

学習者のレベルがリキャストの気づきに与える影響 ：「直後発話」による気づきの判定基準をもとにし て

久木元, 恵
九州大学大学院比較社会文化学府

<https://doi.org/10.15017/4493110>

出版情報：比較社会文化研究. 26, pp. 9-16, 2009-08-31. 九州大学大学院比較社会文化研究科
バージョン：
権利関係：

学習者のレベルがリキャストの気づきに与える影響

—「直後発話」による気づきの判定基準をもとにして—

クキモト
久木元

メグミ
恵

1. はじめに

本稿は、暗示的否定フィードバックであるリキャストに焦点を当て考察を行う。Lyster&Ranta (1997: 46) の定義によると、リキャスト (recast) とは、「教師が学習者の発話中にある誤りの部分を差し引き、改善した形を与える」否定フィードバックとされる。以下は、リキャストの例である。

S: 今は寮で住みます。(誤り)

T: 今は寮に住んでいますか。(リキャスト)

リキャストは、教師により正用をその場で与えられることから、学習者の自らの中間言語との比較を自律的に促す。次の図1は、言語習得のメカニズムの順序 (sequence) を表したものであるが、リキャストは「認知比較」を引き起こすと考えられる。リキャストで与えられた正しい言語形式と誤りをその場で比較する。

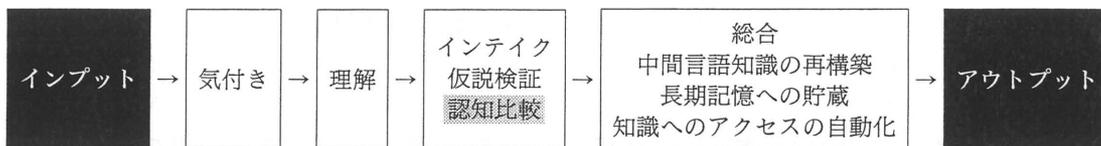


図1 言語習得のメカニズム

(Gass, 1997; Gass & Selinker, 2001に基づき、小柳, 2004による; 144)

自律的な認知比較は文法シラバスでは起こりにくく、意味伝達に重点をおく活動に従事しながら適宜言語形式に目を向けさせるという Focus on Form の概念を取り入れた授業でより頻繁に起こると考えられる。近年、教師の側からメタ言語的に文法知識を与えない暗示的教授や Focus on Form の有効性が明らかにされており (小柳, 1999など)、リキャストはそのテクニックとして考えられている (岩下, 2004)。

2. 先行研究—リキャストの曖昧性 (ambiguity)

Lyster & Ranta (1997) では、イマージョンプログラムにおける否定フィードバックを観察し、6種類の否定フィードバックのうち、どれが学習者のアップテイクを引き出すのかということについて観察を行った。その結果、誘い出し (elicitation) が100%、明確化要求 (clarification request) が88%と高かったのに対し、リキャストは31%と最もアップテイクを引き出しにくい、すなわち学習者に気付かれにくいということが明らかになり、リキャストの曖昧性 (ambiguity) の問題が指摘されるようになった。

Lyster&Ranta (1998) は、リキャストが否定フィードバックであると気付かれにくい原因は、教師が学習者の発話を理解した際、そのことを学習者に伝える手段 (肯定フィードバック) として、学習者の発話を繰り返すという言語行動を頻繁に行うことがあり、その言語行動がリキャストと類似しているためではないかと分析している。リキャストがいくら学習者の認知比較を促進するフィードバックであっても、学習者に気付かれなければ徒労となってしまふ。

Wei (2002) は Lyster&Ranta (1998) の研究を受け、リキャストがどんなときに気付かれるのかというリキャストの気づき要因の調査を行っている。調査対象は、米国で日本語を学ぶ学習者で、レベルは初級後半であった。調査方法としては、授業中に教師が学習者の誤りに与えるリキャストが、文法、語彙、発音という三つの誤りのうち、どれが最も気付かれやすいかについて観察すべく、ビデオ撮影を行っている。その結果、「語彙 (67%) > 文法 (58%) > 発音 (52%)」という順序で気付かれるということが明らかになった。

この結果はリキャストの気づきの要因の一つとして大きな示唆を与えるといえるが、それはどのようなレベルの学習者が対象でも同様の結果となるのであろうか。そこで、

本稿では Wei (2002) の研究をもとに、リキャストに対する気付きに、学習者のレベルは関係するののかという点を研究課題とする。

3. 気付きの判定基準

リキャストに対する気付きの分析を行う前に、気付きの基準を明確にしておく必要がある。Wei (2002) では、気付きの判定方法として刺激想起法 (stimulated recall) が用いられた。刺激想起法とは、授業を録画したビデオを学習者とともに見せ、リキャストを受けた場面での学習者の意識について、直接学習者の母語で確認するというものである。ここで刺激想起法の方法論上の問題点として、学習者の記憶力の限界性が挙げられる。Wei 自身、授業でリキャストを与えられた時点の意識と、ビデオを見せた時点での意識が必ずしも一致しているわけではないのでは、という疑問を呈している。

これを受け、本稿では新たなリキャストへの気付きの判定基準の枠組みとして、リキャストの直後の学習者の応答を判定材料とし、スケール作成を行った。まず、リキャスト直後の学習者の応答を「直後発話」とし、談話的特徴により五つに分類した。その上で、気付きの確実さという観点から「気付きがあった」「気付きがあった可能性が高い」「気付きがなかった」という三つの段階を設定した。次に五つの直後発話の型を示す。

(1) 組み込み型：

リキャストに対するアップテイクがあり、リキャストをそのまま繰り返すのではなく、文を拡張しリキャストを組み込んだ形で発話を行う型である。

S：都会は生活便利し、(誤り-文法)

T：ああ、便利だし、(フィードバック-リキャスト)

S：あ、便利だし、物も多いです。(直後発話-組み込み型)

(2) メタ言語的談話型：

リキャストに対して学習者が意味伝達から form¹ に関わる談話にシフトした型である。たとえば、下の例では学習者が「知り合い」の意味が理解できないため、教師に質問をした。教師はその後、語彙の意味をメタ言語的に説明し、意味伝達から明示的な文法のインストラクションへと切り替わった。

S：自分が留学したら、子どもも留学され、させ、されたって。留学はいいことって分かる。だから留学経験がある人はどんどん留学させると思いま

す。(誤り-文法)

T：子どもを留学させたいですか。(フィードバック-リキャスト)

S：させます、させます。留学させます。使役形は「させます」。ああ {笑い} (直後発話-メタ言語的談話型)

(3) 繰り返し型：

リキャストをそのまま繰り返すというものである。これは学習者がリキャストに気付き、自己訂正をしたと解釈できる場合と、単なるオウム返しであった場合とが考えられる。

S：(北京は)文化のセンターと思います。(誤り-語彙)

T：ああ、北京は文化の中心ですね。(フィードバック-リキャスト)

S：{笑い}はい、文化の中心。(直後発話-繰り返し)

(4) 「はい」のみ型：

直後発話が「はい」だけで終わっているものである。直後発話の「はい」の後、リキャストに関して何らかの言及があった場合は、ここには含まれないこととする。

S：かんきょうの研究をします。(誤り-発音)

T：かんきょうの研究。(フィードバック-リキャスト)

S：はい、そうです。(直後発話-「はい」のみ型)

(5) アップテイクなし型：

アップテイクなし型は、直後発話に教師のリキャストが何も反映されていない型とする。この型は、学習者がリキャストに気が付いたか否かは発話には表れていない。

S：きんちょうの人はもう慣れました。(誤り-発音)

T：きんじょの人はもう慣れたんですね。(フィードバック-リキャスト)

S：はい、慣れました。(直後発話-アップテイクなし型)

上記五つの直後発話をもとに判定スケールを作成した(図2)。「確実」に気付きがあったと考えられるのは、「組み込み型」と「メタ言語的談話型」であり、この二つを基準Iとする。一方、気付きがあった可能性が高いと考えられるのは、「繰り返し型」で、基準Iに「繰り返し型」を加えたものを基準IIとする。「繰り返し型」には、認知比較が起こった上で正用を繰り返したという可能性と、音にのみ反応したオウム返しの可能性がある。したがって、気付き

