The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	国連国際学校における継承日本語教育の取り組み (2) 内容重視シェルターモデル : 第二言語習得論による分析
Author(s)	大山, 全代
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2006, 2, p. 45-68
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25025
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

国連国際学校における継承日本語教育の取り組み

（2）内容重視シェルターモデル
－第二言語習得論による分析－

大山　全代（国連国際学校アフタースクール教師）
mo404@nyu.edu

キーワード：継承日本語教育、内容重視シェルターモデル、スカフォルディング、インターナショナル・バカロレア、スリーフェーズ・アクティブ・ラーニングシステム

はじめに

国連国際学校における継承語としての日本語教育（Japanese as a Heritage Language/JHL）の実践は、「学校教育の中で多言語を育てる」試みとしては、他に類を見ない極めてユニークな事例であると言える。その特徴としては、まず第一に、正規の学校教育の場以外で学習が行われるケースの多い継承語日本語教育にあって、正規の学校教育のプログラムとして位置づけられている点、第二に、内容重視（Content-Based Instruction/CBI）の中でもシェルターモデル（Sheltered model）を用い、言語指導としての日本語教育だけではなく、文学を学ぶ点、そして第三に、課外の継承語教育が宿命的に持つ「マイナス」要素（例えば、「能力レベルのばらつき」、「学習動機や到達目標の多様化」、「年齢別クラス分けの困難さ」など）を「プラス」に転化する学びの構造を持つ点が挙げられる。

これまで、継承語教育は、子どもの情緒安定、アイデンティティの形成に深く関わる言語教育であり、その教育的意義は大きい（Cummins, 1984）と、その重要性が認識される一方で、継承語としての日本語教育は、従来の「国語」教育と、外国語としての日本語教育（Japanese as a Foreign Language/JFL）、あるいは第二外国語としての日本語教育（Japanese as a Second Language/JSL）との狭間で、カリキュラムなし、教科書なし、教材なし、教師研修なしという状況があり、教授法にまで議論が及ばないのが現状であった（中島，2003）。

では、継承日本語教育における効果的な教授法とはどのようなものがあり得るだ

ろうか。

そこで、本稿では、継承日本語教育の課題を視野に入れつつ、(1) 正規の学校教育プログラムとしての継承日本語教育、(2) 内容重視シェルターモデルの観点から見た継承日本語教育、(3) 多様性をダイナミズムに活かす継承日本語教育という3つの視点から、国連国際学校での中等教育における継承日本語教育の実践例を考察していきたい。

1. 正規の学校教育プログラムとしての継承日本語教育

継承日本語教育の持つ主な課題として、中島 (1988ab, 2002, 2003) は、次の3つを挙げている。①現地の社会のことばと継承語の力関係で継承語に対してマイナスの価値評価をした時、子ども達は学習意欲を失いやすい。②多くの場合、正規の学校教育以外、つまり課外で学習するという位置づけであり、拘束力がないため、継続していくことが難しくなる。特に、学年が上がるにつれ、現地の学校での学習の大変さと継承語学習の大変さが重なってきた時に問題が起きる。③継承語の場合、語学力の4技能の発達がアンバランスで、高度な内容の会話力や読み書きの力の発達が遅れがちである。

このうち、②の正規の学校教育以外での課外学習という位置づけは、多くの継承日本語教育の現場に見られる課題と言える。一方、国連国際学校の場合、日本語は、7年生 (中1) から言語科目として選択することができる正規の授業科目として位置づけられている。国連国際学校は、幼稚園から高校 (K-12) までの私立学校である。全校で約1,450名が在籍し、おおよそ国連職員家庭40%、外国企業駐在員家庭30%、地元アメリカ人家庭30%の割合で構成され、学生達の生育歴、学校歴、文化的背景は多様である。学校の授業は英語で行われ、言語教科としてフランス語、スペイン語、ドイツ語、日本語、イタリア語、中国語、アラビア語、ロシア語の8言語が設けられている。また、それぞれの言語で、継承語 (Heritage Language/ HL) と外国語 (Foreign Language/ FL) の2つのコースを設けている。日本語はフランス語、スペイン語に続き、校内で3番目に学習者の数が多い言語である。

継承日本語 (JHL) コースには、日本から来たばかりという生徒から、両親が日本人だがアメリカ生まれという生徒、両親が国際結婚の生徒、少ないケースだが、両親とも日本人ではないが日本の小中学校に通い、日本語は母語ではないが外国語で

もないというような生徒たちまで含まれている。また、グローバリゼーションに伴い3〜4ヵ国での異文化体験を持つ生徒たちも増えている。さらに、日本に帰国する予定の生徒と帰国する予定のない生徒も混在している。

1.1　IBプログラムの中の日本語

さらに、国連学校では、11年生・12年生（高2・3）を対象とする2年間の国際バカロレア資格プログラム（International Baccalaureate Diploma Program/IBプログラム）を採用している。IBプログラムは、国際的に移動する生徒に対し、国民教育制度に代わる中等教育の修了資格として設置されているもので、生徒は、言語A、言語B、社会科系、理科系、数学、選択科目など6つの科目群の中からそれぞれ1科目ずつ履修することが義務付けられている。それぞれの科目には上級レベルと標準レベルがあり、6科目のうち3科目を上級レベル、3科目を標準レベルで履修することになっている。その他必修としては、知識の理論　(Theory of Knowledge/TOK)、年間150時間の芸術、音楽、奉仕活動、1年かけて取り組む4000語以上の卒業論文がある。言語についてみると、グループ1：Language A1（第一言語)、グループ2：Language B（第二言語）がある。日本語教育としては、グループ1の日本語A1（日本語母語話者用）に上級レベルと標準レベルがある。グループ2には、外国語（JFL）用として日本語アビニシオ（2年コース）と日本語Bの上級レベルと標準レベルがある。また、1990年代には、グループ2に継承語用（JHL）として日本語A2上級レベルと標準レベルが付け加えられている。国際間移動の多い生徒を念頭に置いた継承語コースの正式な設置は、グローバルな現象としての継承語教育の必要性を端的に示していると言える。

JHLコースの7年生段階からの正規授業としての位置づけと、11年生からのIBプログラムでの正規教科としてのあり方は、拘束力、コミットメント、評価という点で、学習者の動機づけに大きく役立っている。学外での学習となる通常の継承日本語クラスが、現地校の学習や活動との比較において優先順位が低くなるのに対し、国連国際学校では、日本語の授業は学校の教科の1つであり、評価があり、最終的に卒業するために単位を落とすことはできないという制約がある。また、継承語学習者が置かれた学校社会において、正規授業として設けられているという形で日本語の有用性が認められているという要素も学習者の動機づけに大きくプラスに作用している。

