

# 小学校における英語教育導入の是非をめぐって

## －建設的議論のための提言－

高田 智子

### 序

小学校での外国語（実際には英語）教育が実施の方向で動き始めました。1997年11月、教育過程審議会は「教育過程の基準の改善の基本方向について」（中間のまとめ）を発表し、小学校における外国語の扱いは、「総合的な学習の時間」において、国際理解教育の一環として、外国語に触れたり、外国の生活や文化に慣れ親しんだりする活動が必要であるとししました。小学校での英語教育導入についてはかなり前から議論されており、1993年7月、中学・高校の外国語教育のありかたを検討していた文部省の協力者会議がまとめた報告書でも言及されています。ただしこの時は、小学校での英語教育について積極論と慎重論が併記されました。また、1996年から3年間にわたり、各都道府県に一校ずつ、「小学校における外国語学習研究開発」に取り組む学校を指定、実験的な試みが行なわれてきました。

メディアを通して観察するかぎり、一般の人々は小学校での英語教育に大きな期待を寄せているようです<sup>1)</sup>。しかし、英語教育関係者のなかでは必ずしもそうではありません。大学英語学会（JACET）教育問題研究会が1996年から1997年にかけて全国の短大・大学の英語科教育法担当者にアンケート調査を行なったところ（浅羽・石田・小林、1998）、小学校への英語教育導入に「積極的に賛成」と「条件つきで賛成」を賛成派としてまとめると、4年制大学でわずか18%、短大で36%でした。では反対派が多いかといえばそうではなく、「必ずしも賛成できない」と「反対」を反対派としてまとめると、4年制大学で13%、短大で8%でした。「その他記入なし」が大学では62%を占めており、JACET教育問題研究会は、「この問題に対して態度を決めかねている者や即断できないとする者も少なくなかったのではないかと」考察しています。

白畑（1998,1999）が指摘するように、日本における英語教育小学校導入に関しては未知数が多く、その効果を予測することは非常に難しいと思います。その一方で、決して成功しているとはいえない現在の日本の英語教育を、あたかも早期英語教育導入が

救ってくれるだろうというような議論<sup>2)</sup>があるのも事実です。

一般の人々が描くばら色の将来図と、専門家の懸念。本稿の目的はこのギャップを縮めることです。全国の小学生と、その父母、英語教育に関わる教育者、そして今の小学生を教育の産物として受け入れる社会全体、これだけ多くの人々を巻き込む問題ですから、専門家、一般にかかわらず、広く議論することが望ましいと思います。ところが残念ながら、その議論には検証されていない前提、不完全な情報、誤った理解、あるいは思いつきなどによるものが含まれています。より建設的な議論のために、これらの誤解の一部を解きたいと思います。

まず第1節で、早期英語教育賛成派が前提とする「子どもは言語習得の天才である」という命題を検証します。さらに、早期英語教育賛成派は子どもの方が発音習得が有利であると主張しますが、「コミュニケーションにとって発音はどの程度重要か」を検討します。第2節は、小学校での英語教育導入を社会科学の視点から考える必要性についてです。社会科学の視点を欠いて議論した場合に陥る3つの危険性、(1)安易に因果関係を結論づける危険性、(2)拡大解釈の危険性、(3)データを安易に適用する危険性、を順に述べたいと思います。

なお、本稿は外国語教育の立場からの考察とし、国際理解教育や教育行政からの観点は含まないことをあらかじめお断わりいたします。

## 第1節 早期英語教育導入推進の前提を検証する

### (1) 子どもは本当に言語習得の天才か

早期英語教育賛成派の一番の根拠は、外国帰りの子供が「まるで外人みたいにべらべら」と英語をしゃべるといふ観察結果です。これを生きた証として、「早期教育が必須」と主張します。早期英語教育推進派の専門家のなかにも、「家族同伴での海外生活体験により、子どもたちの言語習得能力に目を見張った経験に基づいて専門的に研究の道に入った人が多い」(矢代、1998)ということです。賛成派はさらに続けます。子供は英語が上手になるだけでなく、「早く楽に」身につける。学校で「つまらない文法」を覚えさせられたのに一向に話せない自分に比べ、何と恵まれたことか、と。しかし、これは短絡的な結論です。なぜか。それは、子供に要求される達成度と、大人に要求される達成度に大きな開きがあるからです。

海外暮らしを始めたころの子供が発する英語は、発音こそきれいなものの、“Wait!” “Oh, my gosh!” “Come on!” “What’s that?” など、それだけで独立してまとまった意味を表す、formulas, または ready-made chunks と呼ばれる語句や単文が多いのです。これらは耳から聞き覚えられる短い語群で、反射的に口をついてでてくるもので

す。幼児や児童にとって、友達と遊ぶにはこういう決まり文句を知っていれば十分。あとは共有するその場の状況が、言語で表せない部分を補ってくれます。つまり、子供はごく限られたレパートリーで、とりあえず社会生活に耐えられるのです。滞在が長くなるにつれ、もっと長い文を作れるようになりますが、日常生活では高度な思考を伴う言語活動は必要ありません。

ところが、そうはいかないのが大人の社会です。少なくとも学校で英語を学び、英会話を習い、「郵便局で」「レストランで」「空港で」用事を足すのに必要最小限のことはなんとかかなる。ところが、現地スタッフと対等に仕事をする、交渉する、プレゼンテーションをする、となると、要求される英語力はたいへん高度です。社交上の会話もしかり。「郵便局で」「レストランで」「空港で」の会話と違い、ディナーやカクテルでは知的に洗練された英語が必要となります。社会人として機能するために必要なこうした語学力は、「自然に楽に」身につくものではありません。

