

# 高等学校英語リーディング教科書分析

— 推論および自己表現を促す発問を中心に —

深澤清治

(2010年10月7日受理)

Analysis of Senior High School English Reading Textbooks in Japan  
— Focusing on textbook questions enhancing inferences and self-expressions —

Seiji Fukazawa

**Abstract:** The aim of this article is to identify some changes in the variety of post-reading comprehension questions in Government-authorized senior high school English reading textbooks in Japan. Following the results in the previous study (Fukazawa 2008), reading comprehension questions in five most recently published high school English textbooks were extracted and classified into the five major types designed by Nuttall (1996) and others. In result, among the major findings were: 1) there was a considerable reduction in the frequency of type 1 questions requiring merely copying out the words/phrases directly contiguous to those repeated in the questions and, in contrast, 2) there is a significant increase in types 2 and 3 questions requiring reorganization and reinterpretation of the information in the text. Most interestingly, there was a substantial increase in the question requiring personal responses from the readers. Also, some questions seemed to have potential in enhancing output activities in the reading-based classroom.

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

キーワード：読解発問、英語リーディング、高等学校英語教科書

## 1. 目的

本研究は、前研究（深澤 2008）に続いて、高等学校英語リーディング教科書中の読中・読後設問をその答えに含まれる内容の質に応じて類型化し、教科書にはどのような読解発問が設けられているかを検証し、さらに、最近の教科書設問の変化から望ましい発問のあり方について考察することを目的とする。

発問は教科を問わず、教授・学習活動の中核的活動として利用されてきた。知識・情報の伝達成否を問うという古典的な目的から、近年では思考力、表現力の育成や学びの足場作りの手段、機会としての発問の意義が評価されてきている。その一例として、最近の日本の子どもたちの国際的な学力レベルに関する議論の

中で、PISA 調査の結果から明らかになったことは、テキストを読んでその中から必要な知識や情報を正確に取り出すことには長けていても、多様な文章や資料から自ら考えたり表現したりする問題では答えられない子どもが多いということであり、この現実はどう対処するかが、大きな課題となっている。

特に、英語リーディング指導において発問の存在意義は常に高く、テキストそのものの読みやすさと同時に、どのように当該テキストをより読みやすいものにするか、即ち、理解を促進する働きが発問に求められていると言える。その意味で、英語授業プランニング、授業実践において適切な発問を用意することが英語学習の成果を左右することさえあり得るであろう。これまでの研究から、すべての教科書に含まれている教科

書設問は、主として「テキスト知識・情報理解確認型」であり、読み手としての学習者がテキストから推論を深め、主体的にテキストと対峙しようとする「テキストに基づく推論および自己表現型」の発問は少ないことが示されている（深澤 2008）。そこで、本研究においては、追研究として、最新の英語リーディング教科書では発問がどのように変化しつつあるかを押さえ、今後の英語リーディング指導における教科書設問の利用について、あるいは補足する教師発問のあり方について再考察する。

## 2. 先行研究

### (1) リーディング指導における発問の意味

英語授業における発問について、いろいろな定義や役割に関する先行研究がある。発問を中心とした授業づくりの中で、田中・田中（2009）は発問を「生徒が主体的に教材に向き合うように、授業目標の達成に向けて計画的に行う教師の働きかけ」と定義している（p.16）。一般に教師側からの発問の目的は、①教師と学習者の間の口頭インタラクションの機会づくり、②学習者のテキスト理解確認、③テキスト理解の促進、の3つにはほぼ集約される（高梨・高橋、1987；高梨・卯城、2000）。そのうち、従来の読解発問は、極言すれば学習者が対象テキストを読んで理解できたかどうかのチェックが主要機能であったのに対して、これからのリーディング指導において、読解発問にはこれから読もうとするテキストへの興味・関心を引き出し、正確で適切な理解を補助するとともに、さらにそれらを自己表現につなげることが求められるであろう。

生徒を授業に主体的に関与させるために、発問の教育的な役割に注目した田中・田中（2009, p.18）は、発問に期待される教育的効果を次の5点にまとめている。

- ①教材との主体的な関わりをもたせる
- ②授業内で協同的な学びを作り出す
- ③教師と生徒のコミュニケーションを作り出す
- ④教材が扱う多様なトピックについて生徒に考えさせる
- ⑤自分自身の考え・意見・感情に気づかせる

