中上級日本語学習者の受益表現に対する暗示的訂正フィードバックとその反応

－リキャストと自己訂正を求める介入の比較－

菅生　早千江

1．はじめに

教室習得（Instructed SLA）においては、学習者の誤りに対して訂正を示すフィードバックが近年盛んに研究されている（Mackey&Gass, 2006）。訂正フィードバックには、間違いであると明確に伝えたり、文法用語で誤りを指摘したりする明示的なフィードバックと、そうした方法を用いずに、コミュニケーションを妨げないように訂正する暗示的フィードバックがある。暗示的なフィードバックのうち、自然な言い直しを与えるリキャストは、学習者が自己訂正することを求める明確化要求などとともに注目されている。

リキャストは誤りの直後に正しい表現を与えるが、産出までは求めないフィードバックであり、後者は正用は与えられずに、学習者自身で発話するように促されるフィードバックである。この２つは暗示的なフィードバックでありながら異なった特色を持ち、それらの効果は第二言語習得に関わる様々なモデルや仮説によって解釈が試みられている（Doughty&Williams, 1998）。

暗示的フィードバックの効果に関する実験研究は数多く行われているが（Russell&Spada, 2006）、誤用の産出に対するフィードバックの介入、その反応までのやりとりの記述的な研究も、どのような要素がフィードバックの効果に関わるのかを見るために必要であろう（Loewen, 2006）。

この十数年の間に、英語やフランス語を対象言語形式とした研究は数多く行われているものの、日本語を対象とした暗示的訂正フィードバック研究は限られている。本稿は受益表現の誤用に対して行うリキャストと、できるだけ自己訂正をさせようとする介入の、インタラクション上の様相の違いを記述することを目的とした。受益表現は受益補助動詞と格助詞の、２つの言語要素を操作するため、誤用も一様ではない。誤用のタイプとフィードバックの関係を記述することで、フィードバックの効果に関わる要素は何かを探ることとした。

2．問題の所在

暗示的な訂正フィードバックの中でも、自然な言い直しを与えるリキャストは、まず第一言語習得研究で研究対象となり、その後コミュニケーションの流れを妨げない訂正方法として研究されてきた（Long, 1996, Doughty & Williams, 1998ほか）。

一方で、Lyster& Ranta（1997）は、カナダのフランス語を対象とするイマージョン教育の教室で、教師と学習者のやりとりを記述し、リキャストは暗示的すぎて気づかれていない可能性を指摘し、学習者が訂正箇所を言い直すなど、アップテイク（フィードバックの反応）を引き出しているのは、明確化要求、誘い出し、誤用の繰り返し、メタ言語的ヒントなど、“Negotiation of form”（形式交渉）[1]であったことを報告した。その後、リキャストを含む訂正フィードバックに関する研究は、フィードバックの種類とアップテイクの様相、訂正方法の効果、対象者のレベルと効果の関係、フィードバックを与える活動や与える相手との関係、対象者によるフィードバックの解釈や気づきなどを対象に、実験研究、記述研究とも発表が続いている（Russell&Spada, 2006）。

日本語を対象とした研究も、実際の教室の記述研究、実験研究ともに発表されるようになった（Moroishi-Wei, 2002, 岩下, 2006, Ishida, 2004, Egi, 2007ほか）。しかしながら、その大半が外国語としての日本語学習の環境における研究で、対象とする言語形式も初級文型に限られている。今後は対象レベルを広げ、様々な言語形式を取り上げる必要性が指摘されている（小柳, 2002）。

受益表現は、小柳（2002）によって、研究対象となりえるとされた形式である。受益表現は、視点を定めることで、受益補助動詞と格助詞の２つの言語要素を操作しなければならないため、認知的にも負荷の伴う形式であることが推測される。初級後半の学習項目であるが、習得過程において学習者に視点の不自然な産出があること、また受益表現の回避や、格助詞の不適切な段階があることが報告されている（田中, 1996）。

