

タスク研究におけるタスク効果の指標

— 意味交渉・訂正フィードバック・Language Related Episode の違いに着目して —

木村典子・伊藤亜希・黒田亮子・畑佐由紀子

Measures of Task Effects: Comparison among Negotiation of Meaning,
Corrective Feedback, and Language-Related Episode

Noriko KIMURA, Aki ITOH, Ryoko KURODA, Yukiko HATASA

キーワード：意味交渉, 訂正フィードバック, Language Related Episode, タスク

1. はじめに

第二言語を教室外で適切に使用できるようにするためには、従来の形式だけに注意を向けさせる Focus on Forms (FonFs) ではなく、自然なコミュニケーションを行いながら、学習者の注意を言語形式にも向けさせる Focus on Form (FonF) が重要である (Ellis, 2003)。FonF を実現する指導として、いわゆるタスクの活用が考えられる。ここでいうタスクとは、「ある結果に到達するために、目標言語の理解・使用を必要とする課題」である (Ellis, 2003, p.16)。タスク研究では、どのようなタスクをどのように行わせれば、学習者がコミュニケーションと言語形式の両方に注意を向けるのか調査されている。

ここで重要なのは、学習者が形式に注意を向けているやりとり (以下、言語形式への焦点化) を示す指標としてどのようなものが適切かという点である。先行研究で主に用いられている指標は、お互いの産出した目標言語を理解しあうために行う「意味交渉」、正しい発話を引き出すために行う「訂正フィードバック (以下、訂正 FB)」, 学習者同士で話している際、自分や相手の発話の言語形式について話しあったりするようなやりとりを含む Language Related Episodes (以下、LRE) である。これらの指標は定義が異なり、抽出できるやりとりも異なる。そのため、タスク研究の結果は用いた指標によって異なる可能性がある。

そこで本研究では、各指標の特徴と傾向を調査し、各指標が言語形式への焦点化をどのように抽出するのかを検討する。

2. 先行研究

Long (1983) は、学習者がインタラクション中に他者と目標言語で意味交渉を行うことによって、理解可能なインプットが生まれ、言語習得が促進されるという「インタラクション仮説」を提唱した。この仮説以降、タスク研究は大きく展開した。近年では、タスクの認知的・概念的要求 (タスクの認知的複雑さ) を高めることで、タスク遂行中の言語形式への焦点化にどのような影響を与えるのかなどが調査されている (Kim, 2009; Nuevo, 2006; Robinson, 2001; Skehan & Foster, 2001)。

これらの研究では、言語形式への焦点化の指標として、「意味交渉」「訂正 FB」「LRE」が用いられている。意味交渉とは、対話中に、意味理解に支障が生じる恐れがある場合、それを解決しようと相互に働きかけるやりとりのことである。Long (1983) は、理解不可能なインプットの修正を促し理解可能なインプットの獲得の機会を増やすため、言語習得には意味交渉が重要だと述べた。しかし、意味交渉は性質上語彙には起こりやすいが、形態素には起こりにくいため、対象言語項目によっては、意味交渉が言語形式への焦点化の指標として適切でない可能性が指摘されている (Skehan & Foster, 2001)。

訂正 FB とは、話し手の正しい発話を引き出すために、聞き手が誤用を訂正・指摘することである (Ellis, 2008)。訂正 FB が言語学習に役立つとされる理由に、否定証拠の受容があげられる。学習者は自身の発話に対して否定証拠を得ることによって、誤用の原因を特定し、最終的に目標言語形式、つまり修正アウトプットを産出することが可能となる (Swain, 2005)。そのため、訂正 FB によって聞き手が話し手の発話中の誤用部分を指し示すこと

は、話し手の中間言語の再構築を促す (Leeman, 2007)。訂正 FB は教師だけでなく、学習者同士で行われることも報告されている (Toth, 2008)。一方で、学習者間インタラクションの場合、相手のメンツに対する配慮 (Sato, 2013) などの理由から、聞き手が話し手の誤用に気づいたとしても、それを指摘しない傾向があることも報告されている。

