

タンザニアの小学校教育における 「母語教育の不在」への一考察： 小学校10校への調査から

杳 掛 沙弥香

(東京外国語大学 アジア・アフリカ言語文化研究所共同研究員)

1. はじめに

独立後、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年現在でも総就学率93.3%、純就学率84.4%と高い割合が維持されている(MoEVT 2014)。また、1990年代に10%台を推移していた中学校への進学率は、2012年には53.6%になった(MoEVT 2014)。タンザニアにおける教育の量的拡大は国際社会から評価を得てきたが、近年ではその質に対する懸念が指摘されている(Bakahwemama 2003; Hardman et al. 2012; Roberts 2015など)。

「教育の質」改善にむけて、タンザニア政府は2005年に小学校および中学・高校の新しいカリキュラムを導入し、従来の教師主導型から学習者主導型に教育方針を転換した。「教育の質」という観点から双方向型授業形態が重視されるようになったことで媒介となる言語の問題がより焦点化され、タンザニアの教授用言語に関する議論も新たな局面を迎えている。

タンザニアでは、ほとんどの国民がスワヒリ語を理解すると言われるが、中学校以上の教育では旧宗主国言語である英語が使用されている。英語はタンザニアの公用語であるが、国内での浸透度は低く、実質的には「外国語」であり続けている⁽¹⁾。このような状況から、タンザニアの教授用言語について扱う先行研究の多くは、その根底に「スワヒリ語で教えるべきか、英語で

教えるべきか」という問題意識を共有してきた。そのため、議論の対象となる言語は「スワヒリ語」と「英語」であり、多くの場合、教育効果の観点から「中学校以上教育でもスワヒリ語を使用することが好ましい」という考えが示されてきた(Brock-Utne 2007; Qorro 2013; Rubagumya 1991など)⁽²⁾。しかし近年、教育における相互コミュニケーションがますます重要視されていく中で、多くの国民の「母語」がスワヒリ語ではないという認識に基づく「新たな問題」が指摘されるようになってきている(Rubagumya et al. 2011; Wedin 2010など)。

本稿では、タンザニアの教育をめぐる先行研究の議論を整理し、同分野で近年指摘されるようになった「新たな問題」について、現地の小学校10校における調査結果から検証し、その議論の問題点を明らかにする。

2. 研究背景

2.1. タンザニアの教育システムと「教育の質」をめぐる従来の問題

タンザニアの教育課程は、就学前教育2年(nursery school)、小学校7年(primary school)⁽³⁾、中学校4年(secondary school, 0-level: Form1-4)、高校2年(secondary school, A-level: Form5-6)、大学3年⁽⁴⁾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。

次のレベル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 (Primary School Leaving Examination: PSLE)、中学校修了時 (Certificate of Secondary Education Examination: CSEE)、高校修了時 (Advanced Certificate of Secondary Education Examination: ACSEE) に行われる。また、小学校4年生修了時と中学校2年生修了時にも進級判定のための予備試験が課される。

タンザニアの「教育の質」をめぐっては、1人当たりの教師に対する児童数の多さ、教材や、机、椅子などの設備の不足、そして、小学校の教師になるための資格水準の低さなど、あらゆる問題が指摘されてきた (Rubagumya 2003; Bakahwemama 2010, Roberts 2015 など)。

政府は、教師対児童の割合を1:40とすることを目標としているが、実際には1:70となっている (MoEVT 2012a)。また、慢性的な教材の不足が深刻である。Bakahwemamaの調査では、77人の児童が8冊の算数の教科書、6冊の英語の教科書、8冊のスワヒリ語の教科書を共有している状況が報告されており、1つの机を2～4人の児童が共有しているような状況が報告されている (Bakahwemama 2010: 223)。このような状況は、特に農村部においてより深刻であり、時には1クラス当たりの児童数が100人を超える場合もある。

また、教師の質の問題を指摘する研究の数は枚挙にいとまがない (Hardman et al. 2012; Tao 2013; Roberts 2015 など)。児童数の増加に伴い必要な教師の数も増加したが、供給が間に合わず、結果として教師になるために求められる資格の水準が下がらざるを得ない状況になっている。現在、小学校の教員になるためにはCSEEでディヴィジョンⅢ⁽⁵⁾以上の成績を収めて卒業した後、2年間の教員養成学校に通う必要があ

る (MEC 1995)。しかし、ディヴィジョンⅢを獲得した場合は高校への進学も可能となるため、十分な生徒数が確保できず、実際には、ディヴィジョンⅣやディヴィジョンⅠであっても、教員養成学校に受け入れられる場合がある。Hardman et al. の調査では、教員養成学校の教員たちはこのような入学基準の低さを問題視しながらも、その引き上げを行えば、入学者が減り、小学校教師の供給がままならなくなるとの懸念を示している (Hardman et al. 2012: 831)。教員資格の偽造や資格証明書の盗用なども深刻な問題になっている (*The Citizen*, 20 Oct 2016)。

