

## イギリスのバイリンガル教育

ジョン C. マーハ・臼井 直人  
国際基督教大学

バイリンガルであるということは、子供達やその親、また社会全体にとっても大変重要な事なのである。この近代社会の中にあって、言語というものに大変注意をはらっている国では、母語 (the mother tongue) は財産であり、育まれるべきものであるとみるべきである。そして学校も母語を育む重要な担い手の一つなのである。とくに学校では、生徒がバイリンガルになることに対して肯定的な態度を取るべきであるし、可能ならばいつでも生徒が母語を忘れないように、またむしろ母国語の知識を深めてやれるようにすべきなのである。(The Bullock Report, Department of Education and Science 1975:294)

### INTRODUCTION

イギリスの教育界には、今静かな革命が起こりつつある。それは、1960年代初頭よりイギリス政府が次第にバイリンガリズム (二言語併用) に対して関心を示し始めて来たことである。1965年より、教育科学庁では、マイノリティ言語に関して、いくつかの政策を立案してきた。1975年のThe Bullock Report には以下のように記されている。

全ての子供は国境を越えたという理由で母語及び自国の文化を捨てざる事を求められるべきではない。また学校のカリキュラムにも子供が生活

で使用している言語、文化が考慮に入れられるべきである。

さて、イギリスのバイリンガル教育の歴史はいままでどのようなものであったか振り返ってみることにしよう。イギリスでは、民族というものに対する人々の認識の結果、多くの生徒が人種差別に苦しんでいた。また多くの生徒にとってこの人種差別に関する苦しみは、生徒達が自分の喋る言葉についての関心が低かったせいで、余計強いものになってしまった。これらの生徒達は学校に対して大きな希望を抱き、また親の勧めもあって学校に通うことになる。しかし次第に学校という所は、大人は皆英語という外国語を話している所なのだということに気づくのである。英語以外の言葉は存在しないかのようにあり、外国語の勉強といえば、フランス語とドイツ語のことである。これらの生徒は家庭の収入や社会階層の面、そして人種差別等もあってもうすでに不利な立場にあるのだ。これらの生徒にとって、英語という言葉は全く外国の文化の言葉であり、高い社会階層で経済的にも豊かな人々の言葉なのである。このことをよく示す例はロンドンにおけるバングラディッシュ人の住民である。すなわち、地位の低い言葉を喋るということは、地位の低い肌の色をしていることと同様、格好の差別の対象になるのである。

## EDUCATIONAL REFLECTION AND CHANGE

イギリスでは、the Inner London Education Authority (ILEA) という団体が多文化教育カリキュラムを推進するための中心的存在である。1982年、ILEAでは、ロンドンの学校で生徒の母語を教えることを認めるための重要な第一歩を踏み出した (ILEA report p. 2321, quoted in Reid 1980)。その結果、今では母語教育が行なわれているか視察するための視学官が数人いる。Pauline TanselyとAlma Craffの調査によると次第にバイリンガリズムを支持するネットワークが大学の間できつつあるのが明らかであり、そこでは、イギリスのバイリンガリズムの実体を数年にわたって調査したりしている。

またLocal Educational Authorities(LEA)でも、子供達のバイリンガリズム教育に対する要求に応じるように努力を続けている。(1984:367)しかし、いまだにLEAの約半分がやっと母語教育(mother tongue education)についての政策をまとめ上げたという状況を考えると、イギリスはまだまだバイリンガル母語教育に関しては対応が遅かったと言わざるを得ない。とくに多文化教育カリキュラム(multicultural curricula)がよく発達しているスウェーデン、バイエルン(ドイツ)、マサチューセッツ(アメリカ)、メルボルン(オーストラリア)、トロント(カナダ)などと比べると、違いは明らかである。フランスでは通常学校の授業はフランス語で行なわれる。しかし各民族の教育機関のいくつかでは、課外授業や、現代の言語というカリキュラムの中で、スペイン語、イタリア語、ポルトガル語などを、それぞれを母語とする子供達に教えている(Tosi 1984)。これらのバイリンガル教育はすべて正式な教育法に基づいて行なわれている。スウェーデンの1981年の政令(Directives 1981:49, quoted in Tosi 1984)や、1970年のアメリカ合衆国の二ヶ国語法(Bilingual Act)など、母語教育を権利として認める法律についてそこから学ぶことの必要性は、イギリスの教育者、言語学者がよく指摘するところである。このような国々では、バイリンガリズムのための法律や政策を作るだけのバックグラウンドが存在する。例えばカナダでは、1980年からバイリンガリズムの法律をもっているし、また、多文化主義を推進する大臣(Minister of Multiculturalism)も存在する。また、母語維持のための政策(Heritage Language Scheme)のおかげで、自分の子供に母語を教えたいと思う親は、英語だけでなくウクライナ語、ヘブライ語、中国語、アラビア語を使って授業を行なうバイリンガルプログラムを探すことができる。スウェーデンでは1968年からいろいろな修正をたびたび加えながら法律を整備してきた。例えば、1979年7月21日の条例以来、一つの言葉しか喋れない子供については、その母語で教育を受ける権利が認められている。その後にスウェーデン語が教育をするためのもう一つの媒介の言葉として取り入れられているのである。Leung & Franson(1989)やTosi(1984)によると、少数言語を喋る子供

は、次の3つの内のどれかのプログラムをとることができる。

- a) 授業に用いられる言葉は主にスウェーデン語であるが、母国語も幾分使われるプログラム。
- b) 授業は主に母語で行なわれるが、子供が進級するにつれて、段々スウェーデン語授業を増やしていくプログラム。
- c) 授業の大半はスウェーデン語で行なう。課外授業、補習等も基本的にスウェーデン語であるが、母語も幾分使われるプログラム

イギリスにおけるバイリンガリズム教育発達の歴史の中で、大変重要な出来事はなにかと言われれば、それは1979年にスタートした少数言語プロジェクト (Minority Language Project-MLP-) であろう。MLPは、ロンドン大学教育研究所に設置された学際的な研究チームで、ロンドンのいくつかのLEAから資金援助を受けている。このMLPの大規模な研究の成果は、The Other Languages of Englandというレポートの中に掲載されている。(Linguistic Minority Project 1985)

