

「インプット貧困環境」におけるリキャストと プロンプトの有効性

The Efficacy of Recast and Prompt in an Input-Poor Environment

大場 衣織

はじめに

本研究は教師による訂正のフィードバック(**corrective feedback**)の研究である。第二言語を学ぶ学習者の間違った発話に対して教師が正しい発話を言い直したり、教師が学習者に正しい発話でもう一度言うように促したりすることを教師による訂正のフィードバックという。**Long (1996)**のインタラクション仮説では訂正のフィードバックを以下のように定義づけた。「意味交渉でのフィードバックは少なくとも語彙、形態、統語の詳細において、第二言語の発達を促進させるだろう。」この**Long**の仮説は訂正のフィードバックの有効性に焦点を当てるものであっただろう。過去十数年間に渡り訂正のフィードバックは学習者にとって有益であるという前提でその研究の数を増やしてきた。

しかしながら、これらの研究の多くはアメリカの **ESL** 学習者やカナダのイマージョン教育の学習者を被験者にしたものであり、これらの研究結果を日本の英語学習者には当てはめられないのではないかという疑問が残る。アメリカで英語を学ぶ **ESL** 学習者やカナダのイマージョン教育を受ける学習者はインプット、つまり第二言語を読んだり聞いたりする機会が豊富であろうが、日本で英語を第二言語として学ぶ学習者はインプットが貧困な環境にあるからだ。過去の訂正のフィードバック研究の更なる課題

として、「インプット貧困環境」において教師によるフィードバックが学習者にどれほど有効であるかということがあげられる。上記に示した過去の研究の課題に対し、本研究では日本で英語を第二言語として学ぶ学習者を対象に研究を行い、「インプット貧困環境」において教師による訂正のフィードバックが学習者にどれほど有効であるかを調べたものである。

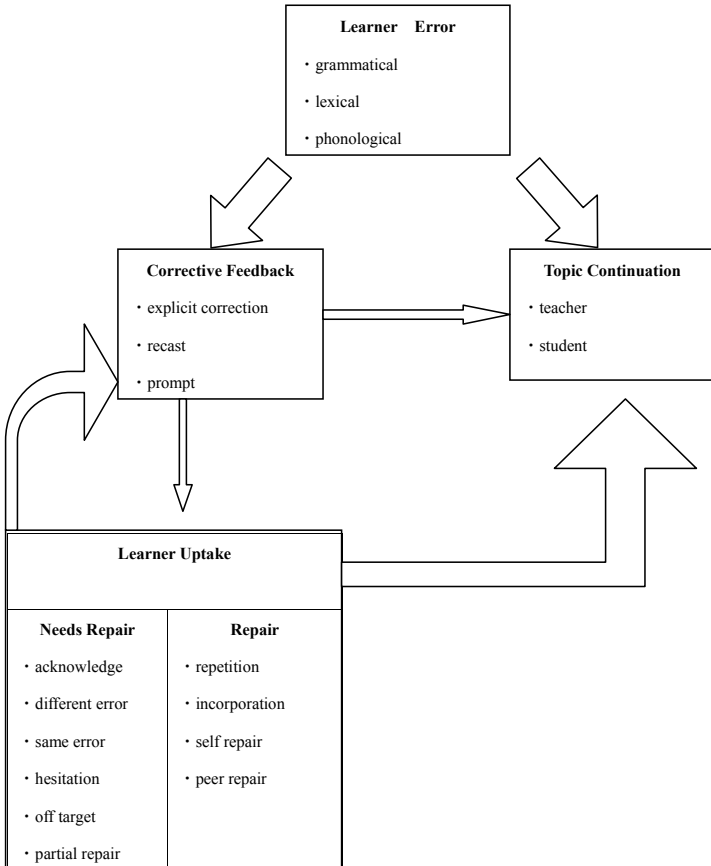
1 章 過去のフィードバック研究

1.1 教師による訂正のフィードバックの有効性

過去 10 年間に渡って学習者の間違いに対する、教師による訂正のフィードバック(*corrective feedback*)の研究はその数を増やしてきた。それらの研究は記述的研究、実験的研究のどちらも含み、多様性に富んでいる(e.g., Lyster & Ranta, 1997; Mackey & Philp, 1998; Oliver, 2000; and Lyster & Mori, 2006)。教師による訂正のフィードバックが第二言語習得においてこれほど注目を浴びるのはその有効性にある。Long (1996:414)のインタラクション仮説では訂正のフィードバックを以下のように定義づけた。「意味交渉でのフィードバックは少なくとも語彙、形態、統語の詳細において、第二言語の発達を促進させるだろう。」この Long の仮説は、訂正のフィードバックの有効性に焦点を当てるものである。また、Ahlem & Spada (2006)の研究では学習者に三人称単数の所有格“his”、“her”を習得させる実験において、訂正のフィードバックを受けたグループと受けないグループとでは、を受けたグループの方が習得が進んだという結果が出ている。過去の研究の結果として、訂正のフィードバックは第二言語を習得する上で重要な役割を果たしていると言えるだろう。

ここで学習者の間違いを含んだ発話から、それが修正されるまでの過程を説明したいと思う。下の図 1 がその過程である。まず、学習者の間違いを含んだ発話がある。それは、大きく分けて、文法的、語彙的、音韻的であり、その他の「L1 (母語)」すなわち学習者が教師の質問に母語で応え

図 1 Error treatment sequences.



Lyster & Ranta (1997:44)

たり、自らの考えを母語で言った場合の間違いなども学習者の間違いに加えることができるであろう。教師はそれらの間違いに対し、「学習者の発話には間違いがある」ことを示すフィードバックを与える。教師が学習者の間違いを指摘しない場合は「会話の継続(topic continuation)」となる。教師が学習者の間違いをフィードバックした時に、学習者が教師のフィードバックに対する何らかの反応を示したことを「アップテイク」と言う。ま

た、教師のフィードバックに対し学習者が何の反応も示さなかった場合、再び「会話の継続」となる。学習者の「アップテイク」は二つに別けられる：学習者の(a)「修正(repair)」が導き出せた場合と、学習者の更なる(b)「修正が必要(needs repair)」な場合である。「修正」とは、前の間違いを含んだ発話が正しく修正されたことを言う。また、「修正が必要」とは再び同じ間違いを繰り返したり、新たな間違いを犯したりして、正しく言い直せないことをいう。「修正が必要」になった場合、修正に到るまで更なる教師によるフィードバックの可能性がある。

1.2 教師による訂正のフィードバックの種類

イマージョン教育の教師と生徒のインタラクションを分析した Lyster & Ranta (1997)は、教師による訂正のフィードバックとして6タイプのフィードバックを確認した。6種類のフィードバックの内、教師が最もよく使うものは「リキャスト(recast)」、次に「明確化要求(clarification request)」、「メタ言語的フィードバック(meta-linguistic feedback)」、「誘導(elicitation)」、「繰り返し(repetition)」であった。Lyster は後に「メタ言語的フィードバック(meta-linguistic feedback)」を「メタ言語的印(meta-linguistic clue)」と改名し、次の4種類(明確化要求、メタ言語的印、誘導、繰り返し)を総称して「プロンプト(prompt)」と呼んだ。最後に一番頻度が少ないものとして「明示的訂正(explicit correction)」を上げている。

(1)

リキャスト(recast)

Teacher: What did you do in the garden?

NNS student: Mm, cut the tree.

Teacher: You cut the trees. Were they big trees or were they little bushes?

NNS student: Big trees. Oliver (2000:140)

(2)

明確化要求(clarification request)

NNS1: Where do I put...?

NNS2: What? Oliver (1998:379)

(3)

メタ言語的印(meta-linguistic clue)

NNS student: Kuruma. [lexical error]

“A car.”

Teacher: Kuruma janai yo.

“It’s not a car.” Lyster & Mori (2006:272)

(4)

誘導(elicitation)

NNS student: Ben y a un jet de parfum qui sent pas tres bon...[lexical error]

“Well, there is a stream of perfume that doesn’t smell very nice...”

Teacher: Alors un jet de parfum, on va appler ca un... ?

“So stream of perfume, We’ll call that a...?” Lyster & Mori (2006:272)

(5)

繰り返し(repetition)

NNS student: La guimauve, la chocolat.[gender error]

“Marshmallow, a chocolate(fem.).”

Teacher: La chocolat?

“Chocolate(fem.)?” Lyster & Mori (2006:272)

(6)

明示的訂正(explicit correction)

NNS student: Le renard gris, le loup, le coyote, le bison et gr...groue.
[phonological error]

“The gray fox, the wolf, the coyote, the bison and the
cr...cran.”

