

早期バイリンガル教育の潜在的リスク

ーセミリンガル生成のメカニズムと二つのリスク体系ー

小川 修平

I. はじめに

2008年11月13日付の週刊誌には、「幼児の英語教育が心をこわす」というショッキングな見出し記事が掲載されていた。この記事の内容は、専門家の知見に基づき、児童の「日本語の発達遅れ」、「学校での問題行動」、「情緒不安定」などといった早期英語教育がもたらす弊害に対して警鐘を鳴らすものであった⁽¹⁾。確かにいわゆる「帰国生」に関して報告される「日本語の問題」、「学校への再適応の問題」などによって、早期英語教育の問題点、あるいは、児童の言語習得環境における急激な変化のネガティブな側面は、これまで少なからず認識されてきたのではないかと考えられる。

その一方で、海外に派遣されたサラリーマンの英語がなかなかうまくならないにもかかわらず、その子どもはすぐにその親を追い越してしまうといったことは極めて頻繁に見られる現象でもある⁽²⁾。それ故、こうした現象は早期英語教育の目覚ましい効果を明確に裏づけるものとして一般に認識されているのではないと思われる。また、海外での移住がとりたてて珍しいものではなくなった今日においては、親の意識や学校における環境整備も相まって、帰国生すべてが一様に母語の習得や環境適応に著しい問題を抱えているわけではないような印象も受ける。

加えて、現在の公教育における英語教育では、日本人の多くが望むような英語力を獲得することがほぼ不可能にすら感じられる現状があるのみならず、日本人の英語力の平均が国別の比較においてかなり低いということも残念ながら定着した事実となっている。例えば、アメリカ合衆国のNPOであるEducatio-

nal Testing Service (ETS)が主催する「外国語としての英語のテスト」であるTOEFLiBT試験において、2011年度、日本からの受験者の得点平均は69点(120点満点中)で、アジア29カ国中27番目の数字であった⁽³⁾。さらに数十年にわたり長らく同様の低位置を維持し続けていることも特筆に値する。つまり、このような日本人による英語の教育・学習に関わる様々な状況を考えてみれば、少なくとも現状のままで良いと考える方が不自然であり、それ故に最も効果的であると考えられる英語教育の早期化、すなわち早期バイリンガル教育に対する賛成が反対を上回ることは必然的な帰結であると分析できるのである。

しかしながら、その一方で「子どもの英語をうまくしたい」という親の世代からの極めて単純かつ強烈な「願望」によって早期バイリンガル教育の是非を単純な形で決定して良いものかといった疑問も根強く残るのである。なぜならば、「子ども英会話」から「インターナショナルスクールへの入学」など様々な程度や形態において行われる早期の英語教育、あるいはバイリンガル教育が、「英語力」に基づく学業達成、あるいは職業レベルの語学力育成には必ずしもつながっていないケースも多々見られるからである。さらに、移住などによる急激な環境変化を通して子ども時代に二つの言語に本格的に接する機会を得ることの負の側面、すなわち「セミリンガル」、あるいは「ダブルリミテッド」といった問題の本質と発生のメカニズムが一般に認知されているとは決して言えないからでもある。

そこで、早期バイリンガル教育についての是非に関する議論が尽くされていないという

問題意識を基に、本研究論文では応用言語学の分野における先行研究と帰国生に関する調査報告を踏まえ、以下三つの問いについて答えていきたいと考える。第一に、早期英語教育推進派の理論的背景となっている「臨界期仮説」には妥当性があるのか。第二に、早期バイリンガル教育の危険性（リスク）とは何か。第三に、英語を学ぶならば早期教育はあらゆる局面に効果的なのか。

以上三つの疑問を明らかにすることを通して結果的に本研究は、小学校での英語教育導入の本格化に代表される英語教育における全体的な早期化傾向へ一石を投じるものになると考えられる。しかし、それは必ずしも、いわゆる早期バイリンガル教育の効果、あるいは教育法としての利点を全面的に否定するものではない。なぜならば、既に多くの研究報告において早期バイリンガル教育の著しい効果は一定条件の下においては実証されていると考えられるからである。しかし、早期バイリンガル教育の成功例が存在するからと言って、教育学上、最も問題視されるべきは、そうしたバイリンガル教育の危険性（リスク）をはっきりと認識することなしに、そのような革新的な教育法を非合理に実践していくことなのではないかと思われる。それ故、本研究は、早期教育の賛否にかかわらず、最も重要なことは、潜在的な問題を分析することを通して、起こるべき結果を予測し、そこに付随するリスクを可能な限り回避していくことであるという考えに基づいている。特に、本研究は、関連する先行研究を基に、これまで曖昧に捉えられてきた、早期バイリンガル教育の潜在的問題点を原理的に、かつ日本におけるコンテキストにおいて明らかにしようという意図を以って構想されたものであり、その点が本研究における特徴であると言える。

