

# 母語を基礎とした多言語教育（MTB-MLE）の 概念的枠組みと課題の検討

教育内容開発コース 須 藤 玲

Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB-MLE)  
— Literature Review of the Conceptual Framework and Challenge —

Rei SUDOH

This article reviews the conceptual framework and the implementing challenges of the Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB-MLE). MTB-MLE was developed and mainly led by UNESCO, especially in the Asia-Pacific region. Various research has done based on the data of each country's MTB-MLE experiment in individually, but have not focused on its basic concept, its educational model's origin, and the general challenges. This paper will first summarize the definition of "mother tongue" and will focus on MTB-MLE's core value with the two perspectives, the recognition of the importance of mother tongue and the global discourse of multilingualism. In addition, this paper also aims to generalize the challenge of MTB-MLE from the case studies of the Asia-Pacific region.

## 目 次

- 1 はじめに
- 2 母語の定義とその国際的な認識の動向
  - A 母語の定義と関連する用語の整理
  - B 母語をめぐる国際的な認識の動向
- 3 母語を基礎とした多言語教育（MTB-MLE）の概念的枠組み
  - A 「母語」重視の背景
  - B 「多言語主義」重視の背景
  - C MTB-MLEの言語習得モデル
- 4 アジア太平洋地域でのMTB-MLEをめぐる課題
- 5 おわりに

## 1 はじめに

本研究は、「母語を基礎とした多言語教育（Mother Tongue-Based Multilingual Education, 以下：MTB-MLE）」の概念的枠組みおよび実施上の課題を精緻化することを目的とする。この多言語教育モデルは、国連教育科学文化機関（UNESCO）によって提唱され、特に就学前教育段階・初期の初等教育段階において、母語を教授言語として積極的に採用するモデルであり、アジア太平洋地域では多くの実践がなされている（UNESCO 2016）。昨今の多言語社会における教育の

議論において、教授言語（Language of Instruction）は、教育の量的拡大と質的保障の両面を担保しうる重要な役割を担っていることがUNESCOによって指摘されている（UNESCO 2020a）。現況として、教育政策上で定められている教授言語と、学習者の生活言語が異なる状況にある学校教育現場では、教育の質の低下やそれに伴う児童のドロップアウトなどが生じているケースが報告されている（UNESCO 2016）。つまり、様々な言語を母語とする話者によって構成される多言語社会の教育のあり方を考えるうえで、こうした教授言語問題にアプローチするような教育モデルの構築は避けては通れない重要なトピックであるといえよう。

MTB-MLEに関するこれまでの研究は、その有効性や課題の検討について、主に各国の実践事例を基に蓄積されている。こうした個別具体的な実践に沿った研究が積み重ねられている一方で、そもそもMTB-MLEの提唱の経緯や基盤となっている理論的背景、さらには、これまでの実践において指摘されている課題について整理した研究は少ない。MTB-MLEの理論面での議論が不十分な中で、実践面での議論のみが進むことは、両者に乖離が生まれることに繋がりがかねない。また、こうした状況は、教育実践の枠組みの域を出ず、教育政策への昇華において大きな障壁となってしまうと考えられる。そこで本論文では、MTB-MLEの概念

的枠組みを理解するために、まず母語に関する定義と近年の国際的な認識を整理する。その上で、MTB-MLEの提唱の経緯とその基盤となっている理論的枠組みについて明らかにする。そして、同教育モデルの課題について、これまでのMTB-MLEに関する先行研究から整理する。こうした先行研究レビューを踏まえることで、MTB-MLEの概念的理解が可能となると考えられる。

## 2 母語の定義とその国際的な認識の動向

### A 母語の定義と関連する用語の整理

近年、母語の重要性に関する認識が国際的に高まりつつある。その証左に、様々な国際宣言や国際枠組みでは、度々母語に関する言及がなされている。こうした宣言文書や国際枠組みの文書において、母語は“mother tongue”という表現で使われることが多いが、その他にも近い用語として、“native language”や“first language”、“vernacular language”、さらに広げると“indigenous language”や“local language”といった様々な表現がある。

そもそも母語は、その捉え方によって対応する英語用語が少しずつ異なる。例えば、言語学の分野では、母語を「大人になってから、学校教育などにより学習した言語ではなく、人が子どものころに自然に獲得した言語」(中島・瀬田 2009: 338)と定義しており、対応する英語用語として“mother tongue”や“native language”が挙げられている。また、言語教育学の分野では、「最初に習得されることから第一言語」(白畑ほか 2009: 201)と解釈し、“first language”が挙げられている。

