

## 英語教育でのシラバス・デザインと学習指導要領に関する一考察

佐久 正秀

大阪信愛学院短期大学

---

*Human and Environment* Vol. 14 (2021)

A Study on Course of Study and Syllabus Design for the Teaching of English

Masahide Sakyu

Osaka Shin-Ai College, Japan

平成 29 年には新しい『小学校学習指導要領』と『中学校学習指導要領』が告示され、平成 30 年には新しい『高等学校学習指導要領』が告示された。これらの新しい学習指導要領は、子供たちの「生きる力」の大切さを謳い、その育成を目指す資質・能力を明確化することにより、学校での授業の改善を目指している。また、カリキュラム・マネジメントを確立して教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図ることも狙いとされている。今回の学習指導要領改訂により、小学校では外国語が教科として教えられることになり、小学校・中学校・高等学校での英語科教育の連携と一貫性の確保がさらに重要性を増している。本稿ではこれらの変化を踏まえつつ、言語教育で過去に提唱されてきたシラバス・デザインを概観しながら、それらと日本の英語科教育との関係を考察する。

キーワード：英語教育・教授法・学習指導要領・シラバス・学習者・コミュニケーション能力・カリキュラム

### 1. はじめに

2006 年（平成 18 年）に公布・施行された現行の教育基本法は、1947 年（昭和 22 年）に公布・施行

の教育基本法を時代の要請に合わせて全面的に改正されたものであった。教育課程の基準となる学習指導要領もまた、1947 年（昭和 22 年）の学習指導要領（試案）から始まり、その時代の教育観、言語観、学習者観、教材観などを反映し、改訂が続けられてきた。

例えば、1998 年（平成 10 年）告示の『中学校学習指導要領』と 1999 年（平成 11 年）の『高等学校学習指導要領』では、外国語科の改訂ポイントは、(1) 外国語科を必修とし中学校では英語を履修させるこ

---

\*大阪信愛学院短期大学子ども教育学科  
〒536-8585 大阪市城東区古市 2-7-30  
E-mail: mshide39@osaka-shinai.ac.jp

受付：2021 年 3 月 2 日 受理：2021 年 3 月 6 日

©2021 大阪信愛学院短期大学

とを原則とする、(2)「実践的コミュニケーション能力」の育成を目指す、(3)3 学年の目標及び言語活動を一括に表示し「聞くこと」および「話すこと」を重視する(中学校)、(4)コミュニケーション活動の基本条件を示し、言語活動を4領域に分けて示すのではなく、それぞれの領域の有機的な連携によりコミュニケーション活動の指導を行う(高等学校)、(5)「言語活動の取り扱い」で「指導上の配慮事項」と「言語の使用場面」を明示する、などであった[1][2]。これらは、「タスク重視のシラバス」と「学習者中心のシラバス」の特徴を持っていると言える。しかし、高校生と大学生を対象とした中・高一貫の英語教育に関する意識調査では、1989年(平成元年)告示となるその前回の学習指導要領で教育を受けた英語学習者は中学校・高等学校を分ける意識を持たないこと、「文法シラバス」での学びから脱していないこと、そしてより「コミュニケーション重視のシラバス」を求めていることが明らかとなっている[3]。

言語教育・外国語教育においては、数多くの種類のシラバス・デザインが提案されてきた。しかしながら、ある一つのシラバスによって、日本の英語教育に関わる問題が全て解決できるとは現実的に考えることはできない。それぞれのシラバスの特性を理解し、活かしながら、英語指導を進める必要がある。先に述べた「実践的コミュニケーション能力」が高らかに謳われた1998年と1999年の学習指導要領に限らず、コミュニケーション能力(communicative competence)の捉え方は、学校での英語教育、すなわち英語科教育での大きな関心事の一つであり続けている。

理論的な枠組みとしてコミュニケーション能力を捉えた場合、いくつかの構成要素に分けて分析することが可能となる。シラバスを考えるときに、これらの構成要素がどのような位置づけになるのか、そしてそれぞれの構成要素の整合性をどのように認識するか大切になってくる。例えば、言語使用を重視するのであれば、学習者の自らの内的欲求やニーズを基盤としたシラバス構成が大切になってくる[4]。

## 2. シラバス論

過去に提案されてきたさまざまなシラバスを分類・分析する試みがなされてきた。例えば、Breenは、文法・発音などの言語の形式面に焦点をあてる Formal Syllabus、文の機能・社会的適切さに焦点をあてる Functional Syllabus、コミュニケーションに必要な知識・技能に焦点をあてて相手と意味を共有する能力の獲得を重視する Task-Based Syllabus、学習者と教師が協働的な活動を通してシラバスを生み出す Process Syllabus の4つに分類した[5]。また彼は言語教育でのパラダイム(歴史上のある時点で同じ専門分野に属する人たちが共有する枠組みや方法)として conventional paradigm と new paradigm を想定し、それぞれを(a) language、(b) teaching technology、(c) learner contributions、(d) how we may plan for teaching and learning, and changes for syllabus design を用いて分別している[6]。彼は新しいパラダイムのシラバスとして Task-Based Syllabus と Process Syllabus を提示し、これらを理想のシラバスとした。しかしながら、function または task のみに焦点をあてるシラバスにおいては、学習者が文法などの言語の形式面を習得することが困難になると指摘されている。このため、それぞれのシラバスの優れた点を活かしつつも不足する点を補うために、いくつかのシラバスを合わせる「統合的シラバス・デザイン」を考えることになる[4]。

### A. 統合的シラバス・デザイン

#### (1) 文法/機能型シラバス

文法指導を中心として、機能(function)と概念(notion)の指導をらせん状に盛り込んでいく形態であり、Brumfitの提案がよく知られている(図1参照)。ある文法項目を学んだ時にそれらを用いながら機能・概念の練習を行う形式であり、日本の英語教育においては、体系的に組み立てられた伝統的な「文法シラバス」を土台にして効率的な指導が可能

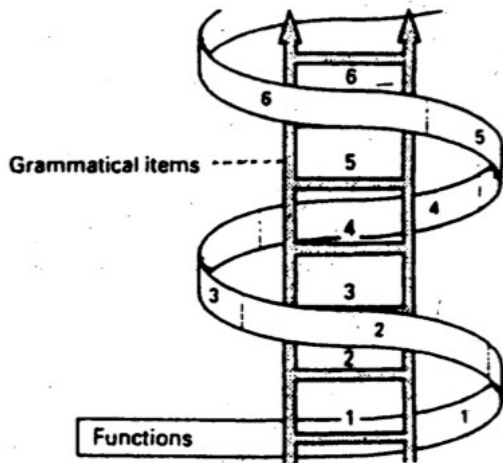


図 1. Brumfit の統合シラバス

であるという利点がある。らせん状に盛り込まれた機能・概念は、学習者の文法の習熟度に応じて異なる文脈で、繰り返して学習されることになる[7]。

(2) 段階移動シラバス

学習者の習熟度や発達段階に応じて、学習の内容・比重を変化させる形態である。Yalden は、入門期の構造(formal components)中心の「構造的段階」(structural phase)から文法や発音などの言語の形式面の学習の比率を減らし、学習者の習熟に応じて、

機能(function)や談話(discourse)、修辞的な内容(rhetorical components)へと発展する「伝達の段階」(communicative phases)、そしてさらには「専門的段階」(specialized phase)へと発展させるシラバスを提案した[8] (図 2 参照)。このシラバスは、多様な学習者のニーズに対応する柔軟性を備えている。例えば、入門期でのコミュニケーション重視の指導を好まない学習者には有益なシラバスとなるかも知れない。また Yalden は、シラバス・デザインは言語の構造を中心とするものから、言語話者となる学習者を中心とするものに移っており、学習者のニーズによるコミュニケーション重視のシラバス・デザインは、教師にとっても大切なものであると述べている[8]。

Yalden の段階移動シラバスを受けて、Sidewell は教師と学習者の役割分担に着目したシラバス・デザインを提案した[9]。学習者はその学習の進展・習熟度に応じて、自主的な活動の比重が増し、教師による学習への介入・指導は次第に減少するようにデザインされている。このデザインに沿って作成された教材は、入門期では教師の働きかけが強いものであるが、学習が進むにつれて、学習者の自発的な活動を支援するものへと発展していくことになる。

