

大学生に対する要約指導の有効性—テキスト特性の関係から

A Case Study on University Students' Summary Writing:
Characteristics of Texts and Implications for Instruction

杉田千香子

1. はじめに

要約は、テキストを読んで、テキストの中でどの内容が最も重要か決定し、簡潔な自分の言葉で言い換え、テキストから新しい情報や知識を学習する効果的な方法 (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991; Pressley & Woloshyn, 1995) と言われている。例えば、大学では、課題や論文、口頭発表のために学術文献を読んで要約することが多く求められる。アカデミックな場面では様々な要約のスキルを必要とされ、良い要約文章が書けることは不可欠である (Johns & Mayes, 1990; Kirkland & Saunders, 1991)。

2. 先行研究

2.1 状況モデルと要約

文章を読んで記憶に残ったものを心的表象といい、読んだ文章を理解した結果、読み手の頭の中に形作られた心的表象を状況モデルという。状況モデルは、文章をもとに読み手の持つ知識を使ってつくられる状況全体のモデルであり、この状況モデルは要約に大きく関わっている。状況モデルは文章そのものではなく、読み手の理解によるので、要約には文章に書かれていないことも含まれる場合がある。

2.2 要約のプロセスと規則

私たちが要約をする際には、まず読んだ文章を理解して要約を作成するので、書くために読むという認知的プロセスを含んでおり、要約はリーディングとライティング活動が相互にかかわる複雑な認知活動である (Kirkland & Saunders, 1991)。要約のプロセスには、理解 (comprehension)、簡約 (condensation)、産出 (production) の3つが含まれる (Kintsch & van Dijk, 1978)。

私たちが文章を読んだとき、はじめに、文中の個々の情報 (命題) と情報 (命題) がどのようなつながりを持っているのかを理解する。この時点で、私たちの頭の中に表象ができ、これをマイクロ構造 (micro structure) という。このマイクロ構造から、余分な命題を削除したり、

いくつかの命題をまとめたりして、より高次の意味構造を生成する。この構造はマクロ構造 (macro structure) といい、マクロ構造を形成することで、文章の要点を把握することができるといわれている。要約は、ミクロ構造 (命題) とマクロ構造 (テキストの帰納的理解) を含んでいて、ミクロ構造からマクロ構造を形成するには、情報の縮約の規則であるマクロルール (macrorule) が適用される (Kintsch & van Dijk, 1978)。規則は次の通りである。

- (1) 削除 (deletion) : あとに続く命題を解釈するために、重要でない余分な情報は除く
- (2) 一般化 (generalization) : 情報を上位概念の命題に置き換える
例 : 「りんごがある。みかんがある。ぶどうがある。」
⇒ 「くだものがある。」と置き換えられる (Muramoto, 2001, P.126)
- (3) 構成 (construction) : 一連の命題群をそれらによって意味される別の命題に置き換える
例 : 「彼は振込用紙に記入した。彼は窓口にちかづいていった。彼は受領書を受け取った。」
⇒ 「彼は現金を振り込んだ。」と置き換えられる (Muramoto, 2001, P.126)

2.3 要約の方略のスキル

Winograd (1984) は、要約を成功させるには、次の3つの方略のスキルが重要であるとしている。

- (1) 要約課題が何を要求しているか理解していること : Winograd (1984) は、要約は要点を簡潔に伝えることとしており、Johnson (1983) は、要約は情報を簡約して要旨 (書き手の主要な考え) を短い言葉で表したものとしている。このような要約のタスクについて、学習者が実際にどんな活動を行うか理解できていることである。
- (2) テキストにおいてどの情報が重要か区別すること : 重要度判断の能力ともいい、このスキルは、学習者の要約のパフォーマンスに大きく影響する。
- (3) テキストを書き換えて余分な情報を削除して要旨を簡潔にまとめること

2.4 要約するテキストの特性

L1 (英語母語話者) 対象の研究では、Hidi and Anderson (1986) は、要約の認知プロセスにおいて、特に要約するテキストの特性と産出する要約のタイプの要因について考察し、テキストの特性の中でも、長さ、ジャンル、複雑さの3つは特に重要であるとした。

