

初級中国語授業における TPR の実践

勝川 裕子

DOI: 10.18999/stul.31.93

1. はじめに

日本語と中国語では多くの漢字が共有されている。それ故、日本人中国語学習者は自らの日本語の漢字知識に基づいて書字的に提示された中国語テキストを理解する傾向にあり、この書字的共有を根拠に、日本人中国語学習者は非漢字圏の学習者と比べ、中国語の習得に有利であることが指摘されてきた(王学松 2001)。一方、音声面においては、当然の如く日中言語間で大きな隔たりがあることから、日本人中国語学習者は、書字提示された中国語の理解能力と比べ、音声提示された中国語の理解能力が極めて低いことが先行研究においても指摘されている(幺书君 2002、张卫 2002、潘潔敏 2013 等)。

読解と聴解の理解度に大きな隔たりが存在することは、第二言語習得研究においても指摘されており、酒井ほか 2009、張婧禕ほか 2017 等では、実際にどの程度の隔たりが存在するかを測定し統計的に示した調査結果が報告されている。筆者が担当する中国語初級クラスにおいてもその傾向は顕著にみられ、筆記試験(読解)で高得点を記録する学生でも、リスニング試験(聴解)となると振るわず、口頭試験(対話形式)に至っては悲惨な結果をマークする学生も少なくない。

書字を共有することは、日本人中国語学習者にとって確かに有利な側面はあるものの、それが同時に不利に働く。「見て」理解しやすいが故に、いつまでたっても「聞いて」理解しようとならないのである。日本人中国語学習者が書字に頼らず中国語を理解できるようになるためには、彼らから漢字を「取り上げ」、音声提示のみで内容を理解させる仕掛けが必要である。

このような状況に鑑み、筆者は自身が担当する大学1年生の中国語初級クラス(32名)を対象に、2016年6月から2017年1月まで合計13回の授業において「全身反応教授法」

(Total Physical Response:TPR)を系統的に取り入れ実践してきた。本稿は初級中国語授業における TPR の実践展開と、当該教授法に対する学習者自身の内省について報告するものである。

2. 全身反応教授法(TPR)の概要

2.1 TPR のアプローチとデザイン

本実践で導入した全身反応教授法(Total Physical Response:TPR)とは、1960 年代にアメリカの心理学者 James Asher が外国語教授法として提唱したものであり、学習者が命令を聞いて全身で反応することで目標言語の習得を目指す教授法である。

Asher は発達の観点から、成人の第 2 言語習得を成功させるには、幼児の第 1 言語習得と同じ過程をふむべきであると述べており、同時に学習者は必ずしも学習当初から発話できる必要はないことを前提としている。TPR はこのような学習理論に基づき、もっぱら聴解力と口頭能力の養成を目指すという点において他の外国語教授法と一線を画する。

Asher 1977:4 は「教師が命令形を巧みに用いることで、目標言語のほとんどの文法構造と何百にも及ぶ語彙が学習可能となる」と述べており、動詞、特に命令文の動詞が言語の使用と学習を体系付ける中心的な主題であると指摘している。また、TPR において指導項目を選ぶ際の主な基準は「語彙」と「文法」であるとされており、形式よりも言葉の意味に重点が置かれ、文法は帰納的に教授される。¹

当該教授法の特長としては、①動作によって意味を理解させるため、学習者の母語など目標言語以外の言語が介入しないこと、②話すことを強制しないため、学習者がストレス(情意フィルター)を感じにくいこと、③学習者は学習内容を長期にわたって記憶することができることなどが指摘されている。

先に述べたように、日本人中国語学習者が書字に頼らず中国語を理解できるようになるためには、彼らが拠り所とする書字、即ち漢字を提示することなく、音声のみによって内容理解を促す教授法の導入が有効である。そして、本実践で導入した TPR はまさしくその狙いに合致する教授法であると考えられる。

¹ TPR の言語理論と学習理論に関しては、Asher, J. 1977、Krashen, S. D. 1981 に詳しい。

2.2 TPR 導入の手順と留意点

TPR の指導手順は、以下の 3 段階から構成される。

まず始めに、既習動作の復習を行う。教師は既習項目を自由に組み合わせながらランダムに示し、学習者は全員一斉にその指示に従い全身を反応させる。この時、教師はモデル動作を行わず、口頭でのみ動作指示を与えることで、学習者の習得状況を確認する。

次に、新しい動作を導入する。教師は新出動作を口頭で示しながら、同時にモデル動作を行う。一度に導入する項目数は、学習者の様子を観察しながら提示する量を加減する必要がある。²次に、学習者は教師による動作指示を注意深く聞きながら、一緒に動作を行う。これを複数回繰り返すことで、音声による指示とその動作内容を結び付けていく。

最後に、新出動作に慣れたところで、教師はモデル動作を止め、口頭のみでランダムに動作指示を出す。新出動作が定着したら、既習動作も交えてランダムに繰り返す。

TPR の実施に伴う留意点としては、主に次の 2 点が挙げられる。まず、動作指示には簡潔で明瞭な表現を選択し、毎回同じ表現を用いて指示しなければならない。言語教育の場では通常、語句の意味を説明する際、学習者の理解度に応じて複数の類似表現を用いて様々に言い換えながら説明を行うのが常であるが、TPR では指示動作と指示表現は一対一で対応している必要がある。また、モデル動作は正確で無駄のない動作でなければならない。例えば、「頭を触りなさい」と指示しながら頭を掻くなど、指示以外のモデル動作を行った場合、学習者はそのまま真似して覚えてしまう可能性があるためである。TPR の導入に当たっては、「どの動作を、どの表現を用いて、どの順序で導入するか」を事前に確定しておくことが肝要であり、念入りの準備が必要である。³

