

Ecological Approach to Language Education and
Its Goals : A Review of Educational Linguistics by
L. van Lier

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-12-22 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/10.14945/00027816

言語教育への生態学的アプローチと目指すところ

—ヴァンリア教育言語学からの検討—

Ecological Approach to Language Education and Its Goals
: A Review of Educational Linguistics by L. van Lier

宇都宮 裕章¹

(令和2年11月30日受理)

ABSTRACT

In this paper, I will discuss that education, especially language education, is an activity towards ecological goals, that is, diversity, equilibrium, sustainability. Ecologically speaking, the assertion in this article cannot be the only correct answer. However, I would question the meritocracy and the performance-based principle that "if the individual develops (the ability improves), that is enough". And from that doubt, I would like to link it to the importance of analyzing learning settings from a perspective of ecology that has been picked up in various places in recent years, and at the same time, establish the name "ecological (educational) linguistics" which had been the field studied by Leo van Lier.

1. はじめに

言語および言語教育の在り方を生涯一貫して問い続け、教育学と生態学の等価性を強く主張したヴァンリア (Leo van Lier:1944-2012) は、教育言語学 (Educational Linguistics) という学問分野を確立した先駆者であるが、その考察過程の緻密さや解明事項が意味することの重要性は現在でもなお知られる機会が少ない。しかし彼自身は、思想や理論を強引に形にして流布することよりも、実情や背景が少しずつ異なる各地の実践者を議論の輪の中に巻き込みつつ、各人が可能なところから取り組める見方・考え方の創造と提供を何よりも大切にしていた。その誠実な研究姿勢と人柄は下の生態学的なアプローチの定義を概観してみても偲ばれるところである。

生態学とは、あらゆる状況に適用すべき指導と学習についての考え方である。また、学習に関与する活動的な学習者を原点に戻して取り上げる方法である。それは完成されたシステムや理論でもなければ、教授法でもない。複雑な様相を示すあらゆる指導や学習に対する見方であり、言語をたいていのところで使用できる道具、いわば人間のあらゆる意味創出活動の基本概念とみなすことである。教室を豊富な活動でにぎわう作業室として描くこと、つまりは、成し遂げたいものを心に抱く学習者、教員や友達や素材の助けを借りつつ

¹ 国語教育系列

夢の実現に寄与する道具を探す学習者で満ち溢れる空間として描くことなのである。(ヴァンリア, 2009, p.309)

このような捉え方を基盤にすると、ことばやことばの教育、ひいては広く人間の学ぶ行動そのものに対する見方が大きく変わる。それは、ことばと学びを同じ土壌で取り上げてみるという、いわば「ごく自然な」「不思議でも何でも無い」事柄を改めて分析・解明する分野が生態学だと定めることに他ならない。もっともこのような大まかな捉え方は、同時に厳密さを欠くという点で学術的な議論から排される場面を呼び起こしてしまうが、その一方で、他の分野に比していわゆる常識に対する批判力を高める面が現れる。たとえば、ある学習者に対し「少数」や「特殊」や「逸脱」を理由にして等閑視したり、標準的な学びの場に適応できないと評価したりすることがいかに理不尽で無責任であるかと批判し、それに裏付けを与えることもできる。

上のヴァンリアの言からも推察できるが、彼は教育学を自身の専門分野に位置づけることが多かったようである。そして、従来の応用言語学との違いを強調する目的もあって、後述するように研究の方法論的基盤として生態学を取り入れていった。その結果、彼の理論上「教育言語学」と「生態言語学」はほぼ同義となっていくのだが、本稿ではそれを踏まえつつ教育言語学の全体像を示しながら考察を進める。

加えて、本稿では教育、特に言語教育が「生態学的な目標に向かう」営みであることを提唱していく。それはヴァンリアが目指した教育目標でもあったのだが、当然（生態学的に語っても）、その主張も唯一無二の正解にはなりえない。だが、この場でもう一度「個体が発達すれば（能力の向上が成れば）それで十分」とする能力主義や成果主義を疑ってみたい。そして、その疑義から、教育を生態学的観点で分析することの重要性にも結びつけていきたい。

2. 生態学の捉え方

まずは、ヴァンリア自身が生態学をどのように捉えていたのか、さらに、そこから議論を展開していくとどのように解釈が可能なのかについて考察していこう。

生態学についてはその呼称も含めて様々な見解があることは改めて言及するまでもないが、本稿では最初に次の2点を確認しておく。一つは、いわゆる「生き物（有機体）」や「自然（環境）」だけに特化した分野ではないこと、もう一つは、研究の対象が個物ではなく事象、より精確には「関係」や「過程」そのものであるということである。それは、黎明期の研究者として頻繁に言及されるドイツの生物学者E.ヘッケル(1834-1919)による「世界は物と力とが関係的・因果的に一体となったもの」「一切の個体は出来事に過ぎない」(ヘッケル, 1906)といった見解に明示されている通りである。その後、A.ネス(1912-2009)やJ.J.ギブソン(1904-1979)らを経て、一研究分野としての確立が成ったことはよく知られている。しかしながら、前節でも示唆した通り、研究対象が「誰もが目にするのでできる事柄、誰もが見たことがあり、それについてじっくり考えたことがある事柄である」(ベゴン他, 2013, p.iii)のために、その範囲はどこまでも際限なく広がる。これを否定的に捉える文脈は少なくない。特に個物を対象に研究を遂行する分野からは「何でもアリでは結局何も明らかにすることができない」などと、生態学を学術とは認めない姿勢も見受けられる。

それでも、人間の多種多様な形成を支える教育の営みを、そしてその在るべき姿を解明する

ための拠り所が生態学にあるとは言える。少なくとも、総合的・包括的に取り扱える分野の最有力候補にはなりえるだろう。

ただし、歴史的経緯を細かく見ていくと、厳密にいつ頃、誰が始めたものなのかは判然としない。それというのに関係する諸領域に生態学という名称自体が登場しないためであるが、加えて、厳格な方法論により確立された手法や成果に基づいて研究が継承されてきたのではなかったという変遷が一層大きく影響している。つまり、研究成果が示唆する観点に少しずつ考察と修正が加えられていくといった理念的展開を辿っていったのが生態学である。しかし興味深いことに、その変遷のためか、術語が一致していなくても類似する概念が同時期に並存する様相が散見され、まったく交流のない分野間で奇しくも同じような課題に取り組み、似たような結論に至ったという事例が珍しくない。特にその傾向は、言語と教育の接点を探れば探るほど顕著になっていく。

