

ケベック州における異文化政策と言語政策

田中 彩子

要 旨

英語とフランス語を公用語とするカナダで、ケベック州だけはフランス語のみを公用語としている。イギリス領となった後、約 250 年の間どのようにフランス語圏として存続してきたのか、カナダにおけるケベック州の位置づけとはどのようなものなのかを説明したうえで、ケベック州の異文化政策の特徴をフランス、カナダとの比較を通じて明らかにする。これらの国・地域は移民を多く受け入れているが、その社会統合の方法は大きく異なる。フランスは「文化多元主義 (pluralisme culturel)」や「統合 (intégration)」、カナダは「多文化主義 (multiculturalism)」、ケベック州は「文化間主義 (interculturalisme)」と呼ばれる移民政策を行ってきた。次に、少数派言語を学校教育の中に積極的に取り入れているケベック州の外国語教育について述べる。そして最後に、ケベック州で始まったイマージョン・プログラム (immersion program, immersion linguistique) をもとに、日本におけるバイリンガル教育のあり方についても考えたい。

キーワード：ケベック州、多文化主義、文化間主義、イマージョン・プログラム

はじめに

カナダといえば、「森と湖の国」、「広大で資源の豊かな国」をイメージするのではないだろうか。しかし、カナダの魅力は、その多様な民族や言語でもある。カナダは建国の二民族と呼ばれるイギリス系とフランス系に加え、先住民、さらに世界各地からの移民とその子孫からなる複合民族国家である。また、英語とフランス語を公用語とする二言語主義、そしてイギリス系とフランス系以外の民族の文化をも尊重する多文化主義 (multiculturalism) を採っている国としても有名である。そのなかで、ケベック州だけはフランス語のみを公用語としており、カナダではフランス語を母語としている人が大多数を占める唯一の州である。さらに、ケベック州は、カナダの多文化主義と矛盾する文化間主義 (interculturalisme) を主張している。多文化主義がそれぞれの文化を平等に扱おうとするのに対し、ケベック州ではフランス語の優位性を確立させているのである。

1. ケベック州の異文化政策

まず、異文化対応として用いられる「文化多元主義」と「多文化主義」、「同化」と「統合」のそれぞれの用語の違いについて確認したい。

「文化多元主義 (pluralisme culturel)」とは、多様な文化集団がそれぞれ独自のアイデンティティ、あるいは文化を維持しながら平和的に共存するというモデルである。20 世紀初頭にホ

ラス・カレン (H.Kallen) らによって提唱され、1960年代の公民権運動の中で広く使われるようになった (松尾 2007:16)。一方、「多文化主義 (multiculturalism)」は、1960年代以降、世界的な人権や民族性に対する意識の高まりの中、後に述べる「同化」を当然とする考え方に対して唱えられるようになった。ある社会が少数派言語集団を受け入れる際に、各言語・文化集団ができるだけ固有の言語や文化を保持すべきだという考え方である。高見 (2010:212) では、多文化主義によって、主流派 (マジョリティー) の文化・言語と、少数派 (マイノリティー) の文化・言語両方に対する肯定的な態度が取られ、それを通じてあらゆる言語・文化に等しい価値を認める態度を作ることができると述べられている。しかし、多文化主義の概念をめぐっては、きわめて多様な捉え方や解釈がある。松尾 (2007:19) が述べているように、多文化主義が新しい現象であるかどうかという点についても、単に文化多元主義の新しい呼び名であるとする見解や、両者は質的に異なるという意見がある。

異なるという考え方では、文化多元主義をオーケストラやサラダボウル、多文化主義をジャズに喩えることがある (松尾 2007:37)。多文化主義は、文化を「混成」としてとらえ、新たな絶妙の混成としてのまとまりを常に創造するジャズのように、新たなものをともに「創り上げる」というのである。これに対して、文化多元主義では、個々の文化を明確な境界のある実体を持つ一枚岩的なものとして捉える。したがって、形状や色合いの異なる一つひとつユニークな野菜が味を引き立て合うとしても、各集団の持つ同質性や一貫性が強調され、その集団の混じりない純粋さというものに価値がおかれる傾向にあった。つまり、各集団の文化や独自性など、すでに「あるもの」を理解し合うという考え方である。

