

# 「バイリンガル教育法」の終焉

——“No Child Left Behind Act of 2001”の制定——

佐藤 純子

## Expiration of the “Bilingual Education Act”

——A Consequence of Enacting the “No Child Left Behind Act of 2001”——

SATO Junko

**Abstract:** Title VII of the Elementary and Secondary Education Act enacted in 1968, well known as the “Bilingual Education Act”, was replaced by the “No Child Left Behind Act of 2001” which was signed into law by President Bush on January 8, 2002. The expiration of the “Bilingual Education Act” means the elimination of not only bilingual programs, but also the spirit of multiculturalism in the sense of tolerance and respect for diversity. This paper seeks to compare the purposes of the “Bilingual Education Act of 1968” with those of the “No Child Left Behind Act of 2001”, and tries to expound why the “Bilingual Education Act” is needed to proceed us to real democracy.

### はじめに

2002年1月、それまでの教育政策を大きく転換させる一つの法律が制定された。“No Child Left Behind Act of 2001”（おちこぼれを出すな＝以下“NCLBA”とする）と呼ばれる教育法である。これは連邦法「初等・中等教育法」(the Elementary and Secondary Education Act)の修正であり、今回の修正は1965年の成立以来、最も一変した内容となった。この修正法は、社会的・教育的に不利益な立場に置かれている子どもたちの学業達成を目的とし、それに対する連邦政府の役割を再定義している。その基本原則として、①結果への責任強化、②柔軟性と地域主体性の増長、③親の選択権の拡大、④有効性の証明された教育方法の強調を掲げている<sup>1)</sup>。言語教育については、英語に熟達していない子どもたちの英語能力の強化に対する支援を全面的に打ち出し、彼らの達成目標として流暢な英語能力の獲得や英語による高レベルな学力達成などを挙げている。

しかし、このような修正法制定の陰で、ある教育法

の幕が静かに閉じられていた。連邦法「修正初等・中等教育法」タイトルVIIとして1968年に制定された、いわゆる「バイリンガル教育法」(the Bilingual Education Act)である。これは、経済的に貧困な家庭に育ち、主要言語を英語以外の言語とする、英語を話す能力が十分でない子どもたちの学業不振を、母語と英語を教授手段とする“バイリンガル教育”によって改善を試みた教育法であった<sup>2)</sup>。しかしNCLBAの制定によって、「バイリンガル教育法」は事実上終焉した<sup>3)</sup>。修正法内に、もはや“バイリンガル教育”という言葉は見られない。

そこで、本稿は、この“「バイリンガル教育法」の終焉”が意味するものは何であったのかを考察する。そのために、どうして「バイリンガル教育法」の成立が求められたのか、また、目的はどのようなものであったかを明らかにしなければならない。これらを、1968年制定当初の条項と制定前年に開かれた上院の公聴会記録を参照しながら検討する。そして、NCLBAの目的を記した条項と比較検討した上で「バイリンガル教育法」の終焉について考え、さらに、今一度「バイリンガル教育法」の意義を改めて確認したい。

## I 「バイリンガル教育法」制定 を支えた社会的背景とは？

「バイリンガル教育法」を理解するために、まず、その制定を可能にした社会的要因から検討しなければならない。

### A：公民権運動

1950年代半ばから1960年代にかけて繰り返された公民権運動は、法的に平等な権利・民族文化の復活・文化尊重の権利をマイノリティに与えた。マイノリティの母文化への回帰は一つの人権として捉えられ、彼らの文化に対する評価は劣等的な過去の遺産から尊重し保持すべき資産へと変化した。そしてマイノリティの母語も、英語習得を妨害する「問題」から、言語使用における基本的「権利」として認められるようになった。このような社会的変動のなかで、黒人をはじめとするマイノリティ生徒は、マジョリティ生徒と同等の「教育の機会と結果の平等」を求めるようになった。

### B：補償教育の発展

公民権運動や文化剝奪論により、1960年代以降、補償教育は教育政策の一つの基本理念となった。貧困・差別・文化剝奪のために教育機会や教育サービスを享受できず、不利益な立場に置かれていた子どもたちに「補償」する教育が実施されるようになったのである。具体的には1964年制定の「経済機会均等法」(the Economic Opportunity Act)や1965年制定の「初等・中等教育法」などによって、補償教育の実施が法的にも保証され、貧困で教育的に不利益な立場にあった子どもたちの文化的・社会的状況に配慮した教育が促進されるようになった。

### C：外国語教育の促進

第二次世界大戦後の冷戦構造の中で、旧ソ連は1957年に世界初の人工衛星スプートニクI号(Sputnik I)の打ち上げに成功した。出し抜かれたアメリカ連邦政府は、科学・軍事技術の発展や諸外国との軍事的・文化的協調の必要性を強く認識するようになり、翌58年に連邦法「国家防衛教育法」(the National Defense Education Act)を制定させた。この教育法によって、国防のための科学技術教育は当然のこと、政治的・経済的発展のための多言語能力の開発にも力が注がれるようになり、外国語教師養成や外国語教育振興に対してこれまで以上に助成金が多く割り当てられるようになった<sup>4</sup>。

### D：全米教育協会のイニシアチブ

1960年代初頭のフロリダ州におけるキューバ難民に対するバイリンガル教育の実施を受け、言語マイノリティを多く抱える南西部各地でもバイリンガル教育に関する研究会や会議が開かれた。その中で全米教育協会(NEA)は、1966年10月にアリゾナ州ツーソンで「南西部の学校におけるスペイン語を話す子どもたち」と題したシンポジウムを開催し、幅広い関心を集めた。さらに、同年12月には、シンポジウムの成果と追加調査の結果を集約した「姿の見えないマイノリティ」(The Invisible Minority)という報告書をまとめ、バイリンガル教育がいかに有効であり、必要とされているかを説いた。このような全米教育協会による啓蒙活動とイニシアチブが、バイリンガル教育の必要性を南西部に止まらず全国に知らしめた。

以上のように、「バイリンガル教育法」は、公民権運動による人権尊重とそれを可能にする法的整備、貧困問題への連邦政府の積極的な関与、マイノリティ文化剝奪への補償、英語以外の言語の有用性の増大、全米教育協会の問題提起など、国家・社会・教育現場の合致した要求によって、1967年1月に最初の法案が上院議会に提出された。その後、同様の法案が下院議会にも提出され、「バイリンガル教育法」は同年12月に上下両院議会を速やかに通過した<sup>5</sup>。

## II 1968年「バイリンガル教育法」とは、 どんな教育法か？

では、このような社会的背景の中で誕生した「バイリンガル教育法」とは、どのような教育法であったのか。その条項から、「バイリンガル教育法」の内容を検討する。

1968年1月2日、当時のジョンソン大統領の署名を得て成立した連邦法「修正初等・中等教育法」のタイトルⅦ、いわゆる「バイリンガル教育法」は、第1条：〈略タイトル名〉(Short Title)、第2条：〈政策の宣言〉(Declaration of Policy)、第3条：〈認定と基金の分配〉(Authorization and Distribution of Funds)、第4条：〈連邦基金の用途〉(Uses of Federal Funds)、第5条：〈助成金の申請と承認の条件〉(Applications for Grants and Conditions for Approval)、第6条：〈支払い〉(Payments)、第7条：〈諮問委員会〉(Advisory Committee)、第8条：〈賃金基準〉(Labor Standards)の八条項と三つの付帯条項から成っている<sup>6</sup>。ここでは、その政策や目的が定められている第2条、第4条の内

