

多言語社会ブータン王国における 学校教育制度と英語教授言語

佐藤 美奈子

要約

本研究は、ヒマラヤの小国ブータン王国における英語教授言語を主題とする。ブータンは、国語であるゾンカ語を含め 19 もの少数言語を擁する多言語社会である。1961 年の普通教育導入に際し、英語を教授言語として選定した。現在ブータンにおいて英語はゾンカ語と並ぶ全国的な共通語として機能し、英語を第一言語とする世代も登場している。本研究では現地調査をもとに、教授言語に対する人びとの認識とその変化を検証した。その結果、教育による平等な社会の実現を目指した初期の政策から、その後ゾンカ語を核とする国家アイデンティティの育成へと比重を移した教育政策上の転換が人びとの教育観や言語観に反映され、「望ましい教授言語」の認識にも変化が生じていることが明らかになった。

1. はじめに

1. 1 本研究の目的

本研究の目的は、英語を教授言語とする現行の教育制度の現状と現場の認識を明らかにすることである。ブータンでは、1961 年の普通教育導入に伴い教授言語として英語を採用した。本研究は、英語がその後、ブータンの多言語社会でどのように受け入れられ、その位置づけを変化させてきたか、国語であるゾンカ語やそのほかの民族言語相互の関係、人びとの言語認識、アイデンティティにどのような影響を及ぼしつつあるかを明らかにする。そのためにマクロなレベルとして当国において教育が担ってきた機能や託された役割の変化を考察し、それがミクロなレベルで人びとの教授言語や英語に対する認識にどのように反映されているかに着目する。

ブータンでは、初等教育以前の就学前教育の段階から英語を教授言語とする。現行の教授言語体制は、ブータン社会でどのように受け入れられているのだろうか、問題はないのだろうか。また政府の方針とは別に、現場の教師と学生、さらに一般の人びとは、どの言語を「望ましい教授言語」と考えているのだろうか。本研究では、教授言語をめぐる現場の受容と問題認識を明らかにする。それは同時に、人びとが学校教育というものに求めていることは何かを明らかにすることでもあると考える。

1. 2 構成

続く第2章では、学校教育における教授言語の選択を母語による教育と英語による教育の2つの体制について先行研究を概観し、それぞれ推奨、推進する見解と、それに異議や懐疑を唱える見解の双方を取り上げる。第3章、4章では、ブータンの状況を概説する。第3章ではブータン政府の言語方針と普通教育の導入により変化した国内の言語関係の変化について、第4章ではブータンにおいて教授言語として導入された英語の位置づけとその後の変化、およびゾンカ語や民族語との関係について述べる。第5章、6章では本研究がブータン現地にておこなった現地調査とその結果について報告し、最後に第7章の結論へと進む。

2. 先行研究

2. 1 教授言語

アジアの多言語国家における教授言語選択は大きく4つのタイプにわかれる。第1のタイプは、国語1言語を教授言語とするものであり、インドネシア語、ベトナム語をそれぞれ教授言語とするベトナムやインドネシアがその例である。第2のタイプは、国内の複数の主流言語を教授言語とするタイプで、国語であるマレー語の他、華語、タミル語、インド諸語を教授言語とするマレーシアがその典型である。第3のタイプは、英語と国語によるバイリンガル教育である。英語とフィリピン語を教授言語とするフィリピンがこのタイプとなる。最後は英語をすべての民族出身の学生に対する教授言語とするタイプである。シンガポールでは、英語をマレー語、中国語、タミル語、インド諸語の4言語民族集団の共通語として位置づけ、「第1言語として優先し、公の学校での教育言語」（今仲 2018：36）とする。

2. 2 母語教育

2. 2. 1 母語教育推進の立場

国連第47総会において採択された「少数者の権利宣言」¹をはじめ、1990年代より世界では少数民族や原住民の権利を擁護する動きが高まった。多くの民族を擁するアジアやアフリカの多民族諸国では、ユネスコによる母語を用いた教育の推進を受け²、若者の民族アイデンティティの喪失（尹 1985）や学生の生活言語とかけ離れた教授言語選択に対する危惧（Cripier et.al 1984）を指摘する声が高まり、英語を教授言語とする体制や国語と英語のバイリンガル教育に対する見直しが提言されるようになった（金 2004）。言語能力の相互依存仮説（Cummins 2000, 他）等、母語教育の言語教育学的効能（本林 2006）が科学的に実証されたことや、母語教育による肯定的自己イメージの創造や認知的、社会的及び情緒的発達の促進（Baker 2011）、生徒－教師間、家庭－学校間、学校－地域間の関

係改善に母語教育が役立つこと（Benson 2000）等，社会性や情緒面での効能も証明されたことが母語教育や継承教育，民族語・民族文化への回帰をはじめとする教育改革を推す推進力となった。

たとえば，アフリカでは，タンザニアで，1990年代より英語教育の弊害が訴えられ（Criper et.al 1984），10年以上改善が進まない状況が進んでいた（竹村 1993）。しかし2015年ついに国内の学校における使用言語を英語からスワヒリ語に変更する方針が採択された（沓掛 2018）。アジアにおいても，英語と国語によるバイリンガル教育体制を採ってきたフィリピンで，1999年から地域の言語を教授用語として用いるリンガフランカ教育政策が試験的に導入された（金 2004）。

2. 2. 2 「少数民族教育」をめぐる国家の思惑

少数民族の権利を擁護する立場から各国で少数民族教育の制度化が進められる一方で，それが国家の思惑とどのように関わっているかを明らかにする研究も報告されている。烏日嘎（2012）は，中国の少数民族政策について憲法をはじめとする法規を概観し，中国における漢語と民族語の二言語教育には，少数民族語と文字を使用することを認める「民族平等・自由選択」と共通語である漢語の普及を図る「統制」という二面性があることを指摘する。同様に崔（2006）は，新疆ウイグル自治区の「二言語教育」について，問題の焦点は学生の母語（ウイグル語）の習得ではなく，いかに漢語能力を向上させるか，そのための優秀な漢語教員を確保するかということであると報告する。馬場（2010），鈴木（2005）は，タイ政府が少数民族の文化に配慮したカリキュラムを実施する背景には就学率の上昇という大きな目的が存在していたことを指摘する。

2. 2. 3 少数民族自身の選択

少数民族の言語権には母語を守る権利および母語で教育を受ける権利（「自分の言語に対する権利」）と，主流言語を習得し社会へのアクセスを確保することにより「社会的可能性」を拓く権利の2つがある（カルヴェ 2000）。少数民族は，もはや自分たちの世界内だけでは生きていけないこと，主流社会についての知識も身につけていく必要があることを自覚している（馬場 2010；崎山 2005）。したがって，国家が制度として少数民族の権利を保証することと，少数民族出身者がそれを望むかどうか，また実際にそれを選択するかどうかは別の問題である。マクロなレベルにおける国家の少数民族政策や少数民族教育の制度的保証，国家の思惑をめぐる議論とは別に，ミクロなレベルで少数民族個人あるいは家族がそうした権利の保証や制度をどのように受け止め，選択するかに注目した研究もおこなわれつつある。

1998年，アフーマティブ・アクション（affirmative action 積極的差別是正策）を掲げるアメリカ合衆国でカリフォルニア州バイリンガル教育廃止を問う州民投票がおこ

なわれた。結果は、廃止賛成派が多数を占め、非英語系住民の多くが自発的に英語への同化を望んでいることが明らかになった。三浦（2000）は、当事例をグラムシの言語ヘゲモニー論と言語権から論じた。張（1996, 他）は、チベット族出身の学生および家族が権利として与えられた機会を選択するかどうかについて質問紙調査を中心に調査した。そして少数民族出身者の選択は必ずしもユネスコが提唱する少数民族の母語による教育の権利の保障を受容するものではないこと、特に知識人家庭においては、わが子が将来社会の中核で生きる道を実践するために主流民族の言語を教授言語とする学校を選択する傾向があることを明らかにした。

