ドイツ語教師のプロフェショナリティー育成をめぐる考察（2）

―― 言語学習歴・教授歴から見た自己形成過程[1] ――

Cultivating Professionalism amongst German Language Teachers (2)

―― The Process of Self-Development as Seen from the Teachers' Language Learning and Teaching History ――

森田　昌美

Masami MORITA

（要旨）

本論は、言語教師のプロフェッショナリティー育成において、重要なファクターとなる教師の言語学習歴・教授歴に焦点を当てる。英語教育が言語知識の伝達から、言語運用能力の育成へと転換を図るなか、大学のドイツ語授業においても、コミュニカティヴな教科書を使用する大学が徐々に増えてきている。しかしながら、コミュニカティヴな教科書を進んで使う、あるいは大学から指定された場合に、そのコンセプトを充分に理解したうえで、使用することのできるドイツ語教師は限られている。

筆者は2014年から2016年、2018年から2019年、コミュニカティヴな教科書を使用するドイツ語教師の授業を参観し、参観後に彼らへの聴き取り調査を行った。インタビューの際に、メイン・テーマとしたのは、参観した授業自体の他に、教師の学習者としての言語学習歴、特に英語・ドイツ語学習への振り返りと、彼らの教師としての道程であった。この道程は、教師たちの「プロとしての自己」の形成過程として捉えることができる。本論では、2018年度に、筆者の授業参観ならびに聴き取り調査に協力した教師４名の学習者として、教授者としての自己形成過程について考察する。

キーワード：自己形成過程、選択・決定、自己評価、言語学習観、言語教育観

Key Words：Process of self-development, choices/decisions, self-evaluation, views on language learning, views on language education

神戸学院大学 共通教育センター　准教授

1．はじめに：職業人としての教師をめぐる研究

言語教育研究において、職業人としての教師を対象とする研究は、近年ようやく表舞台に登場したばかりである。80年代、教師中心の「教示主義」から学習者中心の自律的学習を提唱する「構成主義」への転換が図られ（森田 2004b：177-178）、教師は学習者にとって「同伴者」（Begeleiter）であるべきだとされ、いわば脇役に退いた結果、教師の職業人としての成長が研究者の目に留まる機会は減っていった（Königs 2014：66-67）。しかしながら、授業を進めていくうえで場面・場面で決断を下すのはやはり教師であり、また学習者に言語学習の決定権をできるだけ委ねようと努めるのも教師である。ほんらい教師をめぐる研究は、学習者を対象とする研究と同等の価値を有しているといえる。

Königs（2014：67-71）は、言語教育がメソッドからアプローチへと転換していく70年代から90年代にかけて、教師を対象とする研究の変容を「外国語教授法」（Fremdsprachendidaktik）から「言語教育研究」（Sprachlehrforschung）へ移行する過程のなかで振り返っている。より良い教授法が模索されていた時代、たとえば従来の方法とは異なるメソッド（Alternative Methoden）[2] が導入される際に、研究者たちは、教師がその授業方法を忠実に実践しているという前提のもとで、学習者の具体的な学習プロセス、直接的に観察可能な授業を調査の対象とした。その場合、個々の教師がそのメソッドを使うのに適しているかどうか、そのコンセプトを充分に理解しているかどうかといった問いは、棚上げにされていたのである。

それに対して、言語教育研究における教師をめぐる研究は、90年代以降に登場した教科書の革新的な発展と深い関連性を持っている（Königs 2014：69-70）。コミュニカティブ・アプローチに基づいた教科書は、日常生活での言語運用能力の育成を主眼とし、教師主導の明示的な説明に頼らず、学習者による発見的な学習を促す。このような教科書を使用する際に、教師は文法学習と語彙学習を組み合わせながら、授業を段階的に進め、一斉授業と単独作業、ペアワーク・グループワークといった複数の作業形態を取り入れて、正解が一つとは限らない練習問題・課題に学習者と共に取り組んでいく。

コミュニカティヴな教科書が使用される時、どの教育機関、どの学習者、どの教師にもぴったり合う教授法、あるいは教科書が想定されているわけではない。職場から提示される枠組みのなかで、教師自身が担当するクラスの特性を把握しつつ、授業計画を立てていったとしても、必ずしもその計画通りに授業が進むとは限らない。実際の授業の場面・場面では、予測できない展開が待ち受け、教師はその度ごとに対応・選択を余儀なくされる。そこでは、教師のビリーフ[3]、経験知・実践知といった主観的な要因が複雑に働くことになるのである（Schart 2014：39-40）。

日本の英語教育が言語知識の伝達から、言語運用能力の育成へと転換を試みるなか、ドイツ語教育においても、コミュニカティヴな教科書を使用する大学が徐々に増えてきている。Fujiwara（2016b：20-38）は、90年代から現在に至る日本のドイツ語教科書の進化の過程をたどりながら、現在でも文法学習を重視する傾向は変わっていないと述べたうえで、学習者のコミュニケーション能力を育てようとする動きが徐々に拡大しつつあることに注目している。

日本独文学会が2014年に行った大規模なアンケート調査でも、日本のドイツ語教師が学習の重点として置くのは－３つまでの複数回答を可としたうえで－、ほぼ３分の２（64.3％）が「文法」であると答えているが、また約半数（50.6％）の教師が「日常会話」を挙げていることも見逃せない（日本独文学会　ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会 2015：86-87）。ただし、同調査では、市販のドイツ語教科書を使用している教師のうち、88.6％が日本で出版された教科書を使い、ドイツ語圏で出された教科書の使用者は、１割強、11.4％であったと報告されている[4]（同調査委員会 2015：88）。