そこで、本稿では受益表現を対象言語形式とし、コミュニケーション重視の活動の中で、誤用や非用には暗示的訂正フィードバックによって注意を言語形式に向けさせる試みを行った。暗示的フィードバックでは、「そこは間違っていますよ」といった指摘は行わないため、やりとりの中での対象者のアップテイク（反応）に注目し、対象者がフィードバックを介入者の意図どおり受け止めたかを探ることとした。対象者は、第二言語環境の中上級学習者である。

３．方法

３－１　対象者

分析対象者は来日後10ヶ月から１年半の、第二言語環境における中上級の日本語学習者10名である。「話す練習をする１対１のセッション」を報告者が企画し、呼びかけに応じて集まった大学学部の研究生、学部留学生、進学準備中の日本語学校学生で、20名の協力者のうち、最終的に10名を分析対象とした[2]。

２群に分けるため、対象者にSPOTのＤ・Ｅバージョン（小林・フォード丹羽・山元、1996）を実施した。SPOTの得点を主な判断材料に、対象者をリキャストで対応する群と、自己訂正を促す介入で対応する群に分けた。

３－２　活動

研究課題１）および２）のため、受益表現の使用を引き出すことを目的とするセッションを実施し、１時間のセッションの中で２種類の活動を行った。ひとつは、Han（2002）を参考に、ビデオを視聴し、主人公を特定してナレーションをつけるという口頭の活動である。幼児と母親の関わりを描いたビデオ[3]を視聴し、幼児を主人公として、幼児を中心としたナレーションをつけるようにと指示した。視点の特定を課すことで、受益表現を用いたナレーションが自然であるような活動とした。この中で、「マイちゃん（幼児の名）はお母さんに歯を磨いてもらいます」「お母さんがパンにバターを塗ってくれました」等、「～てくれる」「～てもらう」を用いた描写を適切な対象言語形式とし、「～てあげる」の使用は、受益動詞の不適切と見なして介入の対象とした。つぎに、対象者に、自身の幼児期には両親や家族はどうであったかについて話してもらい、自身の視点から受益表現が使用できるかを見た。

今回の対象言語形式である「受益表現」については、「お母さんは私にお金を送りました」のような受益表現の非用であっても、コミュニケーションに際して意味は通じ、文法的には非文ではない。しかし、「対象言語形式を使ったほうがより適切だと思われる発話」については「不適切な発話」と見なし、介入の対象とした。

３－３　リキャストと自己訂正介入の処遇

はじめに操作上の定義を示す。

リキャストの操作上の定義は、Long（1996）に依拠し、以下の要素を含むものであるとした。

１）不適切な発話を再構築する。誤用部分を訂正して、返答することである。
２）発話を拡大する。元の発話になかった情報を付加することもある。
３）中心的な意味を保持したものである。
４）不適切な要素を含む発話の直後になされるものである。

また、自己訂正を促す介入では暗示的であるための「文法用語を使ったり、文法説明をしない」「“間違いです”と明確に表現しない」「特定の言語形式に注意を向けるようにとあらかじめ指示したりはしな

表１　対象者およびフィードバック介入数

	対象者	国籍	年齢	身分	日本語能力試験	ＳＰＯＴ	フィードバック介入数
リキャスト	A	タイ	23	研究生	１級受験準備中	59	10
	C	台湾	21	交換留学生	１級受験準備中	58	8
	D	インドネシア	24	日研生	２級	57	5
	E	中国	25	日本語学校生	１級受験準備中	55	8
	F	台湾	22	交換留学生	１級	52	9
自己訂正を促す介入	H	イタリア	24	研究生	２級	59	8
	I	台湾	22	交換留学生	２級	58	6
	J	台湾	21	交換留学生	１級	58	5
	K	韓国	20	交換留学生	１級受験準備中	56	8
	L	中国	26	日本語学校生	１級受験準備中	54	10

い」という前提を踏まえ、いくつかの先行研究の定義を参考に、以下の通りとした。（Norris & Ortega, 2000, Doughty & Williams, 1998, Lyster & Ranta, 1997, Gass & Seliger, 2001, Muranoi, 2000）。