その接点を明らかにしたのがヴァンリアである。特に、「記号過程」「アフォーダンス」「相互作用」という3つの概念を中心に位置づけ、接続性を提案していった。これらは、それぞれ元々狭義の「哲学」「生態学」「行動科学」における用語であったが（現在でもその傾向が強いが）、これら概念同士を深い関係で結びつけたことは、ヴァンリアの卓越した発想だと言って良い。つまりは、この3つの概念について「教育的現象・営為の異なって見える現れ」として取り扱ったことが特筆できる。以下その詳細を示そう。

2.1. 記号過程

「記号過程 (semiosis)」に初めて言及した学者は C.S. パースというアメリカの哲学者であると言われている。「semiosis」に対しては、「記号過程」の他にも「記号作用」「記号現象」「意味作用」「信号過程」など様々な邦訳が当てられているが、その理由は、静的な存在に見える「記号」が動的なものであるとしているパース自身の論考の中にある。さらに、この捉え方を提唱することで言語が動的なものであることを謳ったのもパースである¹⁾。当時でこそ要素 (elements) という語を用いて記号には代表 (Sign)・対象 (Object)・解釈項 (Interpretant) の3要素があると述べているが、理論の肝は3要素を経る流れが記号そのものだ(記号=記号過程)としている点にある。つまり、代表・対象・解釈項と辿る変遷や過程の全体像が記号を構成するという点である。記号過程という概念においてこれら3要素に対する考え方の根幹は、記号を分解すると3要素が出てくるということではなく、互いに規定し合う相互構成性にある。たとえるならば、柱と柱の間を埋めるものを壁と呼び壁や屋根を支えるものを柱と呼ぶ、といった事柄に匹敵する。最初から柱・壁・屋根などと呼ばれた部品を寄せ集めるのではなく、将来的に柱や壁や屋根になっていく部分をうまく組み合わせると家になるという見方である。

この考え方が生態学との親和性を高めている。生態系を成す生き物はそれこそ数限りなく存在していて各々の存在が構成要素には違いないが、生態系自体は無限数の有機体の連鎖と考えなければ説明できない。言語も同様、構成要素は無限なく挙げることができてもそれらを寄せ集めただけでは言語にならない。要素同士の結びつきが時間をかけて複雑にシステム化していった暁に言語が成立する、すなわち「系」になる。この「系」とは「太陽系」「神経系」といった語に共通する「システム」や「体系」のことと定義される。したがって、言語は言語系だと

規定できるが、これは、広義の記号を記号過程と同義とするパースの考え方にも相当する。

次に、言語について先の3要素、「代表」「対象」「解釈項」に匹敵するものを考える。すると、厳密に一致するとは言えないものの、「表現」「世界」「意味」がそれぞれに相当することが見えてくる。近年、パースの記号論を関係性に基づく言語・認知・文化論に展開したエンフィールド (2015) によって「代表は対象を表象する、解釈項は同一の対象に差し向けられることによって意味をなす、代表は人によって知覚されその知覚の結果として解釈項を引き起こす」ことの詳細が明らかにされた。この成果こそ、まさに存在意義や価値や解釈が過程の中で生まれることの証左である。雨雲 (表現) によって、すぐに降り出すであろう雨 (世界) が示されると同時に、傘を手取るという解釈 (意味) が可能になる (同著, p.75)。あるいは、「うむ」というつぶやき (表現) によって、寒空から雪片が舞い降りてきた風景 (世界) が示されると同時に、冬が長引くのはうんざりだといった解釈 (意味) が可能になる (ヴァンリア, 2009, pp.150-152)。

記号過程という概念で最も重要なところは、要素が過程の中から発生するという捉え方である。一般的に言語には表現 (指し示すもの) がある、世界 (指し示されるもの) がある、意味 (気づくこと・知ること・分かること) があると言われてきたが、これら3つの議論すべてが言語の在り方を語る。さらに、各要素が「ある」ように見せているものこそ言語である。このような言語の捉え方は、F.ソシュールが唱えたいわゆる「能記」「所記」(ソシュール, 1940) の2要素区分に対峙するものであり、ヴァンリアの論考群の中にも度々比較概念として登場している。

2.2. アフォーダンス

「アフォーダンス (affordance)」はギブソンの造語である。その点において画期的なアイデアだと言えるが、ギブソン自身がこの考え方を生涯に渡って吟味し続けた経緯もあって、厳格な概念としては確立しなかった。ただ、その後の賛否両論の噴出や、誤解を解くべき権威筋の不在なども影響して、学術用語というよりは自在に援用可能な用語として広く知られるようになったのも事実である。たとえば、D.A.ノーマンはその著書 (ノーマン, 1990) の中で「事物の知覚された特徴あるいは現実の特徴、とりわけ、そのものをどのように使うことができるかを決定する最も基礎的な特徴」(p.14) と述べ、ドアのアフォーダンスを紹介している。ドアについている金属部品が水平で平らな棒なのか、垂直でコの字型の取っ手なのかによって、ラベルや説明書を用いずに「押して開ける」のか「引いて開ける」のかが示される。当該ドアをどのように使ったらよいのかを特徴づけたものがアフォーダンスというわけである。

道具のデザインを引き合いに出すと上の例のように分かりやすいが、反面その「アフォーダンス」とは何かと問われると難しくなる。上述の例で考えてみても、「特徴」とは金属部品の性質のことなのか、形状の違いのことなのか、あるいは部品を見た時の人間の判断の結果なのか等で曖昧である。確かに私たちはくっついてある部品を見ただけでドアの使い方が分かるが、誰にも教えてもらっていないにもかかわらず分かるものだとしてしまうと、「分かるものがアフォーダンス」と規定するかなのような循環論となり、定義にならない。こうしたことが概念として確立しなかった要因だとも言えよう。

ただし、心理学ではギブソンの (ギブソニアン心理学の) 直系の継承者と目された E.リード

がある程度の統一見解を示すことに成功している。これに伴って「生態心理学」という名称も広まった。その定義は以下の通りである。

行動と意識は、有機体が環境との切り結びを調整する道である。この調整を組織化する環境の諸側面がアフォーダンスである。(リード, 2000, p.60)

この定義でも曖昧さが残るが、リードの理論をヴァンリアが取り上げた理由は、記号過程との繋がりを看破したからに他ならない。特に、リードのいう「有機体」を教育学的な「主体」にそのまま読み替えることができると想定していた。さらには、上の定義にある「行動」「環境」「意識」をそれぞれ記号の要素である「表現」「世界」「意味」に当てはめることができる。主体の思想や感情が現れる「行動」は表現に相当する。主体が「切り結びを調整する」先が「環境」すなわち世界である。そして、「意識」はそのまま主体が環境に施した解釈、つまり意味となる。アフォーダンスとは何かを記号過程の捉え方で述べ直してみると、「表現と意味は、主体が世界とのやりとりをこなしていくことで出現する。このやりとりをシステムとみなした世界全体がアフォーダンス (に満ちている)」と言えるのである。

