慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	職業的アイデンティティの発達を支援するドイツ語教員養成・研修
Sub Title	Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden als berufliche Identitätsentwicklung
Author	太田, 達也(Ohta, Tatsuya)
Publisher	慶應義塾大学日吉紀要刊行委員会
Publication year	2022
Jtitle	慶應義塾大学日吉紀要. ドイツ語学・文学 (Hiyoshi-Studien zur Germanistik). No.62 (2022.) ,p.49- 65
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	境一三教授退職記念号 = Sonderheft für Prof. Kazumi Sakai
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10032372-20220331-0049

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

この著作物は著作権法によって保護されています／ This content is protected by the Japanese Copyright Act

職業的アイデンティティの発達を支援するドイツ語教員養成・研修

太　田　達　也

本稿は，日本におけるドイツ語教員養成・研修の今後のあり方について，特に職業的アイデンティティの発達という面に注目しつつ，理論と実証研究の両面から考察し提言を行うものである。第 1 章でまず日本におけるドイツ語教員養成・研修の現状を述べ，続く第 2 章では教員養成・研修のモデルの変遷を概観したうえで日本の実情の問題点を指摘する。そして第 3 章では筆者が行った調査の内容とその結果を紹介し，最後の第 4 章では，第 3 章までの考察を踏まえつつ，今後のドイツ語教員養成・研修のあり方について提言を行う。

1. 日本におけるドイツ語教員養成・研修

日本独文学会が 2012 年に行った調査によると，日本の教育機関におけるドイツ語履修者のうち 95％以上が大学で学ぶ学習者である（日本独文学会 2015）。つまりドイツ語教師のほとんどは大学で教えていることになる。しかし大学でドイツ語の教職に就くにあたって，ドイツ語を教える資格を有していることやドイツ語教育について学んだことが採用条件として求められることはほとんどない。加えて日本では，学問としての Deutsch als Fremdsprache（DaF）を学ぶ機会がきわめて限られており，DaF を専門とする研究者の数は国内では非常に少ない。日本でドイツ語を教える教

員の大部分は DaF 以外の分野を専門とする研究者であり，そうした研究者がドイツ語教育の研修を受けることなくある日突然ドイツ語教師として教壇に立ち，learning by doing でドイツ語教育に携わる，というケースはごく一般的である。現役の教員あるいは大学院生がドイツ語教育について体系的に学ぶ機会は，下記に挙げる日本独文学会の「ドイツ語教員養成・研修講座」と Goethe-Institut の研修以外にほとんどないのが現状であり，この状況は今後もほとんど変わらないだろう（Ohta 2019）。

日本独文学会，同ドイツ語教育部会，東京ドイツ文化センター（Goethe-Institut Tokyo）の共催による「ドイツ語教員養成・研修講座」が始まったのは 2003 年である。発足当初は「ドイツ語教員養成・再研修講座」という名称であったが，2009 年から「ドイツ語教員養成・研修講座」の名で開講されている。筆者は，それまで長年チームを率いてきた境一三氏の後を継ぎ，2021 年 10 月よりその実行委員長の職にある。筆者が講師として初めて「ドイツ語教員養成・研修講座」に関わったのは 2006 年であるが，当時の講座では参加者が「理論的基盤を獲得」することを目標に掲げ，ドイツ語教育をめぐる科学的知識のインプットに大きな比重が置かれていた。同講座が 2019–2021 年期まで掲げていた目標は，以下の 3 点である。

1. ドイツ語教育について共通の理論的基盤を獲得する。
2. 独力でシラバスを編成し，授業プランを立てて実践できる。
3. 外国語教育を含むカリキュラム全般について科学的根拠に基づいた責任ある発言ができる。

「ドイツ語教員養成・研修講座」が発足当初「理論的基盤」と「科学的根拠」に重きを置いていたことには，それなりの正当性がある。単なる個人の成功経験だけでなく，科学的・理論的な基盤があってこそはじめて教授法の有効性が裏打ちされるという考えは，至極もっともであろう。その