Teacher: Et la grue. On dit grue

“And the crane. We say crane.” Lyster & Mori (2006:272)

1.3 リキャストとプロンプトの研究

次に Lyster & Mori (2006)の研究を紹介する。彼らの研究はフランス語イマージョン 18.3 時間、(以下 FI) と日本語イマージョン 14.8 時間、(以下 JI) という異なったインストラクション環境でのリキャストとプロンプトの比較的分析であった。JI と FI のクラスでの教師による明示的訂正とリキャストとプロンプトが学習者のアップテイク、更には修正にどう影響するかを調査した。この研究の結果は以下の通りである。

- ① 異なったインストラクション環境にも関わらず、FI、JI ともリキャストによる教師の訂正が多かった。
- ② FI では教師のプロンプトに対する学習者のアップテイク、修正の割合が多かった。一方、JI ではリキャストに対する学習者の修正の割合が多かった。

Ahlem & Spada (2006)の研究では、研究の主たるフィードバックであるリキャストとプロンプトは能力レベルが異なる学習者にとっても同じように有益かどうかを調査した。学習者をリキャストのフィードバックを受け

るグループ (グループ A)、プロンプトのフィードバックを受けるグループ (グループ B)、どちらのフィードバックも受けない統制群 (グループ C) の 3 つに別けた。この調査は 4 週間に渡り、学習者に英語の三人称所有格 “his”、“her” を教えることを目的とした。学習者が三人称所有格を習得したかを確認するため、第 1 回目プリテストを実験後すぐに、2 回目は実験の 4 週間後に口頭と記述のタスクを学習者に与えた。この研究の結果は以下の通りである。

- ① 全体として、教師によるプロンプトが学習者の三人称所有格を学習する上で有効であった。
- ② 能力の高いグループにとってはプロンプトとリキャストは同等に有効であったが、能力の低いグループはプロンプトの方が有効であった。

Lyster & Mori (2006) では母語が同じであっても目的とする言語(target language)が違くとフィードバックの有効性に差異が出てくることを指摘している。この違いが出た理由として、JI の生徒は FI の生徒より正確さに注意が行く傾向にあり、JI の教師はリキャストする箇所を強調する傾向にあることを指摘している。また、JI の生徒は今までの経験によりフィードバックの役目を分かっていることをあげている。

Ahlem & Spada (2006) では母語が同じで、目的とする言語が同じであっても能力が異なればフィードバックの有益性は異なると指摘している。彼らはこの違いの原因を以下のように説明している。2 種類のフィードバックの結果を分けた理由は、教師によるプロンプトの方が明示的に学習者に間違いがあることを伝えているということである。しかし、これは能力の低いグループの説明にしか当てはまらない。能力の高いグループではプロンプトとリキャストは同等に有効であった。この理由として、能力が高いグループの生徒はフィードバックに敏感であること、ターゲットとする言語の知識があるので、プロンプトの特徴である間違っている箇所のヒント

を受けなくとも直せることを上げている。

1.4 リキャストとプロンプトはどちらが効果的か？ ～インプットかアウトプットか～

リキャストは学習者に間違いがあることを明確に伝えず、暗示的に学習者の間違いを訂正できるフィードバックとして、注目を浴びてきた。暗示的に学習者の誤りを訂正することで教師と生徒間のコミュニケーションを妨げる事無く、学習者の間違いを訂正することが可能なのである。しかし、リキャストは本当に有効な訂正のフィードバックであるのか、疑問を持つ研究者も出てきた。Mackey & Philp (1998)では教師のリキャストに対し、学習者が教師の訂正をただ「繰り返し(repetition)」をして返した場合、それは第二言語の発達と関連がないかもしれないと、学習者の「繰り返し」について否定的に言及している。Lyster & Ranta (1997)でも学習者の「繰り返し」は第二言語の習得に結びつかないという同じ事の指摘がある。また、Mackey & Philp (1998)の研究では「発達準備段階(developmentally ready)」すなわち学習者が次の段階に進む準備ができている場合にのみリキャストは有効であると定義づけている。同様にリキャストはある条件の下でのみ、それが有効であるという研究結果が多い。例えば、Nicholas, Lightbown, & Spada (2001)ではコミュニケーション重視や内容重視の授業ではリキャストは気づかれにくいのが、言語そのものに焦点を当てた授業ではリキャストは有効であるとする。また、Ahlem & Spada (2006)では能力の高い学習者にはリキャストは有効であるとしている。

一方、プロンプトというフィードバックはリキャストと違い、比較的条件下でも有効であるという研究結果が多い(e.g., Havranek & Cesnik, 2001; McDonough, 2005; Ahlem & Spada, 2006)。また、プロンプトは「自己修正(self-repair)」を導くことができる訂正のフィードバックとして注目を浴びている。「自己修正」の有効性は Havranek & Cesnik (2001)でも述べており、学習者の「自己修正」が最も第二言語を発達させ

ると言及している。

Krashen (1985)のインプット仮説は、理解可能なインプットに浸る事が第二言語習得の必要十分条件であるとしている。リキャストは学習者に理解可能なインプットを与える機能のあるフィードバックであるといえる。反対に、プロンプトは学習者に正しい言語を言わせる方法である。Swain (1985)のアウトプット仮説は学習者がアウトプットすることで言語能力が促進されるとしている。リキャストがインプットを供給するフィードバックであるなら、プロンプトはアウトプットを促進させるフィードバックであるといえるだろう。

1.5 過去の研究と今後の課題

近年、訂正のフィードバックの研究ではリキャストよりプロンプトの方が学習者のアップテイクや修正を導き出せるという結果が出ている。Lyster & Ranta (1997)では教師によるリキャストからの学習者のアップテイクは31%であるのに対し、プロンプトは明確化要求88%、誘導100%、メタ言語的印86%、繰り返し78%という高い確率で学習者からアップテイクを導き出せた。また、プロンプトは高い確率で、学習者の自己修正を導き出せる訂正のフィードバックということも、今までの研究から分かっている。数多くの研究者が自己修正は第二言語習得を発達させることを主張している中、自己修正を導くプロンプトが注目を集める事は当然といえる。近年の研究の結果としてリキャストより、プロンプトの方が有効だという見方は強い。

同様に、日本で英語を学ぶ学習者にもプロンプトの方が有効だろうか。過去の研究での被験者はイマージョン教育を受ける学習者やアメリカのESLの学習者が多い。これらの研究の被験者は、日本で英語を学ぶ学習者と比べるとインプットに恵まれた環境にある。日本のような「インプット貧困環境」にある学習者でもプロンプトが有効であるという結果が出るだろうか。また、プロンプトを使って学習者にアウトプット、すなわち第二

言語での発話をするように促した場合、「インプット貧困環境」にある学習者でも過去の研究の様に、自己修正を導き出せるだろうか。過去の研究の結果からはプロンプトは比較的どのような条件の下でも有効で、さらに自己修正を導き出せる訂正のフィードバックであるとしている。しかしながら「インプット貧困環境」での研究結果が無い為、プロンプトが日本で英語を学ぶ「インプット貧困環境」の学習者でも有効であるかを調べる必要があるであろう。

2 章 研究目的

2.1 リサーチクエスチョン

過去の研究を踏まえた上で以下のリサーチクエスチョン①～⑥を提示する。

- ① 「インプット貧困環境」においても教師が使用するフィードバックの種類は Lyster & Ranta (1997)で確認された 6 つのフィードバックと同じか。
- ② 学習者の間違い（文法的、語彙的、音韻的）はそれぞれ教師のどのフィードバックを最も多く受ける傾向にあるか。
- ③ それぞれのフィードバックから学習者のアップテイクを導き出せる割合は過去の研究で明らかになった割合と比較して差があるか。
- ④ それぞれのフィードバックから学習者の修正を導き出せた割合は過去の研究で明らかになった割合と比較して差があるか。
- ⑤ 「インプット貧困環境」でも教師によるプロンプトから学習者の自己修正を導き出せるか。
- ⑥ それぞれの学習者の間違い（文法、語彙、音韻）に対してどのフィードバックが最も有効か。

以上、①～⑥のリサーチエスチョンを明らかにすることを本研究の目的とする。

2.2 研究方法

本研究は以下の手順で行った。

- ① 記録したデータの内、教師が訂正のフィードバックをした箇所のみを取り上げる。
- ② 教師のフィードバックのうち先行研究で上げた6つ、もしくはそれ以外のフィードバックの割合を調べる。
- ③ 教師が反応（フィードバック）した間違いの中で文法の間違いに対するもの、語彙の間違いに対するもの、発音の間違いに対するものの割合を調べる。
- ④ どの間違いがどのフィードバックを受けるか、割合を調べる。
- ⑤ 教師のフィードバックの中で学習者のアップテイクにつながった割合を調べる。リキャスト、プロンプト、それ以外のフィードバック、それぞれからの学習者のアップテイクの割合も出す。
- ⑥ 学習者のアップテイクの中で修正につながった割合を出す（リキャスト、プロンプト、それ以外のフィードバックで分ける）。修正の種類を分類する。

2.3 データベース

本研究の被験者の詳細は以下である。

- ① 高校一年生
- ② 私立高校の進学コースに通う能力の高い学習者
- ③ 中学までに習った学習の基礎知識がある学習者

本研究の教師の詳細は以下である。

- ① オーストラリア人
- ② 男性
- ③ 高校での教師歴は半年だが、英会話学校などでの教師歴もある
- ④ 日本語が堪能で英語と日本語のバイリンガル
- ⑤ 教師は原則として授業では英語しか話さない

本研究のデータの詳細は以下である。

1 回 50 分のオーラルコミュニケーションの授業を 8 セッション記録した。これは約 1 ヶ月、計 6 時間 40 分のデータである。オーラルコミュニケーションの授業は 25 人前後の少人数であった。各セッションの内容は以下の通りである。

第一週

セッション 1 「電話での対応」

セッション 2 「友達と出かける約束をする」

第二週

セッション 3 「今までのトピックで発表用の文章を作る」

セッション 4 「会話テスト・ペアを組んで」

第三週

セッション 5 「お店での会話」

セッション 6 「セッション 5 での応用問題（リスニング）」

第四週

セッション 7 「店員とお客さんの会話の続き&リスニング問題」

セッション 8 「グループでお店でのやりとりのロールプレイング」

3章 学習者の間違い、アップテイク、修正、教師のフィードバックの定義

3.1 学習者の間違い

Lyster & Ranta (1997:47)では、学習者の間違いを4つに分けている。すなわち、文法的、語彙的、音韻的間違いと、L1(母語)使用である。本研究はLyster & Ranta (1997)と同じ4つの分類に加えて、新しい項目を1つ設けた。それはL1(difficulty)である。詳しい説明は以下に示したが、この項目を作ったのはLyster & Ranta (1997)でL1に対して教師がそれを翻訳することもリキャストに分類している。しかし、学習者のL1(difficulty)については、これに対し教師がリキャストをした場合、翻訳というより正しい答えを提示すると言った方が適切であるため、L1とL1(difficulty)を同じ分類で扱うべきでないという判断からである。

- ・ 文法的間違い

1. 冠詞、代名詞の欠如。または、冠詞をつけなくてよいものにつけた場合も文法的間違いになる(例えば“the Yokohama station”)。
2. 語順、時制が間違っている場合。
3. 接続詞の欠如。
4. 複数形“s”の欠如。
5. 前置詞の欠如、二重に前置詞を使う場合(例えば“come to with my house”)。
6. 主語の欠如。
7. be動詞の欠如。

