

中学生の英文読解における再話の効果

研究者:東京都/葛飾区立四ツ木中学校 教諭 前田 宏美

《研究助言者:長 勝彦》

概要

本研究は、英語授業において、再話が中学生の英文読解に与える影響を検証することを目的とする。再話は、文章を読んだ後にその内容を人に語るという言語活動であり、読んだ内容をより深く理解させ、記憶保持を促し、話すことの流暢さや正確さを高める。中学3年生を再話の有無によって実験群(26名)と統制群(26名)に分けて、再話指導後における筆記再生により、(1)読んだ内容の保持(再生量)、(2)重要な情報の再生率(IU)および、(3)質問紙を用いて指導前後における読解に関する動機づけの変化を調査した結果、実験群の方がより読んだ内容を保持し、重要な部分を再生していた。また、実験群においては、動機づけの高低を問わず、どの学習者も外発的動機づけが高まること became 明らかになった。このことから、再話が中学生の英文読解に関して、読んだ内容の保持や読みを深める言語活動であり、動機づけに影響を与えることが示唆された。

1 本研究の目的と背景

本研究は、生徒の読解を深める指導法の1つとして再話を取り上げ、その実践方法と効果を示すことにより、現場における読解指導法の改善を図ることである。

文部科学省は2013年、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」をまとめ、中学校の英

語授業は原則として英語で行うと提言した。しかし、現場の現状は改善が見受けられる一方、依然として和訳を中心とした指導が今もなお見られる(ベネッセ教育総合研究所, 2015; 前田, 2019)。和訳による読解指導は英文の意味を理解するという下位レベルに注目され、主題や登場人物の気持ちを読み取るという上位レベルの理解を反映しにくい(卯城, 2009; 前田, 2019)。特に、中学校学習指導要領外国語(平成29年告示)は、思考力、判断力、表現力の育成を掲げ、中学校の外国語科において身に付けるべき資質・能力として、「英語を聞いたり読んだりして得られた情報や表現を、選択したり抽出したりするなどして活用し、話したり書いたりして事実や自分の考え、気持ちなどを表現すること」をその内容の1つとして挙げている(第2の2(2))。そこで、本研究では、上位レベルの読解を目指し、また、思考力、判断力、表現力を育成する指導法の1つとして再話を取り上げ、その実践方法を示し、効果を検証する。

再話は文章を読んだ後にその内容を人に語るという言語活動である(卯城, 2009)。学習者は再話を行うことにより、テキストから得た情報を理解、整理し、再構築し(卯城, 2009)、アウトプットすることによって、やがては言語学習を促進する効果がある(Kai, 2008)。再話は読解指導法の1つとして幅広く支持されている一方、従来の研究において、再話が上位レベルの読解を促進する理論的背景は明らかにされていない(Kai, 2012)。また、再話は読んだ内容の記憶保持に寄

与する(e.g. Gambrell et al., 1991)とあるが、第2言語の分野では明らかにされていない。さらには、英語初級学習者である日本人中学生を対象とした研究は未開発であることから、中学生を対象にした再話が英文読解に与える効果を調査することで、本研究はこれからの中学校における読解指導法の向上を目指した研究に寄与するものと期待する。

2 先行研究

2.1 再話とは

再話とは、第1言語や第2言語に限らず、文章を読んだ後にその内容を包括的に人に語るという課題を与えることによって、理解の促進を図ろうとする読解指導法の1つである(Gambrell et al., 1991; 白石1999)。教師は、読み手に生成的な活動をさせることにより、書かれた情報を読み手の背景的知識と結びつけて学習者の読解を促進させることができる(Gambrell et al., 1985)。

学習者は再話を行うことにより、相手に伝えるために、書かれたものをじっくり読み返し、書かれている内容や意味、著者の意図などを見分け(Gambrell et al., 1991)、読んだ内容を頭の中で再構築し、相手を意識してわかるように話す。書かれた内容を伝えるためにじっくりと読み返す過程において、学習者は読みを深めていると言える。

また、学習指導要領(平成29年公示)では、「文章から複数の情報を取り出し、どの情報とその説明の中で最も重要であるかを判断する」(1(2)ウ)とあり、卯城(2009)によると、再話は批判的、分析的思考力(critical-and analytical-thinking skills)や独学力(independent learning skills)も育成することから、学習指導要領において目標として掲げられる客観的に文章を捉える能力や自律した学習者の育成を実現するのにも有効であると言える。

2.2 再話の先行研究

第1言語習得研究において、再話は子どもたちが読んだ内容をより深く理解するよう促すと言われている(Brown, 1975; Gambrell et al., 1985, Morrow, 1984, 1985, 1986; Gambrell et al., 1991)。再話は生成的な学習方略でもあり、子どもたちがテキストを理解する過程に、直接有益な結果をもたらす(Gambrell, Pfeiffer, & Wilson, 1985; Kai, 2008)、しかもその成果は熟達度の影響を受けないという報告もある(Gambrell et al., 1991)。子どもが物語を理解するのは、物語を再構築するという能動的な活動により促進される(Brown, 1975; Kai, 2008)。幼稚園の子どもたちに物語を聞かせた後、内容理解を確認するために再話が使われた場合、子どもたちの内容理解を促進したり、物語の構成を意識させ、話しことばを向上させるのに効果的である(Morrow, 1984, 1985, 1986)。Gambrell et al., (1991)では、小学校4年生を対象に再話活動を4回実施し、再話の内容と口頭による読解問題の解答で再話の効果を検証したところ、再話は量と質ともに効果的で、口頭による読解テストの解答により、文章のテキスト構造を理解していることがわかった。なお、この実験を遂行するにあたり、調査者は実験の指示をする他はまったく教示を与えなかったということで、再話は明示的な指導をすることなく、活動に取り組むだけで、読解を促す活動であるとしている。

一方、第2言語習得研究の分野では、概ね効果があるとされているが、学習者の年齢や母語、言語熟達度、学習環境がさまざまに異なる。また、効果があると観察した視点も、主題や物語の構成を捉えることができた(Lin, 2010)、再話の量が増えた(白石, 1999)、学習者が読むことに自信を付けた(Han, 2005)など多岐にわたり、再話の効果を示すには、さらなる研究が必要と思われる。

2.3 再話の機能

再話は、授業において、話すことスキル・トレーニングや既習内容の定着を目的として用いられることが多いが、研究では、読むことや聞く

この理解度を測る方法としても多く用いられる (Alderson, 2000) ように、さまざまな目的を持って使用されてきた。ここでは、再話の4つの機能について述べる。

第1に、再話は話すことのスキル・トレーニングとして用いられる。Rachmawaty and Hermagustiana (2015) では、6人の大学生を対象に、補習教室で6回に渡って再話を経験させたところ、話すことの流暢さが高まったと報告している。また、再話は読んだり聞いたりしたことを理解するだけでなく、多くの人が日常的に使っているコミュニケーションの方法の1つであり、学習者が目標言語を使って再話することによって、語彙、文構造、発音の能力が高まる (Rachmawaty & Hermagustiana, 2015)。さらに、Stoicovy (2004) は、再話が第2言語学習者の理解力と談話能力を促進するとしている。

第2に、再話は評価方法の1つとして挙げられる。再話は読み手とテキストの相互作用を直接的に測定し (甲斐, 2008)、読み手の理解を質問文の難易度に左右されず、直接的に反映することができる (Gambrell et al., 1985; 甲斐, 2008)。このため、再話は読解の測定方法として多くの研究で用いられている (甲斐, 2008)。特に、再話は子どもが日常的に行っていることであり (Stoicovy, 2004)、まだ文字を読んだり書いたりすることのできない初級学習者の読解を測るのに適している (Gambrell et al., 1991; Morrow, 1989, 1996)。また、再話は連続した談話表象を示すことから、第2言語学習者の熟達度を測定する方法としても使用され、Allen and Allen (1985) では、再話課題によって学習者の語彙や文法の知識、発音、テキスト理解、聞き手に情報を伝える能力などを明らかにすることができるとしている (甲斐, 2008)。しかし、第2言語習得の現場で再話を測定方法として検証している研究は少なく、第2言語学習者に適する再話の実施手順や採点方法については明らかにされていない点が多い (甲斐, 2008)。Reese et al. (2012) の報告では、再話による学習者の発話を通して、(1) 物語のテキスト構造を見つけているか、(2) できごとの因果関係を結びつけることができるか、(3) 登場人物の心情や反応を掴んでいるか、という上位レベルの言語使用や語彙や文構造の言語的知識、さらに、誰

