

内モンゴル自治区における英語必修化に伴うトライリンガル教育の現状と課題

高 友 晗*

Actual Situations and Challenges Concerned in the Case of Trilingual Education in Inner Mongolia Autonomous Region

GAOYOUHAN

摘 要

随着全球化进程的推进，英语以其重要性迅速得以普及，并成为多数国家言语教育中的必修科目。由于英语在多民族国家的普及，少数民族教育从既有的双语教育向三语教育，或多语教育的转变已渐渐成为全球趋势。为了适应国际环境的变化，中国从2001年开始在全国范围普及了英语教育。就此英语教育在少数民族地区的实施和普及及其对少数民族文化以及教育的影响也越来越受到关注。本文以上述社会背景为基础，以中国内蒙古自治区民族教育为例，试就中国少数民族教育中英语教育以及三语教育的实施现状与课题进行分析，探讨民族教育中三语教育体制的发展可能性与改善点。

关键词：少数民族教育，中国，双语教育，三语教育，英语教育，民族学校

はじめに

グローバル化が進む中、先住民・少数民族教育において、バイリンガル教育からトライリンガル（三言語）、またマルチリンガル（多言語）教育へシフトする動きが大きな教育変化の一つとして注目を集めている。中国少数民族地域では、1950年代に始まった二言語併用教育¹政策のもと、少数民族のため特別な措置として設置した民族学校において漢語と民族語によるバイリンガル教育が行われてきたが、英語教育必修化によってトライリンガル教育を実施することになった。経済的に立ち遅れた農村地域や少数民族区域の中には義務教育完全普及に至っていない地域もあるが、グローバルな競争に参入するための手段となる英語能力を習得するために、2001年から民族学校において、小学校一年次またそれ以上の学年から英語を学ぶことになり、英語習得を通じた経済発展に期待が寄せられている。本論文で事例として取り上げる内モンゴル自治区のモンゴル族学校では、1992年に中等教育課程で英語教育が必修化される以前は、ほとんどの学校で外国語教育を行ってこなかったが、2001年からは小学校の低学年から三つの言葉を同時に教え、更に中学校の段階から第二言語の漢語による英語教育が普及している。

この教育変化を、内蒙古日報や中国網など各大手新聞・メディアは、「グローバル社会のニーズに対応した少数民族教育」が「国際型人材育成に成功した」と高く評価し、「民族教育が歴史的な発展のチャンスを掴み」、「空前の盛り上がりを見せている」とトライリンガル教育の実施とその成果を伝える。ところが、この成果は研究によって十分に実証されてはいない。中国では2000年に入ってから、民族教育における英語教育に関する研究も行われはじめた。しかし、これらの研究では、個別の民族（チベット自治区におけるチベット族、雲南省タイ族、白族、内モンゴル自治区のモンゴル族）に関しては英語教育の普及状況を紹介している（劉明2006、胡2007）ものの、記述的な研究にとどまっており、いまだ分析的な実証研究は行われていない。また、中国におけるトラ

キーワード：少数民族教育、中国、バイリンガル教育、トライリンガル教育（三言語教育／三語教育）、英語教育、民族学校

*平成18年度生、人間発達科学専攻。英文氏名表記に「Goihan」も使用されます。

イリンガル教育²に関する研究はまだ端緒についたばかりであり、現地調査によるものはほとんどない（烏力吉2005、盖興之2003、田家楽2001）。

これまで、バイリンガル教育に関する研究は数多く行われており、その成果は言語教育の現場において様々な形で活用されてきた。しかし、バイリンガルからトライリンガルまたはそれ以上の言語を習得するための研究は少ない。中国内外のトライリンガル教育に関する研究においても、概念の整理や現状報告がほとんどである。これらの研究は少数民族教育とバイリンガル教育について触れてはいるものの、バイリンガリズムと第三言語教育である英語教育を関連付けたものにはほとんど手が付けられていない。

