

著者との対話 ～研究と教育の橋渡し～

Ⅱ 初級教育の在り方を見直す

凡：前作初中級版の出版から4年半。今回の初級版執筆に際し、何か強く意識されたことはありますか。

小：二つありますね。ひとつは以前からずっと言い続けていることなのですが、この教材を通して初級教育のあり方を見直す機会を提供するということ。もうひとつは第二言語習得の研究成果をできるだけ多く取り入れることによって、研究と教育の橋渡しを実践するということです。

凡：そう言えば、先生は以前『月刊日本語』の2002年5月号で前作について「これは所詮『苦肉の策』に過ぎない。本当は初級教育の在り方そのものを見直すべきなのだ」とおっしゃっていましたね。

小：ええ。初級で学習したはずの文法や語彙をなかなかうまく使いこなせない。そんな学習者たちのために、知識と運用力のギャップを埋める教材として初中級版を開発したのですが、問題の根源である初級教育については問題点を指摘しただけでメスは入れず、結局はそのまま放置してしまいました。

凡：それで、あのような発言になったのですね。

小：ええ。ただ、今考えると、それも致し方なかったかなと思います。項目積み上げ式の初級教育がこれだけ広く浸透してしまっている現状では、いきなり「初級教育を見直そう!」と声高に訴えても、支持は得られなかったでしょう。前作がある程度受け入れられた今だからこそ、耳を傾けてもらえる。そんな気がしています。

凡：つまり、機は熟したと。

小：そうですね。まさに満を持しての出版です。

Ⅱ 「理論の応用」が意味するもの

凡：二つ目の習得理論と教材開発の関係についてはいかがですか。

小：これは、大学院で第二言語習得を教えるようになって強く意識し始めたことですね。理論面での目覚ましい発展の一方で、その成果を応用したと言える教材や指導法がほとんど開発されていないのはなぜだろう。教室指導の効果を検証する研究に研究者として興味を引かれることはあっても、現場の教師として説得力を感じないのはなぜだろうと、いつも考えていました。

凡：それで、結論は？

小：簡単に言えば、研究者には研究者としての能力、教育者には教育者としての能力が必要のように、研究成果の応用にもそれらとは異なる別の能力が必要だということです。

凡：もう少し具体的にお願ひできますか。

小：これは、私が以前英会話学校に通っていた時に体験した授業の話です。その日、先生は教室に入って来るなり、ホワイトボードに5つの単語を書きました。そして、「今からこの5つの単語を使ってグループごとに短い物語を作ってみよう」と言っ

たのです。

凡：いわゆる「ストーリー・テリング」というやつですね。

小：私も最初そう思いました。ところが、私たちがそれぞれ物語を作り、グループの代表者がそれを発表し終えると、先生はおもむろに「じゃ、テキストを開いて。今から時間を2分あげるから、そこにある文章を読んでみて」と言ったのです。

凡：今度は読解ですか。ずいぶん慌しいですね。

小：ええ、しかも、その文章、とても2分で読めるような長さではありませんでした。語彙も難しそうでしたし、どんなに頑張っても5分はかかるだろうと思ったのですが、先生が「読め」というのですから、仕方ありません。頑張って読みましたが、やはり時間が足りず、結局半分ぐらいいで読んだところで本を閉じさせられてしまいました。ただ、読んでいる途中で気がついたのです。さっきまで別の練習だと思っていたストーリー・テリングで使った5つの単語のうち、いくつかがキーワードとして文中に登場したことに。

凡：ほう。

小：そして、先生がこう言ったのです。「まだ出て来ていない残りの単語から推測して、この後どんなことが書かれていると思う?」と。その時、やっと理解できました。ほら、よく言うでしょう。「文章を読む時は先の展開を予測しながら読みなさい」って。

凡：ええ。

小：それは確かに科学的な根拠に基づいた指導法のひとつなのですが、だからと言って、授業で学習者に「先を予測しながら読みなさい」と指示を与えるだけでは、言われた方も何をどうしていいのかわからず、途方に暮れてしまうでしょう。この先生の場合、文章を読む前にキーワードを与え、それを使って物語を作らせることで、そして、文章の途中まで読ませた後に、残りのキーワードをヒントに後半部分を予測させることで、学習者に先の展開を予測しながら読むというストラテジーを体験させたわけです。