2．内容重視シェルターモデルの観点から見た継承日本語教育

では、実際には、どのような授業が行われているのか。

国連国際学校のJHLコースでは、IBプログラムにおける言語科目のゴールである「文学作品をテキスト論的に読む」ことを中心に、各生徒の多様かつ独自の視点により「仮説を立て」、「分析し」、「論文を書く」というレベルに到達することを目標にコースのカリキュラムが立てられている。津田論文で詳しく述べられるが、「文学作品をテキスト論的に読む」とは、大きな読みの構造の変化を意味している。従来は作品から生産者としての作家の意図の一方的な読み取りが行われてきたが、ポスト産業資本社会の登場以降、消費者としての読者が読みに介入し読者の視点で読み取っていくという読みの可能性の広がりを含んでいる。JHLコースでは、長年に渡り近代日本文学を取り上げている。JHLを担当する津田は、文学を専門とし、かつ中高生のためのナショナルスタンダードをカバーした日本語(JFL)教科書の作成を手がける言語教育の専門家でもある。クラス内では、日本での生活体験や学校体験、日本語学習歴や環境の違いなど、さまざまなバックグラウンドを持つJHLの生徒たちに、「文学の読み」を理解しやすくするため、教え方、足場がかり(scaffolding)、易しく修正(modify)した言語を用いたりして工夫する。「文学のテキスト論的読み」を、文学と言語学習の双方を統合して一人の教師が扱う点で、国連国際学校のこのJHLコースは、内容重視シェルターモデルによる教授法であると言える。

内容重視(Content-Based Instruction/CBI)とは、「言語学習」と「内容学習」を統合して行うものであり、小学校、中高、大学、成人まで全てのレベルでの教授が可能である(Snow & Brinton, 1997)。内容重視のプログラム・モデルは色々あるが主なものを挙げると、テーマ重視モデル(語学教師によるもの)、アジャンクトモデル(教科教師によるクラスに、語学教師による別立ての補助クラス付き)、シェルターモデル、イマージョンなどがある。テーマ重視モデルからイマージョンに移行するにつれ、だんだん言語形式よりも内容が中心になってくる。

シェルターモデルは、教科(内容)と言語の両方を担当している教師が学習者に教科内容と言語学習の両側面から行う授業のことである。シェルターモデルの利点としては、①内容学習に対する知的興味を引き出し、学習に対しての大きなモチベーションとなる、②理解の難しいところは、様々な方法で分かりやすく助言としての足場がかりを与える、③言語の運用能力のレベルも引き上げられる。また、④内

容学習で得た知識を他の教科に援用し、また、他教科での学習を内容学習に援用できる、ということが挙げられる。しかし、問題点としては、①内容学習となるテキスト、教材を集め、用意することの難しさ、②内容学習の教科担当であり、かつ語学担当教師としての質の高さが求められるということが挙げられる。

シェルターモデルの「一人の教師が教科内容および言語学習の両側面を統合して担当する」という利点が継承語のさまざまな言語能力を持つ（つまり、マルチ言語レベルの）学習者に教えるのに非常に適していると言える。継承語学習者は家庭での継承語使用度、家族構成、国際結婚の家庭など個々の学習者の条件により同じ年齢でも言語レベルがまちまちであるのが現状である。そのような継承語学習者の言語レベルが判断でき、同じ内容のテキストでも易しく修正されたものを使うか、英語版のものを使うか、またはテキストの核心（コア）の部分だけを使うか、一冊全文を読むかなどについて的確に判断する等、内容面と言語面の両側面から学習者一人一人に適した教材を選べる点で優れていると言える。

2.1「近代日本文学」をテキスト論的に読む

国連国際学校の JHL コースの場合、シェルターモデルは、継承語学習者がコンテント（内容）と向き合うための動機づけとして、大きな役割を果たしている。8 年生から 12 年生の継承語学習者にとって、近代日本文学の作品を読むことには、重要な意味がある。継承語学習者はアイデンティティを探し求めて、確立していくことが困難であるが、日本の近代文学作品を通して学生達は、日本が長い 230 年もの鎖国から開国し、新しい明治という時代を迎え、進んだ西欧諸国の文明と向かい合い、また、明治政府が、国を一つにまとめ、新しい時代に向けて、どのような国家を確立するか、もがき奮闘する姿に出会うことになる。それは、8 年生から 10 年生の生徒たちにとってアイデンティティを確立する時期にある自分自身と重なり、個人も国も、社会の中で目的を達成させるための過程には相互関係があることに気が付き始める（Van Lier, 1996）。そしてこの発見のプロセスが、自分と日本とをポジティブに捉え始めるきっかけになることが多い。11 年生や 12 年生になると、IB プログラムの必修科目である知識の理論や、歴史、社会、他教科を通して、カルチュラルスタディーズ等の視点を学び、異種混交的なグループ、国家、メディア、多国籍企業などを考えていく。人種、性差、障害からの視点は、マイノリティからの視点としてアイデンティティの複雑な様相を発見する機会となる。そのようなことを通し

て生徒たちはもう一度自らのアイデンティティを再構築することが多い。自分自身の視点や他人の視点を客観的に分析し、違いを意識した生徒たちは、歴史や社会、経済、美術など他学科の授業にも日本的視点を使い、他の国の学生達には語れない、日本をバックグラウンドに持つ自分だからこその切り口を見出し、その視点を色々な形で使う。また反対に他教科や英語のクラスで学んだことを、日本語クラスに持ち込んだりして、自由に両方向で活用することを楽しんでいる（大山 2003 年のアンケート調査)。特に、芥川龍之介の『羅生門』は英語の文学の授業でも取り上げられるため、英語の授業からの視点と JHL クラスでの視点を比べたりすることによって、多様な視点からものを見るきっかけにつながっていく。また、自分の視点を他教科に持ち込んで楽しめることは、日本語を学んでいく内発的モチベーションにもつながっていく（Deci & Ryan, 1991)。これは、「①内容学習に対する知的興味を引き出し、学習に対しての大きなモチベーションとなる」、「④内容学習で得た知識を他の教科に援用し、また、他教科での学習を内容学習に援用できる」というシェルターモデルの利点を表していると言える。