意味で，単なる「経験知」のみに基づくのではなく「科学知」を基礎に据えようという方向に舵を切ったのは，当時としては大きな飛躍であったことは間違いない。しかし現在では，そうした「科学知」重視のモデルの有効性について疑問も呈されている。次章では，教員養成・研修モデルの歴史的変遷と今日の議論について概観する。

2. 教員養成・研修モデルの変遷

Wallace（1991）は，外国語教員養成のモデルを以下のようにまとめている。1つめは「職人技術モデル（craft model）」で，これは師匠の技術を真似ることで技術の習得を目指すものである。2つめは「応用科学モデル（applied science model）」で，これは応用言語学的知識の習得を重視し，科学的知見を実践する技術の習得を目指すものである。3つめは「省察モデル（reflective model）」で，科学知と経験知の双方を同等視し，実践と省察の繰り返しを通して実践的能力を育成するモデルである（太田2010）。

「ドイツ語教員養成・研修講座」が始まった当初は，いわば「職人技術モデル」から脱却し「応用科学モデル」を導入しようとする試みであったと言えよう。では，「応用科学モデル」に代わり主流となりつつある「省察モデル」とは具体的にどのようなものであろうか。

リフレクション重視のコンセプトは，古くはDonald A. Schönに遡ることができる。Schön（1983）は，「技術的熟達者（technical expert）」と「省察的実践家（reflective practitioner）」とを対比し，前者は問題の解決にあたって高度な専門的知識と熟達した技術を合理的に適用する専門家，後者は自らの行為の省察を通して複合的な問題の解決策を判断し実践する専門家であると区別した。そのうえで，「技術的熟達者」の専門家像では問題の解決はできても，そもそも問題を認識したり設定・対処するための活動をデザインしたりすることはできないとし，「省察的実践家」としての教師像の重要性を指摘した。授業活動とはつねに計画通りに進行するも

のではなく，指導技術を身につけさえすればうまくいくようなものでもない。教師は，授業という複合的な文脈において予想しなかったような事態に直面しても問題解決を行うことのできるような実践的な知識を身につける必要がある。したがって教員養成・研修においても，「科学知」と「経験知」のどちらか一方ではなく，その両方を同等視し，自らの行為を振り返ってさらなる改善につなげていくことのできるような自己改善的な自律的能力を発展させることが必要となる（太田 2010；Ohta 2013）。Wissenschaftswissen と Handlungswissen を「相互補完」的な関係ではなく，その交わるところから新たな「第三の知」が生まれるような「相互相対化」の関係にあると捉えるモデルは，教員養成・研修をデザインするうえで非常に示唆に富む（Schart & Legutke 2012: 154）。

このように考えると，言語習得・言語教育をめぐる「科学知」や理論的基盤は，教育に携わる教員にはぜひ知っておいてもらいたいことである一方，教員養成・研修の場においてはそれらを前面に出し過ぎないよう注意を払う必要がある。こと教育に関しては，「このように教えればうまくいく」といった定式は存在しない。仮にある方法の有効性が実証研究で支持されていたとしても，それが他の文脈でも有効であるとは限らない。また教員も学習者もつねに一定の感情で行動するわけではなく，当事者間の関係性によって状況もさまざまに変化する。したがって理論的なインプットを与えるだけでは，教員の実践的な力は到底育成されない。ここに科学・理論重視の教員養成・研修モデルの限界がある。ちょうど外国語教育において明示的知識だけ与えても運用能力は促進されないのと同じ構図で，教員養成・研修においてもまた，実践力を高めるには理論的インプットを過度に重視すべきではない。それよりも重視すべきなのは，教員の自律的なリフレクション能力を高めることであろう。

Korthagen（2001）の ALACT モデルは，教員養成におけるリフレクションを重視したモデルのひとつである。「行為（Action）」，「行為についての振り返り（Looking back on the action）」，「本質的な諸相への気づき