凡：なるほど。うまいですね。

小：つまり、理論は確かに重要なのですが、それをただ知っているというだけでは何の役にも立たない。自分なりに解釈し、ひと工夫加えることができて初めて役に立つということですね。

凡：まさに知識と運用力のギャップですね。

小：(笑)そうですね。それに、今正しいとされている理論が10年後、20年後も正しいという保障はありません。また、どんな理論も所詮言語習得のある一面を捉えているに過ぎないでしょう。ですから、理論を絶対視するのではなく、今まで自分が当たり前だと思っていたことを「本当にそうなのか」と見直す判断材料にすべきなのだと思います。

Ⅱ 第二言語習得の理論①

◇習得順序と学習順序

凡：ところで、先生は「知識と運用力のギャップを生み出す根本原因は、項目積み上げ式の初級教育そのものにある」と繰り返し発言されていますが、どうしてそう思うようになったのですか。

小：最初に疑問を感じ始めたのは、いわゆる「自然な習得順序」と呼ばれるものの存在を知った時ですね。

凡：「第二言語の習得にはどの人にも共通して見られる一定の順序がある」というあれですか。

小：ええ、そうです。例えば図1を見てください。これは英語の文法形態素の習得順序を示したのですが、これを見て何か気がつきませんか。

進行形 …ing 複数形 …s 連結辞	→	助動詞 冠詞	→	不規則過去	→	規則過去 …ed 3人称単数 …s 所有格 …s
---------------------------------	---	-----------	---	-------	---	---

《図1》 英語の文法形態素の習得順序 (Krashen, 1982)

凡：そう言われましても…。

小：じゃあ、ひとつ質問です。中学校で英語を勉強した時、英語の過去時制は規則過去と不規則過去、どちらを先に勉強しましたか。

凡：もちろん規則過去です。

小：じゃあ、文法規則としてより単純で簡単なのは？

凡：それもちろん規則過去です。

小：でも、習得順序が先なのは？

凡：不規則…、あれ。

小：ね。変だと思いませんか。

凡：確かに。

小：これは今から25年も前に提示されたもので、信頼性に疑問を呈する声も少なくないのですが、仮にこれが正しいとすると、習得と学習の順序は必ずしも一致しないということになりますよね。

凡：そうですね。

小：とすれば、当然、中には三人称単数の「s」のように、規則としては非常に単純で理解もしやすいのに、習得はかなり遅れるというものもありうるわけで、それが知識と運用力のギャップを生み出す原因のひとつになっている。そう考えることもできるわけです。

凡：なるほど。

Ⅱ 第二言語習得の理論②

◇教授可能性仮説

小：しかも、この順序、意識的な文法の学習によって変えられないという説もあるのです。

凡：そうなんですか。

小：「教授可能性仮説」というのですが、ピーネマンという研究者がドイツ語の語順規則の習得について調査した結果をもとにそのような説を唱えています。

凡：それはどのような調査なのですか。

小：ドイツ語の語順規則は習得順序が5段階に分かれるのですが、学習者にその第4段階にあたる倒置の規則を教えたところ、調査の時点で既に第3段階にまで到達していた学習者には授業の効果がはっきりと現れたものの、まだ第2段階にいた学習者には何の効果も見られなかったというのです。(図2参照) これはつまり、第3段階を飛び越えて一気に第2段階から第4段階に進むことはできない、言い換えれば、第3段階の文法規則と第4段階の文法規則の習得順序を入れ替えることはできないということで、ピーネマンも「意識的な文法の学習が効果を発揮するのは、学習者にそれを習得するための『準備』が整っている場合だけである」と述べています。

第2段階	→	第3段階	→	第4段階
			効果あり	
			○	
			効果なし	
			×	

《図2》 ピーネマン(1984)の実験

凡：「準備」ですか。わからないではありませんが、そこまではっきり言い切ってしまうといいのかなという気もするのですが。

小：わかります。実際、そのような批判は確かにあります。ただ、私たちが学習する文法や語彙の中には、理屈としては理解できるが使いこなすのは容易ではないというものや、少し練習したぐらいではなかなか身につかないというものが少なくないというのも事実でしょう。

