
ドイツ語の冠詞の用法に特化した 集中的指導の効果

——明示的説明と協働学習活動による文法指導をめぐる実証研究——

太田 達也

Abstract

Die Frage, inwieweit sich formfokussierender Unterricht nachhaltig auf das Grammatikwissen von Fremdsprachenlernenden auswirkt, ist noch unbeantwortet. Angesichts der Situation, dass im Deutschunterricht in Japan kontextunabhängige Grammatikerklärungen überaus geläufig sind, sollte diese Frage jedoch unbedingt empirisch untersucht werden. In der vorliegenden Abhandlung werden die Ergebnisse von zwei Experimenten mit japanischen Deutschlernenden auf dem Niveau A2 (GER) vorgestellt. Beim ersten Experiment wurden den Teilnehmenden Artikelverwendungsregeln explizit erklärt, woran anschließend sie mithilfe von Arbeitsblättern Gelegenheit hatten, ihr Verständnis zu überprüfen. Beim zweiten Experiment wurde den Teilnehmenden Gelegenheit zum kollaborativen Lernen ohne explizite Erklärungen gegeben. Bei beiden Experimenten wurden je ein Prätest und zwei Posttests durchgeführt, der erste nach einer Woche, der zweite nach zehn Wochen, um die kurzfristige und die langfristige Wirkung expliziter Erklärungen bzw. kollaborativen Lernens ohne explizite Erklärungen zu überprüfen. Die Ergebnisse des ersten Experiments zeigen u.a., dass explizite Erklärungen der Artikelverwendungsregeln bei japanischen Deutschlernenden je nach Verwendungskategorien und Sprachniveau entweder eine positive Wirkung, eine negative Wirkung oder gar keine Wirkung haben. Beim zweiten Experiment wurde weder eine kurzfristige noch eine nachhaltige Wirkung des kollaborativen Lernens ohne explizite Erklärungen auf das Grammatikwissen der Lernenden erkannt.

1 文法規則に特化した指導の効果

日本の大学におけるドイツ語教育では、教師が文法のみを取り上げて集中的に教えることが多い。日本独文学会（2015）が2012年にドイツ語の授業を開講している全国の教育機関を対象に行った調査によると、「開講されているドイツ語科目の種類は何ですか。」（複数回答可）という問いに対し、大学（独語独文系・ドイツ学科系の学部・専攻以外の学部等）では「総合」（66.6%）に次いで「文法」（58.5%）という回答が多かった。同じく日本独文学会（2015）が2014年にドイツ語教員を対象とした調査では、「調査対象クラスの授業では、どのようなことに特に重点を置いていますか。」（複数回答可）という問いに対し「文法についての知識」と回答した教員が最も多く、64.3%に上った。また、「日本におけるドイツ語教育では、学習者に何を学ばせることが重要だと思いますか。」（複数回答可）という問いでは、「ドイツ語圏の社会・文化に関する知識」（51.3%）に次いで、「文法についての知識」と「日常的な会話」がともに40.3%と、約4割の教師がこれらを重視していることが明らかになった。

では、文法のみを取り上げて集中的に教えることは、言語習得の観点からみていったいどの程度効果があるものなのか。多くの教員はおそらく、こうした方法にはそれなりに効果があると信じているからこそ実践しているのだろう。しかし実際のところ、文法規則に特化した指導はどの程度の効果、それもテストに合格すればよいといった短期的な効果ではなく、長期的・持続的な効果があるのだろうか。

「知識」には、客観的に意識することができ言語で説明することのできる「明示的知識（explicit knowledge）」と、無意識的に取り込まれ自分では意識することのできない「暗示的知識（implicit knowledge）」がある。日本のドイツ語教育においては、明示的知識を与えてから訓練によって自動化を図るという「自動化モデル」に基づく指導が広く行われており、大量のインプットを与

えてそこから無意識的に暗示的知識が発展するのを促す「インプットモデル」は決して主流ではない¹⁾。しかしながら、例えば冠詞の用法のような複雑な文法規則の場合、それのみ特化した集中的な指導がいったいどれほどの効果をもたらすものなのかについては、検証の必要があろう。筆者の知る限り、ドイツ語の冠詞の用法に関して日本語を母語とする学習者に対し同様の実験を行った研究はこれまで行われていない²⁾。

そこで本研究では、ドイツ語の冠詞の用法に特化した集中的指導の持続的な効果について、プレテストと2回のポストテストを実施して検証する。同様の先行研究には例えば白畑（2015）があるが³⁾、ドイツ語の場合、英語よりもはるかに複雑な人称変化や格変化の体系があることから、ドイツ語学習者は英語学習者とは別の習得上の困難を持つと考えられる。訂正フィードバックや文法の説明・練習等による指導には、長期的にも効果のある文法項目と、短期的にしか効果をもたらさない文法項目とがあると予想されるが、その項目は英語学習者における場合とは異なるものとなるであろう。文法に特化した集中的指導の長期的効果から帰結される「習得の困難度」を多岐にわたる文法項目ごとに検証できれば、そこから、どの文法項目においてどの段階でどのような指導が推奨されるべきかを教授法上の知見として導き出すことができる。

文法指導の効果に関する研究にあたっては、自然習得順序と可変性の問題

- 1) 「自動化モデル」と「インプットモデル」については白井(2012)を参照。白井は同書で、日本の英語教育では「自動化を行わない自動化モデル」が横行しているという現状を批判している。「一番の問題は、自動化モデルで教えないと英語ができるようにならない、と思っている人が多いことです。英語の専門家(SLAの専門家ではない)にも多いです。それは思い込み(belief)にすぎないことはSLAを勉強すればわかります。」(白井 2012: 68)という指摘は、そのまま日本のドイツ語教育についてもあてはまるだろう。
- 2) 集中的指導の効果を計る研究ではないが、日本語を母語とするドイツ語学習者が書いた作文データをもとにドイツ語の冠詞の習得を調査した研究に Lipsky (2011)がある。
- 3) 白畑(2015)は日本人英語学習者を対象に、さまざまな文法項目について明示的指導を行い、プレテスト、直後ポストテスト、遅延ポストテストを実施するなどしてその効果を検証している。本研究のデザインもこれを参考にした。

を切り離して考えることはできないが、日本語を母語とし教室環境でドイツ語を学ぶ学習者の場合、Pienemannの「処理可能性理論」で提唱されてきた発達順序とは異なる段階を示すことが示唆されている(星井2014)。それまでの先行研究ではもっぱら教室環境ではなく第二言語環境でのドイツ語習得、あるいは教室環境であってもフランス語等を母語としたドイツ語学習者を対象としたものが多く、抱える困難に大きな違いがあると考えられるからである。日本人以外の教室環境におけるドイツ語学習者を対象に自然習得順序を調査した先行研究としては、Diehl et al. (2000)がある。彼女らは、フランス語を母語とするスイスの教室環境におけるドイツ語学習者を対象に2年間にわたって作文データを収集し、「動詞関連項目(現在人称変化, 過去変化等)」「構文(定動詞の語順等)」「格変化」の3つの領域における習得順序をそれぞれ分析した結果、教室における文法指導順序と学習者の実際の文法習得順序はいずれの領域においても一致しないことを示した。すなわち学習者の発達段階は教室での指導順序の影響を受けにくく、指導にあたってはこのことを念頭に置くべきだという。もしこれが正しいとすれば、自然習得順序に反して特定の文法規則に関し集中的指導を教室で行うのは「非効率的」であるかもしれない。これに対しAguado(2008)は、Diehlらの研究では具体的にどのような文法指導が行われたのかが示されていないため、この知見を一般化することは適切でない、としている。また、Spada & Tomita(2010)は文法規則の単純性や指導効果の測定法により分類したうえで先行研究のメタ分析を行っており、その結果として、非明示的指導に対する明示的指導の有効性が示されている。

