

## 螺旋的言語能力発達モデル——理論化への試み

A spiral progression model for language proficiency

宇都宮裕章

Hiroaki UTSUNOMIYA

（平成 16 年 9 月 29 日受理）

### 1. はじめに

学齢期にある第二言語学習者（以下（L2）学習者）については、日常生活表現の理解と産出は容易にでき、学習内容表現の理解と産出には困難を伴うことが経験的に知られている。この観察に対する理論的な説明に、カミンズ（Cummins, 1982）の言語能力発達モデルがしばしば使用される。このモデルによって、場面に依存し認知力要求度の低い伝達言語能力（BICS）と場面に依存できず認知力要求度が高い認知・学習言語能力（CALP）があり、言語能力は BICS から CALP へ発達し、後者の獲得には 5 年から 7 年かかると唱えられた。しかし、当該言語学習者、特に、小学校から中学校へと続く課程にいる L2 学習者にとっては、5～7 年という時間をもつ意味はあまりにも重大である。教科についての学習も進めていくべき時期の重要性を考えれば、5 年も漫然と過ごすことなどできないはずである。

L2 学習者の学業不振の問題については、かつて、「流暢に L2 を話せれば L2 で学習することは容易なはずだ、学業が振るわないのは学習能力がないためだ」という指導者の誤解が原因とされたことがあった。確かにこの誤解は CALP という言語能力を想定することで解けるようにも見える。言語能力の発達という一般的な傾向に言及し、L2 学習者の問題を個人的なレベルから開放する（それゆえ、学習者個人に学業不振の問題を押し付けることがない）ためである。しかし、その実問題解決には全く寄与していない。この議論は結局のところ、学業不振の原因を CALP 不足に求めているからである。CALP 習得を促す要因を議論しないために、習得の困難さばかりが目立つ結果になってしまっている。場面にも認知力にも頼ることが困難な学習者は一体どうやって CALP を習得すれば良いのかという疑問にいささかも応えてくれない<sup>1)</sup>。

もし、BICS と CALP が言語能力だとすると、能力の発達方向が固定されている限り習得時間の差は埋めることができないことになる。しかし幸いなことに、BICS と CALP には言語能力とは言い難い面がいくつか露見している（宇都宮, 2004）。私たちは、2つの言語能力の定義自体に学習者を取り巻く環境（外的・入力的要因）が含まれていること、そして、もともと BICS や CALP だと判定した材料が言語の形式、すなわち日常生活表現や学習内容表現であったことをもう一度吟味しなくてはならない。BICS と CALP が言語能力ではないという考え方は言語教育関係者に福音となる可能性を秘めている。それは、CALP への発達の経緯がつかみにくいにもかかわらず CALP 指導の必要性を唱えるという自家撞着的議論をせず済むからである。そして、他の児童生徒が共生する学級の中で、L2 学習者が高度な言葉の力を習得するためのカリキュラム構築にも道が開かれる。ただし、そのためには、言語形式と思考（概念）との関係

性を明確化するだけでなく、言語能力の規定のし直しが必要になってくる。本稿は、その理論化へ向けての試論である。

## 2. 媒介物としての言語の役割

人間の思考は言語となってそのまま形式化し言語形式の解読によって思考の理解が可能になる——数々の反駁に耐えてきたこの定説が、個々の言語活動の総体としての等質な言語（ラング）研究の重要性を説いたソシュール(Saussure, 1959)に端を発していることは言うまでもない。言語記号が概念（所記）と聴覚映像（能記）との一対一対応で構成されているという捉え方が言語形式と思考の一致性を示している。BICS・CALP 区分も、まさに、言語形式と思考が一致するという言語観が前提となった区分である。カミンズの著作にソシュールの言語観が論拠として登場するわけではないが、認知能力や学術的な能力を言語と等号で結んでいる主張から言語能力を一般的な思考能力と捉えていることが分かる。

興味深いことに、言語学の主流から離れたところに、上の言語観と真っ向から対立する理論が存在していた。本節の議論は、歴史に埋没されがちであった3つの理論を掘り起こし、その共通性を議論することから始める。

### 2. 2. 言語過程説

言語過程説は、言語学者の時枝誠記が1941年に上梓した『国語学原論』の中で主張している仮説である(時枝, 1941)。言語を要素の複合体（構造）としてみるのではなく、形式（表現）から対象（素材・概念）へと向かう主体の認識過程そのものであるという規定が時枝独自の言語観を示している。ソシュールが言語を一般化された構造物だとして分析的に捉えているのに対し、言語は事物に対する主体的把握であって客体化されたものではないというのが議論の趣旨となっている。時枝の言う言語（個人に具体的に現れる言語）は、言葉を話し、表現し、理解する主体的な行為によって成立するものとされる。そのために、言葉の理解や解釈そのものに研究の焦点を当てるのが可能になるのである。

ソシュールの説との違いは、時枝が同著の中で行っている次の具体的な議論を通して明瞭となる。個々人が使用する多様な言（パロール）が言語（ラング）の実現とするソシュールの見方（言語が言において特定化されるという見方）によれば、例えば「本」という語が「机の上に本がある」という発話文中で使用された途端に個別化・具体化することを意味する。しかし、実際にはその文を発する話者は、目の前にある具体的なモノを本という概念においてまず把握し、次にこの概念と結びつく「ホン」という音声を使って表出する。この発話過程は、一般化されたものが特定化するのではなく、逆に特定のものを一般的に表現する過程といえる。聞き手が受け取るのはその一般化された本の概念なのである。そして、それが如何なる本であるかは、話し手と聞き手が共存する環境によって決まる。すなわち「本」という言葉それ自体には特定化する力はないと結論づけている。このように、思考と言語形式の間には認識過程があり、その過程が言語である（言語の本質的な働きである）とした理論が言語過程説である。

ソシュールも時枝も言語を「科学的」に捉える言語学の確立を唱えたことには変わりがない。しかし、ソシュールと時枝では言語研究の対象が大きく異なっている。ソシュールが等質で個人差のない社会的規範としての部分を言語学の対象としていたのに対し、時枝は言語を主体的活動と断じて概念から形式に至る過程の解明を目指した。例えるならば、将棋の駒の姿（形・

