

要約指導を補助するツールとしてのルーブリックの活用

山西博之・大野真澄

はじめに

要約を書く (summary writing) 技能はアカデミック・ライティングの習得において重要な基盤であり、様々な場面や目的で用いられます。要約する時には、口頭で要約する場合と書いて要約する場合がありますが、本章では後者のうち「文章を読んで要約を書く」場合に焦点を当てます。

英語教育ではライティングのタスクとして要約課題が行われたり、文章の内容読解力を測定するテストとして要約が課されたりします。また、書評や研究論文などの学術的文章を書くためにも要約の技能は不可欠です。一方、日常生活では、たとえば映画や小説の内容を簡潔に相手に伝える際に口頭での要約が行われます。このように要約は比較的馴染みのある技能であると言えますが、その技能を独学で身につけて適切に使うことは容易ではありません。その主な理由として、要約を書く過程でリーディングとライティングの技能の統合が行われるため、認知的負荷が大きくなるからです。学習者が要約に関する正しい知識を身につけ、効果的な要約を書けるようになるためには、明示的な指導を通じた要約の練習が必要となります。

本章では英語での要約作成に焦点をあて、ルーブリック (rubric) やモデル要約といった補助ツールを活用して要約を指導する方法を紹介します。要約の書き方を指導する際には、要約の基本的な規則を教えるだけでなく、要約の作成過程に基づいて指導することが重要です。以下の節では、まず要約を作成するための規則を概観します。次に、要約指導時に用いるルーブリックの特徴を説明します。その後、要約指導を補助するツールとしてのルーブリックおよびその他のツールの効果的な活用方法を、要約作成前、要約書き直し時、パラフレーズ指導時に分けて詳述します。

1. 要約の規則とループリックの特徴

1.1 要約の規則

要約 (summary) とは、読んだり聞いたりした情報の要点を簡潔に自分の言葉で表した文章を指します。要約する際には、マクロ・ルール (macrorules) という3つの規則があります (Kintsch & van Dijk, 1978)。

- ・ 削除 (deletion) …… 重要でない情報や冗長な情報を削除する
- ・ 一般化 (generalization) …… 複数の同類の事柄を上位語を用いて表す

例: carrots, onions, potatoes → vegetables

- ・ 構成 (construction) …… 一連の行為を包括して表したり、トピック・センテンスを作ったりする

例: She went to a movie theater by train. She chose the latest movie. She bought a ticket for the movie. She watched the movie and had a good time. → She enjoyed watching the movie.

「削除」は、重要な情報のみを選択し詳細な情報を省くという、要約に含めるべき情報の取捨選択を意味します。パッセージの中でトピック・センテンスやメイン・アイデアは「要点」となる重要な情報ですが、具体例や詳細なデータなどは重要な情報ではないため要約には含めません。「一般化」と「構成」は、言い換え (パラフレーズ) やトピック・センテンスの構築を行って自分の言葉で要点を表現することを指します。原文で使われている文や語句 (固有名詞や専門用語を除く) の大部分をそのまま用いて要約を書くと剽窃 (plagiarism) になってしまいます。また、複数の文献を用いて要約を書く場合には、それぞれの著者が示す情報や考えを理解し区別して、各々の出典を明示する必要があります。要約をはじめとする原文を用いたライティングのタスクは、常に剽窃の問題と隣り合わせです。要約指導の際には、まず「要約とは何か」「剽窃とは何か」を学習者が理解できているかどうかを確認したうえで、要約の規則を扱きましょう。

