

BICS-CALP 区分についての覚書

Reconsideration of BICS-CALP distinction

宇都宮 裕 章

Hiroaki UTSUNOMIYA

(平成 15 年 10 月 1 日受理)

Abstract

This article attempts to reconsider the widely-held theory by Cummins, i. e. BICS (basic interpersonal communicative skills)-CALP (cognitive academic language proficiency) distinction, within the context of teaching Japanese as a second language (TJSL). Although the distinction once suggested a strong argument against the old pedagogical idea that learning a second language (L2) resulted in intellectual retardation, it did not include any clear concept of language proficiency. This is the ambiguity which led many scholars to countercharge that the theory should be refined and clarified with reference to socio- and psycho-linguistic factors. Since this problem has not been solved, teachers of JSL have many questions and some anxiety when it comes to application of the theory to their classroom situations. This article suggests that there may be a fault in four aspects of the BICS-CALP definition: acquirement of L2, language proficiency, the interrelationship between language and cognition, and factors for academic achievement. Analysis attempts to clarify where the ambiguity exists in this theory and why its interpretation differs among scholars. It is not that the theory is never effective in TJSL environment but that further refinement might make it more useful or practical.

1 はじめに

第2言語（以下「L2」と略す）としての日本語（Japanese as a Second Language, 以下「JSL」と略す）に関する学習理論は、狭義に考慮すれば現在発展途上にあると言って良い。日本語教育の歴史を通して、国内の少数言語集団の増加・多様化という事態を迎えたことがかつてなく、L2と母語（以下「L1」と略す）との関係が含意する潜在的な事柄、換言すれば、諸外国が直面しているような深刻な内容について、議論が未成熟のまま現在に至っている。

理論の出自がどこであれ、それが教育的に高い効果や価値として顕現すれば運用上問題はない。しかしながら、国外からの理論に関しては十分な吟味が行われない傾向にある。一定の効果と確立性（妥当性と信頼性）があるために、安易に、研究者サイドは推奨する、実践者サイドは応用する、といった行為に繋がりがやすい。特に、本稿で議論していくカミンズの諸理論については、多くの場を取り上げられる一方で、それに接した日本語教育の指導者たちからいくつもの疑問や不安の声が上がっている。次に列挙するのがその代表的なものである¹。

1. L2 を簡単に習得する学習者に特別の手当ては必要あるのか、ないのか。
2. どこまで日本語を指導すれば良いのか。
3. 教科の言葉を指導したいが、それは何なのか。
4. 日本語を教えることで、L1 を喪失してしまうのではないか。
5. 教科の学習には、時間がかかるのか、指導が極端に難しいのか。
6. L1 による教科教育を受けられない学習者は、成績が上がらないのか。

上記の事柄は理論の解釈から生じているものとも推察されるが、理論そのものが持つ脆弱性に起因している可能性も考えられる。そこで、本稿では、カミンズが提唱した理論の真意を明かし、理論が含む問題点について議論していく。

2 BICS-CALP 区分の背景

BICS-CALP 区分登場前の 1970 年代は、北米でバイリンガル教育の是非が厳しく問われていた時代であった。特に、ピアジェ派の研究者によって知的発達と言語に依存しない側面が強調されて以降、学力と言語の関係を否定的に捉える風潮が広まっていた。その先鋒となったマクナマラによる「2つの言語に通じること（バイリンガリズム）は学力的発達に何の効果も及ぼさない（Macnamara, 1970）」という主張の背景にも、60 年代に盛んに行われた IQ テスト分析による「1つ以上の言語を習得することが混乱を生じ、知能の遅滞を引き起こす」という調査結果があったのである。

しかし、70 年代の論文でカミンズはバイリンガリズムに対する上記の風潮に疑問符を付けて行く。1973 年の論文（Cummins, 1973）では、バイリンガルの状況に対して「言語的」と「非言語的」側面を厳密に区別し、これまでこの区別なしに非言語的側面（すなわち知能面）が研究されてきた結果、誤解が生じていたと述べた。続く論文（Cummins, 1976）で、先行研究の主張と自身（や周辺）の研究での結論とがバイリンガル教育の是非に対して正反対になっていることに触れ、先行研究には 1) L1 話者と L2 話者を厳密に区別していない、テストを L2 のみで行うといった方法論的な欠陥がある、2) 経済的・社会的に低い階層の 2 言語話者のみを対象に調査し、社会文化的要因を考慮していない、として反論した。同時に、「バイリンガリズムは肯定的にも否定的にも作用する」というその後の敷居仮説確立に繋がる説を示し、データ食い違いの根拠を示した。

彼の 70 年代に行った研究は、一貫して、バイリンガリズムの支持と、その理論的・実証的根拠を示すところにあったと言える。その理論的成果が「敷居仮説（Thresholds Hypothesis）」と「発達相互依存仮説（Developmental Interdependence Hypothesis）」であり、実証への提唱が「バイリンガル教育の相互交渉モデル」（Cummins, 1979）だったのである。

