

【翻訳】なぜ生態学なのか—『言語学習の生態学と記号論』の序章

Why Ecology?: Chapter 1 of *The Ecology and Semiotics of Language Learning*

レオ・ヴァンリア（訳：宇都宮裕章）

Leo van Lier (Transl. Hiroaki Utsunomiya)

（平成19年10月1日受理）

1 教育における言語

本書は言語教育分野への誘い、特に言語教育を環境的・社会文化的な観点から見た序論である。本序章では、その観点を採用する根拠を述べ、その文脈で生態学が意味するものを説明し、教育における言語の役割について従来とは異なった見解を提供する。この見解が、教育一般における、特に母語とそれに続く言語の教育における、言語の役割への新鮮で趣を異にするアプローチであることを読者諸氏は了解することだろう。

教育における言語の役割は、母語や第二言語の教室に限られたものではなく、教育全般すなわち全教科にまで及ぶ。本書の中でしばしば第二言語や外国語の指導例に触れることがあるが、それは私の経験上の主領域だからであって、大半の議論は全学科——理科・国語・数学・体育・美術などであろうとなかろうと——におけるあらゆる教育的活動とも関連している。全ての教育は言語教育である。なぜなら、言語はいわば人間になるための決定的な特質だからである。

実践レベルでは言語と教育の関係は非常に緊密であるが、理論的・学究的レベルでは二つの学問（教育学と言語学）は対極に位置している。ハーグリーブス（Hargreaves, 1994）が語る学問的分離主義においては、言語が果たす動的で根本的な役割について焦点化することが難しい。私は本書での生態学的説明を通して、言語と教育に対する統合的かつ全体的な見方が教育の質に対する深い理解にいかに関与していくかを示したい。

初期の論考（van Lier, 1994a）で「教育言語学」という新しい分野について議論した。ただし「分野」を、人類の知見と活動（そこには大概、独自の文脈に従った実績・学術領域・学会や専門誌・資格のある構成員や実践家（Bourdieu, 1991参照）が存在するものだが）についての社会的・歴史的・政治的に構成され制度化されたものと定義するならば、教育言語学は分野と言えない。しかしながら、実際には多くの大学内に教育と言語の連結を明確な目的としそこに焦点を当てた、「言語教育」（van Lier, 1994a; Brumfit, 1997; Hornberger, 2001参照）学部・学科が存在している。これらの中には、「教育言語学」と呼ばれる部署もあるが、大抵は応用言語学・第二言語としての英語、言語研究、現代言語、等の学部・学科が含まれている。

本書で用いられる「言語学習の生態学」と「教育言語学」という術語は、独立した分野や領域としてではなく、「学際的な」試み（Halliday, 2001）としてみなすのが最も適している。他所（van Lier, 1994a; 1994c）でも議論している通り、この拠り所のない、不安定な、学術的具現性を失った、帰属性のない業績分野こそが、言語学と教育学双方で有益な機能を果たすかもしれないのである。

a) 言語学では、理論的な言語学派に言語学習と言語使用 (Firth & Wagner, 1997) に関する教育問題が語られる。その結果、学校における言語指導の改善、実世界と言語理論間の関係性の改善、世界中の学部・大学院における言語学指導の改善につながるであろう。

b) 教育学では、言語研究が教員教育での極めて中心的で関連性のある興味深いものとして語られる。特に、今後教員は益々多言語環境の学級に直面することになるため尚更である。

言語と教育との緊密な結びつきが、本書で言及する言語学習の生態学的アプローチの核に存在する。私は本書の中で、教育的観点から言語を、そして言語的観点から教育を見つめていく。この結びつきには、実践的、教育的、理論的、そして哲学的観点を要する。ここで展開される生態学的アプローチとは理論でも方法論でもない。それは思考の仕方、行為の仕方なのである。もっとも、この方法には言語学と学習における特別な理論的位置づけが必要である。それは後段の各章で概観していこう。ともかくも、教育言語学の目的はお仕着せの解答やマニュアルを提供するものにあらず、思考の糧を与え、言語と教育について省察を促し、批判的議論を励起するところにある。

2 生態学¹——深層と表層

地球には皮膚がある。しかし皮膚病になっている。病名の一を人間と言う。——ニーチェ (1844-1900)

生態学が科学的な専門分野として確立したのは19世紀の半ばごろで、ドイツの生物学者アーネスト・ヘッケル (Arndt & Janney, 1983) によって「ある有機体が別の有機体と接触するときの関係全体性」のことであると定義された。もともと生態学とは環境 (生物生存圏) や特定生態系についての研究や管理のことであった。しかし今日では、デカルトやその同時代の人々より継承されてきた科学的で合理的な見方 (地球と地球に存在する全ての生物・非生物を支配し搾取するのが人間の権利であり宿命であるという見方=人間中心主義の世界観) と180度異なる世界観のことも示している。すなわち、生態学的世界観とは環境中心主義・地球中心主義の世界観であって、そこでは人間が偉大なる自然の秩序、もしくはガイア (Capra, 1996; Goldsmith, 1998; Lovelock, 1979; その他、南北アメリカをはじめとする各地域の先住民族について参照のこと) と呼ばれる大生命体の一部であると想定される。この見方はノルウェイの哲学者アルネ・ネスによって深層生態学²と呼ばれる。一方、生態系の統御と管理 (Allen & Hoekstra, 1992) についての研究方法は、表層生態学と呼ばれている。

生態学は環境と関係する有機体を研究するものなので、調査では文脈化、もしくは状況化という形をとる。従来型の科学では環境が意図的・実験的に統制され、複雑な様相から観察・操作・測定可能な特定現象が抽出される。こうした手続きの重要性は、過去数世紀に渡り科学技術分野において行われてきた膨大な検証過程によるものであることは疑いない。しかし、こうした手続きが世界規模で環境問題を引き起こし、生態系の劣化を招いていることもまた事実である。この現実に対処するために、生態学的研究には基本的に二つのアプローチがある。一つは従来型の科学的手法を用いるもので、人的活動と自然災害が及ぼす環境への負荷をできうる限り除去していこうとする方法である。これが前節で述べた環境管理 (表層生態学) である。この分野には、環境工学、廃棄物管理、再生利用、森林再生、人口統制等が含まれる。また、大気汚染調査・水質調査、生態系における特定種の保護観察、湿地帯への都市部からの排水の影響調査、などもここに入る。

