

„Wer lobt wen?“

ドイツ語上達度に見る格標示への信頼性

今井田亜弓

0. はじめに

今井田(2001)では、母語(日本語)以外にすでに学習した外国言語(ここでは英語)をもつ学習者が、第2外国語としてドイツ語を学習する場合、学習の初期段階でどのような手がかりを頼りに文を理解するかについて分析を行った。その際「格標示」が中立な場合、たとえ名詞句が動詞に後置されていても、「意味」手がかりが有効な場合には、被験者は「意味」手がかりをもとに主語・動作主を理解し、その名詞句を文頭へと移動させた。また「意味」手がかりが文頭という「語順」手がかりと結びついた場合には、たとえ「格標示」が競合しても、被験者はその文を正しいと判断して文頭にある名詞句を主語と判断している。これに対して「格標示」による手がかりは、その格標示が被験者にとって認識が早いか遅いかによって手がかりとしての効力に差がある。たとえば比較的認識が早いとされる男性1格を表す *der* でマークされた名詞は、たとえ動詞に後置されていても主語・動作主と正しく判断されるが、認識が比較的遅い男性4格を表す *den* の場合は全く異なる結果となった。またとりわけ格の習得が定着していない段階では、「語順」を手がかりとする傾向も強く観察された。これは学習者が、従属文において動詞が文末に来る形、トピック化によって目的語が文頭にくる形をすでに学習していることから判断すると、長期にわたって学習した第1外国語である英語の影響ではないかと推測された。すなわち、英語とドイツ語という2言語間には、主文の定動詞の位置という点で文法的類似点(ここでは語順)がある。このためドイツ語の学習初期の段階では、この語順において英語からドイツ語への「文法的ストラテジー」の転移がおこったと考えられる。このことは、L3であるドイツ語の特徴の一部がL2である英語の特徴と類似し、すでに習得したL2の文法の助けを借りて分析できる

今井田垂弓

可能性をもっている場合に、誤った一般化が起こりうる¹ことを示唆する。

これらの結果から、「意味」「語順」「格標示」は、どれも主語・動作主を判断する上で重要な手がかりであるが、学習者はその習得の段階において最も効力があり、処理能力が少なくすむ手がかりを用いて主語・動作主を判断しているといえる。

このため本研究では、ドイツ語の上達度とこれらの手がかりの関係を分析することにより、各発達段階における学習者のストラテジーを明らかにすることを目的とする。具体的には Sasaki 1994 の JSL 学習者で観察されたように、² 目標言語(本研究ではドイツ語)の上達度と「格標示」への依存度に相関関係が見られるのか、またその際「語順」への信頼性はどうか、そして異なる格マークが対立する場合、「格標示」の手がかりとしての信頼性はどうかという点に焦点を絞って考察を進める。

1. 研究の仮説

上記の点を考察するために、次の仮説に基づいて分析を行う。

- 1) 「格標示」ストラテジーは、ドイツ語の上達度に依存する。ドイツ語は日本語と同様に、格のマークにおける文の統語的役割が非常に大きい。従ってドイツ語が上達し、「格標示」の統語的役割が学習者に認識されるや否や、学習者は他の手がかりより確実性の高い「格標示」手がかりを用いる傾向が強くなる。従ってドイツ語の上達度が高いグループほど、文を理解する上で格標示を手がかりとして用いる割合は高くなる。反対に、格システムが習得されていない学習の初期段階において優勢であった「意味手がかり」への信頼性は弱くなる。³

¹ „Enthält die zu erwerbende Sprache (L2) eine Oberflächenstruktur des Typs der L1, so analysiert sie wie in der L1.“ (Müller, N. 1998)

² “The cross-sectional analyses clearly showed that case-marking dependency in Japanese is a function of proficiency. The more proficient groups were generally more dependent on case-marking cues.”(Sasaki 1994:62)。

³ 今井田(2001)では、母語の文理解では「格標示」を優先して用いとされる日本人学習者においても、学習の初期段階では、文の動作主を規定する上で「意味」手がかりが優勢で、その結果最も転移しやすい手がかりであった。

- 2) 「語順手がかり」は、ある程度格が習得されてもなお日本人学習者にとっては優勢で、学習者は厳格な SVO を作る傾向がある。

日本語は、目的語が動詞の前にくるいわゆる OV 言語(主要部末尾型)であるが、これに対して英語は、目的語が動詞の後に来る VO 言語(主要部先頭型)である。⁴ ドイツ語は基本的には、副文、関係文において定動詞が文末に表れるため、日本語同様 OV 言語といわれるが、主文においては「動詞の移動」によって定動詞が第 2 番目に置かれ、英語と同様 VO 言語の様相を示す。このため、学習者は第 1 外国語である英語と第 2 外国語となるドイツ語間に文法的類似点(ここでは「語順」)を見出し、これが文中において主語・動作主を規定する上で重要な役割を果たす。従って、動詞に前置される名詞を主語、後置される名詞を目的語と理解する。

またこの傾向は、学習者がこの段階に受ける言語インプットにより更に強められる。純粋な指導環境では、言語インプットは教室の授業に限られる。学習の初期段階で学習者が触れる文は、肯定文では 1 つの名詞句と動詞、あるいは 2 つの名詞句と動詞からなるものが多く、その場合主語は動詞に前置し、目的語が動詞に後置するいわゆる SVO であることが多い。⁵ このため、学習者はこの SVO という語順ストラテジーの範囲内で文を解釈できる。ドイツ語の格システムは、数と性のマーカーとの融合、たくさんの同音同形異義語(Mills 1985)などの理由により、それぞれの形の区別が不明瞭であることから(Tracy 1984)、習得は容易ではない。従って、ある程度格が習得されてもなお学習者はその習得段階において効力が高い「語順」手がかりを用い続ける。

2. 調査研究の方法

2.1. 被験者

大学で始めてドイツ語を学習する大学生151名を対象とした。彼らは第 2 外国

⁴ 中右 実(1998 104ff.)

⁵ 副詞(たとえば heute 今日など)を用いた倒置文がテキストに用いられることもあるが、学習者自身がこれを用いた文を作るまでには至らない。

今井田垂弓

語としてドイツ語の授業を受講して1年に満たず、いずれもドイツ留学経験はない。3つの異なる大学で学習しているためテキストはそれぞれ異なり、また頻度も週1回あるいは週2回と異なるが、いずれも半年以上の受講経験をもつ。⁶ 被験者にはあらかじめクローズテストを実施し、その点数により3つのグループに分けた。グループ分けについては、SPSSで統計量を求めたところ、各グループについて表1の記述統計量が得られた。

表1 各グループのクローズテストの平均点と標準偏差

	グループ1	グループ2	グループ3
N	50	51	50
Mean	16.69	11.60	6.90
S.D.	1.44	1.33	1.96

次に各グループの点数について分散分析を行った結果、グループの効果が有意であった($F=468.15, p<.01$)。LSD法を用いた多重比較によると、グループ1の平均がグループ2とグループ3の平均より有意に大きく($p<.05$)、またグループ2の平均はグループ3の平均より有意に大きかった($p<.05$)。従って、1、2、3グループの平均にそれぞれ有意差が認められる。

2.2. 実験材料と手順

実験にあたっては2つの名詞句及び動詞からなる肯定文(NVN)1)~12)を用いた。その際2つの名詞句において判断が中立となるもの(文法的にどちらも主語・動作主となり得る)を避けた。また学習者がストラテジーを用いて解釈したとされる場合には、用いられたストラテジーが一つに限定できるよう分析方法を工夫した。格標示による認識の早さを考慮し、格標示が異なる名詞をそれぞれ対立させ、各文における主語・動作主を で囲むよう指示した。⁷

名詞句はいずれも「定冠詞 + 名詞」からなる：

⁶ この時点での既習の文法項目は、動詞の現在人称変化(規則・不規則)、名詞の性と格変化、複数形、前置詞、冠詞類の格変化、話法の助動詞、分離動詞である。

⁷ 女性と中性の冠詞は1、4格が同形となり、従って2つの解釈が可能となるため、女性と中性の組み合わせを避けた。

„Wer lobt wen?“

- 1) Die Katze beißt den Hund. 猫が犬に噛みつく
- 2) Den Hund beißt die Katze. 犬に猫が噛みつく
- 3) Die Katze beißt der Hund. 猫に犬が噛みつく
- 4) Der Hund beißt die Katze. 犬が猫にかみつく
- 5) Das Kind schubst den Elefanten. 子供が象を押す
- 6) Den Elefanten schubst das Kind. 象を子供が押す
- 7) Das Kind schubst der Elefant. 子供を象が押す
- 8) Der Elefant schubst das Kind. 象が子供を押す
- 9) Der Lehrer lobt den Schüler. 先生が生徒を褒める
- 10) Den Schüler lobt der Lehrer. 生徒を先生が褒める
- 11) Den Lehrer lobt der Schüler. 先生を生徒が褒める
- 12) Der Schüler lobt den Lehrer. 生徒が先生を褒める

