

ダブルリミテッド言説に対する批判的論考

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-07-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宇都宮, 裕章 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00007864 |

ダブルリミテッド言説に対する批判的論考

A Critique of the Discourse of Double-Limited

宇都宮 裕 章

Hiroaki UTSUNOMIYA

（平成 25 年 10 月 3 日受理）

Abstract

This article reviews the discourse of Double-Limited, which is the belief that a language learner can be semi-lingual with quantitative and qualitative deficiencies when learning two (or more) languages. Although this belief is supported by the classic BICS-CALP distinction, it should be abandoned because the discourse: 1) makes the theory a fait accompli; 2) unconditionally defines the L2 learner in terms of linguistic disability, and 3) always justifies a language of the mainstream regardless of learners' native tongue. An ecological perspective, on the other hand, proposes that no one can be double-limited and that personal linguistic development is equal to environmental changes. This indicates that the discourse is no longer tenable.

1. はじめに

「セミリンガル」という差別的な用語が、言語教育研究上の議論から消失して半世紀ほど経過している。もともと「複数の言語を学習あるいは使用している主体における、どの言語も巧みに使いこなせていないように見える現象」を表した用語である。これがやがて障害や疾病のように取り扱われ、複数言語話者に対する偏見とも重なってしまう。故に、当然のことながら多くの批判を受け、用語自体が聞かれなくなっていった。

この歴史的背景が意味することは極めて重い。端的に言えば、言語使用の状況を発達概念と関連づけることの倫理的不適切性である。それを理解している者が大半であるからこそ、とりわけ言語教育実践者の大多数が心得ているからこそ、当該用語が破棄されている。

にもかかわらず、近年の言語教育研究の議論上では、ときどき思い出したかのように「ダブルリミテッド」という術語が登場する。「日常生活を営むための言語は流暢でも学術的な活動を行うための言語力がない」などという言い方に代表される主張も、用語こそ使用していないが含意されている概念は当該術語と同類である。さらに厄介なことに、この用語が次第に一般名詞化しつつある様相も散見される。あたかも、逃れようのない事実として巷間に認知されるということである。もちろん周知の通り、この術語は言語学者J.カミンズの理論を背景にしており、当時においては「セミリンガル」とは一線を画す解釈がなされていた。その意味では用語が独り歩きしたという史実を無視できないが、問題なのは厳密な解釈への理解が伴わない

まま、専門的にも倫理的にも正当な概念として多くの場面で採用されてしまったという点である。そうした場面では、ダブルリミテッドはセミリンガルの換言でしかない。

上の状況を踏まえると、ダブルリミテッドはもはや専門用語としての有効性を失い、研究を行う際の単なる自説支持材料の体裁を辛うじて保っているにすぎないことが分かる。しかしながら、現在でもダブルリミテッドを個人的な言語発達（さらには発達障害・発達遅滞）とみなして課題化し、その解決に向けての手当てを考察するという議論が後を絶たない。そのような主張を展開する者は、2つ（以上）の言語をバランスよく身に付けさえすればすべてうまくいくという、良かれ精神の頸木から逃れられずにいる。本稿では、この頸木、あるいは足枷のことを「ダブルリミテッド言説」と呼ぶことにする。ダブルリミテッドのような現象自体も理論的には無効にすることができるが、それ以上に本稿の大きな目的は、当該言説の強力さに言及しその怖さを喚起するところにある。一人でも多くの研究者・実践者が本稿での結論の重大さを認識し、適切な営為に進まれることを願わずにはいられない。

2. ダブルリミテッド言説生き残りの事由

前節で言及したカミンズは、バイリンガル教育の有効性を確立した研究者として知られている。氏の研究は、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（宇都宮, 2004）。当時は知的発達と言語の関係を否定的に捉える風潮があり、そのために、うまくしゃべれない学習者は知的能力も低いという見方や、流暢に話せるのに学校での成績が悪いのは生得的に学習能力がないという見方が一般的であった。カミンズの優れた功績は、この風潮を一蹴したところにある。その源泉が「敷居仮説」と「発達相互依存仮説」であり、両仮説を発展させた「BICS（対人的交流基礎技能）－CALP（認知的学術言語能力）理論」¹なのである。これらによれば、知的能力と言語は一对一の関係にはないことになる。話せないことが即知的能力の低さを示しているとは必ずしも言えない。また、流暢に話せる能力と良い成績を取る能力も一致するものではない。議論の詳細（Cummins & Swain, 1986等）は繰り返しとなるので本稿では触れないが、忘れてならないのはダブルリミテッドに見える現象を説明するために理論を提唱したという研究過程である。決してダブルリミテッド概念を支持しようとして仮説群を考案したわけではない。この点だけからすれば、ダブルリミテッド概念がカミンズの理論を背景に登場したとは考えにくく、むしろそれが拒否されてしかるべきだという推測も可能である。

