

カミンズ理論の基本概念とその後の展開

—Cummins (2000) “*Language, Power and Pedagogy*” を中心に—

本林 響子

要 旨

本稿は、カミンズの著書 “*Language, Power and Pedagogy*”(2000)に沿って、その一連の理論を紹介することを目的とする。本稿ではまず、バイリンガル教育に関する心理言語学的な理論である「BICS/CALP」の概念、「相互依存仮説」、「敷居仮説」の3つについて、基本的な概念を整理するとともに、これらの理論の発表後に起こった議論、反論、誤解に対するカミンズ自身の見解を紹介する。次に、社会における力関係とマイノリティの生徒の学習とを関連付けた「協動的エンパワメント」理論について述べる。そして最後に、カミンズが本書の中で論じている、多文化教育における「トランスフォーマティブ教育」の可能性に言及して論を終える。

【キーワード】 BICS/CALP(基本的対人伝達能力/認知学習的言語能力)、 相互依存仮説、 敷居仮説、
協動的エンパワメント、 トランスフォーマティブ教育

1. はじめに

Jim Cummins (以下、カミンズ) の著作“*Language, Power and Pedagogy*”(2000)は、そのタイトルのとおり3つの視点からバイリンガリズムとバイリンガル教育について論じている本である。すなわち、バイリンガルの言語発達に関する心理言語学的な要素(language)、バイリンガル教育をめぐる社会的・政治的な力関係(power)、そしてこれらを踏まえた上でのバイリンガル教育のあり方(pedagogy)の3つが統合的に論じられているのがこの本の特徴であるといえる。

カミンズが冒頭第一文において述べている本書の目的は「(バイリンガル)教育の向上を目指して、理論、研究、政策、そして実践を結びつけること」であり(p.1)、この本は「社会における不平等な力関係に根ざしたマイノリティの子どもたちへの差別をなくし、学習の機会を促進する」という目的を共有した教育関係者同士の協働的対話に資するべきものと位置づけられている(p.3)。このような目的のためには、バイリンガル教育および多文化社会における教育というテーマは言語学や応用言語学の領域にとどまらず、認知心理学、社会学および社会言語学を含めた学際的なアプローチにより研究されるべきであるというのがこの本の主張である。従って、議論の中で紹介される文献も多分野にわたる。

この本は、カミンズの理論を理解する上で重要な本であり、その意義は以下の3点に集約されるだろう。(1)バイリンガル教育にまつわる心理言語学的な議論が総合的に概観されている点、とりわけカミンズの理論についての論争がカミンズ自身によって総括されている点。(2)心理言語学的なアプローチでは解決できない問題に関して社会的・政治的な視点での考察がなされ、社会的な力関係を視野に入れた理論が提唱されている点。(3)バイリンガル教育および多文化社会における教育が「教育」としてどうあるべきか、今後の方向性を探っている点。以下、本稿では、これらの3点に沿って、この本を中心としてカミンズの理論を改めて紹介していきたい。なお、議論の中心となるカミンズの理論が複数の章で論じられることもあるため、“*Language, Power and Pedagogy*”の章ごとの紹介ではなく、上記3点からの紹介とした。

2. カミンズによる心理言語学的理論の総括

“*Language, Power and Pedagogy*”の中では、バイリンガル教育における心理言語学的な理論として、いわゆる「BICS/CALP¹」、「敷居仮説(Threshold hypothesis)」、「相互依存仮説(Interdependence hypothesis)」に関して、それぞれの概念や仮説をめぐる約20年間の議論がまとめられるとともに、誤

解についての説明と、批判に対する回答がなされている。本節では、これら3つの理論を概観した上で、本書におけるカミンズの主張を紹介する。

2.1 BICS/CALP

2.1.1 BICS, CALP の定義とその変遷

BICS と CALP という区別は、そもそも、「表面的には流暢に第二言語を操る子どもたちが、学業の場面においては困難を示す」という現象を説明するために生まれたものである。この現象は当初、スウェーデン在住でフィンランド語を第一言語とする移民子弟の研究(Skutnabb-Kangas & Toukomaa 1976)で報告され、その後、カナダ在住の英語を第二言語とする移民の子どもたちについても研究がなされた。その結果、会話面における言語能力については約2年で学年相当のレベルに達するのに対し、学業において使用する言語能力では平均で5年から7年かかるということが示された。この違いを説明するために Cummins(1979)が使用したのが BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills と CALP: Cognitive Academic Language Proficiency という名称である。

