

間違いに対する日本語学習者の自己判断 —文字化された会話文を中心に—

花城 可武
南山大学大学院

要旨

日本語が比較的上達しても、文法や語彙の間違いは自然なコミュニケーションでは起こりうることである。では、日本語学習者は自分の間違いにどれくらい気がつき、どういう項目に対して訂正することができるのだろうか。本論では、英語母語話者6名(中級4名、準上級2名)を被験者にインタビューを行い、発話が文字化されたものを見て、どれくらい自分の間違いに気がつき正しく訂正できるか、日本語学習者自身の気づきを通して自己訂正能力を取り扱った。その結果以下のことが分かった。①多くの間違いに気づくことと、正しく訂正できることは関係がなかった。②間違いだと思って訂正した箇所のうち正しく訂正できたのは被験者全体で62.6%だった。③被験者が間違いだと思って訂正した項目は複合(項目の2つ以上の組み合わせ)、動詞、助詞、名詞の順で割合が高かった。④被験者が正しく訂正できた項目のうち割合が高かったものは名詞、動詞、助詞、複合の順序になり、また、正しく訂正できなかった項目のうち割合が高かったのは動詞、助詞、複合、名詞という順序になった。

キーワード: 自己誤用訂正能力、気づき、正しく直せる項目、正しく直せない項目

1 はじめに

学習者の言語レベルが上がるにつれて、教師は訂正する誤りの焦点が初級の頃とは変わり、訂正の機会も初級の頃よりも少なくなる。もちろん中級レベルでも文法や発音の誤りを訂正することもある。例えば、初級では一般的に文法や発音等の目標言語の基礎を学ぶ授業から、どのように学んだものを使うかに焦点を当てた授業活動へと移っていくので、教師による誤用訂正が徐々に変わっていく傾向がある。

同様に、教室を一度離れると教室での訂正と異って文法の訂正は少なくなり、何を伝えたいのかその内容に焦点が当てられる。教室外では意味さえ分かれば十分なので、聞き手は多少不自然な日本語であっても特に直さないでそのままにしてしまうことが多い。そのような理由から、教室外では誰も自分の誤りを直してくれないので本当に自分の日本語が上手になっているのか不安がる学生がいることも事実である。それでは日本語学習者はいつどのようにして自分の誤りに対して気が付くのだろうか。間違いに対する気づきは、日本語のレベルや個人差によって影響されるものであろうか。

本論では、日本語学習者がどういう間違いに自分自身で気が付き、正しく直すことが出来るかを調べるために、2週間おきにインタビューを行った。誤用訂正には大きく分けて自己訂正と他者訂正があるが、ここでは前者に焦点を絞り、インターアクションによる訂正は含まない。また、発音もここでは論じない。そして、文字化された会話文を見て訂正した箇所を、訂正の仕方によって4つの項目に分け、各項目の割合を被験者別、レベル別

に比較する。次に正しく直せる項目と正しく直せない項目を明らかにする。最後に日本語学習者の自己誤用訂正能力の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

ここでは、先行研究から学習者の自己誤用訂正能力とは何であるかを概観する。はじめに、文法性判断テスト (grammatical judgment test) と母語話者による非母語話者の発話・作文のデータに対しての誤りの比重 (error gravity)⁽¹⁾ を調査した研究をそれぞれ整理する。そして、本論で扱う自己誤用訂正能力と誤りの比重とは何か考察する。

2-1 文法性判断テスト

文法性判断テストとは、簡単に言うと、学習者の目標言語の文法能力を調査するテストであると言えることができる⁽²⁾。それでは、文法性判断テストは本当に学習者の目標言語の能力を調べることができるのであろうか。ここでは文法性判断テストでどういうことが分かるかを述べたい。

文法性判断テストは言語能力の一部分を表すが、実際のコミュニケーションではまず起こり得ない。会話の内容が相手に理解できれば、意思伝達の作業は達成されるからである。例えば、実際のコミュニケーションでは、分からない箇所は聞き直したり、ジェスチャーを使ったり、言い換え等をしたりにすることによって、会話を続ける事ができる。それらは言語能力ではなくて、コミュニケーション・ストラテジーと言えることができる。そのため文法性判断テストが学習者の目標言語の能力を正しく反映していると言えるかという問題があり、テストの限界を理解する必要があると考える研究者もいる (Chaudron 1983)。例えば、被験者が何度も文法性判断テストを受けるとテストに対する慣れが生じるかもしれないし、統制群となる母語話者を含む被験者の専攻が言語学、またはそれに関連する場合は、何を調査しているのかが予測できる可能性もある。

Gass (1994)が文法性判断テストの相応しくない研究の例として挙げたものは、被験者や実施方法や調査項目の処理の仕方に問題があると思われる。その点に注意を払い文法性判断テストを実施すれば、信頼性の高い妥当性のある結果が得られる。たとえ言語能力の一部しか反映していなくても、文法性判断テストの結果から中間言語や習得状況・順序を仮定することができるので、学習者の中間言語を調査するのに妥当な方法の一つであると考えられる。

2-2 過去の文法性判断テスト

これまでに、文法性判断テストには、英語、スペイン語、フランス語を対象語としたものがある (Krashen and Pon 1975; Schachter, Tyson, and Diffley 1976; Schlue 1977; White 1977; Bialystok and Frohlich 1978; Bialystok 1979; Arthur 1980; Gass 1983; Ellis 1991; Gass 1994; Winitz 1996) が、日本語における文法性判断テストに関しては、稲葉(1991a)、稲葉(1991b)、Cowan and Abe Hatasa(1994)、黒野(1995)、坂本(1996)、小山(1997)、坂本・小山(1997)がある。

被験者は与えられた調査文で、その文が正文であるか非文であるかの判断をする時に、どちらを多く正しく判断できるのだろうか。Gass(1983)は非文を、Ellis (1991)は正文を正しく判断すると述べている。しかし、Ellis (1991)は調査を行った被験者のレベルや調査項目によって、その割合が左右するのではないかと結論づけている。また、文法性を判

断する時は非明示的知識 (implicit knowledge) ⁽³⁾を、非文を分析するときは明示的な知識 (explicit knowledge) ⁽⁴⁾を利用し、エラータイプを区別するときは非明示的な知識は使わないと述べている。そして、非文を非文であると判断する能力と、正文を正文と判断する能力を比較すると、前者の方が数字が高いという報告がされている。

次に、上記の先行研究で行われた文法性判断テストのタスクはどのようなものか説明したい。Ellis (1991:162) は、①正文と非文を区別する、②非文の中から誤りを見つける、③誤りを直す、④誤りに対して文法的な説明をするの4つにタスクを分類している。続いてEllisは4つに分類したタスクを行う際に使用する知識を2つに分け、①のような区別を要求する文法性判断テストは非明示的な知識、②③④に関しては明示的な知識を必要とすると述べている。

そこで先行研究のタスクを、Ellis(1991)の①から④までの4つの種類に当てはめると、先行研究での文法性判断テストでは少なくとも①か②のタスクが含まれており、与えられた文が正しいか否か印を付けたり下線を引いたりするタスクが多いことがわかる。一方タスクの種類が③④までである研究は誤りを直したり文法説明をするために調査に時間がかかるものと思われる。しかし、①②の判断が推量かどうかは、③または④を見れば分かるので、③④を含んでいる研究はより信頼性のある研究と言えよう。

また、文法性判断テストの例として取り上げた研究の一つの傾向として、横断的な調査が多いことが挙げられる。多くの被験者を集めて、また比較するグループを多くし、テスト後フォローアップのためにインタビューを行い、調査全体の結果の信頼性や妥当性を高めている。

いずれにせよ、文法性判断テストで大事なことは、被験者のレベルや調査項目は勿論のこと、テストの妥当性と信頼性を得るために、Ellis (1991) のタスクの種類に注意を払うことである。

2-3 誤りに対する母語話者の反応

では、何を誤用と判断するのか。ここではまず間違い (mistakes) と誤り (errors) を定義しなければならない。第二言語や外国語の学習において間違いは言語運用上の誤りであり、たまたま間違えたということで、その言語体系を知らなかったということではない。我々が日本語を話すときでも、うっかり舌をすべらせたり、疲れていて注意が散漫になったり、話題を急に変えたり、話を中断したりすることがある。これに対して、誤りは第二言語学習者がその言語体系の規則・発音・語彙等を知らなかったり十分に学習されていなかったりするために起こるものを言う。そして同時に、目標言語における学習者の言語能力を反映しているといえることができる (Richards 1974; Corder 1981; Touchie 1986; Johnson 1988, Lennon 1991; Ellis 1994a)。

では、どのような誤りがコミュニケーションの理解を妨げるか、ということを明確に母語話者は理解しているだろうか。発話において、メッセージが聞き手にはっきりと理解された場合はコミュニケーションは成功したことになる。しかし一つの深刻な誤りのために、コミュニケーションが聞き手に正しく伝わらないこともある。

しかし、その区別は研究者によっても異なることが判明し (Richards 1974; Burt 1975; Touchie 1986; Johnson 1988, Lennon 1991; Ellis 1994a)、何が全体的誤りで何が部分的誤りかは現場の各教師によって基準が違うことが予想される。また村上(1996)は教授経

験の長い教師の方が教授経験の短い教師よりも学習者の言いたいことが、たとえ誤りを含んでいても、分かる可能性が高いと述べているので、その点からも誤りに対する基準が異なると言える。

そこで、上で見てきたような抽象的な誤りの基準をもっと具体的にするために今までにも様々な研究がなされてきた。これらは学習者の誤りに対して、母語話者は何を基準（例えば、発音・文法・語彙・語順等）にして誤りと判断したかに焦点を絞った研究である（Burt 1975; James 1977; Guntermann 1978; Politzer 1978; Galloway 1980; Piazza 1980; Tomiyama 1980; Chastain 1981a, 1981b; Chun, Day, Chenoweth, and Luppescu 1982; Hughes and Lascaratou 1982; Davies 1983; Schmitt 1993）。

母語話者の評価の方が目標言語の教師の評価より誤りに対して寛大なのは、母語話者は目標言語に対して幅広い言語知識を持っているからだと言える。具体的には、文法や発音のような個々の誤りではなく、内容に焦点が向けられていたためである。一方、Hughes and Lascaratou (1982)と Davies (1983)は、非母語話者の教師は比較的初級で教えた項目がテストの中で誤りとして出てくるのを見たり聞いたりすると、誤りの基準が母語話者よりも厳しくなる傾向があったと述べている。しかし、誤りに対して、教師側に一貫性があるかは甚だ疑問である。Ludwig(1982)は非母語話者の言語資料に対する母語話者の判断の諸研究をまとめたものの中で、その判断基準は教師の以前の外国語学習経験に左右され、理解度が増せば誤りと感じることは少なくなると述べている。

2-4 Krashenのモニターモデル

ここでは、本論で扱う自己誤用訂正能力という用語について説明したい。自己誤用訂正能力についてはまずKrashen(1977a, 1977b, 1979, 1982)、Krashen and Terrell(1983)で述べられたモニターモデルについて概要を述べたい。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。5つの仮説として以下を挙げている。

- ①習得-学習仮説 (Acquisition-Learning Hypothesis) : 習得は子供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 (Natural Order Hypothesis) : 教室で教えられる規則の順序や規則の複雑さに関係がなく、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 (Monitor Hypothesis) : 学習した知識は発話や文を訂正したり変えたりするために用いられる。そのためには3つの条件が必要であるその条件とは、1番目にモニター使用のための時間的な余裕があること、2番目に言語形式に焦点を当てること、最後に規則を知っていることである。
- ④インプット仮説 (Input Hypothesis) : 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。つまり、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 (Affective Filter Hypothesis) : 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、障害の低い方が入力を習得に変えることができる。

Krashenの5つの仮説のうち本論で特に関連のあるのは、3番目のモニター仮説である。Krashenは、言語知識に照らし合わせて、実際に話したり書いたりする前や後に言語形式

に焦点を当てて、変更や訂正をしたりする時に機能するものをモニターと呼んでいる⁽⁵⁾。

しかし、前述した条件が揃っていても限界があり、時間があって形式に焦点が当てられていても、学習者みんながモニターを使うわけではないので個人差が存在する。例えば、モニター過少使用者 (Monitor under-user) は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えなかったりするかもしれない。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、会話が進んでいかない。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等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を産出する。しかし、実際には、会話では何が話されているかが大事になり、その結果モニターを働かせる十分な時間がないので、モニターの使用は少なくなる。

さらに、Ellis(1985)、Tarone(1982)、吉田(1991)は、大文字のモニター (M) と、小文字のモニター (m) の2つにモニターを分けている。前者はKrashenの言う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、主に文法のことで、後者は前者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し、例えば、語彙の選択や敬語等に注意を払うことで、モニターの種類を区別している。

直感的には我々が英語などを学んだ経験からこのことが当てはまりそうで妥当性が高いように思われる。しかしその後の研究からモニター仮説を検証すると、この仮説にいろいろ当てはまらない現象が明らかになっている。中でも、Bialystok and Frohlich (1978)の研究では、形式に焦点を当てる時にはモニター使用はより効果があったが、時間を多く使っても形式の正確さには関係がなかったと報告している。そしてHulstijn and Hulstijn (1984)では、正しい自己誤用訂正をするために形式に焦点が払われると、正しいものを産出するのに時間がかかるということを指摘し、モニターの条件の1つの「時間」について異論を述べている。

2-5 White(1977)の研究

先行研究から文法性判断テストならびにそこで行われるタスク・母語話者による学習者の誤りの判断・モニター仮説と、本論との関連を述べてきた。ここでは、本論と比較的調査方法が似ているものを取り出し、さらに詳しく研究内容や結果を考察する。

White(1977)の研究では、英語を学ぶスペイン語母語話者12名を被験者に、Bilingual Syntax Measure (BSM)⁽⁶⁾を使って、絵を見て発話された内容を録音し、その後文字化している。そして、出てきた誤りを干渉上の誤り (interference error) か、発達上の誤り (development error) に分類した。その結果、全体で579文が得られ、被験者平均48.3文の発話があった。その内、243文が正しい文だった。正しくない文の中で干渉上の誤りは60.3%で、発達上の誤りは19%だった。誤りを複数含んでいる文もあるため全体で451箇所誤りがあり、これを中級、上級のレベル別に見ると、誤りの総数は中級の方が上級に比べ2倍あった。