大きさ・材質）と駒の動かし方を厳格に2分し後者の分析を目的としたソシユールと、駒の動き（一手）を決するまでに至る道筋の分析を目的とした時枝の違いである。これらのことから、特殊と普遍を対立させて普遍を追究したのがソシユールで、主体と客体の別を設定した上で主客を合一させる原理を求めたのが時枝と言うことが可能になるだろう。もっとも、対立点が一致しない（ソシユールの特殊が時枝の主体と一致しているわけではない等）ために、言語過程説はソシユールの理論を論駁するものにはなり得ていない。しかしながら、主体の感情や態度、聞き手の存在なども含めた主客が融合する世界として位置づけた環境（場面）も考慮に入れている点を見逃してはならない。ソシユールの理論では、それらは全く度外視（パロールの問題として除外）されている。

### 2. 3. 発達最近接領域

発達の最近接領域は、ロシアの心理学者L. ヴィゴツキーが1934年に出版した『思考と言語』の中で言及した概念である（ヴィゴツキー，1962）。一般的には、子どもが自ら課題をこなすことができる水準に隣接した、他からの支援や示唆の支えがあればなんとかこなすことができる課題群が属する領域のことを言う。つまり、発達していくために、必要な発達課題を最も無理なく身につけていく領域のこととされている。この領域は、生活的概念のような具体的な概念が抽象化するときにも、科学的概念のような抽象的な概念が具体化するときにも関与する領域である。そもそも、ヴィゴツキー自身は全ての概念が一方向的に発達するとは考えていなかった。生活的概念は、非自覚的・直観的であるがゆえに体系性を持たないが、これが自覚的・分析的になることで体系化し科学的概念となっていく。逆に、科学的概念は自覚的・分析的であるがゆえに自動化しにくい、非自覚的・直観的・行動的になることでいわゆる体得された生活的概念となる。すなわち、生活的概念と科学的概念とは発達の方向性を異とするものなのである。

言語観に対するヴィゴツキーの主張は、思考と言語は異なる発生的起源をもち、異なる発達の経緯をたどるというものである。そして、ある一定の時点で2つの路線は交差し、以降思考が言語的となり言語は知能的となるという。その思考については、子どもの思考が複合的（寄せ集めの）、大人の思考が概念的（論理的）という規定にもあるように、思考が子どもと大人では異なっているという議論も展開している。複合的思考から概念的思考への発達には言語が介在し、子どもは言語を通して大人の考え方を身につけていく発見の過程を経るという議論が目撃される。

ここにおいて、言語が思考の発達に重要な役割を果たしていることが示唆される。同時期の心理学者ピアジェ(Piaget, 1959)は、子ども自身の視点や経験に基づいた判断の吐露である「自己中心的言語」から他人との交流時に使う「社会的言語」へと向かう進展の様子を分析した。しかし、言語を思考の表れとしか見ていなかったため、表面上の観察をそのまま思考の発達（自己中心的な思考から社会化された思考へ）と捉えてしまう。一方、ヴィゴツキーは「自己中心的言語」を、交流の機能を果たす「社会的言語」から理論的・体系的・抽象的思考に必要な「内言」への移行過程に現れる言語だとした。すなわち、思考の発達の過程、いわゆる「内化」の過程に言語が関与することを明確にしたのである<sup>2</sup>。

ヴィゴツキーの理論に従えば、言語が介在する領域こそが最近接領域と言えるのではないだろうか。子どもの思考から大人の思考に進展するときに言語が介在する。特に、内化の過程に

においては自己中心的言語が媒介する。もし、生活的概念・科学的概念を含むあらゆる思考の発達が最近接領域を必要とするものならば、あらゆる思考にとって言語を必要とする理由も説明できる。このように捉え直してみると、ヴィゴツキーの言語観もソシュールのそれとは対峙したものだと言えよう。言語は思考そのものではなく思考の発達を支えるものなのである。そして、思考は言語によってコード化されるものではなく、言語を介して理解されていくものなのである。また、逆に、言語の発達によって思考も発達していくことが了解できるだろう。

## 2. 4. 言語と環境

E. リードの理論(Reed, 1996)はギブソンの生態心理学 (Gibson, 1979)を発展させたものである。人間の認知を内在するものとして捉えずに、環境の情報を知覚しながら自己を位置づける、行為の調整そのものだと考えている。あらゆる生命体は（たとえアメーバのような下等生物でさえ）環境の情報に合わせた行為を調整しておりそれこそがまさに人間でいうところの認知に相当すると主張する。行為そのものは、未来を予測する「予期性」、過去を振り返る「後見性」、今の状況に素早く対応する「柔軟性」という特徴を持つ。こうしたリードの理論で興味深いのは、言語もそうした特徴を持つ調整行為形態の一つであると述べている点である。すなわち言語は、まだ起きていないことに言及でき、すでに起こったことも記述できる上、現在の様子を詳しく述べることができる。また、「調整」という点において、言語は、集団化された社会的環境の中でお互いの行為を調整する役割を果たし、情報を他者に利用可能にするための手段にもなっている。こうした言語観は、言語を事物の心的構築を形作る要素、心的表象の伝達手段とする考え方とは全く異なったものとなっている。

言語習得に対する考え方も一般的な捉え方とは違う。人は言語を学習するのではなく、共同体のメンバーになるための技能（コミュニケーション法・認識法・社会的交流方法、すなわち言語行為）を発達させるとする。概して、人の心理的発達の特徴は「できる前にはじめる」ことにあるのだから、言語も「話せる前にしゃべる」ことからはじまると言って構わない。試行錯誤による習慣形成が言語習得ではなく、適応を目的とした微調整の連続が言語習得なのである。これをリードは「促進行為場の組織化」と述べている。したがって、リードによれば言語習得は「最も適切な解を認識して自己の行為を生み出している（成人母語話者の言語規範を参照して言葉を使おうとしている）」のではなく、「環境に自己を適合させるように今ある資源を使って行為をしている（今時点での言葉の力を使ってでき得る限りの言葉を生み出している）」ということになる。こうした調整を繰り返すことで母語話者に近い言葉の使用ができるようになると考えていたのである。

