

中学校外国語科の授業におけるリテリングの効果

井 長 洋

本研究は、リテリングを中学校外国語科（英語）の授業で実施し、その効果を検証することを目的として行った。先行研究をもとに、「RQ1：テキスト読後にリテリングを行うと、リテリングを行わない場合よりもテキスト中の語彙や表現の定着の度合いが高まるのか」、「RQ2：テキスト読後にリテリングを行うと、一定期間後も、リテリングを行わない場合よりもテキスト中の語彙や表現の保持が高まるのか」というリサーチクエスチョンを設定した。中学校1年生のあるクラス（実験群）に、教科書本文の読後活動としてリテリングを行わせ、その約1週間後に事後テスト、約1か月後に遅延テストを行って、本文中の語彙や表現の定着度を検証した。読後活動として音読テストを行ったクラス（統制群）との比較を、*t*検定を用いて行った結果、事後テストにおいては有意な差が見られなかった（ただし、事後テストにおいては両群とも天井効果が表れたため、正しい比較ができなかった可能性がある）。遅延テストにおいても同様の比較を行った結果、統制群が実験群を有意に上回った。つまり、本文中の語彙や表現の記憶の保持においては、リテリングよりも音読テストの方が効果があることが示唆された。これは、リテリングにおいては、生徒の注意がテキストの意味内容や言語機能により向けられるため、言語形式への注意が妨げられたためであると考えられる。リテリングにおいて言語形式にも注意を向けさせるためには、音読等で十分なインプットを確保した上で、ターゲットとなる語彙や表現を指定するなどの明示的な指導が必要であると考えられる。

1. リテリングとは

英語の授業におけるリテリング（「再話」、[story retelling]）とは、英文を聞いたり読んだりした後、キーワードや絵をヒントに、英文を再構成して自らの言葉で話す活動である。Muranoi(2007)が“Having learners reconstruct a text (story) that they have comprehended is one of the most effective instructional techniques that elicit learner output and eventually promote L2 learning”と指摘するように、英語の授業におけるリテリングの有効性は近年注目を浴びており、学校現場においても指導の中に取り入れられつつある。

リテリングには母語で行う「テキストの内容理解を手助けするためのリテリング」と、目標言語で行う「アウトプットとしてのリテリング」があり、前者は読み手のテキスト理解を手助けし、後者はテキスト内の語彙や表現の定着と自動化を促進するとされている（鷲見，2015）。日本の英語教育の現場で行われているリテリングとは、たいていの場合「アウトプットとしてのリテリング」であり、高等学校の授業で行われることが多い活動であるが、中学校段階での実践も報告されつつある。

2. 研究の目的

本研究においては、目標言語で行うリテリングである「アウトプットとしてのリテリング」を取り上げる。「アウトプットとしてのリテリング」は先述の通り、テキスト内の語彙や表現の定着と自動化を促進するとされ、近年、テキストの読後活動の1つとして実践事例が数多く報告されつつある。しかしSuga (2016)が指摘するように、その効果を実証的に検証した研究は少ない。そこで本研究においては、「アウトプットとしてのリテリング」を中学校外国語科（英語）（以下、「中学校英語」）の授業で実施し、その効果を検証することを目的として行うこととした（以後、本研究における「リテリング」とは「アウトプットとしてのリテリング」を指す）。

3. リテリングの効果

ここではリテリングの効果を検証した先行研究を概観する。

長崎（2013）は中学校2年生に対して、検定教科書を用い、「音読→リテリング→発信（スピーチ）」の3つの学習活動を段階的に行う指導を行った。その結果、生徒のスピーチにおける正確さ、複雑さ、

流暢さに伸長が見られたことを確認した。リテリング単独の効果を研究したものではないが、リテリングが話す力の向上に寄与する可能性があることを示唆している。

Ghorbani (2014) はリテリングの語彙習得に与える効果について検証した。67名のイラン人大学生を被験者として、33名の実験群にはテキスト読後にリテリングを行わせ、34名の統制群にはリテリングの代わりにT-F QuestionsやQ&Aといった問題演習等を行わせた。10週間に渡る指導の前後にプレテストとポストテスト(30問から成る語彙テスト)を行い、実験群と統制群の成績を t 検定で比較した。その結果、ポストテストにおいて実験群が統制群を有意に上回り、リテリングは語彙習得において効果的な活動であることを示している。

鷺見(2015)は、高校3年生に対してリテリングを取り入れた指導を行った。定期考査の得点をリテリングを行ったクラスと行っていないクラスで比較したところ、学習者の積極性やクラス内の男女比といった学習者要因によって、効果が見られたクラスとそうでないクラスがあったが、英語の表現、新出語彙の定着において、ある程度の効果があったと結論づけている。

