

学習言語能力 (CALP) の重要性

The Importance of Cognitive Academic Language Proficiency

眞砂 薫

0. 要約

国際化する世界の中で、外国語学習者にとって母語と外国語は対立する存在に見える。しかし人間は言語を使って思考し学習するので、言語の違いを越えた共通基盤として、学習者が思考し学習するための学習言語能力が仮定されうる。学習言語能力 (Cognitive Academic Language Proficiency: CALP, 以下 CALP とする) というべきものを仮定すれば、学習者の母語と外国語の違い以上に、学習に必要な基盤である CALP の養成が重要となる。しかし CALP の重要性はこれまで十分には評価されなかった。その理由として、第 1 に、言語運用能力を考える場合、「日常生活における最低限度の会話能力」と、「情報整理や論理的思考に必要な学習言語能力」を区別して考えなかったことがある。第 2 に、日本では外国語学習に関して、日常生活での最低限度の会話能力こそが外国語運用能力と考えられてきた。この考えは、英語教育では英語覇権主義とネイティブ神話 (英語教育における母語話者への過剰な信頼) によって強化されてきた。これは「外国語としての英語 (EFL) 教育」と、「第 2 言語としての英語 (ESL) 教育」の混同である。日本の外国語教育環境は EFL 型であり、ESL 型ではない、という認識の欠如であった。

本論は、CALP の重要性を考察したうえで、日本における外国人学習者 (韓国人ニューカマー児童) の学習支援問題についての調査を紹介し、比較しながら日本の大学英語教育の問題点を考える。そして CALP を考慮した教育方略が必要であることを提言する。また外国人学習者支援と日本人の英語教育は、無関係または正反対のものではなく、CALP という観点に立てば、両者は表裏一体であり、学習者には母語を使った CALP 力の養成が優先してなされるべきであることを結論とする。

1. 日本における外国語教育の目的は何か

現在の日本の外国語教育の目的は何か。それは、外国語を流暢に使い、外国語母語話者と日常の意思疎通がはかれることと考えられている。加えて、例えば「英語が使える日本人の育成」というフレーズに扇動されて、国家や企業が国民にもとめる外国語運用レベルは近年高くなり続けている。個人レベルで実現可能かどうかの議論を尽くさず、「外国語が使える」とは「日常生活の会話のみならず、外国語で議論や説明、説得が行え、十分な

成果が得られる」という法外な到達目標まで示さるようになった。

日本の外国語学習の目標は今日、「バイリンガル」さらには「マルチリンガル」になることへと推移している。一方で母語だけしか使用できないモノリンガル話者の社会的地位は相対的に下がり続ける。日本は言語能力格差社会へ移行している。そして読書や一般教養の涵養に必要な「母語を使つての思考力」の重要性は軽視されている。

教育現場ではどうか。バイリンガルが目標であれば、英語を例にとれば、英語科目の授業だけでなく、全ての授業を、英語を使って行うことがゴールとなる。企業の場合なら、社内公用語が英語になることがゴールとなる。そうなれば企業内で、参加者が全て日本人の会議でも英語でコミュニケーションをとることになる。しかし企業の場合なら、バイリンガルさらにマルチリンガル環境を実現するには、莫大な投資を要し、一時的には業績の低下などのリスクを負わなければ実現は不可能である。日本の外資系企業を見れば、社内バイリンガル化に必要な巨額の投資と業務負担を避け、外国語の通訳や翻訳が必要な場合には、積極的に通訳翻訳の専門家を雇用し、全社員が外国語を使用するような無意味な負担は避ける。EUでも通訳、翻訳業務は専門家に委託する。それにより意思疎通上や、書類契約上のミスを一掃できる利点もある。では日本で、企業や教育現場が目指すバイリンガリズムに潜むマイナスの諸問題はどのように処理されるのか。日本では高度化する外国語運用能力への要求と負担の問題を隠蔽する。つまり「日常的な会話などの単純な意思疎通が外国語でできること」を「一時的に達成可能な目標」に置き換えて、トータルの負担や矛盾を隠蔽する。しかし隠蔽の口実たる「段階的なバイリンガル化」は、言語教育問題として大きな欺瞞と誤謬を含んでいる。そこでまずバイリンガリズムを巡る諸問題を研究の面から考察しよう。真のバイリンガリズムにはどのような問題があるのか。

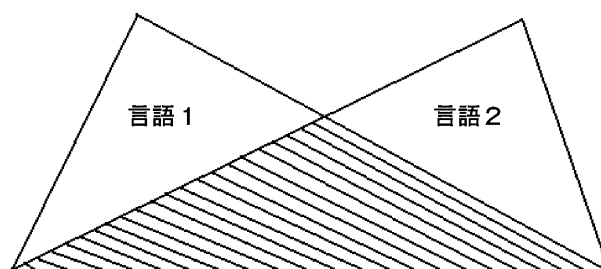
2. Cummings の CUP モデル

バイリンガリズムと認知機能の研究の経緯はどうか。Cummings (1980)¹によれば、その研究の初期にはバイリンガリズムに関して、分離基底言語能力 (SUP) モデル (Separate Underlying Proficiency model) が提唱された。第2言語の能力が増えれば第1言語の能力は減少する、したがってバイリンガルはモノリンガルに劣ると考えられた。この仮説の基礎には、2つ (以上) の言語は転移することなく別々に機能し、言語能力には限られた容量しかないとの考えがあった。しかし後に、子供がバイリンガルになると、認知的不利益よりも利益が大きいことが指摘され始めた。早期に外国語教育を導入し、学習者の母語と外国語を併せて学習することが、モノリンガル教育より優れているという事例が報告され始めた。