II. 臨界期仮説の妥当性

1. 早期英語教育ブームとその原因

2004年3月27日の朝日新聞には、次のような読者投稿記事があった。

バスの中で走り回り、老婦人につかって怒られた幼児がいた。母親は「英語で謝りなさい」と日本語で言った。ジョークのような話が現実にあった⁽⁴⁾。

この投稿記事には、「早期バイリンガル教育」「英語子育て」と言った言葉に象徴される英語教育早期化という社会現象、あるいは「これからは英語ぐらい話せないと」と考える幼児を持つ親の一般的意識の一端が垣間見られる。実際、幼児を対象とするインターナショナルスクール的一种である「プリスクール」や「キンダーガーデン」と呼ばれる英語の保育施設の数、2002年には18校のみであったのが、2007年には264校と急増しており、近年の早期英語教育ブームを受け、子どもをインターナショナルスクールへ入学させることを希望する日本人の親が増加している事実を裏づけている。インターナショナルスクールとは、元来、日本在住の外国人を対象に外国語で海外の教育制度のカリキュラムを提供している学校のことで、そもそも日本人を対象としたものではない。それにもかかわらず、子どもをインターナショナルスクールに入学させる理由として、学校でのいじめや受験競争の回避を挙げる親もいる。しかし、小さいころから子どもをバイリンガルにしたいと望む親が増えているのが実情であり、こうした親は、そもそもインターナショナルスクールとは何なのかを十分に知らないことが多く、スクール側では「インターナショナルスクールは語学学校ではない」と言うことを繰り返して説明するのに苦慮しているのだと言う⁽⁵⁾。

このような幼児に対する保育施設においてだけでなく、英語教育早期化への流れはより大きな社会現象としてもすでに顕在化しており、急速な変化が英語教育を取り巻く環境の中にも起きている。例えば、2002年を境としていわゆる「公立小学校での英語教育」が実質的に導入される動きが本格化している。文部科学省が2006年に行った調査では、全国

の公立小学校22,232校のうち「英語活動」を行っている学校は、93.6%に達し、第一学年で実施している学校は、75.1%にも上っている⁽⁶⁾。さらに、2011年度からは、小学校において新学習指導要領が全面実施され、第5・第6学年で年間35単位時間の「外国語活動」が必修化されることになった。現在行われているこのような「英語活動」、あるいは「外国語活動」が本格的な英語の早期教育であるとは言えないまでも、やはり「英語教育の早期導入」としては十分な社会的インパクトがあったと考えられる。

では何故このような英語教育の早期化傾向が存在するのであろうか。いくつかの環境的要因が考えられる。例えば、グローバル化の進展とそれに伴う日本社会の国際化、また、英語の国際公用語化⁽⁷⁾と英語人口の増加⁽⁸⁾、さらには大衆が抱く現在の英語教育に対する不満⁽⁹⁾などを挙げるができるのかもしれない。しかし、より根本的な理由を考えてみると、やはり早期化という観点からも、「英語教育の開始は早ければ早いほど良い」という一般的認識の存在がその本質的な理由、あるいは原因として挙げられるのではないかと考えられる。このように「年齢」を言語習得における決定的な要因であるとする考え方は、第一言語習得のみならず、第二言語習得においてもすでに定説となっており、こうした認識の理論的根拠として最もよく知られているのが「臨界期仮説 (Critical Period Hypothesis)」という考え方である。実際、小学校への英語教育導入を推進する動きの背景にあったのもこの臨界期仮説であったと言われている⁽¹⁰⁾。

2. 第二言語習得における臨界期仮説の概要

それでは臨界期仮説とはいったい何なのであろうか。一般に、「臨界期(critical period)」とは、生物がある特性を獲得する発達過程において、その時期を過ぎると行動の学習が成立しなくなる限界の時期のことを指すと言われている。人間の言語獲得の場合、この臨界

期と呼ばれる時期に、なんらかの理由から言語的環境を剥奪されていた事例においては、それ以降にどんなに訓練を行ったとしても、言語を獲得することが難しいことが実証されており、第一言語における臨界期という考え方の妥当性が示されている⁽¹¹⁾。このように母語獲得における幼年期の言語環境が重要視される一方で、幼児による母語習得がほとんどの場合成功するのに対し、大人の第二言語習得がほとんどの場合「失敗に終わる」と言っても過言ではない状況の中で、外国語学習にも臨界期があるのではないかという学説が主張され始めた。

一般に、一定の年齢を超えると外国語の習得が困難になるという学説を最初に主張したのは、Penfield & Roberts (1959) や Lenneberg (1967) であったとされている⁽¹²⁾。彼らは、外国語習得が容易な期間を臨界期と呼び、その時期が過ぎてしまうと外国語の習得が極めて難しくなるという主張を立てた。その中でも特にLenneberg は、臨界期を2歳から12歳ごろまでと設定し、彼のこの学説は、今日の応用言語学の分野において一つの大きな目安となっている⁽¹³⁾。そして、このような外国語習得におけるいわゆる「臨界期仮説」を支持する研究結果は、1970年代から90年代にかけて数多く報告された。それら研究の角度としては、発音や聞き取りの習得に関するもの (Oyama,1976)、発音や文法の習得に関するもの (Patkowski,1980, 1990)、文法の習得に関するもの (Johnson & Newport, 1989) など応用言語学における実証的研究としては多岐にわたっている。そしてこのような「一定の年齢を超えると外国語習得がほぼ不可能になる」とする立場や主張を総称して「厳格な臨界期仮説 (Strong Version of CPH : S-CPH)」と呼ぶこともある⁽¹⁴⁾。