次に、「同化 (assimilation)」と「統合 (intégration)」の定義を確認する。高見 (2010:212) によれば、「同化」とは、ある社会に少数派言語集団を受け入れる際の態度、イデオロギーの一つで、少数派言語集団は自分たちの固有の文化や言語を捨て、その社会の主流集団の言語や文化を一日も早く身につけるべきだという考え方である。また、異なった人種や文化集団が固有性を保持しながら別々に存在することは、社会の安定や経済発展に貢献しないという認識に基づいているとも述べられている。

一方、「統合」は各要素が全体の部分となり、それぞれの固有性を維持しつつ、全体をより価値のあるものにしていくことであり、各要素の交流が前提となる。また同時に、各要素が全体の統一性を乱さないことも求められる。つまり、「統合」は現実的には受け入れ社会側の規範に従っていくことが必要となり、相互依存関係を意味するにしても、最終的には「同化」に似たものになっていく (池田 2006:21)。

1.1 フランスにおける文化多元主義 (「編入」) とライシテ原則 (「統合」)

現在のフランスでは、「統合 (実質的には同化)」モデルが優勢だが、常に一貫してそうだったわけではない。1970年代、「統合 (intégration)」という言葉は使われず、フランスでは移民の「編入 (insertion)」の必要性が語られていた。「編入」の語には、移民が文化的アイデンティティ、すなわち文化的特徴を保持しながら、社会的に受け入れられていくことを指し、そこには「同化ではない」という強いメッセージが込められていた。1970年代のフランスは「編

入」を旗印にした文化多元主義であった（宮島 2006: 27）。フランス政府の文書には次のような文言が並ぶ。

「多元主義は、相違の承認から、とりわけ相違を豊かさの源泉と認めることから始まりま
す。移民とともに生き、職業生活、個人生活の各瞬間において彼らを助け、手をつなぐこ
と、それは多元主義のもっとも完成された形態ではないでしょうか¹。」

しかし、1980年代にフランスは「統合」へと大きな転換を遂げる。その背景の一つとして考
えられているのは、イスラームの存在の可視化である。1982年の国勢調査では、外国人に占め
るムスリムと想定される人口はアルジェリア人 80 万人を筆頭に約 150 万人、40%に及ぶ。家
族移民が増加して、イスラームを実践するものが増え、その可視化が進んだ。宮島（2006:46）
によると、「統合」の概念が、対イスラームで語られる例がこの頃から増え、「文化多元主義」
の言葉は、一気にかき消されるようにメディアからも政治家の発言からも退いていくことにな
るのである。

「統合」は一見「自由」と矛盾するようだが、実はフランスの共和国理念に則っていること
をここで確認したい。1789年の革命以来、社会や市民のあり方については、帝政と共和制と
いう体制の歴史的繰り返しを経ながらも、その基本原則は変わっていない。この共和国を支
える「市民」とは、革命によって勝ち取った自由・平等・友愛という共通の政治的理念に参
加することを決意した人々のことである。したがって、市民は市民性を学び身につけること
(l'apprentissage de la citoyenneté) を求められ、様々な特性を持つ個人とは区別される。人
種、民族、宗教などから解放された存在を市民ととらえるのである（嶺井 2007:160）。学校な
ど公共の空間から宗教性を排除することで、私的空間での信仰の自由を保障しようとするのが
フランスの「共和国」の原則（公私の峻別）である。これを、ライシテ (laïcité: 非宗教性)
の原則という。しかし、この原理は一方で自らの文化的アイデンティティを捨てて、共同体に
溶け込まなければならないことを意味している。

1.2 カナダの「多文化主義」

フランスは、移民政策において文化多元主義を経て統合の形をとってきたと紹介した。一方
カナダは、以前は同化主義であったが、現在は世界初の多文化主義を導入した国として知られ
ている。異文化や少数民族民族に対してどのような態度が取られてきたのかを、多文化主義採用
に至るまでの経緯を簡単にまとめながら探る。

第一次世界大戦前、カナダでは、文化的、言語的な意味での国家建設とは英国型社会を模索
することであった。当時、歴代の多くの連邦政府は「文化の異種混交性」という価値観を無視し、
人種、エスニックによる違いがカナダの国益にとって有害だと考えていた（宝利 2001:43）。19
世紀末から 20 世紀初めにかけて、世界経済が長期不況から脱したことを機に移民が増大した。
これが、大規模な移民の第一波であり、1886年から 1914年にかけて 300 万人もの大量の移民
が押し寄せた（河原 2003:166-167）。彼らのほとんどは非英仏系、非英語系の農業移民で、当