1.2 〈良い要約〉とは

〈良い要約〉とはどのような特徴を持っているのでしょうか。Swales and Feak (2012, p. 189) は次の3つの特徴を挙げています。

- (a) 要約を書く目的に応じて、関連する原文の情報に着目している
- (b) 原文の情報を正確に表している

(c) 原文の情報を圧縮して自分の言葉で表している

(a) に関して、要約は自分自身のために書く場合と自分以外の読み手のために書く場合があります。後者の場合には、どのような読み手に対して要約を書くのかを把握することが大切です。たとえば、トピックの内容に精通している日本人教員に向けて書く場合とそのトピックに馴染みのない外国人留学生に向けて書く場合とでは、要約に含めるべき情報がおのずと異なってくるはずですが、パッセージの内容を理解できているかどうかを確認する目的で要約を書かせる場合には内容読解（リーディング）に重きを置きますが、パッセージの要点を自分の言葉で表現できているかどうかを測るためには、要約の書かれ方（ライティング）を重視することもあります。よって、要約を書く目的を書き手が理解することが大切です。また、(b)にあるように、原文を正しく理解してその内容に忠実な要約を書く必要があります。原文に書かれていない情報やパッセージに関する書き手自身の意見は要約には含めません。さらに、(c)に関して、要約タスクやテストでは、要約の長さや語数を指定することがあります。その制約の中で、原文の文意を変えずにいかに分かりやすく要点を自分の言葉を用いて表現できるかが、要約を書く際の鍵となります。以上の3点を踏まえたうえで要約を読んだ時に、要点が分かりやすく読みやすいかどうか、〈良い要約〉かどうかを確認するためのポイントとなります。

1.3 ルーブリックを用いた評価方法

ルーブリックとは評価尺度を指し、一般的にはスピーキングやライティングのパフォーマンスを評価する目的で使われます（山田ほか, 2015）。ルーブリックには評価する観点や点数が規定されており、言葉による説明（「記述子」（descriptor）とも言います）によって評価基準が示されます。したがって、複数の学習者のパフォーマンスを評価する際に、同一の評価基準を参照しながら評価することができます。ルーブリックは一般的には個々のタスクやテストに応じて作成され、主に評価の目的で使用されます。

評価の方法は、大きく分けると総合的（holistic）評価と分析的（analytic）評価に分かれます。総合的評価ではパフォーマンスの全体像を包括的に評価します。一方、分析的評価ではパフォーマンスを構成する複数の要素（あるいは観点）ごとに評価します。総合的評価と分析的評価にはそれぞれ異なる特徴があります。総合的評価では最終的な評価点のみを付けるため、時間や労力（コスト）があま

りかかりません。そのため大規模な試験などの採点時に頻繁に用いられます。しかし、評価者によって着目する観点や比重の置き方が異なることがあるため、評価が評価者の主観に依拠する傾向にあります。一方、分析的評価では、評価する複数の観点と記述子が明示されていることから、総合的評価よりも評価や採点に時間や労力がかかる傾向にあります。観点ごとに評価するため着目する点により明確になります。また、パフォーマンスに対するフィードバックを与える際には、観点別にパフォーマンスの習得度合いを把握することができるため、より詳細なフィードバックを与えることが可能となります。このような特徴から、分析的評価を用いたルーブリックは、外国語学習をはじめとする教室での使用に適しており、個々の学習者の技能の習得状況を教師が把握し支援する目的において優れています。

1.4 要約指導のためのルーブリック

山西・土方・大野 (2013) は、外国語としての英語 (English as a foreign language) を学ぶ環境において、要約指導を行う際に役立つ評価と連動したルーブリックを開発しました。このルーブリックの開発は、英語の授業で要約を指導する際に役立つ補助ツールとしての活用を目的としています。ルーブリックの開発にあたり、日本の大学で英語教育に携わる教員に要約の採点とアンケートを依頼し、教員の要望やニーズを反映させました (Hijikata-Someya, Ono, & Yamanishi, 2015)。

本ルーブリックには分析的評価を行うための次の5観点が含まれ、それぞれ4段階で評価されます (図1参照)。

- (a) 内容 (content) … どの程度パッセージの内容を理解できているか
- (b) 言い換え・量 (paraphrase quantity) … パッセージの内容について、どの程度の分量を自分の言葉で言い換えられているか
- (c) 言い換え・質 (paraphrase quality) … パッセージの内容について、どの程度適切に自分の言葉で言い換えられているか
- (d) 言語使用 (language use) … どの程度正確かつ適切に、文法や語彙を使うことができているか
- (e) 全体的な要約の質 (overall quality) … 総合的に見て、どの程度タスクの要求に応えられているか

