

韓国人の日本語学習者の誤りの評価

——日本語話者と韓国語話者による誤りの重み付け——

趙 南 星

1. はじめに

外国語の教師は、学習者が表現したものにおける誤りに対して認定・訂正・評価の三つの問題を抱えている。その中で認定と訂正は比較的扱いやすいものであるが、評価に関しては、最近、誤りの重み (gravity) の研究として考えられるようになったばかりである (Sheorey, 1986:306)。

従来、誤りの分析は、言語学者 (あるいは教師) が学習者 (送り手: 書き手や話し手) の意図の表現から、誤りの類型・原因・頻度を調べるのが主で、実際には言語伝達の事象を一方向的にしかとらえていなかった。しかし、最近コミュニケーションを重視した教授法に対する関心が高まるにつれて、より統合的に誤りを分析するために、送り手の意図が正しく受け手 (読み手や聞き手) に伝わっているかということに関心が寄せられるようになった (Khalil, 1985:335)。即ち誤りが受け手に伝えようとする内容を誤解させたり、文を理解できなくさせる度合いなどの誤りの重みを調べることになったのである。

これまで、日本語の誤りの分析においては、意図の表現に関する誤りの研究に留まっていた。それも、誤りの分析を通して、日本語の文法規則を解明することをその主な目的としてきた (長友, 1988:66)。受け手の見地からの誤りの重みの判定、それを活用した誤りの評価という本格的な研究は皆無であると言えよう。

本研究では、円滑なコミュニケーションの成功が日本語教授の主要な目標であると仮定する。日本語学習者の誤りの重みを判定する際、判定者の様々な背景によって違う結果が予想されるが、日本語学習者の目標言語である日本語の母語話者の判定が重要視される。それは日本語話者が日本語学習者の実際のコミュニケーションの相手になるし、特に直観力を持っているためである。日本語話者の言語的直観力による誤りの重みの判定が妥当であるとすれば、その結果は、外国人の日本語教師の教授における誤りの訂正の優先順位、評価に応用することができるはずである。

2. 研究方法

2-1 研究の目的

本研究は、教室内の教授開発のための、implemental insightを得ることに目的を持

つ実験的な研究である。韓国語の日本語教師が学習者の書いた文における誤りを正しく（日本語話者の基準によって）評価するための、客観的な基準を提供することが本研究の目的である。あわせて判定者の背景によってどんな違いがあるかも調べる。以上の目的のために韓国人の日本語学習者の誤りに対して、日本語話者と韓国語話者を対象として以下のことを調べる。

- (1) 誤りの認定。
- (2) 誤りの重みに対する態度。
- (3) 誤りのカテゴリー別の重み。
- (4) 誤り別の重みによる順位付け。
- (5) 誤りの重みを判定する際の基準に対する一般的な態度。

2-2 被調査者

日本語学習者の誤りの重みを判定する際、判定者の様々な背景によって違う結果が予想される。日本語話者（native-speaker、以下NSと表す。）と韓国語話者（non-native-speaker、以下NNSと表す。）、日本語教師と、将来、日本語教師を目指して日本語を専攻している大学生、日本語教育とかかわりのない一般の日本語話者などは、その背景によってどう違うか。

以下は、本研究のための被調査者の六つのグループである。

- (1) NSの日本語教師は26人で、日本語教育学会の会員21人と、筑波大学大学院の地域研究研究科で日本語を専攻している大学院生の中で、日本語を教えた経歴がある5人である。教師経歴は2～19年（平均6.5年）である。（以下、日教と表す。）
- (2) 日本語を専攻しているNSの大学生、筑波大学の日本語・日本文化学類の学生（ほとんどが4年生）25人である。（以下、日大（日）と表す。）
- (3) NSの一般の大学生は、筑波大学の学生57人で、専攻と学年はさまざまである。学問分野によって、大きく文科系30人（主に国際関係学類と人文学類）と理科系27人（主に情報学類と基礎工学類）の二つのグループに分けた。（以下、それぞれ日大（文）、日大（理）と表す。）
- (4) NNSの日本語教師は、韓国の高校で第二外国語として日本語を教えている34人で、教師経歴は2～12年（平均5.9年）である。（以下、韓教と表す。）
- (5) 日本語を専攻しているNNSの大学生は30人で、祥明女子大学校（ソウル）の日語教育科3年生26人と、国際大学（ソウル）の日語日文学科3年生4人である。この中で、高校で第二外国語として日本語を習った者が五人ある。（以下、韓大と表す。）