文字化資料の訂正はインタビューの1、2週間後に行われたが、被験者が訂正できなかった誤りのうち形態素と省略の誤りの方 (52.0%、53.5%) が、構文と語彙の誤り (27.3%、9.1%) よりも多く訂正できた。ここでは、中級の方が上級よりも訂正率はよかった (48.3%、43.1%)。また、正しくないと判断しても訂正できなかったものは全体で13箇所あった (中級8、上級5)。

Whiteの研究の結果とDulay and Burt(1974)のBSMと比べて、Whiteの方が干渉上の誤りが多く(Dulay and Burt:4.7%、White:87.1%)、WhiteはDulay and Burt(1974)で発達上の誤りが多かったのは、誤用分析に対する調査方法が異なっていたからではないかと言っている。また、この調査では子供の言語習得過程と同じような過程が大人でも見られたと述べている。

上級者が正しく訂正できない割合は43.1%でKrashen and Pon(1975)よりも多いが、Krashen and Pon(1975)では被験者は1名なので、この点に関しては比較することはできない。

3 被験者と調査方法

3-1 被験者

被験者は南山大学外国人留学生別科で日本語を学習している学生で、全員英語母語話者である。学習者のレベルは中級者4名(男性2名・女性2名)、準上級者2名(女性2名)の計6名。被験者の日本語の学習歴は、高校の時に1年間交換留学生で日本に来た学生、中学校から6年間日本語を学習している学生、大学の時に1年間日本の他大学の外国人留学生別科で勉強したことのある学生、自国の大学に入学してから日本語を習い始めた学生、高校から日本語を習い始めた学生と、多様である。

3-2 調査方法

被験者とは1996年9月から1997年5月までの9ヶ月間、約2週間おきに毎回15分弱のインタビューを行い、その会話を録音した⁽⁷⁾。各インタビューの会話の内容は、被験者が日頃日本語で話す機会が多いであろうと思われるものをトピックとして選んだ。

2回目からは被験者に前回のインタビューを文字化した会話文を見せて、被験者自身の発話で間違いがある箇所を本人に直させた。調査者は被験者に「この前のインタビューで話したことを字に直しました。これを読んで、もし間違いがあればその箇所に線を引いたり印を付けて、正しいと思う言葉に直して下さい。」とだけ指示し、文字化された会話文を見て被験者自身が間違いであると思った箇所に下線を引いて書き直したり、不足している言葉を入れたり、不必要な言葉を削除したりしてもらった。その作業に必要な時間の制限は設けず、本人が提出するまで待つことにした。この作業は、大体10分から長くて30分ぐらいで終了した。間違いを直す作業が終わり次第、次のインタビューを行い、1回のインタビューで大体30~50分ぐらい時間を要した。

本論で基になった資料は、被験者1名に対して12回、全員で6名なので計72回のインタビューから得られた資料を基にしている(総時間数は18時間弱)。

4 文字化資料の分析と考察

4-1 訂正箇所の分類

訂正された会話文を分析する際に、被験者が訂正した箇所を以下の4つに分類した。

A: インタビュー時に正しく言えた箇所に対して間違いであると判断し訂正を行い、その結果他の言葉に書き換え・挿入等をしたが、自然な日本語のままであった場合(○→○)

B: インタビュー時に正しく言えたがその箇所を間違いであると判断し、かつ誤訂正を

行ったために、自然な日本語ではなくなった場合 (○→×)

C : 訂正時にその箇所を正しくないと判断し、かつ正しく訂正できた場合 (×→○)

D : 訂正時にその箇所を正しくないと判断し訂正を行ったが、正しく訂正できなかった場合 (×→×)

次に被験者が訂正した箇所をどのように分類したか、AからDまでの例を2例ずつ挙げる。下線部は被験者が間違いだと判断して印をつけた箇所、() は被験者がその箇所に対してどのように訂正をしたか、[] は訂正の種類をそれぞれ表している。

A-1 : でも、その女の子は英語があんまりわかりません。(話せません) [書き換え]

A-2 : アメリカの本土に住んでいる人は、(住んでいる) 州の歴史を勉強します。[挿入]

B-1 : 「今晚__ (に) 何が食べたいですか。」 [挿入]

B-2 : 東大寺が 一番良かったからだと思いましたがけど… [削除]

C-1 : 広島の (に) 着いたあと、レストランに行きました。[書き換え]

C-2 : 今日はどんなくつしたをきています (はいています) かと聞きました。[書き換え]

D-1 : 朝の時は 私は頭がいつもねむっている。だから日本語はしゃべたない。(しゃべなかった) [書き換え]。

D-2 : 私の家は、犬がいませんでしたから、犬がに こわがる… [書き換え]

4-2 被験者別の訂正数の比較

<表1> は被験者が文字化された会話文に含まれる間違いにどれだけ気づいて訂正したか、インタビューの第1回から第12回のデータの全訂正数と1回あたりの訂正の回数を示している。被験者 a ~ d は中級、e・f は準上級の被験者である。

被験者全体では2377回会話文に訂正を入れており、インタビュー1回あたりの被験者の訂正数は平均33.0回となっている。この表から一番訂正をした被験者 a (770回) から一番少ない被験者 b (138回) までかなり差があることが分かる。平均でも64.2回(被験者 a) ~ 11.5回(被験者 b) まであり、間違いだと思って訂正した回数が被験者によって大きく差があるということが分かる。また中級と準上級のレベル別の平均訂正数を見ると、準上級の被験者 (37.3回) の方が中級の被験者 (30.9回) より訂正数が6.4回多かった。

<表1> 被験者別訂正数と平均訂正数 (回)

	被験者						合計
	a	b	c	d	e	f	
総訂正数	770	138	158	415	370	526	2377
平均訂正数	64.2	11.5	13.2	34.6	30.8	43.8	33.0
レベル別平均	30.9			37.3			

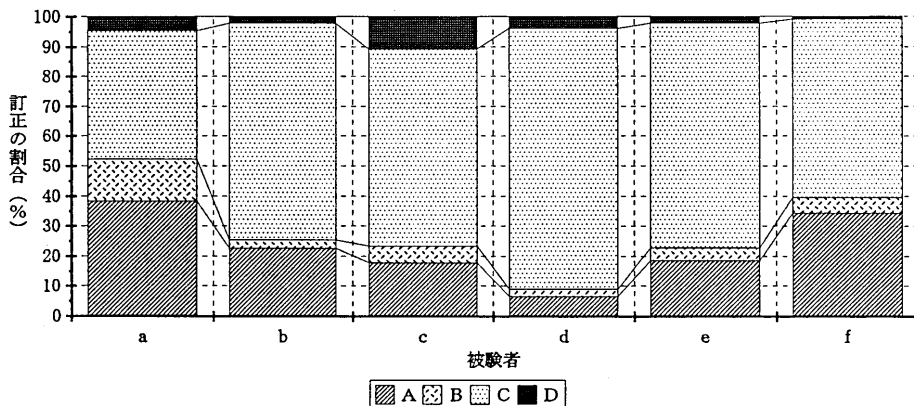
4-3 訂正の割合

<図1> はインタビュー全部を通して、4つに分類した被験者別の訂正箇所の割合を表している。これを見ると被験者 c を除いて共通して訂正 C (×→○)、A (○→○)、B (○→×)、D (×→×) の順序で割合が高い (被験者 c は C、A、D、B の順)。

