

The role of dialogic expertise in setting learning environment : For language education beyond the conventionalized concept

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-12-22 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/10.14945/00029256

対話という専門性が学習環境づくりに果たす役割

— 従来の言語教育観からの脱却 —

The role of dialogic expertise in setting learning environment
: For language education beyond the conventionalized concept

宇都宮 裕章¹

Hiroaki UTSUNOMIYA

（令和4年11月30日受理）

ABSTRACT

This paper clarifies the role of dialogic expertise in setting the learning environment for language education in multicultural contexts. If we focus on problem-solving itself too far, not only does it place an excessive burden on those who work on learning support programs, but it also runs the risk of becoming isolated and unrelated to a system that guarantees children's learning. Therefore, we consider the ideal form of language education, going one step beyond the method of treating each event as a concrete trouble. In doing so, we would like to question the view of language education that aims at maturing qualities or abilities, and discuss the "learning environment" as a way of perceiving diversity, which is indispensable for the transition to a multicultural society in the future.

1. 問題解決に拘泥するのではなく

我が国での言語教育、特に公教育現場での日本語教育にかかわっていくと、子どもたちが自分の気持ちの表出に困難をきたしたり、友人から思ってもいない誤解を受けたり、教室に馴染めず孤立していたり、成績が伸び悩んで希望する学校に進学できなかったりする場面に必然的に出遭う。このような実態は当事者だけでなく、少し関心をよせるだけで誰の目にも止まる事象であるがゆえに、これまでも各界から手厚い支援や適応指導等の充実が求められてきた。しかし、当該事象自体は四半世紀以上前から取り上げられているにもかかわらず、状況がほとんど好転していない深刻さを呈している（静岡新聞, 2016; 読売新聞, 2021）。これは、公教育文脈における日本語教育が、単に日本語を教えるという技術論をこえて多方面に及んでいるために起こる必然的な問題でもある。年少者特有の言語習得や発達の問題、教材・教科書・教室・指導者確保等に関する資源の問題、指導法開発・クラス運営・張り付き・取り出し・時間割調整等に関する指導技術・方法の問題、不登校・適応・カウンセリング・いじめといった社会と心

¹ 国語教育系列

理に関する問題、学年配置・教科教育・進路選択・入試といった既存教育制度との調整問題、入国管理・定住・住所不定・不就学・オーバーステイ等に関する法的制度の問題、養成課程・教員研修等の人材育成に関する問題、多文化交流・国際理解教育といった文化的教育の問題、ボランティア活動・母語あるいは継承語支援に関する地域との連携など、概略を列挙するだけでも複雑さが見えてくる。

ゆえに、当座の問題点を殊更にあぶり出し、最善の解決策を希求し、提案された解決策を即実行に移さなくてはならないという強制力が働くと、あらゆる領域から専門家を揃えるか、あらゆる専門領域に精通した完璧な人材を配備するしか方法がなくなる。現実的にも、前者は資金面、後者は人材面の限界からそれらの充足に困難を極める。そして、顕現している全ての問題に迅速かつ的確に対処できる者、問題解決能力を持った者を育てられる・研修等を実施して育成することが責務だとする考え方も、机上の空論に終わる可能性が高まる。

問題解決そのものに焦点化した対応に拘泥してしまうと、対応に取り組んでいる人たちに過度な負担を強いることになるだけではなく、取り組み自体がその生起を保証している体制の中で孤立無縁化してしまう危険性を孕む。

そこで本稿では、逐一の事象を特段に問題化して対処する方法から距離を置いた言語教育の在り方を議論したい。その上で、資質や能力が問われる言語教育観に疑義を呈し、これからの共生社会への移行に欠かせない多様性への見方を「学習環境」によせて考える。

2. 教育現場のジレンマ

教育に携わる実践者、特に日本語教師（日本語指導担当者等）に対しては、これまでも厳しい目が向けられてきた。不適格者、学力低下、いじめ・不登校等に関する過熱気味の報道もこれに輪をかけてきたようだ。そうした状況の中で各種研修を受けよ、成績向上等の成果をあげよ、逐次実践報告をせよ、授業研究・教材研究をせよ、学級運営について学べ、カウンセリング技能を身に付けよ、地域の人々との交流をせよ、等々の注文が次から次へと課されているのが現状だと言えよう。

視点を広く取ってみると、教育現場にある構造的なジレンマのあることが見えてくる。すなわち、専門的な技量や資質を身に付けようとすればするほどそれを発揮する機会が減っていく、という事態である。もし、資質獲得にかかる時間を捻出しようとすれば、仕事に従事している時間からか私的な時間から割くしかない。業務時間から割くと子どもと接する時間がなくなり、私的時間から割くと精神的ストレスが蓄積していくことになることは明らかである。

それでも、「だから日本語を指導できる者が必要なのだ」という水掛論が無くなるわけではない。また、ここから派生する「だからしっかりした力量を備えた日本語教師を（現場に出す前に）養成することが大事なのだ」という原則論も払拭できない。しかし、極言すれば、目の前に指導の対象である学習者が存在しない状況で、当人の学びに資する力量が何かを精確に予測することはたいへん難しいことである。冒頭で言及したように日本語教育に関する事柄も複雑多岐に渡っており、その全てを漏れなくかつ十全に扱うことも不可能である。現実的にも、実践者育成の場においては、理論的知識と実践的体験のバランスを取りにくいという構造的問題がある。今でこそ実践者の力量は実践の場でなければ洗練されないということが定説になっており、その定説を自覚している機関によって手を変え品を変え実習等が行われているが、同時に、実習を行うだけでは資質向上に直結しないこと、実習だけでは不十分であることも各所で

了解されている。

では、現職の実践者では対応ができないのか。関連する実践者の育成は不可能なのか。

その回答を議論する前に、実際に言語教育に携わった実践者の貴重な意見を確認しておきたい。

うちのクラスには耳に障害のある子や知的に障害のある子がいたりして、いろんな子がいるもので、自然に、外国人でも「外国人」っていう感じじゃなくて。子どもの方がコミュニケーションを取るのがうまいですね。で、何となく困っているときは助けるということから始まっていったので・・・低学年の時期から異質の子を異質だとしなくて同じ友達として接する機会が多かったためなのか、I 君にも初めから違和感がなかったですね。
(静岡大学教育学部, 2003, p.18)

