

# 読解を促進する発問作りの重要性

— 高等学校英語リーディング教科書中の設問分析を通して —

深澤清治

(2008年10月2日受理)

Significance of Designing Questions to Enhance Reading Comprehension  
—Through the analysis of post-reading questions in senior high school  
English textbooks in Japan—

Seiji Fukazawa

**Abstract:** The purpose of this article is to ascertain what kinds of post-reading comprehension questions are available in senior high school English textbooks in Japan. Very often these questions play an important role for English teachers in checking and guiding their students' reading comprehension. By using randomly selected six Government-authorized senior high school English textbooks (reading) published in Japan, all the comprehension questions placed in the textbooks were collected and classified into five major types following the category by Nuttall (1996). As a result of the analysis, the major findings were: 1) most questions merely require copying out the words directly contiguous to those being repeated in the questions; and 2) all the textbooks carry some questions requiring inference. Thus, it was concluded that the reading comprehension questions in textbooks were not adequate and sufficient tools and sources for English teachers as reading managers. Finally, the types of comprehension questions that teachers need to prepare to supplement the current ready-made textbook questions were identified as a pedagogical implication.

Key words: reading in English, comprehension questions, senior high school English textbook, teacher questions

キーワード：英語リーディング，読解発問，高等学校英語教科書，教師発問

## 1. 目的

本研究は、高等学校英語リーディング教科書中の読後設問を分類・分析し、読解発問にはどのような設問が用意されているかを検証した上で、読解の促進に寄与するための発問作りの重要性と英語教師にとっての発問作りのあり方を示すことを目的とする。

英語読解指導において、発問の果たす役割の重要性は論を待たない。上級学習者のように自らの読解過程を確認、検証、修正できる場合を除き、多くの初・中級英語学習者にとって、プレ・リーディングからポス

ト・リーディングに至る一連の読解過程において、何らかの理解確認課題が与えられることが一般的である。それは多く場合、ある英文を読んだ後に、どのくらい理解できたか、あるいはどの部分につまずいて正確な読解に至っていないのか、を判断、あるいは診断するために行われる活動である。

その際、読解確認のための質問は、授業を担当する教師、および使用している教科書、の二者から与えられるが、教科書中の設問を一部、あるいは全部を利用する場合が多い。教科書設問は、英語読解指導において一つのペースメーカーになっていると言っても過言

ではないであろう。そうであれば、教科書設問の良否が英語授業プランニング、あるいは英語学習の成果を左右すると言えよう。本稿では、現行の高等学校英語リーディング教科書中の発問を分析することにより、その特徴について分類、検証を行う。さらに、授業をはじめとする英語読解指導において、英語教師による読解促進のための発問作りの重要性を確認した上で、どのように英語教科書発問を利用し、あるいは補完していくべきか、発問作りのあり方について考察する。

## 2. 先行研究の概観

### (1) 読解における対立概念

4 技能の中で、これまで最も広範に研究対象とされてきたのはリーディングであろう。母語、外国語を問わずリーディング指導における発問について考えるにあたって、読解をどのように位置づけるかを考えなければならない (Widdowson 1978; Nuttall 1982, 1996; Grabe 2004)。そのうち、熟達した読み手になるために必要な、リーディングを構成する14種類の下位能力を Brown (1994) は次のよう列挙している。

1. Discriminating among the distinctive graphemes and orthographic patterns of English
2. Retain chunks of language of different lengths in short-term memory
3. Process writing at an efficient rate of speed to suit the purpose
4. Recognize a core of words, and interpret word order patterns and their significance
5. Recognize grammatical word classes (nouns, verbs, etc.), systems (e.g., tense, agreement, pluralization), patterns, rules, and elliptical forms
6. Recognize that a particular meaning may be expressed in different grammatical forms
7. Recognize cohesive devices in written discourse and their role in signalling the relationship between and among clauses
8. Recognize the rhetorical forms of written discourse and their significance for interpretation
9. Recognize the communicative functions of written texts, according to form and purpose
10. Infer context that is not explicit by using background knowledge
11. From events, ideas, etc., described, infer links and connections between events, deduce causes and effects, and detect such relations as main idea,

