

高校英語教科書における社会問題を批判的に考える力の扱われ方

——「英語表現 I」用教科書の設問題材分析を通じて——

How is the Critical Thinking about Social Issues Treated in High School English Textbooks?

——An Analysis of the Subject Matters of Exercise Questions in *English Expression I* ——

孫 工 季 也

MAGOKU Toshiya

(和歌山大学大学院教育学研究科院生)

江利川 春 雄

ERIKAWA Haruo

(和歌山大学教育学部英語教室)

2018年10月26日受理

要旨

小論では、高校の「英語表現 I」用教科書11冊における設問の題材内容を分析することによって、批判的思考力に関する設問の割合、特に社会問題を題材とした設問の割合、および内容的な特徴を考察した。その結果、設問の81%を文法・語法などの言語形式に関する設問が占めており、批判的思考力を育成する設問は15%、そのうち社会問題を題材とした設問は5%に過ぎないことが明らかになった。選挙権と成人年齢が18歳に引き下げられる今日、高校生を「自らの歴史をつくる主体」(ユネスコ学習権宣言)とするためには、英語教育においても社会の諸問題に対する批判的思考力の育成、そのための教材と指導法の再検討が急務である。

1. はじめに

小論の目的は、高等学校で使用されている「英語表現 I」用検定教科書の設問の題材分析を通じて、批判的思考力に関する設問の割合、特に社会問題を題材とした設問の割合、および内容的な特徴を明らかにし、問題点と課題を考察することである。

外国語教育を含む学校教育の目的は、教育基本法が定めるように「平和で民主的な国家及び社会の形成者」を育成することである。言い換えれば、ユネスコの「学習権宣言」(1985)が謳うように、「人々を、なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体に変えていく」ことである。

批判的に考える力の重要性は、学校教育法第51条〔高等学校教育の目標〕における「社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い」という方針からも確認できる。

さらに、選挙権および成人年齢が18歳に引き下げられる今日、高校生を自覚的な主権者とするために、社会の諸問題に対する批判的思考力の育成が急務である。2018年に告示された高等学校学習指導要領には「平成34(2022)年度からは成年年齢が18歳へと引き下げられることに伴い、高校生にとって政治や社会は一層身近なものとなるとともに、自ら考え、積極的に国家や社会の形成に参画する環境が整いつつある」(文科省, 2018: 2)と記されている。

英語教育の領域でも、「高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編」(文科省, 2010: 4)において、「英語表現 I は…批判的思考力を養うことをねらいとして内容を構成する」と明記されている。

このように、英語教育を通じて高校生の批判的に考える力を育成することが教育課題となっていることは、法令的にも明らかである。

しかし現状では、「そもそも何のために批判的思考をしなければならないのかという肝心の問いが抜け落ちてしまう場合が多い」(佐藤ほか, 2015: 30)という指摘がなされている。批判的に考える力をどうすれば身につけることができるのか(How to)に関する研究が進められる一方、何のため(What for)に必要とするのかという問いを根本から見つめ直す研究は十分に行われているとは言えないのである。

権力やメディアなどによるプロパガンダや言説を鵜呑みにせず、社会問題に対して批判的に考える力を養うことは、より良い社会と世界を形成するための主権者教育、および国際理解教育の一環として必要不可欠である。

では、英語教科書には社会問題に対する批判的思考力を養う教材が、どの程度、いかなる内容で含まれているのだろうか。

この疑問を解くために、小論では高校1年生が主に使用する「英語表現 I」(2単位)用教科書の練習問題における設問の題材分析を計量的に行い、考察を加えた。「英語表現 I」を選択した理由は、それが「批判的思考力を養うことをねらいとして内容を構成する」と学習指導要領解説に明記されており(前述)、かつ「英語表現 II」用教科書よりも採択冊数が多いからである(『教科書レポート』編集委員会, 2017)。

小論の構成は、第1章で本研究の目的と意義を提示し、第2章で先行研究を概観し、第3章で本研究の分

析対象と方法を述べる。第4章では分析結果に基づく考察を行い、第5章で本研究の結論と今後の課題を述べる。

2. 先行研究

2.1. 英語教科書と批判的思考力

峯島・茅野(2013)は、英語教科書の設問を7つのタイプに分類し、日本・韓国・フィンランドの英語教科書の設問が批判的思考力をどの程度扱っているのかを比較分析した。その結果、批判的思考力の育成を促す設問の割合は、日本13.4%、韓国25.2%、フィンランド44.8%で、日本が3カ国中で最も低いことが明らかになった。

またMineshima(2015)は、設問を1)言語形式問題(LFQ)、2)答えに理由の裏付けを必ずしも必要としないオープンエンド問題(OEQ)、3)理由付けが必ず求められる批判的思考問題(CTQ)の3パターンに分け、教科書1課当たりの批判的思考問題の割合を調査した。その結果、各課に1問以上の批判的思考問題がある教科書の割合は「英語表現I」で30%、「英語表現II」で54%であることが明らかになった。

上記二つの研究は、英語教科書における批判的思考力を育成する設問の割合を明らかにした点で貴重である。しかし、設問の題材内容の特徴までは明らかにされていない。そのため、社会問題に関して批判的に考えさせる設問が全体のどの程度を占めるかなどに関しては未解明である。

また、峯島・茅野の分類法は、「推論はいわば全体の整合性をもとに部分間の妥当なつながりを導き出そうとする思考の働きである」(峯島・今井, 2018: 278)とする推論発問を、批判的思考力を育成する設問に含めている。

これに対して筆者らは、題材内容それ自体を多面的に分析・評価し、新たな考えを創造・発展させる力こそが批判的な思考力であると考え、それらを育成する設問の題材に着目した。つまり、推論を通じて部分間のつながりを補う「空気を読む」力ではなく、題材それ自体を批判的に検討する「空気を読み取り吟味する」力こそが批判的思考力であると考えたのである。

Mineshimaの分類法は“OEQs and CTQs are not always easy to distinguish because the extent to which a question requires reasons and evidence was sometimes difficult to determine”(Mineshima, 2015: 461)と本人が指摘しているように、いわゆるグレーゾーンの設問が存在する。

上記の分類法を、批判的思考力を問う設問の尺度として扱うためには、より厳格な線引きが必要である。この点に関しては、設問(発問)の分類に関する田中・辻(2015)が有益な示唆を与える。田中らは発問を以下の3種類に分類している。

- 1) テキスト上に直接書かれた情報を読み取らせる事実発問
- 2) テキスト上には直接示されていない内容をテキスト情報と読者の背景知識から推測させる推論発問
- 3) テキスト情報に対する読み手の考えや態度を表明させる評価発問

その上で、英語リーディング指導における推論発問と評価発問の効果を検証した。受講生徒への質問紙調査から、評価発問に対する効果として、「本文テキストをもとに自分の考えを英語で表現させたりするのに役立つ」ことがわかった(田中・辻, 2015: 167)。

田中らの評価発問は、テキスト情報に対する学習者の考えを構築する必要がある点で、批判的思考力を育成する発問と親和性が高いことが窺える。

2.2. 英語教科書と題材分析

教科書の題材分析に関しては、江利川(1992)が異文化理解に焦点をあて、戦後直後から1980年代までの中学校用英語教科書の題材分析を行った。その結果、戦後直後にはアメリカ一辺倒だった題材が、米英以外の英語圏やアジアおよびアフリカ、そしてマイナーな民族を含むものへと徐々に変化していき、さらに日本人を積極的に登場させていくようになった実態を明らかにしている。その背景に日本企業の海外進出の本格化や日本への留学生と出稼ぎ労働者の急増などがあることを指摘している。

江利川(2015)では、明治初期からアジア・太平洋戦争期までの英語教科書に盛り込まれた広義の「戦争」に関連した題材の変遷を通時的に検証し、英語教科書が戦争遂行や植民地支配の一端を担っていたことを実証的に明らかにしている。

以上の研究はともに、異文化理解や戦争などの特定の観点から、当時の社会の動きがいかに関与しているかを時代的な変遷に沿って明らかにしている。「教科書における知識の選択や配分は、社会階級・経済権力・文化覇権の間の相互作用による産物」(王, 2013: 248)であることを証明しているのである。

しかし、二つの点で課題を残している。

第一に、各題材について生徒自身が批判的に考える機会があったかが定かではない点である。つまり、様々なイデオロギーを併せ持つ教科書が、その題材を通じて、生徒に「知識を『預金』する」(フレイレ, 2018: 132)ことを求めているのか、それとも「世界とのかかわりのうちに問題の解決を模索する」(*ibid.*, 151)ことを求めているのかが不明なままである。