確かに、どの部分がどれだけ伸びたなどということを明確にはできませんし、数値化することも不可能です。成果を示すやり方も十余年に渡って考えてきましたが、未だに完成されていません。ですが、誰でも自由に考えられる機会、規範を批判できる機会が増えたことは、喜ばしいことだと思います。(宇都宮, 2013a, p.6)

今回の質疑応答では、そもそも一人で質問を作っていくこと自体難しいのではないだろうかということを感じた。日本文化や日本語に興味はあっても、常に疑問や質問を感じているわけではないし、思いついても授業中というフォーマルな場では聞けないこともあるだろうし、質問をするのは困難であろう。そうした中では、どんな内容でもいいので質問と答えをまず生み出し、そこから新たな質問と答えが生まれていくような流れが必要なのではないだろうか。 **

最初の語りは、外国に繋がる子どもが多く在籍しているある小学校の学級担任教師の言である。次のものは、サンパウロ市の公立学校で国語（ポルトガル語）を教えている教師の話である。3 つ目のものは、大学で行われている（外国語としての）日本語の授業に学習支援員として参加した大学院生のフィールドノートを抜粋した記述である。

実践している場や、実践者の立場や、学習者の質などが大きく違っているにもかかわらず、これらは「その場にあるもの」（他所では得られないもの）や「外れているもの」（異質性・逸脱性）を活かすという捉え方で通底している。つまり、異なりの受容とそれを建設的に実践に還元しようと考えている点がある。確かに、これらの実践者が参画している場を含め言語教育をめぐる現状は決して良いものとは言えない。それにもかかわらず、優れた実績が生み出されている学校や地域がある、また、子どもたちがことば***の違いを問わず生き生きと活動している様子が見られることがある。そこには、課題が常時意識されていてもあぶり出しはなく、様々な対処法があっても唯一無二の解決策への対応はなく、目標への多面的なアプローチがあっても達成への強要がない。もし、これまでの教育研究が（異質の排除を目的とした）「問題抽出」・（ジレンマの解消を正当化する）「解決策提唱」・（権威を強調し合意を強要する）「成果下達」という方法を採用してきたとすれば、それらに逆行するような取り組みが示唆することとはいったい何なのだろうか。

3. 対話という実践者の専門性

前節で言及した「問題抽出」「解決策提唱」「成果下達」に対峙する試みは、端的に「複雑な課題の意識化」「多極的な対処法の容認」「試行錯誤による（完全解決を指向しない）対応」の実践と呼ぶことができる。本稿ではこれらを現場に潜在していた実践知として取り上げていくが、まずは当該実践知の理論的背景を明確にしておこう。

現況において上の試みは、国内外の事例でも言及の多い一般化された専門的知識（指導理論や評価理論等）の適用、および言語能力に対する評価項目の策定とは真逆の方向性、いわば「現場のことは現場に任せる」という対応に近いものとなっている。否定的な文脈では、あたかも対応を現場に丸投げする手法のようにも捉えられてしまう。確かに高度な汎用的知見の適用によって成功を収めた地域もあるが、それがすべての公教育現場に無条件で通用することは現実的にありえない。加えて、実際に知見を適用する際には「どのように具現化（具体化）するのか」が必ず問われることになるので、結果的に当該知見の解釈が当事者に委ねられることになる。その解釈の重要性を等閑視し、単純に専門的知識の一方的供与という傾向が進んでいくと、その知識を得られるところと得られないところという格差を生むことは必然となる。共生に関する地域格差(静岡新聞, 2007)の一端は、情報資源の貧富差にあるとも考えられる。

現場に託すという考え方、異なりを前提としてその場にあるものを活かすという考え方は、言語教育実践者の実践知の根幹とも言えるだろう。そして、この実践知こそが「対話」という実践者の専門性そのもののなのである。

「対話」を言語教育の基盤に据えることの重要性は、先人達の優れた論考によって明らかになっていることは言を俟たない。

言葉を話し、世界を命名することで、人間は世界を変革するのだとすれば、対話こそが、人間が人間としての意義を獲得するための方法となる。したがって対話は人間として生きるために不可欠なものである。対話とは出会いであり、対話者同士の省察と行動がそこでひとつに結び付いて、変革し人間化すべき世界へと向かうのだから、この対話は、けっしてある者の観念を他者のなかに預金する行為に還元されたり、たんに議論の参加者によって消費される観念のやりとりになることはできない。(フレイレ, 1979, pp.97-98)

これが「伝達」に対峙する「対話」の定義である。周知の「銀行預金型」と「課題提起型」の対比も、教育は対話（課題提起）によって行われるべきであるという理念を象徴的に表現したものである。対話によって省察と行動が結び付くという語りからは、ことばが対話に先んじて存在しているのではなく、対話が「省察と行動の合一体」＝「ことば」を生むという主張に帰結する。

ただし、この結論は一見奇異に映るかもしれない。常識的な考え方を引き合いに出せば、コミュニケーションの様態である対話的なやりとりの行為こそことばを使わなくては成立しないように感じられるためである。しかしこれは、単に対話とことばを逆転させた規定によるものではない。実際フレイレ自身も、対話を経験的認識に先立つアプリオリな存在としてみなしているわけではない(宇都宮, 2021a, pp.60-61)。むしろフレイレは、固定化された先験性を教条主義の名の下に否定している。この議論を精確に辿っていくと分かるように、対話はことばの構成要素にはなりえない。だからこそ、「言葉は、対話を可能にするためのたんなる道具にとどま

るものではない」(フレイレ, 1979, p.95)と言えるのである。

一方、共生社会の理念に目を転じると、やはりことば自体を対話に基づいて考察していかなければならない緊急性が見えてくる。人々の国際的移動に端を発する言語教育の世界的潮流、すなわち内容の多様化と方法の複雑化に伴って、いわゆる「ことばを獲得して十分」といった単純な図式が崩壊しつつある(細川・尾辻・マリ奥特ィ, 2016)。言語教育実践者の間では、ほとんどの現場において、この崩壊が経験的な事実として受け止められている。少なくとも、せっかく教えているのに獲得しないという事例、何をどのように取り扱ったらよいかという不安感の根拠を紐解いていくと、言語学から教育学への一方的なベクトルにより解明された事柄だけに依存している実態が見えてくる。

