

英語教育教材の批判的分析

——高校英語教科書『English Communication I』を対象として——

長谷 尚弥*

Critical Analysis of English Education Materials:

With Focus on Senior High School English Textbook *English Communication I*

Naoya HASE

要旨：現在、世界的な動きとして言語に対する考え方が変わってきている。国連による先住民言語重視の動き、そして応用言語学の研究者達もその動きに同調している。言語を単なるコミュニケーションの道具としてみるのではなく、言語は個人のアイデンティティを表すものとする考え方、そして個人が所有する言語権（言語的人権）を重視する動きである。この動きに呼応する形で本稿では、世界の外国語教育の理念や実践を参考に日本の高校英語教科書を批判的に分析した。その結果、言語多様性や登場人物の多様性、多様な英語（国際英語）、欧州言語教育政策が提唱する複言語主義に依拠した部分的言語能力や母語の活用、そして英語や英語圏文化の描き方に関して課題があることがわかり、今後の英語教育教材の在り方に示唆を与える結果となった。

Abstract:

A change in attitude toward languages has been happening around the globe. The UN has recently designated 2022-2023 as the International Decade of Indigenous Languages (IDIL2022-2023). The American Association for Applied Linguistics, one of the largest organizations of language specialists, has endorsed this movement by issuing a statement supporting this resolution by the UN. Language is no longer seen as just a tool for communication. It represents our identity, and our right to freely use it should be respected and upheld as linguistic human rights. In response to this recent trend, this study critically examined high school English textbooks which are widely circulated in Japan. The results revealed that the seven textbooks examined, while meeting many of the criteria, still leave room for improvement in representing areas such as language and character diversity, diversity of English varieties, partial competence (in line with depictions of plurilingualism advocated by European language education policies), and the way the inner circle English (Kachru, 2004) and its culture are portrayed. Proposals for future English teaching materials are also discussed.

キーワード：英語教育教材、高校英語教科書、批判的分析

*関西学院大学国際学部教授

1. 研究の背景

国連が2022年から2032年にかけての10年間を「国際先住民言語の10年」(International Decade of Indigenous Languages: IDIL2022-2023)と指定した。それを受け、アメリカ応用言語学会(American Association for Applied Linguistics)も国連によるこの動きの重要性を認め、応用言語学者が先住民言語とその使用者に対する意識を高め、理解を進める(develop awareness and understanding)ことを奨励している。言語、そして外国語教育における人権(linguistic human rights)に対する意識(Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2017; Weber, 2014)がますます高まっていると感じる。世界の様々な地域において盛んになってきている言語復興(language revitalization)運動も国連によるこの動きの背景にあることは想像に難くない。

翻って日本では、先住民言語であるアイヌ語に対する意識や理解が高まり、諸施設が整い、言語やその背景にある文化に対する興味や関心が高まるとともにそれらの復興が盛んになる一方で、外国語教育といえば相変わらず英語一辺倒である。しかも、「英語が話せる」、「使える英語」という表現に代表されるように、その実用面が重視される傾向は変わらない。英語力を伸長するための指導法の研究は盛んに議論されるものの、前述のような世界の動きに呼応した議論が十分だとは必ずしも言えない状況にあると考える。先住民言語も含めて、世界の多様な言語やその背景にある多様な文化に対する意識、そしてそれらに対する人権意識も高いとは言えない。現実にも目をやると英語の重要性は否めないが、英語教育に力を注ぎつつも、世界の多様な言語や文化を視野に入れることは可能であると考えている。

本研究は、以上の観点から中学1年生用の英語教科書を批判的に分析した長谷(2023)の続編である。今回は、高等学校英語教科書『English Communication I』を批判的に分析・評価することで日本の英語教育教材に欠けているものを考え、ひいては日本の英語教育(外国語教育)そのものが目指すべき方向についても考えたい。本稿

では、世界の外国語教育の理念・実践を参考に日本の英語教育教材を見直す。世界の外国語教育の理念・実践とは具体的には、アメリカバイリンガル教育(Baker, 2001; Garcia, 2009; Helot & Garcia, 2019; Hase, Martinez-Roldan, & Chang, 2017)、欧州言語教育政策(大谷, 2010; 細川, 2021; 安江, 2021)、国際英語論(吉川, 2016)、批判的応用言語学(吉川, 2016; 久保田, 2018)である。それらに関する詳細説明については長谷(2023)を参照されたい。