第二に、異文化理解や戦争という特定の切り口を与えることが、題材の観点を限定してしまう点である。社会に対する自覚的な形成者を育てるためには、社会の様々な問題に目を向けさせる必要があり、そうした

多様な視点を英語教科書が有しているか否かを検証する必要がある。

これら二点の課題を克服するために、小論では以下のような研究対象と方法を設定した。

3. 研究の対象と方法

3. 1. 研究対象

分析対象は、2017年度用の「英語表現Ⅰ」用検定教科書のうち、教科書採択率が上位を占める出版社から出された11冊(表1)で、これらを合計すると約7割の占有率となる。なお、括弧内は略称で、小論では以後この略称を用いる。

表1 分析に用いた英語表現Ⅰ用教科書11冊

教科書名	出版社	採択占有率
<i>Vision Quest Advanced</i> (VQA)	啓林館	35.4%
<i>Vision Quest Core</i> (VQC)		
<i>Vision Quest Standard</i> (VQS)		
<i>Big Dipper</i> (BD)	数研出版	16.6%
<i>Dualscope</i> (D)		
<i>Polestar</i> (P)		
<i>Crown</i> (C)	三省堂	13.8%
<i>My Way</i> (MW)		
<i>Select</i> (S)		
<i>be Advanced</i> (bA)	いわずな書店	8.9%
<i>be Standard</i> (bS)		
計11冊	計4社	計74.7%

(注)『教科書レポート』編集委員会(2017)を基に作成

3. 2. 研究方法

設問の題材分析に当たっては、以下の3区分を設定し、それぞれの割合を計量的に分析した。

- 1) 言語形式設問：文法・語法などの言語形式や事実確認、読解方略を問う規範的解答が存在する設問
- 2) 推論設問：明示された情報を基に、明示されていない事柄を推測したり、情報を基に答えを選択する設問
- 3) 批判的思考設問：テキストが与える情報や問いに対し、読み手が情報の正誤性の分析や評価、考えや態度を創造する設問

なお、本研究で分析対象とした「設問」とは、発音問題や音読問題、リスニング問題、ロールプレイ問題を除く「発問」と「課題」のことである。

設問の詳細な傾向を見るために、分析は小問ごとに行った。ただし、自己表現を求める設問の後に、それらをペアで言い合う設問のような、設問の内容はその

ままに形式のみを変えるものは、一括して1問とカウントした。また、分析の対象を統一するため、教科書本文のLesson1の初めから、最終Lessonの終わりまでを分析対象とし、それ以前・以後にある設問は対象外とした。その結果、分析の対象となった設問の総数は5,808問となった。

以下、本研究で実際に使用した教科書から言語形式設問、推論設問、批判的思考設問の例を示す。

(1) 言語形式設問

③ Put the words in the right order.

(1) The (leaves, in, will, fall) a few weeks.
(*Big Dipper I*, p.22)

(2) 推論設問

② Look at the pictures and complete the sentences. [→②]

*②は進行形を使ってみよう。



(1) Miki _____ softball last Friday.
She _____ a home run.

(Hint) [play, hit]



(2) I _____ my room at 10:00 yesterday.
At 11:00, I _____ at the supermarket.

(Hint) [clean, shop]

(*Big Dipper I*, p.17)

(3) 批判的思考設問

TRY：あなたが環境保護のためにしていることについて、下線部分を言い換えて話しましょう。

I recycle my waste paper in order to save forests [in order not to destroy forests.]

(*Crown I*, p.49)

設問題材のうちの社会的諸問題の領域区分については、以下の8区分とした。

①階級(class)、②人種(race)、③ジェンダー(gender)、④セクシャリティ(sexuality)、⑤民族性(ethnicity)、⑥他者性の表象(representations of Otherness)、⑦平和問題、⑧環境問題

このうち、①～⑥の領域は、権力や不平等などの問題と密接な関係にあるとして扱われる領域である(Pennycook, 1999)。それらは、“critical thinking as a democratic learning process examining power and relations and social inequalities” (Benesch, 1993: 547)との立場に立つ小論においても重要な領域だと判断した。⑦と⑧の領域は、教育基本法第2条(教育の目標)に、「国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」、「環境の保全に寄与する態度を養うこと」と定められていることを踏まえ、領域区分に加えた。

なお、「他者性(Otherness)」に関してはStaszak(2009: 43)が以下のように述べている。

Otherness is result of a discursive process by which a dominant in-group (“Us”, the Self) constructs one or many dominated out-groups (“Them”, Other) by stigmatizing a difference — real or imagined — presented as a negation of identity and thus a motive for potential discrimination. … Thus, biological sex is difference, whereas gender is otherness.