D (×→×) に関していうと、被験者 c の D は他の被験者の 2 倍近く割合が高く (10.8%)、間違いだと思って訂正しても正しく訂正できないことが多かった。しかし全体的に各被験者とも数が少なかった (全体で 3.6%)。

<表 2> は被験者の日本語のレベルと全体の A から D までの割合を表している。この表を見ても準上級の被験者の方が中級より C の割合が高く、D は準上級の方が数字が低いので、日本語のレベルの高い方が自己誤用訂正能力が機能していると言える。

<図 1> 被験者別訂正の割合 (%)



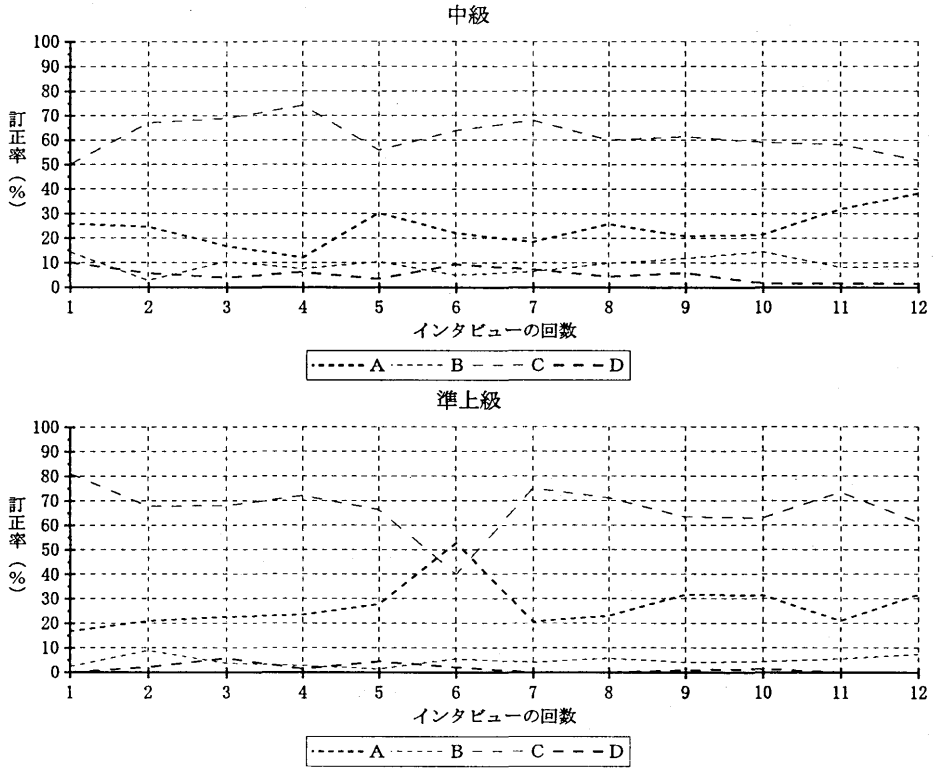
<表 2> 被験者のレベル別分類 (%)

	A (○→○)	B (○→×)	C (×→○)	D (×→×)
中級	25.7	8.8	60.6	4.9
準上級	27.8	4.8	66.0	1.5
平均	26.5	7.3	62.6	3.6

4-4 訂正の推移

被験者が行った訂正作業 (A B C D) の推移を中級と準上級のレベル別に表すと、<図 2> のようになる。中級のグラフでは、常に C (×→○) は他の項目より数字が高く、次いで A (○→○) が高い。このことから中級の被験者はインタビューを通して、訂正の項目は A (○→○) よりも C (×→○) の方が機能していることが分かる。また、準上級では第 6 回目のインタビューを除き、中級の被験者同様 A (○→○) よりも C (×→○) の方が機能している。このグラフからも被験者のレベルに関係なく間違いがあると判断し訂正した箇所に関しては、C (×→○) が他 (A B D) よりも機能していると言える。

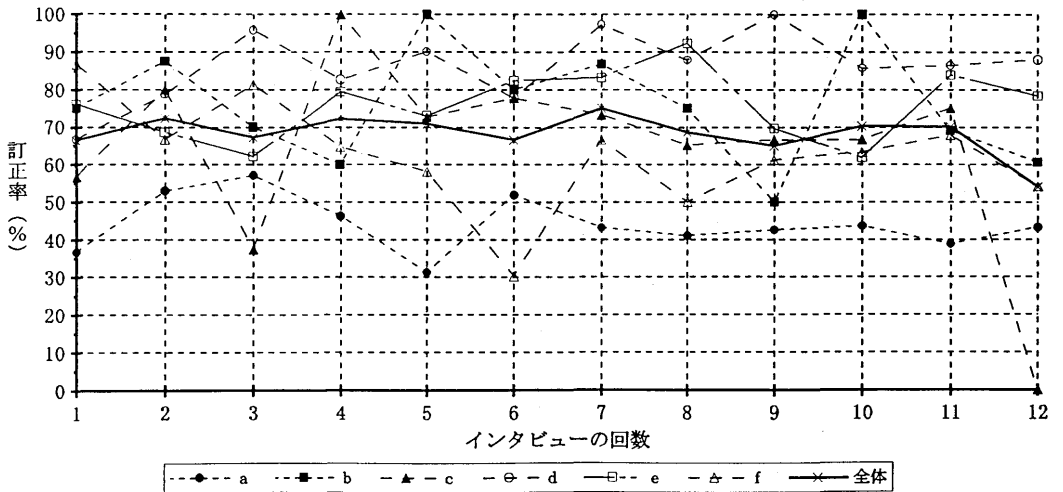
< 図 2 > レベル別訂正の推移



4-5 自己誤用訂正率の推移

< 図 3 > は各被験者の自己誤用訂正能力、つまり間違いに気がついて正しく直すことができた C (×→○) の項目のみを取り上げて、どのように変わってきているかを表したものである。被験者 a の第 5 回目 (31.2%)、被験者 c の第 12 回目 (0%)、被験者 f の第 6 回目 (30.3%) の訂正率が他の被験者と比べて数字は低いのが、全体の訂正率に各回毎の多く変動はなく大体安定している。

< 図 3 > 被験者別の C (×→○) の推移



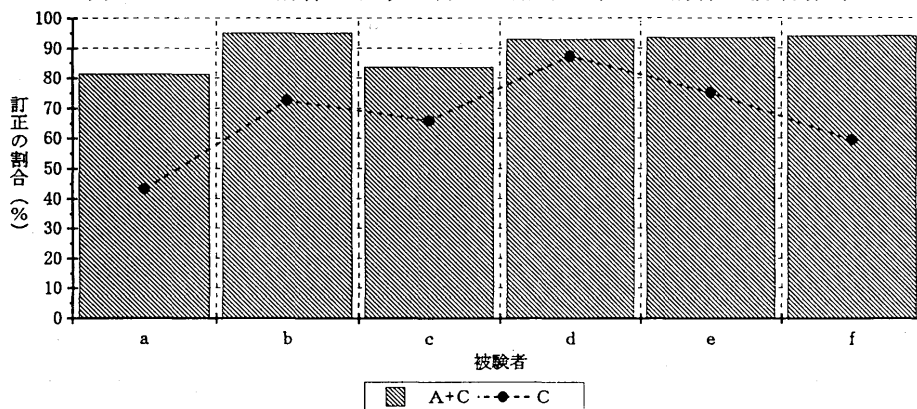
被験者 b の第 5 回目と第 10 回目、被験者 c の第 4 回目、被験者 d の第 9 回目の C の割合が 100% となった。

