

ラオスにおけるへき地教育の特性と多文化性の課題

小野 豪 大

(北海道教育大学釧路校非常勤講師)

Characteristics of Rural and Remote Education and Challenge to Multiculturalism in Lao PDR

Takehiro ONO

(Part-time Lecturer, Hokkaido University of Education Kushiro Campus)

【概要】

本研究は、日本のへき地教育の実践研究において、一般的に認知されてきた「へき地教育の三特性」を手掛かりに、東南アジアの多民族国家であるラオス人民民主共和国（以下、ラオスという）におけるへき地教育の課題と比較しながら、「多文化性」という新たな特性についてとらえることを課題としている。本稿では、とりわけ、ラオスのへき地小規模校に多く在籍する少数民族の児童生徒が公用語（ラオス語）を習得する過程を通じて、母語・母文化学習の重要性を明示した。

はじめに

本研究の目的は、日本のへき地教育で一般的に認知された「へき地教育の三特性（へき地性、小規模性、複式形態）」という枠組みを根拠として、多民族国家ラオスのへき地教育の課題を概観し、さらに新たな特性としての「多文化性」について論ずることである。さらに「多文化性」は、ラオスの初等教育で最大の焦点であるラオス語の識字率を阻害する要因ではなく、むしろ促進する要因としてプラス評価することの意義もとらえていきたい。日本のへき地教育から生まれた「へき地教育の三特性」という観点を、一見共通性の低いラオスと比較することは、今後の多文化共生社会を目指すうえで双方の国々にとって積極的な意味を持っている。

日本にとっては、日本のへき地教育に関する研究の所産が開発途上国のへき地教育に役立ち、またこれまでの実践活動では取り上げられなかった「多文化性」について見識を深めるきっかけになる。一方、ラオスにとっては、「開発途上国で、しかもへき地だから教育課題が大きいのだ」と単にそれぞれの特性をマイナス評価するのではなく、そうした伝統的思考から転換を図り、新たな特性である「多文化性」を教育実践に積極的に生かした教育手法を試みることにつながる。その教育手法とは、ラオスにおいて公用語（ラオス語）の識字率向上に寄与すると同時に、児童生徒の母語教育も保障するバイリンガル教育である。時代や文脈の違いはあっても、ラオスと日本の双方が「多文化性」をプラス評価し、多文化共生社会を共に目指す動きとバイリンガル教育により互いに相乗効果を生むことが期待される。

1. ラオスの教育改善と日本の教育協力

(1) ラオスの教育改善の課題

ラオスは東南アジアの内陸国で5つの国に囲まれ、50の民族グループを有する多民族国家である。政治体制は1975年の建国以来社会主義体制であり、ラオス人民革命党の一党独裁制で成り立っている。しかし、1990年代から旧ソ連・東欧の崩壊によって社会主義圏との協力関係が一気に鈍化すると、欧米先進国も含めた開放経済に舵を切った。2000年代に入ってから毎年4～8%の経済成長を記録し、2020年には開発途上国からの「卒業」を目標としてきたが、社会開発の進捗状況を見ると各分野ともまだまだ国際援助に依存する状態が続いており、教育においても様々なプロジェクトが継続されている。

ラオスにおける教育上の課題は多岐に渡っているが、初等教育の拡充が長年の最重要度分野であり、教育統計上の数値は年々順調に改善の傾向を示している。ラオス教育スポーツ省によると、2015年の主な初等教育関係の統計は以下のように記されている（注1）。

表1 ラオスの初等教育関連統計（2015）

・幼児教育就学率	43.2%
・幼稚教育経験者の初等教育就学率	51.2%
・純就学率（1年次）	97.2%
・純就学率（全学年）	98.5%
・総就学率	118.4%
・留年率	5.8%
・中退率	5.2%
・5年次児童残存率	78.3%
・中等教育への進学率	91.7%
・中等教育の総就学率	78.1%

出典：ラオス教育スポーツ省統計情報技術センター発行『Lao PDR EDUCATION PROFILE 2011-2015』より引用・翻訳

1年次の純就学率は97.2%だが、この数字は全国レベルや地域レベルで実施されてきた様々な教育環境改善事業の成果と言える。さらに留年率（5.8%）や中退率（5.2%）もかなり改善しているので、今後の焦点は初等教育の前後のステージである幼稚園や中学校へのアクセスを高めていくことが必要になってくる。また、教育の質的サービス、すなわち教育施設、教科書、教材、教員など総合的な教育サービスの魅力を各地で向上していく必要があるだろう。

しかし、ここで取り上げておきたいのが教育の地域格差と少数民族の関係である。上述のラオス全土の教育統計も全国17県1都のデータを平均化したものであり、実際、国土の7割を占める山岳地帯及び都市部からのサービスが届かない国境地帯と都市部（とりわけ首都ビエンチャン）との間には、大きな格差が存在することに留意しなければならない。そうしたへき地に多く居住し、独自の文化や伝統に基づいて生活する少数民族の子どもたちにとって、ラオス語を学び、ラオス語で進められる教科学習の階段を上っていくことは簡単なことではない。さらにラオスの少数民族について概観すると、冒頭に述べた50の民族グループは、大まかな括り方では、ラオ・タイ系語族（8民族）が約62%で「ラオス語が母語である主流民族グループ」、一方、モン・クメール系語族（33民族）が約25%、シナ・チベット系語族（7民族）が約3%、そしてモン・イウミエン系語族（2民族）が約10%で「ラオス語を母語としない少数民族グループ」となる（注2）。50民族になったのは2018年12月の国民議会にてモン・クメール系語族にブルー族を加えることが承認されたからで、それ以前は49民族が通説であった。このように言語別に区分された多民族国家にとって、公用語であるラオス語の存在と普及は国民同士が共通語で意思伝達を図り、国家が安定と発展を目指すために最も基本的なものである。いわゆる「単一民族意識」の強い国家では意識すらしない共通語を普及させることは、長年ラオスの基礎教育改善の主眼だったと言っても過言ではない。

（2）ラオス語普及の根拠

ラオスの憲法（1991年公布、2003年及び2015年改正）第110条には「ラオス語とラオス文字を公用語及び公用文字とする」と明記されており、国家的な教育政策においてラオス語普及が優先事項となる法的根拠がここにある。さらに、5カ年の教育計画方針『Education and Sports Sector Development Plan 2021-2025』（英文）には、「より改善され、包括的なカリキュラムを学校教育の全レベルで実現する」という成果を目指すためのPolicy Actions（政策行動）のひとつとして、以下のような記述がある（注3）。

「Assess the effectiveness of various approaches to improve Lao language for early grades, particularly for students who do not have Lao as their mother tongue and recommend for Ministerial approval a