このように、大人と子供では目標とする到達度が質的に異なります。子供に要求される語学力はさほど高級でない、つまりゴールは至近距離にあります。ところが、大人のゴールは遥かかなたです。従って、子供の方が早く到達目標に達するから、「子供は英語を覚えるのが早い」と信じられてしまうのです。

## (2) BICS と CALP

さて、この到達度の質の違いは、BICS と CALP という、語学力のふたつの側面を表わす専門用語で説明することができます。これらは、カナダのバイリンガル教育専門家 Cummins (1983) が提唱したもので、学界で広く認められている概念です。BICS は Basic Interpersonal Communicative Skills (個人間のコミュニケーションに必要な基礎的語学力) の頭文字をとったもの、CALP は Cognitive Academic Language Proficiency (認知および学問に関係する語学力) の頭文字をとったものです。これは第1言語、第2言語のいずれに対しても使われる概念です。従って、よりよく理解していただくために、まず日本語の場合に当てはめて述べたいと思います。

BICS は、日常生活の中で、面と向かってコミュニケーションをする場合に必要な語学力です。BICS によるコミュニケーションは、状況が具体的で明らかです。職業人としてでなく、個人として社会生活を営むのに必要な語学力ですから、コミュニケーションの相手は家族や、友人、近所の人など、生活の場をある程度共有している人々に限られます。つまり、共通の知識がベースになっていて、たとえば「駅」といったらどの駅を指すのか言わなくてもわかるような間柄です。したがって、言葉が足らなくても、共通の知識やその場の物理的環境に補われてコミュニケーションが成立する場合も少なく

ありません。極端な例は、「ねえ、あれ。」と指差すだけで、欲しいものが手に入ってしまうことです。

これに対してCALPは、BICSを超えた技能です。Cognitive（認知に関する）の言葉が示すとおり、演繹的推理をしたり、問題を解決したり、複雑な事柄を記憶したりする場合に使う語学力です。また、Academic（学問に関する）の言葉が示すとおり、学校で勉強する科目、とりわけ言語依存度の高い国語や社会、算数、理科でよい成績を修めるのに、深く関係しています。コミュニケーションの相手は、学校の先生のように直接知っている人のほか、講演会の講師、本の著者、社会人にとっては仕事関係の組織に関係する人々などになります。BICSの場合に比べて相手との共通項が少ないので、「ねえ、あれ。」ではコミュニケーションが成立しません。

「話す」技能において、家族との日常会話に必要なのはBICSですが、学校で自由研究の発表をするのに必要なのはCALPです。数十人を前に、「ヨーロッパの気候」だとか「オタマジャクシの成長過程」について、筋道をたてて話すためには、情報を整理してわかりやすいよう工夫する作業が必要です。「書く」ことも同じで、家族への伝言をメモするのはBICS、作文やレポートはCALP。「聞く」技能では、電話で友達の話を聞くのがBICS、学校の講義を聞くのがCALP。「鎌倉幕府の崩壊」とか「ヒトの神経細胞」についての話は、時間的に遠いものや肉眼で見えないものを話題にしており、BICSの場合のようにその場の状況で補って理解するというわけにはいきません。演繹的思考や帰納的思考をしながら、与えられた情報を理解していくわけです。話題の抽象度が増すにつれて、要求されるCALPも高度なものになります。

言語を司る脳の機能や発声器官に障害がない限り、誰も5歳から6歳までに第1言語のBICSを習得します。小学生になると、日常会話で不自由することはほとんどありません。いわゆる文盲といわれる人々も、話し聞く技能においてはBICSを備えています。

さて、こうして誰もBICSを習得しますが、小学生に国語のペーパーテストをしてみると、成績には歴然とした差がでます。皆、何不自由なく日本語を話して生活しているのに、なぜ国語の「できる子」と「できない子」がいるのでしょうか。それは、個々の子供のCALPに差があるからです。BICSと異なり、CALPは読み書き能力や認知能力に深く関係しています。まとまった文章を読み、そこから筆者の意図を類推したり、画数の多い漢字を覚えたりする時に活躍するのは、BICSではなくてCALPです。BICSはある言語環境におかれれば誰でも自然に身につけますが、CALPの習得には教育が必要とされ、しかも知能の発達と相関関係があります（Genessee, 1976）。したがって、知能の発達に個人差があるように、CALPの発達にも個人差があり、国語の

「できる子」と「できない子」ができてしまうのです。

それでは、この BICS と CALP の概念を英語の習得にあてはめてみます。子供が大人より早く英語を習得すると錯覚されるのはなぜでしょうか。第1の理由。学齢前の子供は BICS だけで社会生活が営める、学齢に達した子どもは、学年が進むにつれ BICS だけでなく次第に CALP が必要になり、さらに大人には最も高度な CALP が要求される。つまり、大人は子どもより目標到達点が遠くにある。したがって子供の方がより早く目標に到達し、「早く身につける」ように感じられるのです。

