

研究論文

PDCAサイクルから3ポジショニングシステムへ
—学習者の自己成長と言語学習の自律化に向けた
大学英語教員の正統的役割—

金 岡 正 夫

キーワード：PDCA サイクル、3 ポジショニングシステム、大学英語授業、教師の役割、自己成長と自律学習

要 旨

本稿では大学教育ならびに学士課程教育の質の転換に向け、FD ツールとして授業改善に利用されている PDCA サイクルの問題性を英語（言語）教育の本質的役割と照応しながら指摘する。そのうえで、英語教員の新たな役割と英語学習の新たな方向性に資する 3 ポジショニングシステムと SEF+EDA の統合モデルを提唱する。これは PDCA に代わる英語授業モデルで、学習者の人間的成長と英語学習への自律化を促進させる役割をもつ。これまでの日本の英語教育は言語・外国語政策からみた場合、行動主義を重視し、英語圏話者を完成モデルとする EFL をベースにしてきた。これからは社会構築主義をベースに、自己知、言語知、身体知、そして世界知を導出していく英語学習にパラダイムシフトしていく必要がある。それにより、高等教育が提唱するアクティブラーニングへの導入が可能となり、学生目線に立った協働者、同僚、支援者としての教師の役割も実質化されていく。PDCA サイクルによる教師の役割は監督・管理者であるが、この提唱モデルでは「寄り添う行動者」としての教師の姿である。

1. はじめに

21 世紀は知識基盤型社会（knowledge-based society）であり、それに資する人的資本（human capital）の活性化が謳われている。それに合わせて大学教育の質的改

善に向けた答申が、中央教育審議会（中教審）より出された¹。副題の「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学」が示すとおり、生涯教育と自律学習の必要性が、わが国の高等教育政策のキーワードとなっている。OECDのDeSeCoプロジェクト²は、人材の確保とその能力（コンピテンシー）育成を人的資本の質保証に向けた経済戦略として掲げている。具体的には、(1)生産性向上と市場競争力、(2)質の高い労働力とそれによる失業率の抑制、(3)グローバル競争に不可欠なイノベーションを育てる環境づくりの3点である。他方、(4)社会とのつながりと正義観、(5)格差や不均衡の解消に向けた人権と自律の重要性、(6)民主主義の擁護や市民性の涵養に向けた個人の社会参加も強調している。中教審答申も基本的にこの流れと通底している。

他方、学士課程の質保証対策として、アドミッションポリシー、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシーという入学時、在学時、卒業時の3階層を時系列に追いつながりながら教育改善に取り組む大学の動きがある。このタテ軸の政策に対して、ピアラーニングやアクティブラーニングなど、学習者の自立性と主体的役割を目指す取り組みがヨコ軸に交差し、学習者中心の学び支援に向けたPDCAサイクルが授業改善のために導入されている。教える質の改善にむけたPlan（計画・目標設定）－Do（実施・実践）－Check（点検・評価）－Act（処置・改善）の流れをとるPDCAサイクルがさまざまな学問領域で実践され、その教育効果が事例研究や実践報告として紹介されている。それと同時に、教師としてのあり方（役割、関わり、存在意義）も見直されているが、それは品質管理者としての姿に変わりつつある。

しかしながら、ここに2つの問題が浮上する。1つは学問領域や教科の特殊性を顧慮しないPDCAモデルの汎用的活用には限界があり、その結果、教えと学びの取り組みに弊害をもたらす可能性がある。とくに言語・外国語系で、その問題性は考えられる。PDCAサイクルの特長は生産ライン管理のように工程ごとに問題を発見し、その改善を可視化していく点にある。他方、それは現場教員のアカウントビリティ（説明責任）を正当化するための後ろ盾ともなりうる。もう1つの問題は、PDCAは教える側を管理していく組織（大学）の視点から観察していこうとする教育・授業改善策でもある。それゆえ学習者目線で捉えた場合、全工程を通して学びの軌跡を包括的に把握すると同時に、系統・発展的に自己の学びを追体験していけるカリキュラムマッピングとしてデザイン化されていない現実がある。学期全体の授業を通して教員と学生がどう寄り添い、関わり合っていくのか、その軌跡を腑に落ちながら可視化していくのが両者にとって困難な一面をもつ。

大学教員と学生の両者で協働的な学びの環境と活動を構築し、学修成果を数値化に

よる量的評価ではなく、納得度の視点から確認し、反省しあっていく。その視点は大学生の人間的自立と言語学習の自律化を考えた場合、きわめて重要な要素となる。それゆえ本稿では言語教育における PDCA サイクルの問題性を考察すると同時に、それに代わる FD³ ツールとして「3 ポジショニングシステム」の導入必要性について述べる。これは語学教員が学習者と同じ視点に立ちながら授業改善プロセスを視認化していく1つのカリキュラム政策であり、社会構築主義をベースにした大学英語授業における教員の新たな役割を明示したものである。

2. 言語教育政策における PDCA の2つの問題点

2.1. 学問領域や教科の特殊性を看過した PDCA モデルの限界性

PDCA サイクルは経済産業分野で創出された品質管理用語であるデミング・サイクル⁴をベースにしている。事前に決められた行動目標と達成目標に向かい、授業の枠組み、教材、タスク、活動をシラバスという工程表をもとにデザイン化し、授業現場に導入していく工学的アプローチを基本とする。そしてカリキュラム政策上、基本学習の強化と知識の伝授を重視した伝統主義と目標達成を行動やスキル面から重視する行動主義を包摂している。

工学系科目群の授業改善において PDCA サイクルの教育効果が報告されているが、そこで目につくキーワードは“効率的・体系的なカリキュラム構築”“各科目の学習成果（アウトカムズ）の設定”“学習・教育目標の定量的評価法の導入”など、効率、可視化、定量化の肯定である（工藤他、2011）。技術系の学習（e.g., ロボット製作への取り組み）では環境 ISO のマネジメントシステム（EMS）と PDCA サイクルを並列・併用した授業改善モデルも紹介されている（坂本他、2007）。工学・技術系の共通点は到達目標としてルーブリックを設定し、学習者に具体的な行動と学習方法を考えてもらい、学習の自律化につなげていくところにある。それゆえ PDCA をスパイラルな構造にし、継続的かつ円環的に運用していく実践例も報告されている。さらに螺旋型 PDCA サイクルの活用は、社会科系の授業改善に役立つという報告も出されている（峯、2010）。

しかしながら、事前に“確定された”学習成果というものが存在し、その到達に向けて計画・管理的に授業実践が展開していく PDCA は、高等教育の本質的理念とは相いれない。なぜなら PDCA はシステム管理下での「させられる勉強」であり、寄り道をしながら模索を続けていく行為自体にアカデミズムの価値を置く「開放性と多