本研究では、内モンゴル民族教育を事例として、2001年に英語教育の中国全土必修化により普及したトライリンガル教育の実施現状と課題を整理したうえで、トライリンガル教育の実施が民族教育にどのように影響しているか、三度にわたる現地調査に基づき、検討していきたい。なお、日本では「民族教育」と「少数民族教育」は区別されて用いられる言葉であるが、中国では同等のものと扱われ、少数民族言語を教授言語として使用している教育を指す。本論文では、区別せずに用いる。

1. 内モンゴル自治区と民族教育

1-1. 内モンゴル自治区の概況

内モンゴル自治区はロシア、モンゴル国と接し、中国では新疆ウイグル自治区、チベット自治区に次いで三番目の面積をもつ、中国では最も早い時期、1947年に成立した民族自治区である。2000年に行われた第五回国勢調査によれば、内モンゴル自治区の総人口は2,332万人で、モンゴル族を含む少数民族の総人口は自治区総人口の18%であり、少数民族の比率は低下傾向にある。2005年版『中国統計年鑑』によれば、2005年の内モンゴル自治区の一人あたりのGDPは9,037元で、全31地区のうち14位である。全国平均は2005年度に初めて10,000元を上回り、内モンゴル自治区よりも僅かに高い10,488元である。

近年、人口比率に大きな変化が見られ、漢族が増加している。人口変動に伴い、モンゴル語³使用範囲は著しく減少し、1997年の時点ですでに12%のモンゴル人がモンゴル語を使うことができなくなったという研究データもある（フレルバートル1997）。そこで、モンゴル語の使用状況改善のため、内モンゴル自治区人民代表大会では2004年に「内モンゴル自治区におけるモンゴル語関連事業規定」を定めている。

1-2. 内モンゴル自治区における民族教育

中国の教育は全国的に6・3・3・4制に統一されており、内モンゴル自治区も同様の教育制度を持っている。教育普及率は他の民族区域に比べて高く、2003年現在の小学校の入学率は約98%、小学校中退率は0.04%である。中学校（初級中学）への進学率が99%に達し、全国平均を上回っている。中学を卒業した者の半数は高校（高級中学）へ進学し、大学進学率は短大（専科）を含めて14%である。自治区の中には小学から大学まで漢族を対象とした漢族学校と、モンゴル族を対象としたモンゴル族学校がある。モンゴル族学校のほとんどは、漢語を一つの科目として教え、漢語以外の科目はすべてモンゴル語で教える「加授漢語形式」である。ただし、モンゴル族学校のうち7%は教科としてモンゴル語を学ぶ「加授モンゴル語形式」を採用している。教育の普及は全国的な課題であり、内モンゴルにおいては、上級学校への進学者を増加させる手段として、教員や教材の確保が容易な漢族学校が早い速度で設置されている。このような政策的な取り組みによって、上級学校への進学率自体は伸びているが、その反面、モンゴル語による教育へのこだわりは希薄になりつつある。現在では、モンゴル語と漢語の二言語併用教育の負担、モンゴル語の使用範囲の狭さ、中等教育・高等教育段階での漢語優位状況を理由にモンゴル族の子どもが漢族学校を選択する傾向が強まっており、今後モンゴル語による教育を受けない子どもの比率はますます増えていくと予想される。学習者は、学年が上がるにつれて漢語の重要性が高まるのであれば、最初から漢語のみで勉強するべきであると判断するのである。実際、高等教育段階ではモンゴル語で開講されている科目は限られており、（特に自然科学分野の科目はほとんどない）、進学を念頭に置けば漢語を早期に身につける方が有利な状況にある。

2003年の統計⁴ではモンゴル民族学校に通っている小学生はモンゴル族全体の44%であり、半数以上がモンゴ

表1 内モンゴル自治区における教育の概況（2006年度）

	自治区学校数	モンゴル民族 学校数	自治区生徒・ 学生数	モンゴル族生 徒・学生数	モンゴル民族 学校に通う生 徒・学生数
小学校	4,884	443	1,563,790	325,541	111,836
中学校	1,418	165	990,473	208,878	70,554
合計	6,302	608	2,554,263	534,419	182,390