時は「新移民 (New immigration)」と呼ばれていたが、カナダでは、非英系移民に対する英語及び英国文化への同化政策が主流であった。これを、「アングロ・コンフォーミズム (Anglo-conformism、イギリス優越主義)」という。第一次世界大戦後に英国からの影響が徐々に弱まっていくなか、第一次世界大戦終結の1919年から1930年の間に移民の第二波が押し寄せ、中欧、東欧を中心に約150万人の移民が流入した (河原 2003:167)。

以上、カナダ移民の二つの波について触れたが、カナダで多文化主義が導入される直接的契機となったのは、1960年代にケベック・ナショナリズムが高揚するのを受けてのことである (柳沢 2002:127)。アメリカ黒人の公民権運動などの影響を受けたケベックのフランス系市民が、英国系集団優位の体制に異を唱え、連邦からの分離独立を強く主張し始めたのである。1963年、ピアソン (Lester Bowles Pearson) 自由党政権は連邦分裂の危機を回避すべく「二言語二文化主義王立委員会 (Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism)」を設置し、フランス系集団が英国系集団と対等のパートナーであることを認めた。ところが、ケベックのフランス系集団の権利要求に触発され、今度は西部諸州のホワイト・エスニック²が沈黙を破る。「二文化、二言語主義」の強調により、今後英仏系いずれかの言語文化に徹底的に同化されるのではないかという危惧や、西部3州において自分たちよりも人口の少ないフランス系の言語に特権が与えられることへの不満があったからである。こうした非英仏系集団からの要望を受け、「二言語二文化主義王立委員会」は、連邦政府の当初の「二言語・二文化主義」から「二言語主義の枠内の多文化主義」へと修正を余儀なくされる (宝利 2001:45)。

1970年代末になり、多文化主義の重点政策に変化の兆しが生まれた。非白人の移民の流入が急増したことで、多文化主義は単に言語と文化の問題を越え、非白人移民の関心に伴い、雇用、住宅、教育問題、人種差別問題にまで発展した (宝利 2001:47)。その後、1971年に自由党のトルドー首相 (Pierre Elliott Trudeau) が議会で、多文化主義を宣言し、「カナダには公式の言語は2つあるが、公式の文化は存在しない。またどの特定の文化も他の文化より公式であることはあり得ない」と明言した (宝利 2001:41)。またトルドーは、「全てのカナダ人は、自らの文化的背景がいかなるものであれ、カナダでは平等な機会を持つ」ことを保障した。この多文化主義理念は1982年の新憲法で確認され、1988年に「カナダ多文化主義法 (Canadian Multiculturalism Act)」が制定されることとなる。多文化主義法は、1971年の多文化主義宣言以来、連邦政府が打ち出した各種の政策、書記官、財政的裏付けなどを法律として明確に規定したものである。人種差別をなくし、差別的な障壁を取り除くよう強調している (宝利 2001:49)。

ところで、アメリカについても多文化主義ということが言われるが、カナダの多文化主義は、アメリカの多文化主義とは異なる。アメリカが複数の文化を一体化させる「人種のるつぼ (melting pot)」と言われる一方、カナダは、文化間の差異は維持したままの「人種のモザイク」と喩えられる。国内に入ってくる様々な民族と文化を互いに溶かして、新たなものを作りだすメルティング・ポットとして国をみなすのではなく、国内に存在するあらゆる民族とその文化を素材として描かれる、大きなモザイク模様が国家だとみなす見方であると牧野 (1999:9) は述べている。カナダ社会も、1920年代は、増大する移民層を社会に適合させるた

めにメルティング・ポット論が台頭していた。だが、第二次世界大戦後は、多様なエスニック集団とエスニック文化の流入により、文化の多様性が容認される見方が広がったのである（宝利 2001:55）。

1.3 ケベックの「文化間主義」

カナダは多文化主義だが、そのなかでケベック州は例外である。宝利（2001:45）によれば、実際、カナダ全10州のうち、多文化主義を公式の政策としていないのはケベック州だけである。その理由は、カナダからの独立を目指すケベック・ナショナリズムだけではなく、ケベック州の「文化間主義（interculturalisme）」と関係する。「文化間主義」の大前提は、フランス語を話す社会に移民を統合させたいとすることである。では、ケベック州はどのようにしてフランス語の地位を確立させようとしてきたのか。ここでは、ケベック史を言語と移民の観点から見ることにする。