- supporting idea, new information, given information, generalization, and exemplification
12. Distinguish between literal and implied meanings
13. Detect culturally specific references and interpret them in a context of the appropriate cultural schemata
14. Develop and use a battery of reading strategies, such as scanning and skimming, detecting discourse markers, guessing the meaning of words from context, and activating schemata for the interpretation of texts

(Brown 1994, p. 291)

この中にはリーディングという技能の持つ複雑な諸相が表れている。すなわち、単語、綴り、文法などの言語構成要素の理解から、読み手の背景知識や経験の援用など、さまざまな過程を経て読解が行われることを示している。

読解をテスト・評価の観点から概念化しようとした Koda (2005) は、読解に関する論点を次の3つの対立概念に分類している。

#### 1) プロセス対プロダクト

多くの場合、リーディングの評価において読解は読み手とテキストとの相互作用の結果 (product) と見なされている (Johnson, 1983)。そして、リーディングの結果は長期記憶に保持され、読み手はその部分を真偽テストや多肢選択テストなどにより提示することになる。そこには読み手の記憶が重要な意味を持つ。これに対し、保持される内容がどのように理解され、保持されるかを重視するプロセス (process) 中心のアプローチが台頭し、そこでは理解力と記憶力を明確に分離し、作動記憶などの読解過程に焦点を当てている。読解過程を検証するためには、思考発話 (think aloud) などの内観法を用いたタスクを付加して行う必要がある。

#### 2) 部分の集合 (sum of parts) 対全体 (a whole)

読解能力を分割不可能な全体能力と捉えるか (holistic view)、あるいは個々に分割される構成要素能力の集合と捉えるか (component view) とする概念対立がある。これはリーディングにおけるトップダウン、ボトムアップの両アプローチと類似している。しかしながら、両者は完全に相対するものでなく、ちょうどプロセス、プロダクトの対比と同様に、相補的な関係にあると言えよう (Koda, 2005, p.229)。

#### 3) 理解の度合い (degree)

読解はプロダクトかプロセスかと言った二者択一で

なく、相対的な度合いにおいて決まる。そのうち、関心が寄せられているのは、理解レベル、タスクの認知負荷、読みの目的の3つの観点である。すなわち、単語レベルの意味理解から経験との統合を行いより深い理解へ、テキストに明示的な情報から暗示的な情報へ、読解内容の記憶をねらった読みから拾い読みまで、リーディングの状況によって、求められる読解の度合いは異なるものである。

このように読解能力は多くの要素から構成されており、読解設問も個別のおよび全体的にそれらの下位能力を伸ばしていかなければならない。

## (2) 読解発問の役割

英語授業において、教師発問はその存在が当然視されているが、改めてどのような役割を持つものであろうか。主に教師側から発問の役割を考えると、ほぼ以下の3つに集約されるであろう(高梨・高橋, 1987; 高梨・卯城, 2000)。

第一は、教師と学習者の間の口頭インタラクションの機会を作り出すことにある。一般に授業は教材を介したインタラクションの場であり、教師による一方的な説明講義調の授業と比べて、発問を通した両者のやりとりを通じて授業進行のテンポを作り維持すると同時に、教室内ラポールの形成に役立つと考えられる。

第二に、学習者の理解度を確認する役割がある。授業およびテスト場面において、テキストのどの部分が理解できているか、あるいは理解できていないかを診断したり、達成度を判断することができる。そのほか、単に予習を行っているかどうかをチェックすることも可能である。

第三の役割は、読解作業の結果を検討するだけでなく、その過程に介入し、効果的なリーディング能力を高め、促進することである。リーディングを苦手とする学習者は、どのようなテキストに対しても同じ読解方略を使用する傾向がある。効果的な読解発問に答える過程を通して、テキストからある情報を得る reading to learn だけでなく、目的・目標に合わせた読み方 learning to read ができるようになることは、自立した読み手を育てる上で最も重要なことであろう。

