

サブサハラ・アフリカの言語政策の取り組みと今後の課題 教授言語を中心とする政策課題

鹿嶋友紀

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

1. はじめに

多言語国家において教育言語政策、特に教授言語をめぐる問題は先進国、途上国を問わず公平性と教育の目的についての議論に関わる政治的にも経済的にも重要な課題である。しかしながら、1970年代、1980年代の教授言語についての研究は教室レベル、個人レベルといったミクロなフィールドを対象としたバイリンガル教育、教授言語の選択を中心になされており、社会政治的な文脈において研究されることはほぼ皆無であった。1990年代に入り言語学者によって言語的人権(Linguistic Human Rights、以下、言語権とする。)が注目されるようになり権力、支配、公平性を増幅、減少させる上で言語が果たす役割、教育政策において言語が果たす役割に関する研究がなされるようになった(Tsui & Tollefson 2004b)。

教育における言語政策の背後には政治的、社会的、経済的な問題が隠されており、「教授言語政策はどの社会集団、言語集団が政治的及び経済的機会へのアクセスを持つのか、アクセスを剥奪されるのかを決定する。それゆえ教授言語政策は国家間、言語集団間、社会集団間、政治集団間の権力を(再)配分し社会を(再)構築する鍵となるもの」(Tsui & Tollefson 2004b, p.2)である。公平性を増すためにはどのような教授言語政策が取られるべきだろうか。現在の政策の目的は公平性を増すものになっているだろうか。また立案された政策が実際に実施されているのだろうか。

本稿では政策が個人及び教室レベルでの教育現場に与える影響に関する研究の重要性を認識しつつ、サブサハラ・アフリカ(サハラ砂漠以南のアフリカ諸国)の教授言語政策の歴史、及び現状と課題を概観することを通して社会政治的な文脈において教授言語をめぐる政策について検討したい。

2. アフリカの言語政策の歴史(植民地時代以前～植民地時代)

アフリカ諸国のほとんどが植民地とされた経験を持っていることが、アフリカの言語政策に独立後も大きな影響を与えている(UNESCO 2004a)。サブサハラ・アフリカにおいては独立後のほうが、むしろ旧宗主国の言語の重要性が高まっているとさえ言うことができる(Breton 1991)。植民地化される以前は、それぞれの言語をもった民族(ethnic)集団がそれぞれの言語を子供の教育に用いており教授言語の問題は存在しなかった。教育はコミュニティと一体であり、子供たちはコミュニティの中でそれぞれのコミュニティに適切な方法で社会化(socialization)されてきたため、家庭、コミュニティの枠組みから切り離された学校の教室で授業を受けるといった教育システムは考えられなかったのである⁽¹⁾。教授言語の問題の発端は、1800年代後半に植民者と宣教師によって西洋の教育が導入されたことにある(Alidou 2004)。植民者は植民者の都合による経済的、文化的な理由により教授言語を決定したが、植民者の言語あるいは土着の言語(indigenous

languages)のいずれの言語が教授言語として用いられる場合でも、その目的とするところは植民地の支配であった(Tsui & Tollefson 2004b)。旧宗主国の主な言語は英語、フランス語、スペイン語、ポルトガル語である(UNESCO 2004a)。これらの言語以外ではイタリア語、ドイツ語、フラマン語(フランドル地域で話されているオランダ語)が挙げられる(Breton 1991)。宗主国はヨーロッパの言語を植民地支配の目的に使ったが、宗主国の意図に反して植民地のエリートが宗主国の言語を抵抗、解放のための媒介として独立のために用いた例も多くある。例えばケニアでは英語が解放のために用いられた(Arnove & Arnove 1997)。現在のアフリカの言語政策を理解するために、主な宗主国が植民地時代にどのような言語政策を取ってきたのかを見てみよう。

イギリスは初等教育ではアフリカの言語と英語の両方を教授言語としていた。小学校4年生から英語を主な教授言語とし、中等教育では英語を唯一の教授言語としていた(Alidou 2004)。イギリスは教育に関して宣教師の働きに頼るところが大きく、植民地を間接的に支配した。同じ植民地でもインドとアフリカでは異なった言語政策を取った。インド人を古代の優れた学問の伝統を持つ人々であるとみなしたのに対し、アフリカ人は書き言葉の伝統がない生来ヨーロッパ人よりも知的に劣った人々であるとみなして、アフリカ人を植民地の環境に適応させるために職業教育を推進した(Arnove & Arnove 1997)。イギリスがアフリカ大陸内でも地域によって異なった政策を取っていた点は興味深い。Arnove & Arnove(1997, p.94)はイギリスは西アフリカにおいて他の地域よりもアフリカの言語を教授言語とすることが多く、カリキュラムの中でもアフリカの言語を重視したとのAsiwajuの主張に言及している。

ラテン系の言語を国家語(National Language)とするフランス、スペイン、ポル

トガル、イタリアは植民地において同化政策をとり(Breton 1991)、宗主国の言語を公用語として教育においても取り入れた。ラテン系の言語を公用語としていた旧植民地の多くの国々では母語による教育というものは存在せず、今日においても一般的に母語はパイロットプロジェクトまたは革新的な教育政策の中で教授言語とされているに過ぎない(Bangbose 2004)。