カミンズは BICS と CALP という用語で2種類の言語能力を想定し、この2つの発達速度が異なることから、上述の「表面的には流暢に第二言語を操る子どもたちが、学業の場面においては困難を示す」という現象を看過しないよう促すとともに、教育現場でこれらの言語能力の違いに配慮した教育がなされるべきであると主張した。

後に、BICS と CALP の区別については、BICS と CALP の二分法的(一次元的)な区別から、認知的要求度と文脈のサポートの2つの軸からなる4象限の(二次元的な)概念へと移行した(Cummins 1981)。すなわち、「基本的・対人」言語能力と「認知・学習的」言語能力という二分法ではなく、「認知的な要求度の高低」と「文脈のサポートの有無」の2つの軸に基づいた4象限での区別により、学校という場で求められる言語能力をより厳密に定義することが試みられたのである²。

2.1.2 BICS/CALP に関する誤解

“*Language, Power and Pedagogy*” の中では、BICS/CALP を応用した研究や実践においてこれまで見られた誤解や批判に基づき、8つの点が指摘されている(p.73-76)。

(1) 文脈の再確認

BICS/CALP という単純な二分法では、複雑で多

面的な言語使用の現実を説明しきれないという批判がある。しかし、BICS/CALP の概念は、あくまで「第二言語学習者の教育と言語発達」の問題を考えるための概念である。したがって、「言語の全てを説明する理論」ではない。

(2) 発達の順序

BICS/CALP の区別が BICS から CALP へという順序を想定しているという誤解があるが、必ずしも BICS の発達が CALP に先行するというわけではない。たしかに、移民のバイリンガル生徒の場合においてはその傾向が示唆されているが、これが全ての文脈において絶対的な順序というわけではなく、当然その逆もありうる。

(3) 習得の文脈と発達のパターン

BICS と CALP が全く別々の文脈において習得される、全く別のものであるという解釈は誤りである。BICS と CALP においては、発達の文脈が異なるのではなく、発達のパターンが異なるのである。例えば、BICS だけでなく CALP も会話や社会的なやりとりを通じて習得される。しかし、BICS と CALP では、発達のパターンは異なる。すなわち、発音や流暢さなど(BICS に関する要素)は発達の早い段階で伸びた後発達の速度は著しく減速する。これに対して、読み書きに関する(CALP に関する)要素、例えば語彙の数などは、学校教育の全過程を通じて、あるいは一生を通じて、継続的に発達しうるものである。

(4) 認知的スキルと BICS/CALP

「認知的なスキル」が CALP にのみ含まれているというのは誤解である。認知的スキルがまったく要求されないような社会的なやりとりはありえないであろう。ただし、日常の会話における認知的スキルと学業において必要とされる認知的スキルとは異なったものであり、BICS と CALP の区別はそこに焦点を当てたものである。

(5) BICS/CALP の優劣

BICS と CALP の区別において、CALP のほうが「優れている」とみなされているという誤解と批判があるが、CALP と BICS はどちらが優れているという性質のものではない。どちらの言語も、文脈によっては非常に複雑かつ高度なものとなりうるだろう。ただし、学校生活において必要とされるスキルにより近いのは、CALP のほうであるかもしれない。しかしながら、これらの間に優劣

をつける意図は全くない。

(6) 家庭言語の位置づけ

家庭での言語的・文化的な経験が学校でのリテラシー教育の基礎となるべきことは確かである。しかし、ある特定のコミュニティの言語使用やリテラシーだけが根拠なく目的化されるべきではない。どんな種類のリテラシーが現代社会において必要とされ、また学校や職場での成功に深く関わってくるかという現実も見るべきであろう。

(7) BICS/CALP と他の用語

「BICS/CALP の用語がカミンズ自身によっても否定された」というのは誤解である。この用語が誤解を生むという指摘、また実際にあまりに誤って解釈されているという事実から、その後「会話における言語(conversational proficiency)」、「学業における言語(academic proficiency)」という用語を使うこともあったが、指しているものは同じであり、BICS/CALP の用語と概念は今もって適切であると思われる。

