アジア・アフリカ地域研究 第 19-2 号　2020 年 3 月
Asian and African Area Studies, 19 (2): 113–152, 2020

多言語社会ブータンの学校教育制度における民族語・民族文化教育の位置づけ

──現場の教師の立場からの見解──

佐　藤　美奈子 *

Positioning of Ethnic Language and Culture Education in the School Education System in the Multilingual Country Bhutan: The Teachers' Views

Sato Minako*

This study aims to identify how school teachers recognize the problem of positioning minority languages and cultures in school education in Bhutan, a multilingual country.

In the sixty years since general education was introduced in Bhutan, the government has totally rejected incorporation of the languages and cultures of the 19 ethnic minorities in Bhutan into school education. The government has strengthened the policy of "One People, One Nation" by providing education that teaches only the Bhutanese national language Dzongkha, the teaching language English and the mainstream ethnic culture Tibetan culture, with the purpose of making the national language a pillar of national identity.

In this study, three types of survey were conducted: (1) a questionnaire survey of 115 active teachers, (2) an interview with a teacher and his family who were transferred to a minority ethnic district, and (3) discussion with four university students who aimed to become teachers. By integrating the results of the surveys, the research aims to clarify what present and prospective teachers think about the current education system.

1. は　じ　め　に

1.1　本研究の目的

本研究は，多言語社会ブータン王国（以下，ブータン）の学校教育における民族語・民族文化[1]の位置づけについて，教育の現場に立つ学校教師の立場からの問題意識と見解を明らかにすることを目的とする．

* 京都大学大学院人間・環境学研究科，Graduate School of Human and Environmental Studies, Kyoto University
2019 年 5 月 7 日受付，2019 年 11 月 28 日受理

表 1　言語系統別話者数

言語グループ		言語名	国内の話者数　人（%）
中央チベット諸語	1	ゾンカ（Dzongkha）	160,000（27%）
	2	チョチャガチャカ（Cho-ca-nga-ca-kha）	20,000（3.3%）
	3	ブロクパ（Brokpa）	5,000（0.84%）
	4	ボェカ（Boekha）	1,000（0.167%）
	5	ブロクカト（Brokkat）	300（0.005%）
	6	ラガ（Lakha）	8,000（1.34%）
東部チベット諸語	7	ブムタンカ（Bumthangkha）	30,000（5.00%）
	8	ケンカ（Khengkha）	40,000（6.68%）
	9	クルトェカ（Kurtoepkha）	10,000（1.67%）
	10	チャリカ（Chalikha）	1,000（0.167%）
	11	ザラカ（Dzalakha）	15,000（2.50%）
	12	ニェンカ（Nyenkha）	10,000（1.67%）
	13	ダクパカ（Dakpakha）	1,000（0.167%）
	14	オレカ（Olekha）	1,000（0.167%）
チベット・カナウル語派	15	シャーショプカ（Shachopkha）＝ツァンラ（Tshangla）	138,000（23%）
	16	ロクプー（Lhokpu）	2,500（0.43%）
	17	ゴンドゥク（Gongduk）	2,000（0.32%）
	18	レプチャ（Lepcha）	1,000（0.167%）
インド・アーリア語派	19	ネパール語（Nepali）	156,000（26%）

出所：［van Driem 1994: 4］一部改変.

ブータンは，国語に制定されたゾンカ語[2] のほかに 19 もの民族語を擁する多言語国家である（表 1）．300 年あまり続いた鎖国状況を経て，1961 年に本格的に近代的学校教育[3] を導入し，その拡大と浸透を国家計画の第一優先項目のひとつに掲げてきた．当初は，教育をおこなうための人材も，テキストも，さらには教授言語として用いるための「文字をもつ言語」もなかったことから，ヒンディ語と英語[4] を教授言語とする体制でスタートした．現在，近代学校

1）本研究では「民族語」を，国語であるゾンカ語を含まない，ブータン固有の少数言語およびブータン国内で話されるネパール語を指すものとする．後述の質問調査および面接調査においても，全質問においてゾンカ語は「国語」「共通語」として位置づけ，「民族語」に含めないで考えることを依頼した．同様に「民族文化」についても，ブータンの国民文化ではなく，個々の少数言語をもつ民族の文化を意味するものとして用いる．

2）ゾンカ語は，ブータンの憲法第 1 条第 8 節において「ゾンカ語はブータンの国語である（Dzongkha is the National Language of Bhutan）」と記されている．〈https://www.nab.gov.bt/assets/templates/images/constitution-of-bhutan-2008.pdf〉（2019 年 11 月 6 日閲覧）

3）20 世紀初頭までブータンにおける唯一の教育機関は僧院であったが，1940 年代から少数精鋭のエリート教育として，その後 1950 年代から一般のブータン人を対象とした「近代教育」が始まった［平山雄大 2016］．本研究では，特に第 1 次五ヵ年計画（1961–1966）の一環として本格的にスタートすることとなる，国民的教育制度の成立と普及を目指した教育［平山雄大 2016］を「近代学校教育」として着目する．また本稿で「教育」と示すものは，特に断りがない限り「近代学校教育」を指すものとする．

4）当初はヒンディ語が教授言語とされていたが，1964 年から英語が採用された（詳しい事情については，平山雄大［2016］参照）．

教育が始まって 60 年あまり，教育を受けた第一世代が政府の中枢で活躍するまでになった．1975 年に全国に 2 つの教育大学が設立され，その 10 年後の 1985 年には小学校の教育免許制度も開始された．ブータンでは，現在も積極的に教育機会の拡大を進めており，小学校の就学率は 90%を超えるまでになった［PPD MoE 2018］．その一方で急速な拡大は世代による教育格差を生み，現在の親世代には学校教育経験のない者も多い．親が家庭で子どもの教育をみることができない分，学校教育および教師に対する期待は計り知れない．これまで全国一律の教育体制を推し進めてきた政府は，多様化する社会へ対応のため，今後，各学校の自律と学校長および教師の裁量を増大させる方針を示している［MoE 2014］．

本研究は，教育やその担い手である学校教師への期待がますます高まるなか，学校教師とその家族，これから教師となる学生を対象とした現地調査の結果をもとに，これまでの学校教育においては考慮されてこなかった民族語と民族文化に対する現場の教師の問題認識や教育課程への導入の可能性や必要性への見解を明らかにする．

1.2　主題と RQ（リサーチ・クエスチョン）

1.2.1　主題

現場の教師の民族語・民族文化に対する認識を，2 つの点から明らかにする．第 1 に，赴任先の地域言語や文化，および民族語を第一言語とする生徒やその保護者の多様な言語文化的背景に対応する意思およびその必要性について，教師としての認識を明らかにする．第 2 に，現行の教育体制における民族語と民族文化の位置づけに対して，教師の立場からの問題認識と見解を明らかにする．

1.2.2　RQ

RQ1　教師として民族語・民族文化への対応についてどのように考えているか，その必要性を認識しているか．

RQ2　学校教育制度への民族語・民族文化の導入についてどのように考え，その必要性と可能性を認識しているか．

RQ1 について，具体的に以下の 3 点を明らかにする．（1）教師として，生徒の民族語と民族文化に対してどのような姿勢で臨むか．（2）地方の学校に赴任した場合，赴任先の民族語や民族文化を学ぶ必要性についてどのように考えるか．（3）教員養成課程・教員研修課程への民族語・民族文化教育カリキュラムの導入についてどのように考えるか．

RQ2 について，言語と文化の両面から学校教育カリキュラムにおける民族語と民族文化の取り扱いおよびその教育の位置づけについてどのように考えるかを，次の 4 つのタイプによる導入の可能性から考える．（1）教授言語として，（2）補助言語として，（3）個々の言語・文化教育科目として，あるいは（4）より総合的な多言語・多言語教育としての導入．

1.3　構成

本稿ではまず先行研究として，アジアの主な多言語国家に焦点を絞り，学校教育における教授言語の選択と多言語・多文化対応の現状および直面している問題点を概観する（2 節）．次にブータンにおける研究背景を 3 つの観点から概説する．研究背景 1 では，近代学校教育が導入されて以来，急速な変貌を遂げつつあるブータンの 60 年あまりの歳月を 3 期にわけて概観する（3 節）．研究背景 2 では，ブータンの言語的特徴と教育の現状を概説する（4 節）．研究背景 3 では，ブータンにおける「教職」という職業の位置づけを明らかにするため，教師養成課程と資格制度，教師の地方赴任について概説する（5 節）．続いてブータン現地でおこなった調査の概説と結果を報告する（6 節）．調査は大きく 3 つにわかれる．調査Ⅰは，全体的な傾向を求めるための量的調査である．ブータン全国の学校教師 115 人を対象に質問紙調査をおこなった（7 節）．調査Ⅱは，調査Ⅰを補完し，より総合的で詳細な見解を求めるためにおこなった質的調査である．中央ブータンのトンサに赴任した小学校教師の自宅を訪問し，ご家族も同席して面接調査をおこなった（8 節）．調査Ⅲは，教師志望の 4 人の学生によるグループディスカッションである．中央ブータンに位置する言語文化大学（College of Language and Culture Studies）で学ぶ学生に，現行の教育制度で学んできた学生として，さらにこれから教職に臨む者としての立場からの問題認識と見解を求めた（9 節）．これらの調査結果をもとに先の主題と RQ を考察し（10 節），結論（11 節）へと進む．

2. 先　行　研　究

1992 年 12 月 18 日国連第 47 総会にて，「民族的又は種族的，宗教的及び言語的少数者に属する者の権利に関する宣言（少数者の権利宣言）（Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities）」が採択された．[5] 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の多民族諸国においてもユネスコによる母語を用いた教育の推進を受け，[6] 国語や多数派言語による教育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］．若者の民族アイデンティティの喪失や生徒の生活言語とかけ離れた教授言語選択に対する危惧［尹 1985］，その他「母語によって得た識字能力や認知能力が第二言語・第三言語に転移すること」［金 2004: 110］等，母語を用いた教育の効能が言語教育学的に証明されるようになった［Cummins 2000］．これらのことからも，母語による教育や民族語・民族文化への回帰をはじめとする教育改革を推進する力となっている．以下，アジアの多言語国家にお

5）国連広報センター．〈https://www.unic.or.jp/activities/humanrights/discrimination/minority/〉（2019 年 8 月 9 日閲覧）
6）Mother Tongue-Based Multilingual Education: UNESCO Asia-Pacific In Graphic Detail #1.〈https://bangkok.unesco.org/content/mother-tongue-based-education-unesco-infographics-1〉（2019 年 8 月 12 日閲覧）

ける教育状況を 3 つの観点（1．教授言語の選択，2．学校教育における多言語・多文化への対応，3．英語の位置づけ）に着目して概観し，ブータンの現状と比較するための参考とする．

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る．インドネシア語，ベトナム語をそれぞれ教授言語とするインドネシアやベトナムがその例である．第 2 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ほか，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への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］として授業はすべて英語でおこなっている．ブータンは，一部の科目を除き，英語を教授言語としており第 4 のタイプに相当する．

2.2　多言語・多文化への対応

多民族国家の多くは，教授言語として国語や英語，あるいは国内の主要言語を採用していても，国内の多言語・多文化状況に対して何某かの対応策を講じている．たとえば先述の教授言語の第 4 のタイプであるシンガポールの場合，第 2 言語として各民族の言語を必修科目とし，卒業試験でも必修とすることで各民族の言語文化の継承を推奨している［中原 2015; 小林 1997］．第 2 のタイプのマレーシアでは，全学校でマレー語を必修科目とする一方で，「生徒自身の言語」として華語，タミル語を教科科目としている．第 3 のタイプ，すなわち英語とフィリピン語（国語）のバイリンガル教育体制をとるフィリピンでは，初等教育の 2 年生までであるが，その他の地域言語を教授補助言語とすることで多言語対応をおこなっている［金 2004］．そのほかインドネシアでは，教授言語はインドネシア語であり，国語科目としてもインドネシア語を教えるが，34 州の各地方語を第 2 言語科目として導入する．さらに民族文化教育として独自の「地域科」という科目を設定している［中矢 1997］．ブータンでは，いかなる形態にせよ学校教育への民族語・民族文化の導入は認めていない．

2.3　英語の位置づけ

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あることが指摘されている［Richard and Hoa 2012］．本研究では，「早期導入」を初等教育（11–12 歳以下）における必修科目もしくは教授言語としての導入と定義する．Richard らによると，アジアで，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国は，唯一ブータンのみである［Richard and Hoa 2012: 632–633］．ミャンマーでも幼稚園で英語を導入しているが，教科科目としてである．小学校低学年（1～3 年生）で英語を教授言語として導入してい

る国は，タイ，シンガポール，モルデイブが 1 年生から，フィジーは 4 年生からである．しかしいずれもすべての科目，すべての時間ではなく，一部の科目で時間数を限定しての導入である．小学校低学年において教科科目として英語を導入している国は，バングラディシュ，台湾，フィジー，マレーシア，ベトナム，韓国である．小学校高学年（4〜6 年生）では，モンゴル，カンボジア，ラオスがそれぞれ教科科目として導入している．ただし教科科目としてであっても，たとえば韓国では，3〜4 年生では週に 1 時間，5〜6 年生でも週に 2 時間に抑えられている．このように，英語の早期導入が指摘されるアジアであっても，実際には，いずれも限定的な導入である．このような状況を勘案した場合，就学前教育（5 歳）から英語を主要教授言語とし，しかも全国一律に導入しているブータンの状況がいかに例外的な「早期導入」であるかがわかる．