従来の読解発問は、極端に言えば学習者が読んだテキストが理解できているかをチェックすることを目的としてきたのに対し、これからはどのようなテキストにも対処できるように読み方を育てるプロセス重視の読解発問を加えていく必要があるであろう。

## (3) 読解発問の問題点と可能性

教育実習生および新人教師による読解発問には、それまで受けてきた英語リーディング指導の様子が反映されていることが多い。教育実習生による教室発問を

分析した研究によれば、実習生は Yes/No 疑問文は英語で、特殊疑問文 (wh- 疑問文など) は日本語で行う傾向があること、またほとんどの発問は本文中からその答えがそのまま取り出せるものであること、が指摘されている(深澤 1991)。本文中の表現がそのまま解答になる発問は作りやすく答えやすいため、最も一般的な発問形式となっている。しかしながら、そこには次のような問題点が存在する。

… they [comprehension questions of the traditional type] seem to require from the reader merely the ability to lift the answers from the text, where the phrasing of the question is identical to the words in the text. Thus, what is required is merely copying out the words directly contiguous to those being repeated in the questions. (Lukmani 1982, p.221)

伝統型の読解発問に答える際に必要なのは、発問中に含まれた単語や表現をそのまま抜き出すだけで、つまり「考える」よりも「さがす」作業が中心となってしまうことになる。

では、読解発問において本文中に直接的な解答部分がなく何らかの推測を要する発問にはどのような効用があるのであろうか。中学生を対象に訳読と推論の2種類の作業を課した結果、推論タスク群が訳読群よりも読解テスト結果が優位によかったとする報告がある(Shimada 1992)。推論を要する発問の意義について Widdowson (1978) は、次のように述べている。

Use, inferential question, on the other hand, focus the learner's attention on the value of sentences rather than on their signification, on the propositions they express and on the illocutionary acts they count as in context. In brief, they are designed to direct the learner to a discovery of how sentences are used in discourse. (Widdowson 1978, p.102)

読解発問に対して推論を行うことにより、文中の命題を理解するよりも、文がいかに談話の中で使用されているかを発見することに導くことができる。これからの英語教師は、より効果的なリーディング能力を養成し、自立した読み手を育てていくために、読解発問の意義と役割を再認識し、読解を促進する発問作りの方法にも精通しなければならない。

## (4) 研究課題

本研究では、これまでの英語リーディング指導における読解発問の意義と役割の理解を踏まえ、最も一般的な発問の源として高等学校英語教科書を取り上げる。以下では、英語教科書に掲載された読解発問がどの程度、その目的を果たすものであるかを検証していく。具体的に、次の2つの研究課題に答えていく。

- 1) 高等学校英語リーディング教科書にはどのような読後設問が用意されているか。
- 2) 教科書設問を補うために、どのような教師発問を作る必要があるか。

### 3. 方法

#### (1) 資料

本研究において分析対象とした資料は、以下の平成12年度版高等学校英語リーディング教科書6種類(書名のアルファベット順および出版社名)であった。これらの教科書は使用年度の採択率の上位から選択し、合わせると市場占有率は9割に近かった。

教科書リスト

- Crown English Reading* (Sanseido)
- Genius English Reading* (Taishukan)
- Mainstream Reading Course* (Zoshindo)
- Polestar Reading Course* (Suken Shuppan)
- Powwow English Reading* (Bun-ei-do)
- Voyager Reading Course* (Daiichi Gakushusha)

#### (2) 調査手順

教科書分析の方法、手順は以下の通りであった。まず、先行研究のまとめ(表1)から、発問のタイプを予め3つのタイプに大分類(I, II, III)した。先行研究では、高梨・高橋(1987)の7分類から、そのほかの3種類までがあるが、推論や評価、読後感を求める発問を含んでいるなど、より広範な分類を示したNuttall(1982, 1996)を基本とすることにした。

続いて、その分類カテゴリーに従って、英語による設問のみを以下の5タイプに分類した(読解方略を除く)。Nuttall(1982)の5つのタイプに加えて、Nuttall(1996)では「読解方略を意識させる」(how the writer says what she means.)というカテゴリーが入っているが、本文の内容理解を押さえたり促進したりするよりも、言い換え、つなぎ語などを通して情報の構造化を意識させる発問であるため、今回の調査においては分類タイプに含めなかった。

(例)

Type 1: Questions of literal comprehension (文字通りの理解を求める発問)

Ex. What is the writer's favorite island in Southeast Asia?