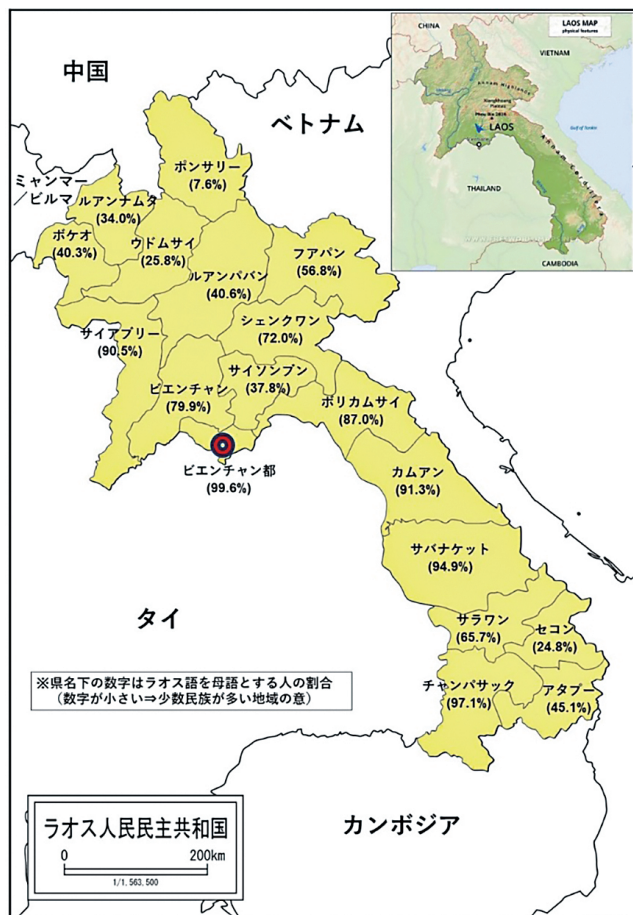
unified approach to strengthening Lao language across pre-primary and early grades of primary education.（初等教育前及び低学年の初等教育にわたってラオス語を強化するために、特にラオス語が母語ではない生徒が低学年のうちにラオス語を改善できるよう多様な方法の有効性を吟味し、統一された方法について省内で承認を進めることを推奨する。）」

つまり公用語のラオス語はたとえ少数民族であっても習得すべきで、彼らのラオス語識字率の上昇は全体的な教育統計の改善にも貢献するだろうという想定も読み取れる。一方、歴史的にみると、現代のラオス語は、フランスによる植民地支配や内戦時代を経て国家としてラオスを形成する過程や、言語的に近い隣国タイのタイ語との差異を明確にする過程の延長上に位置している。矢野の表現を借りれば、ラオス語という「国民語」の形成をもって国家を確立し、言語や文化を異にする多民族を束ねようと努力する「言語ナショナリズム」の思想も存在している（注4）。

（3）ラオス語母語者の地理的分布

図1はラオス語を母語とする主流民族（ラオ族）とラオス語を母語としない少数民族の割合を端的に数字で表した

図1 ラオス地図とラオス語母語者の割合



出典：数値のみ、津曲真樹著『ラオス教育セクター概説』、2012年、25頁より編集

ものである。この数字は常に変動するので傾向をとらえる意味で紹介するが、ビエンチャン都 (99.6%)、チャンパサック (97.1%)、サバナケット (94.9%)、カムアン (91.3%) などは、比較的低位で交通移動がしやすく、言語的に近い隣国タイとも交流が多い地域である。一方、ポンサリー (7.6%)、セコン (24.8%)、ウドムサイ (25.8%)、ルアンナムタ (34.0%) などは、各国との国境に接する山岳地帯でアクセスも限られた地域であり、それゆえ集落ごとに伝統的な生活スタイルや言語・方言なども多く、大人も含めてラオス語の識字率は必然的に低くなる (図1の小地図と併せてご確認頂きたい)。

(4) 日本の教育協力の概観

国際援助動向としては、世界銀行、アジア開発銀行、ユニセフ、ユネスコといった多国間援助が多いが、日本政府も国際協力機構 (以下、JICA) を中心として様々な教育協力事業を実施している。JICA のラオスに対する支援は、1965年の青年海外協力隊員の第一期隊員を派遣した時に始まり、それ以降、農業・農村開発、水資源・防災、運輸交通、保健医療、教育など、様々な分野に対して有償・無償資金協力事業、技術協力プロジェクトを実施してきた。

とりわけ、基礎教育分野には、教育専門家・ボランティアの派遣、訪日研修、草の根・人間の安全保障無償資金協

力など様々なスキームを活用した事業がある。近年の初等教育に関連の深いプロジェクトとして、「初等教育における算数学習改善プロジェクト」(2016年開始)では、教科書・指導書開発、教員養成校のカリキュラム改訂と教材開発、現職教員の研修を通じた小学校の算数教育の質の改善に取り組んでいる。また「教員養成校改善計画」(2020年開始)では、ラオス国内にある8校の教員養成校及びその附属校の新築・建替と教育用機材の整備を行い、就学前・初中等教育の新規教員の養成と現職教員の研修環境の改善を目指している (注5)。

一方、基礎教育分野には、日本NGO連携無償資金協力、NGO事業補助金、草の根技術協力、あるいはそれ以外の補助金・助成金・民間資金を活用したNGOによる支援活動がある。現在、直接的な基礎教育活動を行っている団体は限られるが、30年以上も事務所を構えてきたNGOもあり、また農業・森林、環境、保健・医療、福祉などのセクターにおける人材育成を考慮すると、市民団体による地道なラオスの教育支援による貢献も重要な教育協力の側面であろう。表2はJICAラオス事務所で取りまとめたNGOリストだが、日本のNGOのネットワークをサポートする国際協力NGOセンター (JANIC) の「NGOダイレクトリー」によると、全国約350団体のNGOのうち常駐・非常駐に関わらず「ラオス」に関わるNGOは37団体である。

表2 ラオスで活動する主要な日系国際NGOと教育事業の有無

	団体名	教育事業の有無
1	公益社団法人シャンティ国際ボランティア会 (SVA)	○
2	特定非営利活動法人ラオスのこども (ALC)	○
3	特定非営利活動法人難民を助ける会 (AAR)	○
4	認定特定非営利活動法人日本国際ボランティアセンター (JVC)	
5	認定特定非営利活動法人国際協力NGO IV-JAPAN (IV-JAPAN)	○
6	認定特定非営利活動法人日本地雷処理を支援する会 (JMAS)	
7	特定非営利活動法人アイサップ (ISAPH)	
8	特定非営利活動法人アジアの医療技術向上を支援する会 (MESOAC)	
9	特定非営利活動法人メコンウォッチ (Mekong Watch)	
10	特定非営利活動法人アジアの障害者活動を支援する会 (ADDP)	
11	特定非営利活動法人エファジャパン (EFA JAPAN)	○
12	特定非営利活動法人ジャパンハート (Japan Heart)	
13	特定非営利活動法人歯科医学教育国際支援機構 (OISDE)	

出典：JICAホームページ「ラオスで活動中の日本のNGO」
及びラオスNGOダイレクトリー2014より編集
<https://www.jica.go.jp/laos/office/about/ngodesk/ngo.html>