日本のバイリンガリズムへの現代の過剰な評価はこのレベルで停止している。これ以降

の学術研究の成果にはふれず、バイリンガリズムを「憧憬的目標」としながら、短期に達成可能な目標は「日常会話能力」としている。

しかしその後、共有基底言語能力 (CUP) モデル (Common Underlying Proficiency model) が提唱された。第 1 言語で学んだ内容や獲得した能力は、速やかに転移し、第 2 言語の運用能力と相互に影響し合う、というものである。Cummins (1981a)² による共有基底言語能力モデルの重要な点は次の通りである。第 1 言語の表面的運用能力と第 2 言語のそれは、表面的には、流暢さや獲得語彙数により判断され、別々の言語運用能力に見える。しかしそれらは例えば、氷山に水面上に見える 2 つの頂にすぎない。水面下の氷山の本体では一体である。水面下の部分が、共有基底言語能力中央作動システムである。それが CUP モデルの仮説の中核である。



Jim Cummins (1981a) p. 163 の『共有基底言語能力モデル』

その要点を要約し列挙すると：

- ① 書く・読む・話す・聞く、という言語の基本 4 技能を支える思考は、「一つの同じ中央装置」から発している。
- ② 情報処理機能や教育の成果 (学校の成績) は、モノリンガルでも十分向上させられるし、よく訓練されたバイリンガルでも同様の向上はみられる。

これを、最近の大学教育の実情とその原因を例にとり、上記理論を具体的に考えてみよう。「分数の分からない大学生」「きわめて語彙の貧弱な大学生」を前に、学士力の向上を目指したリメディアル教育が真剣に議論されている。大学生の基礎学力の低下が原因とされる。しかしこれは上記モデルで言えば、CUP 能力の低下である。それは②と逆の状態である。現代日本の大学生は、数学などの論理的思考能力の低下が表面上に現れている。それは母語である日本語を使つての読解、表現の学力の著しい低下が原因であろう。表面的にも第 1 言語運用能力の低下がみられる。当然、英語など第 2 言語運用能力の低下もみられる。これを科目別の問題と考えてはいけない。第 1 言語運用能力が不十分なまま、第 2 言語運用能力の向上は期待できない。加えて第 1 言語から派生した共有基底言語能力中央

作動システムの能力低下に問題があると考えられる。

Cummings は、発達の不十分な第2言語で学習活動を強要された、スウェーデンの2言語併用クラス（サブマージョン教室：スウェーデン語を学校で使うことを強要されたフィンランド人生徒は、第1、第2言語とも不十分なため学習成果が低下した）の例を挙げている。重要なことは、表面上の、第1言語か第2言語かの選択や優劣の問題ではなく、CUPの低下が言語運用を含め、認知・思考能力全般の低下が言語運用能力を低下させる下向循環が発生するのである。もし第1言語である学習者の母語でCUPの養成向上が十分に行われていたら、不幸な学力低下は起こらなかったのである。日本の状況に当てはめれば、全学全科目での英語による授業実施はCUP理論から見れば誤りだと言える。

3. Cummings の「しきい理論」(Thresholds Theory)

Cummings 他³の研究では、いわゆる「しきい理論」(Thresholds Theory)として、認知とバイリンガリズムの変化の過程についての理論が提示される。それはCUP向上の過程を3層構造に例えている。1層目は限定的バイリンガルレベルである。このレベルでは、学習者は2つの言語での学習において、両言語の能力が低く、認知的にはこのレベルで学習を課してもマイナスの影響がある。2層目は弱い均衡のバイリンガルである。このレベルでは、学習者は片方の（主に母語たる第1）言語で年齢相当の能力をもつが、第2言語ではその能力を持たない。認知的な影響はマイナスではない。しかし学習に正比例した第2言語での認知能力向上は望めない。3層目になって均衡バイリンガルとなる。このレベルで学習者は、年齢相当の能力つまり認知的優位さをもつ。言語方略（国家教育政策、社内公用語、全科目英語授業など）のバイリンガリズムは、3層目の段階でのみ、実現されるのである。

更に詳しく日本の英語教育の状況をこの仮説から読み解こう。1層目と関連するのが早期英語教育の議論である。保護者や教育者は学習者の見かけの流暢さから早期外国語教育の有効性を期待する。しかし、学習の基礎となる認知思考力がまだ基礎レベルであるため、バイリンガリズムの真の効果である、複数の言語能力がCUPを引き上げる構造ができていない。CUP自体の容量が、まだ不十分である。1層目は主に低年齢の児童と仮定すれば、外国人ニューカマー児童などが、移民や長期滞在で母語と外国語のバイリンガル状況に置かれた場合、学習に困難をきたす状況といえよう。学習困難が直接、学習者の学習能力の問題に置き換えることができないほど、CUPが未熟だともいえる。2層目にいたって普通なら母語（国語）である第1言語でCUPが鍛えられる。それを基礎に、教室で用いられる高度で抽象的な学習言語をつかった情報処理や推論などのCUPが形成される。

年齢的には義務教育から高等教育への時期である。同時に日本ではこの時期から科目別教育が導入される。さらに外国語科目（主に英語）が加わる。これはまだ弱い均衡バイリンガリズムであり、バイリンガリズムが認知的にプラス効果を生むことは期待できない。むしろ第1言語を通じてCUPを形成し、それが英語学習へ波及効果を及ぼすようにしたい。しかし成果を性急に求める日本の外国語教育では、日常会話ができる程度の外国語の運用をもって、外国語教育の成果と見做そうとする。しかしこのレベルでは第2言語たる外国語で第1言語（母語）と同等の学習理解をもとめることは未だ出来ないし期待すべきではない。3層目に至って2つ（以上）の言語で年齢相当の能力を2つ（以上）の言語で発揮できる。このレベルではじめてバイリンガリズムが意味を持つ。このレベルに至って、バイリンガリズムによるプラスの影響が出る。2つの言語の能力が増すにつれ、たとえば数学の演繹的推論能力も増すのである。このレベルに至って、バイリンガルがモノリンガルより認知的に優位と言えるのである。