様性、他者との対話性と自己との対峙性をめざした学び」とは方向性が異なる。それゆえ大学教員が取り組むべきFDとはPDCAサイクルではなく、DCAサイクルによる授業改善であるという指摘もある（橋本、2009）。他方、学習動機や自律学習の活性化を視野に入れ、同時に人間的成熟を重視する教養教育ではPDCAサイクルの導入は負の効果をもたらす可能性もある。なぜならコミュニケーション能力の育成とアクティブラーニングの実現を考えた場合、行動主義一辺倒ではなく、構築主義を取り入れた学習モジュールの開発が重要になる。そのことをふまえ、評価の指標を履修後の学習行動や意識変容にまで広げ、追跡調査を行いながら学びの効果を検証しようとする取り組みも報告されている（林・黒川、2011）。それは教員中心の「上から目線」のPDCAではなく、学習者の視点から教育成果を大局的に検証しようとする新たな試みでもある。

2.2. 教員と学生の寄り添い（協働性）が可視化しづらいPDCA

2.2.1. 「教え込む」から「気づかせる」を重視した経験主義からの考察

英語を含む言語系と理数系や社会科系の科目群との間で、大きな違いが1つある。それは「教える」の意味である。英語以外の科目群で「教えた（教える）」という場合、それは「理解させた（理解させる）」という含みを持つのに対して、英語の場合は「導入した（導入する）」というレベルにとどまる（金谷、2008）。単元学習が文字通り単元ごとに区分けされ、細分化され、それに合わせた学習理解・到達目標がデジタルに設定され、評価されていく。英語もそのように扱われているが、学習者本人が本当にこの一つの言語（外国語）を少しずつ理解し、それを自己調整しながら運用実践し、腑に落ちながら身体知化に取り組み、自身のレゾン・デートルを感じるために自己言語化できたかという本質論になると、違和感が生じる。英語という言語を通して自分自身を知ることができたか。それにより言語（英語）の存在意義と目的を確認できたか。そのような自己知と言語知という正統的な学修成果をどう評価していけばよいのか。他教科同様、英語も教科指導上、単元を基本にカリキュラムマップ化されている。だが、冷静に考えるとわかることだが、英語（言語）習得の場合、理解と実践の積み重ねをいかに系統立てながら粘り強く続けていくかに真の学修成果の成否はかかっている。それゆえ英語学習の成果は、学期単位でデジタル的に評価していくことにそもそも無理がある。金谷（2008）の指摘どおり、習ってから時を経てからでないという物にならないものであり、教師にとってはそれだけ学習者と学修成果に対して「待つてあげる気持ちと見届けていくまなざし」が求められる。

学習者に気づきを促す英語授業。気づきを喜びや楽しみに変えていく授業。そこには変化する相手をもとにした偶発性、意外性、想像力と創造性が、agent（媒体）として介入していかなければならない。たとえば数式を解く練習問題のように、英語の授業でペアやグループによる会話表現の反復練習を行い、一定の型をマスターさせようとしても、それは正統的な言語習得活動とはいいがたい。反復練習で相手がいる以上、相手のパロールにおける意外性と偶発性から新たなパロールが生み出され、ディスコースを通して意思や意図が構造化され、学びの意味づけが言語を通して系統立てられていく。その学習プロセスの中で自発的な気づきがどれだけ生まれ、新たな行動や態度が芽生え、学習への取り組みが変化し、学習効果に対する自信と自己肯定感を自己成長として認識していけるか。そこに正統的な言語学修成果がはじめて存在し、それにむけたホリスティックな授業改革ビジョンが生きてくる。

2.2.2. 「聴き合う関係」と「学習の自律化」をめざす社会構築主義からの考察

日本の英語教育の問題性は「言語＝道具・技能説」という行動主義的な観念に支配されている点にある、と佐藤（2011）は指摘する。英語は言語である以上、それは道具や技能ではなく、文化の経験そのものであり、いいかえると「もうひとりの自分をつくる活動」（141頁）と捉えるべきである。それを英語学習の正統性と定義づけた場合、「教える」とはどういう意味をもつのか。それは対話を目指した“listening pedagogy”（聴き合う関係づくり）だと同氏は述べている。学習者だけでなく、教師と学習者の間においても聴き合っていくこと。それが言語教育・学習における教える側、学ぶ側の役割となる。佐藤（2011）によると、近代以前の学びは「悟りと救済」がテーマだったが、近代以降は「進歩と発達」に変わった。それをもとに、学びとは「出会いと対話」を志向する活動と考えた場合、同氏いわく、「世界づくり」、「仲間づくり」、「自分づくり」の「学びの三位一体論」は不可欠な学習テーマとなる。それゆえ、学びの成果を急ぎ、明示化しようとして「何でも測定して数にして、比較して、というのに慣れてしまうと、もう教育はなりたちません」（201頁）と反論している。

カリキュラム政策の流れは時代の要請とともに、伝統主義や行動主義主体の学校教育から、構造主義、経験主義を経て社会構成主義へと変貌しつつある（Postner, 2004）。社会構築主義では他者性を介して社会との交わりを推し進め、そこから知の創造を求めていく学びが軸となる（Richards & Schmidt, 2002）。伝統主義や行動主義のように、教員から伝えられる知識を伝授するという受け身学習ではなく、学習者自らが知識を再構築していく姿勢が重要となる（Wellington, 2008）。学習者に求め

られるのは、問題解決に向けたメタ認知的思考であると同時に、知識や事実、提示された考えに対して批判的・分析的な摺り合わせをおこなうための価値判断基準である。だが、価値観や信念など、スピリチュアリティが agent として介在した人間形成、アイデンティティ形成は、他者との関わりや実世界との交わりを通して形成されるものである (Kaufman & Brooks, 1996)。それゆえ社会構築主義をめざす英語授業では協同学習が強調されると同時に、知の創造にむけた協働学習者になることが教員の役割となる。つまり学びの協同における同僚性 (collegiality in academic collaboration) がカギとなる。くわえてレフ・ヴィゴツキー (L.S. Vygotsky) の最近接発達領域 (Zone of Proximal Development: ZPD) (Vygotsky, 1978) のように、必要であれば手本を示しながら、学びの自立を側面または後方から支援していく足場づくり (scaffolding) の役割も求められる。要約すると、社会構築主義における学びと評価の目的は、学習者の自立と学びの自律化にある。なぜならここでの知の創造とは、与えられた知識や事実のインプットやそれらの形式的改変ではなく、批判と対話を繰り返しながら情報や事実が深化統合されていき、それが 1 つの英知として生まれ変わっていくことを意味している。その英知は自立を助け、自己形成を促し、自律的な行動や思考へと導出していく、いわば人間的成熟の実現にむけた agent (媒体) の役割を担っている。