特に西アフリカ諸国を植民地としていたフランスはイギリスの間接支配とは対照的に、フランス政府が教育を直接管理する直接支配をとり、徹底的にアフリカの言語、アラビア語を教育から排除し、フランス語でのみ教育を行った(Arnove & Arnove 1997)。しかしながら、フランスはどの植民地に対してもフランス語のみを教授言語としてきたわけではなく、より支配し易いように地域によって異なった政策をとってきた。Kelly(1984)によれば、フランスはインドシナの植民地と西アフリカの植民地では異なった言語政策をとっていた。インドシナでは、現地の人々によって万人のために開発された教育システムが既に存在し、能力主義の考え方が浸透していた。フランスの支配下では能力主義は認めるものの、階層間の移動の手段としての教育の役割は認められず、中国との政治的、文化的な結合を切り離して新しい政治的方向性を植え付けることが目指された。そのために一般大衆を対象とした初等教育の最初の3年間は、ベトナム語を教授言語としていた。一方、西アフリカは国民国家ではなく多くの比較的小さな社会から構成されていたことから、インドシナのように全体に新しい政治的方向性を植え付ける必要がなかったため、少数のエリートを対象に植民地支配に必要な低レベルな仕事をさせるために、口語に重点をおいた言語政策をとった。

ドイツはヨーロッパとアフリカはそれぞれ異なった習慣、言語を持っており、混ざらないほうがよいと考えていた。そのためドイツ

の言語を押し付けることもなく、教育においてもアフリカの言語を使用することを認め、統治しやすくするためにスワヒリ語のような広範囲に渡って共通語として使われていたアフリカの言語の使用を促進させしていた。ドイツ語は権力の中枢にあるごく一部の人々のみ使われており (Breton 1991)、ドイツ語が教授言語として使われているアフリカの国は存在しない。ガーナにおいてドイツ技術協力公社 (GTZ) が母語教育の推進に力を入れていること (Komarek 2004) は、植民地時代に見られたドイツの姿勢と無関係ではないと思われる。

3. 教育段階別に見たアフリカ地域の教授言語

Bamgboseは、教育における言語政策を考える上で重要な質問を3つ挙げている。「どの言語をどんな目的でどの段階で用いるか」(1992, p.62)である。これらの質問について考えると、植民地支配がどれほど現在のアフリカの言語政策に影響を与えているのかが示されてくる。Bamgboseは、教育に用いられる可能性のある言語を6種類挙げている(1992, pp.62-63)。母語、子供たちが理解している地域の共通言語、アフリカ諸国でより広く使用されている共通語または国家語、さらに広く使われている共通語で植民地時代に公用語とされていた言語、アラビア語等宗教関連の言語、植民地時代に公用語となっていた言語で外国語として位置付けられている言語である。言語使用の目的としては識字、科目、教授言語の3点を挙げている。各目的は相互に関連しており完全に切り離して考えることはできないが、本稿では教授言語を中心に論じたい。

初等教育以前の教育については、公的な教育システムの枠外に位置づけられることが多いため教育当局が管理しきれていない。アフリカの言語を使用することを国家レベルでの

政策としているのは、ベニンとトーゴの2カ国のみである。類似した政策がナイジェリアにもあるが、政策と実施とのギャップが大きい。理由としては、第一に初等教育以前の教育機関が政府によって運営されているのではないこと、第二に有料である幼児教育機関に子供を通わせる中流階級の家庭はアフリカの言語よりも英語で教育することを求めていること、第三に幼児教育機関の経営者は経営上保護者の要望に従って使用言語を決定していることが挙げられる。このような理由から、アフリカの言語が初等教育以前の教育において教授言語として用いられることはほとんどなく、基礎科目として教えられている (Bamgbose 2004)。幼児教育が義務教育でないため管理の難しさはあるが、言語政策をアフリカの文化を守り公平性を増すことを基礎とするのであれば、初等教育以前の教授言語についてもなんらかの言語政策が必要ではないか。私立の幼児教育機関のモデルとなるような政府が経営する幼児教育機関を設立するという Bamgbose(2004)の提案は、こうした点から適切と考えられる。

初等教育は、アフリカの言語が最も多く教授言語として使用される段階である。アフリカの大半の国々ではアフリカの言語が教授言語として使用されているのは初等教育前半(第1学年から第3学年まで)までであり、初等教育後半になってもアフリカの言語を教授言語としている国々は数カ国に過ぎない。植民地支配の時代にアフリカの言語の使用が妨げられていた国々においては、現在に至っても小学校低学年を含む全ての教育課程においてヨーロッパの言語を教授言語としている国々もある。ボツワナやレソトでは、第4学年まで、ウガンダでは第5学年まで、タンザニア、ソマリア、エチオピア、エリトリア、マダガスカル、ナイジェリアでは、初等教育終了時までアフリカの言語が教授言語として使用されている。多くの国々においては、アフリカの言語は教授言語として使われなく

なったあとも、必須科目または選択科目として教えられている。先に述べたように政策上はアフリカの言語が教授言語とされる期間は初等教育の初期の段階に限られる場合がほとんどであるが、実際には教師、生徒ともに教授言語であるヨーロッパの言語に精通していない等の問題のために、アフリカの言語が教授言語とされている国々が多い。教師が英語を教授言語として使用することに問題がないという前提で英語が教授言語に取り入れられているが、実際には英語で問題なく指導できる教師の割合はごく少数なのである (Bamgbose 2004)。このような現状であるため Bamgbose(2004)が提案するように、アフリカの言語を初等教育の全期間において教授言語として使用することができるように、現在の政策を見直すべきではないか。