3．ブータンの研究背景 1—近代的学校教育導入から現在までの流れ

近代的学校教育が導入された 1960 年代から現在までのブータンの社会と教育の流れを大きく 3 期にわけて概観する．第 1 期は，第 1 次五ヵ年計画から第 5 次五ヵ年計画（1961 年〜1986 年）である．国内のインフラ整備と並行して，教育の拡大と，それによる共通語の普及に焦点があった時代である．第 2 期は，第 6 次五ヵ年計画から第 10 次五ヵ年計画（1986 年〜2013 年）である．“One people，One nation” をスローガンとする一連の伝統文化復興政策を施行することにより，ブータンを「文化的に均質な単一な文化的単位」［宮本 2007: 85］として造形した時代である．第 3 期は，第 11 次五ヵ年計画以降である．政府は，現在およびこれから 10 年間の教育方針として，多様化への対応と地方自治，各学校の自律性の拡大への方針転換を表明している［MoE 2014］．

3.1　第 1 期 第 1 次五ヵ年計画〜第 5 次五ヵ年計画（1960 年代〜1980 年代）

この時代，ブータンでは国民の全国的移動が大々的に始まり，民族の混淆が本格化した．その要因となったのが，交通網の発達とそれに伴う経済活動の全国化，さらに共通語の拡大と浸透である．険しいヒマラヤの峰々に囲まれたブータンでは人びとの移動が困難であり，それが谷を越えると言語が変わるといわれるほどの多数の民族語を生み出す原因となった．しかし東西縦貫道路の建設以後，ブータンでは全国的な国民の移動が急速に活発化し，経済が全国化した．それを後押ししたのが教育機会の拡大によって一気に普及した共通語である．近代学校教育がブータンにもたらした最も大きな貢献のひとつが共通語といっても過言ではない．それまでブータンでは，全国を大きく 4 つの地域にわけた各々で地域的な 4 つの共通語—西部のゾンカ語，中央部のブムタンカ語，東部のシャーショプカ語，南部のネパール語—が発達していたものの，全国規模で全国民が共通して用いることができる言語は存在していなかった．ブータンには 19 もの小規模な口語が林立している．その口語の多様性を補うようにチベット文化

圏一帯に文語であるチョキ（*Chöke* 古典チベット語）が存在し，共通語として機能してきた．しかしチョキは，僧侶たちと僧院組織が 1,300 年以上にわたり独占的に継承してきた文語であり［月原 2000］，口語との乖離が大きかったこともあって一般の人たちが共有して用いることができるものではなかった［今枝 1994］．1971 年にブータンの国語に制定されたゾンカ語は，チョキから分岐してブータンで独自の発展を遂げてきた言語である．少なくとも 12〜13 世紀以来，西部地域を中心として口語として使われてきた．「ゾンカ語」（Dzongkha）の「ゾン」（Dzong）とはブータンの要塞を意味し，「カ」（kha）は言葉という意味である．[7] ゾンは，昔から軍事基地であると同時に，政治や行政の中心，さらには学問の中心でもあった［野村 2000］．ゾンカ語は，字義どおり「ゾンで用いられる言葉」であり，法廷，軍，教育を受けた人たち，政府や統治者の言語として話されていた言葉だったのである．しかしながらゾンカ語を第一言語とする話者は，ブータンを構成する 20 の県のうち西部ブータンの 8 つの県の住民であり［野村 2000］，統計的にはブータン国内で 16 万人（27%）である（表 1）．ゾンカ語が現在のように全国的なコミュニケーション手段となり得たのは，国民的な学校教育の普及と拡大と，1999 年から始まったテレビ放送を中心とするマスメディアによるところが大きい［野村 2000］．[8]

3.2　第 2 期 第 6 次五ヵ年計画〜第 10 次五ヵ年計画（1980 年代〜2010 年代）

交通網の発達と経済活動の全国化による人びとの全国規模の移動とそれによる民族の混淆は，その後も下記のような政策によって推進され，社会構造の変化を導くことになる．まずひとつは，知識人層の移動と労働者層の移動である．全国統一の学力試験により優秀な成績を修めた学生は，全国に 13 ある王立大学へ進学する．これらの学生の多くは公務員もしくは学校教師となって全国の役所や学校へ赴任していくことになる．一方，これらの知識人層の移動とは別に労働者層の移動も活発化している．従来ブータンでは農家の次男は，子どもの頃から寺院へ入り，僧侶になることが多かった．しかし現在，農業を継がない多くの若者は都市へ，あるいは全国の建設現場などの国内労働者となって移動する．

さらにこの時期，民族の混淆を国民統合と国内の均質化へと推し進める政治計画が，アイデンティティと「血」の両面から実施された．前者は，「ブータン人」としてのアイデンティティの育成強化である．1987 年からの第 6 次五ヵ年計画では，ゾンカ語を核とする国民アイデンティティの形成が明示的に進められた［平山雄大 2015］．第 1 期に教育を受けた教育第一世代が親となり，教育の重要性を熟知した親がわが子の教育に高い関心を示すようになった時

7）したがって「ゾンカ」にさらに「語」とつける必要はない．しかし言語名であることをわかりやすく示すために本稿では，「ゾンカ語」と表記する．同様の理由からそのほかの民族語についても，「シャーショプカ語」「ブムタンカ語」と「〜語」とつけて呼ぶことにする．

8）ブータンのテレビ放送ではゾンカ語と英語，ラジオ放送では，ゾンカ語，英語，ネパール語，シャーショプカ語の 4 言語が用いられている．

代である．急速な西欧化が若者の生活の乱れと伝統文化に対する意識の衰退を招いていることが徐々に問題化されつつあった時代でもある．政府が教育を通して国民アイデンティティの形成を目指した背景には，教育に対する両親の高い信頼と伝統的な価値観に対する危機感の広まりがあった．一方，「血」を通した融合，すなわち混血に大きな影響を及ぼした政策とは，1978 年の国会で議決され，その後 1991 年の国会決議で廃止するまで継続された「南部居住民と北部居住民の間の婚姻を奨励する制度」［宮本 2007: 84–85］である．「血」を通して，異文化間，異民族間の接触，融合を促すことにより国内部の均質化を図ったものであり，「実質的な国民統合を意図するもの」［宮本 2007: 85］と理解されている．

3.3　第 3 期 2010 年代～現在

現在，ブータンは，新たな展開として多様化への対応を迫られている．ブータン政府が表明するさまざまな教育関連の報告において最優先課題に掲げられていたのが「平等」である［MoE 2014など］．ブータンの教育における「平等」の概念とは，全国に 2 つある教育大学（パロ教育大学とサムチェ教育大学）において「教育カリキュラムの目的」にも掲げられるように，「同じであることの育成（develop the same in the students）」［RUB 2013: 43］を意味している．現行の教育体制は，生徒の第一言語，家庭言語，あるいは地域言語にかかわらず，教授言語をゾンカ語と英語に限定する．民族語と民族文化は，教科としても，さらには補助言語としても学校教育に介入の余地を認められていない．しかし全国一律の現行の教育体制は，落第や留年する生徒や若者の高い失業率等，さまざまな問題を引き起こしている［PPD MoE 2018, 詳細は後述］．そのためブータンでは，2024 年までの教育目標として，多様化する社会への対応として，地方の各学校の自律と学校長の権限の拡大，教育科目の選択の拡大や高校課程への職業教育の導入を含む「教育の質」の改善を掲げた．一方，優秀な学生に対するエリート教育の推進も示す等，これまでのすべての生徒に対する一律の教育体制から，今後は能力に応じたエリート教育と労働教育への分化を促進する方向への方針転換を示している［MoE 2014］．

4．ブータンの研究背景 2―現在の言語状況と教育の現状

4.1　言語状況―地理的多様性と言語ヒエラルキー構造による「重層的多言語状態」

ブータンでは表 2 のとおり，国語であるゾンカ語，教授言語である英語，仏教の書記言語であるチョキ，そして「国民の母語の総称であり家庭の言語」［Wangdi 2015: 8］[9] とされる民族語が，それぞれ機能的に棲み分ける「4 言語方針」をとる［Wangdi 2015: 8］．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く，「言語威信性（prestige）」[10]［山本

9）Pema Wangdi［2015］はゾンカ語発展委員会（DDC）の主任研究員である（2017 年現在）．「あくまで個人的見解」としたうえで，「民族語の継承は唯一各家庭の努力に拠る」［Wangdi 2015: 14］とする見解を示した．

10）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: 79］の意味で用いる．

表 2　機能的 4 言語の棲み分け

	官庁	教育	宗教	家庭
機能的棲み分け	ゾンカ語（国語）	英語・ゾンカ語（教授言語）	チョキ（文語）	民族語「国民の母語の総称」*

* ［Wangdi 2015: 8］

2013: 19］，有用性において明確な「言語ヒエラルキー」［長谷川ほか 2015: 19］を形成している．ゾンカ語と英語は，社会的上位に位置し，役所等の公共の場と学校教育における使用はこの 2 言語に限定される．そして言語ヒエラルキー構造における下位には，ブータンが擁する 19 もの民族語（表 1）が続く．そしてこれらの民族語も，同等に「下位」なのではなく，階層を成している．ブータンの東西南北の地域と中央地域には，話者人口 5%前後の「中位」の地域言語が存在し，地域のリンガフランカとして機能する．その下に話者人口が 1%未満，なかには 300 人ほどの極めて小規模の民族語が位置し，話者人口的にも，威信性や有用性という意味においても重層的な言語ヒエラルキー構造を形成している［カルヴェ 2000］．

4.2　教育の現状

4.2.1　近代学校教育の拡大と両親の教育格差

ブータンは，1961 年に開始された第 1 次五ヵ年計画（1961 年～1966 年）から 60 年間あまり，近代学校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．第 1 次五ヵ年計画当初 400 人程度だった生徒数[11] は，2017 年 3 月の時点で 167,108 人［PPD MoE 2018: 2］となり，6～12 歳の子どもたちの 92.9%が初等教育に就学している［PPD MoE 2018: 5］．[12] その一方で 1 学年に入学した生徒のうち，正規年齢の 6 歳で入学した生徒は 62.7%に留まる．残りの 37.3%は，遠隔地や遊牧民の子ども等，通学に難があることもあり，正規の年齢で入学できていない［PPD MoE 2017］．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 2015］によると，6 歳以上の国民の小学校就学経験率は，成人も含め男性が 60.4%，女性は 43.7%である．この数字を逆にみれば，6 歳以上の男性の 39.6%，女性の 56.3%は，学校に通った経験をもたないことになる．ブータンの 6 歳以上の人口 558,522 人中 264,927 人に上る．現在のブータンの小学校就学率が 90%を超えていることを考えると，成人のいかに多くが学校教育の経験がないか推察できる．同調査によると全国民の識字率は 59.5%であるが，都市部の識字者は 75.9%，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

11）ブータンにおいて提出される数値は文献によりかなりの相違がある［今枝 1994; 平山雄大 2013］．当時の学校数，学生数，相違の実態についての詳細は平山雄大［2013］参照．

12）在学者数は小学校（Primary School），前期中学校（Lower Secondary School），中期中学校（Middle Secondary School），高等中学校（Higher Secondary School）の総計に，拡大教室（Extended Classroom：分校としての位置づけ）の在学者数を加えたものである［PPD MoE 2018］．

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．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，親が文字を読み書きできない家庭も存在する．さらに世帯主の教育程度は家庭の貧困度と関係している［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悪循環が生まれている．

4.2.2　英語・ゾンカ語教授言語体制と民族語の存在

ブータンでは現在ゾンカ語の開発が進み自国で教科書を用意できるまでになったことを受け，一部の科目ではゾンカ語を教授言語とする体制が導入されつつある［杉本 2016］．一方，民族語は，少なくとも現時点においていかなる形態としても学校教育への導入を認められていない．民族語（母語）は家庭の言語であり，その「継承は唯一各家庭の努力に拠る」［Wangdi 2015: 14］との見解に徹した結果である．アジアの多言語国家は，次々と現行の教育態勢を見直し，少数民族の言語を教授言語や言語科目として採用したり，少なくとも補助言語として用いたりすることによって少数民族への教育的配慮や民族アイデンティティの育成を推進する教育へと転換を試みている．その一方で，ブータンでは，1989 年にそれまで一部の地域でおこなわれていた学校でのネパール語による教授を廃止し［平山修一 2006］，同年，「『民族衣装の着用，国語ゾンカ語の習得，伝統的礼儀作法の順守』の布告」［平山修一 2006: 169］をする等，一民族国家の形成を目指す姿勢を明示した．多言語多文化へ向かう世界の潮流とは明らかに逆流する姿勢といえる．そして現行の教育システムを「成功の階段」［Ueda 2003: 37］とした教育第一世代が，現在政治の要職に就き，政治の中枢を担うようになったことで，ゾンカ語と英語の社会経済的威信性はより一層高まっている．

4.2.3　“balanced approach”から英語とゾンカ語の競合へ

ブータン政府によって公式に委託された，最初の言語学者であった van Driem［1994］は，ブータンにおける言語方針に関する自身の論文 “Language Policy in Bhutan” で，ブータンの言語方針を「バランスのとれたアプローチ（balanced approach）」と評価した．ひとつの国語を確立することと国の多言語的多様性をうまく融通させ，維持した，補完的方針として高く評価したものである．ほぼ時を同じくして 1993 年の国王憲章[13] において国王は，ゾンカ語はブータンのアイデンティティの最も重要な要素であるため，政府はゾンカ語を最も重要なものとして保存し，使用促進することを宣言した．これは，ゾンカ語を凌ぐ勢いで隆盛する英語に対してゾンカ語の地位を危惧する声が高まりつつあったことを反映している．ブータン政府にとって英語を教授言語として起用したことは，近代学校教育導入当初，ゾンカ語で教育をおこなえる人材や教材が不足していたことやゾンカ語に近代的語彙が不足していたこと等，ゾンカ語

13）Royal Kasho of 1993.〈https://dailybhutan.com/article/promoting-the-use-of-dzongkha-in-bhutan〉（2019 年 8 月 6 日閲覧）

