

日本の初修外国語教育におけるドイツ語基礎語彙へのアプローチ

岩崎克己

広島大学外国語教育研究センター

0. はじめに

初級段階の外国語学習において基礎語彙 (*Grundwortschatz*) はとりわけ重要であり、どの語彙をどの順番でどのように教えるかは、古くて新しい問題である。本稿では、ドイツ語教育を例に取り、こうした基礎語彙をめぐる諸問題について考えたい。

まず、はじめに、ドイツ語基礎語彙の選定をめぐるこれまでのいくつかのアプローチについて触れ、次に日本の大学における初修外国語教育の枠組みを踏まえ、基礎語彙選定の際に考慮すべきことについて述べる。さらに、基礎語彙の選定をめぐるアプローチと指導法との関連を考えるための事例として、筆者が、ドイツ語学習開始後2か月から3か月程度の学習者を対象に、広島大学の担当クラスで行った簡易調査の結果をとりあげ、それを基に、語彙を教える際に教員として留意すべき点について報告する。したがって、本稿の構成は以下になる。

0. はじめに

1. 基本語彙の選定方法をめぐる3つのアプローチ
2. 頻度順アプローチの限界とコミュニカティブなアプローチによる補完の必要性
3. コミュニカティブなアプローチによる「語彙」の頻度順アプローチによる検証の必要性
4. 日本のドイツ語教育における現実的な教育目標と基礎語彙の領域
5. 基礎語彙へのアプローチと指導法の関連についての事例紹介
6. おわりに - 簡易調査 P1/ P2/ R3/ R4 の全体から言えること -

1. 基本語彙の選定方法をめぐる3つのアプローチ

2011年度独文学会秋季研究発表会（於：金沢大学）におけるシンポジウム¹⁾『ドイツ語基礎語彙：辞書学と外国語教育の観点から (*Grundwortschatz Deutsch: lexikografische und fremdsprachendidaktische Perspektive*)』(2011年10月16日)の開催趣旨の中で、岡村三郎らは、基礎語彙の選定方法について、大きく3つのアプローチがあることを、以下のような代表的な文献をあげながら紹介している。

- 1) 頻度を選択基準とするコーパス言語学的なアプローチ (*frequenzorientierter Ansatz*) (Pfeffer 1970) (Rosengren 1972, 1977) (Jones/Tschirner 2006) (Tschirner 2008),
- 2) コミュニケーションの場面を想定しそこでの重要性を選択基準とするコミュニカティブなアプローチ (*kommunikativ-pragmatischer Ansatz*) (Baldegger/u.a. 1980) (Volkshochschulverband/Goethe-Institut 1985) (Glaboniat u.a. 2005),
- 3) 既存の教科書や辞書などを基にした統計的なデータと内観 (*Introspektion*) の重なりを基準とした辞書学的なアプローチ (*lexikografischer Ansatz*) (Schnörch 2002) (Haderlein 2008).²⁾

岡村らはこれらのアプローチの今日的な重要性として、1) コーパス言語学的なアプローチについては、Jones/Tschirner (2006) や Tschirner (2008) の出版以降ドイツ語圏におけるコーパス研究の隆盛とともにこの方法が注目を浴びてきていることを、2) コミュニカティブなアプローチについては、CEFR に準拠した Glaboniat u.a. (2005) による言語能力の記述や語彙リストが ZD (*Zertifikat Deutsch*) や SD (*Start Deutsch*) 等の国際的なドイツ語の資格試験の基準となり、それゆえ今日のドイツ語圏で出版されているドイツ語教科書のレベル記述 (A1-C2) の事実上の指標にもなっていることを、3) また一種の折衷的な立場である辞書学的なアプローチについては、日本のドイツ語教科書や辞書における共通部分としてのいわゆる「重要語」が、日本における検定試験等の基礎として使われていることなどを指摘している。

こうした議論を背景に、改めて日本における基礎語彙集の歴史を振り返ってみると、Steger/Keil (1974) の日本語版である『ドイツ語基本単語2000』(1974) を皮切りに、『おぼえるための基本ドイツ単語1200』(1975)、『アオスレーゼ現代ドイツ単語2300』(1983)、『ドイツ語キーワード1000』(1989)、『聴いて、話すためのドイツ語基本単語2000』(1991)、『英語から覚えるドイツ単語 (2280語)』(1994)、『ドイツ語がわかる重要単語850』(1995)、『独検突破単語集3・4級必修合格1600』(1995)、『今すぐ話せるドイツ語単語集 (1600語)』(2002)、『効率よく覚えるドイツ重要単語2200』(2009)、『キクタンドイツ語入門編：独検5級レベル聞いて覚えるドイツ語単語帳 (456語)』(2010)、『新・独検合格単語+熟語1800』(2010) 等、過去30年ほどに限ってみても10種類以上の基礎語彙集が出ている³⁾。これら、市販の単語集以外にも、各大学のレベルで独自に基礎語彙を決めているケース⁴⁾ や最近の教科書の中には、独自に単語集を付けたり、巻末に使用単語の一覧を載せているものも多い⁵⁾。これらの多くは、1) 場面や分野別の配列、2) 文法説明の観点からの配列、3) アルファベット順の配列等を採用しているが、語彙の選定基準については明らかにしていないものが多く、頻度順の配列方式を採用⁶⁾ している『ドイツ語キーワード1000』(1989) を除けば、そのほとんどは、既存の複数の学習用辞書から重要単語の共通部分を抜き出すか、部分的には場面や分野などを想定したコミュニケーションなアプローチに準拠しつつも、全体としては、編集者の直感や経験に依拠して作られたものが多い⁷⁾。こうした「恣意的な」選定方式に対する批判として、最近では言語コーパス等の経験的なデータに基づくいわゆる「科学的な」アプローチを求める声もあり、上述のシンポジウムもそうした議論の一環として企画されたものである。

2. 頻度順アプローチの限界とコミュニケーションなアプローチによる補完の必要性

筆者は、日本のドイツ語教育における基礎語彙選定の基準を科学的に問い直そうという議論それ自体は、正当な主張であると考え。しかし、単にコーパスを使って頻度を出し上位語を集めれば、日本におけるドイツ語学習者用の基礎語彙集が作れるというほど問題は単純ではない。たとえば、経験的なデータに基づく「科学的な」アプローチのイメージとしては、BNC (British National Corpus) を基準スケールとして作製された英語における『JACET 8000英単語』のような、語彙リストなどが想定される。しかし、英語との大きな違いは、ドイツ語には、英語の BNC や Bank of English のような当該言語を代表していると言える大規模な均衡コーパスが無いことである。これが1つ目の問題である。ドイツ語圏で最も有名な大規模コーパスである IDS-Korpora mit COSMASII (2,210万語)⁸⁾ の場合も、その大半は無償で提供される一部の地方新聞や、たとえば年配者の同好会サークルのフォーラムなどの極端に偏った資料に限られる。これは IDS に

はコーパスソフトウェアの研究用の予算はあっても、コーパスのコンテンツそれ自体の取得のための予算がほとんど無いため、そのコンテンツは、著作権処理にお金のかからない資料や、宣伝などの目的でデータを無償で提供してくれる地方新聞等の一部のものに偏らざるを得ないからである。他方、Herder/BY-Korpus は、ドイツ語圏で唯一と言っても良い均衡コーパスであり、“Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache” (Tschirner 2008) 作製の基準となったものだが、今日のコーパスとしては収録語数は420万語とやや小さい。また、その内訳は、1) ドイツ語圏の新聞、2) 専門書、専門雑誌から取った研究論文、3) エンターテインメント小説を含む文学作品、4) テレビドラマの会話を含む会話テキストから、それぞれ約100万語ずつ、また、使用説明書や解説書、法律書、契約書、ダイレクトメールや広告等の実用テキストから約20万語を取って作ったもの (Tschirner 2008, 4) であり、IDS のコーパスよりは資料に多様性があるものの、集めやすさのせい、やはり新聞や研究論文等の一部のジャンルの比重が高過ぎるように思われる⁹⁾。

2つめの問題は、日本における教育の実態や日本の文脈における言語教育という特殊事情の配慮に関わる問題である。『JACET 8000英単語』の場合も、「BNC (British National Corpus) を基準スケールとし、日本人の英語学習者を反映した言語資料… (中略) …から作成したサブコーパスをからめて作製」(相澤他編 2005, 2) したと、「はしがき」に書かれているように、単純に英語圏の均衡コーパスを使っているだけでなく、「日本国内の各種の英語試験や英語教材などを独自にデータベース化した」(相澤他編 2005, 10) 言語資料を用いている。『JACET 8000英単語』の場合は、日本人学習者に必要だと思われる単語をリストに加えるという直接的な方法ではなく、あくまで検索対象に「日本人の英語学習者を反映した言語資料」を加えるという間接的な方法を取ってはいる。しかし、その場合も、どの資料をどの程度加えるかという度合いに応じて、日本における英語教育の特殊事情への配慮の仕方とその比重が変わるという意味で、BNCのみを使った場合に作成されたであろう元々のリストに修正が加えられていることに変わりはない。

3つめの問題は、コーパスで得られた頻度順で基礎語彙の範囲を決めて良いかという問題と、頻度順をそのまま学習すべき順序と考えて良いかという問題とを混同することの危険性である。信頼性の置ける均衡コーパスや補助資料があることを仮定した場合、それらを使って得られる情報は、1) 使われ方の実態としてどのような語がどの程度使われているか、2) また、それらがどのような文脈で他のどのような語とともに使われているか等に関する具体的なデータである。それは、最低でも数万語という比較的多くの語数から成る辞書などを作ろうとする場合、その収録語の範囲を決める際や、語法の記述の根拠を求める際には、決定的な重要性を持つであろう。また、『JACET 8000英単語』や4,000語からなる Tschirner (2008) のように、語彙リストに含まれる単語数が十分に多い場合で、かつ「最終的にこれらをマスターしよう」、「その中の頻度も学習の際の重要度の目安と考えよう」という程度の指針として使うのであれば、頻度順を学習順と混同してもそれほど大きな問題は起こらない。というのも、数千語の規模になると、重要な単語は、頻度順では多少並びは違っても全体としてはほとんどすべて網羅されるからである。しかし語彙リストの規模が数百あるいは千以下などと比較的小さくなっていくと話はまったく別である。というのも、コーパスの頻度順では、内容語よりも機能語が、また内容語の中でも名詞よりは動詞(特に機能動詞)の頻度が高くなる傾向があるため、基礎語彙に含まれる語彙数が小さいと、名詞では本来必要な基本語の大部分が漏れたり、逆に機能語や動詞などでは最初に学ぶべき語としては重要性の低いものが大量に紛れ込んだり¹⁰⁾して、特定の品詞に語彙が偏る弊害が大きくな

るからである¹¹⁾。過去に日本で出版された基礎語彙集の多くが、せいぜい2,000語以内であったことが示すように、日本におけるドイツ語教育の大半を占める大学や高等専門学校の教養教育における第2外国語教育においては、平均的な学習時間は、1年間(約90時間=90分授業×週2回×15週間×2 Semester)に過ぎず、そこで考えられる現実的な基礎語彙サイズは、800語からせいぜい1,000語程度である。上述したように、こうした限定された基礎語彙サイズで頻度順を機械的に適用すると、動詞はある程度含まれるものの、それとともに使うべき名詞はほとんど基礎語彙から抜け落ちてしまい、日常的な口頭表現の大部分がまったく不可能になってしまう¹²⁾。したがって、コーパスを使った頻度順による語彙選定を試みる場合にも、出てきたデータの上位語をそのまま日本のドイツ語教育における基礎語彙にできるわけではなく、コーパスを使った言語研究の場合と同様、そのデータを人間(研究者あるいは教員)が分析し、それを目的との関係で評価して使う作業(具体的には取捨選択、順位の入替え、補充等の加工作業)が不可欠である。この点を曖昧にしていると、「基礎語彙」としては使い物にならない現実離れたデータが一人歩きするか、あるいは、出てきたデータを手直しする過程で再び無自覚な形で「恣意的な」直感が持ち込まれることになりかねない。では、機械による処理によって得られたデータを人間が分析し評価する際の基準とは何であろうか。筆者は、この段階の議論において、はじめて、コミュニケーションの場面や言語機能の側から語彙の重要性を評価するコミュニケーション的なアプローチが、基礎語彙選定へのもう一つのアプローチとして重要になると考える。つまり、頻度順のアプローチを取る場合でも、コミュニケーション的なアプローチを補完的な判定基準として取り入れることは不可欠¹³⁾なのである。

3. コミュニカティブなアプローチによる「語彙」の頻度順アプローチによる検証の必要性

他方、頻度順のアプローチとはまったく逆の立場で、そもそも最初から従来型のコミュニケーション的なアプローチを取る場合はどうであろうか。コミュニケーション的なアプローチに基づく語彙選定は、頻度順アプローチの側からは、主観的、恣意的と批判されている。しかし、筆者は、それが多くの経験のある教員やDaFの専門家の共同作業によってつくられたものであれば、必ずしもまったくの恣意だとは思っていない。確かに、そこには、誰もが同じ選定基準で同じ作業をすれば同じ結果が出るという手続き的な意味での明示的な科学性はない。しかし、複数の専門家の知見は、間主観的な形で現実のドイツ語教育の実態をある程度反映したものであり、したがって一定の科学性を持ったものだと考えられる。実際、本稿の冒頭で触れた「ドイツ語基礎語彙」シンポジウムにおいて、そのパネリストの1人であったNoah Buhenhoferは、IDSコーパスの基づいて作られた語彙リストDeReWoを使って、日本の3つの初級用ドイツ語教科書¹⁴⁾(Modelle neu 1 / Farbkasten neu 1 / Sommer in Deutschland)の語彙を分析した結果、そのいずれにおいても語彙の大半は頻出語の中に含まれ、問題となるような逸脱はほとんど無かったことを報告している。これらの3つの教科書の語彙は、いずれも頻度順のアプローチによって選ばれたわけではないが、にもかかわらず、このような一致傾向が見られたことからしても、従来型のアプローチを非科学的なものとはっきり切り捨ててしまうのは問題であろう。ただし、一般論としては、たとえ経験のある教員やDaFの専門家の議論や合意によるからといって、その結果を絶対視することはできず、一定の偏りは必ず生じると考えなければならない。したがって、何らかの形でそれを検証するような手続きは歓迎すべきものである。その点で言うと、現代は、ほとんどのテキストがワープロソフトを使った電子テキストの形で生み出されるだけでなく、コーパス検索ソフト

ト類も通常の PC 上で動き、手持ちのテキストから規模の大きいコーパスまでそれらを使って比較的簡単に分析できる時代である。したがって、コミュニケーションなアプローチによって作られた基礎語彙を、それらの技術を利用して、検証していく作業の有効性は無視するわけにはいかない。その意味で、たとえコミュニケーションなアプローチを取る場合でも、頻度順のアプローチを補完的な判定基準として取り入れることは不可欠なのである。

Tschirner は、Tschirner (2008) の序文の中で、頻度順によって作られた彼らの語彙リストと既存の語彙リスト¹⁵⁾の重なりは全体の60%、すなわち2,400語に過ぎなかったと報告している。しかし、逆の言い方をすれば、4,000語レベルの中の2,400語については、どのアプローチを取るにせよ、重要性が認められたということであろう。食い違っている部分をどう考えるかという点でも、双方のアプローチでの相互検証が必要であろう。多くの研究者にとって方法論の問題は、いわば本人が依拠する「哲学」のようなものであり、それぞれの「哲学」にしたがって、別々のアプローチから出発することになるであろう。しかし、どのアプローチから出発するにせよ、補完的な形でもう一つのアプローチを取り入れるような作業が必要であると思われる。

ただし、日本のドイツ語教育における基礎語彙を考えるのであれば、問題はさらにその先にある。Tschirner (2008) の場合も、それが批判している Glaboniat u.a. (2005) の語彙リストにしても、そこで問題になっているのは、あくまで「ドイツ語圏における DaF」あるいは、全世界におけるドイツ語学習者の大部分を占める「欧米文化圏出身者のための DaF」の文脈における、しかも主として A1 から B2 レベルの基礎語彙でしかない。しかし我々が、問題にしなければならないのは、日本のドイツ語教育における基礎語彙であり、その中核をなすのは、日本のドイツ語教育の大部分を占める第 2 外国語としてのドイツ語教育の文脈における基礎語彙である。それは、レベル的にも、せいぜい A1 から A2 で、語彙数も1,000語程度である。補足的な積み上げ語彙 (*Aufbauwortschatz*) を考えても、1,200語から1,500語程度が限界であろう¹⁶⁾。このような文脈で基礎語彙を問題にする際には、既に触れたどのようなアプローチを取るにせよ、日本のドイツ語教育が置かれた制度的な条件や教育の対象を考慮したうえで、限られた時間の中でどのような教育目標の下で何を優先的に教えるかという議論をすることがまず前提であろう。もちろん目標言語の使われ方の実態は、学習すべき語彙の優先順位に常に反映されなければならないが、それは日本のドイツ語教育における教育目標をどこに置くかという議論を経たうえでのことである。以下の第 4 章ではこうしたドイツ語教育の目標の側から見たときに、必要となるであろう基礎語彙の領域について考えてみたい。

4. 日本のドイツ語教育における現実的な教育目標と基礎語彙の領域

下記の表 1 が示すように、日本におけるドイツ語教育は、中学校 1 年生ぐらいから始まり大学まで 8 年間をかけて行われる英語教育の場合とは異なり、多くの場合、大学や高等専門学校における教養教育の一環として、1 年間平均 90 時間という限られた時間の中で行われている。また、学習期間も、学習者の年齢も、学習言語の日本社会における意味も、さらには、背景となる言語学習体験も、英語とは大きく異なっている。

表1：日本において行われる英語・ドイツ語教育の制度的な枠組みの比較

	英語教育	ドイツ語教育
一般的な必修学習期間	8年	1年
学習開始時の年齢	12～13歳の生徒	18～19歳の大学生
学習言語の位置づけ	国際語	外国語
授業外場で見聞する可能性	ある程度あり	ほぼ無し
類似の外国語学習経験	なし	あり

学習目標を考えるに当たっては、こうしたドイツ語教育の制度的な枠組みが持つ特殊性を考慮することが重要である。そこで、一番問題になるのは、まず学習時間の長さであろう。1年間90時間という学習時間で、実用的なレベルの外国語運用能力を獲得することは、言語を問わず非常に難しい。したがって、教養教育段階のドイツ語教育においては、一方では、1年間という与えられた学習時間の中である程度達成感を感じられるようなまとまりのある学習内容を考える必要はある。しかし、他方では、それだけを自己完結した形での最終目標にするわけにはいかない。むしろ、将来的な学習の可能性も見据えて、学習期間終了後も本人が望めば学習を続けていけるような基礎づくりと位置づけるべきである。将来的な学習の基礎としてとりわけ重要なのは、1つ目には、1年間の学習でここまでできるようになったと感じられる達成感であり、2つ目には今後の学習への動機づけであり、3つめには、自律学習の促進である。そのために重要なのは、ドイツ語を使って自己表現をしたり何かを実現したりする成功体験であり、そのための基礎的なコミュニケーション能力とそれを支える最低限の語彙と文法であり、自己発見的な学習を通じた学習方略の獲得である。

英語との大きな違いとして、次に問題となるのは、大半の学習者が大学生だということである。その学習開始時点での年齢が非常に高いため、英語を習い始めた中学生と比べ、社会的文化的知識がより多く、規則性を手がかりにして対象を把握する抽象的な思考力は相対的に高い。また、専門性や将来の進路や人生設計を含む個人的・文化的・社会的なアイデンティティもより明確になってきた段階で学習を始めている。しかし、その一方で、そうした精神的・知的な能力の高さと、当面到達の見込める言語運用能力の低さの乖離はより大きい。

以上のことから、日本のドイツ語教育における学習目標設定の際には、特に以下のことを考慮する必要があるだろう。

日本のドイツ語教育における目標設定の際に考慮すべきこと

- 1) 将来的な学習にもつながる動機づけの維持
- 2) 継続的な学習の土台となるような基礎的なコミュニケーション能力の獲得
- 3) それを支える必要最小限の文法学習
- 4) 大学生である学習者の生活に関する話題や知的な問題意識の考慮
- 5) 日独文化（アジアと欧州文化圏）を対照するような問題設定
- 6) 将来的な学習継続のための方略を学ばせること

こうした条件を考慮し、教育目標の側から、必要な基礎語彙の領域を考えるならば、筆者の意見では、おおよそ以下の1)～3)の領域が特に問題となり、また4)にあげたような規則をそれとして取りあげることも重要となると思われる¹⁷⁾。以下、それらをより具体的に見ていく。

目標設定の側から取りあげるべき語彙の領域と語彙規則

- 1) 日本に住む大学生が基礎的なコミュニケーション（特に自己発信）に必要とする語彙
- 2) 大学生活に関する話題や大学生である学習者に身近なテーマに関する語彙
- 3) 日本の近隣諸国の名称・言語・国名形容詞等に関わる語彙
- 4) 語彙学習方略に関わる規則を語彙知識の一部と見なして教える必要性

- 1) 日本に住む大学生が基礎的なコミュニケーション（特に自己発信）に必要とする語彙。
この定義をより具体化すると、おおよそ次のような語彙の領域が考えられる。

- (1) 日本に住む大学生が、出身、住所、大学生活、言語、飲食の好み、ファッション、スポーツ、音楽、趣味、家族・友人等の情報を含む自己紹介ができ、
- (b) 簡単な日常的な状況記述（身の回りの持ち物や自分の部屋の状況についての説明、屋内あるいは周辺地域における空間的な記述等）ができ、
- (c) 適切な形容詞を使い自分の価値判断が表現でき、
- (d) 適切な話法の助動詞を用いて自分の技能や感情や要求や望み、必然性や可能性についての判断等について表現でき、
- (e) 日常の自分の生活（学生生活や休暇や1日の過ごし方等）について時系列で説明でき、
- (f) 直近の過去に自分が体験したこと等について語るができる。

以下では、これらの領域で必要とされるであろう単語の中から代表的なもの具体的に挙げ、それを Herder/BY-Korpus から作製された頻度順リスト Tschirner (2008) における順位と比較してみる。

まず、動詞・助動詞に関して言えば、自己発信、状況記述、価値判断等の表現に必要な動詞・助動詞の多くは、Tschirner (2008) の上位1,000語の範囲に一応は含まれている。たとえば *heißen*（～と称する：123位）、*kommen*（来る：61位）、*wohnen*（～に住む：382位）、*lernen*（学ぶ：203位）、*studieren*（専門的に学ぶ：438位）、*arbeiten*（働く：200位）、*trinken*（飲む：610位）、*essen*（食べる：657位）、*machen*（する：49位）、*sprechen*（話す：157位）、*spielen*（球技等をする・[楽器を]演奏する：197位）、*sehen*（見る：81位）、*lesen*（読む：325位）、*nehmen*（取る：139位）、*haben*（持っている：7位）、*sein*（～である：3位）、*bleiben*（留まる：112位）、*fahren*（乗り物で行く：169位）、*gehen*（歩いていく：69位）、*warten*（待つ：390位）、*treffen*（会う：289位）、*besuchen*（訪れる：705位）、*suchen*（探す：295位）、*brauchen*（必要とする：201位）、*kaufen*（買う：583位）、*bekommen*（もらう：235位）、*finden*（～を～と思う：110位）、*gefallen*（[人の]気に入る：538位）、*helfen*（助ける：408位）、*geben*（与える：57位）、*schreiben*（書く：247位）、*schicken*（送る：953位）、*kennen*（知っている：181位）、*wissen*（知っている：79位）、*vergessen*（忘れる：597位）、*verlieren*（失う：338位）、*glauben*（信ずる・思う：143位）、*denken*（思う：124位）、*sagen*（言う：46位）、*erzählen*（語る：242位）、*fragen*（尋ねる：175位）、*liegen*（ある・横になっている：118位）、*legen*（置く・横たえる：298位）、*stehen*（ある・立っている：87位）、*stellen*（置く・立てる：192位）、*sitzen*（座っている：263位）、*setzen*（据える：229位）、*hängen*（掛かっている/掛ける：690位）、*bringen*（持ってくる：162位）、*verstehen*（理解する：223位）、*versuchen*（試みる：224位）、*ankommen*（到着する：716位）、*kennen lernen*（知り合う：181位）、*können*（～できる：23位）、*wollen*（～するつもりである：65位）、*dürfen*（～しても良い：142位）、

müssen (～しなければならない：45位), sollen (～すべきである：63位), mögen (～かもしれない：151位), 等がそうである。ただし、重要と思われる動詞で、欠けているのも少なくない。学生が自分の趣味について語る際、その多くが音楽鑑賞を挙げるがその際に必要な hören (聴く：1,560位) も、趣味に関する話題で1クラスに必ず何人かは使う malen (絵を描く：1,859位), zeichnen (イラスト等を描く：1,811位), sammeln (収集する：1,326位) など、基礎語彙から外れている。携帯電話は今や必須のアイテムであるが、それを使って行う anrufen (電話を掛ける：1,388位) や telefonieren (電話で話す：3,357位), 自分の1日について語るとき最初に使う aufstehen (起床する：1,176位), その他の日常語である zurückkommen (戻って来る：1,113位), mitbringen (持って行く：1,802位), waschen (洗う：1,783位), aufräumen (片付ける：3,963位) 等も上位1,000語には含まれていない。なお、abfahren (出発する) は、そもそも4,000語のリストにさえ入らない。