3. TPR 実践の流れと導入項目

3.1 TPR 導入クラスの概要について

筆者は自身が担当する大学 1 年生の中国語クラス(32 名)を対象に TPR を系統的に取り入れ実践してきた。本クラスは中国語初修者を対象とした入門・初級クラスであり、第二外

² Asher1977:42 は 1 回に導入する項目数について、「グループの大きさとトレーニングの段階にもよるが、1 時間で学習者は新たに 12 から 36 の語彙項目を頭に入れることができる」と述べている。

³ TPR の授業プラン作成に関して、Asher1977:47 は「教師は授業で使う発話文、特に新しい命令文は詳しく書き出しておくとい。動きがたいへん素早いので、自然に文を作る余裕は、普通ないからである」と述べている。

国語の必修選択科目として開講されているクラス⁴である。入門期の発音指導が一通り終わり、基本的な発音が定着した 2016 年 6 月から 2017 年 1 月までの合計 13 回の授業において、毎回授業開始後の 15 分程度を用いて実施した。TPR の実施に当たっては、動作指示及びモデル動作のいずれも中国語母語話者(20 代女性)が行い、これを録画記録した。

以下では、指示内容に基づき導入項目を 4 つに区分した上で、それぞれの概要とポイントを述べる。

3.2 基本動作・教室内にある事物(第 1 週～第 3 週)

第 1 週から第 3 週は、まず、“站起来”[立つ]、“坐下”[座る]、“走”[歩く]など身体的な動きを伴う動作動詞を導入した。中国語教育では、“V 起来”や“V 下”など方向補語を伴う表現は難易度の高い文法項目であるとされ、入門段階ではまず扱うことのない表現であるが、このような日常的且つ身体性の高い動作は、学習者が自身の身体を動かすことで明確に意識できる動作であり、音と動作が比較的結びつきやすい項目であると考えられる。幼児が母語を獲得する過程においても早い段階で獲得されるのがこれらの動作動詞であり、ナチュラル・メソッド(Natural Method)である TPR においても、これらの動作動詞は早い段階で導入される。

学習者は「立つ」という動作を、動詞“站”[立っている]+方向補語“起来”[起き上がる]から成る表現としてではなく、“站起来”(zhànqǐlai)でひとまとまりの表現として認識し、動作とリンクさせている様子が観察された。また、“走”[歩く]は書字による提示の場合、日本語の「走る」と混同されがちな動詞であるが、音声提示のみの場合は、当然のことながらそのような混同はみられず、“走”(zǒu)と“跑”(pǎo)は明確に聞き分けられていた。

(1) 基本動作①

站起来[立ちなさい] / 坐下[座りなさい] / 蹲下[しゃがみなさい] /

⁴ 大学等における第二外国語の第一年度履修到達目安としては、中国語検定試験 4 級、汉语水平考試(HSK) 2 級、CEFR A2 が示されている。CEFR A2 では「ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、住所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる」ことを認定基準としている。中国語検定試験及び汉语水平考試(HSK)の認定基準は以下に詳しい。

・中国語検定試験:<http://www.chuken.gr.jp/tcp/grade.html>

・汉语水平考試(HSK):<http://www.hskj.jp/level/>

走[歩きなさい] / 跑[走きなさい] / 跳[ジャンプしなさい] / 停[止まりなさい]

次に、“黑板”[黑板]、“桌子”[机]、“书包”[かばん]といった教室にある事物を導入した。「教室」という限定された空間内に存在する事物は限られてはいるものの、常にその場に存在し、見て触れることができることから、入門段階で導入しやすい語句である。これらの名詞は(3)に挙げる動作動詞を導入することで動作確認することができる。

(2) 教室にある事物

门[ドア] / 窗户[窓] / 黑板[黑板] / 桌子[机] / 椅子[椅子] / 书[本] /
课本[教科書] / 书包[かばん] / 笔[ペン] / 橡皮[消しゴム] / 手机[携帯電話]

(3) 基本動作②

指～[(～を)指しなさい] / 摸～[(～を)触りなさい] /
拿～[(～を)手に取りなさい]

(1)～(3)で導入した動詞句及び名詞を適宜組み合わせ、次の(4)のような動作指示を行った。(3)のような他動詞を用いることで、教室にある事物や学習者の所持品をTPRに導入することができ、また、早い段階からVO構造を意識した聴解訓練が可能となる。

(4) 指示動作例

- ・ {走 / 跑 / 跳} 到 {黑板这儿 / 窗这儿 / 门这儿}。
[{黑板/窓/ドア} のところまで {歩きなさい / 走きなさい / ジャンプしなさい}]
- ・ 指 {门 / 窗户 / 黑板 / 桌子 / 椅子 / 手机}。
[{ドア/窓/黑板/机/椅子/携帯電話} を指しなさい。]
- ・ 摸 {桌子 / 椅子 / 书 / 课本 / 书包 / 笔 / 橡皮 / 手机}。
[{机/椅子/本/教科書/かばん/ペン/消しゴム/携帯電話} を触りなさい。]
- ・ 拿 {桌子 / 椅子 / 书 / 课本 / 书包 / 笔 / 橡皮 / 手机}。
[{机/椅子/本/教科書/かばん/ペン/消しゴム/携帯電話} を手に取りなさい。]

