

字義理解を超えたリーディングを目指して —発問分類と教科書分析—

小野 章・武久加奈*
(2010年12月3日受理)

Reading beyond Literal Comprehension: Categorisation of Questions and Analysis of Textbooks

Akira ONO and Kana TAKEHISA

Abstract. Many studies point out the importance of questions in the instruction of reading and classify questions so that they may help the reader understand the text. Few attempts have been made, however, to examine ways of questioning appropriate for literary works contained in the textbooks for Japanese high school students. This paper claims that categorising questions into three types, namely literal questions, inferential questions and interpretational questions will contribute to the students' appreciation of literature. Using the three categories, we analysed the questions attached to Ibuse's *Black Rain* (translated into English) in a textbook for senior high school students. Most of the questions fell into literal questions, one into interpretational, and none into inferential. *Black Rain* (in the original) is also used in a senior high school textbook for the Japanese language. Having a wider variety of questions than its English counterpart, the Japanese textbook encourages a student to read between the lines or present his/her interpretation of the text. We conclude that it is essential for the English teachers to help their students read literature beyond its literal meaning by asking various questions which range from literal, through inferential, to interpretational ones.

1. はじめに：研究の背景と目的

本論の目的は次の3点である：(1)文学作品を本文とした高等学校英語リーディング活動において、字義理解を超えた読みを促す発問の在り方を探ること；(2)高等学校英語教科書中の発問を、文学作品を題材にしたレッスンを対象に分析すること；(3)(2)において発問が不十分だと判断される場合、その改善策を提示すること。

第二言語もしくは外国語としての英語教育に文学を用いる意義を説く研究者は少なくない(Carter & Long, 1990; Carter & McRae, 1996; Lazar, 1993; McKay, 1986; Povey, 1967; Widdowson, 1982; 1992; 海木・斎藤・中村・室井, 2004; 木塚2007; 斎藤2003; 2009; 斎藤・中村, 2009; 中村, 2003; 西原, 2003他)。文学の利点として、例えば中村(2003)は、「様々なstyleのauthenticな言語教材を提供できる」「個人の成長や人間性を豊かにする」「文化学習に効果的である」「作品への興味から言語学

習の動機づけになる」等を挙げている。

文学の利点を説く声とは裏腹に、昨今のコミュニケーション能力重視の風潮の中で、文学は教材としてほとんど扱われなくなっている。時には、「文学は通常とかけ離れた言語使用であり、コミュニケーション能力育成のための教材として適当でない」、「実際のコミュニケーションに繋がりにくい」などと言われ、教科書中の文学教材の数も減少の一途を辿っている(江利川, 1998; 2004)。

文学が教材として倦厭されがちであることの一因として、教える当人の教師が「文学の扱い方がわからないと感じている」という点が挙げられる(海木・斎藤・中村・室井, 2004)。もちろん教師も、大学で英語の教員免許状を取得するにあたって、英語で書かれた文学に多少なりとも触れたはずである。しかし、大学で教えられる文学は、必ずしも中等教育レベルの英語教育を視野に入れたものではない。よって、大学を卒業し、教壇に立

*広島大学大学院博士課程前期

つようになって、教師は大学で学んだはずの文学の扱い方がわからないのだ。

文学教材の読みに限らず、リーディング活動全般において、教師または学習者の助けとなるのは発問である。本文のみでは読み辛い教材も、発問が介在することで状況はかなり変わってくる。しかし、現在使われている教科書に掲載されている文学作品の本文（原文、もしくはそれを平易な英語に書き換えたもの）には発問等が全く無いか、あるとしても字義理解のためのものに過ぎない。文学を読むには、ただ物語の筋を追うだけではなく、推論したり、解釈したりすることも求められる。そのためには字義理解を超えたレベルの発問が必要となるが、それらが見当たらないのが現状である。

以上のことを踏まえ、本論では、高等学校用英語教科書中の文学教材を取り上げながら、字義理解を超えた読みにつながる発問を作成するための方策を提案したい。以下3段階に分けて研究を進める。

