

中国チベット族にみる二言語教授法の実践と政策の葛藤

満 却 頓 智

(青海民族大学専任講師)

篠 原 清 昭

(岐阜大学教授)

序-本稿の目的と視点-

I. 二言語教授法の学習実態と効果-アンケート調査にみる生徒の意識から-

II. 二言語教授法導入に関する民族学校教師の意識-ヒアリング調査-

1. 事例1-共和県民族中学「漢語」担当専任教師(漢族) -

2. 事例2-海南州第一民族高級中学漢語担当専任教師(漢族)

3. 事例3-共和県民族寄宿制中学校「思想品德」担当非常勤講師(チベット族)

III. 二言語教授法導入に関する教育政策・学校管理担当者の意識-ヒアリング調査-

1. 事例1 共和県教育局局長(チベット族)

2. 事例2 海南州第二民族高校教務主任(チベット族)

3. 事例3 貴徳県民族寄宿制中学校長(チベット族)

4. 事例4 貴徳県教育局局長(チベット族)

小結

序-本稿の目的と視点-

「二言語教授法」とは単に二つの言語による教授形態を意味しない。民族教育の領域では、二つの教授言語とは国家公用言語(「国語」)と少数民族言語(「母語」)を意味し、この二つの言語はメイン(主)とサブ(副)の従属関係にあり、オールターナティブ(二者択一的)な関係にはない。さらにその様態はさまざまであり、「異なる国家、社会環境、教育環境さらに言語環境の中で成立し多様な特色をもつ」⁽⁴⁾と言われる。現実には国(もしくは地方政府)の少数民族対策の政治的意図により様態が定式化される可能性が高い。例えば、統一主義を求める国家(地方)は公用言語(「国語」)を権威言語として、少数民族言語(「母語」)を包摂しようとする。あるいは、二言語教育体制化という名の単一言語化を画策する。一方、文化多元主義を標榜する国家(地方)はマイノリティーの言語の多文化性を認め、少数民族言語(「母語」)を第二言語の地位に置く。

本稿は中国の二言語教授法を考察する。中国政府は近年積極的な少数民族教育政策を進行させ、2010年7月、国務院は中共中央政治局会議を経て2020年を目標とする教育改革案として「国家中長期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)(以下「规划纲要」と略す)を正式に発布したが、この「规划纲要」の中で重要な少数民族教育政策の方向性が示された。

その方向性とは、第一に民族教育の指導者に対して党の民族政策の貫徹を促し、「突出した困難な特殊な問題」(少数民族の分裂主義行動を指すと思われる)の解決を強く指示していること。第二にそのための方法として学校教育において中華民族団結教育を重視し、党の民族理論(マルクス主義的祖国観、民族観)を指導し、中華民族の凝集力を強化すること。第三に双語教学(二言語教授法)を就学前段階にも進行させ、全面的に漢語課程を開設し漢語を国家通用の語言文字として拡充することにある。

この内容は従来の多元主義的な教育政策と異なり全面的に「中華民族」の思想教育と「漢語」の語言教育を重視するものであり、ある意味で過去の時代の統一主義に回帰する方向性がみられる⁽²⁾。

おそらく、その背景には近年のチベット民族やウイグル民族の紛争の多発（チベット2008. 3. 14, ウルムチ2009. 7. 5）がある。しかし、問題はこの「规划綱要」は単なる政策スローガンで終わらず、支配者の言説（党の指示）が法に優位する中国古来の「人治国家」体制により地方（各自治区）に「规划綱要」の具現化を迫り、強権的な教育政策が進行し新たな紛争を生じさせたことにある。

実際、青海省では青海省自治政府は自ら制定した「青海省中長期教育改革和發展规划綱要」（2010-2020）」で、幼稚園から大学までの教授言語を漢語に統一的に変更する方針を示した。それによりチベット自治州のいくつかの地方（果洛、海南、同仁など）で漢語を教授言語とする教育政策に対する中高生のデモが発生した。

本稿はそのチベットを対象とする。中国チベット族の民族学校における二言語教授法に関する実態と教育政策の問題・課題を考察する。具体的には、第一に現地の民族学校の児童・生徒を対象としたアンケート調査により二言語教授法の学習実態を検証する。第二に民族学校教師や校長へのインタビュー調査により二言語教授法の学校運営実態を検証する。さらに、第三に現地の教育政策当事者へのインタビュー調査により、二言語教授法導入の教育政策実態を検証する。

なお、本稿は満却頓智と篠原の共同研究の成果であるが、アンケート調査及びインタビュー調査は満却頓智が主に担当した。篠原は満との調査結果の考察協議のもとで執筆を主に担当した。

1. 二言語教授法の学習実態と効果—アンケート調査にみる生徒の意識から—

チベット自治州の民族学校における二言語教授法の形態は、大きくは「チベット語 (Tibetarian) をメイン、漢語 (chinese) をサブとする教授モデル」(第一類 (T c 型)) と「漢語 (Chinese) をメイン、チベット語 (tibetarian) をサブとする教授モデル」(第二類 (tC 型)) さらに科目の半々をチベット語 (tibetarian) と漢語 (chinese) に分けて行う教授モデル」(第三類 (t c 型)) の三つの類型に分かれる⁽³⁾。

こうした類型の導入は、それぞれの地方や民族学校ごとに異なる場合もあるが一つの民族学校内で類型ごとにクラス分けしている場合もある。われわれが調査対象とした海南チベット族自治州の民族学校の場合後者のケースが多い。なお、中国全体では学校教育における民族語使用類型は、母語型、兼用型、大部分転換型、全部転換型の四つのパターンに分かれるが、近年は転換型に移行しつつある⁽⁴⁾。