英語教授法の流れをみると、Grammar Translation, Direct, Reading, Structural, Audiolingual and Situational, そして Communicative Approach へと変化してきた (Richards, 2001)。それは上述の学校教育カリキュラムの流れと同じく、学習者をラーニングマシンと見立てながら、知識伝授と技能強化を目指す行動主義的アプローチから、状況に対応した意思伝達の成立を目指すコミュニケーション能力の育成に学習到達目標がシフトされことを意味している。1970 年代から Communicative Approach は導入されたが、native speaker を至上モデルとした枠組みでいかに完璧に英語を理解し、実践できるかという行動主義的色合いが強く、社会構築主義的な学修目的はあまり見られなかった。だが、EFL (English as a foreign language) からグローバル化による EIL (English as an international language) あるいは EGL (English as a global language) へ外国語教育政策がパラダイムシフトすると同時に、社会構築主義を意識した教授法に目が向けられるようになった (e.g., Blyth, 1997; Crookall & Oxford, 1988; Nyikos & Hashimoto, 1997; Reagan, 1999)。それに合わせて自律的な英語学習者を育てることが、外国語としての英語学習の正統的課題であり、そのためのカリキュラムコンセプトも提唱されている (e.g., Oxford, 2003)。

3. EFL+PDCA から SFE + EDA へのパラダイム転換と3 ポジショニングシステム

3.1. EFL+PDCA から SFE + EDA への背景要因

他者との対話を通して生まれる3つの気づき（相手の存在性、自身への振り返り、言語使用における発見）、そして聴き合うというパロールを通して構築されていく3つの学習内容と学習目標（自分づくり、仲間づくり、世界づくり）。そこでの英語教師の役割はじつに柔軟であり、流動的で洞察的なものになる。道具主義、行動主義、伝統主義にもとづくこれまでのカリキュラムでは、基礎基本の徹底、知識の伝達、型にはまった練習などを通して、知識とスキルの獲得にむけた確実性と正確性が重視された。その結果、EFLを基本とする日本の英語教育では、ネイティブスピーカーを目標（完全学習モデル）として、正確さ（accuracy）、流暢さ（fluency）、複雑さ（complexity）がキーワードとなり、その到達に向けた学習管理と学習評価システム（テストイングなど）が開発されてきた。ところが英語を母語としない学習者にとってはスピーキングの苦手意識が先行し、教え込んでいく（つまり訓練に近い）ほど結果的に学習意欲が衰え、外国語に対する不安や心配（language anxiety）を招いてしまう報告が出ている（Gregerson & Horwitz, 2002; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Phillips, 1992）。

PDCA サイクルに沿ったアプローチでは既存のコンテンツ（指定教材・テキストの内容）を学習文脈化し、それに合わせたタスク、活動、小テストなどを導入して評価に置き換えていく。そこでの教師の役割は基本的にコンテンツユーザーであり、コンテンツクリエイター（またはディベロパー）ではない。そこに英語教師に対する基本的な疑念が寄せられる。「英語教師は英語の構造は教えてくれるが、むしろその子が語りたいたいことが引き出せない」（秋田、2012、269頁）という学習心理面からの指摘である。その根底には日本の英語教育特有の EFL 信奉、つまり、「何か不変で理想的な英語が存在し、それを学習するという言語習得論」（鈴木他、2012、197頁）が根強く残っている。だが、既存のコンテンツを使い続けるだけでは言語の質は深まらない。英語学習者が自らの関心事を学びの中心に置き、そのコンテンツを充実させていく学習過程の中から自分自身にとって不可欠な言語（the target language）とは何かに気づいていく。その気づきを学習の動機づけにしながら模索し、最後に獲得していくことが、言語学習の1つのあり方⁵である。それゆえ、学習者とともに「未知のコンテンツを求めてユリシーズのようなオッデッセイに出るのです。何が起きるか分かりません。そういうスタンスがあってよい」（同、197頁）という確信のもとに、学習者と寄り添っていく英語教師としての新たな姿が見えてくる。模範解答が準備された市販テキストに学びの文脈をこれまで

通り委ねていくのではなく、未知の関係性をもたらす事象と発見そのものに学びの意義を見出し、そこで求められる言語の習得と使用の可能性を自覚していく。それを真の学習動機（内発的動機づけ）に置き換え、ことばの省察的使用に支えられながら自己形成と自己成熟していくことを学習目的とし、それが実現できる学習テーマをじっさいの活動（学習体験）の中に取り込み、学修成果（e.g., 課題探究型プロジェクト学習によるポートフォリオ）づくりに結びつくように学習者と協働していく。そこに英語教師としての新たな役割がある。

学習者に自己の在り方について考え、気づかせ、目指すべき自己形成や社会での生き方を考究させていく。そのために聴き合い、対話を深めていき、新たな知の獲得と英知の構築をめざす。それが社会構築主義に依拠した英語学習の目的と仮定するなら、自己の存在意義と価値観形成に照射した英語（Self-Focused English: SFE）と気づきや発見に向けた英語（English for Awareness and Discoveries: EAD）というこれら2つの英語への取り組みが、学習到達目標になるはずである。SFEとEADの学習文脈においてPDCAサイクルは本質的にそぐわない。それに代わるFDツールとして、教師の役割を根本的に見直した3ポジショニングシステムの導入が必要となる。

3.2. 3ポジショニングシステムの実働化

3.2.1. カリキュラム、シラバス、学習文脈からの視点

社会構築主義に立った言語学習カリキュラムの1つにLier（1996）が提唱する気づき（awareness）、自律（autonomy）、正統性（authenticity）の3つを柱とする the AAA curriculum がある。これは母語、異言語、外国語に適用可能であり、あらかじめ定められた目標に到達させるために策定されたものではない。教育倫理的観点から言語学習者が何をを目指したいのか、自発的・能動的に考えてもらうためのカリキュラム⁶である。

このカリキュラムの特徴はなにが学習理念となり、学びの対象となるべきかを教師と学習者が考え、明らかにしていくところから言語学習が始まる、いわば「そもそも論」からの出発である。このカリキュラムの要諦として、学びの主体者は学習者と教師である。そこでの「解」（学びのあり方）を導出したうえで、教師は授業デザインと教授法を創造的に構築し、学習者に示し、協働性を高めていく。つまり学びの文脈（コンテンツとコンテクスト）と学びの流れ（プロセス）は学習者と協議しながら構築されていくのである。それゆえ矮小化された学習形態、学習方略、学習活動プランが「正解」としてあらかじめ準備されることはない。授業活動を通して言語学習の意味と目

的を明らかにし、強固なものに仕上げていく系統立った学習姿勢を目指していく。そのためには模索と探究に焦点をあわせた羅生門的アプローチが教室では重要となる。取り巻く社会環境や社会状況について、地政学的、社会政治的、異文化的観点といった深くシリアスなアングルから教師と学習者は切り込んでいく必要がある。その入り口としての教室がある。学習シラバスも両者の交渉をもとに構築され、毎回の授業と学習を通して見えてきたものを積み上げていながら、重層的な構造にしていく必要がある。言語学習の意義、目的、目標、さらには学習内容と学びの文脈をそのような双方向的で可変的な学修プロセスを通して両者で構築していくことが、教えと学びの実像化につながっていく。その結果、全授業終了後、できあがったシラバスは教室現場を重視したティーチングポートフォリオと化す。それは行動主義にみられるような、あらかじめすべてが決められ、その目標通りに到達する運行表型シラバスとは対極をなす。

