

多文化教育の社会統合機能に関する実証的研究

—中国における二言語教育を通して—

張 瓊華

1. 問題の所在

1970年代以降、多くの多民族国家において、新たな社会統合の理念として多文化主義⁽¹⁾が提唱されてきた。しかし近年、その有効性に関して疑問が投げかけられている。そこで本稿は、その問題について考えるための1つの基礎作業として、まず中国における多文化主義の現状を明らかにし、次に中国のチベット族出身の中学生を対象にした質問紙調査にもとづき、多文化主義政策・多文化教育の一環としての二言語教育が生徒の社会的帰属意識に及ぼす影響について検討する。それを通して多文化教育による社会統合の可能性について考察する。

多民族国家が統合を維持していくには、それを支える国民意識の形成・浸透が不可欠だといわれる。それは、同化主義を採用する社会であっても、多文化主義を採用する社会であっても同じである（川村 1988, 74頁）。しかし、民族的アイデンティティを保持しながら、社会の統合を維持していくことは、川村（1988, 74頁）も指摘したように多文化主義の大きな課題なのである。

多文化主義を採用してきた多くの国では、学校における多文化教育、とりわけ二言語教育をその主要な戦略の1つとしてきた。そこでは、共通言語の普及、共通文化の形成を促進すると同時に、民族言語・民族文化を伝達・維持するという役割が期待されてきた。二言語教育を通じて、民族文化と主流文化の共存と、社会の統合を実現することが企図されてきたのである。

しかし、関根（1994, 222頁）も指摘するように、「同化主義政策は大きな限界を

もっているが、さりとて多文化主義が人種・民族・エスニック問題の解決にとり万能薬だともいえない」という評価があることも事実である。そうだとしたら学問的にも政策的にも重要な課題は、多文化主義の有効性と限界を明らかにすることである。というのも、多くの社会で、同化主義は抑圧と強制による統合として道義的に非難され、また、少数民族の離反・反抗を誘発するとして政策的にも否定され、多文化主義が採用されることになったからである。

多文化主義政策は多様でありうる。アメリカの社会学者ゴードンは、多文化主義をリベラル多元主義 (liberal pluralism) とコーポレイト多元主義 (corporate pluralism) とに分けている。この区別は重要である。リベラル多元主義は機会の平等を重視し、私的生活領域での文化的多様性を認めるが、公的生活領域での文化的多様性を認めないという立場である。コーポレイト多元主義は、結果の平等を重視し、少数民族集団を、法的・政治的に自律的団体として公認し、多言語放送、多言語コミュニケーション文書、多言語・多文化教育を促すという立場である。ゴードンは、コーポレイト多元主義の実現可能性は乏しく、リベラル多元主義のほうがよりよい結果をもたらす可能性があると推論している (Gordon, 1975=1984, 144頁)。このゴードンの観点からすれば、学校における多文化教育・二言語教育には消極的な立場に立つことになるだろう。しかしゴードンは、コーポレイト多元主義の実現可能性が乏しいということを実証的に論じているわけではない。また、多文化主義が「万能薬」でないとしても、だからといって、その有効性を否定し、多文化教育・二言語教育を排除してよいということにもならない。コーポレイト多元主義の実現可能性、その具体的政策としての多文化教育・二言語教育の有効性については、その実際の影響を実証的に解明してはじめて分析的・合理的に論じることが可能になるといえよう。

多文化教育・二言語教育が民族文化共生と社会統合の実現に寄与するかどうかを問う際、社会統合について、形式的統合と実質的統合という2つのレベルを区別して考えることができる。ここに形式的統合は主流民族と非主流民族との力関係を前提に、法制度とそれを基盤にした国家 (主流民族) 権力行使によって維持される統合、実質的統合は非主流民族の自発的同意によって成り立つ統合である。実質的統合は、形式的統合が強圧的、疎外的なものにならないために、つまり形式的統合の正当性を維持するために重要である。したがって、多文化教育の社会統合機能をみるために、多文化教育の中核的要素である二言語教育が実質的統合に寄与しているかどうかを問う必要があるであろう。本稿では、実質的統合が達成されているかどうかを社会的帰属意識の側面から検討する。

多文化教育の社会統合機能に関する実証的研究

多文化主義や多文化教育・二言語教育に関するこれまでの研究は、①多文化主義がなぜ導入されてきたのか、多文化教育理念がどのように展開されてきたかに関する解釈（関口 1985, 佐々木 1985）、②多文化主義政策としての多文化教育とはどのようなものか、その内容は何か、多様な民族文化がどのように教えられ、学習されているのかという多文化教育の実態に関する検討（江淵 1985, 中島 1985, 白岩 1991, 樋口 1993）、③少数民族側は多文化教育・二言語教育にどのように対応しているのかに関する分析（張瓊華 1996）及び、④多文化教育・二言語教育はどのような影響をもたらしているのかという問いに関する研究（池田 1993）に分類できる。①と②は多文化教育の理念や政策・制度を記述したものが中心であった。③と④の実証研究は、いくつかの示唆を示しているが、未解決の課題も残してきた。

第1に、筆者の中国を対象とした研究は、二言語教育への対応の仕方は民族内でも社会階層や家庭環境によって多様であることを明らかにした。具体的には、小学校から中学校へ移行する際、出身小学校と同じ教授言語を使用する中学校を選択する生徒もいれば、異なる教授言語を使用する中学校を選択する生徒もいる。そして、その選択は、家庭環境や小学校での言語教育の経験によって影響されている。この研究は、二言語教育への対応が家庭環境による違いがあるという点を示唆しているが、教授言語別による教育が生徒の社会化に及ぼす影響に踏み込んで分析されていない。