上の図式には 3 つの誤謬があって、曰くことばは「既存しない」「獲得されない」「(獲得して) 完全ではない」。このことが判明した背景には、言語教育に関する革新的な知見の提唱が貢献している。先ほども触れた対話による識字教育論 (P.フレイレ) に加え、正統的周辺参加論 (J.レイヴ・E.ウェンガー)、社会文化的活動による言語発達論 (B.ロゴフ)、ZPD の拡張論 (L.ヴァンリア)、生態心理学的言語論 (E.リード) がある。これらの議論に共通する捉え方が、「言語学習は社会的・文化的実践である」というものである。同時に、ことばの学習過程そのものに焦点を当てて考察を行い、当該論考に欠かせない「意味」の解釈と、「語り」や「コミュニケーション」の事象に言及している点が注目に値する。

状況に埋め込まれているという性質（つまり、状況性）は、一般的な理論的展望に重きをおいたもので、知識や学習がそれぞれ関係的であること、意味が交渉 (negotiation) でつくられること、さらに学習活動が、そこに関与した人びとによって関心を持たれた（のめり込んだ、ディレンマに動かされた）ものであることなどについての主張の基礎となるものである。(レイヴ・ウェンガー, 1993, p.7)

正統的周辺参加論では学ぶこと、考えること、知ることといった諸々の行為に相互依存性を強調し、表現や理解が状況の中の、あるいは状況から発生する活動に従事する人々の関係だと規定する。そしてマヤ族の産婆、アメリカ海軍の操舵手、禁酒中のアルコール依存症者といった人々が独自の学びを進めていくところに散見される、「言語＝語り」の実践例を挙げて論証している。レイヴらが述べる「語り」とは、それを利用して学ぶものではなく、学びの実践そのもののことである。語ることを学ぶことが正統的周辺参加への鍵となる。学習のカリキュラム自体が状況に埋め込まれたものであるために、ある新参加者が実践共同体の知識（意味）を理解しようとするならば、まずは自分自身を語り、共同体構成員の語りを聞き、互いの交渉を通して「何が行われているのか」「何をすべきなのか」「何が大切なのか」といった事柄を把握する努めに従事しなければならない。すなわち、十全な参加者となるためには、そして十全なる学習を構成していくためには、いかに語るか（あるいは語らないか）という点が重要になってくるということである。

前述のフレイレも、ことばの学習が社会的実践であることを主張している。

読み書きの能力を獲得することは、それらの技術を心理的に機械的に支配する以上のものである。それは意識の水準をとまってこれらの技術を獲得すること、つまり読む内容を

理解し、理解する内容を書き表わすことができるようになることである。それは、文字による伝えあいを意味する。識字というのは、日常の生活世界とは切れている生命のない対象物である文章、単語、音節を記憶することではない。むしろそれは、創造と再創造の態度を身に付け、各自が現実にかかわる姿勢を生みだす自己変革の力を獲得することなのである。(フレイレ, 1982, p.105)

「獲得」という用語を使って議論を展開してはいるが、その真髄は生活世界への言語的・実践的な「参加」に近似すると言うべきであろう。レイヴらの論考においてもしばしば言語の「獲得」という表現が用いられているのだが、彼らも随所で「学習とは単なる知識の獲得ではない」と断っていて、一般的な文脈で言うところの「獲得」とは等号で結べない。フレイレの議論においても同様に、「獲得」を普及や伝達や注入を前提とする知識の所有、あるいは記憶と解釈するのは間違いである。そのことは、次の言を見ても明らかである。

コミュニケーションとは、不断の相互作用である。したがって、認識することと伝えあうことを重疊的なはたらきとしてとらえることなしには、思考を理解することはできない。認識し、伝えあうということは、しかしながら、思考し認識されたことがらを、つまり出来あがった思想を、たんに相手に普及するというのではない。コミュニケーションするということは、たがいの思想の交流をとおして、対象が何を意味しているかを明らかにしていくことなのである。だからコミュニケーションにあっては、受動的な主体などというものは存在しない。双方の主体は、おなじ思考対象を思念しつつ、その思考内容を、たがいに伝えあうのである。(フレイレ, 1982, p.220)

思考の理解は能力や技術や知識の伝達および獲得ではない。ここにレイヴらの学習論とフレイレの対話論の高い相同性を見出すことができよう。学習を結果からではなく過程から検証する、教授行為に関する考察を一旦保留にし（あるいは対峙させ）学ぶことの本質を探る、その上で教えるという行為を広く教育の文脈の中で再解釈する、ことばと教育を包括的に取り扱っている、といった研究方法も酷似している。内容については改めて述べるまでもなく、「関係」「状況」「学習」「主体」「相互作用（行為）」「思考」「知識」「認識」「アイデンティティ」といった術語の定義が一致する。「意味」あるいは「意味付け」という用語も両研究に散見される。こうした点を鑑みると、ことばを広義の教育的状況と関連付けて考察することに、何ら不合理な点のないことが分かる。むしろ、積極的にことばの学習を教育的営為に位置付ける必要性さえ感じられる。

さらに、ことばの学習を教育的営為と明確に規定してはいないものの、言語発達と称した上でその過程を分析した論考にロゴフ(2006)がある。

言語の習得もまた、人間生活の生物学的かつ文化的な特徴によって支えられています。生活の中で、乳児は母語を聞き、それを使う人たちとコミュニケーションを始める機会を得ます。健康な人間の乳児は、社会の他のメンバーに接近したりかかわったりする手段を備えて生まれてくるようで、他者の模倣をしたり、一人きりにされることに抵抗したりします。乳児のやり方は、慣れない文化環境で学ぶ人なら誰にとっても適切であるやり方に似てい