が教授言語として不足があったがゆえのやむなき選択であり，あくまでゾンカ語が近代的な言語として発展し，教授言語として使用可能になるまでの暫定的な採用であった．ブータンにおける近代教育の「黎明期」［平山雄大 2016: 163］とされる 1910 年～1940 年代にハの学校を訪れた Morris[14] は，当時のブータンの学校教育状況を「教育的実験」［Morris 1935: 212; 古川・月原 1996: 120］として記録する．Morris によると，同校の開校者である Sonam Topgye Dorji[15] は，当時，ヒンディ語と英語が教えられていた状況について，「ブータンは現代の西欧式教育を受けた人を必要としてはいるが，この国特有のニーズにみ合った教育が自国語[16] によっておこなわれなければならない」［Morris 1935: 212; 古川・月原 1996: 120］という信念をもっていた．「いつかは全面的なゾンカ語教授言語体制へ」［Wangdi 2015］という意向は，ブータンの為政者のなかで脈々と受け継がれてきた思いなのであろう．しかし現在に至るまでそれは，実現されていない．それどころか，英語は，官庁も含めブータン社会でますますその重要性を高めている．ゾンカ語開発委員会（Dzongkha Development Commission: DDC）は，2017 年の調査で対象となった 43 の官庁のうち，公式な文書と指令などでゾンカ語を使用していたのはわずかに 10%であり，残りは英語で記されていたことを発表した．[17] 政府がゾンカ語を国民アイデンティティの核と位置づけ，教育を通してその推進を図る背景には，高い実用的価値をもち，国際語である英語［竹村 1993］に対して，国語としてのゾンカ語の位置づけを前面化することにより，象徴性という別の価値を付加する意図があると考えられる．

4.2.4　現在の教育が抱える問題とその認識―留年と退学

ブータンでは就学率が大幅に上がり，教育へのアクセスの問題が改善されつつある一方で，留年率と退学率は，2017 年統計［PPD MoE 2017］によるとクラス PP～IX（就学前教育から中学校 2 年生に相当）平均で留年率は 4.7%，退学率は 2.3%である．クラスⅣ（小学校 4 年生に相当）の留年率は 9.3%，クラスⅦ（中学 1 年生に相当）では 8.5%である．退学率は，同じくクラスⅦで 5.2%に達する．ブータンでは中等教育修了（高校卒業に相当）が将来貧困層となるリスクが大きく低下する分かれ目とされている［JICA 2010］．しかし中期中等教育修了（中学卒業相当）以前のクラスⅨ（中学 3 年生に相当）で退学率は 5.8%である．

14）C. J. Morris は，「1930 年代当時の英領インド関係者のうちでもっともネオアールの諸民族に詳しかった人物」［古川・月原 1996: 111］とされ，ブータン南部へ移住していたネパール系住民とブータン人との関係を観察した記録として，“A Journey in Bhutan”［Morris 1935］を記した．本稿における引用は，当記録を全訳した古川・月原［1996］による．

15）Morris［1935］によると，Sonam Topgye Dorji は，ブータン代表（the Bhutanese Agent）としてダージリンの聖ポール学院（St. Paul’s school）で教育を受け，個人の地所であるカルボン（Kalimpong）のハ谷に学校を開校した［Morris 1935: 212; 古川・月原 1996: 120］．ブータンの初代首相 Jigme Palden Dorji（在位 1952–1964）の父にあたる．

16）「「自国語」（≒国語）」［平山雄大 2016: 165］すなわちゾンカ語を指す．

17）Govt. assures support to promote Dzongkha〈http://www.kuenselonline.com/〉2018 年 2 月 28 日記事（2019 年 6 月 30 日閲覧）

留年や退学をはじめとする生徒の学習困難に関する問題は，家庭での言語とは異なる言語，典型的には国語や英語を教授言語とする多くの多言語国家が共通して抱えている．たとえばフィリピンでは，1990 年以降，同問題に対して，生徒が日常的に用いていない国語や英語を教授言語としたバイリンガル教育に原因があるとする声が高まった［金 2004］．特に理数科教育において，生徒の言語でない教授言語を用いることの困難について，教師の認識が注目された［柳原 2007］．当問題に対する対応策として，生徒の家庭言語か，少なくとも地域で話されている言語等，生徒の生活においてより馴染みのある言語を教授言語もしくは補助言語とする等の対応がとられている［柳原 2007; 金 2004］．

これに対しブータンでは，問題の原因を英語以外の教授言語の介入にあると指摘し，教師の英語力の強化をはじめとする教師の質の向上をその改善策の柱とする方針を示した［MoE 2014］．

5．ブータンの研究背景 3―ブータンにおける「教職」という職業の位置づけ

5.1　教育への関心の高まりと教師への期待の増大，「専門職」としての資質と資格の向上

ブータンにおいて学校教師は，社会的にどのような位置づけにあるのだろうか．ブータンでは現在，公立学校では 8,644 人，私立学校では 771 人，総計 9,415 人の教師が教壇に立つ．政府［MoE 2014］は，教育の現場で抱えるさまざまな問題への改善策として教師の「専門職」としての資質とステータスの向上を挙げている．

ブータンでは，教師に対して高い期待が寄せられていることが，ブータンにおける教育指導要領にあたる Bhutan Education Blueprint 2014–2024: Rethinking 15 Education（以下，Blueprint 2014–2024）［MoE 2014］におけるフィールド調査[18]から示されている．調査では，全般的な教育の質の向上のために早急な改善が必要と考える項目について，一般人と教職員を対象に質問調査をおこなった．結果，一般人と教職員双方の回答でいずれもトップに挙げられたのが教師の能力の改善である．さらに教師の責任能力（一般人で 4 位，教職員で 6 位）も改善項目の上位に挙げられている．同調査において「教師の質」の向上に貢献するものとして一般の人びとから寄せられた意見は，1 位教育資格の見直し，2 位教師の労働条件の改善，3 位現職教員の研修プログラムであった．

ブータンが教育政策の主要な目的のひとつとして教育の質の改善を挙げ，その具体策として教師の質の改善に焦点を置く理由は大きく 2 つある．第 1 に，近代学校教育導入当初，ブータンでは多くを外国人教師に依存した状態で教育をスタートせざるを得なかった．そのため有能なブータン人教師の育成は，後述するように，ブータン政府が常々精力的に取り組んできたことであった．2008 年にはブータン人教師 5,111 人に対して外国人教師は 647 人（11.2%）

18）Blueprint 2014–2024 のフィールド調査は，大学生を含む学生，教職員，一般市民のほか，私企業の労働者，軍人，僧院関係者，農民も含めた，総計 9,000 人を対象とした調査である［MoE 2014: 127］．

であった．そして急場しのぎであったとはいえ教師の人材不足を確保するために大学卒業資格（学士）をもたず，「初等教育免許（PTC）と国語教員免許（ZTC）と呼ばれる 2 年間の簡易教員資格」［杉本 2016: 30］，さらには中学校卒業だけで教壇に立ち，そのまま現在も教師として教職に就いている人たちがいる．2018 年時点で大学卒業資格をもつ教師は 60.3%であり，それ以上の資格（博士，修士，卒後ディプロマ）をもつ教師は 31.5%である．合わせて 91.8%が大学卒業資格以上をもつ教師である［PPD MoE 2018］．その一方で，学士の資格をもたない教師が 8.2%（725 人，うち 1 人は中学卒）存在する．5 年前の 2013 年時点では，大学卒業資格以上をもつ教師は 69.9%であった［PPD MoE 2013］ことを勘案すると，教師の高学歴化が進んでいることがわかる．ブータン人の教師数がある程度確保されたことで，続いて教師の「質」の向上という第 2 段階に入ったのである．

教師の質改善に焦点を置く第 2 の理由は，国民の教育および教師に対する多大な期待である．近代学校教育を導入した 1960 年代当初，農村では政府の積極的な勧誘にもかかわらず生徒が集まらなかった［平山雄大 2016］．しかし，その後，大半が山岳地帯で人口が散在する土地にありながら，学校数および児童生徒数は堅実に伸び［角谷 2013］，2017 年には初等教育の就学率は 90%を超える［PPD MoE 2018］までに至った．このような急展開の背景には，遠隔地やへき地等に地域の「住民立」とでも呼べそうな設立形態の学校（Community Primary School: CPS）」［角谷 2013: 43］や分校として位置づけられる拡大教室（Extended Classrooms: ECR）を設立し，子どもたちの教育機会の確保に努めてきたことがある．また，住民自身が教育に価値を見出し，積極的にわが子の教育機会の確保に協力したことも大きく貢献した．農村の保護者の多くは非識字者であり，自身は学校に通った経験をもたない．教育の価値を痛感しながらも自宅でわが子の勉強をみてやることはできないからである［PPD MoE 2019］．多くの両親にとって頼みの綱は学校であり，学校教師だけである．ブータン政府が教育改革の柱として教師の質向上に焦点を置く背景には，このような過渡期ゆえの教育の世代格差による両親からの熱い期待がある．

5.2　教員養成

5.2.1　教員養成課程[19)]

ブータンには，現在，ブータン南部のサムチェ（Samtse）と西部のパロ（Paro）に 2 つの教育大学がある．サムチェ教育大学は 1968 年，パロ教育大学は 1975 年に設立された．学士（B.Ed）と卒後ディプロマ（PGDE）コースがあり，前者は 4 年間で，初等教育，中等教育，

19）パロ教育大学とサムチェ教育大学のほかに，ゾンカ語教育は言語文化大学（College of Language and Culture Studies），農業教育は自然資源大学（the College of Natural Resources）等，それぞれ専門教育については，教育大学以外で教職課程が設置されている．本研究の調査Ⅲのディスカッションに参加した教員志望の学士は，言語文化大学のゾンカ語教職課程で学ぶ学生である．

ゾンカ語教育のプログラムが提供される．後者は 1 年間で，中等教育のためのコースである．教育大学の入学者は，学士（B.Ed）と卒後ディプロマ（PGDE）コース合わせて，2008 年には 2 つの教育大学で 1,264 人であったが，2017 年には 2,128 人とほぼ 2 倍（1.9 倍）になっている［PPD MoE 2018: 35］．

5.2.2　教師の質向上に向けた取り組みと資格認定制度

ブータンでは，教師の質向上に向けたさまざまなプログラムが提供される．教師を対象とした全国レベルのワークショップの開催は，2008 年には 17 コース（参加者 1,743 人）であったものが，2017–2018 年の 1 年間には 25 コース（参加者 11,332 人）に増設された［PPD MoE 2018］．先述のようにブータンでは教師の人材確保を急ぐあまり，低基準で教師を採用してきた経緯がある．現在，「資格をもつプロフェッショナルの教師」［MoE 2014: 79］の育成に向け，資格基準を引き上げる取り組みが急務で進められているのである．2000 年には現職の教師に向け，昇格の機会を提供し，遠隔教育で講習を受けることで初等教育の学士（B.Ed）が取得できるようになった．同じく遠隔教育またはパロ大学での講習により教育修士（M.Ed）の取得も可能となった．その他，サムチェ教育大学では心理カウンセラーの資格，シェルブチェ大学（ブータン東部の大学）では英語の卒後ディプロマの資格取得プログラムが開催されている．2017 年から 2018 年の 1 年間に全国で 191 人の教師が資格昇格を果たした［PPD MoE 2018］．加えて各学校の自治権を高めるという目標［MoE 2014］に向け，有能な学校長の選定や管理職育成プログラム（M.Ed in Leadership & Management）も開始された．さらに，Blueprint 2014–2024 では，今後，教師の説明能力を高めるために教職課程入学者の英語能力基準を引き上げ，教師の英語能力向上に向けた取り組みを始めることを目標に挙げている．

5.2.3　教師赴任制度と地方赴任教師

ブータンにおいて公務員と学校教師は，自身の第一言語や出身地域にかかわらず全国の役所や学校に任命され，赴任する．公共の場で使用されるのはゾンカ語と英語の 2 言語に限定されるという大前提があるからこそ成り立つ制度である．

表 3 は，後述の調査 I としておこなった西部，中央部，東部における各教育機関の教師を出身地別に集計したものである．西部は，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，そして東部は，シェルブチェ大学を対象とした（インフォーマントの詳細は後述，表 4）．表 3 のとおり，西部では自身の出身地で勤務する教師は 28.2%，中央部では 32.1%，東部では 33.3%であった．

西部では基本的にゾンカ語を地域言語とすることから，教師がどの地域の出身であれ西部の学校に赴任したのであれば生徒とはもちろんのこと，生徒の父兄とコミュニケーションをとるうえで言語に問題はない．しかし中央部や東部に他の地域出身の教師が赴任した場合，問題が

表 3　地域別教師の出身地域

現在の勤務地人数（%）	出身地域					出身地での勤務者	出身地以外での勤務者
	西部	中央部	東部	南部	計		
西部教師	22（28.2）	14（17.9）	19（24.4）	23（29.5）	78（100）	22（28.2）	56（71.8）
中央部教師	9（32.1）	9（32.1）	5（17.9）	5（17.9）	28（100）	9（32.1）	19（67.9）
東部教師	3（33.3）	1（1.1）	3（33.3）	2（22.2）	9（100）	3（33.3）	6（66.7）
総計	34（29.6）	24（20.9）	27（23.5）	30（26.1）	115（100）	34（29.6）	81（70.4）

表 4　言語圏別　教師（所在地域　都市）

	教師　115 人			
	ゾンカ語圏　78 人		非ゾンカ語圏　37 人	
調査Ⅰ	パロ教育大学（西部パロ）	7	言語文化大学（中央部トンサ）	10
	自然資源大学（西部ロベサ）	14	シェルブチェ大学（東部カンルン）	9
	王立保健科学研究所（西部ティンプー）	17	ジャカル高校（中央部ブムタン）	13
	国立伝統医療研究所（西部ティンプー）	5	チュメイ技術訓練専門学校（中央部チュメイ）	5
	ヤンチェンプー高校（西部ティンプー）	17	ワンデュチョリン中学校（中央部ブムタン）*	
	リンチェン高校（西部ティンプー）	15		
	ノンフォーマル校（西部ティンプー）	3		

*面接調査と授業見学のみ.

