

中級日本語教育における教師の発問 —読解授業データからの考察—

An Analysis of Asking Questions in the Intermediate Reading Class

文学研究科国際言語教育専攻日本語教育専修修士課程修了

鈴木 和美

Suzuki, Kazumi

I. はじめに

中級レベルの日本語教育では、学習者が日本語能力の伸びを感じにくくなるという傾向があるが、その理由として、読解授業における目標のあいまいさがあげられる。中級の読解授業では内容理解に重点がおかれがちのためか、学習したことが運用に結びつかないことが多い。本稿では、運用につながるような読解授業に改善するカギとなるものとして、「教師の発問」に着目し、先行研究と実際の授業データの分析を試み、結果を考察する。

II. 研究動機と目的

中級段階に入っても、初級文型でしか表現できない学習者がいる。中級の語彙や文型に関する知識を持っていても、運用できないのである。その一因として、中級読解授業が、「知識伝達型」「説明型」になっていることが考えられる。中級学習者の表現能力を向上させるには、このような授業を変える必要があるだろう。では、授業の改善のためにはどうすればいいのか。その改善のカギとなるのが「教師の発問」である。

本稿では、実際の授業における発問を種類・形式に注目して分析、分類し、読解授業における発問の実態を明らかにする。

III. 発問に関する先行研究

発問全般に関する先行研究を学校教育、国語教育、英語教育、日本語教育の順に概観すると、学習支援やインターアクションの機会を作る役割があることがわかる（井上 2005、田中・田中 2009、木村 1972）。しかし、その中で日本語教育における読解に関する発問は木村(1972)に「対話による指導」

として、読解授業における教師の発問を3段階に分けた発問例が見られる程度であり、国語教育、英語教育と比較すると非常に少ない。

読解発問の分類に関して、国語教育、英語教育では、練習問題などに書かれたもの（文書）を対象にしたものが多く、内容的には理解確認や鑑賞・批評に偏っており、表現の型の応用に着目した分類はごく少数であった。また、発問内容に関する分類は多く見られたが、発問形式に関する分類は少なかった（表1）。

表1 <読解発問タイプ分類に関する先行研究>（深澤2008を参考に筆者が作成）

英 語 教 育					国語教育	
高梨・高橋 (1987)	松浦(1990)	池野(2000)	Nuttall (1982,1996, 2000)	深澤(2008)の 教科書調査	田中・田中(2009)	井上(2005)
					(導入) 教材に対する生徒の心を開く	
事実を読み取らせる	Intra-sentential Q(1文) その文の中に	事実を問う (収束的質問)	1.文字通りの理解を求める	1.文字通りの理解を求める	(理解) メッセージの正確な理解を促す(ステップ・ヒント・内容理解)	1.知識に関する発問 (認知・記憶)
理由を考えさせる	Inter-sentential Q(2文)文の相互に		2.再構成・再解釈を求める	2.再構成・再解釈を求める	(思考) 主題を通して読みを深める 1) テキストの根底にある主題を捉えさせる 2) ディスコースレベルで意味を捉えさせる(論理的に文章を捉える) 3) テキストには直接書かれていない内容を推測させる 4) 本文内容に対する自分の考えを表現させる(主観的にテキストを捉える、テキストと深く関わる)	2.解釈に関する発問 (分析-統合、収束-拡散)
内容を統合させる	Appreciation Q (全体から評価・批判・鑑賞)	3.推論を求める	3.推論を求める	3.評価・批判に関する発問 (評価)		
批判的に読ませる		応用として評価読みを促す(拡散的質問)	4.評価を求める			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	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(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)				
題材内容を発展させる					(表現) 本文内容をもとに表現させる (教材の表現や内容の活用)	

1. 日本語教育における教師の発問—中級読解教育と中級指導の視点から—

日本語教育では「読解発問」という分野がないため、読解教育という点から、その「表現力の養成」「活用」との関係と教師の発問を、また「中級指導」の点からも教師の発問に関して見ることにする。

まず読解教育という点から見る。国際交流基金の日本語教授法シリーズ7の『読むことを教える』(2006)では、中級の「読み」の授業で、様々な質問を作る練習を提案している。詳しく見ていくと、その質問は内容理解を進めるための質問である。この文献では、読解の段階を①前作業(準備活動)②本作業(読解活動)③後作業(発展活動)の3段階に分け、その中の③後作業(発展活動)段階における主なねらいとして、「感想や意見の表出」、「読みとった情報をもとに行動する」という内容に関する応用の他に、「文章中の語彙や表現、文章構造などを使って言語の学習をする」ということ

があげられており、読解を表現力の養成につなげようと提案していることがわかる¹。しかし、表現形式に関する練習方法の説明も具体例も示されていない。読解を表現力の養成につなげるという点は、考えとしてはあるが、他の項目と比較しそれほど重視していないのではないかと考えられる。読解を「表現力の養成」「運用」につなげようという考え方は、内容重視の読解指導という考えに比べると注目されていないと言えよう。この点に関しても、本研究で考察をしていきたい。

中級の読解教育と教師の発問に関しては、木村（1972）が「対話による指導」（p.24）という言い方を使い、読解の解釈の段階において、「学生との対話によって進める授業」を提示している²。木村（1972）は、教師が各語、各行を言い換えたり、説明したりするだけでは、学生との対話もなく、学生の理解度を調べることもできない、眠くなる授業であり、避けなければいけないと述べている³。教師の発問で学習者とやりとりをすることにより、読解授業を進めていくという考えである。その方法は3段階に分けられ、木村（1972：24-25）をまとめると以下のようなになる。

（1）第1段階

- ・教材中の語彙・構文をそのまま使って答えることができる質問をする。
- ・正確に答えることを要求する。
- ・本文中の人物・場所・事物の様子について、内容の順に従って質問する。
- ・難しい答えを要求する質問やひねった質問ではなく、素直な質問を、やつぎばやに相手を変えてする。

（2）第2段階

- ・推理・演繹・想像して答えなければならない質問
- ・記述されたある行為・状態の理由・原因・結果・反対の場合はどうなったか、学習者自身だったらどうするかなど、思考によって発表する答えを要求する。
- ・質問はすべて教科書に書かれている事実を中心にする。

（3）第3段階

- ・教科書を離れ、学習者と教師の現実の状況に基づいて、自由に答えさせる質問の段階となる。
- ・学習者はその課までに習得した語彙・表現を使って、自分の意見を述べることができる。
- ・できるだけその課で新しく出てきた語句・表現を使わせるような質問をする。
- ・答えはしばしば口頭作文の性質を帯びてくる。

以上3段階の質問は、中級では「初め第2段階が多く、しだいに第3段階の占める割合が増してく

¹ 国際交流基金（2008）『国際交流基金日本語教授法シリーズ第7巻「読むことを教える」』ひつじ書房（2006）p.28

² 木村宗男（1972）「読解の指導方法」『日本語教育指導参考書3 日本語教授法の諸問題』大蔵省印刷局 p.24

³ 同上

る」(p.25)と述べ、このような対話による授業の実施には、教師の準備として、教材の分析と、質問の用意が不可欠であるとしている。ここで注目したいのは第3段階における質問である。その課までに出てきた語彙・表現を使い、学習者に関係したことを答えさせるような質問をするという点で、読解授業における教師の発問を「表現」「運用」に結びつけている発問であると言える。読解の解釈の段階で「表現すること」「運用すること」を意識していると考えられる。国際交流基金(2006)でいう②本作業(読解活動)の段階で、「運用」につなげる発問を木村は提示している点が非常に重要であるとする。

「中級の授業」という観点から長沼(1981)は、「教師が話しすぎないことが必要」であり、「なるべく生徒に話させることだ」(p.102)とし、「中級以上の授業でも教材の翻訳におちいらぬように、常に問答によって授業を進めて行くことを忘れてはならない」と述べている⁴。そして、問答の内容は、「生徒の身近のことにふれた問答」にすることが重要だとしている⁵。木村(1972)のような詳細な説明はされていないが、教師の発問で授業を進めることと、学習者に関する発問をするこの重要性を述べている点で共通している。

2. 先行研究を通して

以上、教師の発問に関して、日本語教育では読解授業の方法から、先行研究を見てきた。その結果、発問は授業展開の上で重要であり、学習者の学習を支援する機能を持つと同時に、教室内のインタラクションの機会を作り出す役割もあるということがわかった。しかし、直接法での授業が主である(国内)日本語教育では、中級においても教師の発問が重要であるにもかかわらず、国語教育、英語教育に比べ研究が進んでいない。教材(テキスト、本文)の内容と理解に関する発問の分析が多く、表現力の養成を意識した発問はそれほど着目されていない。したがって、読解授業では、内容(テーマ、トピック)重視の傾向が強く、実際の発問もそうなっていると考えられる。

また、発問の内容に関する分類研究は国語教育、英語教育ともに進んでいる(表1)が、発問の形式に関しての詳細な分類がされていない。特に口頭による教師の発問では、書かれたものには現れない様々な発問の形式があるのではないかと考えられる。そこで、日本語の授業をデータとして実際に日本語教育の現場ではどのような発問を教師がしているのか、「発問の形式」と「表現力の養成」という点に注目し、分類する必要があると言える。

ここで、日本語教育における読解について、国語教育との違いも含め触れておきたい。日本語教育では段階に応じて読解の目的が異なるが、本稿では中級前半レベルの学習者を対象としたものを考えていく。中級読解授業の目的は、様々なタイプの読みものを、目的に合わせて読み、内容を理解することはもちろん、読みものの中に出てくる語彙や表現、文章構成などが、文章の中でどのような意味

⁴ 言語文化研究所編(1981)『長沼直兄と日本語教育』開拓社 pp.103-104

⁵ 同上 p.104

を持って、どのように使われているのかといった言語的側面を、既習項目と比較しながら理解し習得することであるとする。ここで問題となるのが、「理解」できたからそれで目的が達成されたとしてしまうことである。前述してきたように、読解授業を通じて、学習者の運用能力を上げることが中級では重要である。読みものの評価や批判をする国語教育とは異なり、中級日本語教育では、学習者の日本語能力に合わせて段階を踏みながら、運用能力を高めていくが必要になる。また、読む目的や読みもののタイプによってどのような読み方をしたらいいのかといった読みの戦略を養成することも重要である。そして、最終的には自力で読むことができ、読んだ内容や、表現を活用し、自分の意見や思考を表現することができる学習者の養成を目指す。上級レベルの自立した学習者を育てるための基盤作りの段階が中級であると考え、特にその前半は初級で培った運用力を十分に生かしながら、中級らしい表現を目指す読解授業を行っていくことが必要となってくるのではないだろうか。

このような中級読解授業の目的を踏まえ、先行研究で詳細が提示されていない日本語教育における読解発問を授業データを通し見ていくことにする。

IV. 実際の授業における発問の種類—授業データから—

先行研究から、日本語教育の読解授業における教師の発問をデータとして、分類する必要が出てきた。そこで、実際の授業と模擬授業を録音し、発問の分類を試みた。

1. 発問に関するデータ収集について

(1) 目的

授業における発問を分類する目的は、日本語の読解授業において、実際に教師はどのような発問をしているのかという実態をつかむことである。先行研究では、練習問題などとして書かれた発問の分類や、抽象的な表現での分類にとどまっている。そこには、学習者の反応を想定した発問というものへの観察がほとんどないと言ってもいい。しかし、実際の授業は、教師と学習者、学習者と学習者とのやりとりで進められているのであるから、教師の発問にどのように学習者が反応するか、どこで間違えたり、迷ったりするか、それによって発問はどうなるのか、ということ調べる必要がある。そして、先行研究では、単純な分類しかされていない「発問の形式」とともに、「運用力（表現）の養成」に関する発問について、そういう発問があるのか、またあるとしたらどのようなになっているのかということ調べる。

(2) 調査協力者

授業データ調査協力者は以下の4つのグループである。大学院生は授業を担当していないため、模

擬授業という形で読解授業を行ってもらいデータとした。（「ベテラン」教師の定義は、奥田（2006）の図3の分類にしたがい10年以上の教師経験者とした⁶。）

- ①ベテラン…別科教員 日本語教育歴10年以上（読解授業）
- ②筆者…日本語教育歴10年以上（日本語能力試験N3読解試験対策授業）
- ③大学院生…日本語教育歴2年半～3年（読解模擬授業）
- ④大学院生…日本語教育歴未経験～1年（読解模擬授業）