1763年のパリ条約により、イギリスがヌーヴェル・フランス（La Nouvelle France）を自国領としたため、ヌーヴェル・フランス植民地を統治していたエリート層はフランス本国に帰国したが、それでも大部分のフランス系住民はケベックに残った。イギリスの支配下でフランス系のケベックが生き残れた理由として、1774年のケベック法（Quebec Act）によりフランス系住民のアイデンティティが保障されたことが挙げられる。これにより、カトリック信仰とフランス語は生き残ることとなり、英仏二言語を公用語とする今日のカナダの礎が築かれた。そして、1867年、「英領北アメリカ法（The British North America Act）」（現在の1867年憲法）が制定され、連邦カナダの憲法となった。内容は英仏両言語の連邦レベルでの公用語化、文化や教育の自立性を認めるというものだった（柳沢 2002:126）。

1960年代の「静かな革命」と呼ばれる行政改革（教育改革、経済への州政府の介入、年金などの社会福祉制度の整備等を主な内容とする）を経て、生き残りをかけた閉鎖的なナショナリズムはフランス系文化の開花を目指す積極的なナショナリズムへと変貌した。これが、ケベック・ナショナリズムである。牧野（1999:21）は、ケベック・ナショナリズムについて、ケベック人が民族として開花することを目指す、存続と発展のナショナリズムであると述べている。そしてフランス系住民は「フランス系カナダ人（Canadien français）」という呼び方を捨てケベック州におけるマジョリティであることを示す「ケベコワ（Québécois）」という呼び方を採択した。1964年、二言語・二文化委員会がフランス系住民の不満を調査した結果、彼らの不満は正当なものとされ、フランス語をより実質的な公用語にするよう勧告した。ケベック州におけるフランス語の地位の向上と質の改善を目的に言語法が導入されることになったが、最初に導入された1969年の「フランス語推進法（Loi pour promouvoir la langue française au Québec: loi 63）」は法的拘束力がなく、フランス語の地位向上に貢献しなかった。同年、連邦レベルで公用語法（The Official Language Act）が發布され、二言語政策が明確化されたことで、カナダは二言語使用国として認められるようになった。しかしケベックではこの評判はよくなかった。なぜなら、イギリス系カナダ人から何百年も同化を押し付けられてきたフランス系住民が、ケベック州内における英語を話す少数派の保護に反対したからだ。ケベック州が制

定した1974年の「公用語法 (Loi sur la langue officielle:loi 22)」は、連邦政府が1969年にカナダの公用語として英語とフランス語を宣言した国家レベルの「公用語法」に対抗して制定し、フランス語のみをケベック州の公用語としたものであった。しかし同法の法的拘束力も十分ではなかった。そして、1977年に「フランス語憲章 (La Charte de la langue française:loi 101)」が成立し、フランス語がケベック州唯一の公用語となった。これは、214もの条項から成り、ケベック社会におけるフランス語の優位性を明確に規定し拘束力を持つ言語法である。その適用範囲は民間企業の各種専門職の仕事言語、商業用看板や広告の表示言語などにまで及ぶ。

フランス語憲章はなぜ制定されたのか。その目的は、ケベック州のフランス語の地位を向上させることとその質を改善することである。ケベック州のフランス語は同州では経済的には劣位言語であるうえ、フランスの標準フランス語とは語彙、発音においてかけ離れていたため、フランス系住民の多くはこれに劣等感を持っていた。特に労働者階級の話し言葉はエリート層にジュアル (joual) という蔑称をつけられ、標準フランス語に比べて著しく劣るという社会的評価を受けていた。こうした言語的劣等感を取り除きケベック・フランス語が堂々と認知されるためにも、フランス語の地位だけではなく質をも向上させる何らかの政策が模索されていたのだ。

ここで確認したいのは、先にも述べたが、ケベック州は「文化間主義 (interculturalisme)」だということである。フランス語を話す社会に移民を統合させたいとし、それはフランス語憲章の拘束力の強さにも表れている。小畑・竹中 (2010) も述べているように、多文化主義を促進する連邦政府の活動は、文化間主義を推進するケベック州にとって受入れにくい。ケベック人は、自らのケベック・ナショナリズムが多文化主義の枠の中に取り込まれてしまうことを警戒している。彼らはいまも、カナダの「建国の二民族」としての「特権」を認められるべきだと主張しているのである。

