



Title	アフリカにおける多言語主義の行方
Author(s)	沓掛, 沙弥香
Citation	未来共生学. 2019, 6, p. 181-200
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/72129
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

アフリカにおける多言語主義の行方

沓掛 沙弥香

東京外国語大学アジア・アフリカ研究所共同研究員

要旨

1990年代以降、多言語主義という価値が興隆し、現在では「普遍的価値」として称揚されている。多言語主義は、アフリカにも「価値」として持ち込まれ、さまざまな研究者が文化的側面、教育的側面、心理的な側面などからアフリカ諸語の振興・発展がアフリカの人々にとって重要だと訴えている状況がある。しかし一方で、グローバル化の影響から、いわゆるフランス／ポルトガル語圏アフリカ諸国においても英語への渴望が高まっており、アフリカ諸語をめぐる議論が傍流化しているという指摘がある（Kamwangamalu 2010）。また、多言語主義がアフリカにおいて声高に叫ばれている状況に対し、近年では批判的な見方も増えている（Dijité 1993; 亀井 2004; 砂野 2007; 米田 2012 など）。本稿では、なぜ多言語主義がアフリカにおいて実質的な価値を持つに至っていないのかについて考察を行い、西欧的ディシプリンの応用やエリートの傲慢が建設的な議論を阻害し、多言語主義の価値を損なう要因となっていることを指摘する。

目次

- はじめに——多言語主義の興り
 - 1. 「国語」、「母語」、「多言語教育」
 - 2. UNESCO の主張に見る問題の所在
 - 2.1 恣意性の問題
 - 2.2 書記化の問題に対する認識の甘さ
 - 2.3 アフリカの人々を受動的な存在とする態度
 - 2.4 山積する課題解決への軽視
 - 3. 問題の要因を考察する
 - 3.1 西欧的視点への戦略的依拠の弊害
 - 3.2 エリートの傲慢
 - 3.3 まとめ
- おわりに

キーワード

多言語主義
多言語教育
母語
アフリカ諸語
エリート

はじめに——多言語主義の興り

1990年代以降、多言語主義という価値が興隆し、現在では「普遍的価値」として称揚されている。三浦は、多言語主義(マルチリンガリズム)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)。多言語主義は、言語の多様性とその並存状況に価値を見出す概念であり、その意味で、「国民国家」設立を目指す中でとられた「一国家・一民族・一言語」という単一言語主義(モノリンガリズム)を超えようとする概念である。

なぜ「多言語主義」は興ったのだろうか。砂野(2012)によると、それはヨーロッパ的3つの文脈に根差している。1つ目は、「過去修復型」であり、「国民国家」という枠組みの自明性の揺らぎから、その建設下で抑圧されてきた少数言語の存在が認識されたというものである。2つ目は、「主権国家の平等型」であり、グローバル化と英語支配への反動として、英語以外の「国語」¹の抵抗が起きているというものである。そして3つ目は、「移民社会への対応」であり、グローバル化が進み、移民労働力に頼らなければ成り立たなくなったヨーロッパが移民の言語にも目を向ける必要に迫られたという文脈である。

多言語主義は、上記の3つのうち、どの文脈を取り上げるかによって焦点化される言語が変わる。1つ目の文脈では、守られるべき言語は国内の「国語」以外の少数言語、2つ目の文脈では英語以外の言語(主に各国の「国語」)、3つ目の文脈では、「国語」を理解しない人が話す言語である。文脈に依存する多言語主義のあいまいさは、さまざまなコンフリクトを内包するものとなっている。

1953年にUNESCOが母語教育を奨励して以来、多くの研究がその重要性を主張してきた。特に、植民地支配を経験したアフリカ諸国では、現在まで旧宗主国言語である英語やフランス語が覇権を握っており、すべてのアフリカ諸語を書記化し発展させることが急務であると訴えられてきた。しかし、さまざまな研究者が文化的側面、教育的側面、心理的側面などからアフリカ諸語の振興・発展がアフリカの人々にとって重要だと訴えている一方で、あらゆる研究が人々のヨーロッパ系言語への志向の高まりを伝えている(古閑 2009;

Kamuwangamalu 2010; Fonyuy 2010など)。特に近年では、グローバル化の影響から、いわゆるフランス/ポルトガル語圏アフリカ諸国においても英語への渴望が高まっているという研究結果も示されている(Lopes 1998; Daoud 2011; Irakoze 2015など)。

