

## lehren の二重目的語について — ゲーテ作品を手がかりに —

柴 亜矢子

### はじめに

現在のドイツ語規範によると、動詞が2つの目的語を取るときには違う格で表わすことが多い<sup>1</sup>。それが人 (Person) を表わしているならば与格となり、物 (Sache) を表わしているならば対格となる。つまり格の表記は目的語の意味と連動していると言える。

しかしそれにあてはまらない動詞がわずかに見られる。例えば *nennen* や *lehren* は2つの対格目的語を取るが、しかしその〈二重対格〉の用法は同じとは言えない。*Sie nannte ihn einen Betrüger.* 〈彼女は彼のことを嘘つきと呼んだ〉の場合、二重目的語のうち、前にある対格目的語 *ihn* と後ろにある対格目的語 *einen Betrüger* は、意味上の主語と補語と解釈できる<sup>2</sup>。つまり2つの目的語は1つの意味のまとまりと見なされる。したがって前にある目的語が対格ならば後ろにあるものも対格となる。ところが *Sie lehrt mich Grammatik.* 〈彼女は私に文法を教えてくれる〉の場合では、1つの意味のかたまりとは見なされない<sup>3</sup>。二重目的語のうち、前にある対格目的語 *mich* と後ろにある対格目的語 *Grammatik* は、意味上の主語と補語と解釈できないからだ。したがって *lehren* は、今日のドイツ語では珍しい動詞と言える<sup>4</sup>。

---

1 ドゥーデン文法 *Duden Grammatik*, の場合には、編者や代表者や出版社名ではなく出版年と版を以下のように記載する。(<sup>1</sup>1959) S.453 / (<sup>2</sup>1966) S.489 / (<sup>3</sup>1973) S.514 / (<sup>4</sup>1984) S.623f. / (<sup>5</sup>1995) S.665 / (<sup>6</sup>1998) S.691f. / (<sup>7</sup>2005) S.952f. / (<sup>8</sup>2009) 935f. / (<sup>9</sup>2016) S.403.

2 Hentschel (1990) S.332f. (西本 1995 年 349-351 頁)

3 *ibid.*

4 Bausewein (1990) S.98ff.

本稿ではこの *lehren* の二重目的語のうち、前にある目的語の格の用法を 18 世紀から 19 世紀にかけて調査していく。このころに、この格の表記を巡り、文法家の意見は対格、あるいは与格というように意見が二分されていたからだ。対格が一番いいと言いながらも、対格と与格の間で揺れている現状を述べる者<sup>5</sup>や、あるいは文学作品の例文を挙げて、格の表記を対格、あるいは与格と主張する文法家もいた<sup>6</sup>。そのような中でゲーテ *Johann Wolfgang von Goethe* (1749-1832) は作品の中で対格も与格を使っている<sup>7</sup>。そこで文豪ゲーテの用法<sup>8</sup>を、その当時の文法家の意見と照らし合わせて明らかにしていきたい。

## 1. 現在の二重目的語のうち、前にある目的語の格の解釈

*lehren* の二重目的語のうち、前にある目的語の格表記を歴史的に見ると、対格も与格も古くから使われている。対格の起源はゴート語にさかのぼり<sup>9</sup>、中高ドイツ語でも使われ、そして新高ドイツ語になると、その

---

5 Gurcke (<sup>2</sup>1889) S.124.

6 Vernaleken (1863) S.13ff.

7 Grimm (1885) S.559ff. / Engeli (1892) S.390f.

8 *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit* [I-III]. in: MU. 9, S.32. の中でゲーテは次のように述べている。「文法というのは勝手気ままな法則に過ぎないように思えて、好きになれなかった。文法の規則は私には滑稽なものに思えたからだ。規則は非常に多くの例外によって否定され、今度はその例外を個別に記憶しなければならなかったからである。」ゲーテは、ラテン語文法の法則を見つけ、それにあてはまらないものを個別に覚えてラテン語を身につけている。このような習得方法はドイツ文法を習得する時に編み出したと考えられる。したがってそのように身につけたドイツ語の素養は、作品の中にも反映されていると推測される。なおゲーテ作品の引用はハンプルク版全集 *Goethe Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden*. Hrsg. von Erich Trunz, München 1955-1974. とミュンヘン版全集 *Johann Wolfgang Goethe Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens Münchener Ausgabe 21 in 26 Bänden*. Hrsg. von Karl Richter, München 1985-1998. による。以下 HA, MU と略記する。和訳は『ゲーテ全集』潮出版社版、1979-1980年。/ 人文書院版、1960-1961年。/ 大東出版社版、1921-1922年。/ 大村書店、1905-1908年。/ 改造社版、1916年。/ 『色彩論完訳版』高橋義人訳。工作舎、1999年。を参考にしている。

9 Grimm (1885) S.559ff.

用法は規範化されるようになった<sup>10</sup>。例えば18世紀の文法家のアイヒンガー Carl Friedrich Aichinger (1717-1782)、ハイナッツ Johann Friedrich Heynatz (1744-1809) は、lehren は〈二重対格〉になると主張していることから二重対格だと裏付けることができる<sup>11</sup>。他方与格は14世紀に使われているが、それは〈所有〉を意味していた<sup>12</sup>。18世紀にも与格は、使われていたが、しかし対格のように規範というお墨付きをもらっていませんでしたので、広く使われていなかったと推測される。

現在でも lehren が二重目的語を取る場合に、前にある目的語を対格で表わす傾向は見られる。ラング Peter Lang は2007年にオリジナルの新聞コーパス<sup>13</sup>を使い、1997年から1999年の3年間で lehren が二重対格をとるときに、前にある目的語は対格が使われているのか、与格が使われているのかを調べた<sup>14</sup>。その調査によると、〈二重対格〉は全体の2分の1を占め、〈与格+対格〉も〈対格/与格+対格〉<sup>15</sup>も4分の1ずつを占めていることがわかった<sup>16</sup>。またブラウン Peter Braun は1979年にドイツ語学専攻の学生150人とドイツ語学の先生30人に lehren の二重目的語のうち、前にある目的語の格を与格にすることについての調査を行った。その調査によると、被験者の87%は、与格は間違っていると評価していることがわかった<sup>17</sup>。この2つの調査結果から次の2つのことを

10 Vernaleken (1863) S.15.

「新しい時代〔ラテン語の時代のように〕ではそれ〔対格〕を規範としていた」

11 Aichinger (1754) S.413f. / Heynatz (1803) S.245.

12 ibid. Grimm (1885) S.559ff.

13 ドイツ・マンハイムにあるドイツ語研究所 (Institut für Deutsche Sprache 以下IDSとする)のコーパス資料 (COSMAS II)を使い、lehrenの使用頻度調査を行った。ラングはIDSのCOSMAS IIの中から調査期間を絞り、媒体を選んで自分仕様のコーパスを作っている。その作り方は、COSMAS IIの中から、書きことばコーパス (W - Archiv der geschriebenen Sprache)を選び、さらにその中からドイツ・スイス・オーストリアで発行された新聞の中から11紙を選び、1997年から1999年までの期間に絞り、この調査を行っている。

14 Lang (2007) S.13f.

15 uns や euch のように、対格と与格が同じ形をしている人称代名詞のことをここでは指している。

16 ibid. Lang (2007) S.13f.