- ・ 音韻的間違い

本研究では、教師が明らかに生徒の発音に対してフィードバックしている箇所のみを扱った(例えば“salad”を“salada”、“fries”を“freezu”。単語

が読めない場合も音韻的間違いとする (“altogether”を“al…”)。ここでは、教師が発音に対してフィードバックしているのか、生徒の発話をただ繰り返したただけか、判断が難しいデータは除外した。

- ・ L1

生徒が日本語で教師の質問に応えたり、自分の考えを日本語で言った場合、L1 に分類する。

- ・ L1(difficulty)

本研究で確認された学習者の間違いの分類である。生徒が英語で発言することを拒んだり、ためらったりする状況にあり、日本語でそれを表現した場合は L1(difficulty)に分類する（「やだ」、「できない」、「なんて言えばいいんだろう」、「わからない」、「何?」、「難しい」など）。

- ・ 語彙的間違い

1. 生徒が適切でない語彙を使った場合。
2. 語彙が足りない場合や、途中で語彙が出てこなくなった場合もこれに分類する。
3. 文で答えなければいけない状況に、一語で答えた場合もこれに分類する。

学習者の一つの発話に二つ以上の間違いを含んでいた場合、間違いが二つとはカウントせず、教師のフィードバックが何処に焦点を当てていたかで分類する。すなわち、学習者の一つの発話に対し、間違いは一つとする。

3.2 フィードバック

Lyster & Ranta (1997)によると、7つのフィードバックが確認されている。リキャスト(Recast)、翻訳(Translation)、明示的訂正(Explicit

correction)、明確化要求(Clarification request)、メタ言語的フィードバック(Meta-linguistic feedback)、誘導(Elicitation)、繰り返し(Repetition)である。Lyster は後の研究では、翻訳もリキャストであるとし、メタ言語的フィードバックをメタ言語的印(Meta-linguistic clue)と呼び方を変え、明確化要求、メタ言語的印、誘導、繰り返しを総称してプロンプト(Prompt)と呼んでいる。Lyster & Mori (2006)では教師のフィードバックとしてリキャストと明示的訂正とプロンプトの大きく別けて、3 種類の分類をしている。本研究でも Lyster & Mori (2006)と同じように教師のフィードバックを分類した。詳細は以下の通りである。

- ・ 明示的訂正は教師が明示的に学習者の発話は間違っていることを伝え、更には、正しい答えを提示するフィードバックである。

S: The Yokohama station. [Grammatical Error]

T: You don't have to say "the Yokohama station", just Yokohama station.
[Explicit correction]

S: Ah, yeah? No? [Needs repair]

- ・ リキャストは学習者の間違いを含む発話に対し、明示的に間違っていることは伝えない。前の学習者の発話で間違っている箇所のみを直し、正しい文を提示する(再公式化)。本研究では学習者が日本語の発話に対し、ネイティブスピーカーの教師がそれを英語に訳すこともリキャストに分類する。また、著者が作った新分類である L1(difficulty) (「やだ」「できない」)に対して正しい文を教えるフィードバックもリキャストに分類する。

S: *Fudousan*. [L1]

T: Real estate agent. [Recast]

S: Real estate. [Needs repair]

T: Agent. [Recast]

- ・ 明確化要求は、学習者の間違いを含む発話に対し、教師が理解できていないことを学習者に伝えるフィードバックである。この時、教師は正しい文を提示しない。“What?”、“I don’t understand you”、“I’m sorry?”などは典型的な明確化要求と言えるだろう。

- ・ メタ言語的印は学習者の間違いを含む発話に対し、教師が正しい答えを提示しないで、正しい文へ導くためのコメントや情報や質問を学習者に投げかけるフィードバックである。つまり、どこが間違っているか、などのヒントを学習者に与えるのだ。

S: *Demo jyuukuji han no houga iino?* [L1]

T: We don’t usually say nineteen thirty. [Meta-linguistic clue]

S: *Suuji de iino.* [Needs repair]

- ・ 誘導は Lyster & Ranta (1997)によるとこれには3つの方法があると説明している。1つは教師が間を空けて学習者に会話を完成させる方法である。第2に、“How do we say X in English?”などと教師が学習者にオープンクエスチョンを行う方法である。第3に、教師が学習者の間違った発話に対してもう一度言い直しなさいという再公式化(Reformulation)を求める方法である。以下の例は第1の方法である。

T: What are you practicing?

S: (pointing on a handout) *Kore.*

T: Why?

S: *Yarette iwareta.* [L1]

T: Because...? [Elicitation]

本研究では誘導に先行研究には無かった第4の方法も組み込んだ。それは、第1の方法と似ているが、教師が間を空ける部分に“**What**”が入る形で

ある。以下の例が第4の誘導とする。

T: What movie. How about *Koizora*?

S: Oh, I... [Lexical Error]

T: I what? [Elicitation]

・ 繰り返しは教師が学習者の間違いを含んだ発話を直したりせず、間違っている部分をそのまま繰り返すフィードバックである。通常、この時に教師はイントネーションを変えたり、語尾を上げたりする。

S: What time do we meet? [Lexical Error]

T: What time do we meet? [Repetition]

S: Shall we? [Needs repair]

・ 強要(Compulsion)は著者による新分類のフィードバックであり、学習者が自分の発話において間違いを犯すことを怖れて、発言を拒む時に特に起こるフィードバックである。“Come on”、“Say in the sentence”、“Say it”、“Read it”と教師が学習者に対して、明確化要求の様に“What?”などと意味を明らかにしなさいと言うのではなく、何かしら話しなさいというフィードバックである。これはプロンプトの中でも最も学習者の発話を強いるフィードバックであるといえるだろう。このフィードバックは誘導の第3の方法、教師が学習者にもう一度言い直しなさいという再公式化(Reformulation)を求める方法に似ているが、強要は教師が学習者に対して、再公式化というよりは公式化(Formulation)を求めるフィードバックである。

(The students has to start a skit)

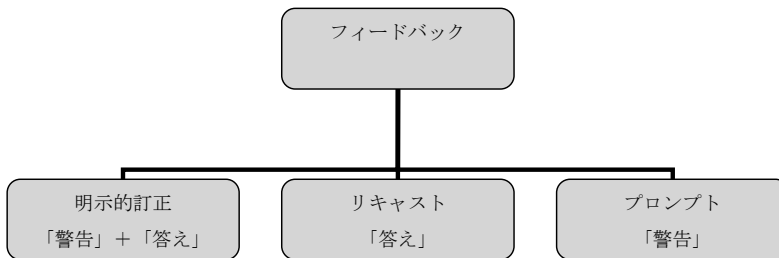
S: *Yada*. [L1(difficulty)]

T: Come on. [Compulsion]

S: Would you like to... [Repair-self]

Lyster & Ranta (1997)では明確化要求、メタ言語的印、誘導、繰り返しを総称してプロンプトと呼んだが、本研究ではこれらに加えて強要もプロンプトに加えた。明示的訂正が学習者の間違いを含んだ発話に対してその発話が間違っているという明示的な「警告」と「正しい答え」の両方を提示し、リキャストが「正しい答え」のみを提示するのに対し、プロンプトは「正しい答え」を与えず、それを導くための「警告」あるいはヒントのみを与えるというフィードバックであるといえる。

図2 フィードバックの種類



3.3 アップテイク

Lyster & Ranta (1997:49)ではアップテイクを以下のように定義している。「教師のフィードバックに続く学習者の即時の発話で、学習者の前発話におけるある側面に注目させようとする教師の意図に対する、何らかの反応」。したがって、教師のフィードバックに学習者が反応する前に、教師が会話を進めてしまった場合はアップテイクにならない。また、学習者が教師のフィードバックを無視したり、気づかなかったりして、学習者自身が会話を進めてしまった場合もアップテイクにはならない。Lyster & Ranta (1997)と同様に本研究でも教師のフィードバックに対する学習者の反応が、言語的でない場合(うなずきなど)、アップテイクに分類しない。

学習者のアップテイクは2つに別けられる：間違いが(a)「修正」された場合と、更なる(b)「修正が必要」な場合である。Lyster & Ranta (1997:49)では(a)修正された場合を以下のように定義している。

(a)修正は、学習者の一回の発話の中での言い直しの再公式化である。学習者と教師の会話のやりとりがあり、その結果として直ったものは(a)修正された事には分類しない。また、学習者自らが間違いに気づき、直す場合も(a)修正には含まない。Lyster & Ranta (1997:49)

本研究では以下の二つを(a)修正と定義する。

1. 繰り返し(Repetition)は教師のフィードバックを繰り返して、前の発話で間違っていた部分を正しい形に直せたことを言う

S: Bring back. [Grammatical Error]

T: Bring it back. [Recast]

S: Bring it back. [Repair-repetition]

2. 自己修正(Self repair)は教師のフィードバックの中に正しい答えが含まれていないのに正しい形で前の発話を直せたこと言う。

S: Taro and Ichiro put out with my house. [Lexical Error]

T: What does it mean? Taro and Ichiro put out with my house?
[Clarification request/ Repetition]

S: Stay? [Repair-self]

Lyster & Ranta (1997)では、修正の分類としてこの他に、“Incorporation”と“Peer repair”があるが、本研究のデータでは“Peer repair”が出なかった。また、“Incorporation”については、Lyster & Ranta (1997)での定義が曖昧だったため、本研究には組み込まなかった。

Lyster & Ranta (1997)によると(b)「修正が必要」の場合は以下の六つに分類される。

1. 了解(Acknowledgement)は教師のフィードバックに対する単純な「Yes」の返事を言う。本研究では、学習者の「アー」や「そっか」などもこれに分類する。
2. 同じ間違い(Same error)は学習者が教師のフィードバックに対して前の発話と同じ間違いを繰り返すことを言う。
3. 別の間違い(Different error)は教師のフィードバックに答えるものの、前の発話の間違いを繰り返すこともなく、正しい形に直すこともしない。その代わりに別の間違いをすることを言う。本研究では、教師のフィードバックに対して学習者が正しい形を言えたものの、後続の発話で以前とは異なる間違いを犯した場合は「別の間違い」には分類せず、(a)修正に分類する。そして、再び最初の「学習者の間違い」に戻る。すなわち、文法的、音韻的、語彙的、L1、L1(difficulty)に分類する。以下がその例である。最初の教師のフィードバックは文法的な間違いを指摘している (will の欠如)。三行目の学習者の発話は教師のフィードバックに応じて、文法的に間違えた部分を直している。しかしながら、発話を続ける内に新たに音韻的な間違い(salada)が出てきた。この場合、salada を「別の間違い」には分類せず、全く新しい間違いとして扱う。