2.2 多年齢・多レベルの統合クラスに見るダイナミズム

また、この JHL クラス（日本語 A1 および A2 コース）では、8 年生から 12 年生までが一緒に受講する統合クラス方式を含む授業形態を取っている。11・12 年生の IB コースは通常週 6 時間の学年別クラスとは別に、9 年生（一部 8 年生を含む）から 12 年生までの 4 学年を一クラスとする週 1 回 3 時間の統合クラスがある。(一部 8)・9・10 年生を IB コースの準備学年と位置づけ、通常の週 4 回 4 時間の各学年別クラスと週 1 回の統合クラスに参加している。異なるのは年齢だけではない。前述したように、日本から来たばかりの日本人生徒から、日本での長期滞在経験を持つ外国人、日本での生活経験を持たない日系人や、家庭でもあまり日本語を話さない国際結婚の両親を持つ生徒まで、日本語レベルにも個人差がある。そして、生徒たちの文化的背景もさまざまである。こうした学習者たちの多様性は、継承日本語教育においては、「レベルのばらつき」「学習動機や到達目標の多様化」「年齢別クラス分けの困難さ」など、「マイナス」要因として語られることが多い。しかし、国連国際学校の JHL クラスでは、そのような学習者たちの多様性こそ、さまざまな経験から生まれる考え方を引き出せる「プラス」要因として位置づけている。学習者の年齢差、言語レベル差、文化的バックグラウンドの多様性が生み出すギャップは、交渉した

り、コミュニケーションを活発にしたりする格好の機会である（Ellis, 1982)。また、実際にギャップはクラス内でのグループの共同・協力活動にダイナミズムを生み出している。シェルターモデルでは、教師からの足場がかりだけでなく、生徒のレベルで易しく修正したり分かりやすく工夫したりという、生徒間での足場がかりの教え合いが生じるからである。心理的、社会的にも多様な学習者で構成される、このような統合クラスは、Vygotsky（1962, 1978） の「言語は社会の中での相互作用により発達し、思考も高められる」と言う、まさにその「社会」の機能を備えているクラスとなり、教師・生徒間、また生徒相互間の足場がかり（Wood, Bruner & Ross, 1976）による相互作用（インターアクション） がダイナミックに働く環境になる。

2.3　シェルターモデルの継承語学習における利点

日本から来たばかりの生徒と継承語学習者が同じクラスで学ぶと聞くと、日本から来たばかりの生徒の方が優れていると思いがちである。言語の流暢さに注目すれば、確かに日本語母語話者の学習者のほうが優位であるが、内容学習の「文学」と言う視点で見た時、テキスト論的思考、分析力、発表力等を考慮すると必ずしも日本から転入してきたばかりの日本語母語話者の学習者が優位ということは言えない。事実、多角的な視点や発表のストラテジーに日本語母語話者の学習者も刺激を受け学んでいるということが、教室内でしばしば起きている。内容重視の学習では、「流暢に上手に言えるかどうか」というよりは、むしろ「何を考え、なぜそう考え、クラスにどんなインプットができるのか」を文学の読みに即して重視していく。これは、まさに、内容を重視するシェルターモデルが、複数言語を駆使できる継承語学習者の優位な点を発揮させる一つの方法であると言える。他教科でのインプットを授業に持ち込むことで独自の視点、学習者相互の学び合いを活性化するからである。

また、「国語」の授業と異なる点として、テキスト論的な文学の読みを取り扱う内容が、IB プログラムの他教科の学習と結びつきやすいという特徴もある。それによって、シェルターモデルは、通常、課外の継承日本語教育で言われる、継承語学習者の苦手意識による学習動機の低下とは異なる現象を引き起こしている。また、シェルターモデルの特徴である足場がかりや易しく修正した教授言語の活用が、「③継承語の場合、語学力の 4 技能の発達がアンバランスで、高度な内容の会話や読み書きの力の発達が遅れている」という課外継承日本語教育の問題点も、ある程度、克服している。さらに、統合クラスによって、早くから 11・12 年生の高度なレベルの

発表、分析に触れ、統合クラスのグループの一員として活動に参加する方式を採っていることの利点も見逃せない。多くの8年生にとっては、11年生、12年生の発表は日本語でありながら、内容はほとんど分からないというのが現状である。しかし、継承語学習者に将来のロールモデルやゴールが見えることは、学習継続のモチベーションにつながるという利点も内在している。

2.4 三年ユニットカリキュラム

JHLコースのカリキュラムは、3年で一巡するように組んだ津田により開発されたものを採用している。教科書は使わず、教師が全て文学のテキストを選ぶ。その選択と組み合わせによりテキストから何を読み取るかが仕組まれている。1年目では、近代日本の明治時代の文学作品を読み理解する。例えば、明治初期の二葉亭四迷の『余が言文一致の由来』、福沢諭吉の『学問のすすめ』、北村透谷の『漫場』を読み比べる。日本語の完成期の国木田独歩の『武蔵野』、森鴎外の『舞姫』、夏目漱石の『こころ』、島崎藤村の『破壊』など西洋からの影響を含め読み比べる。2年目では、大正時代から昭和時代の戦後までの文学作品を中心に読む。例えば、芥川龍之介の『羅生門』、『藪の中』、黒澤明の映画『羅生門』、横光利一の『機械』、太宰治の『斜陽』、三島由紀夫の『金閣寺』などを読む。また、2004年度からの試みとして、バブル崩壊期から2001年9月11日の同時多発テロを経た現在の文明の衝突期を含んだ、大江健三郎の『万延元年のフットボール』、『取替え子』、村上春樹の『海辺のカフカ』、『ピンボール1973』も加えた。3年目としては、社会、文化論として、1970年代に書かれた中根千枝の『タテ社会の人間関係』と、2003年に出版された岩井克人の『会社はこれからどうなるのか』を読み、現在の会社とタテ社会の関係を検証するということに取り組む。それでは、なぜJHLコースは3年で一巡する独自のカリキュラムを開発し採用しているのか。

継承語学習者にとって、作品からの一部抜粋ではなく、1冊を読み通すことも大変だが、内容の読み自体も難しい。そのため、カリキュラムが3年で一巡すれば、8年生から12年生の間に、同じテキストに再び出会うことができる。これもシェルターモデルを分かりやすくする一つである。再び同じテキストに出会ったときには、生徒が自らの読みに対する理解力の進歩を確認出来る。それは、さらなるモチベーションへとつながる。例えば、9年生で中根千枝の『タテ社会の人間関係』を読んだとすると、12年生の時に再び『タテ社会の人間関係』を読むことになる。ほとん