もう一つは、環境を統合し創造する過程におけるあらゆる複雑性とあらゆる相互関係を考慮に入れた新たな研究方法を探求することである。このアプローチ (深層生態学) は、システム理論、人工頭脳学、

そして最近ではカオス理論、複雑系理論とも関連している（第8章参照）。

この二つのアプローチは教育学的研究や実践の特徴であり、実際にも相互に排他的である必要はない。確かに、環境工学・環境管理・環境修復は環境が極端な負荷にさらされているところでは必要不可欠である。同じことが教育・社会・経済システムにも当てはまると言っても過言ではない。生態学的研究は、これらの理解の促進と対処への提言に役立つ一面がある。しかしながら、その主な原動力は危機管理、すなわち度重なる欠陥における修復にあるのが現状である。加えて、全てのものは「修復」可能である、開発しても原状回復可能である、汚染は整備することが可能であるといった（おそらく間違った）印象を生み出してしまう。一方、後者のアプローチ（深層生態学）は「修復」だけでは不十分であると主張し、変容（批判的視座）に対する捉え方と目的と明確な観念を与える。そして、まさにこれこそが言語教育における生態学的観点として強調したいポイントである。

生態学的アプローチは、後段で（特に深層生態学の詳細を扱う第7章で）取り上げるように数多くの特徴がある。これらの特徴は、それぞれの事例における別個の生態学的アプローチなのではなく、その全体性において言語学習への新しい見方となっている。本書の道標として、また目的の紹介として、ここではその主な特徴を簡単に順不同で列挙してみよう。

関係

生態学的言語論では言語を人間と世界の間関係とみなし、人間と世界を効果的に結びつける関係づけの方法としての言語学習に焦点を当てていく。ここでの重要な概念は「アフォーダンス (affordance)」である。これは有機体（本書では学習者）—環境間関係性を意味し、行為の促進もしくは抑制をする³ものことである。環境は活動の根拠となるあらゆる物理的・社会的・記号的アフォーダンスを含んでいる。「関係」については、本書の中でも言語、学習、行為、カリキュラムの全項目に渡って触れられる。もし、言語を物質的なものの集合体ではなく関係のシステムとみなすならば、言語学をどう定義したら良いか、学習をどう概念化したら良いかという問について多くの示唆が得られることであろう。(Halliday, 1993; Harris, 1996; Saussure, 1983を参照)

文脈

生態学的言語論は文脈を言語の周囲にあるものとして捉えず、言語を定義するものとして、同時に言語によって定義されるものとしてみなしていく。一般的な調査を進める上での常套句は「文脈を考慮に入れろ」であろう。ただ、そこから生じるのは文脈について「どうなのか」「どれくらいなのか」「どんな面があるのか」という問いでしかない。さらに、どんな調査を行うにせよ文脈の情報については補助的な手段として付け加えられるに過ぎない。一方、生態学では文脈は調査事項の核心部である。(Drew & Heritage, 1992; Duranti & Goodwin, 1992を参照)

パターンとシステム

生態学的言語論は言語をパターンのパターン、システムのシステムと考える。かつて人類学者ベイトソンは「パターン、その結びつけるもの」と述べた。「パターン」や「システム」という語を使えば、「規則」や「構造」という語の使用を回避できる。後者は既に確定していて予測可能な事象、つまり多少なりとも固定化され時空を超えて同じ状態を維持する状況と親和性が高いものである。(Bateson, 1979; Capra, 1996; 本書第8章を参照)

創発

生態学的言語論は学習を創発とみなし、線的に段階を追って進む習得とはしない。創発は、相対的に単純な素材が集まって結びつき高度な秩序を形成するとき起こる。全体は部分の単なる総和ではなく、各部分にはない異なった性質を示す。新しいシステムには異なった尺度(スケール)があり、システムに内在する比較的単純な要素にはない機能の異なった意味やパターンがある。言語的には、文法が語彙(Bates & Goodman, 1999)から創発し、記号が道具(Vygotsky, 1978)から創発し、学習が参加(Lave & Wenger, 1991)から創発する。言語能力はこれら全ての変化から創発する。(Hopper, 1998; Johnson, 2001; MacWhinney, 1999を参照)

質

生態学的言語論は質の概念を研究上根幹をなすものとする。教育実践の質は教育基準とはまったく別のものとしてみなされる。もっとも、教育において有効な生態学的目標とは質と基準との調和なのであるが、それは互いがどう相違しどう関連するかという調査を通じて明らかになるものである。かつてアルネ・ネスは、生命の質は活動の基準と同じではないと指摘した。確かに、私たちの生活水準は高く庭にきれいな車が3台もあつたりするだろう。ただ、もし誰もがこのような水準を維持するならば、大気汚染や騒音や周囲を安全に闊歩できないといったことのために生活の質が損なわれるかもしれない。教育についても(むろん筋道は違うが)同じことが言える。より高い基準を過度に追求するならば常時厳しいテストを受けねばならず、音楽や遠足や芸術に費やす時間、ただ単に知を探究していくことや心を広げていくことにかかる時間がなくなってしまう。(Naess, 1989; Capra, 1996; Goldsmith, 1998を参照)

価値

生態学的言語論は、あらゆる行為・調査・実践が価値を付与し、価値で駆動し、価値を産出すると主張する。そして、言語教育は総じて、他の分野がそうである以上に「価値の科学」(Reed, 1996)である。この考え方は伝統的なデカルト的の科学、つまり「精神(神学)」と「物体(科学)」を分離する科学と対立する。その企ての目的は「神学の足枷から自由にならんがため科学が影響を与える領分を切り取り、同時に、科学が決して教会の領分を侵さないことを再確認する」(Goldsmith, 1998: 6)ことであつた。結果として科学は、倫理や社会的関心事を脇に置き、今日に至ってもその無視から生じる致命的な欠陥を内在している。チョムスキーが自身の科学的研究(生成言語学)と政治的活動を切り離し一方が他方と関係するとは考えなかつたことも、この欠陥で説明がつく。これに反して、生態学的言語論は私たちこそが科学を(そしてその生産と消費の過程を)違った方法で定義できる、定義すべきだと主張するのである。これは、批判的で倫理的な企てである。(Bowers, 1993; Capra, 1996; Goldsmith, 1998を参照)