各々の記号要素を具体的に考えると以下ようになる。

コップ自体は主体が直接知覚できる資源である。そして、水の注入が実現するかどうか（実際に水が漏れないかどうか）は別として、水が入る器としてのコップがある。この時点でコップが水を表示している（コップによって水が示されている）ことが分かる。同時に、「注入が可能」という意味が主体の知覚によって発生する。こうした一連の流れを言語化したものが「コップは水が入る（入れられる）ことをアフォードする」という、生態学で頻用されるフレーズである。ここに記号の要素を当てはめると、コップが表現で、水が世界で、入れられることが意味になる。また、「コップは割れる（割れやすい）ことをアフォードする」と言うこともできる。この場合、コップが表現、割れる現象が世界、割れやすさが意味である。さらに、「コップは水を飲む（飲む）ことをアフォードする」とも言える。この場合は、コップが表現、飲む行為が世界、水を飲むことが意味となる。

コップという資源について上のように記述可能だということは、コップを表現とする記号にもいくつかの種類があるということを示す。つまりアフォーダンスにタイプがあることになるが、実はこのタイプ自体、記号を分類するもう一つの軸であり、パースが「範疇 (category)」と呼んだものでもある。これも3種類あり、順番に「第一性 (firstness)」「第二性 (secondness)」「第三性 (thirdness)」と名づけられている。

先ほど「コップは水が入ることをアフォードする」と記述したものは、第一性的なアフォーダンスである。コップが水のアイコン (icon=図像) になっているとも言える。コップが水を入れられる器だと知るにあたっては、何もコップがガラス製である必要はない。そもそもコップと呼ぶことのできる入れ物でなくても「コップのような形状」であれば十分である。よって、水が入ることをアフォードするものは、資源として数限りなく存在することになる。ただし、極めて原始的な知覚で出現するアフォーダンスのように見えるために、環境を満たしている資源そのものだと誤解されることも多い。しかし、この種のアフォーダンスを資源とは規定できない。環境中の資源がある主体にとって直接知覚しやすいということにすぎず、資源であるか

ら知覚できるわけではない。当然、知覚し損なうと、たとえコップであっても水が注入できないということも起こりうる。第一性的なアフォーダンスの記述としては、「木は（猿にとって）登ることをアフォードする」「小川に渡された丸太は渡ることをアフォードする」「橋のように掛けられた透明なアクリル版は（ハイハイしかできない赤ん坊にとって）その先に進めないことをアフォードする」「先の尖った細長い物体は穴をあけることをアフォードする」などが挙げられるだろう。

第二性的なアフォーダンスには、「コップは割れることをアフォードする」が相当する。「割れる」という傾向のあるアフォーダンスである。この場合は、コップがその傾向のインデックス（index＝指標）である。この類のアフォーダンスが第二性的だと言えるのは、パースの議論に遡れば自明である。性質そのものは第一性だが、性質を当てはめた個物は第二性だと定義しているからである。たとえば、自然界の猿が早春の候、湖に張った氷の一部が溶け出している様子を見て「割れる」「氷の上を歩いて渡れない」などと知覚したならば、その場合のアフォーダンスは第一性だ。湖の氷に割れる性質を見出したわけではないからである。一方、この猿が氷をガチャガチャ割ることに楽しみを覚えているとすれば、この場合の「割れる」は第二性になる可能性が高い。氷の欠片（割れるという性質）を玩具にしているからだ。第二性的なアフォーダンスの記述には、「木陰は涼しいことをアフォードする」「入道雲は夕立をアフォードする」「ドアノブは回すことをアフォードする」「ハサミは切ることをアフォードする」「鉛筆は書くことをアフォードする」などが相当する。

第三性的なアフォーダンスの例として、「コップは水を飲むことをアフォードする」を挙げた。コップが飲む行為のいわばシンボル（symbol＝象徴）になっている。コップ自体に水を飲む性質が備わっているのではない。私たちは水を飲むときにコップを利用するという経験を繰り返すことで、コップを飲料用道具として想起するようになる。そのために、コップを見ただけで「これはジュースも入るな」とか「近くに蛇口があるのではないだろうか」などと判断することも可能になる。すなわち、情報の抽出・適用・運用・一般化・法則化などが第三性的なアフォーダンスなのである。ビールを飲みすぎると肝臓を痛めるだろうなという予測なども、これに相当する。

ただし、これら分類に明確な境界線を入れることは叶わない。記号は連続体であるのがその理由である。通常、人はわざわざ「コップを使うと水が飲める」と意識するまでもなく、蛇口から流れる水をコップに注ぎそのままごとりと飲んでしまう。この場合の知覚しているアフォーダンスは何かと問われれば、コップと水と飲む行為を瞬時に感じ取ったものと語るしかない。さらには、前段で「入道雲は夕立をアフォードする」を挙げたが、入道雲を夕立の前兆だと強く感じた場合は、第二性に留めておけなくなるかもしれない。あえて第三性をめぐる記述を挙げるならば、「郵便ポストは手紙の配達をアフォードする」「スマートフォンは手帳をアフォードする」「ジャスミンの香りは眠気を誘う薬をアフォードする」「市松模様は東京オリンピックをアフォードする」などが相当する。

主体がアフォーダンスを知覚することは、主体が記号過程を辿ることと同じである。別の言い方をすると、主体は、アフォーダンスを知覚することでアフォーダンスの意味を知ることができるのと同様、記号過程を辿ることで記号の、つまりは言語の意味を知ることができる。言語の意味を知るとは言語を理解することである。理解（＝解釈項）は過程の中で生まれるために、それを予め存在するものとして付与したり統制したりすることが不可能である。また、言

語を使用することはひとえに表現することである。表現（＝代表）も過程の中で生まれるために、前もって準備しておくことができない。確かに、表現も理解も言語の一部ではあるが、一部分を取り出したところでそれを言語と呼ぶには不十分であろう²⁾。

以上の通り、アフォーダンスの概念を適用すると、言語が流動的なものであることがよく分かる。興味深いことに、上述の「～をアフォードする」という記述については、そのまま「～を意味する」「～という価値がある」に置き換えることも可能である。こうした点を鑑みても、記号過程とアフォーダンスとの近似した様相が見えてくるだろう。