教師の資格として求められる成績が低い水準にとどまっている要因には、公立小学校教師の置かれる低賃金長時間労働などの労働環境の悪さも関係している。また、給与支払いの遅延が常態化しているため、教師が適切な医療を受け入れられないなどの問題も一般的に起こっている。常に転勤の可能性を伴う上、住環境の整っていない地域への異動命令が出されることもあり、断れば解雇される可能性がある。Taoの調査においても、教師へのインタビューから同様の状況が報告されている (Tao 2013)。政府は給料の改善や公共住宅の供給を目標に掲げているが、改善は進んでいない (MoEVT 2012b)。

このように、タンザニアの「教育の質」をめぐる状況には、あらゆる問題が山積している。

2.2. 教授用言語をめぐり議論の新たな傾向

上記のような状況の改善が遅々として進まない中、近年のタンザニアの「教育の質」問題を取り上げる研究の中で、「新たな問題」が指摘されている。それが、初等教育における「母語教育の不在」である。

現在、公立小学校の教授用言語はスワヒリ語である。私立小学校の教授用言語は英

語かスワヒリ語から選ばれており、多くは英語を教授用言語にしている⁽⁶⁾。中学校以上の教育では、公立・私立に関係なく、英語の使用が義務付けられている。そのため、公立小学校出身者にとって、教授用言語がスワヒリ語から英語に変わることは、困難を伴う大きな変化であり、教育上の問題を引き起こしているという指摘が繰り返さされてきた (Brock-Utne 2007; Rubagumya 1991 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ブロック＝ウトネ (2007) は、タンザニアでは農村部の子どもたちもスワヒリ語を「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、タンザニアにおける「母語教育」に関して、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。例えばヒューは、タンザニアでスワヒリ語が教授用言語として使用されている状況に一定の評価を示しつつも、「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困難が周縁化されてしまう」 (Heugh 2006: 81) と指摘している。ここでいう「それ以外の言語」とは民族語のことである。また、彼女は「第1言語と家庭語、母語を同じ意味で使用している」 (Heugh 2006: 57) ため、タンザニアの人々の「母語」が各民族語であると想定し、教育における民族語の活用が検討されるべきという立場をとっていると言える⁽⁷⁾。

近年では、ルバグミヤらがヒュー (2006) の研究を論拠に「タンザニアでも初歩的な読み書きの学習においては「母語教育」が可能になるべき」という考えを示し、民族

語の使用を提案している (Rubagumya et al. 2011: 82)。また、マプンダ (2013) やウェディン (2010) にも同様の態度が見られる。

さらに、ハードマンらは、教員養成学校における調査で指導教員が「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」と指摘したことを受け、「ウェディン (2010) が示すとおり、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、小学校教師はスワヒリ語で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 al. 2012: 831)。また、ロバーツは、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つに、「タンザニアの教師が小学校教育を(第2言語である)スワヒリ語、中学校以上の教育を英語で受けているため、自由な討議に耐えるのに十分な言語の運用能力を身につけていない」ことを挙げている (Roberts 2015: 33)。

このように、タンザニアの教授用言語をめぐる議論において、小学校教育の教授用言語がスワヒリ語であり、「母語」である民族語が使用されていないことを問題視する傾向が強まっている。タンザニアにおける教授用言語の議論において、民族語の使用の可能性や必要性が懸案とされるのは新たな傾向である。ここには、1990年代以降興隆した多言語主義の風潮に基づく「母語教育」の価値の高まりがあることが推察される。

3. 調査概要—タンザニア南部および首都都市の小学校10校への調査から

先行研究から、近年のタンザニアでは、「教育の質」をめぐる文脈から新たに小学校の教授用言語が焦点化されていることが明らかになった。ここからは、このような先行研究の新しい傾向をふまえ、筆者が行った現地調査から実際の小学校の学校現場の様

子を明らかにする。その結果から、「母語教育の不在」という問題が果たして本当に「問題」なのかどうかについて検討する。

本調査は、2015年～2017年にかけて、タンザニア南部に位置するンジョンベ州の小学校4校（小学校A～D）とルヴマ州の小学校4校（小学校E～H）、ダルエスサラーム州の小学校2校（小学校I、J）の合計10校で行った。教授用言語をめぐる先行研究は、北部のアルーシャ州やキリマンジャロ州及び首都都市ダルエスサラーム州などにおける、都市部の学校での調査結果を扱うものが多く、農村部の状況は十分に検討されてこなかった。また、農村部の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。そのため、本調査は南部の地方都市及び農村部を主な調査地とし、比較の対象として、ダルエスサラームの私立小学校2校を含めることとした。

