

# コミュニケーション 信仰の終焉

東 淳一

神戸学院大学 グローバル・コミュニケーション学部

## コミュニケーション・ アプローチとは何か

生まれた背景から掘り下げてみる

# オーディオリンガルアプローチ (AL)の時代 日本では1970年ごろまで？

- \* Presentation-Practice-Production (PPP)で主に文法シラバスに即した授業、Reading中心、文法の解説
- \* Pattern Practice
- \* Language Laboratory (LL)の出現と発展
- \* 構造言語学と行動主義心理学がバック
  - \* 刺激—反応—強化 (抑制)

## 転機はChomskyの理論か

- \* Aspects of the Theory of Syntax ([Chomsky 1965](#))
  - \* すべての人間には、LAD、つまり、Language Acquisition Deviceという言語を獲得する装置が生得的にそなわっており、両親などからの適切な言語刺激があれば、すべてのことは自分で母語を習得していく。
- \* 音声産出の説明としてのChainモデルからCombモデルへ ([Lashley 1951](#))
  - \* 言語音の発話のように、連続する一連の動作を実行するときには、ある程度まとまった単位が脳でプログラムされ、トップダウンで末梢に伝達されるのではないか、つまり、一連の動作を行う場合、そのプログラミングは階層的に行われる
    - \* 言い間違いの観察：言い間違えてもProsodyは間違えない。

# 徐々にコミュニカティブ・ アプローチの時代へ

Communicative Language Teachingあるいは  
Communicative Approach (今後CAと表記)

- 目標は、学習者が目標言語（学習している言語）を使い、意味のあるコミュニケーションを行うことができるよう教育することにある。
- オーディオ・リンガルアプローチで行われたような、文法形式を機械的に学ばせる方法では実際の場面に対応したコミュニケーションができないという考え方に基づく。
- 目標言語による意味のあるコミュニケーション活動の実現がコミュニカティブ・アプローチの目的：授業でも目標言語でのコミュニケーションが重視される。
- 実際に目標言語を使い対人的なインタラクションができる環境を使って授業が行われ、学習者と教員間だけでなく、学習者間でのさまざまな活動が授業に組み込まれる。

## 日本ではLLからCALLへ徐々に移行

1980年なかばあたり

- \* LLあるいはCALLでのVTR、LD、OHC等の導入
- \* オーセンティックな英語教育用ビデオ教材
  - \* Oxford University PressのMystery Tour (Viney et.al., 1988)
  - \* BBC制作のThe Lost Secret (O'neill et. al., 1989)
  - \* Cengage LearningのCrossroads Café (Savage, 2002)
  - \* Cambridge University PressのStaying Ahead (Lawson, 1997)

# CAの授業どうしよう？

CAは授業展開方法は指定しないため、教員が授業展開方法を考えねばならない。

- Role Play
- Information Gap Activities
- Dialog Activities
- Talk Show Interview
- News Reporting
- Game
- Information Search
- 困った...
  - 本学GC学部生の教育実習先での実話...

## CAのベースとなる考え方

### 発話行為の理論

- \* 言語哲学者である[Austin \(1962\)](#)などがいうように、言語は特定の事実を述べるために使われるだけではなく、何らかの行為（依頼、要求、警告、約束など）を行う機能をもつものであるという考え方。
- \* 別の言語哲学者[Grice \(1989\)](#)は会話中の発言には暗に意図された情報が含まれることが多いことを示した。
  - \* 「区役所はどう行けばいいですか」「ここの住民じゃないもので」
  - \* 会話の協調の原理
    - \* 伝達する内容は正確であり、嘘でないということ
    - \* 適切な情報量で相手に情報を伝える必要があること
    - \* 話題に関係していることを的確に伝える必要があること
    - \* 不明瞭な表現は避け明確なことばを使う必要があること

# CAのベースとなる考え方

コミュニケーション能力の重視(Hymes, 1972: Halliday, 1978等)

