

【研究論文】

英語立論スピーチの要約文作成 —聞いた場合と読んだ場合の比較—

小林良裕

(豊島岡女子学園中学高等学校 / 東京学芸大学)

Summary Writing of Constructive Speeches in English: Comparing summaries written after listening to a speech with those written after reading its script

KOBAYASHI Yoshihiro

(Toshimagaoka Joshi Gakuen Junior & Senior High School /
Graduate School, The United Graduate School of Education Tokyo Gakugei
University)

This study aims to identify the characteristics of summaries written in English by Japanese senior high school students after listening to a constructive speech in English. Their summary writings were compared with those summaries written after reading the same speech script by another group of Japanese high school students. The results indicated that students who listened to the speech were as capable of grasping the contents of the speech as those who read the script, supposedly thanks to their understanding of the debate speech format. Although the listening group's summaries contained grammatical errors more frequently, less frequently did they borrow the expressions directly from the original text than the other reading group did. These findings suggest that the summary writing activity after listening to debate speeches could provide learners with opportunities to practice summarizing as well as paraphrasing skills with additional feedback on their grammar errors.

キーワード： 立論スピーチ、リスニング活動、要約活動、言い換え、文法的正確さ

Key Words: Constructive Speech, Listening Activity, Summary Writing, Paraphrasing, Grammatical Accuracy

*Debate and Argumentation Education - The Journal of the International Society for Teaching
Debate 2023, Vol.5, pp. 2-22*

1. はじめに

2000 年代の文科省の SELHi 事業を契機に全国の中高で指導が活発化した英語ディベート活動は、2022 年度から実施された新学習指導要領内での推奨も受け、生徒がより一般的に授業内で取り組むべき活動として受け入れられつつある。一例として、樫尾(2011)の調査では、高知県内の英語科教員全員を対象に質問紙調査を行い、2010 年代初めの段階で既に教員の 30.8%が英語ディベートを指導した経験があると回答している。

英語教育関連の講習会で英語ディベートが扱われ、また各地の教員が作成した指導用教材が公開されるなど実践面での教員間の情報共有が進む一方で、日本の中高生を対象とした英語ディベートの指導効果を検証する実証研究も同時に行われている。

これらの流れの中で、あらためて英語ディベートを日本の中高生に指導する教育上の意義は何であるのかという問いかけも再度行われている。本研究ではその答えの 1 つとして、立論スピーチを英語で聞き取り、その要約を英語で作成するという英語ディベートでは日常的に行われる一連の活動には、ライティングとリスニングの技能を統合した英語学習用教材としての有用性があると以下に主張をする。

中等教育段階の英語教育において、リスニング指導の重要性は広く認知されるようになってきている。新本(2020)が指摘するように、公立高校の入試においてリスニングが一般化したことにより、中学生へのリスニング指導方法の模索が様々に続けられている。また高校においても、学習指導要領において各技能を統合した教材の使用が促されると共に、大学入試における各種 4 技能検定の積極的な導入に応じて、リスニング指導の重要性が高まっている。

しかしながら、高校でのリスニング指導はその実際において、例えば大学入学共通テストの形式を模した教材を用いるといった、いわばテスト演習に比重が傾いているのでは、という指摘がある(小林 2021a)。この課題を踏まえ、他の技能と連携させたリスニング指導が試みられているが、その 1 つに、聞いた内容を要約するという活動がある。本稿で取り上げる英語ディベートにおいては、相手の話を聞き、要約して応答することが当然その活動に含まれている。ある程度の長さの英文を聞き、その内容を要約するという競技ディベートにおいて基本的な活動は、テスト演習に止まらない高校でのリスニング活動の 1 つとして、積極的に用いられ得る可能性がある。

リスニング活動としての有用性だけではなく、要約文作成というライティング課題としてもディベート活動には価値があると考えられる。以下の先行研究の概観で述べる通り、要約させるオリジナルの英文をリーディングではなくリスニングにより提示することで、学習者がその英文要約を作成する際に、原文中の表現をそのまま借用することをある程度抑え、要約を上達させる上でその能力を身に着ける事が望ましいパラフレーズの使用を促すと報告されている(小林 2021b)。しかしながら同研究ではまた、リスニングにより内容把握を試みた場合、複数のパラグラフをまたがった話の本筋を理解する上で困難が生じていたとも報告されている。本稿では、この先行研究で報告された困難を解消する方法の 1 つとして、スピーチ構成と内容の提示方法に一定の型がある英語立論スピーチを教材として利用することを、日本の高校 1 年生を対象とした調査結果に基づいて提案する。

2. 先行研究

以下ではまず、英語ディベート指導の意義についての議論を概観し、次に本研究で扱う英語教育に

おける要約文の作成についての先行研究を確認した後、本研究の調査目的を提示する。

2.1 英語ディベート指導の意義をめぐる議論

井上(2015)による日本国内外のディベート指導の歴史的経緯の記述からは、ディベート教育が一定規模に浸透すると指導への懐疑の声も高まるようになり、その反応として擁護の意見や指導効果の研究が出現する、という流れを読み取ることができる(pp.12-13)。中高生を対象とした日本の英語教育においても同様に、英語ディベート指導に対し明白な否定の立場に立った文献は見当たらないものの、既に実践を行っている教員からの積極的な擁護の意見が、近年では幾つかの専門誌に掲載されている¹。

英語ディベート擁護に繋がるその効用についての研究は、当初より批判的思考力をどう伸長するかについて高い関心が寄せられてきた。有嶋(2010)では批判的思考力を認知面と態度面に分け、ディベート活動では生徒は意見を客観視する機会が得られ、異なる意見を尊重する態度を養い、論証と証拠を重視する思考を促し、また共同学習を行うことから、批判的思考力が伸長すると想定している(p.116)。この仮定の下、研究の一部として、久原・井上・波多野(1983)の批判的思考力テストを用いその指導効果の検証が試みられ、ディベート活動前のプレテスト結果での下位群において指導後にテスト得点の伸びが見られたと報告されている。

また英語ディベート活動後の、生徒の意識・態度の変化という観点からアンケート調査に基づいた研究も行われている。一例として、須田(2018)では、授業内の英語ディベート指導を通しての高校生の意識・態度の変化について質問紙を用いた研究を行っている。

これら生徒の思考力そして意識態度に注目し、その有用性を踏まえて英語ディベート指導のさらなる一般化を訴える声に対して、批判もある。生徒の批判的思考力の向上を目指すのであれば、「英語ではなく、日本語で同様の言語活動を行わせればより簡単ではないのか」という素朴な意見である。

この問いに対しては、英語ディベートを行うことの副次的な有用性の説明をもってして擁護が試みられ、例えば坂口(2022)は英語ディベートの教育効果として9項目を挙げ、批判的思考力やプレゼンテーション能力といった項目以外に、英語を用いることに関わる項目として、英語の上達と英語学習への動機付けが挙げられている(p.28)。

英語学習の手段としてだけでなく、英語でディベートを実践することそれ自体に固有の教育的価値として、国際交流的な側面を強調することもできる。つまりは日本語を母語としない海外の学生と意見を交わす機会が持てるという点であり、例えば日本の高校生と海外の高校生を参加者として一般社団法人パラメンタリーディベート人材育成協会という団体が国内で開催する国際大会の報告書からは、英語ディベートを通しての国際交流の可能性について示唆を得ることが出来る(2022)。また用いる言語は英語ではないものの、外国語としての日本語を用いたディベート活動を通しての国際交流の機会として、九州大学の日本語教育夏期集中プログラムの取り組みもまた、同様の例と言える(上條,

