

自己誤用訂正能力に関する一考察
—会話資料の訂正と文字化資料の訂正との比較を中心に—

花城 可武

オーストラリア国立大学アジア研究学部大学院
yt8746@yahoo.co.jp

**A Comparative Analysis of Learners' Self-Correction Ability
Between Spoken and Written Discourses**

Yoshitake Hanashiro

Graduate School
Faculty of Asian Studies
Australian National University

Abstract:

The purpose of this paper is to examine the self-correction ability of learners of Japanese in which they notice mistakes and correct them in their conversation and in written discourse. The term self-correction ability can be defined as the ability of learners of Japanese to notice and correct their mistakes by themselves during conversation exchanges and while reading transcripts. Then, the self-correction ability is to consider in what degree it operates, and in which categories with respect to the two different data, and the different levels of language ability.

In order to investigate the second language learners' ability to self-correct themselves, the researcher recorded conversations between himself and six native speakers of English who were studying Japanese at the intermediate (IM), and the pre-advanced (PA) level. After the interviews, the conversations were transcribed. Then, the participants' mistakes and self-corrections during the conversations exchanges as well as when they were reading the transcriptions.

The following results were obtained: (1) for the conversations, the self-correction ability did not seem to operate well regardless of the level of language ability, and the conversations were continued without mistakes being noticed. Once noticed mistakes, however, the participants could correct them appropriately. (2) in written discourse, the PA showed the higher percentage of ability to operate the self-correction than the IM did. (3) in terms of the categories that the self-correction ability operated correctly, particles showed the higher percentage in written discourse for both levels. On the contrary, there were some categories that even the PA, who presumably have higher level of Japanese language ability than the IM, could not notice, nor correct appropriately in written discourse.

1. はじめに

誤用研究が盛んな頃は、誤用が何か「悪いもの」としてとらえられていたが、Coder (1981) を始めとする中間言語研究によって、誤用分析は第二言語習得研究の中で重要な位置を占めていることが明らかになった。しかしながら、学習者が犯した誤用がエラーなのか、ミステイクなのかの判断は、未だに解決していない問題である。

母語話者でさえも口がすべったり、言いよどんだりして間違いを犯すことがあるので、時と場合によっては、日本語学習者の言い間違い等はあまり問題にすることではないかもしれない。しかし、仮に同じ間違いが頻繁に発話されるのであれば、それは学習者がある特定の項目を知らないのか、間違っただけで学習してしまったのか、それとも単に言い間違っただけなのか等の原因が考えられるが、そういった間違いはその時点での学習者の中間言語の状態を表している。

学習者が第二言語を話したり書いたりする際には、使っている言葉が正しいかどうか、学習した言語知識(特に文法)を使って学習者自身が自らモニターしていることが、Krashen (1977a, 1977b, 1979, 1982)、Krashen and Terrell (1983) で明らかにされている。同時に、第二言語を使用するときには、文法項目だけでなく談話を調整するモニターも存在するという指摘もある (Ellis 1985; Morrison and Low 1983; Tarone 1982; 吉田 1991)。

それらのモニターを正しく機能させることができれば、学習者はどれくらい、どのような項目に対して自分の間違いに気がつき、正しく訂正できるのだろうか。また、モニターが機能する項目に限界や範囲等があるのだろうか。学習者がモニターを機能する際には、自らの中間言語システムに照らし合わせるので、学習者の中間言語を仮説検証できる可能性が高いと考えられる。

本稿では、学習者が間違いに気がついて、かつ自ら正しく訂正できる能力を「自己誤用訂正能力」と定義し、日本語学習者が会話中に機能させる

ことができる自己誤用訂正能力と、会話が文字化された資料を見て機能できる自己誤用訂正能力とに違いがあるかを調べる。そして、自己誤用訂正能力が機能する項目と機能しない項目を分類し、会話中の自己誤用訂正能力と、文字化された会話文での自己誤用訂正能力を比較する。最後に日本語学習者の自己誤用訂正能力が機能する項目の傾向をまとめ、教育現場での応用を提案する。

2. 先行研究

先行研究の考察を、Krashen のモニターモデルと、会話中の訂正と文字化資料における訂正に限ることにする。

2.1 Krashen のモニター仮説

本稿の「自己誤用訂正能力」という概念は、Krashen (1977a, 1977b, 1979, 1982)、Krashen and Terrell (1983) のモニターモデルの一部に基づいている。モニターモデルは、Krashen の第二言語習得にかかわる5つの仮説を基に成り立っている。その5つの仮説¹とは、習得-学習仮説、自然順序仮説、モニター仮説、インプット仮説、情意フィルター仮説であるが、そのうち本稿に特に関連のあるのは「モニター仮説」である。

モニターとは学習者が学習された言語知識を利用し、アウトプットを調節するために用いるものである。モニターは産出前後のいずれかに起こり、モニターの使用は任意である。また、モニター使用の条件として、(1) モニターを働かせる十分な時間があること、(2) 言語形式を意識すること、(3) 規則を知っていること、の3つを挙げている。しかし、上記の条件が揃っていてもモニターが機能するには限界があり、モニターを働かせる十分な時間があり形式に焦点が当てられていても、学習者のすべてがモニターを使うわけではない。そして、Krashen はモニター使用者を次の3つのタイプに分けている。最初のタイプは、モニター過少使用者 (Monitor under-user) で、モニターを意識的に使わなかったり、単に規則を知らないので使わな

かったりする者で、誤りを訂正しても効果がないことがある。これとは対照的に、モニター過剰使用者 (Monitor over-user) は、発話前にいつも言語知識に照らし合わせてしまい、いつも正確さに気を取られて、会話が進んでいけない者がこのタイプに含まれる。また、モニターの適切な使用者 (Optimal monitor user) は、必要と思われる時に会話などを遮らないようにモニターを使用し、意識的に文法を使うことで習得したシステムの産出へと変える者をいい、言語教育の目標はこのタイプの学習者を育成することであるとされている。

一方、Ellis (1985)、Morrison and Low (1983)、Tarone (1982)、吉田 (1991) らは、モニターを大文字のモニター (M) と、小文字のモニター (m) の 2 つに分けて考えている。大文字のモニター (M) は Krashen の唱えるモニター仮説のモニターのことで、学習された知識を使って訂正するもの、主に文法のことを意味し、小文字のモニター (m) は大文字のモニター (M) より一般的で、場面や相手にあった正しい言葉使いを意識するモニターとしている。小文字のモニター (m) の例としては、語彙の選択や敬語に注意を払うことなどが挙げられる。

モニターを使うことによって、アウトプットを訂正することができるが、モニターのみが自己訂正を導くものではない。無意識に習得された文法も、モニターの役割をする。例えば、学習者は自分の誤りを「直感」で訂正することがあるが、どのような規則に基づいて訂正したか指摘することができないことがある。そのような学習者は「直感」によって話したり、誤りを訂正したりすることが十分考えられる。

2.2 会話中の訂正と文字化資料における訂正

ここでは第二言語を学ぶ学習者が、会話中にどれくらい訂正できるか、また会話が文字化されたものを見てどれくらい訂正できるかを調査した研究の概略をまとめる。

発話資料に関しては、Schlue (1977) の研究があり、学習者が自由会話でどれだけ自己訂正(話しながら自分で誤りを訂正すること)ができるかを調査している。調査対象者は、アメリカで英語を学ぶ中級レベルの学習者3名で、母語がそれぞれ異なる(アラビア語、韓国語、スペイン語)。Schlueによると、自由会話中、全誤りのうち6%がすぐに訂正された。また、学習者との自由会話を録音し、その直後会話が録音されたテープを聞きながらどれくらい学習者自身が自己訂正できるかという調査では、多くの誤りが訂正されずそのままであった。それは学習者が文法的な正確さよりも、発話の内容と、発話の適切さに注意しているからではないかと、Schlue は述べている。

Krashen and Pon (1975) は、中国語が母語の英語学習者を対象に、約3週間にわたって会話を録音し、どれくらい自己訂正できるかを調査している。会話中に犯した誤りを学習者に指摘すると、ほとんどの誤りを訂正できた(95%)ばかりでなく、間違っって使った規則も説明できたと述べている。そして、どのような誤りを訂正できたかを調べたところ、大部分が単純な規則、例えば、三人称・単数・現在形の語尾の脱落であったと報告している。この研究で、意識的に学習された規則でも、発話場面では必ずしも機能しないこと、そして、モニターが機能する範囲が限定されていることが明らかになった。

文字化資料では、White (1977) が、カナダで英語を学ぶスペイン語母語話者12名を対象に、Bilingual Syntax Measure²を使って自己訂正の実態を調べている。調査方法としては、まずインタビューを行い、その内容を録音し、その後会話を文字化している。そして、インタビューの1、2週間後に文字化された会話の訂正作業が行われた。その結果、誤りのうち47%が訂正され、そのうち基本的な形態素の誤り(52%)の方が統語的誤り(27%)より多かったと報告している。

上記の研究から、モニターが機能するのは、意識的に学習された規則の

うち、基本的な規則に限られることが考えられる。また、規則を意識的に学習しても、モニターをいつも使用するとは限らないということが分かる。

3. 調査協力者と調査方法

3.1 調査協力者

調査協力者(以下、協力者)は日本の大学にある外国人留学生別科の学生で、全員英語母語話者である。協力者の日本語のレベルは中級者4名(男性2名・女性2名)、準上級者2名(女性2名)の計6名である³⁾。

3.2 調査方法

調査期間は、外国人留学生別科で授業が行われる9月から翌年の5月までの9か月間に渡った。協力者とは約2週間おきにデータ収集を行い、データ収集は調査者と協力者との一対一で、場所は図書館の自習室を使った。

データ収集の方法は2つに分かれている。始めに、協力者が日頃日本語で話す機会が多いと思われるトピックに関して、15分弱のインタビューを行った。調査者はその会話を録音し、その後録音された会話を文字化した。その資料を「会話資料」とする。次に、前回の会話が文字化されたものを協力者に見せて、協力者の発話で間違いがあると思われる箇所を協力者本人に訂正させた。その資料を「文字化資料⁴⁾」と呼ぶ。訂正作業に必要な時間は協力者が提出するまで待つことにし、特に時間の制限は設けなかった。その訂正作業が終わり次第、新しいトピックでインタビューを行った。1回のデータ収集で、インタビューと文字化資料の訂正に大体30～50分ぐらいの時間を要した。データ収集は、協力者一人に対して計12回行い、全体で72回、時間にして18時間弱である。

本稿の資料を分析した際に、協力者の訂正に関して、調査者だけの判断だけでは信頼性が低くなるので、日本人の大学生2名に会話資料と文字化資料のチェックを依頼した。

4. 会話資料の結果と分析⁵

4.1 会話中における自己誤用訂正能力の割合

表1は、12回のインタビューにおいて、どれくらい自己誤用訂正能力が機能したかを示している。そして、自己誤用訂正能力の機能した回数と割合を、協力者別と日本語のレベル別に分けている。小文字のアルファベットは協力者(aからdは中級、eとfは準上級の協力者)を意味している。表中の「総数」であるが、間違いに気がついて訂正した箇所(有訂正)と、間違いであるにもかかわらず気がつかなかったか、または間違いに気がついて訂正できないのでそのまま会話を続けていった箇所(無訂正)の2つを併せて「総数」と呼ぶ⁶。

表1 会話資料における自己誤用訂正能力

	協力者									
	中級					準上級			全体	
	a	b	c	d	平均	e	f	平均	計	平均
総数 (回)	486	263	288	372	352.1	267	235	251.0	1911	318.5
自己誤用訂正 能力 (回)	36	41	21	25	30.8	18	24	21.0	165	27.5
自己誤用訂正 能力 (%)	7.4	15.6	7.3	6.7	8.7	6.7	10.2	8.4	8.6	

協力者全体の総数は1911回で、平均は318.5回である。そして、インタビュー1回あたりに自己誤用訂正能力が機能した回数は27.5回である。インタビュー全体を通しての自己誤用訂正能力が機能した割合は、協力者aは7.4%、bは15.6%、cは7.3%、dは6.7%、eは6.7%、fは10.2%と、自己誤用訂正能力が機能した割合の高い協力者bから低い協力者d、eまでかなり個人差があることがわかる(協力者b:15.6%～協力者d、e:6.7%)。中級と準上級のレベル別に見ると、総数の平均がかなり異なるにもかかわらず(中級は352.1回、準上級は251.0回)、中級は8.7%、準上級は8.4%と自己誤用訂正能力の機能する割合はあまり差がない。表1から、会話中に

においては自己誤用訂正能力の機能する割合は非常に低いことがわかる。

これは、Schlue (1977) も指摘しているように、会話中に自分で間違いだと判断して訂正するのは、会話の内容に焦点が当てられて、十分に自己誤用訂正能力を働かせる時間がないので、数値としては低いものとなっているのではないかと思われる。

4.2 会話資料における有訂正と正訂正の関係

表1で会話中での自己誤用訂正能力が機能する割合は低いことが分かった。次に、間違いに気がついて訂正した箇所(有訂正)の割合と、そのうち正しく訂正できた箇所(正訂正)の割合との関係を調べる。表2は有訂正の割合と、正訂正の割合を、各協力者ならびに日本語のレベル別に示している。

表2 会話資料における有訂正と自己誤用訂正能力の機能する割合(%)

	a	b	c	d	e	f	中級	準上級	全体
X	11.5	20.9	15.3	8.9	9.0	14.5	13.3	11.6	12.9
Y	64.3	74.5	47.7	75.8	75.0	70.6	65.4	72.4	67.1

(X: 有訂正の割合、Y: 正訂正の割合)

表2が示しているように、会話中に有訂正したものは、正訂正できた割合が比較的高いことが分かる。ただ、協力者cは協力者a、d、e、fより有訂正の割合が高いにも関わらず、正訂正できた割合が低く、他の協力者よりも正訂正できないことが明らかになった(有訂正:15.3%、正訂正:47.7%)。間違いに多く気がついて訂正しても、正しく訂正できるとは限らないことがわかる。

表2の右側には、日本語のレベル別と協力者全体の割合が示してある。中級の協力者は有訂正の割合が、準上級の協力者の割合より高いにも関わらず(中級: 13.3%、準上級: 11.6%)、正訂正の割合を見ると、準上級の協力者より低いことが分かる(中級: 65.4%、準上級: 72.4%)。石橋(2000: 60)が述べているように、間違いに気がついて多く有訂正しても正訂正に

至らないのは、正訂正するまでの言語知識の不十分さが主な理由として考えられる。表2から、日本語の学習が進み、日本語に関する総合的な知識が増えた学習者の方が、いったん自分の間違いに気がついて訂正をすれば、正しく訂正できる能力も上がると言ってもいいだろう。