第2に、池田のシンガポールを対象にした研究は、言語教育政策により成年と青少年との間で、言語使用形態の変容がもたらされていることと、英語を柱とする言語使用能力が国民意識の変容に影響を及ぼしていることを明らかにした。この研究は、言語能力と国民意識の変容と関連していることを示唆しているが、言語能力と教授言語や社会階層との関連が分析されていないこと及び、言語能力と民族的アイデンティティ、民族間の境界意識の変容との関連が問われていないという限界がある。

以上のような先行研究の視点と限界を踏まえ、本稿では、多民族国家の中国をとりあげ、次の2つの課題を解明する。まずマクロレベルで、中国における多文化主義の現状、つまり中国の多文化主義がどのように位置づけられるかを明らかにする。次にミクロレベルで、その多文化主義の理念をもとに実施されている教育が生徒の社会的帰属意識に与える影響を質問紙調査のデータにもとづいて分析する。これら2つの課題を検討した上で、マクロな現状とミクロな動向から、多文化主義にとっての課題と多文化教育の社会統合の可能性について考察を行う。この課題を中国の事例を通して分析することによって、多くの多民族国家における多文化教育に示唆を与えることができるであろう。

2. 中国における多文化主義の位置づけ

ここではまず、中国における少数民族問題について整理し、民族問題に対応するために中国政府がどのような理念や法制度を準備し、またどのような具体的政策や措置をとってきたかを概観する。そしてさらに、これらの政策が多文化主義に則ったものであるのか。そうだとすると、ゴードンのリベラルとコーポレイト多元主義のどちらに位置づくものなのかを評価しておきたい。

中国では、チベット族、モンゴル族、ウイグル族など55の少数民族集団を抱えている。少数民族のなかで、チベット族は世界の屋根と称されている青海・チベット高原で生活を営んでおり、全員大乘仏教を信仰する。チベット族の居住地はインド、ネパール、ブータン、パキスタンなどの国と国境を接している。行政的には、5つの省(区)⁽²⁾にまたがって住んでいる。歴史上、チベット族の社会と清王朝との関係は朝貢であったし、絶えず戦争状態にあった国民党時代も、中央政府がチベットに関心を示す余裕はなかった。その時のチベット族社会は政教合一の政治制度⁽³⁾をもち、伝統的教育は宗教教育を主としていた。1959年に中国政府による民主改革により、チベット族社会と漢民族社会との関係が朝貢から形式的統合へと移行した。しかし、チベット族をはじめとする中国の少数民族はそれぞれの言語・文化・宗教に応じて固有の民族意識を保持しており、中国への帰属意識は極めて希薄であり、折りに触れて脱中国化の動きを展開してきた。そこで中国政府は、「民族平等」と「民族団結」という理念⁽⁴⁾を打ち出し、形式的統合だけでなく実質的統合を促進しようとしてきた。

80年代から、少数民族に関する諸問題を解決するための法制度が整備された。例えば、「中華人民共和国憲法」(1982)における民族に関する条文は第4条、第119条、第121条がある。それぞれの条文は次のように規定している。「国家は、少数民族の特徴及び必要にもとづき、少数民族地区の経済及び文化の速やかな発展に援助をする。少数民族の集居地域では、区域自治を実施し、自治機関を設け、自治権を行使する。民族自治区域は、すべて中国の切り離し得ない一部である。各民族は、自民族の言語・文字を使用し発展させる自由を有し、従来 of 風俗、習慣を保持または改革する自由を有する」(第4条)。「民族自治区域の自治機関は、自主的にその区域の教育、科学文化、厚生福祉、スポーツ事業を管理し、民族の文化遺産を保護・整理し、民族文化を発展・繁栄させる義務を負う」(第119条)。「民族自治区域の自治機関が職務を執行する際に、その区域の条例の規定にもとづき、同地方で使用される1種または数種類の言語・文字を使用する」(第121条)。

多文化教育の社会統合機能に関する実証的研究

また、「中華人民共和国民族区域自治法」(1984)は、民族教育を次のように具体的に規定している。「民族自治区域の自治機関は、国家の教育方針及び法律にもとづき、その区域の教育方針、学校の設立、学制、学校運営の方式、講義内容、教授言語、入学者選抜の方法を決定する」(第36条)。「民族自治区域の自治機関は、民族固有の生活様式と、民族的特徴のある文学、芸術、新聞、出版、映画、テレビ等の民族文化事業を自主的に発展させる。自治機関は、民族言語の書籍を収集、整理、翻訳、出版し、かつ民族の名勝古跡、文化財その他の重要な歴史的・文化的遺産を保護する」(第38条)。「上級国家機関は、民族自治区域が教育事業の促進、その区域の科学文化の水準の向上を行った事業に対して援助をする。国家は、民族大学を設立・運営し、かつ、大学教育機関に民族班や民族予科を設立・運営し、少数民族学生を積極的に受け入れる。また、一定の目的のために学生の採用・卒業後の就職等について特別な措置をとることができる。大学教育機関と高等専門学校の新入生募集の際に、少数民族の受験生に対し、合格基準を適当に緩和する」(第65条)⁽⁵⁾。このように、憲法で民族自治、民族文化の保護・発展、そして国家の民族区域に対する援助を定めている。自治法は民族自治区域の教育行政機関の民族学校の設立・運営や教授言語の権限を認めている。

憲法や自治法をもとにとられている多文化教育に関する政策、措置は次のように整理される。民族学校の設立に関しては、少数民族エリートを養成するための民族大学・学院、普通大学において民族班を(教育司 48, 65頁)、そして義務教育を普及するために全寮制の小・中民族学校を設置する政策をとっている(教育司 242頁)。教育内容に関しては、少数民族の言語・文化を学校教育にとり入れて教育を行い、特に二言語教育を重視している(教育司 247頁)。民族教育に関する国家の援助に関しては、民族教育に特別な補助経費(学校の修理、設備の改善、図書の購入などのために)を出し(教育司 186頁)、また、生徒の生活にも経済的援助することになっている(教育司 242頁)。入学者選抜に関しては、少数民族受験生の合格点を下げて募集するといった「優遇」措置をとっている(教育司 202, 203頁)。