ここでは、そうした背景の中で実際に民族学校において二言語教授がどのような実態にあるか、以下の点を中心に考察する。1) 生徒による二言語の使用状況, 2) 「漢語」に対する生徒の価値観とニーズ, 3) 二言語への生徒の嗜好と成績との相関性。

学校の二言語教授法に影響を与える周辺的な言語環境条件として、チベット語と漢語の二つの言語が日常的に家庭や学校の生活の中でどのように使用されているかを先に以下の設問により問うた。対象は海南チベット族自治州共和県の第二民族寄宿制学校6年生と民族中学校1年生と3年生さらに同地区貴徳県民族寄宿制学校9年生(中等部3年生)であり、184人の回答を得た。

「あなたは家庭で主にチベット語で話していますか、それとも漢語で話していますか?」「学校では、あなたは同級生との会話で使用する言語はチベット語ですか、それとも漢語ですか?」

表1 チベット語と漢語の使用状況

共通チベット語型	四分の三型	二分の一型	四分の一型	共通漢語型	人数(%)
					その他
128(69.0)	27(15.0)	14(8.0)	7(4.0)	4(2.0)	4(2.0)

ここでは二つの言語の使用に関して実際を想定し、いくつかの使用類型（パターン）に分けて集計した（表1）。具体的には、以下の類型である。

共通チベット語型；家庭でも学校でも共通にチベット語を使用。

四分の三型；家庭ではチベット語を使用するが、学校ではチベット語と漢語を混ぜて使用。

二分の一型；家庭でも学校でもチベット語と漢語を混ぜて使用。

四分の一型；家庭では漢語を使用するが、学校ではチベット語と漢語を混ぜて使用。

共通漢語型；家庭でも学校でも共通に漢語を使用。

結果的には、「共通チベット語型」の回答が多く（69パーセント）、7割近くの児童生徒が家庭でも学校でも共通にチベット語を使用していることが分かった。この場合、漢語の使用は、「二分の一型」（8パーセント）、「四分の一型」（4パーセント）、「共通漢語型」（2パーセント）と少なかった。児童生徒の日常的な言語環境は「チベット語の生活世界」にあり、「生活言語」としてのチベット語の比重が高いといえる。この場合、「生活言語」としてのチベット語はさらに「単にコミュニケーションの道具ではなく、社会あるいは集団のアイデンティティのシンボル、集団の帰属や連帯を表すエンブレム（標章、紋章）」⁶⁾としての文化的価値を持つと理解される。

それでは、もう一方の言語、国家公用語としての漢語に対する生徒の意識はどうであろうか。チベット族の生徒の漢語に対する学習価値感とチベット語のニーズを問うた。具体的には以下のような二つの設問を設定し、それぞれに「とても賛同する」「賛同する」「分からない」「反対する」「とても反対する」の選択を求めた。なお、対象は社会言語（進学や就職における必要性の高い言語）として漢語の比重が高くなる高校生に設定した。海南州第一高級民族中学及び第二高級民族中学の（高校）2年生であり、95人の回答を得た。

設問1 「漢語を掌握することとチベット語を学習することは同様に重要である」

設問2 「チベット語は十分に話せるのであえて学習する必要はない」

表2 チベット語と漢語に対する学習価値観

					人数(%)	
設問1 とても賛同する 設問2 とても反対する	設問1 とても賛同する 設問2 反対する	設問1 賛同する 設問2 とても反対する	設問1 賛同する 設問2 反対する	その他	計	
30(31.0)	20(21.0)	21(22.0)	13(14.0)	11(12.0)	95(100.0)	

以上はその組み合わせによる集計結果である。全体に設問1については肯定的回答が多く、設問2については否定的回答が多く、「漢語の掌握とチベットの学習が同様に重要である」こと（設問1）を肯定し、「チベット語の学習の不必要」（設問2）であることを否定していることがわかる。多くの生徒は民族語であるチベット語と同様に漢語の学習価値を高く認め、同時にチベット語に対する学習ニーズも高く持っているといえる。

一方、チベット語及び漢語に対する生徒の嗜好と成績の相関性はどうであろうか。同じ対象者に「あなたはチベット語の授業と漢語の授業のどちらが好きか」「チベット語と漢語の成績はどちらが良いか」を問うた。

表3 チベット語と漢語に対する嗜好と成績の相関性

			人数(%)
いずれも好き 成績は同じくらい	漢語の方が好き 漢語の方が成績が良い	チベット語の方が好き チベット語の方が成績が良い	計
29(51.0)	20(35.0)	8(14.0)	57(100.0)

結果（表3）をみると、半数が「チベット語と漢語のいずれも好きで二つの教科の成績も同じ」生徒がおよそ半数を占めることがわかった。一方、残りの半数については「漢語が好きで漢語教科の成績も良い」生徒が、「チベット語が好きでチベット語教科の成績も良い」生徒を上回っていることが

わかった。実際、青海省のチベット地方を対象とした同様の調査でも、チベット語 (25.7パーセント) よりも漢語 (81.7パーセント) が好きだとする小学生の意識結果が報告されている⁶⁾。この点、学習評価としての「成績」の次元では言語の学習価値観や学習ニーズとは異なる実態がみられた。生徒の学習実態の次元では、チベット語は単純に排斥されるものではなく、生徒にとっては言語としてのニーズと嗜好は高いといえる。

この点、さらにチベット語と漢語に関して「教科 (科目)」としての言語ではなく、学習のツールとしての言語すなわち教授言語としての使用価値を問うた。実際には、「チベット語を使用して数学を学習することはとても難しいか」の設問を設定し、回答を求めた。

表4 チベット語を使用して数学を学習することは難しい

	人数(%)		
分からない	そうは思わない	そう思う	計
23(47.0)	18(37.0)	8(16.0)	49(100.0)

表4はその結果である。この場合、特徴として「分からない」の回答が47パーセントと多い。その理由は、後日の生徒へのヒアリングではどの言語で学ぶかの以前に「数学」自体の教科としての内容の難しさがあると回答していることから、教授言語自体の有用性との相関性は薄い判断される。むしろ、ここでは「そう思わない」の回答 (37パーセント) が「そう思う」の回答 (16パーセント) を上回っていることから、(数学の学習においては) 教授言語としてチベット語を使用することに肯定的であると推測される。この点、教授言語すなわち学習言語は生徒にとって「母語」であり「思考言語」であるチベット語を使用することはある程度効果的だと判断される。

その点をさらに検討するため、教授言語を主にチベット語にしているクラス (第一類) と漢語にしているクラス (第二類) を対象に、生徒の各教科の成績結果を中学生と高校生と比較してみた。

図1及び図2の結果となっている。この場合、民族学校中等部2年生 (図1) ではあまり差異はみられないが、民族学校高等部2年生 (図2) の段階では全体に差異が大きく、主要な教授言語をチベット語とする「第一類」の方が漢語の「第二類」に比して成績が向上していることが分かった。ここで注目すべきは、特に「歴史」や「政治」の人文科学・社会科学の領域に関してその差が顕著な点がある。

ここで言えることは、教授言語すなわち学習言語は生徒の学習ツールとして効果が求められるのみではなく、生徒自身の母語環境 (歴史・伝統・文化) の中で生成された「世界の切り取り方」を示す「思考言語」としての母語の文化性を求めることが必要であるという点にある。

図1 教授言語別の科目成績 (民族学校中等部3年生)

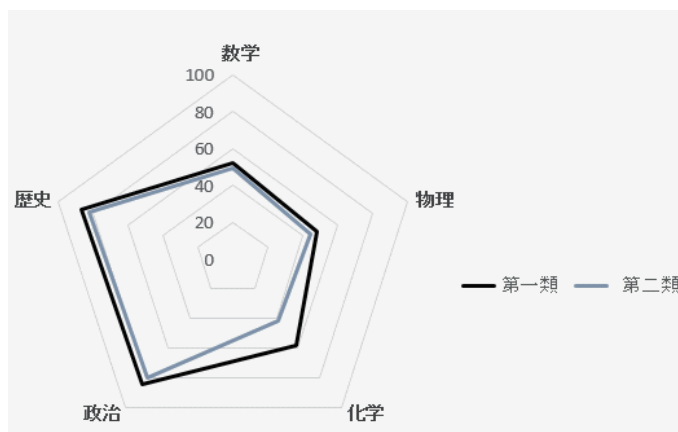
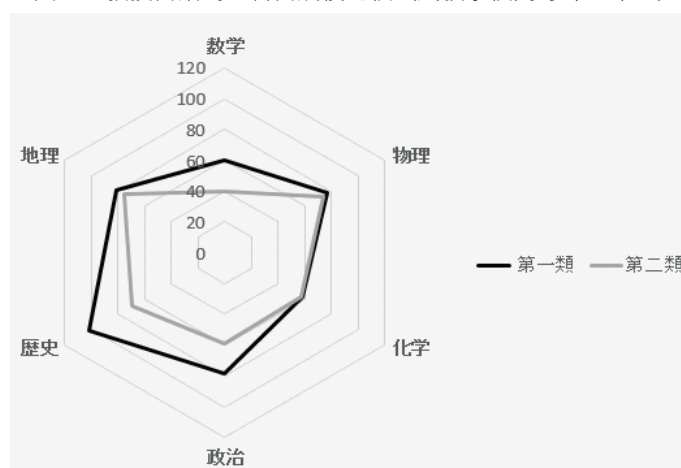


図2 教授言語別の科目成績比較（民族学校高等部2年生）



II. 二言語教授法導入に関する民族学校教師の意識－ヒアリング調査－

二言語教授法の実際を生徒の意識及び学習成績を中心にみてきた。しかし、二言語教授法の本質的な課題は、その二言語教授の当事者である教師の存在、さらに能力や教授意識の次元にもあると考える。実際に3人の民族学校教師へのヒアリング（インタビュー）の事例からその実態を考察する。ここでは、直接に教師に二言語教授法に関する意見をフリーに求めた。

1. 事例1－共和県民族中学「漢語」担当専任教師（漢族）－

私はここに来てもう3年になります。週に授業は14コマで二つのクラスを担当。教科はすべて「漢語（国語）」で、二言語を使うクラスで7コマ、漢語のみを使う普通クラスで7コマ。一つのクラスは57人前後でその内50人前後が漢語とチベット語を使います。

教材は西北チベット区指定の漢語教材でもう使って5、6年です。教材は漢語のみを使う普通クラスの生徒には少し簡単すぎて、漢語の基礎のしっかりした生徒にはあまりおもしろくないようです。でも二言語を使用するクラスの生徒にはちょうどいいようです。二つのクラスでは同一の教科書を使っていますが、授業は同じようにはいきません。普通クラスの生徒の多くは街の出身で漢語に問題はなく漢族の生徒に近いです。でも、二言語クラスの生徒の方は「牧区」^⑦の出身が多く、生徒によっては漢語が一言も話せません。普通クラスの生徒には漢語の教科書を深く理解させますが、二言語クラスの生徒にはおおよその意味を理解できれば良しとしています。とりあえず教科書の漢語が読めて、語彙を掌握し、大体の意味が理解できれば良しとしています。

改めて考えれば、二言語クラスの生徒の最大の問題はやはり言語だと思います。いわゆる「読み書き」ですが、正直言ってそれができていません。「お手上げ」の状態です。街に住む方が漢語の学習には有利でしょう。教室で練習し、毎日一つ一つの漢語を学んでも（限界があるでしょう）。入学の時点において根本的に話せないのですから。八割の生徒は1年経ってからようやく（漢語を）口にするようになります。言い間違えることは問題ではありません。「口にする」こと自体が大切なのだという感じで激励しています。生徒の多くは3年生になってようやく漢語の授業が聞き取れるようになります。

最も頭の痛い問題は（漢語の）作文です。一つの作文をみるには10分かかります。実際、われわれは二言語クラスの生徒の作文をいくつか読んだがよく分からなかった。

この地区の漢文の教科書は普通クラスの生徒にはとても簡単で一般の小学校のレベルに近いです。新学期から普通クラスは新たに人民教育出版社の漢文教科書を使用し始めましたが、二つのクラスでそれぞれ異なる教科書を使い授業をすることは教師にとって新たな力量を求め、負担をもたらします。その意味では、二言語教育改革はより早期に開始し、3歳から7歳の段階から漢語能力を高めるべきだと思います。

以上の教師のインタビューでは、主にチベット語を主、漢語を副とするクラス（第一類クラス）⁽⁸⁾の生徒の漢語能力の低さと「国語（漢語）」指導の難しさが語られている。そこには、「街の出身で漢語に問題なく漢族の生徒に近い」生徒と「牧区の出身で漢語が（入学時点で）一言も話せない」生徒の二層があり、その差は大きいとされる。しかし、一方、この教師は漢語能力に差がある二つのクラスに対して同一の教科書を使用し、特に作文指導の難しさを主張する。

この点、この教師は漢語能力に応じた教科書の使用や指導法の改善に努力することはなく、負担だと述べ、早期からの漢語能力の向上を求めるのみである。そこには、漢族であり、さらに「漢語」教師としての立場からの一方的な主張があるといえよう。

2. 事例2－海南州第一民族高級中学漢語担当専任教師（漢族）

私は主に高校2年生に漢語を教えています。どうして第一類と第二類にクラスを分ける必要があるか、理解できません。仮にそのように分けた場合、彼ら（生徒たち）はますますチベット語に依存して、漢語の能力に差が生じるでしょう。クラス分けがないほうがいいでしょう？（当然に）私は漢語の角度からみており、地方や地方の人については理解していませんが、牧区出身の生徒は漢語が一言も分かりません。第一類の生徒が接する漢語はたった一つの教科としての「漢語」のみで他は全部チベット語です。そのため、結局彼らにとっては漢語の能力を向上させることは大変に難しいと言えます。もし、第一類と第二類のクラスを合同クラスにしたら相互に学習にいい影響が出るのではないのでしょうか。

私はこの学校に来てから間がありません。（そのため）「二言語教授法」という観念がなく、この学校に来てから初めて知りました。生徒の言語環境はとても重要です。第一類のクラスの生徒は「漢語」に対しては教科としての「漢語」の授業で触れるだけで、放課後は（漢語を）話しません。

もし、ずっとこのような状態が続けば、第一類の生徒たちは社会に出てどうするのでしょうか？仮にチベット文化が失われなくても、やはりメジャーではなくチベット語を話す人もやはり少ない。素質教育や生徒の要求に応じたモジュール式の授業が比較的求められています。実際に授業方法に関して私は教科書から離れて課外の話をする人が多いです。できれば私は教室での授業を強く固定したくない。仮に同一の教科書を使うとすれば、第二類の生徒にとってもどうかと思います。

教育課程の改訂以降、それぞれの科目が必修と選択必修になりましたが、生徒の負担は重くなり、教師もそうです。選択必修以外にも講読や課外活動では生徒は苦勞しています。

この教師も先の教師と同様に第一類のクラスの生徒の漢語能力を問題としている。さらに、この教師は二言語教授法のシステム自体も問題視している。第一類と第二類のクラス分けが理解できないとして、「もし、第一類と第二類のクラスを合同クラスにしたら相互に学習にいい影響が出るのではないのでしょうか。」と言い、合同クラスへの再編化による学習効果を主張する。しかし、本質的に二言語教授法に母語から国語への移行措置を期待するとしても、この教師が主張するようなサブマージョン（飛び込み）型の方法は、「溺れなくなければ泳ぐしかない」という圧力がマイノリティー言語を話者とする学習者に母語能力の喪失をもたらすとともに、認知的・心理的に大きなダメージを与えることが想定される。その意味では、この教師は民族学校の教師でありながら自身が言うように二言語教授法の観念もないといえよう。

さらに、この教師は「第一類の生徒たちは社会に出てどうするのでしょうか？」と生徒の将来に疑問を持つ。この場合、しかし、この教師が捉える「社会」とは「仮にチベット文化が失われなくても、やはりメジャーではなくチベット語を話す人もやはり少ない」社会を指す。すなわち漢族であるこの教師が想定する社会とは自分たち漢族の社会もしくは漢族の移入により「漢化」されたチベット族社会をいう。そこには、民族学校の教師でありながら生徒を民族社会の一員として育成する多元的な教育目標は想定されていない。

