

## 読解授業における発問に関する一考察

### —発問構築過程の体系化をめざして—

平本 哲嗣

はじめに

本稿では英語の上級学習者を対象とした読解の指導において重要な役割を果たす発問の分類を行い、近年の談話研究に基づいた発問構築モデルの提案を目標とする<sup>1)</sup>。第1節では教科指導において英語教師に必要とされる能力（内容学的知識と指導技能）について言及し、指導技能に関する研究の必要性を論じる。第2節では、近年の授業分析研究において採用されてきた発問の分類カテゴリーの概観、およびその特徴について論じる。第3節では、これらのモデルに欠けている視点を指摘し、特に教師が授業を構築していく際の規範的発問モデルの必要性を主張する。第4節では、特に談話に焦点を当てた発問構築モデルの試案を提示し、今後の発問研究に対して、テキストの特徴を生かした研究の必要性を主張する。

#### 1. 教科指導における発問研究の重要性

我々、英語教師が指導を行う際に、必要とされる能力は大まかに、1) その教科（本稿の場合、英語）に関する内容学的知識と、2) 実際に指導にあたる際の指導技能、の2つに分類できる。これら2つの要素は互いに相補的に作用し、優れた授業を成立させるために不可欠なものとして機能する。しかし、現状では、英語教育研究においては、実際の教授活動に関する研究は内容学的な研究と比較し、あまり重視されてこなかったという指摘がある。深沢（1991）はこのような状態を以下のように述べている。

英語授業を構想するにあたって、教師は2つの観点から授業を行う。その1つは教材の難易度を判定し、本時の教材から指導項目を抽出し、解釈し、パラフレイズ、例文探し、などを行う教材（input）研究である。もう1つはインプットで与えた教材の理解を助けたり、理解確認をする発問作り、あるいは、目標言語材料を使って様々な難易度の課題（task）作成である。授業構成にあたって、これまでは言語的視点からの狭義の教材研究には注意が払われても、一方、たとえば

理解の確認といった作業で与えるタスクの選択あるいは順序づけなどは教師の創造性や無意識な選択に任されてきた。

深沢の他にも、英語の内容学的能力（英語力）のみならず、教科指導の能力も英語教師に要求されている能力だということを強調した研究として、柳井（1990）や松畑（1991）などが挙げられる。柳井は教師が授業において必要とする力として、1）教科指導力（教科に固有の指導力）、と2）授業展開力（授業を効果的に進めていく力）の2つを挙げ、これらは授業においてはあらゆる場面で、協調して出現することを指摘している。また松畑は「英語教育力」を「英語力+英語授業力」と定義し、英語授業力を構成する主要な要素として、目的・目標論、学力論・教材論・方法論などを挙げている。

これらの主張が示すように、英語教育研究においては教科内容の分析のみならず、それをいかに教室において実践すべきかという問いに答えなくてはならない。本稿では実際の教授活動の中でも大きな重要性をもつ（林 1988）教師の「発問」についての考察を行い、読解指導において教師が発問を行う際のガイドラインを提示することとする。

## 2. 英語の指導における発問の分類法の概観

### 2.1 発問研究における分類の枠組み

近年、よりデータに注目した研究として、英語の授業における指導および学習活動の記述的研究の必要性が論じられている。この種の研究では授業の中で、教師の言語行為、またそれに対する学習者の反応を記録分析することが主な目的とされている（金田 1986）。

発問研究は上記の授業分析の一分野として行われており、これだけでいくつかの分析の為の枠組みが提唱されている。従来が発問研究において発問の分類カテゴリーは主に3種類に分類できる。1つ目はその発問が質問としての真正性を持っているかどうかという観点から論じたものである。この種のカテゴリーを使用した代表的な研究としてはLong & Sato（1983）やBrock（1986）などが挙げられる。これらの研究では発問をdisplay questionとreferential questionの2種類に分類している。前者は教師がその質問に対する答えを知っていて尋ねるもの、また後者は教師が学習者自身の解答を求めて発するものである。前者の例としては、Is this a book? といったもの、後者の例としては、What do you think about air pollution? などが挙げられよう。