ソマリアにおいてソマリ語が教授言語とされている例外はあるが、中等教育において、アフリカの言語が教授言語とされることは極めて稀である。中等教育以上の教育においてアフリカの言語を一つの科目として位置付けることは一般に受け入れられている (Bamgbose 1992)。理由としては、高等教育ではヨーロッパの言語のみが教授言語として使用されているため中等教育がそのための準備段階として捉えられている部分があること、アフリカには多様な言語が存在するため教授言語とするのに十分な数の話者が存在する言語のみを教授言語とすることに限界があること等が挙げられる。また中等教育以上においては、現段階ではアフリカの言語では科目で扱う技術用語が十分に包含されていないため、教授言語にはヨーロッパの言語が使用され、アフリカの言語は科目として教えられている。アフリカの言語の科目としての扱われ方にも幅があり、必須科目として扱われている国と選択科目として扱われている国があるが、最低限最初の3年間は必須科目、選択科目のいずれかとして取り入れられている (Bamgbose 2004)。中等教育の全期間を通

してアフリカの言語が科目として取り入れられているのは、ガーナ、ナイジェリア等イギリスの旧植民地であった国々が多い。高等教育の科学以外のプログラムへの入学に際しては、英語以外の語学も要求されるため、他のヨーロッパの言語を選択しない限りはアフリカの言語が選択される場合が多い。科目として教えられているものの、他の科目と比較してアフリカの言語の評価、地位は低く、アフリカの言語を指導する上で最大の障害となっている。アフリカの言語の指導に充てられる時間数は十分でなく、生徒が集中し易い午前中の時間が英語、数学といったより重要とされる科目に充てられるといったことにも、カリキュラムの中でのアフリカの言語の低い位置付けが窺える。最大の弱点は教員訓練が不十分なことである。過去においては学校の中の誰でもある言語を第一言語として話す者であれば、その言語を教えることができると信じられていたが、徐々にアフリカの言語の教師も他の科目同様にアフリカの言語を教えることを専門とする者でなければいけないという意識が芽生えてきている (Bamgbose 1992)。

高等教育の教授言語としてはアフリカの言語が使われることがなく、ヨーロッパの言語が使われている。高等教育は他の教育レベルと比べてアフリカの言語を教授言語とすることに関する議論はずっと少ない。アフリカの言語は科目として教えられているが、中等教育に比べて授業の質も教師の質も高く、より真剣な取り組みが行われている。またアフリカの言語に関する研究に携わる高等教育機関は正書法の調和化、辞書作成や文法を明らかにする準備等のコーパス計画⁽²⁾を通して言語開発全般に貢献しており、初中等教育における母語による教育についても教員養成、初等教育レベルでのアフリカの言語に関するパイロットプロジェクト等を通して貢献している (Bamgbose 1992)。母語による教育の開発は、政策よりもむしろ高等教育機関によっ

て進められるところが大きい。科目としてのアフリカの言語は、ヨーロッパの言語による授業からアフリカの言語による徹底的な研究まで幅がある。カメルーン、セネガル、モザンビークのような教授言語としてアフリカの言語が全く使用されていない国々においてさえ、高等教育機関において文法や音韻といったアフリカの言語に関する研究がなされ、教えられている点は注目値する(Bamgbose 2004)。こうした研究を純粋にアカデミックなものとして既存の言語政策から切り離して考えるのではなく、教授言語にアフリカの言語が使われていない国々においてアフリカの言語が使われるためのステップにできれば望ましいが、そのためには政治的な意思が必要である。

4. 母語と教授言語の役割

母語を教授言語とする効果に関しては多くの研究がなされており、特に基礎教育における母語教育の効果については多くの研究がなされている(UNESCO 2003b)。母語による教育は「家庭から学校という子供たちの異なった世界への移行を円滑にする。」(Bamgbose 1992, p.82)という教育的利点がある。Pilai(2001)も「これまでに築いてきた知識を広げ、新たな知識の獲得を円滑にする」(p.7)というRubagumyaの言葉を引用して、母語による教育の利点を述べている。母語を教授言語とすることについては、文化の継承という文化的利点、基本的人権としての言語権の保護という利点もある(Bamgbose 1992)。また子供たちが分かる言葉で授業をすることにより、授業を分かり易くし留年者を減らして教育費用を削減できるという経済的利点がある(Seigel in 松林 2005, 318 頁)。それぞれの利点について詳しく論じていきたい。

