

日本における英語以外の外国語教育の現状の概観ならびにEUの言語教育の理念と対策及びEU加盟国の言語教育の状況の瞥見

田中, 陽子
九州大学大学院言語文化研究院

<https://doi.org/10.15017/5489>

出版情報：言語文化論究. 16, pp.95-116, 2002-07-12. 九州大学大学院言語文化研究院
バージョン：
権利関係：

日本における英語以外の外国語教育の現状の概観 ならびにEUの言語教育の理念と対策 及びEU加盟国の言語教育の状況の瞥見

田 中 陽 子

近年我が国では、国際コミュニケーションにおける英語の重要性が強調されるあまり、他の言語の教育を犠牲にして英語教育のみを行おうとする傾向が強くなっているように思う。英語の重要性はすでに共通認識になっており、英語教育のさらなる充実をはかることは必要である。しかし、一つの外国語のみに外国語教育が収斂していくことには様々な問題が多く、専門家から指摘されている。本稿では、日本における英語以外の外国語教育について、すでに報告された資料等に依拠しながら概観し、さらに、多文化・多言語主義を原則と設定し、義務教育終了迄に学校で母語以外のヨーロッパの言語を2つ習得することを奨励し（ヨーロッパ以外の言語習得を妨げるものではない）、そのための言語教育の発展と充実のための学校間の国家をこえた連携プロジェクトを支援するプログラムを創出しているEUの言語教育についての理念、プログラムの概要、さらに加盟国の言語教育の現状等について、欧州委員会の資料等を通して瞥見してみる。EUという、特殊な枠組みの中の言語教育とはいえ、それは、「現に形成されつつある多文化・多言語主義が、次の時代の人々の生活の構成原理に深く関わっている事も確かである」¹⁾ という認識に立ち、EUという枠組みを外してみたとき、その方向性は、我々の言語教育を考える上で、示唆に富むものであると考える。

(1) はじめに

2001年5月、「言語の多様性—文化の柱、コミュニケーションの架け橋」と題した、欧州多言語年記念国際シンポジウム²⁾においてドイツ連邦共和国ザールランド州ザール大学のアルベルト・ラッシュ氏は、「マルチリンガルリズムが開く扉」³⁾と題した講演で多言語教育と多言語能力の必要性について講演をおこなった。少し長くなるが、その一部を引用してみる。

「諸国、諸民族、諸国民等それぞれの社会は、現代の国際化された世界において、皆が、政治・経済・文化の領域で平和に共存し、存続していくために、多言語能力を必要としている。社会はますます重要となるこの課題を解決するために、個々人による複数言語の習得を促す必要がある。そのためには語学教育と語学習得に対する政治的理解が必要であり、

1) 西川長夫：『フランスの解体？ もうひとつの国民国家論』人文書院，1999，p.300

2) 2001年欧州多言語年記念国際シンポジウム「言語の多様性」（2001年5月11日，東京，国際交流基金フォーラム）／駐欧州委員会代表部，EU加盟15カ国大使館および文化会館，国際交流基金，朝日新聞社の共催

3) Albert Raasch: 「Mehrsprachigkeit öffnet Türen」

全般的な意志<volonté générale>と相まって、世界に開かれた構想を教育政策において実現していかなねばならない。こうした発想の転換が授業の実践と言語理解にどのような影響をもたらすか、いくつかの具体例が示している。又逆に、語学の授業と実践が国際化された世界への扉を開くことができ、またそうあらねばならないことも示されてる。』⁴⁾

我が国でも、折に触れ外国語能力の重要性は以前にもまして強調されているが、近年、英語の重要性のみが強調される傾向があるように思う。一方で、多くの言語関係の専門家、あるいは国際的に活躍している人々が、外国語教育の画一化は、価値観の画一化をもたらす危険があるとし、一つの言語のみに偏らない多言語教育の必要性を叫んでいる。その論拠は、概ね上にあげたラッシュ氏の論拠と軌を一にするものである。

アルベルト・ラッシュ氏は、上記の講演の最後で

「多言語能力は、ほんの少しの例外を除いて、市民全員に期待することはできないので、適切な教育行政が必要となり、多くの種類の外国語を学ぶ機会が提供されなければならない。もし教育へのこうした要求が満たされるなら、複数言語を使える市民が社会の言語能力を作り出すとあってよいだろう。ある国で多言語能力が存在するならそこにはマルチ文化性も存在する。これは社会のマクロ的能力であり、今日、社会が存続するために多くの文化と関係を持っている中で、相手を理解し、相互に了解するための前提である。一つの言語と一つの文化に閉じこもることは、社会の発展を妨げ、個人の可能性も狭めてしまい、国際平和も阻害する。』⁵⁾

とのべ、多言語能力は容易に達成できるものではなく、多くの種類の外国語を学ぶ機会を与える適切な教育行政が必要であること、それが、ひいては個人と社会の発展、社会のマクロ的能力、国際理解を可能にし、国際平和につながることを強調している。

ところで、我が国の言語教育の現状を多言語教育（教育制度というシステムの中であり、自ずから制約もあり、又それを取り巻く経済的、文化的、政治的環境の影響もあり、理想的な多言語教育というのは不可能であるが、一つの言語あるいはいくつかの言語のみに偏らない教育という意味でこの言葉を使っている）の観点から見た場合、現状はどのようなものであるのだろうか。それは英語以外の外国語教育の現状をみることになる。

(2) 日本の大学における英語以外の外国語教育

日本においては、戦後新制大学の発足以来、英語以外の外国語教育は、第2外国語として主に大学で行われていた。これは、旧制高等学校が、新制大学の教養課程として吸収され、そこにおいて行われていた英語以外の外国語教育（ほとんどがドイツ語とフランス語）が、大学の一般教養科目として行われるようになったことによる。

戦後大学基準協会の大学基準によって「学部・学科にかかわらず2つ以上の外国語に

4) Albert Raasch: 「Mehrsprachigkeit offnet Türen」 引用は当日配布された日本語訳の p. 1

5) 同上 p. 10

6) 大谷泰照: 「諸外国における外国語教育改善の方向」 in 『小学校からの外国語教育』 研究社, 1997 p. 47

ついてそれぞれ 8 単位以上の授業を必ず用意しなければならない」⁶⁾と定められていたが、1980年代初頭の教養単位縮小に伴って、大学での外国語教育は一か国語でもよくなり、英語以外の外国語の履修を徐々に必修科目から外す大学も多くなった。第 2 外国語を必修として維持した大学でも、必修単位数の削減をするところが多かった。

その後 1991 年に行われた大学の設置基準の一部改定による大綱化によって、カリキュラム編成の自由度が大幅に拡大されることになり、外国語教育に関しては、各大学の自由裁量に任されるようになって以来、外国語、特に英語以外の外国語が多くの大学で、選択必修へ、あるいは自由選択科目へと移行し、その結果、かなりの大学で履修者数が減少した。又、必修単位として堅持している大学の中でも、様々な理由から単位数を削減するところが多くなった。その理由の一つは、大学院の新設や、大学院重点化等による教員の外国語担当コマ数の不足によるものもある。

ただ、その間、それに平行するかのようになり、複雑多様化する国際的あるいは社会的現実を反映して、中国語、韓国語、スペイン語などを新たに開講する大学も多くなり、それ迄大学における未習外国語の独壇場だった感のあるドイツ語・フランス語というヨーロッパの主要言語に偏しがちであった言語の選択範囲がひろがり、多様な外国語の教育が行われるようになるという評価すべき面もあらわれてきた。