Type 2: Questions involving reorganization or reinterpretation (再構成・再解釈を求める発問)

Ex. Why have goats become a threat to Giant Tortoises?

Type 3: Questions of inference (推論を求める発問)

Ex. Why did the author think of making a skirt for Akiko?

Type 4: Questions of evaluation (評価を求める発問)

Ex. (Not found)

Type 5: Questions of personal responses (個人的な反応を求める発問)

Ex. Would you like to follow the advice he gives in the last few lines?

ここで英問英答のみを分析対象としたのは、質問の表現が本文中の表現と類似したtype 1 (Questions of literal comprehension) の発問(文字通りの理解を求める発問)を見るためであった。分類に際しては、2名の分析者によって独自に実施したものを照合し、最終的に協議によってタイプ分けを決定した。

### 4. 結果と考察

#### (1) 教科書設問のタイプ別分類結果

分析を行った6種類の英語リーディング教科書中の読解設問のタイプ別頻度およびそれぞれの教科書内でのタイプ間比率は次の表2のようであった。さらに教科書間の比較を行うためにグラフ化したものが図1である。

これによれば、読解設問はどの教科書にも載せられているが、最も読解設問の少ないF教科書と最も読解設問の多いD教科書では8倍以上の差があるのがわかる。さらにD教科書では、読み物教材の課を含めていないので、それを含めると309個の設問が用意されていた。

#### (2) 分析と考察

これからの結果から、今回分析対象とした英語リーディング教科書中の読解設問について、次のようなことが言えるであろう。

第一に、5つの読解発問の中で、type 1(問いに対する答えが本文中に明記されており、多くの場合、本文中にある単語・表現をそのまま抜き出せば解答となる)設問が圧倒的に大きな割合を示していることがわかる。少ないもので56.5%(F教科書)から、最大89.2%(A教科書)までの幅があり、平均すれば約四分の三(76.2%)がこの設問タイプであることが言える。

第二に、逆に出現頻度の低いものとして、type 2(散らばった情報を再構成する)の設問はほとんどの教科書が一桁台の割合であるのに対し、F教科書のみが4割程度、この発問を載せていたのが注目される。ほかに、type 3(行間を読ませる)の設問はそれほど多く

表1 読解発問タイプ分類に関する先行研究

	高梨・高橋(1987)	松浦(1990)	高梨・卯城(2000)	Nuttall(1982, 1996)	Koda(2005)
Type I	事実を読み取らせる	Intra-sentential Q (1文)	事実を問う	1. 文字通りの理解を求める	Textually explicit
Type II	理由を考えさせる	Inter-sentential Q (2文~)		2. 再構成・再解釈を求める	Textually implicit
Type III	内容を統合させる	Appreciation Q (全体から評価・批判・鑑賞)	推論を促す	3. 推論を求める	Scriptally implicit
	批判的に読ませる		応用として評価読みを促す	4. 評価を求める	
	情報を応用させる			5. 個人的な反応を求める	
	読後感を述べさせる			6. 読解方略を意識させる*	
	題材内容を発展させる				

表2 6種類の英語リーディング教科書中の読解設問のタイプ別度と比率

TBK	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Total
TBK-A	132 (89.2%)	2 (1.4%)	14 (9.5%)	0 (0%)	0 (0%)	148
TBK-B	63 (84.0%)	5 (6.7%)	7 (9.3%)	0 (0%)	0 (0%)	75
TBK-C	102 (78.5%)	12 (9.2%)	16 (12.3%)	0 (0%)	0 (0%)	130
TBK-D	155 (78.3%)	6 (3.0%)	34 (17.2%)	0 (0%)	3 (1.5%)	198
TBK-E	70 (70.7%)	6 (6.1%)	20 (20.2%)	0 (0%)	3 (3.0%)	99
TBK-F	13 (56.5%)	9 (39.1%)	1 (4.4%)	0 (0%)	0 (0%)	23

