

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	指導技術としてのクローズ法
Author(s)	山田, 純
Citation	広島大学教育学部紀要. 第二部 , 28 : 59 - 68
Issue Date	1980-03-30
DOI	
Self DOI	10.15027/50441
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050441
Right	
Relation	



指導技術としてのクローズ法

山 田 純

(1979年9月20日受理)

はじめに

W. L. Taylor が1953年に読みやすさ (readability) の測定の一技法としてクローズ法 (cloze procedure) を発案して以来、クローズ法は読みやすさの測定のみならず (Burmoth, 1966)、読解能力測定のためのテストとしても利用されるようになった (Rankin, 1965; Bickley, Ellington and Bickley, 1970; Robinson, 1972; 山田, 1979 a)。文章の読みやすさと読解は相即不離の関係にある。被験者グループの要因が一定に保たれる場合、その平均クローズ得点は読書材料の難易度を表わす一方、読書材料が一定である場合、各被験者のクローズ得点は各自の読解能力を反映するからであり、このことは、高いクローズ得点を得る者は標準読解テスト得点も高いというように、クローズ能力と読解能力との間に高い相関があることを報告した多くの調査研究からも裏付けられている (Taylor, 1957; McLeod, 1965)。クローズ能力は、母国語話者については読解との関係のみに限定されているが、外国語学習者については、目標外国語の読解のみならず、聴解や全体的言語熟達度とも深く関わっていることも示されてきた (Oller, 1973; Aitkin, 1973)。

クローズ能力が読解能力 (あるいは外国語の全体的言語熟達度) と高い相関関係を有することは、言語教育の中にひとつの問題をもたらす。それは両者の因果関係に端を発するものである。まず、基本的問題として両者間には因果関係が存在するか否か。すなわち、読解能力を高めることがクローズ能力を高めることになるのか、または逆に、クローズ能力を高めることが読解能力を高めることになるのか否か。あるいは、クローズ能力と読解能力は類質異形のものであり、同時に発達するものであるのか。もとより、単なる相関関係は2つの能力の因果関係については何も示さない。しかし、それは両者間の因果関係を否定するものでもない。そして、もしクローズ能力が読解能力を高めるという関係が存在するのであれば、読解指導の中にクローズ練習 (cloze exercise) という新しい指導技術

を取り入れることができるようになる。何故なら、クローズ能力を高めることが読解能力を高めるための十分条件であるならば、クローズ能力を高める訓練をすればよく、それは比較的具体的で簡単な方法すなわちクローズ練習によって達成可能であると考えられるからである。

言うまでもなく、このような推論的考察は、クローズ練習と読解能力の関係をエムピリカルに実証することを伴わなければ意味を持たない。

一方、クローズ練習と言っても、その形態は様々である。これまでもクローズ練習の効果に関する研究はなされてきたが、必ずしも一貫した結果が得られていないことから、どのような学習者にどのような条件でクローズ練習を施すとどのような効果があるか、をできる限り明確にする必要がある。そのためには、クローズ練習に関する先行研究を詳細に検討し、調査条件や結果などの類似点と相違点をはっきりさせ、包括的な考察を加えなければならない。本稿の目的は、主要先行研究を吟味し、若干のコメントを加えると共に、理想的クローズ練習の概要を把握すること、さらに、学習者の言語能力に応じたユニークなクローズ練習法を打出し、それを纏う研究問題の提起をすることにより将来のクローズ練習研究における方法論上の基礎付けを試みることである。ただし、本稿では語彙指導 (Blackwell, Thompson and Dziuban, 1971 - 72) や綴り字指導 (Greathouse and Neal, 1976) のためのクローズ練習に関する問題は除外する。

Bloomer (1962) の研究

クローズ法を指導技術として初めて使用したのは、Bloomer (1962) である。この研究の実験グループおよび第1統制グループの被験者は単位取得とは無関係に設けられた remedial reading course に自主的に参加した、読みを不得意とする大学生であった。実験グループ (44名) は、小学校レベルの、10段階に等級付けされた教材を用いたクローズ練習が与えられた。1回が2時間のクローズ練習は、500語から成る文章

を用いており、10語毎に設けられた50個のクローズ項目を埋めてゆくものであった。練習は漸進的に上級レベルへ移行してゆく形態をとり、ある等級のクローズ練習から1段上の等級へ移るための基準は、クローズ誤反応が2項目以内、すなわち95%の正答が得られることと定められた。誤反応が3項目以上であれば、被験者は同一の等級に留まり、異なる教材で95%の正答が得られるまでクローズ練習を繰返すが、同一の等級において与えられる最高5回の練習で誤反応を2項目以内(1回の練習分において)に留めることができなければ、6回目のクローズ練習は与えられず、自動的に1段上の等級のクローズ練習へ移る。したがって、被験者の能力に応じ、最低10回から最高50回のクローズ練習でこのコースは終了することになった。

第1統制グループ(44名)は、*Power and Speed in Reading* (Gilbert 著) というワークブックが与えられた。また、第2統制グループ(39名)として、正規の読みのコース(1 Semester)に参加している大学1年生が新たに被験者に加えられた。読解能力の比較は、各グループが受けた事前・事後の *Diagnostic Reading Test* の Form A と Form B によって、また、学期始めの読みの予測成績 (predicted college grade) および学期終了時における実際の読みの成績 (achieved college grade) によって行うことが計画された。