容を確認する。

第2条〈政策の宣言〉「合衆国における多くの英語を話す能力が十分でない子どもたちの特別な教育要求を認識し、これらの特別な教育要求に見合った新しく創造的な初等・中等学校プログラムを開発し実現するために、地方教育行政機関に対する財政援助の行使を合衆国の政策とすることを議会において宣言する。このタイトルにおいて、英語を話す能力が十分でない子どもたち (children of limited English-speaking ability) とは、英語以外の言語が優位言語である家庭環境からやってくる子どもたちを指す」<sup>7)</sup>

第4条〈連邦資金の使用〉「このタイトルにおける助成金は、第5条によって承認された申請書に従って使用される—

(a) (A) 年収が3000ドル以下、(B) 社会保障法タイトルVIの適用を受けている家庭環境の子どもたちが多く集まる学校において、英語を話す能力が十分でない子どもたちの特別な教育要求に見合ったプログラムの計画・開発。また、助成金の用途に、調査プロジェクト、開発された計画の効果を測定する試験的プロジェクト、バイリンガル教育プログラムに使用される特別な教材の開発や普及を含む。

(b) 教師や助手、カウンセラーなどの他の教育補助的な職員としてバイリンガル教育プログラムへ参加する人々に対してデザインされた事前トレーニングや、彼らがプログラムに参加しながら質的向上を継続させるようデザインされた現職教育や発展的プログラムを提供する。

(c) (A) 年収が3000ドル以下、(B) 社会保障法タイトルVIの適用を受けている家庭環境にある子どもたちが多く集まる学校において、英語を話す能力が十分でない子どもたちの特別な教育要求に見合った必要とされる教材や設備の獲得を含めたプログラムの設立・維持・運営。それは、以下のような活動を通して行われる—

(1) バイリンガル教育プログラム、(2) 生徒に自らの言語(母語)と結びついた歴史や文化の知識を与えるプログラム、(3) 学校と家庭の緊密な協力関係を構築するプログラム、(4) (小学校の) 子どもたちの有益な学習活動に対する潜在能力を改善するようデザインされたプレスクール・プログラム、(5) 特にバイリンガル教育プログラムに参加する親を対象とした成人教育プログラム、(6) バイリンガル教育を必要とする中途退学者へのプログラム、(7) 公認の商業・職業・技術学校によって運営されるプログラム、(8) このタイ

トルの目的に見合った他の活動」<sup>8)</sup>

これらの条項から、次のように概括できよう。「バイリンガル教育法」は、①英語を話す能力が十分でなく、②英語以外の言語を使用する家庭環境にあり、③貧困層に属する家庭の子どもたちを対象とし、④彼らの特別な教育要求に見合った新しく創造的な教育プログラムの開発と実現に対し、⑤連邦政府が財政援助を行う法律であった。そして、⑥この新しく創造的な教育プログラムとは、新たに学習手段として加えられた母語や母文化を通して、⑦他の子どもたちと同等の学習の機会・学力の結果を獲得させるプログラムを示唆していた。

かくして、これまで社会的・経済的・教育的に不利益な立場に置かれていた言語マイノリティに自らの母語・文化を学習する機会を与え、さらにそれらの維持・発展を推奨するこの「バイリンガル教育法」は、多元社会における民族・人種・文化・ジェンダーなどの多様性を肯定的に評価・承認し、それらを社会制度に平等・公正に反映しなければならないとする多文化主義に準じた教育法であったといえる。

### Ⅲ バイリンガル教育要求の最大要因は？

次に、「バイリンガル教育法」を求めるに至った最大要因は何であったのかを検討する。

議会に最初に提出されたバイリンガル教育を求める法案(S. 428)に対する上院公聴会記録<sup>9)</sup>を見ると、「バイリンガル教育法」を要求するに至ったそもそもの問題の所在は、スペイン語を話す子どもたちの学業不振であったことがわかる。

提唱者の一人であり、公聴会の議長を務めていたテキサス州選出上院議員の R. Yarborough は、1967年5月にワシントン D. C. で開かれた公聴会初日の開会挨拶で次のように述べている。「私は、この問題を知って驚いた。英語以外の言語を第一言語とする子どもたちの教育問題は、深刻かつ重要であり、注目に値するものである。・・・私たちの学校が、スペイン語を話す生徒の教育に失敗していたことは、ドロップアウト率を比較すると明らかである。南西部5州における就学年数は、14歳以上のアングロ系が平均12年であったのに対し、スペイン系の名前をもつ生徒は8.1年しかなかった。残念ながら、我がテキサス州は最下位に位置し、1960年のセンサスによると、スペイン系の名前をもつ生徒は平均4.7年しか就学していなかった。私は、この状況を変えることができると期待して

いる]」<sup>10</sup>。彼は、自らの教師体験からこの問題の深刻さを認識し、全米教育協会主催のシンポジウムなどにも積極的に参加して問題の解決に取り組んでいた。そして「これはとても大きな問題であり、国家的問題へと発展しつつある」<sup>11</sup>という発言からも明らかなように、彼はこれを言語マイノリティの多い南西部の特定地域における単なる例外的な問題として片付けるのではなく、国家を挙げて取り組むべき重大な課題と位置づけていた。Yarborough の言葉に表されているように、このようなスペイン語を話す子どもたちが抱える教育問題に対する認識から、連邦法による「バイリンガル教育法」の制定が求められたのであった。

#### IV メキシコ系の学業不振の実態

Yarborough が言及した“スペイン語を話す生徒”や“スペイン系の名前をもつ生徒”とは、南西部とい

う地域の明言により主にメキシコ系<sup>12</sup>の子どもたちを示唆していたことがわかる。では、当時のメキシコ系の子どもたちは、実際にどのような教育状況にあったのか。

1968年から1971年に収集されたデータを基に保健・教育・福祉省公民権局がまとめた「メキシコ系アメリカ人の教育についての調査報告書」(Mexican American Education Study Report I-V)<sup>13</sup>によると、当時の南西部における学校在籍率(図1参照)は、第12学年でメキシコ系は約60%であり、他のアングロ系86%、黒人66.8%と比べると最も低かった<sup>14</sup>。つまり、メキシコ系のドロップアウト率は最も高く、高校修了学年までに5人の内2人が中退していた。また、読解力(図2参照)も低く、メキシコ系生徒の50%~70%が各学年の標準レベルを下回っていた<sup>15</sup>。さらに、留年率(表1参照)や過年齢率(表2参照)も極めて高く<sup>16</sup>、メキシコ系の多くは、明らかな“おちこぼ

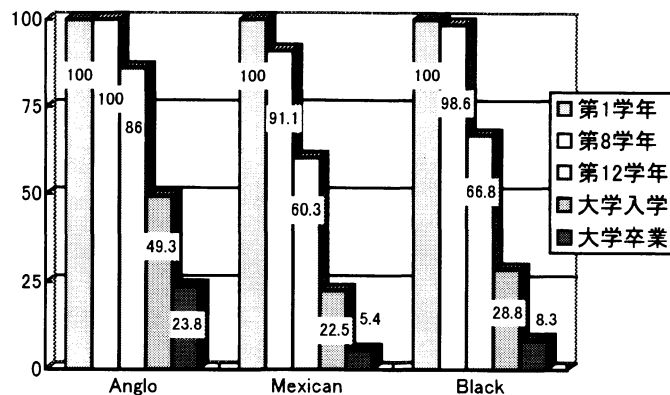


図1 南西部における学校在籍率

資料：U. S. Commission on Civil Rights, Mexican American Education Study Reports II, 1971, P 11.