るようです。つまり、信頼できる案内人の傍にいて、彼らの活動をしっかり観察し、可能なら加わってみる、そして案内人が与えてくれるどんな指示にも注意を払うというやり方です。(ロゴフ, 2006, pp.84-85)

ここで言う案内人による文化環境への接近が、「導かれた参加 (guided participation)」である。この捉え方は、学びそのものが集団の活動への没入、あるいは埋没へと至る変容の過程であるというものである。その意味で、正統的周辺参加の概念に極めて近い。さらに論拠を辿っていくと、「有能な仲間との共同による問題解決を通じて決定される潜在的な発達水準の間の距離」として広く知られている、ヴィゴツキーの ZPD (最近接発達領域) の考え方にも行き当たる。もっとも、ロゴフはヴィゴツキー研究の第一人者であることから基本的な発想をヴィゴツキーの論考から得ているのだが、実際にも、社会文化的理論の観点から考察を行っている点が特筆できるだろう。中でも興味深いのは、西欧伝統的な教授観による教育に批判を加え、個人のみ還元されがちな発達の問題を対人的、あるいは集団的な過程と位置付けている点が興味深い。その意味では、フレイレの主張に共鳴するということもできる。

先に言及した「案内人」をはじめ、正統的周辺参加論で言う「熟練者」、フレイレの「教育者」等、学習の始発期に関与する高度実践者の役割は、ZPD 理論の枠組みの中でも焦点化されている。特に、ウッドとブルーナーらが提唱した「スキヤフオールディング (scaffolding)」の概念 (Wood, Bruner & Ross, 1976) によって課題解決を先導する者からの働きかけの重要性が示されて以降、ことばの学習の観点からもいくつかの研究が行われてきた (Sato, 1988; Larsen-Freeman & Long, 1991; Gibbons, 2002)。この議論の中で洗練されてきた見方とは、スキヤフオールディングが単なる先達による未熟者の技量の引き上げに留まるものではないということである。近年は、子どもと大人あるいは広く初学者と専門家に見られる非対称的な関係そのものが学びの場、そこがすなわち ZPD であるという捉え方に移行しつつある。いわゆる ZPD の拡張論と称されるものである。

学習者の自己調整行為の領域は、教師等の専門家による支援をこえて様々な側面に拡張することができる。これは、教師の主導による作業、力量が拮抗する学習者同士の相互行為、そして個人的学習といったものを含む諸活動を豊かにするところに価値があることを示す。このような活動を混合させ均衡を保つことの適切性は、学習者、学習状況、言語技能、あるいは教科学習の性質に左右される。(van Lier, 1996, p.193: 筆者訳)

ヴァンリアは、発達や習得の代わりに「自己調整」という用語を使って、調整行為の領域を広げていく過程を ZPD と規定する。その領域中には主として 4 つの文脈がある。力量 (ヴィゴツキーの「有能性」) が非対称的な 2 つの文脈、対称的な文脈、そして内的資源に基づく「自己」との学びの文脈である。初発のスキヤフオールディングの概念では学習者等の下位者の資質の向上が主題になることが多かったため、教師等の上位者の役割のみに焦点が当てられていたのだが、ヴァンリアが強調しているのは資質や知識の多寡といった表面的な非対称性が導く学習ではなく、多様性や均衡性が持続する状況においての学びなのである。換言すれば、学習者自らが教師となるような第二の非対称的な文脈や、独学的な個人学習の文脈を含めたあらゆる文脈が学びの場になるという提言である。したがって、「いま・ここ」での学びにおいて、それがど

の文脈で行われているのか、こういった内容や方法が採用されているのかといったことは、「実際の現場を観察せずには」けっして判明することがない。これが、具体的なシラバスやカリキュラムが予測できず、かつそれらの決定に当たって実践者が「ぴったりの」「どんぴしゃりの」(van Lier, 2004, p.149)介入を必要とする理由でもある。

この拡張論には、学びの文脈の捉え方に加えて、もう一つ俎上に乗せておかななくてはならない議論がある。心理学的な発達と教育学的な成長や学習に関する考え方との整合性がそれである。そもそも元来のZPD論においては発達と学習の区分はなかった。発達や学習が個人の水準をこえて生起するものであるというのが社会文化的理論の定義でもある。社会文化的理論の議論を遡れば、先駆者であるヴィゴツキーによる「自然発生的（母語の）発達」と「非自然発生的（外国語の）発達」の違いに辿り着くが、ヴィゴツキーの研究においてもすでに両様相に思考（概念）の発達と類似の関係が成り立つことが確証されていた。「本質的には、それら[母語と外国語の発達]がことばの発達過程という同一の種類に属するという事実をわれわれから隠すことはできない」(ヴィゴツキー, 2001, p.246)という捉え方が今日の社会文化的理論に継承されている。こうした中でのヴァンリアの卓見は、同一過程であることの根拠を自己の形成に求めた点にあるだろう。すなわち、ことばと思考の形成に関与する自己の在り方がそのまま個人の成長過程にあたるとした主張である。

国内でも上に極めて近い研究がほぼ同時期に行われていたことは注目しておいてよい。

言語の最も重要な機能を、思考・思想の伝達による人間相互の社会的関係の成立と考えれば、この言語活動のあり方が大きく問われることになる。こうした言語活動とは、あらゆる言語行為、言語活動を総合した、人間生活の一形態であると考えべきだろう。では、ことばによるコミュニケーションが社会的人間の形成に資するものならば、その習得が具体的にめざすものは何か。それは、「思考の的確な言語化」と規定することができよう。なぜなら、人は言語によって事物・事柄等を認識し、それを思考・思想へと発展させることによって、初めてコミュニケーションが成立するからである。それはつまり、人が言語を用いて自分の考えていることを場面・状況に応じて、的確に表現することによって初めて対象社会への参加が可能になるからである。(細川, 2002, p.146)

ここでの細川の趣旨は、「言語活動」が「自己や文化の形成の場」として機能するというものである。言語活動を「自己形成に関する意味を創出するための物理的・社会的・象徴的な機会」としたヴァンリアの定義に匹敵するところも興味深い。だからこそ、ことばの学習に当たっては社会参加が基盤にならなければならないという提唱が生きてくる。

ただしここでも、先の発達／学習の整合性問題が現出する。学習と社会を短絡的に結び付けてしまうと、発達の方は別物だとみなされがちになるためである。(心理的・身体的・社会的)発達には(意識的・習慣的・教育的)学習が必要だ、もしくは反対に学習に際しては一定レベルまでの発達(あるいは生得的な機構)を前提とする、などという議論に代表される発達／学習分断論がそれに匹敵する。素朴に「私たちは成長する生き物である」という観点に則れば、発達と学習の間に厳密な境界線を引くことの根拠が曖昧になってくるのだが、私たちがそれに気付きにくかったのは、二元論の明快さに長らく依存してきたためだと考えられよう。主観と客観、理論と実践、生得説と経験説、唯名論と実在論などというコントラストは、実に腑に落

ちやすいものと言える。しかしながら、もしそうした二元論の明快さが批判的研究の社会還元を遅らせているとするならば、さらに、単純化における陥穽が繰り返し指摘されてきたにもかかわらず社会的な反省がなかなか進まない現状を鑑みるならば、その障害を取り除く試みには非常に重要な意義が生まれてくるのではないだろうか。

言語はそれによって人々の集団が自分たちの行為と相互行為とを調整する過程の一部として生態学的に理解することが可能だ。エコロジカルな情報は個体の行為の調整に役立つ。高等動物の多くは他者に提示するために情報を選択・産出する能力を進化させてきた。言語とは、その進化がさらに進み、動物が産出するこの情報が個体の集団の活動と意識の調整に役立つようになったものである。言語は主観的観念ではなく、エコロジカルな情報に由来するのだ。(リード, 2000, p.324)

たとえば、リードの研究は反二元論を基盤としている。「言語が調整過程の一部」だというのは、厳密に言えば、ことばを一個体が獲得する対象として存在論的に扱えないことを示している。彼は別のところでも集団のメンバーになるための技能レパトリーの発達をことばの学習としていて(同著, p.319), 発達のなものを環境の変化に対する機能特定の適応過程に求めている。この点はロゴフの議論に合致すると考えてよい。また、集団のメンバーになるという述べ方が正統的周辺参加論と共鳴し、社会参加と言語学習を同一視する考察に繋がっている。さらに、個体発生的な観点では調整過程が意味(概念・観念)を求める努力であるとして、新生児が何らかの概念をもって生まれてくるとする生得説、意味が状況の中で連合されていくとする経験説双方に異議を唱える。この「調整」という捉え方がヴァンリアの「自己調整」という拡張論に展開していく。近年では、調整過程そのものがヒトの知覚を反映した言語形成(習得/学習)過程と等価であるとして、意味の創出や理解を促すことばの側面が明らかになっている(宇都宮, 2020)。これは、進化論的に言っても、ヒトが対話という社会参加(環境との切り結び=encountering)によってことばを発展させてきた有機体であることを間接的に裏付けているのである。

以上の通り、ことばは対話という流動的なやりとりの中で生起する。当然、対話は一人では成立せず、社会的な文脈が基盤とならなければならない。だからこそ、その対話を活性化する役目を担う者が必要なのである。教育一般にも言えるが、特に言語教育ではその役目を担うのが教師と呼ばれる実践者であり、対話を活性化する機能こそ当該ローカル場面において当該実践者が発揮する当該の専門性である。改めて本稿冒頭に列挙した問題群を眺めてみると、教室という閉じられた空間内に限定しては対処が臨めない事象であり、当該文脈から切り離された高度な資源や人材を他所から搬入しただけで解決が叶うものでもないことが分かる。そもそも、必要な資源や人材自体が流動的な存在であり、一時点・一場面に留まっている固定的なものではない。すなわち、必要なものは対話というやりとりがなければ現れさえしない。このような「必要なものを創出していく」という専門性は、これまで現場の実践者の長年の経験、いわば「コツ」とか「カン」といったものに集約させられていたと考えられる。子どもたちに長く接してきた者だけが持つ学習者理解の深さととも言えようか、何か特殊な能力のように扱われてきたようだ。ところが、対話の力は実践者が常時子どもたちに寄り添い、意識し、理解しようとする不断の営為の中で創発する力であり、何も無い所から突然出現する魔法ではない。言わ

ば「当たり前の」力なのだが、しかし、それが専門性として広く知られてこなかった理由は、その力について理論化することが実践者たちの主たる職務ではないという、ただこの一点のためだけに過ぎない。

言語教育の実践者たちは、忙しい日々の中で命を削らんばかりに仕事をしている。そんな現状だからこそ、子どもたちに心を配る時間を削ってはならないのである。反対に、そうした時間があればあるほど実践者は、目の前の子どもたちに適した方策を生み出し行うことができる。いわば、実践者は眼前にあるものを十二分に活かす資質をいつでもどこでも発揮できる状態にあると言える。この専門性をないがしろにしてはならず、また、ないがしろにするような注文を付けてもいけない。

4. 対話と良質な学習環境

現場を基盤にした試みは、前節で議論した対話理論の実践化そのものに他ならない。具体的には、

- 異質なものを、そのまま受け止める
- 教材が足りないとせず、眼前にある素材を活かした実践を行う
- ことばに不自由な子どもも、同じ学校・学級の一員とみなす
- 実践者の資質不足を問題視せず、足りないところは他者（ときには子ども）に任せる
- 自身の得意分野を活かす一方で、できないところは他者（たとえば同僚）に託す
- 子どもを未熟者とみなさず、一人前の人間として接する

といった行動群である。これらの行動はとある専門家からすれば、しっかりとした理論的基盤のない行き当たりばったりの実践に映ってしまうかもしれない。しかしながら、学習に向かう者を未熟者とせずに「信頼して」行う実践が支持的風土(縫部, 1999, pp.77-80)の醸成に一役買っているのは事実で、異質者間の理解の向上に寄与することも否定できない。そして何より、実際に現場の実践者たちはそうした行動を繰り返す中で小さな共生社会の実現に貢献しているのである。

