

英語読解指導における発問¹⁾

築 道 和 明*

Kazuaki TSUIDO

A Study of Teachers' Questions in Teaching Reading Comprehension

はじめに

授業は、一般に「教師による学習者への働きかけ」→「学習者からの反応」→「教師のフィードバック」といったサイクルから成立するとされる²⁾。この場合の「教師の働きかけ」とは、具体的には、「発問」「指示」「説明」「助言」などの教師の指導言を意味する。中でも「発問」は、授業の成否を左右すると言ってよい重要な働きを担うものである。

しかしながら、小学校や中学校の他教科の実践研究と比べて英語科における発問研究は、これまで十分になされてきたとは言い難い³⁾。

そこで、本研究では、特に読解指導過程での発問に重点をおき、以下の点を考察する。

- (1) 機能的観点からみた発問の分類
- (2) 発問づくりへの視点
- (3) 教室実践への提案

1 機能的観点からみた発問の分類

1.1 Display Questions と Referential Questions

授業における「発問」と日常の言語使用場面での「質問」との基本的な違いは、質問者がいかなる目的で問いを発するか、という点に求めることができる。教師の「発問」は、それが言語材料の理解度をみるためのものであれ、教材内容をより深く読み取らせるためのものであれ、

当該授業の指導目標を達成するための1つの手段なのである。別言すれば、教師は、「発問」に対する正答をあらかじめ想定し、その「正答」に学習者を導くために問いを発すると言える。

一方、日常生活では、このような自分にとっていわば「既知」の事柄に対して対話相手に尋ねるといったことは、極めて限定された状況でしか生じ得ない。つまり、日常のコミュニケーション場面においては、未知の情報を得たり、不確かな情報を確認するために、質問は用いられると言えよう。

海外における授業分析研究（Classroom-oriented Research）では、前者のタイプの問い、つまり、既知の事柄に対して相手がどの程度理解しているかを尋ねる問いを“Display Questions”，未知情報を獲得するために尋ねる問いを“Referential Questions”と区別して呼んでいる。（以下、前者をDQ，後者をRQと略す。）

それぞれの具体例を次に示す。

DQ : What's the opposite of "up" in English ?

RQ : Why didn't you do your homework ?⁴⁾

当然のことながら、教室における「発問」の大半は、DQであり、DQとRQとの比率をいかに逆転させるか、言い換えれば、教師と学習者との間の（あるいは学習者同士の）言語交渉をいかに現実のコミュニケーション活動に近づけるか、が英語科における授業研究の主要な関心事の1つとなっているのである。

例えば、Brock (1983)の研究では、まず、教師に対して一定期間RQを用いる訓練を実施し、訓練効果をその後の授業で教師が用いる発問を基に分析している。その結果、訓練を受けた実験群の教師は、統制群の教師と比

* 島根大学教育学部英語科教育（英語教育学）研究室

べてより多くの RQ を用いるようになったとしている。さらに、教師が RQ を多用する実験クラスでは、学習者もより長い、より複雑な文構造を有する発話を用いるようになったとし、教授方略（この場合、発問）が学習者の output にも影響を及ぼし得ると結論づけている。

この研究は、読解指導を念頭に置いたものではないが、読解指導においても教材内容を学習者の生活経験に関連づけて発問すること、いわゆる“personalized questions”を用いることの重要性を示唆していると思われる。

1.2 Literal Questions と Inferential Questions

次に、Tollefson (1989) は、読解指導における発問を以下の 5 つのタイプに分類している⁵⁾。

1. **Literal comprehension** : Requires the student to focus on ideas and information explicitly stated in the text.

2. **Reorganization** : Requires the student to analyze, synthesize, or organize information ; involves both quotation and summary and paraphrase.

3. **Inferential comprehension** : Requires the student to use information explicitly stated in the text along with personal experience and knowledge in order to conjecture and to form hypotheses.

4. **Evaluation** : Requires the student to compare information and ideas in a text with material presented by the instructor or other authorities and with the student's own knowledge and experience in order to form judgements of various kinds.