NSはほとんど韓国語の学習歴を持っていない。

2-3 材 料

32例の誤りは、韓国のソウル善正高等学校で第二外国語として日本語を選択した高校2年生（学習時間は一年半の間、約110時間）の誤りの典型であると思われるものである。この例は主に教科書（高等学校 日本語（上）：朴熙泰、柳濟權、1986）の基本文型を訳（韓国語の文を日本語に）してもらったもの（趙、1988）から選んだ。

今回の誤りの評価では、選択した32例を「表記・音韻」「語彙（和語）」「語彙（漢語）」「文法」「表現」の五つのカテゴリーに分類した。「表記・音韻」上の誤りには単に漢字という表記そのものの誤りだけではなく、音声・音韻上の特色や問題点を反映する誤りも含まれる。「表記・音韻」以外の誤りは、「語彙」と「文法」の誤りとして分類し、そのどちらの誤りとも認めたいが、日本語らしくないものを「表現」の誤りとした。韓国語と日本語の語彙の中かなりの比率を占めている漢語は和語と別にした。これはNSと同じ漢字圏であるNNSが漢語についてかなりの知識を持っていると思われるが、それが誤りの認定と重みの判定に影響すると予想されるためである。

2-4 手順

質問紙には32の問題文を無作為に並べた。調査は1989年8～9月に行ったが、日教の場合は郵送で回答してもらい、他のグループはほとんど教室で記入させた。調査では、被調査者が学習者の誤りをすべて間違いなく指摘し評価しているとは限らないと思われるので、誤りの指摘、訂正を要求した。

実際の調査では、次のような指示を与えた。

- (1) 1から32までの文を一通り読んだ上で、
 (2) 各々の文に誤りがあれば、その箇所に___を引いて、
 (3) 正しい形を全部（ ）の中に書いてください。
 (4) 自分が判断して文の中に誤りがなければ、0に○印を付けてください。
 そして各々の文の誤りの重大さに関して、自分の考えを1-5の段階尺度の中の一つに○印を付けて示してください。
- | | | |
|----|------------|------------|
| 尺度 | 0：誤りがない | 1：ごくささいな誤り |
| | 2：ささいな誤り | 3：やや重大な誤り |
| | 4：かなり重大な誤り | 5：非常に重大な誤り |
- 誤りの問題文：表4参照

加えて、誤りの重みを判定する際NSとNNSが何を基準にしているか、その一般的な態度を調査した。実際の調査では、次のような指示を与えた。

- 一般的に外国語としての日本語を習う学習者の書いたものに現われた誤りの重大さを判定するときの基準に関する調査です。1から12までの項目を一通り読んだ上で、各項目について、自分の考えを次の1-5段階尺度の中の一つに○印を付けて示してください。
- | | | | |
|----|-----------|-----------|-----------|
| 尺度 | 1：していない | 2：少ししている | 3：普通にしている |
| | 4：かなりしている | 5：いつもしている | |
- 項目：表5参照

2-5 分析方法

- (1) 誤り（32例）の重みの判定に対する平均得点は、0～5段階尺度で0は0点、1

は1点……5は5点にして得たものである。得点（最高得点5、最低得点0）が高いほど厳しくなる。即ち、一層重みがあることを表す。

- (2) 誤りの重みに対する各グループ間の態度、誤りのカテゴリー別の重みに対する各グループ間の有意性を調べるためにt検定を用いた。
- (3) 誤りの重みを判定する際の基準（12項目）に対する態度の平均得点は、1～5段階尺度で1は1点、2は2点……5は5点にして得たものである。得点（最高得点5、最低得点1）が高いほど強い態度を示す。即ち、判定のとき一層重要な基準になることを表す。