## 2. 5. 言語教育への示唆

前節までで取り上げた理論は、各分野の中での定説に対して再考を促すような革新的な影響を与えたものである。たとえ当時研究の主流となくにかつた理論群だったとしても、言語について次のように共通する観点を含んでいることは特筆すべきである。

- ① 言語形式と思考と環境は言語の存在条件である（形式・思考・環境の独立性）
- ② 言語体系とは言語形式と思考と環境の間に介在するものの体系である（言語の媒介）
- ③ 主体的な認識・経験が言語の発達を促進する（言語の主体所属）

それだけではなく、上の言語観は、特に言語教育論を展開するにあたって非常に重要な意味を含んでいる。この点は、言語を通して抽象的な概念をどのように理解するのかという点に答を与えていない（敢えて言えば、「恣意性」という術語でその議論を回避している）ソシュールの言語観とは対照的である。

まず①について、もし、ソシュールが言うように形式と思考を合わせて言語とし両者は恣意性という膠でくっつけられていると考えてしまうと、必然的に「言語とは名づけの体系である」という見方が派生することになる。確かに、新しい概念に名前をつけることで理解ができるという考えは当然のように思われるのだが、このことは逆に「名前をつけられなければ理解することができない」ことになるため、初めから言語にハンディのある学習者にとっては膨大な情報量に接する必要性が生じる。指導者としても、新しい言葉を次々と伝授する活動を余儀なくされ、ある概念をAと呼べない学習者はAが理解できないという評価を下しがちになる。CALP設定にはこうした考え方が根底となってしまっている。ある学習者はAと呼べなくてもAの概念を知っていたかみしらず、CALPを持ち出した途端にそうした可能性に言及できなくなってしまうのである。

もちろん、言語形式と思考と環境のそれぞれが独立し三者が全く関係のないものである、としてしまうと言語の存在意義そのものが疑われてしまう。したがって、②は①と組になっている言語観と言うべきであろう。ところが、この言語観は、「言語体系とは内在する規則群の体系である」という観点と鋭く対立する。規則が思考そのものであってその思考が言語形式を決定するという主張が、②でいう媒介物を否定するからである。この観点を過度に支持すると、規則の習得が絶対視されるために規則を把握させる、注入する、明示せずとも暗示するといった一方向的な言語指導法につながってしまう。一方、②の言語観とは、例えば、思考が何らかの媒介物を通して形式や行為という表現となり表現が媒介物を通して思考となるというものである。そのため、この言語観に基づいて行われる言語教育は、多方向的で非常に動的なものになる可能性を秘めている（宇都宮, 2003）。形式と思考と環境の関連づけの中で言語理解が促進されるため、思考から形式へのアプローチ（連想ゲームなどの創作活動）でも、形式から思考へのアプローチ（発声や書写など表現行動を促す指導）でも、環境から形式へのアプローチ（場面にあわせた言い方の練習）でも言語の発達を促すことが可能になる。

このように議論してくると、その「媒介物」とは何かを規定しなくてはならなくなるが、前節までで述べた先駆的理論を統合すると答えは自ら定まってくる。すなわち、時枝の「認識過程」であり、ヴィゴツキーの「最近接領域」であり、リードの「調整行為」である。こうした媒介物が言語の使い手に所属する——これが、個人の認識や一つ一つの経験が言語の発達を促進するという③の言語観の趣旨となる。そして、この言語観が意味することは、万人に共有可能な言語（の仕組み）は存在しないということでもある。もし、言語が万人に一様で共有可能なものであると規定すると、一定の共通規範を提示することが言語の指導につながっていく。さらに、言語習得が確固とした不変の法則に則り最適で一義的な方策（解）を求めて進んでいくと捉えるので、個人の多様な習得の過程にさえ道筋が決められてしまう。しかしながら、共通規範自体が誰にでも当てはまるものではないこと（意味づけ論(深谷・田中, 1996))、考えられた法則は静的なものではなく常に変化をしているものであること（中間言語論(Selinker, 1972))、言語の理解は認識そのものにあること（認知言語論(Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Lakoff & Johnson, 1999; Talmy, 2000)）などが明らかになるにつれ、言語教育は大きく変化

せざるを得なくなっている。規則の動的な変化は個人に所属するために、共有することは不可能となる。情報を共有しているように見えるのは、ある現象の一時点を切り取って見たときの様相であり、実際には、移ろい行く環境内でたまたま同じ時刻に存在する者同士が交流を行えたという事実に過ぎない。この場合、敢えて共有しているものを挙げるならば環境ということになるかもしれないが、これは正確に言えば共有ではなく環境内での「共存」である。したがって、言語を理解するためには共有しているものは何かと問うのではなく、個人が環境をどのように把握しているのか、どのように認識し続けているのか、どのように環境内に自分を位置づけているのかを問う必要があるだろう。よって、言語教育では、規則を伝達する代わりに、場面の中で具体的な言葉がどのように働いているのかを実感させることが中心となることは十分予測できよう。こうして、言語の力に対する評価も知識の量の測定から「理解の質の確認」へと転換することになる。

### 3. ナレッジフレームワークと螺旋的言語能力発達モデル

私たちと言葉の意味との結びつきは密接である。意味を通して思考を創出（意味の組み合わせや結びつけを経て考えをまとめる）し、意味を通して言語形式を構成（意味を表出するのに最もふさわしい言語形式を選択している）し、意味を通して環境のありさまを捉える（知覚した周囲の状況に意味を与える）のが日常の活動となっている。いわば、意味を言語使用者がお互いに了解する（約束事とする）ことで伝達交流が成り立っているのである。しかしながら、約束の内容をいくら覚えていても、それを守ろうとする意思（思考）を持ち実際に守るという行為（形式）をふさわしい所（環境）で行わない限り約束自体は成立しない。これと全く同じように、意味（の内容）を単に記憶していたところで、形式と思考と環境は結ばれることがない。そこで言葉の意味は必然的に、認識過程的な性質、最近接領域的な性質、調整行為的な性質、すなわち媒介物としての性質を持つと考えられる。