この種のモデルを授業分析の枠組みとして使用することについて疑問を提示する研究も

存在する。梅地（1993）は実際の授業を分析した結果、display / referential question という枠組みを使用した場合、1) 授業におけるほとんどの発問がdisplay questionと分類されてしまい、あまり有益な情報が得られない、2) 指導で使用される日本語の発問をこのカテゴリで分類しても意味がない、という2点を指摘している。本稿で議論する読解指導における発問研究においては、発問の真正性の可否は「テキスト理解」という目標とは直接的な関連は薄く、あまり適切な枠組みであるとはいえない。

第2の発問カテゴリとしては、テキストに対する学習者の読解行為の特徴によって分類をおこなったものがある。この種の代表的な研究としては、Gurrey（1955）、Nuttall（1996）、Widdowson（1983）、高梨・高橋（1987）、伊東（1989）、松浦（1990）、梅地（1993）などが挙げられる。これらのモデルで提示されている発問は大別すると、1) テキスト内に明示的に示されている情報に関するもの、2) テキストでは明示的には述べられていないが、学習者が推論をすることによって、答えることができるもの、3) テキストに記述されている情報とは直接的な関係はなく、読み手である学習者の感想を問うもの、の3種類に分類できる。このカテゴリは近年の読解指導に関する研究において強調されている読み手の能動的作業を反映したものだといえる。Carrell et al.（1988）において指摘されているように、読解においては読み手がテキストの表面的な情報の解読（ボトムアップ処理）のみならず、推論を働かせテキストのより上位の情報を読みとる作業（トップダウン処理）が必要とされる。ここでとりあげた発問のカテゴリは、ただ単に教師がおこなう言語活動だけではなく、教師の発問によって読み手である学習者の認知的処理に働きかけようとする点が特徴であるといえる。

第3のモデルとしては教師が発する発問の形態に焦点を当てたものがある。この種の代表的な研究としては五十嵐（1981）、深沢（1991）などが挙げられる。これらの研究で共通している点は発問を1) Yes-Noタイプ、2) whether-orタイプ、3) WhyやHowなどのopen-endedタイプの3種類の形態で分類していることである。

この3番目のカテゴリについては批判的な意見も出されている。上述の梅地（1993）ではこの種のモデルの問題点として、1) 発話の形式が疑問文だとしても、必ずしも発問はないことがある、2) 肯定文と命令文による発問は分類できない、3) 日本語の発問の扱いに疑問が残る、などの点を指摘している。このカテゴリは1番目のカテゴリと同じく、学習（読解指導）目標という視点よりも、むしろ各発話を個別にかつ形式的に分類を行う傾向が強く、本稿のように記述的ではなく、規範的な色合いの強い発問研究の場合

には、あまり有益は方向性を示さないように思われる。

上記3種類のカテゴリーは、それぞれ分析の目的が異なるため、その優劣を決めることは難しい。しかし本稿では読解指導における発問という点を対象とするため、テキストの内容把握に特に関連が高いと思われる2番目の学習者の読解様式に的を絞る、その可能性を論じていくこととする。次節では、この分類法の問題点を指摘し、より有機的な授業の組み立てに関する考察を行うこととする。

## 2.2 従来の発問モデルの問題点

前節では、これまでの発問研究における発問分類のカテゴリーを紹介した。本節では、このモデルの問題点を指摘し、発問デザインの際にさらに考慮すべき点を指摘することとする。

上では、発問研究のうち、特にテキスト内の要素を対象とした発問の分類が、読解指導においては有効であることを指摘した。しかし、この枠組みだけでは、効果的な授業を成立させるには、まだ不十分な点が存在する。この枠組みの問題としては以下のような点が指摘できる。

1. 読解の目標について論じることなく、発問を量的に分類しているため、授業の善し悪しに関する評価を下しにくい。 (cf. 梅地 1993)

