

タスク活動を通して teacher talk の改善を図る事例研究

丹藤永也 弘前市立第二中学校

要旨

本研究は teacher talk の改善を目的とし、teacher talk を改善するのに教師はどのように動機づけされているのか、教師はどのような teacher talk の改善がコミュニケーションを促すと認識しているのか、教師が teacher talk を改善するのに必要な能力は何か、どのようなタスクの特質が teacher talk 改善の動機づけを高めるのかを明らかにする。

調査・分析の結果、改善の動機づけはコミュニケーションが困難な場面や生徒からの評価、他の teacher talk の観察によってなされ、教師がコミュニケーションを促すと認識している teacher talk の改善はコミュニケーション上の困難を解決するものであること、teacher talk を改善するために必要な教師の能力は英語の運用能力のほか、コミュニケーション・ストラテジー(以下 CS)を含むコミュニケーション能力や他の教師から学ぶ姿勢であること、teacher talk 改善の動機づけを高めるタスクは、生徒からの働きかけが多いものであることがわかった。

【キーワード】 タスク活動 teacher talk CS コミュニケーション能力

1. はじめに

日本人中学生のコミュニケーション能力を育成するために、教師は授業に様々なコミュニケーション活動を取り入れているが、中学生の知識や英語運用能力だと、特にオーラルでの活動の場合、コミュニケーションの最中に breakdown が生じ、英語だけを使って会話を進めるのが難しい状況に陥ることがよくある。

丹藤(2005)は、中学生にコミュニケーション上の breakdown を解決させるために、CSを指導し、その解決を試みている。しかし、日本人中学生の英語力では、特に話そうとする内容を言えない場面での解決が困難で、限界があるとしている。

そこで丹藤(2006)は生徒に CS 指導をするばかりでなく、教師側の働きかけで生徒の発話における困難場面を解決させるための手段として teacher talk に注目した。teacher talk とは、教師が生徒に自分の発話を理解させ、コミュニケーションをより円滑に行うために使う調整された発話のことで、教師は意識してゆっくり話したり、大切な部分を強調したり、同じ表現を繰り返したり、簡単な表現に言い換えたりする。丹藤は、teacher talk に対する生徒の認識度と期待度について、上位の生徒ほど teacher talk を認識しており、逆に下位の生徒ほど teacher talk に期待していると述べている。そして、これらから、教師は学力に応じて teacher talk を使い分ける必要があり、さらに下位の生徒に対しては必ずしも teacher talk が適切に機能しているとは言えないことから、より効果的に teacher talk を使いこなす技術を高めなければならないとしている。

中学校の学習指導要領の外国語科の目標の一つに「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎」の育成が挙げられているが、このような力を育成するには、タスク活動等の実際に英語を使って活動をする場面の設定が必要である。Yes-No クエスチョンや挨拶等の簡単な定型表現を使うような活動の場合、生徒同士のペア活動やグループ活動でも成立するが、活動の目標がより難しい設定のタスクで教師と活動をする場合、目標を達成するには教師の支援が必要となる。この時、教師の対応によって生徒の発話が左右されることになり、教師の力量が生徒のコミュニケー

ション能力の育成に大きな影響を与えることになる。

そこで本研究は、日頃から授業における teacher talk や classroom English の重要性を認識し、英語の使い方について問題意識を持っている 3 人の英語教師を対象にして、生徒とのタスク活動を設定し、その活動の中で使用された teacher talk に対する教師自身の自己分析や活動中の生徒の反応、さらには教師同士が互いの活動の参観し、カンファランスで意見交換することを通して、teacher talk を改善するのに教師はどのように動機づけされているのか、教師はどのような teacher talk の改善がコミュニケーションを促すと認識しているのか、教師が teacher talk を改善するのに必要な能力は何か、どのようなタスクの特質が teacher talk 改善の動機づけを高めるのかを明らかにすることによって、teacher talk の改善を図ることを目的としている。

