The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

| | |
|---|---|
| Title | 多言語社会タンザニアにおける言語問題の所在 ：英語化現象と多言語主義の狭間で |
| Author(s) | 沓掛, 沙弥香 |
| Citation | 大阪大学, 2018, 博士論文 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/69639 |
| rights | |
| Note | |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

# 博　士　論　文

# 多言語社会タンザニアにおける言語問題の所在:
# 英語化現象と多言語主義の狭間で

提出年月　2017 年　12 月

言語文化研究科言語社会専攻

氏名　　沓掛 沙弥香

# 多言語社会タンザニアにおける言語問題の所在：
# 英語化現象と多言語主義の狭間で

## 要 旨

急速なグローバル化に伴い、英語は世界中に広がっている。「グローバル化」の名のもとに起きている英語への一極集中化（以下、「英語化」）が否定できない現象となっている。一方で、1990 年代以降ヨーロッパを中心に世界的な潮流となっている多言語主義の波もまた、アフリカ諸国に影響を与えている。

英語化という「現象」と多言語主義という「理想」の間には乖離がある。本論文は、この乖離がアフリカ諸国に与えている影響に着目し、多言語社会タンザニアが抱える現在の言語問題を明らかにしたものである。

第 1 章では、英語化現象と多言語主義に関するそれぞれの議論をまとめ、先行研究に指摘されるアフリカ諸国への影響を明らかにした。アフリカ諸国においては、これまでフランス語やポルトガル語が優勢であった地域においても英語志向の高まりが指摘されており、顕著な英語化現象が見られることが報告されている（Kamuwangamalu, 2010; Daudo, 2011; Fonyuy, 2010 など）。一方で、アフリカが「目指すべきもの」としてヨーロッパから移入された多言語主義も、1990 年代以降アフリカ諸国の言語政策に影響を与えている（米田, 2012b; 柘植, 2009; 砂野, 2007 など）。しかしながら、多言語主義が「ヨーロッパ性」を内包したまま無批判に移入されている状況が、アフリカにおける多言語主義的政策を非現実的なものとしている状況がある（米田, 2012b; 砂野, 2007 など）。

本論文で事例を扱うタンザニアにおいても、1997 年に採択された文化政策に多言語主義の影響を見ることができる。しかし、この文化政策で掲げられた民族語やスワヒリ語に関する政策は象徴的な宣言として留まっている。第 2 章では、タンザニアの詳しい言語状況を明らかにし、先行研究の状況を概観した。これらの先行研究には、①現在の民族コミュニティにおける言語使用の実態把握の欠如、②農村部の調査における 2 つの視点の欠如、③教授用言語に関する学校調査における事例の偏り、という 3 つの問題があった。また、タンザニアの言語政策は各時代の背景に合わせて変化を続けているため、常に新しく検討される必要がある。

そのため、本論では、まず第 3 章において、独立後から現在までのタンザニアの言語政

策の変遷を、それぞれの年代区分の社会的背景をふまえて明らかにした。タンザニアでは近年英語偏重主義的言説が公的領域でも私的領域でも目立っているとされていたが、現在は再びスワヒリ語振興政策が見られる。第 3 章では、現在進められているスワヒリ語振興政策の背景に、多言語主義の影響がある可能性を指摘した。

さらに、第 2 章で明らかにした先行研究の 3 つの問題点を補うために、タンザニア南部地域の地方都市および農村部で、言語使用に関する調査、言語態度に関する調査、教授用言語に関する実態調査の 3 つのフィールド調査を行い、その結果を分析した。言語使用調査に関しては 359 人、言語態度調査に関しては 70 人への聞き取り調査を行った。教授用言語に関する実態調査では、小学校 8 校、中学校 3 校において教師たちへのインタビュー調査（小学校教師 22 人、中学校教師 6 人）と参与観察を行った。また、首座都市ダルエスサラームにおいて、私立学校で教育を受けた経験のある人や自分の子どもを教授用言語が英語の学校に通わせている人への聞き取り調査（合計 4 人）を行った。

第 4 章の言語使用に関する調査結果では、タンザニア南部の農村部においても、若年層以下の世代ではスワヒリ語を第 1 言語とする傾向が見られ、「家庭」のような民族語の使用が優勢と考えられた領域でも、スワヒリ語の使用が優勢になってきていることが明らかになった。また、農村部のような英語の使用の必要性が日常的に皆無と考えられる場所においても、あえて「英語使用」を申告する人が見られた。民族語に関しては、人々は「民族語を使用し続けている」という意識があるが、その民族語そのものはスワヒリ語に大きく影響を受けている。

第 5 章の言語態度調査においては、農村部においても英語偏重主義的な言説が一般的となっている状況を明らかにした。さらに、農村部においてもスワヒリ語が「母語」的言語としての位置づけを確立していると言える状況が見られることを指摘した。また、人々は民族語に対して、「民族そのもの」「文化である」という意識を持ちながらも、それを教育には持ち込みたくないという態度を共有していることが明らかになった。

第 6 章の教授用言語に関する実態調査では、都市部のみならず農村部の小学校においても、子どもたちは就学前からスワヒリ語の運用能力を身につけている場合が多いことがわかった。また、都市部に比べて劣悪な農村部の公立小学校の教育環境が子どもたちの教育的達成に影響を与えていることが明らかな状況もある。特に都市部の私立小学校との比較から、その差は歴然である。先行研究では、人々の意識の中で、私立小学校が比較的良質な教育を提供していることが、私立小学校が英語を教授用言語とすることと関係付けられ

て認識されることで、「英語＝教育」という意識が強化されていると指摘されている（Rubagumya, 2003; Bakahwemama, 2010 など）。筆者の調査においても、ある地方都市のスワヒリ語を教授用言語とする私立小学校が、優秀な成績を修めているにも関わらず入学希望者の減少に悩まされ、教授用言語の変更を決定する事例がみられた。本質的な問題は教育の質にあるにも関わらず、「英語＝教育」という見方の浸透が進んだ結果、「教育の質」が高いスワヒリ語の学校までも否定される状況になっている。また、中学校以上の教育では、教授用言語は英語であるとされているが、英語だけで授業を行うことは不可能であることを多くの教師が認めている。そうであるにも関わらず、校内で「英語オンリー」の規則が維持されている状況が生徒と教師のコミュニケーションをいびつなものにしているという状況もある。

これらの結果をふまえて、第 7 章では、現在タンザニアで見られるスワヒリ語振興政策の背景に英語化現象と多言語主義の影響があると位置づけて分析を行った。アフリカの社会言語学的研究においては、「アフリカ諸語のエンパワーメント＝英語への抵抗」という見方が当然のように行われてきた。そのため、現在のスワヒリ語振興政策が多言語主義的政策と位置づけられ称揚される傾向がある。しかし、実際には英語の地位に変化を迫るものではなく、むしろ言語権の観点から問題が指摘されるものであることを明らかにした。

第 8 章では、第 5 章での議論をふまえながら、多言語主義の風潮の中で発展してきた言語権の議論が、タンザニアにおける言語に関する人権としてなにを語り得るのか、その射程を明らかにするための議論を行った。タンザニアにおいては、優先されるべき言語権はスワヒリ語の習得と使用、および英語の習得であり、民族語の権利は「プラスアルファの権利」として位置づけた。近年では、学校が提供できる教育が粗悪な状況であるために、英語だけではなくスワヒリ語の習得にも懸念が見られるような事態になっている。また、英語は「外国語」として扱われている側面がありながらも、公用語として中学校以上の教育の教授用言語であり続けている。そのため、英語を習得する権利もまた、タンザニアにおいては言語権の議論における優先的課題となる。一方、民族語に関しては、第 5 章で見た人々の民族語への態度をもとに、現在の民族語の使用の規制を撤廃し、民族語が社会的に認知されることで「自分たちの民族語に肯定的な態度を持つことができる権利」を人々に保障するという観点からの議論が必要であることを指摘した。

このようなタンザニアの事例をアフリカの言語問題の新たな局面の一部として位置づけ、英語化現象が顕著なアフリカ諸国における多言語主義が「価値」として機能しない要

因を改めて考察し問題提起を行ったのが第 9 章である。多言語主義がヨーロッパ的な文脈を内包し続けることにより、アフリカ諸国で従来見られた「多言語使用による多言語状況の管理」（砂野, 2007）を不可能にしている状況がある。それどころか、アフリカ諸語が置かれた状況を改善しないままそれらの言語への強い結びつきが強調されることで、不平等な状況の固定化から逃れたいアフリカの人々を英語へと駆り立てているとみることもできる。さらに、近年では、多言語主義的な文脈で位置づけられてきた母語教育が、英語を習得するためのマルチリンガル教育に取り込まれるかのような傾向も見られる。そこでは、教育におけるアフリカ諸語の使用は、英語習得のためのステップであるかのように扱われるため、アフリカ諸語と英語の間の言語格差が強化されることが懸念される。このような多言語主義の流用が続けば、その理念はますます形骸化してしまうことになるだろう。

タンザニアの言語問題は、英語の価値の高まりと多言語状況の称揚という 2 つの世界的潮流の影響を同時に受けながら、新たな局面を迎えている。このような状況は、おそらく他のアフリカ諸国にも共通するものであるだろう。「英語を選択しない」という選択肢が現実的に選択できなくなった一方で、多言語主義のヨーロッパ性を相対化し、再検討する作業はいまなお十分ではなく、アフリカ諸国における多言語主義の価値は画餅でありつづけている。英語化する世界において、アフリカの多言語状況を生きるすべての人が言語的に排除されないために、「多言語主義」はどのような理想を語り得るのだろうか。アフリカの現実としての多言語状況が、現代的文脈においてどのような変化を迫られているのかという視点からその具体的な言語状況を明らかにするためのさらなる研究が喚起される。

# Reconsideration of the Language Problem in Multilingual Tanzania:

## From the Perspective of the Gap between Globalisation and Multilingualism


### Abstract

The rapid spread of globalization has made English a *de facto* "global language." In light of the fact that English seems to be intrinsically connected to the processes of globalization, the attitude towards English in many African countries is as positive as ever. On the other hand, there is another trend which has affected the language policy of many African countries' since the 1990s where multilingualism has also been viewed as indispensable due to its perception as a "universal value". However, there is a gap between the reality of this social phenomenon under globalization and the multilingual ideal.

Taking Tanzania, a country in East Africa, as an example, this study examine the problems caused by this gap and the effect of the shift of language policy in Tanzania. The study is based on field-based research conducted in the Southern part of Tanzania between 2015 and 2017.

Chapter 1 starts with an outline of the spread of English and the rise of multilingualism in the world. It then shows the effect on Africa through a survey of the literature. In African countries, "Englishisation" appears to be becoming a social phenomenon and this trend is quite remarkable even in the countries which are so-called Francophone and Lusophone Africa (see Kamuwangamalu, 2010; Daudo, 2011; Fonyuy, 2010). On the other hand, multilingualism as a value imported from Europe has also affected the language policies in African countries (see Yoneda, 2012b; Tsuge, 2009; Sunano, 2007). However, multilingualism from the European perspective has in turn caused problems and has had the effect of making language policies unrealistic in Africa.

In Chapter 2, I describe the sociolinguistic situation in Tanzania with a survey of the literature, and then point out three issues related to this. Firstly, the recent change of the language policy of Tanzania has not previously been covered and the effect of the present social factors such as multilingualism in the era of globalisation, have not been examined in detail in previous analyses. Secondly, the previous literature has discussed the sociolinguistic changes in rural areas due to the spread of Kiswahili but the reality of the language use in rural areas has remained unclear.

Thirdly, most of the literature focused on people's attitude toward English and the question of the language of instruction was mainly based on the research conducted in urban areas, so the situation in rural areas has not been examined from this perspective. Fourthly, the previous studies examined the school environment and the language use in schools mostly focused on the schools in urban settings and there were several cases with which have not been dealt yet.

To solve these problems, I examine the language policy of Tanzania since its independence, with a focus on the perspectives of the social factors and the international effects underlying each time period. The latest language policies in Tanzania showed an obvious preference for the promotion of Kiswahili although positive attitudes toward English have also been reported from the survey and similar remarks have been seen in official statements even recently. In Chapter 3, I note the possibility that this shift could be seen as the result of Multilingualism.

In light of this, I conducted three periods of research mainly in the southern part of Tanzania. My own investigation focused on four linguistic communities, namely speakers of Kikinga, Kibena, Kingoni, and Kiyao. The studies were conducted in 2015-2017 and not only substantiate the previous studies but also reveal new facts.

A total of 359 subjects were involved in the study. Questionnaires were designed to investigate their language use, and one to two subjects in each age group and sex from each community were involved in an interview about their language attitudes. The questionnaire consisted of a total of 20 questions about language choice in everyday use, and 19 questions about their attitudes towards the relevant languages. I conducted research in schools including eight primary and three secondary schools. I also carried out interviews with four people who have been educated in private schools or who were sending their children to schools using English as medium of instruction in the *de facto* capital of Tanzania, Dar es Salaam.

As a result of the research, it was found that Kiswahili has become the first language for most of the young people and children even in rural areas, so even in an environment such as the home, the dominant language is Kiswahili. In addition to this, a few people even said that they use English in some daily life situations in which it was not strictly necessary to use English. In terms of ethnic languages, although people think that they use both Kiswahili and their own ethnic languages as if they were bilingual, the reality is that they speak a type of Kiswahili which is strongly influenced by their ethnic language with fluent code-switching and code-mixing

taking place.

Chapter 5 addresses the results of the research on language attitudes. In the chapter, I revealed that a positive attitude toward English and a strong desire to learn English were noticeable even in rural areas. On the other hand, Kiswahili is to some degree taken by people as their "mother tongue." Almost all people shared the view that the ethnic languages should not be involved in school education although they were seen as important in terms of their cultural value or as symbol of their ethnic group identity.

The results from the survey for the situation of language of instruction in schools (in Chapter 6) showed that even students in rural public schools did not face problems learning in Kiswahili. What most of the teachers described as problems causing a low quality of education, were actually more commonly the result of problems relating to the environment and a shortage of resources which public schools have experienced for a long time. A private school using Kiswahili as the medium of instruction was shown to be very successful in their education but they were facing a decline in applicants due to the fact that their language of instruction is Kiswahili. As a result, they decided to change gradually to teaching in English. On the other hand, in secondary schools, teachers agreed that it was almost impossible to teach a whole class using only English in a way that students would understand. Despite this fact, all schools employed the "English Only" rule and the communication between teachers and students was negatively affected and in some cases became very artificial as a result.

Chapter 7 and 8 discuss the language problems in Tanzania in light of the result of the research I showed in Chapter 3-6. The latest trend of promoting Kiswahili as the main langauge was analyzed in the context of both the "Englishisation" and multilingualism. I argued that the promotion of Kiswahili did not mean resistance to English as an imperial language although it could easily be misread as such. In fact, the recent trend of "Swahilization" in Tanzania does not mean resistance to English, but on the contrary, it is also carefully arranged so as not to obstruct the use of English in any context. Through data analysis, it was also found that there was an obvious gap between the education provided by the government and the education provided by the private sectors as previous studies have pointed out. Under these circumstances, people have also begun to notice a social gap in terms of the accessibility to English, which is often seen as the language of success. However, the new policy ignored this phenomenon and declared

Kiswahili as the medium of instruction at all levels of education except in private schools. This could create a group of children who can afford to pay for private schools and those who cannot, although most people want to get the opportunity to learn in English. Under these conditions, the recent language policy could unfairly create the risk of marginalizing those with less social capital to access English, thereby reinforcing the 'Elite Closure' (Myers-Scotton, 1993).

Furthermore, due to the recognition of multilingualism, some scholars suggest introducing mother tongue education, which means using ethnic languages in early years of primary education in Tanzania. However, my research revealed that children were not acquiring their ethnic languages as their first language in rural areas nowadays, so people seriously doubted that there would be any positive effect of such an approach to education. From this perspective, the sociolinguistic significance of "mother tongue education" remained a problem in Tanzania. In Chapter 8, I explained to what degree multilingualism can be seen as a human right in Tanzania. Strictly speaking, it seems that the most important linguistic right is to learn Kiswahili and English sufficiently and to be able to use Kiswahili in a wide range of contexts. In terms of ethnic languages, their role can be argued to represent "enrichment-oriented linguistic rights" (Skutnabb-Kangas and Phillipson, 1995: 79), especially from the perspective of their right to have a positive attitude towards and to be proud of their own languages.

Presenting the case study in Tanzania as a part of the new phase of the language problem in Africa, I discussed factors which have meant that multilingualism has been in vain in the African context (Chap. 9). The current idea of multilingualism is still based on the European context and as such, will not work in Africa. The negative result of this misperception is the increase in people's desire for English at the expense of their own languages. I also pointed out that multilingualism itself has often become little more than a mere name and continues to be exploited in the context of maintaining the English imperialism.

I concluded this study by considering the further prospects and future consequences of the failure of Multilingualism in the African context.

# 目 次

0. 序論 ……5

第 1 部　世界の潮流とタンザニアの言語状況―先行研究から ……9
1. 英語化現象と多言語主義
1.1. 世界における英語化の動き ……9
1.1.1. 英語化する世界 ……9
1.1.2. 英語拡大期の議論―英語帝国主義、草の根論 …… 11
1.1.3. 英語化現象―英語のローカル化と英語による「公正」 …… 12
1.2. 多言語主義の興隆 …… 15
1.2.1.　多言語主義とは―ヨーロッパにおける多言語主義の興り …… 15
1.2.2. 多言語主義が内包するもの …… 17
1.3. アフリカにおける英語化現象と多言語主義の導入 …… 17
1.3.1. アフリカの言語状況 …… 18
1.3.2. アフリカにおける英語化現象 …… 20
1.3.3. アフリカにおける多言語主義の「普遍化」とその問題 …… 22
1.4. まとめ―英語化現象と多言語主義の相克という言語問題の場 …… 23

2. タンザニアの言語状況 …… 25
2.1. タンザニアの言語状況概要 …… 25
2.1.1. 言語状況と各言語の使用領域 …… 25
2.1.2. スワヒリ語に関する状況―その浸透と「国語」化 …… 28
2.1.3. 民族語に関する状況 …… 31
2.1.4. 英語に関する状況 …… 34
2.2. 先行研究にみるタンザニアの言語問題の所在 …… 35
2.2.1. 教授用言語に関する先行研究―スワヒリ語と英語の相克 …… 35
2.2.1.1. 代表的な先行研究―Rubagumya、Qorro、Brock-Utne …… 35
2.2.1.2. その他の先行研究 …… 38
2.2.1.3. 教授用言語に関する先行研究のまとめ …… 44
2.2.2. 民族語コミュニティに関する先行研究―民族語とスワヒリ語の相克 …… 44
2.2.2.1. 先行研究における民族語の状況 …… 45
2.2.2.2. 民族語コミュニティに関する先行研究のまとめ …… 51
2.2.3. 先行研究の問題点 …… 54

第 2 部　タンザニア南部の言語状況―4 つの言語圏における調査から …… 57
3. タンザニアにおける言語政策の変遷 …… 57
3.1. 独立～1970 年代―スワヒリ語使用推進期 …… 57

3.2. 1980 年代―経済危機と言語政策転換期 …… 58
3.3. 1990 年代～近年―教育の自由化とグローバル化の到来 …… 60
3.4. 最新の動向―スワヒリ語振興再び …… 61
3.5. まとめ―タンザニアの言語政策にみる多言語主義の影響 …… 63

4. 調査 1―多言語状況と言語使用の実態 …… 66
4.1. 調査概要 …… 66
4.1.1. 調査地について …… 66
4.1.2. 調査内容と調査協力者の基本情報 …… 70
4.2. 各言語圏の民族構成と言語状況 …… 73
4.2.1. ベナ語圏 …… 74
4.2.2. ンゴニ語圏 …… 78
4.2.3. ヤオ語圏 …… 81
4.2.4. キンガ語圏 …… 84
4.2.5. 4 つの調査地の相対関係 …… 86
4.3. 言語使用の実態 …… 89
4.3.1. スワヒリ語・民族語・英語の運用能力 …… 90
4.3.2. 各場面における言語使用状況―家庭、市場、役所 …… 94
4.3.3. 各年齢層への使用言語 …… 97
4.3.4. 民族語使用の実際 …… 104
4.4. まとめ …… 111

5. 調査 2―人々の言語態度 …… 112
5.1. 調査概要 …… 112
5.2 スワヒリ語への態度 …… 115
5.2.1. 「国家語」から「国語」、「母語」へ …… 115
5.2.2. 国際語としてのスワヒリ語 …… 117
5.3. 民族語への態度 …… 118
5.3.1. 民族語の衰退をめぐる認識と態度 …… 118
5.3.2. 学校教育における民族語の使用をめぐる態度 …… 120
5.3.3. 人々の意識に見る民族語の意義 …… 122
5.3.4. 民族語をめぐる曖昧な態度 …… 124
5.4. 英語への態度 …… 129
5.4.1. 英語への渇望とその理由 …… 129
5.4.2. 教授用言語として英語を望む声 …… 133
5.4.3. 階層と差別が表れる場としての英語 …… 137
5.5. まとめ …… 139

6. 調査 3―教授用言語をめぐって ……141
6.1. 調査概要……141
6.2. 小学校における調査 ……142
6.2.1 各調査協力小学校の成績について ……143
6.2.2. 教師へのインタビューから見える小学校教育の課題 ……145
6.2.2.1. 教授用言語に関する小学校教師の考え ……145
6.2.2.2. 「教育の質」をめぐる問題認識 ……148
6.2.3. 参与観察から ……152
6.2.4. 小学校調査からのまとめ……158
6.3. 中学校における調査 ……159
6.3.1. 教師へのインタビュー調査から……160
6.3.2. 参与観察から ……163
6.3.3. 中学校調査からのまとめ……166
6.4. 首座都市ダルエスサラームにおける聞き取り調査から……166
6.4.1. 調査協力者に関するプロファイル……167
6.4.2. インタビューから見えてくるもの……170
6.4.3. 首座都市における聞き取り調査からのまとめ ……174
6.5 まとめ ……175

第 3 部 言語問題の所在―英語化現象と多言語主義の交錯……177
7. タンザニアにおける多言語主義の「流用」とその要因 ……178
7.1. 3 つの齟齬 ……178
7.2. 多言語主義の「流用」 ……182
7.3. 齟齬への対応としての「スワヒリ語＝国際語」 ……183
7.4. 考察―多言語主義の流用の何が問題か……184

8. タンザニアにおける多言語主義の射程に関する試論―言語権、母語教育……187
8.1. 言語権に関する基本的議論とそのヨーロッパ性 ……187
8.2. タンザニアにおける言語権の射程 ……190
8.2.1. タンザニアの言語権を考えるための前提条件とは ……190
8.2.2 タンザニアにおける言語権の射程 ……194
8.2.2.1. 「必要な言語権」の徹底 ……194
8.2.2.2. タンザニアにおける「プラスアルファの権利」 ……196
8.3. タンザニアにおける「母語教育」とは……200
8.3.1. タンザニアにおける「母語教育」は何を指すのか ……200
8.3.2. 教育と言語をめぐる新たな傾向の背景……202
8.3.3. 「母語」が孕む問題 ……203
8.4. まとめ―タンザニアにおける多言語主義の行方……205

9. 多言語主義の限界―アフリカにおいて多言語主義は「価値」になり得るか ……206
9.1. 「母語」主義という介入の現在 ……206
9.2. ユネスコの主張に見る問題の所在 ……208
9.3. 問題の要因を考察する ……211
9.4. 「外部」化への抵抗としての英語志向 ……214
9.5. 英語帝国主義に回収される多言語主義 ……216

10. 結論―多言語主義再考 ……219

添付資料 ……222
写真資料 ……228
参考文献 ……233
インターネット検索資料 ……246

## 0. 序論

急速なグローバル化に伴い、英語は世界中に広がった。現在では、イギリスやアメリカの植民地支配を経験していない国々においても英語を公的に取り入れようとする政策がとられ、第 2 言語、あるいは第 1 外国語として、世界中の人々に学ばれている状況がある。このような英語の拡大は、アフリカ諸国においても例外ではない。

英語への一極集中化が否定できない現象として起こっている一方で、1990 年代以降ヨーロッパを中心に世界的な潮流となっている多言語主義の波も、アフリカ諸国に影響を与えている。英語化という「現実」と多言語主義という「理想」の間には大きな乖離がある。本論文の目的は、この乖離がアフリカ諸国に与えている影響に着目し、新たな局面を迎えているアフリカの言語問題の所在を解明することである。

本論で事例として取り上げるのは、東アフリカに位置するタンザニア連合共和国（以下、タンザニア）[1]である。タンザニアは、その国内で少なくとも 120 以上の言語が話されている多言語国家である。しかしその一方で、国民のほぼ 100%がスワヒリ語という 1 つの言語を理解すると言われる、アフリカ大陸においては稀有な言語状況を有する国でもある。

1961 年にイギリスから独立したタンガニーカは、スワヒリ語を「国家語（Lugha ya Taifa）」とし、1964 年にザンジバルと合邦してタンザニアとなった際にもこれを受け継いだ。さらに 1967 年のアルーシャ宣言[2]の年には、スワヒリ語に英語と並ぶ公用語としての地位を与えている。以来、国家統一のための言語としてスワヒリ語使用が推進され、すべてのレベルの教育でスワヒリ語を教授用言語とすることが目的とされた。

ほとんどの国民が 1 つの言語を理解する状況を有するアフリカの国としては、タンザニアのほかにもルワンダやブルンディなどがある。しかし、これらの国々におけるルワンダ

---

[1] 本論において文献研究の対象となっている地域及び筆者が調査を行った地域は、タンザニア大陸部（旧タンガニーカ）のみである。また、大陸側と島嶼部においては、スワヒリ語をめぐる社会言語学的状況が異なる部分もあるため、本論で「タンザニア」と言った場合、基本的にはザンジバル諸島を含まない大陸部のみを意味するものとする。

[2] 1967 年 2 月に、タンザニアの初代大統領ニェレレが発表した社会主義化の宣言。農業開発を基盤に、自律的な経済発展を目指すことが謳われた。アルーシャ宣言はスワヒリ語でなされ、その小冊子もスワヒリ語で発行された。

語やルンディ語がもともと単一言語的状況を有してきたのに対し、120 以上の民族がさまざまな言語を話す多言語状況を抱えていたタンザニアでは、国家による強力な介入によって「国民国家のシンボル」としてのスワヒリ語を確立したという大きな違いがある。また、多言語社会でありながら、エチオピアのアムハラ語のように国家の政治的意図を伴ってアフリカ諸語を発展させてきた国もあるが、タンザニアにおけるスワヒリ語のように、民族を超えてすべての国民に理解され、肯定的に受容される状況にある国は他にない。

さらに、タンザニアは、ほとんどの国民が理解できるスワヒリ語を公用語として使用している。他のアフリカ諸国では、旧宗主国言語を公用語としているため、多くの国民が公用語を理解することができないという根源的な言語問題が存在している（梶・砂野, 2009）。公用語である旧宗主国言語をめぐる言語格差の問題は、多くのアフリカ諸国において常に深刻な問題であり続けてきた。さらに、多くのアフリカ諸国では、国内の民族語間の格差も重要な課題の 1 つである。

タンザニアは、スワヒリ語と並ぶ公用語である英語が社会的高位の言語として君臨し続けていることの問題自体は抱えながらも、スワヒリ語という言語を共有することで民族語による格差の問題を抱えずに済んできた。また、これまでは大衆がアクセス可能な領域のほとんどでスワヒリ語が使用されていた状況があったため、同様に公用語にある英語を習得できないことに対する格差意識は、少なくとも独立以降しばらくの間、一般の人々の間では深刻な問題となってこなかった。

これらの状況から、タンザニアはアフリカ起源の言語の発展を目指す言語政策を掲げる数少ない国家として賞賛されてきた（Legère, 2010: 47）。同時に、スワヒリ語への期待は、アフリカ諸国をはじめさまざまな立場から表明されてきた（Mazrui and Mazurui, 1998; Brok-Utne et al. (eds), 2003 など）。

しかしながら、1990 年代以降のタンザニアでは、人々が英語偏重主義を強めていることが報告されるようになった。1986 年の構造調整計画の受入れに伴い、教育の自由化を行ったタンザニアでは、1995 年以降英語を教授用言語とする私立小学校が増加していく。グローバル化の影響から英語の重要性を感じ、人々は英語を渇望する傾向を強めていく（Rubagumya, 2003）。政治における公的言説にも英語の重要性に触れるものが増え、2009 年に提出された教育言語政策の草案では、現在スワヒリ語で行われている小学校教育の教授用言語を英語に変更する内容が盛り込まれていたという（*the Guardian*, 10 Sep 2009）。これは、英語を渇望しているとされる人々の意識と呼応する動きであった。

そのような英語偏重主義の高まりに反して、2014 年ごろを境に、タンザニアでは再びスワヒリ語振興政策が採られるようになった。1984 年に事実上棚上げされた中学校以上の教授用言語のスワヒリ語化が再び教育政策の中で宣言され、憲法草案においてもスワヒリ語が英語に優先する言語であることを示すような文言が盛り込まれている（MoEVT, 2015; Tanzania, 2014）。

このようなタンザニアの言語状況に関しては、その社会言語学的状況の特異性から膨大な先行研究の蓄積がある（2.2 参照）。しかし、それらにはいくつかの問題が指摘できる。

まず、教授用言語をめぐる議論や人々の英語への態度に関する先行研究が主に大都市の状況のみしか扱ってこなかったという問題が挙げられる。これまで、タンザニアにおける英語化現象は都市部に限定されるものであり、農村部はあくまで民族語とスワヒリ語の相克の場としてとらえられてきた。そのため、農村部で英語への積極的な態度がある可能性を示唆するデータが観測されても軽視されてしまう状況があり、農村部における英語の浸透を正面から扱う研究は行われてこなかった。

さらに、グローバル化に伴い英語の経済的価値が高まったことによって、人々はますます英語志向を強めているが、そのような態度への十分な配慮を行わないまま「反英語帝国主義」や「母語教育推進」の観点からスワヒリ語が奨励される状況は、タンザニアの人びとの現実的感覚からは乖離したものとなるという問題も指摘できる。特に、先行研究において、「スワヒリ語 vs.英語」という構造が成り立つ都市部の研究では、英語帝国主義的な文脈から英語使用推進が批判され、民族語が優勢とされる農村部の研究では、多言語主義的な観点から民族語の存続可能性が検討される状況があった。ここには、前者ではスワヒリ語の推進が多言語主義的文脈で語られる一方で、後者では民族語の保持の重要性が多言語主義的文脈で語られるという「多言語主義」の二義性が見られる。結果として、タンザニアにおける多言語主義の議論は明確な方針を示すことができなかった。

本論では、先行研究の抱えてきたこれらの問題を乗り越えながら、多言語社会タンザニアの現在の言語問題の所在を、「英語化」という世界的な現象と「多言語主義」という世界的潮流としての理想が交差する場という視点でとらえて考察を行う。さらに、タンザニアの事例をアフリカの言語問題の一部として還元することで、アフリカの言語問題が新たな局面を迎えていることを明らかにする。

本論は、先行研究のまとめ、筆者による現地調査の結果と分析、調査結果に基づいたタンザニアの言語状況への考察と議論の 3 部構成となっている。第 1 部では、まず本論にお

ける重要な概念である英語化現象と多言語主義について、それぞれに関する議論をまとめ、それらがアフリカ諸国に与えているとされる影響について先行研究からまとめる。さらに、タンザニアの言語状況と先行研究を概観し、先行研究の問題点を整理する。

第 2 部では、第 1 部で明らかになったタンザニアの言語状況をめぐる先行研究の問題点をふまえ、タンザニアの言語使用状況、人々の言語態度、教授用言語をめぐる実態に関する調査の結果と分析を行う。その際、前提として存在する言語政策について、独立時から現在までの変遷を明らかにしておく。

第 3 部では、調査の結果をふまえて、タンザニアの言語状況に見られる英語化現象と多言語主義の影響を明らかにする。また、両義性を抱えてきたために具体的な展開に至らなかったタンザニアにおける多言語主義の可能性と、その議論の射程についての議論を試みる。最後に、タンザニアの事例をアフリカの言語問題の新たな局面の一部として位置づけ、英語化現象が顕著なアフリカ諸国において、多言語主義が「価値」として機能しない要因を改めて考察し問題提起を行う。

# 第 1 部 世界の潮流とタンザニアの言語状況―先行研究から

## 1. 英語化現象と多言語主義

本章では、グローバル化に伴って現在世界的に見られる「英語化」という言語現象と、普遍的価値のように世界各地に移入されている「多言語主義」という理念について、それぞれ概観する。さらに、これらの現象や理念が、アフリカ諸国においてどのような影響を与えているかを明らかにし、相反する側面をもつ現象と理念の相克の場として、アフリカを定位する。

### 1.1. 世界における英語化の動き

まず、世界における「英語化」の動きについてみていく。グローバル化に伴い、英語が「グローバル言語」としてその独占的地位を高めている。本節では、まず世界各地の英語化の動きを概観する。

英語の拡大を批判的に論じた Phillipson（1992）による「言語帝国主義論」が脚光を浴びると、そのような英語の広がりへの批判を否定する立場から Fishman et al.（1996）による「草の根論」が論じられた。しかし、現在では、「英語化」が現代の新たな現象としての様相を獲得し、英語の拡大に対する批判の是非に主眼が置かれたこれらの議論をある種過去のものとするまでに至っている。

#### 1.1.1. 英語化する世界

英語は、急速なグローバル化に伴って世界中に広がり、第 2 言語あるいは第 1 外国語として多くの人々に学ばれている。グローバルに普及した英語は、現代社会のコミュニケーションにおいて最も重要な言語とみなされるようになった。

「グローバル化」と「国際化」は、日本語では未だにその意味が混同されやすいが、同義語ではない。「国際化」は、国家という枠組みが前提とされおり、国家間の相互行為として進行するプロセスである。近代の資本主義において、国際化は植民地主義による征服と重商主義の高まりを通して形成されてきた（Petrella, 1996: 63）。一方、「グローバル化」は、

世界を 1 つの共通の空間と見なす、国家の枠組みを超えた画一化のプロセスである。そしてこのグローバル化に伴って、「グローバル言語」としての英語が台頭してきた。グローバル経済に参入する手段として外国資本を誘致し、英語教育の積極的推進を目指す国々が世界中至るところで増えることで、英語は事実上のグローバル言語としての地位をますます確固なものとしている。その結果として、グローバル化は「英語化」を意味するまでになっている状況と言える。本論では、グローバル化に伴う英語の重要性の強調によって、英語が使用される領域が拡大（されようと）する過程を、「英語化現象」あるいは「英語化」と表現する。

嶋田（2016）によるとアイルランドは 17 世紀のイングランド入植以降、英語がその全土に深く浸透し、現在ではアイルランド語は話しことばとしての機能をほとんど失っていて、日常的にアイルランド語を使用する人口は 2%ほどになっている。アイルランド語に対して、民族的アイデンティティという視点から肯定的な態度を持つ人は多いが、アイルランドを機能させている言語はアイルランド英語なのである。

シンガポールは、独立以来英語を主軸とするバイリンガル教育政策を実施し、英語を国民の共通語とすることで、一躍アジアの英語教育先進国としての注目を浴びるようになった（奥村ほか, 2006: 20）。国民が英語を広範かつ意図的に受け入れた結果、母語化した英語変種（シングリッシュ）が「シンガポール人」のアイデンティティを担う言語となりつつあり、アイデンティティ・エコノミーにおいても潜在的に価値のあるものになっている（ウィー, 2015: 229, 242-246）。しかし、政府はシングリッシュに対して否定的な態度を取り続けてきた。結果として、若年層はシングリッシュをシンガポール人の証としながらも、公的言語ではないと位置付ける傾向にある（奥村ほか, 2006: 133-134）。また、シンガポールでは、英語習得を中心とした激しい学歴競争が創出した、英語を話せない低所得者（サイレント・マジョリティ）も社会問題化している（奥村ほか, 2006: 134）。このように英語という言語が社会的階層化に拍車をかける、あるいは社会的圧力としても作用する場合があることもまた、シンガポールの多言語社会の 1 つの側面である。それでも、英語教育政策を取ることで経済発展を成功させた例として、シンガポールは注目される例となっている。

インドでは 1600 年代のイギリス東インド会社の到来以降、英語が重要な役割を担ってきた。1947 年にイギリスから独立した際には、公用語を英語からインドの現地語に置き換えることで国家のアイデンティティを強化しようという議論があった。しかし、最も有力な候補であったヒンディー語は北部地域の優勢言語であったため、南部地域への配慮とし

て英語とヒンディー語の両方の言語がインドの公用語として憲法に明記された（Azam and Prakash, 2010: 4-5）。英語は国内外におけるリンガフランカとしての価値があり、また植民地遺制としての行政と学校教育において重要な言語であった。1991 年の人口統計では、11％のインド人が第 2 言語あるいは第三言語として英語を挙げている。（Azam and Prakash, 2010: 5）。2005 年のインド人間開発調査（IHDS）ではインド人の 5 人に 1 人が英語の運用能力があると回答しており、その内十分な運用能力を有するのは 4％、少し話せると回答したのは 16％であった（Azam and Prakash, 2010: 6-7）。

英語の広がりは、国民国家を担う独自の言語が確立された国々にも見られる。例えば、マレーシアでは、独立以来すべてのレベルの教育でマレー語が教授用言語となってきた。しかし、マレーシアにおいても英語の重要性への認識が高まったことで、2003 年以降、理科と数学の教授用言語がすべての教育課程で英語に変更された（Muniandy, 2010: 146）。

中国においては、小学校 3 年生から英語が必修科目となるが、大都市では就学前教育から英語が取り入れられ、そのような教育機関は若い親たちの最初の第 1 志望となっている（Yajun, 2003: 4）。Yajun によると、「政府は市民が英語を学ぶことを奨励し、親たちは自分たちの子どもに英語を話すことを強要し、大学生たちは自分の専攻よりも必死に英語を学んでいる」状況であるという（Yajun, 2003: 6）。

インドネシアは、独立以来インドネシア語を国家語として推進し、その地位はゆるぎないものとなっている（森山, 2012）。インドネシアにおいて英語は第 1 外国語となっているが、近年の教育政策においては小学校では選択科目となり、中学校以上の教育で必修科目となっている（Mappiasse and Sihes, 2014: 117）。しかし、近年、インターネットのインドネシア社会への浸透が進むとともに、公的空間における英語の氾濫が見られるようになっているという（森山, 2012: 421）。

このように、英語は世界中で「重要な言語」として言語政策レベルで導入され、人々に積極的に受け入れられている状況があり、世界中で「英語化」の動きが顕著になっている。

### 1.1.2. 英語拡大期の議論—英語帝国主義、草の根論

前節で指摘したように、英語の独占的覇権的な広がりは、否定できない明らかな現象になっている。その要因は、Phillipson（1992）による「言語帝国主義論」や Fishman et al.（1996）による「草の根論（the Grassroots Theory）」によって説明されてきた。

Phillipson（1992）は、英語の広がりを言語帝国主義の結果として説明している。「英語の

支配は、英語と他の言語間の構造的文化的不平等の構築と継続的な再構築によって打ち立てられ、維持される」（Phillipson, 1992: 47）ものであり、英語を世界の排他的支配的言語とすることで、それを母語とする集団が不当な利益を上げている点で、言語帝国主義とは、言語差別の下位タイプであると位置づけている。言語帝国主義の議論は、その概念によって、言語を社会的闘争場の外に存在する中立的な道具だとみなす言語認識を問題化することに成功した（糟谷, 2000: 276）。

しかし一方で、言語帝国主義によって論じられる個人は、社会的に強いられた言語選択の結果として英語を選ばざるを得ないものとして、極度に受動的にみなされてしまう側面があった。英語学習者の能動性を否定するそのような見方に異議を呈し、新たに提示されたのが「草の根論」である。Fishman et al.（1996）は、かつてアングロ＝アメリカン陰謀説的な様相があったことが事実であるとしても、現在の英語の広がりは既にそのような範疇を越えたものに発展しており、能動的個人の合理的選択によって起こっているものであると説明している。

「草の根論」は、個人の能動性に着目することで、新たな議論の可能性を提示することには成功しているが、「自発的合意があれば、そこには不平等や支配関係はないという考え方は、あまりに素朴」（糟谷, 2000: 276）である。また、英語学習者の間の社会的経済的不平等が、英語の普及によって強化されながら再生産されるという側面もある。これに関しては、日本の大都市の裕福な家庭で高学歴の両親から生まれるといった英語習得上有利な要因をすべて持っている人と、そういった有利な要素を 1 つも持たない人を比較すると、英語力の獲得可能性に関して、71.8 倍もの格差があるという研究結果もある（寺沢, 2015: 47-49）。

いずれにせよ、イギリスやアメリカによる陰謀論的な見方をとる言語帝国主義も、個人の能動性を積極的にとらえようとした「草の根論」も、基本的には、英語の拡大に伴う英語支配という状況が批判されるべき現象かそうではないのかという問題設定を前提とするものであった。そのため、英語の拡大によって生じるほかの現象に対しては、あまり関心が払われていなかった。

### 1.1.3. 英語化現象—英語のローカル化と英語による「公正」

一方、近年の研究では、急速なグローバル化に伴う英語化現象によって世界中で見られるようになった英語の多様性と個性に、肯定的な価値付けをしようとする英語の「ローカ

ル化」の流れが主流になってきている。

Crystal によると、2001 年の英語の話者人口は、759,755,300 人である。そのうち、第 1 言語話者は 329,140,800 人、第 2 言語話者が 430,614,500 となっている（Crystal, 2003: 65）。また、*Ethnologue* によると、英語は 101 の国々で話されており、世界中の人口のうち 505,000,000 人が第 2 言語として英語を使用している（Lewis et al., 2015: 42, 329）。

英語は植民地支配などの歴史的要因からさまざまな国の公用語となった。英語が国内の広域に浸透した結果、その地域独自の新たな変種も生まれており、現在世界で使われている英語（World Englishes）には幅広い多様性が見られる。Mair（2013）は、世界各地で話される英語を、de Swaan（2002）の世界の言語のヒエラルキーに関するモデルに倣って分類している（表 1-1）。

表 1-1. 世界の標準英語のシステム（Mair, 2013: 264、筆者訳）

| | | |
|---|---|---|
| 核変種<br>hyper-central variety/"hub" | アメリカ英語 | |
| 超中心変種<br>Super-central varieties | (1)標準 | イギリス英語、オーストラリア英語、南アフリカ英語、ナイジェリア英語、インド英語など |
| | (2)非標準 | AAVE、ジャマイカ・クレオール、ロンドン若者英語（popular London）など |
| 中心変種<br>Central varieties | (1)標準 | アイルランド英語、スコットランド英語、ジャマイカ英語、ガーナ英語、ケニア英語、スリランカ英語、パキスタン英語、ニュージーランド英語など |
| | (2)非標準 | アメリカ南部英語など |
| 周辺変種<br>Peripheral varieties | (1)標準 | マルタ英語、セント・クリストファー英語、カメルーン英語、パプアニューギニア英語など |
| | (2)非標準 | 地方の非標準方言や、ピジンやクレオールを含む旧植民地の変種 |

ここでは、世界各地に根付いた英語変種が、アメリカ英語を「核」として階層化している状況が可視化されている。超中心変種に位置づけられているのは、アジア太平洋地域で有力なオーストラリア英語、インド英語のような、多国籍的側面を持つ英語変種である。一方で、おおよそ一国家内でのみでの流通を見せている英語変種は中心変種とされている。

ナイジェリア英語や南アフリカ英語がイギリス英語と同様に超中心変種に分類される見方は興味深いが、実際には、Kachru（1985）のいう「内円（Inner Circle）」と「外円（Outer Circle）」の間には、社会経済的な差があると見る方が現実的だろう。しかし、Mair はこのような分類を行うことの利点を、非標準変種間の差異の可視化に見出している（Mair, 2013: 262）。いずれにせよ、ここに見られる英語変種に関する議論の範囲の拡大は、「英語の支配」

という単純な構造としてとらえるには複雑な言語生態を如実に示している。また、このような世界英語に関する研究は、イギリスによる植民地支配を経験し、独立後も英語を引き継いだにも関わらず、「タンザニア英語」のような英語の現地化に至っていないタンザニアの特異性を際立たせるものであるとも言えるだろう。

近年では、イギリスやアメリカからの長期的な植民地支配を経験していない国々や、自国内で「国語」が十分に発展して使用されている国々―例えば、モザンビーク、EU 諸国、インドネシア、日本など―においても、経済的な要因から英語を導入する動きが見られている。このように、英語の広がりは、現実にさまざまな英語変種を生み出しながら、かつてない規模で起こっている実際の現象であり、グローバル化という条件の下で、帝国主義的な要素と能動的な個人の意思とが相補的に機能し合いながら急速に進んでいる状況がある[3]。

加速する英語化は、それが批判されるべきものであろうと能動的な選択によるものであろうと、いまや止めることが不可能なほどの勢いを伴うものになっている。その結果、英語による世界の「モノリンガル化」こそが、言語的公正のための手段であるといった議論まで見られるようになった。その代表的なものが、van Parijs（2011）である。木村は、van

---

[3] イギリスやアメリカのような国々が、帝国主義的な観点から英語の広がりを推し進めているという陰謀論的議論は、現在においても的外れなものにはなっていない。それは、例えば British Council（2013）に見られる次のような説明からも明らかである。「英語はイギリスに競争上の利点をもたらす。今日のイギリスは、英語によって、文化、外交、商業、メディア、IT、そしてソフトパワーの使用と実践において、競争上非常に有利な立場を得ている」（British Council, 2013: 3）、「英語のグローバル・パワーは、イギリスが芸術や学術やその他多くにおいて文化的超大国としての地位を拡大させ、保持することに貢献してきた」(British Council, 2013: 3)、「イギリスにとって、英語は信頼関係を築き、そこから貿易や繁栄を得るために必要不可欠の言語である。「英語効果（English Effect)」を保つために、私たちは英語を育成し、英語に投資し続けなければならない。そうすることで、私たちの貿易や創造的な産業、文化、人々にあらゆる利益、可能性、価値がもたらされる。もしそうしなければ、私たちはイギリスの最大の資産の 1 つ（英語）によってもたらされる経済的、社会的、文化的価値を失う危険がある」（British Council, 2013: 4）。ここには、自国の利益のために英語を広げ、その覇権的地位を維持しようというイギリスのあからさまな意思が示されている。

Parijs の議論を、「国際共通語としての英語についてこれまで書かれた中で最も手の込んだ擁護論かもしれない」と評している（木村, 2013: 187）。

van Parijs は、他の大言語と比較しても、「英語だけが、間違いなくグローバル・リンガ・フランカであると言える言語」（van Parijs, 2011: 11）であり、「グローバル・リンガ・フランカとしての英語の覇権と効果的に戦う唯一の方法は、このメガホン言語（megaphone language）を学び、それを駆使することである」（van Parijs, 2011: 117）と述べている。

彼の主張の根幹にあるのは、国際共通語としての英語に関する唯一の根本的な問題は、その浸透がまだ十分ではないことにあり、そのために生じている不公正を解決して人類の間に公正を実現するには、英語の需給を全力で進めなければならないというものである（木村, 2013: 190）。このような議論に対し、Phillipson は、「世界規模の言語的アパルトヘイトの正当化」（Phillipson, 2012: 378）として痛烈な批判を行っている。この表現について Phillipson は詳しい説明を行っていないが、おそらく、国民国家内の単一言語状況の達成が不可能であったにも関わらず、世界を英語によって 1 つにしようとする試みが完全に遂行されることはあり得ないという立場からの批判であると推察される。

グローバル化が英語化を推し進め、「英語は世界の言語である」といった言説が聞かれるようになって久しいが、英語化現象は「言語差別」（Skutnabb-Kangas, 1988）という批判をものともせず、今日ますますその勢いを増している。英語化は、まさに現在の世界を覆う言語現象である。

## 1.2. 多言語主義の興隆

本節では、多言語主義とはどのような価値であり、どのような文脈に基づいて興ったものであるのかについて概観する。その上で、そこに内包される「ヨーロッパ性」を明らかにする。

### 1.2.1. 多言語主義とは—ヨーロッパにおける多言語主義の興り

1990 年代以降、ヨーロッパを中心に「多言語主義」という新たな価値が叫ばれるようになった。三浦は、多言語主義とは、社会言語学では「複数のことばを併用する個人の能力や社会の多言語併用状態」を指し、言語政策や言語計画では「多言語併用に積極的価値を認め、これを保障し推進する立場」を意味すると説明している（三浦, 1997: 12）。つまり、

多言語主義とは、言語の多様性とその併存状況に価値を見出す価値概念である。

砂野は、多言語主義が称揚されるようになった背景として、ヨーロッパにおける 3 つの歴史的文脈を挙げている。

①過去修復型―「国民国家」批判

②主権国家の平等型―グローバル化と英語支配への反動

③移民社会への対応―グローバル化と移民労働力

（砂野, 2012: 12-13）

①には、「国民国家」が国民統合のために少数言語を抑圧し、「国語」による単一言語主義を推し進めたことへの反省がある。ヨーロッパでは、国民国家形成に伴う義務教育の普及と印刷文化、出版資本主義の進展によって、方言や少数言語が失われていった（原, 2007: 21）。ヨーロッパにおける少数言語話者の「差別的」状況は、少数言語話者が「平等な国民」として国家に包摂されていく過程で、それが同化や支配を伴うがゆえに、逆説的にクローズアップされてきたものであった（渋谷・小嶋, 2007: 55）。そのような文脈を内包する多言語主義は、同化を経験した言語的少数者の言語差別的状況への対応という側面を持つのである。

一方、②は英語の覇権に対して「国民国家」の「国語」を擁護しようという①とは逆の動きとしての側面を持つものである。佐野は、「文化的・言語的多様性を保護・称揚するヨーロッパ」という価値観が、EC／EU における英語の覇権への反動としてクローズアップされたことを指摘している（佐野, 2012: 68）。

③は、「現代の北側世界の多くが、その国家の公用語、支配言語を十分に理解しない移民労働者の労働力に依存する移民社会となりつつあるという現実」（砂野, 2012: 13）に基づく文脈である。

多言語主義に見られる言語の多様性への価値付けは、2003 年にユネスコによって採択された無形文化遺産条約によって、それが「権利として主張し得るばかりではなく、人類の使命として、まさに人間の義務として主張し得る根拠」（原, 2012: 171）を与えられるまでに、「普遍的な」価値としての様相を強めていく。

### 1.2.2. 多言語主義が内包するもの

「極端なまでに言語の存在を「政治化」した、言語にレリヴァントな社会を編成してきた」（佐野, 2012: 75）ヨーロッパの歴史的文脈に依存した多言語主義は、そのようなヨーロッパの言語観を前提としている。それは、「基本的に、共通の歴史と文化を共有する「民族」と重ね合わせられるとともに、整合的な文法を持ち、書記化され標準化された「言語」を想定するもの」（砂野, 2012: 17）である。

また、欧州会議における「23 公用語政策」は民主的欠如を回避するためと見られていることから、多言語主義の理念においても、「国語」は政治的権利や文化的・国民的アイデンティティに結びつく重要な要素と見なされている（佐野, 2012: 69）。つまり、多言語主義は、国民国家を乗り越えようとする新たな枠組みというよりは、むしろ国民国家の不備とグローバル化によって生じている言語間の階層化への対応としての側面を持つものであり、国民国家を前提としている。あるいは少なくとも、それを建設しようとしたが、完遂できなかったという過程を前提としているものである。

さらに、多言語主義は、その各「国語」がグローバル化社会の中で英語の覇権に脅かされているという問題意識も内包している。多言語主義は、外に向けては「国語」の平等性を主張し、国家の内側に向けては、「国語」による統合からはみだした少数言語を、多様性として価値付け、保護の対象とすることで、国民国家の理念を補完する役割を果たしている。

このように、多言語主義は、単に言語の多様性に価値を認める理念というよりも、ヨーロッパの国民国家が直面した言語問題に対する政治的対応として起こっており、明らかな「ヨーロッパ性」を根幹としている。しかし、多言語主義が内包するヨーロッパ性について十分に議論されないまま、多言語主義は普遍的な理想として、アジアやアフリカなどの非ヨーロッパ世界の現実の政策的介入に用いられている（砂野, 2012: 13）。

## 1.3. アフリカにおける英語化現象と多言語主義の導入

ここまで、実際の言語現象としての英語化が世界中で起こっている一方で、英語の覇権への対抗という要素を含みながら、新しい理念としての多言語主義が国際的スタンダードとして興っている状況を明らかにした。

英語化という世界的な現象がアフリカにも影響を与えていることは容易に想像がつくが、

同時に、ヨーロッパでスタンダードとなっている多言語主義も、アフリカ諸国が対応しなければならない「課題」として影響を及ぼすものとなっている。本節では、アフリカにおける英語化現象と多言語主義の影響を概観する。

### 1.3.1. アフリカの言語状況

ここでは、アフリカの言語状況に関して、議論の前提となるその様相を概略的に述べる。まず、アフリカにおける公用語、国家語、国語、母語のような用語がなにを表すものであるのかについて述べる。また、アフリカにおいて普遍的に見られる重層的多言語状況についても説明する。

アフリカでは 2000 以上の言語が話されていると言われる（Lewis et al., 2015; Wolff, 2016 など）。ヨーロッパで話される言語は 230 ほどと言われるが、これはコンゴ民主共和国だけで話されているとされる言語数（210）とおおよそ同数である（Wolff, 2016: 176）。世界の言語のおよそ 3 割が、世界の人口の 14%程を占めるに過ぎないアフリカで話されているとされる状況は、アフリカの多言語状況を如実に表している。

西アフリカのリンガフランカの 1 つであるハウサ語のように、「母語」話者の規模も大きく（Wolff, 2016: 299）、各種メディアの媒介言語として機能する大きな言語も存在するが、アフリカ諸言語の約 75%は話者数が 10 万人以下の小さな言語である（Wolff, 2016: 296）。

アフリカで話されているのは、アフリカ起源の言語ばかりではない。Wolff は、アフリカで話されているアフリカ起源ではない言語を、（1）歴史的要因から根付いたマダガスカル語とアラビア語、（2）15 世紀以降、特に植民地支配などの経験を通して根付いたヨーロッパ諸語、（3）ヨーロッパやアジアからの移民の言語、という 3 つに分けている（Wolff, 2016: 180-181）。特に（2）の言語は、多くのアフリカ諸国において独立後も公的領域を独占しており、社会的高位の言語として、それ以外の言語との間に圧倒的な格差を維持している。

梶は、このような多言語状況の中で、アフリカの人々は「水平的多言語使用」と「垂直的多言語使用」を行っていると説明している（梶, 2009: 18-22）。「水平的多言語使用」とは、1 つの地域社会や国において、複数の言語がほぼ同レベルに横並びで使用されている状況であり、「垂直的多言語使用」とは、異なる社会的価値をもって重層的に存在する言語を状況に応じて使い分けることである。米田は、このような状況を図 1 のように図式化している。

底辺の層には人々の数多くの民族語が存在し、その上の層には、各民族語を越えて周辺

地域で用いられる地域共通語がある。これらの各層内の言語の間にも格差が存在し、決して「横並び」になっているわけではない。さらに、1 番上の層には、国家の「公用語」として英語やフランス語といったヨーロッパ諸語が君臨しているのである（米田, 2012a: 45）。しかしながら、それらの言語は多くの場合、第 2 言語としてさえ国民の一部にしか普及していない。このような状況は、旧宗主国言語によって運営される国家とその言語を理解しない国民とが乖離してしまうという問題を引き起こしている　（砂野, 2009: 34）。

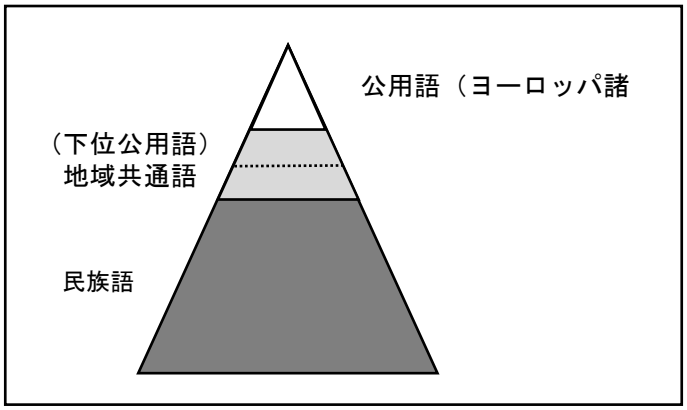


図 1-1. アフリカにおける言語の階層（米田, 2012a: 45）

西島によると、「国家語」は多言語状況の中で法的に制定され、国家業務のために使用される言語であり、複数の言語との併存を認めるものである（西島, 2017: 3）。一方「国語」は、政策的・実務的な概念ではなく、「ナショナルなものと結びついた情緒」を喚起させる構成要素を持っており、「国民の言語」という側面を持っている（西島, 2017: 2）。

しかし、多くのアフリカ諸国において、「国家語」はより象徴的な概念であり、「国家業務のために使用される言語」という要素は薄れる。国家業務のための言語は「公用語」として別途定義されることがほとんどであり、多くの場合これらの言語は旧宗主国の言語となっている。「「歴史」「伝統」「文化」「民族性」などといった精神的要素が盛り込まれる「国語」」（安田, 2007: 214）は、多民族・多言語状況があまりに顕著な多くのアフリカ諸国において、あまり有効な概念ではない。

例えばタンザニアやケニアにおいて、スワヒリ語は英語では *the* National Language、スワヒリ語では Lugha ya Taifa（「国家の言語」の意であり、「国民の言語」ではない）と表現され、公用語（official language／lugha rasmi）とは別に規定されている。これは、日本語でいう「国語」のような国民の言語としての地位を確立できるかどうかにかかわらず、アフリカ起源の言語に国家として象徴的な地位を与えようとするアフリカ諸国で一般的な傾向である。このような理由から、本論においては「国語」と「国家語」、「国家語」と「公用語」をアフリカ諸国における文脈で区別している。そのため、本論における「国家語」という用語がヨーロッパ的な文脈で使用される場合とは異なるものであることには十分に留意されたい。

また、「すべての母語の保護と振興」を掲げる多言語主義において、「母語」は非常に重要な概念である。しかし、国民国家建設の過程で単一言語主義が推し進められ、単一言語状況の方が普通であるヨーロッパと、多言語状況が普通であるアフリカでは、「母語」という用語が意味するところも異なる（Wolff, 2016: 189）。「母語」という概念は、「単一言語状況」に生きる「単一言語話者」だけを想定して考え出された概念であり、極めて「近代的な概念」だと言えると指摘されている（山本ほか, 2004: 155）。そのため、「母語」という概念もまた、ヨーロッパ的国民国家理念と「一国家・一民族・一言語」イデオロギーと癒着したものである[4]。

ヨーロッパ的文脈において、すべての人の「母語」が 1 つの「国語」と一致する状況を目指したのが国民国家建設のプロセスであった。しかし、そのような過程を経ていないほとんどのアフリカ諸国において、「母語」は公的領域でほとんど価値を持たない「現地語」あるいは「民族語」である場合が多い。

### 1.3.2. アフリカにおける英語化現象

1.1. で示したような英語化の動きは、アフリカ諸国においても顕著に見られる。アフリカ諸国の言語問題は、これまで旧宗主国言語対アフリカ諸語の枠組みで語られてきた。例えば、タンザニアの場合、旧宗主国であるイギリスの植民地遺制における英語の重要性と、近年の国際的コミュニケーションの重要性から、スワヒリ語よりも英語により高い地位が与えられる状況が続いてきたと説明される（竹村・小森, 2009）。同様に、フランス語圏においても、例えばセネガルにおけるフランス語の優勢がほぼ同様の理由によって説明されてきた（砂野, 2007）。

しかし Kamwangamalu（2010）は、これまで「国際的な」要請として語られてきた英語圏における英語の使用やフランス語圏におけるフランス語の使用と、近年の急速なグローバル化に伴う英語化を、それぞれ国際化 (internationalization) とグローバル化 (globalization) に区別し、議論を整理している。そこでは、国際化がそれぞれの旧宗主国言語によって地域的にもたらされるものであったのに対し、グローバル化は英語によっても

---

[4] ヨーロッパ的国民国家に依拠する部分の大きい「国語」と「母語」という概念がアフリカに関して使用される際には、必ず齟齬が生じるということを明示するために、本論文では、これらの語については基本的にカギ括弧付きで表記する。

たらされるものであると説明されている（Kamwangamalu, 2010: 7）。

Kamwangamalu によれば、これまでのアフリカ諸国で一般的に見られた対立は、現地語化（vernacularization）対国際化（internationalization）であったのに対し、近年では国際化対グローバル化の対立へとその軸がシフトしつつある（Kamwangamalu, 2010: 6）。これまでフランス語やポルトガル語が国際語として重要な役割を担ってきたこれらの非英語圏アフリカ諸国においても、グローバル化にともなって英語の重要性が増し、高位の言語として君臨するようになってきているのである。

例えば、ポルトガル語圏であるモザンビークでは、国内の公式なビジネスにおける言語がポルトガル語から英語に取り替わっており、英語の重要性が非常に増してきている（Lopes, 1998）。また、ルワンダでは、2008 年に、ジェノサイド以降の社会的政治的状況の変化と英語のグローバル言語化を理由として、フランス語を公用語から排除し、英語を唯一の教授用言語にしようとする動きが起こった（Samuelson and Freedman, 2010: 194-195）。チュニジアでは、学術領域やビジネスにおいて英語がより重要な言語となり、フランス語の役割を脅かしていると報告されている（Daoud, 2011）。セネガルにおいても、教育における英語の重要性が増しており、英語とフランス語のバイリンガル教育を提供する小・中学校などが、首都ダカールを中心に増加しているという（Diallo, 2014）。フランス語圏カメルーンの都市部においても英語への希求が増しており、英語圏カメルーン出身者をターゲットに設立した英語を教授用言語とする小学校に、フランス語圏カメルーン出身者の子どもたちが殺到する状況となっている（Fonyuy, 2010: 35）。

グローバル化に伴う英語の広がりは、当然英語圏アフリカにおいても加速している。その根拠として、人々の英語への関心の高まりが挙げられる。例えば、南アフリカでは英語が都市の黒人[5]コミュニティの家庭内にも浸透し始めており、黒人の親たちや近年増加しているアフリカーンス語話者の中流階級は、自分の子どもに英語で教育を受けてほしいと思っている（Kamwangamalu, 2003: 68）。ナミビアでは、「子どもたちに何語で教育を受けさせたいか」という質問に対して、多くが迷わず「英語」と答える状況がある（米田, 2009a: 464）。また、ガーナにおいても「社会的成功、安定を求めるものは英語を身につけるために最大

[5] 「黒人」という用語の使用には慎重であるべきだが、南アフリカにおいては純粋に肌の色が問題となることがあるのが実情である。ここでは「アフリカ系」の中でも、ミックスの人々などを除いた現地の人々を指す意味で「黒人」ということばを使用している。

限の努力を払い、親はあらゆる手を使って子どもに英語を習得させようとする」状況があると指摘されている（古閑, 2012: 573）。ウガンダにおいても、親たちは教育における英語の使用を求めており、民族語が小学校 4 年生まで教授用言語となる地域では、その期間英語を教授用言語とする私立小学校に子どもを通わせる親が多い（Altinyelken et al., 2014: 94）。さらに、家庭のような本来英語が使用されてこなかった領域において英語を使用することを好んでいる（Nakayiza, 2016: 87）。

このような英語圏アフリカ諸国における英語への積極的態度は、当然ながらこれまでも存在していた。英語はこれらの国々において、現金収入につながる職に就くために必要不可欠な言語であったためである。しかし、グローバル化が非英語圏の国々において英語の価値を高め、それらの国でも積極的に英語が使用されるようになったことで、英語圏における英語の地位はこれまで以上に高まることになった。その結果として、英語と現地語の格差がこれまで以上に圧倒的なものとなっているのである。

### 1.3.3. アフリカにおける多言語主義の「普遍化」とその問題

アフリカ諸国は、さまざまな政策を策定していく上で、国際社会のスタンダードを反映することを求められる立ち位置にある。そのため、1990 年代以降世界的な潮流となっている多言語主義も、「言語・文化の多様性」を称揚する世界的潮流の中で、あらゆる社会にアプリオリに肯定的な価値としてアジア、アフリカの多言語社会に持ち込まれている（砂野, 2012: 15-16）。

米田は、ヨーロッパの価値観は、モデルとしてアフリカに持ち込まれ、それがアフリカの「目指すべきもの」になると指摘している（米田, 2012b: 119）。実際、1990 年代以降に出されたアフリカ諸国の憲法や政策には、多言語主義の影響が色濃く反映されている。例えば 1990 年に独立したナミビアは、その憲法に「すべての言語」の使用を制限しない旨を明記した（米田, 2012b: 120）。また、1994 年に制定されたエチオピアの新憲法においても、「すべての言語」の法の下での平等が保証されている（柘植, 2009: 270）。タンザニアにおいても、1997 年に採択された文化政策において、民族語はタンザニアにおける最も高尚な財産であり、その使用、研究、保護が奨励されると宣言された（Wizara ya Elimu na Utamaduni, 1997: 17）。また、セネガルにおいても、1990 年代以降「曖昧な多言語主義」の傾向が生まれたと指摘されている（砂野, 2007: 191）。

しかし、多言語主義的政策が掲げられても、多くのアフリカ諸国では公用語として旧宗

主国言語が使用され続けていて、アフリカ諸語の役割は文化的な領域に限られたままである（Kamwangamalu, 2010: 4, 13）。多言語主義がアフリカ諸国において「肯定的価値」となり得ない要因として、米田（2012b）は「母語への否定的イメージ」の存在や、言語間に配分される資源の圧倒的格差を挙げている。

また、アフリカの圧倒的多数の言語は、「公共性を担保する書記言語」というヨーロッパ的な前提を満たさない「言語」なのであり、ヨーロッパとアフリカの文脈では、そもそも「何が言語なのか」という前提が共有されていない（米田, 2012b: 128-129）。また、個人と言語、あるいは集団と言語の間に情緒的かつ絶対的なつながりを積極的に見出し、言語を「政治化」してきたヨーロッパとは異なり、アフリカでは、その重層的な多言語状況を多言語使用によって管理してきた（砂野, 2007）。いわば、アフリカにおいて、多言語主義的言語実践は普遍であり日常であったのである。そこに、ヨーロッパ的言語観に基づく新たな「多言語主義」が持ち込まれ、それに対応することを迫られたことで歪みが生じている。

米田は、アフリカの言語状況において、「ヨーロッパ的」多言語主義の押し付けはむしろアフリカにおける「個人が幸福を追求する権利」を侵す危険性があると指摘している（米田, 2012b: 132-137）。また、亀井も、「自集団の言語への権利」が強調されがちな多言語主義的思想は、アフリカ諸国のような超多言語社会のことを想定しておらず、そのため象徴的な政策の策定はなされても、具体的な施策が伴われないという状況が一般的になっていると述べている（亀井, 2004: 137）。砂野も、将来的に 24 以上の言語を「国語」化し、教育に導入することを宣言した 2001 年のセネガルの新憲法は、あまりに膨大なコストや労力を必要とする点で非現実的であり、実現可能性は甚だ疑わしいとしている（砂野, 2007: 237-238）。

## 1.4. まとめ―英語化現象と多言語主義の相克という言語問題の場

アフリカ諸国においても、グローバル化に伴う英語化現象が顕著に見られる状況となっている。その結果として、アフリカにおける言語問題の構造が、「国際語（旧宗主国言語）対アフリカ諸語」から、「グローバル言語としての英語対国際語（英語以外の旧宗主国言語）」になったと言われるまでになっている。そして、このような非英語圏諸国における英語の広がりは、当然英語圏諸国における英語の地位をこれまで以上に高め、確固たるものにしている。

一方で、アフリカ諸国における多言語主義は、西欧が掲げるスローガンに追随する形で形式的に持ち込まれ、超多言語社会の現実に根ざした言語政策や言語計画の議論を阻害するものとなっている。ここから見えるのは、いかにアフリカの現実と乖離したものであろうと、「国際社会」のスタンダードはアフリカ諸国の政策に取り込まれなければならないという力学である。結果として、多言語状況の中で、どのような言語政策によって国家運営を行っていくのかという重要な問いを突き詰める機会が失われ、経済的要因から旧宗主国言語や英語を選択したいと願う人々の意思は無視される状況となっている。

国家的戦略として、また、人々の個人的利益の追求の結果として英語化が加速している一方で、それへの反動としての側面を持つ多言語主義的価値の取り入れも迫られているというのがアフリカの現状である。そして、これらの相反する現象と理念のどちらにも対応しようとすれば、そこに歪みが生じることは容易に推測される。

アフリカの言語問題は現在、英語化という現実として世界中で起こっている言語現象と、多言語主義という「人間の義務」となった追求されるべき理想の相克の場として、新たな局面を迎えているのである。

## 2. タンザニアの言語状況

本章では、まず、タンザニアにおけるスワヒリ語、英語、民族語の状況について概観する。その上で、タンザニアの社会言語学的な先行研究についてまとめ、それらの問題点を指摘する。

### 2.1. タンザニアの言語状況概要

本節では、タンザニアの言語状況を概要する。多くのアフリカ諸国の言語政策において、旧宗主国言語が優遇され民族語との言語格差の広がりが指摘され続けてきた中で、非常に稀有な言語状況にある国がタンザニアである。東アフリカに位置するタンザニアは、その国内で少なくとも 120 以上の言語が話されている多言語国家であるが、一方で、国民のほぼ 100%がスワヒリ語というひとつの言語を理解する状況を有している（竹村・小森, 2009: 385-386）。

#### 2.1.1. 言語状況と各言語の使用領域

タンザニアでは、120 以上の民族語が話されていると言われる（Lewis et al., 2015; 竹村・小森, 2009 など）。しかし、これらの言語は、公的領域における使用が禁止されている（Tanzania, 2005; Muzale and Rugemalira, 2008）。タンザニアでは、国家語はスワヒリ語、公用語はスワヒリ語と英語となっており、公的な領域はこれら 2 言語によって担われている。タンザニアの各領域における言語の使用の可否は表 2-1 のとおりである。

文化面に関しては、言語の使用についての規定はない。ただし、礼拝所における民族語の使用は、民族語の聖書を持つ教会に限られている。また、近年では、民族語の聖書を持つ場合でもスワヒリ語によるミサのみが行われる場合が多い。イスラーム教に関しては、基本的にスワヒリ語のみ（一部アラビア語）が使用され、民族語は使用されない。文学、映画に関しては、民族語の使用は制限されていない。しかし、民族語の読み物は基本的には一部の民話集などに限られている（写真①）。近年では、タンザニア国内において、個人レベルで映画を撮影し、ネット上で公開したり、DVD として販売したりする人が増えている。そのような作品は、基本的にはスワヒリ語で製作される。

教育面における言語使用は、他の領域に比べて特異な状況にある。スワヒリ語の使用に

表 2-1. 各領域におけるそれぞれの言語の使用の可否

| 領域 | 民族語 | スワヒリ語 | 英語 |
|---|---|---|---|
| 文化面 | | | |
| ・礼拝所 | 可 | 可 | 可 |
| ・文学 | 可 | 可 | 可 |
| ・映画 | 可 | 可 | 可 |
| 教育面（教授用言語） | | | |
| ・就学前教育 | 不可 | 可 | 可 |
| ・小学校 | 不可 | 可 | 可 |
| ・中学校 | 不可 | 不可 | 可 |
| ・高校 | 不可 | 不可 | 可 |
| ・大学以上 | 不可 | 不可 | 可 |
| 政治面 | | | |
| ・国会 | 不可 | 可 | 可 |
| ・公的政治集会 | 不可 | 可 | 可 |
| 行政面 | | | |
| ・村 | 規定なし | 可 | 可 |
| ・地区もしくは郡 | 規定なし | 可 | 可 |
| ・県 | 規定なし | 可 | 可 |
| ・州 | 規定なし | 可 | 可 |
| ・全国 | 不可 | 可 | 可 |
| 司法面 | | | |
| ・初等裁判所 | 規定なし | 可 | 可 |
| ・地方裁判所/ | 規定なし | 可 | 可 |
| 治安判事裁判所 | 規定なし | 可 | 可 |
| ・司法裁判所 | 規定なし | 可 | 可 |
| ・高等裁判所 | 規定なし | | |
| メディア面 | | | |
| ・ラジオ | 不可 | 可 | 可 |
| ・新聞 | 不可 | 可 | 可 |
| ・テレビ | 不可 | 可 | 可 |
| ・インターネット | 規定なし | 可 | 可 |