生じる可能性がある．とりわけ中央部は，当地域のリンガフランカとして用いられるブムタンカ語でさえ国内における第一言語話者数は 5%（30,000 人）（表 1）である．その他，話者人口が 5%に満たない極めて小規模の民族語が林立する（ザラカ語 2.5%，クルトェカ語 1.7%，チャリカ語 0.17%，ほか）（表 1）．そのためたとえ中央部出身の教師が中央部に赴任したとしても，赴任地域で自身の民族語が話されているとは限らず，それ以外の言語を家庭言語とする生徒が存在する可能性は非常に高い．東部においても事情は同様である．全国でも最大規模の言語であり，東部のリンガフランカであるシャーショプカ語は，話者数 23%（138,000 人）（表 1）であるが，東部にはそのほかにも話者数が 1%に満たない民族語が複数話されている（レプチャ語 0.167%，ロクプー語 0.43%，ほか）（表 1）．それらの言語話者である生徒や父兄と，他地域出身の教師がコミュニケーションを図ることは容易ではない．

6. 現　地　調　査

現地調査は，2017 年 3 月から 4 月にかけてブータンを横断する形で全国の学校を訪問し，教師と学生を対象とした質問紙調査と面接調査，ディスカッションによる意見交換をおこなった．さらに一般人[20] を対象とした質問紙調査，面談調査，および家庭訪問調査をおこなった．

20）本稿では，学校教師を含む公務員以外という意味で「一般人」という言葉を用いる．

本研究ではその一部である以下の 3 つの調査を引用する．

調査Ⅰは，ブータン全国の大学，高校，中学，[21] および職業技術学校の教師 115 人を対象とした質問紙調査である．「教師として」の立場から民族語地域への赴任に際しての見解および学校教育における民族語・民族文化の扱いについて，先述の 2 つの RQ に基づいて質問をおこなった．結果を，教師の勤務地別にゾンカ語圏勤務教師と非ゾンカ語圏勤務教師[22] にわけて分析し，比較する．

調査Ⅱは，調査Ⅰを補完するものとしておこなった面接調査である．実際に民族地区に赴任し，教鞭をとる教師の総合的な見解を得ることを目的とする．ブータン中央部のトンサという村落に家族を連れて赴任したひとりの小学校教師（以下，教師 A）の自宅を訪れ，半構造化面接法（semi-stractual interview）［鈴木 2012］による調査をおこなった．ブータンの東部出身の妻と赴任先のトンサで生まれた 6 歳と 4 歳の 2 人の娘さんも同席のなか，1 時間半ほど話をうかがった．

調査Ⅲは，教師とは異なる立場からの意見を聴取するために，中央部トンサにある言語文化大学で学ぶ教員志望の学生を対象におこなったフォーカス・グループ・ディスカッション（Focus Group Discussion）［安梅 2001; 千年・阿部 2000］である．言語文化大学は，第 1 次五ヵ年計画が開始され，ブータンに近代学校教育制度が本格的に導入された 1961 年にブータン西部のシムトカに開校したゾンカ語専門教育校を前身とする寄宿制の大学である．現在は中央部のトンサに移転している．本調査は，2017 年 4 月に筆者が当大学で歴史や仏教哲学を専門とする教職員と学生を対象に質問紙調査をおこなった際に知り合った学生の協力により，学生寮の一室で教員志望の学生 4 人と 1 時間ほどディスカッション形式でおこなったものである．

7. 調査Ⅰ 全国の教師を対象とする質問紙調査

7.1 調査Ⅰ インフォーマント

インフォーマントの勤務地と勤務する教育機関は表 4 のとおりである（インフォーマントの勤務地と出身地の関係は表 1 を参照）．また，インフォーマントの年齢は表 5 のとおりで，平均は 42.4 歳となっている．

21）ブータンの場合，学校の名前は同じまま上級学年を新設して昇格するシステム（upgrading system）［杉本 2016］をとる．当調査で訪れた中央部ブムタンのワンデュチョリン中学校は，「中学校」ではあるが，「小学校」も含む．当校訪問時は，先生方や生徒に面接調査をおこなうほか，小学校の授業見学と英語による模擬授業をさせていただいた．

22）ゾンカ語を地域言語とする地域（西部）を「ゾンカ語圏」，それ以外の民族語を地域言語とする地域（調査をおこなった中央部と東部）を「非ゾンカ語圏」とする．

表 5　教師の年齢

～29 歳	30～39 歳	40～49 歳	50～59 歳	60 歳～	計（人）
30 人	27 人	50 人	8 人	0 人	115（平均年齢 42.4 歳）

表 6　個人として民族語・民族文化を学ぶ意志

現在の勤務地　人数（%）	学ぶ意志がある・学びたい	学ぶつもりはない	計
現在ゾンカ語圏勤務教師　78 人	71（91.0）	7　(8.9)	78（100.0）
現在非ゾンカ語圏勤務教師　37 人	32（86.5）	5（13.5）	37（100.0）
ゾンカ語圏・非ゾンカ語圏　計　115 人	103（89.6）	12（10.4）	115（100.0）

*「わからない」とする回答はなかった.

7.2　調査 I 結果

質問 1：個人的見解として，赴任地域の民族語・民族文化を学ぶ意志

質問 1 では「一個人として，赴任地域の民族語・民族文化を学ぶ意志があるか」をたずね，3 つの選択肢「学ぶ意志がある・学びたい」，「学ぶつもりはない」，「わからない」から選択を求めた.

表 6 のとおり，現在の勤務地にかかわらず，「学ぶ」という意志を示した教師が圧倒的に多数を占めている（89.6%）．以下は，コメントとして記された理由である（回答者の情報として所属，出身地，第一言語，年代を示す．以下同様）.

理由：

1)「学ぶ意志がある」「学びたい」

・地方の言語文化を学ぶことが好きだし，それもまたブータンのアイデンティティだから（中央部技術校教師，中央部出身，民族語（マンデカ語），[23] 20 代）.

・教師として，柔軟性をもっていたいと思うから（西部高校教師，南部出身，民族語（ネパール語），40 代）.

2)「学ぶつもりはない」

「学ぶつもりはない」と回答したのは，12 人（10.4%）である．いずれも地方（東部と中央部）出身である．シャーショプカ語，クルトェカ語，ブムタンカ語を第一言語とする 40 代～50 代前半の経験豊富な教師である．理由は，「ゾンカ語の知識でさえ限界があるのに生徒の民族語を身につける自信がない」，「生徒の母語は，あまりにも多様であり，すべてに対応できな

23)「マンデカ語（Mandepkh）」は，表 1 では示されていないが表中のクルトェカ語，ニェンカ語がマンデカ語と呼ばれることもある［西田 2009］．注 25）も参照．本稿では質問紙調査と面接調査におけるインフォーマントの回答に準じて記す.

い」というものであった．ただし，中央ブータンの高校に勤務するベテランの教師 F（50 代）は，こうも述べた．「ここに暮らしていれば，自然と徐々に覚えていきますよ，生徒の父兄と話すのにどうしても必要ですから．」

質問 2：一般論として，教師が生徒の言語を学ぶ必要性

質問 2 では，「一般論として，教師は生徒の言語を学ぶ必要があるかどうか」をたずねた．2 つの選択肢「必要である」，「必要なし」から選択を求めた．

理由：

1）必要あり

・ゾンカ語や英語の苦手な生徒には，生徒の言語で説明を加えたり，言い換えたりする必要がある（中央部高校教師，東部出身，民族語（シャーショプカ語，ネパール語）・ヒンディ語，40 代）．

・保護者との対話には，民族語が必要（中央部高校教師，南部出身，民族語（ネパール語）・ヒンディ語，50 代）．

2）必要なし

・授業は英語とゾンカ語なので教師が学校で民族語を用いる必要はない（西部大学講師，西部出身，ゾンカ語，30 代）．

・最近は，生徒の保護者もゾンカ語ができるので，対応に問題はない（西部高校教師，東部出身，民族語（シャーショプカ語），20 代）．

表 7 のとおり，「一般論としての必要性」という観点からは，「学ぶ必要あり」が 47.8%，「学ぶ必要なし」が 52.2%であり，大差はない．個人として学ぶ意志があるかをたずねた質問 1 では，「学ぶ意志がある」89.6%，「学ぶつもりはない」10.4%と，回答に大きな差があり，「学ぶ意志がある」という意見が有意に多かったのと比べ，一般論としての必要性についての意見はほぼ 2 分される形となった．ただし年代別にみた場合，20 代から 30 代の若い世代では「必要ない」という意見が大半を占めた（20 代の教師の 73.3%，30 代の教師の 63.2%が「必要ない」と回答）．その理由として多くから寄せられたのは，授業がゾンカ語と英語で展開

表 7　一般論として教師が生徒の言語を学ぶ必要性

現在の勤務地　人数（%）	必要あり	必要なし	計
ゾンカ語圏勤務教師　78 人	29（37.1）	49（62.8）	78（100.0）
非ゾンカ語圏勤務教師　37 人	26（70.3）	11（29.7）	37（100.0）
ゾンカ語圏・非ゾンカ語圏　計　115 人	55（47.8）	60（52.2）	115（100.0）

されることから教師に民族語の知識は必要ないという認識であった．一方，40 代から 50 代のベテラン世代からは「必要」という意見が多く聞かれた（40 代教師の 90.0%，50 代教師では 100.0%が「必要」と回答）．その理由の多くは保護者への対応であった．また実際，授業では英語のみでは理解に問題がある生徒が存在し，補助的な説明が必要なことを挙げる意見もあった．ブータンの文部省が，生徒の就学と落第者に対する対応を記した，“A study on enrolment and retention strategies in Bhutan”［PPD MoE 2019: 29］は，生徒の保護者から，学校および教師の質の改善とともに，「親が非識字者であるため子どもにとって無力である」という窮状を訴える声や，授業についていけない生徒に対する補習授業を望む声が寄せられている旨を記している．

図 1 は，質問 1 と 2 の回答を年代別に示したものである．個人としての意思と一般論としての考えが年代による偏りがあること，しかもその偏りは，2 つの質問で反対の傾向を示していることがわかる．個人として学ぶ意志は年代が高くなるほど低下しているのに対し，一般論としての必要性についての認識は逆に年代があがるほど強くなっている．学ぶ意志がないと答えるベテラン教師がいる一方で，先の 50 代のベテラン教師 F の言葉にもあるように，現場で経験を積むなかで，教師自身が赴任先の地域文化や言語を学ぶことの大変さを実感するとともに，その必要性も認識するようになると考えられる．

質問 3：教師対象の民族語・民族文化研修

質問 3 では，「教員養成課程および教師を対象とした研修において，今後，民族語・民族文化に関する知識や多言語多文化対応に関する訓練やカリキュラムを導入していく必要性や可能性についてどのように考えるか」をたずねた．3 つの選択肢「導入の必要がある」，「導入の必

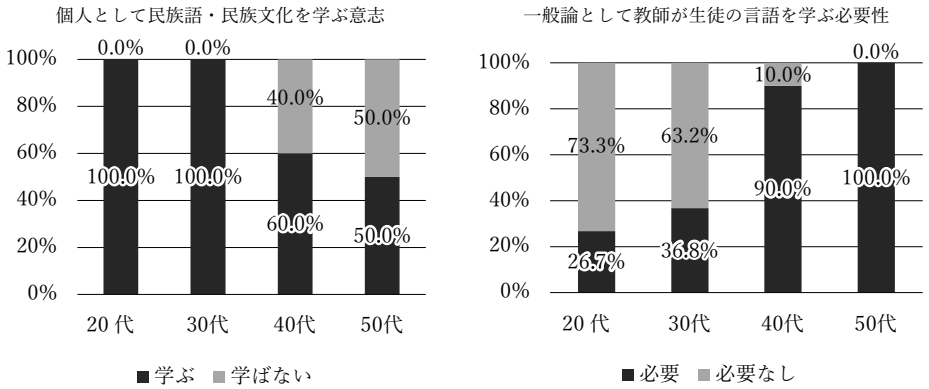

図 1　年齢別　個人として民族語・民族文化を学ぶ意志（左），一般論として教師が生徒の言語を学ぶ必要性（右）

表 8　教師対象の民族語・民族文化研修の必要性

現在の勤務地　人数（%）	必要あり	必要なし	計
ゾンカ語圏勤務教師　78 人	35（44.9）	36（46.2）	71（91.0）＊無回答 7
非ゾンカ語圏勤務教師　37 人	28（75.7）	7（18.9）	35（94.6）＊無回答 2
ゾンカ語圏・非ゾンカ語圏　計　115 人	63（54.8）	43（37.4）	106（92.2）＊無回答 9

*「わからない」とする回答はなかった.

要はない」,「わからない」から選択を求めた．表 8 は，その結果を示す.

理由：

1）必要あり

・個人で学ぶには限界がある．組織的な研修は是非必要である（技術校講師，西部圏出身，ゾンカ語，40 代）.

・赴任してからではなく教育大学のカリキュラムに組み込み，誰でも赴任してすぐに対応できるようにすべきである（西部高校講師，東部出身，民族語（シャーショップカ語，ネパール語），20 代）.

・自分自身が民族語地域出身でも，一般的にどの民族語や民族文化にも対応できる知識は必要だと思う（中央部大学講師，中央部出身，民族語（ケンカ語），40 代）.