2.3. 相互作用

3つ目の概念「相互作用 (interaction)」は、あらゆる物事のやりとり、相対するものの間の交渉や連絡のことであり、言語の発生や在り方を説明する。

これまで、記号過程を辿ることやアフォーダンスを知覚することが人間（有機体）的な活動であり、その中の諸要素が時間を経て発生することも分かっていたが、具体的にどうすればその発生を起こすことができるのかについてはあまり明確にされては来なかった。特に、言語教育においては、後述するように要素伝達法に偏った研究や実践が主流であったために、要素間の関係性、やりとり、動的なバランス、環境との切り結び、といった側面には焦点が当てられることがなかった。しかし、動的なことを取り扱える生態学のような研究分野が起こってきたことで、ようやくその解明が進みそうな兆候が見えてきたのである。

その鍵概念こそが「相互作用」³⁾である。それは、リードも度々言及しているものであり、また、一般的な生態学の議論においても複数の有機体の間あるいは環境と有機体の間でのやりとりを表した術語であると広く認められている。

相互作用が人間の行動、たとえば学習といった行動にとって重要な概念である根拠は、相互作用そのものが環境的状况を構成すると謳う活動論あるいは行動科学と呼ばれる考察群にある。これは、個人のいわゆる発達や学習に大きく影響するという狭義の心理学的な観点を超えるものである。

その代表者には、A.N.レオンチェフ、M.バフチン、U.ブロンフェン布伦ナー、Y.エンゲストロームらを挙げることができる。レオンチェフは、主体の意識（課題・目的・動機）が社会の中での行動（操作・行為・活動）によって生み出されると主張した。バフチンも同様に、意識は社会的コミュニケーションの過程で生まれる記号によって形成され客観的に実在するようになるという見解を踏まえて、ブロンフェン布伦ナーも、環境の中で階層を成すシステム間の連携すなわち相互作用が、個体の発達の源泉で、過程で、結果であると断言した。そして、パースの研究を積極的に踏襲し、人間活動の有り様を考察した論考がエンゲストロームの学習論だが、これは、L.S.ヴィゴツキーを始祖とする社会文化歴史的理論の集大成とも言え、学習とは主体の活動が拡張すること、より複雑な相互作用のネットワークとヒエラルキーを形成しながらしだいに相互依存的になっていくこと、と述べている（エンゲストローム, 1999, p.186）。

表1 現象（記号）系の全体像（宇都宮, 2018, p.91:表 3.2 を改編）

要素 範疇	表現 (行動・資源)	世界 (社会・身体・環境・状況)	意味 (意識・理解・省察・解釈・価値)
第一性	操作・専有 個人的資源	近接環境（観察域・生存圏） 操作が発生する状況	課題 性質的解釈・価値
第二性	行為・参加 対人的資源	周辺環境（行動域・生活圏） 行為が発生する状況	目的 個物的解釈・価値
第三性	活動・組織 集团的資源	広域環境（生息域・生命圏） 活動が発生する状況	動機 法則的解釈・価値

以上のような相互作用の捉え方に共通しているところは、各研究者が取り上げている現象系に観察できる単位と階層である。研究者によって呼び方は異なるが、単位とは概ね行動と社会と意識の区分で、階層とは操作・行為・活動の別あるいは個体・共同体といった現れ方の違い、つまり行動のタイプである。すると、単位が記号過程の要素に、階層が記号過程の範疇に一致していることが判明する。そのヴァンリアの考え方をまとめると、表1のような形にすることができる。

3. 従来の言語観・教育観への警鐘

以上のように、ヴァンリアは系としての言語の研究を可能にし、そのアプローチにおいて生態学的な手法を採用していった。遅かれ早かれ、「教育言語学」は「生態言語学」(Ecological Linguistics)とも換言することになっていただろう。まさに、前述の鍵概念を基盤にした研究分野という規定である。

確かに、先の3つの鍵概念は各々の研究領域の中で帰結されたものであって、互いに独立したものである。しかしながら、かつての言語学や教育学の中には包括的な文脈を取り扱える分析概念そのものが存在していなかった。そのため、基礎理論を応用するのが教育学に他ならないという見方が常識的であった。既存の理論を解釈し直したりそれらを応用したりすることで教育に関する現象を説明する試みが多く行われてきたのである。つまりは、従来型の概念では教育に関する事柄を「直接」分析できない限界があったということなのである。これを憂慮したヴァンリアが辿り着いたのが、言語への生態学的アプローチであり、当該接近法を基盤とする分野としての確立を企図して立ち上げたのが教育言語学であった。そして、生態学的アプローチが教育学的アプローチと極めて近似する点を鑑み、生態言語学という名称も同義で取り上げていったのである。一見、教育とは関係なさそうな概念群を採用していったのも、そうした彼の危機意識が色濃く反映されている。

生態学と教育学が近似しているとヴァンリアが見抜いていた理由を求めていくと、それほど複雑なものではなく、むしろ素朴なものであることが分かる。

私たちは、ついつい他者の表現に対してそうじゃないだろうと文句を言ったり、他者の理解に対して嫌悪感をもったりする。そのくせ、自分の表現にダメ出しされると怒りを覚え、自分

の理解が伝わらないと歯嚙みすることだろう。こうした他者との対立は、表現と理解の育成を指向する教育現場においては、特に顕著なものとなる。たとえば、次のような場面を想定してみる。美術の授業を受けているある生徒が画用紙のリングをスカイブルーに塗り出した、それを見た教師が「このリングは赤でしょ？あなたの目はどこについているの？」と注意をした—露骨に侮蔑的な発話が飛び出す教室は今でこそほとんど目にしないが、かつては指導という取り扱いにおいてどこにでも起こりうるやりとりだっただろう。それが現在少なくなっていること背景には、指導論からの「教師は学習者の個性や感じ方を尊重すべきである」、あるいは授業論からの「解釈を統制する教室運営は創造性を著しく低減させてしまう」といった指摘がここ四半世紀の間で支持されてきたことが挙げられる。しかし、こうした「べき論」に還元するだけでは、「なぜ個の尊重や創造性が大切なのか」を原理的に説明できず、しかも「個の尊重と創造性に繋がるようにさえすれば指導を問題視する必要はない＝それが教育なのだから」という反論が許されてしまう。つまり、学んだり教えたりする表現と理解の適切性が権威をもつ側（大抵の場合教える側の都合）で決められてしまう、文句を言えるのは正統と認められた者に限られてしまう、ということになりかねない。