つまり、他者性とは支配層(Us)と非支配層(Them)を分ける言説をもとに作り出された差異のことである。それゆえ、社会が作り出した社会的な男女差を表すジェンダーは他者性に分類されるのである。このように、他者性が上記の別の領域を含むこともある。それゆえ、小論では、他の領域と他者性の表象の両方に該当する題材に関しては、より具体的に題材内容を分類するために、他の領域(上記の例なら「ジェンダー」)に振り分けることとする。

また、題材の分類に当たっては緩やかな規準を適用した。たとえば、日本の高校生の特徴を述べさせる設問のように、上記8領域に明確には分類されないものでも、その一端がどれかの領域に関わっていると判断された場合には、その領域(この場合は「民族性」)に含めた。

4. 結果と考察

4. 1. 教科書における設問分布

各教科書の分析に基づく言語形式設問・推論設問・批判的思考設問の割合を表2に示す。データから、次の2点を読み取ることができる。

第一に、どの教科書においても言語形式設問の割合がもっとも多く、全体の平均で81%を占めている。この傾向は、英語をあくまで外国語として学習するEFL環境の日本人学習者向けに、文法・句型などの英語力の基礎を定着させたいとする教科書作成者および英語教員らの意図が働いているためであると思われる。その点に関して、今回の調査対象となった教科書 *My Way* の著者は、次のように述べている(飯田, 2018: 22)。

ここで注意したいことは、4技能が評価されるからといって、文法・句型の指導の重要性が減少することはありません。むしろ産出的活動を行うためには、その基礎として句型・文法の指導の重要性が増した、と言った方が適切です。英語で表現するためには、文法・句型の基礎なしでは表現できないからです。

学習指導要領解説によれば、「英語表現Ⅰ」は「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成す

表2 英語表現Ⅰ用教科書における設問の割合 (括弧内は設問の題数)

設問 教科書	言語形式	推論	批判的思考
VQA	83% (546)	3% (22)	14% (90)
VQC	71% (267)	7% (28)	22% (82)
VQS	79% (391)	3% (13)	18% (90)
BD	75% (635)	7% (62)	18% (158)
D	84% (467)	7% (37)	9% (49)
P	55% (281)	13% (64)	32% (159)
C	94% (569)	0% (0)	6% (35)
MW	92% (391)	0% (2)	8% (34)
S	91% (235)	1% (2)	8% (21)
bA	85% (494)	0% (0)	15% (87)
bS	83% (412)	0% (0)	17% (85)
合計	81% (4688)	4% (230)	15% (890)
平均	81% (426.2)	4% (20.9)	15% (80.9)

る」(文科省, 2010: 19) ことがその目標の一つであり、「話したり書いたりする言語活動を中心に行う」(ibid., 23) ことが求められている。しかし教科書の実状は、上記の結果からも明らかなように、文法・句型などの言語形式に関する設問を多く含んでおり、必ずしも言語活動中心の設問構成ではない。その点で学習指導要領が提示する方針とは乖離がある。

ただし、そうした教科書が採択率の上位を占めているということは、学校現場の実際のニーズに応えた内容だからであるとも言えよう。

第二に、すべての教科書において、批判的思考設問の割合が言語形式設問に次いで2番目に多く、全体の平均では15%を占めている。批判的思考設問は、内容に対する分析や評価などを行わせたり、自分の考えや態度を創造させる設問である。それは学習指導要領解説が定める「英語表現Ⅰ」のもう一つの目標である「意見や事実などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力を養う」と密接に関連している。また、「英語表現Ⅰ」は「批判的

思考力を養うことをねらいとして内容を構成する」とされており、この点からも学習指導要領が定めている方針と設問の傾向が緩やかながら合致していることがわかる。

4. 2. 社会問題に関する批判的思考設問の分布

それぞれの批判的思考設問のうち、上記8つの領域に該当するものを抽出した(表3)。そこから読み取れることを2点、全体と個別の事象に分けて述べる。

まず、全体の事象については、社会問題8領域に関する批判的思考設問の題材を合計しても、批判的思考力を問う設問890問に対してわずか48問(5%)に過ぎないことが明らかとなった。