また、応用言語学の分野以外からも、臨界期仮説を科学的に説明しようという研究がなされており、これまでの学説は、およそ以下の四種類に類別することができるとされる⁽¹⁵⁾。

(1) 言語の側頭化 (Lateralization)による

- とする説 (Lenneberg, 1967、Weber-Fox & Neville, 1999)
- (2) 神経の髄鞘形成 (Myelination) による
とする説 (Jacobs, 1988)
- (3) 脳の代謝作用 (Metabolism) による
とする説 (Pinker, 1994)
- (4) 小容量・多学習 (Less Capacity, More Learning) による
とする説 (Newport, 1990)

応用言語学の分野における臨界期仮説を実証的に裏づける様々な角度からのデータに加えて、上記四種のような脳科学、神経生理学といった分野からも説明がなされるという状況の中で、日本においても、臨界期内に外国語を獲得すると、脳内での情報処理が母語に左右されないスムーズなものになるとする主張が出てくるようになった⁽¹⁶⁾。そして、「小学校での英語教育」導入においては、「言語学習は年齢的要素に左右される」とする臨界期仮説を以ってそれを推進しようという立場の主張が通った形となった。その意味で臨界期仮説は、日本においても、支配的な理論となっ

ていると言って過言ではないと考えられる。

3. 臨界期仮説に対する賛否

しかし、こうした「正説」に対しては、「臨界期仮説は、本当に正しいのであろうか」あるいは、「本当に後天的に外国語を習っても上達しないのであろうか。」などと言った疑問が投げかけられている。実際、実証的な研究に基づき臨界期仮説に異を唱える研究者たちも数多く存在している。例えば、発音面の習得に関しては、Nikolov (2000)、Bongaerets (1999)、Moyer (1999)らの研究が、臨界期仮説を支持しない立場の研究結果として挙げられる。また、文法の習得においては、White & Genesee (1996)、Martohardjono & Flynn (1995)、Birdsong (1992)などによる研究が、臨界期仮説を支持していない⁽¹⁷⁾。以下の表1は、有力な研究者たちによる臨界期仮説をめぐる賛否の状況を示しており、一見して、臨界期仮説に対しては、学説によってははっきりと賛否が分かれていることが理解できる。

表1 臨界期仮説に関する賛否

(竹内理, 2003 表2-2 臨界期仮説に関する実証的研究のまとめ を編集)

臨界期仮説を支持 (含む部分的に)	臨界期仮説を支持しない (含む部分的に)
文法性・UGの判定	文法性・UGの判定
Patkowski, 1980 Coppieters, 1987 Johnson & Newport, 1989 Johnson & Newport, 1991 Johnson, 1992 Sorace, 1993 DeKeyser, 2000	Bley-Vroman et al., 1988 Birdsong, 1992 Mortohardjono & Flynn, 1995 White & Genesee, 1996
発音・韻律	発音・韻律
Asher & Garcia, 1969 Oyama, 1976 Tahta et al., 1981 Patkowski, 1990 Flege et al., 1999 Guion et al., 2000	Neufeld, 1978 Neufeld, 1980 (Akahane-)Yamada, 1993 Flege et al., 1997 Bongaerets, 1999 Moyer, 1999 Nikolov, 2000

聴解	聴解
Slavoff & Johnson, 1995	Snow & Hoefnagel-Höhle, 1977 Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978 Cummins, 1981 Magiste, 1987
因子分析・パス解析	因子分析・パス解析
	Ehrman & Oxford, 1995 Gardner et al., 1997

以上の表からも、臨界期仮説の妥当性をめぐる論争は混沌とした状況にあると言えるだろう。それ故、この仮説は実質的には「正説」として受け入れられる一方で、未だに第二言語習得研究の分野においては「仮説」の域を出るものではないと考えられる。なぜならば、この仮説を支持する研究者たちの研究と同様に、これを支持しない研究者たちの主張もまた実証的なデータに基づく裏づけのある学説であるからである。さらに第二言語学習についての成功を左右する有力なその他の要因として、モチベーション、学習適正、学習方略、訓練方法など様々なものが、研究者の間では論じられており、臨界期仮説に基づき「開始年齢」のみを決定的要因であるとすることはほぼ不可能と考えられる状況にあることも事実である⁽¹⁸⁾。

こうした中、竹内理は、過去の外国語学習成功者の研究や臨界期仮説をめぐる賛否の分析を通して、この論争に対する彼自身による一つの結論を下している。彼の学説は以下の通りである。

以上を総合すると、確かに外国語習得は“the earlier, the better”であるが、ある一定の期間をすぎても“practically impossible”では決してないことは、もはや紛れもない事実といえよう⁽¹⁹⁾。

竹内のこの主張は、いわゆる「敏感期(Sensitive Period)」という考え方をとる研究者たちとほぼ同じく、基本的に「外国語習得を行う際に、効率的な期間は確かに存在し