しかしながら、第1統制グループの脱落者数が著しく、僅か2名のみしか予定のワークブックを完了しなかったため、実験グループとの比較が不可能となった。したがって、実験グループ(脱落者4名を除く計40名)と第2統制グループとの比較しかなされなかった。この第2統制グループとの比較結果は、まず *Diagnostic Reading Test* の下位部門である読みの速度においては両グループとも事前・事後テスト得点間に有意差は認められず、グループ間に関しても有意差は見出せなかった。次に、*Diagnostic Reading Test* の読解部門については、実験グループにおける事後テスト得点(44.73)は事前テスト得点(29.98)よりも有意に増加しているが、第2統制グループの事後テスト得点(42.00)は事前テスト(53.56)よりも有意に減少していた。第2統制グループの得点減少は Form A と Form B が等価でないことに帰因するという解釈がなされ、他方、事前テストにおいて実験グループの得点が第2統制グループの得点よりも低いのは、実験グループが読解に関して矯正を必要とする学生から構成されていたためであるという説明が加えられている。同様に、*Diagnostic Reading Test* 全体の得点に関しても、実験グループは有意に得点が増加できた(35.

00 から 46.00) のに対して、統制グループはその点において変化が見られなかった(53.28 から 53.54)。さらに、学期始めの予測成績と学期末の実際の成績の比較においても、実験グループは実際の成績(2.53)が予測された成績(2.28)を有意に上回っていたが、第2統制グループでは両成績間に有意差は認められなかった(予測成績 2.41 に対して実際の成績は 2.37)。

このように、クローズ練習は、一応、読解および読みの成績に関してプラスの効果をもたらすことが示されたが、Bloomer は、他の読みの指導技術が用いられる正規の矯正コースでクローズ練習が新たに加えられる場合、いかなる効果が上げられるか、また、クローズ練習が他の指導技術に相反するものであるか否か、(例えば、クローズ練習と速読練習との関わり)、については未解決であると述べている。他方、クローズ練習は言語形態のパターンの訓練になるという利点があるが、成人のための読みの指導技術としてはそのようなパターンの指導だけで充分であるのか、という疑義も起こってくるとしている。

ここで、Bloomer (1962) の研究の限界を明確にしなくてはならない。その第1として、この被験者は読みの矯正を必要とする大学生であったが、クローズ練習が平均的レベルにある大学生の読解能力をさらに向上させる指導技術となり得るか否かが不明であることが挙げられる。同様に、小学校から高校レベルの学習者にとって、クローズ練習が効果を持つか否かについても直接的な答えはこの研究から得られない。第2に、クローズ練習が特定の学習者グループに対してひとつの読解指導技術となり得ることは示されたが、他の指導技術と比べた、その優劣の度合は明らかではない。第1統制グループの脱落者数は多かったが、仮りに正規の授業の一環として *Power and Speed in Reading* というワークブックがすべて完了された場合、その効果がクローズ練習の効果を凌ぐかもしれない。第3に、Bloomer の用いたクローズ練習法が最良のものであるという保証はない。語の削除率が10% (10語毎の削除) が最も良いのか、小学校レベルの教材を用いるのが最も良いのか、95%の正答率を基準として徐々に上の段階の教材に移行させるのが最も良いのか (Schell, 1972 も許容できる到達基準として95%レベルに同意しているが、Burmoth, 1967 が報告しているように、クローズ正答率50%が読解テスト正答率90%に対置され得るとするならば、95%レベルは不必要に高すぎると思われる)、クローズ練習の期間は限定する必要はなく、小学校上級レベルの教材で95%の正答が得られるようになった段階においてクローズ練習を打ち切るのが良いのか、等々の問題は不問に付さ

れている。

Schneyer (1965) の研究

クローズ練習の効果に関する2番目の研究としては、Schneyer (1965)がある。この研究の被験者は、小学校6学年児童であり、小学校1年レベルから6年レベルの200語から成る文章がクローズ練習用として使用された。各レベルでは、2種類のクローズ練習が実験グループ(32名)用に企画された。ひとつは10語毎にクローズ項目(20項目)を設けるもので、もうひとつは動詞と名詞のみ(20項目)をクローズ項目として設けるものである。また、これら2種類のクローズ練習は各レベルで3回分準備され、毎日、交互に与えられた。例えば、第1日目に小学校1年レベルで10語毎の削除のクローズ練習をすると、第2日目は同レベルの動詞・名詞削除のクローズ練習を行い、第3日目はさらに同レベルの10語毎の削除のクローズ練習をするというように続け、小学校6年レベルの練習まで行うのである。各クローズ練習の後は、クローズ反応が教師によって採点され、正しい反応をも示して同日か1日後に被験者に返却された。実験グループ(32名)も統制グループ(34名)も正規の読みの授業は受けているが、統制グループはクローズ練習が与えられていない点で実験グループと異なる。両グループとも事前に Gates Reading Survey, Form I を受け、事後テストとしては Gates Reading Survey, Form II を受けた。