3.2.2. 他者性と関係性、学習者の自立、学習への自律的適応からの視点

社会構築主義に求められる言語学習的態度は、批判的な自己への気づきとそこから導出された言語の使用である。学習者が知覚し到達すべきは自己知と他者知など、関わりと交わりによる新たな発見とその解釈にむけた言語使用であり、それこそが異文化社会、多様化社会に求められる言語能力とする考えもある (Byram, 1997)。そのような言語運用能力 (communicative competence) を育てていくために、状況に埋め込まれた学習 (situated learning) や正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) (Lave & Wenger, 1991) の学習概念が生きてくる。学習者を現実社会に開放し、児童、生徒、学生の社会参加を呼びかけ、すべての学習者を社会構成員と捉え、それによってシチズンシップの本質的理解を促す学習理論である。それは同時に、社会における自身の存在意義 (レゾンデートル) を再考させる、深いレベルでの自己対話と自己対峙を活性化する役割を含んでいる。

そのためには個人の自立 (自己形成と自己成熟) を学習テーマとし、そこから学びの創造性と開放性をうながし、自律的な学習態度と学習行動につなげていく必要がある。その点をふまえて、Littlewood (1996) は (1) 人生のあり方 (生き方や価値観の意味づけ)、(2) 言語学習プロセス (腑に落ちる学び方)、(3) 創造的かつ自発的コミュニケーション (学習文脈に適応した、独自性と創造的な方法による意思や意味のやりとり) が、自発的で自律的な英語学習者を育てていく条件であると示唆している。Oxford (2003) はより学習者の視点に立ちながら英語学習の自律化を考え、その結果、文脈 (context)、媒体 (agency)、動機づけ (motivation)、学習方略 (learning

strategies) の 4 つの要素を重視し、それをもとに自律性の萌芽からその社会的汎用性に至る 5 つのレベルを提示している。具体的には、(1) 社会文化Ⅰ (特定の社会・文化的状況とそこでの他者性の理解)、(2) 社会文化Ⅱ (より広い状況でのコミュニケーション活動とそのため認知的思考の育成)、(3) 政治批判 (イデオロギー的状況下での対応)、(4) 技能関連 (リテラシーの強化にむけた自発的活動)、(5) 心理関連 (内面的成熟、人格形成) である。つまり言語学習の自律性とは、周辺的事象や現象との関わり (支援や刺激など) を通して育てられ、思想・政治などのイデオロギーとの対峙を乗り越え、最後にはエゴ化せず、独断的でない確たる自己信念や価値観の構築にむけて生涯学び続けていく覚悟 (悟り) と行動能力を重視した言語学習概念であるといえる。

3.2.3. 3 ポジショニングによる連携プレー：インターラクションとアクティブラーニング

上述のカリキュラム、シラバス、学習文脈、他者性と関係性、学習者の自立、学習への自律的適応を包括的に捉えた授業デザインの導入と、それともなう英語教員の役割を図に示す (図 1, 2 参照)。PDCA の流れと比較すると、図 1 では明らかに学習者との協働性が可視化されにくい。それ以前に、学習者は PDCA すべての工程に関われるのかどうかという問題も浮上する。くわえて学習者目線から捉えた場合、この流れのどの部分においてどのような介入 (e.g., 学習内容、学習文脈、学習活動、学習環境、教師の動きなど) がなされ、その結果、学習者の個人としての自立と学びの自律化がどう形成されていくのか、その確認が不明瞭となる。PDCA モデルでは、実質的に C の部分で学習者の介入が許され、しかもそれは授業評価 (アンケート) による静的で単発的で表層的なかわりで終わるケースが考えられる。アンケートの質問内容も散発的で重層化されておらず、言語・外国語系とそれ以外の科目群を一括りにした質問項目が設定されているケースもある⁷。皮相的だが、学期期間中にどの程度まで学生一人一人に寄り添い、関わっていくべきか、そのノルマのくびきを正当化できる FD ツールともとれてしまう。

それに対して 3 ポジショニングシステムでは、PDCA もしくは DCA の一連の段階的流れ (時間的・行動的区切り) が導入されることはない。サッカーのフィールドで例えた場合、図 2 のように、教員は基底部分 (=Defender) と学習者との連携部分 (=Midfielder) として動き回る (後方支援とゴールにむけた連携プレー)。他方、学習者は教員と連携確認をとりながら、ゴール (学びの目的・意義の確認とそこからの言語習得目標の確立と達成) を目指す。ゴールを目指すフォワードポジションにいる学習者は、それだけ自発的、自律的になろうとしている。ここでの試合 (戦い) は、

上で述べた社会構築主義と学習の自律化にむけた要点をふまえ、「大学生としての自分づくりに向けた英語という言語の学びと獲得」である。その目的（ゴール）は「自己形成と自己言語としての英語の獲得。それにむけた学びの目的・意義の確認（基底部分）とそこからの言語習得目標の確立と達成（到達部分）」となる。

そのゴール（目標）をめざして教師と学生とのコラボレーションが始まる。ゴールに近い、あるいは近づきつつある学生（フォーワード）についてははできるだけ介入せず、どのような形でゴールを決めるかを見届ける。その方法を見極めていくのが教師の役割である。他方、中間地点でとどまっている学生（ミッドフィールダーの動きしかとれない学習者）には寄り添い、話し合い、より深い視点を与えながら考えを促し、恐れず前に動いていってもらおう。そして最後には、全員がゴールに近づき、独自のスタイルでシュートを打てるようになるまで見届ける。