- 社会、コミュニティーでの一般的な言語使用についての論考。実際にALを批判したわけではない。
- Chomskyのlinguistic competence、linguistic performanceの向こうを張って、Hymesなどは人間は社会的なさまざまな場面で、その場に適合した発話を行ったり、テキストを書いたりすることができる能力をcommunicative competenceと名付けた。
  - 例：Do you have a pencil?
- ただ、ここでのcompetenceは、Chomskyのように内在的、あるいは潜在的能力ではなく、実際の運用能力。
- 最近では経営分野、教育学分野でもcompetenceやcompetencyという用語が頻繁に使われ脚光を浴びているが、これも実際の運用能力、つまりperformanceの意味で使われていると考えてよい。(用語の濫造、濫用は困るが...)

## ALを捨てCAを採用することの根拠は？

上智大学CLTプロジェクト (2016) による：赤字筆者

- 1960年代にはチョムスキーの変形生成文法が理論言語学の主流となり、構造主義言語学と行動主義心理学は衰退したため、オーディオリングル・メソッドは理論上の基盤を失ってしまいました。さらに、オーディオリングル・メソッドの基盤となる対照分析仮説も、実際に検証してみると支持されず(例えば Whitman & Jackson 1972)、理論的正当性と実証的正当性の両方を失ったオーディオリングル・メソッドは、1960年代後半には妥当なものとは見なされなくなりました。p12
  - **これだけの理由でオーディオリングル・メソッドを捨てた？**
- 対照分析とオーディオリングル・メソッドは、言語学や心理学の理論からトップダウンで提唱されたもので、実際に学習者が何をしているかにはほとんど目を向けていなかったからです。つまり、データを見ずに机上の空論で、何が学習者にとってよいか、どうやったら習得が進むかを推測していたわけです。コーダーのこの論文がSLA研究の誕生といわれているのは、この論文を境に、第二言語学習の研究が学習者の実際の習得プロセスそのものを研究するという方向に進んだからなのです。そして、SLA研究は教授法に多大な影響を与えるようになります。p13
  - 「オーディオリングル・メソッドは、言語学や心理学の理論からトップダウンで提唱された」は本当？ではその後のSLA研究は絶対的真理であり、CAはトップダウンではなくボトムアップで確立していったのか？

# ひょっとしてCAの思想は 借り物ばかりでは？

- Halliday(Halliday, 1978)のfunctional grammar も、CAの発展に寄与。Chomskyと違い、**Halliday**は本質的に重要なことは言語「機能」の研究で、言語の本質は機能的に説明されるべきであると主張。「**Halliday**の理論はCLTが求めるものにぴたりと合致し、ハリデイ理論の構成概念は、実際の第二言語教授シラバスの中で使われており」... <上智大学CLTプロジェクト (2016: 15)>
- ハイムズ(Hymes 1972)は、「**今日では**コミュニカティブ・アプローチで達成されるべき第二言語能力であると**一般的に見なされている**「**コミュニケーション能力 (communicative competence)**」という概念を提案しました。... ハイムズは、言語能力には言語使用に関する規則(例えば、社会的に適切な言葉の使い方に関する規則)についての知識も含めるべきだという言語能力の理論を提案したのです。」 <上智大学CLTプロジェクト (2016: 15)>

## CAに関するバイブル的著作の検討

関連する理念ではなく、実際にCA推進のベースとなった外国語教育そのものに関する核心的著作

- ❖ Widdowsonの Teaching Language as Communication (Widdowson, 1978)
- ❖ WilkinsのNotional Syllabuses (Wilkins, 1976)

# Widdowsonの Teaching Language as Communicationの検討

## Widdowsonの Teaching Language as Communication 1

- Widdowson(Widdowson 1978: ix) の序文冒頭
- This book is an attempt to clarify certain issues that seem to me to arise from adopting a communicative approach to the teaching of language. Over recent years I (and a number of others) have advocated such an approach in principle and have tried to put it into practice in the preparation of teaching materials. In principle and practice, however, there always seemed to be loose ends of one sort or another: inconsistencies, unexamined assumptions, unresolved difficulties.