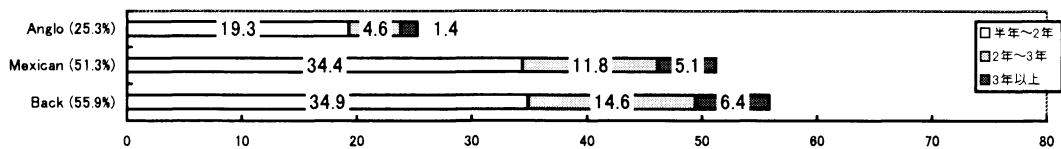


図2-1 南西部における読解力レベルが学年標準レベルに達しない生徒の割合：第4学年 (%)

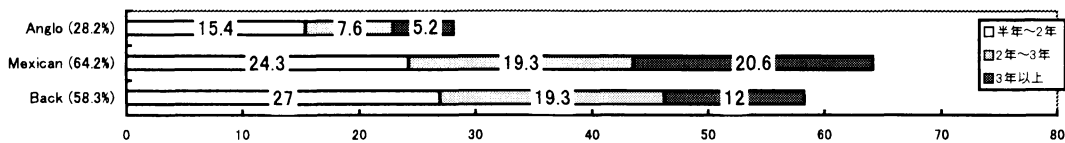


図2-2 南西部における読解力レベルが学年標準レベルに達しない生徒の割合：第8学年 (%)

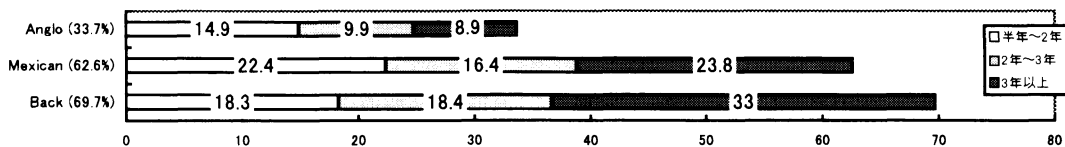


図2-3 南西部における読解力レベルが学年標準レベルに達しない生徒の割合：第12学年 (%)

資料：U. S. Commission on Civil Rights, Mexican American Education Study Report II, 1971, P. 25.

表1 第1学年と第4学年における留年率の割合：1969年

留年率－第1学年－(%)						
	Arizona	California	Colorado	NewMexico	Texas	Total
Anglo	5.7	5.6	3.9	8.5	7.3	6.0
Mexican	14.4	9.8	9.7	14.9	22.3	15.9
Black	9.1	5.7	7.7	19.0	20.9	8.9

留年率－第4学年－(%)						
	Arizona	California	Colorado	NewMexico	Texas	Total
Anglo	0.8	1.6	0.7	0.9	2.1	1.6
Mexican	2.7	2.2	1.7	4.2	4.5	3.4
Black	0.7	1.0	1.3	1.0	5.1	1.8

資料：U. S. Commission on Civil Rights, *Mexican American Education Study Report II*, 1971, P. 35.

表2 2年以上過年齢であった生徒の割合 (%)

Group	学年	Arizona	California	Colorado	New Mexico	Texas	Total
Anglo	1	0.7	0.9	0.7	0.4	0.7	0.8
	4	1.2	0.7	0.5	2.7	1.3	1.0
	8	1.1	0.8	0.6	2.3	2.1	1.2
	12	1.4	0.1	2.5	1.7	4.9	1.4
Mexican	1	2.5	1.7	2.1	1.7	6.6	3.9
	4	5.6	2.1	2.3	5.5	12.0	6.9
	8	11.8	2.3	1.5	10.8	16.5	9.4
	12	10.9	2.3	3.9	6.8	10.5	5.5
Black	1	1.5	0.7	0.9	...	3.2	1.2
	4	1.3	0.7	0.7	2.0	6.1	1.8
	8	3.0	0.3	...	1.8	6.7	2.1
	12	5.5	1.9	5.4	9.1	4.6	4.4

資料：U. S. Commission on Civil Rights, *Mexican American Education Study Report II*, 1971, P. 37.

表3 第1学年において、アングロ系生徒の平均レベルの英語を話さないメキシコ系生徒の割合

Arizona	California	Colorado	New Mexico	Texas	Southwest
30%	36%	27%	36%	62%	47%

資料：U. S. Commission on Civil Rights, *Mexican American Education Study Report III*, 1972, P. 14.

れ”であった。これらの負の要因が互いに影響して学業達成における悪循環を形成し、また、このような学業不振が彼らを貧困との悪循環にも陥っていた。

では、メキシコ系はどうしてこのような学業不振に陥ってしまったのか。主要な原因として、彼らの英語レベルの低さと不遇な教育環境の二点が挙げられる。当時のメキシコ系の英語レベルを見ると、南西部において47%の生徒が英語を話すことができなかった(表3参照)<sup>17)</sup>。ところが、英語は学校教育成功の鍵で

あった。1960年代半ばまで、ニューメキシコ州を除く南西部諸州では、英語は学校における唯一の使用言語として各州法に定められ、学校での英語の使用は徹底されていた<sup>18)</sup>。つまり、英語以外に教育へのアクセス手段は与えられていなかったのである。英語を理解しないメキシコ系の子どもたちが、入学と同時におちこぼれてしまっていたのは当然の結果といえよう。

メキシコ系は、どうして就学以前に十分な英語を身につけていなかったのか。メキシコ系の多くは、母語

であるスペイン語を第一言語としている。母国メキシコと隣接した地理的要因だけでなく、独自のコミュニティの発達や民族的誇りなどから、彼らの母語維持率は非常に高い<sup>19</sup>。そのような環境にありながら、彼らの言語教育は家庭における母語の使用以外に施されず、学校入学までに十分な英語を習得するには困難な状況にあった。そして同時に、メキシコ系の多くは貧困であり、十分な家庭教育・幼児教育が施されていない。

しかし、十分な英語の修得を妨げるメキシコ系の不遇な教育環境は、彼らの家庭環境だけではなかった。教育の中核であるはずの学校は、彼らのこのような家庭環境に配慮するどころか、それを助長していたともいえる政策を取っていた。メキシコ系の英語習得や学業達成を阻害していた学校教育における要因として、主に次の二点が挙げられる。第一は、メキシコ系の隔離教育である。南西部内、各州内、さらに学区内や学校において、メキシコ系の配置は不均等（民族的不均衡）な状態にあった。メキシコ系はメキシコ系生徒の占有率の高い学校に在籍する割合が高く、南西部に学校が13,000校以上あるなかで、メキシコ系生徒の約45%は生徒の半数以上がメキシコ系からなる1,570校（11.8%）に集中し、さらに彼らの約21%は生徒の80%以上がメキシコ系からなる約600校（約5%）に在籍していた<sup>20</sup>。このようなメキシコ系をいわば隔離した教育は、彼らの英語習得を妨げていたと考えられる。つまり、移民の子どもたちの英語習得や文化的同化は生徒間のインターアクションによっても大きく促進されるが、メキシコ系にはこの機会が与えられていなかったのである。