母語で分かり易い授業をすることによって留年者、中退者を減らすことは教育的にも経

済的にも得られるところが多い。アフリカはHIV/AIDS等多くの緊急の課題を抱えているため、言語計画は最重要課題とはされていないが(Breton 1991)「言語は知識や技術の伝達といった学習過程において最も大切な要素」(Bamgbose in ADEA 2001)であるため、先送りにはできない課題である。2000年に設定されたミレニアム開発目標(MDGs)⁽³⁾、ダカル行動枠組み⁽⁴⁾では2015年までに初等教育へのアクセスと質の高い教育を提供することが求められているが、教育の量・質のいずれの改善においても教授言語について適切な政策をとることが不可欠である。特にEducation for All (EFA)の万人のための教育インデックス(The Education for All Development Index, EDI)が目標達成から程遠いとされる0.8未満の35カ国の内22カ国がサブサハラ・アフリカであることから、アフリカにおいて万人のための公正な教授言語についての政策が実施されることは、MDGs、EFAの達成のためにも緊急の課題である⁽⁵⁾(UNESCO 2004b)。教授言語は識字に直接関わる問題であり、識字率の低さはアフリカ諸国の開発を妨げる主な要因の1つとなっていることを考えると、特に初等教育においてアフリカの言語を教授言語とする意義は大きい。

Bamgbose (1992)によれば母語による教育の重要性は1951年に国連教育科学文化機関(UNESCO)の専門家会議で明言され、1953年に提出された専門家会議報告書に明記されている。「教育的な理由から、教育課程においてできるだけ遅い時期まで母語を使用することを勧める。特に、母語は子供たちが最もよく理解している言語であるため、学校生活は母語を教授言語として始めるべきである。そうすることで家庭と学校との隔たりを最小限に抑えることができるであろう」(Bamgbose 1992, p.75)。

教授言語が文化の継承に果たす役割について Tsui & Tollefson (2004b, p.2) は

Fishmanらの、「教授言語は言語及び文化を活性化させる最も強力な手段であり、最も重要な世代間に渡る伝達の手段である。」との主張を紹介しているが、その一方で、ある言語の存在を抹殺する最も直接的な方法ともなり得るとのSkutnabb-Kangasの主張についても言及している。世界では現在6,000の言語が話されているが、約半数が存続の危機にさらされている。植民地支配によって当時存在した15%の言語が失われ、19世紀に入ってから国民国家の勃興、今日では市場の国際化、電子コミュニケーションの普及といったグローバリゼーションによって急速に言語が消滅している(UNESCO 2003a)。

今日のアフリカでは2,000以上の言語が話されているが、依然として旧宗主国の言語が支配的な地位を占めている(UNESCO 2004)。アフリカの言語で百万単位の話者を持つ言語はごく少数であること⁽⁶⁾、旧宗主国の言語が支配的であることから判断するならば、世界の言語の約三分の一を占めるアフリカの言語の多くが消滅の危機にあることは想像に難くない。古川(2004)によれば、言語生態学では、言語にはそれぞれの地域の生態系で重要な経済的、文化的、環境的な知識が語彙として含まれていると考えられている。言語に含まれるこれらの知識は長年に渡って蓄積されてきた知識の宝庫である。言語生態学の視点から見ても、アフリカの言語の消滅を防ぐことは、世界の文化・知識を次世代に継承する上で取り組むべき重要な課題である。Breton(1991)はアフリカの言語を保護するための強い政治的意志を伴った政策が実施されなければ、アフリカの言語は3世代もすれば完全に消滅してしまうのではないかと危惧している。言語はコミュニケーションの手段となるばかりでなく、「個人としてまた集団としての文化的アイデンティティの形成、表現において不可欠なもの」(Pilai 2001, p.6)であり、「言語を共通とする集団の価値、文化、伝統を表現するもの」(Tsui &

Tollefson 2004b, p.2)であるため、アフリカの言語が失われることはアフリカの文化が失われることを意味する。教授言語の問題は、アフリカの言語、文化の存続に関わる問題でもあるのである。

5. アフリカの言語政策の現状と課題

母語による教育効果が認識されながら、アフリカ諸国においては話者の割合から言えば少数である旧宗主国の言語が支配的あるいは唯一の教授言語とされている。Tsui & Tollefson(2004b)は、アフリカ諸国は他の地域の旧植民地同様、政治的には独立したものの経済、教育においては未だ独立を果たしていないと指摘している。アフリカにおいて依然として旧宗主国の言語が教授言語として支配的な地位を得ていることに関しては、様々な要因が指摘されている。

第一に政治的な理由が挙げられる。言語政策は複雑で政治的にも難しい問題であるために、現状を大きく変える改革が難しいと考える政府が多く、母語教育を増やす方向への改革に成功している国は少ない。政策立案者の人事異動により、言語政策立案のためになされてきた努力が活かされた政策が持続的に形成されない場合もある。政治的権力を持っている者が言語政策を左右している例も見られる。例えばトーゴでは、大統領の方言に合っていないという理由でKabiye語の文法についての決定が繰り返し拒絶されていることが報告されている。先進国では言語政策は委員会等で得られた専門家の意見に従って議会で承認を得て決められるが、アフリカではそのような段階を経て決められるのではなく、自由裁量の法規、宣言によって決定される(Bamgbose 1992)。そのような自由裁量権を持っているのは大衆ではなく、一部のエリートである。

アフリカでは、植民地時代に宗主国の主要言語であった英語もフランス語も大衆を対象

としたものではなく、アクセスが与えられていたのは国民の一部であったため、アフリカ諸国の独立後も公用語である旧宗主国の言語を自由に使いこなすことができるのは、一部のエリート層である。Alidou(2004)は、旧宗主国の言語能力を持つことによって得られる高い社会的地位と経済的恩恵を維持したいと願うアフリカのエリート層と、旧宗主国によって、アフリカの教授言語の問題の解決が難しくなっていると指摘している。旧宗主国は、旧植民地において旧宗主国の言語が使われることによって、文化的、経済的に旧植民地に大きな影響を及ぼしている。教科書産業では、イギリス、フランスの会社によって、英語、フランス語の教科書が多く輸出されている。これらの教科書は、内容的にもアフリカの文化、言語について考慮されておらず不適切であることが指摘されている (Alidou 2004)。