現代日本の大学生の「基礎学力」の低下を読み解こう。彼らは2つどころか1つの言語（つまり母語、国語）での年齢相当の言語能力も不十分で、学習認知能力が欠落したまま、少子化や、選択解答中心の入試形式のおかげで、大学に進学する。さらに大学でも3層目の均衡バイリンガルには到底及ばないまま、企業で3層目のレベルを前提にしたバイリンガリズムを求められる。例えばTOEICという外国語運用能力テストでは、英語以前に、母語で情報を読解し、整理し理解する能力たるCUPが養成されていることが前提である。それを無視してTOEICスコアの数値が独り歩きする状況は、「しきい理論」から見れば明らかな誤りなのである。

カナダの英語・フランス語2言語教育であるイマージョン教育では、教科内容が第2言語（フランス語）で教えられ始めると通常、遅れを生じる学習者が現れる。しかし第2言語の能力が、日常会話ではなく、教室での学習言語を理解し、概念的な作業ができるレベルになると、学習全体の遅れが解消する。しかるに一方、アメリカへの移住者で、日常会話は出来ても、概念的な作業を第2言語（英語）でできない場合は、1層目、2層目のレベルにとどまり、言語能力が進学や就職の障害になる。Cummingsは子供が家庭で母語による学習支援教育を行う方が、移行型バイリンガル教育より効果が望めるという。これは後に述べる今回の韓国語母語学習者の来日後の学習支援として、母語である韓国語を使った支援を、家庭を含めて行った結果、高い学習成果の伸びが見られたことと同じ事象である。

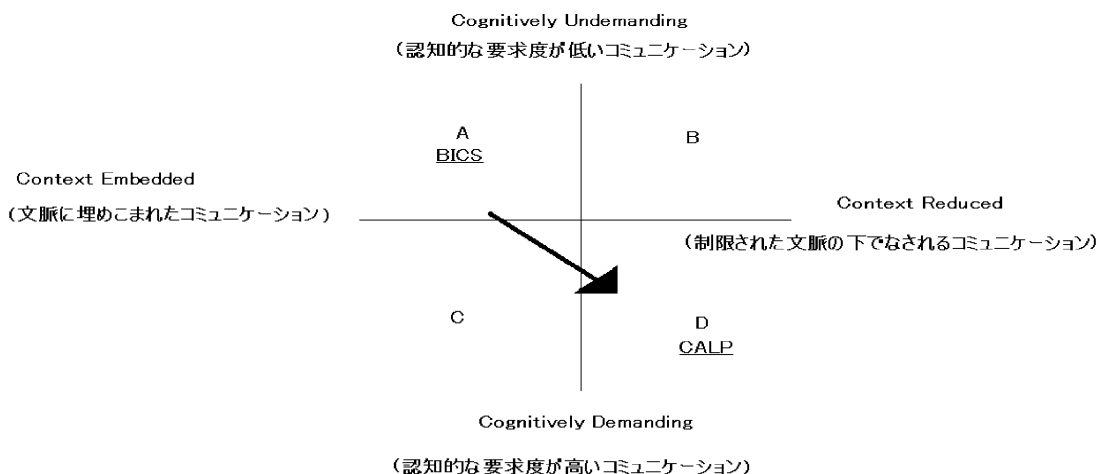
4. Cummings の CULP / BICS

Cummings (1978)⁴はさらに理論を発展させ、バイリンガリズムにおける2つの言語の関係を「発展的相互依存関係 (developmental independence hypothesis)」としてまとめ

ている。この仮説によれば学習者の第2言語における能力は、第1言語（主に母語）で獲得した言語能力のレベルに依存している。第1言語が発達しているほど、第2言語も発達しやすい。さらに重要なことは、日常会話などの「表面的な流暢さ」と「教育から恩恵を受けるのに必要な学習言語能力」は区別されねばならないことである。「店員と簡単な会話ができる」など単純な伝達機能を学習者が習得したように見えても、教室で認知的・学力的に必要とされる学習言語能力が相対的に欠けている場合がある。それを混同し見逃してはならない。このことからCummings (1984a)⁵の伝達言語能力 (BICS Basic Interpersonal Communicative Skills 以下 BICS と表記) と学習言語能力 (CALP Cognitive Academic Language Proficiency 以下 CALP と表記) の区別が生まれた。(本論ではCummingsの理論に基づき、前述のCUP(共有基底能力)を出発点としCULPの概念が生まれたものと考え、CUPを含めた能力をCULPとして表記し使用したい。)

CALPとBICSの区別は外国語教育がうまくいっていないことを説明するのに役立つ。CALPの不足にもかかわらずBICSによって学習者が評価されるべきではないのである。現在、日本の大学では英語を母語とする教員が担当する「ネイティブ会話クラス」を設けている。この科目では日常会話的総合教材が使用される。BICSとしての表面的な流暢さや、外国語を使おうとする熱意や態度で、学習者の成績評価がなされる。また大学生の聴解力や読解力、語彙力が十分でないため、内容を整理し、吟味し、さらに自分の意見を作成し発表するなどのCALPを問われることが少ない。

バイリンガリズムを目標とした外国語教育では、CummingsによればCUP(共有基底言語能力)が十分に発達することが効果的な外国語教育に不可欠であるという。それをもとに「2つの座標軸」が提唱される。



言語能力の発達モデル Cummings. 1981b:p.68

横軸はコンテキストに関する軸であり、縦軸は認知的負担の軸である。横軸に沿った範囲では、学習者の内容の理解に利用できる身振りや具体的手がかり、ヒントの量に学習が関係する。図の左側の高コンテキストコミュニケーション (Context Embedded communication) では、ボディランゲージや非言語的ヒントが豊富にあり具体的である。図の右側の低コンテキストコミュニケーション (Context Reduced communication) の領域は、教室での講義で、教師の説明や本の語彙の厳密な定義を理解しなければ学習作業ができない状態を示している。