言語の発達モデルを提唱するためには、この媒介物的性質を議論しなくてはならない。本節ではモデル化に向けてその性質を規定していく。

#### 3. 1. 形のないものを形にする「意味」

ソシュールの理論に基づくと媒介過程に対する議論ができない。しかしながら、媒介物の体系を規定する際には、ソシュールが挙げた言語の原理を無視することもできない。

言語の原理としてソシュールが取り上げた3つの性質、恣意性、線条性、不易性・可易性は、思考を担うものとしての言語の限界性を示したものである。概念に対して全く任意に形式が与えられるとした恣意性とは、森羅万象全てのモノに形を与えなくてはならないという性質でもある。思考そのものが目に見える形となって現れない以上、形のないものを形にしてしまうという限界が言語にはある（本稿ではこれを境界性と言い換える）。また、時間の流れに従って順番に並べなくてはならないとした線条性によって、時空を自由に飛び回る思考に時系列的秩序が発生する。そして、一旦形にした後からそれに手を加えて元に戻すことができないという可塑性が、言語変化において矛盾する2つの性質、すなわち不易性と可易性となって現れる（何らかの力を受けなければ形が維持される、力が働くと変化が起こる）。思考はこの性質によって固定化され、あるいは、大きく矯正を受ける。

ところが、こうした言語の限界、すなわち境界性・線条性・可塑性は同時に言語による表現

の多様性と豊かさを生む力でもある。議論の詳細は紙面の都合上他稿(宇都宮, 2005)に譲るが、これらの性質が表現の多様性と豊穰性の土壌となっている。

境界性によって形となったものには名前がつけられ一定の単位(ユニット)となる。ユニットは認知プロセスによってネットワークを形成する(Langacker, 1987)。ネットワーク生成の規模が拡大し語彙体系ができあがる。私たちが、語と語の間に包摂関係・類義関係・対義関係などを見出すことができるのは、ネットワークに対する意味づけの結果である。

線条性によってユニットが順番に並べられる。ユニットは順序関係によって主要部分(働きを決定する部分)と補助部分(主要部分の働きを支える部分)を作り出す。これを基本として様々な大きさのユニットが複雑に組み合わさっていくと語順の体系ができあがる。修飾-被修飾関係、主題-題述関係、補語-述語関係など言語の多彩な非対称性は、語順に対する意味づけの結果である。

可塑性によって形が維持されたユニットは、その不易性ゆえに自身とは異なったユニットと一緒に並ばなくてはならず、その可易性ゆえに別のユニットの影響を受けて変化しなくてはならない。こうした中でユニット同士の共起条件や生起制約が生じる。そのいちいちの条件や制約が無数に集まることで、ユニットを使うための適切性の体系となっていく。この体系が部分的に具現化したものが、語彙や格助詞や文法形式の機能なのである。使用方法に対する意味づけの結果と換言しても良い。

このような意味の体系の豊かさが、思考を形で表すことを可能にしているのである。形を与えるだけでは無限の思考を表現できない。意味のシステムが豊かであることによって思考に接近することができ、意味のシステムが豊かであることによって形を複雑に組み合わせた言語表現が可能になっている。

### 3. 2. 意味の媒介方法

前節までで媒介物の性質を明らかにしたところで、次にそれがどのように機能するのかを見ていくことにする。意味がどのように思考を媒介するかを議論する上で、言語を学習の手段(学習内容を媒介するもの)と考えたモーハン(Mohan, 1986)の「ナレッジフレームワーク(Knowledge Framework)」という理論は大変示唆的である。実践的な理論でもあるため、いち早く教育現場にも取り入れられ、現在でもその有効性が認められ高い評価を受けている(Tang, 2001; Early & Hooper, 2001)。言語を学習の手段とみなすことで高度な内容も言語を通して学習することが可能になる。いわば、統合カリキュラム(縫部, 1999)に対する先駆的な理論である。

言語によって表される一つ一つの具体的な表現や行為や出来事すなわち実践的側面には、その背景となるものすなわち一般的側面が存在する。この両側面が一体となって知識情報の枠組みが形成される。この枠組みを仮定することで、文脈や場面における(非言語的)知識の役割は何か、人間の活動はどのように学習されるか、学習過程において文脈や場面はどのような役割を果たすか、活動には共通の枠組みが存在するか、文脈や場面と個々の活動はどのように関係づけられるか、といった疑問に一定の解答を出した論考がモーハン(前著)である。

具体的な出来事については、「記述」することで、誰・何・どこといった出来事と関係する様々なものを具現化できる。また、「配列」することで、何が起こったのか、何が起こるのか、どんな展開があったのか、どんな過程があったのか、どんな手続きが行われたのか、といったこと

が把握できる。さらに、「選択」することで、どれを選ぶのか、対立する要素は何なのか、選択肢はいくつあるのか、といった可能性に言及できる。こうして特定化されたそれぞれの背景には次のような一般的側面がある。「記述」の背景には「分類」があって、記述されたモノ同士の関係性が決められる。「配列」の背景には「法則化」があって、並べられたモノの間にどんな規則（因果関係・手段や方法・条件・制約など）が適用されるのかが明らかになる。「選択」の背景には「評価」があって、価値や目標や理由が必ず伴っている（モーハンが挙げている定型式と将棋を例にした位置づけは表 1 を参照）。

表 1：ナレッジフレームワークの定型式 1 (Mohan, 1986: Fig. 2.7, 2.8 より)

	実践的側面 (特定時の事象)	一般的側面 (普遍的な背景知識)	
記述	T1 での A、T2 での B、など (将棋の駒の名づけ)	AかつB、AまたはB (駒の分類)	分類
配列	T1 での A に続く T2 での B (駒の動き)	B の条件としての A (ルールの理解)	法則化
選択	T1 での A もしくは B (指し手の選択)	A は B より上・下 (可否・善悪など) (良手・悪手の判断等)	評価
凡例：事象=A,B 生起時=T1, T2			

ここで重要なのは、術語として使用された記述－分類・配列－法則・選択－評価の 3 分割が前節で取り上げた言語の 3 つの性質、境界性・線条性・可塑性にそのまま対応することである。名づけることは記述であろうし、線的に並べることは配列であろうし、共起関係を決めることは選択することと言って良い。モーハンはソシュールの議論を取り上げてはいないが、期せずして術語で表す内容が一致している。言語観全体が全く異なる点から考えてみても、「媒介物の性質」という点で統一的に説明できることの意義は大きい。