LRE とは、学習者同士が話している際、自分や相手の発話の間違いを訂正したり、適切な表現を模索するために話しあったり、自分や相手が使った表現についてコメントしたりするようなやりとりを含む談話である (Swain & Lapkin, 1998)。定義上、LRE は言語形式への焦点化がより広く抽出できる指標である。そのため、近年のタスク研究では焦点化の指標として LRE を用いることが増えている。但し、LRE には具体的な抽出方法が示されていないため、どのようなやりとりが LRE に含まれているのかは明確になっていない。

研究によって、言語形式への焦点化の指標は異なる。表 1 にあげた研究はいずれもタスク中に学習者がどの程度言語形式に注意したかを検証した研究である。Garcia (2007) では、意味交渉のみを指標として用いている。Gilabert, Barón, & Llanes (2009) は意味交渉、訂正 FB、LRE の 3 つを用いて焦点化を抽出している。Kim (2009, 2012) や Colina & Mayo (2007), Basterrechea & Mayo (2013) は LRE を用いている。但し、Gilabert et al. (2009) と Basterrechea & Mayo (2013) では、定義上 LRE に含まれる自己訂正の結果が他の LRE と分けて報告されている。Nuevo (2006) は、LRE を用いず、意味交渉、訂正 FB、自己訂正に加えて、独

自の指標を作成し、言語形式に注意を向けたやりとりの抽出を行っている。

定義からわかるように、指標によって言語形式への焦点化の抽出方法が異なる。そのため、タスク研究における焦点化の産出頻度の結果は、選択した指標によって変わる可能性がある。例えば、Nuevo (2006) と Kim (2009) はジグソータスクの認知的複雑さが文法項目に対する焦点化の頻度に与える影響を検討しているが、両者は異なる指標を用いている (表 1 参照)。その結果、Nuevo (2006) では認知的な複雑さが低いタスクの方が言語形式に注意を向けているやりとりが多かったのに対し、Kim (2009) では複雑さが高いタスクの方が言語形式に注意を向けているやりとりが多く、結果が一致していない。しかし、上記の研究と同様の方法で認知的複雑さを操作し、特定の文法項目に対する LRE の頻度を検討した Kim (2012) では、Kim (2009) と同様、認知的複雑さが高いタスクの方が焦点化の頻度が高かった。Nuevo (2006) と Kim (2009) のように、指標によって研究結果が異なる可能性があることから、研究間の比較を行うには、指標選択の違いが研究結果に与える影響を明確にしておく必要があると考える。

そこで本研究は、タスク研究で言語形式への焦点化の指標として用いられている意味交渉、訂正 FB、LRE という 3 種のやりとりを、同じデータを用いて抽出し、これらの指標が、文法項目に焦点が当たったやりとりをどのように抽出するのかを比較する。文法項目に焦点を当てたのは、語彙や音声に比べ、文法に関するやりとりは頻度が低いため (Skehan & Foster, 2001)、文法の習得に役立つや

表 1 タスク研究で用いられた言語形式への焦点化の指標

	意味交渉	訂正 FB	LRE	自己訂正	その他
Garcia (2007)	○				
Gilabert, Barón, & Llanes (2009)	○	○ リキャスト	○	○	
Basterrechea & Mayo (2013)			○	○	
Colina & Mayo (2007)			○		
Kim (2009, 2012)			○		
Nuevo (2006)	○	○ リキャスト アップテイク		○	仮説形成 言語形式に関する気づき 他者の繰り返し メタ言語トーク

