

# 母語を基礎とした多言語教育（MTB-MLE）の評価枠組みに関する課題の検討

教育内容開発コース 須藤 玲

Investigating the Challenge of Assessment Framework of Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB-MLE)

— Literature Review —

Rei SUDOH

This paper aims to review the challenges of assessing Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB-MLE). MTB-MLE was developed and mainly led by UNESCO, especially in the Asia-Pacific region. Pilot projects of MTB-MLE have done in various countries and evaluation have conducted so far. However, it has not been discussed or investigated about the assessment itself used for the evaluation, with the perspective that how to capture MTB-MLE learning outcome through the assessment. Based on this reason, this paper will review the challenges of assessing MTB-MLE from the previous literature and especially from the case study of Timor-Leste with three perspectives: sample, instrument, and methodology. Through the literature review, several challenges were found which will bring some insights for the further development of MTB-MLE assessment.

## 目次

- 1 はじめに
- 2 先行研究レビュー
  - A 評価対象における課題
  - B 評価項目における課題
  - C 評価方法における課題
- 3 東ティモール版MTB-MLE (EMBLI) の評価枠組みの再検討
  - A EMBLIの評価枠組みの概要
  - B EMBLIの評価枠組みにおける課題
- 4 おわりに

## 1 はじめに

複雑化する現代社会において、教育に求められるニーズは多様化している。特に言語というニーズに焦点を当てると、様々な言語を母語とする国民によって成り立っている多言語国家では、教育政策において定められている教授言語が、教育の受益者である子どもの母語と一致しない状況が生まれている。こうした教授言語問題によって、学校教育現場では、子どもの留年やドロップアウト、学習到達度の遅れ等をもたらす、教育の質の保障において大きな障壁となっている (Taylor-Leech 2013)。こうした課題は国際的にも認知さ

れており、例えば、2015年5月の世界教育フォーラムで採択された「インチョン宣言 (Incheon Declaration)」では、SDGsの第4.1目標が掲げる「2030年までに、すべ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)のために、「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) ことが打ち出されている。こうした宣言文書における記述から、教授言語問題は特定の国における課題ではなく、今や多くの多言語国家が直面する教育課題の一つとして位置づけられているといえよう。同時に、この教授言語問題の解決のためには、母語が重要な役割を果たしていることがうかがえる。

母語を教授言語として採用する点については、国連教育科学文化機関 (UNESCO) による推進が大きく関係している。UNESCOは、就学前教育段階及び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多言語教育モデル、「母語を基礎とした多言語教育 (Mother Tongue-Based Multilingual Education, 以下: MTB-MLE)」を提唱している (UNESCO 2016)。MTB-MLEはこれまで、特にアジア太平洋地域において実践

されてきている。この背景には、世界の言語の約半数がアジア太平洋地域に集中しており、同地域における教育の包摂性を考えるうえで、UNESCOが母語を重視する姿勢を打ち出していることが挙げられる (UNESCO 2018)。他方で、こうした認識はUNESCOをはじめとする国際機関や国際NGOの間でのみ共有されているものではなく、特に東南アジアの教育大臣によって構成される東南アジア教育大臣機構 (Southeast Asian Ministers of Education Organization, 以下: SEAMEO) でも共有された認識である。その証左に、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において採択された「言語と包摂におけるバンコク宣言 (The Bangkok Statement on Language and Inclusion)」では、「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、支援が必要である」 (UNESCO 2019: 3) と明記されている。

こうした背景を踏まえ、東南アジア地域では既にいくつかの国においてMTB-MLEが導入されている。例えばフィリピンは、一部の地域から始まったMTB-MLEのパイロットプロジェクトであったが、その後実施対象地が全国へ展開した国である (UNESCO 2016)。こうしたMTB-MLEの展開地域の拡大は、同教育モデルの有効性を裏付けるものであると考えられると同時に、フィリピンはMTB-MLE導入に係る成功事例であると位置づけられよう。しかし、2023年1月、フィリピン代議員 (下院) において、就学前教育段階から初等教育段階第3学年までの教授言語としての母語の使用を一時停止する法案が承認された (CNN 2023)。また、一時停止の期間について下院は、MTB-MLEの有効性が議会で証明されるまでとしている (CNN 2023)。つまり、フィリピンの事例から、MTB-MLEの有効性の検証そのものに対して議論の余地があることが示唆される。