5. **Appreciation** : Requires the student to articulate emotional and aesthetic responses to the text according to personal standards of literary form, styles, genres, theories, critical approaches, etc.

(番号——引用者追加)

つまり、発問 1 は、答えが教材に示されている事柄を尋ねる問いであり、発問 2 は、教材のいくつかの部分をもとめたり、学習者自身が解釈を加えて答える類の問いである。また、発問 3 は、いわゆる「行間を読み取って答える」タイプの問いである。さらに、発問 4 は、教材内容に対して価値判断を求めるための問い、発問 5 は、学習者の個人的な反応を要求するためのものである。

第 1 のタイプの発問と第 2 のタイプの発問は、教材に示されている英文をそのまま用いて答えられるか否かという点では違いがあるものの、いずれも答えが教材に明

示されている事柄を尋ねるという点では共通している。そこで、ここでは両者をあわせて“Literal Questions”(事実を読み取らせるための発問)と呼ぶことにする。また、第 4、第 5 のタイプの発問は、学習者に高度な認知力を要求するものであり、中学校や高等学校の英語授業では、頻繁に用いられる発問とは言えない。従って、以下の議論では、“Literal Questions”と“Inferential Questions”の 2 つの発問に限定して考察を進める。

1.3 Literal Questions 中心の授業の問題点

それでは、英語の授業では一般的にどのタイプの発問が多用されているだろうか。

一般論として言えば、英語授業で用いられる発問の多くは、“Literal Questions”であると考えられる。特に、「英語」による発問は、その多くが教材の表面的な内容を尋ねるものといってよい。その背景には、教える側に「英語の文構造や単語の意味もわからないのに思考を要求するような発問や行間を読み取らせる発問に答えさせるのは所詮無理である」といった意識が働いているからだと思う。「一次読み」→「二次読み」といったように読解を 2 段階に分けてとらえる考え方は⁶⁾、そうした意識の表れだと言えよう。

読解指導がこうした“Literal Questions”中心に進められるとどのような問題が生じてくるだろうか。

“Literal Questions”中心の授業の最大の問題点は、学習者の読解力（特に独力で英文を読む力）を伸ばし得ない、という点にあると筆者は考える。この点について詳述する前に「読解力」とは何かについて言及する。

「読解力」には、語彙力や文法力以外の要因がかかわっていることは近年の心理言語学研究が明らかにしているところである⁷⁾。つまり、「読解過程」とは、個々の単語の意味を把握し、文構造を理解し、その上で文全体の要旨を把握するといった流れから成るのではなく、読み手が自らの認知力を最大限活用して、文章内容に対して予測や仮説を立て、それを検証していく言うならば「言語材料」と「読み手」との間で交わされる活発な相互交渉のプロセスなのである。

また、こうした読解過程では、読みのための様々な方略が用いられていると考えられるが⁸⁾、文レベルにせよ文章レベルにせよ、そうした読解方略は、学習者が無意識のうちに体得していくのではなく、意図的に計画的に指導されるべきものであると言える。例えば、未知語の意味推測の方略は、「前後関係から未知語の意味は推測

しなさい」などといった程度の指示では伸ばし得ず、具体的な教材を用いて、教材のどこに推測のためのヒントを求めるかを指導することによって初めて伸ばすことが可能となるのである⁹⁾。

この点を一般化して言えば、学習者が有効な外国語学習方略を習得する上で鍵になるのは、教師の用いる教授方略であるということになる。読解指導の場合、具体的には、教師がどのような発問をするかということにつながってくる。この点で、前述したように教師が授業において“Literal Questions”を中心に指導すれば、それは直接的、間接的に学習者の学習方略にも影響を及ぼすことになると思われる。即ち、授業での発問の大半が教材の表面的な内容を問うものであれば、それは、言語材料の分析を中心とした学習方略を伸ばすのみで、教材内容をより深く読み取ったり、行間を読み取ったりする力を伸ばすことにはつながらないということなのである。実際、筆者が日頃指導している大学生でも「英語を読む」イコール「言語材料の分析」と短絡的に結び付け、「自由に読みなさい」という指示に対して、「逐語訳」を試みる者が多く見受けられる¹⁰⁾。