3. 結果に関する考察

3-1 誤りの認定

表1からわかるように、日本語の能力が不十分な韓大は母語の干渉と絡んで誤りの認定が一番難しかった（特に問4、5、7、8、12、14、15、18、19、23、26、31等）。韓教の場合は問4、7、8の認定が難しかったようだ。要するにこの二つのグループで誤りの認定が難しかった問題文は、NNSの日本語学習者にとって最も重大な誤りであるということになる。書き手（学習者）の意図が理解できないというNSが多かった問題文は、問5、14、16、22、30等である。また、書き手の意図とは異なる直し方をしたNSが多かった問題文は、問8、10、14、16、19、20、27、29、30等である。この類の問題文は学習者の誤りを正しく認定できなかったものであるから、重大な誤り（特に問14、22、30）であると判断しなければならない。それはNSが正しく認定できなかったということは、コミュニケーションができないということだからである。つまり、学習者の誤りを正しく認定できなかったグループは、結果的には書き手の意図を理解できずに回答を拒否したグループと同じなのである。

従来の誤りの評価の研究では、「誤りをどのように認定しているか」があまり重要視されなかったが、これからは、認定できた誤りと認定できなかった誤り（誤解、無回答）とを区別して誤りの重みを決める研究が要求される。

表1 誤りの認定に対する問題文別の各グループの比較

問 題	正 答	誤った形→直した形	日	日	日	韓	韓	問 題	正 答	誤った形→直した形	日	日	日	韓	韓
			教	大	大	大	教				大	教	大	大	大
			26	25	30	27	34				26	25	30	27	34
1	• わ→は		26	24	30	27	33	3	• きれい→きれいな		26	25	30	27	34
	×			1			1		○						2
2	• 大きい→高い		25	21	24	22	31	4	• 読みませんでした		19	25	27	22	12
	→広い						3	→読んで(い)ません		6	1	1	3	5	
	→長い						1	→読みません					1	1	
	• ○			2	5	4	3	5	→読んで(い)ませんでした				1	1	
	×		1	2	1	1			は→を				1	1	8

	その他		1		1	2	24	寒いでしたか									
	×		1	3	1	1	2	1	25	23	27	23	31	8			
17	近→近	14	9	3	8	4		○	1	2	4	2	13				
	近くに→近くには				2	2		その他			1		1	5			
	○	12	15	27	17	20	24	×									4
	その他					7	1										
	×		1				5										
18	どれ→どちら(どっち)	26	25	28	23	31	7										
	○				2	1	15										
	その他				3	2	4										
	×					1	4										
19	つづきふって																
	→ふりつづいて	21	15	13	13	23	3										
	→ずっとふって	3	6	6	4												
	→つづいてふって	2	2	6	8	5	6										
	→ふりつづけて				2	1	1	3									
	→ひきつづきふって					1											
	○						1	8									
	その他		1	3		4	7										
	×		1				3										
20	終わる→終わった	23	24	29	26	31	20										
	○						7										
	その他	3	1	1		3	2										
	×				1		1										
21	食べるの前→食べる前	25	24	30	27	30	27										
	○						2	1									
	その他	1	1				2										
	×							2									
22	人事→あいさつ	18	15	16	15	27	25										
	→おじぎ						2										
	→仕事	2	1	1	2												
	→返事		1	3	1												
	○						2	1									
	その他					2	3	2									
	×	6	8	10	7		2										
23	とこ→どこ	26	25	30	27	28	15										
	○						5	12									
	×						1	3									
	寒いでしたか																
	→寒かったですか	25	23	27	23	31	8										
	○	1	2	2	4	2	13										
	その他				1		5										
	×						4										
	かえてきましたか																
	→かえてきましたか	25	23	28	26	21	9										
	→かえりましたか		2	1	1	4	7										
	に、かえてきましたか																
	→へ、かえてきましたか												1	1			
	→へ、かえりましたか													3	1		
	に→へ													3	5		
	○	1											1	5			
	その他										1		1				
	×																2
	多く→たくさん	24	23	22	20	27	11										
	→いっぱい												3	3	1		
	→もっと	1		1													
	○		2	7	4	2	11										
	その他	1											1	3			
	×													1	4		
	お父さん、くださいました																
	→父、くれました	12	2	3	2	15	4										
	お父さん→父	2				14	8										
	くださいました																
	→くれました	8	17	16	8		5										
	→くれた	1	1	2	1												
	○	3	5	8	9	2	7										
	その他												2	3	5		
	×												1	3		1	
	落ちりました																
	→落ちました	25	24	30	27	29	15										
	○														2	9	
	その他	1													3	3	
	×										1						3
	を→が	3	21	24	22	33	19										
	→は		2	2	1												
	○	1	1	3	2		8										
	その他	2	1	1	1		2										