- (1) 文学教材の発問分類：文学の読みに限らず、読み全般においてどのような発問があるのかを明らかにした上で、いかなる発問が文学教材の読みに適しているかを探る。(本論第2節、第3節)
- (2) 教科書における *Black Rain* 発問分析：高等学校用英語教科書に掲載された井伏鱒二作『黒い雨』の英訳 *Black Rain* に付されている発問を分析する。(本論第4節)
- (3) 字義理解を超えた発問作成に向けて：(1)と(2)を踏まえ、字義理解を超えた発問を実際に作成するための方策を探る。(本論第5節)

2. リーディングにおける発問分類の先行研究

発問分類については、多くの研究者によって様々なものが指摘・提案されている。本節では、それらを概観したい。

Nuttall (1982) は発問を Type 1～5 までの5タイプに分類した。Type 1: Questions of literal comprehension は字義理解に関わる発問であり、その答えは本文中に直接的・明示的に書かれている。よって、往々にして本文中の表現をそのまま使って答えることが出来る発問である。

Type 2: Questions involving reorganization or reinterpretation は、Type 1 と同じく字義理解に関わる発問ではあるが、それに答えるには本文の複数の箇所をまとめ直すことが必要とされる。Type 3: Questions of inference は、推論力を働かせながら「行間を読み取る」ことを読者に要求する発問である。Type 4: Questions of evaluation は、教材に対して読者が何らかの価値判断を下すことを求める発問、Type 5: Questions of personal response は、感想など、学習者の個人的な反応を求める発問である。

松浦 (1990) は Intra-sentential Question / Inter-sentential Question / Appreciation Question の3種類の発問を提示している。Intra-sentential Question とは、「該当する一文のみを読めば答えられる発問」であり、答えは本文中に直接的・明示的に書かれている。Inter-sentential Question とは、「二文以上を読まねば、あるいは状況(場面)を考え合わせなければ答えられない発問」である。Appreciation Question とは、「文章全体を読んだの評価・批判・鑑賞などに関する発問」である。

築道 (1989) は、本論の先行研究では最少の2種類の発問を提示しており、Literal Question が「事実を読み取らせるための発問」であり、Inferential Question が「学習者に推測力や予測力を要求するような発問」であるとしている。

高梨・高橋 (1987) による発問は、本論の先行研究中もっとも多い7種類に分けられる。(1)「事実を読みとらせる発問」は、「テキストに書かれている“文字通りの”(literal)意味や事実関係を問う」ことを目的としている。(2)「理由を考えさせる発問」は、「原因・結果を問う発問」「展開を予測させる発問」「推論させる発問」などを含む。(3)「内容を統合させる発問」では、読みとった個々の情報を統合し、文章全体の意味をつかむことが求められる。例として、段落の論理構造の図示や、時間順による出来事の並べ替えや、アウトライン作成などが挙げられている。(4)「批判的に読ませる発問」では、読みとった「情報の信憑性や有用性を、自分の知識や経験を用いて判断」することが求められる。(5)「情報を応用させる発問」は、読みとった情報を、別の活動にも応用することを求めるものである。例えば、環境問題についてのスピーチをするために、何が問題となってい

るのか、どのような解決方法が考えられるのかなどをインターネットや図書館で調べてまとめる、といったことが考えられる。(6)「読後感を述べさせる発問」では、「作品を読んで感じたことを素直に」語ることが求められる。この時、学習者の反応が正しいか否かは問われない。(7)「題材内容を発展させる発問」は、「テキストが扱っている題材に関連することを広くかつ深く考えさせるための発問」であり、例えば、ガンジーの生涯についての教材を読んだ後に、人権問題についてより深く考える、といったものである。

高梨・卯城(2000)は、「事実を問う発問」「推論を促す発問」「応用として評価読みを促す発問」の3種類に発問を分けている。これらのうち、「事実を問う発問」については詳しく述べられていないが、「推論を促す発問」は「いわゆる読者の『行間読み』を助けるための読解発問」であり、「応用として評価読みを促す発問」は「学習者にメッセージについて自分の問題として考えさせる、内容を批判的に分析させる、内容に対して情意的に反応させる」ための発問である。