他方で、MTB-MLEは東南アジアのいくつかの国でパイロットプロジェクトとして導入されており、個々のプロジェクトにおいてはその有効性について検証がなされてはいるものの、全国規模への展開や国の教授言語方針への昇華まで至ったケースは少ない。このことからMTB-MLEは、教授言語問題の解決のために母語が重要であるという国際的な認識を後ろ盾に様々な国で展開されていることは裏腹に、各国で根付かない状況に鑑みると、実施地域の展開や教授言語方針での母語の採用という国単位での適用を検討する上で必

要となる、有効性の検証のための評価枠組みが十分に確立されていないことが考えられる。

東ティモールにおけるMTB-MLEもその典型例である。東ティモールも2013年にMTB-MLE (Edukasaun Multilingue Bazeia ba Lian Inan, 以下: EMBLI) を導入したが、未だ実施対象地の拡大には至っておらず、パイロットプロジェクトとしての域を出ていない (須藤 2022)。2016年にはEMBLIもこれまでその有効性の検証がなされている (Walter 2016) もの、展開地域の未拡大という現状に鑑みると、その評価枠組みでは捉え切れていない部分があると考えられる。導入から10年近くが経過したことによって、2016年の評価では捉え切れなかった有効性も検証が可能になっていることも考えられる。今後のさらなるEMBLIの効果検証が求められることを踏まえると、まずはこれまでに実施された評価枠組みについて再検討し、課題点を明らかにする必要がある。また、その課題点を明らかにする上では、東ティモールだけでなく、MTB-MLEを導入した他国での事例に基づく研究知見は示唆に富むものになると考えられる。

そこで本稿では、これまで実践されてきたMTB-MLEの評価に関する先行研究レビューから、同教育モデルの評価枠組みにおける傾向を整理し、課題を明らかにすることを目的とする。具体的には、MTB-MLEの評価枠組みにおける課題を、評価対象・評価項目・評価方法の3つの側面から整理する。先行研究レビューで得られた知見を基に、EMBLIの評価枠組みと照らし合わせ、具体的な課題点を明らかにした上で、今後求められる評価枠組みについて検討を行う。

## 2 先行研究レビュー

### A 評価対象における課題

これまでのMTB-MLEの実践事例では、主に就学前教育段階から初期の初等教育段階を対象としたものが多い。これは、教授言語問題が起りやすい時期に合わせてMTB-MLEの実施時期が設定されているからである。特に言語マイノリティにとって、母語は生活言語であるが、必ずしも教授言語と一致しない場合が多い。つまり、教育政策で定められている教授言語は、言語マイノリティにとっては第二言語 (或いは第三言語以降) になることになる。こうした生活言語と教授言語の不一致が起こる時期が、学習者が学校に通い始める段階であり、就学前教育や初期の初等教育段階に該当する。このことから、MTB-MLEは学習者が学校

での学びにおいて言語的な障壁に直面することの多い時期に、母語を教授言語として積極的に採用することで、本来学校教育で採用されている教授言語の習得を促すような多言語教育モデルとなっている。

こうしたMTB-MLEの評価を行う上で、Wong & Benson (2019) は、MTB-MLEの実施期間に着目し、学習者の縦断的調査といった長期的視点に立ったMTB-MLEの評価の必要性を提示している。Wong & Benson (2019) によると、MTB-MLEの対象とする範囲が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ことから、その評価においてもMTB-MLEの終了時に実施しがちである点について警鐘を鳴らしている。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う指摘である。こうした点について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、長期的な視点に立った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。

