

## 教室で生み出される民族間の教育格差 ラオスの小学校におけるフィールド調査を通してー

乾 美 紀  
(神戸大学大学院)

### 1. はじめに

#### 1-1. 問題の所在

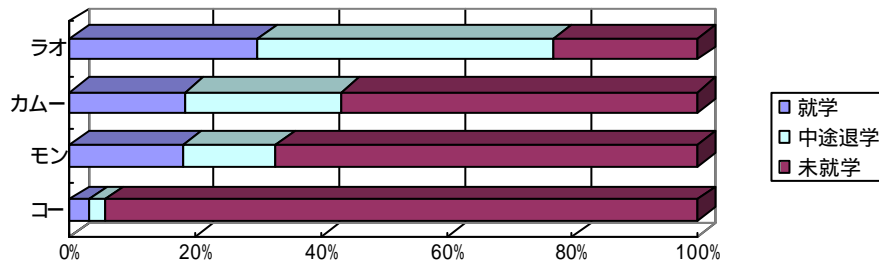
ラオスは47の民族から成る多民族国家であるが、これまで主に多数派民族が開発の中心となった社会が形成されてきた。1975年の社会主義政権成立以来、政府は少数民族出身者を積極的に政界に登用するなど、少数民族を優遇する政策を進めてきたが、いまだ少数民族の政治、経済活動への参加は多数派民族ほど進んでいない。この状況は教育現場にも同様に現れ、少数民族の教育へのアクセスは困難な状況にある。

確かに1987年に市場経済が導入されてから、教育予算が年々増加し、教育改革が進められた結果、国全体の教育データは改善された。例えば1975年から1995年にかけて、全教育レベルにおける就学者数は約7.5倍に増え、教員数も17,000人増加した。特に1990年の「万人のための教育会議」に参加し、初等教育の重要性を認識し

てからはその改善に努め、後5年の間に初等教育(1-5年生まで)の純就学率は、63.0%から76.2%まで上昇した(Sunsatiti Hensado: National Statistical Center 1995, p.151)。

しかしながら、ラオスの教育セクターの発展を検討する上で考慮しなければならないことは、これまで多数派民族が主に教育機会拡大の恩恵を受けていたことである。例えば現在でも、教育予算や助成金が少数民族に行きわたりにくいことが問題として挙げられる<sup>1</sup>。また、図1に示すように、多数派民族系統タイ・カダイ系に属する民族集団ラオと、少数民族集団(カム：オーストロ・アジア系、モン：モン・ヤオ系、コー：シナ・チベット系)の就学形態には大きな格差が生じている。

図1 主な民族集団の就学形態



(出典: State Planning Committee National Statistics Center 1997, p.34 をもとに筆者作成)

## 1 - 2 . 本研究の目的

本研究の目的は、民族間に生じている教育格差がいかなるプロセスを経て生み出されているかについて明らかにすることである。

これまでラオスの民族間に教育格差 3 が広がっている理由として提起されてきた諸説や先行研究を整理すると、大まかに次の 4 つに集約できる。

第一に「教育資源投入の不平等」である。ユニセフ (1992, p. 87) やアジア開発銀行 (1999, p. 37) が指摘するように、民族間に教育格差が生じていることには、少数民族が居住する山岳地帯で教育予算が不足しており、学校の建設が制限されていることに原因がある。また前述したように、教育予算や助成金の不平等な分配が影響していると考えられる。

第二に挙げられるのが「教員の質の悪さ」である。ユニセフが問題視するように、少数民族の村には無資格教員が多く、彼らの大半が中途退学の多い小学校低学年を担当していることが、教育の質の悪化を招いている (UNICEF 1998, p. 150)。チャグノン は、教員が少数民族の相違性や類似性に関して無知なことを批判し、多数派民族の価値に基づいた授業を行っていることが教育格差を広げていると指摘している (Chagnon & Rumpf 1982, p. 49)。

第三に「社会・文化的な問題」が民族間の教育格差を広げているという指摘がある。リー (1998) は、特に少数民族の女子の就学率が低いことには、彼らの教育に対する関心が低く、学校を辞めて早期に結婚する習慣が影響していると述べている。少数民族の家庭では子どもの労働力に依存する傾向も見られる。アジア開発銀行 (1999, p. 37) も主張しているように、男子が教育を優先されるという考えや女子が教育を受けることに反対する伝統的な見解に問題を見いだすことができる。

次に第四の説である「カリキュラム編成上の

問題」は、近年多数の研究者が指摘している。スタプラサーとカンペ (1991, p. 45) 及びチェンバレン (1995, p. 75) は、ラオスではカリキュラム編成が原因で民族間に教育格差が生じていると述べている。ラオス政府は、1975 年に社会主義政権を成立して以来、少数民族に対してもラオ語による学習カリキュラムを通した同化的な教育政策を継続しているためである。スタプラサーとカンペらは、政府制定のカリキュラムが、算数能力や識字 (ラオ語) 等に焦点を置いており、少数民族のニーズに関する配慮を欠いていることを批判している。またラオ語のみが教授言語と定められていることは、少数民族の生徒が進級試験に不合格となるケースを生み出しているとして指摘している。つまり、政府が提供する教育カリキュラムが少数民族の生徒に困難な学習環境を与え、留年や中途退学に影響を与えているのである 4。