批判性

文脈の観点から言語学習を眺めてみれば量より質を優先することになり、いわゆる客観的事実や現状維持ではなく価値に力点を置かならば生態学的アプローチが批判的になるのは必至である。言い換えれば、これまで強調してきた目標や理念が教育実践によってどれほど進展するのかを調べることになる。もし進展しないのならば、そうした目標や理念がさらに伸張するよう実践の方を作り上げていくことになる。批判的観点が必要とするのは、実際に起こっていること(私たちが行っていること)を生起しているはずだと(信念や道徳や価値観などに従って)考えることによって継続的に評価することである。それは、何か偏った思考に誘引することではなく、極めて明瞭な信条と確信に基づいて批判的思考・批判的行動

を呼び起こすことなのである。信念に基づいた行為に対する（お役所的で非合理的支配による）権力と束縛の概念は、間違いなく思考と行為への批判的アプローチを引き起こす。そしてそれが現実化すると、批判的生態学は活動家の態度となるのである。（Bowers, 1993; Pennycook, 2001を参照）

可変性

教員は自信をもって「私は全ての子どもたちを平等に扱います」と公言するかもしれない。しかし子どもたち——もっと言えばあらゆる年齢の学習者——は一人一人違っている。そのため平等な対応は極めて疑わしい教育実践である。学習者は一般的に教育の機会と関係があり、とりわけ教室での学習機会と関係が深いために様々な違いがある。良い教員は学習者を理解しているが、これは違いを考慮に入れているということなのである。しかし、ずっと大局的なレベルにおいても可変性は存在する。教育システムは政治家がよく唱える⁴ような平衡機構などではありえず、実際には地域的・社会経済的問題を超越するでっちあげの不均衡なのである。どの国のどの学校も同じようには出来ていない。よって、矛盾に見えるかもしれないが、学校システムは均質化と選別を同時に行う。（Bourdieu, 1991; Gardner, 1993; McLaren, 1998を参照）

多様性

多様性は可変性と関連しているが同じではない。可変性が異なった学習者の学びと異なった教員の指導に関するものであるのに対し、多様性は学級（もしくは学校）において学習者や教員が異なっていることの重要性をいう。もっと一般的に述べると、均質の人員構成ではなく（いかように定義してもよいが）社会の異質の人々のことである。生物学では多様性が生態系に必要である⁵とされるが、同じように長い目で見れば（言語・民族・宗教・趣向等の点で）多様性のある社会は均質化した社会より健全であろう。加えて、（母語であろうと第二言語であろうと）学ぶべき言語が一枚岩の基準ではなく方言や様式や使用域の集まりとして示される。しばしば、方言や文化や社会的習慣の多様性によって学習者が混乱をきたすのではないかとといったことが暗黙裡に了解されることがあるが、究極的に言えば混乱は言語の均質化と集団の単言語化、つまり実際には存在しない一般化をすることから生じるということになろう。学習者は言語と学習を適切に意識した活動によって多様性に対する理解力を十分身につけられるはずである。なぜなら、学習者を取り巻く言語や家庭や地域や学校の中に、そして世界中に多様性が存在することを簡単に実証できるからである。ただし、以上の議論は予断を許してしまう議題で理性的な議論より感情論を引き起こすので注意が必要である。（Phelan & Davidson, 1993; Miramontes, Nadeau & Commins, 1997を参照）

活動

生態学的言語論は言語と言語学習を活動の領域の中で研究する。前方のおしゃべり人形から出てきた知識が整然と配列された空っぽの頭たちの中にひたすら注ぎ込まれる、これが教室ならば、本書は実践場面をこれに対峙するものとして扱う。その対峙する場面では、学習者は様々な活動を通して自分のなすべきことを他者と一緒にもしくは独自に行う。この生態系において、学習者は自律的である。つまり、自分たちの社会的文脈（Shotter, 1984: 147, 引用はOyama, 2000: 189より）の中で自身の行為の意味を見出そうとする。生態学的アプローチにおける自律性とは独立とか個人主義といったことではなく、実践集団（Wenger, 1998）の中で自分の行為に権利をもつこと、自分が発する言葉に声をもつこと、自分の行為と発話（Damasio, 2003）を感情的に結びつけることを意味している。この類の自律性はバフチン

(Bakhtin, 1981) の言う対話的なもの (社会的に産出されるが個人的に適用されるもの) である。(Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999; Wenger, 1998を参照)

これら10の特徴が本書の後段で詳しく検証する際の基盤になる。

3 社会科学の中の生態学

社会科学における一連の生態学的研究は大きく文化人類学的、教育学的、心理学的、言語学的研究に分類することが可能である。それぞれ違った足跡をもつものであるが、方法と方向性については多くの点で相互関係がある。また、これら学問上のアプローチをめぐってはある哲学的・倫理的な観点を伴う。本節ではまずその古典的な基盤となる論考を取り上げよう。そして、後段で最近の研究がこれらの基盤にどう従っているのかについて詳しく検討していこう。

本書の冒頭でカオスと複雑系に触れたが、ロジャー・レウイン (Lewin, 1993) はニューメキシコ州のチャコ・キャニオンへ旅し、アナサジ文明の不可思議な消滅について言及している。かつてこの地では高度な文明社会が隆盛を誇っていたが、今から約一千年前に忽然と姿を消した。その理由は明らかでないが、カオス理論・複雑系理論によればこのような現象は複雑化した適応システムやアトラクター (不規則に現れるパターンのようなもの) の進化、すなわち相対的に沈黙を保つ期間を経て突然大規模な変動を引き起こす現象であると説明される。表層的な複雑さは深層的な単純さから生じる、大きな変化は小さな出来事から生じる (バタフライ効果、第8章参照) という。

言語学習にカオスや複雑系の概念を応用する (Larsen-Freeman, 1997, 2002) と、私たちが「学習」について考えるその考え方に多くの示唆が与えられる。社会的生態系 (家族、教室、学校など、Bronfenbrenner, 1979参照) をはじめとする生態系の中では、様々な影響が部分的カオス、すなわち予測不能・統御不能の状況下で現れる。また、時折社会システム (複雑な秩序) が全体的な動向と相互作用の中で発生してくる。この秩序は、静的というより動的なものであり当該状況の関与者にアフォードンスを与えるものである。そして、次の行為のきっかけに選択され使用されるアフォードンスの一部として学習が創発する。この状況に埋め込まれた学習という見方は、全ての入力には出力がありあらゆる結果にはそれに先行する確定的な原因があるとする科学的調査の仮定とはまったく異なっている。この観点による学習分析は従来型の実験科学の手法では効果的に行うことができない。新たな科学研究の方法が求められているゆえんである。

