

別科予備教育での「TPR」授業報告とその有効性の考察

塩田 安佐

【キーワード】予備教育、改良TPR、聴解力、発話力、導入時の効果

1. はじめに

2005年度大東文化大学別科研修課程の2クラスにおいて、初めてTotal Physical Response (TPR) を取り入れた授業に参加した。今回のTPRは、聴解力や発話力を含め、大学に進学するための学力向上を前提に導入した手法だったが、今期2クラスに関しては、部分的な有効性は認められたものの、反省点、問題点が多々あったように思う。本稿では、授業実践の報告とともに、当別科2クラスのような予備教育の学生に、TPRが優れて有効な方法であったどうかを考察していきたい。

2. 先行研究

TPRは、ジェームズ・J・アッシャー (James J. Asher) によって提唱された聴解優先型教授法で、目標言語で教師が発する指示・命令に学習者が身体を使って反応することによって、文型や語彙の理解を確認していくという教授法である。だが、この教授法には抽象性の高い語彙や判断表現 (ソウダ、ヨウダ、～ニチガイナイ、～カモシレナイ) などの応用はむずしく、また発話時期のコントロールが長すぎる、指示・命令表現が比較的単純で複文が少ない、などの問題点があった。そこで早稲田大学の川口義一氏らを中心に、従来のTPRを日本語教育により適したものにするために、教科書を併用し、より多くの文法項目を扱えるように改良がなされた。さらに早い時期からの発話への積極指導、文脈の複雑化などが加えられた (川口1989、松嶋2006)。

今回当2クラスではこの改良されたTPRを取り入れた (本稿では便宜上以下、これを「TPR」と称していく)。

3. TPR導入の目的

別科の最終目標は、学部の授業についていけるだけの総合的な日本語力を養成することにある。これまでの2クラスでの教授法では、中級半ば (注1) レベルをどうにか終了して学部入りするケースが多かった。個人差はあるものの、読み・書き・話す・聞くの4技能ともに大学の授業についていくには、今一つ不十分な実力であったと言える。

今期TPRの実践に先だっては、コーディネーターである担任講師から次のような提案を受けて、進めていくこととなった。「学部での授業に少しでもついていく上で、効率よく教科書を進めたい、さらに4技能、特に聞いて理解すること、人と対話していく上での理解・自身の考えを構築していく能力をつけるのに、同教授法を教科書と併用さ

せた方が、効果がある」。TPRを取り入れると、教科書での新出文型・文法の導入が容易になり、教科書の進度が驚異的に速まるとされている（川口1996）。今回、教科書と併用させた形でTPRを導入したのは、教科書を効率よく進め、その分、他の学習項目を増やし、できるだけ万全な態勢で学生たちを学部に送り出すことにあった。さらに聴解力、発話力等を高める目的もあった。

4. クラスとTPR実施の概要

<クラスの概要>

対象クラスは、大東文化大学別科研修課程2005年度2クラス（以下2クラスと称する）。主教材は『みんなの日本語』I・II。対象学生は、中国5名（うち1名は6月始めに入学）、スリランカ1名。6名中3名は、初級教科書前半ほぼ1冊学習済み（学生によって母国での使用教材が異なり、未習の文法項目もあるが、筆者本人が授業中に確認したところ、3名とも『みんなの日本語』I後半辺りまでは既習であった）。他の3名は、初級教科書2冊を終了していた。

対象学生については多少の補足説明が必要である。筆者は毎年当別科2レベル（2クラス）を担当し今期で4回目になるが、過去3回と比較すると、当該クラスは学習者、学習環境ともに好条件だった。学生数は例年10名前後だったが、今期は6名と約半数強。日本語学習歴は、例年は初級前半程度（『みんなの日本語I』のL10～12あたり）から初級半ば、後半あたりまでの終了者が混在しており、実感として下位学習者と上位学習者に二分されることが多かった。だが今期はほぼ全員が初級前半程度の実力は有し、理解力もあることから、レベル差を感じさせない教えやすいクラスだった（学習歴が短い学生2名のうち、スリランカの学生は非常に努力家で自習を欠かさず、理解力もよかった。もう一人の中国の学生も正確さには欠けるが、コミュニケーション能力はとても高かった）。それだけに、期待が大きいクラスでもあった。

<TPR実施の概要>

TPR実施期間は、2005年4月～9月。前期は金曜を除いて月曜日から土曜日までのほぼ週5回、後期（9月）は1回のみ。夏休みが入るので、実質的にはおよそ3ヵ月間行ったことになる。実施時間は2限目の授業開始時に行った。1コマ90分授業のうち、平均10分～15分（20分の場合もあった）をTPRに費やす。学生には、あらかじめ担任からTPR導入の目的を伝え「TPRの時間」として定着させた。リレー授業なので、それぞれ曜日担当の教師が三人で分担した（注2）。筆者は月、土の2回担当した。

TPRで用いた文型は発話型を含め、コーディネーターの指示のもとに行った（注3）。教科書の導入文型を前倒しして取り入れるというのが基本だったが、まれに教科書と平行か後追い（復習）になることもあった。また前日導入したTPRの文型を復習TPRとして、翌日再度練習することもしばしばあった。毎時行ったTPRの活動は使用文型、使用道具、学習者の反応・様子等、教師の感想を含めて日誌に記した。

以下に今期TPRを行うにあたっての基本的な方針をまとめてみた。「TPRの時間」は全教師がこの姿勢を貫くことになっていた。

<TPR導入の基本方針>

- 1) TPR式で取り扱う文型は、基本的に教科書の進度に先行する。
- 2) まず聴解力を養成する。その際、教師の指示・命令は初めからナチュラル・スピードで行い、指示文のスピードコントロールは行わない。
- 3) 早い段階から発話を促す。だが強制はしない。
- 4) 文法的説明はしない。テストもしない。結果として、導入項目がわからないまま終わってもかまわない。
- 5) 羞恥心から動作を嫌がる傾向のある学生がいる場合は、無理に1人で動作を行わせることはしない。2、3人で組ませてする。

5. TPRの実際とその評価・反省点

次にTPR授業の実際にも触れながら、その評価、反省点を記す。

5. 1 聴解力の向上

以下に記した文型は、筆者が担当した初回と5日後のTPRの内容である。導入文型と授業展開の大まかな流れは毎回、コーディネーターから指示されていた。

4月11日(月)

歩きましょう。走りましょう。とまれ!