3.3 動作の回数・身体部位(第4週～第6週)

第 4 週から第 6 週では、(1) (3)の基本動作に加え、(2)で導入した「ドア」や「窓」、「本」の開閉や手足の上げ下ろしに関する動詞群(5)を導入した。ここでは物の開閉や身体部位の上下運動といった対義的動作だけでなく、これらの動作動詞と結びつく名詞群を同時に導入することで、中国語のコロケーションを意識した聴解訓練を行った。

(5)基本動作③

打拍子[手拍子しなさい] / 转[回りなさい] / 搓~[(~を)こすりなさい] /
(打)开~[(~を)開けなさい] / 关(上)~[(~を)閉じなさい] /
举起(手脚)[(手足を)挙げなさい] / 放下(手脚)[(手足を)下ろしなさい]

また、教室内にある事物に加え、(6)に挙げるような動作の回数や身体部位を導入した。数量表現は中国語教育においても比較的早い段階で導入される項目ではあるが、口頭で自由に運用できるようになるには一定の訓練が必要である。また、身体部位は学習者が自身で触れて確認できる名詞群であり、左右対の部位も多いことから、相対的な方位を表す“左 / 右”も導入した。

(6)動作の回数、身体部位

一次[1 回] / 两次[2 回] / 三次[3 回]…
我[私] / 你[あなた]
头[頭] / 脸颊[頬] / 眼睛[目] / 耳朵[耳] / 鼻子[鼻] / 嘴[口] /
肚子[お腹] / 屁股[お尻] / 肩膀[肩] / 手[手] / 脚[足]
右(右手 / 右脚)[右(右手 / 右足)]
左(左手 / 左脚)[左(左手 / 左足)]

ここまでで導入した動詞句及び名詞を適宜組み合わせ、次の(7)のような動作指示を行った。第 1 週から第 3 週の間導入した既習項目はすでに定着しており、これらも交えてランダムに動作指示を行った。「左右 + 身体部位」に関してはいずれも新出語句であったため、学習者の間に若干の混乱がみられたが、教師によるモデル動作を模倣しながら音と動作をリンクさせていく様子が窺えた。

(7) 指示動作例

- ・打 {一次 / 两次 / 三次…} 拍子。
[{1回 / 2回 / 3回…} 手拍子しなさい]
- ・ {转 / 跳} {一次 / 两次 / 三次…}。
[{1回 / 2回 / 3回…} {回りなさい / ジャンプしなさい}]
- ・搓 {桌子 / 椅子 / 课本 / 书包 / 笔 / 橡皮 / 手机}。
[{机 / 椅子 / 教科書 / かばん / ペン / 消しゴム / 携帯電話} をこすりなさい]
- ・ { (打) 开 / 关 (上), 合上 } { 门 / 窗户 / 书包 / 书 / 课本 }。
[{ドア / 窓 / かばん / 本 / 教科書} を {開け・開き / 閉め・閉じ} なさい]
- ・ {指 / 摸} {头 / 脸颊 / 肚子 / 屁股 / 手 / 脚}。
[{頭 / 頬 / お腹 / お尻 / 手 / 足} を {指さしなさい / 触りなさい}]
- ・ {指 / 摸} {右 / 左} {脸颊 / 脚 / 手}。
[{右の / 左の} {頬 / 足 / 手} を {指さしなさい / 触りなさい}]
- ・ {举起 / 放下} {右 / 左} {脚 / 手}。
[{右の / 左の} {足 / 手} を {挙げなさい / 下ろしなさい}]

3.4 モノの形状・位置(第7週～第9週)

第7週から第9週では、丸や三角、四角といった簡単な図形とモノの位置関係に関する表現(9)を導入した。まず、学習者の聴解の理解度を測る指示動作として、「かく(書く・描く)」を表す“写”[(文字を)書く]と“画”[(絵を)描く]を導入した。日本語では同じ/kaku/という音で示される動作が中国語ではそれぞれ別の音 xiě (“写”)、huà (“画”) で示されることに戸惑う学習者も見られたが、教師によるモデル動作の観察を通じて徐々に音と意味、動作をリンクさせていく様子が窺えた。

(8) 基本動作④

写[書きなさい] / 画[描きなさい] / 擦掉[消しなさい]

(9) モノの形状と位置

名字[名前] / 老师[先生] / 学生[学生]

円形[丸] / 三角形[三角] / 方形[四角] / 五角星⁵[星形] / 心形[ハート形]
中間[中] / 外面[外] / 上面[上] / 下面[下] / 旁边[隣] /
左辺[左] / 右辺[右]

次に、モノの位置関係を示す名詞群を導入し、これと図形を組みあわせ、(10)のような動作指示を行った。TPRと同時並行で行っている通常の授業において、図形や方位詞は未習であったが、聴解に困難がみられる様子もなく、スムーズに動作に反映されていた。⁶また、これら語群は日本語と中国語で表記が酷似しており、書字的理解が優位なタイプであるが、TPRでは書字が提示されることはなく、音声によってのみ動作指示がなされることは言うまでもない。