どの学生が2回目に同じ作品に出会った時は、自分の視点から分析できるようになっていて、自分に理解力がついたと自分自身で気が付き、自信につながる。そして、勉強し続けるモチベーションにもなる。また、実際に下記の例1と例2が示すように、現在12年生のアメリカ生まれの女子が3年前に書いた論文（例1）と今学年書いた論文（例2）を読み比べると、明らかな違いと進歩、発展が示されている。

例1　9年生　2002年12月、教室内学期末テストの回答の中間部1/5（原文のまま）
設問：「資格」「場」を強調する場合のそれぞれのメリットは何か。

中根の言う「場」とは名前とかのことであろう。例えば、会社とか学校とかの大きい「場」の名前のこと。これは私が思うことで皆そう思うか分からないけれど、日本の社会とアメリカの社会でもし、どっちの方が「場」を気にする、または、もっと大事にすると聞かれたら、私は日本の社会と答えるだろう。もちろん、私は日本に住んだ事はないが、でも、学校に行く位ならした事がある。ＵＮＩＳの生徒達は別に学校の名をけなさない様に、と考えることはまず、殆どないだろう。でも、日本ではどうやら違うような気がする。日本の学校はとても強い力の下におかれていたので、そういうCHANCEがなかったのではないか？日本の社会はきっとアメリカより両方「場」と「立て社会」をほこる所なのだと思う。

場のメリットは何だろう？　やはり、場、または大きいグループに入っている限り一対一の対決はあまりないという点であろう。例えあったとしても、常に後のサポートがあるという安心感が強いという事はやはり、とても大切だろう。

例2　12年生2005年10月　プレゼンテーション「タテ社会のイメージ」からイントロ部分（原文のまま）

人間平等主義とは「無差別悪平等ともいうものに通ずる、理性的立場からというよりは、感情的に要求されるものだ。」（中根）この人間平等主義を日本の社会だけではなく、他の社会でも浸透させる為には、タテ社会（タテ社会＝人間不平等主義）という構造を完全に消却する必要があると考えられる。それは多くの人がタテ社会を真っ先に否定的なイメージで結びつけるからだ。これもある観点からみれば、仕方ないことである。タテ社会には差別が存在し、人間は平等に扱われない。しかし、日本の場合では少し事情が異なっている。人間平等主義をまっとうする為には、このタテ社会という、人間平等主義の反対である理論を維持し

ている構造を残す重要性がある。そこの点を今回のペーパーで追及していきたいと思う。

3．多様性をダイナミズムに活かす継承日本語教育：シェルターモデルを支える方法論：スリーフェーズ・アクティブ・ラーニング　システム（TPALS）

JHL コースの4学年合同の統合クラスでは、学習者の年齢差、言語レベル差、文化的バックグラウンドの多様性がいろいろなギャップを生み出し、クラス内でグループの共同・協力活動にダイナミズムを生み出している。その活発なグループ活動の相互作用を促す「スリーフェーズ・アクティブ・ラーニングシステム（Three Phase Active Learning System/TPALS）」は、通常の各学年別クラスに9年生から12年生までの4学年を一クラスとする統合クラスを加えた独自のカリキュラムを基本的に支える構造であり、多様性を最大限に活かし、学習者が中心となるクラス環境作りの基本をなす方法論でもある。表1が示すように、このシステムは同学年で学ぶレギュラークラスの「基礎フェーズ」と、多学年統合クラスの「発展フェーズ」、そして、「基礎フェーズ」と「発展フェーズ」を土台とする「総合フェーズ」の組み合わせで構成されている。学習のプロセスでは、これら3つのフェーズがスパイラル状に発展していく仕組みになっている。また、システムは学習者たちの日本語での論理的思考、批評的（クリティカル）思考、深い内容理解を互いに育てながら学んでいく環境をサポートしている。

3.1. 基礎フェーズ≪思考するスキルを身につける≫：教科および語学担当教師による配慮された足場がかりの役割

継承語学習者にとって、自分のレベルでじっくり基礎の部分を学べることは重要である。そのため、基礎フェーズでは、学年別に同学年の生徒が一緒に学ぶ。大体週4回、文学作品を抜粋ではなく1冊を読み、教師の質問や生徒からの質問を中心に、テキスト論的に解釈していく。テキストは9年生から12年生までが同一のものをそれぞれの学年別のクラスで読むが、学年が上がるにつれて、例えば、前田愛の「文学テクスト入門」で、ストーリーとプロットの違いや物語の構造やコード等について、また、作品論とテキスト論の違いなどを学びながら、いろいろな視点から

表1　スリーフェーズ・アクティブ・ラーニングシステム

フェーズ	内容	授業回数	授業時間数	クラス形態
基礎フェーズ	《思考するスキルを身につける》 文学作品を中心に読む（解釈） テキスト論・文化 / 社会論	週4回	4時間	同学年
発展フェーズ	《思考を深める》 ステップ1：リサーチしてプレゼンテーション ステップ2：ディスカッションして疑問点の提起 ステップ3：読み直しと回答 ステップ4：ディベートと評価 自己評価およびクラスメートからの評価	週1回	3時間	多学年統合クラス グループ活動
総合フェーズ	《深めた思考を表現する》 論文： ①発展フェーズでの毎回プレゼンテーションのための小論文（9～12年生全員） ②学期末・学年末テスト：2時間の小論文（9～11年生） ③IB小論文：比較評論1、言語/文化等から小論文1、文学テキストから小論文2 ④4000語の小論文（IB卒論：日本語を選んだ生徒のみ）			個別指導
	演劇：（公演2時間くらいのもの） 全員舞台で演じる、演出、衣装、舞台装置、照明、音響効果を含む	年1回	4月1ヶ月 土日含み 約30時間	多学年統合合同活動

テキストを分析する。実際、ほとんどの8年生にとって日本語で小説を読むことは大変な作業である。例えば、8年生のクラスでは、1ページに1日かかる事もあれば、芥川の『羅生門』の書き出しの1行に「なぜこの文章で始まるのか」を巡って、3ヶ月かけたという話もある。場面を理解するため、絵を描くこともある。同じ学年の学習者でもバックグラウンドの違いにより、いろいろな視点があり、それぞれの解釈の違いを絵を通して、あらためて確認することもある。その視点の違いをどのように活かしてテキストを読むかなど、教師の足場がかりを得ながら学んでいく。教師は、背景説明やガイディング・クエッション（答えに導びくための質問）により効果的に学生たちの思考を引き出し深めるために、どのような足場がかりを作るかが重要になってくる。教科書を使わないため、教材は教師が用意しなければいけない。前述したように、同じテーマの物で簡易版や英語版を持ち、さらに何と組み

