

第二言語学習におけるネガティブ・フィードバックの役割：概観

横山和子

要旨

言語学習者は直接の訂正といった形とは限らないが、確実にネガティブ・フィードバック(否定証拠/否定データ)を受けている(Schachter, J. 1991)。しかしながら、オーディオ・リンガルアプローチからコミュニカティブ・アプローチまで過去50年に渡る言語教授の様々な方法論において、誤用訂正の役割に關して一致した見解はなく、今現在においても状況ははっきりしていない。

成人の学習者はそれらを利用/必要としているのであろうか。この疑問への答えを探るための第一歩として、本稿ではまず、第一言語習得及び認知学習理論におけるネガティブ・フィードバックの理論的有効性について触れ、次に第二言語習得におけるネガティブ・フィードバックの役割に關する先行研究を概観した後、日本語教育の中で今後同様の研究を行っていく上での課題を検討する。

[キーワード] ネガティブ・フィードバック 誤用訂正 言語学習
帰納的問題解決学習

1. はじめに

1950年代から60年代まで‘一世を風靡した’オーディオ・リンガルアプローチにおいては、学習者の誤りは悪い習慣の始まりであると考えられ、教師は誤りを全て訂正するように言われていた。1970年代中頃から注目されるようになったコミュニカティブ・アプローチにおいての教師の役割は、基本的に言語使用と言語伝達の促進であり、それまでの言語教育観との変化は学習者の誤りへの大きな寛容さを生み、学習者の誤りに対するフィードバックや訂正は二次的なものにすぎないと考えられるようになった。最近では、このアプローチの支持者の間で、誤りを訂正すべきかどうかといった論議が起こっており、誤用訂正が第二言語習得においてどのような役割を果たすのかに關する研究が、英語をはじめとする第二言語研究の分野で行われるようになった。

日本語教育においては誤用訂正が言語学習に及ぼす影響に焦点を当てた研究は皆無に等しい⁽¹⁾。従って、日本語教育における誤用訂正の役割を考えるにあたっては、訂正の必要性に關する理論的主張、さらにこれまで行われてきた経験的・実験的研究を知ることが不可欠であると思われる。そこで、本稿ではまず、第一言語習得及び認知学習理論におけるネガティブ・フィードバックの理論的

有効性について触れ、次に第二言語習得におけるネガティブ・フィードバックの役割に関する先行研究を概観した後、日本語教育の中で今後同様の研究を行っていく上での課題を検討する。

なお、言語習得に関する文献では、「学習」と「習得」という用語を区別する場合があるが、本稿では、この区別が正しいか否かを考慮する余地を残しておきたいので、意識的 / 無意識的なプロセスに関わらず、これらの用語を適宜、交互に使用する。

2. ネガティブ・フィードバックの必要性に関する理論的主張

2.1 訂正フィードバック、ネガティブ・フィードバック、否定証拠 / 否定データ

訂正フィードバック (corrective feedback) は、第一 / 第二言語学習の教育学的分野でしばしば見受ける用語である。言語習得の言語学的分野においては否定証拠 (negative evidence) あるいは否定データ (negative data) と言い、認知学習の心理学的分野ではネガティブ・フィードバック (negative feedback) と言われることが多い。本稿では、第二言語学習者、第一言語学習中の子供、あるいは実験の被験者の発話が、何らかの点で変則的であったり受け入れられなかったり、また、逸脱しているために、もう一度異なった行為によって試してみなければならないということを示す情報をネガティブ・フィードバック (以後 NF) と呼ぶことにし、このような情報を肯定証拠⁽²⁾ と対比する場合には、否定証拠という用語を使用することにする。誤用訂正は NF の 1 つの形態であり、誤用訂正以外にも、確認のためのチェック、理解できないことを示す言動、沈黙、正しい形での繰り返し、時には笑いさえがこのような情報として学習者にしばしば与えられる (Shachter 1991)。肯定証拠はその一部がインテイクとなるが、否定証拠がインテイクとなるかどうかはわかっていない (Corder 1967, 他)。