(5) 日本のへき地教育の経験を応用する可能性

本項では、本研究課題に最も近接するへき地教育を取り上げていく。日本の教育制度と実践は、明治以降諸外国の方法論から学びつつ、それを日本式にアレンジする形で発展してきた。その教育経験を関心のある開発途上国に紹介し、さらにその国の事情に合うように調整しながら取り入れる可能性に備えるために、JICAと有識者が研究会を構

成し、その成果を『日本の教育経験—途上国の教育開発を考える』(2003年)としてまとめた。数あるテーマの中で「へき地教育」も応用可能な実践内容を含んでおり、第8章で取り上げられている。さらに巻末の「付録『日本の教育経験』の応用の可能性」と題して各章で扱った「途上国に参考となる日本の教育経験」を端的な分析フレームにまとめた資料は、本稿を検討する上で非常に示唆に富んだ内容である。

表3 途上国に参考となるへき地教育の経験

目標	サブ目標	途上国に参考となる日本の教育経験	導入・実施のための主な前提条件
教育の量的拡大	農村部の教育改善(地域格差の是正)	1) 地域住民による簡易教育所の設立	- 地域の教育リーダーの存在と住民の熱意
		2) 関係法規の整備(へき地教育振興法)	- 教員の行政への組織的・計画的な働きかけ - 地方・中央行政の協働
		3) へき地指定校制度の導入	- へき地学校実態調査
		4) へき地の教員の待遇向上	- 財源(補助金等)の確保と合理的基準の設定
		5) 教育政策と他分野関連政策(保健衛生、地域開発等)の同時実現	- 地方自治体の強いイニシアティブ
		6) 教員の広域人事の実施	- 地方分権の推進と教員の任免権の委譲
		7) へき地の現状に応じた学校施設整備	- 財源(補助金等)の確保と合理的基準の設定
		8) 単級/複式指導等、各学校の現状に基づく指導方法の開発と導入	- 授業研究等、教員主導の実践的教育研究の実施

備考：表右側には「本格始動時期」や「応用可能性の判断基準」に関する記載もあるが割愛した。

出典：独立行政法人国際協力機構国際協力総合研修所編『日本の教育経験—途上国の教育開発を考える』国際協力機構，2003年，192頁より転記

これらは日本のへき地教育の発展パターンに合わせて記載しているが、仮にラオスに導入する可能性を想定した場合、その発展の仕方が異なるために上から順番に実施する必要もなく、また日本の教育経験と言わなくても類似の実践がとられていることも想像に難くない。

それぞれの項目についての現状を確認することにも一定の意味があるが、実際にそれを実行に移すには現地調査が必要になるだろう。しかし、ここでは「8) 単級/複式指導等、各学校の現状に基づく指導方法の開発と導入」に関連して、北海道教育大学のへき地・小規模校教育研究センターが協力する支援事業からとらえていきたい。日本の教育協力NGOである公益社団法人シャンティ国際ボランティア会(以下、SVA)が2019年から北部ルアンパバーンを拠点に実施している「複式学級運営改善事業」は、JICAの草の根技術協力事業として採択されたものである。その事業概要書には「事業の背景と必要性」について次のように記されている。「ラオス北部地域は、ラオス全土の中で複式学級を採用する小学校の割合とラオス語を母語としない少数民族割合が高い地域である。そのため、当該地域の

教員は複式学級の運営技術やそのための教材を必要としている。にもかかわらず教員養成校では複式学級運営の経験・知識不足および体系的な指導手引きなどの教材不足から、複式学級運営とその学習指導が十分になされていない状況である」(注6)。

SVAが複式指導技術の改善の着想に至る経緯は省くが、それは純粋に直面している教育開発現場のニーズに基づいたもので、日本に既にへき地教育の長い経験の所産があり、それを生かした事業展開をするために立案されたものではない。教育現場のニーズをくみ取ったのが日本のNGOであり、JICAというリソース並びに日本の専門家の積極活用を模索する中でたどり着いた事業形態が偶然日本の経験と結びついた形に見える。また前掲書は「各国が自国の諸事情を分析・考慮したうえで、日本の教育経験を批判的に考察し、そのなかで自国の教育開発に応用できるような経験があれば、途上国自らの判断により適切な改善を加えたうえで導入・試行されることが最も望ましい」とその運用に関するポイントを強調している(注7)。実際、本事業で主導的役割を担っているのは、ラオス側の教育専門家の

ワーキンググループであり、現地のSVAはコーディネーターに、北海道教育大学はアドバイザーに徹している。

本項では、ラオスにおける複数の教育改善事業が日本の教育経験あるいは日本式教育と関連が深く、とりわけ初等教育については「算数学習指導改善」、「教員養成校改善」、「複式学級運営改善」という相互関連性のある事業が実際に進められている事実が見て取れた。次項では、さらに日本のへき地教育の三特性という観点を応用しながら議論を展開し、さらにラオスにとって重要な特性を見出しつつ、それが日本の教育界に対しても課題を投げかける事実を明らかにする。

2. 日本のへき地教育の歴史とその特性からみるラオスの教育課題

(1) 「へき地教育振興法」制定とその特性

日本のへき地教育の歴史は明治に遡る。1972年(明治5年)の「学制」以来、政府は学校教育の普及に力を入れ、ある程度人口が集中している都市部における就学率は上がったものの、人口の少ないへき地では主だった対策もとられずに学校制度から取り残されていった。全国の農村、山間部、離島には、貧困や通学の不便さにより就学を免除するという「学校設置免除地域」が1945年(昭和20年)の終戦に至るまで存在したが、一方、村の役員や住民、僧侶、事業家、退役軍人などが学齢児童の不就学に対して私的な「教育所」を設置する動きも広がり、やがてそれらは学校設立の基礎になっていった。

戦後まもなく、1954年(昭和29年)にへき地教育振興法が制定され、へき地手当や福利・厚生面の充実、研修活動、教育環境の整備や子どもの通学・居住・衛生面の支援などの基準が明確になった。また、1956年(昭和31年)の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律(地教行法)」の制定は、教員採用と配置の権限がそれまでの市町村から都道府県及び指定都市に移行され、広域人事政策が開始された。これによってへき地の教員不足も改善されていった。

ここで重要なのは、へき地教育振興法の制定はへき地に勤める現場の教師たちが大きな原動力になったということである。1952年(昭和27年)の第1回全国単級複式教育研究大会では、「全国へき地教育研究連盟(全へき連)」が結成され、研究活動のみならず、へき地校への国家的補助の必要性についても議論された。それは地方自治体側の組織「全国へき地教育振興促進期成会(全へき振)」の結成とあわせて、全国的な教育改善運動になっていったのである。

(2) へき地学校の三特性と現代の価値観の転換

へき地教育の研究や実践において、一般的に認知、活用されてきたへき地学校の「三特性」として「へき地」「小規模性」「複式形態」というキーワードがある。「北海道教育史第二巻学校教育編 第四部 へき地教育 抜刷(北海道へき地・複式教育研究連盟編、北海道立教育研究所発行)」

には次のような記述がある(注8)。

「・へき地性…へき地の地域と住民、学校と児童生徒がもつとされる特性や条件を指すが、これまで劣勢・欠点・短所を指すことが多かった。しかし、それらの長所・利点を掘り起こし認めて、より一層伸ばそうという前向きな見方をする。