また、以前に比べて、教育の在り方についても様々な反省と模索がなされ、教育的配慮の行き届いた授業を提供する工夫が多く外国語担当者でなされる現象も広く出現している。

しかし、1990年代の終わり頃から、急速に普及したインターネット上で英語の需要が増したこと（実際はインターネット上の情報の約 60%程だけが英語だという報告もある）、また国際的なコミュニケーションの手段としての英語の必要度が増したこと、特に科学部門で英語が「リンガフランカ」として格別に有用性をもつ言語になっていることから、英語の習得が絶対優先事項とみなされるあまり、現在第 2 外国語を必修としている諸大学内部でも、理系学生については、英語以外の外国語に学生がエネルギーをつぎ込むよりも英語教育の強化（英語教育の強化はむしろ大切である）に外国語教育を収斂させたほうが効率的によいという考えから、80年代90年代に大幅に削減された理系の学生の未習外国語の必修単位をさらに削減するべきだという意見、さらには現在 2 つの外国語を必修として堅持しているところでも、英語以外の外国語の履修を必修からはずすようにという要望があがることがしばしばあると聞く。実際、そうした大学の中で学部によっては必修科目から第 2 外国語を外したところもでてきている。その結果当該学部・学科での履修者は一桁になったという事例もいくつか耳にしている。

我が国において戦後から伝統的に大学教育が担っていた英語以外の言語教育は、単位数・必修科目としての存在という観点からみて、後退していると言わざるをえない。

英語が、国際的なコミュニケーションの手段として、もっとも汎用性のある言語になっていることは、共通認識になっており、英語の十分な習得は必要不可欠なことであり、今後も、より有効な教育方法を模索して、そのレベルアップをはかる努力がなされなければならないことには変わりはない。しかし、英語以外の外国語履修者が以前より少なくなっている現実、履修しても、単位数の削減等のため、大学段階でほんの導入部のみでのさわりだけを勉強するにとどまる学生が以前より圧倒的に多くなっていることは問題ではなからうか。

大学における英語以外の外国語教育は、戦後の大学教育が担っていた、すべての大学生

に2つの外国語という義務規範はなくなっており、現在は当該大学の自発性のみ任せられている結果、各大学内の様々な要因によって左右されることになり、大半の大学で、必修単位数等から見る限り、大きく後退し、今後も各大学の良識という不安定な要素にその基盤がおかれているのが現状である。

ところで、教室の現場では、年毎に、英語以外の外国語に対しても、コミュニケーションの手段として、学ぶからには意欲的に取り組もうとする学生の数が増えていることを実感している。国際化の潮流の波の中で育ってきたこれらの学生たちはメディアをとおして、あるいは、近年増え続けている身の回りにいる日本在住の外国人・外国人留学生を通して、英語以外の外国語（日本語）を立派にマスターした人々の存在を身近にしており、ある文化・社会の内実に向けるにはその言語を学ぶことが必要であるということをそういう人々から無意識のうちに感じているのであろう。

また、彼らの育った時代は、すでに、人、もの、サービス、資本の往来が国民国家の垣根を越えて盛んになっており、様々な文化や社会の中で生きている人々の存在を身近に感じられるため、英語以外の言葉もマスターして、様々な文化・社会とそこに生きている人々への自分の通路を豊かにしたいと思っている学生は以前より格段に増えてきているように思う。高校まで、ただひたすら訳読の英語ばかりを語学として学び、学校での語学の授業に表面的にはモチベーションを示さない学生でも、ずっと以前の学生の中に少なからず存在していた、「外国語は学ぶ必要がない、日本語だけで十分だ」という確信に満ちた自国語中心主義、あるいは外国語といえば、英語で事足りるという外向きのモノリンガリズムからは解放されているように感じる。また、外国に対するいたづらなコンプレックスや優越意識からも自由になっているように思う。

ところで、九州大学全学教育自己点検・評価委員会では2001年12月に卒業を控えた4年生に全学教育（九州大学では一般教育をこのように呼んでいる）についてのアンケート調査を行った。質問項目は40に及び、回答は次の5段階を設定し、学生の評定を求めている。

- (5) そのとおり (4) どちらかと言うとそのとおり
 (3) どちらとも言えない (2) どちらかというところでない
 (1) そうでない

その中の一つに次の質問がある。

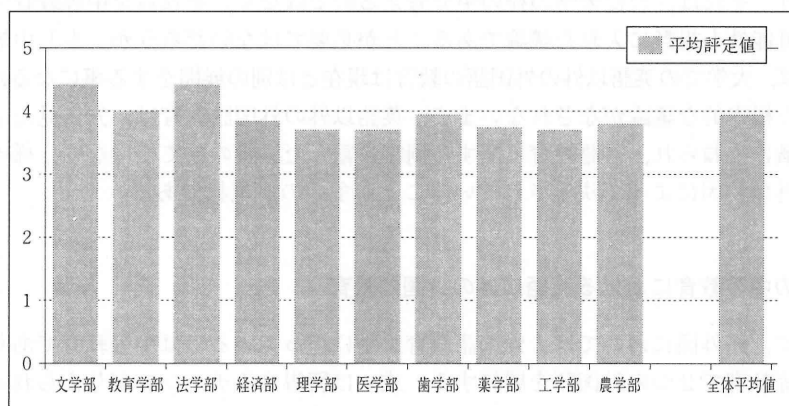
「今、あなたは、英語以外の外国語の能力は大切なことだと思っていますか？」
 アンケートの回答者は1487人で回答者は4年始全体の約3分の2である。上記質問に対する各学部の回答者数と平均評定値を以下の表にまとめてみた。

	回収数	平均評定値		回収数	平均評定値
文学部	36	4.42	医学部	100	3.75
教育学部	40	4	歯学部	40	3.93
法学部	101	4.42	薬学部	39	3.77
経済学部	43	3.86	工学部	594	3.73
理学部	245	3.72	農学部	249	3.83
			合計	1487	3.94

各学部の総数に対する回答者数のおよその割合は、以下のようになっており、理系の学部の回答者数の割合が圧倒的に多く、文系・理系の間に大きな不均衡があるのは残念である。

	回答者の割合		回答者の割合
文学部	21%	理学部	71%
教育学部	71%	医学部	100%
法学部	34%	歯学部	63%
経済学部	14%	薬学部	49%
		工学部	64%
		農学部	93%
文系回答者率	23%	理系回答者率	72%

わかりやすくするために、各学部の平均評定値と全体の平均評定値を棒グラフに次のようになる。



全体の平均値は、3.93で、「3：どちらともいえない」以上で、「4：どちらかと言うとそう思う」にきわめて近い値を示している。すべてに学部においてその評点の平均が3.72以上で、文系の文学部と法学部は4.42と一番高い数値を示している。注目したいのは、理系の学部においても、その平均（3.78）から見ると、「どちらかというと必要だ」に近い数値を示し、英語以外の外国語の能力もどちらかというと必要だと感じていることがわかる。

ちなみに、英語に関する質問

「今、あなたは、聞き、話し、読む、書くの英語の運用能力は大切なことだと思いますか？」

に対する全体の平均評定値は4.8である。各学部の平均評定値はすべて4.5を越え、当然のことながら高い数値を示している。英語以外の外国語に関しては英語ほどの高い数値を示していないのは予想されたことであるが、理系の学生でも、英語以外の外国語に関しても、その必要性を感じている度合いが決して低くないことがわかる。ややもすれば、英語でことたりるといわれている理系の学生でも英語だけで事足りるとは思っていないということがこのアンケート調査結果で読み取れるのではなかろうか。英語にのみ外国語教育を集中

させようとしているのは、現代の若者達とは異なる生育環境と時代的背景を持ち、彼等よりも文化的多様性に関わっていない大人の側からのみの論理と言えるのではないだろうか。大人は若者がこれから生きていく世界をもっと見据えねばならないのではないだろうか。

