

新しい読みの創造へむけて

佐藤 史郎

はじめに

読みのメカニズムに対する考え方には、おおきく分けて2通りの考え方がある。BloomfieldやFriesに代表される、構造主義言語学や心理言語学は、大筋において、文字言語は、音声言語との融合を計らなければ習得困難との立場をとり、一方、GoodmanやWestは、話し言葉とは別に、書き言葉の習得が可能との立場をとる。音読は、話す能力育成の初期の段階で十分なされていれば、読み（黙読）の能力の育成の際にあえて行う必要はないだろうというのが筆者の考え方である。

このような認識に立って、ここでは、文字言語を視覚で認知し、翻訳に極力頼らず、意味の理解につなげることを最大の主眼としたい。このような読みの目標を達成する為に、外国語学習者がどのようなキューを用いれば効果的な読みがなし得るか、検討してみたい。

何故“読み”か

謂わゆる英語の4技能の中で、外国語学習者が卒業後、最もおおきなメリットを受けるのは、おそらく読解能力であろう。カートリッジ(1971)は、読みの能力の重要性について、次のように述べている。

Of the four skills involved in language learning-the one which is likely to be the most useful for students of a foreign language is reading.¹

中学校・高等学校の外国語の学習指導要領の中で謳われている外国語教育の目標の骨子のひとつに、「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力の養う……」という一項がある。この表現の背景には、中学校・高等学校をとおして4技能の基礎力を身につけておけば、卒業後にさまざまな必要（知的欲求も含む）が生じた場合、自らの努力や訓練によってそれらの要求を充たすことが可能になるという、暗黙の了解が底流にあると考えられる。このことは、高等教育における外国語教育の目標を設定する場合にも念頭に置くべきである。外国語を音声面と文字面に分けた場合、外国語学習者が卒業後、音声面で外国語を駆使せねばならない状況は、文字面のそれと比較して、かなり限定されると言える。さらに、文字面の技能能力である、読みの能力と書く能力とを比較した場合、圧倒的に外国語で書かれた情報を摂取することの必要度が高いであろうことは容易に想像される。そして、なにびとも外国語の基礎能力を身につけてしまえば、情報過多の時代においては、必要や要求に応じて、ほとんどあらゆる分野の知識を吸収できるというメリットも加わることになる。

読みの能力向上のための実験

読みは、記述内容についての知識と読み手の知識との間にギャップがあればあるほど、困難になってくることは自明の理である。記述内容が特定の専門知識や経験を必要としないもの、すなわち、母国語に置き換えた場合、外国語学習者にとって十分理解可能であるとすれば、外国語学習者に対して要求されるのは言語能力ということになる。言語能力のうち、読解能力の向上に最も重要な要素として、語彙の豊富さを挙げ、実際に語彙力の増強が読解能力の向上に結びつくか否かについての実験を、佐藤（1978）が行っている。

実験は、当時、筆者担当の英文科クラスを、実験クラス（単語を同義語、反意語、定義の中で増強を計るクラス）と被実験クラス（訳読授業

の中で、英文テキストの文法・構文についての説明、音読、そして文脈における単語の意味の説明、さらに英文の意味などを説明する、いわゆる総合授業)に分け、1年間行われた。なお、この実際の仮説を立てるにあたって、語彙と読解能力の相関係数、+0.956が予備実験の中で検出されている。この実験の中で明らかになったことが幾つかある。まず、語彙力テストの結果、実験クラス(語彙力増強クラス)の一年間の伸びは、被実験クラス(総合授業クラス)に比較して、平均点で、2.17点うわまったものの、肝心の読解能力の伸びは、逆に、総合授業クラスの方が平均点で、3.59点、語彙力増強クラスより高かったことが判明した。また、見逃せない事実として、両クラス共、語彙力テストと読解力テストの合計点の伸びが著しかった学生の大半は、読解力テストにおける得点の伸びが合計得点の伸びにおおきく貢献していたということが挙げられる。さらに、両クラスを通じて、合計得点の伸びが25点以上の学生7名すべての4月の合計得点は、47点(100満点)以下であったということも判明した。注目すべきこととして、4月のテストの段階で60点以上の学生は、同時期の低得点者層に比べて、平均得点の伸びが著しく低かったということが指摘される。実験の対象となった学生は、他の英語の科目をも受講しており、それらからの影響(学習効果)、そして、自宅を含めた課外学習からの影響も十分考えられる。このような要因、および、テストそのものの偶然性もたらず誤差などを考慮しつつ、これらの実験データから、およそ次のようなことが言えると思う。