名詞の場合、重要語の欠如はもっと深刻である。たとえば、日本人の学生が、家族関係の表現で必要とする Großvater (祖父：3,642位), Großmutter (祖母：2,834位), Onkel (おじ：2,852位), Tante (おば：1,663位), Geschwister (兄弟姉妹：3,094位) などの多くは上位2,500語にさえ入らない。飲食物を表す名詞は上位1,000語内には1つもなく、そもそも含まれているのは, Kaffee (コーヒー：1,423位), Fisch (魚：1,626位), Fleisch (肉：1,627位), Wein (ワイン：1,643位), Bier (ビール：1,716位), Brot (パン：1,760位), Ei (卵：2,608位), Tee (紅茶：2,717位), Milch (牛乳：2,789位), Käse (チーズ：3,615位), Apfel (りんご：3,842位), Zwiebel (タマネギ：3,387位), Kartoffeln (じゃがいも：3,314位) のみで、しかもその半数は2,500語以降である。Salat (サラダ), Reis (米・ご飯) は、4,000語のリスト自体に入らない。

学生の中には何らかの楽器のできるものが多いが、楽器でリストに入っているのは, Klavier (ピアノ：2,779位) のみで、それ以外は, Gitarre (ギター) を含めすべて含まれていない。スポーツをする学生は多いが, Fußball (サッカー：1,500位), Tennis (テニス：2,952位) 以外は、スポーツの名称はそもそも含まれていない。その他にも多くの学生がアルバイトをしているが, jobben (アルバイトする) はリストにない。若い世代が特に気を遣うファッションや身の回りの持ち物についても, Kleid (ワンピース/衣類：1,684位), Schuhe (靴：2,117位), Hose (ズボン：2,426位), Hemd (シャツ：2,537位), Mantel (コート：2,548位), Hut (帽子：2,693位), Rock (スカート：3,230位), Anzug (スーツ：3,544位), Jacke (上着：3,895位) とほとんどすべて2,000語以降であり, Jeans (ジーンズ), Socken (ソックス), Strümpfe (ストッキング), Stiefel (ブーツ) はそもそもリストに登場しない。持ち物についても, Uhr (時計：351位) 以外は, 1,500語以降に Tasche (かばん：1,641位), Schlüssel (カギ：2,325位), Handy (携帯電話：2,470位), Brille (メガネ：3,428位), Heft (ノート：3,603位) がかるうじて入っているだけで, Taschentuch (ハンカチ), Portmonee/Geldbeutel (財布), Lehrbuch (教科書), Wörterbuch (辞書), Stift (筆記用具/ペン), Bleistift (鉛筆), Kugelschreiber (ボールペン), Studentenausweis (学生証), Regenschirm (傘), などの学生の持ち物の多くは, 4,000語のリストにさえ含まれていない。日本人学生が自宅やアパートの自分の部屋に所有しているものについても, 上位1,000語に入っているのは, Tisch (机：496位) と Computer (コンピュータ：741位) のみで, その他は Stuhl (いす：1,536位), Fernseher (テレビ：2,419位), Regal (本棚：2,644位), Schrank (タンス：3,232位), Lampe (スタンド：3,899位) と、軒並み順位は低く, Waschmaschine (洗濯機) や Kühlschrank (冷蔵庫) はリスト落ちである。道案内などで一番大事な情報は、方向を指示する表現であるが、い

ずれも上位1,000語には入らず, links (左へ:1,446位), rechts (右へ:1,449位), は出てくるが, geradeaus (まっすぐに) はリストにない。道案内の目安となる交差点や建物や店舗名についても, 上位1,000語に入っているのは, Bank (銀行:511位) のみで, それ以外は, Flughafen (空港:1,935位), Post (郵便局:1,944位), Bahnhof (駅:1,956位) Café (カフェ:2,349位), を除けば, Supermarkt (スーパー), Kaufhaus (デパート), Buchhandlung (本屋), Bäckerei (パン屋), Kreuzung (交差点), などすべて4,000語のランク外である。

このように, Tschirner (2008) のようなドイツ語圏で現在利用可能なコーパスを用いて作った語彙リストの頻度順をそのまま適応して, その上位語を日本のドイツ語教育における初級者用の基礎語彙 (1,000語程度) としようとするれば, 核となる動詞はあってもそれと使える名詞はほとんど含まれないため, 学習者は, 核家族の範囲内でしか家族について語れず, 自分の趣味については, 「読書」以外何も挙げられず, 食物の好み, スポーツについては何1つ言えず, 自分の持ち物については「時計」のみ, 自分の部屋の中にあるものについては, 「机」と「コンピュータ」について触れられるだけ, 道案内では, 方向を表す表現はいっさい使えず, 目安になる建物は「銀行」だけという奇怪な結果になってしまう¹⁸⁾。

2) 大学生活に関する話題や大学生である学習者に身近なテーマに関する語彙の重視

既存のコーパスの頻度順アプローチの問題の1つは, 大学生を主な対象とする日本のドイツ語教育においてはある程度重点を置かざるを得ない大学固有の語彙の頻度が低いことである。その典型的な例は, 専門科目名であるが, これについては Geschichte (歴史学:275位), Literatur (文学:915位) は上位に出てくる¹⁹⁾ もの, Medizin (医学:1,563位) や Germanistik (ドイツ文学語学:3,739位) は上位1,000語には含まれない。Jura (法学), Pädagogik (教育学), Psychologie (心理学), Soziologie (社会学), Informatik (情報工学) 等の主要な学部学科名はそもそもリストになく, このままでは, 学生は自分の専門を紹介することさえできない。また大学固有の語彙についても, Universität/Uni (大学:321位), Lehrer (教員:435位), Student (学生:563位), Professor (教授:767位) あたりまでは, 上位1,000語に入るが, それ以外の Unterricht (授業:1,109位), Semester (学期:1,344位), Seminar (ゼミ:2,119位), Vorlesung (講義:3,819), Fakultät (学部:3,976位) は, 基礎語彙に含まれず, Hausaufgabe (宿題) や Sprachkurs (語学講習) はそもそもリストにない。また, Hören Sie mir bitte gut zu! (よく聞いてください) / Buchstabieren Sie bitte! (つづりを言ってください) などの形で使われるいわゆる「教室ドイツ語」(Klassenzimmerdeutsch) についても, ドイツ語授業という特殊な場面で頻出する語彙として考慮する必要がある。しかし zuhören (傾聴する:1,949位) はリストにあっても順位は低く, buchstabieren(つづりを言う)はそもそも記載されていない。なお, これらの語彙と Tschirner (2008) の上位語とのずれは, コーパスそのものの偏りというよりは, 日本のドイツ語教育が, 教育対象や教育の行われる枠組みとの関係でこの種の語彙に特に重点を置いているという特殊事情を別個に考慮しなければいけないという問題である。

3) 日本の近隣諸国の名称・言語・国名形容詞等に関わる語彙の重視

同じことは, 日本の近隣諸国の名称・言語・国名形容詞等に関わる語彙についても言える。日本の学習者にとっての重要性という観点ではアジア圏の国名や国名形容詞は, ドイツ語圏におけるコーパスでの頻度上は低くても, 日本のドイツ語教育を取り巻く地理的・政治的な特殊事情と

して基礎語彙に加える必要がある。したがって、出身などの自己紹介でも必要となる国名や地域名としては、欧米の主要国に属する Europa (ヨーロッパ), Deutschland (ドイツ), Frankreich (フランス), Großbritannien (英国), Russland (ロシア), die USA (アメリカ合衆国) と並んで, Japan (日本), China (中国), Korea (韓国) 等のアジア圏の国々も必要であると思われる。しかし、そもそも、Tschirner (2008) には国名は1つも入って来ない。また、言語名についてもリストの中には1つもない。国名形容詞についても deutsch (ドイツの:105位), englisch (イギリスの:630位), französisch (フランスの:646位) がようやく上位1,000語に入るだけで, japanisch (日本の:2,914位), chinesisches (中国の:3,285位) は完全な圏外である。最近の学生の中には、自己紹介などで、自分や家族が韓国語を習っていたり、K-Pop をよく聴き、*Ich höre gern koreanische Pop-Musik.* (私はK-Popが好きです) 等の表現を実際に使いたがる学生は少なくない。また、家族旅行や修学旅行などの形で韓国に行った経験のある学生達もおり、通常の話題としてこれらの地域やその文化に言及される場合が多い。しかし、koreanisch は4,000語のリストにさえ入らない。

4) 語彙学習方略に関わる規則を語彙知識の一部と見なして教える必要性

基礎語彙リストとはレベルの違う話ではあるが、限られた時間で、効率的に語彙を教えるという観点から言えば、語彙学習方略を教えることも重要である。たとえば言語名を習うとき、Deutsch, Englisch, Französisch, Chinesisches 等の個別の語彙を教えるとともに、「多くの言語名は -isch という接尾辞で終わり、その直前の母音にアクセントが来る」という一般則 (*Faustregel*) を教えると、Koreanisch, Spanisch, Italienisch 等については、個々に意味を教えなくても簡単に導入できる。受容能力という面では、学習者は、ほとんどその場で聞いて理解できるし、産出能力の面では、最初の口頭練習の中でもいくつかの国名形容詞を自発的に使うようになる。このほかにも、特定の接尾辞と品詞の関係²⁰⁾ や、特定の語尾と文法上の性の関係²¹⁾、英語の語彙と、対応するドイツ語の語彙との間でのつづりの規則的な類似性²²⁾などを、いわゆる単語リストを越えた規則の形で語彙知識の一部として教えることは、語彙学習上の方略としても重要であろう。以下の表2は Nation (2001, 27) からの引用だが、語彙獲得とは、Nation (2001) がここで、

表2 : What is involved in knowing a word

Form	spoken	R What does the word sound like? P How is the word pronounced?
	written	R What does the word look like? P How is the word written and spelled?
	word parts	R What parts are recognisable in this word? P What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R What meaning does this word form signal? P What word form can be used to express this meaning?
	concept and referents	R What is included in the concept? P What items can the concept refer to?
	associations	R What other words does this make us think of? P What other words could we use instead of this one?
Use	grammatical functions	R In what patterns does the word occur? P In what patterns must we use this word?
	collocations	R What words or types of words occur with this one? P What words or types of words must we use with this one?
	constraints on use (register, frequency ...)	R Where, when, and how often would we expect to meet this word? P Where, when, and how often can we use this word?

Note: In column 3, R = receptive knowledge, P = productive knowledge. Nation, I. S. P. (2001, 27)

形態 (form) と意味 (meaning) と用法 (use) の3つに大きく分類しているように、単にある単語の意味がわかるということだけでなく、発音、アクセント、その他の形態的特徴を理解したり、意味の関連する語を理解したり、適切な文脈の中で使用したりする総合的な知識・能力である。このうち、意味と用法に関わる情報は、基礎語彙リストに意味と例文の記載することである程度カバーできるが、形態論的な情報はやはり規則の形で与えるのがいちばん効率的である²³⁾。その際、どのような規則を教えるべきかという問題は、頻度順のアプローチとは別のレベルで議論されるべきであろう。

5. 基礎語彙へのアプローチと指導法の関連についての事例紹介

最後に、基礎語彙をめぐるアプローチと指導法との関連を考えるための事例として、筆者が、ドイツ語学習開始後2か月から3か月程度の学習者を対象に広島大学の担当クラスで行った簡易調査の結果を取りあげ、それを基に、語彙を教える際に教員として留意すべき点について報告する。この調査事例をここで取りあげる理由は、語彙の効果的な学習という面から見ても、前章で挙げたような教育目標の側から具体的な語彙の領域を設定した方が、学習者自身が感情移入できるような場面や文脈で実際に当該語彙を使わせるような設定がしやすいため、語彙の定着率も高く効率的であることを、またそれゆえ限られた時間の中でドイツ語を学ぶ日本における語彙学習には適していることを、1つの調査事例を通じて示したいからである。

筆者は、2011年6月と7月に、広島大学で筆者自身が週2回担当する法学部のドイツ語クラス1年生35人を対象として、語彙の産出能力(筆記)と受容能力(読解)に関する4つの簡易調査(以下、それらを順にP1, P2, R3, R4と略称する)を行った²⁴⁾。これらはいずれも事前予告のない抜き打ちテスト形式の調査であった。

図3と図4は、6月中旬(学習時間約22時間半程度の時期)に実施したP1とP2の調査用紙の一部である。P1ではeine/ein/enenという3つの不定冠詞と結びつき得る名詞をそれぞれできる限り列挙させるという形で、性を含む名詞の産出能力を調べた。それに対しP2では、知っている動詞をできる限り、訳や例文とともに書き出させるというかたちで動詞の産出能力を調べた。

◎ 以下の活用形に結びつき得る名詞を、それぞれ周りにできるだけたくさん書きなさい。また、それらを使ったドイツ語文を問題ごとに1つずつ書きなさい。

問題1

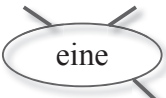


図3：名詞の産出能力に関する調査 P1の調査用紙(冒頭部分)

◎ あなたの知っている動詞を訳例と共に思いつく限り挙げなさい。また、それらの動詞を使った簡単な例文も書きなさい。

動詞	訳	例文

図4：動詞の産出能力に関する調査 P2の調査用紙(冒頭部分²⁵⁾)

他方、図5と図6は、それから1ヶ月後の7月中旬（学習時間約33時間程度の時期）に実施したR3とR4の調査用紙の一部である。R3では、それまでに習った46個の形容詞や副詞、副詞句をアルファベット順に挙げて、発音できるか、習った覚えがあるか、意味が書けるか、アクセント位置がわかるかなどの項目を尋ね、形容詞（および一部の副詞句）の受容能力を調べた。R4でも、同様に99個の名詞²⁶⁾を挙げて、発音できるか、習った覚えがあるか、意味が書けるか、性がわかるか、例文が作れるか、アクセント位置がわかるかなどの項目を尋ねるかたちで、名詞の受容能力を調べた。

◎ 以下の46個の形容詞・副詞(句)について、1. 「発音できるか」どうか、2. 「意味を知っているか」どうかを、それぞれチェックし、2で「知っている」と答えた場合は、3. 「代表的な意味」も書きなさい。なお、アクセント母音の位置にダッシュも付けなさい。

1. alt 1. 発音： 発音可 発音不可
 2. 既習／未習： 知らない 見たおぼえはあるが意味はわからない 知っている
 3. 意味：

図5：形容詞・副詞句の受容能力に関する調査R3の調査用紙（冒頭部分）

◎ 以下の100個の名詞について、1. 「発音できるか」どうか、2. 「意味を知っているか」どうかを、それぞれチェックし、2で「知っている」と答えた場合は、3. 「代表的な意味」も書きなさい。また、4. 「性を知っているか」どうかについても答え、5. 例文も書きなさい。なお、アクセント母音の位置にダッシュも付けなさい。

1. Japanisch 1. 発音： 発音可 発音不可
 2. 既習／未習： 知らない 見たおぼえはあるが意味はわからない 知っている
 3. 意味：
 4. 文法的性： 男性 女性 中性 複数名詞 性はわからない
 5. 例文：

図6：名詞の受容能力に関する調査R4の調査用紙（冒頭部分）

表7は、調査P1で eine という不定冠詞と結びつき得る名詞として被験者（全33人）があげたすべての女性名詞を、多い順から並べた頻度順のリストであり、表8は、被験者1人当たりの女性名詞の回答数および被験者全員の平均回答数である。

既に述べたように、調査対象は、教養教育の枠組みにおいて選択必修でドイツ語を選んだ法学部1年生のクラスで、被験者達は週2回1年間の予定でドイツ語を学んでいる。このクラスは、筆者が2回とも担当しており、教科書は Ein Sommer in Hamburg²⁷⁾ である。調査した6月中旬の段階までに、全10課の教科書の Lektion 3 までは済んでいる。調査時点までに扱った項目は、テーマ的には、出身、住所、大学生生活、言語、飲食の好み、スポーツ、音楽、趣味、家族・友人等についての情報を含む自己紹介と、身の回りの持ち物や自分の部屋にあるものなどについての説明であり、文法的には、動詞の現在人称変化、定冠詞・不定冠詞・所有冠詞・否定冠詞の各1・4格の用法、名詞の性、基本的な文の構成などである。

表7：名詞の産出能力に関する調査 P1の結果（被験者が挙げた女性名詞の頻度順リスト）

単語	性と綴り正	綴りのみ誤	性のみ誤	性と綴り誤	計	綴りの誤りの内訳	性の誤りの内訳
Uhr	26	1	1	0	28		男：1
Brille	23	1	1	0	25	Brulle: 1	男 or 中：1
Kreditkrte	22	2	1	0	25	Creditkarte: 1 Kreditkalte: 1	男 or 中：1
Schwester	21	2	1	0	24	Schwister: 2	男：1
Waschmaschine	21	1	3	0	25	Waschmacine: 1	男 or 中：3
Tasche	20	2	0	2	24	Tasch: 1 Tashe: 1 Tische: 1 Tache: 1	男 or 中：2
Hose	19	0	0	0	19		
Buskarte	9	1	0	0	10	Buskarute: 1	
Telefonkarte	9	0	0	0	9		
Wii	9	0	0	0	9		
Mutter	9	1	0	0	10	Muter : 1	
Monatskarte	8	0	0	0	8		
PlayStation 2	8	0	0	0	8		
Digitalkamera	6	0	2	0	8		男 or 中：1 男：1
Mikrowelle	6	0	2	0	8		男 or 中：1 男：1
Bluse	3	1	0	0	4	Bruse: 1	
Großmutter	2	0	0	0	2		
Kamera	2	0	0	1	3	Camera: 1	男 or 中：1
Oma	2	0	0	0	2		
Studentin	2	0	0	0	2		
Lampe	1	1	0	0	2	Lanpe: 1	

表8：名詞の産出能力に関する調査 P1の結果（被験者 1 人当たりの女性名詞の回答数）

被験者 1 人当たりの平均回答数：6.9個

女性名詞回答数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	計228
人数	2	4	3	3	3	1	3	2	1	3	3	2	1	1	0	1	計 33

調査 P1 では、文法的な知識としてではなく、使える形の知識として性と名詞がどのように結びついているかを尋ねたかったために、たとえば「女性名詞を知っている限り列挙しなさい」という直接的な形で聞くのではなく、図 3 にあげたように eine という不定冠詞を中心としたアソシオグラム作らせる形で列挙させた。調査 P1 の結果を示した表 7 からわかるように、そこであげられた語彙の大半は、*Das ist meine Kreditkarte.*（これは私のクレジットカードです。）、*Ich habe eine/keine Digitalkamera.*（私はデジタルカメラを持っています / 持っていません。）などの形で学生が自分の身の回りの持ち物（家具・電化製品・衣類を含む）を紹介したりする口頭でのペア練習や書き取り練習の中で使われた名詞であった。また、その中にもう 1 つの系統として混じっていたのは、自己紹介の中で出てきた名詞で、自然界の性から女性名詞とわかる Schwester/Mutter/ Großmutter/ Oma/ Studentin などであった。紙幅の関係でここでは表の形では挙げていないが、einen や ein との関連で列挙させた男性名詞や中性名詞に関しても、やはり同じ傾向が見

られ、男性名詞（被験者1人当たりの平均回答数5.5個）では、Stift/ iPod/ DVD-Player/ Fernseher/ Computer/ Regenschirm/ Kühlschrank/ TischなどとBruder/ Vater/ Großvater/ Opaなどの2系統の単語が見られ、中性名詞（被験者1人当たりの平均回答数5.2個）でも、Hobbyという抽象概念を除くと、意味とつづりを正しく答えられたものは、すべてHandy/ Auto/ Moped/ Hemd/ Portmonee/ Fahrrad/ Bett/ iPad/ Heft/ Buch等の身の回りの持ち物を表す名詞であった。それまでに習った名詞としては、このほかに、スポーツ名、言語名、専門科目名、楽器名、飲食物等があり、その多くは、教科書やプリントの新出単語欄に、性の情報も含めて記載されていた。しかし、それらは、ほとんど出てこなかった。それに対し、身の回りの持ち物に関する名詞は、授業で扱ったほぼすべてを、誰かが挙げる形でリストに入り、1人当たりの平均列挙数（女性名詞：6.9個、男性名詞：5.5個、中性名詞：5.2個）も、扱った数の3分の1から4分の1をカバーしており、抜き打ちテストという条件を考えると、性を含めて産出できた割合としては、定着率は比較的高いと思われる。

表9は、調査P2で被験者（全35人）があげたすべての動詞を、多い順から並べた頻度順のリストであり、同じく表10は、被験者1人当たりの動詞の回答数および被験者全員の平均回答数である。動詞の産出能力に関する調査P2の結果では、10回以上現れた動詞は22個で、その内訳は、自己紹介の基本情報、言語に関わるもの、飲食の好み、趣味などの多様な表現、所有を表すhaben等である。これらは、自己表現というコミュニケーション上の目的と、動詞の人称変化（不規則動詞の現在人称変化の2タイプと発音の変則3タイプ）や冠詞類の格変化を教えるという文法的な問題意識を組み合わせた授業の結果を反映している。

なお、P1とP2の結果から見ると、学生1人当たりの平均回答数は、動詞が約18.2個、名詞が約18.6個とほぼ同数であった。性を問わず名詞だけを挙げさせればもう少し増えた可能性もあり、コーパスの高頻度語の中の品詞分布とは対照的に、初級者の場合、動詞よりも名詞の語彙の方が多と思われる。また、P1とP2ともに例文は、ich/ du / Sie、3人称単数のer/ sie、あるいは当該名詞を主語とした簡単なものがほとんどであり、P1では、ほとんどの被験者は、haben/ sein/ möchtenを動詞とする例文を挙げていた。P2の動詞に関しては、例文の誤りは非常に少なく、誤りのタイプとしては、主に以下のものが見られた。

1) 構文上の誤り：gehen/ fahrenとともに使う行き先を表す前置詞の欠如。

gehenは、主にspazieren gehen/ essen gehenなどの形か、ins Kino gehenを全体として覚えて使っている²⁸⁾が、行き先を表す前置詞nach（なお、zuはこの時点では未習）はうまく使えず、gehenを他動詞besuchenのように使う誤りがあった。fahrenも主にRad fahren/ Auto fahrenなどの熟語の形で覚えて使っているため、同じ誤りが見られた。

2) 形態論上の誤り：fahrenをfährenとするもの。

主語が3人称単数や2人称親称単数の際に、強変化動詞の幹母音の主語がウムラウトする現象を、それ以外の人称にも適用してしまう過剰般化（Übergeneralisierung）による誤り。

表9：動詞の産出能力に関する調査P2の結果（被験者が挙げた動詞の頻度順リスト）

単語	綴り正	綴り誤	綴りの誤り例	意味正	意味誤	意味誤用例	例文正	例文誤/無	例文誤用例
essen	32	1	esse: 1	33	0		33	0	
kommen	32	1	komme: 1	33	0		32	1	
spielen	31	4	spiele: 2 spielen: 1 sprechen: 1	35	0	sprechen と混同: 1	34	1	sprechen との混同: 1
trinken	30	1	drinken: 1	31	0		31	0	
haben	30	0		30	0		30	0	
wohnen	29	3	wohne: 1	32	0		32	0	
heißen	29	1	heiße: 1	29	1	無: 1	30	1	無: 1
studieren	29	0		29	0		29	0	
sprechen	28	2	spreche: 1	30	0		30	0	
machen	27	1	mache: 1	28	0		27	1	活用語尾の誤用: 1
lesen	26	2	lese: 1 sehen: 1	28	0		26	2	無・動詞の綴りを sehen と混同: 2
gehen	25	2	gehe: 1	25	2	fahren と混同: 2	22	5	前置詞欠如・fahren と混同他: 5
lernen	24	0		22	2	studieren と混同: 2	22	2	studieren との混同: 2
hören	23	3	hölen: 1 hören: 1 horen: 1	26	0		26	0	
fahren	22	4	fähren: 3 faren: 1	26	0		24	2	前置詞欠如・名詞と混同: 2
sammeln	21	4	sammeln: 3 sammle: 1	25	0		25	0	
sehen	21	2	sehe: 1	23	0		22	1	その他: 1
sein	19	12	bin: 6 sind: 4 bist: 1 無: 1	31	0		31	0	
angeln	19	2	angln: 1 angle: 1	21	0		21	0	
singen	15	0		15	0		15	0	
schwimmen	10	2	swimmen: 2	12	0		12	0	
arbeiten	10	2	albeiten: 2	12	0		12	0	
tanzen	7	0		7	0		7	0	
kosten	5	0		5	0		5	0	
reisen	4	1	risen: 1	5	0		5	0	
surfen	4	1	surfe: 1	4	1	無: 1	5	0	
malen	4	0		4	0		3	1	無: 1
jobben	2	1	jobe: 1	2	1	arbeiten と混同: 1	2	1	無: 1
kennen	2	0		2	0		2	0	
kochen	2	0		2	0		2	0	
spazieren	2	0		2	0		2	0	
zeichnen	2	0		2	0		2	0	
schlafen	1	1	schlaufen: 1	2	0		2	0	
wandern	1	1	wamdeln: 1	2	0		2	0	
nehmen	1	1	nemmen: 1	2	0		0	2	無: 2
rechnen	1	0		1	0		1	0	
suchen	1	0		1	0		1	0	
helfen	1	0		1	0		0	1	無: 1
lieben	1	0		1	0		0	1	無: 1
kaufen	0	1	einkaufen: 1	1	0		1	0	

表10：動詞の産出能力に関する調査P2の結果（被験者1人当たりの動詞回答数）

被験者1人当たりの平均回答数：18.2個

動詞回答数	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	計636
人数	1	2	3	0	1	3	4	3	5	3	3	5	1	0	0	1	計 35

- 3) 意味上の誤り：gehen と fahren の意味上の混同・lernen と studieren の意味上の混同
 初心者によく見られる誤りであり，学習時に何度も注意を促すと出現数は減少するが，それでも，経験的に言うとも無くなることはない。P2での出現率はそれぞれ前者が3%，後者が6%であった。
- 4) 綴りの上での誤り：
 特に多く見られる綴りの誤りには以下のものがあつた。誤りの傾向から，被験者自身の誤つた発音やあるいは曖昧な発音に引きずられたものだと推定される。
- (1) r を l と区別して発音していないため生じたと考えられる誤り
 arbeiten → albeiten / hören → hölen / wandern → wandeln
- (2) ö を o と発音しているため生じたと考えられる誤り
 hören → horen
- (3) ö を ü と発音しているため生じたと考えられる誤り
 hören → hüren
- (4) schw を sw [sw] と発音しているため生じたと考えられる誤り²⁹⁾
 schwimmen → swimmen
- 5) その他：spielen と sprechen の混同
 学習時期の点で同じ頃に習うこと，両者とも発音が難しく，かつ語形がお互いに似ていることなどが，その理由として考えられる。これも，初心者によく見られる誤りであり，学習時に何度も注意を促すと誤りの出現数は減少するが，それでも，経験的に言うとも無くなることはない。P2での出現率は約3%であった。

表11は，形容詞の受容能力に対する調査 R3（被験者35人）の結果で，調査した46個の形容詞・副詞句を，意味についての正解者が多い順に並べたリストである。調査した7月中旬の段階までに，前述の教科書の Lektion 5 までは済んでいる。調査時点までに扱った項目は，調査 P1/ P2 の説明のところで挙げた項目の他に，テーマ的には，周辺地域の空間的記述や主観的な価値判断が，文法的には，両格動詞と冠詞類の3格，方向を表す表現，形容詞等が加わっている。

形容詞には，大きく分けると，groß/ klein や lang/ kurz のように，外的世界の物理的性質を記述し，それゆえ，ある程度の客観性を有する形容詞と，interessant/ langweilig や schön などのようにもともと個人の判断や価値意識によって成り立ち，それゆえ，主観性の強い形容詞がある。主観性の強い形容詞は，sein とともに賓辞として使うと，文脈によっては子供っぽいニュアンスを与えるため，通常は「(～を) ～と思う」という意味の finden 等と組み合わせて使用することが多い。価値判断の形容詞は対象や出来事に意味づけする機能があるので，知的レベルの高い学習者にとっては重要な語彙である。筆者は，Brigitte というドイツで出されている女性雑誌の広告から切り抜いた20種類ほどのインパクトのある人物の顔写真を提示しながら，それぞれの人物に対する評価を，それらの形容詞を使って伝え合うような練習をよく導入している。また，それ以外にもアイドル，スポーツ選手，政治家等を取りあげて題材に使うことができるので，価値判断の形容詞に関しては，印象に強く残る練習を組み立てやすい。それに対し，客観的な傾向の強い形容詞は，記述や説明の中で使われることが多く，インパクトのある練習を組み立てにくい。そのせいか，教科書やプリントで提示したり，口頭練習などで授業中に扱ったりした量も，宿題として出した量もほとんど変わらないのに，R3の結果から見ると，主観的な形容詞の定着率の

表11：46個の形容詞の受容能力に関する調査 R3の結果（被験者35人，意味の正解順）

単語	強勢正	強勢誤	意味正	意味誤	無回答	見不知	意味誤答内訳
cool	35	0	35	0	0	0	0
gut	35	0	35	0	0	0	0
jetzt	35	0	35	0	0	0	0
komisch	33	2	35	0	0	0	0
sportlich	33	2	35	0	0	0	0
ein bisschen	32	3	35	0	0	0	0
musikalisch	29	6	35	0	0	0	0
intelligent	26	9	35	0	0	0	0
normalerweise	31	4	34	1	1	0	0
modern	14	21	34	1	1	1	0
elegant	12	23	34	1	0	0	豪華な：1
halb	35	0	33	2	2	1	0
heute	35	0	33	2	0	2	までに：1 きらいな：1
sympathisch	34	1	33	2	1	0	心情的な：1
super	34	1	32	3	2	1	特に：1
praktisch	35	0	31	4	1	0	勤勉な：1 練習（名詞）：1 練習する（動詞）：1
nach Haus	27	8	30	5	1	0	家で：2 家まで：1 家の前：1
interessant	20	15	30	5	2	1	興味がある：3
schön	35	0	29	6	4	3	すでに：1 今：1
freundlich	34	1	29	6	4	3	親近感を覚える：1 社交的な：1
locker	35	0	22	13	4	5	ロッカー：3 いかした：2 明るい：1 派手な：1 面白い：1 少し危ない：1
teuer	35	0	21	14	14	13	0
leicht	35	0	18	17	14	12	左：1 低い：1 かしこい：1
lustig	35	0	18	17	9	7	退屈な：2 おろかな：2 むずかしい：1 ゆるい：1 美しい：1 ありえない：1
verrückt	25	10	17	18	15	7	危険な：1 空気読めない：1 適当な：1
hübsch	35	0	16	19	16	7	美しい：2 クレージーな：1
still	35	0	16	19	11	10	まだ：7 固い：1
unmöglich	6	29	16	19	17	16	物静かな：1 悪くない：1
kräftig	35	0	15	20	14	7	手作りの：2 創造的な：2 固い：1 危険な：1
langweilig	26	9	15	20	16	7	言葉の：2 長い：1 むずかしい：1
schick	35	0	14	21	20	14	安い：1
billig	34	1	14	21	17	13	高い：2 すごい：1 値段（名詞）：1
gefährlich	32	3	14	21	11	7	こわい：2 気に入る（動詞）：3 好まれている：2 奇妙な：2 走れる：1
alt	35	0	11	24	9	9	年・才（名詞）：14 年を取る（動詞）：1
groß	35	0	10	25	19	16	かっこいい：1 かがやかしい：1 広い：1 グロテスクな：1 つかむ：1 料理：1
schwer	35	0	9	26	23	12	シャワー（名詞）：3
altmodisch	12	23	8	27	23	11	古い：1 年を取っている：1 機能的な：1 現代の：1
viel	35	0	6	29	10	9	いくら・どのくらい：9 値段（名詞）：8 前の：1 思う（動詞）：1
nett	35	0	5	30	22	12	ネット（名詞）：6 好ましい：1 純粋な：1
einfach	26	9	4	31	30	5	高い：1
häßlich	35	0	3	32	28	9	危険な：1 つまらない：1 健康な：1 急ぐ：1
klein	35	0	3	32	30	7	王冠：1 服：1
schnell	35	0	1	34	34	8	0
schlecht	35	0	0	35	32	23	高い：1 おいしい：1 書く：1
langsam	31	4	0	35	33	4	長い：2
wenig	27	8	0	35	33	5	ベニス（地名）：1 朝：1

方が高い。alt は、表11からもわかるように、35人中14人までが、「年・才」という意味の名詞として理解し、形容詞としての本来の意味で理解している数は6割に留まった。この直接の理由として考えられるのは、alt を独立した形容詞として理解しているのではなく *Wie alt bist du?* (きみはいくつなの?) 等の年齢を尋ねる文あるいはチャンク (*chunk*) の中でしか覚えていないため、そこから、「年・才」を意味する名詞と捉えたからだと思われる。ただし、筆者としては、年齢を聞く表現を導入する際には、英語の *How old are you?* を取りあげ、それを直訳する形でドイツ語の表現を作らせ、*wie* が英語の *how* にあたり、*alt* が英語の *old* に当たり、英語の *be* に当たる *sein* といっしょに使うと説明し、文全体を1つの表現として丸ごと覚えさせたのではなく、分析的な形で導入したつもりであった。また、*sein* は授業の中で毎回のように使われているし、*wie* も名前を聞く *Wie heißt du?* という表現から始まり、*wie lange/ wie viel* などの値段や時間の長さを聞く表現の中で頻繁に登場するうえ、他の形容詞・副詞 (ここでは *lange* や *viel*) と組み合わせられて使われているので、*alt* は形容詞として切り離されて記憶できていると思いついていた。それだけに、この結果はやや意外であった。

次ページの表12は、R3 と同じく7月中旬に行われた、名詞の受容能力に対する調査 R4 (被験者35人) の結果で、調査した99個の名詞を、意味についての正解者が多い順に並べた頻度順のリストである。

名詞の受容能力に関する調査 R4 から、学習者が意味を理解している名詞と理解していない名詞が両極端に分かれることがわかった。調査した99個中、正解者率100% の名詞は22個 (Bruder, Schwester, Auto, Mutter, Kreditkarte, Brille, Handy, Waschmaschine, Lampe, Digitalkamera, Englisch, Deutsch, Französisch, Deutschland, Sommer, Studentenwohnheim, Jura, Fisch, Tee, Klavier, Kaffee, Musik), 正解者率90%以上100%未満の名詞も22個 (Uhr, Stift, Kühlschrank, Programmierer, Fahrrad, Hut, Fußball, Suppe, Soziologie, Tischtennis, Tasche, Regenschirm, Bett, Idee, Kino, Fernseher, Motorrad, Tisch, Gitarre, Japanisch, Chinesisch, Geschwister), 正解者率80%以上90%未満の名詞は13個 (Politiker, Lehrbuch, Portmonee, Koreanisch, Milch, Flöte, Fleisch, Viertel, Brot, Freizeit, Hose, Buch, Uni) で、8割以上の被験者が理解している名詞は合わせて57.6%以上あった。その逆に、正解者率10%未満の名詞も7個 (Kleid, Grundschule, Schauspieler, Stadt, Angestellter, Ferien, Arzt) で7%に上った。正解率の高いものは、対話練習や自己表現のための対話のバリエーションで何回か使ったものである。その反対に、教科書やプリントに複数回出てきたものでも実際に使う練習をしていないものは、意味の定着率が悪い。その例が、Beamter (公務員) と Angestellter (会社員) である。対象となったクラスは法学部で、将来の夢として公務員志望者が多く、Beamter/Beamtin は、自己紹介の中で頻繁に使われた。それに対し、職業に関する語彙の中で Beamter と一緒に出てきた Angestellter/Angestellte は最初の導入で説明して数回パターン練習して以降は、対話練習の中で個々の学生に使われることはほとんどなかった。その後、宿題や1人称から3人称への書き換え練習等の中で Bankangestellter (銀行員) という合成語の形で最低2回は使っているが、R4の調査結果から見る限り Beamter の正解者20人に対し、Angestellter の意味を正しく答えられた学生は1人もいなかった。