Kavugha and Bobb (1980)、Muzale and Rugemalira (2008)、Tanganyika（1962; 1963）、Tanzania（1996; 1998; 2005）、MEC（1995）などをもとに筆者が作成。

制限が設けられる唯一の領域だからである。スワヒリ語の使用が可能なのは就学前教育および小学校教育までで、それ以降はスワヒリ語の使用は禁止されている。2015 年 2 月に採択された教育政策において、スワヒリ語をすべてのレベルの教育で教授用言語とすることが目標として掲げられたが、具体的な動きには至っていない。一方、実際の学校教育においては、スワヒリ語へのコード・スイッチングが頻繁に行われる状況が多くの先行研究で報告されている（Qorro, 2006; Mwinsheikhe, 2008 など）。

政治面では、1967 年に国会における公用語がスワヒリ語となって以来、スワヒリ語が優勢的に使用されている。しかし、例えば現行憲法には、国会議員の資格として「スワヒリ語または英語で読み書きができること」（Tanzania, 1998: 65-66、下線筆者）とあり、国会に

おける英語の使用が禁止されているわけではない。また、法案は基本的に英語で書かれるため、英語で書かれたものをスワヒリ語で審議する状況となっている（Rwezaura, 1994: 115）[6]。このような状況に対して、Rwezaura は、国会議員の英語の運用能力が事前に審査されるわけではないため、英語の運用能力が十分ではない国会議員が議論を正確に理解していない可能性を指摘している（Rwezaura, 1994: 115-116）。

行政面においては、本来民族語の使用は禁止されている。しかし、村あるいは地区／郡のレベルでは、実際には民族語によるコミュニケーションが行われることがある[7]。基本的にはスワヒリ語が優勢な領域であるが、文書作成などにおいて英語が用いられる場合もある。全国レベルでは、行政文書は基本的に英語で作成される（添付資料 1~6 を参照）。

司法面においては、スワヒリ語と英語の使用に明らかな差が見られる。法律では、初等裁判所の言語はすべてスワヒリ語と定められている（Tanzania, 1996: 6）。地方裁判所および治安判事裁判所の言語は英語またはスワヒリ語となっているが、口述でスワヒリ語が優勢に用いられるのに対し、裁判記録および判決などはすべて英語で記されることになっている（Rwezaura, 1994: 114）。さらに、高等裁判所では、裁判官が許可した場合を除いて基本的にはすべて英語で行われることになっている（Rwezaura, 1994: 114）。つまり司法面において、英語は明らかに高位の言語として扱われている。一方、民族語に関する規定はなされていないが原則的には使用禁止と考えられる。ただし、スワヒリ語を使用できない人に対しては、通訳がつくなどの措置がなされる[8]。

メディア面においては、基本的に民族語の使用は禁止されている（Tanganyika, 1962: 66; Muzale and Rugemalira, 2008: 69）。この領域では、ラジオにおいてはスワヒリ語が優勢であ

---

[6] 現状としては、法律の 98%が英語で書かれている（LHRC, 2009: 11）。ただし、近年、政府によって現在英語で書かれているすべての法律をスワヒリ語に翻訳し、今後制定される法律もスワヒリ語によって記述されると宣言されるなど、政治面における書記言語としてスワヒリ語を推進しようとする動きも見られる（*Habarileo*, 18 September 2016）

[7] 詳しくは第 4 章の調査結果を参照。

[8] 例えば、1970 年代に行われた Kavugha and Bobb の調査では、すべてのレベルの裁判所で民族語の使用が見られる場合があり、通訳がついたことがわかっている（Kavugha and Bobb, 1980: 233-235）。また、タンザニアの子ども法では、子どもが裁判所で使用される言語が理解できない場合、通訳をつける権利を保障している（Tanzania, 2016: 13-14）。

るが、それ以外の主要メディアでは英語を単独使用するメディアが多くなっており、さらに 80%以上の政府関係機関のウェブサイトが英語で書かれている状況がある（Ochieng, 2015: 29）。そのため、メディアにおいては英語が優勢言語であるということができる。

ここまで、各領域におけるそれぞれの言語の使用の可否を見てきた。ここからは、それぞれの言語がタンザニア国内でどのような状況を有しているかについて概観していく。

### 2.1.2. スワヒリ語に関する状況—その浸透と「国語」化

多くのアフリカ諸国の中で、アフリカに起源をもつ言語をいわゆる「国語」のレベルまで発展させることができた国はタンザニアだけといっても過言ではない。タンザニアそのような状況を獲得することができた背景には、言語的、歴史的、政治的要因がある。これらの要因に関しては、多くの先行研究（Polomé, 1980; Smith, 1978; Whitely, 1969 など）で詳しく述べられているため、ここではそれぞれの要因を簡潔に概観し、スワヒリ語が「国語」化している状況を明らかにする。

**・言語的要因**

スワヒリ語は、言語学的にはニジェール・コンゴ語族に属し、アフリカ固有の言語であるバントゥ諸語に属する言語である。

既述したように、タンザニアでは 120 以上の言語が話されていると言われ、また、アフリカ大陸の言語における主要語族の 4 つすべてが存在している。

1. ニジェール・コンゴ語族—バントゥ諸語
   例：スワヒリ語、スクマ語など
2. アフロ・アジア語族—クシ系諸語
   例：イラク語など
3. ナイル・サハラ語族—ナイロート系諸語
   例：マサイ語、ダトーガ語など
4. コイサン語族
   例：サンダウェ語、ハッザ語

しかし、話されている言語の大多数は、スワヒリ語と同じバントゥ諸語である。

*Ethnologue* に挙がっているタンザニアの言語のうち、バントゥ諸語以外の言語[9]を、Chuo kikuu cha Dar es Salaam（2009）の *Atlasi ya Lugha za Tanzania* に照らして計算すると、その話者数は 2,144,655 人である。この *Atlasi ya Lugha za Tanzania* は、2002 年の人口統計を利用して話者数を測定したものであるため、当時のタンザニア（大陸部）の人口で計算すると、これは全体のおよそ 6.4%に相当する。つまり、残りの 93.6%がスワヒリ語と言語的類似性が高いバントゥ系諸語話者であることがわかる。多くの人にとってスワヒリ語が比較的習得しやすい言語であったことは、スワヒリ語浸透の 1 つの要因と言えるだろう。この事実に加えて、それぞれの民族の人口が比較的少なく、他を圧倒するほど話者数の多い言語がないことも、スワヒリ語の浸透を容易にしたと考えられる。

**・歴史的要因**[10]

スワヒリ語の浸透は、植民地化以前からタンザニア内部へと広がっていた。その要因となったのが、1800 年から 1850 年ごろにかけてのアラブ交易ルートの拡大と、1850 年ごろから植民地支配までのキリスト教布教活動にある（Whitely, 1969）。アラブ交易の際には通訳としてザンジバルからスワヒリ語話者が同行したため、交易の要所となった地域では、早くからスワヒリ語が浸透することになった。また、キリスト教布教活動においてスワヒリ語が使用されたことで、スワヒリ語についての体系的な研究が行われ、後の植民地支配期の言語政策にも影響を与えた。

タンザニアはドイツとイギリスによる植民地支配を経験した。植民地時代、植民地主義的哲学に満ちた言語政策に基づき、言語に関する様々な決定が行われてきた。これらの言語計画の過程は、独立時にどのような「言語的資源」が選択肢となるかを決定するのに重要な役割を果たすことになる（Smith, 1978: 73）。

当初、ドイツの植民地行政官はスワヒリ語の使用に反対していた。沿岸部のスワヒリ人の母語であるスワヒリ語はイスラーム教の先駆者のように認識されており、当時イスラー

---

[9] これらの言語は、Alagwa, Arusha, Brunge, Datooga, Gorwaa, Hadza, Iraqw, Luo, Maasai, Ma'a, Ndorobo, Sandawe である。なお、土着でない外来の言語（Gujarati, Arabic, Oman など）は含んでいない。

[10] 歴史的要因においては、ドイツ領になったことがかなり大きく影響しているため、一般的にドイツ領になっていないケニアと比較される（例えば、竹村, 1993）。

ム教とその文化は、ドイツ植民地化プログラムとキリスト教布教の最大の敵であるとみなされていたからである（Smith, 1978: 76）。しかし、一方で、植民地支配下の人々がドイツ語を理解するようになることへの抵抗や、民族語が反植民地運動に利用されることへの懸念も存在していた（Smith, 1978: 75）。結果として、ドイツはスワヒリ語の使用によってこれらの懸念事項を回避することを選択する。既に通商用のリンガフランカとして広く流通し始めていたスワヒリ語であったが、ドイツ政府がスワヒリ語を行政と教育の言語として定めたことは、スワヒリ語の威信を高め、更なる浸透の要因となった（Abdulaziz, 1980: 140）。

第一次世界大戦後、タンガニーカはイギリス領東アフリカに組み込まれることとなった。イギリス政府も支配のための言語としてのスワヒリ語使用を継続したが、行政のあらゆるレベルでスワヒリ語を使用したドイツ政府とは異なり、イギリス支配下では、英語の高位性が強調される政策が取られ、現在まで続くスワヒリ語と英語の社会的階層差の根幹が形成されることになった（Abdulaziz, 1980: 141-142）。ただし、そのような側面を伴いながらも、スワヒリ語が小学校教育で継続して使用されたことは、スワヒリ語の浸透を後押しした。さらに、イギリス植民地期にスワヒリ語の標準語が整備されたことも、その後のスワヒリ語の発展に有利に働く結果となった。また、この時期のイギリス植民地政府の政策と経済的要因によって、タンザニア国内で民族語を使用していたミッショナリー・スクールがスワヒリ語と英語の使用に収斂されていった状況もある[11]。

**・政治的要因**

政治的要因としては、独立闘争における牽引的存在であったタンガニーカ・アフリカ人民族同盟（Tanganyika African National Union; TANU）が「アフリカ人の間での統一的発展の妨げとなる「部族主義」を排除する」という政治理念のもとスワヒリ語の普及に努めたことが大きい。これによって、スワヒリ語の全国的な浸透が進んだ。植民地支配からの独立への長い闘争の中で、スワヒリ語が戦略的に用いられたことは、国民のスワヒリ語に対する認識の変化にも影響を与えた（Abdulaziz, 1980: 144）。

TANU は、(1) 自らの政治規範で統治できる領域を確保し、国家独立のために戦うこと、(2) アフリカ人の間での統一発展の妨げとなるような「部族主義」などの問題と戦うこと、(3) あらゆる種類の差別をなくすこと、(4) 労働者が労働組合を結成できるよう支援する

[11] 詳しくは Abdulaziz（1980）を参照。

こと、(5) TANU とその目的を同じくする他組織とも協力体制をとることという 5 つの政治理念を示していたが、これらの遂行のための手段として、大衆とのコミュニケーションの基盤であるスワヒリ語の普及徹底ということに力を注いだ（竹村, 1993: 52)。スワヒリ語は、TANU の目指したとおり国家統一のための言語として、徐々に「愛国心のシンボル」的存在となっていったと言える。

このように、タンザニアではさまざまな要因からスワヒリ語の浸透が進み、独立時に国家語、公用語としてスワヒリ語を選択することが可能な状況となっていた。

既に述べたとおり、アフリカ諸国において「国家語」とはより象徴的な概念であり、国家業務のための言語は「公用語」として別途定義されるのが一般的である。また、その公用語は、ほとんどの場合旧宗主国言語となっている。精神的要素が盛り込まれる「国語」は、多民族・多言語状況があまりに顕著な多くのアフリカ諸国において擁立が困難なものであった。

しかし、タンザニアにおいては、上述の 3 つの要因によって独立前から広く浸透していたスワヒリ語が、「植民地支配からの独立」という「輝かしい歴史」の中で中心的な役割を担い、「国語」的位置づけを確立していくことになる。実際に、独立後から 1970 年代のタンザニアでは、「民族語よりも国家語であるスワヒリ語の習得を優先させる」という態度が見られたことが報告されている（Polomé, 1980:131)。また、この時期には英語に対して非常にネガティブな態度が流行したことも報告されており（Mlekwa, 1977: 3-4)、スワヒリ語による言語ナショナリズムがあったといえる。

スワヒリ語の習得が社会的な上昇のためのパスポートと見なされ、スワヒリ語を話すことが公的な場における礼節と見なされる状況は、安田（2007）が「国語」の構築によって招来される暴力の構造とするものにも一致する。このようなスワヒリ語の「国語」化が、前章で見たような多言語主義的政策における民族語の不在を生じさせていると考えられる。

### 2.1.3. 民族語に関する状況

一方、民族語に関しては公的な議論はほとんど行われてこなかった（Batibo, 1992; 米田, 1997)。特に 1967 年のアルーシャ宣言以降、スワヒリ語の公的領域での使用を推進する強権的な政策がとられた結果、英語はその使用領域の縮小を迫られ、民族語もまた、公的な領域から排除された（Legère, 1992: 106)。民族語は国家統合を脅かす存在とみなされ、「部

族主義」を助長し、民族間の分断を促進するものとして扱われたため、民族語の調査や記述、促進について好意的に論じるような者は政府転覆を狙う、反統合（anti-unity）的思考を広めようとしているとして非難されるリスクがあった（Legère, 2002: 169-170; Legère, 2006: 107）。

Legère（2002）によると、このような政府の態度に変化が訪れたのは、1990 年代に入ってからである。この時期はタンザニアにおいて複数政党制に関する議論が最も盛り上がった時期であり、また、国際的な多言語主義の台頭が顕著であった時期でもある。そのような状況下で、民族語に対する新しい政策が発表された。1997 年の文化政策における言語条項である。そこでは、民族語に関して以下のように規定されている。

> 3.2 民族語（Lugha za Jamii）
>
> 民族語はわたしたちの歴史、伝統、科学、文化における最も高尚な財産であり、わたしたちの国家語であるスワヒリ語の基礎となる言語である。そのため;
>
> 3.2.1 わたしたちの地域社会は民族語を使用し続け、それらに誇りを持ち続ける。
>
> 3.2.2 国民、公的機関、私的機関はすべて、民族語で書くことや、その研究と保護、そして、これらの言語をほかの言語に翻訳することを奨励する。
>
> 3.2.3 民族語に関する辞書や文法書の作成は奨励される。
>
> 3.2.4 あらゆる機関や個人は、民族語による文章の作成を奨励される。
>
> (Wizara ya Elimu na Utamaduni, 1997: 17-18、筆者訳)

独立以降、民族語に関する公式な言及は、①民族語はスワヒリ語の語彙補充源である、②民族語は国の文化遺産である、という 2 点に限られてきたが、1997 年の政策においては、民族語に関する研究を奨励し、民族語による出版物を奨励すると宣言されている。

政府がこのように民族語への態度の軟化させたことを契機に発足したプロジェクトが、「タンザニア言語プロジェクト（Lot プロジェクト）」である。Lot プロジェクトは、スウェーデン国際開発協力庁の融資によって、2001 年にダルエスサラーム大学で開始したものである。プロジェクトの主な目的には、以下の 2 つがあげられている。

1. タンザニアで話されている言語、それぞれの言語の話者数、諸言語の地理的分布を述べることによって、タンザニアの言語地図をつくること。
2. それぞれの言語の語彙集や辞書、文法書を作ること。

（Muzale and Rugemalira, 2008: 68、筆者訳）

この調査の結果から、タンザニア国内で話されているとされる 156[12]の言語の話者数が示されており、上位の 10 言語の話者数が全体の約 5 割を占めている状況が明らかにされている(Muzale and Rugemalira, 2008: 79-80)。ただし、この調査では諸言語の話者数を算出するための手法などに対する反省点[13]があげられており、今後より精度を増した方法を確立

---

[12] タンザニア国内で話されているとされる言語の数は一般的には「120 以上」あるいは「120 余り」とされる。しかし、当該調査では、例えば *Ethnologue* ではマサイ語と同じ言語を指すとされるマア語（Maa） やマサイ語の方言の 1 つとされるアルーシャ語がそれぞれ 1 言語として数えられており、このような要因から一般的なものよりも言語数が多くなっているようである。

[13] 具体的には、調査に用いた 2002 年の人口統計自体の問題点が今回の調査結果にも直接反映されることになった点や、スワヒリ語のような有力言語が実質的な「母語／第 1 言語」となっている場合でも、自分の民族（あるいは自分の父親の民族）の言語を答えたと考えられるケースが想定されることなどが挙げられている（Muzale and Rugemalira, 2008: 83-84）。また、Legère は、「おそらく、Lot では単にいくつかの単語を知っている程度でも「話者」としてカウントしており、実際の運用能力の特定が必要である」（Legère, 2006: 105）と指摘し、Lot プロジェクトに示される話者数が実際の「話者」数よりもはるかに多い数字となっているであろうことを問題視している。

していくとされている。そのような問題点を含むものであるとは言え、民族語の話者数に関する調査や､民族語保持のための研究および書物の出版が行われるようになった状況は、大きな変化であると言える。

一方、民族語の公的領域での使用については、未だ認められていないままである。民族語は、学校、メディア、政治における使用が許されておらず、テレビやラジオの放送認可規定においても、民族語の使用は禁止されている（Muzale and Rugemalira, 2008: 69）。さらに、民族語による新聞の発行許可を取ることは、事実上不可能であるという(Muzale and Rugemalira, 2008: 69)。

### 2.1.4. 英語に関する状況

スワヒリ語が国家語、公用語として機能している一方で、英語も公用語とされている。憲法における言語規定や、言語に関する直接的な法律によって公用語の地位が明言されているわけではないが、例えば放送法に基づく 2005 年の放送規則は、第 15 項「言語」において､「(a)特別に許可された場合を除いて､公用語であるスワヒリ語と英語だけが放送に使用されることができる（b）紛らわしい言語や不必要な不安をあおる言語の使用は差し控えなければならない、（c）不敬な言語の使用を避け、文化的・宗教的な配慮を行うように注意しなければならない」（Tanzania, 2005: 7）のように記されるなど、スワヒリ語と英語が公用語であることが前提となっている。しかし、同様に公用語としての地位が与えられていても、英語は中学校以上の教育、高等裁判所、外交などの場で使用される言語として、スワヒリ語と異なる社会的役割を担っている（Petzell, 2012: 141）。特に、中学校以上の教育が英語で担われている状況は、タンザニアにおける英語の社会的優位性を保証する最も重要な条件となっている。

とはいえ、スワヒリ語のみを使用するメディアも存在し、日常生活の範囲内では学校教育以外に英語が必要な場面はほとんどない。そのため、いわゆる「世界英語（World Englishes）」としての「タンザニア英語」は存在しないと言われ（Petzell, 2012: 142）、英語は人々にとってなじみのない言語であり続けている。ただし Legère によると、どこかで耳にした定型的な英語のフレーズをわざとスワヒリ語の中に持ち込んだり、スワヒリ語の運用能力に問題がないのにあえて英語にコード･スイッチングしたりする｢不要な英語使用」（an unnecessary use of English, Legère, 2010: 55）が広がっている（Legère, 2010: 54）。

また、近年は英語を教授用言語とする中学校への進学率は増加傾向にあり、1990 年代に10%台を推移していた進学率は、2012 年には 53.6%になっている（MoEVT, 2014）。つまり、緩慢なものであるとは言え、英語へのアクセス権が拡大しているということになる。このような傾向は、英語志向の強まりと相まって、「不要な英語使用」をますます促進すると予想される。

## 2.2. 先行研究に見るタンザニアの言語問題の所在

本節では、タンザニアの言語状況を扱った先行研究を整理し、タンザニアの言語問題の所在を確認する。タンザニアの先行研究は、主に 2 つの分野に分類することができる。(1) 国家の言語選択に焦点を当て、教授用言語の選択におけるスワヒリ語と英語の相克状況を主題とする研究と、(2) 民族コミュニティにおける民族語とスワヒリ語の共存状況、あるいは民族語からスワヒリ語への言語シフトを報告する研究である。

### 2.2.1. 教授用言語に関する先行研究—スワヒリ語と英語の相克

スワヒリ語と英語をめぐる相克状況は、独立以来教授用言語をめぐる議論の中で顕著であった。タンザニアは、現在に至るまで小学校までの教授用言語をスワヒリ語（私立小学校を除く）、中学校以上の教授用言語を英語と定めている。教授用言語に関する先行研究においては、中学校以上の教育において英語が使用され続けることへの弊害を指摘するものを中心として、膨大な研究蓄積がある（Kiimbila, 1969; Oslon, 1972; Hill, 1980; Rubagumya, 1986; 1991; Rubagumya (ed.), 1990; Roy-Campbell and Qorro, 1997; Tumbo-Masabo and Chiduo (eds.), 1999; Brock-Utne et al. (eds.), 2003; 2008; 2013; Qorro, 2006; Brock-Utne, 2007; John, 2014; Hilliard, 2014; Telli, 2014 など）。

#### 2.2.1.1. 代表的な先行研究—Rubagumya、Qorro、Brock-Utne

まず、タンザニアの教授用言語をめぐる研究において、代表的な 3 人のスワヒリ語擁護論者（Rubagumya、Qorro、Brock-Utne）の研究を紹介する。

【1】Rubagumya（1986; 1991; 2003）、 Rubagumya et al.（2011）

Rubagumya は、かねてより、「スワヒリ語が中学校以上の教育で教授用言語として受け入

れられるためには、親たちが自分の子どもたちがスワヒリ語によって良い教育が受けられるのだということを確信する必要がある」ということを訴えてきた（Rubagumya, 1986: 285）。また、ヨーロッパの文脈では高位の言語が大多数によって話されているのに対し、タンザニアの状況では、高位の言語である英語はわずか 5%ほどの国民に話されるばかりである状況があることを指摘している（Rubagumya, 1991: 73）。そのため、タンザニアの状況は、低位の言語であるスワヒリ語から高位の言語である英語が守られているという状況になっていると喝破し、注意を喚起している（Rubagumya, 1991: 73）。

英語を教授用言語とする私立小学校が急増してからは、Rubagumya の関心は、そのような学校が増えたことで、非エリート層の子どもをスワヒリ語で教える公立の学校に、エリート層の子どもを英語で教える私立の学校とに分離する効果が生まれたことに寄せられている（Rubagumya, 2003: 165）。

さらに Rubagumya は、私立小学校設立の最も重要な要因の 1 つに親たちからの圧力があるという重要な指摘を行っている（Rubagumya, 2003: 156）。そのような親たちの多くは英語によってのみ良質な教育が供給されると考えており、彼らにとって英語それ自体が教育と同意語となっているという（Rubagumya, 2003: 157）。

また、Rubagumya は、都市の私立小学校に子どもを通わせる親たちに行ったインタビュー調査において、「家庭」で用いる言語として 20.2%が「英語だけを用いる」、64.7%が「英語とスワヒリ語の両方を用いる」と答えたことを明らかにしている（Rubagumya, 2003: 157）。この数字は事実を反映するものとは言いがたいが、意識レベルでの英語の浸透の高まりを示すものであった。

Rubagumya によると、現在のタンザニアはその市民が「グローバル市民」、「タンザニア市民」、「“半”市民」の 3 つに引き裂かれている（Rubagumya et al., 2011）。英語にアクセス可能な「グローバル市民」は多くの場合エリートであり、インターネットなどを通して海外の情報にアクセス可能で国際的な労働市場に参入できる。スワヒリ語にアクセス可能な「タンザニア市民」は、タンザニアのおよそ 90%を占め、スワヒリ語を媒介とする政治的、社会的、経済的な様々な活動に積極的に参加するが、英語が使用される領域からは排除される。英語にもスワヒリ語にも十分にアクセスできない「“半”市民」は、英語とスワヒリ語が使用される両方の領域から排除され、かつ、スワヒリ語が教授用言語となっている教

育においても苦労を強いられる（Rubagumya et al., 2011: 80）[14]。

言語に関する権利が最も侵害されているのは、「“半”市民」であることは明らかだが、「タンザニア市民」もまた、英語にアクセスできないという点で不利な立場に置かれている。彼らは英語が使用される領域から排除されるか、彼らが完璧には使いこなせない言語でその領域に参加することを強いられる。その意味で、タンザニアでは、「スワヒリ語を使う権利」は拒否されようとしていると指摘し、これは、人びとがスワヒリ語を望んでいないからではなく、スワヒリ語で行われている教育の質が、人びとの需要と合致していないからであると説明している（Rubagumya et al., 2011: 83）。

【2】Qorro（2006; 2008; 2013）

Qorro（2006）は、中学校の 4 つのクラスの授業の様子を例に挙げ、教師が間違った英語で教鞭をとる様や、生徒の英語の間違いを指摘できていない状況が普遍的に起こっていることを明らかにしている。

また、Qorro（2008）は 1970 年代から 2008 年までに行われた教授用言語に関する先行研究を概観し、それら 21 の先行研究のすべてが中学・高校レベルの生徒と教師の英語の運用能力の低さを指摘していることから、スワヒリ語を使用する以外に選択肢はないはずであると述べている。また、「生徒たち（が英語を習得するために）はとにかく英語にさらされなければならない」、「英語は国際語である」、「世界中の書物のほとんどは英語で書かれている」、「教授用言語の変更には多大なコストが必要である」のような、英語使用を肯定するために用いられる言説に反証し、「英語を教えること」と「英語で教わること」を明確に区別した上で、スワヒリ語への教授用言語の変更がなされるべきであると結論付けている（Qorro, 2008）。これは、Rubagumya（1989）の主張にも通ずるものである。

---

[14] タンザニアでは、ほぼ 100%の人がスワヒリ語を理解するというのが一般的な見方である。しかし、Rubagumya は、スワヒリ語の運用能力を十分に身につけることができなかった人、十分に身につかない環境にある人に焦点を当てている。実際に、筆者がアルーシャ州のダトーガ人の村に滞在した際、村人のほとんどはスワヒリ語の運用能力を有さなかった。また、イラク語圏の村に滞在した際にも、スワヒリ語の運用能力が十分ではない人が見られた。全体の数字で見ればわずかであると思われるが、タンザニアにもスワヒリ語を十分に身につけていない人、身につけることができない人は存在する。

さらに Qorro は、その人の英語を話す能力とよりよい職（better-paid job）へのアクセスとの関係性は、英語がマイノリティの言語である場合にのみ生じるもので、見せかけ上の要求に過ぎないと指摘している（Qorro, 2013: 36）。また、英語が成功へのチケットとみなされることで、英語を学ぶことを教育における最優先課題とする結果をもたらしている状況を問題視し、「生徒にとって理解不能な言語で「教え」（るふりをし）ておいて、彼らが試験で苦戦しているのを「負け組（failed）」となったかのように判断するというのは、非倫理的かつ非道徳的なことである」と痛烈な批判を行っている（Qorro, 2013: 41）。

【3】Brock-Utne（2002; 2005; 2007; 2010）

Brock-Utne は、スワヒリ語が多くのタンザニア人にとって「第 2 の母語」となってきているという立場をとり（Brock-Utne, 2007: 488）、中学校以上の教育が英語で担われている状況に対し批判的な研究を行ってきた。

Brock-Utne は、1980 年代のスワヒリ語化政策の頓挫の背景を精査し、当時の教育部局と文化部局の対立や、その背後にあったと思われるブリティッシュ・カウンシルなどの外部の圧力を指摘している（Brock-Utne, 2002; 2005）。

また、教育省からの許可を得て、中学・高校で試験的にスワヒリ語を教授用言語として使用する調査プロジェクトに携わり、「スワヒリ語で教えられている生徒たちがとても活発であり、生徒同士で議論を行ったりしているのに対して、英語で教えられる場合、クラスは受動的で、生徒の手がほとんど上がらず、質問されても答えないか、わずかな単語で答えるのみ」（Brock-Utne, 2007: 497）であったことや、スワヒリ語で教えると生徒たちの理解度が非常に高かったこと、教師たちも楽しんで授業を行っていたことなどを指摘している（Brock-Utne, 2007）。

Brock-Utne だけではなく、これまでさまざまな研究者がタンザニアにおいて、少なくとも中学校までの教授用言語をスワヒリ語に変更することが教育的喫緊の課題であるという見解を示している。しかし、そのような結果は政策策定に影響を与えていない。これについて、Brock-Utne は、援助ドナー国の力学、エリートの力学、西欧的パラダイムの力学、誤解の力学の 4 つを挙げて批判している（Brock-Utne, 2010: 88-96）。

#### 2.2.1.2. その他の先行研究

タンザニアの教授用言語をめぐっては、上記の 3 名を代表とするスワヒリ語擁護論、推

進論が優勢であるが、そのような論調に反論する研究や、注意を喚起する研究も見られる。ここではそれらの一部を紹介する。

【4】Kadeghe（2003）

調査年：不明

調査地：キリマンジャロ州

Kadeghe は、(1) 英語、(2) スワヒリ語、(3) スワヒリ語と英語のそれぞれを教授用言語とした場合、どの教授用言語で最も学術的達成度が高いかについて、4 つの中学校を例に調査を行った。1996 年の国家試験で最も優秀な成績を修めた上位 5 校に入っていた、キリマンジャロ州のウンブェ中学高等学校（国立、共学）を実験群、ウル神学校（私立、男子校）を統制群とした。また、成績が平均的な学校として、ザナキ中学高等学校（公立、女子校）とマコンゴ中学高等学校（私立、共学）を選んだ（Kadeghe, 2003: 175）。対象学年を中学校 3 年生とし、最も難しい科目の 1 つであり、特定の専門用語を理解していることが必要となる化学の授業を調査対象とした。

調査で扱われたトピックは、①鏡、②反射と屈折、③色であり、すべてのトピックの難易度は同様であったと述べられている。実験群では、それぞれのトピックの授業を、①英語、②スワヒリ語、③スワヒリ語と英語を教授用言語として受け、各教授用言語でテストを受ける。さらに、生徒たちは、英語、スワヒリ語、スワヒリ語と英語で用意された別のテストを受け、その際、自分が回答したい言語を使用している問題用紙と解答用紙を自由に選択する。統制群では、それぞれのトピックの授業を①英語、②スワヒリ語、③スワヒリ語と英語を教授用言語として受け、すべて英語でテストを受ける。

調査の結果、英語で点数が低かった生徒は、スワヒリ語を教授用言語とし、スワヒリ語でテストを受けた場合も点数が低かった。そのため Kadeghe は、生徒たちの学術的達成は、教授用言語に影響を受けるものではないと指摘している（Kadeghe, 2003: 177）[15]。

---

[15] Kadeghe の論文が掲載されている論集の編者のコメントでは、「スワヒリ語のテストにおいて使用された専門用語が生徒たちになじみのないものであったことを考えると、これだけの調査でこの結論に達するのは論拠が弱い」と指摘されている（Kadeghe, 2003: 177）。また、同じ論集に掲載されている Mwinsheikhe の論文では、ダルエスサラームの中学校で行った調査においてスワヒリ語を教授用言語とした方が学術的達成度が高かった（Mwinsheikhe, 2003: 141）。

また、Kedeghe は、スワヒリ語推進派の研究者がスワヒリ語の使用によって生徒たちの学術的達成度を高めることができるという場合に、「正しい専門用語」が使用されることを想定していないことを批判している。例えば、「屈折」（正しい化学用語は「uchepukaji」）が「kupinda（曲がること）」と表現されたり、「蜃気楼」（正しくは「mazigazi」）が「meremeta（きらめき、またたき）」とされたりする。そのため Kadeghe は、これらの正しい専門用語を使用するためにそれらを新しく覚えなおすことは、英語を使用するのとあまり負担が変わらないと考えている。

Kadeghe は、スワヒリ語がタンザニアにおいて重要であることを強調しながらも、ニェレレが述べたとおり、英語を排そうとするのはおろかな行為であると主張している（Kadeghe, 2003: 183）。

【5】Telli（2014）

調査年：2010 年から 2011 年

調査地：5 つの県（不明）

インタビュー対象者：教育の利害関係者（教師 12 人、活動家 5 人、政策立案者 5 人、親 5 人）

Telli は、教師、活動家、政策立案者、保護者のような教育の利害関係者に対して、教授用言語に関するインタビュー調査を行った。それぞれのインタビュー対象者から、以下のような回答が得られた。

・政策立案者

全体的には英語での教授用言語統一を望んでいる。しかし、現時点では教授用言語を変更することによって生じると予想されるコストの問題を考慮して、現状を維持することを望む者が多い。タンザニアにおける教育部門の主な課題は経済的制限であって、教授用言語の問題ではないというのが政策立案者の意見の根底にある。

・教師

政策立案者と同様に、準備が整えば、教授用言語は英語になるべきであると主張している。その理由として、Telli は、彼らが英語という言語に熟達していることこそが質の高い

教育シンボルであると「間違って」信じているからであると説明している。

・親

政策立案者、教師たちと同様に英語を望んでいる。しかし、経済的要因と人的資源の面からスワヒリ語が保たれる他にないという考えが示された。

ところが、学校における「真の学び」を促進するためには、すべてのレベルの教育でスワヒリ語が使用でされるべきであるという考えを「十分な根拠を示して」論争すると、小学校の教授用言語はスワヒリ語に保たれた方がよいと言う結論に達する人が多かった。著者は、この議論の後に親たちがスワヒリ語のすべてのレベルでの教育に好意的になったように感じたが、親たちはタンザニアの教育を取り巻く問題の複雑さをすでに感じ取っており、現状を変更させることがそれらの問題をより複雑にすると感じているため、現状維持を選んでいるようであると分析している。

・活動家

活動家たちは、母語教育の効果などを根拠にスワヒリ語での教育を望んでいる。しかし、同時に、スワヒリ語と英語の両方の熟達の必要性が強調された。「問題は A か B かではなく、A も B も両方をどうやって手にするかである」というのが、活動家たちの態度である。活動家たちはタンザニアの英語力の低さには、教授用言語にまつわるディレンマだけではなく、教育と教育システムにおけるプロセスにも問題があるということを強調した。

Telli は、政策立案者や教師たちは、質的教育の達成のためには英語という言語で教えることが必要であると信じている状況を強調している。また、教育政策の策定を取り巻く関係者たちはスワヒリ語の重要性を認識しているが、同時に、生徒たちの学術的達成度の上昇と特に英語の運用能力の向上という目的を達成するために、それがどのように履行されるべきなのかについて主な関心を示している点に注目している。その上で、人的、経済的資源の不足、グローバル社会における英語のヘゲモニー、十分な情報が示されないまま政策が策定される状況などのすべてが、教育の利害関係者の言語政策に対する態度に影響を与えていると結論づけている。そのため、スワヒリ語を推進する研究者たちが、そのような観点から更なる研究を行うことを喚起している。

【6】Hilliard（2014）

調査年：不明

調査地：ダルエスサラーム

ダルエスサラーム州の 3 つの高校で、生徒 153 人と教師 28 人に対して、教授用言語に関する調査を行った。調査対象となった生徒の 84%はスワヒリ語を母語としていた。

生徒たちは、小学校では英語とスワヒリ語の両方を教授用言語として使用し、それ以上の教育では英語を使用することを希望した。一方、教師たちは、小学校ではスワヒリ語のみを使用し、それ以上の教育では英語を使用するのがよいと考えていた。

生徒たちの 84%は、英語を教授用言語としても授業を理解できていると回答している。しかし、すべての授業が英語で行われることを好んでいる生徒は 50-60％に留まり、また、半数の学生が、すべてのテストが英語で行われるべきであると思わないと答えている。一方、教師たちのインタビューへのでは、半数が生徒たちの英語力は十分ではなく、そのために授業でスワヒリ語を使わなければならないと答えている。教師は生徒たちの英語力の低さを認識しており、その解決策としてより早期からの英語教育を提案している。

92％の生徒が自らの将来のために英語が重要であると答えているが、同時に、およそ半分の学生が卒業後に英語を使う機会はほとんどないと感じている。また、多くの教師も生徒たちの将来のキャリアのためには英語が重要であると答えているが、一方でおよそ半数は卒業後には英語を使う機会はほとんどないと答えている。

Hilliard は、現状への代替案として、(1) 教師と生徒の英語の運用能力を向上させる、(2) 他の教授用言語（スワヒリ語）を使用する、(3) バイリンガル教育の 3 つを検討している。しかし、いずれに対しても、(1) 資源が乏しく、専門性の高い英語教師も少ないタンザニアのような国においては現実的な選択肢ではない、(2) 生徒たちの学術的達成度は高まるだろうが、生徒達は英語を教授用言語として学ぶことを望んでおり、一般的な国民の支持を得ることが難しい、(3) 既に英語による教材の不足が深刻な状況でスワヒリ語の教材を供給するという選択を行うことは解決策とはいえない、という問題点を指摘している。

Hilliard によると、教育システムから英語の役割を減じてスワヒリ語を使用するという提案を実現するためには、生徒や教師たちの中に根強く存在しているモノリンガル教育信仰についても対応を示す必要がある。同時に、タンザニアにおいて英語が高位の言語であり続けている経済的、政治的、社会的要因についても取り組まなければ、先行研究がどれほ

ど教育におけるスワヒリ語使用の重要性を唱えても、その実現は難しいだろうと考えている。

【7】Mohr and Ochieng（2017）

調査年：2016

調査地：アルーシャ州アルーシャ市

調査内容：オープン・ユニバーシティの学生へのアンケート調査

調査協力者は 45 人（男性 34 人、女性 11 人）で、その最終学歴は高校卒業 5 人、専門学校 18 人、大学 22 人であった。調査協力者は、比較的高学歴で社会的階層が高い人々である。調査は、英語によるアンケート用紙に調査協力者が記入する形式で行われた。

家で使用する言語に関しては、73.3%が「スワヒリ語」、17.8%が「民族語」、8.9%「スワヒリ語と他の言語」、4.4%が「英語とその他の言語」と回答し、家で英語だけを使用すると答えた人はいなかった。英語は若い世代でより使用される傾向がある。また、英語は多くの調査協力者にとって読み書きのための言語であり、オーラルな領域では頻繁には使用されていない。

教授用言語としてどの言語が使用されるべきと考えるかについては、76.7%が「英語」と回答し、「スワヒリ語」は 13.9%、「英語とスワヒリ語の両方」は 7%であった。「スワヒリ語がすべての教育課程で教授用言語として使用されるべき」という意見に賛同する人は 31.1%いたが、一方で 56.8%が「教授用言語はスワヒリ語に変更されれば、教育の水準が下がる」と考えている。

教授用言語としては圧倒的に英語を求める声が高いが、78%の人が「ある概念を理解するのに、スワヒリ語が使用されたほうがより理解できる」に対して「賛同する」と回答した。

54.4%が「教授用言語としての英語は、すべての子どもたちに将来の平等な機会を約束するものである」と考えており、さらに、英語は個人にとってだけではなく、国家にとっても重要であるという認識が示されている。

Mohr and Ochieng は、「英語はよりよい職に就くためや社会的上昇のために道具として必要な言語であるが、タンザニア人にとって個人的に重要なわけではない」と説明している。しかし、英語は社会的高位の言語であり続けており、英語への態度は非常に積極的である

ことが調査から明らかになった。このような状況に鑑みると、教育における単一言語使用は現実的な解決策ではないため、英語とスワヒリ語の両方を含むバイリンガル政策が議論される必要があると結論付けている。

また、Mohr and Ochieng は、今後の課題として、特定の教育暦に偏らない、特に英語の運用能力が十分ではない人への調査を、農村部および都市部で行う必要があると述べている。

#### 2.2.1.3. 教授用言語に関する先行研究のまとめ

タンザニアの教授用言語をめぐっては、Rubagumya、Qorro、Brock-Utne のような研究者が行ってきた主張（【1】～【3】）が主流である。一方で、【4】のような英語の使用を継続した方がよいと結論付ける研究も少ないが存在する。

また、学術的見解としては、教授用言語をスワヒリ語に変更した方がよいという主張が一般的であるが、【5】～【7】のような研究は、教育の利害関係者や高学歴の人々は、英語を教授用言語とすることを望む態度が強いを明らかにしている。そのような状況で、Kadeghe が【4】で見せているような、スワヒリ語の教授用言語としての導入に懐疑的な態度はメディアにも取り上げられており[16]、人々の「スワヒリ語は十分に発展していない」という主張に根拠を与えるものとして働いていることも考えられる。

また、【4】～【7】の研究は大都市を抱えるアルーシャ州やキリマンジャロ州、ダルエスサラーム州で行われており、基本的には都市部における調査である。教授用言語をめぐる研究では、基本的に都市部の学校での調査結果を扱うものがほとんどで、先行研究では、農村部の状況は十分に検討されていない。

### 2.2.2. 民族コミュニティに関する先行研究—民族語とスワヒリ語の相克

続いて、民族コミュニティの言語状況に関する先行研究を概観する。タンザニアにおける民族コミュニティごとの社会言語学的研究の蓄積は厚いとは言えず、分散的に行われてきた。そのため、ここでは筆者があたることのできた先行研究を調査が行われた年順に概

---

[16] 例えば、2017 年 3 月 20 日の新聞では、「研究者はスワヒリ語の高等教育における使用に反対している」という見出しで、Kadeghe がシンポジウムで行った主張が取り上げられている（*The Daily News*, 2017 年 3 月 20 日）

観し、民族コミュニティの言語状況の変化を読み取る。

#### 2.2.2.1. 先行研究における民族語の状況

ここでは、1976 年から 2015 年の間に報告されたタンザニアの民族語に関する言語使用の調査報告を調査年にそって紹介し、実際の民族語の使用状況とその変化を明らかにする。

【1】Heine（1976）

調査年：1970 年 7 月～10 月

調査地：ムソマ州

この調査では、以下の 4 点が指摘されている。

(a)「家庭」においてスワヒリ語のみを用いる人はいない。

(b) 民族語の使用は、「家庭」よりも「民族コミュニティ」でより活発である。

(c) スワヒリ語は、非バントゥ諸語話者よりもバントゥ諸語話者の間でより浸透している。

(d) スワヒリ語は、民族を越えてのコミュニケーションに用いられている。

この調査は、ムソマ州における 1,912 人へのインタビューからなっており、バントゥ諸語話者と非バントゥ諸語話者の比較が行われた貴重なデータである。Heine は、基本的には民族語とスワヒリ語の関係が相補分布的であるとしながらも、「家庭」においては、「民族語＋スワヒリ語」の言語使用が活発になっている傾向にあると結論付けている。

【2】Polomé（1980）

調査年：1970 年

調査地：タンザニア全域

この調査では、スワヒリ語がこれまで英語によって担われてきたあらゆる領域においてその重要性を増していることが指摘されている。また、1960 年代後半から 70 年代にかけてのスワヒリ語使用を促進させようとする政府の働きかけによって、子どもに対して民族語ではなくスワヒリ語で話そうとする親が増えたことや、若い世代がより積極的にスワヒ

リ語を使用するようになったことが指摘されてはいるが、「家庭」のような領域でスワヒリ語だけが用いられるような状況が普遍化することは想定されていない。また、スワヒリ語の普及を遅らせている要因として、(a) 民族語への強い忠誠心と、(b) 教育の供給不足があげられている。

【3】Barton（1980）

調査年：1970 年

調査地：ダルエスサラーム郊外イララ地区

Barton は、イララ地区で行った調査を元に、民族語、スワヒリ語、英語のそれぞれの言語レベルが、第 1 言語を習得した土地の地理的条件（優勢な宗教・沿岸部か内陸部か・都市か農村か）の違いと、性別と教育水準の違いの 2 点によって左右されていると指摘しており、イスラーム教が優勢で、沿岸部に位置し、都市化がより進んでいる地域でスワヒリ語が優勢になり、内陸部に位置し、より都市から離れた農村部で民族語の使用が優勢であると結論付けている。

スワヒリ語が英語の使用領域にも民族語の使用領域にも入り込んできていることが報告されており、その影響で民族語の使用領域が「家庭」や民族的アイデンティティに基づく事柄、農村部に限定されていく傾向にあることを指摘している。ただ同時に、民族語とスワヒリ語は相補的な関係にあり、バランスの取れた言語使用状況が保たれていると述べている。

【4】Brauner et al. (1978)

調査年：1974 年

調査地：北部のアルーシャ、モシおよび中部のイリンガ

調査対象者：中学/高校生と専門学校の生徒、ダルエスサラーム大学の学生

この調査では、以下の 4 点が指摘されている。

(a) 98％が自分の友人との会話にスワヒリ語を使用する。

(b) 60％が家族との会話に民族語を使用する。

(c) 民族語の使用は、家庭内と自給農業地域でのコミュニケーションに限られる。

(d) スワヒリ語しか話せない人は 7%に過ぎないが、最も頻繁に用いる言語としてスワヒリ語を挙げている人は全体の 82%にものぼる。

この調査は、それぞれの民族の本拠地で調査が行われたのではないため、ひとつの民族を対象としているものではなく、調査地の各学校の学生 1,950 人を対象として質問票を用いた聞き取り調査を行い、1,908 人から有効回答を得た大規模な調査である。結果として 49[17]の異なる民族についての調査に成功しているが、調査地であるアルーシャ、モシ、イリンガを拠点とする民族以外については人数が少ない上に、「それぞれ民族コミュニティを離れて高等教育を受けているエリート」に限定されているという問題が残ることが、著者自身から指摘されている。しかし、民族別の言語使用が報告されている貴重なデータである。民族間の差は見られるが、全体的な見通しとして著者は、スワヒリ語の重要性は今後もますます増していき、また、民族語が用いられなくなる過程はゆっくり長いスパンで進行し続けているとしている。

【5】Mekacha（1993）

調査年：1980～1993 年

調査地：タンザニア北西部のマラ州

言語：ナタ語

主にモトゥケリ村の 156 名の協力のもと質問票に基づく聞き取り調査を行っている。また、このうち 52 名に対しては 6 カ月にわたる参与観察を含む長期調査を行い、さらにそのうちの 46 名に対して言語の運用能力テストを行っている。

Mekacha（1993）は、スワヒリ語と民族語の使用領域は相補分布の安定した関係にあるのではなく、スワヒリ語が民族語の領域に浸透しながらその使用領域を拡大している状況であり、このようなタンザニアの言語状況はダイグロシアではないと主張している。また、民族語からスワヒリ語への移行はまず性別を越え、次に「家族」という枠を越えて生じることも指摘されている。このことは、年配層に見られたスワヒリ語使用の性差が中年層に

[17] ただし「スワヒリ系チャガ人(Swahili Chagga)」という著者独自の分類が見られた。

見られなくなっていること、そして、中年層には見られた「家族」と「隣人」に対する使用言語の差が、若年層には見られないという調査結果に裏付けられている。

また、言語態度について統合的動機づけと道具的動機づけ[18]の両方がスワヒリ語に対して見られたのに対して、ナタ語に対しては統合的動機づけのみが見られた。そのため、民族的アイデンティティや民族的文化に基づくナタ語への統合的志向がナタ語の存続にとって非常に重要な基盤となっているとしている。

【6】Yoneda（1996）

調査年：1994

調査地：ンビンガ州リテンボ村およびンビンガ・ムジニ

言語：マテンゴ語

リテンボ（村落部）の 50 人とンビンガ・ムジニ（都市部）の 45 人の合計 95 人に対して質問票と参与観察による調査が行われている。民族語であるマテンゴ語が優勢になるのは家庭でも年配層の会話のみであり、スワヒリ語が「家庭」や「民族コミュニティ」においても深く侵入している状況が明らかになっている。また、中年層から若年層ではマテンゴ語からスワヒリ語への移行が見られ、その現象は村落部より都市部で一層早く進んでいることが報告されており、スワヒリ語とマテンゴ語は相補分布しているわけではなく、スワヒリ語がマテンゴ語の領域に浸透しているとしている。

また、マテンゴ人にとってマテンゴ語は大切な言語であるという認識はありながら、マテンゴの人々は「家庭」という領域へのスワヒリ語の侵入に対して寛容であり、日常生活言語としてマテンゴ語を維持していきたいという強い意志や具体的な行動は見られないことも報告されている。著者はこのような事例はマテンゴ・コミュニティに限ったことではなく、タンザニアの民族語の大部分はすでに言語取り替えの過程にあると言えると指摘している。

---

[18] Edwards によれば、言語態度には、対象言語のグループに同化することを目的とする統合的志向と実用的、実利的な使用を目的とする道具的志向の 2 種類がある（Edwards, 1985: 146）。Edwards は、統合的志向が他の言語へ向けられたとき言語の取り替えが起こるとしており、Mekacha はこの理論を応用している。

【7】Msanjila (2004)

調査年：不明

調査地：ンベヤ州イトゥハ村

この地域は伝統宗教が優勢で、都市の近郊ではあるが、沿岸部から遠い内陸部に位置する村であり、Barton（1980）に従えばスワヒリ語が比較的浸透しにくい環境であると考えられる。実際に、99.5％の住民がサファ人であり、サファ語が優勢言語である。また、民族意識の強い民族であり、伝統文化を重んじる傾向が非常に強く、他民族との婚姻関係はほとんど見られないと報告されている。

家庭では世代が若いほどスワヒリ語を使う傾向にあるが、サファ語が支配的である。隣人との会話でもサファ語が支配的であるが、若い世代では半数に近い 46%がスワヒリ語を使用すると答えている。また、第 1 言語としてスワヒリ語を習得している人の割合が、56 歳以上では 0%であったが、36-55 歳の中年層では 7%、35 歳以下の若年層では 10%と増加しており、わずかな数字ながら将来的な言語取り替えを予想させる重要な変化であると指摘している。

Msanjila（2004）は、イトゥハ村の住民たちが社会文化的文脈からサファ語を積極的に使用していることや、人口統計的にもサファ人が大多数を占め、サファ語に対する社会事業上の支援も行われている現状に鑑み、サファ語の存続可能性は高いと結論付けている。しかし同時に、都市の経済市場に組み込まれるなど、社会経済的な状況に変化が生ずれば、存続可能性は一気に低くなるだろうと指摘している。

【8】Swilla（2005; 2008）

調査年：2002 年

調査地：ンベヤ州ンボジ県

Swilla は、2005 年に発表した論文と 2008 年に発表した論文でンダリ語の存続に関する見解を大きく変えている。論文はどちらも 2002 年に行った調査をもとに書かれたものであるが、2005 年の論文では、ンダリ語は強いバイタリティを保持しておりこれからも継承されていくだろうと結論づけていた（Swilla, 2005: 26, 31）。しかし、2008 年に発表した論文では、ンダリ語話者のスワヒリ語への言語シフトを強調している。

2008 年の論文によると、58.7%が、子どもたちは 5 歳になるまでにスワヒリ語を習得すると回答している。さらに、その子どもたちの 75.0%は、家庭でスワヒリ語を習得しており、家庭内でスワヒリ語が優勢言語になっていることを示している。若年層と中年層の 48.1%は自分たちの子どもとのコミュニケーションにスワヒリ語を使用すると答えている。また、多くの親たちは、子どもたちが就学前にスワヒリ語を習得するように努力しているという。

ンボジ県では、ンダリ語の使用は年配層に限られたものにはなっておらず、中年層、若年層ともにンダリ語の運用能力を有しているが、若い世代を中心にスワヒリ語の使用が優勢になりつつある（Swilla, 2008: 234)。

【9】Mapunda（2013）

調査年：2008 年、2011 年

調査地：ソンゲア州ソンゲア県キラガノ区リホナ村およびンバラピ村

調査地は中心部からのアクセスが難しい地域であり、多くの住民は農業従事者であるとされている。この地域において、著者は 2 つの調査を行っている。1 つ目は小学校低学年の子どもをもつ 12 人の親への半構造化インタビューを用いた調査であり、もう 1 つは、130 人に対するアンケート調査である。2008 年に行った 12 人の親たちへのインタビュー調査の結果では、ンゴニ語に対する消極的な態度（Mapunda, 2013: 77）が報告されており、基本的に、親たちは自分の子どもがンゴニ語を使用することを望んでいない。また、著者が調査を行った地域は遠隔地であることが予想されるが、そのような地域でも、「スワヒリ語さえも国際語ではないので、英語を使用するべきだ」と主張する親がいたということが驚きをもって報告されている（Mapunda, 2013: 83）。一方、2011 年に 130 人（110 人がンゴニ人、20 人が非ンゴニ人）に対して行ったアンケート調査[19]では、社会的、経済的により

[19] Mapunda の行ったアンケート調査に関して著者本人に手法を確認したところ、アンケート調査はスワヒリ語で行われ、調査協力者が直接記入したという。筆者は、第 6 章で扱う調査において教師へのアンケート調査を行おうとした際、回収されたデータの整合性がとれなかったことからアンケート調査を断念している。そのため、Mapunda のアンケート調査の結果の数字に関してはやや慎重に扱う必要があると思われる。

弱い立場の人がンゴニ語に消極的な態度を示していると指摘しており、話者数としては、ンゴニ語は危機に瀕しているとは言えないが、人びとのンゴニ語への態度と公的なサポートがない状況を考えると、ンゴニ語のバイタリティが高いとは言えないと結論づけている。

#### 2.2.2.2. 民族語コミュニティに関する先行研究のまとめ

1970 年より前に行われたいくつかの先行研究（【1】～【3】）では、スワヒリ語が民族語の領域へ浸透しつつある現実を指摘しながらも、2 つの言語が相補分布しているダイグロシアの状態であるという認識がなされている。それに対し、1974 年から 2000 年までに行われた調査(【4】～【6】)では、いずれもスワヒリ語が民族語の領域に浸透し、民族語の使用が衰退している状況が明らかにされている。さらに、2000 年以降に行われた調査（【7】～【9】）では、若年層を中心にスワヒリ語の使用が活発になっており、特に子どもたちに対して早期にスワヒリ語を習得させようとする態度が報告されるようになっている。

Msanjila（2004）の調査地は、Barton（1980）によってスワヒリ語が浸透しにくいとされていた「内陸部の農村地域」である。また、民族間の婚姻が非常に少ない、村人の 99.5%がサファ人である、自給農業を行っている地域であるという諸条件もそろっているにも関わらず、若い世代の 10%がスワヒリ語を第 1 言語として習得し、46%が隣人との会話でスワヒリ語を使用する状況がある（Msanjila, 2004: 165, 167）。さらに、Polomé（1980）の挙げたスワヒリ語の普及を遅らせる 2 つの要因（民族語への強い忠誠心と教育の供給不足）についても、近年の調査結果はその反証となっている。そもそも教育においては、前項で確認したとおり、小学校への就学率が 9 割を超え、中学校への進学率も当時の 5%から全体の半数を超えるまでに上昇した（MoEVT, 2014）。Swilla（2005; 2008）の調査では、ンダリ人がンダリ語に対して非常に積極的な態度を示しているにも関わらず、若い世代を中心にスワヒリ語の使用が活発になっている状況が明らかになっている。また、Legère（2002）は、タンザニアにおいて民族的アイデンティティと言語の運用能力や実践がすでにかなり非対称となっている状況を示唆している。

つまり、民族ごとに差があることをふまえても、若い世代においては「民族的アイデンティティに基づく民族語への統合志向」というシナリオは、少なくとも現状に則すものではなくなっており、民族語の衰退はますます進行していると考えられる。

2012 年 9 月に北部アルーシャ州の中学校教師を協力者として筆者が行ったアンケート調査の結果は、この推測を裏付けている。この調査は、アルーシャ市のある中学校・高校

の 1 年生から 6 年生まで（年齢は 13 歳から 23 歳まで）の 58 人を対象に行ったものである。これらの生徒たちの自己申告による民族と第 1 言語をまとめると表 2-2 のようになる。回答者の民族は 25 にわたるが、それぞれの第 1 言語では「スワヒリ語」と答える者が約 53%で圧倒的に多くなる。一方で、自分の民族をスワヒリ人と答えている生徒はいない。さらに、母親と父親の民族語と第 1 言語が一致する 30 人のうち、家族との会話でスワヒリ語を使うと答えたのは 16 人、民族語とスワヒリ語の両方を使うと答えたのは 5 人、民族語だけを使うと答えたのは 9 人であった。また、第 1 言語を民族語と答えている 27 人のうち、「家族と話す時に使う言語」としてスワヒリ語のみと答えた生徒が 8 人いた。第 1 言語を英語と答えた 1 人については、父親がガーナ人であり、家庭で用いられる言語が英語であったためである。

表 2-2. 調査対象生徒の民族と第 1 言語

| 民族 | | 第 1 言語 | |
|---|---|---|---|
| キンガ | 1 | キンガ語 | 0 |
| クリャ | 1 | クリャ語 | 0 |
| サング | 1 | サング語 | 1 |
| ジタ | 2 | ジタ語 | 1 |
| スクマ | 8 | スクマ語 | 4 |
| チャガ | 6 | チャガ語 | 2 |
| ディゴ | 1 | ディゴ語 | 1 |
| ニャキュサ | 1 | ニャキュサ語 | 1 |
| ニャトゥル | 2 | ニャトゥル語 | 0 |
| ニャムウェジ | 3 | ニャムウェジ語 | 2 |
| ニャンボ | 1 | ニャンボ語 | 1 |
| ハ | 4 | ハ語 | 1 |
| ハヤ | 1 | ハヤ語 | 1 |
| パレ | 4 | パレ語 | 2 |
| ベナ | 2 | ベナ語 | 1 |
| ヘレ | 4 | ヘレ語 | 1 |
| ソマリ | 1 | ソマリ語 | 1 |
| マクタ | 1 | マクタ語 | 1 |
| マサイ | 4 | マサイ語 | 1 |
| ランギ | 2 | ランギ語 | 0 |
| ルオ | 1 | ルオ語 | 1 |
| ロンゴ | 1 | ロンゴ語 | 1 |
| ンギンド | 1 | ンギンド語 | 1 |
| ンゴニ | 4 | ンゴニ語 | 0 |
| ンブグ | 1 | ンブグ語 | 1 |
| スワヒリ | 0 | スワヒリ語 | 31 |
| 合計 | 58 | 英語 | 1 |
| | | 合計 | 58 |

また、家族との会話に使用する言語について、1974 年に行われた Brauner et al. (1978)の調査と比較すると、表 2-3 のようになる。まず、1974 年の調査と 2011 年の調査で、スワヒリ語と民族語の割合が逆転していることがわかる。さらに、「民族語」という回答と「スワヒリ語と民族語」という回答を合わせると、1974 年の段階では 85%が「家庭」で民族語を用いる機会があったが、2012 年の筆者の調査では 30%に減少している。Brauner et al.（1978）と同様に、筆者の 2011 年の調査においても、調査対象者が「それぞれ地域社会を離れて高等教育を受けているエリート」に限定されてしまってはいるが、明らかな数字の変化から、民族語の衰退が読み取れると言ってよいだろう。

また、スワヒリ語を第 1 言語とする世代が農村部においても見られるようになってきており（沓掛, 2015）、民族語の衰退はますます進行している状況であると考えられる。つま

表 2-3. 調査対象生徒が家族との会話に使用する言語

| 言語 | Brauner et al. (1978)の調査 | 筆者による 2012 年の調査 |
|---|---|---|
| スワヒリ語 | 14% | 62% |
| スワヒリ語と民族語 | 25% | 10% |
| 民族語 | 60% | 20% |

り、タンザニアにおいて民族語は実質的な「母語」としての位置づけを失いつつあり、スワヒリ語が家庭における優勢言語となる傾向を強めている。

さらに、2010 年以降に行われた調査（調査【9】～【10】）では、農村部において、英語の重要性への認識が高まっている状況が示されており、これまで民族語の領域へのスワヒリ語の浸透度合いのみが議論の中心となって来た民族コミュニティの状況にさらなる変化が起こっていることが予想される。

Batibo は、タンザニアにおける民族語からスワヒリ語への言語シフトの過程を以下の 5 つの段階に分けて論じていた（Batibo, 1992: 89-93）。

段階 1：民族語の単一言語使用

段階 2：民族語が優勢に使用される中での 2 言語併用

段階 3：スワヒリ語が優勢に使用される中での 2 言語併用

段階 4：民族語の使用／運用能力が制限される状況

段階 5：基層語としての民族語

Batibo は、多くのタンザニアの民族コミュニティは段階 2 にあると述べていた（Batibo, 1992: 90）。1990 年代以降に発表された論文では、段階 3～4 にあたると推察される状況が報告されている。しかし、より大きな民族に同化した事例（例えば Legère（2006）で言及されているようなンガサ語のチャガ語へのシフト）を除いて、民族語からスワヒリ語に完全に「シフト」し、段階 5 になったとされる事例はあまり見られない。一方で、民族語がスワヒリ語に影響を受けた新たな「変種」となり、形を変えながらも存続し続けているという報告がなされている（Yoneda, 2010; Mwalongo, 2017）。

また、これまではスワヒリ語との相克状況だけが注目されてきた民族コミュニティにおいて、英語の存在が強く認識され、人々が英語の習得を求めている状況がわずかながら報告されている。このような言語状況の変化からも、民族コミュニティの言語状況が Batibo（1992）によって説明された状況とは異なる段階を展開していることが推察される。

### 2.2.3. 先行研究の問題点

ここまで、タンザニアの言語状況について、教授用言語に関する先行研究と、民族コミュニティの社会言語学的状況を扱った先行研究に分けて概観してきた。本項では、これらの先行研究に見られる問題点を明らかにし、第 2 部以降の筆者の研究の意義を確認する。

ここまで見てきたタンザニアの言語状況に関する先行研究には、以下の 3 つの問題点が見られる。

①現在の民族コミュニティにおける言語使用の実態が不明である

現在の民族コミュニティにおける言語使用の実態が、Batibo（1992）の予想とは異なる段階を展開していることが推察されるが、そのような言語使用の実態がどのようなものであるかについて、先行研究では扱われていない。

②農村部における調査における 2 つの視点の欠如

②－1. 農村部におけるスワヒリ語の位置づけの変化

これまでのタンザニアの農村部における研究は、基本的に人々の「母語」は民族語であると想定しており、そこにスワヒリ語が侵食しているという枠組みを前提としていた。しかし、既に述べたように、スワヒリ語を第 1 言語とする世代が農村部においても見られるようになってきており（沓掛, 2015）、民族語は実質的な「母語」としての位置づけを失いつつある。そのような状況下で、若い世代を中心にスワヒリ語が「母語」的な言語となってきている可能性が推察されるが、このような状況を確認する研究はほとんど行われてきていない。

②－2. 「農村部における英語」という視点

多くの研究者がタンザニアにおける英語使用推進の動きを英語による言語帝国主義の文脈でとらえ、英語の価値や権力を手放しで肯定することによって国内の社会的不平等の再生産に加担し続ける言語政策が維持されている状況に批判を行ってきた。しかし、これらの研究者によって展開される議論は、公立小学校（教授用言語がスワヒリ語）か私立小学校（同英語）かを選ぶことができる都市部の事例だけを扱うものがほとんどであり、英語偏重主義は「都市部の問題」として提示されてしまっていた。

一方、民族語に関する状況を扱った研究（Polomé, 1980; Mekacha, 1993; Yoneda, 1996;

Msanjila, 2004 など）は、民族語とスワヒリ語の共存状況、あるいは民族語からスワヒリ語への言語取り替えに注目するものがほとんどで、地域コミュニティにおける英語の存在にはほとんど触れてこなかった。しかし、前項で指摘したとおり、2010 年以降に行われた調査では、農村部において英語の重要性への認識が高まっている状況が示されており、これまで民族語の領域へのスワヒリ語の浸透度合いのみが議論の中心となってきた民族コミュニティの状況に、さらなる変化が起こっていることが予測される。

地域コミュニティにおいても英語偏重主義的な言説が普遍化しているような状況があるとすれば、そのような言語態度は今後のタンザニアの人々の言語使用に影響を与える可能性を十分に持っている。つまり、「家庭」や「民族コミュニティ」のような民族語の使用領域に影響を与える言語は、もはやスワヒリ語だけではないかもしれないのである。

③教授用言語に関する学校調査における事例の偏り

②－2. に関連して、農村部における英語の態度が不明であるのと同様に、農村部においてアクセス可能な公立小学校の状況に関して、これまで言語面からの十分なアプローチが行われてきたとは言いがたい。また、公立学校と私立学校の格差が自明のものとして扱われる一方で、それらの状況を実際に比較し、その格差を可視化した研究も少ない。さらに、スワヒリ語を教授用言語とする私立小学校の事例が扱われた研究はこれまでなされてこなかった。

これらの問題点に加え、2015 年 2 月に採択された教育政策によって提示された、中学校以上の教授用言語のスワヒリ語への計画という新たな状況を含めて、タンザニアの独立以降の言語政策を精査する必要がある。タンザニアの言語政策は世界情勢や時代背景に合わせて変化を続けているため、常にその検討が求められる。独立以降のタンザニアの言語政策については、特に教授用言語の問題を扱う先行研究の中で、詳細な分析がなされてきた（Rubagumya, 1991; Brock-Utne, 2002 など）が、本論文では、現在の世界的英語化現象と「国際的スタンダード」としての多言語主義がタンザニアに与えている影響をふまえて、その現代性を明確にすることを目指す。

これらの先行研究の問題点と不足を補うために、続く第 2 部ではタンザニアの独立後から最新までの状況を含む言語政策に関する文献研究と、次の 3 つのフィールド調査を行った。

(1) 言語使用に関する調査

(2) 言語態度に関する調査

(3) 教授用言語の実態に関する調査

これらの 3 つのフィールド調査は、主にタンザニア南部のンジョンベ州とルヴマ州の農村部を含む地域において、筆者が 2015 年から 2017 年の合計約 8 ヶ月をかけて行った。第 2 部では、これらの調査の結果を詳述し分析を行う。

# 第2部 タンザニア南部の言語状況—4つの言語圏における調査から

第1部では、タンザニアにおけるスワヒリ語の浸透状況と、民族語、英語の状況を概観し、教授用言語に関する先行研究と民族語コミュニティに関する先行研究を概観した上で、それらの問題点を指摘した。第2部では、第1部で明らかにしたタンザニアの先行研究の問題点を解決するために、タンザニアの言語状況を「世界的英語化現象」と「多言語主義の風潮」が共起する場という視点から考察する。

まず、3 章で独立以降から最新の言語政策までの変遷を明らかにする。そのような言語政策の状況をふまえて、4 章から 6 章では、言語使用、言語態度、教授用言語に関する実態に焦点を当てた調査の結果を報告し、それらに関する分析を行う。

## 3. タンザニアにおける言語政策の変遷

独立後のタンザニアは、既に広く浸透し人びとに肯定的に受け入れられてきたスワヒリ語を国家語として推進していく方針をとった。しかし、この方針の要であったすべてのレベルの教育におけるスワヒリ語の使用は、現在に至るまで実現していない。

独立後から現在までの言語政策の変遷を社会的背景に着目しながら辿ると、(1) 独立から 1970 年代（スワヒリ語使用推進）、(2) 1980 年代（経済危機と言語政策の転換）、(3) 1990 年代から近年（教育の自由化とグローバル化時代の到来）、(4) 2014 年以降（最新の動向—スワヒリ語への揺り戻し）、という 4 つに時期を分けることができる。本章では、タンザニアにおける独立後の教育言語政策の変遷をこれらの時期ごとに整理する。

### 3.1. 独立～1970 年代—スワヒリ語使用推進期

独立後、タンガニーカは 1962 年にスワヒリ語を国家語とし（Yahya and Batibo, 1996: 376; Brock-Utne, 2002: 28）、タンザニアになった後もこの方針を受け継いで、1967 年にはスワヒリ語に公用語語としての地位も与えた[20]。

---

[20] Yahya and Batibo（1996）と Brock-Utne（2002）は、1962 年の憲法で「タンガニーカの言語は

すでに国内の広域に浸透していたスワヒリ語は、「国家統合」のための言語としてその使用が奨励された。対照的に、英語に対しては消極的態度が流行した（Mlekwa, 1977: 3）。タンザニアは、アフリカ起源の言語であるスワヒリ語が広く浸透し、国民にも広く受け入れられていたため、当時の国民国家形成の基盤となっていた「一国家・一民族・一言語」のイデオロギーを「タンザニア・タンザニア人・スワヒリ語」という形で果たすことを目指すことが可能だったのである。

その最終的なゴールとして、すべてのレベルの教育における教授用言語としてのスワヒリ語の使用が掲げられた。1969 年に、それまで英語によって担われていた小学校高学年の教授用言語についても完全にスワヒリ語に変更されたことで、小学校教育の教授用言語がスワヒリ語に統一された（Swilla, 2009: 3）。さらにその後、中学校以上の教育でスワヒリ語を使用するために、教授用言語のスワヒリ語への変更計画が示された。1969 年、当時の国家教育省はすべての中学校の校長に、1973 年までの 5 年間で漸次的な教授用言語の変更を指示するサーキュラーを送り、スワヒリ語への変更計画を実行しようとしていた（Kiimbila, 1969: 4）。しかし、結果的には公民の授業の教授用言語だけがスワヒリ語でに変更され、その他の教科では変更は行われないままであった[21]。この計画の挫折から、現在まで続く教授用言語をめぐるスワヒリ語と英語の相克状況が生まれることになった。

### 3.2. 1980 年代—経済危機と言語政策転換期

教授用言語の変更計画は頓挫したものの、1970 年代までは政府が明確にスワヒリ語推進

---

英語とスワヒリ語である」と宣言されたとされているが、1962 年の憲法の原典は筆者の現地調査の中では入手不可能であったため確認できていない。1977 年制定の現行憲法には、言語についての言及はない。1962 年 12 月 10 日にニェレレによる大統領演説がスワヒリ語で行われ、その後 1963 年 2 月 12 日に召集された国会において「スワヒリ語の使用が可能になった」と宣言されたことで、スワヒリ語は「国会における公用語」になった（Tanganyika, 1963）。さらに、1967 年に当時の副大統領カワワによって、あらゆる機関における公用語をスワヒリ語とすることが宣言され（*the Standard*, 5 Jan 1967）、これをもってスワヒリ語が正式に公用語としての地位を与えられたとする考え方が一般的である。

[21] 公民の授業も、複数政党制が導入された 1992 年に英語に戻った。

政策を掲げ、人々もそれを支持していた。そのような状況が一変したのが 1980 年代である。この時期に、英語の必要性を強調する言説が復活するようになる。その要因として、（1）スワヒリ語と同様に政府の強力な介入で進められてきた社会主義政策の失敗、（2）1980 年代の経済状況の悪化と構造調整計画の受け入れと世界経済への参入が挙げられる。

1980 年、タンザニアでは、初代大統領ニェレレの指導のもと、再度中学校以上の教育のスワヒリ語化が提案された。しかし、結局政府はこの提案を拒否し[22]、変更はまたしても実現しなかった（Rubagumya, 1991: 75）。

1984 年、イギリスの援助によってタンザニアにおける英語の教育レベルの調査が行われた。この報告書は、「英語を教授用言語とする教育政策について、政府はもっと明確な方針を示すべきである」と結論づけられ（Brock-Utne, 2002: 27）、その後イギリス政府は、英語教育サポート・プログラム（The English Language Teaching Support Project; ELTSP）に 4 年間で 200 万ポンドもの多額の資金を投じている（Lwaitama and Rugemalira, 1990: 39）。1984 年には、ニェレレ自身が英語の重要性に言及し「英語は世界のスワヒリ語である」、「英語を放棄することはあってはならない」、「英語は中学校以上の教育の教授用言語であり続ける」（*Mzalendo*, 28 October 1984）と明言したことで、教授用言語の変更は公式に見送られることになった。

独立以降のスワヒリ語の普及は、タンザニアが国家政策として掲げたアフリカ型社会主義（いわゆるウジャマー政策）[23]の浸透の指標と言われるほど、スワヒリ語と社会主義政策は密接に結びついていた（John, 2014: 163）。その社会主義政策は、1970 年代後半以降続く深刻な経済危機と相まって困難を極め（池野, 2010: 76）、タンザニアは 1986 年に国際通貨