社会科学 (人文科学など) を科学的な領野に載せるためには長い葛藤があった。古代中国哲学、インド哲学、アフリカ・アメリカ・ヨーロッパの伝承、古代ギリシャやエトルリアの思想などなど、多くの伝統には「科学」と「非科学」の分断による研究は存在しない。科学的思想を人類の努力が結実した至高点であるとする誘惑から逃れさえすれば、先の伝統を記憶していく価値は大きい。

西洋では、科学はルネサンス期にガリレオ、ベーコン、デカルト、ニュートンらの研究に伴って権威ある支配力として誕生した。むろん、元をたどればはるかピタゴラス、アリストテレス、シーナらまで遡れる。しかし、科学と「非」科学の明確な断絶はデカルトの研究によって正典とされた。彼は神学の領域と科学の領域という二律背反を設けたのである (二百年ほど前にオッカムのウィリアムがこの二分割の先鞭をつけたとも言われる)。その真相は、どうやら彼が崇める異端者の首領をローマ教皇の権威による殺害から守る目的であったらしい (デカルトは確かにブルーノ司祭に精通していた)。

デカルトらが科学的な企てを他 (宗教・神秘主義・錬金術・魔術・芸術) のものと分離した後、科学革命が本格的に始まった。多くの分野が驚異的な結果を伴って大規模に進展していった。地球が丸いこ

との証明や重力の説明、力学、磁気学、電気学などなど挙げればきりが無い。これに、ガリレオの手作り望遠鏡に始まりほぼ3百年後には万能な自動車として結実する技術革新が加わる。技術の栄光に輝く科学の魅力に取りつかれるのはたやすく、それがどうして祈祷や修行のような敬虔な宗教行動から注目の座を奪うことになったのかを理解することもたやすい。

物理学は科学の優等生であり続けた。確かに、医学や生物学といった分野も目新しいアイデアを生み出してきた（ダーウィンの進化論やパスツールの種痘法が特筆できる）が、やはり物理学は主役であった。「全ての科学は物理学か切手収集のいずれかである」はラザフォード男爵の名言である。現在では、物理学は不確定性（例えば量子論など）のためにその座を明け渡しつつあり、代わって生物学が新たな科学の優等生にならんとしている。

科学的研究では少なくとも次の3つのレベルの除去を必要とする。文脈除去、データ除去、複雑性除去である（Checkland, 1981）。

文脈除去

首尾一貫した分析を行うためには、実世界における無限の多様性を単純化し選別することが必要である。これは、環境や状況における潜在的に重要な側面を単純に無視する、もしくは、文脈の変数を統制された状況下での実験を設定することで取り除く、ということの意味する。ここで問題なのは、学習者は自然な学習環境下における行動を統制された実験の中では行うことがないという点である。

データ除去

理論はデータを最小限の言説で説明できる単純さがあればあるほど優れているとされる（俗にオッカムの剃刀と呼ばれる）。この経済性の原理は理論化において無駄を省くことになるが、そこで仮定されているのは、無駄と必須の違いを既に私たちが知っているということである。つまり、重要な事柄について予め前提されているのである。その危険性は、もしかすると重要だったかもしれない事柄が見落とされてしまうところにある。

複雑性除去

諸問題は構成要素に分解し、一つ一つ分析していかなくてはならない。では、教室での言語学習のように間違いなく複雑な状況である場合、学習が起こっていることをどのように記述していったら良いのであろうか。一つの方法は重要だと思われる要素に焦点を当てる、例えばエラーを収集するといったやり方である。エラーを集め正しいものと置き換えれば、結果的に学習者は二度と間違いを犯さなくなり、これで学習の一側面を明確に抽出したことになる。このようにして別々の課題に繰り返し挑みつけ、学習の全体像をジグソーパズルのピースを嵌めるようにして組み立てていく。こうした手法に伴う問題は、様々な学習の側面がどのように関係するのかを解明することが難しい（おそらく不可能）ということである。

教育言語学も、科学的活動をどう定義するか・正当な調査活動とは何かという問いを立てられると、物理科学（パスモアが言う「アリストテレスの自然学」(Goldsmith, 1998)）が及ぼす圧力から逃れることができなかった。この正当性の根幹が数の使用である。ガリレオはかつて「測定できず数にも還元できないものは真実でない」(Goldsmith, 1998から引用)と言った。もちろん、これは彼が惑星や月の運動をおんぼろの望遠鏡で観測したときの、悪質なレンズと弱い視力を駆使して遂行したときの言であることを知る必要がある。「昨日に比べるとちょっと右に動いたようだ」では確かに説得力がない。パターンの一貫性を確立するならば、やはり運動について長時間にわたる詳細な数的記述が必要となること

分かる。

ガリレオの研究において数値による正確さの必要性はまったく合理的なものであったが、他のあらゆる研究分野にも適用できる、すべきだとするいわれはなかったはずである。しかしながら、数値化が理論、方法、そして少なくとも権威という点で物理科学を支配し続けてきたために、現象やデータのタイプ如何で当該アプローチが適合するかどうかの吟味を忘れ、初期の研究者や以降の継承者はその方法を見習う（ときには強制される）ことになった。

近年、質的（非量的）アプローチの地位が向上し、質的手法が社会科学全般を越えてかなりのところで受け入れられるようになった。しかし、権威と領分（あるところでは既得権）の問題が払拭されてもなお、研究遂行上の量的・質的の両手法に共通する真の問題がいくつか横たわっている。それがしばしば二分法として表現される問題である。そのいくつかを示すと以下のようになる。

理論／実践、共通性／多様性、全体／部分、線形／創発、天性／養育、結果／過程

これら二分法は言語教育にどのような影響を及ぼしているのだろうか。これらは、たとえ全てが間違った分割をしていたとしても、カリキュラム開発、調査、言語政策における共通認識を實際生んでいるのである。その一方で、ある特徴について共通理解があったとしても、教育実践を変えていくには不十分という場合もある。例えば、（行政官や政治家を含む）大多数の人々が「学習者はみな異なり、異なったペース、異なった方法で学習する」ことに同意することと思うが、時の大統領ジョージ・W・ブッシュが力強く主張して曰く「取り残される子どもは一人としていないだろう」なのである。その真意は全員がまったく同等の方法で頻繁にテストされるということであり、全員が同じであるべき、もしくは同じになるべきというのが当面の想定である。ゆえに、お役所的な便宜と政治的な都合が、一般的に形成された信念や最も厳密に遂行された研究成果でさえ書き換えてしまう。実際、全国的な調査によれば落第／中退率はおよそ3割（特に英語を母語や方言としない児童生徒が含まれる）で、政治家はそれが明るみに出るまで完璧に受け入れられているかのように見えるものである。