2.3. 実験の分析

分析にあたっては、それぞれ同じ格標示をもつが語順は異なる2文ずつを ~ のようにグループ分けした。 ~ の各グループにおいて被験者が主語・動作主として選択した名詞句により、文を理解する上で用いた手がかりを判断した。

- 1) Die Katze (a) beißt den Hund (b).
- 2) Den Hund (c) beißt die Katze (d).
- 3) Die Katze (e) beißt der Hund (f).
- 4) Der Hund (g) beißt die Katze (h).
- 5) Das Kind (i) schubst den Elefanten (j).
- 6) Den Elefanten (k) schubst das Kind (l).
- 7) Das Kind (m) schubst der Elefant (n).
- 8) Der Elefant (o) schubst das Kind (p).
- 9) Der Lehrer (q) lobt den Schüler (r).
- 10) Den Schüler (s) lobt der Lehrer (t).
- 11) Den Lehrer (u) lobt der Schüler (v).

12) Der Schüler (x) lobt den Lehrer (y).

表2が示すように、たとえばグループでは、1)においてb (den Hund)、2)においてc (den Hund)を同一被験者が主語・動作主として選択した場合、被験者が用いた戦略は「意味手がかり」、また1)でa (die Katze)、2)でd (die Katze)を選んだ場合「格手がかり」、1)でa (die Katze)、2)でc (den Hund)を選んだ場合には「語順手がかり」にそれぞれ得点をいれた。各グループのように、同グループ内の2文において選んだ名詞句による判断で手がかりが重なる場合は、同じ名詞をもつ他の文を参考にして手がかりを1つに特定した。⁸ また被験者が一貫した手がかりに基づいて主語・動作主を選択したと判断できないものは「確定不可能」とした。判断の基準は、表2のとおりである。

表2 「手がかり判断の基準」

意味	bc	fg(b)	jk	no(j)	qt(y)	uy
格	ad	fg(d)	il	no(l)	qt(v)	vx
語順	ac	eg	ik	mo	qs	ux
確定不可能	bd	eh/fh	jl	mp/np	rt/rs	vy

3. 実験結果と考察

上記の分析に基づき、～における手がかりの得点は次のようになった。Mは「意味」、Cは「格標示」、Wは「語順」、Aは「その他」(確定不可能)をそれぞれ表す。

⁸ たとえばグループ「において、3)でf (der Hund)、4)でg (der Hund)を選んだ場合、どちらも格指標が1格を示し、また名詞がHund(犬)であることから、被験者が「格手がかり」によって主語・動作主を判断したのか、「意味手がかり」によるものかの判断ができない。従ってその被験者が、同じ名詞句をもつ1)文において異なる格指標をもつb (den Hund)を選んでいる場合には、3) 4)における1格の「格指標」derによる判断とは考えられないため、「意味」の手がかりに得点1を入れた。

表3 「 における手がかりの得点」⁹

	M	C	W	A	M	C	W	A	M	C	W	A
グループ1	0	30	20	0	0	17	29	4	0	32	18	0
グループ2	0	25	25	1	1	9	36	5	1	22	27	1
グループ3	1	20	29	0	1	6	34	9	3	20	26	1
合計	1	75	74	1	2	32	99	18	4	74	71	2

グループ1、グループ2、グループ3は、それぞれドイツ語の上達度における(上)(中)(下)を示す。

	M	C	W	A	M	C	W	A	M	C	W	A
グループ1	0	14	29	7	0	31	19	0	1	28	21	0
グループ2	1	6	35	9	0	26	25	0	3	21	25	2
グループ3	4	4	33	9	0	25	25	0	6	20	24	0
合計	5	24	97	25	0	82	69	0	10	69	70	2

は女性名詞1格・4格を表す die と男性名詞4格を表す den が用いられてい

⁹ この統計から ~ を通して「意味」手がかりの得点が低いことがわかる。これは今井田(2001)における因子解釈では、「意味」手がかりは最も転移しやすい手がかりであったのに対し、本研究では被験者のドイツ語学習期間が今井田(2001)より明らかに長く、従って本研究における被験者のドイツ語力が高いという可能性が考えられる。またもうひとつの相違点は、実験材料において寓話に基づく例文が用いられていないという点である。寓話は特定の話の筋をもつために、文中における動作主、被動作主の判断が被験者自身に委ねられる可能性が少ない。これに対して本研究における例文は、その判断がまったく被験者の世界知識に委ねられる。たとえば「先生が生徒を褒める」という例文では、一般的な世界知識に基づいて「先生」を主語・動作主とする「意味」手がかりが優勢と考えられる。しかし仮に被験者が受ける授業においてアンケートが実施され、そこで先生の授業についての評価が求められたとすれば、この被験者にとって「生徒が先生を褒める」という解釈もまた可能である。このため「意味」手がかりのstrength(説得力)が弱められる可能性がある。

今井田垂弓

るが、Katze(猫)が1格、Hund(犬)が4格である。格手がかりの合計は75で、これは全体の49.7%を占める。また語順手がかりは74で格手がかりと同様に多い。グループ別に見ると、格手がかりはグループ1が最も多く、グループ2、3と等間隔で減少している。また反対に語順手がかりは、グループ1で最も少なく、グループ2、3となるに従って次第に増加している。

はと同じKatze(猫)とHund(犬)であるが、とは逆に男性名詞 Hund が1格 der でマークされている。女性名詞 die のマークは変わらない。格手がかりは合計32で手がかり全体の21.2%となるのに対し、語順手がかりの得点は99と高く、これは手がかりの65.6%を占めている。ここでは認識の早い格の形であった die と der(今井田2001)が用いられているにもかかわらず、どちらも「1格の格標示」として認識されたために手がかりとしての効力は弱く、従って語順手がかりが多くなったと考えられる。

は中性名詞の1・4格を表す das と男性名詞4格 den の組み合わせである。Kind(子供)が1・4格同形の das でマークされている。子供より大きくて強い Elephant(象)が男性4格 den でマークされている。格手がかりは74、語順手がかりが71と同じくらい多い。グループ別では、格手がかりがグループ1で最も多いのに対し、語順手がかりはグループ2が最も多く、この場合グループ3との差は僅差である。格と語順手がかりの得点を比較すると、どちらもグループ2と3間はあまり差がないのに対し、グループ1と2の差は比較的大きい。

反対に では Kind(子供)が中性1・4格同形の das で、また Elephant(象)が男性1格 der でマークされている。1格でマークされている象は子供より大きく、従って象が子供を押すという解釈は容易である。¹⁰ この場合、格手がかりの得点は24と

のうち最も低く、全体に占める割合はわずか15.9%に過ぎない。これに対して語順手がかりは97と高く、全体の64.2%を占める。またグループ3では、意味手がかりと格手がかりが同じ程度に多く用いられている。これは das が1・4格同形であるために、格標示は手がかりとしての効力が低かったためと考えられる。またここでは被験者が用いたストラテジーが確定できないものが、グループを問

¹⁰ 「分析の基準」で述べたように、グループ内だけの判断では手がかりが重なる場合には、同じ名詞をもつ他の例文によって、手がかりが1つに特定されている。従って、グループの7)8)において der Elephant を主語・動作主とした得点は29であるが、そのうち実際に「格手がかり」によって判断したのは24である。

わず多かった。これは7) 8)文において4格と解釈されるべき das Kind(子供)を主語としたもの、あるいは一方で Kind を主語と解釈しながら他で Elefant を主語と解釈しているものがあり、これは1・4格同形の das と、1格として認識が早い der が組み合わせられていることにより、混乱を招いたと推測できる。

はどちらも男性名詞である。Lehrer(先生)が1格 der で、Schüler(生徒)が4格の den でマークされている。「先生が生徒を褒める」という世界知識に基づく意味手がかりと、認識が早かった der の格手がかりが合致したため、9) 10)で der Lehrer を主語に選択した得点が82と高くなったかと推測できたが、それらを選択した被験者で、他の文において Lehrer が他の格標示(4格を表す den)でマークされた場合にこれを選択したものはいなかった。従って82という得点は格による手がかりに基づくと考えられ、 の中では最も多く、全体の54.3%を占める。また語順手がかりは69であるが、全体の半数には満たない。