政策と政策実施との間のギャップが大きく、リップサービスにとどまることが多いことも大きな問題である。言語政策に関する政策声明書を持っているアフリカの国は少数であるが、文章化された言語政策がないということは政策がないということではなく、現状維持、すなわち公用語(多くの場合旧宗主国の言語)を使うことを意味している。政策が宣言されながら実行に移されないことが少なくないが、それには3つのケースがある。第一に、物理的に不可能な場合である。第二に文書化された政策であっても、抜け穴が多く残されていて実際には決定された言語政策が実施されない場合である。第三に、政策が宣言されても具体的な実施手続きが明確にされていないために実施されない場合である。政策の実施には政策実施のための責任の所在を明確にし、実施のために必要な経済的、人的資源を供給して実施までの期限を定めるなど、政策を実現するための具体的なメカニズムが不可欠である。例えばナイジェリアでは、公の教育言語政策を持ちながらも政策実

施のためのメカニズムを持たないために政策が実施に至っていないが、タンザニアではこのようなメカニズムを持っていることにより政策が実現されている。タンザニアではスワヒリ語が国家語に定められたあとに、スワヒリ語を実際に国家語として機能させるためにコミュニティ開発及び国家文化省(The Ministry of Community Development and National Culture)にスワヒリ語を促進する部署を創設する等具体的な措置を取ったのである(Bamgbose 1992)。

国際会議は、終了時に提案、宣言等が出されることが多い点では、メカニズムの形成を促進すると言えるが、メカニズムを形成できるかどうかは、最終的には政策の形成、実施を促す個々の政府の強い意思にかかっている。1998年には政治的、技術的な面におけるアフリカの言語政策の戦略を立てることを目的に、アフリカ51カ国の政府代表によるアフリカの言語政策に関する政府間会議(Intergovernmental Conference on Language Policies in Africa)がユネスコによって開催された。会議で出されたハラレ宣言の前文には、アフリカ諸国がコミュニティの言語、国家語、アフリカ間の共通言語、国際語同様、母語の使用と開発に関する明確な政策を緊急に採択する必要が謳われており、行動計画には地域の言語を教授言語とすること、教えることが中長期的な課題に挙げられている(UNESCO 2002)。しかしながら、アフリカ大陸のほとんど全ての国が参加したこうした国際会議でさえ、その後のアフリカの教育言語政策に大きな変化をもたらしてはいないようである。

第二に、アフリカの言語はヨーロッパの言語と比べて科学・技術に関するしっかりした基盤を持っていない、授業で扱う科目を教えるのに十分な技術的な語彙を持っていないという言語としての限界に関する主張が挙げられる(Nji 2004)。しかしながらBamgbose(2004)は、この主張には他の言語も同じよう

な過程を経てきたことが無視されていると反論し、どの言語も言語は全て継続的に発展し、新たな経験に対応できる能力を増していると主張している。ヨーロッパの言語も、グローバル化によってもたらされた新たな経験と知識を表現するため語彙を拡大し、表現の幅を広げていることを考えるならば、時間は要するがコーパス計画によりアフリカの言語によって表現できる幅を広げていくことは十分可能なのではないか。ただし語彙の拡充を含むコーパス計画が非常に時間のかかる過程であることを理由に、現在のアフリカの言語が包含していない概念の学習が妨げられることがあってはならず、コーパス計画を進めつつ既存のアフリカの言語が包含していない概念の理解を助ける必要がある。

第三に、アフリカの言語政策の難しさは言語の数の多さにも起因する。言語計画の基礎となる言語調査は、調査対象となる言語のすべてのユニットを識別、分類し、社会的な普及等を測定する非常に時間がかかる過程である。すべての言語を教授言語とできるようにするのはこうした点からも至難の業であり、また予算上の制約もある。教材の作成、翻訳、教員訓練、教育システム全体の新たな方向付け等、莫大な費用がかかることが母語での教育を難しくしている。こうした事情から、すべての言語を教育に取り入れることは難しくなっているが、他方、一部のアフリカの言語を選ぶことも、他のアフリカの言語の話者に対する公平性を考えると難しい。いずれの選択をすることも難しいため、最もよく取られる選択は現状維持で何もしないという立場である (Breton 1991)。すなわち、「民族的にも理論的にも政治的にも中立である旧宗主国の言語」(Tsui & Tollefson 2004b, pp.4-5)の選択である。植民地化された国々においては、最適な教授言語の選択にかかわる教育的課題は、国家形成、国民のアイデンティティの形成、国家統合という政治的な課題と、異なった民族集団、階級、政党間での利益のバ

ランスを取ることによる政治的安定性を確保する必要から決定される(Tsui & Tollefson 2004a)。母語による教育の効果が認められ、言語権が人権の大切な一要素であることを考慮するならば、母語による教育の権利は万人に保障されなければならないが、上記のような事情から、特に話者が少数である言語に関しては、言語権を完全に保障することは現実的には不可能である。