表中の○はその指標が使われていることを示す。

りとりを効果的に抽出する指標を選択することは重要だと考えたからである。

3. 方法

3.1. 調査参加者

8週間の米国夏期日本語集中講座に在籍する中級前半学習者20名と中級後半学習者14名、計34名であった。レベルは集中講座のプレースメントテストによって分けられた。

3.2. 調査材料

本研究で用いたタスクは、駅から学校までの行き方を決める道案内タスクと、ヨーロッパへの新婚旅行計画を作る旅行タスクで、それぞれのタスクにタスク達成までの項目数の多寡とOpen/Closedを操作した4種類があった(タスクの詳細は木村 2013を参照)。旅行タスクではタスクの最後にペアで決定した旅行先を記入させたが、道案内タスクには書く作業がなかった。

3.3. 調査手順

調査は授業外で行った。調査対象者はデータ収集の一日目にランダムにペアを作り、2日間に渡って、各タスクを2種類ずつ行った。

3.4. 分析方法

3.4.1. データ

データとして用いた会話数は、道案内タスクが34会話(中級前半20, 中級後半14)、旅行タスクが34会話(中級前半20, 中級後半14)、合計68会話であった。分析には収集した音声データを文字化したものを用いた。

3.4.2. 分析手順

まず、意味交渉、訂正FBを含むやりとり、LREを各指標の定義に従い、抽出した。

本研究の焦点は文法項目にあるため、抽出したやりとりを焦点化した言語形式の種類ごとに分類し、文法項目に焦点化したやりとりのみを抽出した。言語形式の種類は、Swain & Lapkin (1995)を参考に、文法、語彙、発音、不明の4つに分類した。文法に関するやりとりは、助詞、活用、時制、語順、適切な構文の使用など文法について言及しているものであった。語彙に関するやりとりとは、語彙の使用方法や意味、発音の正確さについて言及しているもの

であった。表記に関するやりとりとは、タスクシートにある漢字の読み方について言及しているやりとりであった。不明とは、焦点化した言語形式の種類が何であるか明確でないものであった。

各指標の抽出方法の信頼性を確保するために、全データの20%を使って一致率を測定した。意味交渉と訂正FBは第1著者と第3著者で、LREは第1著者と第2著者で行った。その結果、意味交渉は96%、訂正FBは98%、LREは94%が一致していたため、抽出方法は十分な信頼性を持っていると見なし、残りの会話データの抽出は第1著者のみで行った。

3.4.3. 各指標の抽出方法

3.4.3.1. 意味交渉の抽出方法

意味交渉の抽出はVaronis & Gass (1985)のモデルを用いた(図1)。

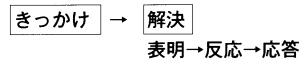


図1 Varonis & Gass (1995)の
意味交渉モデル

意味交渉には、コミュニケーションの続行に問題を起こした発話全体、もしくは一部分を含む発話である「きっかけ」と、その問題を解決するための試みである「解決」が含まれる。「解決」には、その下位項目として、聞き手が話し手に不理解を知らせるための「表明」、表明に続いて行われる修正や訂正などの「反応」、「反応」に対する「応答」がある。きっかけから解決のやりとりが終了するまでを意味交渉1つとして数える。

「表明」には「明確化要求」、「理解チェック」、「確認チェック」というストラテジーがある。明確化要求とは、聞き手が相手の発話を理解できない時に、相手に発話を明確にするよう要求する発話である。確認チェックとは、話し手が聞き手に自分の発話を理解しているかを質問する発話である。理解チェックとは、聞き手が話し手の発話を聞いた後で、自分が理解したことを話し手に確認する発話である。例1は明確化要求によって始まる意味交渉である。

【例1】 意味交渉（明確化要求）

- 68 S2 …（中略）…
69 オーロラに行って：ノルウェーに行って：
70 から：ペリ。次、ペリ？ [に行く？]
71 S1 [ペリ？] どこ？
72 S2 と、どう思いますか。
73 S1 あ：(2) ど、どこ？ べ？
74 S2 べ、パリ？
75 S1 でも：パリじゃない？ と思う？
フランスにいけ、行けない。(3)