1.2 先行研究

管見の限り、高校英語教科書を批判的に分析した研究は多くはない。稲永(2020)は、一見イデオロギーに満ちていないように思われる高校英語教科書にもイデオロギーが見え隠れするとし、教師は、言語や言語使用を批判的に意識し、それを授業に活かすことが出来るとしている。また小林(2001)は、英語教科書における言語・文化・民族への偏見を分析するために教科書を調査した。その結果、それらを助長する言説を教科書が含み、そういった教科書と英語政策とが継続的に相互の支配を強める関係にあるとした。また大川(2015)は、高校教科書における文化情報は、生徒に顕在・潜在の両文化を教える上で有益であるとする一方、教科書で扱われる題材の地域は英語が母国語として使われる国と日本が圧倒的に多いため、生徒は英語圏の国と日本に関する題材を学習することが多くなると指摘している。そして、訪日観光客の数を考えるとき、韓国、台湾、中国などを扱った題材をもっと取り上げる必要があるとしている。

また、本研究と同じ観点から中学1年生用の英語教科書6冊を批判的に分析した長谷(2023)によると、分析対象となった中学英語教科書には言語多様性(英語以外の言語の紹介)、登場人物の多様性(様々な言語・文化を背景とする登場人物)、国際英語(世界の多様な英語や非英語母語話者同士が話す場面)、欧州言語政策が推奨する複言語主義(部分的言語能力に対する積極的な態度や母語への積極的な姿勢)、言語と権力・公平・公正(英語・英語圏文化・英語母語話者の覇

権)等の点に課題があることがわかった。

以上の結果を踏まえ本研究では、2022年度から使用が始まった高等学校英語教科書『English Communication I』を批判的に分析する。そして、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、今後望まれる高校英語教科書の在り方を示したい。そして、その知見をもとに日本における英語教育(外国語教育)の進むべき方向をも探りたい。

2. 調査

2.1 目的と研究課題

本研究では、前述の4つの外国語教育理念や実践を参考に、高等学校1年生用の英語教科書である『English Communication I』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、ひいては英語教育(外国語教育)の在り方を示すこと本研究の目的とする。

本研究における研究課題を以下の通りとする。今回分析対象となった『English Communication I』には、

- 1) 文化・言語的多様性や平等性はどの程度確保されているか
- 2) 英語の多様性はどの程度確保されているか
- 3) 複言語主義の考え方はどの程度反映されているか
- 4) 言語使用における公平・公正はどの程度確保されているか

2.2 方法

2.2.1 対象とする教科書

2022年4月より使用が始まった高校1年生用の英語教科書『English Communication I』の中で、比較的採用数が多いと考えられる7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・評価のポイント)

高校英語教科書を批判的に分析するにあたり、長谷(2023)と同じ分析・評価のポイントを採用

した。具体的には、「1. 研究の背景」で述べた外国語教育の理念や実践に基づき、「I. 多様性・平等性」、「II. 国際英語」、「III. 複言語主義」、「IV. 言語と権力・公平・公正」という4つの観点をもとに下記(1)~(12)の計12のカテゴリを設け、さらに各カテゴリのもとに下記の①~⑫に及ぶ計25点の分析・評価項目を設けた。そして、各項目の条件を満たしているかどうかを評価の基準とした。

I. 多様性・平等性

(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(過大評価・英語一辺倒)になっていないか

(3) 登場人物の多様性

- 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、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

(4) 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の変種)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。変種より母語話者英語が優れているといった印象を与えないか
- 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)

(5) 話し手の関係

- 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

(6) 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 (Garcia, 2009) 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

(7) 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

(8) 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
- ⑲英語母語話者の亜流ではなく、自分らしい英語を使っているか

Ⅳ. 言語と権力・公平・公正

(9) 話し手の力関係

- ⑳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
- ㉑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

(10) 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

(11) 言語とアイデンティティ

- ㉔言語が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

(12) 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

*各分析・評価項目の評価基準に関する補足説明については長谷 (2023) を参照されたい。

3. 結 果

3.1 教科書毎の分析結果

今回は計7冊の高校1年生用教科書『English Communication I』を分析した。はじめに、教科

書毎、課別に各項目に従って分析を行った。表1は7冊のうちの1冊 (A 教科書) の分析結果である。1~10は課を、①~㉕は分析・評価項目を表す。

表1 高校英語教科書『Communication I』課毎項目別分析結果 (A 教科書)