---

[22] 当時の教育相であったマクェタは、彼自身はスワヒリ語への移行を強く望んだが、ブリティッシュ・カウンシルの後ろ盾によるニェレレ自身の政治的判断によって決定がなされたことを明らかにし、同時に当時の大学教授や研究者を始めとする知識人がほとんど積極的な支持を表明しなかったことを批判している（Brock- Utne, 2002: 27）。

[23] 初代大統領ニェレレは、1967 年のアルーシャ宣言でウジャマー政策を掲げ、農業生産国であるタンザニアにおいて全国民が平等に暮らせる社会を実現するためには「伝統的共同体精神」に基づいた集団農場的な生産体制を確立することが肝要であると説いた（竹村・小森, 2009: 413）。ウジャマー（ujamaa）とは、「大家族主義、共同性、家族であること」を意味するスワヒリ語である。

基金や世界銀行が主導する構造調整政策を受け入れた。その結果、「1970 年代に相対的に内向的となったタンザニア経済が国家主導から市場主導という転換を伴いながら、国際支援の名のもとにふたたび強制的に国際市場へ復帰させられたのである」（池野, 2010: 83）。

このような「国家的挫折感」を伴いながら、タンザニアはグローバル化時代に突入する。これに伴い、国内で英語偏重主義的な言説が復活し、そのような言説は教授用言語をめぐる議論の中でも顕著となっていくのである（Yohya and Batibo, 1996: 395）。

### 3.3. 1990 年～近年—教育の自由化とグローバル化時代の到来

1995 年、タンザニアは新しい教育政策を採択し、その政策において「中学校以上の教授用言語は英語である」と明言した（MEC, 1995: 35-45）。1984 年のニェレレの宣言で示された方針が正式に明文化されたことになる。

また、小学校の教授用言語に関しても、1990 年代は大きな転換期となっている。構造調整計画の一環として、タンザニアでは 1995 年に「小学校の設立、所有、経営は自由化される」（MEC, 1995: 36）こととなった。タンザニアは 1992 年の段階で既に英語を教授用言語とする小学校の存在を公的に認める方針を出していたため（Swilla, 2009: 4）、教育の自由化は、これまでは政府によって独占的に行われていた小学校教育に、英語を教授用言語とする多くの私立小学校[24]を参入させる結果をもたらした。これらの私立小学校の多くは、

---

[24] 私立小学校は、インターナショナル・スクールとそれ以外の学校の 2 つに分類される。インターナショナル・スクールは国の定めたカリキュラムに従う必要がなく、アフリカ・インターナショナル協会、またはインターナショナル・ヨーロッパ・カウンシルの基準を満たし、そのどちらかに認定されている学校で、それらの学校に通うために必要とされる学費は 1,000～5,000USD/年とされる（Rubagunya, 2003: 149-150）。1990 年代以降急増するのは、「それ以外の学校」に当たる私立小学校であり、これらは国の定めるカリキュラムに従うことが義務付けられている。*Pre-Primary, Primary and Secondary Education Statistics 2014*（URT, 2015）によると、2014 年に小学校に通っていた児童（8,222,667 人）のうち、私立小学校に通う生徒数は、227,993 人（2.8%）である。2013 年には小学校に通う児童数は 8,231,913 人、私立小学校に通う児童数は 197,987 人であった（URT, 2015）。就学している児童数は減っているが、私立小学校に通う児童は 3 万人ほど増加している。

公立小学校の教育環境とは対照的に十分な教育設備を有し、公立小学校で教えるのに比べて高額な給料が支払われるため、教師のモチベーションも高い（Bakahwemama, 2010: 219）。このような教育環境の格差と、中学校以上の教育で英語が教授用言語となっている状況は、英語の価値や地位をより高める効果を生じさせている。

さらに 2000 年代以降になると、公的言説や公文書において、国際社会との関係性と英語の重要性の強調が目立つようになる[25]。このように、タンザニアにおいては英語偏重主義的傾向が増しており、2009 年に出された教育政策の草案では、すべてのレベルの教育において教授用言語を英語とするという提案もなされていたという（*The Guardian*, 10 Sep 2009）。

### 3.4. 最新の動向—スワヒリ語振興再び

グローバル化の加速はタンザニアにおける英語の重要性を激増させ、中学校以上の教育のスワヒリ語化という独立当初の目標は、放棄されたと見られる状況になっていた。しかし、2014 年頃から、政府の言語政策の方針に明らかな変化が見られ始める。

タンザニアでは現在、新憲法の制定が目指されている[26]が、2014 年に公開された草案に

---

[25] 例えば、2000 年に発表された *Secondary Education Master Plan [SEMP] 2001 – 2005* では「英語は大学教育まで教授用言語であり続ける。…（中略）…。タンザニアは英語を流暢に操る国々に囲まれており、また英語を公用語とするアフリカ南部開発連合やイギリス連合のような経済圏に有力なメンバーとしてとどまることを期待されている以上、英語なしではやっていけない」と断言されている（MEC, 2000: 17-18）。

[26] 新憲法に関しては、2012 年 7 月にワリオバ元首相を委員長とする憲法改正委員会（Constitutional Review Committee; CRC）結成され、全国を巡回して国民の意見を聴取しながら憲法改正草案を作成するなど、本格的な動きがあった。しかし、2015 年 4 月に予定されていた国民投票が行われないままとなり、新憲法制定作業は 2015 年 10 月に選出される新大統領にゆだねられることになった。第 5 代大統領として選出されたジョン・マグフリは、新憲法の制定について「緊急課題とは思っていない」と宣言し、それ以降、新憲法制定に関する動きは下火となっている。2017 年 6 月から 7 月に行われた調査では、国民のおよそ 6 割が新憲法の制定が必要であると答えた一方で、約半数の国民が今後 3 年の間に新憲法が制定されることは不可能だろうと考えている（*The Citizen*, 9 Oct 2017）。

は現行憲法にはない言語条項が設けられており、タンザニアの国家語および公用語がスワヒリ語であることが記されている。

第 4 条 1 項　タンザニア連合共和国の国家語はスワヒリ語であり、スワヒリ語は国家および政府における公的なコミュニケーションにおいて使用される。

第 4 条 2 項　1 項に反することなく、英語や他の国際語は必要であれば政府の公用語として使用することができる。

（Tanzania, 2014: 2、筆者訳）

実現すれば、英語よりも優先されるべき言語としてスワヒリ語の地位が憲法に明記されることになる。ただし、英語の使用が制限されないことについても 2 項にもれなく明記されている。

また、2015 年 2 月に採択された新しい教育政策では「教育においてスワヒリ語を使用すること」という計画が提示された。

計画：教育においてスワヒリ語を使用する

第 3 条 2 項 19 号　国家語であるスワヒリ語があらゆるレベルの教育と訓練において教授用言語として使用される。政府は、スワヒリ語が、国内外で通用するような教育や職業訓練の機会を学習者に持続的かつ効果的に与えることができる言語となるように措置を講じる。

第 3 条 2 項 20 号　政府はあらゆるレベルの教育と訓練において、教授用言語としての英語の使用を強化する措置をこれからも取り続ける。

（MoEVT, 2015: 38、筆者訳、下線筆者）

この政策においても、実際にはスワヒリ語だけではなく英語の使用についても明記されているが、教育政策においてすべてのレベルにおけるスワヒリ語の使用が明言されたのは今回が初めてであり、採択された以上、政府はその履行に責任を負う。

2015 年 10 月には、タンザニアにおいて大統領、国会議員及び地方代表等を選出する総選挙が行われたが、選挙の結果第 1 党を維持した革命党（Chama cha Mapinduzi; CCM）の政権公約には、「スワヒリ語を国内外で発展させ、市場の言語として、また、スワヒリ語の専門家や愛好家への雇用機会を保障する言語として使用されるようにする。また、民族語への調査を行い、スワヒリ語の語彙や術語を整備する」（CCM, 2015: 217）という記述が見られる。この公約のとおり、政権発足後、第 5 代大統領となったジョン・マグフリは、国際会議などでのスワヒリ語の積極的な使用を行っている（*Mwananchi*, 7 Dec 2016）。また、政府は、現在英語で書かれているすべての法律をスワヒリ語に翻訳し、今後制定される法律もすべてスワヒリ語によって記述すると宣言した（*Habarileo*, 18 September 2016）。さらに、2016 年 6 月には、タンザニアの要人に対して、あらゆる国際会議でスワヒリ語を使用するように総理大臣が提案している（*Nipashe*, 17 Jun 2016; *Mwananchi*, 25 Jun 2016）。これらに連動して、「スワヒリ語は国際語になった」という言説も流布し始めている[27]。

## 3.5. まとめ―タンザニアの言語政策にみる多言語主義の影響

独立当初に見られたスワヒリ語使用推進の動きは、「一国家・一民族・一言語」的イデオロギーに基づいてタンザニア国内のスワヒリ語の完全な普及を目指すものであった。それに対して、2014 年以降のスワヒリ語振興政策にはこのようなイデオロギーは見られない。むしろこの背景には「多言語主義」の影響があるのではないかと考えられる。

タンザニアにおける多言語主義イデオロギーは、それが最初に持ち込まれた 1990 年代には民族語に向けられていた[28]。しかし、スワヒリ語が「国語」化し、タンザニア人としての国民意識が強く浸透しているタンザニアにおいては、民族語の公的な使用を求める声自体がほとんど存在しない。

タンザニアの言語状況は、スワヒリ語という言語の存在のために、アフリカ諸国の中でも特異であることはすでに述べたとおりである。そのためタンザニアの言語状況を扱う先行研究においては、「スワヒリ語 vs.英語」という構造が成り立つ都市部の研究では英語帝

---

[27] “Kiswahili lugha ya Utandawazi”（*Daily Nation,* 19 Jan 2016）、“Fursa hii ya Kiswahili tuichangamkie”（*Nipshae*, 14 Sep 2016）、“Minister pushes for Kiswahili use”（*The Citizen,* 15 Feb 2017）など。

[28] 例えば Wizara ya Elimu na Utamaduni（1997）における民族語の称揚がそれである。

国主義的な文脈から英語使用推進が批判され、民族語が優勢とされる農村部の研究では多言語主義的な観点から民族語の存続可能性が検討される状況があった。

このような状況からも、1997 年の文化政策による「すべての民族語」の称揚が多言語主義の影響を受けたものであったことは明らかである。しかし、文化政策の採択以降、民族語に関する公的な議論は一切行われないままであり、2 章で見たとおり、民族語はあらゆる領域でその使用を禁止されたままとなっている。一方で、タンザニアが熱心に取り始めたのがスワヒリ語振興政策である。1 章で既に見たように、アフリカ諸国において多言語主義は明らかに「取り入れるべきもの」としての扱いを受けている。しかし、スワヒリ語は、民族語の存在を危うくする圧倒的存在であり、スワヒリ語振興政策は言語帝国主義的とも言える側面を持っている。そうであるにも関わらず、この状況に対して国際社会からの批判はほとんどなされていない。むしろ、スワヒリ語のエンパワーメントは賞賛の対象となる傾向が強い。

この背景には、スワヒリ語化への動きが、旧宗主国言語、あるいはグローバル時代の覇権言語である「英語（言語帝国主義）への抵抗」と関連付けられ易いことがある。これは、アフリカ諸国の多くが、英語やフランス語等の旧宗主国言語を公用語として掲げたことにより、「公用語」であるにも関わらず多くの人々がその言語にアクセスできないという根本的な言語問題を抱え続けてきたことに起因する（梶・砂野, 2009）。支配者の言語が「公用語」として君臨し続ける言語状況に対して、ケニア人でありギクユ人[29]でもある作家のグギ・ワ・ジオンゴは、「アフリカの一言語であるギクユ語で書くことが、ケニア人とアフリカ人の反帝国主義の戦いの核心部になると信じている」（ワ・ジオンゴ, 2010: 96-97）として、「人民の生活に語りかけるアフリカの諸言語」（ワ・ジオンゴ, 2010: 100）の使用による「精神の非植民地化」を訴えた。グギ・ワ・ジオンゴの主張は、英語支配へのアンチテーゼとして、言語帝国主義批判の文脈でアフリカを代表する言説と位置付けられている[30]。

「アフリカ諸語のエンパワーメントによる帝国主義への抵抗」という考え方は、1990 年代以降世界的潮流となっている多言語主義の影響も受けながら、現在まで多くの研究者によって支持されている（Lisanza, 2015; Wolff, 2016 など）。Heugh（2008）は、1990 年以降こ

---

[29] ケニアの主要民族のひとつ。

[30] Phillipson（1992）や Crystal（2003）の中でも、「英語支配への反対」、「英語の拒絶」の例として取り上げられている。

のような文脈から教育におけるアフリカ諸語の使用を推進しようとする傾向が強まったと述べている。

このような潮流をふまえてみると、タンザニア政府が明らかな意図を持っているかどうかは別として、タンザニアの「国語」的言語であるスワヒリ語を振興する政策が、「対英語」という文脈において「多言語主義的」に映っている状況があると考えられる。つまり、現在のタンザニアのスワヒリ語振興政策は、独立当初に見られた「独立国家を支える言語ナショナリズムとしてのスワヒリ語推進政策」とは性質の異なるものであり、多言語主義の風潮に呼応した結果として起こっているものであると解釈することが可能である。

## 4. 調査 1—多言語状況と言語使用の実態

3 章では、独立以降のタンザニアの言語政策の変遷を明らかにし、現在とられているスワヒリ語振興政策の背景に、多言語主義の影響があると考えられることを指摘した。一方、民族語に関しては具体的な政策は取られていない。

本章では、タンザニア南部のンジョンベ州とルヴマ州の 4 つの言語圏で行った多言語状況と言語使用の実態に関する調査の結果と分析を行い、タンザニアの言語使用の実態を明らかにする。

### 4.1. 調査概要

タンザニア南部に位置するンジョンベ州とルヴマ州のキンガ語圏、ベナ語圏、ンゴニ語圏、ヤオ語圏において、多言語状況と言語使用の実態を明らかにするための調査を行った（地図 4-1）。ベナ語圏とンゴニ語圏に関しては、それぞれの州都を含むため、中心部と農村部に分けて調査を行った。そのため、調査地はすべてで 6 つになっている。調査期間は 2015 年 9 月から 2016 年 1 月および 2016 年 7 月から 2016 年 9 月の合計約 7 ヶ月間である。

本節では、まず調査地についての基本データを示し、調査内容の概要を明らかにする。また、調査協力者の基本情報を示し、調査の全体像を明示する。

#### 4.1.1. 調査地について

タンザニア南部は、北部に比べて、社会言語学的にも言語学的にもあまり調査が行われてこなかった地域である。筆者が調査対象としたキンガ語、ベナ語に関しては、国際 SIL（以下、SIL）が聖書の翻訳を行っている。また、ベナ語に関しては、Chaula によるベナ語の記述言語学的研究（Chaula, 1989）やベナ語の諸方言がスワヒリ語の影響の下で新たな変種（Kimaswitule）に変化していると指摘する Mwalango の研究（Mwalango, 2017）がある。

地図 4-1. 調査地

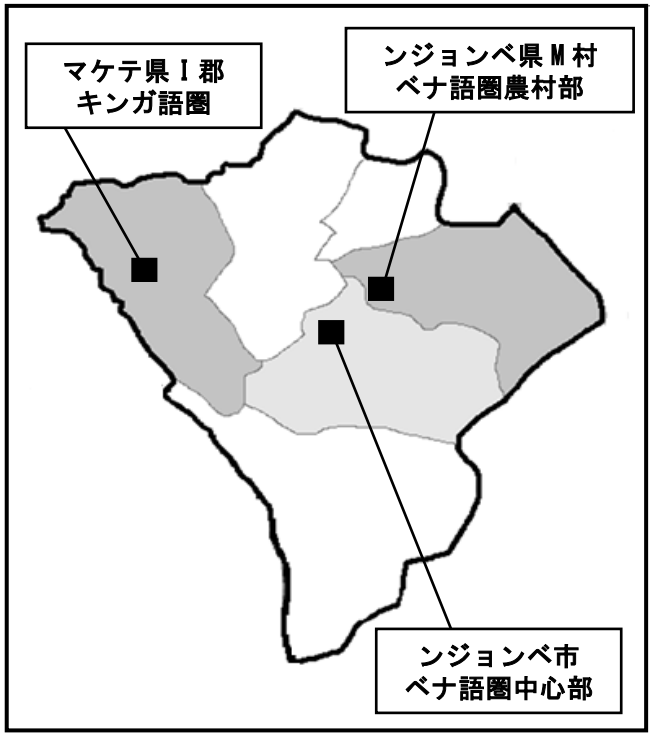
ンゴニ語に関しては、近年ダルエスサラーム大学の「タンザニアの言語プロジェクト（Lot プロジェクト）」の一環で、Mapunda が社会言語学的研究を行っており（Mapunda, 2013）、ンゴニ語の辞書なども出版している。

いずれにせよ、これらの地域における社会言語学的研究は希薄である。また、タンザニアの大都市は北部に集中しており、タンザニア南部は教育の浸透も遅かった。これらの状況をふまえ、調査地となったンジョンベ州およびルヴマ州について概観する。

**・ンジョンベ州―ベナ語、キンガ語**

ンジョンベ州は 2012 年に隣接するイリンガ州から独立した新しい州であり、州都はンジョンベ市である。ワンギンガンゴンベ県、マケテ県、ンジョンベ県、ルデワ県の 4 つの県から成り、ンジョンベ市行政区、マカンバコ市行政区の 2 つを合わせて、6 つの行政区が運営している。隣接するイリンガ州、ンベヤ州と同様に、ンジョンベ州は南部高地地域であり、雨季が長く乾季が短い。気温も 5、6 月には氷点下となる地域もある。最も標高の低い低地地域でも、年間の平均気温は 15 度から 28 度ほどであり、年間を通して涼しい地域である（Njombe, 2015）。

2012 年に行われた国勢調査によると、ンジョンベ州の人口は 702,097 人（MoF, 2013）である。州の主要民族はベナ人であり、キンガ人やパングゥ人がそれに続く（Njombe, 2015）。地域の主要言語も同様にベナ語であり、ダルエスサラーム大学が 2009 年に出版した言語地図では、ベナ語の話者が 355,599 人、パングゥ語の話者が 80,921 人、キンガ語の話者が 69,907 人とされている（Chuo Kikuu cha Dar es Salaam, 2009）。他にも、ルデワ県でキシ語とマンダ語が、マケテ県でマンジ語等の少数言語も話されている。




**地図 4-2. キンガ語圏、ベナ語圏**

近年は林業が盛んであり、経済状

況が改善して、農村部でも自動車を購入する人が増えている。林業による雇用が増えたため、他州からの民族流入も多くなっている。プロテスタント系の教会が支配的で、ベナ語、キンガ語ともに書記化されている。どちらの言語も民族語による聖書が存在し、SIL による活動が活発な地域でもある[31]。

ベナ語圏では、ンジョンベ市（中心部）とンジョンベ県の M 村（農村部）で調査を行った。州都であるンジョンベ市へは、タンザニアの首座都市ダルエスサラームから大型長距離バスで約 13 時間の移動である。空港は存在するが、定期的な航空便はない。M 村は、州都であるンジョンベ市から車で 40 分程東に進んだ場所に位置する。Chaula（1989）はベナ語には 7 つの方言が存在するとしているが、M 村で話されているのはルペンベ方言であると考えられる。M 村への移動は早朝村を出発してンジョンベ市街に到着し、午後に市街を出発して村に帰る乗り合いバス（日産 Noah が使用されている）が 2 台存在する（2016 年 10 月現在）。また、ンジョンベ市―ルペンベ間を結ぶ中距離バス（1 日数台）も M 村付近を通過するため、利用することが可能である。村内はベナ人が優勢だが、結婚などを機に移住したキンガ人やへへ人も見られた。

キンガ語圏では、マケテ県の中心部である I 郡内で調査を行った。マケテ県の中心部であるが、ンジョンベ市から中距離バスで 6 時間の距離に位置し、他都市への移動の経由地などになっていないため、他民族の流入は比較的少なく、商業的発展もあまり見られない。I 郡はキンガ人が優勢民族であるが、近隣の民族の流入も見られた。

**・ルヴマ州―ンゴニ語、ヤオ語**

ルヴマ州の州都はソンゲア市である。トゥンドゥル県、ソンゲア県、ンビンガ県、ナムトゥンボ県、ニャサ県の 5 つの県から成り、この 5 つの県の行政区に、ソンゲア市行政区、マダバ行政区、ンビンガ市行政区の 3 つを加えた 8 つの行政区で運営されている。

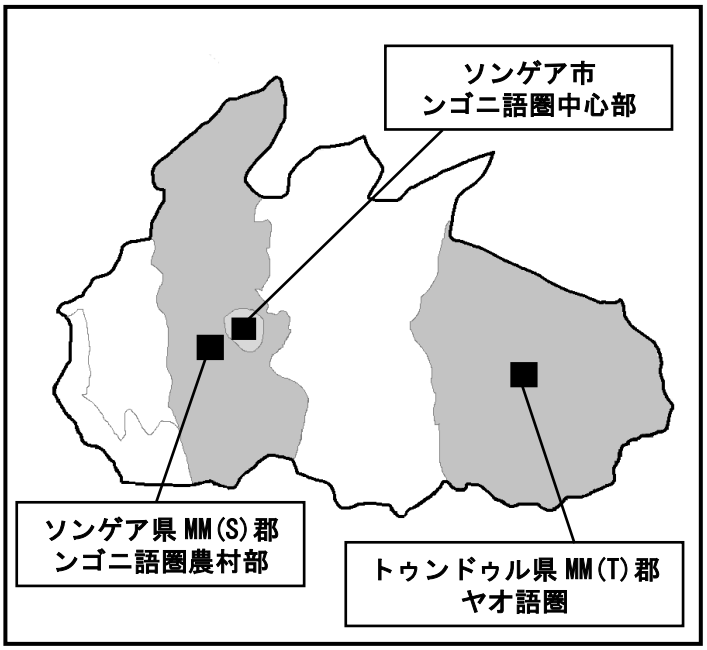
2012 年の人口統計によると、州の人口は 1,376,891 人である（MoF, 2013）。ルヴマ州は民族構成等についてデータを提示していないが、ダルエスサラーム大学の発表した言語地図を見ると、ソンゲア県でンゴニ人、ンビンガ県でマテンゴ人、ナムトゥンボ県でンデン

---

[31] 米田は、キンガ語話者が SIL に聖書の翻訳を頼んだことを紹介しているが、筆者の調査でも実際に確かめられた。また、ベナ語圏でも SIL が聖書の翻訳や読み物の出版を行っていた（米田, 2012b: 60）。

デウレ人、トゥンドゥル県でヤオ人が主要民族となっていることが推測される（Chuo Kikuu cha Dar es Salaam, 2009）。ンゴニ人は元々南アフリカから移動してきた民族であり、中学校教育以上を受けた人はこのことを歴史の授業で学ぶ。

州全体としてはカトリック系の教会が支配的だが、トゥンドゥル県以東は基本的にはイスラーム圏である。民族語による聖書やコーランは存在しない。




地図 4-3. ンゴニ圏、ヤオ語圏

ンゴニ語圏では、ソンゲア市（中心部）とソンゲア県の MM（S）郡（農村部）で調査を行った。MM（S）郡へは、ソンゲア市からンビンガ行きの長距離バスに 20 分ほど乗車し、途中下車してバイク・タクシーでさらに 20 分程行った場所にある。村内はンゴニ人が優勢だが、特にソンゲア―ンビンガ間を結ぶ幹線道路付近の住人には、マテンゴ人やンデンデウレ人も多く居住している。

ヤオ語圏では、トゥンドゥル県の中心地である MM（T）郡において言語使用調査と言語態度調査を行い、中心地からバイク・タクシーで 20 分程南に進んだ場所に位置する N 郡において教授用言語に関する学校調査を行った。MM（T）郡はヤオ人が優勢民族であるが、県内のもう 1 つの優勢民族であるマクア人も多い。2016 年にソンゲア市―トゥンドゥル間を結ぶ幹線道路が開通し、移動時間が大幅に短縮され、危険性も現象した。トゥンドゥルはソンゲア市―ムトゥワラ市（ムトゥワラ州の州都）間を結ぶ中間地点に存在するが、近年まで道路が舗装されていなかったため、雨季にはほとんど交通手段がない状態であった。そのため、人の流入が少なく、ヤオ語やマクア語は *Ethnologue* によって発展中（Developing）と位置付けられるほど安定した使用がなされていたようである。しかし、幹線道路の舗装が進むにつれて人の移動が活発になってきており、中心部では既にスワヒリ語が優勢な言語となっている。幹線道路の完成に伴い、経済発展が進みさらに他民族が流入すれば、今後の社会言語学的状況もますます変化することが考えられる。

### 4.1.2. 調査内容と調査協力者の基本情報

本調査では、①質問表を用いた調査と②会話および民族語によるモノローグの録音・書き起こしを行った。調査協力者の選出は本来であれば無作為抽出が好ましいが、タンザニアではそのような方法を取ることは困難である。そのため、本調査では、①路上で声をかける、②調査地で一軒一軒を訪問する、③調査地の有力者に紹介してもらう、という 3 つの方法で調査協力者を得た。質問票を用いた調査では、以下の質問を筆者がスワヒリ語で尋ね、調査協力者が口頭で行った回答を筆者自身が記入した。スワヒリ語での会話が困難な場合に備えて、常に通訳者を同伴した。しかし、通訳者が必要な場合が見られたのはキンガ語圏のみであった。質問票の内容は次のとおりである。

0. 名前、民族、性別、年齢、職業、最終学歴
1. あなたの第 1 言語は何ですか。
2. あなたの配偶者の民族と第 1 言語は何ですか。
3. あなたの母親の民族と第 1 言語は何ですか。
4. あなたの父親の民族と第 1 言語は何ですか。
5. あなたが話すことができる言語は何ですか。すべて教えてください。
   ・流暢に、不自由なく（A）　・ある程度（B）　・少し（C）
6. 母親と話すとき、あなたはどの言語を使いますか。
7. 父親と話すとき、あなたはどの言語を使いますか。
8. 祖母と話すとき、あなたはどの言語を使いますか。
9. 祖父と話すとき、あなたはどの言語を使いますか。

10-1. 自分の子どもと話すとき、あなたはどの言語を使いますか。

10-2. 自分の孫と話すとき、あなたはどの言語を使いますか。

11. 近所の人と話すとき、あなたはどの言語を使いますか。
12. この辺りで 56 歳以上の年配層の人を見かけたら、どの言語で話しますか。
13. この辺りで 36～55 歳くらいの中年層の人を見かけたら、どの言語で話しますか。
14. この辺りで 35 歳以下の若年層の人を見かけたら、どの言語で話しますか。
15. この辺りで就学前の子どもを見かけたら、どの言語で話しますか。
16. あなたが子どもの時、教室の外ではどの言語で友達と話しましたか。
17. 家庭ではどの言語を使いますか。

18. 市場ではどの言語を使いますか。

19. 役所ではどの言語を使いますか。

20-1. 仕事でどの言語を使いますか：

・同僚と　・上司と

20-2. 学校でどの言語を使いますか：

・級友と　・先生と

この調査では、合計 359 人（女性 178 人、男性 181 人）に協力を得た（図 4-1）。ベナ語圏農村部およびンゴニ語圏農村部とヤオ語圏およびキンガ語圏では、開発度合が異なるが、ここでは中心部以外はすべて「農村部」として扱う。中心部では 114 人、農村部では 245 人の調査協力を得た（図 4-2）。

図4-1. 調査協力者の性別

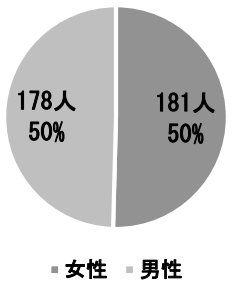
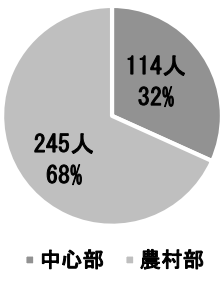



図4-2. 中心部と農村部の人数比




調査協力者の年齢層は、若年層（35 歳以下）が 125 人、中年層（36 歳から 55 歳）が 134 人、年配層（56 歳以上）が 100 人であった（図 4-3）。また、年代は、20 代が 73 人、30 代が 73 人、30 代が 69 人、40 代が 69 人、60 代以上が 75 人である（図 4-4）。

図4-3. 調査協力者の年齢層

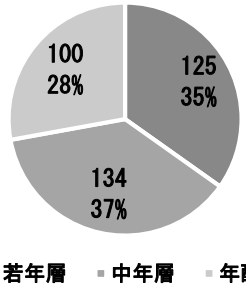
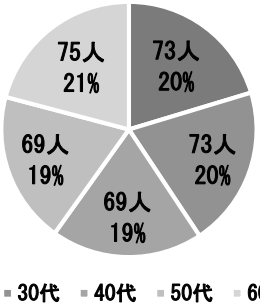
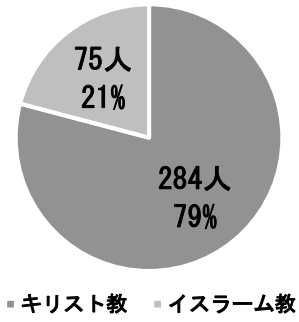



図4-4. 調査協力者の年代



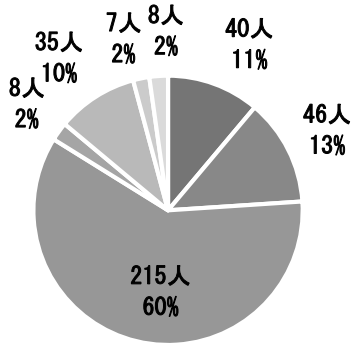
調査協力者の宗教は、キリスト教徒が 284 人、イスラーム教徒が 75 人であった（図 4-5）。キリスト教の宗派のうち、プロテスタント系とカトリック系を区別すると、プロテスタント系が 159 人、カトリック系が 125 人であった。プロテスタント系では、民族語による聖書を所有している（あるいは、過去に使用した経験がある）場合があるが、カトリック系の聖書ではスワヒリ語のみが使用されている。

図4-5. 調査協力者の宗教




調査協力者の最終学歴は、学歴なし 40 人、小学校中退 46 人、小学校修了 215 人、中学校中退 8 人、中学校修了 35 人、高校修了 7 人、大学卒業以上 8 人であった（図 4-6）。農村部では、小学校修了者がほとんどであったが、若年層を中心に中学校修了者も増えている。詳しくは各調査地の分析で見ていく。年配層では、調査地によって女性が学校に通っていない例が顕著な場合もあったが、中年層以下では男女差はほとんど見られなかった。

図4-6. 調査協力者の最終学歴



調査協力者 359 人の民族は、ベナ人 94 人、ンゴニ人 89 人、ヤオ人 46 人、キンガ人 55 人、その他の民族 75 人である（図 4-7）。ただし、自分の民族を「スワヒリ人」、あるいは「タンザニア人」と申告した人はいない。調査協力者の第 1 言語は、ベナ語 82 人、ンゴニ語 61 人、ヤオ語 34 人、キンガ語 52 人、スワヒリ語 75 人、その他の言語 55 人である（図 4-8）。

図4-7. 調査協力者の民族

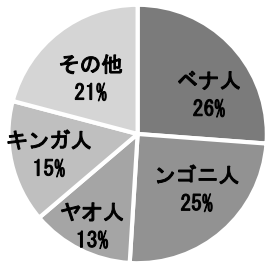
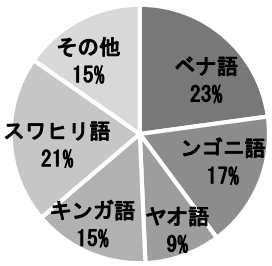



図4-8. 調査協力者が最初に習得した言語




## 4.2. 各言語圏の民族構成と言語状況

本節では、言語圏ごとの調査協力者の基本情報を示し、調査結果から見られる各調査地の多言語状況を確認する。それぞれの言語圏ごとに、まず調査協力者の年代、性別、職業、教育レベルのデータを示す。続いて、調査協力者の民族、第 1 言語、第 2 言語を提示する。これらは、あくまで自己申告に基づくものである。タンザニアの民族の多くは父系制であるため、申告される民族は父親の民族である場合がほとんどであったが、人によっては、母親の民族、または生まれ育った地域で有力である民族により強いつながりを感じるとの理由から、父系制に従わない回答をする場合もわずかに見られた。そのような場合は、あくまで調査協力者が申告した民族をその人の民族として記録している。また、第 1 言語は「あなたが最初に習得した言語はなんですか。つまり、あなたが話し始めた時、どの言語で話し始めましたか」という質問に対して回答された言語である。「母語」的なものを聞く質問ではないため、あくまで第 1 言語であることを確認しておく。

本来であれば、公的に提示される民族ごとの人口を示すべきだが、タンザニアでは、1967 年の国勢調査を最後に、民族ごとの人口に関する統計を行っていない。そのため、ここで

は、比較のために、Chuo Kikuu cha Dar es Salaam（2009）の *Atlasi ya Lugha za Tanzania*（以下 *ALT* とする）から各言語の話者数を参照した。

さらに、父母の第 1 言語と本人の第 1 言語およびその増減率[32]、本人の第 1 言語と話せる言語数もまとめている。

### 4.2.1. ベナ語圏

本項では、ベナ語圏における調査協力者の基本的なデータを提示する。ベナ語圏の調査協力者 113 人の年代、性別、職業、教育レベルの構成は表 4-1,2,3 のとおりである。

表 4-1. ベナ語圏の調査協力者の年代と性別

| 年代 | 20 代 | | 30 代 | | 40 代 | | 50 代 | | 60 代以上 | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 区分 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 |
| 男性 | 6 | 6 | 6 | 5 | 4 | 6 | 5 | 6 | 5 | 7 | 26 | 30 |
| 女性 | 6 | 6 | 6 | 6 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 8 | 27 | 30 |
| 合計 | 12 | 12 | 12 | 11 | 8 | 11 | 10 | 11 | 11 | 15 | 53 | 60 |

表 4-2. ベナ語圏の調査協力者の年代と教育レベル

| 教育レベル | 大学 | | 高・卒 | | 中・卒 | | 中・退 | | 小・卒 | | 小・退 | | 学歴なし | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 区分 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 |
| 20 代 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | 3 | 1 | 0 | 6 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 12 |
| 30 代 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 11 | 8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 12 | 11 |
| 40 代 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 4 | 10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 8 | 11 |
| 50 代 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 | 9 | 2 | 0 | 0 | 1 | 10 | 11 |
| 60 代以上 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 3 | 7 | 5 | 4 | 11 | 15 |
| 合計 | 2 | 1 | 1 | 0 | 10 | 4 | 1 | 3 | 28 | 39 | 5 | 7 | 6 | 6 | 53 | 60 |

表 4-3. ベナ語圏の調査協力者の職業

| | 中心部 | 農村部 |
|---|---|---|
| 無職 | 3 | 3 |
| 農業従事者 | 18 | 44 |
| 自営業（零細） | 7 | 0 |
| 自営業（零細ではない） | 10 | 6 |
| 公務員（教師含む） | 4 | 3 |
| 宗教関係者 | 0 | 2 |
| 退職者 | 1 | 1 |

続いて、ベナ語圏の調査協力者の言語に関する基本情報を見ていく。まず、調査協力者の民族と第 1 言語は表 4-4 のとおりである。

---

[32] 父の第 1 言語と答えた数と母の第 1 言語と答えた数の合計を 2 で割った数と調査協力者本人の第 1 言語の数を比較して、増減を示したもの。

表 4-4. ベナ語圏の調査協力者の民族と第 1 言語

| 民族/言語名 | 旧ンジョンベ県（現在のンジョンベ市とンジョンベ県）の各民族語の話者数（Chuo Kikuu Cha Tanzania, 2009） | 調査協力者 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 民族 | | | 第 1 言語 | | |
| | | 全体 | 中心 | 農村 | 全体 | 中心 | 農村 |
| ベナ | 361,716 | 91 | 35 | 56 | 84 | 31 | 53 |
| パングヴ | 6,134 | 6 | 6 | 0 | 4 | 4 | 0 |
| キンガ | 23,798 | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| ヘヘ | 21,457 | 8 | 5 | 3 | 8 | 5 | 3 |
| ンゴニ | 122 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ニャキュサ | 3,194 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| サング | 1,732 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| スワヒリ | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 11 | 7 |
| その他 | 962 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

*ALT* が発行された当時、ンジョンベ州はイリンガ州の一部であったため、ンジョンベ市とンジョンベ県を分けるデータが存在していない。*ALT* では旧ンジョンベ県にあたる地域が現在のンジョンベ市とンジョンベ県であり、本調査の調査地である。*ALT* では、旧ンジョンベ県でベナ語を第 1 言語として話す人の割合は 86.3%である。一方、本調査では中心地で 66%、農村部で 93%がベナ人として自分の民族を申告し、第 1 言語をベナ語と申告した人（ベナ語とスワヒリ語の場合を含む）の割合は、それぞれ 58%と 88%であった。

続いて、ベナ語圏の調査協力者の父母の第 1 言語と、本人の第 1 言語、その増減率を表 4-5, 6 に提示する。

表 4-5. ベナ語圏中心部の調査協力者の父母の第 1 言語と本人の第 1 言語

| | 父 | 母 | 本人 | 増減（%） |
|---|---|---|---|---|
| ベナ | 32 | 30 | 30 | -4% |
| キンガ | 3 | 3 | 2 | -34% |
| ンゴニ | 2 | 0 | 0 | — |
| スワヒリ | 1 | 1 | 11 | +1100% |
| その他 | 15 | 19 | 10 | -35% |

表 4-6. ベナ語圏農村部の調査協力者の父母の第 1 言語と本人の第 1 言語

| | 父 | 母 | 本人 | 増減（%） |
|---|---|---|---|---|
| ベナ | 56 | 54 | 54 | -2% |
| キンガ | 1 | 2 | 1 | -33% |
| スワヒリ | 0 | 0 | 6 | — |
| その他 | 3 | 4 | 3 | -14% |

中心部でも農村部でもベナ語の減少率はわずかであるが、中心部ではスワヒリ語が大きく増加している。そのため、ベナ語以外の言語の話者がスワヒリ語に取り替わる傾向が強いことがわかる。

続いて、ベナ語圏の個人の多言語状況を見る。調査協力者が申告した第 1 言語と、それ

ぞれの言語の話者が「話すことができる言語」（質問 5）として挙げた言語数を表にしたのが、表 4-7, 8 である。

表 4-7. ベナ語圏中心部の調査協力者の第 1 言語と話せる言語数（英語を除く）

| 話せる言語数 / 言語 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 計（人） | 平均言語数 | スワヒリ語のみを話す[33] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ベナ語 | 0 | 11 | 3 | 7 | 8 | 0 | 1 | 0 | 30 | 3.53 | 3 |
| パングゥ語 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 | 3.75 | |
| キンガ語 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | | |
| へへ語 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | | |
| ニャキュサ語 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | | |
| スワヒリ語 | 0 | 2 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 3.10 | 4 |
| スワヒリ語＋パングゥ語 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4.00 | |
| 計 | 0 | 13 | 15 | 13 | 10 | 1 | 1 | 0 | 53 | 3.51 | |

表 4-8. ベナ語圏農村部の調査協力者の第 1 言語と話せる言語数（英語を除く）

| 話せる言語数 / 言語 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 計（人） | 平均言語数 | スワヒリ語のみを話す |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ベナ語 | 0 | 38 | 6 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 49 | 2.34 | |
| キンガ語 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3.50 | |
| へへ語 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | | 1 |
| スワヒリ語 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2.00 | |
| スワヒリ語＋ベナ語 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2.00 | |
| 計 | 0 | 45 | 9 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 60 | 2.38 | |

中心部でより個人の多言語率が高く、農村部では低い。これは農村部の単一民族性が高く、多くの場合、スワヒリ語以外で優勢な言語が 1 つしかないことが要因であると考えられる。また、ベナ語を第 1 言語とする中心部の 3 人およびへへ語を第 1 言語とする農村部の 1 人は、日常生活で使用する言語はスワヒリ語のみであると回答している。中心部では、その 3 人を合わせて 7 人（13%）がスワヒリ語のみを使用している状況であるが、農村部ではへへ語を話す 1 人のみである。ただし、筆者は、このへへ人の調査協力者が年配層のベナ人の女性と話している時に、ベナ語を使用している場面を目撃している。そのため、農村部においては、スワヒリ語の単一使用は難しい状況であると考えられる。

---

[33] 「家庭で使用する言語」、「隣人と話すときに使用する言語」、「この地域で年配層の人に会った時に使用する言語」、「この地域で中年層の人に会った時に使用する言語」、「この地域で若年層の人に会った時に使用する言語」、「この地域で就学前の子どもにあった時に使用する言語」として、すべてにスワヒリ語だけを挙げた人のこと。ただし、例えば、現在父母と一緒に住んでいないが、会いに行った際には民族語を使用するというような状況はここでは考慮していないため、人生で民族語を使用する機会が全くないということではない。

一方、表 4-7, 8 で数えられている言語は、「少しだけ知っている（C)」程度の言語も含んでいる。そのため、例えば、ベナ語を第 1 言語とする人を見ると、話せる言語が 5 つある人が 8 人いる。しかしその内訳を見ると、5 つの言語を「不自由なく話せる（A)」と回答した人は 1 人、「ベナ語が第 1 言語であるが、他の民族語が有力な地域に長期間住んでいた経験があるためその民族語も不自由なく話すことができる」として 3 つと答えた人が 3 人である。残り 4 人は、「ベナ語とスワヒリ語を不自由なく話すことができ、キンガ語、パングゥ語、ヘヘ語を少し話すことができる」としている。これら 4 人は、「ベナ語とキンガ語、パングゥ語、ヘヘ語はほとんど同じ言語のようなもの」と感じていた。しかし、農村部では「ベナ語とキンガ語は全く異なる言語」という意見の方が一般的であった。そのため、中心部で見られた言語観は、中心部で話されている民族語がよりスワヒリ語化しているために、言語間の差異が小さくなっていることに起因するのではないかと推察される。民族語のスワヒリ語化については、後で詳しく述べる。

ベナ語以外の民族語を第 1 言語とする人で、ベナ語の運用能力が「ある程度話せる (B)」以上の人は 7 人である。残り 7 人も「少し話すことができる」言語としてベナ語を挙げている。ベナ語圏中心部でベナ語の運用能力が全くないとしたのは 1 人だけであり、州都となって人の流入が増えた現在でも、この地域でベナ語が優勢であることがわかる。

一方、中心部においてもスワヒリ語を第 1 言語とする人が少ないという印象を受けるかもしれないが、これは調査協力者の多くが、農村部で生まれ、中心部に移住してきた人であることによるもので、中心部で生まれても民族語が第 1 言語として習得される傾向があることを示すものと考えるべきではない。このことは、後述の各年齢層への言語使用に関する箇所で詳しく述べる。

農村部のベナ人の間では、スワヒリ語とベナ語の 2 言語のみしか話すことができない人が 8 割に及ぶ。また、農村部でもスワヒリ語を第 1 言語とする人が見られる。それらは、20 歳男性、23 歳女性、32 歳女性の 3 人であり、3 人とも調査地の村で生まれたが、最初にスワヒリ語を習得した。このうち、20 歳の男性は、自分のベナ語の運用能力を「ある程度話せる（B)」と評価しており、スワヒリ語と同じ程度には話せないと申告している。「スワヒリ語とベナ語を最初に習得した」とした 4 人についても、1 人（40 歳女性）を除いて若年層であり、農村部においても、若者を中心にスワヒリ語を第 1 言語として習得する傾向があることがわかる。

### 4.2.2. ンゴニ語圏

本項では、ンゴニ語圏における調査協力者の基本的なデータを提示する。ンゴニ語圏の調査協力者 122 人の年代、性別、職業、教育レベルの構成は表 4-9, 10, 11 のとおりである。

表 4-9. ンゴニ語圏の調査協力者の年代と性別

| 年代 | 20 代 | | 30 代 | | 40 代 | | 50 代 | | 60 代以上 | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 区分 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 |
| 男性 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 31 | 31 |
| 女性 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 30 | 30 |
| 合計 | 13 | 12 | 12 | 12 | 12 | 13 | 12 | 12 | 12 | 12 | 61 | 61 |

表 4-10. ンゴニ語圏の調査協力者の年代と教育レベル

| 教育レベル | 大学 | | 高・卒 | | 中・卒 | | 中・退 | | 小・卒 | | 小・退 | | 学歴なし | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 区分 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 | 中心 | 農村 |
| 20 代 | 2 | 0 | 3 | 0 | 5 | 3 | 0 | 1 | 3 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 12 |
| 30 代 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 11 | 10 | 0 | 1 | 0 | 0 | 12 | 12 |
| 40 代 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 13 |
| 50 代 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 8 | 10 | 1 | 2 | 1 | 0 | 12 | 12 |
| 60 代以上 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 7 | 10 | 0 | 2 | 12 | 12 |
| 合計 | 4 | 0 | 4 | 0 | 8 | 3 | 0 | 2 | 36 | 41 | 8 | 13 | 1 | 2 | 61 | 61 |

表 4-11. ンゴニ語圏の調査協力者の職業

| 職業 | 中心 | 農村 |
|---|---|---|
| 無職 | 3 | 1 |
| 農業従事者 | 38 | 55 |
| 自営業（零細） | 3 | 0 |
| 自営業（零細ではない） | 9 | 3 |
| 公務員（教師含む） | 6 | 1 |
| 宗教関係者 | 0 | 0 |
| 退職者 | 1 | 1 |

続いて、ンゴニ語圏の調査協力者の言語に関する基本情報を見ていく。まず、調査協力者の民族と第 1 言語は表 4-12 のとおりである。*ALT* の「Songea（M）」が本調査におけるンゴニ語圏中心部、「Songea（V）」がンゴニ語圏農村部で調査を行った村を含む地域である。*ALT* では、「Songea（M）」でンゴニ語を第 1 言語とする人の割合が 51%、「Songea（V）」では 62%となっている。一方本調査では、中心部で自分の民族をンゴニ人とする人が 49%、第 1 言語をンゴニ語とする人が 28%であり、農村部では、それぞれ 87%と 67%であった。*ALT* ではスワヒリ語を第 1 言語とする人がいないとされているが、本調査では、スワヒリ語を第 1 言語とする人が中心部で 38%、農村部で 25%おり、*ALT* との数値の差の主要な要因となっていると思われる。また、ンゴニ語圏農村部としている地域が、「Songea（V）」の中でもンゴニ人の多い地域であることも、差異に影響しているだろう。

表 4-12. ンゴニ語圏の調査協力者の民族と第 1 言語

| 民族／言語名 | ソンゲア市（中心）とソンゲア県（農村）の各民族語の話者数（Chuo Kikuu Cha Tanzania, 2009） | | | 調査協力者 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 民族 | | | 第 1 言語 | | |
| | 全体 | 中心 | 農村 | 全体 | 中心 | 農村 | 全体 | 中心 | 農村 |
| ンゴニ | 166,027 | 66,848 | 99,179 | 82 | 30 | 52 | 58 | 17 | 41 |
| マテンゴ | 9,332 | 7,642 | 1,690 | 8 | 5 | 3 | 4 | 4 | 0 |
| ヤオ | 31,481 | 18,610 | 12,871 | 5 | 4 | 1 | 5 | 4 | 1 |
| ンデンデウレ | 25,987 | 12,097 | 13,890 | 6 | 6 | 0 | 5 | 5 | 0 |
| ニャサ | 9,056 | 7,690 | 1,366 | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| マンダ | 1,751 | 0 | 1,751 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| ベナ | 19,511 | 5,291 | 14,220 | 4 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| スワヒリ | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 38 | 23 | 15 |
| その他 | 25,770 | 12,053 | 13,717 | 11 | 8 | 3 | 6 | 3 | 3 |

続いて、ンゴニ語圏の調査協力者の父母の第 1 言語と、本人の第 1 言語、その増減率は表 4-13, 14 のとおりである。

表 4-13. ンゴニ語圏中心部の調査協力者の父母の第 1 言語と本人の第 1 言語

| | 父 | 母 | 本人 | 増減（%） |
|---|---|---|---|---|
| ンゴニ | 28 | 28 | 17 | -40% |
| ヤオ | 4 | 4 | 4 | ±0% |
| ベナ | 3 | 3 | 1 | -67% |
| スワヒリ | 2 | 2 | 23 | +1150% |
| その他 | 24 | 24 | 16 | -33% |

表 4-14. ンゴニ語圏農村部の調査協力者の父母の第 1 言語と本人の第 1 言語

| | 父 | 母 | 本人 | 増減（%） |
|---|---|---|---|---|
| ンゴニ | 51 | 51 | 41 | -20% |
| ヤオ | 1 | 1 | 1 | ±0% |
| ベナ | 1 | 1 | 1 | ±0% |
| スワヒリ | 0 | 0 | 15 | — |
| その他 | 8 | 8 | 4 | -50% |

中心部ではンゴニ語の減少率が高く、農村部でもある程度の減少率が見られる。一方、中心部ではスワヒリ語の増加が著しい。また、農村部においても、父の第 1 言語も母の第 1 言語もスワヒリ語ではない場合でも、15 人がスワヒリ語を第 1 言語であると申告している。

続いて、ンゴニ語圏の個人の多言語状況を見る。調査協力者が申告した第 1 言語と、それぞれの言語の話者が質問 5 で「話すことができる」言語として挙げたものの数を表にしたのが、表 4-15, 16 である。中心部では個人の多言語率が高く、農村部では比較的低い。中心部では、ンゴニ語を第 1 言語とする人よりもそれ以外の民族語を第 1 言語とする人の多言語率が低く、ンゴニ語の当該地域での優位性が揺らいでいることが示唆されている。

表 4-15. ンゴニ語圏中心部の調査協力者の第 1 言語と話せる言語数（英語を除く）

| 話せる言語数 / 言語 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 計（人） | 平均言語数 | スワヒリ語のみを話す |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ンゴニ語 | 0 | 3 | 6 | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 | 17 | 3.70 | 0 |
| ンデンデウレ語 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | | |
| ヤオ語 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | | 1 |
| マテンゴ語 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | | |
| マンダ語 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | | |
| ニャサ語 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3.48 | |
| マコンデ語 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | | |
| フィパ語 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | | |
| ベナ語 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 |
| マクア語 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | | |
| スワヒリ語 | 0 | 9 | 7 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 23 | 3.04 | 14 |
| 計 | 0 | 15 | 23 | 10 | 11 | 2 | 0 | 0 | 61 | 3.38 | |

表 4-16. ンゴニ語圏農村部の調査協力者の第 1 言語と話せる言語数（英語を除く）

| 話せる言語数 / 言語 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 計（人） | 平均言語数 | スワヒリ語のみを話す |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ンゴニ語 | 0 | 20 | 9 | 8 | 2 | 0 | 0 | 1 | 40 | 2.92 | 2 |
| パングヴ語 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | | |
| ヤオ語 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 |
| ヘヘ語 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3.33 | |
| ベナ語 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | |
| ニャサ語 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | | |
| スワヒリ語 | 0 | 4 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 2.71 | 9 |
| スワヒリ語＋ンゴニ語 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2.00 | |
| 計 | 0 | 25 | 24 | 8 | 3 | 0 | 0 | 1 | 61 | 2.90 | |

農村部では、ンゴニ語とスワヒリ語以外を第 1 言語とする人全員が、3 言語以上話すことができると申告した。

中心部では、日常生活でスワヒリ語の単一言語使用を行っていると申告した人が 16 人（26%）いる。一方、農村部でもスワヒリ語を第 1 言語として習得する人が一定数おり、ンゴニ語を第 1 言語としながら日常生活ではスワヒリ語のみを使用している人も 2 人いる。このことから、農村部におけるンゴニ語の優位性も揺らぎ始めている可能性が指摘される。

ンゴニ語圏中心部では、スワヒリ語を第 1 言語とする人の割合が最も多い。さらに、スワヒリ語以外に「十分に話せる言語（A）」がない人が 7 人おり、この内 6 人が 20 代を中心とする若年層である。また、ソンゲア市はベナ語圏中心部（ンジョンベ市）に比べて州都としての歴史も長く、経済規模も大きい。そのため、他の地域からの民族の流入が多い。また、多くの人が、近辺の農村部からの移民であったベナ語圏中心部に比べ、ンゴニ語圏農村部ではさまざまな地域に居住経験のある人がおり、そのような経験がある人は、多くの言語を「知っている言語」として挙げた。さらに、ンゴニ語を第 1 言語とする人の平均

言語数は 3.7 であるがが、「少し話せる」程度の言語を数えない場合、15 人がスワヒリ語とンゴニ語しか話すことができない。しかも、この内 2 人は、ンゴニ語の運用能力を「ある程度（B）」と自己評価しており、スワヒリ語のように「十分に話すことができる（A）」言語ではないとしている。残り 2 人は、スワヒリ語、ンゴニ語の他にもう 1 つ民族語を「十分に話すことができる（A）」。

一方、ンゴニ語以外の民族語を第 1 言語とする人では、「少し話すことができる（C）」程度の運用能力の言語を数えない場合、12 人が自分の民族語とスワヒリ語の 2 言語話者、6 人が 3 言語話者（ンゴニ語を含むのは 4 人）、2 人が 4 言語話者（ンゴニ語を含むのは 1 人）、1 人が 5 言語話者（ンゴニ語を含まない）であった。中心部でンゴニ語の運用能力が全くないと申告した人は 7 人で、ベナ語圏よりも多かった。これは、ンゴニ語圏の調査協力者には、ンゴニ人以外の人の割合が比較的多く、ンゴニ語圏中心部であるソンゲア市の都市化の進行度合いと脱民族性がベナ語圏中心部と比較して高いであろうことに起因する差であると考えられる。ただし調査の中では、「私たちはンゴニ人の地域（Ungonini）にいるため、ンゴニ語も少しは知っている必要がある」という声も聞かれ、ソンゲア市の有力民族がンゴニ人であるという意識は一定の人に共有されているようである。

農村部でもスワヒリ語を第 1 言語とする人が 14 人（内 11 人がンゴニ人）いる。このうち 5 人は、スワヒリ語以外に「十分に話すことのできる言語（A）」がない。一方、ンゴニ語の運用能力が全くないと申告する人はいなかった。

また、農村部では、3 言語以上を話せる人が 36 人いるが、「少し話すことができる（C）」程度の運用能力の言語を数えない場合、3 言語話せる人が 6 人、4 言語話せる人が 1 人であった。ンゴニ語を第 1 言語とする人では、「ある程度話せる（B）」または「十分に話すことができる（A）」言語はスワヒリ語とンゴニ語だけであった。

### 4.2.3. ヤオ語圏

本項では、ヤオ語圏における調査協力者の基本的なデータを提示する。ンゴニ語圏の調査協力者 62 人の年代、性別、職業、教育レベルの構成は表 4-17, 18, 19 のとおりである。

表 4-17. ヤオ語圏の調査協力者の年代と性別

| | 20 代 | 30 代 | 40 代 | 50 代 | 60 代以上 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 男性 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 29 |
| 女性 | 6 | 8 | 6 | 7 | 6 | 33 |
| 合計 | 12 | 14 | 12 | 12 | 12 | 62 |

表 4-18. ヤオ語圏農村部の調査協力者の年代と教育レベル

| | 大学 | 高・卒 | 中・卒 | 中・退 | 小・卒 | 小・退 | 学歴なし | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 代 | 0 | 0 | 2 | 0 | 10 | 0 | 0 | 12 |
| 30 代 | 0 | 0 | 1 | 0 | 11 | 1 | 1 | 14 |
| 40 代 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 1 | 2 | 12 |
| 50 代 | 0 | 1 | 0 | 0 | 7 | 1 | 3 | 12 |
| 60 代以上 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 5 | 12 |
| 合計 | 0 | 1 | 3 | 0 | 37 | 10 | 11 | 62 |

表 4-19. ヤオ語圏の調査協力者の職業

| | |
|---|---|
| 無職 | 1 |
| 農業従事者 | 53 |
| 自営業（零細） | 1 |
| 自営業（零細ではない） | 5 |
| 公務員（教師含む） | 2 |
| 宗教関係者 | 0 |
| 退職者 | 0 |

続いて、調査協力者の言語に関する基本情報を見ていく。まず、調査協力者の民族と第 1 言語は表 4-20 のとおりである。

表 4-20. ヤオ語圏の調査協力者の民族と第 1 言語

| 民族／言語名 | トゥンドゥル県の各民族語の話者数（Chuo Kikuu Cha Tanzania, 2009） | 調査協力者 | |
|---|---|---|---|
| | | 民族 | 第 1 言語 |
| ヤオ | 188,187 | 41 | 29 |
| マクア | 23,336 | 5 | 4 |
| マタンブェ | 15,973 | 2 | 2 |
| マコンデ | 4,483 | 3 | 1 |
| ンゴニ | 3,222 | 5 | 4 |
| ンデンデウレ | 3,074 | 1 | 0 |
| スワヒリ | 0 | 0 | 20 |
| その他 | 8,781 | 5 | 1 |

*ALT* の「トゥンドゥル県（Tunduru）」が本調査のヤオ語圏に該当する。*ALT* ではこの地域の 76%がヤオ語を第 1 言語としている。本調査では、自分の民族をヤオ人とする人が 66%、ヤオ語を第 1 言語とする人が 47%であった。*ALT* ではスワヒリ語を第 1 言語とする人がいないという結果になっている一方で、本調査では 20 人（32%）がスワヒリ語を第 1 言語と申告している。また、トゥンドゥル県内の優勢民族はヤオ人であるが、本調査を行ったのは県の中心部に当たる地域であり、他の民族の割合も比較的多い。それが、本調査においてヤオ人の割合がやや低く出ている要因であると考えられる。

続いて、ヤオ語圏の調査協力者の父母の第 1 言語と、本人の第 1 言語、その増減率を表 4-21 に示す。

表 4-21. ヤオ語圏の調査協力者の父母の第 1 言語と本人の第 1 言語

| | 父 | 母 | 本人 | 増減（%） |
|---|---|---|---|---|
| ヤオ | 40 | 40 | 29 | -27% |
| ンゴニ | 5 | 4 | 4 | -11% |
| スワヒリ | 0 | 0 | 20 | — |
| その他 | 17 | 18 | 9 | -48% |

この地域では、主要言語であるヤオ語の減少率も 3 割近く、両親のどちらもスワヒリ語を第 1 言語としていなくても、20 人がスワヒリ語を第 1 言語として申告している。スワヒリ語の浸透率が高まり、ヤオ語の優勢状況が揺らいでいることが推察される。

続いて、ヤオ語圏の個人の多言語状況を見る。調査協力者が申告した第 1 言語と、それぞれの言語の話者が質問 5 で「話すことができる言語」として挙げたものの数を表にしたのが、表 4-22 である。

表 4-22. ヤオ語圏の調査協力者の第 1 言語と話せる言語数（英語を除く）

| 話せる言語数 / 言語 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 計（人） | 平均言語数 | スワヒリ語のみを話す |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ヤオ語 | 0 | 19 | 6 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 29 | 2.55 | 1 |
| マクア語 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4.23 | |
| ンゴニ語 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | | 1 |
| マテンブェ語 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | | |
| マコンデ語 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | |
| ニャサ語 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | |
| マテンゴ語 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | |
| スワヒリ語 | 0 | 7 | 10 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | 2.80 | 5 |
| 計 | 0 | 26 | 22 | 9 | 1 | 2 | 2 | 0 | 62 | 2.98 | |

運用能力が「少し（C）」の言語を数えない場合、ヤオ語とスワヒリ語以外の民族語を第 1 言語とする 50 代以上の女性に多言語話者が多かった。スワヒリ語を第 1 言語とする人では、「ある程度（B）」以上の運用能力を 3 言語に対して持つ人が 3 人（そのうちヤオ人は 2 人）、4 言語に対して持つ人が 1 人（ヤオ人ではない）である。ヤオ語を第 1 言語とする人では、「ある程度（B）」以上の運用能力に限定すると、3 言語話者の 1 人を除いて全員が 2 言語話者であった。この地域でヤオ語の運用能力が全くないと申告した人はいない。この地域は、ヤオ人の単一民族性が高いとは言えないが、ヤオ人以外に多言語話者の割合が高いこと、ヤオ語の運用能力がない人がいないことなどから、地域の優勢言語はヤオ語であると言える。一方、スワヒリ語を第 1 言語とする人もトゥンドゥル県中心部で増加している状況がある。

### 4.2.4. キンガ語圏

本項では、キンガ語圏における調査協力者の基本的なデータを提示する。キンガ語圏の調査協力者 62 人の年代、性別、職業、教育レベルの構成は表 4-23, 24, 25 のとおりである。

表 4-23. キンガ語圏の調査協力者の年齢、性別

| | 20 代 | 30 代 | 40 代 | 50 代 | 60 代以上 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 男性 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 31 |
| 女性 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 31 |
| 合計 | 12 | 12 | 13 | 12 | 13 | 62 |

表 4-24. キンガ語圏農村部の調査協力者の年代と教育レベル

| | 大学 | 高・卒 | 中・卒 | 中・退 | 小・卒 | 小・退 | 学歴なし | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 代 | 0 | 0 | 1 | 2 | 9 | 0 | 0 | 12 |
| 30 代 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 1 | 0 | 12 |
| 40 代 | 0 | 1 | 0 | 0 | 9 | 1 | 2 | 13 |
| 50 代 | 0 | 0 | 2 | 0 | 4 | 1 | 5 | 12 |
| 60 代以上 | 1 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 7 | 13 |
| 合計 | 1 | 1 | 7 | 2 | 34 | 3 | 14 | 62 |

表 4-25. キンガ語圏の調査協力者の職業

| | |
|---|---|
| 無職 | 2 |
| 農業従事者 | 36 |
| 自営業（零細） | 2 |
| 自営業（零細ではない） | 10 |
| 公務員（教師含む） | 2 |
| 宗教関係者 | 2 |
| 退職者 | 5 |

続いて、調査協力者の言語に関する基本情報を見ていく。まず、調査協力者の民族と第 1 言語は表 4-26 のとおりである。

表 4-26. キンガ語圏の調査協力者の民族と第 1 言語

| 民族／言語名 | マケテ県の各民族語の話者数（Chuo Kikuu Cha Tanzania, 2009） | 調査協力者 | |
|---|---|---|---|
| | | 民族 | 第 1 言語 |
| キンガ | 72,048 | 53 | 50 |
| ワンジ | 27,279 | 2 | 3 |
| ベナ | 2,337 | 0 | 0 |
| ニャキュサ | 1,565 | 0 | 0 |
| マゴマ* | 0 | 4 | 3 |
| スワヒリ | 0 | 0 | 9 |
| その他 | 1,183 | 3 | 0 |

＊調査協力者によると、マゴマはキンガとニャキュサの「間」の民族／言語である。一般的には、キンガの下位分類と認識されている。自分の民族をマゴマと回答した 4 人のうち 2 人は、最初に自分の民族を「キンガ人」と答え、「第 1 言語」、あるいは「知っている言語」としてマゴマ語を挙げた際に確認したところ、「(自分は) マゴマ人のようなもの」と回答した。

*ALT* のンジョンベ州マケテ県（Makete）が本調査のキンガ語圏に当たる。*ALT* では、この地域でキンガ語を第 1 言語とする人の割合は 69%である。本調査では、民族がキンガで

あるとした人が 85%、第 1 言語をキンガ語とした人は 80%であった。数値の差異は、*ALT* のデータが、ワンジ人が優勢な地域を含むマケテ県全体のデータであるのに対し、本調査ではキンガ人が有力な地域のみを調査地としていることに起因するものと思われる。

続いて、調査協力者の父母の第 1 言語と、本人の第 1 言語、その増減率を表 4-27 に示す。

表 4-27. キンガ語圏の調査協力者の父母の第 1 言語と本人の第 1 言語

| | 父 | 母 | 本人 | 増減（%） |
|---|---|---|---|---|
| キンガ語 | 53 | 53 | 49 | -7% |
| スワヒリ語 | 1 | 1 | 6 | 600% |
| その他 | 8 | 8 | 7 | -12% |

キンガ語がわずかに減少している一方、スワヒリ語が増加している。しかし、優勢言語はキンガ語であり続けていることがわかる。

続いて、キンガ語圏の個人の多言語状況を見る。調査協力者が申告した第 1 言語と、それぞれの言語の話者が質問 5 で「話すことができる言語」として挙げたものの数を表にしたのが、表 4-28 である。

表 4-28. キンガ語圏の調査協力者の第 1 言語と話せる言語数（英語を除く）

| 話せる言語 / 言語 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8+ | 計（人） | 平均言語数 | スワヒリ語のみを話す |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| キンガ語 | 1 | 32 | 7 | 7 | 2 | 1 | 0 | 0 | 50 | 2.60 | |
| マゴマ語 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 4.00 | |
| ワンジ語 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | | |
| スワヒリ語 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6 | 3.00 | |
| 計 | 1 | 35 | 12 | 8 | 3 | 3 | 0 | 0 | 62 | 2.7 | |

キンガ語とスワヒリ語の 2 言語話者が半数以上を占める。さらに、運用能力を「ある程度話せる（B）」以上に限定すると、ほとんどがスワヒリ語とキンガ語の 2 言語の運用能力しか持たないことになる。この時、キンガ語を第 1 言語とする人では、3 言語話者が 5 人、4 言語話者が 2 人、スワヒリ語を第 1 言語とする人では 3 言語話者が 4 人になり、それ以外の言語を第 1 言語とする人では、3 言語話者が 4 人、5 言語話者が 1 人、6 言語話者が 1 人であった。他の民族語を第 1 言語とする場合でも、キンガ語の運用能力が全く無いと答えた人はおらず、ほとんどが「十分に話すことができる（A）」と申告した。これは、キゴマ州出身でキンガ人と結婚した 1 人を除いて、マゴマ人とワンジ人であり、これらの人々が、自分の言語とキンガ語は「非常に似ている言語である」と感じていることに起因すると思われる。

この地域では、スワヒリ語のみを話す人はおらず、キンガ語の使用が活発な地域であることがわかる。

#### 4.2.5. 4 つの調査地の相対関係

ここまでは、各調査地について個別の状況を記述した。本項では、各調査地の状況を比較することで、それぞれの調査地の相対関係を明らかにする。

まず、各調査地の 20 代の教育レベルを比較する。タンザニアでは、近年、中学校進学率が飛躍的に伸びている。2014 年の教育統計を見ると、2005 年と 2013 年の中学校進学者と高校進学者は、それぞれ 243,359 人から 439,816 人（＋180%）、27,780 人から 42,484 人（＋152%）に増加している。現在 60 代前半の人が小学校修了試験を受けたと考えられる 1965 年の段階では、中学校進学者は 6,300 人ほどであった（Kawawa, 1966: 2）。当時からの人口増加率がおよそ＋364.87%であることを考慮しても、教育機会が大きく拡大したことがわかる。この傾向は、中学校・高校施設が多く、小学校の教育環境がより整っている地域ほど高いと考えられ、そのような条件は、開発度が高い地域の方が整いやすい。そのため、ここでは、20 代の教育レベルの高さを開発度の尺度の一つとして考える。

学歴なしから大学卒業レベル以上までに、それぞれ 0〜6 の数値をふり、平均を取ったものが以下の表 4-29 の数値である。

表 4-29. 20 代の教育レベル

| 調査地 | | 平均 | 順位 |
|---|---|---|---|
| ベナ語圏 | 中心部 | 3.08 | 2 |
| | 農村部 | 2.83 | 3 |
| ンゴニ語圏 | 中心部 | 4.07 | 1 |
| | 農村部 | 2.58 | 4 |
| ヤオ語圏 | | 2.33 | 5 |
| キンガ語圏 | | 2.33 | 5 |

教育レベルを開発度の 1 つの尺度とすると、最も開発度が高いのはンゴニ語圏農村部であり、低いのは、ヤオ語圏とキンガ語圏である。

続いて、各地域の農業従事者の割合を見ていく。農村地域では特に、職業選択の幅が限定されるため、多くが農業従事者となる。そのため、農業従事者の割合を 1 つの開発度の尺度とし、その割合が低いほど、開発度が高いと考える。

表 4-30. 農業従事者の割合

| 調査地 | | 割合 | 順位 |
|---|---|---|---|
| ベナ語圏 | 中心部 | 34% | 1 |
| | 農村部 | 73% | 4 |
| ンゴニ語圏 | 中心部 | 62% | 3 |
| | 農村部 | 90% | 6 |
| ヤオ語圏 | | 85% | 5 |
| キンガ語圏 | | 58% | 2 |

表 4-30 から、農業従事者が最も少ないのはベナ語圏中心部であり、最も多いのはンゴニ語圏農村部である。

続いて、各地域の主要民族の割合とそれぞれで話されている平均言語数を見る。開発度が高い地域ほど人の流入が活発であり、主要民族以外の割合が高くなると考えられる。また、スワヒリ語の単一使用者の多さは、スワヒリ語の浸透度合いの高さとスワヒリ語への依存度の高さを示すが、これも、1 つの尺度とする。また、主要民族の言語（主要言語）の減少率も、スワヒリ語を第 1 言語とする人の割合の増加を表すものなので、これも尺度に加える。

表 4-31. 主要民族の割合

| 調査地 | | 割合 | 順位 |
|---|---|---|---|
| ベナ語圏 | 中心部 | 66% | 2 |
| | 農村部 | 93% | 6 |
| ンゴニ語圏 | 中心部 | 49% | 1 |
| | 農村部 | 85% | 4 |
| ヤオ語圏 | | 66% | 2 |
| キンガ語圏 | | 85% | 4 |

表 4-32. スワヒリ語単独使用者

| 調査地 | | 人数 | 順位 |
|---|---|---|---|
| ベナ語圏 | 中心部 | 7 | 3 |
| | 農村部 | 1 | 5 |
| ンゴニ語圏 | 中心部 | 16 | 1 |
| | 農村部 | 12 | 2 |
| ヤオ語圏 | | 7 | 3 |
| キンガ語圏 | | 0 | 6 |

表 4-33. 各調査地における主要言語の減少率

| 調査地 | | 減少率 | 順位 |
|---|---|---|---|
| ベナ語圏 | 中心部 | -4% | 5 |
| | 農村部 | -2% | 6 |
| ンゴニ語圏 | 中心部 | -40% | 1 |
| | 農村部 | -20% | 3 |
| ヤオ語圏 | | -27% | 2 |
| キンガ語圏 | | -7% | 4 |

主要民族の割合が最も低い地域とスワヒリ語単一言語使用者が最も多い地域はンゴニ語圏中心部である。一方、最も主要民族の割合が多かったのはベナ語圏農村部、スワヒリ

語単一言語使用者が最も少なかったのはキンガ語圏であった。主要言語の減少率では、最も高いのがンゴニ語圏中心部、最も低いのがベナ語圏農村部である。

これらの結果をまとめると、表 4-34 になる。

表 4-34. 表 4-29～4-33 のまとめ

| 調査地 | | 表 4-30 | 表 4-31 | 表 4-32 | 表 4-33 | 表 4-34 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ベナ語圏 | 中心部 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 | 13 |
| | 農村部 | 3 | 4 | 6 | 5 | 6 | 24 |
| ンゴニ語圏 | 中心部 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| | 農村部 | 4 | 6 | 4 | 2 | 3 | 19 |
| ヤオ語圏 | | 5 | 5 | 2 | 3 | 2 | 17 |
| キンガ語圏 | | 5 | 2 | 4 | 6 | 4 | 21 |

合計の数字が低いほど開発度合いが高いと考えると、6 つの調査地は図 4-9 のような関係になる。

教育レベルと農業従事者の割合だけで換算すると、ンゴニ語圏農村部とヤオ語圏が最も開発度が低いことになるが、これらの地域のスワヒリ語ではスワヒリ語の浸透度が高い。ンゴニ語圏中心部とベナ語圏中心部については、やや差があるとは言え、それぞれ州都としてある程度都市化し、開発されている状況がある。そのため、ンゴニ語圏、ベナ語圏に属するとは言え、脱民族性が高い地域になっていると言え、これらは「地方都市のデータ」としての性質が高いものであると考えられる。残り 4 つの調査地のうち、ヤオ語圏とキンガ語圏は、それぞれの民族が主要な地域の県庁所在地で調査を行っているため、これらの言語圏の中では「中心部」であるが、「地方都市」としてのデータにはならない。そのため、実質的には農村部とはいいがたいが、「地方都市」に対応する「農村部」として、これらの 4 つの地域を同列に扱うことにする。