ない(5%~20%)が、全ての教科書に見られた。これに対して、type 5(読み手の個人的な反応を引き出す)の発問は5種類中、2冊の教科書に見られるものの、それぞれ1.5%、3%とごくわずかな例に限られている。

第三として、説明文か物語文かというテキストの種類による違いも考えられるが、分析の結果、文章形式による差はほとんど見られなかった。このことから、教科書著者の中で本文読解発問の作成にはある程度の一貫性のあることが窺われる。

相対的に比較すれば、1種類の教科書を除けば、残る5種類の教科書には著者や編集方針の違いにも関わらず、かなりの程度、共通性があると言える。

では、このような高校英語リーディング教科書の特

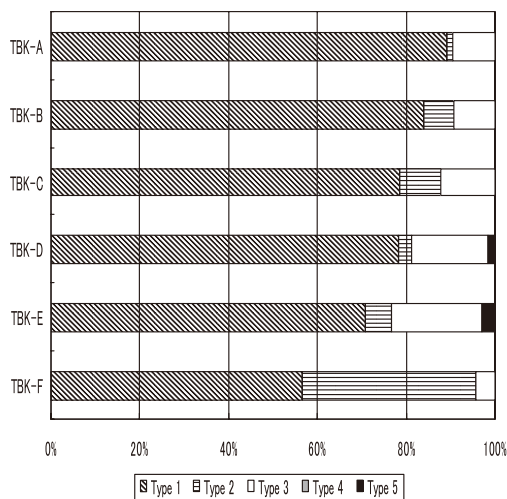


図1 6種類の英語リーディング教科書中の読解設問のタイプ別頻度と比率

徴はなぜ生まれたのであろうか。まず、このような設問の作りやすさが理由として考えられる。発問作りに際しては、本文中の一部の単語や情報を取り出し、それを含む文をそのまま利用して、その箇所を尋ねる疑問文を作ればよいことになる。本文の情報密度によっては、多くの読解発問を作成することができる。このような設問の頻度が高いこと背景には、学習者や教師など使用する側のレベルに合わせて、出版社の側からそのような答えやすい発問を並べることの要請があることも考えられる。

同様に、英問英答をさせることをねらうならば、全体のテキストの流れや文と文のつながりを踏まえさせ



るようなグローバル質問よりは、単文の中で情報や意味を理解させるローカル質問のほうが明らかに答えやすいと言えよう。教師にとっても、D教科書のような例では、リーディングの課を除いた11課に合計198もの設問が用意され、平均すれば各課に18問ずつが用意されていることになり、毎回の授業で読解発問を考える手間が省けることになる。極論すれば、教科書はtype 1のような、本文から容易に当該箇所を抜き出せるような発問を多く用意して、その代わり、type 2以降のような発問は教師の想像力や教材解釈力に任せられているとしても過言ではないのではなからうか。

## 5. 教師に求められる「発問力」

### (1) 読解発問としての type 1設問の功罪

本研究では、少ないサンプル数ではあるが日本のリーディング教科書の読解発問はtype 1設問が圧倒的に多いことを指摘した。そのプラス面として、発問の作りやすさ、また答えやすさが挙げられる。また、それを通して、学習者が課題を読んだか、あるいは読めたかを結果としてチェックすることができることもその原因として考えられる。

これに対して、多くのマイナス面が考えられる。まずは、設問で求められた内容のみを探すようなスキヤクの読みを遂行させ、さらにテキストのみに依存した読みで終始する可能性がある。そのことは全体の概要・要点を掴ませるためのスキム的な読みや、自分の過去の経験や背景知識と関連づけながらの、あるいは自分の考えとの対峙による批判的読みなどを行うチャンスを少なくする可能性もある。推論や批判を通して、自らとテキストとの対話を通した、より能動的なリーディングへと導くためには、部分的な読みで終始するtype 1の設問よりも多くの種類の設問に答えさせることが必要であろう。そこで英語教師に必要とされるのは、単なる英語に関する知識でなく、読解を促進するような発問を作り出せる力であろう。