かに話すという理由があることから談話的能力も測ることができるとしている。

第3に、再話は読んだ英文を深く理解するために有効である。学習者が読みの破綻に直面したとき、(1) 適切な方略を用いることができないこと、(2) 学習者は自分がどのくらい理解できているかわからないかを認識できないために、破綻したところまで戻って読み返すことができないこと、さらに、(3) 未熟な学習者に多いのは方略を用いることをためらってしまうことがあるため、物語を再話させることにより、読解が進むこともある (Gersten et al., 2001)。

最後に、再話は読んだ内容を保持させる機能がある。学習者は再話によって書かれた内容を記憶保持することができると言われている (Gambrell et al., 1991; Gambrell et al., 1985; Koskinen et al., 1993; Morrow, 1996)。Craik and Watkins (1973) は大人でも子どもでも、口頭によるリハーサルは記憶や再生の質を高めるとし、Marie et al. (1997) でも、再話は書かれた内容から意味を捉え、自分のことばとして言語を使用するので、記憶保持につながるとされている。また、Brown et al. (1996) によると、自律した生活を送るための技能についての話を10人の英語母語者に聞かせて、直後に再話させたところ、10人中9人の生徒は事後の再話と相関関係があった。つまり、学習者は読んだ内容を再話することによって、記憶保持することができたということである。しかし、これらの読んだ内容を記憶保持させる機能は英語を母語とする学習者のみならず、第2言語の分野でも十分に明らかにされているとは言えない。

2.4 筆記再生課題

筆記再生課題は、学習者が文章を読んだ後、その内容について覚えていることをすべて書き出すタスクである (Kai, 2011)。読んだ内容を再構築して再生し (Kintsch, 1998; Ushiro et al., 2008)、文章の一貫性の影響を受けることなく (Kai, 2011)、学習者の理解を純粋に測ることができる (Alderson, 2000; Ushiro et al., 2008)。また、母語で再生させた方が、推論の生成量が多い (Donin & Silva, 1993) という研究結果から、

本研究では日本語で筆記再生を行った。

再話は読んだ内容を話して伝える活動である。一方、筆記再生は覚えていることを書き出す活動である。いずれも読んだり聞いたりした内容について再構築を図るのに、効果的な指導方法であるとも言われ(Morrow, 1985; Gambrell et al., 1991; Kai, 2011), 第1言語習得研究でも第2言語習得研究でも読み手の純粋な読解度を測定することができるという点においてよく用いられる(Kai, 2011)。しかし、再話の方が筆記再生よりも、学習者が大局の一貫性を構築することに影響を与え、英文をより深く理解するために効果があると言われている(Kai, 2011)。

2.5 読解に関する動機づけ

本研究において、参加者はペアによる協働学習を通して再話を経験することにより、教科書本文の理解を深める。再話の言語的側面の発達のみならず、学習者の内面の成長を促すと期待されるが、再話が第2言語学習者の学習意欲を高めることはわかっていない。そこで本研究では、第2言語学習者を対象としているKomiyama(2013)の調査を元に、読解に関する動機づけの質問紙調査を指導前と指導後に行う。

Wang and Guthrie(2004)は187人のアメリカ人と197人の中国人(いずれも小学4年生)を対象に、Wigfield and Guthrie(1997)のMRQ(the Motivation for Reading Questionnaire)を用いて、内発的動機づけと外発的動機づけ、読書量、読解到達度、読解力の関係を2種類の質問紙と読書量により調査したところ、内発的動機づけは読解力に比例し、外発的動機づけは良くない影響を与えることが示唆された。読書量は読解力に影響を与えなかった。アメリカ人と中国人の間に統計的な有意差はなかった。生徒の動機づけは内発的動機づけと外発的動機づけで構成され、読解や読解に対する態度も関与していると言われている。

一方、Komiyama(2013)は、EAPで学ぶ学生の第2言語学習に対する動機づけの特徴を調査するために、第1言語読解動機づけ研究において使用されたWang & Guthrie(2004)によるMRQ(the Motivation for Reading Questionnaire)を元に、

入試についての質問を加えて、8因子59項目で構成された質問紙を用いて、53英語語学プログラムから2,018名を対象に調査した。総変数の約44%のデータを5つの因子(内的要因:内発的動機づけ・外的要因:挑戦して達成する動機づけ・学問における信頼・テストに対する信頼・社会的因子)に分類し、第2言語による読解に対する動機づけが多様であることや内発的動機づけが重要であることを明らかにした。

Komiyama(2013)による読解動機づけ質問紙調査における5つの因子の定義は以下の通りである。

- (1) 内発的動機づけ(Intrinsic motivation, 以下IM): 学習者による読解に関する興味、関与、挑戦する気持ち
- (2) 優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ(Extrinsic drive to excel, 以下EDE): 学習者が読解において優秀でありたいという願望
- (3) 良い成績を修めたいという外発的動機づけ(Extrinsic academic compliance, 以下EAC): 学習者が授業で課された課題を修め、良い成績を修めたいという願望
- (4) 外部試験において良い成績を修めたいという外発的動機づけ(Extrinsic Test Compliance, 以下ETC): 学習者が外部試験において、良い成績を修めたいという願望
- (5) 仲間と読んだ内容を共有したいという外発的動機づけ(Extrinsic Social Sharing, 以下ESS): 生徒が読んだ内容について、教師やその他の大人よりは、仲間と共有したいという気持ち

3 研究の目的

本研究の目的は、日本人中学生英語学習者を対象に、通常の英語授業において再話を行うことにより、実験群(再話あり)の学習者の方が、統制群(再話なし)の学習者よりも、読んだ内容を記憶保持しているかどうか、英文のより重要な部分を読み取っているか、読解に関する動機づけは変化するかを比較・検証することである。本研究では、

再話後の筆記再生と指導前後における読解に関する動機づけに焦点を当て、以下の研究課題を挙げた。

研究課題1

再話をするにより、日本人中学生英語学習者は教科書本文の内容を保持しているか。

研究課題2

再話をするにより、日本人中学生英語学習者は教科書本文の重要な部分を読み取るのか。

研究課題3

再話をするにより、日本人中学生英語学習者の読解に関する動機づけは変化するのか。

4 研究方法

4.1 参加者

公立中学校2年生65名を、実験群(再話あり)26名と統制群(再話なし)26名に分けて検証授業を行った。勤務校では、7月に実力テスト(新学社)を行い、生徒の熟達度を測り、指導の改善に役立っている。実験群と統計群の実力テスト(英語)の得点に関して t 検定を行ったところ、有意差はなかった [$t(50) = -1.30, p = .20$]。

4.2 材料

4.2.1 中学校検定教科書

中学校検定教科書1単元分の文章(203 words)を使用する。ジャンルは環境で、3つのセクションA~Cで構成されており、テキスト構造は、セクションAとBがスピーチで、セクションCが会話文である。内容は、セクションAとBでは、ドイツから来日したエレナがドイツの3Rsについてスピーチを行い、後日、エレナと友人のミクは日本のごみ処理場を訪れ、日本のごみ処理の現状を学ぶという文章である。参加者は、日本やドイツにおける3Rsの活動や環境問題を知ると共に、自分にできることは何かを考える機会をもつという題材である。参加者は日本のごみ処理の現状に関する知識はあると思われるが、前半の日本