縦軸に沿った範囲は、図の下側の認知的負担の大きい、抽象的な思考や論理的思考を要求するものから、図の上側の、街中や店での認知的負担が少なく、情報処理が比較的単純明快な思考で済む領域に及ぶ。Cummings (1981b)⁶によれば、学習は2つの軸によって区切られた4つの象限のうちで、効果ある学習とは第1象限 (左上) の高コンテキスト低認知負担のコミュニケーションから第4象限 (右下) の低コンテキスト高認知負担へと向かわなければならない。第4象限とは授業における統合、討論、分析、評価、解釈といった高度な認知処理の部分に学習者がうまく対応できなければならない領域である。大学教育のような高等教育とは第4象限的授業であることが求められよう。

Cummings (1983)⁷の報告に、バイリンガリズムを教育システムやカリキュラムに導入する際の成功と失敗の事例が挙げられている。バイリンガリズム教育が成功するか、失敗するかは第1象限から始まった外国語学習が第4象限に移行できるかどうかにかかっている。報告によれば、アメリカ、カナダ、ヨーロッパの教育において、自分の言語 (母語) を使うことを許されている少数派言語の学習者を調査したところ、学校の成績や多数派言語 (彼らにとっての第2言語) の能力に遅れは見られないとの所見があった。そのような場合、外国語教育は第1象限からの再スタートであるが、学習者は母語ですでに第4象限での高い能力を有する場合がある。そのような場合、外国語の使用ばかりを強制せず、少数派言語である彼らの母語を使えば、教室という高認知負担・低コンテキスト環境で学習能力をさらに高く伸ばせる可能性がある。母語を活用した学習により共有基底言語能力中央作動システムが発達すれば、それは第2言語環境の中での高いレベルの認知的言語能力に「転移」する。それらと比較すれば、現代日本のバイリンガリズム至上的な言語政策や、外国語は外国語で教育せよ、という教育理念には大いに再検討の余地がある。

5. 外国語学習にとって重要なものとは何か BICS ではなく CALP

日本の学習者の学力低下が心配される現在、学習者にとって必要な言語能力とは BICS なのか CALP なのか。言うまでもなく、小学校の就学以降、小学校高学年、さらに中学校以上の高等教育においても、必要なのは CALP である。一方 BICS 的な能力を、幼少期の

子供以外で必要とするのは、移民・長期滞在型 ESL 教育を必要とする人間に限られる。彼らは日常生活で最低限のコミュニケーションを外国語で行わねばならない。海外からの移民や長期滞在外国人を除いては、BICS が「学習のゴール」とはなりえない。学校教育の現場において、BICS 的な能力の習得を教育目標とすること自体、誤りである。

一方、CALP 能力養成のためには、「読み、聞き、考える」学習訓練こそ必要である。流暢に話すための学習訓練、つまり「日常の出来事を楽しく会話して、使える外国語学習」のような移民型 ESL 教育つまり BICS 教育を外国語教育の中心に据えてはならない。現代日本の外国語教育あるいは英語教育の誤りや矛盾が、そこにある。

批判を受けた受験英語はしかし、「熟読・読解し内容を考える」という点で、CALP 教育に大いに貢献する学習でもあった。ところがその「受験英語」では「英語を使えない」との稚拙な非難が出た。日本の外国語教育は、「読み、聞き、考える」という CALP 教育の基本までも捨ててしまった。これでは教育の大衆化と相まって、学習者の学力低下が起ころのは当然の帰結である。

以上の問題を具体的に考察し、さらに今日のグローバル化あるいはボーダーレス化した国際社会における言語教育の問題を多面的に考えるのに絶好の素材がある。それが外国人ニューカマーの児童生徒の言語学習をめぐる問題である。その問題を上記の外国語学習、とくに BICS と CALP の枠組みをもとに考える。

6. 日本に滞在する韓国人ニューカマー児童生徒に対する調査

日本では、日本人の外国語学習者は、母語に満たされた時間と空間の中で外国語を学習するということが前提である。学習者の生活の時間と空間のほとんどで外国語と接するような移民型第 2 言語環境は、留学や語学研修以外では日本人学習者にはありえない言語状況である。しかし移民型第 2 言語環境的では、BICS 的な能力の習得が優先するとはいえ、CALP 的な能力の問題は無視されてよいはずはない。日本における外国人ニューカマーの児童生徒にとっては、日本語が外国語であり、外国語言語環境の中で生活し、原則として外国語による全科目の受講を余儀なくされる。ニューカマー子弟の移民型第 2 言語環境における教育問題は、日本における日本人学習者の外国語教育と正反対の状況に見える。しかし本当に全てが正反対であろうか。また彼らにとって第 2 言語である「外国語」の習得が、ESL 教育的な意味で、最優先されるべきであろうか。就学年齢以上の人間にとっては、外国在住以前に、思考し学習し理解し習得した内容や知識はゼロではない。この点をニューカマー児童生徒の教育では見落としがちである。学習者の知識、既知既習の学習内容は、学習者のさらなる学習の動機づけや意欲を作ることは間違いない。

移民型第 2 言語学習環境にあって、学習者は BICS を習得すべく第 2 言語たる外国語の

学習支援を受けることがよいのか、すでに学習者自身に CALP 能力の発生がある以上、積極的に学習者の母語を使った学習支援を行い、CALP 能力を養成するのがよいのか、を検証することは重要である。