以上、ラオスにおける民族間の教育格差に関する先行研究を総括すると上記のように表すことができたが、この中でどの要因が最も大きな影響力を持っているだろうか 5。

## 1 - 3 . 本研究の視点と方法

この問題に関して本研究では、「カリキュラム編成上の問題」が最も重要な位置を占めるという仮説を立てる。つまり、教師が多数派民族を中心としたカリキュラム編成に基づいた授業を行うという不平等なプロセスが教育格差を生み出しているということである。

仮説を検証するため、本研究ではラオスの小学校においてフィールド調査を行う。フィールド調査の手法として、初めに、実際に授業がどのようなプロセスで行われているかを参与観察によって明らかにする。さらに参与観察に加えて、現行のカリキュラム編成が生徒の教育格差や相互認識にどのような影響を与えているか明らかにするために、インタビューや質問紙

調査を行った。

尚、フィールド調査の場所は、ラオス北部シェンクワン県ベック郡ブンガム村のブンガム小学校であった。6 参与観察の手段としては、1999 年3月から5月までの約3ヶ月間、臨時英語教師という立場で教壇に立つ方法をとった。参与観察とは、「状況に参加しつつ、そこで生じる出来事を観察し、記録する」という調査者の基本的なスタンスに言及するものである(志水 1998, p.8)。そこで、筆者は毎日3時間5年生の英語の授業を行うことに加えて、休み時間、中休みの体操、朝礼(国旗掲揚)、帰宅時に生徒と共に行動したり、空き時間に他学年の授業を観察し、必要に応じて彼らの言動を記録した。

現在まで、少数民族の教育問題を学校における参与観察(スクールエスノグラフィー)により明らかにしていく方法は、特にアメリカにおいて1960年代よりなされてきた。例えばオグブは、少数民族の生徒に学業不振が続く原因を探るために、サンフランシスコ黒人地区の学校にバイリンガル教員として赴任し、参与観察を行った。当時、学業不振の要因のひとつとしてジェンセンらが遺伝説を唱えていたが、オグブは2年間にわたる参与観察の結果、黒人であるという理由で、生徒の学校における成功がその後の社会での成功に結びつかないという「社会構造」に問題があると指摘した(Ogbu 1974) 7。

他に、学校において参与観察を行った研究者としてリストが挙げられる。リストは、教室における教育効果を規定する要因を探るために、黒人地区の学校で参与観察を行った。彼はこれまでの教育効果が、遺伝や文化的な要因という学校外の要素により決定されているとみなされてきたことに対し、実際に学校の中で起こっているプロセスから分析する方法やレイベリング理論に注目した<sup>8</sup>。その結果、教師が生徒に対してあらかじめ抱く評価及び期待や、

教師が生徒と教室で一緒に時を過ごす時に得られる情報が、生徒の学習達成に影響を与えていること、例えば教師が黒人生徒に対して抱く低い期待が、彼らの成績不振を招いていることを報告した(リスト 1980, p.212)。

従って、本研究でも実際に教育格差が生じる詳細なプロセスを見極めることに注目した。ラオスにおける教育格差の原因を解明するために、プロセスに注目する理由は、前述した先行研究が「教育の供給側」の視点に立ったものに偏っていることを問題視するからである。本来、カリキュラム編成は教育の需要者のニーズに適合していることが必要である。そのため、現地で参与観察やインタビューを含むフィールド調査を行うことにより、教育の需要側の状況や見解に基づいた学習の現状を把握することは重要である。また、生徒に質問紙調査を行うことで、彼らのニーズや問題意識を聞き出すことも可能である。

## 2. 教室に見る教育格差の現実

### 2-1. 5年生にいま残るハンデキャップ

初めに、筆者が担当した5年生の教室を観察した結果を報告する。

筆者が担当した5年生は計121人で、3組に分けられていた。民族構成は62%(75人)がラオ、38%(46人)がモンであるが、クラス編成に民族背景は考慮されないことになっているため、クラスによって民族構成は異なり、それが教室内の学習環境に影響していた。

例えば蒙の生徒がクラスの20%(40人中8人)しかいない2組では、モン生徒の存在が希薄である。担任は民族背景を考慮せずに座席を決めており、8人の席は離れている。そのため教室でモン語を聞くことはほとんどなかったが、教室の後方で前後に座る蒙の女生徒二人は、授業で分からないことがあれば小声でモン語を話し助け合っている。それを担任は歓迎

するのでもなく制止するのでもなく、淡々と授業を進めている。ラオの生徒はモン語で話す二人の女生徒を気にすることも無い様子であった。筆者の授業中も、モンの生徒はラオの生徒の中に完全に埋もれている様子で、名前を確認したり顔を凝視しない限り、その存在を見つけれられないほどであった。

次にモンの生徒が38%（42人中16人）を占める1組では、担任がモンの生徒を固めて席順を決定していた。教室には黒板から向って右、左、中央に長机が横3列、縦5列に並べられているが、教室の右側にはモンの男子生徒が固まって座り、中央最前列にはモンの女子生徒が4人並んで座っている。彼らは私語になると、モン語で話していた。左側の長机はほとんどがラオの女子で占められている。2組と異なるのは、モンの男子生徒から常にモン語が飛び交い、友達が授業中回答に困った時は、モン語で答えを伝えていることである。その時特に担任は注意をしない。ラオの生徒は、その様子を気に留めていないが、声が余りに大きい時は、迷惑そうな表情で首を傾げていることがある。2組と比較するとモンの生徒の存在感が大きく、ラオの生徒の中に埋もれてしまっているという印象はなかった。