課	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(a) ○の計	(b) ○の%
①	○	×	○	○	○	○	○	×	○	○	8/10	80.0
②	○	—	○	○	○	○	○	—	○	○	8/8	100
③	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	9/10	90.0
④	×	×	×	×	×	○	×	×	×	×	1/10	10.0
⑤	—	—	—	—	—	○	—	—	—	—	1/1	100
⑥	—	—	—	—	—	○	—	—	—	—	1/1	100
⑦	○	×	○	×	○	○	×	×	○	○	6/10	60.0
⑧	—	○	○	○	○	○	—	○	○	○	8/8	100
⑨	—	○	○	○	○	○	—	○	○	○	8/8	100
⑩	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0/10	0.0
⑪	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
⑫	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	9/10	90.0
⑬	○	×	○	×	×	×	—	×	×	○	3/9	33.3
⑭	○	×	○	×	×	×	—	×	×	○	3/9	33.3
⑮	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0/10	0.0
⑯	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0/10	0.0
⑰	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0/10	0.0
⑱	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10/10	100
⑲	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10/10	100
⑳	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	9/10	90.0
㉑	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10/10	100
㉒	○	×	×	○	○	○	○	×	○	○	7/10	70.0
㉓	○	×	×	○	○	○	○	×	○	○	7/10	70.0
㉔	○	×	○	×	○	○	×	○	○	○	7/10	70.0
㉕	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	9/10	90.0
(c) ○の計	15/ 20	8/ 21	15/ 22	12/ 22	15/ 22	18/ 24	10/ 18	9/ 21	15/ 22	17/ 22	134/ 214	—
(d) ○の%	75.0	38.1	68.2	54.5	68.2	75.0	55.6	42.9	68.2	77.3	62.7	—

○は条件を満たす、×は満たさない、—は評価対象外であることを表す

表1の見方であるが、例えば、第1課の①に「○」が入っている。これは、この教科書の第1課においては分析・評価項目①「英語圏以外の文化・事柄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の意味する。逆に、第1課の④に「×」が入っている。これは第1課に関しては分析・評価項目④「英語以外の言語が紹介されているか」という条件が満たされていなかったということの意味する。さらに、第1課の⑤が「-」となっている。分析・評価項目⑤は「それらに英語と同等の価値がおかれているか、寛容・配慮が示されているか」というものであるが、この項目は④と連動している。この教科書の第1課に関しては分析・評価項目④の評価が「×」であったため、分析・評価項目⑤は評価の対象外となる。

また、(a) 列には、この教科書全体を通して各分析・評価項目の対象となった課の数を分母とし、項目毎に「○」のついた（つまり条件を満たした）課の合計数が分子として表されている。(b) 列は (a) 列の割合をパーセント表示したものである。(b) 列の数字が100ということは、当該の分析・評価項目に関しては評価対象となった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分析・評価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) 行には課毎に各分析・評価項目の合格率を記した。分母は評価対象となった項目の合計数、分子は其中で条件を満たした項目の合計数を表している。(d) 行は (c) 行の割合をパーセンテージ表示したものである。なお、上で説明した評価対象外「-」となったものはこれらのデータには含まれていない。また、今回の考察は教科書別ではなく7冊の教科書すべてを一括して行ったので、教科書毎の (a)、(b) 列や (c)、(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教科書に関しては分析・評価項目の条件を満たした割合が比較的低いのは④「英語以外の言語が紹介されているか」(平均合格率10%)、⑦「多様な言語・文化を背景とする人が登場するか」(平均合格率60%)、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の変種)が紹介されているか」

(合格率0%)、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」(平均合格率33.3%)、⑭「非英語母語話者同士が話す場面も設定されているか」(平均合格率33.3%)、⑮「部分的言語能力を積極的に評価しているか」(合格率0%)、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(Garcia, 2009)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」(合格率0%)、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」(合格率0%)の7項目だということである。そして、課別では、第2課(平均合格率38.1%)、第4課(平均合格率54.5%)、第7課(平均合格率55.6%)、第8課(平均合格率42.9)が条件を満たしている割合が比較的低いということ、この教科書全体を通しての平均合格率は62.7%だということである。

3.2 教科書別の分析結果

表1がA教科書に関するデータであったのに対し、同じデータをB~G教科書について作成し、それらをまとめたものが表2である。各教科書の課毎のデータはすべて集約され、教科書毎にまとめたデータとなっている。そのため、表1の(a)列のデータ(分子)と表2のA列のデータ(合格課数)が一致している。表2が本研究の分析対象となるメインデータである。なお、A教科書以外の6冊の教科書に関する表1に匹敵するデータは、ここでは紙幅の関係で割愛する。

表2 『English Communication I』教科書別項目別分析結果

項目	教科書	A	B	C	D	E	F	G	計	合格率
	総課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
①	合格課数	8	8	9	6	7	7	4	49	72.1
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
②	合格課数	8	8	9	5	7	7	4	48	100.0
	評価対象課数	8	8	9	5	7	7	4	48	
③	合格課数	9	8	10	8	10	10	9	64	94.1
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	