第二は、学校におけるスペイン語とメキシコ系文化の排斥である。学校は、スペイン語の使用を禁止または抑止していた。それは、スペイン語の使用がメキシコ系の英語習得を遅らせる最たる要因と考えられていたからである。学校によっては“*No Spanish*”というルールを設け、スペイン語の使用を教室内だけでなく運動場でも禁止していた。さらに、スペイン語の使用が懲罰・体罰の対象となっていたという報告もある<sup>21</sup>。メキシコ系の子どもたちは、それまで使用したことのない言語環境の中に何の配慮もないまま投げ込まれた上に、スペイン語使用の禁止によって母語を媒体としたコミュニケーション手段も奪われていた。そして、メキシコ系文化もスペイン語同様に排斥の対象となっていた。メキシコ系の歴史が授業で取り上げられる割合は低く、彼らの文化が学校に反映されること

もなかった。メキシコ系は、自らの文化や歴史について学ぶ機会が与えられなかっただけでなく、それが劣等文化とみなされていたために、差別・偏見の対象ともなっていた<sup>22</sup>。母文化の抑圧によって自尊心を傷つけられ、言語的不自由さから入学と同時に劣等生の烙印を押されたメキシコ系は、結局、英語を理解しないまま勉強に遅れ、貧しい家庭環境と不遇な学校環境の中でドロップアウトしていった。

メキシコ系の学業不振は、同化政策に基づく学校教育の失敗を明確に示している。母語・母文化を否定され、英語の使用が自由でないメキシコ系が、彼らの独自の背景に配慮しない学校において、英語の習得と学業達成をどうして同時に達成できようか。彼らの学業不振は、このような学校システムによる必然的な結果であったといえる。「バイリンガル教育法」の制定は、まさしくこのような結論に達した教育者・政治家たちが、それまでの教育政策を根本的に覆そうとする教育改革の実践であった。

## V スペイン語の役割とは？

では、メキシコ系の学業不振が、どうして“バイリンガル教育”要求へと発展したのか。英語による授業遂行の困難性に対する認識や、母文化への回帰・尊重だけがその理由ではない。より積極的な評価のもと、メキシコ系の母語であるスペイン語に三つの“かけ橋”としての役割を期待したからであった。

第一は、英語習得への“かけ橋”である。上院公聴会における証言を見ると、テキサス工科大学バイリンガルワークショップ・ディレクターでありスペイン語教授のF. L. Bumpassは、「スペイン語を話す子どもたちが母語を習得するように教授し、彼らが家庭や文化を拒否しないように守ることによって<sup>23</sup>、私たちは、彼らに学校空間で防衛的に身構えさせないようにすることができる。そして、彼ら自身の完全な知識や認識を通して、第二言語への心の準備をする機会が与えられる。・・・これらの子どもたちが母語に精通しているならば、英語へのかけ橋の構築が非常に容易になり、英語をより効果的に習得するようになる」<sup>24</sup>と述べ、英語の速やかで効率的な習得にはスペイン語の獲得が有効である、つまり、スペイン語は英語習得へのかけ橋となると述べている。テキサス州 San Antonio の独立学区教育長 J. Gonder は試験的プロジェクトの経験から、「バイリンガル教育グループの教師は、“スペイン語語句はいくつかの英語語句の理解を深める際

の助けとなる”ことに着目した。スペイン語での説明は、かつての状態では困難であったかもしれない概念の習得を助けた<sup>25)</sup>と報告した。教育的・社会的成功への鍵である英語を習得させるために、英語のみの環境に子どもたちをただ浸すのではなく、既に身につけているスペイン語の知識を利用して英語を習得させるという新たな教育方法が認められた。スペイン語の識字能力の獲得が英語の識字能力獲得を容易にさせるという見識から、スペイン語は英語への“かけ橋”としての役割を期待された。

第二は、文化受容への“かけ橋”である。テキサス州 McAllen の合同独立学区前会長 J. Trevino は、「スペイン語を教科や新しい言語の授業における道具として利用すると同様に、社会的・文化的受容の指標としても利用できる。・・・子どもの言語や文化を受容し理解することは、生徒と教師の両者を学校という新しい形式の学習経験の中に取り入れるかけ橋となり、その自然な経路を形成させる。彼の古い知識は、獲得すべき新しい知識の媒体として使われると同時に、彼は元来持ち合わせている知識を発達させる<sup>26)</sup>と、彼らの母語・母文化が、新しいアングロ系言語・文化を習得する際のかけ橋となること、そして二文化を理解するバイリンガルの一文化理解のモノリンガルに対する優越性を主張した。スペイン語の教授によって知識的なギャップは解消され、すべての子どもたちに対する教育の機会均等は実現されると期待された。

第三は、これまでとは視点が異なるが、国際関係構築への“かけ橋”である。南西部は、潜在的に二文化が根付き、スペイン語を母国語とする国家と隣接していることから、今後ますます発展が予想されるラテンアメリカ諸国との関係強化におけるかけ橋としての役割が期待されていた。テキサス州立大学 El Paso 校インターアメリカ研究所所長の C. Christian は、「南西部全体が、合衆国とラテンアメリカとの間の言語的・文化的かけ橋となることができると私は信じている。それは、感動的な声明の繰り返しやすばらしい目的があったにも拘らず存在することのなかった、相互理解という構造において二つの地域を結合させる<sup>27)</sup>と述べている。Yarborough も、「私たちはメキシコ系を、この国において、外国において、外交戦力として、平和部隊として、多くの場所で必要としている<sup>28)</sup>と述べ、彼らの文化的潜在力が国家の外交に有効であることを示唆した。このように、母語を媒体とすることによって、英語と母語の習得や学習内容の理解が確実に達成され、それによって国際社会で活躍できる人材の

育成が期待されていた。

メキシコ系の学業不振の克服は彼らの言語問題の克服であり、その解決手段として母語の有用性が承認されたことによって、バイリンガル教育は求められるようになった。その有用性とは、単なる学習内容の理解増進だけでなく、社会的成功に不可欠である英語習得・文化受容や国際関係構築などの様々な“かけ橋”としても見出されていた。母語に対する評価（英語習得やアメリカ化を阻止するため捨て去るべきもの→英語習得や自己の確立に有効であるため維持し発展させるべきもの）の転換によって、バイリンガル教育は言語マイノリティの学業達成に最も効果的な手段とみなされ、それを支援・保障する「バイリンガル教育法」の要求へと展開したのであった。