第2の理由。一般に海外生活をする子どもを見て「子どもは語学習得の天才だ」と結論する人々は、その観察の場を日常生活に限っていて、学業における言語活動を含めた多角的な観察を行っていません。「ネイティブそっくりの発音で口真似をする」、「二ヶ月もたたないうちに英語でけんかをするようになった」という観察は BICS における言語活動であり、その意味で偏ったデータです。BICS の会話ならば「ねえ、あれ」式のカタコトでもすんでしまいますから、自尊心や羞恥心から「カタコト英語を話すくらいなら黙っていたほうがいい」という大人を尻目に積極的にコミュニケーションをする子どもの方が習得が「早い」と感じられるのです。しかし実際には、年齢相応の BICS を習得したから「英語の達人」になったとは言えません。

それでは、子供が大人より「早い」だけでなく「楽に」英語を習得すると錯覚されるのはなぜでしょうか。それは、BICS の習得に教育は必要ないけれど、CALP の習得には教育が必要で、学習者の意識的な努力が不可欠だからです。より高度な CALP が必要な大人は、より多くの努力が必要になります。

学齢に達した子供、とりわけ小学校中学年以上の子供を連れて英語圏で駐在経験をすると、このことがよくわかります。「現地のお友達とはよく遊んで、意思疎通は十分できるのに、学校の勉強では苦勞する」というのが駐在員家庭の大きな悩みです。次は、アメリカの小学生が学校で習う単語リストの一部ですが、現地校に通うということは、すなわちこれらを理解しなくてはならないということです。

3年生：community, environment, interpretation, application, observation, food web and food chain, adaptation, ecology, decompose, consumer, carnivores, producers

4年生：latitude, longitude, system, hypothesis, climate, independence, declaration, government, abolish, immigrant, equality, sedimentary, metamorphic

5年生：geology, erosion, exploration, colonists, pre-historic, forces, classification,

hemisphere, equator, prime meridian, plateau, mesa, archaeology, revolution

一目でおわかりのように、日本の高校生でも知らない単語が少なくありません。地理や歴史、科学に関係する専門用語の中には、大学生でもその専攻でない限り覚えられません。こうした語彙は、遊びやテレビの中には出てきません。意識的に習い覚えるものです。

子供が第2言語において BICS を習得するのに、平均2年かかると言われています。CALP の習得にかかる年数は、第1言語における CALP の発達具合や認知能力などによって個人差がありますが、おおよそ5年から7年と言われます (Cummins, 1983, 1984)。つまり、外国に暮らして2年たてば社会生活に不自由はしないけれど、現地で現地の子供と互角に勉強していくには5年から7年かかるといことです。

「子どもは語学習得の天才か」という問いに対する答えは、習得すべきコミュニケーション能力をどう設定するかによって違ってきます。目標言語に絶えず接している環境にあれば、BICS は約2年で習得できるのですから確かに早く習得するといつてよいでしょう。しかし、CALP まで含めた語学力は、決して「早く、楽に」身につくわけではなく、努力と時間を要するものです。しかも知能の発達と関連しているのです。年齢が上がった方が、CALP の習得には有利になります。

### (3) 「楽しい」早期英語教育の落とし穴

教科課程審議会の「教育過程の基準の改善の基本方向について」(中間のまとめ)に BICS と CALP の概念は示されていませんが、文面から明らかに小学校では BICS のみを対象にしていると思われます。前述のように BICS でしたら知能への負担がかからないので、教え方さえ誤らなければ楽しく学ぶことができます。英語であいさつしたり歌ったりするのに、論理思考、類推、といった認知能力は要求されません。実際、小学校での英語教育の報告は、どれも子供たちがいかに「楽しく」英語を学び、英語学習への意欲をかきたてられたかを強調しています<sup>(3)</sup>。たとえば、文部省指定の研究開発校6校の先生方の座談会(1998)で、ある先生はこう語っています<sup>(4)</sup>。「子供達に『英会話の時間は好きですか』といったアンケートをしてみました。95%の子供が、英会話の時間を楽しみにしていることがわかりました。」また、「ごっこ遊びで英会話」という記事<sup>(5)</sup>は、研究開発校を訪ねた時のようすをこう報告しています。『今日の授業楽しかった人?』。最後に中田先生が聞くと、『はい!』と全員から手が上がった。」

授業が楽しいのはたいへん結構ですが、私が懸念するのは、「楽しい」英語教育が最

最終的な英語の習得に果たす役割を、過大評価されることです。BICS を習得すれば、英語でにこやかに挨拶もでき、「郵便局で」「レストランで」「空港で」用事を足すこともできます。しかし、それが英語教育の最終目標でしょうか。英語を使って心の通うコミュニケーションをとり、持続する人間関係を確立するためには、“Hello. How are you?” 以上の英語力、つまり CALP が必要なのです。

教科課程審議会の「中間のまとめ」は「コミュニケーション能力の育成の一層の充実を図る」ことが適当であるとしています。コミュニケーション能力の定義は示されていません。文部省の指導要領解説にもその定義はなく、かろうじて「コミュニケーション」の意味として「話し手と聞き手、書き手と読み手の意思の疎通ができることである」と述べるにとどまります。しかし、注意して読みますと、文部省が中学・高校で目指すべきだとするコミュニケーション能力には、BICS と CALP の両方が含まれていることがわかります。

高等学校学習指導要領解説によりますと、英語Iの目標のひとつに「自分の考えなどを英語で表現する基礎的な能力を養う」ことがあります。考えを表現するためには、伝えたい内容を整理し、場面や状況に応じてそれを英語で表現しなくてはなりません。リーディングでは、「書き手の意向などを読み取る能力（下線筆者）を一層伸ばすことが目標です。「読み取る」ためには語彙の習得、段落の構成、主題の把握など、学ばべき項目がたくさんあります。CALP の範疇に入る、こうした言語活動ができる能力は、個人的、社会的な人間関係を結び、国際人として機能するために不可欠です。