こうして、Gates Reading Survey の得点が比較され、その結果、両グループとも語彙部門と読解部門で平均値の増加が見られたが、速読部門に関しては減少を示した。ただし、この研究目的のため、読解部門のみが分析されている。事前テスト得点(実験グループは30.25、統制グループは31.68)をコントロールして、共分散分析にかけられた結果、グループの事後テスト得点平均値(実験グループは33.00、統制グループは33.29)には有意差が認められなかった。この結果に関して、Schneyer は、単にクローズ項目を埋め、その反応の正否をチェックするだけでは読解技能の知識を増大させるに至らず、正反応に対する理由付けが明確にされなければならない。そのためには、学習者は各クローズ項目においてどのような語が入り得るか、その理由についての討議を行うことが必要である、と論じている。

確かに、Bloomer (1962)と相反する結果を示したこの研究では、クローズ練習の方法について難点があったと言わなければならない。単にクローズ項目を提示し、解答を示すだけでは有効な練習とはならないか

もしれず、到達基準を設定して上級レベルへスムーズに移行させようとした Bloomer のクローズ練習とは異なると言える。加えて、練習期間も十分に長かったかどうかという問題も残る。Schneyer の研究では、クローズ練習が被験者のクローズ能力を高めるのに十分な期間が与えられていないため、読解能力も十分に伸ばすまでには至らなかったという可能な解釈を残している。(ただし、Bloomer (1962)のクローズ練習においても被験者のクローズ能力が有意に向上したか否かについては疑問であろう。)

Bloomer, Louthan and Heitzman (1966) の研究

上述の2つの研究では、クローズ練習の読解に与える効果が論点となっており、クローズ練習がクローズ能力を増進させるか否かは問題とされなかった。Bloomer et al. (1966: 59-76)のクローズ研究は、この問題に取り組んでいる点で注目される。被験者は149名の9学年生徒で、統制グループ(Type 0)、10語毎に語を削除したクローズ練習を行うグループ(Type 1)、名詞(Type 2)、動詞(Type 3)、修飾詞(Type 4)、前置詞と接続詞(Type 5)、名詞決定詞(Type 6)をそれぞれ削除した(削除率10%)クローズ練習を行うグループに分けられ、1週間に2回、600語から成る文章を用いて12週間の読解指導が施された。統制グループは、無削除文章を読み、読解問題に答える練習を行い、実験グループは、それぞれのタイプの語が削除された文章において、クローズ反応を行い、さらに統制グループに与えられた同一の読解問題に答える練習を行っている。クローズ練習に際しては、被験者は練習後に正反応が示されず、強化はなされていない。

すべての被験者には、事前テストおよび事後テストが与えられている。事後テストは1000語から成る文章を用いたクローズテストで、上述の5つのタイプ(名詞、動詞、修飾詞、前置詞と接続詞、名詞決定詞)が各々20項目含まれるようにクローズ項目が合計100項目設けられている。その結果は次の通りであった。すべての実験グループ(Type 1~Type 6)が統制グループ(Type 0)よりもクローズ能力を向上させた。全クローズ得点の比較を見ると、前置詞と接続詞グループ($\bar{X}=36.38$, $SD=13.69$)、10語毎に機械的削除グループ($\bar{X}=35.56$, $SD=12.71$)、動詞グループ($\bar{X}=35.00$, $SD=14.15$)、修飾詞グループ($\bar{X}=34.62$, $SD=7.46$)、名詞グループ($\bar{X}=27.56$, $SD=16.06$)、統制グループ($\bar{X}=26.17$, $SD=11.42$)の順になっている。ここでは、名詞グループと統制グループとの差はほとんどなく(有意で

はなく)、名詞クローズ練習はクローズ能力を高めることに寄与しないという結果が出ている。名詞クローズ練習の効果認められなかった理由については、被験者が名詞クローズ項目を埋めようとする時、具体的な概念、場所、事物ではなく、一般的な名詞を入れようとし、文章全体の意味に必ずしも注意を向けないことによる、と述べられている。

しかし、この研究によって比較的短期間にクローズ能力を養成できることが証明されたことになる。このクローズ練習では明示的強化がなされていないにもかかわらず、有意な効果が現われている。もし、明示的強化がなされていたならば、その効果は一層大きなものとなっていたであろう。

これに続く Bloomer *et al.* (1966 : 77 - 86) および Heitzman and Bloomer (1967) の研究では、クローズ練習は本質的には自己強化機能を有しており、被験者がクローズ反応を行う場合、自らの言語パターンを作者の言語パターンに一致させることにより、強化がなされ、したがって、クローズ練習を行うことが用いられている文章の理解度を深める、という仮説が樹てられた。被験者は 125 名の第 9 学年生徒であったが、手続きは Bloomer *et al.* (1966 : 59 - 76) と全く同じであり、統制グループ (Type 0) から実験グループ (Type 6) までのグループが構成され、1 週間に 2 回、600 語から成る文章を用いて 12 週間の読解指導が施された。このクローズ練習は、上述したように、読解問題も加えているので、実際には、読解テストであり、暗示的強化の効果があるならば、クローズ練習終了には読解問題の正答率も高まることになる。このような観点から、第 1、第 4、第 7、第 10、第 14、第 16、第 19、第 22 回目のクローズ練習後の読解問題正答率が比較された。また、全クローズ練習終了後、標準読解テスト (*Iowa Test of Basic Skills*) が事後テストとして用いられた。なお、このクローズ練習に先立つ事前テスト (*Differential Aptitude Test*) の結果、グループによる主効果は認められず、事前段階では各グループが等質であることが示されている。