最後にモンの生徒が半数以上（56%、39人中22人）を占める3組では、本来の学校の民族比と逆転しているためか、モンの生徒が教室の主導権を握っていた。担任は身長を考慮して席順を決めていると答えたが、長机や長椅子が不足しているため、気の合う者同士が移動して席を並べており、背の高いモンの男子生徒が後ろに固まって座っていた。

原則として学校ではラオ語で話すことになっているが、3組ではモン語が飛び交っていた。特に、筆者のラオ語が不鮮明だったりモンの生徒が質問に答えられなかった時は、男子生徒から大きな声のモン語で助けが来る。その時ラオの生徒たちは、一瞬声の大きさに困惑していた

が、日常の出来事と見えあまり気にすることもなく授業にとりかかる。担任はモン語を理解していないことに加えて、理解しようとする姿勢も見られなかった。

3組はモンの生徒が生き生きとしており、筆者の授業中は、アルファベット表記を用いるモン語に精通したモンの生徒の挙手が目立った。9。筆者は「私の家族」と題した授業中に、自分の家族の絵を描かせ、それぞれ英語で簡潔に説明する授業を行ったが、絵には英語と共にモン語が書かれているのがこのクラスの特徴であった。

以上のように、民族構成の異なる3クラスを観察した結果、ひとつの傾向が明らかになった。それは、母語に対する制限がなくなるほど、モンの生徒たちが明るい表情で学習していたことである。特に教室において母語でコミュニケーションをとっていた3組のモンの生徒と、それを控えた1組の生徒とを比較すると明らかであった。筆者の英語の授業中もよくモン語を耳にしたため、ある時、生徒にモン語での会話の内容をラオ語交じりで尋ねた次に示す〔授業場面1〕は、筆者とあるモンの生徒との会話場面である。

〔授業場面1〕に表れたように、モンの生徒がモン語で話す理由の一つは、母語であるモン語で勉強した方が効率よく理解が進むからである。モンの生徒たちは既に最高学年の5年生であるが、担任は、彼らの大半が完璧にラオ語を習得しておらず、ラオの生徒と比較すると成績に格差が見られると話した。仮に少数民族出身の教師がいれば理解促進の役目を果たすことが可能であるが、モン語を話す1年生の担任が他の学年を助けることは原則的にはない。従って教室内で友人と自由にモン語で話し、助け合い、理解を深めていくことが彼らにとって重要であり、担任も寛容にならざるを得ないのである。また、モンの生徒にとって、モン語を話すことが学習に快適な環境であることから、ク

ラス編成を考慮することにより、状況が改善されることが考えられる。

### 〔授業場面1〕5年3組 過日教えた「時間と動詞」についての復習中

筆者： "What time did you get up this morning? "  
 生徒 A： ... (無言)  
 筆者： "Do you know what I mean? kauchay bo. " (分かりましたか?)  
 生徒 A： " Bo kauchay. " (分かりません)  
 生徒 B： "XXXXX..." (モン語で後ろから囁く、筆者は聞き取り不能)  
 生徒 A： "U...! Seven o'clock".  
 筆者： (Bに対して) " Pennyyan jao wao pasa Hmong? Pasa Lao wao neodai? " (なぜ、今モン語を話したの? 何て言ったか教えて。)  
 生徒 B： " Boku lao su-su. Pasa Hmong gai samurap Hmong. " (ちょっと教えただけ、助け合っているだけなの。モン語で言ってあげると簡単だから。)

参与観察を行った結果、教授言語が単一化されているがゆえに生じる問題は、5年生になっても継続していることを明確に観察することができた。それではなぜ、いまだ言語のハンディキャップが残っているのだろうか。入学間もない1年生の教室の様子や教師の対応を観察することで理由を探りたいと思う。

#### 2 - 2 . 入学時に始まる教育格差

ブンガム小学校の1年生は、モン語を話せるラオの女性教師が担当している。ブンガム村は市場に近いので、多くの蒙の生徒たちは就学前にラオ語を聞いたことはある。しかし女性教師は、蒙の生徒のうち約4割がラオ語を話せないまま入学するので、授業の進行が困難であると不平を述べた。彼女は蒙の生徒が母語を学習する時間もラオ語に切り替える猶予期間も与えられていないことが原因で、不安げな表情を見せると話した。

1年生の教室の後方に座り授業を観察すると、蒙の生徒が前列を占領しており、なるべく担任の言葉を聞き逃さないように努力している姿をうかがうことができた。特にラオ語の時間は、蒙の生徒とラオの生徒に大きな差異が見られる。ラオ語を母語とするラオの生徒は

さっさと担任の板書を自分のノートに書き写し声を上げて文章を読むが、ほとんどの蒙の生徒は書き写しに精一杯の様子である。見かねた担任は時々、モン語で説明し、ある程度生徒の理解を確かめた上で次に進むといった状態が続く。また、単語を説明する時には補助教材としてカレンダーを切り取った絵を見せたり黒板に絵を描いたりして、蒙の生徒の理解を促進していたこともあった。その間ラオの子どもたちは「分かって当然」といった表情を見せ、退屈しながらも担任と蒙の生徒たちを見つめていた。

担任は筆者のインタビューに対して次のように答えた。

### 〔インタビュー場面〕 1年1組 ラオ語の授業後

筆者：「モンの子どもたちは授業が分からないようですが。二つの民族には差がありますね。」  
担任：「そうですね、蒙の生徒は授業についていけないんです。成績の上位は全てラオの生徒たちです。学年末の進級試験では、蒙の大半が不合格となって留年するのです。昨年度は1年生の40%が進学できなかったのですが、そのほとんどが蒙の生徒です。」  
筆者：「その差はどうして起こるのですか。」  
担任：「もちろん、蒙の生徒はラオ語を一から勉強しますから。ラオ語と蒙語は全然違いますから、ラオ語のアルファベットを初めから覚えるには、時間がかかります。私は時々蒙語で説明しますが、ラオの生徒に教えるのと比較するとこっちも大変です。」