さらに着目すべき点は、モーハンの 6 つの方策が全て「行為」であるところにある。記述し、配列し、選択するという具体的な言語操作、そしてそれらの背景にある分類し、法則化し、評価するという知識情報の操作、こうした操作が言語の持つ特性だとする捉え方は、まさにリードが主張する調整行為そのものに匹敵する。

ナレッジフレームワークで分割された 2 つの側面をカミンズの BICS と CALP の区分だとすることはできない。カミンズの区分は言語能力の不自然な区分であって、言語機能の区分ではないからである。加えて、記述・配列・選択といった方策は、BICS であろうが CALP であろうが、形式として顕現化するときには常に使われるものである。同時に、分類・法則化・評価といった方策は、思考につなげるときに欠かすことができない。表現を分類・法則化・評価すれば概念につながり、概念を記述・配列・選択すれば表現になっていく。実践的側面は言語形式に接近した部分、一般的側面は思考に接近した部分と捉えることも可能である。すなわち、この方策は全て表現（形式）と概念（思考）をつなぐ媒介行為なのである。したがって、媒介行為である以上両側面を明確に分断することは不可能である。両側面が連続性を持っていることで形式と思考は円滑に媒介されていくのである。



しかしながら、以上の議論からも分かる通り、ナレッジフレームワークには環境に対する考察が欠けている。詳細な議論は今後の課題となるが、場面や状況といった実際に言語が出現する環境における言語機能を鑑みると、言語の原理（境界性・線条性・可塑性）に平行して座標化・組立・設計という操作が考えられるであろう。座標化とは環境に所属する成員の位置を定める（名づける）ことである。組立とは成員の配置である。設計とは成員の位置関係を把握することである。こうした9つの言語操作によって、思考・形式・環境がお互いに媒介されると想定できる。

表 2：ナレッジフレームワークの定型式 2

	空間的側面 (特定場の事象)
座標化	P1 での A、P2 での B、など (盤上の座標の決定)
組立	P1 での A に隣接する P2 での B (駒の配置)
設計	P1 での A もしくは B (駒同士の関係性の把握)
凡例：事象=A,B 生起場=P1, P2	

### 3. 3. 螺旋的言語能力発達モデル

カミンズの BICS-CALP 区分に代表されるような言語能力発達モデルは、日常生活表現を低位に学習内容表現を高位に位置づける。そして、習得が容易な低位から困難な高位へと発達すると規定する。さらに、日常生活表現と生活的概念、学習内容表現と科学的概念を等号で結んだ上で、学習内容表現の理解（科学的概念の把握）を言語教育の目標とする。その結果、実際の評価においては、言語の形式面だけが重視され学習内容表現の具現化をもって科学的概念の向上と捉えてしまう。また、日常生活表現を流暢に操れるという表面的な判断でもって生活的概念の把握を軽視してしまう。しかしながら、もし本当に L2 学習者が短期間に低位とされる言語を母語話者並に使えるようになるならば、友人作りや感情伝達や好ましい人間関係の構築にとって母語話者と全く差がつかないはずであるが、現実はそのようではない。さらに、もし本当に高位とされる言語の習得に時間がかかるのなら、いかなる場合も L2 学習者の学習成績が母語話者に比べて劣ることになるはずであるが、これも事実と反する。

ヴィゴツキーが主張するように、概念の種類に高位・低位の区別はない。加えて、全ての概念が生活的なものから科学的なものへと一方向的に発達すると考えるのは明らかに不自然である。特に、言語の発達においては、直観的・自動的・複合的・具体的になることで円滑なコミュニケーションが可能になり、自覚的・論理的・分析的・抽象的になることで多彩な表現の組み合わせが可能になるのである。

それでは、言語の発達とは何なのか。一言で言うとそれは、「形式と思考と環境を媒介する意味体系が豊かになること」である。具体的には次のように3つの側面がある。

- ア、適切な媒介処理が頻繁になること。＜巧妙さ＞
- イ、意味を担う形式が多くなり、意味の背景にある思考が豊かになり、意味の拠り所となる環境が広がること。＜多様さ＞
- ウ、新たな意味が生成され、意味同士の結びつきが確立されること。＜複雑さ＞

この仮説に基づいて、本稿では次に示すような言語発達モデルを提唱し、これを「螺旋的言語能力発達モデル」と呼ぶことにする。まず、図 1 において、円錐形をしたものを言語能力とする。イの多様さを円錐の高さで表し、ウの複雑さを円錐の太さで表している。形式・思考・環境が芯の意味を取り巻く形として描かれているのは、言語能力の発達が全体的なものであり意味の媒介なくして発達しないという仮定を基本としている。そして、言語能力はより大きな（より太い、より高い）円錐を形成していく方向に伸びていく（円錐という形状や反時計回りの方向は便宜上のもので、モデル化には特に関係はない）。

「螺旋的」としたのは、図 1 の円錐が単なる円盤の積み重ねの結果できあがっているのではなく、意味との相互交渉と、形式と思考と環境との関連づけで渦巻状に成長する点を強調するためである。図 1 を輪切りにすると図 2 のように発達段階の一部分が図示できる。