ゆっくり歩きましょう。はやく歩きましょう。ゆっくり走りましょう。

<色紙を使って>

赤をとってください。青をとってください。

白をとって青をおいてください。赤をおいて黒をとってください。

4月16日(土)

先生が名前を呼んだら、S1さん返事をしてください。

S1さんが立ったら、S2さん座ってください。

S1さんが窓を開けたら、S2さん立ってください。

黒板に大きく/小さく/はやく/ゆっくり名前を書いてください。

これらの文型は教科書で見ると6課、14課、33課にあたるが、TPRでは初日及び6日目からの提出になっている。これをナチュラル・スピードで聞かせて行動させる。始めはグループ単位で、ついで二人、一人へと活動させていく。文法的説明はしないので、教師が時々ジェスチャーを交えたりして示唆する。学生たちは戸惑い間違えながらも、慣れてくると、発話が強制されないというリラックス感からか、楽しそうに活動していた。1人が正解になると他の学生もスムーズに反応し出だすという流れもできていった。

文型を前倒しする、ナチュラル・スピードで何度も聞かせる、といったこのTPRの基本的な手法は、前半段階(5月末ころまでか)では復習的効果があった。つまり、自国である程度学習はしてきたが自ら発話するには実力不足だったり、ためらいを感じている場合、既習の文型や語彙を何度も耳にするのは、既習内容を想起し確認するというウ

オーミングアップ的な効果があったと考えられる。また既習者が、いわゆる積み上げ方式で、第1課から語彙や文型を制限して教えられるというのは、退屈でもあり時間的にもロスである。この点をカバーするという意味においても、文型を教科書に先取りしていく手法は効果的だったと思う。

また、初回からナチュラル・スピードで聞かせるのも効果があったと思う。語学学習では、教師の発話が早くて理解できない場合でも「ナチュラル・スピードで何度も繰り返す」ことが有効であるとされている。だが初級スタート時の授業では、ついスピードを落としがちになる。その点でTPRの10分ないし15分間は、分からなくてもいい、という教師側のリラックス感からか、心おきなくナチュラル・スピードで聞かせることができた。これは早いうちから日本語のリズム、イントネーションに慣れさせるのに役立つのではないだろうか。また平常授業に戻っても、ドリル時に多少習っていない言い回しをしても、学生はあまり気にしなかったようにも思う。というより教える側の私が、例年の学生に教えるよりも、ことばの厳密なコントロールを取り払うことができた、といった方がより正確かもしれない。

これまで述べたように、TPRにおける聴解の効果は、条件付きだが、初期の段階では一定の効果があったと言える。だが、中級に移行してからの学生の聴解力の向上に大きな影響を与えたかどうかは断言できない。なぜならば、初級教材終了あたりから、平常授業で毎日1コマ90分の聴解授業が設けられ、意味のある長文やニュース等をスキミング、スキヤニングしたり、細部を聞き取る練習を時間をかけて継続的に行ってきたからだ。最終的に聴解力がついたとすれば、こちらの学習の成果と捉えた方が妥当ではないだろうか。さらに、前年度までの学生と比較した場合、TPRを導入したからといって、今期2クラスの学生たちが、特に際だった聴解力の伸長を示したというわけではない。

5. 2 TPRで導入できる語彙や文型の限界

今回の実践を通して、抽象的なものや難易度の高い文型・文法の導入においては、やはり難ありと感じた。筆者が担当した日に限るが、印象に残るものを日誌から取り上げてみる。〈 〉内は日誌内にある教師（筆者）の感想である。

6月4日（土）

紙を切るのに使うものはどれですか。とってください。
 間違った字を直すのに使うものはどれですか。とってください。
 ビールの栓を抜くのに使うものはどれですか。とってください。
 (同様に) 時間を知るのに/長さを計るのに/お弁当を食べるのに～

〈「のに」を意識したかどうかわからないができていた。紙、切る、ビール、時間等がヒンになっていたのではないかと〉

学習項目は目的・用途を表す「のに」である。これは時間を表す「とき」と置き換え

でも動作はできる。「とき」は導入済みなので、学生には「とき」と「のに」の意味的違いは意識されていたか不明。また「のに」を聞き取っていたかも確認はできない。しかし、わからなくても他の語彙（ヒント）で反応はできる。

同様のケースとして学習項目「～ように～」もあげられる。

6月6日(月)

～するように言ってください。

Aさん、Bさんに電気をつけるように言ってください。

(同様に) 電気を消すように言ってください。

まどをあける/しめるように言ってください。

立つ/すわるように言ってください。

<初めポカンとしていたが、一番学習歴の長い学生に言わせたら、すぐ「電気をつけてください」と言ったので、その後は皆スムーズにできた>

今回のTPRでは仲間を「模倣」することも一つの「推測」、学習としているので、この例も「良し」と判断するべきなのだろうが、このようなケースがたびたびあった。また「ように」をどこまで意識できていたかもわからない。教える側では心もとない気持ちが徐々にのつってくる。

6月27日(月) 文型省略

<「間」と「間に」をちゃんと理解して行動していたのはZさんのみだと思えます。>

7月2日(土) 文型省略

<全部できたが様態の「そう」を本当に理解しているかは不明。>

上の日誌のコメント< >部分には、学生が導入文型・文法を理解して行動したかどうか不確かであることについて、「これでいいのか」といった教師の迷いのようなものが記されている。

後半に行くにしたがって、既習の学生、あるいは先に正解になった学生の動作を単にまねて反応したり、わからない部分が気になって教科書で確認しようとする学生がみられた。後半になると教科書そのものが、文型・文法のみならず語彙・表現等も難しくなり、量的にもかなり負担になってくる。理解困難なものが少ない時期は、これもTPRの手法と思い、取り立てて問題にはしなかった。だが、頻繁に表れてくると、あいまいさを多く残したまま進行していったいいものかと、最後まで疑問が残った。即日ハンドアウトを渡して、説明するなどの配慮があってもよかったのではないかと、今になって思う。

5.3 TPRの活動における学生の反応

TPR実施中、学生には特に羞恥心やためらいを感じて嫌がる様子は見られなかった。多くの場合、身体的活動から来るものなのか楽しそうに見えた。だが、今年(2006年)に入って、ある学生から「TPRはおもしろくなかった。目的がよく分からなかった」という批判的意見を聞いて驚いた。その学生は当時、それほど否定的な様子を見せなかったからだ。だが記録日誌を拾っていくと、反応が遅かったり、ためらったり、言えなかったりという記述が見られた。活動にはゲーム的な要素もあり集団であることが多いので、一見したところ楽しそうな雰囲気はあったが、一人一人の学生の心情までも、もっと観察する必要があったと反省する。ちなみに、この発言があった時、他に二人の学生がいたのだが、一人は「非常におもしろかった」、もう一人は「まあまあ」という解答だった。この活動は学生によっては受け入れがたい場合もあるということだろう。

5.4 シナリオバージョン等、発話を促す活動の効果と妥当性

TPRの活動は、前半は単純な動作を反復することが多かったが、徐々に発話を促し、後半は長めの複雑なシナリオバージョンへと発展していった。先述したように、前半の活動は復習的効果等のプラス評価があったが、後半になるにしたがって学生のレベルにそぐわない冗長さが見られたのではないだろうか。特に、シナリオバージョンのタスクでは、平常の授業と比べると、語彙や表現、内容に広がりや乏しく、疑似体験的な範囲の活動に終始してしまったという印象がある。

下記は、比較的早い時期に筆者が担当したTPRでの発話を促す例である。

5月2日(月)

昨日起きた時間を言ってください。
 昨日寝た時間を言ってください。
 食べたものを言ってください。
 飲んだものを言ってください。
 きのうしたことを二つ言ってください。

<「したこと二つ」は全員センテンスレベルで言った。毎回の私の時間で質問し答えている内容です。>

この活動は、まず配布した用紙に質問の答えを「書いてください」と言って書かせた。その後で同じ質問をし「言ってください」と促す。問いの答えは「7時です」「肉/牛乳です」といったもの。通常の時間では、学生の答えに対して、さらに「毎朝7時に起きますか?」「おいしかったですか?」「あなたは?」などと質問し、話を拡大したり、他の学生も巻き込んだりして、自然な会話が展開できている。今回のTPRの活動の中では、「その場でわからなくてもいい」ということからなのか、この実際に即した生きた活動、本物のやりとりといったところまで広げることができなかったと思う。

次の内容はシナリオバージョンである。左側にシナリオ、右側に日誌からの感想を記した。シナリオはコーディネーターが作成したものに沿って行われた。

<p><u>6月11日(土)</u></p> <p>教師：Aさん、「こまったなあ、どうしょう」と言ってください</p> <p>A：「困ったなあ、どうしょう」</p> <p>皆：Aさん、どうしたんですか</p> <p>A：先生に明日9時に学校に来なさいと言われたんですが、私はいつも早く起きられません。どうすればいいですか。</p> <p>皆：そうですか…。困りましたね。</p> <p>教師：どうすればいいですか、Aさんにアドバイスしてください。</p> <p>B：早く寝ればいいです。</p> <p>C：時計を買えばいいです。</p> <p>教師：Bさん、Aさんに早く寝るように言ってください。</p> <p>B：Aさん早く寝てください。</p> <p>教師：Cさん目覚まし時計を買うように言ってください。</p> <p>C：Aさん目覚まし時計を買ってください</p> <p>A：わかりました。ありがとうございました。</p>	<p><学生の様子・教師の感想></p> <p>教師が4、5回言ったがA役の学生は全く言えない。他の学生2名が部分部分を言うが、結局教師が伝える。</p> <p>「ば」が言えないのでリピートさせる。</p> <p>これは前に既習のものなのですぐできた。</p>
--	--

「A」役と「皆」役の全セリフは教師が一度口頭で伝えて、その役割の学生が、間違ってもかまわないが、同じようにリピートするようになっていた。教師がナチュラル・スピードで4、5回繰り返しても、A役の学生はAの3回目のセリフ「先生に明日9時に来なさいと～」が全く言えなかった。「発話を強制しない」ことになってはいるが、「～と言ってください」という指示を与えるので、言えなかった場合は、羞恥心や委縮した気持ちを持たせる結果になったかもしれない。またリピートさせながら進行するという手法は、平常時間の会話の流れと比較しても、どこか作られた不自然さを感じた。

以下もシナリオバージョン。シナリオは割愛するが、このころになると内容を理解しないまま、ただ教師の口まねをするといった傾向も見られ、TPRに前半のような緊張や活気は見られなくなったように思う。

<p><u>7月4日(月)</u></p> <p>学習項目：～ていただく/てくださる/てやる</p> <p><反応の良いMで60%のでき。他の学生は40%以下。特に未習(?)の語彙「いただいたんです」「やったらいいです」「切ってやってください」はほ</p>

とんど意味不明。長めのものはやはり言えません。「飼う」は「買う」と思っている人もいました。わかっているのはZのみ？あまり熱心ではない。>

平常、筆者が当クラスで行っている方法は「聞かせて、話させる」というもので、質問も一問一答に終わらせず、できるだけ実生活に沿った会話をと心がけている。この時期の平常クラスでは、流ちょうとまでは行かないが、コミュニケーションレベルでの自然な会話を成立させようとしていた。だが、先行しているはずのTPR、その発話を促すシナリオバージョンでは、逆に、後追いしているような印象があり、平常授業の会話の流れとのアンバランスが気になった。

また夏休み明けの学生たちの会話力では、TPRを導入したにも関わらず、今までの学生に比べて劣った印象を受けたことについては、原因究明と反省が必要だと感じた。

6. 教科書導入時の効果について

今回、TPRを教科書と併用させた目的は、教科書の文型・文法導入を容易にし、教科書の進度を速くすることだったが、結論から述べると、期待されたほどの結果は得られなかったと思う。客観的な効果測定を行わなかったが、なぜそう思ったか、感想を以下に記す。

まず、教科書導入時の学生の理解度だが、例年と大きく変わることはなかったと思う。過去3回の2クラス教授経験から、これまでの方法で行った場合でも、学生の理解は下位の学習者を含めて、かなりスムーズであり、逆に困難な場面というのはあまりなかったからだ。したがって、TPRを取り入れたから導入時の理解が特によくなった、ということはいえない。また、教科書の進度が驚異的に速まったという結論も得られなかったと思う。数字的には過去より多少上乘せのデータが見られたようだが、今期2クラスは入学時段階で、既に、日本語力、資質、学生数等で優位にあったことを考慮すると、これまでと同じか、あるいは期待されたほどの伸びは示さなかった、といった方が正しいのではないかと思う。むしろ、優秀な学生たちにTPRを行ったのにこの程度の伸びか、といった印象の方が強い。今回はこの点を明らかにし反省していく必要があるのではないだろうか。

次に、TPRの効果が、一部を除いて特に顕著に認められなかったと思われる要因を、教授法や教科書及び周辺教材、別科カリキュラム、学生の学習背景などの観点から考えてみた。

1) 教授法、教科書及び周辺教材の充実

今回、TPR導入の効果が、今ひとつ明確にならなかった要因の一つとして、教授法や周辺教材の充実があげられると考えた。

TPRは「言語の意味面の習得をおろそかにしていると批判されるオーディオ・リンガル・メソッドの弱点を補強するために、非常に有効」であったという（川口1989）。オーディオ・リンガル・メソッドが優勢だった時代には、確かに、TPRはその弱点を補うという一定の役割を果たしたかもしれない。だが、昨今では、オーディオ・リンガ

ルー辺倒の授業形態はないと考えた方がよいのではないだろうかと思う。使用されている教科書を見ても、文型・文法のみを重視するものはほとんどなく、コミュニカティブ的な要素を取り入れた活動・学習ができるように工夫・構成されている。さらに4技能がバランスよく学習できる副教材や、学生たちの予習・復習が容易にできる周辺教材(各国語別文法解説・対訳単語帳・練習帳)も整備されている。現場に関わる教師たちも、こうした変化の中で、さまざまな教授法やアプローチからその長所を取り入れ、学習者が主体となるべく授業に取り組んでいる。決して無味乾燥な文型・文法中心のドリルに終始しているわけではない。したがって、今回、時間的にも10分程度という短時間の導入であったTPRのみの効果を計ることは、非常に困難と言える。

2) 別科のカリキュラム

当別科では、一課の学習項目を、導入・練習・(導入)・練習・総合問題という流れで、4日間に渡って学習している。課ごとのテストも数週間から1ヵ月ほど遅らせて実施し、復習の機会を設けている。TPRの特徴とされる「教科書を前倒しして教える効果(導入を2回にして長期記憶に結びつける?)」に関しても、当別科では、すでにそれを想定したスケジュールが組まれていたことになる。ゆえに長期記憶の効果においても、TPRのみの効果を確認することはできない。

3) 学習者の学習背景

今回の2クラスの学生が母国で教科書1冊から2冊程度をすでに学習済みであったことも、効果が明確にはかれない原因の一つであると考えられる。今期、TPRと教科書を併用し、教科書1冊分はほぼ全員が2回の導入をしたことになるが、彼らにとってはすでに復習の復習になっていることが多く、この点でも導入時の効果をはかることは難しい。また余談だが、記録日誌上でも、実感としても言えることとして、学習歴の長い学生ほど教師の指示に対する反応が消極的で(知っていても反応しない?推測にならない?)、逆に浅い学生ほど平均的に活発な反応(間違いがあっても)を示していたように思う。TPRが既習者によりふさわしいものかどうか、一考を要すると感じた。

7. 今後の課題と展望

7.1 カリキュラムに組織的に取り入れる必要性

今回のTPRでは、前半部分を除けば、活動内容に学生のレベルや平常授業との連携・関連性が希薄であったように思う。そのため、TPRの手法を生かすことができなかったのではないかと考える。TPRそのものの効果を授業により反映させるのであれば、量的にも内容的にもカリキュラム全体に関わりを持つようにデザインする必要があると思う。

例えば早稲田大学の川口義一氏は、TPRの手法としてのシナリオバージョンや書きバージョンなども口頭練習・作文練習の一環として、カリキュラム全体に明確な位置づけをしていたように思う。また、文型導入であいまいさを残した部分は、即、次回に文法説明のハンドアウトを学生に渡して説明するといった迅速な対応が見られた(注4)。

TPRを教科書と併用して授業に導入する場合には、平常授業と十分に連携した活動ができるような条件、状況、時間的余裕が必要であると感じた。

7. 2 TPRは予備教育の学生に適した方法か

では、別科のような予備教育の学生に、今回のTPRはより適した方法だったのだろうか。結論から言えば、今期2クラスで経験したTPRからは、特に最善の方法とは思われなかった。

別科の学生は一年間という制約された時間の中で、学部の授業について行けるだけの技能を身につけなければならない。2クラスの学生たちは、入学当初から日本語での応答が可能であり、日本語だけの説明で十分に文法等が理解できるレベルにある。時間が限られている中、TPRを用いて2回も導入をする必要があったのか。その時間により有効な他の学習も考えられたのではないか、といった疑問が残る。ちなみに昨年の2クラスとの比較では、昨年は下位レベルの学生であっても、読解の中心文の捉え方やタイトル付けなど、内容把握の訓練がよくされており、大学で学ぶためのステップとしては、聴解力、読解力のバランスが取れていたのではないかと思う。

どのような学生に対して何をどう伸ばしていくのか。これらを念頭に据えながら、その教授法やアプローチの有用性をいっそう吟味し、用いる必要があると、今回のTPR体験から改めて感じた。

(注1) 過去3年での別科終了時の主教材最終課は、『中級から学ぶ日本語』L8～10、『留学生のための日本語』L10。

(注2) 金曜日は基本的に除いたが、コーディネーターが3回、後半の方でもう一人の担当教師が加わり3回、計6回行った。

(注3) 参考資料「TPRで提出した文型リストと教科書の進度の対照表」及び「TPR記録日誌コメント」参照。この表は松嶋2006を参考に筆者が作成した。日誌の内容は一部文体を整理してある。

(注4) 筆者らはTPRの理論・実践をより深めるために、TPR実施半ばで、早稲田大学に川口義一氏を訪ねた。

<参考文献>

1. 川口義一 (1987) 「TPR 日本語初級授業における文法事項の配列の特徴」『語学教育論集Ⅱ』早稲田大学語学教育研究所
2. 竹田恵子 (1987) 「TPRを利用した初級日本語授業」『日本語教育』第63号
3. 川口義一 (1989) 「現代の教授法理論—TPRの理論と応用—」『講座日本語と日本語教育 第13巻 日本語教授法(上)』明治書院
4. 川口義一 (1996) 「TPRの応用—日本語教育の立場から—」『獨協大学外国語教育研究』第15号
5. 蒲田 修、川口義一、鈴木睦編著 (1996) 『日本語教授法ワークショップ』凡人社

6. 松嶋 緑 (2006) 「初級口頭表現指導における聴解優先教授法の有効性—実践報告から—」『日本語教育研究』第50号

「TPRで提出した文型リストと教科書の進捗の対照表」及び「TPR記録日誌コメント」

記号 N : 名詞 V : 動詞 A : 形容詞 AN : 形容動詞

日時	曜日	TPRで提出した文型 語彙	TPR記録日誌より (感想・反省・学生の様子)	導入課	『みんなの日本語』I・IIで提出されている文型
4月9日	土				自己紹介、他者紹介、あいさつ、教室用語、数字、発音練習
4月11日	月	Vましょう。Vてください。Vて、Vてください。命令：とまれ！はしれ！色、副詞(ゆっくり、早く)	Cが「ゆっくり」と「早く」を混同。だが全体に簡単そうだった。学生にとっては復習になるのかほとんどすぐできた。	1課 2課	主語はNです／Nじやありません。NはNですか。NもNです。こ(そ、あ)れはNです。これはNのNです。こ(そ、あ)のNは所有格
4月12日	火	Vてください。位置関係の語彙(前後左右に)	すぐ分かって、すぐできる。楽しそうにやっていた。	3課	ここはNです。Nはあそこです。
4月13日	水	Vて、Vてください。AいN/AくてAいN/AでAいNをVてください。やもらい・果物・野菜の名称・色・全部、数量詞「一つ」	かなり複雑なタスクだがベースは理解。反応が遅い学生Rも理解すると素早い反応を見せる。	4課	時間詞・自動詞文・～から～までVます／しました／ません／ませんでした。
4月14日	木	AいN/AくてAいN/AでAいN/～をVてください。否定を導入：AくなくてAいN/AくなくてAくないN/AでAでないN/Aじや(で)はないNをVてください。果物名・数量詞	このレベルはみんなついて来ている。考えている学生はいない。込み入っていると少し考えることもあったが、このレベルは全員容易。もつと高度なものができるのではないか。	5課	へ(方向)／で(交通手段)Vます。人とVます。
4月15日	金			6課	自動詞文で(場所)Vます。いっしょにVませんか。Vましょう。
4月16日	土	異主語の動作：S1さんがVたら、(S2さん)、Vてください。副詞「大きく、小さく」	学習歴が最も浅い学生Kが一番反応がよかった。全員理解したが「TPRの時間」外に同文型で支持した無反応だった。	7課	で(手段)、あげます／もらいます、もう、Vました。
4月18日	月	同一主語：VたらVてください／好きな／きらいなNを指してください。テレホンカード、コンピュータなどの外来語・メニュー	学習歴が浅い二人の学生K、Mの反応が早い。誰かが正解になると他の人もできる。	8課	NはAいです／Aくありません。NはANです／ANじやありません。NはAい／ANなNです。
4月19日	火	あります／います。Nをとってください。Nをおいてください。国名・動物名「ライオン、トラ、クジャなど」	動物名、国名の反応が鈍く分かれなかった。	9課	～はNが好き／上手です。～がわかります。理由「～から」
4月20日	水	AとBとどちらの方が～ですか。～の中で一番～なものはどれですか。	時間がオーバー(20分)。どんな発話していたので答えさせた。ただしく方々が抜けるので正しい言い方を聞かせた。(太い細い)使用では分からない学生がいたのでわかる学生から指示した。		

4月21日	木	～の中で一番Aいい/な/VるNは何/どれ/誰ですか。数字、最初に、二番目に、三番目に、12+14はどれですか。	なかなか良くできました。数字を使用したタスクは計算に時間がかかった。	10課	存在：～にNがいます/あります。Nは～にいます/あります。位置詞
4月22日	金			11課	数量詞・期間/時間
4月23日	土	VたいN/VたくないN/ほしいNは何/どれですか。VないでVてください。	前半の活動は簡単だったが楽しそうだった。「曲がないで」はなかなかできなかった。何回目かで二人の学生がやっと理解。	12課	～はNでした/じやありませんでした。A・ANの過去形：Aかった/Aくなくなりました/ANでした/ANじやありませんでした。比較
4月25日	月	VでからVてください。Vる前にVてください。	少し戸惑ったがすぐ理解した。大方の学生は分かっていたが、Cは最後まで不確かな様子。	13課	～がほしい/をVたいです。～へVに行きます/来ます。
4月26日	火	VでVてください。VでからVください。Vる前にVてください。	やはり少し考えるが次第になれて最後にはできた。		
4月27日	水	Vる前にVてください(3回目復習)。VたらVてください。VでからVてください。Vる時、VるものをVてください。分からなかったら「分かりません」と言ってください。	復習なので複雑にして「～と言ってください」と発話を伴うタスクをしたが反応が早い学生Mでも間違えた。じっくり考えてしまった学生Rに「分かりませんと言ってください！」と促してしまっ。間違えたりわからなかったら次の人へ。他の人はだいたい反応できていた。	14課	Vで形、Vてください。Vています(現在進行形)。Vましょうか(示唆)。
4月28日	木	Vたら/VなかつたらVてください、VときにVるものをとってください。Vている人は誰ですか。分からなかったら「分かりません」と言ってください。	中国人が4人もいるので、先に分かった学生が分からない学生に何のことだか教えてしまっているのが良いような悪いような…。タスクシートに10人ぐらいしかのっていないのですぐに終わってしまっ。		
4月30日	土	VたNは～をVてください。VなかつたNはVってください。時間詞「昨日、おととい、今週、あさってなど」	時間詞がなかなかスムーズにいかなくなっ。	15課	Vでもいいです。Vてはいけません。Vています(状態・身分)
5月2日	月	VたNを書いてください。Vたら書いてください(用紙に答えを書く→口頭で答える)	短く「Nです」と答える学生もいたが、「昨日したことを二つ言ってください」は全員がセンテンスレベルで言った。私が通常の時間で毎日質問し答えている内容		
5月6日	金	VなければならぬNをVてください。(金曜日だがイレギュラーで行った)	いつも反応が遅い学生Cはやはりよく分かっっていない様子だったが、他の二人のを見てだんだんと理解した。	16課	Vで、Vで、Vます(順次)。Vでから、Vます。NはNがAい/ANです。NはAくて/ANで、AN/Aい/ANです。
5月9日	月	VたらVてください(仮定の「たり」)。～だつたら/くなかつたら/じやなかつたらVてください。VながらVてください。	「～じやなかつたら」は混乱していた。「ながら」は簡単。	17課	Vない形、Vないでください。Vなければなりません。Vなくてもいいです。

5月10日	火	VながらVてください(復習)。VたりVたりしてください、Vないでください。	「ながら」は前日の復習で全員できました。「たりたり」も自国で既習済みなのかすぐに理解しうまかったです。	18課	V辞書形、Vることができません。Vる前に、Vます。はVることです。Vる前に、Vます。
5月11日	水	VたりVたりして/ないでください(選択の「たり」)。VながらVたりVたりしてください(教師がジェスチャーして学生に言わせる。)	学習歴が一番長いZがまだ分かっていない部分があった。個人にやらせたがKだけ同時に動作していたので後で「違おう!」と言ってしまった。発話するのはフレーズレベルではまだ出にくいようだった。		
5月12日	木	Vながら(昨日の復習)。Vたことがある/ない。	本日の文型は既習のものばかりで簡単すぎる。もっと高度なものをやった方がいい。		
5月13日	金			19課	た形、Vたことがあります(経験)。Vたり、Vたりします。Aくなる/ANになる。
5月14日	土	Aくなる。ANになる。	言葉によって分かったり分からなかったりする(易:日本語/料理が上手/下手になった。きれいに/ハンサムになった。難:忙しく/暇に/背が高く/歯が悪く/髪が長くなった、など)。「目が悪く」などはなかなか聞き取れない学生もいた。		
5月16日	月	連帯修飾。着脱の動詞「着る、かぶる、脱ぐ、する、はずす」	これまで反応が遅かったCがすぐ理解し、その後他のメンバーも動作できるようになった。	20課	普通形
5月17日	火	連帯修飾(昨日の復習)	全員問題なし。		
5月18日	水	着脱の動詞まとめ(復習)、やりもらい表現、Vてみてください。(やりもらいでは「どうぞ」「ありがとうございます」「すみませんが、～を貸していただけますか」と言ってください(発話の促すタスクもあり))	皆よくできていた。特に通常授業で単語レベルで応答することが多いZがフレーズレベルで用を足した。	21課	～と思います。～と言いました。～でしょうか?(確認)
5月19日	木	～と言ってください(昨日の復習)	昨日の復習なので皆よくできた。		
5月20日	金			22課	連帯修飾
5月21日	土	VるまでVて/Vないでください。VたらVて/Vないでください。	スタート時はばらつきがあったが後半には皆できるようになった。初級教科書既習済みのZは「まで」を知っていたようで一番反応が早く、学習歴が浅いC、Mは反応が遅かった。		
5月23日	月	VするとVます→Vてください。VるまでVて/ないでください。	「動かしってください」はすぐ分からなかった。Kはあまり聞かないうちから動作をする傾向あり。	23課	～とき(時)、Vます。Vると、Vます。
5月24日	火				

5月25日	水	Vでも、Vてください。～んですが、どうしたらいいですか。(出席ゲーム：学生全員に異なる動作をさせる)	「起こす／起こして」を繰り返しながら考えている人がいた。けっこう、きちんと動いていた。終了後、本日のタスクのやり方を聞いたら、よく分かったとのこと。今後、集中してよく聞いてから行動するように確認。Cさん役を誰がするか。本日はミスキャストだったかも。	24課	やりもらい：Vであげる／もらう／くれる。
5月26日	木	～んですが、どうしたらいいですか(アドバイスをさせる)。知覚動詞「見える、聞こえる」	見える聞こえるがわからなかったが教師のジェスチャーで理解した。皆発表に言っていた。		
5月27日	金			25課	条件「たら」：Vたら/Vなかつたら、Vます。Vでも、Vます。
5月28日	土	可能形(1回目)	「食べる」「食べられる」の意味の違いがはつきり理解できなかった者もいる。特にこの辺りの文型は未習のTとM。		
5月30日	月	可能形(2回目)	昨日理解できなかった二人も分かったと思う。	26課	～んですが、～していただけませんか。～んですが、どうしたらいいですか。
5月31日	火	～かもしれない。～でしよう(推量)。～と思います。(袋の中に動物やマクドナルドのおまけを入れておき、推量させる)	皆よく分かって使っていた。楽しいひとときだった。		
6月1日	水	自他動詞(1回目)	始めは全員戸惑っていたが、だんだん分かってきた。中国人には、つける／消す、あける／しめるが難しい。Rは教科書を開け、Cはメモを取り出したので注意	27課	可能形。～ができます。見えます／聞こえます。～しかVません。
6月2日	木	状態：Vである、Vている	最初にあてられたCはまごまごしていたが、他の学生にいろいろ言われて意味が分かり始めた。その後はみんなスムーズによくできた。		
6月3日	金			28課	VながらVます。Vでいます。Vでいます(習慣)。～し、～し、それに～です。
6月4日	土	VながらVたりVたりしてください。VのるのにVるものをVてください。	Cは初め理解できなかったが他の学生はできた。「切るのに使うもの」の「のに」を意識したかどうか分からない。紙→切る、ボール、時間などの語彙がヒントになったような気がする。		
6月6日	月	VるようにVてください(Aさん、Bさんに電気をつけるように言ってください。BはAに「～してください」と言って動作させる。)	始めポカンとしていたが、文法的に一番理解のあるZにいわせたら「電気をつけてください」と言ったので、その後はみなスムーズにできた。文法が支離滅裂になつてきているKが一番理解が遅かった。	29課	自／他V+でいます。Vでしまいました(完了／後悔)。
6月7日	火	Vるように言ってください(復習)	2度目なので皆上手にメッセージを伝えていた。		

6月8日	水	禁止。受身形(1)、「えっ、～って、どういう意味ですか」シナリオバージョン	RとCは何か本を開いてみよとしたので注意した。Kがトレンカンなことを言ったので役割交代させた。本日の文法項目は始めは驚いていたがだんだん分かってきたようだ。本日は(シナリオバージョンとして?)初めてなので教師の指示通り言わせないと分からないだろうが、Z、K以外も発話が出てきたようなので、TPRの後でも言わせた方がいいかもしれない。新入生Iをまたオプザーバーにしてしまった。参加させればよかった。	30課	他V+であります/ておきます。Vておいてください(状態保持)。
6月9日	木	受身形(1)復習、受身形(2)	前日にしつかりやって分かっていいるようで、スムーズにできました。		
6月10日	金	命令形。～はどういう意味ですか。(金曜日だがイレギュラーで行う)	禁止形の類似バージョンなのですぐ理解したが、命令形で言えなかったのが「30度ってどういう意味ですか」と自然に発話して来た。Mの質問に不完全だが教人の学生が積極的に反応。どうやら時期がきたかしら?	31課	意向形+と書いています。まだ、Vません。Vるつもりです。Vる/Nの予定です。
6月11日	土	受身。Vされたんですが、どうすればいいですか(シナリオ)	K、Rは「困る」がわからないので説明。Rは4、5回聞かせたが自分のルールが全く言えない。M、Kが部分部分を再生するがうまくいかず、結局教師が伝える。Mが「～すれば」の形はなかなか言えない。アドバイス「～してください」は前にやっているのすぐできた。		
6月13日	月	VたままVてください	「閉じる」など分からない言葉があつて、戸惑った学生I、Rもいたが、すぐできた。	32課	Vたほうがいいです。～でしょう(推量)。～かもしれません。
6月14日	火	VたままVてください(復習)。VたままVたりVたりしてください。	復習なのですぐできた。「たり、たり」も既に分かっているので問題なくうまく進んだ。		
6月15日	水	～と言っています。丁寧な依頼・伝言の仕方から友人、先輩との対応など。～していただけませんか。おっしゃる、ご覧になる、持って参る + やりもらい、敬語	2、3回でだいたい正確に言える/言おうとする学生Z、Iや聞き終わらないうちに行動して途中で忘れてしまう学生C、R、Kあり。Mは初め「わからない」と表明していたが、役交代を2回させて、もう一度やったら全員が分かったとのこと。	33課	命令形+と書いてあります/読みます。～は～という意味です/と言っていました。
6月16日	木	～かどうか	よく分かっていた。		
6月17日	金			34課	Vる/Vた/NのとおりVして/ください。Vた/Nの後で、Vます。Vて/VないでVます。
6月18日	土	疑問詞+か知っていますか	Cがよく答えてくれたが、他の学生は何でも「知りません」と言っていた。		

6月20日	月	理由「～で/で/ので」+「～だけませんか(丁寧な依頼表現)」	意味は分かっていたと思うが、トッパッターのZはシナリオバージョンで復習になる「～していただけませんか」を「～ください」と言った。	35課	条件形「ば」。～ば、Vてください。AN/Nなら、Vませんか。～は～ば/なら～ほどV/Aい/ANです。
6月21日	火	V(ている)間、Vてください。	よくできていた。		
6月22日	水	Vように/VないようにVてください。 +使役形(簡単に)	L36の導入のようになっている(本日は通常の教科書の時間の導入と々々文型を扱うが、教科書の時間の頭練習はまあまあ活発になってきた。Kは聞いている、行動しなかった。	36課	Vる/Vないように、Vます/Vるのようにしています/Vてください(努力)。可能形+ようにになりました(変化)。
6月23日	木	使役(2回目)	CとMのペア。Cが「させる」が理解できなかったが、Mが手取り足取り教え始めて、分かり出した。		
6月24日	金	L34の復習「～とおりに～してください」(折り紙の折り方)。「の～ので～してください」 *今回からもう一人の教師が復習バージョンで参加する。	ほとんど間違えずにできた。ただし、折り紙なので見ながらまねできる。言葉が分かっているかどうか、今ひとつ確認できなかった。	37課	受身(非情・迷惑)
6月25日	土	Aくする。ANにする。	復習なのですぐできた。丸くはなかなかできなかつた。花形になってしまった。		
6月27日	月	V(ている)間/間に、Vてください	皆アクションはしたが、「間」と「間に」をちゃんと理解して行動していたのはZのみだと思う。	38課	Vるのは無理です。Vるのが好きです。Vるのを忘れました。Vるのを知っていますか。強調構文。
6月28日	火	理由「の」で/で/で「シナリオバージョンで」	セリフが長いので、覚えられない！従って流れない。飽きてくる。		
6月29日	水	理由「の」で/で/で「昨日のシナリオバージョン(修正版)」	昨日の(学生が)判っていないことがよくわかりました。シナリオバージョンは(本来)短く、わかりやすく、明確でかつ面白いものでした。反省します。本日は2回目だったのと、短いので言いやすかった、うまく言えていた。	39課	Vて/Aくて/ANで/Nで、感情の動詞/わかりません。～ので(理由)
6月30日	木				
7月1日	金	L39の「で/て～」。L37の受身形。復習の口頭練習と書く練習	学生はどのような作業をしたらよいか、わからず少し戸惑っていたので、少し説明をしてわからせた。	40課	疑問詞+～か、～かどうか、～。Vてみます。
7月2日	土	そう(状態)	トッパッター少し戸惑いながらスタート。全部すぐできた。ただし「そう」の意味が本当に理解できているか不明。しかし、このやり方は私の導入方法と全く同じ。		
7月4日	月	ていねい表現、Vていただく/てください。 Vてやる。	反応のよいMで60%のでき。他の学生は40%以下。特に未習の語彙はほとんど意味不明。長めのものはやはり言えない。あまり熱心ではない。	41課	やりもらい(敬語)。～てくださいませんか。

7月5日	火	ていねい表現、Vでいただく/てくださいる。Vてやる。	あげる、もらう、くれるとVで形表現はかなり理解、及び上手に使えていると感じた。		
7月6日	水	受身・可能・使役表現。伝聞「そう」。	「そう」のところは未習なので、やはり何度も聞かせないと上手に言えない。		
7月7日	木	伝聞「そう」+使役形・可能形	昨日の内容を変えたバージョン。やはり、未習の文型については、何度も聞かせて言わせないと聞き取れていません。アドバイスをすすめるシナリオでは、自分で言おうとする学生もいたが、結局、言えなかつた。	42課	V/Nのために、Vます(目的)。～はVののに/Nに使います。
7月8日	金	復習 ～かもしれない。～ときに人から～をいただきました。～なので、それが一番うれしかったです。	一番うれしかったプレゼントとその理由を言わせた。理由を言うのは難しかった。		
7月9日	土	様態の「そう」。Vる/Vたところです。	「ところ」は学生はほとんど聞いていないと思います。(将棋の駒を取るのに熱中していて)	43課	様態の「そう」。Vて来ます。
7月12日	火			44課	Vすぎます。Vやすい/Vにくいです。A</AN/Nにします。A</ANにVます。
7月13日	水			45課	～場合は、Vてください。～のに(逆説)
7月15日	金			46課	Vる/Vている/Vたところ。Vたばかりです。～はずです。
7月19日	火			47課	～そうです(伝聞)。～ようです(推奨)。
9月21日	水	使役形	(なし)	48課	使役。Vさせていただけませんか。
9月24日	木			49課	敬語(尊敬語)
9月28日	金			50課	敬語(謙譲語)