とドイツの3Rsに関してはあまり知識がなく、語彙については未習語が多い。

4.2.2 読解に関する動機づけ質問紙

本研究における質問紙は、Komiyama(2013)で使用された質問紙を用いて、5因子33質問項目を4段階のリッカート尺度(4よくあてはまる, 3少しあてはまる, 2少し難しい, 1難しい)によって回答するよう構成した。質問はランダムに並べられており、内的整合性はクロンバック α によると、.95から.98であった。指導前後に調査を行い、学習者は授業内において質問紙に回答した(所要時間約10分)。

4.3 実施手順

統制群は、本文の内容確認、新語導入、音読練習を行った後、教科書の内容を確認するリスニング問題(TF形式)や内容確認問題(自由回答形式)、文構造の練習問題に取り組んだ。実験群は、統制群の内容に加えて再話を行った。

4.3.1 単元指導計画

教科書は8つの単元から構成されており、1単元はさらに3~4つのセクションに分けられている。生徒は再話に慣れていないため、1セクションごとに再話を練習した。単元の最後に、教科書の内容を知らない人に伝えるべき内容を整理して再話に取り組んだ。なお、指導手順の詳細を図1に記す。



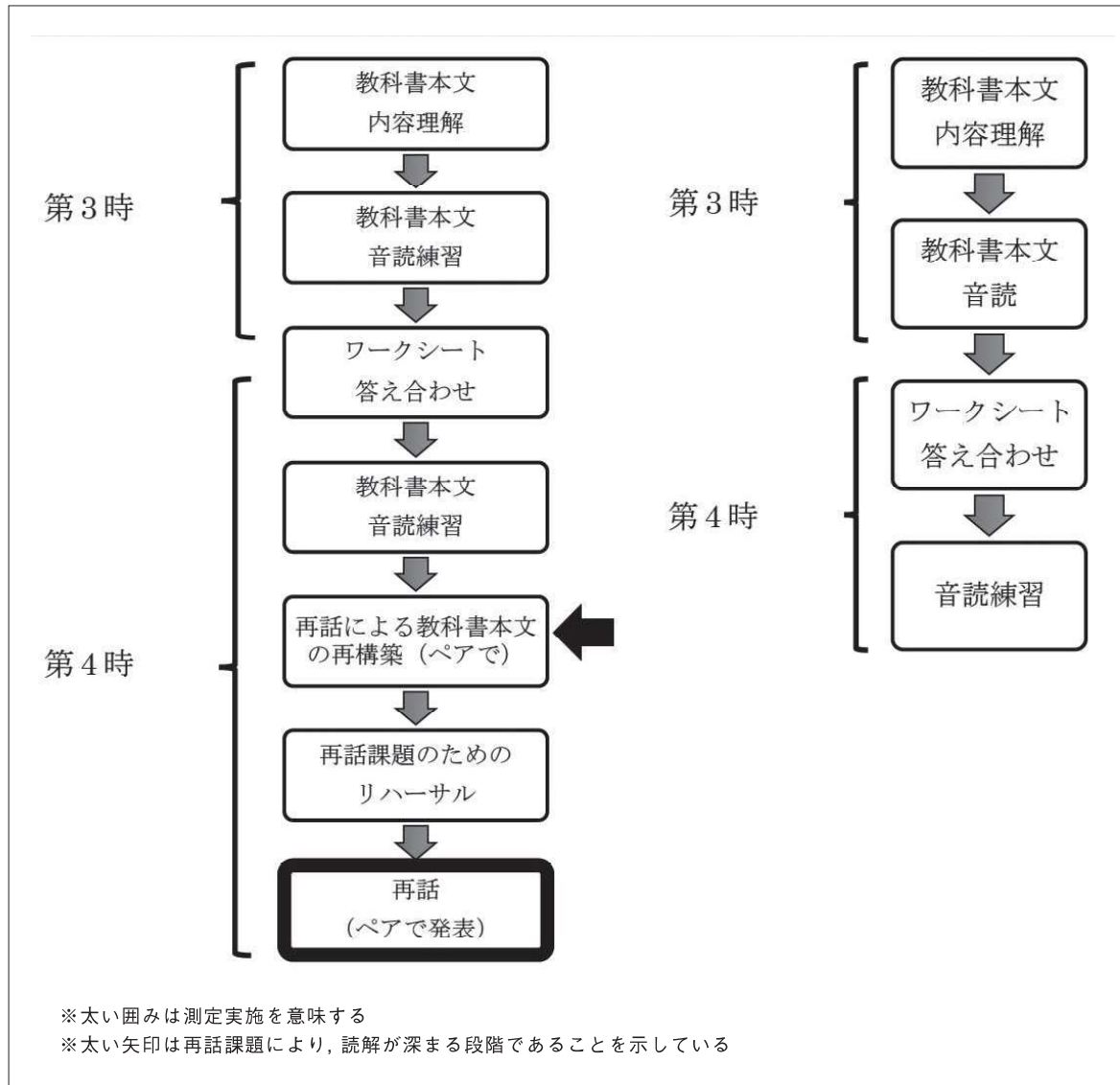
■ 図1: 単元指導計画(左図:実験群, 右図:統制群)

4.3.2 セクション指導手順

図2にあるような手順で、下位レベルの読解(内容確認, 新語導入, 音読練習)を行う。1セクションあたり2時間かけて指導した。

第3時における本文黙読において、生徒はまず自分で本文を黙読し、何が書いてあるのか、自分がわかることは何か、わからないことは何かを把握した。中学校では、教科書を閉本させて、ピクチャー・カードで本文の状況を示し、教師が生徒と oral interaction をしながら本文の内容について説明を行い、生徒が内容を把握したところで、

開本させて教師主導で精読していくという指導手順がよく見られる。ところが、「何が書いてあるのだろう。」という読解の楽しみを経験させるために、中学2年生からは、まず黙読させて、何が書いてあったかをペアやクラス全体で共有した後、本文の精読という手順を踏んでいる。



■ 図2: 1セッション指導手順例(左図:実験群, 右図:統制群)

■ 表1: 実験群1セッション指導手順例(Lesson 6 Section Aの場合(前田(2019)参照))

授業	指導項目	指導内容
第3時	本文黙読	生徒各自に本文を黙読させる。
	内容確認	発問により, 内容確認を行う(事実発問中心)。
	新出語導入・口頭練習	新出語の意味を確認し, 音読に結びつくよう口頭練習を行う。
	本文精読	意味を捉えにくい文構造や行間のニュアンスを解説する。
	音読	read & look upができることを目標に音読練習を行う。
	内容確認	発問により, 内容確認を行う(主題や推論発問も交えて)
第4時	本文音読	内容の想起を図り, 再話をする際に支障にならないよう, 話すことのスキル・トレーニングも兼ねた音読練習。
	再話練習	ペアで話し合い, 再話の練習を行う。
	再話	クラスを3つのグループに分けて, ペアごとに再話の発表を行う。 ベストペアを選ばせ, 最後にクラスで発表させる。

発問による内容確認は、生徒の黙読により、理解できていることを引き出し(“Who are they?” “Where are they?” “What are they doing?” “What are they talking about?” など)、理解できていないことを教師の英語の解説で補った。その際、事実発問のみならず、推論発問や評価発問も交えて、教科書本文の内容について、詳しく理解し、考える機会を与えた。

新出語について、多義語の意味、派生語、コロケーション、接頭辞・接尾辞を確認しながら定着を図る。つづりと音が結びつくように口頭練習を行った。

音読は繰り返すことで、文字や文字列を分析・操作したり、書かれた単語を発音したり、単語の意味を取り出すといった、リーディングの下位プロセスを自動化することができる(卯城, 2009)ことから、read and look upができるようになるまで入念に行った。

図2の実験群の第4時において、教科書本文の内容について、ピクチャー・カードをヒントにしながら、再話の練習をペアで行う。生徒の発言には、「なんでこの人、こう言ったんだろうね。」「この子がこう言ったから、次はこうして、こうなって、最後は大丈夫だったんだよね。」とあり、ペアで、教科書本文を読み直し、再構築を図っているときが、もっとも読解が促進されていると言える。熟達度が低い学習者には重要な情報を特定することが難しい(Miller & Keenan, 2011; 高橋, 2017)ので、足場かけとして、協働学習の効果を生かし、ペアによる再話課題を通して、本文の内