これら 4 つの調査地に関しては、次のような特徴がある。ンゴニ語圏農村部・ヤオ語圏は、教育レベルが比較的低く農業従事者が多いが、スワヒリ語の浸透率が高い。一方、ベナ語圏・キンガ語圏は、主要民族の割合が高く、当該民族の言語が明らかに優勢言語であり続けている。これらの差の要因を厳密に特定するのは難しいが、宗教的な差が 1 つの要因として存在していると考えられる。4.1.1 でも述べたとおり、ベナ語は既に SIL が聖書を出版しており、現在でもベナ語による読み物の出版が行われている[34]（写真②）。キンガ語も、キンガ人側からの要請によって SIL がいくつかの宗教関連書を出版しており（写真③）、

[34] ただし、ベナ語による小冊子が普及しているわけではない。

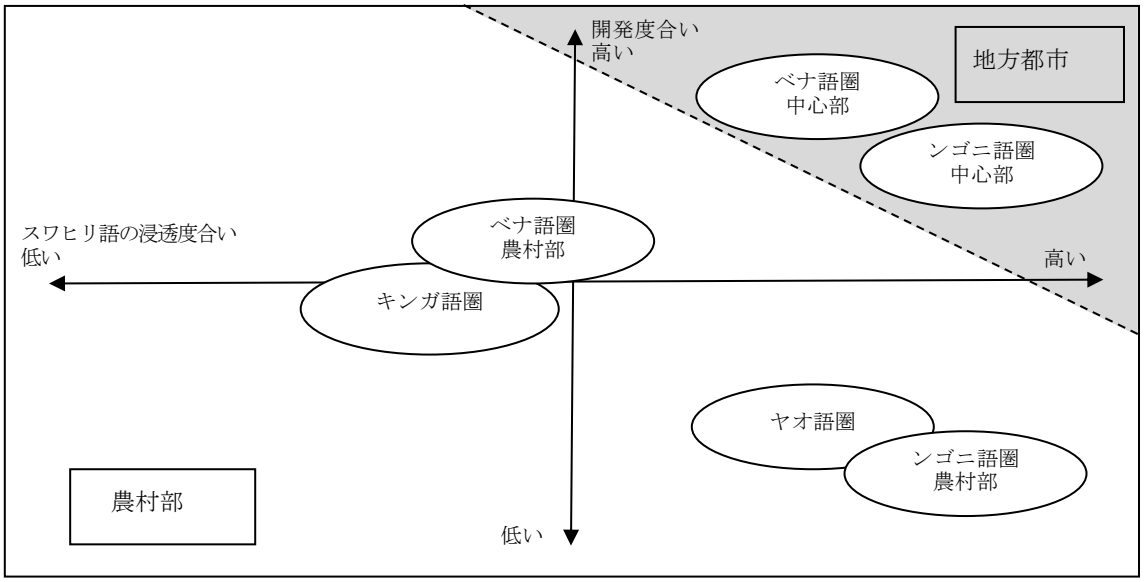



**図 4-9. 各調査地の都市化度合**

2016 年現在、聖書も翻訳作業中である。一方、ンゴニ語圏はキリスト教の中でも聖書の民族語への翻訳を行わなかったカトリック系が優勢であり、ヤオ語圏はイスラーム圏に入る。このような宗教的要因の差は、民族語の存続に影響を与えている可能性がある。

また、本調査におけるンゴニ語圏農村部とヤオ語圏は、共に主要民族の割合がやや低い。例えば、Mapunda は、本調査地よりも中心部から離れた地域で調査を行っているが、そこではよりンゴニ語の使用が活発であると報告されている（Mapunda, 2013)。Mapunda の提示するデータのいくつかにやや疑わしい点が見られる点を差し置いても、より主要民族の割合が多い農村部では、本調査結果が示すよりもベナ語圏農村部やキンガ語圏に近い言語使用になることが予想される。

いずれにせよ、「農村部」の 4 つの調査地のデータからは、民族語の使用がより活発な 2 地域（ベナ語圏農村部、キンガ語圏）とスワヒリ語の浸透度がより高い 2 地域（ンゴニ語圏農村部とヤオ語圏）とがあることが示された。つまり、6 つの調査地は、それぞれ「地方都市」、「農村部―民族語が優勢」、「農村部―スワヒリ語が優勢」という特徴をもつ地域である。

## 4.3. 言語使用の実態

ここからは、使用言語に関する調査結果をみていく。具体的には、(1) 各調査地におけ

る人々のスワヒリ語、民族語、英語の運用能力、(2) 家庭、市場、役所における言語使用状況、(3) 各年齢層の対話者への言語使用についてみていく。さらに、言語使用の具体的な例として、ベナ語圏とキンガ語圏で収集した会話データの一部を提示し、(4) 民族語の使用の実態を明らかにする。

### 4.3.1. スワヒリ語・民族語・英語の運用能力

本項では、調査協力者のスワヒリ語、民族語、英語の運用能力に関して明らかにする。スワヒリ語の運用能力について、スワヒリ語を知らないと回答したのは、359 人中 1 人のみであった。また、自分のスワヒリ語の運用能力は十分ではないと感じており、「ある程度話せる (B)」と回答したのは学歴のない 40 代以上の女性 13 人 (3.6%) のみであった。この 13 人の内訳は、ベナ語圏中心部 1 人、ベナ語圏農村部 2 人、ンゴニ語圏農村部 2 人、ヤオ語圏 1 人、キンガ語圏 7 人である。教育を受けていない人は 40 人 (女性 36 人、男性 4 人) いたが、そのうち 27 人は「十分なスワヒリ語の運用能力 (A) を身につけている」と自認している。キンガ語圏におけるスワヒリ語の浸透率が他地域に比べて低いことがうかがえる。しかし、キンガ語圏で教育を受けていない人 14 人の半数が「十分なスワヒリ語の運用能力を身につけている」と感じていることから、タンザニアの地方都市および農村部においても、日常生活の中でスワヒリ語の習得が可能なほどに、スワヒリ語が浸透している状況があると言える。

続いて、民族語の運用能力に関して得られた回答をまとめると表 4-35 のようになる。

表 4-35. 民族語の運用能力

| 言語圏 | | 民族語の運用能力 | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ない | | 十分にある | | ある程度ある | | 少しある | | 合計 | |
| | | 全体 | 当該主要民族 | 全体 | 当該主要民族 | 全体 | 当該主要民族 | 全体 | 当該主要民族 | 全体 | 当該主要民族 |
| ベナ語圏 | 中心部 | 1 | 0 | 37 | 31 | 7 | 2 | 8 | 1 | 53 | 34 |
| | 農村部 | 0 | 0 | 56 | 54 | 4 | 2 | 0 | 0 | 60 | 56 |
| ンゴニ語圏 | 中心部 | 7 | 0 | 25 | 22 | 11 | 6 | 18 | 2 | 61 | 30 |
| | 農村部 | 0 | 0 | 50 | 46 | 7 | 5 | 4 | 1 | 61 | 52 |
| ヤオ語圏 | | 0 | 0 | 52 | 39 | 6 | 1 | 4 | 0 | 62 | 40 |
| キンガ語圏 | | 0 | 0 | 60 | 51 | 2 | 1 | 0 | 0 | 62 | 52 |
| 合計 | | 8 | 0 | 280 | 243 | 37 | 17 | 34 | 4 | 359 | 264 |

民族語の「十分な運用能力がある (A)」と回答した人は 78%であった。各調査地における主要民族のみで考慮すると、92%の人が十分な運用能力を持つ。それぞれの地域における主要民族の言語が他の民族語に比べて優勢な状況があることがわかる。ただし、ンゴニ

語圏では、中心部でも農村部でもンゴニ語の運用能力が十分ではないと感じているンゴニ人がやや多い。一方、同じく「スワヒリ語の使用が盛んな農村部」に分類されるヤオ語圏では、ヤオ人でヤオ語の運用能力が十分ではないと感じているのは 1 人だけである。

英語については、全体で 56 人が「知っている」言語として挙げた。農村部だけをみても 245 人中 32 人が英語を知っている言語に挙げている（表 4-36）。英語を知っている言語に挙げた人の多くが 20 代であり、若者中心に英語の浸透が見られる。キンガ語圏で英語を挙げた 12 人のうち 5 人は、退職後に故郷に戻った元軍人や教師など 60 代以上の男性であった。

表 4-36. 調査地と英語の運用能力

| 言語圏 | 英語の運用能力 | | | | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|
| | なし | 十分 | ある程度 | 少し | |
| ベナ語圏中心部 | 38 | 4 | 8 | 3 | 53 |
| ベナ語圏農村部 | 52 | 2 | 2 | 4 | 60 |
| ンゴニ語圏中心部 | 45 | 6 | 7 | 3 | 61 |
| ンゴニ語圏農村部 | 58 | 0 | 0 | 3 | 61 |
| ヤオ語圏 | 60 | 1 | 0 | 1 | 62 |
| キンガ語圏 | 50 | 2 | 6 | 4 | 62 |
| 合計 | 303 | 15 | 23 | 18 | 359 |

英語は、特に農村部では、日常生活においてほぼ使用の必要性のない言語と言える。しかし、小学校から教科として教えられており、中学校以上の教育では教授用言語となっている。そのため、その人が得た教育機会と英語の運用能力は、密接に関わっていることが予想される。

年代ごとの英語の運用能力と、各年代の学歴事の英語の運用能力をまとめると表 4-37, 38 のようになる。英語を「知っている言語」として挙げた 56 人のうち、45 人が中学校以上の教育を受けた経験のある人であった。英語を「知っている言語」として挙げた残りの 11 人のうち 9 人は「少し知っている（C）」と自己申告している。基本的には英語が教授用言語として使用される中学校以上の教育を受けた人が英語を「知っている言語」として申告し、ある程度以上の運用能力があると認識していることがわかる。

一方、少し視点を変えて見ると、小学校教育を終えた人 215 人のうち、英語の運用能力が少しでもあると回答しているのは 11 人だけで、およそ 95%の人が英語を「知っている言語」として認識していないことになる。タンザニアの小学校のカリキュラムでは、「小学校教育を通して身につけることが期待される知識」として「スワヒリ語と英語での読み、

表 4-37. 年代ごとの英語の運用能力

| 年代 | 調査地 | 英語の運用能力 | | | | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | なし | 十分 | ある程度 | 少し | |
| 20 代 | ベナ語圏中心部 | 6 | 2 | 3 | 1 | 12 |
| | ベナ語圏農村部 | 8 | 2 | 2 | 0 | 12 |
| | ンゴニ語圏中心部 | 3 | 2 | 6 | 2 | 13 |
| | ンゴニ語圏農村部 | 11 | 0 | 0 | 1 | 12 |
| | ヤオ語圏 | 11 | 0 | 0 | 1 | 12 |
| | キンガ語圏 | 11 | 0 | 0 | 1 | 12 |
| | 計 | 50 | 6 | 11 | 6 | 73 |
| 30 代 | ベナ語圏中心部 | 10 | 0 | 0 | 2 | 12 |
| | ベナ語圏農村部 | 10 | 0 | 0 | 1 | 11 |
| | ンゴニ語圏中心部 | 11 | 1 | 0 | 0 | 12 |
| | ンゴニ語圏農村部 | 12 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| | ヤオ語圏 | 14 | 0 | 0 | 0 | 14 |
| | キンガ語圏 | 11 | 0 | 0 | 1 | 12 |
| | 計 | 68 | 1 | 0 | 4 | 73 |
| 40 代 | ベナ語圏中心部 | 5 | 0 | 3 | 0 | 8 |
| | ベナ語圏農村部 | 10 | 0 | 0 | 1 | 11 |
| | ンゴニ語圏中心部 | 11 | 1 | 0 | 0 | 12 |
| | ンゴニ語圏農村部 | 12 | 0 | 0 | 1 | 13 |
| | ヤオ語圏 | 12 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| | キンガ語圏 | 10 | 0 | 2 | 1 | 13 |
| | 計 | 60 | 1 | 5 | 3 | 69 |
| 50 代 | ベナ語圏中心部 | 8 | 1 | 1 | 0 | 10 |
| | ベナ語圏農村部 | 11 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| | ンゴニ語圏中心部 | 10 | 0 | 1 | 1 | 12 |
| | ンゴニ語圏農村部 | 11 | 0 | 0 | 1 | 12 |
| | ヤオ語圏 | 11 | 1 | 0 | 0 | 12 |
| | キンガ語圏 | 10 | 0 | 2 | 0 | 12 |
| | 計 | 61 | 2 | 4 | 2 | 69 |
| 60 代以上 | ベナ語圏中心部 | 9 | 1 | 1 | 0 | 11 |
| | ベナ語圏農村部 | 13 | 0 | 0 | 2 | 15 |
| | ンゴニ語圏中心部 | 10 | 2 | 0 | 0 | 12 |
| | ンゴニ語圏農村部 | 12 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| | ヤオ語圏 | 12 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| | キンガ語圏 | 8 | 2 | 2 | 1 | 13 |
| | 計 | 64 | 5 | 3 | 3 | 75 |

表4-38. 年代、教育レベル、英語の運用能力

| 年代 | 教育レベル | 英語の運用能力 | | | | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | なし | 十分 | ある程度 | 少し | |
| 20代 | 小学校卒業 | 42 | 0 | 0 | 2 | 44 |
| | 中学校中退 | 3 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| | 中学校卒業 | 5 | 3 | 6 | 4 | 18 |
| | 高校卒業 | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 |
| | 大学卒業 | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 |
| | 計 | 50 | 6 | 11 | 6 | 73 |
| 30代 | なし | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | 小学校中退 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| | 小学校卒業 | 60 | 0 | 0 | 2 | 62 |
| | 中学校中退 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| | 中学校卒業 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| | 高校卒業 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | 計 | 68 | 1 | 0 | 4 | 73 |
| 40代 | なし | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | 小学校中退 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | 小学校卒業 | 53 | 0 | 1 | 2 | 56 |
| | 中学校中退 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | 中学校卒業 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| | 高校卒業 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | 大学卒業 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | 計 | 60 | 1 | 5 | 3 | 69 |
| 50代 | なし | 10 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| | 小学校中退 | 7 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| | 小学校卒業 | 43 | 0 | 0 | 1 | 44 |
| | 中学校中退 | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 |
| | 高校卒業 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | 大学卒業 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | 計 | 61 | 2 | 4 | 2 | 69 |
| 60代以上 | なし | 23 | 0 | 0 | 0 | 23 |
| | 小学校中退 | 34 | 0 | 0 | 0 | 34 |
| | 小学校卒業 | 6 | 1 | 0 | 2 | 9 |
| | 中学校卒業 | 1 | 3 | 2 | 1 | 7 |
| | 大学卒業 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | 計 | 64 | 5 | 3 | 3 | 75 |
| 合計 | なし | 40 | 0 | 0 | 0 | 40 |
| | 小学校中退 | 46 | 0 | 0 | 0 | 46 |
| | 小学校卒業 | 204 | 1 | 1 | 9 | 215 |
| | 中学校中退 | 5 | 0 | 1 | 2 | 8 |
| | 中学校卒業 | 8 | 7 | 13 | 7 | 35 |
| | 高校卒業 | 0 | 3 | 4 | 0 | 7 |
| | 大学卒業 | 0 | 4 | 4 | 0 | 8 |
| | 計 | 303 | 15 | 23 | 18 | 359 |

書き、計算、創作、コミュニケーション」を挙げているが（Wizara ya Elimu na Mafunzo ya Ufundi, 2013）、挙げられた目標が達成されていないことがわかる。

これに加えて、中学校を卒業していても英語を知っている言語として挙げていない人がいる状況は、タンザニア人の生活実感における英語との距離の遠さを示唆している。

### 4.3.2. 各場面における言語使用状況—家庭、市場、役所

本項では、家庭、市場、役所における言語使用についてみていく。その際、年齢層ごとの差をみる。各調査地の調査協力者の年齢層は、表 4-39 のとおりである。

表 4-39. 言語使用調査の調査協力者の数と年齢層

| 年齢層 | ベナ語 | | ンゴニ語 | | ヤオ語 | キンガ語 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 中心部 | 農村部 | 中心部 | 農村部 | | | |
| 若年層（35 歳以下） | 22 | 22 | 21 | 23 | 18 | 19 | 125 |
| 中年層（36-55 歳） | 20 | 18 | 26 | 21 | 24 | 25 | 134 |
| 年配層（56 歳以上） | 11 | 20 | 14 | 17 | 20 | 18 | 100 |
| 合計 | 53 | 60 | 61 | 61 | 62 | 62 | 359 |

**・家庭**

家庭において、スワヒリ語を含む回答をしたのは 359 人中 319 人である。このうち、スワヒリ語のみと答えたのは 160 人であった。この内訳は表 4-40 のとおりである。

表 4-40. 家庭で「スワヒリ語のみを使用する」と回答した人の度数分布

| 言語圏 | | 年齢層 | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 若年層 | 中年層 | 年配層 | 人数 | % |
| ベナ語圏 | 中心部 | 13 | 10 | 2 | 25 | 47% |
| | 農村部 | 13 | 5 | 1 | 19 | 32% |
| ンゴニ語圏 | 中心部 | 15 | 15 | 8 | 38 | 62% |
| | 農村部 | 18 | 9 | 4 | 31 | 51% |
| ヤオ語圏 | | 11 | 17 | 8 | 36 | 58% |
| キンガ語圏 | | 6 | 4 | 1 | 11 | 18% |
| 合計 | | 76 | 60 | 24 | 160 | 45% |

家庭におけるスワヒリ語の単独使用率はンゴニ語圏中心部で最も高く、ヤオ語圏、ンゴニ語圏農村部がそれに続く。一方、スワヒリ語の単独使用率が最も低いのは、キンガ語圏であり、若い世代でも、その使用率は他の言語圏に比べて低くなっている。

一方、家庭で民族語のみを使用すると答えたのは 40 人（11.1%）であり、そのうち 19 人が 60 代以上であった。各調査地の内訳は表 4-41 のとおりである。スワヒリ語の単独使用とは逆に、民族語の単独使用率はキンガ語圏で最も高く、ベナ語圏農村部、ンゴニ語圏農村部がそれに続く。民族語の単独使用率が最も低いのはベナ語圏中心部とンゴニ語圏中心部である。これらは地方都市であるため、家庭外の日常的空間に占めるスワヒリ語使用の

表 4-41. 家庭で「民族語のみを使用する」と回答した人の度数分布

| 調査地 | | 年齢層 | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 若年層 | 中年層 | 年配層 | 人数 | % |
| ベナ語 | 中心部 | 1 | 0 | 1 | 2 | 4% |
| | 農村部 | 0 | 2 | 6 | 8 | 13% |
| ンゴニ語 | 中心部 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3% |
| | 農村部 | 1 | 2 | 4 | 7 | 11% |
| ヤオ語 | | 0 | 0 | 5 | 5 | 8% |
| キンガ語 | | 3 | 7 | 6 | 16 | 26% |
| 合計 | | 5 | 12 | 23 | 40 | 11% |

割合が高いと考えられる。また、子どもたちが民族語を習得していないなど、家庭内での民族語の単独使用が難しい状況もあるだろう。

家庭で「スワヒリ語と英語」を使用すると回答した人は 2 人であった。1 人はベナ語圏農村部の 60 代で元小学校英語教師の男性、もう 1 人はンゴニ語圏中心部の 30 代で高校教育を修了した男性である。これ以外の人々は、家庭ではスワヒリ語と民族語の両方を使用すると回答した。中心部だけでも、スワヒリ語のみを使用すると回答したのは 114 人中 63 人（55%）であり、決して圧倒的な数字ではない。スワヒリ語の浸透率は高いが、人々は民族語を使用し続けているということになる。ただし、民族語の単独使用の低さを考えると、家庭における優勢言語はもはや民族語ではないという状況が指摘できる。

**・市場**

続いて、ローカルな市場における言語使用についてみていく。市場では、スワヒリ語を含む回答をしたのは 359 人中 342 人である。この内、スワヒリ語のみと答えたのは 288 人（80.2%）であった。その内訳は表 4-42 のとおりである。

表 4-42. 市場で「スワヒリ語のみを使用する」と答えた人の度数分布

| 調査地 | | 年齢層 | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 若年層 | 中年層 | 年配層 | 人数 | % |
| ベナ語圏 | 中心部 | 18 | 18 | 10 | 46 | 87% |
| | 農村部 | 12 | 13 | 11 | 36 | 60% |
| ンゴニ語圏 | 中心部 | 21 | 25 | 13 | 59 | 97% |
| | 農村部 | 23 | 20 | 16 | 59 | 97% |
| ヤオ語圏 | | 18 | 24 | 17 | 59 | 95% |
| キンガ語圏 | | 9 | 13 | 7 | 29 | 47% |
| 合計 | | 101 | 113 | 74 | 288 | 80% |

家庭とは異なり、市場ではスワヒリ語の単独使用率が高い。スワヒリ語の単独使用率が

半数以下なのはキンガ語圏のみである。ベナ語圏農村部でもやや低いが、その他の地域では排他的にスワヒリ語が使用されている。

一方、民族語のみと答えたのは 17 人（4.7%）であり、そのうち 10 人が 60 代以上であった。調査地ごとの内訳は表 4-43 のとおりである。

表 4-43. 市場で「民族語のみを使用する」と回答した人の度数分布

| 調査地 | 年齢層 | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 若年層 | 中年層 | 年配層 | 人数 | % |
| ベナ語圏農村部 | 2 | 1 | 6 | 9 | 15% |
| ンゴニ語圏農村部 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2% |
| ヤオ語圏 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3% |
| キンガ語圏 | 2 | 1 | 2 | 5 | 8% |
| 合計 | 4 | 2 | 11 | 17 | 5% |

地方都市では、市場で民族語のみを使用すると回答した人はいない。市場での言語使用に関しては、多くの人が「市場は民族が入り交じる場所なので」と断った上で「スワヒリ語のみを使用する」と答えた。しかし実際に市場を歩いてみると、ンゴニ語圏を除いてすべての調査地で、売り手と買い手が互いに同じ民族語を話すことを知っている場合には会話が民族語で始まる状況が確認された。人々は、市場では「スワヒリ語を使用するのがふさわしい」と考えられるが、実際の言語使用では、民族語の使用率は申告されたものよりも高いと推察される。

**・役所**

続いて、役所での言語使用をみる。役所における言語使用では、スワヒリ語を含む言語使用を申告した人が 359 人中 351 人で、大多数を占めた。スワヒリ語のみと答えたのは 323 人であった。その内訳は表 4-44 のとおりである。民族語の使用が活発な農村部のうち、キンガ語圏の調査地がマケテ県の県庁所在地であるのに対し、ベナ語圏農村部に存在する役所は村の役場のみである。キンガ語圏に比べてベナ語圏農村部のスワヒリ語単独使用率がより低くなっているのは、そのためであると考えられる。

「スワヒリ語と民族語を使用する」と回答したのは 28 人（8%）であった。民族語のみを使用すると答えた 8 人の内訳は、キンガ語圏 5 人（20 代 1 人、50 代 1 人、60 代以上 3 人）、ベナ語圏農村部、ンゴニ語圏農村部、ヤオ語圏でそれぞれ 1 人（すべて 60 代以上）である。

表 4-44. 役所で「スワヒリ語のみを使用する」と答えた人の度数分布

| 調査地 | | 年齢層 | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 若年層 | 中年層 | 年配層 | 人数 | % |
| ベナ語圏 | 中心部 | 22 | 18 | 10 | 50 | 94% |
| | 農村部 | 16 | 14 | 14 | 44 | 73% |
| ンゴニ語圏 | 中心部 | 20 | 26 | 12 | 58 | 95% |
| | 農村部 | 23 | 20 | 16 | 59 | 96% |
| ヤオ語圏 | | 18 | 23 | 18 | 59 | 95% |
| キンガ語圏 | | 18 | 22 | 13 | 53 | 85% |
| 合計 | | 117 | 123 | 83 | 323 | 90% |

役所では、スワヒリ語（または英語）を話すことが正しいとされる（2.1.1 参照）。そのため、調査の中でも「役所ではスワヒリ語を使用することが求められているから」／「役所では民族語を使用することは許されないから」と断った上で、「スワヒリ語のみを使用する」と答える人がほとんどであった。しかし、スワヒリ語の運用能力が十分ではない場合は、民族語の使用も不可能ではないようである。トゥンドゥル県庁の職員も、「（役所には）民族語しかわからない人も来るので、民族語を使用することがある」と認めている。さらに、ヤオ語圏では役所内で役人同士が民族語でやりとりしている様子も観察された。そのため、役所であっても相手と顔見知りである場合や特に気心が知れている場合、または、役所を訪れた人が高齢者の場合などは、民族語が使用されていると考えてよい。

役所で使用する言語として「英語のみ」と答えた人はいなかったが、「スワヒリ語と英語」と回答した人は全体で 9 人であった。

表4-45. 役所で使用する言語として英語を含む回答をした人の度数分布

| 調査地 | 年代 | | | 合計 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 20代 | 50代 | 60代以上 | 人数 | % |
| ベナ語圏中心部 | 0 | 1 | 1 | 2 | 4% |
| ンゴニ語圏中心部 | 1 | 0 | 2 | 3 | 5% |
| ヤオ語圏 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2% |
| キンガ語圏 | 0 | 1 | 2 | 3 | 5% |
| 合計 | 1 | 3 | 5 | 9 | 3% |

「スワヒリ語と英語」と回答した人は、「役所には外国人がいる場合もあるため、英語を使うときがある」、「英語はタンザニアの公用語であるため、役所で使用される場合がある」と説明した。

### 4.3.3. 各年齢層への使用言語

続いて、各年齢層への使用言語を調査地ごとにまとめたのが表 4-45～表 4-50 である。

表 4-46. ベナ語圏中心部における各年齢層への言語使用

| 対話者 | | 就学前の子ども | | | | | | 若年層（35 歳以下） | | | | | | 中年層（36～55 歳） | | | | | | 年配層（56 歳以上） | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 言語 | | a | b | c | d | e | f | a | b | c | d | e | f | A | b | c | d | e | F | a | b | c | d | e | f |
| 年代 | 20 代 | 0 | 1 | 0 | 10 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 6 | 1 | 0 | 1 | 4 | 1 | 5 | 1 | 0 |
| | 30 代 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 6 | 0 | 0 | 2 | 6 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| | 40 代 | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 6 | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| | 50 代 | 0 | 1 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 4 | 0 | 0 | 1 | 6 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| | 60 代以上 | 0 | 0 | 0 | 11 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 9 | 1 | 0 | 1 | 4 | 2 | 3 | 1 | 0 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 0 |
| 合計 | | 0 | 2 | 0 | 50 | 0 | 1 | 0 | 9 | 0 | 43 | 1 | 0 | 1 | 21 | 4 | 25 | 2 | 0 | 8 | 22 | 6 | 15 | 2 | 0 |

a.ベナ語　b.ベナ語とスワヒリ語　c.ベナ語とその他の民族語とスワヒリ語　d.スワヒリ語　e.スワヒリ語とその他の民族語　f.英語とスワヒリ語

表 4-47. ベナ語圏農村部における各年齢層への言語使用

| 対話者 | | 就学前の子ども | | | | | | 若年層（35 歳以下） | | | | | | 中年層（36～55 歳） | | | | | | 年配層（56 歳以上） | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 言語 | | a | b | c | d | e | f | a | b | c | d | e | f | A | b | c | d | e | F | a | b | c | d | e | f |
| 年代 | 20 代 | 0 | 5 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 10 | 0 | 0 | 1 | 6 | 0 | 5 | 0 | 0 | 6 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 30 代 | 0 | 3 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 4 | 0 | 0 | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 40 代 | 0 | 4 | 0 | 7 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 7 | 0 | 0 | 3 | 5 | 0 | 3 | 0 | 0 | 9 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | 50 代 | 0 | 5 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 8 | 0 | 0 | 3 | 5 | 0 | 3 | 0 | 0 | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 60 代以上 | 4 | 7 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 7 | 0 | 3 | 0 | 1 | 6 | 8 | 0 | 1 | 0 | 0 | 13 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 合計 | | 4 | 24 | 0 | 32 | 0 | 0 | 6 | 20 | 0 | 33 | 0 | 1 | 13 | 31 | 0 | 16 | 0 | 0 | 46 | 13 | 0 | 1 | 0 | 0 |

a.ベナ語　b.ベナ語とスワヒリ語　c.ベナ語とその他の民族語とスワヒリ語　d.スワヒリ語　e.スワヒリ語とその他の民族語　f.英語とスワヒリ語

表 4-48. ンゴニ語圏中心部における各年齢層への言語使用

| 対話者 | | 就学前の子ども | | | | | | 若年層（35 歳以下） | | | | | | 中年層（36～55 歳） | | | | | | 年配層（56 歳以上） | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 言語 | | A | b | c | d | e | f | a | b | c | d | e | f | A | b | c | d | e | F | a | b | c | d | e | f |
| 年代 | 20 代 | 0 | 0 | 0 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 12 | 0 | 0 |
| | 30 代 | 0 | 0 | 0 | 11 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 7 | 3 | 0 | 0 | 3 | 1 | 5 | 3 | 0 |
| | 40 代 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 10 | 1 | 0 | 0 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | 0 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 |
| | 50 代 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 9 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 4 | 2 | 0 | 0 | 6 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| | 60 代以上 | 0 | 1 | 0 | 11 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 10 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 8 | 1 | 0 | 0 | 6 | 0 | 5 | 1 | 0 |
| 合計 | | 0 | 1 | 0 | 59 | 1 | 0 | 0 | 4 | 2 | 51 | 2 | 2 | 0 | 14 | 4 | 36 | 7 | 0 | 0 | 21 | 4 | 29 | 7 | 0 |

a.ンゴニ語　b.ンゴニ語とスワヒリ語　c.ンゴニ語とその他の民族語とスワヒリ語　d.スワヒリ語　e.スワヒリ語とその他の民族語　f.英語とスワヒリ語

表 4-49. ンゴニ語圏農村部における各年齢層への言語使用

| 対話者 | | 就学前の子ども | | | | | | 若年層（35 歳以下） | | | | | | 中年層（36～55 歳） | | | | | | 年配層（56 歳以上） | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 言語 | | A | b | c | d | e | f | a | b | c | d | e | f | A | b | c | d | e | F | a | b | c | d | e | f |
| 年代 | 20 代 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 10 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 8 | 0 | 0 |
| | 30 代 | 1 | 0 | 0 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 7 | 0 | 0 | 4 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| | 40 代 | 0 | 3 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 11 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 7 | 0 | 0 | 7 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | 50 代 | 1 | 3 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 7 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 6 | 0 | 0 | 4 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| | 60 代以上 | 2 | 3 | 0 | 7 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 8 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 8 | 0 | 0 | 5 | 3 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| 合計 | | 4 | 9 | 0 | 48 | 0 | 0 | 2 | 9 | 0 | 50 | 0 | 0 | 5 | 18 | 0 | 38 | 0 | 0 | 23 | 17 | 0 | 21 | 0 | 0 |

a.ンゴニ語　b.ンゴニ語とスワヒリ語　c.ンゴニ語とその他の民族語とスワヒリ語　d.スワヒリ語　e.スワヒリ語とその他の民族語　f.英語とスワヒリ語

表 4-50. ヤオ語圏における各年齢層への言語使用

| 対話者 | | 就学前の子ども | | | | | | 若年層（35 歳以下） | | | | | | 中年層（36～55 歳） | | | | | | | 年配層（56 歳以上） | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 言語 | | a | b | c | d | e | f | a | b | c | d | e | f | a | b | c | d | e | f | g | a | b | c | d | e | f | g |
| 年代 | 20 代 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 10 | 0 | 1 | 5 | 2 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 10 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | 30 代 | 0 | 0 | 0 | 14 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 13 | 0 | 0 | 2 | 4 | 1 | 7 | 0 | 0 | 0 | 3 | 5 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| | 40 代 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 8 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 2 | 6 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 |
| | 50 代 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 9 | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | 60 代以上 | 1 | 0 | 0 | 11 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 10 | 1 | 0 | 2 | 6 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 6 | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 合計 | | 1 | 0 | 0 | 61 | 0 | 0 | 1 | 7 | 2 | 50 | 1 | 1 | 12 | 20 | 4 | 24 | 1 | 0 | 1 | 25 | 19 | 4 | 12 | 1 | 0 | 1 |

a.ヤオ語　b.ヤオ語とスワヒリ語　c.ヤオ語とその他の民族語とスワヒリ語　d.スワヒリ語
e.スワヒリ語とその他の民族語　f.英語とスワヒリ語　e.ヤオ語とその他の民族語

表 4-51. キンガ語圏における各年齢層への言語使用

| 対話者 | | 就学前の子ども | | | | | | 若年層（35 歳以下） | | | | | | 中年層（36～55 歳） | | | | | | 年配層（56 歳以上） | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 言語 | | a | b | c | d | e | f | a | b | c | d | e | f | A | b | c | d | e | f | a | b | c | d | e | f |
| 年代 | 20 代 | 1 | 1 | 0 | 10 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 8 | 0 | 0 | 3 | 7 | 0 | 2 | 0 | 0 | 5 | 6 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | 30 代 | 0 | 2 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 7 | 0 | 0 | 3 | 7 | 0 | 2 | 0 | 0 | 8 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 40 代 | 1 | 5 | 0 | 7 | 0 | 0 | 2 | 5 | 0 | 6 | 0 | 0 | 4 | 7 | 0 | 2 | 0 | 0 | 6 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 50 代 | 3 | 2 | 0 | 7 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 7 | 0 | 0 | 6 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 9 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 60 代以上 | 6 | 1 | 0 | 6 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 8 | 0 | 0 | 3 | 7 | 1 | 2 | 0 | 0 | 11 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 合計 | | 11 | 11 | 0 | 40 | 0 | 0 | 6 | 20 | 0 | 36 | 0 | 0 | 19 | 33 | 1 | 9 | 0 | 0 | 39 | 21 | 1 | 1 | 0 | 0 |

a.キンガ語　b.キンガ語とスワヒリ語　c.キンガ語とその他の民族語とスワヒリ語　d.スワヒリ語　e.スワヒリ語とその他の民族語　f.英語とスワヒリ語

ベナ語圏中心部では、中年層以上に対して多言語使用が行われている。ベナ語圏農村部では若年層や就学前の子どもにも、スワヒリ語との併用で民族語が用いられる割合が高い。

ンゴニ語圏では、中心部、農村部ともに、中年層に対しても半数以上の人がスワヒリ語の単独使用を行っており、ンゴニ語の使用の衰退が見て取れる。中心部では、多言語使用を行う人が存在するが、農村部で使用される言語は、ンゴニ語とスワヒリ語だけになっている。

ヤオ語圏では、中年層以上に対して多言語使用が行われている。ヤオ語の運用能力を持たない人がいなかった一方で、ヤオ語の使用率に関してはあまり高くない状況となっている。これは、調査地が県中心部であることに起因する可能性が高い。

キンガ語圏では、就学前の子どもに対しても一定の割合の人がキンガ語だけを使用しており、民族語の使用率は他の地域よりも高い。しかし、若年層以下の世代ではスワヒリ語の使用が支配的になる状況は他の調査地と共通している。

就学前の子どもに対する使用言語は、子どもたちが家庭で習得すると考えられている言語を表すものであるとも言える。そのため、ベナ語圏農村部、キンガ語圏を除く地域では、家庭でスワヒリ語が習得されるのが一般的と考えられていることになる。また、ベナ語圏農村部とキンガ語圏においては、「子どもたちが学校に入ってから困らないように、子どもたちにはスワヒリ語で話しかける」という回答をする人も見られている。このような恣意的なスワヒリ語使用は、Swilla（2008）の調査でも報告されている。これは、民族語の使用率が高く就学前のスワヒリ語の習得が困難であった地域において、学校教育の浸透とともに広く見られるようになった現象であることが推察される。子どもたちにあえてスワヒリ語を最初に習得させるという選択が行われている状況が次世代の言語状況に大きく影響するであろうことは間違いなく、農村部における言語使用の実態の更なる変化が予想される。

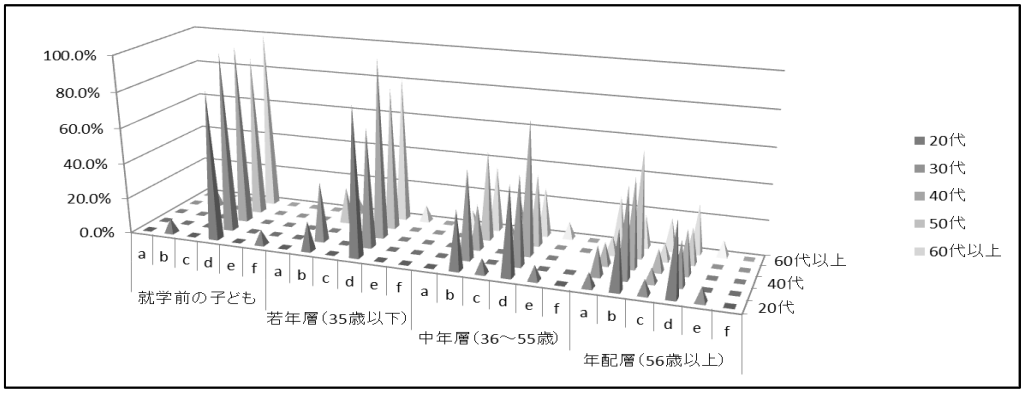
さらに、各年齢層への使用言語を各言語の使用率によってグラフ化すると、グラフ 4-1～グラフ 4-6[35]のようになる。これらを、図 4-9 で見たように、地方都市と農村部とで比較する。

---

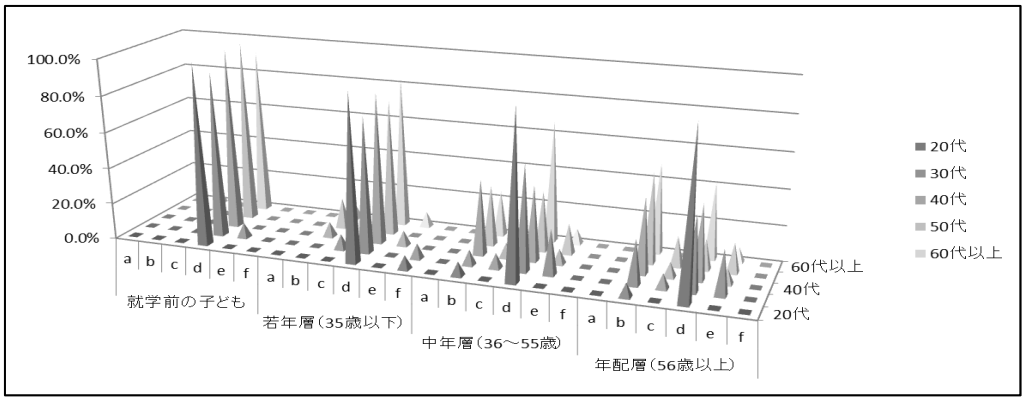
[35] 図中のアルファベットは、表 4-45~表 4-49 の使用言語を表すアルファベットに対応するものである。

・「地方都市」

グラフ 4-1. ベナ語圏中心部

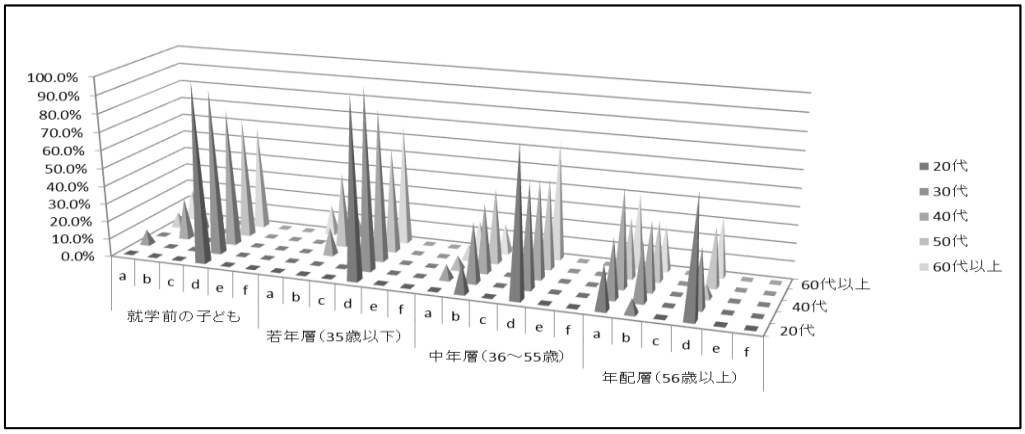



グラフ 4-2. ンゴニ語圏中心部

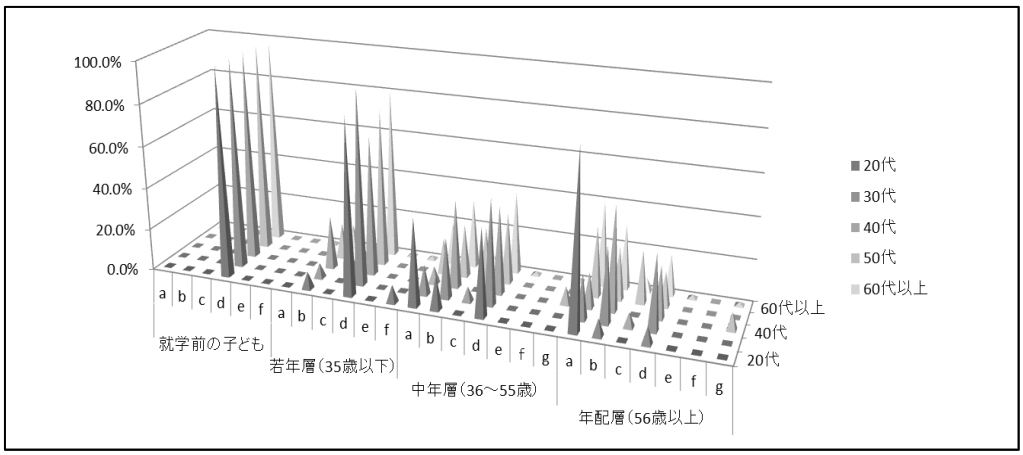



・「農村部：スワヒリ語の使用が活発」

グラフ 4-3. ンゴニ語圏農村部

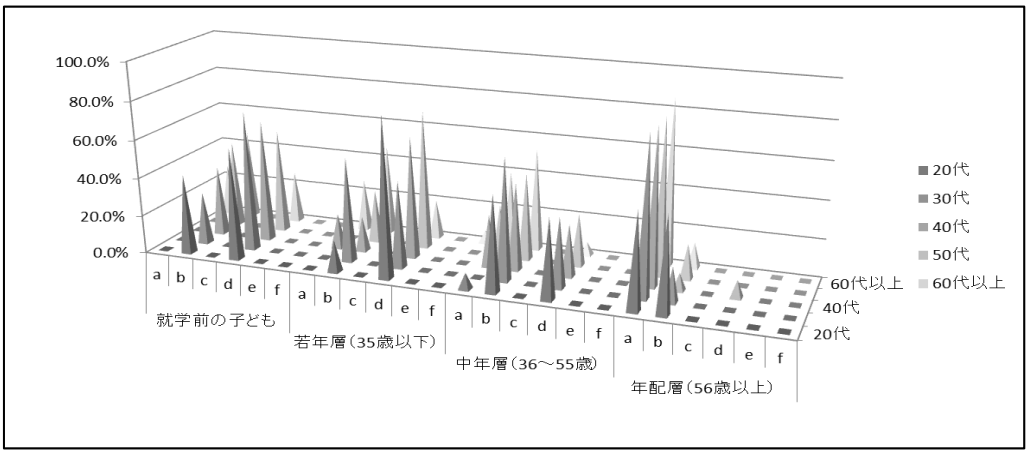


グラフ 4-4. ヤオ語圏

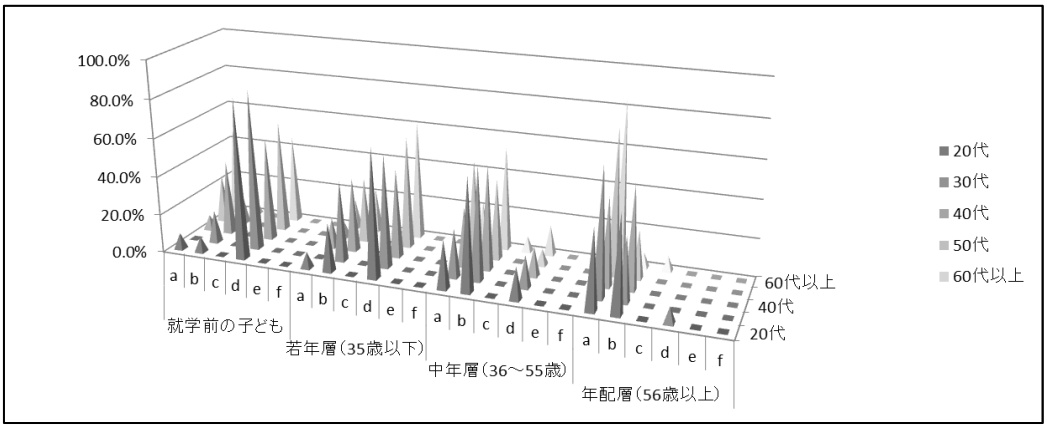



・「農村部：民族語の使用が活発」

グラフ 4-5. ベナ語圏農村部




グラフ 4-6. キンガ語圏



地方都市において、やや活発な多言語使用（スワヒリ語と 2 つ以上の民族語の使用）が見られることを除けば、地方都市とスワヒリ語の使用が盛んな農村部 2 地域の言語使用は似たものになっている。民族語の使用が盛んな農村部 2 地域では、若年層や就学前の子どもに対しても主要民族語が使用されている。

いずれかの世代に英語を含む言語で話すと答えた人は 359 人中 5 人であった。このうち 4 人は若年層、もう一人は年配層であった。これらの 5 人は、表 4-50 で示した状況で英語を使用する／していたと回答している。

表 4-52. 英語を使用すると回答した人の使用場面

| | 調査地 | 年齢 | 性別 | 教育 | 英語の運用能力 | 英語とスワヒリ語を使用すると回答した場面 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ベナ語圏中心部 | 25 | 女性 | F4 | ある程度（B） | 「就学前の子どもと話すとき」 |
| 2 | ベナ語圏農村部 | 60 | 男性 | S7 | 少し（C） | 「若年層と話すとき」、「職場で同僚／上司と話すとき」、「家で話すとき」 |
| 3 | ンゴニ語圏中心部 | 25 | 女性 | F4 | ある程度（B） | 「若年層と話すとき」 |
| 4 | ンゴニ語圏中心部 | 31 | 男性 | F6 | 十分（A） | 「若年層と話すとき」、「仕事で同僚と話すとき」、「家庭で話すとき」 |
| 5 | ヤオ語圏 | 28 | 男性 | S7 | 少し（C） | 「若年層と話すとき」 |

英語の運用能力があると回答した人は全体で 56 人いたが、これらの多くは日常的に英語を使用する機会がないということになる。また、日常的に使用機会があると答えた 5 人についても、必要に迫られた英語使用というよりは、Legère の言う「不要な英語使用」（an unnecessary use of English; Legère, 2010: 55）であると考えられる。しかし、わずかとは言え、特に「若年層と話すときに英語を使用する」とする人が、地方都市や農村部にも見られるようになっている状況は、これらの地域における英語への意識が無視できないものになっていることを示唆している。

### 4.3.4. 民族語使用の実際

就学前の子どもたちは、スワヒリ語を第 1 言語として習得しており、若年層にも、スワヒリ語を第 1 言語とする世代が見られ始めている。このような状況で、実際の民族語の言語使用がどのように行われているのかを、特に民族語の使用が活発であったベナ語圏農村部とキンガ語圏の会話データから見る。

Petzell は、タンザニアの言語の中でも特に話者数の少ない言語のひとつであるカミ語に関して、「カミ語の話者である」と自己申告する人のほとんどがスワヒリ語とのコード・ミクシング（Code-Mixing; CM）やコード・スイッチング（Code-Switching; CS）を伴う言語使

用をしており、「純粋な」民族語を話す話者はほとんどいないと述べている（Petzell, 2012:140）。しかし、このような状況はカミ語のような話者数の少ない言語のみでなく、ベナ語圏農村部やキンガ語圏でも観察された。

例 1 と例 2 は、ベナ語圏の農村部で収集した会話データである。会話データのスクリプトにおいては、民族語の箇所を「イタリック体」で示した。また、申告された言語と異なる言語への CM が起こっている箇所を「太字＋下線」で示している。

**例 1：3 人の女性の会話**[36]

・調査地：ンジョンベ州ンジョンベ県 M 村

・データ収集日：2017 年 7 月 24 日

・会話の参加者：A＝30 代女性、B＝40 代女性、C＝60 代女性

・申告された言語：ベナ語

(1) C: ***U*<u>**mama**</u>**, *pamwandi* *ndaa-nyw-ag-a* *dagalaga* *nbege.*

女性 ある時 SM1SG.PST-飲む-HAB-BF 酔う 酒

*Pendino* *ndi-habedzile* *ndi-zile.* *Pe-ndi-okwike*

（不明） SM1SG- (不明) SM1SG-いる 時-SM1SG-救われる

*pe-ndi-nyilie* *hu-*<u>**kanisa**</u> Kwa *nguluvi.* *Pe-ndi-onele* *na* *utamwa*

時-SM1SG-眠る LOC-教会 ～に 神 時-SM1SG-見る ~を 病気

*ndi-ponyile.* *Lino* *na* *magulu.* *sindaa-*<u>**wes**</u>*-ag-a*

SM1SG-治る 今 そして 足 SM1SG.PST.NEG-できる-HAB-BF

*ku-kwim-a.*

INF-立つ-BF

「ある時、酒を飲んで酔っ払っていました。（不明）。私は救われたのですが、救われた時、それは私が神様の教会で眠っているときでした。病気だったのですが、治りました。私の足は歩けない状態だったのです。」

[36] 本論で用いる略語は次のとおり; APPL: 適用形派生接辞, BF: 基本末尾辞, CAUS: 使役, CONC: 随伴, CONS: 継起, COP: 繋辞, HAB: 習慣, INF: 不定形接頭辞, NEG: 否定辞, OM: 目的語接辞, PASS: 受動, PF: 完了末尾辞, PL: 複数, PRF: 完了, PRS: 現在, PST: 過去, REL: 関係接辞, SG: 単数, SM: 主語接辞。

(2) A: **Hapo** **sasa**… （不明）。

そこ 今

「それはそれは...」

(3) C: *Na* *yuveve* *pemgiso?*

そして あなた そう

「（（B）に向かって）あなたもそうだったでしょう。」

(4) B: *Ka,ka* *Na* **yule** *deni* **yule.**

間投詞 そして あの人 このように あの人

「…( 不明 )…」

(5) C: *Deni*? **Yaani** *twaa-twagandzi* *suwe.*

このように つまり SM1PL.PST-酔う 全く

「そうですよね。つまり私たちは全く酔っ払っていました。」

(6) A: *Nguluvi* (不明) *li-tang-a* *suwe.*

神 （不明） SM?-助ける-BF 全く

「神様は助けてくださいます。」

**例 2：2 人の女性の会話**

・調査地：ンジョンベ州ンジョンベ県 M 村
・データ収集日：2017 年 7 月 24 日
・会話の参加者：D＝20 代女性、E＝20 代女性
・申告された言語：ベナ語

(1) D: *Yuve,* *muyangu* **doto**, **ipindi** *shila* *wa-ndi-onelak-a*

あなた 私の仲間 双子の妹 期間 この SM2SG.PST-OM1SG-見る-BF

*ndemu* **yako**. *Kwavule* *ndali* *dili* *hera* **ngufu**, **nini**?

仲間 あなたの なぜなら わたし COP1SG ない 力 何

「妹よ、あなたは私の仲間ではないのですか？私に力がないから気に食わないのですか？」

(2) E: *Yuveve* *wali* *uli* **mkolofi** **mbona.** *Wali* **mtundu** **mno**.

あなた あなた COP2SG 無礼者 なぜ あなた いたずらっこ とても

「あなたはとても失礼です。どうしてそんなにふざけるのですか。」

(3) D: Ka, ka. **Mbona** *sindali* *dili* **mtundu** **ham-na**.

間投詞 なぜ わたし NEG COP1SG いたずらっこ SM18NEG-CONC

**Katika** *Ndi-***fanye** **ishi** *uhu-ni-tov-a* *u-digitede*

～の間 OM1SG-する これ SM2SG-OM1SG-背く-BF SM2-( 不明 )

*na* *hu-nyilika.*

そして HAB-寝る

「ふざけてなんかいません。いつも私にあれをしろと言って、自分はいつも寝ています。」

(4) E: *Wa-tal-ag-a* *yuve.*

SM2SG.PST-見る-HAB-BF あなた

「自分のことは棚にあげて。」

(5) D: *Nn!* *Ndi-helela* *hwa* **mama**, ***umama*** *hu-tangila* *muyangu.*

間投詞 SM1SG-行く ～に 母 母 HAB-味方する 私の

「まあ。私が母のところに行けば、母は私の見方です。」

(6) E: *A-on-ag-a* t*wi*-(不明）, **kweli.**

SM3SG-見る-HAB-BF SM1PL-（不明） 本当に

「彼女（母）はいつも私たちを...（不明）...、本当に」

(7) D: **Jamani**... *Ndi-dzove* *hwa* **baba**, **baba** *a-tigi* *ndili*

間投詞 SM1SG-(不明) ～に 父 父 SM3SG-言う COP1SG

*mdesi.*

良い人

「まあ。父に（不明）、父は私を良い子だと言いますよ。」

(8) E: *A-tigila* **u-na** **hibuli**.

SM3SG-言う SM3SG-CONC 傲慢さ

「父は、あなたが傲慢だと言います。」

(9) D: **Mbona** **hibuli** *ndari* *dili* *hera*!

なぜ 傲慢さ 私 COP1SG ない

「傲慢なんかじゃないじゃないですか。」

(10) E: *Wali* **u-na** **kibuli**.

あなた SM2SG-CONC 傲慢さ

「あなたは傲慢ですよ。」

(11) D: **Kweli?**

本当に

「本当に？」

(12) E: *Na-hu-tal-a* *wa-tal-ag-a* *yuve.*

SM1SG.PST-OM2SG-見る-BF SM2SG.PST-見る-HAB-BF あなた

「あなたはいつも勝手なのですよ。」

(13) D: *Nda-tal-ag-a* *unene* **mbona** *yuveve* *uli* *mkomi* *wa*

SM1SG.NEG-見る-HAB-BF 私 なぜ あなた COP2SG 大切な人 ～の

*nene*?

私

「勝手なんかじゃありません。あなたは親友なのに、なぜ（そんなことを言うの）ですか。」

(14) E: *Haneku* *lulenga.* *Wi-tal-a* *uhuvemba* *kabla*

行って汲む 水 SM2SG.FUT-見る-BF 右 ~の前に

（不明）. *Hatwi-udzu* **baba** **hii** *a-ndi-nyolile*

（不明） SM1PL.NEG-OM1PL-尋ねる 父 これ SM3SG-OM1SG-（不明）

「水を汲んできなさい。そう言ってもあなたは知らん顔をする。尋ねるまでもなく、父は私の見方です。」

(15) D: **Jamani**, *yuveve* *yuve* **doto** **ama** *yuve* **kulwa**?

間投詞 あなた あなた 双子の妹 または あなた 双子の姉

「あなたねぇ。あなたと私はどっちが上なのですか？」

(16) E: **Mimi** **ni** **doto.**

私 COP 双子の妹

「私が下ですよ。」

(17) D: **Ah** **wewe** **ni** **doto?** **I-na-maan-ish-a** （不明） **kama**

間投詞 あなた COP 双子の妹 SM9-PRS-意味する-CAUS-BF （不明） もしも

*ndali* *dili* **kulwa** *vawaho* *wali* *u-ni-tov-ag-a* *deni*?

わたし COP1SG 双子の姉 （不明） あなた SM2SG-OM1SG-背く-HAB-BF このように

「あなたが下でしょう？つまり私が姉なのに、あなたはそんな態度を取るのですか？」

続いて例 3 は、キンガ語圏の中心部で収集したデータである。

**例 3: 2 人の女性の会話**

・調査地：ンジョンベ州マケテ県 I 郡
・データ収集日：2016 年 7 月 31 日
・会話の参加者：F＝20 代女性、G＝20 代女性
・申告された言語：スワヒリ語

(1) F:

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Na | mimi | mama | utu | Sahama | salimuni | mpaka | na-kuj-a |
| そして | 私 | 母 | 人 | サハマ | 挨拶する | ～まで | SM1SG.PRS-来る-BF |
| ku-hami-a | | hapa | na-ka-a | | kwa | mama | kule. |
| INF-引っ越す-BF | | ここ | SM1SG.PRS-住む-BF | | ～に | 母 | あそこ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Zaidi | zaidi | tena, | ***ndɨilɨ-khʉlyasw-a*** | ***ʉne*** | tena |
| より | より | また | SM1SG.PRS-盗まれる-BF | 私 | また |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ***khwitiyo***. | Maana | kipindi | kile | siku | nyingine | a-ka-bomo-a |
| 一方で | つまり | 期間 | あれ | 日 | 他 | SM3SG-CONS-破壊する-BF |
| a-ka-chuku-a | | | 6,000sh | | kule | .... |
| SM3SG-CONS-取る-BF | | | 6000 シリング | | あそこ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ....nani | .... | ***khʉmwambo*** | ***kuVeta*** | ***ʉkhʉ***. |
| 間投詞 | .... | 向こう側 | VETA の | あそこ |

「そして、サハマの母である私は...( 不明 )...。さらにさらに、私は盗みにあったこともあるんですよ。というのも、あそこの...えーと...VETA の向こう側で、ある日その泥棒は（私から）6000 シリング取ったのです。」

(2) G:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ***Lino*** | ***ʉwe*** | ***twitʉli-na*** | maisha | makumu | kabisa.... |
| 今 | 私たち | SM1PL-CONC | 人生 | 難しい | とても |

「私たちは本当に生活が大変だと言うのに....」

(3) F:

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ndio | maana | na-kw-amb-i-a | | sasa | chanzo | ni |
| はい | つまり | SM1SG.PRS-OM2SG-言う-APPL-BF | | 今 | 理由 | COP |
| nini? | Wote | ham-na | wa-na-o-ka-a | | wa-na | |
| 何 | みんな | SM18.NEG-CONC | SM3PL-PRS-REL2-住む-BF | | SM3PL-CONC | |
| maisha | mazuri | | | | | |
| 人生 | 良い! | | | | | |

「全くですとも。（このあたりに）住んでいる私たちはみんな生活が困窮しているのに、一体どういうことなのでしょう。」

会話が収集されたのは、これまで見てきたとおり、民族語の使用が活発な農村部である。しかし、これらの地域で観察された会話のいずれにおいても、CM が多発している。

例 1、2 では、対話者やトピック、場面などの「会話の状況」には変化がないにも関わらず、基盤言語（matrix language; ML）である民族語へのスワヒリ語の挿入や、民族語による発話に対してスワヒリ語で相槌を打つ状況が見られる。例 3 は、「スワヒリ語で話している」

と申告された会話に民族語との CM が見られるものである。こちらは、厳密には inter-sentential CS であると考えられ、スイッチした民族語のセンテンス内にスワヒリ語の挿入が起こっていると解釈される。

これらの例から、民族語の使用が活発であると考えられる地域においても、実際の言語使用は CM を伴うものであることが明らかになった。つまり、「民族語だけを話す」、「スワヒリ語だけを話す」と回答している場合でも、その実態は 2 つの言語を混合して使用している上記の例のような言語使用である場合が多いと考えられる。

Yoneda（2010）は、マテンゴ語圏における調査から、民族語が「スワヒリ語化（Swahilization）」しており、そのようなスワヒリ語化したマテンゴ語を、人々が「最近のマテンゴ語（Kimatengo ya Kisasa）」と認識しているということを明らかにしている。筆者の調査では、このような言い回しは見られなかった。しかし、ベナ語の運用能力が「十分にある」と回答し、日常生活においてしばしばベナ語だけを使用すると回答した 52 歳の女性も、その後の民族語に関するインタビューでは、「私自身、ベナ語を深くは理解できていません。私のベナ語はスワヒリ語と混ざっています」と話した。

また、ベナ語圏農村部で「ベナ語のデータを取りたいので、この村で特によくベナ語を話すことができる人を紹介してほしい」と村長に頼んだ際、「今や本当のベナ語を話せる人を見つけるのは難しい」と言われた。しかし、別の機会には、「この村では非常に活発にベナ語が話されている」と村長自身が請け負っていた。

このように、「ベナ語を話している」という認識がある人々にも、実際には、上の世代が話していたベナ語と、現在自分たちが話しているベナ語が異なるものであるという認識があることがわかる。つまり、Yoneda（2010）の表現を借りれば、「奥深い」ベナ語と「最近の」ベナ語を区別する意識がある。

一方、スワヒリ語に関しては、スワヒリ語の運用能力が「十分にある」と答えている人は、ほとんどの場合、スワヒリ語だけを使用して聞き取り調査に回答をしている。また、民族語だけを使用するモノローグを収集した際には、借用以外では、ほとんど民族語だけを使用することができる世代もいた。

しかし、実際の会話の場合には、2 つの言語が混ざり合う。これは、特に農村部において、対話者がスワヒリ語の運用能力も民族語の運用能力も十分である場合、どちらの言語を使用しても社会的意味に差異が生じない状況になっていることが要因であると考えられる。つまり、農村部において、過去に言われてきたようなスワヒリ語の「権威性」のようなもの

がなくなっているということになる。

Batibo（1992）は、スワヒリ語が民族語にとって代わり、民族語は基層語としてのみ残るという見立てを行っていた。しかし、人々の意識の上では民族語は現在でも話され続けており、言語シフトは起こっていない。ただし、実際の言語使用においては、使用される民族語はスワヒリ語からの明らかな影響を受けており、言語そのものが変化している状況である。

## 4.4. まとめ

本調査では、農村部においても、若年層や就学前の子どもの間では、スワヒリ語が優勢言語となっている状況が確認された。特に若年層では、スワヒリ語を第 1 言語として習得している傾向もみられた。

これまで民族語の領域とされてきた農村部の「家庭」における言語使用もスワヒリ語が優勢な状況であり、45%の人がスワヒリ語のみを使用すると答えている状況である。特に、「子どもたちが学校に入ってから困らないように、子どもたちにはスワヒリ語で話しかける」のように、恣意的に子どもの第 1 言語をスワヒリ語にしている状況も確認された。

また、ベナ語圏農村部やキンガ語圏は、自己申告に基づく言語使用調査の結果では民族語の使用が活発な地域として分析できたが、そのような地域においても、民族語がスワヒリ語の影響を強く受けている状況が確認された。「民族語の使用」は見られるが、実際には「民族語だけ」を使用している状況ではなくなっている。農村部においても、民族語によってのみしか担うことのできない領域はほとんどなくなっており、それに伴って、民族語コミュニティにおいても、スワヒリ語の「権威性」は解体されたと考えられる。

一方で、英語の運用能力があると自己申告する人や、日常生活で英語を使用すると答えた人が、わずかとはいえ農村部にも見られたことは、農村部の社会言語学的状況の変化を物語っている。農村部では、日常生活における英語使用の必要性は基本的に皆無であると言える。そうであるにも関わらず、英語を使用する場合があることをあえて申告する状況は、農村部における英語への積極的態度の高まりを感じさせるものである。

# 5. 調査 2—人々の言語態度

本章では、スワヒリ語、民族語、英語への人々の言語態度について考察を行う。民族語に関しては、当然ながらそれぞれの言語圏で言語そのものが異なり、また、民族ごとに態度の違いが見られたため、調査地ごとのデータを示す。しかし、スワヒリ語、英語に関しては、調査地ごとに大きな差異が見られなかったため、基本的にタンザニア南部地域における言語態度のデータとして提示する。

## 5.1. 調査概要

調査地は、4 章で扱ったのと同じ、ンジョンベ州のベナ語圏・キンガ語県とルヴマ州のンゴニ語圏・ヤオ語圏である。調査地に関するデータは 4.1.1 を参照されたい。

これらの調査地で、人々の言語態度を明らかにするための質問票を用いた半構造化インタビューを行った。調査協力者は、4 章で扱った言語使用調査の協力者のうち、録音を伴う本調査への協力を承諾してくれた 70 人である。聞き取り時間は、1 人当たり 30〜50 分程度であり、使用言語はすべてスワヒリ語である。ただし、4 章の調査と同様に、常に通訳を同行した。キンガ語圏においては、一部通訳者によって質問内容をより詳しく説明してもらうことが必要な場合があった。質問票の内容は次のとおりである。

＜スワヒリ語について＞

1. スワヒリ語はタンザニア全体に十分に広がったと思いますか。それは良いことだと思いますか。悪いことだと思いますか。
2. スワヒリ語が国家語に選ばれたことについてどう思いますか。もし初代大統領が他の言語を選んでいたらどうなっていたと思いますか。もし英語だったらどうですか。もしスワヒリ語以外の特定の民族語だったらどうですか。
3. 子どもの時、学校に行く前からスワヒリ語を知っていましたか。スワヒリ語は難しかったですか。スワヒリ語を話せるようになるまでに、どれくらいかかりましたか。
4. スワヒリ語はタンザニアという国家において重要な言語ですか。

＜教授用言語について＞

5. もし可能であるならば、公立小学校の教授用言語について、どうなるのがよいと思いますか。「公立小学校の教授用言語を英語に変える」、「公立小学校の教授用言語を民族語に変える」、「公立小学校の教授用言語はスワヒリ語のままにする」のうち、どの選択肢があなたにとって魅力的ですか。
6. あなたは、どの選択肢がタンザニアの教育にとっても最もよいと思いますか。「小学校から大学まで英語を教授用言語にする」、「小学校から大学までスワヒリ語を教授用言語にする」、「小学校から大学まで民族語を教授用言語にする」。その理由は何ですか。教授用言語の変更によって、教育にどのような改善が望まれそうですか。もしあなたの希望しない選択肢が政府に選ばれた場合、どのような問題が起こると思いますか。もし英語になった場合、スワヒリ語は衰退すると思いますか。それはどうしてですか。

＜民族語について＞

7. あなたは、自分の民族の言語が衰退していると思いますか。

   衰退しているならば：

   ・その理由は何だと思いますか。

   ・そのことについてどう思いますか。その理由は何ですか。

   ・民族語保持のためには、どのような手段が考えられますか。

   衰退していないならば：

   ・その理由は何だと思いますか。

   ・あなたの両親や祖父母の世代と比べても全く衰退していませんか。

   ・それはどのような点でわかるのですか。
8. 「母語教育」の一環として、民族語を小学校の教授用言語として使うことを政府が提案したら、あなたは賛成しますか、反対しますか。それはなぜですか。また、賛成するとしたら何年生まで使うのが良いですか。
9. 民族語を保護するという観点から、学校教育で地域の有力な民族語が科目として教えられるとしたらどう思いますか。
10. あなたは自分の子どもや孫に、自分の民族語を習得してほしいですか。

＜英語について＞

11. 英語はタンザニア全体に広がっていますか。それは良いことですか、悪いことですか。

12. タンザニアではどのような人が英語を話していますか。

13. タンザニアが英語を公用語に制定していることについてどう思いますか。

14. 英語はタンザニアという国家において、重要な言語ですか。

＜その他＞

15. あなたが一番好きな言語はどの言語ですか。

16. あなたは自分の子どもや孫にどの言語を第 1 言語として習得してほしいですか。

17. あなたの人生において、どの言語を使えることが最も重要だと思いますか。

18. タンザニアの発展にとって、どの言語が最も重要だと思いますか。

19. あなたは自分の子ども（あるいは孫）に、英語による教育とスワヒリ語による教育のどちらを受けさせたいですか。それはなぜですか。

この調査では、70 人に協力を得た。各言語圏の調査協力者の年齢層と民族は表 5-1 と表 5-2 のとおりである。

表 5-1. 調査協力者の数と年齢層

| 年齢層 | ベナ語 | | ンゴニ語 | | ヤオ語 | キンガ語 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 中心部 | 農村部 | 中心部 | 農村部 | | | |
| 若年層（35 歳以下） | 7 | 9 | 4 | 4 | 4 | 4 | 32 |
| 中年層（36-55 歳） | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 23 |
| 年配層（56 歳以上） | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 15 |
| 合計 | 15 | 16 | 10 | 10 | 10 | 9 | 70 |

表 5-2. 調査協力者の民族

| 調査地 | | 当該地域の主要民族 | その他 |
|---|---|---|---|
| ベナ語圏 | 中心部 | 9（ベナ） | 6（キンガ、ニャキュサ、パングヴ、サング、サンバー、カグル） |
| | 農村部 | 15（ベナ） | 1（ヘヘ） |
| ンゴニ語圏 | 中心部 | 6（ンゴニ） | 4（ベナ、ンデンデウレ、マテンゴ、ニャサ） |
| | 農村部 | 9（ンゴニ） | 1（パングヴ） |
| ヤオ語圏 | | 6（ヤオ） | 4（ンゴニ、マクア、マトゥンビ、マテンゴ） |
| キンガ語圏 | | 9（キンガ） | 0 |

以下の分析の中では、すべてのデータを扱っている場合と、当該調査地の主要民族のデータのみを扱っている場合がある。また、インタビュー内容を引用する際、協力者の調査地を略語で示している。略語の意味は次のとおりである; NM: ベナ語圏中心部、NK: ベナ語圏農村部、SM: ンゴニ語圏中心部、SK: ンゴニ語圏農村部、T: ヤオ語圏、K: キンガ語圏。

## 5.2. スワヒリ語への態度

まず、スワヒリ語への態度について分析を行う。スワヒリ語は、独立以来、公用語（official language/lugha rasmi）と国家語（the National Language/Lugha ya Taifa）としての地位を与えられてきた。多くのアフリカ諸国においては、国家語としての規定は象徴的な権威付けに過ぎないである。また、タンザニアにおいてスワヒリ語は国民のほぼ 100%に理解されると言われるようになって久しいが、4 章で見たとおり、農村部でも若年層や子どもたちがスワヒリ語を第 1 言語として習得する傾向が強まっている。

ここでは、調査対象者がスワヒリ語に関する質問およびその他の項目の質問に対して行った回答から、人々にとってスワヒリ語がどのような言語として認識されているのかについて、その実態を明らかにする。

### 5.2.1. 「国家語」から「国語」、「母語」へ

スワヒリ語に関しては、インタビューの協力者全員が、「タンザニアにおいて重要な言語である」と認めている。「タンザニアの発展のために特に重要な言語」としても、ほとんどの人が英語よりもスワヒリ語を選んだ。これは、「発展」を意味する "maendeleo" という語が、「継続していくこと」というようなニュアンスも含むため、日本語で表記した場合の差には留意する必要がある。しかし、いずれにしても、ほとんどの人がタンザニアにおけるスワヒリ語の重要性を認識している。

スワヒリ語を重要な言語と考える理由として圧倒的に多かったのは、「国家語（Lugha ya Taifa）だから」というものであった。同様に、異なる民族間のコミュニケーションを簡単にし、人々の統合をうながしたからという理由も多くの人に挙げられた。

スワヒリ語そのものやその役割を表すのに、人々は以下のような言い回しを用いることがあった。

・私たちの言語（lugha yetu）（複数の協力者）
・母語（lugha mama）　（複数の協力者）
・私たちが持って生まれた言語（lugha tuliyozaliwa nayo）（SM5、66 歳、女性、中学校修了、ンゴニ人、その他複数の協力者）
・私たちの国家を象徴する言語（lugha ya utaifa wetu）（SM1、43 歳、男性、学位、ンゴニ人)
・私たちの起源である言語（lugha yetu ya asili）（NK12、男性、60 歳、小学校卒業、ベナ人）
・スワヒリ語の存在が人々を 1 つにしている（Kwa kwepo Kiswahili, inatufanya kuwa umoja）（SM4、31 歳、男性、高校修了、ニャサ人）
・タンザニアはスワヒリ語の国家である（tanzania ni taifa la Kiswahili）（SM6、28 歳、男性、中学校修了、ンデンデウレ人）
・スワヒリ語は、私たちの国家を象徴するものである（Kiswahili ni utamblisho wa taifa letu）（SM7、21 歳、女性、中学校修了、ベナ人）