このように、1年生の担任は、蒙の生徒をサポートしながらも、蒙の生徒の成績がよくないことを当然として受け止めている。特に、ここでの「蒙の生徒は授業についていけないんです。」という表現には、教師があらかじめ蒙の生徒に高い期待を持っていないことが伺える。

ラオスでは、自動進級制をとっておらず、学年末の6月に進級試験が行われる。その結果、留年か進学かが決定されるのであるが、ラオス全体において共通しているように、ブンガム小学校でも1年生の留年率は高く、学校所持のデータによると、1998年度の2年生への進級率は、60%であった。校長にその理由について尋ねたところ、進級試験に合格しなかったため留年する生徒と、勉強が分からないためやる気をなくして中途退学する生徒が合計で40%を占めると答えた。また担任のインタビューに表れたとおり、進級できなかった40%のうちほとんどが蒙の生徒である。つまりブンガム小学校においても、民族間に教育格差が生じており、蒙の生徒は不利な学習環境にあるのである。

このようにブンガム小学校においても実施されている同化的なカリキュラム、特に教授言語が単一化が、少数民族の子どもたちの成績や進級率に影響を及ぼしたり留年や中途退学を

引き起こす原因となっていることが参与観察やインタビューにより明らかになった。

### 3. 質問紙調査の結果に見る教育格差の現状

#### 3-1. ラオ語への転換の困難さ

次に、教育格差が生まれるプロセスや現在のカリキュラム編成が生徒に与える影響について客観的な見解を得るために、フィールド調査の一部として5年生を対象に質問紙調査(無記名)を行った結果を報告する。このことは、参与観察において生まれがちな主観性を、調査対象自身の見解を分析することにより補完するという役目を果たすことになる。

尚、調査日時は1999年4月30日(1組及び2組)及び5月1日(3組)である。調査対象は当日登校した114人(ラオ69名、蒙45名)で、質問は全てラオ語で行った。

最初に言語の問題に関する質問を行ったが、第一に蒙の生徒に対して、「家庭内で何語を話しているか」について尋ねた結果を示す。

図2 モンの生徒が家庭で話す言語

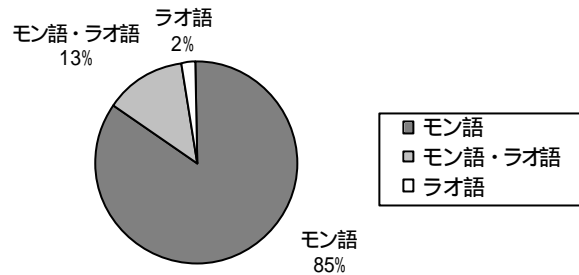


図2から明らかなように、ほとんどの生徒が家庭ではモン語を話している。グラフ化は省略するが、調査の結果、モンの生徒のうち37人(82%)の親がラオ語を流暢に話せずモン同士ではモン語だけを話すと考えていた11。また学校でモン語を習うことができないために、39人(86%)の生徒が学校以外でモン語の読み書きを習っていると答えた。

第二に、「学校外で誰にモン語を教わっているか」に関しては、60%の生徒が、両親や兄、姉に教わっていると答えた。また33%の生徒は私塾の先生から、7%の生徒は独学で習得していると答えたが、私塾の先生とは英語教師を指すことが分かった。村ではモンによる英語塾が流行しており、そこでモン語も併用して教えているということである。

第三に、「ラオ語に初めて触れたときの感想」を尋ねた質問では、95%の生徒が1年生の時にラオ語の学習が困難で、ほとんど授業についていけなかったと答えた。つまり、ほとんどのモンの生徒が入学時すでに言語的な問題に直面していたのである。

以上の結果から、家庭生活と学校生活における言語使用の不一致が、モンの生徒に困難な学習条件を与えていることや、学校で母語を学習することができないため、家庭や塾において母語の読み書きを学習する時間を割いていることが明確になった。

### 3 - 2 .ラオ生徒の誤解とエスノセントリズム

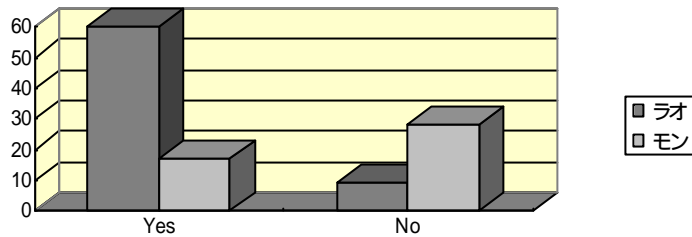
次に同化的な学習カリキュラムが生徒の認識に及ぼす影響を調べるために、生徒がお互いの言語や文化についてどのように認識しているかについて質問した結果を報告する。第一に、「ラオスにいる限りラオ語を話すべきだと思うか」を「はい・いいえ(Yes, No)」形式で尋ねたところ、大半(83%)のラオの生徒が「はい」と答え、ラオスに住む人が、ラオ語を話すことを当然だと思っていると察することができる。

