

外国語としての日本語の授業における 訂正フィードバックの効果

畑佐由紀子・藤原ゆかり¹

(2012年10月2日受理)

Effects of Corrective Feedback in JFL Classrooms

Yukiko Hatasa and Yukari Fujiwara¹

Abstract: The purpose of the present study is to investigate the distribution of corrective feedback that teachers in foreign language classroom use. Also, it examines what type of errors triggers corrective feedback more than the others, what type of feedback is more effective than the others, and whether the use and effectiveness of different types of feedback differs between teacher-fronted and pair activities. Eleven hours of interaction in intermediate level Japanese-as-foreign-language classrooms are audio- and video-recorded. They were transcribed and analyzed for error type, feedback type, the presence or absence of uptake and/or repair. The results showed that the teachers in JFL classrooms were generally more attentive to learner's erroneous utterances than immersion teachers. Also, they corrected errors frequently in both teacher-fronted and pair activities, and students noticed the teachers' feedback, but they are more successful in correcting errors in pair activities than in the teacher-fronted activities. In addition, recast was the most commonly provided feedback and it is generally effective in both pair and teacher-fronted activities. Moreover, elicitation was more effective than recast. in the teacher-fronted activities, but not in the pair work activities.

Key words: corrective feedback, feedback type, repair

キーワード：訂正フィードバック、フィードバックタイプ、修正

1. はじめに

1980年代以降、コミュニケーションが成り立てば、形式は重要ではないとする考え方には限界があることが指摘されるようになり (Swain & Lapkin, 1982, Pica, 1994; Williams 1999), 意味と形式の両方を重視する指導, フォーム・フォーカス・インストラクション (FFI) の重要性が主張されるようになった (Ellis, 2008)。FFI には、タスク研究, 発話のプランニング, 訂正フィー

ドバックなど, 様々な手法がある。なかでも, 最も注目されてきたのは, 訂正フィードバック研究であり, 印欧語はもとより日本語でも, 様々な研究がなされている (Roberts, 1995; Moroishi, 2001; Ohta, 2000, 2001; Iwashita, 1999, 2003; Egi, 2004, 2007; Long, Inagaki & Ortega, 1998; Inagaki & Long, 1999; Ellis & He, 1999; Iwashita, 2003; Takahashi, 2007; Amar & Spada, 2006; Amar, 2008; Lowen & Philp, 2006; Lyster & Izquierdo, 2009; Loewen & Philp, 2006)。

しかし, その方法や効果については, 多くの要因がかかわるため, いまだ明らかないされていないこと

¹ Temple University, Critical Languages

が多い。特に、教室環境での教師の訂正フィードバックが活動タイプによって異なるかなど、日本語では研究されていない点もある。そこで、本研究では、中級の日本語の授業を対象として、教師の訂正フィードバックの使用実態と効果を調査することとした。

2. 先行文献

先述したように、訂正フィードバックについては、既に様々な研究があるが、いまだその手法や効果については明らかになっていない点が多い。例えば、Russell & Spada (2006) は56の先行研究のメタ分析をもとに、訂正フィードバックの言語習得への効果の立証を試みたが、どのような訂正フィードバックが効果的かは明らかにできなかった。この原因については、学習環境 (Sheen, 2004; Lyster & Mori, 2006; Lyster & Izquierdo, 2009), 言語形式 (Mackey et al., 2000), ビリーフ (Ellis et al., 2006; Shultz, 2001), 学習者の言語能力 (Russell, 2009) などが指摘されている。

Lyster & Mori (2006) は、フランス語のイメージョンクラスと日本語のイメージョンクラスにおける訂正フィードバックの出現頻度とその効果を調査した。その結果、いずれのクラスでもリキャストが最も多かったにもかかわらず、その効果は日本語のクラスの方がフランス語のクラスより高かった。Lyster & Mori (2006) は、日本語のクラスの方がより形式に注意が向いていたため、暗示的なフィードバックの効果が高く、形式より意味に焦点が当たっているフランス語のクラスでは、より明示的な訂正フィードバックの方が効果があるというカウンターバランス仮説を提唱した。また、Mackey et al. (2000) では、教師は発音や語彙に注意が向きがちで文法には注意が向かないため、訂正フィードバックの効果も文法においては低かったと報告している。そして、Shultz (2001) は米国とコロンビアの外国語の教師と学習者を対象に訂正フィードバックに関するアンケート調査を行い、学習者の殆どが教師の訂正フィードバックを希望しているのに対し、教師間では意見が分かれていたと報告し、そのため、フィードバックの効果も異なる可能性があるとして示唆している。さらに、Russell は学習者の言語能力が訂正フィードバックの効果に影響を与える可能性を示唆している (Russell, 2009)。この点に注目した研究には、Mackey (1999) の教室外の実験があり、習得可能段階にある学習者の方が習得可能段階に到達していない学習者より、訂正フィードバックの効果があることが検証された。

しかし、教師の訂正フィードバックは教師主導型

の活動に限られ、ペアワーク中の教師の訂正フィードバックについては研究が進んでいない。また、ペアワーク中の訂正フィードバックは、母語話者と学習者、あるいは、学習者同士を対象とした実験が殆どであることや、学習者の言語能力がばらばらであることなども、研究結果が異なる要因となっていると考えられる。そこで、本研究では、実際の授業のデータの中の教師主導型の活動とペアワークに焦点を当て、これらの活動中の教師の訂正フィードバックとその効果を検証し、比較することとした。

3. 研究課題

本研究では以下の研究課題を設けた。

- 1) 中級の授業において、エラーの出現傾向はどのようなものか、また、活動によって異なるか。
- 2) 教師はどの程度訂正フィードバックを与え、成功しているのか、
- 3) 教師の訂正フィードバックの使用傾向とその効果は、学習者のエラーの種類によって異なるか
- 4) どのような訂正フィードバックが頻繁にあたえられ、その効果は訂正フィードバックのタイプによって異なるか。

4. 調査概要

4-1. データ

データは、米国の夏期日本語集中講座の中級クラスの授業11時間分の録画と同じ授業中の発話の録音からなる。録音データは、各クラスの学生5人ずつにICレコーダーを渡し、授業中の発話を録音してもらった。これらの授業は、いずれも会話練習や口頭練習を主とする授業であり、聴解、読解、作文などの授業は含まれていない。

4-2. 分析方法

書き起こしは日本語教育を専門とする者2名が行った。初めの2時間分のデータを別々に書き起こした後、不一致カ所について相談し、更に4時間分を別々に書き起こした。一致率が96%となったため、残りは1名が書き起こした。

次に、COLT (Spada & Fröhlich, 1995) をもとに授業活動を分類し、教師主導型とペアワーク (以下ペア型) に分類した。そして、教師がフィードバックを与えた間違いを抽出し、以下の分析を行った。

まず、学習者の間違いを、発音、語彙、文法、その他に分類した。その他には、意味的におかしい物や複

合的な間違いなどで、分類不可能なものを分類した。

次に、それぞれの間違いに対して、Lyster & Ranta (1997) コーディング・システムを用いて、エラーに対する訂正フィードバックの出現率、訂正に対するアップテイク率と修正率を求めた。なお、アップテイクに関しては、アップテイクがなくても訂正フィードバックの効果が見られることがあることから (Mackey, 1998)、指標としては妥当性ではないという指摘もあるが、アップテイクがあった場合の方がいい場合よりも効果が高いという研究はあっても (Loewen, 2004, 2005)、その逆の研究はない。つまり、アップテイクは効果を測定するのにやや厳しい指標であると考えられる。従って、本研究ではアップテイクをフィードバックの効果の指標の一部として採用することにした。