>すでにCAが当たり前という論述。AL法、あるいは言語形式に注目したPPP式教育法を否定する根拠は何も示されていない。

## Widdowsonの Teaching Language as Communication 2

Widdowson (Widdowson 1978: 5)

A: What is on the table?

B: A book.

A: Where is the bag?

B: On the floor.

というような練習について、「実際に教室の机の上に本があり、また床に鞆があるのにわざわざたずねることをしないでであろうと論じている。」

>あくまで教室内の教育活動として外国語の学習が行われる環境では、このようなAL的な練習は何ら問題はないと思われる。なぜなら学習者にも今は言語形式を学んでいるという認識があるはず。

## Widdowsonの Teaching Language as Communication 3

Widdowson(Widdowson 1978: 7-8)

... for example, the teacher in the early stages of an English course might hold up a pen, point to it and say:

This is a pen.

Here we have a correct English sentence. It is an instance of correct usage. But is it also an instance of appropriate use? It is true that the sentence makes reference to something in the situation devised by the teacher... The pupils know what a pen is as an object. What they do not know is what this object is called in English. The sentence which the teacher produces is of the kind which would be appropriate if it were necessary to identify an object... So the form of sentence which is needed if use is to be demonstrated is really something like:

The English word for this is 'pen'.

>ここで、This is a pen.で十分だろう。「英語でこれはpenという」という意図は十分伝わる。学習者も言語形式の練習であると認識しているはず。The English word for this is 'pen'.は状況のある意味正確に伝えているが、この構文そのものを初学者がわかるわけがない。また、これは「この語の意味は～である」というメタ言語的表現であり、抽象度が高いため初学者には向かない。



## Widdowsonの Teaching Language as Communication 4

Widdowson(Widdowson 1978: 13-14)

「ある事物を紹介するのに、‘Here is . . .’ ‘It is used for . . . ing . . .’ ‘Its use is to . . .’などはよく使われる。文法中心シラバスではこれらは別々の箇所で扱われるだろう」

… But if we think in terms of use (=実際の言語使用) , then we would wish to arrange these items in such a way as to make it clear that, in the particular kind of communication the course is concerned with (though not necessarily in others), **‘This is . . .’ ‘Here is . . .’ ‘Here we have . . .’ can be grouped together** as having the same value as use: they are all used to realize the act of identification.

>このようにFunction (use)でくくって複数の文法形式を一気に学習させることはこのレベルの学習者にとっては難度が高すぎる。

## Widdowsonの Teaching Language as Communication 5

Widdowson(Widdowson 1978: 18-19)

A knowledge of use(=実際の言語使用) must of necessity include a knowledge of usage(=言語形式：文法) but the reverse is not the case: **it is possible for someone to have learned a large number of sentence patterns and a large number of words which can fit into them without knowing how they are actually put to communicative use.**

>実際の会話に対応するためのuseの能力は母語でどうやっているのかを参照すればそこからある程度敷衍できるのでは？「いくらたくさんの文法形式と語彙を学んでも実際のコミュニケーションでどのようにそれらが適切に使用されるかは知ることはできない」という確証、実証的エビデンスはあるのか？

## Widdowsonの Teaching Language as Communication 6

Widdowson(Widdowson 1978: 19)

The teaching of use(=実際の言語使用) , however, does seem to guarantee the learning of usage(=言語形式：文法) since the latter is represented as a necessary part of the former. This being so **it would seem to be sensible to design language teaching course with reference to use.**

>むしろこれは逆。useを強調する教育はusageの学習機会を十分確保できない。だからこそcommunicativeに学習してきても話せない、書けない学習者が多い。いわゆるルー語の氾濫である。