こうしたMTB-MLEの評価における長期的な視点の欠落については、MTB-MLEの導入過程におけるある種のジレンマであるとも考えられる。前述のようにMTB-MLEは、初めから母語を教授言語とする方針が教育政策に反映され、全国で一斉に始まるものではなく、その導入の過程において、試験的な実施、つまりパイロットプロジェクトとして始まるケースが多い。加えて、MTB-MLEの導入においては、当該国の教育省だけでの実施は難しく、UNESCOや国連児童基金 (UNICEF) といった国際機関や国際NGO、市民社会といったアクターによる援助を受けることがしばしばある。これはMTB-MLEの導入にあたって必要な人材を育成する上で、こうした外部アクターの支援が不可欠であることも考えられる。他方で、教授言語問題を抱える多言語国家の中には開発途上国も多い状況に鑑みると、MTB-MLEを実施するために必要な資金の確保においても、自国の教育予算だけでは賄えない現状があると考えられる。

こうした状況でのMTB-MLEの導入を考えると、実施国における政府が期待するものは、MTB-MLEによる効果であり、より純粋かつ直接的なMTB-MLEの効果の測るための評価枠組みを考えることが順当であろう。つまり、MTB-MLEという教育モデルを受けた直後の学習者が主な評価の対象となる。特に、教育援助に依存するような途上国のコンテキストを考慮する

と、MTB-MLEの費用対効果も政府における関心事の一つになるであろう。このことから、MTB-MLEの適用或いは全国規模への展開の試金石として位置づけられているパイロットプロジェクトでは、少ない予算でいかに良い効果をもたらすかという点が評価の主眼の一つとなり得よう。以上のように、政府の関心としては、MTB-MLEの教育的観点に立った評価というよりは、費用対効果の観点に立った評価の方に関心があることによって、同教育モデルの評価枠組みは、短期的な視点に偏ってしまう傾向にあると考えられる。

## B 評価項目における課題

MTB-MLEの評価においては、上記のような効果を測る対象に関する着眼点がある一方で、同教育モデルを享受した子どもにどのような変化があったかという評価項目も重要な要素であろう。前述のように、MTB-MLEでは、本来学校教育で使用されている教授言語（第二言語）への言語移行を容易にするという目的から、「橋渡し」としての役割が母語には付与されている。この点に着目した評価において、これまで行われてきたMTB-MLEの事例での課題点をBenson & Young (2016) は指摘している。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とを指摘している (Benson & Young 2016)。つまり、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、母語も含めた多面的な言語習得の評価が求められているといえよう。

こうした指摘を踏まえると、MTB-MLEの教育効果を測る項目としては以下の視点が必要であることが考えられる。まずは、Benson & Young (2016) が指摘する、いわゆる第二言語の習熟度である。元々MTB-MLEは母語を教授言語として採用するのみであり、母語を科目として用意する言語教育モデルではない (UNESCO 2016)。あくまで母語は「橋渡し」としての役割で、最終的な目標は本来学校教育において教授言語として採用されている言語の習得である。この点に着目すれば、MTB-MLEの効果の測る上では、同教育モデルを通して、移行先の言語の習熟にどれほど効果があるのかを評価項目の一つとして入れることが想定される。この点では、Benson & Young (2016) の指

摘は示唆に富むものである。なぜなら、MTB-MLEは第二言語の習得を促すことのみを射程とする多言語教育モデルではないからである。こうしたMTB-MLEの別の目的については、同教育モデルにおける母語の役割の位置づけ、つまり、MTB-MLEの概念的枠組みを整理することで浮き彫りにすることができる。