¹ 中高の英語の授業に英語ディベート的活動を導入することへの擁護の意見が専門誌で紹介された一例として、英語教員向け専門誌『英語教育』の2020年2月号では、英語ディベート活動の導入例と、またディベート活動を英語の授業内で行うことの意義について複数の現場の教員からの寄稿が特集の1つとして掲載されている。

2017)。この日本語教育での詳細な実践報告からは、英語ディベートを通してもまた、同様な国際交流の機会を提供できる可能性について推察することが出来る。

英語ディベート活動に固有の教育的価値として、その言語習得への貢献が次に挙げられる。日本語を母語とする中高生が、英語でディベートを行うことによって、より効果的に英語を学習することが出来る、という主張である。例えば前述の有嶋(2010)では英語スピーキング能力に対しての英語ディベート指導の効果も検証されている。他に、市川(2018)では、ディベート的会話活動を通してのスピーキング能力の向上について、生徒の自己評価アンケートの結果から論じられている。

この通り、日本の英語教育において英語ディベート活動がより一般化し、中高生の学びに貢献していくためには、英語ディベート活動がどうユニークに外国語学習に貢献できるのか今後とも実証されることも望まれる。以上を踏まえ本研究では、要約作成という点から英語ディベートの教材としての価値に注目した。英語ディベートにおいては、相手の立論スピーチを聞き取り、適切に要約することは欠かせないスキルである。このある程度の長さの相手の発話を理解して咀嚼し、自分の言葉で要約する言語活動は、英語教育においては要約文の作成という分野に対応する。以下では、第二言語指導での要約文作成に関するこれまでの研究内容を概観し、この要約文作成というタスクに関して英語ディベートが独自に貢献できる部分について検討をする。

2.2 第二言語での要約文作成におけるパラフレーズの困難

第二言語での要約文の指導は、北米の大学での留学生を対象として始まった。中東やアジア圏の学生が文章作成で用いがちな、論文執筆においては剽窃(plagiarism)と見なされる原文からの文章の借用をいかに防ぐのか、という切実な指導上の要請から研究が始まっている(e.g. Pecorari 2003; Yamada 2003)。

この問題意識を踏まえ、実態の把握が研究者たちにより試みられた。一例として Keck (2006)は、英語を第二言語とする学生の書く要約文の特徴を探るため、同一の原文に対して英語を第一言語とする大学生の書いた要約文と、第二言語とする学生の書いた要約文の比較が行われた。同研究では、原文をパラフレーズした個所に対して、その言い換えの程度に応じて (a) 本文そのまま、(b) ほぼ複製 (near copy)、(c) 最低限の書き換え (minimal revision)、(d) 適度な書き換え (moderate revision)、(e) 大幅な書き換え (substantial revision) に分類し、両者の要約文の特徴が分析された。その結果、英語を第二言語とする話者の英文では、(a) 本文そのまま、(b) ほぼ複製 (near copy) の頻度が高いことが実証された。

実態の把握と同時に、英語の第二言語話者がパラフレーズを行う上での困難の原因が調査され、学習者の文化的な背景に着目した研究(Ono 2011)、そして特定の言語能力の習得レベルに注目した研究(Baba 2009)など様々な観点から原因が探られた。北米の大学で学ぶアジア圏出身の留学生を調査対象とした Ono (2011)では、その出身国の学校で、パラフレーズを伴う文献引用の方法について学ぶ機会が少なかったことが、北米の大学で学び論文を作成する上での障害となっていることが示唆された。

要約を書く能力と、第二言語での特定の能力との関係に注目した研究として、Baba (2009)は学習者の語彙の習得レベルに着目した。68名の日本人大学生に、TOEFL iBT の実地テストを利用した要約文作成課題と、英語語彙の習得レベルを測るテストを受けさせ、その結果、語の定義を書く能力が要約文の評価と有意に関係があると示された。以上の通り、第二言語習得における要約の研究は、大

学生を対象としたパラフレーズに関する研究が主要なものとなっている。

2.3 第二言語での要約文作成指導

前節で概観した通り学習者の要約文作成上の課題について理解が進むと共に、指導法についても検討が進んだ。よりパラフレーズを促す要約指導について、日本の英語学習者を対象とした実践的な研究としては Kamimura(2018, 2020)を挙げることができる。日本人の大学生を対象とした Kamimura (2018)では、3か月の間隔を空けて同一の英文約 150 語の物語文を 29 名の学生に提示し、それぞれ異なる 2 条件でその要約を英文で書かせた。1つの条件下では、通常通り英文を読みながらその英文要約を作成することが許された。もう一方の条件では、手元に原文がなければ本文の直接借用をする機会が無くなるという調査者の意図により、2分間読ませた後に原文が回収され、被験者は原文を参照することが許されない状況で英文要約を作成した。これらの要約は、パラフレーズの程度、枝葉的な情報がどれだけ含まれているか、また書かれた英文の構造的複雑さという観点から評価された。

結果としては、原文を回収された条件下で書いた英文要約の方が、要約中に枝葉的な情報が含まれる割合が低く、よりパラフレーズが用いられていると示された。また産出された英文は、構造的にはより簡易なものとなったが、これは本文を借用せずに言い換えを多用した結果であると分析された。被験者に提示する英文を、物語文ではなく説明文 (expository writing) に変えて再度実施された Kamimura (2020)においても、同様の結果が報告されている。

手元に原文を持たない状態で書いた要約では、よりパラフレーズが多用され、枝葉的な情報が削られるというこの Kamimura (2018, 2020) の結果を踏まえ、小林 (2021b)ではリスニングで要約をさせた場合でも作成される要約文には同様の特徴が見られるかどうか、日本の高校3年生を対象に調査が行われた。

研究では、英語能力が均質とされた3群の生徒に対して、同一の英文をそれぞれ異なる条件で提示し、英語での要約を作成させた。英文を読みながら要約を書かせた群、読みながら作成したメモだけを頼りに要約を書いた群、そして2回リスニングした後に聞き取ったメモを用いて要約した群、それぞれ英文の提示開始から10分間で要約を完成させた。提示した英文は約390語の長さで、参加者が通う高校の自動販売機の商品が一新した理由について生徒が調べた内容をまとめた、校内向けの英字新聞記事である。

この小林(2021b)の結果では、原文を手元に持ち読みながら作成された要約では、英文の正確さは他の群の要約に比べ有意に高かったものの、本文の表現の借用がより多かったことが示された。対して、手元に原文を持たない他の2群では、より単純な文構造を持つ借用ではない英文が使われる頻度が高いことが示されたが、その結果として英語の文法的な間違いがより多い結果となった。

内容面に関して、文章の要約として含めることが好ましいと調査者が判断した、自販機の商品のラインナップが一新した理由についての情報が、リスニングした後に作成された要約文では、他の2つの群と比べ含まれる割合が低いことが示された(読解群の書いた要約文では63.9%が、読解後のメモで要約を書いた群では70.6%が、リスニングした群では31.4%の要約文にのみこの情報が含まれていた)。これは、本文を見返し全体の内容を俯瞰して情報の取捨選択をすることが、リスニングでは困難であることが原因の1つであると結論付けられている。