そう考えれば同時に、日本人学習者は英語圏の国で、まず英語の習得から入るという従来の英語教育論の見直しも重要であり、日韓外国語教育論は、表裏一体の問題である。英語教育研究者以外の、マスメディアや大衆に支持される「英語漬けこそ英語習得の方法」といった議論を再考するためにも、立場を逆にした「外国語としての日本語」教育の研究は必要である。日本語が外国語であり、第 2 言語であるような言語環境のなかで、学習者にとって、移民型 ESL 教育のように、まず外国語たる日本語の習得が最優先されるべきなのだろうか。学習者の母語による支援こそが、学習者の学習内容の理解、学習者の CALP 能力の養成、さらには学習者の自信や学習意欲の向上に役立つという結果が得られる可能性はないのか。日本における英語は、BICS の養成を主眼とする ESL 教育を重視する傾向にある。また ESL 教育で重視されるネイティブ英語教員への依存もまた、CALP 養成の観点からみれば問題であろう。その裏返しは、ニューカマー外国人生徒児童への「日本語教育」という、彼らにとっての「第 2 言語教育」の過剰な押し付けである。そして英語ネイティブ教員による日常会話教育を重視するように、日本においてはまず日本語を習得すべしという「日本人＝日本語ネイティブスピーカー重視」が現出する。つまり日本人自身が外国人学習者に対して、日本の誤った外国語教育観を押し付けようとしている。日本人自身が盲信している「英語最優先習得主義」を、外国人児童生徒に「日本語最優先習得主義」に置き換えて押し付けているのではないか。

日本に滞在するニューカマー児童・生徒に対する学習支援と教育行政において、第 2 言語としての日本語学習を中心とした学習支援（Japanese as Second Language 以下 JSL 型学習支援と記す）と、母語（韓国語）を介した学習支援が混在する状況の中で、二つの学習支援が外国人ニューカマー児童・生徒の学習や学校適応に対して、どのような影響を与えるのか。また、来日する前に母語で得た学習力（知識）が日本での学校学習と言語習得にどのような影響を与えているか、の二点を主な課題として李英姫は調査を進めた⁸。

就労目的や就労者に伴い日本に入国し、長期滞在する外国人にとっては、日本語が外国語であり、第 2 言語である。特に外国人子女、児童・生徒に求められる外国語運用能力とは BICS のみならず、学校教育においては CALP も必要である。しかし日本では CALP の存在を認識し、重要性を意識した言語教育支援が行われているだろうか。

李英姫の理論的基盤は Cummings の CALP・BICS の仮説に基づき、類似しているが異文化圏の学習者を対象とした外国語学習支援と母語学習支援の問題として、調査を行った点が独特である。李の研究調査によれば、次のような「外国語としての日本語教育」を含

めた言語教育問題があることがわかった。現在、日本の学校では、就労等の目的で親などに伴われて来日した韓国人児童・生徒が、日本人の児童・生徒と一緒に勉強している。学校では韓国人児童・生徒への日本語指導を含む特別な指導が必要になっている。彼らが日本の学校での学習に適応し、学力を向上させていくためには、彼らが母国で学習した各教科の知識と日本の学校での知識との連続が重要である。しかし日本語が授業で使用される唯一の言語であるような授業環境の中で、教科学習に必要な言語能力の習得が、外国語としての日本語教育で分断されてしまい、その結果として、年齢相応の学習機会を与えられないことも起こっている。

Cummings の理論と研究により、母語による学習能力とその保持が、第2言語の習得と知的発達にとって不可欠な要因であることが明らかにされている。母語によって習得された学習能力は第2言語の学習能力へと移行しうる、というのがこれらの研究によって得られる知見である。しかしながら、日本のニューカマー児童・生徒に対して、教育行政は、日本語支援教育（Japanese language Support Learning: 以下 JSL と記す）の実施を推奨し、上記のような知見に基づいた母語支援は推奨してない。一方、教育現場では、行政からの要請に対応しながらも、母語支援の必要性を認め、例外的な措置として限定的に、母語支援を実施している。

現在、行政の主張に基づく JSL 型支援と、学校現場の要請に基づく母語支援が混在して実施されており、地方自治体の対応も様々である。外国人ニューカマー児童・生徒支援を対象とする研究領域においても、上記の二つの支援方法のどちらが適切であるかについては議論がある。

李の調査は、日本の公立小・中学校で学校生活・学習をしている韓国人ニューカマー児童・生徒と保護者を対象としたアンケート調査である。学校現場で行なわれている各支援体制に関して、① even1（学校の都合、あるいは児童生徒の都合で、日本語教育と母語の、両方の支援が行なわれてない子ども）、② even2（日本語教育と母語支援が両方行なわれている子ども）、③ JSL（「かな」や漢字学習を中心にした日本語指導を受けている子ども）、④ mt（母語を介した学習支援を受けている子ども）という4つの分類を用いて、各支援の有効性の比較を行なった。

その結果、定期試験の平均点は even1、even2、JSL より mt の方が有意に高かった。すなわち、母語介入学習者 mt の場合は、学校の授業を通常通りに受け、授業の日本語と授業内容の理解が困難な部分は、学校学習を理解するために必要な言語的支援である「母語を介した学習支援」を受けている。それが教科の学習知識の習得力を高め、テストの点数にも影響を与えている。したがって、ニューカマー韓国人児童・生徒が日本の学校での学習にうまく対応し、学習を向上させるために、第2言語の支援にもまして、母国韓国で得

た学力を日本の学校での学習に連続させることが必要であり、そのためには、日本語力を高める指導よりも、母語を介した学習指導と支援が重要であるということが明らかになった。

この李の調査から、CALP・BICSの観点を中心にして、日本の（留学生以外の一般）大学生の外国語学習との関連あるいは示唆を得ることができる。韓国人ニューカマー学習者におけるCALP・BICSからみた学習支援の効果の考察と、同じくCALP・BICSを中心とした大学英語教育の在り方の考察は、一見正反対に見えて、表裏一体であり、相似形を示す問題であると思われる。小学校教育と大学教育、また外国人小学生と日本人大学生という、一見無関係であり、正反対の存在が、実は関係深く、同じ教育問題を示していることがわかる。これらの李の調査結果に、大学英語教育問題を関連付ける形で考察を進める。