### (2) 発問中心の英語授業の意義

また、田中・田中（2009, pp.20-23）は、発問を中心に英語授業を考える利点として、次のようにまとめている。

- 授業準備の効率化
- ・本質を捉えた授業づくり
  - ・教材解釈力が身につく

- ・短時間での授業づくり

#### 英語授業の活性化

- ・授業の流れがスムーズになる
- ・メリハリのある授業ができる
- ・生徒を集中させることができる

#### 教室での楽しい学習

- ・教師も生徒も楽しい授業づくり
- ・生徒のコミュニケーションがとれる

#### さらなる学びへの姿勢

- ・英語での学びを意欲づける
- ・自分で問う力を身につけさせる

さらに、伊東（2008）は、アウトプット重視の英語教育の構築を目指す視点から、発問の存在意義を、発問の基礎となる言語材料との関連で、①教材の多角的検討（negotiation）を促すことによって、生徒の注意を教材に向けさせる、②言語材料への心理的負担を増大させることによって、言語材料の定着を図る、および③教室内でのインタラクションを助長することによって、言語材料の定着を強化する、という3点において認めるとしている。

このように、現在の英語教育における発問研究は、リーディング活動における単にテキスト読解確認の手段という狭義の役割に加えて、発問を中心とした授業づくりを通して授業の効率化、活性化を図り、学習者の思考力、表現力を高め自発的なアウトプットにつなげるための手段として、より広義の役割を有するようになったと言える。

## 3. 発問の分類

### (1) 発問の類型化

先行研究から、読解発問の類型は学習者からの回答の中身によって3～5種類が考えられている。発問分類に関する最も初期の研究としてGurrey（1955）は、発問に対する回答に含まれる情報がテキスト内に含まれる度合いに応じて、テキスト内情報に完全に依存する段階からテキスト外情報に依存する段階へと、発問を① Stage One Question, ② Stage Two Question, ③ Stage Three Question, に分類している。

これに続く発問の類型化に関する研究を概観すると、次の表1のようにまとめることができる。

前研究で扱った高梨・高橋（1987）、松浦（1990）、高梨・卯城（2000）に加えて、以上の概観から、発問類型にはテキスト情報をそのまま取り出すことを求め

表1 発問の分類に関する先行研究

研究	発問の分類	特徴
Howatt & Dakin (1974)	factual question inferential question personal question	
Mehan (1979)	choice question product question process question  metaprocess elicitation	与えられた選択肢から回答を選択させる テキスト中の具体的事例を回答させる テキストの中の具体的事例の間の関係を回答させる  テキストの中の具体的事例に基づく推察の結果を回答させる
Nuttall (1982, 1996)	Questions of -literal comprehension -Involving reorganization or reinterpretation -inference -evaluation -personal responses	文字通りの理解を求める 再構成・再解釈を求める  推論を求める 評価を求める 個人的な反応を求める
Tollefson (1989)	literal comprehension reorganization inferential comprehension evaluation appreciation	
Ustunluoglu (2004)	analysis question hypothesis question evaluation question	与えられた情報の正確な理解を問う 与えられた情報に基づく推察を問う 与えられた情報の評価を行う
Pearson & Johnson (1978), Koda (2005)	Textually explicit Textually implicit Scriptually implicit	テキストに内容が明示的に示されている テキストに内容が暗示的に示されている テキスト外に内容が暗示されている

る発問、および推論を促す発問が共通しており、それに対して、読み手による評価および個人的な反応を求める発問の有無に違いがあることがわかる。

これらの分類の先駆けとなった研究は Barrett の読解分類 (Barrett's taxonomy of reading comprehension) であろう (Alderson & Uquart, 1968, p.259)。その中で以下の5段階が示されている (以下、それぞれの下位分類は、巻末資料を参照されたい)。

### 5. Appreciation (Highest)

Students give an emotional or image-based response.

### 4. Evaluation

Students make judgments in light of the material.

### 3. Inference

Students respond to information implied but not directly stated.

### 2. Reorganization

Students organize or order the information a different way than it was presented.