ただ、一般的に、英語以外の外国語も身につけたいと思っけていても、実践的な外国語の習得のために時間やエネルギーをそそがねばならないという自覚を持ち合わせている学生はごくわずかである。また、勉強したいと漠然と考えていても、必修でない場合あえて選択して学習する学生はわずかではない。外国語習得のような、履修者自身の努力と勤勉さが特に求められる科目については、必修でなかった場合、あえて選択して学習する学生はわずかである。国立大学でも、必修からはずしたいくつもの大学の工学部等で、一桁しか履修者がいないというケースがおこっている。必修であることの意味は大きいといえる。又、新しく学ぶ外国語学習に関しては必修単位数も習得上大きな影響を持つことになる。必修単位数を減らしたり、安易に必修から外すことは大きな問題である。大切なことは、英語以外の外国語教育をこれからの日本でどのように行うべきかという根本的な議論が必要であろう。それは、ただ大学の枠の中で考えるのではなく、それらを中等教育で開始するという可能性も視野に入れた議論であることが必要ではないだろうか。もし中等教育で開始すれば、大学での英語以外の外国語の教育は現在とは別の展開をする事になるだろう。そのような根本的な議論がなされないまま、英語以外の外国語教育は、先に見たように各大学の良識に委ねられ、言語教育に関する洞察に富んだ議論の果てではなく、様々な、言語教育以外の要因によって決定されていることが多いのが現状である。

(3) 日本の中等教育における英語以外の外国語教育

ところで、諸外国においては、外国語教育を主に担っているのは中等教育であり、一般的に、中等教育で2つの外国語を履修する、或いは習得するチャンスが与えられるケースが多いようである。(伝統的に初等教育から外国語を教育を開始している国もあり、又近年、中等教育でのみ外国語を教育を行っていたヨーロッパの国々あるいは中国や韓国などでも、初等教育から外国語教育をはじめている国もあるがそのことは本稿ではふれない。)従って英語以外の外国語教育も主に中等教育で行われていることが多いようである。

管見によるとアジアの国でもタイや韓国では、英語以外の教育が中等教育で行われている。韓国では現在高校で、ドイツ語、フランス語、スペイン語、日本語、中国語、ロシア語、アラブ語を第2外国語として選択できる。

我が国の中学・高校における英語以外の外国語教育の現状はどのような状況にあるのだろうか。戦後の大学基準協会の大学基準による「学部・学科にかかわらず2つ以上の外国語についてそれぞれ8単位以上の授業を必ず用意しなければならない」という義務規範の消滅、必修単位数の削減、あるいは、選択科目への移行等、英語以外の外国語教育の軽減化に連動して、中等教育が第2外国語の基礎教育の受け皿としての役割をはたそうとする傾向がみられるのであろうか。そうであれば、伝統的な英語以外の外国語の教育の開始の場が徐々にシフトしているとみて、今後のあり方について、長期的展望の中で、具体的

かつ有効な対策を考えることができることになる。

人の往来が地球規模で盛んになった現代では、特に中等教育において、英語以外の外国語も学習する機会を与えられ、大学では、その知識を深化させる教育へとシフトすることが望ましいのではないだろうか。大学教育が普及したと言っても実際の進学率は約50%であり、残り半数の高校生は大学に進まない道を選んでいる。中等教育で開設されればより多くの人々が英語以外の外国語を学ぶチャンスが与えられることになる。よく言われる、日本の中等教育における画一化に風穴をあける一つの大きな契機となる可能性も期待できる。言語教育の観点から見ても、言葉の教育は比較的早期のほうがよいし、言語習得と相即不離な国際感覚や異文化理解も早いほうが望ましいし、大学教育は、それを引継ぎ、レベルアップした教育を展開することができる。

我が国の中等教育における英語以外の外国語教育に関しては、白山利信氏の論文集『日本の中等教育における英語以外の外国語教育』⁷⁾がある。全国規模で綿密な調査を行った浩瀚なものであり1999年に出された。英語以外の外国語の開設の理念・経緯の叙述、現状の綿密な報告及び問題点などの指摘をふくみ、中等教育における英語以外の外国語教育、国際交流についてのまとまった貴重な資料を提供してくれる。また2001年に発表された山崎吉朗氏の「中等教育における英語以外の外国語教育についての調査分析」⁸⁾も中等教育における英語以外の外国語教育の推移と現状を把握するのを可能にしてくれるありがたい論文である。ここでは、この2つの労作をとおして中等教育における英語以外の外国語教育の現状を概観してみよう。

山崎氏によると戦前の中等教育における英語以外の外国語の歴史は明治2年に小学校が開設されたときに、外国語の科目としては、仏、独、蘭が設置されたのに始まるが、明治12年に廃止され、明治19年の中学校令により、「第1外国語は通常英語、第2外国語は通常独語または仏語」となった。一時第2外国語は、国語、漢文に代わるが、同34年には「外国語は英語、独語、仏語とす」となり、中学校での語学教育の中で、確乎たる地位をしめていたという。⁹⁾

第2次世界大戦後は、外国語教育の対象言語は、中学・高校では、いくらかの例外（そのほとんどがフランス語とドイツ語）をのぞいて、ほとんどの学校で英語だけになっており、すでに見たように、それ以外の外国語は大学で行われることになる。

ところで、白山氏は、近年、国際理解教育の一環として、英語以外の外国語科目を開設する高等学校が著しく増加していることを報告している。次のページの表「高等学校における英語以外の外国語科目設置校数の推移」は白山論文に掲載された文部科学省初等中等教育局高等学校課資料に基づいた1986年から1997年までの外国語教育実施校数の推移に、山崎氏が「中等教育における英語以外の外国語教育についての調査分析」で新たに報告されている99年分を加えたものをまとめて表にしたものである。¹⁰⁾

7) 白山利信編、東京大学大学院米重文樹研究室、平成11年9月

8) 「フランス語教育29」日本フランス語教育学会2000-01、66-76

9) 同上 p.67

高校において英語以外の外国語教育としては伝統的にフランス語、ドイツ語がごく一部の私立の高等学校で行われていたが、次の表にみるように、この約10年間あまりで、近隣国の言語の開設校が増えている。中国語が約8倍、朝鮮・韓国語が約16倍で飛躍的に増加していることがわかる。白山氏も述べているように、国際理解は近隣の国からという考えをもって、高等学校校が積極的取り組み始めていることが伺える。開設されている言語は全国で24語にも及び、以前から開設されていたのはほとんどフランス語とドイツ語のみだった事実からすれば大きな飛躍といえる。フランス語やドイツ語、スペイン語といったヨーロッパの言語もふえている。ロシア語もきわめて緩やかにではあるが増えていることがわかる。そうした新しい潮流は高等学校において提供される外国語の多様化が試みられていることとして評価すべき事実である。(ペルシャ語以下の14言語に関してはそれぞれ1校のみとなっているが、その中の13言語は、すべて慶応義塾式高等学校(埼玉)による開設であるという。)

高等学校における英語以外の外国語科目設置校数の推移

外国語名	1986	1988	1990	1993	1995	1997	1999
中国語	46	71	111	154	192	303	372
フランス語	75	89	109	128	147	191	206
朝鮮・韓国語	7	14	24	42	73	103	109
ドイツ語	43	54	63	73	75	97	131
スペイン語	19	21	32	40	43	68	76
ロシア語	2	4	6	11	20	21	23
イタリア語	4	4	3	4	5	7	7
ポルトガル語	1	1	2	2	2	5	6
スウェーデン語	1	1					
イスパニア語							1
ペルシャ語					1	1	1
古典ギリシャ語					1	1	1
古典ラテン語					1	1	1
サンスクリット語					1	1	1
ヘブライ語					1	1	2
アラビア語					1	1	1
スワヒリ語					1	1	1
トルコ語					1	1	
モンゴル語							1
インドネシア語							2
タイ語							1
ベトナム語							2
ビルマ語							1
マレー語							1