これは「戦争、侵略、(民族・性)差別、公害といった社会問題を真正面から扱った教材もほとんど見当たらない」(中村, 2004: 118)という戦後日本の検定英語教科書に対する批判を、設問題材の観点から改めて証明するものであり、その傾向が今なお続いていることを示すものである。

社会の諸問題(上記8領域)に対する批判的思考設問があまりに少ない現実には、「英語表現I」の教科書が、社会問題に対して批判的に物事を認識し、より良い社会を形成するための訓練の場を高校生にほとんど提供していないことを示すものである。

次に、個別の事象については、表3の環境問題に関する設問が合計21問と、社会問題全体(48問)の44%を占めるのに対し、階級、人種、ジェンダー、セクシャリティ、平和問題に関する設問がどの教科書にも1問も出題されていないことがわかる。

こうした問題点については、中村敬が次のように指摘している(中村, 2004: 185)。

英語の教科書での「平和」教材は、「環境問題」などと比べるとはるかに少ない。その理由は、「平和」を扱えば「戦争」に触れざるを得ず、触れるとなると「暗い教材」となってしまうからである。

つまり題材の選択規準は、意見対立を招かない無難な題材ということであろう。環境問題のように反対者がほとんどいない問題が「今日もっとも『人気のある』テーマ」(中村, 2004: 180)となる一方で、戦争や階級、人種、ジェンダー、セクシャリティといった「暗い教材」は盛り込まれない。そのことを如実に証明しているのが、表3が示す題材分布の極端な偏在である。

しかし現実の世界は、こうした「暗い」社会問題に満ちている。それを避けては、教育基本法が定める「平和で民主的な国家及び社会の形成者」を育成することはできないのではないだろうか。

5. おわりに

本研究は、「英語表現I」用教科書のうち採択率上位の11冊に掲載された設問5,808問の題材分析を通じて、批判的思考力を養う設問の割合、とりわけ社会問題に対して批判的に考える設問の割合と、それらの設問題材の傾向を分析し、考察してきた。その結果、以下の3点の知見を得た。

第一に、学習指導要領解説では「英語表現I」は「話したり書いたりする言語活動を中心に行う」とされているものの、教科書の設問の実に81%が、文法・語法や事実確認、読解方略を問う「言語形式設問」であることが明らかになった。そのことが、必然的に批判的思考力を問う設問の割合を僅少なものにしてしている。

第二に、設問全体に占める「批判的思考設問」の割

表3 社会問題8領域に関する批判的思考設問の分布(括弧内は設問数を示す)

領域 教科書	階級	人種	ジェンダー	セクシャリティ	民族性	他者性	平和	環境	合計
VQA	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	1%(1)	2%(2)	0%(0)	0%(0)	3%(3)
VQC	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	1%(1)	4%(3)	0%(0)	0%(0)	5%(4)
VQS	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	1%(1)	2%(2)	0%(0)	0%(0)	3%(3)
BD	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	2%(3)	0%(0)	0%(0)	2%(3)
D	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	6%(3)	0%(0)	0%(0)	6%(3)
P	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	1%(2)	0%(0)	3%(5)	4%(7)
C	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	3%(1)	0%(0)	0%(0)	11%(4)	14%(5)
MW	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	6%(2)	0%(0)	0%(0)	6%(2)	12%(4)
S	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
bA	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	3%(3)	0%(0)	6%(5)	9%(8)
bS	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	4%(3)	0%(0)	6%(5)	9%(8)
合計	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	1%(6)	2%(21)	0%(0)	2%(21)	5%(48)
平均	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)	1%(0.5)	2%(1.9)	0%(0)	2%(1.9)	5%(4.4)

合は15%に過ぎなかった。これは峯島・茅野(2013)の調査結果(13.4%)と近く、韓国やフィンランドなどの諸外国と比べて低い値であることが示唆される。

学習指導要領解説では、「英語表現Ⅰ」では「意見や事実などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力を養う」ことを目標とし、「批判的思考力を養うことをねらいとして内容を構成する」と定めている。しかし、設問の割合を分析した限り、批判的思考力を育成する訓練の機会が十分にあるとは言えないようである。