調査校の選定にあたっては、大統領府地方自治省及び教育職業訓練省（当時）からの紹介状を州政府及び県庁に提出の上、調査候補校の紹介を得た。各学校長に調査の趣旨を説明した上で調査許可を得、校長から紹介された1～3人（計22人）の教師にインタビューを行った。

小学校A～Jの基本情報は表1のとおりである。また、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おり、各校が成績別に優秀校（緑判定）、普通校（黄色判定）、不振校（赤判定）に分けられている。調査協力校（A～J）の2015年度のPSLEの成績は表2のとおりである。緑判定になっているのは私立小学校であるB、I、Jのみであり、地方都市の小学校が黄色判定、郊外や農村部の小学校が赤判定になっている。

インタビューに答えた各教師の基本情報は表3に示した。タンザニアでは、教師は全国の学校に派遣される可能性がある。そのため、例えば小学校Hはヤオ人が優勢な地域にあるが、教師にはゴゴ人（ドドマ州出身）やンデンゲレコ人（プワニ州出身）がいる。地域出身者でない場合、当該地域の民族語を理解しない教師がほとんどである。

教師への聞き取りでは、基本的に、自分の小学校が抱えている教育上の課題、児童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、自由に述べてもらう形で行った。なお、インタビューはすべて筆者がスワヒリ語で行った。

表1. 調査協力校の概要

	州	行政区	公立／私立	教授用言語	教師：生徒	学費 (Tsh/半年) *
A	ンジョンベ	ンジョンベ市	公立	スワヒリ語	17:700	—
B		ンジョンベ市	私立	スワヒリ語	24:700	800,000
C		ンジョンベ県	公立	スワヒリ語	9:478	—
D		マケテ県	公立	スワヒリ語	16:617	—
E	ルヴマ	ソングア市	公立	スワヒリ語	15:700	—
F		ソングア市	公立	スワヒリ語	17:749	—
G		ンピンガムハルレ県	公立	スワヒリ語	12:543	—
H		トゥンドゥル県	公立	スワヒリ語	—	—
I	ダルエスサラーム	キノンドーニ県	私立	英語	13:300	550,000
J		イララ県	私立	英語	45:800	1,500,000

* 1,000Tsh = 47.5円 (2018年2月現在)

表 2. 調査協力小学校の 2015 年度小学校修了試験結果

	平均点 (250 点満点中)	全国の順位 (16096 校中)	色
A	154	2135	黄
B	192	389	緑
C	87	14124	赤
D	112	9007	黄
E	140	3673	黄
F	83	14742	赤
G	103	11161	赤
H	120	7188	黄
I	164	1405	緑
J	208	127	緑

(NECTA のデータベースに基づいて、筆者が作成。)

表 3. 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	キング人	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	キング人	—	
9	E-1	男性	53 歳	マテング人	20 年	校長
10	E-2	女性	45 歳	ベナ人	20 年	
11	E-3	男性	47 歳	へへ人	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	ニヤサ人	25 年	校長
16	G-2	男性	51 歳	マテング人	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	ンデンゲレコ人	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	

4. 結果

4.1. スワヒリ語の運用能力に関する認識

教師たちに自分の小学校が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) の複数の教師か

ら、表 4 に示した 6 点が主要な問題と指摘された。これらは、すべて先行研究で繰り返し指摘されてきたハード面での問題であり、その深刻さが明らかである。また、本稿では詳しく触れないが、一部の教師からは、表 5 に示した 8 つの問題も指摘されて

おり、いくつかは農村部ならではの意見で興味深い。

一方で、同質問に対して、自ら言語の問題を指摘する教師はいなかった。そこで、筆者から明示的に言語面での問題を問いかけたところ、中心部に位置する学校（A, B, E, I, J）では、児童たちは就学前から問題なく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の認識が示された⁽⁸⁾。一方、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に位置する小学校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見られるとい

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の単語を混ぜることがあると、2人の教師から指摘された。

民族語の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ようである。小学校Cでは、児童たちは、校庭で遊ぶ際などは民族語とスワヒリ語を混ぜて使用していると指摘された。また、小学校Dでは、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児童はほとんどおらず、児童たちは就学間もない期間は「スワヒリ語と（自分の民族語である）キンガ語の間で混乱している」と述べられた。実際に、筆者が小学

表4. 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（括弧内は私立小学校の教師）
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	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	F-1, F-2, G-3, H-2
5	欠席率／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

