

第1章

ヨーロッパにおける 言語教育政策と早期言語教育

西山教行、マリザ・カヴァリ

はじめに

この章では、年少者へ向けたヨーロッパの言語教育政策を検討します。そのために、ヨーロッパにおける言語政策の分野で主導的立場を担う2つの国際機関、すなわち欧州連合（European Union: EU）と欧州評議会（Council of Europe: COE）を取り上げます。

2つの国際機関を取り上げるに先立ち、早期言語教育に関するフランスの研究成果を参照し、これまでの通説を批判的に概観し、早期言語教育の長所と短所を明らかにします。

なお本稿では「早期外国語教育」、あるいは日本で広く使用されている「小学校英語教育」ではなく、主に「早期言語教育」という用語を使用します。これは、本章の対象である（前）初等教育段階で導入されている言語教育が英語に限定されないこと、また狭い意味での「外国語」だけに関わるものではなく、学校教育全体で使用されている「学校言語」にも関わるためです。ここでの「学校言語」とは教科教育を実施する言語であると同時に、それ自体が国語などの教科教育の対象ともなる言語を指すもので、日本では日本語が学校言語となります。

早期言語教育は有効か

早期言語教育は多くの「神話」に包まれています。「外国語は幼少の頃から始めなければ身につかない」「幼少の頃から外国語を学べば、ネイティブのように話せる」「外国語学習には臨界期があり、ある一定の年齢を過ぎると、よく学ぶことができない」など、外国語教育の早期化はあらゆる問題を解決するかのような幻想がまことしやかに語られています。確かに年少の子どもが親の海外赴任に伴い、親よりも先に土地の言語を習得することも珍しくありません。むしろ子どもがその土地のことばを話せるようになって、親がそれを話せるようにならないこともしばしば見られます。また両親の母語がそれぞれ異なる家庭で、子どもが2つの言語能力を身につけることもよく見られます。このようなケースを見ると、ただちに早期言語教育は効果的だと考えたくありません。

早期言語教育のメリットが明らかな領域は確かに存在します。その1つは発音であり、年少の学習者は成人学習者と比べて発音の習得が明らかに優れています。幼児期から思春期にかけての子どもは外国語に短期間に触れるだけで、音韻法則を習得し、発音が母語話者並みになると報告されています（内田 2004）。

しかし、発音の習得に優れているとはいえ、子どもは学校の教科教育を通じて言語を習得するものではありません。子どもが言語を習得するとき、それは習得の文脈や場面に深く結びついており、なかでも音韻的意識は歌や遊びなどを通じて自然に習得されるのです。ところが、子どもは、何らかの文脈の中で言語を使用することによって言語で習得することから、ひとたびその言語を文脈の中で使わなくなってしまうと、言語能力を失うこともよくあります。このため、幼年期を海外で過ごし、そのときは現地語を流暢に話していたにもかかわらず、帰国後にはその言語を使わなくなるために、その言語をすっかり忘れてしまったり、あるいは音韻的意識だけが残ри、発音だけはネイティブ並みだが、それ以外の能力に乏しいといったケースも見られるのです。

本章では早期英語教育の有効性をより総合的に考えるために、フランス

の英語教育学研究者が公開した『小学校英語教育に関する報告書』を紹介したいと思います。この報告書は、フランスの大学英語教育学会のメンバーがこれまでの代表的な研究をもとに作成したもので、次の4つの質問に答える形になっています。

それでは4つの質問に答えながら、早期言語教育の課題を明らかにしましょう。

問い1

子どもが外国語をより簡単に学ぶのは本当でしょうか。また、ある年齢をすぎると、外国語学習にはより多くの努力が必要になるのでしょうか。

回答

大人と子どもでは言語習得のメカニズムが同じではありません。また自然習得と学校教育の中での言語学習を明確に区別する必要があります。大人は文法のような明示的な仕組みを使って言語を学びますが、子どもは文法などの明示的な仕組みを通じて言語を学びません。ですから学習者が大人であり、学習時間が比較的短い場合、文法のような明示的なメカニズムを活用した学習がより効果的なのです。大人の学習者は、学習の初期段階において明示的な文法などによって学ぶ能力のおかげで学習を早く進めることができます。しかし明示的なアプローチが有効な場合とは、簡単な言語構造を学ぶ場合であり、複雑な言語構造を習得するためには、明示的ではないアプローチを活用し、多くの練習を通じて習得するほうが、実際のコミュニケーションの場面でより効果のあることが検証されています。というのも複雑な文法事項を説明しようとすれば、説明それ自体が複雑にならざるを得ず、そのような複雑な説明に基づく言語知識によっては、実際のコミュニケーションの場面ですばやく発言することができないからです。

次に「臨界期」と呼ばれる現象について考えてみましょう。臨界期仮説とは、言語習得と脳の発展には密接な関係があり、人間の言語中枢能力は2歳から10歳頃まで発達するもので、言語習得に最適の年齢は10歳頃までと主張する仮説です。この期間を臨界期と呼び、12歳くらいまで続く主張する研究者もいます。またオーラル能力については6歳までが理想的な時期であると主張する研究者もいます。というのも6歳から7歳にな

ると認知能力に母語のフィルターがかかるようになるため、外国語の自然習得がしだいに行われにくくなると考えられるためです。ある一定の年齢をすぎると、自然習得がむずかしくなるのは、子どもの認知能力が年齢とともに次第に発達し、言語に関する明確な意識が外国語の自然な習得をさまたげるようになるということです。とはいえ、外国語に長い時間接したり、様々な外国語について内省を育むことによって、年齢によるフィルター効果を和らげることができます。