また、多言語主義がアフリカにおいて声高に叫ばれている状況に対しては、批判的な見方も増えている。例えば、Dijité (1993: 162)は、偏った背景を基盤に生成した多言語主義の概念を「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」と指摘している。また亀井は、多言語主義と話者の幸福は直接結びつけられて論じられることが多いが、バントウ教育のように、多言語主義的な政策が人々の幸福追求を暴力的に阻害するシステムと親和的な時代があった(亀井 2004: 141)ことに注意を喚起し、多くの言語の選択肢を許そうとすることは心情的には極めて重要でありながらも、慎重に扱うべきテーマである(亀井 2004: 147)と戒めている。さらに、砂野や米田は、多言語主義の内包する価値がアフリカにアプリオリなものにはなっていないことから、さまざまな問題が生じていることを指摘している(砂野 2007; 米田 2012)。

言語の多様性が尊いものであることに議論の余地はないが、それがどのように守られるべきなのか、なぜそうであるべきなのかは、個々の状況によって検討が必要であるだろう。本稿では、なぜ多言語主義がアフリカにおいて実質的な価値を持つに至っていないのかについて、考察を行う。その際、具体的事例として、アフリカにおける多言語主義の実践の1つである「多言語教育」に関する主張を対象とする。

まず1節では、本稿にかかわる概念的用語を整理する。続く2節では、UNESCOによって2010年に発行された*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』)を用い、同テキストに内包されるさまざまな問題点を明らかにした上で、それらの問題に対する考察を行う。3節では2節で明らかになった問題の要因を考察し、アフリカにおける多言語主義の問題の所在を指摘する。

1. 「国語」、「母語」、「多言語教育」

多言語主義を取り巻く概念的用語には、定義の揺れや、用語に含意される「自明の事実」とアフリカの文脈との齟齬が存在しており、本稿で扱う問題を複雑にする要因となっている。本節では、これらの用語の整理を行い、問題の輪郭を明瞭にする。

まず、本稿においては、「国家語」と「国語」、「国家語」と「公用語」を明確に区別する。西島は、「国家語」と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と説明している（西島 2017: 3）。しかし、多くのアフリカ諸国における「国家語」は、あくまでその地位が与えられた言語に対する象徴的な権威付けを意味するに過ぎず、この定義は当てはまらない。そのため、アフリカにおける「国家語」とは、ヨーロッパ的文脈のそれとは異なり、アフリカ独自の公的位置づけである点に留意されたい。また、アフリカでは、国家業務のための言語は「国家語」とは別に「公用語」として設定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言語となっている。つまり、ヨーロッパ的「国家語」の地位が「公用語」という名目で旧宗主国言語に与えられている状況である。そして、「公用語」である旧宗主国言語を理解するのは、多くの場合、一部のエリートのみである。

一方、日本語で「国語」と表現されるものは、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とされる（西島 2017: 2）。「歴史」「伝統」「文化」「民族性」等といった精神的要素（安田 2007: 214）が盛り込まれ、情緒性を伴う統合的言語としての「国語」の擁立は、多民族・多言語状況が顕著な多くのアフリカ諸国において困難なものである。

「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）。

このような状況をふまえ、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「子どもたちが生後4年間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す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、アフリカの現実と根差したものであり評価できるものの、具体的な運用においては、残念ながら活かされているとはいえないのが現状である。

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と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への対応として、「多言語主義」という価値が必要になった。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²。

1999年、UNESCOは、「多言語教育（multilingual education）」という枠組みを提唱し、(1)母語、(2)地域共通語／広域で通用する国語、(3)国際語の3つ

の言語を教育において使用することを奨励（cf. General Conference Resolution 30 C/12）した。これは、「母語」での教育に始まり、2つめ、3つめの言語による教育を可能にしていくことを目指す教育モデルを意味する。UNESCOは、1953年以降「母語教育」を推奨してきたが、近年では「多言語教育」の奨励へとシフトしている。「母語教育」と「多言語教育」は、語感的には異なるもののよう
に思われるかもしれない。しかし、Heughが指摘するように、アフリカの教育においては、「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点が一貫して推奨されてきたのであり（Heugh 2006: 58）、「母語教育」が叫ばれていた時代から、「母語」のみによる教育が推奨されていたわけではない。そのため、特にアフリカの文脈においては、「母語教育」と「多言語教育」において主張される教育モデルに大きな違いはない。つまり、アフリカでは、「多言語教育」という名称で、引き続き「母語教育」が推奨されている状況がある³。