## Widdowsonの Teaching Language as Communication 7

Widdowson(Widdowson 1978: 67)

... traditionally the focus of attention has been on the linguistic skills and that it has commonly been supposed that once these are acquired in reasonable measure the communicative abilities will follow as a more or less automatic consequence. **What evidence we have, however, suggests that this is not the case:** the acquisition of linguistic skills does not seem to guarantee the consequent acquisition of communicative abilities in a language. **On the contrary, it would seem to be the case that an overemphasis on drills and exercises for the production and reception of sentences tends to inhibit the development of communicative abilities.**

>赤字部分、どのようなevidenceがあるのか明示しないとイケない！

>緑の部分、そのような事象のevidenceはあるのか、またCAで必ず communicative abilitiesは育成されるのか？！

# WilkinsのNotional Syllabusesの検討

## WilkinsのNotional Syllabuses 1

Wilkins (Wilkins 1976: 8)

In recent years a number of arguments of varying degrees of importance and validity have been put forward for questioning the adequacy of a grammatical syllabus. It is not generally denied that what is learned through a grammatical syllabus is of value to the learner. It is rather suggested that this is not the necessary or the most effective way of designing language courses and that, in any case, learning is not complete when the content of a grammatical syllabus has been mastered.

>文法シラバスが言語コースデザインにおいて必要なもの、あるいはもっとも効果的なものではないと言われている>エビデンスは？

文法シラバスの内容がマスターされても学習は完全とはいえない>notionalシラバスがマスターされることは可能か？ 1つのnotionやSpeech actを示す多彩な文法項目がそんなに簡単にマスターされ得るのか？

# WilkinsのNotional Syllabuses 2

Wilkins (Wilkins 1976: 16-17)

Situational courses do exist. They consist of learning units with labels like 'At the post office', 'Buying a theatre ticket', 'Asking the way' and so on. In all probability they are successful in what they set out to do, but there are reasons for doubting whether they can be taken as a model for the general organization of language teaching. The difficulty centres on just what is meant by 'situation'. With examples like the ones above there is no great difficulty. They are situations with fairly evident, objectively describable physical characteristics. The language interactions that are taking place are closely related to the situation itself. There will be grammatical and lexical forms that have a high probability of occurrence in these kinds of language event. However it would be naive to think that the speaker is somehow linguistically at the mercy of the physical situation in which he finds himself. What the individual says is what he has chosen to say.

>そのとおり。たとえばどれくらいのSituationを網羅すればあらゆる言語活動をカバーしたことになるのか？こういったシラバスでは学習者がどこまで到達したのかが理解しにくい。

さらに、situationにより使われる文法項目や語彙もだいたい決まるものだとあるが、実際にその場面でどの語彙、どの文法項目を選ぶのかは学習者次第とあるように、situationと語彙、文法項目は1対1の対応をなしていない。

# WilkinsのNotional Syllabuses 3

Wilkins (Wilkins 1976: 19)

4.3 Notional Syllabusesから

The advantage of the notional syllabus is that it takes communicative facts of language into account from the beginning without losing sight of grammatical and situational factors. It is potentially superior to the grammatical syllabus because it will produce a communicative competence and because its evident concern with use of language will sustain the motivation of the learners. **It is superior to the situational syllabus because it can ensure that the most important grammatical forms are included and because it can cover all kinds of language functions, not only these that typically occur in certain situations.**

>文法的、状況的要素を最初から取り込み、漸次難易度がアップするシラバスを本当に作られるのか？Communicativeな要素には、たとえば話し出すタイミングやTurnの取り方、どこで傾聴するか、同意を示す相槌、反対を示すためのフレーズをどのように、そしてどこで入れるか、どういうスピーチレベルの文と語彙を選んで発するべきか、適切な韻律的特徴やパラ言語的要素はどうすべきか（皮肉には皮肉の、特に説得したい場合にはそれ用の韻律的特徴が使われる等）、考慮されるべき要因は多岐にわたる。

# WilkinsのNotional Syllabuses 4

Wilkins (Wilkins 1976: 19)

The process of deciding what to teach is based on consideration of what the learners should most usefully be able to communicate in the foreign language. When this is established, we can decide what are the most appropriate forms for each type of communication. The labelling for the learning units is now primarily semantic ... In short, the linguistic content is planned according to the semantic demands of the learner.