ところが、カミンズは重大なミスを犯す。精確に述べれば、ミスと言うよりは理論を支持する論拠としてダブルリミテッド現象を使ってしまうという勇み足であった。これが有名な、英語をL2（第二言語）として学習している生徒に対する調査（Cummins, 1981）である。L2学習者のCALPは英語をL1（主言語²）とする一般生徒のCALPに追いつくの5年ないし7年かかるという結果であった。このカミンズの調査以降、類似する調査は各地で頻繁に行われた。BICSについても同様の調査が実施され（González, 1986；1989等）、CALPより短いがそれでも2年ほどかかることが明らかになった。我が国においても主として日本語をL2とする学習環境において実施され、カミンズ理論の正しさを実証するものとして認知されていった。

上記調査群を概観すればたちどころに判明するが、2つの能力の獲得に年数差があるという結論はあくまでも両能力の存在が前提となっている。すなわち、予めBICS－CALPの区分をした上でなければ調査が成立しないという構造である。もし区分が不明であれば、さらにもし

区分の存在自体が曖昧であれば、結論となっている年数差の数値はまったく意味を成さないはずである。したがって、当該調査で解明されているのは「能力の存在」ではなく、「各能力の獲得にかかる時間」にすぎない。

しかし、そうだとでもいくつかの疑問点がある。

まず、上述した調査の構造は部外者からの指摘を待つまでもなく、調査者特にカミンズにとっては至極当然の事項であったはずだろう。それにもかかわらず、なぜ区分の存在を謳い続けたのだろうか。特に、その区分を保持したまま「能力 (proficiency)」という用語を最後まで使用し続けている。言語能力の規定の難しさについては、理論を送り出した時からカミンズ自身が気づいていたことであろうし、当時の言語学の潮流に抗する研究を氏が行い得たとは思えない。そこまでして独自の言語観に拘った理由は何なのだろうか。

二つ目は、年数差を調査の結論としているところである。当該調査結果はダブルリミテッドの支持材料にはなっても、否定の根拠にはならない。少なくとも、CALPの部分については数年間未熟な状態が続くと述べていることと同じである。放っておくとマスコミ等に叩かれることは十分予測できたのに、なぜ年数差の先を結論としなかったのだろうか³。当該調査結果の理由をたとえば教育体制の不備、指導方法の不適切さ、学習環境の特異性等に求めることも可能だったはずであろう。

三つ目は、類似する調査のほとんどがL2学習環境において実施されている点である。もし両能力の存在が普遍的なものと想定されるのであれば、L1だけの学習環境においても、さらにL3、L4といった存在が認められる多言語環境においても実施すべきではなかっただろうか。ところが、そうした調査は皆無である。少なくともカミンズは実施していない。これはどうしてなのだろうか。

これら疑問点に対する回答を探っていくと、ダブルリミテッド言説が強力なものになっていった過程が見えてくる。そして、一見何の関係もなさそうなBICS - CALP区分がダブルリミテッド言説と容易に結びついてしまう真の理由も明らかになる。

最初の疑問点を読み解く鍵は、やはり当時の風潮に対する新しい言説の形成にあるだろう。知的能力と言語の相関性を解明するだけでは「表現が稚拙だと知的能力が低い」という言説に対抗できない。そうかと言って関係がないと結論づけてしまうと、L2話者の学習停滞の理由がこれまで通り生得的な障害とみなされる危険性がある。そこで、言語の現れの中でも明確に区別しやすい日常的形式と専門的形式の違いに着目し⁴、これらの使い分けに関する状況を言語能力とみなした。こうすることで、言語の使用状況から安易に低レベルと判定することに対しての「言語能力が知的能力を引き上げる」という理論を構築しながら、学習停滞現象に対しての「真の理由は（知的能力全般ではなく）一部の言語能力不足にある」という説明に成功した。ただし、こうした考え方を維持するためには、言語の表現形式（の出来不出来）を知的能力（の高低）に匹敵させないといけない。さもなくば「言語を学習しても発達には関係ない」あるいは「言語を学習することで発達障害を引き起こす」という過去の言説に舞い戻ってしまう。カミンズにとっては言語能力の存在こそが自身の研究を支える生命線だったのである。そのために、能力存在の立証が至上命題となっていった。

第二の疑問点は、上の研究姿勢にも関係している。確かに、上述した調査を行うと論点先取になってしまうリスクはある。しかし、年数差という結果自体は予め前提とした事柄ではない。むしろ、年数差を生じたというデータが「言語能力に2種類ある」という仮説を支持する。当然、

仮説そのものは定理や原理ではないのだから⁵前提事項ではない。したがって、方法論的には何の問題も生じない。当該調査の巧みなところは、信頼性の高いデータを示しながら2つの言語能力が存在するという（結論ではなく）「言説」を形成できた点にある。言語能力については肯定も否定もせずに、存在を匂わせることに成功したのである。むろん、カミンズ自身がこのように意図して調査を実施したかどうかは知る由もないが、結論を年数差で止めておくことが強力な言説形成に貢献した事実は否めないだろう。万一、その先が結論になっていたならば、後続する研究での議論の焦点が「言語能力」でなくなっていた可能性が高い。もっとも、年数差が顕現する精確な理由については当時でも明確ではなかった。サブマージョン⁶の状況で出現する傾向が高いことは知られていたが、理由を追究していけば早晚2つの能力の違いを問いただすことになるのは必至であり、循環論を回避するという制約においても年数差の理由を解明する方向には進まなかった。