このMLPの研究には様々な学問が取り入れられ、(社会言語学、社会人類学、社会学) 次の様な情報が得られた。

- a) LEAの学校に通う生徒が家で話す言葉
- b) それらの言葉を使う生徒の数
- c) 各言語毎の人口の全体にたいする比率
- d) 話す、読む、書く、聞く等の能力の年令、性別毎の違い
- e) 研究対象となった学校のバイリンガリズムに関する方針
- f) 生徒一人一人の言葉に対する態度

イギリスの学校生徒が、どの言葉を使っているか調べたのは、一つに、教

育科学庁やイギリス国内のLEAが言語政策をたてるのに役立つからであった。

## OLDER LANGUAGES

イギリスでは、毎日100以上の言語が使われている。しかし、ある言語についてどれだけの人が喋っているかとか、その人間の分布については正確な統計はない。また、教育プランをたてる際にもっと手痛いことに、その言語を喋る人の年齢分布もわかっていないのである。1971年の国勢調査によると、3百万人以上のイギリス人（全人口の6%）が外国生まれの人々である。この数字に1971年以降にイギリスに入国した人の数と、イギリスで生まれはしたが、自分の両親の言葉をお話している人の数をたさなくてははいけない。海外で生まれたひとの多くが自分の母語として英語を喋っている。しかしこの英語は、西インドのクレオールのような方言である場合もある。

イギリスで使われている100以上の言語のなかには、もちろんイギリスに古くから根付いている言葉も含まれている。ケルト諸語は、約2400年前にブリテン諸島、アイルランドに入った。しかし今では、これらの古いケルト諸語のいくつかは消滅してしまった。

## スコットランド ゲール語

スコットランドゲール語は、スコットランド、ウェスタンアイルズ、ヘブリディズ諸島、そしてスコットランド高地の一部で話されている。今このスコティッシュゲール語は国粹主義的な国民感情に大きな影響を与えている。例えば、左翼のスコットランド国民党(Scottish National Party)では、党員の多くはこのゲール語を上手に話せないにも関わらず、スコティッシュゲール語を支持している。しかしゲール語を話す人の人口は減ってきており、1891年には250,000以上いたのが、1990年には80,000人しかいなかった。

ゲール語に再び興味を寄せるものが増えてきた結果、多くの政治運動を引き起こしてきた。スコットランドのある地方では、道路標識が英語で書かれていたために消されてしまったり、テレビの受信料の支払い拒否といったようなことが起きたりした。1981年にウエールズ地方のウエールズ語と同等の地位をゲール語に与えようとする法案が議会に提出されたが、これは否決されたしまった。また1982年には、スコットランドで、初めての言語裁判が起こったが、ゲール語は、法廷で使われる言語としては認められなかった。しかし同じ年、国民条例(Nationality Act)が成立し、ゲール語は、ウエールズ語、英語と共にイギリスの国語のひとつとして認められた。さかのぼって1975年という年は、スコットランドのバイリンガル教育の歴史のなかで大変重要な年であった。中央政府が、Western Isles Authorityを創立したのである。このWestern Isles Authorityは、ゲール語の名前(Comhairlie nan Eilean)をもつ唯一のスコットランドLocal Authorityであり、スコットランドのウエスタンアイルズの教育、行政に関してのバイリンガル政策の責任に持っている。1975年ウエスタンアイルズに、初歩段階にせよ、バイリンガル教育プロジェクトができたのに続いて、スコットランド高地でも同じようなプロジェクトをthe Isle of Skyeに導入し、その数年後、本土の学校に初等レベルのバイリンガル教育を導入した。ちょうど同じころ、民間のVan Leer財団ではコミュニティ教育プロジェクトに資金援助をした。このプロジェクトは1978年から行なわれており、大人の教育の媒介としてゲール語を使ったのである。1970年代中頃、高地地方および島嶼部開発委員会は、このゲール語圏に、ゲール語が話せる調査員を派遣し、1978年には、Co-chomuinnの形式を援助するという政策を強力に推し進めた。このCo-chomuinnとは、Irish Gaeltacht、すなわち、アイルランド語を話すアイルランド地方で発達してきた共同体の事である。その結果起こった雇用拡大や、石油開発事業のおかげで、ゲール語圏に移民が流入し、200年間で初めてゲール語を話せる人の人口が上昇した。(Census,1981, quoted in Mackinnon,1982) ゲール語での出版も、1960年代から80年代の間にかけて増加した。これは公共財団のGaelic

Books Councilの援助のおかげといえる。また特に、ゲール語出版物を扱う出版社も2社誕生し、ゲール音楽も流行した。1976年にはBBCがRadio Highlandを作り、1979年にはRadio nan Eileanができた事で、ゲール語圏で作られたラジオ番組を毎週数時間は耳にすることができるようになった。

## ウエールズ語

ウエールズ地方では16世紀までではウエールズ語のみが使用されていた。その後1536年に連合法が成立してからは、ウエールズ語人口は急速に減って行ってしまった。しかし、18世紀から19世紀にかけて、ウエールズ語が復興し、学校でも教えられるようになった。20世紀の今日、ウエールズ語は完全に復興したとあってよいだろう。今日ではウエールズ語は英語と並んで公用語の地位を保つに至っている。チャールズ皇太子はPrince of Walesの称号を得たあと、ウエールズのAberystwyth大学へ通って、ウエールズ語の勉強をした。そして就任式に時には、皇太子はウエールズ語で就任演説を行なっている。このようにウエールズは、イギリスのなかで唯一、公式に整備されたバイリンガル政策をもっている地方なのである。1968年のGittins Report以来教育政策の一環として、ウエールズ語を母語とする生徒と英語を母語とする生徒の両方にバイリンガリズムを奨励して来ている。現在ウエールズには地域によって異なる3種類の学校がある。

1. ウエールズ語で授業を行なう学校。(英語は第2言語)
2. 英語で授業を行なう学校。(ウエールズ語は第2言語)
3. バイリンガル学校 (ウエールズ語と英語の両方を使う)

1967年のウエールズ語条例(the Welsh Language Act)以来、ウエールズ語が公式に認められており、バイリンガリズム政策は中央政府でまずたてられ、LEAにある一定の範囲内でバイリンガリズム維持のための政策を行なうよう

指示を出したりしている。ウェールズ語のラジオ放送もBBC Radio Cymruを皮切りに拡大しつつあり、1982年には幅広いウェールズ語テレビ放送(Channel 4)もウェールズ語民間放送局Sianel Redwar Cymruの登場で開始された。