このように効果的な読解方略を伸ばすという視点からも、英語授業において学習者に推測力や予測力を要求するような発問、すなわち“Inferential Questions”を用いることの重要性は、今後さらに強調されるべきものと考えられる。

2. 発問づくりへの視点

2.1 発問の「方法」とは

それでは、上述のような読解方略を伸ばすためには、教材の何をどのように問えば良いのだろうか。この点を考察するにあたり、まず、先行研究にみられる発問の「方法」についての記述に目を向けてみたい。

例えば、土屋（1983）は、発問の仕方として以下の5つの視点を挙げている。（項目のみ引用）

- ねらいを明確にして発問する
- 無意味な発問をしない
- クラス全体に対して発問する
- 発問は一度だけする
- 日本語と英語の発問を適切に使い分ける

ここに挙げているのは、本稿で論じている発問の「方法」についての視点ではない。筆者が考える発問の「方

法」とは、具体的な教材に基づいて、A, B, C（以下さらに続く可能性あり）の発問のうち、いずれの発問が読みを深めることになるかといった観点からの考察を意味する。土屋が言う「ねらいが明確になる問い方」とは、具体的にどのような発問を言うのか、逆に「ねらいが曖昧な問い方」とはどのような発問か、といった「具体論」である。土屋に代表される先行研究には、この点が欠如している。

また、土屋の指摘する「クラス全体に対して発問する」や「発問は一度だけする」といった視点は、発問の「方法」に関わるというよりもむしろ発問を行う際の「留意事項」ととらえた方がより適切である。

2.2 発問づくりへの視点

2.2.1 教材研究と発問との関係

発問研究では、「いかに問うか」といった方法論に加えて「何を問うか」といった観点からの考察も必要である。「教材の何を問うか」という視点は、授業の準備としての教材研究と密接にかかわってくる。

この点に関して小山内（1984）は、次のように述べている。

「読みを深める発問」は、生徒の姿を具体的に思い浮かべながら、テキストを深く分析することによって導き出されると言えるだろう。

つまり、すぐれた発問は、深い教材研究の必然的な結果であるとする論である。従って、発問のまずさは、教師の事前の教材研究不足にその原因があるということになる。しかしながら、十分な教材研究を行って授業に臨んだとしても、教師が予想もしない結果に終わるということは、われわれがよく経験することでもある。入念な教材研究が、教師側の期待する授業展開に結び付かないということも考えられる。言い換えるならば、教材研究は授業成功への必要条件ではあるが、十分条件ではないということなのである。なぜなら、教師自身が理解している事柄（つまり深い教材研究）と、それを学習者に伝えるということ（つまり指導言）とは、次元の異なるものだからである。

そこで、発問づくりといった観点から教材研究をとらえ直す必要が生じてくる。

この点に関連して、岩下は（1987）、次のように述べている。

教材を読む。私は、次のような「ゆれのないモノ」を探て行く。

1 品物	2 場所	3 人	4 数	5 音	6 時
7 色					

ここに挙げてあるのは、教材のどこに着目して発問を考えればよいかといった視点である。教材研究と発問づくりとをつなぐための具体的な提案である。

筆者の大学での実践（一般教育課程）を基に、岩下の主張の妥当性を明らかにしたい¹⁴⁾。教材は、以下の部分である。

It was a huge snake. Probably a python or something. But since I was still sleepy, I wasn't scared.

I rolled up a newspaper, swatted the walls, and tried to shoo it away.

The snake finally slithered outside through the window and escaped.