具体的な試行錯誤の取り組み（組み合わせ）から生まれるいわゆる「創発的」な専門性は、前節までで言及してきたような学習を社会的実践とみなす観点に位置づけられる。個人の資質や能力を身に付けるという従来の考え方も確かに無視できないが、これまで資質・能力と考えられてきたものも実は教育場面の中に埋め込まれているという捉え方が、本稿で提唱している実践者の新しい専門性に結び付く。学習者と実践者が共に存在する場、いわゆる「教室環境」あるいは「学習環境」と呼ばれているところでこそ発揮される学習者および実践者の力を考察するという意味では、リードやヴァンリアが称しているところの生態学的観点でもある。

筆者自身は生態学が支持する「多様性」と「均衡性」と「持続可能性」を重視している(宇都宮, 2021b, pp.60-63)。実践的には、前節で取り上げた「複雑な課題の意識化」「多極的な対処法の容認」「試行錯誤による対応」がそれぞれに匹敵する。もっとも、それらの明確な意義については今後も議論を継続していかなくてはならないが、言語教育を語る上では学習環境における多様性の利を強調する考察が筆頭になってくることは間違いないと思われる。

ここまでで、違いや異なりは受容するだけでなく、積極的に活かしてこそ良質な学習環境が

構築されることを示唆してきた。つまりは、実践者の専門性を発揮する上でも環境中の多様な資源や人材や価値観の存在が必要不可欠である。むしろ、様々な違いが学習の場になれば対話の機会が著しく減ってしまうと言えよう。先ほども述べた通り学習が社会的実践なのであれば、多様性の確保自体が学習の成立条件になる。異なりがなければ学習も生まれないというに他ならない。

教育現場に外部から子どもたちが入ってくる、この事象を問題化（厄介事と）しその除去を目指す、子どもに文化的同化を求めるなどの対応は人道的・倫理的にも承認しかねるが、本稿の議論からは学習の機会そのものを奪うことになるとも結論できる。学習機会の喪失は、当該の子どもだけでなく、受け入れ側にも起こることになる。逆に、受け入れることで学習の内容や方法が生まれ、実践者の専門性が生まれ、学習環境が成立する。しかも、単純に成立するだけに留まらず、異なり同士の対話が活性化することで「良質な」学習環境へと変わる。

その事例を、ここでは2つ取り上げてみよう。

静岡県東部にあるH小学校では、比較的早期（2007年度）に、日本語の指導を必要とする児童を囲い込む方式から積極的に一般児童の学級に入れて児童同士の交流を重視する体制へと移行した。その体制に合わせていく各教員の試行錯誤は現在でも続いているが、こうした中で教員同士のかかわり合いと、管理職からの、同時に管理職への働きかけが増え、学校全体が活性化している。中でも興味深い点が、専門的業務を行う者に依存する（別の者は別の業務に従事する）役割分担（校務分掌）という方式から、全教師が問題に対処しようとする「役割補完」という方式への変更だ。これは、自分の得意分野には積極的に関与する一方で、不得意なところには他者の協力を求め責任を一極に集中させない方式と言える。山脇他(2005)で言及されている「全校TT（ティーム・ティーチング）体制」に近い実践である。

他所でもよく行われているように、当校でも日本語学習が必要な児童を在籍学級から取り出した指導が実施されている。しかし、役割補完という観点から特徴的な点がある。まず、対象児童に取り出し指導を行うか否かを担当教師だけで判断せず、学級担任との複数回の協議を経て決定するというプロセスがある。その後、指導のスケジュールを綿密に組み立てるという手続きを踏む。また、取り出し指導の基本的姿勢を「在籍学級での授業に参加できるように支援する」として、日本語に特化した言語的な内容だけを扱うのではなく、在籍学級の教科内容をふんだんに取り入れた指導が行われている。そして最も特筆すべきものが、一般教室内で児童を支援するTT指導との関連付けである。取り出し指導を行う教師がTA（Teaching Associate（≠Assistant））としても教室に入り、授業で扱う難しい用語や分からない点を教えるだけでなく、積極的に教室内の他の児童とのかかわりを促す役割も果たすのである。TAの役割は、職務上担当する児童だけを対象とした支援ではないので、必然的に他者との対話を活性化することに繋がっている。

各教員はTTのメリットを十分理解し、TAを学級担任の単なる補助員とはみなさない。取り出し指導を行っている自身の得意とするところを活かし、児童同士のコミュニケーションを図ろうとしている。

TTや取り出し指導に限らず、教員たちは全員で一人一人の児童に目を配る。誰のどういった行為がどのような結果となって現われているのかという直接的な原因を抽出することはできないが、学校全体の雰囲気や児童や教職員を含めて互惠的なものになっている。こうした地道な取り組みの成果は、友人の母語（スペイン語）をノートに書いてまで覚えようとする児童が出

てきたり、学級内では粗暴な子だと見られがちな児童でも全校集会等の場に出ると積極的に下級生の面倒を見ようとしたり、班活動で日本人・外国人の区別なく活発に意見交換が行われたり、といったように日常的な学校生活の中で対話が頻繁に交わされている様子からも窺い知れる。これらは、学校という環境に存在する構成員の一人一人がかけがえのない一員だと意識し、自分たちこそが日々学校をつくり上げているのだという自覚から生じる対話的活動だと言えるだろう。

対話という点では、もう一つ重要な取り組みがある。それが対外者との交流だ。授業中の挙手による発言、日直や給食当番といった学級内業務、チャイムに従った時間厳守行動、放課後のクラブ活動など日本独特の教育制度や方式は、その良し悪しは別として、文化的な背景に基づく違いとして顕現してくるのは避けられない。よって、当該児童やその保護者にはなぜそうしているのかの理由を(わだかまりを残したままの受容ではなく)納得してもらう必要がある。そのために本校では、各家庭からの質問を常時受け付ける機会を設けたり、学期に一度保護者との面談会を開いたりしている。これは制度自体に関する情報を提供する催しではなく、あくまでも「なぜそのようなやり方を行っているのか」という疑問に対する真摯な回答の場、そして制度への理解を促進する説明の場なのである。