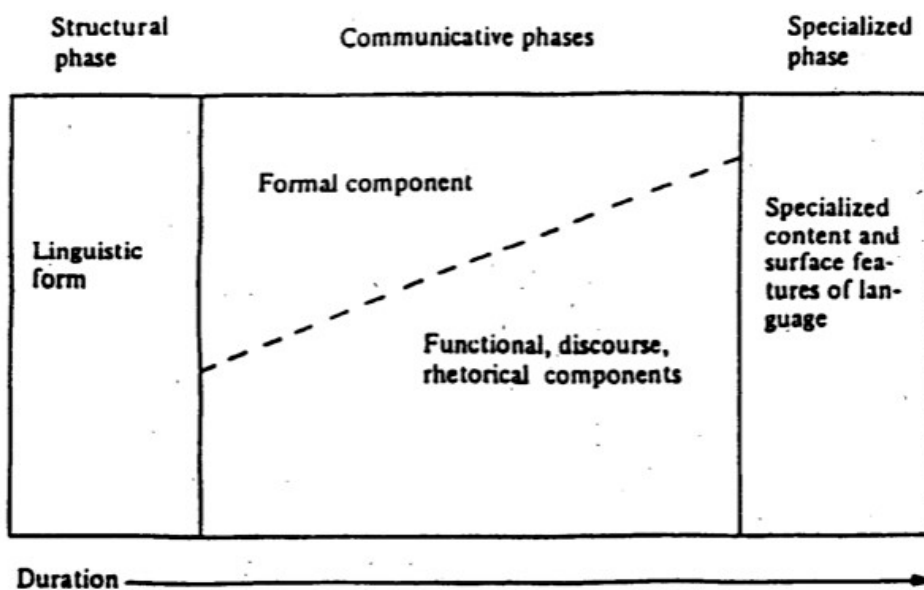


図 2. Yalden の段階移動シラバス

(3) 文法/機能/タスク型シラバス

自然なコミュニケーションの中で学習対象の言語の使用を促すような活動や作業をタスクと呼ぶ。このタスクを活用した事例としてインドの"The Bangalore Madras Communicational Teaching Project"が知られている[10]。このシラバスは Task-Based Syllabus(タスク重視のシラバス)と呼ばれ、文法や語彙などの言語材料を選んで配列するという伝統的なシラバスの考えを改めて、教師が事前選択・配列して学習者に提示する言語材料のインプトをできるだけ少なくすることにより、学習者は built-in syllabus(もともと学習者が自身の内部に持っているシラバス) を活用して言語を学ぶべきであるという考えに基づいている[11]。青島は、文法/機能型シラバスとタスク活動が互いに補いながら、らせん状に絡み合いそれぞれが進行するシラバスを提唱した[12]。このシラバスでは活動が中心に授業が組み立てられる。授業の活動が決定されると、その活動に言語の機能 (functions)、概念 (notions)、文法 (grammar)を当てはめて、絡めていくことになる。シラバスはこのような活動 (activities)・タスク (tasks)を中心に組み立てられる。先ず授業で行う活動を決定し、これに関係のある機能・概念・文法をその活動に絡めていくことになる。タスク・活動に関しても、関連するものを何回も繰り返しながら学習を発展させていくので、らせん状になっていく。らせん状となるこの学習においては、必要に応じて言語の機能や文法について学習者に説明をする機会を設けることができる余裕が存在し、機能・概念・文法・活動が互いの不足を補う総合的シラバス・デザインとして機能している (図 3 参照)。

**B. 学習者中心シラバス・デザイン**

コミュニケーション重視の指導法 Communicative Language Teaching (Communicative Approach) では、コミュニケーション能力 (communicative competence) の育成が最大の関心事となる。このような指導法の例として、Wilkins の *Notional*