2.2 NF の必要性

第二言語 / 外国語の教室においては、長い間誤用訂正の必要性が疑問視されなかった。多くの言語教師たちにとっては、誤用訂正の必要性は今でもなお疑問視されていないようである。Chaudron (1988) は、「教師の犯す最も大きな誤りは、『訂正』が自動的に学習を導くと思いこむことである」と述べている。

NF がどのような役割を演じることができるかということは、言語教授以外の分野の研究者たちによって行われてきた。認知学習に関する伝統的アプロー

チにおいては学習は帰納的な問題解決の一つのタイプと考えられており、その主要なメカニズムは仮説形成とその検証である。関連するデータの部分的なサンプルをもとにして仮説は増加していくが、その不完全な特徴の故に、学習はNFを必要とする。そのデータを説明できる可能性のある仮説の範囲を狭めるためである。

一方、第一言語習得に関する理論的・経験的・実験的研究は、言語が帰納的に学び得るという見解を殆ど支持していない。Chomsky以後、第一言語習得中の子供はインプットを内在する言語知識とともに使って、文法を構築するということが定説となった。ここで問題となるのは、さらされる言語データだけでは子供が達成する言語知識を決定できないということである。経験できるものと達成した能力とのギャップは、言語習得における論理的問題と呼ばれている(Bley-Vroman 1989, White 1989)。このギャップを橋渡しするのが内在する普遍文法であるということがこの30年間示唆されてきた。自然言語のインプットは不完全であるだけでなく、文法の抽象的な規則に関する仮説を形成するための基礎としては十分な情報を含まず、誤解を生む可能性さえある、ということが言語知識の分析に関して繰り返し主張されてきた。普遍文法は、与えられた学習環境での特定の言語データに関して、学習者が考えつく可能性のある範囲を著しく狭める機能を持っている。言語に関する仮説形成は、普遍文法、少なくともいわゆる‘核文法’によって厳密にその範囲が定められる(White 1989)。

NFが学習の効果的手段となるためには、子供が実際にそれを与えられ、また実際にそれを第一言語習得のために利用していることが立証されなければならない。しかしながら、子供が文法形式を誤った場合、普通その誤りを訂正されることはなく、訂正されたとしても殆ど注意を払わないことが第一言語習得研究によって指摘されている。また、幼い子供はNFを理解していないと示唆している研究もある(McNeill 1966 など)。帰納的問題解決学習では、学習者は年齢に関わらず受けるNFの解釈が可能であること、換言すれば、与えられた学習に関してのNFは常に意味が通じているということを前提としていることが多い。しかし、第一言語学習のNFで使用されるのは学習している言語それ自体であって、それは本質的にメタ言語である。メタ言語の発達に関する文献(Birdsong 1989など)によると、6歳以下の子供にはメタ言語を理解する能力はないと示唆している。すなわち、子供にはNFの解釈はできないために、第一言語の習得においてはNFは役に立たないということになる。

しかし、子供が過剰範化した仮説を形成してしまった場合、その子はNFなしに、どのようにしてその仮説を破棄することができるのか。この疑問に対して、Braine(1971)は、インプットの中に正しい形式が新たに生じた場合、それらは常に学習者の中の文法に入り込もうとする傾向があると主張している。また、Baker(1979)によると、ある時点で形成した仮説が正しくなくても、多くの肯定証拠にさらされているうちに、後になればそれらをもとにして正しい形に訂正され得るという。

認知学習理論での学習や学習行動の観察に関するモデルと実験は、今でもかなりの程度、学習者がNFを受けた時に何をするかに焦点を当てている。問題解決学習の実験では、大人の被験者はあたかも仮説を立て、検証し、必要に応じてそれらを修正あるいは破棄しているように行動する。そして、殆どの場合、NFを有効に利用し目指す目的に達することができる。一方、幼い子供たちはNFを考慮することが少ないらしく、ある仮説が検証できなかったとしてもその仮説を持ち続けているように行動するという結果が多く出ている(Schachter 1991)。子供が広範囲のNFを受けたり、それらに反応したりするという証拠はない。子供たちは、NFなしで‘正しい’規則を驚くほど上手に習得していく。もし、成人が子供と同じ認知プロセスを使用して第二言語を学習するなら、同様の事柄が観察されるはずである。

しかしながら、成人は子供と同じには行動しないようである。例えば、母語話者並みあるいは母語話者に近い程の流暢な話し手にも、第一言語を習得した子供には決して見られない化石化が見られるのも、その一例である。