そもそもMTB-MLEはその概念的枠組みにおいて、「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(須藤 2023)。後者の多言語教育の効果を測るとなると、前述のように評価項目において母語以外の言語の習得状況が大きな関心事となり得よう。他方で、前者のような「教授言語としての母語の採用」には、様々な母語の役割が付与されている。UNESCO (2014)によると、MTB-MLEは、単に子どもの、通常の学校教育において教授言語として採用されている言語への習得と移行を容易にすることを目的としているだけでなく、子どもの認知能力や情緒の発達を向上させることも射程としている。これは Collier & Thomas (2004)による、母語を教授言語として採用することですべての科目における教育到達度の高まるという研究知見に依拠するものである。こうした点を踏まえると、MTB-MLEの効果は、第二言語の習得に留まらず、他の科目における学習にも効果が期待されているといえよう。しかし、前述のようにこれまでのMTB-MLEは第二言語の習得を測ることに主眼が置かれている状況にある。このことから、MTB-MLEの評価においては、第二言語習得における効果の検証のみで不十分であり、他の科目、ひいては子どもの認知能力や情緒面といった多角的な観点からの検討も必要であるといえよう。

### C 評価方法における課題

MTB-MLEの評価枠組みを検討する上では、どのようにその効果を測るかという方法論も重要な要素となる。Zhao & Huo (2019)はタイにおけるMTB-MLEの事例を引き合いに、評価方法における課題点を指摘している。

タイにおけるMTB-MLE (Patani Malay-Thai Multilingual Education, 以下:PMT-MLE)は、母語(パタニマレー語)と第二言語(タイ語)の言語能力の伸長に加えて、他の教科における学力水準の向上を目的に、初等教育段階の第1学年から第6学年を対象として実施された(UNICEF Thailand 2018)。PMT-MLEの評価を行ったUNICEF Thailandは、初等教育段階の全期間(6年間)における生徒の成績を7年間に渡って追跡する、縦断

的データを収集している。加えて、初等教育第6学年時に実施される国家試験の結果を活用し、PMT-MLEの有効性を、タイ語・英語のバイリンガル教育を実施する学校と比較することで検証を行っている。こうした評価方法をめぐって、Zhao & Huo (2019)は、比較対象による効果検証の難しさを指摘している。つまり、比較対象を行う二つの集団(MTB-MLE校と非MTB-MLE校)には、MTB-MLEによる教育以外にも様々な外部要因が関わるために、純粋な教育効果を測ることが難しい。PMT-MLEの場合、比較対象を行う学校に通う生徒の成績の優劣を見る場合も、入学前の段階で既に差があった可能性を払拭することが難しいとZhao & Huo (2019)は指摘している。つまり、MTB-MLEの効果検証を行う上では、単にMTB-MLE校の生徒と、非MTB-MLE校の生徒の成績という軸での一元的な比較では不十分であり、教育効果を測る上で想定される外部要因を踏まえた上でもMTB-MLEの有効性を検証できるような多角的な比較の軸が必要であるといえよう。

以上のように、これまで他国を事例とした先行研究を基に、MTB-MLEの評価枠組みにおける課題点について、対象・項目・方法の3つの観点から検討を行った。次章では、東ティモールにおけるMTB-MLE(EMBLI)の事例に焦点を当て、その課題について、本章で明らかとなった課題点と照らし合わせながら検討を行う。

## 3 東ティモール版MTB-MLE (EMBLI) の評価枠組みの再検討

### A EMBLIの評価枠組みの概要

EMBLIは東ティモールにおけるMTB-MLEのパイロットプロジェクトとして、2013年から2015年に国内3県で実施された(NEC 2010)。その最終年度にあたる2015年にパイロットプロジェクトとしての評価として、EMBLIの効果検証が行われた(Walter 2016)。

まず評価の対象となったのは、EMBLI(10校)と通常校(46校)に加えて、EMBLIと同じ県にあるポルトガル語のイマージョン教育が実施されている学校(3校)において実施された。具体的には各校の就学前教育段階と初等教育段階(第1学年と第2学年)の、計3学年の生徒が対象となってデータの収集がなされた(Walter 2016)。