### 1. Literal (Lowest)

Students identify information directly stated

これらの研究には使用された用語や概念規定において共通部分が多い。そこで、本研究においては、前研究との整合性を保持するために、また、これらの先行研究の中で最も広範な発問分類を行っている Nuttall

(1982, 1996) の尺度を再利用することにする。

## (2) 研究課題

本研究では、前研究 (深澤 2008) に続いて、英語リーディング指導において一般的に利用される教科書内のセクション発問の分析を行う。それによって、高等学校英語リーディング教科書に含まれる読解発問がどのように進歩しているか発問内容の分布の観点から検証し、さらに今度、求められる学力としての思考力・表現力の養成に資するためにどのような教科書設問が必要となるかを考察する。具体的に、以下の2つの研究課題に答えていく。

- 1) 最近 (平成19~20年度版) の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) 今後、どのような教科書設問、あるいは教師発問が求められるか。

## 4. 方法

### (1) 分析資料

本研究で対象とした分析資料は、以下の5種類の平成19、20年版の文部科学省検定済高等学校英語リーディング教科書 (書名のアルファベット順、出版年および出版社名)であった。選択したこれらの教科書は、いずれも教科書使用年度における市場採択率の最上位群に属するものであり、日本の高校生英語学習者に対する影響力の大きな教科書であると言えるであろう。

#### 分析対象教科書リスト

<i>Crown English Reading New Edition</i>	(H20) 三省堂
<i>Polestar Reading Course</i>	(H19) 数研出版
<i>Pro-vision English Reading</i>	(H19) 北原書店
<i>Unicorn English Readings</i>	(H20) 文英堂
<i>Voyager Reading Course</i>	(H19) 第一学習社

### (2) 調査手順

今回の教科書分析の方法、手順は以下の通りであった。まず、先述のように、発問分析のためのカテゴリーとして、前研究との整合性を保持するために Nuttall (1982, 1996) の以下の5つの尺度を再利用することにした。

- Type 1: Questions of literal comprehension (文字通りの理解を求める発問)
- Type 2: Questions involving reorganization or reinterpretation (要約や統合により再構成・再解釈を求める発問)
- Type 3: Questions of inference (推論を求める発問)
- Type 4: Questions of evaluation (評価を求める発問)

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

なお, Nuttall (1996) では、「読解方略を意識させる」(how the writer says what she means.) という第6の発問タイプが追加されている。しかしながら, これは本文理解を押さえたり促進したりするというよりは, 言い換え, つなぎ語などを通してテキスト情報の構造化を意識させるための発問であるので, 前回同様, 今回の調査でも発問分類のための尺度としては使用しなかった。

また, 前回同様に, 英問英答による設問のみを対象として, 日本語による設問は分析対象としなかった。それは, 日本語での設問が解答のためのヒントになりうること, および発問中の英語表現形式が本文テキスト内表現形式と類似したタイプ1 (literal comprehension) の発問を抽出しやすくするためであった。

分析したそれぞれの発問について5つの発問タイプ別に分類, 集計して記述統計としてまとめ, さらに各タイプ別発問を列挙して, 質的分析の対象とした。

## 5. 結果と考察

### (1) 教科書設問のタイプ別分類結果

今回, 分析した5種類の英語リーディング教科書における読解設問のタイプ別頻度およびそれぞれの教科書内のタイプ別比率は次の表2および図1のようであった。本研究では総設問数は655個であり, 各教科書あたり平均すると131個の設問が用意されていた。前研究での教科書あたりの平均設問数は112個であったのに対して, 今回調査した教科書あたり平均して約20個の設問が増えたことがわかった。また, 前研究では設問数が最大の教科書と最少の教科書では8倍以上の差があったのに対し, 今回は教科書Aと教科書Bの間で, 最大2倍であった。総合して, 読解設問数の増加と, タイプ別設問の多様化が特徴と言えるであろう。

### (2) 結果の分析と考察

これらの結果から, 今回, 分析された英語リーディング教科書中の読解設問の特徴は次のようにまとめられる。第1に, 前研究ではtype 1の発問, すなわち, テキスト中にある単語・表現をそのまま抜き出せば正解となる設問, が全設問の中で平均して76.2%と圧倒的に大きな割合を占めたのに対して, 今回の分析では50.6%と大幅に減少しているのがわかる。特に, 教科書Eではtype 1の発問が20.3%と, 他の教科書と比較して明らかにこのタイプの設問に主眼を置いていないことがわかる。このことは, テキストの理解において

表2 高等学校英語リーディング教科書5種におけるタイプ別設問の割合

TBK	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Total
A	120 (69.4%)	22 (12.7%)	7 (4.0%)	0 (0%)	24 (13.9%)	173
B	54 (63.5%)	24 (28.2%)	7 (8.2%)	0 (0%)	0 (0%)	85
C	84 (53.2%)	37 (23.4%)	8 (5.1%)	0 (0%)	29 (18.4%)	158
D	47 (46.5%)	35 (34.7%)	19 (18.8%)	0 (0%)	0 (0%)	101
E	28 (20.3%)	19 (13.8%)	19 (13.8%)	0 (0%)	72 (52.2%)	138
MEAN	50.6%	22.5%	10.0%	0.0%	16.9%	