たしかに、読解能力の高さが語彙力の豊富さに比例することは、予備実験で明らかになったが、本実験の本来の目的、すなわち、語彙力のみの増強が読解力の向上に結びつくという仮説は、見事に覆されたと言える。両クラス共、1年後の合計得点の伸びが15点以上を記録した学生の圧倒的多数は、読解力の伸びが合計得点の伸びにおおきく貢献していたという事実から、言語能力の低い者にとって必要なのは、語彙力よりも基本的な文法・構文の知識にほかならないということを示唆しているのではないか。とりわけ、文の構造的意味の把握は文の理解に不可欠と思

われるが、どのような文構造を覚えれば日本人学習者にとって最も有効なのか、今後の研究が待たれる。本稿では、のちほど、そのひとつの手だとして、基本動詞に焦点を当て、若干の考察を行う。音韻の知識も読解能力に關与するであろうが、その影響は、文法・措文の知識の習得に比較して、軽微と推定される。

4月の時点で60点以上得点した学生の一年間の平均得点の伸びが相当低かったということの理由としては、授業の方法または使用テキスト、あるいは、両方共が高得点者グループに対して、適切さを欠いていたのではないかということが考えられる。読解という作業は、頭脳の中で起っている思考作業で、きわめて複雑な思考プロセスを経ていることは容易に想像される。したがって、どのような思考過程を経て、外国語を学ぶ学習者が読みの作業を経験するのかということを科学的に解明することは、著しく困難であることは疑いない。しかしながら、とりわけ、能力レベルの異なる日本人学習者が英語を読む際に遭遇するであろう、さまざまな困難点を予測し、それらを実証研究の中で明らかにしていくことは、きわめて重要なことである。そして、そのような実証研究の中で、読解が、よりスムーズに行われ得るような、さまざまなクローを少しずつ構築していき、それらを読解の授業や教材編成に役立てることが、これからの読みには必要であろう。

予想読み

読みの作業は、一見、受身的な知的作業と考えられがちであるが、書き手の意図するものを外国語学習者が正しく理解する為には、外国語学習者がすでに獲得している言語能力を最大限駆使すると同時に、常識や経験にもとづく知識、そして思考力などを総合的に動員してはじめて可能になるものと思われる。読みの作業は、書き手の意図を再構築するという意味において、能動的な言語活動とも言える。このような知的活動を円滑に進めるために、読み手は、母国語の場合もそうであるが、絶え

ず先を予測しながら読み進む必要があるものと思われる。すでに読んで得た知識をもとに先を予測し、予測が間違った場合、再びもとに戻って、別の予測を立て、さらに先へ読み進むという作業を繰り返すと考えられる。その際、いわゆる速読が可能になる為には、どのような能力が要求されるであろうか。まず、言語記号の辞書的意味や構造的意味を理解する能力のほかに、過去の経験や知的能力が求められるであろう。たとえば、“I heard a () bark.”の文において、我々は、言語能力のほかに、常識や過去の経験を応用して、“dog”という語を頭の中に浮べるはずである。また、次の(a)の文中の空欄に解答できる為には、(a)、(b)、両方の文の正しい理解と、(b)で得た知識にもとづいて、空欄を類推する能力が不可欠なのである。

(a) Naturally, the people of the town felt very proud when they learned that Tom, although completely (), had graduated from college with honors.

(b) Ever since he was a small child, he has had to walk with a cane in order to feel where he was going.