ているが、この期間外でも、学習方法や環境次第では、高度の外国語運用能力の習得が可能である」とする立場であると解釈できる⁽²⁰⁾。

しかし、ここで問題となるのが、「英語(外国語)教育の開始は早ければ早いほど良い」という原則は常に正しいのかという点である。なぜならば、冒頭の雑誌記事のように幼児からの早期英語教育がもたらすいくつかの弊害に関する報告も存在しているし、またいわゆる「帰国生」が経験する苦労を実際に目にした個人的経験からも、早期英語教育にはなんらかのリスクが伴うのではないかという認識に至るからである。本論文においては、この早期教育の是非についての問題をひとつの課題として設定したが、その前にまず、この是非を論じる上において重要な要素となる早期バイリンガル教育のマイナス面、すなわちそのリスクとはいったい何なのかを原理的に明らかにし、その上で、早期教育の是非について論じていきたい。

Ⅲ. 早期バイリンガル教育の危険性

1. 早期バイリンガル教育の定義と二つのリスク

一口にバイリンガル教育と言っても、地域の事情や手法、あるいは目的においても様ではなく、画一的な定義をすることは難しい⁽²¹⁾。それ故、ここで言うバイリンガル教育とは、「二つの言語をネイティブスピーカーと同等のレベルで操れる人材を育てる語学教育」という広い意味で捉えたいと考える。また典型的にはイマージョン⁽²²⁾など幼年期から環境的に二つの言語を平行して習得させよう

とするのが早期バイリンガル教育であると考えられるが、本研究論文における重要な論点の一つが臨界期仮説であるため、この臨界期に行われるバイリンガル教育一般を早期バイリンガル教育であると定義し、凡そ2歳から12歳の間に行われる集中的な二言語教育を想定に入れることとする。

ここにおけるポイントは、日本国内、外国といったロケーションを問題とするのではなく、むしろ第二言語の発達、第一言語（母語）の発達に深刻な影響をもたらす場合を想定することである。すなわち、ここでは国内のインターナショナルスクールにおける早期バイリンガル教育と海外における現地校での早期バイリンガル教育には原理的に同等なリスクを想定するものである。さらに、日本の外国語教育一般が、極端な「英語偏重」であることから、本論文における早期バイリンガル教育もやむを得ず日本語を母語とする児童の英語における第二言語習得を、主に想定している。しかし、中国語、韓国語、ドイツ語、フランス語など日本において学ばれるあらゆる他の言語における早期バイリンガル教育を完全に排除するものではなく、それ故、本論文での考察は、第一言語と第二言語との相対的「言語距離」の問題を別とすれば、少なからず、かなりなレベルにおいて、あらゆる異なる言語間に関係に当てはまる一般的リスクを想定する。

それではまず早期バイリンガル教育のリスクを明らかにするにあたり、その潜在的リスクを子どもの言語獲得におけるリスクと社会適応におけるリスクという二種類に分類して明示していきたいと考える。その主な理由は、早期バイリンガル教育の弊害としてしばしば挙げられる「日本語の発達の遅れ」「学校での問題行動」「情緒不安定」といった現象の根源にあるものは、あくまでも言語習得という応用言語学の分野におけるテクニカルな問題であり、副次的な問題を含めた全体の問題解決を図るためには、まずその問題の所在と問題が生じるメカニズムを明確に認識する必

要があるからである。すなわち、本論文における社会適応におけるリスクとは、言語習得において生じる問題から派生した副次的問題におけるリスクであり、言語習得におけるリスクがもたらす波及効果の大きさを質的に示すためのものであるという位置づけなのである。

2. 言語習得におけるリスク

まず言語習得におけるリスクに関して、中島和子は、自身の著書で次のように述べている。

海外子女が海外体験を生かして、バイリンガル、バイカルチュラルになるためには、大きな難関がいくつかある。日本語しか使えなかったモノリンガルが、3年目に向けてだんだんバイリンガルになっていき、一方、逆に日本語の力がだんだん弱まっていく。・・・(中略)・・・日本語で表現するのに不自由を感じるようになり、かと言って英語力もまだ十分ではない。特に年少児の場合は、両方のことばが十分でないセミリンガルの状況に陥るわけで、一時的にせよ心理的なストレスやフラストレーションをくぐり抜けるかが大きな問題である。また抽象的な思考力の発達が遅れるのも問題である。母語でその面の言葉が発達している年長児の場合は問題が少ないが、年少児の場合は新しい言葉を覚えると同時にその面の発達を進行させなければならないとすると、二重の苦しみを味わう。・・・(中略)・・・日本語の読み書きも日本の学年平均よりは低いし、英語も現地の学年平均より低いと言う結果が出てしまうのである⁽²³⁾。

ここで中島は、第一言語の言語喪失過程と第二言語の発達過程において子どもが陥る「セミリンガル」や「ダブルリミテッド」と呼ばれる状況について述べていると解釈できる。しかし、そもそもどのようにしてこうした「セミリンガル」と呼ばれる状況が生じてくるのであろうか。一般に、移住などによっ

て早期から二言語をほぼ同時に習得する環境を与えられた児童の第一言語、第二言語双方の言語獲得の状況を、どちらの言語も完全ではないというネガティブな意味で「中途半端」と評することを耳にすることはよくあることで、「セミリンガル」状態がまさにそうした「中途半端」な状況であろうことは推測にかたくない。しかし、その状態がなぜ起こるのかについては、あまり一般に認知されているとは言い難い。それ故、以下にその発生のメカニズムを明らかにしていきたい。