現状では、民族大学・学院は13校となり、少数民族文字で出版した教材は1470種類にのぼる(教育司 485頁)。そして30の少数民族集団が二言語教育を実施している(陳紅洵 1990, 225頁)。共通言語の漢語を教授言語にするか民族言語を教授言語にするかは各民族自治機関によって決められるため、二言語教育の実施形態は民族や区域によって多様であるが、教授言語の採用を基準としてみれば、次の2つのタイプの二言語教育に分類されよう。1つは、民族言語を教授言語とし、共通言語の漢語を教科と

して学習するタイプ、もう1つは、漢語を教授言語とし、民族言語を教科として学習するタイプである（趙恒烈 1988, 293頁）。四川省はこの2つのタイプの二言語教育を並行して行われている⁽⁶⁾。

このように、少数民族教育に対する国家の援助や少数民族を対象とする民族大学などの設置及び入学者選抜の優遇措置などは、結果の平等を重んじているといえよう。民族文化・言語が学校教育に導入されることは、私的生活領域での文化的多様性を認めるだけではなく、公的生活の文化的多様性も積極的に促しているといえる。丸山（1996, 108頁）が指摘するように、「中国政府の少数民族政策は、基本的には地方自治制と民族的多様性を容認する文化多元主義的である」。また、中国における多文化教育（民族教育）は、「各地で着実に実行されており、制度面でも実際面でも進んだものとなっている」（白岩 1991, 39頁）。

中国における文化多元主義は上で挙げた法律の条文からも実際にとられている政策や措置、そして多文化教育の実態からも明らかなように、コーポレイト多元主義に位置づけられるのであろう。

コーポレイト多元主義は実現しがたいだろうか。次に、中国における異なるタイプの二言語教育が生徒の社会的帰属意識に与える影響を調査データにもとづいて分析する。筆者は1995年3月に中国四川省阿壩チベット族自治州の4つの県で質問紙調査（「二言語教育に関する調査」）を行った。この調査は、同地域の県政府所在地である小都市の8つの中学校で、2年と3年生全員（650人）を対象とした（回収率100%）⁽⁷⁾。

3. 生徒の社会的帰属意識

学校の種別やコースが生徒の進路展望や社会化の過程を枠付けるトラックとして機能することは、これまで多くの研究が指摘してきたところである（Rosenbaum 1976, 岩木・耳塚 1983）。前述したように、中国の二言語教育は2つのタイプがある。そこで、小学校から中学校にかけて、それらのタイプの組み合わせが教授言語を媒介にしたトラックとして機能している可能性がある⁽⁸⁾。そこで以下では、その組み合わせを「教授言語トラック」と呼び、仮説的に次の3つの教授言語トラックを区別して考察する（図1参照）。トラックⅠは、小学校から中学校まで一貫して民族言語を教授言語とする学校に通う場合、トラックⅡは、小学校と中学校で教授言語の異なる学校に通う場合、トラックⅢは、小学校から中学校まで一貫して漢語を教授言語とする学校に通う場合である。以下のミクロレベルでの分析では、この教授言語トラックによって、生徒の社会的帰属意識が影響されているかどうかを検討する。

多文化教育の社会統合機能に関する実証的研究

小学校	中学校	教授言語トラック
タイプ1 タイプ2 タイプ3	タイプ1 タイプ2	トラックⅠ： 1→1 (119人) トラックⅡ： 3→1 2→1 1→2 (122人) (163人) (20人) トラックⅢ： 2→2 3→2 (148人) (78人)

図1 教授言語トラック

注：タイプ1：民族言語を教授言語とし、漢語を教科として学習する学校
 タイプ2：漢語を教授言語とし、民族言語を教科として学習する学校
 タイプ3：民族言語を全然教えない普通小学校
 トラックⅠ：小学校から中学校まで一貫して民族言語を教授言語とする学校に通う場合
 トラックⅡ：小学校から中学校まで教授言語の異なる学校に通う場合
 トラックⅢ：小学校から中学校まで一貫して漢語を教授言語とする学校に通う場合

もちろん、社会的帰属意識によって異なるタイプの学校に進学したことも考えられないわけではない。しかし、生徒の社会的帰属意識が小学校段階ですでに形成されたということが考えにくく、むしろトラックの効果がより大きいと予想される。

帰属意識は言語能力に影響されている（池田 1993）が、言語能力は家庭環境や教授言語トラックに影響されていないのであろうか。以下の分析では、まず、生徒の言語能力（漢語と民族言語の読み書き能力、日常のコミュニケーション言語）に教授言語トラックが与える独自の影響を検討する。次に生徒の社会的帰属意識の形成過程に教授言語トラックが直接的また間接的（言語能力を媒介する）にどのように影響を及ぼしているのかを分析する。なお、社会的帰属意識を民族文化に対する習慣的行動（潜在的な帰属意識）と他民族出身者との交友関係に対する境界意識を指標として考察する。

(1) 読み書き能力・コミュニケーション言語

教授言語トラックは、直接的に生徒の社会的帰属意識に影響を与える一方、他方では、生徒の二言語の読み書き能力（自己評価）やコミュニケーション言語（課外での言語使用）に影響を与え、それを通して生徒の社会的帰属意識に影響を及ぼすことも考えられる。そこで、読み書き能力、コミュニケーション言語と、二言語教育とりわ