- (1) 長さ：短いパラグラフの要約は、1つか2つの主題文でパッセージの意味内容を表わすことができる。しかし、長いテキストは、より情報が増えるので、要約に含める情報を取捨選択しなければならず、どの情報を含めるか選択し決定するというプロセスの過程が長くなるので、要約にはより困難を生じる (Hidi, 1984)。
- (2) ジャンル：説明文よりも物語文の方が要約しやすい。特に子供にとっては、説明文は馴染みが薄く複雑だが、物語文はテキストの構成が整理されていて、構造が理解しやすい (Hidi & Anderson, 1986)。
- (3) 複雑さ：複雑さを定義することは難しいが、低頻度語の使用、文章構造の複雑さ、内容の抽象度、内容の親しみやすさ、文の構成の適切さ等があげられる。テキストが複雑になるほど、相対的重要度を判断することは困難である (Brown & Day, 1983)。

Kirkland and Saunders (1991) は、要約が学習者のパフォーマンスに影響を及ぼす認知的な負荷について言及している。要約は、学習者に認知的な負荷をかける制約を伴い、認知的な負荷は内的または外的な制約の数によって決定される。外的制約には、課題の目的と課題の読み手、課題の特性、要約するテキストの特性、時間的制約等があげられる。この中で、頻りに議論されているのは、Hidi and Anderson (1986) でも紹介されたテキストの長さ、ジャンル、複雑さである。また、内的制約には、第2言語能力、内容スキーマ、読み手の感情、構造スキーマがあげられる。

Kirkland and Saunders (1991) は、前述の Hidi and Anderson の要約に影響を及ぼすテキスト特性を、L2 (ESL/EFL) 学習者に適応させた。

- (1) 親しみやすさ：内容やジャンルが学習者の持つスキーマにどれだけ関連しているか
- (2) 複雑さ：テキストを説明している語彙の頻度と特性、文章構造の複雑さ、内容の抽象度、そして、前のすべての要因を合わせた内容の明確さと読みやすさの程度。
- (3) 長さ：前述の Hidi and Anderson (1986) と同様に、長いテキストは、より情報が増えるので、要約に含める情報を取捨選択しなければならず、どの情報を含めるか選択し決定するというプロセスの過程が長くなるので、要約にはより困難を生じる。

2.5 これまでの要約研究

これまでの要約のプロトコルの研究は、L1 (英語母語話者) を対象とした研究が中心であった。要約スキルには、発達上の違いがみられ、大人はテキストの重要な情報を区別し要約に含めることができるが、子供は個人的な興味によって判断し、大人と同じスキル (重要な部

分を要約に含める)はG7(中学生)ころからである(Baird & Hidi, 1985; Hidi & Baird, 1985; Luftig & Johnson, 1982)。また、大人は文章の構造をもとに重要な情報を区別することができるが、子供は構造より個人的な興味を優先させる(e.g., Bower, 1976; Brown & Smiley, 1977; R. E. Johnson, 1970; Meyer & McConkie, 1973; Pichert & Anderson, 1977)。熟達度の違いによる研究では、熟達度の低い読み手は、重要な情報を選ぶことは難しいと感じ(Meyer, Brandt, & Bluth, 1980)、テキストを縮約することが困難である(Day, 1980; Winograd, 1984)。また、大学生対象の研究では、熟達度の低い学習者は要約に含めるべき命題を全て要約に含めることができず、IUsの統合が上手くできなかった(Johns, 1985)。マクロルールの使用に関しても、年齢と共に情報の統合や言い換えといった高度なスキルが使えるようになるとしており、Brown, Day and Johns(1983)では、5年生の使用したルールは削除のみであり、このような削除が頻繁に使用される方略は、初級者の学習者によくみられる。

L2では、Ohno(2005)が、日本人高校生を対象としてL2能力とマクロルールの関係を検証しており、熟達度の高い学習者も低い学習者もほぼ同じ割合で重要な情報を判断し要約に含めていた。さらに、日本人大学生では、重要な情報が明示的でも暗示的でも、重要な情報を判断することができていた(Ushiro et al., 2008)。また、韓国人大学生を対象としたKim(2001)においても、重要な情報の区別は概ねできていた。マクロルールの使用は、L2の高校生や大学生では、一般化や構成の使用は少なく、削除が頻繁に使用されていた。

3. 本研究の目的

要約のプロトコルの研究報告は、英語母語話のL1を対象とした研究が主であり、L2(ESL/EFL)における研究、特に、日本人EFL学習者を対象とした研究報告はあまり多くはない。本研究では、要約に影響を及ぼすといわれるテキストの特性の複雑さの中の読みやすさの程度と長さに焦点をあて、テキストの読みやすさや長さが違うと要約はどのように変化するのか生徒の現状を把握し、分析結果より要約指導に有効と思われるテキストの特性と指導方法を提案する。

4. 方法

4.1 参加者

参加者は、今年度前期に担当した総合英語プログラムレベルⅢを受講している1年生33名(男子19名、女子14名)で、専攻は文系・理系の多岐に渡る。熟達度テストの時に1名欠席し、熟達度テストを受けたが要約筆記課題において欠席が3名あったので、最終的な分析対象は29名となった。

4.2 マテリアル

L2 熟達度テスト、要約筆記課題（説明文6題）、理解度テスト、重要度質問用紙をマテリアルとして準備した。

L2 熟達度テストは、2004年度から2006年度のSTEP英検3級、準2級、2級、準1級の文法テスト20問（大問の1）とリーディングテスト15問（大問の4を3つ）を抜粋して多肢選択問題35問を作成した。

要約筆記課題（説明文6題）は、はじめに、生徒にとって読みやすい適切な長さのテキストを選定するために、4月に、別の大学2校で予備調査を実施した。Ohno (2006) を参考に、STEP英検3級の過去問題の大問の4の英文2題を抜粋して要約を書いてもらった。要約作成後にアンケートにより、英文の読みやすさと長さにおいて、90%以上が「読みやすかった」「長さが適切だった」と回答していたことから、予備調査で使用した英文2題を読みやすいテキスト英文1 (a, b) として採用した。実際の難易度の指標は、Flesch-Kincaid Grade Level（難易度レベル）を用い、レベルを合わせるために、アメリカ人の英語教師（大学教員）によりテキストに若干の修正を加えた。さらに、Flesch-Kincaid Grade Level（難易度レベル）を上げて、生徒にとって難しい英文として英検2級の過去問題から大問の4の英文と問題集の英文を抜粋して英文2 (a, b) とした。英文1と英文2は、いずれも200～300語程度の同じ長さの英文で、難易度のみを変えた。次に、生徒にとって長い英文として、英文3を準備した。英文1は、予備調査のアンケートで生徒にとって適切な長さであったので、難易度は英文1と同程度で、長さのみを約2倍にした。テキストは、高等学校1年生の検定教科書から1課を2つ抜粋して作成した。全ての英文の難易度、語数、アイディア・ユニット (IU) 数等を表1に示す。難易度の指標は、全てFlesch-Kincaid Grade Level（難易度レベル）を用いた。要約プロトコルの分析にはIUを使用した。はじめに、2名の評価者によって、Ikeno (1996) の分割方法を用いて英文をIUに分割し、一致しなかったところは2名の評価者間の話し合いで解決した。評価者間信頼性は、英文1a $r = .93$ 、英文1b $r = .94$ 、英文2a $r = .94$ 、英文2b $r = .94$ 、英文3a $r = .92$ 、英文3b $r = .94$ であった。

理解度テストは、英文の内容に関する問題を5問用意した。

重要度判断質問用紙は、前述のIkeno (1996) の分割方法をもとにIUに分割したものを表にして、重要度の5段階評価（「1. 全く重要でない」から「5. とても重要である」）をつけたものである。

表1 要約筆記課題

英文		Flesch-Kincaid Grade-Level	Word	Paragraphs	IUs
英文1 読みやすい	a	7.8	266	4	55
	b	7.3	259	4	52
英文2 難しい	a	10	245	4	55
	b	10.1	332	4	65
英文3 長い	a	7.2	606	13	100
	b	7.8	611	15	101