敷居仮説は、バイリンガリズムの発達に段階があるという仮説で、学習者自身の知的な発達がバイリンガリズムの成否を分けているとするものである。この仮説により先行研究におけるバイリンガルの子どもが示した学力遅滞が表面上の L2 の様相にではなく、L1 での学力的な面の不十分な習得にあったことが明らかになった。さらに、カナダのイマージョンプログラムの成功（Peal & Lambert, 1962）や知的能力の高いバイリンガリズムの子どもたち（Ianco-Worrall, 1972）等の根拠にもなった。また、発達相互依存仮説は、L1 と L2（の能力）がバランスを保って発達することが学力的な発達に良好な影響を及ぼすとする仮説で、L1 での学力が L2 での学

力と高く相関している調査結果（Lambert & Tucker, 1972）等を説明した。そして、これら 2 つの仮説を基盤として（言語文化的）背景・（言語的知識・言語学習の動機付けという）入力・（言語能力と言語学習への動機付けが示す）過程・（指導法や教師の態度という）教育的援助、といった要素を総合的に考慮することがバイリンガル教育の成功には欠かせないとする主張（バイリンガル教育の相互交渉モデル）を行った。こうした研究成果を経て、学校と家庭を分離せずに学習者の環境そのものを考慮する教育政策の提唱へと向かっていくことになる。

3 BICS-CALP 区分とその展開

学力の発達にとって L1 と L2 が相関していることは先の仮説で明らかにしていた。しかし、なぜ相関するのかを明確にする必要があった。そして、言語と学力を別々に捉えることを否定してきたカミンズ自身の立場上、言語のどの側面が学力と関係しているのかも示さなくてはならなかった。BICS-CALP 区分はこのような状況の中で提唱される。

3.1 基本的な理論の提唱

カミンズのその後の活動基盤ともなった論文が、1980 年に発表された（Cummins, 1980b）。これが世界的にも大きな反響を呼び、現在でも多方面で引用されるものとなっている。この論文により、BICS と CALP の区分が定義付けられた。

まず、言語能力一般を、発音・文法・語彙といった誰の目にも見える能力と、心理学的なテストや学力調査などによらないと明らかにならない認知的な能力とに区分し、前者を対人交渉の場面で使用される言語の表出、後者を場面での支えのない学術的状况で行われる言語の操作、とした。これが、BICS（Basic Interpersonal Communicative Skills（一般的には「伝達言語能力」と訳される））と CALP（Cognitive Academic Language Proficiency（一般的には「認知・学力言語能力」と訳される））の区分である。この区分を行うにあたっては、パートとデュレイ（Burt & Dulay, 1978）の学習者に関する「自然な会話課題」と「言語操作課題」の違いや、チョムスキー（Chomsky, 1965）の「言語運用」と「言語能力」の区分などを参考にしている。さらに、オラー（Oller, 1980）の言語能力に関する「表面的」と「深層的」（general factor of language proficiency）の区別など、他の研究者も似たような分割をしており、当時は区分自体を不自然なものとする環境ではなかったと言えるだろう。したがって、BICS を表面上の能力、CALP を潜在的な能力とする、いわゆる「氷山モデル」は極めて受け入れやすいモデルとなっていった。

この区分は、カミンズ自身が英語 L2 学習者に対して行った調査（Cummins, 1980a, 1981）によって強力に支持されている。その調査結果とは、英語 L2 学習者の BICS は英語を L1 とする一般生徒の BICS に 2 年ほどで追いついたが、前者の CALP は後者のそれに 5 年から 7 年かけないと追いつくことができなかった、というものである。この結果は、言語能力に 2 つの違いがあることが示されて初めて説明可能となる。

BICS-CALP 区分を明確にしたことで、言語能力と学力の関係が顕在化した。そして、結果的に教育現場における学習者たちに向けられた誤解を解くことにもなった。具体的には、言葉を上手に話せない学習者は知的能力も低いという見方や、言葉を流暢に操れるのにテストの点が悪いのは生得的に学習能力がないためだという見方を否定し、根拠を示すことができたのである。カミンズによれば、2 つの見方は完全に矛盾するものであり、そうした考え自体が受け入

られないことになる。前者については BICS-CALP の区分をせずに言語能力＝知的能力とした誤解、後者については CALP 習得の難しさを考慮しないことから生じた誤解であるという説明ができる。

この区分に続いて、カミンズは共通基底能力（Common Underlying Proficiency）モデルを示す。L1 と L2 は水面下の部分で CALP を共有し、表面の部分では L1 と L2 の異なった様相、すなわち BICS として現れる。L2 学習者は比較的早い時期に会話能力を身に付けることが知られてきたが、それは表面上の能力が学力に関係ないため（一般的に会話能力は学校環境外の豊かな言語環境にさらされることによって身に付くため）だと考えられた。その一方で、学力の習得には限定的な環境を必要とする。しかし、同じ限定的環境にあっても高度な L2 能力を身に付ける者もいればそうでない者もいることは広く知られており、高度な L2 能力を身に付けた者は L1 においても高度な能力を持っていたということも明らかにされていた（Wong-Fillmore, 1979）。カミンズの卓見は、CALP をそうした L1・L2 能力に潜在しているものに帰し、言語の違いに起因させなかったことにあると言えるだろう。

さらに、共通基底能力モデルに加えて、学力発達の可能性を示すことを目的とした相互依存理論（Interdependence Theory）が提唱された。この理論は、L1 の CALP と L2 の CALP は共通するだけではなく、お互いに依存の関係にあると規定したものである。70 年代の敷居仮説の展開で生まれたものでもあり、当時彼自身が行った調査（Cummins, 1979）や、他の調査（Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976）もこれを立証した。

新しい理論提唱の最も大きな影響は、バイリンガル教育の有効性を確立したことにある。ここにおいて、2つ（以上）の言葉を教育することが知的発達に悪影響を及ぼすという考えが否定され、適切な環境さえ与えられればモノリンガル（1つの言語しか話せない者）より高度な能力を持つようになる可能性が、理論上もそして実践上も示されたのである。

3.2 理論の統合

BICS と CALP が明確に 2 分割できるものでないことは、カミンズ自身も区分の提唱をしたときから把握していた。特に、区分に対する批判が 2 分割の定義や妥当性に及ぶに至って、区分のより明確な根拠を示す必要が生じた。加えて、当時アメリカで行われていた移民等の子どもたちに対するバイリンガル教育の実践と評価の改善を促すために、教育的環境を加味した理論を提唱しようとした。それが、1982 年の論文（Cummins, 1982）となって結実する。

ここでカミンズは、言語学習に「場面の中での言語活動／場面を離れての言語活動」という側面と「認知力が必要な言語活動／認知力が不必要な言語活動」という側面があることに着目する。これらの区分は結果的に、先行する言語学者による区分（Bruner, 1975（communicative/analytic）；Olson, 1977（utterance/text）；Donaldson 1978（embedded/disembedded thought and language）；Bereiter & Scardamalia, 1981（conversation/composition））を発展させた形となっている。前者は、周りの状況や表情・身振りといったものの支えがある活動と、そうしたものが得られない活動の差である。つまり、学習者を取り巻く「外的・入力的」要因である。一方後者は、挨拶やおしゃべりなど意識せずとも自動的に行うことができる言語活動と、作文や方程式を解くといった高度な認知力を必要とする活動の差と規定される。つまり、学習者が持つ「内的・属性的」要因である。外的要因を「場面への依存・非依存（context embedded/reduced）」として横軸に、内的要因を「認知力

要求の高低 (cognitively demanding/undemanding)」として縦軸にとり言語活動の様相を表した図は、その後のカミンズの論述に度々登場する (Cummins, 1984; Cummins, 1992; Cummins, 1996)。

ここに至って BICS と CALP が高い一般性を持つ文脈の中に位置付けられた。すなわち、BICS を「場面に依存し認知力要求度の低い能力」、CALP を「場面に依存できず認知力要求度が高い能力」とし、これら 2 つが場面と認知力の連続性の中で捉えられることを明らかにしたのである。

この図はカミンズいわく、「言語能力と学業達成度の関係 (Cummins, 1982: 6)」を示すものとされた。そして、言語能力と言っても、BICS のように学業の達成度に関係なものと CALP のように学力と深く結びつくものがあることを明確にした。BICS は、日常頻繁に接し特別な思考を必要としないために L2 学習者はこれを短期間で習得する。一方、CALP は、学校教育現場でしか接することができない上、数々の課題をこなすのに仮説を立てる、推論する、評価する、一般化する、分類するといった認知力を必要とする。そのために習得に時間がかかると考えられた。このような L2 学習者の特性を加味していくと、L1 と L2 の様相を示した共通基底能力モデルの根拠になることが分かる。つまり、目に見える場面と自動的な思考に依存する言語の特性は L1 と L2 で異なるが、場面が存在しない状況と各学習者が持つ高度な思考能力は言語の違いではなく共通したものである（そのため高度な学術的内容を別の言語でも理解できる）という主張に繋がってくる。また、L1 で CALP を習得していればその能力は容易に L2 に転移しそうでなければなかなか転移しないという調査結果 (Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976) や、日本人・ベトナム人移民の子どもにおける L1 と L2 の学習言語間の高相関 (Cummins et al., 1984) という結果を、CALP の上記で述べた特性で説明することができる。したがって、相互依存理論の背景ともなっている。これで実質上、カミンズが提唱してきた理論が統合されたことになる。

4 反論が意味する区分の問題点

カミンズの理論に対してはいくつかの反論があったが、そのいずれもがカミンズからの反駁を受け、理論の再解釈で説明が与えられた。様々な批判的反応を引き起こしたのにもかかわらず、基本的な理論的枠組みは 80 年代から変化していない。そうした意味では強固な理論であると言える。しかしながら、それら反論に内在する特徴を吟味していくと、冒頭で述べたような疑問がなぜ生じるのかが見えてくる。本節では、代表的な 4 つの反論を取り上げ議論する²。

4.1 過剰な反応

カミンズが提唱した理論はそれまでのバイリンガル教育に対する考え方を根本から問い直すとしたものであった。そのため、教育政策を集中的に批判し、教育の実践現場を軽んじているかのような（実際に指導されている L2 での内容を無視するかのような）印象を与えた。さらに、社会政策的な事柄や教育的な条件（それらの不備等）を強調せず主として学習者の言語の能力に焦点を当てた議論だったため、学校での成績をあたかも CALP だけで（認知力の向上が究極の目標であるかのごとく）捉えようとするスタンスにも、学力遅滞の原因を生得的な能力に起因させているようなスタンスにも映ったのである。初期の反論は主として、このような状況の是正を目指したところと、カミンズの理論を十分に理解していないところから生じていた。

