

基調講演



「集団の対照から個人の対照へ— 個人が持つ価値観の多様性に着目する意義」

宇佐美洋

(東京大学准教授 大学院総合文化研究科
教養学部言語情報科学専攻)

集団の対照から 個人の対照へ

—個人が持つ価値観の多様性に着目する意義—
東京大学大学院 宇佐美 洋

1

1

自己紹介

- 宇佐美 洋 (うさみ よう)
- 学生時代の専門は言語学 (1987~1997)
 - 東南アジアの言語 (黎 (リー) 語・タイ語・カンボジア語など) の歴史研究・音声研究
- 新潟大学留学生センターで、留学生に対する日本語教育 (1997~1999)

2

2

自己紹介

- 国立国語研究所の対照言語学のセクションに転出、「作文対訳データベース」作成開始 (1999~)
- その後「発話対照データベース」作成にも着手 (2002~)
- 「作文対訳DB」「発話対照DB」を、「日本語学習者による、日本語・母語対照データベース」として統合

3

3

自己紹介

- その後、言語運用に対する「評価」に着目
- 国立国語研究所 日本語教育センター 評価基盤グループにおいて評価研究開始 (2006~)
 - 『非母語話者の日本語』は、どのように評価されているか—評価プロセスの多様性をとらえることの意義』, ココ出版, 2014
 - 『「評価」を持って街に出よう—「教えたこと・学んだことの評価」という発想を超えて』, くろしお出版, 2016
- 2015年より東京大学大学院に転出

4

4

今日のお話

1. 「日本語・母語対照データベース」を用いた研究のご紹介
 - 単に違いを指摘するだけでなく、表面的な差の背後に存在する「共通原理」を探す
2. 「対照研究」の新しいあり方の提案
 - 「同じ属性を持つグループ同士の対照」から「個としての人間同士の対照」へ

5

第1部： 「日本語・母語対照データベース」 を用いた研究例

「作文対訳DB」 / 「発話対照DB」

6

日本語・母語対照 データベース

- 日本語学習者が、同一の課題に基づき、日本語、および自分の母語によって行った言語表現を、比較対照が可能な形でデータベース化したもの
 - 「作文対訳データベース」(2001)、および「発話対照データベース」(2005) から成る
- <http://contr-db.ninjal.ac.jp/> から公開

7

8

「作文対訳データベース」 とは？

- 以下2種類のデータを、お互いに対照可能な形でデータベース化
 1. 日本語学習者が日本語で書いた作文
 2. 1を、執筆者本人が自分の母語（または最も楽に文章が書ける言語）に翻訳したもの
- 23か国から、1,754人分のデータを収集（モンゴルも含む）
- 以下のURLで公開
 - <http://contr-db.ninjal.ac.jp/>

9

10

「わざとじゃない」

中国語母語話者（CN）の日本語発話には、しばしば「わざとじゃない」「しょうがない」など、「責任回避」とも解釈しうる発言が見られる

A 駄目駄目 その本凄く高くて もうね 人生のバイブルみたいなものですよ

B えー そんなこと言わないでくださいよ だって私もわざと失くしたじゃないだから

(cn001cn002rp02j)



23

23

「しょうがない」

B あー すいませんでした どうしよう

A どうしようもないですよ

B そうですよ ほんとに僕が悪いですがじゃあ私があの本の価値釣りお金を返していただければ

A お金 お金の問題じゃないですよ この責任ですよ

B あー これはそらなんですけれども でも私はそんなにほんとにすいませんでした どうしよう

A すいませんだけじゃな 足りないですよ

B えー 何だ僕が悪いやあ私に明日もよと本屋さんに行って あの手、同じ本を買って 買ってからあの手をなく盗してんー それをよ 盗りたん 盗していいですか

A 同じ本 B はい A 本屋で買えます

B そうですよ ああ 手紙のま そのま あるかどうかわかんないですが とりあえず本屋さんに行きまして買ったと見せて (印) 盗りたん 盗しますか

A 何 その言い方 B ほんとにすいませんでした A 悪いおほんとに

B どうしようがないぞ もう

(cn033cn044rp02j)



