

# ジグソー法を活用してテキストを読む

——ドイツ語初級クラスでの授業実践——

Lesen deutschsprachiger Texte durch Gruppenpuzzle:  
Anhand des Unterrichtspraxis-Beispiels im Anfängerkurs  
für Deutsch als Fremdsprache

西出 佳詩子

## 要 旨

本研究では、協調学習の一手法であるジグソー・リーディングを活用したドイツ語テキストの読みの授業実践について報告する。ドイツ語圏の言語、文学、文化、歴史を専門に学ぶ学部1年次生を対象とした本実践は、初級文法を一通り学び終えた段階で、既習の文法知識を学生が主体的に活用するにはどのような学習活動を展開することが可能かという問いからなされた。学生たちが一連の読解活動をどのように受け止めたのか、学生のフィードバックを分析した結果、個人読みからグループでテキストの全体像を構築するまでの諸活動に対して楽しさや充実感といった肯定的な受け止めが多くみられた。学生の習熟レベルに応じたテキストを活用することによって、文法知識を読みの過程で再認識すると同時に、他者との学び合いにおいて自らが責任を持って課題解決に臨み、理解を深めようと努める様子が明らかになった。

## キーワード

読解、文法知識、ジグソー法、ジグソー・リーディング、授業実践

## 1. はじめに

文法知識の活用を念頭に入れた読解活動をどのように展開することができるか。本稿は、初修外国語としてドイツ語の初級文法を中心に学ぶ授業

における実践報告である。ドイツ語圏の言語、文学、文化、歴史を専門に学ぶ学生にとって、文法の知識はその後の専門分野の研究において、様々な文献や史資料を読み解き、必要な情報を入手するにあたり欠かすことのできないものである。しかし、知識は活用する機会がなければ、それ単独では意味を成さず、学生自身が様々な課題解決の場で繰り返し使い続けていくことによって、徐々に定着へと結びついていく。そうした授業内外で得た知識を学生自らが主体的に活用できる場を文法クラスにおいて提供すべく、本稿では、学生同士の学び合いを通して課題解決を目指す協調学習を取り入れた授業実践を検討する。

協調学習は、複数の学習者が相互補完的な関係の中で知識構築や問題解決を行う学び合い（森 2011）を意味し、問題解決にあたり、各自が「自分自身の考えを外に出して確認してみる場面（課題遂行）」（三宅 2016：7）と「他の人のことばや活動を聞いたり見たりしながら、自分の考えと組み合わせるよりよい考えをつくる場面（モニタリング）」（同掲）を行き来することによって、他者との思考活動から自分の理解を深めるものである。協調学習を通じて、自らの知識を見直し再構成したり、他者の考えとの違いから解釈の多様性が生まれ、さらには次時以降の学習に対する動機づけを得ることができるといった教育的効果が報告されている（三宅 2016）。

こうした活動をテキストの読みに織り交ぜることができれば、内容把握の過程における学生同士の話し合いが、自らの理解を補足、修正し、深化させることができよう。そこで本稿では、協調学習の一手法であるジグソー・リーディングを取り入れた授業実践を例に、既習事項の見直しや活用に向けてどのような工夫が考えられるか、そして、一連の学習活動を学生がどのように受け止めたのか、学生のフィードバックを手がかりに明らかにすることを目的とする。

以下、第2章で協調学習を取り入れた読解に関する先行研究を概説したのち、第3章でジグソー・リーディングの基本的手順について説明する。本実践の流れは第4章で詳述し、学生からのフィードバックについては第5章で紹介する。

## 2. 先行研究<sup>1)</sup>

最初に、テキストを「読む」ことに協調学習を導入したドイツ語教育における実践を概観する。

1つは福岡(2013)の実践である。福岡は、文脈や論理展開の把握を読解において重要視し、ドイツ語初級レベルと中級レベルの学生を対象に、ドイツの時事や文化事情のテキストを用いて、「段落毎に小見出しを付ける」、「内容についての質問に答える」、「段落の順序を入れ替えたテキストを読み、適切な順序に段落を並び替える」(福岡2013:62)タスクをペアワークやグループワークで課した。その結果、他者と読むことは読みの訓練において、「学習意欲の促進の点で有効である」(同掲:65)と述べている。

もう1つは、西出(2019)の実践である。西出は、学生同士の話し合いを通して、読みのプロセスで生じた疑問を外言化し、問題解決に努めることで知識や方略を学ぶという立場から、ジグソー・リーディングに着目し、文法知識の見直しや定着にそれがどの程度役立つのかを論じた。初学者レベルのドイツ語で書かれた文学作品<sup>2)</sup>を読ませた結果、学生の大半が既習の文法の復習に読解が役立っているととらえ、実践後に行われた確認問題からもその成果の一端を垣間見ることができた。また、グループ内での内容確認や解説に対して充実感を味わうといった肯定的な見方も複数観察された。