以上の先行研究は、文学の読みに限らず、読み全般においてどのような発問があるのかを明らかにしようとするものであった。次節では、これらの先行研究を参考にしながら、文学教材の読みに適した発問の在り方を探りたい。文学教材のリーディングの場合、事実の読み取りのみならず、最終的には解釈までも求められるため、数種類の発問を準備しておく必要がある。一方で、文学教材に不慣れな教師にとって、あまりに詳しい発問分類はかえって使いづらいとも予想される。これらのことを考慮しながら、文学教材を扱う際に高校の英語教師が参考に出来るような発問分類を提示したい。

3. 文学教材のリーディングのための発問分類

前節で触れた先行研究の発問分類には、2タイプのものから7タイプのものまで存在したが、本論としては3タイプの発問分類を提案したい。タイプの数を3に限定することによって、英語教師は比較的容易に発問を作成することが出来るようになる。表1に、発問の種類、各発問のねらいと留意点、答えの特徴をまとめた。

表1. 字義理解を超えたリーディングを促す発問分類

発問の種類	発問のねらいと留意点	答えの有無と種類
タイプA: 理解に関わる発問	次のタイプB, Cの発問へと進むために、まずは教材本文の内容を正確に理解させる。このタイプAの発問を通して、内容全体が把握出来るようになるのが望ましい。	有(明示的)
タイプB: 推論に関わる発問	文学の特徴とも言える「行間の意味」を考えさせることで、読みの面白さ・深さに触れさせる。「行間の意味」故に暗示的なものではあるが、答えは決まったものが存在する。	有(暗示的)
タイプC: 解釈に関わる発問	読みにおいては読者も大きな役割を果たすことに気付かせる。「専門的な文学解釈」を求める発問は望ましくない。	無(個人によって異なる)

字義理解を「超えた」リーディングの在り方を考えることが本論の目的であるが、その字義理解を否定するものでは決してない。というのも、字義通りの意味を理解した上で、さらなる読みへと発展していくべきだからだ。よって、まず「タイプA:理解に関わる発問」を掲げた。例としては、代名詞“he”が誰を指すのかを考えさせるような部分的な理解に関わる発問や、話のあらすじを考えさせるようなより全体的な理解に関わる発問が挙げられる。いずれにせよ、テキストに書かれた情報を字義通りに理解することを求める発問であり、故に答えも明示的なものが存在する。

「タイプB:推論に関わる発問」では、行間を読むことが求められる。出来るだけ明示的に書かれた説明文等とは異なって、文学には往々にして暗示的な意味が含まれる。よって、このタイプBの発問は文学教材には不可欠であり、また字義理解から解釈への橋渡しともなろう。この発問に対する答えは、暗示的なものであるが、タイプAと同様に存在する。つまり、タイプAとタイプBの発問に対しては、明示的か/暗示的かの違いこそあれ、答えは存在し、故に評価も比較的容易であ

ると考えられる。

「タイプC：解釈に関わる発問」は、高度な文学解釈を想定したものではない。そのような解釈は、本論が対象としている高等学校英語教育の場合、実践は不可能であろうし、また不必要であろう。重要なことは、タイプCの発問を通して、テキストの読みにおける読者の役割に学習者が気付くことである。そのためには、テキストから完全に離れて答えられる発問ではなく、テキストに書かれた内容や表現を手掛かりに答える発問である必要がある。タイプCの発問に対する答えは単一的なもの存在せず、人によって異なってくる。よって、明確な答えは存在せず、それだけ評価も難しくなることが予想される。この発問を通じ読者がテキストにより積極的に関わるようになっていく、情意面での効果を期待したい。

基本的にはタイプAからタイプCの順番で教材を読み進めて行くことになろうが、場合によってはその順番が入れ換わることも考えられる。また、教材本文の同じ箇所をめぐる異なるタイプの発問を作成することも可能となろう。肝要なのは、タイプAからタイプCまでの3種類の発問がバランス良く散りばめられていることである。

以上本節では、文学教材に適切と思われる発問の種類を提示した。次節では、英語教科書中の文学作品には実際にどのような発問が付されているのかを分析したい。

4. 英語教科書における *Black Rain* の発問分析

ある英語リーディング教科書には、井伏鱒二作『黒い雨』（英題：*Black Rain*）の一部が英語で掲載されている。原作は日本文学ではあるが、その英訳ということで、本論では英語文学教材として扱うことにした。また、次節で触れるように、同作品は日本語による原文が国語教科書にも載っている。国語教科書と英語教科書とでは、同じ作品の扱いにどのような違いがあるかも分析したいと考えた。