同研究の結果から、調査者はまずリスニング後の要約作成という活動は、原文の表現の直接的な借

用を減らし、パラフレーズの使用を促す点で授業内活動として一定の価値が認められると結論付けている。また同時に、リスニングで原文を提示した場合、文章全体の構造に理解が及ばず、重要な内容の抜け落ちが発生する懸念を指摘している。

関連する研究として、大学生を対象とした Ushiro et al. (2008)の研究では、文章の内容把握上そして要約作成上の課題として、複数のパラグラフを跨いだ話の本筋 (main idea) の理解が特に第二言語学習者にとって困難であると示されている。同研究では、2群に分けた 102 人の日本人大学生に、複数のパラグラフで構成された英検 2 級相当の英文を異なった条件で提示し、日本語で要約を書かせた。

一方の群では英文がそのまま提示され、他方の群では各段落のトピックセンテンスが削除された形で英文が提示された。両者の書いた要約文の分析からは、明確な文章構成理解の手がかりが無い場合、複数のパラグラフの情報を総合して内容を理解することが学習者にとって困難であったと結論付けられている。

以上の先行研究からは、原文が手元にない状態で要約文を書く場合、本文の借用が困難となるためパラフレーズがより行われる可能性があり、この点はリスニングによって原文が提示される場合も同様と言える。また同時に、リスニングという形態で原文を提示した場合、トピックセンテンスを削除した英文を読ませた Ushiro et al. (2008)で報告された結果と同様に、複数のパラグラフを跨いだ話の本筋の理解に失敗する可能性が生じ得ると言える。

このリスニングによる要約課題の内容把握上の困難を緩和する方法の 1 つとしては、複数のパラグラフ間の内容上の関係が明白で、重要な情報が何であるのか聞き手にとって予測が可能な文章を原文として用いることが考えられる。その様な文章の 1 つとして、以下では英語ディベートで用いられる立論スピーチを取り上げる。

2.4 英語ディベートの立論スピーチ

聞き取りでメモを取ることが必要となるだけの長さがあり、また文章の展開パターンが明らかな英文の 1 つとして、英語ディベートの立論スピーチが挙げられる。政策論題を用いたディベートの試合の肯定側の立論スピーチは、「現状ではこのような問題があり」、「その問題は強く解決が求められ」、そして「この政策案により問題解決が可能である」というフォーマットが用いられることが多い(河野 2021, p.54)。また政策論題での否定側の立論スピーチは様々な立場で論じることが可能であるが、例えば最も基本的なスピーチ構成の一例としては「現状では問題がないが」、「肯定側の提唱する政策を導入することで新しい問題が発生し」、「その新しく生じる問題はとても深刻である」という形式がある。

この様に内容展開に一定の型がある英語ディベートの立論スピーチを教材として用いることで、リスニング後の要約作成という課題は、より中高生にとって手の届きやすい、要約練習の第一歩としての活動となり得るのではと考えられる。

要約練習の教材としての価値のみならず、立論スピーチの聞き取り自体の教育的効果について、西岡・片桐 (2021)の研究から示唆が得られる。西岡・片桐 (2021)では、国語教育における聞く力の育成にディベート活動がどう貢献するかについて、その検証のためのリスニングテストの作成と共に、高校 3 年生を対象とした授業実践から調査を行った。学習者の記入したディベートのフローシートの分析と、試合中の選手間また勝敗を決めるジャッジ間の発話分析からは、意見・主張の根拠を聞き取

る能力と、聞き取った根拠の評価を行う能力が、ディベート活動により向上したことが示された。

英語教育でのディベート教材の活用という本研究の主題とは異なるため、この西岡・片桐 (2021) において「批判的に聞くこと」(p.43)と呼ばれる能力について以下では調査対象としないものの、要約練習のための教材として以上の価値を立論スピーチの聞き取り活動が有する可能性をここに明記しておく。

3. 研究目的

前章で示した通り、英語学習者が英文要約において本文の借用を防ぐ方法の1つとして、リスニング後の要約活動が有益である可能性がある。また同時に読解と異なり全体を俯瞰して見返すことが出来ないため、リスニング後の要約では内容把握上の困難が生じることが先行研究では示唆されている。そしてその課題を解決する方法の1つとして、提示する英文として、一定の文章展開パターンに従って作成される英語ディベートの立論スピーチを用いることが考えられる。実際に立論スピーチを聞かせた後に書かせた要約文の特徴を探ることで、今後の指導上の示唆が得られると共に、ディベート指導の英語学習上の価値について検討する材料が得られるであろう。以上の問題意識から、以下の研究課題を設定した。

- (1) 英語立論スピーチを聞かせた後に書かせた要約文と、読ませた後に書かせた要約文では、英文の正確さとパラフレーズの程度に違いがあるのか。
- (2) 英語立論スピーチを聞かせた後に書かせた要約文と、読ませた後に書かせた要約文では、含まれる内容に違いがあるのか。

最後に改めて明記すると、本研究の目的は、英語で立論スピーチを聞き要約を書かせた場合に学習者が産出する英文の特徴を明らかにすることにある。より具体的には、リスニング形式で提示された立論スピーチを要約させることで、要約文作成能力の向上に有益な英文の産出、つまりは原文の表現の借用に止まらないパラフレーズを含み、内容的にも不足のない英文作成を学習者に促すことが可能となるのか検証することにある。

実際に一定の期間、立論スピーチを聞き要約を作成することで、どの様に英語能力の伸長が見られるのかという指導効果の検証は、本調査を踏まえての今後の研究課題となる。また、上述の西岡・片桐 (2021) で扱われた、立論スピーチを聞く練習によって批判的なリスニング能力がどう伸びるのかという別の側面での指導効果の検証も、今後の研究課題としたい。

4. 実験方法

4.1 参加者

本研究では、日本のある高等学校の普通科1年生2クラス(それぞれ約40名)をその対象とした。同校においては、必修の学校設定科目として週に1単位の英語ディベートの授業が行われており、本研究の実施時である2月までに、英文での立論スピーチ作成、質疑応答、そして各スピーチ時間が1分

程度の長さでのディベートの試合を行っている²。

本研究の関心事である立論スピーチの文章構成については、授業で扱われた指導内容から生徒はその知識を十分に有していると判断した。授業内で用いられた立論スピーチの形式は、上述の河野(2021)で呼ばれるところの問題解決型のスピーチであり、授業内では調査時点までに累計で 10 個の 150 語程度の長さの立論スピーチを聞き、またそのスクリプトを読むことで内容と構成を確認している。

さらに生徒は、2 月までの段階で累計で 16 回、それぞれの生徒が個人で作成している。立論スピーチは、上述の河野(2021)で呼ばれるところの問題解決型のスピーチであり、学校内の問題を解決するための方策を提案するといった身近なトピックを用い、肯定側で 12 回、そして否定側で 4 回の立論スピーチを書いている(スピーチ作成用の教材の一例を、巻末に資料 C として掲載した)。