It was like I was still dreaming. (Shiro Yadama *Fair, Then Partly Piggy* p. 18 岩崎書店)

この教材の概要をとらえさせるために筆者は、「この部分を読んで聞こえてくる音を全て書き出さない。また、教材のどこから判断したかも示さない」という発問および指示を用いた。尚、学生は予習を行っておらず、また、授業においても語句の説明などは一切しておらず、この発問・指示のあとで学生は、初めて教材と対峙することになるのである。

5分間程度の作業で34名の学生からは、以下のような「音」が出された。（代表例のみ示す。）

◇ガサガサ、ゴソゴソ、クジャクシャ、クルクル (rolled up) (34名)

◇パンパン、トントン、パシャパシャ (swatted the walls) (34名)

◇スルスル、シュルシュル、サワサワ、ヒュルヒュル (slithered) (31名)

この他、「シュルシュル」(It was a huge snake)、「アア」(I was still sleepy)、などといったイメージ豊かな

に読み取った上での反応も見受けられた。注目すべきは、指導した学生全員が、“rolled up”や“swatted”の意味を正しく把握しているという点である。但し、“tried to shoo it away”については、正解者はなく、「ツツツ」「バンバン」といった誤答もわずかながら見られた。従って、これに続く指導では、この部分を重点的に取り上げた。このように、岩下の上述の視点は、教材の概要を把握させるための発問を考える上で、具体的なヒントを与えるものと言えよう。

2.2.2 Inferential Questions と発話の意図

英語の読解力を伸ばす上で‘Inferential Questions’を用いることが不可欠であるということは、1.3において既に述べた。では、具体的に教材のどの部分に注目して‘Inferential Questions’を作ればよいかを中学校の英語教材を例に検討する。

次の教材の下線部の理解度をみるための発問を作ると仮定する。

Suddenly a long howl came across the dark hills. Laura was scared. “Wolves are half a mile away,” said the father. “Don’t be scared, girls. It’s bedtime now,” said the mother with a smile. Laura stood up. She saw something. Two green eyes were shining in the dark. “Look, Father,” she cried, “a wolf!” (*Sunshine English Course Book 3, Lesson 3* 開隆堂出版 p. 20)

何を問うか、をまず検討する。

◇「狼はどこにいますか」

◇「半マイルはどれくらいですか」

これらは、下線部の文字通りの意味を尋ねる‘Literal Questions’である。しかし、これらの発問に正しく答えられたとしても、それがイコールこの父親のせりふを理解したことにはつながらない。つまり、父親がどのような意図でこのせりふを発したかを正しくとらえて初めて理解したと言えるのである。言い換えれば、語用論 (pragmatics) の分野で論じられている“illocutionary meaning”に学習者の目を向けさせることが英文の真の理解につながるということなのである。

このせりふの発話意図は、もちろん、「娘たちを安心さ

せる」ということにある。この意味では、この父親のせりふは、すぐあとの母親のせりふと呼応しているのである。

次の問題は、どのような方法で学習者の目を“illocutionary meaning”に向けるかという発問の「方法」に関する点である。

発問例1：「父親は、どういふつもりでこのせりふを言ったのか。」

発問例2：「父親にとって狼は、近くにいるのか、それとも遠くにいるのか。」

発問例3：「“Wolves are half a mile away, so ……”という具合に父親のせりふを続けなさい。『狼は半マイル先にいる、だから……』というせりふの続きを考えなさい。」

発問例(1)は、教える側のねらいを直接的に表現したものである。それに対して発問例(2)(3)は、間接的に尋ねたものである。どちらがより活発な思考活動を喚起するだろうか。一般論として言えば、間接的に尋ねた発問(2)、(3)だろう。つまり、同じ「ねらい」をもった発問でも、「問い方」次第では、学習者の反応は変わってくるということなのである。

2.2.3 発問と指示の関係

次は、ある授業記録である¹²⁾。

T：1行目に The Shinkansen trains とあるけど The は特別のものにつけるのだったね。
では、その行の終わりの The trains はどうして the がついている。

P：？

T：これも新幹線？

P：違う。

T：じゃ、どういう意味？

(以下略)

「The trains はどうして the がついている？」という発問自体にも問題があるが、ここでは教師と学習者との間でなされている一問一答形式の授業の問題点を指摘するに留めたい。