3. 事例3—共和県民族寄宿制中学校「思想品德」担当非常勤講師（チベット族）

（私は）主に中等部の生徒に「思想品德」の教科書を教えています。教科書はラサ地区の教材編纂社が出版したものを使っています。この教科書ではところどころラサの方言の名詞が出てきます。これらの名詞は何種類かのチベット語辞典で検索しても見当たらず、結局生徒に教えられません。また、さらに翻訳上の問題があります。例えば、漢語の成句やことわざはチベット語にそれに匹敵する語句がないため伝えられません。ある程度の名詞は現在チベット語で常識になっており、チベット語の辞典にもありますが、この教科書ではラサ方言のものが比較的によく、その点で統一されるべきだと思います。さらに、誤字脱字が非常に多いです。8年生（中等部2年）の教科書では169個の誤字脱字が見つかりました。教科書と言うのは権威性と規範性を持つべきだと思います。このように多くの誤字脱字があったとしたら何のための教科書なのでしょうか。「百害あって一利なし」では、生徒に使用させることに熱情も信頼感も生まれません。

教科書は五省のチベット区の連合で統一的に編纂され、権威性を持たなくてはなりません。漢語の教科書は何年かごとに改訂されます。特に「政治」は時勢に応じてひんばんに改訂されます。でも、チベット語の政治の教科書は改訂されません。例えば、ひと昔前の問題の取り上げ方や表現の仕方は、漢語の教科書ですでにありませんが、チベット語の教科書ではまだあります。逆に新しい歴史・社会概念例えば「和谐社会」^⑨の用語は、漢語の教科書では早くから取り上げられていますが、チベット語の教科書には未だに取り上げられていません。（生徒は）試験の時に初めてみるという状況です。

さらに、大きな問題として教師の問題があります。すなわち漢語とチベット語が両方できる教師は大変に少ないです。実際の教科書は漢語で書かれているものが多く、この場合教師はその漢語で編纂された教科書を自分でチベット語に変換し、理解し、さらに生徒に分かるように教えなくてはなりません。そのため、先生への求めは高いです。でも、中学校段階の教師の水準はバラバラで統一されていません。その点で養成（研修）が必要です。私の場合で言えば、私は「政治」科目の専任教師ではありませんが、問題は「政治」科目を担当する教科の専門性ではなく、やはり教科書自体の問題と言うか、先生自身が（教科書の）漢語を理解し、生徒にチベット語で教えることができるかどうかです。現在は総合成績としての「点数」が重視されます。その点、チベット語だけの科目では高い点数を取ることができません。そのため、学生は（チベット語に）熱意を失い、その点でわれわれ教師は困っています。

二言語教授については、教師が教科書を理解できて、学生が同時に教科書を読んで、何らかの補助教材がなければ成立しません。現状では、ただ教師サイドが何度も改訂作成した練習帳だけが頼りです。それでは、しかし、教師の方の負担が重く、さらに教師にはそのような時間はなく、また先生たちの研修が必要となります。

このチベット族の教師の場合、先ほどの漢族の教師と異なり二言語教授の課題を生徒自身の漢語能力ではなく、教科書及び教師自身の能力に置く。例えば、チベット語編纂の教科書については内容上の地域的偏りや誤字脱字の多さから五省のチベット区の連合の統一的な編纂を求める。さらに、社会変化に応じた改訂を求める。一方、漢語編纂の教科書については「その漢語で編纂された教科書を自分でチベット語に変換し、理解し、さらに生徒に分かるように教えなくてはならない」として、「先生自身が（教科書の）漢語を理解し、生徒にチベット語で教えることができるかどうか」が問題であるとして、教師自身の能力に連鎖するという。実際、海南全州の教員編制上、専属のチベット教師の編制はない。そのため、チベット語ができる教師は普遍的に教学上の過重な任務を負う状況にある。海南州第二民族高校の例で言えば、2011年生徒数は1,180人で、クラス数は23、専任教師は62人。一般の規定では、県鎮の高校の基本的な編制基準では教員と生徒の比率は1：13となっている。この基準を適用すると、この学校は本来は99人の教師を配備しなければならないといえる。さらに、単独でチベット語ができる教師を補充するとしたら、合計で111人の教師を必要とする。この点、教員の配備・編制が嚴重な問題だと言える。

Ⅲ. 二言語教授法導入に関する教育政策・学校管理担当者の意識—ヒアリング調査—

二言語教授法は教育実践次元のみではなく教育政策や学校管理次元の政策・管理の課題でもある。そのため、同時に教育政策や学校管理の当事者に対して聞き取り調査を行った。以下、その際のインタビューの内容を検討する。

1. 事例1 共和県教育局局長（チベット族）

牧区出身の子どもは必ず母語（チベット語）を使って教育を受けるべきです。それはあえて科学的に証明しなくても当たり前です。それはことの道理であり、（しかし）子どもたちはこう考えていると思う。