臨界期をめぐる議論とは、外国語学習に最適な年齢があるか否かをめぐるものです。これについて、次の点が明らかになりました。早期学習は成人の言語習得と異なるものです。子どもは6歳から7歳をすぎると言語の自然習得が困難になるのですが、このことは、早期に自然習得が可能であったのは、その年齢のためであることを示しています。この一方で、成人は外国語学習の際に、学習に必要な方略（ストラテジー）を活用することができますが、子どもはストラテジーを利用することがうまくできません。

これまでの研究を見ると、子どもが言語を習得するための最適の時期は、小学校入学以前だとされています。ただし、ここで重要なことは、習得の環境や外国語との接触がどのように行われたのかという点であり、小学校入学以前から始めれば、子どもはたちどころに外国語が話せるようになるわけではありません。

しかし、外国語習得において、年齢よりも重要なことは、学習の条件であり、またその言語にどのくらいの時間接しているかという点です。就学以前の子どもの対象とする研究はたいていの場合、移民の子どもに関わるもので、子どもが受け入れ国の言語を習得した時の知見に基づくものです。移民の子どもは受け入れ社会で大量にその国の言語に接するため、学校教育の中での言語学習とはまったく異なるものです。

この点から考えると、学校教育の中で行われる言語学習は明らかに早期学習に適していないことがわかります。というのも学校教育の中での外国語学習の時間は大変に少なく、大量に言語に接することができないためです。言い換えると、7歳までの子どもが外国語を自然習得するときに、外国語の使われている現場にいれば、上手に、また自然に外国語を身につけ

ることができるのです。しかし、7歳をすぎると十分に自然習得は進まず、そのために学校のような何らかの制度的なサポートを必要とするのです。

これまでの点を整理すると、次のことがわかるでしょう。子どもが幼年期に、つまり学校へ通う前に言語を自然習得する場合、かなりの長い期間にわたり、その言語に接することが必要です。これに対して、学齢期以降に学校教育の中で言語を学習する場合、言語に接する時間が短いからといって、必ずしも非効率的であるとは限らないのです。少ない時間を効果的に活用して、言語学習を進めるシステムが学校教育なのです。

問い2

子どもにはなるべく早くから英語を学んでほしいと思いますが、これはよい選択なのでしょうか。

回答

早くから学べば、よりよく学ぶことができる、これは本当でしょうか。また小学校から英語を学び始めると、中学校、高校でも英語でよい成績をとれるのでしょうか。フランスの調査研究によれば、小学校での英語教育の成果は、中学校で数週間、長くとも数ヶ月続くにすぎません。小学校から英語を学習した子どもは中学校の1年目に良好な成績を示しますが、2年目以降には早期言語教育の影響は認められなくなります。つまり小学校から英語学習をしていた子どもと、中学校から英語学習を始めた子どもを比べると、中学校の2年目には成績の違いが見られなくなるのです。

フランスでの研究によれば、学習の開始時期よりも重要なことは、学習者の社会的出自です。フランスは日本にもまして階層社会であり、子どもの属する社会階層によって教育に対する関心は大きく変わります。子どもの教育を重視する社会階層もいれば、それをあまり重視しない、あるいは重視することのできない社会階層もあります。

早期言語教育の言語選択については、英語から始めることに慎重な意見もあります。そもそも言語学者から見ると英語は決して学びやすい言語ではありません。綴り字と発音の関係は複雑で、同じ文字のつながる場合でも、様々な発音があり、また1つの発音にも様々な文字の組み合わせがあります。文字と音声の関係1つをとっても大変に複雑な言語なのです。

(Gaonac'h 2006)。

そこで、スイス人研究者のリュディは、まず子どもにとって言語学的、社会的、また家庭から見ても「近い言語」を学ぶよう勧めています。フランスにあてはめると、ドイツと国境を接するアルザス地方ではドイツ語を、南仏のモンペリエであればカタルーニャ語かスペイン語を、ベルギーと国境を接する北部ではベルギーの公用語であるフラマン語（オランダ語）を、英仏海峡に面するル・アーブルでは英語を学ぶことを勧めています。リュディは、最初に生徒にとって「近い言語」を学んで、その次に英語を学ぶことを提案しており、子どもが一律に英語学習を行うことを勧めていないのです。というのも生徒に近い言語は生徒の関心を高め、学習動機を維持したり、また言語的に類推しやすい場合もあるからです。日本にあてはめるならば、韓国語や中国語、あるいはロシア語やスペイン語、ポルトガル語が近い言語にあてはまるでしょう。

最後に、英語以外の言語への目覚め学習を行い、言語の仕組みや外国語学習についての考え方をしっかりと学んでから、中学校で英語を学習することがより効果的ではないかとフランスの英語教育学者は提案しています。言語への目覚めについては、本書の第3章を参照してください。

問い3

小学校で外国語を教えるにあたり、なぜネイティブの先生ではなく、フランス人の先生が教えるのでしょうか。

回 答

早期言語教育の利点は、外国語の音声をネイティブ並みに習得できることにあります。しかし、教員養成を十分に受けていないネイティブ話者と、第二言語（外国語）教育・学習の問題点を理解し、生徒と母語を共有する教員を比較すると、かならずしもネイティブ話者の先生から学ぶことが効果的とは限りません。ネイティブ話者は外国人生徒にとっての学習の困難さを実感することが難しいだけでなく、教授法を学んでいなければ、適切な指導を行うことができません。外国語教育を行うにあたっては、最低限に身につけなければならない言語知識や教授法の技術があるのですが、何を最低限の知識とするのかは、まだ学問的に検証されていません。ちな

第1部 国外の事例から

みに、言語能力についてフランスの学校（小学校、中学校、高校）では外国語教員に『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）の定める B2 レベルの言語能力が求められています。このレベルは自由に、また困難を覚えることなく、かなり多くのテーマについてコミュニケーションを行うことのできる言語能力レベルです。

問い4

ヨーロッパのいくつかの国では外国語によるテレビ放送などもあり、それらの国の人々はフランス人よりも外国語能力に優れているようです。では、外国語のテレビを見れば外国語が身につくのでしょうか。

回答

外国語のテレビを見るだけでは、外国語の習得にはなりません。とはいえ、外国語に接することは、外国語を学ぶ上に必要な他者の言語や文化への関心を高め、心を開くことにつながるので、まったく意味がないと断言することもできません。

フランスでは日本と異なり、テレビなどのメディアに語学番組はないので、テレビによる外国語教育はなかなか成立しません。日本ではテレビやラジオの語学番組は伝統があり、よく整備されているので、それらを活用した外国語学習も可能でしょう。

早期言語教育の成功するケース

フランスの英語教育学者が参考にした早期言語教育の研究は、第二言語環境やイマージョン教育といった、日本の学校教育の環境と著しく異なる環境で主に進められたものです。また外国語としての早期言語教育の研究が行われる場合でも、日本人の子どもが、英語を共通語とするカナダのような社会に移住し、英語社会の中で大量に英語にさらされながら、第二言語として英語を習得するといった調査研究がこれまでも行われてきました（カミンズ・中島 2011）。この場合、子どもは、学校の教科として英語を学習するだけでなく、英語による教科学習も行っています。さらに教室外でも英語を日常生活で使用しますので、日本の外国語教育を取り巻く

環境とは著しく異なるものです。

早期言語教育の成功例にはイマージョン教育がよく取り上げられます。これは、カナダの英語圏において英語話者の両親が子どもをフランス語とのバイリンガルに育てるために、教科教育そのものを段階的にフランス語によって行う教育です。教科教育を第一言語とは異なる言語で行うことは、異言語を習得する上で有効であるとフランスの英語教育学研究者も力説しています。しかしながらバイリンガル教育やイマージョン教育は多様な条件の上に成立するのです。

カナダは英語とフランス語のバイリンガリズムの連邦国家ですが、フランス語を唯一の公用語とするケベック州ならびに英語とフランス語の二言語政策を採るニュー・ブランシュヴィック州を別にすれば、ほとんどの州は実質的に英語による単一言語主義を慣行としています。バイリンガル政策を採っているのは主に連邦政府であり、個人に対してバイリンガル政策が実施され、カナダ人が皆バイリンガルになるような教育を受けてきたものではありません。

カナダでは州政府が教育を管轄するため、ケベック州ではフランス語による教育が行われていますが、他の州ではおおむね英語による教育が行われています。英語話者が多数派を占める州でフランス語教育は必修ではなく、選択科目であることが多いようです（ジェルマン 2013）。そのため、カナダ人であっても、すべての人がバイリンガルではなく、むしろモノリンガルの、つまり英語かフランス語のどちらか一言語だけ話せるカナダ人が多数派を占めているのです。

このような社会の中でイマージョン教育は都市部のエリートへの教育にとどまっており、広大なカナダ全体には普及していません。というのも、イマージョン教育を実施するには教授法に習熟した教員を養成する必要があり、その養成の費用は決して安価ではなく、一般の教育予算の1.5倍かかるといわれています（Groux 2003）。イマージョン教育は多くの予算を必要とするために、カナダ全土に広まっていないのです。

またイマージョン教育も外国語教育ではなく、第二言語教育のカテゴリーに入るものです（Netten 2007）。フランス語はカナダ連邦の公用語ですから、連邦政府の公務員になるためや、メディア、交通、郵便、軍隊な

どで働くためには必要不可欠な言語です。また民間企業でもフランス語能力を持つ者に手当を支給するなど、フランス語には高い社会的有用性が認められており、個人にとって経済的なメリットがあり、言語学習の動機付けが明確にあるのです。

日本ではメディアが英語の有用性をさかんに宣伝していますが、日本における英語はカナダにおけるフランス語と同じ社会的地位にありません。日本では公務員になるために英語の能力は必須ではありませんし、また民間企業で英語手当が導入されていることはありません。この点を考えてみただけでも、イマージョン教育がどれほど魅力的な教授法に見えるにせよ、学校を取り巻く社会環境があまりにも違いすぎているため、この教授法がただちに日本においても有効であるとは断言できないでしょう。

EU の早期言語教育

早期言語教育に関する研究を概観したことを受けて、次に EU（欧州連合）がどのような早期言語教育政策を掲げているかを検討します。EU は母語プラス二言語の習得をめざすという多言語主義を掲げ、これまで早期言語教育についていくつかの政策文書を公開し、その重要性を訴えてきました。そこで 1996 年に公開された『教育研修白書』、2002 年のバルセロナ宣言、2003 年の教育行動計画、2007 年の教育行動計画実施報告書などを取り上げ、EU の早期言語教育に関する見解を検証してみたいと思います。