S: I take a green *salada* please. [Grammatical Error]

T: I'll take. [Recast]

→S: I'll take a green *salada* please. [Repair-repetition] [Phonological Error]

T: A green salad please. [Recast]

また、学習者の間違いの項目が変わった場合 (L1 から語彙的など) は新たな学習者の間違いと見なし、(b)修正が必要には分類しない。

4. オフ・ターゲット(Off target)は新たな間違いを犯すことは無いが、教師のフィードバックがターゲットとしている箇所から目を背けることを言う。

S: *Nani kore? Mon...blank... wakannai.* [Phonological Error]

T: Mont Blanc. [Recast]

S: Cheese cake please. [Needs repair]

T: Mont Blanc. Cheese cake. [Recast]

S: Cheese cake please. [Needs repair]

5. 部分修正(Partial repair)は前の発話の一部分を直し、全部は直さないことを言う。

学習者のアップテイクの(b)修正が必要になった時、更なる教師のフィードバックを招く可能性が高い。多くの場合、学習者の(a)修正が出てくるまで、教師のフィードバックと(b)修正が必要の連鎖がある。

4 章 結果

4.1 全体の結果

表 4.1.1 教師が使うフィードバックの頻度 (本研究)

フィードバックの種類	
リキャスト	69.8% (116)
プロンプト	16.2% (27)
明示的訂正	13.8% (23)

()内の数字は頻度数である

表 4.1.2 教師が使うフィードバックの頻度 Lyster & Mori (2006)

フィードバックの種類	
リキャスト	FI 54% (345) JI 65% (169)
プロンプト	FI 38% (244) JI 26% (66)
明示的訂正	FI 7% (46) JI 9% (24)

()内の数字は頻度数である

本研究での教師が使うフィードバック（リキャスト、プロンプト、明示的訂正）の頻度を上の表 4.1.1 に示した。教師が最もよく使うフィードバックはリキャストであり、約 70% という大きな割合を占めている。次に教師がよく使うフィードバックはプロンプトの約 16% である。一番頻度が低いものは明示的訂正で約 13% であった。これらの結果は表 4.1.2 で示した、Lyster & Mori (2006) での結果、リキャスト(FI 54%、JI 65%)とプロンプト(FI 38%、JI 26%)と明示的訂正(FI 7%、JI 9%)の頻度の順は似ていると言えるだろう。しかしながら、本研究では Lyster & Mori (2006) でのプロンプトの頻度、特に FI での 38% という割合と比べると、本研究で教師がプロンプトを使う頻度は FI での教師がプロンプトを使う頻度の半分にも満たない。本研究では教師がプロンプトを使わない分、リキャストを多く使う傾向にあった。

表 4.1.3 それぞれの間違いに対して教師がよく使うフィードバック（本研究）

	リキャスト	プロンプト	明示的訂正
文法的	76.1% (16)	4.7% (1)	19% (4)
音韻的	97.1% (34)	0	2.8% (1)
語彙的	56.4% (44)	20.5% (16)	21.7 (17)
L1	75% (9)	25% (3)	0
L1(difficulty)	61.9% (13)	33.3% (7)	4.7% (1)

()内の数字は頻度数である

本研究では、学習者のどの種類の間違いに対しても、教師はリキャストを訂正のフィードバックとして、一番多く使う傾向にあるという結果で

あった。特に学習者の音韻的な間違いに対して教師はリキャストを訂正のフィードバックとして 97.1%使っている。教師がプロンプトを訂正のフィードバックとして使う状況には差があるようだ。学習者の音韻的な間違いに対しては、全くプロンプトを使わない。教師が最もプロンプトを使う状況は学習者が英語での発話に難色を示す L1(difficulty)であった。

表 4.1.4 それぞれの教師のフィードバックから学習者のアップテイクが導き出せた割合 (本研究)

フィードバックの種類	
リキャスト	85.3% (99)
プロンプト	96.2% (26)
明示的訂正	86.9% (20)

()内の数字は頻度数である

表 4.1.5 それぞれの教師のフィードバックから学習者のアップテイクが導き出せた割合 Lyster & Mori (2006)

フィードバックの種類	
リキャスト	FI 31.8% (110) JI 71.5% (121)
プロンプト	FI 88.1% (215) JI 89.3% (59)
明示的訂正	FI 50% (23) JI 75% (18)

()内の数字は頻度数である

Lyster & Mori (2006)での結果は教師によるリキャストから学習者のアップテイクが導き出せた割合は、FI のクラス 31.8%(110)、JI のクラス 71.5%(121)であった。この結果と比較しても本研究で教師のリキャストから学習者のアップテイクを導き出せた割合は 85.3%であり、教師のリキャストに学習者が反応した割合は本研究が、極めて高いと言えるだろう。続く教師によるプロンプトが学習者のアップテイクを導いた割合が本研究では 96.2%であるのに対し、Lyster & Mori (2006)では FI のクラスが 88.1% (215)、JI のクラスが 89.3%(59)という結果になった。先行研究、本研究とも一貫して教師によるプロンプトは高い確率で学習者のアップテイクを導き出せている。教師による明示的訂正は Lyster & Mori (2006)の研究で

は FI クラスが 50%(23)、JI のクラスが 75%(18)という割合で学習者のアップテイクを導き出した。明示的訂正が学習者のアップテイクを導き出した本研究の割合は 86.9%で、先行研究と比較して、本研究の教師による明示的訂正も先行研究と同様に高い確率で学習者のアップテイクを導き出した。日本の高校生を被験者にした場合、先行研究と比べて、三つの教師のフィードバックに対して高い割合で学習者が反応を示すという結果になった。

表 4.1.6 それぞれの教師のフィードバックから学習者の修正が導き出せた割合

フィードバックの種類	学習者の修正
リキャスト	60.3% (70)
プロンプト	37.0% (10)
明示的訂正	43.4% (10)

()内の数字は頻度数である

本研究では、学習者の修正は教師のリキャスト(60.3)から最も多く引き出したという結果になった。次に、明示的訂正の 43.4%、最も学習者の修正を導き出せなかった教師のフィードバックは、プロンプトの 37.0%であった。Lyster & Mori (2006)では教師によるリキャストから学習者の修正が導き出せた割合は FI のクラスが 19.1%(66)、JI のクラスが 49.7%(84)で、教師によるプロンプトが学習者の修正を導き出せた割合は FI のクラスが 38.1%(93)JI のクラスが 42.4%(28)であった。最後に教師の明示的訂正が学習者の修正を導き出せた割合は FI のクラスが 34.5%(16)、JI のクラスが 50%(12)であった。本研究での学習者がアップテイクした割合は、全てのフィードバックにおいて Lyster & Mori (2006)の結果を上回ったが、学習者の修正の割合はアップテイクとは異なった。教師のプロンプトから学習者の修正を導き出せた割合は Lyster & Mori (2006)での結果より低かった。また、明示的訂正においても Lyster & Mori (2006)の JI のクラスで学習者が修正した割合より低い値が出た。本研究の特徴として、以下のことが言えるだろう。教師による全てのフィードバックに学習者は反応

を示したが、リキャスト以外のフィードバックは学習者の修正には繋がりに難かった。教師による明示的訂正は学習者の修正がアップテイクの割合のほぼ半分で、残りの半分が学習者の更なる修正が必要となった。また、教師のプロンプトから学習者の修正が導き出せた割合は、学習者がアップテイクした割合の半分以下という結果になり、プロンプトによる学習者のアップテイクの半分以上が、学習者の更なる修正が必要であるという結果になった。以下の表 4.1.7 が学習者のアップテイクと学習者の修正が導き出せた割合である。

表 4.1.7 学習者のアップテイクと修正の割合（本研究と先行研究の比較）

	アップテイク	(a)修正
リキャスト	85.3（本研究） FI: 31.8 JI: 71.5 Lyster & Mori (2006)	60.3（本研究） FI: 19.1 JI: 49.7 Lyster & Mori (2006)
プロンプト	96.2（本研究） FI: 88.1 JI: 89.3 Lyster & Mori (2006)	37.0（本研究） FI: 38.1 JI: 42.4 Lyster & Mori (2006)
明示的訂正	86.2（本研究） FI: 50 JI: 75 Lyster & Mori (2006)	43.4（本研究） FI: 34.7 JI: 50 Lyster & Mori (2006)

表 4.1.8 学習者のアップテイクの詳細（本研究）

	リキャスト	プロンプト	明示的訂正
アップテイク			
(a)修正	60.3%(70)	37.0%(10)	43.4%(10)
(b)修正が必要	25.0%(29)	59.2%(16)	23.4%(10)
アップテイクなし	14.6%(1)	3.7(1)	13.0(3)

()内の数字は頻度数である

表 4.1.8 に示した様に、教師によるリキャストが学習者の更なる修正を必要とした割合は、25.0%となった。学習者がリキャストに反応を示した場合、そのほとんどが学習者の修正も導き出せた。一方、教師によるプロンプトのほとんどに学習者は反応を示すものの、修正は導き出せないとい

う結果になった。

5章 議論

5.1 リサーチクエスション

本研究ではリサーチクエスション 1~6 を提示している。ここではこれらのリサーチクエスションに沿って議論を展開していく。

リサーチクエスション 1:

「インプット貧困環境」においても教師が使用するフィードバックの種類は Lyster & Ranta (1997)で確認された 6 つのフィードバックと同じか。

「インプット貧困環境」では、Lyster & Mori (2006)での研究で確認されたフィードバックの 6 種類に加えて、本研究で確認されたフィードバックに「強要(compulsion)」とも呼べるタイプのフィードバックがあった。強要は特に学習者が英語を話すことに難色を示す L1(difficulty)や語彙的間違いの際に使われる教師によるフィードバックの一種である。学習者が自らの発話において間違いを犯すことを恐れ、英語での発話を拒んだり、ためらったりする時に教師はこのフィードバック、すなわち強要を使う傾向にあった。本研究では、学習者が自らの発話において間違いを犯すことを恐れ、英語での発言をためらう状況が度々観察されている。本研究の被験者はアウトプットすること、すなわち英語で自らの考えを発することに抵抗があるのか、あるいはそれが能力的に困難で、英語で自らの考えを表現できないのか、定かでは無いが、教師は学習者が自らの英語での発話を拒む、あるいはためらうといった状況に出くわすことがある。そのような時は学習者の前の発話を直しなさいという意図の再公式化(reformulation)を求めるフィードバックではなく、英語での発話を拒む学習者に自分の考えを公式化(formulation)、すなわち学習者の考えを何らかの形で発しなさい

いという意図のフィードバックを教師は使うのである。

リサーチクエスション 2:

それぞれの学習者の間違い（文法的、語彙的、音韻的、L1、L1(difficulty))は教師のどのフィードバックを受ける傾向にあるか。

本研究では、学習者の文法的間違い、語彙的間違い、音韻的間違い、L1の間違い、L1(difficulty)の間違いは教師のフィードバック、リキャストによって多く直される傾向にあった。また、全体の教師による訂正のフィードバックの数もリキャストが一番多かった。リキャストは教師が最もよく使う訂正のフィードバックとして、過去の研究でも言及されてきた。例えば子供のイマージョン教育 Lyster & Ranta (1997)、Mori (2006)、大人の ESL のクラスの研究 Lyster & Panova (2002)、子供の ESL のクラスの研究 Oliver (1998)である。過去の研究と同様に本研究でもリキャストは教師が最もよく使う訂正のフィードバックであるという結果になった。しかしながら、教師のリキャストの頻度については、次のような研究結果もある。Lyster & Ranta (1997)ではレベルが一番高いクラスでの教師のリキャストの頻度は、他のクラスと比べて少ないという結果が出ている。本研究では、レベル別にクラスを観察していないので確かな事は言えないが、先行研究と比較して、教師がリキャストを訂正のフィードバックとして使う頻度が多かったことは、被験者の能力が関係していた可能性もあるかもしれない。

リサーチクエスション 3:

それぞれのフィードバックから学習者のアップテイクを導き出せる割合は過去の研究と比較して差があるか。

教師の訂正のフィードバックに対する学習者の反応、すなわちアップテイクの割合は全てのフィードバックにおいて先行研究でのアップテイクの

割合より多いという結果になった。リキャストから学習者のアップテイクが導き出せた割合は 85.3%、プロンプトから学習者のアップテイクが導き出せた割合は 96.2%、明示的訂正から学習者のアップテイクが導き出せた割合は 86.9%という結果であった。多様な状況においてプロンプトは学習者の気づき(awareness)を促すフィードバックであると過去の研究でも言及されているが、日本の様な「インプット貧困環境」においても同様の事が言えるようである。また、本研究では教師のリキャストに対しても、学習者は高い割合で反応を示した。過去の研究では、教師によるリキャストが有効となる条件を以下であるとしている。

(a)授業のコンテキストが内容重視の授業であるより、言語そのものに焦点を当てた授業である場合、教師によるリキャストの意図を学習者は気づくことができる。Nicholas, Lightbown & Spada (2001:44)

(b)学習者が次の段階に進む準備ができている「発達準備段階(developmentally ready)」にある場合、教師のリキャストによって学習者は前の間違いを含んだ発話を修正することができる。Mackey & Philp (1998:351)

(c)学習者のレベルが高い場合教師のリキャストは学習者に効果的である。Mackey & philp (1998:351)、Ahlem & Spada (2006:566)

以上の条件が本研究でも当てはまったのでリキャストが有効であったのかを検証していく。まず、本研究は内容重視のオーラルコミュニケーションの授業を観察したので、(a)の条件は当てはまらないだろう。(a)が意味することは、言語そのものに焦点を当てた授業では内容重視の授業と比較して、学習者は言語的正確さに注意が行き、教師のフィードバックに対してもそれが何を意図しているか気づき易いだろうということである。しかし、(a)の条件に当てはまらなかったのにも関わらず、本研究でのリキャストから学習者のアップテイクの割合が多かった理由は以下であると考え。本研究の学習者は内容重視の授業であっても、言語そのものに焦点を当てた

授業と同様に、言語的正確さへの注意が失われなかったのではないだろうか。そのことを表す以下のような例が観察されている。例1の矢印1では学習者は教師の言い方を真似て繰り返し、正確な文を言うことができた(Why not)。最初の矢印の箇所ですべて正しい文を言えたにもかかわらず、その正確さに未だ不安があり、“Why not”と繰り返した後、再び教師に理解できていないという意味を伝えている(*nante iuno?*)。矢印2では“**That no excuse**”が正しい文であるかを教師に問いかけている。教師がその言い方で合っている事を伝えると、矢印3で学習者は教師に更なる確認を求めている。このように、学習者が一度正しく言えた表現を再び確認したがる場面が度々観察された。例2に関して言えば、矢印の箇所ですべて学習者は教師に「これでオッケー？」とはっきりと念を押して確認している。

(1)

S: *Ikemasen. that's not a good...nante ieba iindarou.* [L1]

T: But I can't. [Recast]

S: But I can't. [Repair+ repetition]

T: Why not?

1→S: Why not... Why...*nante iuno?* [L1(difficulty)]

T: Why not. [Recast]

S: (taking a note) [No uptake]

2→S: That no excuse?

T: That not an excuse. That no excuse.

3→S: No excuse?

(2)

T: OK. See you then.

S: See you than? [Lexical Error]

T: OK. See you than. [Recast]

→S: *Korede* OK? (taking a note) [Needs repair]

T: Yeah.

本研究と同様に Lyster & Mori (2006)でも JI の学習者の方が、教師のリキャストに対するアップテイクの割合が多かった理由の一つに「学習者が言語的正確さに敏感であるか」ということを上げている。次に(b)の条件に本研究も当てはまったかを考えてみる。Mackey & Philp (1998)の研究は学習者の疑問形の発達段階について研究したものであった。彼らの研究では疑問形の発達段階を 2~6 (1 の段階は除外した) と細かく別け、研究を行っている。本研究の場合は Mackey & Philp (1998)での研究の様に細かく発達段階を別けて研究を行っていないため、彼らが指摘した厳密な意味での「発達準備段階(developmentally ready)」とは断定し難いかもしれないが、「不完全な言語体系から次の言語体系に近づく段階」という意味では共通する部分があるであろう。本研究の場合、学習者が既に学んでいる内容(例えば過去形の“ed”)を間違える場合がある。このような場合に学習者は、教師のリキャストを受けると、前の間違いを含む発話を言い直すことができた。これは Mackey & Philp (1998)が指摘する「発達準備段階(developmentally ready)」に当たると考えられる。次に(c)の条件について考えてみる。本研究はレベル別にクラスを分けて観察していないので、はっきりしたことは言えないが、これは当てはまり難いと考える。なぜなら、日本の様な「インプット貧困環境」にある高校生と、インプットが豊富なイマージョン教育を受ける小学生とを比較した場合、日本の高校生の方が第二言語のレベルが高いとは言い切れないと考えるからだ。

以上、本研究の結果では(b)の条件は肯定できるが、(c)の条件は肯定できない事がいえるだろう。また、(a)の条件は授業内容の要因ということではなく、学習者側の要因として考え直せば当てはまるだろう。以上に述べた本研究における教師によるリキャストから、学習者のアップテイクの割合が多かった理由を以下にまとめた。

(a)学習者が言語そのものの正確さに敏感であった。

(b)学習者が次の段階に進む準備ができている「発達準備段階 (developmentally ready)」にあった。

次に、教師のリキャストから学習者のアップテイクが導き出せなかった箇所について考えていく。リキャストが学習者のアップテイクが導き出されなかった状況は、学習者がノートを取り始めたり、生徒同士で話し始めたりして、学習者の注意が教師のフィードバックから逸れることが主な原因であった。少ない例ではあったが、グループ活動など複数の生徒が役割分担をし、会話が交互に行われる時に教師のフィードバックに学習者が反応しない例も観察された。この理由としては、一度学習者自身が発言したことで、自分の番は終わったと認識し、学習者自身の発話に対する注意、教師のフィードバックに対する注意が薄れるためではないかと考えられる。この現象は会話に入る前の練習時に教師が一人一人の学習者を当て、正しい文を言わせる時にも現れた。ほとんどの学習者は教師のフィードバックに答えているが、少数の学習者は自分の番は終えたという認識からか、教師が学習者の反応を待っているにもかかわらず、何の反応も示さなかった。オーラルコミュニケーションの授業において、学習者に限られた役割を与え、活動させる時は上記の「終結的雰囲気」を回避することが必要であろう。さもないと、先に記述された様なマイナスの効果を生むのかもしれない。

リサーチクエスション 4:

それぞれのフィードバックから学習者の修正を導き出した割合は過去の研究と比較して差があるか。

本研究では、教師のリキャストに対する学習者のアップテイクを導き出した割合は 85.3%であり、学習者の(a)修正を導き出した割合は 60.3%であった。また、学習者のアップテイクが導き出せても更なる(b)修正が必要になった割合は 25.0%であった。教師のリキャストから学習者のアップテ

イクが導き出された割合も先行研究より多かったが、学習者の修正が導き出される割合も先行研究の FI 19.1%と JI 49.7%より多いという結果になった。また、教師のリキャストにもかかわらず更なる(b)修正が必要になった割合は25.0%であり、その内16.3%は学習者のリスニング能力の問題があった。すなわち、教師の発話を理解できていないと結論づけた。学習者のリスニング能力の問題の例を以下に示す。まず、例3のような教師のリキャストの文が長くて聞き取れなかった場合が上げられる。

(3)