### マン島語

イギリス西方のマン島ではかつてマン島語という言語が話されていた。この島では、18世紀の終わりまですべての人がマン島語を話していて、今でも島の法律を記した文章はこの言語で書いてある。しかし、20世紀初頭まではマン島語を話す人は5000人近くいたにも関わらず、最後のネイティブスピーカーは1940年代末になって亡くなってしまった。しかしこのマン島語の衰退も近年歯止めがかけられている。たとえば、以前より多くの学童たちがこの言葉を学び始めている。またマン島政府はマン島語担当の政府役職を創設した。そして教科書や辞書なども出版されてきている。

### コーンウォール語

イギリスの深南西部の田舎のコーンウォール地方ではかつてコーンウォール語が話されていたが、19世紀の初めに消滅した。しかし今コーンウォール地方の教育委員会では活発にコーンウォール語教育を推進しており、人々は公民館などさまざまな場所でコーンウォール語を学んでいる。

### その他の言語

その他イギリスでは、どれも長い歴史をもった言語がいくつか存在する。例えば、数種類のローマン(ジプシー)言語、そしてチャンネル諸島ではフランス語が使われている。また、聾コミュニティで使われているイギリス式



手話言語もそのうちの一つに入るであろう。

## 新しい言語

国勢調査の結果を見れば、個々の人々が一体イギリスのどこで生まれたかを知ることができる。しかしだからといって、その人たちが何語を話しているかまでは、そこからはわからないのである。例えば、東アフリカから移民してきた人たちなら、アフリカの言語よりも、グジャラティ語やパンジャビ語を話している可能性が高いだろうし、その上、英語、スワヒリ語を第2言語として話しているかもしれない。キプロス島からの移民者は、トルコ語かギリシャ語のどちらかを話すだろうし、香港から来た人なら客家語や広東語を話すことだろう。そしてインドからの移民者は、人によって大変多くの違った言語を喋るだろう。インド亜大陸の様々な言語を見てみるとインドの地方毎に、人々が話している言語を分類することができるのである。

### 北西部

パンジャビ語

ダルド語

シンド語

### 西および南西部

グジャラティ語

マラーティ語

コンカニ語

シンハリ語

### 中部

ラージャスタニ語

ビハーリ語

ヒンディー語／ウルドゥ語

**東部**

アッサム語

ベンガル語

オリーヤー語

**南部**

タミール語

ナドゥ語

カラナ語

テルグ語

アジアとアフリカの国々のほとんどが多言語国であるといえる。ヨーロッパでは、その人の生まれた国がわかれば、完全にではないにしろある程度は何語を喋るのかはわかるものである。だから、ドイツで生まれた人はドイツ語を話し、スペイン生まれはスペイン語、イタリア生まれの人はイタリア語、もしくはその方言を話すものと大体考えてよい。しかしイギリスではこの点大きく異なり、イギリス国外で生まれた人々、そしてその子孫達がかつとも多く母国語にしているのは、パンジャビ語、ウルドゥ語、ベンガル語、グジラティ語、ドイツ語、ポーランド語、イタリア語、ギリシャ語、スペイン語、そして広東語である。そして各々の言語グループの中にも多様な方言があったりするのである。例えば、イタリア系イギリス人といっても、イタリア語ではなくて、サルジニヤ語やシシリア語の話者かもしれない。その上、移民の中にも文盲はいるので、余計人々を言語によって分類することが難しくなってくるのである。少数言語を喋る人々は大都市に集中して住む傾向がある。

イギリスに今住んでいる東アジア系の人々の多くは、中国系である。しかし国中のいたる所にマレー系、インドシナ系、もしくは日系の人々も住んでいる。

ベトナムからの難民の多くは、民族的には中華民族に属している。そして

彼らの多くは非常に強い訛りがあるものの、広東語を話している。彼らの多くはベトナム語で教育を受けてきた人達であるが、フランスやアメリカの占領下で、フランス語や英語に触れたことがある人たちもいる。1981年のChinとSimsovaの調査によると、中国系の人々は大体6万から7万位いたようである。そしてこの調査は、イギリスの電話加入者を調べた結果と、1971年の国勢調査の結果とがもとになっているので、この数字は控えめなものといえるだろう。その後、イギリスでは、1万1千人のインドシナ難民を受け入れているのである。

少数民族がイギリスに来始めたのは、そんなに最近の事ではない。イギリス国内にはポーランド人、ハンガリー人、ラトビア人、ウクライナ人のコミュニティが古くからあり、そのコミュニティの中で、彼らは自らの文化的アイデンティティーと言語を守って来たのである。第2次世界大戦の勃発によって、イギリスの多言語、多民族生活は大きな影響を受けた。ポーランド人のコミュニティを例にとると、ポーランド系ソーシャルクラブ（ここではポーランド語のクラスをやっている）や、ポーランドの音楽やダンスの協会などがある。また、ポーランド政府や軍隊がイギリスに流れ込み、1989年までイギリスにはポーランド亡命政府があった。ほかにも、ドイツのファシズムから逃れてきた知識人や職人等がイギリスに流れ込んだりもしたし、ワルシャワ大学の医学部は、全学部をあげてスコットランドのエジンバラ大学に移ってきた。このように移民の多くが政治的亡命者としてイギリスに来たことで、さらに自分達の言語を守ろうという姿勢が強まっていったのかもしれない。

ユダヤ人のコミュニティの発生の仕方は少し変わっている。彼らは東ヨーロッパの各地からイギリスに移民してきたが、同じ言葉Yiddishを喋ることでコミュニティとしてのつながりを保っていた。19世紀に色々な階層のユダヤ人が政治亡命者として保護を求めにイギリスにやってきた。しかしユダヤ人の言語はマイノリティーになることがなかっただけでなく、彼らの政治的立場に共感したイギリス人からその言葉に対してしばしば敬意を払われ

た。それより以前17世紀には、フランス人やフランドル人が大量に流入し、自分達の宗教施設、文化施設を中心にコミュニティを作っていた。しかしながら、英語を話さない子供たちやバイリンガルの子供たちが数多くイギリスに存在するという事実が学校教育という観点から取り上げられるようになったのは、実質的には最近のことである。