(10)指示動作例

- ・{写 / 擦掉} {你 / 老师} 的名字。
[{あなた / 先生} の名前を {書きなさい / 消しなさい}]
- ・{画 / 擦掉} {圆形 / 三角形 / 方形 / 五角星 / 心形}。
[{丸 / 三角 / 四角 / 星形 / ハート形} を {描きなさい / 消しなさい}]
- ・{画 / 擦掉} {门 / 窗户 / 书 / 笔 / 包}。
[{ドア / 窓 / 本 / ペン / かばん} を {描きなさい / 消しなさい}]
- ・在 {你 / 老师} 的名字的 {上面 / 下面} 写 {你 / 老师} 的名字。
[{あなた / 先生} の名前の {上 / 下} に {あなた / 先生} の名前を書きなさい]
- ・在 {圆形 / 三角形 / 方形 / 五角星 / 心形} 的 {中间 / 外面 / 上面 / 下面} {写 / 画} {你的名字 / 圆形 / 三角形 / 方形 / 五角星 / 心形}。
[{丸 / 三角 / 四角 / 星形 / ハート形} の {中 / 外 / 上 / 下} に {あなたの名前 / 丸 / 三角 / 四角 / 星形 / ハート形} を {書きなさい / 描きなさい}]

3.5 位置移動・色・大きさ(第 10 週～第 12 週)

第 10 週から第 12 週では、まず、これまで導入してきた名詞群を用いて、モノの位置移動

⁵ 当初、「星形」は“星形”(xīngxíng)で導入していたが、「ハート形」の“心形”(xīnxíng)と音が似通っており、日本人中国語学習者には聞き分けることが難しかったため、“五角星”(wǔjiǎoxīng)に変更した。

⁶ 図形と位置関係については、第 13 週目に聴解図形テストを行ったが、学習者のほぼ全員が正答であった。聴解図形テストの詳細については補記を参照されたい。

を表す動作を導入した。(11)に挙げた動作(「入れる」、「取り出す」、「置く」、「渡す」)は動詞が結果補語や方向補語を伴うことから、文法項目としては習得難易度が高い表現である。

(11) 基本動作⑤

放进 / 放入～[(～を…に)入れる]

拿出来[(～を…から)取り出す]

放到 / 放在～[(～を…に)置く]

递给～[(～を…に)渡す]

また、中国語は SVO の語順を基本とする言語であるが、(11)のタイプの動詞句は目的語(O)を伴う場合、“把”を用いてOをVに前置させ、【S 把 OV】の語順をとるのが常である。つまり、“把”構文はこれまで導入してきた比較的単純な構造と比べ、構文的にも難易度の高い表現であり、教学上においても、通常、初級の終わりから中級にかけて導入される項目である。しかし、TPRではこのような構文的複雑さが聴解の妨げになっている様子は観察されず、学習者はもっぱら既習名詞群が表すモノと場所の関係や位置移動を重点的に聞き取っていた。

(12) 指示動作例

- 把 {书 / 课本 / 书包 / 笔 / 橡皮 / 手机} 放进 {书包 / 桌子} 里。
[{本 / 教科書 / かばん / ペン / 消しゴム / 携帯電話}を{かばん / 机}の中に入れなさい]
- 把 {书 / 课本 / 书包 / 笔 / 橡皮 / 手机} 从 {书包 / 桌子} 里拿出来。
[{本 / 教科書 / かばん / ペン / 消しゴム / 携帯電話}を{かばん / 机}の中からは出しなさい]
- 把 {书 / 课本 / 书包 / 笔 / 橡皮 / 手机} 放到 {桌子 / 椅子} {上面 / 下面 / 里面}。
[{本 / 教科書 / かばん / ペン / 消しゴム / 携帯電話}を{机 / 椅子}の{上 / 下 / 中}に置きなさい]
- 把 {书 / 课本 / 书包 / 笔 / 橡皮 / 手机} 递给 {(右边 / 左边)的学生}。

[{本 / 教科書 / かばん / ペン / 消しゴム / 携帯電話}を{右 / 左}隣の学生に渡しなさい]

次に、モノの大きさや色を導入した。動作指示に当たっては、LEGO ブロック(赤、青、緑、黄、白、黒の6色)を1組にして学習者に配布し、動作確認を行った。大きさや色を表す(13)のような表現は、図形と同様、書字的理解が優勢である分、却って聴解・産出が阻害される傾向にある。本実践では、まず教師がブロックを手に取り、学習者に示しながら音声提示し、次に色ごとに指さし動作をするよう指示を行った。また、色指定されたブロックとモノの位置関係を“把”構文で示し、ランダムに動作指示を行った。

(13) 大きさ・色

块儿[ブロック]

大[大きい] / 小[小さい]

红色[赤] / 蓝色[青] / 绿色[緑] / 黄色[黄] / 白色[白] / 黑色[黒]

(14) 指示動作例

・{拿 / 指} {红色 / 蓝色 / 绿色 / 黄色 / 白色 / 黑色} 的块儿。

[{赤色 / 青色 / 緑色 / 黄色 / 白色 / 黒色}のブロックを{手に取りなさい / 指さしなさい}]

・把 {红色 / 蓝色 / 绿色 / 黄色 / 白色 / 黑色} 的块儿放到 {桌子 / 椅子 / 书 / 课本 / 手机} 的 {上面 / 下面 / 左边 / 右边}。

[{赤色 / 青色 / 緑色 / 黄色 / 白色 / 黒色}のブロックを{机 / 椅子 / 本 / 教科書 / 携帯電話}の{上 / 下 / 左 / 右}に置きなさい]

・把 {红色 / 蓝色 / 绿色 / 黄色 / 白色 / 黑色} 的块儿放到 {红色 / 蓝色 / 绿色 / 黄色 / 白色 / 黑色} 的块儿 {上面 / 下面 / 左边 / 右边}。

[{赤色 / 青色 / 緑色 / 黄色 / 白色 / 黒色}のブロックを{赤色 / 青色 / 緑色 / 黄色 / 白色 / 黒色}のブロックの{上 / 下 / 左 / 右}に置きなさい]

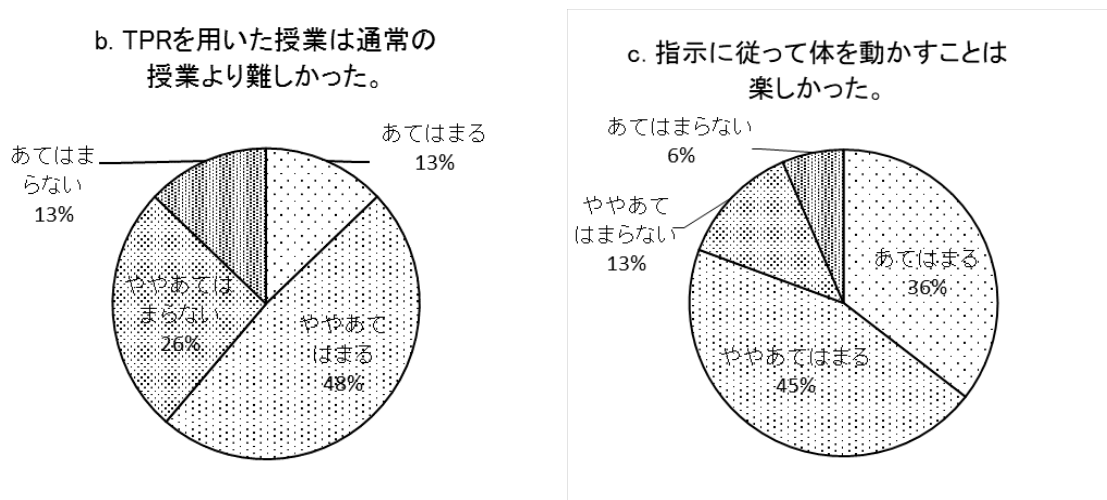
4. TPR に関する学習者アンケートの結果と分析

本実践では、TPR実践後に当該教授法に対する学習者の内省アンケート調査を行った⁷ (2017年1月30日実施 / 有効回答数31)。本章では項目別に調査結果を示しながら、TPR という言語教授法を学習者自身がどのように感じているか、またそれが学習者自身の言語学習とどのように関連づけられ得るかについて見ていく。

4.1 学習者アンケート結果

まず、【a.TPR を用いた授業を受けたことがある】か否かという項目に関しては、調査対象者全員が「ない」と回答した。高校までの英語学習においても、TPR の要素を取り入れた所謂「旗揚げゲーム」のようなものを言語活動として取り入れるケースはあるものの、TPR を体系的に取り入れた言語教育を受けたことのある学習者はゼロであった。

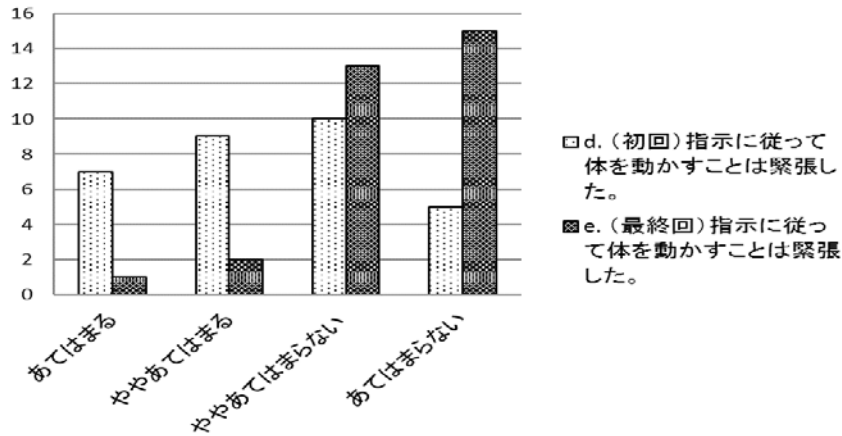
次に、【b.TPR を用いた授業は通常の授業より難しかった】については、「(やや)難しかった」と回答した学習者が6割を超えた。一方で、【c.指示に従って体を動かすことは楽しかった】と回答した学習者は8割に達しており、先の調査項目aとの関連も含め、「初めてTPRの授業を受けてみて、これまで受けてきた語学授業と比べてやや難しかったものの意外と楽しかった」という感想を抱いた学習者が多いと予測される。



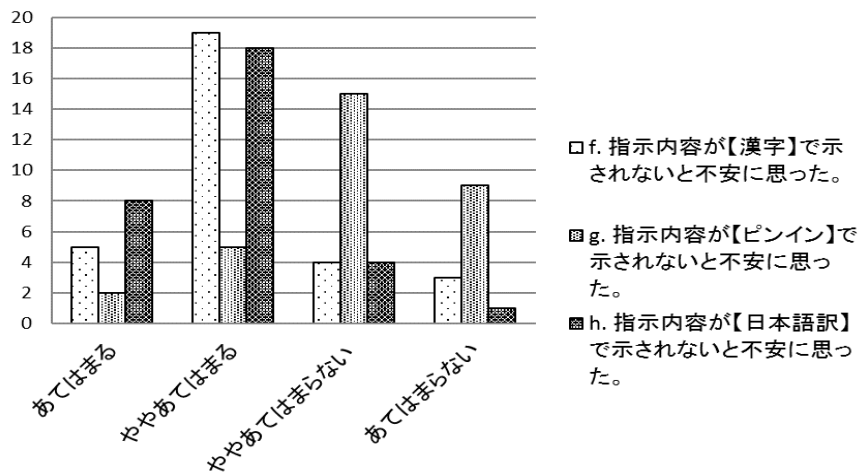
【d.e.指示に従って体を動かすことは緊張した】に関しては、初回授業時の印象と最終回授業時の印象に分けて調査を行った。以下の図表からは、初回授業時には「(やや)緊張した」と回答した学習者が半数を占めているのに対し、最終回授業時には1割にまで減少し

⁷ 調査項目の詳細については補記を参照されたい。

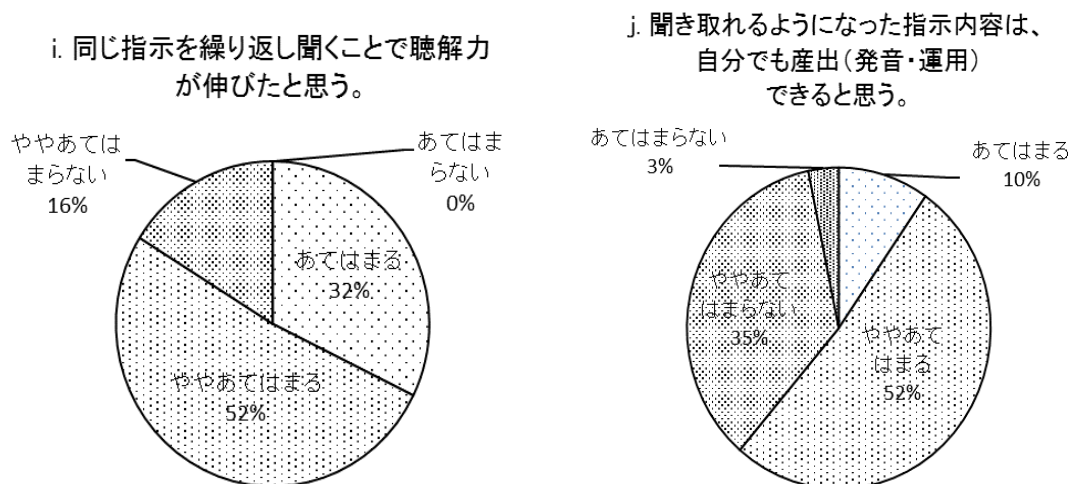
ていることが分かる。総じて、授業が回を重ねるごとに学習者がストレスを感じることなく、リラックスして活動している様子が窺える。



次に、【f,g,h.指示内容が{漢字 / ピンイン / 日本語訳}で示されないと不安に思った】という調査項目に関しては、指示内容が漢字で示されないことに「(やや)不安を感じる」と回答した学習者は 77%、日本語訳で示されないことに「(やや)不安を感じる」と回答した学習者は 84%といずれも書字(漢字)および日本語訳が示されないことに対して 8 割前後の学習者が不安(情意フィルター)を感じていることが分かる。一方で、ピンインが示されないことに不安を感じる学習者は 23%と低く、発音を示す記号であるピンインの有無は学習者の情意フィルターにはあまり関与していないことが分かる。この調査結果が日本人中国語学習者の書字(漢字)に対する過度な依存を表すものであるか否かは、他言語学習者を対象に同じ調査をしてみないことには断言できないが、およそ 8 割もの学習者が書字の示されない中国語学習活動に対して不安を感じているという調査結果は注目に値する。

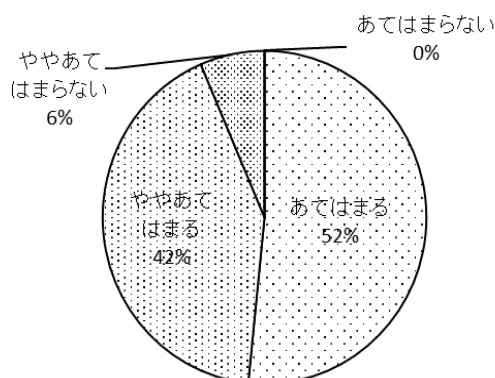


【i.同じ指示を繰り返し聞くことで聴解力が伸びたと思う】に関しては、「(やや)あてはまる」と回答した学習者は 84%に達しており、学習者自身の内省においても聴解力の向上を実感できていることが読み取れる。一方で、【j.聞き取れるようになった指示内容は、自分でも産出(発音・運用)できると思う】と回答した学習者は 62%に留まっており、学習者は聴解力と発話能力がイコールではないと認識していることが分かる。TPR における「理解」(聴解)は、言語学習の目的を達成させる手段であり、最終目的は、基本的な「話す」スキルを教えることである。しかしながら、Asher1977 が TPR シラバスにおいて会話文を約 120 時間後の授業まで出していないことから分かるように、TPR 導入の初期段階では学習者はもっぱら教師の出す指示を注意深く聞き、身体で反応することが求められ、これを通じて学習者自身が自分の学習到達度を見極め、評価することが重要であるとされる。そして、学習者自身が話す準備が整ったと感じたときに、初めて発話を促されるのである。その点で、今回の実践は TPR の導入期に限定されるものであり、聴解力の向上のみを目標としたものであるが、この延長線上には口頭能力の育成が想定されているのである。



最後に、【k.TPR は語学力の向上に有効だと思う】について「(やや)あてはまる」と回答した学習者は 94%に及んでおり、大多数の学習者が TPR を通じて中国語が上達したと感じていることが分かる。

k. TPRは語学力の向上に有効だと思う。



4.2 TPR に対する学習者の感想

以下では、【TPR を受けてみた感想をできるだけ詳しく書いてください】という調査項目に対して学生が自由記載した内容を取り上げ、複数回答が得られたものを中心に、学習者視点から見た TPR の利点と問題点について紹介していく。

TPR の利点:

- ✓ 従来の勉強法のように、ただ文字を書き口に出して覚えるといった学習法よりも、全身を使って覚えることによって、より効率よく言語の習得ができるのではないかと思った。また、半信半疑で恐る恐る体を動かしたら周りとも一致した、この時の達成感は学習へのモチベーション向上に効果的だと感じた。(Y.T.)
- ✓ 言われた中国語に対して実際に体を動かすことによって中国語の音と体の動きがリンクし身につけやすかった。指示に用いられた細かい文法などはあまり分からなかったが、単語の意味を拾って指示を理解していたので、とても実践的だと思った。音→漢字→意味ではなく、音→意味 とリンクできたのですぐ反応できるようになった。(Y.T.)
- ✓ 文字を介さずに音だけで初めての言葉を理解するという経験は非常に新鮮で楽しかったです。また、そのように必死に聞いて覚えた言葉は記憶に残りやすいと思います。発音で覚えた言葉は自分で使うときにもためらわず使えるので、使える言葉が非常に増えました。(K.K.)
- ✓ 最初はとても難しく感じ、何をして良いかわからないレベルだったが、周りを真似ながら音声とリンクすることでだんだんと分かるようになってきた。何より、頭で日本語に訳すことなく、反応できるようになった部分があったのは、自分でも驚いた。(S.Y.)

- ✓最初は何を言っているのか分からなくても繰り返して話されることで意味が分かるようになった。また、翌週になっても割と忘れていなかったこともあり、自分でもびっくりした。
(A.N.)

TPR の問題点:

- ✓自分で発音するとなると、ピンインや漢字を示してほしいですし、意味もなんとなく理解していた感じだったので、確認をちゃんとしたいと思いました。(Y.T.)
- ✓座ってばかりだと眠くなるし、体を動かすことは楽しかったです。指示の中国語も繰り返して体になじんだ気がします。ただ、漢字やピンインで示されなかったことが(不安ではないですが)いまひとつ自分の中で文字と音がイメージ的に結びつかず、宙ぶらりんとした感じがしました。(W.R.)
- ✓TPR の最初のころは、先生の発音の後にどの動作なのかを動きで示してくれていたのですが、発音と行動が結びついていく実感がありました。しかし、徐々にどの動作なのかを示してくださることが減っていき、授業の中盤頃は発音を聞くというよりも、周りの動きを真似るだけになってしまいました。(I.N.)
- ✓集中して覚えないと次々に新しい単語が流れてくるので、頭で理解しながら聞いて覚えるのが難しかった。TPR では音と意味はすぐに結びつくが、漢字とは結びつかない。
(A.K.)
- ✓最初は何を言っているのかさっぱりわからなかったが、最後には何を見なくてもほぼ分かるようになった。教科書よりも実際に使われている話し言葉に近いものだと思うので、話す、聞く能力はより向上したと思う。しかし、漢字で書けると言われると書けないものが多いと思う。(O.K.)

5. まとめと課題

学習者アンケートの分析結果及び学習者の感想から、本実践における TPR 導入の利点と課題を概括する。

まず、利点については、これまでの先行研究や他言語における実践報告でも指摘されてきたように、以下の点が挙げられる。

- ① 目標言語以外の言語(母語など)の介在がなく、書字提示もないことから、動作と音と

意味がダイレクトに結びつき、反射的に反応できるようになる。

- ② 言語学習を成功させる重要な条件はストレスがないことであるとされるが、TPR では学習者は話すことを強制されず、身体の動きを通して言葉の意味に集中するため、自意識過剰にならず、ストレスを感じにくい。
- ③ TPR では教師の出す指示を注意深く聞き、繰り返し身体で反応することで、学習者は学習内容を長期にわたって記憶することができる。
- ④ 聴解に対する集中力が向上する。TPR では聴解内容が身体の動きに直接反映されるため、学習者が自身の理解度や学習進度を把握しやすく、達成感と自信につながる。

一方で、以下のような問題点や課題が存在することが判明した。

- ① 書字(漢字)が示されないことに対する学習者の不安が予想以上に強く、書字提示を求める学習者が少なくない。導入項目の書字をどの段階で提示するのが効果的であるのか、今後検討する必要がある。
- ② TPR では本来、全体練習のあとに個人チェックを行うが、本実践ではクラスサイズが 30 名を超えていたため、全体練習のみに留め、個々の学習者の理解度をチェックすることができなかった。その結果、周りの動作を真似るだけの学習者が数名見られた。この点に関しては、クラスサイズが大きい環境でも TPR を効果的に実践する方策を練る必要がある。

[参考文献]

- パカーティップ・サクンクルー 1991 「TPR 方式による日本語教育の試み」、『世界の日本語教育』1, pp.249-266
- 張婧禕・玉岡賀津雄・勝川裕子 2017 「書字と音声提示のギャップ—日本人中国語学習者による読解と聴解の比較—」、『汉语与汉语教学研究』第 8 号, 東方書店, pp.85-97
- 小坂光一 1988 「2つの教授法—TPRとCLL—」、『ことばの科学』第1号, 名古屋大学総合言語センター, pp.73-89
- 潘潔敏 2013 「第二言語習得(SLA)と上級中国語授業研究」、『札幌大学総合論叢』36, pp.141-156
- 酒井弘・桜木ともみ・品川恭子・徐愛紅・福田倫子・小野創・玉岡賀津雄・菅原浩子・古川浩

- 治・キャンترلル明代・小野めぐみ 2009 「アメリカと中国における日本語学習者の読解力・聴解力の構成要因」, 『2009 年度日本語教育学会春季大会予稿集(春季)』, pp.212-217
- 王学松 2001 <混合班会話課中日本留学生的几种表现及对策>, 《对日汉语教学国际研讨会文集》, pp.21-28
- 么书君 2002 <听力难度成因分析>, 《第七届国际汉语教学讨论会论文选》, 世界汉语教学学会, pp.217-224
- 张卫 2002 <中级水平的日本学生在汉语听力上的偏误>, 《第七届国际汉语教学讨论会论文选》, 世界汉语教学学会, pp.204-211
- Asher, J. 1977 *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions. (2nd ed. 1982)
- Krashen, S. D. 1981 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kunihira, S., and J. Asher. 1965 The strategy of the total physical response: An application to learning Japanese. *International Review of Applied Linguistics* 3: pp.277-289

[補記]

全身反応教授法 Total Physical Response (TPR) 学習者アンケート

- ① TPR に関する以下のアンケートに教えてください。
- a. TPR を用いた授業を受けたことがある。
ある(科目: いつ頃:) ・ ない
- b. TPR を用いた授業は通常の授業より難しかった。
あてはまる ・ ややあてはまる ・ ややあてはまらない ・ あてはまらない
- c. 指示に従って体を動かすことは楽しかった。
あてはまる ・ ややあてはまる ・ ややあてはまらない ・ あてはまらない
- d. (初回) 指示に従って体を動かすことは緊張した。
あてはまる ・ ややあてはまる ・ ややあてはまらない ・ あてはまらない
- e. (最終回) 指示に従って体を動かすことは緊張した。

あてはまる・ ややあてはまる・ ややあてはまらない・ あてはまらない

f. 指示内容が【漢字】で示されないと不安に思った。

あてはまる・ ややあてはまる・ ややあてはまらない・ あてはまらない

g. 指示内容が【ピンイン】で示されないと不安に思った。

あてはまる・ ややあてはまる・ ややあてはまらない・ あてはまらない

h. 指示内容が【日本語訳】で示されないと不安に思った。

あてはまる・ ややあてはまる・ ややあてはまらない・ あてはまらない

i. 同じ指示を繰り返し聞くことで聴解力が伸びたと思う。

あてはまる・ ややあてはまる・ ややあてはまらない・ あてはまらない

j. 聞き取れるようになった指示内容は、自分でも産出(発音・運用)できると思う。

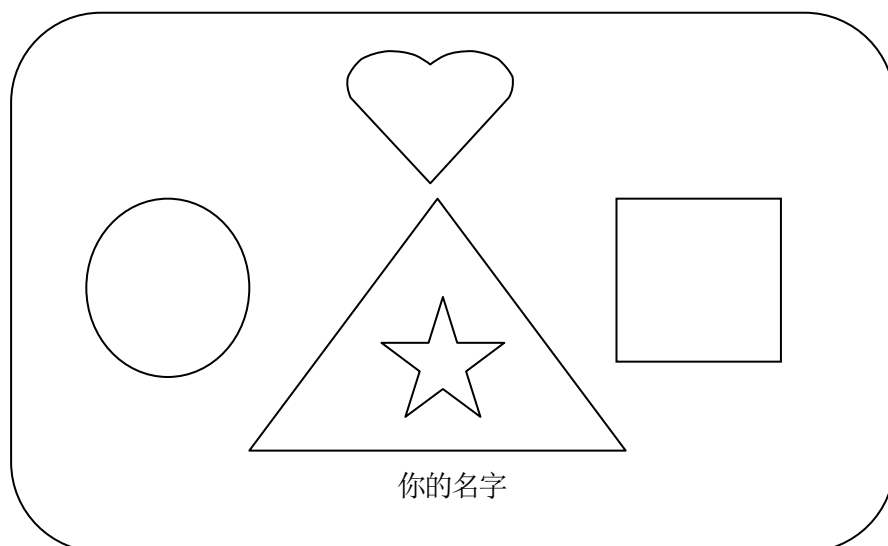
あてはまる・ ややあてはまる・ ややあてはまらない・ あてはまらない

k. TPR は語学力の向上に有効だと思う。

あてはまる・ ややあてはまる・ ややあてはまらない・ あてはまらない

② TPR を受けてみた感想をできるだけ詳しく書いてください。(自由記載)

③ 中国語で指示された内容を以下の枠内に書いてください。(聴解図形テスト)



指示文:

画一个大的三角形 / 在三角形里面画一个五角星 / 在三角形左边画一个圆形 /
在三角形右边画一个方形 / 在三角形下面写你的名字 / 在三角形上面画一个心形