残念ながら現代教育、とりわけ現代言語教育においても、依然として正統な表現と理解の習得を最終的な目標にしている教室が未だに大半を占めているのではないかと思われる。

『たててください』じゃなく『たってください』と言いましょ」「ここで使う助詞は『ニ』ではなく『デ』です」「職員室には『失礼します』と言ってから入ってください」「ほら周りの人は授業中におしゃべりしていないでしょ」「もっと自分の気持ちを素直に書いてください」、などという言動が非人道的だと思う（日本語）教師はいないだろう。むろんこれらの言動だけをもってして人権侵害が発生するとも言えないが、ただ、その可能性がわずかにでもあるかもしれないと考える教師もほとんどいない。多くの場面では、きちんとした言い方を指導することが学習者のためであり、表現の仕方・理解の仕方を身につけさせることが大切で、それが教師の役目だと信じられているからだ想定される。あるいは、正しい表現や理解をすることこそが周囲の人々の、さらには社会の迷惑にならないための基本事項と考えられているからかもしれない。そのため、もしかすると上の言動が『たて』や『ニ』は間違いなので成績を不可とする」「職員室には三跪九叩頭の礼をして入れ」「人の話は黙って聞くのがこのルールだ」「自分の気持ちを洗いざらい白状しろ」などと同義になるかもしれないとは、露ほども思わない人が大勢いることだろう。

しかしながら、このように正統性が教育目標になってしまった場合、そして、万一正統性と権威が等号で結ばれてしまった場合、教育を施行する側の恣意的な理屈がまかり通る危険性が発生する。特に、言語教育の文脈において、その正統性を「発達」「母語」「資質・能力・技能」「規範」「文化」といったイデオロギーに起因させる、少なからず真理とみなされてしまうと、倫理的にも深刻な問題に進展しかねない。

これらイデオロギーの定義が非常に難しいことは良く知られている事柄であるが、それにもかかわらず、学習者を発達させること、母語話者並みの使用者に仕立てあげること、能力の向上を図ること、規範を無意識に運用可能な水準にまで高めること、そして無批判に周囲の文化に適応させること、などが常識的な目標となっている場面は今でも各所で散見される。特に、「言語には学びの限界時期がある（臨界期仮説）」「言語を使うためには能力がないといけない（言語能力説）」「その能力を評価するルールがある（言語規範説）」といった考え方は、大半の

教育現場で大前提となっているのではないだろうか。

上の考え方は、総じて「言語の正統な習得は言語を構成する個々の要素を知ることによって完成する」という言説にまとめることができる。その言説が先ほども取り上げたイデオロギー群によって支えられている現状を見れば、当該言説をまともに批判できる研究分野は一層限られてくると考えられるだろう。もし、この言説について真理には程遠いということが解明できるのなら、教育の在り方自体も随分変わってくる。だからこそ、従来の言語観に疑義を呈することのできる言語学、教育学的観点を積極的に取り入れた言語学が必要だったのである。

そもそも、個人と社会、省察と行動、習得と学習のそれぞれ片方をもう一方に起因させてきたのが従来型のアプローチであったが、未だどちらが先なのか後なのかの定説が存在しない。存在しないと断言できなかつたとしても、当該定説の正しさ自体は完全に立証されているわけではない。さらに、因果律的分析で問題になるのが、構築理論の実践への転用が極めて難しい、個々の事例を追っていくと必ず例外が出てしまうという側面である。これが冒頭で述べた「少数」や「特殊」や「逸脱」の排除を引き起こす可能性に繋がっている。

むしろ、原因や結果を究明することは現在でも科学的研究の至上命題であり、実践的にも各種問題を解決するための大切な視座であることは疑いない事実であろう。しかし、因果律一辺倒という態度を改める必要があることも理解すべき時代になって久しい。教育言語学にその一翼を担う可能性があるのも、以下で考察する通り（過去と未来に囚われない）「いま・ここ」で起こっている現象を系として取り上げることが可能だからに他ならない。

言語・学習・知覚・文脈・環境といった自然（な）現象を直接の対象とすること、当該対象について要素還元・因果還元をしないこと、正統性や常識を批判的に分析できること、過程・関係といった動的な概念を重視し成長・発達・変容を含む人間形成への行動原理の背景と意義を解明しようとする、こうした点が生態学と教育学を近似させている。ヴァンリアの論考群に目を通していくと、この近似性が一層明らかになっていく。近似性については、引き続き次節でも議論していく。

4. 分断を越えて

正統な発達を促すためには、知るべき要素をしかるべき方法でつまりは正統側から非正統側へ流し込むように伝達することで可能となる、こうした伝達的な営みが教育と呼ばれていた。この背景に前節の言説が絡んでいたことは間違いないだろう。

しかし、要素伝達的な教育については、ヴァンリア以前にもすでに P.フレイレによって反駁されていた。

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ついて、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）

ここで述べられている「省察」や「行動」が、仮に「人間」(主体)に見出せる要素だとしても、省察は主体の(在るべき)意味であり、行動は主体の(為すべき)表現であることに変わりはない。そうした主体同士の意味と表現がひとつに結びついたとき、世界が変革され、主体が主体としての意義をもつようになる——フレイレは私たちにこう訴えている。極端な言い方になるが、主体も「出会いの中で意義を生み出していく記号過程的な存在」である。そしてその主体を支えるのが教育の営みに他ならない。フレイレはそれを対話に求めている。

もっとも、教育をはじめとする人の行動が筆舌に尽くし難いほど複雑であることは、モノ＝要素を対象とした諸研究の成果が示してきたところである。その意味で、これまで要素還元主義的に行われてきた研究はけっして失敗ではなく、むしろ私たちに豊かな知見を提供してきたと言えよう。ただ残念なことに、要素の解明を目指せば目指すほど、教育の営みとは何か、それがどうなっていくのかへの解明が遠退いていったという事実は無視できない。

言語教育界も例外ではなかった。学習者、教師、話者、母語、第二言語、技能、文法、語彙、教材、教科書、教授法、養成、研修、自己、発達、認知、信念、言語政策、文化適応・・・等々、時代背景や地域によって重視された項目は異なるものの、これら逐一の要素が何かを解明すれば、より理想的な教育実践に結びつくと思われていた。ところが、いつまでたっても要素の解明が完結することはなく、逆に益々不明確・不明瞭になっていった。加えて、意外な行動をとる学習者、いつまでたっても力量が高まらない教師、想定通りに進まない授業、社会的不適応者の存在など、理屈に合わないものや改善を必要とするものはことごとく要素が足りないせいだと判定され続けた。その結果が、現在世界中の実践現場で発生している「三大不足問題(教師・教材・教室が足りない)」と「三大不明問題(教育内容・教育方法・評価方法が分からない)」である。これは、問題を「要素の欠落」に起因させているために起こっている出来事と言える。