・小規模性…人口過疎現象が続く中で学校の小規模化が進んでいるが、へき地学校の中で最も多い規模は小学校が複式学級を有する学校と6学級の学校でほぼ同数であり(それぞれ全国の小学校数の約5分の1)、中学校は3学級(小中併置校が多い)である。

・複式形態…前項児童生徒数が約50名以下の学校では2個学年複式形態の学級編制を組んでおり、全校児童生徒数が十名前後で、教員数が校長を含めて3名か4名の学校(極小規模学校と呼ぶ)が増加傾向にある。」

ここで重要なのは、「へき地性」に触れられている通り、それぞれの特性について、「長所を生かし、劣性を補っていこうとする取り組み」が全道的な研究実践の根幹にあったことである。その当時、石狩複式教育研究会は、三特性に基づく劣性を優性に転換させる思考のプロセスを学校経営構造図で表しており(注9)、昭和40年代後期からこのようなへき地教育における積極面を生かした学校経営構造図が全道的に広がっていったと言われている。

実際、1954年のへき地教育振興法は、へき地学校について「交通条件及び自然的、経済的、文化的諸条件に恵まれない山間地、離島その他の地域に所在する公立学校」と定義し、また1960年代の北海道教育大学僻地教育研究施設もへき地の特徴を、1) 自然的悪条件、2) 僻遠性、3) 文化的停滞性、4) 教育的低調性、5) 社会的封鎖性、6) 経済的貧困性、と規定するなど、当時は消極的評価に留まった(注10)。

しかし、現在ではそうした価値観を転換させ、へき地の積極面を伸ばす教育として、へき地教育を「都市の俗悪性の影響を受けず、豊富な自然や伝統文化を活かしながら、公教育の本来的な機能である生きる力や人間的信頼関係を重視した教育であり、学校教育のみならず地域教育・家庭教育と連携したコミュニティスクールの教育活動を展開できる教育環境や教育活動の総体」と定義している(注11)。パラダイム転換と言われるこの考え方は、端的に言えば「都市の教育に比してへき地教育にないことを問題にすることではなく、へき地・小規模校だからこそできることを抽出し、その可能性を広げていくこと」(注12)である。

それでは、この三特性を基点としてラオスのへき地にある教育課題とは何か、そしてそこにはどんな可能性があるのか、次項でとらえていく。

(3) 三特性からとらえるラオスのへき地教育事情

①へき地性

「へき地性」については、ラオス自体が後発開発途上国であり、誤解を恐れずに言えば「世界全体におけるへき地」とも考えられる。ウォーラステインの世界システム論によれば「中心—半周辺—周辺」の「周辺」というカテゴリーに属する(注13)。さらにラオスの国内を地域(県郡)別にみていくと経済格差が著しく、新聞によると、首都ビエンチャンの貧困率(一定基準より貧困と見なされた人口割合)5.9%に対してサラワン県の49.8%となっている(注14)。貧困率が高い県と国土の7割を占める山岳地域及びラオス語を母語としない少数民族グループの居住地域はある程度の重なりを見せている。

山田は2018年に次のようにラオスの地域格差を示した(注15)。

「農村・山岳地域の生活は数10年前とさほど変わっていない。山岳地域に行けば少数民族が籠を背負いながら薪を拾う姿、妹や弟をおんぶ紐で背中に背負って牛や羊の世話をする子供たちの姿、川で水浴びする人々の姿を目にする。このようにラオスの農村・山岳地域と都市はまったく異なる顔を見せる。そしてラオスの真の姿は、人口の約70%近くが居住する農村・山岳地域にあると言っても過言ではないだろう。そう考えればビエンチャンはラオスの中では異質な場所とも言えるかも知れない」。

筆者もラオスへの駐在及び訪問の経験と照らし合わせてもこの形容には疑う余地はない。さらに山田は、現在ラオスの電化率が既に90%を越え、衛星テレビや携帯電話といった情報通信の普及事情はもはや都市部と大差がなくなっているとも指摘している。しかし、実際にそのサービスを受受できる所得レベルにある人の割合は都市部とへき地では格差があることは容易に想像される。

新聞は、へき地性が小学校への通学や修了を妨げており、さらに社会インフラ開発の不均衡が教育の民族格差に拍車をかけていると指摘する。

ここでは、前述の北海道教育大学の6つのへき地性の規定で言うところの「経済的貧困」が確実に存在し、それがラオスにおけるへき地性の消極面を端的に表していることを確認したい。その他の規定である自然的悪条件、僻遠性、文化的停滞性、教育的低調性、社会的封鎖性についても、資本主義的及び主流社会的なものの見方をすれば確かに消極的評価を積み上げるだけではあるが、重要な問題提起は日本のへき地教育のプラス評価のように、教育という観点で地域の魅力をどれくらいイメージ豊かに定義づけられるかである。

また、学力偏重型の評価基準だけでへき地の子どもたちを評価していいのかという議論もある。乾は、初等教育について、中央と地方の教育行政の連携、教員養成システム、地方独自プログラム、就学前教育の充実などの重要性を指

摘しているが、「開発途上国ではこれらのライフスキルや市民性の教育に関わる分野についても、基礎学力とともに教授し評価する方法を見出す」ことの重要性に言及している(注16)。

②小規模性

小規模性については「不完全校」という表現がラオスではよく使われている。初等教育の全5学年向けに開校している学校を完全校、完全小学校といい、不完全校はこれに対して使われている概念である。細かな統計は入手できていないが、1975年の政権樹立以降に山岳・農村地域を中心に村人によって建設された小さな校舎がさらに増えた結果であろう。筆者の駐在経験やラオス経験者の話を総合すると不完全校は平均3学年だと想像される。さらに、1990年にラオス政府が「万人のための教育(EFA)世界会議」(開催地:タイ・ジョムティエン)に参加して以降、へき地における初等教育の拡大にもさらに力を入れつつも、不完全校を完全校にする取り組みも行われてきた。

表4 ラオスの完全小学校と不完全小学校の割合

年度	学校数				計
	完全小学校		不完全小学校		
1991/92	-	-	-	-	7,148
2009/10	5,129	57%	3,839	43%	8,968
2010/11	5,788	65%	3,114	35%	8,902

出典:津曲真樹著『ラオス教育セクター概説』, 2012年, 22頁. より抜粋

直近の統計では、全国の小学校8,884校のうち、完全校は6,861校(77.2%)であるのに対して不完全校は2,023校(22.8%)だという(注17)。おそらく現時点でも毎年不完全校は適性数へと調整され、教育行政側が教員の配置を含めたより効率的な教育環境の整備に尽力する一方、村単位に存在する村落教育開発委員会は子どもたちの学校へのアクセスが気付きであろう。