本論で取り上げるMTB-MLEはUNESCOによって提唱された多言語教育モデルであるため、UNESCOの定義する“mother tongue”も確認する必要がある。MTB-MLEについて説明している文書の一つである、*MTB MLE Resource Kit: Including the Excluded: Promoting Multilingual Education* (UNESCO 2016)では、「子どもが家庭内でコミュニケーションを行う際に使う最初の言語であり、“first language”または“home language”と同義」(UNESCO 2016: 10)とされている。

他方で、母語を固有言語、または土着の言語と捉えた場合は、“indigenous language”が、あるいは、母語が国家において自国語と一致する場合は、“vernacular language”が母語に関連した用語として、近年、国際宣言や国際枠組みにおいて多用されている。これらの表現について、UNESCOは*The Use of vernacular*

*languages in education* (UNESCO 1953)にて、それらの定義を示している。前者は、「異なる言語を使用する別の集団によって社会的あるいは政治的に支配されている集団の母語を指す。別の国で公用語となっている言語の場合、ある国でマイノリティとなっている言語でも、別の国で公用語となっている言語の場合は、自国語とはみなされない。」(UNESCO 1953: 46)と定義している。後者は「ある地域の土着の住民と見なされる人々が使う言語」(UNESCO 1953: 46)と定義している。これらの定義から、“vernacular language”や“indigenous language”は、社会的ないし政治的意味合いや、言語を使う人々の土着性がそれぞれの用語の背景として存在することがうかがえる。

以上より、UNESCOの公式文書の中で使用されている“mother tongue”の定義は、まず、子どもの言語習得において最初に習得される言語であることが明らかとなった。さらにその定義は、“vernacular language”や“indigenous language”といった社会性や政治性を包含しない、より広汎なものとして捉えられるべきである。本論文ではこの母語の広汎な定義を前提として論を展開していくこととする。

### B 母語をめぐる国際的な認識の動向

近年、母語の重要性に関する言及は、特に教育や文化に関連した国際宣言や国際的な枠組みにおいて確認されることが多くなってきている。例えば、教育面においては、世界教育フォーラム(2015年5月開催)で採択された「インチョン宣言(Incheon Declaration)」が挙げられる。インチョン宣言は、SDGsの第4目標の表現を取り込む形で数枚の簡潔な政治宣言文書として素案され、大臣を含む各国代表団、国際機関、援助機関、市民団体、教員、青年、民間等の代表からなるフォーラムの参加者によって採択された(吉田 2016)。同宣言文書内では、SDGsの第4.1目標「2030年までに、全ての子どもが男女の区別なく、適切かつ効果的な学習成果をもたらす、無償かつ公正で質の高い初等教育及び中等教育を修了できるようにする。」(外務省HP)を達成する上で、「適切かつ効果的な学習効果」をもたらすための一つ的手段として、母語の活用が提示されている。具体的には、「国や地域によってその状況やキャパシティ、政策が異なるような多言語状況においては、第一言語或いは母語による教授や学びが奨励されるべきである。」(UNESCO 2015: 37 筆者訳)と明記されている。このように、質の高い教育の達成においての母語の重要性に関する認識がうか

がえる。

さらに、UNESCOはこうした多言語状況について、世界には7,097の言語が現存しており、その約半数(3,519)がアジア太平洋地域に存在していることを踏まえ (UNESCO 2018)、特に同地域の教育と包摂を考えるうえで、母語の重要性について積極的に発信している。具体的には、2019年に採択された「言語と包摂におけるバンコク宣言 (The Bangkok Statement on Language and Inclusion)」が挙げられる。この宣言は、2019年9月に行われた、「多言語教育に関するハイレベル政策フォーラム」の成果物であり、UNESCOや国連児童基金 (UNICEF) といった国際機関に加え、東南アジア教育大臣機構 (Southeast Asian Ministers of Education Organization, SEAMEO) などの政府機関、国際NGO、そして大学等の研究機関が参加し、採択されたものである。同宣言では、アジア太平洋地域に留まらずすべての地域における、包摂的な質の高い教育の実現のための、具体的な政策や実践に向けたアクションプランが掲げられている。特に、教授言語政策の中でも多言語教育については、その質の保障のために、「就学前教育および初等教育だけでなく、中等教育や職業訓練、成人教育においても学校教育で国語や国際語が扱われるのと同様に、第一言語 (母語) が継続して使われるような支援が必要である」(UNESCO 2019: 3 筆者訳) ことが、宣言文書内で明記されている。