EU は、これまで経済や財政、農業などの政策に関して具体的で効力のある政策を提出してきました。しかし、教育については主に財政支援などを通じて、間接的に介入するにとどまり、教育政策の実施は加盟国の政府にまかせてきました。これは「補完性の原理」と呼ばれるもので、EU は加盟国の行動によって目的が十分に達成される事項については、各国政府の権限を尊重し、強制力を伴った政策を実施しません。したがって、次に検討する政策文書も強制力を伴うものではなく、あくまでもガイドラインとして EU の方針を伝えるものです。

教育研修白書『教育と学習——知識社会へ向けて』

教育研修白書『教育と学習——知識社会へ向けて』は、EU が1996 年を「生涯教育と研修の年」と定めたことを記念し、刊行されました。この白書は、新たな知識の獲得の奨励、学校と企業の結びつき、排除に対する戦い、3つのヨーロッパ言語の習得、教育投資の平等をテーマとして論じているものです（Commission des communautés européennes 1995）。

白書は、EU の掲げる多言語主義が職業生活の拡充に役立つだけではないこと、むしろ言語を通じて他者を知ることにより個人の暮らしは豊かになると述べています。EU は多言語主義を政策原理として掲げており、英語だけの習得では不十分であり、複数言語の習得こそが知識社会の基盤になると訴えています。多言語学習は知識社会に発展をもたらすもので、ヨーロッパ人は多言語能力を身につけることによって、ヨーロッパの経済的競争力の基盤は確実になり、ヨーロッパはいっそう国際的競争力のある社会へと変容すると主張します。そして多言語主義は、政治的共同体としてのヨーロッパやヨーロッパ人のアイデンティティ、またヨーロッパ社会の中で共生の原理の基盤にもなるのです。とは言え、母語プラス二言語の習得という政策目標は、かつてのように一部のエリートや、留学などによって複数言語を習得しうる環境にある人々にのみ向けられたものではありません。ヨーロッパ市民全体に開かれたものでなければなりません。

このような観点から考えた場合に、早期言語教育は有力な言語教育政策の1つとなります。なぜならば、早期言語教育は他の教科、とりわけ母語の成績の向上にも役立ち、認知能力全般の発展にも有効であると考えられているからです。そして、白書は、母語に加えて2つのヨーロッパ言語、つまりそれぞれの隣国の言語を幼稚園段階から学習するよう勧めています。とはいえ、本格的な外国語学習を小学校から行うよう勧めているではありません。外国語学習を初等教育段階、すなわち小学校から始める場合には、中等前期教育段階、つまり中学校から第二外国語教育を導入し、そして中等後期教育段階、つまり高校では第一外国語による教科教育の導入を行うよう推奨しているのです。このような教育課程で外国語教育を進めることにより、EU 市民は学校教育修了までに域内の二言語の能力を持つことができると白書は構想するのです。

日本で小学校英語の教科化や英語学習の早期化が論じられる場合、教育

課程全体を通じて英語だけの学習が議論されており、多言語学習はまったく視野に入っていませんが、EU の姿勢はこれと実に対照的です。

バルセロナ宣言

EU 首脳は 2002 年にバルセロナで開催された欧州理事会において多言語教育に対する公式声明を出しました。この会議は、加盟国の元首、首相、欧州理事会議長、欧州委員会委員長から構成される EU の最高意思決定機関です。バルセロナ宣言の 44 条には言語教育に関して次のような条文があります (Conseil européen de Barcelone 2002)。

「基礎的能力の習得を改善すること。とくに早期からの、少なくとも 2 言語の異言語教育により、改善を進める」(教育 44)

EU 首脳は、この条文において、母語に加えて二言語の教育をなるべく早い段階から行うことに合意したことから、これは言語教育に関する重要な宣言となっています。ただし、これは 2 つの「外国語」教育を定めたものではありません。あくまでも母語に加えて、2 つの異言語の学習を求めるものです。したがって、国内に存在する異言語の学習を実施するとも解釈できることから、EU の意図する言語教育政策とは異なる実際の運用が生まれる余地もあります。

その一例としてスペインの言語教育を取り上げましょう。バルセロナを中心とするカタルーニャ州で、多くの住民の母語はカタルニア語であり、学校教育はカタルニア語で行われます。そこで言語教育として母語であるカタルニア語、英語およびカスティリア語 (スペイン語) 教育を実施すれば、EU の訴える母語プラス二言語の教育は実現してしまうのです。ところが、カスティリア語 (スペイン語) はスペイン国内の言語、つまり国語であることから、国外からみるとカタルニア州では外国語としては英語だけを教えているように映るのです。このように母語プラス二言語の言語教育政策も、国や地域によっては多様な外国語教育にならず、英語だけを学ぶような言語教育へと解釈される可能性もあるのです。

教育行動計画

EU はバルセロナ宣言を受けて、2003 年に「言語学習と言語の多様性を推進する行動計画：2004 ～ 2006」を公開しました（Commission des communautés européennes 2003）。この文書は、EU がこれから知識経済に基づく知識社会へと発展する上で、国際語としての英語だけの能力では不十分であると主張するもので、EU 市民は母語に加えて2つの異言語によるコミュニケーション能力を持つことが望ましいと訴えます。この行動計画は生涯を通じた言語教育・学習の推進、言語教授法の改善、教育環境の改善の3点を主張し、具体的な行動の指針を示します。この中で、早期言語教育はどのように位置づけられているのでしょうか。

行動計画によれば、早期言語教育は言語技能（スキル）の習得に役立つだけではなく、メタ言語能力の養成にも有効で、その後の言語学習をより容易にするものです。早い時期からの言語学習によって、子どもは母語と異なる音や言語構造に敏感になるだけではなく、母語との類似性をも体験することができます。

