

ドイツ語教師のプロフェッショナルティー育成を めぐる考察

—授業参観の実効性と問題点—¹⁾

Cultivating Professionalism amongst German Language Teachers :

Effectiveness and Shortcomings of Classroom Observation

森田 昌美

Masami MORITA

(要旨)

本論は、学習者の自律的学習を確立する前提としての言語教師の自律性に焦点を当てる。なかでも、授業の質的向上に必須条件となる外国語教師のプロフェッショナルティー育成について、その具体的な試みとしての「授業参観」という観点から考察する。まず「外国語教師のプロとしての能力」について考察した後、授業参観の準備・参観中の観察記録・参観後の話し合いという三つの段階を紹介する。教師がプロとしての能力を拡大していく過程においては、みずからの「実践知」への振り返りが必要であるが、この「暗示的で手続き的な知識」を教師自身で言語化することは容易ではない。したがって、授業参観後の話し合いは、授業における複雑な相互作用を目の当たりにした後で得られる貴重な機会であり、参観者と参観を受け入れた教師相互の実践知が、言語化される可能性が高まってくる。終わりに、授業参観における「評価」の問題についても言及する。

キーワード：教師のプロフェッショナルティー、授業参観、実践知、授業参観後の話し合い、授業参観と評価

Key Words: Teachers' professionalism, classroom observation, practical knowledge, post classroom observation discussion, classroom observation and evaluation

1. はじめに：教師をめぐる研究

言語教育研究において、教師を対象とした研究が、学習者対象のそれと同様に重要な研究領域であることは疑う余地がない。しかしながら、20世紀後半の言語教育研究において、教師をめぐる研究は、必ずしも陽の当たる研究領域とは言えなかった。Caspariによれば、行動主義が支配していた70年代までは、研究者の視点から観察可能なデータが集められ、それらが教授者ならびに学習者の行動に及ぼす影響を探ることで、より効果的でより確実な教授方法を開発しようとする試みが行われていた。その後、70年代においていわゆる「認知的転換」が起こり、メソッドからアプローチへと転じるなか、研究者の関心は一挙に学習者へ向かっていく (Caspari 2014: 20)。

この動きは、社会構成主義の基本理念、すなわち個々の学習者の内部で既知の知識と未知の情報とが互いに作用し合い、新たな知識として構築され、さらに学習者間のインターアクションによって変容を遂げるとする考えに支えられていた。教師主導の教示主義から、「学習者中心」²⁾の構成主義へ、言語教育研究者の関心は専ら学習者に向いていたのである (Königs 2014: 3-4)。しかし、当然のことながら学習者に焦点を当てただけでは、授業の質的な向上は容易に進まない。結果として90年代に入ってようやく、言語教育研究者の目が再び教師へ向けられるようになる。その際に特筆すべきは、研究者が外から教師を見るのではなく、教師自身の内なる視点に注目が集まるようになったことである。それは、社会構成主義がようやく教師を対象とする研究領域にも浸透していったことを意味していた。

長嶺によれば、社会構成主義から見た「人間の所有する知識」とは、以下のような特徴を持っているといわれる (2014: 19)。

人間が所有する知識は、外界から人間に一方的に与えられた、あるいは人間が外界に偶然発見した類のものではなく、個人が自発的に構成（構築）したものである。(中略) 人間は、意識的にせよ無意識的にせよ、それらを用いて自らの経験を解釈・理解し、新しい経験を通して継続的に知識を検証し、また修正する。知識は静的なものではなく、常に動的であり、また変容し続けるものである。知識の検証や修正は、他者との関わりの中でも行われるため、知識の獲得は相互主観的プロセス (intersubjektive process) (Schwandt (2001))³⁾ である。

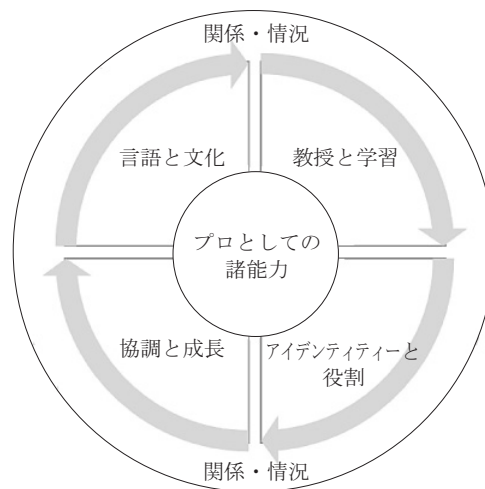
学習者の自律的学習を実現するには、その前提として、言語教師の職業者としての自律性を確立する必要がある (森田 2004b: 176-177)。この認識から言語教師の認知、あるいはビリーフといった内なる視点に研究者の目が向けられるようになった。本論では、筆者が90年代半ばから取り組んできた「授業見学」(森田 2004a)、ならびに教師への聴き取り調査から得たデータを具体例として挙げながら、授業の質的向上に必須条件となる外国語教師のプロフェッショナルリティー育成について、「授業参観」という観点から考察することとする。

2. 教師のプロフェッショナルリティーと授業参観の位置づけ

外国語教師のプロフェッショナルリティーに関する研究は、まだ始まったばかりである。その先駆的な研究者の一人である Duxa は、成人教育を考えるうえで基礎となる以下の二つの視点を挙げている (Duxa 2001: 41-53; 森田 2005: 112-116)。