1）不適切な発話の後に、不適切を含む部分を繰り返したり、明確化を要求したり、「誘い出し」（該当部分の冒頭をヒントとして与える）などを行う。

2）上記１）の介入で自己訂正ができなかった場合に、正用を与える。

活動中の対象言語形式の誤用や非用に対しては、リキャスト群はリキャストで、自己訂正を促す群には、まずは明確化要求、誤用部分の繰り返し、誘い出しを行うことで対応した。リキャストは、不適切を含む発話の直後になされ、対象者の反応の次には活動を継続する。

したがって、リキャストの介入は１つの不適切な発話の次に１度だけ行うものである。一方、自己訂正を促す場合は、一度の介入で自己訂正が引き出せない場合は、２回まで行うことを原則とした。２回介入して正用が産出されない場合には、活動の中断や混乱を避けるため、正用を与えて活動を継続する、という対応を実施した。これはMuranoi（2000）のInteraction enhancementを参考にしたものである。

セッション中のやりとりは録音し、介入とアップテイクを記述した。活動は、2003年６月から10月にわたって実施した。

４．結果

４－１　リキャスト群と自己訂正介入群のフィードバックとアップテイクの総数

はじめにフィードバックとアップテイクの数を表２に総数で示す。アップテイクの中でも、フィードバックを受けて、対象者が正用を発話した数をまとめている。

リキャストを受けた場合に正用を繰り返すかどうかは、本人が何らかの意識や気づきがあれば自発的に行うもので、義務的なものではない。それでも、高い割合で正用が繰り返されている誤用のタイプと、そうではないタイプがあることがわかる。

一方、自己訂正を促す介入の場合は、発話を自己訂正することがナレーション活動遂行の前提である。それができなかった場合に調査者が正用を与えるが、そこで、対象者が正用を繰り返す場合としない場合がある。表2では、「非用」（受益表現の非用に対する介入）に際して、自己訂正が促せなかった例があることがわかる。

次節以降で詳しくみていく。

４－２　リキャストとアップテイク

研究課題１「受益表現の誤用（受益動詞の非用、受益動詞の不適切、受益動詞に対応する格助詞の誤用）に対してリキャストで介入した際、アップテイクはどのような様相となるか」 について、対象者別のその回数とアップテイクは表３に示すとおりである。表の網掛けの部分が、リキャストされた言語形式を対象者が繰り返した回数である。

その結果、対象者：「お母さんがマイちゃんの歯を磨きます」、調査者：「お母さんが（マイちゃんの）歯を磨いてくれますね」といった非用から産出を促す介入（表の「非用」参照のこと）は、正用を繰り返すケースよりも、「うん」「はい」などの返答のみのアップテイクが多かった。

過剰使用の産出があったのは合計10人の対象者のうちFのみだが、不必要な「てくれる」のない描写を調査者がリキャストすると、その部分を繰り返している。

対象者：「お母さんがマイちゃんの歯を磨いてあげます」調査者：「うん、お母さんがマイちゃんの歯を磨いてくれますね」といった受益表現の不適切から適切な受益動詞を導こうとする介入を受けた対象者は、

表２　リキャスト/自己訂正を促す介入の総数とアップテイクの総数

	リキャスト群（n=5）介入総数			自己訂正介入群（n=5）介入総数		
	介入回数	正用リピート	（割合）	介入回数	自己訂正＋調査者の正用リピート	（割合）
非用	9	2	（22%）	15	11	（73%）
過剰	2	2	（100%）	0	0	－
不適切	23	17	（74%）	14	14	（100%）
格助詞誤用	6	1	（17%）	6	6	（100%）
総数	40	22	（54%）	37	31	（84%）

「磨いてくれます、はい」などと正用を繰り返す対象者が多かった。

格助詞の誤用に対するリキャストについては、アップテイクの様相は他とは異なるものであった。格助詞の誤用とは、例えば「お母さんにお風呂に入れてくれます」（対象者A）のようなものだが、「はい」など「返答のみ」で、正用を繰り返さない例が見られた。それだけを取り上げれば、「非用」から産出を促したリキャストと同じだが、異なっていた点は、調査者のリキャストを繰り返していても、その核である格助詞の部分を含まない文末だけをリピートしている例が見られたことである。

対象者E：「お母さんが料理が作ってくれます」
調査者：　「お母さんが料理を作ってくれますね」
←リキャスト
対象者E：「くれます、はい」←　アップテイク

という例である。このタイプの誤用は表３※で示すように２例あり、助詞の正用を含めて正用の文を繰り返したのは１例のみであった。したがって、この１例を除き、対象者が、リキャストの中で、格助詞部分の正用が提示されていることに気づいたかどうか、不明である。

表３　リキャストとアップテイクの様相

タイプ	対象者	介入１回		
		リピート	返答	聞き流し
非用	A		1	
	C	1	4	1
	D			
	E	1		
	F		1	
過剰	F	2		
不適切	A	4	4	
	C	1	1	
	D	4		
	E	4		
	F	4	1	
格助詞誤用	A		1	
	C			
	D		1	
	E	1 (1)※	1	
	F		1	

※(1)：格助詞部分を含まない受益動詞部分のみの繰り返しが１回産出

このことから、リキャストは文中の助詞の誤用の意識化には好影響とはいえない可能性が示唆された。

４－３　自己訂正を促す介入とアップテイク

自己訂正を促す介入については、表４の通りとなり、リキャストとは異なった様相を見せている。

自己訂正を促そうとする介入では、不適切を含む発話の後に、「明確化要求」「不適切部分の繰り返し」「適切な部分をヒントとしていいかける“誘い出し”」などを行い、すぐに自己訂正ができれば、ナレーションをつける活動を継続する。１回の介入で自己訂正ができない場合は、２回目の介入を行う。２回目の介入で自己訂正ができれば活動を継続するが、まだ自己訂正ができない場合は調査者が正用を提示することとし、その反応を見た。コミュニケーションの展開上、２回目で調査者が正用を提示するタイミングがなかった場合、３回目の介入を行い、自己訂正されない場合は調査者が正用を提示することとした。　介入を２回、３回と繰り返すほうが、活動がより長く中断され、コミュニケーションの流れは阻害されることになる。表４では、表の左側に記載があるほうが、介入１回で速やかに自己訂正ができたことを意味し、右側に反応が記されているほうが、調査者の意図が伝わりにくく、コミュニケーションが阻害されている様子を示している。

その結果、非用から正用を導こうとする意図を持って自己訂正を促す介入は、介入を繰り返し、活動の中断の度合いが長かったことがわかる。「介入の失敗」も２例あるが、これは、調査者の意図が伝わらないままに、対象者が活動の継続に移ったため、やむを得ずその流れに従ったというケースである。

受益表現の不適切から、正用を導こうとする介入は、「お母さんがパンにバターを塗ってあげる」「ぬってあげるの？」といった誤用部分の繰り返しによって半数程度が自己訂正を導いており、自己訂正できなかった場合も、調査者が正用を提示した後で、全ての例で対象者はその正用をリピートしている。

格助詞の誤用に対して自己訂正を促した例は、６例と数は多くなかった。しかし、ほかの２つの誤用のタイプと比較して、自己訂正は介入を重ねずに導きだせていると言えるだろう。以下は格助詞の誤用と介入の例である。

対象者J：「お母さんが歯を磨いてもらっています」
調査者：「えっ？お母さんが歯を磨いてもらっているの？」←介入
対象者J：「あ、まいちゃんは、お母さんに歯を磨いてもらっています」←自己訂正

表４ 自己訂正を促す介入の様相

タイプ	対象者	介入１回	介入２回				介入３回以上				その他
		自己訂正	自己訂正	調査者による正用提示			自己訂正	調査者による正用提示			
				リピート	返答	聞き流し		リピート	返答	聞き流し	
非用	H		1	3	1				1		介入失敗１
	I	1		1							
	J										介入失敗１
	K	2	1					1			
	L		1	1					1		
過剰											
不適切	H		1								
	I	1	1	2							
	J	1					1				
	K			1				1			
	L	4	1								
格助詞誤用	H										
	I										
	J	1	1								
	K	2									
	L	2									

　この例では、動作主の格助詞「に」の誤用によって命題も影響を受けている。そこで、事実関係を確認するように誤用部分を繰り返すことが文全体の見直しを促し、自己訂正がなされたものである。

　以上から、自己訂正を促す介入は、文中の格助詞の誤用には効果的に働きかけており、受益表現の非用から産出を導くには速やかではなかったといえる。

４－４　結果のまとめ

　研究課題１）２）をまとめると、リキャストと自己訂正を促す介入は、「非用から産出を導く」場合および、「格助詞の誤用から正用を導く」ときに、アップテイクの様相が異なっていることがわかった。非用から産出を導く場合、リキャストを受けた対象者は、「はい」など返答のみのアップテイクが多く、リキャストを繰り返すことはあまり多くないが、活動が中断されることはなく、流れていく。一方、自己訂正を促された対象者には、受益補助動詞を使用してほしいという意図は１度では伝わらない場合が多く、介入を重ねることが多かった。

　格助詞の誤用には、リキャストを受けた場合は、「はい」のみのアップテイクが多かったが、繰り返されても文末のみで、格助詞を正用に言い直して繰り返したのは１例のみだった。後者の例から、格助詞の誤用に対するリキャストは、誤用を正用に言い直しているという気づきは得られていない可能性が示唆された。一方、格助詞の誤用に自己訂正を促された対象者は、文全体を見直し、自己訂正して正用を発話するという作業を行っていたように見受けられ、格助詞の誤用には自己訂正を促すことが効果的に働きかけていたといえる。

５．考察

５－１　受益表現の非用から産出を導く介入

　リキャストで、受益表現の非用に対して働きかけた際、その反応が「返答のみ」が多く、正用を繰り返していない理由はなぜであろうか。対象者の「お母さんがマイちゃんの歯を磨きます」に対して、「お母さんが（マイちゃんの）歯を磨いてくれますね」というようなリキャストだが、この場合、調査者が受益補助動詞を付加していることに、気がついていないわけではないだろう。気がついてはいるが、言い直す必然は感じなかったという解釈が自然だと思われる。非用でも「命題」は伝えているので、リキャストによる受益表現の付加も、「誤用」というよりも「より適切な表現の提示」程度に受け止められた可能性がある。

　次に、なぜ自己訂正を促す介入がスムーズではなかったのだろうか。意味交渉（negotiation of meaning）と 形式交渉（negotiation of form）の違いから説明し

たい。後者は形態素の誤用や脱落に対して、明確化要求や誤用部分を繰り返したりして自己訂正させる方法のことであり、外国語学習の教室における練習など、言語の形式を強く意識している場面において使用している（Lyster & Ranta, 1997）。コミュニケーションの挫折が生じたことにより開始される意味交渉は、学習者に習得上の効果をもたらすとされる（Long, 1996）が、意思疎通の挫折はなくても、純粋に言語要素の形式に対して交渉することは、教室でも起こることである（Pica, 2002）。

しかしながら、今回のビデオのナレーションをつけるという活動においては、受益表現が使用されていなくても、命題は伝えている。そこに対してなされる明確化要求などは、対象者には意味に不明な点があって働きかけられていると解釈され、介入後のインタラクションが混乱したり中断したりした。言語形式に対して交渉する、ということは、文法授業に続く練習セッションなど、特定の形式の練習を前提として共有しているような場面であれば効果が期待できるかもしれないが、本稿の試みの中ではスムーズとはいえなかった。

Mackey（2006）では、疑問詞疑問文の語順に対する介入では自己訂正を促す介入が多く、名詞の複数形や動詞の過去形などに対する介入にはリキャストが多く使用されていた。発話文の意味全体を担わないような言語要素にフィードバックを与える場合であれば、リキャストのほうがコミュニケーションを阻害しない自然な介入であることが示唆される。

５－２　格助詞の誤用に対する介入

格助詞の誤用に対するリキャストが気づかれていない可能性については、文中の助詞は「卓立性」を持ちにくい点から説明したい。

本研究では、２つの理由から、誤用部分のみを取り出すリキャストは行わず、リキャストは文で与えた。１つには、「～てくれる」「～てもらう」の文構造を考えた場合、文全体の産出がなければ、格助詞が不適切かどうかを判断できない。その点で、文を言い終わらないうちに発話をさえぎり、格助詞を含む部分だけリキャストするのは望ましくないと判断した。また、対象者が文を言い終わってから、格助詞の誤用と判断して与えるリキャストも、訂正部分のみを取り出したリキャストは明示的な訂正の印象が強くなる懸念があったため、文で与えることとした。その結果、助詞の誤用を訂正した箇所は、文の中ほどに１箇所ある、という状況であった。

「卓立性」は文の冒頭や終止部が持ちやすい（Leeman, 2003）とされ、また、リキャストは文末の動詞に効果がある、という岩下（2006）の報告もあるが、その点、文中の助詞は卓立性を持たなかったと考えられる。Egi（2007）ではリキャストの音韻面での長さに注目し、長く、訂正箇所の多いリキャストは、短くまた訂正箇所の少ないリキャストよりも訂正意図が伝わらなかったと報告している。本稿の例のように、一文としての長さを保つリキャストに、一音節の助詞が訂正されていても、気づきを得られなかった可能性が高い。

一方、格助詞の誤用に、自己訂正を促す介入が効果的に作用したのは、意味交渉の出現をもって説明できる。母親が幼児の歯を磨いている場面の叙述に「お母さんが歯を磨いてもらっています」という発話があったが、この例に見られるように、受益表現での格助詞、とくに動作主と動作の受け手のどちらも表す「に」は、一箇所の誤用でも命題に影響する。命題が混乱しているときに、「お母さんが、歯を磨いてもらっているの？」と自己訂正を促す介入を行うと、文字通りの「意味交渉」となり、文全体が見直されて自己訂正がなされる、というインタラクションが自然なコンテクストで成立したためである。

Mackey, Gass, McDonough（2000）は、母語話者と対象者がペアのタスクを行った結果、形態素など文法の問題で生じた意味交渉はなかったこと、また、明確化要求が統語の誤用に対して使用された割合は低かったことを報告し、意味交渉によって学習者が言語形式に注意を向けるかどうか疑問を呈した。しかし、英語などの形態素とは異なり、日本語の助詞は意味を担うという役割があり、文の構成要素が複雑になると、ひとつの助詞の誤用が文全体の意味を変えてしまうことがある。助詞の誤用が意味交渉のきっかけとなることは起こりうるし、そのような場合、フィードバックのテクニックとしての意味交渉が効果を発揮する可能性がある。

６．終わりに

本研究は、日本語の受益表現を対象とした訂正フィードバックについて、先行研究がない中、リキャストと自己訂正を促す介入におけるアップテイクの様相を探ることを目的として行った。

その結果、動作主、動作の受け手をあらわす「に」などの格助詞の誤用と、文末の受益表現の誤用や非用によってフィードバックが異なる様相を見せることが明らかになった。

本研究は、対象者が10名の小規模の試みであり、今

回報告した示唆は一般化できるものではない。また、実施した幼児を主人公にしたナレーションをつける、という活動は、視点を特定することで受益表現の使用を自然なものにしようとした試みであったが、受益表現の使用が「必須」のタスクであったか、という点では、再考の余地を残すものである。

今後は、処遇の活動を録画し、対象者に刺激回想法によってフィードバックをどう受け取ったかを口述してもらうなどの検証も必要であろう。また、対象言語形式が、別の文脈で使用できているかといった効果の測定も必要である。