「教授内容は原則語用論的な観点から作られ、その後にコミュニケーションにふさわしい文法形式などを決める ... つまり文法形式は学習者の語用論的ニーズに合わせて計画される」とあるが…

>使用する文法形式が学習者にとって難しすぎる、あるいは平易すぎるケースもあり。学習者は語用論的な項目で整理されたシラバスで学び、**言語機能について自分が到達した地点を知覚できるのか**（易なら難に配列された文法シラバスでは可能である）。

# WilkinsのNotional Syllabuses 5

Wilkins (Wilkins 1976: 59)

However, in spite of the similarity of grammatical and semantic content in this respect, a notional syllabus seems to lend itself particularly well to a cyclic rather than a linear approach. By this I mean that, given as an objective the capacity to express a number of concepts and functions, a course is designed to expand progressively the learner's semantic repertoire ... Where in the case of a grammatical syllabus ordering is a matter of the linear progression of elements to be taught from the beginning to the end of a course, in a notional syllabus the ordering is a matter of the relationship between the different cycles, there being possibly less attention paid to ordering within each phase of the cycle.

「教授項目はリニアに配列されるのではなく、循環的になる。文法シラバスでは易から難へとりニアに教授項目が配列されるが、Notional Syllabusでは循環サイクル中の教授項目（文法項目）の順序はあまり重要視されない」とあるが…

>学習者は語用論的な項目をどの程度学んだか、あるいはその達成度を理解することはできない。文法項目も難易度や関連性は無視して配列されるため、学習者はいつまでたっても自分の到達位置がわからない。

# WilkinsのNotional Syllabuses 6

Wilkins (Wilkins 1976: 60-61)

友人の家の電話を借りたいことを伝える表現例 (主なもののみ抜粋)

O.K.? (相手の家の電話機を指して)

Can I use your telephone?

Please let me use your telephone?

If it's all right with you, I'll use your telephone?

Would you mind awfully if I used your telephone?

I should be most grateful if you would permit me to use your telephone.

(実際には16種類の表現が示されている)

たとえば許可を求めるといった概念の教授目的で授業を行い、このような多彩な表現をある程度まとめて学習させるということは不可能。ただし、Wilkins (1976: 60-61)自身も、実際には2ページにわたる上記リストを示した後に、“The very scale of variation in the forms through which permission can be sought demonstrates **how impossible it would be to bring all the relevant language within a single language teaching unit labelled seeking permission.** The learning of the forms listed above would have to be distributed over a considerable period of time.”と述べている。

「これらすべてを1回の授業で教えるのは不可能であるから、授業計画のさまざまな場所で分散させて教えることになる」と述べており、完全な自己矛盾。また語用論的な要素も文法形式要素も分散させて教えるとはいえ、どのように有機的にそれら分散させた授業を統合するのかという構想が見えない。

## なぜWiddowsonやWilkinsが影響力を持ったのか

ヨーロッパ評議会での外国語教育政策立案に**たまたま**関与したことから、CAやNotional Syllabusの考え方は権威をもつようになったのでは。

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) もWilkinsが大きく関与。

発端となったのは、1977年にドイツのLudwigshafenで行われたシンポジウムにおけるWilkinsの講演であったという。その後まもなく我々が知っている6段階のCEFRの基準がWilkinsらの考え方に基づいて決められていった。