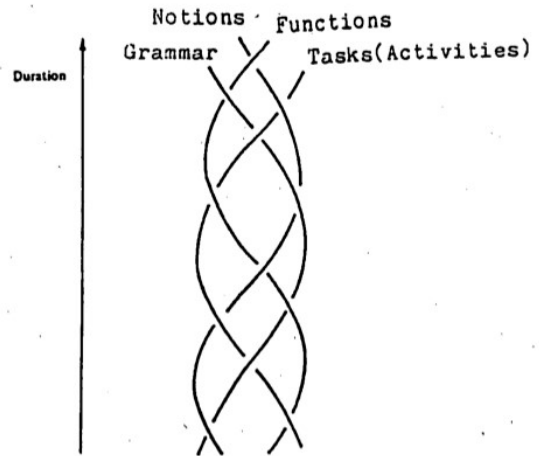


図 3. 青島の総合シラバス

*Syllabuses*がある。文法や語彙のような言語の構造的要素ではなく、意味的要素を選び配列していく理論といえる。このシラバスでは、学習の対象となる目標言語を使用して学習者が何をしたい (communicative needs)を事前に調査し、その分析の結果、学習者にとって有用になりうる言葉の機能や概念 (意味) を選び、それらに対応する適切で具体的な言語表現を準備することが必要になる。学習者のコミュニケーションのニーズにより教える内容の選択が異なってくることになるので、固定されない柔軟性のあるシラバスとすることができる。Wilkins は次の 7つの問いに対する答えから、「シラバスには唯一で理想的な形式はない」と考えている [13]。

1. Are the learners aiming for a general or specialized language competence?  
(学習者は一般的な言語能力または特別な言語能力の何れを求めているか)
2. Is the course extensive or intensive?  
(授業は広範囲か集中的か)
3. Is it a short- or long-term course?  
(授業は短期的か長期的か)
4. Is the ultimate goal some limited proficiency in the language or is it intended to process until native-like proficiency is achieved?

(究極の目的は目標言語のある程度の限られた技能なのか、それとも母語話者のような技能を達成することが目的なのか)

5. Will the language be required for use in the period of learning or only at the terminal point?

(目標言語は学習途中においても必要なのか、それとも学習を終えるときになってから必要になるのか)

6. Are the learners absolute beginners or is the course at least partly remedial?

(学習者は全くの初心者なのか、それとも授業は少なくとも部分的には再教育的なのか)

7. Are the learners adults or children?

(学習者は大人か子どもか)

Breen は教師と学習者が話し合って授業の目標設定や教材の選択などを行う授業のプロセスそのものに重点が置かれる The Process Approach を提唱した[5]。この Process Syllabus では、現実世界において「何がどのようになされるか」を重視しながら、コミュニケーション能力の育成や実社会での活動のプロセスを捉えている。教師が授業に臨むとき、あらかじめ用意されたシラバスがない(教える内容と順番が事前に決まっていない)という点で、Process Syllabus は従来の伝統的なシラバスとは大きく異なっている。授業の中で、教師と学習者が協働的な活動を通してシラバスを創造し、その場で実行に移していると考えることができる。

このシラバスは教師と学習者による意思決定による計画と、実際に行われる活動とタスクの一覧から成り立っている。Process Syllabus をデザインする者の役割は、教師と学習者が授業の中で行うことを (1) 選択 (2) 細分化 (3) 配列することができる学びの場を提供することであり、教室では教師と学習者が自分たちの「シラバス」を生み出していくことになる。

Wilkins が 1976 年に *Notional Syllabuses* を世に

送り出してから、言語教育においてシラバス・デザインが注目を集めるようになった。また同じ 1976 年に van EK が発表した *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* では、外国語教育が言語の構造中心から、言語の「発話行為 (speech act)」と「意味」、そして言語によって遂行される「機能」へと、置かれる焦点が変化したことを読み取ることができる[14]。しかしその後もパラダイムの変化は続くことになり、「学習者に授業中に何をさせるか」が重要と見なされるようになった。このため学習者の学習への参加を重視する process focused が強調されるようになった。

Wilkins の *Notional Syllabuses* のような Communicative Language Teaching (CLT) は「Approach(教授理論)であって Method(教授方法)ではない」と諏訪部が述べているように、CLT の具体例を示すことは容易ではない[15]。しかし、Brumfit らによって CLT が持つべき特徴はより明確に示されるようになった[16]。その特徴のひとつが学習者の役割の重視であり、Breen and Candlin はその役割を次のように考察している[17]。

The role of learner as negotiator-between the self, the learning process, and the object of learning-emerges from and interacts the role of joint negotiator within the group and within the classroom procedures, and activities which the group undertakes. The implication for the learner is that he should contribute as much as he gains, and thereby learn in an interdependent way.

(自分自身、学習過程、そして学習の対象の間を取り持つ交渉者としての学習者は、学習者グループと学習の進め方の中での共同の交渉者としての役割とグループが取り組む活動の中から生まれ、またそれらと相互に作用する。学習者は得るのと同じように貢献し、ゆえに互いに依存しながら学ぶべきなのである)

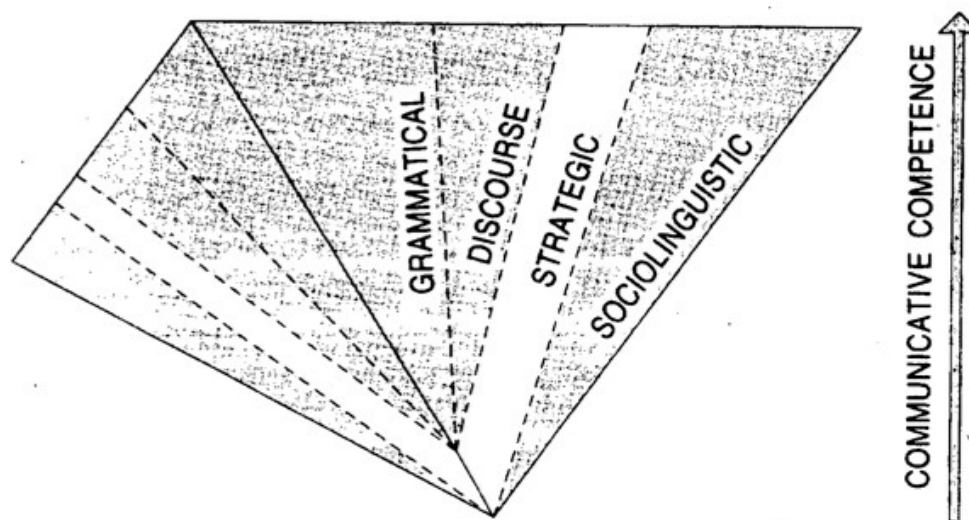


図4. Savignon のコミュニケーション能力の構成要素 (逆さピラミッド)

学習者の学習過程を重んじて学習者としての観点でシラバス・デザインを考えることは、学習者の個性や主体性を尊重することになり、学習の個別化にも対応することになる。CLT の特徴である(1)学習者のニーズ分析や学習環境の整備(2)グループやペア・ワークなどの指導技術の使用(3)教師が判断する役割または抑制などと反するものではなく、学習者の多面性を考慮することはより効果的なシラバス・デザインの構築に繋がる[4]。

### 3. コミュニケーション能力と学習指導要領

日本の伝統的な英語科教育のシラバス・デザインの考え方では、学習の最初の段階において文法的能力の習得を想定する傾向がある。他の能力は学習が進むにつれて徐々に習得されるものと見なされる。これは Savignon の逆さピラミッド[18]によるコミュニケーション能力の仮説とは異なる立場になっている[19] (図4参照)。

コミュニケーション能力は抽象的な概念であるが、4つの構成要素に分けて考えることは、具体的な実体として理解する助けとなり得る[19]。この4つの構成要素とは、文法などの知識的な言語能力である

文法的能力 (grammatical competence) ・状況に応じて言語を適切に理解し使用する社会言語的能力 (sociolinguistic competence) ・書き手や話し手がいろいろ工夫して談話を成り立たせている仕組みを理解し、談話を作り出す談話能力 (discourse competence) ・言語を運用する中で起こる様々な状況や、不十分な言語知識に起因するコミュニケーション上の挫折 (breakdown) を修復する方略的能力 (strategic competence) のことである。これらは、Canale and Swaine がコミュニケーション重視の授業の理論的な枠組みとして提案した3つの要素からなるコミュニケーション能力[20]に対して、後に Canale が方略的能力を加える改良を加えたものである[21]。図4の Savignon のコミュニケーション能力の構成要素モデルで示されるように、方略的能力は文法的能力を習得する前に身につける必要がある、学習が進んでもその量はかわらないとされる[20]。また社会言語的能力は、文法的能力や談話能力と同様に学習が進むにつれて習得される量は増加するが、その量は最大なものになっている。これは言語の習熟度が上がるにつれて、学習者はより複雑な社会的文脈 (social context) において自分の発話 (utterance) の適切さ (appropriateness) を判断す