母語の重要性は、ポストコロナ時代における教育の変革 (transforming education) においてもより一層その認識が高まりつつある。その証左に、「バンコク宣言2022 (Bangkok Statement 2022)」において、母語の使用に関する言及が確認できる。この宣言は、2022年6月に開催された、第2回アジア太平洋地域教育大臣会合 (2nd Asia Pacific Regional Education Minister's Conference, APREMCII) において採択されたものである。同会議では、アジア太平洋地域46カ国の教育大臣だけでなく、国際機関、援助機関、市民団体、青年等が参加し、新型コロナウイルス感染症の世界的拡大に伴う教育現場への影響を踏まえ、アジア太平洋地域におけるすべての人の教育の機会の回復 (learning recovery) と教育の変革 (transforming education) について話し合われた。同宣言内の重視されるべき政策活動領域の2つ目の項目として、教育と教育システムの変革 (Transforming Education and Education Systems) が掲げられており、その中で「多様な民族や言語的背景を持つ学習者に合わせたカリキュラムを構築し、母語を用いて基礎的識字や将来的な学習機会を促進する」

(UNESCO 2022: 6 筆者訳) と明記されている。

これらの教育に関する宣言文書の事例から、母語は、特に多様な言語的背景を有する学習者への教育において重視されているものであるという認識がうかがえる。他方で、母語の重要性に対する認識は、こうした教育分野のみに留まらず、文化の保全や振興という文脈でも確認できる。その最新の行動枠組みの一つとして、「先住民言語の国際の10年のための国際行動指針 (Global Action Plan of The International Decade of Indigenous Language, IDIL 2022-2032)」が挙げられる。

このIDIL 2022-2032は、国連によって定められた「国際先住民言語年」(2019年)において、国連加盟国、先住民族、市民社会、学術団体、官民、国連機関や様々なステークホルダーの間で行われた活動や議論に基づいて合意形成された行動指針である (UNESCO 2021: 3)。同方針は、多くの言語が絶滅に瀕している危機的な状況を受けて、先住民言語の保全、復興、そして促進を目的としたものであり、10の到達目標を設定している。その第1目標として「従来の学校教育だけでなく、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育において提供される、包摂的かつ公平で、異文化間に対応可能な質の高い教育や、生涯学習の環境と機会において先住民の言語でも提供される」(UNESCO 2021: 13 筆者訳) が掲げられており、そのアプローチの一つとして母語を活用した多言語教育 (MTB-MLE) やカリキュラム開発の促進が提示されている (UNESCO 2021: 13)。こうした教育やカリキュラムは、ジェンダーだけでなく人権、包摂性、言語多様性、文化的配慮に対応し、さらに先住民の知と文化を尊重したものであるべきとしたうえで、文化間の対話と参加を促すものであると打ち出している (UNESCO 2021: 13)。つまり母語は、これまでの宣言文書で述べられているような、教育の質の保障や包摂性の担保だけでなく、特に絶滅に瀕している言語を母語とする先住民族が有する固有の知や文化を守ることにも作用しうることが、この行動指針からうかがえる。

以上のように、教育や文化に関する国際宣言や国際行動指針といった国際的な枠組みにおける母語の言及に裏付けられている通り、その役割の重要性に対する認識が国際的に高まりつつある動向が確認された。こうした関心の高まりの中で、特に教育分野において実践的なアプローチの一つとして挙げられているのがMTB-MLEである。そこで次章では、MTB-MLEに焦点を当て、その概念的枠組みの把握を試みる。



### 3 母語を基礎とした多言語教育 (MTB-MLE) の概念的枠組み

#### A 「母語」重視の背景

本節では、MTB-MLEの提唱に至った社会的な背景や、基盤となっている理論的枠組みについて整理する。そもそも UNESCO が MTB-MLE について最初に提案したのは、2007 年である。UNESCO アジア太平洋地域教育局が、*Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education: Including the Excluded* (UNESCO 2007) を発行しており、学齢期の児童に対する MTB-MLE のアプローチの提示を行っている。それまでも母語に着目した教育実践は行われていたが、本書によって MTB-MLE という多言語教育モデルが体系化された。MTB-MLE は大きく分けて、「教授言語としての母語の採用」と「多言語教育」の 2 つの要素から成り立っている。

