

英語教育教材の批判的分析

——中学校英語教科書を対象として——

長谷 尚弥*

Critical Analysis of English Education Materials: With a Focus on Junior High School English Textbooks

Naoya HASE

要旨：英語は「世界共通語」だと言われ、広く世界中で学ばれている。日本もその例外ではなく、小学校英語教育も本格的に始まり、英語教育は盛んになる一方である。また、言語は「コミュニケーションのためのツール」だとも言われ、日本の英語教育もコミュニケーション重視に舵を切って久しい。日本の外国語教育において、英語、しかもその実用面がますます強調される傾向にあるが果たしてそれで良いのか。本稿では、世界の外国語教育の理念や実践を参考に、日本の英語教育教材を再考した。具体的には、アメリカのバイリンガル教育、欧州言語教育政策、国際英語論、そして批判的応用言語学からの知見をもとに中学1年生の英語教科書の批判的分析を試みた。その結果、言語多様性や登場人物の多様性、複言語主義に依拠する部分的言語能力の推奨、そして英語や英語圏文化の扱いに関して課題があることがわかり、今後の英語教材の在り方、ひいては日本の英語教育に対して示唆を与える結果となった。

Abstract:

English is often referred to as “lingua franca” and is widely learned around the world. Japan is no exception. With the recent introduction of English to Japanese elementary school curriculum as one of the academic subjects, English education is becoming more pervasive than ever before. In addition, referred to as “communication tool”, the practical aspect of English has been more and more emphasized in the Japanese context. The purpose of this article is to shed light on this prioritization of English and its practical aspect by revisiting English teaching materials. Considering the impact that they can have on the young Japanese learners of English, six English textbooks for first-year junior high school students were analyzed based on the concepts and practices of foreign language education around the world: US bilingual education, European foreign language teaching policy, World Englishes, and critical applied linguistics. The results revealed that the textbooks, while meeting many of the expectations, still leave room for improvement in areas such as language and character diversity, utilization of partial language proficiency based on plurilingualism, and the way inner circle English (Kachru, 1985) and its culture are dealt with. Implications for future English teaching materials and English education in Japan at large are also discussed.

キーワード：英語教育、中学英語教科書、批判的分析

*関西学院大学国際学部教授

1. 研究の背景

現在英語は世界の総人口の 40% にあたる 30 億の人々によって使われ (Crystal, 2019)、実質的に「世界共通語」の地位を得、世界中で広く学ばれている。日本も例外ではなく、中学・高校・大学はもちろん、2020 年からは小学校においても「外国語 (英語)」として教科の一つとして週に 2 時間の英語学習が実施されている。また、英語に限らず言語とは「コミュニケーションのためのツール」だとよく言われる。日本においても、中学や高校のカリキュラムにおいて 1990 年頃からコミュニケーション (正確に言えばオールラウンドコミュニケーション) 能力の育成を重視する流れへと舵が切られた。その結果、読み書き能力に加えて英語で話したり聞きとる能力を如何にして効果的に育成するかということが日本の英語教育界での中心的な課題となってきた。この現状にあって、英語も含めた言語、そして言語教育・言語学習の持つ意味を私たちは今一度考えるべきではないか。

本稿では、まず、世界各地域の外国語教育の理念・実践を見ることを通して日本の英語教育を考え直す。そして、それに基づき、英語教育で重要な役割を果たす英語教材の在り方を考えたい。

1.1 世界の外国語教育の理念と実践

1.1.1 アメリカバイリンガル教育

バイリンガル教育とはその名の通り、学校等の教育機関において二言語 (以上) を用いて言語教育を行うことである (Baker, 2001; Garcia, 2009)。その二言語とは、例えばカナダにおける英語とフランス語のようにともに社会の主流言語 (dominant language) といった組み合わせの場合もあれば、アメリカにおける英語とスペイン語のように主流言語と少数民族言語 (minoritized language) といった組み合わせの場合もある (Helot & Garcia, 2019)。そしてその目的としては、ヨーロッパにおけるバイリンガル教育が主として経済的なメリット (複数言語が操れることで職を得やすい等) とヨーロッパにおける言語的文化的多様性を重視するものである (Helot & Garcia, 2019) のに對

し、アメリカのバイリンガル教育は、少数民族言語 (例えばスペイン語) の話し手が、主流言語 (英語) ができないために社会の犠牲になることなくアメリカの主流社会の自立した構成メンバーとなるための助けをすると同時に、自分の母語や母文化を継承する助けをすることをその大きなミッションとしている (Hase, Martinez-Roldan, & Chang, 2017)。その意味では、アメリカにおけるバイリンガル教育は社会正義 (social justice)、公平・公正 (equity)、多様性 (diversity)、さらには言語に関する人権 (linguistic human rights) と深く関わっており (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2017; Weber, 2014)、これがバイリンガル教育と通常の外国語教育との大きな違いである。

ではアメリカにおけるバイリンガル教育が日本の英語教育に対して与える示唆は何か。まず、バイリンガル教育が様々な言語や文化の多様性ととともにそれらの価値を等しく認め、異文化や異言語に対する寛容の精神を大切にしている (Garcia, 2009) 点が挙げられる。日本における英語教育は、もっと英語以外の言語や英語圏以外の文化に配慮した (同じ価値を認める) ものであるべきだと考える。そして、バイリンガル教育における個人の持つ複数言語に対する考え方、それに基づくトランスランゲージングという考え方 (Helot & Garcia, 2019) は日本における英語教育にとっても大いに参考になると考える。

1.1.2 欧州言語教育政策

欧州の言語教育政策を具現化したものに「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CEFR) がある。CEFR とは、欧州評議会の言語政策部局によって 1970 年代から 30 年かけて作成された、欧州における外国語学習・教育・評価の基準作りのための枠組みである。そしてその目的は、第 2 次世界大戦に対する深い反省から、言語教育を促進することで戦争を回避し、欧州に平和を構築することである (大谷, 2010)。

それでは CEFR に代表される欧州言語教育政策が日本の英語教育に与えると考えられる示唆について考えてみる。まず、欧州言語教育政策の根幹である複言語主義 (細川, 2021) がある。欧州

連合（EU）の理念は「多様性の中の統合」（united in diversity）であり、その目的のために多様な言語と文化の違いを積極的に認めるとともに、それらの平等性を重んじている（安江、2021）。この姿勢は日本における英語教育にも大いに参考になる。ともすれば英語を過大評価し、英語一辺倒に走りがちな日本の外国語教育を見直すこと、英語を教える一方で英語以外の言語、英語圏以外の文化も視野に入れ、関心を持ち、それらに同等の価値を置くことによってそれらを平等に重んじることが重要であると考ええる。

次に、複言語主義における「部分的言語能力」に対する積極的な姿勢、そしてそれに関連して、学習目標のモデルとしての「ネイティブスピーカー（母語話者）」に対する考え方が参考になる。たとえ部分的であっても複数の言語を操り、それらの間を柔軟に流動的に行き来すること（トランスランゲージング）、母語も含めて学習者が持つ言語レパートリーを総動員することで積極的にコミュニケーションを取ることを複言語主義は推奨している。また、必ずしもその言語のネイティブスピーカーをモデルとするのではなく、自分のアイデンティティを大切にし、それを伝える一方法としての言語使用を推奨している。そういった姿勢は私たちが英語を学び、英語を使う際にも大いに参考になると考える。欧州言語教育政策における「母語の重視」と日本における「英語の授業は英語で」は対照的である。英語指導において母語をもっと積極的かつ効果的に使うのが日本の英語学習環境に合ったやり方ではないか。

1.1.3 国際英語論

広い世界を見ると、英語母語話者以外にも様々な人が様々な英語を話していて、それらは英語母語話者の話す英語と同様に体系立ったものである。「国際英語論」とは一言でいえば、それぞれの話し手の文化や価値観を反映したこうした「国際英語」は英語母語話者の話す英語と同等な価値を持つものであるとする考え方である（吉川、2016）。「国際英語論」の考え方には「世界英語（World Englishes）」、「共通語としての英語（English as a lingua franca）」、そして「国際語としての英語（English as an international language）」が

あり、それぞれ若干の違いはあるが大きな点では共通している。それは、英語が「世界共通語」となった今、英語母語話者の話す英語以外の英語の変種にも等しい価値を与え、認めようとする点である。また、「国際英語」はそれぞれ話す人達、話される地域の文化、歴史、価値観等を反映した豊かな英語であり、その点では英語母語話者の話す英語と比べて同等の価値を持つとするのが「国際英語」の基本理念である。

こうした「国際英語」の考え方から日本の英語教育が学ぶことができるものは何だろうか。それは、英語の母語話者や英語母語話者の話す英語に対する私たちの考え方を見直すことであろう。一言で言えば、英語母語話者の話す英語だけが「正しい英語」ではないということである。

1.1.4 批判的応用言語学

言語とは大いに社会的政治的に作られたもの、定義されたものであり、その結果、社会的政治的側面が強い。例えば、「国際英語」の話の中で「正しい英語」という表現が出てきたが、何が正しいか、何が標準かを決めるのは政治的な力関係である。英語母語話者と非母語話者の間に存在する力関係によって「正しい英語」が決められる。現実には、英語母語話者の話す英語の中にも様々な英語の変種が存在するが、そういったことは問題にならない。このように、言語と社会的政治的権力とは切っても切り離せない。1980年代後半から発展してきた批判的応用言語学とは、社会に存在するこうした力関係を見直すことで、言語がもたらす様々な不平等・不公正・不公平を明らかにし、それらを是正することによって、より公平公正な社会の実現を目指すものである（久保田、2018）。

実はこの考え方は、1.1.1 から 1.1.3 まで見てきた多くの言語教育の実践の理論的背景となっている。例えば世界の言語や文化の多様性を認め、それぞれが平等であると考え、言語少数派の人たちを含めてすべての人たちの言語権は尊重すべきものであること、また、「国際英語」の立場をとるにしても英語万能主義・英語の覇権を助長しないように注意すること、英語母語話者が必ずしも英語学習のモデルではなく、英語母語話者の

話す英語だけが「正しい英語」ではないということ、英語学習において母語が重要な役割を演じること、英語に限らずすべての言語は単にコミュニケーションのためのツール以上の意味合いを持っていること、などである。

以上述べてきた外国語教育の理念や実践を具現化するものとして教材がある。特に教科書は、直接学習者の目に触れるものとして学習者にとって大きな影響力を持ちうるものである。本稿では、小学校に続いて日本の学校英語教育が本格化する中学1年の英語教科書を分析対象とすることで、これまで見てきた世界の外国語教育の理念や実践が日本の英語教育にどの程度反映されているのかを見てみたい。そして、今後の英語教育教材の在り方を示すことを本稿の最終目的としたい。

1.2 先行研究

2017年現在使用されている計6冊の中学校英語教科書を批判的に分析した仲・岩男(2017)は、英語と国語の教科書の「異文化間交流」の場面を観察し、英語教科書については伝えたい内容よりも言語形式が優先されていること、閉鎖的な価値観の再生にとどまり、異質な他者と共生していこうとする姿勢が見られないこと等を指摘している。また、2018年現在使用されている計6冊の中学校英語教科書における「社会的な話題」を扱った仲(2018)は、その扱い方に関して「多様なものの見方」を提示したり「多様な考え方に対する理解」を促進するものばかりではないとし、学習者が未知の情報や視点を批判的に考える感性・視点を持つことの重要性を指摘している。

さらに、2006年度から使用されている中学校英語教科書を分析した仲・大谷(2007)では、英語が国際コミュニケーションの道具として当然のように描かれていること、そして「自己表現」の内容に関して、既存の社会構造を無批判に受け入れ、既成の価値観を生産ないしは再生産するように描かれている点を指摘している。また、2012年4月より使用されている中学校英語教科書を「英語帝国主義論」の観点から分析した川又(2013)は、学習者に英語を身近に感じさせ、意

欲を引き起こそうとする登場人物や場面の設定、題材の選択は重要だが、そのことによって学習者が英語を無批判に認め、受け入れてしまう意識を涵養してしまう危険性を指摘している。

中学校英語教科書における文化題材を考察したもの到大川(2012)がある。この研究では2012年から使用が始まった教科書をそれ以前のものと比較することで、文化題材が使われている程度とその内容の変化を検討した。その結果、新旧の教科書間で文化題材の扱い方には大きな変化はなかったとしている。また、扱われる地域については英語が外国語として使われる国が増え、国際語としての英語の位置づけの点から好ましいとしている。ただ、一部の教科書においては「英語が外国語として使われる国」の中に日本も含まれているため、日本で使う教科書における文化の多様性という点では筆者は課題を感じる。