17 Braun (1979) S.149-155.

読み取ることができる。まず昔も今も依然として対格で表わす意識が強く見られること、次に対格と与格の用法は違うということである。ドゥーデン Duden<sup>18</sup> では、「二重対格（を使うことは）違和感（を覚える）ので、仕方なく（前にある目的語を対格から）与格へ乗り換えている」と言われているが、しかし上記の調査結果を見れば、乗り換えているとまでは言えないし、また与格が間違っているとも言えない。どちらかといえば、このラングとブラウンの調査結果は、対格と与格の違いを明らかにしているだけでなく、同時に現在の与格の用法と *lehren* の与格の用法との違いも示している。

現在では目的語が〈人〉を表わすならば与格になると解釈されているが、しかし〈人〉を表わしていても与格になるとは限らない。動詞が目的語を1つ取る場合に、たとえそれが〈人〉を表わしていても対格になることが多い<sup>19</sup>。確かに与格は動詞が1つの目的語を取る場合にはあまり使われないが、しかし2つの目的語を取る場合には、与格が使われる<sup>20</sup>。つまり一度対格が使われたら、もう1つの目的語は対格以外の格、例えば与格と属格によって表されることになる。

また2つの目的語を取り、例えばそれが与格、対格で表わすときには、順番に間接目的語、直接目的語と解釈される。*lehren* の場合には、前にある目的語も後ろにある目的語も対格表記なので、直接目的語と解釈することが予測されるが、しかしそのように解釈されていない。先述

18 *Duden Grammatik* (<sup>1</sup>1959) S.453 / (<sup>2</sup>1966) S.489 / (<sup>3</sup>1973) S.514. 「この [*lehren* や *kosten*] 場合でも、よく使われている〈与格目的語+対格目的語〉という基本文型にやむを得ず移行している」。/ *Duden Grammatik*. (<sup>4</sup>1984) S.623f./ (<sup>5</sup>1995) S.665 / (<sup>6</sup>1998) S.691f. 「この動詞 [*lehren* と *kosten*] のときには、〈与格目的語+対格目的語〉という一般的な〔文〕構造を取る傾向が強く見られる」。

/ *Duden Grammatik*. (<sup>7</sup>2005) S.952f / (<sup>8</sup>2009) S.935f. 「当該の動詞 [*lehren*] は、〈与格目的語+対格目的語〉という広く使われている文型に変わる傾向が見られる」。

19 例えば *helfen* (～を助ける) のように〈人〉を表わす目的語を与格で表わす動詞もあるが、本稿ではこのような動詞を取り上げない。

20 Wegener (1986) S.12-22. もちろん属格目的語、あるいは前置詞目的語を取るケースもあるが、しかし与格は、ほかのものと比較するとよく知られている組み合わせだということをドゥーデン (1966) S.482 でも指摘している。そのことから〈与格+対格〉はよく使われている組み合わせだと読み取ることができる。

しているように2つの目的語が1つの意味のかたまりと見なしていない  
 lehren の場合には、この二重目的語のうち、前にある目的語を与格と見  
 なし、間接目的語を解釈する現象が起こっている。

lehren における2つの対格目的語は述語関係ではない。確かに前にあ  
 る目的語と後ろにあるものは対格であるが、同じものを表わしていない  
 ので、その違いをを明らかにするために与格が使われるようになったと  
 言われている<sup>21</sup>。しかしラングやブラウンの調査結果を見ても、対格が  
 与格に置き換っていると判断することはできない。与格は対格と同じく  
 らい頻繁に使われていないからだ。したがって、現在でも対格が表わし  
 ているものと与格が表わしているものはまったく違うものだと解釈でき  
 る。だから、この前にある対格を間接目的語と解釈しているとは言えな  
 い。

ヴェーゲナー Heide Wegener は、間接目的語は直接目的語によって初  
 めて成立することができる<sup>22</sup>と述べている。直接目的語は動詞と密接に  
 関係している。それと比較すると、間接目的語は動詞との間に距離があ  
 ると言える。また動作を直接被るのが直接目的語であり、直接被らない  
 のが間接目的語となる。だから直接目的語は〈被動作主〉、間接目的語  
 は〈動作の受け手〉と言われ、ドイツ語では順番に対格・与格に置き換  
 えることが多いが、しかし間接目的語が必ずしも与格で表記されている  
 わけでない<sup>23</sup>。lehren のように前にある目的語が対格表記であっても、  
 〈人〉を表わしているのも、それを間接目的語と解釈していると指摘し  
 ている<sup>24</sup>。このヴェーゲナーの格の解釈は、突き詰めていくとドイツ語  
 の格のシステムが機能していないことを意味するが、しかしそのような  
 ことが起こっているとは想像がつかない。ただ lehren の場合に、現在の  
 格の解釈があてはまらないということに過ぎない。だから現在の二重目  
 的語の格の解釈を lehren に持ち込むのは得策では言えない。したがって  
 過去にさかのぼって lehren の二重目的語の前にある格を考える必要が生  
 まれる。

---

21 Bausewein (1990) S.98.

22 Wegener (1986) S.12-22.

23 ibid.

24 ibid.

lehren の与格の用法を歴史的にたどっていくと、17 世紀に与格の用法の解釈に変化が見られる。すでに述べているように、14 世紀に〈所有〉の意味で与格が使われ、17 世紀に与格が少しずつ使われるようになり、18 世紀になると頻繁に使われるようになって<sup>25</sup>。この17 世紀の与格の用法は〈所有〉ではないと推察する。「17 世紀に少しずつ使われるようになる」という記述があるが、しかしその意味については触れられていない。つまりこの与格は、〈所有〉の意味を持たず、新しい用法と読み取ることができる。しかもこの新しい与格の用法は、おそらく対格との対比によって生じていると推測される。だからこのグリムの記述は次のように解釈できる。17 世紀に〔対格はかなり使われているが、〕与格は少しずつ使われるようになって、18 世紀になると〔対格はかなり使われているが、〕与格は〔それ以前と比較すると〕頻繁に使われるようになる」と解釈できる。つまり17 世紀以降の与格の用法は、対格の相対的な用法と予測される。

## 2. ゲーテと同時代の文法家による対格の用法と与格の用法

lehren の二重目的語のうち、前にある目的語の格に関して、18 世紀から19 世紀にかけて活躍した文法家の意見を分析すると、すでに述べているように、lehren は〈二重対格〉を取る傾向は昔も今も強く見られる。例えば18 世紀から19 世紀に活躍したアイヒンガー Carl Friedrich Aichinger (1717-1782) もハイナッツ Johann Friedrich Heynatz (1744-1809) もモーリッツ Karl Philipp Moritz (1756-1793) もゴットシェート Johann Christoph Gottsched (1700-1766) もアーデルング Johann Christoph Adelung (1732-1806) も〈二重対格〉と主張している。ただしモーリッツやゴットシェートやアーデルングは与格の用法にも言及している。しかし彼らの与格の用法は、まったく同じとは言えない。彼ら是对格のことも触れながら、独自の与格論を展開している。いずれにせよ対格と与格の違いは紙一重の違いと言える。

3 人の対格と与格の用法を考察していくと、たとえばモーリッツは

---

25 Grimm (1885) S.559ff.

lehren の場合に〈二重対格〉になるのは、人の精神に働きかける動作のことを指しているからだと主張する<sup>26</sup>。この「人の精神に働きかける」とは、この動作によって動作を受ける人が変化することを指している。〈教えられる〉ことによって、〈動作の受け手〉である〈人〉が、例えばある教科を習得することである。つまりこの〈教えられている人〉は〈行為の目標〉だけでなく、習得した暁には〈被動作主〉と見なされるので対格表記となる。

この対格表記の説明から与格表記の可能性を見て取ることができる。〈教える〉という動作の流れを考えると、その動作はその動作を受ける人、〈動作の受け手〉がおり、その〈教える〉という動作によって、〈動作の受け手〉が何かを習得する。その教えられる前と後を比較すると、〈教え〉を受けた人に何らかの変化が生じる。このような2段階の変化が〈教える〉という動作には認められる。この2つの段階を完了した場合には対格で表わされるが、しかし動作が完了していない、つまり変化していない場合もおそらくあるだろう。その場合には単なる〈動作の受け手〉と解釈され、そして与格になると推測される<sup>27</sup>。

ゴットシェートは、与格は話しことばの用法なので、書きことばで与格を使うことは間違っていると見なし、文筆業者にこのような使い方をしてはいけないと釘をさしている<sup>28</sup>。このゴットシェートの主張は、与格の用法が書きことばに影響を与えないようにするための注意喚起と読み取れるが、しかしすでに書きことばでも使われており、これ以上その影響が拡大しないためのものだったと捉えることもできる。

26 Moritz (<sup>2</sup>1791) S.168.「この法則（二重目的語の時に役割が異なるので格の表記を変えていること）を *lehren* にあてはめるならば、*ich lehre dir eine Sprache*. 〈私はあなたに言語を教える〉となるはずだが、しかしそのような規則は〔*lehren* には〕あてはまらない。」

27 *ibid.* 「目的語には2種類あり、行為の目標 (*ein Ziel der Handlung*) と移動の目標 (*ein Ziel der Bewegung*) に分けられる。目的語が2つあるならば、その役割が異なるので、その格の表記は異なることになる。(私はあなたに歴史を説明する)は、\**ich erzähle dich eine Geschichte*. と書くとき非文になるが、*ich erzähle dir eine Geschichte*. と書くことは正しい。(私はあなたに何かを言う)は、\**ich sage dich ein Wort*. は非文であるが、*ich sage dir ein Wort*. は正しい。」

28 Gottsched (<sup>5</sup>1762) S.466.

アーデルングは与格が幅広く使われていると指摘しているが、しかし一口に与格と言ってもその用法は同じではなく、3種類の用法を示している<sup>29</sup>。まず〈二重対格〉は歴史や伝統があるが、その用法にはなじみがないために、よく使われている与格の用法に置き換えられていると指摘している<sup>30</sup>。しかしすでに述べているように、昔も現在も対格が与格に書き換えられるというようなことが起こっているとは想像がつきにくい。確かに〈二重対格〉はあまり馴染みのない用法なので、ときどき間違えて与格が使われることは十分考えられるだろうだろう。しかしもしその用法が、間違っていたら、その都度訂正され、修正されるだろう。そうすると対格の用法しか残らないはずであるが、しかしそうではない。

さらに歴史的な観点から見ると、すでに述べているように *lehren* の与格の用法は対格よりも新しいので、与格はある種の流行と捉えることもできるだろう。もしこの与格の用法が一時的なものならば、すぐに新しい用法に置き換わることにより、たちまち廃れてしまうだろう。しかし現在でも与格は使われているということから考えると、少なくともある種の与格の用法が確立していたと言える。

次にアーデルングは受動変形の際に、〈人〉を表わす目的語が主語になるかどうかという観点から、与格の用法を主張している<sup>31</sup>。アーデルングは受動文に書き換えるときに、〈人〉を表わす目的語が受動文の主語ではなく、与格に書き換えられていると指摘している<sup>32</sup>が、しかしこの受動文への書き換えは適切とは言えない。対格目的語が〈人〉を表わしているので、受動文への書き換えの際にそれが与格に書き換えられるということが起こっていると考えられない。例えば *Er lehret mich die Mathematik.* 〈彼は私に数学を教える〉の受動文は、*Ich werde von ihm die*

---

29 *Adelung* (1782) S.450f.

30 *ibid.*

31 *Adelung* (1781) S.473f.

32 *ibid.* 「現在の使い方では、*Er lehret mich die Mathematik.* 〈彼は私に数学を教える〉となるが、しかしここで〈人〉を表わす目的語を与格にするという類推が働く。これを受動文に書き換えると \**Ich werde die Mathematik gelehrt.* とは言わずに、*Mir wird die Mathematik gelehrt.* 〈私に数学は教えられる〉となる。」



Mathematik gelehrt. 〈私は彼によって数学を教える〉ではなく、Mir wird die Mathematik gelehrt. 〈彼に数学は教えられる〉になると説明している<sup>33</sup>。アーデルングは、lehren の対格の用法と与格の用法はほぼ同じと見なされているので、このような受動文の書き換えの際に対格が与格に書き換えられるのだと主張しているが、しかしそのようなことが次の2つの点から見ても、起こっているとは考えられない。まずこの受動文の能動文がこの〈二重対格〉と必ずしも言えない。もともと〈与格+対格〉ならば、上記の受動文に書き換えることができる。つまり Er lehret mir die Mathematik. という〈与格+対格〉の能動文は、Mir wird die Mathematik gelehrt. という受動文に書き換えられても、与格の形は保持することができる。

もう1つの点は、この受動文の書き換えの際に、アーデルングが〈与格+対格〉の能動文を取り上げていない点である。与格を擁護するアーデルングが〈与格+対格〉の能動文を取り上げないのは不自然である。前にある対格が与格に書き換えられている事例を挙げている。この事例を見るとおそらく誰もがびっくりするだろう。そして対格から与格に書き換えられているという現象は注目を浴びるだろう。それによって与格の用法は強く印象づけられる。しかし〈与格+対格〉の能動文を受動文に書き換えても、〈二重対格〉の受動文ほどの効果は見込めない。だからアーデルングは能動文の与格の用法をあえて取り上げなかったと推察する。したがって受動文にまつわるアーデルングの2つの根拠は十分とは言えない。しかしこの与格を主張する背景には、アーデルングの格の解釈が影響を与えている。

先述しているように、アーデルングは、2つの目的語のうち、そのうちの1つが〈人〉を表わしているから与格になると主張している<sup>34</sup>。確かに与格は〈人〉を表わすことが多いが、しかしその用法は必ずしも同じとは言えない。たとえばアーデルングは Ich nehme dir das Brot. という例文を取り上げているが<sup>35</sup>、これは二重目的語構文の例文としてふさわ

33 Adeling (1782) S.450f. なおこの例文はアーデルングの原文から引用しており、lehret の綴りもアーデルングの原文から引用している。

34 ibid.

35 ibid.

しくない。二重目的語のうち、前にある目的語 *dir* は「あなた」を意味し、〈人〉を指している。しかしこの例文は、〈私はあなたのためにパンを取る〉、とも〈私はあなたからパンを取り上げる〉とも解釈できる。前者は〈利害の与格〉となり、後者は〈奪格〉となる<sup>36</sup>。〈利害の与格〉は自由与格の中の1つなので、動詞の格支配を受けない。もしこのように解釈をするならば、この例文は二重目的語とは言えない。しかし「奪格」ならば、動詞の格支配を受けるので、必須成分となり二重目的語と解釈できる。その場合には、パンの所有者は「あなた」から「私」に移動していると解釈できる。

確かにこの例文は、アーデルングの二重目的語の分析の甘さを露呈していると解釈できるかもしれない。しかしこの2つの目的語のうち、前にある目的語の格の解釈には上記のように2通りの可能性があることをあえてさらけ出していると解釈できる。確かにこの例文は2通りに解釈できるが、しかしそれは同時に読み手によって解釈が異なるという危険性もはらんでいる。つまり〈利害の与格〉と読み取る人もいれば、あるいは〈奪格〉と解釈する人もいる。同じ文であるにもかかわらず、読み手によってこのように解釈が異なれば、意思の疎通ができなくなり、混乱が生じるだろう。だから誰にでも同じように解釈できるようにするために、アーデルングはこの2つの与格の用法に、「人」を表わしている共通点を見つけ出す。このようにしてアーデルングは、与格は〈人〉を表わすという格の解釈を導き出したと考える。

すでに述べているように、アーデルングは与格には3種類あると指摘している。この3種類ある与格の最後の1つとして、*lehren* の意味とその用法という観点から与格の可能性のあることをアーデルングは示唆している。*lehren* の〈二重対格〉は、*unterrichten* 〈～を教える〉と *Unterricht beybringen* 〈～に知識・技能・作法などを教える〉という2つの意味を組み合わせることによって生じていると指摘している<sup>37</sup>。つまり2つの「教える」(*unterrichten* と *Unterricht beybringen*) が *lehren* の意味に集約されている。例えば、*unterrichten* は科目を表わす目的語を1つ取り、これを対格で表わしている。jm. *Unterricht beybringen* というよ

36 E-VALBU <https://grammis.ids-mannheim.de/verbs/view/400800/11> (2019.09 参照)

37 Adelung (1782) S.450f. *beybringen* の綴りは本文を引用している。

うに、2つの目的語を取る場合には、〈人〉は与格、〈教える科目〉は対格となる。あるいは *jn. in Unterricht beybringen* のように、〈人〉は対格、〈教える科目〉は前置詞目的語となる。この2つの用法から、二重目的語のうち前にある目的語を対格、あるいは与格で表わす可能性を見出すことができる。もし対格表記ならば被動作主、与格表記ならば、行為の目標 (*ein Ziel der Handlung*)、あるいは移動の目標 (*ein Ziel der Bewegung*) と解釈できる。このような2つの用法を組み合わせることによって、対格または与格が現れる用法の可能性が十分見込まれる。

3人の文法家（モーリッツ、ゴットシェート、アーデルング）の意見を比較した結果、18世紀から19世紀にかけて、〈二重対格〉だけでなく〈与格+対格〉も使われていることがわかる。確かに与格は対格と比較すると歴史は古くはないが、しかし14世紀から与格は使われている。そのことを考慮すると、与格も対格に劣らない伝統的な用法と言える。また与格は対格の代わりに使われた用法とは言えず、むしろこの時期には対格と区別して使われていた。その与格の用法は次の3つ、①話しことばの用法、②〈動作の受け手〉を表わす、③〈人〉、に絞られる。

### 3. ゲーテの対格の用法と与格の用法

ゲーテ作品を言語資料化した *goe*<sup>38</sup> を使い、どのように対格と与格が使われ、どれくらいの頻度でそれぞれが使われているのかという観点から調べてみた<sup>39</sup>。ゲーテは *lehren* を 430 回使っており、さらにそこで得

38 IDS の歴史コーパスの1つであるゲーテコーパス (*goe*) を指す。

39 まず IDS のホームページから *Forschung* (研究) のバーを選び、COSMAS II (<https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>) にアクセスし、そこから「COSMAS II web」を選んでログインする。Archiv (アーカイブ) から、HIST (歴史コーパス) をクリックし、その中から *goe* を選び、Eingabe (入力項目) に検索する動詞 *lehren* の3基本形を含めたすべての形を入力し、右下にある *suchen* (検索) を選択すれば、調査結果を得ることができる。次に *Ergebnisse* (結果) を選択すると、作品名、該当箇所が明記された *Treffer* (該当する結果) がワードファイルのテキスト形式で得ることができる。このテキスト形式は、2種類のデータ、① KWICK (該当箇所) という、該当する箇所のみを抜き出したデータと、② 該当する箇所の段落を抜き出したデータを手に入れることができる。

表1 lehren における二重目的語構文の使用頻度調査結果

前にある目的語の格の表記	後ろにある目的語の表記	
対 格	対 格	11
	daß従属文	4
	wie従属文	1
	was従属文	1
	(zu)不定詞	4
	対格+(zu)不定詞	7
	合 計	28
与 格	対 格	4
	daß従属文	1
	was従属文	1
	合 計	6
uns	対 格	7
	daß従属文	3
	wie従属文	1
	was従属文	1
	(zu)不定詞	1
	対格+(zu)不定詞	2
	合 計	15
euch	was従属文	2
	合 計	2

た結果から手作業で二重目的語構文だけを選び出し、その次に二重目的語のうち、前にある目的語の格の表記や後ろにある目的語の格表記、あるいは従属文の形態といったような観点で分類していった。さらに文法書<sup>40</sup>で取り上げられていた例文もこの結果に追加し、表1のようにまとめている。

表1から、対格も与格も使われていることがわかる。また *uns* や *euch* のように対格と与格が同形の人称代名詞も使われている。二重目的語のうち、後ろにある目的語の表記を見ると、対格、*daß* 従属文、*wie* 従属文、*was* 従属文、(zu) 不定詞、対格+(zu) 不定詞の6種類が使われている。二重目的語のうち、前にある目的語が対格ならば、後ろに6種類の目的語、与格ならば3種類、*uns* ならば6種類、*euch* ならば1種類となっている。二重目的語のうち、前にある目的語が与格であっても対

40 Engelién (<sup>4</sup>1892) S.390f./Grimm (1885) S.559ff. を指している。

格であっても、後ろにある目的語は対格、daß 従属文、was 従属文が使われており、その点は共通している。二重目的語のうち、後ろにある目的語を見ると、wie 従属文や (zu) 不定詞や〈対格+ (zu) 不定詞〉は与格の場合では使われていないが、しかし daß 従属文や was 従属文といった従属文が使われている。つまり二重目的語のうち、前にある目的語が与格、あるいは対格であっても、後ろにある目的語に使われている目的語、あるいは従属文の種類に大きな差は見られない<sup>41</sup>。したがってゲーテは、モーリッツ、ゴットシェート、あるいはアーデルングと同じように、対格と与格とを使い分けると言える。

### 3.1. 〈動作の受け手〉／〈被動作主〉

- 1) [...] mein Vater lehrte die Schwester in demselben Zimmer Italienisch, wo ich den Cellarius auswendig zu lernen hatte. [...] <sup>42</sup>  
 [...] 私 (ゲーテ) の父は妹に、私がツェラーリウスを暗記させられたのと同じ部屋で、イタリア語を教えた。 [...]
  
- 2) [...] so mußte sich gerade um diese Zeit ein englischer Sprachmeister melden, welcher sich anheischig machte, innerhalb vier Wochen einen jeden, der nicht ganz roh in Sprachen sei, die englische zu lehren und ihn so weit zu bringen, daß er sich mit einigem Fleiß weiter helfen könne. [...] <sup>43</sup>  
 [...] ちょうどそのころにひとりのイギリス人のことばの達人が我々の家で採用してほしいと願い出てきた。この人は4週間以内で外国語の知識がまったくない人は別にして、誰にでも英語を教え、そのあとは少し努力をすれば自分で上達できるようにしてみせると言った。 [...]

---

41 (zu) 不定詞や〈対格+ (zu) 不定詞〉については後で述べる。

42 なお下線は著者によるものとする。Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit [I-III]. in: HA.9, S.33.

43 Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit [I-III]. in: HA.9, S.122.

二重目的語のうち、後ろにある目的語が「教科」となっている例文がある。例文 1) では *Italienisch* 〈イタリア語〉、例文 2) では *die englische* 〈英語〉となっている。例文 1) の主語は *mein Vater* 〈私の父〉、例文 2) の主語は *ein englischer Sprachmeister* 〈イギリス人のことばの達人〉となっている。例文 1) と 2) の後ろの目的語は対格表記なので、主語との結びつきは強い。

「～に…を教える」とは、「主語が持っている知識を～に教える」と解釈できる。この *lehren* の意味を、主語と後ろにある目的語から考えると、主語はこの後ろの目的語が表わしている「知識」を習得していることになるので、この目的語は〈主語の所有物〉と解釈できる。その所有物である「知識・教科」を、前にある目的語〈妹〉や〈誰にでも〉に教えている。これは主語の所有物である「知識・教科」が前にある目的語に移動し習得していると解釈できるが、しかし主語もその「知識・教科」を保持している。つまり主語の所有物の「知識・教科」は主語と前にある目的語によって共有している。したがって後ろに来る目的語が「知識・教科」であり、しかもそれを主語と共有している場合には、前にある目的語は対格表記となると言える。

- 3) [...] weil er [der Schulmeister] dich vor dreißig Jahren das Abc gelehrt hat ? [...]<sup>44</sup>  
 [...] なぜなら彼 [その先生] はあなたに 30 年前に ABC を教えたからだ。 [...]

- 4) [...] euresgleichen sind Schulmeister, die Kindern das Lesen lehren.  
 [...] <sup>45</sup>  
 [...] 子どもたちに読むことを教える先生はお前たちのような人だ。 [...]

同じ主語を取っていても、二重目的語のうち、前にある目的語を対格、あるいは与格で表わすことができる。例えば例文 3) と例文 4) の

44 *Clavigo Drama*. in: MU.1.1, S.732.

45 *Leben des Benvenuto Cellini*. in: MU.7, S.355.

主語は *Schulmeister* 〈教師〉であるが、例文 3) では対格、例文 4) では与格が使われている。後ろの対格目的語は、例文 3) では *das Abc* 〈ABC というアルファベットの初歩〉、例文 4) では *das Lesen* 〈読むこと〉となっている。〈ABC というアルファベットの初歩〉は英語といった「知識・教科」と解釈できるが、しかし〈読むこと〉はそうではない。したがって主語が同じであっても、二重目的語のうち、後ろにある目的語が表わしているものが異なれば、前にある目的語の格表記も変わる。つまり前にある目的語の格表記は、主語に左右されないとと言える。

- 5) [...] sie übten unterdessen noch immer Geduld genug an mir, lehrten mich Piquet, L'hombre und was andere dergleichen Spiele sind, [...]<sup>46</sup>  
 [...] 彼女たち〔バーメ夫人たち〕は相変わらず辛抱強く、私にピケットやロンブル、同じようなほかの遊びを教えてくださいました。 [...]

例文 5) の主語は *sie* 〈彼女たち〉、二重目的語のうち、前にある目的語は対格 *mich* 〈私に〉、後ろにある目的語の *Piquet, L'hombre und was andere dergleichen Spiele sind* 〈ピケットやロンブル、同じようなほかの遊び〉は「知識・教科」ではないが、前にある目的語は対格で表記されている。つまり後ろにある目的語が「知識・教科」を表わしていなくても、前にある目的語を対格にすることができる。したがって、後ろにある対格が「教科・知識」の意味に左右されないとと言える。

この前にある目的語が対格表記になっているのは、〈被動作主〉と解釈しているからである。モーリッツとアーデルングが提唱しているように、対格表記は〈動作の受け手〉だけでなく、その動作を受けたことによって変化が生じていることも表わしている。すでに述べているように、前にある目的語の格表記は、主語や後ろにある目的語の意味との関連性はない。〈私〉は当初〈ピケットやロンブル、同じようなほかの遊び〉ができなかったが、しかし〈彼女〉たちの指導によりそれを習得できたという変化を表わしたかったので、ゲーテはあえて対格を使ったと

---

46 *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit* [I-III]. in: HA.9, S.254.

解釈する。

- 6) [...] auf das artigste unterhielten sich beide Kinder miteinander; sie lehrte ihm kleine Lieder, und er, der ein sehr gutes Gedächtnis hatte, [...] <sup>47</sup>  
[...] とても行儀よくこの二人の子供たちは、おしゃべりをしていた。彼女〔ミニヨン〕は彼〔フェーリックス〕にちょっとした抒情詩を教えた。[...]

例文6)では、二重目的語のうち、前にある目的語が、初版本<sup>48</sup>では対格で記述されていたが、途中から与格表記に変わっている<sup>49</sup>。1795-1796年の初版本では対格 *ihn* が使われ<sup>50</sup>、1816年のコッタ社版 *Cotta'schen Buchhandlung* では与格 *ihm* となっている<sup>51</sup>。

このような版による表記の違いは、二重目的語のうち、前にある目的語の格の解釈の変化していることを表わしている。この前にある目的語以外の文の要素を分析すると、例文6)の主語は *sie* 〈彼女〉、二重目的語のうち、後ろにある目的語は *kleine Lieder* 〈ちょっとした歌〉となっている。例文5)と同じように、後ろにある対格目的語〈ちょっとした歌〉は「教科」とは言えない。そして主語〈彼女〉もその道の専門家とは言えない。〈ちょっとした歌〉を〈彼〉は教えてもらっているが、そのレッスンを受けて〈彼〉がプロの音楽家のレベルまで到達するとはおそらく誰も予測しないだろう。だからゲーテは与格に書き換えたと解釈する。

---

47 *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. in: HA.7, S.282.

48 *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Berlin, 1795, S.9.

49 *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. in: *Goethe's Werke*, 19. Bd. Wien, 1816, S.138.

50 1795年のベルリン版9頁、1800年のフランクフルト／ライプツィヒ版6頁、1801年のマンハイム版4頁では対格表記となっている。

51 「ヴィルヘルムマイスター・遍歴時代」は、1806年に2・3版がコッタ社から出版されている。しかしその版の二重目的語のうち前にある目的語の格表記を確認できなかったが、しかし1816年にウィーンで出版されたコッタ社版138頁を見ると与格表記となっている。そのことから、少なくとも1816年から与格表記になったことがわかる。



- 7) [...] wie schwer diese Entäußerung dem Menschen sei, lehrt uns die Geschichte der Wissenschaften. [...] <sup>52</sup>  
[...] この自己放棄が人間にとっていかに困難であるかという  
ことを、科学の歴史が教えているのです。 [...]

例文 7) の主語は *die Geschichte der Wissenschaften*. 〈科学の歴史〉、二重目的語のうち、前にある目的語は *uns* 〈私たち〉、後ろにある目的語は *wie schwer diese Entäußerung dem Menschen sei*, 〈この自己放棄が人間にとっていかに困難であるかということ〉となる。二重目的語のうち、前にある目的語の格表記は、後ろにある目的語を習得できるかどうかにか委ねられる。その行為によって、その行為を受ける人に変化が見込まれるときは対格と解釈し、そうでなければ与格と解釈できる。

### 3.2. 話しことばの用法／書きことばの用法

- 8) [...] "wenn Sie mir versagen, was Sie mir schuldig sind, so will ich dem ungezogenen Ding mit der Peitsche schon Sitten lehren, wo ich sie finde" [...] <sup>53</sup>  
[...] 「もしあなた〔ヴィルヘルム〕が私〔綱渡り一座の親方〕から借りているものを返さないと拒むのならば、私はあのしつけの悪いやつ〔ミニヨン〕を見つけ次第に、あいつをムチでしつけてやるう」。 [...]
- 9) [...] Der Mensch erkennt sich nur im Menschen, nur Das Leben lehret jedem was er sei. [...] <sup>54</sup>  
[...] 人間は人間の中でのみ自分のことがわかる。人生というものはすべての人に自分が何であるのかを教えてくれる。 [...]

例文 8) も例文 9) も劇作品の例文である。もちろん劇作品は書きこ

---

52 *Zur Naturwissenschaft im Allgemeinen ; Morphologie.* in: HA.13, S.10.

53 *Wilhelm Meisters Theatralische Sendung.* in: HA.8, S.505.

54 *Torquato Tasso.* in: HA.5, S.107.

とばで作られているが、しかし劇作品は対話形式で文は構成されていることから、そのことば遣いは話しことばに近いと言える。

例文 8) は、私があなたに対するせりふ、例文 9) はアントニオ Antonio がタッソー Tasso に向かって言っている。例文 8) も例文 9) でも与格が使われている。このように劇作品で与格が使われていることから考えると、与格は話しことばの用法と言える。

### 3.3. 〈人〉を表していても与格にならない

エンゲリエンは「アーデルングは、(lehren の二重目的語のうち、前にある目的語が) 人を表わすならば与格、(後ろにある目的語が) 物を表わすならば対格にすることを提案しているが、最近の文学でそのような事例を見たことがない」<sup>55</sup>と主張している。さらにエンゲリエンは自著の中でゲーテ、レッシング、シラーの与格の事例を挙げている<sup>56</sup>。「与格が使われていない」と主張しているにもかかわらず、与格の事例を挙げているのでは辻褄が合わない。このエンゲリエンの主張から、与格だからすべて同じというわけではなく、少なくともこの時代の与格の用法とアーデルングの与格の用法は違うと言える。

今回の調査では、受動文の例文は見られたが、しかし〈人〉を表わす目的語を与格で表している例文は見られなかったが、下記のように受動文の主語を〈人〉で表わしている以下のような例文は見られた。

- 10) [...] diese Unterhaltung geben wir uns regelmäßig alle Tage und werden dadurch nach und nach so gelehrt, daß wir uns selbst darüber verwundern. [...] <sup>57</sup>  
[...] こういう楽しみをふたりで毎日規則正しく続けていくうちに、私たちはだんだん、自分でもびっくりするくらいに知識がついていったのです。 [...]

---

55 Engeliien (41892) S.390f.

56 ibid.

57 *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. in: HA.7, S.558.

つまりこのエンゲリエンの主張は次のように解釈できる。「アーデルングは、(lehren の二重目的語のうち、前にある目的語が) 人を表わすならば与格、(後ろにある目的語が) 物を表わすならば対格にすることを提案しているが、最近の文学は (与格も使われているが、しかし) そのような例文 (〈人〉を表わしているから与格で表わしている) を見たことがない」と解釈できる。したがって例文 10) とこのエンゲリエンの主張からも、ゲーテはアーデルングが主張する与格の用法、すなわち〈人〉は与格で表わす、という考えを取り入れていなかったと言える。

### 3.4. 必然的な二重対格

二重目的語のうち、後ろにある目的語が (zu) 不定詞、あるいは対格 + (zu) 不定詞のように、前にある目的語が対格しか取らない組み合わせがある。ゲッツィンガー Götzing<sup>58</sup> もゴットシェートもこのような組み合わせを〈二重対格〉と見なしている<sup>59</sup>。「Herr, lehre mich thun nach deinem Wohlgefallen. 〈主よ、私にあなたの意に叶うようにすることをさせてください〉」<sup>60</sup>。確かに二重目的語のうち、前にある目的語は対格であるが、後ろは不定形 thun なので、厳密には〈二重対格〉ではない。この対格 mich と不定形 thun は、「私がする」と解釈できるからだ。つまりこの対格は不定形 thun によって導かれた対格となる。

表 1 より、(対格 + (zu) 不定詞)、〈対格 + 対格 + (zu) 不定詞〉、〈uns + 対格 + 不定詞〉の 3 種類が使われていることがわかる。二重目的語のうち、前にある目的語が対格になるのは、この対格が、(zu) 不定詞の意味上の主語、あるいは目的語というように、1 つの意味のままとまりと解釈できるからだ。

- 11) [...] Die Anatomie war mir auch deshalb doppelt wert, weil sie mich den widerwärtigsten Anblick ertragen lehrte, indem sie meine

58 Götzing (1839) S.68f.

59 Gottsched (<sup>5</sup>1762) S.466

60 ibid. この例文はゴットシェートの原文から引用している。

Wißbegierde befriedigte. [...] <sup>61</sup>

[...] それは（解剖学）は私の知識欲を満たしながら、私は嫌でたまらない光景に耐えることを教えてくれたので、二重の価値があった。 [...]

例文 11) の主語は sie [die Anatomie] 〈それ〔解剖学〕〉、対格目的語は mich 〈私〉と den widerwärtigsten Anblick 〈いやでたまらない光景〉、不定詞は ertragen (耐える) となる。ここで前の対格は意味上の主語となるが、しかし後ろの対格は意味上の主語ではなく、その後ろにある不定詞の意味上の目的語となっている。つまり2つの対格はこの不定詞の必須成分となり、1つの意味のまとまりと解釈できるので、〈二重対格〉になるのは必然といえる。

12) [...] er legt die Pflanzenteile einzeln vor, lehrt sie unterscheiden und benennen. [...] <sup>62</sup>

[...] 彼〔トゥルヌフォール〕は植物の諸部分を1つ1つ出して見せ、それらを区別し、名づけることを教える。 [...]