まず、教授言語としての母語の採用について、UNESCO はその背景として、1990 年の「万人のための教育 (Education for All, EFA)」策定後、多くの政府が教育に対して努力がなされた一方で、女子や女性、貧しい人、障がい者、HIV・AIDS を患う人、少数言語を話す人が取り残されていることを挙げ、特に公用語を知らない少数民族や移民は、学校に通い始めるにあたって不利な立場にあると指摘している (UNESCO 2007)。つまり MTB-MLE は、EFA による教育の拡大から取り残された人々、特に言語的不利にあり教育機会が保障されていない人がいることを受け、自分たちの話す母語で学ぶことができる教育の構築を通して、教育機会を保障することを目的とした教育モデルであるといえよう。

こうした包摂性を担保する上での母語の重要性が指摘されていることに加え、これまでの教育学分野の先行研究では、母語は別の役割をもたらすことも明らかとなっている。Collier and Thomas (2004) によると、母語を教授言語として採用することで、学習者にとってより高い学習効果をもたらすだけでなく、教育システムにおいてもより高い内部効率をもたらすことが指摘されている。さらには、就学率の向上やすべての科目における教育到達度の高まり、そして特にこれまで学校や学習機会から排除されがちであったマイノリティの子どもの留年率や中退率を下げる事が実証されている (Collier and Thomas 2004)。こうした良い効果をもたらす一つの要因として、UNESCO (2020b) は、子どもたちが母語で学ぶことで、その保護者も教育に参加することができることを挙げている。また、

Benson (2005) によると、学習者 (特に女子) は母語の読み書きにおいて、その流暢さや自信を身に着けることができ、国語や国際語の習得をより容易にすることができるという。こうした役割の背景には、多言語社会における言語マイノリティの人々はしばしば、差別の対象になることを恐れ、母語を使うことに積極的でない状況があることが考えられる。さらに、母語による教材の開発によって、教育実践において伝統知を織り込むことができることも指摘されている (UNESCO 2020b) が、この役割は先に述べた文化的役割と対応しているといえよう。こうした母語による教育面での役割が指摘されている一方で、Bianco (2016) はさらに拡張した役割の可能性についても示唆している。Bianco (2016) によると、教育における母語の採用は、最終的には社会的、文化的そして経済的な生活における国内の連帯と統合を促進しようとしている。

以上のように、MTB-MLE の基本的な柱の一つとなっている、教育における母語の採用の背景には、これまでの先行研究から指摘されている母語の役割を前提とした概念的枠組みがあることが確認された。

#### B 「多言語主義」重視の背景

前節のみを踏まえると、母語を重視した教育であれば、その言語のみを重視した単一言語主義的な言語習得モデルも可能性として考えられる。しかし、UNESCO は MTB-MLE のもう一つの柱として「多言語主義」を重視している。本節では、なぜ母語を重要視しながらも多言語主義を採用しているのかについて、その背景を探る。

UNESCO の多言語主義の重要性の認識については、2003 年に発行された UNESCO の報告書、*Education in a Multilingual World* (UNESCO 2003) から読み取ることができる。本報告書では、言語と教育の在り方について、さらに踏み込んだ議論がなされている。UNESCO (2003) は議論の背景として、20 世紀後半の、植民地支配を脱し独立を果たした多くの新生国家における新しい言語政策の転換や多くの言語の消滅あるいは消滅への危機的状況、大規模な人の移動による国内・大陸内での言語の多様化、インターネットの普及によるコミュニケーション言語と学習言語の議論、加速化するグローバル化を挙げている。こうした変化によって多くの小さな国や、ローカルアイデンティティに根差す言語の存続の危機について警鐘を鳴らしている。こうした課題に対して、UNESCO (2003) は、言

語の議論の中でも、教育における教授言語の選択について憂慮すべき課題として投げかけている。

こうした教授言語のあり方について母語や第一言語を教授言語とする教育が、UNESCOを中心として推奨されてきた。その一方で、こうした「母語を通じた学習者の教育へのアクセスの保障」だけでなく、「教育を通じた国際的な言語へのアクセスの保障」への視点も重要であり、両者のバランスが大事であると指摘している (UNESCO 2003)。つまり教授言語の策定について、母語を教授言語とする教育が重要である一方で、教育を通じて国際的な言語へアクセスできるような教育も重要であることから、多言語を習得する必要性があることの重要性を指摘している。

このように、多言語主義を掲げている背景には「母語の重要性」と「国際社会への「窓」としての国際言語の重要性」の二つの社会的な要請があることが明らかとなった。その上で、MTB-MLEが打ち出す多言語教育モデルの基盤となっている概念枠組みの一つとして、「機能的マルチリンガリズム (functional multilingualism)」が挙げられる。

機能的マルチリンガリズムは、人がどのように様々な言語を異なる目的のために使用するかを説明する際に使われ、機能的かつ持続的なリテラシーの発達と関連があるものとして設定されている理論枠組みである (Franceschini 2013)。世界の多くの人々が、多言語社会で生活していることを踏まえると、学習者が普段使用する母語だけでなく将来の生活に必要な言語の習得を奨励するために、学校教育が果たす役割は重要である。ここでの多言語教育は、必ずしも学習者が複数の言語においてネイティブレベルの言語能力を身に着けることを目標とはせず、話す相手や文脈に合わせて、学習者が異なる言語を組み合わせ使用したり、混ぜて使ったり、言い換えたりすることができることを目指したものであるとされている (Hugh 1995; UNESCO & UNICEF 2020)。

さらに、MTB-MLEは「加算的バイリンガリズム／マルチリンガリズム (additive bilingualism/multilingualism)」という言語習得モデルも基盤としている (UNESCO 2016)。MTB-MLEは段階的手法を通じて、母語 (L1)・学校教育における公式言語 (L2)・必修とされている別の言語 (L3) の習得を目指した多言語教育プログラムとなっているが、その大きな特徴の一つとして、学習する言語の配分を、学習者の習得状況に合わせて柔軟に変えることが挙げられる。MTB-MLEは「加算的バイリンガリズム／マルチリンガリズム (additive

bilingualism/multilingualism)」を採用し (UNESCO 2016)、ある程度言語習得が見込まれた時点で新しい言語習得をはじめ、すでに習得した言語の学習も継続することでL1 (あるいはL2) を喪失することなしに、L2 (あるいはL3) を習得する、という言語習得モデルとなっている。

そもそもバイリンガリズムとは、子どもや社会の中で二つの言語がどのような状態で存在するのか、つまり「二言語使用の状況や状態」のことを指し (Cummins 1996)、二言語の使用状況・状態によって加算的バイリンガリズム (additive bilingualism) と減算的バイリンガリズム (subtractive bilingualism) に分けられる (Cummins & Swain 1986)。前者は第一言語にもう一つ有用なことが加わり、しかもアイデンティティが崩れない程度の二言語接触の状況を指す (中島 1998)。他方で後者は、二言語環境に育ちながらモノリンガルになってしまう状況を指す (中島 1998)。これらを踏まえると、MTB-MLEは、加算的バイリンガリズムの概念を拡張した、加算的マルチリンガリズムに基づき、複数の言語を使いこなしつつも、言語アイデンティティが崩れない程度に配慮した多言語教育モデルであるといえよう。

以上から、MTB-MLEのもう一つの重要な柱として考えられている多言語主義の重要性の背景には、学習者の教育のアクセスの確保とグローバル化に伴う国際言語のアクセスの確保の両立の必要性があることが明らかになった。また、より多くの言語を学ぶMTB-MLEにおける多言語教育の射程として、すべての言語レベルを上げることではなく、むしろ様々な場面でコミュニケーションが取れるように、複数の言語を組み合わせ使用ができるようになることを重視しており、同モデルは機能的マルチリンガリズムと加算的マルチリンガリズムを基本的な理論枠組みとしていることが確認できた。

### C MTB-MLEの言語習得モデル

上記の提唱背景及び基盤となっている理論的枠組みを踏まえ、本節では、MTB-MLEの具体的な言語習得モデルを整理する。MTB-MLEは主に4つの段階に分けられる (UNESCO 2016)。

まず、第1段階として、「教師は教育の際に母語のみを使って、学習者自身の母語の語彙数を増やし、自信をつけるようにする」(UNESCO 2016: 6) としている。教師が新しい物事を、母語を介して教えることで、学習者は学習の際に使う母語を使うことに対して自信

をつけさせる。その上で、学習者には考えを共有したり、課題を一緒に解決したり、何を学んだのかを伝えたりするように勧める。この段階では、教師が母語を基盤として教えることで、学習者の新しい母語の語彙力が伸長され、ひいては生徒は学校での学びの幅を広げる段階であるとしている。

第2段階は、「母語における読み書きを学ぶ」(UNESCO 2016: 6) ことが挙げられている。この段階では、どのようにして文字が組み合わさって熟語や文章になっているのかを学ぶ。また同時に、母語についてはその文字や語彙、文章の書く能力が訓練される。これらを踏まえた上で、「学校教育における公式な言語を学び始める」(UNESCO 2016: 6) 段階へ移行する。この段階では、教師は学校教育において公式な教授言語を使って質問をし、学習者は単語や短い文章で答えられるようにする。この実践を日常的に続けることで、子どもたちはその言語の基礎的な文法について理解することができるようになることを、この段階での目標としている。ここでの手法は、学習者が理解していない単語やフレーズを復唱させたり記憶させたりするのではなく、学習者の言語学習を補助するものでなければならないとしている。

さらに第3段階では、「学校教育において公式な言語の読み書きの学習を始める」(UNESCO 2016: 6) 段階に入る。母語の読み書きを習得し、国語といった学校教育で公式に使用されている言語について、基礎的な会話ができるようになった段階で、こうした言語の読み書きの習得が開始される。

そして最終段階は、「カリキュラムで必修となっているその他の言語への学び」(UNESCO 2016: 6) が設定されている。多くのMTB-MLE実践が行われている初等教育学校の生徒は、母語に加えて国語や国際語も含めて、3つ以上の言語を学ぶ必要がある状況にある。新しい言語を学ぶプロセスは、学校内での公式言語を学ぶ際の前述のステップと基本的に同様である。

#### 4 アジア太平洋地域でのMTB-MLEをめぐる課題

前述のように、UNESCOは特にアジア太平洋地域の言語多様性を踏まえ (UNESCO 2018), UNESCOアジア太平洋地域教育局が中心となって、特に東南アジア地域におけるMTB-MLEの実践を推進している。これまでに実施されている東南アジア諸国としては、マレーシアやフィリピン、シンガポール、タイ、ベトナムがPerez (2019) の研究で報告されているが、これらの国々に加えて、さらにカンボジアや東ティモール等

でも行われており、その成果についても先行研究にて報告されている (UNESCO 2016)。しかし、同時にMTB-MLEの実践においては様々な課題が指摘されているのも事実である。その中の最も大きな課題の一つが、MTB-MLEの広域化 (スケールアップ) である (Greg & Dekker 2016; 須藤 2022)。MTB-MLEは通常、まず特定の地域や学校に絞り込んで試験的に導入される。その後、一定の効果が確認された場合は、実施対象校を広げたり、正式な教育政策として吸い上げられたりする、広域化のプロセスを踏むことが多い。しかし、多くのMTB-MLEの実施例において、広域化の課題は往々にして生じており、その要因についてこれまで様々な報告や分析がなされている。そこで本節では、より多くの実践がなされているアジア太平洋地域に焦点を当て、先行研究において指摘されているMTB-MLEをめぐる課題について、精緻化することを試みる。

MTB-MLEをめぐる課題は、社会面と実践面の2つに整理することができる。まずMTB-MLEを取り巻く国や地域における社会面の課題としては、そもそも対象となる母語話者の人口統計が把握できていなかったり、その言語の文法や正書法などが体系化されていなかったりする状況があることが指摘されている (Trudell 2016)。また、民族問題や政治問題によって学校教育における言語選択が左右される状況も、こうしたMTB-MLE実践においては大きな障壁となってしまいうという (Trudell 2016)。またTupas (2015) は、そもそも母語の重要性に関する認識が定着しにくい理由として、フィリピンの事例から、旧宗主国による言語帝国主義やグローバル化に伴う国際言語の台頭のような、特定の言語に対して過度に礼賛される状態が、社会の中で未だに根強く残っていることを指摘している。こうした言語に対する価値観は、学習者というよりはむしろ保護者や教育当局、国の意思決定者など様々なステークホルダーごとに異なる (Trudell 2016) ため、これら多様なアクター間における、母語の重要性に関する認識の共有が、MTB-MLEの実施を可能にする土壌を醸成する上で必要不可欠なものとして挙げられる。

他方で、MTB-MLEの実践面における課題も多く指摘されている。まずMTB-MLEを実施する上で、教師の専門性や多言語運用能力、教師数の確保、教師の配置、教師の給与といった課題が挙げられる (Anudin 2018; Trudell 2016)。MTB-MLEの実施においては、教員研修もその準備段階として用意されているが、特に、母国語の異なる学習者が一つの教室や学校に集ま



る多言語状況においては、教師に求められる言語能力が多岐に渡ることが考えられ、教師の確保が課題として考えられる。また、母語を採用する本教育モデルでは、母語に対応した学習教材の開発も不可欠である。そこで、各言語かつ各科目に対応した教材の入手可能性や、その教材の開発のための安定した資金調達なども考慮されなければならない。(Trudell 2016; Perez 2019)。