（出典）『内モンゴル自治区2006/2007学年初教育統計提要』をもとに筆者が作成。

ル語による教育を受けていない。表1に示したように、2006年度の小中学校におけるモンゴル族生徒・学生数は534,419人に対して、モンゴル民族学校に通う児童生徒数は182,390人とどまり、モンゴル族児童・生徒の34%しか全科目をモンゴル語で受けていない。小・中学校におけるモンゴル族全体の在学者数に対して、モンゴル語で教育を受けている者はそれより遥かに少ない数になる。

2. 先行研究の検討：中国少数民族教育におけるバイリンガル教育の限界とトライリンガル教育の可能性

バイリンガル教育の多くは結果的に多数派言語への同化をもたらす移行型言語教育であると、その目的と形態が不明瞭で不安定なものとして認識されている（ペーカー 1993）。中国民族教育においてもその曖昧性が露呈し、民族言語教育重視という立場から策定されたものも、実際には漢語普及の道具になっている（庄司 2003）。そのため、バイリンガル教育という基本路線を維持しても、民族言語習得には効果を満たされないものも含まれている。

多言語習得に関する研究では、バイリンガルの生徒はモノリンガルの生徒に比べて第三言語を獲得するのが早く、バイリンガルのメタ言語能力もモノリンガルより高い、もしくは同程度であると多く報告されている（Cummins 2005）。それと同時に、多言語使用環境において外国語を教える際の文法習得の困難さを指摘する報告も見られる（劉 2006）。たとえ、バイリンガル能力を持つ学習者が比較的容易に第三言語を習得できる潜在能力を持っているとしても、学校教育においてカリキュラムや教授法が適切でなければ、十分な学習は達成できず、また、他教科への悪影響も起こり得る。

3. 内モンゴル民族教育における英語教育必修化に伴うトライリンガル教育研究

今後モンゴル族学校が地域間格差と民族性維持という民族自治区の二つの課題に応える教育機関として機能するためには、モンゴル語、漢語、英語の三言語教育を避けることはできない。その中で、少数民族教育のためにより有効なトライリンガル教育システムを構築するのに、民族性維持に必要となる言語教育の基盤を堅固にしていかなければならない。

本節では、内モンゴル民族教育における英語教育の普及とこの普及に伴うトライリンガル教育の実態を解明することを目的に、それぞれ、英語教育自身が持つ課題と、英語教育導入によるトライリンガル教育が持つ課題とに分けてみていく。これらの課題を、言語教育に纏わるカリキュラム設定、教授言語使用、入試政策に沿って概観していきたい。なお、中国における民族教育とは学校教育に限定するのが一般的であり、少数民族のために特別な措置を取っている学校での教育を指しているが、本論文では、義務教育段階及び高等教育全体におけるトライリンガル教育の実施状況について検討する。

3-1. 各教育段階における英語教育

筆者が訪問した内モンゴル大学及び内モンゴル師範大学（自治区内でモンゴル人生徒が主に進学する大学の中の二校）の英語専攻の教授や講師は、6年から10年間も英語を勉強したモンゴル人学生の英語について、「全体的に成績が低い、卒業時に4級⁵に合格できる学生も少ない」、「成績は漢人学生と質的に違う」、「大学では漢人

学生と同じ教材を使うことができない」などといった評価が多かった。大学に入学したモンゴル人学生は義務教育段階から高校を卒業するまで少なくとも6年は英語の授業を受けているにもかかわらず、なぜ彼らの英語力は低いのであろうか。それは生徒の個人的な要因によるものなのだろうか。

3-1-1. 小学校における第二と第三言語の同時導入

中国大都市と沿岸部では1990年代から既に小学校三年か、小学校一年から英語教育が導入されている。2001年度に中国教育部基礎教育司は、小学校で英語を正式に教科として教えることとした。2005年9月の全国的な導入状況は中央教育科学研究所の張教授によれば、非公式のデータでは全国の約50%の小学校で英語教育が導入されている⁶。これに対し、内モンゴル民族学校における英語教育の開始学年は地域と学校によって異なる。2007年の現地調査では、小学校の時から英語に接している児童はわずか14%にとどまり、41%が中学校に入ってから、42%が大学に入ってから初めて英語に接したと回答している（ゴイハン 2008a）。