さらに、前述の Lyster & Ranta (1997) の指標を用いて、訂正フィードバックの種類を以下のように分類した。

- ① 明示的訂正 明示的に間違い箇所を指摘したり、正確な発話を示したりする。
- ② メタ言語フィードバック Comments, information, & questions を与えて、間違いがあった事を気づかせる。教師は正確な発話は言わない。「間違いがあるのがわかります。」「それは一段動詞ですよ。そこで「た」を使いますか。」など)
- ③ 明確化要求 「えっ?」「何?」「どういう意味?」など学習者の言っていることがわからない時に明確化要求する。
- ④ 引き出し ①間違い箇所の前まで教師が言い、後を学習者に正確に発話させるよう促す。②「～の場合はどう言いますか。」「何を言いますか。」など、正確な発話を促すような質問をする。③もう一度言い直させる。
- ⑤ リキャスト 間違い箇所を教師が正確に言い直して聞かせる。学習者の L1 での発話を、教師が翻訳して L2 で正確に言い直すものも含む。
- ⑥ 繰り返し 間違いをそのまま繰り返す。(トーンを高めるなどすることもある。)

近年、メタ言語フィードバック、明確化要求、引き出しなどはリキャストや明示的訂正のように肯定証拠を提示せず、自己修正を促すことから、プロンプトとして扱われることもあるが、すべてのプロンプトが同じように使用され、効果があるかどうかは、まだ日本語では明らかでない。そこで、本研究では別々に分析することとした。

5. 結果

5-1. エラーの出現傾向

課題1は中級授業ではどのようなエラーが出現するかを探るとともにエラーの出現傾向が活動の形態によって異なるかどうかを探ることが目的である。表1は、教師主導型活動でのエラーの出現傾向とそれに対するフィードバックの出現頻度、アップテイク数、修正頻度を示す。また、表2はペア型活動における結果を示したものである。

表1. 教師主導型活動におけるエラー・フィードバック出現頻度・アップテイク数・修正数

	Error	FB	Uptake	修正
発音	62 (16.5%)	34	26	24
文法	184 (49.1%)	128	98	59
語彙	113 (30.1%)	95	71	47
その他	16 (4.3%)	10	8	3
計	375 (100%)	267 (71.2%)	203 (54.1%)	133 (35.5%)

表2. ペア型活動におけるエラー・フィードバック出現頻度・アップテイク数・修正数

	Error	FB	Uptake	修正
発音	5 (5.6%)	2	2	2
文法	48(53.3%)	41	34	15
語彙	33(36.7%)	33	31	17
その他	4(4.4%)	3	3	0
計	90 (100%)	79 (87.8%)	70 (77.8%)	34 (37.8%)

表1, 2から、授業活動に関わらず、学習者が最も多くする間違いは文法であり、49.1%から53.3%と約半数を占めていることがわかる。その次に多いのが語彙であり、一番少ないのが発音の間違いである。発音に関しては、教師主導型活動の方がペア型活動より間違いが多い (図1参照)。これは、ペアワークの前の導入として教師主導型の活動があり、そこで発音の修正が行われているからではないと思われる。

5-2. フィードバックの使用率と成功率

課題2では、学習者の間違いに対して教師がどの程度訂正フィードバックをし、どの程度成功しているのか、全体的な傾向を活動別に調査する。

図2は教師主導型活動とペア型活動における教師の訂正フィードバックの使用率、これに対するアップテイク率、修正率を示したものである。ペアワーク中の

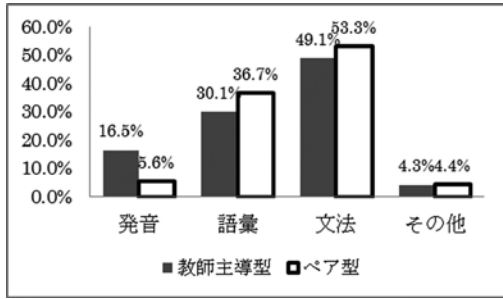


図1. 教師主導型・ペア型におけるエラー分布 (%)

間違いの87.8%に対して、教師主導型活動でも間違いの71.8%に対して訂正フィードバックがされている。教師主導型活動における結果は、Lyster & Ranta (1997) とは異なり、Sheen (2004, 2006) のニュージーランドのESL、韓国のEFLプログラムと同様の傾向を示している。

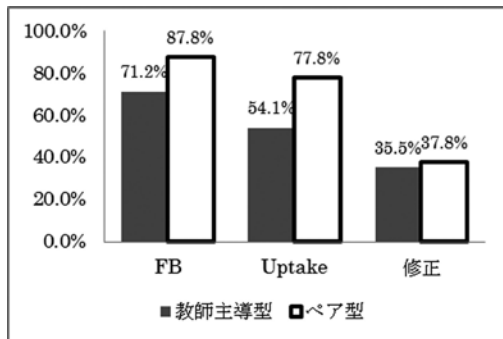


図2. フィードバック出現率と成功率

ペア型活動と教師主導型活動では、前者の方が訂正フィードバックが多く、また学習者が訂正されたことを認知する傾向が高い。ペア型活動の方が各学習者への注意喚起が容易なことを考えると、当然の結果だと考えられる。しかしながら、修正率においては、教師主導型とペア型の間では差が見られず、むしろ、使用した訂正フィードバックに対する修正率は教師主導型の方が高いことを意味している。

5-3. エラータイプによるフィードバックの使用傾向と効果

課題3では、教師の訂正フィードバックの使用傾向とその効果が、学習者のエラーの種類によって異なるか否かについて分析する。ここでは、語彙、発音、文法のエラーそれぞれの傾向について述べる。図3は語彙の間違いに対するフィードバックの使用傾向と成功率、図4は発音の間違いに関する結果、そして、図5は文法の間違いに関する結果を表している。

教師は、発音や文法の違いよりも語彙の違いに対して訂正フィードバックをする傾向が高く、アップテイク、修正率も高い。具体的には、訂正フィードバックの75%から93%がアップテイクとなり、アップテイクがあった場合、60%程度が正しく修正されている。その結果、語彙のエラーに対する修正率は、教師主導型活動では41.6%、ペア型活動では51.5%となっており、発音の38.7%、40%、文法の32.1%、31.3%と比べて高い。また、語彙の間違いは、教師主導型活動よりペアワークの方が訂正フィードバックが多く、その効果も高いことがわかる。

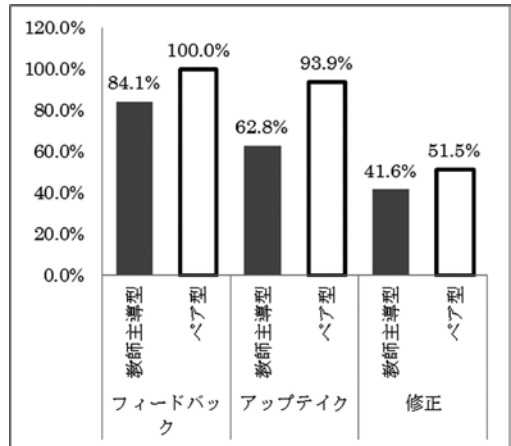


図3. 語彙エラーに対するフィードバックと成功率

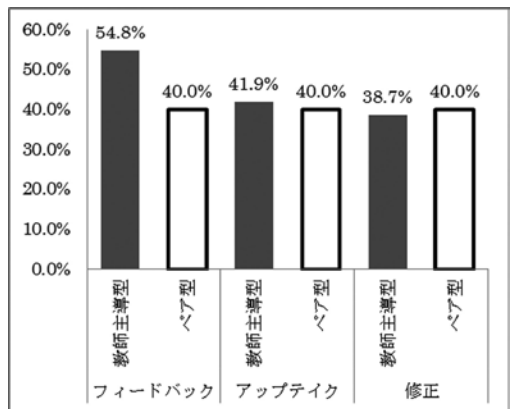


図4. 発音エラーに対するフィードバックと成功率

一方、発音のエラーの修正率は全体的に語彙ほど高くない。しかし、ペアワークでは訂正フィードバックのすべてがアップテイクになり、教師主導型でも76.5%がアップテイクを促しおり、発音のエラーは気付きやすいようである。そして、いずれの活動タイプ

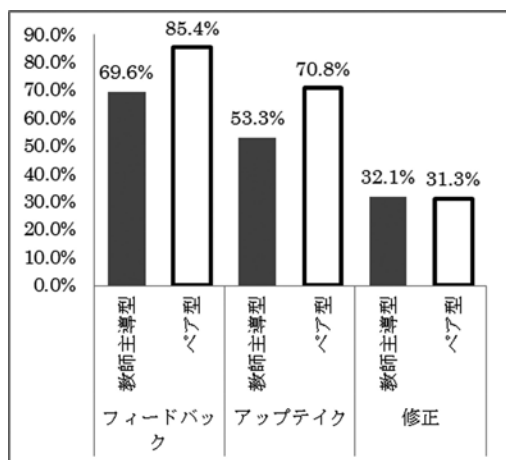


図5. 文法エラーに対するフィードバックと成功率

でも、アップテイク率と修正率は酷似している。このことはアップテイクがあったエラーの殆どが修正されていることを示しており、発音のエラーはフィードバックが認知できれば、比較的容易に修正できるということを意味している。以上のことから、発音の間違いに対する訂正フィードバックの効果は高いと言える。

しかし、発音の間違いに対する訂正フィードバックは、教師主導型では55%、ペアワークでは40%であり、語彙や文法のエラーに対する訂正フィードバックに比べて低い。この結果から、教師は発音の間違いを重視していない可能性がうかがえる。

5-4. 異なるフィードバックの使用傾向と効果

課題4については、教師が使用するフィードバックのタイプを探るとともに、その効果について分析する。

図6は、各フィードバックの分布を表している。表3と4は、教師主導型活動とペア型活動で教師が用い

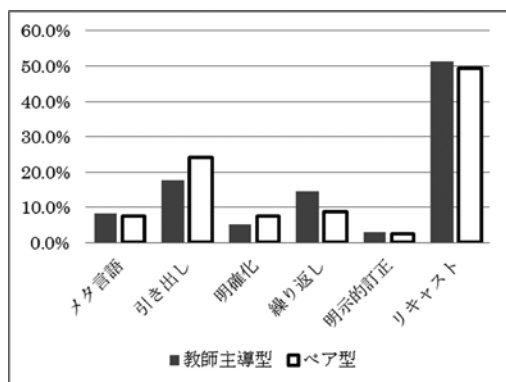


図6. 各フィードバックタイプの使用傾向

表3. 教師主導型活動におけるフィードバックタイプ出現頻度・アップテイク数・修正数

	FB	Uptake	修正
メタ言語 FB	22(8.2%)	20	8
引き出し	47(17.6%)	45	34
明確化	14(5.2%)	12	5
繰り返し	39(14.6%)	32	13
明示的訂正	8(3.0%)	4	4
リキャスト	137(51.3%)	90	70
計	267 (100%)	203 (76.0%)	134 (50.2%)

表4. ペア型活動におけるフィードバックタイプ出現頻度・アップテイク数・修正数

	FB	Uptake	修正
メタ言語 FB	6(7.6%)	6	0
引き出し	19(24.1%)	15	7
明確化	6(7.6%)	6	1
繰り返し	7(8.9%)	6	4
明示的訂正	2(2.5%)	2	1
リキャスト	39(48.4%)	35	21
計	79 (100%)	70 (88.6%)	34 (43.0%)

た訂正フィードバックの分布を示す。

授業活動のタイプに関わらず、教師はリキャストを多用していることがわかる。具体的には、教師主導型の活動中の訂正フィードバックの51.3%はリキャストであり、ペアワーク中でも48.4%とほぼ半数を占める。

先行研究では、リキャストは教師主導型の活動中に最も多く用いられる訂正フィードバックであると指摘されているが (Lyser & Lanta, 1997; Sheen, 2006), 本研究でも同様の傾向が見られた。また、ペアワークでも、同様の傾向があることが明らかになった。

リキャストの他に使用される傾向が多いのは、引き出しであり、繰り返しやメタ言語フィードバック、明確化要求も使われていた。そして、明示的訂正はほとんど出現しなかった。以上の傾向は、教師主導型活動、ペア型活動の両方で観察された (図6参照)。