### (2) 「読みを確認する」発問から、「読みを促進する」発問へ—ある附属学校の実践から

いかに効果的な読みをさせて、良い読み手を育てるかはリーディング指導の大きな課題である。ボトムアップ的に言語の構成要素の知識・技能を養成するだけでなく、トップダウン的な読みも行わせるためには、ある程度の熟達度が前提とされる。

しかしながら、入門期を始め、中学校段階においても、読みを促進する発問を通してより深い発問を形成することは可能である。ある大学附属学校で行われた実践からその例を挙げる。

(教科書の本文)

Ken: Ratna, look at this.

Ratna: Please read it to me.

Ken: OK. "Only about 400 Sumatran Tigers remain in the world. They will disappear without our help. We are studying them and protecting them. We sell cards at the zoo shop. Buy one, and help us and the animals. (ゴチック筆者)

中学校英語教科書 *New Crown 2*, Lesson 3 から

これは中学2年生用の検定教科書のあるレッスンの題材である。先述(深澤 1991)したように、教育実習生がこれによる教材研究を行う際、最初に作る発問は概して次のような疑問文である。

1) How many Sumatran Tigers remain in the world?

これは本文中から部分的情報理解を確認することをねらった質問である。上の本文中のゴチック体になった一文、しかも 'only about 400 Sumatran Tigers' さえ拾い出し、記憶することができれば、この発問に正しく答えることはできる。しかし、この設問だけで、この対話全体が理解できたとして、内容押さえをしなくていいのだろうか。

この対話文のやりとりから、この対話はどこで起こっていると推測されるか、なぜ Ken は英語で話しかけているのか、なぜ Ratna は Ken に "Please read it to me." と頼んでいるのか、Ken の2回目の発話の引用符はなぜ付けられているのか、などの発問を考えることができる。表面的な情報をすくい取るだけの読みに比べて、より深い読みをタスクとして課すことになり、今後、これ以外のテキストを読む際に、どのように意味をつかみながら読んでいけばいいのかを示すことにより、読みを促進し、より深い理解へと導いていくような発問であると言えよう。このような推論を促す発問をいくつか挙げる。

推論を促す発問

2) Where is this conversation taking place?

→おそらく動物園と思われる。

3) Why did Ratna ask Ken to read it for him? / Why does Ken speak in English?

→動物園の案内が日本語で書かれてあるため、日本語が分からない Ratna のために Ken が英語に直して読んでいる。

4) Why are quotation marks used?

→案内の部分を目指して、Ken の考えなどと区別するため。

5) What will Ken and Ratna talk about after this?

→ (生徒のさまざまな解答)

このように推測を促したり、次の場面や話題を予測させたりすることにより、本文そのものの理解がさらに深まるものと期待される。

推論を促す読解発問に加えて、さらに読む内容を身近に感じさせるためには、読み手である学習者の個人的な判断や評価などを引き出し、テキストとの対話を促すような発問が考えられる。上の動物園での Ken と Ratna の会話で、「もし自分がその場所にいたら」、「動物保護運動についてどう思うか」などのより発展的発問を通して、より能動的なリーディングへと発展させることも可能である。たとえば、次のような発問が考えられる。

7) What would you do if you were (主人公) ?

8) What is your opinion about the zoo's activities?

ほかにも新聞記事など、意見広告などを読ませた後、次のような発問で生徒の反応や評価を書かせることもできる。

9) Do you agree with the author?

10) Do you think the article is effective?