## VI 「特別な教育要求」とは？

Yarborough は公聴会初日の開会挨拶で、先に続けて「S. 428 は、スペイン語を話す生徒の特別な教育要求に見合った新しく創造的な初等・中等学校プログラムを開発し実現するための財政援助をもたらすものである<sup>29)</sup>と述べ、“スペイン語を話す生徒は特別な教育要求をもっている”と明言している。この“特別な教育要求”という文言は、そのまま第2条でも使用された。では、この「特別な教育要求」とは、具体的にどのような内容を示唆していたのか。

これは、三つの側面からアプローチすることができよう。第一は、教育環境の側面である。アリゾナ州選出上院議員の P. J. Fannin は、「メキシコ系は、非情な差別の犠牲となってきた。・・・スペイン語を話す子どもたちの多くは、英語を話す子どもたちよりも文化的に不利な家庭からやって来る。学校で使用されている言語をほとんど知らず、家庭とは異なる言語で教育を受けなければならない。経験に乏しく、高等教育への意欲も欠如している。(教育)機会が他の生徒よりも少ないことが、彼らの低いテスト結果の重大な原因となっている。しかし、彼らの基礎学習能力を疑う理由はどこにもない<sup>30)</sup>と述べた。これまでも指摘したように、スペイン語を話す生徒は、入学前に英語の習得が困難であるという教育環境、自己が尊重されない学校環境の下に置かれていた。特別な教育要求とは、彼らの不利・不遇な教育環境に対する配慮の要求であった。

第二は、言語スキルの側面である。スペイン語を話す生徒の言語問題は、英語習得の問題だけではなかつ

た。彼らの母語であるスペイン語においても、識字レベルが限られていた。テキサス州の州上院議員でメキシコ系の J. Bernal は、メキシコ系のスペイン語について、このように語っている。「メキシコ系が話す言語は、Tex-Mex (テキサス州に居住するメキシコ系が話すなまりのあるスペイン語) である。この方言を話す不幸な人々は、見たところでは正しいスペイン語も、正しい英語も話せない<sup>1)</sup>」。また、アリゾナ州選出上院議員の Fannin は、「もし、メキシコ系やプエルトリコ系の子どもたちが、完全なスペイン語を話す状態で入学して来るのであれば、おそらく、これまでの教育へのアプローチは正当化されるだろう。しかし、そのケースは非常に稀である。多くの場合、彼らのコミュニケーション言語は、スペイン語と英語の不完全な組み合わせである<sup>2)</sup>」と指摘した。言語の使用が英語だけに限られた学校で教育を受けたメキシコ系青年たちは、英語だけでなく、母語であるスペイン語をも十分に習得していなかったのである。このように、スペイン語を話す子どもたちが学業不振に陥った場合、英語とスペイン語の両言語を使いこなせないという意味における非識字となっていた。特別な教育要求とは、英語の習得が困難な状態にあるだけでなく、スペイン語も完全に話すことのできない彼らの貧しい言語能力に対する配慮の要求であった。

第三は、歴史的な側面である。カリフォルニア州選出上院議員の T. H. Kushel は、1848年のアメリカメキシコ戦争<sup>3)</sup>による領土割譲を取り上げ、「1848年のグアダループ・イダルゴ条約<sup>4)</sup>によって合衆国はバイリンガル国家となった。南西部の土地を獲得したことによって、私たちの国には、スペイン系文化やメキシコ系文化という大きな資産が持ち込まれた。その条約は、特に、メキシコの割譲地のスペイン語を話す75,000人の居住者の文化的伝統を“保護”するためにもたらされた<sup>5)</sup>」と述べた。彼は、アメリカ人とならざるをえなかったメキシコ系の歴史的経緯への配慮、条約にて保障された諸権利の尊重から、メキシコ系がもたらした文化を資産とみなし、共生することを勧めた。Yarborough も、「(スペイン語を話す) 南西部の人々は、この地に最初に到来し、ここ(アメリカ)へも人生を変えるためにやって来たのではなく、1830年代から40年代における領土割譲によって変わることを余儀なくされた。だから、スペイン語を話す人々と他言語を話す人々の間には、論理的に歴史的差異がある<sup>6)</sup>」と述べ、メキシコ系の言語や文化は、他とは異なる独自の地位にあることを認めた。このように、

メキシコ系はこの地における先住者であるという歴史的経緯から、彼らの文化遺産を保護し尊重する教育が要求された。

「バイリンガル教育法」を提案した人々は、言語マイノリティの生徒の実情に真正面から向き合うことによって、彼らの能力発展に必要な手段としてバイリンガル教育を見出し、その実施に対する連邦政府の推奨と援助を要求した。それは、現実的な問題との対峙によって導き出された結論に対する要求であると同時に、歴史的に保障された権利に対する要求であり、「バイリンガル教育法」が、社会的弱者であるマイノリティの立場に配慮し、彼らの人権を尊重する多文化主義に基づいた教育法であることがここでも確認できる。

## VII “No Child Left Behind Act of 2001” の目的とは？

では、このような「バイリンガル教育法」に取って替わった NCLBA とは、どのような教育法なのか。

2002年1月8日、現ブッシュ大統領の署名によって、“No Child Left Behind Act of 2001”<sup>7)</sup>が制定され、これまでの連邦法「修正初等・中等教育法」の内容が全面的に改正された。この中で言語について言及している項目が、タイトルⅢ「英語に十分に熟達していない生徒や移民の生徒のための言語教授」(Language Instruction for Limited English Proficient and Immigrant Students) である。

このタイトルは大きく三つのパートに分かれ、それぞれ、パート A <英語獲得・言語能力向上・学業達成法>(English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act)、パート B <言語教授教育プログラムの改善>(Improving Language Instruction Educational Programs)、パート C <一般的条項>(General Provisions) である<sup>8)</sup>。各パート内にはサブパートがいくつか設けられ、より細かに分類された条項が定められている。ここでは、パート A・B の第2条<目的>(Purpose) から、タイトルⅢの特徴を明らかとしたい。

まず、パート A の第2条では、次のような九つの<目的>を掲げている。

「(1) 移民の子どもたちや若者を含めた英語に十分に熟達していない子どもたち (Limited English Proficient Children<sup>9)</sup> = 以下“LEP の子どもたち”とする) の、十分に熟達した英語能力の獲得、英



語による高水準な学業達成の促進，すべての子どもが達成するよう期待されるのと同様の州学習指導要領（State academic content）や生徒学力達成基準（student academic achievement standards）の達成を保証するよう援助する。

(2) 移民の子どもたちや若者を含めたすべての LEP の子どもたちが，コアとなる学問的教科において高水準を達成するよう支援する。それによってこれらの子どもたちは，すべての子どもが達成するよう期待されるのと同様に高度の州学習指導要領や生徒学力達成基準を達成できるようにする。これは，セクション 1111 (b) (1)<sup>40)</sup>とも一致する。

(3) LEP の子どもたちに教授し，移民の子どもたちや若者に奉仕する，州教育行政機関，地方教育行政機関，学校を支援するようデザインされた高質な言語教授教育プログラム（language instruction educational programs）<sup>41)</sup>を開発する。

(4) 移民の子どもたちや若者を含めた LEP の子どもたちに，すべて英語で行われる教授環境に入る準備をさせるようデザインされた質の高い教授プログラムを，州教育行政機関や地方教育行政機関が提供できるように，それらの機関能力の開発・向上を支援する。