次に評価項目については、2つの項目から生徒の学習到達度を測っている。一つ目がカリキュラムベース

の評価 (Curriculum-based Assessment, 以下CBA) である。CBAでは、生徒の学力と到達度を評価するために、母語における読解能力、算数、テトゥン語、ポルトガル語の4分野について、EMBLIの対象校と紙ベースで実施された。CBAの作成にあたっては、まず英語で作成された評価項目がテトゥン語に翻訳され、その上で、EMBLIの対象となった3言語への翻訳が行われるという手順が取られた。各言語での翻訳においては、それぞれの言語に精通する者がクロスチェックを行い質問項目に齟齬が無いように慎重に行われたという (Walter 2016)。また、CBAのテスト項目のほとんどは多肢選択式とした上で、特に数学に関する項目の約半分は実際の計算を要する問題が設定されている。

二つ目は「低学年基礎的読み書き調査 (Early Grade Reading Assessment, 以下: EGRA)」である。EGRAは、初等教育の低学年における読解力を測ることを目的にしている大規模国際調査であり、アメリカ合衆国国際開発庁 (United States Agency for International Development, 以下: USAID) によって開発された評価枠組みである (Dubeck & Gove 2015; USAID 2016)。EGRAでは、①聴解力、②文字の識別、③単語として認識されない一連の文字の発音、④言葉を読む際の流暢さ、⑤単語の冒頭部或いは末尾部の音の識別、⑥単語の認識力と解読力、の6つの要素から成り立っている。

EMBLIの評価項目としてEGRAを活用した理由としては、まず2009年に世界銀行によって東ティモールで既に実施されていることから、当時のデータとの比較が可能であったことだけでなく、他の理由についてWalter (2016) は報告している。すなわち、EMBLIの評価対象の一つであった通常校において、初等教育段階の第2学年の時点ではまだ単語の理解が進んでいない状況にあることを踏まえ、筆記形式のCBAでは回答をすることが難しい状況が想定されたためであると説明している (Walter 2016)。こうした点に鑑みると、CBAのような紙ベースでの測定では、読解能力を正確に捉え切ることができない可能性があったという。故に、筆記試験形式のCBAと、口述試験形式のEGRAを組み合わせることで、両者の欠点を補完し合い、学習者の学習到達度をより立体的に捉えることができるとして、二つの評価項目を採用している (Walter 2016)。

ただし、実際にEMBLIの評価で実施されたEGRAにおいては、このうちの① (聴解力) と⑤ (単語の冒頭部或いは末尾部の音の識別) が除外されている。前者の聴解力を外した理由について、第一に、既に

CBAでは聞き取り能力ではなく、読解力を測っていたこと、第二に、テトゥン語とポルトガル語のどちらの言語の聴解力を測るかに関するコンセンサスが得られていなかったこと、そして最後に、EMBLIの評価においては教授言語として母語を採用することで学習者の読解力にどれほど影響を与えるかに主眼が置かれていたこと、の3点を挙げている。他方で、後者を除外した理由としては、そもそも測定が難しい上に、EGRAが図ろうとする他の要素よりも信頼性が低いことを挙げている。EMBLIの評価においてEGRAでは、試験官が発音したアルファベットを、ランダムに配置されたアルファベットの表から選ぶ問題や、意味が似ている単語を集める問題、単語の発音の正確性と速さを測る問題等を実施した (Walter 2016)。

上記のようにCBAとEGRAによって収集された子どものデータを基に、最後に評価の方法では、その対象となった学校間での比較が行われただけでなく、他にも、東ティモールという独自の文脈による要因 (欠席率、学校の立地、就学前教育児童の登校パターン等) といった、様々な観点からの分析がなされている (Walter 2016)。例えば、学校の種類別の成績データの比較だけでなく、実施対象県3県間でのEMBLI校の比較や、性別に分けた比較が行われている。加えて、学校の立地に着目した分析では都市部と農村部という二つのカテゴリ間での比較を行っている。さらに、東ティモールでは就学前教育を受けることが任意となっている中で、EMBLIは就学前教育段階もその対象となっていることに鑑みて、この段階における通学がどれほど初等教育段階への成績に影響を与えるかについても分析がなされている。

## B EMBLIの評価枠組みにおける課題

こうしたEMBLIの評価枠組みの概要を踏まえ、本節ではまず、評価対象に着目し、評価枠組みの課題を検討する。EMBLIの評価対象は就学前教育段階と初等教育段階の第1学年及び第2学年とされていたという点で、EMBLIが実施されている期間をそのまま対象としている。こうした対象を設定することで、EMBLIの直接的な有効性を測ることができると考えられる。しかし、先行研究レビューで指摘されていたように、長期的な視点に立った効果検証という点に課題があるともいえる。特にEMBLIは初等教育段階の第4学年まで行われている (一時期は第6学年まで実施、NEC 2010) ことを踏まえると、EMBLI終了時点での評価も考えられる。また、前述のように

EMBLIは導入から10年近くが経過している点に鑑みると、EMBLIを受けた子どもを追跡し、縦断調査を行う土壌は整っていると考えられる。このことから、評価の対象として初等教育だけでなく、その後に接続する前期中等教育段階へ視野を広げた評価枠組みを構築することで、長期的視点に立ったEMBLIの効果検証も可能になってくるであろう。

次に、評価項目に着目すると、EMBLIは筆記によるCBAと口頭によるEGRAを実施することによって、生徒の学習習熟度の把握の解像度を担保しているといえよう。しかし、CBAとEGRAについて、それぞれの内容に焦点を当てると、課題点がいくつか浮かび上がってくる。まず、CBAにおける科目が限定されている点である。先行研究レビューでも指摘されたように、EMBLIが言語習得だけでなく、他の科目においても正のインパクトをもたらすというCollier & Thomas (2004) の論考を前提とするならば、EMBLIの評価項目として言語科目だけでなく、数学についても盛り込まれているという点で評価ができる一方で、理科系の科目や社会科系の科目が考慮されていないことは、EMBLIにおける総合評価を行う上で判断材料が揃っているとは言い難い。他方で、EGRAは、その評価において重点を置いているアルファベットや単語の認識能力が、果たしてEMBLIの効果を測る上で必要な項目なのかについて議論の余地が残る。なぜなら、東ティモールにおける地域言語はアルファベットで表記されているものの、それは便宜的にローマ字表記として落とし込まれているに過ぎないからである。つまりEGRAが期待する文字や単語の発音はあくまでアルファベットによって表現される英語を前提としており、地域言語の発音と一致するとは限らない。こうした点を踏まえると、文字や単語の発音やその流暢さを測ろうとしているEGRAは、EMBLIで本来測りたい教育効果に十分に応答しうる指標であるかは疑問である。ただし、EGRAは東ティモールだけでなく、途上国を含めた多くの多言語社会で実施されてきている大規模調査であることから、国際比較等を可能にする指標である点についても補足しておく。

以上を踏まえると、CBAにおける数学の事例を除いて、CBAとEGRAのいずれの評価枠組みも、言語能力の測定に偏っているものであるといえよう。しかし、前述のように、MTB-MLEは、言語移行を促す目的のみに特化した多言語教育モデルではなく、初期の学校教育段階において母語を教授言語として採用することで、子どもの認知能力や情緒の発達も期待したモ

デルである。この点に鑑みると、EMBLIの効果検証を行う上では、言語の習熟度という狭義の効果だけでなく、認知能力や情緒を考慮に入れた、より広義での学びの質の変化も視野に入れた評価が今後求められるであろう。