次に、他言語の分野に目を転じると、英語教育や日本語教育の分野でテキストの読みに協調学習を取り入れた取り組みが数多くなされており、学

習の効果も報告されている。協調学習の実現方法は多岐にわたるため、紙幅の都合上、本実践で試みたジグソー・リーディングの事例に絞って以下で紹介する。ジグソー・リーディングとは、「読み手がそれぞれ異なったテキストを読み、それをジグソー・パズルを埋めるように、互いに持ち寄り、関連をつけながら全体の意味を構成していく読解」（館岡 2012：61）のことである<sup>3)</sup>。

英語教育の分野では、中等教育の段階から多く実践されている（船津 2012, 石原 2016）。中学校での授業実践である船津（2012）は、300語程度の物語文をジグソー法を取り入れて読ませた結果、全ての生徒が物語の内容を把握することができたと述べている。さらに、物語の結末を推測し、英語で表現する活動においては、グループ内で生徒同士が自然と教え合う雰囲気生まれ、生徒一人ひとりが責任を持って課題に取り組んだことが報告されている。

高等学校での実践として、石原（2016）は、2年生43名を対象としたコミュニケーション英語Ⅱの授業において、英文テキストの語法・文法解析、内容質問作成、音声担当のいずれかを受け持ち、生徒が互いに教え合うジグソー活動を展開し、その効果を検証している。それによると、教えることで生徒の学習が深まり、その後の定期試験の結果から一定の学習効果がみられたことが報告されている。しかし一方で、生徒同士の教え合いではとりこぼしや不完全な部分が残るといった生徒からの指摘もみられ、理解度を図る方法を設けるなどの必要性を提案している。

さらに日本語教育の分野に目を向けてみると、館岡（2005, 2012）の実践が例として挙げられる。短編小説をA～Dに4分割し、最後のDをのぞく3つの部分を使ってジグソー・リーディングを行うものである<sup>4)</sup>。これは、各自にテキストA～Cのいずれかを配布し、個人読解をさせ、その後、A, B, Cのグループごとに集まり、自らの担当箇所について不明な部分があ

れば知恵を出し合い、内容理解を行う。そして、A～Cの担当者が1名ずつ集まり、各自の担当箇所の内容を他のメンバーに説明するという流れである。館岡は、このジグソー・リーディングについて、内容理解の過程だけでなく、互いの情報を集約して1つのまとまった全体像を作る産出の過程を仲間と共有することによって、自らを見直すことができるという利点を挙げている。

このように、協調学習を取り入れた読解の取り組みは外国語教育において盛んになされ、教育的効果も複数報告されている。こうした取り組みをドイツ語テキストを読む場においても積極的に取り入れられてもよいのではないだろうか。読むという行為は、読み手が既に持っている様々な知識を活用しながら、テキストに積極的に関わっていくことである。しかし、読み手の頭の中でどのような情報処理がなされているのか外から直接見ることはできない。読解向けの教材では内容把握の確認のために、テキストの要旨や内容一致、段落の並び替え問題などが用意されているが、これらは内容把握の結果を確認するものであるが、読みの過程で生じた疑問に対しての働きかけが不十分ではないだろうか。仮に、読みの過程で浮かんだ疑問が解決できない状態が続けば、読解力をのばすことも難しくなり、読むことへの意欲も低下してしまう。先のジグソー・リーディングには、内容理解の過程で、他者との話し合いを通して問題点を解決する側面が含まれている。そこで、本実践ではジグソー・リーディングという協調学習の一手法を用いた読解活動を取り上げ、他者とともに学び合う活動を学生はどのように受け止めたのかを考察する。

本実践は西出(2019)の授業実践と同様、ドイツ語初級の文法クラスを対象としたジグソー・リーディング活動を展開しているが、先の実践では題材テキストの選択と時間配分のバランスに課題が残されたため、その点を見直した上で新たなクラスで実施したものである。

### 3. 授業実践に向けて

#### 3.1 ジグソー・リーディング

ジグソー・リーディングは、アメリカの社会心理学者アロンソンが提唱したグループ活動支援の手法であるジグソー法<sup>5)</sup>に依拠する。ジグソー法は、「ジグソーグループ」と「エキスパートグループ」の2つがポイントとなる(図1)。まず、学生同士で1グループあたり数人程度のジグソーグループを作り、教師は題材テキストをグループのメンバーの人数分に分割する。その分割テキストの担当者をジグソーグループ内で決める。担当者と担当箇所が決まったら、まず個人で読む。その後、同じ担当箇所同士ですなわちエキスパートグループで集まり、互いに話し合いながら内容を確認していく。そして、元のジグソーグループに戻り、各自が担当したパートの内容を順に紹介し、ジグソーパズルを完成させるように、テキストの全体像を互いに協力して構築するというものである。ここまでが、ジグソー・リーディングの主要な流れである。その後、学生から寄せられた質問等をクラス全体でも適宜共有した後、ポイント整理の演習問題やテキストの結末(オチ)の予測課題に取り組んだ。

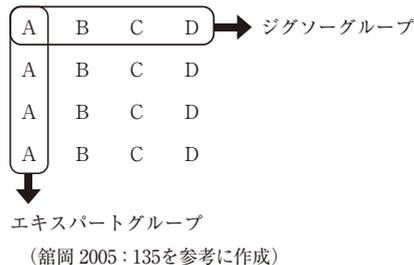


図1 ジグソーグループとエキスパートグループ

### 3.2 対象としたクラス

授業実践の対象クラスは、ドイツ語圏の言語、文学、歴史などを学ぶ専攻の1年生を対象としたドイツ語の授業（25名）である<sup>6)</sup>。この授業は2名の教員によるチームティーチングによって行われる。文法の学習に特化した教科書を用いて初級文法を前・後期で学び、教科書を一通り終えた後は、教員の裁量で複数のテキストを読む。本実践は筆者が担当した授業回での活動である。学生のドイツ語習熟度のレベルは1年次後半で Goethe-Zertifikat A1 : Start Deutsch 1 やドイツ語技能検定試験の3級もしくは4級を受験する程度というのがおおよその目安である。

## 4. 授業実践

### 4.1 使用テキストの選定と概要

本実践では2019年12月9日と16日の2回にわたって、Leonhard Thomaの*Das Idealpaar* (理想的なペア) を題材テキストとした。本テキストの選定理由は2点ある。1つはテキストのレベルである。本作品は、初級(A1)向けの作品で、レベルに即した文法や単語、表現が多用されている。単文がほとんどで、副文が1つも存在しない。時制も全て現在時制で統一されている。本文にみられる主な文法は、例えば、動詞の現在人称変化、名詞、人称代名詞、所有代名詞、冠詞類、話法の助動詞、並列の接続詞、前置詞、形容詞、再帰動詞、不定代名詞 *man* などが挙げられる。これらは全て初級文法で必ず学ぶ項目で、実際、本実践に取り組んだ学生たちも授業で既に学習済みである。したがって、読む際に既習の文法知識を復習あるいは活用することが可能だろうと考えた。ただし、初級にはやや難しいと思われる名詞については、元の意味を大きく損なわない範囲で別の語や表現に書きかえた<sup>7)</sup>。もう1つの理由は、作品の長さである。本作品は443語11段落からなる1作品完結型のショートストーリーである。テキストの分量と授

業回数のバランスを考慮した結果、2回の授業で扱うことができると判断した。題材テキストの概要は表1に示す通りである。

表1 題材テキスト *Das Idealpaar* の概要

概要	主人公の関係に対する描写
1段落 主人公2人の名前紹介	einfach ideal! / Wie schön!
2段落 共通の趣味	So viel gemeinsam! / Einfach perfekt!
3段落 異なる趣味	Ist doch klar!
4段落 2人の職業	
5段落 家事に関する相補的な違い	Fantastisch, oder?
6段落 家事に関する共通点と解決策	
7段落 2人の特技に関する相補的な違い	Also wirklich: wie Yin und Yang, die beiden!
8段落 互いの思考の同時性	
9段落 その他の相違点	
10段落 さらなる共通点①	Was für eine Harmonie, nicht wahr? Absolut ideal.
11段落 さらなる共通点②とオチ	Wie schade!

本作品は Meike と Torsten の 2 人の人物をめぐるショートストーリーである。冒頭、この 2 人はとにかく理想的だ (*einfach ideal!*) と始まり、その理由を互いの趣味や職業、家事、日々の過ごし方といった様々な側面から述べている。加えて、2 人の共通点に対しては、*perfekt!* (素晴らしい!) と形容し、また相違点であってもそれらは相補的であると、*Fantastisch, oder?* (素晴らしいだろう?) や *wie Yin und Yang, die beiden!* (2 人はまるで陰と陽のようだ!) のように双方の調和の様子を 10 段落まで繰り返し述べてい

る(表1)。そして10段落後半でさらなる共通点として、2人はミュンヘン在住であることが明らかになる。ここまでの展開から、2人は非常に親しい関係にあるのではないかと推測できよう。しかし、最後の11段落を読むと、実は2人とも独身で、両者は知りあいではないという共通点が判明し、*Wie schade!*(なんと残念なことか!)というオチで締めくくられる。2人は幼馴染、恋人あるいは夫婦の関係なのだろうかと予測しながら読み進めていくと、実はお互い独身で見ず知らずの他人だったというオチに拍子抜けしてしまうかもしれない。

#### 4.2 実践の手順

本節では、実践の手順について述べる。実践の流れを示したものが表2である。

表2 実施手順

- |      |                          |
|------|--------------------------|
| (1)  | 授業の流れについての説明             |
| (2)  | タイトルから既有知識を活性化           |
| (3)  | 本文の音読                    |
| (4)  | ジグソーグループ作り、担当箇所のテキスト割り当て |
| (5)  | 個人読解                     |
| (6)  | エキスパートグループで音読と内容確認       |
| (7)  | ジグソーグループで音読と内容解説、質問対応    |
| (8)  | 主人公2人の共通点・相違点の整理         |
| (9)  | 結末の予測                    |
| (10) | 結末の確認                    |
| (11) | 質問紙の記入と提出(授業のふりかえり)      |

はじめにテキスト(資料1)を学生に配布し、授業の大まかな流れを説明したのち、タイトルの*Das Idealpaar*とは何か、何を連想するか学生同士で

アイデアを出し合い、黒板に書かせる。テキストのテーマに関連する背景知識を活性化させるためである。様々な組み合わせが案として出されたところで、付属の音声 CD を活用して音読を行う。本文のおおまかな全体像を掴むためである。そして、ジグソー・リーディングに入る(4)～(7)。最初に4名1組のジグソーグループを作り、あらかじめ教師が4分割したテキストを誰が担当するか決める<sup>8)</sup>。各自の担当箇所が決まったら、10数分程度で本文を各自で読み、内容をつかむ。次に、自分の理解を確認するために、エキスパートグループで集まり、同じ担当箇所同士で何が書かれていたか互いに報告し、理解が不十分な点を解決する(15分程度)。この間教員は各グループを見回り、話し合いが停滞しているグループなどを適宜サポートする。担当箇所の理解が確認できたら、元のジグソーグループに戻り、1つ目のテキストの担当者から順に本文を音読し、内容を解説する(25分程度)。担当外の内容を把握するには、このジグソーグループでの情報共有が非常に重要で、学生間で質疑応答がなされることもしばしばである。こうしてグループでテキストの全体像を確認したのち、2人の主人公の共通点と相違点を整理する(表2(8))。最終段落の結末(オチ)を予測するにあたり、2人の特徴がその布石となるからである。そして、10段落(*Was für eine Harmonie, nicht wahr? ~ Nun, beide wohnen in München.*)を全員で音読し、結末を予測させる。アイデアがいくつか出たところで最終段落の文章(*Und beide sind Singles. Sie kennen sich nicht. Wie schade!*)をクラス全体に示し、本ストーリーのオチを全員で確認する<sup>9)</sup>。

以上の手順で進めた結果、ジグソー・リーディングを学生がどのようにとらえたか、質問紙の回答をもとに次章でみていくことにする。

## 5. 結果と考察

### 5.1 ジグソー・リーディングに対する反応

実践終了後、無記名の質問紙を用いて、(1)ジグソー・リーディングの経験の有無とジグソー・リーディングに対する印象を選択式でたずね、(2)一連の学習活動に対するふりかえりを自由に記述してもらった。25名中20名の学生から回答を得た。

まず、ジグソー・リーディングの経験については、20名中16名(80%)が「なし」と回答し、「あり」と答えた学生は4名(20%)であった。つまり、ほとんどの学生にとって今回初めての経験であった。

次に、ジグソー・リーディングに対する印象については、①担当箇所の個人読解、②エキスパートグループでの内容確認、③ジグソーグループでの担当箇所の解説、④担当箇所以外の解説傾聴の4ステップの回答結果を図2～5で示す。選択肢は、「その他」を含めて合計9個あり、あてはまるもの全てを選ぶ複数選択式とした。

最初に各自で自分の担当箇所を読むことについては、「多少難しく感じる所もあるが充実感がある」ととらえた学生が10名と最も多く、2番目の「楽しい」(6名)も合わせると、概ね肯定的にとらえている様子がうかがえる(図2)。

2ステップ目としてエキスパートグループで担当箇所の内容確認を行う際には、全体の半数以上にあたる12名が「楽しい」と回答しており最も多い(図3)。また、「不明瞭な点がクリアになり安心する」という見方も見逃せない。仲間との学び合いに楽しさを覚えつつ、自分の理解を再確認あるいは修正、補足できることへの安心感を得ている様子がみとれる。