S: Watch out for wrong number. [Lexical Error]

T: Maybe, be more careful next time. Be more careful next time.
[Recast]

S: Be more... [Needs repair]

次に例4は単純に教師の発音が聞き取れない場合である。

(4)

S: *Sonnano ii jyantte eigo de nanteiu?* [L1]

T: So, what. So, what. [Recast]

S: So was? [Needs repair] [Lexical Error]

最後に教師が直そうとしている部分を学習者が聞き取れず、直されている事を認識できない場合である。この場合、リキャストは訂正しようとしている意図が学習者に伝わり難い性質のフィードバックである為、学習者が認識できなかったというより、学習者が聞き取れなかったので認識に到らなかったと解釈した方が妥当であろう。なぜなら、学習者が認識できていない箇所は機能語の前置詞、冠詞で、子音母音を含む語であったからである。したがって、本研究ではリキャストが単に暗示的なフィードバックであったから認識できなかったのではなく、学習者が教師のリキャストを聞

き取れないため、訂正されていると気づけなかったと結論づけた。教師がフィードバックした箇所、学習者が聞き取れなかった為、気づけなかった箇所を列記する。

Just a moment の不定詞“a”

The doctor の定冠詞“the”

Clothing の歯間摩擦音“th” (“s”で代用して発音する)

Anything to drink の不定詞“to”

教師のリキャストに対して学習者が修正できなかった理由は、学習者のリスニング能力に問題があったからだとした。一方、学習者のリスニング能力の問題以外で、学習者の更なる(b)修正が必要になった例では、学習者が教師のフィードバックに対して、「了解(Acknowledgment)」するだけであることが上げられる。リキャストは、必ずしも学習者を発言させる状況に追いやらないフィードバックであると解釈できる。その為、学習者は教師がリキャストにより正しい文を教えてくれたことに対して“yes”などの了解だけで次の会話に進んでしまうことが多い。その他は、ごく少数ではあるが学習者が教科書通りの言い方を好み、教師が言い直した友達同士で行う、くだけた会話表現を受け入れなかった例があった。

一方、上記とは反対に教師によるリキャストが学習者の修正を多く導き出せた理由について考えていく。本研究でのリキャストの一部が学習者の修正を多く導き出せた理由としては以下のことが考えられる。第一に教師のリキャストが短い句であるということがあろう。例 5、6 がその例である。

(5)

S: I'm calling again later. [Grammatical Error]

T: I'll call again later. [Recast]

S: I ? [Needs repair]

→T: I'll. [Recast]

S: I'll call later. [Repair-repetition]

(6)

S: I'll take a green *salada* please. [Phonological Error]

→T: Green salad. [Recast]

S: Green salad. [Repair-repetition]

例 5 では学習者が未来形で話さなければいけないのに現在形を使っている。教師は“I'll call again later”と全文でリキャストするのではなく、“I'll”の一語でそこは未来形であるという事を指摘している。例 6 では教師が学習者の“salada”という間違った発音に対して“I'll take green salad”と全文で言うのではなく、“green salad”とターゲットとする箇所のみをリキャストしている。第二の理由としては、下の例 7 の様に教師が学習者の間違えた箇所を強く発音し、リキャストするという事である。教師によるリキャストが、学習者の修正を多く導いた理由には、以上に述べたリキャストを「強調」しているということがいえると考えられる。リキャストは暗示的なフィードバックであり、学習者に気づかれ難いフィードバックであるが、「強調」することで学習者の気づきを促す事が出来ると考えられる。

(7)

S: Would you like to go to ...? [Grammatical Error]

T: Would you like to go to A ... [Recast]

S: A? [Repair-repetition]

次に教師によるプロンプトに対する学習者の二つのパターンについて考えていく：(a)修正が導き出せた箇所、(b)学習者が教師のプロンプトに反応しながらも修正されず、さらなる修正が必要になった箇所。教師によるプロンプトは学習者のアップテイクを 96.2%導き出せた。教師によるプロン

プトは、全てのフィードバックの中で最も多く学習者のアップテイクを導き出せたが、学習者の(a)修正は 37.06%と全てのフィードバックの中で最も導き出せなかった。Lyster & Mori (2006)での、プロンプトが学習者から修正を導き出せた割合(FI 38.1%、JI 42.4%)よりも少なかった。教師のプロンプトに対し学習者は反応を示すものの、学習者の間違いを含んだ発話を殆ど直せないという結果になった。

プロンプトから学習者の修正が導き出せなかった理由としては、教師がプロンプトにより、学習者自ら修正をするように働きかけても、学習者は単語一語で返すだけで、正確でない発話が多かったことがあげられる(例 8、9)。また、例 10 の様にプロンプトにより学習者が正解に近づきはするが、正解には到らない場合も観察された。最後に、例 11 の様に学習者が英語で話すことに難色を示す L1(difficulty)が起こった時、一回や二回プロンプトをしても学習者が自分の考えを英語で言わず、「(英語で何と言ったらいいか) 分からない」と日本語で表現し、学習者の考えを英語でも日本語でも言わない(公式化しない)ことも、プロンプトの学習者の更なる(b)修正が必要になった理由の一つとして考えられるだろう。

(8)

S: *Docchimo* using? [L1]

T: What? [Clarification request]

S: Both? [Needs repair]

(9)

S: See you next time. [Lexical Error]

T: So wrong number, oh see you next time? [Repetition]

S: Bye-bye, bye-bye. [Needs repair]

(10)

S: What time do we meet? [Lexical Error]

T: What time do we meet? [Repetition]

S: Shall we? [Needs repair]

T: Should we. [Recast]

S: Should, Should. [Repair-repetition]

(11)

T: Can you read it?

S: Un...[L1(difficulty)]

T: What does it say? [Clarification request]

S: *Yomeru*. [Needs repair]

T: What does it say? [Clarification request]

S: *Yomerukedo yomeru yomeru*. [Needs repair]

T: What does it say. Read it. [Compulsion]

S: *Yomuno?* Hello this is Hanako... [Repair-self]

T: Right, it's hard to read. Difficult to read.

次に、教師のプロンプトから学習者の(a)修正が導き出せた箇所について考えていく。プロンプトから学習者の(a)修正が導き出せた箇所は、学習者が前の授業や、授業の冒頭で一度習っている内容を訂正された所に集中した。そこで考えられるのは、学習者が次の段階に進む準備ができていない「発達準備段階(developmentally ready)」にあったということだ。「発達準備段階(developmentally ready)」にある場合、教師のプロンプトから学習者の修正が導き出せるということである。Mackey & Philp (1998)ではリキャストが有効なコンテキストは学習者が発達準備段階(developmentally ready)にある場合であると言及している。Mackey & Philp (1998)では、教師のフィードバックの中でリキャストのことにのみ焦点を当てていたが、本研究の結果から、リキャストのことにのみでなく、プロンプトでも同じことが言えるのではないかと考えられる。以下が教師のプロンプトから学習者の修正が導き出せた例である。

(12)

S: Hello this is... [Lexical Error]

T: Come on. [Compulsion]

T: Hanako?

S: Hello this is Hanako may I talk to...? [Repair-self]

リサーチクエスチョン 5:

「インプット貧困環境」にある学習者でも教師のプロンプトにより自己修正を導き出せるか。

リサーチクエスチョン 4 でプロンプトの修正について述べたが、「インプット貧困環境」では教師のプロンプトから学習者の自己修正はインプット豊富な環境にある学習者を対象に研究を行った Lyster & Mori (2006)で出た割合より少なかった。

リサーチクエスチョン 6:

それぞれの間違い（文法的、音韻的、語彙的、L1、L1(difficulty)) にどのフィードバックが有効か。

全ての間違い（文法的、音韻的、語彙的、L1、L1(difficulty)) において、教師はリキャストを訂正のフィードバックとして多く使う傾向にあった。フィードバックに対する学習者の反応であるアップテイクはプロンプトが 96.2%と最も多く学習者のアップテイクを導き出せた。しかしながら、学習者は教師によるプロンプトというフィードバックには気づくものの、学習者自ら前の間違いを含んだ発話を直せる状況は、学習者が「発達準備段階(developmentally ready)にある場合」であると限られていたため、学習者の修正が導き出せた割合は、Lyster & Mori (2006)での結果(FI 38.1%、JI 42.4%)と比べて 37.0%と最も学習者の修正を導き出せなかった。本研究では、何をもって、学習者にフィードバックが有効であると決定するの

に、Lyster & Mori (2006)と同様の指標を用いた。Lyster & Mori (2006)では、「最も学習者の修正が導き出せたフィードバックが最も有効だ」と言及している。すなわち、FIのクラスではプロンプト(38.1%)であり、JIのクラスではリキャスト(49.5%)である。本研究で最も学習者の修正を導き出したフィードバックはリキャスト(60.3%)であったので、本研究において最も学習者に有効であったフィードバックはリキャストであるといえるだろう。

5.2 リキャストと強調(Saliency)の関係

Lyster & Mori (2006)では、JI(日本語イマージョン)のクラスにおいてリキャストが最も有効なフィードバックであった理由に、教師がリキャストする箇所を強調して発音していたことを上げていた。本研究においても教師がリキャストの箇所を短くして言ったり、教師が学習者に直して欲しい部分を大きく、ゆっくり発音したりして強調していた。これは、本研究で教師によるリキャストから学習者のアップテイク、修正を増やした要因の一つかもしれないと先の議論でも述べた。しかし、学習者の間違いに対し、教師が強調してリキャストをしても、学習者が直されていることを全く気づいてないケースも観察された。この場合、学習者は教師のリキャストに対して何の反応も示さないか、教師のリキャストに反応してもどこを直されているか気づいていない為、学習者の前の間違いを含んだ発話を直せなかった。以下の例13がその例である。この時、教師は文を短くし、更に“ed”を強く発音した。これは、二重の強調であり、ターゲットを絞って学習者に分かりやすく間違いがあることを伝えている。しかし、学習者は教師のリキャストに反応を示すが、どこを直されているか気づかないため、直すべき所を直せていない。教師は再び分かりやすいリキャストを与え、学習者の反応を待つが、学習者は何の反応も示さない。例14ではお客役の学習者は最初の発話で“Mont blanc”を読めなかった。それに気づいた教師はリキャストを強調し、“Mont blanc”と大きく、ゆっくり発音した。