Analytic Rating Scale for L2 Summary Writing / L2要約用分析的評価尺度

Dimension	Level	Criteria	観点	レベル	基準
CONTENT	4 very good	Can grasp all main ideas. Can develop the main point substantially by occasionally using secondary information.	内容	4 大変良い	要点を全て把握することができる。時々、二次的 情報を使いながら、論旨を十分に展開するこ ができる。
	3 good	Can grasp most of main ideas. Includes somewhat incorrect information or information beyond the original text but it does not substantially deviate from the main point.		3 良い	大体の要点を把握することができる。多少誤っ た情報や原文から飛躍した情報が含まれるが、 論旨から大きく逸脱するほどではない。
	2 fair	Can grasp only limited main ideas. Cannot demonstrate an adequate development of the main point. Noticeably includes incorrect information or information which the original text does not mention.		2 あまり 良くない	限られた要点しか把握することができない。論旨 を十分に展開することができない。誤った情報 や原文に書かれていない情報が目立つ。
	1 poor	Cannot select main ideas. Cannot grasp main ideas correctly.		1 良くない	要点を選ぶことができない。要点を正確に把握 することができない。
PARAPHRASE (Quantity)	4 very good	Can paraphrase 80% or more of expressions included in the summary in one's own words.	言い換え (量)	4 大変良い	要約を構成する80%以上の表現を自分の言葉 (原文外の言葉)で言い換えることができる。
	3 good	Can paraphrase from 50% to less than 80% of expressions included in the summary in one's own words.		3 良い	要約を構成する50%以上80%未満の表現を自 分の言葉で言い換えることができる。
	2 fair	Can paraphrase only from 25% to less than 50% of expressions included in the summary in one's own words.		2 あまり 良くない	要約を構成する25%以上50%未満の表現しか 自分の言葉で言い換えることができない。
	1 poor	Can paraphrase only less than 25% of expressions included in the summary in one's own words.		1 良くない	要約を構成する25%未満の表現しか自分の言 葉で言い換えることができない。
PARAPHRASE (Quality)	4 very good	Can actively attempt to paraphrase. Can demonstrate effective paraphrases where both sentence constructions and vocabulary choice are different from the original text.	言い換え (質)	4 大変良い	積極的に言い換えを試みることができる。文構 造および語彙選択が共に原文とは異なる形で効 果的な言い換えを提示することができる。
	3 good	Can actively attempt to paraphrase. Can paraphrase using vocabulary different from the original text. Seldom changes sentence constructions from the original text.		3 良い	積極的に言い換えを試みており、原文とは異な る語彙を使用して言い換えることができる。原文 の文構造はほとんど変えていない。
	2 fair	Includes few expressions consisting of more than 4 words in a row copied from the original text. Can only demonstrate paraphrases using vocabulary from the original text. Deletes expressions partially or exchanges word order.		2 あまり 良くない	5語以上連続して原文から抽出する表現はほと んど見られないが、原文で用いられている語彙 をつなぎ合わせるだけの言い換えしかできな い。一部を削除したり、語順を入れ替えたりし ている。
	1 poor	Includes a number of expressions consisting of more than 4 words in a row copied from the original text. Cannot demonstrate effective paraphrases.		1 良くない	連続して5語以上原文からそのまま抽出する 表現が多い。効果的な言い換えができていな い。
LANGUAGE USE	4 very good	Can demonstrate a sophisticated range of vocabulary with effective word/idiom choice and usage. Can demonstrate effective and complex sentence constructions with few grammatical errors.	言語使用	4 大変良い	語彙範囲が洗練され、語/慣用句の選択と使用 が効果的である。文法的な誤りがほとんどなく、 効果的で複雑な文構造を提示することができ る。
	3 good	Can demonstrate an adequate range of vocabulary with good word/idiom choice and usage. Can demonstrate simple but effective sentence constructions. Includes minor and occasional errors.		3 良い	語彙範囲が十分で、語/慣用句の選択と使用が 辛うじて適切とみなせる要約を提示することが できる。単純であるが効果的な文構造を提示す ることができる。軽微な誤りが時折含まれる。
	2 fair	Can demonstrate only a limited range of vocabulary, word/idiom choice and usage. Can demonstrate simple sentence constructions. Meaning is obscure due to frequent major errors.		2 あまり 良くない	範囲の語彙と、語/慣用句の選択と使用が両方 限られる。頻繁に起こる誤りのため、意味が不 明瞭である。提示された文構造は単純である。 頻繁に起こる重大な誤りのため、意味が不明瞭 である。
	1 poor	Can demonstrate little knowledge of vocabulary, idioms and word form. Can demonstrate little knowledge of sentence construction rules and English writing conventions. Meaning is obscure due to a number of minor and major errors.		1 良くない	語彙、慣用句、語形に関する知識がほとんど 提示できない。文構造の規則と英語のライティ ングの慣習に関する知識がほとんど提示でき ない。多くの誤りが含まれるため、意味が不明 瞭である。
OVERALL QUALITY	4 very good	As a response to this task, the overall quality of this summary is...	全体的な 要約の質	4 大変良い	本課題に対するこの要約の質を総合的に判断 すると...
	3 good			3 良い	
	2 fair			2 あまり 良くない	
	1 poor			1 良くない	

図 1 要約用ルーブリック (山西・土方・大野, 2013)

このルーブリックの特徴は以下の3点に集約されます。

- (1) 要約課題の目的に応じて、分析的評価と総合的評価を使い分けられる
- (2) 言い換え（パラフレーズ）に関する入念な評価・指導を可能にする
- (3) 記述子にCan-Doステートメントを用いて、技能の到達目標と位置づける

(1) については、多様な目的の要約タスクに対応できるルーブリックであるという点が特徴です。要約課題の目的によって、重点的に評価・指導すべき観点は変わります。毎回の要約タスクで全ての観点を考慮して評価する必要はなく、総合的評価のみを重視するのであれば「全体的な要約の質」という観点のみに着目して評価することもできます。また、文章の内容読解を測りたい場合は、英語で要約を書かせて「言語使用」の観点を省いたり、または日本語で要約を書かせたりする方法もあるでしょう。(2) については、言い換えを量と質の両方の観点から評価・指導する目的で設けられています。言い換えをする際に単語や句の言い換えに留まらず、原文の文意を維持しながら文構造を積極的に変えていくという姿勢や試みを学習者に促す意図があります。(3) に関しては、個々の学習者がどの観点を得意・不得意としているのかを把握しやすくする狙いがあります。また、技能の到達目標が明示されることによって、どのような要約を目指せば良いのかを学習者が具体的にイメージしやすくなります。

教室で要約の指導を行う際に、このルーブリックを教師と学習者が共有することによって要約に関する共通認識と理解が生まれます。要約を評価する目的のみでルーブリックを使うのではなく、指導の際に大いに活用してみましょう。次の節では要約の指導方法を具体的に解説していきます。

2. 指導を補助するツール紹介

2.1 要約作成前（ルーブリックを用いた指導）

本節では、山西・土方・大野 (2013) が開発したルーブリックを用いた要約指導の方法を紹介します。本来ルーブリックは評価に用いるものですが、近年、到達目標の提示や指導を補助する目的での使用例も見られるようになりました (Stevens & Levi, 2013; 山田ほか, 2015)。教師として評価および指導におけるルーブリックの有効な利用方法を知っていることは、より良い授業を行うために役立つでしょう。

まずは、要約作成前の指導にルーブリックを用いる際の例を示します。この段階の指導では、「要約とはどのようなものであるか」といったことを学習者に伝えることが重要になります。たとえば第1.2節で述べたような「なぜ（どのような目的で）要約を書くのか」「〈良い要約〉とは何か」という話を、教員の経験等にも基づきながら分かりやすく説明することが望ましいでしょう（指導の例については、山西，2015参照）。その上で、より詳細な指導として、図1のルーブリックのそれぞれの観点に則った説明を行います。