この実験の結果は否定的であった。読解問題正答率において実験グループの優位性は認められず、事後テストとしての標準読解テスト結果も綴り字部門を除いてはクローズ練習の効果は現われていない。したがって、この研究は、クローズ練習の暗示的強化が通常読解練習以上の効果をもたらさないことを示したことになる。Bloomer *et al.* および Heitzman and Bloomer は、Schneyer (1965) のクローズ練習をも検討し、望ましいクローズ練習を行うには、クローズ教

材の問題に加えて、適語法 (同義語も正答とする採点法) によって教師が強化を行うことおよび学習者のクローズ反応のレベルに応じて上級段階へ移行させ、学習者の動機づけを行うことであると指摘している。

これら一連の研究で、クローズ練習による自己強化はクローズ能力を高めるが、それによって必ずしも読解能力は高められないことが示唆されている。しかし、これは望ましいクローズ練習によっても同様の結果を得ることになるという意味ではない。

Guice (1969) の研究

この研究は、正規の読解訓練 (*Improvement in Reading and Study Course*) を受けている大学生がクローズ練習を加えられた場合、その読解能力が有意に増加されるか否かを調査するものであった。被験者 72 名は、午前の授業参加者と午後の授業参加者のグループに無作為に分けられ、それぞれのグループはクローズ練習が課せられる実験グループとそうでない統制グループとに分けられた。各グループ共、週 3 時間で 1 学期間 (4 学期制) の学習が与えられた。学期始めに、すべての被験者は、*Cooperative English Tests, Form IC Reading Comprehension, Guilford, Merrifield, and Christensen Test of Creativity "Consequences", Guilford, Merrifield, Christensen, and Wilson Test of Creativity "Alternate Uses", Form A* を受け、学期末には *Cooperative English Test Form IB, Reading Comprehension* を受けた。

事後テスト結果は、実験グループは統制グループより読解能力の向上が大きかったが、有意水準には到達しなかった。この結果に対して、Guice は 3 つの解釈を出している。第 1 は実験上の問題で、異なるクローズ練習をより多数の被験者に与えて再実験を行うならば、有意差の得られる傾向にある。第 2 に、通常読解指導コース自体がかなりの成果を上げているため、クローズ練習が効果を上げる余地は少ない。第 3 に、クローズ練習は、細かい部分、語の連合、文脈等に注意を向け、したがって、学習者は正反応をすることに集中し、本質的な細部を見失わせる結果になる。第 1 および第 2 の解釈は、今後の実験研究を待たなければならないが、第 3 の解釈は説得力を欠く。実際に、Smith (1970) は、「細かい部分、語の連合、文脈等に注意を向けること (close attention to detail, word association, context and the like)」は積極的な読みの作業であり、そのことと「本質的な細部を見失うこと」とは矛盾する、と述べている。

Guice のクローズ練習法は詳細に記述されていない

いので、断定的な比較はできないが、Bloomer *et al.* (1966) と Heitzman and Bloomer (1967) の場合と同様に、明示的な強化がなされていないと推定される。また、そのクローズ練習によって被験者のクローズ能力が向上したか否かについての言及もなく、1学期間のクローズ練習期間で充分ではなかった可能性もあろう。

Kennedy and Weener (1973) の研究

読解(および聴解)能力を高めるためには、統語論的・意味論的な文脈上の手掛りを用いる能力を養うことが必要で、その手段としてクローズ法が利用できると考えたのは、Kennedy and Weener (1973) であった。従来のクローズ練習は、全体としての読解能力の改善を意図していたものの、クローズ能力と読解能力の共通点を考察した上で実施されたものではなかった。この研究では、より具体的に統語論的手掛りと意味論的手掛りを把握する力を伸ばすのにクローズ練習が役立つとする観点から出発しており、クローズ能力と読解能力の共通部分にクローズ効果を求めようとしている。そこには、次のような共通領域が設定されている。クローズ法では通常の読む作業が空白によって中断され、読み手は空白を取り巻く言語環境で統語論的および意味論的に合致する言語要素を捜し出さなければならないが、この作業は一般的読みのプロセスに類する側面を持っている。最近の心理言語学的研究(例えば、Goodman, 1967) が示すように、読みのプロセスは探索 (searching) と合致化 (matching) — 読み手は、第1に最も適切な文字の手掛り (graphic cues) を選び、第2に選ばれた文字の手掛りと読み手の統語論的知識に基づいて該当する語の意味の推測を行う。この推測は第3段階において意味論的観点からチェックされる — によって捉えられる。そうであるならば、クローズ能力と標準テストで測定される一般的読解能力との間に有意な相関があることはもちろんのことであり、加えて、クローズ練習によって文脈上の手掛りを積極的に用い、読解能力を増進させることも可能である。このような仮説的理論に立って、Kennedy and Weener はクローズ法による読解および聴解能力養成の効果を検討した。

被験者は小学校3学年児童80名 (*Open Court Basic Reader* の3.2 reading level 以下—平均以下の児童) で、読解実験グループ (Exp. R), 読解統制グループ (Con. R), 聴解実験グループ (Exp. L), 普通クラス統制グループ (Con. C) の4グループに、等質となるように振り分けられた。実験グループと読解統制グループは個別指導がなされた。聴解実