エデルスキーら (Edelsky et al., 1983) からの反論は、やや上の色彩が濃い。争点が分か

りにくい、彼らの反論を絞り込むと次の3点になる³⁾。

- 1) 言語教育は学習者の状況を差別的に扱ってはならない。
- 2) 学力はテスト等の調査で測れるものであるという前提を持つべきではない。
- 3) CALP-BIGSの定義が自己矛盾を持つことに加え、2つの区分に妥当性がない。

まず、カミンズの理論は一見、移民等に対する言語教育の場合はL1に接する機会を優先的に保持しL2教育は後日で良い、イマージョンのような言語教育の場合はL2に接する機会を多くしL1教育はその後に行っても悪影響がない、という学習者の状況による言語教育論を展開しているような印象を与える。この印象を踏まえた1)の反論の趣旨は、学習者の状況は一人一人異なるのが当たり前であるから、L1とL2に関して日常会話の言葉を持ち出して時間を差別的に考慮するより、学力に関する言葉そのものを最優先して全ての学習者たちに提供すべきである、といったところにある。

また、高度な学力を身につける可能性に言及するのは良いが、その学力が調査によって明らかになった部分の学力であると断言しているようにも見える。2)の反論は学習者の学力遅滞を学習者自身に帰するような議論の不適切性を指摘したものである。さらに、理論の背景となった調査データが、ア) (良い結果を得るための) バイアスがかかったもの、イ) 独立変数を一定の定義の下で使用せず一般化をしてしまったもの、ウ) 調査で用いたテストが全てL1話者の理解に基づいたもの (L1話者自体をテストするもの)、であるとしてデータ自体の信頼性を批判した。

そして最後に、認知・学力言語能力 (一般的な文脈) で学業達成度を定義する教育実践の環境 (当時の潮流) にあって、学業達成度で認知・学力言語能力 (CALP) を定義する自己矛盾を突いた批判が3)である。加えて、伝達の側面 (BIGS) においても認知的な能力 (例えば、比喩・推論・メタ言語使用など) を要する上、「伝達」と「学力」の間に明確な線引きをすることは不可能であるとして、BIGS-CALP区分の定義そのものに疑義を示した。

こうしたエデルスキーらの批判は多くの示唆に富むものであったが、焦点が絞りきれておらず、代替案の裏付けに弱さがあったため、次のようなカミンズらからの反駁 (Cummins & Swain, 1983) を受けることになった。

イマージョン等での多数派環境におけるL2学習者 (majority students) であれ、移民教育等での少数派環境におけるL2学習者 (minority students) であれ、学業上の達成度は教育的な手当てと学習者が持つ社会・言語環境との関係で決まる。したがって、ある学習者を経済的・社会的な立場だけで評価したり、表面上の言葉の能力だけで評価したりするべきではない。これを論じるために学習者の違いに言及したのであって、学習者の能力と経済的・社会的な立場が関連していると述べたのではない。こうして、自身の主張を通すことを目的にカミンズの議論の一部を一般化し (修辭的に) 扱ったとして、1)の反論を退けた。

2)の反論は、学力テストが真の学力を測るものとしては問題が多いという大雑把な捉え方を、カミンズらが行った調査の不適切さにも当て嵌めるという曲解が生み出したものである。「学力=学力テストの成績」とは述べていないにもかかわらず、あたかも調査で得られた結果がCALPだと特定化してしまっている。標準的な学力テストとカミンズが行った調査が高い相関を示した事実は、CALP提唱の背景となっても定義ではない。さらに、種々の学力テストを「無意味」と規定する理由がない (一部の能力だけを測っているのは事実であるが、その全てを「いけないもの」とする総論化をしている)。調査の手続きを正しく追えば分かる通り信頼性

は反論の根拠にならず、データ批判の大部分は手続きの正当性の是非を認識していないことから生じているとして、2) も反駁された。

さらに、CALP は学力遅滞に関係するものであるが、エデルスキーらが言う単独の要因ではなく、個々の学習者に備わる属性の 1 つである。CALP は学業達成度に関係のある言語能力のことで、テスト等で得られる学業達成度とは定義していない。同じように、BICS も「日常会話能力」とは言っていない。むしろ、BICS と CALP は別々の能力でなく（認知力と場面との間で）密接に関係があるとこれまでも述べてきた。このような主張で、3) の反論も退けられた。

エデルスキーらの議論は当時の世論的な部分も含まれ、カミンズ理論の不十分な吟味から生じていたことは確かであろう。しかしながら、BICS-CALP の定義が学力との関係について、また、言語との関係について、さらに教育方策との関係について曖昧な部分を含んでいたことも事実である。1) や 2) のような反論は、区分が社会的な要素や教育的な要素を熟慮せず言語能力の規定をしてしまったところから生じたものと考えられる。3) については認知と学力と言語の間の結び付きがはっきりしないことから発生したと推測できる。しかし、調査結果をあまりにも見事に説明できる理論であったことも相まって、理論そのものの欠陥がなかなか見えにくくなっていた。この点に気が付いた研究者は少なくなかった。