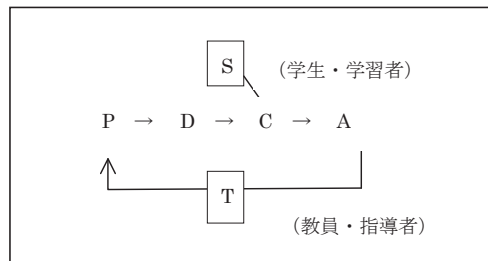


図1. PDCA サイクルによる授業システムと教員、学生の役割

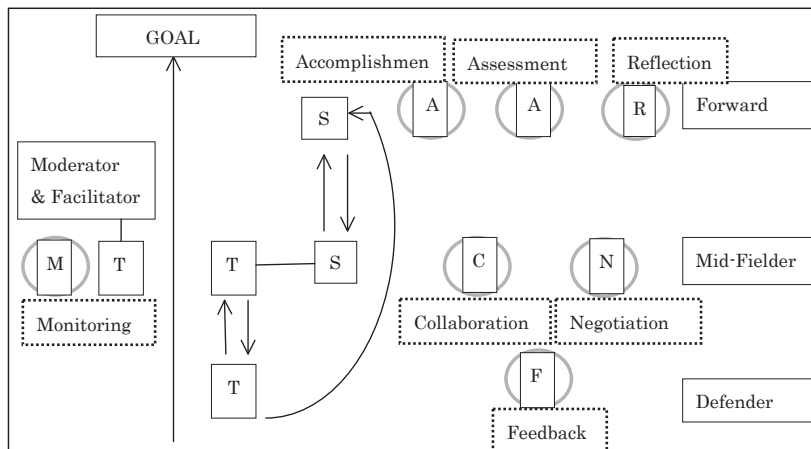


図2. 学習者の自立と自律的言語学習をめざした3 ポジショニングシステム
— 学生との協働性を重視した大学英语教員の役割

この協働性を重視した3ポジショニングシステムの最終到達目標と学修成果は何か。それは「人間としての個人の確立（人間的成熟と人格形成）と学修の自律化」にある。それを accomplishment, assessment, reflection という3つのキーワードで示した。言語の獲得と理解がどのような形でどの程度できたかという Can-Do Statement のような羅列的評価基準ではなく、最終評価は「自己の語りを何を基準に、どのような切り口で、どのような内容と構成を盛り込みながら発信できたか（できなかったか）」である。たとえば語彙力や発話力、読解力などを評価する、いわゆる4技能区分をもとにした従来型の学習評価や、細分化した Can-Do Statement を作成し、自発性や自律学習に関連した項目を設定し、学生に自己評価させるという枠組みで、はたして学習者本人が自身の内面変化（精神的成熟）を自覚し、英語への向き合い方と関わり方が態度と行動面において自発的となり、自律化したと明言できるだろうか。くわえてそこに自己肯定感が存在し、学習への自己効力感も根付いているだろうか。そこに言語政策カリキュラムにおける行動主義と社会構築主義との大きな違いが存在する。

EUの言語政策である Common European Framework of Reference for Languages (CEFR または CEF) を取り巻く教育効果について、日本の大学英語教育現場においてさまざまな実践がなされ、報告されている。そこで気になるのは行動主義カリキュラムをベースにしながらか PDCA サイクルを投入していくという、英語授業改善策である。その考え方と実践については否定しない。が、仮に CEFR を明示化されたコンピテンシー評価枠と捉え、行動主義的要素をもった学習カリキュラム（＝看板）だと仮定した場合、それを裏から支える重要な柱として、隠されたカリキュラム (hidden curriculum) が存在しなければならない。それが CEFR と同等に重視されている、包括的な学びの履歴と学習者としての成長の履歴 (curriculum vitae) に照射した The European Language Portfolio (ELP) である。言語習得の正統的評価は枠にはまった段階的な基準にのみ頼るのではなく、そのような明示化されたアウトカムをこえた、目には見えない「のびしろ」を見届けていくゴールフリー評価の重要性にもとづくべきであり、教師と学習者はそれを認識することにある (Heyworth, 2004)。それが ELP の役割となっている。

その意味で英語教師の役割がもう1つある。ゴールに向けて複合的な動きをしながら学習者に寄り添っていく教師としての自分の態度、表情、行動、言動をモニタリングしていく任務である。つまり監督者としての自分である。試合がどう動き、どのような形でゴールできたのか（できなかったのか）、その検証を批判的・客観的・分析的に下す監督責任としての役割である。PDCA サイクルのように、特定の段階がきて品

質を確かめ、問題点を検証するという単眼思考ではなく、defenderとmidfielderとして動き回るfacilitatorとしての教師像。それとは別に、そのようにふるまう自分を俯瞰的、大局的視点からモニタリングしていくsupervisorとしての教師像。このような複眼的思考（メタ認知活動）が3ポジショニングシステムでは必要とされ、教育倫理面から捉えたacademic dutyともなる。

3.3. 3 ポジショニングシステムをとりまく課題—今後の研究示唆

3 ポジショニングシステムの必要性について、カリキュラム政策の流れ、英語教授法の流れを通して述べてきた。それにくわえて以下の視点からの考察も、今後の研究示唆として述べておきたい。

3.3.1. 学士課程の質点転換と学生・学長からの苦言

中教審答申の中で、学士課程の質的転換に向けてこのように提言されている。「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。（中略）学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである」⁸。

他方、答申には授業の質や学修成果について、学生、学長および学部長からの苦言も報告されている。それは大学生を対象にしたアンケート調査結果⁹によると、学生の5-6割が「論理的に文章を書く力」、「人に分かりやすい話す力」、「外国語の力」について、大学授業の有効性を否定的に捉えているという点である。日本語、英語を問わず、これらの不満はいみじくもPDCAサイクルを通して検証し、評価していくのは困難な言語系ならではの特殊性を示唆している。それは先述の金谷（2008）の指摘どおり、教員や大学にとっては教えたつもりでも、学生自身の体験としては導入レベルで終わっているため、このような認識のずれが起きている可能性がある。それとは別の学長および学部長対象のアンケート¹⁰では、成熟社会において重要となる2つのコンピテンス「獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力」と「汎用的能力」の獲得が、今の大学教育では不十分であるというクレームがつけられた。さらに今の大学生の学修時間について、授業への参加はできているようだが、事前の準備（予測）や事後の展開（振り返り）をフォーカスした授業時間外の取り組み（学

習時間量)は不足しているという注文がつけられた。これは裏を返すと、学生の方がPDCAサイクルによる授業空間での抜け道を見抜いていることを示唆している。学期のどの部分で、どのタイミングで、どのような対処をすれば割り当てられた学修レベルを克服することができるか、したたかに計算している可能性が高い。それは結局のところ、正統的なアクティブラーニングではなく、不易な部分で学習者は自律化しているにすぎない。先が見通せる学習文脈と固定化された学習評価の枠組みでは、どの科目であれ、基本的にそのような学習アプローチは可能となるケースが高い。

3.3.2. 新学習論における「よい授業」

それでは大学生の視点からみた「よい授業」とはどういうものか。本稿ですでにふれた「状況学習論」や「正統的周辺参加論」による新しい学習論を通して、荻谷(1996)は「文化を作り出す共同体の成員となっていく過程こそが、学習」(31頁)と述べている。それは厳密にいかえると、猪木(2009)が述べた私智、私徳の個のレベルだけでなく、それをこえた公智、公德レベルを包摂した、いわば公共哲学をベースにした自分づくりを学習文脈に位置づけていく取り組みともいえよう。共同体と協働性を意識した学習論が展開され、授業を1つのきっかけとして学生たちは自身のレゾナードルの確立を目指していくのである。そのような自律的な学びとは、自己成熟をめざす以外の何物でもない。それゆえ「知識(=ノウハウ)として与えられ、学生が内面化していくものだとは見ない。どうすればそれができるようになるのかを、身近なお手本となる他の参加者(教員や先輩)との共同作業を通じて身につけていく、そうした過程そのものとして見る」(荻谷、1996、31頁)教育ビジョンと学習ストラテジーが求められる。同僚として、学習協働者として介入していく英語教員。そのリアルな役割とacademic dutyにむけて「学生たちが「盗んで」いきたくなるような鋭い問題意識を、大学教師は発し続けることができるか。さらには、その問題意識を、実際的知的活動の中で実演してみせることができるのか。学生たちとの共同の作業を通して、こうした実演ができたとき、それは学生たちとの優れた共演にもなり、教育と学習の質をともに高めていく」(荻谷、1996、33頁)正統的な学びへとつながっていく。