30	×				1	1	1	<ul style="list-style-type: none"> • いいえ→はい(ええ) 21 17 18 16 19 14 • ありません→あります →ないです 2 1 1 5 9 • ○ 2 6 6 6 1 5 • その他 5 • × 2 1 2 1 1
	工夫→勉強 →仕事 →学習	16	16	16	13	34	22	
	をしますか→していますか				2	1	1	
	○				3	6	2	
	その他	1	3	1	1		2	
	×	8	5	7	6		3	
31	パス→パス	25	24	30	27	28	18	注) ○印は正しい(誤りがない)と判定したものの。 ×印は無回答及び調査の指示に従わなかったもの。 ・印はこの調査で正答(正しく直したもの)としたもの。そして、「その他」は表1に書いた「直した形」以外のものである。
	○					3	10	
	その他					3		
	×	1	1				2	
32	ありませんか→ありますか	1		3	2	3	1	
	→ないですか			1				

3-2 誤りの重みに対する態度

被調査者は誤りの重みの判定において、誤りはすべてが同等 (equality) なのではなく、重みが存在するという態度を示した⁽¹⁾。被調査者 (172人) の中で、尺度0か1と判定した人は一人しかいなかった。

表2からわかるように、誤りの重みの判定において、NSとNNSは日本語の教師、日本語を専攻する大学生、一般の大学生によってそれぞれ観点の違いによる差があることがわかった。NSの場合は、日教、日大(日)、日大(理)、日大(文)の順に、NNSの場合は韓教、韓大の順で厳しく判定した。日教は韓教より厳しく⁽²⁾、日大(文、理)は韓教より甘く判定した。

表2 誤りの重みに対する各グループの態度

被調査者 グループ (人数)	日本語話者				韓国語話者	
	日教 (26人)	日大(日) (25人)	日大(文) (30人)	日大(理) (27人)	韓教 (33人)	韓大 (30人)
平均得点 (標準偏差)	3.07 (0.59)	2.78 (0.51)	2.05 (0.61)	2.38 (0.57)	2.75 (0.64)	2.69 (0.58)

注1) 韓教(34人)の1人は無回答。

注2) 日教と日大(文)**、日教と日大(理)**、日大(日)と日大(文)**、日大(日)と日大(理)*、日大(文)と韓教**、日大(理)と韓教*、日大(文)と日大(理)*(*印は5%、**印は1%水準で有意差がある。)

表2のような結果は、次のような観点の違いからくるものであろう。教師(日教)の場合は学習者の誤りをきちんと指摘して直さなければならないという義務感がある。そ

して、教師は学習者の誤りを訂正するなどの経験があるし、誤りに対する自分の判定能力を認識していたのであろう。韓教はこのほかにも自分の学習経験を利用したのであろう。一般の者（日大（文、理））は教育的な義務感もなく、興味本位で放任的な訂正をしたため、甘さがあったのであろう⁽³⁾。将来、日本語の教師を目指している者（日大（日））は、一般の者に見られる誤りについての好奇心と同時に、教師に見られる厳しい基準で、正確に判定しようとする義務感を持って、その中間的な立場から判定したのであろう。韓大は学習者の立場から自分の学習経験を思い出しながら、またテストされる気持ちで判定したのであろう。NNSには母語（韓国語）の影響があったと思われる。

教師経歴に関しては、経験年数が多い（5年以上）方では日教が韓教より厳しく判定したが、少ない（5年未満）方では逆になっている⁽⁴⁾。

3-3 誤りのカテゴリー別の重み

表3からわかるように、カテゴリー別にはNSの場合、すべてのグループが「語彙（漢語）」「文法」「表現」「語彙（和語）」「表記・音韻」の順に厳しく判定した。NNSの場合、韓教、韓大はそれぞれ「表現」「文法」を一番厳しく判定した。NSとNNS共に「表記・音韻」を、あまり重大ではないと判定して最下位を占めている。日教と韓教の場合は、日教の方が全体的に誤りの判定が厳しい（特に「語彙（漢語）」）。日大（文、理）と韓教の場合は、日大（文、理）の方が全体的に甘い、「語彙（漢語）」は厳しく判定している。日大（文）と日大（理）の場合は、全体的に日大（理）の方が厳しい。