4.2 二方面からの指摘

1984 年に出版された『Language Proficiency and Academic Achievement』(Rivera, 1984) は、1981 年にバージニア州で開催された「言語能力の評価に関するシンポジウム (LPA)」での議論をまとめたものである。ここに掲載されている反論の中でも、ジェネシー (Genessee, 1984) とカネール (Canale, 1984) のものは、それぞれ異なった観点からの議論であり、当時のカミンズ理論の不備を的確に指摘している。前者は主として社会的要因に対する考察がなされていないという指摘、後者は BICS-CALP 区分そのものの妥当性に関する指摘である。

ジェネシーは、まず「言語能力」と「学業達成」との関係にメスを入れていく。言語能力は学習者の認知力といった属性だけでは向上せず、人間同士の交流という社会的な背景の中で発達するものである。それにもかかわらず、カミンズの理論は「認知的」であることが社会的交流のない様相と言い、「場面依存」のみが交流の状況だと規定している。学業上の言語使用に対人間 (interpersonal) 交流の側面があるという議論も存在する以上、認知・学力に関した言語能力のあるなしだけで学業の達成を規定するのは明らかにおかしい、これが 1 つ目の論点である。続いて、BICS-CALP 区分の問題に触れる。BICS を一般的場面で学習者が（誰でも一様に短期間で）習得する個人差のない部分、CALP を場面非依存の状況で学習者毎に個人差が生じる部分とした想定には根拠がない。BICS についても習得過程では様々な変動があることが L1 習得研究においても知られており、言語習得を言語能力の区分だけで説明できないことは明確である。L2 の習得を L1 に接している時間の関数にするような、L1 の習得を L2 習得の前提にするような単一的な見方はすべきではない、これがもう 1 つの論点である。

カネールからの反論はジェネシーのものより規定に関する部分を突いている。主として、「言語能力」とは何かを問うた議論で、カミンズ理論では、BICS の規定における「基本的 (basic)」「伝達的 (communicative)」「自動的 (autonomous)」の区別がなされていないと批判した。まず、カネールは言語能力を 2 分することに異議を唱える。特に、CALP の部分は、個別的なものであるかのような印象を与えるが、そのように捉える理由がなく、不要な考え方（知能差を強

調し差別的な待遇に繋がる危険性を含んだもの）であるとした。また、カヌーの操作法の説明のように伝達的な内容でも認知的な側面が見られる一方で、睦言のような高度な認識が言語的要素を多分に含む例などからも、言語的な側面と認知的な側面は明確に区分できないとした。さらに、場面依存／非依存の区別については、普段の会話において場面に依存しない内容（過去のこと、想像上のこと、嘘等）を含むことがある上、高度な言語活動においても完全に場面を無視することはできない（数学や詩にも、抽象的かもしれないが、それ相応の文脈が存在する）としてこれを否定した。続いて、カミンズが構築した言語能力と学業達成度の関係を示した図に触れ、これを批判する。この図は社会的要因を考慮に入れたかもしれないが言語的側面だけの重要性を謳う結果になっていると述べた。また、場面依存という規定が分かりにくく、BICS から CALP への発達過程は明確だとしても、場面に依存して認知的要求度の高いものと場面に依存せず認知的要求度の低いものとの発達の順序関係はどうなるのかが曖昧であるとした。そして、L2 においても CALP に優れ BICS に劣る学習者の例などを説明できないとして、カミンズの図とカミンズが提唱した諸理論の間における矛盾を指摘した。

これらの反論の背景を鑑みると、やはり BICS と CALP の定義の仕方に問題があると推察せざるを得ない。カミンズの理論では「言語能力」や「学業達成」とは何か明確にされておらず、その間にどのような関係があるのか、何が関与しているのかについても議論が不十分に終わっている。L2 での学力に貢献する要因が、L1 の高度なレベルでの習得にあるのか、年齢によるものなのか、教育的手当てによるものなのか等の吟味がされないまま、言語的要因のみが強調されている。このことがジェネシーの反論を生んだ。また、言語能力を定義する際に、発達（順）の側面と、学習者を取り巻く環境や教育的手当ての側面と、実際の調査で得られた学力という側面とを複合的に扱っているために、理論で使用している用語の定義が結果的に曖昧になってしまっている。これがカネールの反論の趣旨ともなっている。曖昧な定義にもかかわらず、「BICS」「CALP」という「明示的」な術語を用いて種々のデータを説明しているのだから、データの結果分ったことが区分なのか、区分を立証しているのがデータなのかの混乱を生じていたこともあるだろう。そして、カミンズ自身が BICS と CALP の区別を伝達と認知の差ではないと強調する一方で、豊かな言語環境に伴って比較的習得が早く進む表面上の能力と、限られた高度な言語環境を必要とし比較的習得が遅れる潜在的な能力には一定の区別が（連続する中にも）存在するという主張を繰り返しているため、その主張に含まれる意図が研究者に伝わりにくくなっている。