3.3. 手順

全て授業における指導の一環として実施した。以下に日程と主な指導内容を示す。参加者には、英文1で3回、英文2、英文3でそれぞれ1回と計5回の要約を書いてもらった。

4月：通常のシラバスどおりの授業

5月：通常のシラバスどおりの授業に加えて、授業の始まりの10分を使って速読指導を4回実施：授業で扱うリーディング教材（表1を参照）の1つのユニットの語数が250～400語程度であったので、400語の英文を速読する練習を実施した。

表1 授業で扱う UNIT と語数

語数	UNIT	タイトル
312	UNIT 1	Smoking: Should smoking be allowed in public
376	UNIT 2	College Students: Should they study hard?
324	UNIT 7	The Death Penalty: Should English be included?
256	UNIT 8	University Entrance Examinations: Should it be

6月：通常のシラバスどおりの授業に加えて、以下の内容を行った。

- ・L2 熟達度テスト
- ・要約筆記 英文1（参加者はaかbどちらか1つを読んで要約筆記課題をする）
- ・要約筆記 英文2（参加者はaかbどちらか1つを読んで要約筆記課題をする）

7月：通常のシラバスどおりの授業に加えて、以下の内容を行った。

- ・先行研究の Kirkland and Saunders (1991) の要約の内的制約の1つである構造スキーマの指導を行った。自主作成教材を使って、英文の文章構造の指導（パラグラフ構造、トピック・センテンス、サポート・センテンス、ディスコース・マーカーなどの知識）をした。
- ・リーディング・ストラテジーの指導
- ・要約筆記 英文3（参加者はaかbどちらか1つを読んで要約筆記課題をする）
- ・要約筆記 英文1 制限字数を変えて要約（今回の報告には含めない）
- ・要約の規則（マクロルール）の解説を行った。（資料1を参照）

6月に、授業の前半30分間を使ってL2熟達度テストを実施した。以下に要約筆記課題の手順を示す。

- (1) 参加者は、英文読解後に、英文を見ながら200字程度の要約を日本語で書いた。要約は、目標言語で書かせるとテキストの内容を理解していても表現できない場合があり、このことを回避するためにL1で書かせるとよい（Alderson, 2000）ことから、今回は日

資料 1

「要約のストラテジー」

☆ これだけは覚えておいて！ ☆

☆要約のルール：

① 削除：要約する情報は、重要な情報が中心だよ。基本的に重要な情報を残しあとは削除しよう。

② 一般化：具体的な情報を、抽象化した情報に言い換える。
例) She likes dogs. She likes cats. She likes birds.
→She likes animals.

クイズ：言い換えに挑戦！
Oranges, apples, grapes →

③ 構成：1 連のつながりをもつ情報をまとめて言い換える。
例) He bought a ticket. He went to the station and took a train. And he went to Kyoto.
→ He traveled to Kyoto.

クイズ：言い換えに挑戦！
I left my house with my mother. We took subway and arrive at Ikebukuro. Then, we went to Seibu department store and bought brand new bags.
→

☆ほかにも、、、

1. なるべく自分の言葉を使って書きましょう。
2. トピック・センテンスを見つけて、その情報を含むといいよ！
3. 制限字数にあわせて書きましょう。
4. 自分の考え、感想はいらないよね。
5. 必ず最後にもう 1 度読んでみよう。他の人が読んで分かる文章を心がけよう！

本語で要約を書いてもらった。はじめに、「要約とは何か」を参加者全員が確認し、ここでは、「要約とは、余分な情報を削除して要旨(重要な部分)をまとめること」とした。

(2) 理解度テストを英文を見ないで 5 分程度で行った。

(3) 重要度を質問用紙を用いて 5 段階で評価した。はじめの前に、重要度判断の方法について、次のような指示を告げた。「先ほど要約を書いていた時に読んだ英文を区や節で区切ったものを準備しました。要約を書く際に、あなたが文章中の情報をどれだけ重要であると考えているか判断しましょう。」

要約課題は、英文 1 と英文 2 についてはカウンターバランスをとっている。はじめに英文

1のaかb、次に、英文2のaかbを読んで要約を作成する生徒と、はじめに英文2のaかb、次に、英文1のaかbを読んで要約を作成する生徒に分けて実施した。例えば、はじめに英文1のaで要約を書いた生徒たちのグループは、英文2では、半分の生徒がa、残りの半分の生徒がbで要約を書くようにした。時間は15分で手順は(1)～(3)に同じである。