表3のNSの判定から、おおまかに「語彙（漢語）」をかなり重大な誤り、「文法」「表現」「語彙（和語）」を重大な誤り、そして「表記・音韻」をあまり重大ではない誤りという階層をたてることができるであろう。ただ、これは一般的な傾向を示唆するだけである。

表3 誤りのカテゴリー別の重みに対する各グループの平均得点と順位

グループ カテゴリー	日本語話者								韓国語話者			
	日教	順位	日大(日)	順位	日大(文)	順位	日大(理)	順位	韓教	順位	韓大	順位
語彙 (漢語)	4.06 (.090)	1	3.28 (.300)	1	3.28 (.253)	1	3.77 (.424)	1	3.07 (.091)	2	3.25 (.601)	2
文法	3.39 (.379)	2	3.24 (.264)	2	2.29 (.278)	2	2.71 (.399)	2	3.01 (.436)	3	3.39 (.628)	1
表現	3.02 (.720)	3	3.07 (.972)	3	2.11 (.801)	3	2.34 (1.012)	3	3.19 (.835)	1	2.63 (1.008)	4
語彙 (和語)	2.97 (.544)	4	2.78 (.530)	4	2.06 (.475)	4	2.12 (.696)	4	2.87 (.178)	4	2.87 (.544)	3
表記・ 音韻	2.40 (.761)	5	1.96 (.699)	5	1.41 (.597)	5	1.80 (.695)	5	2.03 (.787)	5	2.17 (1.246)	5

注1) ()の中の数字は標準偏差である。

2) 日教、日大(文)、日大(理)の「語彙(漢語)」と「文法」は1%水準で有意差がある。

3-4 誤りの重みによる順位付け

表4からわかるように、NSの場合「表現」(問16)、「語彙(漢語)」(問22、30)が高い順位を占めていることは「理解できるかどうか」という面を考えたためではないかと思われる。一方、NNSの場合、韓教は文法、語彙等の断片的な知識を持っている半面、NSのような表現力が足りないことから相対的に「表現」(問8-1、4、16)の面を厳しく判定しているのではないか。また韓大は学習者の立場から、基本的な「文法」(問13)事項を厳しく判定しているのではないかと思われる。漢字の「表記」(問6、17)は基本的な事項として、同じ漢字圏のNNSはNSのような判定力を持っている。そのため、漢字の「表記」は意図の伝達にあまり影響を与えない誤りとして、甘く判定していると言える。