1番目の観点である「内容（content）」説明時のポイントは、リーディング指導と関連しています。重要なことは、トピック・センテンス、メイン・アイデア、キーワードといった「要点」と、それ以外の情報といった省略可能な「二次的情報」との区別ができるかということになります。要約課題の長さ（分量）および情報をどれほど圧縮するかといった課題条件によっては、二次的情報を部分的に加えることもできますが、原則としては原文の要点のみを峻別して要約に反映できているか否かが最も大切なこととなります。そういったことを、原文中の実例を挙げながら指導すると良いでしょう。

2番目と3番目の観点である「言い換え（paraphrase）」の指導については、第2.3節にて詳述しますので、ここでは4番目の観点である「言語使用（language use）」を取り扱います。この観点は、ライティング指導にも関連しています。後述する言い換えの問題とは切り離して、多様な語彙や慣用句を使用できているか、多様な文構造を用いて英文での要約を書くことができているかが重要な点になります。この観点では文法的な誤りについても言及し、意味が不明瞭な度合いが高くなるにつれ低い評定になるようになっていきます。つまり、要約とは最終的に自分以外の読者に対して読むに耐えうる文章を書くという、ライティングと同じ側面がある技能であることを学習者に伝えます。

最後の5番目の観点である「全体的な要約の質（overall quality）」はこのルーブリックの特徴の1つで、前述した区分では総合的評価となります。この観点は、総合的評価として独立して使用することもできますし、観点別評価の1つの観点として用いることもできますので、指導や評価の目的に応じた使い分けが可能です。この観点をを用いた指導としては、原文と要約の読み直しを行う際に、課題に適切に対応した要約になっているかどうかを学習者自身に判断させるといった方法が考えられます。

2.2 要約書き直し時（ループリックとモデル要約を用いた指導）

次に、一度作成した要約を書き直し、より〈良い要約〉にすることを旨とした指導においてループリック（図1）を使用する例を紹介します。ここでは、ループリックの使用に加えて、他の補助ツールについても取り扱います。他の補助ツールを扱う理由は、この指導段階では既に学習者自身が作成した要約が存在するため、それと直接的に見比べることができるツールも有用であると考えられるためです。具体的には、教員が作成した要約や教材に掲載されているモデル要約を用いて書き直しを行う方法を紹介します。

ここでは、実際に私たちが行った指導実践研究（山西・大野・土方，2016）の結果を示すことで、指導方法の紹介を行います。この指導実践では、要約の書き直しにおいて、同じ大学・学部のおぼ同じ英語習熟度の2クラスの学生を「ループリック参照群」（クラスA）と「モデル要約参照群」（クラスB）に分け、それぞれ以下のような指導を行いました。

ループリック参照群（クラスA）…このクラスの学習者は、要約（1回目）を作成した後、配布されたループリックを用いて要約を4段階（1～4点）で自己採点した。その後、担当教師が、ループリックの各項目の記述子の内容を第2.1節、2.3節に挙げているように明示的に指導した。指導後、学習者はループリックを参照しながら要約の書き直しを行い、書き直した要約（2回目）を再び4段階（1～4点）で自己採点した。その後、モデル要約を配布し、学習者は、自らの要約（1回目および2回目）との比較を行った。

モデル要約参照群（クラスA）…このクラスの学習者は、要約（1回目）を作成した後、モデル要約（教材に掲載されていたもの）を参照し、自らが作成した要約と比較することで改善点を把握し、要約の書き直しを行った。その後、ループリックを配布し、担当教師が、ループリックの各項目の記述子の内容を第2.1節、2.3節に挙げているように明示的に指導した。学習者は書き直した要約（2回目）をループリックを用いて4段階（1～4点）で自己採点した。

この実践の結果を簡単に示します（詳細は山西・大野・土方，2016参照）。表1のように3つの自己採点結果のデータを比較しました。1つ目はループリック参照群（クラスA）の要約（1回目）の自己採点結果です。これは、何も指導介入を行っていない時点のデータですから、比較のためのベースラインのデータにな

ります。2つ目はモデル要約参照群（クラスB）の要約（2回目）の自己採点結果です。これは、モデル要約を用いた書き直し指導の効果を表すデータです。そして3つ目はルーブリック参照群（クラスA）の要約（2回目）の自己採点結果です。これは、ルーブリックの指導や参照といった書き直し指導の効果を表すデータになります。

表1
自己採点結果（5観点の合計20点）

ルーブリック参照群 （要約1回目）	モデル要約参照群 （要約2回目）	ルーブリック参照群 （要約2回目）
11.53 (2.55)	13.28 (2.88)	14.45 (2.17)

注. ルーブリック参照群（ $n = 43$ ），モデル要約参照群（ $n = 39$ ）
数値は、平均値（標準偏差）

平均値においても差が見られますが、統計的な検定（平均値の差の検定）の結果、それぞれのデータ間には統計的な有意差がありました。効果量については、ルーブリック参照群の1回目（ベースライン）と2回目の間には大きめの効果量（ $d = 1.21$ ）があり、またベースラインとモデル要約参照群の間には中程度の効果量（ $d = -0.64$ ）が見られました。最後に、モデル要約参照群とルーブリック参照群（2回目）の間の効果量は小さめでした（ $d = -0.46$ ）。このことから、今回の学習者に対しては、書き直しの際の指導は効果があり、かつ若干ではありますが、ルーブリックを用いた指導の方が効果的であったと判断できます。

この指導実践によって、要約の書き直しを行う重要性が示唆されました。文章の書き直しを行う大切さはアカデミック・ライティングの指導全般にも言えることですが、この研究結果を踏まえ、要約の指導過程においても書き直しを促す活動を取り入れてみましょう。ルーブリックの指標を基にして学習者が自分の要約を評価したり、他者が書いた要約を批判的に読んだりする活動は、要約への理解と要約作成に関する技術の向上につながるでしょう。

また、今回はルーブリックを用いた書き直しに加えて、モデル要約を用いた要約の書き直し指導も行いました。その際のポイントとしては、可能であれば複数のモデル要約を提示することです。その理由は、〈良い要約〉は1つではなく様々なバリエーションがあるということを学習者に示すためです。言い換えをはじめとする要約のストラテジーや書き方は書き手によって異なります。したがっ

て、複数のモデル要約を示すことによって、学習者が様々な要約のストラテジーを知り、異なる書き手がパッセージの要点をどのように自分の言葉で表現しているかを学ぶ良い機会となります。

なお、ここに示した指導実践では、クラスAとクラスBにおいて学習内容の差違（不公平や不平等）が生じないように、どちらのクラスでもモデル要約とルーブリックをともに指導に用いるように工夫しています。もちろん、これはあくまで指導の一例ですので、ルーブリックやモデル要約の扱い方には他のタイミングや組み合わせ方法もあり得ます。実際の指導の際には、学習者の理解度や熟達度に応じて、ルーブリックやモデル要約の活用方法を調整しましょう。

2.3 パラフレーズ指導時（ルーブリックとその他のツールを用いた指導）

山西・土方・大野 (2013) のルーブリック (図1) の特徴の1つが、言い換え、つまりパラフレーズを重視していることです。既に第1節で述べたとおり、このルーブリックは言い換えを量と質の2つの観点から入念に指導可能としたものです。この特徴を踏まえ、具体的な指導例を示します。同時に、言い換えを指導する際に有用であると考えられる他のツールにも言及します。

ルーブリックの言い換えに関する観点、つまり2番目の観点である「言い換え・量 (paraphrase quantity)」と3番目の観点である「言い換え・質 (paraphrase quality)」を用いることで、剽窃を避けるための方策の1つとして言い換える重要性を説くことができます。

言い換えについては、従来はどの程度適切に、自分の言葉でパッセージの内容を説明できているかという「言い換えるの質」の面が重視されてきました。しかし、要約自体に不慣れな学生にとっては、「適切さ」というものが直感的に分かりにくいという問題があります。そのため、彼らの理解を促すために言い換える分量（あるいは割合）の指針を示したものが、この「言い換え・量 (paraphrase quantity)」という観点になります。たとえば「『大変良い』の評定を取るために8割以上の言い換えを目指そう」や「『良い』の評定を取るには、半分は言い換えなければいけない」といったメッセージを伝えることができます。ただし、この言い換える割合を客観的な数値で示すことは難しいため、通常の教室での指導においては1つの目安に留めることも有り得ると思います。PC教室での指導では、Microsoft Word[®] の文書比較ツールを使って原文と要約文の差分を見ることがや、オンラインのテキスト比較ツールである「diff (デュッフ)」 (<http://diff.jp/>) 等を活用することもできます。