（3）学習者のレベルと教材

上記調査協力者のそれぞれが担当した学習者とレベル、使用した教材については以下に示した通りである。模擬授業のグループは、それぞれレベルを想定し、学習者役の協力者にもそのレベルの学習者として対応してもらった。

- ① 別科交換留学生 初中級・中級
『日本語2ndステップ』『楽しく読もうⅡ』
- ② 日系研修員 中級
『日本語能力試験N3〔読解・言語知識〕対策問題&要点整理』
- ③ 中級前半を想定『日本語3rdステップ』
初中級を想定『日本語2ndステップ』
- ④ 初中級を想定『日本語2ndステップ』

（4）方法

授業・模擬授業を録音、次に録音したデータを全て書き起こして文字化、そのデータから発問部分を取り出し、行為と機能をピックアップした。その後、ピックアップした項目をまとめ段階ごと（導入・読み（理解）・表現）に分類した。

2. 調査結果

（1）形式の種類

先行研究における発問の形式は、英語教育の池野（2000）における3分類、①T/F式（正誤）、②MC（選択式）、③Open-ended（自由回答式）があり、国語教育も同じである⁷。英語教育の田中・田中（2009）では、多様な発問形式があるとしているものの、具体的な形式の記述はされていなかった。そこで、実際の授業における教師の発問を形式に着目し、具体的な分類を試みた結果、上記3分

⁶ 奥田純子（2006）「教師研修と学校運営」春原憲一郎・横溝紳一郎（編）『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社 p.211

⁷ 池野修（2000）「読解発問」高橋庸雄・卯城祐司（編）『英語リーディング事典』研究社 p.74

類以外に以下のような形式が見られた。

<3 分類以外の形式>

- ・完全な文（疑問詞による文、それ以外）
- ・後件要求文（前件提示・単語提示・数音節提示）
- ・言い換え（1）難しい文をやさしい文にして発問
 - （2）動詞を変えて発問
 - （3）主語を変えて発問
 - （4）文型を変えて発問
 - （5）具体的に発問・例を出して発問
 - （6）完全な文による発問を後件要求文にして発問
 - （7）後件要求文による発問を完全な文にして発問
- ・後件要求文と言い換えとの組み合わせ（言い換えた文を後件要求文にして問う）
- ・反復（学習者の答を反復する）
- ・繰り返し（発問を繰り返す）
- ・発問を繰り返すときに言い換えて発問
- ・発問を繰り返すときに後件要求文にして発問
- ・学習者の答をまとめる、短くするなどして発問
- ・学習者の答を言い直して発問
- ・具体的な例を出して発問

ここで新たに見られた発問形式の一つを「後件要求文」と呼んでいるが、これは教室で教師が使う特殊なタイプのものである。したがって、機能は日常会話とは異なり、学習者に発話を促す、ヒントを与えるなどの日常会話とは別の発話意図を持っている。このような教師の発話の後を言うことを促す、要求するというタイプの教室における発問を「後件要求文」による発問とし、分類した。

以上の発問の形式の分類から明らかなように、ある一つの形式での発問もあるが、それだけではなく、例えば最初に完全な文で発問し、次に発問を繰り返すときに、言い換えた文を後件要求文にして発問するなど、教師はいくつかの基本的な形式を組み合わせしており、発問には様々な形式の組み合わせがあるということがわかった。特にベテラン教師の発問に、形式の組み合わせによる発問が多く見られたことから、「発問形式のパリエーションが多い」ということをベテラン教師の特徴としてあげることができるだろう。この点は、田中・田中（2009）が、同じことを問う場合でも多様な形式があ

り、目的に応じて使い分ける必要があるとしている⁸ことから、ベテラン教師は、目的に応じて発問の形式を使い分けているが、経験の浅い教師は、発問の形式自体がまだ少ないため、目的に応じた使い分けができず、同じパターンでの発問となってしまうということが言えるのではないだろうか。ここで田中・田中（2009）が言う「目的に応じて」というのは、学習者に何を考えさせ、発話させたいのかということはもちろん、学習者の反応やレベルにより、どのようなヒントを出せばいいのか、どのような出し方をすればいいのかという判断でもあり、学習を支援するという目的も当然含まれると考えられる。したがって、「発問の形式」と「学習者の支援」の関係は強く、発問形式の種類が多い教師ほど、学習者に合わせた支援ができるということではないだろうか。

発問の形式の中には、学習者の答を反復することにより、学習者に間違いを気づかせるフィードバックを目的とした発問も見られた。また、間違いを含む学習者の答を、教師が正しく言い換えて（言い直して）問うといった発問形式もあり、この場合はリキャストの一種として捉えることもできるであろう。「リキャスト（recast、言い直し）」とは、インタラクションを通じた第二言語習得に関する研究分野で、1990年代から注目されている暗示的フィードバックの形態の一つである（名部井2005）⁹。教師の発問には、ただ問いを発するというだけではなく機能、学習者を正しい答へと導く機能があり、実際の授業では学習者が自ら間違いに気づくように促すための発問、学習者の誤答を受けて行う発問がみられ、それらが重要な役割を果たしていることがわかった。

（2）運用力（表現）の養成に関する発問

先行研究の発問内容には、理解にかかわる発問の分類が多く（表1）、このことは運用力の養成を意識した発問は、それほど重視されてこなかったということを裏付けた。そこで、本調査では実際の読解授業の発問データの中に、運用力の養成、つまり学習したことを活用につけるための発問というものがあるか、またあるとしたらどのようなようになされているのかということ調べた。

以下、表2にデータから分類された発問の形式と発問例をあげ、運用力の養成を意識した発問が見られたことを示した。表現段階におけるデータは少なかったが、読みの段階において「学習したことを運用（活用）につける」ということを意識した発問が見られたため、発問例で取り上げた。

⁸ 田中武夫・田中知聡（2009）『英語教師のための発問テクニック—英語授業を活性化するリーディング指導』大修館書店 p.126

⁹ 名部井敏代（2005）「リキャスト—その特徴と第二言語教育における役割—」『関西大学外国語教育研究』第10号 pp.9-22 関西大学外国語教育研究機構 p.9

表2 データに見られた発問の形式の種類と例

(T—教師・L—学習者、↑は語尾を上げて発話していることを示す)

段階	形式	発問例・解説
導入	完全な文	<p>・羊を見たことありますか？</p> <p>学習者の経験を問うことにより、既有知識を活性化させ、本文のタイトル（「線路わきのやぎ」）と学習者をつなぐ。</p>
	選択型	<p>・地球の上でできますか？できませんか？</p>
読み	反復型	<p>・T：地球と宇宙、何が違いますか？地球と宇宙は？</p> <p>L：重力があるか</p> <p>T：<u>あるか？</u></p> <p>L：ないか</p> <p>T：ないか、ね。重力があるかないかが違います。</p> <p>答が、途中まで正しいということを教師が反復という形式で示し、続けて答えるように促す。</p>
	後件要求文	
	①前件提示	<p>・一生懸命勉強している学生がいるかと思えば↑</p>
	②単語提示	<p>・世界で初めては？<u>世界？</u></p>
	③数音節提示	<p>・T：こういうのなんて言うの？大きくなります。成長の？<u>よう？</u></p> <p>L：ようす。</p>
	言い換え	<p>・「わたしたちの夢」、夢ってどういう意味でしょう？よく使う夢と同じですか？私は宇宙飛行士になりたいですというような夢でしょうか。</p>
表現 (運用力養成を意識した発問)	言い換え	
	①動詞を変える	<p>・T：これから地球はどうなるでしょう、いろんな人が<u>言ってます</u>よ。</p> <p>L：地球温暖化</p> <p>T：地球はこれからますます暖かくなると？（後件要求文）</p> <p>L：<u>言われている</u>。</p> <p>T：<u>言われています</u>。地球はますます暖かくなる、または「温暖化が」、<u>だったら、温暖化が？</u>（後件要求文）</p> <p>本文中に出てきた文型「～と言われている」を、本文の内容から離れた内容で言い換える練習をしていた。学習者が実感でき、知っている事柄を取りあげている。</p>
	②主語を変える	<p>・T：子どものとき、おばあちゃんにかわいがってもらいました。近所の人にかわいがってもらいました。じゃ、<u>おばあちゃん</u>はわたしを？</p> <p>L：かわいがりました。</p>

	<p>T：かわいがって？（言い直し・後件要求文）</p> <p>L：くれました。</p> <p>本文中に出てきた文型「～てくれました」を、学習者自身のことを思い出させて、表現させるための発問。主語を変えることで文がどうなるかを考えさせているが、学習者の答が不十分であるため、教師が途中まで正しく言い換えて、後件要求文にすることでヒントを出し、文の完成を促している。</p>
③文型を変える	<p>・ T：どうなれば人々の生活が豊かになりますか？じゃ、～さん。</p> <p>L：ん～、所得の増加、増加とともに、労働生産性の向上が必要なのである。</p> <p>T：そうですね。そこが答。どうなれば。文を変えないといけない。どうなれば所得が、</p> <p>L：所得が増加。</p> <p>T：所得が増加？所得が増加して、労働生産性も所得も増加して、労働生産性も、向上？向上する？</p> <p>L：向上すれば、</p> <p>T：向上すれば、（反復・後件要求文）</p> <p>L：生活が、豊かになる。</p> <p>本文の内容を使い、異なる表現に言い換えさせる練習。</p>
④具体的に	<p>・ 役立てる…たとえば、今勉強していることは、みなさんの将来に？（後件要求文）</p>
⑤難→易	<p>・ 日本に留学しようと思った動機は何ですか？<u>どうして日本に来ようと思いましたが？</u>動機は？（後件要求文）</p>
⑥まとめる・短くする	<p>・ T：みなさんの国、生まれてから今まで、何か変化がありましたか？～さん、変化がありましたか？</p> <p>L：公共交通</p> <p>T：公共の交通機関。</p> <p>L：の、だい、だいが高くなりました。</p> <p>T：の、運賃。</p> <p>L：運賃。</p> <p>T：公共の交通機関の運賃が、だいが高くなりました？</p> <p>学習者が断片的にしか答えられないため、足りない部分を補いながら学習者が言いたいことをまとめて、発問している。</p>
後件要求文	（「言い換え」の例に含まれている）

表2の結果からもわかるように、読解の授業であっても、テキストで学習したことを、学習者の生活（日常）に結びつけ、学習者自身が実際にその生活の場で使えることを目指した発問がみられた。このような発問は、「テキストの学習（learning of text）」を「テキストからの学習（learning from text）」（小嶋1996）へと発展させることにつながる発問と言えるであろう。小嶋（1996）は、「テキストに書いてある内容を既有知識の中に取り込んで、テキストの内容を応用できるようになることを目的とする」のが「テキストからの学習」であり、それは「知識獲得のための読み取り」であるとしている¹⁰。小嶋の言う「テキストの内容」にどのようなことが含まれているのか、明確な記述はないが、この場合の「内容」には、テキスト本文のテーマやトピックだけではなく、そのテキストで学んだ語彙、文型、文章構成、表現のスタイルなども含まれていると考えることができる。小嶋は「知識の獲得」という表現をしているが、日本語教育においては「運用」や「活用」という言い方が適当であろう。

実際の授業では、応用・表現という時間枠の中だけではなく、読解の過程において、語彙、文型などを扱う際にも、学習者が運用、活用することまで考えた発問を教師がしているということがわかった。

V. 分類結果と考察

データをもとに、日本語教育の読解発問の分類と、特徴的な発問の形式に関して取りあげ、運用力養成を意識した発問に関して考察する。

1. 発問の種類と発問例に関する考察

データに見られた実際の授業における教師の発問と先行研究から、日本語教育における中級前半の学習者を対象とした読解発問の分類を試みた結果が表3の分類表となった。

データを分類した結果、形式に様々なタイプがあることがつかめた。文書による発問とは異なり口頭による発問には様々なものがあり、ベテラン教師ほどその組み合わせも多いことから、必然的に使用種類が多くなった。実際の授業のデータをもとにしたことにより、学習者のその時の反応と、教師の目的によって、ベテラン教師は巧みに問い方を変えていることもわかった。言い換えると、ベテラン教師は、学習者に絶えず関心を持ち、理解の度合いや、どの点に疑問を感じているのか、また何を間違えて覚えているのかを、発問への反応からつかんでいると言えよう。このように考えると、発問が少ない「説明型」「知識伝達型」の授業というのは、教師の学習者への関心があまり高くないと言いうこともできるであろう。

