



Title	日本語・英語・ドイツ語既習者による未習オランダ語の読解調査：間言語理解プロセス研究のための調査デザイン検討
Author(s)	上田, 直輝
Citation	ヨーロッパ超域研究. 2025, 6, p. 33-47
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/102471
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

日本語・英語・ドイツ語既習者による未習オランダ語の読解調査
—間言語理解プロセス研究のための調査デザイン検討—

上田 直輝

1. はじめに

筆者は、日本語を第一言語、英語を第一外国語、ドイツ語を第二外国語とする者が外国語学習法 EuroComGerm に基づく学習を経験した後の時点でのオランダ語文章の読解プロセスに関する研究を行っている。この研究の一環で、筆者は 2024 年 2 月から 3 月にかけて、東京都内の大学でドイツ語系の専攻をもつ大学生 3 名を調査協力者として、オランダ語の文章の読解に関する実証調査を実施した。¹調査では、日本語を第一言語、英語を第一外国語、ドイツ語を第二外国語とする日本国内の大学生に、彼らが学んだことのないオランダ語の読解に取り組んでもらった。このような、主に既習言語の言語知識に基づいて行われる未習言語の理解は、英語で“intercomprehension”などと呼ばれ²、日本語ではたとえば「間言語理解」（粕谷 2017）などと表現されることがある。同調査については、調査結果の一部を Ueda (in press) やポスター発表、口頭発表で報告してきたが、紙面や時間の都合上、最終的な調査デザインに至るまでに検討した諸事項（たとえばデータ収集の方法論や使用するオランダ語の文章の選出基準など）について触れることができなかった。本稿では、同調査のデザインを検討過程の道筋とともに報告する。間言語理解の日本国内における実施例を報告している研究論文等は管見の限り粕谷（2016, 2017）に限られる。そのため、筆者が上述の実証調査を計画するにあたって参考にした先行研究（の一部）をまとめ、それを公表することには、一定の意義があると考えられる。以下では、調査の概要を記述した後、外国語学習法 EuroComGerm を紹介する。次に、調査デザインを決定する中で検討した諸項目のうち、データ収集方法と使用するオランダ語の文章の選出という 2 つの項目について論じる。そして最後に、実際に採用した調査デザインを紹介する。³

2. 調査概要

本稿で紹介する調査の目的は、オランダ語の文章の読解プロセス、オランダ語の学習プロセス、外国語学習法 EuroComGerm に基づく学習に対する評価、という 3 つのトピックについてデータを集めることだった。調査協力者はドイツ語系の専攻をもつ大学生 3 名で、全員

¹ 調査は JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2138 の支援のもと実施された。

² “Intercomprehension”の概念は多義的であり、「主に既習言語の言語知識に基づいて行われる未習言語の理解」という意味は、同概念がもちうるいくつかの意味の一つである。

³ 同調査は元々パイロット調査として計画・実施されたものであり、調査の実施後には、データ収集方法やオランダ語の文章の選出、調査の流れについて最適とはいえない点が複数見つかった。2025 年 2 月から 3 月にかけては、これらの点について調査デザインを修正した上で新たに調査を実施した。

が日本語を第一言語（母語）、英語を第一外国語、ドイツ語を第二外国語とし、全員が大学入学後にドイツ語を学び始めた。調査は計 9 時間の実験と 1 回あたり 1.5 時間のインタビュー 2 回の計 12 時間から構成された。9 時間の実験のうち 3 時間は EuroComGerm に基づく学習にあてられ、調査協力者はドイツ語と英語の知識を使ってオランダ語の文章を読むためのストラテジー“Sieben Siebe”に関する指導を受けた。実験のうち残りの 6 時間については、learning by doing の原則に則り、調査協力者は計 6 つのオランダ語の文章の読解に取り組んだ。実験中のデータ収集方法については、調査協力者にオランダ語の文章の訳文を提出してもらったほか、文章を読み始めてから訳文を提出するまでの間は思考発話を行ってもらった。また、調査ではオランダ語の文章を印刷して配布したが、調査協力者が読解中に任意でメモを書き込んだ場合には、それもデータとして収集した。実験中にこれらの方法でデータを収集した後、半構造化形式の個別インタビューを 1 人あたり 2 回実施した。本稿 4 章では、以上のデータ収集方法のうち手書きのメモを除く 3 つ、すなわち思考発話、文章の翻訳、インタビューについて論じる。

3. EuroComGerm

EuroComGerm はドイツで開発された外国語学習法 EuroCom の一つで、そのうちゲルマン語派に関わるものである。EuroCom では、「学習上の負担を小さくすること」ならびに「最大主義的な能力を目標とせず、コミュニケーション上の目的に応じた部分的能力を認めること」がコンセプトとなっており（McCann et al. 2003: 7）、EuroCom は読解能力の発展を集中的に扱っている。EuroCom において、読解能力は、後にその他の部分的能力を伸ばすことを踏まえた場合、最も容易かつ最も効果的な基礎になるとされている（McCann et al. 2003: 8）。EuroComGerm のターゲット集団は、ドイツ語・英語の両言語を習得および／または学習済みの者である。⁴また、学習法の目標は、彼らがその他のゲルマン諸語（アイスランド語、オランダ語、スウェーデン語、デンマーク語、ノルウェー語など）の読解能力を短期間で獲得することである（Hufeisen and Marx 2014: 8）。

EuroComGerm に基づく学習において、学習者は Sieben Siebe というストラテジーを身につける。これは 7 つのユニットから構成され、(1) 同根語、(2) 音韻対応、(3) 綴りと発音、(4) 造語、(5) 機能語、(6) 形態統語、(7) 統語というように、それぞれが特定の項目を扱っている。これら 7 つのユニットで扱われている知識と自らが既に有している既習言語（主に想定されているのはドイツ語と英語）を組み合わせることで、それまできちんと学んだことのないゲルマン語で書かれた文章でも一定程度には読めるとされる。⁵間言語理解において未習の目標言語の語彙の意味を推測して理解することができるのは、文脈など

⁴ EuroComGerm には同名の書籍（Hufeisen and Marx 2014）があり、そこで明言はされていないものの、複数個所の記述から、同学習法のターゲット集団は第一には英語を学習したドイツ語母語話者といえるかもしれない（Ueda 2023: 192）。

⁵ 間言語理解による文章の読解には様々な要因が関与するため、ここでいう「一定程度」がどの程度なのかを一概に述べることはできない。

に基づいて推測する場合を除いて、当該の目標言語語彙と同根の語彙が既習言語に存在し、かつその語彙を学習者が知っている場合である。⁶こうした語彙はEuroComではprofile wordsと呼ばれるが、これらの意味を推測して理解するにはトップダウン処理（たとえば文脈の使用など）に依拠せざるをえない。さらに、既習言語に同根の語彙が存在する目標言語語彙についても、当該の既習言語語彙を知らない場合にはボトムアップ処理（目標言語語彙と既習言語語彙の同定）による理解が難しい。この意味で、既習言語の語彙知識（、ひいては言語能力）は重要である。実際に、Behrend (2016) による EuroComGerm に関する質的調査では、ドイツ語のレベルが低いほどオランダ語を含むゲルマン諸語の文章の読解が難しくなるとの仮説が生成されているほか、本稿が紹介する調査においても、既習言語の語彙知識不足が調査協力者によってインタビューの中で言及された (Ueda, in press)。⁷

4. データ収集方法

4. 1. 思考発話

間言語理解に関する調査には、理解度あるいは理解の結果、すなわち「どれだけ理解できるのか」に関する調査もあれば、理解のプロセス、すなわち「どのようにして理解するのか」に関する調査もある。筆者の研究対象である間言語理解のプロセスに関する研究では、思考発話、メモ、録音、参与観察、インタビューなど、様々なデータ収集方法が（ときに組み合わせて）使用されてきた (Meißner 2010a: 129)。結論からいえば、筆者はこれらの中で思考発話を採用した。その理由は、思考発話が心的なプロセスについて最も深い洞察を可能にするデータ収集方法とされるためである (Heine 2005: 174)。思考発話にはいくつかの短所も存在し、Stark は無意識的な心的プロセスに関するデータ収集ができないこと、複数の心的プロセスが同時に進行しているときでも収集できる心的プロセスはそのうちの一つだけであることなど計6つの短所を挙げている (Stark 2010: 71)。しかし、思考発話はタスク実行中の思考に関するデータ収集方法として実際に広く受け入れられており (Zhang and Zhang 2020: 303)、間言語理解に関する研究でも度々採用されてきた（たとえば Bär 2009 や Meißner 2010b）。

思考発話 (thinking-aloud) には、タスク実施中に思考発話を行う同時思考発話と、タスクの実施後に思考発話を行う遡及的思考発話がある (Bowles 2010: 13)。⁸ただし、遡及的思考発話には、調査協力者が心的プロセスを正確に思い出すことができるとは限らないという

⁶ 間言語理解に限らず、読解や聴解には、テキストというインプットデータに基づくボトムアップ型の処理と、読者がテキスト内容について立てる仮説に基づくトップダウン型の処理という2種類の処理プロセスが関与するとされ、今日ではこれら2種類のプロセスが相互に作用する交流モデルが支持されている (大石 2006: 52-54; Lutjeharms 2010a: 12)。

⁷ 先行研究や筆者の調査に基づく、既習言語のレベルは間言語理解の成否に影響する重要な要因（の一つ）といえるかもしれないが、既習言語の語彙や文法について、それらの宣言的知識だけが問題とはいえない。たとえば当該の目標言語との接触経験も重要だとされるが (Duke 2019: 3-4)、このことから、既習言語の語彙知識や文法知識を目標言語の理解のために使う手続きの知識もまた重要な可能性がある。

⁸ 遡及的思考発話はさらに、タスク実施直後に思考発話する場合とより長く時間を空けた後に思考発話する場合の2つに細分化されることがある (Konrad 2020: 373)。

真実性のリスクが関与する (Bowles 2010: 14)。また、思考発話には、調査協力者がタスク実施中の思考のみをそのまま言語化する非メタ認知的な思考発話と、タスク実施中の思考に加えて自らの思考や行為に関する追加情報(説明や正当化など)も言語化するメタ認知的な思考発話がある (Bowles 2010: 13)。メタ認知的な思考発話と非メタ認知的な思考発話の違いについて論点となるのは反応性、すなわち思考発話を行うこと自体がタスクパフォーマンスの正確さや速度に影響を与えるのかどうかという点である。Bowles は心理学分野・第二言語習得分野の先行研究を対象として、言語的なタスクに対する思考発話の反応性をメタ分析し、その結果、反応性が複数の要因に依拠するとの結論に至った。さらに、思考発話の種類(メタ認知的または非メタ認知的)という要因がタスクパフォーマンスの正確さに与える影響については、思考発話を行わない場合と比較して非メタ認知的な思考発話が文章理解に僅かながら促進的に作用すること、メタ認知的であれ非メタ認知的であれ思考発話がタスクパフォーマンスの速度を鈍化させること(鈍化の程度はメタ認知的な場合の方がより大きい)などが分かった (Bowles 2010: 78, 106)。⁹