また、上述のように、準上級の協力者は中級の協力者に比べて、有訂正の割合は低いが、正訂正できる割合が高いということは、準上級の協力者の方がより確実に訂正できるものを有訂正していたとも考えられる。

4.3 自己誤用訂正能力が機能する項目

会話中に自己誤用訂正能力がどのような項目に対して機能したかを見るために、項目を7つ設けた。その項目は、名詞、動詞、形容詞、助詞、副詞、接続詞、複合(前記の項目を2つ以上含むもの)の7つである。表3(次ページ)の縦の欄は、協力者、日本語のレベル別を表し、横の欄は7つの項目を表している。そして、各項目の上の欄には総数のうち自己誤用訂正能力が機能した回数(#)を、下の欄にはその割合(%)を示したものである。

総数のうち自己誤用訂正能力が機能した割合が高いものから見えていくと、各協力者に共通して自己誤用訂正能力が正しく機能する割合が比較的高い項目は、名詞と複合の項目である。一方、自己誤用訂正能力が機能する割合が低かった項目は、助詞である。助詞の総数は全体の49.6%(948/1911)を占めているが、自己誤用訂正能力が機能する割合は5.0%とかなり低く、助詞は会話中ではあまり自己誤用訂正能力の機能する項目ではないと言える。また、中級と準上級の協力者の自己誤用訂正能力が機能する割合で大きな差がある項目を見ると、中級の協力者の方が副詞と複合の項目において、自己誤用訂正能力が機能する割合が高い。しかし、それらの項目は総数全体から占める割合がかなり低いこと(副詞:2.7%、複合:1.5%)、それ以外の項目では、自己誤用訂正能力が機能する割合の差が見られないことから、会話資料における自己誤用訂正能力は、協力者のレベル別とは

あまり関係がなさそうである。

表3 会話資料における自己誤用訂正能力が機能する項目

		a	b	c	d	e	f	中級	準上級	全体
名詞	#	16/88	7/51	3/44	9/34	3/27	8/26	35/217	11/53	42/270
	%	18.2	13.7	6.8	26.5	11.1	30.8	16.1	20.8	17.0
動詞	#	8/117	12/73	7/71	6/91	6/54	8/63	33/352	14/117	47/469
	%	6.8	16.4	9.9	6.6	11.1	12.7	9.4	12.0	10.0
形容詞	#	5/35	4/23	1/24	0/24	1/21	1/13	10/106	2/34	12/140
	%	14.3	17.4	4.2	0.0	4.8	7.7	9.4	5.9	8.6
助詞	#	5/226	12/93	7/135	8/215	8/157	7/122	32/669	15/279	47/948
	%	2.2	12.9	5.2	3.7	5.1	5.7	4.8	5.4	5.0
副詞	#	2/11	0/12	2/8	2/8	0/5	0/7	6/39	0/12	6/51
	%	18.2	0.0	25.0	25.0	0.0	0.0	15.4	0.0	11.8
接続詞	#	0/3	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/4	0/0	0/4
	%	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
複合	#	0/6	6/10	1/6	0/0	0/3	0/4	7/22	0/7	7/29
	%	0.0	60.0	16.7	0.0	0.0	0.0	31.8	0.0	24.1
計	#	36/486	41/263	21/288	25/372	18/267	24/235	123/1409	42/502	165/1911
	%	7.4	15.6	7.3	6.7	6.7	10.2	8.7	8.4	8.6

5. 文字化資料における自己誤用訂正能力の結果と分析⁷

5.1 文字化資料における自己誤用訂正能力の割合

ここでは、文字化資料の訂正についての結果をまとめる。協力者が文字化された会話文を読んでそこに含まれる間違いにどれだけ気づいて訂正したか、文字化資料における有訂正の回数と、自己誤用訂正能力が機能した回数とその割合、そしてレベル別の割合を表4にまとめた。

表4 文字化資料における自己誤用訂正能力

	協力者									
	中級					準上級			全体	
	a	b	c	d	平均	e	f	平均	計	平均
総数 (回)	486	263	288	372	352.3	267	235	251.0	1911	318.5
自己誤用訂正 能力 (回)	172	60	62	79	93.3	116	90	103.0	579	96.5
自己誤用訂正 能力 (%)	35.4	22.8	21.5	21.2	26.5	43.4	38.3	41.0	30.3	

文字化資料で自己誤用訂正能力が機能した割合は、協力者全体で 30.3% である。各協力者の自己誤用訂正能力の割合は、協力者 a は 35.4%、b は 22.8%、c は 21.5%、d は 21.2%、e は 43.4%、f は 38.3%と、自己誤用訂正能力の割合の高い協力者 e から低い協力者 d まで、表 1 同様ここでもかなり差があることがわかる。文字化資料の自己誤用訂正能力の割合は会話資料と比較して、1.5~4.8 倍と上昇しているが、協力者 b の自己誤用訂正能力の割合はあまり上昇したとは言えない。文字化資料の訂正では、時間が十分に与えられているが、自己誤用訂正能力が機能するには個人差があることがわかる。