(1) 母語の言語喪失

まず、第一言語から第二言語へと主に使用する言語が移る時に生じる問題として挙げられるのが言語喪失である。言語喪失とは、一度習得した言語能力が、以前よりも徐々に落ちていく現象のことで、移住などで外国に在住することによりその国の言語を習得する際に、母語（第一言語）を失うことなどを指す⁽²⁴⁾。環境の変化に伴う日常の使用言語が変わることによって起こるこうした言語喪失については、実証的な研究が行われており、一般に児童の年齢が低ければ低いほど、言語喪失の始まる時期も早く、低下の速度も激しいとされる。また喪失以前の言語能力が高い者ほど言語喪失が比較的少なく、低い者ほどその喪失において、速度、質、量ともに大きいということが指摘されている。(Yukawa, 1998, Olshtain, 1986, Reetz-Kurashige, 1999 etc.) そして第一言語喪失と第二言語習得との相関関係について、中島は、日本語しか使えなかった子どもが、海外生活3年目から4年目を境にして、英語（第二言語）が「強い言語」へ、そして日本語（第一言語）が「弱い言語」へと逆転していくと述べている⁽²⁵⁾。

(2) 語学力における二つのレベル

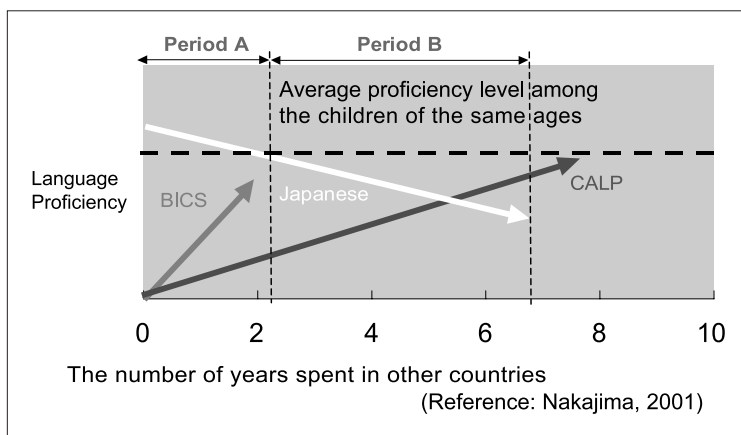
このような母語の言語喪失という問題に加えて、セミリンガルと呼ばれる状態が構造的に生じる理由は、児童の発達過程における言

語の習熟度には異なる段階と側面があるためである。児童にとっての学校生活の重要性を考えた場合、日常生活をおくるために必要な生活言語能力と学校で必要となる読み・書きに代表される学習言語能力という二つの語学力のレベルが区別して仮定される。このことはアメリカに移住した児童が一年後に会話が流暢になったために普通クラスに入れてみると、学業が振るわないという現象によって説明される。つまり、日常会話レベルは流暢になったとしても、学業についていけるだけの英語力には達しないことがあることを示しているのである⁽²⁶⁾。こうした二つのレベルを、「2言語共有説」などで知られるカナダのCumminsは、日常の学校生活をするのに必要な生活言語能力BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)、学校の授業に必要な学習言語能力CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) として設定した⁽²⁷⁾。

(3) セミリンガル状態発生のメカニズム

研究によれば、個人差はあるものの、第二言語において生活言語能力BICSがある程度のレベルに達するのは2年程度かかると言われている。その一方で、学校の授業に必要な学習言語能力であるCALPを習得するには、最低でも5年から7年を要すると言う⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾。つまり、第二言語の発達は段階的であり、その各段階の到達までの間には、数年単位での時差が存在することが理解できるのである。そして既に述べた第一言語の言語喪失によって、海外生活3年から4年目ぐらいを境にして、第二言語が「強い言語」に逆転していくということが起こってくるのである。つまりこうした第一言語の喪失と第二言語の発達時期にも明らかな「タイムラグ」があることが理解できる。そして、この状況を一つのモデルとしてまとめたものが以下の図1である。

図1 第一言語喪失と第二言語におけるBICSとCALPの発達モデル
(中島, 2001 p145 図23 滞在年数と2言語の力の推移から編集)



中央上にある水平の点線が、学年相応の語学力の水準を示しており、まずBICSが、2年を境にしてその水準に比較的早く達していく。同じころ、3年目くらいから母語である日本語の後退が顕著となり、4年目あたりには完全に英語が「強い言語」に逆転していく。一方、学力に結びついた言語能力CALPを習得するには最低でも5年から7年程度の時間を必要とする。ここで重要なのは二つの期間Period A とPeriod B が存在しており、一方でPeriod A は日本語能力がまだ強い時期ではあるものの、他方、Period B においては、第一言語、第二言語双方とも、同年齢の児童の平均以下という状況に陥っていることである。つまり、このモデルに従えば、幼年期に言語環境の急激な変化を経験した、あるいは集中的な早期バイリンガル教育を受けた児童は、原理的には必ずこのPeriod Bを迎えると言えるのである。そしてこのことが示しているのは、こうした早期バイリンガル教育におけるプロセス（特にPeriod Bの間に）において、児童が第一言語で学ぶ機会を持たないと、どちらの言語でも知識を吸収できないという「空白期間」を持つことになり、結果として両言語の発達に支障（ダブルリミテッド）をきたしかねないというリスクが明確に認識されるのである⁽³⁰⁾。そしてそれ故に、こ