(8) 社会的要因との関係

BICS/CALP の議論は言語能力の認知的・言語的側面に焦点を当てており心理言語学的な要素が強いが、マイノリティの生徒の学業発達における変数はそれだけではない。社会的な要因、とりわけ学校・教室における教師の関わり方が重要である。

これらのことを踏まえた上で、カミンズは、BICS/CALP の概念、および認知的要求度と文脈のサポートの有無を軸とした4象限の概念は、バイリンガルの子どもたちが学校で直面する問題や一人一人にあったその解決策を考える上で役に立つ道具であると述べるとともに、それぞれの文脈に応じて適切に解釈されるべきであるとしている(p.84-85)。

2.2 相互依存仮説と敷居仮説

相互依存仮説(Interdependence hypothesis)と敷居仮説(Threshold hypothesis)は、1979年にカミンズにより発表された、バイリンガルの言語発達に関する仮説である。これらの仮説も BICS/CALP と同様、様々な文脈で応用されると同時に誤解もされてきた。本節では、この二つの仮説について論じる。

2.2.1 相互依存仮説、敷居仮説の定義

相互依存仮説とは、「言語 X を媒介とする授業を受けて言語 X を伸ばすことができた度合いに応じて、言語 X の能力の言語 Y への転移が起こりうる。ただし、その条件としては、言語 Y への十分な接

触と言語 Y を学ぶ十分な動機があることが必要である。」(Cummins 1981: 29)と定義される。すなわち、相互依存仮説とは第一言語と第二言語の間での能力の転移可能性に関する仮説である。

一方、敷居仮説とは、バイリンガリズムの型と認知的発達との関係に関する仮説である。その定義は以下のようなものである。「バイリンガルの子もたちの二言語の達成度は、二言語で学ぶという経験が認知にもたらす影響を媒介する変数となる。とりわけ、バイリンガルの子もたちの認知的な発達が阻害されないようにし、バイリンガリズムの認知的な恩恵を受けるためには、達成しなければならない言語能力の敷居レベルが存在するようである。・・・得られたデータに即して考えるならば、1つではなく、2つの敷居があるということになる。認知的発達の阻害を防ぐという点では、低いほうの敷居レベルを超えればそれでよい。しかし、バイリンガリズムの認知的恩恵を受けるためには、高いほうの敷居レベルを超えることが必要である。」(Cummins 1979 [2001]: 71)

つまり、敷居仮説は、「バイリンガルに育つ」ということが認知的・言語的発達にもたらす影響が状況によって異なることを、言語能力を要因・変数として説明しようとしたものである。すなわち、同じ「バイリンガル」でも、二言語の達成度の違いにより認知的な発達に違いがみられ、バイリンガリズムから認知的な恩恵を受ける子どもたちがいる一方で、バイリンガリズムによって認知的な発達が阻害される子どももいる。この現象を説明する際に、1つではなく2つの敷居が想定されたということになる。

要約すると、相互依存仮説はバイリンガルの二言語における転移可能性に関する理論であり、敷居仮説はバイリンガリズムと認知的発達の関係に関する理論である。しかしながら、これら2つの仮説は混同されることが多く、誤解も多いとカミンズは述べている。次節では、これらの混同に端を発した、2つの誤解について紹介したい。

2.2.2 相互依存仮説と敷居仮説の混同による誤解

“*Language, Power and Pedagogy*”によれば、主に2つの研究分野において、相互依存仮説と敷居仮説の誤解があるようである。

(1) 言語的マイノリティの生徒の研究における第一言語能力と第二言語能力の発達順序に関する誤解

ここでの誤解は、「ある一定の敷居レベルの第一

言語能力が、第二言語能力の高度な発達に不可欠である」というものである。これは、上記の2つの仮説を混同したものである。カミンズは、「どちらの仮説も、バイリンガル教育において、どちらの言語から読みの教育を始めるべきであるとか、いつ主流言語(第二言語)で読みの教育が導入されるべきであるかについて、一切言及していない」と強調している(p.176)。

(2) 第二言語の読解研究における敷居仮説の解釈

とりわけ第二言語での読解に関する研究においては、敷居仮説は「第一言語の読解能力は、第二言語の言語能力がある一定のレベル(「敷居」)に達した時点で初めて第二言語の読解に反映される」という主張だと誤解されている³。カミンズによれば、これはむしろ相互依存仮説に関する議論である。すなわち、これは第一言語と第二言語の間で相互依存が起こるための条件について論じているものであり、バイリンガリズムと認知的発達の関係について論じている(カミンズの)敷居仮説とは異なるのではないかというのがカミンズの見解である(p.177)。

カミンズ自身は、二言語の間での能力の転移の可能性を言う相互依存仮説のほうが、敷居仮説に比べて、政策や実践においてより重要な仮説ではないかと述べている(p.175)。また、研究という点でも、相互依存仮説についての研究のほうがより多くみられ、支持する結果も多いようである。それにも関わらず敷居仮説にも多くの紙面を割いて誤解を説明するのは、敷居仮説に対する誤解が非常に多く見られるからであると本書の中では述べられている(p.176)。

2.2.3 BICS/CALP、相互依存仮説、敷居仮説とバイリンガル教育

BICS/CALP の概念および相互依存仮説、敷居仮説は、いずれもバイリンガル教育の分野において大きな影響をおよぼし、議論の対象となると同時に、バイリンガル教育に賛成・反対双方の立場の人々から様々な形で誤解もされてきた(p.54, 58, 172などを参照)。これらの誤解がバイリンガル教育の研究や実践における混乱につながったり、バイリンガル教育の賛成派・反対派の双方によって主張を正当化するために利用されたりすることがあるのは本書でも指摘されている通りであろう(p.176)。

以上、本節では、1970年代から1980年代に提唱されたカミンズの心理言語学的な理論、およびそれ

にまつわる議論をとりあげた。しかし、上述のように(2.1.2. 項目 8)心理言語学的なアプローチでマイノリティの生徒の学習が全て説明できるわけではない。心理言語学的な側面と、社会政治的な側面とが非常に密接に絡み合ってマイノリティの生徒の学習を規定するのである(p.50)。次節では、社会的な力関係とマイノリティの生徒の教育を結び付けたカミンズの理論をとりあげる。

3. 社会的力関係と生徒の学習：「協動的エンパワメント」の枠組み

“*Language, Power and Pedagogy*”の第2章では、特にマイノリティの生徒の学業の成否と社会的な力関係との関連に焦点を当てた「協動的エンパワメント」(Collaborative empowerment)の枠組みが提示されている(p.43)⁴。このモデルでは、学校の教室内で起こる教師と生徒の関係(ミクロレベルのインターアクション：micro interaction)と、学校の外の社会的な力関係(マクロレベルのインターアクション：macro interaction)は、教師の関わり方によって媒介される形で関連しているとされる。

ミクロレベルのインターアクションは、教師または教育者と生徒との間のものであり、教育的構造(educational structures：政策やカリキュラム、評価方法などといった学校教育のあり方)と、教師の役割定義(educator role definitions：教師がどのような期待をもち、どのような前提で、どのような目標を設定して生徒と関わるか)によって決定される。このミクロレベルのインターアクションは、知識の生成⁵とアイデンティティの形成が起こる対人スペースを形成する。

これに対して、マクロレベルのインターアクションとは、学校外の社会的な力関係、とりわけ社会の中で主流に位置する集団と周辺化される集団との関係性を指す。これは、社会の中で主流に位置する集団や個人の力が一方的に強くなる「強制的な力関係」(coercive relations of power)にも、マイノリティの集団や個人がより多くのことが達成できるよう勇気付ける方向で働く「協働的な力関係」(collaborative relations of power)のどちらにもなりうるものである(p.44)。より具体的には、「強制的な力関係」とは、主流社会がマイノリティに対し無条件に同化を迫るようなものであり、「協働的な力関係」とは、社会での多様性やそれぞれのアイデン

ティティが尊重されるような関係である。

学校という場においては、マイクロレベルのインターアクションにおいて、教育者が「強制的な力関係」ではなく「協働的な力関係」を再生産していくような関わり方をするかどうか、マイノリティの生徒の学業成績の成否を決めるとされる (p.43 Fig. 2.1; p.45 Fig. 2.2)。すなわち、「協働的な力関係」がマイクロの対人スペースにおいて実現された場合には、マイノリティの生徒はアイデンティティが肯定されたと感じる事ができ、学業にもよい方向に影響する (p.48)⁶。それとともに、協働的な力関係をマイクロレベルのインターアクションで実現することは、往々にして強制的な力関係であることが多いマクロレベルのインターアクションをより協働的な方向へ変えていこうという契機ともなりうる。この「よりよい方向へと変化を目指す」という志向 (transformative: 以下、トランスフォーマティブ) は、どちらの言語を教室で使用するかということと合わせてバイリンガル教育にとって不可欠なものであるとカミンズは主張している (p.49)。

以上、本節ではマイノリティの生徒の学習と社会的な力関係との関連性を論じたカミンズの「協働的エンパワメント」の枠組みを概観した。この枠組みにおいて、鍵となるのはその背景となる教育哲学 (pedagogy) の議論である。次節では、トランスフォーマティブな教育の可能性を中心に、カミンズによる議論をとりあげる。

4. 多文化社会という文脈における教育のありかたに関する議論

多言語や多文化が混在する文脈でのバイリンガル教育における教育法・教育哲学 (pedagogy) に関しては、“*Language, Power and Pedagogy*”の第三部で詳しく論じられている。ここでは、バイリンガル教育および多文化社会における教育において「トランスフォーマティブな教育 (Transformative pedagogy)」がもつ可能性が中心となっている⁷。カミンズは、言語的マイノリティを含む周縁的な生徒の学業不振を真に解決しようとするのであれば、単に「効果的」な指導法を考えるだけではなく、学業不振の裏にある力関係を変えていくことも考えなくてはならないという。この主張に基づいて、本書の第三部では、これまでのほかの教育哲学と比較しながらトランスフォーマティブな教育の可能性を提示している。

本書の中では、「伝統的な教育法 (traditional pedagogy)」、「より先進的な教育 (progressive pedagogy)」、そして「トランスフォーマティブな教育 (transformative pedagogy)」の3種類の教育法が比較されている。カミンズのいう「伝統的な教育」とは教師から生徒への知識の伝達を主たる目的とするものであり、Banking Model や Transmission Model ともいわれるものである (p.255)。一方、生徒を主体的な学習者と捉え、協働的な問題探求 (collaborative inquiry) と意味の構築 (construction of meaning) によって子どもたちが自発的に、経験を通して学んでいくことを重視するのが「より先進的な教育 (Progressive Pedagogy)」 (p.258) である。これらに対し、カミンズの定義する「トランスフォーマティブな教育」とは、「協働的であることに加え、クリティカルな問題探求によって生徒たちが自分や自分の属するコミュニティについての社会的な現実を分析し理解することを目指す」というものである (p.260)。

このような定義のトランスフォーマティブ教育は、前節で述べた「協働的エンパワメント」の枠組みとも密接に関わっている。すなわち、協働的エンパワメントの枠組みでも主張されているとおり、マイノリティの生徒の学習が真に効果的となるためには、マイクロのインターアクションにおいて協働的な力関係が醸成されるとともに、マクロのインターアクションがよりよい方向へ変化することが不可欠である。そのための教育哲学として、上のように定義されるトランスフォーマティブな教育の「協働的かつクリティカルな問題探求」の姿勢が最も適しているというのがカミンズの見解である (p.49, p.253)。

カミンズはさらに、Nieto (1999) や Kalantzis & Cope (1999) といった他のトランスフォーマティブ教育の理論家たちを引用しながら、トランスフォーマティブな教育がマイノリティの子どもたちだけでなく、社会の中で主流に位置する子どもたちの教育にも大きく資するものであるという可能性を述べて論を終えている (p.280)⁸。

5. まとめ

冒頭でも述べたように、“*Language, Power and Pedagogy*”は、カミンズの心理言語学的な理論の総括的議論がなされている点、心理言語学的な知見だけでは説明できない問題について社会的な力関係と個人の学習とを結びつけた考察がなされている点、

さらには多文化社会における教育が「教育」としてどうあるべきか、今後の方向性を探っている点、の3つの点において意義のある本であるといえる。これらはどれも、言語教育や多文化教育の研究者、政策立案者、実践に関わる教育者、といった人々が教育のあり方を考える際に役に立つ情報であろう。従って、この本は、教育に関わる様々な立場の人々に様々な形で参考となる本といえるのではないかと思われる。

謝辞

本稿の執筆にあたり、初期の草稿に目を通して下さった OISE の大学院生の皆様、および内容に関して有益なご助言を下された原みずほ氏に心よりお礼を申し上げます。

注

1. BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills(基本的対人伝達能力)、CALP: Cognitive Academic Language Proficiency(認知学習的言語能力)。なお、本稿での用語の日本語訳は原則として中島(1998)に倣った。
2. しかし、BICS/CALP の区別が否定されたわけではなく、教育現場での「表面的には流暢に第二言語を操る子どもたちが、学業の場面においては困難を示す」という現象を説明するためには有用であるとされている。後述の2.1.2. 第8項も参照のこと。
3. これは別名 Short-circuit hypothesis とも呼ばれているようである(p.177)。
4. この論理的枠組みについては Cummins(1986)で既に触れられているが、その後修正が加えられているため本稿では Cummins(2000)の枠組みによって論を進める。
5. カミンズのこの枠組みにおいては、学習とは知識の獲得、知識の内化というよりは知識の生成(knowledge generation)と定義づけられる(p.50, p.254などを参照)。これはこの枠組みが背景理論とするトランスフォーマティブ教育の考え方も密接に関わるものである。
6. この「アイデンティティの肯定」と「学業の成否」の関係については、その後の著作(Cummins 2001)において、アメリカの学校での事例研究やカナダの先住民のための教育の歴史などをもとにより具体的に論じられている。
7. ここでいう「トランスフォーマティブな教育」は、いわゆるクリティカル・ペダゴジー(Critical pedagogy)とほぼ同義であると言ってよい。あえて Transformative の語を使用する理由について、カミンズは、この語のほ

うが、社会がよりよい方向へ変化することを目指すという最終的な目的をよりよく表現できるためであるとしている。

8. なお、ここでの3つの教育哲学に関する議論は、やがて、対比ではなく“Nested Model”として統合されモデル化される(Cummins 2004; 51)。すなわち、これら3つが相反するものではなく、統合されることによってより有益な教育法となりうることが示されている。

参考文献

- 中島和子 (1998) 『バイリンガル教育の方法』アルク
- Cummins, J. (1979[2001]) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49, 222-51. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N. H. (2001) *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, In California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, 3-49, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, California State University.
- Cummins, J. (1986[2001]) Empowering minority students: A framework for intervention, *Harvard Educational Review*, 56, 18-36. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N. H. (2001) *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, (second ed.), Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2004) Technology, literacy, and young second language learners: Designing educational futures, *Paper prepared September 2004 for the University of California project An Exploration of Technology in Support of English and Reading Skills for Young Second Language Learners*.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999) Multicultural education: Transforming the mainstream, In S. May (ed.) *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*, 245-276, London, UK: Falmer Press.
- Nieto, S. (1999) *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*, New York: Teachers College Press.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976) *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*, Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

A reading of “*Language, Power, and Pedagogy*” (Cummins 2000): Focused on theoretical discussions

MOTOBAYASHI Kyoko

Abstract

This paper discusses theories of Jim Cummins as well as later discussions on those theories, mainly based on his book “*Language, power and pedagogy*” (Cummins, 2000). The paper first introduces Cummins’ psycholinguistic theories such as *BICS/CALP*, *interdependence hypothesis* and *threshold hypothesis*, as well as his comments on and responses to the subsequent discussions on these theories in the field of bilingual education. It next illustrates his framework of *collaborative empowerment*, which considers minority students’ learning in relation to the societal power relations both at the micro and macro level. Finally, this paper refers to the possibility of the transformative pedagogy in the area of multicultural education, which Cummins discusses in the book.

【 Keywords 】 BICS/CALP (Basic Interpersonal Communicative Skills/ Cognitive Academic Language Proficiency Basic Interpersonal), Interdependence hypothesis, Threshold hypothesis, Collaborative empowerment, Transformative pedagogy

(Second Language Education Program, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto)