

否定フィードバックの 言い直し (recasts) について考える

—第二言語の習得と教育における言い直し—

酒井 英樹 (Sakai Hideki)

sakaih@shinshu-u.ac.jp

信州大学教育学部

要旨

言い直し (recasts) は、第二言語習得研究において最も多くの焦点があてられてきた否定フィードバックの1つです。また、教育的にも、Focus on Form を促進する1つの手段として注目されてきました。なぜ、第二言語習得研究者は、言い直しに注目してきたのでしょうか。言い直しは教育的に効果があるのでしょうか。また、言い直しをどのように与えていけば良いのでしょうか。本講演では、私が行ってきた研究を紹介しながら、(1) 言い直しの役割と意義、(2) 言い直しに関する研究の経緯、(3) 言い直しに関する教育的示唆、(4) 今後の方向性について、考えていきます。

1. 言い直しの役割と意義
2. 言い直しに関する研究
3. 言い直しに関する教育的示唆
4. 今後の方向性

言い直しの定義

- Nicholas, Lightbown, and Spada (2001)
 - “utterances that repeat a learner’s incorrect utterance, making only the changes necessary to produce a correct utterance, without changing the meaning” (pp. 732-733)
 - 「学習者の誤りを含む発話を、その意味を変えずに、正しい発話にするために必要な変更のみを加えて繰り返す発話」

Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51, 719-758. doi:10.1111/0023-8333.00172

言い直しの定義

- Recasts の特性 (Farrar, 1990; see also Long, 1996)
 1. Reformulation 学習者の発話に変更を加えていること
 - 付け加えている (C: *Phone ring.* M: *The phone is ringing.*)
 - 置き換えている (C: *I can move.* M: *You will move.*)
 - 移動させる (C: *It is raining.* M: *Is it raining?*)
 2. Expansion 学習者の発話の語のいくつかを用いていること
 - (C: *The ball.* M: *Yes. The ball is rolling.*)
 3. Semantic contingency
学習者の発話の意味内容に関連していること
 4. Position 学習者の発話の直後に与えられていること
- 特性と談話
 - recasts (1 to 4), expansions (2 to 4), topic continuation (3 & 4), topic change (4)

Farrar, M. J. (1990). Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 17, 607-624.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.

言い直しの定義

(1) 言い直しの例 (酒井, 2001, p. 173)

学習者: Is boy is watching TV? 【誤りを含む発話】

英語母語話者: Is the boy watching TV? 【言い直し】

Yes, the boy is watching TV.

- 絵の並べ替えタスクを行っている学習者と英語母語話者のやりとり
- 【誤りを含む発話】
 - 学習者の質問には、定冠詞の欠如 (boy) や be 動詞を重複して用いているという誤りが見られる。
- 【言い直し】
 - 英語母語話者は、この誤りを含む発話を繰り返している。その際、boy を the boy とし、正しい語順に修正している。
 - [reformulation] the の挿入、is の削除といった変更がある。
 - [expansion] boy watching TV を用いている。
 - [semantic contingency] 学習者のトピックに関連している。
 - [position] 誤りを含む発話に続いている。

酒井英樹. (2001). 「語順(疑問文)の獲得における暗黙的否定フィードバック—第2言語学習者の発達段階と気づき」『中部地区英語教育学会紀要』第30号, 173-180.

言い直しの定義の問題

- 言い直し研究で見られる定義の問題

1. 誤りを含む発話だけを対象とするか否か

学習者: I have a car.

母語話者: You own a car?

[reformulation, expansion, semantic contingency, position]

2. 母語の発話を対象に含むか否か

expansion / translation

3. 強調が加えられているか否か

corrective recasts

4. 情報の追加・削除を含むか否か

partial, all, incorporated

5. イントネーション(上昇調・下降調)の区別を含めるか否か

confirmation checks

言い直しの定義の問題

- 言い直しは研究者によって異なる定義づけがなされており、一概に先行研究に言及することには注意が必要
 - Nicholas, Lightbown, and Spada (2001) も、定義が異なるために、先行研究の結果を比較することは難しいと指摘している (p. 749)。
 - メタ分析を行った Mackey and Goo (2007) は、言い直しの定義づけの違いを認めながらも、言い直しを詳細に分類することなく、分析している (p. 413)。
 - 言い直しに関する先行研究を読む時には、言い直しがどのように定義づけされているかについて留意する必要がある。
 - 教育的には、知っていると役立つ。
 1. 誤りを含む発話だけを対象とするか否か
 2. 母語の発話を対象に含むか否か 母語、短い発話、誤り(音、語、形態素、統語等)
 3. 強調が加えられているか否か 誤りを繰り返し、言い直す。強調する。
 4. 情報の追加・削除を含むか否か 部分的、ママ、追加
 5. イントネーション(上昇調・下降調)の区別を含めるか否か 下降調、上昇調

Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 407-462). Oxford, England: Oxford University Press.

言い直しの再定義

- 学習者の発話の意味を変えずに、また強調せずに、正しい発話にするために必要な修正のみを加えて、学習者の発話を繰り返す発話
- “utterances that repeat a learner’s utterance, making only the changes necessary to produce a correct utterance, without changing the learner’s intended meaning or without any emphasis”
 1. 相手の発話に対する発話である。【Self-Paraphrase ではない】
 2. 相手の発話の命題(伝えたい内容)や意図をほぼ維持した発話である。【情報の追加はない】
 3. 何らかの変更が加えられ、相手の誤りが修正されている発話である。【誤りを対象とする】 「言い直し」 × 「言い換え」
 4. 誤りの修正はさりげなく行われる。【強調の追加はない】
 5. イントネーションの区別はしない。 Confirmation checks を含める
 6. 母語の誤りを対象とする。 translation を含める

言い直しの再定義

- (2) 学習者: Last week I go to Kanazawa.
教師: Oh, you went to Kanazawa? 【言い直し】
学習者: Yes.
- (3) 学習者: Last week I go to Kanazawa.
教師: Oh, you went there by Shinkansen? 【言い直し】
学習者: Yes. / No. I went there in my father's car.
- (4) 学習者: Last week I go to Kanazawa.
教師: I went to Kanazawa too. 【言い直し】
- (5) 学習者: I have a car.
教師: Oh, you own a car? 【言い直し】

言い直しの役割

- 言語習得の過程で認知的に用いられる言語的情報
 - 肯定証拠 (positive evidence)
 - 目標言語ではどのような形式や構造が文法的であったり受容可能であったりするのかわを示すモデルのこと
 - 否定証拠 (negative evidence)
 - 目標言語でどのような形式や構造が文法的でなかったり受容不可能であったりするかわを示す情報

(6) 言い直しの例 (Sakai, 2004a)

学習者: His mother angry.

研究者: His mother is angry? 【言い直し】

- 【否定証拠】His mother angry. という be 動詞を伴わない発話が誤りであること
- 【肯定証拠】どのような形 (is) を挿入すれば良いのかという情報

• 言い直しの二重の役割

- 肯定証拠と否定証拠の両方を学習者に与えられると考えられている。

Sakai, H. (2004a). Roles of output and feedback for L2 learners' noticing. *JALT Journal*, 26, 25-54.

- 第二言語習得の理論化
 - 第二言語習得のために、学習者はどのような言語情報を必要とするのか。
 - 肯定証拠と否定証拠
 - 否定証拠の必要性
 - necessityの問題
 - Nicholas, Lightbown, & Spada (2001)
 - “In much of the L2 literature, it is assumed that recasts provide negative evidence . . . , but this assumption is somewhat problematic.” (p. 733)
- 第二言語教育への応用
 - さりげない誤り訂正
 - コミュニケーションの流れを妨げない
 - 肯定証拠と否定証拠
 - effectiveness の問題

言い直しに関する研究の経緯

- 言語習得における否定証拠
- 4つの条件 (Pinker, 1989; Beck & Eubank, 1991; Long, 1996)
 1. 否定証拠が存在していること (existence)
 - すべての誤りに対して存在しているか
 - どの学習者にも与えられているか
 - equally, reliably, unambiguously
 2. 否定証拠が使用可能であること (usefulness)
 - 否定証拠に気づいているか
 - 取り入れ (Uptake) / 真似 (Imitation)
 - 気づき (Noticing/Perception) / 解釈 (Interpretation)
 3. 否定証拠が使われていること (use)
 - 学習者言語が変容しているか
 4. 否定証拠が必要であること (necessity)
 - 過剰一般化

Beck, M. L., & Eubank, K. (1991). Acquisition theory and experimental design: A critique of Tomassello and Herron. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 73-76.

Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.

言い直しに関する研究の経緯

- 第二言語習得における否定証拠
 1. 否定証拠が存在していること (existence)
 2. 否定証拠が使用可能であること (usefulness)
 - 否定証拠に気づいているか
 - 取り入れ (Uptake) / 真似 (Imitation)
 - 気づき (Noticing/Perception) / 解釈 (Interpretation)
 3. 否定証拠が使われていること (use)
 - 学習者言語が変容しているか
 4. 否定証拠が必要であること (necessity)
 - **母語の影響による**過剰一般化 (White, 1989a)
 - White (198b) フランス語と英語 副詞の位置
 - Izumi & Lakshmana (1989) 英語と日本語 被害の受動態

Izumi, S., & Lakshmanan, U. (1998). Learnability, negative evidence and the L2 acquisition of the English passive. *Second Language Research*, 14, 62-101. doi:10.1191/026765898675700455

White, L. (1989a). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam, Holland: Benjamins.

White, L. (1989b). The adjacency condition on case assignment: Do L2 learners observe the subset principle? In S. M. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 134-158). Cambridge, England: Cambridge University Press.

言い直しの存在

- 言い直しはよく用いられる否定フィードバックの種類
 - 教室環境 (e.g., Doughty, 1994; Lyster, 1998a, 1998b; Lyster & Ranta, 1997; Roberts 1995)
 - 会話 (e.g., Oliver, 1995; Van den Branden, 1997)

- 外国語環境では？
- 非母語話者教師？

※引用文献情報省略

- 中学校教員4名＋ALT 2名
- 中学2年生 (New Horizon 2, Unit 9)
 - 復習(Q-As)
 - 事前リーディング活動(scanning)
 - 新出語句の確認
 - リーディング活動(テキストの理解)
 - 事後リーディング活動(TF)
- 4時間18分 (38'36～46'04)
- コーディング
 - Pica, Holliday, Lewis, & Morgenthaler (1989)
 - Lyster & Ranta (1997)

- 学習者の発話

- 合計 287発話

- 誤りを含む発話 200 (69.7%)
 - Short 152 (76.0%)
 - L1 27 (13.5%)
 - Grammar 21 (10.5%)
 - 誤りを含まない発話 87 (30.3%)

- 学習者の発話の種類とフィードバック

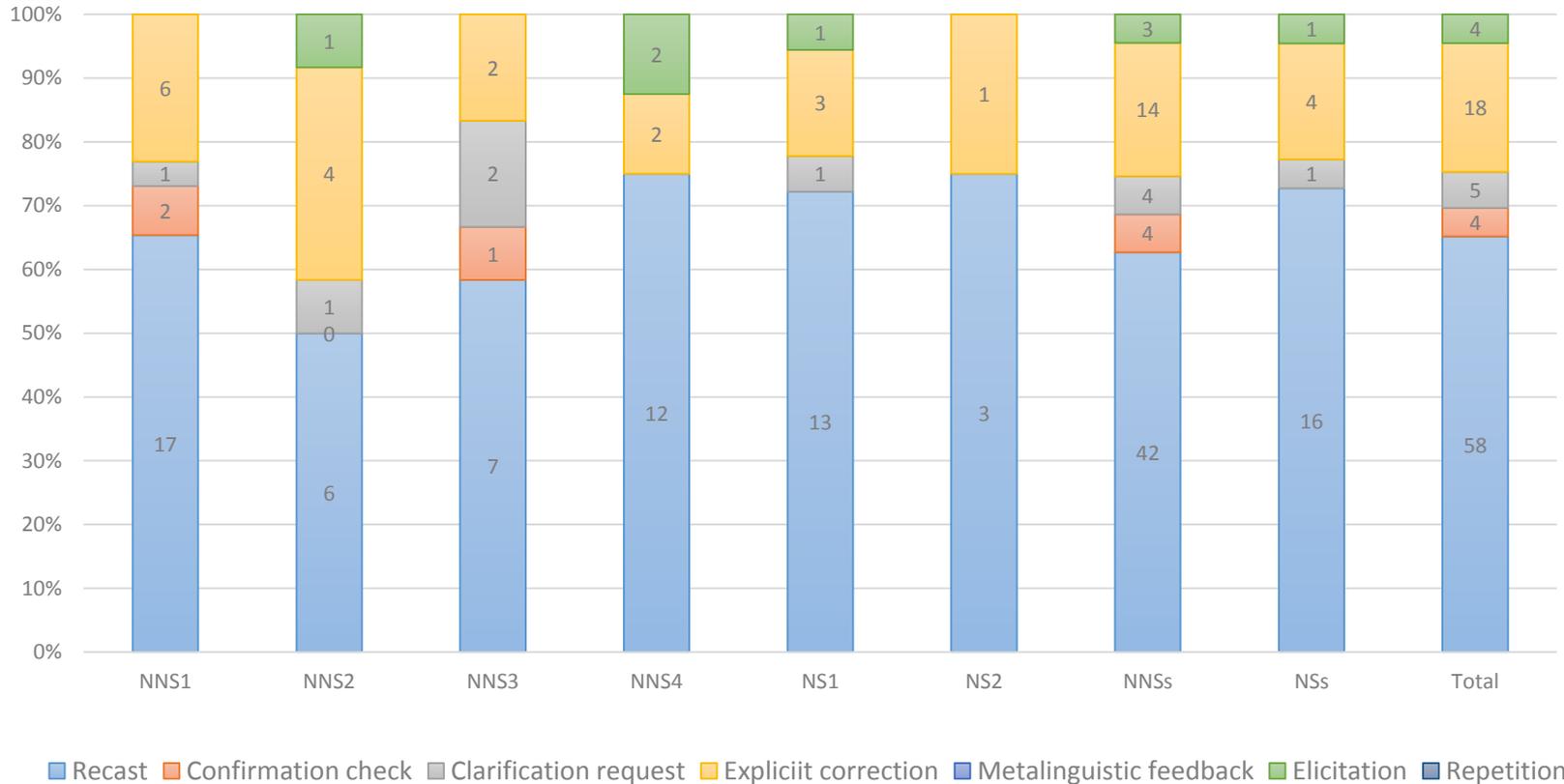
- Short 152例 (否定フィードバック 59例 38.8%)

- 言い直し 44 (28.9%)
 - 明示的修正 8 (5.3%)
 - 意味の交渉 7 (4.6%)

- L1 & Grammar 48 (否定フィードバック 30例 62.5%)

- 言い直し 14 (29.2%)
 - 明示的修正 10 (20.8%)
 - 形式の交渉 4 (8.3%)
 - 明示的修正 2 (4.2%)

Sakai, H. (1999). An analysis of interaction in EFL classrooms at Japanese junior high schools: Negotiation of meaning, negative feedback, and learner uptake. *JABAET Journal*, 3, 27-44.



- 言い直しが最も多い (58例、65.2%) > 明示的修正 (18例) > 明確化要求 (5例)
- 非母語話者教師
 - 4人全体で、言い直しは42例 (62.7%)
- 母語話者教師
 - 2人合わせて、言い直しは16例 (72.7%)

言い直しの使用可能性

- 取り込み (Uptake) / 真似 (Imitation)
 - Doughty (1994)
 - Imitations Recasts (21.5%) NCR (2.3%)
 - Lyster (1998a) recasts / non-corrective repetition
 - Recasts (377) incorporation (68, 18%) other (48, 13%)
 - NCR (617) incorporation (5, 1%) other (26, 4%)
 - Mackey & Philp (1998)
 - “the immediate response of the learner to the recasts may not be a predictor of whether that learner will subsequently make use of the recast” (p. 352)
- 気づき・知覚 (Noticing/Perception) / 解釈 (interpretation)
 - 刺激回想法 (Stimulated Recall)など
 - 気づき・知覚
 - Gass & Lewis (2007)
 - Mackey, Gass, & McDonough (2000)
 - Roberts (1995)
 - 解釈
 - Egi (2004, 2007a, 2007b, 2010)

Sakai, H. (2001). L2 Learners' perceptions of recasts as implicit negative feedback: Noticing and learner repair. *JABAET Journal*, 5, 1-12.