凡：そうですね。でも、ならばいつそのこと、文法はこの習得順序に沿って教えてはどうでしょう。そうすれば、知識と運用力のギャップも生まれないと思うのですが。

小：それは「理論の応用」という点でちょっと問題ですね。というのも、習得順序に従えば、三人称単数の

「s」はずっと後になって教えることになりますし、動詞の過去形も規則動詞よりも不規則動詞の方を先に教えることになってしまいます。たとえすぐには正しく使えるようにならなくても、知識として知っておいたほうがいいというものも少なくないではありませんか。

凡：では、一体どうすればいいのでしょうか。習得と学習の順序は必ずしも一致しない。ゆえに、このまま学習の順序に沿って教えていたのでは、知識と運用力のギャップはいつまで経ってもなくならない。かといって、習得の順序に沿って教えればいいというものでもない。う～ん。

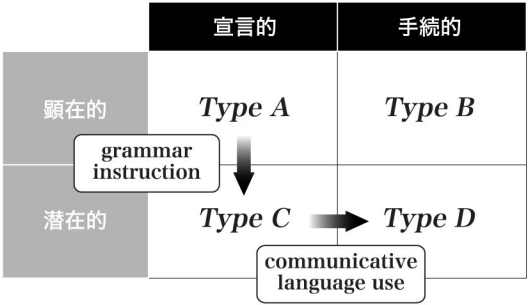
小：この問題を解決するためには、まず、意識的に学習した文法や語彙の知識がどのようにして運用のレベルにまで到達するのかということを理解しておく必要があります。

凡：はい。

Ⅱ 第二言語習得の理論③

◇第二言語の知識：4つのカテゴリー

小：図3を見てください。これはエリスという研究者の論文から引用したのですが、ここでは学習者が獲得する第二言語の知識が「顕在的か潜在的か」、「宣言的か手続的か」という二つの基準によって4つのタイプに分けられています。このうち意識的な学習によって獲得されるのがタイプAの知識、実際に言語を運用する際に必要となるのがタイプDの知識です。



《図3》 第二言語の知識と弱いインターフェイスの仮説 (Ellis, 1993)

凡：はい。

小：では、このタイプAの知識はどのようにしてタイプDの知識へと移行するのか。これには3つの仮説があります。ひとつは「強いインターフェイスの仮説」と呼ばれるもので、タイプAの知識はドリルなどの練習によって直接タイプDの知識へと移行するという説です。でも、これはちょっと考えにくいですね。

凡：どうしてですか。

小：もしそうなら、習得と学習の順序が一致しないこと

の説明がつかないからです。

凡：あ、そうですね。

小：二つ目はそれとは逆に、二つの知識はまったく無関係、タイプAの知識がタイプDの知識に移行することはありえないとする説です。これを「ノン・インターフェイスの仮説」と言うのですが、これはどうでしょう？

凡：理論的なことはよくわかりませんが、あまり信じたくはないですね。

小：ですね。それに実際、ピーネマンの研究でも、条件付きながら、意識的な学習の効果は証明されていますから、まったく無関係とするのはちょっと行き過ぎのような気がしますよね。

凡：はい。

小：ということで、これも却下。残ったのは「弱いインターフェイスの仮説」で、タイプAの知識は一旦タイプCの知識へと移行した後、徐々にタイプDの知識へと移行していくとする説です。確かに、この二段階論なら、習得と学習の順序が一致しないこともうまく説明できます。意識的な文法の学習と練習はタイプAからタイプCへの移行を促すが、タイプDへの移行を保障するものではないと考えればいいからです。

Ⅱ 第二言語習得の理論④

◇潜在的・手続的知識の獲得法

凡：では、仮にこの説が正しいとすれば、タイプCからタイプDへの移行は具体的にどのようにして促されるのでしょうか。

小：それはやはり実際の言語活動、コミュニケーション活動を通じてなされると考える以外にないでしょうね。その文法や語彙を実際に使えるようになって初めて「習得できた」と言えるのですから。

凡：でも、それだけなら、どの先生もタスク活動を取り入れるなどして、既にいろいろ工夫されていると思うのですが。

小：確かに。でも、問題はそのタスクを「いつ」「どのように」するかです。

凡：どういうことでしょうか。

小：例えば、授業で「可能形」について学習した後に「アルバイトの面接」という場面を与え、「何曜日に来られますか」とか、「一日何時間働けますか」と聞き合うタスクをさせたと考えてみてください。このような練習に果たしてどれほどの効果が期待できるでしょう。

凡：だめなのですか。

小：ええ。だって、習得と学習の順序は必ずしも一致しないのですよ。その文法を学習した日がそれを習得できる日であるという保障がどこにあるのですか。

凡：確かに。

小：もちろん練習すれば、その場では上手にできるでしょう。でも、私たちが目指しているのは、そんなその場限りの能力ではないはずですよ。

凡：はい。

小：そもそも私たちが授業で何かを教えるのは、「今これを教えたとしても、学習者を混乱させることはないだろう」と判断した時ですよ。ならば、同じように、タスクをさせる場合にも、学習者の側にそれを習得できる「準備」が整っているかどうかの判断があってもいいではありませんか。その結果、文法を導入する日とタスクをする日がずれていても別に不思議ではありませんし、むしろずれているほうが自然な気もするのですが。

凡：おっしゃるとおりだと思います。でも、それをどうやって判断すればいいのですか。

小：不可能でしょうね。

凡：…。

小：仮にできたとしても、学習の進度は学習者一人ひとり違います。クラスの学習者全員が揃って同時にある文法を習得できる段階に到達するなどということはあり得ないでしょう。

凡：そうですね。

小：つまり、学習の順序で教えようが、習得の順序で教えようが結局は同じ問題に直面してしまうということです。

Ⅱ Immediate masteryからgraduate masteryへの転換

凡：なんか頭が痛くなってきました。結局、どうすればいいのでしょうか。

小：簡単ですよ。いいですか。習得と学習、どちらの順序で教えてもだめなのは、要するに「ひとつひとつ順番に積み上げていく」という根本の発想が変わらないからです。学習の順序に沿ったシラバスを習得の順序に沿ったシラバスに変えたところで、項目積み上げ式という方法論が変わらなければ、同じ問題に直面してしまうのも当然でしょう。

凡：では、順序なんか決めるなと？

小：そうは言っていない。テキストを作る以上、文法や語彙を何らかの順序で提示しなければならないのは当然です。また、その順序もいきなり「受身」の導入から始めるというわけにはいかないのですから、既存のテキストと代わり映えないものになるのも致し方ありません。問題は「順序」ではないのです。学習したことは即座に習得させなければならないという発想、定着しなければ先に進んではいけないという発想が問題なのです。

凡：ですが、定着しないままどんどん先に進んでしまうのでは、かえって「落ちこぼれ」を増やしてしまうのではありませんか。

小：それは程度問題でしょう。学習の順序に沿ったシラバスで学習した知識が十分に根付かないまま次から次へと詰め込まれたら、学習者は確かに消化不

良を起こしてしまうでしょう。そういう意味での定着はもちろん重要です。でも、学習した知識が運用のレベルにまで高まるのを待つ必要はないでしょう。

凡：でも、それだと、肝心の運用力は身につかないまま先に進んでしまうことになり、先生のおっしゃる「知識と運用力のギャップ」を放置してしまうことになるではありませんか。

小：だから、繰り返すのです。そうすれば、「今教えて果たして本当に定着するのだろうか」と不安に感じていた文法もしばらく経ってからもう一度練習することができ、最初に教えた時まだ習得の準備が整っていなかった学習者も、授業で再度取り上げてもらえるのですから、落ちこぼれずに済みます。

凡：でも、同じ文法を何度も繰り返したら、できない学習者はともかく、できる学習者は退屈してしまいますよ。

小：同じ方法で何度も繰り返せばね。でも、「繰り返す」というのは「やり直す」ということではありません。初中級版と同じように、トピックという大きな枠組みの中で視点を変え、新たな学習項目を加えた別のタスクを与えればいいのです。そうすれば、学習者の目先を変えつつ、同じ文法や語彙を繰り返して練習することができるでしょう。

凡：つまり、初級にもトピック・シラバスを導入せよと？

小：そうです。

Ⅱ テキストの内容と構成①

◇トピック・シラバスの導入

凡：でも、日本語の学習を始めたばかりの学習者に「なにかのトピックについて話せ」と言っても無理なのではありませんか。

小：そんなことはありませんよ。初級の最初の授業を思い浮かべてみてください。「私の名前は〇〇です」とか「私は学生です」といった表現を練習した後に、その課のまとめとして必ず自己紹介の練習をさせるでしょう。それだって立派なトピックじゃないですか。

凡：ですが、それだけなら、今までの授業と何も変わらないと思うのですが。

小：どうしてですか。最初に「今日は『～は～です』の文型について勉強しましょう」と言って授業を始めるのと、「今日は自己紹介の練習をしましょう」と言って授業を始めるのとでは大違いですよ。学ぶ側の身になって考えてみてください。

凡：う～ん。

小：おっしゃりたいことはよくわかります。文法シラバスをトピック・シラバスに変えたのだから、もっと劇的に変えてほしかったのでしょうか。

凡：ええ、まあ。

小：ですが、初級の学習者にとってまず重要なのは、日

本語がどんな言語であるかを理解することなのです。そう考えると、最初に名詞、動詞、形容詞の活用を教え、その後「テ形」「辞書形」「ナイ形」「タ形」を導入し、それらを「普通体」としてまとめた後、連体修飾節、トキ節へと表現の幅を広げていく。あの初級テキストのシラバスは見事としか言いようがありません。

凡：確かに。実際、どのテキストも初級の前半は文法の提示順序がよく似ていますからね。

小：でしょう。ただ、だからと言って今のままでいいというわけではありません。最初のうちはたいしたことでは話せないかもしれないけれども、それでもできるだけトピックとしてまとめるよう工夫をし、文法や語彙の知識が増えるにつれて、徐々にトピックを中心とした活動を増やしていけばいいのです。テキストというのは最初から最後まで同じ構成、同じ段取りである必要はないのですから。

凡：そうですね。

小：それにトピックを前面に出せば、実際、文法や語彙の提示順序もこれまでとは多少変わってきます。

凡：どのようにですか。

小：例えば、『みんなの日本語 1』の18課がいい例だと思うのですが、あの課では「～することができます」「私の趣味は～することです」「～する前に、～します」という3つの表現を同時に取り上げていますよね。

凡：ええ。

小：これはこの課の目標が辞書形の導入と定着に置かれているからだと思うのですが、「自分の趣味や特技について話す」というトピックを中心にまとめれば、少なくとも3つ目の「～する前に、～します」は学習項目から外し、代わりに「～は～が上手です」などの文型を提示することになるでしょう。

凡：確かに。

小：表現形式ではなく伝達内容を前面に出し、学習者に「そのトピックについて話すにはどんな文法や語彙が必要か」と考えさせること。そして、一度教えただけで満足するのではなく、根気よく何度も取り上げ、練習すること。また、それを教師の個人的な努力に任せるのではなく、シラバスの中に組み込んで計画的に行うこと。この3点が重要で、そのためのシラバスとしてトピック・シラバスが一番よいと考えたわけですね。

II テキストの内容と構成②

◇スパイラルカーブ型への転換

凡：「繰り返し」についてはいかがですか。初中級版のようなやり方ではうまくいかないと思うのですが。

小：おっしゃるとおりです。例えば、第1課で「私は～です」という表現を学び、第2課で「これは～です」を学ぶ。その後、「ここは～です」を学んだとして、この3つの表現をひとつのトピックにま

とめるなんて不可能ですよ。だから、当然繰り返しの方を変えなければなりません。

凡：具体的にどのようにですか。

小：初中級版ではひとつのトピックを続けて3度繰り返す形にしていたのですが、初級版ではまず全体を大きく3つのステップに分け、さらにそれを7つのトピックに分けるという構成にしました。この図を見てください。まず、ステップ1で『みんなの日本語 1』の最初の方に出てくる文法を学習しながら、7つのトピックについて練習します。その後で今度はステップ2でテキストの真ん中辺りに出てくる文法を学びながら、同じトピックを少し視点を変えて繰り返し、さらに新たな文法や語彙を加えて、ステップ3でもう一度同じトピックを繰り返すという流れに変えたのです。（図4参照）

	STEP 1	STEP 2	STEP 3
Topic1			
Topic2			
Topic3			
Topic4			
Topic5			
Topic6			
Topic7			

《図4》 初級版における「繰り返し」の方法

凡：なるほど。

小：具体例を挙げると、例えば、トピック3の「生活空間」の場合、ステップ1では「ここは～です」というもっともシンプルな表現を使い、自分が今住んでいるアパートや学生寮、またその周辺地域について話すようにします。そして、ステップ2では今度は少し視点を変え、自分が住んでいる部屋の間取りについて話す練習をします。

凡：ここで使う表現は例えば「～に～があります」ですね。

小：そうです。そして、3度目は「～でもいいです」や「～ないでください」などの表現を使って、アパートや寮の規則について話すようにするわけです。こうすれば、ステップ2を学習する時にはステップ1の文法と語彙を、ステップ3を学習する時にはステップ1とステップ2の文法と語彙を繰り返し練習することができ、新しい文法を導入しながら同じトピックを3度繰り返すことができます。

II テキストの内容と構成③

◇「観察→発見→創造」の文法導入

凡：今おっしゃった「新しい文法を導入しながら」とい

う部分についてですが、先生のことから、きっとこれも何か変わった方法を考えられたのだでしょうね。

小：（笑）そんなことはありません。普通ですよ。ただ、初中級版と同様、「観察→発見→創造」という「気づきのプロセス」を組み入れるよう工夫はしました。

凡：例えば、どんな工夫ですか。

小：8課の過去形の学習がいい例です。テキストの76ページに山川さんのお母さんの生い立ちを示す絵が何枚か載っているのですが、まず学習者にその絵を見ながら、お母さんの生い立ちを説明するように求めます。動詞の過去形はまだ勉強していませんから、当然「～ました」「～ませんでした」は使えません。学習者は「過去形はどうするんだろう」と疑問に思いながら、「～ます」「～ません」で話すことでしょう。そして、ひととお話し終えたところで、今度はスクリプトを見ながら、お母さんが自分の生い立ちについて語っているCDを聞かせるわけです。そうすれば、学習者は教師の説明なしに自分で過去形の作り方を学習することができます。

凡：なるほど。でも、これは過去形を学習する前に非過去形を知っているからできることですよ。例えば、2課の「これは～です」などはどうやって導入するのですか。

小：基本的には同じです。まず、語彙の学習で「いす」や「つくえ」、「自転車」などの語彙と絵をマッチングさせます。その後、CDを聞いて答えを確認するのですが、答えは「それは何ですか」「これはいすです」のように会話形式で録音されています。学習者は「いす」さえ聞き取れば答えを確認できますが、それ以外の「それは何ですか」と「これは～です」の部分は理解できないでしょう。そこでその後、CDと同じ内容の会話文をその場面を表現した絵と見比べながら読ませるようにするのです。そうすれば、文の意味と構造くらい容易に理解できます。

凡：つまり、学習者に疑問を抱かせておいて、後からモデルを提示し、そのモデルの観察を通して必要な文法や語彙を理解させるということですね。

小：そのとおりです。

II ここでもう一度第二言語習得の理論

◇仮説の構築と検証のプロセス

凡：これもやはり第二言語習得の理論の応用なのですか。

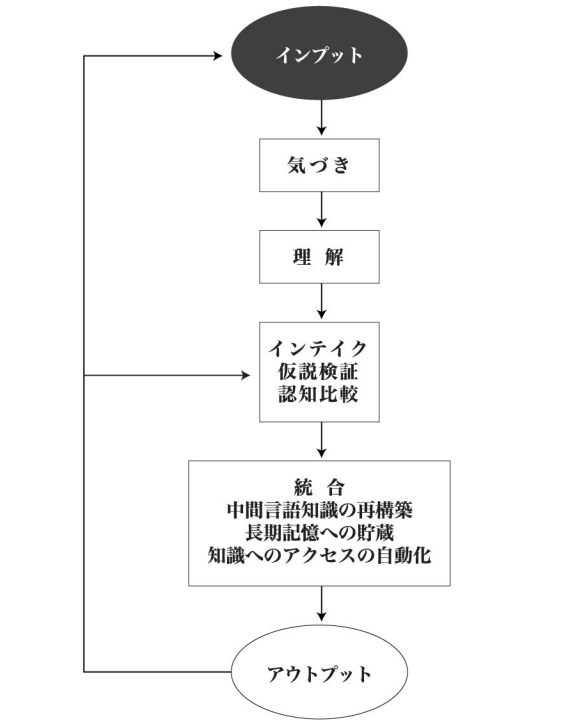
小：そのままではありませんが、参考にしたのは事実です。第二言語の習得研究では近年、学習者の気づきをいかに促し、習得へと結びつけるのかに研究者の関心が向けられているのですが、それはこの「気づき」が言語の習得にとって非常に重要な役割を果たすと考えられているからです。

凡：と言うと？

小：学習者は毎日大量のインプットに触れています。しかし、その全てがインテイクされるわけではありません。相手の発話の中に未知の語彙を発見するなど、何らかの気づきのあったものだけが一旦短期記憶として貯蔵され、さらに練習などによって長期記憶化されたものだけが新たな知識として学習者の頭に残ります。しかし、それらの知識の中には間違っていて理解しているものも少なくないため、学習者はアウトプットし、相手からフィードバックを受けることによって自らの仮説を検証し、必要があれば修正するわけです。（図5参照）

凡：つまり、学習者は仮説の構築と修正を繰り返しながら、言い換えれば、試行錯誤を繰り返しながら言語を習得していくということです。

小：ええ、そうです。そして、その試行錯誤のプロセスを文法や語彙の学習にも取り入れようと考え、あのような方法を考えたわけです。



《図5》 言語習得のメカニズム（小柳, 2004: 144）

II テキストの対象者と初中級版との関係

凡：これは本来最初に聞くべき質問だったと思うのですが、このテキストはどんな学習者を対象としているのでしょうか。

小：基本的には、海外の大学や国内の日本語学校に所属し、日本語だけでなく、日本の文化や歴史、現代事情などについても勉強したいと思っている学習者ですね。

凡：だから、初級なのに、「織田信長」や「津田梅子」が出てくるのですね。

小：（笑）そうですね。

凡：最後にもうひとつ。初級版と初中級版の関係についてですが、この2冊はどのようにつながっているのでしょうか。

小：つながっていません。

凡：え？

小：だから、つながっていないのです。

凡：…。

小：どういうことかと言うと、もともと初中級版は、項目積み上げ式の初級教育を受ける中で知識と運用力のギャップが大きくなってしまった学習者を対象に、そのギャップを解消することを目的として開発しました。しかし、この初級版の場合には最初からそのギャップが生まれないように工夫しているわけですから、初級版で勉強した学生にはそもそも初中級版は必要ないのです。

凡：では、初中級版はもうその使命を終えたと？

小：いえ、そんなことはありません。今回、このテキストの出版によって初級教育の新しいモデルをひとつ提供したからといって、「項目積み上げ式の方がいい」という人がいなくなるわけではありません。そういう方はこれまでどおり初級が終了した後で、初中級版を使ってくださればいいのですし、初級の段階からしっかりと運用力の強化も図っていきたいという方はこの初級版を使ってくださればいいのです。

凡：知識と運用力のバランスをとろうと思えば、いずれにしても、『J. Bridge』を使わざるを得ないということですね。

小：そういうことです。（笑）

凡：今日はどうもありがとうございました。後半の原稿、一日も早くできあがることを切に願っております。

小：が、がんばります。

Ellis, R. 1993. ‘Second language acquisition and the structural syllabus’. *TESOL Quarterly* 27: 91-113.

Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Pienemann, M. 1984. ‘Psychological constraints on the teachability of languages’. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.

小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク