台大日本語文研究第 31 期
2016 年 6 月，頁 71-97
2015-09-30 收稿，2016-02-15 通過刊登
DOI: 10.6183/NTUJP.2016.31.71

關於暗示性之訂正回饋對學習授受補助動詞所帶來的效果
－重述及促進自我訂正之比較－

孫愛維*

摘要

本研究爲針對 62 名台灣日語學習者進行實驗藉以探討暗示性訂正回饋對於學習者之授受補助動詞學習的影響。其成效分別針對學習者的言語理解跟言語運用兩層面，以誤用訂正測驗、看圖說話測驗、聽力測驗之 3 種方式，並分別進行前測、後測、2 週後延宕後測予以衡量。研究結果發現：雖然暗示性訂正回饋的效果會因暗示性訂正回饋之種類・測量方法・測量時期而有所不同，但整體而言依然肯定暗示性訂正回饋之效果。此外，雖然並無發現暗示性訂正回饋之持續效果，但是看圖說話測驗的部份，促進自我訂正組比重述組高。由此可知，促進學習者自己訂正錯誤比重述更能促進學習者的授受補助動詞之學習。這可能是因為促進自我訂正較重述更能有效矯正助詞的誤用。

關鍵詞：暗示性訂正回饋、重述、促進自我訂正、授受補助動詞、台灣日語學習者

臺灣大學學術期刊資料庫

* 開南大學應用日語系助理教授

The Effectiveness of Implicit Corrective Feedback toward the Acquisition of Benefactive Auxilliary Verbs - the Comparison between Recasts and Prompts -

Sun, Ay Wei *

Abstract

This research was concentrated on the effectiveness of implicit corrective feedback toward the acquisition of benefactive auxilliary verbs by investigating 62 Taiwan students of Japanese. The effectiveness was measured by error correction, oral task and listening comprehension test. A pretest, a posttest and a 2-weeks delayed posttest were administered. The results showed that, although the effectiveness of implicit corrective feedback was different according to types of corrective feedback, outcome measure and timing, the effectiveness of implicit corrective feedback was discovered overall. Moreover, although the effectiveness of implicit corrective feedback was not maintained, prompts generated more gains than recasts on the oral task. These findings suggest that prompts were more effective than recasts to the acquisition of benefactive auxilliary verbs. This might be due to that prompts were more effective than recasts when the errors were on the particles.

Keywords: implicit corrective feedback, recasts, prompts, benefactive auxilliary verbs, Taiwanese learners

臺灣大學學術期刊資料庫

* Department of Applied Japanese Language, Kainan University

授受補助動詞の習得における暗示的訂正フィードバックの効果
ーリキャストとプロントの比較ー

孫愛維*

要旨

本研究では、暗示的訂正フィードバックが授受補助動詞の習得に与える影響を明らかにするため、台湾人学習者 62 人に対して実験的な手法を用いて調査を行った。暗示的訂正フィードバックの効果は、言語理解と言語運用の双方より誤用訂正テスト・絵による口頭産出テスト・聴解テストという 3 つの測定方法を使用し、事前・直後・遅延テスト(2 週間後)を行い、測定した。分析の結果、暗示的訂正フィードバックの種類・測定方法・測定時期によって暗示的訂正フィードバックの効果は異なるが、全体として暗示的訂正フィードバックの効果が見られた。また、全体的に持続効果が見られなかったものの、プロント群は絵による口頭産出テストにおいて、リキャスト群より成績が高いことから、学習者の自己訂正を促すプロントはリキャストより習得の促進につながることが示唆される。これはプロントはリキャストより助詞の誤用に対して効果的に働くことに起因すると考えられる。

キーワード：暗示的訂正フィードバック、リキャスト、プロント、授受補助動詞、台湾人の日本語学習者

臺灣大學學術期刊資料庫

* 開南大学応用日本語学科助理教授

授受補助動詞の習得における暗示的訂正フィードバックの効果
ーリキャストとプロントの比較ー

孫愛維

一、はじめに

第二言語習得[1]を促進する方法として、学習者要因(学習ストラテジーや学習者信念など)を変えるか指導方法を変えるかという 2 つの選択肢があるが、学習者を変えるのは容易ではないため、指導方法を変える方が効果的であるとしている(Sawyer & Ranta 2001)。指導の効果を促進する方法において学習者の誤用に対して効率的に訂正フィードバック(corrective feedback)[2]を与えることは指導の効果を促すと考えられる。従って、訂正フィードバックに関する研究は、近年注目されている領域で、関連する特集や書籍も多数出版されており、盛んに議論されている(Li 2010, Lyster & Saito 2010, Lyster & Rata 2013)。しかし、日本語教育が盛んである台湾[3]においても訂正フィードバックが日本語習得に及ぼす影響に関する実証研究は皆無に等しい。そこで、本研究は台湾で学習している中級(学習歴約 2 年)の台湾人日本語学習者を対象に習得困難である授受補助動詞を取り上げ、訂正フィードバックの効果を検証することにした。

臺灣大學學術期刊資料庫

---

1 場合によってはその言語が使われている国で学ぶ場合には第二言語習得、使われている国以外で学ぶ場合外国語習得というように区別するが、迫田(2002)と大関(2010)は学習環境の違いに焦点を与える研究以外、第二言語習得とは母語以外の言語習得を指し、外国語習得も含まれるという。本研究も特別な説明がない限りでは、第二言語習得は第二言語と外国語その両方を指している。

2 訂正フィードバック以外にも、誤用訂正(error correction)、否定フィードバック(negative feedback)、否定証拠(negative evidence)、修正(repair)などの呼称がある(Lyster & Ranta 1997: 38)。本研究は第二言語習得研究で広く使われる「訂正フィードバック」にする。

3 国際交流基金(2013)の調査によると、2012 年度台湾の日本語学習者人数は 233417 人で、世界中第 5 位を占めており、約 100 人の台湾人に 1 人が日本語を勉強している高い比率である。

二、先行研究

（一） 暗示的訂正フィードバック

学習者の誤用に対して、教師は如何に訂正フィードバックを与えるのか、これは教師だけではなく、研究者の関心事でもある。教師の訂正フィードバックの種類と頻度を分析した結果、教師が最も好んで高頻度で使う訂正フィードバックは学習者の誤用を明示的[4]に訂正するのではなく、正しい形で言い直すだけの暗示的訂正フィードバックに属するリキャスト(recast)であることが明らかになった(Lyster & Ranta 1997)。リキャストは会話の流れを妨害せず、言語形式に注意を向けることができると同時に、学習者の気持ちを傷つけないので、近年の第二言語教育の分野で注目されてきた。しかし、リキャストが有効に学習を促進するには、リキャストと正答の繰り返しが見分けられ、また学習者が自分の中間言語と目標言語とのギャップに気づく能力、及びリキャストの内容を記憶する能力が必要なので(Lyster & Ranta 1997)、リキャストの効果を疑問視する報告がされている。

一方、リキャストとともに学習者に誤用があることを明示的に伝えないため、暗示的訂正フィードバックに含まれるプロント(prompt)は、常にリキャストの比較対象として取り上げられている。プロントは、正用を提示せずに「え？」、「もう一度」、「何ですか」といった形で学習者の自己訂正を促す訂正手法で、リキャストより学習者の何らかの発話を要求すると思われている。リキャストとプロントを比較した先行研究を整理した表 1 を見ると、プロントが優位であると結論付けている研究が多数であるが、リキャストとプロントの指導効果が同じであると結論付けている研究もある。暗示的訂正フィードバックの効果については測定方法、測定時期、言語項目、学習環境、学習者能力など多くの要因が異なるため、まだ一致

[4] 明示的訂正フィードバックとは学習者が間違えたことを明確に指摘し、正用を教える手段である。例えば、「父は私にパソコンを買ってあげた」という誤用に対して、教師が「買ってあげたは間違いだね。買ってくれたが正しいよ。」という訂正フィードバックを与える。

臺灣大學學術期刊資料庫

した見解が得られていない現状にある。更なる検証が待たれる。

表 1　リキャストとプロントを比較した先行研究

研究	項目	直後テスト	遅延テスト
Ammar&Spada (2006)	英語 his her	正誤判断・口頭産出 P>R＝C 絵描写　P＝R>C	正誤判断・口頭産出 P>R＝C 絵描写　P＝R>C
Ammar (2008)		絵描写・穴埋めP>R	絵描写・穴埋めP>R
McDonough (2007)	英語規則動詞過去形	口頭産出　P＝R>C	口頭産出　P＝R>C
Yang& Lyster (2010)		口頭産出P>R＝C 筆記テストP＝R＝C	口頭産出・筆記テスト P>R＝C
	英語不規則動詞過去形	口頭産出・筆記テスト P＝R>C	口頭産出 P=C>R 筆記テストP＝R>C
Loewen & Nabei（2007）	英語疑問文	正誤判断・口頭産出P＝R>C	なし
Lyster (2004)	仏語冠詞のジェンダー	口頭産出P＝R＝C 筆記テストP>R＝C	筆記テストP>R＝C
Lyster& Izquierdo (2009)		口頭産出・筆記テストP＝R	口頭産出・筆記テストP＝R

(P：プロント、R：リキャスト、C：統制)

リキャストとプロントの効果について一致した結果が得られていないこと以外に、表 1 の先行研究によって、暗示的訂正フィードバックに関する研究で残された課題を次のようにまとめることができる。第 1 点目は、先行研究が主に欧米語を中心としており(Russell & Spada 2006)、日本語を取り上げる研究がまだ萌芽段階にあることで

臺灣大學學術期刊資料庫

ある。日本語の助数詞を調査項目とした高橋(2002)と日本語の授受補助動詞を調査項目とした菅生(2008)では学習者が教師の訂正フィードバックを受けた後の反応を記述しているが、訂正フィードバックが習得にどのような影響を与えるのかがまだ検討されていない。2点目は測定方法の種類が限られているという点である。測定方法の違いによって、要求される言語処理(言語理解か言語運用か)が異なるため、多様な測定方法が必要であるが(Lyster & Saito 2010)、先行研究では主に正誤判断テストや筆記テストなどの文法知識を測るテストと話す能力を測定する口頭産出や絵描写しか行われておらず、中国語を母語とする学習者にとって苦手な聴解テスト(山本 2009, 日本語能力試験実施委員会 2004~2008)[5]においてどの程度の訂正フィードバックの効果が見られるのかが明らかになっていない。また、正誤のみ判断させる文法性判断テストの場合、学習者が運よく正解に当たった可能性も拭いきれず、文法性判断テストの弱点を克服するための工夫が必要である(Ellis et al 2009)。最後に、3点目として遅延テストが行われていない研究があり、持続効果が明らかになっていないことが挙げられる。

(二) 対象とする言語項目：日本語の授受補助動詞

1、日本語の授受補助動詞の形式と特徴

日本語の授受表現[6]は物の授受を表す「あげる・くれる・もらう」という授受本動詞と行為の授受を表す「てあげる・てくれる・てもらう」という授受補助動詞に二分される。「(て)あげる・(て)くれる・(て)もらう」の三項形式の分化は他の言語にはほとんど見られない特徴である(山田 2011)。それに、人間関係を大切にする日本語では、授受表現が正しく使用されるために、日本語の特徴である「恩恵の

[5] 日本語能力試験実施委員会では、毎年日本語能力試験の結果を受験者の母語グループ別に分析している。その結果、中国語話者は日本国内・国外受験者ともに文字・語彙、読解・文法、聴解という3種類の試験のうち聴解の成績が最も低く、他の母語話者と比較しても最も低いことがわかった。

[6] 授受表現は受益表現、受給表現、やりもらい表現とも呼ばれているが、本研究では、広く使用される「授受表現」に統一する。

臺灣大學學術期刊資料庫

配慮(川村 1991)」、「話者の視点(久野 1978)」7と授受行為者に対する「ウチ・ソトの概念(牧野 1996)」についての十分な理解が必要で、初級後半8から導入される学習項目であるものの、日本語学習者にとって習得しにくい文法項目の 1 つと言われている(劉 2000)。その中で具体的な物の移動を描写する授受本動詞より、抽象的な行為による恩恵を描写する授受補助動詞の方が習得されにくい。

一方、中国語では授受本動詞が補助動詞として、恩恵のやりとりに関わる待遇的な意味を表現することがないため(王 2012)、中国語母語話者による授受表現の非使用、混同と助詞の誤用が特に多いことが知られている。よって、本研究では授受補助動詞[9]を研究対象項目とすることにした。

2、日本語の授受補助動詞の習得研究

中国語母語話者を対象とした授受補助動詞の習得研究には、口頭データを用いた大塚(1995)と田中(1999)、空欄補充形式テストを使用した坂本・岡田(1996)と劉(2000)などがある。その結果、測定方法と日本語能力の違いを問わず、恩恵の授受方向と視点制約により「てあげる」は「てもらう」と「てくれる」より習得されやすいという傾向が窺われる。

また、授受補助動詞の習得研究が、主に絵を見て口頭で答えたり、文を書いたりする言語運用を扱うものであるから、学習者の回避による授受補助動詞使用の偏りが見られた。回避ができない文法性判断テストや誤用訂正テストなどの言語理解に関わる課題を用いる必要がある。さらに、大塚(1995)は本動詞と補助動詞を混同して調査したり、劉(2000)は「てくれる」のみに焦点を当てたりして、授受補助動詞習得の全体像はまだ明らかにされていないのである。

---

7 話者の視点とは、事を述べる際、話者がどこに位置し、誰の気持ちになって事を見ているかという話者の自己同一視化のことを指す。

8 多く使用されている初級教科書『みんなの日本語初級Ⅱ』では第 24 課、『新文化日本語初級 3』では第 24 課、『日本語を学ぼう初級 1』では第 14 課で導入されている。

9 授受補助動詞には上位待遇の「てさしあげる・てくださる・ていただく」と下位待遇の「てやる」があるが、本研究は通常待遇に焦点を絞る。

臺灣大學學術期刊資料庫

三、研究課題

以上の先行研究からの課題を踏まえて、本研究での研究課題を以下のように設定した。

(1)暗示的訂正フィードバックは授受補助動詞の習得に効果があるか。

(2)効果があるとすれば、その効果は暗示的訂正フィードバックの種類(リキャスト・プロント)によって異なるか。

(3)効果があるとすれば、その効果は測定方法(誤用訂正・口頭産出・聴解テスト)によって異なるか。

(4)効果があるとすれば、その効果は持続するか。

四、研究方法

(一) 研究デザイン

本研究は、2 要因配置の実証研究でリキャストとプロントの効果の違い及びその持続性を調査した。第 1 要因は被験者間要因で暗示的訂正フィードバックの種類(リキャスト・プロント)である。第 2 要因は被験者内要因であるテスト時期(事前・直後・遅延)である。しかし、事前テストでは、研究対象者の負担を考慮し、誤用訂正テストのみとした。なお、分析の際に用いた検定は全て有意水準 5%で行った。

(二) 調査対象者

調査対象者は、台湾の大学で日本語を専攻する 62 人で、調査開始時点での日本語学習歴は約 2 年で、授受補助動詞は既習項目である。リキャスト群 24 人、プロント群 23 人、統制群 15 人とする。調査対象者全員に SPOT[10]を受けさせた。各グループの SPOT 得点の記述統

[10] SPOT は Simple Performance-oriented Test の略で、1 文中の文法項目の 1 箇所にひらがな 1 字分を欠落させた問題文を示し、自然な速度で読みあげられた音声テープを聞きながら、穴埋めさせるものである。テストの実施時間は問題用紙の配布、説明、回収などを含めて 10 分ぐらいである。「SPOT は高い信頼性を得ており、また、外在基準のテストとの相関も高い」とされ(フォード丹羽・酒井 1999: 110)、広く使用されている。複数のバージョンがあり、本研究は A バージョン(日本語学習時間 400 時間から 800 時間程度)を利用した。

臺灣大學學術期刊資料庫

計量は表 2 の通りである。SPOT の得点が 20 点[11]以上の対象者に限定したのは、日本語能力がある水準に達していなければ、調査に使用される語彙と文型の理解が困難であると判断したからである。分散分析を行った結果、群間に有意差はなかったため(F(2, 59)=0.68, n.s.)[12]、3 群の日本語能力は同等のレベルであると推定できる[13]。

表 2　SPOT 得点の記述統計量(満点 65 点)

	人数	最大値	最小値	平均値	標準偏差
リキャスト群	24	38	20	28.75	5.74
プロント群	23	37	20	28.87	5.10
統制群	15	36	21	28.35	5.46

（三） 指導活動とリキャスト及びプロントの処遇

指導活動としては、はじめに『みんなの日本語』24 課「手伝ってくれますか」という動画を視聴してもらった。数分視聴した後、2 枚の絵の描写タスクを行った(付録資料 1 を参照)。リキャスト群とプロント群は誤用に対して訂正フィードバックを与えたが、統制群はそのまま話を続けた。

本研究のリキャスト及びプロントの処遇は菅生(2008)に依拠している。リキャストは、不適切を含む発話の直後に与え、対象者の反応の次には活動を継続する。1 回の介入で正解が言えない場合、2 回目のリキャストを与える。それでも正用が産出されない場合には、活動を続ける。プロントは、誤用の部分を繰り返したり、明確化を

[11] 予備調査では 22 点を取った N4 合格者がいたため、便宜上 20 点を基準として制定した。

[12] 分散分析を行った場合、「F 値」という統計量を求める。そして、F 値から「p 値」と呼ばれる確率(probability)を求めて、統計的有意性を判定する。p>.10 の場合、有意でないことを意味して、マークは n.s.(non-significant)で表す。.05<p<.10 の場合、有意傾向、p<.05 の場合、5%水準で有意、p<.01 の場合、1%水準で有意である(田中 2002)。

[13] 後述するように、事前テストの誤用訂正テストに関しても分散分析を行ったところ有意差は認められなかった。したがって、授受表現に関する知識にも群間差がないことが仮定できる。

臺灣大學學術期刊資料庫

要求したりする。1 回の介入で正解が言えない場合、2 回介入する。それでも正用が産出されない場合には、正用を与えて活動を続ける[14]。以下の(1)と(2)はそれぞれリキャストとプロントの例である。

(1)リキャスト

学習者：父は私に時計を買ってあげました。

教師：そうですか。時計を買ってくれましたね。

(2)プロント

学習者：父は私に時計を買ってあげました。

教師：えっ？もう一度言って。

（四） 調査の手続き

データの収集は 2013 年 4 月から 2014 年 10 月にかけて、調査対象者と 1 対 1 で個別に実施した。調査実施に関する詳細は図 1 の通りである。

学期刊資料庫

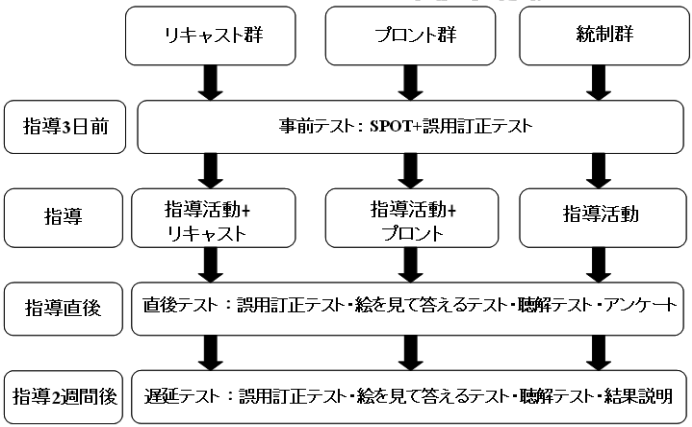


図 1　研究対象者が受けた調査の手続き[15]

[14] リキャスト群とプロントの指導活動とも 14 分～25 分程度で終了した。

[15] 指導直後に研究対象者が訂正フィードバックに対する評価・気付き・考えなど 16 問を作成したアンケート調査を行ったが、紙幅の都合上別稿としたい。

調査は SPOT を行った後、誤用訂正テスト・絵による口頭産出テスト・聴解テストの順で、事前・直後・遅延の 3 回のテストを実施して訂正フィードバックの効果を検証した。誤用訂正テストの後、テストを行った疲労及び学習効果を考慮し、それらによる影響をできるだけ抑えるため、絵を見て答えるテストと聴解テストを行う前に、それぞれ 3 分ぐらい休憩や雑談を挟んだ。そして、事前テストでは調査対象者の負担を考慮し、誤用訂正テストのみとした。遅延テスト終了後には、調査対象者に謝礼を払い、事前・直後テストの成績、誤用の確認、授受表現の規則に対する説明を行った。

（五） 暗示的訂正フィードバックの効果の測定方法

前述したように、先行研究で行われたテストには、種類が少ないことと方法上に不備があるという問題点があるため、本研究は暗示的訂正フィードバックの効果を測るに当たって、授受補助動詞の言語理解と言語運用との双方により、多角的な検討をするため、誤用訂正テスト・絵による口頭テスト・聴解テストという 3 つの測定方法を作成した。各測定方法の問題の構成は、学習者の負担と調査の効率を考え、恩恵の授受方向が「ウチ→ソト」の 4 問と「ソト→ウチ」の 4 問、全 8 問と、調査対象者に授受表現についてのテストであることを悟られないように錯乱文 8 問､全 16 問でランダムに配列した。学習者がどの程度文法的な適格性を判断できるかを調べる誤用訂正テストと聴解テストについてそれぞれ正用と誤用を半分ずつ用意した。3 つの測定方法それぞれ 16 問ずつで、合計 48 問となっている。授受補助動詞の問題文の内訳は表 3 の通りである。

表 3 授受補助動詞の問題文(24 問)の構成

	誤用訂正テスト (8問)		絵による口頭テスト (8問)	聴解テスト (8問)	
授受方向	正用	誤用		正用	誤用
内→外	2問	2問	4問	2問	2問
外→内	2問	2問	4問	2問	2問

本研究に先駆けて日本語学習者 3 名（SPOT の得点が 20～30 点の

臺灣大學學術期刊資料庫

学習者）に対して予備調査を実施し、わかりにくいという指摘のあった問題文の表現や絵を修正した。そして、事前・直後・遅延テストはそれぞれ異なった問題としたが、問題の質を同一にするために(平行テスト)、同様の形式で目標言語形式以外の単語を変えて作成した。また、単語の難易度にも差が出ないように配慮した。

1、誤用訂正テスト

Ellis(1991)は、学習者の第二言語の知識は不確かで、さまざまな判断材料に頼るため一貫性がないのだとして、正文・誤文のみ区別する文法性判断テスト(grammaticality judgment test: GJT)は文法知識を測定することはできるとしつつも、潜在的に信頼性を欠く(potentially unreliable)と結論づけている。そこで、Ellis et al(2009)は単に正誤の判定をするだけでなく、間違った箇所に下線を引く、正しい形に修正する、などの作業を求めることで文法性判断テストの問題点を乗り越えることができる手法の一つとして提案している。

本研究は Ellis et al(2009)の考えに基づき、学習者の授受補助動詞の文法知識を測るために、調査文に正用文と誤用文を用意し、授受補助動詞の正誤判断のみならず誤用の修正も課した誤用訂正テスト(付録資料 2 を参照)を作成した。これは時間的猶予が与えられ、問題文に対して学習者がゆっくり自分のペースで答えて、授受補助動詞の言語理解を図るものである。また、問題文の内容を調査対象者に正確に理解させるため、授受行為をイラストで示した。

2、絵による口頭産出テスト

学習者の口頭での授受補助動詞の産出能力を測るために、イラストを見て文を口頭で産出するテストを用いた(付録資料 3 を参照)。学習者に「うちの人」と「そとの人」が授受行為を行っているイラストを呈示して、誰から誰に物や行為が移動したのかを把握させて回答してもらった。

3、聴解テスト

聴解テストは、武村(2011)に倣った。学習者のパソコン画面上にイラストを描写する問題文は 1 回のみ音声で提示され、授受行為が

臺灣大學學術期刊資料庫

正しく描写されているかどうか判断させ、提示された文に誤用があれば解答用紙に誤用箇所の指摘と訂正を記入させるというものである(付録資料 4 を参照)。これは聴解のような連続的で瞬時の判断が求められる言語理解を調べることを目的としている。

4、誤用タイプと採点方法

誤用タイプは菅生(2008: 55)に依拠し、以下のように分類し、定義した。

表 4 誤用のタイプ

種類	過剰使用	非使用	混同の誤用	助詞の誤用	複合の誤用
定義	授受補助動詞が不必要な場面で使用されている	授受補助動詞が必要な場面で使用されていない	適切な授受補助動詞が使用されていない	動作主・動作の受け手・対象を表す「が・に・を」が不適切	混同と助詞の誤用が同時に生じている
例文	母にカードをあげてもらいました。	佐藤さんは弟を病院へ連れて行きました。	慎也は妹に写真を見せてあげました16。	私は健治にシャツを洗ってあげました。	友子は私に宿題が教えてあげました。

誤用訂正テスト・聴解テストの採点では、正誤判断と誤用訂正ともに正しい解答だけに 1 点を与え、正誤判断と誤用訂正のどちらかが間違っていれば 0 点とした。絵による口頭産出テストでは、正しい文を産出すれば 1 点を与え、授受補助動詞の混同と助詞の誤用があれば 0 点とした。ただし、て形・た形の間違い、語彙のミスは減点の対象としなかった(例えば、買ってあげました→買いてあげました、コピー→コーピ)。

[16] 慎也が話者の夫である場合誤用ではなくなるが、テスト後の確認では、調査対象者は、慎也は話者の他人であると解釈している。他の調査文において同様に主語と斜格の人物の一方が固有名詞、一方が親族名詞である文の場合も、親族名詞を身内、固有名詞は親族名詞で表された人よりも遠い親族または他人と解釈している。

臺灣學術期刊資料庫

五、研究結果

(一) 誤用訂正テスト

誤用訂正テストの正用と誤用の記述統計量は表 5 の通りである。図式では、リキャスト群を R、プロント群を P、統制群を C、人数を N、平均値を M、標準偏差を SD として示した(以下の表 5、6、7 に適応)。正用に関しては、暗示的訂正フィードバック、テスト時期を独立変数、誤用訂正テストの得点を従属変数として 2 要因配置の分散分析を行った。その結果、暗示的訂正フィードバックとテスト時期の交互作用は有意であった($F(4, 118)=3.31$, $p<.05$)。そこで、単純主効果の検定を行った結果、直後テストと遅延テストとともに暗示的訂正フィードバック(直後テスト：$F(2, 59)=3.22$, $p<.05$、遅延テスト：$F(2, 59)=3.04$, $p<.05$)とテスト時期の単純主効果(リキャスト群：$F(2, 46)=13.58$, $p<.001$、プロント群：$F(2, 44)=5.32$, $p<.01$)が有意であった。さらに、多重比較によると、直後テストと遅延テストにおいてプロント群はリキャスト群との成績差は有意ではないが、統制群より成績が有意に上回った。また、リキャスト群とプロント群とともに直後テストは事前テストと遅延テストより成績が高いという結果が得られた。以上の結果から、誤用訂正テストに関しては暗示的訂正フィードバックの効果が見られたものの、その効果が遅延テストまで持続していなかったと言える。

誤用[17]に関しても、混同と助詞の誤用とを別にし、それぞれに対して暗示的訂正フィードバックとテスト時期を独立変数として 2 要因配置の分散分析を行った結果、混同の誤用の暗示的訂正フィードバックの主効果は有意傾向にあり($F(2, 59)=2.60$, $p<.10$)、多重比較によればリキャスト群はプロント群と差がないが、統制群より混同の誤用が有意に少ない結果が得られた。

一方、助詞の誤用の暗示的訂正フィードバックとテスト時期の交互作用は有意であった($F(4, 118)=3.24$, $p<.05$)。そこで単純主効果を

[17] 過剰使用、非使用と複合の誤用は少数しか見られなかったので、特例とみなし、特に触れないことにした。

臺灣大學學術期刊資料庫

検定したところ、直後テストと遅延テストにおいては暗示的訂正フィードバックの主効果が有意であるため(直後テスト：F(2, 59)=6.53, p<.01、遅延テスト：F(2, 59)=9.42, p<.01)、さらに多重比較を行った。その結果、直後テストと遅延テストを問わずプロント群はリキャスト群と統制群より助詞の誤用が少なかったことがわかった。

表 5　誤用訂正テストの記述統計量

		正用			混同の誤用			助詞の誤用		
		事前	直後	遅延	事前	直後	遅延	事前	直後	遅延
R	M	5.58	6.29	5.33	1.12	0.25	0.84	1.19	1.21	1.35
N=24	SD	1.59	1.41	1.37	0.98	0.66	0.91	0.69	0.78	0.51
P	M	5.65	6.70	5.95	1.15	0.66	1.00	1.13	0.56	0.84
N=23	SD	1.32	1.44	1.59	1.24	0.71	0.90	0.67	0.49	0.64
C	M	5.25	5.83	5.02	1.17	0.76	1.23	1.26	1.33	1.43
N=15	SD	1.36	1.33	1.42	0.70	0.62	1.10	0.58	0.62	0.64

（二） 絵による口頭産出テスト

絵による口頭産出テストの記述統計量は表 6 の通りである。正用について、2 要因配置の分散分析を行った結果、暗示的訂正フィードバック(F(2, 59)=17.25, p<.001)とテスト時期(F(1, 59)=13.71, p<.001)の主効果が有意であった。交互作用はなかった(F(2, 59)=1.65, n.s.)。さらに、多重比較を行った結果、プロント群はリキャスト群と統制群より成績が高く、プロントはリキャストより効果が見られた。テスト時期の効果については、直後テストは遅延テストより成績が高いという結果が得られたことによって、絵による口頭テストに関しては遅延テストまで暗示的訂正フィードバックの効果が持続していなかったことがわかった。

誤用に関しても、混同と助詞の誤用を別に暗示的訂正フィードバックとテスト時期を独立変数として 2 要因配置の分散分析を行ったところ、混同と助詞の誤用の暗示的訂正フィードバックの主効果が有意で(混同：F(2, 59)=2.65, p<.10、助詞：F(2, 59)=11.10, p<.01)、多重比較によれば、混同の誤用の場合では、リキャスト群はプロント群と差がないが、統制群より少ないのに対して、助詞の誤用の場合

臺灣大學學術期刊資料庫

では、プロント群はリキャスト群と統制群より少なかった。

表 6 絵による口頭産出テストの記述統計量

		正用		混同の誤用		助詞の誤用	
		直後	遅延	直後	遅延	直後	遅延
R	M	4.13	3.45	1.09	1.55	2.18	2.26
N=24	SD	1.51	1.51	0.97	1.01	0.91	0.88
P	M	6.05	5.00	1.12	1.70	0.63	1.17
N=23	SD	1.54	1.52	1.04	0.93	0.77	0.94
C	M	4.00	3.63	1.67	2.03	2.22	2.27
N=15	SD	0.85	0.91	0.82	0.98	0.78	0.95

（三） 聴解テスト

聴解テストの記述統計量は表 7 の通りである。正用について、2 要因配置の分散分析を行った結果、テスト時期(F(1, 59)=24.31, p<.001)の主効果だけが有意で、暗示的訂正フィードバック(F(2, 59)=2.24, n.s.)と交互作用は有意ではなかった(F(2, 59)=1.54, n.s.)。また、多重比較を行った結果、テスト時期の効果については、直後テストは遅延テストより成績が高いという結果が得られたことで、聴解テストに関しては遅延テストまで効果が持続していなかったと言える。

臺灣大學學術期刊資料庫

表 7 聴解テストの記述統計量

		正用		混同の誤用		助詞の誤用	
		直後	遅延	直後	遅延	直後	遅延
R	M	4.33	3.35	1.57	2.08	1.79	2.03
N=24	SD	1.47	2.14	1.05	0.95	0.59	0.54
P	M	4.73	3.83	1.59	2.17	1.59	1.78
N=23	SD	1.77	1.97	1.03	1.12	0.65	0.72
C	M	4.27	3.48	1.73	2.05	1.77	2.23
N=15	SD	1.13	1.83	0.88	0.74	0.46	0.61

誤用に関しても、混同と助詞の誤用を別に暗示的訂正フィードバックとテスト時期を独立変数として 2 要因配置の分散分析を行った結果、テスト時期の主効果のみ有意であった(混用：F(1, 59)=6.14, p<.05、助詞：F(1, 59)=8.36, p<.01)。多重比較の結果、混同と助詞の

誤用とともに直後テストは遅延テストより誤用が少ないという結果が得られた。

（四） 結果のまとめ

各測定方法の結果をまとめると表 8 のようになる。次に研究課題ごとに結果を述べる。

表 8　結果のまとめ

		誤用訂正テスト	絵による口頭産出テスト	聴解テスト
正用	FB	プロント＞統制 プロント≒リキャスト	プロント ＞ リキャスト 統制	有意差なし
	時期	直後＞事前・遅延	直後＞遅延	直後＞遅延
誤用	助詞	プロント ＜ リキャスト 統制	プロント ＜ リキャスト 統制	有意差なし
	混同	リキャスト＜統制 リキャスト≒プロント	リキャスト＜統制	有意差なし

FB：訂正フィードバック

臺灣大學學術期刊資料庫

研究課題 1 暗示的訂正フィードバックの効果

誤用訂正テストと絵による口頭産出テストにおいて、暗示的訂正フィードバックの効果が検出されたことによって、暗示的訂正フィードバックが授受補助動詞の習得に役立つことがわかった。

研究課題 2 暗示的訂正フィードバックの種類とその効果

絵による口頭産出テストにおいて、プロント群はリキャスト群より成績が高いことで、学習者の自己訂正を促すプロントはより習得の促進につながることが示唆された。また、誤用に関しては、聴解テスト以外、リキャスト群は混同の誤用、プロント群は助詞の誤用において統制群より少ないことから、リキャストとプロントはそれぞれ異なる誤用の削減に有効に働く可能性が示唆された。

研究課題 3 測定方法と暗示的訂正フィードバックの効果

誤用訂正テストと絵による口頭産出テストでは暗示的訂正フィー

ドバックの有無による差が出たのに対して、聴解テストには差が認められなかった。暗示的訂正フィードバックの効果は測定方法によって異なることが示された。

研究課題 4 暗示的訂正フィードバックの効果の持続

全ての測定方法において、直後テストの成績は遅延テストより高いことから、暗示的訂正フィードバックの効果が持続されていないことが考えられる。

六、考察

本章では研究課題に沿って考察を述べる。また、研究対象者が暗示的訂正フィードバックを受けた反応とインタビューの関連内容を抜粋し、併せて考察する。

（一） 暗示的訂正フィードバックの効果

前述のように、行為による恩恵の授受を表す「てあげる」「てくれる」「てもらう」の三項対立は他の言語にほとんど見られない特徴で習得されにくい項目と言われている。しかし、本研究の研究対象者に限定して言えば、誤用訂正テストと絵による口頭産出テストで、暗示的訂正フィードバックの有無による成績の差が見られ、暗示的訂正フィードバックが授受補助動詞の習得を促すことにつながると言えるだろう。それは暗示的訂正フィードバックであるリキャストとプロントの提供により、学習者の誤用と目標言語との違いに気づかせる役割を果たし、誤用を取り除くきっかけとなる可能性が示唆されたということである。リキャストは、会話を遮らずに、学習者の誤用に対して提示される正用であるため、学習者は誤用と正用を比較して、気付き、学ぶことができると考えられる。また、リキャストのような暗示的訂正フィードバックは発話者の発言を否定しないので、学習者に対して肯定的な精神的支援を与えるとも考えられる。一方、同じく暗示的訂正フィードバックであるプロントも、教師が正用を与えずに、「もう一度言ってください」と言ったり、誤用部分を繰り返したりして、誤用の自己修正を学習者から導き出すた

臺灣大學學術期刊資料庫

め、効果的な訂正フィードバックだと考えられる。以上、暗示的訂正フィードバックであるリキャストとプロントは習得困難である授受補助動詞の習得を促進させることができたと考えられる。

（二） 暗示的訂正フィードバックの種類とその効果

絵による口頭産出テストにおいて、プロント群はリキャスト群より成績が高いことが示されている。また、誤用に関しては、誤用訂正テストと絵による口頭産出テストにおいて、授受補助動詞の混同の誤用にはリキャスト群はプロント群と差がないが、助詞の誤用については、プロント群はリキャスト群より誤用が少ないという結果が得られた。以上、プロント群がリキャスト群より成績が高い原因として、リキャストがプロントほど助詞の誤用に効果的に働きかけない可能性のあることが浮き彫りにされた。興味深いことに、以上のような現象は台湾人の日本語学習者だけでなく、英語を母語とするフランス語学習者を対象とした研究でも観察されている。Lyster(2004)は、フランス語の冠詞ジェンダーの誤用に対して、学習者が自らの誤用とリキャストの違いに意識できにくいため、リキャストが効果的に作用できないという。

なぜ、リキャストは授受補助動詞の混同の誤用に効果的に作用するのに、助詞や冠詞のジェンダーの誤用に有効的に働かないのか。それはリキャストの効果が誤用の生起する文中の位置、意味伝達に果たす役割や音節の数などの卓立性(salience)に左右されるからだと推察できるだろう。授受補助動詞の混同は、発話文の末尾にあって誤用の直後にリキャストできるので、誤用と正用が並列して対比されることで卓立性が増す。また、授受補助動詞の混同は授受方向や意味理解に混乱を生じさせることに加え、音節の数も多いため、学習者の注意をより誤用に向けさせる。従って、リキャストの効果が出やすくなると考えられる。

一方、授受補助動詞の助詞の誤用はフランス語の冠詞ジェンダーの誤用と同じく誤用の位置が文中であり、形式的・意味的卓立性が顕著ではないため、文末まで聞かないと誤用かどうかを判断しきれ

臺灣大學學術期刊資料庫

ないことがある。従って、授受補助動詞の混同と違って、誤用の直後ではなく、文全体を言い終わってからリキャストを与えることになる。そのため、文中の助詞の誤用に対するリキャストは気付かれにくく目立たない可能性が考えられる。その論述を裏付けるデータとして、本研究では「兄は私に助けてくれました」に対して、「そうですか、兄は私を助けてくれましたね」とリキャストしたところ、学習者が「先の授受動詞が間違いましたか。確かにくれましたと言ったと覚えていますが…」、「私の答えは先生と同じでしょう。どこか間違いましたか。」と困惑を示す例がいくつか散見された。学習者が文末の授受動詞ばかり注目して、文中の助詞に対するリキャストに気付いていないことが窺えた。誤用が文中か文末かで、リキャストに気付かせる効果が異なる可能性がある。また、音節の数が多い授受補助動詞の混同に比べて、1 音節の助詞は形式的卓立性が低いだけでなく、誤用になっても事実内容が伝えられ意味の理解にあまり支障がないため、学習者に無視されがちである。

他方、プロントでは、正解が直接的に与えられずに、学習者が自ら答えを考えなければいけないので、学習者の知的好奇心を刺激するものだと思われる。また、学習者が主体的に文全体の意味や形式を振り返って、授受補助動詞の混同や助詞などの文中・文末の誤用箇所を特定して、答えを見直すため、教師の発話をオウム返しに繰り返す可能性があるリキャストより誤用に気づく可能性が考えられる。

（三） 測定方法と暗示的訂正フィードバックの効果

誤用訂正テストと絵による口頭産出テストでは暗示的訂正フィードバックの有無による差が出たのに対して、聴解テストには差が認められなかった。暗示的訂正フィードバックの効果を与える領域とそうでない領域があることが示されている。今回の全ての測定方法は時間制限を付けず、学習者が自身のペースでゆっくり考えながら問題を解くので、暗示的訂正フィードバックの効果がより現れやすかったと思われる。それではなぜ聴解テストでは暗示的訂正フィー

臺灣大學學術期刊資料庫

ドバックの効果が見られなかったのだろうか。その理由の 1 つに、日本語音声の知覚及び意味の理解において、中国語系話者が特に劣っていることがあるだろう。聴解はインプットの音を聞き取り、それをつなげて語彙や文の意味を理解していくものである。中国語系話者を研究対象者として一連の聴解研究を実施した山本(2009)では、中国語母語話者が視覚的に理解している語彙や文法でも、それを聞いて音と意味を瞬時に結び付けられにくいため、中国語話者は他の母語話者より聴解の成績が低いという。山本の論述を本研究の対象項目である授受補助動詞に当てはめると、正しく授受補助動詞が理解でき、正しい授受補助動詞の言語知識を所持しても、必ずしも授受補助動詞の聴解力が高いとは限らない。従って、聴解テストでは暗示的訂正フィードバックの効果が現れにくいと推測できる。

また、脳内の認知資源の配分にも関わると考えられる。そもそも音声を聞いて正誤を判断する聴解テストは、時間的猶予が与えられ筆記試験で要求される文法的な言語知識を測る誤用訂正テストより速い言語処理が求められ、認知的負荷が高いタスクだと考えられる。それに加えて、本研究の研究対象者は、日本語の認知資源にあまり余裕のないと想定した中級レベルの日本語学習者である。即時的な処理に迫られて、言語処理に認知資源を割かれるため、主に内容理解に多く向けられ、文法規則や言語形式に十分な注意が向かず、いくつかの文法的留意点のある複雑な授受補助動詞のルールを正しく認識することができなかったと考えられる。つまり、聴解テストのように意識が専ら内容に向けられている時、脳内の認知資源が限られて、言語知識がモニターとして作用しにくいため(苧阪 2006)、正しい授受補助動詞の言語知識を所持しても、必ずしも聴解テストの成績が高くなるとは限らないと推測できる。

一方、同じく即時的な言語処理が必要な絵による口頭産出テストでは、聴解テストと同様の傾向が見られなかった。それは今回の暗示的訂正フィードバックが口頭で与えられていることに関わる。覚える時と思い出す時の手がかりが一致している場合、成績がよくな

臺灣大學學術期刊資料庫

り、不一致の場合は成績が下がるという「転移適切性処理(transfer appropriate processing)」の考えに基づくと(Lyster & Saito 2010)、口頭練習で与える暗示的訂正フィードバックの効果は、より口頭産出テストに現れ、聴解テストには現れにくい可能性があると考えられる。

今回得たデータの検証結果により、正しく授受補助動詞が理解でき、話せたとしても、必ずしも授受補助動詞の聴解力が高いとは限らないということが示された。

(四) 暗示的訂正フィードバックの効果の持続

最後に、なぜ今回の実験では暗示的訂正フィードバックの持続効果が検出されていないのか、その原因について考えることにする。前述した通り、日中両言語の間に不対応の場合が多い授受補助動詞は、動詞の変形を伴う、形式的に複雑で、恩恵性の方向や視点の置き方など操作が必要で複雑な項目であるため、中国語を母語とする台湾人学習者にとって容易に習得される項目ではないと言えよう。しかも本研究の指導は 1 回のみで、短時間しか実施されなかったことも効果に関与すると推測できる。Lyster & Saito(2010)では、訂正フィードバック効果の持続は指導の長さと関係があり、1 時間未満の指導は効果が持続しにくいということが明らかになっている。本研究では直後の効果が見られるが、その後の下降の幅も大きいことが明らかになった。これは Lyster & Saito(2010)の指摘と類似している。

また、もう 1 つ考えられる理由として、暗示的訂正フィードバックを与える時、メタ言語が付加されないことが挙げられる。持続効果が認められた Ammar & Spada(2006)は、帽子をかぶった女に対する学習者の“his hat is blue”という誤用に、“No, Whose hat is it? So what should we say?”と“No, It’s the woman’s hat. So what should we say?”と学習者の注意を文法ルールに向けさせるメタ言語を含んだ訂正フィードバックを用いた。メタ言語の使用によって、学習者のルールの意識化を促進し、対象項目を長く記憶にとどめる可能性が

臺灣大學學術期刊資料庫

示唆された。メタ言語が言語形式についての概念を作成し、学習者がインプットとアウトプットに含まれる該当項目に照準を合わせ、細心の注意を払い、それが学習の補助として言語習得を促進すると考えられる。

以上、持続効果が見られない原因について、授受補助動詞の言語的特徴、短時間で 1 回のみの指導、明示的なメタ言語の欠如といったことにまとめられる。しかし、上述した推測はまだ憶測の域にとどまり、これを明らかにするために、指導回数の増加や指導時間の延長とメタ言語説明の追加などの新たな研究が必要である。

七、今後の課題

今回の実験では、直後テストと遅延テストでの記述と結果を考えれば、学習当日における暗示的訂正フィードバックの効果は確かだと言えるものの、遅延テストでは効果が確認できず、記憶の面での効果は確かめられなかった。暗示的訂正フィードバックの効果を継続させるための方法の検討が必要だと思われる。また、リキャストの効果を向上させる方法、そして異なるレベル・異なる学習項目・事前テストの実施などといった課題も残されている。今後の課題とする。

臺灣大學學術期刊資料庫

参考文献

王燕(2012)「中国語訳から見た授受補助動詞構文」『日中言語対照研究論集』14、p.34-48 白帝社

大関浩美(2010)『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版

大塚純子(1995) 「中上級日本語学習者の『視点表現』の発達について－立場志向文を中心に」『言語文化と日本語教育 水谷信子先生退官記念号』9、p.281-292 凡人社

苧阪満里子(2006)『脳のメモ帳 ワーキングメモリ』新曜社

川口義一・横溝紳一郎(2009)「第 3 章　教室内のインターアクション」『成長する教師のための日本語教育ガイドブック(下)』、p.113-245 ひつじ書房

川村よし子(1991)「日本人の言語行動の特性」『日本語学』10-5、p.51-60 明治書院

久野暲(1978)『談話の文法』大修館書店

国際交流基金(2013)『海外の日本語教育の現状－2012 年度・日本語教育機関調査より』くろしお出版

坂本正・岡田久美(1996) 「日本語の授受動詞の習得について」『アカデミア文学・語学編－』61、p.157-202 南山大学

迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク

菅生早千江(2008)「受益表現の誤用と訂正フィードバックに対する中上級日本語学習者の反応：リキャストと自己訂正を促す介入の比較」『日本語教育』139、p.52-61 日本語教育学会

高橋宣明(2012)「訂正言い直しにおける知覚的顕著性－暗示的言い直しから明示的言い直しへ」『第二言語習得研究と言語教育』、p.84-108 くろしお出版

武村美和(2011)「中国人日本語学習者の授受動詞文理解に影響を及ぼす要因－視点制約と方向性に着目して」『日本語教育』148、p.129-142 日本語教育学会

田中敏(2002)『実践心理データ解析―問題の発想・データ処理・論文の作成』新曜社

田中真理(1999) 「Oral Proficiency Interview における日本語ヴォイスの習得順序－文生成テストとの比較」『視点・ヴォイスに関する習得研究－学習環境と contextual variability を中心に』平成 8～9 年度科学研究費補助金研究成果報告書(基盤研究(C)(2)課題番号 08680323)、p.115-158.

日本語能力試験実施委員会(2004～2008)『日本語能力試験分析評価に関する報告書 平成 14～18 年度』凡人社

フォード丹羽順子・酒井たか子(1999)「学習時間数と SPOT 得点の

臺灣大學學術期刊資料庫

関係－インドネシア語話者およびタイ語話者に対する SPOT の実施結果より」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』14、p.109-119 筑波大学留学生センター

牧野成一(1996)『ウチとソトの言語文化学－文法を文化で切る』アルク

山田敏弘(2011)「類型論的に見た日本語の『やりもらい』表現」『日本語学（特集 やりもらいの日本語学)』30-11、p.4-14 明治書院

山本冨美子(2009)『第二言語の音韻習得と音声言語理解に関与する言語的・社会的要因』ひつじ書房

劉美雯(2000)「中国語母語話者・韓国語母語話者による「～てくれる」の習得と脱落に関する研究－頻度と先行動詞の観点から」『台湾日本語文学報』15、p.37-61 台湾日本語文学会

Ammar, A.(2008) Prompts & recasts: Differential effects on second language morphosyntax, *Language Teaching Research*, 12-2, p.183-210.

Ammar, A. & Spada, S.(2006) One size fits all? Recasts, prompts, & L2 learning, *Studies in SecondLanguage Acquisition*, 28, p.543-574.

Ellis, R.(1991), "Grammatically judgments and second language acquisition," *Studies in Second Language Acquisition*, 13, p.161-186.

Ellis, R. (1997) *Second language acquisition*, Oxford University Press.

Li, S.(2010) The effectiveness of corrective feedback in SLA : A meta-analysis, *Language Learning*, 60, p.309-356.

Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., & Philip, J. (2009) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing, and Teaching*. UK, Bristol:.Multilingual Matters Ltd

Loewen, S. & Nabei, T.(2007) Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge, In A. Mackey(Ed.), *Conversational interaction in a second language acquisition : a collection of empirical studies*, Oxford University Press, p.361-377.

Lyster, R (2004) Differential effects of prompts & recasts in

臺灣大學學術期刊資料庫

form-focused instruction, *Studies in Second Language Acquisition*, 26, p.399-432.

Lyster, R. & Izquierdo, J.(2009) Prompts versus recasts in dyadic interaction, *Language Learning*, 59, p.453-498.

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

Lyster, R. & Rata, L.(2013) Counterpoint piece: The case for variety in corrective feedback research, *Studies in Second Language Acquisition*, 35, p.167-184.

Lyster, R. & Saito, K.(2010) Oral feedback in classroom SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 32, p.265-302.

McDonough, K.(2007) Interactional feedback & the emergence of simple past activity verbs in L2 English. In A. Mackey(Ed.), *Conversational interaction in a second language acquisition : a collection of empirical studies.* Oxford University Press, p.323-338.

Russell, J. & Spada, N.(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*, Amsterdam: Benjamins, p.131-164.

Sawyer, M. & Ranta, L. (2001) Aptitude, individual differences and instructional design, In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, p.319-353.

Yang, Y. & Lyster, R.(2010) Effects on form-focused practice and feedback on Chinese EFL Learners' acquisition of regular and irregular past tense forms, *Studies in Second Language Acquisition*, 32 , 235- 263.

臺灣大學學術期刊資料庫

臺灣大學學術期刊資料庫