のモデルは、いわゆるセミリンガル状態が必然的に生み出されるメカニズムを端的に示していると考えられるのである。

(4) 言語習得におけるリスクを裏づける実証研究

以上のような先行研究は、早期バイリンガル教育が、児童の学力、知的発達にネガティブな影響をもたらす可能性をはらんでいることを示唆している。そしてこのリスクを、まったく異なるデータから裏づける研究結果として、片岡裕子らが行った「アメリカの補習授業校で学ぶ子どもたちの英語と日本語の力」と題する調査結果が挙げられる⁽³¹⁾。補習授業校とは、在外日本人の児童が、週末や平日の放課後に通って日本語を学ぶ学校のことを言うが、片岡らは、アメリカの都市部四か所にあるこうした補習授業校の小学校一年生から中学校三年生までの日本人児童合計約1,600名に対して行われた日本語と英語のテスト結果について分析調査を行った。（児童の平均アメリカ滞在年数：小学一年生3.94年、小学二年生5.24年、小学三年生5.92年、小学四年生6.28年、小学五年生7.42年、小学六年生7.84年、中学一年生8.86年、中学二年生9.29年、中学三年生11.21年）

このテスト結果に基づき、片岡らは、児童

を日本語・英語が共に学年レベルかそれ以上の言語力を持つ「プロフィシエント・バイリンガル」、日本語・英語のいずれかが学年レベルかそれ以上であるがもう一方は学年レベルより低い「パーシャル・バイリンガル」、そして、日本語・英語共に学年レベルより低い「リミティッド・バイリンガル」の三つに分類している。ここで一般にいわゆるセミリンガル状態に陥っていると考えられる生徒は、三番目の「リミテッド・バイリンガル」として分類された児童であると解釈できる。この調査結果によると、小学校四年生以上の児童のうち、「リミティッド・バイリンガル」の割合は約7% (6.9%) 近くもいることがわかった。また、そのうちパーシャル・バイリンガルは、全体の50.1%を占めた。(英語優位39.5%：日本語優位10.6%)

リミティッド・バイリンガルと判定された児童の割合の多寡は別として、この調査は先行研究が論じる英語・日本語双方における発達障害の可能性、すなわちセミリンガル状態へ陥る危険性を数値データとして裏づけていると考えられる。また、少なくとも、この調査結果から言えば、多くの人々が「バイリンガル」にイメージする「二つの言語を同等に、しかも完全に使える」⁽³²⁾という、いわゆる「均衡バイリンガル (balanced bilingual)」が育つ割合は、五割以下であった。つまり、仮にバイリンガル教育の目的を「二つの言語をネイティブスピーカーと同等のレベルで操れる人材を育てること」とするならば、失敗の可能性が二分の一以上ということにもなってしまう。

そして、とりわけこれらの児童たちが、まだこれから英語圏での高等教育についていくだけのCALPの達成、あるいは日本語の言語喪失の克服という重い課題を背負っていかなければならないことを想像しただけでも、不用意な早期バイリンガル教育が結果としてもたらす児童への負担と第一言語・第二言語の習得におけるリスクの大きさを感じずにはいられない。以上のようにここでは、早期バイ

リンガル教育に伴う言語習得におけるリスクを、セミリンガル発生のメカニズムとそれを実証的に裏づける研究の分析を通して明らかにしてきた。それでは以下、言語習得における問題から派生して生じる様々な「副作用的」な問題を、早期バイリンガル教育の「社会適応におけるリスク」として位置づけ、その内容について論じていきたいと考える。

3. 社会適応におけるリスク

この社会適応におけるリスクについては、児童の学力不振、いじめ、問題行動、カルチャーショックなど様々な形態として現れてくるため必ずしも一般化できるものではない。しかし、その中心にあるのは、やはり児童が抱える精神的負担についての問題であると考えられる。そのため急激な言語環境の変化や異文化間の適応に苦勞した個別的な児童の経験には、国籍、言語、場所を問わず共通した問題があるのではないかと考えられる。その意味で、Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroomに紹介されている母国ハイチからニューヨークに渡ってきた11歳の少年の経験は注目に値する。ここには、ある児童が、突然に母語が使えない環境に移住したことで、学校で教えられている教科が、全く理解できなくなり、自尊心を失っていく過程が生々しく記されている⁽³³⁾。ハイチでの優等生が、言語環境の変化にともなっていて、一転して劣等生としての意識を植えつけられていく様子は「言語の壁」を乗り越えることの困難さと、言語環境の変化に伴うリスクをまざまざと示している。

その一方で、日本人の経験についてはいわゆる「帰国生」の経験が、典型的に異文化間でのカルチャーショックやいじめに起因する精神的負担を物語っている。例えば、佐藤真知子が、帰国子女100人の経験を記録した「バイリンガル・ジャパニーズ—帰国子女100人の昨日・今日・明日」には、帰国生が海外から日本に帰国した後に受けるいじめについて次のような記述が見られる。

