

よう
楊

はん
帆

学位の種類	博士(文学)
学位記番号	文博第 289 号
学位授与年月日	平成21年 1月15日
学位授与の要件	学位規則第4条第1項該当
研究科・専攻	東北大学大学院文学研究科(博士課程後期3年の課程) 言語科学専攻
学位論文題目	日本語授業における誤用訂正に関する研究 —中国の大学教室の訂正実態と授業参加者の意識—
論文審査委員	(主査) 教授 才田 いずみ 教授 鈴木 淳子 教授 助川 泰彦 准教授 名嶋 義直 准教授 甲田 直美 講師 田中 重人

論文内容の要旨

本論文では、(1) 中国の大学の日本語授業における教師の訂正行動と、その訂正行動に対する学習者の意識、教師の意識を探り、三者間の一致と不一致を照らし合わせ、(2) 学習者と教師の意識の規定要因を探り、(3) 異なる学習段階における学習者と教師の誤用訂正に対する意識を横断・縦断的に比較することによって得た知見に基づいて、中国の日本語教育現場に対して、学習者のニーズを考慮した誤用訂正のあり方についての提言を試みた。

第1章の序論では、まず教室場面における教師の役割の1つであるフィードバックの概念を整理し、学習者の誤りに対して与える否定的フィードバックのことを本論文では「誤用訂正」と定義づけた。その次に、誤用訂正の重要性と必要性を認めた上で、第2言語教育における学習理論(教育理論)や教授法の変遷につれての誤用と誤用訂正に対する認識の変遷を概観した。さらに、誤用訂正研究の流れから窺えた、授業参加者の意識に関する研究の足りなさとの必要性、また、中国の日本語学習者の現状から導かれた研究の必要性から、本論文では、中国の大学の日本語教室における誤用訂正に対する授業参加者の意識に着目することにした。その意識については、実際の教師の訂正行動に基づいて調べることにし、まず、学習者の誤用に直面した教師が訂正を行うか否かという「訂正対非訂正」、次に、もし訂正するのであれば、教師がどのような方法を用いて訂正を行うのかという「訂正方法」、また、教師がどのよ

うなタイミングで訂正を行うのかという「訂正のタイミング」の3側面を検討することにした。

第2章の先行研究と本研究の位置づけでは、「誤用」、「学習者の属性と訂正」、「訂正する方法」、「誤用訂正に対する学習者と教師の受け止め方」に関する先行研究をまとめた上で、先行研究の問題点を指摘し、その知見を踏まえて、本研究の立場を述べた。

誤用については、Dulay, Burt and Krashen (1984) が誤用の言語範疇、誤用の原因、第1言語と第2言語の比較における誤用の性質、誤用の伝達効果の4つの面から検討して整理した。しかし、実際の研究における誤用の分類は、同時にこの4つの基準に基づくことは不可能であり、研究の目的に従ってどの分類基準にするかについて検討する必要がある。また、どのような誤用を訂正してほしいのか／訂正したいのかについても、誤用の種類と関連付けて検討すべきである。第2章ではこの2つの問題点を指摘した。

学習者の属性の1つである学習段階を配慮した誤用訂正研究では、中上級の学習者に対して誤用訂正を行った方が良い、初級レベルの学習者の誤りを訂正した方が良い、といった相反する主張がなされ、いったいどの段階の学習者にどのような訂正を行えば良いかについて統一した結論が出されていない。本研究では、訂正される側の学習者は、異なる学習段階でどのように訂正してほしいと思っているかを調べることによって、学習段階を考慮した訂正方法のあり方に参考の手がかりを与えることを目指す。異なる学習段階を見るためには、学年というファクターを用いることにした。

どのような方法で訂正するのかについては、これまでの数多くの研究が訂正の効果を検証することによって解明しようとしていたが、まだ統一した結論は出されていない。一方、誤用訂正に対する授業参加者の意識を調べた研究は極めて少なく、日本語教育ではほとんど見当たらない。しかも、これらの研究で扱う訂正方法の分類が異なったり、同じ訂正方法でも定義が異なったりしている。本論文では、訂正方法の定義と分類を再検討したうえで、学習者と教師がどのように訂正を受止めるのかというところに焦点を当て、誤用訂正に対する両者の意識を明らかにすることにした。ただし、単純に両者の意識を探るのではなく、そういった意識が何に起因するのかについても検討し、先行研究では言及されていない教師の非訂正行動と訂正のタイミングも射程に入れることにした。

第3章の研究方法では、まず研究の枠組みとして、教師の訂正行動、その訂正行動に対する学習者の意識、教師の意識を探り、3者間の一致と不一致、さらに学習者・教師双方の意識の規定要因を探ることを述べた。次に研究の方法として、観点描写法、刺激回想法、半構造化面接法を採用することを述べて、本論文における用語の定義づけについて説明した。最後に、本研究における2つの調査について詳細に記述し、分析方法を述べた。

本研究では、中国の大学の日本語授業を見学・録画し、パソコンに取り込んだ上で、観点描写法(Larsen-Freeman and Long, 1995)により、誤用とそれへの対処(非訂正を含む)をめぐっての一かたまりの場面を1つのビデオクリップファイルにし、書き起こしを作成した。その上で、刺激回想法(Bloom, 1954)により、授業終了後48時間以内に、教師と学習者それぞれに、ビデオクリップファイルとともに文字化資料を提示し、訂正したとき／されたとき、もしくは訂正しなかったとき／されなかったときに、何を考えていたのかという、誤用訂正への意識について、あらかじめ用意した質問を用いて、半構造化面接法によってフォローアップインタビューを行った。なお、外的な制限でインタビューが実施不可能な場合は、同じ内容の質問紙を用いて回答を得た。

本論文で扱う用語の定義は、誤用については、教師が訂正した逸脱、あるいは訂正していなくても、

インタビューで教師が認めた逸脱を誤用としている。訂正方法については、Lyster and Ranta (1997) の分類に、励ましや賞賛、非難などの情意的なフィードバックと、学級全員への誤用確認という方法を加え、(1) 明示的訂正、(2) リキャスト、(3) 明確化要求、(4) メタ言語的訂正、(5) 誤用の繰り返し、(6) 誘導、(7) 励まし、(8) 非難、(9) クラス全員への誤用確認、の9種類を扱っている。うち、(1)～(6)は形式に関わるフィードバック、(7)～(9)は情意的なフィードバックとしている。

調査は4つの大学の同じ学年を対象とした調査1と、1つの大学の異なる学年を対象にした調査2からなる。

調査1は、中国の大学一般を代表できるとされる4つの大学において、日本語主専攻の2年生学級を対象にして行った。調査の時期は2004年9月の学年が始まって2週間経過した時期と、2005年9月の同じ時期である。2年間に分けて調査を行ったのは、中国の北部と南部にある4つの大学で行う調査の調整に必要な時間と、同時期に調査を行う統一性を保つためである。4大学6学級で20時間の授業を録画し、218の誤用場面を含むビデオクリップファイルを作成し、録画時間221.75分の誤用場面を得た。担当教師に対して行うインタビュー調査は約20時間で、10人の教師から回答を得た。10人のうち、中国人教師は6人、日本語人教師は4人である。学習者に対する調査は、インタビューの実施が許可されたX大学では有志の学習者58人に約20時間のインタビューを行い、インタビューの実施が許可されなかった他の3大学では、77人の学習者から質問紙回答を回収し、4大学で計122人の学習者の回答を得た。

異なる学習段階の比較調査である調査2は、同じ大学の異なる学年における横断的な調査と、同じ学習者群の異なる段階における縦断的な調査を行っている。横断的な調査は異なる学年における違いを、縦断的な調査は同じ学習者群の異なる学習段階における違いを探ることを目的としている。横断調査は2006年6月の初めに、X大学の1～3年生を対象に実施した。1年～3年の3学級をそれぞれ1年後期、2年後期、3年後期学級と呼び、3学級間の比較を横断調査と呼んでいる。縦断調査では、X大学で2004年9月に実施した調査1のデータと横断調査のデータを利用している。調査1の対象が2年目開始時の学級であるため、2年初期学級と呼んでいるが、これは2006年の3年後期学級と同一学級である。つまり、同一学級の2年初期と3年後期の比較を縦断調査と呼んでいるのである。なお、3年後期学級では、授業観察は1つの学級で行ったが、質問紙調査は2004年に調査対象だった3つの学級で行った。録画した500分の授業データは調査1と同一手順でビデオクリップファイルにし、文字化した。ビデオクリップファイルは3学級で計92.93分、クリップ数が119であった。調査対象である教師の異なり数は5人で、中国人教師が3人、日本人教師が2人であった。調査1における教師たちとの重なりはない。教師5人に対するインタビューの総時間は約10時間である。学習者に対しては、インタビュー調査に応じてくれる有志学習者が少ない学級もあったため、3学年とも質問紙によって調査した。得た学習者回答は141人分だった。うち、3年後期の回答者82人には、2004年のインタビュー調査におけるインフォーマントである58人の学習者(3学級における59.2%)のほとんどが入っている。

分析では、教師のインタビュー回答については質的に検討した。教師の訂正行動のデータと学習者の質問紙回答については、SPSS 16.0J for windows を使い、 χ^2 検定を行っているが、学習者の回答の一部では、必要に応じて、Kendallのタウ b 順位相関係数、および分散分析によって統計的に検討した。

第4章の「訂正対非訂正」、第5章の「訂正方法」、第6章の「訂正のタイミング」では、調査1について、第7章の「誤用訂正再考——学年間比較」では調査2についての結果をまとめ、考察を行っている。第4章～第6章では教師の訂正行動と、授業参加者の訂正に対する意識および意識の規定要因を明らかにした。訂正行動と授業参加者の意識の照合を行った結果、ずれが多く存在することを明らかにし

た。第7章では、学年間で横断的・縦断的に教師の訂正行動と授業参加者の意識を比較した結果、教師の意識、特に学習者の意識について、学年による違いがあることを明らかにした。この4つの章の結果を具体的に以下のようにまとめる。

まず、訂正対非訂正については、教師は誤用を全部訂正するのではなく、選択的に訂正しようと思っている。その意識の規定要因として、授業時間の制約、話の流れへの配慮、学習者の能力差、訂正の難易度が見られ、特に教師たちに共通して誤用の重要度が見られた。教師は誤用の重要度という要素によって、音声的誤用と比べて、統語的・語彙的誤用を多く訂正しようと考えている。また、大多数の教師がもっとも重要と判断している文型練習場面における統語的誤りについて、教師たちはすべて訂正しようと思っているが、それ以外は重大な誤用のみ訂正しようと思っている。学年間比較の結果では、どの学年の教師も誤用のすべてを訂正すべきだとは思っていないが、その意識の規定要因は、基礎段階の教師と高学年段階の教師で違いが存在することがわかった。基礎段階の教師の意識には時間制限、誤用の重要度（授業の目標項目か否か、意味伝達に影響があるか否か、その誤用が頻出するか否か）があるのに対して、高学年段階の教師には誤用の重要度のほか、学習者全体のレベルへの評価と学習者の情意面への配慮があった。

学習者は、できるだけ誤用を訂正してほしいと考えている。その意識の規定要因には、化石化への恐れ、日本語能力試験の受験意識、日本語主専攻の自負が見られるほか、教師の誤りも許さないという誤用への非寛容も見られ、誤用に対して非常に厳しいことがわかった。一方、学習者の誤用訂正への期待度は授業活動の焦点に応じて変化することもわかった。音声的誤用については、朗読場面では、すべての音声的誤用を訂正してほしいと思っているのに対して、会話場面と文型練習場面では、期待度が下がる。また、同じ授業活動でも、誤用の種類によって訂正への期待度が変化する。すなわち、文型練習場面においては、語彙的誤用よりも統語的誤用に対してより高い期待を持っている。また、学習者の誤用訂正への期待度は、学年が上がるほど有意に低くなった。異なる授業活動の7種類の誤用を具体的にみると、高学年段階の学習者の誤用訂正への期待度が低くなった誤用は、文型練習場面の統語的誤用と語彙的誤用以外の誤用だった。誤用のすべては訂正してほしいと思っていない学習者の意識の規定要因には、基礎段階の学習者には誤用の重要度・時間浪費・記憶能力への認識があり、高学年段階の学習者には誤用の重要度と時間浪費への認識以外に、情意的要素の働きが見られた。高学年段階の学習者の訂正への期待度の低下は、この情意的要素に起因する可能性がある。

教師の訂正行動と授業参加者の意識を照合した結果、全体的には、4割という高くない訂正率は、教師自身の意識と一致しているが、学習者の意識と、教師の意識および訂正行動との間にずれがあると言える。教師別に見ると、訂正率が非常に高い教師と、そうでない教師がいて、各自の意識と一致しない場合が多かった。教師の訂正率の違いは教師それぞれの個人のスタイルというよりも、各教師の授業における活動場面と大きく関わっていることがわかった。授業活動と誤用の種類別に見ると、統語的誤用と語彙的誤用の4割強～5割強の訂正率と比べて、音声的誤用と待遇表現の誤用の訂正率が有意に低く、会話場面と朗読場面の3割～4割の訂正率と比べて、文型練習場面の訂正率が有意に高く、発表場面の訂正率が有意に低い。教師自身の訂正行動と意識については、音声的誤用の訂正率が低いことは、教師たちが音声的誤用の重要度を比較的強く捉えていることと一致している。しかし、待遇表現の誤用の訂正率が低いことは、教師たちが待遇表現の誤用の重要度を高く考えていることと一致していない。これは主に話の流れへの配慮に起因すると言える。一方、教師の文型練習場面における統語的・語彙的誤用への訂正以外は、どの場面においても学習者の訂正への高い期待にできていない。つまり、多くの

場合、学習者の意識と一致していないことになる。

次に、訂正方法を見る。教師の多くは、形式に関わるフィードバックに関しては誘導を好み、情意的なフィードバックに関しては励ましを好み、非難を好まない。クラス全員への誤用確認は、半数の教師が好み、半数の教師が好まない。

教師たちが形式に関わるフィードバックの中で誘導を好む理由は、教師からのヒントや誘い出しによって、学習者自身が考えてから正解を出すのが印象的で、学習効果があると考えているためである。教師の形式に関わるフィードバックへの選好は、学習効果の重視の他、誤用の重要度、授業時間の制限、学習者の能力と情意面への配慮、話の流れへの配慮といった要素にも影響されている。具体的には、授業時間が制限されている場合は、最も時間を節約できる明示的訂正を好む教師もいれば、重大な誤りや成績の良い学習者の誤りなら誘導を使用するが、そうでない場合は明示的訂正や他の訂正方法を好む教師もいる。また、話の流れを遮断したり、学習者の面子を潰したりしないように、リキャストのような、誤りがあったことを暗示する訂正方法を好む教師もいる。

情意的なフィードバックに関する教師の選好は、情意的に受け入れられるかどうかという情意面要素のほか、学習効果の重視という要素にも影響されている。具体的には、励ましについては、教師の多くは情意面で良く配慮しているという理由で好む。その反面、時間がかかってしまい、しかも誤用そのものについての指摘が全くないため、訂正効果と実用性が薄いという理由で、好まない教師もいる。非難については、教師全員が学習者が傷つき、学習意欲がなくなり、学習効果がない恐れがあるという理由で好まない。クラス全員への誤用確認については、半数の教師は、1人の学習者の誤用をクラス全員に共有させ、全員の学習機会を増やし、学習者たちに誤用に気づいてもらうため好むとしている。半数の教師は、1人の学習者の誤用、特にその学習者特有の誤用をクラス全員で共有することは、クラス全員に指摘されることになり、誤用を犯した学習者のプライドを崩してしまうため好まないとしている。

上記の教師の訂正方法への選好は誤用の種類によって変化することがわかった。音声的誤用に関しては、多くの教師は明示的訂正を好み、統語的・語彙的誤用に関しては、誘導を最も好んでいる。この誤用の種類別の訂正方法への選好は、主に学習効果という規定要因に影響されている。音声的誤用の場合明示的訂正を好むのは、間違った音声に対して、教師がはっきりとどこがどう間違ったのかについて指摘した方が学習者にとって印象的で、学習効果があるからである。また、統語・語彙的誤用の場合誘導を好むのは、教師からのヒントや誘い出しによって、学習者が考えてから正解を出すほうが印象に残り、学習効果があるからである。学習効果に加えて、教師はまた授業時間の制限、話の流れへの配慮、学習者能力への配慮といった規定要因によって訂正方法への選好を示している。

一方、学習者のほとんどは、形式に関わるフィードバックに関しては誘導を好み、情意的なフィードバックに関しては励ましを好み、非難とクラス全員への誤用確認を好まない。形式に関わるフィードバックの中で誘導を好むのは学習効果を重要視しているからである。情意的フィードバックへの選好は情意的に受け入れられるかどうかに基づいて示されている。情意面でよく配慮されているからという理由で励ましを好み、また、傷つき、心理的に受け入れられないという理由で非難とクラス全員への誤用確認を好まない。

学習者の訂正方法への選好は、誤用の種類と学年の違いによって変化することがわかった。

まず、誤用の種類から見て、音声的誤用に関しては、学習者の大多数が明示的訂正を好み、統語的・語彙的に関しては誘導を好んでいる。この誤用の種類別の訂正方法への選好は、学習効果という規定要因に影響されている。

次に、学年から見て、形式に関わるフィードバックに関しては、どの学年の学習者も最も誘導を好むが、誘導以外の方法では、基礎段階では明示的な指摘を好むのに対して、高学年では暗示的な提示を好む。また、同一グループの学習者であっても、学習が進むにつれて、訂正方法への選好は明示的な指摘から暗示的な提示へと変化する可能性が窺えた。情意的フィードバックに関しては、どの学年でも、励ましを好み、非難とクラス全員への誤用確認を好まないが、3種類の情意的フィードバックへの選好度は、励ましは、1年後期と比べて、2年後期と3年後期の学習者が有意に低く、同一グループの学習者では、基礎段階の2年初期のときと比べて、高学年段階の3年後期の時点ではすべての情意的フィードバックへの選好度が低下する。励ましに対する選好度が学年が上がるにつれて低下するのは、日本語力の向上によって自信がつき、教師からの励ましへの需要が少なくなるためと考えられる。同一グループの学習者たちの、学年進行に伴う非難とクラス全員への誤用確認に対する選好度の低下については、高学年段階では訂正に関する意識がより情意的要因に影響されている可能性があると考えられる。

さらに、異なる学年で誤用の種類別に見て、統語的誤用と語彙的誤用の場合の訂正方法への選好に学年差が見られた。統語的誤用の場合は、どの学年の学習者も誘導を最も好むが、同時期の2年後期と3年後期の学習者は学習初期の1年後期の学習者よりも誘導を好む度合いが有意に高く、逆に、高学年の3年後期の学習者と比べて、学習初期の1年後期の学習者はメタ言語的訂正という、教師からの詳細な説明を好む度合いが有意に高い。語彙的誤用の場合も、どの学年の学習者も最も誘導を好むが、同時期の2年後期と3年後期の学習者は学習初期の1年後期の学習者よりも誘導を好む度合いが有意に高く、また、高学年の3年後期の学習者がリキャストという暗示的な訂正方法を好むのに対して、学習初期の1年後期の低学年の学習者が明示的訂正とメタ言語的訂正という、教師からの明確な指摘を好む。同一グループの学習者も、2年初期より、高学年の3年後期の段階では、リキャストという暗示的な提示を好む者が有意に増加している。

教師の訂正行動と授業参加者の意識を照合した結果では、全体的には、形式に関わるフィードバックについて、明示的訂正が最も多く使用されており、教師の行動と、大多数の学習者および教師の意識とは一致していないと言える。情意的なフィードバックについては、励ましは、教師の使用が1例も見られないが、教師の多くと圧倒的多数の学習者が好むということから、教師の訂正行動と学習者の意識とが著しくずれていることになる。非難は、31例(9.6%)が使用され、訂正方法の中では3番目に多くなっているが、多くの教師と圧倒的多数の学習者が好まないということから、教師の訂正行動と教師・学習者の意識が一致していないことになる。クラス全員への誤用確認は、1例しか見られず、半数の教師と大多数の学習者のこの方法に対する否定的な態度と一致している。次に、誤用の種類別に見ると、音声的誤用に関しては、明示的訂正が最も多く使用され、明確化要求の使用も多い。これは多くの教師と学習者が明示的訂正を最も好むことと一致している。次に、統語的・語彙的誤用に関しては、明示的訂正が最も多く使用されている。これは教師と学習者の大多数が誘導を最も好むことと一致していない。ただし、統語的誤用の場合は、誘導の使用が他の誤用と比べると多くなっていることから、統語的誤用に対する教師の訂正行動が教師・学習者の意識と近づいていると言える。場面別に見ると、朗読場面における教師の訂正では、非難が最も多く、明示的訂正が2番目に多かったが、多くの教師と大多数の学習者が明示的訂正を好むということから、教師の訂正行動と教師・学習者の意識が一致していないことになる。会話場面では、明示的訂正の使用が最も多いが、リキャストの使用も多い。これに対して、教師の多くと学習者の多くは誘導を好んでいる。つまり、教師の訂正行動と教師・学習者の意識とが一致していないことになる。文型練習場面では、明示的訂正の使用が最も多いが、誘導、明確化要求、メタ言語的訂正の使用も多い。これに対して、教師の多くと学習者の多くが最も好んでいる訂正方法は誘導で

あることから、教師の訂正行動と教師・学習者の意識と一致してはいないが、ほかの授業活動よりは、一致度が高くなっていると言える。さらに、各教師が使用した訂正方法と彼ら自身が好む訂正方法を照らし合わせた結果、全体的な訂正方法、誤用の種別・授業活動別の訂正方法のすべてにおいて、多くの教師の訂正行動と、自身の意識が一致していないことが明らかになった。

訂正のタイミングについては、教師の多くは学習者の話の流れと情意面要素を配慮して、できれば学習者の発話が完全に終わってから訂正を行いたいと思っている。ただし、誤用の重要度、訂正の難易度、学習者の需要などの要素によって、話を遮断しても、誤用の直後で訂正する場合があると考えている教師もいる。

学習者は話の流れと情意面要素の影響で、できれば話を遮断されず、完全に言いたいことを言ってから訂正されたいと思っている。

教師の訂正行動と授業参加者の意識を照合した結果、全体的に見ると、教師の訂正の半数近くは学習者の話に割り込んで、発話の流れを遮断した訂正である。教師と学習者の意識とが一致しているが、教師全体の訂正行動と教師・学習者の意識とが一致していないことがわかった。また、各教師の訂正のタイミングを見た結果、多くの教師の訂正行動と、タスク終了後の訂正を好むという意識と一致していないことがわかった。