10) 上記白山論文 p.27, 上記山崎論文 p.67

次に、公立と私立にわけてこの英語以外の主要6言語のこの10年あまりの進展をみてみよう。

両氏が上記文部科学省資料に基づいて作成した私立・公立別の設置校数に関する表を基に、1986年と1999年の主要6言語について比較するために以下の表にまとめた。¹¹⁾

高等学校における主要6言語の公立・私立別設置校数
(1986年 1999年)

外国語名	公立/私立	1986	1999
中国語	公立	19	251
	私立	27	121
フランス語	公立	26	113
	私立	49	93
朝鮮語	公立	4	84
	私立	3	49
ドイツ語	公立	17	84
	私立	26	47
スペイン語	公立	7	55
	私立	12	21
ロシア語	公立	1	15
	私立	1	8

いずれの言語についても公立校の増加幅の方が、私立校のそれと比べて大きくなっている。公立高校での中国語は13倍、韓国・朝鮮語は21倍という伸び率をしめし、それぞれ私立の4.5倍、16倍を大きく上回っている。誰もが経済的に無理なく就学できる公立高校での英語以外の外国語への取り組みが活発であることはこれも評価すべきことである。

しかし高等学校全体の数から見れば、公立も私立もふくめて、英語以外の外国語を開設している高校はごくわずかではなく、普及しているというにはほど遠いことを、次の頁の表¹²⁾がしめしている。

白山氏が叙述している、個々の学校における英語以外の外国語開設にかかわった当該者の篤い志、並々ならぬ努力や労力などには敬服するばかりである。制度的保証が与えられない中で、個々の組織や個人が、独自で行わなければならない大変さはいかばかりであろうか。翻って、そうした制度的バックアップなしでも、困難を引き受けながら開設している事実は、教育の現場で、教員達が英語以外の外国語も学ぶチャンスを生徒に与えることの重要さを感じていることの証左でもある。しかし、全体から見ればそうした学校数はわずかではないことが次の表でわかる。

さらに、実際に学習している高校生の数についていえば、学習できる生徒は、開設され

11) 上記白山論文 p.29, 上記山崎論文 p.67

12) 上記白山論文 p.5

公立・私立別設置校の各全体校数における比率

1997年7月1日現在

1	中国語	公立	4.8%	201校/4,181校
		私立	7.8%	102校/1,315校
2	フランス語	公立	2.4%	101校/4,181校
		私立	6.8%	90校/1,315校
3	朝鮮・韓国語	公立	1.5%	64校/4,181校
		私立	3.0%	39校/1,315校
4	ドイツ語	公立	1.3%	55校/4,181校
		私立	3.2%	42校/1,315校
5	スペイン語	公立	1.1%	47校/4,181校
		私立	1.6%	21校/1,315校

文部科学省資料に基づき白山氏が作成したもの

た学校において、国際学科の生徒だけ履修可能という場合が多く、その割合はもっと低くなり、白山氏は、1997年時点で、全高校生の1000人に8人にすぎないと報告している。

教育の機会均等、公平さという観点からみると、この数字は、高等学校において外国語教育が多様化していると言えるにはほど遠いといわざるをえないであろう。

中学校における英語以外の外国語教育に関しては、白山氏の報告によると1997年現在全国で30校で開設され、提供される言語は全部で、フランス語、スペイン語、ドイツ語、中国語、朝鮮・韓国語である。のべ履修者数は2,787人で、開設されている学校はすべて私立であったが、1999年には中高一環教育の公立高校一校で中国語とハングル語が選択必修科目として開設されているということである。¹³⁾ 開設校数も履修者数も全体にしめる割合は高等学校の場合よりさらに遙かに低くなっている。

多くの言語関係の専門家、あるいは国際的に活躍している人々は、外国語教育の画一化は、世界をみる価値観の画一化をもたらす危険があるとして、中等教育からの多言語教育の必要性が説いている。たとえば

藤原五雄氏は「英語単一言語主義は多様な文化を圧殺し画一化する側面があることも見逃してはならない。真の文化は個別文化や多様な文化の内実に迫ることによって初めて可能となる。その基点となるのはいうまでもなく言語であり、言語教育である。画一的、表面的な文化を相対化し、複眼的場文化理解への視点を獲得するためには英語以外の外国語の捨得が不可欠である。¹⁴⁾」と指摘しているが、このような見解は様々なバリエーションで多くの人々によって述べられている。

しかし、上記の中学校、高等学校全体の現状を見る限り、それらの意見が中等教育には反映されていないといっているのではないだろうか。確かに公立高等学校において中国語

13) 上記白山論文 p.16-25

14) 「報告1」 in 『国立五大学言語文化部・言語文化研究院シンポジウム報告書 大学における外国語教育の存在意義－初習外国語を中心として－』名古屋大学言語文化部、2001. p.3

を開設している学校数は13年間で13倍になっている。朝鮮・韓国語は21倍になった。その倍数だけを見る限り、進展は著しいといえるが、それは全体数から見た場合にはわずかな数でしかなく、それを享受する生徒の数は、全体からみればごくわずかで、普及しているというにはほど遠いのが現実である。サンプルあるいは実験的試みは、それが数年後には多くの人々に行き渡るといふ見通しとそれに対する対策が具体的に講じられていなければ、それは、サンプルとしてしか存在してなく、広く実践されているという証にはならない。

ところで、白山氏によると、文部科学省は国際化に対応した高等学校における外国語教育の多様化を推進する立場から、1991年度より、英語以外の外国語教育の指導に係わる企画、内容、方法などについて、2年期限で調査研究を行う外国語教育多様化研究協力校を毎年指定し、委嘱による学校単位の事例研究を行っている。¹⁵⁾ その指定校の推移を山崎氏は先にあげた論文で文部省の資料に基づいて以下の表として報告している。¹⁶⁾

指定校数は1993年をピークに減少し続けており、このプロジェクトも、英語以外の外国語教育の普及のための制度構築の展望を持ちながら実践されているというものではなさそうので、より活発化するであろうという見通しは期待できそうにない。

外国語教育多様化研究協力校指定校の数の推移

平成3・4	4・5	5/6	6・7	7・8	9・10	10/11/(12)	11/12
2校	2校	17校	11校	9校	4校	5校	1校

文部科学省初等中等教育局高等学校課資料に基づいて山崎氏作成

上に見たように高等学校においては、以前より活性化の兆しはあっても、ほんの一握りの生徒しか英語以外教育を受けるチャンスは与えられておらず、また、将来的にも制度的バックアップがなされ、多くの高校に定着するという見通しはないようである。

ところで、我が国の社会の中では、姉妹都市交流、姉妹校提携もふえ、以前より地方行政レベルや民間の国際交流、草の根国際交流の機会が多くなってきた。アジアの言語を様々な形で学ぶ人も増えている。多言語学習の状況は、地域社会の中で以前より活発化している。しかし、それがどんなに活況を呈しているように見えても、それを享受しているのはほんの一握りの人々、そしてそのほとんどは大人である。筆者は国際交流が盛況を極めているころ、五大学の大学生を対象として行われた異文化接触のアンケート調査における九大の学生のアンケート調査の結果を分析したが、大半の学生が異文化にふれたのは学校であったという結果をえた。¹⁷⁾ 学校教育は、この分野できわめて大きな役割を背負っていると言える。外国語教育はなおさらである。

日本の社会の中をみても、都市や地域において、異なる出自・生活様式・言語・文化を持つ様々な国の個人・集団が定住する現象も広く見られるようになり、多民族・他文

15) 上記白山論文 p. 2

16) 上記山崎論文 p. 69

17) 田中陽子：「九州大学のデータを見る」 in 『大学生と異文化接触—国立五大学大学生の異文化接触の実態および意識調査—』1995、北海道大学言語文化部、pp. 82-88

化社会が形成されつつある。これから少子化社会の中で、さらに多くの外国人の労働者も増えると予想される。アイヌ語、在日韓国語、沖縄語等以前から日本に存在している日本語以外の言語も含めて多言語的状況はすでに、国内においても、大なり小なり構成されているにもかかわらず、ほとんどの生徒が中等教育においては外国語教育に関しては、英語のモノリンガリズムという状況にあり、それ以外の外国語を学ぶチャンスは多くの生徒に与えられておらず、将来においても、制度的保証の見通しはなく、個々の学校の熱意のみ任せられているという現状ではある。そうした個々の努力によって、山崎氏も言うように、外国語教育の多様化は今後も進んでいくことだろうが、相変わらず制度的バックアップのないままでは、その普及は遅々として、一般的な普及にはいつまでもほど遠い状態であり続けることになり、大きな変化を期待する事はできないように思う。

太田晴雄氏は、「異文化との接触や出会いを一部の青少年の体験に終わらせるのではなく、より多くの子供の共通財産として、子どもの教育に生かすという点で、学校の果たすべき役割は大きいものがある。・・・国際化が招来するのは異質な文化が混在し、異なる文化を背景とする人間がぶつかり合う社会である。学校はこうした<国際社会>に生きる子供たちに対して、<意識的かつ計画的に異質との出会いとふれあいの場と機会を豊かに持つように、その制度的あり方と中身の改革を図っていくこと>が求められよう。」¹⁸⁾と述べているが、制度的あり方の根本的検討は、外国語教育についてはそれ以上に必要であると考ええる。日本以外の国々での外国語教育について知ることもそのための一つのプロセスとして大切だと考える。

(4) EU の言語教育支援：理念と対策についての瞥見

2000年夏、筆者がおとずれたフランスでは、至る所に多言語表示が目立っていた。ノートルダム寺院の入り口の注意書きは、以前より言語数がふえ、日本語も含めて5カ国語の表示があった。スーパーで売られている食品の包装には、びっしりとEU加盟国の11の言語の説明書きがついていた。

梶田孝道は論文「分裂と統合のヨーロッパ」において、
「均質なヨーロッパが形成され、共通の社会空間としてヨーロッパが自覚されるにつれて、それを前提とした形で地域の‘文化的多様性’が見直され、尊重されるような議論が目立ってきた。」¹⁹⁾と述べているが、まさに、多言語表示に、その議論の息づかいと帰結を感じるような気がした。

EUは教育分野での協力関係の成立当初から、人の自由な往来は、ヨーロッパ市民間で実際にコミュニケーションできなければ、事実上は可能でないということ、互いの言語と文化の知識は、コミュニケーションの成立の前提であるべきものとして認識されてきた。20世紀に2度も戦場となったヨーロッパの国々では戦争を再び繰り返さないためには、国

18) 太田晴雄：「日本における国際教育」 in 『日本人の国際化―「地球市民の条件を探る」』 澤田昭夫・門脇厚司編、日本経済新聞社、1992、p.244-245

19) 梶田孝道：「分裂と統合のヨーロッパ」 in 『ヨーロッパ統合と文化・民族問題』 西川長夫・宮島喬編、人文書院、1996、p.258-259

際理解の努力をすることがもっとも肝要で、特に中学生レベルでの国際理解が必要であるという認識から、第2次世界大戦後、学校では近隣諸国の外国語教育に力をいれ、国を越えた学校間交流を実践してきた。EU 建設の起源となったのは、ドイツ・フランス間で戦争を2度と繰り返さないことを願って創出された「戦争につながる石炭と鉄鋼を共同管理しようとする欧州石炭鉄鋼共同体」²⁰⁾であり、その平和共存の理念をヨーロッパ全体に広げ、2度と戦争が起こらない世界を築こうという意志がその出発点にあった。多言語教育による平和共存という理念はその延長線上にあるわけである。

現在、EU では、言語の多様性を維持するために、EU 加盟国の人々が、母国語以外にヨーロッパの言語を少なくとも2つマスターすることを推奨している。特に学校における言語教育の重要性を強調し、加盟15カ国すべての子供達が小学校段階から外国語教育を開始し、すべての加盟国に義務教育終了時迄に母語以外の EU の言語2カ国語を学ぶことを推奨している。(もちろん、ヨーロッパ以外の言語学ぶことを妨げることではない。)

(1960年代から中等教育で第2外国語の習得と提供言語数を増やす努力をしてきたフランスでは、この EU が推進する2カ国語教育に精鋭に対応し、1998年からすべての中学3年次の生徒(年齢としては日本の中学2年次に当たる)に2つ目の言語(外国語あるいは地域語)が必修となっているが、筆者が何人かの高校生に聞いたところ、ヨーロッパの言語を学ぶようにと言われたことはないと言っていた。)

そのために、EU の欧州委員会は言語教育の改善と向上のための国家間連携プロジェクトを支援するプログラムを創出し、多言語教育の促進を図っている。EU 市民の複数言語教育を EU は大きな課題と目標にしている。

ところで、各国の通貨が事実上消滅し、ユーロ貨幣による完全な通貨統合の実施が始まる2002年1月1日を前にして、EU の行政機関である欧州委員会は欧州評議会との共催で、その前年の2001年を「ヨーロッパ多言語年」として特化し、ヨーロッパ域内の様々な言語習得を推進するための様々なイベント、企画等の支援を展開した。ヨーロッパの遺産である文化と言語の多様性(同一国内における多様性も含めて)に人々の関心を向け、お互いの相違を尊重しあいながら共生していくためには、互いの言語を習得する事により、様々な文化の他者に開かれた個人の形成と個人の職業の可能性の拡大、そしてそれらを通して個人の人生の充実をはかることの重要性と必要性(EU が推進している取り組み)を広くアピールするためであった。

この「2001年ヨーロッパ多言語年」を記念して、欧州委員会の中の、Eurydice という EU における教育に関する情報連絡組織は、EU 加盟国・欧州自由貿易連合、加盟希望国29カ国(1998年現在で29カ国)の学校における言語(外国語・地域語)教育白書とでもいうべき『ヨーロッパの学校教育における外国語教育』²¹⁾という本を出した。ヨーロッパ諸国で

20) 増田正：「EU 統合の将来」 in 『EU 世界を読む』小倉・有沢・吉野編，世界思想社，2001，p.44

21) *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Eurydice, 2001

この資料集は Eurydice のホームページから入手できる。<http://www.eurydice.org/>

は、主に中等教育において、(そして近年は早期言語教育として小学校から)言語(外国語・地域語)教育を行っているが、その諸相(外国語教育の歴史的概観、1998-1999年度における各国の学校における地域語教育、外国語教育に充てられる時間・提供される外国語・教育方法・カリキュラム、言語教育の動向の概観、語学教員の養成と採用、再研修、移民家族・少数地域言語の子供の母語教育のための支援等)に渡る資料集にもなっている。そして、この本の最終章の第6章は、1990年からスタートした言語教育推進のためのプログラム、リングアプログラムの10年間の実績の報告と概観となっている。

ここでは、主に、先にあげた『ヨーロッパの学校教育における外国語教育』の6章に依拠しながら、EUの多言語教育推進のための取り組みとリングアプログラムの大まかな概観をみでみる。リングアプログラムの中の詳細についてはふれないが、多言語教育普及のためのリングアプログラムにおけるアクションの一つとしての1995年から開始された外国語教育アシスタント制は、多言語教育普及のための措置として特に興味深いので紹介しておく。さらに、各国での中等教育で提供される言語について瞥見してみる。

ーリングアプログラムー

EUの行政機関である欧州委員会は、多言語教育を推進するために、1989年に先にあげたリングアプログラムを採択し、1990年に実施に移した。このプログラムは国家間の言語教育に関する連携プロジェクトを支援するものであり、その目的は、「多言語能力が、明日のヨーロッパ市民に大切な数々の能力や資質と相即不離であるという確信に根差し」「質量ともに、ヨーロッパ連合の中での言語教育を改善すること」²²⁾であった。多言語教育の促進のため、ヨーロッパ連合の公用語の中で使用頻度の少ない言語に関するプロジェクトに優先権を与えることが明記されている。