Suga (2016) は高校生に対して90分×4回のリテリングを含む指導を1か月かけて行い、アウトプットの正確性の向上におけるリテリングの効果を検証した。その結果、プレテストで上位群だった生徒のアウトプットの正確性が向上したこと、またその効果は1か月後の遅延テストでも現れたことを確認した。また、被験者への聞き取りから、リテリングが暗示的知識の獲得に寄与する可能性があることも示唆している。

これらの先行研究の成果からリテリングには、以下の3点の効果があると推測できる。

- ①テキスト中の語彙や表現の定着の手助けとなる。
- ②テキスト中の語彙や表現の定着の効果が長続きする。
- ③テキスト中の語彙や表現が暗示的知識として身につく。

次項では、リテリングの効果について、認知心理学からの知見を踏まえて考えてみたい。

4. 認知心理学の観点から見たリテリングの効果

ここでは認知心理学から得られる知見をもとに、リテリングの効果について考える。

4.1 自己生成効果

三宮(2018)は、「自分で考えつくり出した情報は、単に他者から与えられた情報よりも記憶に残りやすい」と述べている(自己生成効果)。リテリングを行う際、学習者は読んで理解したテキストから、必要な情報や表現を自分なりに取捨選択して再構成する必要がある。この再構成において「自己生成効果」が働き、結果として「テキスト中の語彙や表現の定着を助ける」ことや「テキスト中の語彙や表現の定着の効果が長続きする」ことにつながるのではないかと考える。

4.2 自己関連づけ効果

三宮(2018)は、「自分とは無関係なことより、少しでも関係のあることのほうが覚えやすい」と述べ、自分と関連づけることが記憶に役立つと指摘している(自己関連づけ効果)。Ghorbani(2014)においては、リテリングの際、被験者は自分なりにエンディングをアレンジして良いとの指示がなされており、これによって「自己関連づけ効果」が働いたのではないかと推測できる。リテリングの際に生徒とテキストを関連づけさせる取り組みをすることによって、「テキスト中の語彙や表現の定着を助ける」ことや「テキスト中の語彙や表現の定着の効果が長続きする」ことにつながるのではないかと考える。

4.3 二重符号化理論

三宮(2018)は、「テキストに出てくる言葉のイメージを思い浮かべたり、イラストで表したりする」など、言語と視覚イメージなど「言語情報と非言語情報の2通りで情報処理を行う」と記憶に残りやすくなると述べている(二重符号化理論)。リテリングは、英文を聞いたり読んだりした後、キーワードや絵をヒントに、英文を再構成して自らの言葉で話す活動であるので、リテリングを行う際、または他者のリテリングを聞く際に、「二重符号化」が起こっていると考えられる。その結果、「テキスト中の語彙や表現の定着を助ける」ことや「テキスト中の語彙や表現の定着の効果が長続きする」ことにつながるのではないかと考える。

本研究におけるリテリングでは、「自己生成効果」、「自己関連づけ効果」、「二重符号化理論」の働きを生かすため、生徒自らが立てた問いとその答えをリテリングの中に含めること、またリテリングで使用する絵やキーワードも生徒自身で準備させることとした。

5. 調査計画

5.1 リサーチクエスション

中学校英語の授業におけるリテリングの効果を検証するため、以下のリサーチクエスションを設定して調査を行うこととした。

RQ1: テキスト読後にリテリングを行うと、リテリングを行わない場合よりもテキスト中の語彙や表現の定着の度合いが高まるのか。

RQ2: テキスト読後にリテリングを行うと、一定期間後も、リテリングを行わない場合よりもテキスト中の語彙や表現の保持が高まるのか。

リテリングの効果として3で挙げた「③テキスト中の語彙や表現が暗示的知識として身につく」については、先行研究においてもまだしっかりと確認されていないことや、その検証可能性を考え、本研究では取り上げないこととした。

5.2 被験者

被験者は広島大学附属中学校1年生A組42名（男子23名、女子19名）とC組43名（男子22名、女子21名）（本来A組は44名、C組は45名のクラスだが、A組は女子2名、C組は男子2名が事後テスト、もしくは遅延テストを欠席したため、調査対象からは除外した）。A組を統制群、C組を実験群とした。2019年10月に実施されたベネッセコーポレーション第2回学力推移調査における両群の英語の平均点を、対応のないWelchの*t*検定で比較したところ、($t(84.4) = 1.16, p = .104$)で、統制群と実験群の間に有意な差は見られず、両群はほぼ同程度の英語の学力を持った集団であると考えられる。なお、本研究における*t*検定については、すべて清水(2016)の統計ソフトHADを使用している。