帰国生たちはカルチャーショックを少なくとも二度経験している。現地の学校や生活に慣れる努力をしなければならなかったと同時に、日本へ帰国後もう一度順応する過程を経なければならなかった。・・・(中略)・・・現地校では割合スムーズに、問題なくいったのに、帰国して日本の学校へ転校してからのの方が大変だったという帰国生は数多い。・・・(中略)・・・海外へ出かけ現地校で味わった苦しみよりも、日本へ帰国してからのの方がずっとひどかった。・・・(中略)・・・帰国生が珍しくない首都圏の学校でさえ、「帰国生いじめ」がよく起こる⁽³⁴⁾。

このような記述に続いて、帰国生が日本社会で経験する精神的負担を示す個別的な事例がさらに細かく紹介されている。その中には、英語が話せることに嫉妬した他のクラスメートからいじめられた児童の経験や、いじめられることを恐れ、英語ができることを隠し、周囲から好意的に受け入れられるための配慮に苦慮する児童の姿などが生々しく綴られている⁽³⁵⁾。また、先生からのいじめを受けた生徒の経験が次のように記されている。

高校の途中で、ブラジルから帰国した花子は、先生からいじめられた。何をしても『帰国生』だといって、先生から指をさされる。・・・(中略)・・・先生は、みんなを型にはめようとする。日本人らしくない動作やしぐさを見とがめて、いやみをいう。ショックで、花子は五キロぐらい痩せたという⁽³⁶⁾。

こうした帰国生のつらい経験は、言語、民族、文化などの点において単一性・統一性が強く、ある種の排他性を持つ日本社会に、異文化で育った児童が、カルチャーショックを受けた典型的な事例であると考えられる。そして、この著書が出版されたのが1999年であることから、こうした帰国生の経験が、完全に過去のものとなるほど日本社会が大きく

変貌を遂げているとは考にくい。そのためこうした事例は、英語と日本語とのハイブリッド的な人材を育成しようというバイリンガル教育の目的が、生活上英語をとりたてて必要としない日本社会の現実にとぐわなない一面を持っていることを示している。またそれ故に、日本における早期バイリンガル教育がもたらす社会適応のリスクの可能性を示唆するものであるとも解釈できるのである。

IV. 結論

以上、これまで本研究論文において設定された三つの課題のうち二つについて論じてきた。第一に、早期英語教育推進派の理論的背景となっている「臨界期仮説」には妥当性があるのかという問題である。この問題については、応用言語学、あるいは、第二言語習得研究の分野における先行研究を基に、臨界期仮説の内容及びその仮説をめぐる是非の状況についてまとめた。そして、この臨界期仮説が実質的には「正説」として受け入れられる一方で、未だに第二言語習得の分野においては「仮説」の域を出るものではないことを明らかにした。

第二に、早期バイリンガル教育の危険性(リスク)とは何かという問題について論じてきた。ここでは、そのリスクを言語習得と社会適応という二つの体系に分類することを通して、早期バイリンガル教育に伴うリスクとは何かを明らかにしてきた。特に、言語習得におけるリスクが、セミリンガル状態に陥る必然的かつ構造的な危険性であることを示した。そして社会適応におけるリスクが児童の学力不振、いじめ、問題行動、カルチャーショックなどを通して児童が抱える精神的負担であることを示し、ある種の排他性を持つ日本社会の独特な特徴を帯びた問題であると論じた。

そして最後三つ目の「英語(外国語)教育の開始は早ければ早いほど良い」という原則は常に正しいのかという問題に対しては、上記二つの課題に対しての考察を踏まえ、次の

ような結論を下したいと考える。

外国語（英語）習得は、習得の達成目標を生活言語能力BICSに限った場合には、“the earlier, the better”であるが、習得目標を学習言語能力CALPに広げた場合には、必ずしも“the earlier, the better”とは言えない。

このように主張する理由は、必然的に陥るセミリンガル状態により生じる第一言語、第二言語の発達困難が、児童の学力や知的発達に対してネガティブな影響を及ぼす可能性を否定しきれないからである。すなわち、早期バイリンガル教育の目覚ましい効果からすると、英語習得における主目的を日常会話の流暢さの追求に設定すれば、英語学習の開始は「早ければ早いほど良い」と言えるのかもしれない。しかし、必然的に生じるセミリンガル状態のリスク、すなわち学業達成に関わる言語能力の発達におけるリスクを考慮に入れた場合には、必ずしも「早ければ、早いほど良い」とは言えないという結論にいたるのである。さらに、とりわけ帰国生が苦しむカルチャーショックに伴う精神的負担に関するリスクを鑑みても、「将来英語が役にたつから」という短絡的な理由のみで「不自然に」早期バイリンガル教育の環境に児童を入れること自体には問題があると考えられるのである。

以上が本論文で設定した三つ目の問題に対する答えではあるが、このようにして考えてみるとしばしば論争的となる「the earlier, the better」についての二者択一的な是非を突き詰めていくことの不毛さが理解できる。なぜならば、この是非についての議論が、多くの日本人が現在抱える英語習得という目的達成に対しては解決を提示していないからである。また、現在の英語教育が提示する問題解決では、早期英語教育ブームが止まないことは想像に難くない。