け教授言語トラックとの関連をまず明らかにする必要がある。読み書き能力やコミュニケーション言語は家庭環境と教授言語トラックによる影響があると考えられる。ここでは、家庭環境の指標として父親の学歴と家庭言語使用を用いる。父親の学歴は、無（学校教育を受けたことがない）、低（中学校以下）、中（高校・中等専門学校）、高（専科大学・大学）の4段階に分けた。家庭言語使用は、両親の間での使用言語、自分と父親・母親・兄弟との間での使用言語に関するものである。なお、父親の学歴と家庭言語使用との関連については、学歴水準が高いほど、家庭で漢語が使われる割合は相対的に高いという（張瓊華 1996, 154頁）。教授言語トラックの独自の効果をみるために、ここでは、父親の学歴と家庭言語使用それぞれを同一とした場合の教授言語の影響を検討する。なお、父親の学歴が「無」と家庭言語使用が「チベット語」が多数を占めていることから⁽⁹⁾、以下の分析では、父親の学歴が「無」、家庭言語使用が「チベット語」である場合に焦点を当て、その典型的なケースをとりあげて検討する。

①教授言語トラックと読み書き能力

まず読み書き能力について見てみる。チベット語の読み書き能力に関しては、表1に示すように、「よくできる」の占める割合は、トラックⅡとトラックⅢとの差は小さく、トラックⅠとの差は非常に大きい。すなわち、生徒のチベット語の読み書き能力は、教授言語トラックによって分化されていることがわかる。

漢語の読み書き能力に関しては、表2によって明らかなように、漢語が「よくできる」の占める割合は全体的に低い。そして、「よくできる」ないし「かなりできる」の占める割合の高さは、トラックⅢ、トラックⅡ、トラックⅠの順になっている。こ

表1 教授言語トラック×家庭環境×チベット語能力

		(%)			
家庭環境	読み書き トラック	少しできる	かなりできる	よくできる	計
家庭言語使用 チベット語	I	8.0	36.4	55.7	100(88)
	II	32.6	52.5	14.9	100(181)
	III	26.7	62.8	10.5	100(86)
全 体		25.1	51.0	23.9	100(355)
父親の学歴 無	I	7.0	32.4	60.6	100(71)
	II	31.8	54.9	13.3	100(195)
	III	42.7	47.2	10.1	100(89)
全 体		29.6	48.5	22.0	100(355)

Pr=0.000

Pr=0.000

多文化教育の社会統合機能に関する実証的研究

表2 教授言語トラック×家庭環境×漢語能力

(%)

家庭環境		読み書き トラック	少しできる	かなりできる	よくできる	計	
家庭言語使用 チベット語	I	46.6	46.6	6.8	100(88)	Pr=0.000	
	II	29.8	63.0	7.2	100(181)		
	III	16.3	73.3	10.5	100(86)		
全 体		30.7	61.4	7.9	100(355)		
父親の学歴 無	I	42.3	53.5	4.2	100(71)	Pr=0.000	
	II	30.3	64.1	5.6	100(195)		
	III	13.5	73.0	13.5	100(89)		
全 体		28.5	64.2	7.3	100(355)		

のように、漢語の読み書き能力においても教授言語トラックによる影響がみられる。

②教授言語トラックとコミュニケーション言語

では、コミュニケーション言語についてはどうであろうか。表3に示されるように、トラックⅠの生徒は、ほとんど(90%以上)「チベット語」ないし「主にチベット語」をコミュニケーション言語とし、またトラックⅡの生徒は主に民族言語を使用すると対照的に、トラックⅢの生徒は、「漢語」ないし「主に漢語」をコミュニケーション言語とする。このように、コミュニケーション言語も、トラックによって分化されていることが明らかとなる。

教授言語トラックが生徒の言語能力に与える影響は次のように要約される。一貫してチベット語を教授言語とする教育を受けてきた生徒(トラックⅠ)は、漢語の読み

表3 教授言語トラック×家庭環境×コミュニケーション言語

(%)

家庭環境		言語 トラック	漢語	主に漢語	主に チベット語	チベット語	計	
家庭言語使用 チベット語	I	0.0	6.8	54.5	38.6	100(88)	Pr=0.000	
	II	3.9	20.4	68.5	7.2	100(181)		
	III	7.0	51.2	37.2	4.7	100(86)		
全 体		3.7	24.5	57.5	14.4	100(355)		
父親の学歴 無	I	1.4	8.5	50.7	39.4	100(71)	Pr=0.000	
	II	6.7	26.2	61.5	5.6	100(195)		
	III	11.2	49.4	37.1	2.2	100(89)		
全 体		6.8	28.5	53.2	11.5	100(355)		

書き能力よりもチベット語の読み書き能力のほうがはるかに高く、ほとんどチベット語をコミュニケーション言語にする。このトラックは、民族言語の能力を高め、民族言語の使用をさらに強化している。チベット語及び漢語を教授言語とする教育を受けてきた生徒（トラックⅡ）は、二言語の読み書き能力がほぼ同程度であり、主としてチベット語をコミュニケーション言語にする。このトラックは、生徒に民族言語の能力・民族言語の使用だけでなく、漢語の読み書き能力・漢語の使用をも身につけさせている。そして、一貫して漢語を教授言語とする教育を受けてきた生徒は（トラックⅢ）は、チベット語の読み書き能力よりも漢語の読み書き能力の方が高く、日常的コミュニケーション言語としても漢語を使う場合が多い。このトラックは、漢語の読み書き能力を高め、漢語の使用を促している。以上のように、生徒の言語能力は、教授言語トラックによって差異化されることが明らかとなった。

(2) 社会的帰属意識の形成過程

本稿では、二言語教育によって社会統合が達成されるのかを検討するために、民族文化への帰属意識と民族隔離意識を社会的帰属意識の指標とする。民族文化への帰属意識を検討するためには、人々がどのように考えているかということよりも、むしろ慣習化された意識の表れとしての行動（潜在的な帰属意識）に着目するほうがよいであろう。ここでは、民族文化への帰属意識は「民族衣装を着るかどうか」「宗教寺院へ参拝に行くかどうか」を合成変数にしたものである。民族隔離意識は、民族境界意識に関するものである。「友達を選択する際、本民族出身かどうかを重視するか」という質問項目を用いる。