第三に、「批判的思考設問」のうち、社会に内在する8領域の諸問題に当てはまる設問は、わずか48問、割合にして5%に過ぎないことが明らかになった。しかも、8領域のうち環境問題と他者性だけで88%を占めており、階級、人権、ジェンダー、セクシャリティ、平和問題を題材とする設問は皆無であった。

しかし、2018年に告示された高校の新学習指導要領(外国語)は、「広い視野から国際理解を深め、国際社会と向き合うことが求められている」と述べており、英語教育におけるディベート、ディスカッション、交渉などの重要性を一段と強調している。

それらの格好のテーマが、上記のような社会問題であろう。こうした問題を設問にほとんど含めないのは、指導要領の「理想」と学校現場の「現実」とのギャップを示すとはいえ、批判的思考力を持つ主権者育成の観点からは大きな問題であると言えよう。英語教科書の設問における社会問題に関する扱いの低さ、とりわけ階級、人種、ジェンダー、セクシャリティ、平和に関する設問が皆無であるという実態は、早急に改善されなければなるまい。

最後に、今後の研究課題は以下の通りである。

第一に、今回は研究対象を「英語表現Ⅰ」に限定したが、今後は「英語表現Ⅱ」をはじめとする教科書全体に拡充し、より包括的な分析と考察を進めたい。

第二に、本研究は設問の量的分析に限定したが、今後は設問内容の質的な面をも考察していきたい。

第三に、それらを諸外国の英語教科書の設問内容と比較し、国際的な視野からこの問題を検討していきたい。

参考文献

飯田毅(2018).『「MY WAY English Expression I・II New Edition」—「大学入学共通テスト」に対処する授業の展開方法とテクニック—』北口克彦(編)『三省堂高校英語教育』夏号, 22-23, 東京:三省堂.

江利川春雄(1992).「戦後の英語教科書にみる異文化理解の変遷」『日本英語教育史研究』第7号, 113-145.

江利川春雄(2015).『英語教科書は<戦争>をどう教えてきたか』研究社.

王林鋒(2014).「英語教育における教科書研究の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第53号, 247-254.

『教科書レポート』編集委員会(2017).『教科書レポート』第60号, 東京:日本出版労働組合連合会.

佐藤慎司・長谷川敦志・熊谷由理・神吉宇一(2015).「『内容重視の言語教育』再考—内容重視の『批判的』日本語教育(Critical Content-Based Instruction: CCBI)に向けて—」佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理(編)『未来を創ることばの教育をめざして—内容重視の批判的言語教育(Critical Content-Based Instruction)の理論と実践—』(13-36頁). 東京:ココ出版.

田中武夫・辻智生(2015).「推論発問および評価発問を活用した英語リーディングの指導の実践—高等学校における1年間の実践事例を通して—」『教育実践学研究』第20号, 159-171

中村敬(1989).「小手先の技術を排す—高校英語教科書論—」『英語はどんな言語か—英語の社会的特性—』(207-227頁). 東京:三省堂.

中村敬(2004).『なぜ『英語』が問題なのか?』東京:三元社.

フレイレ(著)・三砂ちづる(訳)(2018).『被抑圧者の教育学—50周年記念版—』東京:亜紀書房.

峯島道夫・茅野潤一郎(2013).「日本・韓国・フィンランドの英語教科書の設問の比較分析調査—教科書はクリティカルシンキングをどう教えているか—」『中部地区英語教育学会紀要』第42巻, 91-98.

峯島道夫・今井理恵(2018).「クリティカルリーディングの必要性和その指導法—受容的な内容理解から主体的な評価へ—」『中部地区英語教育学会紀要』第47巻, 273-280

鈴木勲(2016).『逐条 学校教育法<第8次改訂版>』東京:学陽書房.

文部科学省(2010).『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』東京:開隆堂出版.

文部科学省(2018).「高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編」(2018年10月18日閲覧)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_09.pdf

Benesch, S. (1993). Critical Thinking: A Learning Process for Democracy. *TESOL Quarterly*, 27, 545-548.

Mineshima, M. (2015). How Critical Thinking is Taught in High School Textbooks. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *JALT 2014 Conference Proceedings*, 459-467. JALT.

Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical Approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33, 329-348.

Staszak, F. (2009). Other/Otherness. In R. Kitchin & N. Thrift (Eds.), *International Encyclopedia of Human Geography*, 43-47. Elsevier.