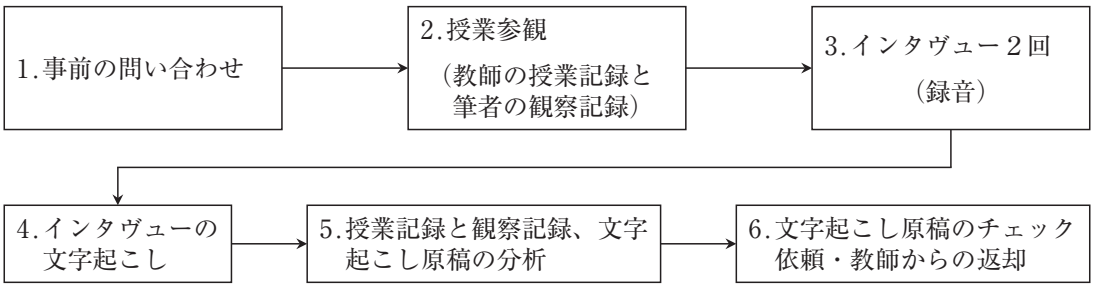
筆者は2014年度から、コミュニカティヴな教科書を使用する教師の授業参観ならびに聴き取り調査を実施している。2019年12月の時点で延べ20名、うち２回調査を受け入れた教師が２名あり、実質18名の教師から研究協力を得ている。調査方法としては、授業参観を通して、教師がコミュニカティヴな教科書の何を、どう扱うかという観察可能な領域を共有した後で、聴き取り調査を行い、教師個々が内面に築き上げている「主観的な理論」[5]、ビリーフの言語化を試みている（森田 2017a，2017b）。

本論で取り上げるのは、2018年度の研究調査で訪ねた４名の教師である[6]。彼らはいずれもドイツ語圏で出版された教科書を使っており（ただし、*prima plus* は日本向けに編集された）、上述の少数派に属している。次章からは、彼らがどういった道のりを経て、コミュニカティブ・アプローチを選択するに至ったか、学習者として、また教師としての彼らの自己形成過程を探る。それは、教師みずからが「プロフェッショナリティー」、すなわち「プロとしての自己概念を育てていくプロセス」（Duxa 2001：8）を辿る試みといえる。

２．研究調査の概要

2018年度の研究調査では、授業参観は11月に２名、12月と１月にそれぞれ１名、すべて後期後半に実施し、聴き取り調査は２回で、参観直後と年度末の３月に行った[7]。研究対象の教師からは一年間に前期２回、後期２回あるいは３回[8]、「授業記録」を送ってもらっている。研究調査の手順は、以下の図表１の通りである。

図表１：2018年度の研究調査手順（2018年４月～2019年３月）



これら４名の教師は、ドイツ語圏で出版され、「ヨーロッパ言語共通参照枠」Ａ１レベルに準拠した３種の教科書、すなわち *Menschen, prima plus, Schritte plus Neu* を使用している。教師たちのプロフィールは、次頁の図表２の通りである。

情報をまとめると、まず教授歴は教授経験の短い教師13を除き、熟練した教師である。４名のうち教師２、12、13は専任教員であるが、教師14は非常勤講師として働いている。

教師13と14は大学から指定された教科書を使い、教師２と12は自身で教科書を選んでいる。授業回数に関しては、教師３名が「週２回」と答えているが、その内訳はまちまちである。教師13が２回とも一人で同じ教科書で授業を行っているのに対して、教師２と14は同僚が別の教科書で文法クラスを担当している。「週３回」とある教師12は、ペアクラスのパートナーが同じ教科書を使って１回、教師12が２回、連携して授業を行っている。

彼らの専門領域は教師12がドイツ語教育学を、教師２、13、14は文学を研究している。教員免許取得者は教師12のみで、英語とドイツ語の教員免許を持っている。なお、日本のドイツ語教師の大半は大学で教えるため、教職課程を履修していないことが多い（森田 2019：22）。

上述したように、授業参観とその後の聴き取り調査は、2014年度から開始しており、まず2014年度に４名（森田 2017a：18）、2015年度に８名（森田 2017b：71）、2018年度に以下の４名の教師を訪ね、延べ16名を対象に調査を行った。ただし、このうち１名は別々の大学で１回ずつ、もう１名は、同じ大学で２回、調査を行っていて、後者が教師２である。したがって、研究協力者の数は実質14名である。

図表２：2018年度の調査：教師４名のプロフィール（2019年３月現在）[9]

教師職制	年齢	教歴	大学	選定方法 教科書	授業回数 同僚との連携
教師12 専任	60～69	30～35	Uni I	本人が選定 *Menschen*	週３回、もう一人の教師と連携
教師13 専任	30～39	１～５	Uni J	大学が選定 *prima plus*	本人のみで週２回
教師２ 専任	50～59	30～35	Uni B	本人が選定 *Schritte plus Neu*	週２回、もう一つは文法クラス
教師14 非常勤	60～69	30～35	Uni K	大学が選定 *prima plus*	週２回、もう一つは文法クラス

聴き取り調査の質問内容は、次の６項目である。調査活動の初期には、授業参観の前に学習経験・教授経験を中心にインタヴューを行っていたが、最近は授業参観を終えた後、２回目に以下の１）から５）に関して尋ねることが多くなっている。

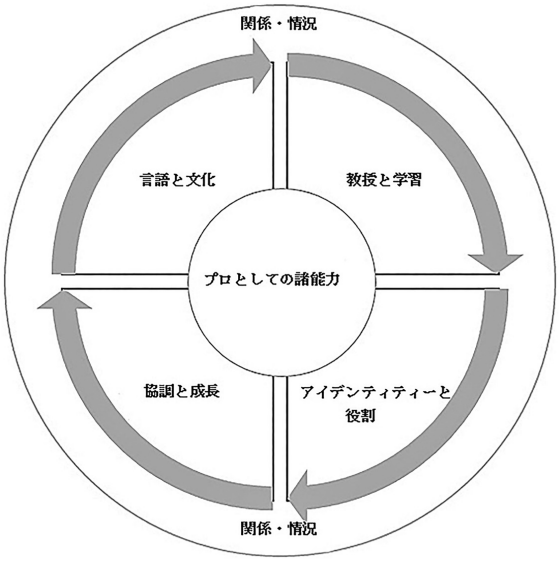
１）中学校・高校（あるいは、大学）の英語の授業について
２）学習者としてのドイツ語授業について
３）教師としてのドイツ語授業について
４）ドイツ語教員研修について
５）学習者の授業観について
６）参観した授業について

さらに、2018年度からは２回目のインタビューの終わりに、これら６項目に、新たな問いを加えた。すなわち Legutke/Schart（2016：13 - 32）が、「外国語教師のプロとしての能力を形成する層」を構成する要素の一つとして挙げている「アイデンティティーと役割」（Identität & Rolle）である。ここで言う「アイデンティティー」とは、「プロとしての自己」

であり、「役割」とは、「教師としての役割」を意味している。以下の図表３にある他の３つの領域、すなわち「言語と文化」（Sprache & Kultur）、「教授と学習」（Lehren & Lernen）、「協調と成長」（Kooperation & Entwicklung）は、上記の質問内容にすでに含まれている。一方、2018年度は３ヶ月間、４つの授業参観を行うことによって、教師間に存在する独自性・個性の差違を強く意識することになったのである。

Legutke/Schart（2016：25-26）によれば、教師個々の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、教師をめぐる研究にとって必須であるという。教室における決断、行動は彼らの生まれ育った過程における経験、個人的な信念、動機、個々の特徴によって作り出されるといわれる。教師を対象とした研究のためには、主観的なファクターを正当に評価しながら、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だといわれている。本論では、教師４名の言語学習歴と教授歴を追いつつ、学習者としての自己形成過程から「プロとしての自己」の成長へと向かうプロセスを探りたい。

図表３：外国語教師のプロとしての能力を形成する層（Legutke/Schart 2016：18）



３．学習者としての自己形成過程における選択・決断

Königs（2014：71-75）は、「『優れた教師』について、わたしたちは何を知っているだろうか」と問いかけ、90年代以降の教師をめぐる研究対象の具体例としているのが、教師たちが自己形成過程において行う「選択・決断」である。たとえば、教師たちはどのように専攻分野、あるいは職業を選び、決めたかが研究テーマに挙げられている。本論で対象となる４名の教師の場合、選択・決断は小・中、高の学校時代に遡り、それらは成功体験、あるいは挫折体験と結び付いている。彼らは多くの選択・決断を行いながら、受験の成功・失敗、進学・退学といったポジティヴならびにネガティブな体験を通して、自己を形成していく。

まず教師12と２は私立の中高一貫校で学ぶため、中学受験を経験している。時期は前者が60年代終わり、後者が70年代初頭で、両者とも当時はなお稀な経験であったと述べてい

る。教師12は小学校４年の時、同級生に塾に「一緒に行かない？」と誘われ、偶然のきっかけから受験勉強を始める。一方、教師２は「教育熱心な」両親の将来設計にそって中学受験を選択している。

結果は対照的で、教師12はことごとく受験に失敗し、創設まもない中高一貫校へ進み、「制服姿を見られるのが、昔からの友だち、小学校のときの同級生に見られるのが嫌で」、あえて路地を通って通学したと述懐している。それに対して、教師２は小学校高学年の塾通いで自由時間が減り、友人関係の維持に苦労しながらも無事志望校に入学し、「腕に１本白線の入った制服を着ることになり、その制服を着た自分がとても誇らしく、自分の将来が輝いて見えたことも覚えて」いるという。

それに対して、教師13と14は90年代と70年代、世代は大きく違うものの、公立の中学校・高校、さらに地元の国立大学へ入学している。ただし、進学に対する二人の、そして彼らの両親の捉え方には大きな相違があった。教師13は両親ともども「高校に入った時に、わたしは大学に行く気は全くなかった」という。しかし成績が良く、「特進」クラスに入れられたことで、受験勉強をせざるを得ず、結局大学へ進む。教師14は、教師である両親の期待に答え、教育学部で学ぶつもりで大学に入る。

それでは、４名の教師はどんな英語学習ならびにドイツ語学習を経験したのだろうか。以下の図表４は、二つの言語の学習経験に対する教師たちの評価をまとめたものである。

図表４：教師４名の英語学習・ドイツ語学習
（積極的評価＋、消極的評価－、評価の変化→、相反する二つの評価／）

	教師12	教師13	教師２	教師14
英　語	＋	＋ → －	＋	＋ → －
ドイツ語	－ ／ ＋	＋	＋	＋

英語学習では、私立の中高一貫校の英語教育の持つ特徴が色濃く出ている。教師12は英語の担当教師の裁量で、「中学１年から基本的にオーラル中心の授業を受けていた」と語っている。ただし、高校は読解・文法学習に重点を置いた「本当にごくオーソドックスな教え方になって」断絶があったという。教師自身は両方とも受け入れているが、中学時代の「オーラルのインプット」の多さをより高く評価している。

同様に私立の一貫校に入った教師２は、学校の授業では「英文法と読解、作文」だけで「聴く・話す」はなかったが、「いい先生に恵まれ」速読なども学んだという。さらに「個人レッスンを受けた人」から、教科書の内容の「文字じゃなくて、音声を通じて勉強するっていうか、音声中心の授業をやっていた」。英語は「すごく面白いっていうか、どんどん、自分の興味が増していった」という。60年代から70年代にかけてのオーディオ・リンガル・メソッドを経験した二人の教師は、通常は３年間で使用する教科書を前者は２年、後者は２年半で終え、大学受験の際に、英語の受験準備は特に必要なかったという。