2. ケベック州の言語政策

2.1 「外国語」と「第二言語」

言語の境界線と国の境界線は一致しないため、その意味では母国語、外国語と表現するのは不適切だと言える (鈴木 2006:182-183)。そこで、乳幼児のころから習得した言語を「第一言語 (first language; L1)」、ある程度の年齢になってから習得した言語を「第二言語 (second language; L2)」と呼ぶようになった。そのように習得順序によって、L1とL2を区別しようとするときに、幼児期に二つの言語を同時に獲得するバイリンガルの場合は、L1が2つということになる。しかし、時によっては、習得の順序ではなく、習熟度によって、一番優勢な言語を第一言語と呼ぶこともある。また、L2習得の分野では、「第二言語」と「外国語」を区別する。この場合、第二言語は、当該言語が生活の中で使われている場合を指し、一方外国語は、当該言語を学校などで教わる場合だけに限られる。たとえば英語の場合、日本では、EFL (English as a foreign language) であるのに対し、シンガポールやガーナのような国では、ESL (English as a second language) と区別される。

2.2 ケベック州における外国語教育

2.1で述べた定義により、カナダでは、公用語である英語とフランス語の教育を二言語教育、そのほかの言語を対象とする教育を外国語教育と捉えることができる。ここでは、後者の外国語教育についてまとめる。一般的にカナダでは、公用語の英語、フランス語以外の言語を「遺産言語 (Heritage Language)」と呼ぶ (牧野 1999:22)。これは、具体的には、先住民が使っていた言葉や移民が持ちこんで移住当初使用していた言語のことだが、カナダという多民族・多文化の国をつくる上で重要な役割を果たしたという意味が、「遺産」という言葉には込められている。また、カナダへ移住してきた人々が、英語・フランス語の公用語を学んでカナダ社会に適応し、カナダの市民として自分を形成していくのと同時に、自分の母語を文化遺産として保存し、継承させていくことで、自分の民族的・文化的アイデンティティを保持するのみならず、カナダという社会をより一層豊かなものにできる、という利点もある。カナダでは、1971年に多文化主義政策が採択されてすぐ、学校教育の中に英語と遺産言語を同時に伸ばす「バイリンガル遺産言語教育」を導入した。そのためのコースは特定の民族集団のみにではなく、希望する生徒にも広く開放されている。1980年代には、遺産言語を維持することはその言語を背景としている生徒の総合的な認識力の発達を促し、学力を向上させると考えられていた。しかし、1990年代には経済不況のため財政緊縮政策の一環として、連邦政府の遺産言語教育に対する援助が打ち切られ、州からの援助も減少し、停滞期に入った。

ケベック州教育省では、「フランス語憲章」でのフランス語振興策の見返りとして、1978年に様々な民族の言語継承を積極的に学校教育の中に位置づける姿勢を示している。この「継承言語教育プロジェクト:PELO (Le Programme d'Enseignement des Langues d'Origine)」として始まった「継承語・継承文化教育プログラム:PELCO (Le Programme d'Enseignement des Langues et des Cultures d'Origine)」³は、継承語を公立の学校で年間約100時間教えるプログラムである。授業は毎日30分で、通常は授業時間外に行うが、場合によっては学校の正規の時間内に行うところもある (ジム・マルセル 2005:43)。この言語教育はその言語を母語とする者に限られていたが、1989年より、クラスの半分を越えないという条件で、その言語を先祖の言語としない者にも開放されるようになった。

2.3 ケベック州の二言語教育

先に述べたように、フランスでは、フランス語憲章によって大きく教育改革が行われたわけだが、ここではケベックでの教育方法やバイリンガル教育について詳しくみていく。英語を母語とする子どもに対する第二言語としてのフランス語教育プログラムを考えた場合、そのもっとも基本的な類型は、フランス語を一つの教科として設定し、毎日一定時間 (20分から40分) 開講するという形である。これは、コア・フランス語 (Core French) プログラムと呼ばれ、ケベック州も含めて、カナダの全ての州で実施されている。さらに最近では、このコア・プログラムに加えて、英語を母語とする子どもたちに対してさらに高度なフランス語コミュニケーション能力を育成することを主眼に置いたフランス語イマージョン・プログラムがカナダ全土で実施されている。