2. 2. 4 現場への視点

言語学者や政府の見解とは別に、多言語状況の学校教育現場で日々子どもたちと向き合う学校教師の声を掬い取る研究も行われている。沓掛（2018）は、「母語教育の不在」が指摘されるタンザニアの学校現場でインタビュー調査をおこなった。そして「単一言語状況」「単一言語話者」を想定した西欧近代的「母語」概念（山本, 他 2004: 155）をアフリカの多言語状況に当てはめることの問題性と、アフリカの文脈に照らし合わせて「母語教育」の意味するところを問い直す必要性を論じた。

2. 3 学校教育言語としての英語

2. 3. 1 アジアにおける英語の「早期導入」と教授言語化傾向

母語教育や継承教育、母語による教育へ向けた改革が進められる一方で、それと矛盾するかのようアジア地域では学校教育における英語の早期導入傾向が指摘されている（Richard, et.al. 2012）。たとえば、ミャンマーでは幼稚園から英語教育を導入しており、小学校低学年（1～3年生）で英語教授言語として導入している国としては、タイ、シンガポール、モルディブがある。その他フィジーでは4年生から英語を教授言語として導入している。教科科目として小学校低学年から英語を導入している国としては、バングラデシュ、台湾、フィジー、マレーシア、ベトナム、韓国があり、それぞれ小学校3年生から英語を導入している（Richard et.al. 2012）。ただしいずれの国においても一部の科目で時間数を限定しての導入であり³、幼稚園、すなわち5歳以下の就学前教育で英語を教授言語として採用しているのは唯一ブータンだけである。ブータンは、「英語の早期導入」が指摘されるアジアにおいても例外的なまでの「早期導入」なのである。

2. 3. 2 問題の指摘

学校教育における英語の導入、特に「早期導入」をめぐるのは、(1) 学習上の困難とドロップアウト、(2) コストの高さと効能の不明確さ（Richard, et.al. 2012）、(3) メリトクラシー（業績主義）に基づくエリート主義的な教育の加速化（北村 2015）、(4) 英語教育のビジネス化（Hu and McKay 2012）、等の問題が指摘されている。特に、英語が他の

教科の教授言語として用いられることにより国語や母語の学習やそのほかの教科科目の学習に負の影響が出ることに対する懸念（柳原 2007；他）、早期バイリンガル教育がエリート主義的な教育の加速化につながる懸念（北村 2005；金 2004）等、が挙げられている。

2. 3. 3 開発と英語に対する「草の根の言説」

開発の言語としてアジアやアフリカ等の多くの多言語国家の教育において積極的に導入されてきた英語に対し、実際にそれが国家や個人の発展や啓発に貢献しているのかどうか、近年、懐疑的な視点から研究がおこなわれつつある。アーリング、他（2015a）の一連の研究は、「英語が経済的恩恵とどのような関係があるのか」という問いに発し、英語と開発の関連性を社会経済開発、言語政策、言語教育等、広い角度から検証したものである。そのなかで、バングラデシュにおける「草の根の言説」に焦点を当てた、アーリング、他（2015b）の研究は、「社会経済的に貧しい層出身の人々が英語教育についてどのように考えているのか、また果たして英語教育が自分自身や将来性に恩恵をもたらすと感じているかどうか（太字は原書による）」（アーリング、他 2015b：100）を明らかにすることを目的として、一般の人びとを対象とした調査を分析したものである。調査は量的調査と質的調査を組み合わせをおこなわれたが、調査結果からは、英語教育およびそれを通じた英語能力が実際に調査対象者の現在の社会、経済的地位の獲得とどれほど関係したかは不明であった。しかし、現在の職業で英語を必要としていない人びとも含めて、人びとが英語学習を望み、英語能力をもつことにより拓かれるであろう未来に対して強い確信を抱いていることが明らかになった。「英語能力が高いほど職場で名声を得られる」というコメントも寄せられ、英語能力を保有することの心理的影響も明らかになった。

当調査は、「とりわけ不利で恵まれない家庭、社会環境出身」（アーリング、他 2015b：100）であるにもかかわらず現在政府の官僚機構で要職に就いた人たち 10 人をあえて調査対象としておこなわれた。それゆえ英語教育に対する肯定的な見解や英語の効能を実感する個人的見解が寄せられた可能性は否定できない。また当調査の筆者自身も述べているように、調査対象者が現在の収入や地位を得るのに必要とされた英語以外の文化資本や社会関係資本に触れていないことも当調査の限界といえる。実際、実証的データに基づく研究からは英語能力が必ずしも高度な経済発展に結び付くわけではないことが明らかにされている（アルカン、他 2015）。であるからといえ、英語を武器に現在の社会的、経済的地位を勝ち得るのはごく限られた一部の層に過ぎないことやその他の多くの人たちは英語とはほとんど関係のない日常を送っていることを指摘して、これらの「草の根の言説」を「非論理的」（Iman 2005：480）と退けてしまってもよいものだろうか。英語と経済的利益あるいは英語と個人的啓発との相関性が実証されなくとも、これらの見解が当該社会における英語に対する人びとの認識を反映していることは事実である。そしてそのよ

うに信じる限り、人びとは英語学習を望むであろうし、それが民間の英語産業の発達を促し、余裕のある人がわが子を英語で教育をおこなう学校へ入学させる傾向が止むことはないであろう（アーリング 他, 2015a）。

英語能力をもつことに対して人びとがどのように考え、教授言語としてどの言語が最善と考えているのか、ミクロなレベルで人びとの声を掘り取り、その認識を明らかにすることは、マクロレベルにおける国家の政策や科学的実証を論じることと同様に重要な視点と考える。本研究が教育の現場に立つ教師と学生、さらに一般の人たちを対象とした調査をおこなう目的もそこにある。

3. ブータンの概要

3. 1 4言語方針と重層的多言語社会

ブータンでは、官庁においては国語であるゾンカ語、学校教育では教授言語である英語、寺院では仏教の書記言語であるチョキ（Chöke, 古典チベット語）を用いる。そして家庭では「国民の母語の総称であり、家庭の言語」（Wangdi 2015: 13）とされる民族語が用いられるとされ、それぞれの言語が機能的に棲み分ける「4言語方針」（Wangdi 2015: 13）を採る。ただしこれらの4言語は、すべて横並びに対等にあるわけではない。英語を教授言語とする学校教育システムは「成功の階段（ladder of success）」（Ueda 2003: 37）と呼ばれ、英語は、ブータン社会でその「威信性（prestige）」（山本 2013: 9）⁴を急速に高めつつある。一方、国家アイデンティティの核と位置づけられるゾンカ語は、教育を通してその象徴的価値を繰り返し明示される。ブータンの言語は、地理的な水平的分布に話者人口と社会における機能的な棲み分け、それに付随する有用性、威信性、象徴性による垂直方向の階層的分布が加わり、「ダイグロシア（diglossia）」（長谷川, 他 2015: 19）ならぬ、重層的な（カルヴェ 2000）言語ヒエラルキー構造を形成する。さらに現在、教育機会の不均衡による国民の言語能力格差とそれによる使用言語の相違が加わり、その言語状況は一層困惑を極めている。

3. 2 教育の拡大と世代格差

ブータンは、1961年に開始された第1次五か年計画から60年間あまり、普通教育の拡大と浸透を国家計画の第一優先事項のひとつに据えて取り組んできた。当初400人程度だった学生数は、2017年3月の時点で94,184人となり、6～12歳の子どもたちの94.8%が初等教育に就学している。教育を受けた世代が徐々に親となりつつある一方で、国勢調査（OCC 2006）によると6歳以上の国民の小学校就学率は、成人も含め男性が60.4%、女性は43.7%であり、男性の39.6%、女性の56.3%は、学校に通った経験がない。全国民の識字率は59.5%であるが、都市部の識字者が75.9%である一方で、農村部の識字者は