・地方赴任に限らず，ティンプー（ゾンカ語圏）にも民族語を第一言語とする生徒はたくさんいる．それらの生徒への対応にも役立つ（西部高校講師，西部出身，ゾンカ語（ハ方言），30 代）.

2）必要なし

・現在の教員養成のカリキュラムでも十分に対応できる（西部高校講師，西部出身，ゾンカ語，30 代）.

・現在の研修制度や日常的な業務だけで精一杯であり，これ以上は負担になる（西部高校講師，西部出身，ゾンカ語，20 代）.

質問 2 における,「教師が地域言語を学ぶ必要性」の結果と同様に民族言語・民族文化の研修の必要性についても，非ゾンカ語圏に赴任する教師のほうがゾンカ語圏勤務の教師よりも，必要性を強く認識している．しかしゾンカ語圏勤務の教師も，半数近く（44.9%）が研修等の組織的なプログラムの必要性を感じている．これは，近年，ゾンカ語圏において地方からの移民が急増していることに伴い，移民生徒とその保護者への対応の必要性が増大していることが背景にある．民族語と民族文化への対応は，もはや地方赴任の教師だけの問題ではなくなってきている.

質問 4：学校教育カリキュラムにおける民族語・民族文化教育，多言語多文化教育の導入

質問 4 では，「生徒を対象とした学校カリキュラムにおいて，今後，民族語・民族文化に関する知識や多言語多文化教育をおこなっていく必要性や可能性についてどのように考えるか」をたずねた．

質問 4-1：民族語

質問 4-1 は，民族語の学校教育への導入について 4 つの可能性を示し，それぞれについて「導入の必要がある」，「導入の必要はない」，「わからない」の 3 つの選択肢から回答を求めた．4 つの導入の可能性とは，第 1 に「教授言語としてまたはその一部として」（例：一部の地域（民族語地域），一部の教科のみ，一部の学年のみの場合も含み，授業の言語として用いる），第 2 に「言語教育科目として」（例：個々の言語，あるいはシャーショプカ語やネパール語等，話者人口が多い民族語，あるいは地域の言語を教える），第 3 に「補助言語として」（例：教科指導の説明に際し，英語やゾンカ語の補助説明に用いる），第 4 に「総合的な多言語教育として」（例：個別の言語を対象とするのではなくブータンのさまざまな言語について総合的に学習する）である．

理由：

1）教授言語としてまたはその一部として

a．必要あり

・生徒にとって最も理解できる言語で教えるのが良い．ただしすべての民族語で可能ではないし，いずれは英語に移行させる必要がある（中央部高校講師，東部出身，民族語（シャーショプカ語），30 代）．

b．必要なし

・現実的でない．多様ななかですべてを取り上げることは不可能であり，いずれにしても不平等が出る（西部高校講師，西部出身，ゾンカ語，30 代）．

2）言語教育科目として

a．必要あり

・自分の言語なのにうまく話せない子どもが増えているように思う．特に西部で，普段ゾンカ語で生活している生徒を対象に，シャーショプカ語やネパール語など，該当する生徒が多い言語の場合に選択できれば良い（西部高校講師，西部出身，ゾンカ語，30 代）．

b．必要なし

・英語とゾンカ語の力をつけることを優先すべき（東部大学講師，南部出身，民族語（ネパール語），30 代）．

3）補助言語として

a．必要あり

・教科ではなく，授業のなかで説明に用いることができれば，英語が苦手な生徒にとってはわかりやすい（中央部小学校教師，東部出身，民族語（シャーショプカ語，ネパール語），20 代）．

b．必要なし

・他の言語に頼るのではなく英語で易しく言い換えて英語の力をつけさせるべき（中央部高校教師，東部出身，民族語（シャーショプカ語），20 代）．

4）総合的な多言語教育として

a．必要あり

・どれか特定の言語というのではなく，民族語全体やブータンの言語状況を教えていくことは，ブータンという国を理解するために必要だと思う（東部大学講師，中央部出身，民族語（チョチャガチャカ語，ブムタンカ語），40 代）．

b．必要なし

・生徒や保護者が望むかどうか不明（西部高校講師，中央部出身，民族語（ケンカ語），20 代）．

民族語教育の学校教育への導入の可能性に対する回答の特徴として次の 3 点が指摘される（表 9，図 2）：

1.「教授言語」＜「語学科目」＜「補助言語」＜「総合的多言語教育」の順で，必要性を強く認識している．

表 9　学校教育カリキュラムへの民族語教育の導入の必要性

		言語教育　人数（%）				総計
		教授言語	語学科目	補助言語	総合的多言語教育	
「必要」	ゾ圏教師	10（12.8）	18（23.1）	26（33.3）	72（92.3）	126/312（40.4）
	非ゾ圏教師	6（16.2）	2（5.4）	10（27.0）	37（100.0）	55/148（37.2）
	計	16（13.9）	20（17.4）	36（31.3）	109（94.8）	181/460（39.3）
「不要」	ゾ圏教師	42（53.8）	36（46.2）	40（51.3）	2（2.6）	120/312（38.5）
	非ゾ圏教師	28（75.7）	31（83.8）	20（54.1）	0（0.0）	79/148（53.4）
	計	70（60.9）	67（58.3）	60（52.2）	2（1.7）	199/460（43.3）
「わからない」	ゾ圏教師	18（23.1）	18（23.1）	20（25.6）	2（2.6）	58/312（18.6）
	非ゾ圏教師	1（2.7）	4（10.8）	5（13.5）	0（0.0）	10/148（6.8）
	計	19（16.5）	22（19.1）	25（21.7）	2（1.7）	68/460（14.8）
総計	ゾ圏教師 78 人	70（89.7） ＊無回答 8	72（92.3） ＊無回答 6	66（84.6） ＊無回答 12	76（97.4） ＊無回答 2	
	非ゾ圏教師 37 人	35（94.6） ＊無回答 2	37（100.0） ＊無回答 0	35（94.6） ＊無回答 2	37（100.0） ＊無回答 0	
	総計 115 人	105（91.3） ＊無回答 2	109（94.8） ＊無回答 6	101（87.8） ＊無回答 14	113（98.3） ＊無回答 2	

＊ゾ圏教師：ゾンカ語圏勤務教師，非ゾ圏教師：非ゾンカ語圏勤務教師

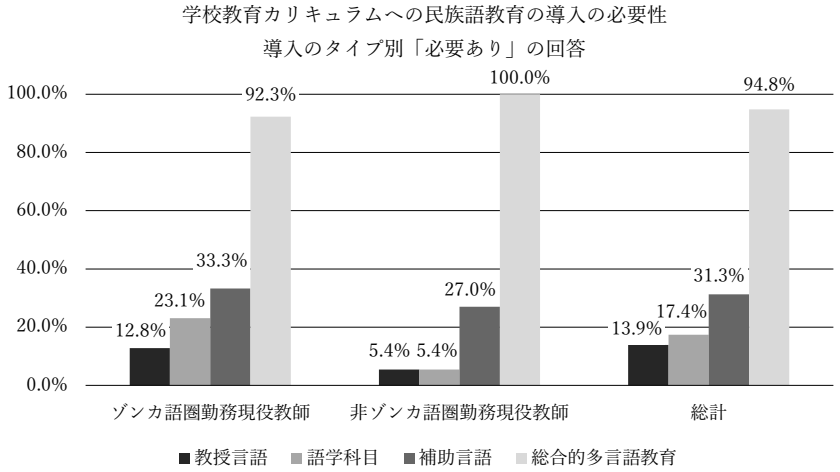

図 2　学校教育カリキュラムへの民族語教育の導入の必要性

2.「教授言語」,「語学科目」,「補助言語」,「総合的多言語教育」の「必要」という回答を言語圏別に総計したところ，ゾンカ語圏勤務教師は 40.4%，非ゾンカ語圏勤務教師は 37.2%であり，全体として非ゾンカ語圏勤務教師よりもゾンカ語圏勤務教師のほうが，何某かの形で民族語を学校教育カリキュラムに導入する必要性を強く感じている傾向がある．コメントも，賛同への意見は主にゾンカ語圏勤務教師から寄せられている．これまでの質問 1〜3 からは教師が民族語を学ぶことについては，非ゾンカ語圏勤務の教師のほうが学ぶ意志も必要性の認識も強かったことを考えると，意外な結果となった．非ゾンカ語圏勤務教師からはむしろ実現性や不平等性に対する危惧，ゾンカ語や英語の力を付けさせることが優先すべきことであり，さらに民族語もとなると負担となるという認識が強く示されている．ただし少なくとも「不要」という見解は，寄せられていない．
3.「教授言語」,「語学科目」,「補助言語」という形での導入は，半数以上が「不要」と回答しており否定的な回答が主流を占めるのに対し，「総合的多言語教育」の必要性については，言語圏にかかわらず非常に高い割合（90%以上）が賛同を示している．

ただしコメントにもあるように，生徒や生徒の保護者がそれを望むかどうか，特に学校教育において導入を望むかどうかは別の問題である．当問題については，筆者の別調査で生徒と保護者の意見を聴取した．稿を改めて報告する．

質問 4-2：民族文化

質問 4-2 では，文化についてたずねた．言語同様に学校教育への導入の可能性として 2 つの

タイプを示し，それぞれについて「導入の必要がある」，「導入の必要はない」，「わからない」の 3 つの選択肢から回答を求めた．2 つのタイプとは，第 1 は「文化科目として」（個々の文化，あるいは生徒の地域の文化を教える），第 2 は「総合的な多文化教育・伝統文化教育として」（個別の文化を対象とするのではなく，ブータンのさまざまな文化について総合的に学習する）というものである．

理由：

1）（個別の）文化科目として

a．必要あり

・最近は，地方に暮らしていても，地域の文化を知らなかったり，関心がない生徒が多い．せめて生徒自身が住んでいる文化を学校で教えるのは良いことだと思う（中央部小学校教師，東部出身，民族語（ケンカ語），30 代）．

・家庭ではなかなか教えられないので，学校のなかで取り入れるのは良いことだと思う（中央部高校教師，中央部出身，民族語（シャーショプカ語），40 代）．

b．必要なし

・個々の文化を教えるとなると，どの地域のどの民族の文化を教えるのか，その指導者をどうするのか，何を教えるのかなど多様すぎて問題が多い（西部高校講師，西部出身，ゾンカ語，30 代）．

・個々の文化ではなく，ブータンの国の伝統文化を学ぶほうを優先すべき（西部高校講師，西部出身，ゾンカ語，20 代）．

・個々の文化は家庭で受け継がれる必要がある（中央部大学講師，中央部出身，民族語（ケンカ語），30 代）．

・実現可能かわからない（西部高校教師，中央部出身，民族語（ケンカ語），50 代）．

2）総合的な多文化教育として

a．必要あり

・ブータンにさまざまな文化があることを教えるのは良いことだと思う（中央部技術校講師，西部圏出身，ゾンカ語，40 代）．

b．必要なし

・学校では，ブータンの国民文化やディクラム・ナムジャ[24] をきちんと教えるべき（東部大学講師，西部出身，ゾンカ語，50 代）．

24）ディクラム・ナムジャは，ブータンの伝統的な礼儀作法の総称である．チベット系民族衣装の公的な場所での正装義務等を指す．国家公務員の研修や学校教育に取り入れられている．

表 10　学校教育カリキュラムへの民族文化教育の導入の必要性

		文化科目	総合的多文化教育	総計
「必要」	ゾ圏教師	37/78（47.4）	75/78（96.2）	112/156（71.8）
	非ゾ圏教師	21/37（56.8）	32/37（86.5）	53/74（71.6）
	計	58/115（50.4）	107/115（93.0）	165/230（71.7）
「不要」	ゾ圏教師	10/78（12.8）	0/78（0.0）	10/156（6.4）
	非ゾ圏教師	5/37（13.5）	0/37（0.0）	5/74（6.7）
	計	15/115（13.0）	0/115（0.0）	15/230（6.5）
「わからない」	ゾ圏教師	18/78（23.1）	3/78（3.8）	21/156（13.5）
	非ゾ圏教師	9/37（24.3）	5/37（13.5）	14/74（18.9）
	計	27/115（23.5）	8/115（7.0）	35/230（15.2）
総計	ゾ圏教師 78 人	65/78（83.3） ＊無回答 13	78/78（100.0） ＊無回答 0	
	非ゾ圏教師 37 人	35/37（94.6） ＊無回答 2	37/37（100.0） ＊無回答 0	
	総計 115 人	100/115（87.0） ＊無回答 15	115/115（100.0） ＊無回答 0	

＊ゾ圏教師：ゾンカ語圏勤務教師，非ゾ圏教師：非ゾンカ語圏勤務教師

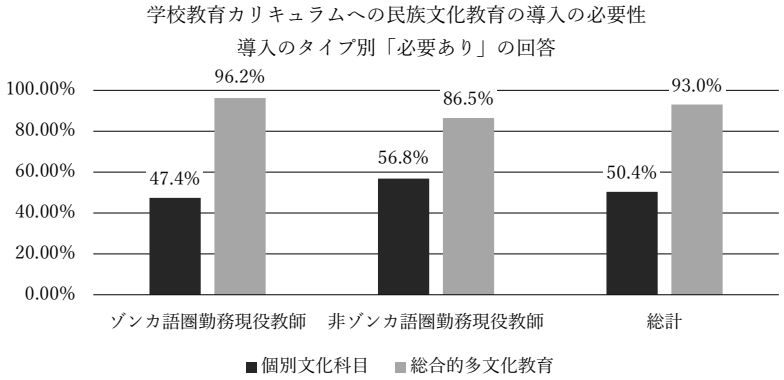

図 3　学校教育カリキュラムへの民族文化教育の導入の必要性

民族文化教育の学校教育への導入の可能性に対する回答の特徴として次の 3 点が指摘される（表 10，図 3）：

1. 「文化科目」＜「総合的多文化教育」の順で必要性を強く認識する傾向がある．
2. 「文化科目」，「総合的多文化教育」を合わせて，「必要」と回答した教師は，ゾンカ語圏勤務教師では 71.8%，非ゾンカ語圏勤務教師は 71.6%であり，ゾンカ語圏勤務教師と非ゾンカ語圏勤務教師で総合的にはほぼ同じであり，高い比率で必要性を強く認識している．ただし，ゾンカ語圏勤務教師が総合的な形での多文化教育の必要性を強く認識しているのに対し，非ゾンカ語圏勤務教師は，総合的な多文化教育ほどではないにしても，

特定の文化教育，具体的には生徒の居住地域に焦点を合わせた文化教育の必要性を認識する回答が半数を超えている（56.8%）．

3.「文化科目」,「総合的多文化教育」を合わせて，文化の導入に対して賛同する意見は，ゾンカ語圏勤務教師と非ゾンカ語圏勤務教師総計で 71.7%と高い割合で支持されている．表 9 における民族語教育の導入の総計 39.3%と比較すると，2 倍近い（1.8 倍）支持率となっている言語と文化では，考えに相違がある．

8．調査Ⅱ 地方赴任教師を対象とする面接調査

調査Ⅱ面接調査の対象者は，ブータン中央部のトンサ地区の小学校に赴任する 45 歳の教師（以下，教師 A）である．家族とともにトンサに移住して 6 年になる．家族（妻と娘 2 人）と一緒に小学校に付設された教員宿舎に暮らしている．娘（6 歳と 4 歳）は，2 人とも赴任地であるトンサで生まれた．教師 A 自身は，西部のハという地域で生まれ，ゾンカ語を第一言語とする．言語能力レベルは，英語とゾンカ語ともに A レベル（上級），赴任地の言語であるトンサップ語[25] と中央ブータン一帯のリンガフランカとして広く話されているブムタンカ語，さらに妻（40 歳）の出身である東部タシガンの民族言語シャーショプカ語はそれぞれ B レベル（中級）である（いずれも自己申告）．途中で自然に話に加わる形になった妻は，ゾンカ語と英語の言語能力が A レベル（自己申告）である．面接調査は，調査Ⅰでおこなったものと同じ質問を紙面で示すとともに口頭で質問した（紙面と口頭ともに英語）．[26]

筆者：質問 1 と 2 についてですが，一個人として，赴任地域の民族語・民族文化を学ぶ意志はありますか．また，一般論として，教師は生徒の言語を学ぶ必要があると思いますか．

教師 A：私，個人としては，これからも学んでいきたいと思いますし，実際，トンサップ語とブムタンカ語はかなり理解できるようにはなりました（笑）．一般的にも，私たちブータン人教師は，地方に赴任する，しないにかかわらず，学ぶ必要があると思います…しかしどの子どもの言語にも対応するのは・無理ですね（笑）・実際，おわかりになったでしょう？（(筆者は，当面談の前にブムタンとトンサで学校訪問をし，授業の一部を体験する機会を得

25）字義的には「トンサップ」とは「トンサの人」を意味し，言語名ではない．しかし当面接調査も含め，本調査で第一言語をたずねる質問に対して「トンサップ」と答えたインフォーマントは多数に及んだ．当地域（トンサ）で広く話されているのはブムタンカ語，ケンカ語，クルトェカ語，ザラカ語等である．ブムタンカ語とケンカ語は別に言及されていることから，それ以外の言語と思われる．本稿の表 1 では，クルトェカ語とニェンカ語を別言語としているが，クルトェカ語は，ニェンカ語と呼ばれることもあり，その他，マンデカ語，マンデップ語，ヘンカ語など，さまざまな呼ばれ方をすることもある［西田 2009］．

26）スクリプト表記：[[：同時発話，//：重複発話，・：沈黙（・点ひとつは 1 秒），×：聞き取り不明箇所，．（句点）：文の切れ目，，（カンマ）：息継ぎ箇所，？（疑問符）：上昇音調，（笑）：笑い，((　　))：状況説明，(　　)：補足説明，ー：語尾の延ばし．

ており，その話を事前にしていた))

教室にはそのほかにもケンカ語[27]や，この頃は，ネパール語[28]も・さまざまな言語の子どもたちがいるのですよ．それに，彼女のように（(筆者はこの面接の前に教師Aが勤務する小学校の若い女性教師と話をしていた)）まだ若い先生もいますから，どの先生にも（生徒の言語を理解できるようになるよう）求めるのは非現実的です．

シャーショプカ語は，このあたりでも話す生徒が多いですし，最も必要な言語ですが，シャーショプカ語は，話すのが難しい言語なんですよ．私の場合は，妻がシャーショプカ語話者ですから（笑）・((奥さんが同席している)）誰でもそういうわけにはいきません．生徒の保護者もゾンカ語を理解できる人が多くなっていますし，生徒自身も，学年があがればゾンカ語や英語がどんどん理解できるようになるので，私たち学校教師がどうしても民族語を学ぶ必要があるということはないです．今後，どのようになっていくかもわかりません．ただ，必要な場合があるということも確かです．先ほどの女性たちは（(当面談の前に，筆者は教師Aの学校でおこなわれている成人を対象とするノンフォーマルの識字学校を見学した))，いずれも学校に通った経験がなく，現在，ゾンカ語を学んでいます．皆さん，小学生や中学生の子どもをもつお母さんたちです．

筆者：質問3について，教員養成課程および現職の教師を対象とした研修において，今後，民族語・民族文化に関する知識や多言語多文化対応に関する訓練やカリキュラムを導入していく必要性や可能性については，どのように考えますか．

教師A：どうでしょう（(笑))．実際，私たち教師は，毎日生徒たちと接していくなかで自然に覚えていきますよ．

筆者：質問4について，生徒を対象とした学校カリキュラムにおいて，今後，民族語・民族文化に関する知識や多言語多文化教育をおこなっていく必要性や可能性についてどのように考えますか．

教師A：私の娘は，現在6歳です．家庭では幼い頃からゾンカ語と英語を使ってきました．母親とはシャーショプカ語も使ってきたのですが，ゾンカ語が多くなってきています．そのほかに・ケンカ語？（(妻と娘を見て)）友だちの言語も自然に理解できるようになっているようです．普通に生活しているなかで自然に覚えていくものは覚え，それでいいのではないですか？（笑）私たちブータン人にとって，まずは英語とゾンカ語をきちんと・正しく覚え

27）ブムタンカ語やトンサップ語同様に，ブータン中央部から東部で話されている民族語．

28）主にブータンの南部で話されている言語．トンサでは現在，ダム建設のために全国から労働者が集まってきている．

ることが必要です．それ以上求めることは負担になります．私たちの国にはたくさんの言語があるということを，全体的に知ることが重要であり，個々の・ケンカ語とか，シャーショプカ語とか・学校教育のなかで取り上げるのはフェアではないでしょうし，非現実的です．

筆者：補助言語としてはどうでしょうか．

教師 A：まずは，授業のなかで全体に対しては易しい英語で言い換え，そのあとは個別の対応になります．全体の場で，民族語を用いるのは賛成しません．

教師 A の妻：私は，娘の母親として，娘がシャーショプカ語（(母親の言語)）もできれば，と思いますけど（笑）．でも，学校で教えてほしいとは・((娘を見て)）望みませんね．むしろ娘にはツェチュ［[ブータンのお祭り]］などの地域の文化に積極的にかかわってほしいです．

教師 A：((うなずきながら)）学校教育カリキュラムに地域の文化を取り入れていくのは良いアイデアです，そのための教師の指導もいいでしょう．そのほうが私たち教師にとっても現実的です．最近は，先ほどのお母さん方のなかにもいらっしゃったように（(ノンフォーマル校の生徒のなかに，夫の仕事でトンサに引っ越してきた女性がいた)）他の地域出身の方も多くなってきて，自分が住んでいる地域の文化を知らないご家族もありますから．

教師 A は，自身は自然に地域の言語（ブムタンカ語とトンサップ語）を習得し，また妻の言語であるということもあり，話者数の多いシャーショプカ語も理解可能なレベルまで習得している．しかしそれを他の教師に求めることも，また教員養成課程や研修制度に取り入れて一律に課すことにも賛成しかねるという立場である．ただし必要な場合もあるということは，明確に認識している．

一方，学校教育課程における民族語と文化教育の導入について，個々の言語を教育課程に導入することは，生徒の負担や公平性，英語とゾンカ語を優先すべきという見解から支持しない立場をとる．文化については地域の文化に関する親の知識の低下を認識しており，学校教育への取り入れを支持している．また教師 A の妻も自身の第一言語であるシャーショプカ語の継承をわが子に望む気持ちはあるものの，学校教育で民族語を取り入れることは望んでいない．言語よりもむしろ地域の文化教育の導入を支持している．また，これは後で教師 A の妻から聞いたことであるが，教師 A には「正しいゾンカ語」に対する強いこだわりがあるという．教師 A は，ゾンカ語圏出身ではあるが，教師 A の出身地であるハは独自の訛りをもつことで知られている．教師 A が「きちんと・正しく」と強調した背景には，学校教育において「きちんとした正しいゾンカ語」を学ぶことの大切さに対する意識があるということであった．

その他，教師 A とその妻の言説で留意すべきことは，教師 A が，「私たちブータン人」「私たちの国」「私たち教師にとって」といった，「私たち」と一般化して言及する言い方を頻出していることである．一方，妻は，「私」，「娘の母親として」というように，自分個人の意見と

して発言している．教師 A の回答には，外国からブータンの言語を調査するために訪れた筆者に対して「ブータン人」として，あるいは「ブータン人教師」としてあるべき回答をしなければという配慮が働いていることがうかがえる．筆者が教師 A を「地方に赴任した教師」として「類型化」し，調査対象者として選択したように，教師 A も筆者を「外国からきた研究者」として類型化し，自分に期待される役割と回答を提示した可能性がある．そのため現行制度や政府の方針から大きく外れる見解が控えられた可能性も否定できない．シュッツ［1980］によれば，類型化には「個別な存在である個人の個別的な行為を，類型的な動機に基づいて類型的な目的をはたそうとする類型的な社会的役割の類型的な機能にかえる」［シュッツ 1980: 90］特質があるという．また，個々人の言動は，その人が置かれている社会構造や社会的習慣が規定する「社会的言説」［保坂 2000: 428］から決して自由ではあり得ない．Burr［1995］は，それを，Davies and Harré［1990］の言説の立場づけの枠組みに基づき，「私たちの占める主体の諸立場は，同時に諸権利と諸義務の構造をもち込み，『その類の人』の言動について，当然おこなってよいことやいけないことを規定する」［Burr 1995: 152］と述べる．本調査における教師 A の言説についても，教師 A に影響を与え，ときにそれを規定するものとして存在する社会的言説の枠組みの分析およびその強度を踏まえたうえで解釈する必要があるであろう．筆者が次の調査Ⅲを実施し，学生たちのみによるディスカッション形式をとった背景には，調査者としての筆者自身の存在を調査の現場から極力後退させる目的がある．なお教師 A およびその家族には，本主題とは別に「地方に赴任した知識人家族」として「家庭人」の立場からも話をうかがった．その言説からは当言説の「教師」としての教師 A とは異なる一面を垣間見ることができた．それについては，また稿を改めて報告する．

9．調査Ⅲ 教師志望学生によるグループディスカッション

調査Ⅲは，ブータン中央部のトンサに位置する言語文化大学に在学し，卒業後に教職に就くことを望んでいる大学生 4 人を対象としたフォーカスディスカッション（FD）である．教師を志す者として赴任地の民族語・民族文化への対応と，学校教育における民族語・民族文化の導入に関して意見を求めた．4 人は，将来は国語（ゾンカ語）の教師になることを希望している．全員女子大生であり，2 人は東部（学生 A, B），2 人は南部出身（学生 C, D）である．第一言語は，東部出身の学生 2 人（A, B）と南部出身の学生（C）1 人がシャーショプカ語，もう 1 人の南部出身の学生（D）はネパール語であった．4 人とも自宅が学校から遠かったために中等教育入学時（13 歳）から現在（19 歳～21 歳）まで親元を離れ，寮生活をしてきた．

はじめに学生 4 人に調査Ⅰでおこなったものと同じ質問紙調査を手渡し，記入をしてもらった．そのうえで回答に基づきながらディスカッションを進行させた（進行は学生 A に依頼した）．

質問 1・2：一個人として，赴任地域の民族語・民族文化を学ぶ意志はありますか．また，一般論として，教師は生徒の言語を学ぶ必要があると思いますか．
学生 D：シャーショプカ語は難しいよね（笑）．// 無理 //（笑）．個人的には学んでみたいと思うけど，生徒自身や生徒の親も，ゾンカ語が話せる人が多くなってきているから，必要ない・んじゃないかな．
学生 A：一般的な必要性という意味では，確かに必要ないかも（(そうでしょう，というように他の学生に同意を求める．学生 B, C も同意見のようである)）．

質問 3：教員養成課程および教師を対象とした研修において，今後，民族語・民族文化に関する知識や多言語多文化対応に関する訓練やカリキュラムを導入していく必要性や可能性についてどのように考えますか．
学生 A：(（筆者のほうを見る)）必要な子もいるだろうなとは思いますけど，でも，学校のなかでは英語をきちんと教えていくことがまずは優先じゃないですか？　だって，将来的にいちばん必要な言語だからです．
学生 C：英語は英語だけど，易しい言い方で説明するとか，そういうことを学ぶほうが重要だと思うけど・ね？（(他の学生に同意を求める．学生 B がうなずく)）．