本節で取り上げる *Black Rain* は高等学校用英語教科書の本課（“supplementary reading” 等ではない “lesson”）で扱われている。以下、(1) レッスン本文前の紹介文、(2) レッスン本文、(3) レッスン本文と同じページに付けられた発問、(4) レッ

スン本文後に付けられた発問、の順に見ていきたい。なお、発問の分析にあたっては、発問の種類を本論第3節の「タイプA：理解に関わる発問」「タイプB：推論に関わる発問」「タイプC：解釈に関わる発問」別に分けた。

(1) レッスン本文前の紹介文

レッスン本文の前には次のような日本語の説明がある。

ここに取り上げるのは、井伏鱒二（1898-1993）の名作『黒い雨』に登場する主人公閑間重松の「被爆日誌」の一部です。横川駅構内で被爆した後、家に帰ろうとして街中を歩くうちに主人公が目撃した、被爆者たちの無惨な姿が描かれています。原爆が炸裂し、広島上空に立ち上がった不気味なキノコ雲と運命の8月6日の朝の様子が、主人公の目を通して再現されています。

この説明からもわかるように『黒い雨』の中でも特に印象的な部分が選定されており、適切な箇所がレッスン本文として載せられていると判断出来る。

(2) レッスン本文

本文は4つのパートに分かれている。はじめのパートのみを引用しておく。

①

Every morning until yesterday the familiar voice on the radio would say, “A squadron of eight B-29’s is heading toward the north over the sea at a point 120 kilometers to the south of the Kii Channel.” This morning, the broadcast said, “One B-29 is heading toward the north.” But we paid little attention since it was the same kind of broadcast as we had been hearing every day, day and night, for so long. We had become so used to air raid warnings that they meant to us nothing more than the midday siren had meant in the old days.

On my way to work, I entered Yokogawa Station as usual. The train was about to leave. There was a station official whose face I knew,

but the platform was empty of passengers. As I jumped onto the train, I heard a voice say “Good morning, Mr. Shizuma...” And then, at a point three meters to the left of the waiting train, I saw a ball of blinding light. At the same time I was thrown into total darkness. The next moment, I seemed to be wrapped up in a black veil, through which cries and screams of pain, shouts of “Get off!” and “Get out of my way!” and other voices reached my ears.

- (3) レッスン本文と同じページに付けられた発問
4パートに分かれた本文の各パートには、それぞれ1つの発問が本文と同じページの下に日本語で付けられている。上で引用した第1パートに対する発問は次の通りである。

Section Q [1] 8月6日の朝のラジオ放送を聞いたときの閑間氏の反応はどうでしたか。

この発問に答えるには、本文の“we paid little attention”さえ字義通りに読み取っておけば良い。同様に、第2～4パートに対する発問も、字義理解を問うものであり、本文の表現をほとんどそのまま抜き出すか、日本語に訳すだけで答えられるものとなっている。よって4つの発問全てが「タイプA：理解に関わる発問」に区分される。

- (4) レッスン本文後に付けられた発問
本文の後には“COMPREHENSION”として次のA～Cの発問も付けられている。

COMPREHENSION

A 英語を聞いて、本文の内容に合っていればTに、合っていなければFに○をつけましょう。

- (1) [T F]
(2)～(5)は省略

B 本文の内容に合うように、()内に適切な語を入れましょう。

- (1) On the morning of August 6, the broadcast said,“() () is heading north.”
(2)～(5)は省略

- C 閑間重松の「被爆日記」の一部を読んで、あなたはどのように感じましたか。グループで話し合った後、あなたの感想を英語でまとめ、クラスで発表しましょう。

Aは本文を読んだ後に行なうリスニング活動における発問であるが、本文の内容を正誤問題の形式で確認するものである。Bでは、本文中で使用されている語を()内にそのまま入れることで本文の概要が把握出来るようになっていく。よって、AもBも「タイプA：理解に関わる発問」である。一方、Cは学習者の感想を聞くものであるので「タイプC：解釈に関わる発問」に区分される。