しかし、学習者は自分でも読むことが出来る“Cheese cake”に注文を切り替えた。教師はこの学生が最初のリキャストを認識していないと気づき、再び強調のリキャストを繰り返し“Mont blanc”を正しく発音させようとしたが、学習者は“Cheese cake”を繰り返し、学習者の正しい発話“Mont blanc”は導き出せなかった。これらの例は学習者、または、学習者が置かれている状況によっては、教師がリキャストを強調しようが強調しまいが学習者は教師によって、どこを直されているか、または、直されていることも認識できないのではないかという「リキャストと強調の関係」に新たな問題を提示している。

(13)

- S: Can I have some smoke salmon please. [Phonological Error]
 →T: SmokED [Recast]
 →S: Salmon [Needs repair]
 →T: SmokED [Recast]
 →S: (間がある) [No uptake]
 T: [Topic continuation]

(14)

- S: *Nani kore? Mon...blank...wakannai.* [Phonological Error]
 →T: Mont Blanc. [Recast]
 →S: Cheese cake please. [Needs repair]
 →T: Mont Blanc. Cheese cake. [Recast]
 →S: Cheese cake please. [Needs repair]

「リサーチクエスション」に対する議論で、本研究におけるリキャストから学習者のアップテイクが多く導き出した理由について、「学習者が言語的正確さに敏感である」ということを述べた。このことは、強調のリキャストが学習者の気づきを促せなかった、例 13、14 でも同じことが言えるの

ではないかと考える。言語的正確さに敏感でない学習者の場合、または、学習者がそのような状況に置かれていない場合、どれだけ教師がリキャストを強調しても、どこを直されているか分からない、直されていること自体気づかないという現象が起こるのではないだろうか。本研究では「強調したリキャスト」の有効性は学習者の言語的正確さに敏感であるかに依存するのではないかということを主張したい。

5.3 学習者の修正「繰り返し(Repetition)」と第二言語発達の関係

教師のフィードバック、リキャストから導き出せる学習者の修正は「繰り返し」である。この「繰り返し」と第二言語の発達には関係があるかについては、たくさんの研究者が疑問を持っている。例えば、Mackey & Philp (1998)では、学習者が教師のリキャストに対して「繰り返し」で応えても、リキャストを教師のフィードバックであると見なしているのか、教師がただ学習者の発話を繰り返しているから見なしているのかは判断が難しく、第二言語の発達と学習者のリキャストに対する「繰り返し」は関連性があまり無いのではないかと言及している。

また、Panova & Lyster (2002)では、教師のリキャストから導き出された「繰り返し」はただの余剰で、第二言語の発達にはあまり貢献しないだろうと言及している。これらの研究結果は教師のリキャストに対する学習者の「繰り返し」が「ただの余剰」であるということを示唆している。しかしながら、本研究では、教師のリキャストに対する学習者の「繰り返し」が、「ただの余剰」では無かったのではないかと考える。その理由としては、本研究のデータからは、学習者が教師のリキャストに対し、それがフィードバックであると認識したというサインを示すケースがほとんどだからである。教師のリキャストに対して学習者が見せる主なサインは以下の①、②である。

① 学習者による「繰り返し」の箇所が疑問形である場合

(15)

S: Would you like to go to ...? [Grammatical Error]

T: Would you like to go to A ... [Recast]

→S: A? [Repair-repetition]

② 学習者が「繰り返し」の直後に「ああ」「へー」などの気づきの応答をする場合

(16)

T: Let's go then.

S: Let's Go. [Lexical Error]

T: Go then. [Recast]

→S: Then, ah. [Repair-repetition]

その他にも、学習者が教師のリキャストを繰り返した後に“Thank you”と教師にお礼を言う例もあった（例 17）。

(17)

S: Hamburgers. [Repair-repetition][Lexical Error]

T: Two hamburgers please. [Recast]

→S: Please, ah, two hamburgers please, thank you. [Repair-repetition]

前記で「繰り返し」の否定的な研究結果を紹介したが、「繰り返し」についての肯定的な研究もある。Ohta (2001)ではクラスルームでの「独り言 (Private speech)」についての研究をした。「独り言」の典型的なものが「繰り返し」であり、「独り言」の「繰り返し」は学習者の発達している第二言語体系に組み込み、既存の第二言語の体系を再編成させると言及している。本研究でも学習者の「独り言」の「繰り返し」が多く観察された。以下がその例である。

(18)

S: What time do we meet? [Lexical Error]

T: What time do we meet? [Repetition]

S: Shall we? [Needs repair]

T: Should we. [Recast]

→S: Should, Should. [Repair-repetition]

(19)

S: Taro and Ichirou stay at my house on Sunday. [Grammatical Error]

T: So, Taro and Ichiro WILL stay at my house on Sunday. [Recast]

S: (Talking with a peer). [Topic continuation]

T: Will, will. [Recast]

→S: Will *ka*. [Repair-repetition]

以上に示してきた様に、本研究での教師のリキャストに対する学習者の「繰り返し」は Lyster & Mori (2006) で言及された、「ただの余剰」ではなく、そのほとんどは学習者がフィードバックと認識した上での「繰り返し」であったと主張したい。

5.4 教師によるプロンプトは能力の高い学習者、低い学習者、どちらにも有効か

Ahlem & Spada (2006) では教師によるプロンプトは能力の高い学習者、低い学習者、どちらにも有効であるという仮説のもとに実験を行った。結果はリキャストと比べてプロンプトは能力の高い学習者にも低い学習者にも有効であった。とりわけ、能力が低い学習者にはプロンプトは効果的であったとしている。この様な研究結果から、第二言語習得において比較的、どのような状況でも効果があるとされているプロンプトは今、注目を集めているフィードバックである。しかしながら、これらの研究の多くはイマ

ーション教育を受ける学習者を対象にしたものであったり、アメリカで英語を第二言語として学ぶ学習者を対象にした研究であった。そこを問題とした、本研究では「インプット貧困環境」に置かれている、能力の高い学習者を対象に研究データを集めた。その結果、教師によるプロンプトから学習者の修正を導き出せた割合はリキャストより少なく、先行研究と比較しても最も低い割合であった。本研究で教師によるプロンプトから学習者の自己修正を導き出せたコンテキストは、前の授業で教わった内容、授業の最初の練習の時間で練習した内容に限られていた。そのため、授業以外の内容の会話では学習者による自己修正を導き出せた箇所は皆無であった。これらの事を考えると、プロンプトの有効性は学習者が「発達準備段階(developmentally ready)」にあること、すなわち学習者が次の段階に進む準備ができていないことに依存するといえるのではないだろうか。Ahlem & Spada (2006)では学習者の能力が高くて低くても、どちらにもプロンプトは有効であるとしている。しかし、本研究では発達準備段階(developmentally ready)にある学習者にのみプロンプトは有効であると結論付けたい。

5.5 プロンプトの役割

Ahlem & Spada (2006)では、教師によるプロンプトが学習者に有効であった理由を二つ上げている。

- ① プロンプトは曖昧性が無く、間違いがあることを学習者に明確に伝える。
- ② プロンプトは学習者に間違いに関する何らかのヒントを与える為、学習者はどう直すか方向づけられている。

上記の二つの条件は訂正のフィードバックの必要条件として、Schmidt (1983, 1990)、Gass & Varonis (1994)も言及している。確かに、本研究で

も教師のプロンプトに対して、学習者は 96.2%という高い割合で反応を示している。これはリキャストからの学習者の反応、85.3%よりも多い。しかしながら、プロンプトによる学習者から導き出された修正の割合は、リキャストの 60.3%に対して、37.0%と三つのフィードバックの中では、最も低い値になった。学習者は教師が自分の間違いを訂正していると気づき、どこを直せばいいかも方向づけられているため、間違いがある箇所を直そうとする。しかし、学習者は教師のプロンプトに対して、正解に近づきながら、正解に到らなかつたり、単語一語で返したり、正しくない表現をする場合が多かった。以下がプロンプトにより修正が導き出されなかった例である。プロンプトが直す箇所を「方向づけ」しても「インプット貧困環境」にある学習者は直せないという現象がしばしば起こるようだ。

(20)

T: What are you practicing?

S: (pointing on a handout) *Kore*.

T: Why?

S: *Yarette iwareta*. [L1]

→T: Because...? [Elicitation]

→S: *Owattakara*. Finish. [Needs repair]

T: You finished the first one? OK. [confirmation check]

5.6 教師のプロンプトから導き出される学習者の「自己修正」

教師のプロンプトから導き出される学習者の「自己修正」が第二言語を発達させると多くの研究者が言及している。McDonough (2005)は、プロンプトによる「自己修正」が第二言語を発達させると言及し、Havranek & Cesnik (2001)はプロンプトによる「自己修正」が最も学習者にとって効果的としている。Chaudron (1988)は、「自己修正」と第二言語の発達の間を以下の様に示している。「自己修正は学習者がターゲットとする言語にお

いて、学習者自身の発話を客観的に見る能力を促進させる。」リキャストからの学習者の修正は必然的に「繰り返し」になり、「自己修正」を多く導き出せるフィードバックは、やはりプロンプトであるだろう。しかしながら、「インプット貧困環境」では学習者の「自己修正」は導き出し難く、特定のコンテキストでしか学習者の「自己修正」は導き出せなかった。プロンプトから学習者の「自己修正」を導き出せるという利点は過去の研究で言及されているが、「インプット貧困環境」で学習者の「自己修正」を導き出すには教師のプロンプトを使う状況が重要かもしれない。すなわち、学習者が「発達準備段階(developmentally ready)」にある時に教師がプロンプトをすることが学習者の「自己修正」を導く上で重要であろう。