しかし、学習がこのような効果をあげるには、教員の資質、クラスサイズ、年少者に最適化された教材、学習時間の確保が行われなければなりません。年少者にとって、早期言語教育は異言語を学ぶ初めての機会です。ネガティブな学習を経験した場合、それはその後の言語学習に否定的な影響を与えてしまいます。これを避けるため、小学校や幼稚園段階で異言語を教える教師はその言語を十分に習得していることに加えて、年少者への特別な教授法に習熟していなければなりません。子どもは母語による発達の段階にあり、母語による意味世界を構築している途上にあります。ですから、子どもが異言語を学ぶときの認知活動は、認知的発展の段階をある程度進んだ中学生や高校生と同じではありません（ヴィゴツキー 2010）。子どもに教える場合は、青少年に教えるように教えることはできません。年少者への言語教育には特別な教授法が必要であり、最適な教授法を身につけるための教員研修が鍵を握るのです。またクラスサイズも、学習者が効果的な学習を進め、また教員の指導が充分に行きわたるよう、小さなものでなければなりません。さらに教材も年少者の認知能力に配慮したものでなければなりません。その上、十分な学習時間を確保しなければ、効果

的な学習を行うことはできません。行動計画は年少者へのこのような言語教育の課題を明らかにしています。

教育行動計画実施報告書

ではこの EU の行動計画は、その後のヨーロッパにおいてどのように実現したのでしょうか。欧州委員会は 2007 年に評価書を公開し、また同じ年にパリ第 3 大学教授のベアコもヨーロッパの多言語教育の進展について調査報告書を公開しています (Beacco 2007)。さらに欧州評議会の外郭団体で、教育問題の調査機関ユリディス (Eurydice) の刊行する最新の年次報告書 (2012 年) も、ヨーロッパにおける多言語教育の進展を伝えています (Eurydice 2012)。これらを検討すれば、ヨーロッパでの多言語教育の現況について知ることができるでしょう。

欧州委員会は年少者への言語教育を実施するにあたり、十分な養成を受けた教員が不足していることを伝えています。母語と並行して異言語を学ぶには子どもの認知能力に対する教師の特別な働きかけが必要ですので、教師は異言語能力に加えて、適切な教授法の研修が欠かせないのです。

一方、ベアコは加盟国の事例を参照し、多言語・多文化教育の進展を丹念に調査し、より詳細な報告を行っています (Beacco 2007)。早期言語教育の開始年齢を見ると、これはヨーロッパ各国でそれぞれ異なっており、なかでもノルウェーがもっとも早く、1997 年以降には小学校 1 年生、あるいは 2 年生段階から英語教育を実施しています。また多くの国では 7 歳から 11 歳にかけて早期言語教育を導入しています。その中では、英語教育が圧倒的多数を占めていますが、国内の異言語を考慮にいったケースもあります。アイルランドがそのケースにあたります。アイルランドは英語を公用語とするものの、土着語であるアイルランド語も公用語の 1 つとなっています。大多数の児童・生徒の第一言語は英語ですが、4 歳から 5 歳の幼稚園段階からアイルランド語の学習を導入し、アイルランド人としてのアイデンティティの形成を狙っています。

またベルギーのフラマン語圏の早期言語教育もアイデンティティの確立に関わっている例です。ベルギーはフランス語、フラマン語 (オランダ語)、ドイツ語を公用語とする多言語国家であり、フランス語圏とフラマン語圏

の政治経済的、文化的対立は根強く、分裂の危機に瀕しています。このフラマン語圏では2004年以降、5歳の子どもに対してフランス語教育を必修としています。ここでのフランス語は「外国語」ではありません。多言語社会の中でのもう1つの公用語や国語なのです。早期言語教育が英語に集中していることは世界的傾向ですが、同じ国で話されている異言語を学ぶ傾向は、わずかとはいえ、認められます。

ベアコは、早期言語教育が英語や英語ネイティブ話者のイメージに結びつくことに危惧の念を表明しています。というのも早期言語教育が英語に偏重することは多言語主義を理念とするヨーロッパの言語政策に反するもので、これは多言語教育を阻害する要因となるからです。また早期言語教育の決定権は必ずしも子どもにはありません。大半は両親が決定することから、英語教育への偏重を是正し、多言語教育を推進するには家庭を含めた社会への働きかけが不可欠なのです。

では英語への偏重を是正し、EUの訴える多言語教育を実現するためには、どのような政策を実施すればよいのでしょうか。その鍵は実のところ英語教育にあります。英語教育が学習者の好奇心を他の言語にもふりむけ、それを発展させるのか、それとも英語だけの枠組みにとどまり、他の言語を顧みないような教育を行うのか、多言語教育の成否は逆説的なことに、英語教育にかかっているのです。

ヨーロッパ人のアイデンティティは英語だけを話せることに基づくものではなく、何らかの多言語能力を持つことが求められ、多言語能力を持つことがヨーロッパ人のアイデンティティと結びつけられています。ヨーロッパの言語政策は域内の複数の言語文化を承認し、振興するものですから、そこでの言語教育も多言語教育に向かいます。その中で、英語教育には他の言語教育にもまして、多言語教育への導き手となってもらふ使命があるとベアコは主張するのです。

次に2012年の報告書を見てみましょう。状況は好転したのでしょうか。ユリディスの統計を見ると、第一外国語学習の開始年齢は6歳から8歳に集中し、第二外国語については10歳から13歳に集中しています。母語プラス二言語の言語教育政策は着実に進展し、2010年の統計によれば、中学校段階で二言語教育を受講する生徒は60.8%にのぼり、2005年に比べ