これらのことから、我々は、現在、第二言語習得の分野においての重要な疑問の一つにたどり着く。大人の第二言語学習者は、NFを必要とする/利用するのであろうか。彼らは、NFに対して、第一言語習得中の子供により近い行動をとるのか、あるいは帰納的問題解決学習の実験における大人の被験者により近い行動をとるのだろうか。前者ならば訂正は役に立たない可能性が高いが、後者であれば、第二言語学習の教室での訂正は行う意味があるということになる。言語学習が問題解決学習と比較可能であるかを見つけたのですが、NFの役割の研究領域であるといえよう。

3. 第二言語習得におけるNFの役割に関する先行研究

教室内での研究として、NFが文法能力の発達に与える影響を実際に調査し

た研究は多くはないが、互いに矛盾する様々な結果が生じている。これらの結果は、NFの持つ(1)～(3)の可能性を示唆している。NFは言語習得に対して、(1)積極的な効果がある、(2)制限はあるものの効果がある、(3)効果はない。

誤用訂正が言語習得に積極的な効果があったとする研究には、Tomassello & Harron(1988,1989)、White et al.(1991)、Carroll & Swain(1993)などがある。

Tomassello & Harron の被験者は外国語としてフランス語を学ぶ成人英語話者で、学習者に誤りを作り出すように仕向け、その誤りを直ちに訂正する‘garden path technique’という方法を用いてNFの効果进行调查した。その結果、仮説を形成した直後の訂正は、その項目が誤りやすいという情報を前もって与えておく以上に効果的であること、また、練習後の少しの量のインプットと誤用訂正の方が、練習や訂正なしの多くの量のインプットより効果があると主張している。Tomassello & Harron の研究結果は、形式に焦点を当てるタイミングは文法項目を指導する技術と同様に重要であることを示唆している。タイミングは学習者がどの習得段階にいるかということ、また同時に、学習者の注意を引くために最も都合の良い瞬間という2つの観点から重要である。しかしながら、彼らの被験者はフランス語のメタ言語的特性を始めから教授されていた。従って、彼らの結果は、学習者が最初に規則を帰納する場合にNFがどのように学習者の助けになるかということには直接の関連はない。

White et al.(1991)は、コミュニケーションなプログラムにおいて、形式に焦点を当てる指導と誤用訂正が、学習者の疑問文形式の正確さにどの程度影響があるかを調査した。初級レベルのフランス語話者であるESL学習者(10-12歳)は、2週間、疑問文形式の様々な指導と訂正を受けた。プレテストをもとに彼らの話し言葉(oral communication task)と書き言葉^③(paper-and-pencil task)を評価した結果、指導と訂正を受けた被験者には受けていない学習者よりも優れた言語運用が見られ、その効果は5週間後も衰えず、話し言葉においては上達していた。White et al.は、モニターの行われない話し言葉におけるこのような結果は、指導と訂正が学習者の中間言語システムに変化をもたらした証拠と解釈することができることを主張している。彼らの被験者もまた、目標項目のメタ言語特性を始めから教授されていた。これら2つの研究結果は、明示的に教授された項目に関してはNFが有効であることを示したものと見ることができる。

実験ではなく観察という方法で、コミュニケーションなプログラムでのNFの影響を調査した研究にLightbown & Spada(1990)がある。彼らは、学習者が学

習している環境において、通常どのようなNFを受けているかを観察し、そのNFの種類、程度などで、習得に違いがあらわれるかを見た。その結果、教師の強調する文法項目がその項目での学習者の正確さにつながる可能性が示唆された。