容理解を深めさせる。

教科書本文の内容について再構築を図る際には、学習者にかかる認知的負担を軽減する方法として、下線を引く、メモを取る、要約する、図表を作ることが挙げられており(石井, 2005)、授業内の活動でもセクションや単元のまとめとして図表で示すこともある。参加者はピクチャー・カードだけでなく、自分が再構築しやすい方法を足場かけとして、再話を行う。

参加者は本文の再構築が終わると、今度は発表のリハーサルを行う。このリハーサルとは、白井(2012)によると、第二言語習得理論における意識的な(場合によっては無意識的な)内的アウトプットを指しており、アウトプットの前に頭の中で言うことによりインプットが活性化されるとしている。

最後に、ペアで再話の発表を行う。ピクチャー・カードが印刷されたハンドアウトまたは図表を参考にしながら説明する。

4.3.3 再話指導手順

図2左図の指導をセクションごとに繰り返し、図1左図にある通り、最後は単元の内容全体について、再話を行う。図1は単元の授業計画と、図2は1セクションの授業の流れを実験群と統制群それぞれ示したものである。太い囲みの部分は本研究の研究課題解決のために測定を行う段階である。太い矢印は再話により、生徒が読解を深める段階を指している。

再話は上位レベルの読解を促進することに効

■表2: 再話の6つの形式(卯城, 2009)

O-O	教師がテキストを口頭で読み上げ(O)、その内容を学習者が口頭で再生する(O)。
W-O	学習者がテキストを読み(黙読または音読)(W)、その内容を口頭で再生する(O)。
O-M-O	教師がテキストを口頭で読み上げ(O)、その内容を(教師または学習者が)図式で表し(M)、学習者が口頭で再生する(O)。
O-M-W	教師がテキストを口頭で読み上げ(O)、その内容を(教師または学習者が)図式で表し(M)、学習者が筆記で再生する(W)。
W-M-O	学習者がテキストを読み(黙読または音読)(W)、その内容を図式で表し(M)、さらにそれを口頭で再生する(O)。
W-M-W	学習者がテキストを読み(黙読または音読)(W)、その内容を図式で表し(M)、さらにそれを筆記で再生する(W)。

注) O = Oral, W = Written, M = Map

果がある(卯城, 2009)とされているので, 下位レベルの読解は授業において, 十分に指導しておく。表2にある通り, 再話の指導方法にはさまざまな種類があり, 言語技能(読むこと, 書くこと, 聞くこと, 話すこと)や学習者のレベルに応じて, 形式や方法を自由に変化させることができる(卯城, 2009)。本研究では, 表2に示されるW-Oの形式を応用して, 参加者がテキストを読み(黙読・音読), その内容についてピクチャー・カードを用いて, 口頭で再生するという手順で指導を行う。

単元まとめの再話は「相手に伝えなければならないことは何か」をより精選する必要がある。3～4人のグループごとに話し合って再話の練習を行う。

4.3.4 筆記再生課題

指導直後と1週間後に筆記再生課題を課した。筆記再生課題は再生された量, 再生された内容のつながり, そして再生された情報の重要度によって, 診断的に分析することができる(Clark, 1982)。再生された量はすべてのアイデア・ユニット(Idea unit, 以下IU)のうち再生された割合で示す(Clark, 1982)。また, 再生された情報の重要度は, 教科書本文の内容をIkeno(1996)の基準に従ってIUに分割し, 教科書本文の内容について知らない人に, 「伝えるべき重要な内容」, 「伝えなくてもいい内容」, 「話さなくても内容は伝わるが, 重要な内容の補助説明となる内容」の3段階の重要度に分類した(Clark, 1982)。再生されたIUはIkeno(1996)と卯城(2012)を参考に得点化した。ユニットは正しいものだけを得点に含み, もし, 2つのユニットからそれぞれ同じ情報が再話に含まれた場合は, どちらも正しいものとして得点に含んだ(Ikeno, 1996)。それぞれのIUの3分の2以上の情報が再生されていた場合, そのIUに得点を与えた。やさしい基準であるが, 厳しく採点した場合と高い相関がある(Ushiro et al., 2007)。2人の評価者が30%の再生されたIUを評価し, 評価者間で生じた不一致点はすべて話し合いにより解決した。

4.3.5 読解に関する動機づけ質問紙調査

単元の指導前後における参加者の読解に関する動機づけの変化を因子ごとに分析する。次に,

クラスター分析を行い, 指導前後と実験群・統制群の違いを検証し, それぞれの因子とクラスターを元に傾向を検証する。特に, 質問項目「英語で読んだ内容について, 友達に話すのが好きだ。」(仲間と読んだ内容を共有したいという外発的動機づけ)は, 再話のことを述べているので, 注目する。

5 結果

教室指導における再話が読解に与える影響を検証するために, 筆記再生課題の再生プロトコルと質問紙調査の回答を分析した。なお, 分析にあたっては, 吉田(2018)のプリ・ポストデザインにおいては「『ポストテストの値ープリテストの値』である変化量を各参加者において算出し, その変化量に関して対応がない場合のt検定ないし1要因の分散分析を行うことによって, 群間の差について検討する。」という指摘に従った。

5.1 筆記再生の結果

筆記再生課題を指導直後(直後)と指導1週間後(遅延)において行い, 参加者が読んだ英文の内容について, どのくらい記憶保持しているか, また, より重要な部分を読み取っているか検証した。

実験群の方が統制群よりも英文の内容についてより多く再生していた(表3)。指導直後に行った筆記再生について, 実験群は統制群に比べ, 分量が多い(実験群354.2語, 統制群236.8語)。さらに, 1週間後に同じように筆記再生を行ったところ, 結果は同様であった(実験群340.0語, 統制群191.8語)。指導直後の筆記再生における実験群と統制群平均の差は約14.2語であるのに対し, 遅延は約45語であった。平均値の差をt検定により検証したところ, $t(56) = 1.54, p = .13, \eta = 0.21$ であり, これらの平均値の差は有意ではなかった。

■表3: 筆記再生において再生された平均語数

	直後	遅延	変化量	t値(p値)
実験群(n=26)	354.2	340.0	-14.2	1.32 (0.19)
統制群(n=26)	236.8	191.8	-45.0	

発表している人はエレナケスラー。

彼女はドイツから日本にきた。日本の文化やしきたりを学ぶことを楽しんでいる。

先日、エレナは“もったいない”という言葉を学び、それはいい言葉だと思った。そして、それは3Rの考えに似ていると思った。

3Rの意味はリデュース、リユーズ、リサイクルである。

3Rは次に、使い古したくつや服を入れる箱があり、じぜん団体が、それらを必要としている人々に売ったりあげたりする。これがリユーズである。次に、ペットボトルをシャツに加工する。これがリサイクルである。

そしてある日、ミクといっしょにごみを入れるための穴をおとずれた。でもそれは、いっばいになったら新しい場所を見つけなければいけない。ところが、昔はその穴は2020年までしか使えないと思っていたが、今は2030年まで使えると考えられている。

それは、人々がゴミを分別し、リサイクルしたからである。その人々の行動は、資源を節約することにつながる。

■図3: 生徒による教科書本文の内容を網羅し、談話形式が整った筆記再生例(実験群直後)

さらに、再生された内容に着目すると、実験群は、教科書本文の内容について文章で説明しており、図3にある通り、3Rsについてスピーチした登場人物のエレナの経験を紹介し、ドイツの3Rsについて説明し、最後に、日本のごみ処理場の現状と日本人による資源削減について述べられており、談話形式が整っている。一方、統制群は、図4にある通り、日本のごみ処理場の現状から記述が始まり、ドイツの3Rsに一部触れて、最後にエ