2週間程間において、英文3を使って要約課題を実施した。時間は20分で手順は(1)～(3)に同じである。

最後に、要約指導のまとめとして、要約のストラテジーの解説を行った。資料1に、そのときに使用したマテリアル(筆者が作成)を添付しているので、参照されたい。

4. 採点・分析方法

L2熟達度テストは、35問で1問正解につき1点で算出した。

要約プロトコルの採点は、要約に含まれていたIUにつき1点とし、全体の30%を2名の評価者が独立して行い、評価者間信頼性は、 $r=.93$ であった。残りの70%を調査者1名が採点した。テキストの再生率は、要約に含まれていたIU数をテキスト全体のIU数で割り算出した。

重要度判断は、はじめに、テキストの重要な情報を特定した。方法は、英語教師3名(高等学校教員2名と大学教員1名)に、前述の重要度判断の質問用紙を使って、5段階(「1. 全く重要でない」から「5. とても重要である」)で個々のIUの重要度を評価してもらい、英語教員が重要と評価したIUを重要な情報とした。英語教員が評価したIUごとの重要度の平均を、クラスター分析を用いて3群(高・中・低)に分類し、重要度の平均の高い群のIUを重要な情報と特定した。

テキストの特性の違いによって、要約の再生率はどのように変化するのかを検証するために、英文1(読みやすいテキスト)×英文2(難しいテキスト)×英文3(長いテキスト)で、1元配置分散分析を行った。さらに、テキストの特性の違いによって重要な情報の判断は変わるのかを検証するために、英語教師が重要と判断したIUと同じIUを参加者はどの程度重要であると判断しているかを調べた。英語教師が重要と判断したIUと同じIUについて、参加者の重要度の評価の平均を算出し、重要以外のIUの平均と t 検定を用いて検証した。

5. 結果

はじめにL2熟達度テストの記述統計を表2に示す。(信頼性クロンバック $a=.74$)

英文1のa・b、英文2のa・b、英文3のa・b、それぞれの間に差があるかを調べるために、

表2 L2熟達度テストの記述統計

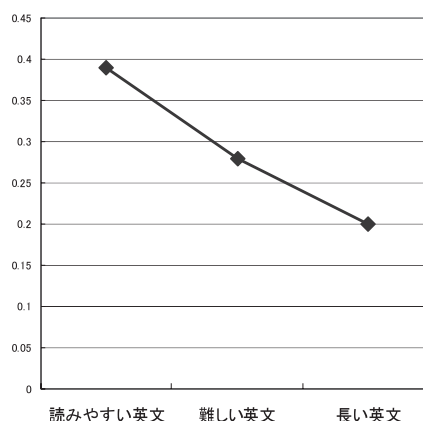
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
生徒	32	24.50	3.13

それぞれの要約を書いた参加者の熟達度の平均の差と、要約の再生率の平均の差を t 検定により検証した。その結果、それぞれの熟達度とテキストの再生率には有意な差はみられなかった。英文1の a・b の熟達度の差は、 $t(30) = -.56, p = .956$ 、再生率の差は、 $t(30) = 1.492, p = .231$ であった。英文2の a・b の熟達度の差は、 $t(30) = 1.017, p = .979$ 、再生率の差は、 $t(30) = -1.821, p = .636$ であった。英文3の a・b の熟達度の差は、 $t(30) = -.671, p = .696$ 、再生率の差は、 $t(27) = -.370, p = .800$ であった。したがって、英文1の a・b を読みやすい英文、英文2の a・b を難しい英文、英文3の a・b を長い英文として扱い分析する。読みやすい英文、難しい英文、長い英文の要約の再生率の記述統計を表3、要約の再生率をグラフ1に示す。テキストの性質の違いによる要約の再生率はどのように変化するかを検証するために、読みやすい英文×難しい英文×長い英文で、1元配置分散分析を行った。その結果、 $F(2, 54) = 120.646, P = .000$ で、3つの再生率すべての平均の間に有意差があった。さらに、主効果の比較でも、全ての再生率の間に有意差があった。このことから、要約の再生率においては、読みやすい英文 > 難しい英文 > 長い英文という結果となった。