ビジネス界で実際に英語を使うことになると、BICS と CALP の両方が必要であることを痛感するようです。大原美術館理事長の大原謙一郎氏は、「21世紀の英語教育への提言」と題された公開討論のなかで、「お友達になるための英語」と「戦うための英語」の区別について言及されました<sup>6)</sup>。氏によれば、前者は英語や英語国民を怖がらずに話せる力、後者はビジネス界で勝つため、負けないため、そして情報を得るための英語力です。「戦うための英語」というのは、交渉の場で言いたいことが言え、相手につけこまれない論理思考ができ、膨大な資料や書類を速読する力であるとの説明でした。「お友達になるための英語」はまさしく BICS に、「戦うための英語」はそのまま CALP に相当します。

CALP の獲得は BICS の獲得が前提になるけれど、BICS の獲得が CALP の獲得を保証するとは考えられていません (Cummins, 1984)。つまり、小学校で子供が楽しく生き生きと英語を学ぶことは、CALP も含めた最終的なコミュニケーション能力を保証するものではないのです。ところが、小学校でいくらかの BICS を習得することが、あたかも国際社会で通用するコミュニケーション能力 (つまり CALP) の鍵であるかの

ように期待する傾向があるようです。

この誤解には2種類あると私は見えています。第1は、BICS だけがコミュニケーション能力であるという誤解。第2は、BICS がそのまま CALP に移行するだろうという誤解です。第1の誤解は、たとえば先に引用した「ごっこ遊びで英会話」という新聞記事(1997)に表われています。この記事の副題は『目標・読み書き・テストなし 中学の授業へ橋渡しが課題』です。この記事は、小学校での英語の授業をレポートした後で、研究開発校の小学校の子供達が上がった中学にも言及し、「せっかく小学校で楽しく英語を学んでも、文法、読み書き中心の授業に戸惑う子が少なくない」とし、中学との橋渡しが課題としています。あながち間違っている指摘とはいえません。しかし、中学校以降、読み書きや文法が必要なのは CALP 養成も目標となっているからで、当然なのです。BICS だけで国際社会を生きていくことはできません。もちろん読み書き・文法だけでは片手落ちですが、これらもコミュニケーション能力の重要な構成要素なのです。

一般に、外国人の先生とゲームやロールプレイをしたりするのが生きた英語の勉強であり、文法中心の授業はコミュニケーションにつながらないと考えられているようです。そこから、文法は役立たないという議論も見受けられますが、文法はコミュニケーション能力の一部であり (Canale and Swain, 1980; Canale and Swain, 1981; Canale, 1983)、外国語として教室で学ぶ場合、文法を学ぶことによって語学習得の効率がよくなります (Gass, 1988; Terrell, 1991)。文法学習そのものがコミュニケーションではなくても、コミュニケーションをするための準備として必要なものなのです。これに関しては、文法という観念のとらえ方 (White, 1987) も含め、稿を改めて議論しなくてはならないでしょう。

第2の誤解の例をあげましょう。1996年12月、日経新聞に載った「英語教育、小学校から」という記事です。筆者はワシントン在住のビジネスマン。さすがにコミュニケーション能力について具体的な見方をしています。「なぜ日本の経済は輸出依存体質なのか、なぜ自衛隊を海外に出すのにさまざまな議論を国内でする必要があるのか、なぜ日本市場は閉鎖的だと考えられているのか」こうしたことをビジネスの場だけでなく、「多くの日本人がごく普通の相手にごく普通の言葉でごく普通の機会に説明できることが、国際社会で生きるための絶対条件である。」なるほど、ごもっともです。ところが気になるのはその先です。こうした「『ごく普通のコミュニケーション』をするための徹底した英語教育を小学校低学年から実施することが極めて重要である。」そしてさらに、「日本の真の国際化が一向に進まない原因は、英語教育開始時期が遅いことの一語につきると言ってもよい」と言いきります。

この記事の筆者は、「ごく普通のコミュニケーション」と言いますが、内容が日本の



経済や社会の仕組みに関することであれば、相手がたとえ友達や近所の人であっても、必要なのは CALP です。日本のことを知らない外国人に日本のことを紹介する場合、言葉の足らなさを共通知識やその場の物理的状況で補うことができません。しかも自衛隊や経済の仕組みとなれば、高度な専門用語も必要になります。この種のコミュニケーション能力は、発達した認知能力と社会的心理的成熟が前提となります。この筆者は、どのような形の英語教育を考えているのか明確にしていますが、彼が主張するようなコミュニケーション能力を養成するなら、小学校のお遊び英語でなく、高校または大学レベルでの訓練に期待を持つべきでしょう。繰り返しますが、BICS は CALP の前提ではあっても、CALP の発達を保証するものではないからです。もし彼の主張する英語習得の目的のために小学校から教育するなら、相手にとって未知の事柄を筋道を立ててわかりやすく話す訓練を日本語ですべきです。第 1 言語で培った CALP は第 2 言語に移行するといわれていますので (Cummins, 1979)、年齢に応じた CALP 養成をそれこそ徹底的に国語の時間に行なえば、英語の語彙、文法の知識がついた時に英語で同じことができるわけです。

早期英語教育に過大な期待をもつことは危険です。子どもが遊び感覚で英語に接するのは、決して悪いことではありません。しかし、小学校の教室でネイティブと英語で楽しくコミュニケーションしている子どもは、「子どもとして」英語で大人に相手をしてもらっているのです。そして、国際人に求められる英語力には、子供が楽しく学ぶ英語とは質の違うものも含まれ、その習得には意識的努力を要し、認知能力が発達した段階で可能になるものです。このことを、親も教育者もしっかり認識すべきだと思います。

#### (4) 発音がコミュニケーションに及ぼす影響

早期英語教育推進派は、その理由のひとつとして「子供の時から英語を学ぶと発音がよくなる」と主張します。確かにこれは、過去の実証的研究によって広く認められています。(Snow and Hoefnagel-Höhle, 1978; Thompson, 1991; Uematsu, 1997). 発音がよければそれにこしたことはありません。日本人には発音しにくい音、区別しにくい音を、子供のうちに「自然に」に習得できればどんなによいか、そう考えるのは当然といえましょう。

ただ、ここで警告したいのは、コミュニケーションの成功を左右するものとして、発音は一般に考えられているほど大きいファクターではないということです。発音は語学力の一部にすぎず、しかも、よほど標準英語の発音から逸脱していない限り、コミュニケーションに支障をきたすことはありません。したがって、子供のうちにいかに「外人みtainな」発音を習得しても、その後、文法や語彙の学習を怠れば、せつかくの早期教

育の成果も発揮できないわけです。音声の習得が、あたかも現在の「役にたたない」英語教育を改善する大きな鍵になるかのような議論には疑念を持たざるをえません。

訛りのある発音がコミュニケーションに及ぼす影響を調査したおもしろい研究があります。Ensz (1982) は、「マイフェアレディ」のヒギンズ教授が、フランス人は発音がきれいなら話している内容には頓着しないと語った、その言葉を検証しようと、アメリカ人の話すフランス語のサンプルを5つ用意し、250人のフランス人に評価してもらいました。5つのサンプルのうち最も評価の低かったのは、発音はきれいだけれど文法が弱いもので、最も評価の高かったのは、発音にやや難があるが文法と語彙が正しいものでした。この調査結果は、不備な発音より不備な文法の方がコミュニケーションを妨げる度合が大きいことを示唆しています。言いかえますと、文法的に正しい文を心がける方が、発音に磨きをかけるより実際のコミュニケーションに役立つというわけです。ヒギンズ教授の発言がくつがえされたのです。

もちろん、訛りがコミュニケーションに支障をきたさないといっても、程度によります。ネイティブの発音からかけ離れていれば、語彙の選択や構文が正しくてもコミュニケーションは成立しません。また、受け取る側に、訛りに敏感な人とそうでない人がいることも事実です。しかし、キッシンジャー元国務長官やアナン国連事務総長が、それぞれお国訛りの英語を使って世界をリードする立場にあることを思うと、「外人みたいな」発音にあこがれて早期英語教育を、と急ぐことに疑問を感じるのです。「問題は話す内容であって、発音は相手がよく理解できれば十分 (小林, 1996)」、「母語話者並み」でなく「意思伝達ができる英語の習得を目指せばよい (河合, 1999)」という指摘はもっともだと思えます。

##### (5) 正しい発音の習得は小学生でなければ不可能か

小学生でないと正しい発音が習得できないのでしょうか。英語圏で生活しながら英語を学ぶ場合、多くの実証研究は子供の方がよりネイティブに近い発音を獲得するという結論に達しています (Thompson, 1991)。しかし、訓練次第で大人も正しい発音を習得できることもまた報告されています。Cochrane (1980) は、日本人の大人8人 (24歳から39歳) と子ども9人 (4歳から10歳) に /l/ と /r/ の発音の集中訓練を行ないました。このスピーチクリニックの効果が表れたのは、子どもではなく大人でした。

Cochrane は短期集中訓練の効果を調査しましたが、Snow and Hoefnagel-Höhle (1978) は1年にわたる外国生活で大人と子どもがその国の言葉を習得する過程を調査しました。この研究者たちは、オランダに移り住んだアメリカ人を、年齢によって(1)3歳から10歳、(2)12歳から15歳、(3)18歳から60歳の3つのグループに分け、1年間に3

回、テストを行なったのです。それによると、第1回のテスト、つまり習い始めの段階で、発音でもっとも成績がよかったのはなんと第3グループ（大人）であり、最終段階で優勢だったのは第1グループ（3-10歳）と第2グループ（12-15歳）でした。つまり、長期的には子供が有利だけれども、短期的には大人が有利だったわけです。もうひとつ注目すべきことは、この研究では発音の習得において小学生と中学生の間に差が認められなかったということです。この研究データからわかることは、小学生から英語に接することは発音獲得に有利であるが、開始時期が中学以降だったために習得が困難になる心配はないということです。

小学校での英語教育導入には、教授法などの技術的な問題や、教員養成などの教育行政面での問題など、多くの難題が控えています。そのために費やす多大な予算やエネルギーが、早期英語教育から得られる利点に見合うかどうか、慎重に検討すべきでしょう。上述したように、語学力のなかでも最も子どもに有利とされる発音においてさえ、中学生から始めても決して遅くないのです。この研究結果は、考慮すべき項目のひとつだと思います。