レナの紹介をしており、談話形式を気にせずに思いついたそばから逐語訳を箇条書きしている記述が多かった。また、実験群は参加者全員が教科書本文の内容について記述しているが(図3下線部)、統制群の中には、「ペットボトルを使って服を作ること。穴・缶・くつ・歯ブラシの取っ手を残して先だけ変えた。(以下省略)」と教科書本文の内容に関連する単語を書き出したり(図5下線部)、「リデュース…削減、リユーズ…再利用、(省略)culture…文化(以下省略)」というように、単語の意味を書いている参加者がいた(図6下線部)。

大きな穴をみた。彼らがゴミを減らそうとした。ゴミをいれる穴がいっばいになったらどうするの?とぎもんにおもった。2020年までしか使えないと思った。

彼らの協力により2030年までつかっていけると思った。

使用済みの服達やくつ達を入れる箱がある。

慈善団体はそれを回収して、ほしいと思っている人々にあげている。

ペットボトルを再利用して服を作っていた。

歯ブラシの取っ手をかえるだけでいい。

エレナはドイツからきた。

■図4: 生徒による教科書の内容を思い出した順に記述している談話形式の整っていない筆記再生例(統制群直後)

ペットボトルを使って服を作ること。穴・缶・くつ・歯ブラシの取っ手を残して先だけ変えた。削減・リサイクル・リデュース・くつなどを回収する箱・エレナ・3Rsって何？・2020年から2030年までに伸びた・ドイツ・慈善団体・必要としている人にあげる・再利用・

■ 図5: 生徒による教科書本文の内容に関する単語を書いている筆記再生例(統制群直後)

次に、表4で示した通り、筆記再生されたプロトコルを重要度判断にて分析したところ、実験群の方が統制群よりもどの重要度においても多く筆記再生していた。1週間後に行った遅延の筆記再生では、重要度3において、その差が顕著であった。

リデュース…削減
リユーズ…再利用
リサイクル…再生利用 ということがわかった。
culture…文化
custom…習慣ということがわかった。
ペットボトルのことを英語はプラスチックボトルということがわかった。
ドイツはジャーマニーということがわかった。
大きな穴が最初は2020年までしか使えないと思われていたが、今では2030年まで使えると思われていることがわかった。
エンバイアメント…環境ということがわかった。
エレナケセラーがドイツ生まれで14歳だということがわかった。

■ 図6: 生徒による教科書本文の単語の意味を書いている筆記再生例(統制群直後)

■ 表4: 筆記再生されたIUの平均と割合(%)

測定時	重要度	IUの数	実験群(n=26)	統制群(n=26)	t値(p値)
直後	3	16	9.40(58.8)	9.68(60.5)	3.28(0.01)
	2	16	8.16(51.0)	5.35(33.4)	3.77(0.01)
	1	16	5.96(31.4)	3.88(20.4)	2.37(0.02)
遅延	3	16	9.68(60.5)	4.37(27.3)	4.95(0.01)
	2	16	7.60(47.5)	3.41(21.3)	4.59(0.01)
	1	16	6.12(32.2)	3.26(17.2)	2.85(0.01)

再話により、中学生が読んだ英文の内容について記憶保持しているか、また、重要度判断により、英文のより重要な部分を再生しているか筆記再生課題によって調査した結果、実験群の方が、直後、遅延共により多くの分量を再生しており、遅延ではその差がさらに顕著であったが、有意差は

なかった。また、実験群の方が、英文のより重要な部分を再生しており、再話を行うことにより、参加者は英文のより重要な部分を読み取ろうとし、しかもその効果は指導1週間後も上回り、有意差があることが証明された。

5.2 読解に関する質問紙調査の結果

再話により、学習者の読解に関する動機づけはどのように変化するかを調査するために指導前後における参加者の質問紙調査回答から検証した。

5.2.1 指導前と指導後における読解に関する動機づけの変化

表5に示した通り、単元指導前後で読解に関する動機づけに変化があったかを実験群と統制群それぞれにおいて調査したところ、「優秀な学習者になりたい(Extrinsic drive to excel)」という外発的動機づけがわずかに高まった。

5.2.2 指導前と指導後における読解に関する動機づけの傾向

実験群の単元指導前における質問紙調査を元に、*langtest*による、平方ユークリッド距離を用

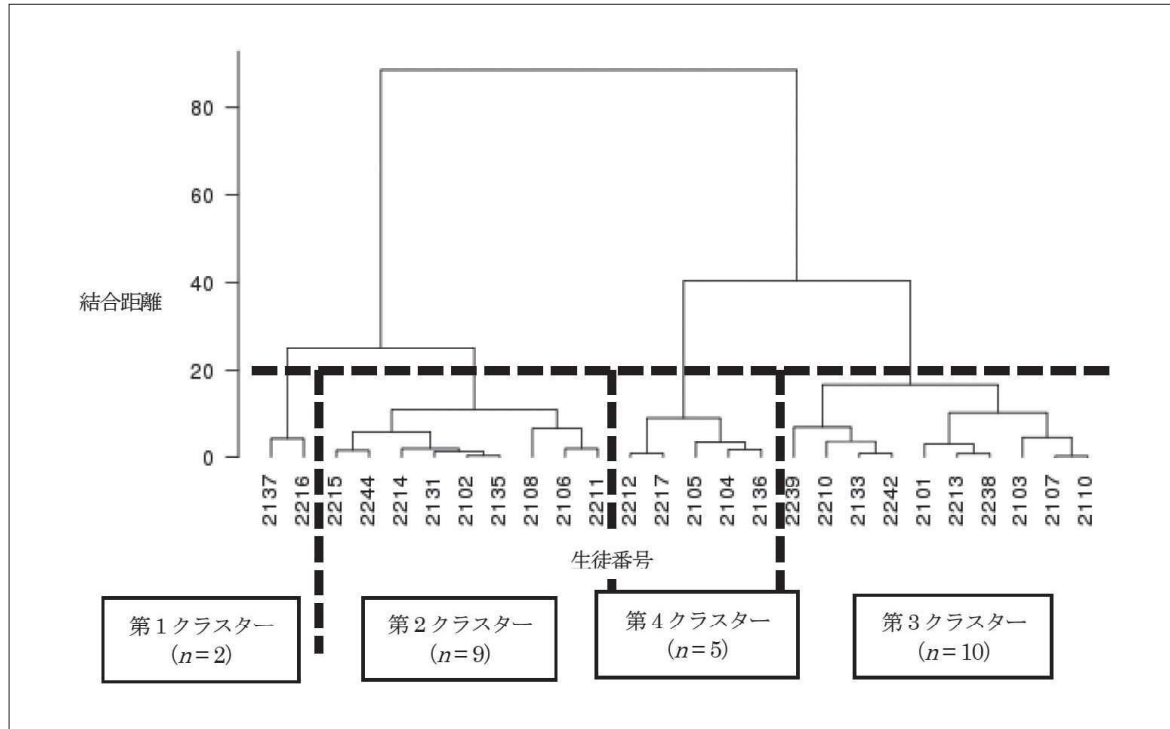
いたワード法によりクラスター分析を行い、対象者をいくつかのタイプに分けた。ワード法を用いた理由は、この方法によるクラスター分析は、比較的まとまったクラスターが得られやすく、パターンの分類に有用であると考えられたためである。実際のグループ分けにおいては、図7のデンドログラムの結果を検討し、最もグループの特徴を記述できるプロフィールの得られる点を探索した上で、カッピングポイントを定めた。その結果、4つのクラスターが得られた。各クラスターの所属人数は、第1クラスターが2人、第2クラスターが9人、第3クラスターが10人、第4クラスターが5人であった。これらの結果の記述統計量を表6に、クラスターごとのプロフィールにしたものを図8に示す。

■表5: 指導前と指導後における読解に関する動機づけの変化

因子	実験群 (n=26)			統制群 (n=26)			t 値 (p 値)
	指導前	指導後	変化量	指導前	指導後	変化量	
	平均 (SD)	平均 (SD)		平均 (SD)	平均 (SD)		
IM	1.84 (0.37)	1.72 (0.31)	-0.12	1.48 (0.28)	11.43 (0.22)	-0.04	-0.59 (0.56)
EDE	2.50 (0.48)	2.70 (0.36)	0.23	2.03 (0.40)	1.93 (0.58)	-0.10	1.82 (0.07)
EAC	2.70 (0.62)	2.80 (0.36)	0.09	2.52 (0.44)	2.52 (0.44)	-0.05	0.73 (0.47)
ETC	2.10 (0.36)	2.00 (0.17)	-0.05	1.80 (0.36)	2.00 (0.38)	0.15	-1.08 (0.29)
ESS	1.92 (0.25)	1.75 (0.33)	-0.18	1.52 (0.25)	1.38 (0.15)	-0.16	-0.11 (0.90)

注) 質問尺度は、「4. もっともあてはまる」から「1. 難しい」の4段階評定。

IM = Intrinsic motivation, EDE = Extrinsic drive to excel, EAC = Extrinsic academic compliance, ETC = Extrinsic Test Compliance, ESS = Extrinsic Social Sharing

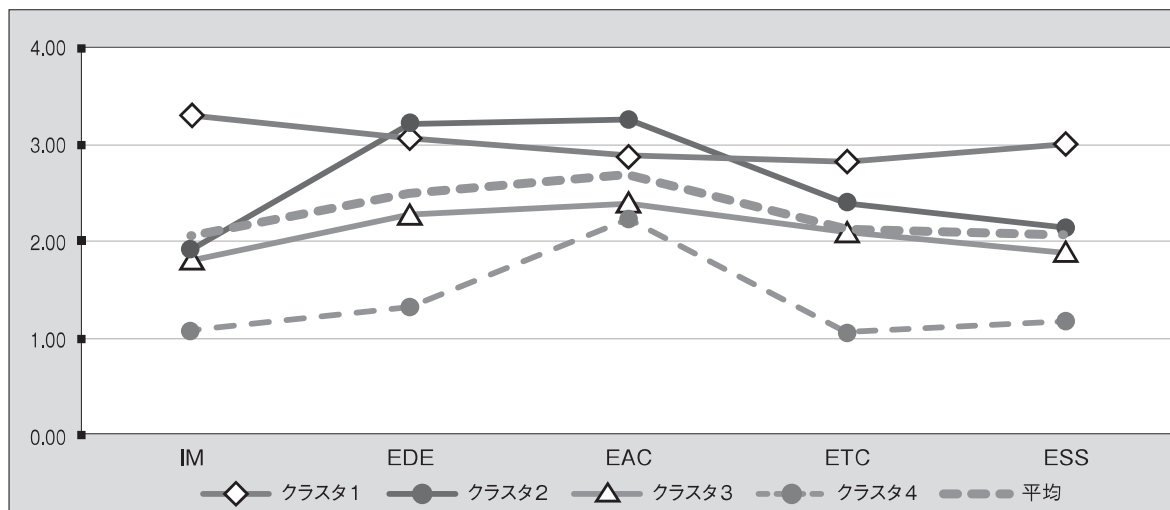


■ 図7: デンドログラム

■ 表6: 各クラスターの記述統計量

	IM		EDE		EAC		ETC		ESS	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
第1クラスター (n=2)	3.31	0.26	3.08	1.05	2.88	0.18	2.83	0.23	3.00	0.35
第2クラスター (n=9)	1.93	0.25	3.22	0.56	3.25	0.13	2.41	0.52	2.14	0.57
第3クラスター (n=10)	1.84	0.40	2.28	0.43	2.40	0.34	2.13	0.71	1.93	0.54
第4クラスター (n=5)	1.15	0.11	1.33	0.35	2.25	0.69	1.07	0.15	1.20	0.21

注) IM = Intrinsic motivation, EDE = Extrinsic drive to excel, EAC = Extrinsic academic compliance, ETC = Extrinsic Test Compliance, ESS = Extrinsic Social Sharing



■ 図8: 実験群におけるクラスターごとの平均値のプロット

以上の結果から、各クラスターの特徴は、表7の通りである。また、指導者の視点から第1クラスターは熟達度が高く、意欲も高い。第2クラスターは、熟達度が中程度であるが、再話に意欲的に取り組んだ。第3クラスターは、熟達度も意欲も中程度の集団で、「良い成績を修めたいという外発的動機づけ」(EAC)よりも「優秀な学習者に

なりたいたいという外発的動機づけ」(EDE)の方がわずかながら高い。第4クラスターは、熟達度も意欲も低く、「良い成績を修めたいという外発的動機づけ」(EAC)は高いが、再話を授業の一環として、やらなければならないから取り組んでいるという学習者のグループである。

■表7: 実験群におけるクラスターの特徴

クラスター	特徴	
第1クラスター (n=2)	熟達度も意欲も高い	熟達度も意欲も高く、内発的動機づけ(IM)と「読んだ内容を仲間と共有したい」という外発的動機(ESS)づけが高く、熟達度も意欲も高いグループ。
第2クラスター (n=9)	熟達度は中程度だが、意欲は高い	意欲は高いが、内発的動機づけ(IM)よりも「良い成績を修めたい」という外発的動機づけ(EDE)と「仲間から優秀であると認められたい」という外発的動機づけ(EAC)が高いグループ。
第3クラスター (n=10)	熟達度も意欲も中程度	熟達度も意欲も中程度で、「良い成績を修めたい」という外発的動機づけが高く、平均的なグループ。
第4クラスター (n=5)	熟達度も意欲も低い	熟達度も意欲も低く、内発的動機づけ(IM)と「良い成績を修めたい」という外発的動機づけ(EAC)が高いグループ。

また、指導前後における動機づけの変化を因子ごとに分析した(表8)。第1クラスター(熟達度も動機づけも高いグループ)において、「良い成績を修めたいという外発的動機づけ」(EAC)と「優

秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」(EDE)が顕著に高まり、また、「読んだ内容を仲間と共有したいという外発的動機づけ」(ESS)が高まっていた。第2クラスター(熟達度は中程度

■表8: 指導前後における各クラスターの読解に関する動機づけの平均

	IM				EDE				EAC			
	指導前 (SD)	指導後 (SD)	変化量	t値 (p値)	指導前 (SD)	指導後 (SD)	変化量	t値 (p値)	指導前 (SD)	指導後 (SD)	変化量	t値 (p値)
第1クラスター (n=2)	3.31 (0.26)	2.91 (0.13)	-0.41	1.97 (0.19)	3.08 (1.06)	3.50 (0.47)	0.42	-0.51 (0.66)	2.88 (0.18)	3.50 (0.35)	0.63	-2.24 (0.15)
第2クラスター (n=9)	1.93 (0.25)	1.65 (0.39)	-0.28	1.84 (0.08)	3.22 (0.56)	3.26 (0.70)	0.04	-0.13 (0.90)	3.25 (0.13)	3.22 (0.47)	-0.03	0.17 (0.87)
第3クラスター (n=10)	1.84 (0.40)	1.84 (0.56)	0.01	-0.02 (0.98)	2.28 (0.43)	2.77 (0.73)	0.48	-1.80 (0.09)	2.40 (0.34)	2.58 (0.59)	0.18	-0.81 (0.43)
第4クラスター (n=5)	1.09 (0.11)	1.15 (0.14)	0.06	-0.77 (0.46)	1.33 (0.35)	1.33 (0.39)	0.00	-0.01 (0.99)	2.25 (0.69)	2.15 (0.74)	-0.10	0.22 (0.83)

	ETC				ESS			
	指導前 (SD)	指導後 (SD)	変化量	t値 (p値)	指導前 (SD)	指導後 (SD)	変化量	t値 (p値)
第1クラスター (n=2)	2.83 (0.23)	3.00 (0.95)	0.17	-0.24 (0.83)	3.00 (0.35)	3.25 (0.00)	0.25	-1.00 (0.42)
第2クラスター (n=9)	2.41 (0.52)	2.11 (0.93)	-0.30	0.83 (0.42)	2.14 (0.57)	1.58 (0.42)	-0.56	2.35 (0.03)
第3クラスター (n=10)	2.13 (0.71)	2.23 (0.72)	0.10	-0.31 (0.76)	1.93 (0.54)	1.90 (0.56)	-0.03	0.10 (0.91)
第4クラスター (n=5)	1.07 (0.15)	1.07 (0.15)	0.00	0.00 (1.00)	1.20 (0.21)	1.20 (0.33)	0.00	0.00 (1.00)

注) IM = Intrinsic motivation, EDE = Extrinsic drive to excel, EAC = Extrinsic academic compliance, ETC = Extrinsic Test Compliance, ESS = Extrinsic Social Sharing

だが意欲が高いグループ)は、「優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」(EDE)がわずかに高まったが、「内発的動機づけ」(IM)と「外部試験において良い成績を修めたい」(ETC)が下降し、「読んだ内容を仲間と共有したいという外発的動機づけ」(ESS)は顕著に下がっていた。第3クラスター(熟達度も意欲も中程度のグループ)は、「優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」(EDE)が顕著に高まっていた。最後に、第4クラスター(熟達度も意欲も低いグループ)はどの因子もほぼ変わらず、指導前後に変化は見られなかった。

「内発的動機づけ」(IM)は第1クラスターにおいて、顕著に下降し、第2クラスターでも下がっていた。「優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」(EDE)は第1クラスターと第3クラスターにおいて急激に高まった。また、「良い成績を修めたいという外発的動機づけ」(EAC)は、第1クラスターで顕著に高まっていた。次に、「外部試験において良い成績を修めたいという外発的動機づけ」(ETC)は第2クラスターにおいて、下降した。最後に、「読んだ内容を仲間と共有したいという外発的動機づけ」(ESS)は第1クラスターでは高まったが、第2クラスターでは顕著に下がっていた。しかし、これらの結果はいずれも有意差はなかった。

6 考察

本研究は、日本人中学生を対象に、通常の一斉授業において、検定教科書の本文の内容について、グループごとに再話を行うことにより、英文の内容を記憶保持しているか(研究課題1)とより重要な部分を記憶しているか(研究課題2)を筆記再生によって調査し、(3)英文読解に関する動機づけは変化するか(研究課題3)を質問紙調査によって検証した。

学習者が再話することにより、読んだ英文の内容を記憶保持しているかについて、筆記再生課題を指導直後と指導1週間後に行ったところ、実験群の方が統制群よりも記憶保持できていることが、筆記再生された分量からわかった。また、筆記再

生の内容も、実験群は内容に着目して記述しているのに対し、統制群は内容の他に、新出語や文構造など、読解の下位レベルに着目して記述していた。再話は上位レベルの読解を促す(Koskinen et al., 1993; Morrow, 1996)と言われているが、統制群においては英文を読むレベルが下位レベルに留まっていることがわかった。

次に、学習者が再話することにより、英文のより重要な部分を読み取っているかについて、産出された筆記再生を元に、重要度判断を用いて調べた。統制群が教科書本文の内容について思い出したところを箇条書きや単語を連ねて再生しているのに対し、実験群は統制群よりも重要なところを再生し、詳細な部分も再生していることがわかった。これは学習者が重要な部分を理解するために詳細な部分にも注意を向けることがあるという傾向を示している(Ushiro et al., 2015)。

最後に、読解に関する動機づけの変化を質問紙調査によって検証した。実験群と統制群ともに動機づけは下がっていた。また、実験群の学習集団をクラスター分析したところ、熟達度も意欲も高いグループ、熟達度はやや劣るが意欲が高いグループ、熟達度も意欲も中程度のグループ、熟達度も意欲も低いグループと4つの傾向が見られた。特に、熟達度も意欲も高いグループは再話を行うことにより、「優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」や「仲間と読んだ内容を共有したいという外発的動機づけ」が高まっていることがわかった。他のグループについても、「優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」が高まる傾向がみられた。読解に関する動機づけは、学習者の信条、価値観、期待、経験や関与、耐性問題解決方法、助けを求める姿勢が含まれる(Komiyama, 2018)。第1言語での研究結果が多く、第2言語または外国語として英語を学ぶ学習者を対象にした調査はまだ十分でない(Komiyama, 2018)。また、本研究は定期考査をはさんで約4週間の取り組みだったので、短期間で学習者の動機づけが大きく変化することは難しく、定期考査の影響を大きく受けたことが考えられる。

7 まとめ

再話は読んだ内容を人に伝えるという言語活動であり、思考力・判断力・表現力を養う指導法の1つとして、教室指導においても広く取り入れられるようになりつつある。それは再話が私たちの日常生活において行っている言語活動であり、また、どんな題材でも応用が可能で、学習者の熟達度に応じて難易度を調整したり、指導の方法を柔軟に変化させたりすることができることが利点としてあげられる。そして、その効果は語彙や文構造の定着だけでなく、話す力を身に付けさせ、談話能力を育成し、読んだ文章を包括的に捉え、推論や背景知識の活性化など、上位レベルの読解をも促すとされていることに起因しているものと思われる。

本研究では、日本人中学生が再話を行うことにより、読んだ英文を記憶保持しているか、また、読解に関する動機づけは高まるかについて検証した。実験群の参加者は再話を行った直後も1週間後も統制群の参加者より多くの分量を記憶保持し、しかも語彙や文構造でなく、必ず読んだ内容に焦点を当て、重要な部分を記述しており、再話が日本人中学生の上位レベルの読解を促すことが明らかとなった。読解に関する動機づけは、多くの参加者の「優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」を高めていた。再話は先に述べたように、教室に取り入れやすい言語活動の1つであり、その効果は話す力、読む力、読解に関する動機づけと多岐にわたると言える。

限界点として、本研究における検証授業は、通常の公立中学校の教室における一斉授業であるため、文部科学省による検定教科書の1単元を使用した。英文は3つのセクションに分かれており、テキスト構造はスピーチや会話文で統一されていない。また、環境保護に関するドイツや日本での取り組みについて紹介されているが、使うのにまだなじみの薄い語彙や文構造も書かれている。難易度が少々高いように思えるが、生徒たちはセクションごとに再話課題に取り組むことで練習を重ね、単元の終わりに1単元分(教科書3ページ分)の再話を行うという指導手順で足場かけを試みた。

また、本研究の検証授業では、協働学習を取り入れ、熟達度の低い学習者への配慮として、再話をグループごとに行った。したがって、生徒個人の成果を見ているわけではない。さらに、定期考査をみんなで約4週間の取り組みであったため、動機づけを保つのは難しい状況にあったことが挙げられる。

最後に、筆記再生の談話形式について、実験群の参加者による筆記再生は、教科書本文の内容の順番に再生し、談話形式を意識した文章で表現されている。一方、統制群の参加者による筆記再生は、箇条書きであったり、英文の内容について思い出した順番に書かれたりしているため、談話にまで考えの至らない筆記再生が見受けられた。なぜこのような現象が見られるのか、今後の課題としたい。また、参加者同士が話し合う内容を聞いていると、彼らがどんな方略を用いているかも興味深い。社会文化理論の視点からも観察し、学習者がどのようにして仲間と読みを深めているかにも着目した調査を行う必要がある。