表3 要約の再生率の記述統計

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
読みやすい英文	29	0.39	0.06
難しい英文	29	0.28	0.04
長い英文	29	0.2	0.04

グラフ1 要約の再生率



テキストの特性の違いによって重要な情報の判断は変わるのかを検証するために、英語教師が重要と判断したIUと同じIUを参加者はどの程度重要であると判断しているかを調べた。

はじめに、英語教師と参加者にそれぞれ5段階で評価してもらった重要度判断

表4 重要度判断の記述統計

		<i>n</i>	英語教師		生徒	
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
英文1 読みやすい	a	55	3.16	1.02	3.27	0.69
	b	52	3.51	0.92	3.27	0.81
英文2 難しい	a	56	3.00	0.99	3.25	0.62
	b	65	3.33	0.89	3.21	0.65
英文3 長い	a	100	2.90	1.16	3.05	0.70
	b	101	2.91	1.16	3.01	0.73

の記述統計を表4に示す。英語教師の重要度の評価の平均は2.90~3.51ポイント、参加者の重要度の評価の平均は3.05~3.27といずれも5段階のうちの3ポイント前後という平均の値であった。

英語教師が重要と判断したIUの数は、英文1a 15個・b 14個、英文2a 14個・b 16個、英文3a 18個・b 22個であった。また、英語教師が重要と判断したIUと同じIUについて、参加者の評価の平均を算出し、重要でないIUの評価の平均と比較した。それぞれの評価の平均を表5に示す。

参加者が重要と評価したIUが3.61~3.89ポイントで4に近い評価となり、重要以外の評価は2.66~3.1となっており、参加者が重要と評価のほうが高い評価となっていた。それぞれの英文において、生徒が重要と判断したIUと、重要以外のIUの評価の平均において、*t*検定を用いて検証したところ、全ての英文において有意な差

表5 重要と重要以外のIUの評価

		参加者 (重要)	参加者 (重要以外)
英文1 読みやすい	a	3.8	2.66
	b	3.83	3.06
英文2 難しい	a	3.89	3.04
	b	3.61	3.1
英文3 長い	a	3.8	2.88
	b	3.77	2.79

がみられた。英文1aでは $t(53) = 6.08, p = .000$ 、英文1bでは $t(50) = 4.41, p = .000$ であった。英文2aでは $t(54) = 5.51, p = .000$ 、英文2bでは $t(63) = 2.72, p < .05$ であった。英文3aでは $t(98) = 5.80, p = .000$ 、英文3bでは $t(99) = 6.70, p = .000$ であった。このことから、参加者は、要約に含める重要な情報に関しては、他の重要でない情報よりも高い評価をしていたことが分かった。

6. まとめと教育的示唆

生徒にとって、難しい英文、長い英文どちらも要約作成を困難にすることは当然のことである。今回は、長い英文の再生率が、難しい英文の再生率より有意に低かったことから、要約する英文の長さの要因が難しさよりも生徒にとってより困難であることが明らかとなった。今回使用した長い英文は、高等学校1年生の検定教科書の中から抜粋しており、生徒たちが既に知っている語彙や構文がほとんどあった。それにも関わらず、再生率が低かったのは、要約のプロセスにおける簡約、産出に困難をきたしていたのと思われる。このことは英文の長さが長いので、マイクロ構造において命題の個々の情報を取捨選択する際に、どの情報を含めるかを選択し決定するというプロセスの過程が長くなるので、要約に困難を生じていたと考えられる。このことは、Hidi (1984) と先行研究を支持する結果となった。

要約に含める重要な情報は、重要でない情報よりも有意に高く評価していたので、難しい英文、長い英文どちらも重要度判断は概ね可能であるという結果だった。このことは、L2の研

究結果を支持するものであった。難しい英文と長い英文は、重要度判断はできているが再生率が低いということは、要約プロセスの産出の段階で、マクロロールの使用が上手くできず、ミクロ構造からマクロ構造を上手く構成できていない可能性がある。