次に、各フィードバックの効果を上アップテイクと修正率をもとに分析する (表5参照)。

図7は教師主導型活動におけるそれぞれのフィードバックのアップテイク率と修正率を示したものである。

教師主導型活動で最も効果が高い訂正フィードバック

表5. 各フィードバックのアップテイク率と修正率

	教師主導型		ペア型	
	Uptake	修正	Uptake	修正
メタ言語	90.9%	36.4%	100.0%	0.0%
引き出し	95.7%	72.3%	78.9%	36.8%
明確化	85.7%	35.7%	100.0%	16.7%
繰り返し	82.1%	33.3%	85.7%	57.1%
明示的訂正	50.0%	50.0%	100.0%	50.0%
リキャスト	65.7%	51.1%	89.7%	53.8%

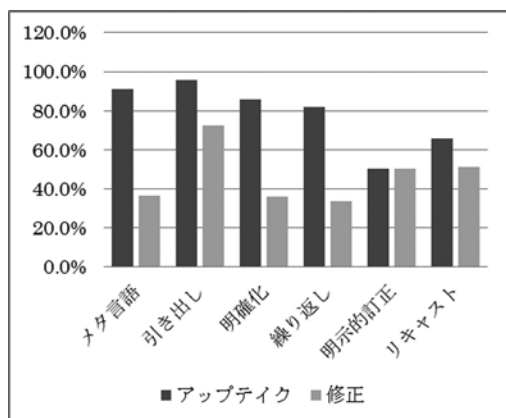


図7. 教師主導型活動における各フィードバックタイプの成功率

クは、引き出しである。引き出しのアップテイク率は95.7%で、修正率も72.3%と高い。メタ言語フィードバック、明確化要求、繰り返しのアップテイク率も高いが、これらの訂正フィードバックは、引き出しのように正しい修正を促してはいない。また、リキャストは、アップテイク率が65.7%と低く、この訂正フィードバックが気づきにくいことを示している。その反面、修正率は51.1%と引き出しの次に高い。つまり、訂正フィードバックと認知されたりリキャストは正しい修正に至りやすいと言える。

一方、ペアワークでは若干異なる傾向がみられる(図8参照)。ペアワークでは、ほとんどのフィードバックが高いアップテイク率を示しており、一番低い引き出しでも78.9%である。

けれども、修正率に関しては大きな差がある。例えば、引き出しは、ペアワークでもリキャストに次いでよく使われる訂正フィードバックであり、教師主導型では最も効果的であるが、ペアワークではアップテイク率が最も低く、修正率も36.8%と低い。

この原因は定かではないが、ペアワークが教師主導型活動に比べて自由度が高いことや、意味の交換を中

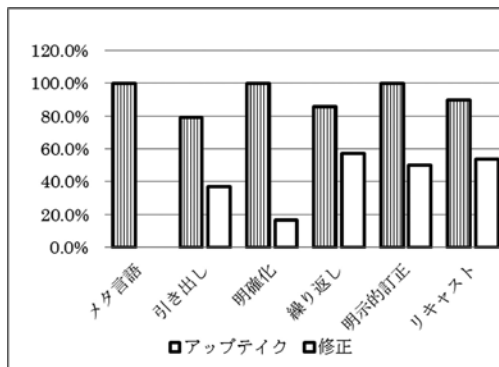


図8. ペア型活動における各フィードバックの成功率

心とした活動が多いことが一因と考えられる。引き出しは、学習者が自分自身で正しい答えを見つけなければならない点で、修正にかかる負荷が高い。一方、リキャストや明示的訂正は答えが既に与えられているため、訂正フィードバックだと認知されれば、間違いを訂正するのは比較的容易な可能性がある。また、引き出しと同様、自己修正を必要とするメタ言語の修正率が0%、明確化要求が16.7%と低いことから、ペアワークでは自己修正が要求される訂正フィードバックは修正に至りにくい可能性がある。