験グループは各セッションの前半に10個の練習文が音声提示 (削除されるべき語の部分はベル音を使用) され、口頭でクローズ反応を行うように求められた。クローズ反応については実験者が適切な指導を加えた。また、セッションの後半では、短い物語の音声提示により同様の指導がなされた。読解実験グループは、視覚提示のクローズ練習が与えられており、基本的には聴解実験グループと同じ指導法が使用された。両実験グループ共に、各セッションには約20分が費やされ、合計5回のセッションが充当されている。統制グループに対しては、ホーソン効果 (Hawthorne effect) をできる限りコントロールしており、聴解統制グループはクローズ法を用いず、約20分合計5セッションの個別聴解指導が与えられた。事後テストとしては、*Durrell Listening - Reading Series, Intermediate Level, Form DE* および *Open Court Basic Readers* の短編から作成された聴解クローズテストと読解クローズテストがそれぞれすべての被験者に与えられた。

まず、*Durrell Listening - Reading* の結果は、Con. C., Con. R., Exp. L., Exp. R. の聴解得点と読解得点がそれぞれ、2.56, 2.75, 3.13, 3.07; 2.45, 2.68, 2.72, 3.60 (学年レベルの換算値) となった。分散分析の結果、グループの主効果およびグループ×テストの交互作用が有意であった。多重比較の結果、聴解テスト部門では、聴解・読解実験グループが統制グループよりも有意に高い得点を得ており、その他のグループ差は有意ではなかった。読解テスト部門では、読解実験グループが他の3グループよりも有意に高い得点を得ていた。次に、クローズ事後テストについて、Con. C., Con. R., Exp. L., Exp. R. の聴解クローズテストと読解クローズテストにおける誤反応数は、それぞれ、7.20, 5.35, 3.80, 3.65; 8.40, 7.05, 5.50, 4.15 であり、グループとテストの主効果が有意であった。多重比較の結果、実験グループが両クローズテストにおいて統制グループよりも有意に優れていたが、実験グループ間には両テスト得点とも有意差が見られなかった。

これらの結果から、読解クローズ練習の読解能力向上の効果が示されると同時に、読解クローズ訓練から聴解への正の転移が起こることも明らかにされた。同様に聴解クローズ練習も聴解能力向上に有効であることが示されたが、聴解クローズ訓練の読解への転移は見られなかった。一方、聴解実験グループが *Durrell Listening Test* で読解実験グループよりも有意に高い得点が得られなかったことに対しては、聴解クローズ練習では文が繰返し得られたが、*Durrell Listening*

Test では問題文が1度しか読まれなかったという原因が指摘されている。なお、Schneyer (1965) が報告したクローズ練習の否定的効果に言及し、被験者が学業不振児でなかったこと、および個別指導あるいは小集団指導が行われなかったためであると述べている。

Kennedy and Weener の研究は、クローズ練習が短期間でクローズ能力および読解（あるいは聴解）能力を同時に高めることを示しており、先行研究の長所を集約した望ましい結果を得ている。先行研究におけるクローズ練習と異なる点は、個別指導が行われたことで、クローズ反応の処理方法の重要性を示唆している。ただし、クローズ練習が読書不振児により効果を発揮するとする Kennedy and Weener の見解には根拠は見出せないように思われる。

以上、主要先行研究から、望ましいクローズ練習の概略の全体像を捉えることができた。しかし Bloomer (1962) の項で挙げた実施上の細部に亘る問題の多くは未解決で、再検討の余地が残っている。また、実験研究がなされているわけではないが、本稿で見てきたクローズ練習の前段階的な練習として、Schell (1972) Bortnick and Lopardo (1973), Grant (1979) は多肢選択クローズ練習を提案している。この練習も望ましいクローズ練習の一環として検討すべき問題を持っていると言えよう (Pikluski and Pikluski, 1977)。

文理解と文章理解

先行研究の検討によって、望ましいクローズ練習形態の概要が捉えられたが、さらに、クローズ練習を言語学的見地より発展させることが可能である。

まず最初に、前提条件として、読解とは「文章全体を読んで、それを理解することである」という定義に従い、クローズ法が文章レベルにどの程度の関わりを持っているかを検討してみる。仮りに、クローズ法が文章を読んでその意味を理解することに関わるのではなく、文章を構成する文を読んでその意味を理解することのみに関わるとすると、クローズ法は通常の文完成法と基本的には同じであることになる。もしそうであるならば、クローズ練習においてテキストを用いる必然性がなくなるだけでなく、クローズ練習と読解能力養成の関係を希薄にさせることになる。何故なら、文理解と文章理解とは必ずしも同一視できないからである。すなわち、文章の構成要素である文の意味がすべて理解できたとしても、文章全体の意味がすべて理解できるとは限らないケースがある（例えば、H. James や J. Joyce の文章が理解できないのはこの最