それに対して、教師13と14は20歳以上の年齢差があるが、共通点を持っている。すなわち、英語学習に高い関心と能力があるにもかかわらず、あるいはそれゆえに受験英語に適応できない自分を発見することになるのである。教師13いわく「得意ではあるし、まぁ、

点数も取れて、それなりに好きだったんですけど。で、高校の時点でもまだ好きだったと思うんですけど、本当によく覚えてて、３年生のいつかの時期に、なんかプツーンて糸が切れるみたいに、『英語、嫌い！』って思ったんですよ。」

一方、教師14は「英語は好きでした」と語り、「普通の学校教育だったから、聞いたり、話したりっていうことって、あの時代はやらなかったので、（中略）何を言ってるのか、英語でも分からず、で、話すことも、もちろん出来ずっていう挫折感はありました」としている。結果として、二人とも英語学習に対して、好悪入り混じった感情を抱くようになる。

大学の英語学習については、４名の取り組み方はさまざまである。教師12はドイツ語のみならず、英語の教職課程を取り、母校で教育実習を行い、将来研究者として教師として生きる自信を持つ。教師２は大学院に入った時点では、ドイツ語圏に行っても英語が先に口から出るレベルを保っている。一方、教師13は英語学習に真剣に取り組む機会を逸してしまう。というのも「受験のために、試験問題を解くために英語をやってるっていう、なんか本当に嫌になって、その感覚はすごくよく覚えていて、それを引きずって大学でへそ曲げちゃって、やらなかったのを今、後悔してます。」

最後に、教師14においては、文法訳読法が支配していた70年代の英語授業を大学でも経験したことが、重大な決断、すなわち退学を決意させる原因の一つとなる。「一般教養の英語ですね、あれは失望しましたね。（中略）淡々と読んでって、淡々とやってって、それで、昔だったら、やっぱり、日本語の訳が全部友だち、周りに出回って、で、その日本語の訳を、読んでいって、で、答案書けば、それでオッケーっていう」授業内容・授業方法が、他でもない英語教育の専門家によって行われており、教師14の失望感・挫折感を一層深める結果となった。

４．学習者としての自己評価・言語学習観

それでは、彼らはドイツ語学習については、どういった経験を積んでいったのだろうか。大学入学時の出発点として共通しているのは、４名ともドイツ語を専攻科目として学ぶ意思がなかったことである。教師12はいったんドイツ語学科に進んだが、それはいずれ哲学を専攻するための「手段」であった。教師13は１年次に３つの外国語を学んだが、その中にドイツ語はなく、専攻科目を決めていなかった。教師２は、地元の国立大学の教育学部へ行ってほしいという両親の希望には添わず、都心にある私立大学の別の学部へ入り、ドイツ語を第二外国語として学ぶ。逆に教師14は両親の望む地元の国立大学に入り、教育学部へ進む予定で第二外国語としてドイツ語を学んだが、高等教育の実情に幻滅し、１年半（半年は休学）で大学を去る。

４名のドイツ語学習に関しては、彼らの英語学習の経験がベースになっており、その影響はさまざまである。英語教育のオーディオ・リンガル・メソッドも文法訳読法も受け入れていた教師12は、ドイツ語を第一外国語として学んだ大学時代を振り返って、最も否定的な評価を下している。「ドイツ語の授業は滅茶苦茶ですね。（中略）６コマあって、全然連関もしてなくって」、２つの文法クラスが別々に進むなか、唯一の救いはネーティブ教員の担当する授業であったという。都心の大学であったため、音声教育を重視するドイツ語

学習を求めて、ゲーテ・インスティテゥート[10]に通い、大学のドイツ語授業の不足した部分を補っている。教師12はドイツ語学科を卒業した後、再度他大学へ学士入学して夢だった哲学研究を目指すが、研究室になじめず、大学院は独文科へ入り、留学先でドイツ語の運用能力を高めていった。

次に、教師２は２年間、第二外国語でドイツ語を学んだ後、高校時代にドイツ語圏の音楽や小説の世界と出会ったこともあり、独文科の授業も履修するようになって、最終的に大学院は独文科に進む。しかし「英語では、あんなに音声中心の、勉強をしてきたにも関わらず、全くしてないので、ドイツ語は」、という理由で、ゲーテ・インスティテゥートの基礎Ｉで、「Ich heiße（自己紹介）から」始めたという。教師２の口から当時のドイツ語授業への批判は出ず、むしろ「教師になって、うーん…、まぁ、良かったかなと。あのときスラスラしゃべれるようになってると、学生が苦労しているのをどうしてこんなにしゃべれないんだ、しゃべれないっていうか、どうしてこう、ひっかかちゃうんだろう、とは思わないから」と振り返っている。

一方、教師13は、２年次に専攻分野を決める際に、「最終的にあまりにも悩み過ぎて、胃が痛くなってもう面倒くさくなってきちゃって」、いったんは成績上位者が入ると言われていた心理学部を選ぶ。しかし高校入学時と同じく成績が良いため、第一希望が叶えられる可能性が高いと知った時、１年次に受講したドイツ文学のメルヘンの講義を思い出す。「ちょっと面白そうだと思って受けたら、そこの先生が、まぁ、独文の先生なんですけど『独文はドイツ語やってなくても受け入れます』っておっしゃったんですよ」という言葉に導かれて、独文科に入る。

教師13が２年次から始めた初級のドイツ語は１対１で院生から学び、同時進行で中級のドイツ語授業も履修するという変則的な言語学習を行うことになるが、受験英語と異なり、強いられずに「ことばを勉強するのが好きで」、苦にはならなかったという。その学習意欲は旺盛で、学部の４年間で12の言語を学んだという。当初の計画では学部卒業後、就職する予定であったが、時期的に厳しい状況で、卒論の指導教授の勧めもあって大学院に入ることになる。教師13の場合、ドイツ語学習は学部時代から目標言語の地でドイツ語研修に参加する機会もあり、大学院に入ると、留学が長期にわたっていくことになる。

終わりに、教師14は大学を退学後、就職活動を行うが、親元を離れたことをきっかけに、最終的には再び大学を受験しようと決心する。その時、「受験勉強よりは、最初にドイツ語、あのう、英語じゃないものをやろうと思ったんです。英語と同じやり方をしてたら、この程度しかならないって思ってたから、英語と違うやり方で外国語を勉強しようと思ったんですよ」という。一念発起して、社会学専攻を目指し、英語学習における負の体験を活かす方法で、「結局、その大学の一般教養でちょっと習ったぐらいから始めてるから、だから今度は全然別の、今度は音声から入ろう」と思い、NHK の「ラジオドイツ語講座」や「ドイチェ・ヴェレ」（Deutsche Welle）といった短波放送を音声教材として使い、「もう、テープに録りますよね。それでもう、聴くだけじゃなくて、とにかく自分でできるまで何回も発音」する、音読から始めて、ドイツ語を自分なりのやり方で学び、再び国立大学に合格する。そして「ドイツ語で受けたもんだから、ドイツ語の先生は『よく来た、よく来た』っ

て、（中略）『うちにいらっしゃい、うちにいらっしゃい』って言われ」、一般教養の社会学が教師14の関心を引かなかったこともあり、独文科に入ったという。その後再び、指導教授の勧めもあって大学院に進む。

以上のように、教師４名は多くの選択・決断を行いながら、彼らの自己形成過程において、それぞれの言語学習観を作り上げていった。４名にとって、成功と挫折は等しく価値ある経験となったといえるが、それを可能にしたのは彼らの内面に存在する「自己評価」である。たとえば教師12は、中学の受験にすべて失敗した時に、「個人の能力と世間が貼るレッテルは違うんだ！ということをすごく身に染みて感じて、（中略）好きなものは学ぶ。自分が学ぶ、その、僕にとって意味があると思われるものだけ学ぶという、そういうふうに割り切ったんですよ」と語り、すでに10代前半で自律的な学習観を獲得したことを吐露している。

一方、高校の入学時、あるいは大学の専攻科目決定の時期にも優秀な成績ゆえに、将来設計が想定外の展開となる教師13は、大学合格も含めて、他者からの評価を「それとは別かな？」と捉え、「人に褒められても、結構信じようとしないという嫌な癖があります。（中略）なんかちょっと用心してるんです。調子に乗りそうで、たぶん」と語り、他者の評価を鵜呑みにせず、教師12と同様に何より自分の興味を惹く対象を選び、学ぶように努めている。

教師２と14の場合は、前者は英語学習の成功体験、後者はその挫折体験から、「読む、書く、聴く、話す」４技能のバランスの取れた言語学習こそ本物だとする学習観を持っている。教師２は院生でありながら、ゲーテ・インスティテュートの基礎Ｉに入った時のことを振り返り、「クラス分け試験を筆記で受ければ、中級とか、あるいは基礎３ぐらいに入れた」という。しかし、そうしなかったのは、かつての英語学習と同じく、「聴く、話す」こともできる言語運用能力を身に付けたいという確固たる学習観があったからである。

それに対して、教師14は高校時代の英語を振り返り、教師の付ける点数ではなく、みずから言語運用能力の不足について、「特別できるわけじゃないけど、できない方でもなかったので、授業はそれなりにこなしますよね、だけど、実際に何にも使えないんだなっていうことは、ショックだったですね」と語り、ドイツ語学習では自分のやり方、つまり音声から学ぶ方法を選んでいる。

このように教師４名は、英語との出会いに鮮明な記憶を持っており、担当教師たちの外からの評価を冷静に受け止めたうえで、内なる視点から下す「自己評価」に基づいた言語学習観を確立していった。

５．プロとしての自己形成過程における言語教育観

教師４名の言語教育者としてのスタートは大学院生時代、あるいは修士・博士過程修了時に訪れる。彼らの「プロとしての自己」はどのように形造られていったのだろうか。教師12は留学先で、専任教員としての採用の電話を受ける。学習者としての道は山あり谷ありであったのに対して、教師としての道は「平坦」であったというが、教師12の場合、言語教育観の基礎はすでに学生時代に築かれていたといえる。というのも、教育実習生として

後輩たちと活発なインターアクションを経験し、教師12は「ああ、自分にこの職業、合ってるかな」と感じ、家庭教師としても、成績の芳しくない生徒に英語のみでレッスンを行い、「自分としては、後から考えれば、あの自分なりの、学習観とか、自分なりの教育観みたいなのを、一個一個試しながら、作っていったプロセスと重なっているかもしれない」と振り返っている。

専任職を得た教師12の目指すドイツ語教育は、90年代初頭の日本におけるそれとは一線を画していた。赴任先の大学で、かつて教えを受けたドイツ語教師を想起しながら、「絶対あの人たちとは、おんなじようにはやるまい」と誓い、「かなり最初から、自分が習ったようには教えないという意識は強かったと思いますね」と語っている。

前任者の選んだ難解な文法教科書を引き継いで授業を始めたが、教師12は優秀な学生以外は、かなり難儀している様子を見て、文法読本に変更したという。文脈のない例文で文法を学んだ大学時代のドイツ語学習経験について、「いわゆる文法教科書で文法を習うというの、大学で初めてやったわけですよ。そのときびっくりしちゃって、(中略) そのやり方だと僕は自分では納得できないし、自分でできなかったことを人に押し付けることもできないというふうに思ったのは大きいですね」と、みずからの言語教育観を吐露している。