イギリスの黒人に目を向けてみよう。イギリスにはすでにサクソン時代から黒人はもう住んでおり、16世紀までには相当多くの人数になり、エリザベス1世の悩みの種になったほどだった。1596年、エリザベス1世は勅令を出し、“黒いムーア人”の流入を制限した。ずっと最近になってから、黒人のコミュニティがカーディフやリバプール等の海港都市にでき始め、もうすでに4-5世代も続いている (Martin-Jones 1989)。1950年代から60年代にかけてカリブ方面から多くの移民がやってきた。黒人の移民の60%はジャマイカから来た人々であるが、それと共に多くの人々がトリニダード、ガイアナ、バルバドス、ウインドワード諸島とリーワード諸島からやってきた。これらの人々は様々なクレオールを喋っていたが、その多くはジャマイカクレオールと文法に多くの共通点があった。この移民者達がやってきて、イギリスの深刻な労働力不足を補ったのであるが、彼らが得られた職業は、例えば家の召し使いの様な、あまり誰もやりたがらない仕事であり、たいていは給料が大変少ないものであった。1958年から59年に行なった調査によると、黒人移民の55%が自分のもといた国で就いていた仕事よりも低い地位の仕事に甘んじていた (Sutcliffe 1982)。だから移民一世たちが望んでいたことは、自分の子供がもっとましな仕事に就けることであり、そのためにもイギリスで教育を受けて、社会経済という階段を少しでも上に昇って行って欲しいということだった。残念ながら、イギリスに生まれた世代はこの低い地位というものに捕まってしまったように感じてしまって、実際いくつかの場合を除いてそこから逃れられないでいるのであった。

移民のなかでも2世3世の人達がどのような言葉を使っているのかということに関して注意しておきたいのは、もうそれらの世代になるとたった一つ

の言葉もしくは方言を話しているということではなく、複数の言語や方言を話すことが普通だということである。よって西インドの子供だからと言ってクレオールを喋るとは限らないのである。下にあげるのはロンドンに住むある高校生が述べた意見である。

“私は大変多くの方言が喋れるので、いつもそれを使っているのが大変楽しいです。例えば、兄弟に腹をたてると、私は西インド訛りで喋ります。そして弟とじゃれあうときはいつも少し下品なコックニーで喋っています。まあ元々少しコックニーが混ざっているんですけどね。” (Marcia, In Richmond 1978, quoted in Sutcliffe 1982)

1978年には、小ロンドン地区学校生徒の10%が少数言語を喋るグループの子供達で、英語を第2言語(L2)として学んでいた。しかし1987年には、L2グループの子供達は23%で、その子供達は172の異なる言語をはなしていた。しかし、100人以上の人口をもっている言語は14しかなかった。(Martin Jones 1989)

#### 家庭で使う言語が英語ではないILEAの生徒の割合

1978年	10.5%
1981年	13.9%
1983年	16%
1985年	19%
1987年	23%

イギリスの教育システムには中央集権的な傾向が存在し、全国共通試験の長い伝統や、新しい全国共通カリキュラム('88-'89)が存在する。(イギリスの学区はLEAの“地方教育委員会”とよばれている。)しかしその一方

では、教育の方針を決める際や、カリキュラムを作る際には、かなりの地方自治が認められている。中央政府の発行したもので、L2生徒のバイリンガル教育に関する地域政策ガイドラインというものがあることはあるが、これには拘束力はない。

## GOVERNMENT REPORTS

1960-1974

イギリスのバイリンガリズムの初期の段階では、マイノリティ言語の生徒がいるということは”社会問題”であると考えられた。つまり、マイノリティ言語の生徒に対する教育は、多数派であるアングロサクソン人に都合がよいようにたてられていたのである。1960年代にLEAがマイノリティ言語の生徒にたてたプログラムのなかのひとつは、“induction centre”という、言語の分割教育センターを作った。Reid (1988)によると、このプログラムでは、マイノリティ言語の生徒は、

英語を話す生徒と明確に区別されていた。このプログラムの目的には、マイノリティ言語の生徒に普通のクラスについていけるレベルまで英語を教えるという事があったが、それに加えて、多くの移民の生徒が同じクラスにすることで、自分の子供の勉強の進度が妨げられるのを嫌うマジョリティの親達を満足させるという事があった。(187)

教育科学庁(Department of Education and Science DES)では、このころ生徒の分散政策を打ち出した。なぜなら、ML2 (マイノリティ言語を第2言語としてもつ者)の生徒が集中して住んでいる地域に住んでいる親達が、その地域に黒人の方がマジョリティになってしまった学校ができてきたことに対して不満を述べるようになってきたからである。この不満を受けて、DESでは1965年にマイノリティの子供達の分散のための一連のガイドラインを

作った。ここで特に注意しなければならないのは、DESがこのガイドラインを実施する際に前提としたのは“もしも移民の子供達はその学校の全生徒の1/3を越えてしまうと、‘危険な緊張関係’ (DES 1965) が生まれてしまう”という事だったが、このことはなにかの調査の結果でも何でもなかったという事である。このように、言語教育に関する方針を全く根も葉もない社会通念をもとにして作ってしまうという事は、ヨーロッパや北アメリカのマイノリティ教育の歴史の上ではよくあることであった。

また、マイノリティの子供がいるということが‘社会問題’であると考えられていたと共に、彼らが話す言葉も問題であるとされていた。1971年、DESは国家政策ドキュメントを打ち出したが、この中には明らかにマイノリティの言語は問題であるとの考え方が強調されていた。

英語の喋れない子供達は、自分達の言語でも言いたいことが必ずしも十分表現できないことで大変なのに、さらに第2言語を学ぶ努力までしなければならぬ。(DES 1971: 9)

### 1975: the Bullock Report

マイノリティの言語は問題であるという考え方に、1975年初めて大きな反論があった。それがthe Bullock Reportの発行である。この中央政府のレポートは、英語を母語としない子供達の学校における言語習熟度を調査するためのある委員会が作った。この中の、“Children from Families of Overseas Origin”と名付けられた章のなかには、前向きな考え方が述べられている。

現代世界の中であって、特に言語に関心のある国においては、母語というものを財産、即ち育てていかなければならないものであると考えるべきである。そして、母語の能力を育てるべき一つの機関が学校である。学校という所は、生徒のバイリンガリズムに対して積極的な態度をとるべきであるし、可能ならばいつでもその人の母語の知識を維持し、深めていける

ように助けてあげなくてははいけない。(DES 1975:294)