リングアプログラムに先立って1987年に始まったエラスムス計画は、最初のEUの教育プロジェクトで、高等教育機関の学生と教員を対象とするものである。国を越えた協定を結んでいる高等教育機関の学生を対象に、留学費用の一部を支給するものである。高等教育機関(大学以外の高等教育機関も可能)の学生と教員の共同体域内での移動性を推進してヨーロッパレベルでの高等教育の拡充をはかるプログラムであるが、その目的の一つは、言語が話される国へ行きその言語を習得することである。現在EUのほとんどの大学がこのプログラムに参加している。(1987年から1999年迄に70万人の学生がこのプログラムの恩恵を受けている。)

さてLinguaプログラムに関して瞥見すると、1990-19994年の第一期に以下の5項目を目的にスタートした。

- (1) 語学教員養成機関の提携による教育の促進と語学教員の海外研修のための奨学金
- (2) 語学教員の研修の支援
- (3) 職業世界での言語能力の促進
- (4) 言語習得のための若者の交流

22) 前掲書 p.174

(5) あまり普及しておらず、教育の機会も少ない言語の教育のための教育教材・機材の開発、並びに補助的措置

となっている。

1995年からのリングアプログラムはより包括的な学校教育分野に関わるソクラテスプログラムと、職業教育に分野に関わるレオナルドプログラムに横断的に関わるプログラムとして組み込まれ、強化された。先にあげた、エラスムスプログラムもこのソクラテスプログラムの中に組み込まれ、リングアプログラムもこれに関与している。

近年 EU 以外の加盟希望国もこのプログラムに参加しており、ブルガリア、チェコ共和国、エストニア、キプロス、ラトビア、リトアニア、リチュアニア、ハンガリー、ポーランド、ルーマニア、スロベニア、スロバキアの公式言語も現在はこのプログラムの支援対象言語になっている。

2000-2005年の第2段階のソクラテスプログラムとレオナルドダビンチプログラムにおいてもリングアプログラムは言語学習と多言語習得の促進を遂行方針として採用している。ソクラテスプログラムの中では、小・中・高の学校教育を対象にした、国家を越えた学校間の連携アクションを支援するコメニウス、高等教育機関を対象にするエラスムス、成人教育あるいは他の教育コースによる教育を対象にするゲーテンベルグのアクションを通して実行されることになる。ここでもあまり普及しておらず、教育の機会も少ない言語の教育のための国家横断的プロジェクトに優先権が与えられている。

リングアプログラムの中のアシスタント制は1995年に開始した。これはヨーロッパのいくつかの国々の間で以前からある2国間協定で行われている語学教育アシスタント制とはかなり性質を異にするものである。先にも述べたように、リングアプログラムは、プログラムの対象言語の中でも、使用頻度が少なく、教育の機会も少ない言語に関するプロジェクトに優先権を与えることが明記されているが、この語学教育アシスタント制は、以下に見るように、特に使用頻度の少なく教育の機会も少ない言語にかかわるものに特化している側面がある点で、リングアプログラムのアクションの中でもユニークなものである。

このリングア・アシスタントには2つのカテゴリーがある。第1のカテゴリーのアシスタントは外国語教員を志し、受け入れ学校でまだ教えられていない言語を話す人を対象としている。期間は3-8ヶ月で、旅費、受け入れ国の物価に応じて決められた生活費が支給される。アシスタントは受け入れ学校で、自らの教育方法を改善し、また、受け入れ国で、自らが将来教えることになる言語のブラッシュアップをはかることができると同時に、受け入れ学校と地域に「彼らの存在なしには享受できない言葉と文化をもたらすこと」になり、生徒達が彼らの言語に触れ、興味をもちかつ学ぶ機会を持つことで、ヨーロッパのあまり知られていない他の文化への感受性を培い、偏見をうち破ることを目的としている。1998年からは先に見たソクラテスプログラムに参加している EU 以外の国々の外国語教員志望者と初等・中等教育の学校もリングア・アシスタント制に関与できることから、多様性はいっそう促進されることになった。第2のカテゴリーのアシスタントは、ソクラテスプログラムに参加している31カ国すべての国へ行くことができる。この場合、あまり普及していない言語が主要言語である国へ行くことを奨励するため、必ずしも、外国語教員を目指す人でない場合もアシスタントとして行けることが例外的措置としてとられている。

このカテゴリーの人は、未来の外国語教員である場合もあるが、そうでない場合はむしろ現地で言語を習得するあるいはレベルアップを図ることが主な目的となっている。こうした、2つのカテゴリーのアシスタントの存在によって、受け入れ学校は、教育プログラムに新しい言語を補足することができたり、授業にネイティブスピーカーを導入できたり、既存の言語の教育の改善をはかったりすることができる。このアシスタント制への参加者による評価報告によると、アシスタントにとっても受け入れ学校にとっても、実り多いものという結果がでており、このプログラムへの参加者・学校数も増えているということである。

(5) EU諸国の中等教育における言語（外国語・地域語）教育

1976年にヨーロッパ文部大臣機構は、すべての生徒が少なくとも1つのヨーロッパの言語を学ぶこと、又、教員と外国語教育アシスタントの外国での研修期間を容易にすること、加盟国に実際的な言語教育と学習を促進するための計画を実行に移すように要求していた。

1983年、欧州理事会は、EU加盟国で、外国語教育を推進し、奨励し、サポートする事の必要性を確認し、1984年にはヨーロッパ文部大臣機構は、外国語教育の新しい飛躍のための数々の勧告をだしたが、その中でも、生徒達が、義務教育終了迄に、母語以外の2つの外国語を習得し、その後の教育段階でその水準を保持することができるようにする必要性を特に強調し、加盟各国に奨励している。各国の言語教育の実状は様々であるが、この推奨に、徐々に沿うような方向に向かうべく、各国は、それぞれの国の実状に応じてそのための現実的努力を行っている。²³⁾

Eurydice の調査による、EU15カ国の公的書類に記載されている義務教育における必修第1・第2外国語は（1998-1999年度）は次のページの表のようになっている。²⁴⁾

この表ではその言語の必修化がすべてに行き渡った場合にのみ第1外国語に関しては①、第2外国語に関しては②として表に現れている。言語の種類に関しても同様である。従って、たとえばドイツにおいて、約30%の生徒が通うギムナジウムにおいては、言語数は表に現れているよりもかなり多いがそれはこの表には反映されていない。

次頁の表に表された事柄以外を補足する説明、あるいは1998-1999年度以降の改革等については以下のとおりである。²⁵⁾

イタリアに関しては、2001年5月11日東京で行われた欧州言語記念シンポジウム「言語の多様性」において、言語学者であり、文部大臣であるトゥッリオ・デ・マロウ氏によると²⁶⁾「母語以外に現代の言語をできれば小学校から」というEUの推奨をイタリアでも2001年から徐々に実行に移し始めたということである。6才からヨーロッパの言語1つを学び

23) *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire* p. 173

24) *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire* p. 95 の表をもとに作成した。

25) 言及のないものに関しては前掲書に依拠

26) Tullio De Mauro 氏講演：「L'Europa delle lingue／多言語のヨーロッパ」講演内容の日本語訳が配布された。欧州多言語年記念シンポジウム「言語の多様性」（2001年5月11日，東京），国際交流基金フォーラム

始め、10才から第2外国語を勉強始めるようにしているという。その2カ国語の一つは英語とされているが、第1外国語は英語である必要はないということである。

フランスに関しては、フランスの文部省書類を通して見てみよう。

フランスは1960年代から第2外国語が中等教育の普通コースでは必修となっていた。1965-66年次の中学3年次生、4年次生（年齢としては日本の中学2年生と3年生にあたる）の67.3%が第2外国語を選択しており、1997-98年には88.9%にもなっていた。²⁷⁾