24

24

責任回避？

■彭国躍(1992)*

■中国人は自分が間違っていると認識している状態であっても、「自分への配慮と思われるメンツ防衛の行動」を取ることを指摘

■日本語母語話者（JP）の感覚から考えると、謝罪時に「しょうがない」「わざとじゃない」という発言をすることは「責任回避」と受け取られ、非常に不利

*「「謝罪」行為の遂行とその社会的相関性について—中日社会語用論的比較研究—」、『大阪大学日本学報』、第11号

25

25

リサーチクエスチョン

■CNは謝罪時、ほんとうにこの種の表現を多用するのか？ 母語でもこうした発言をするのか？

■それはなぜなのか？ それはほんとうに「責任回避」なのか？

26

26

分析に使用したデータ

■CN同士による中国語対話データと、JP同士による日本語対話データとの比較

■それぞれ20組40名分

■データ提供者属性

■CN：東京近辺の大学、日本語学校等で学ぶ学生

■JP：派遣会社に登録し、東京近辺で勤務する社会人

27

27

データ分析方法

■発話の中で、謝罪者・被謝罪者が、どのような「語用論的方策」を、どのような頻度で使用しているかを日中で比較

■「語用論的方策」とは？

■会話内で、意味的にまとまりをなしている一続きの発話が、会話の流れの中で果たそうとしている機能

■謝罪者側の語用論的方策の例：

■「事情説明」「責任の承認」「自己弁護」など

■被謝罪者側の語用論的方策の例：

■「事態の確認」「非難」「人間関係への言及」など

28

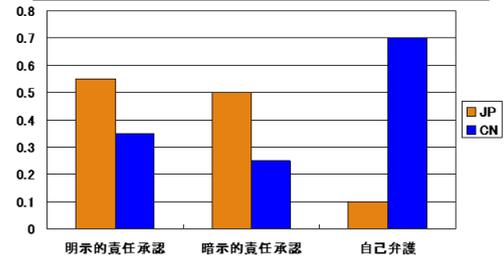
28

データ分析方法

- 各方略が、CN、JPそれぞれ20組の発話の中で何回使用されたか、また、20組中の何パーセントのペアにおいてその方略が使用されたか（使用率）を算出

29

謝罪者の責任承認と自己弁護



30

29

30

CN 自己弁護例(1)

- A 啊 你弄丢了 你说不能丢你還弄丢了 你說話不算數 (えー、あなたなくしたの？なくさないって言ったのになくしたのね。約束を守らないのね)
- B 哎呀我又不是・・・ (やー、わたしも・・・)
- A 你說怎麼辦吧 (あなたどうするって言うの)
- B 哎呀我又不是故意的 (やー私もわざとじゃないのよ)
- (cn022cn023rp02m)

31

CN 自己弁護例(2)

- A 啊 你怎麼這麼馬虎啊 那本書是我打了兩個禮拜工 賺的錢才買到的 (ああ、あんたなんでこんなに間抜けなんだ。あの本はほくが2週間も仕事して、やっと買ったものなんだ)
- B 啊 对不起 真对不起 我不是故意的 我真的不是・・・ 怎麼辦啊 你說 (ああ、ごめんなさい、本当にごめんなさい、わざとじゃなかったのよ、ほんとに・・・どうしたらいいかしら、言うて)
- A 嗯 哎呀 那本書我現在正想用啊 但是我很想買現在沒有錢啊 (んー、あの本はちょうど必要なんだ。でも買いたくてもお金がない)
- B 啊・・・ 那 那・・・ (ああ、じゃあ、じゃあ)
- A 你怎麼這麼馬虎啊 (あんたなんでこんなに間抜けなんだ)
- B 哎呀 我不是故意的 我也不知道啊 然後它就沒了 (いや、わざとじゃなかったの、しんぶんどうになるなんて、私も知らなくて、そのあとなくなっちゃったのよ)
- (cn028cn029rp02m)

32

31

32

CN 自己弁護例(3)

- A 那你说怎麼辦吧 (じゃあどうするって言うのよ)
- B 我 我想辦法 找找找 要不・・・ 再重新買一本給你好嗎 嗯 (ぼくちょっと考えてみるよ。さがして、もし見つからなかったら・・・、新しいのを買って返すよ、いい?)
- A 你真討厭 (ほんとにやなやつ)
- B 可是已(? 然)丢了嘛 那沒辦法 (でもなくなっちゃったんだ、しょうがないだろう)
- (cn018cn021rp02m)

33

JP 自己弁護例

- B 私も気をつけていたつもりだったのに (jp011jp012rp02j)
- B それは知ってて大事にしてただけど (jp031jp032rp02j)
- ・「～のに」「～けど」など「逆接」で終わっており、自己弁護はしているものの自分に非があることは認めている