2. UNESCOの主張に見る問題の所在

1節で明確にした各用語の背景や内包される諸概念などをふまえ、本節では、「多言語教育の重要性とその実行可能性を主張するUNESCOの報告書（UNESCO 2010）を概観しつつ、その問題点を指摘する。同報告書はやや経年が見られるが、UNESCOが発行したアフリカの多言語教育に関するものの中では最も新しい報告書である。

UNESCO（2010）では、アフリカにおいて見られる多言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疎かになれば、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、筆者訳・要約）

報告書では、これらの1つ1つに対して反論がなされた上で、アフリカにおける多言語教育は可能であると主張されている。しかし、UNESCOの反論にはいくつかの問題がある。本節では、UNESCOの主張に見られる（1）恣意性の問題、（2）書記化に対する認識の甘さ、（3）アフリカの人々を受動的な存在と見なす態度、（4）山積する課題解決への軽視という4つの問題を指摘する。

2.1 恣意性の問題

報告書内では、アフリカ諸国におけるさまざまな事例から、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ている。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。

ケース1：アフリカーンス語の事例

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、アフリカで中学校教育まで一貫した「母語教育」が行われた事例として挙げられているのであるが、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、語族のまったく異なるアフリカ諸語と比較して、英語との言語的親和性が高い言語である。さらに、アフリカーンス語話者は、基本的には他のアフリカ諸語の話者よりも社会経済的に優位な地位にある場合が多いという状況もある。これらの要素を踏まえて考えると、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」を行っても英語を習得できる例」として扱うこと

は適切とは言えない。

ケース2：ソマリ語の事例

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として、ソマリ語の書記化と教育への導入が比較的早く遂行可能であったという事例が挙げられている（UNESCO 2010: 23）。しかしながら、ソマリアのソマリ語の事例は、「単一言語国家」と呼べなくもないソマリアにおいて、軍事政権が劇的に言語の標準化を推し進め、「成功」させたものである。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（遠藤 2007: 140）、排他的な側面も持つ事例でもある。

アフリカ諸語の書記化をめぐる問題については2.2で詳述するが、ソマリアの事例は、そもそもソマリ語という「選ぶべき言語」が明確に存在し、「その他の言語」について考える必要がなかった状況のために「成功した」と言えるに過ぎず、アフリカ諸国において極めて例外的な事例である。そのため、ソマリアの言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、適切ではない。

ケース3：バントウ教育の事例

南アフリカの1955年から1976年に行われたバントウ教育において、「母語教育」が行われた9年間は生徒たちの英語の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、バントウ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、バントウ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: 147-8）。また、1972年以降、政府が都市部の中等学校の定員を増加させ、生徒数が飛躍的に伸びたことで、教育の質が低下していた（ヘイスロップ 2004: 293）。これに加え、1976年以降、無謀な学制変更やアフリカーンス語の強制などが強行され、学校教育が混乱していたことも

大きく影響しているだろう。UNESCOが、背景にある社会状況を十分に考慮せずに、「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」という短絡的で恣意的な主張を利用していることに対しては、驚きさえ覚える。

このように、報告書内の事例選択は、明らかに背景に存在する問題や特異性を見逃して行われており、結果のみを抽出して「成功例」とする恣意的なものである。ケース1および2は、アフリカ諸語の中では特異なケースであり、明らかにアフリカ諸語における代表性を有していない。また、ケース3に至っては、バントウ教育の背景にあった差別や抑圧のシステムを見逃し、「好例」のように扱っている点で問題である。このような事例をもとに「アフリカにおける多言語教育は可能であり有効」と主張することは不適切であり、アフリカの言語状況にある程度でも理解する読者にとっては、むしろ不信感を増すものである。

2.2 書記化の問題に対する認識の甘さ

UNESCOの報告書に見られる重大な問題の1つとして、アフリカ諸語の書記化をめぐる認識があまりに楽観的過ぎるという問題も指摘される。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）という認識が示されるに留まっている。

しかしながら、アフリカ諸語の書記化に関する問題は、既に多くの先行研究で指摘されている。例えば米田は、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、そのような違いを見逃し、無条件に「すべての言語」の肯定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生じている歪みを問題視している（米田 2012b: 128-129）。米田はまた、多言語主義に基づく考えの中にあっても、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 2012a: 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 2012a: 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