以上本節では、高等学校用英語教科書に本課として掲載されている*Black Rain*の本文に付けられた発問を見た。まとめとして次の点を指摘しておく：(1)「タイプA：理解に関わる発問」の比重が大きすぎる；(2)「タイプB：推論に関わる発問」が全く見られない；(3)一例見られる「タイプC：解釈に関わる発問」はあまりにも漠然としていて、学習者が取り組み易いとは言えない。前節で触れたように、文学教材のリーディングではタイプA、B、Cの発問をバランスよく組み合わせることが求められよう。次節では、それに向けてひとつの手掛かりとなるべきものを提示したい。

5. 字義理解を超えた発問作成に向けて：国語教科書における『黒い雨』の発問を参考に

前節の分析から、英語文学教材として選定した*Black Rain*中の発問には偏りがあり、よって字義理解を超えたリーディングを促進するものであるとは言い難いことがわかった。英語教科書の他レッスンの発問もあまり参考にはならないと思われる。なぜなら、深澤(2008)も指摘するように、現在使用されている教科書中の発問は字義理解を問うものが多いからである。

字義理解を超えたリーディングを促す発問作成の手掛かりを、本論は国語教育に求めることにした。母語教育と外国語教育の違いこそあれ、国語と英語はともに言語教育である。同じ言語教育である国語における発問を参考にしたい。

『黒い雨』は日本を代表する文学作品であり、当然のことながら、高等学校用国語教科書にも掲載されている。本文としては、英語教科書が原爆投下時のことを引用しているのに対し、国語教科書の方は8月13日、14日、15日の閑間重松の日記を掲載している。発問は本文の後にまとめて付けられているが、着目すべきは：(1)計10の発問が、「学習のしるべ」「学習の要点」「学習のまとめ」という項目別に提示されていること；(2)これら3項目のそれぞれが、本論第3節で提案した「タイプA：理解に関わる発問」「タイプB：推論に関わる発問」「タイプC：解釈に関わる発問」に基本的には呼応していること；(3)3項目に割り振られた発問の比率が大体2：6：2であること；(4)「学習のまとめ」にある発問は学習者に解釈を求めるものであるが、解釈すべき対象を限定しつつそれを行っていること、である。以上のことを、発問例とともに表2にまとめた。

表2. 国語教科書における発問分類と発問例

国語教科書における発問項目と発問例		表1における発問分類
学習のしるべ (計2発問)	八月十三日、十四日、十五日の日記に記載された閑間重松の主な行動を簡条書きにしてみよう。	タイプA
学習の要点 (計6発問)	川原で「白骨の御文章」を唱えた時の重松は、どのような気持ちだったのだろうか。	タイプB もしくは タイプC
学習のまとめ (計2発問)	本文中のユーモアが表れている部分を指摘してみよう。	タイプC

第1項目「学習のしるべ」の発問は本文の内容を簡条書きすることを求めるものであり、主人公が取った行動の列挙は本文全体の内容把握につながると考えられる。第2項目「学習の要点」は、本文中には明示的には書かれていない内容を行間から読み取することを求める発問によって主に構成されている。この項目の発問例が最も多く、中にはタイプCにまたがると思われるものもある。第3

項目「学習のまとめ」の例にある「本文中のユーモアが表れている部分を指摘してみよう」という発問には思わぬ答えが出てくる可能性がある。『黒い雨』は原爆の悲惨さを描いた作品であるものの、作者井伏鱒二はユーモアあふれる作風でも有名である。どこにそのユーモアを感じるかは読者によって異なり得よう。

国語教科書における『黒い雨』の発問分析から、英語教育にとって示唆となり得る点をまとめる。

- (1) 字義理解を超えた英語リーディングを実践するためには、国語の例にあるように、タイプA、B、Cの発問を組み合わせる必要があるだろう。それによって、理解から推論を経て解釈へと無理なく至ることが期待される。
- (2) 3タイプの発問の割合は、分析した国語教科書の場合は大体2：6：2であった。外国語教育ということから、英語ではタイプAの割合をもっとも大きくすべきであろうが、タイプA：B：Cの理想的な割合については今後の研究課題としたい。
- (3) 国語教科書には「学習のしるべ」等の発問項目が明記されていた。同様に、英語の発問にも、例えば「理解力を測る発問」「推論力を測る発問」「解釈力を測る発問」といった観点を明記してはどうか。それによって学習者は、どこまでの答えが求められているのかを自覚しつつ、効率的にリーディングに取り組めると思われる。
- (4) 国語では「学習のまとめ」に入れられている解釈に関わる発問も、決して高度な文学解釈を求めるものではない。むしろ、解釈すべき対象を絞ることで、学習者の解釈が誘発され易い発問となっている。英語教科書中の*Black Rain*では解釈を求める発問があまりにも漠然としていたが、何を解釈するのかをもっと具体的に示すべきと思われる。