3ステップ目は、元のジグソーグループに戻って、(1)自らの担当箇所のあらすじを他者に解説し、(2)担当箇所以外のあらすじを傾聴する。こ

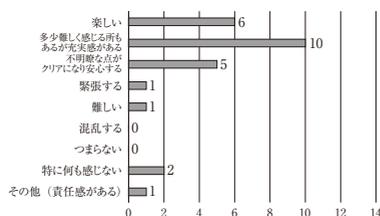


図2 担当箇所の個人読解

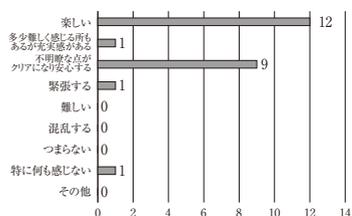


図3 エキスパートグループでの内容確認

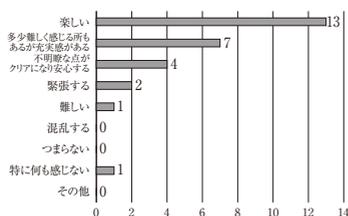


図4 ジグソーグループでの担当箇所の解説

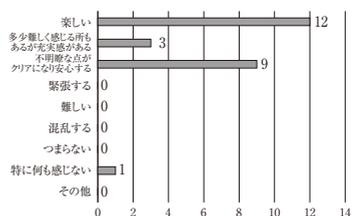


図5 ジグソーグループでの担当箇所以外の解説傾聴

のジグソーグループでの活動では、まず(1)、(2)に共通して最も多かったのは「楽しい」という印象である(図4、図5)。全体のおよそ70%近くを占める。興味深いのは、第2位の印象である。自分の担当箇所を解説する際は「多少難しく感じる所もあるが充実感がある」というとらえ方が多いのに対し(図4)、担当箇所以外の内容解説を聞く際には「不明瞭な点がクリアになり安心する」という見方が多い(図5)。自分の担当箇所を解説する際は、当該箇所を最もよく把握しているのはグループ内で自分一人しかいないため、いかにわかりやすく相手に説明するか、質問が出た場合に対応できるかなど、責任感を伴う。それゆえ、今回のようなジグソー・リーディング未経験者にとっては難しさを感じたことだろう。しかし、やり切ったことで、同時に充実感も得たことがみえてくる。

一方、自分の担当外の部分は、基本的には目を通していないため、報告者の解説を聞くことによって作品の全体像を構築していくことになる。したがって、解説を聞くことによって、理解の不足部分を認識し、修正・解決することによって、安心感につながったのではないだろうか。

以上、単純集計ではあるが、ジグソー・リーディングに対する学生の反応をみてきた。次に、今回の教室活動から学生がどのようなことを学び、発見したのか、実際の記述回答を紹介する。

## 5.2 ジグソー・リーディングに対する感想

質問紙では最後に今回の学習活動全体について感じたことを自由に記述してもらい、20名から回答を得た。回答は、1. ジグソー・リーディングについて、2. 題材テキストについて、3. リーディング活動を通して発見した自己の成長の3つのトピックに分類することができた。以下、トピックごとに学生の記述を原文のまま紹介する。

### 【1. ジグソー・リーディングについて】

#### ➤ 1-1. 他者との共同作業による内容把握

- (1) グループで分かれて、皆と話し合いながら読んだ方が、答えを導くスピードも上がったし、理解度も深まった気がした。
- (2) 話し合いをしながらだったので理解しやすく、わからないところも友達にの方が質問もしやすかった。
- (3) 話し合って理解する方がより記憶に残りやすい気がしました!!
- (4) 1人ずつ分担して調べてくることで話し合ったときにすべてがつながって理解が深まったと思う。
- (5) 自分の担当箇所だけやっているときは前後の内容がわからないのでよくわからなかったが、グループでやったときに内容がつなが

る感覚はよかった。

(6) みんなでやることで楽しく学べて良かったです。

ジグソー・リーディング全体に関わる記述が13件(1~13)みられ、その中でもとりわけ多かったのは、他者とのやりとりから得られる利点についてであった(1~6)。例えば(1)~(4)では「話し合い」と「理解」、(1)、(5)、(6)では「グループ」と「皆で」、「みんなで」という言葉がみられ、共同作業が上手く進んだことが指摘されている。また、(2)のように、個人読みではわからなかった点を同じ学習活動に携わる仲間にあずねることで解決に結びつけようとした姿も確認できる。

(4)と(5)に共通する「つながる」という言葉は、ジグソー・パズルを完成させるかのように、個々の断片的な要素を組み合わせさせた結果、1つの大きな全体図が浮かび上がることを連想させる。ストーリーの全容が明らかになったことへの肯定的な見方ととらえる。