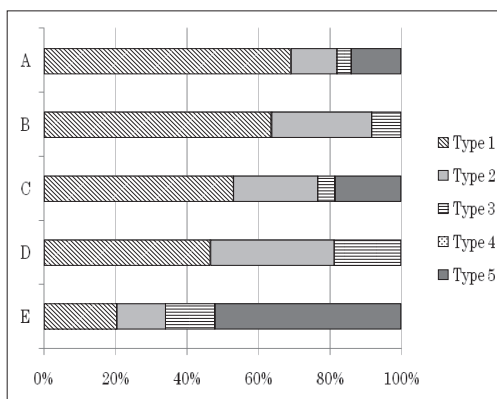


図1 高等学校英語リーディング教科書5種におけるタイプ別設問の割合

単発的な情報確認だけのための設問, あるいはそれを元にした教師発問が批判的にとらえられた結果, より深い理解へと導く発問, あるいは自らの経験や背景知識に照らし合わせて読解を促進するための発問へと, 発問に対する意識がよりよい方向へ変化していることを示唆しているものと言えるのではないだろうか。

第2に, 単文の中の一片の情報のみを尋ねる設問が減少したのに対して, type 2 (複数の文の理解を通して情報の再構成や再解釈を求める設問) が平均で約20%を占め, 前研究に比べて, type 2の設問頻度は今回の調査では約2倍になった。これに対して, type 3 (テキストに含まれる情報をあらゆる角度から考察して推論を引き出そうとしたりする設問) は平均で10%であった。前研究に比べて, type 3の推論を求める発問の頻度は前回とほぼ横ばい状態であった。この結果から, 英語読解授業において, 教科書設問に限定しても, 学習者に考えることを促しながら読解を促進することを補助する教師発問が増えてくることが予想される。また, 推論を促す発問があまり伸びていないことは, 教科書のテキストの特徴によるとも言えるであらう。



う。つまり、本文の語数の多いものがあまりなく、推論を促すほどの内容が盛り込まれていない可能性も考えられる。教科書作成の際に原文からのリライトの段階で、量的な簡略化とともに質的な簡略化を余儀なくされる場合もあり、特に説明的な文章においては情報検索的な読みに終始しがちな傾向がある。

第3に、前研究結果との最大の違いは、type 5（個人的な反応を求める設問）の顕著な増加である。前回の調査では5種類の教科書中、2冊の教科書に見られたものの、それぞれ設問全体のわずか1.5～3%と少ない例に限られていたのに対して、今回の分析で、5種類の教科書で平均が16.9%と大きく増加し、5種類のうち3種類の教科書で13.9%～52.2%の幅で大幅に増えて、特に教科書Eでは全体の52.2%と突出した割合となっている。このように平成12年版の教科書と比較して最大の変化は、本文の理解に留まらず、それに対する個人的な反応を求める設問が大幅に増えていることと言えるであろう。このことは、読解授業において本文の理解に留まらず、それを基にした個人的な経験との統合、さらには自分の意見や考えを加えた自己表現につながる読解の指導の重要性が改めて認識されるようになったことに起因すると推測できる。このように発問によって個人的な反応を引き出すことを通して、読解をより身近にすることができるとともに、受容のための読みから表現のための読みにもつなげていくことができるであろう。

最後に、前回と今回の2回の調査を通して見出すことができなかった教科書設問として、type 4（評価を求める設問）がある。これはテキストに限らず、どのようなリーディング題材であっても、自らの経験や背景知識に照らし合わせて、読んだテキストについて、その文章構造の有効性や筆者の主張の妥当性について評価することを求める発問の形式である。新聞記事の比較検討やディベートなどを取り入れた授業のように、対立点を基盤とした活動においては、授業の成否は、テキストに書かれた内容をいかに呑みこみせず批判的に読み、その効果について批判的読解ができるかにかかっている。伊東（2008）の指摘するような、批判的な意見や創造的な思考を育むことを通してアウトプットにつながる発問の開発に、これからの教科書設問の新たな方向を見出すことができるであろう。