て14.1%の増加を示しています。しかしながら学習言語をみると、相変わらず英語が寡占状態にあります。小学校段階では児童の73%が、中学校段階では90%の生徒が英語を学習し、初等教育段階において、英語以外の言語を学ぶ児童はわずか5%に過ぎません。このように多言語主義を政策として掲げるEUであっても英語が教育市場を独占しており、早期言語教育の多様化は依然として道半ばです。そこで次に、ヨーロッパのもう1つの国際機関、欧州評議会(COE)の活動を検討し、COEがどのような早期言語教育の課題を取り上げているかを考察しましょう。

COEの言語教育政策に見る早期言語教育

構成国と目的

COE(欧州評議会)とはEU(欧州連合)とはまったく異なる組織で、1951年にイギリス、フランス、イタリアならびにベネルクス三国、デンマーク、スウェーデン、ノルウェー、アイルランドにより結成されたヨーロッパの国際組織です。COEは現在ではEU諸国ならびにロシア、および旧ソ連諸国やトルコなどを含む47ヶ国^{*1}から構成されており、EUよりもはるかに広大な地域に拡大している国際組織です。

COEの主な目的は「民主主義と法の支配の保護」「人権の保護」であり、その活動分野は経済ではなく、人権、民主主義、法治国家の擁護です。具体的には、人権の擁護、社会的結束力の強化、人種差別や不寛容に対する戦い、民主的市民を育成する教育の発展などへの提言を行っています。その政策はEUと異なり、政治的な強制力を伴うものではなく、あくまでも勧告や推奨という緩やかな形態を取っています。

COEは早期言語教育をどのように考えるか

COEは、EUの提唱するような意味での早期言語教育、すなわち実質的には英語を中心とする早期外国語教育政策を掲げていません。しかしCOEは、2002年に公開された『言語学習の開始年齢に関する考察——言語政策に対する影響』という委託研究を通じて、早期言語教育に関する見解を示しています(Johnstone 2002)。

著者のジョンストンはまず言語習得の臨界期仮説を検討し、主に家庭などで行われる自然習得と、学校教育を通じて行われる言語学習を明確に区別することを強調します。臨界期仮説をめぐる議論では、しばしばこの2つが混同されているのです。その上で、言語習得に関して、子どもの能力が音声面で優れていることを認めますが、成人になってからの言語習得、とりわけ母語話者並みの発音の習得も不可能ではないことも立証します。成人期からの言語学習がむずかしいと語られるのは、学習動機が不明瞭であったり、習得に十分な時間やエネルギーをかけないなど、学習環境が十分に整備されていないことに原因があると論じるのです。成人であるから言語習得が不可能なのではなく、成功の条件が十分に整っていないために、言語習得がうまく進まないのです。

ジョンストンは、言語学習の開始年齢が学習を成功に導く要因の1つにすぎず、そして学習の開始時期を早めるだけで効果的な言語学習は実現しないと主張します。むしろ、十分な養成を受けていない教師や、少ない学習時間など、いくつかの条件が満たされないままに早期学習を導入すると、その後の言語学習全般にかえってマイナスの影響を与えると、注意を呼びかけているのです。

もちろん必要な条件を整備することができれば、早期学習は効果をあげることにつながるでしょう。たとえば、学習年齢を早期化することで、言語の学習時間そのものを増やすことにつながります。また子どもは母語と第二言語を結びつけやすいので、これは子どもの発達によい結果をもたらすでしょう。しかしこのような長所を認めながらも、著者は早期言語教育の意義はここにあるのではないと主張するのです。外国語学習の早期化を進める場合、それは中等教育の学習時間の前倒しをすることにつながるので、それにより生み出される学習時間を多言語学習へ振り向けることを提唱するのです。小学校高学年からの外国語学習は中学校での学習を前倒しすることを意味することから、中学校で英語学習に割り当てられていた学習時間を他の言語学習に振りかえて、多言語学習を行うことが重要であると訴えるのです。

またジョンストンはイギリス人として早期言語学習が英語に集中することの弊害を指摘します。ヨーロッパ人が小学校段階から英語を中心に学ぶ

ことになれば、英語を母語とするイギリス人は英語を話す外国人に満足してしまい、あえて外国語を学ぼうとは思わなくなると案じます。さらには言語のわからない世界や英語を理解しない他者を理解しようとの意欲すらも失ってしまうと心配するのです。これはイギリス人だけにあてはまる危機感ではなく、英語を母語とする国々に共通する課題でもあります。また日本のように早期言語教育段階から英語を偏重する国にもあてはまる現象です。現実の世界は多様であり、ますます多極化に進んでいます。英語単一主義はそのような世界の多様性をかき消してしまうおそれがあるのです。

教育言語と教育のための言語

COE は英語教育との関連から早期言語学習について、これ以上の提言を行っていません。むしろ、学校教育を取り囲むあらゆる言語を考慮に入れた早期言語教育へと向かい、「もっとも弱い立場にある」人々への教育改善をはかろうと試みます。都市の「郊外」などに暮らす、恵まれない社会階層出身の児童・生徒や移民の子どもなどに向けられた言語教育に注目するのです。これらの子どもたちは、国内の学校で教育のために使用される言語、すなわち公用語や国語とは異なる言語を第一言語とすることがしばしばあります。ところが、そのような言語はこれまでの学校制度の中で認められず、その価値も否認され、また排除されてきました。

学校の中で使用される教育言語が問題となるのは、ヨーロッパに限られたことではありません。日本でも次のようなケースに認めることができます。筆者の知り合いにあるアラブ人大学院生がいます。彼は2年前に国費留学生として妻子を伴って来日しました。彼は英語と標準アラビア語、方言アラビア語を話しますが、若い妻は方言アラビア語を話すのみです。4歳で来日した子どものSちゃんは、始めはアラビア語を話すのみでしたが、日本の保育園に通うにつれ、2ヶ月ほどで日本人の子どもと遜色のない会話ができるようになり、日本人の子どもたちと楽しく遊ぶようになりました。

Sちゃんは家庭で両親と方言アラビア語を使い、保育園では日本語を使って生活しています。保育園は文字教育を行わないので、Sちゃんはオーラルの日本語とアラビア語能力を持っていますが、識字能力は持って

いません。Sちゃんの父親は多少とも日本語が話せるようになったとはいえ、英語による研究生生活を送っているため、日本語の識字能力は低く、サバイバルレベルにとどまっています。

Sちゃんは何語による識字能力を身につけ、何語を通じて基礎的な学力を身につけるのでしょうか。Sちゃんは日本の小学校に入学するので、そこで初めて日本語の識字教育を受け、それがSちゃんにとって文字との初めての出会いになるはずですが、両親は日本語の十分な識字能力を持っていないため、家庭で日本語を学ぶことはありませんから、日本語の世界は学校を中心に展開するのみです。

学校教育の中で繰り上げられる言語活動は、子どもが遊びの中で展開する言語活動とは明らかに異なるものです。保育園では方言の話しことばを使用し、日常生活を難なくすごしてきましたが、それだけの日本語能力で学校の授業が理解できるとは限りません。学校教育で使用される言語は必ずしも方言ではなく、むしろ標準語に限りなく近い日本語です。また、学校の教科教育で使用される言語活動は、保育園で遊びを通じて習得した言語活動とは明らかに異なるものです。語彙に違いがあるばかりか、日本語の構文そのものやディスコースのジャンルなどにも大きな違いがあります。Sちゃんが学ばなければならないのは、教科教育の内容だけではなく、教科教育を行うための日本語でもあるのです。

この一方で、Sちゃんは第一言語であるアラビア語をどのように習得し、学習することができるのでしょうか。言語教育を家庭のみにゆだねることは実に困難であり、学校教育という制度的な支援がなければ、およそ3世代の後に言語は継承されなくなります。日本社会の中で、子どもにアラビア語を継承させるための教育機関はほとんど見当たりません。Sちゃんは日本の小学校に通学し、日本語により識字化されるに従って、アラビア語よりも日本語の能力が高まることが予想されます。

COEが年少者への言語教育政策として着目するのは、Sちゃんのような子どもへの言語教育です。学校教育を取り巻く環境には、多様な言語が存在します。教科としての国語に始まり、教科教育を教えるための言語、教科としての外国語、そして生徒の様々な第一言語などが存在します。第一言語と国語が同一ではない場合、学校での言語教育は教育の前提を失う

ことになります。かりに生徒の成績がよくなかった場合、それは教科そのものの理解が不十分であったのか、教科教育の言語を十分に理解していないのか、簡単には判断することができません。グローバル化の進展について、第一言語と国語の異なる子どもの数は、ヨーロッパにおいてますます増加の一途です。そのような子どもを社会に統合するために、学校教育は重要な役割を果たすことから、学校教育の言語を総合的に考えるようCOEは提案するのです。

このような学校教育の言語の課題を踏まえて、COEは2006年から「教育言語と教育のための言語」と題するプロジェクトを展開し、学校言語について調査研究を進めてきました。COEは外国語教育の学習・教育・評価に関して、既に『ヨーロッパ言語共通参照枠』を刊行しましたが、学校言語教育は外国語教育と価値観を共有するものではないので、『参照枠』を活用することはできません。学校教育は各国の文化や教育制度、教育学の影響のもとに多様化しており、学校言語を『参照枠』の中で論じることはいけません。そこで加盟国間で教育実践の交流を行い、指標や教育改革の方向、学校言語の記述やその例示的能力記述文などを作成できるよう、COEは2009年に『複言語・異文化間教育のためのリソースと参照のプラットフォーム』（以下『プラットフォーム』と略記）をオンライン上に公開し、学校言語教育への指針を示しています（Beacco *et al* 2009）。

『参照枠』は主に外国語教育を対象としましたが、『プラットフォーム』は外国語のみだけでなく、少数言語、地域語、移民の出身言語、国語など、学校を取り巻くあらゆる言語を対象とし、それらの言語の教育、あるいは言語による教育の取り扱い方の基本的考え方を示しています。

『プラットフォーム』はこれらの言語を言語教育政策において統合的に捉えるよう提唱するものです。学校で使用される言語を第一言語としない子どもたちが、その言語を第一言語とする子どもたちと同じ資格で学校文化に関与することによって社会的平等性を確保し、民主的なヨーロッパの構築を進めることをめざす、これがCOEの目的なのです。