次に被験者は訂正作業をする時に、間違いだと判断した箇所には下線や印を付けて、訂正するように指示されているので、訂正した箇所は被験者が間違いであると判断した箇所とすることができる。そのことから被験者は A の項目も訂正時には間違いだと判断したことになる。そこで、訂正した結果自然な日本語や正しい形に直すことができた A (○→○) と C (×→○) に注目し、本論では A と C を併せて広い意味で自己誤用訂正能力が機能していると考えられる。< 図 4 > は被験者別の自己誤用訂正能力、つまり A (○→○) と C (×→○) を合わせた割合を棒グラフで、C の割合を折れ線で表している。各被験者の A と C を併せた割合は、被験者 a は 81.3% (A : 38.2%、C : 43.1%)、b は 94.9% (A : 22.5%、C : 72.5%)、c は 83.5% (A : 17.7%、C : 65.8%)、d は 92.7% (A : 6.5%、C : 87.2%)、e は 93.5% (A : 18.4%、C : 75.1%)、f は 93.9% (A : 34.4%、C : 59.5%) となった。

ここで、被験者 a の C の割合が他の被験者と比べてかなり低いのが、反対に A の割合が高いので、全体では 80% を越える結果になった。同じような傾向が被験者 f でも見られた。

次にレベル別、被験者全体にまとめた < 表 3 > を見ると、中級では 86.3%、準上級では 93.8% と、準上級の被験者の方が広い意味での自己誤用訂正能力が機能していた。

< 図 4 > A と C の割合における自己誤用訂正率 C の割合 (被験者別)



< 表 3 > A と C の割合における自己誤用訂正率 C の割合 (レベル別・全体) (%)

	A+C	A	C
中級	86.3	25.7	60.6
準上級	93.8	27.8	66.0
全体	89.1	26.5	62.6

4-6 訂正作業の分類

文字化された会話文にどのような訂正を行ったかを見るために、訂正作業を項目別に分類して分析した。そこで、被験者がどのように会話文に対して訂正を行ったかを、書き換え、削除、挿入、移動、の 4 つに大きく分けた。被験者が 12 回のインタビューで行った訂

正作業を分類にすると、<表4>のようになった。

<表4> 被験者別訂正方法(%)

	被験者						
	中級				準上級		全体
	a	b	c	d	e	f	
書換	51.8	41.3	56.3	20.2	28.9	41.6	40.2
削除	27.7	37.7	32.3	62.9	38.4	42.0	39.5
挿入	20.3	20.3	11.4	16.9	32.2	14.3	19.6
移動	0.3	0.7	0.0	0.0	0.5	2.1	0.7

この表から<表1>のような個人差が見られた。例えば、中級の被験者a、b、cは書き換えの作業が一番多く、次いで削除、挿入という順序になった。これに対して、中級の被験者d、準上級の被験者e、fは削除の作業が一番多く、次いで書き換え(被験者eのみ挿入)という順序になった。全体では、書き換え、削除、挿入、移動の順序となったが、書き換えと削除の割合は40.2%と39.5%とかなり数字が似ていた。移動は全体でも0.7%と1%にも満たなく訂正作業ではほとんど使われていなかった。

4-7 訂正項目別の分類

次に4つの訂正作業に加え、どういう項目に焦点を当てていたかを調べるために名詞、動詞、形容詞、助詞、副詞、接続詞、感嘆詞、文章⁽⁸⁾(文章の書き換え)、複合⁽⁹⁾(項目の2つ以上の組み合わせ)の9つに項目を設けた。そして<表4>同様被験者別にどの項目を訂正していたかを表にした。回数は12回のインタビュー全体を通しての回数、パーセントは全体の訂正にしめる割合を表している。

<表5> 各被験者の項目別訂正

	被験者											
	a		b		c		d		e		f	
	回数	%	回数	%	回数	%	回数	%	回数	%	回数	%
名	142	18.4	18	13.0	25	15.8	106	25.5	49	13.2	64	12.2
動	146	19.0	48	34.8	44	27.8	59	14.2	60	16.2	139	26.4
形	21	2.7	14	10.1	19	12.0	20	4.8	13	3.5	9	1.7
助	127	16.5	23	16.7	26	16.5	61	14.7	142	38.4	76	14.4
副	55	7.1	4	2.9	2	1.3	23	5.5	31	8.4	40	7.6
接	20	2.6	1	0.7	12	7.6	9	2.2	5	1.4	31	5.9
感	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.4
文	19	2.5	0	0.0	1	0.6	2	0.5	1	0.3	18	3.4
複	240	31.2	30	21.7	29	18.4	135	32.5	69	18.6	147	27.9
計	770	—	138	—	158	—	415	—	370	—	526	—

(名:名詞、動:動詞、形:形容詞、助:助詞、副:副詞、接:接続詞、感:感嘆詞、文:文章、複:複合)

この表から各被験者に共通することは、名詞、動詞、助詞、複合の訂正の項目が10%を越えていたことである。被験者bとcの2名が形容詞にも注目していた(10.1%、12.0%)。

そして、被験者 d と e を除いて助詞よりも動詞に焦点が当てられており、また被験者 d を除いて名詞よりも動詞に焦点が当てられていたことが分かった。被験者別に見ると共通性が見られないが、レベル差による違いの有無を調べるために、<表 6>を作成した。

<表 6> 焦点が当てられる項目の違い (レベル別・被験者全体)

	レベル別				被験者全体	
	中級		準上級		全体	
	回数	%	回数	%	回数	%
名	291	19.6	113	12.6	404	17.0
動	297	20.1	199	22.2	496	20.9
形	74	5.0	22	2.5	96	4.0
助	237	16.0	218	24.3	455	19.1
副	84	5.7	71	7.9	155	6.5
接	42	2.8	36	4.0	78	3.3
感	0	0.0	2	0.2	2	0.1
文	22	1.5	19	2.1	41	1.7
複	434	29.3	216	24.1	650	27.3
計	1481	—	896	—	2377	—

レベル別の結果から項目を割合の高い順序に並べると、中級では、複合、動詞、名詞、助詞の順序になり、準上級では、助詞、複合、動詞、名詞の順序になった。2つのグループ間の項目の順序には共通点が見られなかった。中級は準上級よりも名詞と複合に、準上級は中級よりも動詞と助詞に焦点が当てられていた。