このように、先行研究においても未だ一致した結果のみられないこの領域において、日本語を母語とする教室環境のドイツ語学習者の場合にはどのような結果が得られるのかを調査することは、「外国語としてのドイツ語」の習得研究に根ざしたドイツ語教育方法のための知見を得るうえできわめて重要な課題である。

今回は上記の意図に基づく研究プロジェクトの最初の試みとして、冠詞の用法をテーマに2つの実験を行った。

2 実験1

教師による「明示的説明」は日本において最も広く行われている文法指導法であると考えられる。しかしその効果について、日本語を母語とするドイツ語学習者を対象とした先行研究がこれまでにないため、まずはどのような学習者を対象とすべきかを検討すべく、2つの異なる習熟度のグループを対象として実験を行うこととした。

2.1 目的

実験1の目的は、日本語を母語とする学習者に対し、ドイツ語の冠詞の用法、すなわち、どのような場合に定冠詞あるいは不定冠詞を用い、どのような場合には冠詞が不要なのか（無冠詞になるのか）を教師が明示的に説明することが、この項目に関する知識の定着にどの程度の短期的・長期的効果を持つのか、また、習熟度によって差が生じるのかを調べることにある。

2.2 実験デザイン

実験1は、擬似実験環境⁴⁾のもと、以下に記すデザインで実施した。

最初に文法指導前の状態を測定するためのプレテスト（資料1）を4分間

4) 擬似実験は、純粋な実験環境ではなく、実際の授業の中などで行う実験で、授業研究では広く用いられている。教室環境に限らず、広く言語習得というものは非常に多くの要因が複合的に作用するものであるため、純粋な実験環境を作って実験する方がむしろ不自然であり、そうした純粋な実験から得られた知見はしばしば他の文脈ではあてはまらないことが多いと言われている。その点、擬似実験は、現実の複合的な環境を最初から受け入れたうえで実験を行うため、純粋な実験に比べてむしろ外的妥当性が高い、つまり他の文脈への応用可能性が高い、というメリットがある。

で実施した。それに引き続き、スライドを投影しながら1回目の文法説明(定冠詞および不定冠詞の用法)を行い、練習問題に2分間取り組ませた後、教師が正解を読み上げて解説を行った。練習問題は相互に関連のない15の単文から成り、説明したいろいろな用例が満遍なく現れるものとした。説明、練習、解説には全体で約20分の時間を費やした。なお、すべてのクラスで同じ説明がなされるよう、説明文は筆者があらかじめ印刷して担当教員に渡し、それを読み上げてもらうことで、クラス間で説明に差が生じないようにした。

次の授業では、前回の復習(定冠詞および不定冠詞の用法)を行った後、スライドを投影しつつさらなる文法説明(無冠詞の用法)を行った。続けて練習問題に2分間取り組ませた後、教師が正解を読み上げて解説を行った。説明、練習、解説には全体で約20分の時間を費やした。最後に、定冠詞・不定冠詞・無冠詞の用法について例文とともに要点まとめたプリントを配布し、次週までに目を通しておくよう指示した。

その次の授業では、予告なしにポストテスト1(資料2)を4分間で実施した。その後10週間は特に冠詞の用法に関する明示的指導は行わず通常の授業が行われた。そして最後に予告なしでポストテスト2(資料3)を4分間で実施した。図1は実験1のデザインを図示したものである。

2.3 対象クラス・実施時期

実験1はX大学の2クラスとY大学の4クラスで、2016年秋学期に実施した。X大学の対象クラスは1年生、Y大学の対象クラスは2年生、どちらもドイツ語専攻の学生である。大学ごとに同じカリキュラムに基づいて授業が行われたことから、分析ではX大学の2クラスを「Aグループ」、Y大学の4クラスを「Bグループ」として扱う。Aグループに属する実験参加者は50名、Bグループに属する実験参加者は35名であった。

Aグループの学習者は、2016年4月にドイツ語学習を始め、実験開始時

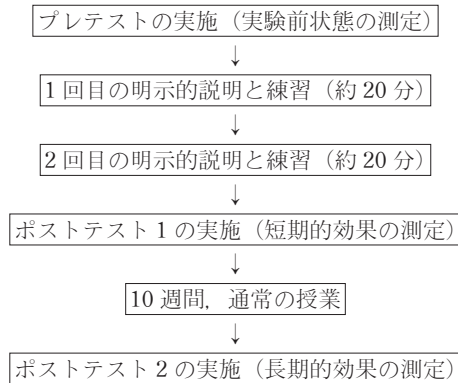


図1 実験1のデザイン

までに90分のドイツ語授業を週6コマ・約20週受講してきており、実験時のドイツ語能力レベルは、個人差はあるものの、凡そ『ヨーロッパ言語共通参照枠』の指標でA2.1相当であった。一方、Bグループの学習者は、2015年4月に学習を開始し、90分のドイツ語授業を週5コマ・約45週受講してきており、実験時のドイツ語能力レベルは、こちらも個人差はあるものの、凡そA2.2相当であった。

2.4 指導内容

ドイツ語における冠詞の用法について、以下の内容を、教員が一方的に解説するかたちで明示的に説明した。その後、2.2に記した要領で練習と解説を行った。

定冠詞は主に次の場合に用いる：

- a) 既知・周知の概念、特定のものや人
Wo ist der Schlüssel? 鍵はどこにある？

- b) ひとつしかないもの
Die Erde ist rund. 地球は丸い。
- c) 四季・月・曜日・食事など
Der Mai ist ein schöner Monat. 5月は美しい月だ。
- d) 種族・概念の総称（単数名詞とともに）
Das Leben ist kurz, die Kunst ist lang. 人生は短く，芸術は長い。
- e) 種族・概念の総称（複数名詞とともに）
Die Österreicher reisen gern. オーストリア人は旅好きである。
- f) 格を明示するため
Er widmet sich der Musik. 彼は音楽に身を捧げている。
- g) 通常無冠詞であっても，形容詞を伴う場合
Das ist ein Buch über das moderne Japan.
これは現代の日本についての本です。

不定冠詞は主に次の場合に用いる：

- h) 未知の概念，不特定のものや人
Gibt es hier eine Bank? このあたりに銀行はありますか？
- i) 種族・概念の総称（単数名詞とともに）
Eine Katze ist egoistisch. 猫は利己的だ。
- j) 「～のような人」
Er ist ein Mozart. 彼はモーツァルトのような人だ。
- k) 通常無冠詞であっても，形容詞を伴う場合
Peter ist ein guter Lehrer. ペーターはよい教師です。

冠詞を用いない（無冠詞になる）のは主に次の場合である：

- l) 述語としての職業・身分・国籍
Ich bin Studentin. 私は大学生です。

m) 国・言語・専攻科目

Kommen Sie aus Deutschland? ドイツからいらしたんですか？

n) 物質名詞・抽象名詞・数えられないもの

Ich hatte Glück. 私は運がよかった。

o) es ist / es wird ... と結びつく四季・月・曜日

Bald wird es Herbst. もうすぐ秋になる。

p) 熟語・慣用句

Fahren Sie gern Auto? 車の運転は好きですか？

q) 不定のものの複数形

Haben Sie schon einmal Bilder von Klimt gesehen?