李のアンケート分析で注目すべきグループは、まずはグループ②③④である。JSLグループ③は、学習の主眼を目標言語である外国語の習得に置き、しかも習得内容は日常の最低限度のコミュニケーションが運用できることとしている。これはBICS的言語能力に焦点をあてた教育といえる。一方グループ②および④は母語による学習支援を重視している。これはBICSを無視するわけではないが、学校教育である以上、小学校教育でも学習言語能力は必要なのである。②④は、教育において、また「仕事で使える外国語運用能力」を考えるならば、日常言語能力ではなく学習言語能力の重視こそ重要であるという認識を代表するグループといえる。

2か国語支援であるグループ②は理想的である反面、外国語としての日本語教育も与え、さらに母語による支援で学習内容の習得を目指すとするならば、児童への負担のみならず、学校の教員や児童の保護者の負担も大きいことが想定できる。言語教育支援を行わない（行えない）グループ①は、教育環境や教育支援として明らかに問題があり、CALPとBICSを中心とした比較・考察を曖昧にする。従って注目する対象を外国語教育支援の③と母語教育支援の④に置こう。③はBICSの習得を第1とし、CALPの存在を重視しない考えを代表し、④は教育現場ではCALPの育成なくしては教育が成り立たないとの考えを代表するグループと考えられる。

これを日本の大学生と比較すると、多くの大学では、外国語教育において、「読み、解釈し、書く」という授業形式は時代遅れであり、英語母語話者を相手に「聞き話す」教育が重要であると考えている。外国語運用の見かけの流暢さが外国語運用能力の証明であるという考えが普及している。BICSの習得を目指し、CALPの育成については不問に付されている。

大学教育については、④のように学習者の母語を十分に活用した教育が模索される様子はない。学習素材の内容を吟味し、学習内容にふさわしく、時には抽象度の高い言語（日

常の話し言葉ではなく)によって書かれたものを、大量に解釈し、整理し、結果を他者に伝える、という学習はむしろ稀である。日本の大学教育は③の外国語教育を前面に押し出しつつ、④の母語活用をした学習言語教育が欠落した教育だと言える。その問題点を検証するために、外国語としての日本語教育重視か、母語を使ってでも学習内容の理解や学習言語運用能力の養成が重要と考える教育が有効なのか、を念頭に置き、分析結果を見ていきたい。

7. 李英姫調査から

7-1. アンケート調査の対象

兵庫県に住む韓国人ニューカマー児童・生徒である。年齢は7歳から15歳までの児童・生徒で、その子どもの保護者25人から、子どもの来日直前と、子どもの、来日当初から1年半が経過するまでの様子の回答を得た。アンケートの回答は選択式と自由式の2種類を用意し、アンケートの項目は25項目である。(今回は李の全調査の一部のみ使用した。)

7-2. 調査の目的

日本の公立小・中学校で学校生活・学習をしている韓国人ニューカマー児童・生徒を対象にして、学校学習の効果、成績の変化を比較することが調査の目的である。また、保護者が家庭でどんなサポートをしているのかも調査した。

7-3. 分析結果の概要

ニューカマー韓国人児童・生徒の成績変化と4グループの成果

表1. 来日直前の半年～来日後の一年半間の成績(100点満点の平均)

教科科目	階級	日本の学校 編入直前	日本の学校 編入半年	日本の学校 編入1年	日本の学校 編入1年半
国語	even1	90.0±0.0	85.0±10.0b	86.0±8.9	82.0±17.9
	even2	88.3±7.6	75.0±7.1ab	80.0±0.0	82.5±3.5
	JSL	77.5±11.9	53.3±17.5a	51.7±17.2	60.0±14.1
	mt	85.0±10.8	70.0±12.9ab	77.9±11.5	85.8±4.9
	合計	82.2±11.1	68.4±17.4	71.8±18.8	80.7±13.7
F, (p)		1.041 (.410)	4.455* (.020)	7.250** (.003)	2.341 (.129)

数学	even1	20.0±0.0	67.5±33.0	72.0±30.3	68.0±29.5
	even2	88.3±7.6	80.0±8.2	90.0±.0	85.0±.0
	JSL	76.3±15.3	65.6±18.8	65.6±23.5	75.0±5.0
	mt	90.0±7.07	82.9±9.5	87.5±4.6	90.7±1.9
	合計	78.4±20.3	73.7±19.0	76.7±21.4	80.6±18.0
F, (p)		8.995** (.002)	1.387 (.277)	1.956 (.155)	2.004 (.163)
社会	even1	50.0±0.0	75.0±19.1	75.0±19.1	74.0±21.9
	even2	93.3±5.8	78.3±7.6	85.0±7.07	80±0.0
	JSL	76.3±10.9	55.0±16.9	57.5±15.8	70.0±10.0
	mt	85.0±9.1	66.0±15.2	77.1±9.51	87.1±4.9
	合計	80.0±13.7	65.3±17.6	70.0±16.7	79.4±14.4
F, (p)		5.704* (.012)	2.240 (.123)	3.550* (.037)	1.469 (.272)
理科	even1	20.0±0.0	67.5±33.0	67.5±33.0	50.0±42.4
	even2	83.3±5.8	70.0±10.0	80.0±.0	85.0±0.0
	JSL	78.8±8.8	58.8±15.5	63.1±11.0	70.0±10.0
	mt	91.7±2.9	80.0±10.0	88.8±2.5	87.0±4.5
	合計	78.3±18.2	66.1±19.4	71.7±18.9	75.5±20.5
F, (p)		23.698*** (.000)	.927 (.453)	2.208 (.132)	2.404 (.153)
英語	even1	60.0±0.0	60.0±0.0	60.0±0.0	60.0±0.0
	even2	85.0±7.1	90.0±0.0	90.0±0.0	90.0±0.0
	JSL	80.7±10.2	70.0±26.5	71.3±16.5	75.0±7.1
	mt	87.5±3.5	90.0±0.0	90.0±0.0	90.0±0.0
	合計	80.8±10.6	75.0±20.7	75.0±16.1	80.0±12.6
F, (p)		2.175 (.169)	.357 (.794)	.893 (.536)	10.000 (.092)
全体	even1	48.0±0.0	74.5±20.0	77.6±18.7	74.9±19.6
	even2	87.5±4.8	77.5±6.5	85.0±0.0	84.5±0.7
	JSL	77.8±11.0	60.6±15.6	62.4±15.3	70.4±9.4
	mt	86.8±8.7	75.7±11.6	82.8±7.0	88.1±2.7
	合計	80.0±13.0	70.5±15.2	74.8±15.6	80.7±12.9
F, (p)		5.075* (.017)	2.037 (.143)	3.735* (.029)	2.208 (.136)