合わせ、何を読み取らせるかは、教師の力量にかかってくる。教師の専門性が高く、生徒から挙がってきた質問の面白いものは少し掘り下げて、さらに興味を持つような切り口や問題点などを紹介する（Krashen の i+1）。どのように学生の興味と結びつけるかも重要になる。また、学習者自身が疑問点について質問したり、より理解している生徒からの助けを得たりしながら（Vygotsky, 1978）、解釈の仕方を自分自身で探って行くステージである。そのためにも、共通語彙の習得が必要である。作品を難しく感じさせる大きな要因の一つが漢字であり、漢字の習得は欠かせないものである。また、教室活動として、テキストの内容を話し合ったり、小論文を書く時にもテーマの内容に関する共通語彙の習得が不可欠である。そのため漢字は、教師がテキストから語彙リストを作り、それを使う。それとは別に、基本漢字 500 をはじめとして、中級漢字 1000 の漢字の習得を図っている。共通語彙を習得することで、その語彙が使えることが思考につながってくる。この基礎フェーズは、足場がかりを得ながら、自分自身で解釈の仕方を探り、思考するスキルを身につけて行く場であり、また、発展フェーズの統合クラスで皆を同じ土俵に乗せるために大切な役割を果たしている。

例えば、中根千枝の『タテ社会の人間関係』の場合は、対外日本語振興会により中級日本語学習者のために作成された「ウチの意識」があり、その漢字の語彙リストを使用している。そのリストをあらかじめ配布する。語彙リストの漢字には全てルビが振ってあり、意味が英語で示されている。毎週このリストから漢字テストがある。また、8 年生や 9 年生で母語話者用のテキストが難しい学習者は、ややさしく修正されたバージョンを初めに読む。それでも、難しく感じる学習者には、テキストの英語版をあらかじめ読んでおくように指示する。このように、教師は学習者の継承語のレベルに応じたテキストを用意する。岩井克人の『会社はこれからどうなるのか』の場合は、母語話者用のテキストが難しい学習者には、易しく説明された Advanced Japanese 版「日本経済入門」の指定されたところ（約 25 ページ）をあらかじめ読む。8 年生はその本文の「序」を核心部として読む。この「序」は英語版もあり、必要な場合は英語版であらかじめ内容を把握してから「序」を読む。このような言語レベルと内容をどう組み合わせるかという判断は一人の教師が言語も内容も担当しているから可能になると言えるだろう。このようにして、8 年生から 12 年生まで言語レベルも考慮されて、核心部に関しては全員が同じ土俵の上で、レベルに応じて議論できる状態になる。

3.2. 発展フェーズ≪思考を深める≫： グループ内・対グループ間インターアクションにおける学生相互の学び合い

発展フェーズは、統合クラスを基本にグループ活動を中心に行われる。基礎フェーズで共通語彙を使って思考したものを、プレゼンテーション、ディスカッション、ディベートを通して、共通の語彙を何回も使っているうちにこなれ、使いこなせるようになってくる。また、それは思考を発展させ、深めることへとつながっていく。また、継承語学習者にとっては言語だけではなく、普段あまり得られない経験である日本社会の持つ文化的視点を、縦割りのグループ活動を通して学ぶ重要な場である。異学年統合のクラスは毎年ほぼ15人から20人くらいの規模である。そして、9年生から12年生の学年を縦割りにした6～7人のグループが3組で構成されている。クラスは、グループ内インターアクション、対グループ間インターアクションを基に運営されるため学習者たちはグループ内外の交渉の仕方等、グループ内での目的達成のための役割分担と役目等を学ぶ機会でもある（Vygotsky, 1978)。学習者のバックグラウンドの多様性が反映された、マルチエイジ・マルチレベル・マルチカルチュラルの統合クラスのグループは、「社会」の要素および「役割」を持つグループ集団と言える。但し、グループで活動するが、グループ全体としての評価はされない。それはグループ内の年齢差や言語レベル差がグループ活動に負担にならずに学習者たちがリラックスした雰囲気の中で、自由な意見の発表ができるようにするためである（Krashenの情意フィルター仮説)。グループ内での学習者間の教えたり教えられたりする相互作用が、学習者のテキストや資料の理解を深め、コミュニケーションやチームワークのスキルを向上させる。アントンが調査の中で、相互のインターアクションやネゴシエーションは知識内容だけでなく、文化や社会の構成員としての行動や決まりごとも習得する(Anton, 1999)と述べているように、学習者は、グループ内外の活動で、社会文化的な視点も習得している。8年生は見習いとしての位置づけで、グループ内での行動やリーダーとしてのあり方等をグループ活動を通して学んでいる。シェルターモデルの教師としては、基礎フェーズからテキストの組み合わせ及び、どんな視点でテキストを切るかを考慮してテキストを選び、解釈してきたので、この統合クラスは学生たちに任せ、ファシリテーターとしてクラス全体の流れの方向に注意をする。プレゼンテーション、質問、ディベートへと、クラスは学生が中心になって進められるように仕組むことが大切になる。

3.2.a ステップ1≪リサーチしてプレゼンテーション≫:リサーチとプレゼンテーションを通して自己の考えを深める

基礎フェーズのテキストの解釈を基に、グループごとに決められたテーマについて、各自の興味により切り口を決めてリサーチをし、アウトラインを考え、まとめる。問いを立て、調べて、分析し、論理的に表現することを学ぶ。シェルターモデルの教師として、それぞれの学生と話し合ったり、学生の興味やバックグラウンドからその学生の視点の置き方や資料の引き出し方、資料のまとめ方等、助言に工夫をし、ヴィゴツキー(2004)の「発達の最近接領域」('Zone of Proximal Development')の学生の可能な範囲へ足場を渡して、目的を達成させる役目をしている。この時、どのような足場がかりができるかが重要となる。学生達は自分の興味や教師の助言をもとに自分の視点を探し始め、自分のこだわりに気が付いていく。自分の視点を見つけていくことは、内発的モチベーションにつながっていく(Deci & Ryan, 1991)。各グループは、同じテキストをそれぞれのレベルで解釈分析したものを発表する。8年生レベルではテキストを要約し、発表することから始める。11年、12年生になるとメタファー、文化論、意味論、経済論などを使いながらテキストを分析し発表する。発表者は聞き手を意識してプレゼンテーションをする。クラス全員に発表内容についてまとめた小論文のハンドアウトを用意する。これは、継承語の発表者にとって、論文を書くいい練習になるばかりでなく、読む側にとっても、低学年の生徒をはじめ他の生徒にも、多様な生徒の論文が読めるといういい機会であり、自分が論文を書く時の参考になる。ここでもシェルターとして論文を書くスキルが分かりやすくなるように仕組まれている。