Carroll & Swain (1993) は、NFによって学習者が文法を学ぶことができるかどうかを調査した。Tomassello & Harron と White et al. が、指導と訂正を組み合わせて調査したのに対し、彼らはそのような調査では学習におけるNFの特定の役割を決定することは困難であるとし、NFのみに焦点を当て、明示的(explicit)と暗示的(implicit)なNFの相対的な影響を調査した。被験者は英語を第二言語として学ぶ成人スペイン語母語話者で、NFのタイプによって5つに分けられた(うち、1群はNFを全く受けなかった)。NFによって抽象的な文法の一般化(ここでは、英語の与格の交替; <NP V NP to/for NP>と<NP V NP NP>との交替)が学習可能かどうかを調査するため、NFを受けた項目だけでなく‘推測’しなければならない項目に関してもテストを行った。NFを受けた4群はすべて、受けない群よりも、NFを受けた項目だけでなく、‘推測’して答える項目にも学習効果があった。また、誤りであるとだけ指摘したり、正しい形を提示するだけの非直接的な暗示的NFは、明示的なメタ言語情報を与えるNFよりも効果が低かった。すなわち、NFが明示的になるほど、文法学習の助けになったのである。

しかしながら、明示的なNFの方が暗示的なそれよりも効果的であるとの一般化は危険であろう。文法の一般化の学習のために最も情報の多いNFは、当該項目の文法の詳細で完全、正確な記述である。そのような記述の理解には、専門語彙と専門分野のかなりの知識が必要なのは明らかであり、学習者にとっては困難である場合がかなり多い。一方、暗示的なNFは、学習者は誤りを犯したとは言われず、相手の行動から推測しなければならないため、誤りの箇所、内容、原因、を正しく突き止めることができるとは限らない。しかしながら、少なくとも、学習者がインプットの中の限られた可能生に直面した場合、そして同様に反応も限られている場合には、その問題の原因を突き止めることは、非直接的な暗示的NFと学習者の推測とで可能であると考えられる。

制限はあるものの効果があるという研究には、White(1991)、Carroll et al.(1993)、DeKeyser(1993)、Frantzen(1995)などがある。

White(1991)の実験群の被験者は、White et al.(1991)の比較群の被験者である。ここでは副詞の位置に関して、肯定証拠のみを受けた群と肯定証拠/否定

証拠双方を受けた群が比較された。後者群は、前者群より、1週間後と5週間後のポストテストにおいては明確な効果があった。しかしながら、1年後のポストテストではその効果は消えてしまっていた。この調査の誤用訂正も、Tomassello & Harron や White et al.と同様、形式に焦点を当てる指導の一部であって、その効果は指導の効果と切り離すことができない。また、1年という比較的長期間の後のポストテストの結果は、様々なインプットの増加による影響によって、両群の差に関して紛らわしいものになってしまった可能性が大きい。

実験による効果が、単なる記憶によるものだけではないことを証明するには、ポストテスト実施の時期が重要になる。実験後、あまり日数がたっていない場合には、学習内容が内在化されていなくても、記憶による学習効果が現れることがある。しかしながら、第二言語習得中の初中級の被験者を対象とする場合、時間とともに習得も進んでいくため、日数がたちすぎても、White のように、実験の効果と他の要因の効果との区別がつきにくくなる恐れがある。

Frantzen(1995)の被験者は中級レベルのスペイン語学習者であるが、中級レベルのコース自体が、目標言語の文法的正確さの発達を促進させる可能性を示している。Frantzenは、毎日の文法復習と作文の誤用訂正を受けた群と、作文は書いたが訂正も文法の復習も受けなかった群とを学期の始まる前と終わった後(3か月後)とで比較した。前者群は項目別テストにおいてかなりの進歩を見せた。しかしながら、ここでもやはりその要因が文法の復習であるか、誤用訂正か、あるいはこれらの相互作用の結果であるかは決定できない。作文においては訂正を受けた群も受けなかった群も共に正確さが増したことから、ただ単にある一定の期間に多くの目標言語を書かなければならなかったこと、すなわち、コース自体が言語運用を上達させた可能性もあると考えられるとFrantzenは述べている。Swain(1985)は、「目標言語を作り出すことは、学習者自身が意図することを通じさせるために必要となる表現の意味に注意を向けさせる引き金となる」と示唆している。

同様に、Robb et al.(1986)は、英語を第二言語とする学習者の作文の誤りに対する異なったタイプの訂正を行う実験を行った結果、繰り返し書くという練習は、受けた訂正のタイプに関わらず、徐々に文法のテストの平均点をあげていったという結果を得た。誤用訂正が文法の項目別テストにおいて効果があったのは、DeKeyser(1993)も同様である。DeKeyserでは、項目別の書くテストにおいて誤用訂正を受けた群にかなりの進歩が見られたが、話し言葉では差は生

じなかったと報告している。Carroll et al.(1993)では、訂正は個々の項目には効果があつたが、規則の一般化には効果がなかった。

書き言葉では、文法の項目別テストでは訂正の効果があつたという調査結果が多いが、作文においては効果がなかったという場合が多い。Semke(1984)は、外国語としてドイツ語を学ぶ被験者を4つの群(1.教師によるコメントのみ、2.教師による訂正のみ、3.教師による訂正とコメント、4.学習者の自己訂正)に分けて比較した結果、訂正は作文の正確さの増加にも、流暢さの上達にも効果がなかったと報告し、教師からのコメントの方が学習者の態度に積極的な影響を与えると示唆している。Robb et al.(1986)は、NFの明示性の程度の差によって、作文能力に違いが現れるかどうかを被験者を4群に分けて比較した。その結果、群間に差は殆ど見られなかった。彼らは、文レベルの機械的な誤りに対する詳細なNFは、たとえ学習者がそれを必要であると主張したとしても、教師の時間と努力に値するものではないと主張している。

LaLand(1982)は、外国語の作文学習を認知的問題解決学習とみなし、作文での文法的正確さは、意識的な指導と学習ストラテジーによって身につくと主張し、訂正効果そのものではなく訂正方法を比較した。その結果、自己訂正の方が、教師による訂正よりも誤用の減少につながる可能性がかなり高いこと、さらに、より優れた学習者の方が訂正の効果があつたと報告している。

より優れた学習者、あるいは、より習得の進んだ段階の学習者の方が訂正効果が高いことは、Carroll et al.(1993)の結果にもあらわれている。また、Ali & Lantolf(1994)の調査では、初級学習者には暗示的なNFの方が適しているが、習得が進むにつれて明示的なNFが適するようになった。コンピュータによる明示的/暗示的NFの相対的な効果を調査した Nagata & Swishter(1995)では、学ぶ言語領域が複雑な場合には明示的なメタ言語的説明がより有効であつたが、複雑でない場合は効果にあまり差はなかったという。Celce-Murcia (1991)は、「学習者のレベルが初級である場合(年齢に関わらず)は、形式に焦点を当てることの正当性は殆どない。ある人間にとって全く経験したことのないような何かを学習する場合は、それを分析的に捉えようとする以前に、先ず全体的な捉え方をする傾向があるためである。しかしながら、中級かそれ以上の学習者の場合、学習者の進歩のためには教師は形式に焦点を当てるNFや訂正を、ある程度する必要がある」と述べている。

実際、第二言語学習者はNFを受けている。それは、明示的な訂正とは限らな

いが、先に述べたような形をとって、確実に自らの発話が受け入れられない形をとっているという情報を学習者は受けている。教師も学習者も、訂正はいつもではないが役に立つことや必要な場合があると感じているようである。しかしながら、誤用訂正の効果に関する実験的・経験的研究では、明確な証拠は殆ど出されていない。

4. 日本語教育におけるNFの役割研究の今後の課題

以上、見てきたように誤用訂正が習得を促進させることをはっきりと示した研究はまだないようである。これまで行われてきた調査は、数も少なく、ある特定の状況での一つの言語側面のみに関してのものであった。問題は非常に多岐に渡るため、この問題に関して相反する主張があるのは驚くに当たらない。

成人対象の日本語教育の現場では、文法を明示的に教授している場合が圧倒的に多いのではなかろうか。このような状況において、言語習得に対するNFの単独効果を測定することははたして可能だろうか。さらに、NFの有効性に関しては、インターフェイスの立場をとるかノン・インターフェイスの立場をとるかという問題とも関わってこよう。また、多くの調査では、被験者を実験群と対照群とに分けて、プレテストとポストテストの結果を比較する方法がとられているが、このような方法は、実験群と等質な対照群を見いだすことが困難なこと、さらに事後の成績が事前のそれよりも改善されていたとしても、それがこの教育活動の成果であると即断することはできないこと、また、個々の被験者の情報が平均値によって相殺されやすいなど、多くの問題点がある。最近では、実験的行動分析の分野で、このような伝統的な対照群法の問題点を克服する実験方法が開発されてきている。NFの影響は個々の学習者の習熟度、性格などによっても違いがあるとの結果も出ていることから(DeKeyser 1993)、実験方法の改善も今後の課題の一つである。

言語学習におけるNFの役割に関する疑問の答えは、全面的な肯定、あるいは否定の形では出て来ないであろう。現時点で先ず我々が行うべきことは、「～の状況で、～の(年齢の)集団に対して、～の言語側面に関しては、効果的である(ない)」といったような個別的なデータを蓄積していくことであると思われる。そのようなデータの一つ一つがやがて全体像を形成するであろう。

[注]

(1) 誤用訂正を含む文法の意識化(consciousness raising)の有効性に関する研究

には長友(1995)がある。

- (2)「肯定証拠」とは、ある言語において何が可能であることを示す証拠であり、ある発話が受け入れられる、あるいは正しい文である、ということを示す情報を指す。
- (3) ここでいう書き言葉とは、文字を媒体とする言葉、書くことと読むことによって成り立つ言葉(『日本語教育辞典』)をさす。また、「話し言葉」とは、音声を媒体とする言葉、話すことと聞くことによって成り立つ言葉(『同書』)をさす。例えば、ある表現を使用して短文を作らせた場合、それを文字で書き表した場合には書き言葉、口頭で発した場合には話し言葉と考える。

[主な参考文献]

- (1) 河合伊六(1990)「教育活動の効果を評価するための実験計画法」『広島大学留学生日本語教育』3号, 14-18. 広島大学留学生センター
- (2) 長友和彦(1995)「第二言語習得における意識化の役割とその教育的意義」『言語文化と日本語教育』9号, 161-177. 日本言語文化学会
- (3) Ali, A. & J. Lantolf (1994) "Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development" *The Modern Language Journal*, 78, iv, 465-483.
- (4) Birdsong, D. (1989) *Metalinguistic Performance and Interlanguage Competence*. Berlin: Springer-Verlag.
- (5) Bley-Vroman, R. (1989) "What are the logical problems of foreign language learning?" In Gass, S. & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- (6) Carroll, S. & M. Swain (1993) "Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations" *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- (7) Carroll, S., M. Swain, & Y. Roberge (1992) "The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations" *Applied Psycholinguistics*, 13(1992), 173-198.
- (8) Celce-Murcia, M. (1991) "Grammar pedagogy in second and foreign language teaching" *TESOL Quarterly*, 25, 3, 459-480.
- (9) DeKeyser, R. (1993) "The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency" *The Modern Language Journal*, 77, iv, 501-

- (10)Frantzen,D.(1995) "The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course" *The Modern Language Journal*,79,iii,329-344.
- (11)LaLand,J.(1982) "Reducing composition errors: An experiment" *Modern Language Journal*,66,140-149.
- (12)Lightbown,P.& N.Spada (1990) "Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning" *Studies in Second Language Acquisition*,12,429-448.
- (13)Nagata,N.& M.Swisher(1995) "A study of consciousness-raising by computer: The effect of metalinguistic feedback on second language learning" *Foreign Language Annals*,28.3.337-347.
- (14)Robb,T, S.Ross, & I.Shortreed (1986) "Saliance of feedback on error and its effect on EFL writing quality" *TESOL Quarterly*,20,83-93.
- (15)Schachter,J.(1991) "Corrective feedback in historical perspective" *Second Language Research*,7,2,89-102.
- (16)Semke,H.(1984) "Effects of the red pen" *Foreign Language Annals*,17,3,195-202.
- (17)White,L.(1989) *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. John Benjamins.
- (18)White,L.(1991) "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom" *Second Language Research*,7,2(1991),133-161.
- (19)White,L., N.Spada, P.Lightbown, & L.Ranta(1991) "Input enhancement and L2 question formation" *Applied Linguistics*,12,4,416-432.
- (20)Tomasello,M.& C.Harron(1988) "Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom" *Applied Psycolinguistics*,9,237-246.
- (21)Tomasello,M.& C.Harron(1989) "Feedback for language transfer errors: The garden path technique" *Studies in Second Language Acquisition*,11,385-395.

(お茶の水女子大学大学院人間文化研究科比較文化学専攻)