その後、本務校の移動を契機に、教師12は前任校ではできなかった、「一言語授業」、ダイレクト・メソッドを試すが、「付いてくる子はもちろん付いてくるんだけど、やっぱりトップ集団が付いて来て、やっぱり、かなりの部分を落ちこぼしたという罪悪感がすごく強かったんで、二年目からはちゃんぽん」、すなわち日本語とドイツ語、あるいは英語を入れて授業を進めることにしたという。教師12には、成績が芳しくない学生への配慮があることも特徴的で、それは中学受験の失敗体験を通して生まれたと考えられるという。

90年代初頭から「どんどん、いろんな、あの、劇をやらせ、ビデオ撮りするとかいうのは、最初の本務校に居る比較的早い段階から始めてました」といったように、プロジェクト授業を導入し、今世紀に入ると、教室外環境でも Web 上で学生と教師、また学生間のコミュニケーションの機会も設け、「少しでも、マルチ・チャンネルで彼らの事を知りたいっていうのは、根本にありますよね」と語っている。

次に教師２も、教師としての職業に非常にポジティヴなイメージを持っていた。「昔、塾で教えた最初のときに、小学生を前に、足が震えた」にもかかわらず、80年代終わり、「大学の授業に、教室の中に入っちゃうと、まあ、嬉しくて仕方ないというか。すごく授業を楽しみに待っていたというか」、「夢がかなったという感じ」だったと話している。当時の授業方法については、「文法訳読法だと思いますけど、覚えてないですね」として、「今よりもっともっと厳しくて、(中略) とにかく、なんか…、うーんと、楽しかったというか」と続き、年齢差のさほどない学生に誘われて参加した夏合宿をなつかしく思い出している。

教師２は授業方法について記憶がないとしながらも、90年代初頭、専任教員になった時すでに、口頭試験を導入し、筆記試験と「必ずセットにしていた」と語っている。当時の日本のドイツ語教育ではきわめて稀な二本立ての試験形式は、今日まで続いている。この複合的な試験の実施は、音声から入った教師２の英語学習に起因することは間違いないが、大学院生時代「聴く、話す」力の不足を痛感した自身のドイツ語学習への振り返りからも

生まれたともいえる。

今世紀に入り、教師２のドイツ語教師としての成長のきっかけを与えたのは、第一に「授業参観」であり、第二にドイツ語圏への留学を希望する学生対象に行った個人レッスンであったという。当時、各大学ではＦＤ活動の一貫として、同僚同士が授業を参観し合う研修活動が奨励されるようになり、教師２は関東・関西を中心にコミュニカティヴな授業に接する機会を得る。一方、留学を控える学生には、ドイツで出版された教科書を使って個人レッスンを始めている。

この二つの試みは、教師２にとって大きな「転機」となったという。具体的な変化は何かという質問に、「変な話ですけど、少し準備するようになりました」と答えている。授業の準備をするようになったという教師２の正直な答えは、教科書を教えるのではなく、教科書で授業を行うことを学んでいく過程を表している。社会学の領域でインタヴューを重ねている桜井（2002：236-245）によれば、「転機」とは「経験を基にした主観的リアリティーの変化」であり、新しい意味体系の獲得過程には長い期間を要し、まさに「ターニング・ポイントではなく、ターニング」であるといわれる（森田 2017b：76）。教師２の成長も段階的に進んでいき、現在では言語知識のみならず、ドイツ語圏の文化事情も入れながら、言語運用を目指す授業を行っている。ドイツ語授業の意義を「ドイツ語、やってちょっと難しかったけど、でも面白かったとか、ちょっとそれで、やっぱりドイツに行って、ちょっと使ってみようかなっていうところを、思ってもらう方がいいんで」と述べている。

以上のように、教師という職業に適性があると実感していた教師12と２に対して、教師13と14は必ずしも教育者になる意思はなく、前者は大学卒業後、後者は退学後、就職活動を行っている。もし、その時点で彼らが希望する職に就けば、教師にはならなかったであろう。彼らは教師という職業にポジティヴなイメージを抱いていなかった。前者は「教師に対してはすごく批判的だったので、絶対先生にはならないと思ってました」と言い、後者は「基本的に人前で話すのは、好きじゃなかったですね」と語っている。

まず教授歴の長い教師14は、80年代の大学院在籍中に医療系の専門学校でドイツ語授業を初めて担当するが、講義形式の一斉授業を行っていたと回想している。その理由は、「たぶん、教える経験がないと、あの、古典的なものからって、古典的なものが一番安全策じゃないですか、（中略）学生さんの方も、今までの、あの学習体験から、そういうものを期待してるし、自分自身もそっちのやり方の方が、安心できるだろうし」と語っている。この授業について、「思い出してみると、ほんっとに、学生さんは面白くなさそうでしたね。」と振り返り、「やりましたけど、でも、結局、自分に合わないなとやっぱり思ったわけですよね」と語り、自身が採った「安全策」が学ぶ側、教える側双方にとって効果が上がらなかったことを認めている。学習者として自身が納得しなかった講義形式の授業を教授歴の初期に行うことは、他の教師にも見られる現象である（森田 2011：106-107）。

教師13はその後、いったん修士課程を終えて、大学の医学部で授業を担当することになり、今度はプロジェクト型の授業を試みたという。「普通に、淡々と訳してるのは、その、つまらないって自分では分かってたんですよ。だから、やらずに、グループで、こう、なんていうか、こう、担当させて、で、それでみんなの前で発表しなさいっていう」課題を

出し、かえって学生の反発を買ってしまったという。というのも、「自分たちのグループの時には、一生懸命やるんだけど、他の子たちのは聴かなかった。全然聴いてくれなくて、そのうちに雑談が多くなって、それで、わたしはね、あの当時は元気だったので、『うるさいー！』って言って、すごい怒ったんですよ。そしたら、学生の方から総スカンを食らって」、当時、自主的に実施していたアンケートに「教師の態度が悪い」と書かれたという。

この失敗経験を機に、教師14は「自分だけでやっても、駄目だから、ちょっと、他に、行って勉強した方がいいんじゃないかなと思い始め」、90年代初頭から、積極的に教授法ゼミナールやゲーテ・インスティテゥートの講習会、教員研修に参加するようになる。博士論文を書くために博士課程に入り、留学した後も、教師14は継続的にドイツ語圏の語学講座に参加し、言語運用能力のブラッシュ・アップを図り、現在では日本の大学のみならず、ドイツ語圏の語学講座でも教師として働いている。ドイツで出版された教科書を使いながら、自身の副次教材を積極的に入れていく授業は、すでに10年以上経過しているという。

終わりに、教授歴の短い教師13は、授業をする楽しさと教師としての責任を語っている。上述の教師14と同じく、博士課程在籍中に、医科系の大学でドイツ語授業を担当する機会を得て、「授業は面白かったですね」と振り返っている。加えて「わたしはとても大きな責任を感じていて、今でもですけど、（中略）尊敬している先生が、あの、まぁ、ほとんど犯罪レベルだっていう、あまり間違ったことを教えるということが。だから、間違っちゃいけないということではないんですけど。最善を尽くすという意味で。で、それは意識していて」、たとえ院生であっても、教師として働く以上、プロ意識を持つことを重要視していた。医科系の大学の授業は短期間で終ったが、「教える経験をさせてもらったのは本当に身になりましたけど、で、その学生とのやり取りとか、全て勉強になりました」という。

その後、長期にわたる留学期間を終えて、教師13は専任教員となるが、再び「授業は面白いなぁと思う。（中略）授業するのは楽しいなぁって毎回思います。だから、それ自体は本当に良かったなぁって思いますね」という。教授歴は短いとはいえ、教師13は日本語教師の経験もあり、教職に就くと同時に、若手のドイツ語教員対象の研修プログラムにも参加し、同年代の教師たちと意見交換・情報交換を行う機会を持ち、プロとしての教師への道を歩き始めている。

以上のように、４名の教師はそれぞれプロとしての成長の道を辿ってきた、そして今なお辿っているが、その道程を振り返ると、彼らは優れた教師であるばかりでなく、優れた学習者であったことがわかる。10代の頃から、彼らは教師たちの行う英語の授業内容・授業方法、そして評価を冷静に受け止め、振り返り、みずからの経験と省察を後に続くドイツ語学習に活かしている。「プロとしての自己概念を育てていくプロセス」において、選択と決断を繰り返しながら、成功体験のみならず挫折体験も等しく価値があるということを、身を持って経験してきたと思われる。最終章では、彼らの過ごした時代、環境との関係に触れた後、今後の課題をまとめたい。

６．今後の課題

教師４名の学習者ならびに教師としての自己形成過程は、当然のことながら、図表３に挙げた「外国語教師のプロとしての能力を形成する層」の外円に位置する「関係・情況」からの影響を受けている。たとえば、日本の高度経済成長に伴い、広がっていった中学受験、東京・大阪・京都、３つの大都市にあるゲーテ・インスティテゥートの通学圏内に居住していたか、いなかったか、インターネットのなかった、あるいは今ほど普及していなかった80年代・90年代と ICT 技術全盛の現代との違い、両親からのプレッシャーや期待、世間の目、男女雇用機会均等法のなかった頃の女性の就職活動など、数え始めたら切りがない。教師４名の学習者として、そして教師としての自己形成過程は、極めて個人的な成長のプロセスであることは明らかであろう。

Königs（2014：75-76）も、教師がプロとして成長していく過程は、「一つの個人的なプロセス」であるとして、教師のプロフェッショナリティーの育成には、「省察」というメタ認知的な視点が必須であるという。したがって職業人としての教師を対象とする研究が、教員養成過程において、このメタ認知能力、省察する能力を育てることに寄与できると述べている。

筆者が続けている授業参観ならびに聴き取り調査は、教師と参観者が一つの授業を経験した後に、授業全体を振り返る共に、教師の学習経験、教授経験の言語化に伴う過去の追体験をも共有することで、互いの省察を深化させ、多層化させる可能性を持っている。この対話は、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、対話のプロセスのなかで、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ヴュー」（桜井 2002：30-31）となりうる可能性をも有している。「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）といわれる暗示的・暗黙的な実践知を今後もさらに探っていきたい。

さらに、2018年度からの聴き取り調査に「プロとしての自己」と「教師としての役割」についての質問事項を加えたことで、本論では言語学習歴・教授歴の振り返りを通して、教師４名それぞれが抱く自己像が浮かび上がってきた。彼らが教師として辿る「個人的なプロセス」には、彼らが主体的に作り上げていく教師像も存在すると考えられる。今後はその形成過程にも目を向けていきたい。

終わりに、貴重な時間を割いていただき、筆者の研究調査にご協力くださった４名の先生方に、また授業参観を受け入れてくださった学生の皆様に、心からお礼を申し上げたい。

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「コミュニカティブな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、JALT（全国語学教育学会）国際大会 German Workshop "Zur Entwicklung der professionellen Kompetenzen der Deutschlehrenden ― Im Deutschunterricht mit kommunikativen Lehrwerken"（2019年11月２日 於名古屋）をテーマとして、ドイツ語で行った研究発表の内容に基づいている。

2　たとえば、サジェストペディアの言語教授法などが挙げられる。

3　ビリーフは曖昧で包括的な概念であり、「人間の知識」と同一視されることも多い。長嶺によれば、

「人間の知識」と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。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。知識の獲得は「相互主観的プロセス」であるといわれる（長嶺 2014：19）。