またthe Bullock Reportでは、マイノリティの生徒を分けることなく、マジョリティの生徒と共に普通の学校に学ばせるという考え方に肯定的である。常識から考えてみても、学校にとってもっともふさわしい状態というのは、普通の学校で行なわれる社会生活、および、教育の場から、たとえ移民の子供達であったとしても、切り離さないという状態である。(DES 1975:289)しかし残念ながら、このレポートが提案する母語維持に関するプログラムは、ほとんど全く施行されなかった。たとえある政策が提案されたとしても、まだまだその政策が実際に施行されるとは限らないということなのであろう。

#### 1985 : the Swann Report

ML2の生徒、および、バイリンガル教育に関する次の大きな教育政策は、the Swann Reportである。マーガレット・サッチャー首相の保守政権は、少数言語を喋る生徒のための教育政策を指揮する為に、The Swann Committeeという委員会を設立した。しかしこの委員会では、バイリンガル教育が支持されることはなかった。つまり、バイリンガル教育を行なうためには、マイノリティの子供達をそうでない子供達と区別して行なわなければならない。しかしそうすると、かえって彼らのあいだの違いが目だってしまう、民族関係に悪い影響を及ぼす恐れがあるというのである。(Edwards, Moorhouse, & Widlake 1988:81) The Swann Reportは、移民の子供達のために 'withdrawal class' を作ると、グループ間に民族的および社会的障壁を作ってしまうと論じた。

確かにthe Swann Reportは、学校の建物を母語教育のために提供するようLEAに指導はしていた。しかしマイノリティの子供達の言語を維持したり、教えたりすることは、学校の責任ではなく、基本的にはマイノリティのコミュニティの責任であると見なしてていたのである。



### 1989 The Kingman Report

国として英語教育のカリキュラムを推進する目的で作られた一番新しいレポートは、the Kingman Reportである。このレポートはほとんどの点でthe Swann Reportを支持している。

バイリンガルの子供達がいるということはクラスにとって問題であるどころかむしろ利益であると考えべきである。もしもそういった子供達が自分達の母語の知識は価値のあるものであり、自分の言語体験がむしろ一つの言語しか話せない子供達のものより優れているんだという事がわかっているなら、また、その母語の知識や経験をクラス全員のためになるように使ってやる、例えば、英語以外の言語の構造や統語法の例を示したりするのに使ったり、言葉の型について話し合うときや、英語の構造との比較をするときに使ってやったりすれば、マイノリティの子供でも英語が大変上達するのだということはいくつかの例によって証明されているところである。(DES 1989:10.12)

The Kingman Report 以降の多言語カリキュラム製作への一連の動きを概観してみると、まず、Alex Fellowes (1991) がBradford市LEA のLiaison Officerについて述べている。このLiaison Officerというのは、地方都市の教育課に設置されていて、各学校や家庭を訪問し、最近イギリスに移民してきた子供や親を援助し、母語維持のための施設を紹介したりしている。このほかにも、Marland (1987)によると、ロンドンにある彼のNorth Westminster Schoolには、外国語としてのアラビア語教育プログラムがある。これは、4、5年生向けの選択コースがあって、毎年約20人位の生徒がアラブ系の家庭に生まれ育ったわけではないが、このコースを取っている。このコースはただアラビア語コミュニティのためだけに作られたのではなく、アラビア語そのものに興味のある人やアラビア語が文化的にも経済の面からも重要であると考え

る人のために作られたものでもある。最近では、多くの学校で掲示等に使われる言葉（例えば校門のところにある“welcome”の掲示）もマルチリンガルである。また、学校から配られる出版物にも多言語主義が伺われる。例えば、学校から両親へ配られる手紙も5つの言語で書かれている。また、校内放送も英語以外の言葉で行なわれるようになった。学校の図書館に置いてある本の種類も多岐にわたり、英語以外の本も置かれるようになった。移民の子供達も最近では英語のみならず、他のヨーロッパの言語（フランス語、スペイン語等）も学ぶように勧められている。その他にも、校内の集会等でも、ヒンズー語、タガログ語、中国語などで書かれた詩や聖典の朗読を取り上げたりするようになった。（ラビンドラナト）ダゴールの生誕125年祭は、多くの学校で、生徒と教師がともに参加するベンガル語と英語による朗読会によって祝われた。

イギリスでは、今、少数言語の話者であっても主流となっている単一言語クラスで勉強している。そして普通の科目の教師とESLの補助教師が協力、協調して指導にあたるのが教育を行なうのにもっとも理想の状態だと考えられている（Reid 1988）。英語を母語としないからといって別の語学教室に入れてしまうことは、特に政府の強力なCommission for Racial Equalityがthe Calderdale Report（CRE 1986）でそのような教育を批判して以降は、好ましくないだけでなく、「人種差別的行為」であると考えられているようだ。最近では、多言語多文化教室で、すべての生徒が自分達の様々な言語や文化背景の共有を許されていることが評価される。そして多言語多文化教室こそ子供達にとってずっと意味のある教育ができる場なのである。

## CONCLUSION

### Language Diversity vs Language Prejudice

教育の現場におけるバイリンガリズムを考える際には、この問題を広い視野で考えるという事が必要である。最初の問題は、今までなぜバイリンガリ

ズムを学校に持ち込むことがこうまで難しかったのであろうかということであるが、まず始めにこれまでの伝統的な考え方について触れておくことにする。この考え方は、今でも十分あてはまる事であるが、言語の多様性 (language diversity) と、言語に対する偏見 (language prejudice) という2つの事柄から説明される。英語以外の言語を喋る人に対する偏見は、いわゆる「標準語」以外の方言を喋る人に対する偏見とよく似たところがある。この言語に関する偏見と人種差別の問題はこれまでも多くの言語学者が興味をもってきた問題だった。この問題は地位が低いと考えられる肌の色と言語の関係という様な単純な問題ではない。なぜなら、例えば、バーミンガムに住むバングラディシュ人の子供が自分の親の言葉に対して受けた偏見というのは、バーミンガム方言を喋る白人がロンドンで受ける偏見と同じようなものだからである。バーミンガム方言というのは、イギリスでは「低俗な」方言と考えられているからである。