## ➤ 1-2. 負担の軽さ

- (7) 1人で長い文を読むより数人で分担した方が気が楽だし、楽しくできた(中略)
- (8) 全部自分で読むよりも負担が減って楽しく読めるし(中略)
- (9) 自分の範囲内の文を読むのが大変でしたが、分割しているため、少なく、楽でした。
- (10) 短い文章を訳すから、長い文章を訳すよりもやる気が出た。

次に指摘が多かった点は、読む分量についてであった。ジグソー・リーディングでは基本的に題材テキストを何分割かに分けて担当箇所を配分する。したがって、(7)をはじめとする4名のコメントにみるように、長い

テキストを全て一人で読むわけではないため、負担の軽さが肯定的にみられたことがわかる。

### ➤ 1-3. 課された課題に対する責任感

- (11) 自分の担当を持つことで責任感が持てていつもよりも丁寧に文法や文構造を確認できてよかったです。
- (12) 自分が理解をしていないと、他の人も理解できない為、真剣にしっかりと理解できるように努力できたと思いました。
- (13) 相手に伝えなければいけないのでちょっとした疑問でもしっかりと調べて理解しようと思える。

ここではジグソー・リーディングについての重要な意見として、課題に対する責任感について取り上げる。(12)、(13)は「責任感」という言葉は用いていないものの、相手への説明という自らに課された役目を認識した記述である。前述の通り、担当箇所を最もよく理解しているのは自分一人しかいないため、自らの取り組みがジグソーグループのメンバー全員に影響を及ぼすことになる。したがって、(11)～(13)からは、最初の個人読解やエキスパートグループにおいて、正確な理解を目指そうとする様子が読みとれる。

### 【2. 題材テキストについて】

- (14) 本文のオチがおもしろかった。
- (15) 適度に知らない語彙も出てきて、文法も比較的易しく楽しかったです。
- (16) 今回ぐらいの難しさのテキストなら自分達の力で読めたので、段々とレベルを上げていけば良いと思った。

- (17) 単語が分かったとしても意味を文章の前後でつなげていくのが難しかった。
- (18) 文章が難しい。
- (19) 少し難しいところもありましたが、今まで習った文法を使ったり友達と協力してこんなにドイツ語の文章を読めるようになったことの達成感、充実感をえました。

題材テキスト自体への指摘は決して多くはなかったが、ストーリーの結末の面白さ (14) や文法の易しさ (15)、テキストのレベル (16) についての言及がみられた。一方で (17)~(19) のように、ところによっては難しく感じた者もみられ、なかには、文の統語構造をおさえた上での文意の把握に苦労した者もいた (17)。難しいという判断に至った具体的な要因についてはさらなる調査が求められる。

### 【3. リーディングを通して感じた自己の成長や課題】

- (20) 自力で読めるところが多くなっていることがわかり、少し自信がついた。
- (21) 短いテキストをざっくりとではあるが、読むことができ、自分のドイツ語の読解力が上がったことを感じられた。
- (22) 今まで習った文法を使ったり友達と協力してこんなにドイツ語の文章を読めるようになったことの達成感、充実感をえました。
- (23) 文法で習ったことがでてくると、「これ習ったやつだ！」と思い、読むのが楽しかったです。
- (24) 圧倒的に知っている単語の量が少なくて苦労した。語彙力をもっと上げないといけないなと感じた。

(20)～(23) は文章を読むことができるようになった自己の成長を述べている。自信 (20) や読解力の向上 (21) がそれをあらわしている。加えて、(22) と (23) は既習の文法事項との関わりについても言及している。時間をかけて学んできた文法を題材テキストの中で改めて認識し、知識を活用できたからこそ、読みの達成感や充実感、さらには楽しさにつながったのだろう。一方で、語彙力の未熟さと増強の必要性を思い知った学生もみられた (24)。読解では文法のみならず語彙も重要な要素であることは言うまでもない。自らの今後の学習課題を発見した貴重な記述である。

以上、ジグソー・リーディングに対する学生の感想をみてきた。本実践では、個人読解からグループでの解説傾聴に至る一連の活動に対し、楽しさや充実感という前向きな見方が多くみられた。自分一人だけでなく、仲間との知も結集して課題解決を目指す活動として重要な点である。

## 6. ま と め

本稿では、ドイツ語の初級文法を一通り学習し終えたドイツ語文学文化専攻の学部1年生を対象に行ったジグソー・リーディングの授業実践を紹介し、学生がどのように一連の活動を受け止めたのか、学生からの回答をもとにみてきた。ショートストーリーとはいえ、今回のようにまとまった量のドイツ語テキストを授業内で読むのはこれが初めてであった。小規模なデータに基づくものであるが、得た回答に見る限り、多くがジグソー・リーディングを肯定的に受け止め、意欲的に取り組んでいたことがわかる。学生の習熟レベルに応じたテキストを使うことにより、既習事項を読みの過程で改めて認識することが可能になった。一方、グループで課題解決を目指す方法については、各自が責任を持って自らの役割を果たすだけでなく、他者との学び合いを経ることによって、自らの理解の深化、達成感の獲得さらには読解力の成長を実感できることが明らかになった。こうした

責任を持って課題解決に臨む姿勢の獲得や理解を深める効果は他分野での実践例の知見とも共通する (cf. 舘岡 2012, 船津 2012)。

ただし、本実践は対象としたクラス規模が小さく、取り上げたテキストも 1 種類のみであったことから、本稿で紹介した学生の受け止めに直ちに普遍化することは難しい。また、本稿で紹介した読みが読解力の向上に具体的にどの程度寄与するのか、難しさを感じた具体的要因は何なのかという検証も含めて、データの量、質ともに厚みを増していく必要がある。

今回の実践に携わった学生は、今後、専門分野の研究・調査においてドイツ語で書かれた文献に接する機会が増え、読む力がより一層求められる。その場合、文法知識や語彙力だけでなく、太田 (2004) の指摘にもあるように読みのストラテジーも重要である。例えば、見出しや写真からの内容推測、先の展開の予想、仮説の誤りの自己修正、キーワード探し、背景知識の活用、論理構造への注目、未知語の意味の推測といったトップダウン式の読みのストラテジー (太田 2004 : 43) と品詞や主語・動詞の特定、文構造の把握、句読点の解釈といったボトムアップ式のストラテジー (同掲) の双方が、専門分野での学術ドイツ語を学ぶ際の礎になるからである。実際、これらは専門科目において概念や方法論、専門基礎知識などを学ぶため、ドイツ語で書かれた入門書を読む際に必要とされている (林・羽根 2018)。こうした読みのストラテジーも初学者の段階から身につけ、さらに専門分野での研究に自ら応用できるような学びの提供を目指し、本実践で得た知見を発展・拡大させていきたい。

本研究は、科学研究費基盤研究 (C) 「専門分野の教育を支える言語変種「学術ドイツ語」の習得：「読み」を焦点に」(課題番号 20K00844) の研究成果の一部である。

## 注

- 1) 本節の記述は西出 (2019) と一部重複するところがある。
- 2) E. T. A. Hoffmann の *Der Nussknacker* (くるみ割り人形) の一部分を 5 回分の授業を使って読んだ。
- 3) ジグソー・リーディングの詳しい手順は、3.1 で述べる。
- 4) 最後の結末部分 D は話の展開をクラス全体で予測し話し合う。それをふまえて、結末の D を実際に読む。
- 5) Aronson, E. & Patnoe, S. (2011)
- 6) 中央大学文学部ドイツ語文学文化専攻の学生諸氏の協力を得た。この場を借りて深くお礼申し上げる。
- 7) 資料 1 参照。書きかえた語句は、*langweilig* (変更前: *neurotisch*)、*Geschichten* (変更前: *Anekdoten*)、*das kann sie nicht* (変更前: *da hat sie zwei linke Hände*)、*Gemeinsamkeiten* (変更前: *Parallelen*) である。
- 8) 分割例は資料 1 の四角で囲った部分を参照のこと。パート毎の分量に若干の違いはあるが、内容上の区切れを優先した。❶～❹は段落番号である。
- 9) 最終段落は内容を推測させるために、学生に配布したテキスト (資料 1) には [?] と記した。

## 参考文献

- 石原義文「英語科におけるアクティブ・ラーニング型の授業を目指して (実践報告) — 高校 2 年コミュニケーション英語Ⅱにおける、互いに教えあい学びあう授業の試み —」『広島大学附属中・高等学校中等教育研究紀要』63, 2016 年, 67-74 頁。
- 江利川春雄『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店, 2012 年。
- 太田達也「いかにして読解力を養成するか—理論から実践へ—」『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』日本独文学会研究叢書: 028, 2004 年, 39-62 頁。
- 館岡洋子『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会, 2005 年。
- 館岡洋子『日本語教育叢書「つくる」読解教材を作る』スリーエーネットワーク, 2012 年。
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ『英文読解のプロセスと指導』大修館書店, 2002 年。
- 西出佳詩子「文法知識の活用を目指してドイツ語テキストを読む—協同学習を取