生態学的なアプローチでは全体的な環境を見つめ、そのような現れを示す当該環境での方法とは何か、どのように学習となっていくのかを問う。ゆえに生態学は文脈の研究なのである（第2章・第8章参照）。さらに、出来事は学校や教室や勉強机やパソコンの周辺で常時起こっている。ゆえに生態学は運動、過程、行為の研究でもある。大抵の教育的な調査では、直接的な短期間の具体的指導効果に的が絞られる。そして、数値化できる成果に基づいて教育の成否が判断される。基準、指導要領、単元教材、説明責任、これらは全て短期的成果、すなわち指導効果を前提としている。

ヴィトゲンシュタインの名言に「種蒔きの言葉と収穫の言葉がある」(Wittgenstein, 1980: 78e)というものがある。教室や学校は学習機会を与えるために構築された文脈であり、そうなれば少なくとも成功だと言える。学習機会は種蒔きでもあり収穫でもあろう。果たしてどちらが重要で、価値があり、深遠で、持続的で、力強いのだろうか。もっとも、（教員や学習者として）私たちはその種蒔き時がいつで、その収穫期がいつなのか分かるのだろうか。分かるなどと本当に言えるのだろうか。おそらく収穫期についてだったら語れるだろう。手元に残る何かがあり、まさにこれだと指摘することができるからである。例えば、学習者が残した何らかの成果であったり、テストのプリントに正確に記された沢山の丸であったりすれば良い。しかし、種蒔き時については語れないかもしれない。種は土の中に隠れており、実がなるのかわからないのか、それは一体いつのことなのか、どのような実がなるのか語ることができない。政治家は言うに及ばず、学習者、教員、管理者にとってあまりにも不確定要素が多すぎる。そのた

めにあらゆる実践目標では学習の種蒔き側については無視されがちであり、収穫側について、それもせいぜい収穫高の向上を強調するだけである。学習の種を月曜日に蒔けば少なくとも金曜日には刈り入れとしたい、毎週末到達度テストがあるので——分断された時間の中でしか現れず特定の指導とつながることさえない教育成果のどこが良いのか。教員としては、その成果について説明を施すこともできないし褒賞を与えることもできない。

基準、評価、成果の再検討、説明責任、標準化テストの中に落ちていく教育の結果など、海岸で見つかる貝殻に過ぎない。貝殻は大海に生命のあることを語るが、その性質や多様性のヒントしか示さないのである。

生態学は、より深くより遠くを見つめる方法を探りたがる。教育「基準」の文書作成とはまるで異なる教育実践の「質」の概念に取り組んでいく。それは確かに難しいことであるが、不可能ではないと思う。それより困難なのは、博打のようなテストといった説明機構を使って高い基準を追求しても教育の質の向上には決してつながらない、ということを経験政策の施行者に理解してもらうことである。

4 生態学と社会文化理論 (SCT)

SCTは人文科学に対する全体的アプローチと定義できる。その目的は、「一方で精神の働きについて、他方でその働きが起こる文化的・制度的・歴史的状况について、両方の観点をつなぐ関係性を詳細に説明する」(Wertsch, Del Rio & Alvarez, 1995: 3) ことである。同じように、ミヒヤエル・コール(Cole, 1995)もSCTを「社会的・文化的・歴史のアプローチ」として広げ、主に社会の中で経年的に構築されてきた人工物を考察し人間の活動にどう関わってきたかを議論している。SCTに関連して用いられる術語は他にも、「社会歴史的」「社会構成主義」(Lantolf, 2000: 155)「社会相互作用主義」(Nystrand, 1992; van Lier, 1996) などがある。

SCTにおいて最も根本的な構成概念が「仲介」である。これは道具や人工物・相互作用・記号の使用(Ellis, 2003)という3つの様式の中で行われる。第二言語学習においてももう少し厳密に言うと、(1)社会的相互作用という他者による仲介、(2)私的な語りを通じた自己による仲介、(3)課題や技術といった人工物による仲介がある(Ellis, 2003; Lantolf, 2000)。これに、記号による仲介、母語や他言語による仲介などを加えることもできる。

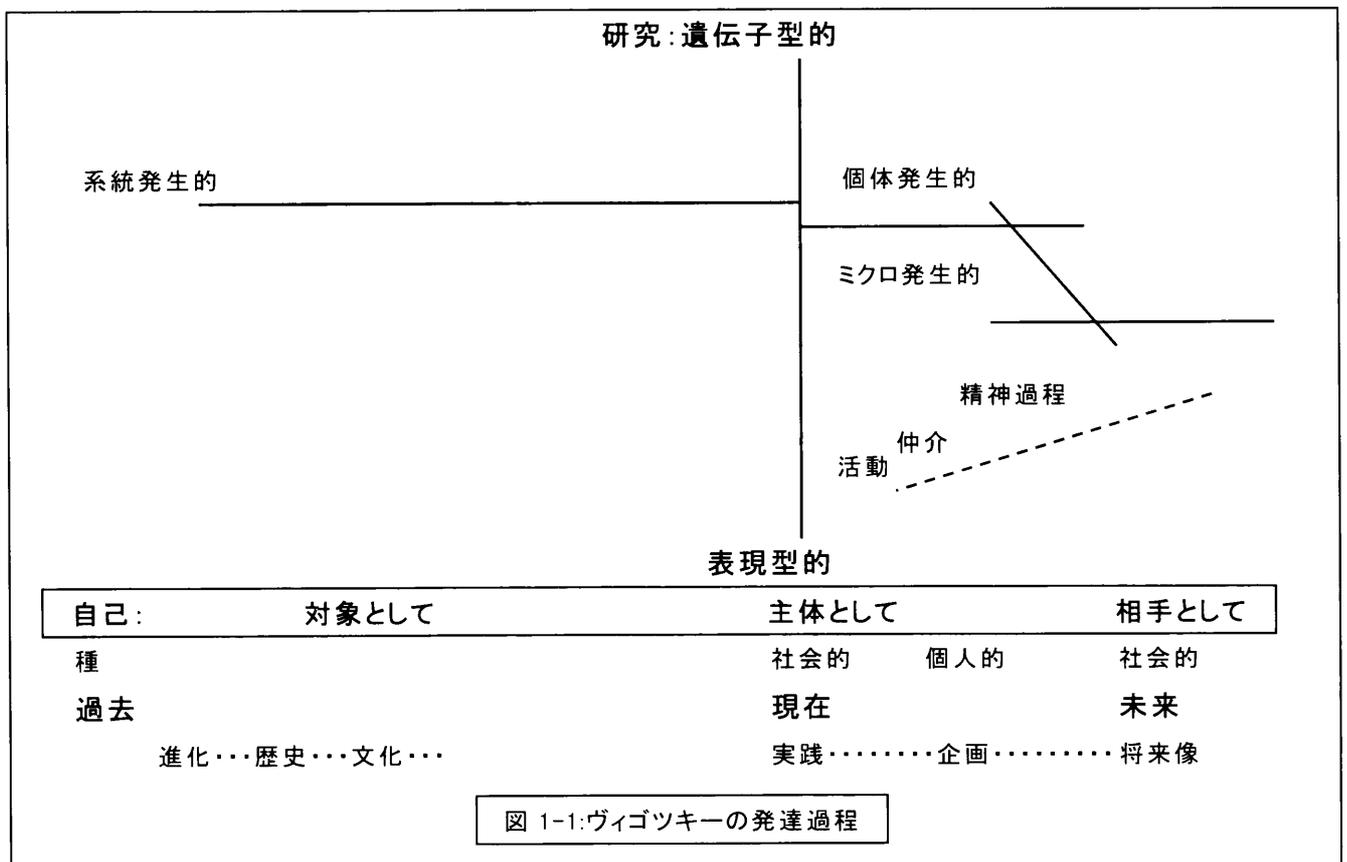
仲介はヴィゴツキー理論の研究における二大領域に跨っている。その一つは「系統発生」の領域で、生物学的進化と社会・文化・歴史的發展から構成され子ども(もしくは学習者)を内に取り込む構造や制度を産出するところである。もう一つが「個体発生」の領域で、社会的意味が内化していく相互作用過程と言語や記号の使用が起こるところである。ここは、高い精神機能の発達と関連がある(ミクロ発生とも呼ばれる(Wertsch, 1985参照))。こうして、生物学的進化層、社会・文化・歴史層、相互作用・対話層、精神的記号層の4つの相互連絡層(生態学の術語を使用すれば「尺度」⁶⁾)ができあがる。

生態学的調査においてある尺度の分析は、当該の尺度より粗い尺度や細かい尺度での分析という文脈の中での遂行を常に必要とする。仲介行為の尺度に焦点を当てると、上位の尺度が社会・文化・歴史層となり、下位の尺度が精神的記号層となる(第8章の要素/領域/分野を参照)。こうした多層的アプローチは、ヴィゴツキーが学際的接近法の限界を越え心理学の中で卓越した地位を獲得することにつながったものである(Leontiev, 1997: 21)。当時彼はクルト・レヴィンの助言に従い、表現型分析(外界の実在的な物象や事象の記述)と遺伝子型分析(起源・発達・本質を含む説明)を対比させ、(仲介に基づく)発達研究を両観点から混同を避けつつ議論していった⁷⁾。第3番目の尺度(焦点化層の下位層)

は確かに直接観察が不可能な精神作用の過程である。しかし、仲介の過程を通して、特に仲介と非仲介の違いの中で、研究者は発達過程を垣間見ることができる。次の図1-1はヴィゴツキーの発達過程の諸相を模式的に示したものである。さて、これをSCTの核として位置づけるとすると、これは生態学的観点とどう違うのか、何を加えるのであろうかといった問が生じてくる。

ここで二つの注意点がある。第一に、SCTという術語自体は明確化も定説化もしておらず議論の余地を残している。上で抜粋したように、社会歴史主義的・活動理論主義的・社会相互作用主義的・社会構造(構成)主義的アプローチに極めて近いとすることができるが、これらの名称(他にもあるだろう)は大抵、特別に強調して使用され、別個の学派のものが混ぜ合わされ、異なった思想を継承している。したがって、今後はこうした変項に明確な境界線や執拗な異論を差し挟まないようにしていきたい。

第二に、生態学的理論それ自体に多様性があることである。既に深層生態学と表層生態学について言及した(この間にも深遠な論争があることに注意)。さらに、言語の多様性・接触・帝国主義・国家主義等に関すること(第7章参照)を研究する大局的な視点と、アフォーダンス・知覚・行為・創発(第4章参照)という局所的な視点には明確な違いがある。管見では現在のところこれら視点の間に大きな溝が存在しているが、時間をかければ克服可能であろうし、克服しなくてはならない。



私が体系化してきた「言語学習の生態学」における視座から、本書で着目していくのは主に局所的なレベルだとしておこう。むろん、大局的な問題にも時折触れていくことにはなる(この方向性にももつと目を向ける必要がある)。

SCTは主にヴィゴツキーの研究を振り出しにレオンチェフ、ルリア、ワーチ(概観についてはWertsch, 1985を参照)といった継承者・訳者の仕事によって補完されることになった。第二言語習得論の分野からはラントルフ、クラムシュ、ドナト(概観についてはLantolf, 2000を参照)といった研究

者が挙げられる。その他様々な分野においても関連する研究者の名前が訳書の中で触れられている。バフチン (Bakhtin, 1981) と言語の対話的観点 (Rommetveit, 1974; Wells, 1999; Bakhurst, 1991)、デューイ (Dewey, 1938) と社会行動主義・教育の民主主義 (Greeno, 1997; Kohonen, 2001)、ミード (Mead, 1934) と象徴的相互作用主義 (Wiley, 1994)、ベイトソン (Bateson, 1973, 1979) と精神の生態学 (Bowers, 1993)、パース (Peirce, 1992 & 1998) と記号論 (Kramsch, 2000; van Lier, 2000)、ギブソン (Gibson, 1979) と知覚の生態学 (Reed, 1996; Neisser, 1988; van Lier, 2000)、などである。こうした様々な基盤的な出典を複合するところから、必ずしも S C T の焼き直しや否定ではない、さらに違ったグローバルな観点を含む新たな機軸が創発してくる。また、これまで言及してこなかった研究者——ピアジェ、ブルーナー、ブロンフェンブレナー、バーンシュタイン、ハリス、ハリデイ、ハッサンなど——の中にも多数関連する重要人物がいる。言語教育への新しいアプローチを目指す本研究に縁のある上の人物は、自分たちの研究を S C T だとは言っていないが、それでも本研究に関係はしているし有効でもある。S C T と生態学の境界線はほとんどなく、私もそうあるべきだと考えている。

(以下略)

5 まとめと展望

本章では、生態学的アプローチが従来型の教育理論・研究・実践手法の代替となることを示してきた。生態学は応用言語学に対する単に便利な（もしくは流行の）比喩などではない。いわば、「処方箋的比喩」と言って良いだろう。つまり、ある特定の行動や思考の仕方の手本となるものである。どう・なぜ・何を教育するのかという問の全てに触れるその新しい世界観が、永続的な価値観を保ったまま変わらないように見えるシステムの、いつ果てるとも分からない膠着状態を解消していくのではないだろうか。

本書で主に扱っていくのは、言語学習を生態学的観点から研究する方法である。しかしながら、言語と他の対象との間に明確な境界線を入れないということは既に了解事項である。言語は教育全般に影響しているので教科とカリキュラムの境界を越える。これは、国語教育や外国語教育といった言語教育の種類を問わない（少なくとも非母語教育が深刻化しているところ——必ずしも全ての国で深刻なわけではないが——ではそうである）。

繰り返すが、本書の主題は生態学的観点からの教育言語学である。よって、社会的活動における言語の役割が言語を定義する際の核となる。この定義は大抵の言語理論、すなわち本質を捉えようと画策し日常的言語使用から文脈を取り除いて抽象化していく理論、とは違う（ハリデイの社会的記号論 (Halliday, 1978) とハリスの反人種差別的言語学 (Harris, 1996) を除く）。そこでは例えば、統語的単位（節・文）や形態的・概念的単位（語）などが本質とみなされたりするのである。生態学的理論では、言語から文脈を取り除くとあとに研究対象となるものは何も残らないと考える。玉葱みたいなものである。皮を取り除いていっても「本物の」玉葱に出会えるなどとは期待できないだろう（玉葱全体は皮が層を成している）。

言語教育者・応用言語学者（私はたまたま教育言語学者と呼んでいるが、何と呼ぼうが構わない）が言語理論を必要としているのは疑いない。しかし同時に、日々状況の中で言語と共に仕事をしているのが当該研究者ゆえに、自らが率先して理論を理想化したり抽象化したりしてはならないことも疑いない。教育は言語に埋め込まれた企てなのである。生態学的観点は状況に埋め込まれた言語を中心課題として受け入れる。

生態学は表層的にも深層的にも取り組むことが可能である。表層では、問題の原因に言及せずその解決に焦点が当てられる。深層では、問題を批判的に吟味し潜在的変化に言及することで深いレベルの原因に触れていく。これは新たな「環境中心」の世界観である。

生態学は社会科学の分野において長い歴史がある。起源は19世紀中ごろの生物学である (Arndt & Janney, 1983)。ヴィゴツキーの心理学とゲシュタルト心理学は生態学的観点に強く傾倒している。アメリカ合衆国での生態学的心理学はブランズウィック、バーカー、レヴィンが先駆けである。その他、生態学的理論として特筆できる分野が、ギブソン (視覚)、Bronfenbrenner (人間発達)、ナイス (記憶・自己) といった研究者によって発展した。

最近では、カオス理論や複雑系理論がシステム理論と同様に生態学的観点を力強く牽引している。ベイトソンの「精神の生態学」的観点も見逃せない。

生態学は有機体そのものと有機体—環境間における関係学である。文脈研究であるために、通常の科学的還元、つまり文脈・データ・複雑さの理想化が避けられる。生態学的調査を発展させるためには、従来とは異なった調査法を採用しなくてはならない。そこで必要とされるのは、生態学的妥当性、参与観察やアクションリサーチ、事例研究、語り研究、言説研究である。むろんこれは通常の量的・統計的モデルを排除するものではないが、そのモデルもある特定文脈の枠組みに基づく必要がある。

生態学と社会文化的理論 (SCT) は多くの重要な性質を共有すると述べた。実際にも、ヴィゴツキーの調査法は生態学的だと呼ばれてきたのである (van der Veer & Valsiner, 1991: 58)。それでも生態学の観点や世界観はSCT研究に重要な方向性と理論的な関連性を加えることができる。列挙すると以下ようになる。

- ・記号論の中での一貫性のある言語理論——記号概念の明確化、意味の対話的性質の強調
- ・物理的・社会的・象徴的世界を含む文脈の見方
- ・直接的・間接的行為、知覚と解釈、両観点を含んだアフォーダンスへの焦点化
- ・状況化された活動の時間的・空間的解釈
- ・学習環境の質と教育活動に対する批判的観点への配慮
- ・可変性と多様性の考慮
- ・学習過程における自己とアイデンティティの統合

これらの特徴には、現代SCT研究の潮流(Lantolf, 2000)の中で行われている様々な研究と共通性がある。そして、生態学的な比喩が概念的・方法論的世界観と密接に結びつき、関係性の枠組みがSCTのさらなる発展を促進している。(以下略)

原著注

- 1 経済学 (economics) にも見られるecoという接頭辞はギリシャ語のoikos (家庭の) が語源。
- 2 関連するものに環境的男女同権論や急進的生態学がある。
- 3 アフォーダンスが促進と同時に抑制もするというのは一見奇妙に映るかもしれない。詳細は第4章で言及するが、ここではストーブを思い浮かべると良いであろう。ストーブはそれを取り囲む人々に様々なアフォーダンスを与える性質がある。促進という点では、料理する、寒い夜の団欒、部屋の暖房、といったことをアフォードするが、抑制という点では (やけどをするので) 触れないようにする