（Awareness of essential aspects）」，「行為の選択肢の拡大」（Creating alternative methods of action）」，「実践の試み（Trial）」という 5 段階で教育実践を繰り返し省察することで具体的な関係づけを構築していく方法を Korthagen は「リアリスティック・アプローチ」（realistic approach）と呼んでいる（荒木 2015）。Korthagen はまた，リフレクションの過程で教師に自分の核となる「強み」や「よさ」を発見させる「コア・リフレクション」を提唱している。人は「足りないところ」よりも「ポジティブな体験」や「自らの強み」に焦点を当てることで成長することが心理学的にも検証されていることから，嬉しい気持ちになれることやポジティブな体験を思い出すことで，人がそれぞれ生得的に持っている「コア・クオリティ」に気づかせようとするものである（村上・清水 2021）。

近年ではこのように，教員養成・研修においては参加者それぞれの個性・経験・ビリーフを前提にするべきであるとの認識から，「個人性」や「アイデンティティ」を中心に据えるという考え方が一般的になっている。たとえば Legutke & Schart（2016）は，外国語教員にとって核となるプロフェッショナルな能力として，「言語と文化（Sprache & Kultur）」「教授と学習（Lehren & Lernen）」「アイデンティティと役割（Identität & Rolle）」「協働と発達（Kooperation & Entwicklung）」の 4 つの次元を挙げている。中でも「アイデンティティと役割」は，DaF が専門ではない研究者がドイツ語を教えるという日本特有の事情に鑑みると，決して軽視すべきでないきわめて重要な側面であると言える。すなわち，「ドイツ語教師としての自分のモチベーションは何か」「自分の得意・不得意（強み・弱み）は何か」「自分はドイツ語教師としてどのような役割を演じられるか／演じたいと思うか」といった問いかけが，教員養成・研修ではこれまで以上に中心に据えられるべきであろう（Ohta & Schart 2018; Schart & Ohta 2018）。Legutke & Schart（2016: 26）は，「養成・研修プロセスのすべての段階において主観的な要素を適正に取り入れること，そしてプロの教師の育成を役割とアイデンティティの形成という枠組みで理解するこ

と」にこそ課題があると指摘する。そのうえで，「アイデンティティの形成は個人自身により成し遂げられなければならない。養成・研修は，教師としての自己能力をさらに発展させる機会や刺激が絶えず与えられることで，そうしたプロセスを始動させ支援することができる。たとえば，自身の価値観やビリーフを自覚すること，職業上のモチベーションを明確にすること，自身の性格的特徴を認識することなどである」（Legutke & Schart 2016: 27）と述べている。

3. 調査

3.1. 調査の目的と概要

筆者は，上述のような問題意識に立ったうえで，「ドイツ語教員養成・研修講座」の 2017–2019 年期の参加者を対象に，講座参加がアイデンティティの形成・変容にどのような影響をもたらしたのかを調べるインタビュー調査を行った。この講座では年 8 回，計 16 回のワークショップを 2 年かけて行っている。コロナ禍以前は，参加者は関東会場と関西会場のどちらかに赴き，両会場がビデオ会議システムでつながれていた。現在はすべて Zoom によるオンライン開催となっている。ワークショップでは，教授法の変遷，教材分析，自律学習・協調学習，受容的能力，CEFR，文法とコミュニカティブ・アプローチ，様々なメディアと ICT の導入，フィードバックと評価，動機づけ，授業参観，実験授業などのテーマを扱い，また Goethe-Institut の教員研修プログラムである Deutsch Lehren Lernen (DLL) 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion も組み込まれている。加えて，インターネット上のプラットフォームでの議論も行えるようになっている（Ohta & Schart 2018; Schart & Ohta 2018）。

インタビュー調査に先立ち，2019 年 11 月から 2020 年 1 月にかけて Web サイト上で無記名のアンケート調査を実施し，講座全般に関する意見を問うた。対象者は 2017–2019 年期の講座参加者で，全 18 名のうち 13 名から回答を得た。次にインタビューへの協力を申し出た参加者 3 名

と，オンラインによる半構造化インタビューを 2021 年 5 月に実施した。3 名はいずれも大学で専任教員としてドイツ語を教えている研究者である。録音したインタビューの文字化データの質的分析にあたっては，草本晶氏の協力を得た。インタビュー調査におけるリサーチ・クエスチョンは以下の通りである。

1. 参加者は，DaF 以外の研究者でありながらドイツ語教師でもあるという二重の役割をどのように認識しているか。
2. 参加者は講座参加後，こうした特殊な職業上の状況とどのように向き合っているか。
3. 講座への参加は，職業上のアイデンティティの形成においてどの程度，助けになったか。
4. 参加者は，主観性に重きを置いた研修コンセプトをどのように認識しているか。
5. ドイツ語教師のプロとしての自信は，講座参加を通してどのように強められたか。

次節では，インタビュー・データの質的分析から得られた結果の一部を紹介する。

3.2. インタビュー結果

3.2.1　参加者 A

A の専門は地域研究である。A は，研究者でありドイツ語教師でもあるという二重のアイデンティティについて葛藤を感じている。ドイツ語教育に携わってはいるものの，ドイツ語教育を専門として学んだわけではないため，「自分って何なんだろう」と悩むところがあるという。とりわけ大学から期待されているアイデンティティと自身のアイデンティティとの不一致という問題を感じている。「採用していただいたポストでの，ある

べきアイデンティティといいますか，まあるべきアイデンティティ像がよくわかってないんですけれども，なんかそれが勝手にこういうものなんじゃないかなみたいなふうに思っているところもあって，その部分と自分自身のアイデンティティが，いまは合致してないだろうなと思いますし，あとはじゃあドイツ語教育をいま専門ということで採用されているんですけども，（……）自分自身がずっとドイツ語教育をもう大学院の時からとかやってきたわけではないので，自信，そこまでのプロフェッショナルでもない，プロの中のプロというふうにも思ってない」とAは語る。とはいえ，自身の専門の軸足をドイツ語教育に移す勇気はなく，「揺れ動いている部分」があるという。

しかし講座に参加したことで，ドイツ語教育に携わる者として「間違いなく自信をもって学生と接することができるような部分に，気持ちに持って行ってくれた」とも感じている。この点に関しAは，講座の中でPEP（Praxiserkundungsprojekt; DLLの最後に行う小規模なアクションリサーチ・プロジェクト）に参加したことが，「学びの場を研究対象として」見るようにもなったと述べている。具体的には，もともと自分が携わってきた質的調査の研究手法がPEPを通して「呼び起こされ」，「自分自身の研究の手法っていうところとも結びつけて考えることができるなっていうふうに思った」という。そして「教育としても関わっていくのであれば，その場というのを自分自身のひとつの研究のフィールドにもして，研究というところにも結びつけていって，自分自身のアイデンティティーをなんかこう整えていくというか，そういうふうにしたいなっていうふうに思った」と語っている。また「教育に関わる部分に関して，自分の強みをいかして，何かしらそれを研究というところにつなげていきたいなっていうふうに思うようになりました」とも述べている。このようにAにとっては，講座への参加をきっかけに教育と研究の接点を見出すことができ，そのことが自らのアイデンティティの調整とアイデンティティ問題の克服への道筋を見出すことにつながったと言える。

講座でしばしば扱われたコミュニカティブ・アプローチについては，最初は「自分自身の教授法というか，ビリーフのところとすごく近いなというふうに思った」ため，自らの考えとのギャップは感じてはいなかったが，講座を修了したあとの授業実践の中ではじめて「あの当時わかったつもりになっていた」ことに気づいたという。「養成講座の時には，その時に自分がインプットしたものっていうのが，ようやくこう，1年2年経って，あ，あの時のあれってこうなんだなあっていうふうに，なんか噛み砕けるようになりました。それは経験とかの中でっていうところですね」という発言からは，講座で学んだことがその後の実践の中ではじめて深く理解できるようになった様子がうかがえる。また，講座の中で実際に授業計画を立てるなどの活動に取り組んだ際「それについてもフィードバックがあってディスカッションがあったことが，あ，あの時のあれってこうなんだなってなってますね。あれがなかったらそれも気づいてないと思います」とも述べており，講座中のリフレクションの機会が，講座終了後の授業実践における「あとからの気づき」にも役立っていることがわかる。

3.2.2　参加者B

ドイツ文学を専門とするBは，Aと違い，特にアイデンティティの葛藤は感じていない。「葛藤……。もともとその間に葛藤がなかったので，ない，ですね。ドイツ文学とかドイツ語学って，結局あのドイツ語っていう言語を使って研究しているわけなので，それについて専門知識を持っているわれわれが，学生に対してそれを教授するっていうのは自然なことだと思う」とBは語る。文学研究者でありドイツ語教師でもあるという二重の役割についてBは「隔たり」を感じるよりもむしろ「私自身は，そこは連続してます」という。ドイツ語の授業で少し専門的な話をすると学習者が喜ぶ様子を見てきたBは，葛藤や隔たりの問題に関して，「まったく知らなかった世界っていうのを，ドイツ語の授業を通して少しでも伝える機会があるっていうふうに考えると，そこ，あまり感じない方がいいん

じゃないかと思います」と語っている。そうした刺激を学習者に与えることができる存在である「研究者だからこそ教えるべきじゃないかな」と語るBは「プロフェッショナルである，っていう意識をもって」学習者に接するべきであると感じており，講座参加中あるいはその後の職業生活の中でそのことを「より意識するように」なり，「葛藤が逆になくなった」と述べている。

一方，講座に参加することで，Bには別の意識も芽生えたようである。すなわち講座参加前は学習者中心の発想はあまりなかったが，講座参加を通して，考え方や行動に変化が生じたという。「教員養成講座を受ける前は，文法をやっぱりちゃんと体系的にやるべきだっていうふうに考えて」いたが，講座の中で，文法を明示的に教えるばかりでなく「学生たちに主体的に考えるということで引き込む方法とかを教えていただいて，で実際にそれを実践して学生たちが自信をつけるっていう姿を目の当たりにしたので，私のやり方っていうのが180度変わったと思います」とBは語る。とりわけ講座で教わった，学習者の持つ既存の知識を引き出しつつテクストに取り組ませる方法を自身の授業で実践してみたところ，「みんなすごく楽しそうに，意見出してくれたりとか，（……）どんどん発言してくれたんで，こんなやり方，私本当に知らなかったので，感動してしまって。はい。なんかそれをこう，学びのスイッチみたいなのにして，で，そうやって初習外国語とか進めていくのが理想なのかなっていう，感動がありました」という経験について語っている。このように学習者が授業中に楽しさを覚え，自信をつけることで変わっていく様子を目の当たりにしたことで，Bの考えと行動に大きな変化が生じたことがうかがえる。講座参加後に参加者自らが授業実践することが参加者のビリーフの相対化においてきわめて重要な役割を演じていることが，この発言からもわかる。その後Bは「単にその文法問題を解くような課題っていうのではなくて，あの自主的な，学習参与っていうのを促すような課題は出そうっていうふうには，教員養成講座を受けてから，意識してる」という。