第四に、アフリカの言語の多くが書き言葉を持っていなかったことも大きな要因の一つと思われる。先に述べた言語計画の問題とも関わるが、教授言語の選択は、話者の人口に関わらずその言語が書き言葉を持ち教材を用意できるかどうかが重要である (Bamgbose 1992)。Mazrui(2004)は、アフリカにおいて旧宗主国の言語が教授言語に選択されることが多い理由について「言語的ナショナリズム(Linguistic Nationalism)」の観点から説明を試みている。Mazruiによれば、言語的ナショナリズムとはナショナリズムの形式の一つであり、他の言語から自身の言語の価値を守ることを求め、自身の言語の使用を奨励して重要性を増すことを促進するものであると定義される。この点に関して、アフリカはマレーシア、インド等アジアの旧植民地と比べて言語的ナショナリズムが活発でないことを示唆している。その理由として、インドには文学作品、聖典、経典等を通して言語に対する誇りが高められ言語的ナショナリズムが育ちやすい環境にあったことに対して、サブサハラ・アフリカの大半が書き言葉を持たず、口頭で言語を維持してきたことが考えられる。エチオピアではイギリスよりもずっと以前から書き言葉が使われていた例もあるが、アフリカにはエチオピアと東アフリカ、西アフリカのイスラム化された都市国家を除いて、古代文学は存在しない。またソマリア語では話し言葉を基盤とする言語的ナショナリズムが存在したが、これは非常に例外的である。言語的ナショナリズムの度合いが低い

ことが、旧宗主国の言語を教授言語とすることへの抵抗を低くし、旧宗主国への知的依存度、経済的依存度を高めている部分がある(Mazrui 2004)。書き言葉が存在するかどうかによって言語学的視点による言語の価値が決定されるわけではないが、政治的に見た言語の地位には大きな影響を与える。ヨーロッパでは19世紀以来、書かれることのない「方言」の地位に置かれていたことが、書き言葉を持つことによって国家の「言語」としての地位を獲得していった歴史(田中1981)を考慮すれば、アフリカの言語、および母語を教授言語とするためには、表記法を持たない言語に表記法を与え、語彙の拡充を図るコーパス計画が不可欠である(Bamgbose 1992)。

第五に、庶民がアフリカの言語よりもむしろヨーロッパの言語で教育を受けることを希望している場合も珍しくないことである(Breton 1991)。小学校低学年を含むすべての教育課程において、英語を教授言語とする2002年のガーナ初等教育における教授言語の新方針について、教育学者や知識人が小学校では母語あるいは母語に近いアフリカの言語による教育が望ましいとしているのに対し、庶民は英語による教育を求めている例に見られるように(横関2004)、アフリカ人自身が必ずしもアフリカの言語による教育を希望しているというわけではないのである。

なぜ少なからぬアフリカの人々が、子供たちに母語よりもヨーロッパの言語によって教育を受けさせたいと願っているのだろうか。それは公用語であるヨーロッパの言語の能力を持っている方が、そうでない場合に比べて進学にしても就職にしても有利な機会を得られ、社会階層の移動のために不可欠であるからである。特に英語に関して言えば、グローバル化によって、英語を通して得られる情報は世界において圧倒的な割合を占めていることも理由の一つである。グローバル化によって、かつて1つの言語がこれほどまでに広範にわたって、これほど多

くの人々によって話されたことはなかったという程度にまで英語が世界中で使用されるようになった。英語は世界人口の三分の一にあたる約16億人によって使用され、本、学術書、メディアでも他の言語と比べて英語によるものが圧倒的に多いため(Fishman 2000)、英語に精通しているのとしていないのでは得られる情報量がまったく違うのである。

6. バイリンガル教育

アフリカの言語による教育とそれによる文化の継承と同様に、英語、フランス語といったヨーロッパの言語の習得によって得られる知識、情報、高等教育、雇用機会等に対するアクセスを保障することも公平性の点から大切である。Bamgbose(1992)によれば、これらは二者択一ではなく両方を提供することが可能である。第一言語(第二言語)、第二言語(第三言語)の組み合わせ方法は様々であるが、バイリンガル教育については積極的な見方が強まっている。現在は、バイリンガル教育についての是非よりもタイミングに議論の中心が移っている。特に貧困のため初等教育後の教育を受けることができない子供たちが多いアフリカでは、これらの子供たちがヨーロッパの言語を知らないためにヨーロッパの言語を通して得られる政治的、経済的なメリットを得られないことがないようにする必要からも、初等教育の段階から多言語教育は不可欠ではないか。

アフリカの言語を教授言語に取り入れたパイロットスタディは、潜在的には政策決定につながる要素を持っているが、多くの場合政府が直接のスポンサーでないために、プロジェクトの成果が政策に反映されずとは限らないのである。例えば、ナイジェリアではヨルバ語と英語による6年間の初等教育向けのバイリンガルプロジェクトが1970年代に実施された。子供たちが母語としている土着の言語が広く使われている場合、より広く使わ

れている国際語、すなわちヨーロッパの言語の熟達を犠牲にすることなく、土着の言語を初等教育の全期間教授言語とすることが可能であり、英語、ヨルバ語を含むすべての教科においてヨルバ語を教授言語とするグループが最も高い学習効果を上げているが、ナイジェリアでは調査結果に基づいた政策は形成されていない(Bamgbose 1992)。