ラオスの山岳・農村地帯の中でも、よりへき地性の高い村には、学校に行ったことがない子どもたちもおり、たとえ通学できたとしても村内になくれば通学を断念せざるを得ない状況もある。無償のスクールバスを運行する、学校近くに寄宿舎を用意するなどの方法もあるが、教育行政にとっても、村にとっては大きな負担になるだろう。このような地域では、そう簡単に不完全校を解消することは難しく、不完全校の存在をそのままに教育の質的向上を模索する方法も検討されなければならない。

③複式形態

複式形態については、全国どんな地域でも国家的に整備された学年別、教科別に組まれたカリキュラムに沿って指導する条件はあるが、不完全校の多いへき地において、助け合える教員仲間も少ない中、生活文化習慣も異なる環境

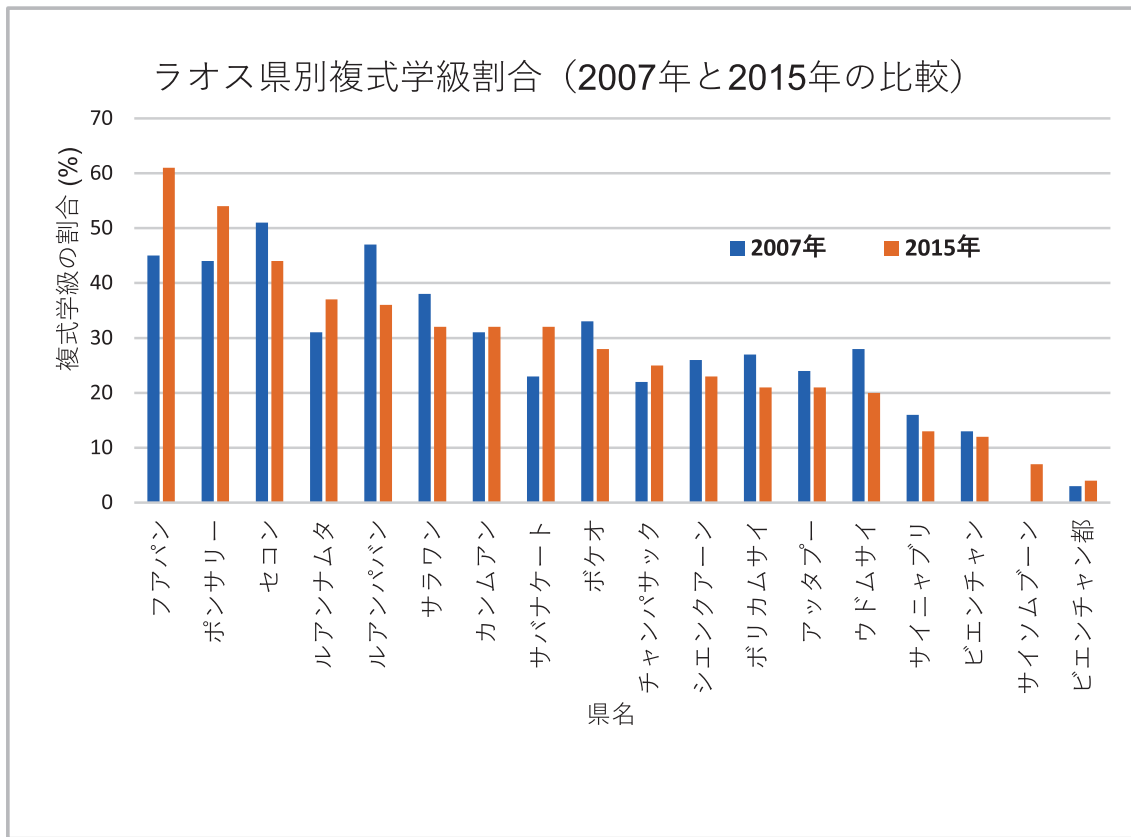
に教員を配置することはなかなか容易なことではない。しかしながら「へき地手当」は存在しており、複式学級の担当教員ともなれば基本給の30%増となる（注18）。へき地学校で複式学級を担当することが容易な仕事ではなく、それはハードシップ手当と特別指導手当の対象だとラオス政府が認識していることであり、またそうした認識をしっかりと示すことが教員へのインセンティブとなることも確かであろう。

複式形態の導入割合に関して、ラオスにおける教育援助に関する専門機関BEQUAL（Basic Education Quality and Access in Lao PDR）が2015年の事業開始前に行ったベースライン調査がある。BEQUALは、ラオス教育スポー

ツ省の示す教育政策にしたがい、オーストラリア政府がイニシアティブをとりつつ、EU、アメリカ政府、ユニセフなどの資金を活用する10年間の教育改善組織で、初等教育カリキュラム改善、教科書改訂、指導書作成、教員研修などを実施する。複式学級の指導方法についても独自の手法があり、教師用指導書の内容に含まれている（注19）。

図2は、2007年と2015年の複式指導の実践割合を比較的に見たものである（サイソンブン県が2013年に設置された関係でデータは2015年のみ）。前出のへき地性で見た貧困郡のデータ及び小規模性で見た不完全校のデータと比較してみると、三特性が多くの県で重なり合っていることが理解できる。

図2 ラオスの県別複式学級の割合



出典：LADLF, *Annex 1. Development of multi grade classes by provinces in 2007 and 2015, Rapid Appraisal of Reports on Multi Grade Teaching in Lao PDR from 2006 – 2016*, 2016, p6. より筆者翻訳加筆
https://issuu.com/ladlf/docs/rapid_appraisal_of_mgt_reports_in_1

図2からは、すべての県で複式指導が行われているが、2015年、ビエンチャン都では全体の5%、チャンパサック県では26%、フアバン県では62%に達し、全国平均は2007年が26.6%、2015年が27.8%の割合で複式指導が行われていることが理解できる。

しかしながら、その指導方法には教員たちは苦勞してきたようで、2学年に対して指導と待機を繰り返すだけで、さらにそれが3学年になる場合は自習時間の多い授業となる。そこで、カリキュラムに沿った指導をできるだけ効率的に展開するための複式指導の改善事業が実施されたので

ある。方法論はBEQUALの教師用指導書で扱われ、さらに前出のSVAがJICAに事業提案し、北海道教育大学をアドバイザーに招いて開始された「複式学級運営改善事業」における複式指導の手引きにもつながっている。現在進んでいる初等教育第1学年から第5学年の学習カリキュラム及び教科書・教師用指導書の改訂事業のうち、「ラオス語」「私たちの身の回り」（理科と社会を合わせたような科目）はBEQUALが、「算数」はJICAが担当している。それぞれの複式指導法がどのように教師用指導書の中で紹介、普及されるのかは動向を見守りたいが、別々の発展を遂げた複式指導の方法論が現場でうまくブレンドされ、現場教員たちと教育行政官たちの学び合いの中で、願わくは「ラオス式」としての標準化に期待がかかる。