3.2.3　参加者 C

C は古い時代のドイツ文学を専門とする研究者である。同じドイツ文学研究者でも，C は B と異なり，深刻なアイデンティティの問題を抱えている。自身が専門とする時代のドイツ語は「実践にはまったく役に立たない」ため，それについて「学生たちにいわゆる初等教育でアピールしたとして，それは本当に学生のためになるのかっていうのは，ちょっとそれはつねに葛藤というか，あります」と語っている。専門と教育を結びつけるということについては，理想としては「結びつけられたらそれはいいかなあ」とは思うものの，専門が非常に狭い分野であるため，自分の専門分野が学生の学びにつながるにはどうしたものかという「葛藤があります」と語る。むしろ自分は「専門と授業をけっこう切り離して考える」ところがあるという。一方，講座参加者の中には他にもドイツ文学研究者が複数いたため，その人たちが「ドイツ語教育もしっかりされているっていうので，それはどうやってるんだろうかっていうのが，2 年間通ったんですけど，ちょっと答えは見出せなかったですね。そのギャップをどう埋めているのかっていうのを，そのへんは影響を受けたかったんですけど，ちょっとどうしてるのか，結局汲み取ることができないままだった」とも述べている。C はこのように深刻な葛藤を抱えながらも，未だその解決を見出すことができないという。

C はまたドイツ語を教えることの意味や自身のモチベーションについても考えてしまうことがあると吐露する。「果たしてドイツ語だけでやっていけるのか」と最近特に気になるようになっていて，「そのへんはちょっと気をつけないと自分自身のモチベーション低下になるかなあっていうのは，用心しています」という。「つまりドイツ語をやってる人が少なくて，要は世間からは必要とされてなくなるんじゃないのかなっていうのは，時々そういうことを考えるとちょっとモチベーションが以前に比べて下がったりすることがあります。（……）果たしてドイツ語をやることに何の意味があるんだろうっていうふうなことはちょっと考えるようなのはあり

ますね。ただやっぱりそのへんはあの，意義を見出すっていうか，あんまりそのドイツ語だけにこだわらず，ちょっとほかの分野とコラボレーションとかして，視点を変えていく必要があるなあ，とは。そういうことでまたモチベーションが上がったり維持されることがあるんじゃないのかなっていうふうに考えるようになってきて。」このようにCは，自身のモチベーションの維持・向上を意識的に行っている様子がうかがえる。

一方でCは，講座参加が実りをもたらした部分もあると語っている。「教え方に関しては，なんというのか，以前に比べたら少し理論だてて，筋道だててできるかなあっていうのは，そのあたりは自信がついたかなあと思います。つまり前はもう手当たり次第，ちょっと感覚的というか，経験的なものでやってたのが，こういうのを身につけさせたいからこういうことをやってっていう，これに関心持たせるためにこうやってっていうふうに，筋道だててやれるようになったのかな」とCは語る。授業実践における自身の行動や教え方についての理論的基盤を獲得したために自信を持てるようになった，ということができるだろう。

しかし講座に参加して自信を失った部分もあるとCは語る。「ただあの，2年間参加してみて，いかに自分がいい加減にドイツ語に取り組んでいたかっていうのがわかったので，それはちょっと自信なくしましたね。」このように講座参加はCにとって，自らの弱点を認識するきっかけにもなったようである。

3.3. 考察

インタビューから明らかになったリサーチ・クエスチョンに対する答えを，以下にまとめる。

1. 研究者としての自分と教師としての自分の間の葛藤を大きく感じている参加者も，まったく感じていない参加者もいる。そうした二重のアイデンティティに基づく葛藤の有無およびその度合いは，

専門や人によりさまざまである。

2. 講座参加後は，教育と研究の接点を見出すことで自らのアイデンティティを調整し葛藤の解消を試みたり，職業的モチベーションの維持・向上を意識的に行ったりしている。
3. 必ずしもすべての参加者にとって，講座参加が職業上のアイデンティティの形成において助けになっているわけではない。うまくいかない参加者たちをどのように支援できるかは，未解決の問いとして残る。
4. 講座中のフィードバックやディスカッションなどのリフレクションの機会および講座参加後の授業実践が，自身のビリーフの相対化や「あとからの気づき」につながっている。
5. 自身の強みをいかす道を見出したことでプロとしての自信が強められたという参加者もいれば，理論的基盤を学んだことで自信をもって行動できるようになったと感じる参加者もいる。一方で講座参加は，自らの強みだけでなく弱みも認識するきっかけともなっている。

以上の結果を踏まえたうえで，研究協力者の草本晶氏とともに考えた考察と帰結を記す。

まず，先行研究でも指摘されているように，教員養成・研修にあたっては参加者個人の個性，能力，経歴を出発点とすることがいかに重要であるかが，今回の調査であらためて明らかになった。教員養成・研修においては，参加者自らの抱える問題を出発点とすべきであり，そのことを運営側は決して忘れてはならないし，参加者とも意識を共有する必要がある。

第二に，これも先行研究で指摘されていたことの裏付けになるが，自らの「強み」を認識させることで自己肯定感を高める，という活動の効果を過小評価してはならない。他者から自らの強みを指摘してもらうのもよいだろう。講座では，参加者たちが二人一組になり，ドイツ語教師として最

も幸せだった経験について，互いに判断保留（「エポケー」）のルールのもとで語り合い，聞き合った後，相手のよいところを述べ合うというワークを行ったが，アンケートではこの活動が非常によかったという回答があった。「足りていないこと」よりも「強み」に焦点を当てることで成長を促し，アイデンティティの形成を導くという方向性を，講師間で共有する必要があるだろう。

第三に，教員養成・研修においては，参加者たちをあらかじめ決められた特定のビリーフに導こうとすべきではない，ということである。たとえば講座参加後に参加者がコミュニカティブ・アプローチを実践するとしたら，「それがよいと講座で教えられたから」という理由であるべきではないだろう。教員養成・研修において，特定の教授法を強く推奨するかのような印象を与えないこと，「こうするのが正しい」と示さないことは，きわめて重要なポイントである。仮に「運用能力を育てるには文法規則の明示的知識を与えることが重要だ」というビリーフを持っている教員に対し，「明示的知識の教授が運用能力にそのままつながるわけではない」という科学的知見を提示したとしても，その行動はすぐには変容しないだろう。それよりも，なぜそう思うのか，実際にそのように教えることでどのような効果が見られたか，それについて自身はどう思うか，といった一連のリフレクションによって，自らが納得する「答え」に導く，という姿勢を忘れてはならない。

そして最後に，教員養成・研修では，参加者に寄り添いつつ，彼らがそれぞれ「自分たちの置かれた状況において何をするか」を自分で考えるように導かねばならない，ということを指摘したい。自分がどのような教師であり，どういうことが得意であり，与えられたコンテクストにおいて自分はどうしたいと思うか，などについてよく考えるための機会を与えることがきわめて重要である。人は誰でも他者と同じようにすべてうまくできるわけではない。そのため，参加者は何かを習得するために「頑張らなければいけない」のではなく，むしろ「頑張ることなく」自分には何ができ

るかを考える方向に導くことが大切であろう。

4. 今後の教員養成・研修モデルのあり方

以上の考察に基づき，日本におけるドイツ語教員養成・研修の今後のあり方を考えるうえで重要なポイントとして，以下の 3 点を挙げたい。

・参加者中心
参加者の置かれた環境や彼らの抱える問題を出発点とし，自分はどうしたいか，どうすべきかについて考える活動を，これまで以上に中心に据えるべきである。
・結果に対してオープンであること
参加者をあらかじめ決められた特定の方向に導いてはならない。そうではなく，リフレクションへと導くことが重要である。
・個人特性の重視
参加者たちをありのまま受け入れることが重要である。参加者それぞれの個性や経歴を考慮しつつ，自分の強みを認識するよう支援することで，自信を強めることができる。

「ドイツ語教員養成・研修講座」実行委員会では，以上の考察を共有したうえで，2021 年 10 月開講の講座より，その目標を以下のように刷新した。

1. ドイツ語教育を取り巻く状況についての理解を深め，その中に自身の授業を位置づけることができる。
2. 科学知と実践知の双方を基盤に，学習者を中心に据えた授業プランとシラバスを立案・実践することができる。また，実践のふりかえりをもとに，授業を改善していくことができる。
3. 自身の授業実践を客観的に捉え，情報，メディア，協働関係など

さまざまなリソースを，教師としての成長に活かすことができる。

今後，ドイツ語教員にはどのような能力が求められるだろうか。この問題を考えるには，そもそもこれからのドイツ語教育は何を目指すべきかという，ドイツ語教育の目的をめぐる議論が必要だろう。筆者はこの点について，単なる言語的能力の育成を超え，他者に対する寛容性や批判的思考力を備えた「平和的な共生社会の構築に寄与する人」を育てることにある，と考える。大学におけるドイツ語教育は，「コミュニケーション能力の育成」の先を見据えた，全人教育的なコンピテンシーの育成の場でもあることを忘れてはならないだろう（太田 2021）。ゆえにドイツ語教員養成・研修においてもまた，そうした言語的能力やコミュニケーション能力の先にある「大きな目標」を見据えつつ教育を考え実践できる人を，ともに考えつつ寄り添いながら支援していけるような体制を整える必要があるだろう。

※本論は，XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik（IVG）において 2021 年 7 月 27 日にオンラインで行った発表（Fortbildungskurs für Deutschlehrende als berufliche Identitätsentwicklung – wie die Teilnehmenden ein auf Subjektivität ausgerichtetes Fortbildungskonzept wahrnehmen）の原稿を大幅に加筆・修正したものである。また，本研究は科研費「基盤研究（C）」（課題番号：21K00662）による研究成果の一部である。本研究に協力くださった草本晶さん，およびアンケートとインタビューに協力してくださったみなさんに対し，この場を借りて心より感謝申し上げる。

引用文献

荒木寿友（2015）：教員養成におけるリフレクション―自身の「在り方」をも探究できる教師の育成に向けて―．『立命館教職教育研究』第 2 号，pp. 5–14.

Korthagen, Fred A. J. (2001): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New York, London: Routledge.（F. コルトハーヘ

ン編著，武田信子監訳『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社，2010 年）

Legutke, Michael & Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 9–46.

村上忠幸・清水凌平（2021）：コルトハーヘンのコア・リフレクションに関する一考察．『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 3 号，209–218.

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』https://www.jgg.jp/pluginfile.php/203/mod_page/content/18/Untersuchungsbericht_jp_1.pdf（2021 年 12 月 26 日確認）

太田達也（2010）：省察能力の育成を重視したドイツ語教員養成モデル．『ドイツ語教育』第 15 号，29–35.

Ohta, Tatsuya (2013): Die Deutschlehrerausbildung an japanischen Universitäten. Über die Notwendigkeit einer Neuausrichtung. In: Anna Lewandowska & Matthias Ballod (Hrsg.). *Wissenstransfer durch Deutsch als Fremdsprache. Eine internationale Perspektive.* Frankfurt a. M.: Peter Lang, 161–176.

Ohta, Tatsuya (2019): Aus- und Weiterbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache in Japan. Bestandsaufnahme und Ausblicke. In: *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 186–195.

太田達也（2021）：市民性形成を視野に入れたドイツ語教育．日本独文学会東海支部『ドイツ文学研究』第 53 号，55–59.

Ohta, Tatsuya & Schart, Michael (2018): Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität – Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan.『ドイツ語教育』第 22 号，43–64.

Schart, Michael & Legutke, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Klett-Langenscheidt.

Schart, Michael & Ohta, Tatsuya (2018): Von den Lehrenden her denken – zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan. *InfoDaF*, 45(5), 672–694.

Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Aktion.* New York: Basic Books.（D. ショーン著，佐藤学／秋田喜代美訳『専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版，2001 年）

Wallace, Michael J. (1991): *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.