けれども、繰り返しも自己修正を要求するが、修正率が高いことを考えると、自己修正の有無のみならず、エラーの性質も影響している可能性がある。しかし、本研究ではペアワーク中の間違いや訂正フィードバックの頻度が低く、エラータイプによる異なるフィードバックの分析ができなため、今後データを増やして考察する必要がある。

5-5. 考察

本研究では中級の日本語の授業において、学習者はどのような間違いをするのか、教師はどの間違いに対して、どの程度、どのようなフィードバックを与えるのか、そして、その効果はどのようなものかについて教師主導型活動とペア型活動を対象に調査した。

その結果、活動のタイプに関わらず、学習者は文法を間違える傾向が最も高く、次いで、語彙を間違える傾向が見られた。一方、発音やその他の間違いは少なかった。

これらのエラーに対して、教師は頻繁にフィードバックを与えており、成人学習者を対象とするESLやEFLの結果と類似していたが(Sheen, 2004, 2006)、イマージョンクラスでの傾向とは異なっていた(Lyster & Ranta, 1997)。これは認知レベルの高い成人学習者に対しては、教師がより形式的問題を直しやすい傾向があることを示唆している。

また、教師主導型活動でもペア型活動でも、発音や語彙のエラーは文法の間違いより比較的直しやすい傾向が見られた。Mackey, Gass, & McDonough (2000)でも同様の傾向が報告されているが、その原因として、文法は気づきにくいからだという考察がなされている。しかしながら、本研究では、文法の訂正に対するアップテイクが高かったことから、気づきにくいとは言えない。むしろ、語彙や音声の間違いは短く修正も簡単なため、訂正フィードバックによって、正しく修正されやすいのに対して、文法はより複雑で、直しにくいことが原因として考えられる。

しかし、本研究の対象授業では発音の間違いに対する訂正フィードバックは語彙や文法に比べて少なかった。これは、対象授業が英語母語話者と対象とする外国語の授業であり、発音練習が授業ではほとんどなされない反面、文法や語彙が重視されているからではないかと思われる。

訂正フィードバックのタイプによる使用傾向とその効果に関しては、先行研究同様、教師はリキャストを多用していた (Moroishi, 2001; Lyster & Ranta, 1997; Lyster & Mori, 2006; Sheen 2004, 2006)。しかし、その効果は Moroishi (2001) の日本語の授業や Lyster & Ranta (1997) の英語の授業と異なり、教師主導型活動では、比較的高く、Sheen (2004, 2006) と Lyster & Mori (2006) を支持している。本研究と Moroishi (2001) の対象学習者は米国の外国語学習者という点で、環境的にも似ており、なぜこのような違いが起こったかはわからない。実際にどのような間違いがどのように教師によって扱われていたかは、より質的な分析を通して解明していかなければならないが、Moroishi (2001) では、Teaching Assistant が授業を担当していたのに対し、本研究では指導経験の豊富な教師のみを対象としていたことも、その要因の一つとして考えられる。リキャストは比較的明示性が低い訂正フィードバックであるため、使い方によってはその効果が異なる可能性も否めない。

また、本研究ではペアワーク中のリキャストの効果は高く、形式に焦点が当たった授業ではより暗示的なフィードバックの方が、意味に焦点が当たった授業ではより明示的なフィードバックの方が効果があるとする Lyster & Mori (2006) のカウンターバランス仮説を一部否定するものである。Lyster & Mori (2006) の文法に焦点が当たった授業とはどの程度形式を意識したものでなければならぬのかは定かではないが、畑佐・藤原 (2011) の中級学習者は、ペアワーク中に、意味に注意する傾向が見られた。本研究で対象とした学習者も同様の授業を受けており、自由度の高いペア

活動をしていたことから、学習者の注意は意味に向いており、潜在的に文法に注意が向いていたとは考えにくい。従って、リキャストが自由度の高い会話でどのように効果的だったのかを質的分析を通して解明していく必要がある。