本来、発問はテキストを理解するという目的を達成するために作成されるべきもので、読解における目標論を抜きにして発問を論じることにはどれだけの意義があるのか。

2. 分類の枠組み内での各発問の相互関係が明らかではない。

読解の授業を有機的に構成するためには、ただ単に発問の量と種類という観点からだけでなく、あるテキストを理解するために発問群がどのように関連づけられ、効率的に配列されているかを理解する必要があるのではないかと考えられる。

第1の問題点は、読解指導における目標の明示化が欠けているのがその原因と考えられる。実際の読解指導においては、さまざまな目標が設定され、それを達成するために授業が組み立てられる。ここでいう目標とは、下位技能では語認知や文法項目の理解、また、

より上位の技能では、テキスト内の情報の統合や、より鑑賞的な読みなどが考えられる。発問をデザインする際には、これらの目標を常に念頭に置く必要があるといえるだろう。

第2の問題点は、従来のモデルが、発問を個別の表象的な現象にとらえ、その発問を促しているダイナミズムを看過していた点だが、その原因として挙げられよう。これまでは授業における教師の発問は個別に計測され、全体に占める割合などから、授業の特徴を記述することが目的とされていた。この手法は授業の特徴を論じる手法として一つの可能性があるといえる。しかし、授業はただ単に、発問を単発的に出せば良いわけではなく、時間軸にそって動的に発問を構成し、また読解行為本来の目標である「テキストの理解」を達成しなければならない。これら2つの問題点を解決するためには、発問を観察・分析する視点として、読解指導においては、従来の手法のみならず、読解の目標を視野に入れた発問構築、および時間軸による視点を意識しなくてはならなくなってくる。

さらに、この問題解決のための対策を具体的に述べるならば、読解指導で発問をデザインする際に、主に2つの視点が存在する。1つは「テキストの理解」という目標を達成するための目標の細分化であり、2つ目は時間軸にそった発問の作成である。

まず、第1の目標の細分化に関して、発問作成の1つの視点として、テキストのマクロ的な側面と、ミクロ的な側面が考えられる。天満（1989）が紹介しているように、読解指導においては文レベル、文章レベルといった大まかなアプローチの分類ができる。文レベルでは単語や文法事項の理解、また文章レベルでは文章の論理構造やジャンルの把握などがある。したがって読解指導における発問には、大目標となるべき「意味を中心とした読解」から「テキスト内で使用される語句や文法事項の確認」といった副次的な目標まで、さまざまな階層が存在することになる。これらの要素は、ただ単に恣意的に使用するようなことはなく、読解本来の目標である「テキストの統合的な理解」を目指してデザインされなくてはならない。したがって、発問のデザインにおいては、まず大きな目標を設定し、その後、その目標を達成するための副次的課題を設定することが不可欠となる。

次に時間軸に沿った発問のデザインの必要性について論じる。前節で論じたように、授業は常に時間の進度に沿って動的にその特徴を変化させる。高梨・高橋（1987）によると、読解の過程において、読み手は1) Sampling, 2) Predicting, 3) Testing, 4) Confirming という4つの段階を経て理解に到るといふ。さらに実際の授業ではこのサイクルが何回も繰り返され、テキストに対する学習者の理解度は変化していく。テキストに学習者が初めて接する時と、ある程度テキストの大まかな意味を把握した後とでは学習者の問題意識も

異なり、また、教授者の発問の傾向もそれに応じて変化する可能性がある。

この議論をふまえると、実際に授業を行う際には授業の進行における発問のダイナミズムの変化にも注意を払う必要性が生じてくる。学習者の習熟度、また、各教授者の傾向によっても異なるが、英語の授業において、その時間軸による分類では、1) 前時の学習内容の確認、および本時の導入、2) テキストの内容把握、3) 本時のまとめ、といった構成になることが多い (cf. 大里 1986; 納谷 1969)。これらの各段階では読解指導においてその目的は異なり、それぞれの目的に従った発問デザインを行う必要がある。例えば、導入部における発問は、これから読むテキストの内容に関する知識を確認するタイプの発問や、学習者のスキーマを活性化するような発問を優先することが必要であろうし、また、授業のまとめにおいては、語句の意味や、文法事項に関する発問よりも、テキスト全体に関する発問や、学習者の感想を求めるタイプのものが望ましいだろう。