34

33

34

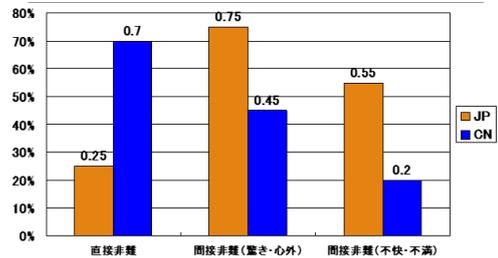
「自己弁護」の解釈

- 単純に、「JPは自らの責任を認めるが、CNは自己弁護によって責任を回避しようとする」といつてしまっているのか？
 - CNに「自己弁護」と解釈できる発言が多いのは事実。しかし、「その背後にどのような理由が存在するのか」を考えるべき
- 「被謝罪者」側はどのような語用論的方策をとっているのか？

35

35

被謝罪者による非難



36

36

CNの直接非難(1)

A 哎呀 你這個人 馬馬虎虎怎麼搞的 什麼事都丟三拉四的 我早就知道你這樣子

(あらーあんたって人は間抜けな、何やってんだ。なんでもかんでもなくしてばかり、あんたがこんな人だってことは、とうからわかってたよ)

(cn014cn019rp02m)



37

37

CNの直接非難(2)

A 那個書是我好不容易才買到的 你怎麼那麼不小心吶 (あの本はなかなか買えなくて、やっと手に入った本なのよ。あんたどうしてこんなに不注意なのよ)

B 嗯 真對不起 (うん、本当にごめんなさい)

A 對不起也沒有用啊 走了那麼多地方才買到那個書 當時借你的時候你還說好好保乾乾淨淨地保管 你看 果然丟了吧 (ごめんって言ったって無駄よ。あつちに行行ってやっと買った本なんだからね。借りると言、あんたきれいに取っつて言っただわよね。それがどうよ。果たしてなくしちゃったってわけね)

B 對對啊 我也沒想到 真對不起啊 (そう、そうなの、私もこんなになるなんて思ってもみなかった。本当にごめんなさい)

A 你怎麼這麼不小心呢 從別人借東西 (あんた何でこんなに不注意なのよ、人からの借りといで) (cn017cn020rp02m)



38

38

JPの間接非難

A 何か すごい おん 何か恩着せがましく言うけど 二週間ぐらいのアルバイト代ぐらいの本なのねえ

(jp003jp004rp02j)

A でもね みかさんのこと責めてもしょうがないと思うんだけど、私の気持ちもちょっと考えて

(jp011jp012rp02j)

- ・ことばの上では「責めてもしょうがないはない」と言いながら、実質上は責めている



39

39

CN, JP 謝罪の進めかたの特徴

CN:

- ・被謝罪者は謝罪者を直接的に非難
- ・謝罪者は直接的非難を自己弁護などによってかわしながら問題解決交渉を進める

JP:

- ・被謝罪者は謝罪者を間接的に非難
- ・謝罪者は自分で自分の責任を認めつつ問題解決交渉を行う

40

40

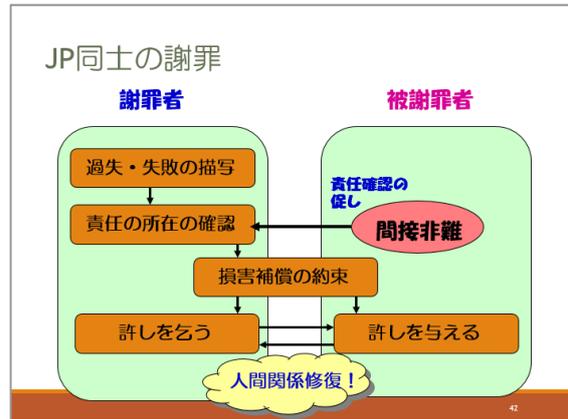
「謝罪」という行為に含まれる要素

- 過失・失敗の描写
- 責任の所在の確認
- (損害補償の約束)
- 「許し」を乞う
- 「許し」を与える

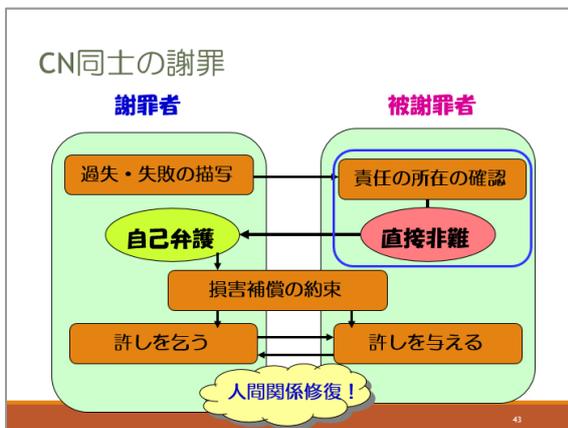
人間関係の修復

■ 謝罪に含まれる要素は、おそらく文化を問わず共通。ただ、「どの要素をだれが担当するか」が異なるのでは？

41



42



43

まとめ

- 「謝罪」という言語行動に含まれる要素は文化を問わず共通。しかし、謝罪者と被謝罪者の「役割分担」が異なる
- 「責任の所在の確認」という行動：
 - JPでは謝罪者が担当
 - CNでは「直接非難」という形で被謝罪者が担当
- JPの被謝罪者の「間接非難」は、謝罪者に自分の責任を認めさせるための促しとして働いている
- CNの謝罪者の「自己弁護」という方策は、被謝罪者が「直接非難」という方策をとっていることに応えるもの

44

この研究で目指したもの

- CNとJPの表面的な違いを明らかにするより、その違いの背後に存在する「共通原理」を探し当てる
- 「違う」ことについて、「納得のいく説明」を与える
 - 「理解できないことによる偏見」を乗り越える

45

「古典的対照研究」の目的

外国語に接した学生はその言語の特性のあるものは極めて容易と、他のあるものは極めてむずかしいと感じるものとわれわれは仮定する。母国語と類似の要素は彼にとってはごく簡単であろうし、母国語にない要素は非常に難しいと思われる。外国語と母国語との比較により、教師は学習上の実際の問題点がどこにあるかを良く知ることができ、したがって一層よく教授準備ができるわけである。

ラドー、R(1959)『文化と言語学』（上田明子・訳 大修館書店）

46

古典的対照研究に対する批判

- 対照研究による誤用予測が、必ずしも当たらない
 - 日本語では主語がよく省略される。したがって、日本語母語話者が英語を話すときにも、主語の省略は頻繁に起こるはず...そんなことはない
- 「母語からの影響」では説明できない誤用も起こり得る
 - 「美しい人」という誤用は、中国語の「美麗的人」の直訳。しかし英語母語話者にも見られる

47

47

対照研究の最大の「おとしあな」

- 学習者に対し、母語の規範を捨て、学習言語の規範に染まることを無意識のうちに求めてしまう
 - 「あなたの国ではそう言うのかもしれないけれど、日本人はそんな言い方はしないよ」
 - 「そういう言い方をすると日本では嫌われるよ」・・・
- 「〇〇ではそう言わない」とだけ告げられても、その説明が腑に落ちなければ同じ表現を繰り返してしまう可能性
- マイノリティ（学習者）側のみに変容を求め、マジョリティ（母語話者）側は何も変わらないでよいという非対称性

48

48

この「おとしあな」から抜け出すために...

- 「表面的な違い」に着目するだけでなく、その背後にある「大局的な共通性」も考える
- 「母語」の原理と「学習言語」の原理とを、対等の関係にあるものとして扱う
- 事実として「違っている」ということを説明するだけでなく、「違い」の背後には「それぞれの理由があるはず」と考え、その理由を探してみる

49

49

第2部： 「対照研究」の新しいあり方の提案

50

50

「作文対訳DB」を用いた 対照研究への疑問

- 学習者の「逸脱表現」のうち、「母語からの影響」として説明できるものは、あまり多くない
 - 多くの逸脱表現は、母語とは関係なく起こっている
 - 特に、書き手の意図がまったく推測できないような深刻な誤用は、母語とはあまり関係がないことが多い
- 誤用の原因が「母語からの影響」だということが分かったとしても、そのことに教育上どのくらいの意義がある？
 - ある個別の言語表現の習得が多少早まるくらいでは？

51

51

「作文対訳DB」研究の転機

- 「作文対訳DB」収録の日本語作文に対し、複数の日本語教師に添削を依頼
 - 当初の目的は、添削情報を付与することにより、「どのような種類の誤用が頻出するか」を明らかにすること
 - 学習者母語によって頻出する誤用の種類が比較できる
- しかし・・・
 - 添削によって誤用の頻度を明らかにする、という試み自体、実はまったく無意味であった