参加者の英語能力については、本研究に並行して校内で 2021 年 1 月に実施された Benesse 社の英語 4 技能検定「GTEC for STUDENTS Advanced」のスコアにおいて、参加者全体の平均は 1015.5 点と CEFR レベルにおいて B1.1 と判定されている。また両クラスのテスト結果を比較すると、ライティングの得点の平均は両クラスとも B1.1 に位置し、またリスニングは同様に両クラスとも B1.2 レベルにあった。英語検定試験の結果に加えて、両クラスとも本研究に関わる英語ディベートの学校設定科目のみならず、他の英語の授業も同一の指導内容の授業を受けている。以上から、両クラスの英語能力は均質であると見なした。

4.2 要約課題

英語ディベート指導を目的とした学校設定科目の受講が始まって 10 か月後の 1 月に、異なる 2 条件で英語の立論スピーチの要約文を作成させた。2 つのクラスに対し、片方のクラスの参加者に対しては立論スピーチを聞き取らせた後に要約を英語で書かせ、他方のクラスでは同じ立論スピーチを読ませ要約文を作成させた(以下では、前者の方法で要約を作成した参加者をリスニング群、後者の参加者を読解群と呼称する)。両群が英文要約を行った条件の違いは、表 1 の通りにまとめられる。

表 1 : 群ごとの要約作成の条件

群	<i>n</i>	本文の提示方法	要約作成時の資料	活動に要する時間
読解群	44	リーディング	本文	読む時間を含め 9 分
リスニング群	43	リスニング	聞き取ったメモ	リスニング 4 分 + 要約作成時間 5 分

各群に与えられた課題遂行の時間は、先行研究である小林(2021b)に従っている。スピーチ音声の再生 2 回分の再生時間である 4 分に、要約作成の時間として 5 分を加えた 10 分が読解群には与えられた。読解群は、与えられた 9 分間で本文を読みながら要約を作成した。要約文作成上の指示として、辞書の使用は禁じ、また語数制限は設けなかった点は両群とも同じである。リスニング群は、約 2 分間のスピーチ音声を 2 回聞いた後に、聞き取りながら作成したメモを頼りに 5 分間の制限時間で英語

² 立論スピーチ以外のディベートの指導内容については、本論の目的と逸脱するため詳細な説明を省くが、小林(2021c)の高校生向けの英語ディベート指導教材集の指導の手順に従って、当学校設定科目の授業は進められている。

の要約文を作成させた。

Kamimura (2018, 2019)の先行研究を踏まえると、両群の条件の違いによって予想される影響は、まず要約を書く際に本文自体を抜き書きすることが読解群では可能であるが、リスニング群ではメモに頼るため困難となるという点である。次に予想される影響は、読解メモ群は自身のペースで内容を理解し全体を見返しながら内容把握ができるのに対し、リスニング群はそれが困難である点である。リスニングは新本(2020, p.20)が呼ぶところの「聞き返すことが出来ない一過性の性質」を持っている。このため、先行研究である小林 (2021b)では、リスニング後に書かせた要約文では、文章全体で追及された問いへの解答部分が要旨から抜けている頻度が、読解群に比べリスニング群では高かったことが報告されている。

4.3 提示した英語立論スピーチ

提示した英文は、小林(2021c)内に収録された「学校の1時間目の授業を今より1時間ほど早い朝の7時半から開始する」という論題での肯定側のスピーチである(実際のスピーチ原稿は資料Aを参照)。原稿の長さは約220語で、Flesch-Kincaid Grade Levelの読みやすさの指標では5.1であり、平易な語彙で書かれた英文だと言える。

原稿は問題解決型のスピーチ構成で書かれており、上述の通り本研究の参加者自身もこの構成を用いて立論スピーチ原稿を複数書いている。

リスニング群に提示した音源は、NaturalReader という英文読み上げサイトを利用し、180 wpmに設定して作成した。読み上げの自然さについては、2名の英語ネイティブスピーカーからほぼ人間の読み上げと変わらないという評価を得た。

4.4 要約文の評価方法

それぞれの要約文について、総語数、文法的正確さ、本文中の表現の借用数、含まれている内容という4点で分析を行った。文法的正確さは、先行研究である小林(2021b)で用いられていた4段階のスケールにて評価を行った。このスケールは、GTEC Writing テストなどの4技能検定試験の採点基準を参考に、学習者の書く50語程度の要約文の評価を目的に作成されたものであり、本研究でも表2にまとめられるこの評価基準を利用した。調査者と日本での中高での英語指導の経験が7年となる英語母語話者2名が別々に採点し、評価の不一致があった場合は、調査者も加わった計3名の合議により最終的な評価を定めた(評価例は、巻末の資料Bを参照)。

表2：50語程度の長さの要約文の文法的正確さの指標

-
- | | |
|---|---|
| A | 本文の修正が不要、またはエラーが1~2個あっても意味の読み取りに支障が無いエラーであり、伝えたい内容が明快に理解できる。 |
| B | 全体で3カ所以上の修正が必要、あるいは意味内容に関わるエラーが1つ以上ある。 |
| C | 数個の節ごとに1つの修正が必要であるか、複数の意味内容に関わるエラーの存在によって、伝えたい内容の理解に部分的に困難が生じている。 |
| D | 全体的に修正が必要であり、伝えたい内容の理解が困難である。 |
-

パラフレーズの程度を見るために、本研究では原文中の表現の借用数をその目安として用いた。具体的には、研究の参加者が書いた要約内で、原文中に見られるものと同一の語句の節が用いられている回数を個々に数えた。先行研究である大学生を対象とした Kamimura (2018, 2019) では、要約文作成においてパラフレーズが行われるものという前提でその度合いが分析されていた。対して、英語力がそれより劣ると考えられる高校 1 年生を対象とした本研究では、表現の借用がより多用されると予想され、各文のパラフレーズの程度を調べるのではなく、より直接的に借用が明白な節の数を数えることで要約文の特徴を示すこととした。

節が借用されたものか否かの判定に際しては、最終的に表 3 にまとめられた規則に従って作業を行った。判定にあたっては調査者とは別に、協力者として日本語を母語とする高校の英語教員 1 名にも別に判定を依頼し、判断の違いがあった部分については合議の上で一致させた。

表 3 : 要約文中の節の借用判定での基準

-
1. 一般的な定義に則り、SV のまとまりを 1 つの節とする。また不定詞句 (例えば “to make friends”) そして動名詞句 (例えば “fully enjoying club activities”) も節と見なした。
 2. 原文と異なる代名詞・冠詞を用いている場合も、他の部分が一致していれば借用と見なした(例えば、原文で “If we introduce this plan” と表現されていて、要約文では “If they introduce the plan” となっている場合)。また、原文では代名詞となっているが要約文では、代名詞の指す表現が具体的に書かれている場合も借用と見なした。
 3. 原文の節内の一部の表現が抜けている場合も、借用と見なした(例えば、“the first period of our high school should starts at 7:30.” という原文に対して、“the first period should starts at 7:30” と書いていた場合)。
 4. 動詞の時制が原文と異なっていた場合、要約文に 3 単現の s の抜け落ちがあった場合も借用と見なした。
 5. 原文中の動詞を不定詞または動名詞に書き換えていた場合も借用とした(例えば、原文で “They will share more experiences” とあった部分に対し、“Sharing more experiences is good for friendship” と要約文で書かれていた場合)。
 6. 文法上の誤りまたスペルミスを含んでいる場合も、その他の部分が一致していれば節の借用と見なした。
 7. 節内の一部を代名詞または代動詞 do で置き換えている場合も借用と見なした。
 8. 頻度が高く一般的に用いられる英語表現は借用とは見なさなかった。具体的には、“I think that” については借用に数えなかった。
-