ここに至ってむしろ重要なことは、早期化

の是非を決めるという「ゼロサムゲーム」を行うのではなく、児童が早期バイリンガル教育を受けざるを得ない環境においては、どのようなリスク回避をすることができるのか、あるいは臨界期以降の第二言語習得はどのように合理的に向上させることができるのかという別個の問題に対する解決を、それぞれの文脈に合わせてケースバイケースの方法学として確立していくことなのだと考えられる。特に今後、教育界全体が、早期バイリンガル教育のリスクヘッジの観点に基づいて、臨界期以後の英語教育・学習方法の改善と効率化にさらなる焦点を当てて取り組む必要があると言えるだろう。

-
- (1) 権名玲 吉中由紀「幼児の英語教育が心をこわす」『週刊文春』2008年11月13日号、41頁。
 - (2) 白井恭弘『外国語学習の科学』岩波新書、2008年、31頁。
 - (3) Educational Testing Service, (2012) Test and Score Data Summary for TOEFL iBT R Tests and TOEFLR PBT Tests, January 2011-December 2011 Test Data, p.7.
 - (4) 『朝日新聞』2004年3月27日。
 - (5) JACETバイリンガリズム研究会『日本のバイリンガル教育—学校の事例から学ぶ—』三修社、2003年、178頁。
 - (6) 文部科学省『小学校英語活動実施状況調査結果概要』（平成17年度）、2006年。
 - (7) 山田雄一郎『日本の英語教育』岩波書店、2005年、25頁。
 - (8) Power, C (2005) “Not the Queen’s English” Newsweek. March 7, 2005, pp.41-45.
 - (9) 茂木弘道『文科省が英語を壊す』中央公論新社、2004年、45頁。
 - (10) 白井恭弘『外国語学習の科学』岩波新書、2008年、31頁。
 - (11) 道又爾・北崎充晃・大久保街亜・今井久登・山川恵子・黒沢学『認知心理学—知のアーキテクチャを探る—』有斐閣、2003年、191頁。
 - (12) 竹内理『より良い外国語学習法を求めて—外国語学習成功者の研究—』松柏社、2003年、9頁。
 - (13) 小池生夫 編『第二言語習得研究の現在—これからの外国語教育への視点—』大修館書店、2004

- 年、12頁。
- (14) 竹内理『より良い外国語学習法を求めて－外国語学習成功者の研究－』松柏社、2003年、10頁。
- (15) 同上、15頁。
- (16) 東矢光代 (2003)「日本における(超)早期英語教育の是非：英語学習の『入口』と『出口』、そして中間を考える」『琉球大学欧米文化論集』2003年、76頁。
- (17) 竹内理『より良い外国語学習法を求めて－外国語学習成功者の研究－』松柏社、2003年、25-27頁。
- (18) 同上。28-29頁。
- (19) 同上。25頁。
- (20) 同上。18頁。
- (21) JACETバイリンガリズム研究会『日本のバイリンガル教育－学校の事例から学ぶ－』三修社、2003年、26頁。
- (22) イマージョン(immersion)とは、学校教育のすべて、もしくは一部分で、母語ではない言語を教授言語にすることによって、その第二言語を習得させ、かつ、モノリンガルと同様の教科内容も教えようとする試みである。日本では、沼津市で1992年に始まった私立加藤学園の英語イマージョンなどが知られている。(小池生夫 編『第二言語習得研究の現在－これからの外国語教育への視点－』大修館書店、2004年、92-93頁。)
- (23) 中島和子『バイリンガル教育の方法－12歳までに親と教師ができること－』アルク、2001年、144-145頁。
- (24) JACETバイリンガリズム研究会『日本のバイリンガル教育－学校の事例から学ぶ－』三修社、2003年、250-251頁。
- (25) 中島和子『バイリンガル教育の方法－12歳までに親と教師ができること－』アルク、2001年、144頁。
- (26) JACETバイリンガリズム研究会『日本のバイリンガル教育－学校の事例から学ぶ－』三修社、2003年、33頁。
- (27) Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, No.19, pp.121-129.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- (28) JACETバイリンガリズム研究会『日本のバイリンガル教育－学校の事例から学ぶ－』三修社、2003年、219頁。
- (29) 中島和子『バイリンガル教育の方法－12歳までに親と教師ができること－』アルク、2001年、145頁。
- (30) JACETバイリンガリズム研究会『日本のバイリンガル教育－学校の事例から学ぶ－』三修社、2003年、218頁、232頁。
- (31) 佐藤郡衛・片岡裕子編『アメリカで育つ日本の子どもたち』明石書店、2008年、117-142頁。
- (32) JACETバイリンガリズム研究会『日本のバイリンガル教育－学校の事例から学ぶ－』三修社、2003年、24頁。
- (33) J.B. Webb, (2000) "Introduction" In J.B. Webb, J. B. & B. L. Miller (Eds.), *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom* (pp.3-12).Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- (34) 佐藤真知子 (1999)『バイリンガル・ジャパニーズ－帰国子女100人の昨日・今日・明日－』人文書院、100-101頁。
- (35) 同上、102-104頁。
- (36) 同上、105頁。