最後に、評価方法の観点での課題について検討する。先行研究における外部要因の存在と多角的な比較分析が必要という指摘がある中で、Walter (2016) が行った評価では様々な軸による分析がなされているという点で、EMBLIの教育効果をより立体的に捉えることができているといえよう。しかし、そもそも様々な比較検討を行うにあたっては大きな課題もある。それは評価で収集できるサンプルサイズである。例えば、EMBLIが実施された県の一つであるラウテン(Lautem)県における就学前教育段階と初等教育段階の2つの学年で実施したサンプル数の総計が842名(22校)であったが、このうちEMBLI校のサンプル数が167名(2校)、通常校が596名(16校)、ポルトガル語のみのイメージン教育学校が89名(1校)と、比較検討をする上では、それぞれの学校のサンプルサイズにばらつきがある。実際に筆者は、このラウテン県のEMBLI校を2023年2月に訪れたが、1学年につき1クラスしかない小さな学校であった。こうしたサンプルサイズのばらつきを踏まえると、Walter (2016) が実施した2016年の評価のように、ある時点でのスナップショットとしてのEMBLIの効果検証が、必ずしもEMBLI全体を通した教育効果をすべて映し出すことができないと言わざるを得ない。こうした課題を解決するためには、サンプルサイズを大きくするために対象とする学年を拡げるというアプローチや、或いは単年度としてのサンプル数の少なさを逆手にとって、学習者一人一人の学習パフォーマンスの推移に着目した縦断調査というアプローチが考えられる。

また、評価方法をめぐっては別の課題も考えられる。EMBLIは、タイにおけるMTB-MLE事例(PMT-MLE)とは異なり、母語が異なる3つの県で実施されたことによって、評価をする際に、複数の言語間ですり合わせを行う必要がある点に評価の難しさがあると指摘されている。MTB-MLEの導入が行われている国、或いは適用が求められている国には多くの少数言語が存在する。東ティモールもその例外ではなく、国内には20以上の地域言語が存在すると言われている(奥田 2017)。つまり、現在EMBLIが実施されている3県から全国への適用可能性を検討する上では、そのほかの地域言語にも対応した、一連の評価枠組みの構

築が求められることになる。こうした評価における手続きが複雑化することも、EMBLIの評価の障壁になり得よう。言い換えればEMBLIが全国へ展開することを見越して、現在行っている3県の事例を基にした評価方法の確立が求められるであろう。

#### 4 おわりに

本稿では、近年多言語社会における教授言語問題の解決に向けたアプローチの一つとして、様々な国で導入されている「母語を基礎とした多言語教育 (MTB-MLE)」の評価枠組みに関する課題について、先行研究と東ティモールの事例から検討を行った。これまでのMTB-MLEの評価はそれぞれの事例に留まっており、各事例に共通した課題点を明らかにするために、本稿では、評価対象・評価項目・評価方法の3点から整理した。まず実施対象については、MTB-MLEが就学前教育段階と初期の初等教育段階という限られた期間で行われる多言語教育モデルであること、さらに、MTB-MLEがパイロットプロジェクトとして始まるケースがほとんどであることから、その効果測定を行う対象範囲が短期的な視点に偏ってしまうことが課題として浮き彫りとなった。故に、MTB-MLEの効果がその対象期間での変化しか捉えられておらず、こうした多言語教育モデルを享受した子どもが、その後、通常の教授言語下での学校教育において、どのような学習パフォーマンスを推移しているのか、という長期的な視点に立ったMTB-MLEの効果検証が今後求められると考えられる。また、評価項目という点に着目すると、これまでの評価では主に母語を教授言語として採用することによる、他言語の習熟度への影響に力点が置かれがちであったために、言語に係る評価項目に偏ったものになっている。しかし、今後のMTB-MLEの評価枠組みを検討する上では、本多言語教育モデルの目的と射程とする教育効果に立ち返る必要がある。つまりMTB-MLEは単に言語移行を促す目的のほかにも、子どもの認知能力や情緒面での発達も射程に入れている。このことから、MTB-MLEの評価枠組みを再検討するにあたっては今後、言語習得における変化という狭義の効果だけでなく、認知能力や情緒を考慮に入れた、より広義での学びの質の変化も視野に入れた評価が求められるであろう。最後に、評価方法においては、そもそもMTB-MLEの効果の検証を行う際に、MTB-MLE校と非MTB-MLE校を比較することが多い一方で、外部要因を完全に切り払ってその効果を