表4 誤りの重みによる順位付け

問 題 文	カテゴリー	日	日	日	日	日	韓	韓	韓	韓			
		教	大	大	大	大	教	大	大	大			
		順位	順位	順位	順位	順位	順位	順位	順位	順位			
1. あなたが読書が好きですか。	表記・音韻	3.19	17	2.52	25	1.90	20	2.30	22	2.44	27	2.52	25
2. 兄が背が大きい。	語彙(和語)	2.64	27	2.22	29	1.62	29	1.46	32	2.76	22	2.54	24
3. きれいな形があります。	文法	3.40	13	3.24	13	2.33	15	2.88	13	3.39	7	3.41	10
4. 「その本はもう読みましたか。」 「いいえ、まだ読みませんでした。」	表現	3.53	7	3.60	7	2.68	8	2.86	14	3.67	2	3.00	17
5. 来日は私の誕生日です。	語彙(漢語)	3.95	5	3.30	11	3.00	5	3.12	9	3.08	12	3.35	11
6. 私は大學生です。	表記・音韻	1.25	34	0.76	34	0.76	33	0.92	34	1.21	34	0.14	34
7. にわとりはぜんぶ十羽です。	文法	3.21	16	3.24	13	2.28	16	3.15	8	2.27	30	3.90	4
8-1. 2月は一年中いちばん天気が寒い。	表現	3.07	19	3.67	5	2.56	11	2.75	16	5.00	1	2.00	31
8-2. 2月は一年中いちばん天気が寒い。	文法	3.33	15	3.40	9	2.55	12	3.21	7	2.67	24	-	-
8-3. 2月は一年中いちばん天気が寒い。	表現	-	-	-	-	1.00	32	3.00	10	1.80	33	3.67	8
9. わだしは韓国人です。	表記・音韻	2.50	29	2.10	31	1.69	27	1.80	29	2.35	29	2.43	26
10. 庭に木がいます。	語彙(和語)	3.91	6	3.65	6	2.86	6	3.29	5	3.15	11	3.79	6
11. 私は先生から万年筆をもらいました。	表現	1.46	33	0.90	32	0.54	34	0.22	36	2.07	31	0.70	33
12. 会社は九時にはじめますか。	文法	3.52	12	3.28	12	2.36	14	2.43	19	3.07	13	3.07	15
13. 字を書いています。	文法	3.69	9	3.16	16	2.23	17	2.74	17	3.39	7	4.24	1
14. 私はきのう冊を買いました。	語彙(漢語)	4.00	4	3.72	3	3.08	4	3.65	4	3.03	16	2.32	29
15. このボールペンは安いです。	表記・音韻	2.24	32	2.42	26	1.70	26	1.67	31	2.06	32	3.00	17
16. 私は日本人がありません。	表現	4.26	1	4.16	1	3.28	3	4.00	3	3.59	3	4.13	2
17. 私の家の近くに図書館があります。	表記・音韻	1.12	35	0.79	33	0.10	35	0.63	35	0.35	35	0.00	35
18. 英語と日本語とどれが好きですか。	語彙(和語)	2.75	25	2.56	22	1.89	22	1.91	25	2.68	23	2.71	20
19. 朝から雨がつつきふっています。	表現	3.78	8	3.48	8	2.63	10	3.29	5	3.41	6	2.23	28
20. きのう試験が終わるので、今日は楽しく遊びます。	文法	3.91	6	3.71	4	2.69	7	2.92	11	3.55	4	3.90	4
21. ごはんを食べるの前には何をしますか。	文法	3.36	14	3.33	10	2.07	19	2.35	20	2.55	25	2.65	21
22. 「こんにちは」といって、人事をします。	語彙(漢語)	4.17	2	3.20	15	3.63	1	4.14	2	2.96	18	3.33	12
23. おべんとうは <u>どこ</u> にありますか。	表記・音韻	2.81	24	2.20	30	1.57	31	2.31	21	2.48	26	3.20	14

24. ゆうべ東京は寒いでしたか。	表現	2.85	23	3.00	18	2.21	18	2.08	24	3.03	16	1.19	32
25. きのう何時に家にかえてきましたか。	表記・音韻	3.13	18	2.56	22	1.62	29	1.88	26	2.96	18	3.31	13
26. 多く食べてもいい？	語彙(和語)	2.59	28	2.70	20	1.86	23	1.82	28	2.89	20	2.42	27
27-1. 私のお父さんがくつを買ってくださいました。	表現	3.00	20	4.00	2	2.67	9	2.50	18	3.21	9	3.75	7
27-2. 私のお父さんがくつを買ってくださいました。	表現	2.50	29	—	—	—	—	1.00	33	3.07	13	2.57	23
27-3. 私のお父さんがくつを買ってくださいました。	表現	2.75	25	2.53	24	1.75	25	1.75	30	—	—	2.60	22
28. 試験に落ちました。	文法	3.61	10	3.17	16	2.45	13	2.85	15	3.46	5	3.67	8
29. 先生はスポーツをきらいですか。	文法	2.48	31	2.64	21	1.67	28	1.88	26	2.78	21	2.30	30
30. 毎日 図書館で何の工夫をしますか。	語彙(漢語)	4.13	3	2.88	19	3.40	2	4.15	1	3.21	9	4.00	3
31. バスに乗る。	表記・音韻	2.96	21	2.33	27	1.90	20	2.89	12	2.38	28	2.76	19
32. 「本はありませんか。」 「いえ、ありません」	表現	2.95	22	2.27	28	1.79	24	2.29	23	3.04	15	3.03	16