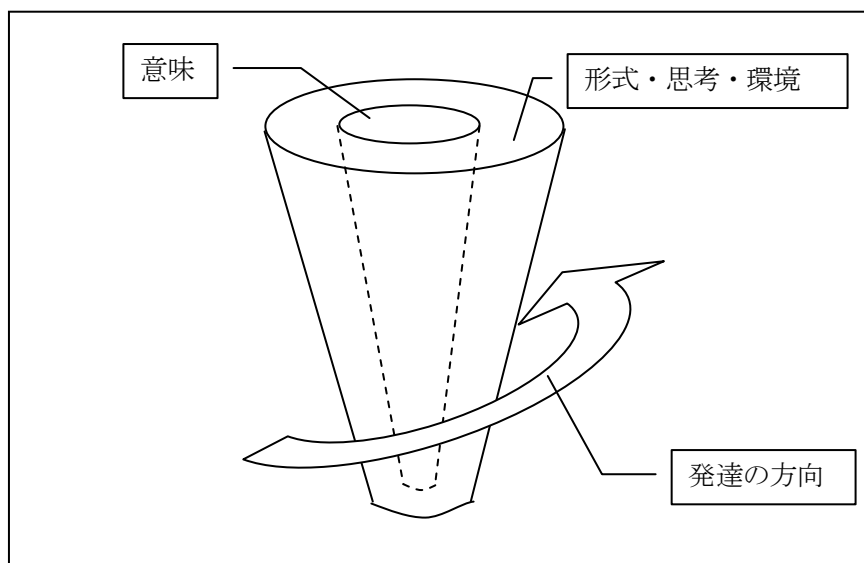


図 1：螺旋的言語能力発達モデル（その 1）

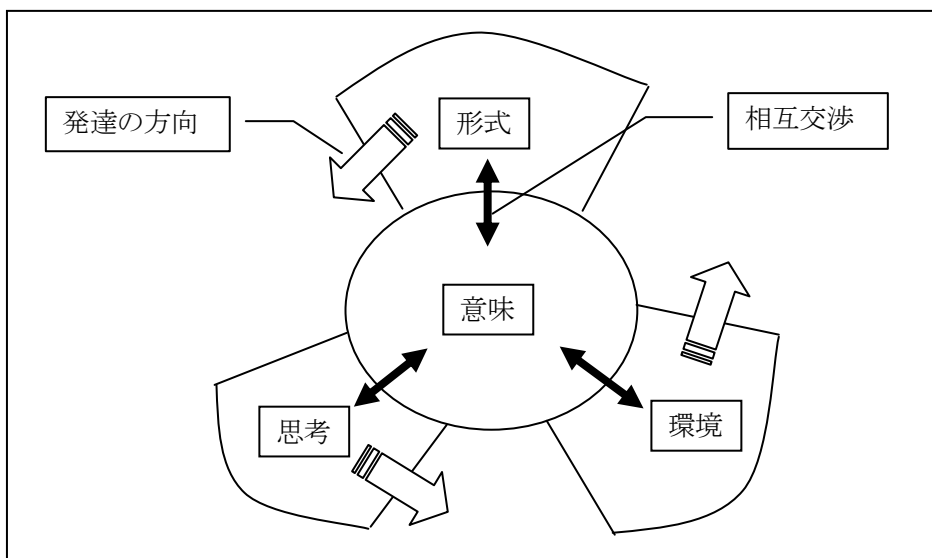


図 2：螺旋的言語能力発達モデル（その 2）

図 2 において、形式・思考・環境の各領域と意味とのやり取り（相互交渉）がアの巧妙さである。図 2 の平面では図示できないが、各領域は高さを得ながら矢印の方向に発達していく。その伸張のきっかけ（方向づけ）は抽象化・分析化・論理化によってなされる。また、伸張した領域は具体化・複合化・自動化によって定着し、次の抽象化のための土台となる。このように抽象的な領域と具体的な領域は連続しており、発達には抽象化・具体化の繰り返しが必要となる。したがって、日常生活表現と学習内容表現（形式間）の関連づけ、生活的概念と科学的概念（思考間）の関連づけ、一般的状況と専門的状況（環境間）の関連づけも適切な言語能力発達にとって欠かすことができない。その様相を図示したのが図 3 である。