## 6. 教科書設問の検討

これまでの教科書設問タイプ別分類による量的分析に加えて、実際にどのような設問が教科書に含まれているか質的分析を行った。5種類のうち、最も type 5

の設問の多い先進的な教科書の一つのレッスンを例に挙げる。この課に含まれた設問は読前設問、読中設問を合わせて以下の13問であった。まず、全体として、type 4（評価を促す設問）を除いて、type 1からtype 5に至るすべての種類の設問がバランスよく含まれているのがわかる。設問の形式も、type 1の設問に多い who, when, where のような情報を尋ねる質問に限定されず、命題を平叙文で示して説明させる課題によって、情報を再構成したり要約をしたりする質問があり、これによって、ローカルな読みから、よりグローバルな読みを展開する助けとなり、さまざまな読み方の指導を可能にすると言えよう。

また、最初の type 5形式（個人的な反応を求める設問）による読前設問によって、トピックに対するスキーマや経験などを活性化することにより、読みを身近な活動にしようとする試みが見られる。いずれも Yes-No 疑問文による簡単な形式の発問から始め、初めての読みに対する負荷を軽減しようとするねらいがあるものと思われる。その後、異なるタイプの設問が配置された後、最後の2問はいずれも type 5であるが、読前設問による経験知識活性化の役割に対して、読み終わった内容を基にした読後質問として、仮定の条件から自らの考えや行動を創造的に表現することを課すものとなっている。一連の設問群を通して、より深い理解へ導くと同時に、理解を基にしたアウトプットにつなげるような工夫が見られる。理解と表現のスキル統合をめざすこれからの英語教育に向けて、ひとつのあるべき方向が示されており、今後、このような教科書設問が増えていくことが望ましい。

レッスン名：In search of Robinson Crusoe

テーマ：「冒険・生き方」

**Pre-reading questions:**

-Do you know anything about the story of Robinson Crusoe? (Type 5)

-Do you know any other famous adventure stories? (Type 5)

-What is the most adventurous thing you've done in your life? (Type 5)

-Do you think that there is a chance of adventure in the world today? (Type 5)

**While-reading questions:**

-Who is Robinson Crusoe? (Type 2)

-What kind of child did Takahashi's parents think he was? (Type 1)

-Robinson Crusoe Island has gone through a lot of changes in the last 300 years. Explain. (Type 2)

-Dr. Caldwell said, "Selkirk's being Scottish may be important." Explain. (Type 3)

-What did Takahashi find in 2001? (Type 3)

-What did Takahashi do when he learned that the stone walls had been constructed by Spaniards? (Type 1)

-What message does Takahashi have for young people? (Type 2)

-Make a list of things you would take with you if you were going to live on an uninhabited island for a year. (Type 5)

-You are a television reporter. Write a list of questions that you would like to ask Mr. Takahashi. (Type 5)

## 7. 結 論

今回の高等学校英語リーディング教科書の分析は、前研究（深澤 2008）との比較を通して、日本の英語教科書の変化について、特に教科書設問の種類と頻度を中心に検討したものである。研究課題の次の2点であった。

1) 最近（平成19～20年度版）の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。

今回の分析を通して調査した5種類の平成19～20年度版の教科書の分析によって、本文中の一部をそのまま抽出することで解答可能な type 1設問が大幅に減少し、それに変わって、type 2の情報再構成や再解釈を求める発問が増加しているのがわかった。最大の変化は、個人的な反応を引き出す type 5の設問が、どの教科書においても大きく増加し約5分の1弱を占めるようになったことである。そのうち最も販売部数の高いある教科書では、読前発問も含めた教科書設問のうち、半分以上が個人的反応を引き出そうとする発問で占められていた。このことから、教科書設問についても読解の正答確認という役割に対して、読みを促進しようとする発問が増えつつあることが推測できる。これまで教科書設問において主流であった type 1設問は、読後すぐに理解を確認できる利点はあるが、より深い思考や判断を促す読解のためには、より広範な読解方略を試すことのできる設問が今後、さらに必要となってくるであろう。

2) 今後、どのような教科書設問、あるいは教師発問が求められるか。

教科書設問への変化の方向が確認され、より多様な設問が用意されるようになった反面、テキスト内容に

対する批判的な読み、さらには読んだテキストについて、その文章構造の有効性や筆者の主張の妥当性について評価することを求める発問は、今回の分析においても前研究と同様に見いだすことはできなかった。これにはいくつかの理由が考えられる。高校生対象のリーディング教科書に含まれる文章が、評価を行うための質と量を持ち合わせていない可能性もある。これは、テキストの簡略化をはじめ改作を通して元のテキストが変化してしまった、あるいはレッスンあたりの語数が限られた教科書テキストの宿命でもある。これに対して、読解を内容理解に止めず、学習者の個人的な体験や意見と絡めて思考力・判断力の育成を目指した表現活動につなげようとする発問は、教師に任せられた大きな可能性を持った発問形態と言えるであろう。