ここでは、「タンザニア人」としてのアイデンティティが強調された表現がなされていることがわかる。さらに、「母語」、「持って生まれた言語」という表現は、スワヒリ語を第 1 言語とする若年層の世代だけではなく、すべての年代で見られる。

スワヒリ語は、もともと Lugha ya Taifa が持つ「国家の言語」のような、「権威性」をもった言語ではなくなっていることが明らかである。これは、4 章で示した言語使用の実態にも通ずる結果である。「タンザニア人」にとって、スワヒリ語は「自分たちの言語」として、最も身近な言語となっている。

また、農村部の 50 代の女性が「（同世代の人と）昔はベナ語で話していたが、最近はスワヒリ語で話す」（NK11、女性、52 歳、小学校修了、ベナ人）と申告している。スワヒリ語は民族語と同じように、「身近な人」への使用が可能な言語となっている状況がわかる。「朝起きて隣人にあいさつするために使う言語はスワヒリ語ですから、スワヒリ語が私にとって 1 番大事な言語です」（SM1、男性、43 歳、学位、ンゴニ人）、「道で出会った人々は、みんなスワヒリ語で理解し合います」（T8、35 歳、女性、ヤオ人、中学校修了）のように、日常生活において不可欠な言語となっている。スワヒリ語は、タンザニアにおいて、まさに「国語」的な存在になっており、その意味で、「母語」的な存在になっていると言えるだろう。

### 5.2.2. 国際語としてのスワヒリ語

3.4 で既に述べたとおり、近年、公的言説やメディアの論調において、「スワヒリ語は国際語である」ということが強調される傾向にある。このような言説は、人々の間にも浸透しつつある。それは、例えば、ンゴニ語圏中心部（地方都市）において得られた、次のような回答に見ることができる。

SM4: 31 歳、男性、高校修了、ニャサ人

もし政府が 1 つの言語を大学まで教授用言語にすると決めたなら、スワヒリ語を使用するのが良いでしょう。なぜなら、今やスワヒリ語は大言語となっているからです。世界的な言語になったのです。ですから、スワヒリ語をより発展させていくためにも、スワヒリ語を教育で使うべきでしょう。というのも、外国からスワヒリ語を学んだ人々が来て、スワヒリ語の起源であるタンザニアの人々（wenye chimbuko la Kiswahili）が英語で学んでいるのを見て、これはどういう訳なのだと驚かないようにするべきです。ですから、大学までスワヒリ語が使用可能であるのならば、スワヒリ語にするのが良いでしょう。しかし、英語が使用される部分があるのなら、最初から英語で始めるべきです。

SM6: 28 歳、男性、中学校修了、ンデンデウレ人

私たちタンザニア人の多くはスワヒリ語が好きですし、多くの人々がスワヒリ語を話しています。また、ケニアでもスワヒリ語が話されています。ルワンダでもスワヒリ語が話されています。ブルンディでもスワヒリ語が話されています。コンゴはフランス語で教育を受けますから、フランス語が話されていますが、同時に、多くの人がスワヒリ語を知ってもいます。しかし、それらの国々のスワヒリ語は少し異なっていますから、それらの国でもスワヒリ語が国家語のようになれば、タンザニア人にとっては非常に有利だと思います。タンザニア人は資本を持っていますが、言語の違いなどのために、外国に行くことを恐れる傾向があります。しかしそれらの国でもスワヒリ語が国家語となれば、私たちにとってよいことです。

SM8: 55 歳、男性、旧教育課程で小学校修了、ンゴニ人

どの国も自分の国の言語を持っていますが、それらの国々がスワヒリ語の重要性に気付きはじめています。そして、例えば国際会議などで会ったときに、スワヒリ語を使ってわかりあえるのです。他の国々でも、スワヒリ語が教えられるべきです。スワヒリ語は特に東アフリカの国々を 1 つにしている言語です。タンザニアの子どもは、ケニアに行ってもスワヒリ語に出会います。

これら 3 人は教育歴の高い男性[37]という共通点があり、おそらくメディアの情報から影響を得ていると考えられる。その結果として、わずかではあるものの、「スワヒリ語は国際語である」という言説が浸透している状況が確認されたと言える。さらに、このような言説の影響を受けて、英語よりもスワヒリ語を選ぶべきであるという態度がわずかながら見られることも、今回の調査で明らかになった。

## 5.3. 民族語への態度

続いて、民族語に関する態度を考察する。民族語の使用は、ほとんどの公的領域において禁止されており、その使用は基本的に私的領域に留まっている。また、私的領域における使用についても、4.3.4 で見たように、スワヒリ語の影響を強く受けたものとなっている。人々は「民族語を使用している」という認識がある一方で、その民族語そのものの変化にも自覚的である。また、言語使用調査からは、就学前の子どもに対して恣意的にスワヒリ語を使用している状況も確認されている。

本節では、このような状況の中で、人々が民族語に対してどのような態度を持っているのかを明らかにする。

### 5.3.1. 民族語の衰退をめぐる認識と態度

民族語は衰退しているか、という質問に対して、多くの人が「衰退している」と回答した。

[37] 3 人目の男性は、旧教育課程で小学校 8 年生を修了しており、現在の教育課程で中学校修了レベルに相当すると考えられる学歴である。

人々は、民族語の衰退の主な要因は「スワヒリ語の浸透」であると認識しており、「時代の変化／テクノロジーの発展」、「学校教育の浸透」、「社会の変化／民族の混合」、「若者のスワヒリ語志向」、「国家の発展」という 5 つの要因から、民族語よりもスワヒリ語が話される傾向が強まっていると考えている。これらの 5 つの要因が、どの調査地で見られたものであるかを表にしたのが、表 5-3 である。

表 5-3. 民族語の衰退要因と考えられているもの

| 衰退要因 | | ベナ語圏中心部 | ベナ語圏農村部 | ンゴニ語圏中心部 | ンゴニ語圏農村部 | ヤオ語圏 | キンガ語圏 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| スワヒリ語の浸透 | 時代の変化／テクノロジー | ○ | ○ | | ○ | ○ | |
| | 学校教育 | ○ | ○ | | | ○ | |
| | 社会の変化／民族の混合 | | ○ | ○ | | | ○ |
| | 若者 | | | ○ | ○ | ○ | |
| | 国家の発展 | | | ○ | | | |

ベナ語圏では、時代の変化、科学技術の進歩、学校教育の普及、社会の変化に伴う民族の混合などが挙げられ、ンゴニ語圏とヤオ語圏では、主に「最近の若者は、スワヒリ語しか話さない」ことが理由として挙げられた。キンガ語圏は、キンガ人が圧倒的に優勢であったが、経済状況の変化などから他の民族が移住してくるようになったことが、当該地域におけるスワヒリ語の浸透をうながし、キンガ語の衰退につながっているという意識があると見られる。

一方で、民族語は衰退していないと主張する人も見られた。これらの人々は、表 5-4 に示したような理由から、民族語が衰退していないと主張した。

表 5-4. 民族語の非衰退要因

| カテゴリー | ベナ語圏中心部 | ベナ語圏農村部 | ンゴニ語圏中心部 | ンゴニ語圏農村部 | ヤオ語圏 | キンガ語圏 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 「母語」だから | ○ | | | | | ○ |
| 保持のための努力 | | | | | | ○ |
| 年配層が話す | ○ | ○ | ○ | ○ | | |
| 村で話されている | ○ | | | | ○ | |
| 変化しながら存続している | | | | ○ | | |

キンガ語圏は、他の調査地に比べて民族語の使用が活発な地域であり、SIL に聖書翻訳のための援助の依頼を行うなど、民族語への積極的な態度が見られる地域でもある。そのため

か、「「母語」として生まれたときから話しているのだから、衰退するはずがない」、「保持のための努力をしているので、保持されている」のような回答が多くみられた。その他の地域では、「年配層が話している」、あるいは「村で話されている」のように、自分や自分の周りでは民族語の使用が見られなくなってきているが、特定の年齢層の間で、あるいは特定の場所では民族語が話されているので、「衰退しない」と回答している。ここには、民族語について、自分は積極的に使用しないが、どこかでだれかに話し続けられていてほしいと望む態度を読み取ることができる。

一方、民族語に対して積極的な態度が目立ったキンガ語圏でも、10 人中 2 人はキンガ語が将来的に消失してもかまわないと答えている。また、子どもたちには、まずスワヒリ語を習得させて、大きくなってからキンガ語を習得させるべきであるという考えも浸透している。スワヒリ語の浸透が進んだ他の地域ではこれらの傾向はより強い。

### 5.3.2. 学校教育における民族語の使用をめぐる態度

学校教育で民族語が使用されることに対しては、ほとんどの人が否定的な態度を明らかにした。その理由としては、各地域において、表 5-5 で示したような内容が見られた。

表 5-5. 民族語を教授用言語に使用するべきではない理由

| カテゴリー | | ベナ語圏 中心部 | ベナ語圏 農村部 | ンゴニ語圏 中心部 | ンゴニ語圏 農村部 | ヤオ語圏 | キンガ語圏 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 国家語を使用すべき | | ○ | | ○ | ○ | | |
| 子どもたちが理解できない | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 問題を招く | 民族対立 | ○ | ○ | | | ○ | ○ |
| | 隔離 | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ |
| | 後退 | ○ | ○ | | | | ○ |

民族語が教授用言語になったら「子どもたちが理解できない」という考えがすべての言語圏に共通して見られる。子どもたちに最初にスワヒリ語を習得させる傾向が強まっていること、また、子どもたちが民族語を習得したとしても、その運用能力が十分なものではないと人々が認識していることがわかる。タンザニアにおいて、学校教育における民族語の使用はもはや「母語教育」を意味しない。

また、学校教育における民族語の使用は、「民族同士の対立」、「民族ごとの隔離」をもたらすという認識も根強く存在する。「部族主義」の排除を掲げたタンガニーカ・アフリカ人

民族同盟（TANU）のプロパガンダを踏襲するこのような考え方が今でも堅く信じられている状況がある。さらに、スワヒリ語への移行、ひいては英語への移行が「進歩」であり、民族語を学校教育に持ち込むことは「後退」であるという認識が、教育意識の高いベナ語圏とキンガ語圏において特に顕著であった。例えば、ベナ語圏農村部の 28 歳の女性は、次のように話している。

NK5: 28 歳、女性、小学校修了、ベナ人

筆者：　子どもたちの理解度をあげるために、母語教育として小学校の教授用言語を民族語にすることができるとしたら、あなたは賛成しますか。

女性 A：いいえ。

筆者：　なぜですか。

女性 A：今の子どもたちはスワヒリ語に慣れているので、民族語で教えれば子どもたちを後退させることになります。

筆者：　あなたは自分の子どもにベナ語を習得してほしいですか。

女性 A：子どもたちは知らない方が良いです。彼らの進んでいく未来では、例えばこの先、もしかして彼らが成功すれば、使用する言語は英語です。ですから、彼らをベナ語に慣れさせるようなことをするのはよくありません。

このような考えは、若者のみに見られるものではない。キンガ語圏の、教育を受けたことがない 60 代の女性も、次のように話している。

K9: 60 歳、女性、学歴なし、キンガ人

筆者：　民族語が衰退していることについてどう思いますか。

女性 B：よいことです。なぜなら、スワヒリ語を話すことで、私たちは発展を得て、変わっていくことができるからです。他の地域からたくさんの人がやってくることで、私たち自身も変わることができるのです。

筆者：　では、あなたとしては、将来的にキンガ語が消えてしまっても

いいということですか？

女性 B：私は気にしません。

筆者：　孫にキンガ語を知ってほしいですか？

女性 B：いいえ、それよりもスワヒリ語を知ってほしいです。

筆者：　そして（先ほどからあなたが言っているように、）さらには英語を知ってほしいのですね？

女性 B：まさにそうです。私たちは（新しい言語を知ることで）変わりたいのです。特に子どもたちは（そうなってほしいです）。私だって、英語を知って変化したいですよ。

民族語存続のために 1 教科として学校で民族語を教えるという考えにも、教授用言語にするのと同様の理由で否定的態度をとる人や、習っても有用性がないので必要ないとする人が多かった。

ただし、「よい考えである」とする人も一定数見られた。これらの人々は、民族語の衰退に対して、程度の差はあれ懸念を示している人々で、1 教科として子どもたちが教わる機会があれば衰退に歯止めをかけるのに役に立つだろうと述べた。言語自体の教科を作るよりも、「宗教」や「生活（Stadi ya kazi）」など、実際の生活に関わる科目において民族語を教授用言語として使用するのがよいと考える人もいた。

1 教科としての採用に積極的な人は、ンゴニ語圏やヤオ語圏に多かった。この結果は意外に思われるかもしれないが、これらの地域では「教育」そのものへの期待がベナ語圏やキンガ語圏よりも低く、民族語の衰退が深刻で、人々はもはや打つ手はないと感じている状況がある。そのため、民族語の衰退に懸念を抱く人にとって、「学校で民族語を習う機会が与えられる」という選択肢がある程度魅力的に感じられたのかもしれない。

### 5.3.3. 人々の意識に見る民族語の意義

民族語に関する言説を分析すると、人々は民族語の存在を表 5-6 で示したようなカテゴリーでとらえている。同じ民族の人には民族語を使用することが相手への「敬意」であると考える人や、年配層に対しては民族語を使用するのが正しいという考えが多くの調査地で見られた。ただし、ンゴニ語圏では、年配層の間でもスワヒリ語の浸透が顕著であるため、このような認識は希薄になっている。特に、中心部ではそのような認識は全く見られなかった。

表 5-6. 民族語の意義

| カテゴリー | | ベナ語圏中心部 | ベナ語圏農村部 | ンゴニ語圏中心部 | ンゴニ語圏農村部 | ヤオ語圏 | キンガ語圏 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 敬意 | | ○ | | | | | ○ |
| 年配層のための言語 | | | ○ | | ○ | ○ | |
| 民族そのもの | | | | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 文化 | 伝統 | | ○ | | | | |
| | 起源 | ○ | | ○ | | | ○ |
| | 地域社会 | ○ | | | | | |
| コミュニケーションの障害、変化の妨げ | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| スティグマの言語 | | | | | | ○ | |

ンゴニ語圏では、農村部においても民族語の衰退が顕著であるという認識が強いため、民族語の使用を「敬意」として位置付けることができない状況が生まれていると考えられる。

民族語を話すことを、「その民族であることの体現である」とする考えや、「民族語は文化そのものである」とする言説も広く共有されていた。しかし、このような意識は多くの人が持っているものの、民族語の保持のための積極的行動を喚起する要因にはなっていない。

一方、民族語の存在を「コミュニケーションの障害、変化への妨げ」とする考え方が、すべての言語圏で示された。そのため、教授用言語に民族語を使用することは適切ではなく、みんなが 1 つの言語（スワヒリ語）を理解し、使用した方が良いという主張がなされた。

また、ヤオ語圏の 52 歳の男性は、「特に若者にとって、民族語を話すことは、読み書きできない人であるように自分を見せてしまうことです。そのため、仲間うちでも民族語を話すことができなくなってきています。もしあなたがバスに乗って、ドライバーに「民族語を話して」と言っても、ドライバーはスワヒリ語しか話してくれませんよ」と話した。このような回答から、ヤオ語圏においては、民族語を話すことが「学校教育を受けていない非識字者」というスティグマになっている状況が推察される。

また、ンゴニ語圏農村部の 67 歳の女性は、ンゴニ語の衰退を好ましいことであると考える理由として、「教育を受けなければならないから」と答えている。ここでも、民族語を話し続けることが、教育を受けられていないことと同義のスティグマとして認識されている。

このような状況から、人々には、民族語を「文化」「民族そのもの」とする認識があるにも関わらず、民族語への肯定的な態度を持つことが難しい状況があることがわかる。

### 5.3.4. 民族語をめぐる曖昧な態度

民族語に対する態度は、既述のプロパガンダの浸透によって決して積極的なものではない。しかし一方で、人々は民族語に対する愛着を持っている。その結果として、民族語に対する態度には常にゆらぎが見られ、人々の複雑な思いが表れるものとなっている。以下、ベナ語圏、ンゴニ語圏、ヤオ語圏の 5 人の例を示す。

NM10: 59 歳、男性、小学校中退、ベナ人

筆者：　ベナ語は衰退していますか。

男性 A：衰退していません。

筆者：　子どもたちは民族語を話していますか。

男性 A：最近は、子どもたちはスワヒリ語を話すのを好みます。（子どもたちは）民族語を話すのが嫌なのです。ですから、衰退しています。なぜなら小さな子どもは、スワヒリ語しか知らないからです。

筆者：　ベナ語が衰退していることはよいことですか、悪いことですか

男性 A：良いです。正しいことです。ただし、教育を受けなかった人にとっては良くありません。

筆者：　では、例えば 50 年後にベナ語が消失するとしたら、あなたはそのことについてどう感じますか。

男性 A：消失することはありません。ですが、将来子どもたちは**英語ばかりを話し**、**英語**とスワヒリ語しか知らなくなるでしょう。そうなれば、民族語はほとんど話されません。しかし消失はしません。

筆者：　あなたは民族語に消失してほしくないのですね。

男性 A：嫌です。

筆者：　例えば、小学校の低学年では、子どもたちの理解を助けるために民族語を教授用言語にするということが可能であるとしたら、あなたは賛成しますか。

男性 A：あり得ません。賛成しません。そうなれば、教育の意味がなくなります。私は良いと思いません。

筆者：　では、ベナ語を子どもたちに知ってもらうために、学校で、一つの教科としてベナ語を教える、ということが可能であるとしたら、あなたは賛成しますか。

男性 A：私は喜びません。教育はスワヒリ語であるべきです。私たちは国家語で話すのです。

筆者：　ではベナ語が消失しないためには、どのような手段がとられるべきですか。

男性 A：私たちが子どもたちと一緒に暮らし、（子どもたちを）村に送って祖父母と暮らさせ、民族語を学ばせるのです。

筆者：　あなたは自分の子どもや孫に、ベナ語を知ってほしいですか。

男性 A：ベナ語を使ってほしくありません。私は、彼らにベナ語を話してほしいと思いますが、彼らは今学校に行っています。ですからベナ語は話されるべきではありません。

筆者：　家ではどうですか。

男性 A：話してほしいです。

NK8: 42 歳、女性、小学校修了、ベナ人

筆者：　ベナ語は衰退していますか。

女性 C：衰退しています。そして、それはよいことです。私たちは、子どもたちをベナ語に慣れさせるべきではありません。なぜなら、私たちが子どもたちをベナ語に慣れさせれば、学校に行って、教師が（スワヒリ語で）何かを言って、子どもたちがベナ語で答えるということになるからです。子どもたちはベナ語を話しますよ。しかし、私たちは、子どもたちをスワヒリ語に慣れさせようとしています。学校で、先生たちを困らせないようにするためです。

筆者：　ではもしずっとあとでベナ語が消えてしまったら、あなたはどう感じますか。

女性 C：消えることはありません。つまり、消えるべきではないということです。年配の女性には、ベナ語しか話すことのできない人

もいます。ですから、たとえ 50 年たっても、私たちの孫たちはスワヒリ語も**英語**もすべての言語を話すべきです。ですから、私たちは時には子どもたちにベナ語を教えるべきです。

筆者：　消失したら、心を痛めるということですか。

女性 C：心は痛めませんが、消えるべきではありません。つまりスワヒリ語しか話せないというのは、場所によってはあり得ないからです。

筆者：　あなたは、自分の子どもや孫にベナ語を知ってほしいですか。

女性 C：(笑い)。

筆者：　つまり、今は、あなたの孫はベナ語を知らないのですよね。

女性 C：はい。まだ小さいですから。

筆者：　でもあとで教えますか、それとも教えませんか。

女性 C：状況次第です。

筆者：　でも、あなたとしては、どうしたいと思いますか。

女性 C：ベナ語は知らなくてよいです。なぜなら、ベナ語は国家語ではないではありませんか。

SM5: 66 歳、女性、中学校修了、ンゴニ人

筆者：　ここタンザニアにおいて、民族語は衰退していると思いますか。

女性 D：本当に、民族語は衰退しています。なぜなら多くの人々がますますスワヒリ語を話すようになっているからです。

筆者：　それについて、よいことだと思いますか、悪いことだと思いますか。

女性 D：.....。(笑い)。悪いと言うことができるかもしれません。というのも今や、タンザニアのすべての民族が消えようとしているからです。私たちはスワヒリ語だけになるでしょう。

筆者：　では、あなたは、民族語が衰退せず、話し続けられてほしいと思いますか。

女性 D：民族語は話し続けられてほしいですが、人びとの集まりにおいては、スワヒリ語が使われるべきです。民族語も保持されるべ

きです。というのも、誰もが自分の文化を持っているからです。

筆者：　しかし、今はスワヒリ語がより話されるようになってきているわけですから、将来的に、いつかは民族語が消失するということもありえるかもしれませんね。

女性 D：民族語は消失するかもしれません。なぜなら、私の孫を例にとってみても、ンゴニ語をうまく話すことができません。つまり、既に（民族語が）失われてしまっているのです。ンゴニ語は失われ、スワヒリ語だけです。

筆者：　では、民族語が失われないためにはどのようなことが必要だと思いますか。

女性 D：家にいるときに、ンゴニ語を話すべきだと思います。しかし、人が集まった時には、スワヒリ語です。

筆者：　あなたは、自分の子どもや孫に、ンゴニ語を知ってほしいですか。

女性 D：ええ、私はそれを望みます。なぜなら私はンゴニ人なのですから、どうして自分の孫たちがンゴニ語を知ることを望まないでしょう。しかし、いま孫たちはンゴニ語を知りません。なぜなら多くの場合、私たちはスワヒリ語を話すからです。ですから彼らにとって、ンゴニ語を知ることは簡単ではありません。私たちは町に暮らしていますから。もし私たちがペラミホ（近隣ンゴニ人の村）にいれば、違ったかもしれません。しかし、ペラミホでさえも、最近ではスワヒリ語の方が話されるようになってきています。

SK1: 41 歳、男性、小学校修了、ンゴニ人

筆者：　ここタンザニアにおいて、民族語は衰退していると思いますか。

男性 B：ンゴニ語はとても衰退しています。私たちが自分たちの言語を軽視していると言うことなのでしょうか。わかりません。特にンゴニ語については、ンゴニ語に好意を寄せている人はわずかです。多くの人にとっては、スワヒリ語が彼らの言語になって

しまっています。

筆者：　もしンゴニ語が消失したら、あなたはどう感じますか。

男性 B：私はとても心を痛めます。民族は持っていても、多くの子どもたちは自分の民族のことばを知らない。それはいったいどんな「民族」なのでしょうか。

筆者：　あなたは自分の子どもや孫に、ンゴニ語を習得してほしいですか。

男性 B：私は、自分の子どもたちにンゴニ語を知ってほしい、教えたいと思いますが、子どもたちがンゴニ語を理解するようになるとは思えません。子どもたち（が習得するの）は、スワヒリ語だけです。

T5: 24 歳、男性、小学校修了、ヤオ人

筆者：　民族語が衰退していることについて、あなたはそれが良いことだと感じますか、悪いことだと感じますか。

男性 C：私は、それを良いことだと言うでしょう。なぜなら私たちがヤオ語だけを話していれば、私のことを理解できない人がいるからです。

筆者：　もしこの先、ヤオ語が消失してしまったら、あなたはどう感じると思いますか。

男性 C：私は、それは普通のことだと思います。なぜならヤオ語は上の世代の言語で、今の子どもたちはスワヒリ語を話すべきだからです。

筆者：　民族語を存続させるために、ヤオ語を 1 教科として学校で教えることが可能であるとしたら、あなたは賛成しますか。

男性 C：私は、それに賛成できます。なぜなら、私自身がヤオ語を知りたいからです。

筆者：　あなたは、自分の子どもや孫に、ヤオ語を知ってほしいですか。

男性 C：私は、私の言語もスワヒリ語も、すべての言語を知ってほしいです。自分の起源を知ってほしいからです。しかし、いつかヤ

オ語が消えてしまったとしても、それは仕方のないことだと思います。私はヤオ語に影響を受けていますから、ヤオ語を自分の子どもにも知ってほしいですが、ヤオ語が消失したとしたら、その時はその時です。

このように、それぞれの人に民族語に対する愛着や統合的意識が見られるものの、その衰退は止むを得ないことであり、避けられない未来であるととらえられている。人々にとって、民族語は「（民族間のコミュニケーションの）断絶をもたらす言語」であり、「後退を意味する言語」でもあるため、その衰退は「望まれるべきもの」であり、「仕方のないこと」と受け止められているのである。

## 5.4. 英語への態度

本節では、人々の英語への態度について見ていく。英語は、特に農村部の人々にとって日常生活における使用の必要性がほとんどない言語である。そのため、これまでの先行研究では、農村部における人々の英語への態度に焦点を当てた調査は行われてこなかった。

本調査の結果では、これまで都市部において指摘されてきたのと同様に、農村部でも英語の習得を渇望する態度が見られることが明らかになっている。さらに、人々が英語への渇望を強めた結果、英語へのアクセス権をめぐる言語格差の問題が人々の関心にのぼっている状況があることを明らかにする。

### 5.4.1. 英語への渇望とその理由

民族語への態度を見ていく中で紹介したいくつかのインタビューの中で既に見られているように、多くの人々は、これからの世代はスワヒリ語と英語を話すようになると認識している。英語に対する積極的な態度は、程度の差はあれ、ほとんどの人に共有されるものとなっている。人々が英語の必要性に関して挙げた理由は、以下のとおりである。

（a）言語資本としての英語

Ⅰ．職へのアクセス

1―英語を知らなければ職を得られない

2—観光業に就くために必要な言語

3—労働市場で重要な言語

4—職を得るためにインタビューに答えられない

Ⅱ．情報へのアクセス

1—TV、携帯電話、国際ニュースの媒介言語

2—薬品の説明は英語で書かれている

3—農薬の説明は英語で書かれている

4—多くの本は英語で書かれている

5—インターネットで情報を得るため

Ⅲ．教育へのアクセス

1—上のレベルの教育で使用される言語

2—学校教育において重要な言語

3—教育そのものを意味する言語

Ⅳ．科学技術へのアクセス

1—テクノロジーにおいて重要な言語

(b) 国際語としての英語

Ⅰ．国家として

1—国家間のコミュニケーションにおいて重要な言語

2—他国とのビジネスにおいて重要な言語

3—他国との協力のために必要

Ⅱ．個人として

1—外国に行くために必要な言語

2—外国人とのコミュニケーションにおいて必要な言語

3—外国に行って職を求めるために必要な言語

4—外国で学ぶ機会を得るために重要な言語

5—知っていれば国際的な教育を受けることができる

(c) 援助を得るための言語

Ⅰ．国家として

1―英語を知っていれば他国から寄付を得られる

2―他国に依存している国なので、英語が必要

Ⅱ．個人として

1―白人に援助を求めるため

2―奨学金や援助を得るため

3―外国人に自分が必要なことを伝えるため

(d) スワヒリ語よりも優れた言語

1―教授用言語としてスワヒリ語よりも簡単である

2―スワヒリ語よりも多くの機会を与えてくれる

3―良い教育は英語があるところにある

4―成功のための言語である

(g) グローバル化／時代の変化に対応するための言語

1―グローバル化（Utandawazi）のために重要な言語

2―人々が移動する時代なので必要

3―時代が変わったために必要不可欠

4―子どもたちの世代にとって重要な言語

5―若者たちにとって重要な言語

6―これからの世の中で必要になる言語

英語への積極的な態度の要因として、(a)～(d)のような言説が見られることは先行研究でも指摘されてきた（Rubagumya, 2003; Hilliard, 2014; Mohr and Ochieng 2017 など）。しかし、今回の調査結果から、このような言説が、先行研究で扱われてきた都市部の比較的学歴が高い人々だけではなく、農村部にまで広く浸透していることが明らかになった。これには、農村部においてもスマートフォンが普及し、インターネットへのアクセスが可能になったという情報通信環境の変化が 1 つの要因としてあるだろう。同時に、人々の回答からは、英語による説明しか記載されていない農薬や薬品が流通してきていることで農村部でも英語を知らないことによる基本的な権利の侵害状況が意識されるようになったことがうかがえる。

また、「外国人とのコミュニケーション」というと、農村部では頻度の低い機会ではないかと思われるかもしれない。しかし、道路工事の関係でやってくる中国人や、ボランティアとしてやってくる外国人、なにより、ケニア、ウガンダ、マラウィ、ザンビアなどの近隣諸国からやってくる外国人と接する機会は農村部でも十分にある。今回の調査では、74 人中 4 人の人が中国人と接したことがあった。そのうち 1 人は、「昔ある会社の関係で、白人たちや中国人たちがやってきましたが、彼らは英語で話し、私たちは理解できませんでした。ですが、もし私に学があって頭の中の知識がしっかりとしていれば、英語で彼らが何を話していたか理解できたでしょう。彼らは町に来ていて、私も彼らに職を求めたかったのですが、彼らは英語を使用するので私は何を話しているかわかりませんでした」(NK1、45 歳、男性、小学校修了、ベナ人）と話している。このように実体験から、英語を知らないことによる機会の損失が訴えられた。

さらに、本調査の調査地となったベナ語圏農村部では、2016 年 8 月にイギリス人学生の集団を「ボランティア」として迎えている。村の住民たちに何のボランティアだったのか聞いたところ、「役所の壁に絵を描いていったが、結局何をしにきたのかはわからないままだった」と答えた。学生たちはホームステイと称して 1 ヶ月ほど村で生活したという。その間、1 週間 50,000Tsh（3,000 円程）で 1 日 3 食、朝晩 2 度の入浴を求められ、男性の下着の洗濯までさせられたことを、学生を受け入れた住人たちは怒り心頭の様子で話した。支払われた金額は十分ではなく、一部は学生たちの世話をするために自腹を切っている。この経験について、「英語を話すことができれば、少なくともこちらが何を本当に必要としているかを伝えることが可能だっただろうし、何らかの利益を得られたかも知れない」と振り返る住人もいた。このような構造的差別にともなう経験も、人々の言語態度に影響を与えている。

その他にも、近隣諸国からやってくる「外国人」に接する機会があるという。筆者自身、キンガ語圏の調査地で南アからの商業旅行者に遭遇している。

一方、 (g) については、これまでの研究でも、子どもたちが英語を習得することを求める言説が紹介されてはいる。しかし、農村部を含む地域で「グローバル化（Utandawazi)」という用語が一般的に使用されている様子や、単に自分の子どもにというよりも、「これからの世代（kizazi kipya kinachokuja; coming generation)」（NK1、45 歳、男性、小学校修了、ベナ人）は英語を知る必要がある、あるいは「時代の進み方を見ていると（wakati wenyewe unavyoenda na wakati)」（NK11、52 歳、女性、小学校修了、ベナ人）英語が必要であると感じるという言説は、新しい傾向であると言える。

### 5.4.2. 教授用言語として英語を望む声

英語は、特に教育において重要な言語であるという認識が強い。教授用言語を何語にするべきかという問いでは、英語を望む声はタンザニア南部においても高く、特に自分の子どもや孫にどの言語で教育を受けさせたいかという質問では多くの人が英語と回答した。ベナ語圏農村部では 15 人中 12 人が、キンガ語圏でも 10 人中 4 人が自分の子や孫に英語での教育を受けさせたいと望んでいる。キンガ語圏で英語を望む声がやや低くなっているのは、英語を教授用言語とする小学校がまだ存在していない（2016 年 10 月現在）ため、現実的な選択肢が存在しないこと、また、スワヒリ語の浸透がベナ語圏農村部に比較してやや低いことが要因となっていると考えられる。

ンゴニ語圏農村部やヤオ語圏のように、教育への期待がやや低い地域でも、熱心な英語支持者は存在している。ンゴニ語圏農村部では、国家の政策として英語だけを教授用言語とするのが良いという意見を持っていたのは、10 人中 1 人で、60 代の女性であった。

SK9: 67 歳、女性、小学校中退、ンゴニ人

筆者：　現在、公立小学校ではスワヒリ語が使われていますが、あなたは小学校の教授用言語がどの言語であるのが一番良いと思いますか。つまり、英語に変わるべきだと考えているか、スワヒリ語のままが良いと考えているか、あるいはそれぞれの民族語を使用するのがよいか。どれですか。

女性 E：今の時代の様子を見ていると、スワヒリ語と英語の両方が必要だと思います。私たちが向かう未来のことを考えると、英語がより選ばれるべき言語だと感じています。

筆者　では、もし政府が、小学校 1 年生から大学まで、教授用言語を統一することに決めたとしたら、あなたはどの言語で教えるのが最適だと思いますか。スワヒリ語、英語、民族語のうち、どれがよいと思うでしょうか。

女性 E：私は英語がとても重要だと思います。今の子どもたちには英語が必要です。

ただし、自分の子どもに何語で学んでほしいかという質問では、ンゴニ語圏農村部におい

ても英語を選択する人が 6 人に増える。教授用言語の質問では、子どもたちは、まずはスワヒリ語で教わるべきと回答していたンゴニ語圏農村部の女性は、自分の子どもを何語で教育したいかという質問では以下のように話している。

SK3: 35 歳、女性、中学校中退、ンゴニ人

筆者： もし選ぶことができるとしたら、あなたは自分の子どもや孫に、英語を教授用言語とする小学校で教育を受けさせたいですか。

女性 F：本当にそうしたいです。だた、そのような学校に通わせてあげられる余裕がないので、そうしていないのです。もし私にお金があれば、今からでも私立の学校に行かせたいです。英語はとてもよい言語です。

筆者： 英語で教えているから私立に行かせたいのですか、それとも、教育環境がよいから私立に行かせたいのですか。

女性 F：学校の教育環境というのもあります。しかしこの村には私立の小学校はありません。ダルエスサラームやソンゲアの町では、小さな時から英語で教わることができると聞いています。ですから、（近くにいた子どもを指して）このくらいの歳の子どもでも、英語であいさつができます。それはとてもよいことです。小さい時から英語に慣れさせることは、とてもよいことです。

筆者： では、あなたは、できれば自分の子どもたちに小学校から英語で学んでほしいと考えているということですね。

女性 F：そう思っています。なぜなら、小さな子どもたちの方が、吸収力が高いですから、理解するのが簡単です。

筆者： でも、さっきあなたは、英語で教えると十分なスワヒリ語の運用能力が身につかないと言っていましたよね。

女性 F：はい。

筆者： それでも、英語を知ってほしいと思うということですか。

女性 F：はい。私は自分の子どもたちが英語を知ってくれたらうれしいです。

ヤオ語圏では、ンゴニ語圏農村部よりも英語を望む声が大きかった。国家の政策として英語だけを教授用言語にした方がよいと考える人は 10 人中 3 人、自分の子どもにどの言語で教育を受けさせたいかについては、10 人中 8 人が英語を選んでいる。

例えば、教授用言語に関しては、「よく理解できるから」という理由でスワヒリ語にするべきと回答した 70 代の女性（T2、70 歳、女性、小学校中退、ヤオ人）は、自分の孫やひ孫にどの言語で教育を受けさせたいかについては、「英語を話せる人を見ると、その人のことを誰もがうらやむ」ために、英語で教育を受けさせたいと考えている。また、この女性は、タンザニアにとって英語が非常に重要な言語であると考えており、「私のような老人でさえ、英語を知りたいと望んでいます」と話している。

一方で、英語が浸透することによって、世代間のコミュニケーションに問題が生じることへの懸念を示す人も多かった。このような懸念は、ベナ語圏中心部で 3 人、ベナ語圏農村部で 6 人、ンゴニ語圏農村部で 2 人、ヤオ語圏で 1 人に示された。例えば、ベナ語圏農村部の女性は、次のように話している。

NK7: 23 歳、女性、小学校修了、ベナ人

筆者：　政府が小学校 1 年生から大学まで、教授用言語を統一したいと考えているとしたら、あなたはどの言語で統一するのがよいと思いますか。つまり、英語、スワヒリ語、民族語のうち、どの言語になるのが一番よいと思いますか。

女性 G：私は、よいのは、英語を教授用言語にして、スワヒリ語を 1 教科として教えることだと思います。

（中略）

筆者：　もし英語が選ばれた場合、スワヒリ語は衰退すると思いますか。

女性 G：間違いなく衰退します。なぜなら、子どもたちは小学校から英語で学ぶからです。子どもたちは、英語に慣れることになります。

筆者：　そうなったとしたら、あなたはどう思いますか。

女性 G：私たちのような、すでに教育を終えた層にとっては、よいこと

ではありません。あなた自身が学ばせている子どもが、家に帰ってきて「水がほしい」と言っても、(言語が英語であるため)あなたはそれを理解することができません。ですが、子どもたちにとってはよいことです。

筆者：　スワヒリ語よりも英語に慣れることが、子どもたちにとってよいということですか。

女性G：そうです。なぜなら、スワヒリ語はなければならない言語ですが、(子どもたちは)英語により影響を受けるということだからです。

筆者：　子どもたちが英語をもっと知ることがよりよいことだということですね。

女性G：よいことなのですが、ただ、理解し合えなくなります。つまり、スワヒリ語も英語も両方重要です。(子どもたちは)私たち親とは、スワヒリ語でコミュニケーションをとる必要があるからです。

筆者：　つまり、英語だけになるのはよくないということですか。

女性G：よくありません。ですから、小学校ではスワヒリ語、中学校では英語となるのが良いと思います。

(中略)

筆者：　あなたは、自分の子どもや孫に、どの言語で教育を受けさせたいですか。

女性G：英語で学んでほしいですが、子どもとのコミュニケーションができなくなるので、スワヒリ語から始めてほしいです。

筆者：　では、可能であったとしても英語を教授用言語とする私立には通わせませんか。

女性G：通わせたいです。つまり、英語を教授用言語にする学校にいっても、教師は常に英語だけを使う訳ではありません。時には生徒に理解させるためにスワヒリ語を使う必要があります。だか

ら（私立小学校に通っても、スワヒリ語を全く知らないということにはならないから）です。

このように、実際にどちらの言語と回答しているかに関わらず、人々は自分の子どもたちに英語を習得してほしいと強く希望しており、また、年齢に関わらず、自分自身も学べるものなら学びたいと感じている。

さらに、「英語＝教育」という意識はこれまで基本的には都市部の比較的学歴の高い人々へのインタビュー結果に基づいて明らかにされてきた現象であったが、今や農村部でも普遍的な認識になっている。沓掛（2015）では、北部の農村部において英語偏重主義が見られることが指摘されていたが、北部では教育の浸透が早かったことや、学校教育への期待が比較的大きいため、それらの地域的な特徴が要因かもしれないとされていた。今回の調査では、タンザニア南部地域において、都市であるか農村であるかといった条件や、その人の学歴に関わらず、英語偏重主義的言説が一般的に見られる状況であることが明らかになった。「（自分が教授用言語として英語を選ぶ理由は、英語を使えば）私たちがより教育されるからです。教育が増えるのです（Tutaelimika zaidi. Elimu itaongezeka）」（T6、55 歳、女性、小学校修了、マクア人）のような意見も聞かれた。また、中には「Form4 まで学んでも英語が全くできない人もいますから、そういう人はいっそのこと 7 年生までで教育を終えておけばよかったのにと思う程です」（NK1、45 歳、男性、小学校修了、ベナ人）のように、英語ができるようにならないならば教育を受けても無駄であると考える人も見られた。

これまでは、タンザニアにおいて英語はほとんど根付いていないことから、英語に関する議論は、基本的には英語を教授用言語とする中学校以上の教育や私立小学校にアクセスが容易な都市部の問題としてとらえられてきた。しかし、農村部においても英語への意識が高まっており、特にこれからの世代にとって、英語が非常に重要な言語になるという認識が広がっている。

### 5.4.3. 階層と差別が表れる場としての英語

人々の間に、英語へのアクセスをめぐって、既に社会が分断されているという認識が共有されてきていることも、今回の調査から明らかになった。その様子は、以下のような回答によって確認することができる。

NM1: 45 歳、女性、中学校修了、カグル人

経済的に余裕のある家庭は子どもをそういうインターナショナル・スクールに通わせます。そうしたくないと思う人などいませんが、余裕のない家庭の人が、子どもたちをそういう学校に通わせたいと思ってもできません。問題はお金です。ですから、政府が、すべての学校で英語を学ばせるべきだと思います。Form1 からというのでは十分ではありません。…（中略）…。私立に行くことができるのは裕福な家庭の人だけです。ここにはすでに**差別**があるのです。ですから、すべての学校で英語が学べるようになるべきです。

NM9: 26 歳、男性、学位、ベナ人

（タンザニアにおいて英語を公用語として使用するのは、）よいことではありません。私たちは、**階層化**しています。教育を受けた階層と、教育を受けていない階層です。教育を受けた階層にとって、英語を使うのは簡単なことです。しかしそれ以外の階層の人は、英語を使うことができません。

T10: 52 歳、男性、高校修了、マテンゴ人

（英語は、）タンザニアの一部では広がっています。しかし、タンザニア全体には浸透しておらず、この状況はよくありません。なぜなら、そのような状況は、社会や経済が言語（英語）によって**分断**されていることを意味しているからです。

つまり、英語を話すことができる、教育を受けた特権的な階級が存在することが認識されており、英語を教授用言語とする私立小学校に行くことができるかどうかが、その分岐点となっていると認識されている。しかし、多くの人は、学費の高い私立小学校に子どもを通わせることができない。特に、私立小学校が存在しない農村部では、その選択はますます難しいものとなる。

「階層」や「差別」ということばこそ使用されていないが、「私立に行くことができるのは裕福な家庭だけである」という認識は農村部でも広く見られた。英語による教育を受けられる人と受けられない人という階層差への認識が、英語そのものによって、

社会が分断されており、英語ができない層が不利益を被っているという状況として問題視されている。

このような意識に加えて、英語を習得できないのは、個人の能力の問題であり、英語ができない人は、「頭が悪い」「理解力が低い」と表現される状況もある。

・タンザニア人の多くは、理解力が低いです（Kichwa hakifanyi kazi nzuri; Brains does not work well）。スワヒリ語が使われるのはよいです。英語が使われれば、理解できない人もいます。
（NK14、60 歳、男性、小学校修了、ベナ人）

・私たちのように頭の悪い人間（mbumbumbu; fool, thick-head）は英語を話すことができません。
（T2、70 歳、女性、小学校中退、ヤオ人）

・頭の良さは人それぞれなので、英語に適している人もいれば、スワヒリ語に適している人もいます。
（T1、25 歳、女性、小学校修了、ヤオ人）

英語はこれからの時代に必要不可欠な言語であるという意識が存在することに鑑みると、このような認識は、スワヒリ語話者へのスティグマという形で問題化してくる可能性が高い。民族語に関して「民族語話者＝教育を受けていない人」という認識がすでに存在していることを確認したが、現状のような言語態度からは将来的に「スワヒリ語話者＝教育を受けていない人」という認識が産み出されることも予想される。

## 5.5. まとめ

スワヒリ語は、「国家語」であるのと同時に、人々の中で「国語」や「母語」としての地位を確立してきている。また、最終学歴が比較的高い男性を中心に、「スワヒリ語は国際語である」という言説が聞かれるという新しい傾向もみられた。これは、3.1.3 で述べたメディアの報道傾向に呼応する状況である。

民族語に対しては、多くの人が愛着を感じており、「消えてほしくない言語」である。しかし、自らがその保持に対して具体的に行動しようとする意志は見られない。さらに、「民族語が消失するのはよくないが、民族語が再興するのもよくない」とする態度も見られる。関連して、学校教育に民族語を持ちこむことに対してはほとんどすべての人が否定的な態度を取っており、独立以来、政府が流布してきた「部族主義」の排除のためのプロパガンダが現在でも根強く残っている状況が確認された。人々は、民族語を「文化」「民族そのもの」と位置づけているにも関わらず、それらの言語に肯定的な態度を持つことができていない。その矛盾が、回答のゆらぎとして現れている。

英語への積極的な態度は中心部だけでなく、農村部においても顕著であった。教授用言語として英語を望む声は、民族語が比較的活発に使用されている農村部で特に顕著に見られた。また、タンザニアにとってはスワヒリ語を教授用言語とする方がよいと考える場合でも、自分の子どもや孫に対しては、ほとんどの人が早くから英語を習得してほしいと望んでいる状況があった。

さらに、英語による教育にアクセスできるかどうかの違いが、社会的階層差への認識につながり、問題化されていることも明らかになった。このような英語をめぐる言語格差は、スワヒリ語が公用語として機能してきたタンザニアにおいて、これまで深刻な問題として意識されてこなかったものである。このような変化は、「タンザニアはスワヒリ語によって 1 つになっている」という、独立以来人々に共有されてきた国家統合の意識にも影響を及ぼす可能性がある。

さらに、英語を習得できない人は、「頭が悪い」「教育を受けていない」とされる傾向が見られ、今後英語へのアクセス権が広がれば、スワヒリ語しか話せないことがスティグマとなっていく可能性も指摘される。

## 6. 調査 3—教授用言語をめぐって

本章では、教授用言語の使用実態やそれを取り巻く学校環境について行った、小学校および中学校の教師たちへのインタビュー調査と参与観察の結果に関して考察を行う[38]。教授用言語に関する調査は、これまで主に都市部の学校で行われてきたが、地方都市や農村部の学校における調査は希薄である。

学校での調査に加え、都市部で、英語を教授用言語とする学校や私立学校での教育経験を持つ 4 人に聞き取り調査も行った。ここからは、学校教育が孕む英語格差の実態を明らかにする。

### 6.1. 調査概要

教授用言語に関して、(1) 小学校における調査、(2) 中学校おける調査、(3) ダルエスサラーム州における 4 人の調査協力者への聞き取り調査の 3 つの調査を行った。まず、2015 年から 2016 年に、4 章と 5 章で扱ってきたのと同じンジョンベ州とルヴマ州で調査を行った。その後、都市部の私立小学校との比較の必要性から、2017 年に首座都市であるダルエスサラームでも調査を行った。ダルエスサラームはタンザニア国内で私立小学校の数が最も多く[39]、経済的中心地でもあることから物質的に最も恵まれた状況にあるタンザニア随一の大

---

[38] タンザニアでは独立以来、7－4－2－3 制が続いている。小学校 7 年（Primary school）、中学校 4 年（Secondary school, O-level: Form1-4）、高校 2 年（Secondary school, A-level: Form5-6）、大学 3 年というのが本線であり、小学校修了後の各種専門学校、中学校修了後の教員養成学校、各種専門学校などの選択肢がある。また、1993 年には小学校就学前教育として 2 年制の幼稚園（Nursery school）が公式な教育機関として国会で承認された。1 つの教育課程を修了し、次の教育課程へ進むためには国家試験を受け、一定以上の成績で合格する必要がある。国家試験は、小学校修了時、中学校修了時、高校修了時に行われる。また、小学校 4 年生修了時と中学校 2 年生修了時には予備テストが行われ、これに合格しなければ次の学年に進むことができない。

[39] 2013 年の段階で正規に登録されていた 16,343 の小学校のうち、英語を教授用言語とする小学校は 651（3.9%）であり、118 校（18%）がダルエスサラーム州に存在している（MoEVT, 2014)。

都市である。

まず、調査(1) に関しては、ンジョンベ州の小学校 4 校（ンジョンベ市内の公立小学校 A、ンジョンベ市内の私立小学校 B、ンジョンベ県の公立小学校 C、マケテ県の公立小学校 D）とルヴマ州の小学校 4 校（ソンゲア市内の公立小学校 E、F、ソンゲア県の小学校 G、トゥンドゥル県の小学校 H）、ダルエスサラーム州の小学校 2 校（キノンドーニ県の私立小学校の私立小学校 I、イララ県の私立小学校 J）の合計 10 校で、教師への聞き取り調査を行った。このうち、小学校 A、B、C、D、I、J では、授業観察も行った。小学校 A~J の基本情報は表 6-1 のとおりである。

表 6-1. 調査協力校の概要（小学校）

| | 州 | 行政区 | 区分 | 教授用言語 | 教師 1 人当たりの生徒数 | 学費 (Tsh/半年) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | ンジョンベ | ンジョンベ市 | 公立 | スワヒリ語 | 41 人 | — |
| B | | ンジョンベ市 | 私立 | スワヒリ語 | 29 人 | 800,000 |
| C | | ンジョンベ県 | 公立 | スワヒリ語 | 53 人 | — |
| D | | マケテ県 | 公立 | スワヒリ語 | 39 人 | — |
| E | ルヴマ | ソンゲア市 | 公立 | スワヒリ語 | 47 人 | — |
| F | | ソンゲア市 | 公立 | スワヒリ語 | 44 人 | — |
| G | | ンビンガムハルレ県 | 公立 | スワヒリ語 | 45 人 | — |
| H | | トゥンドゥル県 | 公立 | スワヒリ語 | 46 人 | — |
| I | ダルエスサラーム | キノンドーニ県 | 私立 | 英語 | 23 人 | 550,000 |
| J | | イララ県 | 私立 | 英語 | 17 人 | 1,500,000 |

続いて、調査(2) に関しては、ンジョンベ州の中学校 2 校（ンジョンベ市の公立中学校 K、マケテ県の中学校 L）とルヴマ州の公立中学校 1 校（トゥンドゥル県の公立中学校 M）で、教師への聞き取り調査を行った。このうち、公立中学校 K では授業観察も行った。

最後に、調査(3) に関しては、首座都市ダルエスサラームにおいて、4 人の調査協力者に、私立小学校、あるいは英語を教授用言語とする学校への認識や態度を問うインタビュー調査を行った。

## 6.2. 小学校における調査

近年のタンザニアの小学校修了試験合格率は、5〜6 割程度である（URT, 2015: 56）。2006 年に政府がすべての区に 1 つの中学校を設けることを決定し、中学校就学率が上昇したことで、「教授用言語としての英語」に直面する人口は農村部でも著しく増加した。同時に、

2009 年以降のタンザニアでは「教育の質」の問題が深刻化し、「学習危機（learning crisis）」と呼ばれる状況になっている（Languille, 2014: 51）。「教育の質」の問題を巡っては、中学校以上の教授用言語が英語となっていることを要因として指摘する先行研究が多い（Qorro, 2006; 2013; Brock-Utne, 2007 など）。中学校以上の教授用言語をスワヒリ語に変更した方がよいというのが研究者の主流な見解であった。しかしながら、これまで見てきたとおり、人々の間では小学校の教授用言語を英語に変更することを求める声が大きくなっている。先行研究では、英語を求める声は、英語を使用している私立小学校が物質的に豊かであるという要因と言語の問題が混同された結果として起こっているものであると指摘している（Rubagumya, 2003; Bakahwemama, 2010）。しかし、物質的に豊かな私立小学校がスワヒリ語を使用した場合どのようにとらえられるかについては明らかになっていない。

また、近年の先行研究では、小学校教育で民族語ではなくスワヒリ語が使用されていることが、子どもたちの学術的達成に悪影響を与えているとするような論調も見られる（Wedin, 2010; Roberts, 2015 など）。

このような先行研究の状況をふまえながら、本節では、教授用言語の使用の実態と、教授用言語に関する小学校の教師たちの態度を明らかにする。同時に、地方の公立小学校の教育環境の実態を明らかにし、それらがどのように教授用言語の問題と絡み合っているかについても考察を行う。本調査では、3 つの私立小学校が調査協力校に含まれ、このうち 1 つ（小学校 B）はスワヒリ語を教授用言語とする学校である。

### 6.2.1. 各調査協力小学校の成績について

調査協力校での調査結果の詳細を見る前に、前提として、これらの小学校が全国的にどの程度の成績区分に位置しているのかを明らかにしておく。それぞれの小学校の状況を見る際の 1 つの指標とするためである。

小学校修了後に行われる卒業資格認定のための国家試験（小学校修了試験、Primary School Leaving Examination; PSLE）の結果をもとに、調査協力校の成績を見る。タンザニア国家試験協議会（the National Examination Council of Tanzania; NECTA）は、毎年試験結果をインターネット上で公開している。各校は成績別に 10 段階に分けられ、さらに大きな枠で、成績優秀校（緑判定）、成績普通校（黄色判定）、成績不振校（赤判定）の 3 色に分けられる。2015 年に行われた試験結果は、表 6-2 のとおりである。

表 6-2. 2015 年度小学校修了試験結果

| 色 | Band | 合計点 | 順位 | 校数 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|
| 緑 | Band1 | 228-250 | 1~24 | 24 | 2022 |
| | Band2 | 206-227 | 25~169 | 145 | |
| | Band3 | 181-205 | 170~718 | 549 | |
| | Band4 | 156-180 | 719～2022 | 1304 | |
| 黄色 | Band5 | 131-155 | 2023~5185 | 3163 | 8600 |
| | Band6 | 106-130 | 5186~10622 | 5437 | |
| 赤 | Band7 | 81-105 | 10623~15070 | 4448 | 5474 |
| | Band8 | 56-80 | 15070~16060 | 990 | |
| | Band9 | 28-55 | 16061~16096 | 36 | |
| 黒 | Band10 | 0-27 | 該当なし | 0 | 0 |

（NECTA のデータベースをもとに筆者が作成。）

調査協力校（A~J）の 2015 年度の成績は、表 6-3 のとおりである。

表 6-3. 調査協力小学校の 2015 年度小学校修了試験結果

| | 平均点（250 点満） | 全国の順位（16096 校） | 色 |
|---|---|---|---|
| A | 154 | 2135 | 黄(5) |
| B | 192 | 389 | 緑(3) |
| C | 87 | 14124 | 赤(7) |
| D | 112 | 9007 | 黄(6) |
| E | 140 | 3673 | 黄(5) |
| F | 83 | 14742 | 赤(7) |
| G | 103 | 11161 | 赤(7) |
| H | 120 | 7188 | 黄(6) |
| I | 164 | 1405 | 緑(4) |
| J | 208 | 127 | 緑(2) |

つまり、A~J を成績順に並べると、表 6-4 のようになる。

表 6-4. 調査協力校の成績順

| 順位 | 学校 | 判定 |
|---|---|---|
| 1 | J | 緑（2） |
| 2 | B | 緑（3） |
| 3 | I | 緑（4） |
| 4 | A | 黄（5） |
| 5 | E | 黄（5） |
| 6 | H | 黄（6） |
| 7 | D | 黄（6） |
| 8 | G | 赤（7） |
| 9 | C | 赤（7） |
| 10 | F | 赤（7） |

成績優秀校（緑）に分類されているのはいずれも私立小学校であり、成績普通校（黄）に

地方都市の公立小学校、成績不振校（赤）に農村部の小学校が格付けされているのがわかる。

### 6.2.2. 教師へのインタビューから見える小学校教育の課題

各小学校において、1～3 人の教師の協力を得て、合計 22 人の教師に対して、教授用言語に関する考えや「教育の質」をめぐる問題に関する意見の聞き取り調査を行った。各教師の基本情報は表 6-5 のとおりである。

表 6-5. 聞き取りを行った小学校教師の基本情報

| 番号 | 学校 | 性別 | 年齢 | 民族 | 教師歴 | 備考 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | A-1 | 女性 | 43 歳 | キンガ人 | 30 年 | |
| 2 | A-2 | 女性 | 44 歳 | パレ人 | 15 年 | |
| 3 | B-1 | 女性 | 24 歳 | ベナ人 | 3 年 | |
| 4 | B-2 | 男性 | 23 歳 | ベナ人 | 2 年 | |
| 5 | B-3 | 男性 | — | ベナ人 | — | 校長 |
| 6 | C-1 | 女性 | 25 歳 | ベナ人 | 4 年 | |
| 7 | C-2 | 女性 | 29 歳 | チャガ人 | 1 年 | |
| 8 | D-1 | 女性 | 40 歳 | キンガ人 | — | |
| 9 | E-1 | 男性 | 53 歳 | マテンゴ人 | 20 年 | 校長 |
| 10 | E-2 | 女性 | 45 歳 | ベナ人 | 20 年 | |
| 11 | E-3 | 男性 | 47 歳 | ヘヘ人 | 22 年 | |
| 12 | F-1 | 女性 | 23 歳 | — | 1 年 | |
| 13 | F-2 | 女性 | 37 歳 | ベナ人 | 12 年 | |
| 14 | F-3 | 女性 | 57 歳 | — | 27 年 | 教頭 |
| 15 | G-1 | 男性 | 53 歳 | ニャサ人 | 25 年 | 校長 |
| 16 | G-2 | 男性 | 51 歳 | マテンゴ人 | 24 年 | 教頭 |
| 17 | G-3 | 女性 | 56 歳 | ンゴニ人 | 34 年 | |
| 18 | H-1 | 女性 | 25 歳 | ゴゴ人 | 4 年 | |
| 19 | H-2 | 女性 | 28 歳 | デンゲレコ人 | 7 年 | |
| 20 | I-1 | 女性 | 43 歳 | — | 20 年 | |
| 21 | J-1 | 男性 | 49 歳 | — | 17 年 | |
| 22 | J-2 | 男性 | 24 歳 | — | 1 年 | |

教師たちへの聞き取りでは、主に、自分の小学校が抱えている教育上の課題、生徒たちの教室外における使用言語、教授用言語の問題に関する意見について、自由に述べてもらた。

#### 6.2.2.1. 教授用言語に関する小学校教師の考え

小学校教師たちにタンザニアの教授用言語問題について意見を聞いたところ、表 6-6 で示したような回答が得られた。

表 6-6. 小学校教師たちの教授用言語に関する意見

| 教師 | 望む言語 | 理由 |
|---|---|---|
| A-1 | スワヒリ語 | スワヒリ語で統一するのがよい。2 つの言語を使うよりもよい結果が得られると思う。 |
| A-2 | その他 | 中学校入学前に 1 年間英語準備期間を設けるなど、英語への対策が取られるべき。すべてスワヒリ語になれば「理解度」は上がると思うが、タンザニアは東アフリカ共同体の一員であり英語が必要な状況があるので、すべてスワヒリ語にするのは問題がある。 |
| B-1 | 英語 | スワヒリ語で教えれば「理解度」は上がるだろうが、よいとは思えない。英語で統一されるのがよい。ただし、スワヒリ語は「国家語」なので、教科として十分に教えられるべき。 |
| B-2 | スワヒリ語 | 英語は現在地球上で最も多くの機会を保障してくれる言語なので、英語を教授用言語とすることのメリットはもちろんある。しかし現在のタンザニアの目標はスワヒリ語を発展させることなので、スワヒリ語の使用を支持する。 |
| B-3 | その他 | タンザニアの子どもたちは、スワヒリ語で教えることでより教育的に成功することができる。しかし、現在のタンザニアの市場を考慮すると、英語が問題になっていると思う。ただし、教授用言語の問題よりも、「教師の権利」が保障され、十分な給料が決まった期日に間違いなく支払われるという状況が保障されることが最も重要な課題だと思う。 |
| C-1 | その他 | 小学校はスワヒリ語、中学校以上は英語のままがよい。スワヒリ語で教われば「理解度」は上がるだろうが、英語は 1 教科として学ぶだけでは十分ではない。 |
| C-2 | その他 | 少なくとも高校レベル以上では、英語が教授用言語になった方がよい。大学まで出てもろくに英語を話せないというのは、あり得ないことだと思う。 |
| D-1 | その他 | スワヒリ語にさえ問題があるので、小学校が英語になるというのはあり得ない。 |
| E-1 | その他 | 小学校まではスワヒリ語、中学校以上は英語のままがよい。スワヒリ語は国家語なので、小学校の 7 年間で子どもたちにその運用能力を身につけさせることでその発展に寄与する<br>ことができる。しかし、国内の労働市場で勝ち残っていくためには、英語が必要である。 |
| E-2 | スワヒリ語 | 中学校に入って言語が変わることで、子どもたちを混乱させている。子どもたちが良く知っている言語であるスワヒリ語で統一されれば、子どもたちはより内容を理解することができるようになると思う。個人的には、私立小学校もスワヒリ語を使用し、公立出身者と私立出身者が同じ国内で異なる教育を受けるという状況も、解消されるべきだと思う。 |
| E-3 | スワヒリ語 | 子どもたちの母語であり、国家語であるスワヒリ語が使用されるべきだと思う。そうすれば、子どもたちは新しく学習する内容を理解することができる。 |
| F-1 | その他 | スワヒリ語でさえも民族語の影響を受けている場合があるので、小学校から英語で教わるということになれば、子どもたちは完全に混乱するだろう。しかし、英語は国際語なので、中学校以上では英語が使用される方がよい。 |
| F-2 | スワヒリ語 | スワヒリ語でさえ問題を抱えているので、英語になるのはよくない。学習効果の面からも、スワヒリ語で統一されるのがよいと思う。もし英語が教授用言語になれば、多くの子どもたちは学校に来なくなるだろう。子どもたちにとって理解できない言語を使えば、子どもたちは学校にいる意味を見いだせなくなるだろう。 |
| F-3 | 英語 | 英語で統一される方が良い。スワヒリ語に統一するのも良いかもしれないが、スワヒリ語は南アフリカやザンビアなどでは通用しない。英語ができなければ国外の労働市場で競争に勝てない。 |
| G-1 | スワヒリ語 | 自分は大学まで学んだが、英語で大変苦労をした。現在の教育システムは民族語からスワヒリ語、スワヒリ語から英語と、子どもたちに 2 度言語の変更を迫るもので、これが学習理解を阻害する要因となっている。教授用言語はスワヒリ語で統一して、英語は教科としてより重点的に教えるという方向がよい。 |
| G-2 | スワヒリ語 | とにかく 1 つの言語で統一されるべき。どちらかというと、スワヒリ語で統一されるのが良いと思う。英語になれば、理解できない子どもが多いだろう。 |
| G-3 | スワヒリ語 | タンザニアでは、スワヒリ語が浸透しているため、スワヒリ語を使用するべきだろう。ただし、英語は教科として十分に教えられなければならない。現在多くの子どもたちが中学校から逃げ出すのは、英語を理解できないからである。私たちは、子どもたちが理解できない言語で教育を行うことで自分たちの国家を破壊し、国家を自らの手で脅かしている。 |
| H-1 | スワヒリ語 | スワヒリ語になるのがよい。現在では、村に行ってもスワヒリ語を使用できるので、喜ばしいことである。 |
| H-2 | その他 | 子どもたちが家庭で身につけるスワヒリ語の運用能力は十分なものとは言えないので、小学校が英語になるのはよくない。 |
| I-1 | 英語 | 英語は国際社会とのコミュニケーションのための言語なので、英語を使用するのが良い。 |
| J-1 | 英語 | スワヒリ語を使用する小学校と英語を使用する小学校があるというのはよくない。すべての小学校が英語を使用するのがよいだろう。 |
| J-2 | その他 | すべてがスワヒリ語になるというのは賛成できない。私たちは既に東アフリカの外の世界とつながっているため、英語を知らなければならない。 |

小学校 D、F、H のように、子どもたちが民族語の影響からを受けていると認識されている地域の教師は、共通して、英語を小学校の教授用言語とすることへの懸念を示している。全体としてはスワヒリ語への統一が望ましいと考える教師が多いが、「その他」に分類されている教師は、スワヒリ語を教授用言語にすることによる学習面でのプラスの効果を認識しながらも、英語の運用能力が身につかないことを懸念し、スワヒリ語への統一に懐疑的である。

また、教師 A-1、C-2、F-3、B-3、G-3 らは、もしも小学校教育を英語にしたいならば、教師たちはそのための十分な訓練を与えられるべきであると主張した。現在、小学校教師はスワヒリ語で教授を行うことが前提となっているため、教員養成学校でもスワヒリ語が教授用言語として使用されている。そのため、政府が言語政策を変更したとしても、教師たちは英語で教授することができないという認識がある。

言語態度調査の中では、人々から「子どもたちや若者は、英語で学ぶことを望んでいる」という認識が示されていた。しかし、教師たちの中には、もし小学校から英語になれば「混乱を招く」（F-1）、「子どもたちは学校から逃げ出すだろう」（F-2）という見方がある。G-3 も、現在の中学校の低くない退学率の要因の 1 つに、子どもたちが英語を理解できないことがあると指摘している。実際に、公立小学校 E の校長は、「（小学校 E には、）私立小学校で英語が理解できず、十分なパフォーマンスをできなかった子どもたちが多く転校してくる」と述べている。「小さな頃から教えれば英語も習得しやすい」というような、英語を支持する文脈で一般的に見られる誤謬は、小学校教師たちからは示されなかった。

また、E-3、G-1 からは、私立小学校の中には、単に英語を暗記させているだけの学校もあり、私立小学校に通ったからといって必ず英語を理解できるようになるわけではないということが指摘された。

一方、英語を教授用言語とする私立小学校の教師は、「教授用言語の問題」といった場合、「小学校と中学校以上の教育で使用される言語の違いの問題」ではなく、「公立小学校と私立小学校の教授用言語の違いの問題」を想定している状況があった。このような見方は公立小学校の教師である E-2 によっても示されており、公立と私立で「異なる教育」を提供していること自体が「問題」であるという認識が広がっていることが推察される。

また、教師たちへの質問では、民族語を教授用言語にするという可能性も提示したが、これに関してはすべての教師が「適切ではない」、「あり得ない」として否定した。農村部においても小学校に通う子どもが 1 つの民族だけということはなく、教師は全国から派遣され

る状況があること、民族語を身につけていない子どもの方が圧倒的多数であることがその理由として挙げられた。民族語を学校教育に持ち込むことへの否定的な態度は、4 章および 5 章で示した調査結果とも共通するものである。

#### 6.2.2.2. 「教育の質」をめぐる問題認識

「教育の質」をめぐって、近年では、タンザニアにおいても小学校教育の教授用言語が焦点化される傾向が見られる（Wedin, 2010; Rroberts, 2015 など）。それらの研究は、タンザニアでは「母語教育」、つまり民族語による教育が行われていないために、子どもたちが第 2 言語であるスワヒリ語の運用能力を十分に身につけられず、そのことが「教育の質」の低下の要因であるという見方を示している。しかし、4 章で見たとおり、農村部において子どもたちはスワヒリ語を第 1 言語として習得する傾向を強めており、このような見立ては疑わしいものである。そのため、実際に子どもたちのスワヒリ語の運用能力によって「教育の質」に影響があるのかについて、地方の小学校を中心に、教師たちに述べられた意見を見ていく。

**・各学校の生徒のスワヒリ語の運用能力**

中心部に位置する学校（A, B, E, I, J）においては、教師たちから、就学前からすべての子どもたちがスワヒリ語の運用能力を身につけており、多くの場合、スワヒリ語が子どもたちの知っている唯一の言語であると指摘された。ただし、中心部の小学校ではあるが、成績不振校で貧困層の多い郊外の小学校 F では、子どもたちはスワヒリ語に民族語を混ぜる傾向があるという。特に就学後間もない子どもたちは、無意識にスワヒリ語に民族語を混ぜているようであると、教師たちから報告された[40]。

民族語使用が活発な農村部の小学校（C, D）では、子どもたちは教室外では活発に民族語を使用しているという。小学校 C の教師は、子どもたち同士の会話では、民族語とスワヒリ語が混ざり合って使用されている状況があると述べた。小学校 D の教師からは、就学時にスワヒリ語の十分な運用能力を身につけている生徒はほとんどおらず、就学間もない時期は、子どもたちがスワヒリ語とキンガ語の間で混乱している状況があるという指摘があ

---

[40] ただし、これは、子どもたちが「民族語に強く影響を受けたスワヒリ語」を最初に習得していることを意味するものであって、子どもたちがスワヒリ語よりも民族語に基盤を置いているわけではない。

った。実際に、筆者が小学校 D の 6 年生のクラスを見学した際、「キンガ語を話すことができる人？」と質問すると、1 人を除いて全員が勢いよく手を挙げていた。手を挙げなかった 1 人に対しても、「あの子もいつも（キンガ語を）話しているよ！」とスワヒリ語で周りから揶揄される状況が見られた。小学校 D の地域では、子どもたちが民族語の運用能力を身につけている状況があることがわかる。これは、第 4 章で扱った結果とも一致するものである。しかしながら、いずれの小学校の生徒も 2 年生になるころには問題なくスワヒリ語でコミュニケーションがとれるようになっているというのが、教師たちの共通の見解である。教師たちは、子どもたちのスワヒリ語の運用能力が入学時に不十分であることが「教育の質」に影響を与えているとは考えていない。

さらに、スワヒリ語の使用が活発な農村部の小学校（G, H）では、特に低学年の生徒のスワヒリ語に民族語の影響（特に発音に関して）が顕著に見られるものの、子どもたちはスワヒリ語の運用能力を十分に身につけて入学してくることも報告された。

このように、小学校 D 以外では、農村部であっても子どもたちは就学前からスワヒリ語を身につけている状況がある。また、小学校 D でも、スワヒリ語が理解できないことが要因で授業内容が理解できない生徒はいないという。当然、より奥地の農村部では状況が異なる可能性はあるが、多くの小学校では、スワヒリ語を教授用言語とすることによる深刻な問題は見られない状況である。4 章や 5 章で見てきた調査結果をふまえて考えてみれば、むしろ民族語を教授用言語とすることの方が、子どもたちにとっての学習の障害になる可能性が高い。

**・「教育の質」に関わる問題意識**

教師たちは、教授用言語の問題よりも、学校教育を取り巻く物質的状況および社会的状況の劣悪さを「教育の質」の問題としてとらえている。自分の小学校の抱える教育上の問題について質問したところ、公立小学校（A, C, D, E, F, G, H）の教師の回答からは、主要な問題として表 6-7 で示す 6 点が挙げられた。最も多かったのは、教科書や机、イスなどの基本的な教材、教育設備の不足で、10 人の教師が言及した。また、1 クラス当たりの生徒数の多さ、公立小学校の教師への社会的待遇の悪さに関しては、私立小学校の教師（B-3、J-1）からも深刻な問題として挙げられていた。

子どもたちがさまざまな要因から学校に来なくなる欠席率の高さやドロップアウトの問題（スワヒリ語では、「逃げてしまうこと」を意味する“utoro”が使用される）は、親たちの

表 6-7. 公立小学校の教師が挙げた教育に関する主要な問題点

| 問題点 | | 挙げた教師 |
|---|---|---|
| 1 | 教師の人数の不足 | A-1, C-1, E-2, F-3, G-1 |
| 2 | 基本的な教材、教育設備の不足（教科書、机、イス etc.） | A-2, C-1, D-1, E-1, E-2, F-2, F-3, G-1, H-1, H-2 |
| 3 | 1 クラス当たりの生徒数の多さ | A-2, C-1, (J-1) |
| 4 | 親の教育への理解度の低さ | F-1, F-2, G-3, H-2 |
| 5 | 欠席／ドロップアウト（utoro） | F-1, F-2, F-3, G-3 |
| 6 | 公立小学校の教師の待遇の悪さ | A-2, (B-3,) C-2 |

学校への協力姿勢と相関関係があるという認識も見られた。欠席率の問題を挙げたのは小学校 F の教師すべてと小学校 G の教師 1 人であるが、公立小学校のなかでは比較的成績が優秀な小学校 E の校長によると、E 校では「保護者との連携が十分に取れているため、欠席率の問題はない」という。反対に、すべての教師が欠席率の高さを問題として挙げた F 校では、学校教育に対して非協力的な親が多いことから、「子どもたちは 2〜4 週間平気で学校を休み、家で親と過ごしている」状況があるという。

公立小学校の教師職の待遇の悪さについては、A-2 が給料の低さに言及し、「心配事がない状態（moyo mweupe）で仕事ができるように、教師の給料はもっと高くなるべきだ」と述べている。また、C-2 は、通常授業に加えて補講まで行い、多くの教材も教師が手作りしなければならない状況であるため、教師の負担が大きすぎると不満をもらした。また、私立小学校 B の校長も、聞き取りの中で公立小学校の状況に言及し、公立小学校の教師は多くの面で「権利を保障されていない」状況であると指摘した。同様に、小学校 E の校長も、タンザニアの公立小学校の教育の質を改善するためには、「まず教師の給料を上げるべきである」と述べている。

上記のような複数の教師によって指摘された問題の他にも、各教師から様々な課題が指摘された（表 6-8）。ここでは、「グローバル化（utandawaji）の影響」と「小学校修了試験の新形式」について、少し触れておく。まず、"utandawaji"は「グローバル化」と訳される単語であるが、ここでは「ボーダレス化」のような意味で使用されている。都市部ではここ数年でインターネットへのアクセスが飛躍的に容易になった。また、農村部でもテレビのケーブル放送や海賊版の DVD の流通によって、子どもたちがさまざまな情報に容易に触れることができるようになった。ここでは、そのようなさまざまな情報の流通によって、子どもたちが「不適切な」情報に触れるようになったことへの懸念が示されている。

また、小学校修了試験として、現在はマーク式が導入されている。問題が理解できない場合でも選択肢から正しい回答を選ぶことできる可能性があるため、読み書きのできない子

表 6-8. その他の問題点、課題

| 問題点、課題 | | 挙げた教師 |
|---|---|---|
| 1 | 度重なるカリキュラムの変更によって、教育現場は混乱している。カリキュラムが変わるたびに教科書を変えなければならず、そのたびに多くの教科書が無駄になる。 | E-1 |
| 2 | グローバル化（Utandawaji）の影響。 | G-3, F-3 |
| 3 | 家庭環境の問題。親たちが子どもに学習環境を整える余裕がなく、ペンやノートを買い与えられない。 | G-2 |
| 4 | 子どもたちの通学距離が遠すぎて、授業開始時間に間に合わない。 | D-1 |
| 5 | 給食を提供し、子どもたちが学校に来る動機づけを行うべき。午後のクラスでも集中することができ、健康面でも重要である。 | G-3 |
| 6 | 体育（Michezo）*の時間を増やすべき。現在週 2 日のみ時間割に含まれているが、体育がある日は出席率が高い。体育の授業が目当てでも、学校に来さえすれば、子どもたちは勉強することになる。 | G-3 |
| 7 | 中心部と農村部の環境差。町の子どもたちと村の子どもたちでは、アクセスできる資源に差がありすぎる。 | E-3 |
| 8 | 小学校修了試験の新形式 | A-1, E-1 |

＊便宜上「体育」と訳したが、タンザニアの公立小学校ではグラウンド持つ学校は少なく、単に外に出て遊ぶ時間となっている場合が多い。

どもたちが試験に合格してしまう問題が起きていると指摘された。このことについては、導入時からその悪影響が懸念されており（*the Citizen*, 3 Nov 2013）、後述のように中学校教師からも「読み書きが十分にできない子どもが入学してくるようになった」という指摘がある。識字能力の無い生徒の入学による中学校教育の混乱は現地の報道などでも取り上げられており（*the Citizen*, 19 Feb 2017）、学校現場の新たな課題となっている。

一方、私立小学校 B, I, J の教師から指摘された問題は、表 6-9 に示した 4 点である。

表 6-9. 私立小学校の教師から挙げられた問題、課題

| 問題点 | | 挙げた教師 |
|---|---|---|
| 1 | 生徒のやる気をどのように起こすかが課題である。 | B-1 |
| 2 | 補助的な教材作成の負担が重い。 | B-1 |
| 3 | 生徒数の減少。 | B-3 |
| 4 | 教師の資格に関する問題。 | I-1 |

小学校 B の校長である B-3 によると、B 校は成績優秀校に格付けされているにも関わらず、教授用言語がスワヒリ語であることから生徒数が減少している。2015 年 10 月の時点で、ンジョンベ州ンジョンベ市には、スワヒリ語を教授用言語とするキリスト教カトリック系の私立小学校が 3 校存在していた。この B 校は、2014 年の PSLE で市内トップの優秀な成績を修めていた。そうであるにも関わらず、使用言語がスワヒリ語であるために入学希望者が減少しており、英語を教授用言語とする小学校への転校希望者も増加しているというのである。そのため B 校では、2016 年度入学生（就学前教育 1 年生）から教授用言語を英語

に変更することが決定しているという。B-3 への聞き取り調査中に、偶然、他校への転校を希望する保護者の訪問があった。その保護者に転校を希望する理由を尋ねたところ、「この学校の教育レベルには本当に満足しているが、ただ 1 点、教授用言語が英語ではないことだけが、転校の理由です。子どもたちの将来について考えると、やはり英語での教育が必要だとの結論に至りました」（2015 年 10 月 20 日、ンジョンベ市）と答えた。

I-1 からは、教師の資格に関する問題が挙げられた。現在、小学校の教師になるためには少なくとも中学校修了後に 2 年間教員養成学校に通い、資格を取得する必要がある。これは私立小学校の教員でも同じである。しかし、私立小学校の多くが英語を教授用言語としているにも関わらず、小学校の教員養成校のカリキュラムは、すべてスワヒリ語を教授用言語とすることを前提としている。そのため、英語を教授用言語とする小学校教師を育成する教員養成プログラムが用意されるべきであると指摘された。同様の指摘は、後述するダルエスサラームでの調査においても存在している。

### 6.2.3. 参与観察から

ここでは、授業観察を行った小学校のうち、いくつかの授業の様子を例として紹介しながら、調査協力校の教育の現状を示す。まず、A 校、D 校、I 校のある日の授業 1 コマの様子を紹介する（表 6-10）。

公立小学校である A 校と D 校では、1 コマ 40 分（各コマ間にインターバルなし）という非常に短い時間の中、多くの生徒を相手に教科書などの教材がないまま授業を展開している。そのため、教師が授業内容に対して説明を行うのは長くても 10 分程度であり、授業のほとんどを板書に使う状況がある。また、表で示した例とは別に小学校 C でスワヒリ語の授業を観察したが、その授業ではスワヒリ語の文章を読んで、その内容をもとに問題に答えるパートを扱っていた。しかし、教室内には教科書が 2 冊しかなかった。そのうち 1 冊は教師が持っており、まず教師が長文を音読する。続いて練習問題を板書し、生徒は教師の音読内容をもとに練習問題を解く状況であった。授業中 1 度も教科書を手にしていない生徒がほとんどであり、このような状況で、「読んで解く」能力を身につけるのは不可能だろう。

私立小学校 B, H では、学校が教科書を購入し、子どもたちが 1 人 1 冊の教科書を持っている。特に H では、入学当初に教科書代を徴収し、7 年間の教科書の提供を保証している。この制度下では教科書は自分で購入したものという扱いになるため、子どもたちは教科書を自宅に持ち帰ることができる。

表 6-10. A 校、D 校、I 校の授業の様子

| 学校 | 科目 | クラスの生徒数 | 授業の流れ | 備考 |
|---|---|---|---|---|
| A | スワヒリ語 | 72 人 | 11:00-11:05 教師が例題（4 問）を板書。<br>11:05-11:15 例題を生徒と一緒に解く。<br>11:15-11:27 教師が練習問題（10 問）を板書。生徒たちはその間に例題と回答をノートに写す。<br>11:27-11:43 教師が生徒に練習問題を解くように指示。生徒たちはノートに書き写しながら練習問題を解く。 | 授業終了の時点で8問目の問題をノートに写している段階の生徒もいる。そのまま授業は終了した。 |
| D | 英語 | 30 人[41] | 9:49-9:54 昨日の復習（simple present tense, simple past tense）<br>9:54-10:04 教師が今日の授業のテーマ（現在形の動詞を過去形に書き換える）を説明し、例題を生徒と一緒に解く。<br>10:04-10:22 教師が練習問題（10 問）を板書。教師の指示はなく、生徒たちは練習問題をノートに写しながら解く。<br>10:22-10:30 生徒たちが練習問題を解くのを待つ<br>10:30 練習問題を解き終わった生徒の答えを確認しようとするが、この時点で説き終わった生徒は3 人。 | 「昨日の復習」では、生徒たちは教師に答えているが、実際には教科書に載っている答えを見ている。それでも間違えたり、発音が違ったりする状況がみられた。<br>10 分間で 4 問までしか書き写せていない生徒もいた。練習問題も、教科書に答えがある単語は過去形にできるが、それ以外の単語は間違えている生徒が大多数である。<br>また、多くの生徒が他の生徒の答えを書き写していて、同じように間違えている。 |
| I | 英語 | 32 人 | 9:37-9:40 前回の授業の練習問題を採点したところ、全問不正解の者がいたため、教師が生徒に注意を行う。<br>9:40-10:03 関係代名詞 Who, Which について、生徒たちに例文を作らせながら確認。<br>10:03-10:05 関係代名詞 Whose について、生徒たちに例文を作らせながら確認。<br>10:05-10:14 教師が used to～の使い方を説明。<br>10:14-10:19 教科書の練習問題を各自で解き、ノートを提出するように指示。 | 生徒たちは自分の教科書を持っており、ノートや筆箱、水筒などを持参している。生徒が教師を恐れる様子はなく、授業中の教師と生徒のインターアクションが活発である。また、授業中の生徒同士の会話も英語で行われている。 |

一方、私立小学校 I は、学校でも教科書を用意するが、保護者に対して教科書を購入するように指導している。そのため小学校 I の授業では、生徒たちが問題を解く時間以外は教師が生徒に対して説明を行ったり、生徒から教師に対して質問を行ったり、さらには、教師と生徒が議論する時間となっていた。また、1 コマ 40 分では短いと判断される科目（算数、英語、理科など）については、2 コマ連続にするなどの工夫も見られた。

公立と私立では、教育環境の差が明らかであるが、教師の能力の差、生徒の授業への関与

[41] 人数が少なく見えるが、もともと物置であったスペースを教室として利用しているため、部屋の面積が小さく、これ以上収容できないことによる。

度合の差などを明確に示すために、小学校 D と小学校 I の英語の具体的な授業の様子を紹介する。小学校教育では、公立小学校の教授用言語がスワヒリ語とされているが、英語の授業に関しては公立小学校でも英語を教授用言語として行われる。

**【例 1】公立小学校 D の英語の授業の様子(最初の 5 分間)**

教師: What did we learn yesterday? What did we learn yesterday? Did you remember? We learnt about the simple… simple… present… present tense. And on the other side, we also learnt about simple past tense. …. Don't write please. Don't write please! ***Usiandike chochote.*** …. The word "Know." What is the simple past tense of the word "know"? Rise up your hands and you can try. Who want to try? What is the simple present… a-a…simple past tense of the word "know".〔私たちは昨日なにを学びましたか？私たちは昨日なにをまなびましたか？思い出しましたか？私たちは、単純…単純…現在…現在形について学びました。そして一方で、私たちは単純過去についても学びました。…書かないでください。書かないで！***何も書かないで！***…「know」という単語。「know」という単語の過去形は何ですか。手を挙げて、答えてみてください。誰が挑戦しますか。「know」という語の現在形…ではなく、過去形はなんですか。〕

(一人の生徒が手を挙げる)

Uhn.〔はい〕 (その生徒を指す)

生徒 1: Nuu.〔ヌー〕

教師: What?〔なんですって？〕

生徒 1: Nuru.〔ヌル〕

教師: Sit down. Sit down please! What did you say?〔座りなさい。座ってください。何と言ったのですか〕

生徒 1: Nu.〔ヌ〕

教師: Nn?〔ん？〕

生徒 1: Nu!〔ヌ！〕

教師: Ohhh.. You failed to pronounce. The simple present… I mean.. simple past of the word is "knew". ***Ingawa sasa katika kupronounce kuna "njú:" nyingine… nyingine*** "knew" and "new". ***Haya maneno mawili yana maana tofauti.*** Different meaning! ***Lakini***, what is the simple past tense of the word "win" as we said yesterday? ***Jamani tujikumbushe kabla tuanze.*** … Who can

remember? ... Ok?〔あぁ、あなたは発音を間違えています。現在形…ではなくて、過去形は、「Knew」です。*ただし、*【njúː】*と発音する単語は、*「knew」*のほかに*「new」*があります。これらの 2 つの単語は異なる意味があります。*異なる意味です！しかし、「win」の過去形は何ですか。私は昨日なんと言いましたか。*皆さん思い出してみましょう。*覚えている人？はい。〕 (1 人の生徒を指して)

生徒 2: Won.〔Won です。〕

教師: Good. So what is the simple past tense of the word "clean"? …"Clean?"〔よろしい。では、「Clean」の過去形はなんですか。〕

全生徒: …..〔….〕

教師: ***Jamani tulichofanya jana***. Now before we start to the lesson we memorize what we learn ourselves. Ah. 〔*皆さん、これは昨日やったことですよ。*今日の授業を始める前に思い出しましょう。はい。〕(1 人の生徒を指して)

生徒 3: Said…〔Said です….〕

教師: Aaaa! The word "Clean!" …. It's "Cleaned"!〔ああ！「Clean」ですよ？「Cleaned」です！〕

全生徒: Cleaned!

教師: Cleaned!

全生徒: Cleaned!

教師: Cleaned!

全生徒: Cleaned!

教師: Say "cleaned!"〔「Cleaned」と言って！〕

全生徒: Cleaned!

教師: ***Jamani watu tunasahau! Tukumbushane!***〔*皆さん、忘れているようですね。思い出しましょう！*〕

**<u>【例 2】私立小学校 I の英語の授業の様子</u>**

**・授業の様子 1：関係詞の授業で生徒 1 人ひとりに例文を作らせる。**

教師: （生徒 A を指して）A? 〔A さん？〕

生徒 A: B is the girl who bumped my house.〔B は私の家に突撃した女の子です。〕

教師: Again?〔もう一度言って？〕（教室がざわついているため聞き取れない）

生徒 B: Eheee!〔え～～～～！〕

生徒 A:　B is the girl who bumped my house!〔B は私の家に突撃した女の子です。〕

生徒:　Oh B!〔まあ、B！〕

教師:　Aha! B is the girl...〔あぁ！B は….〕

全員:　...who bumped my house!〔私の家に突撃した女の子です。〕

生徒:　Hahaha....!〔ははは….！〕（生徒たちは笑ったり互いに揶揄したりしている）

生徒 B:　I don't even know where he lives!〔私は彼が住んでいるところさえ知りませんよ！〕

教師:　B, can you do that?〔B、そんなことができるんですか？〕

生徒 B:　Hey, please! I even don't know where he lives!〔ちょっと、やめてください！私は彼がどこに住んでいるかさえ知らないんですから！〕

生徒:　Hahaha....!〔ははは…!〕

**・授業の様子 2：関係詞の授業の途中で、tall と long の違いに関する議論になる。**

教師:　What is the difference between “long” and “tall”?〔「long」と「tall」の違いは何ですか？〕

生徒:　Tall is...〔それは….〕

教師:　A-a! First of all you tell me in Kiswahili. In Kiswahili, haha... “Long” in Kiswahili?〔いや、まずはスワヒリ語で答えてもらいましょう。スワヒリ語ですよ...はは。「long」はスワヒリ語で？〕

全生徒:　....〔….〕

生徒 D:　***Ndefu.***〔***長い***です。〕

教師:　....〔….〕

生徒 E:　***Urefu***.〔***長さ***です。〕

全生徒:　***Urefu!***〔***長さ***です！〕[42]

教師:　Urefu. Now, in English, “long”, “can you say “my father is a long man”?〔***長さ***ですね。では、英語です。「long」ですが、「私の父は長いです」と言うことはできますか？〕

全生徒:　No!〔いいえ！〕

生徒 F:　（発言したくて教師に呼びかける）Mr! Mr!〔先生！先生！〕

---

[42] スワヒリ語では、水平方向の長さと垂直方向の長さを区別しないため、どちらも形容詞「-refu」となる。形容詞は被修飾名詞と一致した形で現れるため、生徒 D の ndefu は 9 クラス、生徒 E の urefu は 11 クラスに一致した形である。

教師:　Can we say “F is a very long man”?〔「F のお父さんは長いです」というのは正しいですか？〕

全生徒: No!〔いいえ！〕

教師:　G, are you a long man?〔G、あなたは長い男性ですか？〕

生徒 G: No, Mr.〔いいえ、先生。〕

生徒:　（笑い声や話し声）

教師:　Ok, quiet now. Look. Please. 〔では、静かにして。注目してください。〕

生徒:　（静まる）

教師:　For more discussion, some of you confuse with this. As you know in Kiswahili, because....〔混乱する人もいるでしょう。というのも、皆さんが知っているように、スワヒリ語では…〕

生徒 G: the road is long. The man is ***mrefu***.〔道は長い！男の人は***背が高い***！〕

教師:　Aha! Look. In Kiswahili, road is?〔あぁ！いいでしょう。スワヒリ語で、道は…？〕

全生徒: Long!〔長い！〕

教師:　In Kiswahili, ***barabara ni….***?〔スワヒリ語ですよ、***道は….?***〕

全生徒: *Ndefu*!〔***長い！***〕

教師:　*Halafu huyo jamani*?〔***そして、この人は…？***〕

全生徒: *Mrefu*!〔***背が高い！***〕

教師:　But look. We can't say, “which is the long tower”?〔では、「どちらが長い塔ですか」ということはできますか？〕

生徒 H: Mr., wait! Mr., Let me say one thing! I think “long” is something about surface but “tall” is going up!〔先生、ちょっと待って！先生、1 つ言わせてください。私が思うに、「long」は表面の長さについてで、「tall」は上に向かうものです！〕

例 1 の小学校 D の授業では、セーフ・トーク（safe-talk）[43]が顕著である。教師は、途中

---

[43] 黒板を見ながら教師の言ったことを繰り返す「おうむ返し」が授業の大半を占め、言語能力をほとんど要求しない教え方のこと。Chick（1996）が南アフリカのズールー語圏の学校調査から指摘して以来、アフリカ諸国の多くの学校で同様の手法がとられている状況が報告されてきた。Chick は、「セーフ・トーク」によって教師と生徒が自らの貧弱な英語力や教科の内容を十分に理解していないという実態を覆い隠そうとしていると指摘している（Chick 1996: 36）。

同音異字の knew と new について言及するが、その説明をしないまま話題を切り変えるという一幕もある。小学校の英語教師に関して、「教師たちは慣れ（uzoefu）で英語による教授を行っているだけで、英語の運用能力があるわけではない」という指摘がしばしばなされるが、まさにその一例と言えるだろう。一方で、小学校 I では、（扱われている情報の正確さはともかく）子どもたちが実際に教師と英語でコミュニケーションを取りながら授業が展開されている。

### 6.2.4. 小学校調査からのまとめ

私立小学校と公立小学校には大きな格差があることは明らかである。例えば、表 6-2 で示した 2015 年の PSLE の結果では、上位 100 校までを見ても公立小学校はランクインしていない。調査協力校の状況を見ても、おそらく公立学校のほとんどが黄色判定、赤判定の学校であると考えられる。

人々の中で、私立小学校が優秀な成績を修めている状況と私立小学校が英語を使用している状況が因果関係として認識される傾向は先行研究でも指摘されてきた（Rubagumya, 2003; Bakahwemama, 2010 など）。これは、人々が英語を「成功への鍵」とみなしているために恣意的な解釈が行われている結果でもある。

しかし、実際の状況をみても、当然のことながら使用される教授用言語と成績の間に因果関係はない。事実、スワヒリ語を教授用言語とする私立小学校 B は、英語を教授用言語とする首座都市の私立小学校 I よりも優秀な成績を収めている。また、私立小学校で成績不振であった生徒が公立小学校に転校するという状況があることも報告されている。

また、調査の中から、私立小学校と公立小学校の間のみではなく、公立小学校の間にも格差があることがわかる。私立小学校（B, I, J）を除いて、教材の不足や教員数の不足のような問題はおおよそすべての公立小学校が共通の問題として抱えている。それでも、例えば小学校 A と D の間には成績に明らかな違いがある。

類似する教育環境のなかで成績の差異を生み出している要因として、以下の 3 点が考えられる。

①親の学校教育に対する姿勢

②親の経済力

③居住地の開発度

親の学校教育への姿勢は、特に重要な要因になっていると考えられる。小学校 A, E は中心部にあり、特に E では政府関係者の家庭の子どもが多い。親たちによる寄付で給食が支給されるため、子どもたちは午後まで帰宅を挟まずに授業を受けることができる。また、親が教育に対して積極的な姿勢を示さない場合、欠席率の問題が深刻になることも教師たちから指摘された。これは、親が一定の経済力を持っているという条件と関連する部分も大きいだろう。子どもが零細業で稼ぐ必要や農業を手伝う必要があるかどうかや、親が教材を買い与える余裕があるかなど、子どもたちが学業に取り組むことが奨励される環境が家庭にあるのかという点が影響している。

学歴の高い人ほど教育に対する意識が高く、またそのような人は比較的給与の良い職について都市部に住んでいる場合が多いと考えられることから、すべての要因は関連しているとも言える。

つまり、小学校における「教育」が破綻しているとも言える状況にあることから、学校外の環境が子どもたちの学習理解に与える影響が非常に大きい状況がある。このことは、「義務教育」が平等な効果をもたらさず、格差縮小に働いていないこと意味している。

教授用言語に関しては、小学校の教師たちの多くが英語で統一することに懐疑的な態度を示している。物理的に不可能であるという意見のほかに、民族語を基盤とする生徒たちもいるため、スワヒリ語を飛ばして英語を導入することは避けるべきであるというような考えもみられた。ただし、民族語を教育に導入することに関しては、すべての教師が反対意見を表明した。

## 6.3. 中学校における調査

続いて、中学校における調査の結果を見ていく。中学校における調査は、教授用言語をめぐる文脈でこれまでも数多く行われている（Mwinsheikhe, 2003; Brock-Utne, 2007 など）。しかし、それらのほとんどは都市部で行われたものであり、特にタンザニア南部の中学校における状況は明らかになっていない。

中学校における調査結果を見る前に、前節と同様に調査協力校の成績を見ておく。CSEE の結果ランクはディヴィジョン I ～Ⅳ（合格）とディヴィジョン 0（不合格）で決まる。合格基準のうち最も低い評価はディヴィジョンⅣである。2015 年の中学校修了試験（Certification of Secondary Education Examination; CSEE）の結果は表 6-11 のとおりである。

表 6-11. 2015 年度 CSEE 結果

| 色 | Band | GPA 平均 | 順位 | 校数 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|
| 緑 | Band1 | 3.5 以上 | 1~3 | 3 | 116 |
| | Band2 | 3.0 以上 3.5 未満 | 4~27 | 27 | |
| | Band3 | 2.5 以上 3.0 未満 | 27~113 | 86 | |
| 黄色 | Band4 | 2.0 以上 2.5 未満 | 114~241 | 128 | 2,742 |
| | Band5 | 1.5 以上 2.0 未満 | 242~449 | 208 | |
| | Band6 | 1.0 以上 1.5 未満 | 450~871 | 422 | |
| | Band7 | 0.7 以上 1.0 未満 | 872~1850 | 979 | |
| | Band8 | 0.5 以上 0.7 未満 | 1851~2855 | 1,005 | |
| 赤 | Band9 | 0.3 以上 0.5 未満 | 2856~3384 | 529 | 597 |
| | Band10 | 0.3 未満 | 3385~3452 | 68 | |

（NECTA のデータベースをもとに筆者が作成。）

中学校 K、L、M の 2015 年の CSEE の結果は、表 6-12 のとおりである。比較対象として、CSEE の上位 10 校の常連校であるキャノッサ中学・高等学校（キリスト教系私立学校、ダルエスサラーム）と PSLE の成績上位者だけが選抜される国立中学・高等学校のイルボル中学・高等学校（アルーシャ）の成績を載せておく。

表 6-12. 調査協力中学校の 2015 年 CSEE 結果

| 中学校 | ディヴィジョン | | | | | 順位 | 色 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ⅰ | Ⅱ | Ⅲ | Ⅳ | 0（落第） | | |
| K | 0 | 8 (4.6%) | 17 (9.8%) | 69 (39.7%) | 80 (46.0%) | 2058 | 黄色(8) |
| L | 0 | 6 (5.0%) | 17 (14.0%) | 77 (63.6%) | 21 (17.4%) | 1261 | 黄色(7) |
| M | 0 | 3 (2.2%) | 5 (3.6%) | 74 (53.6%) | 56 (40.6%) | 2464 | 黄色(8) |
| キャノッサ | 92(94.8%) | 5 (5.2%) | 0 | 0 | 0 | 5 | 緑(2) |
| イルボル | 54(33.5%) | 35(21.7%) | 12(7.4%) | 6(3.7%) | 1(0.6%) | 53 | 緑(3) |

（NECTA のデータベースをもとに筆者が作成。）

### 6.3.1. 教師へのインタビュー調査から

各中学校で教師 2 名に聞き取り調査の協力を得た。それぞれの基本情報は表 6-13 のとおり。

表 6-13. 教師の基本情報

| 番号 | 教師 | 性別 | 担当科目 | 教師歴（協力校での教師歴） |
|---|---|---|---|---|
| 1 | K-1 | 男性 | 数学 | 7 年（3 年） |
| 2 | K-2 | 男性 | 英語 | 5 年（5 年） |
| 3 | L-1 | 男性 | 英語 | 14 年（5 年） |
| 4 | L-2 | 女性 | 地理 | 2 年（2 年） |
| 5 | M-1 | 男性 | 歴史 | 13 年（6 年） |
| 6 | M-2 | 女性 | 数学 | 1 年（1 年） |

各学校で、教師たちに、「授業中にスワヒリ語を使用して生徒に説明することがあるか」、「教授用言語の問題に関してどのような意見を持っているか」という質問を行った。各教師の回答は表 6-14 のとおりである。

表 6-14. 調査協力中学校の教師への聞き取り調査から

| 教師 | 授業中のスワヒリ語の使用 | 教授用言語として望む言語とその理由 | |
|---|---|---|---|
| K-1 | 必ず英語だけを使用するように徹底している。しかし、時には生徒にスワヒリ語で説明してほしいと懇願され、やむなくそうすることがある。私自身、スワヒリ語で教えられたらよいのにと思うこともある。しかし、教授用言語と定められているのは英語なので、英語を使用しなければならない。 | その他 | スワヒリ語科目でも多くの生徒が落第しているので、スワヒリ語が教授用言語になることで生徒のパフォーマンスがよくなるとは思わない。英語は国際語なので、教授用言語として使用され続けた方が良い。ただし、小学校ではスワヒリ語が教授用言語であるべきだと思う。 |
| K-2 | 必ず英語だけを使用する。ただし、生徒たちの中には全く理解できていない者もいる。 | 英語 | グローバル時代にあって、より重要な言語は英語である。教授用言語をスワヒリ語に変更するためにコストを費やすよりも、英語で効果的に教えるために投資した方がよい。現在の教育が抱える問題において、言語の問題は確かにそのうちの１つだが、我々はそれ以上に深刻な問題を多く抱えているため、そちらによりエネルギーを割くべきである。 |
| L-1 | 最初から最後まで完全に英語だけで授業を行うのは不可能というのが現状である。英語だけでは生徒たちを置き去りにしてしまう。 | スワヒリ語 | 英語で多くの生徒たちが挫折している。生徒たちに知識がないのではなく、英語で表現できないために良い成績を収められずにいる。教授用言語がスワヒリ語になれば、生徒たちが学問でより成功できるようになると確信している。 |
| L-2 | 例えば 1 年生では、英語とスワヒリ語の半分半分で授業を行っている。4 年生では英語を理解できる生徒が多くなるので、スワヒリ語を使うのは難しい部分の説明が主になる。 | スワヒリ語 | 生徒たちの英語の運用能力はとても低い。英語はタンザニアの子どもたちにとって難しい。スワヒリ語になれば、子どもたちはより理解できるようになるだろう。 |
| M-1 | 英語だけで教えるのは難しい。生徒たちは十分な英語の運用能力を身につけていない。特に 1 年生、2 年生では、スワヒリ語の使用は必須である。 | スワヒリ語 | スワヒリ語は今や国際語的に有用な言語となので、可能であるならばスワヒリ語で統一されるべきだろう。生徒たちは、英語では答えられないことに、スワヒリ語では答えることができる。なによりも重要なのは、教育が1つの言語で統一されることだと思う。英語なら英語、スワヒリ語ならスワヒリ語で最初から最後までやるべきだと思う。 |
| M-2 | もし私が英語だけで授業を行ったら、ついてくることができるのは多くてクラスの 4 分の 1 でしょう。たとえ 4 年生でも、十分な英語の運用能力を身につけていません。もし英語だけで授業をすれば、結果的にそれは、何も教えていないのと同じです。 | 英語 | 子どもたちにとって問題なのは、小学校で十分な英語の基礎力を身につけられなかったことである。問題は、小学校教育の英語にある。現在はグローバル化時代なので、英語は重要な武器であり、様々なものを媒介する言語であるため、教授用言語としては英語を使用するのがよい。 |

授業中のスワヒリ語の使用、教授用言語の問題に関する教師たちの意見は様々である。しかし、すべての教師たちが、生徒の英語の運用能力が英語で授業を受けるのに十分ではないと

いう状況を認識している。また、ほとんどの教師が、授業中にスワヒリ語を使用しなければならないことを認めている。

小学校の教師たちの間で教授用言語の英語での統一を望む声は少数であったのに対して、中学校の教師たちでは、英語とスワヒリ語で意見が拮抗している。Hilliard（2014）や Telli（2014）の研究では、都市部の教師たちが英語志向を強めていると報告されているが、農村部ではやや状況が異なるようである。

一方、聞き取り調査の中で、4 人の教師が PSLE 試験の様式変更に由来する弊害（K-2、L-1、M-1、M-2）に言及し、読み書きのできない生徒たちが入学してくることによる中学校の教育現場の混乱を指摘した。これは、小学校教師 A-1 と E-1 からも挙げられた問題である。M-2 は、「0 点を取る生徒がクラスにあふれています。自分の名前さえも書くことができず、（アルファベットの）大文字と小文字の区別ができない生徒もいます。深刻な問題です。そのような生徒ばかりではないですが、とても多いのです。（このような状況は、）青天の霹靂です」と述べている。K-2 も、言語の問題よりもずっと深刻な問題として、PSLE の様式変更に伴う生徒たちの識字能力の低下を指摘している。現状の小学校教育は PSLE 対策としての側面が強いため、記述回答が必要ない試験形式の導入の結果、小学校で文章を書く訓練が行われなくなっているのではないかという懸念が広がっていた（Roberts, 2015: 37）。中学校教師たちによる指摘は、このような懸念が現実のものになっていることを表している。

また、M-2 は、子どもたちが小学校教育で十分な英語の基礎力を身につけていないことを特に問題視している。正式な小学校教員資格のうち最も取得が容易なのは、中学校修了後 2 年間の教員養成課程を修了した者に与えられる Grade A であり、教員養成課程に入学するために必要な CSEE の判定はディヴィジョンⅣである。つまり、中学校修了後高校入学資格を得られなかった者の職業選択として小学校教師があることになる。このような状況からは、多くの小学校教師が、英語で教えるという面においても、効果的に教えるという面においても、十分なスキルを得ていないことが予想される。

さらに、言語科目における教材、特に教科書の不足は深刻な問題である。言語科目の「読む」パートで教科書が足りていない場合、教師が文章を読み、生徒はそれを聞いて練習問題を解くことになる。そのような状況では「読む」能力は身につかない。さらに、英語教師自体の不足という問題もある。例えば、前節でみた小学校 A には、700 人の生徒に対して英語教師が 2 人しかいない。英語科目を必要な時間数受けられないという問題が生じていることは明らかである。

### 6.3.2. 参与観察から

本項では、授業の参与観察および、調査協力中学校の校内における参与観察の結果をみる。

**・授業の様子から見える問題**

中学校 K において英語と数学の授業を観察した。まず、筆者が授業観察を申し込んだ際、筆者が指定した日に観察可能なクラスは例として適当ではないという理由から、中学校 K の教師たちに別途日程を指定するよう要求されるということがあった。「当該クラスは成績不振者のクラスで、英語での授業が成り立たないクラスであるため、成績優秀者のクラスを見てほしい」とのことであった。筆者は、自分が学校の査定に来ているわけではないことを説明し、「成績不振者のクラス」とされるクラスの授業を観察することになった。

英語の授業では、英語の文学作品を読んで、その内容について議論する（ことを目指す）授業であった。しかし、教科書が不足しており（写真④）、なにより、生徒の英語の運用能力が十分ではないため、授業は教師に指名された生徒が文章を読み、教師がその生徒の発音の間違いを指摘するということに終始するものになっていた。また、明らかに生徒が文の内容や単語の意味を理解していないと思われる場合でも教師による解説は行われず、教室内には英語の辞書も存在していなかった。授業後、教師に辞書はないのかと尋ねると、「次回からは用意するかもしれない」と返答があった。

数学の授業では、教師は熱心かつ丁寧に授業を行っていたが、生徒が明らかに理解していない場合でもスワヒリ語で補足説明を行わないため、教師に指名され質問された生徒がなにも答えることができないという状況が繰り返された。数学教師は、K-1 であるが、聞き取りの際にも、他のクラスでは状況は全くことなり、英語で効果的な授業ができていることを強調した。

**・校内での参与観察から**

中学校K、L、Mすべての校内で「英語だけ（English Only）」「英語を話しなさい（Speak English）」「英語でなければ受け付けません（No English, No Service）」の張り紙が観察された（写真⑤）。中学校では、学校内の使用言語は英語と定められており、授業外でも英語を話すことが求められている。

しかし、実際の参与観察では、教師同士のコミュニケーション、生徒同士のコミュニケーションはほぼ100%スワヒリ語で行われていた。一方、教師に対して話しかける際は、

生徒は英語を使用する必要があると認識されている。しかし、その場合でも、「No English, No Service」が徹底されているとは言えない状況である。

ここでは、中学校Lの職員室での参与観察の様子を紹介する。履修科目の変更手続きに関して、高校課程の生徒が確認に来た際の会話の状況である[44]。

**【例】中学校Lの職員室において（2016. 8.1）**

教師1： … this time nothing has been replied, so now we are just waiting from them…so and the time is going on, so I order you to just to start that your combination.〔今回は何も返答がありません。私たちはただ彼らからの返答を待っている状況です。ですから、今の履修科目の授業を受けなさい。〕

生徒1: Ok…〔わかりました…。〕

教師1: That is, your request is not….〔つまり、あなたの要求は….〕

教師1＆生徒1
使用言語：英語

教師2: (部屋に入ってくる) Mr. Sanga! … Where is Mr. Sanga? 〔サンガ先生！….サンガ先生はどこです？〕

教師1: Mr. Sanga? ***Ametoka… Ametoka sasa hivi sijui ameelekea huko?*** 〔サンガ先生ですか？出て行きました。…たった今出て行ったところですが、そっちに向かったのですか？〕

教師2: ***Kuna mtoto mmoja alisema alifukuzwa darasani pale lakini Batiko hela alimpa Tenga.*** 〔生徒が1人（授業料の未払いで）除籍されたと言っています。しかし、バティコはテンガにお金を渡したと言っています。〕

教師1: ***Alimpa Tenga?***〔テンガに渡した？〕

教師2: ***Eh.***〔そうです。〕

教師1: ***Alifukuzwa lini?***〔いつ除籍されたのですか？〕

教師2: ***Leo. Sasa alisema hajafukuzwa alisema amefukuzwa mwalimu amedai.***〔教です。それで、生徒は学費を支払ったのだから除籍

教師1＆教師2
使用言語：スワヒリ語

[44] 中学校Lには高校が併設されている。英語ではSecondary Schoolだが、中学課程だけの学校、高校課程だけの学校、両方が併設されている学校がある。

されるのはおかしい、教師がそのお金を横領するつもりだと言っています。〕

教師1: ***Batiko mwenyewe yuko wapi?***〔バティコはどこにいるのですか？〕

教師2: ***Sijajua.***〔わかりません。〕（出て行く）

教師１＆ 教師２
使用言語：スワヒリ語

教師1: （再び生徒たちに向かって）***Kwa hiyo changamoto unaiona? Walivyopewa wameagiza sasa si unajua tena wanapewa order kutoka kule. Kwa hiyo changamoto ilikuwa kwenye somo gani?*** 〔それで、何が問題かわかりますね？上からの回答を待つしかない状況なのですよ。それで、どの科目を変更したかったのですか。〕

生徒1: ***Kiingereza.*** 〔英語です。〕

教師1: ***Kiingereza? Soma tu bwana.*** 〔英語？履修しなさい。〕

教師１＆ 生徒１
使用言語：スワヒリ語

教師2が来るまで、教師1と生徒1は英語での会話を徹底していた。教師2はまず教師1に「Where is Mr.Sanga?」と英語で話しかけている。しかし、教師1はそれに対してスワヒリ語で返答し、その後教師1と2の会話がスワヒリ語で続く。教師2が去った後、生徒1に向き直った教師1は、使用言語をスワヒリ語のままにしている。生徒1も、教師1に対してスワヒリ語で答えている。

中学校Lの他の生徒に「教師とスワヒリ語で会話をすることがあるか」と尋ねると、「それは、教師が私たちに何語で話すか次第です」と答えていた。生徒たちは、教師が何語を使用するかによって、その使用言語を変更する必要があるということになる。

また、筆者が中学校Lの校長室付近で校長との面会を待っている際、近くの生徒たちが筆者の方を気にしながら以下のような会話を行っていた。

生徒1： Niseme "What are you doing?" Si ndio?〔"What are you doing?（何をしているんですか）"（と言えばいいん）だよね？〕

生徒2: Eh… 〔うん.....。〕

生徒1： Da! Lakini sijui kama atanielewa... 〔あぁ！でも彼女は理解してくれるかな....。〕

結局話しかけてこなかったため筆者から話しかけたところ、「あなたがスワヒリ語を話せると知らなかったので、私たちはあなたに話しかけることができませんでした」、「英語は少しずつならわかりますが、一番わかるのはスワヒリ語です。英語は少しだけです」と話した。彼らは高校課程の生徒であった。

M-2は、「この地域は他地域からの移住者も少ないため、生徒たち同士の会話では民族語が使用される場合もあり、（英語でのコミュニケーションなど）なおさら難しい」状況であると話している。学校自体は「英語オンリー」を規則としているが、その結果、生徒と教師のコミュニケーションがいびつなものになっていると言え、両者の間に不当な緊張関係を生じさせている。

### 6.3.3. 中学校調査からのまとめ

中学校の教師たちからは、生徒たちの英語の運用能力が英語での授業を理解するために十分ではないことが報告された。また、PSLE の様式変更によって識字能力が十分ではない生徒が中学校に入学するようになったことで、学校現場が混乱しているようである。実際に、中学校 K で行った授業観察で見た「成績不振者クラス」の状況は、これらの教師の指摘を証明するものであった。

授業中のコード・スイッチング（CS）やスワヒリ語の使用が多発していること、「英語・オンリー」規則が内実を伴わないものであることはこれまでの先行研究でも指摘されてきた（Qorro, 2006; Hilliard, 2014 など）。今回の調査では、実際の言語使用の状況を参与観察することで、使用言語の決定権が基本的に教師の側にあることによって、生徒に対する教師の権限が不当に拡大されている状況が明らかになった。

## 6.4. 首座都市ダルエスサラームにおける聞き取り調査から

学校教育が孕む英語格差の実態をより明らかにするために、タンザニアの首座都市であるダルエスサラームで英語教育に関する聞き取り調査を行った。ここでは、(1) 私立小学校または私立中学校での教育を受けた経験を持つ成人 2 人、(2) 英語を教授用言語とする小学校に子どもを通わせている／いた保護者 2 人にインタビュー調査を行った。これまでの調査結果から、公立小学校と私立小学校には、教育環境の面で大きな差があることが明らかに

なった。また、人々の英語に対する積極的な態度が農村部でも広く見られ、英語を教授用言語とする私立小学校へのアクセスを切望する人が多いこともわかっている。

ダルエスサラームは国内で最も私立小学校の数が多い大都市である。2015 年の PSLE の結果を見ると、上位 100 校中ダルエスサラームからランクインしたのは 8 校のみであったものの、私立学校の多くが成績優秀校とされる緑判定になっていることに鑑みると、ダルエスサラームが教育環境の面で他地域に勝ることは否定できない。

本調査で主な調査対象地域となっているンジョンベ州とルヴマ州の成績などと比べて見ても、ダルエスサラーム州のそれが上回っていることがわかる（表 6-15）。

表 6-15. 3 州の 2015 年度 PSLE の結果

| 州 | 合格率（A-C） | 平均点（/250） | スワヒリ語 | 平均点（/50） | 英語 | 平均点（/50） |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ダルエスサラーム | 83.2 | 139 | 91.9 | 32 | 62.4 | 26 |
| ンジョンベ | 75.7 | 124 | 83.6 | 29 | 48.7 | 21 |
| ルヴマ | 68.4 | 124 | 73.5 | 27 | 54.3 | 23 |
| 全国 | 67.8 | 121 | 77.2 | 28 | 48.5 | 22 |

（NECTA のデータベースをもとに筆者が作成。）

5 章では、タンザニア南部の農村部において、教育をめぐる階層差が生じており差別的な状況があるという問題意識が見られることを確認した。ここでは、首座都市での聞き取り調査をとおして、この「階層差」の実態を明らかにしていく。

ダルエスサラームにおいて、上述の (1) および (2) に該当する協力者 W～Z に聞き取り調査を行った。調査協力者の基本情報は表 6-16 のとおりである。

表 6-16. 教育に関する聞き取り調査協力者の基本情報

| 調査協力者 | | 年齢・性別 | 最終学歴 |
|---|---|---|---|
| (1) | W | 37 歳・男性 | 学位（国内） |
| | X | 32 歳・女性 | 学位（海外） |
| (2) | Y | 52 歳・女性 | 学位（国内） |
| | Z | 72 歳・男性 | 小学校 8 年生（旧教育課程） |

### 6.4.1. 調査協力者に関するプロファイル

**・調査協力者 W**

ルクヮ州スンバワンガの出身で、家庭は裕福ではなかった。公立小学校で学んだが、成績が優秀であったため、キリスト教系の私立中学校に入学することができた。

そのまま同じ学校で高校課程まで学び、卒業した。宗教系の専門学校で資格を取得した後、ニェレレ記念大学に入学し、地域開発の学位を修めた。現在は地域発展のためにNGOで働いている。

自分は、優秀な宗教系の中学校、高校に通うことができたため、英語を流暢に話すことができるようになった。もしそうでなければ、自分は自分の出身家庭と同様に貧しい階層に留まらなければならなかったのだろうと思う。

2人の子どもがいる。1人は今年7歳になり、私立小学校に入学させた。私立小学校を選んだ理由は、公立小学校の教師である友人から公立小学校で学ばせるべきではないとアドバイスされたためである。

この国では、大統領を含め、大臣たちも、政府の役人たちも、みんな自分の子どもを私立学校に通わせている。国民はそれを見て、（公立学校の教育はよくないのだという）気付きを得る。公立学校の教育環境を改善する必要がある。

**・調査協力者X**

父は国立病院勤務の医者で、母は現在マラ県の首長を務めている。祖父母の代から、植民地支配下で教育を受けたエリート一家の出身である。家庭の媒介言語も、スワヒリ語と英語であった。

幼稚園教育から、英語を教授用言語とする私立学校で学んだ。大学は、私費でキプロス大学に留学した。

キプロス大学で観光学と経営学を学んだため、帰国後外資系のホテルで職を求めたが、縁故主義や慣習的やり方が根強く、自分の意見が取り入れられなかったため辞職した。現在はNGOを立ち上げて教育を受けられなかった女性を支援する活動を行っている。

人生の大半で英語が媒介言語となってきたため、英語を混ぜずにスワヒリ語だけで話すことは難しく、スワヒリ語では表現できない単語も多いと感じる。周りの人に会話の内容を理解されたくないときには、あえて英語を使用することがある。幼いころから優秀な私立学校で学んだため、自分の英語の発音やアクセントはイギリス人やアメリカ人のものと変わりないが、公立学校の出身者の英語は間違いが多いのですぐに聞き分けることができる。

公立学校出身の友人たちの中には、医者や銀行員として優秀なスキルを持っているにも関わらず、英語ができないために報酬のよい海外での職に就くのをためらう人もおり、非常にもったいないと感じている。

・調査協力者 Y

インド系のインターナショナル・スクールに 20 年以上勤める。夫は会計士で、娘が 2 人いる。中学校を卒業したばかりの娘と、高校 2 年生を間もなく卒業する娘は、2 人とも幼稚園の時から、自分が勤めるインターナショナル・スクールに通わせた。その学校では、そこで教えている教師の子どもの学費が 1 人まで無償になる。自分はものすごく裕福という訳ではないが、その制度があったために、2 人の娘に幼い時から英才教育を与えることができた。

中学校からの教育も、娘たちを私立学校に通わせた。公立学校は、教師の数も足りていない、教師のレベルも低いという状況があり、結局塾や家庭教師のための費用を積むことになる。私立学校は高額だが、環境がよく優秀な教師がいるため、子どもたちの可能性を広げてくれる。自分の家庭では、英語が媒介言語になる場合もあるが、それは、インターナショナル・スクールの教師である自分と会計士の夫、幼い時から英語で教育を受けている娘という構成であるから可能になっている。普段の生活で英語を使用するかどうかというのは、その人の家庭的背景がどのようなものかで決まると言ってよいと思う。

自分が勤めている小学校には主にインド人の子どもが通っているが、タンザニア人や他の国の子どもも少数在学する。3 カ月も通うと、子どもたちは英語を話すようになる。

学費は、2,300,000Tsh/年と高額だが、プロジェクター、エアー・コンディショニング、コンピュータ室、図書館、広い教室、35 人学級など、完璧な教育環境が整っている。教師たちに対しても十分な給料が支払われているほか、「今週の最優秀教師」のような形で表彰されたり、賞与が与えられたりする機会もある。そのため、教師たちは熱心に仕事をしている。公立小学校とはあらゆる面で比べ物にならない。

現在の制度では、小学校修了試験を英語で受ける場合、スワヒリ語で書かれた試験が英語に訳されたものを使用するほかない。そのため、試験問題の文章の中には英語として意味を成さない部分があったり、訳され忘れてスワヒリ語のままになっている部分があったりと、問題がある。

・調査協力者 Z

ムトゥワラ州マサシの出身で、旧教育課程で小学校 8 年生まで教育を受けた。現在はダルエスサラームで家族と暮らしている。孫と末の息子が現在小学校 5 年生で、英語を教授用言語とする公立小学校に通わせている。

公立小学校は本来無償であるが、この学校では 300,000Tsh/年の学費が求められる。ただし、英語を教授用言語とする学校であるため、Grade A よりも上の資格を持った教師がほとんどであり、他の公立学校と比較して優秀な成績を修めている。

公立小学校の英語教師は、十分な英語の運用能力を持たず、「Chair！繰り返して！Table！繰り返して！」のような授業をやっているだけなので、英語を身につけるのは難しい。一方私立小学校は、教育手法も確立されていて、教師への給料の支払いも遅れることがないため、教師たちが熱心に仕事をする。

自分の息子たちが通っている公立小学校は、私立小学校ほどではないが、比較的よい教師が教えている。また、植民地時代にイギリス人学校だった校舎であるためイギリス人卒業生からの寄付もあり、比較的恵まれた教育環境にあると思う。

末の息子はまだ 5 年生だが、もう英語でコミュニケーションを取ることができる。これこそが、自分が彼らを英語が教授用言語の学校に通わせている最大の目的であるため、非常にうれしく思っている。

ただ、自分ももう歳なので、この先いつ職を失うかわからず、万が一なにかが起こった時に、子どもたちが自分の望む教育を受けられなくなる可能性を考えると、不安でいっぱいになる。それでも、仕事があるうちは、なんとか教育費を捻出し、子どもたちに少しでもよい教育を受けさせたい。

調査協力者 X、Y は、もともと裕福な家庭の出身者である。一方、W と Z は、地方の平均的、あるいは比較的貧しい家庭の出身者である。

Z は、自分が習得する機会を与えられなかった英語を、自分の息子や孫が「習得している」ことに満足している。W は、宗教系の私立中学・高校に通うことができたために英語を習得することができ、それが、自分の社会的地位の上昇につながったと認識している。X は、幼い時から英語を教授用言語とし、海外留学も経験したため、公立での教育を受けてきたエリートと自分を差異化している。Y は、英語を話すかどうかは、家庭的背景によるものであると考えている。

### 6.4.2. インタビューから見えてくるもの

首座都市における聞き取り調査の結果として、以下の 4 点が指摘される。

(1) 英語をめぐる格差の顕在化は都市部でも強く認識されている。

(2) 「英語による教育」の内部にもさらに下位の格差が存在する。

(3) 「英語話者」内の差異化傾向が見られる。

(4) 私立小学校には教師と生徒の間に階層差がある。

これら 4 点について、1 点ずつ詳しく見ていく。

**・英語をめぐる格差の顕在化**

これは農村部でも認識されていたことであるが、同様の認識が都市部でも示された。例えば、調査協力者 W は、「私自身は幸運なことに宗教学校で英語を習得することができましたが、もしそうでなければ、階層を越えることは難しかったでしょう」と話し、調査協力者 Y は、「私が思うに、英語を使用する人の多くは中流か、それ以上の家庭の人です」と述べている。W は、英語にアクセスできるかどうかが社会的上昇に必要であると認識しており、Y は英語にアクセスできる階層は中流以上の家庭の人とし、それ以外の大衆と区別している。

**・「英語による教育」内部の格差**

農村部では、「英語による教育」が「スワヒリ語による教育」よりも優位なものという階層イメージが示されていたが、本調査からは、英語による教育の中にさらに格差があることが明らかになった。調査協力者 Y、Z は、両者とも自分の子どもを英語が教授用言語の学校に通わせている。Y は、自身もインターナショナル・スクールの教師であり、夫は会計士と富裕層である。2 人の娘は、幼稚園から中学校まで成績のよい私立小学校に通わせた。一方、Z は、自分の息子が公立幼稚園を卒園した後、私立の小学校に入学させようとしたが、英語を教授用言語とする幼稚園を出ていなければ入学できないと知り、息子を再び私立幼稚園に入園させた。2 年後、私立小学校に入学させたが、学費を払うことができず、人脈を駆使してなんとか息子を英語が教授用言語の公立小学校[45]に編入させるに至った。

Y と Z が支払った学費は表 6-17 のとおりである。

---

[45] ダルエスサラームには、英語を教授用言語とする公立小学校が 3 つ存在する。公立小学校は本来無償であるが、これらの学校は一定の学費を支払う必要がある。調査協力者 Z よると、そのお金の使途はわからないという。

表 6-17. 調査協力者 Y、Z が支払った学費

| 調査協力者 | 幼稚園（/年） | 小学校（/年） | 中学校（/年） |
|---|---|---|---|
| Y | 2,300,000Tsh | 2,300,000Tsh | 1,800,000Tsh |
| Z | 1,200,000Tsh | 300,000Tsh | — |

Z は、「（息子が通っている小学校は）英語が教授用言語なので、普通の公立小学校よりも教師が優秀である」とし、よい学校に通わせるために何とか学費を捻出していると説明している。しかし、2015 年度の PSLE の結果を見ると、この小学校は全国で 2531 位（黄色 (5) ）で、ンジョンベ州の公立小学校 A よりも順位が低い[46]。

一方、調査協力者 Y は、英語を教授用言語とする学校の中でも、特に成績が優秀な学校を選ぶことができる状況にあるため、調査協力者 Y、Z はどちらも自分の子どもに「英語による教育」を提供しているにも関わらず、その内実には格差が存在する。

加えて、Z の事例は別の面でも示唆に富んでいる。言語態度調査の中では、「スワヒリ語を使用する私立小学校と英語を使用する公立小学校のどちらがより魅力的か」と聞いた場合、「英語を使用する公立小学校」と答える人もいた。しかし実際には、スワヒリ語を教授用言語とするンジョンベ州の私立小学校 B は、英語を教授用言語とするダルエスサラーム州の公立小学校よりもはるかに優秀な成績を修めている。

Z の息子と孫が通う公立小学校では一定の学費を支払う必要があるが、その額は小学校 B の方が高い。同様に、首座都市に位置する私立小学校 I の成績と学費も、地方都市に位置する私立小学校 B の成績と学費よりも低い。つまり、少なくとも今回の調査に関わった小学校の事例を見る限り、使用される教授用言語や立地の差よりも、支払われる学費の額が成績の差により大きく働くと考えられる。

**・差異化傾向**

英語へのアクセスに伴って認識されていた階層差は、人々が話す英語の差異という形で具現化していると認識されている。

公立小学校 8 年生が最終学歴の調査協力者 Z は、「自分は英語がほとんどできないが、自分の息子はまだ 5 年生なのに、英語でコミュニケーションを取ることができる」と述べてい

[46] ただし、Roberts（2015）が指摘するように、PSLE で優秀な成績を修めていることが、直ちに良質な教育を提供していることを意味するものではない。そのため、この比較には一定の留意が必要である。

る。公立小学校出身だが、私立中学校で質の高い教育を受けたために十分な英語の運用能力を身につけているという調査協力者 X は、「（自分が）中学校 2 年生の時の英語の運用能力は、公立高校の 6 年生のそれをはるかに上回っていた」と言い、公立中学校では十分な英語力は身につけられないと話した。調査協力者 W は、自分が学んだような私立小学校では「イギリス人やアメリカ人のように」（英語を）話すことができるようになるが、公立小学校の出身者の場合、たとえ大学まで出た人であっても、「ブロークン・イングリッシュ」しか話すことができないと話している。同様に調査協力者 Y も、「自分の娘が留学をしたこともないのにあれだけの英語を話すことができるのは、良い私立学校を選び、そこに通わせたからである」と主張した。

**・私立小学校における教師と生徒の社会的階層差**

調査協力者 X からは、私立小学校の教師と生徒の社会的階層差に由来する摩擦が指摘された。

筆者：（私立の中にも質の悪い学校があるという話に対して、）それは、何による違いだと考えていますか。

X：私が思うに、さっきも言いましたが、問題は、**教師がスワヒリ語で教育を受けた人間であるということです**。ですから、たとえ英語を教授用言語とする私立小学校に行っても、教師がうまく教えられていないということがあります。

筆者：あなたが学んでいた私立小学校では、すべての教師が十分な英語の運用能力を有していましたか。

X：いいえ、ですから、**生徒の中には、教師を笑う者もいました。教師が意味のわからないことを言っているからです。教師は、私たちが子どもだからわからないだろうと思って、ただ英語の単語をつなげただけの意味をなさないことばを話していることがありました。**

例えば、今回調査した私立小学校 2 校（I, J）で聞き取り調査を行った教員 3 人の教育的バックグラウンドは次のとおりである。

I-1：49 歳。中学校修了→教員養成学校（Certificate）

J-1：45 歳。中学校修了→教員養成学校（Certificate）

J-2：24 歳。高校修了→教員養成学校（diploma）

全員が「スワヒリ語で教育を受けた教師」であり、I-1 と J-1 は中学校修了者である。また、私立小学校 I での授業の参与観察を行っている際に次のような一幕があった。教師が英語の授業中に「used to ～（かつて～したものだった）」の使い方の説明をしているときのことである。教師は、生徒たちに対して自分の幼い時の話をし、「used to～」の使い方を紹介していた。

教師:　そうだね…、例えば、こんなことがあった。先生はかつて学校に行くのに靴を履かずに行ったものだった。

生徒:　（驚いて）　ええ～！

教師:　学校に、靴なし、だよ。

生徒:　（「そんな…」とか「なんてことだろう」と言ってざわめく）

教師:　昔は、特別な休日にだけ靴を履いたものだった。クリスマスとか、イースターのようなね。しかし、学校には靴を履かずに通ったものだった。

生徒 J:　サンダルさえも履かなかったの？

このように、確かに教師と生徒の社会的階層差による摩擦が見られるようである。

### 6.4.3. 首座都市における聞き取り調査からのまとめ

農村部や地方都市など、英語へのアクセスが比較的困難な環境では、英語を身につけることで現状を打破することができ、社会的上昇の機会をつかむことができるという認識が見られた。そのため、英語による教育にアクセスできるようになることが、現状の打開策であるととらえている人が多かった。

しかし、ダルエスサラームの調査からは、「英語による教育」の中にも格差があり、さらに、どのような英語を習得し、どの程度話すことができるのかによっても差別化されるという状況が浮かび上がっている。

結局、英語による教育の中でも、特に優秀な教育を選ぶことができるのは、ほとんどの場合、もともとエリート層の出身者であるというのが実情のようである。

## 6.5. まとめ

公立小学校の教育環境に関する問題については、先行研究でも数多く指摘されてきた。例えば、Bakahwemama（2010）の研究は、私立小学校と公立小学校の物質的な差、教師の資格やモチベーションの差を明らかにしている。

また、Uwezo（2011）の調査によると、タンザニアの小学生は特に読む能力において、英語の能力に問題を抱えている。ここでは、小学校 3 年生の生徒で小学校 2 年生用の英語の物語を読むことができるのは約 10%であり、小学校 7 年生でも読むことができない生徒が約 50%であると述べられている（Uwezo 2011: 20）。Uwezo の調査はスワヒリ語を教授用言語とする公立小学校で行われたものであったが、英語を教授用言語とする私立小学校で調査を行った Komba and John（2015）が同じような結果を示しているということは、教授用言語がスワヒリ語か英語かという問題が英語の学力の形成にあまり関係がないことを示している。

これらの先行研究が示した結果は、本調査でも同様に確認された。特に、スワヒリ語を教授用言語とする私立小学校 B が優秀な成績を修めていた状況を示すことができたことは、英語を教授用言語とする学校のみで調査を行った Komba and John (2015）の主張を、異なる側面から裏付けることに成功した。本章で扱ってきた事例から明らかなのは、より高額な学費を徴収することで教育環境を整えることができる私立小学校の成績が、教授用言語がスワヒリ語であるか英語であるかに関わらず優秀なことである。

しかし、これは、何語で教えるかという問題が大して重要な問題ではないことを裏付ける結果としてとらえられるべきではない。むしろ、タンザニアの教育問題の深刻さが、本来重要な懸案事項である教授用言語の問題をかすませてしまうほどのものになっていることを意味しているととるべきだろう。公立小学校の教育の「破綻」とも呼べる状況が私立小学校への期待を高め、その結果、多くの私立小学校が使用する英語が「成功への鍵」と映る状況を産み出している。私立小学校 B がスワヒリ語を使用して十分に優秀な成功を修めているにも関わらず、英語を使用していないことで生徒数が減少して使用言語の変更に至ったことは、そのような状況を反映するものである。

Bakahwemama は、1995 年以降の教育の民営化は、富裕層のための（私立）学校と貧困層の（公立）学校、そして中間層のための優秀な公立学校という教育システムを生み出したと指摘している（Bakahwemama, 2010: 207）。本調査では、さらに、各地方都市の中心部に位置する公立小学校とそれ以外の公立小学校にも差がある状況が確認された。

また保護者の学校教育への態度が、教育的達成に対する重要な条件となっている状況も確認された。これは、教育の機会均等を目指して行われるはずの義務教育がそもそも機会の均等を保障しておらず、社会的境遇などの差異が、受けられる教育に違いをもたらしている状況を明らかにしている。

中学校教育に関しては、教授用言語が英語であることの弊害は、先行研究からも繰り返し指摘されてきた（Brock-Utne, 2007; Qorro, 2006; Rubagumya, 1991 など）。実際に、本調査でも中学校の教師たちは英語のみで授業を行うことは事実上不可能であると告白している。

一方で、PSLE の試験形式の変化が実際に中学校教育に混乱をもたらしており、そのことが多くの教師から指摘された状況は新しい。中学校 K で観察を行ったクラスのように、そもそも成績不振の生徒がほとんど運用能力のない英語で授業を受ける状況がある。それでも、教師は英語使用を義務付けられているため、生徒が理解できないことはあくまで生徒の責任であり、教師が対策を取る必要はないということになってしまう。結果として、「生徒にとっても、教師にとっても意味をなさないが、どうすることもできないので授業を行う」という本末転倒な状況が繰り広げられているのである。

加えて、2015 年の選挙で当選したマグフリ大統領は、中学校教育の義務化に乗り出している。既に、小学校教育の事実上の「破綻」と大多数の生徒の識字能力の欠如が指摘されている状況で、すべての小学校卒業生が中学校に入学するようになれば、公立中学校の教育も「破綻」させることになるだろう。

そして、英語による社会的階層差の違いは、英語へのアクセスが比較的難しい状況では、「英語による教育を受けることができるかどうか」という単純な構造に見えているが、実際には、「英語による教育」の内部にもさらに差異が生じていることが確認された。このような状況は、今後もし公立小学校の教育が英語で行われるようになり、多くの人々が望むように、英語へのアクセス権の平等化が行われても、実際に英語の習得に至るような教育へのアクセスはエリート層の出身者に限られ、格差の解消につながらないことを示している。

# 第 3 部　言語問題の所在―英語化現象と多言語主義の交錯

第 2 部では、タンザニアの言語政策の変遷について最新の動向を含めて再整理し、タンザニアで近年見られるスワヒリ語振興政策が多言語主義の風潮に影響を受けたものである可能性を指摘した。その上で、実際の言語使用や人々の言語態度、学校における教授用言語の実態に関する調査結果の分析を行った。その結果、人々はスワヒリ語を「自分たちの言語」として肯定的に受容しながらも、英語を戦略的に重要な言語ととらえ、英語へのアクセス権の拡大を求めている状況が明らかになった。政策と人々の希望の間には、あきらかな齟齬が生じている。

一方、タンザニアでは独立以来民族語に関する政策が明確に打ち出されておらず、民族語の価値を謳った 1997 年の文化政策も象徴的なものに留まっている。多言語主義の影響の下、多くのアフリカ諸国が諸民族語を教育に導入するなどの対応を行っているが、タンザニアではそのような議論における民族語への焦点化は避けられたままである。近年では、「教育の質」の問題を扱う研究において、タンザニアの教育で民族語が使用されていないことを問題視する傾向も見られはじめている（Wedin, 2010; Rubagumya et al., 2011; Mapunda, 2013; Roberts, 2015）。

しかしながら、タンザニアにおいて民族語を教育に導入することが「教育の質」の改善につながるという考え方は、タンザニアの農村部の言語使用の実態や、農村部の小学校の教師たちの意見から考えても疑わしいものである。同時に、5 章で見たような人々の民族語への態度を十分に考慮した議論が求められる。

第 3 部では、第 2 部で明らかになったタンザニアの言語状況を取り巻くさまざまな矛盾や齟齬を、世界的な英語化現象と多言語主義の潮流に位置づけて分析を行う。まず、現在のタンザニアで行われているスワヒリ語振興政策は、多言語主義の影響を受けたものであるが、同時に多言語主義を「流用」したものになっていることを指摘する。その上で多言語主義の流用の要因を明らかにし、その問題点を明らかにする。また、タンザニアにおける多言語主義やそこから派生する言語権の考え方は、タンザニアにおいてはどのような人権として人々のために機能することができるのかについて、第 2 部で明らかにしてきた調査結果をもとに検討を行う。最後に、これらの考察をふまえて、「多言語主義」という価値がアフリカ諸国において混乱の種にしかなってこなかった要因について、多言語主義を称揚する立場からの主張を精査し、考察を行う。また、近年、マルチリンガル教育として英語化に回

収されつつある多言語主義の状況にも触れながら、繰り返される「多言語主義」の流用が、その理念を空洞化させている状況を明らかにする。

## 7. タンザニアにおける多言語主義の「流用」とその要因

3 章において、タンザニアでは独立以来 2 度目のスワヒリ語推進期を迎えていることを明らかにした。1 度目のスワヒリ語推進期は独立直後であり、「一国家・一民族・一言語」という国民国家形成のイデオロギーに基づくスワヒリ語使用推進であった。一方、2014 年以降に迎える 2 度目のスワヒリ語推進期の背景には、「国際的スタンダード」としての多言語主義への対応という側面がある可能性が高いことを指摘した。

しかし、国際的にみれば多言語主義的に見えるタンザニアのスワヒリ語振興政策も、タンザニア国内に視点を移すと理念的矛盾が見える。タンザニアにおいては、スワヒリ語こそが多くの民族語の存続を脅かす言語であるためである。

本章では、この理念的矛盾をめぐる問題背景を整理し、タンザニアにおいて多言語主義が「流用」されている状況を明らかにする。そして、その要因を考察し、その流用によって生じると予想される弊害を指摘する。

### 7.1. 3 つの齟齬

タンザニアにおけるスワヒリ語推進政策、世界的潮流としての多言語主義、そして、本論において 5 章を中心に明らかにしてきた言語をめぐるタンザニアの人々の希望の間には、次の 3 つの齟齬が生じている。

① スワヒリ語振興政策と人々の希望との齟齬
② スワヒリ語振興政策と多言語主義的理念との齟齬
③ 人々の希望と多言語主義的理念の齟齬

ここでは、これらの 3 つの齟齬についてそれぞれ説明していく。

①スワヒリ語振興政策と人々の希望との齟齬

2 章で詳しく見たように、タンザニアではスワヒリ語が全国的に浸透している。国家語であり公用語でもあるスワヒリ語がほぼ 100%の国民に共有されたことで、タンザニアは他のアフリカ諸国に見られるような言語問題、すなわち、現地語を使用する国民と旧宗主国言語を使用する国家の乖離状況を回避することに成功した。特に、スワヒリ語が「国家の言語（Lugha ya Taifa）」として、かつ、「自分たちの言語」として積極的な態度で受容され、「母語」化している状況（5.2.1 を参照）は、「国語」的地位を確立した言語となっていることを示しており、アフリカ諸国の中では稀有な状況である。

しかし一方で、英語化現象の波はタンザニアにも明らかな影響を与えており、英語を求める声がタンザニアにおいてこれまでになく高まっている。特に、農村部のように英語使用が実生活においてほとんど必要ない社会においてまでも、「英語の運用能力の有無」が人生を左右する重大な問題として人々に認識されている状況があることがわかっている（5.4.1、5.4.2 参照）。このような状況の中で、多くの人が自分の子どもを私立小学校に送ろうとするなど、英語へのアクセスを試みるようになった。その結果、英語へのアクセス権をめぐる格差が明るみに出たことで、英語による言語格差が問題化されるに至っている状況がある（5.4.3 参照）。

しかし、2014 年以降のタンザニアの言語政策は、人々の英語への渇望に応えようとするものではない。それは、スワヒリ語振興政策と言えるものになっており、4 章で確認された人々の希望とは逆行する動きである。特に、教授用言語の使用に関して大きな齟齬がある。

4.3.3 で見たように、政策として教授用言語を英語に変更することを望む声は確かにそこまで著しいものではなかった。しかし、人々は、自分の子どもや孫には、選べるのならば英語で教育を受けさせたいと思っている。その背景には、スワヒリ語で担われている公教育の破綻状況があることは、6 章で見てきたとおりである。

一方で、新しい言語政策では、すべてのレベルの教育で教授用言語としてスワヒリ語を使用することを宣言している。しかしながら、既に指摘したように、英語の教授用言語としての発展も併記されていて、私立小学校における英語の使用には制限がかからないことが予想される。つまり、公立の学校のすべてのレベルでスワヒリ語を使用することを宣言したものであり、私立の学校では英語が使用可能であり続けるのである。

学校の教師たちを含め、中学校以上の教育でスワヒリ語が使用されれば子どもたちの理解度が上がるかも知れないことを理解しながらも、タンザニアが現在置かれている社会情

勢や国際情勢を考えると中学校以上の教育では英語が使用されるべきであるという意見が多かった。このような認識を無視して政策の履行がなされれば、人々の目には大衆の英語からの締め出しと映りかねない。

②スワヒリ語振興政策と多言語主義的理念との齟齬

3 章で指摘したように、スワヒリ語振興政策が多言語主義的と解釈される背景には、「アフリカ諸語のエンパワーメントによる帝国主義への抵抗」という考え方がある。特に、1990 年以降は、このような文脈から、教育におけるアフリカ諸語の使用を推進しようとする傾向が強まった（Heugh, 2008）。そのため、タンザニアにおけるスワヒリ語振興政策は、国際社会から見た場合には英語支配への抵抗として位置づけられる、多言語主義的政策であると解釈することが可能になるのである。

しかし、タンザニア国内に視点を映した場合、状況は大きく異なってくる。というのも、2 章で見たとおり、タンザニアにおいて、民族語の存続を脅かしている言語はスワヒリ語だからである。

Batibo は、将来的に多くの民族語がスワヒリ語に取って替わられるだろうと予測していた（Batibo, 1992: 93）。しかし実際には、4.3.4 で見たように、人々は民族語を維持していると認識しており、その意味で言語取り替えは起こっていない。一方で、言語そのものを見てみると、スワヒリ語の影響を強く受けている状況がある。また、人々の間には、子どもたちや若い層を中心にスワヒリ語を第 1 言語として習得している状況も見られる（4.2、4.3.3 を参照）。また、民族語に対して愛着は感じながらも、「国家統合」を脅かすものとして否定的な側面が強調される傾向がある（5.3 参照）。

これらの傾向は、独立期から独立直後にタンザニアにおいて取られた、民族語を排してスワヒリ語を浸透させようとする強権的な政策に起因する。さらに、就学前教育および小学校の教授用言語がスワヒリ語となっていることも影響している。1997 年の文化政策で民族語の保護と使用の推進を掲げたものの、現在に至るまで民族語の公的使用は、あらゆる場面で禁止されたままとなっている。

つまり、「対民族語」において、タンザニアのスワヒリ語振興政策は言語帝国主義的側面を持つものであると言える。多言語主義を背景に起こっているスワヒリ語振興政策は、対民族語という視点では多言語主義に逆行するという齟齬をきたしているのである。

③人々の希望と多言語主義的理念の齟齬

一方で、人々は民族語の「振興」やその公的な使用については、特に望んでいないという状況がある。多言語主義の理念から言えば、民族語に関しての議論を内包することが求められ、近年では、タンザニアの社会言語学的研究においてもそのような視点が取り入れられている場合が見られる（Wedin, 2010; Rubagumya et al., 2011; Mapunda, 2013）。そのような議論では、民族語を少なくとも小学校低学年で教授用言語として取り入れることが望ましいことのように扱われている。

しかしながら、5.3.2 で見たように、人々は学校教育に民族語が持ち込まれることに対して否定的である。民族語の保持を強く望む場合であっても、教授用言語はスワヒリ語であり続けるべきであると考えられている。また、民族語は消失してしまっても問題ない／仕方ないという態度を示す人も少なくない。スワヒリ語が「自分たちの言語」として浸透し、多くのタンザニア人にとっての「国語」さらには実質的な「母語」となりつつある状況は、スワヒリ語が自分たちの民族語の存在を脅かしているという事実を批判的にとらえることを難しくしている。

このような状況は、独立以来民族語の存在が「国家統合を脅かす危惧すべき存在」として扱われてきたことに由来していると考えられる。実際に、ケニアやザンビアのような「母語教育」が行われていたり、いくつかの民族語を「国家語」としているような近隣諸国において、民族主義的衝突が見られたり懸念されたりしている状況も、そのような意識の固定化に一役買っているかもしれない。いずれにせよ、民族語を教授用言語として使用するというような議論、あるいは、公的にその権利を保障しようという議論は、英語へのアクセスが強く求められる中で、人々の希望とはかけ離れたものになる。

これは、1.2 ですでに説明したように、多言語主義がそもそもヨーロッパの少数言語運動を基盤にしながら形成されてきた概念であることに起因する齟齬である。そこでは少数民族が、自分たちの言語の使用を積極的に求めていることが当然と考えられているが、タンザニアの人々は、民族語に消失してほしくないと思ってはいるものの、ヨーロッパで当たり前になっているような方法で民族語の使用が拡大されることは、少なくとも現状では望んでいないのである。

## 7.2. 多言語主義の「流用」

ここまで確認した 3 つの齟齬の相関関係を図で表すと、図 7-1 のようになる。重要なのは、3 つの齟齬のうち 2 つ（②と③）が、(1) 多言語主義がアフリカ諸語のエンパワーメントという文脈でスワヒリ語のみを焦点化する、(2) 人々の側に民族語に対する施策を望む気持ちがないという 2 つの文脈の作用によって無効化されることである。