<表 5>と<表 6>から、項目別では名詞、動詞、助詞、複合に焦点が当てられていることが明らかになった。しかし焦点が当てられていても被験者が正しく訂正できたか、2つの表からは分からないので、次に9つの項目とA、B、C、Dの関係を見るために、<表 7>を作成し、被験者別、レベル別、そして被験者全体の傾向を調べた。ここでは、前記の10%以上被験者が焦点を当てていた項目(名詞、動詞、助詞、複合)に限定し、結果を考察する。

被験者別の表からは被験者 a を除き、4つの項目はおおむね正しく訂正することができたことがわかる。また、被験者 f は項目(複合、助詞)によっては正しく訂正することができないことが分かった。被験者 c の名詞、動詞、助詞(12.0%、15.9%、11.5%)と被験者 d の助詞(11.5%)は間違いを見つけても正しく訂正できない項目であることが分かった。

レベル別に見ると、準上級の被験者は4つの項目(名詞、動詞、助詞、複合)のすべてについて、中級の被験者よりCの割合が高かった。また、項目別に見ると、名詞は動詞や助詞よりも、また動詞は複合よりも正しく訂正できることが判明した。被験者全体に関していうと、Cの割合は名詞が最も高く、続いて動詞・助詞、複合という順序になった。

<表7> 各項目の訂正の割合（被験者別・レベル別・全体）（％）

	a					b					c				
	％	A	B	C	D	％	A	B	C	D	％	A	B	C	D
名	18.4	31.7	11.3	54.9	2.1	13.0	33.3	0.0	66.7	0.0	15.8	12.0	12.0	64.0	12.0
動	19.0	38.4	13.7	41.8	6.2	34.8	14.9	6.4	76.6	2.1	27.8	2.3	4.5	77.3	15.9
形	2.7	19.0	14.3	57.1	9.5	10.1	13.3	6.7	80.0	0.0	12.0	15.8	0.0	84.2	0.0
助	16.5	29.1	18.1	47.2	5.5	16.7	22.7	0.0	77.3	0.0	16.5	15.4	7.7	65.4	11.5
副	7.1	67.3	3.6	29.1	0.0	2.9	100	0.0	0.0	0.0	1.3	50.0	0.0	50.0	0.0
接	2.6	45.0	10.0	45.0	0.0	0.7	50.0	0.0	50.0	0.0	7.6	66.7	8.3	16.7	8.3
感	0.0	—	—	—	—	0.0	—	—	—	—	0.0	—	—	—	—
文	2.5	26.3	36.8	31.6	5.3	0.0	—	—	—	—	0.6	0.0	0.0	0.0	100
複	31.2	42.1	14.6	37.5	5.8	21.7	20.0	0.0	73.3	6.7	18.4	27.6	3.4	62.1	6.9
計	100	38.2	14.0	43.1	4.7	100	22.5	2.9	72.5	2.2	100	17.7	5.7	65.8	10.8
	d					e					f				
	％	A	B	C	D	％	A	B	C	D	％	A	B	C	D
名	25.5	5.7	0.0	91.5	2.8	13.2	22.4	0.0	77.6	0.0	12.2	17.2	4.7	78.1	0.0
動	14.2	11.7	1.7	83.3	3.3	16.2	21.7	8.3	66.7	3.3	26.4	28.3	5.8	63.0	2.9
形	4.8	0.0	0.0	100	0.0	3.5	15.4	23.1	61.5	0.0	1.7	33.3	0.0	66.7	0.0
助	14.7	11.5	9.8	67.2	11.5	38.4	14.8	3.5	78.2	3.5	14.4	42.1	9.2	47.4	1.3
副	5.5	13.0	0.0	87.0	0.0	8.4	19.4	0.0	80.6	0.0	7.6	34.1	0.0	65.9	0.0
接	2.2	11.1	11.1	77.8	0.0	1.4	20.0	0.0	80.0	0.0	5.9	74.2	3.2	22.6	0.0
感	0.0	—	—	—	—	0.0	—	—	—	—	0.4	77.8	0.0	22.2	0.0
文	0.5	0.0	0.0	100	0.0	0.3	0.0	0.0	100	0.0	3.4	0.0	0.0	100	0.0
複	32.5	2.2	1.5	93.3	3.0	18.6	20.3	4.3	73.9	1.4	27.9	35.4	5.4	59.2	0.0
計	100	6.5	2.4	87.2	3.9	100	18.4	4.3	75.1	2.2	100	34.4	5.1	59.2	1.0
	中級					準上級					全体				
	％	A	B	C	D	％	A	B	C	D	％	A	B	C	D
名	19.6	20.6	6.5	69.8	3.1	12.6	19.5	2.7	77.9	0.0	17.0	20.3	5.4	72.0	2.2
動	20.1	23.9	8.8	60.9	6.4	22.2	26.3	6.6	64.1	3.0	20.9	24.8	7.9	62.2	5.1
形	5.0	12.2	5.4	79.7	2.7	2.5	22.7	13.6	63.6	0.0	4.0	14.6	7.3	76.0	2.1
助	16.0	22.5	13.1	57.2	7.2	24.3	24.7	5.5	67.4	2.8	19.1	23.3	9.5	62.1	5.1
副	5.7	53.6	2.4	44.0	0.0	7.9	28.0	0.0	72.2	0.0	6.5	41.7	1.3	57.1	0.0
接	2.8	44.2	9.3	44.2	2.3	4.0	66.7	2.8	30.6	0.0	3.3	54.4	6.3	38.0	1.3
感	0.0	—	—	—	—	0.2	77.8	0.0	22.2	0.0	0.1	77.8	0.0	22.2	0.0
文	1.5	22.7	31.8	36.4	9.1	2.1	0.0	0.0	100	0.0	1.7	14.7	20.6	58.8	5.9
複	29.3	27.2	8.8	59.0	5.1	24.1	30.6	5.1	63.9	0.5	27.3	28.3	7.5	60.6	3.5
計	100	25.7	8.8	60.6	4.9	100	27.8	4.8	66.0	1.5	100	26.5	7.3	62.6	3.6

(％：全体における各項目の割合)

5 まとめ

被験者の人数が少なく、また間違いに気が付く総数に個人差があると思われるので本調査からの一般化は難しい。しかし、ここで得られた結果を基に、被験者のレベル別と全体に関連することに内容を絞って考察を進めていく。

まず、間違いと判断し訂正した回数を比較すると、準上級の方が多く訂正を行っていた（中級：30.9回、準上級：37.3回）ので、レベルが上がれば間違いと判断し訂正する作業が増す。そして、いったん間違いだと判断し訂正した箇所に関して言えば、正しく訂正できる割合は全体で62.6%で、準上級の被験者は中級よりも訂正できる割合が高かった（中

級：60.6%、準上級：66.0%)。

被験者が間違いだと気いた項目のうち10%以上あった項目は、複合、動詞、助詞、名詞の順序で割合が高いという結果が得られた。これら上位を占める項目の割合は88.3%とかなりの割合であった。