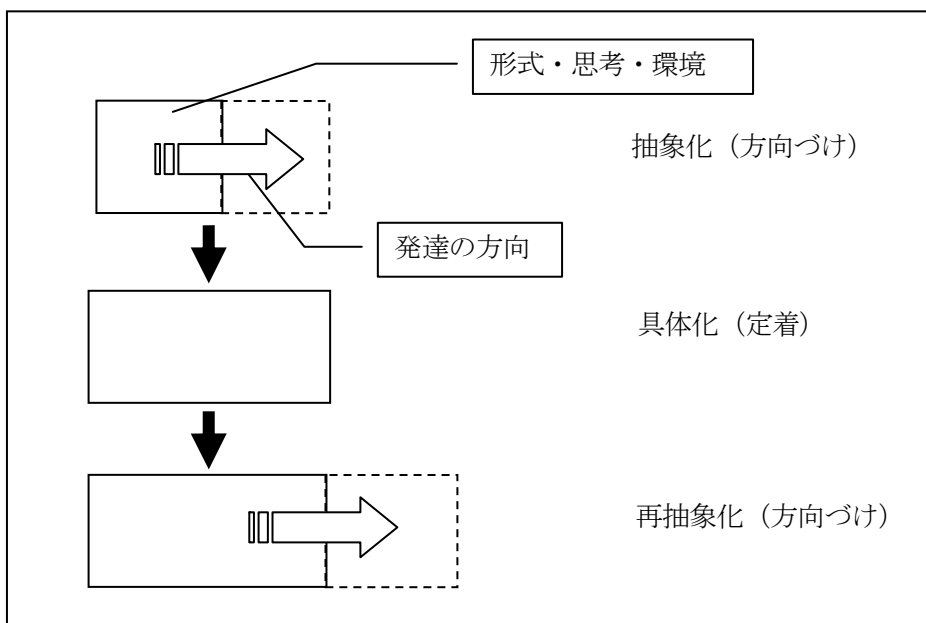


図 3：螺旋的言語能力発達モデル（その 3）

### 3. 4. 学業不振問題の再解釈

螺旋的言語能力発達モデルは現在仮説の段階であるが、このモデルによって学業不振の問題やバイリンガル教育のシステムを再解釈できる点を強調しておきたい。

まず、日常会話を流暢にこなしながらも学業成績（の伸長）が芳しくない L2 学習者の存在であるが、これは旧来の教科教育が専ら意味を介在させずに行われてきたことに起因できる。指導者は専門用語を次々と定義し、学習者はそれを記憶する。こうすることで学習者は形式の量を増やしていく。同時に定義の背景やその応用についての考え方が伝授され、学習者はその手続きを了解していく。こうして思考も具体的なものを土台にして抽象的なものへと進展する。この間、環境は全く加味されていない（これが、カミンズの言う場面非依存の状況である）。ただし、当然のことながら、形式と思考を結びつけなくては学習内容を表現することは適わず、学習内容の表現を了解することもできない。母語学習者（自身の母語による教育を受けられる学習者）はこの点において、形式・思考と意味との媒介過程を自ら容易に繰り返すことができる。さらに、巧みな母語学習者は環境さえも関連づけて総合的に意味領域を活性化するのであろう。大抵の母語学習者は、幼いころからの経験で媒介方法を把握していることに加え、別形式への変換作業（母語以外の外国語を用いること）を必要としない。このために、母語学習者への指導にあたっては、わざわざ媒介方法までを扱う必要がなかったのである。ところが、この段階において、L2 学習者は母語学習者に比べて大きなハンディがある。その第一は、L2 形式の絶対量の少なさである。本稿のモデルが示すように、ある領域を発達させるためには具体的なものと抽象的なものを次々と関連させていく必要がある。しかし、形式量が少なくても関連づけの回数に影響するわけではない。それにもかかわらず、指導時には抽象化が避けられる傾向がある。このため絶対量がなかなか増えていかない。第二は、L2 形式と意味の媒介操作が巧みにできないことである。これは媒介方法の指導が全く行われていないために L2 経験が短いほどその傾向が強くなる。第三は、環境領域を全く利用できないことである。繰り返すが、これは教科教育が環境領域を扱わずに行われてきたためである。以上のことから、L2 学習者の学業不振の問題は、当該学習者に高度な言語能力がないためではなくて、教育制度自体に L2 学習者のハンディを補うシステムが存在していないために発生する問題ということになる。この不備を棚に上げて既存の教育制度の中で学業的な能力を測定すると、認知・学習言語能力の獲得に 5 年から 7 年かかるという結果が出てくるのは当然であろう。

次に、本当に日常生活表現の習得は容易で学習内容表現の習得は困難なのかという点である。本稿のモデルに基づくと、習得は具体的だから易しい、抽象的だから難しいと単純には決められない。子どもの場合時間をかけずに日常会話を習得することが広く知られているが、これは日常生活自体が、形式・思考・環境の各領域の総体的なものであり、かつ、意味との相互交渉が活発に繰り返される中で営まれるからである。したがって、もし外国語教育を受けてきた学習者の中に専門書を読解するより日常会話を苦手とする者がいるならば、日常生活表現における相互交渉の機会が少なかったためだと予測することができる。カネール(Canale, 1984)が主張するように、L2 学習者の中には日常生活表現を苦手とする一方で学習内容表現を得意とする者が存在することも事実である。さらに、ニュアンスの察知、コミュニケーションをとる方法、といった部分では日常生活表現においても使い方が難しいと考えられる。特に、自己主張の仕方など文化的な背景と結びつきやすい部分ですれ違いが多く発生するのは、その部分について意味とのやり取りを活発に行いにくいからであると言える。

また、カミンズをはじめとする研究者によって母語能力が L2 能力に転移するという現象が明らかにされている。これも、思考と形式が独立したものであるという本稿のモデルで説明可能である。転移現象についてはカミンズの共通基底能力モデルを使っても説明ができるが、いわゆる BICS の部分についての共通性、負の転移の要因、発達の様相については説明ができない（宇都宮, 2004）。特に、イマージョン教育等での多数派環境における L2 学習者と、移民教育等での少数派環境における L2 学習者の違いは、共通基底能力モデルを使うだけでは説明不能である（カミンズ自身もこの違いの説明には共通基底能力モデルを使用していない）。どちらの環境に在籍していても、思考領域に違いがあるのでない（共通している）。したがって、適切な指導が行われれば（次節参照）、思考は容易に L2 形式となって顕現する。逆に、適切な指導がなされなければ豊かな L2 形式が顕現しない。転移とは、つまり、同じ思考の別形式での現れだからである。よって、形式の量だけを増やそうとするなどといった指導方法が取られると、最悪の場合、不適切な意味づけによって（もしくは、意味づけが行われないので）負の転移も起こりうる。指導者はこのことを熟知しておかなくてはならない。

カミンズの主張によってバイリンガル教育の有効性が定説となった。これは、複数の言語をバランスよく習得することで認知的な能力も高まるという説であり、モノリンガル（母語だけの習得者）よりバイリンガル（2言語習得者）の能力が高いという調査結果もある。しかしながら、能力、特に言語能力は、単に複数の言語に触れているだけで向上していくものではない。バイリンガルが優れていると言われるのは、言語能力において巧妙さ・多様さ・複雑さが相対的にモノリンガルより大きいと認められる場合に限られる。したがって言語教育で大切なことは、バイリンガルに育てることではなくて、多様な形式に触れさせ、意味との交渉を活発にし、それと平行して思考と環境を膨らませていくことなのである。

#### 4. 言語能力の発達に向けて

螺旋的言語能力発達モデルに基づくと、学びの活性化（宇都宮, 2003）という言語学習の有効性が理論的に支持される。学習者が自らの認知力を生かす活動と指導者が学習者の認知力に働きかける活動の双方向性が学びの活性化の基礎となる。これは、意味との相互交渉と具体化－抽象化の関連づけを活発にする活動に他ならない。拙論では、「お茶－入れる」「パン－のせる」といった食べ物と動作の結びつけより、「お茶－コップ」「パン－お皿」といった食べ物と入れ物の結びつけのしやすさに着目させ、動詞の項構造の理解を促進させる例を取り上げた。この活動は、物と動作との意味交渉より物と物との意味交渉のしやすさを巧みに扱った例である。また、「共通する音を持つ単語」より「共通する文字数を持つ単語」を想起させることで単語量を増やす活動も紹介した。これは、「音」という具体物よりも「数」という抽象物をきっかけにして形式領域を広げた活動である。

当該発達モデルによって、言語能力の発達が巧妙さ・多様さ・複雑さの向上にあることが理論づけられる。したがって、巧妙さの発達については、形式・思考・環境の各領域と意味との媒介行為を繰り返すことが必要である。例えば、学習者の認知力に働きかける前述の学習方法である。多様さの発達については、形式・思考・環境について具体－抽象の関連づけを頻繁に行い経験を増やすことが必要である。形式量の増加に向けての方策の一つが旧来の言語学習における単語の暗記や文型練習であると言えよう。確かに、こうした活動はコミュニケーション重視の見解から否定的に捉えられてきたものでもあるが、活動自体を全面的に否定することは

できない。ただし、ここで問題視すべきなのは何の関連づけもせずに闇雲に記憶するという活動が言語能力向上に及ぼす影響である。モデルで予測ができるのは、関連づけのなさが形式領域の土台を脆弱にするということと、意味との相互交渉を意識的に行わずに量を増やしていくことが他の領域とのアンバランスを生むということまでであるが、バランスの悪さが言語能力全体をいびつな構造にしてしまう可能性は十分考えられよう。そして、複雑さの発達については、形式に接する意味、思考に接する意味、環境に接する意味の連携を強めることが必要である。すなわち、独立している領域同士を意味の媒介で強固なものにしていくのである。それは各領域の大きさが大きくなればなるほど各領域をつなぎとめる力が必要になることを示している。活動として例えば、2.5節で述べた各領域から他領域へのアプローチ（形式から思考・環境へ、思考から環境・形式へ、環境から形式・思考へといった道筋をつける活動）のようなものが考えられる。いずれにしても、学習者個人に対応した学習とはどのようなものなのか、また実践的に有効な指導はどのようなものなのか、今後の実践研究に課せられている責務は重い。

## 5. おわりに——言語学の貢献課題

言語能力とは何かという問に対して、言語学的研究はあまりにも非力である。それは、一応完成域にある言語使用者の能力から生み出される現象について説明を施すという方法を採用するためである。したがって、一般的に、研究に着手する段階で言語能力とは何かという答えが出ているか、もしくはそれが度外視されている。これが、言語学の独自性を築き上げている理由の一つである。しかし、この独自性は逆から眺めると、言語観の変容によって議論の方法や方向性が激変する理由にもなっている。こうした不安定な状況は、特に理論研究にとっては危機的だと言わざるを得ない。

一方、教育学的研究によっても言語能力の規定は大変難しい。言語の指導や学習に関する方法は議論できても、言語そのものを議論する土壌が存在しないためである。その結果、言語能力が前提となり、ある一定の言語観に基づいた上で考察がはじまる。当然、当該考察において言語能力自体が（たとえ疑義を呈するような展開となっても）問われることはない。

言語教育を議論するにあたって言語能力の捉え方は非常に重要な意味を持つにもかかわらず、言語能力の規定自体については現在のところ心理学や社会学や応用言語学などの分野に委ねられているのが現状である。しかし、本来ならば言語そのものを扱う言語学こそが、言語能力についての議論を深めるのに最も適してなくてはならないはずである。

前述の危機的状況を解消するためにも、学際性を基盤とした議論をさらに展開するべきであろう。もし、言語学が言語教育へ貢献できる部分があるとすれば、言語現象に対する説明力の高さよりむしろ言語に対する多様な見方とその扱い方に関する知見である。いわゆる文法が言語能力のほんの一部に過ぎないことを知るとき、これまでの言語学の言語教育における貢献度は極めて低かったと言っても過言ではない。言語学が真に貢献課題を見出し、他の学問分野と協働して豊かな知見を開花することを期待したい。

## 注

- 1 BICS-CALP 区分の問題点については宇都宮(2004)を参照。さらに、学業不振の問題を個人の能力というより学校や教育制度に原因があると指摘している論考(Baker, 1993)もある。本稿での議論も、この主張を支持するものである。
- 2 ヴィゴツキーが言う内面化過程をことさらに強調し、発達が外から内へと生じる過程だと限定的に捉えると、最近接領域が「(外から与えられる)教育主導の重要性」を主張するための論拠に過ぎなくなってしまう。これは最近接領域論の一面的な解釈と考えられる。この理論の最も重要なところは、最近接領域が(内面化過程における、もしくは、生活的概念と科学的概念の間の)媒介として機能すると述べた点にある。教育が先か発達が先かという議論をヴィゴツキーが行ったわけではない点に注意したい(中村, 1998: ch.5 参照)。

## 引用文献

- Baker, C. (1993). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. (『バイリンガル教育と第二言語習得』(岡秀夫訳, 1996) 大修館書店) .
- 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.
- Cummins, J. (1982). Tests, achievement, and bilingual students. *Focus*, 9, 1-7. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, George Washington University.
- Early, M., & Hooper, H. (2001). Implementation of the Vancouver School Board's ESL initiatives. In B. Mohan, C. Leung and C. Davison (Eds.) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching Learning and Identity* (pp. 138-150). Toronto: Longman.
- 深谷昌弘, 田中茂範 (1996). 『コトバの<意味づけ論>』 紀伊國屋書店.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company. (『生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る』(古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻訳, 1985) サイエンス社.)
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: NY, Basic Books.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Vol.1 Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Mohan, B., Leung, C. & Davison, C. (2001). *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Reading, MA: Longman.
- 中村和夫 (1998). 『ヴィゴツキーの発達論—文化・歴史的理論の形成と展開』 東京大学出版会.
- 縫部義憲 (1999). 『入国児童のための日本語教育』 スリーエーネットワーク.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul. (Original work published 1932)

- Reed, E. S. (1996). *Encountering the World: Toward an Ecological Psychology*. London: Oxford University Press. (『アフォーダンスの心理学－生態心理学への道』(細田直哉訳, 2000) 新曜社) .
- Saussure, F. D. (1959). *Course in General Linguistics* (W. Baskin, Trans., C. Bally & A. Sechehaye, Eds.). McGraw-Hill. (Original work published 1916)
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics, vol. 1: Concept Structuring Systems*. The MIT Press.
- Tang, G. (2001). Knowledge Framework and classroom action. In B. Mohan, C. Leung and C. Davison (Eds.) *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching Learning and Identity* (pp. 127-137). Toronto: Longman.
- 時枝誠記 (1941). 『国語学原論』岩波書店.
- 宇都宮裕章 (2003). 「学びの活性化と教育観－年少者日本語教育支援によせて－」『日本語教育』116, 99-108. 日本語教育学会.
- 宇都宮裕章 (2004). 「BICS-CALP 区分についての覚書」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』35, 23-36.
- 宇都宮裕章 (2005). 「意味の理論体系における文法性判断」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』55, 1-16.
- ヴィゴツキー, L. (1962). 『思考と言語』(柴田義松訳) 明治図書. (1934年原書).