④	合格課数	1	1	1	1	0	0	0	4	5.9
	評価対象課数	10	9	10	8	10	10	10	67	
⑤	合格課数	1	1	1	0	0	0	0	3	100.0
	評価対象課数	1	1	1	0	0	0	0	3	
⑥	合格課数	1	1	1	0	0	0	0	3	100.0
	評価対象課数	1	1	1	0	0	0	0	3	
⑦	合格課数	6	3	3	1	1	2	1	17	25.0
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
⑧	合格課数	8	1	1	0	0	1	0	11	100.0
	評価対象課数	8	1	1	0	0	1	0	11	
⑨	合格課数	8	1	1	0	0	1	0	11	100.0
	評価対象課数	8	1	1	0	0	1	0	11	
⑩	合格課数	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
⑪	合格課数	0	0	0	0	0	0	0	0	
	評価対象課数	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑫	合格課数	10	10	10	8	10	10	10	68	100.0
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
⑬	合格課数	3	0	0	1	0	0	0	4	22.2
	評価対象課数	9	1	1	1	5	1	0	18	
⑭	合格課数	3	0	0	1	0	0	0	4	22.2
	評価対象課数	9	1	1	1	5	1	0	18	
⑮	合格課数	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
⑯	合格課数	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
⑰	合格課数	0	0	1	1	0	1	0	3	4.4
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
⑱	合格課数	10	10	10	8	10	10	10	68	100.0
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
⑲	合格課数	10	10	10	8	10	10	10	68	100.0
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
⑳	合格課数	10	9	10	8	10	10	10	67	98.5
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
㉑	合格課数	10	9	10	8	10	10	10	67	98.5
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
㉒	合格課数	7	10	7	3	7	7	8	49	72.1
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
㉓	合格課数	7	10	7	4	7	7	8	50	73.5
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
㉔	合格課数	7	9	5	0	3	4	1	29	42.6
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
㉕	合格課数	9	9	7	4	10	9	10	58	85.3
	評価対象課数	10	10	10	8	10	10	10	68	
計	合格課数	136	118	113	75	102	106	95	745	58.8
	評価対象課数	214	183	185	143	187	181	174	1267	

表2の見方であるが、例えばA教科書は計10の課より構成されていた(D教科書以外はすべて10課構成)。分析・評価項目①の評価対象課数が10、合格課数が8となっている。これはA教科書全体を通して、分析・評価項目①「英語圏以外の文化が紹介されているか」の評価対象となったのは10課で、そのうちこの条件を満たした課が8つであったということの意味する。また、同じA教科書の分析・評価項目②を見ると評価対象課数が8、合格課数が8となっている。これは、分析・評価項目①「英語圏以外の文化や事柄が紹介されていたか」を満たした課がそもそも8つしかなかったが、それらの課すべてにおいて分析・評価項目②の条件が満たされていた(つまり、それらに英語圏文化と同等の価値が置かれていた)ということの意味する。また、分析・評価項目毎の「計」の列は7冊の教科書すべての評価対象課数と合格課数の計を、「合格率」は分析・評価項目毎に各条件を満たした割合(7冊の平均合格率)をパーセンテージ表示している。「合格率」が100ということは、当該の分析・評価項目に関しては7冊すべての教科書において、評価対象となった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、「合格率」が0というのは、7冊すべてを通して当該の分析・評価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。

表2から言えることとして、まず、7冊全体を通じた全分析・評価項目の平均合格率は58.8%(全項目1267の中で合格した項目は745)であり、合格率が比較的高かったもの(合格率が70%程度~100%)が全項目のうちの15項目(全体の62.5%)、それに対して合格率が比較的低かったもの(合格率が0%~40%程度)が全項目のうちの9項目(全体の37.5%)ということである(㉑は該当するものがなかったため計算から除外)。また、中程度の合格率(40%~70%)の項目が存在しないことから、全体の結果が二極化したことがわかる。

次に、合格率が低かったものを詳細に見ていく。分析・評価項目の条件を満たした割合が低いのは、④「英語以外の言語が紹介されているか」

(平均合格率 5.9%)、⑦「多様な言語・文化を背景とする人が登場するか」(平均合格率 25.0%)、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の変種)が紹介されているか」(合格率 0%)、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」(平均合格率 22.2%)、⑭「非英語母語話者同士が話す場面も設定されているか」(平均合格率 22.2%)、⑮「部分的言語能力を積極的に評価しているか」(合格率 0%)、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(Garcia, 2009)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」(合格率 0%)、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」(平均合格率 4.4%)、そして⑳「言語が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」(平均合格率 42.6%)だということである。

また、分析・評価項目別に各教科書を比較すると、合格率の高い項目はどの教科書も同様に高く、逆に低い項目に関してもどの教科書も低く、全体的に見ると各教科書間に大きな違いはない。ただ、細かく見ていくと若干の例外も認められる。例えば⑦「多様な言語・文化を背景とする人が登場するか」に関しては、A教科書は合格率が60%と比較的高い。同様に、⑦と関連のある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」についても、A教科書が比較的高い合格率となっている。また、㉑「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」についてはD教科書の結果があまり芳しくない(英語・英語圏文化・英語母語話者を上位・前提に描いてしまっている)。㉒に関連した㉓や㉔の項目についても同様である。また、㉕「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」については各教科書間の差が大きい。

4. 考 察

ここでは、まず、表2の結果に基づき、各分析・評価項目の条件を満たした合格率(以後、「評価」と呼ぶ)が比較的低かったものについて順番に考察する。

はじめに分析・評価項目の④「英語以外の言語が紹介されているか」であるが、今回調査の対象となった7冊の教科書のうち英語以外の言語に言及されていたのが4冊あったが、そのいずれにおいても1課のみにおける言及にとどまった。残りの3冊においてはまったく言及がされていなかった。英語以外の言語が紹介されていたのは7冊計68課中4課のみであり、分析・評価項目①(文化多様性)の全体の平均評価が70%を上回っていたのとは対照的である。英語の教科書とは言い、様々な言語に対する生徒の関心を喚起することは、広い意味で外国語の授業である英語の授業においては重要であり、特に教員がそれを意識することも重要である(藤原, 2015)。また、諸外国語との比較において英語を学ぶことは言語習得上も効果的であるだけでなく、日本の外国語教育において「英語一辺倒」を避ける意味においても、諸外国語の中で英語を相対化することは重要である。なお、数が極端に少ないとは言え、登場した英語以外の言語に対する扱いは英語と平等であった。

逆に英語以外の外国語がうまく取り入れられていた例としては、浮世絵を扱ったストーリーの中で日本語、練習問題の中にスペイン語、和製英語(カタカナ語)、日本語のオノマトペを掲載したものと等、計4冊あった。

次に、分析・評価項目⑦(登場人物の多様性)である。この項目の評価は7冊の平均で25%、A教科書(合格率60%)を除く6冊の合格率は20%程度、7冊計68課中17課にとどまった。英語の教科書ということで英語を母語とする登場人物が大半であった。現在、英語を母語として話す人口が約4億であるのに対し、英語を第二言語・外国語として話す人口が約26億(Crystal, 2019)という現実に鑑み、生徒に英語を指導する際にも英語母語話者以外に様々な英語の話し手を登場させ

ること、そして世界の様々な英語について触れさせることは重要である。また、先述の分析・評価項目④に上げられた言語多様性を確保する意味でも、英語母語話者に限らず多様な言語・文化を背景とする人物を登場させることには意味がある。

多様な言語・文化を背景とする人物をうまく登場させた例としては、ベルギー、ベトナム、スペイン、インドネシア、台湾、スウェーデン、ミャンマー、エスキモー（イヌイット）、チリ（イースター島）、香港、フィリピン、ザンビア、アイルランド、コンゴ、パキスタンなどがあつた。そして、数が少ないとは言え（7冊合わせて計11課）英語母語話者以外の登場人物に関しては、登場回数や扱いにおいて英語母語話者と平等であつた。

国際英語の観点からも、世界には英語母語話者の話す英語以外にも様々な英語の変種が存在することを教員が意識することは重要であり（藤原、2015）、それらを英語の授業で紹介することは重要である。分析・評価項目⑩はこの点を見たものであるが、7冊のうちどの教科書のどの課にも英語の変種に対する言及がなかった。確かに英語入門期においては不要な混乱を避ける意味でも「標準英語」を指導することは効果的（Harmer, 2007）と言えるが、高校あたりになると、世界には様々な英語の変種が存在し、必ずしも母語話者の話す英語だけが「正しい英語」であると考えする必要はない（仲、2020）。変種の英語を積極的に指導する必要もないかも知れないが、母語話者の話す英語だけが「正しい英語」だという考えに生徒が拘泥することがないように配慮することで、英語に対する柔軟な考えを生徒が抱くように指導することは重要である。

次に、分析・評価項目の⑬と⑭である。いずれも、教科書の中で誰と誰が英語で話しているか、具体的に言うと、英語母語話者と非英語母語話者だけではなく、非英語母語話者同士が話す場面がどの程度あるかを見た項目である。そもそも非英語母語話者の登場に限られる中で（計68課の中で非英語母語話者が登場するのは18課で全体の26.5%）そういった場面はさらに少なく（4課のみ）、非英語母語話者が登場する場面において非

英語母語話者同士が話す場面はそのうちの22%程度であつた。これまで述べてきたように、英語はもはや英語母語話者だけのものではなく、現実の世界に目をやると、むしろ非英語母語話者同士が英語でコミュニケーションをとる場面が圧倒的に多い。この現実を教科書の中にも反映させることは重要であると考え。また、今回分析した教科書にはそういった懸念はほとんど感じられなかったが、英語母語話者と非英語母語話者との間の英語による会話となると、力関係が発生してしまう可能性が否めない（久保田、2018）。その点でも、英語によるやりとりの片方が英語母語話者という場面は頻出しない方が望ましく、非英語母語話者同士が登場する場面を多く設定するのが良いと考える。非英語母語話者同士をうまく会話させていた例としては、スペインの人と日本の高校生、また日本の高校生同士の会話場面が設定されたものがあつた。

欧州言語教育政策が推奨する複言語主義とは、たとえ部分的能力ではあつても（複数の言語の能力間に偏りがあつても）、個人が複数の言語能力を駆使することによって様々な言語を背景とする人たちと積極的にコミュニケーションをとろうとする態度を積極的に認めるものである（大谷、2010）。分析・評価項目の⑮と⑯はこの部分的言語能力を見ようとしたものである。複数の言語とは行かないまでも、たとえ部分的ではあつても自分の持てる英語力をいかに駆使してコミュニケーションを積極的にとろうとしているか、そういった場面が教科書に描かれているかどうかを見ようとした。残念ながらどの教科書のどの課にもそういった記述はなかった。日本の高校生がALTの先生や外国から来た留学生と話す場面においても英語によるスムーズなやりとりが描かれていた。現実のやりとりではなかなかそうはいかない。相手が言ったことがすぐには理解できずに言い直しを求めたり、自分の伝えたいことをうまく英語で表現できずに言いよどんだりするのが現実であろう。そういった場面で様々なコミュニケーションストラテジーを駆使し、時には母語をも動員することで、自分の部分的英語力を補いながらも何とかコミュニケーションを成立させようとするとい

った態度や場面を英語の教科書に描いてはどうか。

欧州言語教育政策は、複数言語でコミュニケーションをとる際に母語の積極的な使用も推奨している。19世紀初めに日本に導入された「ダイレクトメソッド（日本ではオーラルメソッド）」の名残か、これまで連綿と続いてきた「文法訳読式」への反動か、英語教育現場では「英語の授業を英語で行うことを基本とする」と言われている。英語による言語活動を増やしたいという意図からだと考えられるが、英語指導場面での母語の使用が避けられる傾向にある（Macaro, 2006）のは残念である。言うまでもなく、母語というのはすべての外国語学習者のもつ言語資源（linguistic resources, linguistic repertoire）の中で最も大きな部分を占めるものである。学習者が持つ言語資源を語るとき、母語の有効活用（巨理, 2011）を考えないわけにはいかない。トランスランゲージング（Garcia, 2009）やマルチコンピテンス（Cook, 1999, 2016）の考え方に従えば、母語と外国語能力とは切っても切り離せない。また、先述の部分的英語能力を補う方略としても母語使用は有効である。英語教科書にも、時には母語の力を借りながら積極的にコミュニケーションをとろうとする場面が描かれることを期待したい。

母語活用を見た分析・評価項目⑩の評価結果は全体の5%にも満たず、7冊計68課の中で3課にとどまった。母語を有効に活用した例としては、英語の中に日本語のオノマトペを紹介したもの、日本の伝統工芸を紹介するストーリーで日本語が使われていたもの、また、和製英語を紹介したもの等があった。

分析・評価項目の合格率が比較的低かったものの最後が⑭「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」という項目である。今回調査の対象となった7冊の平均合格率は42.6%、全68課の中でこの条件を満たしていたのは29課のみであった。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。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）として使って

いるか。この項目に関しては、実は高校1年生のための教科書である『English Communication I』の多くは論説文であり、実際に高校生が自分の言葉で自分のことを語ったり、自分を表現するといった場面はそれほど多くなかった。この項目の評価が比較的低かったのにはそういった事情がある。