る機会が増加するためであると考えられる。Canale と Savignon の理論的な枠組みにはいくつかの違いはみられるが、それぞれの構成要素が互いに関係し合いながらコミュニケーション能力を構成しているという点では同様なものになっている。

コミュニケーション能力という観点で、現行の、即ち平成 29 年告示の『小学校学習指導要領』[22]と『中学校学習指導要領』[23]、及び平成 30 年告示の『高等学校学習指導要領』[24]を見てみる。2007 年に改正された学校教育法では、教育によって育むべき三つの資質・能力、すなわち「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性等」が示されるようになった。新学習指導要領では、これら資質・能力を「教育の三本の柱」として、「目標」や「内容」をより詳細に記述するようになった。また、従来の学習指導要領では何を教えるかという観点で記述される傾向があり、教えるべき知識や技能の内容に沿って整理されていたため、コミュニケーション能力の構成要素では、文法的能力の記述が目立つこととなっていた。対して新学習指導要領では、学習者の学びのプロセスをできる限り具体的なことばを用いて示そうとしているため、社会言語的能力・談話能力・方略的能力を想起させる記述がさらに目立つようになっていると思われる。

『中学校学習指導要領』の「目標」では、「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」「コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。」「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」などの学習者の内的プロセスを表現する記述が見られる。「見方・考え方を働かせ」するためには、単に知識を持つだけではなく、「聞き手、読み手、話し手、書き手」に配慮して対応する社会言語的能力、そして「目的

や場面、状況」を適切に判断する談話能力が求められるであろう。

新学習指導要領では、「アクティブ・ラーニング」という表現は用いてはいない。しかし「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、それぞれの学習者が学びの主体となり、様々な場面で自発的に考え、仲間と意見を交換し、情報を共有しながら学びを深めるという「アクティブ・ラーニング」の発想がより明確に表現されるようになった。求められる「対話する力」「協力し合う力」の中には、必ずしも理想的ではない様々な状況で起こりうる不測の事態においても、コミュニケーションを維持する方略的能力が含まれることになる。

事実上は英語のみの記述となる「各言語の目標及び内容等」を見ると、ヨーロッパで外国語の学習者の習得状況を示す際に用いられる指針となる「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」[25]に倣った Can-do 形式に置き換えることが容易な表現が並んでいる。自身が持つ言語的リソースを効果的に利用して言語活動を行うために、方略的能力の重要性は更に高まったと言える。

#### 4. カリキュラム／シラバス

日本の中学校、高等学校の学校教育の現場では、公示された学習指導要領をどのように理解し実行するかが論じられることがあっても、自分の学校のカリキュラム／シラバスを独自の教育的な視点に立って、短期・長期にわたってその編成にあたることは少なかった。諏訪部はその理由を次のように考察している。すなわち (1) 学習指導要領が基準カリキュラムとして強い縛りを持つこと、(2) 教員と英語科の授業の視点が 1 時間の各授業にあり、新しい教授法やシラバスでの実践はその授業限りとなってしまうこと、(3) 使用する教科書を従うべきカリキュラムと見なしてしまうこと、(4) 教室での実際の授業技術に教師の関心があること、(5) いわゆる「学校文法」をもとにした伝統的な文法シラバスが潜在的