¹⁰ 小嶋恵子（1996）「テキストからの学習」波多野誼余夫（編）『認知心理学5 学習と発達』東京大学出版会 p.182

表3 中級前半学習者を対象とした読解発問の分類

段階	導入（読む前）	読み（理解）	表現・運用（読んだ後）	応用
目的	<ul style="list-style-type: none"> ・ 動機付け ・ 既有知識の活性化 ・ 理解に必要な語彙や知識の確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 理解の手がかりを与えるための足場作り ・ 理解の確認 ・ 理解を深める 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 気づかせる ・ 考えさせる ・ 運用させる 	（学習者の反応に合わせて、総合的に練習）
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話題の提示 ・ 内容の予測 ・ 最低限必要な情報の提供 ・ 語彙 ・ 身近なこととの関連づけ ・ 経験を問う、確認する ・ 既有知識の確認と、それに対する意見を語らせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 語句の意味、用法の確認 ・ 文型の意味、用法の確認 ・ 接続詞、指示詞 ・ パラフレーズ ・ 話の展開の予測 ・ 意味の推測 ・ キーワード探し ・ 主述の確認 ・ 関係づけ（原因、理由、根拠、比喩、意図、目的など） ・ 行間を読ませる（主題） 	①本文に即した表現、本文の範囲内での表現 <ul style="list-style-type: none"> ・ 要約 ・ 視点と立場を変える ・ 待遇を変える ②同じような談話構造で自分の考えを言わせる <ul style="list-style-type: none"> ・ 場面を与える 	
形式 （例に関しては表2参照）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 完全な文 ・ 条件文 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 選択型 ・ 反復型 ○後件要求文 <ol style="list-style-type: none"> ①前件提示 ②単語提示 ③数音節提示 ○言い換え <ol style="list-style-type: none"> ①難→易 ②具体的に ③繰り返す時に ○言い換えと後件要求文の組み合わせ	○言い換え <ol style="list-style-type: none"> ①動詞を変える ②主語を変える ③文型を変える ④具体的に ⑤難→易 ⑥まとめる、短くする ○後件要求文 ○言い換えと後件要求文の組み合わせ	

次に、発問例をあげ、具体的に読解の各段階の発問にはどのような傾向が必要であるか説明を試みたい。

（1）段階ごとの特徴

① 導入段階

導入段階における発問は、学習者の既有知識を活性化し、読む動機を与えるとともに、本文理解に必要な語彙や知識を確認するねらいがある（国際交流基金 2006）。授業における形式としては、初め

に完全な文（後件要求文ではない文）や、主に条件文によって発問し、学習者の反応によって言い換えたり後件要求文で発問したりするというスタイルが見られた。

先行研究では、導入時における発問を読解発問としているのは、田中・田中（2009）（表1参照）のみであったが、この導入段階が、その後の読みに与える影響は大きいと考えられる。導入時点で、学習者を読む気にさせることができるか、問題意識を持たせることができるかによって、その後の読みの効果に影響があると言えるであろう。良い導入の特徴として Nuttall（2005:155,157）は、次の4つをあげている¹¹。

- ・時間が短い
- ・テキストを読みたいと思わせる
- ・テキストと生徒の接点を感じさせる
- ・テキストを読めばわかることは説明しない

導入は短く簡潔に、読む目的を学習者に与えることができるような発問が適切な発問と言えるであろう。データに見られた発問例をあげる。

例）（課のテーマは「宇宙から見た地球」本文タイトルは「天女になって」）

T：文章の題名が、はい、何ですか？

L：天女になって。

T：天女になって。天女、はい、天女というのは、はい、どんなものでしょう。

天はどこですか？

L：天国。

T：天国の天、空。え～、天国の天は空、はい、で、空の女というのは何ですか？

空の女っていうのは何ですか？

L：天国にいる女性達。

T：天国にいる女性達、天国にいる女性達、はい、天国にいる女性達ということでもあるし、もう一つの意味は、空を？空を？

L：飛ぶ？

T：飛ぶ、空を飛ぶ女性というのですよね。

このやりとりでは、本文タイトル中の「天女」という言葉の意味そのものを最初から与えてしまうの

¹¹ Nuttall, C. (2005) Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: Macmillan.p.155,157

ではなく、「天」について考えさせることから始めている。次に、学習者の答をもとに、「天国」を学習者が持っている語彙「空」に言い換え、さらに「空」に「女」をつけて「空の女」とは何かを学習者に聞いている。ここで、学習者からの答が「天国にいる～」となったが、それは引き出したい答ではなかったため、学習者の答を尊重しつつも、もう一つの意味は何かを聞いている。ここで学習者へのヒントとして「を」をつけ、「後件要求文」で発問した。そして、「空を飛ぶ」という表現を引き出した。

この例では、本文の内容理解に大切なイメージを抱かせるため、タイトル中の語彙でステップを踏んだ発問をし、考えさせている。この短いやりとりの中に、言い換えや後件要求文も出てきているのは、学習者の反応によってヒントの出し方を変えているということであろう。このような発問は、ある程度の経験を積まない授業の準備段階で計画することは難しいかもしれない。

このような導入発問の他に、学習者自身と照らし合わせる「空を飛びたいですか?」といった発問、「キリスト教や仏教には空を飛ぶ人が出てきますね。どんな人ですか?何と言いますか?」などといった既知知識を呼び起こす発問も考えられる。

条件文による発問としては、「空を飛ぶことができたなら、何をしたいですか?どんな気持ちになると思いますか?」など、学習者に想像させるものが考えられる。

② 読みの段階

読みの段階における読解発問は先行研究にも種類が多く出されている。この段階では、発問が特に重要な役割を果たすと考えられる。それは、この段階は、語彙や文章構造、文型の使われ方などを、詳細に教師が説明する形で授業が進みがちだと予想できるからである。正確な理解をさせようと教師が強くなるほど、説明型授業となってしまう、その結果、学習者は受け身となり、退屈だと感じるようになる。このような状況を改善するためには発問によって、学習者が主体的に理解するように工夫することが有効であると言えよう。では、どのような発問がいいのであろうか。この段階での「良い発問を考えるための重要な点」について、田中・田中（2009）を引用したい（p.118）。