たる例であろう）。それは、文章理解は文理解に加えて、文と文の関係の理解から成るからである。そうならば、クローズ練習で高いクローズ能力をつけたとしても、それは読解能力をつけたのではなく、文理解能力をつけたことになる、という考え方が成立するであろう。前掲 Bloomer (1962) の「クローズ練習は言語形態のパターンの訓練になるという利点があるが、成人のための読みの指導技術はそのようなパターンの指導だけで充分であるか」という疑憚もこの問題に関連するものとして捉えられる。一方、文が独立して提示されると理解できないが、文脈の中に埋め込まれると容易に理解できるケースもある（例えば、“He was simply enubgage” の文意が判らなくとも、“John laughed. He danced. He had never been so gay. He was simply enubgage.” という文脈の中では、その文意は “He was very happy” のようなものであることが判る。その他の例については、Artley, 1943; McCullough, 1943; Ames, 1966)。そうすると、低いクローズ得点しか得られない学習者も実際には読解能力がある可能性もある。もちろん、これら相反するクローズ機能が相殺されて、クローズ練習による文理解能力が文章理解能力すなわち読解能力へ収斂してゆくことも考えられる。あるいは、読解の基礎は文理解で、文理解ができるようになれば、自動的に読解能力は養成されるものであり、たとえクローズ練習が文レベルに限定されるとしても、読解能力養成になるとも考えられる。実際に、これらのうちどれが正しいかは現在のところ断定できないが、クローズ練習の文理解および文章理解に対する関係を把握することは重要であり、その結果は練習方法に大きく影響してくる。

さて、クローズ練習が文理解能力だけでなく文章理解能力とも関わっていることを確かめるには、クローズ法が文を越えたレベルでも作用することを証明するのが最も近道である。この問題は、Ramanauskas (1972), Yamada (in press), 山田 (1979b) によって実証的に捉えられている。Ramanauskas は文章を構成する文を無作為に再配列したクローズテストと通常のクローズテストの得点を比較し、後者の得点が前者より有意に高いという結果を得た。さらに、Yamada および山田は、Halliday and Hasan (1976) の連結理論 (cohesion theory) を導入し、通常のクローズ法と無作為配列クローズ法とを区別するのは連結クローズ項目 (cohesive cloze items) であり、通常のクローズ法におけるクローズ項目の約10%が文を越えたレベルの言語能力を測定するという所見を述べている。すなわち、連結クローズ項目が文を越えたレ

ベルの言語能力を測定するとしているのである。

Halliday and Hasan (1976 : 341) の例では、Table 1 の下線部の語が連結項目 (cohesive items) である。連結クローズ項目とは、文が独立して提示さ

Table 1 Examples of Cohesive Items

- A : Can I tell you about the time when I screamed?
B : Yes, d.⁽¹⁾
A : Well, I met a thief in my house. I had one of those nice old houses.⁽²⁾ I was very lucky. It was about thirty years old, on stone pillars, with a long stone staircase up and folding doors back on to a verandah.⁽³⁾

れた場合、充分には解釈されない言語要素で、それを解釈するためには他の文の前提項目 (presupposed items) に依存しなければならない、という操作的定義がなされる。前提項目は、Table 1 の(1)と(2)では第1文、(3)では第1文と第2文、(4)と(5)では第3文の“house”となる。連結項目がクローズ項目となる場合、前提項目が確認できなければ、文レベルの統語論的・意味論的な手掛りだけで正反応を行うことは往々にして困難になる。例えば、(4)がクローズ項目となる場合、文レベルでは / + Noun, + Object / しか判らない。この語彙素性に適する語が第3文の“house”にあることを発見しなければ、クローズ反応はできないのである。

したがって、クローズ法に文レベルの言語能力と文章レベルの言語能力とに関わる2つの面があるとするならば、クローズ練習も文クローズ練習と文章クローズ練習とに2分することが可能となる。後者は、いわば連結クローズ練習 (cohesive cloze exercise) で、連結クローズ項目を中心としたクローズ練習である。

連結クローズ練習

クローズ練習を文クローズ練習と連結クローズ練習とに分けることは妥当であると言えそうであるが、一応、現段階では仮説である。しかしながら、ここで、この仮説を受け入れた場合、この2つのクローズ練習はどのように使い分けられることができるであろうか。前述のように、読解能力養成には文理解能力を高めるだけで充分であるとすれば、このような2分法は不必要である。あるいは、時折 (全体の約15%) 現われる連結クローズ項目において学習者の注意を文を越えた文

脈的制限の関係に向けさせることもできるはずである。

しかし、学習者に文理解不振と文章理解不振の2つのタイプがあるならば、その特性に応じて2つのタイプのクローズ練習を使い分けの方が効果的である。例えば、母国語話者の場合、読みの学習を始める段階では既に話し言葉において文レベルの基本的言語能力は獲得されている。文クローズ練習では、狭い範囲の文脈制限、とりわけ語の選択制限の知識を高めることになるが、そのような知識の大部分は少なくともインプリントに獲得されており、個々の文クローズ反応は比較的容易にできる (ただし、正答率50%程度を基準とする、cf. Burmoth, 1967) ようになると思われる。しかしながら、個々の文の意味は理解できたとしても、次の段階である文章全体の理解までには至らない学習者もいると考えられる。そのような学習者には、連結クローズ練習が極めて有効であると言えよう。

これに対して、外国語学習者のように、読みの学習を行う段階で言語の統語論的知識および意味論的知識が不十分な学習者であれば、文クローズ練習を連結クローズ練習に優先させなければならない。言語学習の正統的方法は、基本的最小言語単位である語から句、句から文、文から最大言語単位の文章へと発展させてゆく方法を探る。それ故に、外国人学習者は、非連結クローズ項目を多く含む通常のクローズ練習で十分な基本言語能力を養い、適時期に連結クローズ練習を導入する方が望ましいと言えるかもしれない。