最後に、教師主導型活動でもペア型活動でも、教師はリキャストとともに引き出しを使う傾向がみられた。しかし、その効果は、教師主導型では比較的效果が高いものの、ペアワークでは低かった。この原因は学習者の言語能力、フィードバックの明示性、間違いそのものの特徴などが考えられる。しかし、本研究では、データサイズの制約から、この原因を明らかにできないが、今後データを増やして、解明していく必要がある。

6. おわりに

本研究では、11時間の実際の教室活動で観察された教師の訂正フィードバックを分析することによって、教師が文法や語彙について頻繁にフィードバックをしていること、また、リキャストの効果は活動タイプに関わらず、比較的高いことなどを明らかにした。その一方で、発音の間違いは直しやすいにもかかわらず、教師は見逃す傾向があることや、教師主導型活動とペア型活動では効果的なフィードバックは必ずしも一致しないことが明らかになった。しかし、本研究ではその原因までを明らかにすることはできなかった。従って、なぜこのような食い違いが起こるのかについて今後さらに研究を進めていくことで、異なる授業活動の中で、より効果的に訂正フィードバックを与えるにはどうすればいいか、解明していくことができると考える。

【参考文献】

- 畑佐由紀子・藤原ゆかり (2011) 「外国語としての日本語の授業におけるタスクタイプと学習者の発話と焦点化の分析」『広島大教育学研究科紀要』第二部
- Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research* 12, 183-210.
- Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 543-574.
- Egi, T. (2004). *Recasts, Perceptions and L2 Development*. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgetown University.

- Egi, T. (2007). Recasts, learners' interpretations, and L2 development. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 249-67). Oxford University Press.
- Ellis, R. and He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.
- Inagaki, S. & Long, M. (1999). Implicit negative feedback. In K. Kanno (Ed.), *Acquisition of Japanese as a second language* (pp. 9-30). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Iwashita, N. (1999). Tasks and learner's output in nonnative-nonnative interaction. In K. Kanno (Ed.), *Acquisition of Japanese as a second language* (pp. 31-52). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1-36.
- Long, M. H., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- Loewen, S. (2004). Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. *Language Learning* 54 (1), 153-187.
- Loewen, S. (2005). Incidental focus on form and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (3), 361-386.
- Loewen, S. & Philp, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *Modern Language Journal* 90, 536-556
- Lyster, R. & Izquierdo, J. (2009). Prompts versus recasts in dyadic interaction. *Language Learning* 59, 453-498.
- Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.
- Lyster, R. & Ranta, L (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Mackay, A. (1999). Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), 471-497.
- Moroishi, M. (2001). Recasts and learner uptake in Japanese classroom discourse. In X. Bonch-Bruevich, W. J. Crawford, J. Hellermann, C. Higgins, & H. Nguyen (Eds.), *The Past, present, and future of second language research: Selected proceedings of the 2000 Second Language Research Forum* (pp. 197-208). Boston: Cascadilla Press.
- Ohta, A.S. (2000). Re-thinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. In J. K. Hall & L. Verplaeste (Eds.), *The construction of second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 47-71). Marwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ohta, A. S. (2001). *Second Language Acquisition Process in the Classroom: Learning Japanese*. Marwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pica, T. (1994). Questions from the language classroom: Research perspectives. *TESOL Quarterly*, 28, 49-79.
- Roberts, M. A. (1995). Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 163-182). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center
- Russell, V. (2009). Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1), 21-31.
- Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research. In J. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-164). Amsterdam: Benjamins.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263-330.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake.

- Language Teaching Research*, 10, 361-392.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85 (2), 244-258.
- Spada, N. & Fröhlich, M. (1995). *COLT communicative orientation of language teaching observation scheme: Coding conventions and applications.*, National Centre for English Language Teaching and Research (NCRLTR), Macquarie University, Sydney.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). Evaluating bilingual education: A Canadian case study. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Takahashi, N. (2007). *The differential effects of perceptual saliency on recasts in L2 Japanese: Learners' noticing, interpretation, detection, and subsequent oral production.* Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa City, IA.
- Williams, J. (1999) Learner generated attention to form. *Language Learning*, 49, 583-625.