71行目でS1は、S2が産出した「ペリ」という言葉（70行目）について、上昇イントネーションを伴って繰り返し、「どこ」と質問することによって、どの町について話しているのかをS2に詳しく話すよう要求している。しかし、S2からS1が求める回答が得られなかったため（72行目）、S1は再度S2にどの町について話しているのか質問し（73行目）、74行目で「パリ」と正しい発話が産出されている。この事例では、S1が「ペリ？どこ？（71行目）」と直前の発話内容を確認するきっかけとなった「ペリ。次、ペリ？（70行目）」を開始発話とし、タスク達成のための話し合いに移行する直前の発話である「べ、パリ？（74行目）」を終了発話としている。なお、この事例では明確化要求が2回行われているが、どちらも同じ言語項目に対して行われているため、1つの意味交渉とした。

3.4.3.2. 訂正フィードバックを含むやりとり

訂正FBを含むやりとりの抽出方法は、Ellis, Basturkmen, & Lowen (2001) の Focus on Form Episode (FonF Episode) の抽出方法を参考に決定した。Ellis et al. (2001) では、FonF Episode の開始時点を言語形式に注意を向けた時点としている。本研究では訂正FBを含むやりとりの抽出を行うため、開始時点は訂正FBによって言語形式に注意が向けられる直前の発話とし、終了時点はタスク達成のための話し合いに戻る直前、もしくは他の言語形式に注意が向く直前の発話とした。

訂正FBの種類には、リキャスト・明示的訂正・引き出し・メタ言語FB・明確化要求・繰り返しがあある (Lyster & Ranta, 1997)。リキャストとは、発話者の誤用を含む発話の一部、もしくは全てを言い直すことである。明示的訂正とは、聞き手が発話者の間違いをはっきりと示した上で、訂正をすることである。明確化要求とは、発話者の誤用に対し

て、発話を明確にするよう要求することである。メタ言語フィードバックとは、発話者の誤用について、文法的なメタ言語を与えたり、間違いの種類を指摘したりするなど、メタ言語的情報を与えることである。引き出しとは、間違えた箇所直前でポーズを置いて、訂正した形を言わせたり、対象語で何と聞いか学習者から回答を引き出ししたりすることである。繰り返しとは、発話者の間違った発話をそのまま繰り返すことである。例2はリキャストが行われている訂正フィードバックの事例である。

【例2】 訂正FB（リキャスト）を含むやりとり

- 43 S1 …（中略）… あの：そして：えっと：
44 始めの角で：左にまが＝
45 S2 ＝角を？
46 S1 角を。すみません。
47 S2 大丈夫です。
48 S1 いつも。角を曲がって：あの：角を
49 …（省略）

S1が「始めの角で」と産出し（44行目）、それについてS2が「角を？」とリキャストしている（45行目）。S1はS2の指摘に気づき、自身の発話の訂正を行っている（46行目）。この訂正FBの開始発話は、S2がリキャストをしたきっかけである「始めの角で」（44行目）という発話で、終了発話はタスク達成のための話し合いに戻った48行目の直前の発話「角を曲がって」としている。

3.4.3.3. Language Related Episode の抽出方法

LREの定義はSwain & Lapkin (1998)に従った。LREとは、学習者同士が話している際、自分や相手の発話の間違いを訂正したり、適切な表現を模索するために話しあったり、自分や相手が使った表現についてコメントしたりするようなやりとりである。Swain & Lapkin (1998)の定義に従い、LREの開始発話は、言語形式に問題のある発話、もしくは言語形式に関する質問の発話とした。終了発話は、開始発話で焦点が向けられた言語形式に関する話し合いからタスク遂行のための話し合いに戻る直前の発話、もしくは、開始発話で向けられた言語形式とは異なる言語形式に焦点が向けられる直前の発話とした。例3にLREの事例を示す。