以下に判定の例を示すと、まず例 1 において下線部②を除いた他の下線部は全て、原文中の節と完全に一致している。下線部②の場合、原文中では 第 2 段落の第 3 文に “We have very little time to take part in our club activities” とあり、今回の分析では別の節と判断する to 不定詞以下の表現がないものの、借用と見なした。

例 1:

The speaker thinks ①the first period of our school should start at 7:30. At present, ②we have little time for club activities. Then, ③if we introduce this plan, ④we can start our clubs at 2:45 and ⑤we can enjoy our club much longer. It is important because through club activities, we can get strong friendship.
 (55 語) [借用した節の数 5]

次に例 2 においては、まず下線部①は原文通りの表現である。次に “We have a very little time to take part in our club activities after school.” とある原文に対し、下線部②では “students have little time” と代名詞の具体化があり、また “a very” の脱落が見られるが、表 3 の基準に従い借用の節と見なした。また下線部③の不定詞以下の部分は原文と一致しており、これも借用された節とした。下線部④と下線部⑤に対応すると見なした原文は “This is because club activities give students chances to make friends.” である。下線部④では代名詞の使用が認められるが、基準に従い借用とした。

例 2:

The speaker’s idea is that ①the first period of our school should start at 7:30. The reason is to spend more time on club activities. In recent situation, ②students have little time ③to take part in their club activities after school. Spending plenty of time for club activities is important, because ④it gives students chances ⑤to make friends. (58 語) [借用した節の数 5]

内容については、肯定側の立論スピーチに含まれることが期待される 4 項目の内容の有無を判定した。Kamimura (2018) は物語文の要約の内容評価にあたって、物語文というジャンルに特有の話の展開に注目し、そのジャンル特有の評価基準を作成し用いている。本研究でも、政策論題を用いた英語ディベートの肯定側立論という特有の文章ジャンルに注目し、表 4 にまとめた通りの固有の内容評価項目を作成し、参加者に提示するスピーチでの対応する内容を整理した。

表 4 : 政策論題を扱う肯定側立論(問題解決型スピーチ)の要約文に含まれるべき内容

① 導入したい案の内容	[通う高校の 1 時間目の授業の開始を 1 時間早める]
② 現状の問題	[放課後の部活動に費やす時間が少ない]
③ 案の導入後の変化の仕組み	[案の導入後に、放課後に部活動に費やす時間が増える]
④ 問題解決の必要性・重要性	[部活の時間は友人作りで大切である]

各要約文の評価では、表 4 の 4 項目それぞれが含まれているか、日本語を母語とし本調査の参加者

が履修する英語ディベートの授業を過去に担当した経験のある研究協力者の教員(要約文中の節の借用を判定した協力者と同一人物)と調査者が別々に判定をし、判断が一致しなかった場合は合議により決定した。

4.5 倫理的配慮

本研究では、高校1年生の2クラスに対し、生徒が所属する学校の学校長の許可のもと上述の通りの要約課題を授業内に実施した。課題実施前には、研究の趣旨、個人情報の保護、そして提出する英作文を調査対象として利用させることは任意であることを明記したプリントを配布し、加えて口頭で説明を行った。承諾の可否は提出用紙に記入させ、以下の分析では許諾を得たものだけを対象とした。また回収した全ての参加者の英作文に対しては、調査参加の有無を問わず、平等に調査者が添削指導を行った。

5. 結果

5.1 要約文の英語的特徴

合計 87 の要約文が分析対象となった。以下の数量的分析では SPSS (ver.28) を用いた。まず読解群とリスニング群が書いた要約文の長さの目安として、総語数の記述統計を表 5 に示す。以下では書かれた英文の文法的正確さ、言い換えの程度の尺度としての原文中の表現の借用数、含まれた内容を検証するが、その前提として2群の要約文が同程度の長さであったことがまず確かめられた。

2群の書いた語数は、表 5 の通りにまとめられる。両群の平均値の差が統計的に有意であったかを確認するため、有意水準 5% で両側検定の t 検定を行ったところ、 $t(85) = 1.35, p = .181$ であり、両群の語数の平均値の差に有意差は認められなかった。

表 5 : 語数の記述統計量

	人数	平均値	標準偏差	最小値	最大値	95%信頼区間	
読解群	44	54.3	14.4	10	76	49.86	58.64
リスニング群	43	58.4	13.9	32	101	54.08	62.62

次に、それぞれの要約文が受けた評価を、最も高い A 評価から最も低い D 評価まで 4 ~ 1 の数値に変換し集計した結果が表 6、表 7、そして図 1 である。表 6 は各評価を得た要約文の度数をまとめている。マン・ホイットニーの U 検定を用いた結果、読解群とリスニング群 ($U = 666.35, p = .010, r = -.28$) との間に有意差が認められた。効果量の産出にあたっては、水元 (2008) のエクセルファイルを用いた。

表 6 : 文法的正確さの群ごとの評価

	中央値	四分位範囲	最大値	最小値
読解群 ($n = 44$)	4.00	1.00	4.00	2.00
リスニング群 ($n = 43$)	3.00	2.00	4.00	1.00

表 7：文法的正確さの群ごとの評価の頻度・割合

		A 評価	B 評価	C 評価	D 評価
読解群 (n = 44)	度数	19	14	3	0
	割合(%)	52.8	38.9	8.3	0.0
リスニング群 (n = 43)	度数	11	13	9	2
	割合(%)	32.4	38.2	26.5	5.9

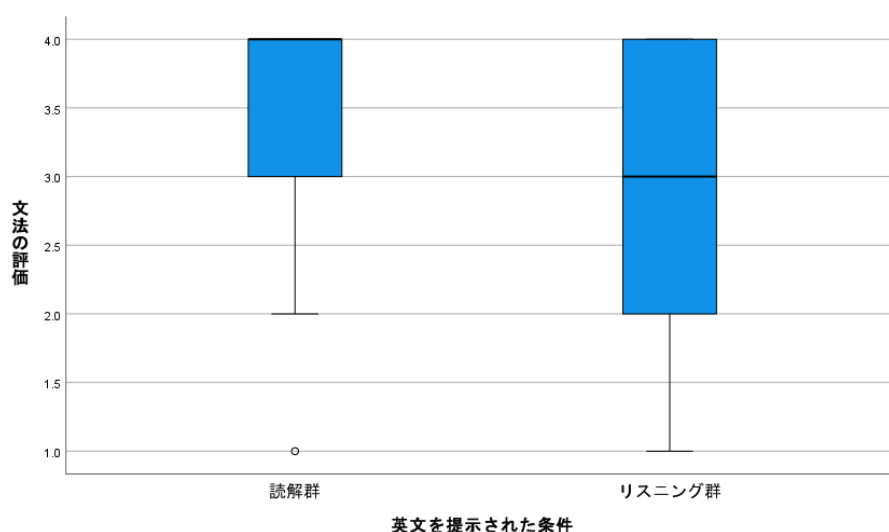


図 1：文法的正確さの箱ひげ図

次に、読解群の文法的正確さがリスニング群より高い結果となった原因を探るため、またパラフレーズを用いて(あるいは用いないで)要約文を書いた程度を知るため、本文中の表現をどれだけ借用したか分析を行った。この結果について、両群の記述統計は表 8 の通りである。両群の借用した節の数について両側検定の t 検定を行ったところ、 $t(85) = -5.70, p < .001, d = 1.23$ であり、平均値の差に有意差が見られた。効果量の産出では、水元 (2008) のエクセルファイルを再び用いた。

表 8：借用された節の数の記述統計量

	人数	平均値	標準偏差	最小値	最大値	95%信頼区間	
読解群	44	5.23	2.20	1	10	4.57	5.89
リスニング群	43	2.88	1.62	0	9	2.38	3.38

リスニング群の方が読解群よりも節の借用数が少ない結果となったが、本文の借用の代わりに、実際にリスニング群がどのように要約を書いていたのか参考として具体例を示す。既に示した例 1 と例

2は、それぞれ読解群からの例である。以下の例3と例4は、共にリスニング群の参加者が書いた要約文である。

例3:

I argue that we should start our school at 7:30. This is because, in current situation, ①we have little time ②to do club activity. This is a serious problem because if there are little time for club, we can't make strong friendship. If ③our school start at 7:30, we can get two hours for club. For this reason, I argue that we should start our school at 7:30. (68 語) [借用した節の数 3]

下線部分①～③は本文の借用と判定された節である(①は 原文の“*We have very little time*”から、②は“*to take part in our club activities after school*”から、そして③は “*the first period of our school should start at 7:30*”からの借用と見なした)。例3の第2文では、“*This is a serious problem because*”と始まっているが、この表現はディベートの授業内では用いた定型表現であるが、原文中にはない。原文中ではクラブ活動を長時間行うことの重要性が後半部分で行われているが、要約中ではクラブ活動の時間が不足することの問題としての深刻性として説明されている。

要約中の括弧部分は、英語の文法・語法的に問題があると見なされた部分である。まず“*in current situation*”は 冠詞を補い“*in the current situation*”に、“*there are little time*”は主語と動詞の数の一致を修正し “*there is little time*”に、そして最後に“*our school start at 7:30*”は、“*our school starts at 7:30*”と3単現のsを補う必要がある。文法的正確さの判定は、4段階での評価を行うに止め、個々の文法ミスの種類を分類し数量的に特徴を調べることは行わなかったものの、この様に数の一致と冠詞についてのミスがリスニング群において特徴的であった。

次の例4は、リスニング群で最も語数が多くまた借用数も多かった要約である。

例4:

The speaker believe that ①their school should start at 7:30. This is because at the current situation, ②they have only 75 minutes ③to take part in the club activities in summer, and 60 minutes in winter. This length of time is too short ④to enjoy our activity. So, by ⑤starting our school at 2:45, we'll be able to have 2 hours to join the club activities, which means ⑥we can enjoy it much longer. This is important because the students will have better chances ⑦to make friends by ⑧spending longer time together and ⑨sharing experiences. This could make their friendship stronger. (101 語) [借用した節の数 9]

借用された節に関しては、下線部①は原文の “*the first period of our school should start at 7:30*” に、②は “*we have only 75 minutes for activities*” に、③は “*to take part in our club activities*” に、④は “*to fully enjoy our club activities*” に、⑤は “*we can start our clubs at 2:45*” の一部を書き間違えた借用(“*our clubs*”を “*our school*”に)と判断し、⑥は “*We can enjoy our clubs much longer*”に、⑦は “*make friends*”に、⑧は “*will spend longer time together*”に、最後に⑨は “*they will share more experiences*” にそれぞれ対応すると見なした。今回の基準では言い換えとは認めなかったもの

の、下線部⑤、下線部⑧、そして下線部⑨の様に原文を動名詞句に変えるといった、文構造の書き換えが見られた。

文法的に修正が必要な個所を括弧で示したが、例 4 では数の一致 (“the speaker believe” を “the speaker believes” に)、前置詞の過ち (“at the current situation” を “under the current situation” に)の誤りが認められた。

この例 4 では本文の借用が多い結果となったが、要約文自体が他の参加者のほぼ 2 倍の長さであったため(リスニング群の平均語数は 58.4 語)、それに応じて借用の数も増えたと考えられる。

5.2 要約文の内容的特徴

オリジナルのスピーチ原稿に含まれている内容を上記の表 4 の通りに項目化し、それぞれの項目が要約内に含まれている頻度を調べた。要約中に本文にはない情報、また誤った情報があった場合、内容項目としては考慮しなかった。各群の要約文に含まれていた項目を割合で示したのが表 9 である。

表 9：2 群ごとの 4 つの内容項目を含んだ要約数

		(1)導入したい案 の内容説明	(2) 現状の問題 の説明	(3)案の導入後の 変化の仕組み	(4) 問題解決の 必要性・重要性
読解群 (n = 44)	記述あり	42 (95.5)	33 (75.0)	36 (81.8)	34(77.3)
	記述なし	2(4.5)	11(25.0)	8 (18.2)	10 (22.7)
リスニング群 (n = 43)	記述あり	42 (97.7)	28 (65.1)	35 (81.4)	39 (90.7)
	記述なし	1 (2.3)	15 (34.9)	8 (18.6)	4 (9.3)

注) カッコ内の数値はパーセンテージを示す。

内容項目ごとに、読解群とリスニング群との間で記述の有無の比率に差が見られるかどうかについて、カイ二乗検定を実施したところ、項目(2)では $\chi^2(1) = 1.56, p = .21$ で有意な差は得られず、項目(3)では $\chi^2(1) = .11, p = .74$ に、項目(4)では $\chi^2(1) = 2.13, p = .15$ となりそれぞれ同様に有意差は得られなかった。項目(1)については、記述統計上で両群の比率の差に違いが無いことが明らかであるためカイ二乗検定は行わなかった。以上の通り、読解群とリスニング群が書いた要約文の内容について、本調査では差を認めることが出来なかった。

6. 考察

6.1 研究課題(1)要約文の英文的特徴について

高校 3 年生を対象とした小林(2021b)の先行研究と同様、高校 1 年生であってもリスニングした場合と読んだ場合に行った要約文の長さの平均に差は見られなかった。両群の要約文の文法的正確さを比較した場合、英文としては読解群の方が高い評価を得ていた点も同様であり、この原因としては先行研究の知見を踏まえるならば、読解群では本文の直接的な使用が容易であったためと考えられる。

パラフレーズの度合いについて、本研究では原文からの借用と見なされる節の数でその特徴をとらえた。先行研究となる読解後に原文を回収して要約を書かせた Kamimura (2018, 2020)の結果、そ

してリスニングで原文を提示した小林 (2021b)と同様に、読解群に比べリスニング群の方が本文中の表現の借用が少なかった。小林 (2021b)では大まかなパラフレーズの特徴が記述されたに止まっていたのに対し、本研究では数値としてリスニング群が原文を直接用いた回数が少ないことが示された。

6.2 研究課題(2)要約文の内容的特徴について

原文中の内容の4項目について各要約に含まれているか判定し、両群の内容上の特徴を調査した結果、その項目の1つは両群に差が見られないことが記述統計上明らかで、また残りの3項目についてカイ二乗検定を行ったところ有意差は得られなかった。