- り入れた授業実践をもとに」『人文研紀要』92, 2019年, 1-25頁。
- 林明子・羽根礼華「言語変種としての学術ドイツ語の理解と習得—言語学・文学分野の「導入文献」テキストを用いた授業実践をもとに考える—」『人文研紀要』89, 2018年, 1-29頁。
- 原口厚『ドイツ語読解法—目標と方法』早稲田大学出版部, 2020年。
- 福岡麻子「実践報告: ドイツ語授業における協調学習の試み—「読む」授業における学習者意識の例—」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』10, 2013年, 59-66頁。
- 船津真理「実践報告③ 英語力とともに自治能力を高める」『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店, 2012年, 70-79頁。
- 三宅なほみ「第1章「協調学習」の考え方」『協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業—』北大路書房, 2016年, 1-33頁。
- 森朋子「協調学習」『日本独文学会主催 2009~2011年度ドイツ語教員養成・研修講座 Modul 12 (協調学習と授業外での学習)』講座配布資料, 2011年。
- 鷺巣由美子『ドイツ語を読む (三訂版)』三修社, 2014年。
- Aronson, E., Patnoe, S., *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*, Pinter & Martin, 2011.
- Brinitzer, M., Hantschel, H-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., Ros, L., *DaF unterrichten Basiswissen Didaktik - Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Ernst Klett Sprachen, 2016.

#### 実践で使用したテキスト

- Thoma, Leonhard, *Das Idealpaar*, Hueber Verlag, 2007, S. 3-7.

資料 1

**Das Idealpaar**

- ① Also, Meike und Torsten, die zwei ... einfach ideal! Ja, das gibt es noch. Wie schön!
- ② Ihre Hobbys, ihre Interessen, fast identisch. Beide reisen gern, beide sind Naturfreunde, und beide gehen gerne aus: ins Kino, ins Konzert, ins Restaurant.  
Er liebt italienisches Essen, sie auch. Beide interessieren sich für moderne Kunst. Sie mag Picasso. Er auch. So viel gemeinsam! Einfach perfekt!
- ③ Natürlich gibt es auch Unterschiede. Aber das macht ja nichts. Das ist absolut normal. Sie liebt Woody Allen. Er findet ihn ein bisschen langweilig. Na und? Er kann auch mal einen Woody-Allen-Film sehen. Ist doch klar!  
Er mag Krimis. Die gefallen ihr nicht so. Aber es gibt auch intelligente Krimis, das stimmt schon.  
Alles eine Frage der Toleranz. Diese Unterschiede sind kein Problem, im Gegenteil: Man hat ein Thema für ein gutes Gespräch, für eine interessante Diskussion.
- ④ Auch mit den Berufen ist das so: Er ist Lehrer am Gymnasium und hat immer lustige Geschichten aus der Schule. Sie ist Journalistin und trifft oft interessante und wichtige Persönlichkeiten aus Politik, Sport und Kultur.
- ⑤ Manche Unterschiede sind sogar komplementär.  
Er kommt früh nach Hause und kocht gerne. Sie kommt später und spült gerne ab. Aber sie hasst Bügeln, und ihn macht Bügeln richtig Spaß. Fantastisch, oder?
- ⑥ Zum Putzen haben beide keine Zeit, aber da kann ja eine Putzfrau kommen. Ganz einfach!
- ⑦ Auch ihre Stärken sind komplementär, sie ergänzen sich wirklich super. Sie ist Informatikexpertin, er ist bei Computern immer noch ein totaler Anfänger. Aber er kann Regale zusammenbauen und Fahrräder reparieren, und das kann sie nicht.  
Also wirklich: wie Yin und Yang, die beiden!

- 8 Sie denken sogar synchron, das ist fast wie Telepathie. Sie sitzt manchmal im Auto und denkt: Sicher wartet er schon irgendwo auf mich.  
Und er liegt in diesem Moment auf dem Sofa im Wohnzimmer und fragt sich:  
Wann kommt sie endlich?
- 9 Natürlich gibt es auch andere Unterschiede. Nicht so komplimentär, aber auch kein Problem. Jeder hat seine Freiheiten und das ist gut so.  
Montags spielt er mit seinen Kollegen Volleyball, sie macht einen Yoga-Kurs.  
Mittwochs trifft sie meistens ihre Freundinnen, er bleibt zu Hause und liest oder sieht fern. Im Kaufhaus geht sie sofort zur Mode und er zu den Büchern.  
Sie mag Schuhgeschäfte, ihn machen diese Läden nervös. Aber sie kann ja gut alleine Schuhe kaufen.  
Am Wochenende fährt sie manchmal zu ihrer Mutter und er besucht seine Eltern. Aber oft fahren Sie beide in die Berge: im Sommer wandern, im Winter Ski fahren.

- 10 Was für eine Harmonie, nicht wahr? Absolut ideal.  
Und es gibt noch mehr Gemeinsamkeiten ... Was? Noch mehr?  
Nun, beide wohnen in München.

11