さらに、読み手は、言語のもつ余剰性 (Redundancy) と Transitional Probabilities の要素を積極的に利用する必要がある。これを逆の面からみると、読み手がこれらの要素を巧みに自分の目的に合うよう利用できる幅と奥行きがあればあるほど、速く、しかも正確に読み進むことが可能になるものと思われる。余剰性を表わす例として、“A man is coming this way now.”という文において、主語が単数形であることは、“a”、“man”、“is”の3つの要素で表わされており、現在時制は、“is coming”と“now”の2要素で表わされている。また、主語の移動の方向が、“coming”と“this way”のように、2重に表わされていることなどにみられる。また、“Transitional Probabilities”は、ある種の語が特定の文構造や序列の中で、他の語に比べ使用される可能性が高いという事実を意味する。この例としては、次の文が挙げられる。

God bless you. (“I”ではなく)

Please pass the salt. (“sodium chloride”ではなく)

文や文章の中で、未知の単語が現われても、大意の妨げとならない場合があるのは、このような要素を積極的に利用しているからであろう。ただ、余剰性と Transitional Probabilities および前後のコンテキストを利用すれば、いくつかの未知の単語があっても、文や文章全体の意味の理解を可能にする場合があるとは言っても、未習得の語彙が意味の妨げとならない為には、そこに、おのずから一定の許容量があることは言うまでもない。また、外国語学習者が外国語の文や文章を読む際に、これらの要素が利用できる為には、語形論的知識(数、時制、人称の屈折など)よりも、文の構造や修飾関係などを扱う、統語論的知識の習得がよりおおきな意味合いをもってくる。何故なら、文の意味を把握するという目的に対しては、統語論的知識の未習得の方がより深刻な阻害の要因となって働らくからである。

これまで述べてきた、予想読みを促すひとつの方法として、意図的に書き言葉の情報を減らして、作成されるクローズテストを読みの能力育成の為の言語活動の一環として定期的に行ったらどうであろうか。英語を外国語として学ぶ学習者の潜在能力を測定する目的でクローズテストを使用する場合は、文章の各7番目か8番目を消去するが、予想読みを促す教材として利用するのであれば、内容語のうち、大意の把握をするうえで、“かなめ”となる語を意図的に消去する方法が望ましいと考えられる。

英語の論理構造

母国語、外国語を問わず、およそ言語というものは、大なり小なり、その言語の話されている国の文化や価値体系(発想やものの考え方)を反映していると考えられる。語順を日本語と英語の中で比較してみると、

英語では、肯定・否定を含め、動詞が主語の次にきて、目的語、補語が続き、その後、修飾語句が続くという、いわば、陳述の中心が先に現われ、それをうしろから追うように説明の陳述がなされていくという、遠心構造をなしていると言えよう。しかも、英語の場合、肯定・否定の明示をはじめとして、助動詞を附加することによって、話者や作者は、主語の陳述に対する態度（心的関与の度合）を調節することもできる。一方、日本語は、場面や状況を先に描き、徐々に陳述を展開し、最後に述語で締めくくるとい形式がとられる。英語の遠心構造に対して、日本語は内心構造をなしていると言えよう。従って、日本語では、肯定か否定かはおろか、疑問文か平叙文かさえ、最後まで聞かないと分からない仕組になっている（もっとも、母国語話者は、述語に至るまでの状況の説明で結論を予想できる場合が多いが）。

いずれにしても、英語は、動作主とその行為がまず明らかにされ、その後、目的語や補語（まれに主語）に対する説明が修飾語句によって行われるという、きわめて論理性に富んだ言語であると言えよう。外心的であると同時に、直進的であると言えよう。反面、日本語は、発話の場面や状況の雰囲気表現することを重んずるので、内心的であると同時に、情緒的とも言え、英語の直進的に対し、低徊的と言えよう。語順や文構造にみられる、日英語の背後に潜む、文化、価値体系の相違を、以上述べてきた範囲を越え、やや詳しく説明することも可能である。このように、対象言語を読む際に、社会文化的意味を予め認識して読むことも、スムーズで効果的な読みを促進する一助となるであろう。このことは、ひいては、対象言語が話される国の風俗、文化、習慣、発想に目を開かせ、学習指導要領で謳われている外国語科の目標のひとつ、すなわち、「外国語を学ぶことによって、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させ、ひいては、国際理解の精神の基礎を培う」という精神の理解を容易にするであろう。