例文 12) の主語は er 〈彼〉、対格目的語は sie 〈それ〉と不定詞 unterscheiden 〈区別する〉と benennen 〈名付ける〉となる。対格目的語は不定詞の意味上の目的語となる。したがってこの対格目的語は、2つの不定詞によって導かれていると言える。

uns の例文にも同様のことがあてはまる。

13) [...] denn die Götter lehren uns ihr eigenstes Werk nachahmen; [...] <sup>63</sup>

[...] というのは、神様は私たちに、彼らの独特な仕事をまねるように教えるからです。 [...]

例文 13) の主語は die Götter 〈神様〉、前にある目的語は uns 〈私た

---

61 *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit* [I-III]. in: HA.9, S.374.

62 *Zur Naturwissenschaft im Allgemeinen ; Morphologie.* in: HA.13, S.158.

63 *Wilhelm Meisters Wanderjahre.* in: HA.8, S.460.

ち)、後ろにある目的語は *ihr eigenes Werk* (彼らの独特な仕事)、不定詞は *nachahmen* (まねる) となる。この例文でも、二重目的語のうち、前にある目的語 (私たち) が意味上の主語、後ろにある目的語 (彼らの独特な仕事) がその後ろにある不定詞 (まねる) の意味上の目的語となる。

ゴットシェートやゲッツインガーが (二重対格) と主張する例文の中に、後ろにある目的語を (zu) 不定詞で表わしているものもあるが、しかしそのような例文は今回取り上げている (二重対格) とは言えない。このような (二重対格) は、前にある目的語を与格に置き換えることはないからだ。したがってこのような不定詞を取る例文は (二重対格) の議論から外すのが妥当といえる。

#### 4. まとめ

lehren の二重目的語のうち、前にある目的語の格をゲーテはどのように解釈していたのかを、ゲーテと同じ時代に活躍した5人の文法家の意見と比較し、分析を試みた。この時代の文法家の *lehren* の二重目的語のうち、前にある目的語の格の解釈は、二重対格だけを認める、あるいは二重対格も与格も認める、といったように分類できる。後者の場合には、与格と対格は相対的に使われているが、しかし一口に与格と言っても、その用法は同じとは言えず、文法家はそれぞれの見解を述べている。例えばゴットシェートは、与格は話しことばの用法と主張している。モーリッツは二重対格だと主張しているが、しかしその主張の内容から与格に解釈できる余地も認められる。つまり二重目的語のうち、前にある目的語が (動作の受け手) と解釈できる場合には与格になる可能性を見て取れる。アーデルングはほかの2人と比べると、2つの観点から与格の根拠を示している。例えば (人) を表わしている対格が、受動文の書き換えの際に与格に書き換えられていること、あるいは二重目的語の一般的な組み合わせが (与格+対格) なので、そこから与格を導き出している。この時代の与格の用法は、①話しことばの用法、② (動作の受け手)、③ (人)、の3つに絞ることができる。

ゲーテは前にある目的語を、対格でも与格でも表わしていたことか

ら、モーリッツやゴットシェートやアーデルングのように、対格と与格とを使い分けていたと言える。ゲーテの例文の分析をさらに進めると、与格には2つの特徴が見られる。まず与格は劇作品で多く使われていることから、話しことばの用法だと言える。したがって対格は書きことばの用法だと推測される。

しかし書きことばで、対格も与格も使われている。だがこの与格は対格の代わりでもないし、かといって対格と与格の表記を間違えたわけでもない。〈教える〉という動作がある人に施し、その結果その施しを受けた〈動作の受け手〉がそれを習得した場合には、つまり〈被動作主〉と解釈される場合には対格が使われる。習得していない、つまり変化していない場合には与格が使われる。したがってゲーテは *lehren* の二重目的語のうち、前にある目的語の格が〈人〉を表しているから与格にしたわけではない。上記のような文法解釈が背景にあって、対格と与格を使い分けていたのである。

#### テキスト

Johann Wolfgang von Goethe: *Goethe Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hrsg. von Erich Trunz, München, 1955-1974.

Johann Wolfgang Goethe: *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*. Münchener Ausgabe 21 in 26 Bänden. Herg. von Karl Richter, München. 1985-1998.

Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Berlin, 1795, S.9. <https://play.google.com/books/reader?id=GdNUAAAAYAAJ&pg=GBS.PA3> (2019.08. アクセス)

Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. in: *Goethe's Werke*, 19. Bd. Wien, 1816, S.138. <https://play.google.com/books/reader?id=rlEPAQAAlAAJ&hl=ja&pg=GBS.PP7> (2019.08 アクセス)

ヨハン・ヴォルフガング・フォン・ゲーテ作『ゲーテ全集』潮出版社版、1979-1980年。／大村書店、1905-1908年。／改造社版、1916年。／人文書院版、1960-1961年。／大東出版社版、1921-1922年。

ヨハン・ヴォルフガング・フォン・ゲーテ作、高橋義人訳『色彩論完訳版』。工作舎、1999年。

#### 参考文献

Adelung, Johann, Christoph (1781): *Deutsche Sprachlehre*. Berlin, S.473f. [Nachdr. Hildesheim / New York. 1977.]

- Adelung, Johann, Christoph (1782): *Umständiges Lehrgebäude der Deutschen Sprache*. Band2. Leipzig, S.450f. [Nachdr. Hildesheim / New York. 1971].
- Aichinger, Carl, Friedrich (1754): *Versuch einer teutschen Sprachlehre*. Wie, S.413f.
- Bausewein, Karin (1990): *Akkusativobjekt, Akkusativobjektsätze und Objektsprädikate im Deutschen*. Tübingen, S.98ff.
- Braun, Peter (1979): „Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrern.“ in : *Deutsche Gegenwartssprache*, S.149-155.
- Drosdowski, Günther (1984): *Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. [4., völlig neubearbeitete und erweiterte Aufl.]. Mannheim / Wien / Zürich, S.623f.
- Drosdowski, Günther (1995): *Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. [5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl.]. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich, S.665.
- Dudenredaktion (1998): *Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. [6., neu bearbeitete Aufl.]. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich, S.691f.
- Dudenredaktion (2007): *Duden Die Grammatik*. [7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Aufl.]. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich, S.952f.
- Dudenredaktion (2009): *Duden Die Grammatik*. [8., überarbeitete Aufl.]. Mannheim / Wien / Zürich, S.935f.
- Engelien, August (1892): *Grammatik der neuhochdeutschen Sprache*. [4., verbesserte Aufl.]. Berlin, S.390f.
- Gottsched, Johann, Christoph (1749): *Grundlegung einer deutschen Sprachkunst, nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetztigen Jahrhunderts abgefasst*. [2., verbesserte Aufl.], Leipzig, S.428.
- Gottsched, Johann, Christoph (1762): *Vollständigere und Neuerläuterte Deutsche Sprachkunst*. Leipzig [5., Aufl.], Leipzig, S.466. [Nachdr. Hildesheim / New York, Hrsg. 1970.]
- Götzinger, Max, Wilhelm (1839): *Die deutsche Sprache und ihre Literatur*. Bd.2. Stuttgart, S.69. [Nachdr. Hildesheim / New York. 1977.]
- Grebe, Paul (1959): *Die Große Duden Grammatik*. [völlig neu bearbeitet.]. Mannheim, S.453.
- Grebe, Paul (1966): *Duden Grammatik*. [2., vermehrte und verbesserte Aufl.]. Mannheim / Wien / Zürich, S.489.
- Grebe, Paul (1973): *Duden Grammatik der deutschen Gegenwart*. [3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.]. Mannheim / Wien / Zürich, S.514.
- Grimm, Jacob (1885): *Deutsches Wörterbuch*. Leipzig, S.559-570, S.762-770. [Nachdr. München. 1984]
- Gurcke, Gottfried (1889): *Deutsche Schulgrammatik*. [21., Aufl.]. Hamburg, S.124.
- Hentschel, Elke/ Weydt, Herald (1990): *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin, S.332f.