6. おわりに：まとめと今後の課題

最後に、本論で明らかになったことをまとめるとともに、今後の課題を記しておきたい。

第2節では、第二言語/外国語としての英語リーディングにおける発問分類について先行研究を概観した。先行研究を踏まえ、第3節では文学教材に適した発問を3種類（「タイプA：理解に関

わる発問」と「タイプB：推論に関わる発問」と「タイプC：解釈に関わる発問」提示した。第4節では、高等学校用英語教科書に掲載されている文学作品 *Black Rain* の発問分析を行った結果、推論や解釈に関わる発問が不十分であることがわかった。そこで第5節では、字義理解を超えた発問を実際に作成するための手掛かりを、高等学校用国語教科書における『黒い雨』の発問に求め、いくつかの示唆を得ることが出来た。

課題を2点挙げておく。(1)まず、発問分析の対象があまりにも限定されていた点が挙げられる。本論では、英語教科書と国語教科書の発問を比較したが、ともにひとつのレッスンのみを分析の対象とした。教科書における発問をより広く分析する必要がある。(2)次に、第3節で提示した発問分類では、「何について発問するか」が扱われていない点が挙げられる。同分類は、「理解」「推論」「解釈」といった、読みの深さに関わるものである。「どこまで」深く読むかは、「何に」焦点を当てて読むかと連動している。文学教材を適切に読むための項目(例：タイトル；語り；比喩)についても今後は考える必要がある。

引用文献

- Carter, R. A., & Long, M. N. (1990). *Teaching literature*. London: Longman.
- Carter, R. A., & McRae, J. (1996). *Language, literature and the learner*. New York: Longman.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. (1986). Literature in ESL Classroom. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 191-198). Oxford: Oxford University Press.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Macmillan.
- Povey, J. (1967). Literature in TESL programs: The language and the culture. *TESOL Quarterly*, 1 (2), 40-46.

- Widdowson, H. G. (1982). The use of literature. In M. Hines & W. Rutherford (Eds.), *On TESOL '81* (pp. 203-214). Washington DC: TESOL.
- (1992). *Practical stylistics*. Oxford: Oxford University Press.
- 海木幸登・斎藤兆史・中村哲子・室井美稚子 (2004). 「文学こそ最良の教材：英語の授業にどう生かすか？」『英語教育』増刊号, 6-14.
- 江利川春雄 (1998). 「教科書にみる文学作品の変遷史」『英語教育』47 (2), 8-10.
- (2004). 「英語教科書から消えた文学」『英語教育』53 (8), 15-18.
- 木塚雅貴 (2007). 「英語教育における教材としての文学作品の意義－Communicative Language Teachingの視点から－」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』58 (1), 151-163.
- 斎藤兆史 (2003). 『英語の教え方学び方』東京大学出版会.
- (2009). 『言語と文学』朝倉書店.
- 斎藤兆史・中村哲子 (2009). 『文学で学ぶ英語リーディング』研究社.
- 高梨庸雄・卯城祐司 (2000). 『英語リーディング辞典』研究社.
- 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.
- 築道和明 (1989). 「英語読解指導における発問」『島根大学教育学部紀要(教育学)』23 (2), 47-53.
- 中村愛人 (2003). 「英語教育における文化教材としての文学作品の意義」『広島大学大学院教育学研究科紀要』52 (2), 115-119.
- 西原貴之 (2003). 「文学テキストから文学的読解へ－第二言語の言語知識発達的面から－」『中国地区英語教育学会研究紀要』33, 41-50.
- 深澤清治 (2008). 「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－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』57 (2), 169-176.
- 松浦伸和 (1990). 「授業分析における発問の位置付け－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.