4.3 転移についての考え方

もし、カミンズが主張するように、L1 の認知的言語能力と L2 の認知的言語能力が基底で共通しお互いに依存関係にあるのなら、単語に備わる概念も L1 から L2 に（容易に）転移するはずである。この点に関して、生物の授業と L2 学習者の関係を論じたジャイパル (Jaipal, 2002) が、スペイン語を L1 とする学習者 (S) について興味深い考察をしている。

その日の生物の時間は植物の名称についての授業だった。S も英語を L1 とする生徒と一緒に授業を受けていた。教師がイチョウ (Ginkgo biloba) について、その名前の由来を説明していた。いわく、「葉っぱの形が 2 つの (bi-) 耳たぶ (lobe) が重なったようになっているから biloba というんだよ」という説明であったが、他の生徒が理解する中、S は教師の意味を図りかねていた。授業終了後、調査者が S になぜイチョウを理解できなかったのかと尋ねると、「どうして

耳たぶが重なりとイチヨウになるのかが分らなかった」と答えたという。スペイン語で耳たぶを表す「lóbulo」という単語は「釣り下がる」という概念を含むため、英語の「lobe」が持つ「耳たぶのような形」という概念がない。当然、「lobe」という単語は日常頻繁に使われるため、Sにはその意味（耳たぶ）が分っていた。しかし、イチヨウの葉の形と耳たぶの形を結び付けることができなかつたのである。

この観察は、L1での概念がL2に転移しなかつたことを示している。すなわち、L1での「耳たぶ」に関する基底での言語能力（「釣り下がる」という概念）がL2での「耳たぶ」に関する基底での言語能力（「耳たぶ」の形についてのイメージ）に一致しなかつたことになる。ジャイパルが結論付けているように、この例はカミンズの共通基底能力モデルが単純すぎることを示唆するものである。さらに、生物に関する概念をL1で理解している学習者でも、その概念を生物に関したどのL2の単語に結び付けるべきか、また新しくL2で学習した単語が（自分が十分理解している）どのL1の単語と結び付くのか（もしくは、結び付く語がないのか）といった学習者の思考過程の例を挙げ、この現象が相互依存理論だけでは説明できないとしている。つまり、高度な学力さえあれば（そうした学習環境が整っていれば）L2習得には障害がないとする理論の実質上の反例である。

もっとも、この論文では、単語の辞書的な意味を表面的なもの、そこから連想される（科学的）概念やイメージを潜在的なものとして区分しているものの、どこまで深く潜った意味が単語の意味なのかを規定していないため、その区分が果たしてBICS-CALP区分に相当するものなのかが不明である。したがって、Sが最終的に英語のイチヨウを理解したことや、単語と意味の結び付け方に複雑な過程があっても結び付けが不可能ではないことは、カミンズの理論の応用で説明ができてしまう。

ただし、この反論からは、カミンズの理論に内在する「転移」についての脆弱性が見える。転移（transfer）という術語は、言語習得理論における多くの対照分析研究が示すように、L1とL2を厳密に区別し、L1のどの要素（例えば、音声の調音法や文法の機能）がL2のどの要素に移ったか、それはなぜなのか、ということ考察する際に用いるのが一般的である。一方、共通（common）という術語は、生成文法理論や中間言語理論に代表されるように、L1とL2を区別せず、言語の普遍的・共有的性質がどのような過程を経て異なった表層上の形になるのかということ考察する際に用いられる。つまり、同じ言語現象でも、それを「転移」と見るか、「共通」と見るかで説明法が異なってくる。この2つを結び付けようとしているのがカミンズの諸理論であると考えられるが、何が共通し何が転移するのかを明確にできない限り、これを同時に扱うのは不可能である上、混乱を招く。

カミンズの理論においては、基底が共通だと述べる一方で、L1とL2を別居扱いする「相互依存」という考え方を同時に出している。さらにその相互依存については、正の転移の場合だけを強調している。例えば、高いL1-CALPが低いL2-CALPを引き上げる（L1に高い能力があれば、L2も高くなる、イメージンプログラムが代表例）、高いL2-CALPが低いL1-CALPを引き上げる（L1が低くてもL2は高くなる、適切な言語環境にいる移民の学習者が代表例）という調査結果がそれである。もし本当にL1とL2が基底を共有しているのなら（共通基底能力理論）、低いL2-CALPが高いL1-CALPを引き下げる効果（負の転移）もなくては不自然である。逆に、低いL1-CALPが高いL2-CALPを引き下げることもなくてはならない。しかしながら、正の転移が起こるのは適切な環境が与えられているため、負の転移が起こるのは必要な環境が与えられて

いないためだとして、転移の要因を言語外に求めている（敷居理論・相互依存理論）。こうした論じ方を鑑みると、やはり「転移」と「共通」を一緒に扱うという意図を読み取ることができるだろう。転移するのは共通しているためだという論理は成立するが、前述したように何が転移し何が共通するかが明らかでないカミンズの理論においては、この論理を発展させることはできない。

5 問題解決への展望

言語教育が様々な様相で成り立っていることは疑いようがない。カミンズの理論はまさに、言語学的（言語習得）、心理学的（認知・発達）、社会学的（交流・ステータス）、教育学的（学力の定義・教科指導）側面を全て統合して議論しようとしたものなのである。そのために、エデルスキーらのような誤解を生みやすく、理論をどの観点から分析するかによって解釈が異なってしまうものであった。