4　なぜドイツ語圏で出版された教科書が日本人のドイツ語教師に使用されることが少なく、ネーティブ教員に使われることが多いのかについては、梶浦（2017）、Bachmaier（2017）を参照。

5　「主観的な理論」とは多層的な経験が凝集したもので、比較的安定した持続的な認知の集合体であるといわれ、過去・現在・未来にわたって人間の生に深く関わるものとされている（Scheele/Groeben 1998：12-29）。

6　筆者が2018年度に授業参観を行ったのは５名で、５番目の教師の最終授業を2019年１月半ばに参観した。この教師の使用していた教科書は、日本で出版されていたもので、しかも翌2019年度に参観を受け入れた教師４名のうち３名が、同じ教科書の改訂版を使っていたことから、次回の拙論で共に扱うこととした。

7　聴き取り調査の時間は、原則として１回１時間を目安としているが、長引くことが多い。2018年度のインタヴューの所要時間は以下の通りである。

教師12	１回目：78分 ＋ ２回目：71分 ＋ ３回目：36分 ＝ 185分
教師13	１回目：99分 ＋ ２回目：133分 ＝ 232分
教師２	１回目：85分 ＋ ２回目：122分 ＝ 207分
教師14	１回目：81分 ＋ ２回目：188分 ＝ 269分

なお、教師２と教師14の言語学習歴・教授歴については、森田（2011）の聴き取り調査で扱ったデータも使用している。これらのデータも、2018年度と同じく、聴き取り調査の文字起こし原稿を作成した後、上記２名の教師にチェックを依頼した。

8　近年、大学ではクオーター制が導入されたり、100分授業も始まり、12月で授業が終了する大学も出て来ている。2018年度に参観した教師２の授業も12月で終っているため、「授業記録」は後期２回のみである。

9　教師に付けている番号は、2014年度から通し番号を使っている。2018年度に参観した教師２は、2014年度の授業参観と聴き取り調査で２番目に訪ねた教師であることを意味する。また大学はアルファベット表記で、Uni A から始まり、Uni K まで来ている。

10　ゲーテ・インスティトゥートの「使命と目標」について記したＨＰの冒頭によれば、「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。」と記されている。
https://www.goethe.de/ins/jp/ja/ueb/auf.html.

引用・参考文献（日本語・ドイツ語）

板山眞由美／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．

梶浦直子（2017）：ドイツ語圏で出版された教科書の使用における「教えやすさ」と「学びづらさ」―教員を対象とした調査の因子分析結果―」，『日本の大学におけるコミュニカティブなドイツ語の教科書―教師・学習者・使用の実践から考える―』，日本独文学会研究叢書第125号，3-17.

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）：『インタヴューの社会学　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.

日本独文学会　ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会（2015）：ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書．日本独文学会ホームページ http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id = 347 参照.

藤原三枝子（2020）：コミュニケーション中心の初級ドイツ語授業における教師のドイツ語教育観―前期調査における学習者の学習観との比較に基づいて―，甲南大学『言語と文化』第24号（印刷中）

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ショナリティーをめぐる一考察―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（2011）：教師の「主観的な理論」から見た文法学習― „Start frei!“ を使用したドイツ語授業についての聴き取り調査を中心に―，『大学教育における学習への動機付け研究―甲南大学の教育効果を高めるための一つの試み―』，甲南大学総合研究所叢書106．99-119.
森田昌美（2017a）：教師のビリーフと授業実践―コミュニカティヴ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―コミュニカティブ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カティブ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.
日本独文学会ホームページ http://www.jgg.jp/pdf/updata/SrJGG-125.pdf 参照.
森田昌美（2018）：コミュニカティヴ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一考察―，『神戸学院大学共通教育研究紀要』第３号，13-28.
森田昌美（2019）：ドイツ語教師のプロフェショナリティー育成をめぐる考察―授業参観の実効性と問題点，『教職教育センタージャーナル』第５号，19-33．神戸学院大学教職教育センター・ホームページ https://www.kobegakuin.ac.jp/files/facility/tec/journal/journal_201903_03.pdf 参照.

Bachmaier, Elvira (2017): Lehrermeinungen zum Einsatz von im deutschsprachigen Raum erschienenen Lehrwerken im Unterricht: Schwierigkeiten und Lösungsansätze ―Ergebnisse der quantativen und qualitativen Analyse einer Umfrage unter DaF-Lehrenden in Japan, *Studienreihe der Japanischen Gesellschaft für Germanistik 125*, 18-34.
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.
Fujiwara, Mieko (2016b): Entwicklung japanischer DaF-Lehrwerke mit kommunikativer Orientierung von 1990 bis zur Gegenwart ―Analyse von drei Lehrwerken, *Sprache und Kultur 20*, 20-38.
Funk, Hermann et al. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion, Deutsch Lehren Lernen* 4, München, Klett-Langenscheidt.
Königs, Frank G. (2014): War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. In: Gnutzmann / Königs / Küster (ed.) *a.a.O.*, 66-80.
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, Michael / Schart, Michael (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 / Ballod, 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 2018, 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, Hauptvorrträge*, Berlin, Erich Schmidt, 186-195. https://www.esv.info/978-3-503-18161-2.

Schart, Michael (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachlichen Forschung: Konzeptionen, Eergebnisse, Konsequenzen, In: Gnutzmann / Königs / Küster (ed.) *a.a.O.*, 36-50.

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.

文献：教科書

Evans, Sandra et al. (2012): *Menschen A1. Kursbuch*. Ismaning, Hueber.

Niebisch, Daniela et. al. (2015): *Schritte plus Neu A1. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber.

Waragai, Ikumi / Raindl, Marco / Ohta, Tatsuya (2016): *prima plus. Deutsch für junge Leute in Japan*. Bearbeitung für japanische Lernende, Asahi Verlag / Cornelsen.