こうした、教師や教材に関する課題が指摘されている中で、Benson & Young (2016) は、より個々の学習者のニーズを図るために多言語に対応した、評価方法や評価ツールの開発の必要性を提唱している。これまでMTB-MLEの多くの評価が、MTB-MLE終了時の学習者の、国語や国際語に対する言語リテラシー（識字や読み書き能力）に対するアセスメントに偏っており、肝心の母語がどれほど国語や国際語への言語移行に寄与できているかという点に着目した評価はなされていない。こうした背景から、MTB-MLEの評価においては、国語や国際語のみに着目したアセスメントではなく、母語も含めた多元的な言語習得の評価が求められているといえよう。さらに、Wong & Benson (2019) は、学習者の縦断的調査といった長期的視点に立ったMTB-MLEの実施と評価も提示している。MTB-MLEは、学習者が母語を経由して国語や国際語を習得することを目指している多言語教育プログラムであるため、その範囲は就学前教育段階から初期の初等教育段階（通常、4年程度と言われている）と、非常に短期的なものとなっている。つまり、これまで実施されてきた評価は短期的な効果の測定に偏ったものであるといえよう。こうした中で、Wong & Benson (2019) は部分的な初等教育段階での実施ではなく、初等教育の全期間（6年間）をMTB-MLEに充てたカンボジアのような事例を引き合いに、長期的な設計に基づいたMTB-MLEの実施と、学習者の言語習得の評価方法の構築が必要であると指摘している。

以上より、MTB-MLEをめぐる課題は、まず実施するにあたって地域や社会、国におけるMTB-MLEの概念や母語の重要性に関する認識の醸成が必要であるという社会面での指摘があることに加え、教師や教材、評価方法等のMTB-MLEの実践面での具体的な課題も報告されていることが明らかとなった。

## 5 おわりに

本稿では、MTB-MLEの概念的枠組みおよび実施上

の課題について、先行研究レビューを通じて精緻化することが目的であった。まず、MTB-MLEを構成する2つの柱である、母語の重視と多言語主義の重視に焦点を当て、その背景や依拠する概念を整理した。その結果、教育と文化の両分野における国際宣言や行動枠組みにおいて、横断的に母語の重要性の認識が高まっていることが確認されたと同時に、それぞれの分野における母語の役割が明らかとなった。また、多言語主義の採用については、近年のグローバル化による国際言語の習得が避けては通れなくなりつつある現状を踏まえながらも、他方で文化やアイデンティティの根幹をなす母語も重要なものであるという認識に立ち、こうした両面での社会的要請を取り持つ必要性があった経緯が明らかになった。最後に、MTB-MLEの実施上の課題については、主にアジア太平洋地域での実践に基づいて蓄積されてきた先行研究からレビューを行い、これまで指摘されている課題を、社会面と実践面の2つの面で整理することができた。この課題の検討を通じて、MTB-MLEの実践内容に係るものだけでなく、MTB-MLEを実践する上では対象地域や国を取り巻く社会的な状況も重要であることが明らかとなり、包括的な視点に立ってMTB-MLEの実践がなされるべきであることが浮き彫りとなった。

今後の研究課題としては、より具体的な事例と照らし合わせて、多言語社会におけるMTB-MLEの適用可能性を検討する必要がある。これまでMTB-MLEは主にアジア太平洋地域において多くの実践がなされているが、それぞれの国や地域での実践に焦点を当てると、国内の言語状況や地政学的配置、言語をめぐるマクロなレベルやミクロなレベルでのポリティクス等、実に多様である。こうした状況において、今後重要になるテーマの一つとして、MTB-MLEの評価枠組みの構築が挙げられる。既に本稿で、その評価に関する課題が明らかとなっているが、この評価枠組みを構築するにあたっては、まず個別具体的なMTB-MLE実践に基づいた評価枠組みの検討と研究蓄積が必要である。この事例研究が蓄積されて、初めてMTB-MLEの評価枠組みに関するメタ分析が行われ、多くの国で参照可能なものとなりうると考える。そこで、今後は、引き続き具体的なMTB-MLE実践に関する研究が求められる一方で、本研究で明らかになったMTB-MLEの概念枠組み及びその課題の類型を基に、より具体的な事例との照らし合わせを通した、さらなる課題と適用可能性の検討に関する研究が求められるだろう。