謝辞

本研究の機会を与えてくださいました公益財団法人 日本英語検定協会の皆様、ならびに選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。とりわけ、御担当いただきました長勝彦先生には、御指導・御助言賜りました。また、東京家政大学の田頭憲二先生には調査の実施から報告書執筆に至るまでに多くの御指導・御助言をくださいました。深く御礼申し上げます。最後に、本研究実施にあたり、快く御承諾くださった東京都葛飾区立四ツ木中学校長の上倉敏郎先生、御協力くださった同校生徒の皆さんに心から感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. NY: Cambridge University Press.
- * Allen, V. G., & Allen, E. D. (1985). Story retelling: Developmental stages in second-language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 41, 686-691. doi: 10.3138/cmrlr.414.686.
- * Bernfeld, L. E. S., Morrison, T. G., Sudweeks, R. R., & Wilcox, B. (2013). Examining Reliability of Reading Comprehension Ratings of Fifth Grade Students' Oral Retellings. *Literacy Research and Instruction*, 52(1), 65-86. doi:10.1080/19388071.2012.702187
- * Brown, A. L. (1975). Recognition, reconstruction, and recall of narrative sequences by preoperational children. *Child Development*, 46 (1), 156-166. doi: 10.2307/1128844
- * Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development*, 49 (1), 1076-1088. doi:10.2307/1128747
- * Brown, S. A., Dunne, J. D., & Cooper, J. O. (1996). Immediate retelling' s effect on student retention. *Education and Treatment of Children*, 19(4), 387-407. West Virginia Press.
- * Clark, C. H. (1982). Assessing free recall. *The Reading Teacher*, 35(4), 434-439.
- * Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684. doi: 10.1016/S0022-5371(72)80001-X
- * Craik, F. I. & Watkins, M. J. (1973). The role of rehearsal in short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, (6), 599-607. doi: 10.1016/S0022-5371(73)80039-8
- * Donin, J., & Silva, M. (1993). The relationship between first-and second-language reading comprehension of occupation-specific texts. *Language Learning*, 43(3) 373-401. doi: 10.1111/j.1467-1770.1993.tb00619.x
- * Gambrell, L. B., Koskinen, P. S. & Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the Reading Comprehension of Proficient and Less-Proficient Readers. *The Journal of Educational Research*, 84 (6), 356-362. doi:10.1080/00220671.1991.9941816
- * Gambrell, L. B., Pfeiffer, W. R. & Wilson, R. M. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, 78 (1), 216-220. doi: 10.1080/00220671.1985.10885604
- * Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational resersrh*, 71. (2). 279-320. doi: 210.3102/00346543071002279
- * Grabe, W. (2009). *Reading in a second language; Moving from theory to practice*. NY: Cambridge University Press.
- * Han, J. (2005). *Retelling as an Effective Reading Comprehension Strategy for Young ESL Learners*. (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University.
- * Ikeno, O. (1996). The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of text with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin*, (27), 51-68
- * Kai, A. (2008). The effects of retelling on narrative comprehension: Focusing on learners' L2 proficiency and the importance of text information. *ARELE. Annual Review of English Language Education in Japan* 19, 21-30. doi:10.20581/arele.19.0_21
- * Kai, A. (2011). Comparison of two post-reading tasks: Retelling vs. recall. *ARELE. Annual Review of English Language Education in Japan* 22, 249-264. doi:10.20581/arele.22.0_249
- * Kai, A. (2012). *Effects of Retelling on Japanese EFL Learners' Reading Comprehension*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Tsukuba, Ibaraki. <http://iss.ndl.go.jp/books/R100000002-024158287-00>
- * Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press
- * Komiyama, R. (2013). Factors underlying second language reading motivation of adult EAP students. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 149-169.
- * Komiyama, R. (2018). Motivation and Reading. In Liantas, J. I. (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. NJ: John Wiley & sons, Inc.
- * Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., & Kapinus, B. A. (1993). The use of retellings for portfolio assessment of reading comprehension. *Literacy: Issues and practices*, 10, 41-77.
- * Lin, L. (2010). The impact of the retelling technique on Chinese students' English reading comprehension. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12 (2), 163-191.
- * Marie, F., Holbein, D., & Matanzo, J. B. (1997). Reflective Retelling: Perceptions of Preservice Teachers and Implications for Instruction. *In American Reading Forum Online Yearbook*.
- * Miller, A. C., & Keenan, J. M. (2011). Understanding the centrality deficit: Insight from foreign language learners. *Memory & Cognition*, 39, 873-883
- * Morrow, L. M. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16 (4), 273-288. doi:10.1080/10862968409547521
- * Morrow, L. M. (1985). Retelling strategies: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85 (5), 646-661.
- * Morrow, L. (1986). Effects of story retelling on children' s dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18, 135-152. doi:10.1080/10862968609547561
- * Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. *Children's comprehension of text: Research into practice*, 37-58.
- * Morrow, L. M. (1996). Story retelling: A discussion strategy to develop and assess comprehension. *Lively discussions*, 265-285.
- * Rachmawaty, N., & Hermagustiana, I. (2015). Does retelling technique improve speaking fluency?. *Teflin*

参考文献 (*は引用文献)

- Journal*, 21(1), 01-08. doi:10.15639/teflinjournal.v21i1/1-8
- * Reese, E., Sparks, A., & Suggate, S. (2012). Assessing children's narratives. In Hoff, E. (Ed.), *Research methods in child language*, 133-148. UK: Blackwell Publishing Ltd.
- * Roberts, G., Good, R., & Corcoran, S. (2005). Story retell: A fluency-based indicator of reading comprehension. *School Psychology Quarterly*, 20(3), 304. doi: 10.1521/scpq.2005.20.3.304
- * Stoicovy, C. E. (2004). Using retelling to scaffold English language for Pacific Island students. *The Reading Matrix*, 4(1).
- * Ushiro, Y. et al. (2008). Comparison of L2 readers' performance in translation, recall, and summary tasks. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan* 11, 109-123. doi:10.20622/jltaj.11.0_109
- * Ushiro, Y. et al. (2015). Effects of seductive details on expository text comprehension among Japanese EFL learners. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 26, p.p.29-44. doi:10.20581/arele.26.0_29
- * Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. doi:10.1598/RRQ.39.2.2
- * Ushiro, Y., Hasegawa, Y., Nahatame, S., Shimizu, H., Takali, S., Hamada, A., & Nakagawa, C. (2012). How Japanese EFL readers revise their situation models; Focusing on reading skills and the causal structure of texts. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 23, 105-120. doi: 10.20581/arele.23.0_105.
- * Ushiro, Y., Hijitaka, Y., Shimizu, M., Nakagawa, C., Koga, T., Ohno, M., & Umehara, C. (2007). Relationships between cue types in recall tests and L2 reading proficiency *ARELE: Annual Review of English Language in Japan*, 18, 31-40. doi: 10.20581/arele.18.0_31.
- * Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Education Psychology*, 89(3), pp.420-432.
- * 石井玲子. (2005). 結束性構築の視点から見た第二言語読解研究概観: スキーマ理論を超えて, 言語文化と日本語教育. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線, 2005, 125-158.
- * 卯城祐司. (2009). 『英語リーディングの科学—「読めたつもり」の謎を解く』. 東京: 研究社.
- * 江原一浩 (2018). 「コミュニケーション能力育成を目指した言語活動を支える板書計画」. 『筑波学院大学紀要』, 13, 165-172.
- * 甲斐あかり. (2008). 「英文読解テストとしての再話課題の有効性—テキストタイプ, 産出言語, 採点方法の妥当性を中心として—」. 『英検研究助成報告書』20, 76-94. 公益財団法人日本英語検定協会.
- * 白井恭弘. (2012). 『英語教師のための第二言語習得入門』. 東京, 大修館書店
- * 白石和代. (1999). 「日本語記事文の読解における再話の効果—再話プロトコルの観察を通して—」. 『日本語教育』, 101, 11-20. 東京: 日本語教育学会.
- * 高橋亜紀子. (2017). 「中・上級日本語学習者は文章をどのように読んでいるのか: 図の作成・再話タスクの分析を通して」. 『宮城教育大学紀要』51, 229-24.
- * 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸編著. (2011). 『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』. 東京: 三省堂.
- * ベネッセ教育総合研究所. (2015). 『第5回学習基本調査』. 東京, ベネッセコーポレーション. https://berd.benesse.jp/up_images/research/03_Eigo_Shido.pdf (閲覧日: 2018年8月1日).
- * 前田宏美. (2019). 「中学3年生におけるストーリー・リテリングの実践」. 『英語授業研究会紀要』57-69.
- * 文部科学省. (2018). 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説外国語編』.
- * 矢田裕士・吉田研作他. (2015). 『TOTAL ENGLISH 2』. 東京: 学校図書.
- * 吉田寿夫. (2018). 『本当にわかりやすいすぐ大切なことが書いてあるちょっと進んだ心に関わる統計的研究法の本 I』. 京都: 北大路書房.