比較対照分析の限界

外国語学習者が遭遇するであろう困難点は、母国語と外国語の比較対照分析だけにとづいて明らかにすることは不可能であるという報告が、理論的には、Upshur (1962) によって、実証的には、Dommergues and Lane (1976) によってなされている。すなわち、外国語学習者が、外国語を習得する過程で犯す誤りは、比較対照分析では部分的にしか予測し得ない（音韻、文法、語彙の順で困難度が増す）ものであり、実際に現われる誤りは、能力レベルによって誤りの質が変容することが確認されている。また、能力レベルが低いグループは、母国語からの干渉による誤りが多いものの、外国語学習者の能力レベルが高まるにつれて、外国語内部に起因する誤り（文法規則の誤転用、いくつかの言語事実からの推論の誤り、単なる記憶の喪失など、現われ方はさまざまである）が増えることなども報告されている。このことを裏づけるかのように、外国語学習者とネイティブスピーカーの誤りの間には、少なからず共通の誤りが見い出せたとの報告が、Oller & Inal (1971) や、Lapkin & Swain (1977) によって確認されている。

以上のことから、日英語の比較によって理解を促すことは、特に、初級レベルの学習者には有効であろう。しかし、これからは、日英語の比較対照分析の成果を取り入れつつ、対象言語そのものの特徴を体系的に教材や教授法の中で提示することが有効ではないかと思われる。このような考え方を英語の読みに応用した場合に考えられる、メソッドの幾つかについて考えてみたい。

接続詞や接続副詞の体系的指導

接続詞や接続副詞を体系的に学習させることは、先に述べた、“予想読み”を促すと共に、英語の論理構造、およびパラグラフ中の英語の論理

の流れを把握させるのに有効な手法になりうる。この場合、効果的な読みを促すという観点からは、接接詞や接続副詞を、機能や語形成を基準にするのではなく、意味を基準にして分類した方が有効であろう。すなわち、接続詞や接続副詞を意味のうえから分類し、日頃から訓練・指導することは、予想読みを促すことにつながるであろう。たとえば、文頭に、反意的な接続詞“but”がくれば、対立や矛盾を予想して読むであろうし、“besides”が文頭にくれば、前の文を強調する内容を予想する習慣が身につくからである。「新英文法辞典（三省堂、2nd Ed., 1970年）」によると、接続詞の意味の上からの分類は、以下のように扱われている。

A. 接続詞—等位接続詞に属するもの

1. 連結接続詞 and、neither...nor など
2. 選択接続詞 or、either...or など
3. 反意接続詞 but 以外は、接続副詞の中にこの意味を表わすものが多い。

B. 接続詞—従位接続詞の中、副詞節を導くもの

1. 場所 where (ever)、(fro) whence...など
2. 時 when、after、before...など
3. 様態 as、as if、as though...など
4. 比較 as、as...as、than...など
5. 比例 as、according as...など
6. 比例制限 as far as、so far as...など
7. 条件 if、unless、provided...など
8. 除外 but、but that、except that...など
9. 譲歩 though、although、even if...など
10. 原因・理由 because、that、as、since...など
11. 結果 so that、(so) that...など
12. 目的 so (that)、in order that...など

接続副詞を意味の上から分類したものの多くは、文頭にくるため、その後の内容を予想したり、前の文の意味理解の適否の確認に役立つものと思われる。同辞典による分類は、以下のとおりである。