ところで、連結クローズ練習を円滑に行うためには、文クローズ練習以外にも、関連する準備練習を必要とする。連結項目と非連結項目を区別する統語的指標が存在するわけではなく、連結項目を前提項目との関連で同定すること自体、通常の読解過程においても極めて難しい。連結項目が空白となる場合はなおさらである。したがって、通常の読解指導において、明示的にせよ暗示的にせよ、連結関係を理解させる指導を何らかの形で加えるべきである。例えば、Halliday and Hasan (1976) に示された “reference”, “substitution”, “ellipsis”, “conjunction”, “lexical cohesion” 別に連結関係の指導を行うこともできるであろう。次に、連結クローズ項目を多く含む教材に、選択肢を設け、多肢選択連結クローズ練習 (multiple-choice cohesive cloze exercise) を行う。このような準備練習が充分になされるならば、無理のない連結クローズ練習への移行が可能であろう。

また、連結項目をクローズ項目とした場合、その手掛りが前提項目から得られず、逆に前提項目をクローズ項目とした場合、その手掛りが連結項目から得られることがある。そのような場合、むしろ前提項目をク

ローズ項目とする方が望ましい。すなわち、前提クローズ練習 (presupposed cloze exercise) である。したがって、場合によっては、前提クローズ練習と連結クローズ練習との混交型クローズ練習を行うことが考えられよう。要は、文と文の連関を理解させることであり、不可能な類推や無意味な憶測を学習者に強いることではないからである。

おわりに

先行研究が示した最も重要な点は、クローズ反応の処理方法がクローズ効果を大きく左右するという点であった。教授者は単に正反応を学習者に示すだけでなく、何故、特定の反応がどの程度、不適格であるかを学習者の納得のゆく方法で示さなければならない。それには、Kennedy and Weener (1973) が述べているように、個人指導もしくは小集団指導が望ましいであろう。あるいは、そのような小集団指導が不可能な環境では、学習者グループによる討議も考えられるであろう。クローズ反応に関する教授者と学習者の討議は、Hafner (1965) も示唆しているように、学習者の学習問題点の把握へと導びく重要な作業であり、学習発展の基礎となると言えよう。

望ましいクローズ練習法に関するその他の細かい点については、前述したように、その多くが不明瞭である。これらは今後の研究課題とされるべきものである。加えて、本稿で提唱した連結クローズ練習についても、実験研究によって確定すべき問題を多く学んでいる。すなわち、文理解、文章理解、文クローズ練習、文章クローズ練習の関係、さらには、文理解不振と文章理解不振のタイプの確認などがエムピリカルな研究によって明確にされなければならない。このような問題を解決することが、言語教育のための実践的クローズ練習法の体系構築につながるであろう。

参考文献

- Aitken, K.G. (1977), "Using Cloze Procedure as an Overall Language Proficiency Test", *TESOL Quarterly*, Vol. 11, No.1, Pp.59-67.
- Ames, W.S. (1966), "The Development of a Contextual Aids." *Reading Research Quarterly*, Vol.2, No.1 Pp.57-82.
- Artley, A.A. (1943), "Teaching Word-Meaning Though Context," *Elementary English Review*, Vol.20, No.1, Pp.68-74.
- Bickley, A.C., Ellington, B.J. and Bickley, R.T. R.T. (1970), "The Cloze Procedure : A Conspectus," *Journal of Reading Behavior*, Vol. 2, No.3, Pp.232-249.
- Blackwell, J.M., Thompson, R.A. and Dzivban, C.D. (1971-72), "An Investigation into the Effectiveness of the Cloze Procedure as a Vocabulary Teaching Tool." *Journal of Reading Behavior*, Vol. 4, No.4, Pp.53-54.
- Bloomer, R.H. (1962), "The Cloze Procedure as a Remedial Reading Exercise," *Journal of Developmental Reading*, Vol. 5, No.3, Pp.173-181.
- Bloomer, R.H., Louthan, V. and Heitzman, A. J. (1966). *Non-overt Reinforced Cloze Procedure*, A Project Report of Office of Education 2245. University of Connecticut.
- Bortnick, R. and Lopardo, G.S. (1973), "An Instructional Application of the Cloze Procedure," *Journal of Reading*, Vol. 16, No.3, Pp.296-300.
- Burmoth, J.R. (1966), "Readability: A New Approach," *Reading Research Quarterly*, Vol.1, No.2 Pp.79-132.
- Burmoth, J.R. (1967), "Comparable Cloze and Multiple-choice Comprehension Test Scores," *Journal of Reading*, Vol.10, No.2, Pp.131-134.
- Goodman, K.S. (1967), "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game," *Journal of the Reading Specialist*, Vol.4, No.1, Pp.126-135.
- Grant, P.L. (1979), "The Cloze Procedure as an Instructional Device," *Journal of Reading*, Vol.22, No.8, Pp.699-705.
- Greathouse, L.J. and Neal, B.J. (1976), "Letter Cloze Will Conquer Contractions," *The Reading Teacher*, Vol.30, No.2, Pp.173-176.
- Guice, B.M. (1969), "The Use of the Cloze Procedure for Improving Reading Comprehension for College Students," *Journal of Reading Behavior*, Vol.1, No.3, Pp.81-92.
- Hafner, L.E. (1965), "Implication of Cloze." E.L. Thurston and L.E. Hafner (eds.) *The Philosophical and Sociological Bases of Reading*, Pp. 151-158. Milwaukee: The National Reading Conference, Inc.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, London: Logman Group Ltd.
- Heitzman, A.J. and Bloomer, R.H. (1967), "The Effect of Non-overt Reinforced Cloze Procedure upon Reading Comprehension," *Journal of Reading*, Vol.11, No.3. Pp.213-223.
- Kennedy, D.K. and Weener, P. (1973), "Visual and Auditory Training with the Cloze. Procedure to Improve Reading and Listening Comprehension," *Reading Research Quarterly*, Vol.8, No.4, Pp. 524-541.
- McCullough, C.M. (1943), "Learning to Use