- 中学3年生8人
 - 英検3級の合格者
- 絵描写タスク(研究者との個別セッションで)
 - 8枚のカード(各カードには2枚の絵が描かれている)
 - 2枚のうち1枚について英語で描写し、研究者が特定する
- 手順 35分
 - Task 1: 非修正的繰り返し・言い直し+上昇調
 - Task 2: もう一度(フィードバックはなし)
 - Retrospective Interview: テープを聞かせて言語報告
- コーディング
 - エラーポイント
 - 学習者: Woman holding a bag.
 - 研究者: The woman is holding a bag?
 - 学習者: Yes.
 - 気づき
 - At production 発話時に誤りに気付いている
 - Through the recast 言い直しをされて誤りに気付いている
 - Unnoticed 誤りに気付いていない。もしくはテープを聞いて気付いた。
 - Other 何ものべていない

気づきの種類	頻度	%
発話時	38	18.0%
言い直しによって	82	38.9%
気づかなかった	80	37.9%
その他	11	5.2

- 211のエラーポイントのうち、82のエラーポイント (38.9%) について、言い直しが否定的フィードバックとして機能した。
- 発話時に気付いたものは、38のエラーポイント (18.0%) であった。

気づきの種類	頻度	Task 2 で、修正された頻度	%
発話時	38	13	34.2%
言い直しによって	82	61	79.2%
気づかなかった	80	19	23.8%
その他	11	4	36.4%

Cf. Immediate response と気づきの関係 (Sakai, 2000, 中部)

- 日本語母語話者である大学生16名
- モデル群 ($n = 8$)と 言い直し群 ($n = 8$)
 - Semantic Contingency と Position が異なる
 - 約30分
 - モデル群
 - Task 1(絵描写タスク・発話) → Task 2(絵特定タスク・インプット) → Task 3(絵描写タスク・発話) → Retrospective Interview
 - 言い直し群
 - Task 1(絵描写タスク・発話 + 非修正的繰り返し・言い直し) → Task 3(絵描写タスク発話) → Retrospective Interview
- コーディング
 - エラーポイント
 - 気づき
 - Problem “Noticing a hole”
 - Production “Noticing the gap” at the production
 - Model/Recast “Noticing the gap” through the model/recast

Sakai, H. (2004a). Roles of output and feedback for L2 learners' noticing. *JALT Journal*, 26(1), 25-54.

Noticing types	Model Group (<i>n</i> = 8)				Recast Group (<i>n</i> = 8)				
	Total	%	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>	Total	%	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>	
Problem	26	8.5	2.0	4.25	19	7.5	2.5	3.00	
Production	17	5.5	1.5	1.50	8	3.1	1.0	0.50	
Model/recast					<				
Lack of noticing	252	82.1	31.0	10.00	198	77.7	22.0	15.75	
Total	307	100	39.5	9.50	255	100	28.5	15.25	

$$\chi^2 (3) = 13.83, p < .01$$

Sakai, H. (2004a). Roles of output and feedback for L2 learners' noticing. *JALT Journal*, 26(1), 25-54.

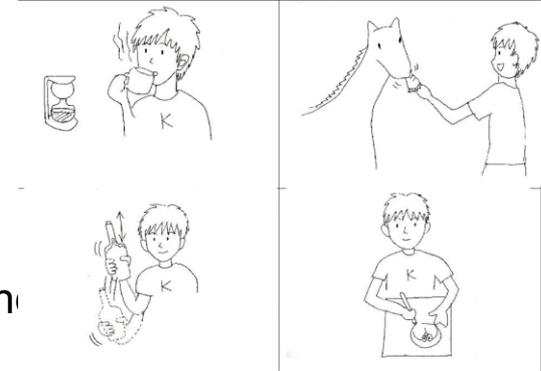


Learning effects	Model Group					Recast Group					
	Problem	Production	Model	Lack of noticing	Total	Problem	Production	Recast	Lack of noticing	Total	
Incorporation	2 (7.7%)	8 (47.1%)	8 (66.7%)	53 (21.0%)	71 (23.1%)	Incorporation	3 (15.8%)	4 (50.0%)	19 (63.3%)	36 (18.2%)	62 (24.3%)
Self-repair	0 (0.0%)	1 (5.9%)	1 (8.3%)	7 (2.8%)	9 (2.9%)	Self-repair	1 (5.3%)	1 (12.5%)	0 (0.0%)	4 (2.0%)	6 (2.4%)
Same error	15 (57.7%)	5 (29.4%)	0 (0.0%)	136 (54.0%)	156 (50.8%)	Same error	8 (42.1%)	3 (37.5%)	4 (13.3%)	115 (58.1%)	130 (51.0%)
Different error	3 (11.5%)	3 (17.6%)	3 (25.0%)	27 (10.7%)	36 (11.7%)	Different error	3 (15.8%)	0 (0.0%)	6 (20.0%)	19 (9.6%)	28 (11.0%)
Avoidance	6 (23.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	29 (11.5%)	35 (11.4%)	Avoidance	4 (21.1%)	0 (0.0%)	1 (3.3%)	24 (12.1%)	29 (11.4%)
Total	26	17	12	252	307	Total	19	8	30	198	255

Learning effects	Noticing the hole (problem)			<	Noticing the gap (recast/model)		
	Recast Group	Model Group	Total		Recast Group	Model Group	Total
Repair							
Other	15 (78.9%)	24 (92.3%)	39 (86.7%)		11 (36.7%)	3 (25.0%)	14 (33.3%)
Total	19	26	45		30	12	42

Sakai, H. (2011). Do recasts promote noticing the gap in L2 learning? *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13, 377-410.

- 日本語話者大学生20人
- 言い直し群 ($n = 10$) とフィードバックなし群 ($n = 10$)
- 不規則過去形
 - 過剰一般化 (e.g., *goed, dranked*)
 - *drink, feed, beat, cast, strike, draw, swing, bite, shake, an*
- 物語作りタタスク
- 手順

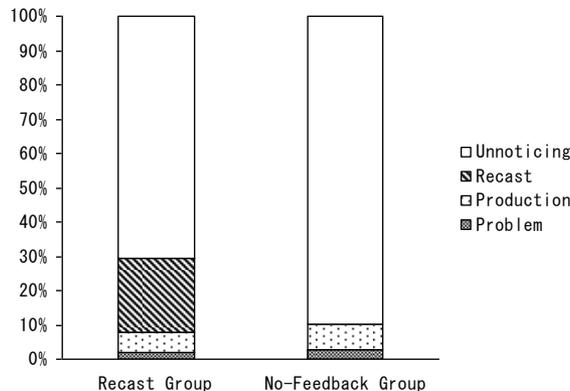


	Time	Recast group	No-Feedback group
Explanation	5 min	- Consent form	- Consent form
Task 1 (pretest)	10 min	- Yuki's Story - Ken's Story	- Yuki's Story - Ken's Story
Task 2 (treatment task)	10 min	received recasts or non-corrective repetition	received no feedback but received some positive encouragement like "Yes" and "OK."
Task 3	10 min	- Yuki's Story	- Yuki's Story
Verbal reports	15 min	- Stimulated recall	- Stimulated recall
Questionnaire	10 min	- Exit questionnaire	- Exit Questionnaire

Distribution of Noticing Types by Group

Verbal Report	Recast Group				No-Feedback Group				
	Incorrect	Mis	Total		Incorrect	Mis	Total		
Problem	0	1	1	(2.0%)	2	0	2	(2.6%)	
Production	2	1	3	(5.9%)	5	1	6	(7.8%)	
Recast					>	0	0	0	(0.0%)
Unnoticing	29	7	36	(70.5%)	<	54	15	69	(89.6%)
Total	36	15	51	(100.0%)		61	16	77	(100.0%)

Note. Mis = Misformation.



- 言い直しは、発話時に気付かなかった自らの発話の誤りの気づきを促進する。
- 特に、misformation の誤りの気づきを促進する。

JASELE 発表 2002.8

投稿 2008.7 受理 2009.5 発行 2011.2

言い直しの使用

- 第二言語習得への言い直しの効果
 - (e.g, Ayoun, 2001; Carroll & Swain, 1993; Doughty & Varela, 1998; Ellis, 2007; Han, 2002; Ishida, 2004; Iwashita, 2003; Leeman, 2003; Loewen & Nabei, 2007; Long, Inagaki, & Ortega, 1998; Mackey, 1995, 1999; Mackey & Oliver, 2002; Mackey & Philp, 1998; for a meta-analysis, see Mackey & Goo, 2007)
- 利用されているか
 - 肯定証拠として Yes.
 - 言い直しによって、正しい形を習得することができる。
 - 否定証拠として Unknown
 - 第二言語学習者は、ある構造や形式が非文法的であることを言い直しから学ぶだろうか。
 - 中間言語形の減少
 - 文法判断テストや口頭模倣テストの非文法的な項目に関するテストパフォーマンスの向上

- リサーチ・クエスチョン:
 - 言い直しは、過剰一般化された規則を狭めることに効果があるか (Are recasts effective for narrowing overgeneralized rules in an L2?)
 - あるとすれば、どのように言い直しは機能するか。(if so, how do recasts work?)
- 目標言語構造
 - 形容詞の語順
 - 受動態(被害の受け身)
- 形容詞の語順規則: size-color-noun
 - 日本語 Japanese:
 - 赤い, 大きな本 *akai-ookina-hon* (red-large-book)
 - 大きな, 赤い本 *ookina-akai-hon* (large-red-book), while only the former sequence, *a large red book*, is permitted in English (p. 121)
 - 英語 English:
 - **a red large book* ← 非文法的
 - *a large red book*
- 選択基準
 - (a) インプットだけでは学習困難であること
 - (b) 学習者の処理能力内にあること
- 参加者 日本語話者大学生 75名

- 検証した理論・仮説

- 直接対照仮説 (the direct contrast hypothesis, Saxton, 1997, 2000)
 - 学習者の発話と言い直しは, 並列 (juxtaposition) している → 否定証拠として機能する
- 追加入力仮説 (the additional input hypothesis, Gass, 1997; Gass & Mackey, 2007; Long, 1996, 2007)
 - 学習者の発話と言い直しは, 並列 (juxtaposition) している → 否定証拠として機能する
 - さらに, インプットが必要 (further input)
- 顕著強調仮説 (the enhanced salience hypothesis, Leeman, 2003)
 - 学習者の発話と言い直しは, 並列 (juxtaposition) している → 顕著さ (salience) を強める

- 条件

- the Recast Group (REC Group) ($n = 20$)
- the Non-Contingent Positive Evidence Group (POS Group): 対照群として ($n = 20$)
- the Recast Plus Additional Input Group (REC+ Group) ($n = 16$)
- the Input with Enhanced Salience Group (SAL Group) ($n = 19$)

※仮説の日本語名は、仮。

※引用文献情報省略

- 実践計画

- A pretest, posttest, and delayed-posttest design

- 独立変数・・・処遇の条件 (4つの群)

- 従属変数・・・非文法性に関する得点

3つのテスト(口頭表出テスト, 口頭模倣テスト, 文法性判断テスト)

- 手順

Table 8. *Four Treatment Procedures*

		Treatment tasks			
Group					
POS	Object placement task (input)	→	Picture identification task (input)	→	Picture description task (output)
REC	Object placement task (input)	→	Picture identification task (L1)	→	Picture description task (output with recasts/non-corrective repetition)
REC+	Picture identification task (L1)	→	Picture description task (output with recasts/non-corrective repetition)	→	Object placement task (input)
SAL	Object placement task (input with enhanced salience)	→	Picture identification task (input with enhanced salience)	→	Picture description task (output)

Note. POS = POS Group; REC = REC Group; REC+ = REC+ Group; SAL = SAL Group.

- 測定具
 - 過剰一般化された規則の非文法性を学んだかどうかを測定するために
- 3つのテスト
 - 時間制限のない文法判断テスト
 - 10問 (5 grammatical items & 5 ungrammatical items)
 - 口頭表出テスト
 - 間違い探し
 - 8例
 - 口頭模倣テスト elicited imitation tests
 - 10問 (5 grammatical items & 5 ungrammatical items)

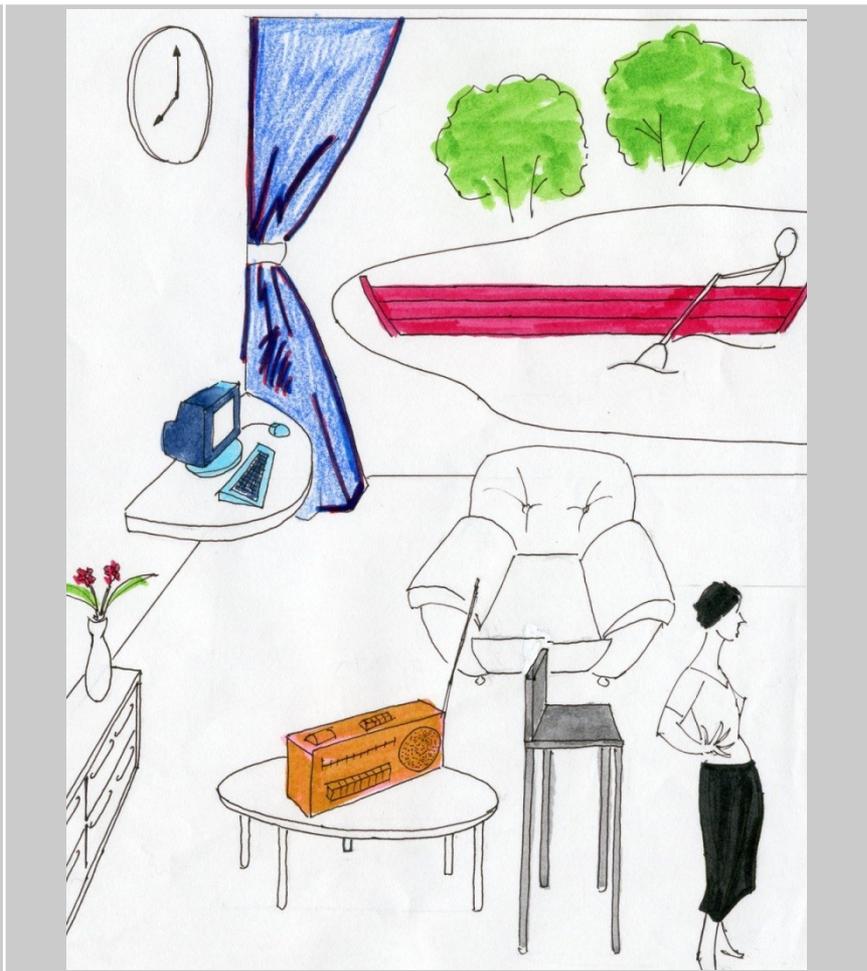
間違い探しタスク

改行キー (Enter キー) を押してください。絵が示されます。
マイクに向かって、違いを英語で描写してください。

ピクチャー1
(オリジナル)

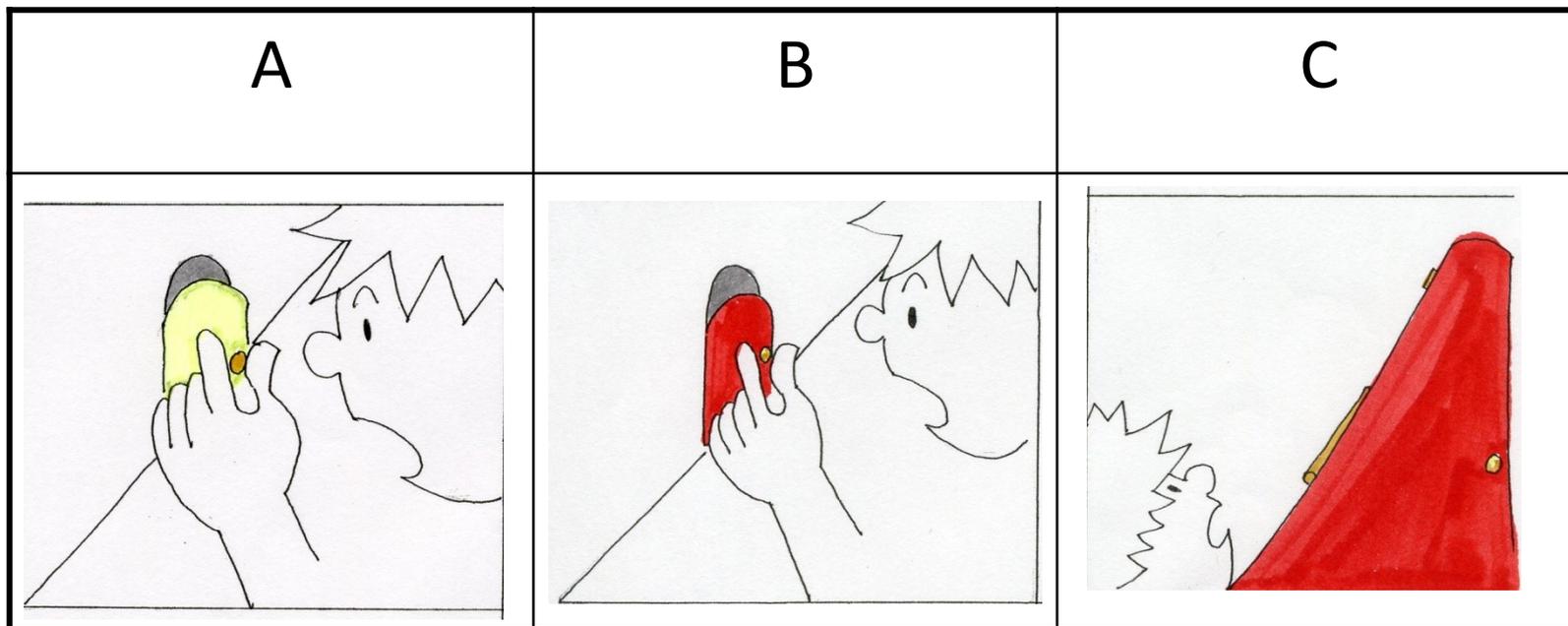


ピクチャー2
(コピー)



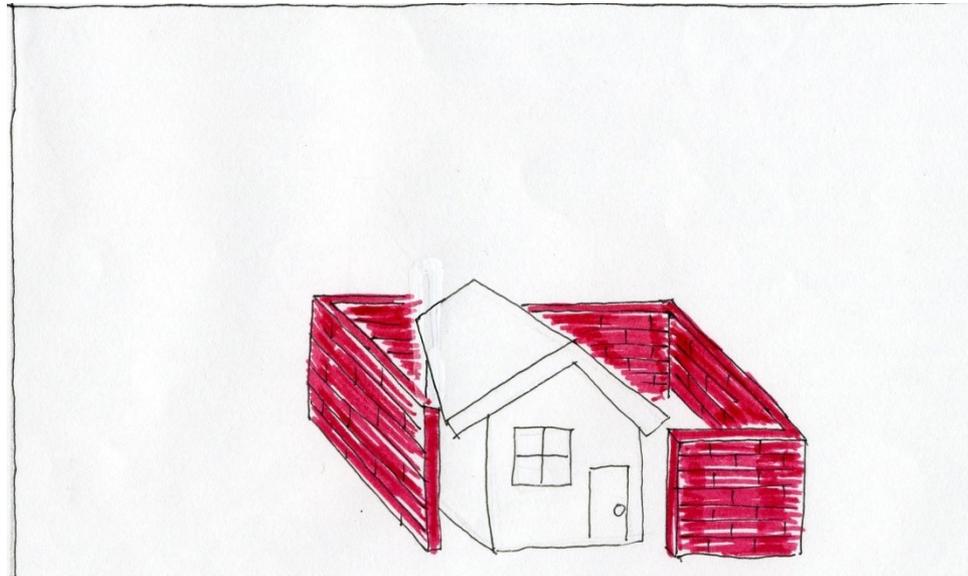
英語の描写が終わったら、That's all. と言って、改行キー (Enter キー) を押してください。

2. イラストを見た後、改行キー (Enter キー) をクリックして、(1) 英文の意味内容を表すものを選択し、(2) 英文を正しく繰り返してください。



英語を話し終わったら、改行キー (Enter キー) を押してください。

2. There is a red high wall around the house.



1. 正しくない --- 2. あまり正しくない --- 3. やや正しい --- 4. 正しい

次の問題に移る準備ができたなら、改行キー (Enter キー) を押してください。

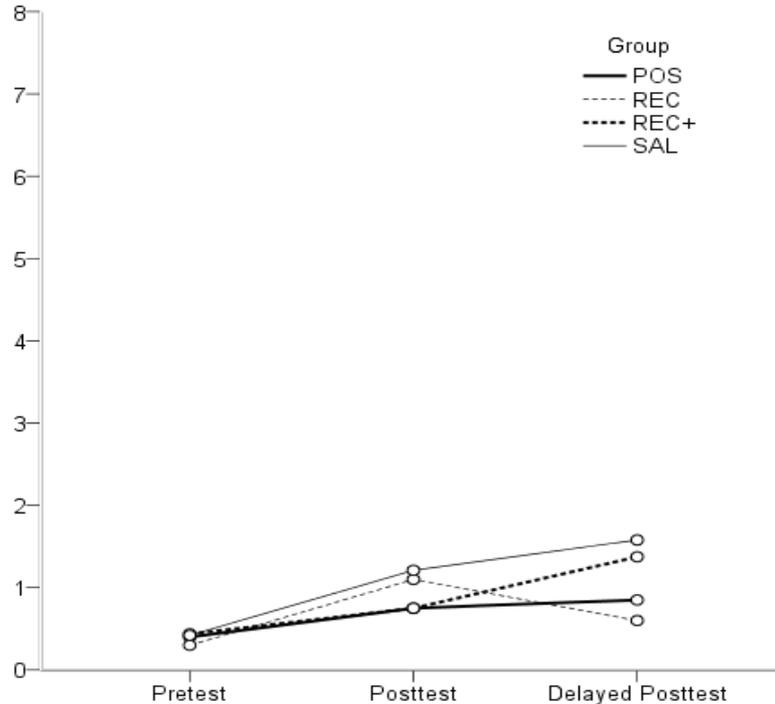
3. Brian was kicked his leg in the train.



1. 正しくない --- 2. あまり正しくない --- 3. やや正しい --- 4. 正しい

次の問題に移る準備ができたなら、改行キー (Enter キー) を押してください。

• 結果 形容詞の語順規則（口頭表出タスク）



Did the groups differ in the changes between the tests?
テスト間の差得点は、グループ間で違いがあるか？

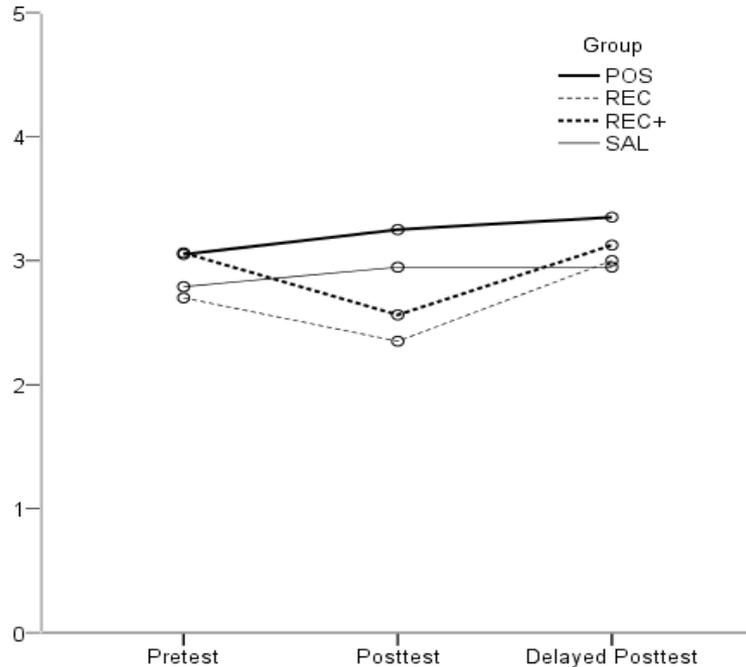
(1) Period 1 (pre to post) : $\chi^2(3) = 4.241, p = .237$

(2) Period 2 (pre to delayed):
 $\chi^2(3) = 4.069, p = .254$

(3) Period 3 (post to delayed):
 $\chi^2(3) = 2.832, p = .418$

Figure 1. Mean frequencies of incorrect adjective order on the oral production tests.

• 結果 形容詞の語順規則（口頭模倣テスト）



Did the groups differ in the changes between the tests?
テスト間の差得点に、グループ間に違いがあるか。

(1) Period 1 (pre to post) : $\chi^2(3) = 2.350, p = .503$

(2) Period 2 (pre to delayed): $\chi^2(3) = 0.323, p = .956$

(3) Period 3 (post to delayed): $\chi^2(2) = 2.870, p = .412$

Figure 3. Mean scores of incorrect acceptance of ungrammatical items (color-size) on the elicited imitation tests.

• 結果 形容詞の語順規則 (文法判断テスト)

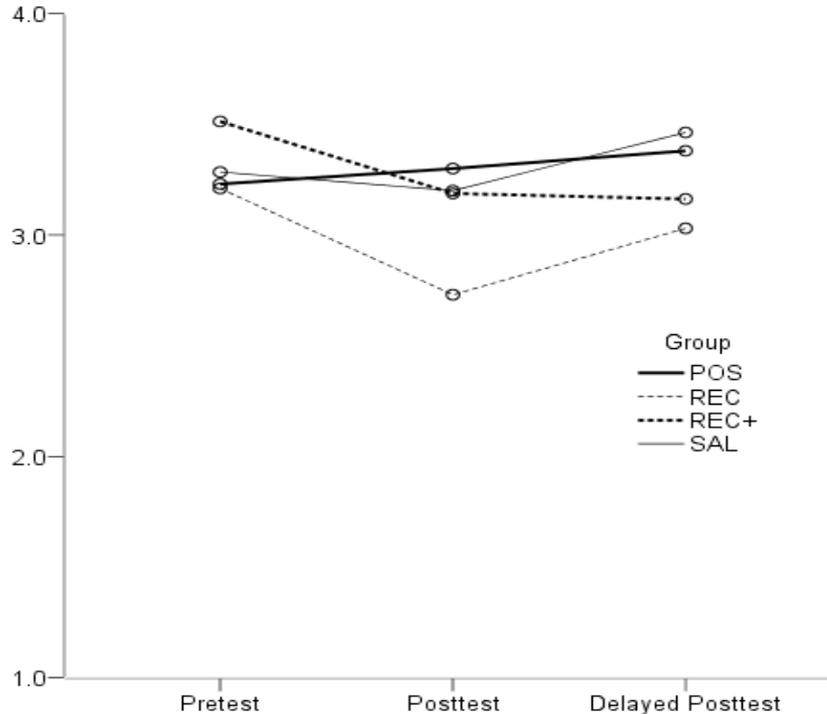


Figure 4. Mean scores of incorrect acceptance of ungrammatical items (color-size) on the grammaticality judgment tests.

Did the groups differ in the changes between the tests?

テスト間の差得点に、グループ間に違いがあるか？

(1) Period 1 (pre to post): $\chi^2(3) = 4.161, p = .245$

REC > POS ($r = .319$)

(2) Period 2 (pre to delayed): $\chi^2(3) = 8.996, p = .029$

効果量

REC > POS ($r = .326$)

REC+ > POS ($r = .315$)

REC > SAL ($r = .368$)

REC+ > SAL ($r = .356$)

(3) Period 3 (post to delayed): $\chi^2(3) = 2.709, p = .439$

- 考察
 - POS Group
 - どのテストも効果が見られなかった
 - 10例の肯定証拠
- 口頭表出タスクと口頭模倣タスク
 - 4群に統計的に有意な差が見られなかった
- 文法判断テスト
 - 中程度の効果量 Medium effect sizes
 - Period 1 (from the pretest to the posttest): REC > POS
 - Period 2 (from the pretest to the delayed posttest):
REC, REC+ > POS, SAL

- 考察

- RQ 2: 言い直しは, 肯定証拠よりも効果があるか？
- H 2: REC Group は, POS Groupよりも良い
 - 部分的に支持
 - 形容詞(文法判断テスト)
- 部分的に, 直接対照仮説 (the direct contrast hypothesis) を支持

- 考察

- RQ 3: 言い直し+インプットは, 言い直しだけよりも効果があるか?
?
- H 3: REC+ Group は, REC Group より良い
 - 明らかに支持されなかった
- REC Group と REC+ Groups は, 文法判断テストで効果的であった(肯定証拠よりも)。
- 言い直しの後のさらなるインプットは, 過剰一般化された規則を狭める際に, 必ずしも必要でないかも

- 考察
 - RQ 4: 強調された顕著さは、肯定証拠のみよりも効果的か？
 - H 4: SAL Groupは、POS Group より良い
 - 支持されず
- 本研究の結果によれば、強調された顕著さは、過剰一般化された規則の非文法性を学ぶことには効果的でない。

- 考察
 - RQ 5: 言い直しは, 強調された顕著さよりも効果的か?
 - H 5: REC Group と SAL Group に差がない。
 - 支持されず
- 本研究の結果は, REC とSAL の間に差があることを示した。
 - 文法判断テスト Grammaticality judgment test (Period 3: pretest to the delayed posttest)
 - REC > SAL (中程度の効果量 medium effect size)
- RQ4とRQ5 の結果は, 否定証拠は必要ないとする Leeman (2003) の主張は, 過剰一般化された規則の非文法性を学ぶことには該当しないことを示すものである。

- 考察
- 言い直しのメカニズム

Table 36. *Examination of the Three Hypotheses*

Hypothesis	Condition	Findings
Direct Contrast Hypothesis	Contingency and juxtaposition	Partially supported
Additional Input Hypothesis	Additional input	Not supported
Enhanced Saliency Hypothesis	Enhanced saliency	Not supported

フィードバックの効果に影響を与える要因

- 学習者の個人差要因
 - 年齢
 - ワーキングメモリー
 - (e.g., Mackey, 2012)
 - 識字力
 - (e.g., Bigelow, Delmas, Hansen, & Tarone, 2006)
- 発達段階
 - (e.g., Mackey, 1995, 1999; Mackey & Philp, 1998)

※引用文献情報省略

- 中学1年生9名(学期末のスピーキング・テストとして)
- RQs
 - 言い直しによって、第2言語学習者はどんなことに気づくのか。
 - 異なる発達段階の第2言語学習者の間で、気づきに違いが見られるか。
- 絵の並べ替えタスク
 - ALT
 - 4枚の絵を渡される。英語でALTに質問してできるだけ速く4枚の絵をNSと同じ順番に並べるように指示された。
- 手順
 - Task 1(言い直し有り)
 - Task 2(言い直し無し) ← 絵の順番を変えて
 - Interview
 - 自分の発話の中に誤りはないか
 - あるとすればそれはいつ気づいたか

Learner Utterance (Question)	Task 1		Total	Task 2
	Recast Type			
	Stage 4	Stage 5		
Stage 1	7		7 (14.3%)	2 (3.8%)
Stage 2	22		22 (44.9%)	25 (47.2%)
Stage 3	9	1	10 (20.4%)	12 (22.6%)
Stage 4	10		10 (20.4%)	14 (26.4%)
Total	48	1	49 (100%)	

表 6. Questions in the Experimental Task 1 (Task 2)

	Group	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Stage 5
1	Masayuki	1	2	1 (3)	2 (4)	
2	Ryoji	1		2 (2)	2 (3)	
3	Emiko	1		3 (2)	4 (4)	
4	Yuka	1	4 (4)		2 (2)	
5	Mizuki	2	5 (5)	1 (0)		
6	Kana	2	2	1 (1)	3 (5)	(1)
7	Takuma	3	2 (1)	3 (4)		
8	Yusuke	3	1 (0)	5 (5)		
9	Yuki	3	2 (1)	2 (6)		

	Stage 1 LEX/INF	Stage 2 SVO	Stage 3 FRONT	Stage 4 INV	total
Group 1 (n = 4)	2	1		1	4
Group 2 (n = 2)	2		1		3
Group 3 (n = 3)	1	3	1		5
Total	5	4	2	1	12

- 大学生18人
- 発達段階
 - Stage 6 : 1名、Stage 5: 10名、Stage 4: 5名、Stage 3: 2名
- Cancel-Inversion (Stage 6)
 - Stage 5の学習者は、間接疑問文の語順に気づくが、Stage 3や Stage 4の学習者は気づくことができない。
- 手順
 - 評価タスク(間違い探しタスク) ---発達段階を評価(2回基準)
 - 実験タスク(絵描写タスク)・・・言い直しと非修正的繰り返しを与えられた
 - 10枚の絵(うち、4枚間接疑問文を引き出す絵)
 - 「赤ちゃんはその動物が何なのか知りません」
 - 「母親が少女にどこに行くのかと尋ねています」
 - 「女性は少年になんかのスポーツをしたのか聞いています」
 - 「少女が時計を持っていて、母親にその時計が誰のものなのかを質問しています」
 - 回想的インタビュー(刺激回想法)

• 分析方法

- 書き起こしたプロトコルを分析
- 評価タスク
 - 2回基準
- 実験タスク
 - 言い直し (recasts): Stage 6
 - 学習者の発話
 - correct
 - attempt
 - non-attempt
- 気づきに関する報告
 - 言い直しされて・話しながら・今テープを聞いて
 - 語順に関する報告があるか
 - 主節・疑問詞・従属節

- 分析の例

- R: Next please.
- WE: The woman is asking the boy what sports does he play.
- R: **A woman is asking the boy what sport he played?**
- WE: Yes. And he answer he played soccer.

- 実験者が間接疑問文を含む言い直しを与えている。

- 学習者の発話・・・ attempt

- どのような言語報告を行ったか。

- (テープを聞かせ、絵を見せる)
- R: はい、なにか誤りや間違いがありますか？
- WE: (.)誤りっていうか、**私が言ったのは、what does he playだったんですけど、先生のは、what he playedで、どちらがいいのかわからないところがあります。**
- R: うん。そのwhat he playedだなと思ったのはいつですか？(.)今テープを聞いてですか？それともこのとき、僕の確認を聞いてですか？
- WE: **確認を聞いて。**

表 3. 従属節内の語順の気づきの割合

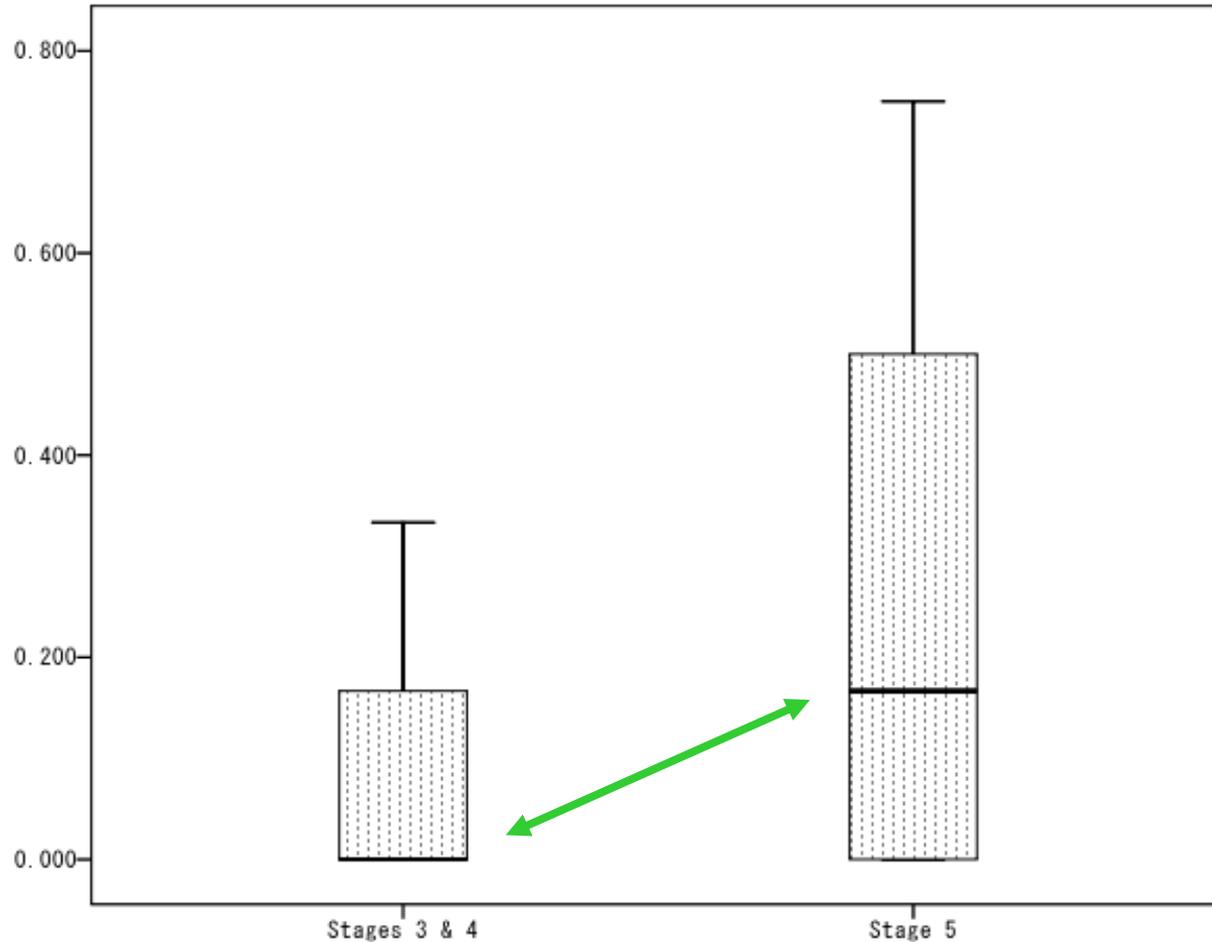
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Stages 3 & 4	7	0.10	0.16	0.00	0.33	0.00	0.33
Stage 5	10	0.28	0.31	0.17	0.54	0.00	0.75

語順の割合

語順に関する言語報告 ÷ 言い直しの数

Mann-Whitney U の検定, $z = -1.26$, $p = .235$

YI は Stage 6 であったため、分析から除いた。



- 分析の例

- R: OK.
- FI: Mother asking (.) んー、what sports he (,) んー、did he ask soccer.
- R: Ah, His mother is asking what sport he did, and he is answering he played soccer?

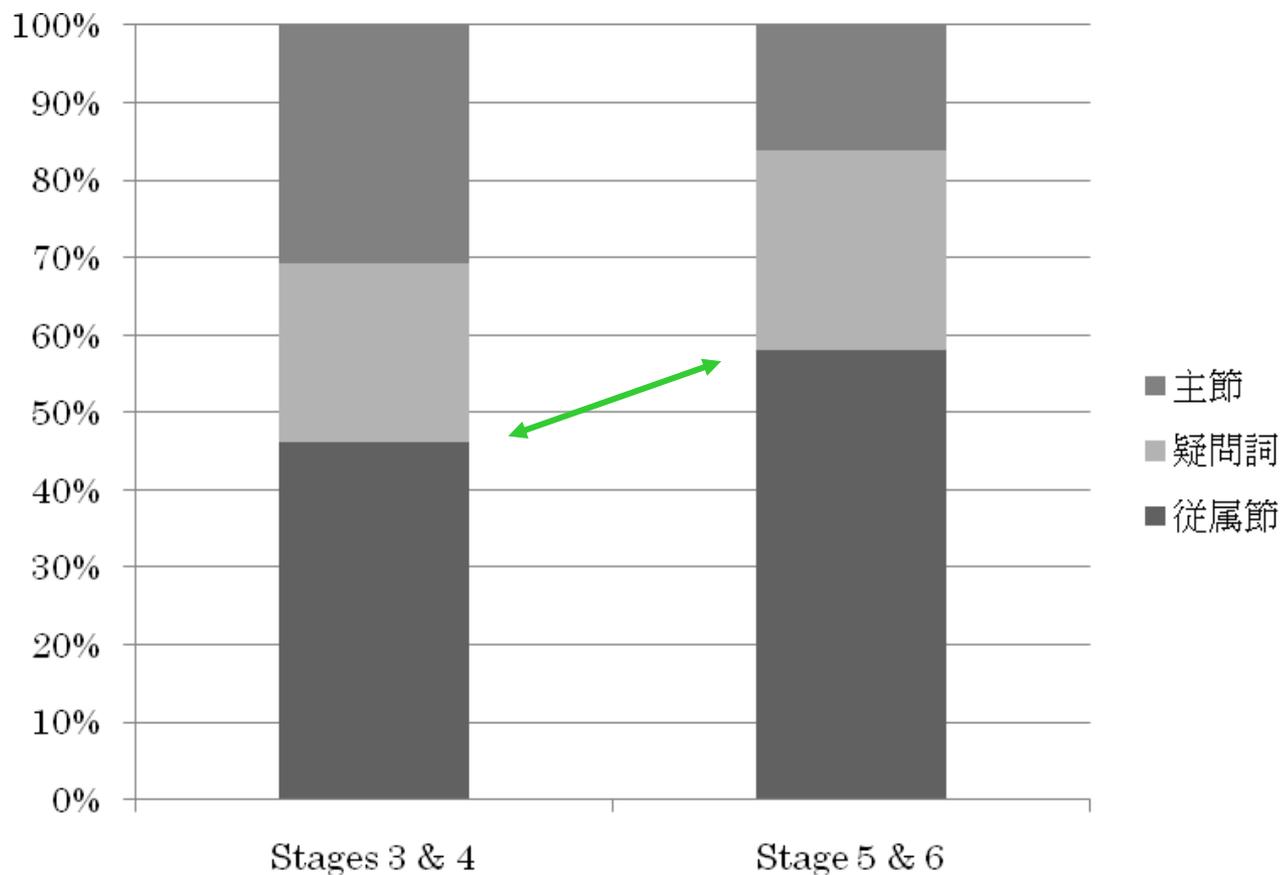
- 主節(語、文法) 疑問詞 従属節(語、文法)

表 4. 言い直しによる気づきの内容

	n	主節	疑問詞	従属節
Stages 3 & 4	6	4		
Stage 5 & 6	10	5		

Fisher's exact test, $p = .61$

注: Stage 3 の1名と Stage 4 の1名は、recast によって何も気づいていなかった。



言い直しに関する教育的示唆

- より明示的な誤り訂正の方が効果的だが・・・
- 言い直し
 - “If implicit negative feedback were shown to be effective, the instructional options available in classrooms employing analytic syllabuses would be significantly broadened and at least some of the necessary negative feedback could be delivered in a manner less disruptive of the desired classroom focus on tasks or subject matter” (Long, Inagaki, & Ortega, 1988, p. 358)

Long, M. H., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82, 357-371. doi:10.1111/j.1540-4781.1998.tb01213.x

言い直しに関する教育的示唆

- Long (2007)
 - Recasts convey needed information about the target language **in context**, when the interlocutors share **a joint attentional focus**, and when the learner already has **prior comprehension of at least part of the message**, thereby **facilitating form-function mapping**. Learners are vested in the exchange, as it is their message that is at stake, and so will probably be motivated and attending, which are conditions likely to facilitate noticing of any new linguistic information in the input. . . . they **have additional freed-up attentional resources that can be allocated to the form of the response** and, again, to form-function mapping. Finally, as Saxton claims, the contingency of recasts on deviant learner output means that the incorrect and correct utterances are **juxtaposed**. This potentially allows the learner **to compare the two forms side by side**, so to speak, and to observe the contrast, an opportunity not presented by (noncontingent) models. (p. 114).

Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

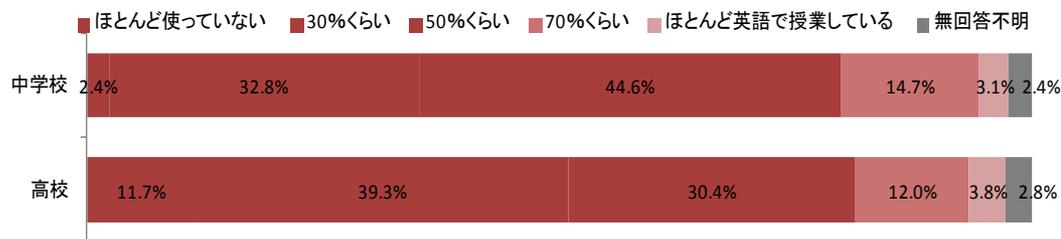
言い直しに関する教育的意義

- 学習者の発達段階に応じたインプットを与えられる
 - Sakai (2001) より
 - (7) 学習者: Open the window? (Is the boy opening the window?)
 - (8) 学習者: Boy is open the window? (Is the boy opening the window?)
 - (9) 学習者: This boy is watching TV second picture? (Is this boy watching TV in the second picture?)
 - (10) 学習者: What ... he is doing? (What is he doing?)
- 並列によって、顕著さが増す (enhanced salience)
 - Leeman (2003)

Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37-63. doi:10.1017. S0272263103000020

ベネッセ教育総合研究所.「中高の英語指導に関する実態調査2015」(中高教員調査)

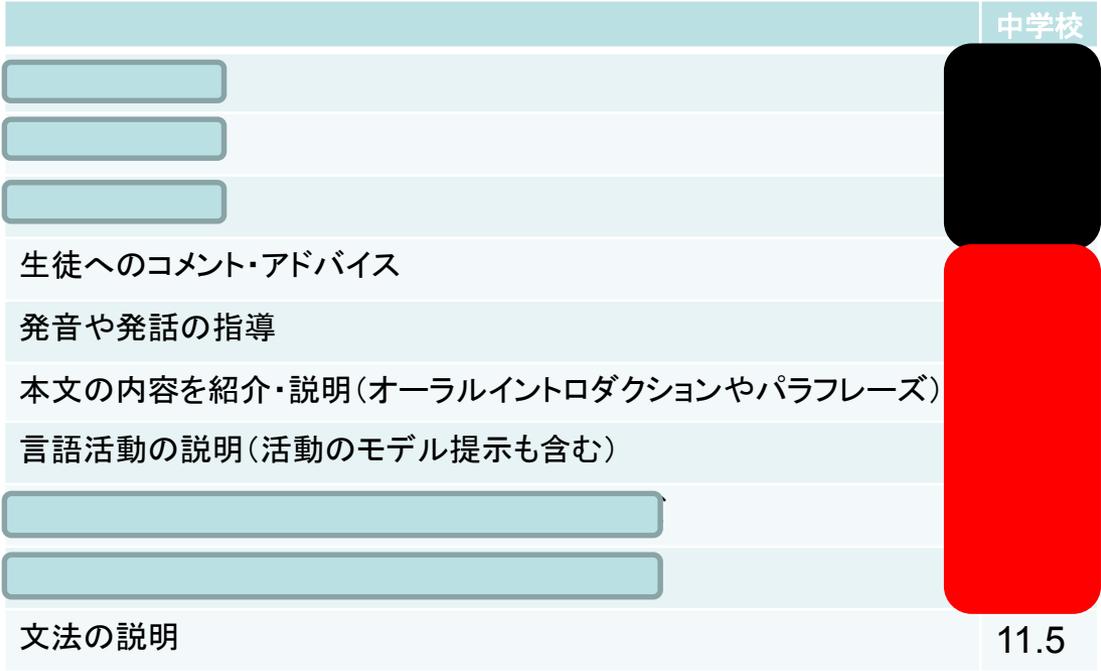
ふだんの授業において英語をご使用になる割合はどれくらいですか。



中高教員調査

ふだんの授業において、次のような場面で英語を使いますか。
(中学校)

よく+まあ使う %



メリアー・アプローチ (MERRIER Approach)

理解可能で、コミュニケーション的なインプットを与えるときの7つの指針

1. Model/Mime: 非言語情報を用いる
2. Example: 例を示す
3. Redundancy: 別の表現で表す
4. Repetition: 重要な情報を繰り返す
5. Interaction: 学習者とやりとりをする
6. Expansion: 学習者の言ったことを繰り返して拡大する (i.e., feedback)
7. Reward: ほめて励ます

語りかける

問いかける

応答する

渡邊時夫監修. (2003). 『英語が使える日本人の育成—MERRIER Approach のすすめ—』三省堂.

渡邊時夫・高梨庸雄・齋藤榮二・酒井英樹. (2013). 『小中連携を意識した中学校英語の改善』三省堂.

酒井英樹. (2014). 『小学校の外国語活動 基本の「き」』大修館書店.

- 母語話者
 - 相手に伝えようとする、自然と調整される
 - caretaker speech (L1 learning)
 - foreigner talk (natural L2 learning)
 - teacher talk (classroom L2 learning)
- 非母語話者
 - 意図的に、方略的に、調整する必要がある
 - メリアー・アプローチ (MERRIER Approach)

メリアー・アプローチ (MERRIER Approach, MA)

インプットの工夫

- **Model/Mime:** 非言語情報を用いる
 - 実物, イラスト, 絵, ジェスチャー, 文字に附属する状況
- **Example:** 抽象の階段を上り下りする
 - 具体的に説明する (for example, such as, like, etc)
 - まとめる (In other words, In short, To sum up, etc)
- **Redundancy:** 一つのことを別の視点で見る
 - 文型を変える
 - 主体を変える
 - 視点を変える
- **Repetition:** 大切なことは繰り返す
 - 英語まるごと繰り返す
 - 部分的に繰り返す
 - 短い → 長い よりも, 長い → 短い

メリアー・アプローチ (MERRIER Approach, MA)

インタラクションの工夫

- **Interaction:** 学習者とやりとりする
 - 児童・生徒になげかける
 - 児童・生徒の知識を利用する
- **Expansion:** 学習者の発話を基にして返す
 - フィードバック
 - 間違い → 正しく
 - 日本語 → 英語に
 - 短い → 長く
 - 正しい英語 → 受け止める
- **Reward:** 評価を与える
 - 児童・生徒の発話について・・・良いか, 悪いか → 伝わったか, 伝わらなかったか
 - 児童・生徒の理解(反応について)・・・良いか, 悪いか
 - 不理解 → MA を使って説明
 - 誤解 → Expansion を使って訂正

The MERRIER Approach: An Example

Cormorants

- Cormorants are one type of the birds.
 - 抽象のはしごを上り下りする。(Example)
- People fish together with cormorants. They are good at fishing.
 - 発想を変えてみる。(Redundancy)
- Can you tell me about Gifu? What is Gifu famous for?
 - 生徒の知識を用いる。(Interaction)
- You can enjoy watching the cormorant fishing show in Nagaragawa in Gifu.
 - 生徒の知識を利用する。(Expansion)
- Look at this picture.
 - 言語外情報を利用する。(Mime/Model)
- Now you know what cormorants are. **Good.** (Reward)
- Japanese? Interesting ---- 興味深い、おもしろい

いつ MERRIER Approach を使うか

- インプット修正（あらかじめ修正）
 - 簡略化
 - I am interested in motivation.
 - 精緻化（少し難しい英語＋メリアー・アプローチ）
 - I am interested in demotivation, a process of decrease in one's motivation.
- インタラクション修正（反応を見ながら修正）
 - 不理解・誤解 → trigger → 説明

MA: Expansion

“When students answer in Japanese...”



- Let's practice!
 - Make pairs.
 - One asks a question as a teacher. The other answers IN JAPANESE as a student [lower level or higher level].
 - Give the student feedback.

Recasts... Let me explain it in English.

- Recasts
 - One type of feedback
 - When a student makes some errors in his or her utterance, the teacher can reformulate the utterance into a correct one. That's a recast.
 - [redundancy] looks like a repetition, but does not include any errors.
 - [example] When a student says "Make play baseball," a possible recast is "Oh, he plays baseball." I change the wrong part into a correct one.
 - [interaction] When a student says "I have three book," can you recast it?
 - [reward] That's right. "You have three books." That's it.
 - 「言い直し」 --- The Japanese translation is not enough to understand what recasts are.

“When students’ utterances are correct...”

- Reaction to Form/Message
 - How long have you lived in Nagano?
 - I have lived here for seven years.
 - That’s right. (Reaction to Form) / Oh, you moved into Nagano seven years ago? (Reaction to Meaning)
- 発話に基づいて, 何かしら反応する
 - I like coffee very much. I drink coffee without sugar or milk.
 - You like bitter coffee. [Expansion]
 - How many cups of coffee do you drink every day? [new information: Interaction]
 - How much do you like coffee? [about the message: Interaction]

今後の方向性

- 大規模な研究
 - 実験室研究
 - 教室研究
- 言い直しが働くメカニズムの研究
- 言い直しの効果に影響を及ぼす個人差要因や条件に関する研究
- 教員研修
 - 言い直しの教授可能性の追究