最後の疑問点も、前段の議論を踏まえて考察を進めてみると氷解する。L1環境においては、日常的形式と専門的形式、生活（具体）的概念と科学（抽象）的概念、実質的状况と仮想的状況の区別をするのは比較的容易である。たとえば「家庭での会話」と「学校での質疑応答」、「ツイッターでのつぶやき」と「読書感想文」、「食材を前にして何を作ろうか考えること」と「論文を前にして何が書いてあるかを解釈すること」、「ジグソーパズルを完成させること」と「中間テストの問題を解くこと」、といった違いは誰にでも認識できる。これがBICSとCALPの違いだと言われれば、おそらく反論もしにくい。一方、L2学習環境でこの区別をするのは難しい。ただし、（反論を恐れてというのは穿った見方かもしれないが）カミンズは後に、文脈依存度が高く認知的要求度が低いものをBICS、反対に文脈依存度が低く認知的要求度が高いものをCALPとして両能力を再定義している。その結果両能力の存在が益々堅固なものとなっていったが、そうせざるをえなかったのもL2学習環境における区分のしにくさにある。とりわけ、主流語（社会の中での占拠的・支配的な言語）である英語をL2として学習しているESL（English as a Second Language）生徒において、どちらの言語でのどのような現れをどちらの能力とすべきかは簡単には判定できない。そこで、採用したのが英語そのもののテストである。適切な語彙を選択することができるか、適切な前置詞を挿入できるか、慣用句の意味が分かるかというようなことを回答させるものであるが、このような文脈を取り除きかつ認知的要求度を必要とするテストは、英語をL1とする生徒にもまったく同じ条件で実施することが可能である。少なくとも、このテストで測れるものをCALPと規定することで、妥当性の高い調査結果を得ることができる。同時に、ESL生徒をめぐる教育改善への提言（たとえば一般生徒と同じ扱いでは不十分なのだといった議論）といったおまけもついてくる。それでも、多言語環境にまで話を広げてしまうと区分がさらに難しくなるだけでなく、実際のテストの考案も困難となる。そして、教育場面を複雑化させてしまうと、折角の教育改善への提言力も弱くなる。L2学習環境での調査は、まさにバランスの取れた最適な場面だったと言えよう。

以上のように、カミンズの理論は「経験的に知られている様相を利用した言語能力の存在という新しい言説の形成」に極めて高い貢献をしている。しかも、その理論はたいていの検証場面において正のフィードバックが与えられ、ほとんど間違いのないものとして語られていった。そして、いつの間にか言語能力自体については、はじめから不明瞭なものであったにもかかわらず批判の対象にもならなくなったのである。

反証の余地がある理論は科学的信頼度が高いと言われている。それは反証可能性が持続すれ

ばするほど多くの検証を耐え抜いてきたことを意味するからである。しかし、反証の余地があるということは、裏を返せば仮説が常に脆弱なものとして位置づけられなければならないことを示している。ところが、BICS - CALP理論はその仮説がほぼ反証不可能なものとなみなされている。その要因がダブルリミテッド言説にある。この言説が仮説を「絶対正しい」ものと考えるように位置づけている。理論から生み出された言説が、いつの間にか理論を縛っていったのである。

ESL生徒の学習停滞現象はセミリンガルなのかもしれない。しかし、その根拠をセミリンガルと言ってはいけない。このジレンマの中で生み出された言説がダブルリミテッドである。よって、当初のダブルリミテッドには「CALPが低い」以上の意味合いがなかった。それがL1とL2の相互関係が明らかになる中で、「L1もL2もCALPの部分については低い現象」とされ、やがて「2つの言語に接するとどちらの言語も中途半端になり年齢相応の抽象的思考ができなくなる」ことを称するようになった。セミリンガルとまったく同じ概念である。もちろん、カミンズはダブルリミテッドという用語をほとんど使用していない。しかし不幸なことに、BICS - CALP理論を主張すればするほどダブルリミテッド言説が強くなってしまいう側面はどうしても否めなかった。BICS - CALP理論をめぐる調査では、L1話者に対してL2を調べること、テストで正誤を明確化（数値化）すること、移住した時期と滞在歴を独立変数にすることが前提である。そして、点数の低さが結果的に明示される。こうして理論を取り挙げること自体が、①2つの言語を明確に規定し、②中途半端な状態を規定し、③年齢を加味していることを示し、④抽象的思考の困難状態を示すことに直結する。つまり、本来なら言説を理論が説明しなければならぬのに、理論が言説を定義してしまうのである。