公文書に記載されている義務教育における必修第1・第2外国語（1998年/1999年度）	
ベルギー（仏語圏）	ドイツ語①英語①オランダ語①
ベルギー（独語圏）	フランス語①
ベルギー（蘭語圏）	英語①②フランス語①②
デンマーク	英語①
ドイツ	英語①フランス語①
ギリシャ	ドイツ語②英語①②フランス語②
スペイン	リストは作成されていない。原則としてどの言語も開設可。
フランス	英語①②ドイツ語①②スペイン語①②イタリア語①②オランダ語①②ポルトガル語①②ロシア語①②デンマーク語②ギリシャ語②その他①②（アラブ語・中国語・現代ヘブライ語・日本語・ポーランド語・トルコ語（トルコ語は第2のみ））／第2言語としては13才から外国語と地方語を選択できる。
アイルランド	言語教育は必修ではない。フランス語・ドイツ語・スペイン語・イタリア語ラテン語・ギリシャ語・ヘブライ語が選択科目として提供されている。
イタリア	スペイン語①ドイツ語①英語①フランス語①ロシア語①
リュクセンブルグ	ドイツ語①フランス語②（英語は第3外国語で必修）
オランダ	英語①スペイン語②フランス語②イタリア語②ドイツ語②ロシア語②その他②（アラブ語・トルコ語）
オーストリア	英語①②フランス語①②イタリア語①②スペイン語②ロシア語②その他①
ポルトガル	スペイン語①ドイツ語①英語①フランス語①
フィンランド	1999年から言語を指定していない。理論的にはすべての言語を学べる。 第2公用語は義務教育の間に学ばなければならない。
スエーデン	英語①スペイン語②ドイツ語②フランス語②その他② スエーデン語以外の言語が母語の場合その他の中にその言語が含まれる。 その言語は最低5人が求めれば開設されなければならない。表にある言語以外の外国語でもかなりの数の生徒が要求し、先生がいれば教えられなければならない。
イギリス （イングランド とウェールズ地方）	ドイツ語①スペイン語①フランス語①イタリア語①オランダ語①ポルトガル語①ロシア語①デンマーク語①ギリシャ語①その他①（アラブ語・ベンガル語・中国語・グジャラティ語・現代ヘブライ語・ヒンズー語・日本語・パンジャビ語・ウルドゥ語・トルコ語） ／学校は少なくともEUの公式言語を1つ開設しなければならない。この条件を満たせば、National curriculum に示されている19のどの言語でも学べる。）
イギリス （北アイルランド）	スペイン語①ドイツ語①フランス語①イタリア語①その他①（アイルランド語）
イギリス（スコットランド）	スペイン語①ドイツ語①フランス語①イタリア語①

1998年からは、すべての中学3年次（日本の中学2年生）から第2外国語あるいは地域語が必修となった。

外国語の選択肢は1980年代から徐々に増えて、現在第1・第2外国語として何らかの形で（当該学校ですべての言語が提供されている訳ではない）中等教育に提供されうる言語は前頁の表にあるように15カ国語（中学校では12カ国語）である。さらにそれに加えて、9つの地域語とアラブ語が第2言語として認められる。又高校では、第3外国語も自由選択として希望者は選択できるようになっている。これらの言語はバカロレア（中等教育の最終試験であり大学入学資格試験でもある）の言語の試験として保証されている。1989年から実験的に開始された小学校の高学年（年齢としては日本の小学4・5年生に当たる）における外国語教育は2000-2001年度にはほとんどの生徒に実施されることになったが、教えられる外国語に関しては、英語以外の言語も、希望者があり開設条件を整えば学ぶことができる。英語のクラスが圧倒的に多いが、それでも、2000-2001学年度において、5クラスに1クラスがドイツ語を開講している。それに続いてスペインとが1.8%のクラスで、イタリア語が1%、アラブ語、ポルトガル語がそれぞれ0.5%以下ではあるが開講されている。²⁸⁾

上記で補足説明した国以外の国に関しては『ヨーロッパの学校教育における外国語教育』に基づいて見てみる。²⁹⁾

ドイツは1970年代にギムナジウムにおいて、第1外国語を英語としていたことにより疑問がだされ、ギムナジウムで提供できる言語はすべて第1外国語として可能であるとされた。70年代半ばからギムナジウムにおける外国語数は増え続けているという。2000年には11の外国語が提供され、中等教育の最終試験でそれらの選択が可能になった。³⁰⁾

スペインでは、1970年の教育一般法において、6才から9才までの小学校の第一段階で、フランス語と英語が選択科目になる。その他の外国語はそれに加えられてもよいことになっている。

フィンランドでは、1970年代に、国の他の公用語に加えて、英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語の中から必修第1外国語として選ぶことが出来るようになっていたが現在は言語は指定していない。

オーストリアでは1983年から小学校において近隣の国々の外国語がカリキュラムに組み入れられた。

フィンランドでは1985年以来小学5年生から、最も学習者の多い英語に加えてもう1つの外国語を選択科目として学ぶことが推奨されるようになった。

ポルトガルでは1989年の改革により外国語の選択肢が増え、その中の一つを必修科目と

27) 「L'évolution de l'étude des langues vivantes dans le seconde degré depuis trente ans/Note d'information 96. 40」Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche と「les langues vivantes dans le seconde degré en 1999-2000/Note d'information 00. 40」による。フランスに関する資料は、すべて <http://www.education.gouv.fr> あるいは <http://www.eduscol.education.fr> を通して入手している。

28) 「La diversification des langues vivantes à l'école」Ministère de l'éducation nationale/Direction de l'enseignement scolaire - 22 janvier 2002 <http://www.eduscol.education.fr/D0070/diversification.htm>

29) *Enseignement des langues étrangères en milieu scolaire* p.62 p.95

30) *Enseignement des langues étrangères en milieu scolaire* p.62

して小学校の第2段階・第3段階で選択必修として、選ばなければならないようになった。

イギリス（イングランドとウェールズ地方）では60年代に外国語教育における言語多様化が様々な公的文書で推奨されたが、1988年になって、やっと政府によって正式に、学校と地方教育当局が第1外国語としてフランス語以外の言語を学ぶ生徒の割合が増えるように推奨するようになった。しかしながら、法規によって、選択の幅が広がられても相変わらずフランス語が最も多くの生徒によって選択されているという。1995年イングランドでは、外国語学習を特化する学校が導入され、そこでは外国語の選択肢が広がった。

現在表に見るようにイギリスでは、ヨーロッパの言語を最低1つ必修として学ばばベンガル語、グジャラティ語、ヒンズー語、パンジャビ語、ウルドゥ語等きわめてマイナーな言語も原則的には学ぶことができるようになっており、中等教育で学べる総言語数は19になっている。

スコットランドでは、1989年から、文部省が地方当局と学校にフランス語以外の外国語教育も行うように勧めている。

オランダでは1991年に中等教育の職業準備教育コースをのぞいた MAVO, HAVO, VWO 3つのすべてのコースで³¹⁾、従来の言語に加えてスペイン語、アラブ語、トルコ語、ロシア語（ロシア語は HAVO, VWO のみ）の授業を学校が用意できれば試験科目として選択できることになった。同時に、生徒が外国語科目にばかり集中した選択をするのをさけるために、中学・高等学校では3カ国語の選択を上限とした。しかし、最終試験を必修科目以外の科目で受けることもできるし、試験に追加科目として外国語も選択できることになっている。1999-2000年の高等学校における新しいカリキュラムの導入によって、HAVO, VWO ではイタリア語が選択できるようになった。