## 【注】

本研究を進める際に、英語教科書分析、考察において、福永紘子さん（大阪大学言語文化研究科言語文化専攻博士前期課程1年）に多大のご協力をいただいた。この場を借りて感謝したい。

## 【参考資料】

Barrett's taxonomy in reading comprehension

*Teacher Link*, Vol. 2, Issue 1 (March 1995) published by Longman Asia ELT

1. **Literal comprehension** (concern with information stated explicitly in the text)

1.1 Recognition (locate specific information stated explicitly)

Recognition of details (names of characters, places, times) / Recognition of main ideas

Recognition of a sequence

Recognition of comparison (identify similarities among characters, places and names)

Recognition of cause and effect relationships

Recognition of character traits

1.2 Recall (produce from memory ideas stated explicitly)

Recall of details

Recall of main ideas

Recall of a sequence

Recall of comparisons

Recall of cause and effect relationships

2. **Reorganization** (analyzing, synthesizing, and organizing information that has been stated explicitly)

2.1 Classifying (placing persons, things, and places into groups)

2.2 Outlining (organizing a selection in outline form)

2.3 Summarizing (paraphrasing or condensing a selection)

2.4 Synthesizing (consolidating information from more than a single source.)

**3. Inferential comprehension** (using information explicitly stated along with one's own personal experience as a basis for conjecture and hypothesis.

3.1 Inferring supporting details (suggesting additional facts that might have made the selection more informative, interesting or appealing)

3.2 Inferring main ideas (providing the main idea when it is not stated explicitly)

3.3 Inferring sequence (conjecturing about what might have happened or will happen when no explicit statements are included in the text)

3.4 inferring comparisons

3.5 Inferring cause and effect relationships (inferring the author's intentions, motivations, or characters)

3.6 Inferring character traits (hypothesizing characteristics of persons)

3.7 Predicting outcomes (predicting what will happen as a result of reading part of the text.

3.8 Interpreting figurative language (inferring literal meanings from the figurative use of language).

**4. Evaluation** (judgments and decisions concerning value and worth)

4.1 Judgments of reality or fantasy (judging whether an event is possible)

4.2 Judgments of fact or opinion (distinguishing between supported and unsupported data)

4.3 Judgments of adequacy and validity (judging whether information in a text agrees with other sources of information)

4.4 Judgments of appropriateness (determining relative adequacy of different parts of a selection in answering specific questions).

4.5 Judgments of worth, desirability, and acceptability (decisions of good, bad, right and wrong)

**5. Appreciation** (psychological and aesthetic impact of the text on the reader)

5.1 Emotional response to content (verbalizing feelings about the selections)

5.2 Identification with characters or incidents

(demonstrating sensitivity to or empathy with characters or events)

5.3 Reactions to the author's use of language (responding to the author's ability to created language)

5.4 Imagery (verbalizing feelings produced by the author's selection of words that produce visual, auditory, etc. sensations or images)

## 【参考文献】

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.

Alderson, C., & Urquhart, A. H. (1984). *Reading in a foreign language*. Harlow: Longman.

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.

Gurrey, P. (1955). *Teaching English as a foreign language*. Longman.

Howatt, A., & Dakin, J. (1974). Language laboratory materials. in J. Allen & S. Corder (Eds.), *Techniques in applied linguistics* (pp.93-121). London: Oxford University Press.

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.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Nuttall, C. (1982, 1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Macmillan.

Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Tollesfon, J. (1989). A system for improving teachers'

- questions. *English Teaching Forum*, 27(1), 6-8.
- Ustunluoglu, E. (2004). Language teaching through critical thinking and self-awareness. *English Teaching Forum*, 42(3), 2-7.
- 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.
- 伊東治己 (1989). 「教材から発問を考える」 築道和明 (編) 『英語授業を演出する』 (pp.29-45). 明治図書.
- 伊東治己 (編著) (2008). 『アウトプット重視の英語授業』教育出版.
- 田中武夫・田中知聡 (2009). 『英語教師のための発問テクニック』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.
- 深澤清治 (2008). 「読解を促進する発問づくりの重要性—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」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 57, 169-176.
- 松浦伸和 (1990). 「授業分析における発問の位置づけ—読解を中心とした授業の場合—」『中国地区英語教育学会研究紀要』 20, 13-17.