7-3-1. アンケートの成績変化調査から

母語、JSL、両支援あり、両支援なしの共通点として、全体の結果をみると来日後、半年間（生活適応期間）は、成績の点数が、一旦下がって集団別の平均の差がない（ $p=.143$ ）状態になるが、その後、徐々に変化して、1年後には集団間の平均の差が出て、母語支援を行い学習内容の定着理解を深め、学習言語能力 CALP を高めた mt グループが最終的に好成績を示すことがわかる。

7-3-2. 母語介入支援者の分析と特徴

来日半年後から徐々に成績が上がっていく。外国人児童生徒にとって一般的に学習が難しい科目である国語と社会の科目が、約1年の経過で、平均値が77.9まで上がり、1年半後には平均値が85.8になって、来日直前より点数が上がり安定しているのがわかる。

概念の連続や、基礎知識が必要な「数学」も来日の約半年後から徐々に成績が上がり、約1年が経過してからは、来日直前の点数にまで上がり、平均値が90.7になって、よい結果で変化していく。mtグループが最終的に最も好成績を得る。数学は論理的思考や推理的考察など学習言語能力の基底部を構成する部分である。また、その国の社会知識を必要とする社会の科目では、来日半年から1年の間は、平均の点数が下がり戸惑いをみせるが、1年半後からは点数が徐々に上がり、来日直前より平均値の点数が上がっていくことがわかる。この分野においてもmtグループが長期的には好成績を得ている。

7-3-3. JSL（「かな」や漢字学習を中心にした支援者）の分析と特徴

母語、JSL、両支援あり、両支援なしの中で、滞在期間が経過するにつれて、点数が徐々に低くなっていくのは、JSLと両支援なしの児童生徒である。また、JSLは一度下がった点数が、なかなか上がらない。JSLが、教育成果が上がらず、むしろ学力低下していることに注目したい。教育行政・施行側が学習時間を多くして、学習への取り組みに努力しているにもかかわらず、成果は出ない。

これを日本の大学英語教育に当てはめれば、カリキュラム上の英語科目の学習時間や必修単位数を増やし、いわゆる「英語漬け」を目指しても、語学教育だけではCALPが向上しないために、大学生の学士力向上に英語教育は貢献しないことを予見している。またCALPを育むEFL教育を行い、教育言語能力を高めるべきところを、ESL教育を行い、英語母語話者の指導時間を増加させるという見当違いの英語教育は無効であることも示すものである。

7-3-4. 母語支援、JSL支援の両方を受けているか、両方の受けていない場合の分析と特徴

両支援なしの学習者の場合、幼稚園の時に来日した児童・生徒であり、日本語と日本社会に少し慣れており、学校の都合で、母語支援、JSL支援の両方を受けていないか、受けることができなかった児童生徒である。

両支援のある場合、両支援なしの場合とも、児童生徒は、学校編入学の直前までは、母語支援者と同じように各教科の点数が高い。両支援がある児童生徒は、編入学の約半年後から各教科の点数が下がっていくものの、1年を経過すると、国語と数学、社会の点数が少しずつ上がっていく。理科の点数も徐々に上がっていく。

一方、母語支援を受けていない児童生徒は編入学の約半年後から徐々に下がって、1年経過後では、国語と数学、社会の点数がかなり低い点数にまで下がっていく。「両支援なしグループ」は、滞在期間が長くなるにつれて、理科以外の基礎教科科目の点数が、すべてのグループの中で一番低くなる。また、一度下がった点数はなかなか上がらない。1年を「外国語」である日本語に囲まれた「学校という日本語村」にいれば、外国語たる日本語力は向上し、したがって教科成績も向上する、という理論的予想がある。英語の学習時間は多いほど良いという現在の大学英語教育の予想も同様である。英語村で英語に親しみ、母語話者教員に親しみ、英語の教科学習時間を増やせば英語力が向上し、学力も向上して大学教育の成果が表れるはずである。しかしCALP養成が不十分という条件下では、英語教育の成果が上がらない危険性があることを、この調査結果は暗示している。

8. 日本の大学英語教育との関連

現代日本の大学においては、入学時にすでに、深刻な学力不足を抱えた学生が入学している。入試科目の選択制を戦略的に利用して高校の学習を行えば、当然、科目間で大きな習得の差が出るし、全科目の成績の間に不均衡が生じる。理系学部に入學しながら、物理や化学の習得が不十分であり、大学入学後に学習支援を必要とするケースに相当するものが、グループ①である。グループ①の成績は、入学後、結局浮上しないまま低位で終始する。教室で授業に参加しても、学習内容を理解し習得するのに必要な学習言語の獲得が不十分なのである。それを放置すれば学習上の大きな遅れにつながる。小学生の場合は、保護者の教育へ関心も、影響すると思われる。また③④のグループに成績の向上が成立するとすれば、保護者たる外国人父母が教育に関心がある場合は、小学校の学習内容であれば、保護者自身が母語支援し、CALPの問題に気づき自身の子弟に、徒に外国語を強制しない配慮が生まれる可能性もある。