農村部や少数民族地区の住民であれば一生英語を使わない場合もあり、初等段階からの英語教育は資源の浪費であるという議論もあるが、中国教育部はこれからの国民的資質として必要であると判断し、初等教育において英語学習を導入した。しかし、この普及が、バイリンガル教育を行っている民族学校では、英語が民族語・漢語と平行する言語科目となり、民族学生が小学校一年次から二つ或いは三つの言語を学ぶようになっているのが現状である⁷。

3-1-2. 中学校における問題の顕在化

小学校段階における英語教育の普及に格差があるため、中学校における英語教育は大きな問題に直面している。筆者が訪問した6校の民族中学校において共通するのは、英語を勉強する子と勉強しない子が、中学一年次の後期からはっきりと二極化してくることである。その原因を教師にたずねたところ、「小学校の英語が英語の科目をだめにしている」、「中学校の教師として、私たちがいくら頑張っても、勉強してくれない子がいっぱい出てくる」といった不満が多く聞かれた。それは、小学校の段階で英語に触れた量のばらつきによって、「英語ができるこども」、「ややできるこども」と「できないこども」が生じてしまうのが原因のようである。この現状に対しては、自治区のほとんどの民族中学校において、英語を初歩から再度教えるという方法で対処している。しかし、この対処が小学校で真剣に英語を学んだこどもには物足りなく、英語に触れたことのない子どもにはスピードが速すぎるものになっているので、二極化に対して根本的な解決法にはなっていない。

教授言語は教育効果に大きな影響を与える要因である。民族学校での授業は民族語で授業を受ける。実際、モンゴル民族学校においては、漢語以外の科目はすべてモンゴル語で教えられている。しかしながら、中学校では、生徒の多く（56%）が漢語で英語の授業を受けている。モンゴル語を補助的な教授言語として英語教育を受けている生徒は31%、そしてモンゴル語で英語教育を受けている生徒はわずか5%である（ゴイハン 2008b）。モンゴル民族の生徒は小学校から漢語を学び、中学校進学後は都市部に出てくるので、漢語を生活の中で使い始める。しかし、漢語を媒介として英語を学習する水準まで漢語能力が高まっていない。次に挙げるのは、筆者が訪問した中学校での一年生の漢語授業の一場面である。なお、以下の授業記録において、日本語になっているのはモンゴル語を日本語に訳した文書であって、カッコの中は筆者による補足である。

先生：「我有」⁸とは、「私は持っている」ということですか？

生徒（ほとんど全員）：はい、持っている。

先生：はい、そして「我没有」⁹とは、「私は持っている」ということですか？

生徒（ほとんど全員）：いいえ、持ってない。

先生：はい、では「我不是没有」¹⁰とは、「私は持っている」ということですか？

生徒（約半数）：いいえ、持ってない。（一部の生徒が「我不是没有」と何回かつぶやいてから）いいえ、持っている。（一部の生徒）いいえ、持ってない…

この例から、中学校に入ったモンゴル人生徒の漢語レベルは決して十分な水準に達していないと推測できる。

この学校は旗¹¹所在地の中心市街地にあり、漢語環境は比較的整っていると考えられる。こうした漢語環境が拡大するにつれ、漢語は民族学生にとって学習科目の枠を超えて一部の生活言語として定着しつつある。このような二言語が交じり合う環境の中で、民族学生は英語を第二言語で受講できると判断されやすいと思われる。しかし、「二重否定＝肯定」（小学校4年次の学習項目）という文法項目を、ほとんどの生徒が習得できていないことから、漢語を教授言語として使うことは適切であるとは言えない。使用される教授言語は学習者の学習達成に直接影響するため、漢語が媒介とした英語教育は二極化現象を起こすもう一つの理由ではないかと思われる。この点について詳しくは3-2-2においてみていくことにする。