## 第2節 社会科学的視点から早期英語教育を考える — 3つの危険性 —

### (1) 社会科学的視点の必要性

「外国帰りの子供がネイティブ並みの英語力をつけるのだから、日本でも小学校から英語を教えるべきだ」という議論の「外国帰りの子供がネイティブ並みの英語力をつける」という部分が必ずしも真実ではないことは、前述したとおりです。確かにBICSにおける流暢さは獲得しますが、それは国際社会で通用する英語力の一部であって、英語で仕事ができるようになるためには、別の次元で意識的に訓練を積みなければなりません。また、子どもが英語を学ぶ利点のひとつである音声面の発達について、これだけがコミュニケーションに大きな効果をもたらすものではないことも述べました。つまり、早期英語教育導入賛成派が議論の前提とするふたつの命題を、バイリンガル教育の理論と第2言語習得理論の実証的研究を根拠に検討したわけです。

さて今度は、早期英語教育問題を社会科学的に考える必要性について述べたいと思います。およそあらゆる専門分野の中で、教育ほど日常一般の人々の議論にのぼるものは少ないと思います。それどころか、むしろ「教育」自体、専門の学問分野だと意識されていないと言った方が正確かもしれません。あまりに身近な問題だからです。誰しも義務教育を受け、多くの人がその後も高等教育を受け、さらに自分の子供を学校に送るのですから、直接体験を通して、意見や批判、要望をもつのは当然といえましょう。われわれ英語教育に携わる者は、こうした一般の人々の意見に謙虚に耳を傾けたいと思いま

す。しかし、それらの意見を応用言語学の視点から、もっと広く言えば社会科学の視点からとらえ直すという作業が、英語教育の専門家に課せられた課題だと思うのです。なぜなら、自分の体験を拠所にした意見は、生の声として貴重ですが、客観性を欠いたり見方が偏っていたりする場合もあるからです。生の声を生のままでなく、応用言語学という枠組みのなかに置いて検討するのが専門家の仕事です。これは、とりわけ教育行政に関わる方々をお願いしたいことです。未来を担う子ども達の教育の舵取りがかかっているのですから。

## (2) 安易に因果関係を結論づける危険性

社会科学の視点からとらえ直すとは、どういうことか。そのひとつは、たまたま出会った社会現象を根拠に因果関係を結論づける短絡的思考を排除することです。因果関係を誤って推論することを *spuriousness* (Goldenberg, 1992, p.76) と呼びますが、これは教育上のさまざまな決定をする上で、たいへん危険なことだと思います。例をあげましょう。「外国帰りの子供は英語がうまい、とりわけ発音がすばらしい」という命題を鵜呑みにしてはいけない理由はすでに述べました。しかし社会科学的視点に立てば、諸々の学説にあたって検証する前に、「どうもこの命題は怪しい」と疑念をもつことができるのです。

まず「外国帰りの子供」のなかに、外国語学習に影響する二つのファクターが存在しています。すなわち、(A)「子供」だから英語が上達したのか、(B)「外国に住んだから」英語が上達したのか。子どもではなく、大学生、社会人の場合でも、実際に目標言語の話されている環境におかれることが言語の習得にプラスに働くことは広く認められています。したがって、(B)海外経験、のファクターを無視するわけにはいきません。おそらく(A)(B)両方がなんらかの作用を及ぼしたと思われる。

では、(A)年齢、と(B)海外経験、のどちらがより影響力が強いかを比較できるでしょうか。比較した研究を行なったとしても、その結果を解釈することは非常に難しいのです。なぜなら、外国語習得の成否を決定する要因は、知能、性格、動機づけ、学習スタイルなど他にも数多くあり (Larsen-Freeman & Long, 1991; Lightbown & Spada, 1993; Ellis, 1994)、そのなかから(A)年齢、と(B)海外経験、のふたつだけを取り出して比較することはほとんど不可能だからです。たとえば10歳から学び始めた生徒と12歳から学びはじめた生徒の英語力を15歳の時点で比較したとして、仮に10歳組が優勢だったとします。年齢が有意要因と言えるでしょうか。その可能性を指摘することはできますが、疑問は残ります。つまり、10歳組は5年間勉強しているのに対し、12歳組は3年間です。学習年数も影響していると考えられるのです。実際、年齢を可変要因とした研

究は、その結果が一致していません。

「外国帰りの子供は英語がうまい、とりわけ発音がすばらしい」という先の命題に、「英語圏の日本人駐在員家庭では親より子どもの方が英語がうまくなる」という観察を加えたら、(A)年齢、の方が(B)海外経験、よりも強い有意要因だと考えられるでしょうか。答はノーです。一般に日本人駐在員家庭の親と子どもでは、英語のインプットの量が違います。英語圏の現地校に通っている場合、子どもの方が英語のインプット量が多いのが普通です (Cochrane, 1980)。学業でも交友関係でもすべて英語で行なっている子どもに対し、駐在員は職種や社会的立場によって異なりますが、概して「すべて英語」ではないようです。三菱電機常務取締役の木内孝氏 (1998) は、現地でアメリカ人と一緒に働く日本人の姿を次のように述べています。「一緒に働いているアメリカ人は言う。勤務していて一番悲しいのは昼食時、3～4人の日本人が連れ立って日本食を食べに行く後ろ姿を窓越しに見る事だ。オフィスで夕刻現地人が帰宅した後『さあ、これからが仕事だ』と私達は腕捲りをしないか。ゴルフ場で日本人のメンバーが3人の日本人ゲストを連れて1ラウンド終わると、サッサと引き揚げて行く。クラブ・メンバーとの交流など全く意識の外だ。」