「農区出身は『民考民』になるが、都市の出身は『民考漢』になる。だから二つの言語の類型の存在はチベットの現実なんだ。」

ここでは、「二つの言語の類型（の存在）がチベットの現実」であることの現象として「民考民」に対する「民考漢」の出現と存在が述べられている。この「民考漢」とは小学校時代から普通（漢族）学校で教育を受け、大学入試を漢語で受験した少数民族学生に対する呼称であったが、現在では普通学校に通うすべての少数民族の児童・生徒及び学生を呼称する。実際、市街地や都市部に暮らす中産階級的な少数民族の親は子弟を少数民族言語を教授言語とする民族学校ではなく漢語を教授言語とする普通学校に通わせる傾向にある。それは、西部大開発に象徴されるよる市場経済化を背景とする漢族資本の流入と雇用形態の変化による「漢化」がもたらした外的影響であるが、少数民族の内においてもそれに自ら「同化」しようとする動きと意識があり、「民考漢」はその一つの教育社会現象であると言える。このことは、「少数民族言語が必ずしも少数民族の内部で常に支持されるものではない」⁽¹⁰⁾ という現実を示している。

しかし、一方これらの集団は同族集団からは「民族的他者」として独自の社会集団カテゴリー（「14番目の民族」）として他者化のまなざしを受け⁽¹¹⁾、民族崩壊の予兆とみられている。この場合、「二言語教育」政策の当事者の意識にはそれへの葛藤があると推測される。

2. 事例2 海南州第二民族高校教務主任（チベット族）

50年代からずっと二言語教学の問題は続いています。二言語の教学改革はどう理解すればいいのでしょうか？以前に出されたチベット自治州政府の教育改革は民族感情を侵害するもので極端なものです。それは何語を主とするか、副とするかというレベルを超えた極端な事件です。正直に言って、漢語重視の教科授業の改革は推進すべきではないと思います。現在、この問題こそ討論すべきだと思います。（現在）高校から大学にかけて二言語教育の体系は形成されておらず、特に大学では中断され、大学では必ず漢語による授業を受けなくてはなりません。教育局の役割はこの場合（二言語教育の）体系や制度を形成することにあります。このままでは、チベット語の水準はより悪く、漢語の水準はより良くなるだけだと思います。

ここで述べられたチベット自治州の教育改革とは、先に述べた2010年9月下旬に同省が打ち出した教育改革を指す。その教育改革では、チベット語と英語を除く全教科で、漢語による授業を義務付けるとともに、教科書も漢語表記する新政策が出された。これに対して現地のチベット自治州では、同時期海南チベット族自治州同仁県で、六つのチベット族学校の高校生ら五千人以上（九千人との報道も）が「民族、言語の平等を」訴え、地元政府庁舎前までデモ行進したと言われる。実際、本調査の対象地区である海南チベット族自治州共和県でも師範学校の学生たちが「チベット語を使う自由を取り戻したい」と訴え、デモ行進した。ここでは、「二言語教育」自体を否定するその時期の単一言語（漢語）政策を批判している。

また、一方、チベット自治州全体の動向として、二言語教授法の導入が学校段階の上昇とともに縮

減され、高校や大学において消滅する現状を問題として、民族語維持・発展の観点から高等教育の段階でのチベット語課程の設置を求め、二言語教育が高等教育段階の教育政策課題であることを指摘している。

3. 事例3 貴徳県民族寄宿制中学校長（チベット族）

私たちの学校は母語による教授を主としています。このことは貴徳の実情からそうになりました。もちろん、二つの教授モデルはあります。われわれはずっと二言語教授のことを検討してきました。私が以前に調べた結果では、牧区地区の戸数人口7,000人当たりで中学生はわずかに3人、高校生は4人でした。

どうして子どもたちは進学しないのか。その理由は保護者の意図ではなく、(当時)二言語教授のシステムがなかったんです。当時学校では漢語で授業をしていました。そのため生徒はしだいに欠席し退学したんです。

そのため、われわれは二言語による授業を呼び掛け、東路地区に二言語教授形態を導入した小学校を造りました。当時は(二言語教授に対応した)教材がなかったため、もともとは五省区の基準の古い教材(92年版)を使おうと考えました。しかし、貴徳県から標準教育課程に順応した改革が求められ、人民教育出版社の教材を自分たちで翻訳しました。教師は6人でした。中には大学生もおり、水準はバラバラで翻訳の質量は良いとは言えなかったと思います。でも、当時の中学校入試で(われわれの学校の生徒が)数学以外の科目で全県で一位を取りました。民族学校や普通学校の中で(われわれの)学校が最前列に並んだのです。このことでわれわれは少し自信を持ちました。それは二言語教授の成功と言えます。

多くの人は二言語教授のことを考えるとき、ほとんどの人が政治や社会の角度から考え、生徒自身の実態や環境の実際、つまり教学の角度から考えません。海南の場合、二言語教授体制は「空高く伸びた大樹」になりましたが、まだ成長していません。貴徳県の場合、2003年にスタートし、まだ途中の過程で、多くの学校では二言語教授は名前だけあるいは校長の裁量次元であり、当地の政府の政策になるにはいろいろな文化の観点の相違があり難しい状況です。現在、いくつかの地区の学校が熱心に導入しています。このことは子どもの教育に確実に大きな利益を与えます。

しかし、一方で多くの人は二つの言語の必要性に懐疑的です。しかし、これは単に子どもの「母語」の次元でも、個人の考えの次元ではなく、実際の次元で考えるべきだと思います。つまり、子どもたちが授業の内容を理解できるか、どんな言語を使うかがキーになります。重要なことは、子どもの学習にとって有効な言語が教授にとって有効な言語であるという点にあります。子どもに知識を与えられる言語がすなわち教授言語になるということです。多くの人は、その点言語と教授言語の違いが混とんとしたような気がします。

漢語が強くなったことによりチベット語の能力が弱くなる。私はそのように考えません。民族語(チベット語)は民族の文化であり、民族の責任でありさらに国家の責任です。また、それは世界民族の一員として保護しなければなりません。その規律を尊重しない場合は必ず罰を受けるべきです。

ある人は民族生(少数民族の生徒)に対する教学質量と普通生(漢族の生徒)に対する教学質量には大きな差があり、後者が強いので普通生に対する教学方式を採用すべきと主張します。この主張は、漢族の現代の教育体制の歴史と発展とチベット族の教育の発展を考慮していません。二つには歴史上の差異があります。漢族の教育が発展した結果、チベット族の教育が動き出します。二つの教育の発展は一律に論じられません。一人は成人、一人は子どもです。それぞれの成長の過程には違いがあります。

しかし、誰が教えるか、どのように教えるか、何を教えるか。この点で、二言語で教える教師の養成が最も重要です。翻訳には問題があります。言葉(概念)が不統一です。さらに、社会には二言語の環境(情報システムも)がありません。教師だけに依存できません。社会改造が重要です。この場合二言語教学体制がその後ろ盾になると思います。

ここでの言説のポイントは、「多くの人は二言語教授のことを考えるとき、ほとんどの人が政治や

社会の角度から考え、生徒自身の実態や環境の実際、つまり教学の角度から考えません」という主張にある。この校長は過去にチベット族の子弟の就学支援のために二言語教授法を導入した学校の設置に努力し、二言語教授による学力の向上を果たした。その意味では教学的視点から二言語教授法の実践を検討することを主張しているといえる。

さらに、「教授言語」の価値について、「子どもの学習にとって有効な言語が教授にとって有効な言語であるという点にあります。子どもに知識を与えられる言語がすなわち教授言語になるということです。多くの人は、その点言語と教授言語の違いが混とんとしているような気がします」と述べ、政治的な観点ではなく教育的な観点において「漢語」と「チベット語」の価値を多元的に認識することを主張している。

以上の主張は、二言語教授法を政治的な観点ではなく多元的な学習の観点でとらえることを意味しており、それは子ども本位主義の視点を示すものとして注目される。

4. 事例4 貴徳県教育局局長（チベット族）

以前に二言語教育に関連する事件が発生しました（漢語教化の政策に対する反対デモを指す）。それは、漢語による授業を求めるものですが、しかしわれわれの生徒は本来漢語が分かりません。それでは教育はできません。どうでしょうか？仮に一人の漢族の生徒がいて、漢語以外の言語例えば英語ですべて授業を受けたらどうなるでしょうか。彼は理解できるでしょうか。簡単な道理です。したがって、チベット語を用いた授業が現実的なのです。

しかし、そうとは言えやはり漢語を学ぶ必要はあると思います。その理由は二つあります。われわれ一つの民族からすれば、自分の民族以外の言語と文字特に漢語を学ぶことは当然に大切です。われわれの中にはチベット語を学び、チベットの文化を学ぶことは非難されるべきではないということを強調する人もいます。しかし、チベット語とチベット文化の範囲には制限があります。（子どもは）一定の（成長の）時期にはやはり西方の文化を学習することは時代の趨勢です。現在、チベット語文の情報、本やインターネットさらに新聞などはかなり少ないです。一人の漢族の子どもの立場に立てば、彼は受け取る情報のルートは広汎です。そのため、結局知識を多く学ぶためにやはり漢語の学習は必要なのです。それが漢語を学ぶ理由の一つです。

もう一つの理由はこうです。社会生活も科学技術も高度化し、そのため多くの言葉は翻訳ソフト等で理解できます。そのためチベット語だけで生活はできるでしょう。しかし、高度な科学的・技術的専門用語などはきっと理解できません。漢語が分からなければ確実に理解できないのです。仮にあなたがチベット語のみならず漢語もある程度できて、それなりに文献も新聞も読めるとしても、それはただ読めるという意味であって、文献や新聞で何が語られているのか、その意味を理解したとは言えないでしょう。だから漢語を習得しなければならないのです。

一類モデルを考えた場合、（確かに）教材には問題があります。中学や高校の教材はさまざまです。例えばラサ語を生徒はそんなに理解できません⁽¹²⁾。さらに、専科の先生はとて少なくチベット語で授業できる先生は限られています。地元の人たち特に農村区や牧区の人たちは、自分の民族の文化を保護し、母語を保護することを要求しています。みんなが母語の保護を求め、チベット文化を伝承し途切れることなく伝承されることを求め、そのため漢語を学ばなくともチベット語を学ぶだけでいいと思っています。

でも、例えば専門（言語系）の学者の子どもはみんな漢語を学んでいます。われわれは今の（漢化された）社会で生きていかなければなりません。単に民族が大切だと唱えるだけでは。ただ国に忠義をつくすというのは空言です。少数民族の言語と文化を保護し、学習の特権を保護すること、それは国家による法律の保護が大切です。しかし、実際には、（そうした法文は形式的で）本当に（権利が）実行されているか、多くの困難があります。例えば、現在の社会の採用試験や試験問題は漢語です。どこで（われわれは）チベット語を使うことができるのでしょうか？どんな試験にも使えません。チベット区の行政幹部が民衆と交流する時、調査研究する時、文書を伝達する時、すべてが漢語です。（漢語を知らないチベット族は）意味が分からず

政策が理解できず、生活実践することができません。そのため、二言語教育は当地の実情、民族、民衆の意思など、実態に応じたニーズを考えなくてはなりません。

別の言語を学ばずただチベット語だけを学ばいいというのは、一つの民族の狭窄した考えであり受け入れられません。

ここでの主張のポイントは、民族にとっての民族語の大切さを認めながらも、授業（教室）におけるコミュニケーションのツールとしての利便性や効率性を重視すれば、民族語にこだわる必要性はないという点にある。また、少数民族の子どもの発達観の視点でチベット語とチベット文化の限界を自ら認め、広い世界観・社会観を習得するために漢語を媒介として西方の文化を学習することを主張している。

それは、国家主義的に中華民族への統合を求める観点や「族群」（エスニック・グループ）の政治的・文化的アイデンティティを排他的に求める観点でもなく、政治から離れて民族の子ども自身の成長と社会化を視点とする学習主義とも言える新しい多文化主義的な教育の観点と言える。

小結

二言語教授法についてはそれぞれの少数民族地区及び学校がどのような類型を導入しているか。それは、各地方の民族言語の保持率や社会的機能、民族人口数及び集中率を社会条件とするが⁽¹³⁾、現実には各地方における『『自治』と『調和』という二つのメカニズムをもつ言語政策⁽¹⁴⁾の政治条件により決定づけられる。その意味では中央政府による「中華民族」を坩堝（るつぼ）とする漢化政策により全国的には二言語教授法の形態は第一類から第三類へ、さらに第二類へ移行させる体制移行が進行しているといえる。

一般に、国家による少数民族統治は言語を「問題」、「権利」、「資源」のいずれかの視点でとらえそれをアプローチとして政策化していく。この場合、中国政府は現状では国家法上において形式的に「権利」と規定しながらも、（少数民族）言語を反体制的な自治に走る政治的「問題」と看過し、それが学校教育を通じて中国国民としての形成に働く「資源」と捉える視点と政策がない。

一方、一部の少数民族地区においてはその中央政策に対し、自らの民族文化権・民族言語権を主張し、民族語の存続と維持を求める文化自治を展開している。この運動は、しかし、言語を「個人」ではなく「集団的自治権」のカテゴリーに置くため、排他性をもつ。そこには、中国政府と同様に学校における個々の児童生徒の主体的な言語の選択を認めず、学習と成長の主体性の視点を持たず、民族の孤立化と民族の子どもの主体的成長の可能性を狭めるという問題があるといえよう。

本来、言語は政治的教化の道具ではなく思考言語である。この場合、児童生徒にとって学習のツールとしての言語を意味する教授言語は、学習者の学習を保障し、その学習の効果を高めるという多元文化主義的な教育的観点において検討される必要があるといえよう。インタビューで出会った一人のチベット族校長が語った以下の言説がその本質を語っていると考えられる。

「子どもの学習にとって有効な言語が教授にとって有効な言語であるという点にあります。子どもに知識を与えられる言語がすなわち教授言語になるということです。」

注

- (1) 才让措・程芙蓉「藏汉双语教学研究的创新思路」『青海师范大学学报』2011年 124頁。
- (2) 詳細は以下の論文を参照されたい。包烏力吉倉・篠原清昭「中国少数民族教育法にみる多元主義のレトリック」『季刊教育法 (182)』エイデル研究所 2014年 98頁～103頁。
- (3) 索南嘉「青海双语教学调研报告」『青海民族研究』12号 2009年 112頁。
- (4) 陈红陶『中国民族教育发展途佛经侦探』中央民族学院出版社1990年 212頁。
- (5) グロージャン 1982年 117頁。
- (6) 新保敦子「少数民族地域における多文化教育の実践」『早稲田大学教育学部学術研究 (教育・生涯教育学・初等教育学編)』第59号 2011年 8頁。
- (7) 牧区とはかつては遊牧民が移動生活をするエリアを言うが、現在は中国政府の定住化政策により集合住宅のある村地区を言う。
- (8) 同校では学級編制上において第一類クラスと第二類クラスに分けている。
- (9) 現代の中国政府が掲げる社会形成理念となった。漢語では「調和のとれた社会」を意味し、それを胡錦濤政権が掲げて後、正式に中国共産党 (中央委員会) のスローガンとなった。公平と正義を尊び、友愛に満ち、人と自然が共生する社会を指す。
詳細には、(1) 法治 (2) 地域間格差の拡大を是正 (3) 社会保障制度の完備 (4) 道徳と文化的資質の向上 (5) 資源利用の効率化などを実現する社会の形成を目標とする。
- (10) 张贡新『民族语文・民族关系』云南民族出版社1992年 12頁。
- (11) 新疆ウイグル族を対象とした「民考漢」の調査研究として以下の論文がある。坂元一光・隔日郷依・冥芳翰「中国少数民族の言語と集団間関係の新局面—新疆ウルムチの「論考漢」を中心に—」『九州大学大学院教育学研究紀要』第9号 (通算第52号) 2006年 72頁。
- (12) チベット語は、チベット自治区以外に青海、甘肅、四川、雲南の各省およびネパール、ブータン、インドのシッキム州など広範囲で話されている言語であり、地域により違いがある。一般にチベット語というときは、特にラサ方言を中心とする中央方言をさし、調査対象の地区の青海省の方言語 (アムド語) とは異なる。
- (13) 周耀文『中国少数民族语文使用研究』中央社会科学出版社 2002年 122頁。
- (14) 張瓊華「中国における二言語教育と少数民族の選択」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41巻 2002年 213頁。

付記

本稿は、日本学術振興会科学研究費研究・挑戦的萌芽研究「中国少数民族教育法の開発的研究」(代表：篠原清昭 研究課題/領域番号；16K13522) の成果の一部である。