2 リサーチ・クエスチョン

本研究は、タスク活動における teacher talk の改善を目的としており、そのために次の 4 つのリサーチ・クエスチョンを設定する。

- (1) teacher talk の改善はどのように動機づけされているのか。
- (2) 教師は、どのような teacher talk の改善がコミュニケーションを促すと認識しているのか。
- (3) 教師が teacher talk を改善するのに必要な能力は何か。
- (4) どのようなタスクの特質が teacher talk 改善の動機づけを高めるのか。

3 研究方法

3.1 調査方法

本研究では、弘前市内の中学校に勤務する英語科教員 3 名と同校 3 年生の生徒 6 名を調査協力者としてタスク活動を行い、本研究のリサーチ・クエスチョンに沿って事後のアンケートとカンファランスによりデータ収集を行う。

3.2 調査協力者

弘前市内の中学校に勤務する英語科教員 3 名と同校 3 年生の生徒 6 名を本研究の調査協力者として依頼した。教員はすべて女性で、経験年数は異なり、日頃から授業における teacher talk や classroom English の重要性を認識し、英語の使い方について問題意識を持っている。教師は A、B、C とし、継続してタスク活動の記録を取り、teacher talk や teacher talk 使用に対する意識の変化を見ていく。

生徒は教研式全国診断標準学力検査の英語科の評定が、上位（5 または 4）、中位（3）、下位（2 または 1）から各 2 名ずつ抽出した。

3.3 指導の計画

プレタスク活動からポストタスク活動まで、合計 5 回のタスク活動を約 1 か月の間に実施する。

タスク活動は、教師と生徒が 1 対 1 で会話をする形式で、教師はタスクの目標を達成するように生徒を支援しながら会話を進めていく。

プレタスク活動では、活動後に教師と生徒それぞれにアンケートを実施し、カンファランスを開催する。それらをもとに、教師は自分の teacher talk について今後改善すべき課題を設定する。教師 A の課題は、①会話の breakdown の際、沈黙の間をあまり作らず、テンポよく会話を進めること、②日本語の説明をできるだけせずに、繰り返

しや言い換えなどを使いながら英語でわかりやすく説明すること、③表情やジェスチャー等の非言語的 CS を有効に使うことの3つである。教師 B の課題は、①生徒の理解を確認すること、②生徒の理解に合わせたテンポで会話を進め、生徒に考える時間を与えることの2つである。教師 C の課題は、①沈黙の間を作らないこと、②生徒の反応に適切に対応すること、③自然な雰囲気を出して会話をすることの3つである。

プレタスク活動後は、自分の課題を解決するためにタスク活動を3回行う。終了後、教師、生徒にはそれぞれアンケートを実施する。

そして、最後にポストタスク活動を行い、最初に自分が設定した課題がどの程度解決されているかを確認する。活動後には教師と生徒対象にアンケートを実施する。また生徒を交えたカンファレンスを開催する。

なお、アンケートは Appendix 1 に掲載している。回答基準は、5 よくできた、4 だいたいできた、3 どちらとも言えない、2 あまりできなかった、1 全然できなかった、となっている。アンケートはこの他、自由記述欄も設けている。

4 結果と考察

4. 1 teacher talk の改善はどのように動機づけされているのか。

教師 A の場合、各タスク活動の事後アンケートの自由記述から、生徒との会話が breakdown に陥って沈黙が続く時に自分の teacher talk を改善しなければならないと感じていることがわかった。この breakdown には、生徒が理解または発話困難の場面と教師がどのように生徒に対応してよいか悩む場面の2つが挙げられている。生徒が理解困難な場面では状況をうまく説明できるようにする必要があると述べており、生徒の発話にうまく対応できない時には、生徒の持っている力をうまく引き出す必要があり、レベルの高い生徒には相応のレベルの teacher talk を使うべきであると述べている。また、教師 A は沈黙が続くとその状況を回避するために日本語で説明を加えており、このことについてもできるだけ英語を使わなければならないという改善点を述べている。生徒対象の事後アンケートの自由記述からは、沈黙が続いた時にはわかりやすい表現で言い換えてほしい、大事な表現を強調してほしいという意見が出されており、沈黙場面がうまく解決できていないことや teacher talk があまり機能していない場合があることが明らかになった。さらにカンファレンスの中で、教師 B 及び教師 C の teacher talk を観察して、テンポ良く英語を多用し、生徒から会話を引き出して積極的に会話を進めている点、相づちやアイコンタクト、豊かな表情やジェスチャー等の非言語的 CS を使っている点が参考になり、自分の teacher talk に生かしていきたいと述べており、他の教員の活動を参観することも動機づけの一つとなっている。