5.3 教材

NEW CROWN ENGLISH SERIES 1 (三省堂) の

Lesson 7, 8を教材として使用した。各レッスンともPart 1, Part 2, Readの3部構成になっており、Part 1, Part 2が30語程度のモノログまたは対話、Readが100語程度の文章となっている。Lesson 7は“Sports for Everyone”というタイトルのレッスンで、車いすバスケットボールやゴールボールといったパラスポーツを主に題材として扱っている。ターゲットとなる文法項目は助動詞canである。Lesson 8は“School Life in the USA”というタイトルのレッスンで、アメリカの学校での授業や、アメリカの中学生の学校生活や放課後の過ごし方などを題材として扱っている。ターゲットとなる文法項目は現在進行形である。

5.4 調査

2019年の11月に、両群とも各レッスンを5～6時間かけて、実験群は執筆者が、統制群は別の教師が指導した。各レッスンの指導後、実験群は教師と生徒1対1のテスト形式でリテリングを行った。統制群は本文の音読テストを教師と生徒1対1の形式で行った。Lesson 8のリテリング、音読テストが終了して約1週間後の12月10日に、定期テストの一部としてLesson 7, 8の本文中の語彙や表現の定着を測るテストを行った（事後テスト）。テストは統制群を指導した教師が作成し、空欄に適切な語を入れる[選択式・記述式]、文中の語句を適切な順に並べ替える、英文を日本語に訳すといった問題で、全部で20点満点であった。またその1か月後の2020年1月10日に、Lesson 7, 8の本文中の語彙や表現をどれだけ保持できているかを測るテスト（遅延テスト）を行った。遅延テストの実施時期を1か月後としたのは、Suga(2016)を参考にした。遅延テストの実施については、被験者に予告をせずに行った。テストは執筆者が作成し、日本語に合う英文となるよう、空欄に適切な語を書く問題で、全部で20問とした（資料2）。その後、両群の事後テスト、遅延テストの平均の差を、*t*検定を行って比較した。以上の流れをまとめたものが（表1）である。

表1 調査の流れ

時期	配当時間	実験群	統制群
2019年 11月上旬～中旬	5～6時間 1～2時間	L7 本文に関わる指導 リテリング	L7 本文に関わる指導 音読テスト
2019年 11月中旬～下旬	5～6時間 1～2時間	L8 本文に関わる指導 リテリング	L8 本文に関わる指導 音読テスト
2019年 12月10日	1時間	事後テスト (定期テストの一部として実施)	事後テスト (定期テストの一部として実施)
2020年 1月10日	15分	遅延テスト	遅延テスト

5.5 リテリングについて

各レッスンについて、1人2分以内で行うよう指導した。リテリングの中に、Part 1, Part 2, Readのすべての内容を網羅的に含めることとし、すべて現在形で説明することとした (Lesson 8については現在進行形を学習したため、現在形または現在進行形)。リテリングの前にStory Mapping Sheet (資料1) を配布してレッスンの内容を絵やキーワードでまとめさせ、リテリングの際に使用させた (図1)。キーワードは一続きの2語か3語程度の英語に制限し、本文の英文をそのまま書き写すことは不可とした。また、各レッスンについて、自分なりに問いを立てさせ (My Question)、質問とその答えもリテリ

ングに含めることとした。My Questionは“Why~”または“How~”で始まる疑問文に限定し、本文には書かれていない情報を自分で探して答えるよう働きかけた (図2)。

リテリングは教師と生徒の1対1でテスト形式で行った。リテリングを行う前に、生徒同士でリテリングの練習をさせ、お互いにフィードバックも行わせた。生徒同士のリテリングは各レッスンにつき2~3回行わせた。教師に対してテスト形式で行ったリテリングは、執筆者が表現 (3点)、内容 (3点)、My Question (3点) の9点満点で評価し、図3に示すリテリング評価シートを用いて生徒にフィードバックした。