注) 問題文 8. 9 は誤りの認定によってそれぞれ三つの問題文に分けて考えた。

表 5 誤りの重みを判定する際の基準に対する態度

項 目	日教	日大 (日)	日大 (文)	日大 (理)	韓教	韓大
1. 正しい表現とどのくらい違うかを基準にしている	4.13 (2)	3.46 (5)	3.17 (4)	3.15 (4)	3.47 (4)	3.60 (2)
2. 文法的にどのくらい正確でないかを基準にしている。	4.08 (5)	4.08 (2)	2.78 (5)	2.28 (5)	3.82 (1)	3.37 (4)
3. 話し言葉と書き言葉との違いを基準にしている。	2.84 (11)	2.32 (10)	2.14 (10)	2.15 (11)	2.58 (10)	2.23 (11)
4. 一般的な用法か例外的な用法かを基準にしている。	2.96 (10)	2.28 (11)	2.07 (12)	2.54 (6)	3.09 (9)	2.70 (8)
5. 学習者のレベル(どのくらい日本語を習ったか)を基準にしている。	3.04 (9)	2.88 (7)	2.70 (6)	2.50 (7)	3.59 (3)	2.70 (8)
6. 出現の頻度(学習者に共通するもの)を基準にしている。	3.32 (8)	2.46 (9)	2.24 (8)	2.27 (9)	3.15 (8)	2.76 (7)
7. 学習者の母国語の影響があるかどうかを基準にしている。	3.48 (6)	3.42 (6)	2.10 (11)	2.04 (12)	3.38 (5)	3.00 (6)
8. どのくらい自然な表現であるかを基準にしている。	4.12 (3)	3.68 (4)	3.40 (3)	3.81 (3)	3.38 (5)	3.63 (1)
9. 意味が正しく通じるかどうかを基準にしている。	4.52 (1)	4.24 (1)	4.20 (1)	4.58 (1)	3.79 (2)	3.60 (2)
10. どのくらい不快感を感じさせるかを基準にしている。	3.36 (7)	2.60 (8)	2.34 (7)	2.42 (8)	2.47 (11)	2.50 (10)
11. 日本人(特に幼児)が誤りやすいかどうかを基準にしている。	1.96 (12)	2.04 (12)	2.23 (9)	2.19 (10)	1.85 (12)	2.17 (12)
12. どのくらい理解できるかを基準にしている。	4.12 (3)	3.83 (3)	4.13 (2)	4.04 (2)	3.30 (7)	3.20 (5)

注) ()の中の数字は順位を表す。

3-5 誤りの重みを判定する際の基準に対する一般的な態度

表5からわかるように、各グループを比較すると次のようになる。NSの場合、日教は日大(日)より特に項目4、6、10に強い態度を示している。日大(文、理)は日教と日大(日)より特に項目2、7に弱い態度を示している。NNSの場合は、韓教が韓大より特に項目5に強い態度を示している。日教と韓教の場合は、日教の方が特に項目1、8、9、10、12に強い態度を示しているが、項目5では韓教の方が強い態度を示している。日大(文、理)と韓教の場合は、日大(文、理)の方が特に項目2、5、6、7に弱い態度を示しているが、項目9では韓教の方が弱い態度を示している。日大(文)と日大(理)の場合は、ほぼ同じ態度を示しているが、項目2では日大(文)、項目5、9では日大(理)の方がやや強い態度を示している。

項目の順位の面から見ると次のようになる。NSとNNSのすべてのグループは、順位1から5までが項目1、2、8、9、12(韓教の項目12を除いて)の構成で一致している。NSの場合はすべてのグループが項目9に、そしてNNSの場合は韓教と韓大がそれぞれ項目2、8に一番強い態度を示している。日教、日大(日)、韓教、韓大は項目11、日大(文)は項目4、日大(理)は項目7が最下位を占めている。日教と韓教は項目5、日大(文、理)と韓教は項目2に一番大きな差がある。そして日大(文)と日大(理)とは項目4を除くと同じ順番で、ほぼ同じ態度を示している。

4. おわりに

本研究の結果は、外国語として日本語を教えている教師にとって重要な教授上の示唆を含んでいる。つまり、韓国人の日本語教師は一般の日本語話者のグループのような階層を基準として誤りを評価できるようになるであろう。例えば、本研究では日大(文、理)のように(表2)もう少し甘く評価することである。今まで評価したことより「語彙(漢語)」を重視して、そして「表記・音韻」をより甘く評価する(表3)。そして、評価の基準において「文法的な正確さ」「母語の影響」より「意味が正しく通じるか」に、より重点を置くことである(表5)。このようにして韓国人の日本語教師は日本語話者のような判定力、即ち客観性のある基準をもって学習者を指導できるようになる。学習者にコミュニケーション能力をつけるため教室内教授上、特に誤りの訂正の優先順位、評価に利用できるのである。