今ここで我々は、集団劣等感／優越感という問題を考えているのであるが、例えば、ある家族で、親が子供に自分達の喋り方が“正しい”喋り方なのだ と教えた とすると、それは必然的に他の喋り方をするグループの喋り方は、それほどはよくないと教えているのと同じことになってしまう (Hudson 1980:198)。例えば、Gillian Sankoff (1976) によると、ニューギニヤのBuang という言語を喋る村々の人々はどの村の人々も皆、自分達のBuang方言が一番正しい方言であると考えている。この世界のすべての人が自分のいるグループの喋り方が一番だと考えているわけではないが、この方法は自分達の優越感をかき立てるのに都合のよい方法だと言える。社会心理学者は、人間というものは自分の所属するグループが、少なくともいくつかの面においては他のグループよりも優れていると考えたがるものであるという。(Tajfel 1974; Giles, Bourhis and Taylor 1977) 言い換えれば、個々の人間が自分自身の事をどのように考えるかは、自分の所属するグループに対してどのようなイメージを抱いているかによるのであり、自分自身の事を敬意をもって見ていれば、それは自分のグループに敬意をはらっているからなのである。例え

ば、William Labovによると、ニューヨークの人間は一般的にアメリカの社会で広く受け入れられている価値観が正しいとおもってしまいがちであり、その結果ニューヨーク方言のさまざまな特徴を悪いものであると考えてしまっているということだ。このようなニューヨークのスピーチコミュニティの事をLabovは、“sink of negative prestige”（否定的見解の溜まり場）（1972：136）とよぶ。また、Macaulay（1975）も同じような自信喪失の事をスコットランド、グラスゴーの例を使って説明している。

Gilesらがイギリスで行なった研究と同様に日本における地域毎の方言の研究の結果、‘dialect complex’ という理論が生まれた（Shibata 1958, Inoue 1989, Koike 1991）。これは自分の方言に劣等感をもってしまうがために、自分の方言を隠してしまったり、逆に誇張したりするというものである。例えば、地方の町から東京に引っ越してきた人なら、なにか不満や心理的疲労感を感じたり、コミュニケーションが円滑に行かない等ということを感じたりすることがあるだろう。新しい環境にやがて慣れていきつつも、やはり最初の数ヶ月は他人と喋りたがらなくなったりする人々もいるのである。統計的手法（semantic differential）を用いて色々な方言を調査したものにKoike（1991）の研究がある。彼女が、地方から東京に引っ越してきた各種方言話者を調べた結果わかったことは、（1）四国、および、西九州の方言話者は、自分の方言に強い肯定的社会アイデンティティーを感じているが、コミュニケーションの際には方言を用いない。（2）北海道、中国地方、そして東九州および南九州地方の人は東京方言の人と自分達の方言で話をするにあたる程度の恥ずかしさを感じる事が多く、（3）東京地方のなかでの地域標準語を喋る東京方言話者は、他の地方の方言に対して優越感を感じたりする。なぜなら、その人達は、東京地方の方言が日本語の標準語に一番近いと考えているからである（Koike 1991:7）。方言であろうと、少数言語であろうと、言葉が多様であることの価値を正しく認識するという事は、なにも言語学者が自分の学問の喜びのためだけにやっていることではない。歴史的に見て、これまで学校というところは世界中で、言語ナショナリズムの推進という役

割を演じてきた所であった。つまり標準語というものを教えることで、時には必要があつてした事ではあるが、同じコミュニティに住む人が喋る他の言語の大切さを否定してきたのである。ロンドンのある学校教師の言葉を借りれば、我々は、

これまで言語偏狭主義を作ってきたのである。そのおかげで我々はバイリンガルの生徒が学校にもたらししてくれるべき価値ある財産を見過ごしてきたのである。もしも生徒がなにかのスポーツや音楽が得意ならば、先生はその生徒の能力をどんどん発揮させて、大いに褒めたりもするでしょう。しかし生徒が英語以外の言語が喋れたとしても、普通そのことを「問題」として考えて、当然褒めたりなんかはしません。ましてやその生徒が他の生徒と分かち合える能力をもっているだなどとは全く考えないのです。

(Marland 1987:125)

## The Quiet Revolution

この論文の冒頭で、今イギリスの教育システムの中で静かなバイリンガル革命が起きていると述べたが、これはただ単に人々がバイリンガリズムについて肯定的に議論し始めたという事にとどまらない。それに加えて実はバイリンガリズム教育のための先生の教育も盛んに行なわれるようになってきたのである。(Fellowes, 1991) その結果、公立学校で少数言語のクラスが増えてきているし、多くの学校で、生徒が持っている様々な言語を授業に活用する方法を研究する委員会をもつようになってきた。Bullock, Swann, そして Kingmanのような政府のレポートのなかには、かねてから様々な点で、バイリンガリズムに積極的な態度が示されていた。そして、少数言語であろうとそれに対して誇りをもつということ、また、これらの言語に対して文化的な敬意をはらうということが教育には大変重要であるという考えが述べられていた。イギリスでのバイリンガル教育の初期においては、教室における少数民族言語の尊重は人権問題であるがゆえに重要なのだと考えられていた。現

在では、それに加えて、複数の言語を授業で使うことは、学習過程の助けになるという点が強調されている。例えば、アジア人の先生が、英語しか話せない子供が何人かいるクラスでウルドゥ語について説明したり、実例を示したらしたらどうなるだろうか。(イギリスの学校のいくつかでは、ウルドゥ語の様な生徒の少数言語を実際外国語として週2-3時間クラスで教えている。) Cummins (1984) によると、授業中に2つ以上の言語を使うことが、生徒の言語に対する概念的な考え方を刺激し、その他の能力における認知的発達をも助けるという事に気づいた。第1言語の維持という事は、認知的発達においても、第2言語習得においても大変重要な役割を果たしえるのである。

ヨーロッパ共同体 (EC) がバイリンガル教育についての基準を作ったことも、イギリスでバイリンガリズムについての議論が盛んになった一つの理由である。つまり、1977年のECの「移民労働者の子供の教育に関する指令」のおかげでイギリス政府のなかにある程度の義務感が生まれたのである。その指令の第3条は、「母語及び文化の教育を推進するための手段を普通教育と対等に構ずることの必要性」に直接言及している。また、あのBullock Reportの様な政府の重要なレポートのなかでも母語を「維持」することの必要性が強調されている。しかし言語を「維持」するためには、どうしても「教える」という事が必要不可欠になってくるのである。では、果たしてどのような多言語カリキュラムを作ればよいのであろうか。イギリスの教育界は今、子供たちの言語を単に「維持する」という以前の考え方から、これらの言語をカリキュラムの中に積極的に取り入れ、組み合わせようという所へ来ているのではなかろうか。間違いなく、今我々は、“maintenance-combination” という、新しい、そしてエキサイティングな段階に入ったのである。