思考発話をデータ収集方法として採用する場合、思考発話の種類はリサーチ・クエスチョンに答えるために必要なデータの詳細さに基づいて決定すべきだが、一般には非メタ認知的な思考発話によるデータは十分に詳細だとされる (Bowles 2010: 118–119)。また、思考発話によるデータ収集を開始する前には、調査協力者が思考発話を練習することが推奨されている。練習としては算術的なタスクと言語的なタスクの双方が考えられるが、算術的なタスクと言語的なタスクは一長一短である。言語的な練習タスクの短所は、練習タスクの内容がデータ収集の内容と類似している場合、練習タスクがデータ収集にプライミング効果を及ぼしてしまう点である。一方、算術的な練習タスクにはこのリスクが関与しない。算術的な練習タスクの短所としては、練習タスク実施中に行う思考発話とデータ収集実施中に行う思考発話が大きく異なる場合、思考発話の練習として十分に機能しないという懸念がある。逆に、言語的な練習タスクの場合、練習タスクの内容とデータ収集の内容が類似していれば、練習が思考発話の練習として機能しやすい (Bowles 2010: 117)。したがって、言語的な練習タスクを採用する場合には、プライミング効果が生じず、かつ思考発話の練習を行えるような練習タスクを準備する必要がある。さらに、一部の研究者は、思考発話の練習に加えて思考発話のデモンストレーション(映像)を調査協力者に見せることを提案している (Heine and Schramm 2022: 183)。¹⁰ただし、練習タスクと同様、データ収集に対するプライミング効果が生じないように注意する必要がある。

4. 2. 文章の翻訳

思考発話の採用に際しては、他のデータ収集方法(たとえば読解度テストやインタビュー、

⁹ 分析対象となった研究の数が多くないため、分析結果の信頼性は必ずしも高くない。

¹⁰ 思考発話をデータ収集方法の一つとして採用して間言語理解を調査した Bär (2009) は、思考発話の練習を行う代わりに思考発話プロトコル(思考発話を文字起こししたもの)を調査協力者に見せつつデータ収集状況を説明した。

質問紙票など）と組み合わせることが推奨される。そうすることで、思考発話データを補完したりデータ解釈の精度を高めたりすることができ（Stark 2010: 70–71）、調査対象に対するより深い洞察が可能になる（Knorr and Schramm 2012: 187）。このように複数のデータ収集方法を組み合わせることは三角測量（triangulation）と呼ばれ、特に複数のデータ収集方法を組み合わせることは、研究の客観性と信頼性を向上させるとされる（Marx and Hufeisen 2003: 195）。間言語理解に関する先行研究としては、たとえば Bär (2009) が思考発話、質問紙票、録画を伴う授業観察、学習日記、読解テスト、インタビューによる三角測量、Meißner (2010b) が思考発話、読解テスト、質問票を使用したインタビューによる三角測量を採用している。

既に述べたとおり、思考発話にはいくつかの短所があり、そのうちの一つは無意識的な心的プロセスに関するデータが収集されないことである。つまり、間言語理解において、意識的に処理（推測）される目標言語語彙の心的な処理プロセスが思考発話データに含まれる一方で、無意識的・自動的に処理（理解）される目標言語語彙の心的な処理プロセスは思考発話データに含まれない。したがって、無意識的・自動的に処理される語彙に関するデータの収集のためには別のデータ収集方法が必要である。いくつかの可能性があるが、そのうちの一つは目標言語（オランダ語）の理解度を測定することである。間言語理解における理解度の測定は、音レベル、単語レベル、文レベル、文章レベルで可能だが、総合的な理解度を調査したい場合、間言語理解が想定される現実的な言語理解状況に近い文章レベルでの調査が最も望ましいといえる（Gooskens 2013: 201）。理解度を測定するタスク形式には、たとえば以下の種類がある（表 1）：

表 1：理解度測定レベルとタスク形式（Gooskens and van Heuven 2021: 62–67）

レベル	具体的なタスク形式
語彙（文脈なし）	word translation; word-to-picture matching; lexical decision; word category monitoring
語彙 （文の中で提示）	full sentence translation; partial sentence translation; cloze test with written gaps; cloze test with spoken gaps; translation of semantically unpredictable sentences; sentence verification; carry out spoken instructions
文章	text comprehension; text translation; story to picture matching
談話	map task; spot the differences task

筆者の研究はオランダ語の文章の読解を扱うため、表 1 の中で候補となるタスク形式は text comprehension、text translation、story to picture matching である。Text comprehension とは、文章を読解・聴解する前または後に文章内容に関する（典型的には多岐選択式の）質問に回答するタスク形式であり、text translation とは、読解・聴解した文章を他言語に翻訳するタスク形式である。Story to picture matching は、文章が提示された後に複数の絵が提示される

ので、その文章の内容と最も合致する絵を選択するというタスク形式である (Gooskens and van Heuven 2021: 65-66)。基本的に text comprehension と story to picture matching が選択回答式タスクである一方で text translation は記述回答式だが、text comprehension については選択回答式ではなく記述回答式の設問も可能だと考えられる。

4. 3. インタビュー

筆者の調査は、オランダ語の文章の読解プロセス、オランダ語の学習プロセス、EuroComGerm に基づく学習に対する評価、という3つのトピックについてのデータ収集を目的としていた。読解プロセスに関しては、思考発話データと翻訳タスクで提出された訳文が(少なくとも理論上は)個々のオランダ語の文章の読解プロセスについての洞察を可能にしてくれるはずである。また、個々のオランダ語の文章に関するデータを比較することで、オランダ語の文章の読解プロセスの経時的変化を抽出することができる可能性があり、そうした変化のうち一部は学習プロセスと捉えることができるかもしれない。一方で、EuroComGerm に基づく学習に対する評価については、思考発話データからも提出された訳文からもデータを収集することができない。そのため、このトピックについてはインタビューやアンケートなど、追加のデータ収集が必要になる。また、読解プロセスや学習プロセスについても、インタビューによるデータ収集を通じて、思考発話データや提出された訳文からは読み取れない洞察を得ることができるかもしれない。実際に、間言語理解に関するデータ収集に思考発話を採用した先行研究では、三角測量としてインタビューが併用されていることがある。

5. オランダ語文章の選出

2章で述べたとおり、筆者の調査のうち計9時間かけて実施した実験では、EuroComGerm に基づく学習のパートを除き、調査協力者は learning by doing の原則のもと、オランダ語の文章の読解に取り組んだ。調査で使用するオランダ語の文章を選出するにあたっては、大きく2つの点を考慮する必要があった。まず一つは筆者の調査環境であり、たとえば実験の所要時間などである。原則として、一つの文章が長いほど訳文を提出するまでにかかる時間が長くなり、ひいては実験中に読める文章の数が少なくなることは容易に想像できる。また、未習言語の文章と真剣に取り組むことは、調査協力者にとってあまり経験したことのないものだとも想定されるため、集中力や疲労の問題についても考慮する必要がある。さらに加えて、英語やドイツ語の語学レベルも考慮すべき要因である。なぜならば、EuroComGerm が促進する間言語理解にはたしかにトップダウン処理も関与するとはいえ、ボトムアップ処理においては既習言語の知識に基づいて目標言語の語彙や文構造を解読することになるため、そもそも既習言語において知らない語彙や文構造については、それと対応(類似)した目標言語の語彙や文構造を理解できないと考えられるためである。この理由から、調査協力者の語学レベルを上回るレベルのオランダ語の文章を読ませることは不適當だといえる。

以上のような調査環境に加えて、文章の選出にあたっては先行研究も参考にすべきである。間言語理解は主にヨーロッパ系言語について実証研究が行われてきた。そこでは文章の長さ、出典、テーマなどについて様々な先例が蓄積されてきたほか、どのような文章が調査で使用するのに望ましいのかという点についても主張がなされてきた。はじめに文章の長さに関する主張として、EuroComGerm の実証調査を実施した Behrend による研究では、パイロット調査を通じて、250–300 語から構成される文章は読者を読解に対して動機づけ、かつ読者を消耗させすぎないこと、一部の学生にとって 350 語以上から構成される文章は文章内の一貫性を認識しにくいこと、などが明らかになった (Behrend 2016: 154)。また、同じく EuroComGerm に関する調査を実施した Kordt は、先行研究を参照しつつ、EuroComGerm の授業の少なくとも最初の時点では過度に長い文章を避けるべきだと主張している (Kordt 2020: 193)。管見の限り、間言語理解の実証調査で実際に使用されてきた文章の長さとして比較的短いものでは 70 語から構成される雑誌広告 (Wenzel 2007)、比較的長いものでは 317 語および 329 語から構成される新聞記事 (van Bezooijen and Gooskens 2007 ; 2 つの文章を使用) を使用した調査の実施例がある。ここでは具体的な先行研究を挙げないが、これら両極の間に当たる 100–200 語から構成される文章を使用した研究も多く存在する。

文章の出典については、とりわけ教育学的な狙いのもと実施される実証調査においては、オーセンティックな文章、すなわち語学教育や学術調査の目的で恣意的に作成された文章ではなく、書籍やウェブサイトなど、一般の読者層に向けて産出された文章の使用が推奨される傾向にある。語学教育におけるオーセンティックな文章の使用は、間言語理解に基づく教授法だけでなく第三言語教授法でも推奨されており、EuroCom もオーセンティックな文章の使用を重視している (Duke 2010: 144)。オーセンティックな文章の使用は、語学教育における文章内容重視の方針と結びついており、また文章がオーセンティックであることは、学習者が当該言語圏のリアルな環境に統合されることを伴うとされる (Bär 2009: 90)。先行研究の中では、たとえば Bär (2009)、Behrend (2016)、Berthele (2008)、Brunner (2017)、Wenzel (2007)、van Bezooijen and Gooskens (2007)、Zeevaert and Möller (2011) などがオーセンティックな文章を使っており、文章の出典としては新聞や雑誌のニュース記事や広告もあればウィキペディアの記事もあった。

文章のテーマや内容について望ましいとされることとしては、学習者に馴染みがあり、彼らの関心と合致すること (Behrend 2016: 86)、学習者が知らない情報を含んでいること (Doyé 2008: 191) などが挙げられる。先行研究で使用されてきた文章のテーマ・内容は多様で、たとえば時事的な出来事 (Berthele 2008)、宗教 (Brunner 2017)、観光や旅行 (Ház 2005)、著名人 (Kordt 2020)、多文化社会 (Kroon, Roselaar and Vallen 1999)、特定の商品 (Wenzel 2007)、特定の動物 (Zeevaert and Möller 2011) などがある。

6. 調査のデザイン

調査の概要は 2 章で述べたとおりだが、以下ではデータ収集方法、調査への参加条件、使

用したオランダ語の文章、そして調査の流れを記述する。なお、同調査は元々パイロット調査として計画されたものであり、以下で記述する諸項目について必ずしも適切ではない判断のもと調査が実施されたことはここで改めて明記しておく。

6. 1. データ収集方法

筆者の研究は、EuroComGerm に基づく学習を経験した後の時点でのオランダ語の文章の読解プロセスを扱うため、主要なデータ収集方法としては思考発話、より正確に言えば、データの真実性のリスクが関与しない同時思考発話を採用することとした。また、思考発話の種類（メタ認知的または非メタ認知的）については、調査協力者に具体的な指示は出さなかった。データ収集前の実施がときに推奨されている思考発話の練習およびデモンストレーションについては、調査時間の都合もあり、実施しないこととした。

同時思考発話は、調査協力者が何らかのタスクを実施している最中に行われる。読解プロセスに関するデータを思考発話で収集するためには、その実行中に調査協力者がオランダ語の文章を読むようなタスクに取り組んでもらい、そのタスクに取り組みながら思考発話を行ってもらふ必要がある。さらに、思考発話には、無意識的な心的プロセスに関するデータを収集できないという短所が存在する。そのため、無意識的・自動的に処理された銘々のオランダ語語彙について調査協力者がどのような意味を割り当てていたのかを把握することで三角測量的に思考発話データを補完するために、文章の理解度を測定するタスクを設定することとした。最終的には、表 1 で挙げた文章レベルの読解度を扱う 3 つのタスク形式のうち text translation、すなわち文章を翻訳するタスクを採用した。理由としては、まず無意識的・自動的に処理された目標言語語彙すべてについてのデータを収集する上では、全てを理解していなくとも回答できる選択回答式のタスクよりも、全ての語彙の理解を必要とするタスクが望ましい。加えて、選択回答式のタスクでは、質問を提示するタイミング次第では、質問が文章読解中に調査協力者が向ける注意を誘導してしまい、その結果、調査で収集される読解プロセスが恣意的に設定された質問の影響を受けたものになってしまう。

また、調査では個別インタビューも採用することとした。間言語理解に基づく外国語学習に関する日本国内の先行研究が限られているため、調査では EuroComGerm に基づく学習に対する評価についてのデータ収集も試みたが、これについては思考発話データも翻訳タスクもデータを提供してくれない。そのため、インタビューはこのトピックに関する、同調査では唯一のデータ収集方法として採用された。加えて、インタビューの中で読解プロセスについての質問をすることで、調査協力者が自らの読解プロセスを主観的にはどのように認識していたのかに関するデータを収集することができる。この意味で、インタビューには三角測量的に思考発話データを補完したり、その解釈の精度を高めたりする役割も期待できる。インタビューは半構造化形式とし、具体的な質問は間言語理解のプロセスに関する先行研究を参照して準備した。そのほか、調査ではオランダ語の文章を印刷して調査協力者に配布したが、文章の読解中に書き込みが行われた場合には、それらの書き込みも思考発話デー

タを三角測量的に補完するデータとして収集した。なお、思考発話の録音には各調査協力者のスマートフォン、訳文の提出には Google フォームを使用した。

6. 2. 調査への参加条件

調査協力者については、3つの参加条件を設定した。第一は言語条件で、調査協力者は日本語、英語、ドイツ語の3言語すべてを第一言語（母語）として習得または外国語として学習している者とした。当然ながら、ここには日本のドイツ語学習者に多いと想定される「第一言語としての日本語＋第一外国語としての英語＋第二外国語としてのドイツ語」という言語背景の者も含まれる。ただし、調査協力者の募集に際しては、大学でドイツ語やドイツ文学などを専攻している学生に対して調査協力者募集の告知を行った。

第二に、EuroComGerm に基づくオランダ語の学習ではドイツ語や英語の能力が重要と考えられるため、既習言語の能力についても条件を設定した。ただし、ドイツ語を専攻する学生の多くはドイツ語を大学入学後に学び始める一方、英語は中学校・高等学校で学んできた想定されるため、ドイツ語についてのみ「読む」技能の能力がヨーロッパ言語共通参照枠の B1 以上と見込まれること」という条件を設定した。このレベルを条件として設定した理由については、具体的な統計データに基づいたわけではないものの、筆者個人の経験からいって、大学でドイツ語を専攻し、かつ大学入学後にドイツ語を学び始めた場合、学部3-4年次時点でのドイツ語能力のボリューム層は B1-B2 であるように思われる。そして、調査への参加は強制ではなく、調査に関心をもってくれた学生に協力してもらう形だったため、調査を実施できるだけの調査協力者を集める必要があり、こうした調査の実現可能性の都合もあって「B1 以上」という条件を設定した。また、このレベル設定は調査で使用する文章の選出とも関係があり、これについては後ほど説明する。

上記2つの言語条件に加え、三つ目の条件として、「オランダ語やオランダ語話者、オランダ語圏の社会に対してネガティブなイメージを有していないこと」を設定した。この条件を設定したのは、「理解したい」という意思を間言語理解の成否に影響する要因の一つだとする主張が先行研究に見られるためである（Ollivier and Strasser 2013: 48）。

6. 3. オランダ語文章の選出

調査では、先行研究で推奨されているオーセンティックな文章の使用というコンセプトを採用することとした。ただし、この場合、オーセンティックな文章の難易度が問題となる。調査協力者として主に想定されるのは「第一言語としての日本語＋第一外国語としての英語＋第二外国語としてのドイツ語」という言語背景をもち、またドイツ語の「読む」技能の能力が B1-B2 程度の学生であるため、文章によっては難しすぎる可能性がある。そして、文章が難しすぎた場合には、文章を読むモチベーションが低下することなどが懸念される。文章の難易度には様々な要因、具体的には、文章内的な要因（余剰性、文の長さ、語彙の豊富さ）や文章外的な要因（言語知識、テーマに関する既有知識、興味、読みストラテジーな

ど) が関与し (Bär 2004: 160; Lutjeharms 2010b: 980)、読み手ごとに文章の難易度は異なるといえるが、いずれにせよ難しすぎる文章は先述の理由から望ましくない。そのため、文章のテーマについては、調査協力者が少なくとも聞いたことはあるようなテーマで、それと同時にオランダ語圏に関わりのあること、オランダ語に関心のある者が興味をもって読めそうなテーマであることを意識して文章を選出した。このことは、調査への参加条件に「ドイツ語の「読む」技能の能力がヨーロッパ言語共通参照枠の B1 以上と見込まれること」という条件を設けたこととも関係がある。ドイツ語能力が B1 未満の調査協力者に B1 レベルのオランダ語の文章を読ませることは不適當なため、もしドイツ語能力が B1 未満の調査協力者を受け入れる場合には、A1 または A2 レベルのオランダ語の文章を準備することになる。だが、これらのレベルでは、大学生の調査協力者が興味をもって読めそうな中身のある文章はかなり限られると想定される。つまり、参加条件として設定するドイツ語のレベルを高すぎると調査協力者が集まらない可能性があり、逆に参加条件のドイツ語レベルを下げすぎると今度は調査協力者が興味をもって読める文章の確保が難しくなってしまう。

最終的には、調査協力者の関心に合わせて文章を即興で選べるように、約 25 の文章を用意した。出典やテーマとしては、オランダ史上の出来事やオランダに所縁のある人物、オランダの都市やオランダ語圏の国などに関するウィキペディア記事のほか、オランダの食文化に関するウェブサイト、オランダの大学のウェブサイト、オランダの交通案内サイト、オランダの天気予報、時事的なニュース記事、グリム童話などがあつた。選出した文章の長さについては、文章の長さとそれを間言語理解で読むのにかかる所要時間の関係性について参考のできる資料が存在せず、模索せざるをえなかった。そのため、調査当日の様子を見て、読むべき範囲についての指示を適宜出すことができるよう、200–350 語で構成されており、かつ複数の段落に分かれているものを中心として準備した。ただし、準備した文章の中には、200 語未満あるいは 350 語以上の単語から構成される文章も存在した。

6. 4. 調査の流れ

調査では、オランダ語の読解コースとしての実験と 2 回のインタビューを実施した。実験は連続する 3 日間、1 日あたり 3 時間 (15 分間の途中休憩を除く) の計 9 時間で実施し、1 回目のインタビューは実験最終日の 1 週間後、2 回目のインタビューは 1 回目のインタビューの 11 日後に実施した。調査協力者は、実験の 3 日間のうち 1 日目の後半と 2 日目の前半¹¹にはオランダ語を読解するためのストラテジー Sieben Siebe を学び、それ以外の時間にはオランダ語の文章の読解に取り組んだ。なお、調査協力者は最終的に計 6 つの文章を読んだが、文章の数は予め決めていたわけではなく、6 つのうちのいくつかは準備していた文章の中から調査協力者の関心を考慮してその場で選んだ。調査で読んだ文章のテーマまたはタイトル、長さ (実際に読んだ部分の単語数)、出典、文章が読まれた日程は以下の通りである (順番は実際に調査協力者が読んだ順番) :

¹¹ 「前半」「後半」はそれぞれ厳密に 90 分だったわけではない。

- (1) “Amsterdam”／279 語／ウィキペディア／1 日目
- (2) “Dertigjarige Oorlog”／155 語／ウィキペディア／2 日目
- (3) “Nederland”／78 語／ウィキペディア／2 日目
- (4) “Angst voor cholera-uitbraak”／149 語／マスメディア (Telegraaf) ／3 日目
- (5) “Den Haag”／275 語／ウィキペディア／3 日目
- (6) “Hans en Grietje”／234 語／グリム童話／3 日目

6 つの文章のうち (1) だけは EuroComGerm に基づく学習の前に読まれており、残りの 5 つは学習の後に読まれている。また、それぞれの文章ごとに 2 枚のハンドアウトを配布した。当該の文章が載っているウェブサイトをそのままのレイアウトで印刷したものと、当該の文章を文書ファイルに入力して印刷したものである。後者のハンドアウトでは、一部の固有名詞を斜体にしたほか、読解中に書き込みやすいよう、行間を広めに取った。実験の 1 日目の後半および 2 日目の前半で行った *Sieben Siebe* の指導では、筆者が主に *EuroComGerm – Die Sieben Siebe* (Hufeisen and Marx 2014) に基づいて作成したハンドアウトを使用した。また、*Sieben Siebe* の 7 ユニットのうち (2) 音韻対応については、ハンドアウトを使って解説した後、調査協力者には実際に音韻対応を使ってオランダ語の語彙を英語やドイツ語の同根語と結びつける練習問題¹²に取り組んでもらい、この練習中にも思考発話によってデータを収集した。さらに、*Sieben Siebe* のハンドアウトに加えて、導入的なハンドアウトを 2 枚 (ゲルマン語派と EuroComGerm を簡潔に説明したハンドアウトとオランダ語のアルファベットと数字を掲載したハンドアウト) 作成して使用したほか、『長くつ下のピッピ』の一節を 9 つのゲルマン語で掲載したハンドアウト¹³を配布した。なお、実験中、オランダ語の文章を読む際には、*Sieben Siebe* のハンドアウトや導入ハンドアウトなどは必要に応じていつでも参照してよいこととした。

既に述べたとおり、1 回目のインタビューは実験最終日から 1 週間後に行われた。調査協力者が読解プロセスに関してもっている主観的な見解をデータとして収集するには、本来、文章を読んでからできるだけ時間を空けずにインタビューを実施するのが好ましい。それにもかかわらず 1 週間空けてインタビューを実施した理由は、調査の計画段階では、この 1 週間の間に思考発話の録音データを文字に起こし、そのトランスクリプト (思考発話プロトコル) に目を通した上でインタビューを実施することを計画していたためである。¹⁴また、

¹² タスク形式は Berger and Colucci (1999: 24) の “The ‘Speech-bike’ – Das ‘Sprachrad’” を参考にした。

¹³ Britta Hufeisen 氏と Nicole Marx 氏が作成したもので、9 言語はデンマーク語、フリジア語、アイスランド語、ルクセンブルク語、オランダ語、ノルウェー語 (ブークモール)、スウェーデン語、フェロー語、低地ドイツ語。ハンドアウトの配布については、予め著作者らの許可を得た。

¹⁴ 調査を実施した結果、少なくとも今回の調査ではこの計画が現実的ではないことが判明した。ただし、文字起こしの所要時間は調査協力者の人数や文章を読むのにかかった所要時間などの要因にも左右されるため、調査のデザイン次第では可能かもしれない。また、間言語理解の思考発話では複数の言語が複雑に混じり合うが、こうした音声データの文字起こしに対応したソフトウェアやサービスは管見の限りいまだ存在しない。外注する場合には、少なくとも日本語、英語、ドイツ語、オランダ語の 4 言語すべての知識

2 回目のインタビューは 1 回目のインタビューの補足として予定され、1 回目のインタビュー中に得られた回答について掘り下げたり、回答の解釈を確認したりする目的で設定された。調査の一連の流れをまとめると、以下のようになる（表 2）：

表 2：各日程に調査協力者が取り組んだ内容とその順番¹⁵

日程	内容
1 日目	文章（1）＞休憩＞ゲルマン語派と EuroComGerm に関する導入＞『長くつ下のピッピ』＞アルファベットと数字＞SS（1＞3＞6＞7＞2）
2 日目	SS（2）＞練習問題＞SS（4＞5）＞休憩＞文章（2）＞文章（3）
3 日目	文章（4）＞休憩＞文章（5）＞文章（6）

7. おわりに

本稿では、2024 年 2 月から 3 月にかけて実施した実証調査に関して、特にデータ収集方法と文章の選出という 2 つの項目について、調査デザインを決定するに至るまでに検討した道筋を大まかに紹介した。実際に調査を実施した結果、調査デザインの様々な箇所最適とはいえない点が見つかった以上、6 章で紹介した調査デザインは日本における間言語理解プロセス研究のモデルにはなりえない。しかし、日本で間言語理解がほとんど研究されてこなかったことを踏まえると、間言語理解プロセスなどを調査するためのデザインを検討した道筋を紹介することには、一定の意義があると思われる。

参考文献

- 大石晴美（2006）『脳科学からの第二言語習得論』昭和堂。
- 粕谷雄一（2016）「英語⇄フランス語⇄ロマンス語⇄クレオール諸語：間言語理解」、*Rencontres* 30、69–73 頁。
- 粕谷雄一（2017）「日本の外国語教育における「間言語理解」の意義について」、金沢大学国際基幹教育院外国語教育系〔編〕『言語文化論叢』21 号、55–81 頁。
- Bär, M. (2004) *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Bär, M. (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Behrend, J. (2016): *Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU. Subjektive Theorien von Studierenden zum*