読みやすい英文の再生率は一番高かったが、方略は「原文をそのまま英語にして書き出す」という初心者が使うストラテジー (Johns, 1985) を多用していた。Johns (1985) では、初心者はマクロロールの使用の削除が多く、一般化や構成という情報を適切に統合したり、言い換えたりが困難であるとしている。Kim (2001) においても、マクロロールの使用は、削除が80%以上であった。文やパラグラフの情報の統合という方略は、質の高い要約の構成要素であり (Hidi & Anderson, 1986)、より難しい高度なストラテジーである。今回の要約では、余分な情報を削除し、重要な情報の IU の英語をそのまま日本語にして要約に含めるという方略が多かった。このことから、要約のストラテジーを直接指導する必要があると感じたので、筆者がマテリアルを作成し、マクロロールの削除、一般化、構成の概念と使い方について授業で詳しく解説した。

要約に適したテキストの特性には、生徒が豊かな状況モデルを構築できるような、明示的で、構造理解のしやすいテキストを選ぶことが重要である。門田 (2001) は、状況モデルの形成に関して、第2言語読解における指導に対して次のように言及している。テキストが描く状況や内容を学習者が頭の中に思い描くことができ、説明文では、情報の整理・重要度に照らした情報の順位付けなどがなされ、テキスト全体としての主張が把握されなければならない。更に、テキストの理解や状況把握から「テキストからの学習」へと発展性が志向されなければならない。状況モデルから得られた知識は学習者の既有知識の更新・深化・変容などをもたらし、学習に繋がるからとしている。

要約指導のはじめは、生徒にとって読みやすく親しみやすい内容の短いテキストを選ぶことが重要である。大学の授業で扱うテキストは、圧倒的に説明文が多いが、読解や要約が苦手な生徒が多いクラスなどでは、ジャンルを物語文にかえて指導することも有効であると思われる。

今後の課題としては、今回時間的な制約があり実施できなかったプレテストとポストテストを行って要約指導の効果の検証と、今回の研究で扱わなかった他のテキスト特性についても今後積極的に検証していきたいと考えている。

注意：本論文は、第39回中部地区英語教育学会静岡大会（平成21年6月28日）、及び、第35回全国英語教育学会鳥取研究大会（平成21年8月10日）での口頭発表に加筆・修正したものである。

参考文献

- 門田 修平 & 野呂 忠司 (2001). 『英語リーディング認知のメカニズム』 東京：くろしお出版
- 邑本 俊亮 (1998). 『文章理解についての認知心理学的研究』 東京：風間書房
- 森 敏明 (2001). 『おもしろ言語のラボラトリー』 東京：北大路書房
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading* (5th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bower, G. H. (1976). Experiments on story understanding and recall. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28, 511-534.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Brown, A., & Smiley, S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- Day, J. D. (1980). *Training summarization skills: A comparison of teaching methods*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Hidi, S. (1984). *The effect of summary writing on children's learning from actual school texts*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56, 473-493.
- Ikeno, O. (1996). The effect of text-structure-guiding question on comprehension of texts with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin*, 27, 51-68
- Johns, A. M. (1985). Summary protocols of "under-prepared" and "adept" university students: Replications and distortions of the original. *Language Learning*, 35, 497-517.
- Johns, A. M., & Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of University ESL Students. *Applied Linguistics*, 11, 253-271.
- Johnson, R. E. (1970). Recall of prose as a function of the structural importance of linguistic units. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 12-20
- Kim, S. A. (2001). Characteristics of EFL readers' summary writing: A study with Korean university students. *Foreign Language Annals*, 34, 569-581.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kirkland, M. R. & Saunders, M. P. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25, 106-122.
- Meyer, B., & McConkie, G. (1973). What is recalled after hearing a passage? *Journal of Educational Psychology*, 65, 109-117.
- Ohno, M. (2005). Relationship between L2 reading proficiency and applications of macrorules in summary writing of Japanese high school students. Unpublished master's thesis submitted to University of Tsukuba.
- Pichert, J., & Anderson, R. (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69, 309-315.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline Book.
- Ushiro, Y., Nakagawa, C., Kai, A., Watanabe, F., & Shimizu, H. (2008). Construction of a Macroproposition from supporting details: Investigation from Japanese EFL reader's summary and importance rating. *JACET Journal*, 47, 111-125.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Winograd, P. (1984). Strategic difficulties in summarizing text. *Reading Research Quarterly*, 19, 404-425.