【例3】 LRE

- 49 S2 … (中略) …
 50 始めの角を、あ：左に曲がって：えっと：
 51 日本語の学校は左側です。
 52 S1 そうですね。
 53 S2 はい。
 54 S1 あの：質問があるんです。
 55 S2 はい。
 56 S1 あの：あの：右側に何々です？
 57 に、に、ある。に、あります。
 58 S2 あ：
 59 S1 に [左側に]
 60 S2 [右側に]
 61 S1 ひ、左側にありますね。
 62 S2 はい。にあります。に？
 63 S1 に：あります。それとも、あの：
 64 が見えるはずです。
 65 S2 そうですね。はいはい。
 66 S1 でも、にありますね。はい。
 67 S2 にあります。そう思います。
 68 S1 はい。

51行目でS2は「日本語学校は左側です。」と言って、道案内を終え、52行目でS1もその案内方法に同意している様子が見られる。しかし、S1は「～にあります」や「～が見えるはずです」といった形式が使用できるかどうかを質問し(56, 57, 63行目)、最終的にS2も「～にあります」という形式が使えることを確認している(67行目)。

この例では、言語形式に注意を向けるきっかけとなった「質問があるんです(54行目)」からタスク終了直前の「はい(68行目)」までをLREとして抽出している。

また、LREは定義上、自己訂正も含む。自己訂正とは、話し手が自身の発話に対して、a) 聞き手によって理解されていない、b) 間違っていて理解されている、c) 自分の発話が間違っている、という認識をきっかけに自分の発話を訂正することである(Shehadeh, 2001)。誤用産出後すぐに行なわれる訂正は、単なる言い間違いやリハーサルの可能性がある。そのため、本研究ではKormos(2000)を参考に、誤用産出後の言いよどみから修正アウトプットの産出開始までに1.2秒以上かかっているものとした。自己訂正の開始発話は誤用の含まれた発話で、終了発話はタスク達成のための話し合いに戻るまで

とした。例4に自己訂正の事例を示す。

【例4】 LRE (自己訂正)

- 78 S2 花、花が、はいはい。花があるし、
 79 そして、たくさん写真をとられる。(2.7)
 80 S1 はい。
 81 S2 [とれる。すみません。]
 82 S1 [じゃあ、最後。最後]は、
 83 イスタンブールはいいところだと思います。

S2は「たくさん写真をとられる」と誤用を産出した後(79行目)、S1による不理解の表明や訂正FBは無く、2.7秒の沈黙の後、S2自身で「とれる」と訂正している(81行目)。82行目でタスク達成の話し合いに戻っているため、この例では、「そして、たくさん写真をとられる」から「とれる。すみません。」までを自己訂正として抽出している。

4. 結果と考察

4.1. 全体的な傾向

焦点化した言語形式を全て含めた場合の結果を述べる(表2)。

表2 言語形式の種類全てを含めた結果

	言語形式	意味交渉	訂正FB	LRE
中級前半	文法	1	17	22
	語彙	43	26	68
	表記	0	0	14
	不明	29	0	1
	合計	73	43	105
中級後半	文法	1	3	6
	語彙	36	13	40
	表記	0	0	6
	不明	17	0	1
	合計	54	16	53
合計		127	59	158

全体的な傾向としては、LREが最も多く、次いで、意味交渉、そして、訂正FBを含むやりとりが最も少ない。これは、訂正FBが誤用に対してなされるのに対して、LREと意味交渉は誤用に限定されないこと、LREが自己訂正や用法の質問など、意思疎通に問題がない場合も含むことから、当然の結果

果だと言える。また、どの指標においても、語彙についてのやりとりが最も多かった。中級前半と後半では、どの指標を選択しても、中級前半の方がやりとりの回数が多かったが、これは会話データ数が中級前半の方が多いためだと考えられる。

4.2. 文法項目に関する各指標の傾向

レベルにかかわらず、文法項目に注意を向ける機会は少なかった(表2参照)。特に、中級後半のデータは中級前半のデータよりも文法項目への焦点化が少なかった。この原因としては、a) 中級後半では学習者が文法をある程度習得しており問題がなかった可能性と、b) 文法の問題はあったが、発話修正を促すほどコミュニケーション上大きな問題とはならなかったため、話題とならなかった可能性が考えられる。

