



Title	<Book Review> Imagining Multilingual Schools : Languages in Education and Glocalization, Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & María E. Torres-Guzmán, Series: Linguistic Diversity and Language Rights 2, Multilingual Matters, 2006.
Author(s)	中島, 和子; 友沢, 昭江; 鈴木, 崇夫 他
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2009, 5, p. 42-64
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/25039">https://hdl.handle.net/11094/25039</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

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

The University of Osaka

## 書 評

*“Imagining Multilingual Schools:*

*Languages in Education and Glocalization”*

Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas and María E. Torres-Guzmán,

Series: Linguistic Diversity and Language Rights 2

Multilingual Matters, 2006.

中島和子・友沢昭江・鈴木崇夫・真嶋潤子・湯川笑子・櫻井千穂・藤田ラウンド幸世  
滑川恵理子・佐々木倫子・山口真帆子・高橋朋子・谷口ジョイ (執筆順)

MHB研究会では、2007年11月11日(日)と2008年2月16日(土)・17日(日)の2回にわたって、多言語育成の問題を世界的視野で扱った上記専門書の読書会を行った。

本書について

中島 和子 (トロント大学)

本書との出会いは、2007年5月にドイツのハンブルグ大学で開催された第6回 International Symposium on Bilingualism である。本書を片手に緑豊かなキャンパスを往き交う大会参加者に促されて早速購入、次回読書会テキストの候補の1つとして最適ではないかと思ったのである。

「想像することは、即現実変革プロセスの第一歩である」(p.3)という。母語が教育でほとんど使われないという不本意な現実に怯むことなく、多言語環境にある児童生徒のために、さまざまな悪条件のもとで変革の担い手 (change agents) となっているすべての教師に本書を捧げると編者たちはいう。学校教師を言語の多様性の保持、再生、拡張の中心に据え、マルティリンガル教育のビジョンを明らかにすると同時に、その過程に立ちはだかる社会的、政治的問題や教授上の課題を、カナダ、フランス、先住民(米)、バスク、ウェールズ、マヤ、イスラエル、ボツワナ、米国、ガテマラ、ボリビア、インド、など、世界各地の多数派、少数派の事例を通して明らかにしている。

桃山学院大学の友沢昭江先生によると、本書は、編者の1人である García 教授が、コロンビア大学 Teachers College 教授および Bilingual-Bicultural Education Program コーディネーターに就任されることを祝って記念のシンポジウムが開かれ、その内容を一冊にまとめたものだという。友沢先生ご自身そのシンポに出席されたということから、第1章のイントロの部分を担当していただき、解説をいろいろ加えていただけたことは誠に幸いであった。

**【第1章】 Weaving Spaces and (De) Constructing Ways for Multilingual Schools: The Actual and the Imagines**

(多言語学校を実現するための方法を(脱)構築する：現実と想像)

**Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas and  
E. María Torres-Guzmán**

グローバル化する世界において人々が自分の母語を使い、自分の未来を描ける多言語学校をいかにして作るかを考えることが本書の目的であり、巻頭の本章では Section 1で各章の執筆者自身による要約を示し、Section 2以後にこのテーマについての編著者の拠って立つ視点と問題点が示されている。

まず研究者に対して、目の前の現実を考察するだけに止まらず、あるべき未来を示し、その実現をめざすべきだと訴える。公教育と学校は「支配(多数派)の代理人(control agent)」であり、ベネディクト・アンダーソンがいうところの「想像の共同体(国家)」の機関として一つのアイデンティティー、一つの文化、一つの標準的話し言葉と書き言葉を理想のイメージとして作り上げる役割をもち、中立的にみえる多数派の意見も、実は支配側の利益を反映しているということを忘れてはならないと警告しつつ、公教育の外でマイノリティーが自力で作った教育を評価し、従来の枠組みにとらわれない「多言語学校」を想像することを唱える。

バイリンガル教育とは「言語以外の学科目において二つの言語が教授言語として使用されること」であり、それ以下のものを認めないとの立場を鮮明にしている。バイリンガル教育は多くの要因(社会、イデオロギー、歴史、経済、政治、言語)と複雑にからみあい、不完全な教育モデルが依然として存在することを認めつつも、言語差別という不公平な社会的関係を保持させるような権力関係にこそ最も注意を払うべきだと指摘している。

Section 3ではバイリンガル教育を考える際の重要な論点を示している。①教室では現実の世界の状況を反映して、多様な言語使用、言語習得をめざすべき、②異なる言語をもつ生徒からなる教室では複数の言語と文化に通じた教師が不可欠で、校長などの管理職もバイリンガルであるべき。そのことはマイノリティー生徒の自言語に対する意識によい影響を与え、すべての生徒と教師にメタ言語的覚醒をもたらす。また多数派の生徒もマイノリティー生徒の言語をある程度は学ぶ必要がある(「言語的相互関係」)、③マイノリティー言語の活性化には書記言語の充実と標準化が必要だが、標準化が言語の消滅を招いた例もあり、「読み書き」の導入はマイノリティーのコミュニティにニーズがない場合は複雑な問題となる、などである。

Section 4は多言語教育を巡るパラドックスについて述べている。①技術の発達や人・モノ・新しい考え方の流入により多くの言語に触れる機会が増える一方で、過酷な同化政策により移民の言語は失われ、多数派の言語へのシフトが急速に進んでいる、②言語は本来等価値だが、現実には序列が広く存在する。序列は法により制度化されるが、学校での媒介言語(授業、教科書、テスト)としての地位やメディアが作り上げる多数派(支配側)の価値観の再生産により、さらに強固なものとなる、③言語使用やアイデンティティーの混合が加速する。すなわち21世紀の複言語社会はダイグロシア(社会的二言語併用)の状況ではなく、「重なり(overlap)」、「交差し(intersect)」、「連結する(interconnect)」状況になり、「母語としての多言語主義」が生まれるかもしれない。国民国家(nation state)の枠組みが弱まっている現在、言語意識(awareness)がアイデンティティーの重要な部分を占める、④国家が強制する同質化の動きと実際の多言語状況の間の緊張が高まり、草の根運動により教育の場で用いられる言語について政治的譲歩がなされる一方、国家カリキュラム(NCLBなど)やテストにより同質化は進行し、21世紀は'Multilingualism'から'English plus one other language'へと流れが変わる可能性もある、⑤英語が社会経済的上昇にむすびつくイメージがなお強いが、英語は'killer language'であり、母語を犠牲にして行われる英語教育は'genocidal submersion program'である。

宗主国が植民地からの強奪により力や資本を蓄積したのと同様に、英語やその他の支配言語はマイノリティーの言語を奪い、それらの話者の創造力や知識を奪った。学校が日々行ってきた強奪に対し怒りをもち、多言語による教育を求めていくとの覚悟を示すことでこの章は結ばれている。

(友沢 昭江)

## 【第2章】 Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy

(アイデンティティ・テキスト — マルチリテラシーズ教育学の援用による創造的自己確立 —)

Jim Cummins

第2章は地球規模で益々加速する多言語・多文化社会において様々な異言語・異文化背景を持つ子どもたちが、学校教育を通していかに自己実現を成し遂げるかを、マルチリテラシーズ教育学の観点からカナダ、トロント市の公立小学校での実践を基に論考している。マルチリテラシーズ教育学とは、学校に生徒が持ち込む文化的・言語的に多

様な資質の上に、教科書依存型の単線の読み書き練習を越えた創作活動を通し、テクノロジーを増幅器として使って、複数言語のリテラシーを同時に伸ばすということを教育学的に追究する分野である。

まず、「都市部の学校に在籍する児童生徒の言語・文化の多様化」と「世界規模での英語の猛威」、そして「技術発達による情報化社会」が、教育制度に影響を与える3つの要因として挙げられている。

次に、これらに答える形で、カナダの全国的なプロジェクトであるマルチリテラシーズ教育学の中の実践的研究として Identity Texts を取り上げ、それが本章のタイトルにもなっている。マルチリテラシーズ教育学は新ロンドングループが提唱した教育心理学分野の理論であり、加えて、発達心理学の理論も援用しながら本論が展開されている。クラス内において生徒たちの英語と家庭言語の両言語のリテラシーの発達、およびアイデンティティの形成が促される最近接発達領域をどのように作ることができるかという点を Identity Texts の取り組みによって追究している。

多言語・多文化社会の学校教育において、様々な異言語・異文化背景を持つ子どもたちはマジョリティ言語を授業言語として強いられることが多い。しかしながら、母語・母文化を理解することは子どものアイデンティティ形成上非常に重要であり、その育成、伸長こそ、多言語・多文化社会の学校に求められる教育であるとカミンズは主張している。

カミンズは、Identity Texts の具体的な学習活動を提示する前に、マルチリテラシーズ教育学を理論的に説明するため、「教授アプローチ」、「人間の学び」、「状況に埋め込まれた学習」の3つを教育心理学、発達心理学の知見から取り上げている。ここで重要なのは、上記の3つを基にする教授アプローチのそれぞれの機能と役割、学習における既有知識・技能の活用と自発的学習の促進、そして Lave & Wenger (2001) の正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) の理論に基づく学習者コミュニティ内での支援である。心理学、教育学の諸理論を踏まえた上で、カミンズは学力の強化を目指すアカデミック・エクスパティーズ・フレームワーク (Cummins 2001) として図で整理し、学習者コミュニティ内で起こるインターアクションの中で、「最大限の認知活動」と「最大限のアイデンティティへの投資」が最近接発達領域において認知的発達が促される二大要件であると結論づけている。

その上で、Identity Texts の具体的な事例を挙げている。Identity Texts の学習活動とは、ピア・ラーニングを基本とし、それぞれの生徒が持っている言語力を使って多言語による協働作業をし、生徒自身の「声」をいろいろなメディアを使って作品化する

ることである。子どもたちによって作り上げられた Identity Texts は、マルチメディアの利用によってインターネット上で公開され、子ども達は自分の作品をカナダと自分のルーツのある母国にいる保護者や親戚、友人と共有することができ、その際に受けるフィードバックはポジティブなものである場合が多いという。これにより子ども自身の言語的・文化的・人間的な自尊心が高まり、母語・母文化にアクセスすることを通して学習活動の意味が心理的に具現化される。加えて、生徒たちは言語について話し合うことでメタ言語認識を深め、自信を持つことができ、作品の創作活動を通して、芸術性や想像力も養うことができるという。

Identity Texts の学習活動で最も重要な点は、生徒主体の活動であるため、生徒がもともと持っている言語的資質や文化的資質を損なうことなく、既有的資質に仲間との共同作業の中で学んだものを積み上げていくことができるということである。こういった点から、Identity Texts はとりわけ学齢期に異言語・異文化環境へ移動した子どもに有効である。つまり、現地語ができるようになるまで学習の仲間に入れず、周辺的存在であることが多いが、Identity Texts の学習活動には学習初日から参加することが可能である。逆に、母語ができない現地生まれの生徒の場合は、親や上級生、そして入国したばかりの子どもの力を借りながら学習活動への参加ができ、母語・母文化の学習の場とすることができる。

以上、本論は多言語・多文化社会の学校を考える上で、公教育の中で子ども一人一人のアイデンティティを高揚し、学習言語を育て、持っている言語的・文化的、そして人間的資質を最大限に活かせるような学習活動がどのようにして可能かという教育者の悩みに大きな示唆を与えるものである。

(鈴木 崇夫)

**【第3章】 Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level**  
(フランスの多言語教育を想像する ―初等教育における言語文化意識プロジェクト―)

Christine Hélot and Andrea Young

本章は、フランスの東部、アルザス地方にある小学校での3年にわたる「言語文化意識プロジェクト」と名付けられた取組の報告である。この章の読者には、本章を読む前に、アルザス地方はドイツとの国境沿いの交通の要であるが故に、過去に独仏間で帰属が5回も変わったという歴史のある地域で、言語もフランス語、アルザス語、ドイツ語

が時と場合によって使い分けられているといった背景知識があると良いだろう。

本章ではまず、フランスではフランス語以外を母語とする人口が増えているにも関わらず、中央集権的な教育制度においては、トップダウンでモノリンガル教育が相変わらず指導されており、多言語主義への移行に踏み切らず少数言語の子どもへの教育方針は曖昧であるというフランスの教育施策の背景が、批判的に説明される。(pp.70-72)

フランス語以外の拡大言語教育のカリキュラムが作られているのだが、そこには現代外国語 (MFL)、地域少数言語 (RML)、移民少数言語 (IML) という区別がなされ、MFL では英語が絶対的な主流である一方で、IML は初級クラスしかないといった差別的とも言える制度であることが浮き彫りにされる。(pp.73-76)

この地域ではフランスの他地域と同様に、移民を中心に少数言語話者が増加している。ディデンハイムという町の小学校で、多言語社会を目指した取組がなされたのだが、6歳から9歳の子どもたちに、在校生の全ての母語18言語の言語文化の理解を深めるために、3年間にわたって教員と保護者の協同で指導がなされた。このプロジェクトには2つの目的があり、第1は、その地域や学校で話されている、移民の言葉も含んだ多言語に目を向け、全ての言語に正当な認知と価値づけをすることだった。もう1つの目的は小学校で学ぶ「外国語」を生徒が選択する前に、その地域の言語資源の多様性と豊かさを理解させることであった。それによって、フランス語モノリンガル社会を志向しがちだったところに、多言語社会を志向する種をまいたという意義づけがあると報告されている。(p.77)

具体的には、毎週土曜日の朝、18言語を順番に、その言語・伝統行事・衣装・地理などを通して教えることで、異文化に慣れさせステレオタイプを取り除くように活動がなされた。その際教室に移民の保護者が、「教える人」としてやってくることで、移民の子どもたちの自尊心が高まったり、母語や母文化への愛着や誇り、学ぶ動機づけにもなった例が報告されている。また教員と保護者の取組意識にも変化が現れ、学校と地域の結びつきが強くなったことも指摘されている。(pp.79-84)