(5) 州教育行政機関，地方教育行政機関，学校が，言語教授教育プログラムや LEP の子どもたちの英語能力向上プログラムを設置・実施・維持できるように，それらの機関能力の構築を支援する。

(6) LEP の子どもたちの親や地域のために，LEP の子どもたちや地域が言語教授教育プログラムへ参加することができるように促進する。

(7) 移民の子どもたちや若者を含めた LEP の子どもたちを英語に熟達させ，一方で，高度の州学習指導要領や生徒学力達成基準を達成できるよう援助するために，言語教授教育プログラムを，州教育行政機関や地方教育行政機関へ支給される公的助成金（formula grants）を通して実施されるプログラムへとシステム化する。

(8) 州教育行政機関，地方教育行政機関，学校に，LEP の子どもたちの英語の熟達やコアとなる学問的内容知識の増進に責任を負わせる。それは，次のことを要求する—

(A) 各年度の LEP の子どもたちの英語熟達度における向上の証明

(B) 移民の子どもたちや若者を含めた LEP の子どもたちの年間の進歩が，セクション 1111 (b) (2)<sup>42)</sup>で定められるような十分なものにする

(9) 州教育行政機関や地方教育行政機関が，英語教育に最も効果的であると信じる，LEP の子どもたちの教育についての科学的に基礎づけられた調査に基づいた言語教授教育プログラムの実施に際し，それらの機関に柔軟に実施する自由を与える<sup>43)</sup>

続いて，パート B〈言語教授教育プログラムの改善〉であるが，まず，第 1 条〈略タイトル名〉で，このパートを「学業達成のための言語教授教育プログラム改善法」(Improving Language Instruction Educational Programs for Academic Achievement Act)と呼ぶと定めている。

第 2 条の〈目的〉では，「このパートにおける目的は，LEP の子どもたちが英語を習得し，すべての子どもたちが達成するよう期待されるのと同様に厳密な州学習指導要領や生徒学力達成基準を含めた教育達成基準を達成できるように保証・援助することである。

(1) LEP の子どもたちに提供する教育的プログラムのシステム改善や修正の促進と，それに対する実施責任システムの開発

(2) 言語スキルと多文化的理解の発展

(3) LEP の子どもたちの英語能力と，可能な範囲における，そのような子どもたちの母語スキルの向上

(4) 連邦法の下で保証されるネイティブ・アメリカンの言語の特異な地位に関連し，ある改正を加えたネイティブ・アメリカンへの類似した援助の付与

(5) LEP の子どもたちのための学校改善に焦点を当てたデータの集積，普及，調査，教材，そして技術的援助の開発

(6) LEP の子どもたちに接する教職員に対する専門的なトレーニングを強化・改善するプログラムの開発<sup>44)</sup>

これらの条項を概括すると，タイトルⅢは，移民や LEP の子どもたちの①熟達した英語能力の獲得，②英語による高水準な学業達成の促進，③すべての子どもと同様の州学習指導要領や生徒学力達成基準の達成を保証するための④（英語獲得において）高質な言語教授教育プログラムの開発を目的としている。そして各教育行政機関には，そのような子どもたちが，年間

にどれ程英語を獲得したかを示す⑤英語熟達度の証明と、⑥言語教授教育プログラムの実施に際する(英語獲得)効果の科学的な調査を求めている。

以上のことから、このタイトルの下における言語マイノリティへの教育補償とは、英語の迅速な習得、英語への速やかな移行のみを到達点とした、いわゆる英語中心主義的教育政策を継承していることがわかる。パート B では、多文化的理解の発展や母語スキルの向上が示唆されているが、それはあくまでも可能な範囲内であり、これらに対する具体的方法も挙げられていない。この〈目的〉からは、マイノリティ文化・言語を教育的手段として使用し、さらに維持・発展させるという多文化主義に基づいたバイリンガル教育で掲げられていたような目的は全く見られない。

### VIII 「バイリンガル教育法」の終焉

「バイリンガル教育法」は制定以降、教育の枠を超えたさまざまな立場で議論され、政治運動の対象ともなってきた。この法律が熱い議論を招いた理由は、これが単なる教育の場における使用言語の問題に尽きないからである。バイリンガル教育問題は、民族・文化・アイデンティティ・差別・貧困など、多民族国家アメリカが民主主義的な多文化共生国家として発展を遂げるには避けて通れない要因を内包している。それゆえ、「バイリンガル教育法」をどう実施するかは、多民族国家アメリカのあり方を問う大きな指標となっていた。しかし、今度の修正法成立によって「バイリンガル教育法」の幕は閉じられた。この「バイリンガル教育法」の終焉は、国家体制が公民権運動以降隆盛していた多文化主義から路線を変え、再び同化主義へと再編成されたことを意味している。

「バイリンガル教育法」は、まさしく多文化主義に基づいた教育=多文化教育の提供を、言語という側面から保証した法律であった。それまで使用が禁止されていた言語マイノリティの母語が、教育的手段として積極的に使用が認められたことは、マイノリティの立場から考えると劇的な改革であったに違いない。さらに、それは言語のコミュニケーション手段としての役割だけでなく、その文化的役割をも重視し、子どもたちの健全な精神の育成を視座に母語の維持・発展をも促した。排斥の対象であったマイノリティの文化も学校教育に反映され、学習対象としても保障されるようになった。

これは、バイリンガル教育が言語教育の枠に収まら

ず、マイノリティがもつ文化的独自性・多様性をも考慮に入れた教育であったことを示唆している。すなわち「バイリンガル教育法」の目標は、言語マイノリティの英語獲得・母語維持・学業達成という学校教育の域を超え、バイリンガル・バイカルチュラルなアメリカ人への人間教育であったと考えられる。それまでの“文化”は、“アメリカ文化”か“マイノリティの異国文化”という既成文化概念に沿って分類され、子どもたちには盲目的な国家忠誠を誓った愛国主義の“アメリカ”か、反国家的であり劣等な“マイノリティ”のどちらか一方の“文化”しか内在されないという偏狭な文化観に基づいていた。しかし「バイリンガル教育法」は、そうした枠から解放され、複数の文化的要因が混成して構成された“多文化”に精通する子どもたちの育成を目指した。これこそ、現代に必要とされている国際的視点、多角的な見識、多言語能力、そして多様な社会に適応できる柔軟性や寛容性、すなわち、多文化社会を生きるスキルを養う上で重要な教育であり、引いては、多民族・多文化国家であるアメリカの発展に貢献する人材の育成を可能にする教育ではなかったのだろうか。

しかし、現政権はこの多文化主義に基づいた「バイリンガル教育法」を否定し、新しく英語中心主義(English Only)<sup>45</sup>に基づいた NCLBA を制定した。生徒を“英語の話せる生徒”と“英語の話せない生徒”に単純に二分化し、“英語の話せない生徒”には“話せるようになるための特別なプログラムを提供する”というのが、この修正法の主旨である。ここでは、英語不習得の根底にある彼らの文化的・経済的・社会的要因は考慮されていない。このような生徒の独自性・多様性を無視した教育政策で、本当に一人もおちこぼれを出さずに、彼らの英語習得や学力達成が実現できるのだろうか。