どんなときに学習者の発話を遮断する訂正が多いのかを分析した結果、誘導が使用されたときに、学習者の話を遮断する確率が高く、リキャスト、メタ言語的訂正、非難が使用されたときに学習者の話を遮断する確率が低いことが明らかになった。

第8章の結論では、第4章から第7章までの結果をまとめ、その結果に基づいて、教師が学習者の希望と教師自身の訂正行動の特徴を把握し、訂正行動と意識とを照らし合わせ、学習者のニーズを考慮して、適切と思われる訂正行動を取るべきことを指摘した。授業時間の制限、大学のカリキュラム、誤用の種類、授業活動、話の流れ、学習段階、学習者の能力差と個人差、訂正効果などの要素を配慮して、中国の日本語教育現場での誤用訂正のあり方について提言した。また、本研究の問題点を指摘し、今後の課題を整理した。

論文審査結果の要旨

本論文は、中国の大学の日本語授業における誤用訂正をめぐって、教師の訂正行動の実態とそれに対する教師および学習者の意識を、教室での観察・調査から明らかにした、8章から成る論文である。

第1章「序論」では、誤用訂正をめぐる概念を整理し、第二言語教育における誤用および誤用訂正についての認識の変遷を概観した上で、本論文の目的と意義を述べる。

第2章「先行研究と本研究の位置づけ」では、誤用、学習者の属性と訂正、訂正方法の分類、訂正効果、学習者と教師の誤用訂正の受け止め方について先行研究を検討し、本研究の位置づけを行う。

第3章「研究の方法」では、教師の訂正行動と教師と学習者の訂正への意識、意識の規定要因を探る研究の枠組みを示し、研究方法と主要概念の定義を述べた上で、中国の4つの大学で行う調査1と、X大学の1～3年の教室での調査2について詳述し、分析方法を述べる。

第4章「訂正対非訂正」から調査1の結果と考察に入る。第4章では、誤用の全体的な訂正率が4割

強で、教師は行動、意識ともに選択的な訂正を志向しているが、多くの訂正を望む学習者の意識とは一致しないこと、また教師の意識と行動にも、待遇表現の誤用を重視しながら訂正率が低いなど不一致な面があること、意識の規定要因として、教師には、時間制限、話の流れへの配慮、学習者の能力差、誤用の重大さ、訂正の難易度が、学習者には、誤りの化石化への恐れや日本語能力試験の準備、日本語主専攻の自負、教師の誤りも許さない誤用への非寛容があることを指摘する。

第5章「訂正方法」では、教師と学習者の多くは誘導を好むが、実は明示的訂正が多いこと、情意的フィードバックでも、皆が好む励ましはなく、教師が好まない非難が1割弱あるなど、意識と行動のずれが著しいことを示し、意識の規定要因には学習者の面子や学習効果への配慮も関わる、とする。

第6章「訂正のタイミング」では、学習者の話に割り込んだ訂正が検討される。教師は、2名を除いて割り込まずに訂正すると述べ、学習者の選好と一致しているが、実態は、どの種類の誤用にも割り込み訂正が4割以上ある。授業活動別では、発表場面で少し率が下がるが、他は4割前後が割り込み訂正で、ここでも教師の訂正行動と授業参加者の意識が一致していない。

第7章「誤用訂正再考—学年間比較」では、調査2から、学習段階の進展につれて学習者の訂正への期待が有意に低下し、誘導や暗示的訂正への選好が高まるなどの学習者の意識の変化を抽出する。

第8章「結論」では、まとめを行い、中国の日本語教育現場への提言と今後の課題について述べる。

本論文は、総合的な考察の掘り下げにやや不足する部分はあるものの、授業の録画による刺激回想法を用いた調査によって、日本語教育学ではこれまでほとんどなされていなかった、教師の訂正行動とそれに対する教師と学習者双方の意識の、実証的な把握に成功している。

よって、本論文の提出者は、博士（文学）の学位を授与されるに十分な資格を有するものと認められる。