一般に、英語圏で現地校に通う子どもは親よりも英語のインプットの量が多い。つまり、(A)年齢、という要因に、実は(C)インプットの量、という別の要因が隠れていたわけです。このような要因のことを、*confounded variable* (Goldenberg, 1992, p.134) と呼びます。表面的には(A)が原因だと思われても、実は(C)が直接原因だということも考えられるわけです。こうした隠れ要因があるから、簡単に因果関係を結論づけることが危険なのです。

### (3) 拡大解釈の危険性

次に、子どもは「とりわけ発音がすばらしい」という部分ですが、子どもがネイティブ並みの発音を習得することは認められているものの、第2節で述べたように、ここから英語力の他の面、つまり語彙、構文、社会言語能力なども含めて「子どもの語学習得力はすばらしい」と拡大解釈することは誤りです。言語能力のいくつかの側面のなかで、発音はもっと観察しやすいものです (Thompson, 1991)。日本人が話す英語に日本語訛りがあるかどうかは、短時間で、しかも英語に関する深い知識がなくとも判断できます。しかし、語彙や形態素、構文などの発達の度合いは、ちょっと聞いただけでは判断できません。研究者が測定する場合も、録音したサンプルを文字におこしたり、そのための測定方法を工夫したりするのが普通です。言語習得を研究対象としない一般の人々によって、たまたま目立つ部分が観察され、それをもとに隠れた部分まで拡大解釈

されてしまうのは仕方のないことだと思いますが、それが誤りだということを専門家は指摘する義務があると思います。なぜなら、こと早期英語教育導入に関しては一般の関心が高く（斎藤、1997）、一般の声をメディアが取り上げ広く議論されるうちに、誤った解釈があたかも真実であるかのようにまかり通ってしまう恐れがあるからです。誤った解釈をもとに教育行政の判断が下されたら、もっと恐ろしいことです。

#### (4) データを安易に適用する危険性

早期英語教育の効果を差し引いて考えなければならぬ理由はもうひとつあります。それは、「外国帰りの子どもが英語がうまい」理由のひとつは、彼らが英語に浸された生活をしたからなのであって、たとえ日本で早期英語教育を導入しても、たかだか週2時間だということです。これは専門家が時々指摘しています（築道、1993）。目標言語が日常的に使われる環境で学ぶ英語をESL（English as a second language）、教室以外で英語に接する機会がない場合EFL（English as a foreign language）といい、英語圏在住の日本人にとって英語はESL、日本で英語を学ぶ日本人にとってはEFLになります。ESLとEFLの差はインプットの量において歴然ですから、ESLで効果があったからEFLでもそのまま効果があるだろうと考えることはできません。

海外生活経験のある子どもが正しい発音を身につけたからといって、週2時間の英語の授業で日本の小学生に同じような効果を期待するのは土台無理です。インプットの量に大きな差があるからです。子ども特有の音声への敏感さは、自然な言語環境で活かすことはできても、教室で同じように活かすことはできません。そのことはわきまえておくべきでしょう。

教育や応用言語学という社会科学の分野では、比較、類推、といった思考プロセスにおいて、母集団、サンプル、被験者の家庭環境や経歴、語学学習の環境など、さまざまな要因を考慮しなければなりません。観察や実験のデータを解釈する場合、その観察、または実験が、どのような環境で誰に対して行なわれたのかを心得ておく必要があります。これを行わず、他の環境にも同様の結果が期待できると当てはめて考えると、「外国帰りの子どもは発音がきれいだから、日本の小学生に英語を教えよう」と安易に結論してしまうことになります。

他国で行なわれている早期英語教育を根拠に、日本でも始めることを提唱する向きもあります。しかし「よその国でやっているからうちも」と考えるのも安易だと思います。たとえば、韓国では1997年から英語を必修科目として小学校3年から教え始めました。教員研修も行ない、45分間の授業をすべて英語で行っているということです（河合、1998）。韓国も日本もEFLとして英語を学び、また、第1言語が目標言語の英語と

同じインド・ヨーロッパ語に属さないという点で、韓国の試みは参考になると思います。しかし、英語教育小学校導入が始まって2年余り、その効果を判定するにはまだ早いと思います。

また、韓国の小学校で英語教育が始まる5年前の1992年に、大学英語学会九州・沖縄支部プロジェクト委員会が行なった中国、韓国、日本の大学生の英語力比較調査によると、この時すでに、日本の大学生は聴解、文法、語彙、読解のすべてにおいて韓国の大学生に劣るという結果がでています（宮原・木下、1997）。日韓両国とも小学校で英語教育を実施していなかった年にこういう結果が出たということは、中学以降の英語教育で差がついたと考えるのが妥当でしょう。若林（1996）は、「90%以上の中学・高校における英語教育はいい加減そのもの」であるから、小学校に英語が導入されれば、「その状態がそのまま小学校に入っていく」と予測しています。現行のシステムを見直さずして新たなシステムを導入しても、効果は望めないということでしょう。

## 終わりに

1997年に発表された教育過程審議会の「中間のまとめ」では、国際教育の一環として児童が外国語に触れる必要があるとしています。外国語習得をどの程度目的のなかに含めているのか、明示していません。もし仮に、外国語学習でなく「国際理解教育の一環として」「体験的な学習活動」を行なうこと自体が目的であるなら、英語の習得は期待するべきではないと思います。したがって、中学・高校の英語教育との連携も論ずる必要はありません。ただし、その場合は国際感覚が何なのかを定義し、国際感覚なるものを構成する要素をリストにし、それらの発達とお遊び英語との相関関係を客観的に示す必要があります。また実際問題として、小学校に英語教育が導入されると聞けば、それならば国民の英語力は今後向上するだろうと多くの人は期待するでしょうから、その期待に応える用意のないことをあらかじめ明確にしておくべきでしょう。