ダブルリミテッド言説の恐ろしいところは、「中途半端」という主張内容にあるのではなく、一つの理論をいわば神格化する力にある。言説だけが独立しているのならまだしも、科学的な理論との相乗効果を生んでいる点が大きな問題なのである。

この効果に対抗する手段は、おそらく2つしかない。当該理論を棄却するか、言説を別の理論で説明するかである。言説自体はかつてのセミリンガル概念と同様に倫理的な観点から破棄することが可能であるが、それを支える理論の棄却には十全な検証を必要とする。そこで、本稿の後段では、理論そのものの棄却を目指すのではなく、代替理論の可能性を探っていく。

なお、本節の最後に付言しておかなくてはならないが、カミンズがダブルリミテッド言説を主張し続けたというのは曲解である。氏の理論が言説の強大化を招いたことは事実であっても、カミンズ自身は理論の限界を謙虚に受け止めている。晩年は、ほとんどBICS - CALP理論に触れることなく専ら教育論を展開している（カミンズ, 2011）。移民をめぐる言語教育に対しても共同研究を行うなど、精力的な活動も特徴的である。ここから推察するに、理論が導く負の遺産を修正し、当初志していた教育体制・社会体制への提言を行う研究へとシフトしていこうという意図が感じられる。

3. 言説リスクの回避へ

前節の議論から判明したように、ダブルリミテッド言説の危険性は下記の3点にまとめることができる。

A) BICS - CALP理論の既成事実化

- B) L2学習者における能力不足の前提化
- C) 主流語能力の正当化

簡潔に言えば、既存の主流語教育環境が絶対視される危険性である。稚拙な表現が知的発達を妨げるという研究結果は一例も報告されていないにもかかわらず、A) によって言語による表現形式がそのまま能力とされる。ここから（日常的にせよ専門的にせよ）表現の不自然さが観察されればそのまま低水準の知的能力と判定されてしまう。また、L2学習者は言語・文化・教育のあらゆる環境において多様な背景を有し、言語の様相だけを取り上げてみても各人で大きな違いが観察できる（川上, 2013）。B) はそうした多様性を否定し、L2学習者であれば誰でも言語能力の獲得には数年かかると結論づける。加えて、ほとんどの場面では能力の評価を主流語で行わざるをえないため、主流語に接した時間が短い学習者であるほど力不足が顕著に現れる。この判定に輪をかける形となるが、主流語を主言語とする者が多く生活するいわゆるモノリンガル社会の中では、主流語（L2）をいかに伸ばしていけるか、主流語がどれほど伸びたかという側面だけに焦点が当てられる。こうしてC) は2つの言語に精通するという積極性（ミックメーヒル, 2010）を認めず、その可能性を閉ざしてしまう。

この危険性が多言語教育環境に及ぶと、「学校の授業についていけない外国人の増加」と「外国人を指導する専門家の欠如」という2つの深刻な問題を引き起こす。これらも実は、教育現場を殊更問題視する言説にすぎないのであるが、俗に「現実問題」として語られているものではある。

前者の問題は、ダブルリミテッド言説が登場する以前からも認められている。先のセミリンガル解釈がそれに匹敵する。しかし、言説が流布したことで実体化に拍車がかかってしまった。主流語能力それもCALPに関する能力を基準とみなす言説が、外国人の増加をそのまま成績の低い学習者の増加として算入することを許しているのである。

この問題に対する異論がなかったわけではない。たとえば、この問題をもう少し広い視点から捉えると対抗言説を形成できる（久保田, 2008；ドーア, 2008；神吉, 2008など）。そうすると、「主流語が話せないから」あるいは「主流語の学術用語が理解できないから」といった問題の発生要因自体が、主流語社会側の「主流語を獲得すべし」という意図に基づいた恣意的な理屈にすぎないことが見えてくる。つまりは、「学校の授業についていけない外国人」とは「外国人だから授業についていけない」と言っているようなものである。当然、この主張はおかしい。現実問題を取り上げるのであれば、「学習者だから授業についていけない」という言い方が不自然なことを踏まえた上で、実際には授業についていけない主流語を主言語とする学習者もかなり多いことを合わせて問題視するべきであろう。それに、そもそもセミリンガルという用語が破棄されたのは、知的障害を引き起こすという理論は正しい、L2学習者は能力が低い、学習者の能力は主流語によるテストで測れる、という考え方が受け入れられなかったためではなかったか。ダブルリミテッド言説に対しても、言説の3つの危険性が回避できれば十分対抗ができるのである。

後者も、語られすぎて指摘すること自体が陳腐化している問題である。北米でのESL教育に相当する日本での日本語教育あるいは日本語を主言語としない学習者への教科教育についても、指導者がいない、指導者がいても方法が分からない、方法が分かっても取り扱う内容や目標の見当がつかない、などという指摘が方々でされている。一方、実質的に言語の違いは