（4）多文化性：ラオスのへき地教育の特性

最後にこれまでの日本のへき地教育の三特性という枠組みから少し展開してみたい。まず、北海道教育大学が「へき地性」に関して規定した6つの特徴とは、1) 自然的悪

条件、2) 僻遠性、3) 文化的停滞性、4) 教育的低調性、5) 社会的封鎖性、6) 経済的貧困性、であった。これまで述べてきたラオスのへき地が有する事情と多少の度合いの違いはあるが、各項目をラオスの実情に照らし合わせて、消極的評価を描くことは可能である。しかし、ラオスのような国だからこそ重要になるへき地性を示す項目として「民族的多様性」を検討したい。少数民族が多く居住する地域はほぼへき地と重なり、主流民族にとって、生活様式、言語、文化などが大きく違うために理解しにくく、また言語的にもコミュニケーションが難しい。この「民族的多様性」がラオス人としての国家観を形成し、国語としてのラオス語を習得するという行為を前提にした場合は不利に働くことが否めない。

では、「へき地教育の三特性」として考える場合はどうだろうか。これまで見てきた「へき地性」「小規模性」「複式形態」に加えて、より教育に引き寄せた具体的な特性として「多文化性」というキーワードを仮定したい。そして上述したように言語や文化の異なる民族が多いことがマイ

表5 地域別に見たへき地教育の特性の度合い

へき地教育の特性	へき地性	小規模性	複式形態	多文化性
指標とした統計	貧困率 (%) 2014-15年度	不完全校率 (%) 2010年度	複式学級率 (%) 2015年度	ラオス語の非家庭語率 (%) 2014-15年度
ビエンチャン市	5.9	9	5	4.6
ポンサリー	12.3	58	55	41.1
ルアンナムタ	16.1	44	38	43.8
ウドムサイ	30.1	40	21	45.4
ボケオ	44.4	32	28	39.9
ルアンパバン	25.5	33	36	29.7
フアパン	39.2	46	62	3.4
サイアブリー	15.4	7	13	6.3
シェンクワン	31.9	42	23	29.7
ビエンチャン県	12.0	25	12	25.8
ボリカムサイ	16.4	20	22	15.3
カムアン	26.4	38	32	3.6
サワンナケート	27.9	40	32	17
サラワン	49.8	49	33	30.7
セコン	42.7	15	45	50.0
チャンパサック	19.9	30	25	10.1
アタプー	8.9	23	21	20.6
サイソンブン	-	-	8	-
全国	23.2	35	28	21.0

出典：①新聞、②津曲、③BEQUALの資料をもとに筆者作成
網掛けは各特性における上位3県を示す

ナス評価に働くのではなく、むしろ彼らの存在を誇り、積極的にこの国の多文化性を学べるところがへき地の魅力と考へたい。ラオスは対外的には多民族国家を謳い、民族融和が国家の維持と繁栄の基本とするならば、「ラオス語」「ラオス文化」を習得することと同様に少数民族のことばや文化に対応する精神と実践を育てる、といった積極的な教育行動が発信できるのはへき地からではないかと考へる。

表5はこれまで述べてきたへき地教育の三特性と筆者が新たに「多文化性」を加えて、ラオスのへき地教育を地域別に比較したものである。

ここで明らかになるのは、ラオスのへき地教育の課題は北部（ポンサリー、ルアンナムタ、ウドムサイ、ボケオ、フアパンなど）と南部（サラワン、セコンなど）の大まかに分かれるが、へき地性の高さや多文化性が小規模性や複式形態に影響を与えていると判断できるものではない。ラオスの場合、これらの複雑な因果関係を見ていくためには、各地の就学児童の留年率、修了率などのデータと共に、教員の数や質という他の重要な要因について吟味される必要があるだろう。新聞は、ラオス少数民族に出自を持つ教員の質の保証に関する課題の検討として、初等教育改善のカギを握る少数民族教員の人員的な不足が発生する構造的理由を考へている（注20）。そこには詳細な分析によるへき地教育の課題が描かれており、深く知るほどに社会開発全般が教育事情に与えている影響もとらえることができる。

ラオスとの比較で考へれば、大幅にへき地性が解消され、小規模ではあっても通学可能で安全な教育環境が整い、質が高い教員が複式・単式に関わらず学習の質を保障する日本のへき地教育は恵まれている。しかし、この「多文化性」から特性を考へる視点は今後のラオスのへき地教育の改善のみならず、日本の教育現場がこれから学ぶべき重要なテーマである「多文化共生」に一定の示唆を与える。

3. バイリンガル教育によるへき地教育のパラダイム転換の可能性

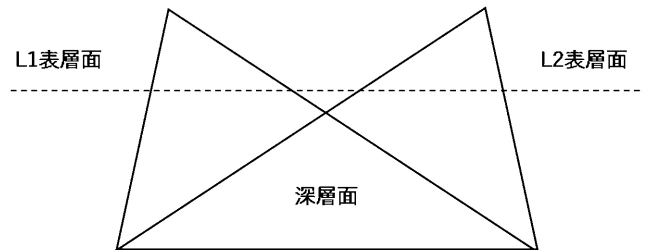
(1) ラオスの少数民族の子どもたちの母語指導の重要性

ラオスのへき地教育の特性として「多文化性」を加えたが、ラオスの各民族は皆一様にラオス国民であり、公用語であるラオス語を理解することが望ましいことは自明である。しかしながら、母語・母文化が主流民族のラオ族とは異なる人たちにとって、主に小学校で初めてラオス語を学び、その能力を使って教科学習を進めていくことには様々な困難がある。子どもたちの教育に責任を負う教員も、少数民族出身の人材が子どもたちの母語で対応できるような教員養成プログラムも行っているが、人材に限りがあり複数言語を話せる教員は非常に少ない。ともすれば、子どもたちの理解度に関わらず、一貫してラオス語で指導せざるを得ない教育環境も存在することは容易に想像できる。

子どもたちの母語・母文化を維持・継承と、公用語であるラオス語の学習とは相反するものなのだろうか。カナダ

の言語学者ジム・カミンズは、マイノリティの第二言語獲得や文化適応の過程に焦点を当てバイリンガル教育に関して多くの理論的枠組みを生み出してきたが、彼の有名な学説が二言語間の「相互依存説」（注21）である。

図3 氷山に例えた言語の表層面と深層面 (Cummins & Swain 1986)



出典：カミンズ, ジム・中島和子訳著
『言語マイノリティを支える教育』
慶応義塾大学出版会, 2011年, 33頁より引用

図3は、例えばL1（第一言語）をモン・イウミエン系語族のモン族の母語とすると、その児童・生徒がL2（第二言語）のラオス語を学習する場合、まったくゼロから積み上げるのではなく、深層面にある第一言語の獲得過程で培った知識や技能を応用できるので、第二言語としてはL2表層面を身に付けるだけでよいという考え方を示している。つまり、母語・母文化で言語的アイデンティティを強化することは、新しい言語を習得するためにも大いに役立つのである。この相互依存説は1986年の発表以来、今日に至るまで言語政策上非常に役立つ概念として圧倒的な支持を得ている。

カミンズの研究はカナダ移民のマイノリティを想定したものであったので、母語・母文化の集団性は比較的低く、主流言語（英語やフランス語）の影響力が強く出る環境であったと想像する。しかし、ラオスの場合、村落を中心とした伝統的で強固な母語・母文化コミュニティが存在すると考へられ、その場合は第一言語の基盤がしっかり確率しており、ラオス語教育もそうした児童・生徒の背景を十分生かしたアプローチが成されることが期待される。