また、砂野は、SILが非常に小さな単位で「言語」を切り取り、それを政治的に
実体化していることを問題視している(砂野 2007: 241)。砂野は、SILが「集中
豪雨的」に資金をつぎ込んで話者5000人ほどのクワタイ語を書記化したことに
関し、クワタイ語がジョーラ語の「方言」なのか独立した「言語」かを決めるのは
SILの行うべきことではないし、それらの言語の書記化によって、クワタイ語
の話者の多くはジョーラ語を同時に話し、方言差が大きいとはいえ「国語」とし
てのジョーラ語を共有できる可能性を排除してしまったと指摘している(砂野
2007: 242)。

しかし、UNESCOの報告書には、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。
このようなあまりに非現実的な現状認識が、「母語教育」を最前線で推進する立
場の人々から示されている状況に、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を見ることができるとも言える。

砂野によると、「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)。しかし、このようなヨー
ロッパ的文脈とアフリカ的文脈の間の明らかな「言語」の異質性をきっぱりと
無視した上で、書記化は思っているより簡単な作業であると宣言している点で、
それ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変容

してしまっていると言えよう。

2.3 アフリカの人々を受動的な存在とする態度

アフリカの教授用言語をめぐる議論においては、保護者たちがアフリカ諸語
による教育を望んでおらず、英語やフランス語を求める声が大きいうという指摘
が多くなされている。例えば、ガーナでは「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とされる(Altinyelken et al., 2014:
94)。

このような状況に対し、報告書では保護者たちに見られるそのような態度の
理由を、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と説明している(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のは高みに立っ
た態度であり、公平とは言えない。また、亀井は、アフリカ諸国に見られるこ
のようなヨーロッパ系言語への志向性を、それらの大言語が政治・経済的な権
力を握っているがゆえに少数言語を抑圧して消滅へと向かわせる「悪しき言語
差別」とするような解釈は、あまりにアフリカの民衆を受動的な存在としてと
らえた見方ではないかと批判している(亀井 2004: 144-145)。

また、②について、報告書では、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。沓掛

(2018a)の調査では、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とが指摘されている。「母語」を民族語として考えるとすれば、タンザニアにおいて多くの人々は民族語を公的教育に持ち込むことを望んでおらず、上記の指摘は的外れである。

2.4 山積する課題解決への軽視

さらに、報告書では、各所において「教師の質」の低さに関わる問題への認識が示されている。しかし、報告書内の効果的なマルチリンガル教育に関する議論では、「専門的教師 (Specialized teacher)」から第2言語の教育を受けることが可能な状況が前提として想定されている。現実には、「専門的教師」どころか、資格水準を下げてでも十分な英語教師の数が確保できていない状況があるにも関わらず、そのような状況を前提として議論を進めることは問題である。

例えば、タンザニアにおいては、教師の質の低さ、人数の不足という慢性的な問題が見られる。このような問題は、2000年ごろからその根深さが指摘されている (Rubagumya 2003; Bakahwemama 2010 など) にも関わらず、一向に好転が見られない。そのため、状況的には報告書で挙げられる「後期終了型 (Late exit)」または「加算的バイリンガリズム (Additive bilingualism)」に分類され得る期間を、スワヒリ語という身近で「母語」的な言語で学んでいるにも関わらず、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つかないままの子どもが急増している (UWEZO 2011) のがタンザニアの現状である。

そのような状況にも関わらず、「専門的教師」の存在を前提に議論を進めることには限界がある。専門的教師がほとんどいない、教育環境も劣悪 (教材の不足、給食もない、学校が遠過ぎる、一人の教師に対する生徒数が多過ぎる) という現状を前提にした場合、多言語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。

3. 問題の要因を考察する

前節では、UNESCOの多言語教育推進のための報告書に見られる4つの問

題点を指摘した。本節では、指摘したこれらの問題を引き起こしている要因を考察する。

3.1 西欧的視点への戦略的依拠の弊害

まず、重要な要因として、議論が未だに西欧的文脈から脱却できていないという問題があるだろう。2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、過度に焦点を当てられる必要のない柔軟なものである。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。1節で既述したUNESCOによる「母語」の定義は、その実践においては、やはり活かされていないようである。

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ことなる」(Wolff 2016: 189) ことを指摘しながらも、「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く、あえてそれを使用することで、「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」(Wolff 2016: 189-190) という理由から、「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。