52.1 % であり、都市と農村部で教育格差がみられる。ブータンは、現在、教育を受けた世代とその機会に恵まれなかった世代が混在するとともに、同じ年代でも、つまり同じ親世代であっても、教育を受けた親と受けなかった親が混在する過渡期にある。子どもの幼少期より家庭で英語やゾンカ語を導入して、早期から教育的配慮を施せる家庭がある一方で、親自身は文字を読み書きすることもできない家庭も存在する。更に世帯主の教育程度は家庭の貧困度と関係しており（JICA 2010）、両親の教育格差が家庭の経済的格差を生み、次世代にまでその格差をもち込む循環を生んでいる。

4. ブータンにおける英語の現状と国内のその他の言語との関係

4. 1 教授言語としての英語

4. 1. 1 導入とその経緯

ブータンにおいて英語は、1961 年の普通教育導入当初、国内の言語に文字がなく近代的語彙にも不足があったことや、国内言語で指導できる教員や教材が不足していたという理由で教授言語として採用された（van Driem 1994）。それはやむなき選択であり、あくまでゾンカ語が教育言語として機能し得るようになるまでの暫定的な措置であった。

4. 1. 2 英語教授言語受け入れの歴史的基盤

ブータンで英語教授言語体制が抵抗なく受け入れられ、瞬く間に浸透していった背景には、ヒンディ語をはじめとする外国語を教授言語とする下地ができていたことがある（平山 2006）。月原（2000）は、ブータンにおいて英語やインド系言語（ヒンディ語、ベンガル語、ネパール語）を解し、話す人が増大する状況をチベット文化圏一帯の外国語受容に共通してみられる言語文化の特徴のひとつと述べる。相互理解性が低い民族語が林立する地域社会では、有用性の低い母語や近隣の同様な民族語を身に着けるよりも世界言語である英語や宗主国の国語、あるいは多数派言語の能力を身に着けることで他民族や国際社会との情報交換が可能になる。しかもそれは、しばしば彼らが経済的な成功をおさめるための好条件にもなることから、外国語習得を促す大きな要因となるのである（月原、2000）。

4. 1. 3 「成功の階段」（Ueda, 2003 : 37）

ブータンでは学生は、就学前教育（PP）では5歳、小学校では6歳で入学した時点から英語を教科として学習するとともに他教科の学習も英語でおこなっていく。英語能力は、その他の教科科目の理解の礎ともなることから、学生自身その重要性を強く認識している（上田、2006 : 267-268）。ブータンで高校（後期中等学校、クラス XI, XII）に入学できるのは、クラス X（中学校卒業相当）修了時におこなわれる全国一斉テスト（ブータン中等教育修了試験 Bhutan Certificate Secondary Education: BCSE）で一定の成績を収めた学生のみである。当試験では、教科として英語の成績が大きな比重を占めるだけ

でなく他教科の出題は英語でおこなわれることから、英語能力が大きな鍵となる（南部 2000）。

4. 1. 4 国際語として

ブータンの高等教育は、1983年にジュニアカレッジから大学へ昇格したシェラブツェ大学にはじまり、現在12の王立大学で行われている。2018年現在、ブータン国内の高等教育機関で学ぶ学生は11,259人である。一方、海外の教育機関で学ぶ学生は、5,505にのぼる（PPD MoE 2018）。ブータンでは現在、国内の高等教育機関を充実させることで国外留学を抑える方針を示しているものの、留学がブータンの教育の重要な一環であることには変わりはない。したがって留学して即戦力となる高い英語能力を養うことはブータンの学生自身にとっても、また帰国した学生の多くが政府の役人となり国の中枢を担う存在となっていく現状を考えたとき国家の運営と開発という面においても、重大な意味をもつ。主幹産業をもたない小国ブータンが国際社会で主権を維持していくためにも国際語である英語は重要なツールなのである（Wangchuk 2018）。

4. 2 ゾンカ語の開発と教授言語への試み

普通教育導入当初、その言語的開発の遅れから教授言語となり得なかったゾンカ語であるが、その後1971年に国語に制定され、1978年に設立されたゾンカ語開発委員会（Dzongkha Development Commission : DDC）によって急速に開発が進められた。文字が開発され、文法が整備されたことにより、2000年代にはゾンカ語の言語教科としてのカリキュラムへの導入が始まった（リングホーファー 2007）。さらに価値教育や歴史等、一部教科の教授言語として採用されるようになった（杉本 2016）。しかし現状として英語に代わる教授言語とはなり得ていない。更に国内における英語の隆盛を危惧しゾンカ語教授言語体制を実現したい政府の思惑とは裏腹に、公務においても英語が主要言語として用いられている。⁵

4. 3 学校教育における民族語

ブータンでは、「民族語の継承は唯一家庭の努力に拠る」（Wangdi 2015 : 13）とする考えから、民族語は、学校教育においていかなる形（教授言語、教科科目、補助言語）としても用いられていない。ただし、ゾンカ語と一部の民族語（シャージョプカ語等）を除き、ほとんどの民族語が文字をもたないことやひとつの教室に5～6の異なる言語民族出身の子どもたちが席を並べる現状を考えた場合、すべての子どもたちに第一言語で教育をおこなうことは非現実的である。更にブータンでは、学校教師は当人の出身地や言語とは関係なく全国から派遣されるため赴任地の民族語能力がない教師が多い（佐藤 2020）。

4. 4 言語教育政策の転換と英語とゾンカ語の関係性の変化

ブータンにおけるゾンカ語・英語の関係性を考えるにあたり、普通教育が本格的に導入

された1961年から現在までの60年あまりを前半（第1次五か年計画：1961-1986）と後半（第6次五か年計画以降）の二期にわけ、政府の言語政策とその転換のなかでそれぞれの言語に付された機能を言語の実用的機能と象徴的機能（小野原 2000）の両面から捉えることが有効と考える。

4. 4. 1 教育第1世代における言語一言語の実用機能への着目

ブータンにおいて普通教育が導入された当初、教育は、それまで「農民」という生き方しかなかった大多数のブータンの人たちにとって別の人生を拓く「成功の階段」（Ueda 2003：37）であった。一方政府にとって教育は、これまで国民全員が共通して用いることができる言語がなかったブータンに共通の言葉としてゾンカ語を広めるための国語政策の一環としてあった。英語もゾンカ語も、その実用性が前面化されていた時代であったといえる。

4. 4. 2 教育第二世代における言語一言語の象徴的機能の萌芽

その後ブータンの政治方針は、第6次五か年計画（1978-1982）を境に大きく変化した（辻本 2000）。“One People One Nation（一民族一国家）”をスローガンとする国民国家の創出、そのための国民教育が強化された。その際、国家アイデンティティの核として位置付けられたのが国語であるゾンカ語である。ゾンカ語は「ブータンの価値観、信仰、宗教を教えるのに有効で効果的な言語」（上田 2006：161）と認識され、包括教育や価値教育、歴史教育等、ブータン独自のカリキュラムにおける教授言語として徐々に取り入れられていった。更に政府は、1978年の国王宣言、1993年の国王憲章等、ゾンカ語を国家のアイデンティティにとって重要な存在であることを述べる国王の言葉をたびたび引用することにより⁶、ゾンカ語の象徴性と正当性を自明のものし、それが国家の意思であることを明示した（辻本 2000）。

教育第一世代においてゾンカ語は、共通語として実用的機能が前面化され、それを広く全国民に普及することが教育の目的された。一方、第二世代にとってゾンカ語は、実用性と象徴性を併せもつ存在として位置付けられた。教育第一世代と第二世代は、単に時代の変化というだけでなく、その受けてきた教育の質およびゾンカ語の位置づけが異なるのである。