メキシコ系の学業不振の要因を振り返れば、英語中心主義がマイノリティ生徒に有効でなかったことは既に明らかである。当時の彼らが求めていたのは、英語を習得するための特別なプログラムだけではない。彼らの独自性を理解し尊重する教師やクラスメート、彼らの文化を主流文化と対等に反映し肯定的なアイデンティティの確立を可能とする学校環境などが、同様に、いやそれ以上に重要であったことに気づいたからこそ、「バイリンガル教育法」が求められたのである。どれだけのマイノリティが、生まれもつ文化への配慮もされずに“英語を話せない生徒”として見下された扱いを受けながら、英語と学習内容の習得を同時

に成し遂げるといふ困難な目標を達成できるのか。私たちは、今こそ過去の失敗や、それを克服するためになされた挑戦から学ぶべきではないだろうか。

## あ と が き

アメリカは、教育現場における宗教の尊重や人種差別の撤廃など表向きは積極的に多文化主義に取り組んでいるようであるが、今日までに25州が英語公用語化 (Official English) や反バイリンガル教育 (Anti-Bilingual Education) を定めた州法を成立させていることから明らかなように<sup>40)</sup>、言語に関しては依然として同化主義的傾向が強い。バイリンガル教育は、多額の投資にも関わらず明白な効果が見られないという懐疑的見解の普及、特別なバイリンガル・プログラムを新たな隔離教育とする批判、社会的成功のための英語獲得の絶対視・最重要視、そして、英語が国家統一手段であり忠誠心の現われとする愛国主義の増大などにより、その意義が大きく見失われている。

しかし、「バイリンガル教育法」の成立目的やその背景にあった問題の検討により、この教育法の意義が再確認された。それは、「バイリンガル教育法」が、メキシコ系に対する学校教育の失敗への認識と社会的人権尊重意識の高揚の下で、次のような教育を求めたところに存在すると考える。第一に社会や学校教育におけるマイノリティの自らのルーツ・文化・言語にアクセスする権利を保障し機会を提供する教育、第二に同化や排斥・否定ではなく差異の承認と受容に基づいた多様な価値を肯定するという寛容性を養う教育、第三に国家が内包する多様性に対し現実的に対峙する教育である。

学校において、主流民族のみに固執した国家観・文化観・価値観を全生徒に押し付ける教育が行なわれ続けるならば、抑圧-被抑圧というマジョリティとマイノリティの関係はこれからも永遠に継続される。アメリカが差別や不平等・不公正を克服し、真の民主主義国家となるためには、これらのような多文化主義を視座に入れた教育の実現が必須である。今後もこの言語政策の動向が、民主主義国家としてのアメリカの成熟度を測る上での試金石となっていくことだろう。

## 注

1) U. S. Department of Education, *The No Child Left Behind of 2001-Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act Legislation and Policies Website*, 2002/8/3, [on line]

<http://www.edu.gov.nclb>

- 2) 「バイリンガル教育法」は、“No Child Left Behind Act of 2001”の制定以前にも計5回の修正が加えられ、その度に対象者や理念を変容させているためにタイトル下における性質を一義的に決定しがたい。そこで、本稿では「バイリンガル教育法」制定時の目的と意義を主題としているため、「バイリンガル教育法」を成立第一号の1968年法に限定して論じることとする。
- 3) James Crawford, *The Bilingual Education Act 1968-2002*, 2002/8/3, [on line]  
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/T7obit.htm>  
ここでクロフォードは、“Title VII of the Elementary and Secondary Education Act, …, expired quietly on January 8. The law was 34 years old.”と述べている。
- 4) 奥田真丈編著『主要国の学制と教育課程〈現状と比較〉』第一法規 1967年 P. 306.
- 5) バイリンガル教育に関する最初の法案は1967年1月17日に上院議会に提出された。バイリンガル教育法案は、両院における審議を経て、下院に提出されていたH. R. 7819の修正案という形で同年12月15日に上下両院協議会で承認を受け通過した。そして、1968年1月2日に当時の大統領の署名によって正式に制定された。
- 6) U. S. Congress, Title VII-Bilingual Education Programs, P. L. 90-247, 1968, [on line]-以下、タイトルVIIとする-National Clearing House for English Language Acquisition, *Online Library: History, Legislation & Policy*, <http://www.ncele.gwu.edu/library/policy/legislation.htm>
- 7) タイトルVII, “Sec. 702.”.
- 8) タイトルVII, “Sec. 704.”.
- 9) *Bilingual Education, Hearings before the Special Subcommittee on Bilingual Education of the Committee on Labor and Public Welfare, United States Senate, Ninetieth Congress First Session on S 428*, U. S. Government Printing Office, 1967 (Arno Press 1978)-以下、資料①とする-
- 10) 資料①, Statement of Ralph Yarborough at Hearing of May 18, Pp. 1-2.
- 11) 資料①, Statement of Ralph Yarborough at Hearing of June 24, P. 479.
- 12) ここでは、メキシコ系アメリカ人を“メキシコ系”と省略する。
- 13) U. S. Commission on Civil Rights, *Mexican American Education Study Report I-V*, U. S. Government of Printing Office, 1971-1973, (Arno Press 1978).
- 14) U. S. Commission on Civil Rights, *Mexican American Education Study Report II*, 1971, Pp. 9-20.
- 15) *Ibid.*, Pp. 23-34.
- 16) *Ibid.*, Pp. 35-38.
- 17) U. S. Commission on Civil Rights, *Mexican American Education Study Report III*, 1972, Pp. 13-14.
- 18) *Ibid.*, Pp. 80-82.
- 19) その傾向は今日でも続いており、1999-2000年度の統計によると、LEP生徒の76.6%は母語がスペイン語であり、2位のベトナム語2.3%、3位のモン族語2.2%を