## 引用文献

- 外務省HP「SDGグローバル指標（SDG Indicators）4：質の高い教育をみんなに」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/statistics/goal4.html>（最終閲覧：2022年9月25日）。
- 白畑智彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 2015.『改訂版 英語教育用語辞典』大修館書店。
- 須藤玲 2022.「東ティモールにおける「母語を基礎とした多言語教育（EMBLI）」の広域化を阻害する要因の検討—政策形成過程に着目して—」『比較教育学研究』第64号, pp.24-46.
- 中島和子 1998.『バイリンガル教育の方法—地球時代の日本人育成を目指して』アルク。
- 中島平三・瀬田幸人（監訳）2009.『オックスフォード言語学辞典』朝倉書店。
- 原みずほ 2003.「乗算的バイリンガリズムと支援教室—社会における言語間の権力関係の観点から」『世界の日本語教育』第13巻, pp.93-107.
- 吉田和浩 2016.「SDGs 時代における教育グローバル・ガバナンスの特徴と課題」『国際開発研究』第25巻, pp.5-16.
- Anudin, A. G. 2018. "Six years of MTB MLE: Revisiting teachers' language attitude towards the teaching of Chavacano." *Asian Journal of Multidisciplinary Studies* 1(3): 68-79.
- Benson, C. 2005. *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-based Teaching*. UNESCO.
- Benson, C., & Young, C. 2016. "How can MTB-MLE be carried out in classrooms where three or more local languages are represented as mother tongues." *Good answers to tough questions in mother tongue-based multilingual education*. 9-14.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. 2004. "The astounding effectiveness of dual language education for all." *NABE Journal of Research and practice* 2(1): 1-20.
- Cummins, J. 1996. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. California association for Bilingual Education.
- Cummins, J. & Swain, M. 1986. *Bilingualism in education*. Longman.
- Franceschini, R. 2013. "History of Multilingualism." In C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Greg, & Dekker, D. 2016. "How can pilot MTB-MLE programs be successfully scaled up?" *Good answers to tough questions in mother tongue-based multilingual education*. 26-30.
- Heugh, K. 1995. "Disabling and Enabling: Implications of Language Policy Trends in South Africa." In R. Mesthrie, (ed.), *Language and Social History: Studies in South African Sociolinguistics*. David Philip. 329-350.
- Bianco, J. L. 2016. *Synthesis Report: Language, Education and Social Cohesion (LESC) Initiative*. UNICEF.
- Perez, N. B. 2019. "A comparative study of the MTB-MLE programs in southeast Asian countries." *Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR)* 3(6): 47-55.
- Trudell, B. 2016. "Good answers to tough questions in mother tongue-based multilingual education: Introduction." *Good answers to tough questions in mother tongue-based multilingual education*. 3-8.
- Tupas, R. 2015. "Inequalities of multilingualism: Challenges to mother tongue-based multilingual education." *Language and Education* 29(2): 112-124.
- UNESCO. 1953. *The Use of vernacular languages in education*. UNESCO.
- UNESCO. 2003. *Education in a multilingual world*. UNESCO.
- UNESCO. 2007. *Advocacy kit for promoting multilingual education: Including the excluded*. UNESCO.
- UNESCO. 2015. *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action. Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. UNESCO.
- UNESCO. 2016. *MTB MLE Resource Kit: Including the Excluded: Promoting Multilingual Education*. UNESCO.
- UNESCO. 2018. Mother Tongue-Based Multilingual Education: UNESCO Asia Pacific In Graphic Detail #1. (Retrieved from <https://bangkok.unesco.org/content/mother-tongue-based-education-unesco-infographics-1>. Last viewed 25 September 2022.)
- UNESCO. 2019. *The Bangkok Statement on Language and Inclusion*. UNESCO.
- UNESCO. 2020a. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- UNESCO. 2020b. *Mother Tongue and Early Childhood Care and Education: Synergies and Challenges*. UNESCO.
- UNESCO. 2021. *Global action plan of the International Decade of Indigenous Languages (IDIL 2022-2032)*. UNESCO.
- UNESCO. 2022. *Bangkok Statement 2022: towards an effective learning recovery for all and transforming education in Asia-Pacific*. UNESCO.
- UNESCO & UNICEF. 2020. *Approaches to Language in Education for Migrants and Refugees in the Asia-Pacific Region*. UNESCO.
- Wong, K. M., & Benson, C. 2019. "Policy and practice in L1-based multilingual education: Challenges and steps forward." *FIRE: Forum for International Research in Education* 5(3).

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費20J22711の助成を受けたものである。

（指導教員 北村友人教授）