以下は芥川龍之介の「羅生門」、「藪の中」、黒澤明の映画「羅生門」についてのプレゼンテーションのイントロの部分であるが、9年生から12年生まで同じ『羅生門』を読んで書いたものである。もちろん在外年数によっても言語レベルは違ってくるが、例3の9年生は、すでに物語の構造について学んでいるので、それを材料にしての読みが行われている。また、例4の10年生は、コードについて学んでおり、伝達を発信者と受信者というコード変換の視点から書いている(注)。例5の12年生は芥川の作品『侏儒の言葉』の中から、「藪の中」の中の命題を解き明かしていくためのカギになる言葉を探し、推論しながら解いていく手法をとっている。教師がそれぞれの学生の関心と言語レベルを考えながら、新たな興味を引き出す切り口やテ

キストについて助言しながら足場がかりを渡している。

例3　9年生（アメリカ生まれ）　（原文のまま）

羅生門

この「羅生門」という短編小説は私を不思議な世界へと連れ込んだ。短編小説のため、長さ的には勿論短いのだが、それなりに、謎は色々とあるという事に私は気づいた。まず、小説の始まり方。最初の段落は非常に短い。段落というのは普通、最低四～五行はあるものだ。が、芥川の「羅生門」の場合、最初の段落はたったの一行だけに絞られている。登場人物は二人だけ。何故、作家は二人の登場人物しか使わなかったのだろうか。そして、最後に終わり方。「下人の行方は誰も知らない。」作家はいったい読者に何を伝えたかったのだろう？今回のプレゼンはこの三つの謎に焦点を当ててみたいと思う。芥川がこの小説で使うスタイルを見ていく事により、この三つの謎は解けていくに違いない。

例4　10年生（滞米4年）　（原文のまま）

羅生門

羅生門とは、平安時代の京都における男の悪に対する葛藤を描いた芥川の代表作である。この作品において、芥川は生は悪いという固定観念を埋めつけている。文学テクストに見られる内的、そして外的コード変換よる影響が主人公の中でみられ、それが悪に結びついていくのである。独特の門の空間、そして羅生門に存在する生きるに対する思考的記号がH.R.ヤウスの唱える“期待の時平”を超越した作品だと言えよう。

例5　12年生（滞米9年）　（原文のまま）

『藪の中』における命題

芥川は『侏儒の言葉』において、「私は不幸にも知っている」時には嘘による外は語られぬ真実もあることを。」と述べている。これは、嘘によってのみ語ることのできる真実がある、という芥川の真実観を提示している。そして、これこそが、『藪の中』の根底にある命題なのではないだろうか。今回の発表においてはこの命題を吟味する。

三つの同じ出来事に関する証言における不一致は、二つの問題を提示してい

る。第一の問題は、嘘がつかれているということである。そして、第二の問題は、誰が嘘をついているか解らない状況である。しかし、この三つの証言が、三人の記憶に基づく話だとすれば、人それぞれの真実そのものは、人の体験に関する本人の解釈の違いによって創造されるものだという事を示唆している。このことは、真実が一つではなく、人の解釈により、複数存在するということを意味する。

3.2.b ステップ2≪ディスカッションして疑問点の提起≫：学生間の修正インターアクションがもたらす学習効果

発表後、プレゼンテーションを基に、聞いていた他の2つのグループは内容について話し合う。継承語学習者にとって、たくさんの言葉と出会うことになるから、グループで話し合う時に発表者の内容に難しい言葉が出てきた時など、特に8・9年生はより理解している11年生や12年生のグループメンバーに気軽に（low affective filter）分かりやすい言葉で（modified language)、説明をしてもらうことができるので安心して話し合いに加わることができる（Krashen, 1985)。ロングはこのような修正インターアクションはインプットを理解可能にするのに必要であると述べている（Long, 1983)。また、ピカ、ヤング、ドウティは分かりやすく修正したインターアクションは聞き手が分かるまで聞けるので、理解が促進されると述べている（Pica, Young, Doughty, 1987)。実際にグループ内では修正インターアクションが活発に起こっている。このグループディスカッションでは、発表者のテキストの読み違いや発表内容に対する疑問点を提起し、各グループでまとめて質問の準備をし、発表者に質問する。発表内容について話し合いながら、構成、論理的展開等多様な視点からじっくり分析することは、クリティカルな思考を発達させるのに役立つ。この時、リーダーは 、誰に誰がどんな質問をするか等の役割分担や指示など、グループインターアクションを通してグループリーダーとしてのまとめ方等を学んでいく。また、グループメンバーも身近なロールモデルであるリーダーを見ながら、組織の仕組みを学んでいくことになり（Vygotsky, 1978)、4年後はメンバーもリーダーとして活躍することになる。発表者は各グループから受けた質問について調べ、その回答を次週までに用意する。

3.2.c　ステップ３≪読み直しと回答≫：学生が提起する足場

多様なバックグランドを持つ学習者が多いこともあり、発表者は思いもよらない質問を受けたりして、自分とは異なる視点を発見したりすることが多い。発表者は、1週間を利用して、質問に答えるためにもう一度テキストを読み直したり、資料を調べたりして、答えを準備し、翌週答える。このプロセスは自分の視点や解釈を明確にしたり、もう一度考えたりする機会になるので、教師からの足場がかりのみではなく思いもよらない質問を通して、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」を広げて行っている。回答は本人の答えられる範囲で良い。回答できないところは同じグループのメンバーの分かる生徒が分かりやすくした言葉で、発表者にヒントを出したり説明したりする。また、易しい言葉に置き換えられなかった時には、説明できる生徒がいれば、グループ以外からもヒントが出されたりする。よりできる生徒や知識の上回る生徒とのインターアクションによってより効果的に発達する(Lantolf, 1994;Vygotsky, 1978; Wood, Bruner & Ross, 1976) と言われているが、ロングの調査 (Long, 1983) や、実際のクラスの中でも、分からない生徒のみでなく、できる生徒たちも下級生からの質問 (clarification requests) に、いかに易しく修正した言葉で説明するか (modifications) を考えることが、より深く考えることにつながり、結果として実際により出来る生徒も多くを学んでいる (Van Lier, 1996)。教えることは学ぶことにつながる。

3.2.d　ステップ４≪ディベートと評価≫：学生自身がリソースになる

今までの解釈、プレゼンテーション、ディスカッション、質疑応答等を通してテキストへの理解を深め、自分なりの視点から各テキストを解釈してきたものを基に各グループから一人ずつでする一対一、またはグループ対抗のディベートをする。一対一の場合、普通、2つのテキストを比較し、その場で与えられたテーマで行われる。例えば、「黒澤の映画『羅生門』は芥川の『羅生門』と『藪の中』を超えているか」というテーマに対し、賛成、反対の立場に分かれ、その理由を述べる。テーマを聞いてから、10分の準備時間の後、メモを見ながら3〜5分で互いに発表する。発表後、お互いに論理的でないところ、解釈が違うと思われる所を質問し合い、その場で回答する。もし、本人の答えが十分でなかったり、答えられなかったりした

場合は、それぞれのグループのメンバーが助ける。グループ対抗のディベートの場合は3週間くらい前にタイトルが発表され、賛成、反対の立場が決められ、対抗する2つのグループは、それぞれのグループリーダーを中心に役割分担して、資料を集めて、準備をする。議題の例としては、「メディアにおける羅生門シンドロームは解決できるか」、「国家と魂は関係があるかを、鴎外の『舞姫』、漱石の『こころ』と柄谷行人の『内面の発見』を使って論ぜよ」等、国語のアプローチとは異なるテキスト論の手法で討論される。そして3つ目のグループが判定に当たる。判定は学生が改良してきた評価基準に従い、判定会議後発表される。またその判定に対する反論および評価もある。判定の評価基準や方法についても生徒達の提案により、改良されている。発展フェーズにおいて、生徒同士がリソースとして役立ち、学び合いながら互いに思考を深め、成長していく様子が見える。

3.3 総合フェーズ≪深めた思考を表現する≫

基礎フェーズ、発展フェーズで学んだことを総合して学年末に個人の課題として2000語の論文を書く。また継承語のクラス全員の課題として2時間の劇を発表する。

3.3.a 論文

8年生から11年生はこの段階までの他の生徒の色々な視点からの読みも含め、自分の興味のある分野からの視点で論文を書く。そのために各自さらに関連したテキストや資料等を教師のアドバイスを受けながら読む。12年生は4000語（上級）の卒業論文がIBコースでは義務づけられている。ここでも教師の足場がかりが重要な役割をもっているといえる。このような論文を8年生はほとんどの場合理解するところまでいかないが、4年後が今学んでいることの延長線上にあるという認識を持ち、今勉強することへのモチベーションにつなげていくことが多い。

3.3.b 演劇

全員が舞台に上がり、2時間の劇を演じる。例外なく、全員に他の人の視点から、物を見ることが要求される。毎年12年生が中心になり台本を探したり、発表当日までのスケジュールを立てたり、資金集めの活動もする。通常のクラスでは台本の読みを行い、テキストを解釈していく。配役はオーディションにより決まり、演出、大道具、小道具、音響効果と本格的に生徒により準備が進められる。継承語学習者

は特に日本語を十分に使いこなす場面が少ないため、劇のような場面の中で、言葉を使うことは大切である。言葉の持つ意味をその作品の状況の中で、手や足や皮膚や身体で感じ取り、音となって発せられていく。模倣から始まった演技の繰り返しの中で、身体で言葉を消化し、言葉がこなれて自分のものになっていく過程を見ることができる。練習が進むにつれ、4年目の生徒と初舞台を踏む8年生との関係も発展していく。発表当日はほとんどの生徒が登場人物になりきり、それぞれの味を出している。劇は総合芸術であり、インターアクションはダイナミズムを最大限に発揮できるものである。意義のあるインターアクションを通して、学生たちはモチベーションや自信を高めていく。それが、また新たな読みの解釈へとつながり、スパイラルのようにつながっていく。

4．評価

IBコースの11年生と12年生はコースの基準に従い、全体の70%に当たる3種類の論文がIB本部により評価される。教室内で実施される2時間の比較批評(25%)、2時間の言語、文化、マスコミ、未来、社会、世界規模問題等の10問の中から1問を選んで論じるもの(25%)、今までコースで学んできたテキストを使い2000－3000字の論文を2つ書く（20%)。２つの口頭テスト（各15%）はテープに録音して評価される。IBコースを取っていない8年生から10年生は、国連学校の基準により評価される。学年末のテストは論文形式のものである。毎週漢字のテストがあり、その全部の漢字テストを80点以上取って合格しなければ、学期末のテストが受けられないことになっている。80点以上取れなかった漢字問題は合格するまで受け続けることになる。統合クラスはグループ活動が基本でグループ単位で活動しているが、プレゼンテーション、ディベート、劇はそれぞれ個別に評価される。が、それは絶対評価で、グループ全体での評価はされない。プレゼンテーションに対するクラス評価と自己評価をIBの評価基準に従い、①作品の知識や理解（1-5点)、②解釈と批判的思考（1-10点)、③プレゼンテーション（1-10点)、④言語の使用（1-5点)、以上4つのカテゴリーで行う。学生達は評価することを通して客観的にものを見ることを学び、また、自分も何が評価されるかを知ることで、プレゼンテーションの時にそれらを意識して次の課題として活かすことができる。

5．課題

シェルターモデルの教科内容と言語学習とを統合する方法を使い、文学作品を読むということを実践していく上で、教材となるテキストの開発及び教師の養成が重要である。また、従来の「国語」の教科を越えたテキスト論的読みをするには教師養成が不可欠である。

IB のゴールである文学作品を読むために、内容学習となるテキストを用意することが教師に求められる。そのテキストの選択と組み合わせにより、テキストから何を読むかを仕組んでいくことになる。そのため、文学作品に対する専門の知識が必要になってくる。また、テキストは生徒の継承語の語彙・漢字レベルに合わせて選ぶのではなく、IB コースのレベルにあった作品を選んでいる。9 年生から 12 年生までという異年令で、言語レベルに幅のある学習者のレベルに対応するため、足場がかりの一つとして、教師はテキストから漢字・語彙リストを作り、かなをふり、場合によっては英訳をつけるという作業をする。それには、莫大な時間と労力が必要になる。その手間を最小限にするために、それらのテキストには簡易化されたバージョンがあるか、英文訳があるか等の知識も必要となる。しかし、現在それらの漢字、語彙、ルビ、英文訳を含むテキスト及び教材は、ほとんどないに等しい状態である。広範囲からテキストが選べないのが現状である。

文学作品をテキスト論として読むということは、従来の作家の意図を一方向的に解読するというものから、読み手のさまざまな読みの可能性に結びつけ、生徒が作家との双方向からの対話を通して、自己の視点を発見することへ足場がかりをすることである。生徒からあがってきた質問の面白いものは、少し掘り下げて、さらに興味を持つような切り口や問題点などを紹介する。それをどのように学生の興味と結びつけるかも重要になる。そのため、テキスト論的読みの知識はもとより、生徒の興味に合わせた心理学、経済学、芸術、映像、政治、文化、言語、カルチュラル・スタディーズと幅広い分野のテキストの知識も求められてくる。テキストと生徒をどのような足場がかりで、生徒の発達の最近接領域で読みの真価を発揮することができるか、教師のファシリテイターとしての役割が重要になる。また、一人の教師が教科内容と語学を統合して授業を進めるため語学教育からの教授法も求められる。以上のように、質の高い教師を養成する必要があるが、残念ながら、今のところ後継者の養成は行われていないのが現状である。教材開発及び教師養成が早急に望ま

れる。

6．おわりに

最後に国連国際学校の JHL コースのプログラムの興味深い点を上げると、この継承語コースが、「言語の習得」「教科内容の理解」を超えて、成長期（人格形成期／思春期）にある学生達の成長にも大きな役割を果たしていることである。「自己とは何か」という問いは、単に文化的にアイデンティティに揺れることの多い継承語学習者にとっての自己発見に留まらない。「自分」が「他の学生」と相互に作用するためには、「自」を発見し、「他」を認めることが前提となる。学生同士が、互いにリソースとなり得るためには、相互作用の中で、多様な視点に気づくことや足場がかりによって、他人とは違う自分の視点を見出し、アイデンティティを確立することが不可欠である。さらに、そのシステムの中の社会での相互のインターアクションやネゴシエーションは知識内容だけでなく、文化や社会の構成員としての行動や決まりごと等、社会文化的な視点も習得するのに大いに役立っている。8 年生は特に見習いとしての位置づけで、グループ内での行動やリーダーとしてのあり方等をグループ活動を通して学んでいる。高学年になれば、8 年生や 9 年生など下級生を意識しながら、相手に合わせた言葉を選びながら、ディスカッションやディベートなどのグループ活動、演劇制作などを通して、リーダーとしての行動をとる。これらは、言語教育としての「継承語教育」に留まらない、学齢期の生徒を対象とした「教育（の一貫）としての日本語教育」の可能性を示唆していると言える。

2006 年 1 月 5 日の大統領の新年の発表の中に、アメリカの防衛のため言語教育に力を入れ、K-16 レベルに一億千四百万ドル（$ 114 million）を投資するとあった。この先、アメリカでもカナダの例（中島，ACTFL 2003）のように、外国語教育の一環として、継承語を課外の授業で取った場合でも、単位取得として認められるという方向が可能になるかもしれない。それは、中島（2002）が 21 世紀の課題の一つとして提唱するように、「継承語の育成をしっかり学校教育その他で支えることにより、バイリンガル、バイリテラル、バイカルチュラルの人材を育成すること」へ一歩近づく可能性を持っているかもしれない。

注「コード」：文学のテキストには、読み手の読みのベクトルを指示する指標や記号、または構造があらかじめしかけられていて、それらをコードと呼ぶ。コードにはさまざまなレベルがある。例えば、タイトルや書き出し、主人公などがある。また、ロラン・バルトによる５つのコード（解釈コード、意味コード、象徴コード、行為コード、文化コード）等の捉え方もある。

参考文献

大山全代（2003）アンケート調査「バイリテラル・バイリンガルが育つ共通点」未発表論文

中島和子（1988a）「日系子女の日本語教育」『日本語教育』66：137－150.

中島和子（1988b）「日系高校生の日本語力ーカナダ・トロントの日本語学校卒業生の実態調査よりー」『移住研究』25：1－14.

中島和子（2002）『バイリンガル教育の方法』アルク社

中島和子（2003）「JHL の枠組みと課題ーJSL/JFLとどうちがうか」 母語・継承語・バイリンガル教育研究会
http://www.notredame.ac.jp/~eyukawa/heritage/papers2003/Nakajima2003.html

中島和子（2003）「なぜ、母語教育/ 継承語教育/ バイリンガル教育なのか」ACTFL(the American Council for the Teaching of Foreign Languages)2003のパネル「New Movement of Japanese Language Education asa Heritage Language in Greater New York」における口頭発表論文（2003年11月21日, arriott Hotel, Philadelphia).

ヴィゴツキー、エル・エス（2004）『「発達の最近接領域」の理論』土井捷三、神谷栄司訳　三学出版

Anton, M.（1999）The Discourse of a Learner-centered Classroom: Socioculturral Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 83, iii: 303-318.

Cummins, J.（1981）The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *In Schooling and language minority students: A theoretical framework.* Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.

Deci, E. L., & Ryan, R. M.（1991） A motivational approach to self: Integration in personality. In Diemstbier, R.A.（Ed.）, *Perspective on motivation,*237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Ellis, R.（1995）Interpretation Tasks for Grammar Teaching. *TESOL Quarterly* , 29: 87-105.

Krashen, S.（1985）*The Input Hypothesis.* London: Longman.

Lantolf, J.P., & Appel, G.（1994）*Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood, NJ: Ablex.

Long, M.H. (1983a) Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 4:126-141.

Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987) The Impact of Interaction on Comprehension. *TESOL Quarterly*, 21: 737-758.

Snow, M.A., & Brinton D. M. (1997) *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content.* New York: Longman.

Van Lier, Leo. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, autonomy and authenticity.* New York: Longman.

Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University.

Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of International Baccalaureate Organization*: http://www.ibo.org/ibo/index.cfm?page=/ibo/about&language=EN