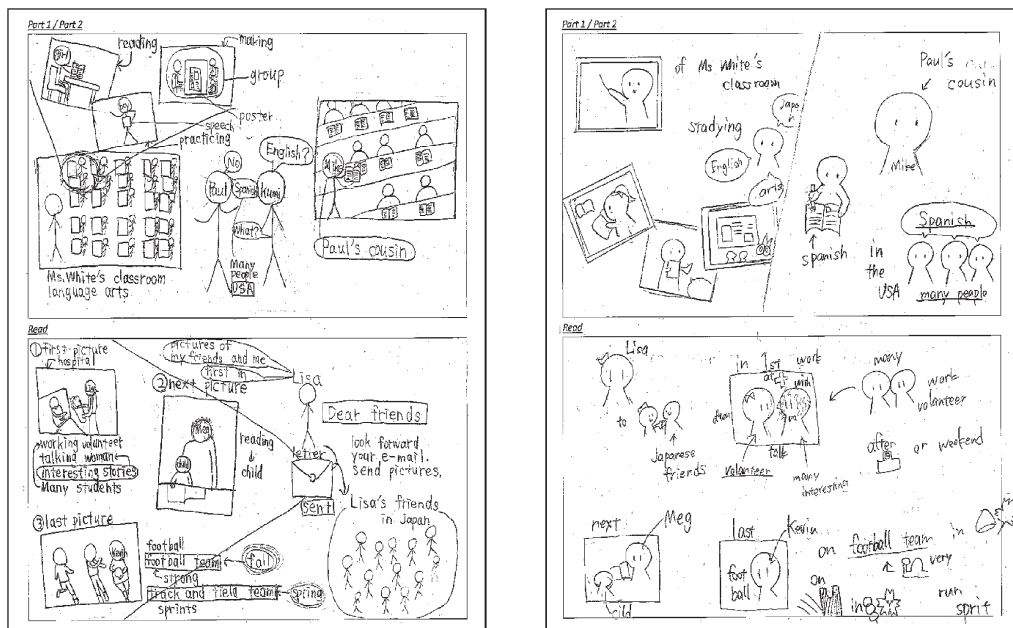


図1 Story Mapping Sheet例

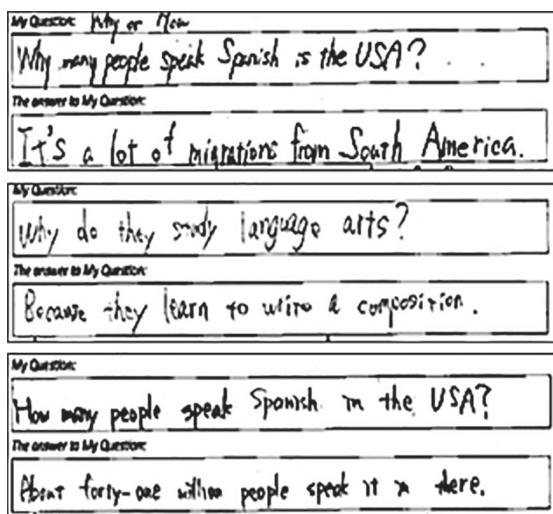


図2 My Question例

Retelling 評価シート New Crown 1 Lesson 7

1年組 番 名前 ()

《内容》

3	本文の内容を十分に説明している。	
2	本文の内容をほぼ説明しているが、情報にやや不足がある。	
1	本文の内容を半分程度しか説明できていない	

・ホールの兄について (名前、年齢、スポーツ)
 ・久美の車いす体験 (特別な車輪、動くのが難しい)
 ・車いすバスケット (特別な車いす、ホールの運び方、押すのは2回)
 ・ゴールホールとは (マスク、見えなし、ホールの中の線、攻撃と防衛)

《表現》

3	語彙や表現に誤りがなく、本文を自分の言葉で言い換えるなどの工夫がみられる。	
2	語彙や表現に誤りがやや目立つ or 誤りが少ないが英語は本文をそのまま使ったものである。	
1	語彙や表現に誤りが多く、内容がほぼ伝わらない	

《My Question》

3	質問の内容に独創性があり、その答えを自分なりに探し求めている。	
2	質問の内容が与られている。答えが的確でないものもある。	
1	質問の内容が質問として無意味である。または答えが的確でない。	

《Mapping Sheet》

-1	Mapping Sheet に文字情報が多すぎる。イラストが少ない。	
----	------------------------------------	--

図3 リテリング評価シート

6. 結果

6.1 事後テスト

Lesson 8 のリテリングおよび音読テストから約1週間後に行われた事後テストの結果を以下に示す(表2)。

表2 事後テストの記述統計

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
全体	85	17.02	2.95	6	20
統制群	42	17.26	2.71	6	20
実験群	43	16.79	3.17	10	20

統制群と実験群の事後テストの得点について、対応のないWelchの*t*検定を行った。この結果、両群の間に有意な差は見られなかった ($t(81.59) = 0.74, p = .464$)。すなわち、統制群 ($M=17.26, SD=2.71$) と実験群 ($M=16.79, SD=3.17$) の間に差は示されなかった。しかし、表2の記述統計や、図4、5、6の度数分布からも分かるように、このテストでは天井効果が表れた可能性が高く、両群の差を正しく比較することができなかった可能性がある。