最後に、7冊の平均合格率だけに目をやると70%を超えてはいるが、少々気になった分析・評価項目がある。⑫「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⑬「英語＝共通語という考えが出ていないか」というものである。例えば、特段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（ストーリーの中ではどの国から来たかは定かではない）が当たり前のように英語で話したり、そういった訪問者に対して日本の高校生が当たり前のように英語で話しかけるなど、英語母語話者、英語圏の国や文化を前提としたストーリーの展開になっていないか、といったことである。計7冊全68課の中で19課においてそういった記述が見られ、それは7冊すべての教科書に及んでいた。具体的な例をいくつか挙げると、日本の高校生が外国人観光客に道を尋ねられる場面で、唐突に「*Excuse me. I'm looking for...*」と英語で話しかける場面、店に来た外国人に対して店員がいきなり「*Hello, may I help you?*」と英語で話しかける場面、特に文脈のない現在完了形の練習問題で「*Have you ever visited the US?*」、仮定法の練習問題で「*He isn't an American, but he speaks English like one.*」、ある場面設定で「*Suppose you are an international student in the US.*」、他にもアメリカの娯楽、食文化、博物館、発明物語、名所、ポップカルチャーに関するストーリー等があった。いずれも、外国人といえは英語話者、外国といえはまずアメリカ、アメリカ英語（母語話者の話す英語）が理想像というステレオタイプが見え隠れする。現実的には外国からの観光客とやりとりするには通用性の点から英語になることが多いと思われるが、それを当たり前、前提としている記述に問題を感じる。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（仲、2020）であると考えられる。

本研究で得られた結果は、本稿の冒頭で見た先行研究が明らかにしたものとはほぼ同じであった。稲永（2020）の指摘通り、一見イデオロギーに満ちていないように思われる高校英語教科書にも先入観や偏見が見え隠れしていた。教科書を使って指導する教師が言語や言語使用を批判的に意識することが重要であることが確認された。また、小林（2001）は、言語・文化・民族への偏見を助長する言説を教科書が含み、そういった教科書と英語政策とが継続的に相互の支配を強める関係にあるとした。この点も本研究の分析結果から確認されたと言っても過言ではあるまい。英語の教科書とは言え、広い意味では外国語教育のための教科書である。現在、世界を席卷しているとは言え、英語は世界に数多存在する言語の1つに過ぎない。そういった発想に立ち、英語を過大評価することなく、指導する際にも英語を相対化することが重要である。そのためには英語の教科書とは言え、その中に様々な言語を登場させ、言語多様性を確保することが重要である。また、前述のように現在英語は、母語としてよりも第二言語・外国語として話されることの方がはるかに多い。そしてその結果、世界には多様な英語が存在する。日本における英語教育の現場にもそういった発想を持ち込むことが重要であると考えられる。「正しい英語」に拘泥することなく、「世界共通語」となった英語を自分の言語、My English（仲、2020）として臆することなく使えるような生徒をこれからの英語教育は目指すべきである。また大川（2015）は、高校教科書における文化情報は生徒に顕在・潜在の両文化を教える上で有益であるとする一方、教科書で扱われる題材の地域は英語が母国語として使われる国と日本が圧倒的に多いため、生徒は英語圏の国と日本に関する題材を学習することが多くなると指摘している。本研究の結果、文化多様性はある程度確保されていたが、いずれも教科書の中で知識として触れられる場合が多かった。大川の指摘するように、現在の高校生が将来出会う可能性の大きさを考えて近隣の国々を扱うとともに、世界の様々な人々を登場させ、

その言語や文化を紹介することがグローバル化時代の英語の授業、英語の教科書の役割だと考える。

また、本研究と同じ観点から中学1年生用の英語教科書6冊を批判的に分析した長谷（2023）の結果によると、中学英語教科書には言語多様性（英語以外の言語の紹介）、国際英語（世界の多様な英語や非英語母語話者同士が話す場面）、欧州言語教育政策が推奨する複言語主義（部分的言語能力に対する積極的な態度や母語への積極的な姿勢）、言語と権力・公平・公正（英語・英語圏文化・英語母語話者の覇権）等の観点に課題があることがわかったが、高校教科書を調査対象とした本研究もほぼ同じ点に課題があることがわかった。ただ、今回新たな課題と判明したのは登場人物の多様性である。この点に関して、長谷（2023）によると中学の英語教科書では合格率が60%であったが、今回は25%（計7冊全68課中17課）にとどまった。また、英語母語話者の垂流ではなく、自分を表すために自分らしい英語、My English（仲、2020）を使っているかどうかに関しても、中学教科書では100%の合格率であったが今回は計7冊68課の中で29課（42.6%）にとどまった。ただし、先述のようにこれには理由がある。中学の教科書では会話が多く、日本の中学生が自分のことを英語で語る場面が多かった。それに対して高校の教科書では論説文が多くを占め、この分析・評価項目の対象となる題材が少ないことが原因である。

本研究に関する研究課題は以下の通りであった。今回分析対象となった『English Communication I』には、

- 1) 文化・言語的多様性や平等性はどの程度確保されているか
- 2) 英語の多様性はどの程度確保されているか
- 3) 複言語主義の考え方はどの程度反映されているか
- 4) 言語使用における公平・公正はどの程度確保されているか