教師 B の場合、各タスク活動の事後アンケートの自由記述から、生徒の理解が曖昧だと判断した時に自分の teacher talk を改善しなければならないと感じていることがわかった。教師 B は初めから teacher talk に工夫が見られ、ゆっくり明瞭に話すこと、生徒の発話を繰り返すこと、ジェスチャーやアイコンタクト、スマイルを使うことなどに留意している。生徒の事後アンケートの自由記述からも教師の表情によって、自分が話したことが合っているかどうかを確認できて会話しやすい、言い換えをしてくれるのでわかりやすいという高い評価を得ていた。しかしその反面、カンファレンスでは、生徒から英語が速すぎる、考える時間がないという感想が出されたため、もう少し生徒に考える時間を与え、生徒の反応を待つように心がけたいと改善点を述べていた。確かに間を置かずに教師が発話するため、生徒が考える時間がなく、理解できていなくても適当に Yes などと答えている場面がタスクの中で観察されている。また会

話の構造が T-S になり、生徒にとっては受け身になるという特徴も顕著である。教師 B の場合は、生徒からの指摘により teacher talk の改善の必要性を感じていると言える。さらにカンファレンスでは、教師 A のように生徒の発話を十分に待つことが大切だということを述べており、他の教員の活動を参観することも動機づけの一つとなっている。教師同士で参観や情報交換ができれば、さらに teacher talk のレベルを向上できると述べている。

教師 C の場合、各タスク活動の事後アンケートの自由記述から、教師 A 同様、生徒との会話が breakdown に陥った時に teacher talk を改善しなければならないと感じており、特に生徒の発話が困難な時に生徒の反応を生かして会話を続けていく点で改善の必要性を述べている。また、生徒の発話にうまく対応できないことも改善点として挙げている。実際にタスクの観察から、生徒に質問されて Yes とだけ答え、会話が止まってしまう場面があった。この他、生徒が文法的に間違った発話をした時の対応を工夫する必要があることを述べている。カンファレンスでは、教師 B のテンポよく会話を進めていく点、実際の場面が想像できるような雰囲気作りやジェスチャー、声のトーンなど、英語力とは異なる表現力の大切さを学んだと述べており、他の教員の活動を参観することも動機づけの一つとなっていることがわかった。

4.2 教師は、どのような teacher talk の改善がコミュニケーションを促すと認識しているか。

教師 A は、タスク活動後アンケートの自由記述で、teacher talk がうまく機能した場合として、生徒の理解が困難な場面では You see? などの教師の発問を理解できたか確認する表現を使ったこと、大事な部分を強調したこと、ゆっくり繰り返したこと、簡単な表現で言い換えたことなどを挙げている。生徒の事後アンケートからは繰り返してくれた、強調してくれた、わかりやすく言い換えてくれた、簡単な表現を使ってくれたなどが述べられており、teacher talk が機能していることがわかる。また、生徒の発話が困難な場面では、I can't understand などの表現を使っていったん生徒に戻してやったり、沈黙の間を作らないためにヒントとなる単語や短い表現を出してそれに続けて生徒に言わせたことなどを挙げている。生徒の事後アンケートからは、自分が話せない時ヒントをくれた、最初の表現を出してくれたので答えられたなどが述べられている。また、カンファレンスではうなずきやジェスチャー等の非言語 CS が生徒との確認に役立つことを述べている。