- 大きく引き離している。
- NCBE, *What are the most common language groups for LEP students?*, 2002/3/29, [on line] <http://www.ncbe.gwu.edu/askncbe/faqs/05toplans.htm>
- 20) U. S. Commission on Civil Rights, *Mexican American Education Study Report I*, 1970, Pp. 21-38.
- 21) U. S. Commission on Civil Rights, *Mexican American Education Study Report III*, 1972, Pp. 13-20.
- 22) *Ibid.*, Pp. 30-36.
- 23) 筆者の理解するところによると、ここでの「家庭や文化を拒否する」は、スペイン語を話す生徒は、学校における家庭言語や文化の劣等的な取り扱いによって、英語やアングロ系文化だけでなく、自文化や言語を否定する傾向が強く、全般的に自己アイデンティティの確立が困難な状態に置かれていたことを示唆していた。
- 24) 資料①, Statement of Faye L. Bumpass at Hearing of May 18, P. 62.
- 25) 資料①, Statement of John Gonder at Hearing of May 31, P. 344.
- 26) 資料①, Statement of Jesse Trevino at Hearing of May 29, Pp. 305-306.
- 27) 資料①, Statement of Chester Christian at Hearing of May 26, P. 253.
- 28) 資料①, Statement of Ralph Yarborough at Hearing of May 31, P. 328.
- 29) 資料①, Statement of Ralph Yarborough at Hearing of May 18, P. 2.
- 30) 資料①, Statement of Paul J. Fannin at Hearing of May 18, Pp. 17-18.
- 31) 資料①, Statement of Joe Bernal at Hearing of May 31, Pp. 326-327.
- 32) 資料①, Statement of Paul J. Fannin at Hearing of May 18, Pp. 15-16.
- 33) アメリカーメキシコ戦争 (1846~48), アメリカの勝利に終わる。
- 34) メキシコは、アメリカーメキシコ戦争終結の際に締結された「グアダルルーペ・イダルゴ条約」の定めるところにより、カリフォルニアからニューメキシコ (現アメリカ南西部) までの 260 万平方キロにも及ぶ広大な土地 (当時のメキシコ国土のおよそ半分) を 1500 万ドルでアメリカへ割譲した。しかし、アメリカに占領されたのは領土だけでなく、そこに居住していたメキシコ人も国境線の移動によりアメリカの一部となった。同条約では、その人々に対する権利-どちらの国家に属するかを選択権・財産の保護・それまでと同等の諸権利・信仰などの個人の自由などを保障していた。
- 35) 資料①, Statement of Thomas H. Kuchel at Hearing of June 24, P. 423.
- 36) 資料①, Statement of Ralph Yarborough at Hearing of June 24, P. 468.
- 37) 全 10 タイトルで構成されている。Title I - Improving the Academic Achievement of the Disadvantaged, Title II - Preparing, Teaching, and Recruiting High Quality Teachers and Principals, Title IV - 21st Century Schools, Title V - Promoting Informed Parental Choice and Innovative Programs, Title VI - Flexibility and Accountability, Title VII - Indian, Native Hawaiian, and Alaska Native Education, Title VIII - Impact Aid Program, Title IX - General Provisions, Title X - Repeals, Redesignations, and Amendments to Other Statutes.
- 38) U. S. Congress, Title III - Language Instruction for Limited English Proficient and Immigrant Students, P. L. 107-110, 2002, [on line], -以下, タイトル III とする -  
National Clearing House for English Language Acquisition, *Online Library: History, Legislation & Policy*, <http://www.ncela.gwu.edu/library/policy/legislation.htm>
- 39) "Limited English Proficient" とは、次のように定義されている。"A limited-English-proficient student is an individual, age 3 to 21, who is enrolled (or about to enroll) in a U. S. elementary or secondary school and meets these two requirements. 1. Belongs to one of the following categories: · Was not born in the United States or speaks a native language other than English; · Is a Native American, Alaska Native, or native resident of outlying areas and comes from an environment where a language other than English has had a significant impact on the individual's level of English language proficiency; or · Is migratory, speaks a native language other than English, and comes from an environment where a language other than English is dominant. 2. May be unable, because of difficulties in speaking, reading, writing, or understanding the English language, to: · Score at the proficient level on state assessments of academic achievement; · Learn successfully in classrooms where the language of instruction is English; or · Participate fully in society.", 出典: James Crawford's Language Policy Web Site & Emporium, *Guide to Title III of the No Child Left Behind Act*, <http://ourworld.compu-serve.com/homepages/JWCRAWFORD/new.htm#T3>
- 40) 1111 (b) (1) とは、タイトル I 「不利益を被っている子どもたちの学業到達の改善」, パート A 「地域の教育機関によって運営される基礎プログラムの改善」, サブパート I 「基礎プログラムの要求」, セクション 1111 「国家計画」, (b) 「標準学力, 学力評価, 実施義務」, (1) 「標準学力への挑戦」を指す。ここでは、各州が標準学習内容 (Academic content standards) や生徒学力達成基準を採用し、学校による実施を州計画において提示することを定めている。
- 41) "Language Instruction Education Program" とは、次のように定義されている。"A 'language instruction educational program' is a course of instruction for LEP students that may use both English and the students' native language -or English alone- for the purpose of developing English proficiency while meeting challenging State academic content and student achievement standards.", 出典: James Crawford's Language Policy Web Site & Emporium, *Guide to Title III of the No Child Left Behind Act*, <http://ourworld>.

compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/new.htm#T 3

- 42) 1111 (b) (2) とは、タイトル I 「不利益を被っている子どもたちの学業到達の改善」、パート A 「地域の教育機関によって運営される基礎プログラムの改善」、サブパート 1 「基礎プログラムの要求」、セクション 1111 「国家計画」、(b) 「標準学力、学力評価、実施義務」、(2) 「実施責任」を指す。ここでは、各州が、地方教育行政機関、公立初等学校、公立中等学校が年間の十分な進歩を保証するために効果的である、1つの、州全体で行使される州実施責任システムの開発・実施を州計画において提示することを定めている。
- 43) タイトル III, “Sec. 3102.”.
- 44) タイトル III, “Sec. 3202.”.
- 45) 英語公用語化運動を繰り広げてきた団体として、“U. S. English” が有名である。彼らの English Only と呼ばれる運動は、英語を国家公用語と定めるよう憲法改正を求めており、英語の絶対的地位が確立されるよう全米規模での活動を続けている。彼らは英語を、「多民族国家の統一をもたらすもの」であり「移民の社会的成功への最良の道具」と位置づけている。言語教育については移行段階における特別な援助は認めているものの、学業向上・社会的上昇のためにできるだけ速やかな英語の習得を可能にする教育を要求し、その最善策は英語を母語とする子どもたちと共に学ぶことであると主張している。
- 46) これまでに 25 州が英語の公用語化を定める州法を制定し、さらに現在審議中である州も含めると半数以上の州が英語中心主義の採用を宣言している。
- 詳しくは、James Crawford’s Language Policy Web Site & Emporium, *Language Legislation in the U. S. A.*, 2002/9/13, <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/langleg.htm>

#### 主要参考文献

- Abdul Karim Bangura and Martin C. Muo, *United States Congress and Bilingual Education*, New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2001.
- Antonia Darder, Rodolfo D. Torres, and Henry Gutierrez, *Latinos and Education: a Critical Reader*, New York and London: Routledge, 1997.
- Guadalupe Valdes, *Learning and Not Learning English: Latino Students in American Schools*, New York: Multicultural Education Series, Teachers College, Columbia University, 2001.
- James Crawford, *Bilingual Education: history, politics, theory, and practice*, forth edition, Los Angeles: Bilingual Educational Services, Inc., 1999.
- Raices Y Alas and Eugene E. Garcia, *Hispanic Education in the United States*, New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2001.
- Thomas P. Carter, *Mexican Americans in School: A History of Educational Neglect*, New York: College Entrance Examination Board, 1970.
- 江原武一編著『多文化教育の国際比較—エスニシティへの教育の対応』玉川大学出版部 2000年。
- 末藤美津子「バイリンガル教育法の成立過程—アメリカ南西部諸州における動きを中心に—」『国際教育』創刊号 1992年。
- 末藤美津子「アメリカのバイリンガル教育法における言語観—1968年法から1994年法までの変遷—」『比較教育学研究』第25号 比較教育学学会 1999年。
- 友沢昭江「多言語社会への挑戦—アメリカ言語事情最前線」徐龍達・遠山淳・橋内武編著『多文化共生社会への展望』日本評論社 2000年。