二つ目の事例は、静岡県西部にある E 小学校である。ここも 2007 年度から通常学級内ではなかなか授業についていけない児童を集めた教科教育(国語・算数・社会・道徳)学級を編成した。この学級編成にあたっては非常に綿密な時間割作成が必要となったが、職員会議を重ねてようやく実現に至る。当初編成学級の構成員は、大半が日本語の指導が必要な児童だったが、現在では日本人・外国人の別を問わず在籍を可能としている。この学級の特徴は、通常学級と進度がまったく同等であるところにある。通常学級と同じ教科書を使い、同じ時間割で、同じ単元を、同じ時間数で指導している。それを可能としているのが教員間の相互連絡と、現存する E 小学校ならではの「素材を最大限に活用する試み」だ。たとえば、学校をオープンにして地域人材を受け入れる、マスコミ等への公開を通して逆に新情報や協力者を得る、学校独自の手法を開発する、といった試行である。日本人児童と文化的背景の異なる児童という表面的な分化を肯定的に容認しながら、同じ教科内容を扱っているというメッセージを送るといった「内容的な統合」を試行している事例と言えよう。

教科指導を中心に行うこうした特別編成学級は表面上「取り出し」的な学級であるが、学校全体の指導体制に組み入れられているために、いわゆる「国際学級」や「日本語学級」とは性格が異なる。まず、新規に来日して日本語の指導を必要としている児童らは「サバイバル日本語」の指導を受け、その後所属教室を変える形で「初期・中期日本語」の学習へ移行する。その次の段階が本節で取り上げている「日本語による教科指導学級」だ。当該学級での学習を修了すると、在籍学級に完全に移り、TT 指導等を受けることになる。このように、教科指導学級は単体で独立したものではなく、他の学級との密接な繋がりをもっている。

E 小学校独自の制度が有効に働いている理由は、南米系児童の爆発的な増加に対応するため緊急避難的に整備した機能的なシステムだけによるのではない。むしろ、各所で指導を実践している教員や支援員同士の頻繁な対話的やりとりにある。外国人指導担当者や支援員は、日常的に児童や授業について話し合いを行う。学年主任者等代表者の会合では、取り出している子どもの学習状況について担当者を交えて議論し、児童の一人一人の学習の場が適当かどうかを常に確認する。また、各教員が、放課後勉強室のボランティアから毎日感想や要望を伺い、そ

の意見を自分たちの活動計画に反映している。

さらには、保護者懇談会、家庭訪問、三者面談、子育て相談会などの中で、保護者によりその教育意識を高めるといった交流も行う。こうした対話の試行によって、支援対象児童の保護者からも、「以前は家で勉強をしなかった子が、かなり努力をするようになりました」「子どもたちの様子について知らせていただきありがとうございます」「外国人児童であるわたしたちの子どもへの勉強を心配していただきありがとうございます」といった感謝の声が届いている。

上の2校に代表されるような営為こそが「学習環境づくり」と呼べるものである。確かに、学習環境づくりの具体的な方法に触れていくと、場面毎あるいは構成員毎に細かい違い、むしろ大きな違いが現れるのは必然で、理論的な一般化も難しい。しかし、当該環境の構成員がより良い居場所を構築しようとする意識をもつことで、ことばの力を高めようとしている子どもの自己形成が進捗するだけでなく、その子どもにかかわる実践者も十全に力を発揮できるようになるのである。

5. これからの学習環境づくりによせて

ことばの教育に携わる者は、これからの共生時代のキーパーソンになる可能性を秘めている。本稿で述べてきた専門性が、多くの文化、多くの言語、多くの価値観が混在する社会にとって欠かすことのできないものになってくる可能性である。

ただし専門性と言っても、前述したように、従来の捉え方が規定する資質や能力としてのそれとは趣が大分異なってくるだろう。たとえば、「言語能力を身に付けさせる」「子どもを正しく評価する」「文化と言語の違いに精通する」「心理的発達段階・言語的習得状況を踏まえた適切な教育内容を提供する」といった力量は、現時点においてもなお、言語教育の実践者であれば当然の如く持っているべきものと考えられている。むしろ、そうしたものがまったく必要ないというのは極論だ。しかし、本当にそれらを実践時に必要な専門的資質だと規定しかつ教育現場で発現していくべきものならば、その前提として「能力」「評価」「文化」「発達」「習得」等とは何か（理論的以上に）実践的に明確になっていなければならない。さもなくば、身に付けさせようにもあるいは踏まえようにも、教育的営為として遂行することが叶わないことになる。実際、各研究領域においてさえ見解の違いが散見されるのだから、現場ではそのうちのどれを採用したらよいかがちまちま問題になる（＝本稿3節で述べた当事者による解釈問題）。しかも、学習者としての子どもたちにはそれこそ千差万別の多様性があって、仮に当該実践者が資質の定義を完璧に知っていたとしても、定義に則って子どもたちを査定する（対処する）方法に長けていなければ、当該資質は宝の持ち腐れとなってしまう。これが、「閉ざされた専門性」（細川, 2016）であることは他言を要しない。そして容易に推測できる通り、こうした従来の捉え方そのものが教育のジレンマを引き起こす。繰り返しになるが、教育が伝達的営為ではないというフレイレの主張は、実践者に対する研修においても同様に当てはまる。よって、専門性の概念自体を問い直す、たとえば「言語主体の表現形式を能力と規定しない」「言語種の違いを前提としない」などといった考察と取り組みが必要となってくるのである。これこそが、本稿で提唱する学習環境づくりという視座である。

外国人と日本人の区別をしない、さらには学習者の母語が何語であるかを問うことのない、つまりは多様性を基盤とした言語教育への取り組みが学習環境の良質化を促進しているという事例は、多く公表されているのではないが、確実に存在する(宇都宮, 2003; 2013b; 宇都宮/菅野,

2011; 静岡新聞, 2022)。区別をしないという述べ方が現実的ではないと言うのであれば、子ども一人一人がみな違う、多様性という観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。学習環境をつくっていくという考え方は、個人の在り方（知識・性質・態度・感情等）を無視して共同体を優先するというものではない。個人に備わるとされてきた資質や能力でさえ社会的実践の中で顕現することを意味している。それは、環境を良くすれば学習するようになる、などといった因果関係を基盤にした考察とはまったく趣旨が違う。環境づくりとは環境と個体を分断するのではなく総体として考える、互いが構成関係・互惠関係にあるとみなすことなのである。ゆくゆくは、環境構築が学習そのものであるという解釈に向かうのが理想的である。