質問 4：生徒を対象とした学校カリキュラムにおいて，今後，民族語・民族文化に関する知識や多言語多文化教育をおこなっていく必要性や可能性についてどのように考えますか．
学生 B：それは必要．
学生 A：どっちが？言語？文化？
学生 B：文化．今，ここで記録しているのもそうでしょう（(彼女たちが在籍する言語文化大学では，カナダやオーストラリアなどの外国人研究者の協力によりツェチュ［[ブータンのお祭り]］や民間伝承の記録をおこなっている)）．それに，自分の出身の文化は・ちゃんと知っておくべき．
学生 A：私は，中学校から寮に入っちゃったから，自分の文化といわれても・よくわからない．母親も東部出身ではないから，シャーショプカ語は，電話で家族と話すときには使うけど，この部屋では（(同じシャーショプカ語話者である B と C を指して)）使わない・よね？（(B と C に同意を求める)）．
学生 C：私たちだけでも（(D がいなくても)），そういえばシャーショプカ語・使わない・なあ．さっきも，ほら，みんな，おばちゃんにもゾンカ語で話したでしょう（(「おばちゃん」とは，食堂のスタッフでこの地域の主婦である．トンサップ語話者であるが，学生とはゾンカ語で話をしていた)）．

学生 A：そう．なんというか，学校や寮では英語とゾンカ語っていうのが自然だから．学校のなかで民族語，っていうのは，どんな形でも，違和感がある気がする．

学生 C：授業の説明でも，やめたほうがいい．いつまでたっても，それでは英語が上達しない，でしょう？（(学生 A がうなずく)）．自分の言語でも・別にいらないかな・// うん //・いらない・（他の言語の学生に）気を遣っちゃいそう，なんか悪いよね．

学生 A：ブータンの言語全体とか，文化全体とか，そういう教え方のほうがいい，ってこと？

学生 C：（特定の）どの言語やどの文化を取り上げることも，よくない．自分の言語や文化を取り上げてもらえない人も出てきてしまうから．それはよくないでしょう？

4 人の見解は，まだ実際に教育の現場に立っていないこともあり，ゾンカ語や英語では対応できない場面があるという先の調査Ⅱの教師 A の見解と異なる面がある．個人として赴任先の地域の民族語や民族文化に関心をもち，習得する意思はあるが，一般的な必要性に対しても教員養成課程への導入に対しても必要性を感じていない．学校教育課程への導入に際しては，学生 B のみは各生徒の出身文化という個別文化教育を必要と考えているが，他の学生は「公平性」という点から支持しない姿勢を明確にしている．結局，当ディスカッションのなかでは個別文化を推す学生 B の意見は，他の学生の意見のなかで断ち切れになってしまった．

本調査の対象となった学生は，民族語の使用について学校では寮も含めて「違和感」をもち，英語を優先すべきという認識をもっている．これは，調査Ⅰの比較的若い世代の教師にも特徴的にみられた意見である．現行のブータンの学校教育制度を全面的に支持した見解といえる．4 人は，いずれも地方の民族地域出身であるが，ブータンの文科系大学の頂点に位置し，「最もブータンの国家理念を象徴する教育機関」［杉本 2000: 21］といわれる言語文化大学に在籍する．将来はゾンカ語の教師を目指す，いわゆるブータンの知識人層（候補）である．おそらくこれまでに英語やゾンカ語で大きな問題を抱えた経験がないのではないだろうか．教職を志すこの 4 人の学生が，実際に教育の現場に立ち，学校の教授言語が理解できないという理由から落第や留年を余儀なくされる生徒もいるという現状に遭遇した場合に，はたしてどのような意見をもつようになるのか．また実際に，そのような状況にある生徒やその保護者に意見を求めた場合はどうか，まったく異なる見解が寄せられる可能性が高いと思われた．次回の課題とする．

10．結果のまとめ―RQ に対する回答

10.1　RQ に対する回答

RQ1 教師として民族語・民族文化への取り組みについての見解

(1) 教師として，生徒の民族語と民族文化に対してどのような姿勢で臨むか.

調査Ⅰからは，教師の大半 89.6%が地方の言語文化を学ぶ意志を示している.「学ぶつもりはない」という意見は 10.4%であり，いずれも自身が民族語話者であり，40 代から 50 代前半の経験豊富な教師の回答であった．理由は民族語の多様さに対して対処し得ないからという，限界を感じての見解である．ただし同じく経験豊富な教師からは,「学ぶ・学ばない」の意思にかかわらず，自然に覚えていくという状況も聞かれた．調査Ⅱの地方赴任教師に対する面接調査からも同意見が示された.

(2) 地方の学校に赴任した場合の教師の地方言語文化の知識の必要性についてどのように考えるか.

同じく調査Ⅰの「一般論としての必要性」という観点からは,「学ぶ必要あり」47.8%,「学ぶ必要なし」52.2%の結果が示された．全体としての見解に大差はないものの，年代別にみた場合，20 代から 30 代の若い世代では，授業がゾンカ語と英語で展開されることから教師に民族語の知識は「必要ない」という意見が大半を占めた（「必要なし」という意見：20 代 73.3%，30 代 63.2%）．一方，40 代から 50 代のベテラン世代からは，保護者への対応や授業で英語の解説に問題がある生徒に対する補助的な説明のために「必要」という意見が多く聞かれた（「必要」という意見：40 代 90%，50 代 100%）．調査Ⅱの教師 A は，自身の経験から「必要性」を指摘する一方で，それをすべての教師に求めることは不可能であるという認識を示した．一方，世代が若い教師や調査Ⅲの教職志望学生からは，必要性を否定する見解が示されている．教育の普及により，教師が対応せずとも保護者が対応可能になってきているという認識である.

(3) 教員養成課程・教員研修課程への民族語・文化教育カリキュラムの導入についてどのように考えるか.

調査Ⅰ，調査Ⅱから，教師は，教員養成課程・教員研修課程への民族語・民族文化教育カリキュラムの導入の必要性を認識していることがわかった．個人で習得することの難しさを認識してのことである．一方，調査Ⅲの教職志望学生は，個人で学ぶ意思や自助努力の意思はあるものの，一斉カリキュラムとしての導入には賛同しない立場である．現場経験のなさが認識の低さに影響していると思われる.

RQ1 への回答として，現場の教師は全体として民族語と民族文化への自身の対応について前向きに取り組む意思とその必要性を認識している．一方で世代が若くなるにつれ，必要性に対する認識が低下している傾向も指摘できる.

RQ2 教育制度への民族語・民族文化の導入の必要性と可能性についての見解

生徒を対象とした学校教育課程において，今後，民族語・民族文化に関する知識や多言語多

文化教育をおこなっていく必要性や可能性について，現場の教師の見解は，言語と文化で異なっている．「言語」については，教授言語や語学科目，さらに補助言語としても，学校教育カリキュラムへの民族語の導入に対して，実現性や平等性への懸念も含めて否定的な見解が多い．ただし，総合的な多言語教育としての導入については，ゾンカ語圏勤務教師と非ゾンカ語圏勤務教師ともに「必要」という見解である．一方，「文化」については，言語とは対照的に，学校カリキュラムへの導入に必要性を認識する見解が多い．特に総合的な多文化教育に際しては，両言語圏合わせて 9 割以上の教師が必要性を認識している．「言語教育」の導入の 2 倍近い支持率である．

RQ2 への回答として，個別言語・文化教育よりも，総合的な多言語・多文化教育の導入が支持され，また言語よりも文化の教育を支持する傾向が指摘される．

10.2　その他の留意点

10.2.1　ゾンカ語圏勤務教師 VS 非ゾンカ語圏勤務教師

教師の勤務地による比較として，全般的にゾンカ語圏勤務教師のほうが民族語・民族文化の教育課程への導入を支持する見解が強い傾向がある．非ゾンカ語圏勤務教師は，否定とはいわないまでも実現性を危惧する声が多い．日々，多言語状況に身を置く非ゾンカ語圏勤務教師は，教師としての対応の必要性を認識する一方で，教育課程への導入による全生徒への教育という点では，その実現性や公平性から問題が生じることを熟知しているのであろう．また地域言語としてゾンカ語を自然に習得できる環境にあるゾンカ語圏の生徒と異なり，非ゾンカ語圏の生徒にとって，学校教育でまず優先すべき課題は「きちんとしたゾンカ語」（調査Ⅱ教師 A）の習得であるという認識もあると思われる．よって一斉教育ではなく，「個別対応」（調査Ⅱ教師 A），「家庭での対応」（調査Ⅱ教師 A の妻）という結論に至ると思われる．

一方，ゾンカ語圏勤務教師のなかには，民族語の学校カリキュラムへの導入を支持している人が少なからず存在する．この背景には，ゾンカ語圏における近年の移民の増加により，ゾンカ語圏といえども必ずしもゾンカ語を第一言語や家庭言語としない生徒が急増している現状がある．コメントにもあるように，本来その民族語が話されている地域から離れてしまったことから「自分の言語なのにうまく話せない子どもが増えている」（調査Ⅰ言語教育科目としての導入に対する意見から）というのが現在の都市部の状況なのであろう．当問題については，このあと 10.2.3，結論のなかで考察する．

10.2.2 「わからない（不明）」の回答の多さ

調査Ⅰの質問 1，2 について，つまり教師自身の姿勢に関する質問に対しては，教師の 100％から回答を得ることができた．「わからない」という選択もなく，また無回答もなかった．しかし現行の教育体制に対する見解をたずねた質問 3，4 については，「わからない」という選択や無回答が目立った．特に言語については，ゾンカ語圏勤務教師の「わからない」あ

るいは無回答が顕著であった．教授言語と語学科目についてはともに 23.1%，補助言語についても 25.6%と 4 分の 1 近くが「わからない」を選択し，明確な意見の提示を回避している．文化についても同様であり，個別文化の教科化については，ゾンカ語圏勤務教師の 23.1%，非ゾンカ語圏勤務教師の 24.3%が「わからない」を選択している．総合的な多言語多文化教育の導入については，100%近い支持があるものの，現行の教育体制，つまり言語は国語であるゾンカ語と英語に，文化はブータンの伝統文化にそれぞれ限定する教育体制に対して，個人として明確な姿勢を示すことを回避する傾向がうかがえる．これは，調査Ⅱにおいて教師 A の発言が常に「私たち教師」と一般化されて示されたことにも通じる．教師があくまで公務員としてある以上，これ以上の意見を求めることは難しいと思われた．一方，調査Ⅲの学生 4 人によるディスカッションからうかがえるように，実際，ブータンの知識人層にとって現行の制度は全面的に支持されるものとして認識されている可能性もうかがえた．

10.2.3　GNH 結果報告から考える学校教育カリキュラムにおける民族語・民族文化教育の導入

国民総幸福量（Gross National Happiness：以下，GNH）は，第 4 代目国王ジグミ・シンゲ・ワンチュク（Jigme Singye Wangchuck，在位 1972–2006）が，「GNP あるいは GDP 等に示される経済規模の拡大や成長を根幹とする近代化や開発のあり方に一石を投じるもの」［角谷 2014: 221］として提唱し，ヒマラヤの小国ブータンが一躍世界で脚光を浴びるきっかけとなった開発哲学である．2016 年，ブータン政府は，GNH 指標[29] の 2015 年の調査結果と，2010 年と 2015 年の結果を比較した変化を報告した（以下，2015 GNH Report）［Centre for Bhutan Studies & GNH Research 2016］．当報告によると，2015 年では，地域の祭りについて「知らない」と回答した人が 25%，「伝統的なブータンの歌」に至っては回答者の 57.3%が「知らない」と回答したという．また地域の伝説・民話について「知らない」と回答した人は 64.0%であった．しかも，教育は「幸せと感じていない人」との相関が最も高かった項目であり，なかでも知識の充足度が低い人ほど幸せと感じていなかったという．この結果に対し，2015 GNH Report は，学校教育の普及が地域についての知識に結びついておらず，人びとの「不幸感」を導いているという分析を示した．本研究における質問 4-2「学校カリキュラムにおける民族文化教育導入」について，教師が民族文化教育の導入の必要性を高く認識する回答を示した背景には，ブータンの全体的傾向として民族文化に対する危機感と見直しに対する機運が現れ始めていることがあると考えられる．

同じく 2015 GNH Report では，国民の言語状況についても報告している．報告は，家庭で

29) GNH は，「4 つの柱」と「9 つの分野」が特定され，それぞれの分野で 2～4 の指標が立てられている．合計 33 項目で構成される．「4 つの柱」とは，持続可能で公平な社会経済開発，自然環境保護，伝統文化の保護と推進，良き政治である．一方，「9 つの分野」とは，精神的な幸福と充足，健康，教育，文化の多様性，時間の使い方のバランス，良き政治，地域社会の活力，環境の多様性と活力，生活水準である［角谷 2013］．

主に話される言語と，その「母語」の能力である．「自分の母語をどれほどうまく話せるか」について，「非常にうまく話せる」，「かなりの程度話せる」「ほんの少ししか話せない」「まったく話せない」の 4 段階で評価を求めた結果が都市部と農村部にわけて報告された．

ブータンの GNH に関する報告については，主観性や定義づけの不明確さ等，問題が指摘されている［McCloskey 2012］．2015 GNH Report においても，「母語（報告書では，英語で mother tongue と記されている）」がどのように定義されたのか，調査をおこなう人，調査を受けた人びとがそれをどのように解釈したのか，また各民族語において「母語」がどのように通訳されたのか等，詳細が明らかにされていない．また 2015 GNH Report において当項目が調査された意図も明らかにされていない．しかし，これまで「民族語は国民の母語の総称」であり，「民族語は家庭で話されるもの」［Wangdi 2015: 8］という前提のもと，学校教育での取り上げを問題化してこなかった政府が，国勢調査で家庭内言語調査をおこない，さらに 2015 GNH Report において「母語能力」調査をおこなったということは，当然視されていた家庭における民族語の継承が「当然」ではなくなってきている現状を認識し，問題意識をもち始めていることを意味する．表 11 は，農村部と比較して都市部では，自分の「母語」を「まったく話せない」あるいは「ほんの少ししか話せない」と認識している人が多いことを示す．当状況は，先の調査 I におけるゾンカ語圏勤務教師のコメントにある「自分の言語なのにうまく話せない子どもが増えている」（調査 I，言語教育科目としての導入に対する意見から）という指摘と重なるものである．

11．結　　論

本研究は，ブータンにおいて 1960 年代に近代学校教育が本格的に導入されて 60 年あまり，少なくとも公には問題化されてこなかった，あるいは問題化が回避されてきた，学校教育課程における民族語・民族文化の導入の必要性と可能性に焦点を置いた．そして教師として民族語・民族文化の問題にどのように対応するか，また教育課程への両教育の導入についてどのように考えるかという 2 つの点について，教師自身の認識を明らかにするために 3 種類の調査をおこなった．ゾンカ語圏勤務教師と非ゾンカ語圏勤務教師 115 人を対象とした質問紙調査

表 11　母語能力

（%）

	農村部	都市部	ブータン全体
まったく話せない	0.14	0.15	0.14
ほんの少ししか話せない	0.81	1.10	0.90
かなりの程度話せる	4.02	4.09	4.05
非常にうまく話せる	95.02	94.65	94.91

出所：［Centre for Bhutan Studies & GNH Research 2016: 181，表 66］

（調査Ⅰ）からは，教師全般として，自身は民族語と民族文化に前向きに対処し，そのための努力をする意思が示された．また経験年数の長いベテラン教師ほど，その必要性を認識しているという結果も示された．面接調査をおこなった教師個人（調査Ⅱ）からは，個人的な実践状況が報告されたものの，それを全教師に求めることについては慎重な構えがうかがえた．教職を志望する学生（調査Ⅲ）も含め，若い世代の教師からは，ブータン全体の教育状況が改善しゾンカ語と英語を理解できる国民が増えている現在，教師が個人的に生徒や保護者の民族語に対応する必要性について疑問視する声も寄せられた．

学校教育課程への民族語・民族文化教育の導入については，教師自身の対応に対する見解の提示と比較し，明確な姿勢の提示を控える傾向がうかがえた．特に民族語の導入については，教授言語や教科科目として，あるいは補助言語としても，実現の可能性を疑問視する声に加え，現行の教育体制を改定して導入するという提案に対して個人的な意見を表明することを控える構えが示された．ただし総合的な多言語教育や総合的な多文化教育という形での導入に対しては，教師の 100%近くから必要性の認識と支持が示された．

本調査全体を通して教師と学生からまず言及されたことは，「平等性」「公平性」である．ブータンの教育政策において政府が第一に，そして一貫して唱えてきたことは，「平等であること」，より正確には，「同じであること」の達成である．それを最も象徴的に示すのが，Blueprint 2014–2024 の冒頭に示される，「良い学校教育は，子どもに公平な成功のチャンスを与える」［MoE 2014］という国王の言葉である．教育大学の教員養成カリキュラムにおいても，「同じであることを生徒に育成すること」［RUB 2013: 43］がカリキュラムの目的として明記されている．多数の民族，多数の民族語，多数の民族文化を擁する国家において，「平等」とは何を意味するのであろうか．ブータンにおいてそれは，個々の多様性への対応ではなく，「同じであること」と等位と解釈されているようである．そして教育は，子どもたちに「同じであること」の認識と「同じ成功のチャンス」を提供するものとしてあることが，そのあるべき姿として認識されていることがうかがえる（当議論について詳しくは，佐藤［2020］参照）．

しかしながら近年のブータン政府の動向からは，“One people，One nation” に象徴される，従来の一民族主義体制とは別に，多様化への対応の必要性を認識する兆しもうかがえる．中央発の理想の掲揚ではなく，政府自ら全国規模の調査［CBS 2016; OCC 2006など］をおこない，現状認識を図る動きを示していることはその表れといえるのではないだろうか．これまでのブータンの教育政策では，現場の教師が自身の裁量で何かをおこなう余地がほとんど認められてこなかった．しかし Blueprint 2014–2024 で示されたように，今後教育省は各学校および学校長により多くの権限を譲渡する方針である．

筆者は，本研究における学校教員を対象とした調査と並行し，ブータン全国の家庭を訪問し，家庭内言語調査をおこなった［佐藤 2019a］．またブータンにおける民族語の継承におい

て学校寮の存在が弊害となっている［Ueda 2003］という指摘を受け，学校寮で生活する寮生と自宅生の現在の言語使用調査と寮生の両親を対象とする民族語の継承の意思と実践の状況に関する調査［佐藤 2019b］をおこなった．両調査の結果からは，CBS［2016］で示唆されたように民族語が家庭において継承されていない実態と，民族言語・文化の継承に対する学校寮の影響の大きさが指摘された．その一方で，では当の学生やその保護者が民族語の継承を望んでいるかというと，（望んでいないわけではないが）優先順位としてゾンカ語と英語の習得を第一に考えるという明確な意思が示された．2015 GNH Report の「母語」調査の結果も勘案するなら，「母語」という概念の定義自体の見直しも必要となってくるであろう．Tove Skutnabb-Kangas［1981］は，「母語」定義の複数の基準を提案する．最初に習得した言語（第 1 言語 Origin），能力（Competence），機能（Function），態度（Attitude），自動性（Automacy）である．筆者の先の調査［佐藤 2019a, 2019b］からは，現在のブータンの若者たちが複数の言語に囲まれた環境で生まれ育つなかで複数の言語を「第 1 言語」として認識し，成長とともに新たな言語との接触やそれぞれの言語の使用の頻度や自身の能力の「バランス」が変化していることを自覚しているという結果が示された．さらに，「母語」あるいは「（実用とアイデンティティの両面において）自分にとっての核となる言語」およびそれに対する認識も変化していっていること，そしてそのような変化を受け入れる柔軟な言語観を育んでいることが明らかになった．

理想とする国民国家の形成に向け，真摯に取り組んできた国家が，今，現状を見つめ直し，対応を示す姿勢を示し始めている．今後，筆者のような外国人研究者だけでなく，高等教育を受けた若いブータン人自身が世界の状況についての知識を踏まえたうえで自身の言語生活を振り返り，自ら意見を発するようになるであろう．それを受け，ブータン政府がどのような対応をとっていくのか，本研究で示された現場の教師の見解や問題認識が今後，どのような形で実践化されていくか，改めて現地調査をおこない報告をしていきたい．

引　用　文　献

安梅勅江．2001.『ヒューマン･サービスにおけるグループインタビュー法―科学的根拠に基づく質的研究法の展開』医歯薬出版株式会社.

Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London and NewYork: Routledge.

カルヴェ，ルイ＝ジャン．2000.「言語生態学の重層的〈中心・周辺〉モデル」西山教行訳，三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』藤原書店，27–38.

Centre for Bhutan Studies & GNH Research (CBS). 2016. *A Compass Towards a Just and Harmonious Society: 2015 GNH Survey Report*. Thimphu: Royal Government of Bhutan.〈www.bhutanstudies.org.bt〉（2019 年 4 月 13 日）

Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Multilingual

Matters.
Davies, B. and R. Harré. 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1): 43–63.
古川　彰・月原敏博．1996.「ブータンの旅（翻訳）」『ヒマラヤ学誌』6: 111–125.
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』31: 17–28.
平山修一．2006.『現代ブータンを知るための60章』明石書店.
平山雄大．2013.「1980 年代前半のブータンにおける近代学校教育政策『第5次5ヵ年計画』の分析を中心に」『日本教育学会大會研究発表要項』72: 262–263.
_____．2015.「1990 年代前半のブータンにおける近代学校教育政策の特徴」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』23(1): 85–98.
_____．2016.「ブータンにおける初期近代教育事情の解明―近代教育 50 年史」『ヒマラヤ学誌』17: 162–173.
保坂裕子．2000.「多声的空間におけるアイデンティティの構築―アイデンティティ研究におけるナラティブ・アプローチの可能性について」『京都大学大学院教育学研究科紀要』46: 425–437.
今枝由郎．1994.『ブータン　変貌するヒマラヤの仏教王国』大東出版社.
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―人文学部・応用心理学部』25: 35–48.
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』11: 78–83.
JICA（独立行政法人国際協力機構）．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〉（2018 年 7 月 2 日）
角谷昌則．2013.「ブータンの『国民総幸福量（GNH）』政策と教育（3）―ブータン調査党政権下の教育政策と GNH」『広島国際大学教職員教室教育論叢』5: 41–54.
_____．2014.「［内外の教育政策動向 2013］ブータンの教育政策動向」『日本教育政策学会年報』21: 221–228.
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: 99–142.
小林和子．1997.「多言語社会シンガポールにおける英語のモデルと規範―学校教育現場の理想と現実」『高岡短期大学紀要』9: 41–52.
McCloskey, D. N. 2012. Happyism: The Creepy New Economics of Pleasure. *The New Republic*.〈https://newrepublic.com/article/103952/happyism-deirdre-mccloskey-economics-happiness〉（2019 年 11 月 19 日）
Ministry of Education, Royal Government of Bhutan (MoE). 2014. *Bhutan Education Blueprint 2014–2024: Rethinking 15 Education*. Thimphu: Ministry of Education Royal Government of Bhutan.〈http://www.globalpartnership.org/sites/default/files/bhu-taneducationblueprint2014-2024v2.pdf〉（2019 年 3 月 8 日）
宮本万里．2007.「現代ブータンにおけるネイション形成―文化・環境政策からみた自画像のポリティクス」『人文學報』94: 77–100.
Morris, C. J. 1935. A Journey in Bhutan, *The Geographical Journal* 86(3): 201–217.
中原功一朗．2015.「シンガポール人の英語使用とアイデンティティ」『自然・人間・社会　関東学院大学経済学部総合学術論叢』59: 1–2.

中矢礼美．1997.「インドネシアにおける地域科カリキュラムの機能に関する批判的研究」『比較教育学研究』23: 113–127, 167–169.

西田文信．2009.「ブータンの地域言語研究」地球の歩き方編集室編『地球の歩き方　ブータン2009～2010』ダイヤモンド・ビッグ社，277.

野村　亨．2000.「ブータン王国における言語の状況―その歴史と現状」『ヒマラヤ学誌』7: 93–114.

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 年 7 月 30 日）

Policy and Planning Division, Ministry of Education (PPD MoE). 2013. *Annual Education Statistics 2013*. Thimphu: Royal Government of Bhutan.〈http://www.education.gov.bt/wp-content/downloads/publications/aes/Annual-Education-Statistics-Book-2013.pdf〉（2019 年 6 月 10 日）

_____. 2017. *Annual Education Statistics 2017*. Thimphu: Royal Government of Bhutan.〈http://www.education.gov.bt/wp-content/downloads/publications/aes/Annual-Education-Statistics-Book-2017.pdf〉（2019 年 6 月 10 日）

_____. 2018. *Annual Education Statistics 2018*. Thimphu: Royal Government of Bhutan.〈http://www.education.gov.bt/wp-content/downloads/publications/aes/Annual-Education-Statistics-Book-2018.pdf〉（2019 年 6 月 10 日）

_____. 2019. *A Study on Enrolment and Retention Strategies in Bhutan*. Thimphu: Royal Government of Bhutan.〈www.education.gov.bt/wp-content/uploads/2018/11/Bhutan〉（2019 年 3 月 28 日）

Richard B. B. Jr and Hoa Thi Mai N. 2012. Language Policy in Asia and the Pacific. In B. Spolsky ed., *The Cambridge Handbook of Language Policy*. New York: Cambridge University Press, pp. 617–638.

Royal University of Bhutan (RUB). 2013. *Programmes of Study*. Thimphu: Royal University of Bhutan.〈http://www.rub.edu.bt/index.php/en/〉（2019 年 3 月 11 日）

佐藤美奈子．2019a.「家庭言語の新たな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』言語科学会，31–34.

_____. 2019b.「ブータンにおいて学校寮制度が担う役割と民族言語文化の継承」『社会言語科学』22(1): 142–156.

_____. 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」『人間･環境学』28: 135–158.

千年よしみ・阿部　彩．2000.「フォーカス・グループ・ディスカッションの手法と課題―ケース・スタディを通じて」『人口問題研究』56(3): 56–69.

Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, translated by L. Malmberg and D. Crane. Bristol: Multilingual Matters.

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』7: 11–31.

_____. 2016.「ブータン王国の若者の意識と教育」『ブータン王国の教育変容』岩波書店，9–50.

鈴木淳子．2012.『調査的面接の技法　第2版』ナカニシヤ出版.

シュッツ，A．1980.『現象学的社会学』森川眞規雄・浜日出夫訳，紀伊国屋書店.

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.

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』7: 79–91.

Ueda, A. 2003. *Culture and Modernisation: From the Perspectives of Young People in Bhutan*. Thimphu:

Centre for Bhutan Studies.
van Driem, G. 1994. Language Policy in Bhutan. In A. Michael and M. Hutt eds., *Bhutan: Aspects of 32 Culture and Development*. Gartmore: Kiscadale Publications, pp. 87–105.
Wangdi, P. 2015. A Paper on Language Policy & Planning in Bhutan.〈https://www.dzongkha.gov.bt/dz/index.en.php〉（2017 年 1 月 1 日）
Weinreich, U. 1974. *Language in Contact: Findings and Problems*. The Haugue, Paris & New York: Mouton de Gruyter.
山本雅代．2013.「『日本語―フィリピン諸語』異言語間家族の言語使用状況―『言語の威信性』を枠組みに」『国際学研究』2(1): 9–19.
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考察―現職教員の意識分析を通じて」『敬愛大学国際研究』20: 115–145.