アフリカの言語がまったく教授言語にされていない国々もあるが、第一言語の識字は他の言語の識字にとっても重要である。Krashen(1992)は、第一言語の識字は第二言語にも転移するというCumminsの主張を紹介している。すなわち、第一言語で識字力があればどの言語であれ他の言語での識字の獲得に役立つのである。Krashen(1992)は整った条件で行なわれる場合のみ、バイリンガル教育は効果的であるというWilligの主張についても言及している。アフリカにおけるバイリンガル教育の困難についてNdoye(2003)は、教師の訓練不足、教材不足、第一言語から第二言語への教授の移行に伴う問題、フォローアップ不足、評価及びサポートシステムの問題等を挙げているが、これらの問題が解決され条件が整えられることによりバイリンガル教育は学習の改善に貢献し、アフリカの文脈における多文化的なアイデンティティに貢献するものになると結論付けている。

7. むすび

教授言語の問題も他の多くの問題と同様、ガバナンスの問題としての要素が大きい。言語政策によって、どの民族、階級の人々がどのようなアクセスが得られるかに大きく影響し、社会の権力構成、社会構成が変えられていくため、現行の言語政策から既得権益を受けている者はアフリカ内外を問わず現行の体制を維持しようとするのである。Arnové & Arnove(1997, p.89)によれば、

Royは英語を「商業、行政、法律、知的対話の共通通貨」に例えている。言語学的には話者の規模にかかわらず言語自体の価値はどの言語も同価値であるが、社会の中ではその言語の能力を持っていることによって何が出来るか、誰がその言語へのアクセスをもっているかによって言語のヒエラルキーが構成され、言語は異なった購買力を持つ「通貨」としての役割を果たしている。

教育学者や知識人は母語による教育の重要性を主張するが、アフリカの一般国民自身がアフリカの言語で学びたいと願うような環境、すなわちアフリカの言語で学ぶことによって得られる社会的、経済的メリットがなければそのような主張は説得力を持たない。アフリカの事例ではないが、イギリスでウェールズ語の活性化が成功した理由の1つは、1950年代、1960年代に公的な機関でウェールズ語の使用を増やし、ウェールズ語を用いての雇用の機会が増えたからである(Tsui & Tollefson 2004b)。Bamgbose(1992)は、行政においてまたは教育大学の芸術プログラムへの入学に際しアフリカの言語が求められる等、特定の目的にアフリカの言語が要求されない限りアフリカの言語の低い位置付けは変わらず、アフリカの言語を教える条件、見通しの改善は期待できないと指摘している。アフリカの言語で学ぶことによって得られる社会的・経済的なメリットを高め、アフリカの言語の地位を高めていくための、アフリカ諸国の具体的な取り組みが必要である。アフリカの真の自立のためには、旧宗主国を含む国際社会はアフリカのこうした取り組みに対して、自国の文化的、経済的な影響力が弱まるとしても支援をしていくべきである。

Tollefson & Tsui(2004b)が教授言語の問題に対しマクロとミクロの両方のレベルでのサポートの必要性を述べているように、社会政治的なマクロな視点からの取り組みと同様に、アフリカの言語を教授言語にするため

の具体的な取り組みであるコーパス計画、教室レベルでのアフリカの言語の使用を効果的にするための教員訓練等のミクロな取り組みの両方が必要である。Alidou(2004)はコーパス計画の重要性を認めつつも、コーパス計画の完成を待つことをアフリカの言語を使用しない言い訳にするべきではないと主張している。コーパス計画を進めつつアフリカの言語の教育への使用を促進していくための現実的な取組みを始めることは、アフリカの言語の使用を具体化していく上で非常に重要である。さもないと、アフリカの言語が教育に取り入れられる日は無期限に延期されてしまう。完璧を求めず、可能なところから始めていく現実的、具体的な政策が求められている。

注

- (1) アフリカにも組織立った教育としてイスラム教育が存在する(山田 2004)が、本稿では扱わない。
- (2) コーパス計画は、語彙の造成など言語の内的な部分に関わる(河原 2004)。
- (3) 2015年までに全ての子供が男女の区別なく初等教育の全過程を終了できるようにすること(国連開発計画、「ミレニアム開発目標指標」)。
- (4) ダカール行動枠組みでは2015年までに無償で質の高い初等教育を全ての子供たちに保障することが目標とされ、教育の質にも言及している点がMDGsと異なる。
- (5) EDIは0から1までで表され、値が1に近いほどEFAの目標達成に近く、遠いほど達成から遠い(UNESCO 2004b, p.2)。
- (6) 例えばカメルーンでは、国民の人口1千万人対して話されている言語は方言を除き239に上る(Breton 1991, p.159)。