も2つの男性名詞からなるが、 とは反対に Schüler(生徒)を1格、Lehrer(先生)が4格で表されている。 と同様に用いられている格標示は der と den であるが、このグループにおける「格手がかり」の得点は のそれより低い。また の中では意味による手がかりが一番多いという結果を示している。これは「格」によるストラテジーが、「先生が生徒を褒める」という世界知識によって影響を受けたと推測できる。また語順手がかりも70で、格手がかりとほぼ同数である。

 から では die と den()、die と der()、das と den()、das と der()、der と den()でマークされた名詞がそれぞれ用いられている。これらのうち 、 に見られるように、一方に男性4格の den が用いられている場合には、いずれも「格標示」と「語順」手がかりの割合は接近しており、その際「格標示」がわずかに上回っているという点で共通している。¹¹ その際 den とともに用いられている格標示は der、die、das で、これらはそれぞれ男性、女性、中性の1格基本形として、授業及びテキストにおいて最初に導入される格標示である。このことは、「語順」と「意味」手がかりが合致した場合に4格 den という格標示が見過ごされ、¹² 主語と解釈された(今井田 2001)場合と比較できる。つまり「格標示」と「語順」手がかりの割合が接近したのは、男性4格を表す den が学習者にとって認識が遅い格標示であるため手がかりが二分されたと理解できる。しかしいずれの場合にも「格標示」

¹¹ は格75に対して語順74、 は格74に対して語順71、 は格82に対して語順69である。

¹² その際 den と対立されて用いられた格標示は、1格と4格が同形である女性の die であった。

が若干上回るという結果は、den が認識の比較的遅い「格標示」ではあるが、同時に一旦4格 den の必要性が認識されると、他の性をもつ4格の形より明確な格標示となることを意味している。これは Wegener(1995)の「異なる母語をもつ子供のL2習得」の現象と一致する。また 1 では、「格標示」と「語順」手がかり間の差が及び 2 より若干大きい。これは 1 で den と共に用いられている格標示が、1格基本形として最も認識が早かった der(今井田 2001)であったためと分析できる。このように 1 において「格標示」の割合が最も高いことから、1格の der と4格の den がともに用いられている場合、学習者にとって格標示の判断の法がが容易であることに起因すると考えられる。しかし同様に der と den が組み合わせられていても、 1 のように Schüler (生徒)が1格 der で、Lehrer (先生)が4格 den でマークされている場合には、「語順」手がかりが「格」手がかりを上回っている。また 2 は他の5つの場合より「意味」手がかりの得点が高い。これは「格標示」が全く認識されなかったか、あるいは「格標示」が「意味」手がかりと競合するため、格標示は手がかりとしての効力が弱く、従って被験者は他の手がかりに頼ったためと分析できる。

また手がかりとしての「格標示」の得点が低かったのは 1、2、3 である。このうち 1 の die/der¹³が極端に低い。これは今井田(2001)で観察されたように、der、die はどちらも学習の初期段階においてすでに1格基本形として認識されている格標示である。従って女性 die は1、4格が同形であるために混乱を招いたと分析できる。この場合被験者は、この学習段階においてより信頼性の高い他の手がかり(「意味」、「語順」)を用いたと推測される。表3で明らかなように、この傾向はドイツ語の上達度が低いほど強い。また同様に「語順」手がかりが「格」手がかりを明らかに上回っているのは 2 である。これは、das が der あるいは die とともに用いられている場合、das は4格として比較的認識が早い格標示であるという今井田(2001)の結果と矛盾する。しかしその場合の学習者はまだ den を4格として認識していなかったことと比較すると、この習得段階における学習者は、上で述べた 1、2、3、

4 が示すようにすでに den という格標示を、4格を示すマークとして認識し始めていることから次のように分析できる。今井田(2001)では、学習者は4格を表す形態指標として、どの性の名詞にも4格に das を用いる „der / die N V das N“ を作る学習段階にあり、その際 den は見過ごされていた。しかし本研究では、学習者は den を4格として認識し始め、従ってこの段階において学習者が作る文モデルは、