6章 結論

6.1 本研究での結論

「インプット貧困環境」で使われるフィードバックは Lyster & Mori (2006)と同様の6種類(リキャスト、プロンプト(4種類)、明示的訂正)に、本研究で確認された「強要(Compulsion)」が加わった。強要は特に学習者が第二言語を話すことに難色を示す「L1(difficulty)」に対して使われるフィードバックであった。「インプット貧困環境」では学習者が第二言語でのアウトプットすることを拒んだり、ためらったりすることが度々観察された。これに対する教師の方略(Strategy)が強要であるのだろう。

本研究では一貫して全ての学習者の間違い(文法的、音韻的、語彙的、L1、L1(difficulty))は教師のリキャストを多く受ける傾向にあった。また、教師が使うフィードバックの総数もリキャストが一番多かった。「インプット貧困環境」でも過去の多くの研究で明らかになった、教師の使うフィードバックはリキャストが最も多いということは変わらないようだ。しかしながら、教師のフィードバックに対する学習者の反応、すなわちアップテイクの割合と学習者から導き出した修正の割合は、過去の研究とは異なる

結果になった。教師のフィードバックに対する学習者のアップテイクの割合と学習者から導き出された修正の割合は以下である。

教師のフィードバックに対する学習者のアップテイクの割合は、全体的に先行研究より多かった。プロンプトに学習者が反応した割合は **96.2%**、リキャストに学習者が反応した割合は **85.3%**であった。特にリキャストに対しての学習者の反応は、先行研究の学習者のリキャストへの反応、**FI 31.8%**、**JI 71.5%**という割合と比較して多い値といえるだろう。本研究での教師のフィードバック、リキャストに対する学習者の反応、アップテイクが多かった結果に対する学習者側の理由は以下であると結論付けた。

- ① 学習者が言語そのものの正確さに敏感であった。
- ② 学習者が次の段階に進む準備が出来ている「発達準備段階 (developmentally ready)」にあった。

一方、教師のリキャストに対して学習者がアップテイクしなかった箇所理由は学習者がノートを取り始めたり、生徒同士で話し始めたりして、学習者の注意(attention)が教師のフィードバックから反れる場合であった。

次に、教師のフィードバック、リキャストから学習者の修正が導き出された箇所について述べていく。学習者の修正が導き出せた割合は **60.3%**、学習者の更なる修正が必要な割合は **25.0%**であり、学習者のリキャストに対するアップテイクと同様、学習者の修正を導き出せた割合も先行研究の **FI 19.1%**、**JI 49.7%**という割合より多い値が出た。教師のフィードバック、リキャストから学習者の修正を多く導き出せた理由は、教師がリキャストする部分を短い句にしたり、ターゲットとする語を強く、ゆっくり、発音したりして「強調」していたからだと考えられる。また、リキャストから学習者の修正が導き出せなかった **25.0%**中 **16.3%**はリスニング能力の問題があったと考えられるだろう。この事実は以下の疑問を投げかける。「インプット貧困環境」では「アウトプット」以前に、「インプット」を理解で

きないという問題があるのではないだろうか。

プロンプトに対する結果は以下であった。教師のフィードバック、プロンプトから学習者の修正を導き出せた割合は 37.0%と三つのフィードバックの中で最も低かった。教師のプロンプトに対する学習者がアップテイクした割合は、96.2%と三つのフィードバックの中で一番多いにもかかわらず学習者の修正を導き出せた割合は、最も低かったのである。これはプロンプトの特徴、①曖昧性がなく間違いがあることを伝えている、②ヒントを与えるため、どう直すか方向づける、という役割で学習者にフィードバックを認識させるには高い確率で成功したが、「インプット貧困環境」にある学習者はフィードバックと直す箇所を教えられても直せないという状況にあるようだ。「インプット貧困環境」では学習者に自らの発話、アウトプットを促しても正確なアウトプットは出てき難いという結果になった。

加えて、教師のプロンプトから学習者の修正が導き出せた箇所は、ある状況に限られていた。それは、学習者が前の授業や授業の冒頭の練習時に「既に学んでいる内容」とあるという状況である。その為、教師と学習者との授業の内容ではない、自由な会話の時などの教師のプロンプトに対する学習者の修正は皆無であった。Mackey & Philp (1998)では教師のリキャストが有効であるのは学習者が次の段階に進む準備ができている、「発達準備段階(developmentally ready)」にある場合だと言及しているが、プロンプトでも同じことが言えるのではないだろうか。すなわち、プロンプトが有効な状況も学習者の発達準備段階(developmentally ready)に依存するのではないかということである。

Lyster & Mori (2006)ではリキャスト、プロンプト、どちらのフィードバックが有効であったかの指標に、学習者から修正を導き出せた割合の値を使っている。先行研究と同じ指標で考えた場合、本研究の「インプット貧困環境」で、プロンプトとリキャストのどちらの教師によるフィードバックが学習者に有効であるかという疑問の答えは、学習者の修正をより多く導き出せたリキャストであるだろう。

6.2 フィードバック研究の今後の課題

現在の教師によるフィードバックが有効か有効でなかったかを決定づける要因は学習者のフィードバックに対する反応、すなわちアップテイクの割合だと言っていいだろう。過去の研究は何故、学習者があるコンテキストで教師のフィードバックに対してアップテイクしたか、何故、学習者があるコンテキストにおいて教師のフィードバックに反応を示さなかったか、アップテイクしなかったかということを考察してきた。しかしながら、**Mackey & Philp (1998)**で指摘しているように学習者が教師のフィードバックをアップテイクしたからといって学習者の未完成な言語体系から目標とする言語の体系に近づいたとは言えないだろう。さらに言うならば、教師のフィードバックに学習者が気づいたかどうかも確かであるとは言えない。教師のフィードバックは、ただ学習者の発話を繰り返しているだけ、すなわち「ただの余剰」と学習者が判断している場合もあるかもしれない。現在は教師のフィードバックが有効であったか、有効でなかったかは、学習者の教師のフィードバックに対する反応、「アップテイク」という指標に頼るしかないが、教師のフィードバックが有効であったか、有効でなかったかの指標は今後再考察する必要があるだろう。また、本研究では学習者の間違い、教師のフィードバック、教師のフィードバックに対する学習者の反応であるアップテイクを分類する際に **Lyster & Ranta (1997)**の定義を用いたが、個々の研究によって、学習者の間違い、教師のフィードバック、教師のフィードバックに対する学習者のアップテイクの定義が違う事も問題であるだろう。教師による訂正のフィードバックの研究において教師のフィードバックに対する学習者の反応「アップテイク」は主な指標であると同時にたくさんの問題も抱えている。今後の研究ではこの数々の「アップテイク」に関する問題を考慮に入れた研究が望ましいであろう。

過去のフィードバックの研究は前にも述べたように、何故教師のフィードバックに対する学習者のアップテイクを導き出せなかったか、何故学習者のアップテイクを導き出したのか、「教師のフィードバックへの学習者の

反応」に焦点を当ててきたが、今後は「教師のフィードバックからの学習者の修正」に焦点を当てた研究も必要であると考ええる。現在の研究から教師のフィードバックに対して、学習者の修正を導き出せる確率は極めて低いことは明白であるだろう。Panova & Lyster (2002)では、学習者の教師による訂正のフィードバックを受けたもの、受けなかったものを含む全ての間違いの内、学習者の修正を導き出せた割合は 8%であるという結果が明らかになった。学習者の間違いに対し、教師が訂正のフィードバックをしてもほとんど学習者の修正が導き出せないのが実状である。それ故、いかに学習者が修正する割合を増やせるかが今後の教師による訂正のフィードバックの研究で重要になってくるのではないだろうか。

教師によるフィードバックから導き出される「修正」そのものの過去の研究では、教師のプロンプトによって学習者が教師の答えを貰わずして、自ら正しい答えを言えるという「自己修正」が第二言語を発達させるという研究結果が多い。しかし、教師のリキャストから導き出される学習者の修正、「繰り返し」がどのように第二言語の発達と関わるのかも考察する必要があるだろう。Lyster & Mori (2006)では「繰り返し」は「ただの余剰」と結論づけているが、「繰り返し」についての肯定的な研究結果もあり、更なる研究が待たれるであろう。

参考文献

- Ammar, Ahlem and Nina Spada. "One Size Fits All? Recasts, Prompts, and L2 Learning." *Studies in Second Language Acquisition*, 28. Cambridge University Press, 2006.
- Havranek, Getaurd and Hermann Cesnik. "Factors Affecting the Success of Corrective Feedback." *EUROSLA yearbook*, 1. John Benjamins Publishing Company, 2002.
- Izumi, Shinichi. "Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: An Experimental Study on ESL Relativization." *Studies*

- in Second Language Acquisition, 24.* Cambridge University Press, 2002.
- Krashen, Stephen D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London: Longman, 1985.
- Long, Michael H. "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition." *Handbook of Second Language Acquisition.* Ed. W. Ritchie and T. Bhatia. New York: Academic Press, 1996.
- Lyster, Roy. "Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms." *Language Learning, 48.* The University of Michigan, 1998.
- Lyster, Roy and Leila Ranta. "Corrective Feedback and Learner Uptake." *Studies in Second Language Acquisition, 20.* Cambridge University Press, 1997.
- Lyster, Roy and Hidenori Mori. "Interactional Feedback and Instructional Counterbalance." *Studies in Second Language Acquisition, 28.* Cambridge University Press, 2006.
- Mackey, Alison and Jenefer Philp. "Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings?" *Modern Language Journal, 82.* The University of Wisconsin Press, 1997.
- McDonough, Kim. "Identifying the Impact of Negative Feedback and Learners' Responses on ESL Question Development." *Studies in Second Language Acquisition, 27.* Cambridge University Press, 2005.
- Ohta, Amy Snyder. *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2001.
- Oliver, Rhonda. "Age Differences in Negotiation and Feedback in Classroom and Pairwork." *Language Learning, 50.* The University of

Michigan, 2000.

Panova, Iliana and Roy Lyster. "Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom." *TESOL Quarterly*, 36. Teachers of English to Speakers of Other Language inc, 2002.

Swain, Merrill. "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development." *Input in Second Language Acquisition*. Ed. S. Gass and C. Madden. Rowley, Mass.: Newbury House, 1995.