52

52

添削者に見られる多様性

- 同じ日本語教師同士であっても、添削方針は極めて多様
 - 「誤用認定」における違い
 - 何を誤用と考えるか
 - 文章中、どこからどこまでを誤用と考えるか
 - 「誤用とは言えないが、やや不自然」という表現をどう扱うか
 - 「添削観」の違い
 - 「できるだけよい文章にする」ことを目的とする添削
 - 「学習者の習得レベルに配慮した助言」を目的とする添削
 - 文章の中の、どういう観点にまず着目するかの違い
 - 言語形式／文章構成／論理的整合性／話のおもしろさ・・・

53

53

「集団の均質性」に対する疑問

- これまでの対照研究は、「同一の属性」を持つ人々同士をひとつの「均質的集団」と仮定し、その集団の間での比較対照を行っていた
 - 「日本語母語話者」対「〇〇語母語話者」
 - 「日本語教師」対「一般日本語母語話者」
- しかし、「均質的集団」と仮定された集団は、本当に均質的なのか？
 - 現実には、同じ「日本語教師」の間にも、添削方針には大きな違いが
 - 「日本語母語話者」という、より大きな集団のなかには、さらに大きな違いがありそう

54

54

「言語学習」についての問い直し

- 学習者が「母語話者に合わせる」ことが学習なのか？
 - 日本人から「高く評価される」、「低く評価されない」ことのみを目指し教育を行うことは妥当なのか？
- そもそも、「日本人はみな同じような評価を行うはず」という前提自体適切とは言えないのでは？

55

55

周囲との関係によって 「能力」の見え方は変わる

- McDermott(1993) The acquisition of a child by a learning disability
- 学習障害を持つアダム少年の能力が、周囲の人の態度によってどのように異なって見えるかを分析
 - レジビを読み、共同作業によってケーキを作る、という場面（アダムはレジビが読めていない）
 - 仲のよい友達と一緒にケーキを作る場面では、アダムは周囲からの友好的な協力を得て課題達成ができる
 - 他の友達と一緒にの場面では、アダムの失敗がいちいち見とがめられるため、アダムが問題を抱えていることが明確になってしまう
- 能力とは、一律不変の量的実体として存在するのではなく、周囲の環境との相互行為によって「解釈」されるものでは？

56

56

学習・能力観の転換： 習得から参加へ

- 従来の学習・能力観：**習得メタファ**(Sfard 1998)
 - 学習は、あらかじめ選定された知識や能力を、学習者が**習得していく過程**としてとらえられる
 - 人間は、知識や能力を入れる**容器**のような存在
 - 能力は、個人の中に積みあがった知識の量、あるいは、個人の中に構築された言語システムの完成度として、量的にとらえられる
 - 能力とは、**個人に属するもの**
 - 場面や状況、判定者に依存しない

57

57

学習・能力観の転換： 習得から参加へ

- 新しい学習・能力観：**参加メタファ**(Sfard 1998)
 - 学習は、学習者がある社会的共同体に**参加していく過程**としてとらえられる
 - 学習者の行動の変化、実践についての理解の深化、自己認識の変化
 - 学習者の周囲の人間も変化する
 - 人間は、複数の社会的共同体に属する**生きた主体**
 - 能力とは、**共同体の参与者**によって**解釈され、協働的に構築されるもの**
 - 場面や状況、判定者によって異なった解釈を受け得る

58

58

学習・能力観の変化に伴う 評価観の変化

- 習得メタファにおける評価観：
 - 被評価者個人の中に存在する（と考えられる）量的実体を、ある枠にはめることによって正確にとらえていくこと
 - 「評価者要因」は可能な限り捨象
- 参加メタファにおける評価観：
 - 評価者自身の価値観に基づき、被評価者に対し、主体的に何らかの判断を行うこと
 - 「評価者要因」が重要な位置を占める
 - いわゆる「能力」以外のものも判断の対象となる
- 「評価される側」だけでなく、「評価する側」の研究を行う必要が

59

59

「個人による評価の違い」を 体験してみましょう

60

60

character と personality

- character：
 - ギリシア語で「刻みつけられたもの」の意。人間の行動様式の一貫性を、基礎的・固定的な側面からとらえている
- personality：
 - ラテン語で「仮面(persona)」の意。人間の行動様式の一貫性を、外界との関係においてとらえている

61

61

「日本語教師」としての皆さんは…

- 「教師」としてのペルソナ（役割仮面）を身につけている。学習者の言語運用の評価も、教師ペルソナを通して行っている（はず）
- 教師として、教室場面で自分がどのように評価を行っているかは、内省・自覚できている（はず）
- でも、教師としての仮面を取り去ったとき（教室の外で、教師ではない生身の人間となった時）、どんなふうに評価を行っているかについては？

62

62

今回の作業のための材料

- 外国人が書いた「謝罪文」
 - 教室場面でなく、現実の生活場面で必要となるような種類の文章
 - 単なる情報伝達だけでなく、読み手への配慮、今後の人間関係の構築にも考慮して書く必要がある
 - 「外国人の日本語」…「日本人の日本語」とはかなり違う→特に評面にはらつきが出やすい

63

63

謝罪文が書かれた状況設定

- あなたは日本のある町に住み、自治会の役員をしています。町内には外国人住民が住んでいます。
- その人は、ゴミを回収日前日の夜に集積所に置くので、生ゴミが大やカラスに荒らされてしまっています。
- あなたはその外国人に対し、「ゴミはちゃんと出すようにしてほしい」というメモを書き、ポストに入れました。
 - 生活時間帯がまったく合わないで、直接会って注意することはできません。
- その外国人から返事がきました。

64

64

作業その1

- この状況で、外国人が日本語で書いた謝罪文5編を読んでください
 - 日本に住む日本語学習者が実際に書いた文章です
- あなたが自治会の役員として、このような文章をもらったとき、どのように思いますか？
- 「いちばん感じがいい」（1位）と思う文章から、「いちばん感じがよくない」（5位）と思う文章まで、順位付けをしてみてください
 - その順位は、「順位表」に転記してください
- 「ワークシート」にも記入してみてください

65

65

作業その2

- 近くに座っている人同士で、4人程度のグループを作ってください
- グループメンバーの付けた順位を、「順位表」に転記してください
 - 順位が大きく異なる文章はありませんでしたか？
- それぞれの文章について、「自分はなぜその順位にしたのか」ということをグループ内で紹介し合ってください
- 他の人の話も聞きながら、「自分はどのような方針で順位付けをしていたのか」について考えてみてください

66

66

評価の基本方針

- 誠意重視？
- 問題解決重視？
- ルール重視？
 - ことばのルール
 - 社会的ルール
- 文言を評価？ 書いた人の人柄を評価？
- 今後の人間関係を評価？

67

67

宇佐美洋（2014）： 「評価プロセスモデル」

68

68

評価の多様性と普遍性

- 同じ対象に接した場合でも、評価のあり方は極めて多様
 - しかし、「無限に多様」とは言えないのでは？
 - 多様性の中に普遍性・一般性を見出すことができるのでは？
- 評価の多様性の全体像を示し、自分の評価のあり方がその全体像のどこに位置づくのかを考えることは、自らの評価のあり方を内省する際、大きな手助けとなるのでは？

69

69

宇佐美洋(2014)

- 学習者の日本語書きことばに対する母語話者評価の多様性に関する研究：
 - 謝罪文を対象とした「評価プロセスモデル」の構築
- 日本語母語話者が、学習者が日本語で書いた文章を評価する際、どのような価値観に基づき、どのようなプロセスをとっているかを、プロトコル分析・PAC分析によって掘り下げる
- 評価プロセスの一般性・個別性をともに説明できるような「評価プロセスモデル」を作成

70

70

研究における対象の限定

- 前記論文の分析対象
 - 評価対象：学習者が書いた謝罪文
 - 日本人から受け取った、「ごみの捨て方が悪い」というクレームに手紙に対する謝罪の手紙
 - 評価主体：母語話者
 - 評価手法：評価過程におけるプロトコルの分析と、評価終了後の振り返りインタビュー (PAC分析)

71

71

評価プロセスに関する3つの仮説 3つの仮説

- プロトコル・インタビューの分析により、以下3つの仮説を得た
 - 評価には、一定の普遍的順序性が存在する
 - 評価の一連の流れの中で、「どの行程が重視されやすいか」は評価者によって異なる
 - 調査の評価では、全行程が実行されるとは限らない。(一部の行程が実行されないことや、ループもあり)
 - 各行程には複数の観点が関係する。どの観点を採用するかに個人差が

72

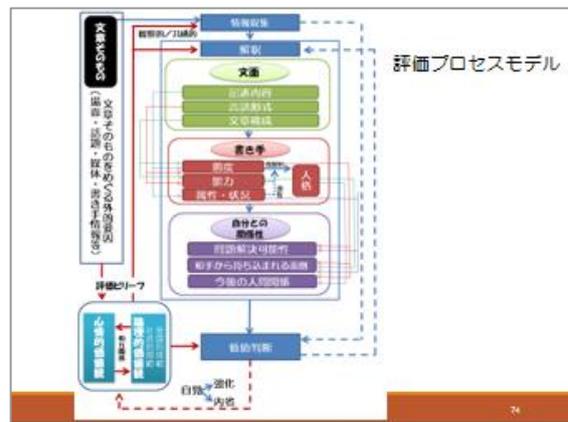
72

評価における順序性

- 「評価」の基本行程：
 - 情報収集→解釈→価値判断
- 「解釈」の対象の変遷：
 - 文面そのもの→書き手→書き手と自分との関係性
- 上記の順序性は、論理的に決まるもの
- こうした一般的順序性を、「評価プロセスモデル」として表現

73

73



74

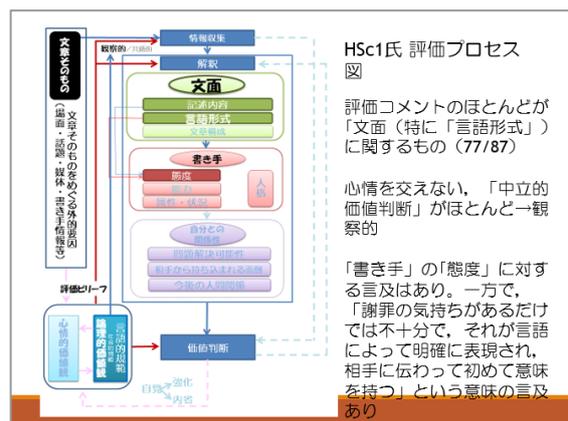
74

評価プロセス図

- 個人の評価プロセスを、「評価プロセスモデル」を調整することによって表現したもの
- モデル中のどの行程・観点が当たっているかを示すことにより、評価の「個別性」を表現

75

75



HSc1氏 評価プロセス図

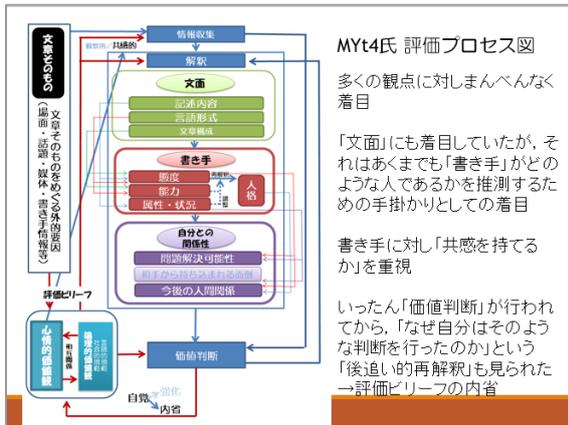
評価コメントのほとんどが「文面（特に「言語形式」）に関するもの (77/87)

心情を交えない、「中立的価値判断」がほとんど一観察的

「書き手」の「態度」に対する言及はあり。一方で、「謝罪の気持ちがあるだけでは不十分で、それが言語によって明確に表現され、相手に伝わって初めて意味を持つ」という意味の言及あり

76

76



77

研究の社会的意義

- 研究が目指すもの
 - 社会の成員ひとりひとりが、相互行為における自分自身の評面の「くせ」を自覚し、内容できるようにすること
 - 自分とは異なったやり方による評面も存在しうることを知り、それを尊重できるようにすること
 - 必要に応じ、自分自身の評面の様態を調整できるようにすること
 - そのための「教育システム」を開発していくこと
- 多文化共生社会に生きる人間としての基本的素養 → 言語教育においても、こうした素養を要請していくことを考えるべき

78

自分の「評価のあり方」を問い直す意味

- 教師は、教室内の「権力者」
 - 「規範の提示者」としての位置づけ
 - 自分が持っている価値観（規範に関する信念の有機的体系）以外の価値観も存在しうる、ということに目が向きにくい
- 学習目的の多様化 → 学習者の価値観も多様化
- 自分の持っている価値観を絶対的なものとしてとらえるのではなく、他者の価値観との比較対象による「相対化」が必要

79

「これからの言語教育」に向けて

- 「できる」ということを、多面的・複眼的にとらえよう
- 「この人（自分）はできる人だ」ではなく、「この人（自分）は、～という点で～というふうに見える人だ」ととらえる
- 人間（自分も含む）の能力は、評価者により、場面により、まったく違うように評価され得る、ということを知る
- 自分の評面の「くせ」を知るとともに、自分とは全く異なった評面のやり方もありうることを認識し、他者の評面のやり方から学ぶ

80

引用文献

- 宇佐美洋(2014)『「非母語話者の日本語」は、どのように評価されているか ― 評価プロセスの多様性をとらえることの意義』ココ出版。
 - ・ この書籍の概要は、以下の記事で簡潔に紹介されています
 - 宇佐美洋(2013)「言語運用評価プロセスの多様性と普遍性をとらえる」『国語研プロジェクトレビュー』, 3(3), 125-132, <http://www.ninjal.ac.jp/publication/review/0303/pdf/NINJAL-PreView030304.pdf>
- ボイクマン 綾子・宇佐美洋(2005)「友人間での謝罪時に用いられる語用論的方策-日本語母語話者と中国語母語話者との比較」、『語用論研究』第7号

81

引用文献

- McDermott, R. P. (1993) The acquisition of a child by a learning disability, in S. Chaiklin & J. Lave (Eds.) *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, pp. 269-305.
- Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the danger of choosing just one, *Educational Researcher*, 27(2), 4-13, American Educational Research Association.

82

◆配布資料の補足

第2部「対照研究」の新しいあり方の研究：

「個人による評価の違い」を体験してみましよう（参加者による作業）：～その後の話し合いの様子～



(宇佐美先生)

グループの中で、どのような話が出たでしょうか。

(参加者 A)

私のグループでは C をいちばん感じがいいと思う人が圧倒的に多かったです。

C が端的、かつ問題が解決しているためです。同じ理由で次によかったのは A。評価が割れたのが B で、私は全然だめだと思いましたが、1 位をつけている人もいました。1 位をつけた理由は、一生懸命に理由を説明しようとしている誠意を評価したそうです。

(宇佐美先生)

ほかのみなさんは、C についてどう考えますか。C は問題が解決できているので評価が高いといいますが、本当に問題解決できているのでしょうか。「これからは是非朝出す」と言っていますが、本当かどうか根拠はありません。一方、B は、自治体としては困りますが、「月末までは忙しい」と理由を述べているためよい、という考え方もできなくはないでしょう。

では、「鉄の桶」に入れることを提案した E についてはどう思いますか。

(参加者が挙手)

- ・ E に好感を持った人…少数
- ・ E をおかしいと思った人…多数

(宇佐美先生)

おかしいと思った人が多いですが、好感を持った人も少しはいます。これは「ルール」というものの捉え方が人によって違うためだと考えられます。つまり、ルールなのであれば必ず守らなければならないという見方もできるし、一方で、問題を解決することが大切だという見方もできるでしょう。問題解決をするためにどうしたらいいかということを考えると、E のように生ごみを鉄の桶に入れて出すとしたら、問題解決できることになるため、これでもよいという判断になるかもしれません。みなさんはどちらの考え方に近いでしょうか。

では、長い文章と短い文章では、どちらが感じがよかったですか。短いほうが端的でいいという人もいれば、長いほうが自分の気持ちをたくさん表すことができるため謝罪の文章としてふさわしいという人もいるでしょう。

また、日本語の表現がおかしいことにどこまで着目するか、という点もあります。外国人なのである程度おかしくてもいいと考える人もいれば、外国人といえども謝罪なのだから、日本語の文章を整えなければならないと考える人もいるかもしれません。

こうして、順位をつけて周り比べてみると、いろいろな考え方があることが理解してもらえるとと思います。人によってこれほど物の見方が違うということに気づくことが、まず第一歩として大切です。

ただ、それだけでは問題解決にはなりません。社会で生活するためには、みんな違っていたら困るからです。その違う人同士が集まった時にどうすればいいのか、ということを考えなければなりません。そのためのヒントとして提案したいのは、第1部でも話しましたが、違うように見える部分に納得いく説明を与え、後ろには共通する原理があるのではないかと考えることです。自分と人との考え方が違った時に、その違いに納得できれば、それでうまく付き合っていくことができるかもしれません。

(以降、宇佐美先生が構築した「評価プロセスモデル」の話へ)