これまでの議論をまとめると、1) に関しては文化の多様性・平等性はある程度確保されているが（計7冊全68課中の49課で合格率72.1%）、

言語多様性については課題が残った（計7冊全67課中の4課で合格率6.0%）。2) に関しては、教科書に登場した英語はいずれも英語を母語とする国々、いわゆる inner circle (Kachru, 2004) の英語であり、英語の多様性を認めようとする国際英語の観点はまったく反映されていなかった。3) の複言語主義の考え方に関してもまったく反映されていなかった。4) の言語使用における公平・公正に関しては、多くの教科書の記述は問題を抱えていなかったものの、計7冊全68課中の19課（全体の27.9%）において英語・英語圏文化・英語母語話者を上位・前提とした記述が見られた。中学生と比較して高校生は批判的思考力も伸長すると考えられるが、高校教科書の内容がそれに合わせたものに必ずしもなっていないことがわかった。

5. おわりに

本稿では、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高校英語教科書『English Communication I』を批判的に分析し、評価を試みた。その結果、言語多様性、登場人物の多様性、世界の多様な英語、リングフランカの観点から非英語母語話者同士が英語で話す場面、複言語主義に依拠した部分的言語能力や外国語教育における母語の活用等の点で課題が残ることがわかった。また、これらの結果は、同様に中学の英語教科書を批判的に分析した長谷（2023）とほぼ同じものとなり、高校生向けの教科書の内容が中学から高校にかけての生徒の批判的判断力の伸長に必ずしも沿っていないことも判明した。

英語は今や母語話者よりもはるかに多くの人が第二言語あるいは外国語として使用する「国際共通語」である。英語の教科書とは言い、英語母語話者以外にもっと様々な背景を持つ英語使用者、およびそういった人たちが話す多様性を許容した英語を採用するのが良いと考える。そしてそういった多言語話者が、部分的ではあっても、自分たちが操る言語の1つとして英語を使用する場面を日本で英語を学習する高校生に見せることは有意義であると考えられる。また、英語以外の言語話者を

登場させることによって、その人たちの母語を紹介することも可能となる。今の世界は決して「英語の一人勝ち」ではなく、そうあるべきでもない。言語多様性、文化多様性を意識した「バランスの良い英語教育」、公平・公正・社会正義を意識した「バイアス・フリーな英語教育」を目指すことが重要であると考えられる。

本研究は、高校1年生用の英語教科書『English Communication I』のみを対象としたものであったが、今後はそれ以外の科目の教科書、さらに上級生用の教科書も対象に含めることで高校英語教科書をさらに包括的に検討したい。同時に、様々な英語教材を批判的に分析した先行研究をさらに検討することで、さらに精緻な分析を目指したい。

引用文献

- 稲永知世（2020）「イデオロギーが潜む高校英語教科書テキストの考察：批判的ディスコース分析および批判的言語意識の観点から」、『英文学論集』第27号、pp.71-105。
- 大川光基（2015）「高等学校英語検定教科書コミュニケーション英語Ⅰに見られる文化題材の分析」、『四国英語教育学会紀要』第35号、pp.25-34。
- 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。
- 久保田竜子（2018）『英語教育幻想』、ちくま新書。
- 小林真彦（2001）「英語教科書に見られる言語・文化・民族観」、『社会言語学Ⅰ』、pp.89-110。
- 仲 潔（2020）「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。
- 長谷尚弥（2023）「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－」、『国際学研究』第12巻第1号、pp.27-40。
- 藤原康弘（2015）「グローバル時代の英語教師に求められる資質：目標言語の多様性と英語の多様性への気づき」、『アジア英語研究』第17巻、pp.51-74。
- 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。
- 亘理陽一 (2011) 「外国語としての英語の教育における使用言語のバランスに関する批判的考察-授業を『英語で行うことを基本とする』のは学習者にとって有益か」『教育学の研究と実践』第6巻、pp.33-42。
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd edition). Clevedon: 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.
- Macaro, E (2006). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In Llorca, Enric (ed.). *Non-native language teachers: Perspectives, challenges and contributions to the professions*. New York: Springer. pp.63-84.
- 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*. Bristol: Multilingual Matters.
- 分析対象となった高校教科書 (順不同)
- 『All Aboard! English Communication I』(2022) 東京書籍
- 『BIG DIPPER English Communication I』(2022) 数研出版
- 『CROWN English Communication I』(2022) 三省堂
- 『ELEMENT English Communication I』(2022) 啓林館
- 『Heartening English Communication I』(2022) 桐原書店
- 『Amity English Communication I』(2022) 開隆堂
- 『FLEX English Communication I』(2022) 増進堂
- * 本論文は、2023年8月20日に行った全国英語教育学会第48回香川研究大会での発表に基づくものである。