両群においてパーセンテージ上で若干の差異が見られた項目について補足の説明を行えば、「(2)現状の問題の分析」について、リスニング群は読解群と比べて要約文中に含めていた割合が低かった。また逆に「(4)問題解決の必要性・重要性」が含まれる割合はリスニング群の方が高かった。

項目(2)と項目(4)は、解決されるべき問題についての説明という点で内容上は関連性がある。一般的にリスニングの場合は最後に耳にした情報が記憶に残りやすいため、項目(4)の情報で項目(2)の内容も踏まえた参加者が解釈した可能性が考えられる。以上の点を除けば、両群の書いた要約文の内容はほぼ同等のものであったと解釈が可能である。

以上から、高校の日常的な疑問について取材を行った学校新聞の記事を用いた小林 (2021b)の結果とは異なり、ディベートの立論スピーチを用いた場合、要約に含めるべき内容項目の中で読解群と比べてリスニング群で有意に含まれることが少なかった項目は見られなかった。

この違いの原因としては、先行研究にて言及した Ushiro et al. (2008)から示唆を得ることができる。同研究では複数のパラグラフからなる英文を、トピックセンテンスを削除した形で提示された大学生は、複数のパラグラフを俯瞰した内容理解が困難であったと説明がある。トピックセンテンスを削除した英文ではないが、小林(2021b)では全体を見返して内容理解が出来ないリスニング形式で英文を提示したが、その結果同様に、文章全体を通しての問いの答えとなる個所の情報が要約文で抜けていたと報告されている。対して今回、内容把握上で読んだ場合と聞いた場合で上述の通り差が見られなかったのは、立論スピーチの全体の構成について生徒は理解をしており、聞く情報の予測が可能で、また聞いた個々の情報の重要性の判断が出来たことがその一因であると考えられる。他の要因が貢献した可能性については、以下の「6.4 本研究の限界」にて検討する。

6.3 教育的示唆

要約文の作成について、各種英語4技能検定では出題されるなど、日本の高校生にとってその能力の指導が現場では求められつつある。大学レベルでの指導報告からは、パラフレーズが要約文作成上の大きな課題となり、今後より実践が盛んになると予想される高校での指導においても、同様の指導上の課題が認められると考えられる。

パラフレーズの使用を促す手段の1つとして、Kamimura (2018, 2020)では本文の読み取り後に、原文を参照させずに要約文を書かせるという指導方法が提案された。同じく、本文を参照させない指導方法の案として、小林 (2021b)ではリスニングにより要約させる文章を提示する方法が試みられた。要約でパラフレーズを促す指導としてだけでなく、現在はテスト形式の演習中心になっている高校の授業内のリスニング活動の幅を広げるという意図のもと、高校3年生への実践に基づいた同研究では

リスニングによる要約活動が提唱されている。

本研究においては、高校の授業で取り組みが活発化しつつある英語ディベートで用いられる、問題解決型の文章構成を持つ立論スピーチの聞き取りに注目し、スピーチの要約文作成を行わせた。英語ディベート指導を受けた高校1年生への調査結果からは、読解課題として取り組ませた場合、英文としての文法的正確さは高いものの、本文からの表現の借用に頼っていることが示された。対してリスニングした場合は、よりパラフレーズが行われていることが数量的にも明らかになった。

本研究の先行研究との違いは、リスニングした場合での内容の抜け落ちを、立論スピーチを用いたことで防げた点にある。小林(2021b)では、リスニング群は繰り返し本文を読み返し、文章全体を踏まえて内容理解をすることが困難であることから、読解させた場合と比べ、内容上の抜け落ちが発生していたと報告されている。

対して本研究では、英語ディベート指導を受けスピーチ構成を理解している高校1年生にとって、読解した場合と比べても、聞き取りによる立論スピーチの内容理解が可能であったことが示された。

以上からは、英語ディベートの教育的価値について、幾つかの示唆を得ることが出来る。現在、立論スピーチの聞き取りとその要約は、高校の英語ディベート活動において一般的に行われている。その聞き取りと要約によって、聞く能力だけでなく、相手の言った内容を言い換えて表現する能力が培われている可能性がある。高校生への要約文の作成指導について、ここに英語ディベート活動が果たせる役割があると言え、英語ディベートの立論スピーチの聞き取りと要約の作成はパラフレーズの使用を促す要約練習の第一歩として利用され得ると考えられる。

英語ディベートの立論を用いてリスニング活動をさせる利点は、その教材の用意が容易であることも挙げられる。論説文にせよ、何かの出来事についての描写にせよ、一定の長さの文章を聞き取らせる英語リスニング教材は、文章ごとにその内容構成が多様であり、小林 (2021b)が言及する文章全体を見通しての内容把握が困難となる。この問題を緩和するためには、生徒に聞き取らせる前に、教員が全体の内容理解のヒントを与える、または内容構成が明らかな教材を選ぶなど負担が生じる。

対して英語ディベートの立論スピーチであれば、生徒が書いたものを利用することも可能であり、また内容構成に、生徒が一定の理解があると前提して活動に取り組みさせることができる。この様に、日本の高校生への英語要約文作成の指導を始めるにあたり、その基礎として英語ディベートの立論スピーチを教材として用いることには、実用的な面からも価値が見いだせる。

本研究においては、先行研究である小林 (2021b)と同様に、リスニング群が書いた要約文には文法的な間違いが多い結果となった。これは参加者が自身の言葉で英文を書いたことにより、パラフレーズの練習としては当然の結果とも言える。生徒の書いた要約文に添削を加えるといった、要約後の教員により文法的正確さを高める指導が必要となろう。

6.4 本研究の限界

本研究では、英語ディベートを継続的に授業内で練習した高校1年生に対して、英語立論スピーチの聞き取りを行わせた後に要約文を書かせた。この結果と、自動販売機で売られる商品が変わった理由についての英文を高校3年生に聞きとらせ書かせた先行研究である小林 (2021b)の結果を比較して、立論スピーチの聞き取りは文章の全体の構成が明確であるため、小林(2021b)で見られた要約文中の内容の抜け落ちが全体の特徴として見られなかったと結論づけている。この点に対しては、調査対象と

なる生徒の学年が異なっていること、また聞き取らせた英文の難易度も異なっているため、他の要因がこの分析結果の違いに寄与した可能性も否定できない。例えば、本調査で用いた英文は、それ自体が内容的にまた文法的・語彙的に簡単であったため、内容理解を十分に行うことが出来た可能性もある。

この検証のためには、扱うトピックへの親しみの程度、語彙、そして文法レベル的に同質な英語ディベートの立論スピーチと、より内容構成が自由な英文を用いて調査を行う必要がある。また、どの程度の英語ディベート指導を受ければ、立論スピーチの聞き取りをその全体の構成に留意して行うことができるようになるのか調査する必要もある。本研究の結果には以上の疑問点があり、それぞれ今後の課題としたい。

7. 結論

本研究は、英語ディベート活動が、中高生の英語学習にとってどのように有益な教材たり得るかをリスニング後の要約活動に焦点をあてて調査を行った。文章展開パターンに一定の型がある問題解決型の英語立論スピーチを聞き取らせ、その要約を英語で書かせた場合、同じスピーチ原稿を読んで要約した場合と比べ文法的間違いが多く生じるものの、本文の表現を借用する回数がより少なくなることが示された。要約で書かれた内容については、一般的な説明文を聞かせた場合に先行研究で報告された内容の抜け落ちが、立論スピーチの聞き取りでは見られなかった。