クリムトの絵をごらんになったことはありますか？

2.5 テストの内容

プレテスト、ポストテスト1、ポストテスト2は、練習問題と同様、上に挙げたさまざまな冠詞の用例が満遍なく、かつ同じ比率で現れるものとした。これにより、3つのテストの難度の同一性が確保された。どのテストも15問から成り、各問1点とした。各問には日本語訳も併記して状況を限定し、いずれの問題も正解はひとつとなっている。各テストで出題した問題文をカテゴリー別に表1で示す。表の左列のアルファベットは、2.4で記した用例のカテゴリーを示し、その下はカテゴリー名である。カテゴリー a / h は頻度の高い重要な用法であるため、このカテゴリーからはあわせて3問出題し、それ以外のカテゴリーからは各1問出題した。ただしカテゴリー e, g, i の用法は、説明は行ったが、難度が高いと判断し、テストでは出題しなかった。

表1 各テストの問題と用例の対照表

	プレテスト	ポストテスト 1	ポストテスト 2
a / h 既知・未知	1. Wo ist der Eingang? 4. Gibt es hier eine Toilette? 8. Ich habe eine Freundin.	1. Wann kommt denn endlich der Kellner? 7. Ist hier in der Nähe ein Supermarkt? 8. Hat Anna einen Freund?	4. Wo ist die Toilette? 9. Gibt es hier eine Post? 13. Wann beginnt die Weihnachtsparty?
b ひとつ	12. Ich finde den Mond sehr schön.	4. Wie viele Länder gibt es auf der Erde?	2. Wie groß ist die Sonne?
c 四季・食事	3. Das ist das Abendessen von heute.	5. Der September war dieses Jahr ungewöhnlich warm.	7. Lernen wir nach dem Mittagessen zusammen!
d 概念	5. Das Leben ist wunderbar.	3. Wie ist das Leben in Japan?	12. Das Leben ist kurz.
f 格明示	7. Sie widmet sich der Musik.	12. Er hat sich der Wissenschaft verschrieben.	11. Ihr Leben war der Kunst gewidmet.
j 比喩	9. Er ist ein Picasso.	10. Mein Großvater war ein Edison.	14. Er war ein Goethe.
k 形容詞付随	11. Sie ist eine gute Ärztin.	13. Meine Mutter ist eine gute Fußballspielerin.	8. Frau Schmidt ist eine berühmte Komponistin.
l 職業・身分	13. Ich möchte Politikerin werden.	15. Ich möchte Polizist werden.	5. Ich bin durch Zufall Lehrer geworden.
m 言語・専攻	2. Ich studiere Geschichte.	11. Studierst du Mathematik?	1. Ich studiere Psychologie.
n 不可算	14. Trinken Sie regelmäßig Alkohol?	14. Da hattest du wirklich Pech.	3. Isst du gern Brei?
o es + 四季	6. Es ist schon Sommer.	2. In Australien ist es jetzt Frühling.	15. Bald wird es Winter.
p 慣用句	15. Spielst du oft Tennis?	9. Sein Vortrag fand Beifall.	10. Nehmen Sie bitte Platz.
q 不定複数	10. Haben Sie Kinder?	6. Haben Sie Freunde in Deutschland?	6. Hast du Freunde in Österreich?

2.6 統計分析の方法

実験1では、習熟度要因（専攻生1年、専攻生2年、の2水準）と冠詞の用法に関する知識の定着度（以下、テスト）要因（プレテスト、ポストテスト1、ポストテスト2、の3水準）について2要因分散分析を行った。3回のテストは、各回の総合点とカテゴリー別の得点についてそれぞれ分析を行った。

すべての分析において Mauchly の球面性検定を行い、有意となった場合には Greenhouse-Geisser の調整を行った。主効果・交互作用が有意になった場合の多重比較では Bonferroni 法による調整を行った。集計には IBM SPSS Statistics Version 22 を用いた。（以上、実験2もすべて同様）

2.7 総合点の結果

習熟度の異なる2グループにおけるプレテスト、ポストテスト1、ポストテスト2のグループごとの平均点と標準偏差を集計した（表2）。上段が平均点、下段が標準偏差である。満点はすべて15点である。

表2 実験1におけるテストの各平均点と標準偏差

グループ	プレテスト	ポストテスト1	ポストテスト2
A + B ($n = 85$)	9.72	9.48	9.79
	1.83	2.04	2.29
A ($n = 50$)	9.74	9.50	9.68
	1.61	2.21	2.18
B ($n = 35$)	9.69	9.46	9.94
	2.13	1.80	2.46

2要因分散分析の結果、テストの主効果は有意ではなかった ($F(2, 166) = 1.109, p = .332$, 偏イータ2乗 = .013)。また、テストと習熟度の交互作用も有意ではなかった ($F(2, 166) = .307, p = .736$, 偏イータ2乗 = .004)。

2.8 カテゴリーごとの得点の結果

次に、2.4 および 2.5 に示した用法のカテゴリーごとの得点の平均点および標準偏差を表3に示す。上段が平均点、下段が標準偏差である。カテゴリー a / h のみ 3 点満点で、他はすべて 1 点である。

表3 実験1におけるテストのカテゴリー別平均点と標準偏差

		a / h			b			c		
グループ	プレ	ポ1	ポ2	プレ	ポ1	ポ2	プレ	ポ1	ポ2	
A + B (n = 85)	2.14	1.87*	2.36(**)	0.78	0.79	0.79	0.60	0.79*	0.82**	
	0.73	0.65	0.65	0.42	0.41	0.41	0.49	0.41	0.38	
A (n = 50)	2.20	1.88	2.34	0.84	0.76	<u>0.70</u>	0.64	0.82	0.80	
	0.76	0.63	0.66	0.37	0.43	0.46	0.49	0.39	0.40	
B (n = 35)	2.06	1.86	2.40	0.69	0.83	<u>0.91*</u>	0.54	0.74	0.86	
	0.68	0.69	0.65	0.47	0.38	0.28	0.51	0.44	0.36	
		d			f			j		
グループ	プレ	ポ1	ポ2	プレ	ポ1	ポ2	プレ	ポ1	ポ2	
A + B (n = 85)	0.47	0.67*	0.64*	0.38	0.36	0.39	0.38	0.64**	0.71**	
	0.50	0.47	0.48	0.49	0.48	0.49	0.48	0.48	0.46	
A (n = 50)	0.44	0.62	0.62	0.32	0.32	0.38	0.40	0.64	0.70	
	0.50	0.49	0.49	0.47	0.47	0.49	0.50	0.49	0.46	
B (n = 35)	0.51	0.74	0.66	0.46	0.43	0.40	0.34	0.63	0.71	
	0.51	0.44	0.48	0.51	0.50	0.50	0.48	0.49	0.46	
		k			l			m		
グループ	プレ	ポ1	ポ2	プレ	ポ1	ポ2	プレ	ポ1	ポ2	
A + B (n = 85)	0.59	0.66	0.72	0.44	0.68**	0.60**	0.82	0.80	0.86	
	0.50	0.48	0.45	0.50	0.47	0.49	0.38	0.40	0.35	
A (n = 50)	<u>0.38</u>	<u>0.54</u>	0.70**	0.56	0.76	0.66	0.94	0.84	0.88	
	0.49	0.50	0.46	0.50	0.43	0.48	0.24	0.37	0.33	
B (n = 35)	<u>0.89</u>	<u>0.83</u>	0.74	0.26	0.57	0.51	0.66	0.74	0.83	
	0.32	0.38	0.44	0.44	0.50	0.51	0.48	0.44	0.38	

グループ	n			o			p		
	プレ	ポ1	ポ2	プレ	ポ1	ポ2	プレ	ポ1	ポ2
A + B (n = 85)	0.74	0.51**	0.67	0.62	0.28	0.44	0.96	0.58**	0.12***
	0.44	0.50	0.47	0.48	0.45	0.50	0.19	0.50	0.32
A (n = 50)	0.78	0.58	0.72	<u>0.52</u>	0.32	0.50	0.98	0.58	0.10
	0.42	0.50	0.45	0.51	0.47	0.51	0.14	0.50	0.30
B (n = 35)	0.69	0.40	0.60	<u>0.77</u>	0.23**	0.34**	0.94	0.57	0.14
	0.47	0.50	0.50	0.43	0.43	0.48	0.24	0.50	0.36

グループ	q		
	プレ	ポ1	ポ2
A + B (n = 85)	0.80	0.86	0.68 ^(**)
	0.40	0.35	0.47
A (n = 50)	0.74	0.84	0.58
	0.44	0.37	0.50
B (n = 35)	0.89	0.89	0.83
	0.32	0.32	0.38