(2) ラオスのへき地教育現場におけるバイリンガル教育の可能性

本稿で示した表1の教育統計では、小学校就学年齢（6歳）に入学できず、後になって入学する子どもも多く、また入学しても第1学年目で留年し、結局退学するケースも存在しており、そうした教育困難な事情がへき地に多いことを確認した。また、そこは日本で言われるへき地教育の三特性「へき地性」「小規模性」「複式形態」といった課題に加えて、「多文化性」という独自性の高い課題も横たわっていることがわかった。

とりわけ三特性に照らし合わせた場合、その教育事情の

困難性に関する情報やデータの方が多く、日本のへき地教育で言われているパラダイム転換、つまり積極面を評価する分析をするまでには至らなかった。しかしながら、豊かな自然や伝統文化を活かし、生きる力や人間的信頼関係を重視した活動や、地域や家庭を巻き込んだ教育活動はあまり公に記録されていないが確実に実践されてきたはずである。さらに、そこには各少数民族の歴史、文化、言語、宗教、生活習慣など多くの知恵がその土地に根差した形で息づいてきたことは、この国が多民族国家と標榜する所以であろう。

しかしながら独自に特性として加えた「多民族性」を考える場合、へき地教育の現場のみならず、全国的な学校教育の中であっても、消極的評価になることは否めない。つまり民族的、言語的な多様性があると、ラオス語及び多数派の文化を基調としたひとつの国家を維持することが難しくなり、事実、少数民族の背景があるから学力が上がっていかないと判断されている。へき地で自然と共にのびのびと暮らしていきたい少数民族もラオス国に住む以上ラオス人としての尺度で評価され、もともとの民族アイデンティティが評価される機会が非常に少ないのは悲しい現実である。

そこで本稿では新たに提案する「多文化性」の積極的評価を検討していきたい。すなわち、ラオスのへき地教育におけるバイリンガル教育として、カミンズの「相互依存説」を根拠に、少数民族の子どもたちに対して、初等教育（あるいは就学前教育）の段階から徹底して彼らの母語・母文化の指導を行いつつ、ラオス語・ラオス文化も指導することである。カミンズの理論によれば、これによって子どもの言語運用能力の深層面が鍛えられ、公用語であるラオス語の習得はもとより、それを運用して各教科学習へと移行することを促進できる。また、それは留年率や退学率を解消し、少数民族出身の子どもたちが高等教育へ進学し、一部は教員として活躍することも期待できるだろう。また、カミンズのもうひとつの有名な学説である「エンパワーメント理論」（注2）は同化主義ではなく、多文化共生にコミットするバランス感覚に優れた教員の育成を説いており、こうした考え方を基礎にしながら大胆な教育方針の転換をおこなうことによって、ラオスにおける識字を中心とした基本的な教育課題は解決に向かい、名実ともに多民族国家を謳える可能性がある。

しかしながら、歴史上少数民族への対応は非常に気を使うテーマである。少数民族の言語や文化が維持・継承され、さらにその活動が強化されるということは、少数民族グループ勢力もまた強化され、それが反政府勢力に転じて国家的平安を損ねるような事態になってはいけないという懸念を生む。それらに対してはしっかりとした予防策をとりつつも、教育現場においては、カミンズのモデルにおける「同化主義」から「多文化共生」へ転換するシステムづくりとその担い手としての教師育成を行い、子どもたちの学習環境をより豊かなものにするような施策も今後の重要な検討課題である。

【おわりに】

以上、本稿では、ラオスにおけるへき地教育の課題について日本のへき地教育の三特性（へき地性、小規模性、複式形態）という観点で概観した上で、ラオスのへき地にとって特徴的な視点であり、多文化共生の観点から日本も今後考慮すべき特性としての「多文化性」について考察してきた。日本のへき地教育の三特性について、その長所を生かし短所を補うような教育的意義と複式学級における学習指導や教材開発が必要となる。さらに、「へき地教育のパラダイム転換」とも言われる積極的な教育観の提示が開発途上国に生かされるものも多く、実際にラオスでも複式学級の指導や運営技術に関する紹介・導入が検討されている。もちろん「日本の教育経験」や「日本式教育」に絶対的な自負があるわけではなく、そのエッセンスをどのようにラオスの教育界に取り入れるかはラオス側が選択的に行い、その過程の中で別の外国のモデルも取り入れ、さらにラオスの伝統や文化に根差した価値観を反映した教育スタイルを確立することが前提である。今後もラオスのへき地教育をめぐる動きを継続的にフォローしつつ、とりわけ現地での参与観察や聞き取り調査を通してラオスのへき地教育をとりまく自然、伝統、文化、言語、生活習慣、民族関係などの価値体系を深める必要がある。

「多文化性」については、カミンズのエンパワーメント理論をモデルとして、ラオスのへき地教育におけるパラダイム転換の可能性を提案した。実際はラオス政府が計画することであり、これまでの先行研究ではまだ語られていない少数民族の子どもたちに対する母語・母文化に関わるバイリンガル教育的なアプローチは既に行われている。就学前教育や少数民族向けの寄宿式学校のプログラムや教員養成校における少数民族出身教員向けの養成カリキュラムなどのユニークな取り組みに期待しつつ、今後も現地視察や研究交流の機会を生み出しながら両国における多文化共生について考えていきたい。

【注】

- (注1) ラオス教育スポーツ省統計情報技術センター発行『LAO PDR EDUCATION PROFILE 2011-2015』（英文）、1-3頁。
- (注2) 山田紀彦著『ラオスの基礎知識』（アジアの基礎知識5）めこん、2018年、132頁。
- (注3) ラオス教育スポーツ省発行『Education and Sports Sector Development Plan 2021-2025』（英文）、2020年、16頁。
- (注4) 矢野順子著『国民語が「つくられる」ときーラオスの言語ナショナリズムとタイ語』風響社、2008年、9-10頁。
- (注5) 株式会社毛利建築設計事務所・株式会社パデコ・インテムコンサルティング株式会社編『ラオス国教員養成校改善計画準備調査報告書（先行公開版）』、独立行政法人国際協力機構（JICA）、2020年。

(注6) JICAウェブサイトより (2021年7月20日参照)。

https://www.jica.go.jp/partner/kusanone/partner/ku57pq00000x9tkg-att/lao_23_p.pdf

(注7) 独立行政法人国際協力機構国際協力総合研修所編『日本の教育経験－途上国の教育開発を考える－』, 国際協力機構, 2003年, 188頁。

(注8) 北海道へき地・複式教育研究連盟編「北海道教育史第2巻学校教育編 第4部へき地教育 抜刷」『北海道教育史第2巻学校教育編』北海道立教育研究所, 2005年, 4頁。