接続副詞

- | | |
|-------------|--|
| (a) 連結接続副詞 | also so, too moreover、besides、furthermore、secondly...など |
| (b) 選択的接続副詞 | else、otherwise...など |
| (c) 反意的接続副詞 | yet、still、nevertheless、however、rather、on the other hand...など |
| (d) 因由的接続副詞 | so、therefore、accordingly...など ² |

教育効果を高める意味で、使用するテキストは、教科書とは別の、構文および語彙が学習者のレベルに無理のないものを選び、接続詞や接続副詞を文章から消去し、クローズテストを作成し、練習教材として用いることも有効ではないかと思われる。もちろん、学習者の能力レベルによっては、接続詞および接続副詞を限定して出題した方がよい場合もある。このような学習効果を狙ったテストは、継続して行うことが肝要である。学習効果をさらに高める為には、テストのねらいと説明を行うことが望ましい。採点は、回収することを生徒に指示したうえで生徒自身に行わせてもよいだろう。

語彙—動詞を中心として

パラグラフ全体の意味を把握する為には、当然のことながら、一文の意味の把握が前提となる。その場合、文の意味の把握という観点から品詞を考えた場合、おそらく最も重要なものは、動詞であろう。動詞は、文型を決定するのに重要な役割を果たすと同時に、目的語や補語として動詞の後に続く語の範囲を狭める働きをする。動詞が重要であると言って

も、その数は膨大であり、読みの観点から、何を基準に、どのような動詞を優先的に指導すればよいかという問題がある。

一般的には、ある動詞の語義が狭く、特定化されるにしたがって、次に続く目的語や補語の予想が立てやすくなるのは事実である。たとえば、“He put . . .” と、“He overcame . . .” という不完全な文で用いられている、“put” と “overcame” を比較した場合、前者から、put の次に続く語や語群を正確に予測できる人は何人いるだろうか。逆に、後者の場合は、我々の常識や経験にもとづいて、後続の語や語群の意味範囲を相当絞って想定することが可能である。前者、“put” の方は、それだけでは、ネイティブスピーカーは、心の中で漠然としたイメージのようなものしか浮かべないのではないかと想像される。その意味では、動詞のうち、一部は、機能語に対して抱くイメージと、質は異なるかもしれないが、共通するものがあるのかもしれない。いずれにしても、“put” の場合は、目的語が直後に続けば、目的語に続く前置詞の予測がかなり容易になるが、前置詞が続く場合は、前置詞との連語関係によっては、その連語の意味を予め認識しているのでなければ、その意味の把握が困難な場合が少なくないだろう。

仮に、“put” のように、語義の幅が広く、前置詞や副詞との連語が豊富なものを「基本動詞」と定義した場合、それら動詞群の語感を掴むことは、発表能力・受容能力双方の育成に必要不可欠と思われる。ただ、これら動詞群の定義と用法についての、従来の辞書の記述のし方が十分かどうかという問題がある。おそらく、基本動詞に限らず、使用頻度の高い前置詞や副詞の定義と用法を大辞典で調べれば、それらの基本的概念の把握の困難さに当惑するだけであろう。学習者は、語の語義が広いものほど、そのつど用法に照らし合わせて語の定義を認識又は確認するという作業を繰り返すことを強えられる。これは、まさに、予想読みという観点からは、はなはだ非効率的と言わざるをえない。そこで、筆者は、このような非効率さを少しでも軽減するために、基本動詞に限っては、辞書にみられる意味の定義の前に、それらの語の基本的語感を図式

化したものと、文字による簡単な説明を載せたらよいのではないかと考える。この場合、基本動詞だけでなく、使用頻度の高い前置詞や副詞も同様に、それぞれの語の導入部分に、図式と簡単な説明を掲載することが不可欠である。これは、基本動詞と前置詞、もしくは副詞の連語関係に最も頭を悩ませる学習者が少なくないからである。