1 ここでの form とは、単に文法の形のみを指すものではなく、意味と対峙する文法・発音・語彙を意味する。

の可能性は基準 I の 2 つほど高くないだろう。本稿では、図 2 の基準を用い気づきの要因を探っていく。

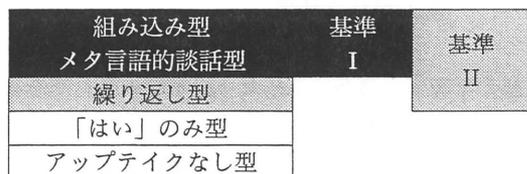


図 2 直後発話を用いた気づきの判定スケール

4. 調査方法および結果

4.1 調査方法

本稿では、初級、中級、上級という 3 レベルの日本語学習者対象に、意味伝達中心の授業を行う中でのリキャストへの応答を観察した。グループは各 4～9 名で構成される。参加者は、日本国内の工学系大学院の研究留学生で、国籍は、中国、韓国、インドネシア、イラン、マレーシア、エクアドル、台湾である。

授業におけるトピックは、(ア) 自己紹介、(イ) 日本の生活で大変だったこと、(ウ) ディスカッション「田舎に住むのがいいか／都会に住むのがいいか」、(エ) ディスカッション「子どもの英語の早期教育の是非」というものであった。(ア) と (イ) は教師对学习者一人のインターアクションであり、(ウ) と (エ) はディスカッション形式で行い、教師を含むグループ全員でのインターアクションであった。その間、教師は学習者の誤りに対してはできる限り訂正をし、その方法はリキャストのみを使用した。各レベル 50 分間のセッションを 3 回ずつ行い、資料は全部で 450 分間となった。

4.2 結果

前述の方法により調査を行った結果、リキャストの総数は初級 23 回、中級 42 回、上級 26 回であった。

レベルの上昇に伴い、学習者の気づきの割合も上昇するのであろうか。次の図 3 は、学習者のレベルと気づきの割合を示したものである。

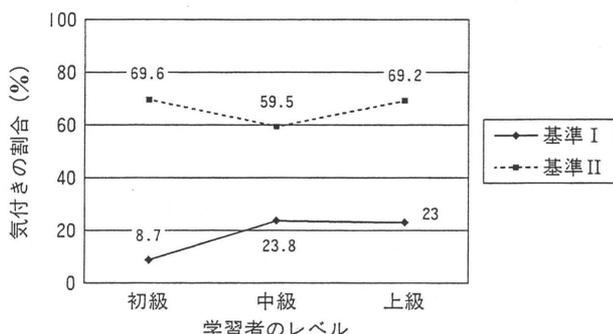


図 3 学習者のレベルと気づきの割合

基準 I では「中級 (23.8) > 上級 (23.0) > 初級 (8.7)」、基準 II では、「初級 (69.6) > 上級 (69.2) > 中級 (59.5)」という順序であった。基準 I と II で初級と中級が入れ替わるという結果になったが、その原因は基準 II に含まれる「繰り返し型」が占める割合が、初級が 60.9% と高いため、基準 II で大きく気づきの割合が増加したと思われる (表 1)。また、誤りの種類ごとに分類したものが次の図 4 である。Wei (2002) の割合とほぼ合致するものの、基準 I と基準 II では大きく差が出るものとなった。

表 1 レベルごとの直後発話の型

	初級		中級		上級	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
組み込み型	0	0.0	4	9.5	3	11.5
メタ言語的談話型	2	8.7	6	14.3	3	11.5
繰り返し型	14	60.9	15	35.7	12	46.2
アップテイクなし型	6	26.1	11	26.2	2	7.7
「はい」のみ型	1	4.3	6	14.3	6	23.1
総数	23	100	42	100	26	100

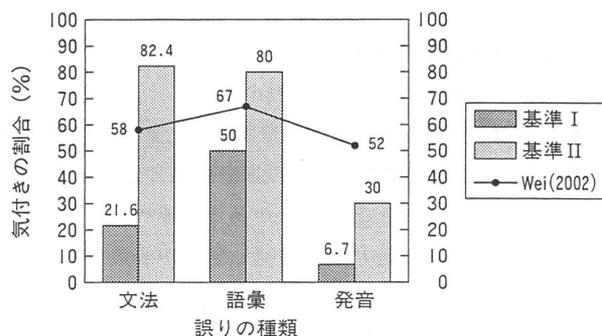


図 4 学習者のレベルと気づきの割合

5. 考察

5.1 リキャストへの気づきと学習者のレベル

リキャストへの学習者の気づきは発達段階を上昇するに従って高まるのではないか。その理由は、目標言語の知識量が多いため、リキャストを敏感に察知し、仮説検証と認知比較をすることができるのではないかとこのものである。本調査では、「确实」に気づきがあったとされる基準 I においては、レベルの上昇に従い、気づきの割合も高まるということが示された。

一方で、基準 II (基準 I + 「繰り返し型」) になるとグラフの型が変わってしまう。基準 I が右上がりであったのに対して、基準 II では、中級で気づきがいっただん下がる V 字のグラフとなる。これは、「繰り返し型」によって生じる現象である。言い換えれば、「繰り返し型」の重要性を反映し

た現象であると言うこともできる。次の図5は、各レベルの直後発話の型の内訳である。

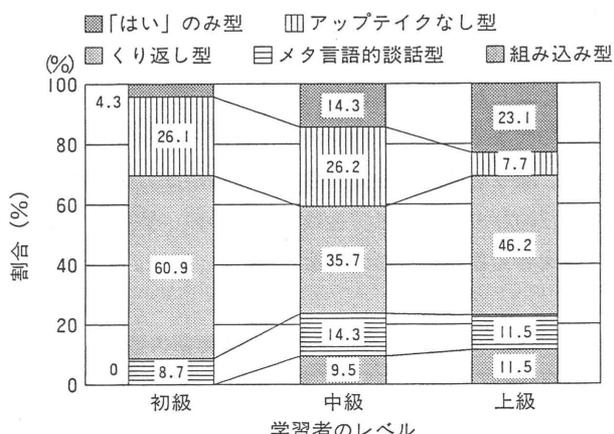


図5 学習者のレベルによる直後発話の内訳

「繰り返し型」には次の2つの解釈ができる。

- ①キャストに気付き、正用を繰り返した
- ②無意識にオウム返しをしまい正用と誤用の認知比較は起こらなかった

少なくとも、②の場合にはフィードバックが与えられたことに気づいたとは言いがたい。

図5では、初級の学習者のみならず、上級になり再び「繰り返し型」の割合の増加という現象が観察できる。「繰り返し型」の解釈には①と②、2つがあると述べた。図5を見ると、初級と上級ともに「繰り返し型」が多数を占めているが、その解釈は同じであろうか。言語知識の量がまだ少ない初級は②の割合が高いのに対し、上級では認知比較を行う①の割合が高いという可能性は考えられないか。「繰り返し型」という表面的形態は同じ談話型であっても、学習者の認知は同じではないだろう。すなわち、「繰り返し型」を多く含む初級や上級では、その解釈によって気づきがあったかどうか結果が大きく変わってしまう。今後リキャストの気づきの研究を進めるにあたっては、「繰り返し型」そのものの取り扱いを十分に吟味したうえで再分析を行うことが求められる。

5.2 学習者の直後発話の発達

初級と上級では「繰り返し型」が多いと述べたが、そのほかの直後発話を見ると、図5を見るとレベルごとの特徴が明らかになった。各レベルの直後発話の型は、次のような順序であった。

- 初級： **繰り返し型** > アップテイクなし型 > **メタ言語的談話型**
- 中級： **繰り返し型** > アップテイクなし型 > **メタ言語**

的談話型・『はい』のみ型

上級： **繰り返し型** > 『はい』のみ型 > **メタ言語的談話型**

型・**組み込み型**

(**網掛け・太字**：基準Ⅱの型)

上級の学習者に最多であった「組み込み型」であるが、初級では全く見られなかった。

以下は、上級の「組み込み型」の例である。

[上級/組み込み型/語彙]

S：(自転車で20km離れた友人宅へ行くことが) 行くときは平安、でも帰るときは大変でしょう。

T：ああ、行くときは楽しい、でも帰るときは大変ですね。

S：{笑い} 行くときは楽しい、帰るときはもう酔っ払って分からない。

こうした例は上級で見られたが、初級は全くなかった。レベルの上昇にしたいがい、中級では9.5%、上級では11.5%へと段階的に増加するという現象を見せた。

他方、気づきが「確実」にあったと判定されるもう一つの直後発話である「メタ言語的談話型」は、わずかではあるが中級において最多となり、上級になると再び減少するという結果であった。前述したように「メタ言語的談話型」は、高度な能力を要求する型で、「分かっているのに間違ってしまった誤りであったため、学習者はそれを教師に伝えようとしたり、自分自身に言い聞かせたりする」という言語行動であると考えられる。このことから、山型のグラフの背景が推測可能となる。まず、初級から中級への増加の意味するところとしては、学習者の言語能力の発達であると考えることができよう。初級の間は、認知比較の言語化を目標言語では「したくてもできない」という状態であったのが、中級になるとそれが可能になり、上記のような言語行動をとるようになる。初級学習者は、リキャストと自分の犯した誤りとの認知比較は行われたとしても、初級段階の限られた言語運用能力では、言語化することが困難であろう。その代わりとして、「繰り返し型」などといった他の直後発話が増加したと見られる。一方、中級から上級への減少の意味するところとしては、学習者の意識の変化という問題が挙げられよう。中級の学習者は文法知識への関心と意識が高く、上級になると意味伝達へと意識の比重が移るのではないだろうか。「メタ言語的談話型」とは、formの正確さを追求しているという学習者の態度の表れであると考えられる。発語数も他の直後発話に比べると多くなる。言い換えれば「メタ言語的談話」を行うのは時間がかかる分、意味伝達から意識が離れている時間も長くなるのである。また、formの話題から本来の話題へ戻るのに時間がかかるだけでなく、formの話題が発展し、ついには話題の回帰ができなくなるケースさえあるだろう。つまり、「メタ言語

的談話型」とは、教室内インターアクション独特の談話の一つであり、自然なコミュニケーションではあまり行われない言語行動であると言える。以下は、中級の「メタ言語的談話型」の例である。

[中級/メタ言語的談話型/語彙]

S: (自分の) 韓国のご両親にときどき電話をかけますよ。

T: 韓国のご両親に電話をかけますか。

S: あ、両親。わたしの両親、先生のご両親 {笑い} すみません。

待遇表現の違いで、自分の両親には「両親」と言わなければならないところを、上記のような誤りをするのが多々見られる。当該参加者の発話を見ると、日本語教師や教材などからのインプットを思い出し、日本語の待遇表現に関する文法知識を取り出し、自分の犯した誤りと比較をする過程であるととれる。こうした日本語文法について言及するという「メタ言語的談話」は、教師以外の母語話者とのコミュニケーションではあまり見られないであろう。日本語教育文法の知識は、いわば教師と学習者との間の約束事と捉えられるとすれば、前出のような例に見られる「すみません」を含む直後発話は、まさにそうした学習者の心情の表れであると考えられる。このような「すみません」を含む直後発話はほかにもう1例見られた。

「メタ言語的談話型」の割合が山型グラフを描いた要因についてであるが、初級から中級への増加は、form への意識の高まりと、言語能力の発達によりメタ言語化が可能になったためであることが考えられる。そして、中級から上級への「メタ言語的談話型」の減少は、意識の比重が form から意味へと移行したことによるものと見られる。すなわち、中級から上級においては、教室内インターアクションを「日本語の口頭練習の場」というより、意味伝達重視の自然なインターアクションの場とするようになったとも捉えることができ、form について言及する「メタ言語的談話型」が減少したという考えである。

以上のことをまとめると、気づきがあった場合の直後発話は、レベルが上昇するにつれ「組み込み型」が増加する。これは、学習者が単に正用を繰り返す「繰り返し型」ではなく、文を拡張するという一段階上の処理が行われる「組み込み型」ができるようになるという文産出能力の発達を意味する。そして、上級で「メタ言語的談話型」が減少するのは、第一に、それまでの学習経験からフィードバックを与えられることへの「慣れ」、第二に、form に対する関心の薄れが生じることと同時に、「メタ言語的談話型」のように意味伝達から離れることを避け、学習者がより自然なインターアクションをしようとするものの表れであると考えられることができる。

5.3 発音の誤りが気付かれにくい傾向

Wei (2002) の結果同様、本調査においても、発音の誤りは気付かれにくいということが明らかになった(図4)。この結果は、レベルに関係なく同じなのであろうか。

次の図6と図7は、誤りの種類別に見た学習者のレベルによる気づきの割合の変化である。これを見ると、全レベルにおいて、発音の誤りは気付かれにくいということが分かる。

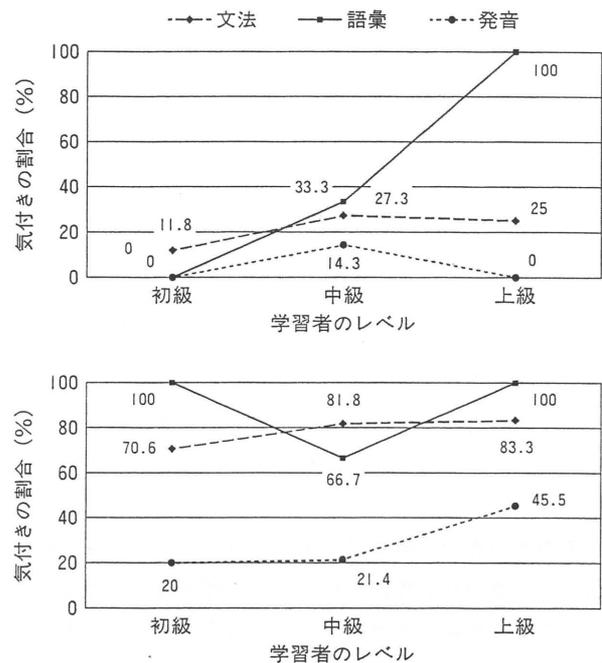


図6 誤りの種類別に見た学習者のレベルによる気づきの割合 (上: 基準 I、下: 基準 II)

発音に対するリキャストが気付かれにくいのはなぜであろうか。考えられる要因は二点ある。

まず一点は、音韻的長さという点が挙げられよう。発音の誤りは、学習者が誤用と正用の認知比較をする際、誤りの箇所が音韻的に非常に短いため、誤用と正用との聞き分けができず、フィードバックがあったことに気付かないということが推測される。以下は、上級の学習者の例である。

[上級/アップテイクなし型/発音]

S: ちくえに座ってもなかなか集中できないんです。

T: つくえに座っても集中できない。

S: {笑い}だからそのとき、もうしょうがないと思っています。

この場合は、

- ・ リキャストを肯定フィードバックであると解釈した (=気づきなし)
- ・ リキャストに気付いたが何もしなかった (=気づきあり)

という二つの可能性が考えられる。仮に前者であった場合、一音節であることから正用と誤用の違いを見分けることができなかつたと考えることができる。これは一つの音節の調音法の誤りで、非常に微細な誤りであると思われる。

これに対して次は、確実に気づきがあったと判定する「組み込み型」を導いたりキャストの例である

[上級/組み込み型/語彙]

S：自分がやらなきゃならないこと、すんなり忘れて遊んでしまう。

T：ああ、すんなり忘れて遊んでしまうんですね。

S：ああ、すんなり忘れて、何で日本に来たかも忘れて、バイトしたり友達と遊んでばかり。

上記の例は、副詞の誤りをリキャストされ、それを直後発話において、アップテイクをし、文に組み込んだ形にしている。この例は誤りである「すんなり」キャストの「すんなり」も、共に3音節であるため発音の誤りに比べ、リキャストの対象が音韻的に長いと言える。こうしたことからリキャストの長さが気づきの割合に影響を及ぼしていると思われる。したがって、リキャストの気づきに影響を与える要因の一つにリキャストの対象部の音韻的長さがあることを示している。

その他の発音の誤りに対するリキャストが気づかれにくい第二の要因として、それまでの学習者自身の発音の正確さに対する意識の度合い、つまり信条 (belief) に関わる問題が挙げられる。例えば、発音の正確さが欠けていても、意味伝達に支障をきたさなければ、その際の学習者は自分の発音に意識を向けることはないだろう。反対に、文法や語彙に誤りがあれば、当然意味伝達に問題が生じてしまうため、学習者はこの二点に関して注意を払うようになる。学習者はこのような体験の積み重ねから、日本語学習において発音の正確さという事柄の優先順位は下がり、教師による発音のリキャストに気付く割合が低下すると考えられる。

最後に第三の要因として、発音の誤りには「メタ言語的談話型」を導けないことがある、図7は、誤りごとの直後発話の割合を示したものである。発音の誤りに対する直後発話には、「メタ言語的談話型」がまったく見られなかつた。「メタ言語的談話型」というのは、formの明示的知識を言語化する試みであるので、文法や語彙の誤りに比べ、発音の誤りにおいては、それが非常に困難であると予想される。前出の「つくえ」と「ちくえ」の誤りを調音法や調音点の知識を言語化することは、学習者には難しい。そして、学習者は文法の規則は明示的教授を受けたり、学習者自らが文法規則を分析して発見をしたりして、メタ言語化が可能となるが、発音の規則を明示的に教授された経験のある学習者は少ないことが推測される。発音の誤りに対する「メ

タ言語的談話型」が見られなかつたのは、こうした背景があったからであるといえよう。学習者はその代わりとして「繰り返し型」などで直後発話を行ったと考えられる。

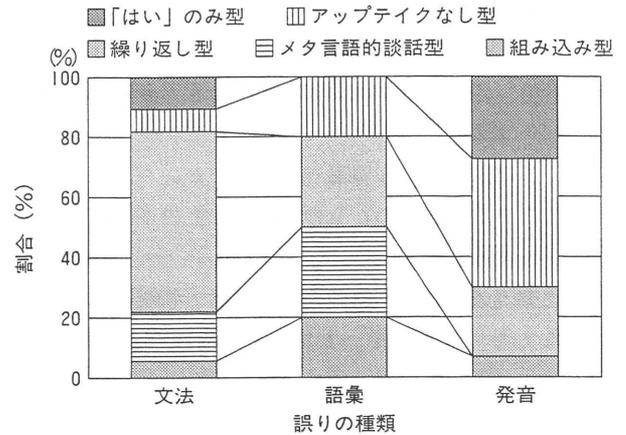


図7 誤りの種類別に見る直後発話

以上のことを鑑みると、発音の誤りは他の二つとは別に扱う必要があり、気づきの基準設定を再度検討し直すという必要性が浮かび上がってくる。発音の誤りは、メタ言語化がしにくいことから、リキャストに対する気づきがあったとしても、学習者は別の直後発話をすることが推測された。

5.4 発音の誤りと「繰り返し型」

ここでは、発音の誤りに対して「繰り返し型」があった場合の解釈について述べる。文法や語彙の誤りに対する「繰り返し型」は、気づきがあったとも、リキャストの「音」にのみ反応した、「オウム返し」だったとも解釈できる。一方、発音の場合は、リキャストが正しく繰り返されていた場合は、気づきと認知比較のプロセスがあったと考えていいのではないだろうか。発音上の誤りをきちんと言い換えた、つまりや調音法やアクセントといった音声学上の誤りを整えたということは、発音のリキャストに対する気づきがあったとは考えられないだろうか。本調査において、上級の参加者が、発音のリキャストに対しては「繰り返し型」で応答する割合が高いという現象が見られた。発音の誤りに気づきがあったと判定すれば、図3のグラフは上級で大きく上昇することになる。

反面、以下は文法の誤りであるが、明らかに音に反応した「オウム返し」と言える例である。

[中級/繰り返し型/文法]