3.3.3. 教養教育に根差したコミュニケーション能力

中教審答申に先駆けて、日本学術会議からの『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』¹¹では、市民的教養を含むシチズンシップ教育の遅れが指摘されている。1970年代以降、社会的、政治的問題意識を持たない従順な学生が生み出され、

バブル経済下で彼らはモノの豊かさを享受した。そのようなモノとカネ中心の社会状況のなかで、彼らは公共哲学に根差した市民性や社会的倫理観が欠落したまま大学を去っていく。その現実をふまえ、これからの日本の大学生たちには過去の出来事や背景要因を検証し、現実を深く知り、あるべき未来を想像する力を習得してもらう必要がある。そのためには独自の判断能力や知的誠実さとともに、物事の自明性を批判的に疑う姿勢も育成されなければならない。それをふまえながらコミュニケーション能力を育てる教育のありかたについて、こう述べている。少し長いがそのまま引用したい。「コミュニケーション教育は表現スキルの訓練になりがちである。しかし、コミュニケーション教育はいわゆるプレゼンテーションスキルや口頭での発表能力の向上に尽きるものではない。なぜなら、コミュニケーションはいわゆるプレゼンテーションスキルや口頭での発表能力の向上に尽きるものではない。なぜなら、コミュニケーションは一方的な情報伝達の営みではないからである。自らとは異なる意見、感覚を持つ人々と出会い、それを「聴く」能力こそ重要であり、その上で対話が可能になるのである。対話とは、それを通じて自らの意見や感覚が変容する可能性を秘めた営みであり、他者との出会い、違和感の経験こそが対話の出発点である。(中略)対話に勝ち負けはなく、そこにあるのは、理解の深まりであり、自己反省であり、他者への共感の発生である」(32頁)。多様性という現実を合意形成が困難な障碍物ととるのか、それを乗り越えた協働性への契機と捉えるかで、文化的、社会的、政治経済的多様性への見方も変わってくる。その可変的な要素を含め、コミュニケーション能力の極みとは、複雑さの理解とそれに対応した行動を自己決定しながら自律的に進めていくことにある。「これはある意味で、賢慮を身に付けることでもある」(32頁)。コミュニケーションを通じた新たな知の創造は、最終的には英知または賢慮の獲得(モラル・サイエンスとしての自己決定能力の構築)に向かわなくてはならない。

3.3.4. コンピテンスと自己理解教育における評価

コンピテンスとは「個人の諸属性(知識、技能、性向、価値観)を、個人が自分の生のある局面において引き受ける要求・課題・活動と結びつける能力」(松下、2007、115頁)と定義されている。そうなるコンピテンスを目標化し、各科目に配分し、学習アウトカムとして評価するというカリキュラム・デザインでは、自己省察活動が限定されてしまうおそれがある。省察の実践家(reflective practitioner)であることは、上述の賢慮を養う意味でも重要な要件となる。その意味でPDCA重視のカリキュラム構築は、深い自己対話と自己省察を繰り返しながら学習文脈を変容させていき、

それによって学習者個人も内面・行動の両面から人間的に変化・成長していくという、コンピテンスにとって最も重要な部分を見落としてしまうおそれがある。

学習者のアイデンティティ構築にむけた自己理解教育の視点から考えた場合、その支援にむけた授業のあり方について、溝上（2004）は「学生自身が課題や目標を設定し、学生自身が学習プロセスと結果に責任をもつ学生主導型の授業によって営まれるもの」（37頁）と提言している。それをふまえて、たとえば自己探求や自己形成という学習テーマで英語授業が行われたとしよう¹²。それをPDCAサイクルにのせて計画的・段階的に行ったとしたらどうだろうか。限られた時間数と授業活動。そこに対話活動が時間的に組み込まれ、シラバス通りに、ある時期にその学修成果を評価するとしたらどうなるか。溝上（2004）は指摘する。「設定された探求テーマが体験学習やディスカッションなどによって、一瞬のうちに何らかの形に収束し解決されるようでは単純すぎる。そのような場合、得られる自己理解、ひいては導かれる自己形成・自己成長はより浅いものでしかないに違いない。そうならないためには、設定された探求テーマに対する自分の考えを、途中の探求プロセスの中で何度も見直し洗練するということがなければならない。何度も作業を繰り返すことこそが、探求テーマに対する自分の考えを洗練させ、ひいては問題解決プロセスの深化を導く。それは、結果として、より意味のある自己理解、自己形成・自己成長をもたらしていく」（37頁）。そこでの学修評価のあり方については、「知識伝授型の授業のように、学生自身の枠組みや興味、関心とは別のところに外的な評価基準があって、客観的に測定されるものであるはずがない」（同、37-38頁）。そのような評価をめざした授業の流れを作り出していかなければならない。

4. まとめにかえて

グローバリゼーションがもたらした世界的な教育の流れとは、社会レベルでは知識基盤社会の構築であり、個人にあっては人的資本として経済面だけでなく、倫理面やシチズンシップの観点から社会参画していく動きをさす。その教育政策の実現に向けて不可欠となるのが、個人の自立と生涯教育に適応できる自律的な学習能力である。その世界的潮流に適応し、合流するために、我が国の大学教育・学士課程教育に対する質的転換が、中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へー』ならびに日本学術会議からの『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』に盛り込まれた。その

マクロな視点を授業の質改善をめざしたFD改革というミクロなレベルに落とし込んだ際、1つの「解」として提唱され、実践されたのがPDCAサイクルによる教えと学びの構造化である。だが、この工学的接近は、教養教育や社会構築主義に価値をおく言語教育、外国語教育、英語授業にはたして効果的だろうか。その本質的な疑義を2つの視点（学問領域と科目の特性を看過している点、そして学生の介入が制限された教師目線からの管理モデルであるという点）から検証した。