存在し、存在する以上は違いに適合した専門的な対応が求められているという声も聞かれる。ところが、この2つの指摘は堂々巡りである。結局、専門的な対応が求められるにもかかわらず指導者がいないという問題に立ち戻ってしまう。こうした悪循環の中での一番の犠牲者が児童生徒であることは言うまでもない。確かに、ここ20余年で専門的対応については研究が進み、教材・指導法の開発および内容・目標に関する理論が深化したのは事実である。しかし、未だにそうした研究知見の多くが実践現場に還元されていない。その責任の一端は研究者にもある。なぜなら、指導者の専門性を規定してきたのが研究成果でもあるからだ。専門性を高く（狭く）規定すればするほど人材が稀少になっていくのは火を見るより明らかである。現場に還元しようにもできない、これはどこか一箇所に責任を押し付けて解決できる問題ではない。

改めて確認しておきたいが、ダブルリミテッドとは事実でなく、やはり言説にすぎない。しかも、学習環境の様相如何によって都合よく解釈される危うさを内在した、それ自体も脆い言説である。仮に、ある社会Aの主流語を主言語とする成人Cが、その言語が使用されていない別の社会Bで専門的な学業を志しているとする。すると、既成理論によってCは（本人はそう思っていないくても）たちまちダブルリミテッド状態だと判定されるであろう。なぜなら、Bでなんとか日常生活を営むことができて、専門用語をBの言語で表現・理解することが困難であるからだ。たとえCが主言語で適切な表現・理解ができたとしても上の判定は覆らず（それはCの主言語でCの専門性を評価する方法がBには存在していないためでもある）、「あと5年から7年がんばってね」と言われることになる。ところが、この状況を取り挙げた研究は皆無に等しい⁷。おそらく、成人期と学齢期という違いだけではなく、学齢期の発達概念と言語能力の概念が結びつきやすいためなのだろう。極論かもしれないが、学齢期にある者は多かれ少なかれ言語の違いを問わず全員が学習に困難をきたしていると言ってよい。だからこそ、社会がその学習を支えなくてはならないのである。万一、学習することで困難を克服していく過程が教育の一環として認められないのならば、子どもたちは何のために学校に通っているのか疑わざるをえなくなる。仮にそのような捉え方が間違いだとしても、主流語教育環境の見直しを、さらには学習者一人一人の未来をも否定するようなダブルリミテッド言説は是非にも破棄しなければならない。

前節でも言及しておいたが、BICS - CALP理論の棄却は難しい。それでも、理論の不備が「言語能力規定の不明確さ」にあることは明らかになっている（宇都宮, 2004）。前述の議論においても、言語表現を個人の能力とみなすことで発達概念と結びつきやすくなっていることを示した。したがって、「言語主体の表現形式を能力と定義」しなければ発達概念と切り離すことができる。また、「言語（能力）を分けなければ教育的措置が不可能」という考え方を改めれば、新しい方法開発の契機になる。そして何より、CALPの規定が明確でない以上、（言語）教育の目的をCALPの向上だけに定めることは極めて不適切である。こうしたことを知れば、建設的な教育学的提案を考えることに繋がっていくだろう。

4. 生態学的観点からの言語発達

上の問題の構造は、ダブルリミテッド言説が強大化する過程である。言語（能力）の違いを踏まえた理論が、学習（状況）の停滞という言説を流布しているように見えるのである。したがって、理論が前提としている「言語能力を身に付けさせるのが指導者だ」「言語の違いや違いの存在はどうしようもない」という点を問い直す、つまり「言語主体の表現形式を能力と定

義しない」「言語種の違いを前提としない」考察が必要となってくる。

外国人と日本人の区別をしない、さらには主言語が何語であるかを問うことのない教育への取り組みが、教育環境の良質化を促進しているという事例は数多い（宇都宮, 2003b；2013a；2013b；宇都宮・菅野, 2011）。区別をしないという言い方が現実的でないというのであれば、児童生徒一人一人がみな違うという点において扱い方を対等にする取り組みとみなしてもよい。残念ながらこれまでは、なぜ区別をしない取り組みが有効なのかという理由が説明されてこなかった。その背景には、やはり個人の言語発達を環境に関連づけては説明しにくいという側面があったためであろう。

しかし、生態学的観点⁸による分析では、これを説明する。

たとえば、リード（2000）は、言語を「情報を選択し、他者に利用可能にする高度に特殊化された手段」（p. 327）と考える。すなわち、情報をピックアップすることが身体内や脳内に取り入れることではないという捉え方である。言語が利用可能になるということは、言語が主体およびその主体が所属する共同体内での活動の調整に役立つということである。活動中の調整が次第に巧みになっていく様子を、個人レベルで観察すると「発達」に見える。それでも実際に観察できるのは主体の行為のみである。行為はそれ自体で成立することがなく、かならず「どこかで」「何かに支えられて」発生する。こうして、環境を捉えずに調整行為（旧来の発達）に言及することは不可能ということになる。