学術英語 (English for academic purposes) などにおいては、批判的に読んだり、筆者とは異なる視点からの意見を書いたりすることが求められ、ライティングのためのリーディングにつなげていくことができる。

以上のように、これからの英語教師には、生徒の実態を踏まえながら、理解を押さえると同時に、自立した読み手を育てるために、いかに読解を促進するような発問を行うことができるか、といった発問力が求められるであろう。

## 6. 結 論

本研究は、高等学校英語リーディング教科書中の設問分析を通して、どこまで読解を促進する設問が用意されているかを検証することをその目的のひとつとした。オーラル・コミュニケーションが重視される中で、日本の英語教育においては依然、リーディングの持つ役割は重要である。発問を中心に、教科書でどこまでできるか、また、英語教師としての見せ場をどこに作るか、を考えていかねばならない。本研究を通してわかったことは次の3点である。

第一に、限られた種類の教科書分析ではあるが、その結果から、教科書設問は教科書本文中に明示されている単語や一部の内容がそのまま問いに対する答えになるような種類のものであることが多いのがわかった。教科書準拠の設問を、読解発問として教師が利用

することは全般的な情報の把握に役立ち、何より容易であるが、教師の力量をそのまま表すとは言えない。そればかりを長く使い続けることは、教師にとっても脱スキル化 (de-skilling) であり、それに依存した教材研究を行い続け、さらにはそれが生徒の読解行動にも大きな影響を及ぼしかねないことも意識する必要がある。

第二に、教科書発問が必ずしも十分と言えないと言うことは、発問づくりが英語教師としての見せ場になることを示すものであろう。教科書発問がいわゆる literal questions であることから、教師による発問はそれを越えたものでなければならない。推論を促すもの、テキストや登場人物、筆者との対話を促すもの、さらには批判や評価を促し良い読み手を育てるものを作り出すことが、教師の発問力として定着する必要がある。

第三に、リーディング指導における発問づくりは、英語教師にとって専門的技量を示すものであることが言える。リーディング活動において、事実を読み取らせる、文字通りの理解を求めただけでなく、原因、理由、根拠を考えさせる、批判的に読ませる、読後感、印象、意見を言わせる、などはその都度、恣意的にタスクとして行うよりは、それが教師内の発問力として常に多角的な発問作りが無意識に行えるようでありたい。また、学習者にとっても、到達レベルによって援用できる背景知識や技能に差はあるが、さまざまな読みの活動が方略 (strategy) として意識的に用いる段階から、総合的な読みの力として無意識的に使用できる技能 (skill) になることが望まれる。

最後に、教科書設問を作成する立場の著者も作成者としての説明責任があるであろう。なぜ、どの教科書にも特定の種類の読解設問が偏って多いのか。教科書使用者としての教師と学習者だけでなく、教科書作成者として、良い読み手を育てる一助として、読解を促進する発問作りの重要性を認識し、教科書本文題材の選定、改作や課末練習問題の作成だけでなく、効果的な発問づくりを重視した、全体としての教科書作成をめざすことが望まれる。

## 【注】

教科書分析作業では、山本美沙さん (山口県立鹿野高等学校教諭) に協力いただいた。この場を借りて感謝したい。

## 【参考文献】

- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall.
- Browne, M. N., & Keeley, S. M. (1981). *Asking the right questions*. Prentice-Hall, Inc.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.
- Johnson, P. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, DE: International Reading Association.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge University Press.
- Lukumani, Y. (1982). The communicational testing of reading. *ELTJ*, 36, 217-225.
- Nuttall, C. (1982, 1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Macmillan.
- Shimada, K. (1992). The effect of inferential questions on reading comprehension. *ARELE*, 3, 99-108.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- 青木昭六 (編) (1994). 『英語授業実例事典Ⅱ』大修館書店
- 高梨庸雄・高橋正夫 (1987). 『英語リーディング指導の基礎』研究社.
- 高梨庸雄・卯城祐司 (2000). 『英語リーディング事典』研究社.
- 天満美智子 (1989). 『英語読解のストラテジー』大修館.
- 深澤清治 (1991). 「タスク分析による英語科授業研究の試み」『中国地区英語教育学会研究紀要』21, 197-201.
- 松浦伸和 (1990). 「授業分析における発問の位置づけー読解を中心とした授業の場合ー」『中国地区英語教育学会研究紀要』20, 13-17.