根本的かつ包括的な大学英語教育の質の改善をはかるのであれば、教師の授業デザインの力量を問う前に、教師の授業における役割そのものを再検証していく必要がある。その意味で1つの「解」として提言したのが、PDCAモデルに代わる3ポジショニングシステムである。そこでは「教師の動き」を学習者目線で可視化していくうえで、従来の市販テキスト利用にみられる借り物の学習文脈に依存するEFL授業ではなく、学習者の人間的成長（アイデンティティ構築）とそのための発見や気づきを促していくSEF+EDAの学修文脈が不可欠となることを指摘した。その理由について、学校教育に対するカリキュラム政策と英語教授法の歴史の変遷を概括し、行動主義から社会構築主義への移行がみられる点と自律学習の観点から検証した。くわえて学びと教えの質的転換に不可欠とされる協同学習の観点から、協働者、同僚、支援者などの役割をもつ3ポジショニングシステムが、学びの全体プロセスにおいて、PDCAサイクルといかに異質的な動きをするかを図で示した。その結果、学習者の視点から見て明らかなのは、教師の学生に対する「寄り添い方、寄り添う範囲、寄り添いながら最後に目指すもの」の違いである。その点についてEUのCEFRをPDCAサイクルと重ね合わせ、学習成果を段階的に明示していくことだけに目を向けようとする一部の日本の英語教育の流れに対して、隠されたカリキュラムとして背後で連動しているELPの重要性を指摘した。そしてSEF+EDAの学修設定と3ポジショニングシステムの実働性を考えるうえで、今後の研究示唆として、(1) 学生と学長および学部長からみた大学教育の実態、(2) 学士課程教育の質保証と質の改善に向けて求められる新たな学習論とそこでの「よい授業」の本質、(3) 教養教育の本義に抵触したコミュニケーション能力の定義、(4) さらに視野を広げ、コンピテンスの定義とそれと通底する自己理解教育の本質性とその評価のあり方という視点からさらなる考察をおこなった。

5. おわりに

TOEICなどの外部評価テストがグローバルな学修到達指標として使われ、それに

対応した PDCA サイクルによる英語授業改革の取り組みも多くみられるようになった。それはあくまでも管理する側が中心的存在となってラーニングアクトカムの質保証をめざそうとする工学的接近のニュアンスが強い。そこには管理と訓練のまなごしが先行しまうおそれがある。それは行動主義だけが前面に押し出され、教養教育に資する社会構築主義の流れに反するものである。その結果、1つの事象として、学習論をとびこえて教授法が確立されていく恐れがある。「奇妙なことに、学習論抜きに、教育を提供する側の視点に立った議論が目立つのである。それゆえか、大学改革の自己点検を試みたレポートを見ても、学生の視点として取り入れられているのは、せいぜいのところ、学生による授業評価への言及くらいである」(荻谷、1996、30頁)。

これからの英語教員は、本当の意味で反省的实践家になる必要がある。そもそもカリキュラムの語源、*currere* とは走ることを意味し、そこからカリキュラムは競争用トラックを意味するようになったが、それは2つの意味を含んでいる。1つはコースであり、もう1つは人生の来歴(履歴)である(Barnhart, 1988)。前者を行動主義と絡めた成果主義、競争主義と例えるなら、後者は社会構築主義に通底する人格形成や人生構築といった人間的成長に関わる部分である。ところが日本の学校教育は、総じて前者だけに目を向けた「片輪走行」を続けてきた。そのため教えのぶれと学びのとまどいが発生した。その結果、不協和音が生じ、教室では競争が評価のために向けられ、教えと学びの斉一化によってその問題解決をはかろうとした。問題の本質性や真実に対する取り組みは、明示化、視認化、定量化しがたいがために、学びの実相から外された。その結果、自己アイデンティティ不在の言語学習と英語学習者が教室で生み出されただけでなく、学びからの逃走とことばの学習からの離脱をもたらした。

大学教育の質の改善、FDの成果、そして英語授業の質的向上の検証は、最初から最後まで「学習者目線」で捉えていくべきである。荻谷(1996)いわく、大学の教育改革は、学生たちの「学習改革」と結びついたときにはじめて意味をもつ。「何よりも学び手である学生側の学習の質によって測られるべきであり、どんな改革も、学生の学習に影響を及ぼさないかぎり、それは大学側の自己満足に終わってしまう」(29頁)。3ポジションシステムの場合、まずは実践(試合開始)。学習者目線に立ったチームプレーヤーとして、同じゴールを目指して動き、学生と連携していくなかで「何が見えてきたのか」、それは「同じ見え方をしているのか」。そこから協働的に検証していく中で、お互いの役割が見えてくる。学生の人間的成長(自己改革)と学びの自律化。学習の質というものをその2点から学習者目線に立って考えた場合、くびきを引かれ、あらかじめ解が準備され、それを正解とする工程表に沿った授業の流れは、腑

に落ち、心から納得を覚えるような深い意味づけを与えてはくれない。大学教育の質的転換を真剣に実現しようとするならば、すくなくとも言語、外国語、英語の授業において、そのような無機質な流れは存在しえないことを再認識する必要がある。日本学術会議からの『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』の中で、教養教育に対する大学（教員）の認識不足が指摘されている。専門知識の獲得により、それが社会にどう生かされるべきか、その専門知を身に付けた自分はどうかあるべきかというテーゼに立った時、はじめて教養教育の役割と意味づけが生きてくる。その真実をふまえ、これまで二分化（異質化）されていた教養教育と専門教育に対してこう警鐘を鳴らしている。「かつての形骸化してしまった「一般教育」が、多分に単位修得のみを目的とした「知的渴望なき教養教育の履修」と、「教養なき専門教育の履修」という分裂をもたらしたことを想起することは重要である」（37頁）。これは以下の表現にも置きかえられよう。「形骸化してしまったFDが、PDCAを目的とした授業改革に依存し、その結果、「学習者に寄り添う役割を見失った教師」と「人間的自立と学習の自律化を見失った学生」という分裂をもたらした」。大学英語授業と英語学習の行く末が、そのようになってはならない。

謝辞

本稿は平成22年度～24年度JSPS科研費（基盤研究C 課題番号22520620）による研究成果の一部である。

注

- 1 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』（答申）平成24年8月28日 中央教育審議会（中教審）。
- 2 Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (n.d.). *Definition and selection of competencies (DeSeCo)*. Retrieved August 26, 2011, from http://oecd.org/documentprint/0,3455,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html.
- 3 ファカルティ・ディベロプメント (Faculty Development: FD) の略。大学教員の授業改善・改革に向けた組織的な取り組みで、教授法や教育能力を高めていく実践方法に照準をあてている。

- 4 デドワーズ・デミング (Edwards Deming) は品質管理の効率化と質的向上にむけて、製品の設計 (plan)、製造 (do)、販売にむけた市場調査 (study)、これらの情報にもとづいた再設計 (act) の PDSA サイクル (通称: デミング・サイクル) を提唱している (『デミングの組織論』武田修三 (2002) . 東洋経済新報社)。
- 5 鈴木佑治・鳥飼玖美子・寺崎昌男 (2012) 「対論・構造としての言語、実践としての言語」の中で、鈴木はソシュールのラングの概念、それよりもパロールにもっと目を向けた英語教育が導入されるべきだった、と日本の英語教育政策に苦言を呈している。
- 6 Lier (1996) は the AAA curriculum について、倫理的観点から以下の注意点を述べている。 “ … on the ethical basis, the *purpose* of our work, the AAA curriculum cannot be the application of rational or utilitarian strategies or techniques to achieve predetermined outcomes or objectives. Instead, it has to grow from an understanding of our learners and what they want to achieve” (p. 4)
- 7 ある国立大学の共通教育授業評価アンケート (各学期末実施) は、「授業を選んだ動機」「授業を通して知識を広め、自己を高める」「シラバスからの具体的学習目標のイメージ化」「学習目標の達成」「授業難易度の適切性」「発言や質問のしやすさ」「構成と進め方」「学習意欲を起こさせる内容」「満足できる内容」「自主学习への取り組み」など、13 項目から構成され、外国語や言語系用のアンケートは準備されていない。
- 8 中教審答申 (注 1) 9 頁より引用。
- 9 東京大学 大学経営・政策研究センター (CRUMP) 「全国大学生調査」(平成 19 年) (<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/post-6.html>) による。中教審答申 (平成 24 年 8 月 28 日) 12 頁参照。
- 10 中教審答申 (平成 24 年 8 月 28 日) 79-90 頁参照 (アンケート調査期間: 平成 24 年 5 月 10 日~6 月 15 日)。
- 11 『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』日本学術会議 (平成 22 年 7 月 22 日)
- 12 筆者は勤務校で、大学 1, 2 年生対象の共通教育英語授業において、社会的自我に照射したアイデンティティ構築と内面的成熟 (e.g., 価値観・信念形成) を目的とした言語習得・使用の学習文脈をデザイン化し、言語知、自己知、身体知、社会文脈知をセットにした教えと学びの統合化と、そこでの大学英語教員の正統的役割を 5 年以上考究し続けている。

文献

- 秋田喜代美 (2012) 「学習意欲を引き出す」『英語の一貫教育へ向けて』立教学院英語教育研究会編 東信堂 244-278
- 橋本勝 (2009) 「教員評価とFDとの接点を目指して～岡山大学の実践を通して～」『日本教育情報学会 年会論文集』25 172 - 175
- 林徳治、黒川マキ (2011) 「大学生のコミュニケーション能力の改善が主体性に及ぼす効果の実証研究」『日本教育情報学会 年会論文集』27 272 - 273
- 猪木武徳 (2009) 「福沢諭吉の公共性の哲学」『三田評論』1124 42-56
- 金谷憲 (2008) 『英語教育熱』研究社出版
- 荻谷剛彦 (1996) 「授業の質・学生の質」『IDE 現代の高等教育』380 28-33
- 工藤一彦、村上雅人、井上雅裕、中村朝夫、室越昌美、小玉嘉洋 (2011) 「工学リベラルアーツ教育を軸とした体系的カリキュラムの構築とその教育目標の達成度評価—大学教育推進プログラム「PDCA化とIR体制による教育の質保証」の取組として—」『工学教育研究講演会講演論文集』59 138-139
- 松下佳代 (2007) 「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点—Tuning Projectの批判的検討」『京都大学高等教育研究』13 101-119
- 峯明秀 (2010) 『社会科授業改善の方法論改革研究—資質形成の相違に応じた螺旋PDCAサイクル—』博士学位論文 (広島大学教育学研究科、平成22年3月23日受理)
- 溝上慎一 (2004) 「第3章 学び支援プロジェクト (大学生生活編) の実施と展開」『学生の学びを支援する大学教育』溝上 慎一[編] (東信堂) 36-72
- 坂本弘志、古平真一郎、石島隆志、山本利一、鈴木道義、針谷安男 (2007) 「持続可能な成長につながる人間力の育成をめざす技術科学習プログラムの開発—PDCAサイクルによるループ・スパイラル学習の提案—」『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』30 529-538
- 佐藤学 (2011) 「「協同的な学び」で英語の学びの質を変える」『佐藤学 内田伸子 大津由紀雄が語ることばの学び、英語の学び』ラボ教育センター 119-147
- 鈴木佑治・鳥飼玖美子・寺崎昌男 (2012) 「対論・構造としての言語、実践としての言語」『英語の一貫教育へ向けて』立教学院英語教育研究会編 東信堂 185-209
- Barnhart, R. (1988). *Chambers dictionary of etymology*. New York: Chambers.
- Blyth, C. (1997). A constructivist approach to grammar: teaching teachers to teach aspect. *The Modern Language Journal*, 81, 50-66.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Crookall, D., & Oxford, R. (1988). Review essay. *Language Learning*, 38, 127-140.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86, 562-570.
- Heyworth, F. (2004). Why the CEF is important. In K. Morrow. (Ed.), *Insights from the common European framework* (12-21). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Kaufman, D., & Brooks, J. (1996). Interdisciplinary collaboration in teacher education: A constructivist approach. *TESOL Quarterly*, 30, 231-251.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. New York: Routledge.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": an anatomy and a framework. *System*, 24, 427-435.
- Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 81, 506-517.
- Oxford, R. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In Palfreyman, D., & Smith, R. (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language educational perspectives*. New York: Palgrave.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Posner, G. (2004). *Analyzing the curriculum (3rd ed)*. New York: McGraw Hill.
- Reagan, T. (1999). Constructivist epistemology and second/foreign language pedagogy. *Foreign Language Annals*, 32, 413-425.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

- Richards, J., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics (3rd ed)*. New York: Pearson Education.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wellington, J. (2008). Constructivism. In McCulloch, G., & Crook, D. (Eds.), *The Routledge International Encyclopedia of Education*. New York: Routledge.

**From A PDCA Cycle to A Three-Positioning System:
Tertiary English Teachers' Authentic Roles
Aimed at Language Learners'
Self-Development and Autonomous Language Learning**

KANAOKA Masao

Keywords: PDCA cycle, a three-positioning system, college English classes, a language teacher's roles, self-development and learner autonomy

Abstract

The purpose of this article is three-fold: (1) to analyze the problems of utilizing a Plan-Do-Check-Act (PDCA) cycle in terms of refining the quality of undergraduate programs in Japanese universities and colleges, in particular the language education courses provided in a liberal arts curriculum; (2) to propose a new pedagogical framework of what the author terms “A Three-Positioning System” together with a new language learning context, where self-focused English (SFE) and English for discovery and awareness (EDA) are emphasized in a push forward towards learner autonomy; and (3) to articulate the possible benefits and educational impacts of this new approach in view of curriculum policy, language policy, global trends in higher education, and government-led educational policies in this country. In essence, the concept of the PDCA model refers to Edwards Deming's Plan-Do-Study-Act (PDSA) cycle that was developed in economic and industrial fields for the purpose of promoting cost- and-quality management. This indicates that predetermined goals are prioritized in task accomplishment by using a strict time-based manufacturing and processing system. However, this approach might not fit well into the field of humanities and liberal arts education, including language education. In essence, this educational method stresses a behaviorism-laden and clearly observable pedagogy. Considering the true purpose of language education, we need to focus on a new language pedagogy in which social constructivism, learner autonomy, and teacher education are considered crucial. A true purpose of language education is to realize self-maturity and language maturity, i.e., seeking social well-being through individual learners' successful character forming and the negotiation of meaning in real-world contexts.

(鹿児島大学)