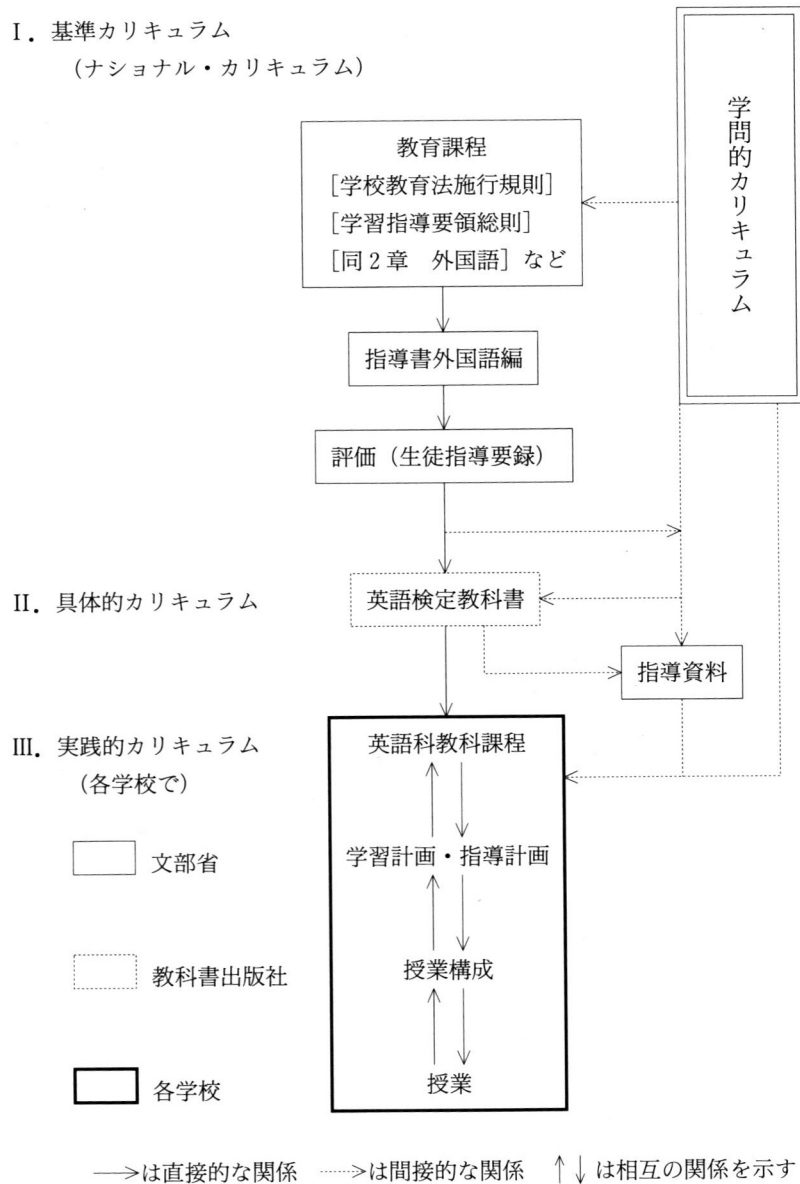


図5. 諏訪部による外国語カリキュラム／シラバスの関係

に存在し、カリキュラム／シラバス編成の教師たちによる自由な発想を妨げていたこと、が理由である[26]。外国語（英語）を教科として教えるようになった小学校でも、これらの考察は当てはまる部分は少なくないように思われる。

このような状況を踏まえて諏訪部は中学校・高等学校での英語科教育を3つのレベル、基準カリキュラム、具体的カリキュラム、実践的カリキュラムに分けて、各レベルでの学校、英語科、教師の関わり方を明らかにした[26]（図5参照）。

基準カリキュラムは、学習指導要領・教育課程・生徒指導要録・指導書などから構成される。学習指導要領は一見して理解できるように、シラバスとしては極めて原型的なものになる。これから実践的カリキュラム／シラバスを作成するには、より具体化が必要となってくる。学習指導要領に準拠した検定教科書は具体的カリキュラムといえる。基準カリキュラムと具体的カリキュラムに基づきながら各学校で編成されるのが、実践的カリキュラムである。実践的カリキュラムでは各校の独自性が発揮される