4節での議論で見えてきた問題点をまとめると、次の4点に対する規定の不明確さが反論を引き起こした原因であることが分かる。

- ア) L2を習得したとはどんな状況を言うのか
- イ) 言語能力とは何か
- ウ) 言語と認知の関係は何か
- エ) 学業達成の要因は何か

これに対するカミンズの解答はおおよそ以下のような解釈で受け止められてきた。

- ア') L2-CALPを身に付けたこと
- イ') BICS-CALP区分
- ウ') BICSが表層、CALPが深層にあること、認知能力=CALP
- エ') 場面と認知の関係で決まる

カミンズ自身が上の解釈を明確に謳っているわけではないが、強調されているのは確かである。ア')については、転移の理由を共通基底に求めていること、学習者を取り巻く環境が与える影響を言語の差(L1とL2)と表層・深層の差から説明していることが問題を引き起こした。イ')については、言語能力を定義する際に学習者の属性・環境・発達を複合的に考慮していること、言語能力の区分があたかも言語の2つの様相になってしまっていることが批判の土壌となった。ウ')については、認知(CALP)を認知(cognitively-demanding)で定義していること、言語と認知を混交的に扱っていることが問題となった。そして、エ')については、認知を言語で表現される学力的能力として扱っていること、学力に貢献する要因と考えられるもの(L2そのもの・L1の高度なレベルでの習得・年齢・教育的手当)を区別せず同時に扱っていること、学力の定義に社会的要因をあまり考慮していなかったことが議論のきっかけとなっている。

冒頭で示した指導者からの疑問も丁度これに対応している。1や2はア')の不明確さが生んだ目標設定の難しさである。3と4はイ')の言語能力規定の曖昧さと、ウ')の認知能力との関係に対する混乱が招いた疑問と言える。5と6は、エ')に対して学業達成をどのように捉えるべきか

の揺れる判断を示したものと言えるだろう。いずれにしても、これらの問題に対する解決法は複合的なものであり、カミンズの理論だけを背景として決められるものではない。

もちろん、教育論に欠くことができない総合的な考察は不可能にしても、理論の不適切な部分についてはこれを是正する試みをしなくてはならない。

前節での考察で明らかにしたように、BICS-CALP 区分は言語能力の大雑把な区分であっても、言語理論とは言い難い。むしろ、調査結果説明理論という方が適切である。それを立証しているのが全てL2 学習者に対する調査であり、言語学的考察ではないからである。あえて言語理論として捉えると、言語能力の区分に言語学的裏付けがないこと、認知＝学力的能力であるという捉え方をしていること、BICS の部分についての共通性を考慮していないこと、などが問題として現出する。多くの先行研究が示すように、学業上の達成には高度な認知力が必要であることは間違いなさだろうが、人間の認知の力は学力という一側面でしか測れないものではなく、ずっと広範囲に及ぶものである。言語として表出される以上のものも含む。なぜなら、人間は言葉を話し始める前から環境という膨大な情報に接し、その中で自己を生かし、位置付けていかなくてはならない課題を背負うからである。

言語研究の中でも、言語が人間の認知的側面を反映した構築物であるという立場を取るのが認知言語論での議論であるが、この考え方を適用すると言語に「共通」する部分は認知であるということになる。したがって、言語上の表れは（それがBICSであろうとCALPであろうと）人間の物事に対する捉え方を映し出したものである。そのために、五感から情報を得やすく、日常頻繁に接することができ、単純な構造を持つ物や出来事については、比較的容易に言語として表出させることが可能となる。一方、学校等での勉強においては、時として具体物が例示されず、情報の入力極めて限られ、ドリルなどを行っても繰り返す回数が日々の出来事とは異なって極端に少ないので、習得に一定の時間を要する。これは、L1による教育であろうとL2による教育であろうと変わりはない。L1とL2の間に違いがあるとすれば、認知的にいか捉えやすい環境を提供できるか否かの差である。言語の教育においては、カミンズの理論が示唆するように言語そのものも入力情報、すなわち環境となる。しかし、入力が学習者にとって有効となるか無効となるかは、言語上の性質の違いなのではなくて、学習者の認知に働きかけることができる（言語を含む）環境が存在するかどうかの違いである。L2教育では、その入力が学習者の理解できない言語であることが多いために学習者の認知力が活性化しないのである。したがって、たとえ覚えるべきものが抽象的な単語であろうと、提示が分かりやすければ学習者はその意味を理解する。逆に、どんな単純な言葉であろうと、ルーチンワーク（L1学習者教育で効率性だけを考えられて構築された手続き等）的な指導であれば、学習者はどんなに時間をかけても理解しない。

このように、カミンズの理論が内在する脆弱性は、認知と言語の関連性を深く議論することによって解消される可能性を秘めている。本稿で明らかになった問題点の解決を目指すことは、教育理論そのものの発展に寄与することにも繋がり、意義深い。

6 おわりに

カミンズの諸理論が重要視されるのは、かつての「L2学習者を『言語遅滞者』として隔離して指導を行う、逆に、発達過程が同等だとしてL1環境にそのまま放り込む」といった教育的イデオロギーを打破する強力な論理性を持つためである。さらに、カミンズの諸理論から発展が