以下では、生徒の社会的帰属意識に二言語教育、具体的には教授言語トラックが直接的、間接的にどのように影響しているのかを検討することを主要な課題とする。二言語教育の独自の効果をみるために、まず、家庭環境が生徒の社会的帰属意識に与える影響を検討しておこう。

①家庭環境の影響

生徒の民族文化への帰属意識と父親の学歴階層とは無関係であるが、表4 a より明らかのように、家庭言語使用との関連はみられる。家庭でチベット語がよく使われるほど、生徒の民族文化への帰属意識は強くなる傾向がみられる。

民族隔離意識（表4 b）は、父親の学歴、家庭言語使用と一定の関係がある。父親の学歴が低いほど、家庭でチベット語がよく使われるほど、生徒の民族隔離意識はやや強くなる傾向がみられる。

多文化教育の社会統合機能に関する実証的研究

表4 家庭環境×社会的帰属意識

a) 民族文化への帰属意識

(%)

帰属意識 カテゴリー		強くない	やや強い	強い	計	
父親 の 学歴	無	8.5	43.4	48.2	100(355)	Pr>0.05
	低	11.5	44.6	43.8	100(121)	
	中	10.8	46.1	43.1	100(102)	
	高	9.7	51.4	38.9	100(72)	
家庭 言語 使用	漢語	36.9	46.2	16.9	100(65)	Pr=0.000
	主に漢語	18.1	56.9	25.0	100(72)	
	主にチベット語	7.0	49.4	43.7	100(158)	
	チベット語	3.9	40.3	55.8	100(356)	
全 体		9.5	44.9	45.5	100(650)	

b) 民族隔離意識

重視度 カテゴリー		全然 重視しない	あまり 重視しない	かなり 重視する	非常に 重視する	計	
父親 の 学歴	無	20.6	21.4	25.1	33.0	100(355)	Pr<0.05
	低	28.9	17.4	27.3	26.4	100(121)	
	中	28.4	32.4	18.6	20.6	100(102)	
	高	30.6	26.4	11.1	31.9	100(72)	
家庭 言語 使用	漢語	41.5	32.3	18.5	7.7	100(65)	Pr=0.000
	主に漢語	31.9	30.6	18.1	19.4	100(72)	
	主にチベット語	32.3	20.9	20.9	25.9	100(158)	
	チベット語	16.3	20.6	25.6	37.5	100(356)	
全 体		24.5	22.9	22.9	29.7	100(650)	

つまり、家庭環境との関連をみた場合、民族文化への帰属意識は、家庭言語使用による差は極めて大きいのに対して、民族隔離意識は家庭環境による差がそれほど大きくはないといえる。

②教授言語トラックの直接的影響

それでは、教授言語トラックは生徒の社会的帰属意識にいかなる影響を与えているのか。

まず、教授言語トラックと生徒の社会的帰属意識との関連を見てみよう。

表5 aによると、生徒の民族文化への帰属意識が「強い」の占める割合は、トラックⅡとトラックⅢとの差は10ポイント程度であり、かなり小さいが、トラックⅠとの

表5 教授言語トラック×社会的帰属意識

a) 民族文化への帰属意識

(%)

帰属意識 トラック	強くない	やや強い	強い	計
I	5.0	20.2	74.8	100(119)
II	6.6	49.5	43.9	100(305)
III	15.9	51.8	32.3	100(226)
全 体	9.5	44.9	45.5	100(650)

Pr=0.000

b) 民族隔離意識

重視度 トラック	全然 重視しない	あまり 重視しない	かなり 重視する	非常に 重視する	計
I	8.4	12.6	17.6	61.3	100(119)
II	23.6	17.7	28.2	30.5	100(305)
III	34.1	35.4	18.6	11.9	100(226)
全 体	24.5	22.9	22.9	29.7	100(650)

Pr=0.000

差は40ポイント以上もあり、きわめて大きいといえる。しかし、「強い」と「やや強い」とを合わせてみると、トラック間の格差はあまりみられない。このように、ほとんどの生徒は民族文化への帰属意識が強いが、強さの度合いは教授言語トラック間で格差が大きい。

民族隔離意識については(表5b),「かなり重視」ないし「非常に重視」の占める割合は、トラックIの場合78.9%,トラックIIの場合58.7%,トラックIIIの場合30.5%となっている。この割合の最高と最低との差は約50ポイントあり、極めて大きいといえる。また、重視の度合いをみると、「非常に重視する」の占める割合は、トラックIとトラックIIIとで約50ポイントの差がある。この二重の差から、一貫してチベット語を教授言語とする教育を受けてきた生徒の民族隔離意識が極めて強いことが示されている。

次に、家庭環境をコントロールして、教授言語トラックが生徒の社会的帰属意識に及ぼす影響を分析する。なお、この分析では、家庭環境の中では、家庭言語使用が相対的に子どもの社会的帰属意識に与える影響が大きいことから、家庭言語使用を用いる。さらに、チベット語を使用する家庭が圧倒的に多いため、ここでも家庭言語使用が「チベット語」の場合だけをとりあげる。

表6は、家庭言語使用を「チベット語」にコントロールした場合の教授言語トラックの影響を示した三重クロス表である。それによって、生徒の社会的帰属意識が教授

多文化教育の社会統合機能に関する実証的研究

表6 教授言語トラック×家庭言語使用×社会的帰属意識

a) 民族文化への帰属意識

(%)

帰属意識 家庭言語使用 トラック		強くない	やや強い	強い	計
チベット語	I	1.1	19.3	79.5	100(88)
	II	3.9	43.6	52.5	100(181)
	III	7.0	54.7	38.4	100(86)
全 体		3.9	40.3	55.8	100(355)