また、被験者が間違いだと思って訂正した項目を割合の高い順序に並べると、複合、動詞、助詞、名詞という順序になった。中級は複合の割合が最も高く、次いで動詞、名詞、助詞という順序になり、準上級では助詞の割合が最も高く、次いで複合、動詞、名詞という順序になり、レベルによって相違が見られた。そして、間違いだと思って訂正した項目のうち、正しく訂正できた項目を割合の高い順序に並べると、被験者全体では、名詞、動詞、助詞、複合となり、レベルによる違いが見られた(中級：名詞、動詞、複合、助詞、準上級：名詞、助詞、動詞、複合)。また、間違いだと思って正しく訂正できなかった項目を割合の高い順序に並べると、被験者全体では、動詞・助詞(同じ割合)、複合、名詞となり、ここでもレベルによる違いが見られた[中級：助詞、動詞、複合、名詞、準上級：動詞、助詞、複合、名詞]。

個人差やレベル差によって間違いだと気づく項目や訂正の割合が異なるが、文字化資料における間違いに対する気づきに関しては、日本語のレベルが上がるにしたがって学習によって得た言語知識が機能することが検証できた。

6 日本語教育への関わり

本論では、文字化された会話文の訂正から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と機能しない項目を調べ、それぞれをレベル別に分類し比較してきた。その結果から日本語教育への関わり、現場へのフィードバックを考えてみたい。

学習者が間違いだと思って訂正できた項目と、できなかった項目を調べていくと、初級段階で学習したはずの項目でも訂正できなかったものが見られた。例えば、多く見られたものとして助詞の欠落、そして動詞、形容詞の活用等である。一度教室で学習したからといって、それらがその後完璧に使えるというわけではない。そして、比較的日本語のレベルの上の方のクラスでは初級のクラスと比べて、学習者が誤用を訂正される機会が少なくなってくると思われる。授業の効率を考えると教師が訂正する方が、容易なことのように入る。しかし、教師はなるべく学習者側に教室での主役を譲り、自己分析をさせる機会を多く与えるべきである。

被験者が多く気づく項目が必ずしも正しく訂正できる項目とは限らないことは、<表7>から明らかになった。このことから、さらに詳しくどのような項目が頻繁に間違いやすいか、またどのような項目がそうではないかが分かれば、教室でどれだけ時間をかけて特定の項目を教えればよいかの目安になる。また、比較的間違いやすい項目には下線を引いたり、活字の大きさを変えたり、活字に色を付けたり、その項目を繰り返したりすることによって教室活動に幅を持たせて、学習者の注意を引くようにすることが大事になってくる。そのためには、学習者に焦点を当てさせる項目を選び、また教室活動の効率性(例えば、比較的容易に習得できる項目は、教室で時間をかける必要がない等)を考える必要がある。

本論では、<表5>や<表7>で分類した項目を用法別（例えば、助詞の「は」に関していうと、主題の「は」なのか、対照「は」なのか等）に詳しく分けることは、実際の教室活動において有益と思われるため、これを今後の課題としさらに研究を続けたい。

謝辞

本論は、南山大学大学院外国語学研究科日本語教育専攻の修士論文（花城 1998）の一部を加筆修正したものです。被験者になって下さった南山大学外国人留学生別科の学生と、文字化資料の分析をして下さいました南山大学の学生にお礼を申し上げます。また、駒井明教授、加藤俊一教授、坂本正教授から御指導いただいたことに深く感謝を申し上げます。

注

- (1)誤りの比重 (error gravity) とは、母語話者が誤用を含む学習者の言語資料に対して、どのような判断を下したかを調べたものである。その判断の例として、誤用のために内容の理解を不可能にしている、あるいは誤用があるが内容の理解は妨げていない、等が挙げられる。
- (2)文法性判断テストについてはChaudron(1983)、Ellis(1991)、Gass(1994)、坂本・小山(1997)を参照。
- (3)(4)非明示的知識 (implicit knowledge) とは、発話の流暢さに関する知識である。これに対して、明示的な知識 (explicit knowledge) は、言語を意識化し、規則について述べることができる知識をいう。Ellis (1994b)は、非明示的知識 (implicit knowledge) と明示的な知識 (explicit knowledge) は、学習者が特定の文法項目を説明できるかという点から区別している。
- (5)Krashenのモニターモデルについての反論や詳細は、McLaughlin(1978)、White(1987)、McLaughlin(1990)、Swain(1993)、Zobl(1995)を参照。
- (6)Bilingual Syntax Measure(BSM) 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。資料分析の手順についての詳細は、Dulay and Burt (1974)を参照のこと。
- (7)本調査は花城(1997)の調査をさらに発展させたものである。花城(1997)では、インタビューの回数は5回で、調査期間は4ヶ月という観点から、本調査の中間報告として位置付けられる。
- (8)(9)資料を分析するには下線や印のついている箇所を一つとして数えた。そして、次のような例をそれぞれ文章、複合として分類した（下線、()、[] の説明は4-1を参照のこと）。
文章1：あの、教え方をします。（私たちにやさしく教えてくださいました。）だから、あのー、その先生は… [挿入]
文章2：だから、何月でしょう。9月。（9月のような天気でした。）[書き換え]

複合1: それは(私の)希望です。[挿入]

複合2: あ、夏休みだけの(のコースも)ありますけど… [書き換え]

参考文献

- 稲葉みどり (1991a) 「日本語条件文習得の実証研究－習得順序と習得過程」未公開修士論文 名古屋大学
- 稲葉みどり (1991b) 「日本語条件文の意味領域と中間言語構造－英語話者の第二言語習得過程を中心に－」『日本語教育』75号 88-99頁 日本語教育学会
- 黒野敦子 (1995) 「初級日本語学習者における一テイルの習得について」『日本語教育』87号 153-164頁 日本語教育学会
- 小山 悟 (1997) 「学習者はどのように文法性判断をしているのか」『平成9年度日本語教育学会秋季大会予稿集』87-92頁 日本語教育学会
- 坂本 正 (1996) 「助詞「は」と「が」の習得について－文法性判断テストを通して－」『平成8年度日本語教育学会秋季大会予稿集』166-171頁 日本語教育学会
- 坂本 正・小山 悟 (1997) 「日本語学習者の文法修正能力」『第二言語としての日本語の習得研究』1号 9-28頁 第2言語習得研究会編
- 花城可武 (1997) 「学習者の自己誤用訂正能力」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』165-170頁 日本語教育学会
- 花城可武 (1998) 「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所日本語教育専攻修士学位論文
- 村上かおり (1996) 「日本語における母語話者と非母語話者とのインターアクション-外国人との接触経験とタスクとが母語話者側のインターアクションの仕方に与える影響」南山大学大学院外国語学研究所日本語教育専攻修士学位論文
- 吉田研作 (1991) 「外国語学習と利用モニター」『日本語教育』73号 33-43頁 日本語教育学会
- Arthur, B. (1980) "Gauging the boundaries of second language competence: A study of learner judgments." *Language Learning*, 30(1): 177-194.
- Bialystok, E. (1979) "Explicit and implicit judgements of L2." *Language Learning*, 29(1): 81-103.
- Bialystok, E. and M. Frohlich (1978) "The aural grammar test: Description and implications." *Working Papers on Bilingualism*, 15:15-35.
- Burt, M. K. (1975) "Error analysis in the adult EFL classroom." *TESOL Quarterly*, 9(1): 53-63.
- Chastain, K. (1981a) "Native speaker reaction to instructor-identified student second-language errors." *Modern Language Journal*, 65(2):210-215.
- Chastain, K. (1981b) "Native speaker evaluation of student composition errors." *Modern Language Journal*, 65(3): 288-294.
- Chaudron, C. (1983) "Research on metalinguistic judgments:A review of theory, methods, and results." *Language Learning*, 33(3): 343-377.
- Chun, A. E., R. R. Day, A. Chenoweth, and S. Luppescu (1982) "Errors, interaction, and correction: A study of native-nonnative conversation." *TESOL Quarterly*, 16(4): 537-547.
- Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Cowan, R. and Y. Abe Hatasa (1994) "Investigating the validity and reliability of native speaker and second-language learner judgments about sentences." In E. Tarone, S. Gass, and A. Cohen (eds.), *Research Methodology in Second-Language Acquisition*. 287-302. Lawrence Erlbaum Associates.
- Davies, E. (1983) "Error evaluation: The importance of viewpoint." *English Language Teaching Journal*, 37(4): 304-311.
- Dulay, H. C. and M. K. Burt (1974) "Errors and strategies in child second language acquisition." *TESOL Quarterly*, 8(2): 129-136.
- Dulay, H. C., M. Burt, and S. D. Krashen (1982) *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1991) "Grammaticality judgments and second language acquisition." *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2): 161-186.
- Ellis, R. (1994a) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994b) "Implicit/explicit knowledge and language pedagogy." *TESOL Quarterly*, 28(1): 166-172.
- Galloway, V. (1980) "Perceptions of the communicative efforts of American students of Spanish." *Modern Language Journal*, 64(4): 428-433.
- Gass, S. (1983) "The development of L2 intuition." *TESOL Quarterly*, 17(2): 273-291.
- Gass, S. (1994) "The reliability of second-language grammaticality judgments." In E. Tarone, S. Gass, and A. Cohen, (eds.), *Research Methodology in Second-Language Acquisition*. 302-322. Lawrence Erlbaum Associates.
- Guntermann, G. (1978) "A study of the frequency and communicative effects of errors in Spanish." *Modern Language Journal*, 62(5-6): 249-253.
- Hughes, A. and C. Lascaratou (1982) "Competing criteria for error gravity." *ELT Journal*, 36(3): 175-182.
- Hulstijn, J. H. and W. Hulstijn (1984) "Grammatical errors as a function of processing constrains and explicit knowledge." *Language Learning*, 34(1): 23-43.
- James, C. (1977) "Judgements of error gravities." *English Language Teaching Journal*, 31(2): 116-124.
- Johnson, K. (1988) "Mistake correction." *English Language Teaching Journal*, 42(2): 89-96.
- Krashen, S. D. (1977a) "Some issues relating to the monitor model." In H. D. Brown, C. A. Yorio and R. H. Crymes, (eds.), *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington, D.C.: TESOL, 144-158.
- Krashen, S. D. (1977b) "The monitor model for adult second language performance." In M. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents. 152-161.
- Krashen, S. D. (1979) "A response to McLaughlin, "The monitor model: Some methodological considerations." *Language Learning*, 29(1): 151-167.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.

New York: Pergamon.

- Krashen, S. D. and P. Pon (1975) "An error analysis of an advanced learner of ESL: The importance the monitor." *Working Papers on Bilingualism*, 7: 125-129.
- Krashen, S. D. and T. D. Terrell (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Lennon, P. (1991) "Error: Some problems of definition, identification, and distinction." *Applied Linguistics*, 12(2) 180-196.
- Ludwig, J. (1982) "Native-speaker judgments of second-language learners efforts at communication: A review." *Modern Language Journal*, 66(3): 274-283.
- McLaughlin, B. (1978) "The monitor model: Some methodological considerations." *Language Learning*, 28(2): 309-332.
- McLaughlin, B. (1990) "Conscious versus unconscious learning." *TESOL Quarterly*, 24(4): 617-634.
- Piazza, L. G. (1980) "French tolerance for grammatical errors made by Americans." *Modern Language Journal*, 64(4): 422-427.
- Politzer, R. (1978) "Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives." *Modern Language Journal*, 62(5-6): 253-261.
- Richards, J. C. (1974) "Error analysis and second language strategies." In J. H. Schumann, and N. Stenson, (eds.), *New Frontiers in Second Language Learning*. 32-53. Rowley, MA: Newbury House.
- Schacter, J., A. F. Tyson, and F. J. Diffley (1976) "Learner intuitions of grammaticality." *Language Learning*, 26(1): 67-76.
- Schue, K. (1977) "An inside view of interlanguage." In C. Henning (ed.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Forum*. UCLA TESL Department. 342-348.
- Schmitt, N. (1993) "Comparing native and nonnative teachers' evaluations of errors seriousness." *JALT Journal*, 15(2): 181-191.
- Swain, M. (1993) "The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough." *Canadian Modern Language Review*, 50(1): 158-164.
- Tarone, E. (1982) "Systematicity and attention in interlanguage." *Language Learning*, 32(1): 69-84.
- Tomiya, M. (1980) "Grammatical errors communication breakdown." *TESOL Quarterly*, 14(1): 71-79.
- Touchie, H. Y. (1986) "Second language learning errors their types, causes, and treatment." *JALT Journal*, 8(1): 75-80.
- White, L. (1977) "Error analysis and error correction in adult learners of English as a second language." *Working Papers on Bilingualism*, 13: 42-58.
- White, L. (1987) "Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second-language competence." *Applied Linguistics*, 8(2): 95-110.
- Winitz, H. (1996) "Grammaticality judgment as a function of explicit and implicit instruction in Spanish." *Modern Language Journal*, 80(1): 32-46.
- Zobl, H. (1995) "Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction." *Applied Linguistics*, 16(1): 35-56.

**Learner's Own Self-Critical Assessments of Mistakes
in Regard to Recognition of Written Discourse**

**Yoshitake Hanashiro
Graduate School, Nanzan University**

Summary

The purpose of this presentation is to show the way in which students notice their own vocabulary and grammatical mistakes. The researcher recorded the conversations every 2 weeks for over a 9 month period (12 times per one subject; 72 in total), with 6 native speakers of English who are studying Japanese at the intermediate and the pre-advanced level at Nanzan University.

In order to investigate the development, the researcher asked the subjects to check their own written discourse and correct their mistakes. Then, the corrections were divided into four categories; (A) the subjects changed correct forms in a different, but still correct, way ($\bigcirc \rightarrow \bigcirc$), (B) they mistakenly changed the right forms into incorrect forms ($\bigcirc \rightarrow \times$), (C) they could correct the mistakes ($\times \rightarrow \bigcirc$), (D) they could not correct the mistakes ($\times \rightarrow \times$).

The main results are: (1) there was no relationship between the amount of mistakes that the subjects noticed and the amount of mistakes that they could correct; (2) even though there were still many mistakes that the subjects did not notice, of the mistaken noticed, 62.6% were corrected; (3) the order of the items (nouns, verbs, adjectives, particles, adverbs, conjunctions, exclamations, sentences, and combinations of nouns, verbs, etc.) that the subjects noticed as mistakes was: combinations, verbs, particles and nouns; (4) the order of successful corrections (C) was: first, combinations, and second, verbs, third, particles, and fourth, nouns. On the other hand, the mistakes that the subjects noticed but did not correct (D), were verbs, particles, combinations, and nouns, in that order.