- ・ 本文主題の理解に導くために問いが絞られている
- ・ 生徒の理解を導く問いのステップがある
- ・ 生徒が理解できない場合のヒントの手立てがある

2つ目にあげられている「問いのステップ」のためには、3ラウンド発問が有効であると言われていた（池野 2000、田中・田中 2009）。国語教育では三読法（通読、精読、味読）と言っているものにあたる。一般的には概要、詳細、推論という順序で発問をすることで、テキストを異なる角度から3回読ませることになるという方法である。調査データには、段落ごとにこの3ラウンド発問をしている様子が見られた。ステップ発問とヒント発問に関しては、発問形式の「言い換え」と「後件要求

文」との関係が深いため、発問形式の項で発問例とともに述べたい。

その他に、日本語教育においては「語句の意味・用法の確認」「文型の意味・用法の確認」という点が重要であると考えられる。特に中級前半は辞書的な意味では本文中での使われ方に合わない場合が多く、学習者は戸惑い、内容理解にも影響を与えるからである。実際、文脈に関する理解の発問とともに、「語句や文型の意味・用法の確認」タイプの発問も見られた。このタイプの発問では、本文中の語彙・文型だけではなく、関連するものも提示することにより、知識を体系化させようとしている発問も見られた。次の例は、「日本人女性初の宇宙飛行士、向井千秋さんが乗ったスペースシャトル・コロンビアは、1994年7月9日に打ち上げられた。」という文で始まる段落の読みの段階での発問である。

例)

T：初めて行った人、名前はだれですか？

L：向井千秋さん。

T：向井さん、向井千秋さんという人が初めて行った人。初めての人のことを、なんて言ってます？
初めての漢字、別の読み方は？

L：はつ。

T：はつ、と読みますよ。日本人女性で初めての、宇宙飛行士、短くすると？

L：はつの…。

T：日本人女性初の。全部詳しく書けば、日本人女性で初めての、ですよ。初の、こういうふうになります。初めてのことを、はつ、と言いますからね。はつ、ね。世界で初めての時は？

L：…。

T：世界で初めては？世界？

L：はつ。

T：初ね、世界初と言いますよ。世界初。（中略）例えば世界初の人工衛星は？何でした？世界初の人工衛星は？

L：ロシアのスプートニク。

ここでは、「日本人女性初」を「初めて」を使用した文に言い換えて発問することにより意味の確認をするとともに、用法の確認もしている。そして、「世界初」を言わせることで、「〇〇初」という語彙を使う場面を提示していると言えよう。

このようにテキストそのものに関するだけでなく発問を、ベテラン教師はしているのである。

③ 表現・運用段階

この段階では、本文で理解した項目を学習者の実際の生活場面に結びつけ、活用できるようにする

ことが目的である。したがって、教師の発問は、学習者が自ら気づき、自分のこととして考えられるようなものが相応しいと言える。ここで、調査データから、読解を表現につなげた授業を取りあげ、その流れをみる。

例) 本文タイトル「経済発展」

流 れ	発問など教師の主な発話等
1) 本文音読 2) 本文内容の復習	<p>□本文内容に関する発問（変化と理由を問う発問）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・戦後日本人は、冷蔵庫や洗濯機やテレビなどを使っていましたか？ （本文に明示されていないことについて問う） ・どうして使っていませんでしたか？（本文を言い換えた文で理由を言わせる） ・今は、どうですか？どうになりましたか？（最初の発問を変化の表現を使った文に言い換えて発問） ・なぜ珍しくなくなりましたか？（変化の理由） ・所得が増えたからだけですか？（理由） ・～はどのぐらいで買えるようになりましたか？（変化） ・工業化が進んだ国では、どうして製品の値段が安くなりますか？（本文の変化の関係を理解していないと答えられない・・・本文の文型を言い換えた発問） ・どうなれば、～になりますか？（変化・関係）（本文と主語を換えて発問・・・言い換え）
3) 表現の目的を示す	<ul style="list-style-type: none"> ・今日やるのは、どうなったか、どんな変化があったか。みなさんの国、どんな変化がありましたか？（変化） ・みなさんの国の、生まれてから今までの変化、そして、その理由を考えてください。（変化と理由）（指示）
4) 学習者1の答を クラス全員で共有	<ul style="list-style-type: none"> ・じゃあ、それはどうして高くなりましたか？ ・みんな助けて。（学習者1が言いたいことを、他の学習者がくみ取って、文にするよう促す）
5) 教師から例を提示し、学習者に理由を考えさせる	<ul style="list-style-type: none"> ・日本ではもっといろいろ変わりました。例えば、家でご飯を作る人が少なくなった。どうしてですか？（変化の理由） ・どうして時間がない？（理由） ・代わりに何が増えた？（変化）

6) 日本の変化を提示し、学習者の国ではどうかを考えさせる(次のハンドアウト例)	<ul style="list-style-type: none"> ・他にすごく変わったこと、たくさんあります。結婚しない人も増えました。みなさんの国でもそうですか？(自分のこととして考えさせる) ・どうして結婚しない人、増えましたか？(変化の理由)
7) ハンドアウトを配布し、教師の例を読み取らせる	<p>□「変化→理由→今後どうなるか→意見」という文章構成</p> <p>「～が増えた」</p> <p>「～が、…だからだ。また、～ことも理由のひとつだろう。」</p> <p>「～は、ますます増えるだろう」</p> <p>「どちらがいいかは決められないが、…と問題もある」</p>
8) 学習者の国の変化について考えさせ、例のような流れで話すためのメモ作り	<ul style="list-style-type: none"> ・まだ作文しなくてもいい。メモで大丈夫。今、メモだけ。簡単なことでもいいですよ。(指示)
9) グループになってメモをもとに発表	<p>(教師は机間巡視をしながら、表現や語彙に関する質問に答えるなどしていた。)</p>

(この後の授業で、学習者は書く作業を行った。)

この例で扱った読解本文タイトルは「経済発展」で、経済的な変化とその理由や原因、問題点をあげるという構成になっている。この授業では、本文の文章構成(型)を利用し、学習者の国のことを表現させることをねらいとしている。学習者に使わせたい表現は、変化の表現「～ようになった」などや、理由を表す表現「…は～からである」などであることは明確であり、これらを使わせるための発問である。

この例から、表現段階においては、学習者に表現させたいことを明確にしたうえで、その表現を使う状況、場面を発問により提示することが重要だと言えよう。また、この授業では、最初に本文の内容に関して問う中で、要約させたり、発問の主語を変えることで本文とは異なる文型を言わせたりしている。教師が言い換えて発問することで、学習者も必然的に言い換えて答えることになるという例である。

以上、表現段階では「表現させたいものを教師が明確化」し、「その表現を学習者に自分のこととして使わせる」ための発問を、言い換えなどの形式を使いながら行うことが重要であると考えられる。

次に、先行研究に詳細な分類がなされていなかった発問の形式「言い換え」と「後件要求文」に関して、考察していく。

(2) 発問形式

① 「言い換え」

発問形式の「言い換え」には様々な機能があると考えられる。それは、ベテラン教師が多用していることから言える。「言い換え」をすることによってどのようなことができるのであろうか。以下のようなことが可能になると考えられる。

<教師>

- ・学習者のレベルや状況を把握
- ・学習者の理解度を判断
- ・レベルに合った適切な支援

<学習者>

- ・初級文型と中級文型の違いに気づく
- ・条件（視点、意図、感情など）によって変わる表現に気づき、考える
- ・場面によって適切な表現とは何かに気づき、運用に結びつける
- ・アカデミックな表現の理解と運用につながる

「言い換え」に関して、いくつかの種類があることがわかった（表2、表3）。このような実態から、言い換えの機能には、学習者の状況を把握するという機能と、学習者に対する理解や思考の支援、答に対する支援があると言える。例えば最初に出した発問への反応から、学習者のレベルを把握する。反応により発問を「具体的に言い換える」など思考に対する支援と、理解の確認または深化という答に対する支援を行っている。

初級では基本的な語彙と文型しか習得していないため、表現できる幅が狭く、言い換えることは難しいが、中級に入れば、視点、動詞、主語、文型を変え、一つの文を言い換えることができるようになるはずである。つまり、知識としては言い換えることができるものを持っていると言える。しかし、実際は表現能力は初級文型から伸びないということが多い。このような中級学習者の表現能力における問題を解決するために、発問の形式の「言い換え」という方法は、非常に有効であると考えられる。言い換えて発問することは、学習者に別の表現を示すことになるからである。また、中級においては、よりアカデミックな表現力を身につけることができるかどうか、学習者の日本語能力の伸びに影響する。あることを伝えるときに、一つの表現しかできないというのは初級段階である。初級段階を脱し、さまざまな表現の形式を用いて、場面や文脈、あるいは相手に応じて適切に言い換えることができるような学習者を育成するために、まず教師が言い換えて問い、学習者に思考させることが重要である。また、発問の文型や、主語、動詞、助詞などの違いにより、答え方も異なってくることに目を向けさせることも、中級からは特に重要であろう。このような点からも、発問の「言い換え」は、非常に意味があると言える。

② 「後件要求文」

先行研究において、「後件要求文」に関する考察をしている文献はなかったが、口頭発問では「後件要求文」という形式が見られた(表2～4参照)。なぜ後件要求文の形式を用いて発問がなされたのか、その理由として2点あげたい。

1点目は、学習者に文型を考えさせ、使わせるためではないかということである。完全な文による発問をすると、学習者は教師の完全な文の一部の単語を入れ替えて答えれば済むことになる。つまり、文型はすでに教師の発問で使われているので、学習者自身が新たに考えなくても、答の単語さえわかれば、完全な文で答えることができってしまうというわけである。このような問答は、学習者に文型を考えさせるということがないため、本当にその文型を理解しているのか疑わしいと言える。そこで、完全な文によらない後件要求文という形式を使う必要が出てくると考えられる。

2点目として、学習者の発話を助けたり、促したりするためではないかと考えられる。事前に計画された完全な文による発問だけでは、実際の授業では不十分であることを示しているのではないだろうか。計画と実際の違い、それは実際の授業には学習者が存在し、発問や発話に対し予想外の様々な反応、発話をするということである。発問そのものの意味が学習者には理解されていなかったり、発問の意味は理解できても、その答がわからない、答はわかるがどう答えたらいいのか文型がわからない、答が正しくない、答え方が間違っている、発音に問題がある…と反応は実に多様である。このような学習者の予想外の反応に対し、教師はどうしたらいいのであろうか。この場合に、学習者の理解と発話を助けることができるのが、前述の「言い換え」、そして「後件要求文」であると言えるのではないだろうか。

「言い換え」では、一つ目の発問に対する学習者の反応がなかった場合、やさしい文や、具体的なことに換えて発問をしたりする。「後件要求文」による発問では、さらに学習者の発話を促すために、答えるためのヒント(ブルナー(Bruner, J. S.)らが提唱した足場かけ(scaffolding)のような支援)となるように、答の①前件、②最初の単語、③数音節だけ提示している(表2)。また、学習者の答を反復することで、答が途中までは正しいということを示し、答えることを続けるよう「後件要求文」にして、発話を促すという役割をすることもある。さらに、学習者の途中までの答を反復し、正解の途中までを付け加えた「後件要求文」により発問し、学習者が「完全な文」で答えるのを助けるという役割も持つ。

このように「後件要求文」は、発話を助ける、つまり学習を支援するという役割があると言えるだろう。特に授業という場での学習者と教師のやりとりの中で重要な役割を持っている。

山本(2011)は、「教師の発問も常に完璧な文である必要はない」¹²と後件要求文による発問を肯定し、「質問文の一部を聞いて、意図を察し、言われなかった部分を推測させることは構文力や応答

¹² 山本忠行(2011)「創造的日本語教育試論—『創価教育学体系』に学ぶ言語教育のあり方—」『創価大学別科紀要』第21号 p.33

力の養成につながる」と、その機能を述べている¹³。「意図を察する」ということは、やりとりの中でこそ育まれるものである。これはコミュニケーション能力の養成にもつながる。読解の授業であっても、発問をすることにより、コミュニケーション能力の養成もできるということになる。察するということは推測することになり、学習者は教師の発した不完全な形の問いかけに対して、完全な文はどうなるのかを自分で考えながら、それに対する答を作成していかなければならないということになる。ただ単に質問文のある部分の単語を言い換えれば答となってしまうような、完璧な文への応答とは異なる作業が、学習者の頭の中で行われることになる。それが、学習者の「構文力」や「応答力」の養成につながるということになる。このように、「後件要求文」という発問形式には、いくつかの機能があり、教師のやり方によっては、非常に有効な方法だと言えよう。

表4 各教師における発問（小数点第2位四捨五入）

対象者 \ 項目	I 言い換え(%)	II 後件要求文 (%)	III 言い換えと 後件要求文 (%)	I II IIIの合 計が全体に 占める割合 (%)	1分あたりの 発問数 (問)
①ベテラン1	7.3	36.3	6.7	50.3	4.3
①ベテラン2	20.0	22.5	0	42.5	1.5
①ベテラン3	7.1	32.3	0	39.4	2.7
①グループ平均	11.5	30.4	2.2	44.1	2.8
②筆者	7.6	12.1	6.1	25.8	1.2
③院生1	14.3	6.1	0	20.4	1.8
③院生2	8.7	38.0	0	46.7	3.1
④院生3	10.0	0	0	10.0	1.3
④院生4	12.9	19.4	0	32.3	2.1
③④グループ平均	11.5	15.9	0	27.4	2.1

VI. 終わりに

日本語教育に携わる中で、様々な学習者を見てきた。その中で、特に初級を修了し、中級へと移行する時期は、その後の日本語能力向上のうえで、非常に重要であるとの実感がある。中級に入った途端、学習意欲が低下し、学習態度も受け身となり、日本語能力も伸びなくなってしまう学習者に対し、

¹³ 同上

教師はいったい何ができるのか。筆者が中級の授業を担当するようになってからの数年間抱き続けた疑問から、「読解発問」に関する研究は始まった。発問を考案するという作業は、教材を読み込み、学習者を思い浮かべ、どのような発問をしたら、本文をなぞらせるだけではない、知識を伝達するだけではない授業、学習者の思考を促し運用につなげる授業ができるのか、と教師が知恵を絞って行わなければならない作業であると言ってもいいだろう。そこには、目の前の「ここ」にいる学習者を知り、「この」学習者を支援するための発問を考案するのだという教師の意識が不可欠なのではないだろうか。答そのものを教えてしまうことや、○×で片付けてしまうような発問だけではなく、学習者に発してもらいたいことを想定し、それが答となって返ってくるような「発問」、「気づき」を与えることができる「発問」が必要である。そのためにも教師は絶えず、自問自答を重ね、成長し続けていかなければならないであろう。本研究では、国語教育、英語教育に比べ、日本語教育では読解発問がそれほど重要視されていないという現状を指摘した。母語教育においてはもちろん、外国語教育という視点からも、読解発問が重要であることは明らかであるにもかかわらず、日本語教育では注目されてこなかった。学習者に気づかせ、思考させる能動的な読解授業のために、適切な発問は欠かせない。日本語教育の読解授業においても、今後は「教師の発問」に注目し、研究を進めていくことが必要になるであろう。また、本研究では国内における日本語での直接法による読解教育という条件でデータを収集し分析・考察を試みたが、媒介語を使用しながらの読解発問は、本研究との結果とは異なる部分があると考えられる。したがって、今後研究範囲を広げ、媒介語使用における発問、また海外での日本語教育における教師の発問を研究していくことは、「読解」授業において様々な悩みを抱える世界中の日本語教師の一助となるであろう。さらに、学習者と母語が同じである日本語教師の発問を調査することにより、その言語話者が理解しにくいのはどのようなところなのか、といった日本語母語話者教師では気づきにくい点の発見もできるのではないだろうか。以上のことを踏まえ、今後の研究課題として様々な現場の「発問」に取り組んでいくとともに、一日本語教師として現場で「成長」し、日本語教師と学習者を支援し続けていきたいと考えている。

（参考文献）

- 池野修（2000）「読解発問」高橋庸雄・卯城祐司（編）『英語リーディング事典』研究社 pp.73-88
- 井上尚美（2007）『21世紀型授業づくり 100 国語教師の力量を高める—発問・評価・文章分析の基礎—』明治図書出版（2005）
- 奥田純子（2006）「教師研修と学校運営」春原憲一郎・横溝紳一郎（編）『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社 pp.200-224
- 木村宗男（1972）「読解の指導方法」『日本語教育指導参考書 3 日本語教授法の諸問題』大蔵省印刷局 pp.1-59
- （1982）『日本語教授法—研究と実践—』凡人社
- 言語文化研究所編（1981）「IV日本語教授の方法」『長沼直兄と日本語教育』開拓社 pp.84-104
- 国際交流基金（2008）『国際交流基金日本語教授法シリーズ第7巻「読むことを教える」』ひつじ書房（2006）
- 小嶋恵子（1996）「テキストからの学習」波多野諄余夫（編）『認知心理学 5 学習と発達』東京大学出版会 pp.181-191
- 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

- 田中武夫・田中知聡（2009）『英語教師のための発問テクニック—英語授業を活性化するリーディング指導』大修館書店
- 名部井敏代（2005）「リキャスト—その特徴と第二言語教育における役割—」『関西大学外国語教育研究』第10号 pp.9-22 関西大学外国語教育研究機構
- 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第二部文化教育関連領域』第57号 広島大学大学院教育学研究科 pp.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 pp.13-17
- 山本忠行（2011）「創造的日本語教育試論—『創価教育学体系』に学ぶ言語教育のあり方—」『創価大学別科紀要』第21号 pp.7-39

Nuttall, C. (2005) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan.

（教材）

- 石川恵子・山本忠行・日高吉隆（2008）『日本語3rdステップ』白帝社
- 石川恵子・山本忠行・鈴木宣行・山岡政紀（2004）『日本語2ndステップ〔改訂版〕』白帝社（1993）
- 日本語教育研究所（2010）『日本語能力試験N3〔読解・言語知識〕対策問題&要点整理』日本能率協会マネジメントセンター
- 文化外国語専門学校編（1996）『楽しく読もうⅡ』文化外国語専門学校