問題を基本動詞に限ってみると、最近、きわめて興味深い研究が、田中その他(1987)によってなされている。彼らは、コアとプロトタイプという理論を提唱している。コアとは、ある単語のもつ最大公約数的な抽象的意味であり、プロトタイプは、その単語の用例の中で最も典型的なものとして示されている。要するに、語義範囲の広い単語を対象に、その語義の拡がりの枠のようなものをコアという概念で表わし、さらに、その枠内の意味(語義)の整理をプロトタイプで行うという手法を彼らは用いている。このような試みは、きわめて意義深く、今後の研究の動向が注目される。ただ、基本動詞の多くは、前置詞や副詞を後に従えるところから、先に述べたように、前置詞と副詞についての枠組と整理も併行して、あるいは、動詞の研究の後に行う必要があると思われる。

謂わゆる、人がイディオムと言う時、その客観的な定義はいまだ確立されていないと言っていいだろう。言い換えると、ある連語をイディオムに入れる、入れないは、相当部分、主観によって判断されているのではないかと思われるからである。筆者は、基本動詞をはじめ、使用頻度の高い動詞、および、前置詞と副詞(動詞とともに連語を形成するもの)について、外国語学習者が共通の認識を得られるような新たな定義(図式と簡単な説明から成る)が確立されれば、通常我々がイディオムと呼んでいるようなものの多くは、前後のコンテキストにも助けられて、理解されるのではないかと推測している。たとえば、先に引用した“put”との連語の中でイディオムとして挙げられている例(アンカー英和辞典、第2版に拠る)のうち、“put aside”、“put away”、“put back”、“put down”などは、putと前置詞および副詞の基本的な語感を把握していれば、これらイディオムの意味は、比較的容易に理解されると思われる。

ただ、“put about”（～の方向を変える）などは、きわめて類推しにくい部類に属すと思われる、“put by”（とっておく、たくわえる）などは、意味を類推するうえでおよそ中間に属するのではないか。いずれにしても、少なくとも、基本動詞と前置詞、又は副詞についての最も基本的かつ中心的な意味の枠組の新たな提示法の研究・開発は、外国語学習者自身が類推によって意味を推し測ることの可能性を広げることから、これからの効果的な読みに少なからず貢献するであろう。

内容語の意味の類推

筆者は、かなり以前から速読を促す為に、未知の単語に遭遇した場合、単語から接頭辞 (prefix) と接尾辞 (suffix) を取りはずして、語幹 (stem) のみで意味を考えてみるよう指導してきた。語幹の意味が分かれば、接頭辞や接尾辞（又は両方）のもつ意味を加味して、単語全体の意味を把握すればよいからである。

接頭辞や接尾辞自体に複数の意味がある場合は、単語の前後の脈絡から類推すればよいが、速読の為には、この作業は早く行うよう指導する必要がある。語幹の意味が理解できない場合、極力、前後の文脈から類推するよう努力することにより、辞書の使用をできるだけ遅らせることが大切である。接頭辞・接尾辞のうち、幾つかを学習段階に応じて選定して短時間でも繰り返し提示、指導することは、学習者の語彙力増強、ひいては、効率の良い読みに役立たせることができるものと思われる。

接頭辞・接尾辞の具体的な記述・説明のしかたは、竝木 (1985) による方法が大変参考になる。彼は、接頭辞の場合、品詞決定能力がきわめて弱いことから、接頭辞のもつ意味を中心に記述し、品詞決定能力の高い接尾辞の場合は、接尾辞を附加することによって形成される品詞を基準に、整理し記述する方法をとっている。たとえば、「否定を表わす接頭辞……」や、「名詞を形成する接尾辞……」などのように、それぞれの区分にしたがって、具体的に接頭（尾）辞の例とそれらの意味、そして接

頭辞と接尾辞の用例が記載されている。これらの他、接尾辞の場合は、どのような品詞を形成するか、その具体的な例が盛られている。

効果的な読みを促すという観点から、これからは、内容語についての辞書の定義の方法にも一考あって然るべきと思われる。すなわち、単語の語義と用例以外に、ある単語が、どのような語義と語法のもとに使用される場合が多いかという、頻度についての情報を盛り込むのである。このような観点から作成された辞書に、「ロングマン英語意味別頻度辞典」(秀文インターナショナル、1983)がある。本書は、基本単語 2,000 を 500 万語にのぼる文献をもとに、語法の面から単語の語義を分類し、それらを頻度別に分析、作成したものである。たとえば、同辞書によると、「encourage」という動詞は、以下のような記述がなされている。(右側の数字は、それぞれの用法の頻度を表わす)