4.1 で、会話中では自己誤用訂正能力が機能する割合は日本語のレベルによる差は見られないことを明らかにしたが(中級：8.8%、準上級：8.4%)、表 4 では文字化資料の訂正においては、準上級の協力者の方が中級の協力者より自己誤用訂正能力が機能している割合が高いことを示している(中級：26.5%、準上級：41.0%)。したがって、文字化資料の訂正では日本語の学習が進んだレベルの方が、自己誤用訂正能力は機能すると言える。

5.2 文字化資料における有訂正と正訂正の関係

表 4 で文字化資料での自己誤用訂正能力の機能する割合は、日本語の学習が進んだ準上級の協力者の方が高いことが分かった。次に間違いに気がついて訂正した箇所(有訂正)の割合と、その中から正しく訂正できた箇所

(正訂正)の割合を調べる。表5は有訂正の割合と正訂正できた割合を、各協力者、ならびに日本語のレベル別に示している。

表5 文字化資料における有訂正と自己誤用訂正能力の機能する割合(%)

	a	b	c	d	e	f	中級	準上級	全体
X	42.0	23.6	23.6	24.5	45.3	40.4	30.2	43.0	33.5
Y	84.3	96.8	91.2	86.8	95.9	94.7	87.8	95.4	90.3

(X: 有訂正の割合、Y: 正訂正の割合)

表5が示しているように、表2と比較して全体的に数値が上がっており、文字化資料を見て有訂正したものは、正訂正できた割合が非常に高いことが分かる。ただ、協力者aは協力者b、c、d、fより有訂正した割合が高いにもかかわらず、正訂正に至った割合が低く(84.3%)、他の協力者よりも正しく訂正できないことが明らかになった。

表5の右側には、日本語のレベル別と協力者全体の割合が示してある。準上級の協力者の文字化資料での有訂正の割合(43.0%)と正訂正に至った割合(95.4%)は、中級の協力者の割合より高い(有訂正:30.2%、正訂正:87.8%)。これは、4.2で述べたように、日本語の学習が進み、日本語に関する総合的な知識が増えれば、自分の間違いに気がつき、かつ正訂正できる割合も高くなることを表している。

5.3 自己誤用訂正能力が機能する項目

次に、文字化資料において自己誤用訂正能力がどのような項目に機能したかを調べるために、表3と同じ分類を用い、名詞、動詞、形容詞、助詞、副詞、接続詞、複合(前記の項目を2つ以上含むもの)の7つの項目を設け、表にした(表6)。表3同様、縦の欄は、協力者、日本語のレベル別を表し、横の欄は7つの項目を表している。そして、各項目の上の欄には総数のうち自己誤用訂正能力が機能した回数(#)を、下の欄にはその割合(%)を示したものである。

表6 文字化資料における自己誤用訂正能力の機能する項目

		a	b	c	d	e	f	中級	準上級	全体
名詞	#	26/88	7/51	10/44	15/34	11/27	12/26	58/217	23/53	81/270
	%	29.5	13.7	22.7	44.1	40.7	46.2	26.7	43.4	30.0
動詞	#	53/117	21/73	22/71	19/91	14/54	35/63	115/352	49/117	164/469
	%	45.3	28.8	31.0	20.9	25.9	55.6	32.7	41.9	35.0
形容詞	#	12/35	9/23	8/24	2/24	9/21	5/13	31/106	14/34	45/140
	%	34.3	39.1	33.3	8.3	42.9	38.5	29.2	41.2	32.1
助詞	#	70/226	18/93	20/135	41/215	77/157	34/122	149/669	111/279	260/948
	%	31.0	19.4	14.8	19.1	49.0	27.9	22.3	39.8	27.4
副詞	#	5/11	3/12	2/8	2/8	3/5	2/7	12/39	5/12	17/51
	%	45.5	25.0	25.0	25.0	60.0	28.6	30.8	41.7	33.3
接続詞	#	3/3	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	3/4	0/0	3/4
	%	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	75.0	0.0	75.0
複合	#	3/6	2/10	0/6	0/0	2/3	2/4	5/22	4/7	9/29
	%	50.0	20.0	0.0	0.0	66.7	50.0	22.7	57.1	31.0
計	#	172/486	60/263	62/288	79/372	116/267	90/235	373/1409	206/502	579/1911
	%	35.4	22.8	21.5	21.2	43.4	38.3	26.5	41.0	30.3

この表から分かることは、総数の比較的多い名詞、動詞、形容詞、助詞の項目は、自己誤用訂正能力が機能している割合が高いということである(名詞: 30.0%、動詞: 35.0%、形容詞: 32.1%、助詞: 27.4%)。そして、自己誤用訂正能力が機能している割合を日本語のレベル別に見ると、準上級の協力者はすべての項目(準上級の協力者の接続詞は除く)で、中級の協力者より自己誤用訂正能力が機能する割合が高い。中でも、名詞と助詞の割合の差はレベル差によるものと考えられる(名詞: 中級 26.7%、準上級 43.4%; 助詞: 中級 22.3%、準上級 39.8%)。

総数全体の 49.6%を占める助詞は、会話資料では自己誤用訂正能力の割

合がかなり低かったが (5.0% [表3])、この表では 27.4% とかなり上昇している。その傾向は、準上級の協力者に強く表れており (発話資料: 5.4%、文字化資料: 39.8%)、文字を見れば助詞の間違いはかなり訂正できると言えよう。

6. 考察

以上、会話資料と文字化資料の2つの資料を使って、日本語学習者の自己誤用訂正能力を見てきた。ここでは、先行研究と本稿の結果の比較と、会話資料における自己誤用訂正能力と文字化資料における自己誤用訂正能力の比較を行う。

6.1 先行研究との比較

本稿と前出の先行研究とでは調査する言語、協力者の人数、調査期間等細かい点に違いが見られるが、発話中の自己訂正に関する先行研究である Schlue (1977) の研究同様、本研究でも自己訂正できた割合は低かった (Schlue: 6%、本稿: 8.6% [表1])。Schlue も述べているように、発話中の訂正作業は正確さを意識するには役に立つが、自己訂正ができる割合はかなり低いと言える。このことから、規則を意識的に学習しても、モニターがいつも使用できるとは限らないと考えられる。しかし、いったん間違いに気がついて訂正したものに関しては、かなりの割合で訂正できる (Schlue: 89%、本稿: 67.1% [表2])。間違いに対する気づきは、訂正の過程へと学習者を導くものと考えられる。

また、文字化資料の自己訂正に関する White (1977) の研究では、中級の学習者の方が上級の学習者より訂正率がよかったが (中級: 48.3%、上級: 43.1%)、本稿では自己誤用訂正能力が機能した割合は、準上級の協力者の方が中級の協力者より高いことがわかった (中級: 26.5%、準上級: 41.0% [表5])。文字を見れば、日本語の学習が進んだレベルの協力者の方が自己誤用訂正能力は機能すると言える。

6.2 発話資料と文字化資料における自己誤用訂正能力の比較

次に、本稿における会話資料における自己誤用訂正能力と、文字化資料における自己誤用訂正能力を比較する。

第一に、会話資料で自己誤用訂正能力が機能した割合は、協力者のレベル別に見ると、中級・準上級のレベルに関係なく自己誤用訂正能力の機能する割合に差はないが(中級: 8.7%、準上級: 8.4% [表1])、文字化資料の自己誤用訂正能力では、準上級の協力者の方が、中級の協力者よりも自己誤用訂正能力を機能させることができた(中級: 26.5%、準上級: 41.0% [表4])。この結果から、会話資料での自己誤用訂正能力は日本語のレベルにあまり関係がないのに対して、文字化資料の自己誤用訂正能力は、日本語の学習が進んだ学習者の方が、自己誤用訂正能力を機能させることができるということが明らかになった。

第二に、会話資料では、有訂正の割合は中級の協力者も準上級の協力者もあまり変わらないが、正訂正できた割合は、準上級の協力者の方が高い(中級: 有訂正 13.3%; 正訂正 65.4%、準上級: 有訂正 11.6%; 正訂正 72.4% [表2])。会話資料では、有訂正の割合が高ければ高いほど、正訂正できるとは限らなかった。一方、文字化資料では、有訂正の割合は準上級の協力者の方が中級の協力者より高く、また正訂正できた割合も高い(中級: 有訂正 30.2%、正訂正 87.8%; 準上級: 有訂正 43.0%、正訂正 95.4% [表5])。いったん間違いに気がついて有訂正をすれば、かなりの割合で正訂正することができることがわかった。そして、正訂正に至るには、日本語の学習がある程度進んだレベルが必要だと考えられる。

第三に、会話資料では自己誤用訂正能力の割合が低かった助詞が、文字化資料では自己誤用訂正能力の割合が上昇している(会話資料: 5.0%、文字化資料: 27.4%)。文字を見れば自己誤用訂正能力が機能することから、助詞を指導する際には、板書やフラッシュカードなどの視覚教材を使った方が自己誤用訂正能力の向上につながると思われる。

最後に、日本語の学習が進んだ準上級の協力者の方が、文字化資料では、有訂正と正訂正の割合が高いことがわかった。しかし、準上級の協力者が文字化資料で正訂正に至らなかった例を以下に挙げる(下線は筆者強調)。

- (1) [自分の出身地と比較して] 多分、日本でも(削除)、どこでも、すごく、あの、込んでいます(協力者 e)
- (2) ルームメイトが、すごい、インフルエンザ、(が:挿入)あって…
(協力者 e)
- (3) すごく、いい印象しました(うけた:書き換え)から…(協力者 f)

また、準上級の協力者が、会話資料でも文字化資料でも気がつかなかった例を以下に挙げる(下線は筆者強調)。

- (4) たくさんレポートとかをフランス語で書きたり…(協力者 e)
- (5) 大学でも、フランス語を勉強したいから、ずっと勉強しました
(協力者 e)
- (6) 先生がアメリカにいるから、先生が分かりますけど…(協力者 f)