また、Norton（1995）は、「言語学習者が発話をするとき、ただ単に目標言語の話者と情報交換をしているのではない。自分たちは何者なのか、社会とどう関わっていったらよいのかという感覚を常時組み立て、再構築している」（p. 18）と述べる。イベントへの参加であったり、コミュニティーへの接近であったりという社会への関与が当人の言語形成を支える。そのために、関与が制限されてしまうと言語形成も進まない。この様相を言語学習への「投資」という概念で説明している。

ハリデーの言語学習理論（Halliday, 1993）も、基本的に言語学習を記号の形成過程（記号過程）と捉えたものである。さらに、この記号過程を学習の文脈とみなし生態学的に分析を試みているのがvan Lier（2004）である。記号過程を「意味を創出するための物理的・社会的・象徴的な機会であり、この意味創出を引き起こす基本概念が活動なのである。（p. 62）」として、環境との絶え間のないやりとりを行うこと、記号（言語）の意味を生み出すこと自体を言語形成と規定している。

このような分析を概観してみると、言語が変遷を遂げる過程を「発達」あるいは「習得」と呼ぶのは、たとえ個人的様相しか見えなかったとしてももはや適切とは認めがたい。むしろ、言語の変化という事象は系統発生的にも、個体発生的にも、経験発生的にも観察することができるという点で包括的なものである。すなわち、言語が変わるという点においては個人と社会の弁別は存在せず、いわゆる個人的な言語の変化に合わせて周囲の変化も同期していることが分かる（宇都宮, 2011, pp. 31-35；189-199）。私たちは、言語のこうした包括性と同期性にもっと関心を寄せていく必要がある。本節で取り上げている「言語形成」という用語は、まさに言語の変化を生態学的に表現したもので、発達概念に代えることが可能な術語である。この言語形成を促す行為こそが（共同体的）活動・（対人的）参加・（個人的）専有というプロセス（＝包括性）である（宇都宮, 2013a）。しかも、これら3つの行為は観察点の違いによる見え方の差にすぎず、実際には同時に生起している（＝同期性）。

言語形成が個人と社会の分断を前提としていない点は、学習自体がそれらの分断上では成り立たないことと同値である。このことは、昨今広く支持されるようになった「学習＝社会的実践」という学習観（レイヴ・ウェンガー、1993）に匹敵するだろう。個人レベルで観察される「知らない」状態から「知っている」状態への変化は、技術や知識を獲得していくという学習者の認知的な営為というより、学習者の社会参加的様相の変化あるいは学習者を含む社会自体の状況変化なのである。言語形成もまったく同様の過程の中で進む。「使えない言語」が「使える言語」に変化する過程においては、支援者からの働きかけが必須であるとともに、支援者自身の言葉の変化も必至である。こうした場面においてこそ言語の学びが活性化されるのであって、その場面なくして言語形成はありえない（宇都宮、2003a）。したがって、言語形成は個人の成績や能力の測定だけで評価することができないし、またしてはならない。そしてもし、主言語にせよ主流語にせよ学校が言語形成場の一つだとするならば、学校への参加を試みる活動の中でスキル等を専有していく個人は、まさに学習していることになる。これがあらゆる教科学習が言語と結びつく理由である。またこれが、言語の側面だけを取り立てては教育しにくく、かつ言語を形成しようと思えば教科学習を含む学びの活動の中で行う必要がある理由でもある。

こうして、生態学的観点からは「教科を勉強するために言語を知る」という言い方ができないことになる（逆に「言語を勉強するために教科内容を知る」という言い方もできない）。教科を言語学習の目的にするという捉え方ではなく、教科学習そのものを言語の活動としていかななくてはならない。教科を発達の目的と捉えるのが不自然であると同様、言語形成を発達の目的に匹敵させるのも望ましいとは言えない。

言語形成を学習活動としてみなしていくと、L2の学習も、国語の学習、算数の学習といった言い方と同じように「学習」であることが分かる。BICS的な内容もCALP的な内容も取り扱われながら変化していく過程を比較してみても、何ら異なるところがない。よって繰り返になるが、言語形成においてはL1・L2といった言語種の区分、およびBICS・CALPといった現れの区分は必要ない。重要なのは、どのような内容を素材とし、どのような方法を学習場面とするかを考えることである。区分を前提としてしまうと、それに基づいた内容・方法の選択につながってしまう。本来、当該学習者がどのような者なのかに合わせて選択されてきたのが教育内容であり方法であろう。区分を前提とした選択は、本末転倒である。

以上のように、発達概念は生態学でも説明ができる。ここから、ダブルリミテッド言説そのものに対しても以下のような説明が可能となる。

生態学では、言語形成を個人的な発達とは捉えない。したがって、「2つの言語に優れない」ように見える現れは、「両方の言語の形成が進行中である」と言い換えられる。その進行過程に価値を与えないのは、主流語社会からの「どちらかの言語に（あるいは両方に）精通しなければならない」という圧力のためだと判明する。当然、こうした圧力の存在する場面では決して望ましい言語形成は発生しない。Norton（1995）の主張の通りである。ダブルリミテッド言説は、その良好な言語形成を妨げる方向に働く。というのは、「自身の主言語が主流語になっていない社会の中で生きる者だけを標的にして差異化する」言説だからである。主言語とともに主流語の中で生きるということは、単に主流語をL2として覚えることではないし、まして主言語をL2に代替することでもない。ある学習者がL2を覚えていくように見える過程は、学習者が属する共同体の主流語が当該学習者の主言語を抱合していく過程である。また、共同体が新しい言語を受け入れる過程は、その新しい言語が共同体に影響を行使している過程でも

ある。そのために、当該学習者のコミュニケーションの円滑化を、その共同体の他者の言語形成が進んでいる過程とみなすこともできるのである。すなわち、Aの言語形成がBを含む他者（ヒトでなくても教科等の資源・周囲の環境も相当する）とのやりとりで進展すると同時に、Bの言語形成もAとのやりとりで進展するということである。したがって、もしどうしても言語形成に価値を付与しない圧力を取り除けないと言うのであれば、まずは上のような学びから得られる利点を知るところから始めるとよいのかもしれない。学びに貢献するのが言語形成なのであるから、クラスの中にたった一人の日本語学習者がいるだけで他のメンバーの言語形成が進展する。もちろん、その形成過程は、他のクラスの過程とは異なる様相を呈していることであろう。しかし、その過程に高い価値を付与するかしないかは、ひとえに生態学的観点を理解できるかどうかにかかっている。

5. おわりに

本稿での議論の焦点は、題目通り、ダブルリミテッド言説を批判しBICS - CALP理論に代替する理論の存在を周知することであった。言説もまた一つの解釈である以上、たとえ人間知見の多様性の一翼を担っている点において他の言説と違いがなくとも、疑義があれば批判をしていかななくてはならない。

そうした批判を通して見えてきたものが、言語学習の在り方である。学習者や言語の区別をしない言語学習が有効なのは、発達を環境の変化とみなすことができるためである。また言語形成と学習活動を同等と捉える生態学的観点が、良好な教育実践に結びつく手掛かりにもなってくる。この観点にこそ個人と社会が融合する視座がある。確かに、従来の観点において、個人の言語能力の向上に力点が置かれてしまうのはやむをえない。しかし、だからこそ、新たな選択肢の存在を示すことには意義がある。選択如何によってはこれまで絶対的だと考えられてきた言語学習が別様に見えるということであり、代替することができなかった言語教育の専門性にも別様の開発の道筋が見えるということである。仮に、その専門性が通常の教員の資質と何ら変わるところがないということが分かれば、前節で言及した人材不足問題を解消する契機にもなろう。少なくとも、生態学的観点では表現形式の良否を個体の言語能力に起因させず、個体間の言語種の異なりも同じ土俵で考察できると謳っている。しかも、その同じ土俵というのは、人間の認知であったり、遺伝であったり、一般言語学的な理論であったり、政治的要請であったりという教育場面とかけ離れたものではなく、学習者が他者と共存する環境なのである。リードの言う「言語環境」（リード, 2000, ch.11）がこの共存環境であることは改めて強調するまでもない。

ダブルリミテッドは原理ではないが、ある意味「言語に精通している／していない」という見方に分かりやすい事象を説明するだけに、つい言説であるということが忘れられる傾向にある。これは、発達概念が「成長・進歩・伸長している／していない」という事象を説明する強力さに匹敵しよう。ここから「精通するためには言語を獲得しなくてはならない（成長するためには発達しなければならない）」という循環論が正当化される。そして、獲得ができなかった場合にも言説が支持されるのである。この足枷の鎖を絶たない限り、当該言説はいつでも名称を変えて亡霊のように蘇るだろう。本稿の議論だけでこの言説を封じ込めることは到底叶わない。よって、言語に精通するとはどういうことなのかという謎に関する研究は今後も継続する必要があるろうし、言語のどういう側面が精通に見せているのかという疑問にも答えていく必

要があるだろう⁹。

付記

本稿は平成23-26年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C））「越境社会における教科「対話」の創設を目的とした課程モデルの構築と実証」（課題番号23530997）による研究成果の一部である。

注

- 1 （ ）内は英語を直訳したもの。一般的には前者は「伝達言語能力」後者は「学習言語能力」と訳されることが多いが、本稿では原典解釈を優先して訳出した。ただし、どちらも言語能力として取り扱っていることは、氏の議論を追っていくと分かる。
- 2 本稿では、共感・精通・頻出・継承の4つの解釈を合わせた広義概念の母語を主言語と規定する（宇都宮, 2013, 注（4））。したがって、厳密にはカミンズの「first language = L1」の定義とは異なる。
- 3 ただし、結論が示唆する提言として、学齢期に移住してきた子どもたちには2年以上に渡る継続的な支援と厳密な学力評価が必要になることを述べている。氏の晩年の活躍を見ると、どちらかと言えばこの提言の方を重視していたのではないかとも思わせる。
- 4 類似する区分は当時でも多くの学者が提唱している（宇都宮, 2004, p. 25）。
- 5 カミンズ自身が「仮説」と「原理」の別を強調している（Cummins & Swain, 1986, p. xvi）。
- 6 サブマージョン（submersion）とは、少数派言語の話者が多数派言語環境の中に「浸される」ように存在している教育環境のこと。多数派言語の話者が外国語学習環境の中で学ぶイマージョン（immersion）とは異なる。「非主言語の学習環境」の点では違いがないが、サブマージョンでは実質的な支援の機会が得られにくく、結果的に学習停滞現象を引き起こす。
- 7 社会学的観点からは、「母国での専門家（弁護士・医師・教師・技術者等）が移民先の国において専門職に就けない事象」が盛んに議論されている。確かに、本稿での学齢期にあるL2学習者ははじめからそうした専門性をもっているわけではないので、成人の場合とは事情が異なるという議論もできよう。しかしながら、もし主言語で学べる環境であれば、少なくとも主言語と主流語を分断せず2つの言語に縁があるという専門性が活かせる環境であれば、問題が低減できる。本稿の議論は、こうした環境からのアプローチをさらに展開させたものでもある。
- 8 生態学は、生物学者E.ヘッケル（1834-1919）による「ある有機体が別の有機体と接触するときの関係全体性」という定義を始祖とし、A.ネス（1912-2009）やJ.J.ギブソン（1904-1979）らによって確立された研究領域として知られている。その後の言語教育論への展開はvan Lier（2004）等を参照。
- 9 経験的使用の側面を分析すると、文法のような規則の形成もアフォーダンスによる意味づくりの過程とみなすことができる（宇都宮, in press）。環境中の相互作用が活性化している側面をあえて個人の水準から眺めると、当該個人が「言語に精通している」ように見える。

引用文献

- 宇都宮裕章 (2003a) 「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 (2003b) 「学級内の信頼関係—周囲の出来事が及ぼす影響」『平成14年度外国籍児童の教育指導に関するプロジェクト報告書』. 15-24. 静岡大学教育学部.
- 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 (2011) 『新ことば教育論—いのち・きもち・だいちの考察』風間書房.
- 宇都宮裕章 (2013a) 「越境社会の学校教育における言語教育環境の構築」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』44. 1-14.
- 宇都宮裕章 (2013b) 「対話的教育実践の意義—サンパウロ市立学校での言語教育に学ぶ」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』21. 1-10.
- 宇都宮裕章 (in press) 「文法現象の教育言語学的考察—数量詞と格助詞を再考する」『静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇)』64.
- 宇都宮裕章・菅野文彦 (2011) 「学習・生活を支える仲介的力量形成のための対話創出型カリキュラムの開発と実証的検証」『日本教育大学協会研究年報』29. 263-276.
- 神吉宇一 (2008) 「年少者日本語教育はどのように語られているか—関係論的観点からの批判的検討」佐藤慎司・ドーア根理子編『文化・ことば・教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』(pp. 176-191). 明石書店.
- カミンズ, J. (2011) 『言語マイノリティを支える教育』中島和子訳. 慶應義塾大学出版会.
- 久保田竜子 (2008) 「ことばと文化の標準化についての一考」佐藤慎司・ドーア根理子編『文化・ことば・教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』(pp. 14-30). 明石書店.
- ドーア根理子 (2008) 「「通じること」の必要性について—標準化のイデオロギー再考」佐藤慎司・ドーア根理子編『文化・ことば・教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』(pp. 63-82). 明石書店.
- ミックマーヒル, C. (2010) 「続・あなたの隣の外国人—ダブルリミテッド③」『内外教育』6042, 2010-12-7. 2-3.
- リード, E. S. (2000) 『アフォーダンスの心理学—生態心理学への道』細田直哉訳・佐々木正人監修. 新曜社.
- レイヴ, J. and ウェンガー, E. (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』佐伯胖訳. 産業図書.
- Cummins, J. (1981) "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment." *Applied Linguistics*, 11, No. 2. 132-149.
- Cummins, J. and Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. NY: Longman.
- González, L. A. (1986) *The Effects of First Language Education on the Second Language and Academic Achievement of Mexican Immigrant Elementary School Children in the United States*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- González, L. A. (1989) "Native language education: The key to English literacy skills." In D. J. Bixler-Márquez, G. K. Green, & J. L. Ornstein-Galicia (Eds.), *Mexican-American Spanish*

in Its Societal and Cultural Contexts (pp. 209-224). Brownsville: Pan American University.

Halliday, M. A. K. (1993) "Towards a language-based theory of learning." *Linguistics and Education*, 5. 93-116.

Norton, B. P. (1995) "Social identity, investment and language learning." *TESOL Quarterly*, 29. 9-31.

van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston, Dordrecht, New York, London: Kluwer Academic Publishers. (宇都宮裕章訳『生態学が教育を変える－多言語社会の処方箋』ふくろう出版, 2009年)