これらの議論をまとめ、授業の進行手順に従った発問のカテゴリーとして、以下のような分類を行ってみた。

#### A. 本格的な読解の前の予備的な発問 (Pre-reading Questions)

内容の予測など

#### B. 読解指導過程 (テキストに取り組んでいる過程) における発問

##### B-1. テキストの機能を把握することを主眼とする発問 (Purposive Questions)

B-1-1. テキストの主張や書き手の意図を求める発問 (Questions for Intention)

B-1-2. テキストのジャンル構成に関する発問 (Questions for Contextual Variables)

##### B-2. テキスト内の言語的要素を理解するための道具的発問 (Instrumental Questions)

B-2-1. テキスト上位情報 (パラグラフまたはそれ以上) に関する発問  
(Questions for Upper Textual Information)

B-2-2. テキストの中位情報 (結束性、情報構造など) に関する発問  
(Questions for Middle Textual Information)

B-2-3. テキストの下位情報 (語彙、構文、文法など) に関する発問

(Questions for Lower Textual Information)

C. 読解指導後のまとめとしての発問

C-1. テキストの内容をまとめる発問 (Sum-up Questions)

C-2. 読み手の反応を求める鑑賞をめざした発問 (Questions for Appreciation)

この発問カテゴリーでは、授業の導入部 (A) から読解後のまとめ (C) まで時間軸に従って管理されており、それぞれの指導段階において主要なものになると考えられる発問をその要素として分類してある。ここで強調されなくてはならないのは、この分類はあくまでも傾向であり、これが過度に厳密な適用を教授者に強制するものではない点である。上で示したAからCへの流れも、1回の授業の中で常に単線的に進むわけではなく、A-B-Cの組み合わせが、小さな単位として何度か繰り返されることもあるだろう。池岡 (1996) や若林 (1980) が指摘するように、授業の構築を形式的な判断にゆだねるのではなく、常に学習目標に到達するという点を重視した授業のデザインを行うことが重要なのである。このモデルを時間軸に沿って展開すると図1のようになる。

	B-1-1 B-1-2	C-1 C-2
	B-2-1	
	B-2-2	
	B-2-3	
A	B	C

(授業の進行)

図1：授業の進行による発問分布の変化

さらにここで強調しなくてはならないのは、教材を読む段階での発問（図ではB）における発問間の関係は必ずしも一方的なものではなく、授業の展開に応じて教授者が使い分けることができる点である。次章ではさらに、図1で示された段階Bにおいて、教材のジャンルが発問内容を決定する過程について論じることとする<sup>2)</sup>。

### 3. 談話研究に基づいた発問モデル

前節では、テキスト理解において必要とされる技能、また時間軸に沿った授業の展開という2つの観点からの発問モデルの提案を行った。本節では、テキストのジャンル構成という観点から、読解指導における発問デザインについて論じる。

前節ではテキスト読解において使用される発問（上記では段階Bの発問）として、テキストのジャンルに関するもの（B-1）と、より明示的な言語項目に関する発問（B-2）を提示した。平本（1993）が指摘するようにこれら2者が対象とする言語現象の関係は決して排他的なものではなく、むしろ相補的にその特徴を規定しあうものである。したがって、読解の授業においても、これら2種類の発問は適切な配分を行い、指導を行っていくことが不可欠である。

テキストの特徴と読解指導における発問デザインの関係を論じる際には、上述のように、ジャンルの側から指導の視点を定めていく種類のもの、比較的明示的な言語要素から指導方針を決定する種類の2つが可能性として考えられる。本稿では、このうち、ジャンルから限定される要素に焦点を当て、発問をどのように構築していくかについてさらに考察することとする。

本節では、前節の議論に基づき、読解の目標を「テキストおよびそれが展開する談話世界の理解」と定義し、議論を行うこととする。現在の談話分析研究においてはいくつかの流れがあるが、本稿では特にジャンル分析、またあるテキストのジャンルを決定する要素（本稿ではcontextual variablesと呼ぶこととする）を発問を決定する要素として提案する。

テキストのジャンル（もしくはテキストの類型）は天満（1989）によると、描写型、物語型、論説型の3種類に大別できる。天満は描写型の例として、技術、植物、旅行、地理などに関する文章を、物語型の例としては、新聞小説、歴史に関する文章や伝記などを挙げている。論説型の文章には科学論文、哲学や抽象的な定義を取り扱ったものを例として挙げている。本稿では特に、物語型の文章文に焦点を当て、物語文を特徴づけるcontextual variablesが発問デザインに及ぼす影響について論じることとする。



物語文の場合、基本的にテキスト内に登場する事物やこれらが関与する出来事（場面）の変動をそのジャンル要素とするものが多い。Labov (1972) は物語文の文体的要素として、以下の6点を挙げている。

1. Abstract—What is the story going to be about?
2. Orientation—Who are the participants? When and where did the action take place? In which circumstances?
3. Complicating action—Then what happened? What problems occurred?
4. Evaluation—What is the point of the story? So what?
5. Resolution—How did events sort themselves out? What finally happened?
6. Coda—What is the bridge between the events in the story and the present situation of the narration?

Labovの研究においては物語における登場人物、ストーリーの展開（因果関係や結果）などが重要な視点として提示されている。

また Rost (1990) でも類似した物語文の特徴を指摘している。

1. Event boundaries
2. Characters involved
3. Causes / procedures for actions
4. Outcomes of actions

Rostの視点はLabovのものと比較してみると、特に出来事の移り変わりに重きを置いている点の特徴である。この他にも物語文を対象としたテキスト分析の研究としては、Rumelhart (1975) のstory grammarもあるが、これも1) 登場人物とその置かれた状況、時などを示す「場面」と、2) 出来事の発生やその推移、結果などを示す「エピソード」の2つの視点から成り立っており、LabovやRostのモデルとの共通点が見いだせる。

Halliday & Hasan (1976; 1985) では、あるテキストが実現する状況の特徴づける要素として、1) Field of Discourse, 2) Tenor of Discourse, 3) Mode of Discourseという3点を提案している。Field of Discourseとは伝達行為において「何が行われているのか」と

いう点に関する視点である。Tenor of Discourseとは談話世界において「誰がその出来事に参加しているのか」という点に関する視点である。Mode of Discourseとは、その伝達行為がどのようなモード（話し言葉か、書き言葉か、など）で行われているかという点に関する視点である。上述のLabovやRostらとHalliday & Hasanの理論を比較すると、その類似点がいくつか存在するのに気が付く。例えば、どちらもテキストが展開する状況において、その活動に参加する者に対する言及がある。また、本稿で取り扱うような物語文の場合、テキストにおいて述べられている出来事やその移り変わりに関する視点でも、類似する点が見受けられる。

以上、上で紹介したテキストのジャンル（もしくはテキスト性）の特徴をまとめると以下のような視点が考えられるだろう。

1. テキストの中に登場する存在 (characters)
2. 個々の出来事 (events)
3. 個々の出来事を結ぶ要因 (event boundaries)

これら3つの要素はテキストのジャンル構成を決定するものとして考えられ、本稿で提示した発問モデルのB-1-2における変数として機能する。本稿では物語文を対象として議論を行ったが、描写型や論説型のテキストにおいてもそれぞれの特徴が類型化され、contextual variablesとして、B-1-2に適用されることとなる。テキストの言語的要素を理解するための道具的発問 (B-2) はこれらcontextual variablesの理解を促すために生成されるべきであり、道具的発問のみに指導が終始しないように気を付けなくてはならない。

#### 4. まとめ

本稿では、従来記述的に行われてきた発問研究を、読解指導のガイドラインとするために、目標論の必要性を強調し、テキストの特徴がその目標の一部を決定することを論じた。本稿で論じたことをまとめると以下ようになる。

1. 読解指導における発問は、その指導目標を明確にし、デザインすべきである。
2. 読解指導における発問は、時間軸による構成の変化を意識すべきである。

3. 読解指導においては対象となるテキストの特徴を意識した発問を構成すべきである。

本稿での議論は、極めて限定された視点でなされている。実際の発問を行う際には、ここで述べたような、テキスト要因だけではなく、学習者要因（習熟度、動機づけ、適性、性格）や、教育的目標（入試、定期試験のための学習活動）などが存在する。教授者はこれらの要素を実際の授業において適切に考慮にいれつつ、授業を行うことが必要となってくる。

池岡（1996）が指摘するように、発問という行為はただ単に教師の経験的な勘に頼るだけではなく、理論的な考察を必要とする。今回はテキスト要因という側面のみを取り上げ、議論を行ったが、これからも他の視点から発問研究を行っていく必要がある。

## 註

[1] 本稿では、テキストの特徴から発問する要素を抽出する過程について論じた。実際の指導においては、ここで論じたことだけではなく、さまざまな要素を考慮に入れ、授業を運営していかなくてはならない。テキストによって設定される要素はあくまでも発問構築の過程においてはWhat to askのレベルで扱われるのみであり、実際はこれらの要素をどのような手法で問うかというHow to askのレベルの議論も行わなくてはならない。「どのように」という視点は、狭義に解釈すれば、第2節で議論したような、display / referential questionsや五十嵐（1981）や深沢（1991）などの発問形態が考えられよう。さらに発問の方法論として広義に発問形態をとらえようとするのであれば、より具体的な法則を考えなくてはならない。

授業における発問を行う際に守るべき原則を示した研究としては築道・法則化中学英語（1989）が挙げられる。築道らが提案する発問づくりの3原則をまとめると以下ようになる。

1. ねらいを直接問わない、つまり、間接的に問い、教師のねらいに気づかせる（間接性の原則）

2. 曖昧なことを問わない、つまり、何を考えればよいかをはっきりわかるように問う（具体性の原則）

3. 思いつきで答えられることを問わない, つまり答えの根拠を教材に求めさせる  
(教材回帰の原則)

また, この他にも発問において留意すべき点として, 五十嵐 (1981), 土屋  
(1983) や高梨・高橋 (1987) などをまとめると以下の原則が挙げられる。

1. 発問が特定のページに偏っていないか。(高梨・高橋 1987)
2. 発問の数が十分かどうか。(高梨・高橋 1987)
3. 生徒の既習の語だけを用いる。(五十嵐 1981)
4. クラス全体に対して発問する。(土屋 1983)

[2] 本稿では特にテキストの特徴に注目した発問について論じたが, 第2節での段階C  
に該当する批評・鑑賞を目指した読解についてIrwin (1986) がいくつかの視点を  
提供している。Irwinは批評を目指した読解を行う際に前提とされる条件として,  
1) 情報源の信頼性, 2) (テキストの内容が) 事実か意見か, 3) テキストの宣  
伝性, 4) 推論の誤り, 5) 感情を表す表現の有無, といった点を述べている。

#### 参考文献

- [1] Bobrow, B. G. & A. M. Collins. eds. 1975. *Representation and Understanding*. Academic Press.
- [2] Brock, C. 1986. The Effects of Referential Questions on ESL Classroom Discourse. *TESOL Quarterly*. 20/1. 47-59.
- [3] Carrell, P. L., J. Devine & D. Eskey. eds. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- [4] Gurrey, P. 1955. *Teaching English as a Foreign Language*. Longman.
- [5] Halliday, M. A. K. & R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Longman.
- [6] Halliday, M. A. K. & R. Hasan. 1985. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press.
- [7] Irwin, J. 1986. *Teaching Reading Comprehension Processes*. Prentice-Hall.
- [8] Labov, W. 1972. *Learning in the Inner City*. Blackwell.

- [9] Long, M. & C. Sato. 1983. Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In H. Seliger & M. Long, eds. 1983. 268-286.
- [10] Nuttall, C. 1996. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. New ed. Heinemann.
- [11] Rost, M. 1990. *Listening in Language Learning*. Longman.
- [12] Rumelhart, D. E. 1975. Notes on a Schema for Stories. In D. G. Bobrow & A. M. Collins, eds. 1975. 211-236.
- [13] Seliger, H. & M. Long, eds. 1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House.
- [14] Widdowson, H. G. 1983. *Learning Purposes and Language Use*. Oxford University Press.
- [15] 五十嵐二郎. 1981. 『英語授業過程の改善』 大修館書店.
- [16] 池岡 慎. 1996. A Study of Question-Driven Understanding in English Reading Instruction in High School. 修士論文. 広島大学大学院.
- [17] 伊東治己. 1989. 「教材から発問を考える」 In 築道・法則化中学英語編 (1989).
- [18] 梅地哲郎. 1993. 「EFL英文読解教室における発問の研究」『英語教育研究』広島大学英語教育学会. No. 36. 142-147.
- [19] 大里文人. 1986. 「現在の英語授業とそのパターン」金田 (編) 1986. 25-60.
- [20] 金田道和 (編) 1986. 『英語教育学モノグラフ・シリーズ 英語の授業分析』大修館書店.
- [21] 高梨康雄・高橋正夫. 1987. 『英語リーディング指導の基礎』研究社出版.
- [22] 谷口賢一郎. 1992. 『英語のニューリーディング』大修館書店.
- [23] 築道和明・法則化中学英語 (編) 1989. 『英語授業を演出する』明治図書.
- [24] 天満美智子. 1989. 『英文読解のストラテジー』大修館書店.
- [25] 納谷友一. 1969. 『授業の進め方』(講座・英語教授法第1巻)大修館書店.
- [26] 林 洋和. 1988. 「英語科教員養成に関する問題点と考察—アンケート調査をもとに—」『英語教育研究』広島大学英語教育研究会. No. 31. 1-10.
- [27] 平本哲嗣. 1993. 「リーディング研究における談話の重要性に関する一考察—結束

- 性 (cohesion) 理論から学ぶものー」『中国地区英語教育学会研究紀要』No. 24. 189-198.
- [28] 深沢清治. 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』No. 21. 197-201.
- [29] 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』No. 20. 13-17.
- [30] 松畑熙一. 1991. 『英語授業学の展開』大修館書店.
- [31] 柳井智彦. 1990. 『英語授業の上達法』明治図書.
- [32] 若林俊輔. 1980. 「授業の“型”をどうとらえるか」『英語教育』大修館書店. 1月号. (第28巻11号)

# A Study of Teacher Questioning in the EFL Reading Class: A Case for the Systematization of Question Design

Satoshi Hiramoto

## Abstract

The aim of this paper is to investigate the significance of questioning in the EFL reading class. First, the author reviewed the current research on teacher questioning in the EFL class, and pointed out some fallacies of previous questioning models. After the examination of their theoretical grounds, it was suggested that the questions used to elicit the learner's responses must be more thoughtfully designed and effectively organized so that the learner can comprehend the whole "discourse world" of the target text. To emphasize the textual factors in the question design, this paper introduced the notion of "contextual variables", which at least partly determine the configuration of the text. Finally the author concluded that reading teachers should broaden their concept of questioning beyond both the linear sequence of the reading class and the multi-layered questioning based on contextual variables.

吉川 淑子 著

高松大学紀要 第27号

高松大学出版部

高松大学紀要 第27号

## 高松大学紀要

第 27 号

平成9年3月20日 印刷  
平成9年3月20日 発行

編集発行 高松大学  
高松短期大学  
〒761-01 高松市春日町960番地  
TEL (0878) 41-3255  
FAX (0878) 41-3064

印刷 株式会社 美巧社  
高松市多賀町1-8-10  
TEL (0878) 33-5811