2.3.1 イマージョン・プログラム

1965年にケベック州モントリオールにあるセント・ランバート・スクール (St. Lambert) において始まったのが、イマージョン・プログラムである。当時ケベック州ではフランス語話者が多く、ケベックに住むイギリス系カナダ人にとってフランス語の習得は死活問題であった。そして、当時の英語を母語とする保護者グループから要望があり、まず幼稚園で導入された。これが最初のフランス語イマージョン・プログラムである。目標とする言語の言葉だけを習うのではなく、「その言語環境で」他教科を学び、その言葉に浸りきった（英語の「immerse 浸す」が語源）状態での言語獲得を目指す。

その実施形態は、まず開始時期に応じて、幼稚園から開始される早期イマージョン、初等学校の中学年（多くの場合第4学年、9歳）から開始される中期イマージョン、初等学校の高学年（多くの場合第7学年、12歳）から開始される後期イマージョンの3種類である。加えて、フランス語でのイマージョンの度合いに応じて、完全イマージョンと部分的イマージョンに分けられる。完全イマージョンとは、開始当初から学校で教えられるすべての教科をフランス語で教える場合のことであり、部分的イマージョンとは、一部の教科あるいは授業時間帯の一部（例えば午前中または午後のみ）をフランス語で教える場合を指している。伊東（1997:10）によれば、カナダ全体では、早期・中期・後期イマージョンと、完全・部分イマージョンが適当に組み合わせられ、実に多様な形態のイマージョン・プログラムが展開されている。

ケベックから世界へと広がったイマージョン・プログラムであるが、その問題点も指摘されている。今日、カナダでは、フランス語イマージョン・プログラムは、第二言語としてのフランス語教育の枠にとどまらず、フランス語を通して初等教育の教科内容を教えるので、初等教育そのものの選択肢として認識されている。そのため、初等教育全体に大きな影響を及ぼしているのである。まず、第一の影響は、初等教育の複線化とそれに伴う教育資源の分散化である。イマージョン・プログラムが普及した結果、ひとつの学校の中に、通常プログラムとイマージョン・プログラムが併存している場合が多く見られるようになった（伊東 1997:11）。さらに、イマージョン・プログラム自体もその開始学年の違いに応じて異なる形態が存在するため、時には同一の学校に三つの異なるプログラムが併設されている場合もある。行政を担当する教育委員会は、どのプログラムに対しても適切な教育環境を提供する義務を負うため、人材などの教育資源は分散してしまい全体として負担が増すことになる。

二つ目の影響は、初等教育の複線化に伴って、結果的に子どもの選別が進行しているという点である。早期イマージョン・プログラムに子どもを参加させる親たちの多くが、家庭での教育に自信のある中流階級以上の親たちで占められている。さらに、早期イマージョンに参加し、脱落した子どもたちは、通常プログラムにまわされる。これらの子どもの多くは、単にフランス語の理解に問題がある子どもではなく、教科内容自体の理解に問題を持つ子どもたちである。したがって、初等学校終了時点までイマージョン・プログラムに残っているのは、単にフランス語ができる子どもだけではなく、学力的に優れた子どもたちなのである。

2.3.2 サブマージョン・プログラム

一方、同化目的のイマージョン教育のひとつにサブマージョン・プログラムがある。この教育方法では、多数派言語を話す子どもがほとんどのクラスで、その言語を母語としない少数の子どもに対して多数派言語のみで授業を行う。つまり、全員英語話者の子どもたちがフランス語で授業を受ける場合はイマージョンであるが、フランス語話者の子どもたちの中に英語話者の子どもが2、3人いてフランス語で授業を受ける場合は、英語話者の子どもから見てサブマージョンである（迫田 2002:134）。

少数派言語の生徒は、多数派言語を流暢に話す子どもと一緒に、一日中多数派言語で授業を受ける。そのため、サブマージョン・プログラムは、しばしば特別な水泳訓練をさせずに子どもを深いプールに放り出すことに例えられる。中には泳げるようになる子もいるが、溺れる子やもがき続ける子を見過ごしてしまうことにもなりかねない。この方法は外国人児童を受け入れている日本の公立学校で取り入れられている⁴。