余談：実は、European Councilがずっと気になっていた英語教育研究者たちがいた(1980年前半から)。

Van Ek and Alexander (1980)のThreshold Level English in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adultsの元になる構想など、European Councilの英語教育部門の政策の動向を必死で探索している人たち

海外の流行を追う日本の英語教育研究者たち、そしてその影響を受けた文科省関係者たち、これらの人たちに翻弄される英語教育現場



# (再び) CAの授業どうしよう？

CAは授業展開方法は指定しないため、教員が授業展開方法を考えねばならない。

- Role Play
- Information Gap Activities
- Dialog Activities
- Talk Show Interview
- News Reporting
- Game
- Information Search
- 授業で自然な対話の状況を作ろうとすると余計に不自然に... (林剛司先生の指摘)
- 困った...
  - 本学GC学部生の教育実習先での実話...

## 文科省の学習指導要領

中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編：

### 教授法名の記載はないがCAを想定した書き方

- ア 単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、具体的な課題等を設定し、生徒が外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせながら、コミュニケーションの目的や場面、状況などを意識して活動を行い、英語の音声や語彙、表現、文法の知識を五つの領域における実際のコミュニケーションにおいて活用する学習の充実を図ること。
- エ 生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるようにすること。
  - この配慮事項は、生徒が授業の中で「英語に触れる機会」を最大限に確保することと、授業全体を英語を使った「実際のコミュニケーションの場面」とすることをねらいとしている。「授業は英語で行うことを基本とする」とは、生徒が日常生活において英語に触れる機会が非常に限られていることを踏まえ、英語による言語活動を行うことを授業の中心に据えることを意味する。さらに、教師が授業中に積極的に英語を使用することが、生徒の英語使用を促すことにつながり、生徒とのやり取りが豊富になる。言語活動においては、ウでも述べた「実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなど」のコミュニケーションが中心となることから、生徒が積極的に英語を使って取り組めるよう、まず教師自身がコミュニケーションの手段として英語を使う姿勢と態度を行動で示していくことが肝心である。

# CAをベースにした新しい教授スタイル

- TBLT (Task Based Language Teaching)
- CLIL (Content and Language Integrated Learning)
- FonF (Focus on Form)
- これらはCAスタイルの授業展開の救世主なのか？それとも単なる新たなFashionなのか？
  - それぞれの新しい教授スタイルには複数の流派が...
  - 無批判に流行を追う外国語教育・第二言語習得研究者たち
    - そういう研究者が英語の教員養成に関わることの問題

## 現場ではさらに災難が...

- アクティブラーニング、対話的で深い学び
- 学力の3要素
- カリキュラム・マネジメント
- 次に来るのは何か...