表5. 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が現場を混乱させ、多くの教科書を無駄にしている。	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。親たちに子どもの学習環境を整える余裕がなく、ペンやノートも買い与えられない。	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	給食の提供を行うことによって、子どもたちが学校に来る動機づけを行うべき。また、午後のクラスでより集中することができ、健康面でも重要である。	G-3
6	体育*の時間を増やすべき。現在は週2コマのみだが、体育がある日は出席率が高い。体育目当てでも、学校に来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。都市部と農村部ではアクセスできる資源の差が著しい。	E-3
8	PSLEにおけるマーク形式の導入	A-1, E-1

*スワヒリ語で“michezo”。便宜上「体育」と訳したが、ほとんどの公立小学校は校庭や体育館を有さず体育教師もいないため、これらの時間は外に出て各自遊ぶ時間になっている場合が多い。

校Dの6年生のクラスを見学した際、児童たちに「キング語を話すことができる人？」と質問すると、1人を除いて全員が積極的に手を挙げる状況があった。手を挙げなかった1人に対しても、「あの子もいつも（キング語を）話しているよ！」と周りから指摘がある状況であり、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うかがえた⁹⁾。小学校Dの教師によると、児童たちの多くは、小学校7年生になっても、児童同士の会話ではキング語を使用することがある。また、キング人教師に対して児童がキング語で挨拶する様子もよく見かけられた。一方で、児童たちがスワヒリ語で会話をしている様子も同様に観察された。教師によると、最初はキング語の方により基盤を持っていると思われる児童についても、2年生になるころにはおおよそ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る。

スワヒリ語の使用が活発な農村部の小学校(G, H)では、低学年の児童には発音やアクセントに民族語の影響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と説明された。特に小学校Hの教師からは、「子どもたちにとって、ヤオ語だけで話すことは簡単ではない」という指摘がなされた。

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D校でも、教師たちによると、スワヒリ語を理解しないままとなる児童はいない。当然、農村部のより奥地では状況が異なる可能性はあるが、少なくとも多くの小学校ではス

ワヒリ語を教授用言語とすることは「問題」として扱われていない。

4.2. 教授用言語に関する小学校教師の意見

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で示した回答が得られた。概観してわかるように、教授用言語の問題に対する態度に学校や地域ごとの傾向などは見られない。ただし、小学校D、F、Hのように、子どもたちが民族語の影響を受けているとされる地域の教師は、共通して、「スワヒリ語をとばして」英語を小学校教育に導入することへの懸念を示した。

英語による統一よりも、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、多くが小学校ではスワヒリ語を使用し、中学校以上の教育では英語を使用する現在の状況を支持した。これらの教師は、スワヒリ語を教授用言語にすることによる学習面での効果を認識しながらも、その結果十分な英語の運用能力が身につかなくなることを懸念し、スワヒリ語への統一に懐疑的であった。公立小学校の教師で英語への統一を望んでいるのは1人(F-3)のみであり、反対に、私立小学校の教師は教授用言語を英語にした方がよいと考える傾向が強いようである。

また、A-1、C-2、F-3、B-3、G-3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に必要な訓練を十分に与えられるべきであると指摘した。現在のシステムでは、小学校教師になる場合スワヒリ語による教授が前提となっているため、教師たちは英語で教授することができない

表6. 教師たちの教授用言語についての意見

望ましい状況	挙げた教師
スワヒリ語での統一が望ましい	A-1, B-2, E-2, E-3, F-2, G-1, G-2, G-3, H-1
英語での統一が望ましい	B-1, F-3, I-1, J-1
その他	A-2, B-3, C-1, C-2, D-1, E-1, F-1, H-2, J-2

という認識が教師たち自身に強く自覚されているようである。

さらに、G-3は、現在の中学校の退学率の要因の1つに子どもたちが英語を理解できないことがあると述べた。実際に、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」と述べており、「小さな頃から教えれば英語も習得しやすい」というような認識は誤りであることが示されている。また、E-3、G-1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、子どもたちは私立小学校に行ったからといって英語を理解しているわけではないという指摘を行っている。

一方、英語を教授用言語とする私立小学校の教師には、「教授用言語の問題」という場合に、「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」が想定されていた。これらの教師は、公立と私立で「異なる教育」を提供していること自体を「問題」として認識しているようである。

しかしながら、同質問に対しても、自ら民族語について議論する教師はいなかった。そこで、筆者から「母語教育の視点から民族語を導入するのはどうか」と尋ねたところ、全員が「不可能である」と回答した。理由として最も多かったのは、教師たちは全国各地から派遣されており、当該地域の言語を理解しないことである。また、農村部であっても民族が混ざり合っている状況があるため、どの言語を選ぶかという問題が民族主義を喚起し、国家統一を脅かすことになるという懸念も複数の教師から示された。

このように、教師たちからまず示されたのは、実務的な問題上民族語の導入は不可能という考えであった。そのため、実務的

に難しいとは言え、民族語を使用したら子どもたちにとっては有益かどうかという視点から改めて質問したところ、農村部であっても多くの児童の第1言語はスワヒリ語となっており、民族語の導入が「教育の質」の改善という点に効果を持つか自体が不明であるという意見が聞かれた。また、G-1は、笑いながら「(教育で民族語を使用すれば)私たちは後退することになる」とし、あり得ない選択であると一蹴した。

4.3. 授業観察から

ここでは、授業観察を行った小学校のうち、いくつかの例を紹介しながら、調査協力校の教育の現状を提示する。公立小学校A、D及び私立小学校Iのある日の授業の様子を表7に示した。小学校教育では、3～7年生は1コマの授業は40分間で行われる。教師は、その短い時間の中で、多くの児童を相手に授業を行わなければならない。さらに、教材の不足から授業時間のほとんどを板書に費やすことになり、表7で示したように、教師が授業内容に対して説明を行うのは長くても10分程度となっている。

また、公立小学校Cのスワヒリ語の授業では、スワヒリ語の文章を読んでその内容について解答するというパートを扱っていたが、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、児童は教師が音読した内容から練習問題を解く。授業中、一度も教科書を手にしていない児童がほとんどであり、このような状況で「読んで解く」力を育むのは不可能だろう。授業観察を行った他の公立小学校でも同様の状況が確認されている。

私立小学校では、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J校では、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障している。教科書は自分で購入したことになるた

表7. A校、D校、I校の授業の様子

学校	科目	人数	授業の流れ	備考
A	スワヒリ語	72	<p>11:00-11:05 例題（4問）を板書。</p> <p>11:05-11:15 例題を児童と一緒に解く。</p> <p>11:15-11:27 練習問題（10問）を板書。児童はその間に例題をノートに写す。</p> <p>11:27-11:43 教師が練習問題を板書。児童はノートに書き写しながら練習問題を解く。</p>	授業終了の時点で8問目を写している段階の児童もいる。そのまま授業は終了した。
D	スワヒリ語	60	<p>9:07-9:11 ノート返却</p> <p>9:11-9:14 昨日の授業の復習。</p> <p>9:14-9:28 今日のテーマは「熟語」であることを伝え、練習問題（10問）を板書。</p> <p>9:28-9:41 解き終わった児童がいるかを確認し、挙手した児童の答え合わせを行う。</p> <p>9:41-9:45 全体で答え合わせを行う。</p>	児童側には教科書は一冊もない状況。また、板書の書き写しでは、短いセンテンスでも、10分間で4問しか写せていない児童もいた。多くの児童は早く終わった児童の答えを写していた。
I	英語	32	<p>9:37-9:40 前回の練習問題で全問不正解の者がいたことに関して、叱責する。</p> <p>9:40-10:03 関係代名詞 Who, Which について児童たちに例文を作らせながら確認。</p> <p>10:03-10:05 関係代名詞 Whose について、児童たちに例文を作らせながら確認。</p> <p>10:05-10:14 used to ~の使い方を説明。</p> <p>10:14-10:19 教科書の練習問題を解く。</p>	児童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。児童が教師を恐れる様子はなく、授業中も教師と児童の間にコミュニケーションがある。授業中の児童同士の会話も英語で行われている。

め、子どもたちは教科書を自宅に持ち帰ることができる。私立小学校Iでは、学校でも教科書を用意するが、保護者に対しても教科書を購入するように指導している。そのため、これらの学校の授業は、児童たちが問題を解く時間以外は教師が児童に対して説明を行ったり、児童から教師に質問を行ったり、さらには、教師と児童が議論する時間となっていた。

授業観察からも、際立つのは教科書の不足、教師一人に対する児童数の多さなど、ハード面の問題である。小学校A、Dのスワヒリ語の授業において、児童たちのパフォーマンスは確かに良いとは言えない。しかし、私立小学校の子どもたちが英語を教授用言

語としてコミュニケーションのある授業を行っている様子を見ると、授用言語が民族語でないことが現状としてどれだけの教育達成阻害要因と言えるのか疑問である。

5. 考察

2節で述べたとおり、近年の教育の質をめぐる研究において、タンザニアにおける「母語教育」の不在が焦点化されている。しかし、そのような問題は、本調査をとおりて学校現場からは提示されなかった。教師たちが主張した問題は、旧来から指摘されているハード面の問題の深刻さである。教授用言語の問題に関しては、スワヒリ語へ

の期待や英語教育強化の重要性が訴えられることはあったが、「民族語ではなくスワヒリ語が教授用言語になっていること」は問題視されていない。むしろ、民族語を教授用言語とすることの教育的効果に、教師たちは懐疑的である。

なにより、現状においては、タンザニアの「教育の質」の問題の要因を、民族語が使用されていないことに求めることの妥当性が判断できないのではないだろうか。確かに、就学前の子どもたちが民族語しか知らないような、本稿で扱ったよりもさらに遠隔地にある小学校においては、スワヒリ語が教授用言語であることの弊害が現実的な課題として存在しているかも知れない。しかし、そのような地域には、本稿で取り上げた農村部の小学校よりも一層劣悪な教育環境があることが予想される。そのため、そのような地域の小学校の「教育の質」が低いとしても、それは使用される教授用言語の問題以前に、ハード面の問題に起因する部分がまず大きいはずである。

また、スワヒリ語と同じバントゥ系に属する民族語の言語的類似性の高さや、タンザニアにおけるスワヒリ語の社会言語学的位置づけの変化を無視した議論の展開にも注意が必要である。タンザニアの現実に即した社会言語学的状況が十分に考慮されずに、「民族語が使われていないのでタンザニアでは「母語教育」が行われていない」という素朴な見方がなされてしまう背景には、「母語」という用語が孕む問題が存在している。

「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」ととらえる西欧的文脈と、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」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の言語を同時に第1言語として習得するということが珍しいことではない (Wolff 2016: 189)。

このようなアフリカの文脈をふまえてみると、農村部でも多くの場合子どもたちがスワヒリ語を就学前に習得しているという状況から、タンザニアにおいてスワヒリ語はすでに「母語」のひとつになっていると言えるのではないだろうか。そのため、タンザニアではスワヒリ語による教育が「母語教育」として機能するはずであり、「母語教育の不在」という問題提起自体が、実は誤謬であることになる。

もし、120以上の民族語を教育に取り込むことが、コスト面において容易であり、人々もそれを望んでいるのであれば、話は別である。しかし、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のは、あまりに膨大なコストを要する。また、先行研究において、タンザニアの人々が民族語で教育を受けることを望んでいるとする調査結果は見られない。そのような状況下で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ことになりかねない。

ただし、議論の余地があるとなれば、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の状況についてであろう。これに関しては、国内のスワヒリ語の浸透度の高さと社会的な使用領域の広さを加味しても、スワヒリ語がアフリカ的文脈における「母語」に該当しない状況がある

可能性があり、具体的な対策が検討される必要があると言える。

いずれにせよ、タンザニアの「教育の質」の問題をめぐるのは、ハード面における圧倒的な教材不足、教師の劣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、喫緊に解決されるべき課題が山積しており、それらがあまりに著しいため、言語の問題を持ち出す正当性さえも問われる状況である。教育における言語の問題の重要性は自明であるが、少なくとも現状では、民族語を教育に導入するためにかかるはずのコストを、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あり、子どもたちの教育的達成に寄与する部分が大きいのではないだろうか。

6. おわりに

タンザニアにおいて、ドラスティックな制度改革は教師の枯弊にかかわる問題と認識され、一朝一夕に行われるようなものではない (Roberts 2015)。また「教育の質」の向上は、技術的・制度的側面に加えて保護者や社会との関わりも重要な課題となるため、短期間に達成するのは難しい。財源の不足に加えて、政府関係者が自らの子どもをインターナショナル・スクールや私立小学校に通わせているため、対応は後手後手である。

タンザニアの教育を扱う研究においては、ハード面に関する問題が議論され尽くしてしまったことで、「新たな問題の発見」が喚起されてしまう側面もあるのだろう。多言語主義という時代的背景に呼応した「母語教育の不在」の発見は、その一例と考えることができる。しかし、「母語教育」の文脈から民族語の教育への導入を行うことは、そもそも優先的に取り組むべき課題であるはずのハード面の問題への対応をより複雑で困難なものにしてしまう。

当然、教育における言語の問題の重要性が否定されるわけではない。問題は、言語状況を取り巻くアフリカの文脈や、タンザニアの社会言語学的文脈が十分に考慮されないまま、「母語教育」という西欧的価値観が自明の前提として議論に持ち込まれていることである。今後、タンザニアの小学校教育をめぐる議論において、本格的に言語の問題を焦点化するのであれば、まずは実際の教師や児童の発話の分析から、本当に「スワヒリ語の十分な運用能力がない」と言えるのかという点から検証していく必要があるだろう。特に、バントウ系と非バントウ系の言語圏における比較研究や、遠隔地域における更なる調査研究が求められる。

注記

- ^① ブロック＝ウトネは、「タンザニアにおいて、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年の教育政策では、「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)。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」(MEC 1995: 6) と記されている。
- ^② スワヒリ語の使用を支持する研究が多いが、英語を支持する研究も少なからず存在する。例えばカデゲは、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児童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(ex. 「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、「唇気楼(正しくは「mazigazi」)が「meremeta(きらめき、またたき)」とされたりする)ことを批判しており、これらの正しい専門用語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いう考えから英語の使用を支持している (Kadeghe 2003)。また、近年では、タンザニアの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主張する研究もみられる (Hilliard 2014; Mohr and Ochieng 2017)。

⁽³⁾ ただし、2015年に採択された教育政策では小学校教育を6年に短縮する計画が示されている。

⁽⁴⁾ 教育学部と工学部は4年、医学部は5年である。

⁽⁵⁾ CSEEの受験科目は「必修科目＝公民、スワヒリ語、英語、数学、生物」、「選択科目＝自然科学、社会科学、技術科目、農業、商業、家政、芸術、コンピュータ、外国語」、「その他＝宗教的科目」の3つに分けられる。受験者はすべての必修科目と2つ以上の選択科目を受験しなければならない。受験者が望めば、その他の科目からさらに1科目追加することができる。得点ごとの評価レンジ (A～F) と割り振られる点数は、(a) 75-100=A (5点)、(b) 60-74=B+ (4点)、(c) 50-59=B (3点)、(d) 40-49=C (2点)、(e) 30-39=D (1点)、(f) 20-29=E (0.5点)、(g) 0-19=F (0点) である。科目ごとの最低合格ラインはDであり、EやFの場合は加点されない。GPAは、成績が優秀であった順に7つの受験科目から計算される。その点数の平均がGPAであり、ディヴィジョンⅠ＝3.6-5.0、ディヴィジョンⅡ＝2.6-3.5、ディヴィジョンⅢ＝1.6-2.5、ディヴィジョンⅣ＝0.3-1.5 (1科目をC、または、2科目をDで合格した場合もディヴィジョンⅣ) となる。それ以下の成績の場合は、不合格 (ディヴィジョン0) 判定となる。(Tanzania 2015)

⁽⁶⁾ 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)。それ以外の私立小学校は、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。1995年の教育の自由化以降、この「それ以外の学校」に当たる私立小学校の数は、都市部を中心に急増している。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、私立小学校に通う児童数は、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。また、公立小学校であるが英語の使用を認められている学校や、私立小学校だがスワヒリ語を使用する学校も少数存在する。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 (4%) 校あり、そのうち118校 (18%) がダルエスサラーム州に存在している (MoEVT 2014)。

⁽⁷⁾ ヒューによると、子どもが新しい言語を学ぶ際、その言語が教授用言語として使用される前に、科目としてその言語を6～8年間学ぶ必要があり、その過程を経ない場合、簡単な会話能力は身につけられても、学校教育に必要な脱文脈化した複雑な談話を理解する能力の発達には6年以上を要する (Heugh 2006: 63-64)。この議論からは、タンザニアにおいても、少なくとも初期の教育における「母語」、つまり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見方が喚起される。

⁽⁸⁾ 中心部におけるスワヒリ語の浸透は、早くから指摘されてきた。 Barton は、イスラームが優勢で、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より優勢になり、内陸に位置し、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、スワヒリ語の

更なる浸透によって、民族語の使用は農村部に限定されていく傾向にあるとしている (Barton 1980)。また、レジェレも、町 (town) においてはスワヒリ語が優勢となっている状況を指摘している (Legère 1992: 100)。人の移動がより活発な現在、中心部におけるスワヒリ語の浸透はより顕著なものとなっており、そのような状況は、南部の地方都市においても例外でないことがわかる。

⁽⁹⁾ 筆者はこのときスワヒリ語で質問したが、手を挙げなかった児童は「流暢に話せないから (手を挙げなかった)」と他の児童にスワヒリ語で反論しており、この児童が質問を理解できなかったわけではない。

参考文献

- 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。
- 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 Tow Research*. Dar es Salaam: African Minds, pp.204-228.
- Barton, H. D. (1980). "Language use among Ilala residents," In: E. C. Polomé and C. P. Hill (eds.) *Language in Tanzania*, Oxford: Oxford University Press, pp.85-98.
- Brock-Utne, B. (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.
- 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.
- Hardman, F., J. Abd-Kadir and A. Tibuhinda (2012). Reforming teacher education in Tanzania. *International Journal of Educational Development* 32, 826-834.
- 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.
- Hilliard, A. (2014). Tanzanian students' attitudes toward English. *TESOL Journal* 6(2), 252-280.
- 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.
- 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.
- Legère, K. (1992). Language shift in Tanzania. In: M. Brenzeinger (ed.) *Language Death: Factual and Theoretical Exploration with Special Reference to East Africa*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp.99-115.
- Languille, S. (2014). "Quality education through performativity. 'Learning crisis' and technology of quantification in Tanzania," *International Journal of Education and Development* 39: 49-58.
- 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.
- Ministry of Education and Culture (MEC) (1995). *Education and Training Policy*. Dar es Salaam.
- Ministry of Education and Vocational Training (MoEVT) (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.

- Mohr, S. & D. Ochieng (2017). Language usage in everyday life and in education: current attitudes toward English in Tanzania. *English Today* 33(4), 12-18.
- Qorro, M. (2013). Language of instruction in Tanzania: Why are research findings not heeded? *International Review of Education* 59(1), 29-45.
- Roberts, D. (2015). Cracks in support for two Tanzanian rural primary schools with high performance on national exam. *International Journal of Educational Development* 43, 32-40.
- Rubagumya, C. M. (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., 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.
- Tanzania (2015). *The National Examination Council Act, Cap.107, The Examinations regulations, 2015*. Available at: http://parliament.go.tz/polis/uploads/bills/1459252987-GN%20509%20THE%20EXAMINATIONS%20REGULATIONS_2015.pdf (Accessed on 17 October 2017)
- Tao, S. (2013). Why are teachers absent? Utilising the capability approach and critical realism to explain teacher performance in Tanzania. *International Journal of Educational Development* 33(1), 2-14.
- The United Republic of Tanzania (URT) (2015). *Pre-Primary, Primary and Secondary Education Statistics 2014*. Dodoma.
- UWEZO (2011). *Are Our Children Learning?: Annual Learning Assessment Report*, Dar es Salaam. Available at: http://www.uwezo.net/wp-content/uploads/2012/08/TZ_2011_AnnualAssessment-Report.pdf (Accessed on 15 December 2017)
- Wedin, Åsa (2010). Classroom interaction: Potential or problem? The case of Karagwe. *International Journal of Educational Development* 30, 145-150.
- Wolff, H. E. (2016). *Language and Development in Africa: Perceptions, Ideologies and Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press.

参考 URL

- 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>] (Accessed on 1 November 2018)
- The Citizen*, “Fear as govt goes after fake certificates,” 20 October 2016, [<http://www.thecitizen.co.tz/News/Fear-as-govt-goes-after-fake-certificates/1840340-3423166-75vr6iz/index.html>] (Accessed on 1 November 2018)
- National Examination Council of Tanzania (NECTA) [<https://www.necta.go.tz/>] (Accessed on 1 November 2018)

A study on a newly rising concern on “the absence of mother tongue education” in the discussion of quality education in Tanzania

—A case study of 10 primary schools—

Sayaka KUTSUKAKE

*Joint Researcher at Research Institute for Languages and Cultures of Asia and Africa,
Tokyo University of Foreign Studies*

There has been increased interest in quality education in Tanzania, and there is a new trend from the perspective of ‘mother tongue education’, which enforces the use of each ethnic language from early education in Tanzania. To examine the validity of this newly risen concern, this paper reports on field research conducted in 10 primary schools in Njombe, Ruvuma and Dar es Salaam regions between 2015- 2017.

After the high enrolment has been achieved, Tanzania needed to focus on improving the quality of education. To address the poor learning performance called ‘learning crisis,’ the government introduced learner-centered instruction. The teachers were then required to apply instructional methods where the students actively participated in their learning. In this context, the question of the language of instruction in schools is given more attention than before.

In Tanzania, the language of instruction has been a major issue mainly at the secondary education level, especially to introduce a new policy to enforce the use of Kiswahili, which enables the students to better understand the subjects at all levels and achieve higher performance. However, recently, there is a new trend. Some researchers concern the negative effect of making Kiswahili the language of instruction from the first years of education on the assumption that Kiswahili is not the students’ ‘mother tongue’, and ethnic languages are therefore better understood.

Through interviews with teachers and observations in classrooms, this study reveals that the assumption which support this new language question in primary schools seems not really the case. Moreover, it is difficult to assess whether poor performance is caused by language or not in the current setting, which faces challenges such as the lack of teaching material, lack of teachers, and inadequate educational environment. At the same time, if the ethnic languages are to be used as the medium of instruction, new challenges would arise, such as that new text books must be written, qualified teachers are needed for every ethnic language, etc. The issues concerning the language of instruction may therefore create more challenges and undermine the every efforts towards quality education.