次に「ラオ語は将来役に立つと思うか」という質問を「はい・いいえ(Yes, No)」形式でラオとモンの両生徒に質問し、その回答を比較する方法をとった。その結果、図3に示すように、大半(69人中60人)のラオ生徒はラオ語を将来役に立つ言語だと捉えていた。つまり上記の答えと併合すると「ラオ語を話すことは義務であると同時に、ラオ語は将来役に立つ言語である」という認識を持っているのである。しかし、この回答をモンの生徒のそれと比較すると大きな差異が存在する。

図3に明確に表われたとおり、モンの生徒は、ラオ語をさほど重要な言語とは感じていないと見え、45人中17人のみがラオ語の将来性を肯定した。むしろ、ラオ語を将来役に立たない言語であると捉えている生徒が、将来役に立つと捉えている生徒よりも多いことを読み取ることができる。従って、モン、ラオの両民族の生

徒のラオ語に対する見解にはギャップがある ことが分かる。

図3 ラオ語の将来性（数値は回答人数）



次に、なぜ蒙の生徒はラオ語を将来役に立  
つ言語だとは思っていないのか、また国語  
であり教授言語でもあるラオ語にこだわらな

い理由とは何であろうか。授業後インフォ  
マルな場面設定で生徒に尋ねた。

【インタビュー場面2】 5年2組 調査を終えたすぐの休み時間

筆者：「ラオ語は大切だと思わないの？」  
生徒：「学校では大切だと思うよ。だってラオ語で勉強しているし。」  
筆者：「じゃあ、どうして将来役に立たないと思うの？」  
生徒：「お父さんとかおじさんがいつもラオ語よりも英語を勉強しなさいって言っている。その方が僕のためにも家のためにもなるって。」  
筆者：「どうしてラオ語よりも英語なんだろうね。」  
生徒：「だってお金がたくさん稼げるから。アメリカ人やイギリス人と働いている人はたくさんお金もらっているんだって。タイ語でもいいよ、バンコクで働ける。僕は家にテレビがあるからタイ語を覚えちゃったんだ。」  
筆者：「じゃあラオ語はどうなるの？」  
生徒：「僕にとっては知っていて当たり前。それよりモン語をやりたいし、将来のことを考えるとやっぱり英語だよ。」

以上のインタビューに表われたように、蒙の子どもたちは経済的な意味でラオ語を重視していないことが分かった。現実のところ、ラオスでは公務員になるために縁故が必要なことに加えて、いまだ少数民族が公務員になりにくい風潮が残っているため、少数民族の子どもたちには英語を学習して少しでも収入の高い職に就こうとする傾向が見られる。特に蒙は過去に政府に反発し、その多くが難民として海外に移住した歴史を持つため、現在でも政府の官職や公務員となる者は少ない。このような歴史的な葛藤が今も国内に根強く残っていることが、次の質問の回答からも推定できる<sup>12)</sup>。

次に、ラオの生徒に対して行った「ラオはモンよりも良い立場にあると思うか」という質問に対しては、75%のラオの生徒が、「自分たちの方が良い立場にある」という優越感を持っていることが明らかになった。つまり蒙の生徒よりも優遇されていると感じているのであるが、これはエスノセントリズム（自民族中心主義）<sup>13)</sup>の表れではないだろうか。大半の生徒が自民族中心的な発想を持っていることに疑問を抱いたため、「ラオはモンよりもよい立場



にある」と答えた生徒に理由を尋ねてみたが、「ただそう思う」と恥じらいがちに答える他には、「(ラオ)はお金を持っている」という経済的な側面での発想を聞くことができた。

また前述しているように、多数のラオの生徒が「ラオ語を話すことは義務である」と感じていることも言語に対する自民族中心的考え、つまりエスノセントリズムのひとつだと思われる。参与観察時にはラオ生徒が持つエスノセントリズムを感じとることができなかったが、無記名の質問紙調査を行うことにより、ラオ生徒の民族意識を少しではあるが理解することができた。それでは一体何が原因となって生徒の民族意識が形成されているのだろうか。

参与観察や質問紙調査を通して考察すると、ラオ生徒が持つエスノセントリズムは、少数民族の背景に配慮が行き届いていない同化的な学習カリキュラムに原因があるのではないかと考えられる。同化的なカリキュラムは、民族間に教育格差を生み出すことに影響しているばかりか、多数派民族の子どもたちに大きな誤解を与えているのではないだろうか。

### 3 - 3 . 文化差異に対する誤解 (近くて遠い隣人)

次に、教育における同化政策は生徒たちに地域社会の多様性について理解させることができているのだろうか。またラオの生徒はモンの生徒をどのように認識しているのだろうか。

「モンとラオの文化の差はどう異なるか」と質問したところ、二つの民族の回答に大きな差異が見られた。例えばモンの生徒は文化の差異について具体例を挙げることが多く、家の造り(ラオは高床式の家に住み、モンは地に直接家を建てる)、民族衣装、食事(ラオは陸稲、モンはもち米を食べる)、言語(モン語とラオ語)が異なることを示した。またモンの生徒の多くが稲作の方法(モンは陸稲、ラオは水稲)まで詳細に違いを指摘していた。これらモンの生徒の回答は全て正しい見解である。

しかし図4に示したように、ラオの生徒はモンとの文化的差異に関して回答しなかったり、多数の生徒がモンもラオも文化が同じであると誤解をしたりする回答が多く見られた。

図4 ラオとモンの文化の相違 (複数回答)