興味深い先行研究のひとつに吉村・南(2018)がある。これは教科書を分析したものではないが、本研究の分析項目のひとつである英語指導における多言語使用を扱ったものであるので先行研究として取り上げる。この研究では英語授業でありながら多様な言語を導入する方法を提示することと、そういった授業によって生徒達が言語に対してどのような意識を持つようになったかを探ることを目的としている。グループの各メンバーが多様な言語を担当し、それを他のメンバーに教えるという6授業時間にわたる実践を通して、言語意識教育において目的となる多くの学びを得る可能性が見えてきたとしている。具体的には、日本語や英語以外の言語に関して複言語主義に対する意識が高まったとしている。

以上の結果を踏まえ、本研究では、これらの先行研究における分析の視点も含め、さらに分析の視点を増やすことで2021年度から使用が始まった中学1年生向けの英語教科書を批判的に分析する。また、先行研究より得られた過去の教科書の分析結果と比較することを通して、今後望まれる英語教科書の在り方を示したい。

2. 調 査

2.1 目的

本研究では、世界の外国語教育理念や実践を参考に、中学1年生の英語教科書を批判的に分析する。それによって、現在の日本の英語教育教材の課題を明らかにし、今後の日本の英語教育教材の在り方を示すことを本研究の目的とする。

2.2 方法

2.2.1 対象とする教科書

中学に入って本格的に英語学習を開始するにあたって生徒が目にするものであり、そのインパクトの大きさを考え、2021年4月より使用が始まった中学1年生の英語教科書6冊を分析対象とする。なお、調査対象としたのは各教科書の中核を構成する各課の内容であって、途中に挿入されているReading（読み物）等は対象外とする。

2.2.2 調査項目（批判的分析のポイント）

英語教科書を批判的に分析するにあたり、本稿でこれまで見てきた外国語教育の理念や実践に基づき、「多様性・平等性」、「国際英語」、「複言語主義」、「批判的応用言語学」という4つの観点から、以下の①～②⑤の計25点をチェックする項目（以後「チェック項目」と呼ぶ）とする。そして、各チェック項目の条件を満たしているかどうかを評価の対象とする。いずれも、教科書の紙面上で中学生の目に直接触れる内容をチェックするためのポイントである。なお、チェック項目リストの後に評価基準に関する補足説明も記しておく。

I. 多様性・平等性の観点から

(1) 文化多様性

- ①英語圏以外の文化・事柄が紹介されているか
- ②それらに英語圏文化と同等の価値が置かれているか、寛容・配慮が示されているか
- ③日本・日本の文化・事柄が相対的に描かれているか（自文化中心の記述になっていないか）

(2) 言語多様性

- ④英語以外の言語が紹介されているか
- ⑤それらに英語と同等の価値が置かれている

か、寛容・配慮が示されているか

- ⑥英語の覇権（英語の過大評価・英語一辺倒）になっていないか

(3) 登場人物

- ⑦多様な言語・文化を背景とする人が登場するか
- ⑧英語母語話者と非英語母語話者の割合には適当なバランスがとれているか
- ⑨両者が平等に描かれているか

II. 国際英語の観点から

(1) 英語の多様性

- ⑩世界の多様な英語（英語を母語とする国の英語だけではなく、英語を第二言語・外国語とする国々の英語）が紹介されているか
- ⑪それらに英語母語話者の英語と同等の価値を与えているか（変種より母語話者の話す英語が優れているといった印象を与えていないか）
- ⑫英語圏文化固有（culture-specific）の英語になっていないか（慣用表現等の頻出など）

(2) 話し手

- ⑬英語母語話者と非英語母語話者が話す場面に限られていないか（英語は英語母語話者と非英語母語話者が話す時に使うものという設定になっていないか）
- ⑭非英語母語話者同士が話す場面も設定されているか

III. 複言語主義の観点から

(1) 部分的言語能力

- ⑮部分的言語能力を積極的に評価しているか
- ⑯部分的言語能力の流動的な使用を促しているか。トランスランゲージングやマルチコンピテンス（Cook, 1999）の考え方が推奨されているか

(2) 母語への姿勢

- ⑰母語を大切にしているか（積極的な利用・活用を促しているか）

(3) 英語母語話者の話す英語への姿勢

- ⑱英語母語話者の話す英語に拘泥していないか、モデルにしていないか
- ⑲英語母語話者の垂流ではなく、自分らしい英語を使っているか

IV. 批判的応用言語学の観点から

(1) 話し手の力関係

②①英語母語話者が非英語母語話者よりも強い立場に描かれていないか

②②非英語母語話者が L2 user (Cook, 2016) として描かれているか、L2 learner として描かれていないか

(2) 英語・英語圏文化・英語母語話者の覇権

②②英語・英語圏文化・英語母語話者を上位・前提に描いていないか

②③「英語＝共通語」という考え方が出ていないか

(3) 言語とアイデンティティ

②④言語は単なるツールではなく、自分を表すものとして描かれているか

(4) 公平・公正

②⑤全体として公平・公正な描写がなされているか

【評価基準に関する補足説明】

①に関して、異文化理解の観点からして英語圏の文化のみならず日本の文化や事柄も対象外とすべきだが、異文化理解能力には自国の文化を相対的客観的に見る能力も含まれるので(吉島・大橋、2004)、日本文化や日本の事柄も評価の対象とした。

④に関して、言語多様性を重視する観点から、英語以外の言語が紹介されているか。日本語も評価対象としたが、単なる単語(例として多かったのは sushi, onigiri, osechi, judo, kendo など)は対象外とした。

⑥に関して、英語の教科書ではあるが、他の言語との比較において英語が必要以上に重要視されていないか。

⑦に関して、英語母語圏(アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダなど)出身の外国語指導助手(ALT)や生徒が日本の学校に来るというストーリー設定が多いが、それだけではなく、非英語圏からの人物を登場させているか。

⑨に関して、英語母語話者が ALT として日本にやってきたというストーリー設定が多いのでどうしても日本の中学生との間に力関係が発生してしまうが、それでも、英語母語話者が非英語母語

話者に教えるという場面が必要以上に多すぎないか。

⑪に関して、国際英語は話し手の文化や価値観を表す文化性豊かなものであり、英語母語話者の話す英語と同等の価値を持つ(吉川、2016)。

⑫に関して、国際英語の考え方によると、英語圏文化特有の慣用表現などは好ましくないとされる(Harmer、2007)。また、批判的応用言語学の観点からも、そういった特定の文化特有の英語使用は英語母語話者と非母語話者の間に不要な力関係を築いてしまう(久保田、2018)とされる。

⑭に関して、チェック項目の②③とやや矛盾するようにも見えるが、国際英語の考え方によると英語はもはや英語母語話者だけのものではなく、英語母語話者が「正しい英語」の基準でもない(仲、2020 a)。一方、「世界共通語」として扱うことで、英語に対して他の諸言語に比べて必要以上に優位な地位(力)を与えることもなく、英語母語話者と非英語母語話者のバランスがうまくとれているかどうか。

⑮と⑯に関して、必ずしもネイティブレベルを目指すのではなく、たとえ十分な英語力がなくても、持てる英語力や母語も含めた総合的な言語能力(大谷、2010)を駆使して積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が描かれているかどうか。教科書の中には日本の中学生と外国人(多くは英語母語話者)が英語でやりとりする場面が多くあるが、うまく英語が出てこなくても様々なコミュニケーションストラテジーを駆使しながらやりとりをするといった場面が描かれているか。

⑰に関して、⑯にも関連するが、うまく英語が出てこない場合に日本語に切り替えるなどの場面があるか。また、外国人に対して「それは日本語ではこう言うよ」と教えるなど、英語の教科書ではあるが、母語を大切にする姿勢が描かれているか。英語指導・学習において母語を有効に活用(Cook、2016)しようとする場面があるか。

⑱に関して、例えば、英語母語話者による、「アメリカではこう言うよ」とか「オーストラリアではこういう言い方をするよ」といった行がないかどうか。暗黙のうちに英語母語話者の英語を

学習のモデルにしていないか。また、日本の中学生を含めて、英語を母語としない登場人物が同様の考えを抱いていないか。

⑬に関して、必ずしも英語母語話者の話す英語にこだわらずに、英語を自分の言語、My English (仲、2020 b) として使っているか。英語で堂々と自分を表現しているか。

⑭に関して、英語圏の英語母語話者が ALT として日本の中学にやってきたという設定が多いが、そうではあっても、英語母語話者が非英語母語話者よりも強い立場におかれていないか、英語力の差が両者の力関係に影響を及ぼしていないか。

⑮に関して、非英語母語話者の英語力は発展途上ではあるが、永遠の学習者ではなく、母語に加えて英語を使う立派な L2 user である (Cook、2016)。登場人物の大半は日本の中学生ではあるが、それでも、その中学生に対して「まだまだ英語を勉強中です」といったイメージを与え過ぎていないか。

⑯に関して、他言語・他文化と比較して英語・英語圏文化を上位あるいは前提としていないか。また、例えば、アメリカでなくても良い場面にアメリカが登場する、海外から日本に来た訪問者が当たり前のように英語を話すなど、英語圏の国や文化を前提としたストーリー展開になっていないか。

⑰に関して、例えば、非英語母語話者の登場人物が日本人の中学生とごく自然に英語でやりとりするような場面は設定されていないか。

⑱に関して、⑬とやや重複するが、言語とは単なるコミュニケーションのツールではない。自分らしさを表現するために英語を使っているか。

⑲に関して、場面設定、登場人物、会話の話題・やりとり、英語の扱われ方等、全体を通して公平・公正な描写がなされているか。

3. 結 果

3.1 教科書毎の分析結果

今回は計 6 冊の中学 1 年生用の英語教科書を分析した。はじめに、教科書毎、課別にチェック項目に従って分析を行った。表 1 は 6 冊のうちの 1

冊 (A 出版社によるもの) の分析結果である。1～9 の数字は課を、①～⑲ の数字はチェック項目を表す。

表 1 A 出版社による中学校 1 年生英語教科書
課別項目別分析結果

課	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(a) ○の 計	(b) ○の %
①	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9	100
②	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9	100
③	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9	100
④	○	○	○	×	×	×	×	×	×	3	33.3
⑤	○	○	○	×	×	×	×	×	×	3	33.3
⑥	○	○	○	○	○	○	×	○	○	8	88.9
⑦	×	○	○	○	×	○	×	○	○	6	66.7
⑧	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9	100
⑨	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9	100
⑩	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0.0
⑪	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0.0
⑫	○	○	○	×	○	○	○	○	○	8	88.9
⑬	×	×	×	○	×	○	×	×	×	2	22.2
⑭	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0.0
⑮	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0.0
⑯	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0.0
⑰	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0.0
⑱	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9	100
⑲	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9	100
⑳	○	○	○	○	○	○	×	○	○	8	88.9
㉑	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9	100
㉒	○	○	×	○	○	○	○	○	○	8	88.9
㉓	○	○	×	○	○	○	○	×	○	7	77.8
㉔	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9	100
㉕	○	○	×	○	○	○	×	×	○	6	66.7
(c) ○の 計	17	18	15	16	15	17	12	14	16	140	—
(d) ○の %	68.0	72.0	60.0	64.0	60.0	68.0	48.0	56.0	64.0	62.2	—

表 1 の見方であるが、例えば、1 課の①に○が入っている。これは 1 課においてはチェック項目①「英語圏以外の文化が紹介されているか」という条件が満たされていたということを意味する。逆に、1 課の⑦に×が入っているが、これは 1 課においてはチェック項目⑦「多様な言語・文化を

代表する人が登場するか」という条件が満たされていなかったということを意味する。また、(a) 列はチェック項目毎に○のついた（つまり条件を満たした）課の合計数を、(b) 列はこの教科書全体（この本の場合は計9課）における (a) の割合を表している。(b) 列の数字が100ということは、当該のチェック項目に関してはすべての課がその条件を満たしていたということである。逆に、(b) 列の数字が0というのは、この教科書に関しては当該のチェック項目の条件はどの課においても満たされていなかったということである。また、(c) 行には課毎に○のついた（つまり条件を満たした）チェック項目の合計数を、(d) 列は全チェック項目（計25個）における (c) の割合を表している。なお、本研究の「考察」は教科書別ではなく6冊の教科書すべてを一括して行ったので、教科書毎の (a) 列、(b) 列、(c) 行、(d) 行のデータが議論の表に出ることはない。

表1から言えることとしては、A 出版社が作成したこの教科書に関しては、チェック項目の条件を満たした割合が比較的低いのは④、⑤、⑩、⑪、⑬～⑰の9項目（満たした割合がほぼ3割以下）だということである。そして、課別では、7課が条件を満たしている割合が比較的低い（5割以下）ということがわかる。

3.2 6冊全体の分析結果

表1と同じデータをB～F 出版社より出版された教科書について作成し（紙幅の関係でここでは割愛する）、それらをまとめたものが表2である。それぞれの教科書の課毎のデータはすべて集約され、教科書1冊毎にまとめたデータとなっている。そのため、表1の (a) の列のデータと表2のA 列のデータが一致している。

表2の見方であるが、例えば、A 出版社による教科書の①が9となっている。これはA 出版社による教科書全体（計9課）を通して、チェック項目①「英語圏以外の文化が紹介されているか」という条件をすべての課が満たしていたということを意味する。また、同じA 出版社による教科書の④を見ると3となっている。これは、チェック項目④「英語以外の言語が紹介されている

表2 中学校1年生英語教科書 出版社別項目別分析結果

出版社	A	B	C	D	E	F	(e) 計	(f) %
課数	9	8	9	8	10	11	55	—
①	9	8	9	8	9	10	53	96.4
②	9	8	9	8	9	10	53	96.4
③	9	6	9	8	9	11	52	94.5
④	3	3	2	0	2	2	12	21.8
⑤	3	3	2	0	2	2	12	21.8
⑥	8	6	9	8	10	11	52	94.5
⑦	6	8	1	1	7	10	33	60.0
⑧	9	8	8	7	10	11	53	96.4
⑨	9	8	8	8	10	11	54	98.2
⑩	0	0	0	0	0	0	0	0.0
⑪	0	0	0	1	0	0	1	1.8
⑫	8	8	8	8	10	11	53	96.4
⑬	2	3	0	0	4	5	14	25.5
⑭	0	3	0	1	4	4	12	21.8
⑮	0	0	0	0	0	0	0	0.0
⑯	0	0	0	0	0	0	0	0.0
⑰	0	0	0	0	0	0	0	0.0
⑱	9	8	7	8	10	10	52	94.5
⑲	9	8	9	8	10	11	55	100
⑳	8	6	9	8	9	11	51	92.7
㉑	9	8	8	8	10	11	54	98.2
㉒	8	3	4	2	6	4	27	49.1
㉓	7	2	9	5	10	9	42	76.4
㉔	9	8	9	8	10	11	55	100
㉕	6	3	5	5	9	10	38	69.1
(g) 計	140	118	125	110	160	175	828	—
(h) 総項目数	225	200	225	200	250	275	1375	—
(i) %	62.2	59.0	55.1	55.0	64.0	63.6	60.2	—

か」という条件を満たした課がA 出版社による教科書全体を通して3つであったことを表す。また、(e) 列は、6冊を通してチェック項目毎に条件を満たした課の合計数を、(f) 列は6冊全体（計55課）に対する (e) の割合を表している。(f) 列の数字が100ということは、当該のチェック項目に関しては6冊すべての教科書のすべての課がその条件を満たしていたということである。逆に、(f) 列の数字が0というのは、6冊すべてを通して当該のチェック項目の条件はまった

く満たされていなかったということである。また、(g) 行には、教科書毎チェック項目毎にその条件を満たした課の合計数を、(h) は教科書毎のチェック項目の総数（項目数×課の数）を、(i) は (h) に対する (g) の割合を示す。

表2から言えることとして、6冊全体を通してチェック項目の条件を満たした割合が低いのは、④、⑤、⑩、⑪、⑬～⑰、そして⑳だということである（いずれも満たした割合は50%以下）。⑦もややその水準に近い。また、⑦を除いては、6冊の教科書がほぼ同じような傾向であることがわかる。そして (i) の行から言えることは、6冊の教科書の間に大きな差はないが、強いていえば、B、C、Dの3冊においてチェック項目の条件を満たした割合が比較的低いということである。

4. 考 察

ここでは、表2の結果に基づき、各チェック項目の条件を満たした割合（以後、「評価」と呼ぶ）が比較的低かったもの（50%以下で、表2の(f)列の数字に下線がついているもの）について順番に考察する。

はじめにチェック項目の④「英語以外の言語が紹介されているか」であるが、6冊を通して評価が低く、20%あまりしかこの条件は満たされていない。日本の中学校で使う教科書ということで日本の学校や家、街をストーリーの舞台にしたものがすべてであった（日本の中学校をストーリーの舞台にしたものが計32課で全体の58.2%、日本の家や街を舞台にしたものが計23課で全体の41.8%）。そして、登場人物は英語圏から来た英語母語話者であるALTや留学生がメインである。たまに日本語の単語が登場するが、前述の説明の通りそれらは言語多様性としてカウントしていない。英語の教科書なので当然といえばそれまでだが、英語以外の言語がなかなか登場しない。

逆に、この項目で比較的高い評価を得ている教科書と当該の課を見してみる。例えば、B出版社による教科書のこの評価は3であり、全8課の中で3つの課で英語以外の外国語が出てくる。ある課では、練習問題ではあるがFrenchとChineseが

出てくる。また別の課ではSpanishが出てきている。またある課では、インドから来た生徒の名前をカタカナで書く場面もある。

日本の中学生が使う教科書であるので、生徒にとって身近に感じることができるように日本をストーリーの舞台にするのはよくわかるが、たまには、逆に日本の中学生が海外、それも非英語圏に出かけるといった場面を想定してはどうか（今回の分析対象となった教科書で海外をストーリーの舞台としていたのは皆無であった）。そうすれば、「共通語」としての英語に加えて、様々な国の言語を紹介することが可能になると考える。なお、⑤の評価は④と連動させているので、ここでは割愛する。

次に評価が比較的低かったのは⑩「世界の多様な英語が紹介されているか」である。これについてはどの教科書のどの課でも扱われていなかった。国際英語の考え方からすると、英語を母語とする国々（内円）の英語だけではなく、英語を第二言語とする国々（外円）の英語など、「世界共通語」となった英語の多様性を理解することは大切である。実際、いくつかの教科書には英語を第二言語とする国（例えばシンガポールやフィリピン）から日本に来ている生徒も登場してはいたが、それらの国独特の英語の変種が登場する場面などはなかった。確かにこれらの教科書が英語学習の入門期に当たる中学1年生用であることを考えると、不要な混乱を避けるために初級者には英語母語話者の話す「標準的な英語」を示す方がよい（Harmer, 2007）とも考えられる。なお、⑪は⑩と連動しているので、ここでは割愛する。

次に評価が低かったのは⑬「英語母語話者と非英語母語話者が話す場面に限られていないか（英語は英語母語話者と非英語母語話者が話すときに使うものという設定になっていないか）」と⑭「非英語母語話者同士が話す場面も設定されているか」であり、前者については6冊をまとめた評価は26%程度、後者については22%程度であった。どの教科書においても圧倒的に多かったのが、英語母語話者であるALTと日本の中学生の間での会話、そして、英語圏から日本の中学に来ている（あるいは英語圏出身で日本に住んでい

る) 中学生と日本の中学生との会話である。結果、どうしても英語母語話者と非英語母語話者の間での会話が多くなってしまふ。

逆にこの項目で比較的评价の高かった教科書を見てみる。E と F である。まず E では、シンガポールからの留学生を登場させている。F ではフィリピンからの留学生が登場し、日本の中学生と話す場面が設けられている。また、日本の中学生が英語でスピーチをしたあと、別の日本の中学生がスピーチに関して英語で質問する場面もある。これら 2 冊の教科書に関しては、⑬と連動した⑭の評価も比較的高かった。

英語の教科書とは言え、登場人物を英語母語話者に限定する必要はない。もっと積極的に、非英語圏の国からの留学生、訪問者、出身者を登場させても良いと考える。そして、その人達が自分の国の言語を紹介しながらも、英語を「共通語」のようにして日本の中学生と交流を深めるといった場面があっても良い。ただし、英語が世界の「共通語」で、英語さえできれば世界の人々とコミュニケーションがとれ、世界の国々や文化を理解できるといった誤解を中学生に与えないように注意したい。

次に評価が低かったのは複言語主義の観点から作成されたチェック項目である⑮～⑰で、いずれの教科書のいずれの課にもこれらの点に関する記述はなかった。どの教科書においても日本の中学生が英語でスムーズにやりとりをしている場面が展開されるが、現実にはなかなかそうはいかない。もっと現実の姿を想定して、言いよどみ、単語がうまく出てこない場合の言い換え、相手に助けを求めたりするなど、コミュニケーションストラテジー(塩澤、2016)を駆使する場面があっても良いのではないか。また、単語がわからない場合に部分的に日本語に切り換え、聞き手が文脈から話し手の意図を察し、それを英語で言い直すといった場面を設定するのも良いと考える。そういった場面を通して中学生は、母語も含めた自分の総合的な言語能力(大谷、2010)というものを意識し、母語も含めた、自分の持つ言語資源の総体の中に英語という言語を組み込み、自分自身の言語レパートリーをさらに豊かにしていく。それが

外国語を学ぶ意義であるということに気がつくのではないか。

評価が比較的低かった最後のチェック項目として⑳「英語・英語圏文化・英語母語話者を上位・前提に描いていないか」というものがある。この項目の評価に関しては 6 冊の教科書間の差が大きく、例えば A では全 9 課の中で 8 つの課においてこの条件は満たされていた(英語・英語圏文化・英語母語話者を必ずしも上位・前提には描いていなかった)。逆に、D ではこの条件をクリアしている課は全 8 課の中で 2 つのみであり、残りの 6 つの課はこの条件を満たしていなかった。D 出版社による教科書について、具体的に何が問題となったのかを見てみる。

例えば、ある課では複数の登場人物が自分の国を紹介する場面があるが、それらの国がすべて英語を母語とする国である。また、国際郵便の見本の宛名がニューヨークになっている。また別の課では日本の中学校を舞台にして新入生に部活動を紹介する場面があるが、そのポスターがすべて英語で書かれてある。これはどう考えても不自然である。また別の課では、韓国からの転校生がクラスで紹介される場面があるが、当然のように開口一番英語が使われている。これは不自然であるだけでなく、言語多様性を考えたとき、英語の教科書とは言え、たとえ一言でも韓国語を紹介する絶好のチャンスであるのに残念である。

D 以外の教科書にもブラジルやフィンランドからの留学生が登場する場面があるが、同様にすべて英語でのやりとりのみである。またある課では、海外の姉妹校からゲストが来るという場面があり、その時のやりとりが英語である。英語の授業で使う教科書なのである程度はやむを得ないと思うが、これでは「海外＝英語圏」という図式を無意識のうちに生徒に与えてしまうのではないか。また別の課では、中学生が父親の両親(つまり父方の祖父母)とパソコンを介して話す場面があるが、これも英語で行われている。また、「外国のカフェ」といいながら、メニューがドル表記になっている。最後に、帰国前の訪日客が空港でインタビューを受ける場面があるが、これも英語で行われている。

他の教科書にも似たような記述や場面設定がある。文房具店のチラシがドル表記になっているもの、日本の FM ラジオから英語放送が流れるもの、海外からの転校生に対して日本の中学生がいきなり「Are you from the U.S.？」と聞く場面、道に迷った海外からの旅行者がいきなり英語で道を尋ねる場面、公開授業に来た外国人が英語でやりとりをする場面などである。いずれも、「外国＝英語圏」、「外国人＝英語話者」、「海外からの旅行者＝英語話者」、「海外からの留学生＝英語話者」という図式になっていることが気になる。確かに、結果として、英語以外の母語を持つ人とのやりとりは英語に依存するケースが多いとは思いますが、最初からそれを前提とするストーリー展開そのもの（つまり私たちの思い込み）が問題だと感じる。中学に入り、小学校に続いて本格的に英語を学び始める中学生に与える影響が気になる。

以上、どの教科書についても 25 個のチェック項目の条件の多くをクリアしていたが、その一方で、条件を満たしている割合が 50% 以下のものが計 10 項目あった。それらについて、その原因がどこにあるか、また、数は少ないものの同じ条件をうまくクリアしている教科書について、どのような場面や人物の設定、ストーリーの展開でクリアしているのかを見てみた。さらに、どのようにすれば今回評価の基準とした条件をクリアできるのかを考えてみた。改善策に関して、大きく分けると以下の 3 点に集約できると考える。

まず、英語の教科書とは言え、英語母語話者だけではなく、非英語母語話者も積極的に登場させる。そうすることで、英語の教科書の中ではあっても多言語多文化に言及できる。また、非英語母語話者同士が英語でやりとりする場面も十分設定・展開できる。そうした教科書を目にすることによって、英語は英語母語話者だけのものではないということを生徒は実感するのではないかな。また、少し大胆な発想ではあるが、仮に英語母語話者をまったく登場させなかったら、それだけで今回のチェック項目 25 箇のうちの 20 箇（①～⑤、⑦～⑯、⑱～⑳、㉒、㉓）がクリアされる。1 冊の教科書の中にはそういった課がいくつかあっても良いと考える。

次に、日本の教室で使う教科書とは言え、ストーリーの舞台をいつも日本に設定するのではなく、海外、それも非英語圏に設定してはどうか。例えば、日本の中学生が非英語圏を訪問したり非英語圏に滞在するといった設定にすることで現地の言語や文化を紹介する絶好の機会が設けられる。そういった状況の中で、日本の中学生が持つ英語を駆使して現地の人たちとやりとりをする場面を設定すればよい。

3 点目として、部分的な英語能力を積極的肯定的に描いてはどうか。小学校から始めたとは言え、まだまだ中学 1 年生の英語である。それほどスムーズにいかないのが当然であろう。もっと実際のパフォーマンスを想定したやりとりが教科書の中にあっても良いのではないかな。そして、その中で様々なコミュニケーションストラテジーを示すことは、英語を学び始めた中学生には現実的かつ有効であると考えます。

たとえ英語の教科書ではあっても、「世界では英語があたりまえ」という言語観を生徒に与えないような指導が重要である（仲、2020 c）と考える。せっかく韓国やフィンランドからの留学生を登場させても、当たり前のように日本の中学生と英語でやりとりをさせてはもったいない。どこから来たかわからない海外からの訪問客に対して日本の中学生が当たり前のように英語で話しかけるのも不自然である。英語の教科書とは言え、また、たとえ強大なパワーと高い通用性を持った英語ではあっても世界に数多ある言語のひとつに過ぎないと考え、英語という言語を相対的に見る目を養うことも、英語を学ぶ生徒や英語を教える教師にとって重要であると考えます。熱心に英語を指導するあまりに英語の覇権を助長することのないように注意したい。英語の教科書であるので声高に英語支配（津田、2003）を批判するわけにはいかないが、英語を指導しながらも、すべての人が自ら進んで英語を使っているわけでもなく、歴史的、政治的、経済的な理由により仕方なく英語を使っている人たちがいる（例えば Martinez-Roldan & Quinones, 2016）ことも忘れてはならない（長谷、2016；仲、2020 c）。その意味で、英

語を使用することが社会に与える影響を考え、逆説的ではあるが、英語教育に携わる人達こそ英語の限界を認識し、「節英」（木村、2016）を心がけるべきだと考える。

2021年に使用が始まった中学英語教科書を対象に行った本研究から明らかになったことは、冒頭で見た先行研究の結果とほぼ同様のものではあった。特に、中学校英語教科書における「社会的な話題」を扱った仲（2018）は、その扱い方に関して「多様なものの見方」を提示したり「多様な考え方に対する理解」を促進するものばかりではないとしたが、今回分析した教科書についても、言語多様性や登場人物の多様性の欠如という点ではほぼ同様の結果となったと考える。表紙のウラに、「ありがとう」を世界の様々な言語で紹介したものや、英語圏非英語圏を問わず、世界中の友達を紹介したもの、世界中を旅行して名所旧跡を写真で紹介するといった教科書があったが、そういった視点が教科書本体の中に活かされていなかったのが残念である。また、仲・大谷（2007）では、英語が国際コミュニケーションの道具として当然のように描かれているとしたが、この点についても同じ問題が指摘できると考える。本稿で具体的な例をいくつか挙げたが、「外国＝英語圏」や「外国人＝英語（母語）話者」という図式が目立った。「世界共通語」としての英語の利便さは認めつつも、英語を必要以上に過大評価することは避けなければならない。川又（2013）の指摘にある、学習者が英語を無批判に認め、受け入れる危険性についても、上述の通り「英語が当たり前」と思わせる記述が多かったことからして、今回分析した教科書の多くも同様の危険性を孕んでいると考える。

また、大川（2012）は、英語の教科書で使われる文化題材に関して、英語の教科書で使用されるため、（英語が）母語として話される国を扱うことが多くなるのは当然である、としているが、「国際英語」の観点からすると必ずしもそうとは限らないのではないかと。本稿でも指摘したが、「国際共通語」としての英語の役割を主張するのであれば、むしろ英語を第二言語や外国語として使用されている国や地域をもっと登場させると良

い。また、大川（2012）も指摘している通り、現在の英語使用の現状に鑑み、英語を外国語として使用する国に関する記述を増やすことはもちろんだが、日本の中学生にとっての文化多様性を考えるとき、やはり日本以外の様々な国やその文化を扱うことの重要性を指摘しておきたい。ただ、その場合でも、「国際共通語」としての英語の有用性は認めつつも、いたずらに英語覇権を助長することのないよう、その点に関しても中学生に対して十分な配慮が重要だと考える。

英語授業における言語や文化の多様性を確保する上で、吉村・南（2018）の試みは興味深い。今回分析した教科書に関して、大きな課題の1つは言語多様性の欠落であった。国際英語論に従い、世界の様々な英語を取り上げることで「世界の諸英語間の不平等」は解消できる。ただ、それでは「世界の諸言語間に存在する不平等」は解消できない。英語の授業において世界の様々な言語を扱う吉村・南（2018）のような取り組みは、この問題を解決し、中学生が適切な言語観を涵養する上で大変参考になると考える。

5. おわりに

本稿では、世界の外国語教育の理念や実践を参考に、日本の英語教育教材を再考した。具体的には、アメリカのバイリンガル教育、欧州言語教育政策、国際英語論、そして批判的応用言語学からの知見をもとに、本格的な英語学習が始まる中学1年生の英語教科書の批判的分析を試みた。その結果、言語多様性や登場人物の多様性、複言語主義に依拠する部分的言語能力の推奨、そして英語や英語圏文化の扱いに関して課題があることがわかり、今後の英語教材の在り方に示唆を与える結果となった。本稿で筆者が指摘した内容は、教科書執筆者からすれば「そんなつもりではなかった」という点が多いかと思う。逆に言えば、それだけ無意識のうちに、英語という言語や英語教科書が潜在的な問題を持ちうるということではないだろうか。そして、英語教材が無意識のうちに本稿で見てきたような考えや意識を学習者に刷り込んでしまうことが危険であると考ええる。

今回分析した教科書の中には、「英語を学ぶと

世界中の人々とつながることができます」とか「英語で世界とつながろう」といった記述を含むものがあつた。確かに通用性からすれば英語は圧倒的に他の言語をしのいでいるだろう。しかし、前述のように、広い世界には英語を話さない、あるいは話したくない人々もいることを忘れてはならない。日々英語を指導する中で、そういったメッセージを学習者に伝えることも英語教師の務めであると考ええる。外国人を見たら英語で話しかける、英語が話せたら世界とつながることができるといった態度や考えは見直さなければならない。そして「世界では英語はあたりまえ」といった態度は相手を傷つけたり遠ざけたりすることもあり得る(仲、2020 c) ことも忘れてはならない。人と人とのコミュニケーションを可能にする言語ではあるが、その意味では英語も含めた言語とは、まさに「諸刃の剣」である(長谷、2016)。英語を指導し、学習するにあたってそのことを忘れてはならない。そして、学習者の目に直接触れる教科書の記述が学習者に与える影響は大きい。

本研究が残した課題として、今回は中学1年生向けの教科書のみの分析となったが、さらに上級学年の教科書、そして高校生向けの教科書も分析対象としたい。また、今回の批判的分析のポイントは外国語教育の諸理念や実践をもとに筆者が独自に考えたものであるが、今後は、教科書の批判的分析を行った先行研究も参考にしながら、さらに精緻な分析を行いたい。

引用・参考文献

- 大川光基 (2012) 「中学校英語検定教科書が扱う文化題材の考察－学習指導要領の改訂に伴う文化題材の扱いの変化－」、『四国英語教育学会紀要』第32号、pp.95-104。
- 大谷泰照 (2010) 「欧州連合 (EU) の言語教育政策」、大谷泰照 (編集代表)・杉谷眞佐子・脇田博文・橋内武・林桂子・三好康子 (編) 『EU の言語教育政策－日本の外国語教育への示唆－』、くろしお出版。
- 川又正之 (2013) 「中学校検定済英語教科書の比較と分析－「英語帝国主義」の観点から」、『敬和学園大学研究紀要』第22号、pp.157-172。
- 木村護郎クリフトフ (2016) 『節英のすすめ』、萬書房。
- 久保田竜子 (2018) 『英語教育幻想』、ちくま新書。

- 塩澤正 (2016) 「第3章 国際英語論に基づく英語教育の実践－何をどのように教えるのか－」、塩澤正・吉川 寛・倉橋洋子・小宮富子・下内 充著 『国際英語論』で変わる日本の英語教育』、くろしお出版。
- 柴田美紀 (2020) 「第6章 分からないからこそ対話力－「円滑なコミュニケーション」の前提を問う－」、柴田美紀・仲潔・藤原康弘著 『英語教育のための国際英語論』、大修館書店。
- 津田幸男 (2003) 『英語支配とは何か』、明石書店。
- 鳥飼玖美子 (2011) 『国際共通語としての英語』、講談社現代新書。
- 仲 潔 (2018) 「中学校英語教科書における「社会的な話題」－視点の画一化を覆い隠す題材の多様化」、『社会言語学』第18号、pp.65-84。
- 仲 潔 (2020 a) 「第2章 変わりゆく言語－「言語」の多様性と「言語の機能の多様性」を探る」、柴田美紀・仲潔・藤原康弘著 『英語教育のための国際英語論』、大修館書店。
- 仲 潔 (2020 b) 「第10章 グローバル人材の言語力－多様化する社会が求める「ことば」の様相を考える」、柴田美紀・仲潔・藤原康弘著 『英語教育のための国際英語論』、大修館書店。
- 仲 潔 (2020 c) 「第1章 「国際共通語としての英語」の社会的意義－人と人をつなぐ「ことば」の役割を考える」、柴田美紀・仲潔・藤原康弘著 『英語教育のための国際英語論』、大修館書店。
- 仲 潔・岩男考哲 (2017) 「中学校「国語」・「英語」教科書における「異文化間交流」像－「コミュニケーション能力の育成」の前提を問う (その3)－」、『社会言語学』第17号、pp.75-87。
- 仲 潔・大谷晋也 (2007) 「中学校英語教科書に見られる価値観－「夢の実現」を迫られる学習者たち－」、『言語と文化の展望』刊行会 (編) 『言語と文化の展望』、英宝社。
- 長谷尚弥 (2016) 平成28年度全国英語教育学会・小学校英語教育学会 第2回英語教育セミナー口頭発表 於) 岐阜大学サテライトキャンパス (2016年10月8日)
- 長谷尚弥 (2017) 「アメリカのバイリンガル教育から日本の英語教育が学べること」、『国際学研究』第6巻第1号、pp.139-140。
- 細川英雄 (2021) 「第7章 社会的行為主体を実現するアクション・アプローチの意味－CEFRの複言語主義解釈から言語教育実践への方向性へ－」、西山教行・大木充 (編) 『CEFR の理念と現実 理念編 言語政策からの考察』、くろしお出版。
- 安江則子 (2021) 「第1章 欧州における「多様性の中の統合」と多言語・複言語社会」、西山教行・大木

- 充(編)『CEFR の理念と現実 理念編 言語政策からの考察』、くろしお出版。
- 吉川寛(2016)「第1章 国際英語論とは」、塩澤正・吉川 寛・倉橋洋子・小宮富子・下内 充著『「国際英語論」で変わる日本の英語教育』、くろしお出版。
- 吉島茂・大橋理枝他(訳・編)(2004)『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社。
- 吉村雅仁・南美佐江(2018)「多言語を扱う英語授業の試み：日本の中高等教育における言語意識教育と期待される効果」、『奈良教育大学教職大学院紀要 学校教育実践研究』第10巻、pp.11-20。
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7th edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (5th edition). New York: Routledge.
- Crystal, D. (2019). *The Cambridge encyclopedia of the English language* (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden / Oxford : Wiley-Blackwell.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th edition), Essex: Pearson Education Limited.
- Hase, N, Martinez-Roldan, C. M., & Chang, S. (2017). US bilingual education and its application to Japanese EFL teaching. *The JASEC Bulletin*, 27(1), 79-89.
- Helot, C. & Garcia, O. (2019). Bilingual education and policy. In Schwieter, J. W. & Benati, A. (Eds.) *The Cambridge handbook of language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. (2004). *Asian Englishes: Beyond the canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Martinez-Roldan, C. M & Quinones, S. (2016). Resisting erasure and developing networks of solidarity: Testimonios of two Puerto Rican scholars in the academy. *Journal of Language, Identity & Education*, 15: 3, 151-164.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (Eds.) (2017). *Language rights*. London/New York: Routledge.
- Weber, J.-J. (2014) *Flexible multilingual education. Putting children's needs first*. Briston: Multilingual Matters.
- 分析対象となった中学1年生用英語教科書
Blue Sky English Course 1 (2021) 啓林館
Here We Go! English Course 1 (2021) 光村図書
New Crown English Series 1 (2021) 三省堂
New Horizon English Course 1 (2021) 東京書籍
One World English Course 1 (2021) 教育出版
Sunshine English Course 1 (2021) 開隆堂