- (西本美彦他訳『ハンドブック 現代ドイツ文法の解説』同学社 1995年 東京 349-351頁)
- Heynatz, Friedrich, Johann (1803): *Deutsche Sprachlehre zum Gebrauch der Schulen*. [5., Aufl.], Berlin, S.245.
- Lang, Peter (2007): Grammatik und Norm: „Direktes Objekt, indirektes Objekt und doppelte Akkusativ. [https://www.ds.uzh.ch/\\_files/uploads/studarb/1.pdf](https://www.ds.uzh.ch/_files/uploads/studarb/1.pdf) (2019.09. アクセス)
- Moritz, Karl, Philipp (1791): *Deutsche Sprachlehre in Briefen*. [2., Aufl.]. Berlin, S.168.
- Vernaleken, Theodor (1863): *Deutsche Syntax 2.Theil*. Wien, S.13ff.
- Wegener, Heide (1986): „Gibt es im Deutschen ein indirektes Objekt?“ in: *Deutsche Sprache* 14, S.12-22.
- Wöllstein, Angelika (2016): *Duden Die Grammatik*. [9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.]. Berlin, S.403.



## Zwei Objekte beim Verb „lehren“: Eine Korpusanalyse (Goethe– Korpus)

Ayako Shiba

Wenn ein Verb zwei Objekte regiert, handelt es sich im Normalfall um einen Satzbauplan mit einem Akkusativobjekt (der Sache) und einem Dativobjekt (der Person). Ausnahmen stellen Verben dar, die zwei Akkusative regieren. Ein zentrales Beispiel dafür ist das Verb „lehren“. Es nimmt zwei Akkusativobjekte zu sich auf, ein Akkusativobjekt der Sache und ein Akkusativobjekt der Person.

Es gibt zwei Arten von Verben mit dem doppelten Akkusativ. Der Unterschied zwischen diesen Verben liegt in der Beziehung zum Akkusativ. Beim Verb „nennen“ ist der doppelte Akkusativ prädikativ. (Sie nannte ihn einen Betrüger.) Der erste Akkusativ „ihn“ und der zweite Akkusativ „einen Betrüger“ suggerieren hier „Er ist ein Betrüger.“ Bei „lehren“ dagegen werden die beiden Akkusative nicht prädikativ gebraucht. (Sie lehrt mich die Grammatik.) Der erste Akkusativ „mich“ und der zweite „die Grammatik“ werden nicht als „Ich bin die Grammatik.“ betrachtet. Das Verb „lehren“ braucht in diesem Fall einen doppelten Akkusativ, obwohl die beiden Akkusative nicht prädikativ sind. Deshalb wird das Verb „lehren“ eher selten verwendet.

Die vorliegende Arbeit stellt sich die Aufgabe, den Übergang und die Kasusverwendung im ersten Objekt von „lehren“ zu untersuchen. Besonders in der Zeit des 18. und 19. Jahrhunderts gingen die Ansichten über die Kasusverwendung im ersten Objekt weit auseinander (Dativ oder Akkusativ). Einige Grammatiker behaupteten, dass beim Verb „lehren“ der doppelte Akkusativ notwendig sei, andere wiederum meinten, dass das erste Objekt zwischen dem Akkusativ und dem Dativ schwanke. Dass nicht nur der Akkusativ, sondern auch der Dativ verwendet werden kann, darauf verweisen etliche Grammatiker mit ihren Belegen aus verschiedenen Literaturwerken. Auch Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) verwendete in seinen Werken sowohl Akkusativ als auch Dativ. Anhand der Werke von Goethe (goe-Korpus),

- es handelt sich um verschiedene Texte aus der zweiten Hälfte des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts - wird die Kasusverwendung beim Verb „lehren“ untersucht und mit Textbeispielen aus anderen Quellen dieser Zeit verglichen und analysiert.

Die aus dem 18. und 19. Jahrhundert stammenden Anmerkungen der Grammatiker zum Gebrauch des Kasus im ersten Objekt sind divers und unterscheiden sich erheblich voneinander. Allein Aichinger und Heynatz haben dazu keine Anmerkungen gemacht. Moritz, Gottsched und Adelung vertreten ihre eigene Meinung zum Gebrauch des Dativs und des Akkusativs. Bezogen auf den Dativ lassen sich ihre Standpunkte in drei Klassen zusammenfassen. 1) die gesprochene Sprache, 2) ein Rezipient und 3) eine Person.

Die Überprüfung am Korpus *goe* führt ganz klar zu dem Ergebnis, dass es einen schwankenden Kasusgebrauch für das erste Objekt beim Verb „lehren“ gibt. Im ersten Objekt wird der Akkusativ häufiger als der Dativ verwendet. Der Dativ ist nur im Drama, im Roman und in der Übersetzung zu finden. Der Beispielsatz, „Sie lehrte ihm kleine Lieder.“ wurde anfangs mit dem Akkusativ, „ihn“ ausgedrückt. In der dritten Auflage hat sich aber der Kasus mit dem Dativ „ihm“ durchgesetzt. In der ersten Auflage ist der Akkusativ im ersten Objekt sowohl als Rezipient, als auch als Patiens zu interpretieren. In der dritten Auflage ist der Dativ nur als Rezipient aufzufassen.

In dieser Untersuchung gibt es keinen Passivsatz mit dem Dativ der Person. Aber wir finden einen Satz, dessen Subjekt eine Person ist: „diese Unterhaltung geben wir uns regelmäßig alle Tage und werden dadurch nach und nach so gelehrt, daß wir uns selbst darüber verwundern. „ Dieser Beispielsatz zeigt deutlich, dass Goethe die Person nicht als Dativ gesehen hat.

Die beiden Untersuchungen (Analyse der Grammatiker und *goe*-Analyse) verdeutlichen, dass beim Kasus des ersten Objekts Akkusativ und Dativ verwendet wurden. In der Verwendung bei Goethe gibt es zwei verschiedene Dative; 1) die gesprochenen Sprache, 2) ein Rezipient. Der heute verwendete Dativ, der sich auf eine Person bezieht, ist im Werk von Goethe nicht festzustellen.