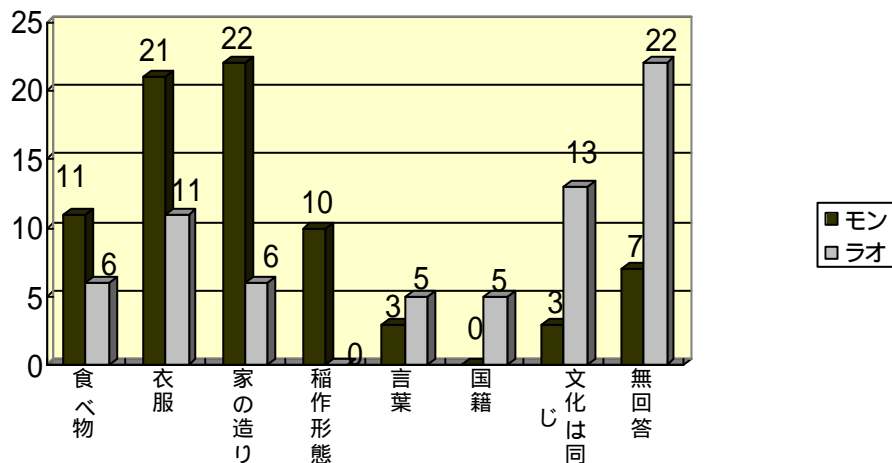


図4から分かることは、ラオの生徒はモンの生徒ほど文化的差異に敏感ではなく、モンの文化に対してラオと同じだと捉えたり無関心であ

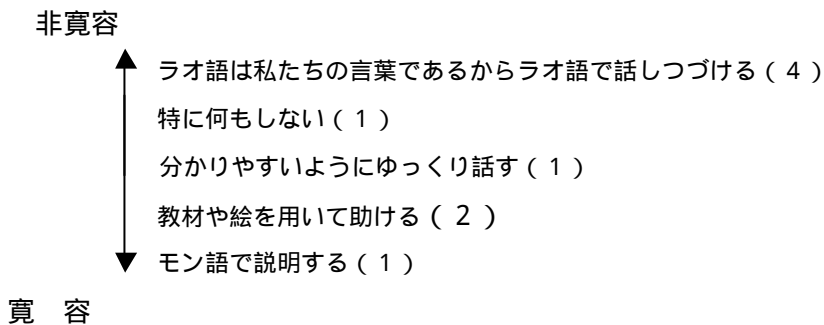
ることである。またラオの生徒のなかで、モンとラオは国籍が違うと答えた5人には、モンの存在に対する認識が極めて低いと思われる。こ

のようにラオ生徒の誤解や他文化への無関心は、他民族の生活や習慣などの文化的多様性や地域社会の多様性を学校カリキュラムに取り入れていないことに問題があると考えられる。

### 3 - 4 . 継承されるエスノセントリズム

次に教師たちは、民族背景が異なる生徒に対していかなる見解を抱いているだろうか。常勤教師9名に質問紙調査（ラオ語による質問、担当学年を記入した匿名方式）を行った結果を報告する。

第一に、ラオとモンの生徒の成績格差について尋ねた質問では、回答者全員が「ラオの生徒の成績がいい」と答えた。その理由について、



上掲したように、モンの生徒のハンディキャップに寛容で、彼らのために様々な工夫を施している教師がいる反面、モンの生徒に非寛容な態度を示す見解が多く見られた。

モンの生徒に非寛容な意見の中には、ラオ語を中心として意識している答えが際立っていた。特に「ラオ語は私たちの言葉であるからラオ語で話しつづける」という表現には、教師のモンの生徒に対する不平等な扱いが伺えると同時に、ラオの生徒が持っていたエスノセントリズム的なニュアンスを感じ取ることができる。つまりラオの成人も子どもも同じようなエスノセントリズムを持っていると推定できる。また、モンの生徒に対して「特に何もしない」という表現には、モンの言語を理解しないが、

「モンはラオ語を苦手としているため」と指摘した。モンの生徒がどれほどラオ語を理解しているかについての答えを学年ごとに整理してみると、高学年になるごとに評価のよい見解がみられた。しかし5年生の担任は、「まだモンの生徒は時々ラオ語を理解していない」と述べ、最高学年になっても言葉の壁が残っていることを教師が確認していることが明らかになった。

第二に、「モンの生徒がラオ語を理解しなかったときにどうするか」という質問に対する回答は、以下のようにモンに対して寛容な意見と非寛容な意見の両極に分かれた。

理解を促進するために何らかの手段をとる態度も見られず、ただラオ語を話し続けるという非寛容な態度がみられる。このような教師が持つエスノセントリズムが、教室内においても意識されることなく生徒たちに継承されているのではないだろうか。そして、このような教室内における教師の態度が、少数民族の子どもたちの学習過程にも影響し、留年や中途退学の原因に影響しているのではないだろうか。

## 4. おわりに - 教育格差を解消するために

ブンガム小学校をフィールドとした参与観察や質問紙調査の結果を併合して考察すると、

民族間に生じている教育格差は、本研究の初めに提示した仮説どおり、カリキュラム編成や教育内容といった内的な条件、言わばソフト面の未整備が大きな原因となっていると考えられる。また、教師が少数民族生徒の背景を理解していなかったり授業中に不平等な扱いを行っていることから、先行研究が指摘した「教員の質の悪さ」も大きく関係しており、ここでもソフト面の未整備を指摘できるだろう。このような要因を考慮に入れると、民族間の教育格差は、教室内の学習プロセスの中で生まれていると結論づけることができる。