## REFERENCES

- Commission for Racial Equality 1986 Teaching English as a Second Language. London: CRE
- Cummins, J. 1984 Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- DES, Department of Education and Science 1975 A Language for Life. London: HMSO.
- DES, Department of Education and Science 1985 Education for All: Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups (Swann Report). London: HMSO.
- DES, Department of Education and Science 1989 English for Ages 5 – 16: Proposals to the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales (Kingman Report). London: HMSO.
- Edwards, C., Moorhouse, J., Widlake, S. 1988 Language or English? In M. Jones and A. West (Eds.). Education for a Pluralist Society. Bedford Way Paper No.30:77–95). London: Mary Glasgow.
- Fellowes, Alex. 1991. personal communication
- Giles, H., Bourhis, R.Y. and Taylor, D.M. 1977 Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. In Giles (ed). Language, Ethnicity and Intergroup Relations, London: Academic Press. (1977): 307–48.
- Haga, Yasushi 1979 Gengo, Ningen, Shakai. Tokyo: Ningen no Kagakusha.
- Hudson, Richard 1980 Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inoue Fumio 1989 Kotoba Zukai Shin Fukei (Keigo to Hoogen). Tokyo: Akiyama Shoten.
- Koike, Yuka 1991 Regional Dialects in Tokyo: A Socio-Psychological Study of Speakers, Attitudes and Preferences. M.A. Thesis, Department of Linguistics, International Christian University.

- Labov, William 1972 *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Leung, Constant and Charlotte Franson 1989 *The Multilingual Classroom: The Case for Minority Language Pupils*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 10, No. 6 : 461–472.
- Linguistic Minorities Project 1985 *The Other Languages of England*. London: Routledge, Kegan Paul.
- Macaulay, R.K. 1973 *Negative prestige, linguistic insecurity and linguistic self-hatred*. *Lingua* 36: 147–161.
- Macaulay, R.K. 1978 *Variation and consistency in Glaswegian English*. In Trudgill 1978 (1978:132–43).
- Marland, Michael 1987 *Towards a Curriculum Policy for a Multilingual World*. *British Journal of Language Teaching*, Vol.XXIV, No.3, January, 123–138..
- Martin-Jones, M. 1989 *Language Education in the Context of Linguistic Diversity: Differing Orientations in Educational Policy*. In J.H. Esling (Ed.) *Multicultural Education and Policy: ESL in the 1990s*:36 – 58. Toronto: OISE Press.
- MacKinnon, Kenneth 1984 *Power at the Periphery: The Language Dimension and the Case of Gaelic Scotland*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, pp.491–510.
- Reid, E. 1988 *Linguistic Minorities and Language Education: The English experience*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9 : 1 & 2.
- Sankoff, Gillian 1976 *Political power and linguistic equality in Papua New Guinea* in W & J. O'Barr (eds.) *Language and Politics*. The Hague: Mouton, 283–310.
- Shibata, Takeshi 1958 *Nihon no Hoogen*. Tokyo: Iwanami Shoten.
- Shibata, Takeshi 1975 *On Some Problems in Japanese Sociolinguistics*:



- Reflection and Prospect. In Peng and Harmann (Eds) *Language in Japanese Society*. Tokyo: Tokyo University Press, 159–173.
- Sutcliffe, David. 1982 *British Black English*. Oxford: Basil.
- Tajfel, H. 1974 *Social Identity and Intergroup Behaviour*. *Social Science Information* 13: 65–93.
- Tosi, Arturo 1984 *Immigration and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon.

## Bilingualism and Education in Britain

John C. Maher and Naoto Usui  
International Christian University

This paper recapitulates a fulcrum in the history of British bilingual education, the government's Bullock Report ('White Paper'): "Children from Families of Overseas Origin", published in 1975. As successive commissions have fretted over 'immigrant education' and 'the English language problem' in increasingly multilingual British schools, much of the debate may be interpreted as a reaction to the progressive ideas which issued as a result of the Bullock 'revolution'. The Thatcher-Major regimes of Conservative governments made urgent and well-publicized attempts to dismantle Bullock's assumptions about multilingual society. Needless to say, Bullock set a standard of autonomous decision-making for subsequent educational committees; such that the essential *point d'appui* of its goal survived.

In Britain, Gaelic speech-communities and the newer mother tongues have survived incorporation by a social and educational system which at times vicariously ignored them, at other times made efforts to erase them. In the early 20th century, British education, guided by the historical *entente cordiale* between government and the ruling class discouraged access to secondary education among an increasingly impoverished working-class: typically, communities in which indigenous or community languages (Gaelic, creoles, gypsy, immigrant-migrant, etc.) held sway. Paradoxically, this educational policy contributed both to the maintenance and decline of those languages. Whilst lesser-known

languages and regional dialects were successfully insulated from the mainstream educational orthodoxy, the same exigent orthodoxy ensured that they would remain once and for all in their designated sinks of 'negative prestige' (Labov 1972). In the present-day, as power at the periphery (e.g. Scotland, Wales, North of England) assists the recovery and re-invention of older mother tongues (e.g. Manx Gaelic), language shift in the urban English school continues in a more remarkable way. 'Crossing' between different language varieties (changes in the creole continuum of hitherto stable varieties) as a result of interactional switching in multiracial urban youth culture has become a semiotic of resistance and ritual. Language and language sharing-crossing in the school milieu of late industrial Britain forms part of a social movement whereby solidarity among mixed youth straddles the old monolith of race stratification. The problem remains of how the British educational system will respond to the new social alliances in which language plays an important but not altogether clear role. Undoubtedly, this challenge was envisaged in the Bullock Report whose discourse reflected crossings of its own: the aeronomics of bureaucratese, a peculiarly accurate grasp of school-cred and the liberation style of the newly-founded language awareness movement.