- 1) 構造的・機能的なアプローチ
- 2) 相互作用的・行動理論的なアプローチ

Duxa によれば、従来の職業教育・職業研修は、医師や法律家に代表されるように組織が、また教育機関が制度や法律を整備し、また専門的な学問分野を設けて「プロを作り出すこと」(Professionalisierung) をめざす「構造的・機能的なアプローチ」が支配的であったという。しかし、今後は教育や研修を受ける当事者みずからが、プロフェッショナルリティー (Professionalität) を獲得していくことを目指す「相互作用的・行動理論的なアプローチ」も必要になってくるといわれる。本論で扱う外国語教師のプロフェッショナルリティーにおいては、医師や法律家など技能面の等級分けが比較的容易な職業分野と比べて、個人的な学習経験や教授経験といった主観的なファクターが大きな割合を占めている。たとえば、Legutke/Schart (2016) は「外国語教師のプロとしての能力」について、以下のような図にまとめている。



図表 1: 外国語教師のプロとしての能力を形成する層 (Legutke/Schart 2016: 18)

まず中心の円に「プロとしての諸能力」(professionelle Kompetenzen) がある。一方、外側の円は社会・歴史・政治・文化といった巨大なファクターとの関係から、個々の外国語教師が置かれた環境やライフ・ストーリーといった個人的な状況を含む「関係・情況」(Kontext) まで、教師が様々な影響の下にあることを表している。それに対して、4分割された中間の円は教師のプロとしての能力を形造る4つの領域、すなわち、「言語と文化」(Sprache & Kultur)、「教授と学習」(Lehren & Lernen)、「アイデンティティーと役割」(Identität & Rolle)、「協調と成長」(Kooperation & Entwicklung) を包含してい

る。これらの領域は単独で成立しているのではなく、矢印が示すように、互いに作用し合っている。以下に、4つの領域について、過去の授業参観と聴き取り調査も振り返りながら、考えてみたい (Legutke/Schart 2016: 18-32)。

まず「言語と文化」であるが、ドイツの大学の教員養成課程においては、専門科目が教職科目に対して占める割合は初等教育課程では40%、中等教育課程では60%から70%だとされている。また、文献学の伝統を基礎に文学・文化に重点を置いているドイツでの教職課程は、心理学や教育学を重視する英語圏の教職課程と一線を画すといわれる。それに対して、日本のドイツ語教育に目を転じると、状況は大きく変わってくる。日本のドイツ語教師の持つ特異性について、Ohta は以下の三点を挙げている (2013, Ohta/Schart 2018 a, Ohta/Schart 2018b, 2019)。

- 1) ドイツ語教師の90%以上は、大学で教えている。中学校・高等学校でドイツ語の授業が開講されている学校は僅かである。
- 2) 大学でドイツ語教師として働く際に、教員免許は必要ない。また彼らがたとえ教職課程を取っていたとしても、それは中学校・高校のドイツ語教育を想定した教員免許で、高等教育について考慮していない。教員免許取得に履修が必要な「ドイツ語科教育法」は、大学によってその授業内容・授業方法はさまざまで、共通理念は乏しく、科目担当者の裁量に任されていることが多い。
- 3) ドイツ語教師の大半は大学・大学院で文学あるいは言語学を専攻した研究者で、言語教育に直接関わる教職科目を受講していないことが多い。

筆者は8つの大学でドイツ語授業を担当する教師の持つ「主観的な理論」⁴⁾、ビリーフを研究対象として、2014年度に4名、2015年度に8名、延べ12名の授業を参観し、参観後に聴き取り調査を実施した。ただし2回、別々の大学で調査協力を得た教師が1名あり、実質は11名である (森田2017a, 2017b)⁵⁾。彼らはいずれも、コミュニケーション・アプローチに基づいた教科書を使って授業を行っている。まず教師たちの大学での専攻分野は、文学が最も多く5名、次に言語学が3名、歴史と比較文化がそれぞれ1名で、ドイツ語教育を専攻したのはわずか1名で、この教師は日本ではなくドイツの大学を卒業している。教職課程を履修した教師は4名で、英語や社会科の場合もあり、ドイツ語の教員免許取得者は2名であった。したがって、彼らのうちの多くは教師となった後に、かつての学習者としての視点を基礎として、それぞれの条件下で授業実践を積み重ねる過程を経て、Learning by doing、教師としての経験知・実践知を積んでいったのである。

次に「教授と学習」では、外国語授業が刻一刻と変化する社会的なプロセスの中で進行し、推移していくことに留意する必要がある (Legutke/Schart 2016: 21, Schwerdtfeger 2007: 247-249)。この場合の「社会過程」とは、社会学においては「社会内で行われるもろもろの相互行為の全体的な進行と推移を総称」し、「絶えず動いている進行形的な社会の側面を捉えた概念である」といわれる (森岡他 1993: 605)。授業は原因と結果といった因果律的な関連から解明できるものではなく、多くの不確定要素が作用し合い、動いて

いるといえる。

筆者が2014年度と2015年度に行った授業参観での観察ポイントは、以下の「図表2」にあるように、授業における4つのインターアクションであった。

図表2：授業における中心的な関係（Funk 2014: 48 掲載図を簡略化したもの）

関係A	教師と学習者との関係
関係B	教師と作業形態・教材・メディア・課題等との関係
関係C	学習者と作業形態・教材・メディア・課題等との関係
関係D	学習者間関係