しかし、現在では要素の完全解明が不可能なことはほぼ間違いないと考えられている。それは、科学的にも、哲学的にも、そして実践学的にも少しずつ知れるところとなり、それぞれ複雑系理論、構成主義、社会文化歴史的アプローチといった呼称の下での研究が進んでいる。かつては、亜流の学問とされ、主流の分野から(自分たちの研究で不可能なところが見事に説明されるので)目の上のタンコブ的に扱われていたが、現在では理系・文系の別を問わず数多くの学問分野で関連する術語および考え方が取り入れられている。そもそも、研究史を辿れば構成主義といった用語が登場する前に生態学(あるいは生態学的な捉え方)が先行していたのだから、呼称の違いは生態学のどの側面に焦点を当てているかの差だと言っても過言ではない。

ただし、言語教育に関する議論においては、要素の重要性が強固なものになった理由がある。それが「要素の分断」である。つまるところ、要素の完全解明を成すにあたっては要素間の関係性を議論している時間がない(だからまずは逐一の要素を完璧に解き明かそう)という主義のことである。研究史を紐解いてみると明らかであるが、文法や教材といった素材に関する議論、教室や教授法や文化適応といった場面に関する議論、学習者や教師や○○語話者といった主体に関する議論があっても、互いに不干渉の態度が取られていた。そうした傾向が続いた結果、深刻な問題が生じてしまった。それが、素材に関しての個人(的なもの)と社会(的なもの)の分断、場面に関しての(理論的)省察と(実践的)行動の分断、主体に関しての(生得的)習得と(後天的)学習の分断なのである。

個人と社会が分離したままだと、「個人が成長するためには社会が必要」という主張が妥当になると同時に、「社会をつくるには個人の貢献が必要」だと言うこともできる。両者を突き合わせてみれば容易に判明するが、これでは互いが互いの要因だと謳う循環論である。そして、省察と行動が分離したままだと、「省察ができなければ行動に繋がらない」（理論を応用しなくては実践にならない）とも「行動ができなければ省察に繋がらない」（実践を分析しなくては理論にならない）とも言えてしまう。さらに、習得と学習が分離したままだと、「習得には学習が必要だ」いや「学習には習得が必要だ」というかの「氏か育ちか」の尽きない議論の袋小路に入ってしまう。またこの議論は、言語的資質を身につけることが言語発達であり、それを目的とするのが言語教育であるという言説に容易に結びつく。特に、言語の働きや仕組みを能力（competence）と呼びそれを個々の言語運用や言語発達から規定する、あるいは言語能力を予め個体に内在する普遍性に求めてしまうと、学習者へ影響する文脈的要因についての議論まで手が届かなくなる。能力至上主義が行き過ぎると、学習の重要性が低下するので、教育的な支援が無駄だという極論に近づいてしまう。

つまり、上述した分断とは概して一方が他方に起因する（あるいは起因しない）と説明する姿勢である。この姿勢が現在でも多くの研究文脈で継続しているために、素材に関しての教育内容、場面に関しての教育方法、主体に関しての資質等の測定法が分からないという不明問題が各地で現出しているのである。

従来の一般言語学や心理言語学はこのような状況を改善できない。そもそも研究対象としていない。だからこそ、ヴァンリアは新分野の開拓を志し、生態学に辿り着いた。そして、同時に言語教育と言うからには、本来の教育的な見方・考え方を前面に打ち出さなくてはならないと考えるようになったのである。繰り返すが、その研究を行う分野名を教育言語学と定めた。

記号過程の考え方によると、教育内容になりうる素材は記号論的存在とみなすことができる。すると、素材自体が連続的な経緯の中で発生することになり、特段の表現を頭の中に叩き込んだり、闇雲に外国語世界を体験させたり、意味を無理やり理解させたりしても言語形成に繋がることはない。そもそも、各々の要素を抽出することができないため、それを伝達する行動自体が教育にならない上、（その場がないからと言って）伝達物を掻き集めようとしても徒労に終わるだけである。さらに、素材は個人の所有物でも社会の共有物でもない。そのように見えるだけにすぎず、種類に分割する手間をかけて教材等を作成してもあまり役立つものにならない。あえて分割するのであれば、むしろ、素材の範疇間の関係性を活かして、社会的に利用されているものが個人的にも対人的にも使用可能である側面を考慮した活動を行うのが理に叶う。たとえば新聞記事であれば個人的な考察にも対人的な討論にも活かすことが可能である。加えて、そうした活動によって素材が生み出されるので、内容不足を嘆くことがなくなるだろう。

また、アフォーダンスの考え方によると、教育の営みが展開する場面——たとえば教室や学校で行われること——には学習者の行動（表現）と意識（意味）が埋め込まれている。つまり学習環境がアフォーダンスに満ちている。したがって、教師が学習者に対し「やる前に何が必要なのか考えてください」とか「考える前にまずはやってみてください」といった矛盾した発問をしなくてもよい、つまりは理論（省察）自体を教授したり、実践（行動）だけを繰り返したりやらせたりする意義が雲散する。必要なのは省察と行動の往還なのである。私たちは普段何気なく「文法だけを勉強してもことばはできるようにならない」と感じているが、こうした素朴な感覚の背景にもアフォーダンスの考え方がある。

そして、相互作用の考え方によると、生まれながらの才能に訴える必要も、過酷な努力に頼る必要もないことになる。エンゲストロームの言う通り、学習が「主体の活動が拡張すること」であれば、先天的能力の発現も後天的力量の蓄積も学習とは言えない。そして、個々のやりとりが共同体を形成し、共同体の在り様が個人の生活を支えていくために、個人を評価すること自体が社会を評価することに結びつく。前述した通り、評価の問題は教育を実施しているところでは常に深刻なものになっているが、もし相互作用的な評価が可能になれば、極端な場合「成績の優劣を気にしなければならない教育」「能力のあるなしで差がつく教育」「目指すゴールが一つになる教育」といったものを失くせるかもしれない。

一例であるが、拙著（宇都宮, 2018）では、以下の評価方法を提案した。

$$\textcircled{C} \quad M_{n+1} = D_n (S, O, M)$$

これは、前節で取り上げた記号要素間の関係を単純に式にしたもので、**M** を実践の評価（価値や意味）、**D** を相互作用、**S** を表現、**O** を世界、としている。するとこの式は、「現時点での記号のやりとりが次になすべきことの意味を決める」と解釈できる。むしろ「なすべきことの意味」とは本当に評価と呼べるものなのかの検討は引き続き必要になるだろうが、少なくとも、近年よく耳にする「ポートフォリオ」は単なる成果の蓄積物というよりも、成果物を残すことでこれまでの行動を省察し次のステップに繋げる貴重な資源という位置づけが可能である。ポートフォリオ的な評価は「形成的評価」と呼ばれているが、今後もこうした帰納的な評価方法が重視されていくことを期待したい。