測ることが難しい。こうした外部要因を考慮に入れると、MTB-MLEの効果検証は、単に対照群間での比較という一元的な分析のみでは不十分であり、複数の比較の軸から多元的に分析する必要がある。また、MTB-MLEがパイロットプロジェクトとして始まるケースが多いことに鑑みると、効果検証において収集されるデータのサンプルサイズが小さくなり、統計的な分析を援用した評価方法は困難であることも課題として挙げられる。このことから、サンプルサイズを大きくするために対象とする学年を上げた効果検証や、学習者一人一人の学習パフォーマンスの推移に着目した縦断調査に基づく効果検証なども、MTB-MLEの評価方法として考えられる。

最後に本研究の限界と今後の展望について整理する。まず研究の限界としては、MTB-MLEの評価枠組みの課題の検討の際に参照した事例数の少なさが挙げられる。本稿の冒頭でも述べたようにMTB-MLEは近年アジア太平洋地域の様々な国において実施されている。事例によっては、現在実施されている段階で評価がまだなされていないケースも考えられる。本研究で参照した事例は主に東南アジア地域での実践に依拠したものが多く鑑みると、東南アジア地域以外の事例も今後検討の材料として組み込んだ検討を行う事で、MTB-MLEの評価枠組みにおける課題についてより本質的な部分に接近できることができる。今後の展望としては、本稿で取り上げられなかった事例も踏まえた課題の検討が求められる。加えて、本稿で明らかになった課題点を踏まえ、評価対象・評価項目・評価方法について、これまでの事例であまり焦点が当てられてこなかった部分に着目した新たな評価枠組みを構築し、MTB-MLEが行われている学校や地域において実際に評価を行う事も求められるであろう。こうした新たな評価枠組みの提示と検証を繰り返すことで、本稿で浮き彫りとなったMTB-MLEの評価枠組みの課題が克服されていくと考える。

#### 引用文献

- 奥田若菜 2017.「権威語としてのポルトガル語—東ティモールにおける公用語化と言語政策の一考察—」『グローバル・コミュニケーション研究』第5号, pp. 79-104.
- 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: 2023年9月20日).
- 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.
- 須藤玲 2023. 「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」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第62巻, pp. 229-236.
- 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.
- CNN. 2023. *House OKs bill suspending mother tongue-based teaching from kindergarten to Grade 3* (February 6, 2023). Retrieved from <https://www.cnnphilippines.com/news/2023/2/6/House-OKs-bill-suspending-mother-tongue-based-teaching-from-kindergarten-to-Grade-3.html> (Last viewed: September 26, 2023).
- Dubeck, M.M. & Gove, A. 2015. "The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations." *International Journal of Educational Development* 40: 315-322.
- National Education Commission (NEC). 2010. *Mother tongue-based multilingual education for Timor-Leste: National Policy*. RDTL.
- Taylor-Leech, K. 2013. "Finding space for non-dominant languages in education: language policy and medium of instruction in Timor-Leste 2000-2012," *Current Issues in Language Planning* 14(1): 109-126.
- UNESCO. 2014. *MTB-MLE: mother tongue-based multilingual education; lessons learned from a decade of research and practice*. 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. 2019. *The Bangkok Statement on Language and Inclusion*. UNESCO.
- UNICEF Thailand. 2018. *Bridge to a Brighter Tomorrow: The Patani Malay-Thai Multilingual Education Programme*. UNICEF.
- USAID. 2016. *Early Grade Reading Assessment (EGRA) Toolkit, Second Edition*. USAID.
- Walter, S.L. 2016. *The EMBLI Endline Evaluation Study*. Timor Leste.
- Zhao, M.Y. & Huo, S. 2019. "Removing Language Barriers in Learning Assessments." NEQMAP Thematic Review. 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): 1-11.

#### 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)