デンマークでは1994年に *Folkeskole*（7才から16才までの公的教育機関）の改革によってフランス語が第7年目から導入され、ドイツ語とともに選択可能になった。

ギリシャでは1993-1994年に中学校で第2外国語が必修となるのに伴って言語の選択範囲が広がりフランス語、ドイツ語も選択出来るようになった。

スウェーデンでは、1994年から、第2外国語はフランス語・ドイツ語・スペイン語が初めて同じように選択できるようになった。

フィンランドでは、1996年から5年にわたる国家プロジェクトが、外国語（言語）の多様化と促進をめざしてたちあげられた（Kimmoke プロジェクト1996-2000）。

このように学校教育における言語（外国語）の提供の多様化の傾向はほとんどの国で見られるが、スウェーデン（7才から）、デンマーク（10才から）、オランダ（10才から）、ギリシャ（9才から）では英語を必修第1外国語と定めている。一方リエクセンブルグでは、1912年からドイツ語とフランス語が小学校から必修科目である。

スウェーデンでは、移民に関して「いかなる子供も、その母国語が何語であろうと、スウェーデン語と平行して、その母国語を学校で教えてもらう」権利を有するとされており、スウェーデンモデルとして注目されているという。³²⁾

31) MAVO（4年コースで職業専門学校に進学する資格を取得できる）HAVO（5年コースで高等職業専門学校へ進学資格取得）VWO（6年生で大学に進学できる）

以上見たように、EU 諸国では、それぞれの国の言語教育の伝統の延長線上で、中等教育における外国語教育において、2カ国語習得を推進するための努力がなされている。当然のこととして提供される言語はEU域内の言語が優先的であるが、必ずしもヨーロッパの言語に限られているわけではなくヨーロッパ以外の言語も提供している国もかなりある。

我が国の学校教育では全く取り上げられない地域・少数言語教育に関しては³²⁾、ヨーロッパ閣僚会議は1987年に、EUの中での地域・少数言語の文化に関する決議をとり、加盟国に、特に次のような様々な措置を執るよう勧告している。

- 関係する言語地域におけるすべての教育段階において、地域・少数言語の教育を正式に認める。
 - 上記の目的で創設された、授業、学校を正式に認める。
 - 地域・少数言語の教員養成に特別に注意をはらい、定められた措置を執るための教育手段を供与すること。
 - 地域・少数民族言語に関する教育の様々な可能性についての情報が行き渡るようにすること。
 - EU加盟国の地域・少数民族のグループが他の加盟国文化共同体の労働市場へのアクセスを容易にするために、様々な証明書、職業能力証明書を提出できるようにする。
- 1992年には、欧州評議会で「地域・少数言語ヨーロッパ憲章」が採択された。それによると、EU加盟国は、生徒の保護者が要求し、希望する生徒の数が十分な数に達すれば、地域・少数言語で教育する、あるいは教育の一部を行う、あるいはその言語の教育をカリキュラムの中に入れることが要求されている。地域・少数言語に関して、各国から寄せられた資料によると、多くの国が、上記の推奨事項を満たしているという。

関係する地域の教育システムの中に地域・少数民族言語が導入されるための基準は国によってさまざまである。スペインのようにバスク語、カタロニア語、ガリシア語をすべての学校に義務化しているところもあれば、各国で、開設のための<法律上の義務の発生>の条件を規定している場合、あるいは<法的に開設可能>な条件を設定している国等様々である。<法律上の義務の発生>には、次のようなケースが設定されている。保護者の要求によって/最低限の生徒数/十分な資金/十分な数の教員の存在国によって上記のいずれか、あるいはいくつかを満たされれば、開設のための法律上の義務が発生するようになっているのがフランス以外の国々である。「最低限の生徒数」は、ベルギーのように16人、デンマーク10人としているところもあるが、ドイツは数字は明示していないといったように様々である。<法律上の義務の発生>とは、当該地域・少数言語を「教育言語」として、あるいは、「正式な教科」として開設せねばならないことを意味している。フランスでは、学校あるいは所管官庁の決定により<法律上可能>となる。それは、基準が満たされた場合、「教育言語」として採用する、それが出来ない場合は其れ、何らかの適切な支援措置をとることが勧められていることを意味している。

32) Tullio De Mauro: 「言語の多様性」 p. 8

33) この部分は *Enseignement des langues étrangères en milieu scolaire* p.22-26 によっている。

(6) 結びに代えて

いずれもきわめて大雑把なものでしかなかったが、日本の学校教育における英語以外の外国語教育の現状を概観し、文化と言語の多様性を尊重しながら統合を進めている EU の言語教育の理念と実践の一端と、多言語教育に配慮した言語教育を推進している EU 諸国の現状の一端を見てきた。EU と EU 諸国の多言語教育への配慮は、国内の少数・地域言語も射程に入れたものであり、20世紀後半から注意と関心が向けられ始めた「言語権」という考え方を反映したものである。

冒頭でも述べたように、EU は現在一定の枠組みの中での国家間の垣根を低くした統合体であるが、EU という枠組みを外してそれを世界へと広げて考えてみたとき、それが「次の時代の人々の生活の構成原理に深く関わっている事も確かである」³⁴⁾ という認識に立つ時、不十分な形であれ、その多文化・多言語主義への格別の深い配慮と模索の姿勢は、ともすれば、目先の効率主義の言説が幅を利かせがちで、深い洞察と理念の上に成り立っているとは考えにくい我が国のこれからの言語教育を考える上で、学ぶべきことは多いと考える。

34) 西川長夫：『フランスの解体？ もうひとつの国民国家論』人文書院，1999，p. 300

Aperçus de l'état actuel de l'enseignement des langues étrangères¹⁾ au Japon et dans les pays membres de l'UE et du plurilinguisme recommandé par l'UE

Yôko Tanaka

Ces dernières années, au Japon, on insiste sur l'importance de l'enseignement de l'anglais devenu l'outil le plus utile dans la communication internationale. Il en résulte que l'enseignement des autres langues étrangères est en baisse très nette par rapport aux années précédentes dans les universités qui s'en chargeaient depuis la fin de la dernière guerre mondiale.

En effet, bien que le nombre des langues proposées dans les universités ait augmenté, le nombre d'unités de valeurs obligatoires consacré à l'enseignement de ces langues a diminué fortement.

Vient s'ajouter à ce phénomène, le fait qu'un certain nombre d'universités ont supprimé le caractère obligatoire de la seconde langue étrangère.

Parallèlement, on assiste ces dernières années à une augmentation très marquée du nombre de lycées qui lancent des programmes d'enseignement de ces langues. Cependant au niveau national, le pourcentage reste faible. De plus, comme il n'y a ni obligation ni perception d'aides institutionnelles, on peut difficilement envisager la généralisation de telles pratiques.

Nous devons en conclure qu'au Japon l'enseignement des autres langues est en régression. Ce phénomène peut être attribué à plusieurs causes, mais la plus importante, nous semble-t-il, est la manque de considération profonde du sens et du but de l'enseignement des langues étrangères.

Dans cet article, après avoir brossé un aperçu de l'état actuel de l'enseignement des langues étrangères excepté l'anglais au Japon, nous aborderons le plurilinguisme dans l'enseignement des langues recommandé par l'UE, les idées qui le soutiennent et les actions en vue de sa concrétisation et pour finir, l'état actuel de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire dans les pays membres de l'UE. Cela ne signifie pas que nous considérons comme idéal ce qui se fait dans l'UE et ses pays membres. Ils connaissent des limites et des problèmes, mais leurs prises de consciences respectives en matière d'enseignement de langues étrangères devraient être une source d'inspiration en ce qui concerne nos futures actions au Japon.

Cette prise de conscience est vitale dans une perspective future, les frontières devenant floues et le nombre d'étrangers coexistant à l'intérieur du Japon ne cessant d'augmenter.

1) hormis l'anglais