- Context Clues," *Elementary English Review*, Vol.20, No.2, Pp.14-143.
- 20) McLeod, J. (1965), *GAP Reading Comprehension Test*, Manual, London: Heinemann Educational Books.
- 21) Oller, J.W.Jr. (1973), "Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure," *Language Learning*, Vol.23, No.1, Pp.105-118.
- 22) Piculski, J.J. and Pikulski, E.C. (1977), "Cloze, Maze, and Teacher Judgement," *The Reading Teacher*, Vol.30, No.7, Pp.766-770.
- 23) Rankin, E.F.Jr. (1965), "The Cloze Procedure - A Survey of Research," E.L. Thurston and L.E. Hafner (eds.) *The Philosophical and Sociological Bases of Reading*, Pp.133-150. Milwaukee: The National Reading Conference, Inc.
- 24) Robinson, R.D. (1972), *An Introduction to the Cloze Procedure - An Annotated Bibliography*, Newark: International Reading Association.
- 25) Schell, L.M. (1972), "Promising Possibilities for Improving Comprehension," *Journal of Reading*, Vol.15, No.6, Pp.415-424.
- 26) Schneyer, J.W. (1965), "Use of the Cloze Procedure for Improving Reading Comprehension," *The Reading Teacher*, Vol.19, No.3, Pp.174-179.
- 27) Smith, E.L. (1970), "Use of the Cloze Procedure in Improving Comprehension of Junior College Readers," G.B. Schick and M.M. May (eds.) *Reading: Process and Pedagogy*, Vol.2, Pp.171-176. Milwaukee: The National Reading Conference, Inc.
- 28) Taylor, W.L. (1953). "Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability," *Journalism Quarterly*, Vol.30, Pp.415-433.
- 29) Taylor, W.L. (1957), "Cloze Readability Scores as Indices of Individual Difference in Comprehension and Aptitude," *Journal of Applied Psychology*, Vol.41, No.1 Pp.19-26.
- 30) 山田 純 (1979a), 「読書の研究法(Ⅰ) クローズ法」, 『読書科学』第22巻第4号, 119-127ページ。
- 31) 山田 純 (1979b), 「クローズ法と文理解と文章理解」, 『読書科学』第23巻第2-3号, 33-43ページ。
- 32) Yamada, J. (in Press), "The Relationship between Scrambled Sentency Order and Cloze Difficulty among EFL Students," *RECL Journal*, Vol.10, No.1.

Cloze Procedure as a Teaching Technique

Jun Yamada

Abstract

The purpose of this paper is threefold: (1) to review important research on cloze procedure used as an instructional device; (2) to attempt to ascertain the most desirable method of using cloze exercises for improving reading comprehension; and (3) to propose a new-type cloze exercise, i.e. the cohesive cloze exercise, specifically for teaching long-ranged contextual units in reading texts.

Bloomer (1962), the first to use the cloze procedure as a remedial teaching technique for college students, showed that the cloze exercise group significantly increased total reading ability while the control group did not. On the other hand, no positive effect of cloze exercises was found by Schneyer (1965). In his exercises, however, the incorrect cloze responses the pupils made were corrected but not explained by the instructor, that is, reasoning reinforcement was not given to the pupils. Heitzman and Bloomer (1967) and Guice (1969) also reported a non-positive effect for cloze exercises, whereas Kennedy and Weener (1973), in a study of remedial third graders in which visual and auditory cloze training was carried out to improve reading comprehension, showed that visual cloze training improved the students' reading comprehension, as measured by the Durrell Listening-Reading Series reading comprehension subtest, and that there was some effect from visual cloze training upon the listening subtest scores as well. In their study, Kennedy and Weener discussed the effects of cloze training in light of the improvement in ability to use syntactic and semantic contextual constraints in reading texts.

The present paper takes the position that the conflicting results concerning the effects of cloze exercises obtained by previous studies proceed from differences in the procedures and materials used. In particular, the way in which the students' incorrect responses are corrected plays an important role.

Beginning with one of the fundamental questions of cloze functioning, the second part of this paper presents a new-type exercise, i.e. the cohesive cloze exercise. A previous study on cloze contextual ranges by Yamada (in press) indicated that 'cohesive cloze items', which account for about 15% of cloze items in an ordinary cloze test, measure the Ss' ability to read long constraints across sentences. Accordingly, it is claimed that cloze exercises consisting only of cohesive cloze items should be used for text-dyslexia-type students.

This paper is exploratory in character; rather than lay down definitive answers on all questions raised, it indicates to the reader a number of research questions which seem likely to yield useful results in further study.