現在、リキャストなど訂正フィードバックがワーキングメモリの容量など、認知面からも研究されている。そして、対象言語形式の統語面での操作、文の長さ、一文の中の訂正の数なども効果に関わる要因であるとされている。日本語を対象言語形式とする場合にも、その文構造を考慮した上で、他の言語を対象とした研究を援用していくことが必要であろう。

本研究によって、受益表現は、格助詞を操作することによって意味交渉のタスクがデザインできることや、リキャストの訂正箇所をリキャストの文中に置くのか文末に置くのかという点で効果が異なる可能性など、今後実験研究を計画する際の示唆が得られた。次はこうした点を吟味し、実験研究につなげたい。

注

1　Lysterは、最近の研究（2006）では、同じことをnegotiation of formではなくpromptという用語を用いている。

2　20名に対して処遇のセッションを行ったが、セッション中に誤用の産出が極端に少なかった対象者を分析対象から除外し、結果的に５回から10回のフィードバックを行え、かつSPOTの得点に有意な差のない10名を分析対象とした。

3　『日本人のライフスタイルシリーズ　当今主婦事情』（NHKエンタープライズ・国際交流基金、1995）

参考文献

岩下倫子（2006）「母語話者（NS）との会話練習でみられるフィードバックの第二言語習得における役割」『第二言語としての日本語の習得研究』9 42-62

小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史（1996）「日本語の新しい測定方法[SPOT]」『世界の日本語教育』6 201-218

小柳かおる（2002）「Focus on Formと日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』5 62-96

田中真理 (1996)「視点・ヴォイスの習得―文生成テストにおける横断的及び縦断的研究―」『日本語教育』88, 104-116

Egi,T (2007) Interpreting recasts as linguistic evidence. – The role of linguistic target, length, and degree of change. *Studies in Second Language Acquisition* 29, 511-537.

Doughty, C. and Williams, J. (1998) Pedagogical choices in focus on form. In *Focus on Form in classroom second language acquisition*. Doughty, C. and Williams, J. 197-261. Cambridge University Press.

Gass, S.M. and Selinker, L. (2001) Input, interaction, and output. In *Second language acquisition: an introductory course*. 259-309.

Han, Z. (2002) A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. *TESOL Quarterly* 36(4), 543-572.

Ishida, M. (2004) Effects of recasts on the acquisition of the aspectual form –te i-(ru) by learners of Japanese as a foreign language. *Language Learning* 54(2), 311-394.

Leeman, J. (2003) Recasts and second language development. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 37-63.

Long, M. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. In *Handbook of second language acquisition. Ritchie* W.C. and Bhata T.K. 413-468. Academic Press Inc.

Loewen, S. (2005) Incidental focus on form and second language learning. Studies in *Second Language Acquisition* 27, 361-386.

Lyster, R. and Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake.—Negotiation of form in communicative classroons—. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.

Lyster, R. and Mori, H. (2006) Interactional feedback and instructional counterbalance. Studies in *Second Language Acquisition* 28, 269-300.

Mackey,A. (2006) Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics* 27(3), 405-430.

Mackey, A., Gass, S. and McDonough, K. (2000) How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition* 22, 471-497.

Moroishi Wei, M. (2002) Recasts, noticing, and error types: Japanese learners' perception of corrective feedback.『第二言語としての日本語の習得研究』5, 24-41.

Muranoi, H. (2000) Focus on Form through Interaction Enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning* 50(4), 617-653.

Norris J.M. and Ortega L. (2000) Effectiveness of L2 instruction: A research Synthesis an Quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50(3), 417-528.

Pica, T. (2002) Subject-matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? The Modern *Language Journal* 86(1), 1-19.

Russell,　J　and Nina, S. (2006) The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar.　— A meta-analysis of the research. In J. Norris&L.Ortega (Eds),

Synthesizing research on language learning and teaching
(131-164). Amsterdam. Benjamins.

すごう　さちえ／お茶の水女子大学大学院　人間文化研究科　国際日本学専攻