しかし、Wolffの言う有用性は果たして本当に有効なものだろうか。「母語」という用語により、「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」してしまうことで、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ように見える。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「複言語主義的」なアフリカの言語状況 (米田 2009: 20) 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。

情緒的な「母語」という用語は、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摂しない。その意味で、多言語主義の文脈で語られることが多い「母語」主義は、多言語主義が価値を置くはずのアフリカの多言語状況

をすくい上げることでできないものとなっている。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)の力の行使に便乗しようとした結果、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「多言語教育」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ある種詐欺的であると同時に、「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ように思われる。

3.2 エリートの傲慢

また、単に「アフリカの人々の無知」がアフリカ諸語の発展の妨げになっているという高みに立った見方には、エリートの傲慢が感じられる。沓掛 (2018a: 137-139)は、タンザニアにおいて人々が英語を望む理由として、英語へのアクセスをめぐる、社会が分断されているという認識が人々の間に共有されていることを指摘している。また、実際に国家試験などにおいてよい成績を修めているのは英語を教授用言語とする私立小学校のみであり、そのような学校で使用される英語が相対的に価値を高めている状況もある⁴。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、恣意的な解釈を行っている結果でもある (沓掛 2018a: 158)。また、竹村・小森 (2009: 409)の指摘するように、「スワヒリ語擁護・推進の立場の人でさえ、というより、エリート層であればどのような立場であれ、自分の子どもはどのような私立小学校に行かせようとする」状況があり、「スワヒリ語擁護派は偽善者 (Most of those backing Kiswahili are simply hypocrites)」(*the Citizen*, 2018 Aug 1)との批判を招いている。

このような状況は、タンザニアに限られるものではない。Kamwangamalu (2010: 3)は、特にアフリカ諸語の振興を目指す動きにおいて、「教授用言語の問題に関する議論は、表面上は現地語の推進を主張しながらも、自分の子どもをかつての宗主国言語を教授用言語とする学校に送っているエリートと、旧宗主国言語にアクセスできないために周縁化されている大多数の民衆の格差が広

がっていることによって、再び激しいものとなっている」と指摘している⁵。自分の子どもに関しては旧宗主国言語で学ぶことを当然とするエリートが、自分(エリート)以外の大衆のためにアフリカ諸語の重要性を訴える状況は、温情主義的である。「特定の言語を話すこと／話さないこと」によって、その人が抱えることになる苦痛とはく奪を無視し、人々の幸福を名目にその選択に介入しようとすることは、傲慢という批判を免れないだろう。

3.3 まとめ

結局、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うということになる。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。

また、アフリカ諸語振興の議論を支える知識人たちに見られるエリートの傲慢が、アフリカ諸語の発展についての現実的な議論を妨げ、形骸化させている状況も見えてきた。しかし、外から持ち込まれた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。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が、それでも、経済的に圧倒的な不利な言語で教育を受け、結果として自分たちが身につけることを望む言語(多くの場合英語)が身につか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無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適切に評価した上で、現実的な議論を行う必要がある。

おわりに

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未遂を正当化するために、アリバイ作りに起ったものであり、その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」になり得ないだろう。その多言語主義がアフリカの多言語状況にそぐわない諸概念を内包し、さらにエリートと大衆を「区別する」視点に立つものとなっている現状では、なおさらである。

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、不平等な存在となる。現在の多言語主義は、アフリカにおいて、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強要している。

もし人々が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のだとしたら、それは批判されるべき態度なのだろうか。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、人々に英語という選択肢を提供している状況があることは確かである。

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、不可能だろう。もし、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、かつ、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。

注

- 1 「国語」および「国家語」という用語の定義については、1節で後述。
- 2 これはあくまで、既述の「過去修復型」の文脈に依拠する視点であり、「国民国家の平等型」や「移民社会への対応」という視点に立った場合の多言語主義との間に矛盾を孕む。