参考文献

- 河原敏明 (2004) 「Q90 言語政策には『地位計画』と『コーパス計画』があるそうですが、それぞれのどのようなものが教えてください。」河原俊昭・山本忠行編『多言語社会がやってきたー世界の言語政策Q & A -』くろしお出版, 184-185頁。
- 国連開発計画「ミレニアム開発目標指標」『国連開発計画ホームページ』2005年5月17日
<http://www.undp.or.jp/mdg/mdgs.html>からダウンロード。
- 田中克彦 (1981) 『ことばと国家』岩波書店。
- 古川敏明 (2004) 「Q101 言語生態学という言葉葉を最近よく耳にしますが、どのような学問か教えてください。」河原俊昭・山本忠行編『多言語社会がやってきたー世界の言語政策Q & A -』くろしお出版, 206-207頁。
- 松林京子 (2005) 「多言語・多文化に配慮した国際協力」内海成治編『国際協力論を学ぶ人のために』世界思想社, 315-330頁。
- 山田肖子 (2004) 「アフリカにおける内発的な教育理念と外生的カリキュラムの適応に関する課題」『国際教育協力論集』7号2巻, 1-13頁。
- 横関祐見子 (2004) 「ガーナ初等教育における教授言語 2002年の新教育言語方針とその意味」『国際教育協力論集』7号2巻, 15-24頁。
- ADEA (2001). The Role of African Languages in Education and Sustainable Development. *ADEA newsletter*, 8(4). [Homepage of ADEA]. Retrieved April 6, 2005 from the World Wide Web: http://www.adeanet.org/newsletter/Vol18No4/en_n8v4_2.html
- Alidou, H. (2004). Medium of Instruction in Post-Colonial Africa. In J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui. (Eds.), *Medium of Instruction Policies: which agenda? whose agenda?* (pp. 195-214). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Publishers.
- Arrove, A. K. & Arrove, R. F. (1997). A Reassessment of Education, Language, and Cultural Imperialism: British Colonialism in Indian and Africa. In W. K.

- Cummings & N. F. McGinn (Eds.), *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for The Twenty-First Century* (pp. 87-101). NY: Pergamon.
- Bamgbose, A. (2004). Language of Instruction Policy and Practice in Africa. [Homepage of UNESCO]. Retrieved September 7, 2004 from the World Wide Web: http://www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf
- Bamgbose, A. (1992). *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*. New York: Colombia University Press.
- Breton, R. (1991). The Handicaps of Language Planning in Africa. In D. F. Marshall (Ed.), *Language Planning: Essays in Honor of Joshua A. Fishman* (pp. 153-174). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Fishman, J. A. (2000). The New Linguistic Order. In P. O'Meara (with H. D. Mehlinger, and M. Krain)(Eds.), *Globalization and the Challenges of a New Century* (pp.434-442.). Bloomington: Indiana University Press.
- Kelly, G. P. (1984). Colonialism, indigenous society, and school practices: French West Africa and Indochina, 1918-1938. In P. G. Altbach & G. P. Kelly (Eds.), *Education and Colonial Experience* (pp.9-32). New Brunswick: NJ. Transaction Books.
- Komarek, K. (2004). Ghana 2002-The unbearable lightness of learning. In K. King, & B. Trudell (Eds.), *Norrag News* 34, pp.59-61.
- Krashen, S. (1992). Bilingual Education. In *Encyclopedia of educational research*. New York: Macmillan.
- Mazrui, A. (2004). Media of Instruction in African education: The continuing paradox of dependency. In K. King, & B. Trudell (Eds.), *Norrag News* 34, pp.20-21.
- Ndoye, M. (2003). Bilingualism, language policies and educational strategies in Africa. *IIEP newsletter* (July-September 2003).
- Nji, A. (2004). Why some Africans assume that higher education cannot be dealt with in a local language. In K. King, & B. Trudell (Eds.), *Norrag News* 34, pp.32-34.
- Pilal, S. (2001). Language curriculum and teaching in multilingual environments. In S. Pilal (Ed.), *Strategies for introducing new curricula in West Africa* (pp.6-pp.7). UNESCO.
- Tollefson, J. W. & Tsui, A. B. M. (2004b). Contexts of Medium-of-Instruction Policy. In J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui (Eds.), *Medium of Instruction Policies: which agenda? whose agenda?* (pp.283-294). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Publishers.
- Tsui, A. B. M & Tollefson, J. W. (2004a). Preface. In J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui. (Eds.), *Medium of Instruction Policies: which agenda? whose agenda?* (p.vii). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Tsui, A. B. M & Tollefson, J. W. (2004b). The Centrality of Medium-of Instruction Policy in Sociopolitical Processes. In J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui. (Eds.), *Medium of Instruction Policies: which agenda? whose agenda?* (pp.1-18). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Publishers.
- UNESCO (2002). Final Report, Intergovernmental Conference on Language Policies in Africa, Harare, Zimbabwe, 17-21 March 1998. [Homepage of UNESCO]. Retrieved September 7, 2004 from the World Wide Web: http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/edaf16f2181f2cfc3f14f9b5144f0acbLanguage+Policies+in+Africa.doc
- UNESCO (2003a). Education Today Newsletter, July-September, 2003- Language in danger. [Homepage of UNESCO]. Retrieved September 7, 2004 from the World Wide Web: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=20299&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2003b). Education Today Newsletter, July-September, 2003-The mother-tongue dilemma. [Homepage of UNESCO]. Retrieved September 7, 2004 from the World Wide Web: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=20280&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2004a). Education-Language of instruction

policy and practice in Africa. [Homepage of UNESCO]. Retrieved September 7, 2004 from the World Wide Web: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php URL_ID=31035&URL_DO=DO_TOPIC & URL_SECTION=201.html

UNESCO (2004b). *Summary of EFA Global Monitoring Report 2005*. Paris: UNESCO.