Over 100 languages are spoken daily in Britain. In 1987, the Inner London Education Authority's Language Census recorded a total of 172 different languages. There are no precise national statistics of the total numbers who speak particular languages and of their distribution in Britain. More important for educational planning, there are no statistics indicating the age-range of these speakers. The Bullock report, together with the newly radicalized socialist agenda of the Inner London Education Authority (ILEA) are identified in this paper as critical factors in language policy change in Britain. Their flagship statements, forgotten but effectively absorbed into the milieu of present-day educational thinking, signaled the first attempt by language reformers, (a

paradigm-shift, we argue), to address the question of sociolinguistic diversity in Britain. The Bullock Report asserted that "bilingualism is of great importance to the children and to their families, and also to society as a whole. In a linguistically conscious nation in the modern world, we should see the mother tongue as an asset, as something to be nurtured, and one of the agencies that should nurture it is the school." The Bullock Report and the ILEA strategies were no mere facile rah-rah for ethnic groupism and 'multicultural diversity' but interesting and out-of-their-time thinking on the nature of language in British education. To give one example, it obliged the British government to recognize 'officially' that which was universally known about 'Black British English'; principally, recognition that it existed.

There have been Black people living in Britain since Saxon times, and by the 16th century there were sufficient numbers in Britain to cause 'concern' to Queen Elizabeth I. In 1596, she issued an edict seeking to limit the immigration of 'blackamoors' into England (Acts of the Privy Council 26, 1596-7). In more recent times, Black communities have grown throughout the British Isles and in particular in seaport cities such as Cardiff and Liverpool where they have been there for four or five generations (Martin-Jones 1989). In the 1950s and 1960s, there were large numbers of immigrants from the Caribbean coming to Britain to fill the acute shortage of manual labour. This meant taking menial, unattractive jobs on low pay. (A survey carried out in 1958-59 showed that 55% of black migrants accepted jobs of lower status than those held in the country of origin, Sutcliffe 1982 ). The hope of the first generation of settlers was that their children would do better and move up the socio-economic ladder after receiving a British education. Given the nation's massively successful and very ordinary capitalist structures of government-corporate-media hegemony and organized privilege, it is hardly likely that people's hopes would be fulfilled. They were not. The effect, at the very least, was to cement a kind of permanence into the

semiotic skein of British social life of 'speaking Jamaican' and 'Jamaican' : underprivileged, working class, ghetto, cool. Exeunt the West Indian steel-drum band, enter 'reggae', 'dub', and 'rasta' and 'rap'. *En passant*, it should be added that while 60% of Black migrants are from Jamaica there are also considerable numbers of people from Trinidad, Guyana, Barbados, the Windward and Leeward Islands. These people speak varieties of Creole though largely sharing the underlying grammar with Jamaican Creole.

The educational history of bilingual policy in Britain is a tale of philanthropy and racism, neo-socialist experiment and cultural 'givens'. The experiments and givens preoccupied and sheltered official policy in the postwar period. Successive government policies on language in schools provided democratic legitimation for the continuous hold of standard English in schools (*sui generis* unproblematic) thus providing a way of publicly reasserting the rejection of the legitimacy of other languages whether Irish or Scots Gaelic or Bengali.

Meanwhile, on the ground, a richly documented but banal tale unfolds. Low regard and misunderstanding about the languages which minority schoolchildren speak, initial high hopes and parental encouragement followed by unhappiness, aggression, school refusal, etc. The school reveals itself as a place where adults speak English but where other languages appear not to exist. The study of 'modern languages' refers to French or German. Minority pupils are disadvantaged by their income and class and the racism of others. English is the language of an alien culture, of the well-regarded and financially well off. A well-documented example of this is the Bangladeshi population in London. Speaking a lower-status language is as discriminatory a target as having a lower-status skin colour. When language becomes a naked principle of determination, ideology becomes the sphere of the lived and suffered.

In the mezzanine between the Bullock and Swann Reports appeared a new

agent of language policy change. Undoubtedly, the Canadian model of bilingualism informed the Bullock Report. The Canadian model recognizes a number of languages for central and administrative purpose but officially supports, in equal measure, the various ethnolinguistic cultures present in society, core and periphery. Equally significant, the role of the European Community (EC) in setting standards for bilingual education became a factor in British thinking about bilingualism. Certain obligations came to be imposed upon the British government by the EC Directive of 1977 on the education of Migrant Workers' Children. Article 3 referred directly to the need 'to take appropriate measures to promote in co-ordination with normal education, teaching of the mother tongue and culture of the country of origin' (EC 1977). Government reports such as Bullock stressed the need to 'maintain' mother tongues. But you cannot 'maintain' a language without actively 'teaching' it. Therefore, what kind of multilingual curriculum could be constructed? British education seemed now to be on the point of passing from the former idea of just 'maintaining' children's languages to integrating and combining these languages (somehow) into the general curriculum. Other signs of transition were seen in the Calderdale Report. Currently, the minority language speaker is placed in the mainstream monolingual class. It is currently argued that collaborative/cooperative teaching between the mainstream subject teacher and ESL support teacher in the mainstream classroom will provide the optimal conditions for learning (Reid 1988). The traditional British practice of sending non-native English speaking pupils to separate language centres (including 'reception schools') fell out of favour as a result of the Calderdale Report written by the powerful Commission for Racial Equality (CRE 1986). The report condemned such type of education as undesirable, sic. "racially discriminatory practice". Current thinking favours a classroom in which all pupils are allowed to share with each other their various languages and backgrounds.

The democratic representation 'education for all' belongs firmly to the arena of ideological effect. It is first a question of securing legitimacy and winning consent for the representation itself. Following this, the dominant class has need to positively construct their hegemony ( what Gramsci calls the educative and ethical functions) of what is to be taught and learned. By these means (only) can the dominant class come to win a level of legitimacy-assent-acceptance from the dominated class ( in the United States termed " the manufacture of consent", see Maher and Groves 1997). The growing presence of multilingualism among British schoolchildren obliged successive governments to 'do something about it.' However, it is surely the case that the motivation for the setting-up of the Bullock committee, riding on the back of the 1960-70s school riots and strikes, was more in the nature of anxiety over power and legitimacy slippage than a desire to enhance bilingual awareness. The outcome was not what the British government had expected. From Bullock on, there has been an attempt not only to know more but to make sense. In the linguistic stirrings of late-industrial Britain, no longer is respect for and cosmesis of 'Good English' the historical goal of 'a Good Education'. Was it ever so? How were we persuaded it was so? The post-Bullock committees became the locus of struggle and contradiction, preferred and excluded explanations, the permitted and the deviant, incorporated and oppositional practice, the meaningless and the meaningful. If there is the slightest chance for new thinking about multilingualism and equality in schools during the post Thatcher-Major era of bilingual education policy, the transilient planner of the new regime would do well to reflect on Bullock and the matter of origins.