以上からは、今後その取り組みが期待される、高校生への英語での要約文作成の指導用教材として、英語ディベートの聞きとりと要約活動は実用的な価値があると示唆される。

今回の調査では、一回限りの活動としてリスニング後の要約文作成の特徴を調べるに止めたが、長期的に行うライティングへの指導効果の検証を行うことも今後の調査課題となろう。また本研究では直接的に扱わなかったが、西岡・片桐(2021) が日本語ディベートを対象とした調査で取り上げたように、英語ディベートの立論スピーチを聞く練習を繰り返すことによる、批判的に聞き取る能力の伸長についても、一般的な英語能力の伸長に加えて、今後の研究対象としたい。

謝辞

本稿の完成にあたり、本研究の先行研究との位置づけや、より適切な研究デザインについて有益なご助言を下さいました査読委員の先生方に厚くお礼を申し上げます。

引用文献

- Baba, K. (2009). Aspects of lexical proficiency in writing summaries in a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 18, 191-208.
- Kamimura, T. (2018). Producing summaries of a narrative story under different conditions. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 23(1), 85-102.
- Kamimura, T. (2020). Producing summaries of expository writing: examining contextual effects. *KATE Journal*, 34, 1-14.
- 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.

Ono, M. (2011). Japanese and Taiwanese university students' summaries: a comparison of perceptions of summary writing. *Journal of Academic Writing*, 1, 191-205.

Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 317-345.

Yamada, K. (2003). What prevents ESL/EFL writers from avoiding plagiarism? Analyses of 10 North-American college websites. *System*, 31, 247-258.

新本庄悟. (2020). 「ディクテーション指導を導入したリスニング不安軽減への取り組み」『神戸英語教育学会紀要』 35, 18-32.

有嶋宏一. (2010). 「高校生の英語ディベート活動は英語スピーキング力と批判的思考力を伸ばすのか」『STEP Bulletin』 22, 115-127.

市川裕理. (2018). 「“即興で話す”力につなげるディベート実践」『中部地区英語教育学会紀要』 47, 149-156.

一般社団法人パーラメンタリーディベート人材育成協会. (2022). 「世界交流大会 2022 報告書」. https://pdpda.org/pdpda/wp-content/uploads/2022/02/7thPDAWCreport_JPNS.pdf
(2022 年 9 月 28 日最終閲覧)

井上奈良彦. (2015). 「ディベート教育と研究の展望」. 井上奈良彦・蓮見二郎・諏訪昭宏(編), 『ディベート教育の展望』 (pp.1-19). 福岡: 花書院.

樫尾文雄. (2011). 「高校生のディベート指導を通しての成果と課題」『四国英語教育学会紀要』 31, 69-78.

上條純恵. (2017). 「ディベートキャンプを振り返る」『ディベートと議論研究—ディベート教育国際研究会論集』 1, 20-31.

河野周. (2021). 『中学・高校英語ディベート入門: 英語教員のための英語ディベート指導ハンドブック』 東京: 三省堂.

久原恵子・井上尚美・波多野誼余夫. (1983). 「批判的思考とその測定」『読書科学』, 27, 131-142.

小林良裕. (2021a). 「英語ディベートを利用した統合的なリスニング指導」『英語教育』 70(3), 12-13.

小林良裕. (2021b). 「英語リスニングでの要約活動—読んだ場合と聞いた場合に産出される要約文の比較—」『第 45 回関東甲信越英語教育学会口頭発表資料』, 24.

小林良裕. (2021c). 『英語ディベート高校授業用テキスト: 教員用』 埼玉: S.A.D. Works.

坂口寛子. (2022). 「『論理・表現』における英語ディベート指導に関する考察—ディベートに関する調査結果に焦点をあてて—」『LET 九州・沖縄支部紀要』 22, 27-36.

須田智之. (2018). 「即興型英語ディベートによる英語学習の動機づけに関する研究」『STEP Bulletin』 30, 109-139.

西岡省吾・片桐史裕. (2021). 「ディベートによる『聞くこと』の力の向上の有効性」『上越教育大学教職大学院研究紀要』 8, 35-44.

水元篤. (2008). 「ノンパラメトリック検定の効果量の計算」 [software].

Retrieved from http://mizumot.com/handbook/?page_id=169/ (2022 年 9 月 30 日最終閲覧)

資料

A. 実験で用いた英文

Hello, everyone. Today, I am going to talk about something very important to every student in this school. It is about the time our school starts. I believe the first period of our school should start at 7:30. I have one reason to support my idea.

The reason is about our club activities. At present, we have a problem. We have very little time to take part in our club activities after school.

During the summer time, we have only about 75 minutes for activities, and during the winter time, we have less than 60 minutes. We are very busy. Sixty minutes is hardly enough to fully enjoy our club activities.

However, if we introduce this plan, we can solve this problem as follows. If the first period starts at 7:30, our homeroom will end at 2:30. After we clean our classrooms, we can start our clubs at 2:45, which means we can have almost two hours after school. We can enjoy our clubs much longer.

Why is it important to have plenty of time for club activities? This is because club activities give students chances to make friends. If we have more time for clubs, students with the same interest will spend longer time together. They will share more experiences. So, their friendship will become stronger.

For this reason, I think the first period should start at 7:30.

B. 参加者が作成した要約文の例と文法的正確さ・内容の評価例

【例 5 読解群の要約例】(囲まれた部分は評価者が文法上の誤りと判断した箇所)

I think that the first period of our high school should start at 7:30. The reason is fully enjoy our club activities. At present, we don't have enough time for club activities. If we introduce this plan, we can spend more an hour taking part in our club activities. The club activities is important to make friends. So, I think the first period should start at 7:30.

[評価: 文法 A, 内容は 4 項目すべてを含んでいると判断, 67 語]

【例 6 リスニング群の要約例】

They said that their school should start at 7:30 because they can only club activities for less than an hour. If they introduce this plan, their school ends at 2:30, so they can do club activity for almost two hours. They also said that it is good to make friends and share more experiences.

[評価: 文法 A, 内容は 4 項目すべてを含んでいると判断, 54 語]

C. 参加者が授業内で用いていた立論スピーチ作成用紙の例

<p>■ Topic (3A) 医学部定員の半分を女性に</p>		<p>肯定側 立論 Affirmative Constructive Speech</p>
<p>Hello, everyone. Today, I want to argue that: Medical schools in Japan should accept an equal number of male and female students.</p>		<p>自分が肯定する政策を提示します。</p>
<p>I have one reason to support my opinion.</p>		<p>スピーチ構成を示します。</p>
<p>The reason is "_____". Let me explain</p>		<p>理由を signpost で簡潔に述べます。</p>
<p>Problem</p>	<p>We have a problem. _____ _____ _____</p>	<p>現状で、どのような問題があるのか説明します。</p>
<p>Solution</p>	<p>Then, if we introduce this plan, we can solve this problem as follows. _____ _____ _____</p>	<p>その政策を導入すると、どのような仕組みで問題が解決するのか説明します。</p>
<p>Importance</p>	<p>Why is this point important? _____ _____ _____</p>	<p>どうしてこの問題を解決することが重要なのか、説明します。</p>
<p>For this reason, we should take this plan. Thank you.</p>		<p>スピーチ終了</p>
<p>■ Word count()</p>		