この場合のインターアクションとは、Funkによれば「社会的な関係構築のプロセス」を意味する（2014: 48）。筆者の研究対象となった教師11名は、コミュニケーション・アプローチに基づいた教科書を使用し、4つの作業形態、すなわち一斉授業・単独作業・ペアワーク・グループワークを使い分けていた。コミュニケーションな教科書では、練習問題や課題の正解が一つとは限らず、複数あるいはオープンであるため、授業の展開は予測が難しく、授業計画通りに進むとは限らない。加えて教師と学習者の間で、また学習者同士の間で社会的な関係が働くのはもちろんのこと、教材や使用機器、教室環境といったものと、教師ならびに学習者との関係も社会性を帯びてくる。たとえば、筆者が参観した授業では、教師がiPadに用意した「日本人は（Japaner）…するのですか」というドイツ語の問いかけに、学生たちが即座に「わたしたちは（wir）…します」と1人称の複数形で答えるといったインターアクションも存在した（森田 2017a: 22）。言語知識の習得のみならず、言語運用能力の育成を目指す授業では、教師が質問し、学習者が答えるといった反復的な進行で終わらないのである。

三番目は「アイデンティティーと役割」である。かつて教育学では教師の「人格」（*Persönlichkeit*）を研究の中心に置いた時期もあったが、教師の人格と授業の成功との関連性を解明するには至らなかった。授業を行ううえで最も適した人格は何か、といった問題提起の答えを見つけようとしても、個々の授業の持つ複雑さから考えて、実りは少ないと言わざるを得ない。むしろ、教師個々の持つ人となり・個性とプロとしての諸能力が、授業の場面・場面で作用し合う様を理解しようとする試みこそ、価値を持つといえよう。そのためには、教員養成・研修の全段階にわたって主観的なファクターを正當に評価しながら、教師のプロとしての成長を、彼らの果たす役割の拡大とアイデンティティーの形成として理解することが重要である。

終わりに「協調と成長」は、社会的・歴史的・政治的な「コンテクスト」で捉えられる。教師がプロとしての能力を高めるためには、まず学問的な理論と授業実践の間の隔たりを埋め、あるいは両者をつなぐために、教師が自分自身の授業活動を振り返る機会を持つことが必要である。しかしながら、その振り返りを個々のレベルに留めていては、職業人としての成長には限界がある。授業を実践しながら、外国語教師のプロとしての諸能力を拡大させていくためには、自律性のみならず、「共に学ぶ」協調的・対話のプロセスが必要になってくる。他者と共に学んでこそ、振り返りの機会が増し、また深まるのである。

ドイツ語教育の分野では、若手のドイツ語教師、あるいは将来教師を目指す大学院生のために研修の機会が提供されている。2003年から日本独文学会では、ドイツ語教育部会、東京ドイツ文化センターと共催で、複数の大学を遠隔方式で結ぶ「ドイツ語教員養成・研修講座」を実施している⁶⁾。一方、東京と大阪のドイツ文化センター (Goethe-Institut)⁷⁾は、「DLL (Deutsch Lehren Lernen) ドイツ語を教えることを学ぶ」という名称のオンライン・コースを開設しており、受講者は様々な課題に取り組み、小規模なアクション・リサーチを複数回行い、授業参観と教育実習を組み合わせながら、「Grünes Diplom」と呼ばれるドイツ文化センターでの教員資格の取得を目指している。なお先の「ドイツ語教員養成・研修講座」にも、2015年から一部 DLL が導入されており、いずれの講座でも、参加者同士、また講師を含めた同僚間のネットワークが「協調学習」による効果を高めている (Ohta/Schart 2018a, 2018b; Ohta 2019)。

こうした「プロを作る」(Professionalisierung) 組織的な取り組みのなかで、教師が相互に学びながら、「プロフェッショナルリティー」(Professionalität) の獲得を目指す過程は、上述の Duxa の挙げた二つのアプローチが有機的に機能しているといえる。次章では、教員研修の協調的ならびに対話的プロセスにおいて、重要な位置を占める「授業参観」について考えてみたい。

3. 授業参観における観察方法

ほんらい「授業参観」は、さまざまな目的で行われ、そのもたらす結果・成果も多種多様である。以下に挙げた「図表3」にあるように、たとえば「ドイツ語教員養成・研修講座」の前期の終わりに、受講者が講座の実行委員を中心にした教師たちの授業を観察する。逆に同講座の後期終盤になって、講師たちが受講生の「実験授業」を観察する⁸⁾。また教職課程の教育実習生が熟練した教師の授業を観察して報告書を作る一方で、指導教員が実習生の授業を観察して評価する。あるいは上司が部下の授業を見て何らかの判断を下すなどである。本論では、大学で授業を担当する同僚間で授業を参観して観察を行い、参観後に意見交換・情報交換、あるいはアドバイスを与え合う取り組みについて考える。

図表3: 授業参観の種類 (Ziebell/Schmidjell 2012:18 掲載図を簡略化・具体化したもの)

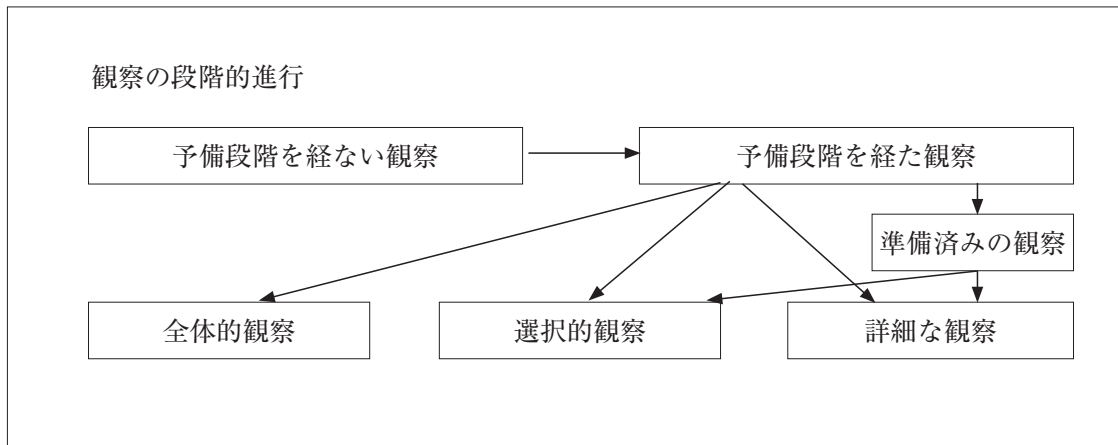
観察の目的	観察する人	観察される人	観察の種類
教員養成・研修	教員養成・研修参加者	教員養成・研修担当者	観察授業
意見交換・アドバイス	教員	同僚	同僚間の観察
教員養成・研修	教員養成・研修担当者	教員養成・研修参加者	実験授業
評価・採点	上司、試験官、実習指導者	就職応募者、実習生	審査、教育実習

ドイツ語教育では、90年代から今世紀にかけて、ドイツ文化センター主導で、授業参観のための教材が作られ、ドイツ語教員の養成と研修のために活用されてきた。ミュンヘンに本部を置く同センターは語学講座のみならず、教員を対象とした研修やワークショップを開催するなど、積極的な活動を行っている。「授業観察」の領域では、90年代半ばから Ziebell が中心となって教材を作り (Ziebell 1998)、今世紀に入って、ビデオ付きの二

冊の著書を世に送り出している (Ziebell 2002, Ziebell/Schmidjell 2012)。上述の DLL が導入される前には、これらの教材がドイツ語教員研修のための通信講座の教材として、中心的な役割を果たしていた。

筆者は2008年夏に、ドイツ文化センターのミュンヘン本部で、Ziebell/Schmidjell の「授業参観」に関するワークショップに参加する機会を得た。これはドイツ文化センターから奨学金を受給された教員養成・研修担当者を対象としており、研修の様子は録画され、上記の通信講座用の教材に収録された。最初に、彼らの授業参観における観察方法を紹介したい。まず参加者は授業参観における「観察の段階的進行」(Beobachtungsprogression) として、以下の「図表4」左の「予備段階を経ない観察」(ungesteuertes Beobachten) から、右の「予備段階を経た観察」(gesteuertes Beobachten) へと移行するプロセスを経験した。

図表4: 観察の段階的進行 (Ziebell/Schmidjell 2012:19 掲載図を簡略化したもの)



ただし、この過程は実際の授業ではなく、過去のドイツ文化センターでの授業を編集した数分間のビデオを二つ見ることで進んだ。第1段階としては、授業についての予備知識を持たずにビデオを見た後、以下の5点について検討しながら「+ (プラス)、- (マイナス)、? (わからない)」、いずれかに印を付け、それぞれの回答について意見やコメントを述べた。

- | | | |
|----------------------|-------------|------------|
| — 学習の雰囲気 | — 学習者の態度・行動 | — 教師の態度・行動 |
| — 教授法から見ての観点・授業の組み立て | | — その他 |

次に、それらの意見・コメントを以下の7つのカテゴリーにそって分類した。また参加者間で、どういったカテゴリーに入る意見が多かったか、どれが少なかったかも話し合われた。

- | | | | |
|----------|----------|----------|---------|
| — 中立的な描写 | — 解釈 | — 個人的な印象 | — 推測 |
| — 賞賛 | — 批判・改善案 | | — 質問・議論 |

その後、Ziebell からは、参観を受け入れた教師と話す場合には、これらの意見・コメントを直接的に言うのではなく、「はい、いいえを求めずに、開かれた質問形式にまとめる態度を身に付ける」ことの重要性が説かれた。なぜならば、自分自身の「良い授業とは？」

というイメージには、主観的な要素が少なからず含まれており、他者のそれと一致するとは限らない、いきなり観察者自身の意見で始めても、必ずしも良好な「同僚性」が望めないからだという。

第1段階の「予備段階を経ない観察」の利点としては、事前の情報から影響を受けることなく、先入観なしに、授業を観察できること、欠点としては、予備知識がないので、どういった点に注目したら良いかわからず、授業の流れが掴みにくく、自身のビリーフを一般化してしまう危険性があるということであった。

次に、第2段階では同じ教師の別の授業風景を再びビデオで観察した。ただし、今回はビデオを見る前に、授業についての以下の情報と、教師の読解作業に用いる絵付きのテキストが配布された。Ziebellからは、「自分ならば、このテキストをどういった方法で教材化するか」という問題提起がなされ、参加者からさまざまな意見が出た。

— 授業の実施された場所	— 実施された年	— コースの種類・レベル
— 学習者の国籍・性別・人数	— 授業時間	— 教科書
— 学習目標	— 学習内容	

この「予備段階を経た観察」では、前頁の「図表4」の下段に示されているように、「全体的な」(global)観察、何らかの点にフォーカスを当てる「選択的な」(selektiv)観察が可能であり、また事前にチェック・リストを用意するなど、「準備済み」(vorbereitet)なので、「詳細に」(detailliert)授業の流れを観察できるという。ワークショップでは、この後、ドイツ文化センターの実際の授業が大ホールで行われ、参加者はその様子を観覧席のある上階から見下ろす形で参観した。授業の後には、担当教師に対して、参加者の有志とZiebellから質問が出され、教師がそれらの質問に答える様子を観察した。この流れも録画・編集されて、上記の通信講座の教材に収録されている。

次に、筆者自身が90年代半ばから行って来た授業参観について、参観前・参観中・参加後の3段階に分けて述べたい。筆者が授業参観を始めた頃、東京のドイツ文化センターから譲り受けた教材(Ziebell 1998)から選んだのは、巻末の「付録」にある「図表9」に挙げた「授業参観前の問い合わせ」の質問用紙である。予備段階に必要な情報が適確に得られるので、四半世紀経った現在でも、この資料を使っている。授業を参観する際には、各大学から受けるいろいろな制約を避けるため、数少ない例外を除き、参観する授業の録画や録音は行わない。そのため、参観中に観察記録を取る必要があり、以下の6つの項目に分けてプロトコルを作っている。

図表5：授業参観の観察記録項目

時間	学習目標	学習者・教員の活動	教材・使用機器	作業形態	備考

そして、授業参観後の話し合いでは、上記の観察記録を確認しながら、長い間、Ziebellの観察方法を踏襲して「評価」を排し、「問いかける」態度を維持していた。次章では、この授業参観後の話し合いに焦点を当てて、その実効性と問題点について考えてみたい。

4. 授業参観後の話し合いの実効性・問題点

授業参観が単に授業を参観するだけで終わってしまうのであったら、筆者はこれほど長く授業参観を続けていなかった。もちろん、他者の授業を観察すること自体、非常に興味深く、いろいろな学びや発見があることは確かである。しかしながら、それはあくまでも外からの知識であって、自分自身の実践知までにはなかなか届き難い。実践知とは、長嶺(2014: 21)の挙げる教師の「信念体系」を形造る四つの知識のなかでも、「個人的かつ実践的な知識」と呼ばれ、「自身の教育実践の中で行動に移すことができる」知識として位置付けられている。

- 1) 非個人的かつ理論的な知識：教科書や講義、教員養成課程の授業を通して第三者から提供される明示的で宣言的な知識。実践経験から得られた知識ではなく、形式的である。
- 2) 個人的かつ理論的な知識：個人的に解釈・理解はしているが、実戦経験から得られた知識ではないため、自身の教育実践の中で行動に移せるとは限らない、基本的に明示的な知識である。
- 3) 非個人的かつ実践的な知識：他者による解釈・理解（概念化）のプロセスを介しているため、自身の教育実践の中で行動に移せるとは限らない。
- 4) 個人的かつ実践的な知識：暗示的で手続き的な知識。本人の実践経験から得られた知識であるため、自身の教育実践の中で行動に移すことができる。（下線は筆者）

加えて、この実践知は「教師自身では客観的に分析し、言語化は難しい」（金井/楠見 2012: 53 -54）ともいわれる。したがって、参観後の話し合いは、教師と学習者、参観者が同じ時間、同じ空間を共有しながら、授業における複雑な相互作用を目の当たりにした後で得られる貴重な機会であり、その話し合いから、互いの実践知の言語化が行われる可能性も高まってくる。この場合のインタビューとは、単に調査者が質問し、被調査者がその質問に回答する反復的な相互行為ではなく、両者が相互に関わり合いながら、語りが「対話的混合体」となる「対話的構築主義アプローチとしてのインタビュー」（桜井 2002: 30-31）を意味する。

筆者が2014年度から始めた授業参観は、研修活動と研究活動という二面性を持っていた。研究のテーマは、教師のビリーフと授業実践との関係である。この時期を境に、筆者は参観後の話し合いにおいて、受け入れ先の教師に「問いかける」従来の態度に留まらず、彼らと「対話する」態度へと意識的に転換を図った。以前は控えていた自分自身の意見を述べ、参観した授業についてのコメントも加えるように努めた。結果として、受け入れ先の教師のビリーフがより鮮明になることがあったと同時に、筆者自身の学習観・教授観を発見できる機会も増えてきた。さらに、この転換は「授業参観と評価」について考える契機ともなった。

かつて、Ziebellの「授業観察」の基本姿勢は、「評価」を排除することにあった。この立場に対して、今世紀初頭に問題提起と提言を行ったのがDuxaである。彼女は、「果た

して、授業観察はコントロールの道具か、あるいはプロとしての成長を促す手段か」と問いかね、「評価」を避けて授業を参観することが果たして可能か、「評価」を避けたままで終わってしまっているのかと問いかけている。加えて初等・中等教育に比べ、高等教育における外国語授業の閉鎖性を指摘し、同僚間の授業観察が顧みられることの少ない状況を問題視している (Duxa 2005)。

Duxa の問題提起と提言は、第一にドイツ文化センター主導で開発されてきた「教材」の特性を理解したうえで、大学での授業参観に活用すべきだということである。そもそも、この教材を使って学ぶ通信講座の対象となる教師は、ドイツ文化センターの教員に加え、小・中・高等学校、あるいは社会人向けの語学講座など、様々な職場環境で授業を行う教師である。大学での教員養成・研修を実施する際には、ドイツ文化センターでの授業風景を録画し、編集・抜粋されたビデオ教材を活用するだけでは、充分とは言えない。大学での授業自体を視野に入れ、たとえば実際の授業を録画して、教師のみならず学習者も視聴し、コメントする「再生刺激法」といった複合的な視点が必要であるという。

第二に、Duxa は同僚間での対等の対話が、高等教育に携わる教師に躊躇なく受け入れられるかという疑問を投げかけている。言語教育についての経験知や専門的知識が同じ程度の教師同士ならば、対等の対話は可能であろうが、教師間の関係は必ずしも「水平」(horizontal) とは限らない。片や言語教育の研究者、片や教歴の浅い若手の教師といった「垂直」(vertikal) の関係もありえる。後者の関係では、若手の教師への「知識の仲介と自己啓発」の話し合いの過程で、「批判的な同輩」(kritischer Freund) として接する必要があるのではないかと、提言している。

第三に、授業参観の持つ「情緒的な要素、感情的な要素」に、もっと目を向けるべきだという。他者が自分の授業についてコメントする際に生じる、微かな情緒的影響やニュアンス、意味合いをもっと理解すべきだと指摘している。そのためには、数分のビデオでの授業風景を見るだけに留めず、実際に授業を参観した後に、話し合いの機会を持つというシミュレーションを行い、しかもそれらを記録し、分析する練習も必要であると言っている。

これらの Duxa の指摘を受けて、Ziebell/Schmidjell は著書の最後に、「授業観察と評価」というテーマを挙げている。彼らによれば、「授業参観は決して評価ではない、と何度強調したとしても、現実には参観後にやはり何らかの評価や判定が下されるケースが多々ある」として、次頁のチェック・リストを挙げている。16の設問が「3-1.5-0」の三件法で問われ、さらに「コメント」を書く欄が設けられているが、このテーマに関して僅か2ページが割かれるのみで、詳しい記述はない (Ziebell/Schmidjell 2012: 156-157)。

次頁の16の設問の大半は、たとえば「目標言語と母語は8対2の割合」とか、「教師の発言は最大5割」といった数字を除き、筆者にとって、授業参観の際に脳裏に浮かんで消え、また浮かぶ問いかねである。参観する教師は授業を観察する際に、その授業を意識的に、あるいは無意識に「評価」しているからこそ、目の前の教師への共感・疑問・反発といった様々な感情を抱くと考えられる。自身の内部に生じる、これら様々な心の動きを直視し、その原因を探ることができれば、自身のビリーフが明らかになり、授業参観後の

話し合いは、参観者にとっても、また受け入れ先の教師にとっても、より深い意味を持ってくる。観察した授業について対話を重ねる過程で、互いの「主観的な理論」に気付くこと、これが授業参観の認知的な要素の持つ実効性といえよう。

しかしながら、この内なる「評価」にどう向き合うか、それをどうやって相手に伝えるかは、非常に微妙な問題である。その対話もまた「社会過程」であり、参観者が意見や提言、コメントを述べ、受け入れ側の教師がそれらに耳を傾け、答えるという協力関係を得るためには、両者の信頼関係の構築が前提となる。上述した「対話的構築主義アプローチ」は、どの教師間でも実現するとは限らない。授業参観の持つ情緒的な要素は、マイナスのイメージを呼び起こす危険性を孕み、大きな問題点ともなりうるのである (Duxa 2005: 297-298)。

図表6：授業と評価チェック・リスト (Ziebell/Schmidjell 2012:157)

授業参観と評価Ⅰ
1. 学習目標は達成されたか 2. 授業の流れや組み立ては、はっきりとしていて、意味があったか 3. 作業形態は一斉授業、単独作業、ペアワーク、グループワークと多様だったか 4. 参加者の活動：参加者が自律的に取り組む機会があったか 5. 補助教材や機器が導入され、また視覚化は明瞭だったか 6. ゲームなど学習者が動く、楽しい活動があったか
必要に応じて
7. 受講者の話す力が伸びたか 8. 自分で発見する学習があったか
授業参観と評価Ⅱ
1. 教師は良好な、不安のない学習環境を作り出せていたか 2. 教師の指示は明確で、わかりやすく、正確だったか 3. 教師は流暢に、はっきりと、大きなミスなく話せていたか 4. 教師の話す割合は、最大50%だったか 5. 訂正の仕方は、学習者へのサポートになっていたか 6. 教師の動き、身振り手振りは状況にかなっていたか
必要に応じて
7. 目標言語と母語の使用が約80対20だったか 8. 教師の注意は受講者全員に向けられていたか

5. 今後の課題

終わりに、「外国語教師のプロとしての諸能力」を育成する様々な試みのなかで、今後の課題について三点述べたい。まず授業参観で注意すべき点は、授業参観は受け入れ先の教師ばかりでなく、学生側にも何らかの影響を与えるということである。たとえば、授業参観後、受け入れ先の教師から、「参観者を迎えて、学生が授業により集中していた、積極的に授業に参加していた」という声を聴くことがある。それ自体は有難いコメントであるが、その一方で、何らかのストレスを受ける学生もいるのではでないかと考えられる。授業参観を行う際には、教師ばかりでなく、クラスの学生たちからも同意を得る配慮が必要であろう。

第二に、外国語教師間のネットワーク作りである。神戸学院大学のドイツ語・フランス

語分野では、2015年度から新学期の始まる4月に毎年、言語教育研究者を招いて、ワークショップを開き、科学的知見と実践知の橋渡しを図っている。また2016年度からは9月にも分科会を開き、ドイツ語・フランス語の授業を担当する教師自身が実践報告を行っている。互いに学び合う基礎作りが、外国語教師の実践知の質的向上につながるといえよう。

第三に、「省察する実践者」となるべく、たとえば小規模のアクション・リサーチを行うことも有効である。筆者は2014年の秋に、上述したDLLというオンライン・コースに試験的に参加した。このコースでは、各自がコースの提示する課題を段階的に解き、最終段階で他の参加者たちと話し合い、一つの問題提起を決め、授業で調査し、その結果を共同発表する(森田 2018)。事情が許せば、互いに授業観察を行う場合もあり、これも、プロとしての能力を伸ばす試みといえる。

教師の自律的な成長が、学習者の自律的学習を支える。教師がみずから進んで研修に参加し、授業を参観し、あるいは研究調査することは、自身のビリーフに気付き、授業を振り返る第一歩となる。しかし、ビリーフが変容を遂げるには、教師一人一人の努力では限界がある。本論の冒頭で挙げた社会構成主義によれば、「知識の検証や修正は、他者との関わりの中でも行われる」という。同僚と互いに学びながら、「効果的な同僚性にもとづいた授業研究」(笹島 2014: 11)を進める、これこそが、教師のプロフェッショナルリティー育成にとって重要な鍵を握っているといえよう。

付録

図表7：2014年度の予備調査：教師4名のプロフィール(データは2014年当時のもの)

教師	年齢	教歴	大学	教科書
教師 1	40-49	5-10	A 大学	『スタート! —コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』
教師 2	50-59	25-30	B 大学	<i>Menschen A1/1</i>
教師 3	40-49	15-20	C 大学	<i>Schritte international 1</i>
教師 4	50-59	15-20	D 大学	『スツェーネン1 場面で学ぶドイツ語』

図表8：2015年度の本調査：教師8名のプロフィール(データは2015年当時のもの)

教師	年齢	教歴	大学	教科書
教師 5	40-49	10-15	C 大学	<i>Schritte international 1</i>
教師 6	30-39	10-15	C 大学	<i>Schritte international 1</i>
教師 7	60-69	30-35	E 大学	『スツェーネン1 場面で学ぶドイツ語』
教師 8	40-49	16-20	F 大学	『スタート! ベーシック—コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』
教師 9	30-39	05-09	G 大学	『スツェーネン1 場面で学ぶドイツ語』
教師 10	40-49	05-09	B 大学	<i>Menschen A1/1</i>
教師 11	60-69	36-40	F 大学	『スタート! ベーシック—コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』
教師 1	40-49	05-09	H 大学	<i>Menschen A1/1</i>

図表9：授業参観前の問い合わせ（Ziebell 2002:161 掲載の問いに上段の項目を追加）

授業参観の準備のために（ 年 月 日 大学）	
参観する授業について	
教師：	科目名：
日時： 年 月 日（ ） 限	
受講者：受講者数：（ 名）（男性： 名 女性： 名）	
所属学部	
学年：	ドイツ語学習年数：
教科書・教材：	
<ol style="list-style-type: none"> 1. 当日の授業のテーマは何ですか。学習目標は何ですか。特に重要なポイントはありますか。 2. 当日の授業は、四つの技能（読む、聴く、話す、書く）のうち、どの能力に重きを置いた授業となりますか。どういった作業活動、たとえば、どんな練習問題や課題が扱われますか。また単独作業か、ペア・ワークか、グループ・ワークか、どの作業形態となるでしょうか。 3. 当日の授業では、どういった特殊な状況、どういった問題の生じる可能性があるでしょうか。学習者たちはどのような前提に立ち、どのような必要性を感じ、どのような目標を持って、授業を受けているでしょうか。 4. 授業計画にそって行われますか、あるいはかなりの変更があるでしょうか。 5. 今回の授業参観に際して、参観者にどういった希望・要望がありますか。授業後の話し合いで、特に扱いたい事柄があるでしょうか。 6. その他、何か付け加えることがありますか。 	

注

- 1) 本論は、筆者が2017年度から連携研究者として参加している科学研究費助成事業基盤研究（C）による「コミュニケーション型初級ドイツ語授業に参加する大学生の『外国語学習観』に関する研究」（研究課題番号：17K02913 研究代表者 藤原三枝子）の一環として発表する。また本論は、「東北大学高度教養教育学生支援機構 言語・文化教育センター主催第5回初修外国語授業の相互参観による授業改善プロジェクト『初習外国語担当教員の成長を促す授業参観』（2018年9月21日 於 東北大学）をテーマとして、言語教師を対象に筆者が行ったワークショップの内容に基づいている。
- 2) 筆者が今世紀初頭に共同編集した論文集にも、『学習者中心の外国語教育をめざして』というタイトルが付いている（板山 / 森田 2004b）。
- 3) 長嶺（2014）の「参考文献」によれば、Schwandt, Thomas A. (2001) : *Dictionary of Qualitative Inquiry*, 2nd ed., Sage, Thousand Oaks, CA.
- 4) 「主観的な理論」については、森田 2017b 68-69.参照。
- 5) 教師のプロフィールと使用教科書については、巻末「付録」の「図表7」と「図表8」を参照。
- 6) 筆者は2005年から同講座の講師を、2007年から講師ならびに実行委員を担当している。2015年から2017年までの同講座は、慶應義塾大学日吉キャンパスが関東会場、神戸学院大学有瀬キャンパスが関西会場となっていた。
- 7) 「ドイツ文化センター」の正式な名称は、ゲーテ・インスティトゥート（Goethe-Institut）で、そのHPによれば、「ドイツ連邦共和国を代表する文化機関として、世界各地で活動を展開しています。活動の中心となるのは、海外におけるドイツ語教育の推進と、国際的な協力に支えられた文化活動です。」とある。
- 8) 同講座では、現職の若手の教師に加え、まだ教職に就いていない大学院生が「実験的に」授業を行うため、「模擬授業」という名称は使わずに、「実験授業」という名称を使用している。

引用・参考文献（日本語・ドイツ語）

板山真由美 / 森田昌美編（2004b）：『学習者中心の外国語教育をめざして—流通科学大学ドイツ語教

授法ワークショップ論文集』. 三修社.