しかし、小学校での英語教育が中央教育審議会で打ち出されるようになった背景に、日本人は10年も英語を学びながら一向に話せないという下地がある<sup>9)</sup>ことを考えれば、中教審のあと動き出した教育課程審議会も、外国語習得をねらっていると考えるのが順当でしょう。そうであれば、本論で述べた、外国語教育の視点が考慮されることを望みます。すでに英語教育を導入している小学校からの実践報告は、多くの子ども達が英語の時間を楽しみにしていることを伝え、早期英語教育の効果を強調しています。英語が好きな子供が多いのは確かに喜ぶべきことですが、これは、英語に対する態度や動機づけ、または発音といった外国語能力のごく一部の観点から見て成功といっているわけです。小学校から始めた場合と中学からの場合で、最終的なコミュニケーション能力に差

が出たといっているわけではありません。ところが、メディアをにぎわす早期英語教育成功物語が「子どもは語学習得の天才だ」という、正確さを欠いた前提をますます助長し、ひいては早期英語教育への期待をいたずらにふくらませているように思います。子どもたちに英語が上手になってほしいという願望があるあまり、希望的観測によって教育上の決定がなされることを私は最も懸念しています。議論の前提は本当に正しいのか、原点に立ち返って考え、実証的データに基づいて建設的な議論が進められることを願っています。

注

- (1) 「ガイジンだってへっちゃらだ 公立小学校で広がる英語教育」アエラ 1996年4月22日  
「教員の確保が急務 中学入試への影響懸念 小学校で英語教育」朝日新聞1996年5月18日  
「小学校の英語教育」(1996)『放送教育』51(8)、40-44.
- (2) 「『小学校の英語』実験拡大」朝日新聞1995年8月18日  
「英語教育、小学校から」日本経済新聞1996年12月30日
- (3) 「ABCは知らないけどボク英語しゃべれるよ」日本経済新聞1996年6月22日  
「英語教える試み 府内でも本格化 会話重視で 公立小学校」朝日新聞地方版京都 1996年9月27日  
「椿小学校英語の特別教室」朝日新聞地方版三重 1998年10月17日  
「英語『分かるかな』英語教育先行実施の小学校 学習指導要領改訂」朝日新聞1998年11月19日  
「マンキー ウェレファント むつの小学校で英語の公開授業」朝日新聞地方版青森1999年12月1日
- (4) 「小学校の英語は今こう進められています!!」(1998) Argument 秋季号2-6. 旺文社.
- (5) 「ごっこ遊びで英会話」朝日新聞 1997年11月10日
- (6) 「21世紀の英語教育への提言」第12回国際応用言語学会世界大会前夜祭シンポジウム 1999年7月31日
- (7) 「小学校の英語教育」(1966)『放送教育』51(8)、40-44.

引用文献

- Cochrae, R. M. (1980). The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese children and adults learning English as a second language. *Journal of multilingual and multicultural development*, 1 (4), 331-360.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49 (2), 222-251.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency and academic achievement. In Oller (ed.), *Issues in language testing research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual matters Ltd.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.



小学校における英語教育導入の是非をめぐって

- Ensz, K. Y. (1982). French Attitudes toward Typical Speech Errors of American Speakers of French. *Modern English Journal*, 66, 133-39.
- Genessee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning* 26, 267-280.
- Goldenberg, S. (1992). *Thinking methodologically*. New York: Harper Collins.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lightbown, P. and Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Snow, C. and M. Hoefnagel-Höhle. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-28.
- Thompson, I. (1991). Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language learning*, 41 (2), 177-204.
- Uematsu, S. (1997). The effects of age of arrival on the ultimate attainment of English as a second language. *JACET Bulletin*, 28, 161-175.
- 浅羽亮一・石田雅近・小林ひろみ (1998). 「『英語科教育法』の実態」『英語教育』46(11), 11-13.
- 河合忠仁 (1998). 「第2言語学習の開始時期 - 諸外国の事情から考える -」『英語教育』47(3), 20-22.
- 河合忠仁 (1999). 「『国際理解』と『英語学習』の思想」『英語教育』48(8), 11-13.
- 木内孝 (1998). 「アメリカで働くということ」『英語教育』47(6), p. 5.
- 高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編 (1989). 文部省
- 小林善彦 (1996). 「小学校での英語教育の問題点」『放送教育』51(4), 11-13.
- 斎藤栄二 (1997). 「競争のための評価をしない教育 小学校への導入にあたって」『英語教育』46(9), p. 37.
- 白畑知彦 (1998). 「外国語学習の臨界期をめぐる議論」『英語教育』47(3), 8-10.
- 白畑知彦 (1999). 「小学校への英語導入が抱える課題」『英語教育』48(8), 14-16.
- 築道 and 和明 (1993). 「小学校からの英語教育の実施」『現代教育科学』443, 32-35.
- 宮原文夫・木下正義 (1997). 「中・韓・日大学生の英語力比較」『英語教育』46(9), 16-18.
- 矢次和代 (1998). 「外国語学習者としての小学生」『英語教育』47(3), 17-19.
- 若林俊輔 (1996). 「教育をもっとまじめに考えるべき」『金曜日』130, 22-23.

(たかだ ともこ 本学兼任講師)