ことをアフォードする。

- 4 本著の執筆中、アメリカ合衆国ジョージ・W・ブッシュ大統領の政権公約は「一人の子どもも取りこぼさない」なのであるが、予算をかけている割に取りこぼしのなかった部分は標準テストの実施（それも最貧困層の学校での実施）だけである。彼はそれを雄弁に語っているが、学校に通う多くの若者曰く「テストを受けるのはつまらないなあ、残念だけど」（2002年のテレビ番組より）であった。
- 5 詳細は第7章を参照のこと。専門的には、多様性があるからといって必ずしも良いとは限らない。しかし、多様性を減ずることは生態系にとっては常に有害である。ここで鍵を握るのは「バランス」である。
- 6 生態学では、尺度がそれぞれの空間的・時間的次元に影響する。文化歴史的尺度は相互作用・対話的尺度よりも遅いサイクル・広い領域に影響する。順に、相互作用・対話的尺度は精神・記号的尺度より遅いサイクル・広い領域に影響する。したがって、一つの尺度における変化が他の（上位の）尺度における変化に影響を与えるには時間がかかることになる。そして、ある尺度からある尺度への影響を研究するには時間的・空間的次元を考慮に入れなくてはならない。このことをカオス理論では相転位と言う。
- 7 スティーブ・ソーン(個人的談話, 2003)が指摘するように、生物学でいう遺伝子型・表現型の意味はヴィゴツキーやレヴィンの文脈におけるものとは異なっている。生物学で遺伝子型とは遺伝子の性質を、表現型とは環境に現出する形（遺伝子+文脈）を指し示し、共進化原理としての社会的・物質的条件を考慮に入れている。ゆえに、表現型は生得物と環境との相互作用の結果である。

訳者注

本稿は、van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.から第1章(pp. 1-22)を抜粋し翻訳したものである。冒頭の序、SCTの研究史、著書の骨子についての言及は紙幅の都合で割愛した。節番号は本稿で施したものである。専門用語と人名（日本語）は各分野で通用していると認められるものを採用した。訳出にあたっては Springer Science and Business Media 社から許可をいただいている (Date: 18-10-2007)。

引用文献

- Allen, T.F.H. & Hoekstra, T. W. (1992). *Toward a unified ecology*. New York: Columbia University Press.
- Arndt, H. & Janney, R.W. (1983). The duck-rabbit phenomenon: Notes on the disambiguation of ambiguous utterances. In W. Enninger & L. M. Haynes (Eds.), *Studies in language ecology* (pp. 94-115). Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhurst, D. (1991). *Consciousness and revolution in Soviet philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E. & Goodman, J. C. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 29-80). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind*. London: Granada.

- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. London: Fontana.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bowers, C. A. (1993). *Critical essays on education, modernity, and the recovery of the ecological imperative*. New York: Teachers College Press.
- Bronfenbrenner, (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Brumfit, C. (1997). The teacher as educational linguist. In L. van Lier & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 6: Knowledge about language* (pp. 163-172). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Capra, F. (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. New York: Anchor Books.
- Checkland, P. (1981). *Systems thinking , systems practice*. New York: Wiley.
- Cole, M. (1995). Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. In J. V. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 187-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. Orlando, FL: Harcourt.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. London: Collier Books.
- Drew P. & Heritage, J. (Eds.). (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (Eds.). (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L (Eds.). (1999). *Perspectives on active theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory into practice*. New York: Basic Books.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldsmith, E. (1998). *The way: An ecological world view* (second edition). Athens: University of Georgia Press.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26, 5-17.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M.A.K. (2001). New ways of meaning: The challenge to applied linguistics. In E. Fill & P. Mühlhäusler (Eds.), *The ecolinguistics reader* (pp. 175-202). London: Continuum.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York: Teacher College Press.
- Harris, R. (1996). *Sings, language and communication*. London: Routledge.
- Hopper, P. J. (1998). Emergent grammar. In M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hornberger, N. (2001). Educational linguistics as a field: A view from Penn's program as it approaches

- its 25th anniversary. In R. Cooper, E. Shohamy, & J. Walters (Eds.), *New perspectives and issues in educational language policy: A volume in honor of Bernard Dov Spolsky* (pp. 271-296). Philadelphia: John Benjamins.
- Johnson, S. (2001). *Emergence: The connected lives of ants, brains, cities, and software*. New York: Scribner.
- Kohonen, V. (2001). Towards experiential foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen, & J. Lehtovaara (Eds.), *Experiential learning in foreign language education* (pp. 8-60). London: Longman.
- Kramsch, C. (2000). Social discursive constructions of self in L2 learning. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 133-154). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity perspective. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp. 33-46). London: Continuum.
- Lave J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1997). On Vygotsky's creative development. In Vygotsky, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 3. Problems of the theory and history of psychology* (pp. 9-32). New York: Plenum Press.
- Lewin, R. (1993). *Complexity: Life at the edge of chaos*. London: Phoenix.
- Lovelock, J. (1979). *Gaia*. Oxford: Oxford University Press.
- MacWhinney, B. (1999). *Emergence of language*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools.: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Addison Wesley Longman.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miramontes, O. B., Nadeau, A., & Commins, N. L. (1997). *Restructuring schools for linguistic diversity: Linking decision making to effective programs*. New York: Teachers College Press.
- Naess, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle*. Translated and edited by D. Rothenberg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1, 35-59.
- Nystrand, M. (1992). Social interactionism versus social constructionism. In A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (pp. 157-174). Oslo: Scandinavian University Press.
- Oyama, S. (2000). *Evolution's eye: A system view of the biology-culture divide*. Durham, NC: Duke University Press.
- Peirce, C. S. (1992 and 1998): *Selected Philosophical Writings*, Vols. 1 and 2. Bloomington, IN: Indiana University Press. Vol. 1: Edited by Nathan Houser and Christian Kloesel, 1992; Vol. 2: Edited by The

- Peirce Edition Project, 1998.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Phelan P. & Davidson, A. L. (Eds.). (1993). *Renegotiating cultural diversity in American schools*. New York: Teachers College Press.
- Reed, E. S. (1996). *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. New York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure*. New York: Wiley.
- Saussure, F. (de) (1983). *Course in general linguistics*. La Salle, IL: Open Court.
- Shotter, J. (1984). *Social accountability and selfhood*. London: Blackwell.
- van Lier, L. (1994a). Educational linguistics: Field and project. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1994* (pp. 199-209). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- van Lier, L. (1994c). Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, 4, 6-10.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning: Recent advances* (pp. 245-259). Oxford: Oxford University Press.
- van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., & Alvarez, A. (Eds.). (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiley, N. (1994). *The semiotic self*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wittgenstein, L. (1980). *Culture and value*. Chicago, IL: University of Chicago Press.