本来的には、多言語主義は民族語についての議論も内包することが好ましいが、タンザニアにおいてはスワヒリ語が「母語」化しつつあり、民族語の公的な振興政策が人々に積極的に望まれていない。そのため、スワヒリ語振興政策が民族語に対して言語帝国主義的であるという事実を無視しても、それに対する批判主体が国内には存在しないということになる。

国際社会に視点を移した場合には、民族語の議論を内包しない政策に対して多言語主義に逆行しているという議論も成り立つかもしれない。しかし、国際社会に視点を置いた場合には、スワヒリ語振興政策そのものを「アフリカ諸語のエンパワーメントによる帝国主義への抵抗」ととらえる見方が強くなるため、民族語に対するスワヒリ語の言語帝国主義性は不問となる状況がある。

そのような状況の総合的な結果として、砂野の言う「主権国家の平等型―グローバル化と英語支配への反動」（砂野, 2012: 12-13）という文脈からスワヒリ語の使用強化を正当化することが容易であり、タンザニアの言語政策において多言語主義の価値の「流用」が可能となっている。

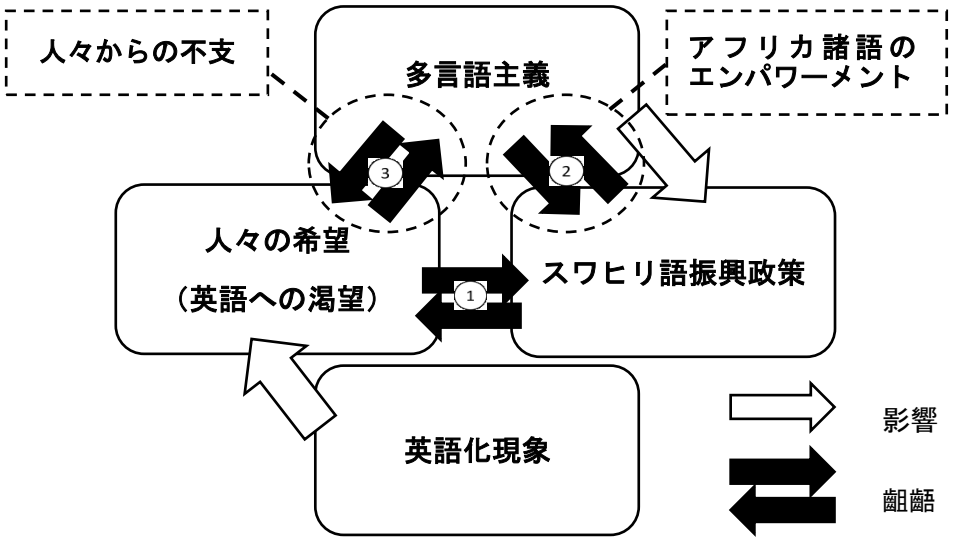



**図 7−1.　タンザニアの言語状況をめぐる 3 つの齟齬**

## 7.3. 齟齬への対応としての「スワヒリ語＝国際語」

上述のように、齟齬②、③については、それらを脱焦点化するための文脈が整っており、実質的な問題は存在し続けるにも関わらず、タンザニア国内においてそれらの矛盾が問題化されない状況になっている。また、国際社会においても、スワヒリ語振興政策が多言語主義的政策として解釈可能な文脈があり、これらの齟齬は焦点化されにくい状況が担保されている。

しかし、スワヒリ語振興政策と人々の言語態度の齟齬（①）の解消は、重要な課題として残ってしまう。人々の意識が英語に向く中で、一方的にスワヒリ語を強要する状況になれば、人々の間に不満が起こることは容易に予想されるためである。

スワヒリ語振興政策の再興に伴って同時に顕著に見られるようになった、スワヒリ語の価値を称揚する公的言説の増加は、このような摩擦を軽減するためのものと考えられる。特に、最近の「スワヒリ語は国際語である」という言説の多用は、各メディアを通して発信されており、5.2.2 でみたように、地方の比較的学歴の高い男性の間では、すでにそのイデオロギーが共有されている状況がある。

実際に、東アフリカ共同体（East African Community; EAC）において、スワヒリ語推進の動きも活発化している。EAC では、2016 年 8 月に、ついにスワヒリ語を公用語とする決議案が承認された（*The Citizen*, 29 Aug 2016）。その後、EAC は「スワヒリ語化」、つまり、スワヒリ語の使用強化や、スワヒリ語の公的使用領域を明確にする政策の策定を奨励する動きを見せる。

まず、条約改正のためには、加盟諸国がスワヒリ語に関する政策を明確にし、スワヒリ語に関する協議会を国家レベルで設けることで公的なスワヒリ語使用を強化する必要があるという指導がなされた（*The Citizen*, 11 Apr 2016）。この指導に最初に応じたのがルワンダである。ルワンダでは、2017 年 2 月にスワヒリ語を公用語とするための法律が可決された（*The East African*, 9 Feb 2017）。ルワンダはベルギーによる植民地支配を経験した、いわゆるフランス語圏アフリカの一国であり、国内のコミュニケーションは単一優勢言語であるルワンダ語で行われる状況がある。そのルワンダでスワヒリ語に関する言語政策が明示されたことは、東アフリカの地域統合が社会言語学的状況に働きかけたことことを証明している。

また、2017／2018 年度予算において、EAC は 1,553,098USD（約 1 億 7 千万円）を東アフリカ・スワヒリ語委員会に充てることを決定した（*Daily News*, 27 May 2017）。さらに、2017

年 7 月には、東アフリカ・スワヒリ語委員会関連のワークショップで EAC の事務局長がスワヒリ語の重要性を強調し、「共通語として、スワヒリ語は加盟国の市民をエンパワーメントし、EAC に関するあらゆる活動への市民の主体的参加のために必要不可欠な言語である」と述べた（*The Citizen*, 21 Jul 2017）。

EAC におけるスワヒリ語化の動きは、経済規模の大きいケニアやタンザニアが、その「国語」となっているスワヒリ語に「東アフリカ性」を付与することで、積極的に推し進めている。純粋にスワヒリ語の使用領域が拡大されることによる利益を期待しているという側面もあるだろう。しかし、たとえ EAC におけるスワヒリ語化が十分な利益還元につながらないとしても、東アフリカ性を獲得した「国際語」、EAC における経済活動につながる言語としての価値付けを行うことが可能となる。上記のような具体的な動きを伴いながら、スワヒリ語は国際語であり、十分に有用な言語であるというイデオロギーを浸透させることで、英語にアクセスできない人々に、スワヒリ語の使用を納得させる効果が期待される。

つまり、多言語主義が重要な価値となる外の世界に向けては「現地語」としてのスワヒリ語を推進する立場で多言語主義的風潮にアピールし、国民に向けては「国際語」としてのスワヒリ語のステイタスを強調することでスワヒリ語への「揺り戻し」を正当化しているのである。

## 7.4. 多言語主義の「流用」の何が問題か

しかし、ここで忘れてはならないのは、憲法草案においても教育政策においても、英語の使用を制限しないようにするための「配慮」が見られることである。つまり、スワヒリ語が英語に優先する言語であることは強調されているものの、英語を選択／使用できる人が英語を用いることは、あらゆる場面で一切制限されず、実質的には英語の地位には変化がない。たとえ公立学校がすべてのレベルでスワヒリ語になったとしても、英語を教授用言語とする私立学校の需要が増加することになることは容易に予想される。これは、教育の自由化の後、実際に起こった現象からも明らかである。結果として、私立学校のない農村部や経済的に余裕のない家庭の子どもたちは公用語である英語を選択する権利を奪われ、より周縁化されることになるだろう。

タンザニアにおける中学校進学率の増加は、さまざまな問題を抱えながらも子どもたちの英語へのアクセス権を拡大していた。しかし、教授用言語のスワヒリ語への変更は、多く

の人々を英語から締め出すように作用する。その意味では、現在見られるスワヒリ語への揺り戻しが「エリートによる独占」（Elite Closure; Myers-Scotton, 1993）を強化する政策であるとも言える。

グローバル化に伴う世界的な英語化現象は、タンザニアにおいても人々の英語志向を強めている。これまでスワヒリ語の浸透のみが議論の対象となっていた農村部においてもこの傾向は顕著であることは、5 章でも確認されている。最近では農村部においてもスマートフォン使用者が見かけられ、都市部に住んでいなくてもさまざまな情報に接することが可能になっている。このような通信環境の変化と、中学校進学率の上昇に伴う学校教育の浸透は、ますますこの傾向を強めると考えられる。しかし政策レベルでは、英語推進からスワヒリ語推進へのシフトが起こっており、人々の英語へのアクセス権が狭められようとしている。タンザニアにおける、英語化現象と多言語主義という相克する現象と価値の共起は、「多言語主義」という言説資源の流用によるエリートの独占の強化、英語へのアクセス権をめぐる格差の絶対化、民族語に関する議論の棚上げという問題として表出している。

また、「アフリカ諸語のエンパワーメントによる帝国主義への抵抗」という構造でスワヒリ語振興政策をとらえ、スワヒリ語の民族語への言語帝国主義性が不問とされている状況についても懸念される。スワヒリ語化への各国の動きは、確かに、旧宗主国言語、あるいはグローバル時代の覇権言語である「英語（言語帝国主義）への抵抗」と関連付けられやすいことは既に指摘した（3.5 参照）。「アフリカ諸語のエンパワーメント」がアフリカ諸国において重要であることはおそらく間違いないが、一方で、それが「英語支配への抵抗」／「英語の拒絶」と同義とされていることが現状認識の妨げの要因となっている。というのも、タンザニアの新教育政策や新憲法草案に見られるスワヒリ語の地位計画は、実際には英語使用への「配慮」と並行して行われるものであり、英語の地位の後退を目指しているわけではないからである。

つまり、現在のスワヒリ語化の動きは、当該地域における英語の覇権への変化を迫るような、「英語への抵抗」として起こっているものではない。そうであるにも関わらず、これまで「アフリカ諸語のエンパワーメント＝反帝国主義」という見方がなされてきたために、「スワヒリ語化」の動きが進むことが「脱英語化」に向けた動きであるようにミスリードされる状況を生み出している。

しかし、タンザニアの側からしてみれば、このような状況は、「多言語主義」的で、国際的に「受けが良い」という状況がある。民族語の議論を正面から取り扱うことは国家として

あまりに負担が大きいため、脱英語化しないという面が強調されてしまうことで、民族語の議論が焦点化することを避けたいという思惑は当然あるだろう。そのため、「アフリカ諸語のエンパワーメント＝反帝国主義」という誤謬を積極的に利用する形で、タンザニアにおける「スワヒリ語化」がセンセーショナルに報道される状況になっていると考えられるのである。

## 8. タンザニアにおける多言語主義の射程に関する試論—「言語権」、「母語教育」

前章では、タンザニアにおいて「多言語主義」が本来の理念とは逆方向に作用する政策に「流用」されている状況を明らかにし、その問題点を指摘した。特に、英語へのアクセス権をめぐる格差の拡大は、人々が「使用したい言語を学び使用する権利」という意味での言語権を侵害するものである。言語権は、ヨーロッパ的多言語主義に呼応する形で、特に少数言語話者の権利という観点から発展してきた概念であると言える。そのため、言語権の文脈では少数言語話者が自集団の言語を学び、使う権利が強調されるのが一般的で、その意味で「母語教育」の議論とも親和性が高い。実際に、亀井は世界言語権会議が採択した「世界言語権宣言」を「理想主義的な多言語主義の形を最もよく体現する文書」と評している（亀井 2004: 135）。また、米田（2012b）は、ナミビアにおける言語権と「母語」教育に関する問題を多言語主義の文脈で問題化している。そこで、本研究においても、言語権と母語教育の問題を、多言語主義の文脈からアフリカに移入されているものとして扱っている。

本章では、一般的に多言語主義的価値から議論される言語権がアフリカの文脈に照らした場合必ずしも「権利」とならない状況を明らかにし、「人権」としての言語権がタンザニアでどのように保障され得るのかについて、4~6 章で明らかになったタンザニアの言語状況に即して考察を行う。その際、「母語」教育は言語権の議論の中に含まれる下位区分として扱う。

### 8.1 言語権に関する基本的議論とそのヨーロッパ性

言語権とは、言語に関する人権として理解されるものである。Sktunabb-Kangas は、「言語差別（linguicism）」という概念を提唱し、「言語（母語）によって区別される集団の間に存在する（物質的および非物質的）権力や資源の不平等な分配を正当化し、生起させ、また再生産するために用いられるイデオロギーおよび構造」であると定義している（Sktunabb-Kangas, 1988: 13）。この概念は、異なる言語の話し手の間に、言語の差に基づいて社会的な不平等が

存在することを問題視するものである。言語権とは、この言語差別を「差別」として可視化し、是正しようとする試みとして適用されるものであり、「自分が使用したい言語を使用すること」を保障しようとするものである。

さらに Skutnabb-Kangas and Phillipson は、母語の習得と使用、および居住国の公用語（複数あるときには複数）の習得の権利を「必要な言語権（necessary linguistic rights）」と位置づけ、この権利は「人権」にあたると指摘している（Skutnabb-Kangas and Phillipson, 1995: 102）。同様に、「世界言語権宣言（*Universal Declaration on Linguistic Rights*）」を見ても、言語権は（1）自集団の言語と自己同一化し、これを学校において習得し、また公共機関で使用する権利と（2）当該地域の公用語を学習する権利の 2 つを基本的な柱としている（言語権研究会, 1999: 10）。

言語権の基本的な議論はこの 2 点をめぐって展開されているのであるが、ここで重要なのは、その権利内容は（1）に見られるような分離的な「自集団の言語への権利」だけではなく、（2）のような同化的な「公用語への権利」も含んでいるという点である（亀井, 2004: 136）。しかし、現実の言語権をめぐる議論では、分離的な方向性の権利の方がより強調される傾向にある。

言語権は、どの言語を使用してもそれによって差別されないことを保障するものであるが、同時に、自分の使用したい言語を使用するための権利でもある。しかし、実際の言語権をめぐる議論では、少数言語の尊重とその言語を話すことへの権利がより強調される傾向にあるのである。これは、言語権が多言語主義と同じようにヨーロッパ的な文脈を踏襲しているためであろう。

長い言語運動の歴史の中で「自分たちの言語を使用する権利」を求めてきたヨーロッパにおいて、「自分が使用したい言語」とは「自分の言語（自集団の言語）」であり、「自分の言語」とは「母語」であることが自明であった。そして「母語」の使用を主張しなければならなかったのは、「国語／公用語」となっていない言語の話者であり、それは国家内の少数言語話者である。そのため、少数言語が「母語」である人々が、「自分たちの言語を使用する権利」を求めるというヨーロッパの言語運動の歴史、そして、1990 年代以降の多言語主義における言語的多様性という価値の興隆は、言語権の分離的方向性を強調する傾向を強めることになった。

また、言語権が言語の「学校における習得」や「公共機関での使用」に及んでいることは、

議論の対象になる言語が既に書記化された言語であることが前提であることも読み取れる。このこともやはり、多言語主義と同様に言語権がヨーロッパ的「言語」観に依存したものであることを意味している。

言語権がヨーロッパ性を内包するものであることに起因する問題は、アフリカ研究者からは既に指摘されている。中でも、以下に挙げる亀井の批判は重要である。

(1) 言語権の根拠が話者の幸福追求の観点から検討されていない。

(2) 言語の多様性を望ましいと見なす研究者の視点が混在している。

(3) 母語を獲得して話すこと自体が社会的に妨げられているケースがあることを想定していない（例、ろう者）。

(4) アフリカ諸国のような超多言語社会のことを想定していない。

（亀井, 2004: 137）

また、議論の対象が既に書記化された言語であるために、書記化されていない言語は書記化されなければならないことが前提となる点も問題である。米田は、現在のヨーロッパ的多言語主義がうまく機能するためには「適量」の言語数があり、アフリカの言語数は明らかにその「適量」よりも多い上に、そもそも何が「言語」なのかという前提も、ヨーロッパとアフリカの文脈で共有されていないと指摘する。そして、そのような違いを無視して、無条件にすべての言語を肯定することを求める形で多言語主義や言語権の概念がアフリカに持ち込まれることで歪みが生じていることを問題視している（米田, 2012a: 128-129）。米田はまた、多言語主義に基づく考えの中にあっては、アフリカの諸民族語の書記化は推進されるべきものとなるが、「ヨーロッパ的多言語主義が想定するよりもはるかに多数の言語を抱える「超」多言語社会であるアフリカにおいて、諸民族語を書記化するというのは、膨大なエネルギーを必要とすること以外にもさまざまな難しさを伴う」（米田, 2012b: 48）と指摘し、その「難しさ」として以下の 3 点を挙げている（米田, 2012b: 48-49）。

(1) 方言の連続体から書記化する「言語」を選ぶこと

(2) 集約されるべき「言語」が際限なく発見されてしまうこと

(3) 「言語」が「作られる」とき、人為的に無化される部分が生じること

このような状況は、言語権がヨーロッパのような数言語を念頭におけばよい国々の状況を前提に論じられてきたことに由来するもので、「包括的かつ現実的な人間の権利概念を作るには、あまりにも議論の対象が狭すぎたと言わざるを得ない」（亀井, 2004: 137）。そのような、非常に偏った背景を基盤に生成した概念を「普遍的な価値」として、「すべての少数言語による識字を要求して複雑な言語状況およびそのような企図の経済的負担を過小評価することは、国際的な言語を使い続けることを弁護するのと同様に非現実的である」とも指摘されている（Djité, 1993: 162）。

このように、ヨーロッパの文脈に依存しているために、分離的な「自集団への権利」ばかりが強調されがちな言語権の議論は、アフリカ諸国を事例とする場合にはあまりに的外れなものになっていることが、さまざまな研究者によって指摘されているのである。

## 8.2. タンザニアにおける言語権の射程

言語権の概念もまた、多言語主義と同様にヨーロッパ的な文脈を内包しており、アフリカ諸国への応用に注意が必要であることが確認された。しかしながら、言語をめぐる「人権」として言語権は、タンザニアの人々にとっても「権利」である必要が当然ある。そこで、本節ではタンザニアにおける言語権の射程を検討する。

### 8.2.1. タンザニアの言語権を考えるための前提条件とは

タンザニアにおける言語権を考えるためには、言語権が内包しているヨーロッパ的文脈から脱却する必要がある。ここでは、亀井の「話者の幸福追求」という観点からの言語権の議論を採用し、Skutnabb-Kangas and Phillipson（1995）の「必要な言語権」と「プラスアルファの言語権」が、タンザニアの文脈ではどの言語への権利を意味することになるのかという前提条件を明らかにしていく。

亀井（2004）は、既存の言語権の議論の問題性をふまえ、多言語主義と言語権の関係を相対化し、「話者（個人）の幸福追求」という観点から言語権の議論の再考を行った（亀井, 2004）。その結果、言語権の 2 つの基本的要件として、特にろう者の言語権に着目した場合に必要となる「身体的に苦痛を伴わない言語を獲得、使用」することができるという要件と、「言語で資源にアクセスする」ことができるという要件の 2 つを抽出している（亀井, 2004: 138-144）。亀井は、この 2 つの基本的要件が満たされれば、必ずしも多言語主義でなくても、言

語的幸福が「ある程度」達成できると指摘している（亀井, 2004: 146）。その上で、従来言語権の核のように語られてきた多言語主義的要件、すなわち、使用言語の選択肢を増やすことを求める権利は、これら 2 つの基本的要件が保障されて検討可能なものであると喝破している（亀井, 2004: 146）。

つまり、タンザニアにおいても、民族語に関する議論に先行して、(1) ろう者が手話言語を用いて資源にアクセスできる権利を保障すること、(2)（すべての人が）自分が獲得、使用できる（したい）言語で資源にアクセスする権利を保障することの 2 要件が満たされることが、多言語主義的な視点から民族語の議論を行うのに優先して検討されるべき権利ということになる。

タンザニアにおいて、人々が「獲得、使用できる（したい）言語」について考えたとき、まずスワヒリ語は明らかにこれに当たる言語であるといえる。一方、民族語は、どこかで誰かに使用し続けられてほしい言語ではあるが、個人的に「獲得、使用したい言語」としての優先度は最も低く、若い世代を中心に「使用できる言語」でもなくなってきている。

問題は英語をどう扱うかである。英語が人々にとって「獲得、使用したい言語」であることは間違いないが、それが「獲得できる言語」であるかはわからない。また、6.4 で見たように、英語へのアクセス権の増加が格差解消よりも更なる階層化と差別化につながる可能性が高いことを考慮すると、これまでの先行研究が指摘したとおり、スワヒリ語の使用の拡大が人々の言語権の保障につながるという見方もできる。

しかし、英語は、それでもタンザニアにおける言語権をめぐる議論に含まれるべき言語である。その根拠として、Skutnabb-Kangas and Phillipson（1995）の議論があげられる。Skutnabb-Kangas and Phillipson は、言語の習得・使用を言語権の角度から考察して次のように 2 種類の言語権を区別している。

(1)「必要な言語権（necessary linguistic rights）」：母語の習得と使用、および居住国の公用語（複数あるときには複数）の習得の権利

(2)プラスアルファの言語権（enrichment-oriented linguistic rights）」：外国語学習と使用の権利

（Skutnabb-Kangas and Phillipson, 1995: 102、筆者訳）

タンザニアにおいて英語が公用語の 1 つになっていることは 2 章で見たとおりであり、

公用語である英語は、タンザニアの言語権をめぐる議論に含まれることになる。ただし、タンザニアにおいて英語は「外国語」として扱われている側面もある。例えば、1995 年の教育政策では、中学・高校教育の「教育の目的」において「スワヒリ語と少なくとも 1 つの外国語で効果的なコミュニケーションが取れるように能力を育成する」（MoE, 1995: 6）と記されながら、その「外国語」とは「英語」である状況があった。これに関して、Brock-Utne は、「タンザニアでは、英語は教授用言語として使用されているにも関わらず、1995 年の教育政策においては、「外国語＝英語」であることを前提としない限り、厳密には英語によるコミュニケーション・スキルについては言及されていない」と批判している（Brock-Utne, 2007: 491）。2014 年の教育政策においては、「スワヒリ語、英語、その他の外国語、手話の使用」の項で、「政府は、国内においても国際的にも重要な言語である、スワヒリ語、英語、その他の外国語の運用能力を身につけることができるように、すべてのレベルの教育において、正しく効果的に教えなければならない」というように、「英語」が明記されることになる。しかしながら、「英語、その他の外国語」という書き方からは、英語を「外国語」と見ているとも取ることもできる。

また、政府が英語を「外国語」として位置付けていようと、その「外国語」が公用語となっている状況がある。そうであるならば、その「外国語」の学習は、優先順位の高い「必要な言語権」として考える必要があるだろう。実質的にはほとんど「外国語」である英語が「公用語」であり続けている状況は問題であるため、それを公用語でなくすことがタンザニアの人々の言語権を考えた場合重要であるという主張も可能かもしれない。しかしながら、既に 5 章で見たとおり、人々は英語に対して積極的な態度を持っており、英語が国内から排除されることを望んでいない。そのため、そのような結論は少なくとも現状では導くことができない。

これらの状況から、タンザニアにおける「必要な言語権」は、「スワヒリ語の習得と使用、および英語の習得の権利」であるということができる。クロスは、第一に顧慮され、尊重されるべき権利は、言語共同体自身が「自分の言葉を維持しようとするのか放棄しようとするかを自由に決定する権利」であると述べており（クロス, 1999: 88）、5.3 で明らかになった状況からも、タンザニアにおいては民族語に関する議論よりスワヒリ語、英語への権利が重要であるといってよいだろう。

しかしながら「そのような同化は、自分の母語を取るのか、自分の将来を取るのかというような選択においては、必ずしも自由意思で選ばれるのではない」（UNDP, 2004: 33）。タン

ザニアにおいては、民族語の使用領域は非常に限られたものとなっており、「自分の将来」を考えた場合には、スワヒリ語や英語を獲得し、使用したいと考える人が多いのは当然である。さらに、4〜6 章で見たように、学校教育の破綻状況の中で、人々は民族語・スワヒリ語・英語という言語の習得の大部分を個人の努力によって達成することを強いられている。そのような状況下で経済的により有用性の高い言語を優先的に習得させようとする結果、「家庭で子どもたちにスワヒリ語を教え、家庭ではどうしようもない英語の習得を学校教育に望む」という態度が形成されているように見える。民族語のために割く余力はなく、その継承を放棄せざるを得ない状況になっているのである。

また、優先されるべきが「公用語への権利」であるとしても、亀井も認めているように、それだけでは言語的な幸福が「十分に」達成されるとは言えない。そのため、民族語に関する議論もタンザニアにおける言語権の議論の範疇に入るべきである。

特に、タンザニアにおいては以下のような点から民族語に関する議論が言語権、中でも言語的幸福という観点から必要であると考えられる。

・民族語しか話せない世代が存在する。
・スワヒリ語を必ずしも全員が習得できるわけではない。
・民族語の再興には否定的だが、消失は望まれていない。（どこかで誰かに話し続けていてほしい言語である。）
・自分の民族語の価値付けを望んでいる。

米田はナミビアの言語状況に関して、「自分の母語に対して誇りを持つことができ、他者からもそれが尊重されていると実感できる言語環境を作っていくこと」が重要な課題であると述べ（米田, 2008: 44）、また、アフリカにおける言語権を考える上ではアフリカ諸語のプライドの回復が最優先課題であると指摘している（米田 2012b: 136）。民族語に対して肯定的な意識を持つことができる権利という視点は、後述の本論の主張と一致するものである。しかしながら、公用語となっている言語を習得、使用する権利が保障された状況においてこそ、そのようなプライドの回復が可能になるのではないだろうか。そのため、タンザニアにおいては、優先されるべきはスワヒリ語と英語の使用と習得の権利であって、民族語に関する議論は「プラスアルファの言語権」として議論される必要があると思われる。

### 8.2.2 タンザニアにおける言語権の射程

前項では、タンザニアにおける言語権を Skutnabb-Kangas and Phillipson（1995）の区分を利用して以下のように位置付けた。

(1)「必要な言語権」: スワヒリ語の習得と使用、英語の習得の権利

(2)「プラスアルファの言語権」: 民族語に関する権利

本項では、これらの権利の区分ごとの内容について考察を行う。

#### 8.2.2.1. 「必要な言語権」の徹底

タンザニアにおける「必要な言語権」は「スワヒリ語の習得と使用、英語の習得の権利」である。まず「使用」という点に関してであるが、タンザニアにおいてスワヒリ語の使用はほとんどの領域で認められている。しかし、2.1.1 で見たとおり、中学校以上の教育においてのみ、その使用が禁止されている状況である。このような禁止状況は撤廃され、スワヒリ語がすべての領域で使用可能な言語になる必要がある。特に、教授用言語が英語であることに関する議論を差し置いても、6 章でみたような「英語オンリー」の原則などは撤廃される必要がある。実際には不可能な英語単一使用が校内の規則となっていることで、生徒と教師の間のコミュニケーションがいびつになっていることは、6 章で明らかにしたとおりである。

一方で、タンザニアの「必要な言語権」に関して特に問題となるのは、スワヒリ語の習得、英語の習得である。タンザニアの小学校教育カリキュラムでは、「スワヒリ語と英語による、読み書き計算、創作、コミュニケーション」（Wizara ya Elimu na mafunzo ya Ufundi, 2013: 6）を、小学校教育をとおして身につける知識としている。しかし、既に明らかにしたように、現在の公立小学校教育では、そのような状況は全く達成されていない。

スワヒリ語に関しては、その高い浸透率と親たちの主体的な努力によって、少なくともコミュニケーションのための言語としての習得が学校外で行われる状況がある（4 章参照）。しかしながら、複雑な文脈に堪えるのに十分なスワヒリ語の運用能力を身につけることができていないという指摘も見られるようになっている[47]。さらに、スワヒリ語以外の言語が

[47] Hardman et al. の教員養成学校における調査で、教員は学生たちが教授用言語であるスワヒリ語の運用能力も英語の運用能力も十分に有していないと述べている（Hardman et al., 2012: 831）。

第 1 言語であり、自分の力で十分にスワヒリ語を習得することが難しい人はタンザニアにも存在する。例えば、2013 年にアルーシャ州カラトゥ県のイラク語圏で調査を行った際、スワヒリ語には自信がないのでイラク語でインタビューに答えたいという若年層が数名見られた。中には、「（自分のスワヒリ語は不十分なものなので）スワヒリ語で話すのは恥ずかしい」という人もいた[48]。そのため、スワヒリ語に関しても、特にバントゥ諸語以外の言語が有力な農村部などにおいては、その習得を補助するための対策が講じられる必要がある。

また、英語に関しては学校教育以外において習得の機会が得られない。そうであるにも関わらず、(1) 英語が公用語となっており、(2) 英語でしかアクセスできない領域（特に中学校以上の教育）が存在する。また、(3) EAC 諸国や他のアフリカ諸国との地理的、社会的、政治的関係上、英語を習得することが実際に重要である状況もある。これら 3 点に鑑みても、英語を習得する権利の保障は、スワヒリ語と並んで優先的な課題であると言える。

人々が英語の習得を求める状況は、たとえ 2015 年に採択された新しい教育政策が完全に履行され、新憲法がスワヒリ語の国家語、公用語の地位を宣言することになった場合でも変わらないだろう。なぜなら、憲法草案において英語の公用語としての地位に変化が迫られているわけではなく、新教育政策においても、私立小学校が英語を教授用言語として使用することについては制限していないからである。特に、人々は教授用言語を英語で統一すること、または、スワヒリ語と英語によるバイリンガル教育という形で、英語の習得機会を強化することを望んでいる状況が 5 章で確認されている。そのため、このような政策の履行は、人々が「習得、使用したい言語」を習得することを妨げるものであり、むしろ言語権の理念に逆行することにもなりかねない。

「必要な言語権」を考える上で特に注意が払われなければならないのは、(1) タンザニアにおける教育の破綻状況と (2) 英語が公用語になっていることの 2 点である。タンザニアではスワヒリ語が「母語」化しており、そのスワヒリ語はアフリカ諸語の中では最も発展した言語として話者に多くの機会を保障している言語である。そのため、スワヒリ語の使用領域の拡大によってタンザニア国内の英語の優位性を弱めることが重要であることに、議論の余地はない。しかし問題なのは、単にスワヒリ語の使用を人々に強要することでは、タンザニア国内のスワヒリ語と英語の間の言語秩序に大きな変化を迫ることはできないということである。国内の教育状況は 6 章で見たとおり壊滅的な状況にあり、スワヒリ語をすべて

[48] 調査の詳しい結果は、沓掛（2015）を参照。

のレベルの教育の教授用言語としたところで、私立学校で使用され続けるであろう英語の優位性を弱めることは難しい。

国内の言語秩序において、スワヒリ語が英語と少なくとも同等になることが必要である。そのためには、現在英語のみが使用されている領域でスワヒリ語が使用可能になることでスワヒリ語と英語が「同等の公用語」になることはもちろんであるが、それに加えて、スワヒリ語によって担われる公立学校の教育環境が少なくとも「学習危機」と呼ばれるような状況を脱するまでに改善される必要がある。これらの 2 つの条件が整うことで、人々が自ずとスワヒリ語への積極的な態度を強めることが理想である。

しかしながら、教育環境の改善には長期的な取り組みが必要であることは明らかである。スワヒリ語で担われる教育が明らかに「劣っている」状況が残っている限り、中学校以上の教育のスワヒリ語化がスワヒリ語の「地位」を高めることはできないだろう。それどころか、人々の間に「英語へのアクセスから締め出された」という「抑圧の記憶」を残しかねない。

いずれにせよ、現状のタンザニアにおいて「必要な言語権」を考えた場合には、スワヒリ語と英語を習得する権利が十分に保障されることが重要な課題となり、その意味でも公立小学校の教育環境の改善が求められる。6 章で明らかになった農村部の公立小学校の教育環境では、子どもが英語はおろかスワヒリ語さえも十分に学習できない状況となっている。このような学校環境によって子どもたちの人生が大きく左右されかねない状況は、言語権という枠を超えた人権の問題としてとらえられるものでもあり、対応が求められる。

#### 8.2.2.2. タンザニアにおける「プラスアルファの権利」

タンザニアにおいて、「話者の幸福追求」という視点からは、「必要な言語権」として想定されるのはスワヒリ語と英語に関する権利であると指摘した。しかし、その達成だけでは「十分な」幸福追求は可能ではない（亀井, 2004）。

5.3 でも見たように、人々はスワヒリ語や英語により積極的な態度を示しているが、民族語に対して完全に否定的であるというわけではない。民族語に対しても「文化である」「民族そのものである」として愛着を感じている人が多かった。しかし、学校教育が十分に機能せず、言語の習得において個人の努力が占める割合が非常に大きくなってしまっている結果、人々はスワヒリ語や英語を家庭の言語習得においても優先課題と考えるようになっている。そのような状況によって、民族語の継承に対しては諦めるしかないという態度が広がっているのである。

同時に、民族語は国家統合を揺るがすものであるという意識や、教育を受けなかった人が話す言語であるというようなネガティブな態度も共有されている。このような態度の背景には、独立以来、民族語の使用があらゆる公的領域で禁止されてきたことがあるだろう。自分の民族語に対して肯定的な態度を持つことが許されないことのように感じられていることが、このような矛盾した態度の要因となっていると考えられる。

このような状況から、タンザニアの言語権を考える上で民族語に関する権利も議論される必要があると言える。しかし、「どのように」「どの程度」民族語に関する権利を保障することが、「話者の幸福追求」という視点から合理的であり、また、現実的に可能だろうか。

ここでは、ある言語の使用によって保障される状況として、以下のような段階があると想定する。

(0)　当該言語だけで、一言語の使用で保障され得る最大限の機会が保障される。
(1)　当該言語だけで、少なくともその国内での基本的な日常生活を行うことが可能である。
(2)　他の言語を習得する必要があるが、当該言語を維持する環境は保障される。
(3)　他の言語の習得は必須であるが、当該言語が社会的に認知されており、それを望む人や機関があれば、当該言語を保持するための活動が認められる。
(4)　他の言語の習得が必須であり、当該言語の存続は人々の意思にゆだねられている。
(5)　他の言語の習得が必須であり、当該言語の存続は公的には否定されている。

(0) では、当該言語の書記法が確立され、その言語を用いた経済活動によって十分な収入を得ることができる。メディアや公的な場で使用され、その言語で学校教育が受けられる。グローバル化時代にこのような条件を満たすのは、Kachru（1985）の三英語円（Three Circle of English）[49]のうち、内円（Inner Circle）に含まれるような国々のみであるだろう。

(1) では、当該言語の書記法が確立され、人々が読み書きでき、メディアや公的な場で

[49] Kachru（1985）は、イギリスやアメリカのようないわゆる「ネイティブ・スピーカー」としての英語母語話者の国々（内円）から、シンガポールやインドのようなかつてイギリスの植民地支配を受けた国々（外円）に広がった英語は、さらにその外側（expanding circle）まで広がりを見せていることを説明し、「世界英語（World Englishes）」という概念を提唱した。

使用される状況がある。さらにこのレベルは、「公的な場」のうち「教育」での使用に関して 2 つの下位レベルに分けられる。その言語で高等教育まで学ぶことが可能なレベル（1-a）と、基礎教育まで学ぶことが可能なレベル（1-b）である。（1-a）に該当する言語としては、日本における日本語、ドイツにおけるドイツ語など、比較的経済規模の大きい「国民国家」の「国語」がある。一方、（1-b）の段階であれば、タンザニアにおけるスワヒリ語がこれを満たしているとも言える。

（2）では、書記法が確立されており、望めばそれを学ぶ機会が保障されている。学校教育において必要であればその言語を使用できる。コミュニティ内でその言語が使用される権利が保障されており、その言語が保持されていくために必要な法的ステイタスが満たされている。これは、ヨーロッパの「国民国家」内の少数言語に該当する、あるいは、それらの地域で求められている条件である。

（3）では、当該言語が公的にも社会的にも認知されており、それを保持するための試みが奨励される。国家が積極的に介入するには至らなくとも、社会各所からの補完的な活動によって、聖書翻訳、ラジオでの使用、言語教室の開催などを行うことができる。

（4）では、どの場面でその言語を使用しても罰せられることがない。つまり、その使用は「禁止」されていないために、「許可」されていると解釈できる状況である。政治集会などで利用したり、学校で子どもたちが話していたりしても罰せられることがない。

（5）では、私的領域以外での当該言語の使用が「禁止」される。私的領域以外での当該言語の使用は処罰の対象となり、当該言語の衰退が公的に期待されている状況と言える。

（0）や（1-a）のような状況がある場合、当該言語での活動が自明視されており、当該言語の使用が立法行為によって規定されていない場合がほとんどである。一方で、多言語状況にある場合は特に、国内のあらゆる言語に関して、立法行為によって規定される。これらをまとめると、表 8-1 のようになる。

タンザニアは、1997 年の文化政策において、民族語はタンザニアにおける最も高尚な財産であり、その使用、研究、保護が奨励されると宣言している（Wizara ya Elimu na Utamaduni, 1997: 17）。この政策に限っては、（3） の状況を一部可能としている。

しかし実際には、民族語の使用は学校やメディアにおいて禁止されたままである（Muzale and Rugemalira, 2008: 69; Tanzania, 2005）。また、政治運動における民族語の使用は選挙結果の無効に値する反則行為とされている（Muzale and Rugemalira, 2008: 69）。実際に、2015 年に行われた大統領選挙に関する選挙管理委員会の報告書では、選挙活動中に民族語の使用

が行われたことを「負の面」と評価している（TEMCO, 2015: 12）。つまり、現在のタンザニアの民族語の状況は、正式には段階（5）に位置する[50]。

表 8-1. 言語権の議論で想定される段階

| 段階 | | | 法的ステイタス | |
|---|---|---|---|---|
| | | | 形態 | 内容 |
| ⑽ | 当該言語だけで、一言語の使用のみで保障され得る最大限の機会が保障される。 | | 慣習/立法行為 | 奨励 |
| ⑴-a) | その言語だけで、少なくともその国内での基本的な日常生活を行うことが可能である。 | 高等教育まで受けられる | 慣習/立法行為 | 奨励 |
| ⑴-b) | | 基礎教育まで受けられる | 立法行為 | 奨励 |
| ⑵ | 他の言語を習得する必要があるが、その言語を維持する環境は保障される。 | | 立法行為 | 許可/奨励 |
| ⑶ | 他の言語を習得する必要があるが当該言語が社会的に認知されている。それを望む人や機関があれば、民族語を保持するための活動が認められ、奨励される。 | | 立法行為 | 許可/限定的な奨励 |
| ⑷ | 他の言語を習得必要があり、言語の存続は人々の意思にゆだねられている | | 立法行為 | 許可 |
| ⑸ | 他の言語を習得する必要があり、当該言語の存続は公的には否定されている。 | | 立法行為 | 禁止 |

ヨーロッパにおける言語権の議論では、基本的には少数言語に対して（2）またはそれ以上の段階を保障することが目指される傾向にある。しかし、本論の 4.3 で明らかになったように、タンザニアの多くの人々は学校教育を含め、公的政策として民族語の使用領域を規定されたり「保障」されたりすることを望んでいない。

一方で、人々の間には「民族語の消失は望まない」という態度がある（5 章参照）。そのため、民族語の消失の可能性を高める（5）の状況に問題がないとは言えない。また、聖書の民族語への翻訳や、民族語による書物の出版に対しては、多くの人が好意的に受け止める

[50] ただし、民族語の使用は、法的に「禁止」されているものの、実際に学校で民族語を使用した際に生徒が受ける罰則は、初期のスワヒリ語推進期のような厳格さを持っているわけではない。上記の選挙管理委員会の報告書でも、民族語の使用は否定的にとらえられてはいるが、その使用に厳罰が科されたわけではない。また、近年では、民族語を取り入れた楽曲が発表されるなど、実際には民族語への「抑圧」はあまり感じられない状況となっている。このような民族語を公に抑圧しない「あいまいな禁止」状況は、タンザニアにおいてスワヒリ語が抑圧の言語となることを免れている大きな要因であると考えられる。

状況もある。スワヒリ語や英語の習得の「邪魔」にならない範囲で、別途民族語に対する「敬意」が払われることは歓迎される。自分の民族の言語に対して、少なくとも肯定的な気持ちを持つことができる状況は、「言語的幸福」という視点からは、議論の範疇に入るべきだと考えられる。

これらの状況に鑑みると、タンザニアの民族語に関しては、(3) までの状況の引き上げが必要であるだろう。

## 8.3. タンザニアにおける「母語教育」とは

前節の言語権の議論では、タンザニアにおいて言語権の観点から民族語を教育に持ち込むことは適切ではないという立場を示した。しかし、多言語主義の風潮が強まるにつれ、1990 年以降は、教育において「母語」であるアフリカ諸語の使用を推進しようとする傾向が強まったことが指摘されている（Heugh, 2008）。そのような状況の中で、タンザニアにおける「母語教育」の議論にも変化が見られ始めている。

本節では、まずそのような変化の要因にスワヒリ語の運用能力の低下があることを明らかにする。さらに、6 章でも取り上げたような公立小学校の教育環境が引き起こしている問題が教授用言語の問題として扱われることで、タンザニアにおける母語教育の必要性が議論の俎上に載せられていることを明らかにする。その上で、母語教育がこのような形で持ち込まれることは学校現場のさらなる混乱につながるもので、人権保障に逆行するものである可能性を指摘する。

### 8.3.1 タンザニアにおける「母語教育」は何を指すのか

UNESCO は 1953 年以来、子どもたちを「母語」で教育することの重要性を強調している（UNESCO 1953）。旧宗主国言語を使用し続けた結果、アフリカにおいて、質の悪い教育と大陸の周縁化、「集合的記憶の喪失（creeping amnesia of collective memory）」（Prah, 2003:18）という弊害が起こっているという研究結果も報告されている。

タンザニアにおいて、「教育の質」という観点から行われる教授用言語の議論は、基本的には中学校以上の教育の教授用言語が英語であることの弊害と、それをスワヒリ語に変更することで期待されるさまざまな効果が中心であった（Brock-Utne et al. (eds.), 2003; Rubagumya, 1991; Qorro, 2006 など）。

例えば、タンザニアの教授用言語の問題に長年取り組んでいる教育学者の Brock-Utne（2007）は、タンザニアの農村部の子どもたちがスワヒリ語を「第 2 の母語（second mother tongue）」として習得するようになってきているという見方をとり、スワヒリ語が多くのタンザニア人にとって最も身近な言語になっているという理解から、母語教育的議論の文脈でスワヒリ語の使用を主張している。

しかし、タンザニアにおいて「母語教育」といった場合、必ずしもすべての研究者がスワヒリ語を使用すればよいと思っているわけではない。例えば、Brock-Utne も含め、アフリカにおける母語教育の重要性を訴える際に多くの研究者が引用する論文に Heugh（2006）がある。Heugh は、第 2 言語を効果的に習得するためには、第 1 言語によって一定以上の期間教育を受ける必要があるという指摘を行っている。その論文の中で、Heugh はタンザニアに触れて次のように述べている。

> タンザニアは、独立以来スワヒリ語を小学校の全課程の教授用言語としてきた。このことは、アフリカ諸語の発展と使用という点に関しては評価できる一方で、1 つの言語だけに焦点を当てることでそれ以外の言語に対する関心が損なわれ、第 1 言語が学校教育で使用されない学習者の教育的達成の困難が見えにくくなるという側面がある。
>
> （Heugh, 2006: 81、筆者訳）

ここで言う「それ以外の言語」とは民族語を意味しているのであるが、Heugh はタンザニアでの小学校教育におけるスワヒリ語の使用を評価しながらも、民族語に関する議論が焦点化しにくくなっている状況を問題視している。つまり、彼女は、タンザニアにおける第 1 言語は民族語であり、教育における民族語の活用は検討事項となるべきであるという立場をとっている。

さらに、近年では、Rubagumya et al.（2011）が、タンザニアにおいてもせめて初歩的な読み書きの習得に「母語」（ここでは各民族語を指す）を使用するべきであるという考えを示している。また、Mapunda（2013）や Wedin（2010） の論文にも同様の態度が見られる。これらの研究者は、スワヒリ語による教育の意義を認めながらも、初期の教育においては民族語の使用を検討する必要があるという立場をとっている。このような態度の論拠として、ここでも Heugh（2006）の研究が引用されている。

Heugh は、子どもが公用語や国際語のような新しい言語を学ぶ必要がある場合、普通、それが教授用言語として使用されるより前に、科目として 6~8 年間学ぶ必要があると指摘している（Heugh, 2006: 63）。そうでない場合、子どもたちは簡単な会話能力をとても早く身につける一方で、教育において必要とされるような脱文脈化した複雑な談話を理解する能力の発達には、少なくとも 6 年以上がかかるという（Heugh, 2006: 63）。つまり、これらの研究は、タンザニアにおいても少なくもとも初期の教育における「母語」（＝民族語）の使用がなされなければ、子どもたちは十分な思考力とスワヒリ語の運用能力を身につけることができない、という考えに依拠するものである。

### 8.3.2. 教育と言語をめぐる新たな傾向の背景

タンザニアにおける教授用言語の議論において民族語の使用が訴えられるようになってきていることは、新たな傾向である。ここには、当然、多言語主義の影響に伴う母語教育の価値の高まりがあると推察される。実際に、Heugh（2008）は 1990 年以降このような文脈から教育におけるアフリカ諸語の使用を推進しようとする傾向が強まったことを指摘している。

一方、タンザニアにおいて「教育の質」をめぐる問題が一層問題視されるようになったことも、その背景として指摘できる。独立後、早くから初等教育の普及に力を注いできたタンザニアでは、1980 年代までに小学校就学率が 9 割を超え、2014 年の時点で総就学率は 93.3%、純就学率は 84.4%と高い割合を維持している（MoEVT, 2014）。

構造調整政策の受け入れに伴い有償となっていた小学校教育は、就学率の上昇を目指した 2001 年に再び無償化され、国際援助を受けて小学校教育開発プログラム（Primary Education Development Programme）も開始された。それに続いて、2004 年からは中学校・高校教育開発プログラム（Secondary Education Development Programme）も始まり、2006 年にはすべての区に 1 つの中学校を設けることが決定された（Languille, 2014: 51）。1990 年代に 10%台を推移していた中学校進学率は、2012 年には 53.6%になっている（MoEVT, 2014）。

しかし、タンザニアにおける就学率の上昇と教育の定量化は、「教育の質」の著しい低下を伴うものであった。その深刻な教育状況は、「学習危機（learning crisis）」と呼ばれるほどになっている（Languille, 2014: 51）。「教育の質」の低下の主要な要因として、慢性的に存在するハード面の問題があることは明らかである。これに加えて、近年では新たに、タンザニアで「母語」による教育が行われていないことを問題視する傾向が見られはじめている状況

がある[51]。確かに、Heugh（2006）の議論を忠実に受け入れた場合、スワヒリ語を「母語」としない多くのタンザニア人がスワヒリ語だけで教育を受けた場合、スワヒリ語による思考力は身につかないことになる。

しかしながら、タンザニアにおける質的教育達成の低さを民族語が使用されていないことに求めるのは妥当だろうか。4〜6 章ですでに示したように、農村部においても、子どもたちの多くが就学前にある程度のスワヒリ語の運用能力を身につけている。むしろ、子どもたちの民族語の運用能力が十分ではないことを考えると、「母語教育」としての民族語の導入は子どもたちにとって「わかる言語」の使用を意味しない状況である（5.3.2 参照）。

また、民族語が教育から排除されているために人々が十分な思考力を獲得できていない状況であるというのは、あまりに由々しき告発ではないだろうか。それでは、多くのタンザニア人は十分な思考力を獲得していないと言っているようなものであり、看過できない。

### 8.3.3. 「母語」が孕む問題

このような危うい議論の背景には、「母語」という用語が孕む問題が存在する。「母語」という概念は、もともと「具体的な社会状況や政治および生身の人間の具体的な暮らしのありようを考慮することなく、「単一言語状況」に生きる「単一言語話者」だけを想定して考え出された概念」（山本ほか, 2004: 155）であり、極めて西欧近代的なものである。そのため、単一言語状況を「普通」ととらえてきた西欧的文脈と、多言語状況が「普通」であるアフリカでは、母語という用語が意味するところも当然異なってくる。西欧的な社会や文化においては、「母語」という用語は、個人的なパーソナリティにおいても、社会的文化的なアイデンティティにおいても、強く情緒を喚起するものである（Wolff, 2016: 189）。一方、アフリ

---

[51] タンザニアの「教師の質」を問う論文において、Hardman et al.は、教員養成学校の教員が「学生たちは教授用言語であるスワヒリ語の運用能力も、英語の運用能力も十分に有していない」と報告していることから、「Wedin（2010）が指摘しているように、多くのタンザニア人にとってスワヒリ語は第 2 言語であるため、小学校教師は、この教授用言語を通して教えることに十分な自信を持っていない」と説明している（Hardman et all., 2012: 831）。また、Roberts の論文では、タンザニアにおける学習者主導の教育を阻害する要因の 1 つとして、「タンザニアの教師が小学校をスワヒリ語、中学校以上の教育を英語で受けているため、ディベートや自由な討議に耐えうるような十分な言語の運用能力を身につけていない」ことが挙げられている（Roberts, 2015: 33）。

カにおいては、子どもたちは社会的文脈に影響を受けながら育つため、2〜3 の言語を同時に習得するということも珍しいことではない（Wolff, 2016: 189）。

そのような状況をふまえて、UNESCO は、アフリカにおける「母語」を以下のように定義している。

> アフリカの言語的現実に基づいて母語を定義するために、私たちは生後 4 年間、子どもたちがそれに触れて育ってきた、日々の生活における相互行為や環境に根ざしている 1 つまたは複数の言語と定義している。つまり、子どもたちが就学前に身につける言語であり、家族や近隣の住人とのコミュニケーションに用いられる言語である。そのため、それはいくつかの言語である場合もある。
>
> （UNESCO, 2010: 13-14、筆者訳）

この定義は、アフリカの現実に根差したものであり評価できる。この定義に従った場合、タンザニアではスワヒリ語による教育が十分に「母語教育」として機能している。そのことは、農村部においても多くの子どもたちがスワヒリ語を就学前に習得している状況（4.2、5.3 参照）からも明らかである。

もし、120 以上の民族語を教育に取り込むことがほとんどコストを伴わずに行うことが可能であり、人々もそれを望んでいるのではあれば話は別である。しかし実際には、民族語を書記化し、教科書をつくり、当該民族語を使用できる教師を各地域に派遣する[52]のは、あまりに膨大なコストを要する。その上、民族語を教育に持ち込むことは、少なくとも南部タンザニアの人々には全く望まれていない。

これらの状況をふまえて考えると、民族語の議論を持ち出すことは、「教育の質」の改善どころか、教育状況の改善のための現実的な議論を阻害するものになると言える[53]。

---

[52] 6.2.1 の表 6-5 を見てもわかるように教師たちは全国各地に派遣される可能性があり、学校によっては、当該地域の民族語を話すことができない教師が大多数であることも多い。

[53] ただし、前節でも述べたとおり、バントゥ諸語とは語族の異なる言語が優勢的な地域の子どもたちの状況については議論の余地がある。

## 8.4. まとめ—タンザニアにおける多言語主義の行方

ヨーロッパの文脈においては、少数言語話者の自集団の言語の使用に関する権利の文脈で発展してきた言語権であるが、「話者の幸福追求」という観点からの言語に関する権利という側面を抽出してタンザニアに応用した場合、そこでは「多言語主義」的要素は薄れることが明らかになった。同様に、スワヒリ語が「母語」化していることを差し引いても、そのような言語権の観点から民族語による母語教育を推進する議論は、「話者の幸福追求」の妨げとなるともいえる。単一言語主義を乗り越えるための価値であるはずの多言語主義は、結局は単一言語主義的状況を追求した後にしか価値にならないものにとどまっており、多言語主義的状況において価値として機能することが可能になっていない状況が改めて明らかになった。

ただ一方で、「プラスアルファの権利」としてではあるものの、5 章で見てきたようなタンザニアの人々の民族語への複雑な態度を汲み取り、民族語の議論を言語権の議論の俎上に載せることは可能である。人々は、自分の民族語を「文化」「民族そのもの」と認識していながら、民族語への積極的な態度をもつことが難しいという状況が形成されており、その結果として、自分の言語を話すことをスティグマとみなすような状況に至っている（5.3 参照）。自分や自分の親などが最もよく理解できる言語や自分の出自と関係の深い言語を「話すことが恥ずかしい」と感じる状況は、「幸福追求」の観点からも問題である。

近年の研究からは、タンザニアにおける母語教育の必要性に着目する傾向がみられるが、タンザニアの「教育の質」の問題をめぐっては、6 章の学校調査の結果からも示したように、ハード面における圧倒的な教材不足、教師の粗悪な労働条件に伴うなり手の不足と資格水準の低下など、民族語の議論などよりも優先して解決されるべき課題が山積している状況がある。そのような状況を考えれば、民族語を教育に導入するために必要となるコストを、スワヒリ語による教育の効果を上げるために使用することの方が合理的でもあり、子どもたちの教育的達成に寄与する部分が大きいはずである。

そのような、人々にも望まれておらず、現実的な合理性も低い議論で民族語を焦点化することは、ますます人々が民族語から離れようとする傾向を強めるだけだろう。それよりも、自分の民族語に対して肯定的な態度を持つことができる権利という観点からの研究が喚起されるべきだろう。そのような観点から言語政策に変化を訴える議論が多言語主義的文脈からもっと活発に行われてもよいのではないだろうか。

## 9. 多言語主義の限界—アフリカにおいて多言語主義は「価値」になり得るか

第 7 章では、タンザニアの言語政策に見られる近年のスワヒリ語振興が、多言語主義と英語偏重主義の乖離を背景に起こっている 3 つの齟齬から、既得権益の強化に働き、人々の言語権の侵害と民族語に関する議論の棚上げにつながっていることを明らかにした。また、「アフリカ諸語のエンパワーメントによる帝国主義への抵抗」という形骸化した見方がいつまでも有効なものとして扱われることで、現状への認識がゆがめられている状況も、このような多言語主義の「流用」に一役買っていることを指摘した。

第 8 章では、7 章での議論を発展させる形で、基本的には言語の多様性を称揚する価値である多言語主義が、タンザニアにおいてどのような価値として機能し得るのかについて、言語権の観点から考察を行った。その際、タンザニアの状況では、まず「公用語への権利」が優先されることを明確にした。「自集団の言語への権利」については、ヨーロッパのような排他的領域の確保を求めないまでも、公的な認知と奨励によって言語の保持のための社会的補完作用を促すことで、人々が自分の言語に肯定的になることができる権利を保障するべきであると結論付けた。多言語主義も、フォーマルな領域ばかりを焦点にするのではなく、どれだけインフォーマルな領域を射程に入れられるかという議論が今後必要になるだろう。

ここまでは、タンザニアの事例研究によって議論を構成してきた。本章では、タンザニアの事例から確認された多言語主義の問題を、アフリカの言語問題の一例と位置づけ、アフリカにおける「多言語主義」の価値を改めて検討する。

### 9.1. 「母語」主義という介入の現在

砂野は、多言語主義の興隆は理念として起こったのではなく、国民国家（「一国家・一民族・一言語」）が達成不可能であるという現実に直面したことに契機する、妥協の結果としてのイデオロギーのシフトであると喝破している（砂野, 2012: 25）。すべての国民の「母語」が「国語」であるという状況の達成が完遂されないまま、「国語」以外のさまざまな「母語」が国民国家の「外部」に存在し続けている状況に対する対応として、「多言語主義」という価値が必要になったのである。言い換えれば、多言語主義は、この「国語」以外の諸「母語」を価値のある守られるべき言語として称揚することで、国家の「外部」を、国家内の多様性として内包し、言語的不平等を不問にするための装置であったとも言える。その意味で、多

言語主義は国民国家の不完全性を補完するための新しい価値であったのであり、また、「母語」主義と非常に高い親和性を有していると言える。

砂野は、ユネスコが練り上げた「母語」主義が、「母語」としてのアフリカ諸言語対ヨーロッパ諸語という一見わかりやすい二項対立図式だけを突出させたことで、社会経済的にも現実的な言語政策の策定という困難な課題が先送りされるという結果をもたらしていると指摘している（砂野, 2007: 244-248）。このような構図は、表面的な変化を伴いながら再生産され、現在に至るまで受け継がれている。

ただし、近年では、ユネスコも「母語教育（mother tongue education）」よりも「マルチリンガル教育（multilingual education）」、「母語」よりも「第 1 言語」（the first language）あるいは「家庭語（home language）」という用語を使用する傾向を強めている。例えば、UNESCO は 2015 年 11 月に「すべての人に包摂的かつ公正で質の高い教育を確保し、生涯教育の機会を促進する」ことを目標に掲げた「教育 2030」アジェンダ[54]を採択したが（UNESCO, 2016）、その行動枠組みにおいても、「母語」という用語は使用されず、「第 1 言語」、または「家庭語」の重要性が強調されている。

しかし、ユネスコのウェブサイト上に公開される記事を追ってみると、「今年の国際母語の日のテーマでは、「教育 2030」と「SDG-4」の文脈から、学校教育の初期段階における適切な教授用言語、多くの場合、母語の使用の重要性が強調された」のように、「母語」という用語が使用されている[55]。用語の使用に注意を払っているように見えながらも、ユネスコにおけるマルチリンガル教育とは母語教育を内包するものであり、いまだに「母語」への執着が保持されていることが感じられる。

つまり、ユネスコは、掲げられた教育的目標の達成には、第 1 言語／家庭語（＝西欧的文脈での「母語」である言語）の使用が重要であるという態度を示しているわけだが、このような基本姿勢は 1953 年以来主張され続けているものである。しかし、その実現に向けた議論はいまだに様々な問題を抱えたままであり、実質的な進展はあまり見受けられない。アフ

---

[54] これは、1990 年ジョムティエン世界教育会議で採択された「万人のための教育」世界宣言と、2000 年世界教育フォーラムで採択されたダカール行動枠組とによるそれまでの教育アジェンダを後継するものである。

[55] http://www.unesco.org/new/en/unesco-liaison-office-in-new-york/about-this-office/single-view/news/multilingual_education_key_for_sustainable_development/（2017 年 12 月 15 日閲覧）

リカ諸国においては、アフリカ諸語に関する議論が活発に行われながらも、実際には旧宗主国言語がゆるぎない地位を維持しており、近年ではグローバル化の影響から、非英語圏諸国においても英語を求める声が高まっている（Lopes, 1998; Daoud, 2011; Irakoze, 2015 など）。

## 9.2. ユネスコの主張に見る問題の所在

UNESCO は、*Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education: An Evidence- and Practice- Based Policy Advocacy Brief*（『アフリカ諸国がアフリカ諸語と多言語教育に投資するべき理由とその方法』）というタイトルで報告書を出しているが、母語教育に対する反論として、以下のような言説があると指摘している。

①国家統合を脅かすため、非民族的な言語、多くの場合、外国語を使用するべきである。
②アフリカ諸語を近代化させるのは不可能であるため、高等教育や科学技術の分野を担えない。
③母語に固執して国際語がおろそかになれば、国際社会からの隔絶を招く危険がある。
④母語教育の推進はマイノリティの運動に端を発するもので、その利点については十分な検証がなされていない。
⑤母語教育はあまりにコストが高い。
⑥親や教師たちは、母語教育を望んでいないため、ボイコットが起こる。

（UNESCO, 2010: 14、筆者要約）

報告書では、これらの 1 つひとつに対して反論がなされているが、それらにはいくつかの問題がある。

(1) 成功例や好事例として挙げられているケースが恣意的すぎる。

報告書内では、さまざまなアフリカ諸国の事例からアフリカ諸語による教育は可能であり、効果的であるということが繰り返し主張される。しかし、そこで引き合いに出される事例が、あまりに恣意的であり、実質的には主張の根拠になりえないという問題がある。

まず、南アフリカにおいてアフリカーンス語を母語とする人々は、アフリカーンス語を教授用言語とするが、1 日 1 クラス英語の授業を受けているだけで十分な英語の運用能力を身につけている（Heugh, 2006: 64）という事例が引用されている（UNESCO, 2010: 33）。この事例は、中学校教育までの一貫した「母語教育」の事例として挙げられている。しかし、アフリカーンス語は言語系統的にはインド・ヨーロッパ語族であり、同じゲルマン系であるため英語との言語的類似性も高い。さらに、アフリカーンス語話者は、基本的にはほかのアフリカ諸語の話者よりも社会経済的に優位であるという状況もある。これらの要素をふまえて考えると、アフリカーンス語「母語」話者の事例を、アフリカ諸語による「母語教育」をとおして十分な英語を習得した例として扱うことは適切とは言えない。

また、アフリカ諸語の書記法の確立と教育への導入は政治的意思が伴えば比較的短期間で実行可能であるという主張の論拠には、ソマリ語の事例が挙げられている（UNESCO, 2010: 23）。しかしながら、ソマリアにおけるソマリ語の事例は、1 つの言語に焦点を当てた言語政策を軍事政権が総力をあげて推し進めたものである。また、ここで採用された「ソマリ語」は中部および北部の言語であり，南部の言語はこの言語政策において政治的に排除される意味合いを有していたとされる（遠藤, 2007: 140）。そのため、ソマリ語の書記化と発展が短期間に遂行されたことは、他のアフリカ諸国におけるアフリカ諸語の書記化と発展が可能であるとするための根拠としてふさわしいとは思えない。

さらに報告書では、南アフリカの 1955 年から 1976 年のバントゥ教育において、9 年間母語が使用された期間、生徒たちの英語におけるパフォーマンスも高かったという事例を、母語教育を行うことで第 2 言語の習熟度も上がるという主張の根拠としている。しかし、バントゥ教育によるアフリカ諸語導入以前に、英語（またはアフリカーンス語）を教授用言語とするミッション教育制度を経験した教師は、バントゥ教育になってから子どもたちの英語能力水準が極端に低下したと述べている（ヘイスロップ, 2004: 147-148）。また、1972 年以降は、政府が都市部の中等学校の定員数を増やしたことで生徒数の急増がおこり、教育の質の低下がもたらされていた（ヘイスロップ, 2004: 293）。これに加えて、1976 年以降、無謀な学制変更の強行やアフリカーンス語の強制が相次いで行われたことで学校教育に混乱が生じたことも大きく影響しているだろう。報告書が示す「民族語が使用される期間が減ったことで黒人学生のパフォーマンスが下がった」という見方は、背景にある社会状況を考慮しているとは言えず、説得力がない。

(2) 書記化の問題についての認識があまりに素朴である。

また、アフリカ諸語の書記化に対する認識にも問題が見られる。報告書では、「書記法の発展に関しては、比較的低いコストが一度限り発生するが、これは、多くの場所で、いくつかの機関（例えば SIL のような）によって既に達成されている可能性が高い」（UNESCO, 2010: 41）と述べられている。また、同様の楽観的見方はこの報告書が大きく頼っている Alidou et al. (eds.) (2006) でも示されている。

> アフリカで話されている 2,000 ともいわれる言語のほとんどが書記法を持っていないということが事実であるとしても、それはアフリカ諸語を教育において使用することを妨げる程の理由にはならない。なぜなら、書記化は、十分に訓練された言語学者によって、事情を知らない人々（uninformed public）が思うよりもはるかに短期間、低コストで達成することができる仕事だからである。
>
> （Wolff, 2006: 40、筆者訳）

これらには「方法と前例がある」ため「簡単にできる」というあまりに素朴な認識がみられ、米田（2012a）の指摘する書記化の問題や、砂野（2007）の指摘する SIL に関する問題について、全く考慮された様子がない。書記化に関する問題への関心の低さがうかがえ、アフリカにおける現実的な政策議論が放置される状態の根本的な原因になっているとも見ることができる。

「ヨーロッパ的な「言語」と異なり、話しことばとしてのみ存在している「言語」については、多様な言語変種の緩やかな連続と断続が存在するだけであり、話し手たちが差異を名付けによって区別するとしても、それは生業を含む人間集団のあり方に依存するものであり、可算名詞として単位化される「言語」とは異質なものである」（砂野, 2012: 17）。多くのアフリカ諸語は、「話しことばとしてのみ存在している「言語」」であり、このような本質的差異を無視した書記化は、アフリカの人々のための作業ではなく、西欧的達成のための作業になってしまわないだろうか。

(3)「アフリカの人たちの情報不足、社会言語学的調査の恣意性」は本当か。

報告書では、保護者たちがアフリカ諸語による教育を望まないとするような主張がなさ

れることに対し、反論として①保護者が教育と言語に対する適切な知識を有していないこと、②そのような保護者の主張を取り上げる社会言語学的研究の調査自体がそもそも恣意的な質問によって事実をゆがめていることの 2 点を挙げている（UNESCO, 2010: 45-46）。

しかし、「英語力が多少あっても良い仕事に結びつくわけではないことを親たちは十分に認識している一方で、英語を知らなければ多くの機会から完全に締め出されてしまうということも知っている」（ファーガソン, 2015: 38）。その上で、英語を選択している状況を単に保護者の情報不足とすることは、高みに立った態度と言わざるを得ず、公平ではない。

また②についても、保護者たちは「（1）母語教育と公用語の教育、（2）アフリカ諸語によるモノリンガル教育、（3）公用語によるモノリンガル教育のうち、どれが好ましいかと聞かれた場合には（1）を選択する」（UNESCO, 2010: 45）と書かれているが、タンザニアの場合はそうとも言えないことが、5 章ですでに確認されている。人々は、スワヒリ語による教育から望まれる効果を予想しながら、それでもなお、スワヒリ語と英語、あるいは英語による統一という形で、英語の教育を強化することを望む傾向が強い。このような英語偏重主義の強まりの背景には、グローバル化した経済システムにおいて、「なんとか逼迫した経済状況を脱しよう」というアフリカの個々人の意思がある。

アフリカ諸語による教育によって期待される教育効果が大きいことに議論の余地はない。しかしそれでも、経済的に圧倒的不利な言語で教育を受け、結果として国内で公用語として重要な地位を占めている高位の言語を身につけられないことを不安に思う人々の気持ちを汲まない政策が、支持されることはないだろう。教育と言語に関する議論はもちろん重要であるが、現在の状況では、そのような議論は人々の気持ちをあまりに軽視するものとなっている。ここまで英語が望まれる状況を、その社会的背景を含めて適切に評価した上で、現実的な議論を行う必要がある。

## 9.3. 問題の要因を考察する

前節では、UNESCO の「マルチリンガル教育」推進のための報告書に見られる問題点を 3 点指摘した。本節では、これらの問題を引き起こしている要因を考察する。

### （1）西欧的視点への戦略的依拠の弊害－「母語」主義という介入の現在

まず、重要な要因として、議論が西欧的文脈からいまだに脱却できていないという問題が

あることが明らかである。前節で確認したように、「母語」に対する思い入れは、本来アフリカの多言語状況下における多言語使用の現実の中では、過度な焦点を当てられる必要のない柔軟なものであるはずである。ところが、西欧的な議論の文脈をそのままアフリカの状況に応用することで、そのような多言語使用のあり方を射程に入れられない議論を構成してしまっているのである。

さらに、問題は、そのような西欧的文脈へのすり寄りには一定の効果があるとする主張が見られることである。Wolff は、「単一言語状況が普通である西欧と多言語状況が普通であるアフリカでは、母語という用語が意味するところも異なる」（Wolff, 2016: 189）ことを指摘しながらも、以下のような理由から、「母語」という用語の戦略的使用は有用であると述べている。

> ….. 母語という用語は、西欧の読者、あるいは西欧的教育を受けた読者に対しては、有用性が高い。なぜなら、そうすることによって、狙いとする連携を得ることができ、アイデンティティ、親和性、親密性のような言外の意味を喚起できるからである。
>
> （Wolff, 2016: 189-190、筆者訳）

しかし、Wolff のいうような有用性は果たして本当に有効なものだろうか。「母語」という用語によって、「アイデンティティ、親和性、親密性のような言外の意味を喚起」してしまうことによって、結局西欧的言語観に基づく議論に変革を迫れなくなっているのではないだろうか。個人と言語の関係を絶対視する西欧的視座からは、アフリカの「多言語使用による多言語状況の管理」（砂野, 2007: 243）、あるいは「アフリカ型複言語主義」（米田, 2009b: 20）というアフリカの普遍的言語使用は、たちまち人知の及ばない領域で起こっている特異な言語使用となり、議論への持ち込みが不可能になる。

結局、「母語」のような情緒的な用語に訴えることは、多言語状況を緩やかな多言語使用によって管理している人々を包括しない概念なのである。その意味では、多言語主義の文脈で語られることが多い「母語」主義は、実は、多言語主義が価値をおく多言語状況をすくい上げることのできないものであると言える。そのような状況に無批判に「「母語」主義というブルドーザー」（砂野, 2007: 244）の力の行使を乗っかった結果として、理念だけで内実が伴わない、形骸化した「母語教育」あるいは「マルチリンガル教育」が単発的に代理執行さ

れる状況が続いている。徹底的な冷静さと合理性が求められる部分を情緒で補おうとするのは詐欺的であり、「西欧との「連携」で得られるもの」との比較衡量を行っても損害のほうが大きいのではないかと思われる。

（2）より優先的な課題が達成される前提となっている

報告書においては、「教師の質」の低さに関わる問題への認識が示されている。そうであるにも関わらず、議論においては「専門的教師（Specialized teacher）」による第 2 言語の教育を受けることができる状況を前提としている。現実には、「専門的教師」どころか、資格水準を下げても十分な英語教師の数が確保できていない状況がある。そのような状況で、「専門的教師」による教育を前提に教授用言語の問題を議論することは、どのくらい生産的なのだろうか。

例えば、タンザニアにおいても教師の質の低さ、人数の不足という慢性的な問題が存在している状況が 6 章で明らかになった。これは、2000 年ごろからすでにその根深さが指摘されている状況であり（Rubagumya, 2003; Bakahwemama, 2010 など）、2009 年以降は「学習危機」か叫ばれるようになった（Languille 2014: 51）。このような状況のために、タンザニアの教育システムは、一定期間をスワヒリ語という身近で「母語」的な言語で学ぶ、報告書の「後期終了型（late exit）」[56]または「加算的バイリンガリズム（additive bilingualism）」[57]に分類され得るものになっているにも関わらず、英語の運用能力も、スワヒリ語の基本的な識字能力も身に付かないままの子どもが急増しているのである（UWEZO, 2011）。

そのため、「専門的教師」がほとんどおらず、教育環境も劣悪であるという現状に沿った状況を前提にした場合、マルチリンガル教育に関してどのような議論が可能なのかを検討する必要があるだろう。

---

[56] 6~7 年間は第 1 言語を教授用言語とし、その後第 2 言語に移行する教育モデル（Heugh, 2006: 69）。

[57] 「加算的バイリンガリズム」として、①5～6 年間は第 1 言語を教授用言語とし、7 年目からは第 1 言語と第 2 言語の両方が教授用言語になる教育モデルと②全課程で第 1 言語が教授用言語となり、第 2 言語は教科としてのみ教えられる教育モデルの 2 つがある（Heugh, 2006: 61, 69）。ここでは、「加算的バイリンガリズム」のうち、デゥアル・ミディアム（dual medium）に分類される①を意味している。

(3)「正しさ」への楽観的な依拠

報告書では、「多様性への気付きは、むしろ紛争の可能性を軽減する。文化的アイデンティティはコンフリクトを煽るために使われることがあるが、その原因となるのは、経済的不平等や権力闘争などである」と述べられている（UNESCO, 2010: 15）。これは、学術的な議論としては「正論」であるだろう。しかし、経済的不平等や権力闘争のようなコンフリクトの要因とされる諸条件は、残念ながらアフリカ諸国に常態として存在する。そのため、善意による補完を期待することでしか成り立たない「正論」にたよって議論を行い続けることは、結果としてなにも議論しないのとあまり差がない。

むしろ、本来のアフリカの言語使用（「多言語状況の多言語使用による管理」、「アフリカ的複言語主義」）においては、あまり重要ではなかった「母語」への情緒性が持ち込まれたことで、言語と個人／集団との感情的なつながりを喚起してしまったこと自体が、十分に反省されるべきである。そして、その上で、文化的アイデンティティがコンフリクトを煽るのに使用されるリスクも常に高いということを前提にした場合、どのような議論が可能なのかということが問われなければならない。