表12：99個の名詞の受容能力に関する調査 R4の結果（被験者35人，意味の正解順）

単語	強勢正	強勢誤	性正	性誤	男	女	中	複	?	意味正	意味誤	意味無答	意味誤答内訳
Bruder	35	0	35	0	35	0	0	0	0	35	0	0	0
Schwester	33	2	34	1	0	34	0	1	0	35	0	0	0
Auto	35	0	33	2	2	0	33	0	0	35	0	0	0
Mutter	33	2	33	2	0	33	1	0	1	35	0	0	0
Kreditkarte	27	8	33	2	0	33	2	0	0	35	0	0	0
Brille	35	0	32	3	0	32	1	0	2	35	0	0	0
Handy	35	0	32	3	1	1	32	0	1	35	0	0	0
Waschmaschine	33	2	32	3	2	32	0	0	1	35	0	0	0
Lampe	35	0	31	4	1	31	2	0	1	35	0	0	0
Digitalkamera	26	9	26	9	4	26	5	0	0	35	0	0	0
Englisch	35	0	15	20	2	2	15	10	6	35	0	0	0
Deutsch	35	0	14	21	1	1	14	11	8	35	0	0	0
Französisch	34	1	12	23	2	2	12	10	9	35	0	0	0
Deutschland	35	0	11	24	6	1	11	4	13	35	0	0	0
Sommer Studenten- wohnheim	33	2	8	27	8	0	10	3	14	35	0	0	0
Jura	34	1	7	28	5	1	8	7	14	35	0	0	0
Fisch	35	0	5	30	5	0	7	7	16	35	0	0	0
Tee	35	0	3	32	3	13	2	4	13	35	0	0	0
Klavier	27	8	3	32	17	2	3	2	11	35	0	0	0
Kaffee	17	18	2	33	2	16	3	4	10	35	0	0	0
Musik	29	6	1	34	3	1	11	8	12	35	0	0	0
Uhr	35	0	32	3	1	32	0	1	1	34	1	1	0
Stift	35	0	31	4	31	1	2	1	0	34	1	1	0
Kühlschrank	34	1	30	5	30	1	3	0	1	34	1	1	0
Programmierer	31	4	29	6	29	0	1	1	4	34	1	0	技師：1
Fahrrad	30	5	27	8	6	0	27	0	2	34	1	0	バイク：1
Hut	35	0	23	12	23	2	7	0	3	34	1	1	0
Fußball	35	0	21	14	21	0	2	5	7	34	1	0	フットボール：1
Suppe	34	1	19	16	0	19	1	4	11	34	1	0	夕食：1
Soziologie	19	16	12	23	0	12	4	7	12	34	1	0	心理学：1
Tischtennis	32	3	3	32	10	0	3	4	18	34	1	0	ソフトテニス：1
Tasche	35	0	35	0	0	35	0	0	0	33	2	0	つくえ：1 シャツ：1
Regenschirm	30	5	33	2	33	0	1	0	1	33	2	2	0
Bett	35	0	24	11	6	1	24	0	4	33	2	2	0
Idee	26	9	12	23	1	12	5	2	15	33	2	2	0
Kino	34	1	9	26	4	0	9	7	15	33	2	1	キノ：1
Fernseher	28	7	29	6	29	0	3	0	3	32	3	3	0
Motorrad	28	7	28	7	3	0	28	0	4	32	3	3	0
Tisch	35	0	27	8	27	0	5	0	3	32	3	1	ティッシュ：2
Gitarre	31	4	22	13	2	22	1	1	9	32	3	3	0
Japanisch	35	0	16	19	3	1	16	10	5	32	3	0	日本人：1 日本：1 日本料理：1
Chinesisch	32	3	15	20	3	2	15	9	6	32	3	0	中国人：1 中国：1 中華料理：1
Geschwister	22	13	2	33	4	6	2	21	2	32	3	1	姉妹：2
Politiker	22	13	26	9	26	1	0	2	6	31	4	0	警察：2 警察官：1 政治学：1
Lehrbuch	31	4	23	12	8	0	23	1	3	31	4	4	0
Portmonee	9	26	20	15	2	11	20	0	2	31	4	4	0
Koreanisch	31	4	16	19	2	1	16	10	6	31	4	0	韓国：1 韓国人：1 韓国の：1 韓国料理：1
Milch	35	0	1	34	5	1	9	5	15	31	4	3	牛：1
Flöte	35	0	21	14	2	21	1	0	11	30	5	5	0
Fleisch	35	0	5	30	4	0	5	5	21	30	5	2	野菜：2 揚げ物：1
Viertel	35	0	7	28	1	0	7	2	25	29	6	5	どのくらい：1
Brot	35	0	6	29	3	0	6	5	21	29	6	6	0
Freizeit	31	4	1	34	20	1	4	1	9	29	6	3	週末：1 自由な：1 一瞬：1
Hose	33	2	31	4	1	31	1	0	2	28	7	3	下着：1 ブラウス：1 くつ：1 馬：1

表13：99個の名詞の受容能力に関する調査 R4の結果（前ページの続き）

単語	強勢正	強勢誤	性正	性誤	男	女	中	複	?	意味正	意味誤	意味無答	意味誤答内訳
Buch	35	0	24	11	6	1	24	1	3	28	7	5	食事：1 ブラシ：1
Uni	35	0	3	32	9	3	8	2	13	28	7	6	学校：1
Hemd	35	0	27	8	5	2	27	0	1	27	8	2	上着：3 服：2 ズボン：1
Jacke	34	1	24	11	5	24	1	1	4	27	8	7	スパロウ：1
Wörterbuch	31	4	16	19	11	0	16	0	8	27	8	6	ハム：1 雑誌：1
Wasser	35	0	2	33	15	0	2	7	11	27	8	7	商人：1
Wurst	35	0	0	35	7	0	7	3	18	27	8	7	ブルスト：1
Beruf	35	0	6	29	6	0	5	3	21	26	9	8	現在：1
Geburtstag	22	13	9	26	9	0	10	3	13	25	10	9	プレゼント：1
Lehrer	34	1	22	13	22	0	0	3	10	23	12	8	生徒：2 学者：1 ノート：1
Taschentuch	29	6	16	19	9	5	16	0	5	23	12	8	かばん入れ：1 かばん：1 タンス：1 ティッシュ：1
Wohnung	35	0	9	26	4	9	4	2	16	22	13	11	ハム：1 ソーセージ：1
Kugelschreiber	28	7	32	3	32	0	0	0	3	20	15	2	シャープ：4 ペン：4 万年筆：3 掃除機：1 タンス：1
Beamter	7	28	23	12	23	0	1	2	9	20	15	14	シャツ：1
Hunger	34	1	18	17	18	1	4	1	11	20	15	7	ハンガー：8
Medizin	18	17	3	32	6	3	8	7	11	20	15	1	薬学：10 薬：3 医者：1
Kind	35	0	11	24	3	0	11	5	16	19	16	13	優しい：2 種類：1
Stuhl	35	0	19	16	19	2	4	0	10	18	17	13	ストール：2 丸イス：2
Bleistift	27	8	30	5	30	1	0	0	4	17	18	9	万年筆：5 ペン：2 シャープ：2
Blume	35	0	14	21	0	14	2	10	9	15	20	18	花だん：1 ほうき：1
Tag	35	0	2	33	2	0	5	0	28	15	20	7	こんにちは：7 おはよう：2 ごきげんよう：1 朝：2 午後：1
Geige	35	0	21	14	1	21	1	1	11	14	21	17	ギター：2 ドラム：1 ゲージ：1
Krawatte	17	18	23	12	1	23	0	3	8	12	23	21	バイオリン：1 ワンピース：1
Geschenk	24	11	7	28	11	0	7	2	15	12	23	23	0
Geld	35	0	5	30	4	1	5	3	22	12	23	23	0
Schrank	35	0	29	6	29	0	2	0	4	11	24	7	たな：16 送る：1
Fächer	35	0	22	13	22	1	2	0	10	10	25	24	漁師：1
Gemüse	32	3	1	34	1	19	1	1	13	10	25	24	ゲーム：1
Heft	35	0	17	18	5	0	17	0	13	9	26	20	紙：3 シャツ：2 カード：1
Geschichte	21	14	17	18	0	17	3	5	10	9	26	21	考古学：3 文学：1 哲学：1
Regal	4	31	10	25	10	1	10	0	14	9	26	11	法・法律：12 いす：1 タンス：1 くつ：1
Saft	35	0	3	32	3	0	10	4	18	9	26	22	スタッフ：1 はね：1 ソフト：1 つけもの：1
Wagen	35	0	10	25	10	0	8	1	16	8	27	15	バーゲン：5 VW：3 ワゴン：2 食べ物：1 店：1
Frankreich	29	6	6	29	4	2	6	4	19	7	28	21	率直さ：4 流暢さ：1 フランス人：1 フランス語：1
Obst	35	0	5	30	6	0	5	1	23	7	28	25	カキ：2 ウィンナー：1
Platz	35	0	4	31	4	0	6	2	23	6	29	28	値段：1
Österreich	22	13	4	31	3	0	4	2	26	5	30	26	オーストリア人：1 オーストリア語：1 オーストラリア語：1 オーストラリア料理：1
Kleid	35	0	8	27	4	1	8	1	21	3	32	29	女性トップス：1 クラリネット：1 ハーモニカ：1
Grundschule	31	4	16	19	3	16	2	3	11	2	33	29	中学校：15 校庭：2 グランドピアノ：1 アイス：1
Schauspieler	25	10	22	13	22	0	0	0	13	1	34	31	司会者：1 テニスプレーヤー：1 フィギュアスケーター：1
Stadt	35	0	2	33	7	2	4	0	22	1	34	33	起きるとき：1
Angestellter	22	13	16	19	16	0	0	1	18	0	35	33	本の著者：1 釣り名人：1
Ferien	29	6	2	33	2	2	7	2	22	0	35	35	0
Arzt	35	0	1	34	1	1	11	6	16	0	35	17	芸術：15 芸術家：2 映画：1

以下、調査 R4の結果から気付いたことを列挙すると、

- 1) 意味を（正しく）理解している名詞には例文が有り、例文の間違いは非常に少ない。ただし例文は、1つの文脈のみによるワンパターンなものが多い。
- 2) 意味の間違いは、たとえば、衣服、飲食物、身の回りの持ち物、専門科目名などの同じジャンルの中で、生じることが多い。使われる文脈が同じなので、練習時の記憶が語場の特定には役立っているが、うろ覚えのままでも正解にはたどり着けない状態を表した結果だと思われる。メンタルレキシコンの構造から考えても、同じ語場に属する単語を一緒に教えることは当然であるが、この結果は、練習時に多くの語彙を導入し過ぎたかあるいは、練習の量が不十分だった等の問題点があったことを示している。
- 3) 名詞の性について
 - (1) -er で終わる名詞の多くは男性という一般則は、8割程度の学生が認識している。他方、Wasser/ Klavier 等の中性名詞は、それぞれ動詞の trinken/ spielen 等と使う際は、無冠詞なので、性を知らなくても使えるため、改めて性を問われると、上記の規則を過剰般化し、男性とする答えが多かった。
 - (2) -e で終わる名詞は女性名詞という一般則を適用できた学生は、せいぜい約6割である。逆に、この規則を過剰般化して Kaffee/Gemüse/Portmonee を女性と間違えて考えた学生の数も同じく6割いた。
 - (3) Geschwister/ Blume は、Geschwister/ Blumen のように複数形かつ無冠詞で使うことが多いため、複数形と認識されているようである。これは、上記で述べた e で終わるものは女性名詞という一般則に対する知識より優勢である。
 - (4) Vater/Schwester などの自然の性によって文法的性が決まる名詞に関しては、9割以上が正しく認識している。
 - (5) P1の結果からもわかることだが、性を正しく特定できている名詞の大部分は、haben や sein + 冠詞類 + 名詞からなる例文による対話練習を通して習得されたと考えられる。
 - (6) 言語名の性の誤りでいちばん多いのは、複数名詞とする誤りである。正解者数平均15人に対し、複数名詞とした誤答者の数は平均10人で、全体の3分の1に当たる。これは、言語名が動詞 lernen/ sprechen と使われるときはたいてい無冠詞であるため、「複数形の名詞なら無冠詞で使える」という一般則の影響を受けた誤りだと考えられる。言語名の性は共通と捉えていることからすると、「言語名がすべて中性である」ことをもう少し強く意識化させるような作業が必要だったと思われる。その方法としては、言語名を無冠詞で使う lernen/ sprechen を用いた表現の後に、たとえば Dein Deutsch ist (aber) gut. 等の形で、実際に冠詞を使うコメントを加えるような対話のバリエーションが考えられる。
- 4) アクセントについて
 - (1) アクセントに関しては、8割の単語で正しく理解している。
 - (2) 語頭の ge- にアクセントが来ないという一般則については6割しか理解していない。(Geschenk / Geschwister / Geschichte)。なお、使用頻度の高い単語はいずれも、これらの規則とは無関係にほぼ9割から10割正解しており、過剰般化の影響もない (Gemüse / Geige / Geld)。
 - (3) be- にアクセントが来ないという一般則については、該当データ少ないので (Beruf と Beamter のみ) 一概に言えないが、使用頻度の高さと定着率の相関のみが見られ、当該

規則が自覚されているとは言いがたい。

6. おわりに — 簡易調査 P1/ P2/ R3/ R4の全体から言えること —

本調査は、筆者が授業を行っているクラスの学生に対し、どのような語彙が定着したかを簡易に調べたものに過ぎない。それゆえ、たとえば、調査 P1 の結果に挙げられた die Wii (任天堂 Wii) や調査 R4 でリスト入っていた der Fächer (うちわ) 等も、これらの語が重要だからというよりは、諸般の事情から今年度についてはたまたま導入したものに過ぎない。たとえば die Wii は、自己紹介の対話の中で「是非使いたいのでドイツ語で何と言うか教えて欲しいと」ある学生に頼まれ、たまたま教えたものが、お互いの自己紹介の対話の中で多用され何人かの学生の記憶に残ったに過ぎず、der Fächer も、福島第一原発事故の影響で大学として節電に取り組んでいた筆者の勤務校(広島大学)が「節電うちわ」を作って学生に無料配布したため、それが今期、学生の間でブームとなってドイツ語授業の話題になったからに過ぎない。それでも、今回の調査から、授業でどのように取りあげれば、語彙が定着しやすいか、(あるいは定着しにくい)に関する示唆は得られた。それらをまとめるだいたい以下ようになる。

- 1) 「自己紹介」の対話の中で使われた語彙の定着率は高い。
- 2) haben や sein と組み合わせられて使われた名詞は、性、意味ともに定着率が高い。
- 3) 複数形で多く使った単語は、そのまま複数形と認識しがちである。
- 4) 同じ語場に属する語を集中的に学習するのは効率的で、どの語場で使われたかという漠然とした記憶も残るが、登場する文脈が同じなので、導入時の練習量やその後の練習量が足りなかったりすると、お互いの混同も多い。
- 5) 意味の定着率が高くアクティブに使いこなせる名詞でも、分析的な反省作業を入れないと、性については自覚できないことが多い。
- 6) Wie alt bist du? / Guten Tag. などのチャンクとして覚えている表現は、それをどれほどアクティブに使いこなしている場合でも、その中の語彙の意味を必ずしも理解しているとは限らない。
- 7) 価値判断の形容詞は、同じ練習量なら物理的な記述の形容詞より定着率が高い。
- 8) 誤用しやすい例や、逆に一般性の高い規則などを、特別に取りあげて説明しても定着率は必ずしも高くない。たとえば「-e で終わっている名詞の多くは女性名詞である」等の語形と性に関する一般則は有用だが、教員が十分に指摘したつもりでも、説明しているだけでは定着率は6割程度である。それに対し、実際に自分の持ち物の紹介や欲しいものを表現するなど、感情移入の可能な文脈で使われた名詞は、冠詞の形を含めて格段によく覚えていた。

前章では、日本の大学等でドイツ語を学ぶ学生達の学習条件、生活空間、価値意識等を考慮し、彼らがドイツ語で自己表現を試みるとしたらまず最初にどんな語彙が必要となるかを検討した。そこで問題にした語彙の領域は、今回の簡易調査 P1/P2/R3/R4のまとめとして、上記1), 2), 7) に挙げた定着率の高い取りあげ方が可能な語彙の領域と重なる。また、学習者の生活空間での日常表現や価値意識の表現を可能する語彙が多く、学習者自身が感情移入できるような練習を組み立て易いので、上記の8) に挙げたように効率的な学習が期待できる。その点でも、こうした領域の語彙をまず集中的に取りあげることが、限られた時間の中でドイツ語を学ばざるを得ない日本のドイツ語教育における語彙学習には適しているのではないだろうか。

◎ 国内で出版された語彙集（出版時期の新しい順）

<初級用語彙集>

- 岡村りら（2010）：キクタンドイツ語入門編：独検5級レベル聞いて覚えるドイツ語単語帳（456語）。アルク。
- 在間進 / 亀ヶ谷昌秀（2010）：新・独検合格単語＋熟語1800。第三書房。
- 石川光庸 / サスキア・石川-フランケ（2009）：効率よく覚えるドイツ重要単語2200。白水社。
- 高橋透 / 小笠原能仁（2002）：今すぐ話せるドイツ語単語集（1600語）。ナガセ。
- ヴォルフガング・シュレヒト / 恭子・シュレヒト（1995）：独検突破単語集3・4級必修合格1600。三修社。
- 榎本重男 / 田ノ岡弘子 / 秋葉裕一（1995）：ドイツ語がわかる重要単語850。東洋出版。
- 福田幸夫（1994）：英語から覚えるドイツ単語（2280語）。創拓社。
- Hans-Joachim Knaup（1991）：聴いて、話すためのドイツ語基本単語2000。語研。
- 船津壽子編（1989）：ドイツ語キーワード1000。Newton Press。
- 高木実（1983）：アオスレーゼ現代ドイツ単語2300。朝日出版社。
- 吉田正己 / 後藤武（1975）：おぼえるための基本ドイツ単語1200。朝日出版社。
- フーゴー・シュテーター / マリーア・カイル（1974）：ドイツ語基本単語2000。早川東三訳。日本放送協会。

<収録語彙数3,000語以上の中上級者用語彙集>

- 羽鳥重雄 / 平塚久裕（2003）：例文活用ドイツ重要単語4000。白水社。
- 萩野蔵平（2003）：日本語から引く知っておきたいドイツ語（10000語）。小学館。
- 大岩信太郎（2000）：ドイツ単語5500。郁文堂。
- 岡田朝雄 / 畔上 司（1987）：読んでおぼえるドイツ単語3000-英語からドイツ語へ。朝日出版社。
- 岩崎英二郎 / 早川東三 / 子安美智子 / 平尾浩三 / 鉄野善資（1971）：ドイツ基本語5000。白水社。

◎ 本稿で言及した初級用ドイツ語教科書

- 板山真由美 / 塩路ウルズラ / 本河裕子 / 吉満たか子（2003）：Farbkasten neu 1.（自己表現のためのドイツ語）。三修社。
- 岩崎克己 / 田中雅敏 / 吉田光演（2005）：Ein Sommer in Hamburg.（ハンブルクの夏）。郁文堂。
- 萩野蔵平 / Raab, Andrea（2005）：Ein Sommer in Deutschland.（ドイツってすてき！改訂版）。朝日出版社。
- 清野智昭（2007）：Meine Deutschstunde.（ドイツ語の時間 恋するベルリン）。朝日出版社。
- Riesland, Andreas / 藁谷郁美 / 木村護郎 / クリストフ / 平高史也 / Raindl, Marco / 太田達也（2007）：Modelle neu 1.（自己発見のドイツ語）。三修社。

参考文献

- 石川克知 / 佐藤俊一編（1996）：言語文化部研究報告叢書8<特集>ドイツ語基礎語彙研究。北海道大学。
- 門田修平編著（2003）：英語のメンタルレキシコンー語彙の獲得・処理・学習一。松柏社。
- 望月正道 / 相澤一美 / 投野由紀夫（2003）：英語語彙の指導マニュアル。大修館書店。

- Baldegger, Markus/Müller, Martin/Schneider, Günther (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, Berlin, Langenscheidt (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit).
- Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deutscher Volkshochschulverband/Goethe-Institut (1972): Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Bonn/Frankfurt/München. (2. Aufl. 1977; 3. Aufl. 1985).
- German as Foreign Language Department of langenscheidt (1991): Langenscheid Basic german Vocabulary. Langenscheidt, Berlin/München.
- Glaboniat, M. / Müller, M. / Schmitz, H. / Rusch, P. / Wartenschlag, L. (2005): Profile deutsch Niveau A1-A2 B1-B2 C1-C2. Berlin/München/ Wien/ Zürich/New York: Langenscheidt.
- Haderlein, Veronika (2007): Das Konzept zentraler Wortschätze: Bestandsaufnahme, theoretisch-methodische Weiterführung und praktische Untersuchung. Dissertation, LMU München: Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften. (<http://edoc.ub.uni-muenchen.de/8066/>)
- Jones, Randall/Tschirner, Erwin (2006): A Frequency Dictionary of German: Core Vocabulary for Learners. Routledge.
- Nation, I. S. P. (2001): Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge Applied Linguistics: Cambridge University Press.
- Pfeffer, J. Alan (1970): Grunddeutsch: Basic (Spoken) German Dictionary for Everyday Usage. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Rosengren, Inger (1972, 1977): Ein Frequenzwörterbuch der deutschen Zeitungssprache. Die Welt, Süddeutsche Zeitung. Band 2. Lund: Gleerup.
- Schnörch, Ulrich (2002): Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikographischen Aufarbeitung, Studien zur Deutschen Sprache 26, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Steger, Hugo/Keil, Maria (1974): Der deutsche Mindestwortschatz 2000. Ismaning/ München.
- Tschirner, Erwin (2008): Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen - Lernwörterbuch. Cornelsen Verlag, Berlin.
- Tschirner, Erwin (2008₂): Grundwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen - Übungsbuch. Cornelsen Verlag, Berlin.
- Weiterbildungs-Testsysteme GmbH/ Goethe-Institut/ Österreichisches Sprachdiplom Deutsch/ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (1999): Das Zertifikat Deutsch Lernziele und Testformat. Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Frankfurt.

注

- 1) 同シンポジウムでの報告は以下の通り。1) ドイツ語初級文法学習という視点からの「基本語彙」(在間進), 2) Lehrwerke und Referenzwortschätze: Der Nutzen frequenzbasierter Grundwortschätze (BUBENHOFER Noah), 3) Methoden der Bestimmung des Kernwortschatzes Deutsch (OKAMURA Saburo, LANGE Willi, SCHARLOTH Joachim), 4) 日独例文コーパス DJPD を利用した語彙学習 (岩崎克己), 5) Der Grundwortschatz in wortschatzdidaktischer Perspektive (WERNER Angelika, KATTOU Shirou)

- 2) 上記趣意書の参考文献には含まれていないが, German as Foreign Language Department of Langenscheidt (1991) 等もこのアプローチで作られた語彙集の典型である。
- 3) このほかにも単語集としては、『例文活用 ドイツ重要単語4000』(2003), 『日本語から引く知っておきたいドイツ語 (10000語)』(2003), 『ドイツ単語5500』(2000), 『読んでおぼえるドイツ単語3000—英語からドイツ語へ』(1987), 『ドイツ基本語5000』(1971) 等が出ているが, これらは収録語彙数が3,000語から10,000語で, もはや基礎語彙集とは言えないため, ここでは含めない。
- 4) たとえば北海道大学で作製された基礎語彙リスト (石川 / 佐藤編 1996) や広島大学の初修外国語全体としての学習目標の明確化の一環として2007年に実験的に作製された語彙リスト等がある。参照: <http://home.hiroshima-u.ac.jp/katsuiwa/grundwortschatz.htm>
- 5) たとえば, 初級用ドイツ語教科書の Modelle 1 neu (平高他 三修社), Meine Deutschstunde (清野朝日出版) 等がその例である。
- 6) ただしこの場合も, どの資料を基に頻度を出したかは触れられていない。1,000語の中の37位の単語として erwidern が挙げられているが, 他の基礎語彙集には erwidern を挙げているものではなく, 4,000語レベルの Tschirner (2008) における erwidern の順位 (2,679位) からしても, 1,000語レベルの37位に来るとは信じがたい。これは, 複数の言語で売られている, 「外国語トレーニングペーパー」という教材のドイツ語版なので, たとえば erwidern に当たる英語の reply 等の順位 (JACET 8,000語の語彙リスト中 674位) を翻訳語にあてはめた可能性もある。
- 7) ただし, 『英語から覚えるドイツ単語』(1994) に関しては, その特徴からして, 英語との類似性という全く独自の規準で選定・配列されている。
- 8) <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/referenz/dokutexte.html>
- 9) 後でも述べるが, 日本のドイツ語教育の大半を占める大学や高等専門学校の教養教育における学習時間は, 1年間90時間程度であり, そこで考えられる基礎語彙数は, 1,000語前後である。このレベルの学習者が読めるとはとうてい考えられない新聞や専門書が大半を占めるコーパスの頻度順で最初の1,000語レベルの基礎語彙を決めようとしたらそれはかなり乱暴な話である。
- 10) Tschirner (2008) の上位1,000語の中から, 初級者用の語彙と言われると, 多くの教員が違和感を抱くであろう動詞をためしに, 25個ほどリストアップしてみた。なお, 括弧内は, その語彙の Tschirner (2008) における頻度順位である。gelten (185位), bestehen (210位), betreffen (388位), vergehen (400位), ergeben (432位), verbinden (444位), erfolgen (570位), dienen (609位), vorliegen (681位), erhöhen (731位), vorhanden (733位), beziehen (718位), beteiligen (770位), umfassen (785位), aufbauen (832位), überzeugen (872位), drohen (875位), reagieren (889位), drehen (906位), betreiben (928位), heben (930位), vertreten (939位), benötigen (968位), verhindern (973位), erwähnen (985位)。これらに対し, たとえば, zurückkommen (1,113位), aufstehen (1,176位), anrufen (1,388位), hören (1,560位), waschen (1,783位), mitbringen (1,802位), などは, いずれも上位1,000語には入らない。上位1,000語に含まれる動詞の傾向から分かるように, これらの動詞は, 論文や専門書, 新聞などの書き言葉の論説文に多く出てくる動詞である。日本人の初級学習者がほとんど読めるとは思われないう, これらの資料が過半を占めるコーパスから機械的に基礎語彙を作ることの非現実性については, 註9でも既に指摘した。しかし, より一般的な問題として, たとえ, コーパスの中の「話し言葉」の比重を増やしても, 初級者の言語活動が実態として主に日常生活

空間における口頭表現（話し言葉）を中心に展開されるのに対し、Tschirner (2008) が依拠する Herder/BY-Korpus のような通常のコーパスはすべての指示対象が言語的にコード化される書き言葉や言語化された範囲内での話し言葉から成っているため、場面に支えられれば必ずしも言語化される必要のない日常空間における具体的な事物の名称が原理的に反映されにくくなっていることも指摘できる。

- 11) 筆者には、大学等での初修外国語教育の枠組みにおいて0から学習し始める学習者に対し、頻度順で選んだ「基礎語彙」を、「よく使われる語を先に覚えた方が『効率的』だから」という理由で教え込もうとするのは、「文法規則の体系はシステムティックに教えた方が『効率的』だから」という理由で文法規則を先に教え込もうとする誤りと似ているように思われる。学習のある一定の段階に来た時点で、それまでに習い、ある程度使いこなせるようになっている文法的知識を体系的な知識として整理し直すことは、中・上級の学習者にとって重要である。それと同じ意味で、使いこなせる基礎的な語彙の数がかなり増えてきた段階で、改めて自分が持つ語彙知識の穴をふさいでいくために、頻度順の語彙リストを上からチェックしていくことは有効だと思われる。しかし、ドイツ語を使って表現できることを0から少しずつ増やしていく最初歩の段階では、やはり日常的な場面や文脈において実際に必要な表現を少しずつ増やしていくようなアプローチが現実的であろう。
- 12) コーパスから得られた頻度順の上位語をそのまま日本のドイツ語教育における基礎語彙と見なそうとすると具体的にどのような問題が起こるかについては、問題となるケースを註10にも部分的にあげたが、より詳しくは第4章で具体的に論じるので、ここではこれ以上触れない。
- 13) 誤解の無いように断っておくが、ここで補完的な判定基準と言っているのは、頻度順で得られた語彙の分類・整理の際に、言語機能や場面などのコミュニカティブ・アプローチの観点を補完的に使うということではない。それならば、Tschirner (2008) でもすでに行われている。あくまでリストにどの語彙をどう入れるかという議論そのものについての補完的な判定基準のことである。
- 14) Modelle 1 neu (平高他 三修社), Farbkasten neu 1 (板山他 三修社), Ein Sommer in Deutschland (荻野 朝日出版)
- 15) ここで、既存のリストの代表例として想定されているのは、Glaboniat u.a. (2005) の中で、言語機能別にまとめられている語彙リストであろう。
- 16) なお、もっと上級の学習者が対象となる、数千語レベルの基礎語彙ということになれば、逆に日本のDaF固有の基礎語彙にこだわる必要はあまり無くなっていく。そのレベルになれば、実際にドイツ語圏に滞在したり、ドイツ語圏の資料を普通に読めたりする学習者が想定されるので、「ドイツ語圏におけるDaF」の文脈で作られた基礎語彙で十分足りると思われる。
- 17) なお、これらの基本的な目標から想定される領域の語彙に加えて、各教育機関の教育目標ごとの特殊事情を配慮した語彙も必要になる。たとえば、カリキュラムの中でSD1/SD2などの国際的な検定試験の合格を目標としている場合は、ドイツ語圏での生活に必要な語彙(例：ドイツの百貨店等における典型的な売り場名やテレビ・ラジオのプログラム番組欄などで用いられる表現等)を加える必要があるし、独検の特定の級の合格を目指しているのであれば、過去にそれらの試験で使われた頻出語彙を加える必要がある。
- 18) 紙幅の関係で、形容詞については、触れなかったが、alt (古い・年老いた：116位), groß (大きい：74位), schnell (速い：234位) 等の物理的性質の記述に用いる形容詞の多くは上位語

に含まれるのに対し、hübsch (かわいい：2,364位)、intelligent (頭が良い：3,470位)、lustig (おもしろい：2,266位)等の主観的な価値判断を表す形容詞の大半は順位が低く、上位1,000語の範囲では多様な価値判断を表現することは難しい。

- 19) ただし、これらには、Literatur「文学(作品)」、Geschichte「お話」という別の意味での用法も含まれていると思われ、必ずしも専門名として多く使われているのではない可能性が高い。
- 20) たとえば、「語末が -ig/-lich で終わる単語は形容詞である」等の形態論的な知識が、その例である。
- 21) たとえば、「語末が -e で終わる名詞の多くは女性名詞である」、「固有語外来語を問わず動詞の語幹に -er を付けて作った名詞は男性名詞である」等の一般則 (Faustregeln) がその例である。
- 22) たとえば、「対応する単語の英語の c のつづりが [k] と発音されるときはドイツ語では k のつづりになって [k] と発音 (例: aktiv) し、英語の c のつづりが [s] を表すときはドイツ語では z のつづりとなって [ts] と発音する (例: Medizin)」などの音韻とつづりに関する規則などが、その例である
- 23) 「形態」に関わる情報のうち発音そのものは、こうした規則の形では与えられないが、今日では、「基礎語彙」のリストを紙の形で作成するだけでなく、インターネット上で公開 (あるいは学習者に提示) することが前提になるので、その場合は、音声情報をリストの中に入れることは容易である。
- 24) P1, P2, R3, R4 という調査名の略称のつけ方であるが、P1 と P2 では語彙の産出能力 (productive ability) を、R3 と R4 では語彙の受容能力 (receptive ability) を調べようとしたので、それぞれの頭文字をつけ、また実施した順番に数字をつけた。なお、いずれの調査においても特に時間制限はせず本人が望む限り時間を与えた。
- 25) 調査用紙の記入欄は12個しかなかったため、それ以上書く場合は、調査用紙の裏面 (白紙) に書くように指示した。ほとんどの学生は記入欄だけでは足りず裏面も利用した。
- 26) もともと100個調査するはずであったが、手違いで、Japanisch を冒頭に重複して登録してしまったため、実際は、99個になった。なお、最初の Japanisch 以降、2番目から99番目までの名詞はすべてアルファベット順に尋ねた。
- 27) Ein Sommer in Hamburg (岩崎克己 / 田中雅敏 / 吉田光演 2005 郁文堂)
- 28) 調査した6月の段階では、gehen や fahren は移動を表す動詞としてではなく、主に、「映画に行く」、「散歩に行く」、「ドライブする」、「サイクリングする」等の趣味の表現の文脈でしか扱われておらず、前置詞を使った表現は出てこなかった。このことが、こうした誤りの原因だと思われる。
- 29) もちろん swimmen という綴り自体は、英語の swim に引きずられたものであるが、口頭で導入された schwimmen の綴りが swimmen になる過程は、schwimmen の語頭の [ʃv] の音を英語に引きずられて [ʃw] や [sw] と聞いてしまい、その後自らもそう発音してしまうからであると思われ、その点では、ドイツ語の Fisch を英語式に fish と書いてしまう単純な綴りの誤りとは異なり、発音上の問題でもある。

ABSTRACT

Approaches for Building Up a Basic German Vocabulary List in German Education in Japanese Universities

Katsumi IWASAKI

Institute for Foreign Language Research and Education,
Hiroshima University

This paper consists of six sections. In Sections 1, 2, and 3, we discuss two representative approaches for building up a basic German vocabulary list useable in German education in Japanese universities. The first is a communicative approach, where words are selected according to their pragmatic importance in communicative situations, and the other is a frequency approach, where words are selected according to their frequency order in some representative German corpora. Because of its scientifically strict selection procedure, the frequency approach is apparently more reliable, but in truth it functions only if the vocabulary size to be made is large enough. If the vocabulary size, however, remains smaller than 1,000 words, which is usual in German education in Japan, where teaching beginner-level learners plays a main role, it contains mainly function words and verbs but it lacks most of the nouns needed for everyday situations. Therefore, educators must also adopt the communicative approach, even if they start originally from a frequency approach. On the other hand, the communicative approach, based only on the judgment of one or a few experts with wide experience, lacks the verification criteria in selection procedures. Therefore, a project must undergo the empirical check from the viewpoint of frequency approaches.

In Section 4, the ranges of vocabulary such as self-introductions, descriptions of personal belongings, and reports on student life were set from the curricular viewpoint for beginner-level learners in Japanese universities. And, in such concretely-defined situations, some representative words to be learnt are selected and checked to see if they are contained in the high frequency words of Tschirner (2008), a basic German vocabulary list made by a Herder/BY-Korpus, a medium sized balanced corpus in the German language area (4.2 millions words). This comparison showed how catastrophic it would be when the 1,000 highest-frequency words of a so-called balanced corpus are to be identified as the basic German vocabulary list for beginner-level learners in Japan.

In sections 5 and 6, on the basis of four small inquiries conducted by the author for showing productive abilities in writing nouns and verbs, and for showing receptive abilities in reading adjectives/adverbs and nouns, respectively, it was found that the approach proposed in Section 4 could also contribute to effective vocabulary learning.