望まれている教育的主張は非常に有意義なものであって、L2 学習者に適切な環境を与えることで効果的な学習が促進されることを保証している上、L2 教育に高い価値を置くことで L1 環境にいる学習者と共に学びあうことの大切さが理念として示唆される。本稿では、そうした論理性や主張に対して異論を唱えたものではない。むしろ、諸理論の持つ肯定的な性格は支持してきた。しかしながら、どんな理論でもそうであるように、実践への適用に際しては細心の注意が必要になる。本稿での分析結果が示すように、カミンズの諸理論から理想的な教育環境へと繋げるためには、いくつかの問題点を解決しなければならず、理論が完成域に達しているからと言って鵜呑みにすることは慎まなければならない。

本稿ではカミンズの BICS-CALP 区分を中心に、その区分の問題が言語能力・認知・L2 習得とどのように関係するのかについて議論を行った。区分の定義に加えて共通基底能力モデルと相互依存理論の説明を示した後、反論から示唆される理論の問題点を分析し、教育現場からの疑問が生じる理由を理論の脆弱性に帰した。

付記

本稿作成にあたり、ブリティッシュコロンビア大学教育学部の Graham Mallett 先生、同大学教育学研究科の Carolyn Thaubergar さんから多大なご支援をいただいた。お二方に厚く御礼申し上げます。

注

- ¹ プロジェクト活動（『外国籍児童の教育指導に関するプロジェクト』静岡大学教育学部、平成 13 年度発足）の中で筆者が接してきた指導者からの言葉や、各シンポジウム、ワークショップの参加者からの声を抜粋したものである。
- ² この他にも最近では、主にカミンズ理論を立証している調査データの妥当性に焦点を当て、当該理論を「時間をかければ習得する」習得促進理論に過ぎないとして論じた Rossell & Baker (1996) がある。この論文では、「教室の教師は必ずしも学習者の L1 に長けていなくても良い」「L1 での教育は L2 での教育ほど効果を示さない」といった言及があり興味深い。調査の方法論に関する議論が中心であるため、本稿の理論的考察では取り上げない。
- ³ これに加えて、カミンズがセミリンガリズム（どちらの言語の習得も不十分であること）に言及していることを非難しているが、これはエデルスキーらの誤解である可能性が高い。後述するカミンズらの反論 (Cummins & Swain, 1983) で言及されるように、彼自身は、セミリンガリズムを肯定する記述は一切しておらず、学習者の学業上の遅滞を言語使用の入れ替え (code switching) に帰してはいないからである。

引用文献

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1981). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* Vol. 2 (pp. 1-64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (1975). Language as an instrument of thought. In A. Davies (Ed.), *Problems of Language and Learning*. London: Heinemann.
- Burt, M., & Dulay, H. (1978). Some guidelines for the assessment of oral language proficiency and dominance. *TESOL Quarterly*, 12, 177-192.

- Canale, M. (1984). On some theoretical frameworks for language proficiency. In C. Rivera (Ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement* (pp. 20-27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cummins, J. (1973). A theoretical perspective on the relationships between bilingualism and thought. *Working Papers on Bilingualism*, 1, 1-9. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. Washington DC: American Educational Research Association.
- Cummins, J. (1980a). Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 97-111.
- Cummins, J. (1980b). The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal*, 4, 25-60. Washington DC: National Association of Bilingual Education.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.
- Cummins, J. (1982). Tests, achievement, and bilingual students. *Focus*, 9, 1-7. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, George Washington University.
- Cummins, J. (1984). Implication of bilingual proficiency for the education of minority language students. In C. J. Brumfit (Series Ed.) & P. Allen & M. Swain (Vol. Eds.), *English Language Teaching Documents: Vol. 119. Language Issues and Education Policies* (pp. 21-34). British Council, Toronto: Pergamon Press.
- Cummins, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.), *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers* (pp. 16-26). White Plains, N. Y.: Longman.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J., & Swain, M. (1983). Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 4(1), 23-41.
- Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K., Handscombe, J., Green, D., & Tran, C. (1984). Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. In C. Rivera (Ed.), *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow, Scotland: Collins.
- Edelsky, C., Barkin, S., Altwerger, B., & Jilbert, K. (1983). Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 4(1), 1-22.

- Genessee, F. (1984). On Cummins' theoretical framework. In C. Rivera (Ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement* (pp. 20-27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jaipal, K. (2002). ESL students learning biology: The role of language and social interactions. *UMI ProQuest Digital Dissertations*. (Publication No. AAT NQ73182)
- Macnamara, J. (1970). Bilingualism and thought. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1970: Bilingualism and Language Contact* (pp. 25-40). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House.
- Ianco-Worrall, A. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 43, 1390-1400. Washington, DC: Society of Research in Child Development.
- Oller, J. W. (1980). A language factor deeper than speech: More data and theory for bilingual assessment. In J. Alatis (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education* (pp. 14-30). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Olson, D. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27) (No. 546), American Psychological Association.
- Rivera, C. (Ed.). (1984). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rossell, C. H., & Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30(1), 7-73.
- Skutnabb-Kangas, T., & Toukoma, P. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press.