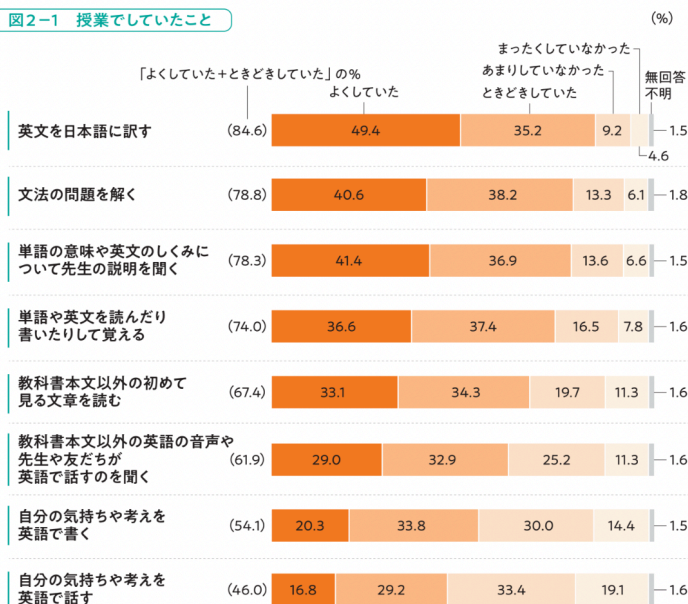


# 実際には...

## B社：高3生の英語学習に関する調査<2015-2021継続調査>

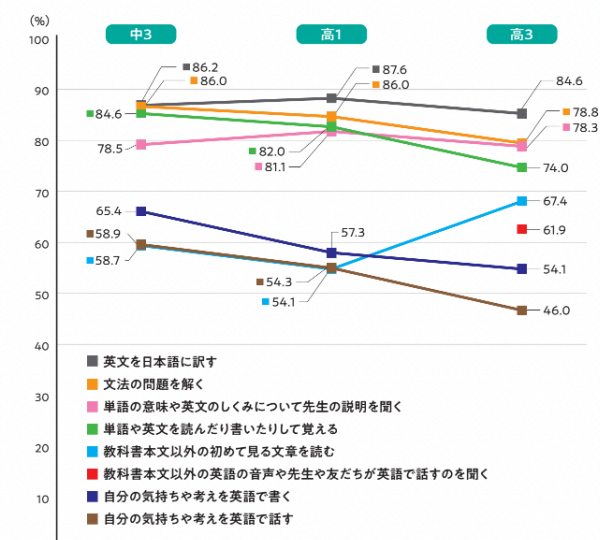
Q 高校3年生の時の英語の授業の中で、次のようなことをどれくらいしていましたか。

図2-1 授業でしていたこと



Q 高校3年生の時の英語の授業の中で、次のようなことをどれくらいしていましたか。

図2-2 授業でしていたこと (中3・高1・高3)



調査対象

全国の高校3年生991名(有効回収率68.4%)

\*T大学社会科学研究所とB教育総合研究所共同研究「子どもの生活と学び」研究プロジェクトの調査モニター。

# おわりに

- ＊ 流行に左右される大学関係者、小中高の現場の教員たち。
- ＊ 「文法を学びたい」: コーティング・社会人向け英語塾での学習者のニーズ。
- ＊ 昨今の英文法関連書籍出版ブームの意味するところ。
- ＊ CA的な授業法が正しい、新しいという世間一般の思い込みから真面目にPPPで授業実施する教員や学校が叩かれる。
  - ＊ 授業アンケートでの評価が低い。
  - ＊ 学校での英語授業は役に立たないという不平不満が蔓延。
  - ＊ この風潮を業者が利用し詐欺まがいのスクール、教材が横行。
- ＊ 文科省などの指導に従わず、あいかわらずReadingと文法中心で授業をし続ける英語教員がいるおかげで日本人の英語力は維持できているのでは？
- ＊ 効果検証なく理念だけに支えられたCAをしっかりと検証する必要あり。
- ＊ 英語教育での流行は必ずそれ以外の言語の第二言語・外国語としての教育に波及するため、英語教育関係の研究者の責任は重大である。

# 文献

- Austin, J. L. (1962). How to Do Things with Words. Clarendon Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). THEORETICAL BASES OF COMMUNICATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE TEACHING AND TESTING. Applied Linguistics, 1(1), 1-47.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press.
- Grice, P. (1989). Studies in the Way of Words. Harvard University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic (pp. 108-126). Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence (Vol. 269293, pp. 269-293). Harmondsworth.
- Lashley, K. S. (1951). The Problem of Serial Order in Behavior. In L. A. Jeffress (Ed.), Cerebral mechanisms in behavior (pp. 112-131). Wiley.
- Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge University Press.
- Van Ek, J., & Alexander, L. G. (1980). Threshold Level English in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Pergamon Press Inc., Maxwell House, Fairview Park, Elmsford, NY 10523 (\$7.95).
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1991). Threshold 1990. Council of Europe.
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. OUP Oxford.
- Wilkins, D. A. (1976). Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development. Oxford University Press.
- 上智大学CLTプロジェクト. (2016). コミュニカティブな英語教育を考える. アルク.