The left and right sides of your brain process information in different ways. The left side is logical, rational, linear, and verbal. The right side, on the other hand, processes information intuitively, emotionally, creatively, and visually. Left brains think in words, whereas right brains think in pictures. People who depend more on the left side of their brain are list makers and analysts. They are detailed, careful, and organized. In contrast, right-brained people are visual, intuitive, and sensual. When a left-brained person has to make an important decision, he or she makes a mental list of all the factors involved and arrives at a decision only after careful analysis. When a right-brained person has to make the same decision, on the other hand, he or she is more likely to base it on intuition and feelings. For example, a left-brained automobile shopper will consider a car's cost, fuel efficiency, and resale value, whereas a right-brained shopper bases a decision on how shiny the chrome is, how soft the seats are, and how smoothly the car drives. Of course, no one is 100 percent left-brained or 100 percent right-brained. Although one side may be stronger, both sides normally work together.

文字数: 1016

空白数: 199 空白込み文字数: 1215

改行数: 0 改行込み文字数: 1215

単語数: 199

Both, the left and right, sides of the brain process information in different ways: the left side is logical and rational, dealing in words; while the right side is intuitive and creative, dealing in pictures. Each person has a balance of these characteristics, although one side may be stronger than the other.

文字数: 260

空白数: 51 空白込み文字数: 311

改行数: 0 改行込み文字数: 311

単語数: 52

図2 テキスト比較ツール「diff (デュフフ)」出力例 (上が原文, 下が要約例)

図2はdiffの出力例です。上の英文が要約課題に用いた原文 (“*Right Brain / Left Brain*”; 199語; Oshima & Hogue, 2007, p. 109) で, 下が52語で作成された要約です (実際の出力画面では左右に表示されます)。下の要約のうち, 太字網掛けになっている箇所が, 原文からの書き換えが行われた箇所となります。この要約では52語のうち22語が網掛けとなっていますから, 42%ほどが言い換えられていることとなります。ここから, ルーブリックの観点2で「良い」以上の評定を取るため (50%以上の言い換えを行うため) には, あと4語ほどの言い換えが必要であることが分かります。

このような量的な観点と組み合わせることで, 観点3の「言い換え・質 (paraphrase quality)」の指導がより実質的かつ効果的になると考えられます。つまり, 指導の前提としてある程度の言い換えの割合を保った上で, その質的な内容をより発展的に, 文構造や語彙選択のレベルに踏み込んで指導することが可能になります。実際の指導においては, 次のような方法を取り入れてみましょう。以下では, 図2で示したパッセージをもとに言い換えの指導例を示します。

- (i) 従属接続詞が用いられている文を分詞構文を使って言い換える例を示す
 例: When a left-brained person has to make an important decision, he or she makes a mental list of all the factors involved and arrives at a decision only after careful analysis.
 → Analyzing and listing things in mind, left-brained people finally make a decision.
- (ii) セミコロンやコロンなどの句読法 (punctuation) を用いて2文を統合させる接続処理の例を示す
 例: The left side is logical, rational, linear, and verbal. The right side, on the other hand, processes information intuitively, emotionally, creatively, and visually.
 → Left brains function logically and verbally; Right brains work intuitively and creatively.
- (iii) 文の態 (能動態 ⇔ 受動態) を替えたり, 一文中の語順を入れ替えたりする言い換え例を提示する
 例: The left and right sides of your brain process information in different ways.
 → Information is processed differently between left and right brains.
 例: People who depend more on the left side of their brain are list makers and analysts.
 → Analysts and list makers tend to use their left brains more than right brains.
- (iv) 原文で用いられている語や句に対しての同義語や類語を示すことで言い換え例を提供する
 例: on the other hand → in contrast, on the contrary
 process [verb] → treat, handle, manipulate, manage, deal with
 of course → certainly, naturally, surely, to be sure, needless to say
- (v) 原文で用いられている語や句の品詞を替えた言い換え例 (word family) を示す
 例: creatively → in a creative way, with creativity
 in different ways → differently, differ
 careful analysis → analyze carefully
 make an important decision → decide an important thing