Pr=0.000

b) 民族隔離意識

重視度 家庭言語使用 トラック		全然重視しない	あまり重視しない	かなり重視する	非常に重視する	計
チベット語	I	4.5	12.5	20.5	62.5	100(88)
	II	14.4	18.8	30.9	35.9	100(181)
	III	32.6	32.6	19.8	15.1	100(86)
全 体		16.3	20.6	25.6	37.5	100(355)

Pr=0.000

言語トラックに左右されていることがわかる。

③教授言語トラックの間接的影響

最後に、教授言語トラックが生徒の社会的帰属意識に与える間接的な影響、つまり、コミュニケーション言語や読み書き能力に媒介された影響について検討する。

表7 民族文化への帰属意識

(%)

帰属意識 カテゴリー		強くない	やや強い	強い	計
コミュニケーション言語	漢語	35.6	46.7	17.8	100(45)
	主に漢語	12.3	61.6	26.0	100(219)
	主にチベット語	5.3	39.9	54.8	100(321)
	チベット語	3.1	12.3	84.6	100(65)
チベット語能力	少しできる	17.5	57.8	24.6	100(211)
	ややできる	6.1	44.3	49.7	100(314)
	できる	4.8	24.8	70.4	100(125)
漢語能力	少しできる	6.4	36.4	57.1	100(140)
	ややできる	9.0	48.6	42.5	100(424)
	できる	17.4	40.7	41.9	100(86)
全 体		9.5	44.9	45.5	100(650)

Pr=0.000

Pr=0.000

Pr=0.002

表 8 民族隔離意識

(%)

カテゴリー		重視度	全然重視しない	あまり重視しない	かなり重視する	非常に重視する	計	
コミュニケーション言語	漢語		42.1	31.1	11.1	15.6	100(45)	Pr=0.000
	主に漢語		34.7	31.1	23.3	11.0	100(219)	
	主にチベット語		18.1	19.3	26.8	35.8	100(321)	
	チベット語		9.2	7.7	10.8	72.3	100(65)	
チベット能力	少しできる		31.3	29.9	22.3	16.6	100(211)	Pr=0.000
	ややできる		25.8	24.5	23.9	25.8	100(314)	
	できる		9.6	7.2	21.6	61.6	100(125)	
漢語能力	少しできる		13.6	17.1	22.1	47.1	100(140)	Pr=0.000
	ややできる		26.7	23.8	24.5	25.0	100(424)	
	できる		31.4	27.9	16.3	24.4	100(86)	
全 体			24.5	22.9	22.9	29.7	100(650)	

表7に示すように、民族文化への帰属意識が「強い」の占める割合は、漢語の読み書き能力による差があまりみられないが、コミュニケーション言語やチベット語の読み書き能力による差は極めて大きい。

民族隔離意識との関連では、表8によって明らかなように、漢語の読み書き能力が高いほど、「非常に重視」ないし「かなり重視」の占める割合はやや小さくなっているのに対して、チベット語の読み書き能力が高いほど、その割合は大きくなっている。すなわち、ここでもチベット語の読み書き能力の民族隔離意識に与える影響力は漢語の読み書き能力のそれより大きい。また、民族隔離意識はコミュニケーション言語による格差も極めて大きい。

このように、民族言語の習得や自民族語の使用は、民族文化への帰属意識を促す。また、生徒の民族隔離意識も民族言語の読み書き能力やコミュニケーション言語に大きく影響される。

上で分析したように、家庭環境は、生徒の民族文化への帰属意識に強く影響するが、民族隔離意識にはあまり影響していない。教授言語トラックは逆に民族隔離意識に強く影響するが、民族文化への帰属意識にそれほど影響していない。また、教授言語トラックは、間接的にも生徒の社会的帰属意識に影響を与えている。このように、生徒の社会的帰属意識は家庭環境よりも教授言語トラックによって分化されていることがわかる。

4. 考 察

多文化主義、とりわけコーポレイト多元主義は実現しがたいのであろうか。多文化教育による社会統合の可能性はあるのか。本研究では、中国における少数民族政策がコーポレイト多元主義に位置づけられることを明らかにし、そしてそのコーポレイト多元主義の戦略の1つとしての二言語教育が生徒の社会的帰属意識にどのような影響を与えているのかに焦点を当てて実証的に分析した。

二言語教育を通して、民族文化への帰属意識が形成されながら、他民族とも積極的に関わる場合は、社会の統合が達成されていると考えられる。しかし、これまでの分析結果は次のようになる。一貫して民族言語を教授言語とする教育を受けてきた生徒は、民族文化への帰属意識が強い一方、他方では、他民族との関わりを拒否する傾向がみられ、異化志向型といえよう。共通言語を教授言語とする教育と民族言語を教授言語とする教育の両方を受けてきた生徒は、民族文化への帰属意識がありながら、他民族との関わりも積極的であり、統合志向型といえる。そして、一貫して共通言語を教授言語とする教育を受けてきた生徒は、民族文化への帰属意識がやや弱く、他民族との関わりが非常に積極的であり、同化志向の傾向がややみられる。

なぜ生徒はこのような3つの志向型に分かれるのか。この分化に対して、二言語教育はどのように働いているのか、そのメカニズムについて考察をしておこう。

一貫して民族言語を教授言語とするトラックでは、生徒は民族言語の読み書き能力を身につけ、慣習的に民族言語を使用する。それによって、民族文化への帰属意識が促される。しかし、生徒の民族言語の読み書き能力と共通言語能力との差が非常に大きく、またほとんど民族言語しか使用されていないから、民族隔離意識が形成される。家庭環境は、生徒の民族文化への帰属意識に強く影響しているが、生徒の民族隔離意識にあまり影響していない。したがって、このタイプの二言語教育は、生徒の民族文化への帰属意識を補強すると同時に、生徒を民族隔離へ誘導している。すなわち、このトラックでは、補強と誘導のメカニズムによって、生徒を異化志向へと導く働きをしていると思われる。