また、中島（2001）が指摘するように、国内の外国人児童生徒について、サブマージョンを行うことで母語の読解力・認知面の会話力が顕著に落ちていくということがわかっている。日本語の習得にも時間がかかるので、結果どちらの言語も不十分なセミリンガルになる危険性がある。したがって、目標言語の習得を目指すとともに、「第一言語」の維持が必要になってくる。第一言語を保持・伸長するためには、家庭内で生活言語として使用するだけでなく、読み書きについて年齢相応の学習を行い、家庭外で言語を使用する機会を増やすことが必要である。また、複数の言語を使用する子どもたちは、それぞれの言語で表現できる気持ちや考えに違いがあるといわれている（中島 2001:229-230）。したがって、どちらかひとつの言語でも使用することが難しい環境におかれた場合、自分の気持ちや考えを表現する上で制限をかけられたようなストレスを感じ、新しい言語の習得や文化適応に支障が出てくる可能性がある。

おわりに

ケベック州は、長い歴史のなかで、言語的・民族的に多くの集団と対立しながらも、そのアイデンティティを確立してきた。フランス系カナダ人は「白い黒人」と呼ばれ、肌は白くても黒人と同じような社会的差別を受けてきた歴史もある。ケベック州はその劣等意識を捨て、「ケベコワ」とは何か、「ケベック・ナショナリズム」とは何かを模索し続けてきたのである。

一方、日本人の多くは、自らが「日本人」であることは自明のことという意識の下で生活をしてきている。また、これまで日本はよくあたかも単一民族・単一言語国家のように捉えられてきた。しかし、現在、中国帰国者孤児、南米日系人（ブラジル）、国際結婚などにより、日本に在住する日本語非母語話者の数は確実に増加している。様々な分野で日本語非母語話者と日本人との関係はますます密接なものとなり、彼らが地域社会に与える影響は徐々に大きくなっている。日本においても将来、多言語社会へと移行する可能性がある。日本の公立学校においても非効率的なサブマージョンと取り出し授業だけにとどまらず新たな教育方法を考える必要があるのではないだろうか。サブマージョン・プログラムのような少数派言語話者の同化を目的としたものではなく、多数派言語話者側も少数派言語や文化を理解することで、国際社

会を生きる子どもの育成につながると思う。

そこで筆者が注目したのは多数派と少数派言語話者が半数ずつの環境で行う双方向バイリンガル教育である。双方バイリンガル・イマージョン (Two-Way Bilingual Immersion) とも呼ばれるプログラムで、1963年にフロリダ州のデイド郡で始まった。1959年のキューバ革命によって多くの難民がフロリダ州に押し寄せたのを受け、効果的な教育方法として、英語とスペイン語の双方向バイリンガル教育を試験的に行ったのである。英語とスペイン語の双方向バイリンガル教育の場合、両母語話者が一緒にプログラムに参加し、両者が双方向的にお互いに相手の母語を第二言語として習得することを目指す (湯本 2003:3)。コリン・ベーカー (2002)によれば、英語圏の場合、少なくとも50%以上は英語以外の言語 (つまり、少数派言語) で指導され、各授業時間内には一言語しか使わない。しかし、カレイラ (2008:65) は、それとは別に、最初は一方の言語の授業が80~90%を占め、学年が上がるにつれてもう一方の言語使用を徐々に増やし、5、6年生になるまでに二つの言語を使う割合を同じにしていくという方法も紹介している。

日本でのバイリンガル教育の歴史はまだ浅く、国内での事例数も極めて少ない。日本における双方向バイリンガル教育の研究もまだ少ないが、外国人集住地域では、その導入が可能ではないだろうか。双方向バイリンガル教育を長期的に続けるためには、地域などの共同体が学校を支援し、関わりを持つことが重要である。特に、多数派言語集団の親の理解が必要である。また、少数派言語集団の親は、教室内の「教師の補助者」として貴重な存在となりうる。双方向バイリンガル教育によって、少数派言語集団の子どもたちが共有している文化遺産の重要性が強調され、第二言語の文化が第一言語の文化に取って代わるのではなく、価値が付加されるような二言語使用と多文化の環境が実現するのである。日本において、バイリンガルを育成することは、多言語を社会の資産と見なすかどうかという社会意識に大きくかかわると考えられる。また、日本に在住する日本語非母語話者の心理的・文化的諸問題を考えると、母語を維持し、アイデンティティを確立させることが必要であろう。カレイラ (2008:69) はポルトガル語と日本語での双方向バイリンガル教育について言及しているが、日本側にとっての利点が少ないため実現はかなり厳しいと指摘している。確かに、日本人の英語以外の他言語に対する意識の低さは、日本語と少数派言語の双方向バイリンガル教育を実現する上で大きなハードルとなり得る。しかし、日本語非母語話者の子どもが半数を占める小学校があるのも事実である。そのような学校に通う子どもたちにとっては、少数派言語が身近な存在になってきているのではないだろうか。たとえ双方向バイリンガル教育をそのまま取り入れることはできなくても、将来、多言語・多文化社会で生きる子どもたちにとって、少しずつでも少数派言語に対する意識を高め、受け入れる姿勢を身につけることは、国際交流の点でも意義のあることである。

参考文献

- 池田賢市 (2006) 『フランスの移民と学校教育』明石書店。
 伊東治己 (1997) 「カナダの教育制度と第2言語教育」奈良教育大学教育学部附属教育実践研究指導センター『教育実践研究指導センター研究紀要』6:1-13。
 カレイラ松崎順子 (2008) 「双方向バイリンガル教育－日本の初等英語教育での実現可能性と示唆－」東

- 京学芸大学国際教育センター『国際教育評論』5:63-76.
- 河原俊昭 (2003)『世界の言語政策－多言語社会と日本－』くろしお出版.
- コリン・ベーカー (2002)『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店.
- 迫田久美子 (2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク.
- ジム・カミンズ、マルセル・ダネシ (2005)『カナダの継承語教育－多文化・多言語主義をめざして－』明石書店.
- 高見澤孟 (2010)『新・初めての日本語教育基本用語事典』アスク.
- 中島和子 (2001)『バイリンガル教育の方法 12歳までに親と教師ができること』アルク.
- 宝利尚一 (2001)「カナダ多文化主義の発展と今後の課題」北海学園大学人文学会『北海学園大学人文論集』18:41-81.
- 牧野篤 (1999)『多文化コミュニティの学校教育－カナダの小学校より－』学術図書出版社.
- 松尾和明 (2007)『アメリカ多文化教育の再構築 文化多元主義から多文化主義へ』明石書店.
- 宮島喬 (2006)『移民社会フランスの危機』岩波書店.
- 嶺井明子 (2007)『世界のシティズンシップ教育 グローバル時代の国民／市民形成』東信堂.
- 柳沢順一 (2002)「多文化主義における継承言語教育の行方－日系カナダ人のアイデンティティ保持例から－」北陸大学『北陸大学紀要』26:125-144.
- 湯本和子 (2003)「カナダのバイリンガル教育・日本のバイリンガル教育－イマージョン・プログラムの概略と評価－」神奈川県立外語短期大学『神奈川県立外語短期大学紀要. 総合篇』26:1-29.
- “Coral Way Bilingual K-8 Center”
<<http://coralwayelementary.dadeschools.net/About%20Us%202.htm>> (2013/02/03)
- Commissions Scolaires du Québec (2011) “Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles 2011-2012”
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=746>> (2013/02/03)

-
- ¹ Secrétariat d'Etat aux Travailleurs Immigrés (フランス政府労働者移民労働者庁), *La nouvelle politique de l'immigration*, La Documentation Française, 1977:7 (宮島 2006:27 による)
- ² アイルランド系やウクライナ系やドイツ系や東・南欧系を中心にした白人民族集団。
- ³ *Langues et des Cultures d'Origine* は「母語・母文化」と訳すこともできる。実際に、*Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles*, 2011:6 (ケベック教育委員会 :Commissions Scolaires du Québec) によれば、PELO では、移民の母語であるスペイン語、ギリシャ語、ポルトガル語、イタリア語など全部で23の言語が教えられている。ただし、PELCO の訳には、「継承語・継承文化教育プログラム」(ジム・マルセル 2005) や「祖先言語文化教育プログラム」(柳沢 2002) が見られ、ここでは、遺産(祖先)言語よりも生きた言語という意味合いが強い「継承語・継承文化教育」を用いることにする。
- ⁴ 筆者が実習で訪れた小学校では、国語の授業では取り出し授業(日本語指導が必要な児童を正規の授業から取り出し、別の教室で日本語学習をさせる形態)を設け、在籍学級と同じ内容をわかりやすく教えていた。しかし、それ以外の音楽や読書の時間においては日本語を母語としない児童にはついていくのが困難であるように見えた。例えば音楽の授業で新しい歌を導入するとき、担当の教師は児童生徒に1回歌を聞かせると練習に入った。日本語を母語とする児童生徒はそれだけで歌えるようになるが、それ以外の子どもはひらがなを読むだけで時間がかかり、歌うどころではなかった。