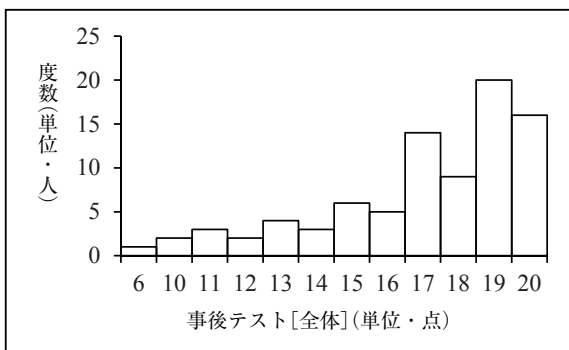


図4 事後テストの度数分布 (全体)

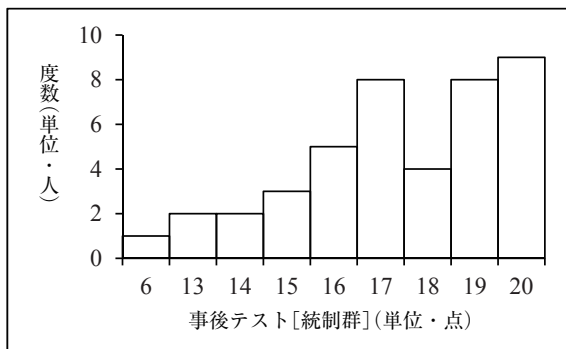


図5 事後テストの度数分布 (統制群)

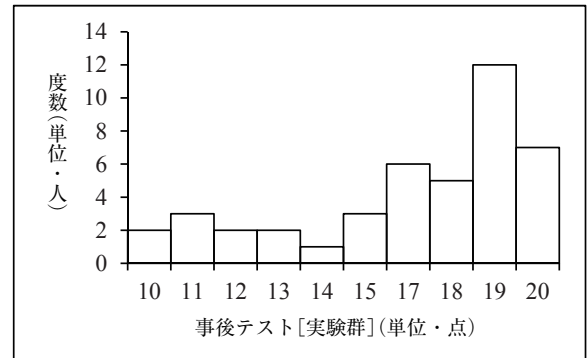


図6 事後テストの度数分布 (実験群)

6.2 遅延テスト

事後テストから約1か月後に行われた遅延テストの結果を以下に示す(表3)。

表3 遅延テストの記述統計

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
全体	85	12.47	4.00	2	19
統制群	42	13.57	3.76	3	19
実験群	43	11.40	3.97	2	18

統制群と実験群の遅延テストの得点について、対応のないWelchの*t*検定を行った。その結果、両群間で有意な差が見られた ($t(82.92) = 2.60, p = 0.01$)。すなわち、統制群 ($M=13.57, SD=3.76$) の得点が、実験群 ($M=11.40, SD=3.97$) の得点を上回ることが示された。

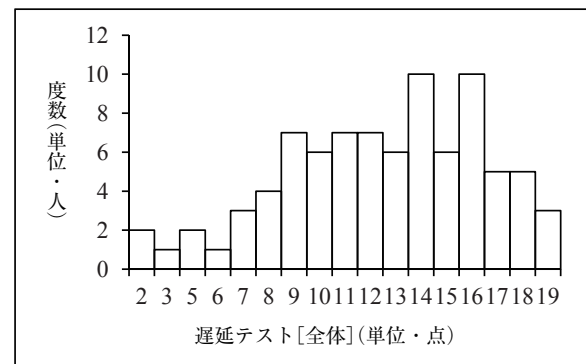


図7 遅延テストの度数分布 (全体)

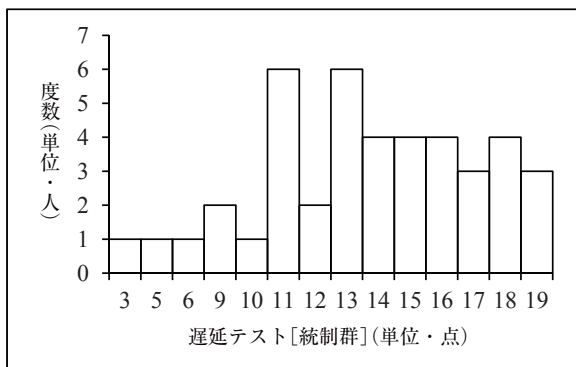


図8 遅延テストの度数分布 (統制群)