今回の調査では一般の日本語話者は大学生に限ったので、年齢、学歴等がほぼ同じになってしまったが、おそらく年齢、性別、学歴、職業、日本語学習者の母語(ここでは韓国語)に対する知識の有無等によっても異なる結果が出るであろう。そして、書き手の誤りに対する読み手の評価に留まったが、話し手の誤りに対する聞き手の評価も必要であろう。伝達の効率を考慮した誤りの分類、文の意味を解釈するのに重要な言語的文脈が無視された点等が問題点として残る。

注(1) Vann, Meyer, and Lorenz (1984:433) は誤りの評価の調査において、すべての質問の尺度1-

5の中で、一番低い尺度1としか反応しなかった小グループに注目した。そしてそれが少数の意見であることを指摘した。

- (2) NSの日教がNNSの韓教より厳しく判定したことは、英語の誤り (Hughes and Lascaratou 1982, Davies 1983, Sheorey 1986) においてNSの英語教師の方がNNSの英語教師より甘く判定したことと正反対である。この理由は日教が韓教より「文法」(問7、8-2、21)と「表記・音韻」(問1、17、31)の面を厳しく判定したからであろうと思われる。韓教は自分達が教えている学習者の誤りにあまりにも慣れているからやや甘く判定したと考えられる。
- (3) Davies (1983: 306) は誤りの評価における母語話者と教師の観点の差について詳しく述べている。
- (4) 経験年数による日教と韓教との誤りの重みに対する態度

グループ	日 教 (26人)		韓 教 (32人)	
	5年以上(13人)	5年未満(13人)	5年以上(23人)	5年未満(9人)
経験年数	5年以上(13人)	5年未満(13人)	5年以上(23人)	5年未満(9人)
平均得点 (標準偏差)	3.17 (0.61)	2.96 (0.48)	2.62 (0.60)	3.02 (0.66)

注 1) 平均経験年数は日教6.5年、韓教5.9年。韓教34人中、2人は無回答であった。

2) 5年以上の日教と韓教は5%水準で有意差がある。

Sheorey (1986:308) は英語の場合、「かなり英語の能力があるNNSの教師は、誤りに対して英語のNSのような甘さを見せることが推測できる。」と言っている。

参考文献

- Iwaki, Reizo (1984), "Error Evaluation in English: Native and Non-Native Speaker Judgment of Error Gravity," *J. Lib. Arts & Sci. Sapporo Med. Coll.* 25, 25-35.
- 長友和彦 (1988) 「作文を使った誤用分析の可能性」『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』
広島大学教育学部 日本語教育学科・留学生日本語教育
- Davies, Eirlys E. (1983), "Error Evaluation: The Importance of Viewpoint," *ELT Journal*, 37, 4, Oct., 304-311.
- _____(1985), "Communication as a Criterion for Error Evaluation," *IRAL*, 23, 1, Feb., 65-69.
- Hughes, Arthur and Chryssoula Lascaratou (1982), "Competing Criteria for Error Gravity," *ELT Journal*, 36, 3, Apr., 175-182.
- Khalil, Aziz (1985), "Communicative Error Evaluation: Native Speakers' Evaluation and Interpretation of Written Errors of Arab EFL Learners," *TESOL Quarterly*, 19, 2, Jun., 335-351.
- Ludwig, Jeannette M. (1982), "Native-Speaker Judgments of Second-Language Learners' Efforts at Communication: A Review," *Modern Language Journal*, 66, 3, Autumn, 274-283.
- Santos, Terry (1988), "Professors' Reactions to the Academic Writing of Nonnative-Speaking Students," *TESOL Quarterly*, 22, 1, Mar., 69-90.
- Selinker, L. (1972), "Interlanguage," *IRAL*, 10, 3, Aug., 209-231.
- Sheorey, Ravi (1986), "Error Perceptions Native-Speaking and Non-Native-Speaking Teachers of ESL," *ELT Journal*, 40, 4, Oct., 306-312.
- Vann, Roberta, J., Daisy E. Meyer, and Frederick O. Lorenz (1984), "Error Gravity: A Study of Faculty Opinion of ESL Errors," *TESOL Quarterly*, 18, 3, Sep., 427-440.
- 趙南星 (1986) 「韓國 高等學生의 日本語 誤用例에 관한 考察」 修士學位論文 中央大学校 教育大学院

(本稿は筑波大学大学院地域研究研究科修士論文 (1990) を要約・修正したものである)

(筑波大学大学院 文芸・言語研究科 応用言語学)