ENCOURAGE

(1) (fill with courage)

Encouraged by this success

Encouraged the men by his example 24 %

Encouraged them with a stirring
speech

(2) (promise, help to continue)

Encourage home industries 74 %

Warmth encourages the growth

頻度的には、「encourage」はこのように、「奨励する、助長する」という意味合いで用いられる場合が多いが、研究社の「大英和辞典、第5版」や小学館の「ランダムハウス英和大辞典」では、それぞれ、2番目、3番目の語義として掲載されている。ちなみに、「英語意味的頻度辞典」によると、形容詞、「familiar」は、「親しい、親密な」という意味で使われる場合が最も多く(60%)、「良く知られている」という意味が次に続く

(38%) とあるが、研究社の「大英和第5版」では、「親しい、親密な」は、3番目の語義として、小学館の「ランダムハウス英和大辞典」では、4番目に掲載されている。

このように、辞典に掲載される単語の語義の序列に神経質にならざるをえないのは、ともすると学習者は、最初に載っている語義の定義をあたかも金科玉条のごとく覚えてしまう傾向があるからである。したがって、今後は、少なくとも、学習辞典には、基本的な単語の語義の提示の順序と、実際に用いられる用法の頻度の間大きなギャップがある場合、辞書の記述のしかたに、何らかの工夫、改善が行われることを期待したい。

読解能力の育成をめざした測定法

英語独特の論理の流れ、および論理構造を把握しつつ、記述内容をも理解する能力を育む方法として、接続詞や接続副詞をはじめ、動詞、名詞、形容詞などを、1～3語の割合で文章の中から意図的に消去して、選択肢を与え、被験者に正解を選ばせる方法がある。この手法は、Bensoussan & Ramraz (1984) が、被験者の読解能力を語彙の意味から、文や文章全体の意味や言外の意味をも測る目的で行ったテスト手法である。この手法は、設問箇所をテスト作成者が選べるところから、仮に、設問選択型クローズテストと呼ぶことにする。この手法の最も大きな長所としては、設問の箇所を学習者の能力レベルに合わせて自由に選べるうえ、被験者が文章の中の論理の流れをどの程度把握しているかを測定し得ると同時に、文章の記述内容の理解の度合をも測り得る点にあると言える。加えて、1つの文章から出題できる設問の数は、クローズテストよりは少ないとは言え、多肢選択式読解能力テストよりは設問数がある程度、確保できるので、一定量のテキストとそれもとづくテスト項目の割合は良い方である。したがって、同テストタイプは、比較的効率の良いテスト手法と言える。また、測定方法は、多肢選択式客観テスト

にもとづいているので、テスト項目分析により、設問箇所や選択肢を変更するなどして、テスト問題を精選できることも長所と言える。しかし、設問に対する選択肢がすでに与えられているので、被験者がどの程度正確に、述べられている事実や概念、見解などを把握しているか、また、コンテキスト全体の理解や、文章全体で貫かれている論旨やテーマについての認識がどの程度正確になされているかなどの領域の測定は、むずかしい面がある。この点に関しては、従来から行われている多肢選択式読解能力テストの方が有利と言える。これは、同テストタイプのもとでは、被験者の文章の理解の度合いがひき出せるよう、設問の表現が自由になされ得るということに起因すると思われる。この点、設問選択型クローズテストの場合は、文章の中でしか設問ができないという限界がある。この点が両手法の測定領域の差を生じさせる主な原因ではないかと考えられる。

いずれにしても、多肢選択式読解能力テストのもとでは、さまざまな事実から論旨や主題を推理させたり、逆に論旨を支える重要な事実や例証を指摘させたりすることもできると言える。また、さまざまな事実を書き手の価値感にもとづいて序列化させたり、事実の因果関係を把握しているか否かを被験者に問うことも可能である。能力の高いグループに対しては、設問のしかたしだいで、事実や通念に対する作者の態度や考え方を問うたり、比喩や陰喩によって何を表現したいのかを問うことも可能である。

しかし、多肢選択式読解能力テストは、その設問の数が限られるので、テストのもとになる文章の量に対する設問数の割合を考えた場合、決して効率の良いテスト手法とは言えない。また、設問が英語でなされた場合、被験者が内容理解と直接関係のないところで脱落してしまい、本来の目的である読解能力の測定に結びつかない場合が生ずる。また、出題の対象になる文章が、通常、ほぼ完全な形で提示されるというテスト形式そのものにも原因があろうが、本文を溯れば容易に解答が得られるような設問を作成しがちな点も見逃せない点である。

以上、英語教育の現場における読解能力の育成という課題を測定方法の面から、主として、設問選択型クローズテストと従来から行われている、多肢選択式読解能力テストを取り上げ、両者の長所（測定可能な領域）と短所（測定困難な領域）を中心に述べてきた。どちらの手法を採用すべきかについては、特に、測定手法（テストタイプ）そのものもたらす本質的特徴を認識したうえ、学習者の能力レベル、読みの能力のうち育成したい領域、そしてテスト作成者の作成上の技術などをよく勘案したうえで利用することが得策と思われる。

要するに、設問選択型クローズテストも多肢選択式読解能力テストも、ともに、一方が他方を排斥し得るような万能型として用いるのではなく、相互補完的な形で利用すべきということになる。

引用文献

1. 石井正之助編、『読む領域の指導、英語教授法第5巻』、研究社、1971、p. 13.
2. 大塚高信編、『新英文法辞典』、三省堂、1970、pp. 280—287.

参考文献

- Alderson, J. Charles and A.H. Urquhart, eds, *Reading in a Foreign Language*, Longman, 1984.
- Ando, Shoichi, "A Study on Faster Reading in English for Japanese College Students," *JACET Bulletin* 3, 1972, 55—68.
- Bensoussan, Marsha and Rachel Ramraz, "Testing EFL Reading Comprehension Using a Multiple-choice Rational Cloze," *Modern Language Journal* 68, 1984, 230—239.
- Celce-Murcia, Marianne and Lois McIntosh, eds, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Newbury House, 1979.
- Dommergues, Jean-Yves and Harlan Lane, "On Two Independent Sources of Error in Learning the Syntax of a Second Language," *Language Learning* 26, 1976, 111—123.
- Lapkin, Sharon and Merrill Swain, "The Use of English and French Cloze Tests in a Bilingual Education Program Evaluation," *Language Learning* 27, 1977, 279—314.
- Lewis, Norman, *How to Read Better and Faster*, Harper & Row, Publishers, 1978.
- Oller, John W., Jr. and Nelvin Inal, "A Cloze, Test of English Prepositions,"

- TESOL Quarterly* 5, 1971, 38—49.
- Upshur, J.A., "Language Proficiency Testing and the Contrastive Analysis Dilemma," *Language Learning* 12, 1962, 123—127.
- West, Michael, ed., *A General Service List of English Words*, Shubun International, 1983.
- 稲村他編『ランダムハウス大英和辞典』、小学館、1982.
- 梅田修、『英語の語彙事典』、大修館、1983.
- 『英語教育』、大修館、1972年8月号、6—14.
- 小稲義男編、『新英和大辞典』、研究社、1981.
- 佐藤史郎、『実験に基づく読書力向上への一考察』、『女子聖学院短期大学英文学会誌 10号』、1978、22—40.
- 柴田徹士、『アンカー英和辞典』、学習研究社、1981.
- 田中茂範編、『基本動詞の意味理論』、三友社、1987.
- 竝木崇康、『語形成』、大修館、1985.