¹³ 格手がかりは、全体の21.2%である。

den が 4 格として認識され、„der / die / das N V denN“ へと移行している。つまり今井田(2001)における学習者は、der、die を自然の性に従って男性 1 格あるいは女性 1 格に用い、das を「無生」の名詞の 4 格標示として用いたが、この段階における学習者は、das を 1 格として認識していることから、「有生」ではない(「無生」)名詞にも性が付される、いわゆる「名詞の性」というカテゴリーを認識し始めていると考えられる。

このため 1、4 格同形となる die、das が用いられた場合には、「語順」手がかりが上回ったと推測される。このことは、手がかりの validity、strength、reliability で説明できる。つまりドイツ語の上達度が低い習得の初期段階では、その時点で最も有効でかつ見つけやすい手がかり、つまり今井田(2001)で示されたように最も転移しやすい手がかりである「意味」、またすでに学習した外国語から信頼性の高い「語順」を選ぶ。しかし習得が進むにつれて、「格標示」が名詞の「格」を判断する上で、他の手がかりより効力が高く確実であると認識されると、むしろ「格標示」がより確実な手がかりとして文理解に用いられると考えられる。

以下の表 4 ~ 6 は、被験者が用いた手がかりを、各「手がかり」別に分散分析した結果を示している。

表 4 「意味」

	データ個数	平均値	標準偏差
グループ 1	50	0.02	0.1414
グループ 2	51	0.1176	0.5881
グループ 3	50	0.3000	0.7354

「意味」手がかりの得点を分散分析した結果、グループの効果は有意であった($F=3.340$, $p<0.05$)。テューキー法を用いた多重比較によると、グループ 3 の平均はグループ 1 の平均よりも有意に大きかった($p<0.05$)。しかしグループ 3 と 2、グループ 2 と 1 間の平均の差は有意でなかった。

表5 「格」

	データ個数	平均値	標準偏差
グループ1	50	3.0400	2.4905
グループ2	51	2.1373	2.2092
グループ3	50	1.9000	2.1117

「格」手がかりの得点を分散分析した結果、グループの効果は有意であった ($F=3.498$, $p<0.05$)。テューキー法を用いた多重比較によると、グループ1の平均はグループ3の平均よりも有意に大きかった ($p<0.05$)。しかしグループ1と2、グループ2と3間の平均の差は有意でなかった。

表6 「語順」

	データ個数	平均値	標準偏差
グループ1	50	2.7200	2.6111
グループ2	51	3.3922	2.5383
グループ3	50	3.4200	2.4997

「語順」手がかりの得点を分散分析した結果、グループの効果は有意でなかった ($F=1.211$, $p>0.05$)。テューキー法を用いた多重比較によると、グループ1、2、3間の平均差は有意でなかった。またそれぞれのグループ内における各ストラテジーの得点を分散分析した結果、ストラテジーの効果は有意であった ($F=21.24$, $p<0.05$, $F=24.35$, $p<0.05$, $F=22.04$, $p<0.05$)。LSD法を用いた多重比較によると、グループ2、3において、「意味」と「格」、「意味」と「語順」、「格」と「語順」間において、それぞれ平均値に有意な差が見られた ($p<0.05$)。またグループ1においては「意味」と「格」、「意味」と「語順」間において有意な差が見られた ($p<0.05$)。

文理解において被験者が用いた手がかり、「意味」「格」「語順」の得点をそれぞれ分析したところ、「意味」においてはグループ1が最も平均値が低く、グループ2、3と進むに従って増加している。また反対に「格」手がかりにおいては、グループ1において得点の平均値は最も高く、グループ2、3と進むに従って平均値が減少している。そして「意味」「格」手がかりにおいては、いずれもグループ1とグループ3間で有意な差が認められている。このことは、ドイツ語の上達度と「意味」

「格」手がかりの間に相関関係があることを示している。つまり文理解においてはドイツ語が上達するほど「格」手がかりを用いる割合が高く、また反対に「意味」手がかりが用いられる割合は低くなる。このことから仮説1：「格標示戦略はドイツ語の上達度に依存する」が立証される。これは Sasaki 1994 における JFL 学習者における目標言語(日本語)の上達度と「格標示」手がかりの関係と同様に、日本人学習者はドイツ語が上達するほど「格標示」を手がかりとした主語・動作主の判断が増加したことを示している。また「語順」手がかりについては、各グループの平均値はグループ1が最も低く、グループ2、3と進むに従って高くなっているが、有意差を得るまでに至っていない。しかし同一グループ内における各ストラテジーの比較においては、グループ2及び3では「格標示」より「語順」手がかりが多く用いられ、両手がかり間に有意な差が見られている。このことは、「語順」手がかりを用いる割合が、ドイツ語の上達度が低いグループにおいて高いことを示している。しかし同時に、ドイツ語の上達度が最も高いグループ1において、「格標示」は「語順」手がかりの平均値をわずかに上回ったものの、これらの手がかり間に有意な差が見られなかった。このことは、たとえドイツ語が上達しても「語順」手がかりはなお優勢で、文を理解する上で重要な役割を占めていることを示している。

これは仮説2で述べたように、ドイツ語の格システムは複雑なため、学習者はこの格システムを習得するまでに多大な時間を要する。従って学習者において格の習得が定着していない段階では、主語・動作主を規定する上で、その学習段階において有効で、学習者に確かな手がかりとして「語順」が用いられる。習得が進み、格標示がある程度習得されても、格標示に *das*、*die*、*der* など同音同形があり、また *dem*、*den* など形の区別がつきにくいという複雑な要素を含むため、学習者にとって信頼性の高い手がかりである「語順」手がかりがなお優勢であると判断できる。

4. まとめ

本研究では、文理解における学習者が用いるストラテジーと「格標示」の習得という観点から、とりわけドイツ語の上達度と「格標示」手がかりの関係について統

計を基に考察を進めた。その結果、ドイツ語の上達度が最も高いグループ1と最も低いグループ3において、「意味」及び「格標示」の得点について有意な差が認められた。これはドイツ語の上達度と「意味」、「格」手がかりの間に相関関係があることを示している。つまり文理解においてドイツ語が上達するほど「格」手がかりを用いる割合が高く、また反対に「意味」手がかりが用いられる割合は低くなることを示しており、これによって「格標示戦略」は、ドイツ語の上達度に依存する」という仮説が立証された。また「語順」手がかりについては、その使用を外的・内的要因の影響と捉えて立証を試みた。その結果「語順」手がかりの使用は、上達度の高いグループから低いグループへいくに従って減少傾向はあるが、グループ間に有意な差は認められなかった。「語順」手がかりはグループ1～3を通して多く用いられており、グループ1では「格標示」が「語順」手がかりをわずかに上回ったものの、グループ2及び3においては、同一グループにおける比較が示すように「語順」手がかりははるかに優勢で、この結果「語順」手がかりは、文中の主語・動作主を判断する上でドイツ語の上達度にかかわらず重要な役割を果たしていることが統計によって示された。ドイツ語の「格システム」が習得されていない場合はもちろん、ある程度格が習得されてもなお「語順」手がかりが非常に優勢であるという結果から、次の解釈が可能となる。すなわち、日本語は上で述べたように、目的語が動詞の前にくるOV言語であり、動詞に前置する名詞句を主語・動作主、動詞に後置する名詞句を目的語とするSVOという語順が日本語にはないことから、学習者がすでに学習した第1外国語である英語の影響を受けていると考えられる。ここで被験者となった学習者はドイツ語を学習してまだ一年に満たない。トピック化や、副文において動詞が後置する形を学習していてもそれらはまだ定着しておらず、従ってドイツ語では、肯定文で主文において動詞が2番目にくるために英語のSVOとドイツ語のそれを区別することができず、「語順」戦略の転移が起こったと考えられる。またこの他にテキストなどによる指導の影響も考えられる。ここで対象となる学習者は純粋な指導環境でドイツ語を学習しており、従ってインプットは授業を通じたものに限られている。多くのテキストでは、シラバスに沿ってまず動詞の現在人称変化を学習し、名詞の性、格の変化へと進む。文法項目の定着を目的とする練習文は動詞と1つあるいは2つの名詞(句)からなる文が大部分を占め、これを基にして定動詞が2番目に来る肯定文、定動詞が文頭に来る決定疑問文、疑問詞を使った補足疑問文の練習が行われる。すなわ