5. 教育目標としての多様性・均衡性・持続可能性

教育言語学は、言語を系とみなして分析する。これは、要素分析とは真逆の姿勢である。輪ゴムもドーナツもコーヒーカップも同じ位相（の違った形態）として取り扱う位相幾何学のように、素材も場面も主体も同じ言語（の違った現れ）として考えるのが生態学である。もしヴァンリアが語るように「人間のあらゆる意味創出活動の基本概念とみな」せるものが言語であれば、言語は意味が関与するありとあらゆる営みの根幹になっていることだろう。言語の素材は内容、場面は方法、主体の成長・変化・形成の記録は評価になる。さらに、記号過程は主として素材の側面を、アフォーダンスは主として場面の側面を、そして相互作用は主として主体の側面を最も精緻に理論化できる捉え方である。

以上からの帰結として、内容を学習者に流し込み方法を叩き込むこと、それらを数値化したりマニュアル化したり規格化したりすること、等々といった一方的な行動一切は生態学的姿勢に反する。すべては記号過程的存在、端的に言えば、時間的経過の中で発生してくる事柄・現象だからと言えるだろう。

そうすると、これまで教育的に目指すところ、いわば教育目標として考えられてきたものも再考を要することになるのは必然である。先ほど言及した発達の完成、母語話者仕立て、能力

向上、規範の転用、文化適応、そのいずれもが理想とする枠の提示であり、その枠の中に学習者をいかに押し込めるかが評点になっていた。

一方、これらに対峙する教育目標とはどんなものなのだろうか。

そのヒントも、やはり地球上の生命体が織りなす生態系の在り様に見出せる。そして、なぜそのような在り様なのかの解明が広義生態学の目的にもなっている。むろん、なぜなのかの解明は生態学をもってしても未だに難題であるが、地球環境が多種多様な生命種で満ち溢れていること、にもかかわらずバランスが取れていて平衡状態にあること、その状態が億単位の年月で持続していること、これらは誰の目にも明らかな現実であろう。ただし、本稿では、それらが現実とまでは述べても真実とか真理といった語句を当てては考えていない。研究が進んでいくと将来的に解釈や表現方法が変わり、多様性と均衡性と持続可能性を満たしているように見えただけである、等と記述されるかもしれないからだ。だが、幸いなことに、現時点ではこの3つが今の生態系を最もよく表しているものだと考えられている。

系の在り様を多様性・均衡性・持続可能性と表現することには別の根拠もある。それが、これまで述べてきた記号過程的な在り方である。記号は、時間を経ると必ず変化をしていく。表現が発生すると同時に表現と世界との対応が変わる。次から次へと生まれるその変化によって、記号が必然的に多様になっていく。また、世界と意味との結びつき方に一定の規則はない。網目状の関連が次々と構築されると、記号が必然的に複雑化しつつ均衡を保つようになる（ただしどこかに綻びができた時点で深刻な崩壊が発生する脆弱性も同時に備わることになる）。さらに、意味が発生すると同時に次の表現が生まれる。これは、同じような記号の循環（螺旋状的形成）が続いていく契機である。

こうして、素材も場面も主体も生態系になっていく、換言すれば多様になりそれが均衡を保ちながら持続していく、すなわち、表現・世界・意味の循環＝記号過程が、多様性・均衡性・持続可能性のある系を形成していくことになる。

これまでのところ、多様性・均衡性・持続可能性が目標として明示的に掲げられている教育現場はあまり聞いたことがないが、従来型の教育目標が指向されているところでも生態学的目標に向かっている実践は多い。異なった言語圏・文化圏からの学習者を受け入れること自体が多様性を指向していることになる上、違いを肯定的に考えるような授業を開講したり、様々な意見を出し合って議論をしたりすることなども多様性に配慮している実践である。また、集団の秩序を守りながら個性を尊重していくこと、帰属意識の流動性を認めること、学びの素材を教科書だけに固定してしまわないこと、といった取り組みは均衡性への配慮がある。そして、教室内にあるものを最大限学習に活かす、対外者（地域・行政・保護者等）の協力と理解を取りつける、問題が発生しても一人（一部）だけで解決をしようとせず情報をオープンにして支援を請う、といった対応が当該教育環境を持続可能なものにしていく。

言語教育に限定してみても、様々な表現を使用すること、どこまでの発言が許されるのかといったことを具体的な事例の中で学んでいくこと、その発言の適切さについてときには批判をする・声を上げることが重要であると知ること、多種多様な価値観をもった人たちとの交流機会を増やすこと、自分と他者との価値観の衝突が起こるならば緩衝地帯を設けていくこと、などなどけっして目立ったものではないものの、当たり前のように行われてきた活動が、実は生態学的な目標に向かっていたことが分かる。また、前段で取り上げた「臨界期」「言語能力」「言語規範」に対する不安も生態学的目標を立てることによって払拭でき、こうした限界に囚われ

ることなく実践することが可能になる。言語の変化には到達点がない。だから、臨界期という限界を示唆する理論を支持しなくてもよい。言語能力の設定は、社会制度が求めているものを能力として後付し規定したものにすぎない。能力が確実に定義でき、それを高めなくてはならないとされているわけではない以上そうしたものを恐れる必要はない。そして、言語規範という固定化したルールも意味によって発生することが生態学的観点による分析で判明する。言語規範から意味が導出されるのではない以上、言語規範を基幹に据えた言語教育は意味を度外視したものになってしまう。意味や価値を無視することは言語教育でもなければ、そもそも教育ですらない。こうして、臨界期があってもなくても変化を促進すること、言語能力があってもなくても関係を構築すること、言語規範が存在してもしなくても秩序を創出することが言語教育たりうる。すなわち、多様性・均衡性・持続可能性を指向する営みなのである。