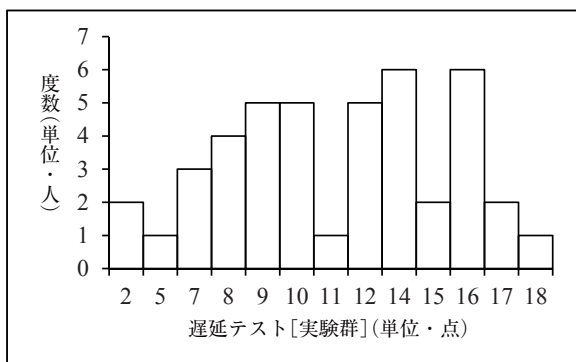


図9 遅延テストの度数分布 (実験群)

天井効果が表れたと考えられ、両群の差を正しく比較できなかった可能性がある。そのため、読後活動としてリテリングを行ったか、音読テストを行ったかという条件の違いが、事後テストへ影響を与えたかどうかについては判断できなかった。したがって、1つ目のリサーチクエスチョン、「RQ1: テキスト読後にリテリングを行うと、リテリングを行わない場合よりもテキスト中の語彙や表現の定着の度合いが高まるのか」については、事後テストの結果からは判断することができなかった。

遅延テストにおいては、統制群の得点が、実験群の得点を有意に上回ることが示された。つまり、リテリングを行った群は、音読テストを行った群に比べて、本文中の語彙、熟語、表現の1か月後の記憶の保持が劣っていたということになる。このことから、2つ目のリサーチクエスチョン、「RQ2: テキスト読後にリテリングを行うと、一定期間後も、リテリングを行わない場合よりもテキスト中の語彙や表現の保持が高まるのか」は、結果として否定された。先行研究の結果を踏まえると、リテリングを行った群の方が、得点が高くなることが予想されたのだが、このような結果になったのはなぜだろうか。その理由について考えてみたい。

7. 考察

7.1 事後テスト・遅延テストの比較から

事後テストの結果、実験群と統制群の間に有意な差は見られなかった。ただ、このテストにおいては

7.2 遅延テストの設問別の比較から

実験群と統制群の間で遅延テストにおける得点の差がどこに生じたのかを調べるため、設問別に正答率の比較を行った (表4)。

表4 遅延テスト設問別の正答率比較

No.	問	問題 (※カッコ内の語は正答例)	日本語訳	正答率 (%)		差 (%)
				統制群	実験群	
1	1	We're looking (forward) to your letter.	私たちはあなたの手紙を楽しみにしています。	45.24	25.58	19.66
2	2	Yumi's cat is sleeping on her (lap) .	由美の猫が彼女のひざの上で寝ています。	28.57	41.86	-13.29
3	3	This is my (first) time on a plane.	飛行機に乗るのはこれが初めてです。	78.57	79.07	-0.5
4	4	The man (with) a big bag is my father.	大きなカバンを持っている男性は私の父です。	11.90	6.98	4.92
5	5	Read this sentence three (times) .	この文を3回読んでください。	69.05	62.79	6.26
6	6a	My sister is on the (track) and field team	姉は陸上部に所属していて、	78.57	62.79	15.78
7	6b	and runs (sprint) s.	短距離の選手です。	45.24	34.88	10.36

8	7a	One team throws a ball (at) a goal,	一方のチームはゴールに向けてボールを投げ,	88.10	18.6	69.5
9	7b	and the (other) team hears the ball and stops it.	もう一方のチームはボールの音を聞いてそれを止めます。	71.43	58.14	13.29
10	8	Many Japanese students (wear) masks in winter.	多くの日本人の学生は冬場にマスクを着用します。	80.95	86.05	-5.1
11	9	Bob plays (wheelchair) basketball.	ボブは車いすバスケットボールをします。	66.67	55.81	10.86
12	10a	Please (send)	送ってください。	85.71	74.42	11.29
13	10b	some pictures (of) your family.	あなたの家族の写真を何枚か	59.52	25.58	33.94
14	11	Players use (special) shoes in this sport.	選手たちはこのスポーツで特別なシューズを使います。	85.71	93.02	-7.31
15	12	Let's practice a (little) .	少し練習しましょう。	85.71	88.37	-2.66
16	13	Students are making curry (in) a group.	生徒たちは班でカレーを作っています。	97.62	90.7	6.92
17	14	This is Mike. He is my (cousin) .	こちらはマイクです。彼は私のいとこです。	73.81	69.77	4.04
18	15	My brother works (as) a doctor in Cambodia.	私の兄は医者としてカンボジアで働いています。	78.57	44.19	34.38
19	16	My mother often (tell) s interesting stories about animals.	母はよく動物についての興味深い話をしてくれます。	50.00	37.21	12.79
20	17	My brother practices judo (on) weekends.	兄は週末に柔道の練習をします。	73.81	79.07	-5.26