べきであるが、諏訪部が本節の冒頭で指摘したようにそうはならず、カリキュラムへの無関心が英語教育にとって憂慮すべき問題と言えよう。

## 5. おわりに

英語が小学校へ教科として導入され、小学校・中学校・高等学校での英語科教育の連携と一貫性の確保がさらに重要性を増している。学習指導要領は新しい知見を取り入れて改訂され続けているが、教壇に立つ教師も自身の授業のカリキュラムやシラバス・デザインに対して関心を持ち続けることが大切である。

## 文 献

- [1] 文部省：『中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月）』（1998）
- [2] 文部省：『高等学校学習指導要領（平成 11 年 3 月）』（1999）
- [3] 本田勝久：「Communicative Syllabus と中・高一貫の英語教育」『中部地区英語教育学会紀要』第 28 号, 21-28 (1998)
- [4] 本田勝久・佐久正秀・諏訪部真：「英語科教育とシラバス・デザインの変遷」『大阪教育大学紀要第 V 部門教科教育』第 53 巻第 1 号, 1-14 (2004)
- [5] Breen, M.P. : Contemporary Paradigm in Syllabus Design Part 1 and Part 2. *Language Teaching*, 20, 2-83 (1987)
- [6] Breen, M.P. : Contemporary Paradigm in Syllabus Design Part 1 and Part 2. *Language Teaching*, 20, 157-160 (1987)
- [7] Brumfit, C. : Teaching the 'general' student. In Johnson, K & Morrow, K. (eds.) *Communication in the Classroom* (pp.45-51). Essex, England: Longman (1981)
- [8] Yalden, J. : *The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implication*. Oxford: Oxford University Press (1983)
- [9] Sidewell, D. : *Sequencing Communicative Language Teaching*. The British Journal of Language Teaching (1984)
- [10] Prabhu, N. S. : *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press (1987)
- [11] Corder, S. P. : The Significance of Learners' Errors. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press (1976)
- [12] Aoshima, Y. (青島佳孝) : *Syllabus Design Focused on Learners' Communicative Competence*. Unpublished ME Thesis, Shizuoka, Shizuoka University (1990)
- [13] Wilkins, D. A. : *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press (1976)
- [14] van EK, J.A. : *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman (1976)
- [15] 諏訪部真：「第 4 章 4 節コミュニケーション重視の教授法」片山喜雄・遠藤栄一・佐々木昭・松村幹男（編）『新・英語科教育の研究（改訂版）』pp.163-174 東京：大修館書店（1994）
- [16] Brumfit, C. : Applied linguistics and communicative language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 8 (1988)
- [17] Breen, M.P. & C. B. Candlin : The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112 (1981)
- [18] Savignon, S.J. : *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice (2nd ed.)*. , Massachusetts: Addison Wesley (1997)
- [19] 和田稔：「第 11 章 4 技能とコミュニケーション能力」高梨庸雄・緑川日出子・和田稔

- (著) 『英語コミュニケーションの指導』  
pp.186-203. 東京：研究社出版 (1995)
- [20] Canale, M. and Swaine, M. : Theoretical  
Bases of Communicative Approaches to  
Second Language Teaching and Testing.  
*Applied Linguistics*, 1, 1-47 (1980)
- [21] Canale, M. : From Communicative  
Competence to Communicative Language  
Pedagogy. Richards, J.C. & Schmidt. R, W.  
(eds.), *Language and Communication* (pp.2-  
27). Harlow: Longman (1983)
- [22] 文部科学省：『小学校学習指導要領（平成 29  
年告示）』（2017）
- [23] 文部科学省：『中学校学習指導要領（平成 29  
年告示）』（2017）
- [24] 文部科学省：『高等学校学習指導要領（平成  
30年告示）』（2018）
- [25] ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）  
Common European Framework of Reference  
for Languages  
URL:[https://en.wikipedia.org/wiki/Common\\_](https://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages)  
[European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_for\\_Lan](https://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages)  
[guages](https://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages) (2021年2月28日検索)
- [26] 諏訪部真：「9カリキュラム／シラバスと学校  
英語教育」諏訪部真・望月昭彦・白畑友彦編  
著『小学校から大学まで英語の授業実践』  
pp.88-112. 東京：大修館書店 (1997)

---

論文集「人と環境」Vol. 14 (2021)

大阪信愛生命環境総合研究所編

---