この授業記録にみられるような「発問」→(指名/挙手)→「応答」といった授業の流れの最大の問題点は、「指名された学習者、挙手した学習者」対「教師」との

やりとりで授業が進められ、結果的に全員参加の授業を保証し得ないという点にあると筆者は考える。もちろん、授業場面によっては、「発問」→(指名)→「応答」を迅速に進める場合も必要である。例えば、スピーキング活動の一環としての英問英答では、てきぱきとスピーディに相互交渉が行われなければならない。

しかし、上述の授業記録で示されているのは、読解活動での教師と学習者との間のやりとりである。読みを深めるために教師は、発問を用いたのであろう。そうであるとするならば、クラス全員が教師の発問に対して答えを準備するということを保証する手だてを講じる必要がある。

そのための1つの方法として、「発問」のあと即座に個人指名を行うのではなく、学習者全員が自分なりの答えを準備するような「指示」を与えることが考えられる。つまり、発問によって学習者に考える内容や方向を提示し、さらに指示によって思考のための道筋、手段を与えるのである¹³⁾。例えば、「The trains はどうして the がついているの？ 各自の考えをノートに日本語で書いてみなさい。」といった指示を付け加えるのである。

さらに、授業の単調さを避けるといった観点から述べるならば、発問のあとの指示は、学習者にできるだけ多様な形で反応を求める形式のものがより望ましい。教師が口頭で問い、学習者が口頭で答えるといった授業の流れに変化を加えるのである。例えば、「読み取った内容を絵にしなさい」「読み取った内容を動作で表しなさい」などといった指示が考えられる。

3. 教室実践への提案

それでは、授業における発問や指示の有効性は、どのような観点から評価できるだろうか。

読解指導での発問がすぐれているか否かは、その発問がどの程度学習者の読解力を伸ばし得たかという視点から検証される必要がある。その場合、統制群と実験群とを設定して指導の成果を比較検討するといったような厳密な意味での実証的な研究は、授業実践研究では、採用することはしばしば困難でもあるし、また危険でもある。学習者にとっては、それぞれの授業は一回限りのものである。たとえ実験後のフォローアップがなされるとしても統制群にたまたま入った学習者は、貴重な学習機会を奪われたことになる恐れがあるからである。

こうした事態を避けるために、追実践といった形をとることを筆者は提案する。つまり、様々な教室で同じよ

うな発問、指示を用い、その成果を考察するのである。

教師が異なれば、また、学習者が違えば、当然授業の様相は違ってくる……これが、「授業」についての今までの常識であった。もちろんマクロな視点から授業をとらえれば、こうした常識も妥当なものと言えよう。教育実習生と熟練教師では、同一教材を同一の指導案で同一の学習者に指導したとしても、結果は当然違ったものになるだろう。しかし、ミクロな観点から授業をとらえれば、つまり、ある特定の発問に限定すれば、教授者の違いにかかわらず、学習者からほぼ同じような反応がえられるのではないかというのが筆者の仮説である。そうしたミクロなレベルでの授業分析から、有効な発問、指示に共通する特徴を抽出するといった作業を重ねていけば、最終的には、すぐれた発問・指示を導く「原則」も明らかになるのではないかと思われる¹⁴⁾。ただし、これは、今のところ仮説の域を出ていない。今後の教育実践で検証しなければならない。

さて、追実践には、前提条件が存在する。以下の2点である。

(1)少なくとも授業を行った教師にとっては、手ごたえのあった授業であること

(2)授業記録の形で、それも他の教室で追実践可能な形で文章化されていること

このような観点から筆者は、全国の中学校、高等学校の先生方と授業実践を公にした¹⁵⁾。読解指導での発問と言語活動を実践する上での発問といった2つの観点からの提案の書である。ひとつのたたき台となればよいと考えている。

注

1) 本稿は、1988年11月19日に長崎大学教育学部で行われた第17回九州英語教育学会において、「読みを深める発問・指示づくりの視点」と題して口頭発表したものに修正、加筆したものである。また、本論文では直接言及してはいないが、筆者が「発問」「指示」などの指導言の重要性を認識できたのは、向山洋一氏を中心とする「教育技術の法則化運動」との出会いのおかげである。

2) 英語では、“initiating”→“responding”→“follow-up”という用語が用いられている (Sinclair 参照)。

3) 例えば、1987年4月から1988年3月の間に『英語教育』(大修館書店)『現代英語教育』(研究社)『新英語

教育』(三友社)といった英語教育関係の主要雑誌に「発問」が特集テーマとしてとりあげられたことは一度もない。

4) Long & Sato, p. 276

5) 同様の分類は、Nuttall にもみられる。

6) 恩田, p. 9

7) 詳しくは、天満を参照のこと

8) ガニエ, pp.238-284

9) 築道 (1988) では、大学生を対象にしてこの点を実証した。

10) 現在、筆者は日本人学習者の読解方略を分析中である。稿を改めて報告したい。

11) その他の例としては、築道 (1989) を参照のこと。

12) 恩田, p. 11

13) 岩下 (1989), pp. 32-33

14) 例えば、大森は、小学校での国語授業においてこのことを実証している。

15) 築道 (1989) 参照

引用・参考文献

- Brock, C. A. (1986) “The Effects of Referential Questions on ESL Classroom Discourse.” *TESOL-Q.* 20, 1, pp. 47-59
- Chaudron, C. (1988) *Second Language Classroom : Research on Teaching and Learning.* C. U. P.
- Fanselow, J. F. (1987) *Breaking Rules.* Longman
- 藤岡信勝 (1988) 「「指示」を学ぼう——中学・高校教師へのよびかけ——」『授業づくりネットワーク』No. 2 pp. 100-107
- ガニエ, D. (1989) 『学習指導と認知心理学』パーソナルメディア (赤堀・岸監訳)
- Gurrey, P. (1959) *Teaching English as a Foreign Language.* Longman.
- 石上守男 (1978) 「発問」『英語教育』1月号, pp. 18-20
- 岩下 修 (1988) 「ゆれのないもの」『授業研究』No.338, pp. 120-121
- 岩下 修 (1989) 「「指示論争の仕掛け」ここに争点がある」『現代教育科学』No.392, pp. 29-34
- Laroque, G (1985) “Beginning Reading Skills,” *MET* 12, 3, pp. 17-20
- Long, M. H. & C. J. Sato (1983) “Classroom Foreigner Talk Discourse : Forms and Functions of Teachers’ Questions,” in Seliger, H. W. & M. H. Long (eds.) *Classroom Oriented Research in Second*

- Language Acquisition*. Newbury House
- 松畑熙一 (1989) 『英語授業活性化への教材研究』開隆堂
- 文部省 (1989) 『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局
- Nuttall C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann Educational Books.
- 大森 修 (1987) 『国語科発問の定石化』明治図書
- 恩田元雄 (1984) 「意欲をひきだす発問をめざして」『新英語教育』11月号, pp. 9-11
- 小山内洸 (1984) 「読みを深める発問」『新英語教育』11月号, pp.6-8
- Sinclair, J. (1987) "Classroom Discourse : Progress and Prospects," *RELC-J*. 18, 2, pp. 1-14
- 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
- Tollefson, J. W. (1989) "A System for Improving Teacher's Questions," *ET Forum*, pp. 6-9
- 築道 and 明 (1988) 「未知語の意味推測力を伸ばす指導実践」『九州英語教育学会紀要』No. 16, pp. 54-65
- 築道 and 明・法則化中学英語 (1989) 『英語授業を演出する』明治図書
- 築道 and 明 (1989) 「読みを促す発問を考える」『現代英語教育』12月号, pp. 34-36
- 土屋澄男 (1983) 『英語指導の基礎技術』大修館
- 天満美智子 (1989) 『英文読解のストラテジー』大修館
- White, J. & P. M. Lightbown (1984) "Asking and Answering in ESL Classes," *CMLR*, 40, 2, pp. 228-244