小学校と中学校で異なる教授言語とするトラックでは、生徒は、日常語として共通言語よりも民族言語を用いていても二言語の読み書き能力を身につけている。それによって、民族文化への帰属意識が促される一方、民族隔離への志向が阻止されることになる。このトラックでは、補強と阻止のメカニズムが働き、ここでの二言語教育は生徒を統合志向へと導いていると考えられる。

一貫して共通言語を教授言語とするトラックでは、家庭環境の影響とは独立に民族文化への帰属意識を抑制している。つまり、生徒は主として共通言語をコミュニケーション言語にし、民族言語能力をあまり身につけていないため、民族文化への帰属意識が抑制されている。他方では、共通言語による教育は、漢文化に対する志向や全体社会への同調を育むのである。この場合、抑制と同調のメカニズムが働き、二言語教育は、生徒を同化志向へと導いているのであろう。

多文化主義の問題性を指摘したこれまでの意見は2つに分けられる。1つは、多文化の容認は、国家の分裂を導くのではないかという指摘である。もう1つは、多文化主義は、同化を強化する手段ではないかという見解である。また、ゴードンは、多文化主義をリベラル多元主義とコーポレイト多元主義とに大別し、リベラル多元主義に将来性があると推測している。これらの議論は多文化主義というイデオロギー、つまり理念レベルにおいて進められている。それに対して、本研究は、多文化主義の戦略としての二言語教育が学校教育に導入される際の教授言語といった実態レベルの問題に着目し、異なる教授言語によって社会化されている生徒の社会的帰属意識に焦点を当てることによって、二言語教育は生徒を同化志向、異化志向に分化するだけでなく、統合志向の方向にも機能している可能性があることを明らかにした。つまり、本研究の分析結果から、多文化主義がその二言語教育のあり方によって、同化を強化することも、異化へ導くことも、そして統合に寄与することもありうるということはいえよう。したがって、多元主義の成否は二言語教育のあり方にかかっているのではないだろうか。つまり、多文化主義がすべて否定される必然性はないということである。さらに、本研究の知見によれば、学校での教授言語を学校段階で調整すれば、民族文化の共生を図りつつ、社会統合を達成する可能性も考えられないわけではないだろう。つまり、従来実現しがたいと考えられてきたコーポレイト多元主義は、将来性がないとはいえないだろう。

〈注〉

- (1) 多文化主義とは、政治的、社会的、経済的、文化・言語的不平等をなくそうとする一種の国民統合或いは社会統合イデオロギーであり、具体的な一群の政策を導き出す指導原理である（関根 1994, 199頁）。そこでは、国民国家は1言語・1文化・1民族によって成立すべきだとする「同化主義」にもとづく国民統合政策を否定する。多民族、多文化社会の統合にはもはや同化主義は有効ではなく、むしろエスニック紛争の原因であるとの認識に立ち、各人種・民族・エスニック集団の伝統文

多文化教育の社会統合機能に関する実証的研究

化、言語、生活習慣を中央政府が積極的に保護し、公的援助を行うばかりではなく、人種差別禁止やアファーマティブ・アクションを導入してエスニック・マイノリティの教育と職業を基軸とした社会参加を促す。

- (2) 中国の行政単位は、省・区に分割されているが、その内、区は民族自治区であり、省は主に漢族が分布している。省・区は、さらに地区・州で構成され、地区・州は県によって構成され、県は郷によって構成される。民族自治区域は、自治区および各省内の自治州、自治県を指す。自治区は、内モンゴル、寧夏回族、新疆ウイグル、チベット、広西チワン族の5つがある。そのほか、31の自治州と105の自治県があり、その分布は自治区以外の省にまたがっている。また、5つの省（区）とは、チベット自治区、青海省に海北、海南、果洛、玉樹、海四の各チベット族自治州、甘肅省は甘南チベット族自治州、天祝チベット族自治県、四川省は阿壩、甘孜各自治州と木里自治県、雲南省は迪慶自治州である。
- (3) 政教合一とは、政治の組織が俗界と宗教界による二重の構造ということである。チベットの宗教と政治の最高指導者は、ダライ・ラマ法王であった。総理大臣が二人いた。一人は俗人、もう一人は僧侶、それぞれが俗界と宗教界を担当していた。内閣は三名俗人と一人の僧侶によって構成された。内閣の下部組織である執行部は、大きく政務省と宗務省に分けられていた。
- (4) 「民族平等」と「民族団結」の基本理念の原型は、1950年8月24日に、中央人民政府政務院第60回政務会議で審議された「少数民族幹部の養成に関する試行案」である。
- (5) 「中華人民共和国憲法」と「中華人民共和国民族区域自治法」の原文は、法律出版社法規編集室編『新編法律手冊』（1988）に集録されている。引用した条文の邦訳は、中国研究所編『中国基本法令集』（1988）6頁、15頁、39頁と41頁を参照
- (6) 四川省教育委員会民族教育処編 1993、『民族教育文献繪編』（128頁）によるものである。
- (7) この調査は、教室で教師の指導の下に一斉記入方法で行った。4つの県とも高原高寒地帯にあり、チベット族を主体とする地域であるが、対象校の立地する県政府所在都市では、チベット族と漢族の出身者が多数を占めている。なお生徒は全寮制の生活をしている。この地域は、西側がチベット高原に接し、東側が主流民族の漢族居住圏に接しており、チベット文化と漢文化が交錯する状況にあり、他のチベット族居住圏よりも二言語使用が多くみられ、2つのタイプの二言語教育が平行して行われている。したがって、二言語教育が生徒の社会的帰属意識に及ぼす影響を考