また本研究では、実際に学校の中で起こっていることから分析するというリストの見解やレイベリング理論に注目したことにより様々な見解を得ることができた。特に教師が少数民族の生徒に対してあらかじめ高い期待を持っていないことが、民族間の教育格差に影響していると考えられたが、そこにはリストの調査結果と共通する点を見いだすことができると言えよう。例えば、政府の同化的な教育政策のもと、教授言語がラオ語に単一化されており、教室で多数派民族中心の文化や慣習が教えられていることがその一例である。また、インタビュー場面1に表われたように、教師が「モンの生徒は授業についていけない。」「成績の上位は全てラオの生徒たちである。」と言い切ることに加えて、授業の過程で教師が、ラオ語を理解できないハンディキャップを持つモンの子どもたちを補助しないという不平等なプロセスが、モンの子どもたちの留年や中途退学を削減できない原因であるとも言える。

民族間の教育格差を少しでも解消していくためには、教室内に少数民族の生徒の母語を理解してくれる教師が存在したり、教師が生徒の多様な背景を考慮に入れながら授業を行うプロセスが必要であろう。ベイコントは、少数民族の生徒に対する最良の教育方針は、教師が彼らに配慮を示すことであると述べているが

(1997, p.110)、ブンガム小学校においてもモン語を話す教師を増員するなど配慮が重要だと指摘できる。また、母語学習など少数民族のニーズが考慮に入れられた学習カリキュラムが編成されれば、少数民族の子どもたちも学習の意欲を掻きたてられると考えられる。

本論文の結論として、生徒たちの多様な背景に対する理解を教室内の方針に取り入れたり、教師の数や質を改善するなどのソフト面の整備を充実することができれば、少数民族の子どもたちの留年率や中途退学率は減少し、民族間の教育格差を埋めることに助力するのではないかと考えられる。

- 1 アジア開発銀行のデータによると、都市部の生徒一人当たりの助成金の平均は男子3,348 キープ、女子2,355 キープであるのに対して、農村地帯の少数民族の生徒には男子2,602 キープ、女子には1,205 キープ(1ドル=約7,000 キープ)しか配当されていない(Asian Development Bank 1996, p.22)。
- 2 政府は1995年の国勢調査の結果に基づき、47の民族を言語系統別にタイ・カダイ系、オーストロ・アジア系、モン・ヤオ系、シナ・チベット系の4グループに分類した。尚、本研究では、多数派民族系統のタイ・カダイ系に対して文献から引用する場合を除き、国内での一般的な呼称であるラオを用いる。
- 3 本研究で指す教育格差とは、少数民族の子どもたちの就学率、留年率、中途退学率が多数派民族のタイ・カダイ系の子どもたちと比較すると不利な状況にあることを指す。
- 4 例えば、初等教育の中途退学率(1998年)は国内平均で9.3%であるが、少数民族が多くを占めるポンサリー県の中途退学率は27.3%に上っている。また、国内平均の留年率は16.1%であるが、少数民族が多いウドムサイ県では24%、ポンサリー県では39.6%にも上っている(Ministry of Education, 1999)。
- 5 ラオスの民族間に教育格差が広がる理由として

- 提起されてきた議論についてのさらなる詳細は拙稿、「ラオスにおける少数民族の教育問題 教育格差をもたらす要因とは」『アジア教育研究報告』第2号 pp.5~31 2000年12月 京都大学大学院教育学研究科発行を参照。
- 6 プンガム村は、シエンクワン県の県庁所在地であるボンサワン村（人口7,635人）から約2kmから4kmに渡る場所に位置し、約180世帯（2,486人）が居住している。尚、村の民族構成は、約60%が多数派民族集団のラオ、約40%が少数民族モンである。
- 7 オグブは、黒人生徒が白人生徒以上によい成績を修めても、社会で就業機会に恵まれず、よい報酬も得られないという状況を問題視し、そのような社会構造が黒人生徒の学業への関心を奪っていると指摘した。
- 8 レイベリング理論とは、逸脱者側に逸脱の原因があると考えるのではなく、統制者により、逸脱のレッテルを貼られる過程に主要な関心を向けるべきであると主張する考えである。すなわち、教師により生徒が一定の評価を表すレッテルを貼られることによって、その生徒が選ぶ進路がどのように変わるかなどの側面に注目することである（リスト 1980, p.206）。
- 9 モン語には元来書き言葉がなかったが、1950年代に導入されたアルファベット表記が現在でも浸透している。尚、モンは元来中国から移住してきた民族であり、モン語は中国語を原点とするが、ラオ語はタイ語とともに南西タイ語群に属する（上田 1996, pp.93~94）ため、二つの言語には言語表記から発音に至るまで大きな相違性が見られる。例えば、ラオ語は本来アルファベット表記をしないが、「私はラオ語を話せません」という文を、発音を知るためにアルファベット表記によりあえてラオ語で表すと、“Koy bo kauchay pasa Lao”（コイ ボー カウチャイ パサ ラオ）モン語表記で表すと、“Kuv tis pao hairu Lao”（クー チー パオ ハイルー ラオ）となり、全く異なる言語に聞こえる。
- 10 全国平均の1年生の留年率（1998年度）は、35.5%である（Ministry of Education, 1999）。
- 11 ペック郡の成人のうち、教育を受けたことがない比率は33.16%である（Honkan Sukusa: Department of Education, 1999）。
- 12 モンはラオス内戦時に政府側と非政府側に分かれて戦った歴史を持つが、ベトナム戦争時には米軍の傭兵となって反共活動を行った結果、社会主義政権成立後、新政権に非難され、約20万人が難民として海外に逃れている。そのため、現在でも社会的に不利な状況にある（詳細は拙稿 ‘Assimilation and Repatriation Conflicts of the Hmong Refugees in a Wisconsin Community-A Qualitative Research of Five Local Groups-’ Migration World, vol.26, No.4, pp.26~29, 1998 Center for Migration Studies. あるいは「故郷をうしなしたモン族」『季刊民族学』84号 pp.104-109, 1998 国立民族学博物館監修を参照）。
- 13 エスノセントリズムは自民族中心主義もしくは自民族文化中心主義と訳され、自分の属する民族文化の考え方、規範、価値判断などを基準に他民族の文化を判断、評価し、しばしば後者を間違えたもの、劣ったもの、不合理なものなど一方的かつ否定的に裁断し、異民族に対する蔑視、差別、偏見を助長する姿勢を示す（福原他 1995, p.219）。

## 引用文献

- ・上田玲子 1996, 「民族と言語」 綾部恒雄編 『もっと知りたいラオス』 弘文堂
- ・志水宏吉 1998, 『教育研究におけるエスノグラフィの可能性』 志水宏吉編・著 嵯峨野書院
- ・松原正毅、NIRA（総合研究開発機構）編集 1995, 『世界民族問題事典』 平凡社
- ・リスト・レイ 1980, 「学校教育におけるレイベリング理論」カラベル・J / ハルゼー・A 編 潮木守一 / 天野郁夫 / 藤田英典編訳 『教育と社会変動上』

- Asian Development Bank 1996, Lao PDR Human Development: Future Strategic Directions.
- ----1999, Education Sector Development Plan : TA No.3014-LAO .
- Beykont, Z. 1997, "School-Language Policy Decisions for Nondominant Language Groups" in Quality Education for All: Community-oriented Approaches, eds. by Nielsen, H. D. & Cummings, W. K., Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Chagnon, J. & Rumpf, R. 1982, "Education : The Prerequisite to Change in Laos" in Contemporary Laos, ed. by Stuart-Fox, M., St. Martin's Press.
- Chamberlain, J. 1995, "Indigenous People and Education" in Indigenous People Profile: Lao PDR, ed. by Chamberlain, J., Alton, C. & Crisfield, A., Care International: Vientiane.
- Honkan Sukusa (Department of Education), Xieng Khouang 1999, Bosalup Kambatibat Penkang Pachanpi 1997-1998 re Penkang Pachanpi 1998-1999 (Educational Assessment in 1997-1998 and Educational Planning in 1998-1999), Unpublished Statistics Report.
- Lee, Y. 1998, Girl's Education Development in Lao PDR. Unpublished Research Report in Ministry of Education, Lao PDR.
- Ministry of Education 1999, Unpublished Official Report: Indicator 12- Repetition Rate in Primary Education by Grade, Indicator 20-Dropout Rate in Primary Education by Grade.
- Ogbu, J. 1974, The Next Generation : An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood. Academic Press.
- Sudaprasert, K. & Kampe. K. 1991, Educationally Disadvantaged in Laos.
- State Planning Committee National Statistics Center 1997, Result from the Population Census 1995.
- Sunsatiti Hensado (National Statistical Center) 1995, Khomun Satiti Tonto-dankan Patana Setakit le Sankkom heng Sopopolo Lao Nailanya 1975-1995 (Basic Statistics About the Soci-Economic Development during 1975-1995), The National Statistics Center.
- UNDP 1998, Socio-economic Profile of Xieng Khouang Province : Rural Development Program Formulation, UNDP.
- UNICEF 1992, Children and Woman in the Lao PDR. :The Country and its People, UNICEF: Vientiane.
- UNICEF 1996, A Situation Analysis: Children and their Families in the Lao People's Democratic Republic, UNICEF.

## **The Educational Gap of Ethnic Minorities in the Classroom - Through Field Research at an Elementary School in Laos -**

Miki INUI

Graduate Student, Kobe University

Since Lao PDR adapted a new economic system in 1986, the government has emphasized the development of the education sector in accordance with the increasing educational budget. However, educational access for ethnic minority children is still limited. These children's repetition and dropout rates are higher than those of Laotians who constitute the majority.

The purpose of this research is to investigate how and why these educational gaps have been created. The main research method focused on field research including participatory observation, interviews and questionnaires. The participatory observation approach focused on teaching at a mixed elementary school in which Hmong (minority) and Laotian (majority) students attend.

Research results from participatory observation suggests that the Hmong students at the fifth grade still have a problem with studying since they have had to study in Lao which is completely different from their mother tongue, Hmong. The Hmong students in the first grade also seemed to have difficulty in studying Lao since many of them had never heard the Lao language before entering school. The school data show that most of the Hmong students have to repeat the first grade due to the language problem. This appears to be the primary cause of the high repetition and dropout rates. However, teachers were not prepared to deal with or assist the disadvantaged. Interviews with teachers showed that the assimilation policy for minority students sometimes caused an increase of dropouts, since minority students lost their motivation for studying.

The questionnaire data also suggest that most of the Hmong students experience difficulties studying in only Lao. On the other hand, Lao students were satisfied with the current situation and expressed the necessity of a Lao-centered curriculum. It would appear that the educational gap occurs in classrooms where minority students tend to be disregarded.

The research results suggest that a school curriculum which suits minority students is particularly important in addition to teacher quality. This is because a well-designed curriculum may be attractive to minority students because it reflects their own language and culture. In conclusion, if the curriculum was focused more on the language and cultural background of minority students, it would help reduce the educational gap between ethnic minority and the majority in the country.