- プレ：プレテスト，ポ1：ポストテスト1，ポ2：ポストテスト2，を示す。（表4・表6・表7も同様）
- 主効果が有意となった場合はA + Bの平均点に，交互作用が有意となった場合はA，B各々の平均点に，多重比較の結果を表示した。表示ルールは以下の通り（表6も同様）。
 - ポストテスト1に付した*はプレテストとポストテスト1の平均点の差が5%水準で有意
 - ポストテスト2に付した*はプレテストとポストテスト2の平均点の差が5%水準で有意
 - ポストテスト1に付した**はプレテストとポストテスト1の平均点の差が1%水準で有意
 - ポストテスト2に付した**はプレテストとポストテスト2の平均点の差が1%水準で有意
 - ポストテスト2に付した(*)はポストテスト1とポストテスト2の平均点の差が5%水準で有意
 - ポストテスト2に付した(**)はポストテスト1とポストテスト2の平均点の差が1%水準で有意
 - 数字の一重下線は，プレテスト，ポストテスト1，ポストテスト2における両群の平均点の差が5%水準で有意
 - 数字二重下線は，プレテスト，ポストテスト1，ポストテスト2における両群の平均点の差が1%水準で有意

カテゴリー f「格明示」および m「言語・専攻」では、テストの主効果、テストとグループの交互作用、ともに有意にはならなかった。

カテゴリー a/h「既知・未知」では、テストの主効果が有意であった ($F(2, 166) = 12.800, p = .000$, 偏イータ 2 乗 = .134)。ポストテスト 1 の得点がプレテストの得点よりも有意に低く ($p = .018$)、ポストテスト 2 の得点がポストテスト 1 の得点よりも有意に高かった ($p = .000$)。それ以外に有意となった要因はなかった。(以下、有意になった主効果・交互作用はすべて挙げることにし、この文を省略する。)

カテゴリー b「ひとつ」では、テストとグループの交互作用が有意であった ($F(2, 166) = 5.067, p = .007$, 偏イータ 2 乗 = .058)。ポストテスト 2 における B グループの得点は A グループの得点よりも有意に高かった ($p = .017$)。また、B グループにおいてのみ、ポストテスト 2 の得点はプレテストの得点よりも有意に高かった ($p = .032$)。

カテゴリー c「四季・食事」では、テストの主効果が有意であった ($F(2, 166) = 7.364, p = .001$, 偏イータ 2 乗 = .081)。ポストテスト 1 の得点およびポストテスト 2 の得点がプレテストよりも有意に高かった ($p = .018, p = .003$)。

カテゴリー d「概念」では、テストの主効果が有意 ($F(1.858, 154.210) = 4.960, p = .010$, 偏イータ 2 乗 = .056) であった。ポストテスト 1 の得点およびポストテスト 2 の得点がプレテストよりも有意に高かった ($p = .014, p = .022$)。

カテゴリー j「比喩」では、テストの主効果が有意であった ($F(2, 166) = 18.142, p = .000$, 偏イータ 2 乗 = .179)。ポストテスト 1 の得点およびポストテスト 2 の得点がプレテストよりも有意に高かった ($p = .000, p = .000$)。

カテゴリー k「形容詞付随」では、テストとグループの交互作用が有意となった ($F(2, 166) = 7.119, p = .001$, 偏イータ 2 乗 = .079)。プレテスト

およびポストテスト 1 において、B グループの得点が A グループの得点よりも有意に高かった ($p = .000$, $p = .005$)。また、A グループにおいて、ポストテスト 2 の得点がプレテストの得点よりも有意に高かった ($p = .000$)。

カテゴリー 1「職業・身分」では、テストの主効果が有意であった ($F(2, 166) = 10.611$, $p = .000$, 偏イータ 2 乗 = .113)。ポストテスト 1 の得点およびポストテスト 2 の得点がプレテストよりも有意に高かった ($p = .000$, $p = .003$)。

カテゴリー n「不可算」では、テストの主効果が有意であった ($F(2, 166) = 6.613$, $p = .002$, 偏イータ 2 乗 = .074)。ポストテスト 1 の得点がプレテストの得点よりも有意に低かった ($p = .002$)。

カテゴリー o「es + 四季」では、テストの主効果が有意であり ($F(2, 166) = 14.470$, $p = .000$, 偏イータ 2 乗 = .148), テストとグループの交互作用も有意 ($F(2, 166) = 4.977$, $p = .008$, 偏イータ 2 乗 = .057) であった。プレテストにおいては、B グループの得点が A グループの得点よりも有意に高かった ($p = .018$)。また、B グループのみ、ポストテスト 1 の得点がプレテストの得点よりも有意に低く ($p = .000$)、ポストテスト 2 の得点もプレテストの得点よりも有意に低かった ($p = .000$)。

カテゴリー p「慣用句」では、テストの主効果が有意であった ($F(1.611, 133.713) = 113.108$, $p = .000$, 偏イータ 2 乗 = .577)。ポストテスト 1 の得点がプレテストよりも有意に低く ($p = .000$)、ポストテスト 2 の得点がプレテストおよびポストテスト 1 よりも有意に低かった ($p = .000$, $p = .000$)。

カテゴリー q「不定複数」では、テストの主効果が有意であった ($F(1.858, 154.236) = 4.305$, $p = .017$, 偏イータ 2 乗 = .049)。ポストテスト 2 の得点がポストテスト 1 の得点よりも有意に低かった ($p = .000$)。

以上の結果を表 4 にまとめる。

表 4 実験 1 の結果のまとめ

種類	カテゴリー				主効果
定冠詞・不定冠詞	a / h	ブレ>ボ1	ボ1<ボ2	ブレ=ボ2	有 AもBも短期には負の効果あり、長期には効果なし
	b				—
	c	ブレ<ボ1	ボ1=ボ2	ブレ<ボ2	有 AもBも短期・長期に正の効果あり
	d	ブレ<ボ1	ボ1=ボ2	ブレ<ボ2	有 AもBも短期・長期に正の効果あり
不定冠詞	e				無
	f				無
	j	ブレ<ボ1	ボ1=ボ2	ブレ<ボ2	有 AもBも短期・長期に正の効果あり
無冠詞	k				—
	l	ブレ<ボ1	ボ1=ボ2	ブレ<ボ2	有 AもBも短期・長期に正の効果あり
	m				無
	n	ブレ>ボ1	ボ1=ボ2	ブレ=ボ2	有 AもBも短期に負の効果あり、長期には効果なし
	o				—
	p	ブレ>ボ1	ボ1>ボ2	ブレ>ボ2	有 AもBも短期・長期に負の効果あり
	q	ブレ=ボ1	ボ1>ボ2	ブレ=ボ2	有 AもBも短期・長期に効果なし

種類	カテゴリー			交互作用
定冠詞・不定冠詞	a / h			無
	b	Bのみブレ<ボ2	ボ2>B>A	有 Bのみ長期に正の効果あり
	c			無
	d			無
不定冠詞	e			無
	f			無
	j	Aのみブレ<ボ2	ブレとボ1でB>A	有 Bはもともと高レベルで、AがBに長期で追いついた
無冠詞	k			無
	l			無
	m			無
	n			無
	o	Bのみブレ>ボ1、ブレ>ボ2	ブレでB>A	有 BはもともとAより高レベルだったが、短期・長期とも低レベルに落ちた
	p			無
	q			無

2.9 考察

総合点の 2 要因分散分析では、テストの主効果も、またテストと習熟度の交互作用も有意ではなかったが、カテゴリー別の分析結果では、主に次のことが明らかになった。

テストとグループの交互作用が有意、つまり習熟度によって明示的説明の効果が異なったのは、カテゴリー b, k, o である。カテゴリー b 「ひとつ」では、習熟度の高い B グループにのみ長期的効果がみられた。カテゴリー k 「形容詞付随」では、最初から習熟度に応じた差があり、それがプレテストに反映されていたと考えられる。このカテゴリーでは習熟度の低い A グループにのみ長期的効果がみられた。カテゴリー o 「es + 四季」でも最初から習熟度に応じた差があり、習熟度の高い B グループにのみ、負の効果がみられた。これは既存の知識との衝突による混乱の表れと考えられる。

また、テストの主効果のみ有意、つまり習熟度の高低によらず効果がみら

れたのは、カテゴリー a/h, c, d, j, l, n, p, q である。このうち、c「四季・食事」、d「概念」、j「比喩」、l「職業・身分」については、短期的にも長期的にも正の効果のみがみられた。カテゴリー c, d, j はいずれも定冠詞または不定冠詞の用法である。一方、カテゴリー n「不可算」、o「es + 四季」、p「慣用句」、q「不定複数」では、負の効果のみがみられた。これらはいずれも無冠詞の用法である。無冠詞の用法で正の効果のみがみられたのは、カテゴリー l「職業・身分」だけであった。つまり定冠詞および不定冠詞の用法では主に正の効果が、無冠詞の用法では主に負の効果のみがみられた。カテゴリー a/h「既知・未知」では、短期的には負の効果があったが、長期的には正の効果も負の効果もみられなかった。既存の知識との衝突により混乱が起き、その後回復したと考えられる。

実験 1 により、冠詞の用法に関する明示的説明による集中的指導は、短期のおよび長期的な知識の定着に正または負の効果を生じさせることが示唆された。また、習熟度に加え、用法のカテゴリーも効果を修飾する可能性が示唆された。

3 実験 2

実験 1 で習熟度の高いドイツ語専攻 2 年生グループにおいて特に負の効果が引き起こされたため、次の実験 2 ではドイツ語専攻 1 年生のみを対象とし、また指導方法を変えてみることにした。実験 1 では教師による明示的説明の後、コンテキストのない単文だけから成る練習問題を用いて教師が一方的に解説を行ったが、実験 2 ではコンテキストのない単文だけから成る練習の代わりに対話文など文脈のある練習問題を用い、教師は正解を読み上げるだけで一切の解説を行わなかった。また、正あるいは負の効果が本当に集中的指導の効果によるものなのかを検証すべく、実験群と統制群を作って検証することとした。

3.1 目的

実験 2 の目的は、日本語を母語とする学習者に対し、ドイツ語の冠詞の用法、すなわち、どのような場合に定冠詞あるいは不定冠詞を用い、どのような場合には冠詞が不要なのか（無冠詞になるのか）について、教師が明示的に説明するのではなく学習者が他の学習者とともに考える活動（協働学習活動）を行うことが、この項目に関する知識の定着にどの程度の短期的・長期的効果を持つのかを調べることである。

3.2 実験デザイン

実験 2 は実験 1 とほぼ同じデザインで実施した。ただし、実験 1 で行ったような教師による明示的な説明を行う代わりに、対話文中の空所に定冠詞か不定冠詞を補う、もしくは空所に何も入れないことを選択させる形式の練習問題に約 4 分間、ペアで取り組ませた後で、教師が正解を読み上げた。解説は一切行わなかった。練習および正解読み上げには全体で約 20 ～ 30 分の時間を費やした。

次の授業では、対話中の空所に定冠詞か不定冠詞を補う、もしくは空所に何も入れないことを選択させる問題に加え、実験 1 で用いたような関連のない単文 30 文中の空所に適切な冠詞を補う（または何も補わない）問題から成る練習問題にペアで取り組ませた後、教師が正解を読み上げた。ここでも解説は特に行わなかった。練習および正解読み上げには全体で約 20 ～ 30 分の時間を費やした。

その次の授業では、予告なしにポストテスト 1 を 4 分間で実施した。その後、10 週間は特に冠詞の用法に関する明示的指導は行わず通常の授業が行われた。そして最後に予告なしでポストテスト 2 を 4 分間で実施した。図 2 は実験 2 のデザインを図示したものである。

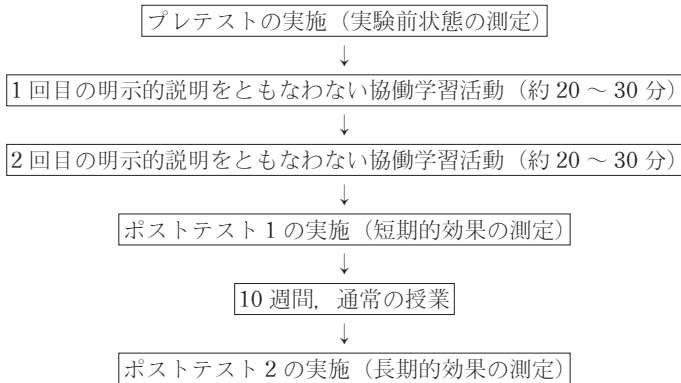


図2 実験2のデザイン

3.3 対象クラス・実施時期

実験2はX大学の1年生ドイツ語専攻の2クラスで、2018年秋学期に実施した。このうち1クラスを統制群、もう一方のクラスを実験群とした。分析では、ドイツ語専攻1年生実験群を「Cグループ」、ドイツ語専攻1年生統制群を「Dグループ」として扱った。実験参加者数は、Cグループが25名、Dグループが23名であった。

CグループおよびDグループの学習者は、2018年4月にドイツ語学習を始め、90分のドイツ語授業を週6コマ・約20週受講してきており、実験時のドイツ語能力レベルは『ヨーロッパ言語共通参照枠』の指標で凡そA2.1相当であった。

3.4 指導内容

2.4で挙げたようなドイツ語における冠詞の用法の規則性について、学習者が他の学習者とともに考える活動を、3.2に記した要領で行った。教師は活動後に正解を読み上げるだけで、明示的説明は一切行わなかった。

3.5 テストの内容

プレテスト、ポストテスト1、ポストテスト2は、実験1と同じものを使用した。

3.6 統計分析の方法

実験2では、協働学習活動の効果要因（以下、グループ）（活動あり、活動なし、の2水準）と冠詞の用法に関する知識の定着度（以下、テスト）要因（プレテスト、ポストテスト1、ポストテスト2、の3水準）について2要因分散分析を行った。3回のテストは、各回の総合点とカテゴリー別の得点についてそれぞれ分析を行った。

3.7 総合点の結果

協働学習活動の有無が異なる2グループにおけるプレテスト、ポストテスト1、ポストテスト2のグループごとの平均点と標準偏差を集計した（表5）。上段が平均点、下段が標準偏差である。満点はすべて15点である。

表5 実験2におけるテストの各平均点と標準偏差

グループ	プレテスト	ポストテスト1	ポストテスト2
C + D ($n = 48$)	9.77	9.42	9.00
	1.40	1.57	2.30
C ($n = 25$)	10.00	9.60	9.12
	1.47	1.50	1.48
D ($n = 23$)	9.52	9.21	8.87
	1.31	1.65	2.53

2要因分散分析の結果、テストの主効果が有意となった ($F(1.776, 81.697) = 3.560, p = .038$, 偏イータ²乗 = .072)。多重比較の結果、プレテスト、ポストテスト1、ポストテスト2の間に有意差はなかった。テストと協働学習活動の効果（グループ）の交互作用は有意ではなかった ($F(1.776,$

81.697) = .079, $p = .904$, 偏イータ 2 乗 = .002)。

3.8 カテゴリーごとの得点の結果

2.4 および 2.5 に示した用法のカテゴリーごとの得点の平均点および標準偏差を表 6 に示す。上段が平均点、下段が標準偏差である。カテゴリー a / h のみ 3 点満点で、他はすべて 1 点である。

表 6 実験 2 におけるテストのカテゴリー別平均点と標準偏差

		a / h			b			c		
グループ	プレ	ポ 1	ポ 2	プレ	ポ 1	ポ 2	プレ	ポ 1	ポ 2	
C + D (n = 48)	2.04	1.81	1.98	0.71	0.83	0.81	0.40	0.69	0.58	
	0.80	0.57	0.70	0.46	0.38	0.39	0.49	0.47	0.50	
C (n = 25)	2.24	1.72	2.00	0.64	0.80	0.84	0.36	<u>0.88</u> **	0.60	
	0.78	0.54	0.58	0.49	0.41	0.37	0.49	<u>0.33</u>	0.50	
D (n = 23)	1.83	1.91	1.96	0.78	0.87	0.78	0.43	<u>0.48</u>	0.57	
	0.78	0.60	0.83	0.42	0.34	0.42	0.51	0.51	0.51	
		d			f			j		
グループ	プレ	ポ 1	ポ 2	プレ	ポ 1	ポ 2	プレ	ポ 1	ポ 2	
C + D (n = 48)	0.50	0.63	0.33*	0.27	0.27	0.27	0.33	0.58	0.48	
	0.51	0.49	0.48	0.45	0.45	0.45	0.48	0.49	0.51	
C (n = 25)	0.56	0.68	0.36	0.36	<u>0.12</u>	0.28	0.28	<u>0.80</u> **	0.48(**)	
	0.51	0.48	0.49	0.49	0.33	0.46	0.46	0.41	0.51	
D (n = 23)	0.43	0.57	0.30	0.17	<u>0.43</u>	0.26	0.39	<u>0.35</u>	0.48	
	0.51	0.51	0.47	0.39	0.51	0.45	0.50	0.49	0.51	
		k			l			m		
グループ	プレ	ポ 1	ポ 2	プレ	ポ 1	ポ 2	プレ	ポ 1	ポ 2	
C + D (n = 48)	0.77	0.63	0.60	0.58	0.63	0.54	0.83	0.83	0.98*	
	0.43	0.49	0.49	0.49	0.49	0.50	0.38	0.38	0.14	
C (n = 25)	0.80	0.60	0.60	0.68	0.80	0.60	0.84	0.76	1.00	
	0.41	0.50	0.50	0.48	0.41	0.50	0.37	0.44	0.00	
D (n = 23)	0.74	0.65	0.61	0.48	0.43	0.48	0.83	0.91	0.96	
	0.45	0.49	0.50	0.51	0.51	0.51	0.39	0.29	0.21	

グループ	n			o			p		
	プレ	ポ1	ポ2	プレ	ポ1	ポ2	プレ	ポ1	ポ2
C + D (n = 48)	0.81	0.53*	0.73	0.75	0.81	0.79	0.92	0.44**	0.19***)
	0.39	0.50	0.45	0.44	0.39	0.41	0.25	0.50	0.39
C (n = 25)	0.80	0.52	0.76	0.68	0.64	0.72	0.92	0.60	0.20
	0.41	0.51	0.44	0.48	0.49	0.46	0.28	0.50	0.41
D (n = 23)	0.83	0.57	0.70	0.83	1.00	0.87	0.96	0.26	0.17
	0.39	0.51	0.47	0.39	0.00	0.34	0.21	0.45	0.39

グループ	q		
	プレ	ポ1	ポ2
C + D (n = 48)	0.83	0.73	0.71
	0.38	0.45	0.46
C (n = 25)	0.84	0.68	0.68
	0.37	0.48	0.48
D (n = 23)	0.83	0.78	0.74
	0.39	0.42	0.45

カテゴリー a / h 「既知・未知」, b 「ひとつ」, k 「形容詞付随」, l 「職業・身分」, o 「es + 四季」, q 「不定複数」では, テストの主効果, テストとグループの交互作用, ともに有意にはならなかった。

カテゴリー c 「四季・食事」では, テストの主効果が有意 ($F(2, 92) = 4.909$, $p = .009$, 偏イータ 2 乗 = .096), テストとグループの交互作用も有意 ($F(2, 92) = 3.729$, $p = .028$, 偏イータ 2 乗 = .075) であった。ポストテスト 1 においては, C グループの得点が D グループの得点よりも有意に高かった ($p = .002$)。また, C グループのみ, ポストテスト 1 の得点がプレテストの得点よりも有意に高かった ($p = .001$)。

カテゴリー d 「概念」では, テストの主効果が有意 ($F(2, 92) = 5.643$, $p = .005$, 偏イータ 2 乗 = .109) であった。ポストテスト 2 の得点がポストテスト 1 の得点よりも有意に低かった。

カテゴリー f 「格明示」では, テストとグループの交互作用が有意 ($F(2,$

92) = 4.744, $p = .011$, 偏イータ 2 乗 = .093) であった。ポストテスト 1 において, C グループの得点が D グループよりも有意に低かった ($p = .014$)。

カテゴリー j 「比喩」では, テストの主効果が有意 ($F(2, 92) = 5.133, p = .008$, 偏イータ 2 乗 = .100), テストとグループの交互作用も有意 ($F(2, 92) = 7.925, p = .001$, 偏イータ 2 乗 = .147) であった。ポストテスト 1 において, C グループの得点が D グループの得点よりも有意に高かった ($p = .001$)。また, C グループのみ, ポストテスト 1 の得点がプレテストの得点よりも有意に高く ($p = .000$), またポストテスト 2 の得点がポストテスト 1 の得点よりも有意に低かった ($p = .009$)。

カテゴリー m 「言語・専攻」では, テストの主効果が有意 ($F(1.717, 78.994) = 3.610, p = .038$, 偏イータ 2 乗 = .073) であった。ポストテスト 2 の得点がプレテストの得点よりも有意に高かった ($p = .014$)。

カテゴリー n 「不可算」では, テストの主効果が有意 ($F(2, 92) = 4.343, p = .016$, 偏イータ 2 乗 = .086) であった。ポストテスト 1 の得点がプレテストの得点よりも有意に低かった ($p = .026$)。

カテゴリー p 「慣用句」では, テストの主効果が有意 ($F(1.679, 77.243) = 45.099, p = .000$, 偏イータ 2 乗 = .495) であった。ポストテスト 1 の得点がプレテストよりも有意に低く ($p = .000$), ポストテスト 2 の得点がプレテストおよびポストテスト 1 よりも有意に低かった ($p = .000, p = .041$)。

以上の結果を表 7 にまとめる。

表 7 実験 2 の結果のまとめ

種類	カテゴリー				主効果
定冠詞・不定冠詞	a / h				無
	b				無
	c	プレ=ポ1	ポ1>ポ2	プレ=ポ2	有 CもDも短期・長期に効果なし
不定冠詞	d				有
	e				無
	f				無
無冠詞	j				無
	k				無
	l				無
	m	プレ=ポ1	ポ1=ポ2	プレ<ポ2	無 CもDも短期に効果なし、長期に正の効果あり
	n	プレ>ポ1	ポ1=ポ2	プレ=ポ2	有 CもDも短期に負の効果あり、長期には効果なし
	o				無
	p	プレ>ポ1	ポ1>ポ2	プレ>ポ2	有 CもDも短期・長期に負の効果あり
q				無	

種類	カテゴリー	交互作用	交互作用	主効果
定冠詞・不定冠詞	a / h			無
	b			無
	c	Cのみプレ<ポ1	ポ1のみC>D	有 Cのみ短期に正の効果あり
不定冠詞	d	—	ポ1のみC<D	有 短期においてのみ活動の有無の効果あり
	e			無
	f	Cのみプレ<ポ1、ポ1>ポ2	ポ1のみC>D	有 Cのみ短期に正の効果あり
無冠詞	j			有
	k			無
	l			無
	m			無
	n			無
	o			無
	p			無
q			無	

3.9 考察

総合点の2要因分散分析では、テストの主効果のみ有意で、テストと協働学習活動の効果（グループ）の交互作用は有意ではなかった。しかし、用法のカテゴリーごとの検定でいくつかのことが明らかになった。