文字化資料の訂正では、訂正する時間と自己訂正する機会が与えられていた。しかし、上の例に見られるように、学習が進んだ準上級の協力者でも間違いに気がつかない初級レベルの文法項目(テ形の活用、助詞等)があった。このことから、Krashen ら (1975) の研究結果にもあるように、モニターは意識的に学習された規則に必ずしも機能するとは言えず、モニターが機能するにはある程度の範囲があると言ってもよいだろう。

7. 日本語教育への関わり

本稿では、2つの資料を基に、間違いに気がついて正しく訂正できる能力を自己誤用訂正能力と定義し、それが機能する項目や日本語のレベル別による比較をしてきた。その結果から日本語教育への関わりを考えてみた

い。

比較的学習の進んだレベルのクラスでは初級のクラスと比べて、学習者が基本的な文法の間違いを訂正される機会が少なくなっていると思われる。しかし教室での活動の目的、例えば正確さに焦点を合わせた活動か、流暢さに焦点を合わせた活動かによっては、日本語のレベルに関係なく誤用訂正が必要だと思われる。もちろん訂正の仕方には、いろいろ工夫が必要で、学習者に訂正されていることを学習者本人に気づかせることが重要になってくる。Camps (2003) は、上級の学習者は訂正を促さなくても、自ら訂正できるだろうと述べている。

その訂正の方法であるが、Chaudron (1977) は、間違いを含んだ発話を訂正して繰り返す方法は、間違いがどこにあるかを気づかせるにはふさわしくなく、逆に、学習者の発話の中で誤りを含んだ発話を変えずに教師が繰り返すと、学習者による発話の訂正にかなりの割合で成功したと報告している。大西 (1997) では、Fanselow (1978) が分類した 16 種類の教師の訂正フィードバックを用いて、学習者はどのような訂正フィードバックから誤りに対する「気づき」に至るかを調べている。その結果、「教師が正答を与える」などの直接的なフィードバックよりも、「もともとの発話を上昇イントネーションを用いて繰り返す」や「学習者の発話を繰り返す」などの間接的なフィードバックの方が学習者に気づきを促す割合が高かったと報告している。また、直接的フィードバックでも、正答を口頭でなく板書で提示したり、正答の一部を与えたりしても、気づきを促す割合が高かったと報告している。そして、教室活動では学習者の気づきを促すための機会を多くするために、うまく直接的なフィードバックと間接的なフィードバックを使う方がよいと述べている(大西 1997: 132)。例えば、表5で見たように、文字化資料では正訂正に至った割合が高かったことから、作文指導におけるフィードバックは学習者に気づきの機会を与える有効な手段であると考えられる(石橋 2000)。また、学習者一人よりも複数の方が、間違

いに対する気づきを促す可能性が高いので、グループ活動を通して教師の訂正フィードバックを利用することも効果があると思われる。

授業中にコミュニケーション活動が増えると、その結果訂正されない誤りも増えてくる。しかし、教師は会話の流れを遮ってまで、フィードバックを与えることはないだろう。また、授業には時間的な制限があるので、すべての誤りに上述の間接的なフィードバックを与えることはできない。

そのことから、授業活動の効率を考えると、教師が訂正した方がフィードバックは容易であるが、教師はなるべく学習者に教室での主役を譲り、学習者に自己分析をさせる機会を多く与えるべきだと思われる。

謝辞

本稿は、花城 (1998a, 1998b, 1999) を基に大幅に加筆修正したものです。調査に参加していただいた学生と、資料分析をしていただいた学生にこの場をお借りしてお礼を申し上げます。また、御指導いただいた Duck-Young Lee 先生にも感謝の辞を申し上げます。

注

- 1 5つの仮説を以下に簡単にまとめる。(1)習得—学習仮説：習得は子どもが無意識に言語を拾い集めることであり、学習は意識的に言語形式に焦点を合わせ、言語そのものについて知ることである。(2)自然順序仮説：教室で教えられる規則の順序や規則の複雑さに関係なく、ある規則は他の規則よりも早く習得される。(3)モニター仮説(説明は本文参照のこと。)(4)インプット仮説：言語習得を進めるには、理解可能なインプットを受けなければならない。それは、現在の言語能力(i)よりも少しレベルの高いインプット(i+1)を理解することで、次のレベルに移ることができる。(5)情意フィルター仮説：理解可能なインプットを受け入れるためには、学習者の心理的な要素も重要である。情意フィルターは心理的な障害をいい、障害の低い方がインプットを習得に変えることができる。
- 2 Bilingual Syntax Measure は、自然な話し言葉を集めるためのコミュニケーションテクニックの一つ。Dulay, Burt, and Krashen (1982:174)によると、「具体的な事柄、出来事、漫画のような絵について子供と調査者とで交わされた自然な会話と、目標とする構造を引き出すためにデザインされた質問から構成されている。」とある。資料分析の手順の詳細は、Dulay and Burt (1974)を参照のこと。

- 3 日本語のレベル分けは、南山大学留学生別科のプレースメントテストによって分けられたクラスに基づいている。中級の協力者とは、母国での日本語学習歴が2年程度で、少なくとも *An Introduction to Modern Japanese* の20課程度を終え、初級文法・文型を学んだあと、より複雑な文型・談話を学習している学習者とする。そして、準上級の協力者とは、母国での日本語学習歴が3年以上で、中級テキストを終了し、より複雑な文型やより高度な表現力を学んでいる段階の学習者とする。日本語のレベルを初級ではなく、中級と準上級にした理由は、文字化された資料を読むスピードを考慮したためで、初級学習者は今回の研究の対象としなかった。
- 4 A4で毎回3～6枚程度の量。
- 5 発話資料で自己誤用訂正能力が機能した例を挙げる。下線部は協力者が正訂正した箇所を示している。
 (例1) 外国語に興味をもっていますから、あの一、他の外国語に、を勉強したいと思いましたから…(協力者 e)。
 (例2) だから私もスピーチをしませんでした。知らない、知りませんでした(協力者 a)。
 (例3) 6日から、学校が始める前、始まる前まで、英語の教師をやっていた(協力者 d)。
- 6 本稿では、(a) 有訂正と無訂正を合わせた総数のうち、正しく訂正したもの(正訂正)を自己誤用訂正能力と呼び、(b) 有訂正の合計から正訂正に至ったものは、4.2と5.2において、自己誤用訂正能力と呼ばないことにする。上述の関係を以下に表す。
- $$(a) \frac{\text{正訂正}}{\text{有訂正} + \text{無訂正}(= \text{総数})} = \text{自己誤用訂正能力}$$
- $$(b) \frac{\text{正訂正}}{\text{有訂正}} \neq \text{自己誤用訂正能力}$$
- 7 文字化資料で自己誤用訂正能力が機能した例を挙げる。下線部は協力者が間違いに気がついて、その間違いに下線を引いた箇所で、カッコ内はその訂正を示している。
 (例4) ビジネスとかそういう仕事をしたら、それ、あの一、日本語をしている(知っている)人が…(協力者 f)。
 (例5) 彼はいつも、私に(を)、笑、笑、笑われる(笑わせた)(協力者 c)。
 (例6) 私はイギリスで、Prep School という学校にきました(いきました)(協力者 b)。

参考文献

- 石橋玲子 (2000) 「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』106, 56-65

- 大西涼子 (1997) 「日本語学習教室における学習者の誤りの訂正－学習者に誤りに対する「気づき」を促す訂正フィードバックとは－」『南山日本語教育』4, 101-134
- 花城可武 (1998a) 「日本語学習者の自己誤用訂正能力－発話資料と文字化資料をもとに－」 南山大学大学院外国語学研究科日本語教育専攻修士学位論文
- 花城可武 (1998b) 「間違いに対する日本語学習者の自己判断 (Learner's own self-critical assessments of mistakes in regard to recognition of written discourse)」『The 9th IUJ Conference on Second Language Research Forum』国際大学 9, 17-35
- 花城可武 (1999) 「発話中と文字化資料における自己誤用訂正能力の比較 (Self-Correction Ability in Conversation and Reading Transcripts.)」第12回国際応用言語学会世界大会 (AILA '99 Tokyo) 早稲田大学 8月5日
- 吉田研作 (1991) 「外国語学習と利用モニター」『日本語教育』73, 33-43
- Camps, J. (2003). The analysis of oral self-correction as a window into the development of past time reference in Spanish. *Foreign Language Annals*, 36, 233-242.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-136.
- Dulay, H. C., Burt, M., & Krashen, S. D. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fanselow, J. F. (1978). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583-593.
- Krashen, S. D. (1977a). Some issues relating to the monitor model. In H. D. Brown, C. A. Yorino, & R. H. Crymes (Eds.), *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice*. (pp. 144-158). Washington, D.C.: TESOL.

- Krashen, S. D. (1977b). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 152-161). New York: Regents.
- Krashen, S. D. (1979). A response to McLaughlin, 'The monitor model: Some methodological considerations.' *Language Learning*, 29, 151-167.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D., & Pon, P. (1975). An error analysis of an advanced learner of ESL: The importance the monitor. *Working Papers on Bilingualism*, 7, 125-129.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Morrison, D. M., & Low, G. (1983). Monitoring and the second language learner. In J. C. Richards & R. W. Schmidt, (Eds.), *Language and communication* (pp. 228-250). Longman: New York.
- Schlue, K. (1977). An inside view of interlanguage. In C. Henning (Ed.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Forum* (pp. 342-348). UCLA TESL Department.
- Tarone, E. (1982). Systematicity and attention in interlanguage. *Language Learning*, 32, 69-84.
- White, L. (1977). Error analysis and error correction in adult learners of English as a second language. *Working Papers on Bilingualism*, 13, 42-58.