察するうえで格好の地域と考えられる。

- (8) 阿覇州教育委員会によれば、チベット語を教授言語にしても、漢語を教授言語にしても、チベット語と漢語を科目とする学習時間数がほぼ同じである。チベット語を教授言語とする場合、教科書はチベット、青海、甘粛、四川、雲南の五省による統一編集されたものを使用するが、それはほとんど全国統一の教科書の翻訳である。漢語を教授言語とする場合、チベット語を除く、全国統一の教科書が使用されている。
- (9) 父親の学歴構成は、「無」54.6% (355人), 「低」18.6% (121人), 「中」15.7% (102人), 「高」11.1% (72人) となっている。家庭言語使用状況は、「チベット語」54.6% (355人), 「主にチベット語」24.3% (158人), 「主に漢語」11.1% (72人), 「漢語」10% (65人) となっている。

〈参考文献〉

- 江淵一公 1985, 「多民族社会の発展と多文化教育—アメリカの場合をモデルとして—」 江淵一公ほか編『多文化教育の比較研究』九州大学出版会。
- 藤田英典 1991, 「文化としての学校, 組織としての学校—研究領域および正当性問題を中心として—」『教育学研究』第58巻, 第3号。
- Gordon, Milton M. 1964, *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*, New York, Oxford University Press.
- Gordon, Milton M. 1975, *Toward a General Theory of Racial and Ethnic Group Relation*, in Nathan Glazer and Daniel P. Moynihan, (eds.) *Ethnicity: Theory and Experience*, Cambridge, Mass., Harvard University Press. (内山秀夫訳, 1984『民族とアイデンティティ』三嶺書房。)
- 蓮実重彦・山内昌之 1994, 『いま, なぜ民族か』東京大学出版会。
- 樋口信也 1993, 「多文化主義がもたらした新しいオーストラリアに関する考察」『比較教育学研究』19号。
- 法律出版社法規編集室編 1988, 『新編法律手冊』法律出版社。
- 池田充裕 1993, 「シンガポールにおける言語教育政策の展開と国民意識の変容—言語使用に関する調査・分析を手がかりとして—」『比較教育学研究』19号。
- 岩木秀夫・耳塚寛明 1983「高校生：学校格差の中で」『現代エスプリ』No. 195, 至

多文化教育の社会統合機能に関する実証的研究

文堂。

川嶋太津夫・藤田英典 1981,「学校の社会的機能研究に関する一考察」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』第28巻。

川村覚昭 1988,「多文化主義における課題と教育—その理論的考察—」関口礼子編『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』東洋館出版社。

国家民族事務委員会教育司 1991,『新时期民族教育工作手册』中央民族学院出版社。

丸山孝一 1996,「中国少数民族の文化と教育の諸問題」九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設編『教育文化の比較研究』九州大学出版会。

中島勝住 1985,「中華人民共和における少数民族教育問題」江淵一公ほか編『多文化教育の比較研究』九州大学出版会。

Rosenbaum, J. E. 1976, *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking*, John Wiley & Sons, Inc.

佐々木毅 1985,「オーストラリアにおける多文化教育主義の展開と問題点」江淵一公ほか編『多文化教育の比較研究』九州大学出版会。

関口礼子 1985,「カナダにおける多文化教育理念の成立と展開」江淵一公ほか編『多文化教育の比較研究』九州大学出版会。

関根政美 1994,『エスニシティの政治社会学』名古屋大学出版会。

白岩一彦 1991,「中国の民族教育」『レファレンス』平成3年9月号。

四川省教育委員会民族教育処編 1993,『民族教育文献繪編』。

趙恒烈 1988,「中国少数民族の現状と未来」齊藤秋男ほか編『教育のなかの民族』明石書店。

中国研究所編 1988,『中国基本法令集』日本評論社。

張瓊華 1996,「現代中国における二言語教育と学校選択」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第36巻。

陳紅淘 1990,『中国民族教育発展途徑探討』中央民族学院出版社。

楊嘉銘 1997,「四川藏区藏、漢双語教育教学概述」『四川大学学報(哲学社会科学版)』1997年第1期。

ABSTRACT

**Empirical Study on the Functions of Social Integration
through Multicultural Education:
Bilingual Education in China**

ZHANG, Qionghua

(Graduate School, Tokyo University)

7-3-1 Hongo, Bunkyo-ku, Tokyo, 113-0033, Japan

Is it possible to realize multiculturalism, especially corporate pluralism? Is it possible to achieve social integration through multicultural education?

First this study tries to show that China's multiculturalism is located in corporate pluralism through a macro-level case study. Then, on the micro-level, using survey data from the questionnaires given to Tibetan junior high school students, this study analyzes the influence of bilingual education on the social identities of students. In this case, bilingual education is viewed as the key factor of multicultural education based in corporate pluralism.

Conclusions derived from this study are summarized as follows:

- a) For those who have been taught in the Chinese language from elementary school through junior high school, a tendency of assimilation has been observed. They seem to have little awareness of their ethnic heritage, and have more contact with others outside their ethnic group;
- b) Those who have been taught in both their ethnic language and the Chinese language displayed consciousness of their ethnic identity as well as positive attitudes toward others outside their ethnic group. I identify these students as integrative types;
- c) The students who have received education only in their ethnic language demonstrate strong ethnic identities and reject interaction with students outside their ethnic group.

This paper reveals that multiculturalism has different some influences on increasing assimilation, leading-to isolation and achieving integration along with different bilingual educational styles. Accordingly, the success or failure of multiculturalism depends on the different bilingual educational styles. From the findings, it is helpful in seeking for the coexistence of national cultures as well as in improving the social integration if the languages used in schools are adjusted according to different school-levels. Namely, in doing so, it will be possible to realize corporate pluralism which has been regarded as impossible up to now.