6. おわりに

「社会」という存在を固定化し、そちら側からの一方的な要請としてネイティブライクを目指したり、適応を強要したり、規範的とされる言語能力を身につけたりすることを目標とする言語教育は、言語の（記号過程的・アフォーダンス的・相互作用的）在り方——流動的に変容し互いに密接な関係を維持している現れ——をまったく考慮していない。反対に、そうした在り方を考慮した教育とは、マイノリティーを等閑視しない、権威的な基準や規範を絶対視しない、内容や方法を学習者に向けて一方的に押しつけない、個人/社会・省察/行動・習得/学習といった要素分断をしない、意味や価値を固定化し画一的にしない、といった姿勢につながる。むろん、これら「しないこと」が果たして学術研究の対象になりうるかどうかは、そして、反対に具体的に何を「すること」が大切なのかということは、これから考えていかななくてはならない事柄になってくる。

言語や教育は何のためにあるのかという問いは哲学的な難問かもしれないが、素朴に人々が豊かになる、ひいては世界や環境が（合理的・経済学的にではなく倫理的・生態学的に）豊かになるためという回答はどうだろうか。もう少し現実的な記述をするならば、言語を介した生態学的観点による活動、中でも教育と呼ぶことのできる活動を行うことは、目標を多様性・均衡性・持続可能性に見定めることでもあるため、地球環境が豊かになっているのと同じ意味で人々の社会的環境が豊かになる可能性を秘めている、となる。それほど教育には強力な潜在性があるということなのだろう。そして、その潜在性は、教育に生態学的観点を与えることによって発掘可能となる。特に、教育言語学は生態学の優れた特徴＝「いま・ここ」での意味を分析するという特徴を継承しているために、現時点での意味や価値から次の（未知の・将来的な）意味や価値を明らかにすることができるのである。

謝辞

人間の営みが筆舌に尽くし難いほど複雑であるということは、教育問題に接していくと一層実感できる。だからこそ、複雑な事象に正面から取り組むことのできる学問に一縷の望みを託していきたい。そうした希望を残してくれたヴァンリア博士に、改めて敬意と謝意を捧げたい。また、本稿の上梓に際しては査読者からたいへん有益なご指摘を賜った。完筆はこれによるこ

とを特記しておくが、論述が頑迷等であればもとよりすべて筆者の責任である。識者のご叱正を仰ぐ次第である。

注

- 1) 研究史を紐解くと、言語を過程的存在だと看破していた者にパースとほぼ同時代を生きたL.S. ヴィゴツキーや時枝誠記が見つかる。三者はプラグマティズム（実用主義）的な姿勢を貫いたという議論の俎上に乗ることが多いが、言語について記号過程的な捉え方をしていたという点でも一致を見る。興味深いのは、各自の理論構築上、互いの研究成果にまったく言及していなかったという点である。主たる分野が哲学・心理学・言語学という別々の拠り所だったにもかかわらず、偶然同じような結論に至っているのは驚くべきことだろう。むしろ、各人の術語や論旨展開には大きな違いがあり同じ理論として丸めてしまうのは必ずしも適切とは言えないが、少なくとも個人と社会、人が物事を捉える認識や考え方（＝省察）と実際の姿勢や態度や行為（＝行動）、先験的な習得と状況的な学習を連続したものと考え、言語分析においてそれぞれの分割を前提としていなかったのは示唆的である。当然、彼らの研究における方法論は生態学（的アプローチ）と呼ばれておらず、教育学的な論考とも一線を画すものだが、言語の発達や変化というもの一般的な・客観的に規定できず、逆に臨床的・主観的に形成されていくという捉え方（後の構成主義に代表されるような観点）に移っていく歴史的転換点に位置していたのは事実であろう。我が国においても、言語形成を成立させる条件としての「素材」「場面」「主体」を主軸にした時枝の論考群は（当初教育を想定したものでなかったとは言え）、後の議論に大きな影響を与えた。後述する通り、文法や教材といった諸々の言語資源や材料を「素材」、教室や教授法や文化適応といった状況や様相を「場面」、学習者や教師や〇〇語話者といった教育に関わる人々を「主体」と規定していくと、教育学的議論といかに密接に関連しているかが分かる。ただし、周知の通り、時枝が唱えた研究理論（および教育へ）の位置づけには様々な見解があり（中でも西尾実との一連の論争（渡辺，2002）は有名である）、生態学や教育学との近似性はあくまでも本稿における一解釈であることを申し添えておく。
- 2) このような様相から、理解を強制するような伝達的行為は倫理的とは言えなくなるのだが、この点については改めて後述する。
- 3) 主体について日本語で言及するときは「相互行為」と表記されることもあるが、理論的に同義としている文脈が大半なので、本稿でも「相互作用」を採用する。

参考文献

- ヴァンリア L.(2009).『生態学が教育を変える—多言語社会の処方箋』(宇都宮裕章(訳)). ふくろう出版.
- 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.
- 宇都宮 裕章.(2018).『生態学的言語論が語る学びの未来』. 風間書房.
- エンゲストローム Y.(1999).『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』(山住勝広・松下

- 佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登(訳). 新曜社.
- エンフィールド N.J.(2015).『やりとりの言語学—関係性思考がつなぐ記号・認知・文化』(井出祥子・横森大輔・梶丸岳・木本幸憲・遠藤智子(訳)). 大修館書店.
- ギブソン J.J.(1985).『生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る』(古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻(訳)). サイエンス社.
- ソシュール F.(1940).『一般言語学講義』(小林英夫(訳)). 岩波書店.
- 時枝 誠記.(1941).『國語學原論—言語過程説の成立とその展開』. 岩波書店.
- ネス, A.(1997).『ディープ・エコロジーとは何か—エコロジー・共同体・ライフスタイル』.(斎藤直輔・開龍美(訳)). ヴァリエ叢書.
- ノーマン D.A.(1990).『誰のためのデザイン?—認知科学者のデザイン原論』(野島久雄(訳)). 新曜社.
- パース C.S.(2001).『連続性の哲学』(伊藤邦武(訳)). 岩波書店.
- バフチン M.(1980).『言語と文化の記号論』(北岡 誠司(訳)). 新時代社.
- 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.
- ブロンフェンブレンナー U.(1996).『人間発達の生態学—発達心理学への挑戦』(磯貝芳郎・福富護(訳)). 川島書店.
- ベゴン M・ハーバー J・タウンゼンド C.(2013).『生態学(原著第四版) —個体から生態系へ』(堀道雄(監訳)). 京都大学学術出版会.
- ヘッケル E.(1906).『宇宙の謎』(岡上梁・高橋正熊(訳)). 有朋館.
- 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.
- レオンチェフ A.N.(1980).『活動と意識と人格』(西村学・黒田直実(訳)). 明治図書.
- 渡辺 哲男. (2002). 「国語教育における文学教育と言語教育—西尾実と時枝誠記の論争を中心に」『教育學雑誌』37 卷. pp.32-48.