文法項目に関するやりとりに絞った場合の各指標の結果を表3に示す。

表3 文法項目についての各指標の結果

	意味交渉	訂正 FB	LRE
中級前半	1	17	22
中級後半	1	3	6
合計	2	20	28

文法に関するやりとりの頻度は、レベルにかかわらずLREが最も多く、次いで訂正FB、意味交渉であった。意味交渉での抽出回数が低い点で、先述した全体的な傾向とは異なっていた。特に、意味交渉は両レベル合わせても2例と非常に少なかった。Skehan & Foster (2001) では、コミュニケーションの支障がきっかけとなる意味交渉は、意味理解に必要な語彙などの項目では行われるが、意味理解に影響しない形態素や統語的な問題では起こりにくいことが指摘されている。本研究でもこの指摘と同様の傾向が見られたことから、意味交渉は文法項目を対象とする場合、言語形式への焦点化の有効な指標ではないと考えられる。

訂正FBを含むやりとりは中級前半で17例、中級後半で3例見られた。近年のタスク研究で訂正FBを言語形式への焦点化の指標として扱っている研究の中には、リキャストのみを抽出対象としているものがある。本研究でもリキャストは19例、明示的訂正は1例のみと、リキャストが多かった。しかし、学習者間インタラクションにおける訂正FBの効果

を検討した Adams, Nuevo, & Egi (2011) の研究では、本研究と同様に明示的訂正が観察されている。また、学習者同士でタスクを行う際、明示的訂正の仕方を教えてタスクをさせた場合と、リキャストの仕方を教えてタスクをさせた場合とでは、タスク遂行中の訂正FBの頻度やタスク終了後の言語形式の正確さの向上や習得に違いはなかったという報告もある(Sato & Lyster, 2012; Sato, 2013)。以上を踏まえると、リキャストのみを訂正FBの抽出対象とするのではなく、他の訂正FBを含むやりとりも含めるべきであると考えられる。

LREは中級前半のデータで22例、中級後半のデータで6例と、最も多くの事例が抽出できた。これは、LREの射程が最も広いことを示す。

社会文化理論の知見を踏まえ、学習者がタスクを通して話し合いながら問題解決をしている協同的対話(Collaborative Dialogue)を観察した研究からは、学習者が意味交渉や訂正FBを含むやりとりだけでなく、言語項目に関する質問や自己訂正を行い、中間言語の再構築を行っていることが報告されている(Nakahama, Tyler & Lier, 2001; Foster & Ohta, 2005; Swain & Lapkin, 1995, 1998)。これは例3で示したように、本研究で用いたデータからも窺えることであり、このような特徴を持つやりとりを抽出できる点が、LREを指標とした場合の大きな特徴であろう。

但し、Swain & Lapkin (1998) の定義には、具体的な抽出方法が書かれておらず、何をLREとするかについては研究者間でばらつきが見られる。本研究は自己訂正を他のLREタイプと一括りにして扱ったが、表1で示したように、LREを自己訂正と他のLREタイプにわけて分析している研究もある(Basterrechea & Mayo, 2013; Gilbert et al., 2009)。Gilbert et al. (2009) では、自己訂正の産出頻度が他のLREタイプよりも高かった。一方、本研究では文法項目に関する自己訂正の産出頻度が9(文法項目に関する全LREは28)と、Gilbert et al. (2009) の結果とは異なる傾向を示した。しかし、例3と例4の事例からもわかるように、自分自身で間違いに気づき、修正するという自己訂正は、他者の介在がないため、他のLREタイプよりも非常に短いものとなっていた。このように特徴の異なるやりとりを一括りにすることが焦点化の指標として妥当かどうかは、今後検討すべき課題だと考える。

5. まとめと今後の課題

本研究は、意味交渉・訂正FB・LREという指標の違いによって、言語形式への焦点化の抽出頻度や、各指標が射程とするやりとりの特徴について考察した。その結果、文法項目に限った場合、意味交渉はほとんど抽出できないこと、訂正FBを含むやりとりはリキャストだけでなく、明示的訂正など他の訂正FBが用いられる可能性があること、射程の広いLREが最も多くの言語形式への焦点化を抽出できることがわかった。LREの相対的な有効性については、明らかにすることが出来たが、LREの定義や単位をどうするかといった問題については扱っておらず、今後さらに検討していく必要がある。

また、本研究は情報交換の必要のない共有タスクを用いたため、相手の言いたいことがタスクシートから推測しやすかった可能性は否めず、それが言語形式に注意を向ける際のやりとりに影響した可能性がある。タスクの特性にかかわらず有効な指標を選定するには、共有タスクとは異なる特徴を持つタスクを用いた検討も必要であろう。

最後に、本研究は中級後半学習者の文法への焦点化の頻度が著しく低かった。中級前半学習者と同様、意味交渉が最も少なく、LREが最も多かったが、本研究の結果から中級後半学習者の傾向が見られたかどうかについては疑問が残る。従って、このレベルでは文法に対する焦点化が起りにくいのかどうかを検証するために、より難易度の高いタスクを用いて検討することで、より深い理解が得られると考えられる。

参考文献

- 木村典子 (2013) 「タスク構成要素の組み合わせが学習者の言語形式への焦点化に与える影響—Open/Closedと項目数の多寡に着目して—」『教育学研究ジャーナル』13, 1-10.
- Adams, R., Nuevo, M. A., & Egi, T. (2011). Explicit and implicit feedback, modified output, and SLA: does explicit and implicit feedback promote learning and learner-learner interactions? *The Modern Language Journal*, 95, 42-63.
- Basterrechea, M., & Mayo, M. D. P. G. (2013). Language-related episodes during collaborative tasks. In K. McDonough, & A. Mackey. (Eds.), *Second language interaction in diverse educational contexts*. (pp. 25-34). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Colina, A. A. D. L., & Mayo, M. D. P. G. (2007). Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting. In M. D. P. G. Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal second language learning*. (pp. 91-116). NY: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition. Second edition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51, 281-318.
- Foster, P., & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26, 402-430.
- Garcia, M. F. (2007). Tasks, negotiation, and L2 learning in a foreign language context. In M. D. P. G. Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal second language learning*. (pp. 69-90). NY: Multilingual Matters.
- Gilabert, R., Barón, J., & Llanes, À. (2009). Manipulating cognitive complexity across task types and its impact on learners' interaction during oral performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47, 367-395.
- Kim, Y. (2009). The effects of task complexity on learner-learner interaction. *System*, 37, 254-268.
- Kim, Y. (2012). Task complexity, learning opportunities, and Korean EFL learners' question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 627-658.
- Kormos, J. (2000). The timing of self-repairs in second language speech production. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 145-167.
- Leeman, J. (2007). Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice. In R. Dekeyser (ed.), *Practice in second language learning: Perspective from linguistic and psychology*. (pp. 111-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1983). Does second language instruction

- make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Nakahama, Y., Tyler, A., & Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35, 377-405.
- Nuevo, A. (2006). *Task complexity and interaction: L2 learning opportunities and interaction*. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22, 27-57.
- Sato, M. (2013). Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention. *The Modern Language Journal*, 97, 611-633.
- Sato, M., & Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 591-626.
- Shehadeh, A. (2001). Self-and other-initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly*, 35, 433-457.
- Skehan, P., & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 183-205). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on research in second language learning and teaching*, (pp.471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Toth, P. (2008). Teacher- and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*, 58, 237-283.
- Varonis, E., & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.

【会話例に用いた記号一覧】

- [発話重複の開始
-] 発話重複の終了
- : 直前音の引き伸ばし
- (.) 感知できるわずかな間
- hahaha 笑い
- = 2つの発話が途切れなく密着している
- 。 語尾の音調が下降
- ? 語尾の音調が上昇