(注9) 注8に同じ, 6頁。

(注10) 注6に同じ, 1頁。

(注11) 川前あゆみ・玉井康之・二宮信一編『豊かな心を育むへき地・小規模校教育－少子化時代の学校の可能性－』学事出版, 2019年, 14頁。

(注12) 注11に同じ, 4頁。

(注13) 「近代世界システム論」『世界史事典』三訂版, 旺文社, 2000。

(注14) 新関ヴァッド郁代「ポスト2015段階におけるラオス少数民族の教育問題に関する考察」(研究論文)『国際教育』第23号 (32頁-48頁), 日本国際教育学会, 2017年, 35頁。

(注15) 注2に同じ, 31頁。

(注16) 乾美紀「ラオスにおける学力調査の現状と格差是正の試み－地域格差を中心に－」(特集課題研究Ⅰ 学力格差是正に向けた各国の取り組み)『比較教育学研究』第54号 (174頁-186頁), 日本比較教育学会, 2017年, 185頁。

(注17) 岩品雅子「ラオスの公立小学校における学校評価の進展について」(実践・調査報告)『日本評価研究』第15巻第1号 (27頁-40頁), 日本評価学会, 2015年, 32頁。

(注18) 株式会社毛利建築設計事務所編『ラオス国前期中等教育環境にかかる情報収集・確認調査最終報告書』, 独立行政法人国際協力機構 (JICA), 2016年, 5-18頁。

(注19) BEQUALウェブサイトより (2021年7月20日参照)。

<http://www.bequal-laos.org/about-bequal/overview/>

(注20) 新関ヴァッド郁代「ラオス少数民族に出自を持つ教員の質保証に関する課題の検討－社会的公正の視点から－」(研究論文)『日本学習社会学会年報』第15号 (71頁-82頁), 日本学習社会学会, 2019年, 80頁。

(注21) カミンズ, ジム著・中島和子訳著『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会, 2011年, 33頁。

(注22) 注21に同じ, 36頁。子どもたちの教育的状況は彼らの生活する社会状況における人間関係を投影するので、社会的弱者は同様に学校でも弱者になり得る。そうした状況を回避するためにマイノリティ児童・生徒をエンパワーするのが教師の役割であり、主流に同化するよりも多文化共生を信条とする教師が重要な役割を担うとする考え方。

[引用・参考文献]

- ・石黒馨「ラオスの初等教育問題と日本の国際協力」(論文)『アゴラ (天理大学地域文化研究センター紀要)』第13号 (35頁-60頁), 天理大学地域文化研究センター, 2016年。
- ・独立行政法人国際協力機構国際協力総合研修所編『日本の教育経験－途上国の教育開発を考える－』, 国際協力機構, 2003年。
- ・乾美紀「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－」『国際教育協力論集』第4巻第2号 (25頁-37頁), 広島大学教育国際教育協力研究センター, 2001年。
- ・乾美紀「ラオスにおける学力調査の現状と格差是正の試み－地域格差を中心に－」(特集課題研究Ⅰ 学力格差是正に向けた各国の取り組み)『比較教育学研究』第54号 (174頁-186頁), 日本比較教育学会, 2017年。
- ・乾美紀・原田雅也「ラオス山岳地帯における教育の質に関する研究－学校観察からみえてきた格差－」『兵庫県立大学環境人間学部研究報告』第23号 (77頁-89頁), 2021年。
- ・岩品雅子「ラオスの公立小学校における学校評価の進展について」(実践・調査報告)『日本評価研究』第15巻第1号 (27頁-40頁), 日本評価学会, 2015年。
- ・興津妙子・川口淳編著『教員政策と国際協力－未来を拓く教育をすべての子どもに』, 明石書店, 2018年。
- ・神奈川県教育委員会編「外国につながるのある児童・生徒への指導・支援の手引き (改訂版)～多文化共生社会を目指して～」, 神奈川県教育委員会教育局支援部子ども教育支援課, 2020年。
- ・株式会社毛利建築設計事務所編『ラオス国前期中等教育環境にかかる情報収集・確認調査最終報告書』, 独立行政法人国際協力機構 (JICA), 2016年。
- ・株式会社毛利建築設計事務所・株式会社パデコ・インテュムコンサルティング株式会社編『ラオス国教員養成校改善計画準備調査報告書 (先行公開版)』, 独立行政法人国際協力機構 (JICA), 2020年。
- ・カミンズ, ジム著・中島和子訳著『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会, 慶応義塾大学出版会, 2011年。
- ・川前あゆみ・玉井康之・二宮信一編『豊かな心を育むへき地・小規模校教育－少子化時代の学校の可能性－』学事出版, 2019年。
- ・川村仁「2015年ラオス憲法改正の要点」『ICD NEWS』第68号 (49頁-68頁), 法務省法務総合研究所国際協力部報, 2016年。
- ・北村友人・佐藤真久・佐藤学編『SDGs時代の教育－すべての人に質の高い学びの機会を』, 学文社, 2019年。
- ・黒田一雄「日本の教育開発経験－発展途上国へのインプリケーション」『アジア太平洋討究』第11号 (199頁-213頁), 早稲田大学アジア太平洋研究センター出版・編集委員会, 2008。

- ・全国へき地教育研究連盟編『ふるさとへの誇り～へき地・複式・小規模からの発信～』（令和2年版実践事例集），全国へき地教育研究連盟，2020年。
- ・田中治彦・三宅隆史・湯本浩之編『SDGsと開発教育－持続可能な開発目標のための学び』学文社，2016年。
- ・津曲真樹著『ラオス教育セクター概説』，2012年。
独立行政法人国際協力機構（JICA）編「草の根パートナー型2017年度第1回採択内定案Ⅰ．提案事業の概要－ラオス北部地域の教員養成校指導教官の能力強化を通じた、複式学級運営改善事業」，JICAウェブサイトより（2021年7月20日参照）。
https://www.jica.go.jp/partner/kusanone/country/ku57pq00001nf9vy-att/lao_23_p.pdf
- ・新関ヴァッド郁代「ポスト2015段階におけるラオス少数民族の教育問題に関する考察」（研究論文）『国際教育』第23号（32頁-48頁），日本国際教育学会，2017年。
- ・新関ヴァッド郁代「ラオス少数民族に出自を持つ教員の質保証に関する課題の検討－社会的公正の視点から－」（研究論文）『日本学習社会学会年報』第15号（71頁-82頁），日本学習社会学会，2019年。
- ・北海道へき地・複式教育研究連盟編「北海道教育史第2巻学校教育編 第4部へき地教育 抜刷」『北海道教育史第2巻学校教育編』北海道立教育研究所，2005年。
- ・松尾知明著『多文化クラスの授業デザイン－外国につながる子どものために－』明石書店，2021年。
- ・文部科学省編「外国人児童生徒等教育の現状と課題」（資料），文部科学省総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課，2020年。
- ・矢野順子著『国民語が「つくられる」とき－ラオスの言語ナショナリズムとタイ語』風響社，2008年。
- ・山田紀彦著『ラオスの基礎知識』（アジアの基礎知識5）めこん，2018年。
- ・山村淳平・陳天璽著『移民がやってきた－アジアの少数民族、日本での物語』，現代人文社，2019年。