- 3 近年では、UNESCOの報告書などにおいて、「母語教育(mother tongue education)」よりも「多言語教育(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が見られる。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た。しかし、UNESCO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(2017年)の国際母語の日(International Mother Language Day)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」とあるように、「母語」という用語が使用されている(http://www.unesco.org/new/en/unesco-liaison-office-in-new-york/about-this-office/single-view/news/multilingual_education_key_for_sustainable_development/ (2018年9月30日閲覧)を参照)。また、2018年にも同様の記事が掲載されており、「子どもたちは母語の使用によって最も効果的に学ぶことができるため、UNESCOは、母語や現地語(Indigenous language)の学校教育における使用を推奨している」と書かれている(<http://uli.unesco.org/literacy/multilingual-research/international-mother-language-day> (2018年9月30日閲覧)を参照)。用語の使用に注意を払っているように見えながらも、UNESCOにおける多言語教育は、あくまで「母語」による教育を内包するものであり、「母語」の重要性が強調されるものである。
- 4 詳しくは沓掛2018bを参照。
- 5 筆者も、2018年8月25-28日にモロッコのラバトで行われた第9回世界アフリカ言語学会(9th World Congress of African linguistics in Rabat, Morocco)において、タンザニアにおける英語志向の高まりについて発表した際、「エリートの傲慢」を実感する経験をしている。タンザニアの状況に関する「スワヒリ語や民族語の重要性は否定されるものではないが、人々の意図を汲まない言語政策の強要は、タンザニア社会におけるスワヒリ語や民族語の価値をむしろ押し下げてしまう」という筆者の主張に対し、教育言語の問題に取り組むアフリカの国際機関関係者らから、筆者の発表は「英語使用を擁護するもの」として、激しい反論・非難があった。詳細は割愛するが、アフリカ諸語振興の立場に沿わない意見を「誤り」として徹底的に排除し耳を傾けない態度には、閉口であった。また、最後まで声高に「アフリカ諸語で学ぶことの重要性和意義」と演説していたナイジェリア人に対し、筆者が「では、自分の子どもを民族語で教える地域の学校(local school)に通わせたのか」と問いかけたところ、心外な様子で「自分の子どもはフランスで教育を受けている」と返答したことは、非常に印象的であった。

参考文献

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』pp.127-163、日本貿易振興機構アジア経済研究所。

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。

沓掛沙弥香

2018a『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』大阪大学に提出した博士論文。

2018b「タンザニアの小学校教育における「母語の不在」への一考察——小学校10校への調査から」『国際教育協力論集』21（1）：印刷中。

古閑恭子

2012 「標準語を持たないリンガフランカーガーナ、アカン語」、梶茂樹・砂野幸編『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』pp.564-594、東京：三元社。

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』、東京：三元社。

2012 「多言語主義再考」砂野幸稔編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』、東京：三元社。

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『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』pp.385-418、東京：三元社。

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。

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『英語と開発——グローバル化時代の言語政策と教育』pp.25-54、東京：春風社。

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、東京：春風社。

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・白井裕之・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

2009 「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

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。

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.

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.) *Educational Challenges in Multilingual Societies: LOITASA Phase Two Research*, pp.204-228. Dar es Salaam: African Minds.

Daoud, M.

2011 The sociolinguistic situation in Tunisia: Language rivalry or accommodation? *International Journal of Sociology of Language*, 2011(211): 9-33.

Djité, P. G.

1993 Language and development in Africa. *International Journal of Sociology of Language*, 100/101: 149-166.

Fonyuy, K. E.

2010 The rush for English education in urban Cameroon: Sociolinguistic implication and prospect. *English Today*, 26(1): 34-42.

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.) *Optimizing learning and education in Africa - the language factor: a stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa*, pp. 56-84. Paris: ADEA.

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.

Kamwangamalu, N. M.

2010 Vernacularization, globalization, and language economics in non-English-speaking countries in Africa. *Language Problems & Language Planning*, 34(1): 1-23.

Lopes, A. J.

1998 The Language situation in Mozambique," *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 19(5&6): 440-486.

Rubagumya, C. M.

- 2003 English medium primary schools in Tanzania: A new 'linguistic market' in education? In B. Brock-Utne, Z. Desai and M. Qorro (eds.) *Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA)*, pp. 149-169. Dar es Salaam: E&D Vision publishing Limited.

UNESCO

- 1953 *The Use of Vernacular Language in Education*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897EB.pdf>, 2016年11月7日ダウンロード)
- 2010 *Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education: An Evidence- and Practice- Based Policy Advocacy Brief*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188642e.pdf>, 2017年10月12日ダウンロード)
- 2016 *Education 2030: Incheon 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日ダウンロード)

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日ダウンロード)

Wolff, H. E.

- 2016 *Language and Development in Africa: Perceptions, Ideologies and Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press.

新聞資料

The Citizen

- "Experts differ on medium of instruction" 2018 Aug 1, p.4