ち、学習者が触れる文の多くはSV、SVOである。このため動詞に前置する名詞句を主語、動詞に後置する名詞句を目的語とする「語順」ストラテジーによって文を解釈しても何ら矛盾する状況に陥ることはなく、従って「語順」ストラテジーが妨げられることはない。

「格標示」と「語順」手がかりの平均値を見ると、グループ1では「格標示」による手がかりが多い(「格」3.04、「語順」2.72)。ところがグループ2及び3では、「語順」手がかりが「格標示」手がかりより多いことがわかる(グループ2「格」2.13、「語順」3.39、グループ3「格」1.90、「語順」3.42)。このことは、格がある程度習得されてもなお「語順」手がかりは非常に優勢で、とりわけグループ2、3においては「語順」による主語・動作主の判断がはるかに勝っていることを示している。日本語では動詞の位置は文末と明確に規定されているが、それ以外の文成分、たとえば主語、目的語については比較的自由である。また話し言葉においては文脈において明らかな主語はむしろ省略されることもあるため、(S)OVとなることも多く、格助詞の統語的役割は大きい。ドイツ語においても動詞の位置は非常に重要であるが、それ以外の文成分について語順は固定的ではない。ドイツ語は基本的には日本語同様動詞が文末にくるOV言語であるが、主文において定動詞が文中の2番目の位置を占めるためSVO、OVSも可能である。このため格の標示は文中における文成分の統語的役割を決定する上で重要な意味を持ち、この点で英語とは大きく異なる。また日本語では名詞に格助詞を後置して格をマークする。ドイツ語では、格はほとんどの場合格に前置される冠詞類(あるいは形容詞、男性2格及び複数形3格ではさらに名詞自体)によってマークされる。

こう考えると、日本語とドイツ語という2言語間においては、「意味」「格」「語順」という3つの手がかりのうち、まず今井田(2001)で観察されたように「意味」が最も転移しやすい手がかりといえる。また「語順」については、基本的にはどちらもOV言語に属するものの、実際にはドイツ語の主文における語順と日本語の語順は異なり、従って転移しやすい手がかりとは言えない。「格標示」はどちらの言語においても格の統語的役割と言う点で非常に重要であるといえるが、そのマークの方法は全く異なり、従って転移は困難である。これに対して英語とドイツ語の2言語間では、とりわけ学習者が初期段階で触れる文型は「英語」の「語順」ストラテジーと競合するものではない。従って第1外国語で用いた「語順」ストラテジーの転移が行われたと考えられる。この結果、「格標示」が最も有力な手がかりとさ

れる日本語を母語とする学習者は、同様に「格標示」が有力な手がかりであるドイツ語を学習する過程で、母語で優勢な「格標示」ストラテジーを転移するのではなく、まず第1外国語で用いた「語順」ストラテジーを転移し、それから「格標示」ストラテジーへと移行していることがわかる。つまり初級学習者においては、表面的な文法的類似点により L1 から L3 ではなく、L2 から L3 へのストラテジーの転移がおこったと考えられる。

参考文献

- 今井田亜弓(2001)「文理解における“cue”」名古屋大学言語文化部言語文化研究会編『ことばの科学』第14号(pp.231-254).
- Mills, Anne E.(1986): The Acquisition of German. In:D.I.Slobin(Ed.): *The Cross-Linguistic Study of language Acquisition*. Hillsdale(New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Müller, N. (1998): Die Abfolge OV/VO und Nebensätze im Zweit- und Erstspracherwerb. In:H. Wegener(Eds.).*Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. (pp. 89-116). Tübingen:Narr.
- Sasaki, Y. (1994): Paths of processing strategy transfers in learning japanese and english as foreign language. In:*SSLA*, 16, Cambridge:Cambridge University Press, 43-72.
- 中右 実(編)(1998)『格の語順と統語構造』研究者出版
- Tracy, R. (1984): Fallstudien:Überlegungen zum Erwerb von Kasus-kategorie und Kasus-markierung. In:H.Czepluch/H.Jansen(Hrsg.): *Syntaktische Struktur und Kasus-relation*. Tübingen, Narr. 271-313.
- Wegener, H. (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen — verstanden als Lerngegenstand*.—Tübingen: Narr(Tübinger Beiträge zur Linguistik, Series A: Language Development 24).