学習環境づくりの観点から言語教育を検証していくと、今までの常識を再度問い直す機会が増えていく。たとえば、内容（シラバス）についてはその開発が目標とされていたが、今後は活用へと向かうべきだろう。「画一的・効率的な中身」から「相互行為の型」へ、論理から意味（from logic to meaning）を重視する方向である。方法（カリキュラム）については、要領や技能を適用する必要性が叫ばれてきた。しかし、今後は体系そのものを重視すべきだ。「情報の提供・受領」から「媒介」へ、伝達から対話（from transmission to dialogue）を重視する方向だ。評価（アセスメント）については、厳格で正確な基準を定めることに目が向いていた。これからは学習環境全体を眺めるという方針へ転換すべきだ。「発達段階の測定」から「教育環境の診断」へ、獲得から参加（from acquisition to participation）を重視する方向である。

今後も、言語教育を含めた教育学に必要なのは実践知の解明であろう。そうした研究を経ていくと、解明された専門性の方をこそ実践者育成の場面でも取り上げなくてはならなくなるだろう。さらに、教育が伝達ではなく対話に基づくものであるならば、養成や研修の在り方も、単なるノウハウの伝授では社会的に受け入れられなくなる可能性が出てくる。実践者を目指す者と実践者の価値を高めようとする者との協働作業による専門性形成過程は、たぶんに従来型の教育システムに対する概念を覆す側面を具備しているだろう。それは、いわゆるスペシャリストの育成ではなくジェネラリスト(縫部, 2007, p. 17)の育成とも言えるだろうし、ジェネリックな知見が共生社会に欠かすことのできないものとして根幹に位置付けられていくことは十分予測できる。

注

* 本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究(C)課題番号 22K02329「言語文化的多様性を基盤とする持続可能な教室環境の構築と教育課程についての研究」）の助成による研究成果の一部である。

** 日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究(C)課題番号 15K04219「教室の言語文化的多様性を積極的に評価する対話的活動による学習環境づくり」）の研究計画に従い、インドネシア教育大学にて、2015年3月1日～12日にかけて実施したアクション・リサーチによる。

*** 本稿では、「ことば」という表記を一貫して尾辻(2016)が定義する「(セミオティック) レパートリー」の意味で使用している。これは、「言語」に纏わるモノリンガル・イデオロギーを払拭する意図を含めたものでもある。本稿からは割愛するが、関連する議論については宇都宮(2011)や尾辻・熊谷・佐藤(2021)を参照のこと。

参考文献

- 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. 日本語教育学会. pp.99-108.
- 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) 「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」『静岡大学教育実践総合センター紀要』第 21 号. pp.1-10.
- 宇都宮 裕章 (2013b) 「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)』第 44 号. pp.1-14.
- 宇都宮 裕章 (2020) 「包囲記号配列の中で特定される不変項としての〈意味〉—生態言語学的分析手法の提案」『静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇)』第 71 号. pp.34-48.
- 宇都宮 裕章 (2021a) 「対話への信頼から学びの場づくりへ」『季刊人間と教育』110 号. pp.58-65. 旬報社.
- 宇都宮 裕章 (2021b) 「生態学が語ることばの教育—ウェルフェアを実現するために」『ともに生きるために—ウェルフェア・リングイステイクスと生態学の視点からみることばの教育』(尾辻恵美・熊谷由里・佐藤慎司 編). 2 章. 春風社.
- 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』第 29 集. pp.263-276.
- ヴィゴツキー L.S. (2001) 『新訳版 思考と言語』(柴田義松 訳). 新読書社.
- 尾辻 恵美 (2016) 「レパートリー, ことばの教育と市民性形成—ことばの共生をめざす市民性形成教育とは」『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』(細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ=マリオッティ 編). 第 2 章. くろしお出版.
- 尾辻 恵美・熊谷 由里・佐藤 慎司 (2021) 『ともに生きるために—ウェルフェア・リングイステイクスと生態学の視点からみることばの教育』春風社.
- 静岡大学教育学部 (2003) 『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』. 静岡大学教育学部.
- 静岡新聞 (2007) 「外国人との“共生度” 地域間格差は 6 倍」2007 年 2 月 12 日朝刊 2 面.
- 静岡新聞 (2016) 「外国人教育苦慮浮き彫り」2016 年 8 月 28 日朝刊 3 面.
- 静岡新聞 (2022) 「外国籍中学生ら学び支える拠点」2022 年 10 月 12 日朝刊 11 面.
- 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.
- 縫部 義憲 (2007) 「英語教育学と日本語教育学」『日本語教育』132 号. pp.13-22.
- フレイレ P. (1979) 『被抑圧者の教育学』(小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 訳). 亜紀書房.
- フレイレ P. (1982) 『伝達か対話か—関係変革の教育学』(里見実・楠原彰・桧垣良子 訳). 亜紀書房.
- 細川 英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』. 明石書店.
- 細川 英雄 (2016) 「公共日本語教育という思想—早稲田日研のこれまでとこれから」『早稲田日本語教育学』第 20 号. pp.21-31.
- 細川 英雄・尾辻 恵美・マリオッティ マルチェッラ (2016) 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』. くろしお出版.

- 山脇 啓造・横浜市立いちょう小学校（編著）（2005）『多文化共生の学校づくり—横浜市立いちょう小学校の挑戦』．明石書店．
- 読売新聞（2021）「外国人の小中就学問題に」2021年6月20日朝刊31面．
- 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）．新曜社．
- レイブ J.・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．
- ロゴフ B. (2006) 『文化的営みとしての発達—個人，世代，コミュニティ』（當眞千賀子 訳）．新曜社．
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Sato, C. (1988) *Origins of complex syntax in interlanguage development*. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 3, 371-395.
- van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Edinburgh Gate, Harlow: Pearson Education Limited.
- van Lier, L. (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976) *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp.89-100.