統制群と実験群の間で正答率の差が大きかったものとして、No.8 “One team throws a ball (at) a goal,” 「一方のチームはゴールに向けてボールを投げ」(統制群88.10%, 実験群18.6%, 差69.5%), No.13 “some pictures (of) your family.” 「あなたの家族の写真を何枚か」(統制群59.52%, 実験群25.58%, 差33.94%), No.18 “My brother works (as) a doctor in Cambodia.” 「私の兄は医者としてカンボジアで働いています。」(統制群78.57%, 実験群44.19%, 差34.38%) などが挙げられる。これらはすべて、適切な前置詞を書く問題であったが、このような機能語の細かい部分を問う問題において、実験群の正答率は統制群の正答率に比べてかなり低かったことがわかる。一方、同じ前置詞を問う問題であるNo.16 “Students are making curry (in) a group.” 「生徒たちは班でカレーを作っています。」(統制群97.62%, 実験群90.7%, 差6.92%), No.20 “My brother practices judo (on) weekends.” 「兄は週末に柔道の練習をします。」(統制群73.81%, 実験群79.07%, 差-5.26%) については、正答率にほとんど差がなかった。

同じ前置詞を問う問題であっても、(in) a groupや (on) weekendのように、教科書でセットフレーズとして扱われているものは、両群の正答率にほとんど差がないことがわかる。

No.1 “We're looking (forward) to your letter.” 「私たちはあなたの手紙を楽しみにしています。」(統制群45.24%, 実験群25.58%, 差19.66%) や、No.6 “My sister is on the (track) and field team” 「姉は陸上部に所属して、」(統制群78.57%, 実験群62.79%, 差15.78%) においては、実験群のスペルミスによる間違いが多く見られた。これらの点を考えると、実験群が統制群を下回った理由として、以下のような点が考えられる。

7.3 リテリングのマイナス面

7.3.1 言語形式への注意欠如

実験群が前置詞を問う問題において正答率が低かったのは、被験者がリテリングの際に本文中の言語形式よりも、意味内容により注意を払っていたからではないかと考えられる。本研究で被験者は、学

習した本文内容を、できるだけ自分の言葉で言い換えて内容を伝えるよう指示されていた。そのため、「意味内容」や「言語機能」に多くの注意が注がれ、本文中の「言語形式」への注意が妨げられたのではないかと考えられる。それに対し、音読テストを行った群は、本文をそのまま音読する必要があるため、本文中の「言語形式」により注意を向けることができたのではないだろうか。また、実験群は、リテリングの際、複数の項目をまとめたり、一部を省略したり、別の言葉で言い換えたりしていた。被験者によっては、本文全体をカバーできず、一部のリテリングにとどまっていた者もいた。そのこともこの結果につながったものと考えられる。

7.3.2 音声の重視

実験群にスペルミスが多かった点から、リテリングを行うことで、被験者は文字情報よりも音声情報に注意を払い、文字情報への注意が妨げられていることが推測される。統制群が行った音読テストも、音声によるアウトプットであるが、文字を見て音読することで、繰り返し文字情報に触れることができているものとする。それに対し実験群は、自分で描いたイラストやキーワードを使ってリテリングを行ったため、本文中の文字情報に触れる機会が失われたため、遅延テストにおけるスペルミスの発生につながったのではないかと推測される。

8. 教育的示唆

リテリングを行った群が、音読テストを行った群に比べて、遅延テストの結果において下回ったという結果だけをみると、学習した教科書本文の語彙、熟語、表現の記憶の保持のためには、リテリングよりも音読テストの方が効果があると結論づけることもできる。しかし、リテリングが、話す力の向上や暗示的知識の獲得という点でも有効である可能性を考えると、読後活動として活用することは非常に意義があるものとする。ここでは、リテリングのマイナス面を考慮した上で、指導の中にリテリングを取り入れる方法について提案したい。

8.1 インプット量の確保

長崎(2013)は、音読によって学習内容を十分に内化させてからリテリングを行うことを提案している。本研究においては、リテリングの前のインプットの量が不十分であったことが、言語形式への注意欠如の一因であったと考えられる。リテリングを行う前に、音読等により、インプットの量を十分確保

することが重要であろう。

8.2 明示的指導

インプット量の確保と同時に、定着させたい語彙、熟語、表現について、教師による明示的な指導が必要であろう。また、リテリングの際にターゲットとして使用させたい語彙、熟語、表現を教師が指定し、準備の段階で明示的に指導したりすることも有効であると考えられる。ただし、あまり多くの言語項目を指定しすぎると、4. で述べた「自己生成効果」に負の影響を与えかねないので、注意が必要であろう。

9. まとめと今後の課題

本研究は、リテリングを中学校英語の授業で実施し、その効果を検証することを目的として行った。テキスト中の語彙、熟語、表現の定着・保持に対して、約1週間後の事後テストでは効果が見られず、約1か月後の遅延テストでは、リテリングを行った群よりも音読テストを行った群の方が、有意に得点が高かった。その結果に対して考察を加え、リテリングの欠点を補って実施する方法について提案した。

先行研究においては、リテリングは「①テキスト中の語彙や表現の定着の手助けとなる」ことや、「②テキスト中の語彙や表現の定着の効果が長続きする」ことが示されている。本研究においては、調査計画の未熟さのせいも、そのことは確認できなかったが、上記で提案したリテリングを行うことによって、先行研究と同様の結果が得られるかもしれない。今後の研究でそのことを検証したい。

また、先行研究では、「③テキスト中の語彙や表現が暗示的知識として身につく」ことが示されていた。この点については、本研究では扱うことができなかった。今後の研究で取り上げていけたらと思う。

さらに、被験者のレベルによって、リテリングの効果の現れ方に違いがあるのか、また、事後テスト・遅延テストが音声によるアウトプットを測るものだったら違う結果が出るのか、という点も今後の研究課題として残る。

先行研究で述べられていたようなリテリングの効果に加え、リテリングを取り入れた指導をした実感として、リテリングは「言い換える」、「要約する」、「キーワードを使う」、「構成を考える」、「イメージを利用する」といった学習ストラテジーの獲得につながるのではないかとこの点についてはまだ研究不足であるが、今後の研究で踏み込んでいけたらと考える。

<引用参考文献>

- 長崎美由紀, 「中学校外国語科における『話す力』を高めるための指導の工夫 - 音読・リテリングを発信につなげる段階的な活動を通して-」, 秋田県総合教育センター, 2013年.
- 三宮真智子, 『メタ認知で<学ぶ力>を高める 認知心理学が解き明かす効果的学習法』, 北大路書房, 2018年.
- 清水裕士, 「フリーの統計ソフトHAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」, 『メディア・情報・コミュニケーション研究』第1巻, 2016年, 59-73.
- 鷺見俊幸, 「英語の授業における再話の効果」, 『中部地区英語教育学会紀要』, 第44号 (0), 2015年, 169-174.
- Ghorbani, M. R., “Story Retelling and the EFL Vocabulary Learning Process” , The Iranian EFL Journal, 10 (1) , 2014, 398-410.
- Muranoi, H., “Output Practice in the L2 Classroom” , DeKeyser, R.M. (Ed) *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge University Press, 2007, 51-84.
- Suga, K., “The Effects of Story-Retelling in PCPP Instruction on Accuracy Development” , 『上智大学英語教員研究Newsletter』 第65号, 2017年, 2-4.

資料1 Story Mapping Sheet

New Crown 1 Lesson 8 "School Life in the USA" Story Mapping Sheet
Part 1 / Part 2

Read

My Question:

The answer to My Question:

資料2 遅延テスト

1年()組()番 名前()

◆日本語に合う文となるよう、空欄に適切な語を書きなさい。

- 1) 私たちはあなたの手紙を楽しみにしています。
We're looking () to your letter.
- 2) 由美の猫が彼女のひざの上で寝ています。
Yumi's cat is sleeping on her ()
- 3) 飛行機に乗るのはこれが初めてです。
This is my () time on a plane.
- 4) 大きなカバンを持っている男性は私の父です。
The man () a big bag is my father.
- 5) この文を3回読んでください。
Read this sentence three ().
- 6) 姉は陸上部に所属していて、短距離の選手です。
My sister is on the () and field team and runs ()s.
- 7) 一方のチームはゴールに向けてボールを投げ、もう一方のチームはボールの音を聞いてそれを止めます。
One team throws a ball () a goal, and the () team hears the ball and stops it.
- 8) 多くの日本人の学生は冬場にマスクを着用します。
Many Japanese students () masks in winter.
- 9) ボブは車いすバスケットボールをします。
Bob plays () basketball.
- 10) あなたの家族の写真を何枚か送ってください。
Please () some pictures () your family.
- 11) 選手たちはこのスポーツで特別なシューズを使います。
Players use () shoes in this sport.
- 12) 少し練習しましょう。
Let's practice a ().
- 13) 生徒たちは皿でカレーを作っています。
Students are making curry () a group.
- 14) こちらはマイクです。彼は私のいとこです。
This is Mike. He is my ().
- 15) 私の兄は医者としてカンボジアで働いています。
My brother works () a doctor in Cambodia.
- 16) 母はよく動物についての興味深い話をしてくれます。
My mother often ()s interesting stories about animals.
- 17) 兄は週末に柔道の練習をします。
My brother practices judo () weekends.