- 金井壽宏 / 楠見孝 (2012) : 『実践知—エキスパートの知性』, 有斐閣.
- 桜井厚 (2002), 『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』, せりか書房.
- 笹島茂 (2014) : 日本の言語教師認知の現状, 笹島茂 / 西野孝子 / 江原美明 / 長嶺寿宣編著 『言語教師認知の動向』, 開拓社, 3-15.
- 長嶺寿宣 (2014) : 言語教師認知研究の最近の動向, 『言語教師認知の動向』, 上掲書, 16-32.
- 野村幸宏 (2018) : 授業改善ツールとしての授業見学—知識とスキルの重要性—, 甲南大学国際言語文化センター 『言語と文化』 第22号, 125-139.
- 森岡清美, 塩原勉, 本間康平 (1993) : 『新社会学事典』, 有斐閣, 605.
- 森田昌美 (2004a) : 現職者研修としての授業見学 — その有効性と問題点. 日本独文学会研究叢書 第28号 『ドイツ語教師トレーニングプログラム ドイツ語教員養成 — 研修 — 外国語としてのドイツ語教育』, 18-38.
- 森田昌美 (2004b) : 学習者の自律性育成を目標とする初修外国語教育の試み — 学習ストラテジー、教科書、課題・作業形態, 板山 / 森田編 (2004b) : 上掲書, 174-191.
- 森田昌美 (2005) : 外国語教師のプロフェッショナルリティーをめぐる—考察—教員研修の持つ可能性と実効性, 『流通科学大学論集 — 人間・社会・自然編』 第18巻第2号, 111-124.
- 森田昌美 (2017a) : 教師のビリーフと授業実践—コミュニケーションな教科書を使用したドイツ語授業を中心に—, 『神戸学院大学共通教育研究紀要』 第2号, 15-29.
- 森田昌美 (2017b) : 教師のビリーフ (信念) と授業実践—コミュニケーションな教科書を使用するドイツ語教師の視点から—, 日本独文学会研究叢書 第125号 『日本の大学におけるコミュニケーションなドイツ語の教科書 — 教師・学習者・使用の実践から考える—』, 68-86.
- 森田昌美 (2018) : コミュニケーションなドイツ語授業における作業形態—グループワークとペアワークに関する—考察—, 『神戸学院大学共通教育研究紀要』 第3号, 13-28.
- Caspari, Daniela (2014) : Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G./Küster, Lutz. (ed.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Der Fremdsprachenlehrer im Fokus*. Tübingen, Narr Francke, 20-35
- Duxa, Susanne (2001): *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden, Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 56. Regensburg, Becker-Kuns.
- Duxa, Susanne (2005): Unterrichtsbeobachtung — Kontrollinstrument oder Mittel zur professionellen Entwicklung? In: Duxa, Susanne / Hu, Adelheid / Schmenk, Barbara (ed.). In: *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen. Gunter Narr, 297-313.
- Funk, Hermann et al. (2014) : *Aufgaben, Übungen, Interaktion, Deutsch Lehren Lernen 4*. München, Klett-Langenscheidt.
- Königs, Frank G. (2014) : Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Gnutzmann, Claus/ Königs, Frank G. / Küster, Lutz. (ed.) *a.a.O.*, 3-6.
- Legutke, Michael/Schart, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen 1*. München, Klett-Langenscheidt.
- Legutke, Michael / Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, M./Schart, M.(ed.) *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen, Narr Francke, 9-46.
- Ohta, Tatsuya (2013) : Die Deutschlehrerausbildung an japanischen Universitäten. Über die Notwendigkeit einer Neuausrichtung. In: Lewandowska, Anna/Balod, Matthias (ed.) *Wissenstransfer durch Deutsch als Fremdsprache. Eine internationale Perspektive*. Frankfurt a.M., Peter Lang. 161-176.

- Ohta, Tatsuya / Schart, Michael (2018a) : Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität —Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan, *Deutschunterricht in Japan* 22, 43-64.
- Ohta, Tatsuya / Schart, Michael (2018b) : Von den Lehrenden her denken — zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan, *Info DaF* 45(5), 672-694.
- Ohta, Tatsuya (2019): Aus- und Weiterbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache in Japan. Bestandsaufnahme und Ausblicke. In: Thonhauser, Ingo/Studer, Thomas/Peyer, Elisabeth (ed.), *IDT B1, Hauptvorträge*, Berlin, Erich Schmidt, 186-195. <https://www.esv.info/978-3-503-18161-2>.
- Sakai, Kazumi (2004): Die Detuschlehrrausbildung in der informations-und kommunikationstechnologischen Landschaft, *Neue Beiträge zur Germanistik*, Band 3, Heft 1, 111-122.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1998), Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (ed.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen, Gunther Narr, 12-32.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (2007): 44 Sozialformen: Überblick. In: Bausch, Karl- Richard / Christ, Herbert Krumm, Hans-Jürgen (ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, A. Francke, 247-251.
- Ziebell, Barbara (1998) : *Materialien zur Unterrichtsbeobachtung (unter Mitarbeit und mit einer Einführung von Hans-Jürgen Krumm)*. München: Goethe-Institut.
- Ziebell, Barbara (2002) : *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudieneinheit 32*, München, Langenscheidt.
- Ziebell, Barbara/Schmidjell, Annegret (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. Neu, Fernstudieneinheit 32*, München, Langenscheidt.

教科書

- 佐藤修子他 (2006): 『スツェーネン1 場面で学ぶドイツ語』. 三修社.
- 藤原三枝子他 (2009): 『スタート! —コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』. 三修社.
- 藤原三枝子他 (2015): 『スタート! ベーシック—コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』. 三修社.
- Evans, Sandra et al. (2012): *Menschen A1/1. Kursbuch*. Ismaning, Hueber.
- Niebisch, Daniela et. al. (2006): *Schritte international 1. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber.