

# 汎用的コンピテンシーを育成するドイツ語教師の 養成と教育実習生の成長過程

—ドイツの大学におけるエスノグラフィ研究から—

外国語学部 太田 達也

## 1 はじめに

筆者は2024年9月から2025年8月まで、ドイツ連邦共和国テューリンゲン州にあるイエナ大学（Friedrich-Schiller-Universität Jena）の「外国語・第二言語としてのドイツ語教育方法論講座」（Lehrstuhl für Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache）にて客員研究員として研究に従事した。この1年の間に筆者は、ドイツ語教員養成に関わる多くの授業を参観することができたばかりでなく、同大学の客員講師として修士課程学生向けの授業を担当し、研究室内のさまざまな会議への参加も許され、また同大学の教員および学生たちと公私にわたり密なコンタクトを持つことができた。こうして日常的に彼らとともに過ごし語り合う中で、同大学においてどのようにドイツ語教師<sup>1</sup>が養成され、どのような課題があるのかを間近に観察する機会に恵まれ、結果として本論で紹介するエスノグラフィ研究につながった。本稿ではその成果の一部を示す。

## 2 研究の背景と研究フィールド

筆者のイエナ大学での研究テーマは、「汎用的コンピテンシーを育成するドイツ語教師の養成・研修」と「タスクベース型ドイツ語授業におけるインターアクション」の2つであった。まず、この研究テーマを着想するに至った背景を記す。

OECD Education 2030プロジェクトでは、これからの社会で人が成功し社会に資するのに必要な資質・能力として、いわゆる伝統的な学力に加え、コミュニケーション能力、協働性、メタ認知能力、批判的思考能力、責任感などを挙げ、これらを「キー・

---

1 「教師」は職業的専門性をもって教える立場の人、「教員」は教育機関において教える立場の人、という一般的な使い分けに基づき、本論では基本的に「教師」という語を用いるが、大学における「教員養成」や教育機関の「ドイツ語教員」といった教育組織と関わる文脈では「教員」という語を使用する。

コンピテンシー」の枠組みの中に整理することを試みている。こうした教育論の動向は外国語教育の目標をめぐる議論にも大きな影響を与えており、外国語教育は単に言語・コミュニケーション能力を育成するだけでなく、協働能力やメタ認知能力、批判的思考能力、民主的市民性の育成の場として設計するべきだと考えるのが国際的に標準となりつつある（太田 2024）。

一方、日本におけるドイツ語教育では、目標がもっぱら文法・読解能力の育成、もしくは日常的なコミュニケーションの育成に置かれ、異なる文化や価値観を持つ他者と協働する力や批判的思考能力、民主的市民性などを含む汎用的コンピテンシーを育成する視点に欠けている（日本独文学会 2025）。これは「言語は積み上げ式に教えないければ身につかない」、「複雑な社会的テーマを扱うのは初級では無理だ」といったピリーフが根強いことにも起因すると思われるが、先行研究では、学習初期の段階から社会文化的問題に目標言語で取り組むタスク・内容中心型の外国語教育の有効性が実証されている（Schart 2020）。

日本のドイツ語教育が国際的・現代的な議論の方向性から大きく乖離していることの背景には、ドイツ語教師が外国語教育について養成・研修を受けることがほとんどないまま教壇に立ち、自らの授業について振り返る機会が少ないという現状がある（太田 2024）。したがって現代社会に必要な人材を育成するという視点でのドイツ語教育を実現するためには、ドイツ語教員の養成・研修の刷新をセットで考えていかなくてはならない。現代社会で求められる汎用的コンピテンシーの育成を目指すドイツ語授業を実践できる教員をいかに養成・研修すべきか。これが筆者の研究の中心的な問いである。筆者は現在、日本のドイツ語教師養成・研修を立案・主導する立場にあることから、研究の成果は日本のドイツ語教員・ドイツ語教育の質の向上にも直結する<sup>2</sup>。

汎用的コンピテンシーを育成するには、従来のようにもっぱら言語能力・コミュニケーション能力の育成に重点が置かれた外国語教育では限界がある。例えば「カフェでの会話ができるようになる」といった日常的な「会話」能力ではなく、他者の意見に耳を傾けつつ自らの考えをメタ的に振り返り、他者とのやりとりを通してあらたな知を獲得できるような「対話」<sup>3</sup>の能力の育成を目指すのであれば、いわゆる伝統的

2 日本における唯一の体系的なドイツ語教員養成・研修の機会として、日本独文学会、同ドイツ語教育部会、Goethe-Institut Tokyo 共催の「ドイツ語教員養成・研修講座」がある。この講座は2003年に発足したもので（発足当時の名称は「ドイツ語教員養成・再研修講座」）、筆者は2006年から講師として関わっており、2021年からその実行委員長の職にある（太田 2022）。

3 ここでいう「対話」とは、ロールプレイのように決められた役割を演じることで生じるような二人での会話ではなく、各自が統制されずに率直な意見を述べ合う複数人でのやりとりを指す。

なコミュニケーション・アプローチを超えたアプローチを実践する必要がある（太田 2021; 太田・鈴木 2024）。そこで鍵となるのが、タスク・内容中心型の外国語授業である。このアプローチでは、言語形式よりももっぱら話される内容やテーマ、そしてそこでインターアクションに重点が置かれるため、まさに「対話的な学び」<sup>4</sup>の促進に適している。ではこうした授業を実践するにあたって必要な能力は何か、またそうした能力はどのようにして育成されうるか。筆者の関心はここにあった。

ドイツのイエナ大学は、ドイツ語教育の分野においては、その先進的な教育・研究実践で世界的に知られている。同大学ではドイツ語教育研究およびドイツ語教師養成に関する多くの実証研究が行われており、また汎用的コンピテンシーを育成するタスク・内容中心のドイツ語授業が、特に東アジアの学習者向けに実施されてもいる<sup>5</sup>。これが研究フィールドとしてイエナ大学を選んだ理由である。

### 3 研究目的と方法

本論に関わるリサーチクエスションは、以下の通りである。

- 1) イエナ大学のドイツ語教育実習科目の内容はどのようなものか。
- 2) イエナ大学のドイツ語教員養成課程で学生の教授能力はどのように発展するか。
- 3) タスク・内容中心のドイツ語授業実践にはどのような教授能力が必要か。

筆者はまず、2024/25年冬学期に参観可能な教育実習科目について調べた。その結果、タスク・内容中心のドイツ語授業をテーマとするA氏の教育実習は当該学期には開催されず、参観できるのはB氏の実習科目だけであることが判明した。そこで、B氏の授業と、その一環として行われる教育実習を参観させてもらうこととした。また、B氏および同科目の受講生へのインタビューを行った。続く2025年夏学期には、A氏・C氏が共同で担当する教育実習科目と、その続きとして行われる教育実習、そ

---

4 「対話的な学び」についてはAlexander (2020) およびSchart (2020) を参照。

5 イエナ大学は、ドイツ学術交流会 (DAAD) の支援するゲルマニスティックの国際化と発展を目指したGermanistische Institutspartnerschaften weltweit (GIP weltweit) のプロジェクトを2つ実施している。ひとつは東アジアの大学との提携によるDaF-Netzwerk Ostasienであり、もうひとつはラテンアメリカの大学との提携によるDaF-Netzwerk Lateinamerikaである。いずれも、それぞれの地域の複数の大学と協働してさまざまな教育・研究プログラムを展開している。筆者はこれらのプロジェクトに共同研究者として参加している。

してD氏・E氏が共同で担当する教育実習科目を参観させてもらった。筆者はこれらの科目の受講生およびA氏へのインタビューを行った<sup>6</sup>。

こうして得られた参与観察<sup>7</sup>のフィールドノートとインタビューデータの文字起こしデータを質的分析ソフトMAXQDAで1つのファイルに統合し、リサーチクエスションに照らして質的内容分析を行った。本論ではこのうちB氏の授業およびA氏・C氏共同による授業と、これらの実習科目の参加学生（以下、「実習生」）による教育実習の参与観察記録、および実習生6名とのインタビューを分析した結果について報告する。

## 4 ドイツ語教育実習科目の内容

本章では、筆者が参観したドイツ語教育実習科目の参与観察記録および担当講師とのインタビューをもとに、それぞれの授業の内容、コンセプトおよび特徴を記す。

### 4.1 B氏の教育実習科目

この授業は、協定校からイエナ大学に留学中の外国人学生を対象としたドイツ語授業を立案し、実践し、振り返る、という教育実習科目である。実習生が担当したドイツ語クラスの学習者の出席者は15名前後で、ほとんどが日本・韓国・中国から来た留学生であった。教科書としてDas Leben B1 (Cornelsen社)が使用されており、90分授業が週2回あるが、そのうちの1回を実習生が行い、もう1回は別の教師が担当することになっている。実習生たちはまずひとりまたはペアで1コマ分の授業を立案し、作成した教案と補助教材をB氏の授業で示して説明する。ここでB氏および他の参加者たちから得られたフィードバックをもとに修正した教案と補助教材を使って実際に留学生クラスで授業を行う。このとき、B氏および他の実習生たちも同クラスの最後尾列に着席し、参観する。筆者も他の実習生と並んで着席し参観した。そして授業後すぐに振り返りの時間があり、ここでB氏および実習生たちは気づいた点を述べ合い、改善点を話し合う。

---

6 このほかにF氏・G氏が共同で担当するオンラインでの教育実習科目も参観したが、G氏がイエナ大学所属の教員ではないこと、またインタビューした学生がイエナ大学の学生ではないことから、今回の分析対象からは除外する。

7 メリアムは、調査者が観察者として情報収集する場合の立場を「完全なる参加者」、「観察者としての参加者」、「参加者としての観察者」、「完全なる観察者」の4つに分類しているが、筆者は「参加者としての観察者」の立場で参与観察を行った（メリアム 2004: 146-148）。

B氏はインタビューで、各授業の単元では「何ができるようになるか」を明確にしつつ、最終的な目標課題に向けて語彙・文法を練習することが重要だ、と述べている。また、教科書を使った授業において教師に求められる能力は、適切な授業形態や練習を選択する能力、教材を批判的に分析し背後の原則を理解する能力、シンプルで明確な指示を出し授業を短いステップで進める能力、学習者同士または教師と学習者の間のインターアクションを促進する能力である、とB氏は語っている。実習生が授業計画を説明する際にB氏は、学習者の負荷を事前に軽減する方法や知識の自動化を図る練習のタイミング等について細かく指導し、バックワードデザイン<sup>8</sup>に基づく授業設計に力点を置いていた。

筆者がこの科目を参観して非常に特徴的だと思ったのは、B氏が教え方の技術を伝授することに力点を置いているという点である。どのような手順で教えるべきか、が話題になると、B氏は学生の意見のひとつひとつについて「そのアイデアは気に入った」、「それは正しい」、「そのやり方だとうまくいかないだろう」といった明確なフィードバックを与えていた。また、B氏はその課で学ぶべき文法項目の提示の順番や練習のタイミングなどを的確に配列して運営するのが教師の役割であると考えている。授業とは周到に時間的計画を立てたうえで実施するものである、と考えるB氏の授業は、そのスキルを鍛えることに重きが置かれている。実習生たちは、教科書を使ったスタンダードなドイツ語授業の実施方法について、きわめて具体的で実践的なアドバイスを得る。また、言語学的な知識に重きが置かれている点も特徴的である。

## 4.2 A氏・C氏の教育実習科目

A氏・C氏が共同で担当する科目は、2025年8月に3週間、ドイツのエアフルトで行われるドイツ語サマーコースの授業準備を夏学期の授業で行い、実際に8月に授業をして振り返る、というものである。サマーコースの受講者は、イェナ大学が東アジアの大学と実施している国際共同プロジェクト DaF-Netzwerk Ostasienに参加している日本・韓国・台湾のドイツ語学習者である。受講者の言語レベルはA2からB1までかなり幅があったが、レベル別のクラス分けはせず、さまざまな国や地域の受講者が混ざるクラス編成となっていた。クラスは3つあり、それぞれ12名前後の学習者がいた。このサマーコースでは特定の教科書は使用されず、実習生がすべて自ら教材を作成する。また、サマーコースでは「対話的な学び」の促進を目指し、真正性の高い

---

8 学習成果と最終目標を先に設定し、そこから逆向きに必要な活動を設計するデザイン (Richards 2013)。

インタラクショナルが起こることに重きが置かれており、特定の文法や語彙の学習はほとんど行われない。授業設計は、バックワードデザインではなく、セントラルデザイン<sup>9</sup>に基づいている。90分授業が平日の午前中に2コマ、週5回あり、授業後に90分間、その日の授業をA氏・C氏とともに振り返る時間が設けられていた。サマーコースに先立って行われた教育実習の授業では、サマーコースのコンセプトであるタスクベース型授業（TBLT; Task-Based Language Teaching）について深く理解するための文献講読や教材分析が数週間にわたって行われた後、実習生たちはサマーコースで実際に使う教材をグループに分かれて作成し、授業内で批判的に相互に検討し合った。筆者は、学期中の授業にはほぼ毎回オンラインで参加し、サマーコースと午後の振り返りの時間には現地で参観した。

サマーコースでのタスクベース型授業は、タスク志向型（aufgabenorientiert）よりもっと強いタイプのタスク中心型（aufgabenbasiert）である（Schart 2023）。すなわち、目標課題の達成に向けて言語練習的なタスクを行う（例えばカフェでの会話を練習する）のではなく、本物のインタラクショナルを行う（互いに意見を述べ合い、聞き合い、対話する）という社会行動的タスクを通じて学習者言語を目標言語に近づけていくというもので、タスクが活動の根幹そのものを成している（松村 2017）。文法を明示的に扱うことはなく、自動化のための練習などはいっさい行われない。目標は言語能力よりもむしろ、言語能力を超えた批判的思考能力や協働能力などの汎用的コンピテンシーの育成に置かれている。その根底には、教育機関における言語教育の目標は人間教育である、という考えがある。

A氏・C氏の授業において筆者が特徴的だと感じたのは、「正解」が教えられることではなく、つねに「なぜそう思うのか」というかたちでリフレクションが促されることである。例えば実習生から「タスクベースのコンセプトはわかるが、しかし文法や語彙を先に教えなければ学習者は議論できないのではないか」という意見が出ると、逆に「あなたがそう思うのはどのような考えに基づいてのことか」と振り返りを求められる、といった具合である。B氏の授業とは対照的に、「どのように授業するのが正しい」というフィードバックが与えられることはなく、「文法が大事だ」という意見が出れば「それはなぜか」、「事前に練習を行うべきだ」という意見が出れば「それは何のためか」、といった問いかけがなされることにより、自らのビリーフを相対化することが求められていた。

---

9 「どのような活動を行うか」を先に考え、そこから授業で扱うべき内容を導き出すデザイン。シラバスや成果目標は固定されず、学習のプロセスが重視される（Richards 2013）。

### 4.3 D氏・E氏の教育実習科目

D氏とE氏が共同で担当している科目はVirtual Exchange<sup>10</sup>という副題を掲げており、ラテンアメリカの大学教員および同地の実習生とZoomでつないで行われていた。イエナとラテンアメリカの実習生たちは、夏学期期間中に5回のオンライン・ドイツ語授業を、DaF-Netzwerk Lateinamerikaに参加している南米の複数の大学または日本の大学の学習者向けに実施し、授業の最終回で振り返りを行った。実習生が行うこのオンライン・ドイツ語授業は「出会いの場」（Begegnungstreffen）と名づけられ、異なる文化的背景を持った人たちが対等な立場で出会う場を作るというコンセプトで実施されていた。この5回のオンライン・ドイツ語授業は、実習生数名と学習者数名が1グループとなって、授業外の時間に行われた。夏学期中の教育実習科目の授業では、Virtual Exchangeの特性、脱植民地化の文脈における言語教育、「対話」能力と文化学習、などについての理論的インプットに比較的多く時間がとられていることが特徴的であった。一方、先述した2つの教育実習科目と異なり、授業の振り返りにはあまり重きが置かれていなかった。最終回の授業で振り返りの時間はとられたものの、実習生による報告に対して担当講師がフィードバックを与える、というものであり、録画された授業を見ながら検討するといった振り返りではなかったため、授業能力を高めるうえで重要なリフレクションの機会は少ないように感じられた。筆者自身も、実習生たちが「出会いの場」で実際にどのような授業を行ったのかを見ることはできなかった。ただし実習生たちによる授業に学習者として参加した日本人大学生2名とはインタビューすることができた。これについてはまた稿をあらためたい。

以上のように、イエナ大学で行われている教育実習科目のコンセプトには大きな差があることがわかった。授業を積み上げの的にしっかりと構築する技術に重きを置くB氏の教育実習科目と、教科書を使用せず文法練習や特定の場面での会話練習も行わないA氏・C氏の教育実習科目のコンセプトは大きく異なる。また、授業後の振り返りを重視するB氏の授業およびA氏・C氏の授業に対し、D氏・E氏の授業ではむしろ理論的インプットにより多くの時間がとられていた。このようにコンセプトが大きく異なる科目が提供されている中で、学生たちはそれらをどのように受け止め、彼らの教師としての能力はどのように発展していくのか。この問いを追求するために、学生インタビューを行った。

---

10 通信システムを利用してオンライン上で行う海外の学習者との異文化間交流・国際協働学習。

## 5 ドイツ語教員養成課程における学生の教授能力の発展

本章では、前章で紹介した教育実習科目の参加者である実習生6名を対象に実施したインタビュー調査の分析結果を記す。調査協力の依頼は、筆者が直接声をかけて行った。調査の実施にあたっては、イエナ大学のルールに基づき、研究倫理と調査の目的等について記した文書を配布し、署名入りの同意書を得た。半構造化型のインタビューでは主に、教育実習科目に参加してどのような学びが得られたと感じているかを中心に尋ねた。インタビューの録画・録音データをミニマル・トランスクリプトの方針に基づいて文字起こしした後、質的分析ソフトMAXQDAを用いて質的内容分析を行った。分析にあたっては、発言内容のテーマに即して帰納的にコードを付していくとともに、コーディングの過程で気づいたことを分析ソフトの「メモ」に書き留めた。1回目のコーディングで生成されたコードおよびメモを比較検討する中で、授業省察の多面性、および授業設計の計画性・構造化に対する考えに違いが見られることが浮かび上がってきたため、2回目のコーディングでは、授業を複数の観点から多角的に省察しているか、それとも焦点が限定的であるか、また、授業設計における計画性・構造化を重視しているか否か、という観点に着目して、評価的コーディングを行った。例えば、批判的思考を促す教材の重要性について言及すると同時に、深いテーマを扱うと言語面も難しくなるという課題も認識し、教育目標と実践の間のバランスを批判的に考察している発言には「多角的省察」のコードを付した。一方、日本人学生が沈黙傾向であったことの原因を「テーマが難し過ぎたため」という理由によるものと断定し、複合的な要因を考えるに至っていない発言には「限定的省察」のコードを付した。また、授業には特定の教科書があった方がよい、クラス分けがあった方がよい、といった発言には「構造志向」のコードを付した。その後、発言内容に付したコードをさらに比較検討・整理したうえでカテゴリー化し、コードが付された箇所と発言者とを相互比較しながら、教師としての成長過程に着目した実習生の類型化を試みた。その結果、4つのタイプが生成された。類型化の結果は5.2に記す。

表1は6人の実習生のプロフィールをまとめたものである。イエナ大学で「外国語・第二言語としてのドイツ語教育」を専門に学ぶ学生の大半は留学生であり、特にアジアからの留学生が多い。インタビュー協力者の出身もこの現実を反映しており、6名のうち4名はアジア出身の留学生、1名はヨーロッパからの留学生である。以下の記述では、人物の特定を避けるため、名前はすべて女性名の仮名とし、出身国は記さないこととする。

表1 インタビューした実習生のプロフィール

実習生	在籍学期	出身地域	参加実習科目	ドイツ語教育経験
Emma	修士課程 4学期目	アジア	A氏・C氏の実習科目とB氏の実習科目に同時期に参加	母国で数年、教師として働いていた経験あり
Clara	修士課程 4学期目	アジア	A氏・C氏の実習科目とB氏の実習科目に同時期に参加	なし
Ida	修士課程 3学期目	アジア	B氏の実習科目に参加後に、A氏・C氏の実習科目に参加	B氏実習科目で講師経験あり
Sara	修士課程 1学期目	ドイツ	A氏の実習科目 <sup>11</sup> に参加後に、B氏の実習科目に参加	A氏実習科目のサマーコースで講師経験あり
Hanna	修士課程 1学期目	ヨーロッパ	B氏の実習科目にのみ参加	なし
Lena	学士課程 12学期目	アジア	D氏・E氏の実習科目にのみ参加	なし

## 5.1 個別ケースの記述

以下、6名の実習生がその教授能力をどのように発展させていったかについて、個人ごとにその特徴を記す。

### Emma

Emmaはイェナ大学に留学に来る前、出身国のアジアの大学で数年、ドイツ語教師として教壇に立っていた経験がある。そのときは教科書を使った授業を行っていた。EmmaはA氏・C氏のサマーコースの準備授業と、B氏の教育実習科目の両方に同時期に参加した。サマーコースでは、教材作成やタスク中心授業に慣れていなかったためとても大変だった、と語っている。特に、受講者のドイツ語レベルの差が大きく、教材を調整する必要があったという。教科書がなく、完全に自作教材だったため自由度は高かったが、指針がないため戸惑ったこともしばしばあったようである。また、「内容の深さが不十分だ」と担当講師に言われて意欲が減退したこともあったという。一方、教科書を使って授業を行うB氏の教育実習では、事前・事後の打ち合わせがしっかりあったため、教材作りや授業改善の助けになった、と語っている。語彙や文法の指導法やその他さまざまな指導技術、例えば段階的な指示の出し方や、読解をよりインタラクティブにする方法などを学ぶことができたという。両者を比較すると、B氏

11 Saraは2023年に同科目に参加したが、この時はA氏・C氏の共同担当ではなく、A氏が単独で担当していた。

の実習では授業準備に役立つ基盤を学び、A氏・C氏のサマーコースでは自由に創造性を発揮することを学んだが、両方が組み合わせることで学びが深まると語っている。ただしサマーコースでは、教科書があった方がいいと感じることも多かったという。なお、「大学の授業では言語的訓練だけでなく批判的思考を育てることが重要」というA氏の考えについてEmmaは、両者を同時に育成することは難しく、まずは言語の基礎を固めてから段階的に批判的思考へ進むべきだと考えている。

#### Clara

アジアからの留学生であるClaraも、Emmaと同様、A氏・C氏のサマーコースの準備授業と、B氏の教育実習科目の両方に同時期に参加した。サマーコースで初めて授業を担当した当初は、受講者との信頼関係を築くまでに時間がかかり、インターアクションを引き出すのに苦労したが、2週目以降は学習者がリラックスして積極的に話すようになり、授業の雰囲気は良くなった、と語っている。Claraは、A氏・C氏がたびたび強調していた「言語の訓練だけでなく批判的思考を育てる」というコンセプトに賛同している。例えば「恋愛」というテーマで授業を行った際は、多角的な資料を用いて深い議論を促すことを試みた。サマーコースでは特に学習者間のインターアクションの促し方や、グループ活動の際に介入し過ぎず控えていることの大切さを学んだという。一方、B氏の教育実習では、教科書を使って計画的に授業を行う形式を学んだ。この授業では特に、明確でわかりやすい授業言語の重要性を痛感し、日常会話での言語と授業内での指示言語の違いを強く意識した、と語っている。タスク中心のサマーコースでは、社会的なテーマや批判的思考能力の促進につながる素材を扱ったが、B氏の教育実習での授業は体系的であり文法重視であったという。この2つの教育実習に同時並行で参加することで両者を比較できたのは非常に有意義であり、学習者としての自身の経験や教師としての経験を深く振り返るきっかけになった、そして2つの異なるコンセプトは、Claraにとって混乱を招くようなものではなかった、と述べている。

#### Ida

同じアジア出身の留学生であるIdaは、B氏の教育実習科目に参加した次の学期に、A氏・C氏のサマーコースの準備授業に参加した。先に履修したB氏の教育実習科目では、教科書を使った標準的な授業の方法を学んだ、と述べている。一方、サマーコースでは、批判的思考、リフレクション、内容に関する議論が重視される点で大きく異なり、当初は混乱を感じたという。特に、学習者の語彙的負担をあらかじめ軽減する

ことなしに授業を進めることには戸惑ったが、徐々にタスクベース型授業に関する理解を深めていった。サマーコースでの体験は「よい意味で驚きであった」とIdaは語っている。初めてタスクベースの授業実践を体験し、新しい教育観に触れることができたが、参加者間の言語レベルの差が大きいことに対しては批判的で、レベル別にクラス分けするべきだ、とインタビューでは語っている。教材準備に関しては、事前に作成した素材が学習者のレベルに合わず、授業期間中に何度も修正する必要があり、これが最大の困難だったと振り返っている。教材作成では生成AIを頻繁に利用し、素材探しの効率化に役立てたという。サマーコースを通して学んだこととしてIdaは、学習者の沈黙を待つ態度、言語レベルの差に対応するために複数のバージョンのテキストを用意する能力、言語よりも内容の深さを重視する姿勢、の3点を挙げている。授業後半になるにつれて、受講者がより深くテーマに取り組むようになり、一定の成果を感じたと述べている。一方、計画通りに進まない場面で柔軟に対応できない点は、自分の今後の課題だと認識している。Idaはタスク中心のコンセプトについてさらなる理論的理解が必要だと認めながらも、AIレベルの学習者への適用可能性については疑問を呈している。

## Sara

ドイツ出身のSaraはA氏によるサマーコースでの実習に参加した翌年に、B氏の教育実習に参加した。教科書を使わないサマーコースでは、自分たちで教材やタスクを作成し、自由度が高く、いろいろと試すことができ楽しかった、とSaraは述べている。文法を中心とせず、もっぱらインターアクションを重視し、自由で協働的な雰囲気、上下関係がほとんどなく、試行錯誤しながら学ぶことができた、とポジティブに振り返っている。ただし、現実には完全に自由な授業を実施することは難しいため、サマーコースのような授業は理想的だが「非現実的」とも感じている。

一方、B氏の教育実習では教科書を使い、文法学習を含めた計画的な授業を行うことを学んだという。また、B氏の授業では教師と学生間の上下関係が強く、学生の意見が通りにくい、とSaraは感じている。B氏は、どのように教えるべきかについての「正しい答え」を学生が言うことを期待し、学生たちはその答えを当てようとする状態になるため、フラットにアイデアを述べ合うのは難しい、とSaraは語っている。

このようにSaraは、両者の方針は正反対であり、多少の混乱も感じはしたが、将来は両方の良いところを取り入れてバランスの取れた授業をしたいと考えている。自分自身は、学習者が安心して他の人たちと話せる雰囲気を大切にしたいと考えており、教師が授業中に即時に正誤を訂正したり、教師が主導し過ぎたりすることに対しては

否定的である。

### Hanna

Hannaはヨーロッパ出身の留学生で、B氏の教育実習にのみ参加しており、A氏・C氏のサマーコースの実習には参加していない。インタビューの時点では、最初の実践的な授業経験を積んでいる段階であった。他の実習生とともにペアで初めて授業を担当したときには不安があったが、徐々に慣れ、授業準備や進行の難しさとやりがいを感じ始めている。B氏が授業中にアドバイスや介入をすることもあったが、Hannaはそれを前向きに受け止め、学びの機会と捉えている。教育実習での経験を通して、授業計画の理論と実践の違い、時間配分、学習者の反応などの課題を実感したが、他の科目で学んだ内容と関連づけて理解を深めている。「正解」に導くようなB氏の質問形式や「アジアの学習者は歌うのが好きだ」といった過剰一般的なコメントについては特に違和感を抱いておらず、授業で得られた情報は素直に受け止め、今後の参考にしている。このようにHannaは、与えられた知識を受容しつつ、理論と実践を結びつけ、教師として必要な基礎を築こうとしている段階にある。

### Lena

Lenaはアジア出身の学士課程の学生で、インタビューの時点では12学期目である。A氏・C氏のサマーコースの実習にも、B氏の教育実習にも参加しておらず、D氏・E氏の実習科目にのみ参加していた。教育実習経験としては、ドイツに住む外国の子供たち向けの活動を参観しながらドイツ語の授業補助をした経験はあるものの、自身で授業を担当するのは、D氏・E氏の教育実習科目の一環で行われたオンライン・ドイツ語授業「出会いの場」が初めてであった。このときLenaは、日本人学習者のグループを担当した。自身の授業を計画するにあたっては、子供相手の授業で実践されていた活動や他の学生の実習報告書、およびそれまでに自分が受けた講義で得た知識を参考にしたという。教材作りやテーマの選定では、ChatGPTを活用したそうである。

Lenaは当初「出会いの場」のコンセプトを正しく理解しておらず、文法を必要以上に多く扱ってしまっていたが、数回の授業後に、もっと会話中心にすべきであることを理解し、そのようにしたという。日本の学習者が長いこと黙ってしまったときには、その原因を「テーマが難し過ぎたため」と判断し、次の授業ではテキストを易しくしたり、さらに次の授業では多くの質問を用意したりするなど、さまざまな方法を試みたが、英語を使わざるを得ないこともあったという。Lenaはまた、子供の学習者も大人の学習者も基本的に似ている、興味がないときに子供は落ち着きを失い、大

人は携帯を見るという違いがあるに過ぎない、と述べている。

## 5.2 類型化

上記の実習生たちが教師としての自身の成長を語る際、参加した教育実習によってリフレクションの程度に差があるばかりでなく、同じ実習に参加していても人によって認識や発展に違いがある様子が見てとれる。特に顕著な違いは、リフレクションにおいて多角的な分析傾向が強いかそうでないか、また授業設計の面で計画的・構造的な志向が強いかそうでないか、という側面に現れていた。そこで、それぞれの教師コンピテンシーの発展の特徴を縦軸、横軸の2つの観点から整理し、類型化を試みた。図1にその結果を示す。縦の軸は、上方向が「多角的」（授業の省察が複眼的）、下方向が「限定的」（授業の省察が一面的）であることを示している。一方、横の軸は、左方向が「構造的」（授業構造を計画的に設計することを重視する志向）、右方向が「柔軟性」（決められた授業設計にとらわれない志向）であることを示す。

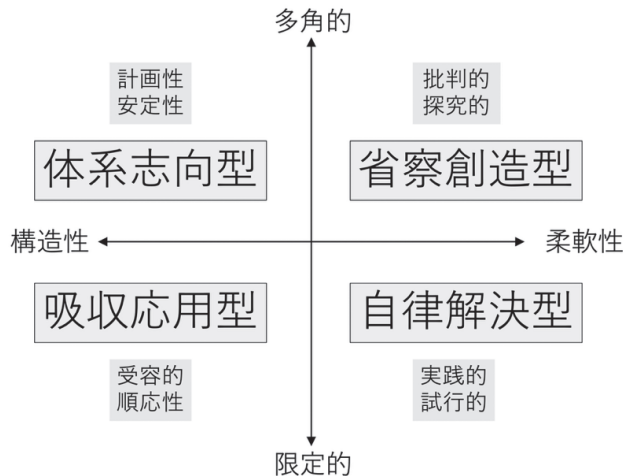


図1 教師としての成長過程に着目した実習生の類型化

### 省察創造型

右上の第一象限は「省察創造型」と名づけることができる。ここに位置するのは Claraである。彼女はA氏・C氏の教育実習とB氏の教育実習の両方に参加した。彼女の語りは、授業の表層構造だけでなく、学びを深めるにはどうしたらよいか、とい

う授業の深層構造<sup>12</sup>にも触れており、多角的・分析的であると同時に、授業デザインに対してはオープンな態度を示しており、創造的でフレキシブルである。その特徴は、批判的で、探究的なことである。また、2つの全く異なるコンセプトの教育実習を「混乱を招くもの」とは考えず、そこからあらたな自己発展の可能性を見出している。

### 体系志向型

左上の第二象限は「体系志向型」と名づけることができる。ここに位置するEmmaとIdaは、A氏・C氏による教育実習とB氏の教育実習の両方に参加している。両名とも外国語教育が掲げるべき「大きな目標」を意識し、リフレクションにおいて多角的視点から分析する傾向が見られるが、授業作りにあたっては明確な構造に基づく、計画的で体系的なアプローチを好み、一定の方向性・安定性を求めている。授業において特定の教科書が使われることを重視し、サマーコースのような自由な授業デザインにはあまり納得しておらず、むしろ懐疑的であることがうかがえる。

### 吸収応用型

左下の第三象限は「吸収応用型」と名づけることができる。ここに位置づけられるのはHannaである。彼女はB氏の教育実習にしか参加していない。実習の経験はまだ浅く、実践的なスキルを身につけるために、有効とされる授業法や段取りを貪欲に学び、得られた知識を応用することに集中している。その特徴は、順応性が高く、受容的である。得られたインプットを批判的・多角的に検討するといった姿勢は見られず、むしろ学んだことを具体的な実践につなげることへの関心度が高い、ということができる。

### 自律解決型

右下の第四象限は「自律解決型」と名づけることができる。ここに位置するのはSaraとLenaである。SaraはA氏・C氏の教育実習にもB氏の教育実習にも参加したのに対し、LenaはD氏・E氏によるVirtual Exchangeのプログラムにのみ参加した。この二人は、目標を達成するためにさまざまなツールやアプローチを柔軟に組み合わせて用いる実践主義者である。その特徴は、解決志向で、実践的、かつ自律的であるが、いかに学びを促進するか、といった授業の深層構造への言及は見られず、もっぱ

---

12 「表層構造」とは目に見える授業の形式、「深層構造」とは目に見えない学習促進のメカニズムを指す。Decristan et al. (2020) 参照。

ら目に見える具体的な活動など表層構造に関して考えを巡らせている。

今回分析の対象とした6名の実習生たちは、在籍年数も教授経験も異なり、未だ成長初期の段階にある。今後さらに教師として成長していく過程で、そのタイプが変わっていくのか、もし変わっていくとしたら、何をきっかけにどのように発展するのか。教師としての専門性の発展プロセスをより深く理解するうえで、これらは検証に値する問いであろう。

### 5.3 実習生の教授能力の発展に関する考察

以上の分析結果から、イェナ大学のドイツ語教員養成課程で学生の教授能力はどのように発展するか、という2つ目の問いに関し、次の点を指摘することができる。

まず、コンセプトが全く異なるコースが複数あることにより、教師として成長するうえで欠かせない多角的な視点からの学習機会が与えられていることがわかる。B氏の教育実習では、学生は教科書を使ったドイツ語授業の進め方を詳しく学ぶことができ、担当講師から非常に詳細で有益なフィードバックを受けることができる。またA氏・C氏のサマーコースでは、学生は適したトピックを見つけて自分で教材を作り、インターアクションを促し、ディスカッションを深める方法について考え、学ぶことができる。D氏・E氏のVirtual Exchangeでは、海外の実習生や学習者と協働で文化学習を体験することができる。学生たちはどれかひとつだけでなく、複数の教育実習に参加し、さまざまな文脈や考え方を知ることで、授業設計についてより深く考えることができるようになるだろう。

今回のデータで特に興味深いのは、横軸より上の象限に位置する3人の学生はすべて、A氏・C氏の教育実習とB氏の教育実習の両方に参加している点である。特にサマーコースに参加した経験があるかどうかは、リフレクションの深さの違いに大きく影響していると考えられる。授業後の振り返りの機会が十分に与えられていること、それも、担当講師が「正しい教え方」を教えるのではなく、学生自身が悩み、考え、模索する機会が十分に与えられることが重要であると言えるだろう。

今回のデータで興味深いもうひとつの点は、同じサマーコースに参加していても、それ以前の過去の経験が新しいコンセプトの受容に大きな影響を与えた可能性がある、ということである。「省察創造型」のClaraにはまだ教職経験がなかったのに対し、「体系志向型」のEmmaとIdaにはすでに教職経験または教育実習科目での授業担当経験があった。過去に計画性の高い授業設計を学び実践してきた学生にとって、セントラルデザインのような自由度の高い授業のコンセプトを理解し実践するのは、

パラダイム転換を迫られる重大な局面であり、より大きな困難が生じるのかもしれない。このように過去の経験が新しいコンセプトの受容に大きな影響を与えるのだとしたら、自身の過去の経験について振り返るとともにさまざまな授業コンセプトに触れることのできる機会を、できるだけ教員養成の早い段階で設けることが重要になるだろう。つまり、すでに慣れ親しんだ授業方法以外にも多くのアプローチがあることを、学生がなるべく早い段階で認識できるようなカリキュラムの設計が有効だと考えられる。

こうしたカリキュラム設計のためには、講師間の活発な交流も望まれるところであろう。筆者がイエナ大学のさまざまな授業を見学して感じたのは、いずれの教育実習科目も非常にすばらしい学習機会になっていることは間違いないのだが、担当講師の間に必ずしも共通の了解したコンセプトがあるわけではない、ということである。それぞれの講師が異なるコンセプトを持っているのは当然のことではあるが、教員間の相互理解の欠如は、学生の成長にも影響するに違いない。したがって、当該組織に属する講師間で、「どのような教員養成を目指すべきか」、「学生にはどのような能力をつけさせるべきか」、といったコンセプトに関するオープンな議論が緊密に行われることが重要であろう。

なお、サマーコースに参加した4人のうちSaraだけは、その発言において、授業の深層構造に関する言及は見られなかった。何がそのような違いを生むのかについては、さらに探究する必要がある。

## 6 タスク・内容中心の授業実践に必要な能力

本章では、タスク・内容中心のドイツ語授業実践にはどのような教授能力が必要か、という問いに関し、主にA氏・C氏の教育実習科目から見えてきたことを記す。

A氏・C氏の教育実習科目では、実習生たちが彼らにとって新しいタスクベースのコンセプトを理解し実践するのに苦勞する様子を目の当たりにした。一例を挙げると、担当講師は再三にわたり、議論を「内容的に深める」ことの重要性を指摘していたが、実習生たちには、「深める」とは何かを理解することがなかなかできなかった。ある実習生は読解テキストとそれに関連するいくつかの問いが記された教材を作成し配布したのだが、その問いに対する答えはすべてテキストの中に見つけることができるものであった。授業後の振り返りの時間に、担当講師はこのことを取り上げて、「これではあまり深まらない。それはなぜか？」と実習生たちに問いかけた。ここで講師が意図していたことは、答えをテキストの中を探すような読解問題ではなく、テキスト

を離れ実社会の情勢に目を向けてあれこれ考えさせるような刺激があった方が、よりオープンで豊かな議論に発展する、ということであった。こうしたことは、実際の例をもって体験しないと、なかなか話を聞いただけではわかりにくい。実際、この日の後、実習生たちの間では、「深める」ということを巡ってあらためて話し合いがなされ、教材の作り直し作業が夜遅くまで行われた。タスク・内容中心の授業実践に必要な能力のひとつは、この例に象徴されるような、思考を「深める」教材を作成する力にあると言える。学習者がひとりひとり異なる意見や解釈を持ちうるような、かつ学習者の関心を惹くような内容の素材を刺激として与えることで、学習者たちが本当に伝えたいことを目標言語で伝えようとする場を作る、ということである。「インフォメーションギャップ」といっても、2つの絵の違いについて話し合うといったことではなく、意見や解釈の違いが浮き彫りになるテーマで、「周りの人たちは自分とは違う見方をしているのだ」と認識することが重要であり、このようにして批判的思考が育まれる。「知識は人とのやりとりによって構築される」という社会構成主義的なコンセプトを実現するには、単に協働学習を導入すればよいというわけではなく、認知的な葛藤を発生させる仕掛けが重要となる。実習生たちは、サマーコース前の学期中にこうしたタスクベース型授業のコンセプトについて多くの論文を読み、教材分析も行ってはいたのだが、実際にサマーコースで教材を作ったり授業をしたりする段階になると、その理解がまだ表面的なレベルにとどまっていたことが露呈した。頭では「わかった」つもりでいても、自ら実践するとなるとさまざまな困難に直面する。だからこそ、講師と学生が授業実践を振り返りつつ対話的に議論する時間を十分に設けることは、教師養成においては非常に重要であると言える。

もうひとつ、タスク・内容中心の授業実践に必要な能力と言えるのは、教師の授業内インターアクション能力である。教師が発問し、学習者が答え、それに対し教師が評価したりフィードバックしたりする、といったIRE/IRF型<sup>13</sup>のやりとりではなく、発話内容に関してさらに深く質問したり、批判的な問いを立てたり、オープンな問いや考えさせる問いを立てたりすることで、学習者の自発的な発話を促し、学習の機会を捉えることが「対話的な学び」を促進するうえで必要であることが、A氏・C氏の教育実習の授業とサマーコースでの実習生の授業を参観してあらためて確認できた。教員養成においては、教師が授業内で話す「教師言語」の習得をいかにして促すか、という点が鍵となるだろう（Siebold 2023）。

また、タスク・内容中心の授業を実践することのできる教師を育てるには、実習科

---

13 Initiation(発問)、Response(応答)、Evaluation/Feedback(評価/フィードバック)から成る構造。

目そのものが、ヒエラルキーのない「対話的」な環境であることが肝要であろう。

## 7 結語

筆者は今回の研究から得られた知見を受け、自身が南山大学で担当している「ドイツ語実践演習」におけるタスクベース型授業の実践方法を改善したところ、学習者間のインターアクションの量と質が2年前と比べて格段に向上した。また、「対話的な学び」や批判的思考・協働能力などを含む汎用的コンピテンシーの育成の面でも一定の成果が見られた。これについては、取得したデータの分析結果をもとに、稿をあらためて詳しく報告する。

今後は、今回得られた知見を日本のドイツ語教師養成・研修にどのように活かせるかを考えるとともに、タスク・内容中心のドイツ語教育におけるインターアクションのデータを引き続き取得・分析し、汎用的コンピテンシーとドイツ語能力の両方を育成する教師に求められる能力とはどのようなものか、そしてそれはどのように育成されるのかについて、さらに探究を続けたい。

## 注記

本研究は2024～2027年度科研費基盤研究(C)「市民リテラシーを育成するタスク・行動中心型ドイツ語教育のための教員養成・研修」(研究代表者:太田達也/課題番号:24K04064)および2025年度南山大学パツへ研究奨励金I-A-2による研究成果の一部である。

## 参考文献

- Alexander, Robin (2020): *A Dialogic Teaching Companion*. London: Routledge.
- Decristan, Jasmin; Hess, Miriam; Holzberger, Doris; Praetorius, Anna-Katharina (2020): Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, Beiheft, 102–116.
- Richards, Jack C. (2013): Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44 (1), 5–33.
- Schart, Michael (2020): *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität. Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen. 2. korrigierte Auflage.*

Tübingen: Narr.

Schart, Michael (2023): Aufgabenorientiert oder aufgabenbasiert? Warum diese Unterscheidung einen Unterschied macht. *LeRuBri*, 58, 6–9. <https://idl-japan.org/lerubri/LeRuBri58.pdf> (2026年1月19日確認)

Siebold, Kathrin (2023): Erwerbsförderlicher Sprachgebrauch von Lehrpersonen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 43. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 196–207.

太田達也 (2021): 市民性形成を視野に入れたドイツ語教育. 『ドイツ文学研究』53, 55–59. <https://nanzan-u.repo.nii.ac.jp/records/4307> (2026年1月19日確認)

太田達也 (2022): 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. 『慶應義塾大学日吉紀要 ドイツ語学・文学 境一三教授退職記念号』62, 49–65. [https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara\\_id=AN10032372-20220331-0049](https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10032372-20220331-0049) (2026年1月19日確認)

太田達也 (2024): これからのドイツ語教師に求められる能力—教職課程ドイツ語科指導法科目の現状と課題. 『ドイツ語教育』28, 80–97. [https://www.jstage.jst.go.jp/article/deutschunterricht/28/0/28\\_80/\\_article/-char/ja/](https://www.jstage.jst.go.jp/article/deutschunterricht/28/0/28_80/_article/-char/ja/) (2026年1月19日確認)

太田達也・鈴木友美加 (2024): 民主的シティズンシップの育成とタスク・行動中心のドイツ語授業. 『ドイツ文学研究』56, 51–56. <https://nanzan-u.repo.nii.ac.jp/records/2001755> (2026年1月19日確認)

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 (2025): 『ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書2024』 [https://www.jgg.jp/pluginfile.php/203/mod\\_page/content/36/JGG-Untersuchungsbericht\\_2024\\_jp\\_20250529.pdf](https://www.jgg.jp/pluginfile.php/203/mod_page/content/36/JGG-Untersuchungsbericht_2024_jp_20250529.pdf) (2026年1月19日確認)

松村昌紀 (編) (2017): 『タスク・ベースの英語指導—TBLTの理解と実践』大修館書店.

メリアム, S・B (堀薫夫・久保真人・成島美弥訳) (2004): 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房.