教師 B は、タスク活動後アンケートの自由記述で、コミュニケーションを促す teacher talk として、good などの誉める表現や well などの間をとる表現などを挙げ、会話の雰囲気作りが有効であると述べている。また、生徒が理解できていない場合には大切な単語を強調したり、繰り返したり、すぐに別な表現に言い換えたり、発話速度を落とすことが有効であるとしている。生徒に発話を促すものとしては、Yes-No クエスチョンで教師から質問することで生徒に発話させたり、特に下位の生徒が単語しか発話できない場合にはそれを使って正しい文を作ってやる方法や、教師側から 2 択または 3 択でヒントを与え、発話のチャンスを与えるという方法、さらには教師から答えの例を出して答えを導く方法などが有効であると述べている。生徒が go to the bus (バスで行く) などのように文法的に間違っている表現を使った場合には、By bus? などと正しい表現で聞き返してやる方法が有効だと述べている。また、レベルの高い生徒には発話速度を上げたり、故意に繰り返しをしないという工夫もコミュニケーションをスピーディーにするという改善につながったと述べている。生徒の事後アンケー

トからは、理解できなかった英文を言い換えて理解させてくれた、身振り、手振りを使っていてわかりやすかった、自分の質問に対して大事なところを強調して答えてくれたのでわかりやすかった、自分の言った単語だけの話を理解してくれたなどが挙げられており、teacher talk が有効に機能していたことがわかる。

教師 C は、タスク活動後アンケートの自由記述で、コミュニケーションを促す teacher talk として、生徒の理解が困難な場合、最初に言った教師の発話をより簡単な別な表現で言い換えたり、繰り返したり、具体的な例示をすることが有効であると述べている。生徒の発話を促すものとしては、生徒が言おうとしていることを推測して教師側から確認したり、What time? など短い表現で教師から質問してやること、答え方や例を出して発話を促すこと、Yes という意味を持つ相づちなどが有効であると述べている。生徒の事後アンケートからは、言い換えてくれた、答えのヒントをくれた、言いたいことを言ってくれた、疑問文で聞いてくれたから答えやすかった、繰り返してくれた、自分たちに言わせるようにキーワードを与えて誘導してくれた、というものが挙げられ、teacher talk がうまく機能していることがわかる。また、生徒が間違った発話をした時には、聞き直して訂正させる方法が有効であると述べている。

4.3 教師が teacher talk を改善するのに必要な能力は何か。

教師 A はカンファレンスで、どうしても自分が思うように英語で対応できず、時には日本語を使用してしまうことから、teacher talk を改善するには英語の運用能力が必要であると述べている。

教師 B はタスク活動の事後アンケートで、教師は様々な単語の言い換えができなければならないことから語彙力が必要であることの他、知識と経験、そして楽観的で前向きな態度が必要であると述べている。

教師 C は、タスク活動の事後アンケートで、CS を適切に使える能力と英語で状況を具体的に説明できる運用能力が必要であると述べている。

4.4 どのようなタスクの特質が teacher talk 改善の動機づけを高めるのか。

教師 A は、タスク活動後アンケートの自由記述で、教師から働きかけるタスクの場合、会話がスムーズに進んだと述べている。この時、生徒も疑問文で先生から話しかけてくれて話しやすいと述べている。つまり、会話パターンが T-S-T で、生徒が受け身になるタスクはすんなり会話が進み、teacher talk 改善の動機づけはあまり図られない。逆に、生徒から会話が始まるタスクの場合 breakdown が多く観察されており、教師もどのように対応したらよいか考える場面が多くなっている。

また、生徒対象の事後アンケートにおいて教師 B の teacher talk に対する評価が高いのは、教師から積極的に話しかけ、自然に T-S-T の会話パターンになっていることが要因の一つとして挙げられる。生徒が困難に陥る前に教師からの働きかけでコミュニケーションが進んでいくからである。生徒が breakdown に陥るタスクが教師の動機づけを高めるのでないと言える。

教師 C は、タスク後アンケートの自由記述で、CS を使えるようなタスクの設定が大切であると述べている。CS の使用が必要ということは会話に困難場面があり、teacher talk の改善が求められることを意味すると考えられるからである。

5 結論

teacher talk の特徴や課題は、教師の英語運用能力やコミュニケーション能力などに

よって異なるが、本研究は4つのリサーチ・クエスチョンについて次のようなことが言えるのではないか。

1 つめの「teacher talk の改善はどのように動機づけされているのか。」については、生徒の理解や発話が困難な場面、教師が生徒の反応にどのように対応したらよいか戸惑う場面、生徒の文法に誤用が見られた時、生徒からの指摘や他の教師の活動などが自分の teacher talk を改善する動機づけとなることがわかった。この他者からの評価は客観性があり、teacher talk 改善の動機づけとしては、今後の teacher talk の改善の方策として活用できるのではないだろうか。

2 つめの「教師は、どのような teacher talk の改善がコミュニケーションを促すと認識しているか。」については、これまで先行研究で述べられている繰り返しや言い換え、強調、発話速度の調節、短い表現の使用、ジェスチャー等の非言語的 CS の使用等は同様に有効であるということがわかった。生徒の発話が困難な場面では、答えを言わせるためにヒントを出したり2択または3択での質問をしたりするなど、発話のきっかけとなるような teacher talk の改善が有効であると認識している。この他、生徒には、わからない、言えない、もう一回聞きたい等の意思表示をさせるような teacher talk の使い方もコミュニケーションを促進させるということがわかった。このことは CS 指導の必要性を示唆するものであり、教師 B は教師が日常的に使って生徒に聞かせていけばもっと自然に使えるようになったり、CS を含んだ会話パターンを作り、ルーティンで教える時間が確保できればよいということを提案している。さらに、レベルの高い生徒との会話ではできる限り自然な会話に戻してやる teacher talk も必要であることが指摘された。このことは、丹藤(2006)が学力差に応じた teacher talk 使用の必要性を述べており、それを裏づけている。

3 つめの「教師が teacher talk を改善するのに必要な能力は何か。」については、教師がどのような teacher talk を使用するかという基準は会話をしている生徒にあり、いかに教師がその状況や生徒の力を正確に把握し、それに合わせて発話できるかということが重要であることを本研究は示唆しており、teacher talk を改善するには、そのような状況に対応できる英語運用能力と CS 使用を含めたコミュニケーション能力が必要であることがわかった。また、今回の研究では、自分の teacher talk を改善する視点として、自己分析の他に教師相互の参観が効果的であったことをいずれの教師も述べていることから、他者からの評価を受け入れる姿勢も必要な態度の一つであることが言え、今後の研修のあり方に一つの方向性を与えてくれるものと考ええる。

4 つめの「どのようなタスクの特質が teacher talk 改善の動機づけを高めるのか。」については、会話パターンが T-S-T の場合、教師から働きかけるのでスムーズに会話が進むが、逆に S-T-S の場合コミュニケーションが breakdown に陥ることが多くなり、teacher talk 改善の動機づけが高まることがわかった。どの生徒も教師から質問された方が答えやすいと述べており、矢継ぎ早に発話する教師 B の評価が高かった要因はここにあると言える。しかし、これは T-S-T という Bellack が主張している学習者が応答に限られる受け身の会話パターンで、コミュニケーション能力を育成するには、双方向の会話パターンにしなければならない。これについては丹藤(2004)が、CS の使用で教師と生徒の会話が一方方向から双方向のものとなることを報告しており、今後タスクの設定には工夫が求められ。

6 おわりに

teacher talk 改善の課題は教師によって異なるが、これは teacher talk が教師一人ひと

りの英語運用能力やコミュニケーション能力はもちろん、性格や生徒観、教育観に基づくところから発生すると考えられるからである。しかし、教師は生徒の表情やリアクションを見て、どのように対応するか瞬時に判断しなければならない、これは教師に共通に求められるコミュニケーション能力であると言える。どれだけ生徒に適応できるか、教師の質が問われる。教師は自分の英語運用力のブラッシュアップと同時に、コミュニケーション能力も高める必要がある。そして生徒のコミュニケーション能力を高めて会話を双方向にするには、teacher talk の使用技術レベルを上げると同時に、生徒にも CS を指導し breakdown を解決する手段を身につけさせる必要がある。

teacher talk には教師の資質・能力が一番よく反映されるため (Sinclair:1982) ため、立花 (2005) は、Walsh の SETT (Self-Evaluation of Teacher Talk) を用いて英語教師の自己評価力を高めることを提案している。確かに本研究が示すとおり、teacher talk に関する課題は教師それぞれで異なるので、教師が自分に足りない部分を客観的に分析して、資質の向上に努めていくことが大切である。しかし自分では気づかない課題もある。teacher talk が教師個人の資質によるが故に、その客観性を高めるため、他の教師の teacher talk を観察して、自分に足りない部分を学ぶことは非常に効果がある。そして、本研究は異なる英語力、コミュニケーション能力、指導観、教育観を持った教師同士が相互に評価し、互いの teacher talk を参考にすることで、自身の teacher talk の幅が広がり、そのレベルが向上するということも示唆しており、教師の相互評価力を高めることを提案したい。そのために複数の教師による共同研究は有意義な取り組みであると言えるだろう。

参考文献

- 1) Keith Johnson・Helen Johnson 編、岡秀夫監訳：外国語教育学大辞典、1994.
- 2) 岩井千秋：第二言語使用におけるコミュニケーション方略、1999.
- 3) 梶原他：英語で積極的にコミュニケーションを図る生徒を育てる指導法の研究－方略的技能の指導を通して、岡山大学教育学部附属中学校研究紀要、第 27 号、pp.243-266、1996.
- 4) 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則：英語教育用語辞典、1996.
- 5) 高梨庸雄・高橋正夫・Carl R. Adams：教室英語活用事典、1994.
- 6) 高梨庸雄・緑川日出子・和田稔：英語コミュニケーションの指導、1995.
- 7) 立花千尋：中学生のオーラル・コミュニケーションを誘発する教師発話の分析、STEP BULLETIN Vol.9、第 9 回 「英検」研究助成報告、pp.83-95、1997.
- 8) 立花千尋：教師のためのリフレクティブな教室談話の分析 SETT (Self-Evaluation of Teacher Talk) 処理を用いて、中国地区英語教育学会紀、No.35、2005.
- 9) 丹藤永也：英語によるコミュニケーション・ストラテジーが中学生の英語使用に及ぼす効果についての研究、弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要、通号第 11 号、pp.43-53、2003.
- 10) 丹藤永也：コミュニケーション・ストラテジーの指導による会話構造の変化、弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要、通号第 12 号、pp.37-51、2004.
- 11) 丹藤永也：会話におけるスピーキングが困難な場面でのコミュニケーション・ストラテジーの使用に関する調査 (1)、弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要、通号第 13 号、pp.31-42、2005.
- 12) 丹藤永也：生徒の学力差による teacher talk への意識の違いに関する調査、弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要、通号第 14 号、pp.11-22、2006.
- 13) 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ：質的心理学、2004.
- 14) 文部省編：中学校学習指導要領 (平成 10 年 12 月) 解説－外国語編－、1999.

Appendix 1 各アンケートの内容

1 プレタスク活動後のアンケート

(1) 教師用アンケート

- 1 生徒と会話をする時、気をつけたり、工夫したことは何ですか。
- 2 会話を進めるのに困難を感じたのはどんな場面でしたか。また、その場면을どのようにして解決しましたか。
- 3 その他、何か気づいたことがあれば書いてください。

(2) 生徒用アンケート

- 1 会話がうまく続かない時、どのように解決しましたか。
- 2 会話を続けるために、先生にしてもらいたかったことは何ですか。
- 3 その他、何か気づいたことがあれば書いてください。

2 タスク後のアンケート

(1) 教師用アンケート

- 1 前回よりティチャー・トークがうまく使えた。(5 4 3 2 1)
- 2 今回ティチャー・トークでどんな工夫をすることができましたか。
- 3 生徒はCSを上手に使っていた。(5 4 3 2 1)
- 4 どんなCSを使っていましたか。
- 5 こうした方が良かったと思う場面があったら書いてください。
- 6 その他、何か気づいたことがあれば書いてください。

(2) 生徒用アンケート

- 1 前回よりCSがうまく使えた。(5 4 3 2 1)
- 2 今回使ったCSは何ですか。
- 3 先生はどんな工夫をして話してくれましたか。
- 4 こうした方が良かったと思う場面があったら書いてください。
- 5 その他、何か気づいたことがあれば書いてください。

3 最終タスク後のポストアンケート

(1) 教師用アンケート

- 1 初めに比べティチャー・トークがうまく使えた。(5 4 3 2 1)
- 2 ティチャー・トークは生徒の理解を促す。(5 4 3 2 1)
- 3 ティチャー・トークは生徒の発話を促す。(5 4 3 2 1)
- 4 ティチャー・トークは生徒の会話に対する意欲を喚起する。(5 4 3 2 1)
- 5 ティチャー・トークは生徒のコミュニケーション能力を伸ばす。(5 4 3 2 1)
- 6 教師はティチャー・トークの技術を上げる必要がある。(5 4 3 2 1)
- 7 ティチャー・トークは生徒の学力で変えるべきだ。(5 4 3 2 1)
- 8 今回の実験での他の先生の活動や意見は参考になった。(5 4 3 2 1)
- 9 生徒の反応や意見は参考になった。(5 4 3 2 1)
- 10 具体的にティチャー・トークのどんな工夫が効果がありましたか。

(2) 生徒用アンケート

- 1 初めに比べCSがうまく使えるようになった。(5 4 3 2 1)
- 2 生徒にとってCSは必要だ。(5 4 3 2 1)
- 3 先生はどんな工夫をしていましたか。(5 4 3 2 1)
- 4 その他、先生方をお願いしておきたいことを書いてください。

Appendix 2 今回行ったタスクの例

1 T-S-T の会話パターンで教師、生徒ともに取り組みやすかったタスク

- (1) 場面設定～本屋で辞書を買うという設定。教師が客で生徒が店員。
- (2) 内容 ～客が本屋に行き、店員に声をかけられたら英和辞典を買いに来たことを話す。店員は客を辞書売り場に連れて行く。客はどの辞書がいいのか尋ねる。客はなぜその辞書がいいのかを確認したら、値段を教えてもらい推薦された辞書を買う。
- (3) 生徒への指示
 - ・あなたは本屋の店員ですから、お客さんがきたら声をかけてください。
 - ・どれがいいか聞かれたら理由をつけて答えてください。
 - ・辞書の値段を教えてください。
- (4) 準備物 ～何種類かの本や辞書を用意する。
教室内の机を動かして売り場を作る。

2 S-T-S の会話パターンで教師、生徒ともに難しいと感じたタスク 1

- (1) 場面設定～店で T シャツを買うという設定。教師が店員で生徒が客。
- (2) 内容 ～客が T シャツを買うために店を訪れる。客は青か黄色の T シャツを買わなければならないが、最初に客が欲しがめる色は売り切れである。また予算は 20 ドルだが、欲しい T シャツは 30 ドルである。店員はディスカウントされたら 20 ドルに下げてでも必ず売る。客は T シャツをプレゼント用に包んでもらう。
- (3) 生徒への指示
 - ・青か黄色の T シャツを買ってください。
 - ・予算は 20 ドルです。
 - ・プレゼント用に包んでもらってください。
- (4) 準備物 ～何種類かの T シャツを用意する。
教室内の机を動かして売り場を作る。

3 S-T-S の会話パターンで教師、生徒ともに難しいと感じたタスク 2

- (1) 場面設定～外国人が道で駅への行き方を尋ねるという設定。教師が外国人。
- (2) 内容 ～外国人が生徒に駅への行き方を尋ねる。生徒は、交通手段とかかる時間、駅までのバス賃を教える。
- (3) 生徒への指示
 - ・バスを使うように話してください。時間は 20 分かかります。
 - ・料金は 300 円だと教えてください。
 - ・次のバスまで 10 分待たなければならないことを伝えてください。
- (4) 準備物 ～特になし。