4. 5 ブータンにおける英語の新しい位置づけの萌芽

英語に対し、現在の政府の見解は「必要な外国語」（Wangdi 2015：8）という位置づけである。しかし現状として英語は、ゾンカ語や話者数が多いシャーショプカ語やネパール語等の民族語と並ぶ全国的な共通語として機能するようになっている。特に若い世代や教育を受けた層にとって英語は、「外国語」を超えた存在となりつつあると断言していいであろう。

更に現在，教育第一世代が親となるなか，教育を受けた若いカップルのなかには家庭言語としてわが子に英語を用いる両親も出始めている（佐藤 2019）．特に，異なる言語民族話者同士の結婚では共通する言語がないこともあり夫婦間の会話で英語やゾンカ語が用いられる傾向がある．そして夫婦間の言語がそのまま親子間で，さらに家族全体の言語となることが多い（佐藤 2019）．親が教育を受けていない家庭においても，テレビやインターネットの普及で子どもは幼い頃から英語を身近に育っている．国勢調査（OCC 2006）では，ブータンにおいて英語を第一言語とする国民は 0.02% と報告されているが，現在の高校生を対象とした家庭言語調査（佐藤 2019）からは，ゾンカ語圏⁷では 11.3%，非ゾンカ語圏では 17.1% の家庭で，英語がゾンカ語と民族語との混用という形で用いられているという結果が示された．英語は，現在，ブータンの家庭言語の一部となりつつある．

5. 現地調査

5. 1 概要

現地調査は大きく 2 つにわかれる．調査Ⅰは学校教育機関を，調査Ⅱは一般の人たちをそれぞれ対象とした．

調査Ⅰ—2017 年 3 月から 4 月にかけて 10 日間にわたり，ブータン西部から中央部，東部の主に学校関係者を対象に質問紙調査，訪問・インタビュー調査およびメールによるフォローアップ調査をおこなった．言語はいずれも英語による．質問紙調査は，事前に質問紙を郵送で訪問先に送り，筆者が順次各学校を訪問した際に一斉に授業のなかでおこなった．回答用紙は，その場で回収し，併せてインタビュー調査や対談に応じた．帰国後，各省庁および訪問先の学校の先生方，学生の方々とのメールによるフォローアップ調査や情報の補足をおこないながら集計をおこなった．

調査Ⅱ—ブータンの先行研究は，学校教育機関（杉本 2000），特に中等教育や高等教育で学ぶ学生（Ueda 2003）や政府高官（Ezechieli 2003）を対象とした，英語による質問紙調査やインタビュー調査，あるいはメールによる調査に基づくものがほとんどであった．したがって本研究では，一般人を対象とした訪問・インタビュー調査をおこない，より広い学歴層から，英語を教授言語とする現行の学校教育制度に対する見解を聴取した．言語は英語に加え，通訳者に協力を依頼することによりゾンカ語と民族語もまじえた．方法は，半構造化インタビューによる．

5. 2 インフォーマント

調査Ⅰ 学校教育機関対象

調査Ⅰでは，ブータンの全教育機関——高等教育（大学），初等・中等教育（小学校～高校），職業学校，ノンフォーマル教育・成人識字教育，僧院学校，特別支援教育（障害

児教育)——のうち、特別支援教育を除くすべての種類の教育機関を訪問し、教師と学生 612 人以上から回答を得た(表 1)。対象は、西部ではパロ教育大学、自然資源大学、王立保健科学研究所、国立伝統医療研究所、ヤンチェンプー高校、リンチェン高校を、中央部では言語文化大学、ジャカル高校、チュメイ技術校、ノンフォーマル教育校、そして東部ではシェルプチェ大学である。本稿ではそのうち教育システムが大きく異なるノンフォーマル教育校と僧院学校を除く学校教育機関にておこなった質問紙調査とインタビュー調査の一部について分析、考察をする。平均年齢は、教師が 42.4 歳、学生は 19.7 歳である。

表 1 調査 I インフォーマントの内訳

人	大学	高校	技術校	ノンフォーマル教育校	計
学生	250	157	42	48	497
教師	62	45	5	3	115
計	312	202	47	51	612

調査 II 一般の人たち

調査 II は、筆者が現地で出会ったブータンの一般の人たち 42 人を対象とする。現住所は、西部 30 人 (71.4%)、中央部 12 人 (28.6%) である。ゾンカ語圏に多いという偏りがあるが、出身は、西部 13 人 (31.0%)、中央部 5 人 (11.9%)、東部 13 人 (31.0%)、南部 11 人 (26.2%) と全国に及ぶ。ゾンカ語圏に地方出身者が集中する近年の状況を反映した内訳となった。半数以上が民族語話者であり、その内訳は、シャーショプカ語、ブムタンカ語、ケンカ語、クルトェカ語、その他ヒンディ語も含め、8 言語と多岐にわたる。学歴は、大学卒以上 29 人 (69.1%)、高校卒 5 人 (11.9%)、中学卒 6 人 (14.3%)、小学校卒・未就学 2 人 (4.8%) である。大学卒以上が半数を超えているため、一般人といっても高学歴層に偏りがあることは否めない。平均年齢は、42.3 歳である。調査 I の教師とほぼ同世代である。自己申告によるインフォーマントの言語能力は、商売で使用可能なレベル(中級以上)と回答があったのは英語 25 人 (59.5%)、ゾンカ語 33 人 (78.6%)、民族語 25 人 (59.5%) であった。複数言語率、すなわち 1 人がどれほど複数の言語を回答したかを示す割合は、197.6% であった。平均して 1 人 2 言語可能であることを示す。ゾンカ語能力だけでなく英語能力も高いのは、一般人とはいえ外国人に接する機会が多い観光業従事者(ホテル・レストランスタッフ)を多く含んでいることによる。

5. 3 質問

調査 I

質問 1 学生対象：英語による授業の理解度と困難の有無

英語による授業を学生はどれほど理解しているのか、学習上の問題はないのか—ブータンでは就学率が大幅にあがり、教育へのアクセスの問題が改善されつつある一方で、留年、退学率の高さが問題となっている。2017 年における留年率はクラス PP～IX 平均で 4.7%、退学率は 2.3% である (PPD MoE 2018)。クラス IV (小学校 4 年生に相当) の留年率は 9.3% と、最も高い率を示している。初等教育におけるこの段階は、授業の内容がより抽象的になることから日常的な会話能力⁸ (「対人伝達能力」BICS) ではなく、認知的な言語能力 (「認知・学習言語能力」CALP) (Cummins 2000) がより重要となる。教授言語である英語を第二言語として学習するブータンの子どもたちの場合、この段階における留年率・落第率の高さは、英語能力不足による授業理解に問題がある可能性がある。質問 1 では、教科としての英語以外の科目、特に理数系科目における英語による説明をどの程度理解できるかをたずねた。回答は、a 30% 未満、b 50% 程度、c 80% 以上の 3 つの選択肢から選択を求めた (質問 1-1)。更に英語の語学力の不足が原因で、数学や理科など、その他の授業科目の学習に困ることがあるかをたずねた。回答は、a 困難がある、b 困難はない、の 2 つの選択肢から選択を求めた (質問 1-2)。

質問 2 学生と教師対象：「望ましい教授言語」とその選択基準

どの言語を「望ましい教授言語」と考えるか、それはなぜか—現時点においてブータンでは学校教育における民族語の使用は認められていない。教育現場の教師や学生自身は、英語とゾンカ語による現行体制についてどのように考えているのであろうか。問 2 では、「望ましい教授言語」と考える言語を、ゾンカ語を第一言語または家庭言語とする学生 (以下、ゾンカ語学生) と民族語を第一言語または家庭言語とする学生 (以下、民族語学生) それぞれについて、ゾンカ語学生については英語とゾンカ語の 2 言語から、民族語学生については英語とゾンカ語と民族語 (学生の第一言語) の 3 言語からそれぞれ選択を求めた (質問 2-1)。さらに「教授言語」の選択において重視すべきと考える基準をたずねた (質問 2-2)。

調査 II

一般の人たちには調査 I の質問 1 と質問 2 を総合的に回答してもらった。自身の学生時代を思い出してもらい、特に学校で理数系科目を学習するにあたり英語による説明に困難を経験したことがあるかをたずねた。そのうえでその経験を踏まえ、どの言語を教授言語とするのが最も望ましいか、その理由も合わせて語ってもらった。

6. 調査結果

6. 1 調査 I

6. 1. 1 調査Ⅰ 結果

質問 1 英語による授業の理解度と困難

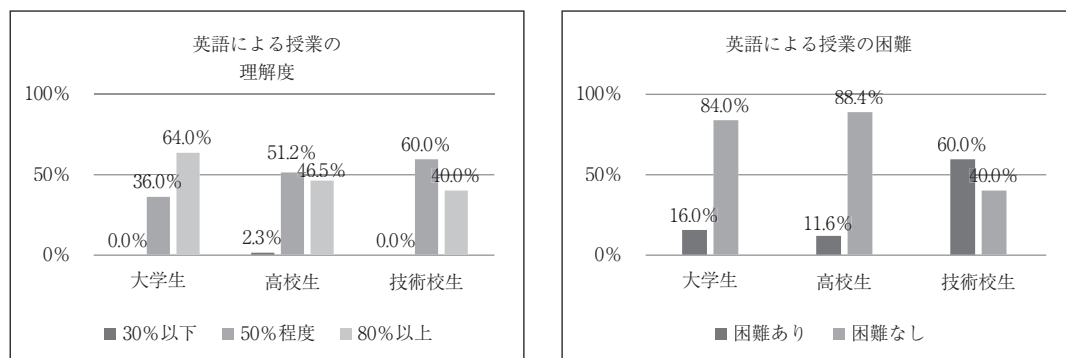


図 1 質問 1 学生対象 英語による授業の理解度（左）と困難（右）

本調査の結果（図 1 左）から「80%以上を理解できる」と回答した学生は、大学生で 64%，高校生は 47%である。技術校ではさらに下がり、40%と、半数を下回っている。困難を覚えている学生は 60%に達する（図 1 右）。技術校は、クラス X (中学卒業レベル) 卒業後、高校に代わる進学先としてあるが、筆者が訪れた際、英語によるインタビュー調査への回答に難がある学生が目立った。また技術校は、全国に 8 校あるが全員が寮生である。互いに異なる言語民族出身者であることから学生間の会話は公私ともにゾンカ語か英語になるということであった。しかし、どちらの言語も意思疎通を図るのに十分なレベルに達していない学生も少なくなく、「実習授業が多いことが語学力の不足を補っている」（技術校講師，2017.4 インタビュー調査より）とのことであった。

質問 2 学生と教師対象：「望ましい教授言語」とその選択基準

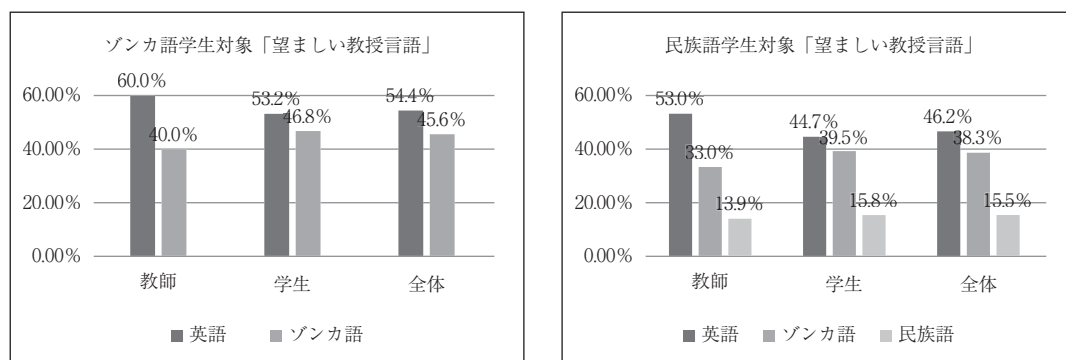


図 2 ゾンカ語学生対象「望ましい教授言語」（左） 民族語学生対象「望ましい教授言語」（右）

質問 2-1 「望ましい教授言語」

学生、教師ともに、ゾンカ語学生に対しても民族語学生に対しても、英語を「望ましい教授言語」と考えている（図2）。学生、教師全体の集計では、ゾンカ語学生に対しては英語（54.4%）＞ゾンカ語（45.6%）、民族語学生に対しては英語（46.2%）＞ゾンカ語（38.3%）＞民族語（15.5%）の順となっている。民族語、すなわち学生の家庭言語もしくは第一言語を教授言語とする考えについてブータンにおいては学生、教師ともに推す姿勢は低い結果となった。

また、学生と教師の回答を比較すると、教師は、ゾンカ語学生に対しても民族語学生に対しても、学生以上に英語を推す傾向が強い。ゾンカ語学生に対して教師の60.0%が英語を推しているのに対し、学生は53.2%である。同様に民族語学生に対しても教師は53.0%と、半数を超えて英語を推しているのに対し、学生は44.7%と、半数を下回っている。また、学生は、ゾンカ語学生における英語とゾンカ語の差は6.4ポイント、民族語学生における両言語の差は5.2ポイントであり、両言語の差が小さい。一方、教師は、ゾンカ語学生、民族語学生ともに両言語の差は20.0ポイントと、学生の回答よりも開きが大きい。

質問2-2 実用性・平等性・アイデンティティ・実行可能性

「望ましい教授言語」としてなぜその言語を「望ましい」と考えるのか、教授言語を選択するうえで何が重要な理由および基準と考えるかについて回答を求めた。コメントとして回答があったのは、学生430人（86.5%）、教師89人（77.4%）である。意見は、大きく4つにわかれた：（1）実用性・有用性、（2）平等性、（3）アイデンティティ、（4）その他（実行可能性、現実性等）。表2は、「望ましい教授言語」の選択基準と、それぞれの基準で挙げられた言語の順位を学生、教師別に示したものである。

表2 「望ましい教授言語」の選択基準と選択された言語

人（%）	(1) 実用性	(2) 平等性	(3) アイデンティティ	(4) 実行可能性
学生 430 (100.0)	英語＞ゾンカ語	英語＞ゾンカ語	ゾンカ語＞英語・民族語	英語＞ゾンカ語
	172 (40.0)	67 (15.6)	161 (37.4)	30 (7.0)
教師 89 (100.0)	英語＞ゾンカ語	英語	ゾンカ語・民族語	英語
	37 (41.6)	34 (38.2)	3 (3.4)	15 (16.9)
学生・教師 計 519 (100.0)	209 (40.3)	101 (19.5)	164 (31.6)	45 (8.7)

教師は、「望ましい教授言語」の選択に際し、「実用性＞平等性＞実行可能性＞アイデンティティ」の順で重視している結果が示された。実用性と平等性は、実用性41.6%、平等性38.2%とほぼ同等である。それぞれの基準から挙げられた主な言語は、実用性、平等

性、実行可能性のすべてにおいて英語が主体であった。一方アイデンティティは少数であったがゾンカ語と民族語がほぼ同数で挙げられている。一方、学生は、「実用性＞アイデンティティ＞平等性＞実行可能性」の順序となり、実用性とアイデンティティが、実用性 40.0%、アイデンティティ 37.4% と拮抗している。挙げられた言語は、実用性では英語に次いでゾンカ語が僅差であげられている。アイデンティティではほぼ全員がゾンカ語、続いて民族語と英語がほぼ同数という結果となった。平等性では英語が最も多く挙げられているのは教師と同じであるが全体的な割合が教師と比較して半数以下となったことに加え、ゾンカ語を挙げる回答もあり、英語は大幅な減少となった。実行可能性は英語とゾンカ語が同数であった。

6. 1. 2 調査Ⅰ 結果まとめ

(1) 英語による授業の理解度と困難の有無

調査の結果からは「80%以上を理解できる」と回答した学生は、大学生ではかろうじて半数を超えたものの、高校生、技術生では半数を下回った。当調査で対象となった高校は、ゾンカ語圏、非ゾンカ語圏共にトップレベルの高校であり、なかでも西部のヤンチェンプー高校は、「ブータンの王族や政府関係者の子弟が多く学ぶエリート校として機能してきた」（杉本、2000：19）名門校である。ブータンにおける落第や退学の現状を考えた場合、現行の英語教授言語体制に学習上の問題がないとは言いきれない。

(2) 「望ましい教授言語」

学生、教師ともに、またゾンカ語学生・民族語学生それぞれに対して、いずれも英語を「望ましい教授言語」と考えているという結果となった。特に教師は、英語を強く推す傾向がある。学生は、質問1で授業に困難を覚えていると回答した学生も含めて「望ましい教授言語」として英語を挙げている。ブータン社会における英語の有用性と英語が拓く将来に対する強い信頼が反映された結果といえる。民族語、すなわち学生の家庭言語もしくは第一言語を教授言語とする考えについては、ブータンにおいては学生、教師ともに推す姿勢は低い結果となった。

(3) 「望ましい教授言語」の選択基準

教授言語の選択基準をめぐる回答から、教師が教育に求めているのは「平等性」であることがわかる。第6次五か年計画以前の、教育の普及と拡大、つまり国民すべてに平等な教育の機会を与えることに教育の目的が置かれていた時代を反映する。当時学生時代を過ごした現在の教師にとって、ゾンカ語学生と比較して民族語学生が不利となる懸念から「平等」という観点は最も重視すべきものとして認識されたのであろう。ゾンカ語が学校教育言語として言語機能的に不足があった時代はともかく、言語開発が進んだ現在に至っても、誰の言語でもない英語の「中立的かつ国際語」（北村、2015：66）という性質が、

不平等を緩和するという理由で教師からの強い支持を受ける結果を導いたと考えられる。

一方、学生は、ゾンカ語を国民アイデンティティの核とする国民教育に政策の重点が移った時代の教育を受けてきた世代である。そのことが教授言語の選択基準として学生の多くが「アイデンティティ」に言及し、ゾンカ語を望ましい教授言語として選択する結果をもたらしたと考えられる。さらに現在の学生は、実用性という基準からも英語と並んでゾンカ語を「望ましい教授言語」として挙げている。コーパス計画が進み、ゾンカ語の実用的機能が向上した時代に育つ学生たちにとって、ゾンカ語はもはや実用性において不足のない言語と認識されている。更に、実用性と拮抗するほどに重要な基準としてみなされているのがアイデンティティである。そして当基準からは、英語よりもむしろゾンカ語が「望ましい教授言語」として選択されている。その一方でアイデンティティという基準について着目すべきことは、学生のなかにアイデンティティという基準から英語を挙げる回答もみられるようになったことである。これは、言語とアイデンティティを結びつける国民教育を受けた影響が波及し、アイデンティティの根拠としてゾンカ語から英語へと対象が更に広がったことを示唆している。

6. 2 調査Ⅱ

6. 2. 1 調査Ⅱ 結果

一般の人たち 42 人に、英語を教授言語とする学校教育における困難の経験についてたずねた。結果は、「困難があった」という回答は、19 人 (43.9%)、「困難はない」は 22 人 (56.1%) と、ほぼ半々であった。「困難がない」という回答が「困難があった」という回答を若干上回っているものの、学歴が中学卒 6 人と小学校卒・未就学 2 人の、合わせて 8 人は、全員が「苦労あり」と答えている。その一方で、これらの 8 人のうち半数以上 (5 人) は、英語とゾンカ語の両方について「中級以上の能力がある」と回答している。インタビュー調査から、これらのインフォーマントの語学力、特に英語力は就学中に習得したのではなく、学校卒業後、なかには未就学であっても、ホテルのスタッフとして外国人観光客と接するなかで、あるいは商売でやり取りするなかで自然と習い覚えたものであることがわかった。したがってこれらの人は、話すことはできても読み書きは不可能である。ただし後述のコメントにも見られるように、学校時代に英語に「困難があった」と回答しつつも、卒業後、生活のなかで英語を習い覚えた人たちは、対象学生の言語に関わらず英語を「望ましい教授言語」として挙げている。さらにインタビュー調査では、わが子に最も身につけてほしい言語としても英語を挙げ、学校教育に望むことの筆頭に、英語の習得を挙げている。学生時代に困難があったとしても、その後ブータンの社会で生きてみて英語がいかに重要であるかを痛感した経験に基づく見解である。以下、「困難なし」、「困難あり」のそれぞれについて述べられた意見を回答者の属性 (居住地、出身地域、学

歴、第一言語)と合わせて示す。

「困難なし」

- ・「英語は、特に数学や化学を学ぶときには、用語などゾンカ語にはない語彙に困ることもないし、訳さなくていいのではじめから授業では英語のほうが苦労がない」(中央部在住、中央部出身、大学卒、民族語(クルトェカ語))。
- ・「英語の学習に問題があった経験はない。特に読み書きは英語のほうが(ゾンカ語よりも)ずっと簡単である(中央部在住、東部出身、中学卒、民族語(シャーショプカ語))。
- ・「小学校のはじめは戸惑ったが、その後は問題なかった」(西部在住、南部出身、高校卒、民族語(ネパール語))。

「困難あり」

- ・「英語は、自分の母語ではないし、ブータン固有の言語ではないため、学生時代に苦労することが何度もあった。しかし、ゾンカ語では、話せても読み書きに苦労するので(ゾンカ語の読み書きは難しいから)、結局、英語を使うのがいいと思った」(西部在住、東部出身、中学卒、民族語(シャーショプカ語)話者)。
- ・「小学校の1年生のときは非常に難しかった。しかし学校で他の教科を勉強し、学ぶのには、それでも英語がふさわしい言語であると思う」(中央部在住、中央部出身、高校卒、民族語(ブムタンカ語))。

6. 2. 2 調査Ⅱ 結果まとめ

調査Ⅱにおける一般の人びとの意見をまとめると、「困難なし」とする回答者のコメントは、ゾンカ語と比較して英語のほうが教授言語としてふさわしい、より簡単であるというものである。特にゾンカ語の読み書きの難解さを挙げ、それゆえ英語のほうが教授言語として適切であり苦労が少ないという結論に至っている。それは、「困難あり」とする意見においても同様であり、学生時代に英語で苦労をしても将来を見据え、教授言語として英語を推すという結論に至っている。インタビュー調査からは、調査の対象となった人たちが、必ずしも現在、日常生活や日々の職務で英語を用いている人たちがばかりでないにも関わらず、ブータン社会における英語の重要性を強く確信していることが明らかになった。先のアーリング、他(2015b)によるバングラデシュの「草の根の言説」同様、ブータンにおいても英語の有用性に対する根強い「草の根の言説」が存在することがうかがえる。

7. 結論

調査Ⅰ、Ⅱの結果を踏まえ、2つの点について考察し、結論を述べる。第1は国家の教育政策上の転換が国民の教育観にどのように反映され、教授言語に対する認識の変化とし

て現れたかという点について、第2は、教授言語として導入された英語に対して、どのような認識の変化が生じているかという点である。

7. 1 教育政策の変化と人びとの教育観の変化

第6次五か年計画を境にブータンの教育政策は大きく変化した(辻本 2000)。マクロレベルの言語観とその普及のための言語教育政策の変化は、ミクロレベルで学生や教師、一般の人たちの教授言語に対する認識および教育観に少なからず投影されている。教育第一世代にとって教育は、多言語社会における言語の相違を超え、「平等」な成功へと道を拓くものとしてあった。そしてそれが、人びとが教育に求めたものであり、その目的のために「望ましい教授言語」は英語であった。教育が開放されたとはいえ、まだ「当たり前」ではなかった時代、英語を教授言語とする新しい学校教育システムは、それまで誰もがみな同じ貧しい農民であった一般の人たちにとって「成功の階段」(Ueda 2003: 37)となった。実際、現在政治の要職に就き、国家を導いている人たちの多くは、そのようにして現在の社会的経済的地位を掴んだのである。

その後、ブータンでは就学率が90%を超え(PPD MoE 2018)、教育へのアクセスの平等という面では当初の目標をある程度達成したといえる。現在政府は、第2の目標として教育の多様化を挙げている(MoE 2014)。ブータンは、労働力の多くをインド人労働者に依存する一方でブータン人の若者の高い失業率が問題となっている(平山 2006)。学校教育が実践に結びついていないという指摘を受け、政府は、対策として普通高校のカリキュラムにも職業訓練を導入した(MoE 2014)。その一方で、高等教育の充実とエリート教育の構想も打ち出している(MoE 2014)。就学年齢の子どもたちのほとんどが学校に行ける時代となった一方で、親の教育格差が家庭による教育格差、さらには経済格差を導く現在、学校教育は、かつてのような「成功への平等な機会(MoE 2014)」⁹を実現するのではなく、むしろ「多様化」という名の、新しい選別の篩(ふるい)となりつつある。

本調査において、「望ましい教授言語」選択の基準として教師世代が「平等性」を筆頭に挙げたのに対して学生が当基準にさほどの重きを置かなくなった背景には、教育の均等な機会がある程度達成したことや政府の国民国家教育が反映して「国家アイデンティティ」という別の基準に比重が置かれるようになったことがある。加えて、親の学歴格差と、それに伴う経済的格差は紛れもない事実となり、さらに教育の多様化が選別化を生む時代となったことで、若者にとって教育とは、もはやかつてほど「平等」の実現を期待する対象ではなくなってきたことを反映しているとも考えられる。

7. 2 英語に対する認識の変化

教育第一世代にとって英語は、必要な近代的知識を習得するためのツールであり、あくまでその実用的価値において重要な存在であった。それは、ゾンカ語についても同様であ

る。一般の人びとも含め、教師世代から、「アイデンティティ」という基準そのものへの言及が少なかったことは、言語とアイデンティティを結びつけるという発想そのものが希薄であった時代性を反映している。一方、国民教育が強化された時代の教育を受けてきた第二世代にとって、言語とアイデンティティの結びつきは、「国民アイデンティティの核」とされたゾンカ語はもとより、英語にも投影されることになる。折しも教育第一世代が親となり、英語とゾンカ語が堪能な初の両親世代を親にもつ第二世代のなかには英語を第一言語とする者も生まれている。英語が実用性のみの存在ではなくなりつつある背景には、そうした時代の変化も原因している。ただし、ブータンのような多言語社会では子どもたちは幼い頃から多言語環境に置かれ、2～3の異なる民族語をいずれも第一言語として習得することが珍しくない。ブータンにおいて「第一言語」および「母語」という用語が意味するところは、西欧におけるそれとは同じではない。同様に、今後、英語とアイデンティティがブータンにおいてどのように結びつき、新たなアイデンティティの形を形成していくかを考えるにあたっても、あくまでブータンの文脈で考えていく必要があるであろう。

教育の多様化が進められつつあるブータンにおいて、高等教育へと進む学生にとって英語は従来通り「成功の階段」(Ueda 2003: 37)であり続ける可能性は充分にあるであろうが、その他の多くの学生たちにとっても今後、英語がどれほど現実生活において「有用なツールである」という言語像を維持し続けることができるかは、懐疑的な視点から実証すべき問題であることも事実である。

当稿では、第二世代における英語をめぐる新たなアイデンティティの萌芽や、ブータンの70%を占める農民層にとっての英語の存在について詳しく触れることができなかった。現在、大きく変化しつつある家庭言語状況も含め、改めて詳細に分析をしていきたい。

引用文献

欧文

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism 5th edition*. Multilingual Matters.
- Benson, C. (2000). The primary bilingual education experiment in Mozambique, 1993-1997. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (6), 303-317.
- Criper, C and Dodd, W. (1984). *Report on the Teaching of the English Language and its Use as a Medium in Education in Tanzania*. London: ODA/British Council.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Ezechieli, Eric (2003). Beyond Sustainable Development: Education for Gross National Happiness in Bhutan, Monograph, International Comparative Education School of Education Stanford University.
- Hu, G. W., & McKay, S. (2012). English language education in East Asia: Some recent developments. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33, 345-362.
- Imam, S.R. (2005). English as a global language and the question of nation-building education in Bangladesh. *Comparative Education* 41 (4), 471-486.
- Ministry of Education, Royal Government of Bhutan (MoE) (2014). Bhutan Education Blueprint 2014 - 2024 - Rethinking 15 Education, Ministry of Education Royal Government of Bhutan Thimphu, Bhutan. <<http://www.globalpartnership.org/sites/default/files/bhu-taneducationblueprint2014-2024v2.pdf>> (2019.3.8)
- Office of the Census Commissioner Royal Government of Bhutan (OCC) (2006). Results of Population & Housing Census of Bhutan 2005, Office of the Census Commissioner. <<http://www.bhutancensus.gov.bt>> (2018.7.30)
- Policy and Planning Division, Ministry of Education (PPD MoE) (2018). Annual Education Statistics 2018, Policy and Planning Division Ministry of Education Royal Government of Bhutan. <<http://www.education.gov.bt>> (2019.6.10).
- Richard B. Baldauf Jr and Hoa Thi Mai Nguyen (2012). Language policy in Asia and the pacific, Spolsky (ed.), *Language Policy*, 2012, 617-638.)
- Royal Kasho of 1993. <<https://dailybhutan.com/article/promoting-the-use-of-dzongkha-in-bhutan>> (2019.8.6).
- Ueda, Akiko (2003). Culture and Modernization: From the Perspectives of Young People in Bhutan, Centre for Bhutan Studies : Thimphu.
- van Driem, G. (1994). Language Policy in Bhutan, Michael Aris and Michael Hutt, (eds.). *Bhutan: Aspects of Culture and Development*, Gartmore: Kiscadale Publications, 87-105.
- Wangchuk, Dorji (2018). Dzongkha is more than a language, kuenselonline, 2018.12.29.
< <http://www.kuenselonline.com/dzongkha-is-more-than-a-language/> > (2019.3.16)
- Wangdi, Pema (2015). A Paper on Language Policy & Planning in Bhutan. <<https://www.dzongkha.gov.bt/dz/index.en.php>> (2017.1.1)
- Weinreich, U. (1974). *Language in Contact Findings and Problems*, Mouton de Gruyter.

日本語

- アーリング, エリザベス・J., 他. (2015) 『英語と開発—グローバル化時代の言語政策と教育』 松原好次監訳, 春風社.
- 尹秀一 (1985). 「シンガポールにおける言語教育政策転換の諸要因」 日本比較教育学会紀要 1985 巻 11 号, 78-83.
- 今仲昌宏 (2018). 「シンガポールの二言語教育政策における政治的意義」 東京成徳大学研究紀要 一人文学部・応用心理学部一第 25 号, 35-48.
- 上田晶子 (2006). 『ブータンにみる開発の概念—若者たちにとっての近代化と伝統文化』 明石書店.
- 烏日嘎 (2012). 「中国の少数民族への言語教育政策—モンゴル民族の子どもの二言語能力と言語使用に着目して」 大阪大学言語文化研究科言語社会専攻博士論文.
- 小野原信善 (2004). 「アイデンティティ試論—フィリピンの言語意識調査から—」 小野原信善・大原始子 (編) 『ことばとアイデンティティ—ことばの選択と使用を通して見る現代人の自分探し』, 三元社, 15-51.
- カルヴェ, ルイ＝ジャン (2000). 『言語政策とは何か』 西山教行訳, 白水社.
- 北村友人 (2015). 「アジアにおける教育の「国際化」と英語」 『英語教育』 2015 年 10 月増刊号, 2015, Vol.64, No.8. 大修館, 64-67.
- 金美兒 (2004). 「フィリピンの教授用語政策—多言語国家における効果的な教授用語に関する一考察—」 『国際開発研究フォーラム』 25, Forum of International Development Studies, 25, 99-142.
- 崎山勝志 (2005). 「タイ山岳地域における少数民族の教育意識の変遷—チェンマイ県チョムトン郡 P 村の事例から—」 広島大学大学院国際協力研究科 『国際協力研究誌』 第 11 巻第 1 号, 163-173.
- 佐藤美奈子 (2019). 「新たな家庭言語選択肢としての英語—多言語国家ブータン王国における家庭言語調査から—」 『言語科学会第 21 回年次大会, 発表論文集』 31-34.
- 佐藤美奈子 (2020) 「多言語社会ブータンにおける学校寮制度とアイデンティティ—「平等」概念からの考察—」 京都大学人間・環境学紀要第 28 巻 (印刷中).
- 杉本均 (2000) 「ブータン王国における公教育と青年の意識—伝統と近代」, 『ヒマラヤ学誌 No.7』, 11-31.
- 杉本均 (2016). 「ブータン王国の若者の意識と教育—15 年の軌跡—」 『ブータン王国の教育変容—近代化と「幸福」のゆくえ』 岩波書店, 9-50.
- 鈴木康郎 (2005). 「タイの基礎教育改革におけるイスラームへの対応」, 『比較教育学研究』 3, 日本比較教育学会, 118-137.

- 竹村景子 (1993) 「多民族国家における国家語の役割 タンザニアのスワヒリ語の場合」
スワヒリ & アフリカ研究 . 4 , 34-99.
- 辻本雅史 (2000). 「「実験国家」ブータン教育調査の課題と概要」『ヒマラヤ学誌 No.7
2000 : 7』, 1-9.
- 崔淑芬 (2006). 「新疆ウイグル自治区の教育現状」『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要』 1, 189-200.
- 張瓊華 (1996). 「現代中国における二言語教育と学校選択 チベット族出身中学生対象の
質問紙調査を中心に」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 第 36 巻, 149-156.
- 沓掛沙弥香 (2018). 「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」広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力
論集』 第 21 巻第 1 号, 1-15.
- 月原敏博 (2000). 「カルチュラル・ティベタンの言語文化と教育 ブータンの個性にもふ
れて」ヒマラヤ学誌 2000, 7, 71-91.
- 独立行政法人国際協力機構 (JICA) (2010). 『ブータン王国 貧困プロファイル調査 (ア
ジア) 最終報告書』平成 22 年 8 月. < [https://www.jica.go.jp/activities/issues/
poverty/profile/pdf/bhu_02.pdf](https://www.jica.go.jp/activities/issues/poverty/profile/pdf/bhu_02.pdf) > (2018.7.2).
- 南部広孝 (2016). 「試験社会を生きるブータンの若者」『ブータン王国の教育変容』岩波
書店, 89-114.
- 長谷川精一・越水雄二・北澤義之 (2015). 「言語教育と地域語との関係に関する比較史
的考察」相愛大学研究論集, 17-28.
- 馬場智子 (2010). 「タイ北部少数民族における教育機会の保障にかんする民族文化の役
割」教育学研究科・教育学部 京都大学大学院教育学研究科紀要 第 56 号, 71-83.
- 平山修一 (2006). 『現代ブータンを知るための 60 章』明石書店.
- 三浦信孝 (2000). 「植民地時代とポスト植民地時代の言語支配」『言語帝国主義とは何か』
三浦信孝, 糟谷啓介編, 藤原書店, 6-24.
- 本林響子 (2006). 「カミンス理論の基本概念とその後の展開 Cummins (2000) Language,
Power and Pedagogy を中心に」『言語文化 と日本語教育』 31 号, 23-29.
- リングホーファー・マンフレッド (2007). 「ブータン難民キャンプ使用の教科書とブータ
ン国内使用の教科書比較」, 前平泰志編『ネパールにおけるマージナルグループの教
育様式の政治人類学的研究』, 平成 12 年度～平成 15 年度科学研究補助金 (基盤研究
[B] (1)) 研究成果報告書, 京都大学大学院教育学研究科, 2007 年 3 月, 51-56.
- 柳原由美子 (2007). 「フィリピン理数科教育の教授言語に関する一考察—現職教員の意識
分析を通じて—敬愛大学国際研究」第 20 号, 115-145.

山本雅代 (2013). 「異言語間家族の言語使用状況—「言語の威信性」を枠組みに 1) —」
関西学院大学紀要『国際学研究』2013 年 2 巻 1 号, 9-9.

山本真由美・臼井裕之・木村護郎クリストフ (2004). 『言語的近代を超えて—〈多言語状況〉を生きるために』明石書店.

1. 国連広報センター. <<https://www.unicef.or.jp/activities/humanrights/discrimination/minority/>> (2019 年 8 月 9 日)
2. Mother Tongue-Based Multilingual Education: UNESCO Asia-Pacific In Graphic Detail #1 <<https://bangkok.unesco.org/content/mother-tongue-based-educationunesco-infographics-1>> (2019 年 8 月 12 日).
3. たとえばタイでは、小学校 1 年生からは週 2 コマ、4 年生からは週 3 コマ英語教育が導入されている (北村 2015).
4. 本研究では「威信性」を「社会的・経済的成功に役立つ言語の価値」(Weinreich 1974) の意味で用いる.
5. 政府は、2005 年国会第 84 回会期においてすべての公的会議はゾンカ語でおこなわなければならないことを決議した. さらに 2018 年 2 月 28 日に、首相が 1993 年の国王憲章 (国王は、ゾンカ語はブータン人のアイデンティティであり、政府はゾンカ語を保護し、使用を推進する旨を宣言した) を再確認し、再度、2005 年の決議の遵守、公務員のゾンカ語使用の厳守を宣言した (Kuensel Online 2018 年 2 月 28 日記事). <<http://www.kuenselonline.com/govt-assures-support-to-promote-dzongkha/>> (2019.6.30). Royal Kasho of 1993 <<https://dailybhutan.com/article/promoting-the-use-of-dzongkha-in-bhutan>> (2019.8.6). この首相決議の背景には、その前年のゾンカ語発展委員会 (DDC: Dzongkha Development Commission) の調査から、43 の政府機関における公務文書においてゾンカ語が 10% しか用いられていないことが明らかになったということがある.
6. 同上.
7. ゾンカ語圏はゾンカ語を地域言語とする地域、非ゾンカ語圏は民族語を地域言語とする地域.
8. 「対人伝達言語能力」(BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills) と「認知・学習言語能力」(CALP - Cognitive Academic Language Proficiency) は、Cummins (1979, 2000) が提唱する概念. BICS は、「生活言語能力」とも呼ばれ、日常の会話能力をさす. 日常の具体的な場面に基づいた (context-embedded) 言語使用であり、第二言語学習者の場合は 2 年ぐらいで習得できるといわれている. 一方、CALP は、学問的な思考に必要な言語能力をさす. 抽象的な事柄 (context-reduced) の思考に

用いられることから認知的な負荷が高い。第二言語学習者の場合は習得に5年～7年ぐらい必要と言われている。

9. 日本における教育指導要領に相当する、*Bhutan Education Blueprint 2014 - 2024 - Rethinking 15 Education* (Moe 2014) は、その巻頭で国王の言葉として「教育は平等な成功の機会を与える」と述べる。