3-1-3. 高校における入試政策の現実と学習意欲

以上、民族教育に導入される英語教育のそれぞれ小学校段階と中学校段階における現状を概観した。次に、高校段階における英語教育が抱える問題の中身を解明する。

表3. 民族学校における大学入学試験科目と点数配分¹²

科目	モンゴル語（甲） ¹³	漢語	英語	総合試験	数学	合計
満点	150	75	75	300	150	750

（出典）『内蒙古自治区人民政府関于印発自治区蒙古語授課和朝鮮語授課考生高考科目及紀分方法』（2007）より筆者が作成。

中学校の段階で多数の生徒が英語の学習放棄を起こす現象が、高校段階に入るとさらに深刻になる。学習放棄をさらに推し進める要因として、大学入試政策における英語の点数配分（表3）がある。大学入試における言語科目の満点は150点であるが、民族学生に向けた入試政策では、英語と漢語がそれぞれ同じ点数しか配分されない。英語が普及してから、英語と漢語の成績を合わせた点数が一つの科目の点数としてカウントされるようになり、英語と漢語の割合は同じとなっている。この事実は、受験体制下の民族学生にとって、「英語を重視したくてもできない」という状況をもたらした。それは、受験でより多くの点数を稼ぐためには、同じ学習時間を費やすのであれば英語よりも漢語とモンゴル語の見返りが大きくて確実だからである。このような、入試制度からもたらされる英語学習意欲の低下は、高校の段階で観察される大きな課題である。

3-2. 言語教育の内部にみられる矛盾

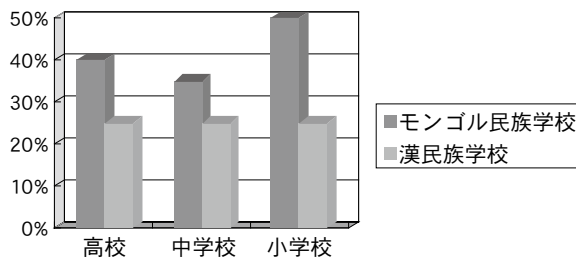
従来のバイリンガル教育でも民族学生の苦勞は大きい、全国一律の英語教育の導入により、カリキュラムがさらに過密になってきた。3-1では、英語の各段階における問題をまとめたが、本節では、難航しながら必修化された英語教育によって、三つの言語を学ぶことになった民族学校の言語教育の実際を見ていくことにする。

3-2-1. 重過ぎる言語学習の負担

英語教育導入以前から、バイリンガル教育体制の中で漢語能力をいかに高めるかということは課題として指摘されてきた。漢語の「加授」で学生の負担が重くなっていることが指摘されていた中で英語教育が導入され、さらに問題は大きくなっている。教員確保や教材開発といった英語教育の基盤整備の遅れと共に、学習者にとって問題となっているのは言語教育の過重負担である。モンゴル民族学校では、従来から漢語とモンゴル語の授業が授業総数の3割を占めてきたが、英語教育導入後はさらに言語教育偏重傾向が強まり、小学校の段階では授業時間数の5割が言語科目になり、中学校段階でも4割という高い割合が続く（図1）。モンゴル族学校の多くは、モンゴル語の授業時間数を減らした上、総時間数を増やすことでその他の二言語教育の授業数を確保している現状にある。これに対して、漢民族学校では、小学校の一年次から高校まで言語科目が占める割合は25%である。民族学校の教育課程が言語科目に多くの時間を割いているため、他の教科に十分な時間が確保できないのが現状である。こうした状況に対応するために、多くの民族学校では週あたりの授業時間数を5時限程度増やすことで各教科一定の授業時間数を確保しようとしている。

言語の時間数が多いからといって、学習効果が上がるとは限らない。表2には、内モンゴルの民族学校におけ

図1 教育課程の占める言語科目の比率



(出典) ゴイハン (2008b, p.68)

るトライリンガル教育の語彙目標を示したものである。小学校一年次から教えられる漢語科目の到達目標では、書ける漢字数が1300字という目標は、普通漢民族学校の3年から4年次のレベルに相当する「低い」基準になるだろうが、民族語と英語のいずれも全国標準であるため、学習負担は極めて重いと見えよう。

表2. 内モンゴルの民族学校の各言語科目における目標語彙数¹⁴

言語科目		学習段階	小学校	初等中学	高等中学
モンゴル語	読める単語 (語)		3,300	4,000	7,000
	習得する慣用句 (条)		3,000	4,000	7,000
漢語	読める単語 (語)		4,000	6,000	7,000
	習得する慣用句 (条)		3,000	5,000	6,200
	書ける漢字 (字)		1,300	2,800	3,000
英語	覚える単語 (語)		700	1,600	2,000

() の中は単位を指す。

3-2-2. 三つの言語習得における学習内容の矛盾

次に、教育の質的な側面に目を向けてみたい。英語学習の基礎といえ、アルファベットの学習があげられるが、漢語学習もピンインという発音記号の習得からはじまり、これらの発音記号がまた、英語の26のアルファベットと全く同じ形を持っている。民族学校の子どもは小学校の低学年から、形が同じでも全く異なる二つの言語のアルファベット学習を行っていることになる。教育現場の工夫としては、漢語はピンインの読書きを先に習得し、英語は読み言葉に先に触れるというように、二通りのアルファベットに出会う時期をずらす方法で対処している。しかし、漢語と英語のいずれも、民族学生にとって新しい言葉の学習になるもので、最初から混乱してしまうことを避けられないだろう。

中学校に入学後のトライリンガル学習も問題が多い。小学校の時とは異なり、中学校では英語の学習においても、高度な文法の学習が要求されるようになる。しかし、現状では、「英語の文法が難しかった」と指摘する生徒は多い。それは、教授言語となる漢語に対しても十分に習得できていなかったことによる(ゴイハン 2009)。英語を使う必要に迫られない環境で英語を教えようとする、文法中心の教育になるのが多い。また、中国における英語教育は受験志向が強く、文法指導を中心とする教授方法に拍車をかけている。そして、少数民族教育も例外ではなく、文法中心が一般的であるため、英語の文法を第二言語の漢語で教わることについて困難を感じる学生は多い。ある大学院生は中学校の英語学習をふりかえって、その困難を次のように指摘している。

「中学の英語の授業で、複合文とか教わった時、困ったよ。だって漢語の授業で複合文について触れてもなかったから。今思うと、その時にモンゴル語で分かっていた複合文の知識で説明されていたら状況が違っていただろうかもしれないね…だから、最初から文法が難しく感じていた。」

(2008年3月24日、内モンゴル師範大学大学院修士課程1年生への聞き取りより。なお、強調は筆者による。)

現場の教師からも、3つの言語教育において、動詞の時制や、品詞分類など文法に関わる内容の関連性が低いという指摘がなされている。モンゴル語での文法学習は以前より減っているが、モンゴル語では比較的多くの文法項目に触れてはいる。しかし、英語学習にはモンゴル語が教授言語として使われておらず、漢語では触れていない文法項目も英語の授業でいきなり出現するので、教師も生徒も困惑することが多くなっている。

4. 考察

1970年代以降、多民族社会における教育のあり方を問う研究が数多く行われてきた。その中では、アメリカやカナダのような移民国家における「多文化教育」、ドイツやフランスのような海外から労働者などの移住者を多数受け入れる国における「異文化教育」に加わり、近年、マレーシアや中国など多民族国家を対象とした「少数民族教育」に関する研究が着実に増加している。これらの多民族国家において、いずれもトライリンガル教育を実施しているケースはあるが、その教育目的、教育政策及びプロセスにおいては異なる点が多く、その課題も違った形で現れている。本論文では、内モンゴルにおける民族教育を事例に、英語教育が中国全土に普及したことによって形成されたトライリンガル教育の現状と課題についてまとめた。

中国の少数民族教育におけるトライリンガル教育の普及率についてはデータが乏しく、全体像を把握するのは極めて難しい。民族学校におけるバイリンガル教育は1950年代から始まり、すべての民族学校において普及されているのに対して、英語教育は普及から10年もたっておらず、地域間格差と地域内格差が著しい。本論文では、民族教育のバイリンガル時代における課題をベースに、英語教育必修化に伴う新しい課題を整理し、英語に限らず、モンゴル語と漢語を合わせたトライリンガル教育システムの内部における諸問題についても分析を行った。

英語は民族学校において形式的には実施されているものの、少数民族教育とはかみ合わない部分が多く見られる。小学校段階からの早すぎる導入、中学校段階における教授言語問題、さらに高校段階の入試政策など、多くの課題が山積している。結果的に英語嫌いの子どもを小学校低学年から作ってしまっているうえに、中学校では二極化が進行し、高校では入試制度によって英語に対するモチベーションが低下し、大学に進学することになる。このような環境の中で、モンゴル族生徒が漢民族生徒並みに英語を習得するのは極めて難しいのが現状である。英語教育がうまくいかないのは英語という一教科だけの問題ではなく、言語教育全体の構造の問題である。現状では、英語を一つの教科として学習するだけで、英語も母語もしっかり習得できておらず、漢語モノリンガル化が急速に進行している。すなわち、現段階では内モンゴルにおける英語教育及びトライリンガル教育は全体としては、本来の学習目標が達成できておらず、うまく機能していないシステムだといえよう。

モンゴル語・漢語・英語は民族教育の発展の上では、極めて重要なものであると思われる。現状では、英語教育が重要視され、バイリンガル教育を強調すると同時に、英語教育に費やす時間も次第に増えている。その結果、モンゴル語、漢語と英語とのバランスが大きくくずれ、民族教育は英語と漢語教育を中心となりつつある。それによって犠牲になったのは母語であるモンゴル語の教育である。このように、中国の少数民族学校で行われているトライリンガル教育は、内モンゴルにおいてはモンゴル語による民族教育にダメージを与えている面がある。今後は、トライリンガル教育を効果的に実現できるような教育制度の工夫、教育方法と教材の開発、母語による英語教育の推進によって、より有効な英語教育及び充実したトライリンガル教育の実現につながるとと思われる。

注

- 1 中国で行われている、漢語と民族語の二言語教育を指す名称。中国では、「双語教育」と呼ぶ。本論文では、「バイリンガル教育」という表現を使用する。
- 2 三つの言葉を同時に学ぶ教育。近年、アメリカやカナダのような移民国家における「多文化教育」、ドイツやフランスのような海外から労働者などの移住者を多数受け入れる国における「異文化教育」と、マレーシアや中国など多民族国家における「少数民族教育」などに見られる。
- 3 モンゴル語は、トルコ語やマンジュ語など共にアルタイ系諸語の一つに数えられ、モンゴル国にとどまらず、中国の内モンゴル自治区、新疆・ウイグル自治区、ロシアのブリヤート共和国、カラムイク共和国など、広い地域に使われている言語である。モンゴル人話者は

全世界において700万人だと推定される。

- 4 『内モンゴル自治区2002/2003学年初教育統計提要 - 内モンゴル自治区教育庁発展规划処 - 』(2003) を参照。
- 5 ここでの4級とは、CET 4のことを指す。CET (College English Test) は「大学英语考試」の英訳で、1987年から中国教育部より実施され、CET 4とCET 6は全国統一の英語能力試験で、CET4は中国のほとんどの大学で学士号取得の前提条件である。
- 6 中央教育審議会初等中等教育分科会(教育課程部会外国語専門部会)第9回配付資料議事録配布資料『中国における小学校英語教育の現状と課題(暫定版)』(2005)、p.5。
- 7 漢語と英語の科目は学校と地域によって、導入される時期が異なる。小学校一年次或いは三年次から同時に始まるタイプが多い。
- 8 日本語訳：私は持っている。
- 9 日本語訳：私は持っていない。
- 10 日本語訳：私は持っていない。
- 11 中国の行政区分は、国家のすぐ下に「省級」の行政単位があり、さらに「地級」、「県級」、「郷級」と順に細分される構造になっている。「地級」の行政単位には、「地級市」「地区」「自治州」「盟」がある。「盟」(モンゴル語で「アイマク」)は内モンゴル自治区独特の行政単位で、地級単位に相当し、同自治区内に5つある。「旗」(モンゴル語では「ホショー」)は、内モンゴル独特の行政単位で、県級単位に相当し、同自治区内に49ある。
- 12 この表は内モンゴルのモンゴル民族学校のうち、93%を占める「加授漢語形式」を行う学校を対象にしたものである。
- 13 中国の民族教育において、大学の進学試験で使う「モンゴル語」科目を甲タイプと乙タイプの二種類に分ける。甲タイプは民族語を第一言語として習得し、民族語で教育を受ける学生向けの問題紙であって、乙タイプは漢語で教育を受け、民族語を第二言語として学習する学生に向けた問題紙である。乙タイプは甲タイプに比べて、難度の低い問題紙である。しかし、民族教育においてモンゴル語を第一言語として学習しても、自治外の大学或いは全国の大学へ進学を可能にする場合、満点75点の乙タイプの問題紙を使い、満点150点でカウントされる「英語」科目を受験する。
- 14 「全日制九年義務教育小学語文教学大綱」、「全日制民族中小学漢語課程標準」、「蒙古語文課程標準」、「全日制九年義務教育英語課程標準」によって筆者が作成したもの。

参考文献

- ベーカー、コリン (1993[1996]) 『バイリンガル教育と第二言語習得』(岡秀夫訳編) 大修館書店。
- Cummins, J. (1981). Age on Arrival and Immigrant Second School in Canada. *Applied Linguistics*, 11, 132-149.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., Nakajima, K. (1985). 「トロント補習校小学生の二言語能力の構造」『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題 - 在外・帰国子女教育を中心として -』東京学芸大学海外子女教育センター、143-179。
- Cummins, J. M. Danesi (2005). 『カナダの継承語教育 多文化・多言語主義をめざして』(中島和子・高垣俊之訳) 明石書店。
- 盖興之 (2003) 「三語教育三題」、『大理学院学报』第11号、83-88。
- ゴイハン (高友哈) (2008a) 「新課程改革後の内モンゴル民族教育における外国語政策について」『内蒙古社会科学』2、112-118。
- ゴイハン (高友哈) (2008b) 「内モンゴル自治区におけるトライリンガル教育 - 少数民族学生の母語能力への影響を中心に -」『格差センシティブな人間発達科学の創成』03、65-75。
- Hoffmann, C., J. Ytsma (eds.) (2004). *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 胡德映 (2007) 『雲南少数民族三語教育』、雲南大学出版社。
- フレルバートル (1997) 「内モンゴル自治区の民族教育をめぐる諸問題」『言語・国家、そして権力』(田中克彦編)、91-105、新世社。
- 劉明 (2006) 「三語学習者英語词汇学習策略」『曲靖师范学院学报』第25-5号、110-116。
- Mitchell, K. (2001). Education for democratic citizenship: Transnationalism, multiculturalism, and the limits of Liberalism. *Harvard Educational Review*, 71, 57-78.
- 内田伸子 (1999) 「第二言語学習における成熟的制約 - 子どもの英語習得の過程 -」 桐谷滋(編) 『ことばの獲得』、195-228、ミネルヴァ書房。
- 田家楽 (2001) 「西藏三語教育的昨天、今天和明天」『西藏大学学报』第16号、75-79。
- 烏力吉 (2005) 「少数民族三語教育的從横解讀」『貴州民族教育』第4号、181-184。
- 庄司博史 (2003) 「中国少数民族新局面 - 特に漢語普及とのかかわりについて -」、国立民族学博物館研究報告27(4)、683-724。
- 内モンゴル自治区教育庁 (2007) 『内モンゴル自治区蒙古語授課(加授蒙古語)和朝鮮語授課考生高考科目及記分方法』。
- 中華人民共和國教育部制定 (2001) 全日制九年義務教育小学語文教学大綱。
- 中華人民共和國教育部制定 (2006) 全日制民族中小学漢語課程標準。
- 中華人民共和國教育部制定 (2010) 蒙古族中小学『語文課程標準』と『蒙古語文課程標準』。

中華人民共和國教育部制定 (2003) 全日制九年義務教育『英語課程標準』(修定稿)。