フランス語を国民のアイデンティティのための言語と定めるフランスにあって、アルザス地方はドイツ領であった時期も長いのでドイツ語の浸透度も高く、それ以上に「アルザス人」といったアイデンティティも持つ住民が多いところである上に、後から入って来た移民の子ども達への教育が加わると、ことは単純ではない。さらに外国語としては、英語指導を希望する保護者が移民の保護者も含めて多いことが、母語保持育成教育にとって障害ともなっている。このように言語的に複雑な状況にあって、この報告によると3名の教員によって自発的にこのプロジェクトが始められ、少数言語話者の子ど

も達がエンパワーを得る努力がなされているのがわかった。しかし、多言語話者が共存する欧州にあって、もっと進んだ多言語教育がなされていることを期待した読者は、フランスの一地域の厳しい現実を突きつけられることとなっただろう。

バイリンガル教育・多言語教育の視点から見ると、「言語文化意識」がようやく前向きに行われたという段階であり、我々の先入観が覆され期待した先進性が見られないという印象である。異なった言語や文化に関する子どもたちの意識面への働きかけであって、「多言語は問題でなく宝物だ」という捉え方をようやく広め始めたところのようである。しかしこのプロジェクトが実質的な外国語学習でも母語教育でもないことは明示されており、正規のカリキュラムに組み込まれたものでもないのもので、少数の教員の個人的努力に頼るのみでなく、今後どのように継続発展し得るのか気になるところである。

(真嶋 潤子)

#### **【第4章】 Reimagining multilingual America: Lessons from Native American Youth**

(多言語国アメリカの再構想 ―先住アメリカ人青年から学ぶこと)

**Teresa L. McCarty, Mary Eunice Romero, and Ofelia Zepeda**

第4章は、北米の先住民族（以下NA）の英語と先住民族の言語（以下NL）とのバイリンガリズムについて考察している。ヨーロッパ人の到来以前には300から500あった先住民族の言語のうち、現在では200が話されているがそのうち母語として次世代に習得されているのは34%にすぎない。他方、今や英語を母語や唯一の母語として育つにも関わらずNLの子どもは10%以上が英語力不足児童（LEP）と診断されている（1999-2000）。

この論文は、229人（うち4-12年生の子ども63人を含む）のインフォーマントからの聞き取り調査、参与観察、質問紙調査、地域で保存されているデータの分析をもとに、社会言語学的側面および言語政策の影響を分析し、状況打開のための事例を挙げている。研究対象となったナバホの若者達はNLを、大人が考えている以上に大切なものと考えている一方で、NLが恥であると植え付けられた歴史から完全に逃れられてはならず、NAの大人と若者の間にもそれぞれに、若者が「NLを軽んじている」、「先生は重荷をかかえたくない、我々と絆をもちたくない」とするすれ違いがある。加えて、「英語オンリー」や「ノー・チャイルド・レフト・ビハインド」などの国家政策のためによけいに多言語・多文化教育が難しくなっている。

このような社会的、国家的状況の中で、先住民の言語と文化の中に国で定められたカリキュラムを根付かせ独自に学校を運営する、チャーター・スクールの試みがある



(Brahidaj 高校の成功例など)。また、国が作った学習「スタンダード」に対して、アラスカ州で制定した文化に対応したアラスカ独自のスタンダード (Alaska Standards for Culturally-Responsive Schools) の制定や、継承語のイマージョン学校 (ハワイ語、マオリ語など) の例をあげ、多言語社会を実現する可能性を示している。

言語少数派児童・生徒にとって、自民族のロールモデル、言語の価値付与 (valorization)、および文化の尊重が、不可欠であることはよく知られている。日本人にはあまり直接見聞する機会の少ない NA もこの例にもれないことが再確認できた章であった。ただ、ここで (おそらく紙面の都合で) 焦点化されているのは子どもの低学力 (学校での成功の有無) と国家レベルでの教育政策にどうたちむかうかということのみであるが、日本における朝鮮学校の場合に見られるように他国との外交など政治との関わりや、日本の新来労働者移民のように国内の経済活動や移民政策との関連など、バイリンガリズムの実現にはマクロの課題が大きい。今後こうした面での運動や歴史と合わせて先駆的事例を理解するの でなければ、実践にむけたエンパワーメントは難しいのではないかと感じた。

(湯川 笑子)

**【第5章】 Attitudes Towards Language Learning in Different Linguistic Models of The Basque Autonomous Community**

(バスク自治州の異なった言語モデルの中での言語学習に対する態度)

Feli Etxeberria-Sagastume

本章では、スペインのバスク自治州において実施されているエウスカラ (バスク語) とスペイン語の二つの公用語バイリンガル教育プログラムに所属する学生の意識調査について述べられている。本調査の意義をより深く理解するためには、まず、バスク自治州がおかれている社会的、政治的背景を踏まえる必要があるだろう。

バスク自治州とは「政治的理由によって3つの領土 (ナバラ自治州、北バスク国 (仏)、バスク自治州) に分断されたスペインとフランスの国境に位置するバスク国の自治州の一つであり」(p.112)、バスク民族の統一とスペイン政府に対する自治権の確立を求め、これまでに幾度とない闘争や交渉が繰り返されてきた地域である。また、そのバスク民族の言語である「エウスカラは3つの領土共通の言語であり、バスクの文化の統合の基本要素とみなされている」(p.112)。1982年、83年に相次いで「エウスカラ標準化のための法律」と「バイリンガル法」が制定され、エウスカラにも公用語としてスペイン語と同等の公的地位が認められた。このような社会的背景の中で、「エウスカラとスペイン

語の二つの公用語のバイリンガル教育プログラム」が初等・中等の義務教育課程の中で実施される運びとなった。

本章は、長年、バスク地方において、言語学習と言語教育、そして教育政策の研究を担ってきた著者、Feli Etxeberria-Sagastume 氏 (バスク国立大学) 他により2002年に発表された「中等教育課程の学生のバイリンガル習得に対する認識と自己評価」に関する大規模調査から得られた知見に基づく。

上述のバイリンガルプログラムでは、モデル A) 使用言語はスペイン語であり、言語教科としてエウスカラを教える、モデル B) エウスカラとスペイン語両言語ともに使用言語として扱われ、また教科としても教える、モデル D) 使用言語はエウスカラで言語教科としてスペイン語を教える、という3つの教育モデルが実施されており、これらの教育モデルの差異による学生の意識の違いを、リサーチクエストの重要部分として掲げている。調査方法としては、県都ドノスティア市内の19校の中等教育課程最終(または4)学年に在籍する学生(平均16歳)441名(無作為抽出)に対し、自由記述式のアンケートを実施し、得られた821サンプルの回答を質的帰納法により分析している。

調査の結果より、学生たちは概ね、(複数の)言語の学習に対して肯定的態度を示していることが確認され、道具的動機付けが明らかな英語学習の価値付けにおいては、モデル別での差は見られなかった。しかし、エウスカラのように社会的ステータスが低く、危機にさらされた言語は、例えばモデルDの学生にとっては文化集団のアイデンティティと関わりのある強いシンボルの価値付けがなされているのに対し、モデルAの学生にとっては、そのローカルエリア内での使用といった道具的価値を持つのみ、というように、教育モデルが学生の態度や動機を大きく左右しているということもわかった。

この論文は調査の概要に関して述べるに留まっているため、細部の把握が難しく、調査方法の妥当性等に疑問を残す部分もあったが、マイノリティ言語の復興を目指した言語教育が民族のアイデンティティ確立のための必須要素であることを、その社会的背景がもたらす緊迫感と共に感じさせる論文である。これからの多言語社会とは、英語のように名声の高い言語だけでなく、アイデンティティと深く結びついた言語の価値をも重視する社会であるべきだとする強いメッセージを伴って、多言語社会のあり方を様々な角度から考えさせてくれるという意味で示唆に富む論考であると言えるだろう。

(櫻井 千穂)

**【第6章】 Back to Basics: Marketing the Benefits of Bilingualism to Parents**

(基本への回帰：子どもたちの親にバイリンガリズムの特権を売り込む)

**Viv Edwards and Lynda Pritchard Newcombe**

第6章は、ウェールズ語の促進と普及を目的として、ウェールズ全土の親たちやこれから新たに親になる人たちにバイリンガリズムの利点を売り込むという具体例を通し、近年のマーケティング戦略を取り入れた方法がバイリンガリズムに関する神話に挑戦するために使えるのではないかという可能性を考察したものである。

1993年にウェールズ語法 (Welsh Language Act) が英国議会で成立し、それに伴い、The Welsh Language Board (WLB, ウェールズ議会政府内ウェールズ語担当局) が設置された。事実、WLB の施策により、「学校」で行うバイリンガル教育が効果を挙げ、2002年には、さらに広く社会の中での二言語使用を目指し「Twf (ウェールズ語で Growth の意)」が誕生した。「英語」の威力の下で、ウェールズ語は、話者の減少が2001年まで続いてきたという事実も記憶に新しく、言語使用を社会の中でどのように浸透させるかがウェールズ語の生き残る道であり、急務である。

フィッシュマン (1991) が、教育に過剰な期待をすると幻滅することになり、「就学時」からの習得つまり教育の介入はそれ自体では言語シフトを逆行させることはできないと指摘をしたことを受けて、Twf が目指したのは、親に子どもたちを二言語で育てる責任を持つように促す、基本に戻ることであった。二言語で子どもを育て、親が言語・文化を継承することを目指したというわけである。

具体的には、親をターゲットにすることから、助産士と保健士のチームによるプロジェクトを展開した。妊娠中や出産直後の親たちに直接、「バイリンガルの利点を伝える」という作戦である。実際に、ウェールズ内のすべての親たちにコンタクトがとれるように編成されている。初めての親にとって助産士や保健士の存在は大きいだけに、健康や妊娠、子育てに関する「個別」の相談、その機会を捉え、赤ちゃんがバイリンガルになれる機会があるということやそれについて知る機会を提供する情報パックを渡したりするわけである。その「伝える」ときに、マーケティング理論を応用した。それは、四つの「P」と呼ばれる機能であり、目的を達成するためには Product (プロダクト)、Price (プライス)、Promotion (プロモーション)、Place (プレイス) の機能が理想的に混ざり合うことが重要であるという。

プロダクトは、「欲求やニーズを満たすべく、マーケット (売り込むための場) に注目、獲得、使用、消費を呼び起こすモノ」、つまり、人々がウェールズ語とともに認識して

ほしいと思える特定のブランドが考えられるが、Twf プロジェクトは「子どもたちを二言語で育てる」ことをイメージした紫と黄色のロゴマークや4人の子どもの漫画キャラクター (Dil, Dan, Tomos, Teleri) を使い、ブランドイメージの強化を図っている。プライスは、「顧客がモノやサービスを得たり、使ったりする利益に対して払う価値の総体」だが、バイリンガルとして子どもたちを育てている成功例としての家族のストーリーなどを取り上げている Twf のニュースレターをはじめ、独自に作製したマテリアル(親が子どもたちと一緒に歌えるウェールズ語の歌のCD、二言語のワークブックや塗り絵、幼児向けの二言語の本)を無料で提供している。無償のマテリアルを提供することで、時間と個人的な献身に関しての親側の投資が価値のあるものであることを再確認できるように意図されている。プロモーションにおいては、Twf は広く潜在的な親たちにアピールできるようなマテリアルを開発した。特に使われているマテリアルとしては、手のひらに収まる特徴的な四角の、明るい色をした冊子だろう。この冊子は親たちがバイリンガリズムに関して頻繁にする疑問に答えて開発されたものである。プライスは「サービスが実施される場所」に焦点をあて、イベント時にマテリアルを手渡したり、図書館、子ども相談機関、病院、健康センターなどに冊子や情報パックを置いたり、または、助産士、保健士を通しての働きかけが挙げられる。ここでは、親たちが時間を過ごす場所に Twf のメッセージを届けることを目標としている。

今後の課題としては、①ウェールズの家族内での言語選択に影響を及ぼすプロジェクトの有効性、②ウェールズで展開された方法がどの程度他の状況で応用できるかである。Twf のターゲット層は妊娠中の女性であり、乳幼児の子どもたちの親であることから、その効果が現れるのにはまだ時間がかかり、具体的な評価としては次の2011年のウェールズ全国調査を待つことになる。

しかし、数値などの評価とは別に、評者が実際にTwfの活動を2007年の夏にウェールズの祭り (Eistedfod) で見た際に、「教師」ではなく、助産士・保健士の口から新米の親たちにおむつの取替え方と同じレベルで言語選択の可能性を伝えている現場は印象深かった。学校教育では伝えられない部分、親から子への言語伝達が言語のバイタリティとなり、それが社会言語の維持につながる。親と学校の両面から支えられるマルチリンガル・スクールも夢ではないのかもしれない。

Twf <http://www.twfcymru.com/en-gb/home/Pages/default2.aspx>

(藤田ラウンド 幸世)

**【第7章】 Popular Education and Language Rights in Indigenous Mayan Communities: Emergence of New Social Actors and Gendered Voices**

(マヤ先住民地域における住民向け教育プログラムと言語権 ―新たに出現した社会的行動者とジェンダーの声―)

Karen Ogulnick

第7章は、メキシコ南東部チャパス州の先住民自らの手による自治学校と、住民向け教育プログラムについての力強い活動の報告である。

まず、第1節では、先住民主導の教育が行なわれるに至るまでの背景、チャパス州の歴史や社会、言語事情などが解説されている。この地域では多数派言語のスペイン語の他に11のマヤ先住民の言語があるのだが、少数派言語のうち半数以上が「絶滅の危機」に瀕しているという。1991年に改正されたメキシコ憲法4条で、先住民の言語、文化、習慣、資源の保護と促進などが保障され、公教育の中で先住民の母語とスペイン語のバイリンガル教育が行なわれるようになった。ところが、先住民の非識字率の高さや劣悪な保健環境、子どもたちの不就学や学力不足などの問題は改善されていない。本章の筆者が繰り返し主張するように、政府による教育は多数派階層の文化資産の再生産を目指すもので、支配される側はいつまでも支配される側のままであるからである。このような劣悪な政府の政策に対し、1994年の武装蜂起を経て、1996年、チャパス州で連邦政府と解放軍 Zapatistas との間で San Andres 協定が署名された。協定では教育が最も重要視され、先住民の言語教育について一歩進んだ政策が明記された。

しかし、第2節で触れられているように、協定締結後も公教育は先住民の教育的ニーズを十分に考慮してこなかった。実際、多くの先住民の親たちは政府によるバイリンガル教育は名ばかりだと批判する。その原因として、先住民言語のバリエーションが多様であるがゆえに、教師が先住民であっても教師の言語やアクセントが派遣される地域の言語事情と合わないなどの複雑な事情もある。さらに、幸運なことに教師の言語やアクセントが地域と一致したとしても、教師自身が「多数派言語であるスペイン語リテラシーのみが文明化の証左である」という誤った信念をもっているため、スペイン語のみを使って教えているという「陰湿な」報告もあるという。

そこで、第3節と第4節では、公教育に対抗し先住民自らが創設した自治学校と住民向け教育プログラムについて報告されている。

まず、自治学校 (autonomous schools) は、解放軍 Zapatistas によって組織された学校であり、政府のサポートを拒否し、連携しているメキシコ人やその他の国外の個

人や非政府組織から金銭、技術、専門分野の援助を受けている。その教育理念は Freire, Dewey らの理論に基づき、先進国並みのレベルを目指しながら、子どもたちに抵抗、自治、尊厳の精神を覚醒させ、また、先住民の文化と言語そして仲間を守る責任感を根付かせる。2004年には83校の小学校が開校し、そこで教える教育推進者(promoters)の多くは地域中等教育の学校の卒業生である。

一方、住民向け教育プログラム(popular education program)であるが、その名は Freire がブラジルの貧しい小作農のために創始した草の根の識字教育プログラム「popular education」に由来する。本章では、国際的にも名が知られている2つの非政府組織、Sna Jtz'ibajom (The House Of Writer) と Fortaleza de la Mujer Maya (FOMMA=Empowering Mayan Women) が紹介されている。その主な活動は、彼らの伝統文化はもとより、現代の先住民コミュニティが抱える諸問題(アルコール依存症、環境問題、バイリンガル教育、移住など)を題材に彼らの言語で物語に書き、それらの題材の劇を上演することである。住民は単に劇を鑑賞するだけでなく、ワークショップなどに参加して識字教育を受ける。ただし、前者は性別の区別がない組織であり、後者は女性のみによる組織で先住民の女性が直面する問題に特化しているという点で、違いがある。

現在様々な地域出身の20人の先住民の若者が、マヤ教育基金、Sna Jtz'ibajom、FOMMA による奨学金を得て大学で学んでいる。彼らはみな、Sna Jtz'ibajom と FOMMA の識字プログラムの卒業生で自分たちの母語で読み書きを習ったという。

以上のように、第7章では、メキシコ国内の先住民に対する言語教育事情と、多数派ではない先住民自らの手による教育についての報告がなされ、大変興味深い。しかし、先住民による教育の体制、内容、成果などの具体的かつ詳細な検討が少ない点が惜しまれる。これらの点でチャパス州の実践と成果の蓄積が世界に発信されれば、世界各地で少数派言語が多数派言語に飲み込まれる事態が続く中で、力あるヒントを提供することができるのではないかな。

(滑川 恵理子)

**【第8章】 Imagined Multilingual Schools: How Come We Don't Deliver?**  
(想像の多言語学校：なぜ我々は作らないのか?)

Elana Shohamy

本章は、筆者が理想とする「想像の多言語学校」を説明した後、なぜそれが実現しないのか、そのメカニズムを論じている。我々の世界の現実には、国境を越えた人々の移動、

大勢の移民の受入れなど、多言語主義が以前にも増して現実のものとなりつつあるのだが、伝統的国家 (nation states) は構成員が「同じであること」を希求し「単一言語」イデオロギーを志向し、現実を直視することを拒んできたと指摘されている。しかし、教育に携わる者が、生徒に「現実世界」への準備をさせたいのであれば、多言語の必要性を認識すべきであろう。(pp.171-172)

筆者の想い描く「想像の多言語学校」では、その社会で力を持つグループの言語のみならず、構成員の持つ多言語能力をどれも同様に正当化し、受入れ、能力を伸ばせるようにする。コミュニケーションや自己表現のための手段は、狭い意味の「言語」にとどまらず、ヴィジュアルその他のマルチ・コードを認め、従って「母語話者の言語」の「正しさ」や「純粋さ」は現実には意味がなくなり、「言語化」する手段よりも、個人が何を表現するかが重要であるとする。市民社会において、違いを受け入れ、インクルージョンを希求し、多様なグループと共生する必要があるからである。(pp.172-173)

我々の現実がそのような想像の学校と異なっている理由が、その国で言語政策を担う人々の考える「多言語主義を脅威と捉え、単一言語主義を推進しようとする」イデオロギーを、現実のものとするための、5つの「メカニズム」と呼ばれる働きである。(pp.174-175) 本章ではそのうち3つを詳述している。すなわち、1) ある言語を「標準語」「公用語」と明言する政策方針とスタンダード (標準的言語使用) と (公文書等の言語使用の) 規則により、「非正当的」言語話者を周辺化し、排除するメカニズム。(p.176) 2) 言語教育政策によって、全ての公教育機関において、何を教えるかを上意下達で決定する。特にどの言語をどれ位の期間教えるかは、研究に基づかず決定されている。(例えばイスラエルでヘブライ語を教える期間は、信頼できるデータに基づいて決められておらず、移民の子どもたちは、ヘブライ語以外に母語ができることを一切評価されず、母語話者と同じ期間しか学べないため追いつけず、また中退者も多く、「二流市民」とならざるを得ないようになっていることが、筆者の問題意識としてあると言える。) 主流言語を母語とする生徒と、そうでない生徒の間の格差を固定化してしまうメカニズム。ここでイスラエルにおける大規模調査の結果を紹介している。旧ソ連とエチオピアからの移民の子どもと、地元のイスラエル人の子どもという3グループの、ヘブライ語と数学のテスト結果から、移民の子どもが母語話者と同等のレベルに達することは、できないか、または10年以上といった長時間かかることが示されている。またエチオピア出身者よりも旧ソ連出身者のほうがテスト結果が良いが、社会経済的地位、保護者のサポート、教育への価値づけなど、背景や環境の違いが影響しているのみならず、家庭で自分たちの母語を使用していることが成功を予測する鍵となることが示

された。また、いずれのテストもヘブライ語のみでなされたテストよりも、生徒の母語との二言語版のテストの方が、有意により結果となっている。(pp.176-180) 3) 言語テストが、政策的に利用されることや、テストされる言語を見て、言語の優先順位や社会的意味づけなど生徒が受けるメッセージ性が高いというメカニズム。例えばアメリカの「落ちこぼれ防止条例 *No Child Left Behind Act*」のような法律は強力で、個人レベルでは言語テスト(アメリカでは英語)の受験を拒否する選択肢はない。欧米では昨今移民に言語テストの受験を義務づける動きが出ている。これは民主的なインクルージョンや表現の自由に対する違反であると見なされうる。(p.181)

以上3つのメカニズムがとりわけ重要であるが、それ以外に4) 公共の場における言語と、5) イデオロギー、神話、プロパガンダ、威圧(強制、弾圧)を通して、言語政策が普及し社会で影響を持って行くというメカニズムが指摘されている。

これらのメカニズムに対して、筆者からは二つの提案がなされている。1) 言語意識(Language awareness)を高めること。言語が、非民主的に利用されるしくみに気づくこと。そしてそのために教育者や応用言語学者は、2) 言語行動主義(Language activism)をとり、一般市民に言語政策に気づかせるような議論や行動を取るべきであると主張している。(p.182)

言語教育に携わる者が、意識するとしなないに関わらず、また好むと好まざるとに関わらず、時の政府の言語政策(あるいは政治そのもの)の影響から逃れることはできないということを改めて考えさせられる。我々は、近視眼的に仕事をするのではなく、自分の仕事が理想の社会に向けてのどんな位置にあるのかを常に自覚しておく必要があるだろう。

(真嶋 潤子)

### 【第9章】 Monolingual Assessment and Emerging Bilinguals: A Case Study in the US

(一言語による評価とバイリンガルたちの出現 - アメリカ合衆国の事例)

Kathy Escamilla

言語政策・言語計画を立てる際の3つの考え方として① Language as a problem, ② Language as a right, ③ Language as a resource があるが、アメリカではスペイン語を第一言語とする ELL (English language learner) は“problem”と見なされ、彼らの「不十分な」英語を「矯正する」ことが教育だと考えられてきた。連邦政府の2003年の調査によれば ELL は500万人、言語の種類は350とされる。

本章で扱うコロラド州の公立学校には英語以外の102の言語をもつ約7万人の ELL



が在籍（全体比10％）するが、その一方で全体の80％を占める約5万6千人はスペイン語を第一言語とする生徒であり、多様性と集中性の二面性をもつ。これまで言語の多さから英語以外の言語による学力評価は非現実的、非経済的とされ、英語のみの評価が行われてきた。

生徒の学力向上を目標に1990年代に始まった教育改革では‘standards-based education’と‘high-stakes testing’が2本柱とされ、2002年のNCLB (No Child Left Behind) 法によりその傾向がさらに強まった。コロラド州ではすべての生徒は読み書きと学科目のテストを受け、成績により「卓越 (advanced)」、「熟達 (proficient)」、「やや熟達 (partially proficient)」、「不十分 (unsatisfactory)」の4段階に分けられ、「卓越」と「熟達」は学年相応の能力があるとされた。そして生徒の成績により学校も「優良 (excellent)」、「良好 (high)」、「平均 (average)」、「低調 (low)」、「不良 (unsatisfactory)」の5段階に格付けされ、「不良」となった学校は教員や管理職の解雇、チャータースクールへの転換、給与査定への影響などを受けることとなった。その際 ELL も対象とすべきかについて議論がなされ、コロラド州では ELL は州の学力テスト (CSAP) を三年間免除され、バイリンガル教育を行っている学校ではスペイン語話者の3年生と4年生にはスペイン語の読み書きテストを受けさせた。

2003年度実施のテストでは都市部デンバーの10の学校のうち8校が「低調」、1校が「不良」、1校が「平均」となり、深刻な状況にあるとされた。それら10校のうち8校で全体の90％を越える生徒がラティーノ (Latino) 系であり、6校は全生徒の50％以上、4校は3分の1がスペイン語を第一言語とする ELL であった。また8校で貧困家庭が90％を越え、すべての学校で“ELA”と呼ばれる短期間 (1～2年) で終了するバイリンガルプログラムを実施しているため、CDE (州教育省)、マスメディア、教師、教育管理職は学校のランクの低さと生徒の成績不良の原因は [1] 貧困、[2] スペイン語話者、[3] ラティーノ、[4] バイリンガル教育プログラムにあると指摘した。

しかし同じこれら10校でバイリンガルプログラムを受け、スペイン語の読み書きテストを受けた生徒の成績は、ラティーノで英語テストを受けた生徒だけでなく、州全体の平均をも上回った。しかしその事実は発表されないか、分かりにくい形でしか公表されていない。他にも①事前準備に役立つテスト問題の公開も英語テストのみに限られる、②貧しい移民の生徒には文化、経済、言語面で不利な内容がテストに含まれる、③スペイン語テストを受ける生徒数に応じて学校全体のスコアを下げる (スペイン語受験者が増えるほど学校のランクが下がる)、テスト結果がよい場合もスコアに反映させない、④新たに始まった数学のテストは英語版しか作らないため、英語能力がまだ十分でない

ELL も英語で受験するしかない、など英語のみによる評価圧力が強まっている。これに応ずるため、学科目では英語による指導が増え、体育や音楽の授業は ESL の時間に振り替えられた。すなわち問題は“too much Spanish and too little English”（英語に比べてスペイン語が多すぎる）ことであるため、その状況を改善することが解決法だという理解であった。

スペイン語のテストが実施されない場合、スペイン語 ELL の成績が悪くなることが予想され、「スペイン語話者は読み書きができず、成績も悪い」という従来からの間違ったイメージの固定化が進むことになる。まさに「言語テストは危険な武器であり、命取りになる可能性がある」(Shohamy 2004)。

本章は大規模テストにより ELL が“language as a problem”というパラダイムに固定化されるメカニズムを描きだすとともに、バイリンガル生徒の能力を測るには二言語によるテストが必要で、公正かつ的確な評価方法に基づいてテストを行うことが彼らの実態を知らしめる唯一の方法であり、バイリンガル教育に対する肯定的な評価をもたらすと強く訴えている。

(友沢 昭江)

**【第10章】 The Long Road to Multilingual Schools in Botswana**  
(ボツワナにおける多言語学校へのはるかな道のり)

**Lydia Nyati-Romahobo**

ボツワナは英語とツワナ語を公用語とし、少なくとも26の少数言語が認められる多言語国家である。1966年の独立当初はツワナ語を学習科目としたが、1977年には最初の4年間の教育言語と定め、さらに、2000年にはツワナ語は最初の2年間のみで英語を主たる教育言語と変更した。さらに、モデル校に科目としてのフランス語を導入し、以後、英語を教育言語、科目としてのフランス語を教える方向に向かうと思われる。一方、ツワナ語の使用推進はあらゆる公的な場に見られる。ツワナ語話者の首長、教師、看護師、警官などを非ツワナ語地域に赴任させ、学校のカリキュラムはツワナの歴史、言語、文化を反映するなどを推進することで、非ツワナ民族の子の自尊感情は低下し、小学校修了試験の不合格率は上がった。このため少数言語は、程度の差こそあれ、危機に瀕することになる。無論、それに対しては、言語・文化復活運動の動きがあり、1981年には Ikalanga 語推進協会が設立され、現在6つの言語推進のための登録団体、7つの非登録団体があり、2002年に多文化連合が結成された。文字を持たない言語の表記システムの開発、非ツワナ語話者の差別撤廃の訴えなどが推進されている。しかし、

政府はリソースの欠如などをあげて、一貫して地域語を教育言語とすることに強く反対してきたという。

本章では、言語戦争の戦いの場として、Etsha 第6小学校を取り上げている。アンゴラの武力闘争は Hambukushu 族の流入を招き、ボツワナ政府は Wayeyi 族の牧草地に、2万人の Hambukushu 人口を13の居留地 (Etsha 1~13) の形で落ち着かせた。しかし、観光地域にコミュニティの形は認めず、何年もの間村の資格が与えられず、5000人以上の人々が、学校も電話も水道も店もない生活をおくった。1970年に Etsha 第6に共同組合の店が作られ、その後、小学校、中学校、ガソリンスタンド、やがて、診療所と識字プロジェクトのある全キリスト教会のセンターも出来、結果として、Wayeyi の大半は1972年以後 Etsha 第6に移った。

2001年の Etsha 第6小学校の生徒数は1,263人を数えた。教師は民族的には、Wayeyi 12人を筆頭に、6つの民族と多様で、教師全員が第一、あるいは、第二言語としてツワナ語を話し、さらに英語も話す。そして、3年生以上には英語で教えることが期待される。Wayeyi 族はバイリンガルでも大抵ツワナ語を使い、他の教師は教室外の自民族同士の場合は民族語を使った。生徒の最大集団である Hambukushu 族の生徒たちは、学校でも家庭でも民族語を使い、Wayeyi 族の生徒たちは民族語は聞いて理解するが、話すほうは大抵ツワナ語を使う。

著者は2002年から2003年に行った30の授業観察と15人の教師インタビューから、表向きの教育言語はツワナ語 (1,2年生) と英語 (3年以上) だが、他の言語と文化が水面下では使われており、学校は多言語・多文化化していると報告する。教師によって実現される、表向きの単一言語学校は学習プロセスの退化を引き起こし、他言語の水面下使用は学びのために母語による教育が内在的に必要なことを示しているとする。ツワナ語母語話者の教師のインタビューでは、生徒たちがツワナ語よりも英語のほうで成績が良いこと、彼らの方言がツワナ語の文型に Shiyeyi の単語を多く含むものなので内容や質問がわかっていると思われがちであるが実のところはわかっていないことから成績の低下につながるなどが語られた。つまり、ツワナ語の運用だけでは社会的統合を促すには不十分であり、筆者は最善の社会的統合は現実に存在している多言語学校を育てていくことで実現する、マイノリティ・エンパワメントのために社会文化的アプローチ、パワーアプローチに取り組むべきだと結論づけるのである。Etsha 第6小学校はモノリンガル主義の賛成派と反対派の戦いの場の1例とされる。

以上のようなボツワナにおける多言語状況は、いかにもアフリカ的な事象に思われ、日本とは無縁な印象を与える。しかし、ダイヤモンド、そして、鉾石の産出によって

1980年代に最貧国グループから抜け出した経済状況が他民族の流入に拍車をかけたという面は、1980年代から外国人就労者の流入が始まった日本と共通する面をもつ。ボツワナの言語調査が28言語を示すとすれば日本の多言語状況はどうか。日本において成長の時期を過ごす、母語が日本語ではない年少者の教育を、外国人受け入れ政策を転換する今後の日本がどう担っていくのか。教育言語政策の充実が求められるのはボツワナだけに限らない。

(佐々木 倫子)

**【第11章】 Nichols to NCLB: Local and Global Perspectives on US Language Education Policy**

(ニコルス裁判から No Child Left Behind 法まで:

アメリカ言語教育政策におけるローカルかつグローバルな視野)

Nancy H. Hornberger

第11章は、マルチリンガルスクールを創造するためのイデオロギーとその実践に注目しつつ、アメリカでの *Lau v. Nichols* の訴訟から No Child Left Behind 法 (NCLB) までの言語教育政策のうねりを概観する。そして、マルチリンガルスクールを想像し、創造するために、今後どうすべきかを国際的視野から考察し、提案する。

アメリカの言語権に関わる動きは、1954年の *Brown v. Board of Education* の訴訟において、‘separate but equal’ は、教育の機会均等を保障するのに十分ではないという主張が認められてから、1964年の公民権法の制定、1974年の教育機会均等法 (EEOA) の制定と続く。しかし、言語権を保障するための法的・政治的・教育的政策の決定は、公民権が及ぶ範囲の一部であった。1974年の *Lau v. Nichols* の訴訟では、単に同じ教育的待遇を与えるだけでは平等ではないという主張が、最高裁判所によって認められた。しかし、これは憲法上の言語権の問題を避けつつ公民権を拡大したことにはすぎなかった。つまり、移行型 (transitional) バイリンガル教育の継続や、バイリンガル教育の否定といった「問題としての言語」という志向への状況は変わらなかったのである。それでもこれがバイリンガル教育のためのイデオロギーの場を提供するきっかけとなり、1975年 *Lau* 改善法が作成され、1968年から数年後に再認されたバイリンガル教育法 (BEA) と関連し、バイリンガル教育の場が30年以上提供された。さらにこれが1994年に認識される「資源としての言語」というイデオロギーへシフトすることにつながる。しかし、2002年の NCLB の可決で、バイリンガリズムとバイリンガル教育がアメリカの教育政策の用語から取り除かれ、BEA によって築かれたイデオロギー

も実践の場も窮地に追い込まれる。バイリンガル教育は衰退し、英語のみの教育が促進される。しかし、NCLBはバイリンガル教育プログラムを明示的に非合法としたわけではなく、(バイリンガルという言葉を使わない) 移行型バイリンガルプログラムや、二重イマージョンプログラムにも助成を認めている。

このNCLBのあいまいな部分があるおかげで、バイリンガル教育プログラムの維持やそれを立ち上げる余地が残されている(フィラデルフィア学区の例)。アメリカ国内の州、学区、学校にはそうした目的のために独自のプログラムをつくり、実行する選択肢があり、たとえ「英語のみ」というイデオロギーの中でも、教室内のレベルアップを目指しつつ、マルチリンガルスクールを想像し続けることが必要だと強調されている。

NCLBのあいまいな部分で、Nicholsの件からのイデオロギーを実践するために、3つの方法を提案している。1つ目は、マルチリンガルスクールを想像し、創造することである。2つ目は、マルチリンガルスクールの支えとなるような科学的根拠のある研究を行うことである。その例として、「Continua of Biliteracy」という著者自身の理論(Hornberger, 2003)や「総合的な7つの概念」(Hawkins, 2004)をあげ、それらは、複雑な社会システムにおいて、言語の環境保護の場(ecological spaces for a language)としての教室が、英語学習者の言語やリテラシーの発達のために、どのような役割を果たしているかを理解するのに役立つことを示している。3つ目は、発展途上国(ボリビアや南アフリカの例)を含め各地域で明らかになっているマルチリンガル教育や、マルチリテラシー教育での経験や試みから蓄積された激励や洞察を、アメリカやほかの先進国が取り入れることである。

本章では、言語教育政策やその解釈についての深い洞察が示されている。著者は各地域の言語教育や言語政策の事例を分析し、言語教育をとりまく複雑な要因を一般化できるような理論と実践のあり方を模索しており(「Continua of Biliteracy」などの理論の詳細については紙面の関係で割愛)、本章もローカルかつグローバルな視点からみた事例の1つとして位置づけられるだろう。われわれも、ローカルな視野と、グローバルかつ多面的な視野の両方からマルチリンガル教育について検討する必要があることを強く感じさせる。

(山口 真帆子)

**【第12章】 Cultural Diversity, Multilingualism and Indigenous Education  
in Latin America**

ラテンアメリカにおける文化的多様性・多言語主義・現地語教育

Luis Enrique López

Lopez は、本章で、ラテンアメリカの先住民族コミュニティの教育について、教育学的、文化的、言語学的な観点から考察を試みている。ラテンアメリカの中でも、人口に占める先住民族の割合が高いこと、バイリンガル教育が国レベルで実施されていること、という2点の理由から、グアテマラとボリビアが取り上げられている。

まず、グアテマラの言語事情であるが、スペイン語、マヤ系言語が21、シンカ語、ガリフナ語という複数の公用語を持つ。スペイン語の話者が国民の60%を占める一方で、シンカ語話者は40数名、ガリフナ語は数名という状況にあり、まさに絶滅寸前と言われている。人口1200万人のうち、スペイン語を話すマヤ系言語話者は500万人である。

グアテマラでは長引く戦乱と内戦で混乱が続いており、教育制度の不備が目立っている。先住民族の人々の非識字率は47%と高く、平均2.6年しか学校に通っていない。しかし、マヤ言語系の先住民族は自ら「マヤ教育モデル」を作り上げ、積極的にバイリンガル教育を展開している。現在、2193のプレスクール、1200の小学校でマヤ言語による教育が行われているが、スペイン語による教科書の翻訳のため、文化的に不対応で現実離れしている、21あるマヤ言語のすべてを網羅できていない、教師を養成する学校が少ない、など様々な課題を抱えている。しかし、最大の課題は、政府が小学校の2年生までは現地語で教育を受ける重要性を強調しているにもかかわらず、先住民族の子どもたちは2~4年しか学校に通えず、また現地語と同時にスペイン語も習得しなければならないという負担の重い現実の前にバイリンガル教育がうまく機能していないことであろう。

次にボリビアである。人口890万人のうち先住民族が62%を占めており、36の民族が存在している。公用語は、スペイン語、ケチュア語、アイマラ語、グアラニー語であるが、スペイン語話者は政治的経済的支配階層にいる白人クリオーリョやメスティソに限られ、先住民族のほとんどはその現地語しか話せない。

ボリビアが他のラテンアメリカの諸国と大きく異なる点は、国会議員の3分の1が先住民族であることからわかるように、先住民族が政治に大きく関与していることである。コチャバンバにある PROEIB (異文化間教育養成プロジェクト) が中心になって4つの公用語ごとに同じコンセプトのもとで言語と算数のテキストが編纂されている。このような教育が実施される一方で、ボリビアの先住民族が抱えている新しい課題は、教

育においては言語だけでなく、自らの思考や生活様式、アイデンティティに触れるものが望ましいということである。言い換えれば、現地語教育とはイデオロギー、領土、社会文化的自己決定と調和したものでなければならない、という intracultural な視点の必要性である。この考えが、マルチリンガルスクールとは、双方に言語を学びあうことによってお互いの文化理解のみならず言語資本を高めるものであり、社会成員の価値を高めるために行うという教育戦略につながっていくのである。

これまでバイリンガル教育といえば、カナダやアメリカの事例が多かったが、本論によってラテンアメリカの状況をうかがい知ることができたのは大きな貢献であろう。しかし、これまでの継承語研究などの実例を見る限り、ラテンアメリカにおいて実際にバイリンガル教育が機能しているのかどうかは疑問である。

(高橋 朋子)

**【第13章】 Multilingualism of the Unequals and Predicaments of Education in India: Mother Tongue or Other Tongue?**

(インドにおける多言語使用の不均衡性及び教育の困難性—母語か、あるいはその他か?)

Ajit K. Mohanty

本章は、多数の母語や地域方言が存在するインド社会の「マルチリンガリズム」について、様々な観点から検討を加えたものである。著者は、インドの多言語使用に関する顕著な特徴を、以下7項目にわたって提示している。

(1) 多くの言語が異なる社会領域で使用されているにも関わらず、地域をまたいだコミュニケーションは広く開かれ、断絶は見られない。

(2) 一般的な市民生活において言語の役割が競合しないことや、人々が多言語使用を日常的に行っていることから、異なる言語同士が接触する際には、両言語ともに維持される傾向がある。

(3) 異なる状況や社会活動において意思疎通が必要な際に、その領域で使用される言語に代わる適切な言語が存在しないため、一人ひとりが必然的に異なる言語を使用することになり、多言語使用が機能している。

(4) 人々は一般的に、言語の概念や境界に対する高い柔軟性から、自らのアイデンティティをある特定の言語に結びつけていない。

(5) 言語接触場面での安定した多言語使用は、他の言語との接触を拒否することによってではなく、互いの言語を使用することによって実現している。

(6) コミュニティ間における多言語使用が、社会的な統合を推進しており、少数言語の健全な保持を可能にしている。

(7) 平均的なインド人は、非常に早い発達段階において多言語に触れているため、多くの言語の存在を容易に受け入れることや、複数のコミュニケーションモデルを円滑に、また無意識に機能させること、そして柔軟性を持った複数のアイデンティティを持つことを自然に身につけている。

しかし、こうした特徴にも関わらず、少数言語は徐々に社会の周辺的な位置に追いやられていると著者は指摘する。殊にインドの多言語教育は、言語間の不均衡な力関係と多言語使用に対する明確な枠組みの欠如によって、大きな問題を抱えている。さらに、社会に広く浸透した「英語を媒介語とする教育が優位である」との見方は、有名無実の多言語教育や、母語や民族語に対する軽視を助長し、少数言語の存続という面で多大な犠牲を生んでいるという。

これらの問題に対して著者は、インド社会における英語の役割の再検討、再評価と共に、民族や少数言語のエンパワメントのための、包括的な言語教育政策の必要性を訴えている。具体的には、すべての子どもたちが小学校入学後、少なくとも3年間から5年間は母語での教育を受け、その後、他の言語による教授を受けることで、多言語使用の能力を高めていくべきだとの方策を提唱している。

インドにおける多言語教育は、母語能力の育成から始めるべきであるというのが、本章における一貫した主張である。多言語教育を実践する際に問題とすべきなのは、母語を使用するのか、他の言語を使用するのか、ということではない。ヒンディー語か、英語かということでもない。「母語と他の言語の併用」という点から捉える必要があり、多言語教育は、母語を媒介語とする教育からスタートする必要があると、著者は繰り返し述べている。

以下は私見であるが、インドにおける英語依存や母語の軽視などは、英語を媒介語とした高等教育を受けることによって、インド社会に深く根づく「カースト」という身分制度を超えて社会的、経済的に不利な状況から抜け出せるという状況から発生しているのではないと思われる。英語こそが自己解放の手段であるインドにおいて、主要言語にのみこまれるインド在来の言語が今後どのように位置づけされるべきなのか、この論文を契機に考えていきたい。

(谷口 ジョイ)