S：田舎育ったました。

T：育ちましたか。

S：あ、育ちましたか。

以上のことから、発音の誤りに関しては、「繰り返し型」を気づきがあったものとみなすことができる割合が、文

法・語彙の誤りに比べ高いといえ、今後、「誤りの種類」別の判定基準についての課題が浮き彫りになったと言える。

6. おわりに

リキャストの曖昧性 (ambiguity) の指摘により、どのような条件でリキャストが気づかれるのか、といった記述研究を行うにあたっては、まず気づきの判定基準をどう設定するかが大きな課題である。本稿では「直後発話」を用いた新たな判定基準を設定した。確実に気づきがあったと見なす基準Ⅰと「繰り返し型」を含む気づきの可能性が高いと思われる基準Ⅱという基準を設け、それぞれ分析を行った。

その結果、次の二点が明らかになった。第一に、気づきが「確実」にあったという判定基準においては、レベルの上昇に従い気づきも高まる。第二に、誤りの種類の中では、発音の誤りが最も気付かれにくいということである。

本稿では直後発話を用いた新たな判定基準を設定したが、「繰り返し型」の扱いという問題が生じ、今後はインタビュー法と混合させるなどの方法を考える必要性があると考えられる。

このほかに本稿において残された方法論上の問題については、データ数補充の必要性が挙げられる。本稿は、総リキャスト数が91例と、Wei (2002) の199例に比較しても非常に少ない。データ数を補充する際には、単に録音時間数だけではなく、トピックの妥当性に問題があり、発語数が少なかったという可能性も考えられる。今後は、データ数補充のために、トピックについて再検討する必要がある。

さらなる今後の研究課題として、リキャストの気づきが日本語の習得にどの程度貢献するのかという点についても調査・考察を行わなければならないと考える。

参考文献

- (1) 岩下倫子(2004)「第二言語習得における会話練習の役割：否定フィードバックの先行研究の概要と今後の研究課題」『第二言語としての日本語の習得研究』7、163-185、第二言語習得研究会、凡人社
- (2) 小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』、スリーエーネットワーク
- (3) 小柳かおる(2002)「展望論文：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、第二言語習得研究会、凡人社
- (4) 小柳かおる(1999)「条件文習得におけるインストラクションの効果」『第二言語としての日本語の習得研究』2、1-26、第二言語習得研究会、凡人社
- (5) Lyster, R.&Ranta, L. (1997). Corrective feed back and leaner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second Language Acquisition*, 19, 37-66
- (6) Lyster, R. (1998). Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse. *Studies in second Language Acquisition*, 20, 51-81
- (7) 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号、24-41頁、第二言語習得研究会、凡人社

Learner's Development and Noticing Recasts in L2 Classroom Interaction

Megumi KUKIMOTO

This article presents a study of corrective feedback “recast” and learner uptake (i.e., responses to feedback) in three classrooms. Recast defined as “utterances that rephrase a child’s (learner’s) utterance by changing one or more sentence components ... while still referring to its central meanings” (Long, 1996). For example;

S : *Ima wa ryoo de sumimasu.* (error/grammar)

T : *Ima wa ryoo ni sunde imasuka?* (recast)

S : *Hai, ryoo ni sunde imasu.* (response type ‘taking a recast’)

The discussion on the role of corrective feedback is part of a larger discussion on the role of ‘focusing on form’ in foreign language teaching. Studies conducted in communicative and content-based foreign language teaching (FLT) settings have shown that some focus on form seems to be required for learners to ‘notice the gap’.

Transcripts totaling 7.5 hours of classroom interaction taken from 3 levels (elementary level, intermediate level, advanced level) Japanese language lessons, were analyzed learner’s responses to recasts has following five types;

(1) taking a recast, (2) meta-linguistic, (3) repeat, (4) non-uptake, (5) saying only “*hai*” When learners responded using in (1) taking a recast and (2) meta-linguistic, they noticed the recast.

Findings reveal that learner’s level is relative to own noticing. And it is ambiguous recasts for pronunciation errors.

As a future research, it is thought that it is necessary to investigate how and noticing recasts contribute to the acquisition of Japanese language.