テストとグループの交互作用が有意になったのは、カテゴリー c, f, j であった。カテゴリー c「四季・食事」、カテゴリー j「比喩」とも、実験群にのみ短期的な正の効果がみられたが、長期的効果はみられなかった。学習者が冠詞の用法についての協働学習活動を行っても、その効果は短期的であり、長期には保持されないことが示唆された。

カテゴリー f「格明示」では、実験群・統制群ともテスト間の得点の変動に有意差がみられなかったことから、ポストテスト1における群間の有意差が協働学習活動によるものである可能性は低いと言えるだろう。

協働学習活動を行ったグループのみに短期的な正の効果のあったカテゴリー c, j は冠詞・不定冠詞の用法であった。正の効果も負の効果もみられ

なかったカテゴリー a / h, b, k (いずれも冠詞・不定冠詞の用法) と比較すると, c「四季・食事」および j「比喩」はプレテストの得点が低かった。協働学習活動による効果はプレテストの得点により修飾される可能性が示唆された。

4 総合考察

実験 1 の結果より, A2 レベルの学習者に対し, ドイツ語の冠詞の用法を教師が明示的に説明することは, この項目に関する知識の定着に正または負の効果を生じさせることが示唆された。表 2 に示した 3 回のテストの総合点の点数がほぼ変わらなかった原因のひとつは, 正の効果と負の効果が相殺しあったためと考えられる。

実験 1 では統制群を作っていないため, 他の要因が作用している可能性は否定できないものの, 以下の結果は教授法上の示唆を与えるものと言える。

- ・カテゴリー b「ひとつ」では, 習熟度の高い学習者にのみ長期的な正の効果のみがみられた。この項目は, A2.2 レベルの学習者であれば明示的説明の効果は維持されることが示唆された。
- ・カテゴリー o「es + 四季」では, 習熟度の高い学習者にのみ長期的な負の効果がみられた。この項目について明示的説明を行うことは, A2.2 レベルの学習者にはかえって混乱を引き起こす可能性が示唆された。
- ・カテゴリー c「四季・食事」, d「概念」, j「比喩」, l「職業・身分」(l を除き, いずれも定冠詞および不定冠詞の用法) については, A2.1 レベルの学習者でも A2.2 レベルの学習者でも明示的説明の効果は維持されることが示唆された。
- ・カテゴリー n「不可算」, p「慣用句」, q「不定複数」(いずれも無冠

詞の用法) では, A2.1 レベルの学習者でも A2.2 レベルの学習者でも, 明示的説明がかえって混乱を招く可能性のあることが示唆された。

実験 1 において, 定冠詞および不定冠詞の用法では主に正の効果が, 無冠詞の用法では主に負の効果がみられたことは, 教授法の観点からするときわめて興味深い。カテゴリ-1「職業・身分」を除く無冠詞の用法については, A2 レベルの学習者に対し, 明示的説明をあえて行わずに控える方がよい可能性がある。

実験 2 の結果からは, A2.1 レベルの日本語を母語とする学習者に対し, ドイツ語の冠詞の用法を教師が一方的に明示的説明を行う代わりに, 学習者が他の学習者とともに考える活動を行うことは, この項目に関する知識の定着に対し短期的・長期的効果をもたらすことは確認されなかった。カテゴリ-別分析からは, 以下のことが明らかとなった。

- カテゴリ-c「四季・食事」およびカテゴリ-j「比喻」(いずれも冠詞・不定冠詞の用法) では, 短期には協働学習活動の正の効果がみられたが, 長期的効果はみられなかった。すなわち, A2.1 レベルの学習者にとっては, この項目に関する協働学習活動を行っても, 持続的な効果はないことが示唆された。
- 単に用法のカテゴリによって効果が変わるのではなく, カテゴリによって異なる習熟度が協働学習活動の効果を修飾する可能性が示唆された。

実験 2 において, テストの主効果のみ有意となったのは, カテゴリ-d, m, n, p である。カテゴリ-d「概念」では短期・長期ともに効果がなかった。このカテゴリは, 実験 1 では習熟度の高低にかかわらず短期・長期の正の効果がみられたことから, 明示的説明なしに協働学習活動だけをさせても効

果がない可能性が示唆された。カテゴリー m「言語・専攻」では短期効果はなく、長期に正の効果があった。このカテゴリーは、実験 1 ではどの習熟度でも短期にも長期にも効果がみられなかった。実験 2 では協働学習活動を行っても行わなくても正の効果があった。これらのことから、実験 2 においては協働学習活動以外の何らかの要因が効果をもたらしたと考えられる。しかし本研究からその要因を特定することは困難である。カテゴリー n「不可算」では、短期に負の効果があり、長期的効果はみられなかった。カテゴリー p「慣用句」では、短期・長期ともに負の効果あり、長期になるほどレベルが低下していた。カテゴリー n も p も、実験 1 では習熟度が高くて低くても負の効果がみられた。実験 2 では協働学習活動を行っても行わなくても負の効果が生じた。このような負の効果をもたらす要因は不明であるが、本研究の結果からは、少なくとも実験 1 において明示的説明が負の効果をもたらした可能性を否定できない。

集中的指導を行っても長期的効果どころか短期的効果すら出ないという現象は、第二言語習得研究の観点からみれば、日本語を母語とする A2 レベルのドイツ語学習者にとってまだ段階が早すぎて習得され得ないためと説明できよう。それどころか、明示的説明あるいは協働学習活動が負の効果をもたらすこともあるということは、学習者の中間言語体系において知識の再構築が行われ、その過程で一時的に後退することの表れだと考えられる。日本語を母語とするドイツ語学習者の自然習得順序において、冠詞の使い分けは比較的遅い段階に位置するものであり、外部からの働きかけがあっても、自然習得順序はその影響を受けないのだと考えられる。

なお、カテゴリーによって異なる習熟度が協働学習活動の効果を修飾する可能性が示唆されたことは、教授法上きわめて興味深い。すなわち、学習者がまだ「知らない」用法については効果が出るが、すでに「知っている」用法については効果が出ない、もしくは、かえって混乱を呼び起こす、という可能性が示唆されたと言える。

5 実験の限界

実験1では統制群がないこと、また実験1・2とも、擬似実験環境であることから、出題問題の内容や授業でのインプットといった別の要因が影響を及ぼした可能性は否定できない。解釈にあたってはその点を考慮する必要がある。

また、用法のカテゴリーを細分化し各カテゴリーから1問（カテゴリー a / h のみ3問）しか出題しなかったため、各カテゴリーの点数が1点か0点となってしまった。理想的には、どのカテゴリーからも3問以上の問題を出題すべきであった。

問題によっては、チャンクあるいはよく使う定型表現として学習済みであり、必ずしも冠詞の種類やその有無を意識して回答したのではないものもあったと考えられる。すなわち語彙知識という別の要因が絡む場合があり、その要因を排除することが困難であった。

また、実験1における「習熟度」は、そのクラスの既習学習時間を基準に判断したため、実際には個人差がかなり大きかったと考えられる。ただし、AグループとBグループの総合点がほとんど同じであったのは、習熟度が同じだからではなく、あくまでも冠詞の用法の習熟度が同じであったとみてよいだろう。つまり冠詞の使い分けというのはそれほど、A2.2レベルでも習得が難しいのだと考えられる。

なお、実験1において、定冠詞・不定冠詞の用法と無冠詞の用法とで対照的な結果となったことの原因として、1回目の文法説明は定冠詞・不定冠詞について行い、その次の授業では前回の復習（定冠詞および不定冠詞の用法）の後に無冠詞の用法についての説明を行ったため、すなわち説明・練習の量とタイミングが異なったため、という可能性は否定できない。ただし、定冠詞・不定冠詞の用法と無冠詞の用法の特性の違い、あるいは通常の授業におけるこれらの取り扱いの違いに帰せられる可能性もあり、今回の実験ではそ

の点を明らかにすることはできなかった。今後の追加実験で検証したい。

6 今後の展望

今回の調査では、あらかじめ検証すべき仮説を立てるのではなく、探索的、網羅的に分析した。その結果、冠詞の用法について集中的指導を行うことが、日本語を母語とする A2 レベルのドイツ語学習者にとって必ずしもこの項目の習得を促すものではないことが明らかになった。また、明示的指導と協働学習活動という 2 つの方法で実験を行ったところ、細部に違いはあるものの、どちらも習熟度や用法によって効果が変わることが浮かび上がってきた。

日本のドイツ語教師の間では、「明示的知識を教えればできるようになるのは当たり前」というビリーフが未だ根強いように思われるが、第二言語習得研究ではこうした見方はとうに否定されている。今回の実験も、そのことをあらためて示唆しているものと言えよう。文法に特化した指導は、学習者の習熟度に応じて、その段階に見合った項目を適切な方法で行うべきである。不適切なタイミングでの指導は、かえって学習者の混乱を招く可能性がある。

今後は、上述の批判点を考慮して実験デザインを改良し、さらに別の項目についても検証を続けることで、どのような文法項目において明示的説明あるいは協働学習活動による集中的指導が効果的であるかを習熟度別に明らかにしていくことが課題となるだろう。

謝辞

本研究にご協力・ご助言をくださった Marco Raindl さん、梶浦直子さん、浦口真喜さんに対し、この場を借りて感謝の言葉を記させていただきます。

引用文献

- Aguado, Karin (2008): Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen. *Fremdsprache Deutsch*, 38 / 2008, 53–58.
- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- 星井牧子 (2014) : 日本語を母語とするドイツ語学習者の語順習得 — 処理可能性理論と発話の複雑性から. 『日本独文学会 2014 年秋季研究発表会 研究発表要旨』, 17.
- Lipsky, Angela (2011): Aus den Fehlern lernen — Formfokussierung und Fehleranalyse zum Verständnis des deutschen Indefinitartikels —. *Neue Beiträge zur Germanistik*, 10 / 2, 164–181.
- 日本独文学会 ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会 (2015) : 『ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書』
http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347 (2019 年 10 月 1 日確認)
- 白畑知彦 (2015) : 『英語指導における効果的な誤り訂正 第二言語習得研究の見地から』大修館書店.
- 白井恭弘 (2012) : 『英語教師のための第二言語習得論入門』大修館書店.
- Spada, N. & Tomita, Y. (2010): Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60, 263–308.

※本研究は、2018 年度南山大学パッへ研究奨励金 I-A-2、および科研費「基盤研究 (C)」(課題番号: 16K02860) による研究成果の一部である。

資料1 プレテスト

学生番号 _____

以下のそれぞれの文において、括弧内に入るべき適切な語をそれぞれひとつ選び、例にならって丸で囲んでください。選択肢にあるXは、何も入らないことを意味します。

例) Ich kenne (den / einen / X) Mann dort gut. あそこの男の人をよく知っています。

1. Wo ist (der / ein / X) Eingang? 入口はどこですか?
2. Ich studiere (die / eine / X) Geschichte. 歴史を専攻しています。
3. Das ist (das / ein / X) Abendessen von heute. これは今日の夕食です。
4. Gibt es hier (die / eine / X) Toilette? このあたりにトイレはありますか?
5. (Das / Ein / X) Leben ist wunderbar. 人生とはすばらしいものだ。
6. Es ist schon (der / ein / X) Sommer. もう夏だ。
7. Sie widmet sich (der / einer / X) Musik. 彼女は音楽に身を捧げている。
8. Ich habe (die / eine / X) Freundin. ぼくにはガールフレンドがいる。
9. Er ist (der / ein / X) Picasso. 彼はピカソのような人だ。
10. Haben Sie (die / X) Kinder? お子さんはいらっしゃいますか?
11. Sie ist (die / eine / X) gute Ärztin. 彼女は優秀な医者だ。
12. Ich finde (den / einen / X) Mond sehr schön. 月がとてもきれいだと思う。
13. Ich möchte (die / eine / X) Politikerin werden. 私は政治家になりたい。
14. Trinken Sie regelmäßig (den / einen / X) Alkohol? お酒は定期的に飲みますか?
15. Spielst du oft (das / ein / X) Tennis? テニスはよくするの?

資料2 ポストテスト1

学生番号 _____

以下のそれぞれの文において、括弧内に入るべき適切な語をそれぞれひとつ選び、例にならって丸で囲んでください。選択肢にある X は、何も入らないことを意味します。

例) Ich kenne (den / einen / X) Mann dort gut. あそこの男の人をよく知っています。

1. Wann kommt denn endlich (der / ein / X) Kellner? 一体いつになったらウェイターは来るのかね?
2. In Australien ist es jetzt (der / ein / X) Frühling. オーストラリアはいま春です。
3. Wie ist (das / ein / X) Leben in Japan? 日本での生活はどうですか?
4. Wie viele Länder gibt es auf (der / einer / X) Erde? 地球上にはいくつの国がありますか?
5. (Der / Ein / X) September war dieses Jahr ungewöhnlich warm. 今年9月は例年になく暑かった。
6. Haben Sie (die / X) Freunde in Deutschland? ドイツに友達はいますか?
7. Ist hier in der Nähe (der / ein / X) Supermarkt? この近くにスーパーマーケットはありますか?
8. Hat Anna (den / einen / X) Freund? アンナには彼氏がいるの?
9. Sein Vortrag fand (den / einen / X) Beifall. 彼の講演は喝采を博した。
10. Mein Großvater war (der / ein / X) Edison. 祖父はエジソンのような人でした。
11. Studierst du (die / eine / X) Mathematik? 数学を専攻しているの?
12. Er hat sich (der / einer / X) Wissenschaft verschrieben. 彼は学問に没頭した。
13. Meine Mutter ist (die / eine / X) gute Fußballspielerin. 母は優秀なサッカープレイヤーです。
14. Da hattest du wirklich (das / ein / X) Pech. 君、ほんとうについていなかったんだねえ。
15. Ich möchte (der / ein / X) Polizist werden. 私は警察官になりたい。

資料3 ポストテスト2

学生番号 _____

以下のそれぞれの文において、括弧内に入るべき適切な語をそれぞれひとつ選び、例にならって丸で囲んでください。選択肢にあるXは、何も入らないことを意味します。

例) Ich kenne (den / einen / X) Mann dort gut. あそこの男の人をよく知っています。

1. Ich studiere (die / eine / X) Psychologie. 私は心理学を専攻しています。
2. Wie groß ist (die / eine / X) Sonne? 太陽はどれくらいの大きさですか?
3. Isst du gern (den / einen / X) Brei? おかゆは好き?
4. Wo ist (die / eine / X) Toilette? (レストランにて:) トイレはどこですか?
5. Ich bin durch Zufall (der / ein / X) Lehrer geworden. 私はたまたま教師になりました。
6. Hast du (die / X) Freunde in Österreich? オーストリアに友達はいるか?
7. Lernen wir nach (dem / einem / X) Mittagessen zusammen! 昼食後に一緒に勉強しよう!
8. Frau Schmidt ist (die / eine / X) berühmte Komponistin. シュミットさんは有名な作曲家です。
9. Gibt es hier (die / eine / X) Post? このあたりに郵便局はありますか?
10. Nehmen Sie bitte (den / einen / X) Platz. どうぞおかけください。
11. Ihr Leben war (der / einer / X) Kunst gewidmet. 彼女の人生は芸術に捧げられていた。
12. (Das / Ein / X) Leben ist kurz. 人生とは短いものだ。
13. Wann beginnt (die / eine / X) Weihnachtsparty? クリスマスパーティーはいつ始まりですか?
14. Er war (der / ein / X) Goethe. 彼はゲーテのような人でした。
15. Bald wird es (der / ein / X) Winter. もうすぐ冬になる。