これと対照的に、現代日本の大学教育においては、学生の父母が関心を寄せるのは、単位取得状況や、留年問題、子弟の就職への不安である。学生の学習内容の習得具合や、ましてCALPへの心配は発生しない。大学の教育力の問題は、大学教員の教育力の問題に還元される。また政府、監督官庁もまた大学間の競争原理と大学の自然淘汰に任せて、大学生の学力問題を真摯に受け止めないのが現状である。

9. 結びにかえて

CummingsのCALPとBICSを対立項目とし、また文脈埋め込みの度合いと認知的要求の高低の二つの軸による分析は、今日の言語教育問題を解く重要な鍵となる。外国人ニューカマー児童生徒の学習支援においては、外国語たる日本語運用を過剰に評価する日

本語支援優先教育は、必ずしも本質的な学力の向上に寄与するとは限らない。むしろ母語を活用しても、まず学習内容の理解や、抽象的認識、推論、論理的思考に基づく内容重視のコミュニケーション力の養成を考えるべきである。その方法の正しさは李英姫調査において、母語支援により CALP の向上を果たした m t グループの成果が、外国語支援中心の JSL グループを上回るといふ、学習成果に現われている。外国人教育支援において外国語である日本語の習得を否定するものではないが、外国語教育が過剰に評価されてはならない。日本における外国人児童生徒教育支援の誤りは、日本における外国語教育の過大評価と同じ問題であり、原因も同じである。外国人子弟への JSL 教育は、日本人学習者への ESL 教育と表裏一体をなす。そこで日本人教育者がなぜ EFL でなく ESL を選択するという誤りをおかしたのか。それは彼らには言語教育における CALP と BICS の区別が無かったからである。そこで見かけ上、教育成果を説明し、実証しやすい BICS の習得に重点を置き、結果として基礎学力たる CALP の検討を怠る、という結果を招いている。

認知軸と文脈性軸で区切られた 4 つの象限のうち、認知度が低く文脈性が高い（つまり内容が具体的で、状況観察や身振りなどの具体的行動で解決できるコミュニケーションレベル）の象限は BICS であり、また ESL や JSL の領域である。一方認知度が高く、文脈性が低い（内容が高度で抽象的であり、具体的な状況からは理解が難しい高度なコミュニケーションレベル）の象限は CALP である。高文脈低認知象限から低文脈高認知象限への矢印は、「あるべき移行のベクトル」と理解すべきである。BICS から CALP への結果としての自然な移行（BICS を養成すれば CALP は向上する）を期待すべきではない。つまり ESL や JSL 教育を学習者に強要しても、結果としての CALP の向上は期待できない。それは CALP 養成が不十分な時期に、第 2 言語を導入しても効果が望めなかったアメリカ、カナダなどの諸外国のバイリンガル教育の難しさの例をみるべきであり、今回の李調査の結果も同様であったことは注目に値する。また外国語教育にたずさわる者は、学習者の具体的運用の様子や、運用の流暢さだけを過大評価してはいけぬ。その意味で Cummings の提案した共通基底部分の概念こそ重要である。ただし、CALP 重視が「思考力重視であり、表現力（書き、話す）の軽視」では決してない。むしろ CALP の養成のためには「高度で論理的な文を書き、話す能力」が学習者に求められなければならない。そして現代日本の大学教育や外国語教育に欠けているのが、表現力や発信力を含めた CALP の養成であることは間違いない。今回の議論の今後に残された問題は、CALP という概念的存在の実証性（そもそも CALP という実体があるのか）であるが、これは 2 項対立的な分析方法すべてにともなう問題であろう。むしろこの問題は、すでに述べたような教育における価値観あるいは教育の志向性（何を価値とし、何を目指すか）の問題である。

注

1. Cummings, J. 1980, The Construct of language proficiency in bilingual education. In J. E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* 1980. Washington DC: Georgetown University Press.
Cummings のほかにも、CALP/ BICS に関連する学習と言語能力に関する研究があるが、その結論は Cummings の示した見解と矛盾や逆の見解をしめすものではない：
- Oller, J. W. 1982, Evaluation and testing. In B.Hartford, A. Valdman and C. Foster (eds) *Issues in International Bilingual Education*. New York: Plenum Press. Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (Clevedon: Multilingual Matters, 1993).
2. Cummings, J. 1981a, *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education (p.163).
3. Cummings & Mulcahy 1978, Ducan & de Avila 1979, Kessler & Quinn 1982, Dawe 1982,1983, Skutnabb-Kangas, T. and Toukomaa, P. 1976, *Teaching Migrant Children Mother Tongue and the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant's Family*. Tampere, Finland: Tukimuksia Research Reports.
4. Cummings, J. 1978, Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English Programs. In M. Paradis (ed.) *Aspects of Bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press.
5. Cummings, J. 1984a, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters (p.143).
6. Cummings, J. 1981b, The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal* 4 (3).
7. Cummings, J. 1983, Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education* 8 (2), 117-138.
8. 李英姫は来日後、2004年より甲南女子大学大学院人文科学科にて、教育論を専攻し、2010年、同大学院を満期単位修得退学するまで、「ニューカマー韓国人の児童と生徒に対する母語（韓国語）を介した学習支援」をテーマに研究調査を行った。中国をはじめ、東南アジア、ブラジルなど国際的に多様な移民とその子弟が増加する日本で、ニューカマー児童生徒の教育問題の分析、調査が進み、その成果が発表されつつある

が、それらの研究の理論的基盤は多様である。また韓国人ニューカマーを対象とした学習支援問題の調査研究は貴重である。さらに理論的基盤がCummingsらの理論を基にしている点で、李英姫の研究は単なる数量調査研究にはない研究視点を持つ。今回はその膨大な調査の一部を引用した。なおこの研究調査成果は論文としては未発表である。