(vi) より発展的な方法として、学習者が所持している電子辞書等に収録されているシソーラス（類語辞典）を、学習者自らが活用できるよう指導する

なお、観点3の「言い換え・質（paraphrase quality）」では「あまり良くない」「良くない」という評価基準（記述子）の中に、「原文からの5語以上連続した表現の抽出」を具体的に挙げています。これは先行研究を踏まえ、言い換への指導の目安として明示的な指針をこのルーブリックに加えたものです。たとえば、アカデミック・ディスコースを対象とした慣用句やコロケーションなどの定型表現に関する研究では、連続した4語のまとまり（例: it is likely to, as a result of）が最も多く見られるという報告があります（Hyland, 2008）。もともと、定型表現と著者自身の考えを表した文言は区別して指導すべきポイントです。また、言い換えに関する研究結果によると、要約は1文あたり約15語で構成され、そのうち約4語で原文と同じ語句が使われています（Keck, 2006）。これらの示唆に基づき、当該ルーブリックでは、5語以上の連続した語句の使用がある時点で、観点2の全体的な言い換え分量の問題とは別に、質的・内容的に「良い」という評価はできない（剽窃と見なされる恐れがある）ということの意味しています。たとえば、図2の「diff」の出力結果のうち、下の要約の網掛けがなされていない箇所（言い換えが行われていない箇所）に“brain process information in different ways”や“one side may be stronger”といった表現があります。これらはそれぞれ6語と5語の連続表現を原文からそのまま用いていることを意味しますので、剽窃と見なされる可能性を避けるためには、それぞれ言い換えを行うか、または引用を行う必要があります。

おわりに

本章では、学習者が独学で身につけることが困難である「要約を書く」技能をトピックに、その指導に活用できる補助ツールとしてのルーブリックを紹介しました。本来評価に用いるルーブリックを指導においても明示的に用いることで、指導と評価の一体化をより促進させることが期待できます。同時に、その他のツールとしてモデル要約やテキスト比較ツールの活用についても言及しました。要約指導にあたる教師として、このようなツールを適切かつ効果的に活用できるこ

とも重要ですが、将来的には学習者が自律的に、適切なツールを必要に応じて使い分けながら要約作成や書き直しを行うことができるようになることが望まれます。また、要約という最終的なプロダクトにのみ着目して評価するのではなく、要約の作成過程において指導と支援を積極的に行うことによって、学習者の主体的な学びが促進されるでしょう。本章がそのような指導のきっかけやヒントになることを願っています。

引用文献

- Hijkata-Someya, Y., Ono, M., & Yamanishi, H. (2015). Evaluation by native and non-native English teacher-raters of Japanese students' summaries. *English Language Teaching*, 8(7), 1–12.
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27, 4–21.
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15, 261–278.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.
- Oshima, A., & Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing*. New York: Pearson Education.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning* (2nd ed.). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- 山田嘉徳・森朋子・毛利美穂・岩崎千晶・田中俊也（2015）「学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討」『関西大学高等教育研究』6, 21–30.
- 山西博之（2015）「大学でのサマリー・ライティングの指導と評価」『英語教育』12, 22–23.
- 山西博之・土方裕子・大野真澄（2013）「日本人大学生が産出する英文要約を対象とする分析的尺度の開発：『専門家の判断』による精緻化」『第39回全国英語教育学会北海道研究大会予稿集』108–109.

山西博之・大野真澄・土方裕子（2016）「日本人大学生を対象とした技能統合型
英文要約タスクの評価尺度の開発」『科学研究費補助事業 研究成果報告
書（挑戦的萌芽研究）』