## 9.4. 「外部」化への抵抗としての英語志向

結局、「多言語使用による多言語主義の管理」（砂野, 2007）、あるいは「アフリカ的複言語主義」（米田, 2009b）のような、アフリカの多言語社会で人々が「普通に」行ってきた言語実践は、西欧的ディシプリンの応用によって固定的な「母語」が設定された時点で否定されてしまっている。近年では、確かにアフリカにおける「母語」が西欧的なものとは異なるという説明は見られるようになってきたが、結局、言語と個人の間の過度な感情的つながりを内包する言語観は根強く、その西欧性を乗り越えられないままとなっている。

ヨーロッパのスタンダードは、アフリカが「目指すべき」ものであり、無視することはできない。西欧的な「母語」概念（「非常にエモーショナルな」もの）と、そのような「母語」概念を基盤に発展してきた教育システム、国民国家システムに追随することを余儀なくされているというのが、アフリカ諸国の現状である。そこに、今度は西欧的「多言語主義」まで持ち込まれ、すべての言語に対する「過度な思い入れ」が強要されることになった。その結果起こっているのが、砂野の指摘する、「国家が、自ら実行することができないか、実行する勇気のないことについて、なすがままにさせておくこと」という意味での「言語政策の

代理執行」（砂野, 2007: 248）であり、7 章で指摘したタンザニアにおける多言語主義の「流用」であると考えることができるだろう。

しかし、そのような形で多言語主義に巻き込まれることで、人間集団の在り方に政治的な変化を迫られたり、「価値がない」と感じる言語への過度な思い入れを強要されたりと、実質的な変化を求められるのはアフリカの人々である。既述のように、多言語主義は、国家への統合が貫徹されることがなく多言語状況が併存することで、どうしても存在し続ける国民国家の「外部」を正当化するために、その「外部」に価値を見出し、「外部」である状態を「多様性」という称揚されるべき状態に書き換えることを可能にする作用を持った。そのような観点から見れば、アフリカ諸国における多言語主義の持ち込みに伴う西欧的観点からの「多言語状況」の称揚は、アフリカ諸語が構成する言語圏を固定化し、永遠の「外部」として留めるための作業としての側面を持つことになる。

砂野の指摘するように、多言語主義が肯定的な価値として期待される理由は、言語的不平等を廃し、1 つの言語への同化によってすべての国民の権利を保障するという、既に破綻した単一言語主義を乗り越える可能性を示唆していることにある（砂野, 2012: 29）。その原点が国民国家システムの失敗の補完にあったとしても、単一言語ではなく多言語という視点を肯定したことに、期待がかけられている。

しかし、現在の多言語主義は、国民国家が目指した完全な公共空間の成立の不達成を正当化するために、アリバイ作り的に起こったことに起因する虚偽性を内包したままのものである。その虚偽性を清算しなければ、そもそも国民国家的公共空間を前提としないアフリカ社会において、それは当然「価値」になり得ない。

言語は本質的には平等であっても、人間が構成する社会においては、その価値も有用性も階層化され、不平等な存在である。現在の多言語主義は、その不平等な存在の中でも、最も不平等な地位に置かれたアフリカ諸国の「母語」の価値を称揚し、人々にそれらの言語と情緒的に結びつくことを強要している。人々は、そのような不平等性の固定化戦略を鋭く見破り、英語という選択で対抗しようとしている。グローバル化に伴う英語化現象の功罪は簡単に語れるものではないが、少なくともそれが、現在の多言語主義の西欧的独善性に対する抵抗手段としての英語という選択肢を、人々に提供している状況があると言える。

単一言語主義がその「完全な」単一言語化を達成できなかったのと同様に、多言語主義が「すべて」の言語によるシステムを確立することもまた、不可能である。あるいは、理想が「すべて」の言語であるとしても、現実には現段階でどのような多言語使用のあり方が言語

的不平等による疎外状況に変化を迫り、且つ、人々の幸福追求のためのニーズを汲み取ることができるものであるのかについて、冷静で合理的な議論が行われる必要がある。

## 9.5. 英語帝国主義に回収される多言語主義

前節では、アフリカの状況や人々の考えを無視した多言語主義の押し付けに伴う不平等性の固定化への抵抗という文脈から、人々が英語という言語の選択を積極的に行っている可能性を指摘した。これは、アフリカの文脈を無視した多言語主義が押し付けられることによって、むしろ人々が英語化に迎合する傾向を強めることを意味するものである。

一方で、もう 1 つの重要な問題が、近年の多言語主義を取り巻く状況から見えてきている。それは、英語帝国主義による多言語主義の回収とも読むことのできる傾向である。

2012 年 3 月に南スーダンで行われた The Juba Language-in-Education Conference は、UNICEF とイギリスの国際開発庁からの支援と出資によってブリティッシュ・カウンシルが主催し、African Academy of Languages（ACALAN）や SIL を巻き込んで行われたマルチリンガル教育に関する国際会議である。UNESCO やアフリカ諸国の大学機関からも多くの研究者を巻き込んで行われた会議は、結論として以下の 9 点を強調した。

—言語の平等性を信頼する: すべての言語は保護され、尊敬され、発展させられなければならない。

—アフリカの社会の普遍である多言語状況を評価する。それは、祝福され、使用されるべき資源である。

—母語に基づくマルチリンガル教育とアフリカ社会の両方を通して、アフリカ諸語は、英語、フランス語、スペイン語、ポルトガル語、アラビア語などの国際語とともに（in partnership with）使用されなければならない。

—親、国家、市民社会は、ヨーロッパ言語と並行してアフリカ諸語を使用することによる教育的、社会的、文化的、経済的、そして政治的利益について情報を与えられ、マルチリンガル教育に関する議論に包摂されなければならない。

—学習者は、フォーマル教育においてもノン・フォーマル教育においても、基礎教育（すなわち中学校教育まで）は最も良く理解する言語で教えらなければならない。そうすることで、学習者は、すべての科目に必要な学術的言語能力を発展させるための基礎を確立

することができる。身近ではない言語は、第 2 言語教育の手法を用いて教えられなければならない。

—他の言語（アフリカ諸語やヨーロッパ言語）は、学習者が身近な言語で読み書きの十分な能力を身につけ、教科としてその言語を学ぶことで第 2 言語として十分なスキルを身につけた後でのみ、教授用言語として使用することができる。これは、学習者の母語ではない言語すべてに適用される原則である。もし、教授用言語の移行が必要な教育言語モデルが採用された場合、その移行は、段階的に行われなければならない。

—社会文化的に適したカリキュラムによる効果的な教育は、質的教育において最も重要な要素である。アフリカの社会は、良い教師を育て、評価するためのあらゆる方法をとらなければならない。

—読み書きの教育は特に重要であり、改善される必要がある。特にこの領域における訓練を増やすことが必要である。

—ノン・フォーマル教育は教育システムの一部を構成しなくてはならない。それは、地域ベースの幼児教育、学校外の子ども、若者、大人への基礎教育、そして、若者や大人への職業訓練を含む。効果的なアプローチはバイリンガルまたはマルチリンガル・モデルを使用し、地域と世界の仕事につながるものである。

（Mcllwraith, 2013: 5-6、筆者訳、下線筆者）

宣言の大部分は、これまでユネスコなどによって行われてきた主張と重なるものであるが、これまでと異なるのは「ヨーロッパ言語とともにアフリカ言語を使用すること」が強調されたことである。これまでのアフリカの教育におけるアフリカ諸語の推進と発展を主眼とした多くの研究も、実際は「教育システムにおけるアフリカ諸語の発展と使用の必要性」と「国際語（International Language of Wider Communication: ILWC）を効果的に教えること」の 2 点を推奨しており、第 1 言語や「母語」としてのアフリカ諸語のみでの教育を主張するものではなかった（Heugh, 2006: 58）。UNESCO（2010）でも、「母語」による一定の教育期間が第 2 言語の運用能力を発達させるために重要であることを 1 つの論点としており、その意味では「ヨーロッパ言語とともに」という観点を含んでいる。しかし、結論としてあえて下線で示したような文言が記されたこと、なによりこの会議をブリティッシュ・カウンシルが主催していることは示唆的である。

会議の報告書では、ユネスコやアフリカ諸国の大学機関の研究者から教育におけるアフ

リカ諸語の使用の重要性を訴える従来の主張を繰り返すと同時に、「英語はアングロ文化という領域を超えて、ポスト・アングロ文化の世界へと移行」しており、現代は「英語を知っている多言語使用者の時代なのである」というような主張も含まれる（Kirkpatrick, 2013: 15）。

さらに、ブリティッシュ・カウンシルの Knagg の論文では、ブリティッシュ・カウンシルの総合的な目的が「世界における英語の知識の広域的発達」であり、この目的は「公教育における英語の教育と学習を指導することを通して、最も実りあるものとなる」（Knagg, 2013: 70）と明言した上で、マルチリンガル教育を支持する立場を表明している。つまり、UNESCO において母語教育を内包するものとして扱われてきたマルチリンガル教育は、ヨーロッパ言語（英語）を習得するための母語教育として英語帝国主義に回収されている状況があると言える。

Knagg は、ヨーロッパの文脈では、母語教育に対して反対する声はほとんどないため、アフリカの政策策定者はヨーロッパの教訓から学ぶべきであるとし、多くのアフリカの言語は書きことばとしての伝統がないために教育への導入が難しいという考えが見られるが、これについては先行研究ですでに解決策が示されていると述べている（Knagg, 2013: 72）。このようなアフリカの状況に無知蒙昧な主張が繰り返され、結果としてアフリカ諸語の発展の可能性は妨げられたままに、マルチリンガル教育の最終目的が英語を習得することへとすり替えられている状況があるのである。

## 10. 結論—多言語主義再考

1990 年代以降、多くのアフリカ諸国で多言語主義的政策が掲げられたにも関わらず、それらの国々では公用語として旧宗主国言語が使用され続け、アフリカ諸語の役割は文化的な領域に限られたままである（Kamwangamalu, 2010: 4, 13）。多言語主義や「母語教育」が、アフリカ諸国において「肯定的価値」となり得ない要因として、米田（2012a; 2012b）は「母語への否定的イメージ」の存在や、言語間に配分される資源の格差を挙げている。さらに、そもそも公共性を担保する書記言語というヨーロッパ的な「言語」に関する前提を満たさない言語が圧倒的多数であるアフリカの言語状況において、「ヨーロッパ的」言語権や多言語主義の押し付けはむしろアフリカにおける「個人が幸福を追求する権利」を侵す危険性があると指摘する（米田, 2012b: 132-137）。また、「自集団の言語への権利」が強調されがちな多言語主義的思想は、アフリカ諸国のような超多言語社会のことを想定していないため、象徴的な政策は策定されても具体的な施策にはつながらないという指摘もある（亀井, 2004: 137）。

「多言語主義」は、アフリカ諸国にとって「対応しなければならないもの」でありながら、「多言語主義に沿って『すべての言語』を平等に扱おうとすればするほど、多言語主義は非現実的になってしまう」（米田, 2012b: 129）。その矛盾の結果として、アフリカへの多言語主義の移入は、あるところでは国家の外部の要素による「言語政策の代理執行」を放置しておくより仕方が無いという状況を招き（砂野, 2007）、またあるところでは、多言語主義という価値の「流用」を招くことによって、実際にはその理念と逆行する状況を呼び込んでいる。

明らかな不協和音が生じているにも関わらず、理想的な理念としてアフリカに影響を与え続けている現在の多言語主義は、緩やかな言語の連続体との柔軟な結びつきを保持することで可能になるアフリカの「多言語使用による多言語状況の管理」を、少数言語の抑圧と「言語的混乱」に書き換えてしまった。人々は、言語と感情的に結びつくことを求められ、「母語」的な言語（それが 1 つではなかったとしても）との絶対的な関係があることを自覚するように説得されている。そうして持ち込まれた西欧的言語観のもとでは、「アフリカ的複言語主義」は、「非識字」と少数言語危機という「対応すべき課題」へと転換される。

情報通信技術という手段を通して成立したグローバル化時代において、グローバル化の枠組みにおける言語的な障害は経済的発展に対する障壁を意味することになる（ラスール, 2015: 69）。また、グローバル化が国家の経済とグローバル市場の関係を変えている結果、国際的に通用する言語への依存度はますます大きくなっている（ファーガソン, 2015: 40）。そ

の結果として、世界的な英語需要の高まりが見られており、その影響はアフリカ諸国においても報告されている。英語を無視できない状況は、ヨーロッパ諸国よりもアフリカ諸国、中でも特に英語圏アフリカ諸国においてより深刻化しているはずである。しかし、社会経済的に価値の低い「母語」への囲い込みに抵抗し、経済的要因から旧宗主国言語や英語を選択したいと願う人々の意思は、多言語主義の価値が理解できない「無知」の結果として不当に無視されている。

さらに、近年の新たな傾向として、多言語主義の英語化への収斂が見られる。多言語主義的文脈から称揚されてきた母語教育であるが、アフリカにおいて言語と教育を語る際には、いわゆる「母語」による教育を語るだけでは十分ではなく、当該国家の有力な民族語や旧宗主国言語も含める必要がある。そのため、それらの言語の習得や使用を含むことができる枠組みとしてマルチリンガル教育（multilingual education）という用語の使用傾向が強まっている。しかし、このマルチリンガル教育がヨーロッパ言語を習得するための「母語」の使用という文脈に回収されようとしている状況がある。このような傾向が進めば、アフリカ諸語とヨーロッパ言語の間の格差は、ますます強固なものとして再構築されないだろうか。

多言語主義は決して「普遍的価値」ではなく、世界中の現実としての多言語状況から照射することによって問い直される必要があることは、既に砂野（2012）が指摘している。同時に、全世界的現象としての英語化が否定されようのないものであり、アフリカの人々にとって「外部」化への抵抗のための具体的な選択肢として現れているという現状もある。そのため、多言語主義は英語化と対立する概念であるべきではないだろう。

しかし、すべての言語の対等性を追求するはずの多言語主義の理念を反故にして、英語とアフリカ諸語の格差の固定化に寄与するような方向に利用される状況は批判されるべきではないだろうか。特に、アフリカ諸国の多言語状況に関する理解を十分に深めないまま、アフリカ諸国における英語とアフリカ諸語の協調が必要であるという文脈だけが切り取られる状況には懸念が抱かれる。

タンザニアの言語問題は、英語の価値の高まりと多言語状況の称揚という 2 つの世界的潮流の影響を同時に受けながら、新たな局面を迎えている。このような状況は、他のアフリカ諸国にも共通するものであると考えられる。「英語を選択しない」という選択肢が現実的に選択できなくなった一方で、多言語主義のヨーロッパ性を相対化し、再検討する作業はいまなお十分ではなく、アフリカ諸国における多言語主義の価値は画餅でありつづけている。

英語化する世界において、アフリカの多言語状況を生きるすべての人が言語的に排除さ

れないための「多言語主義」が、あらゆる現実的課題にどのように折り合いをつけていくのかという実際的な議論とともに探求される必要がある。その議論なくしては、「多言語主義」という言説資源は、流用・誤用されつづけ、最終的には英語帝国主義に回収され、形骸化してしまうことになるだろう。

添付資料 1: タンザニア科学技術委員会による調査許可。英語のみで発行される。

**TANZANIA COMMISSION FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY (COSTECH)**

**Telephones:** (255 - 022) 2775155 - 6, 2700745/6

**Director General:** (255 - 022) 2700750&2775315
**Fax:** (255 - 022) 2775313
**Email:** rclearance@costech.or.tz

Ali Hassan Mwinyi Road
P.O. Box 4302

Dar es Salaam
**Tanzania**

# RESEARCH PERMIT

**No. 2017–57-NA-2015-131** **8th February 2017**

[redacted]

1. Name : **Sayaka Kutsukake**

2. Nationality : **Japanese**

3 Title : **"Language Policy and Language Attitude in Tanzania"**

4 Research shall be confined to the following region(s): **Dar es Salaam, Kilimanjaro, Arusha, Lindi, Njombe, Ruvuma**

5. Permit validity from: **8th February 2017** to **7th February 2018**

6. Local contact/collaborator: **Prof. Daniel Mkude, Taasisi ya Taaluma za Kiswahili, Chuo Kikuu cha Dar es Salaam, Dar es Salaam**

7. Researcher is required to submit progress report on quarterly basis and submit all Publications made after research.

M. Mushi

**for: DIRECTOR GENERAL**

添付資料 2：教育職業訓練省（当時）に発行された地方公共団体への紹介状。英語で書かれている。

THE UNITED REPUBLIC OF TANZANIA
**MINISTRY OF EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING**

Tel.: 2134134, 2110150/2 and 2111679.
Fax: 2113271
Website: www.moe.go.tz:

7 STREET MAGOGONI
**S.L.P. 9121**
**11479 DAR ES SALAAM.**

In reply please quote:
Ref. No: HA.97/294/01A/24

11th November, 2015

The: Regional Administrative Secretary - Njombe; Arusha; Iringa; Dar es Salaam; Ruvuma; Lindi;
**ATT. Regional Education Officers**

**RE: RESEARCH CLEARANCE FOR MS. SAYAKA KUTSUKAKE**

The mentioned is a bonafide student of the University of Dar es Salaam, Institute of Kiswahili Studies, Department of Kiswahili Language and Linguistics who is conducting a research on the topic entitled **"Language Policy and Language Attitude in Tanzania"** as part of her course program for the award of PhD.

Specifically the researcher would like to know about the language policy of Tanzania and the language attitude of Tanzania on the use of Kiswahili, English and other ethnic language, in order to understand the issue of language instruction in Tanzania.

For the purpose of accomplishing this study, a researcher will therefore need to collect data and necessary information related to the research topic in your offices.

In line with the above information you are being requested to provide the needed assistance that will enable her to complete this study successfully.

The period by which this permission has been granted is from **November 2015 to April 2016.**

By copy of this letter, **Ms. Sayaka Kutsukake** is required to submit a copy of the report (or part of it) to *the Permanent Secretary, Ministry of Education and Vocational Training* for documentation and reference.

C. K. Tandari
**For: PERMANENT SECRETARY**

**cc:** **Ms. Sayaka Kutsukake,** The University of Dar es Salaam-Tanzania

添付資料 3: 大統領府地方自治庁によって発行された、地方公共団体への紹介状。英語で書かれている。

**THE UNITED REPUBLIC OF TANZANIA**
**PRESIDENT'S OFFICE**
**REGIONAL ADMINISTRATION AND LOCAL GOVERNMENT**

Regional Commissioner's Office
P.O.Box 668
**NJOMBE**

**NJOMBE REGION**
Phone No: (026) 2782912
2782913
Fax: (026) 2782914
Email Address: rc@njombe.go.tz
ras@njombe.go.tz
info@njombe.go.tz
Website : www.njombe.go.tz

***In reply Please quote:***

**Ref. No : AB.301/326/01A/121**

**20th July, 2016**

Director,
Njombe Town Council

District Executive Directors
Njombe and Makete Districts Councils
**NJOMBE, REGION**

**RE: INTRODUCTION OF SAYAKA KUTSUKAKE**

Reference is made to the above heading

The mentioned is a bonafide student of the University of Dar es Salaam, Institute of Kiswahili Studies, Department of Kiswahili Language and Linguistics who conducting a research on the topic entitled ***"Language Policy and Language Attitude in Tanzania"*** as part of course program for the award of PhD.

For the purpose of accomplishing her study, a researcher will therefore need to collect data and necessary information related to the research topic in your offices. Specifically, would like to interview people in the Streets and Teachers in Primary and Secondary schools.

In line with the above information, I request your office to provide the needed assistance that will enable her to complete this study successfully.

Attached here with please find the research permit No. 2015-150-NA-2015-131 from Tanzania Commission for Science and Technology (COSTECH) dated 8th September, 2015 and Residence Permit class C from the United Republic of Tanzania Issued by Immigration Office dated 06th October, 2015.

Thank you for your continued cooperation.

Lawrence R. Mselenga
For: Regional Administrative Secretary
**NJOMBE**

添付資料 4: ンジョンベ州庁に発行されたンジョンベ市庁への紹介状。スワヒリ語で書かれている。

**JAMHURI YA MUUNGANO WA TANZANIA**
**HALMASHAURI YA MJI NJOMBE**
(Barua zote zitumwe kwa Mkurugenzi wa Mji)

**MKOA WA NJOMBE.**
Simu Na: 026-2782755
Fax Na: 026-2782755

S.L.P 577,
**NJOMBE.**
21/07/2016

Mkuu wa Idara Elimu ....PRIMARY....
Halmashauri ya Mji
S.L.P.577
**NJOMBE.**

YAH: **UTAMBULISHO WA MWANACHUO SAYAKA KUTSUKAKE.**

Tafadhali husika na mada tajwa hapo juu.

Napenda kumtambulisha mtwaja hapo juu kwamba ni mwanachuo katika chuo kikuu Dar es Salaam alietambulishwa kwa barua kumb.Namb.AB.301/326/01ª/121 kutoka kwa Katibu Tawala Mkoa.

Kwa barua hii amekubaliwa kufanya utafiti juu ya '**Language Policy and Language Attitude in Tanzania**' katika Halmashauri ya Mji Njombe.

Naomba umpokee na umpe ushirikiano kwa anayohitaji katika utafiti huo.

Nakutakia kazi Njema,

*Kisela M.E*
**KNY: MKURUGENZI,**
Halmashauri ya Mji,
**NJOMBE.**

KNY MKURUGENZI WA
H/MASHAURI YA MJ
WA NJOMBE

**Nakala :** Mkurugenzi
Halmashauri ya Mji
NJOMBE – Aione Kwenye jalada

Afisa utumishi
Halmashauri ya Mji
NJOMBE – Aione Kwenye jalada

Mtendaji wa Kata
NJOMBE MJIN – mpe ushirikiano

添付資料 5: ンジョンベ市によって発行された市内のイクナ区長への紹介状。スワヒリ語で書かれている。

**JAMHURI YA MUUNGANO WA TANZANIA**
*OFISI YA RAIS – TAWALA ZA MIKOA NA SERIKALI ZA MITAA*
***HALMASHAURI YA WILAYA YA NJOMBE***
*(Mawasiliano yote yafanywe kupitia kwa Mkurugenzi Mtendaji wa Wilaya)*

**Simu Na.:** 2782111 Mkurugenzi
**Fax Na. 0262782857**
Website : **www.njombedc.go.tz**
E-mail: njombedc@yahoo.com
Unapojibu tafadhali taja:-

S.L.P 547,
**NJOMBE.**

Kumb. Na. NDC/P.20/2/VOL. III/33 21/07/2016

Mtendaji wa Kata,
Kata ya Ikuna,
**NJOMBE.**

**YAH: UTAMBULISHO WA NDUGU SAYAKA KUTSUKAKE KUTOKA "TANZANIA COMMISSION FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY (COSTECH)" KUFANYA UTAFITI NDANI YA KATA YAKO**

Tafadhali husika na mada tajwa hapo juu.

Ofisi ya Mkurugenzi Mtendaji Halmashauri ya Wilaya ya Njombe imepokea barua yenye Kumb. Na. AB.301/326/01A/121 ya tarehe 20/07/2016 toka Ofisi ya Mkuu wa Mkoa wa Njombe ikituomba kutoa ushirikiano kwa shirika la "Tanzania Commission for Science and Technology (COSTECH)" ambalo linafanya utafiti juu ya Sera ya Lugha na Tabia ya Lugha katika Tanzania (Language Policy and Language Attitude in Tanzania).

Kwa barua hii Ofisi ya Mkurugenzi Mtendaji imekubali na inamtambulisha kwako mtajwa hapo juu toka shirika la "Tanzania Commission for Science and Technology (COSTECH)" ambaye atakusanya taarifa za utafiti juu ya Sera ya Lugha na Tabia ya Lugha katika Tanzania (Language Policy and Language Attitude in Tanzania) katika eneo la Kata yako. Hivyo unaombwa kumpokea na kumpa ushirikiano katika utafiti wake.

Ahsante kwa ushirikiano .

Mkongwa
Betty T. Mkongwa
Kny: **MKURUGENZI MTENDAJI**
**HALMASHAURI YA WILAYA**
**NJOMBE**

Kny. MKURUGENZI MTENDAJI
WA WILAYA
NJOMBE

**NAKALA**
SAYAKA KUTSUKAKE

添付資料 6: マケテ県庁に発行された、県内のイワワ区長への紹介状。スワヒリ語で書かれている。

**HALMASHAURI YA WILAYA YA MAKETE**

*Barua zote ziandikwe Kwa Mkurugenzi Mtendaji Wa Wilaya*

Dir:+ 255 26 2740016 MKURUGENZI
Fax:+255 26 2740103 MKURUGENZI

S.L.P. 6
**MAKETE.**

Kumb.Na. EB.239/356/01/219

27/07/2016

Mtendaji wa Kata
Kata ya Iwawa,
S.L.P 6,
**MAKETE.**

**YAH: KUMTAMBULISHA SAYAKA KUTSUKAKE KATIKA KATA YAKO KWA AJILI YA UTAFITI.**

Tafadhali husika na somo tajwa hapo juu,

Naomba kumtambulisha kwako mtajwa hapo juu katika kata yako kwa ajili ya kufanya Utafiti wa Maswala ya Lugha.

Tafadhali naomba apewe ushirikiano ili afanikishe utafiti huo.

Katika utumishi wa Umma,

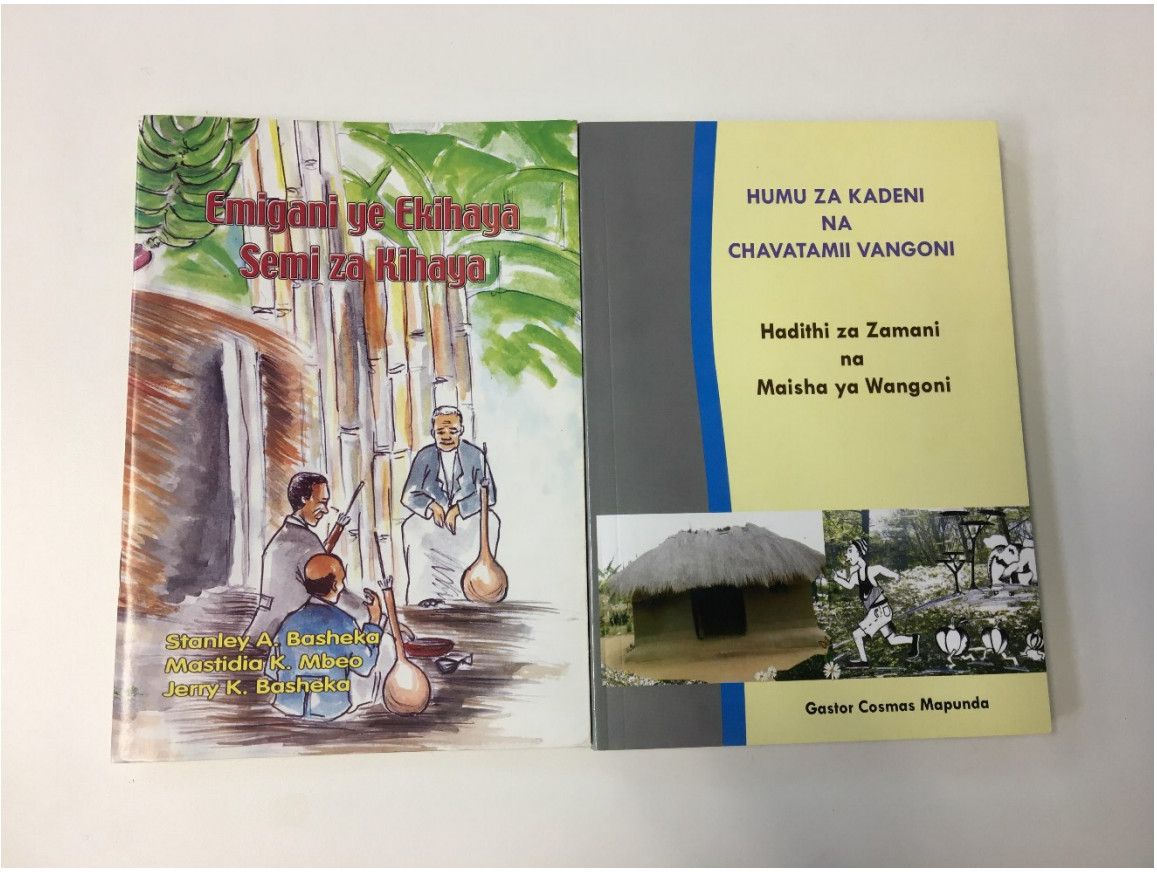
Asela mathew
Kny: Mkurugenzi Mtendaji (W)
**MAKETE.**

MKURUGENZI MTENDAJI (W)
MAKETE

Nakala: Diwani kata ya Iwawa – kwa taarifa
Sayaka Kutsukake

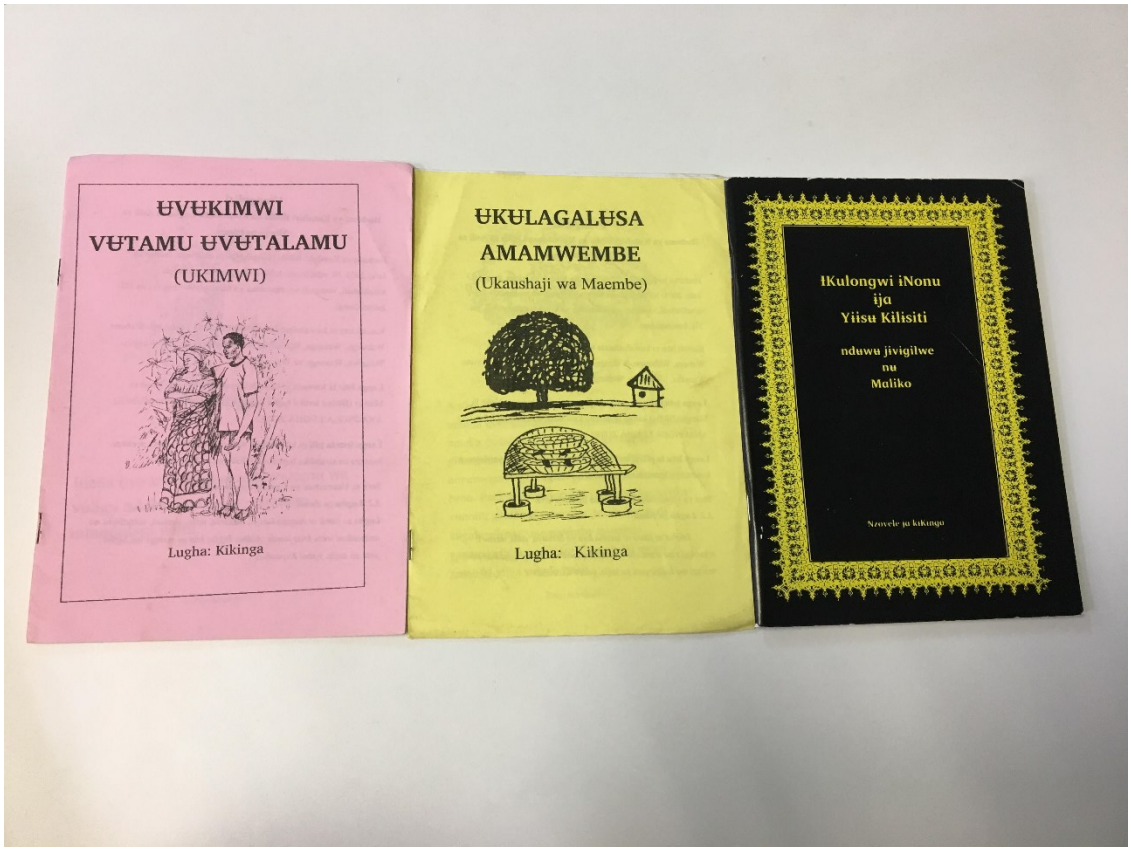
## 写真資料

写真①：ハヤ語のことわざ集（左）とンゴニ語の民話集（右）



写真②：SIL によって出版され、販売されているベナ語の小冊子

写真③: SIL によって出版され、販売の準備中（2016 年現在）のキンガ語の小冊子



写真④：英語の教科書を共有で使用している様子（中学校 K で撮影）

写真⑤：中学校Ｋの職員室の入り口（中学校Ｋで撮影）

## 参考文献


アーリング，エリザベス・J，フィリップ・サージェント （編）（2015）『英語と開発－グローバル化時代の言語政策と教育』、春風社.

池野旬（2010）『アフリカの農村と貧困削減—タンザニア　開発と遭遇する地域』、京都大学学術出版会.

ウィー，ライオネル（2015）「シンガポールにおける言語政策—シングリッシュ、国家開発、グローバリゼーション」（江田裕子訳）、エリザベス・J・アーリング，フィリップ・サージェント（編）、pp.229-247.

遠藤貢（2007）「第 4 章 ソマリアにおけるシアド・バーレ体制の再検討—その統治と遺制をめぐって」、佐藤章（編）『統治者と国家—アフリカの個人支配再考』、日本貿易振興機構アジア経済研究所、pp. 127-163.

奥村みさ・江田 優子ペギー・郭俊海（2006）『多民族社会の言語政治学—英語をモノにしたシンガポール人のゆらぐアイデンティティ』、ひつじ書房.

梶茂樹（2009）「アフリカにおける言語と社会」梶茂樹・砂野幸稔（編）、pp. 9-30.

梶茂樹・砂野幸稔（編）（2009） 『アフリカのことばと社会—多言語状況を生きるということ』、三元社.

糟谷啓介（2000）「言語ヘゲモニー—〈自発的同意〉を組織する権力」、三浦信孝・糟谷啓介（編）、pp. 275-292.

亀井伸孝（2004）「言語と幸せ—言語権が内包すべき 3 つの基本的要件」、『先端社会研究』1: 131-157.

ギブソン，ファーガソン（2015）「英語・開発・教育—3 者の緊張関係を特定する」、エリザベス・J・アーリング，フィリップ・サージェント （編）、pp. 25-53.

木村護郎クリストフ（2013）「書評「英語のメガホンをとれ！—世界の英語化による公正のすすめ / Linguistic Justice for European and for the World」、『社会言語学』13: 187-193.

沓掛沙弥香（2015）「人々の意識から見る言語の重要度の変化—タンザニアのイラク語圏とマシャミ語圏における事例から」、『スワヒリ&アフリカ研究』26: 60-78

————（2018）「タンザニアの教育言語政策—「グローバル化」と多言語主義の狭間で」、『スワヒリ&アフリカ研究』29: 近刊.

クロス，ハインツ（1999）「ヨーロッパにおける言語と国家」（田中克彦訳）、言語権研究会

（編）、pp74-94.
言語権研究会（編）（1999）『ことばへの権利—言語権とはなにか』、三元社.
古閑恭子（2012）「標準語を持たないリンガフランカ—ガーナ、アカン語」、梶茂樹・砂野幸稔（編）、pp.564-594.
佐野直子（2012）「すべての言語は平等である。しかしある言語は、ほかの言語よりさらに平等である—ヨーロッパの「多言語状況／多言語主義（Multilingualism）と少数言語」、砂野幸稔（編）、pp50-83.
渋谷謙次郎・小嶋勇（編）（2007）『言語権の理論と実践』、三元社.
嶋田珠巳（2016）『英語という選択—アイルランドの今』、岩波書店.
砂野幸稔（2007）『ポストコロニアル国家と言語—フランス語公用語国セネガルの言語と社会』、三元社.
————（2009）「アフリカの言語問題—植民地支配からひきついだもの」、梶茂樹・砂野幸稔（編）、pp. 31-63.
————（2012）「多言語主義再考」、砂野稔幸（編）、pp.11-48.
砂野幸稔（編）（2012）『多言語主義再考—多言語状況の比較研究—』、三元社.
竹村景子（1993）「多民族国家における国家語の役割—タンザニアのスワヒリ語の場合」、『スワヒリ&アフリカ研究』4: 34-99.
竹村景子・小森淳子（2009）「第 13 章　スワヒリ語の発展と民族語・英語の相克—タンザニアの言語政策と言語状況」、梶茂樹・砂野幸稔（編）、pp. 385-418.
柘植洋一（2009）「文字は誰のものか—エチオピアにおける諸言語の文字化をめぐって」、梶茂樹・砂野幸稔（編）、pp.249-279.
寺沢拓敬（2015）『「日本人と英語」の社会学』、研究社.
永井忠孝（2015）『英語の害毒』、新潮新書.
西島佑（2017）「国家語の概念小史—19 世紀半ばから 20 世紀前半のドイツ語圏、保科孝一、田中克彦までにおける—」、『言語政策』13: 1-19.
日本貿易振興機（2011）『東アフリカ共同体（EAC）の域内統合の進展と企業動向』、ナイロビ事務所.
原聖（2007）「多言語社会論の射程」、『ことばと社会』10: 4-24.
————（2012）「少数言語運動とは何か—個人的体験から」、砂野幸稔（編）、pp. 167-192.
ファーガソン，ギブソン（2015）「英語・開発・教育—3 者の緊張関係と特定する」、エリザ

ベス・J・アーリング，フィリップ・サージェント （編）、pp.25-54.
ヘイスロップ，ジョナサン（2004）『アパルトヘイト教育史』（山本忠行訳）、春風社.
三浦信孝（1997）「はじめに—今、なぜ多言語主義なのか」、三浦信孝（編）『多言語主義とは何か』、藤原書店、pp. 11-16.
三浦信孝・糟谷啓介（編）（2000）『言語帝国主義とは何か』、藤原書店.
森山幹弘（2012）「インドネシアにおける多言語状況と「言語政策」」、砂野幸稔（編）、pp. 407-429.
安田敏朗（2007）「「国語」とはなにか」、『ことばと社会』10: 208-229.
山本真由美・臼井裕之・木村護郎クリストフ（2004）『言語的近代を超えて—〈多言語状況〉を生きるために』、明石書店.
米田信子（1997）「民族語に対するタンザニアの言語政策」『スワヒリ＆アフリカ研究』7: 34-53.
———（2008）「母語は『使いたい言語』か？—ナミビアの多言語状況と言語権」『言語』37(2): 40-45.
———（2009a）「動き続けるアフリカ諸語—ナミビアの言語事情」、梶茂樹・砂野幸稔（編）pp.455-479.
———（2009b）「言語を「選択」するということ—アフリカにおける母語教育と言語権について考える—」、『アフリカ文学研究会会報』39: 16-20.
———（2012a） 「アフリカにおける識字を考える」『ことばと社会』14: 43-66.
———（2012b）「ヨーロッパ発「多言語主義」とアフリカの多言語状況」砂野稔幸 (編)、pp.118-141.
ラスール，ナズ（2015）「英語と開発の政治経済学—開発途上国における英語対国家語／ローカル言語」エリザベス・J・アーリング，フィリップ・サージェント (編)、 pp.55-98.
ワ・ジオンゴ、グギ（2010）『精神の非植民地化—アフリカ文学における言語の政治学』（宮本正興訳）、第三書館.
Abdulaziz, M. H. (1980) “The ecology of Tanzanian national language policy,” In: E. C. Polomé and C. P. Hill (eds.), pp.139-175.
Alidou, H., A. Boly, B. Brock-Utne, Y. S. Diallo, K. Heugh, K. and H. E. Wolff (eds.), *Optimizing learning and education in Africa - the language factor: a stock-taking research on mother*

*tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa*, Paris: ADEA.

Altinyelken, H. K., Sarah M. and H. van der Draai (2014) "The dilemmas and complexities of implementing language-in-education policies: Perspectives from urban and rural contexts in Uganda," *International Journal of Educational Development* 36: 90-99.

Azam, M., A. Chin and N. Prakash (2010) "The returns to English-language skills in India, Bonn Institute for Study of Labor, discussion paper No. 4802." (http://ftp.iza.org/dp4802.pdf、2017 年 1 月 17 日)

Bakahwemama, J. (2010) "What is the difference in achievement of learner in selected Kiswahili- and English-medium primary schools in Tanzania?," In: B. Brock-Utne, Z. Desai and M. Qorro (eds.), pp.204-228.

Barton, H. D. (1980) "Language use among Ilala residents," In: E. C. Polomé and C. P. Hill (eds.), pp.85-98.

Batibo, H. (1992) "The fate of ethnic languages in Tanzania." In: M. Brenzinger (ed.), pp.85-98.

Brauner, S., C. Kapinga and K. Legère. (1978) "Kiswahili and local languages in Tanzania: A sociolinguistic study," *Kiswahili* 48(2): 48-72.

Brenzinger, M. (eds.) (1992) *Language Death: Factual and Theoretical Exploration with Special Reference to East Africa*, Berlin: Mouton de Gruyter.

British Council (2013) *The English Effect.* (https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf、2017 年 10 月 27 日)

Brock-Utne, B. (2002) *Language, Democracy and Education in Africa, Discussion Paper no.15,* Uppsala: Nordic Africa Institute.

——— (2005) "The continued battle over Kiswahili as the language of instruction in Tanzania," In: B. Brock-Utne and R. K. Hopson (eds.) *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*, Cape Town: CASAS and Dar es Salaam: Mkuki na Nyota, pp. 51–88.

——— (2007) "Learning through a familiar language versus learning through a foreign language: A look into some secondary school classrooms in Tanzania," *International Journal of Educational Development* 27: 487-498.

——— (2010) "Policy on the language of instruction issue in Africa – a spotlight on South Africa and Tanzania," In: B. Brock-Utne, Z. Desai and M. Qorro (eds.), pp. 74-101.

Brock-Utne, B., Z. Desai and M. Qorro (eds.) (2003) *Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA)*, Dar es Salaam: E&D Vision publishing Limited.

——— (2008) *LOITASA: Reflecting on Phase I and Entering Phase II*, Dar es Salaam: E&D Vision publishing Limited.

——— (2010) *Educational Challenges in Multilingual Societies: LOITASA Phase Tow Research*, Dar es Salaam: African Minds.

Chama cha Mapinduzi (CCM) (2015) *Ilani ya CCM kwa Ajili ya Uchaguzi Mkuu wa Mwaka 2015*, Dar es Salaam: Halmashauri Kuu ya CCM.

Chaula, E. H. Y. (1989) *Aspect of Kibena Phonology: The Case of Ki-Mavemba Variety,* MA Thesis, University of Dar es Salaam.

Chick, K (1996) "Safe-talk: Collusion in apartheid education," In: H. Coleman (ed.), *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-39.

Chuo Kikuu cha Dar es Salaam (2009) *Atlasi ya Lugha za Tanzania*, Dar es Salaam: Chuo Kikuu cha Dar es Salaam.

Crystal, D. (2003) *English as a Global Language (2nd ed.)*, Cambridge: Cambridge University Press.

Daoud, M. (2011) "The sociolinguistic situation in Tunisia: Language rivalry or accommodation?," *International Journal of Sociology of Language* 2011(211): 9-33.

de Swaan, A. (2002) *The World Language System: A Political Sociology and Political Economy of Language*, Cambridge: Polity.

Diallo, I. (2014) "English in education policy shift in Senegal: From traditional pedagogies to communicative language teaching," *International Journal of Pedagogies and Learning* 9(2): 142-151.

Djité, P. G. (1993) "Language and development in Africa," *International Journal of Sociology of Language* 100/101: 149-166.

East African Community (EAC) (2002) *The Treaty for the Establishment of the East African Community*, Arusha: EAC Publication, No. 1.

Edwards, J. (1985) *Language, Society and Identity*, Oxford: Blackwell.

Fasold, R. (1984) *The Sociolinguistics of Society*, Oxford: Blackwell.

Fishman, J. A., A. W. Conrad and A. Rubal-Lopez (1996) *Post-Imperial English: Status Change in Former British and American Colonies, 1940-1990*, Berlin: Mouton de Gruyter.

Fonyuy, K. E. (2010) “The rush for English education in urban Cameroon: Sociolinguistic implication and prospect,” *English Today* 26(1): 34-42.

Hardman, F., J. Abd-Kadir and A. Tibuhinda (2012) “Reforming teacher education in Tanzania,” *International Journal of Educational Development* 32: 826-834.

Heine, B. (1976) “Knowledge and use of second language in Musoma region: A quantitative survey." *Kiswahili* 46(1): 49-59.

Heugh, K. (2006) “Theory and practice－Language education models in Africa: Research, design, decision-making, outcomes,” In: H. Alidou, A. Boly, B. Brock-Utne, Y. S. Diallo, K. Heugh, K. and H. E. Wolff (eds.), pp. 56-84.

——— (2008) "Language policy and education in Southern Africa," In: S. Mary and N. Homberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition*, *Volume 1: Language Policy and Political issues in Education*, New York: Springer, pp. 355-367.

Hilliard, A. (2014) “Tanzanian students’ attitudes toward English,” *TESOL Journal* 6(2): 252-280.

Irakoze, S. (2013) *The Impact of English on Kirundi and French in Burundi: Use and Attitudes among Burundian Students*, Unpublished MA Thesis, University of Tlemcen.

John, J. C. (2014) “Violation for linguistic rights: The effects on Tanzanian education system and work place,” In: Z. Babaci-Wilhite (ed.) *Giving Space to African Voices: Rights in Local Languages and Local Curriculum*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 163-171.

Kachru, B. B. (1985) “Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle,” In: R. Quirk and H. Widdowson, (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and the Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-30.

Kadeghe M. (2003) “In defense of continued use of English as the language of instruction in secondary and tertiary education in Tanzania,” In: B. Brock-Utne, Z. Desai and M. Qorro (eds.), pp. 170-186.

Kamwangamalu, N. M. (2003) “Globalization of English, and language maintenance and shift in South Africa,” *International Journal of the Sociology of Language* 2003(164): 65–81.

——— (2010) “Vernacularization, globalization, and language economics in non-English-speaking countries in Africa,” *Language Problems & Language Planning* 34(1): 1-23.

Kavugha, D. and D. Bobb (1980) “The use of language in the law courts in Tanzania,” In: E.C. Polomé

and C. P. Hill (eds.), pp. 229-258.

Kawawa, R. M. (1966) *Kuelimisha Taifa*, Barua ya Makamu wa Pili wa Rais R. M. Kwawa Kwa Viongozi na Wabunge.

Kiimbila, J. K. (1969) "Matumizi ya Kiswahili katika sekondari," *Kiswahili* 39: 1-16.

Kirkpatrick, A. (2013) "The lingua franca approach to the teaching of English: A possible pathway to genuine multilingualism in local languages and English," In: H. Mcllwraith (ed.), pp. 11-15.

Knagg, J. (2013) "Taking and implementing language-in-education decisions: Applying principles to local context," In: H. Mcllwraith (ed.), pp. 69-75.

Komba, S. C. and D. John (2015) "Investigation of pupils' language abilities in Tanzania: The case of English medium primary schools," *World Journal of English Language* 5(1): 56-64.

Languille, S. (2014) "Quality education through performativity. 'Learning crisis' and technology of quantification in Tanzania," *International Journal of Education and Development* 39: 49-58.

Legal and Human Rights Center (LHRC) (2009) "NGO Report on the Implementation of the ICCPR: Prior to the Adoption of the List of Issues." (http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CCPR/Shared%20Documents/TZA/INT_CCPR_NGO_TZA_95_10211_E.pdf、2017年11月23日).

Legère, K. (1992) "Language shift in Tanzania," In: M. Brenzeinger (ed.), pp.99-115.

――― (2002) "The 'Languages of Tanzania' project: background, resources and perspectives," *Africa & Asia* 2: 163-186.

――― (2006) "Language endangerment in Tanzania: Identifying and maintaining endangered languages," *South African Journal of African Languages* 3: 99-112.

――― (2010) "Swahili vs. English in Tanzania and the political discourse," *Studies of the Department of African Languages and Culture* 44: 47-66.

Lewis, M. P., G. F. Simons and C. D. Fennig (eds.) (2015) *Ethnologue*, Dallas: SIL International Publications.

Lisanza, E. M. (2015) "Language policies in East Africa," In: Sahle, E. N. (ed.) *Globalization and Socio-Cultural Processes in Contemporary Africa*, New York: Palgrave Macmillan.

Lopes, A. J. (1998) "The Language situation in Mozambique," *Journal of Multilingual and Multicultural development* 19(5&6): 440-486.

Lwaitama, A. F. and J. M. Rugemalira (1990) “The English language support project in Tanzania,” In: Rubagumya (ed.), pp. 36-41.

Macharia, J. M. (2013) *The Role of Unitary Language and Communication in Enhancing Regional Integration in The East African Community (EAC)*, Unpublished MA Thesis, University of Nairobi.

Mair, C. (2013) “The world system of Englishes: Accounting for the transnational importance of mobile and mediated vernaculars,” *English World-Wide* 34(3): 253-278.

Malekela, G. (2003) “English as a medium of instruction in post-primary education in Tanzania: Is it fair policy for learner?,” In: B. Brock-Utne, Z. Desai and M. Qorro (eds.), pp.102-112.

Maniaho, S. (2013) *Attitudes and Motivation of Teacher Training College Teachers and Students toward English Learning and Usage as Medium of Instruction in Rwanda*, Unpublished MA Thesis, University of the Witwatersrand.

Mappiasse, S. S. and A. J. B. Sihes (2014) “Evaluation of English as a foreign language and its curriculum in Indonesia: A review,” *English Language Teaching* 7(10): 113-121.

Mapunda, G. (2013) “Ngoni people's attitudes towards the use of Kingoni in beginner classes,” *Journal of Linguistics and Language in Education* 7(1): 74-92.

Mazrui, A. A. (2016) “'Katiba na kabila': If African politics are ethnic prone, can African constitution be ethnic proof?,” In: A. A. Mazrui and F. Wiafe-Amoako (eds.) *African Institutions: Challenges to Political, Social and Economic Fundation of Africa's Development*, London: Rowman＆Littlefield, pp. 145-162.

Mazrui, A. A. and M. Mazrui (1998) *The Powe of Babel: Language and Governance in the African Experience*, Chicago: University of Chicago Press.

Mcllwraith, H. (2013) “Introduction,”In: H. Mcllwraith (ed.), pp. 5-6.

Mcllwraith, H. (ed.) *Multilingual Education in Africa: Lessons from the Juba Language-in-Ed ucation Conference*, British Council. (https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng /files/C413%20Juba%20Publication_FINAL_WEB%20ONLY%20v3.pdf、2017 年 11 月 13 日)

Meierkord, C., B. Isingoma and S. Namyalo (eds.) (2016) *Ugandan English: Its Sociolinguistics, Structure and Uses in a Globalizing Post-protectorate*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Mekacha, R. D. K. (1993) *The sociolinguistic Impact of Kiswahili on Ethnic Community Language in Tanzania: A Case Study of Ekinata,* Bayreuth: Bayreuth University.

Ministry of Education and Culture (MEC) (1995) *Education and Training Policy,* Dar es Salaam.

——— (2000) *Secondary Education Master Plan [SEMP] 2001 – 2005,* Dar es Salaam.

Ministry of Education and Vocational Training (MoEVT) (2011) *Education Sector Performance Report 2010/11, Education Sector Development Programme (ESDP)*, Education Sector Development Committee.

——— (2012a) *Certificate of Secondary Education Examination (CSEE) 2011: Report and Analysis of the Results*, Education Secondary Education Committee.

——— (2012b) *Primary Education Development Program (PEDP) Phase Ⅲ (2012-2016)*, Education Sector development Committee.

——— (2014) *Basic Education Statistics in Tanzania (BEST) 2009-2013*, Dar es Salaam.

——— (2015) *Sera ya Elimu na Mafunzo 2014*, Dar es Salaam.

Ministry of Finance (MoF) (2013) *2012 Population and Housing Cencus*, Dar es Salaam.

Mlekwa, F. (1977) *The Teaching of English Language in Tanzania Secondary Schools*, Unpublished M. A. dissertation, University of Dar es Salaam.

Msanjila, Y. P. (1984) *A Rationale for Introducing Kiswahili as a Medium of Instruction in Secondary Schools and Higher Education in Tanzania,* Unpublished M. A. dissertation, University of Dar es Salaam.

——— (2004) "The future of the Kisafwa language: A case study of Ituha village in Tanzania," *Journal of Asian and African Studies* 68: 161-171.

Muniandy, M. K. (2010) "Sociolinguistic competence and Malaysian students' English language proficiency," *English Language Teaching* 3(3): 145-151.

Muzale, H. R. T. and J. M. Rugemalira (2008) "Researching and documenting the languages of Tanzania," *Language Documentation & Conservation* 2(1): 68-108.

Mwalango, L. J. (2017) "Social factors influencing language change: A case of Kibena to Kimaswitule in Njombe district, Tanzania," *European Journal of Foreign Language Teaching* 2(2): 1-19.

Mwansoko, H. J. M. (2004) "Kiswahili intellectualization efforts in Tanzania," *Journal of Asian and African Studies* 67: 151-161.

Mwinsheikhe, H. (2003) "Using Kiswahili as medium of instruction in science teaching in Tanzania

secondary school," In: B. Brock-Utne, Z. Desai and M. Qorro (eds.), pp. 129-148.

——— (2008) "Overcoming the language barrier: An in-depth study of the strategies used by Tanzania secondary science teachers and students in coping with the English-Kiswahili dilemma," In: B. Brock-Utne, Z Desai and M. Qorro (eds.), pp 123-142.

Myers-Scotton, C. (1993) "Elite Closure as a powerful language strategy: the African case," *International Journal of the Sociology of Language* 103: 149-163.

Nakayiza, J. (2016) "The sociolinguistic situation of English in Uganda: A case of language attitudes and beliefs," In: C. Meierkord, B. Isingoma and S. Namyalo (eds.), pp. 76-94.

Namyalo, S., B. Isingoma and C. Meierkord (2016) "Toward assessing the space of English in Uganda's linguistic ecology: Facts and issues," In: C. Meierkord, B. Isingoma and S. Namyalo (eds.), pp. 19- 49.

Njombe (2015) *Njombe Region Socio-Economic Profile, 2013*, Njombe.

Noordin, M. (2010) "Kiswahili language and the future of East African integration in the age of globalisation," In: A. G. Adebayo, O. C. Adesia and R. O. Olaniyi (eds.) *Marginality and Crisis: Globalization and Identity in Contemporary Africa*, Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 61-69.

Ochieng, D. (2015) "The revival of the status of English in Tanzania," *English Today* 31(2): 25-31.

Ogechi, N. O. (2009) "The role of foreign and indigenous language in primary schools: The case of Kenya," *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS* 38: 143-158.

Oslon, H. S. (1972) "Swahili as an educational medium," *Kiswahili* 42(1): 4-13.

Othman, H. (2009) "The Politics of Language and the Language of Politics," In: B. Brock-Utne and G. Garbo (eds.) *Language and Power: The Implications of Language for Peace and Development*, Dar es Salaam: Mkuki na Nyota, pp.289-296.

Petrella, R. (1996) "Globalization and internationalization: The dynamics of emerging world order." In: R. Boyer and D. Drache (eds.) *States against Markets: The Limits of Globalization*, New York: Routledge, pp. 62-83.

Petzell, M. (2012) "The Linguistic situation in Tanzania," *Moderna språk* 106 (1): 136-144.

Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press.

——— (2012) "Review. Indigenous children's education as linguistic genocide and a crime against humanity? A global view / Linguistic justice for Europe and the world," *Journal of*

*Contemporary European Studies* 20(3): 377-414.

Polomé, E. C. (1980) "Tanzania: A socio-linguistic perspective," In: E. C. Polomé and C. P. Hill (eds.), pp.103-138.

Polomé, E. C. and C. P. Hill (eds.) (1980) *Language in Tanzania*, Oxford: Oxford University Press.

Prah, K. K. (2003) "Going native: Language of instruction for education, development, and African emancipation," In: B. Brock-Utne, D. Zubeida and M. Qorro (eds.), pp. 14-34.

Qorro, M. (2006) "Does language of instruction affect quality of education?," *Hakielimu Working papers 2006.8,* 15pp, Dar es Salaam: Hakielimu.

——— (2008) "A review of the literature on the language of instruction research in Tanzania," In: B. Brock-Utne, Z. Desai and M. Qorro (eds.) *Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA),* Dar es Salaam: E&D Vision publishing Limited, pp. 149-169.

——— (2013) "Language of instruction in Tanzania: Why are research findings not heeded?," *International Review of Education* 59(1): 29-45.

Roberts, D. M. (2015) "Cracks in support for two Tanzanian rural primary schools with high performance on national exam," *International Journal of Educational Development* 43: 32-40.

Roy-Campbell, Z. M. (2001) *Empowerment through Language: The African Experience – Tanzania and Beyond*, Trenton and Asmara: African World Press, Inc..

Roy-Campbell, Z. M. and M. Qorro (1997) *Language Crisis in Tanzania: The Myth of English versus Education*, Dar es Salaam: Mkuki na Nyota.

Rubagumya, C. M. (1986) "Language planning in the Tanzanian educational system: Problems and prospects," *Journal of Multilingual and Multicultural development* 7(4): 283-300.

——— (1991) "Language promotion for educational purposes: The example of Tanzania." *International Review of Education* 37(1): 67-85.

——— (2003) "English medium primary schools in Tanzania: A new 'linguistic market' in education?," In: B. Brock-Utne, Z. Desai and M. Qorro (eds.), pp. 149-169.

Rubagumya, C. M. (ed.) (1990) *Language in Education in Africa: A Tanzanian Perspective*, Philadelphia: Multilingual Matters.

Rubagumya, C. M., O. Afitska, J.Clegg and P. Kiliku (2011) "A three-tier citizenship: Can the state in Tanzania guarantee linguistic human rights?," *International Journal of Educational*

*Development* 31: 78-85.

Rwezaura, B. (1994) “Constraining factors to the adoption of Kiswahili as a language of the law in Tanzania,” *Swahili Forum* 1: 109-126.

Samuelson, B. L. and S. W. Freedman (2010) “Language policy, multilingual education, and power in Rwanda,” *Language Policy* 9: 191-215.

Skutnabb-Kangas, T. (1988) "Multilingualism and the education of minority children," In: T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins (eds.), *Minority Education: from Shame to Struggle*, Multilingual Matters, pp. 9-44.

Skutnabb-Kangas, T. and R. Phillipson (1995) “Linguistic human rights, past and present,” In: T. Sktunabb-Kangas and R. Phillipson (eds.) *Linguistic Human Rights*, Berlin/ NY: Mouton de Gruyter, pp. 71-110.

Smith, S. A. (1978) “Language planning and language policy in Tanzania during the German colonial period,” *Kiswahili* 48: 73-80.

Swilla, I. N. (2005) “The dynamics of language maintenance among speakers of Chindali in Mbozi district, Tanzania,” *Journal of African Studies* 70: 23-32.

——— (2008) "Sign of language shift in Chindali and the impact of Swahili" *Language Matters* 39(2): 230-241.

——— (2009) “Languages of instruction in Tanzania: Contradictions between ideology, policy and implementation,” *African Study Monographs* 30(1): 1-14.

Tanganyika (1962) *Proceeding (Hanserd), Sixth Session*, National Assembly official Report.

——— (1963) *Parliament Debate (Hansard)*, *First Session*, National Assembly official Report.

Tanzania (1996) *The Magistrates Courts Act, CAP 11(No. 112 of 1984)*, Dar es Salaam.

——— (1998) *The Constitution of United Republic of Tanzania, The Edition of 1997*, Dar es Salaam.

——— (2005) *The Broadcasting Services Act, 1993 (No. 6 of 1993).* Dar es Salaam.

——— (2014) *Randama ya Rasimu ya Katiba*. Dodoma: Tume ya Mabadiliko ya Katiba.

——— (2016) *The Law of the Child Act, CAP13 (No. 182 of 2016)*, Dar es Salaam. ]]]]

Tanzania Election Monitoring Committee (TEMCO) (2015) *Interim Statement on Tanzania 2015 General Election*, Dodoma.

Telli, G. (2014) “The language of instruction issue in Tanzania: Pertinent determining factors and perceptions of education stakeholders,” *Journal of Language and Culture* 5(1): 9-16.

Tumbo-Masabo, Z. N. and E. K. F. Chiduo (1999) *Kiswahili katika Elimu*, Dar es Salaam: Chuo Kikuu cha Dar es Salaam.

UNESCO (1953) *The Use of Vernacular Language in Education.* （http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897EB.pdf、2016 年 11 月 7 日）

――― (2010) *Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingua Education: An Evidence- and Practice- Based Policy Advocacy Brief.* (http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188642e.pdf、2017 年 10 月 12 日)

――― (2016) *Education 2030: Inchon Declaration and Framework for Action for Implementation of Sustainable Development Goal 4*. (http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf、2017 年 10 月 27 日)

The United Nations Development Program (UNDP) (2004) *Human development Report 2004*, New York: UNDP.

The United Republic of Tanzania (URT) (2015) *Pre-Primary, Primary and Secondary Education Statistics 2014*, Dodoma.

UWEZO Tanzania (UWEZO) (2011) Are Our Children Learning?: Annual Learning Assessment Report, Dar es Salaam. (http://www.uwezo.net/wp-content/uploads/2012/08/TZ_2011_AnnualAssessment-Report.pdf、2017 年 12 月 15 日)

van Parijs, P. (2011) *Linguistic Justice for Europe and for the World*, Oxford: Oxford University Press.

Wedin, Åsa (2010) “Classroom interaction: Potential or problem? The case of Karagwe," *International Journal of educational Development* 30: 145-150.

Whiteley, Wilfred H. (1969) S*wahili: The Rise of National Language,* London: Methuen.

Wizara ya Elimu na Utamaduni (1997) *Sera ya Utamaduni,* Dar es Salaam.

Wizara ya Elimu na mafunzo ya Ufundi (2013) *Mtaala wa Elimu ya Msingi Tanzania*, Dar es Salaam: Taasisi ya Elimu.

Wolff, H. E. (2006) “Background and history－Language politics and planning in Africa,” In: H. Alidou, A. Boly, B. Brock-Utne, Y. S. Diallo, K. Heugh, K. and H. E. Wolff (eds.), pp. 56-84.pp. 26-55

――― (2016) *Language and Development in Africa: Perceptions, Ideologies and Challenges*, Cambridge: Cambridge University Press.

World Bank Group (2016) *World Bank World Development Indicators 2016*, Washington: World Bank.

Yahya, S. and H. Batibo (1996) “The swinging pendulum: English in Tanzania 1940-1990,” In: J. A. Fishman, A. W. Conrad and A. Rubal-Lopez (eds.) *Post-imperial English: Status Change in Former British and American Colonies, 1940-1990*. Berlin/NY: Mouton de Gruyter, pp. 373-400.

Yajun, J. (2003) “English as Chinese language: Some observations on the possible indigenization of English in mainland China,” *English Today* 74(19): 3-8.

Yoneda, N. (1996) “The impact of the diffusion on ethnic languages in Tanzania: A case of study of Samatengo,” *African Urban Studies* 6: 29-73.

――― (2010) "Swahillizasion of ethnic languages in Tanzania: The case of Matengo," *African Study Monographs* 31(3): 139-148.

## 新聞資料

*The Guardian,* “Furusa hii ya Kiswahili,” 14 September 2016.

――― “English set to be a medium of instruction in primary schools,” 10 September 2009.

*Habarileo*, “Sheria zote kuwa kwa Kiswahili,” 18 September 2016.

*Mzalendo*, “Ugumu wa maneno siyo ufasaha wa lugha - Mwalimu,” 28 October 1984.

*The Standard Tanzania,* “Kiswahili ‘Our Language’― Kawawa Urges use in Government,” 5 January 1967.

## インターネット検索資料（最終アクセスはすべて 2017 年 12 月 19 日）

### 新聞記事

*The Citizen*, “Half through in latest primary school exam,” 3 November 2013, (http://www.thecitizen.co.tz/News/national/Half-of-Std-7-pupils-pass-exams--Necta/1840392-2058054-6xk891/index.html)

――― “Eala Okays Kiswahili As Official EAC Language,” 29 Aug 2016,（http://www.thecitizen.co.tz/News/Eala-okays-Kiswahili-as-official-EAC-language/1840340-3361276-14r86etz/index.html）

―――“Kiswahili All Set to Be Official in the EAC,” 11 April 2016,（http://www.thecitizen.co.tz/News/Kiswahili-all-set-to-be-official-in-the-EAC-/1840340-3885502-cjwokr/index.html）

——— "Minister pushes for Kiswahili use," 15 February 2017, (http://www.thecitizen.co.tz/News/Minister-pushes-for-Kiswahili-use/1840340-3813456-s3jpj8/index.html)

——— "Why Mtwara schools dominated the bottom list in form 4 exam," 19 February 2017, (http://www.thecitizen.co.tz/News/Why-Mtwara-schools-dominated-the-bottom-list-in-Form-4-exams/1840340-3819094-9mu3fez/index.html)

——— "Kiswahili key to integration, says EAC official," 21 July 2017, (http://www.thecitizen.co.tz/News/Kiswahili-key-to-integration-says-EAC-official/1840340-4018104-384t8b/index.html)

——— "Two in three Tanzanians want new constitution: Twaweza," 19 October 2017, http://www.thecitizen.co.tz/News/Demand-for-new-constitution-rekindled/1840340-4146730-65s6gv/index.html)

*Daily Monitor*, "Embrace Kiswahili to fast-track EAC regional integration," 24 Jan 2017, (http://www.monitor.co.ug/OpEd/Letters/Kiswahili-EAC-regional--integration--EALA-legislators/806314-3784684-10b9181/index.html)

*Daily Nation*, "Kiswahili lugha ya Utandawazi," 19 Jan 2016, (http://www.mwananchi.co.tz/swahilihub/makala/Kiswahili-lugha-ya-utandawazi/2655370-3039590-4h8827z/index.html)

*Daily News*, "Kiswahili targeted in EAC integration," 27 May 2017, (http://www.dailynews.co.tz/index.php/home-news/50862-kiswahili-targeted-in-eac-integration)

——— "Scholar disagree on use of Kiswahili at tertiary education," 20 March 2017, (https://dailynews.co.tz/index.php/home-news/49283-scholars-disagree-on-use-of-kiswahili-at-tertiary-education)

*The East African*, "Rwanda to make Kiswahili compulsory in schools," 9 February 2017, (http://www.theeastafrican.co.ke/news/Rwanda-to-make-Kiswahili-compulsory-in-schools/2558-3807044-xiep8r/index.html)

*The Guardian*, "Jury out on Language-Switch Trend," 13 November 2012, (https://www.theguardian.com/education/2012/nov/13/rwanda-english-language-lessons)

*Mwananchi*, "UDSM wageukia Kiswahili rasmi," 25 Jun 2016, (http://www.mwananchi.co.tz/habari/UDSM-wageukia-Kiswahili-rasmi-/1597578-3266786-ieh2pbz/index.html)

——— "Hongera Rais Magufuli Kiswahili ni Lugha Yetu!," 7 Dec 2016, (http://www.mwananchi.co.tz/Makala/Hongera-rais-Magufuli-kiswahili-ni-lugha-yetu-/1597592-3478148-jg

95rcz/index.html)

*Nipashe,* “Watanzania kutumia Kiswahili mikutano ya kimataifa,” 17 Jun 2016, (http://www.ippmedia.com/sw/habari/watanzania-kutumia-kiswahili-mikutano-ya-kimataifa)

——— “Fursa hii ya Kiswahili tuichangamkie,” 14 September 2016, (http://www.ippmedia.com/sw/makala/fursa-hii-ya-kiswahili-tuichangamkie)

*The New Times*, “MPs Approve Law Making Swahili Official Language,” 9 February 2017, （http://www.newtimes.co.rw/section/Printer/2017-02-09/207840）

*The Star*, “Rwanda to adopt Kiswahili,” 20 Jan 2017,”（http://www.the-star.co.ke/news/2017/01/20/rwanda-to-adopt-kiswahili_c149070）

## その他資料

IMF World Economic Outlook Database, April 2016

（https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2016/01/weodata/index.aspx）

## ホームページ

Ethnologue

https://www.ethnologue.com/

Languages of Tanzania - University of Dar es Salaam

http://www.lot.udsm.ac.tz/

National Examination Council of Tanzania (NECTA)

https://www.necta.go.tz/

## 謝辞

この博士論文を作成するにあたり、多くの方々のご支援ご協力を賜りました。学部時代からお世話になり、本論の執筆にあたって多くの面でお力添えいただいた、大阪大学大学院言語文化研究科の米田信子教授、竹村景子教授、小森淳子准教授に心から感謝いたします。

指導教員であり主査を務めていただいた米田信子教授には、最後まで懇切なる御指導、御尽力を賜りました。最終年は就職活動と並行しての研究・執筆となり、体力的にも精神的にも追い詰められた 1 年でした。そのような状況を乗り越え、執筆を続けられたのは、米田先生の細やかな研究指導と暖かい励ましがあったからでした。これから研究者として独り立ちするにあたって、不安も大きいですが、米田先生から頂いたたくさんの教えを胸に更なる努力と研鑽を重ねてまいります。本当にありがとうございました。

副査を勤めていただいた竹村景子教授には、学部時代からさまざまな面でお世話になってきました。アフリカ研究者としての心構えと姿勢は、竹村先生にご教示いただいたと感じています。いつも暖かく見守っていてくださったことに心から感謝いたします。同じく、副査としてご指導いただきました岡本真理教授には、ヨーロッパ研究者の視点から貴重なご助言を頂きました。多言語主義というテーマに関して、ハンガリーの状況からご指導いただく機会は大変有意義なものでした。深謝申し上げます。

本論文の審査員を勤めていただいた、熊本県立大学の砂野幸稔教授と大阪大学の山下仁教授にも、謹んで御礼申し上げます。砂野先生には、日本アフリカ学会の学術大会での発表を通して、毎年貴重なご助言を賜ってまいりました。また、本研究は、砂野先生の御著書／編著である『多言語主義再考―多言語状況の比較研究』、『ポストコロニアル国家と言語―フランス語公用語国セネガルの言語と社会』に大きな影響を受けて発展したものであるため、審査を通して砂野先生にご助言いただけたことは大変貴重な機会でした。山下先生には「大阪大学未来共生イノベータ博士課程プログラム」を通じて、タンザニアの民族語の状況に関して「共生」の視点から議論するためのご助言をいただく機会もありました。社会言語学分野において広くご活躍しておられる山下先生にご指導をいただき、審査を通して本研究へのご助言をいただけたことは、今後本研究を汎用的に発展させていくためにも非常に重要な機会となりました。本当にありがとうございました。

さらに、本論の完成までには、さまざまな機会を通じて東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所の品川大輔准教授にもご指導をいただきました。ケニアの社会言語学状況

や言語学的知見から常に建設的なご指導をいただきましたこと、心より感謝申し上げます。

多言語社会研究会および「「アフリカ潜在力」と現代世界の困難の克服：人類の未来を展望する総合的地域研究」（基盤研究（S）、課題番号 16H06318）言語・文学班会議においてもたくさんの先生方から貴重なご意見をいただきました。この場を借りて感謝申し上げます。また、「大阪大学未来共生イノベータ博士課程プログラム」の履修を通して異なる分野の研究者と切磋琢磨し、世界各地の研究機関と交流できたことも本研究の完成のために有意義でした。プログラム関係者の皆様に感謝申し上げます。

調査に際してはタンザニア科学技術委員会（Tanzania Commission for Science and Science and Technology）の担当者のみなさまやダルエスサラーム大学の Daniel Mkude 教授にご指導をいただき、適切な調査を行うことができました。調査地であるンジョンベ州およびルヴマ州内の州庁、県庁、役場のみなさま、調査地の学校の先生方など、調査の遂行にあたって本当に多くの方々にご尽力いただきました。みなさまのお力添えなくしては、本論の完成には至りませんでした。誠にありがとうございました。

最後に、調査に協力してくださったの方々、調査に同行してくださった調査助手および通訳の方々をはじめ、タンザニア滞在中にお世話になったすべての方に、ここに記して感謝の意を表します。タンザニアの人々の優しさには、調査中何度も救われました。頂くばかりでまだまだ何も返すことができていませんが、今後の研究においてもみなさまへの感謝の気持ちは決して忘れず、研鑽してまいります。本当にありがとうございました。

## 付記

本研究は、JSPS 科研費 A15J025180 の助成を受けたものです。