をもっている者に依頼する必要がある。

¹⁵ SS は Sieben Siebe を指す。

- Erschließen fremdsprachlicher Lesetexte nach dem EuroComGerm-Ansatz*. PhD thesis, Technical University of Darmstadt.
- Berger, M. C. & Colucci, A. (1999): Übungsvorschläge für „Deutsch nach Englisch“. In: *Fremdsprache Deutsch* 20, 22–25.
- Berthele, R. (2008): Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In: *Sociolinguistica* 22, 87–107.
- Bowles, M. A. (2010): *The think-aloud controversy in second language research*. New York, London: Routledge.
- Brunner, M.-L. (2017): Interkomprehensionsdidaktik in der Praxis. Eine Fallstudie zu interkomprehensiven Erschließungsprozessen in Lautdenkprotokollen von Studierenden einer deutschen Universität. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22/2, 128–142.
- Doyé, P. (2008): Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension. In: Doyé, P.: *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 181–197.
- Duke, J. (2010): Germanische Interkomprehension aus dem transatlantischen Blickwinkel. In: Bogner, A., Ehlich, K., Eichinger, L. M., Kelletat, A. F., Krumm, H.-J., Michel, W., Reuter, E. & Wierlacher, A. (Eds.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36. Munich: Iudicium, 141–160.
- Duke, J. (2019): 1 Einleitung: Die Vielfalt der germanischen Interkomprehension. In: Duke, J. (Ed.): *EuroComGerm – Germanische Sprachen lesen lernen. Seltener gelernte germanische Sprachen*. Düren: Shaker, 1–16.
- Gooskens, C. (2013): Experimental methods for measuring intelligibility of closely related language varieties. In: Bayley, R. J., Cameron, R. & Lucas, C. (Eds.): *The Oxford handbook of sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 195–213.
- Gooskens, C. & van Heuven, V. J. (2021): Mutual intelligibility. In: Zampieri, M. & Nakovi, P. (Eds.): *Similar languages, varieties, and dialects. A computational perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 51–95.
- Ház, É. (2005): *Deutsche und Niederländer. Untersuchungen zur Möglichkeit einer unmittelbaren Verständigung*. Hamburg: Kovač.
- Heine, L. (2005): Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16/2, 163–185.
- Heine, L. & Schramm, K. (2022): Introspektion. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K. & Schramm, K. (Eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. 2. ed. Tübingen: Narr, 181–189.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2014): Kapitel 1: Lernen mit den sieben Sieben im Rahmen von EuroComGerm. In: Hufeisen, B. & Marx, N. (Eds.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe*.

- Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. ed. Aachen: Shaker, 5–20.
- Knorr, P. & Schramm, K. (2012): Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In: Doff, S. (Ed.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, 184–201.
- Konrad, K. (2020): Lautes Denken. In: Mey, G. & Mruck, K. (Eds.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Vol. 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden: Springer, 373–393.
- Kordt, B. (2020): Zur Eignung des EuroComGerm-Konzepts für das sprachentübergreifende Lernen in der Schule. In: Morkötter, S., Schmidt, K. & Schröder-Sura, A. (Eds.): *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, 179–207.
- Kroon, S., Roselaar, T. & Vallen, T. (1999): Lernen für Europa. Anmerkungen zur Entwicklung eines interkulturellen Lesekurses Niederländisch für Deutsche. In: Kischel, G. & Gothsch, E. (Eds.): *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*. Hagen: Arbeitsstelle Interkulturelle Mehrsprachigkeit, 161–170.
- Lutjeharms, M. (2010a): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, M. & Schmidt, C. (Eds.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 11–26.
- Lutjeharms, M. (2010b): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Vol. 1. Berlin, New York: de Gruyter, 976–982.
- Marx, N. & Hufeisen, B. (2003): Multilingualism. Theory, research methods, and didactics. In: Bräuer, G. & Sanders, K. (Eds.): *New Visions in foreign and second language education*. San Diego: Larc, 178–203.
- McCann, W. J., Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2003): *EuroComRom – The Seven Sieves. How to read all the Romance languages right away*. 2. ed. Aachen: Shaker.
- Meißner, F.-J. (2010a): Förderung von Sprachlernkompetenz und Schulentwicklung durch interkomprehensives Lesen. In: Lutjeharms, M. & Schmidt, C. (Eds.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 129–144.
- Meißner, F.-J. (2010b): Empirisch geprüft. Interkomprehensionskompetenz, Vorwissen, Sprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In: Doyé, P. & Meißner, F.-J. (Eds.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension. Projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives*. Tübingen: Narr, 193–224.
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2013): *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Vienna: Praesens.
- Stark, T. (2010): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 15/29, 55–83.
- Ueda, N. (2023): Potenzial von EuroComGerm im Curriculum der germanistischen Studiengänge an

- japanischen Universitäten. In: *Neue Beiträge zur Germanistik* 165, 188–214.
- Ueda, N. (in press): Evaluation of EuroComGerm-based learning by university students with L1 Japanese, L2 English, and L3 German. An empirical study on Dutch intercomprehension. In: *Journal of Plurilingual and Multilingual Education* 12.
- van Bezooijen, R. & Gooskens, C. (2007): Interlingual text comprehension. Linguistic and extralinguistic determinants. In: ten Thije, J. D. & Zeevaert, L. (Eds.): *Receptive multilingualism. Linguistic analysis, language policies and didactic concepts*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamin, 249–264.
- Wenzel, V. (2007): Rezeptive Mehrsprachigkeit und Sprachdistanz deutsch-niederländisch. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18/2, 183–208.
- Zeevaert, L. & Möller, R. (2011): Wege, Irrwege und Holzwege bei der Texterschließung. Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension. In: Meißner, F.-J., Capucho, F., Degache, C., Martins, A., Spiță, D. & Tost, M. (Eds.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research/Apprentissage, enseignement, recherche/Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr, 146–163.
- Zhang, L. J. & Zhang, D. (2020): Think-aloud protocols. In: McKinley, J. & Rose, H. (Eds.): *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics*. Abingdon, Oxon: Routledge, 302–311.