COEの立場から見ると、言語教育の目的は個人の技能を高めるだけではなく、社会の平等を勧め、不平等や格差の是正をめざし、民主的な社会を求めることにあります。

おわりに

本章は、ヨーロッパにおける早期言語教育政策を論じるにあたり、フランスの英語教育研究者の小学校英語教育に関する報告書を受けて、EU ならびに COE の掲げる政策をそれぞれ検討し、その特色を明らかにしました。EU は、日本でも理解されているような意味での早期外国語教育の推進を訴えていますが、日本が早期外国語教育をもっぱら小学校英語教育に矮小化して理解し、実践をめざしていることに比べて、EU の政策は明らかに異なっています。EU は小学校からの早期言語教育を訴えるにあたり、中学校からの第二外国語教育の導入を目標とし、それにより多言語能力を持つ市民を生み出そうと構想しているのです。またそれ以上に、小学校では言語への目覚めの活動により言語的多様性を重視することを勧めていることも忘れてはなりません。

この一方で、COE は早期外国語教育を勧めるのではなく、子どもに関わる言語教育として学校言語教育への関心を示しています。学校教育の媒体であるとともに、教科教育の対象でもある学校言語は、多くの場合、国民教育の中で多数派の母語なのですが、移民や少数派の子どもにとってそれは第二言語にほかなりません。このような社会的に弱い立場に置かれた子どもが学校教育でその能力を充分に開花し、社会統合を遂げるために、学校言語の担う役割は大きいのです。学校という社会に存在し、また学校を取り巻く多様な言語を包摂することは、排除なき社会の確立に不可欠な課題です。いかなる弱者をも排除しない社会とは、あまりにも理想的であるかもしれませんが、ヨーロッパはあえて高邁な理想を掲げることにより、困難な現実を鼓舞し、より民主的で寛容な社会の建設をめざしており、言語教育をその中に位置づけているのです。

[注]

* 1 加盟国 47 ヶ国とオブザーバー国 5 ヶ国は次の通りである。加盟国（加盟順）：フランス、イタリア、英国、ベルギー、オランダ、スウェーデン、デンマーク、ノルウェー、アイルランド、ルクセンブルク（以上

第Ⅰ部 国外の事例から

原加盟国)、ギリシャ、トルコ (以上 1949 年)、アイスランド (1950 年)、ドイツ (1951 年)、オーストリア (1956 年)、キプロス (1961 年)、スイス (1963 年)、マルタ (1965 年)、ポルトガル (1976 年)、スペイン (1977 年)、リヒテンシュタイン (1978 年)、サンマリノ (1988 年)、フィンランド (1989 年)、ハンガリー (1990 年)、ポーランド (1991 年)、ブルガリア (1992 年)、エストニア、リトアニア、スロベニア、チェコ、スロバキア、ルーマニア (以上 1993 年)、アンドラ (1994 年)、ラトビア、モルドバ、アルバニア、ウクライナ、マケドニア旧ユーゴスラビア共和国 (以上 1995 年)、ロシア、クロアチア (以上 1996 年)、ジョージア (1999 年)、アルメニア、アゼルバイジャン (以上 2001 年)、ボスニア・ヘルツェゴビナ (2002 年)、セルビア (2003 年)、モナコ (2004 年)、モンテネグロ (2007 年)。

オブザーバー国は、アメリカ合衆国、カナダ、日本、バチカン、メキシコである。

[参考文献]

- Beacco, Jean-Claude (2007). *Relancer l'éducation multilingue pour l'Europe*, Rapport final relatif à l'appel d'offre n. EAC/31/05, Commission européenne. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beaco_fr.pdf
- Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Coste, Daniel et Fleming, Michael (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf
- Commission des communautés européennes (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation, Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. Commission européenne. http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_fr.pdf
- Commission des communautés européennes (2003). *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004– 2006*, Commission européenne. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:FR:PDF>
- Commission des communautés européennes (2007). *Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique »*, Commission européenne. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_fr.pdf
- Conseil europeen de Barcelone (2002). http://www.leforum.de/artman/publish/article_576.shtml

Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation (1997). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne : rapport final du groupe de Projet*, (1989-1996), Conseil de l'Europe.

Eurydice (2012). *Chiffres clés de l'en Eurydice Enseignement des langues à l'école en Europe en 2012*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR_HI.pdf

Gaonac'h, Daniel (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*, Paris : Hachette.

Groupe de travail sur l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (2007). *Rapport sur l'enseignement de l'anglais à l'école*, [membres du groupe : Jean-Paul Narcy-Combes (Paris 3), Joëlle Aden (IUFM de Créteil), Dominique Delasalle (IUFM de Caen), Paul Larreya (Paris 13), Jean Claude Le Bihan (IUFM de Rouen), François Poirier (Paris 13), Françoise Raby (IUFM de Grenoble), ClaireTardieu (IUFM de Paris), Paul Volsik (Paris 7)].

<http://espace-langues.espe-paris.fr/IMG/pdf/RapportAnglaisPrimr.pdf>

Groux, Dominique (2003). « Le meilleur âge pour apprendre », *Le Français dans le monde*, n°330, pp. 23-25.

Johnstone, Richard (2002). « A propos du "facteur de l'âge" : quelques implications pour les politiques linguistiques », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneFR.pdf>

Netten, Joan (2007). "Optimal Entry Point for French Immersion", *Revue de l'Université de Moncton*, pp. 27-35, <http://id.erudit.org/iderudit/017704ar>

内田伸子 (2004). 『発達心理学——ことばの獲得と教育』岩波書店、p.262。

カミンズ, ジム著、中島和子訳著 (2011). 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会、p.198。

ジェルマン, クロード著、西山教行訳 (2013). 「カナダの言語状況について」『言語政策』第9号。

ヴィゴツキー, レフ著、柴田義松訳 (2001). 『思考と言語』新読書社、p.471。