

上智大学短期大学部

紀 要

第 42 号

2 0 2 1

Sophia University Junior College Division
Faculty Journal

目 次

論文

習慣による自己形成はいかにして可能か

——西田幾多郎の習慣論

.....丹 木 博 一 1

論文

B.ロナガンの価値判断における感情と愛の役割

—ヌスバウムとの比較を手掛かりに—

.....島 村 絵里子 19

論文

外国語の学びを通じた児童の異文化理解と多文化社会への気付きに関する考察

.....狩野晶子・杉村美佳・神谷雅仁・仲沢淳子 39

論文

Reformulation and Co-completion: L1 responses to L2 assessment accounts

..... Sachiko Kondo 61

研究ノート

“Service-Learning” and “Community-Engaged Learning”:

Toward Practical Applications at SUJCD

..... Maria Lupas 89

習慣による自己形成はいかにして可能か ——西田幾多郎の習慣論

Nishida's Theory of Habit —— How possible is the self-formation by the habit?

丹 木 博 一

概要

習慣は、行為の継続を通して、それまで不可能だったことを可能にする力である。習慣の形成へと導く行為と、形成された習慣に基づいて成し遂げられる行為の間には大きな飛躍があり、それがいかにして可能であるかは哲学の根本問題である。この謎に挑んだ哲学者の一人に西田幾多郎がいる。西田はラヴェッソンの習慣論を極めて高く評価しつつも、それを批判的に乗り越えようとした。西田のラヴェッソン解釈の詳細を辿ることによって、西田が習慣の謎にどのようにアプローチしたかを示すことが本論の狙いである。「行為的直観」や「作られたものから作るものへ」といった西田の特異な術語の意味を掘り下げることによって、西田の習慣論の独創性を明らかにしてみたい。

はじめに

自転車に乗ったことのない子どもが、乗ろうと意図してもすぐに乗ることはできない。しかし、補助輪をつけたり、大人に支えてもらったりして乗る練習を何度も重ね、その努力が習慣化すると、多くはやがて乗れるようになる。そして一度できるようになると、もう初めの頃のような苦労を伴う努力は不要になる。乗ることは、取り立てて注意を払わなくてもできる容易なことへと変わってゆき、習慣は、第二の自然本性となるのである¹。

人がそんな風にして身につけるのは、もちろん自転車の乗り方だけではない。さまざまな

1. 本論では、習慣という語を、ギリシア語のエートスやラテン語のハビトゥスと同義の言葉として用いる。習慣という日本語には、毎日当たり前行なわれるきまり事というニュアンスが強く、意識しないうちについ惰性としてやってしまい、悪癖だと分かっているのになかなか止められないといった負の側面が指摘されることも多い。それにもかかわらず、本稿で習慣という語を用いるのは、一般に習慣と呼ばれている日常的な経験のうちに、新たな主体の形成という創造的なモメントが潜んでいることを浮き彫りにしたいがためである。必ずしも毎日のきまりごととは言えない「自転車に乗る」という事例を取り上げたのも、それが行為の反復を通して、それまでできなかったことができるようになるという創造性についての身近な例証だからである。

技能を獲得するのに、習慣による自己形成は不可欠の条件である。人間としての生活全般の条件となる身体の使用や言語の運用でさえ、習慣を欠いては成り立たない。そればかりか、古典的な習慣論²によれば、幾何学のような学知や優れた人柄といった倫理的徳なども、習慣を通して初めて形成されるのである。習慣は、人間の行為と経験の至るところに浸透していき、行為の反復のうちにそれまで実現しえなかったことを達成可能にさせる力をもつ。こうした自己超越的な自己形成は何によって可能になるのだろうか。

一つひとつの行動は観察できても、習慣は目に見えない。習慣によって獲得された活動の様相であれば観察可能であるが、そのような変化を生じさせた習慣そのものは目に見えるわけではない。稲垣良典によれば、「習慣の獲得を境にして、われわれの行為には質的な相違が認められ、この相違が習慣に帰せられるのであるが、習慣が行為によって生ぜしめられると考えるかぎり、この相違を説明することはできない」³と言う。なぜなら、「習慣獲得後の行為は、習慣に先行する行為にはふくまれていなかった優れた特質をそなえているが、こうした特質がそれをふくんでいない行為——それがいかに数多く反復されたとしても——によって生ぜしめられるという説明は何事も説明しない」⁴からである。習慣の生成に先立って反復される行為は、習慣の条件の一つに数えられるかもしれないが、それを習慣の原因と見なすのは、先行する事実をそのまま原因とみなす論理的誤謬に他ならないというのである。習慣の成立根拠は、習慣に先立つ個々の行為に求めることはできない。では「いったい、習慣の生成へ導く行動から習慣に基づく行動へのたかまりはどのようにして生じたのか」⁵。

習慣においては、同じことが繰り返されているだけのように見えても、大きな跳躍が期待できる。他方、自然においては、同じことが何度繰り返されても結果に何の変わりも生じないといったケースも少なくない。アリストテレスは、次のように述べている。「たとえば自然によって下へと落ちる石は、たとえ誰かが一万回上に放り投げて習慣づけようとしても、決して上へと動くよう習慣づけられることはありえず、また火も下へと動くよう習慣づけられることはなく、その他のものも自然にある仕方と異なる仕方に習慣づけられることはないからである」⁶。習慣という現象は決して存在するすべてのものに可能な状態ではなく、習慣の可能性を認めることのできるものは特定の存在様式をもつものに限られていると言うべきだろう。では、習慣はいかにして可能なのだろうか。アリストテレスは次のように続けている。「さまざまな徳が人のうちに生ずるのは、自然によるのでもまた自然に反するのでもな

2. 古典的な習慣論という言葉で念頭に置いているのは、アリストテレスやトマス・アキナスの立場である。その詳細については、稲垣良典『習慣の哲学』創文社、1981年を参照されたい。この書は、アリストテレス、トマス・アキナス、デューイ、パース等の習慣論の周到な分析を通して、習慣の自己超越的構造の解明に取り組んだ先駆的業績である。

3. 同書、pp.125-126

4. 同書、p.126

5. 同書、p.53

6. *Ethica Nichomachea*, 1103 a19-23 (神崎繁訳『アリストテレス全集 15 ニコマコス倫理学』、岩波書店、2014年、p.64)

く、これを受容するよう生まれついているわれわれが、習慣によって完全なものとされることによるのである」⁷。技能や徳は、行為の反復を通して初めて身に付くものであるから、生まれつきのもの、つまり「自然による」ものではないが、だからといって、「自然に反する」わけでは決してない。自然に反するのであれば、それを実現することはそもそも不可能だからである。アリストテレスは、このように述べることによって習慣づけの成立条件の一端を明示した。しかし、行為の連続のうちに非連続的飛躍が実現するという習慣の謎の全貌を明らかにしたわけではなかった。

習慣は身近な現象でありながら、それがいかにして可能かを考察しようとするとき大きな困難に突き当たらざるをえない。本稿では、このように解明困難な習慣の創造性に着目し、アリストテレスの洞察を踏まえつつ、それを乗り越えようとした西田幾多郎の習慣論に目を向けてみたい。西田幾多郎は、習慣を可能にする世界の論理構造はいかなるものかという、これまで誰も提起したことのない問いを立て、それを解明しようとしたのである⁸。

ただし本稿では、それに先立ち、フェリックス・ラヴェッソンの習慣論に一瞥を与えておきたい。フランス・スピリチュアリズムの一翼を担ったラヴェッソンは、習慣づけが可能な存在者はいかなるものか問い、習慣と自然の関係をつぶさに探求した。事実、西田幾多郎は、「習慣という如きことは、普通は、哲学的に重要な役目を有つとは考えられないのであるが、ラヴェッソンなどの哲学においては、習慣というものが世界観の根本的な役目をしている」(143)⁹と指摘した上で、「ラヴェッソンの『習慣論』は、小冊子ながら、深い洞察と豊かな内容に富むものと思う」(529)¹⁰と、異例とも言える賛辞を送った。しかし西田は、ラヴェッソンの習慣論をきわめて高く評価する一方で、必ずしも全面的にそれを受け入れたわけではなく、批判的な乗り越えをも企てている。西田の所論の意義を深く理解するためにも、まずはラヴェッソンの所論を顧みてみたい。

2. ラヴェッソンの習慣論

ラヴェッソンは、習慣という現象はいかなる存在者において可能であるかを問い求めた。変化することが可能なものでなければ、習慣は成立しないが、変化するものであれば、ただ

7. 同書, 1103 a23-26 (p.64)

8. 西田の習慣論を主題とした先行研究は、管見では、小浜善信氏の論考のみである。小浜善信「西田幾多郎の哲学：習慣と受肉する精神・霊化する身体」『神戸市外国語大学外国学研究』第79巻, 2011年, pp.1-26。私は本稿を脱稿した後でこの論文の存在に気づいたが、教えられるところが多く、その基本的趣旨に深く賛同するものである。小浜氏の議論が主として「弁証法的な一般者としての世界」に基づいて西田の「心身観」に光を当てたものであるのに対し、本稿は晩年の論文「生命」に依拠して西田のラヴェッソンに対する評価の内実を明らかにするという視点から習慣の創造性を論じた点で相対的な独自性を有する。

9. カッコ内の数字は、西田幾多郎『続思索と体験・『続思索と体験』以後』(岩波文庫, 1980)のページ数である。

10. カッコ内の数字は、西田幾多郎「生命」(小林敏明編『近代日本思想選 西田幾多郎』所収, ちくま学芸文庫, 2020年)のページ数である。以下、「生命」論文からの引用は、この版のページ数を本文中に記す。

ちに習慣が認められるわけではない。物質は物理的また化学的に変化しうるが、「存在可能なものと存在するものとの間に中間者がなく、何らの間隔がない。それは潜在から顕在への直接的移行である。そして現勢のほかに、これと区別されて実現後もなお存続しうるような潜勢というものは、残存しない」(6, 11)¹¹。物質における否応なしの必然的な変化は、習慣による変化とは異なる。習慣の成立条件は、可變的なものであることに加えて、「内に変化を生起せしめつつ、自らは変化せざるものの、内的な素質・潜勢力」(4, 8)を不可欠の要素とするのである。

習慣による変化は、物質の必然的な変化とは異なり、初めと終わりの間に、測定可能な時間が介在する。そのため習慣には、道具ないし器官といったものが必要なのであり、そうした時間における継起的統一を為すことができるのは、生命のみである。物体が外からの影響に委ねられる外面的存在であるのに対し、生物は変化の中にありながら、固有の運命と、特殊で不変な本性を持つ。そのために、ラヴェッソンは、「宿命の国」である無機界に対し、有機界を「自然の国」と呼び、両者を明確に区別するのである。

もちろん生命もまた無機的存在を自らの条件として前提にしているため、外面的世界に繋がれており、その一般的法則に服している。しかし、生命は変化を被るだけでなく、自ら変化を始めることができ、受容性と自発性の対立を自らのうちに含んでいる。ラヴェッソンはこのような論じた上で、「習慣の一般法則」と命名した独自の規定を提示して見せる。

外から受けとる変化の連続と反復の結果としての変容は次第に減じていくのに対し、自ら起こした変化を繰り返していくと、変化は自らに固有のものとなる。感受性は減じ、自発性は増す(9, 15)。

ラヴェッソンはこうして、生命の特徴が受容性に対する自発性の優越にあることを指摘し、習慣がただ自然の必然的法則を前提するのみでなく、自然の進む方向に一定の力を添えることを強調するとともに、受動性が反復によって減衰するのに対して、能動性は繰り返しによって増大することを明らかにする。

習慣の一般法則を指摘したラヴェッソンは、次に、いかなる生命体のもとで習慣の創造性が顕著に見られるかという考察に移る。野性的な植物も栽培に服することから明らかなように、長く変化を続ければ変化の痕跡は植物自体のうちに認められるようになる。しかし、動物になると、植物とは異なり、自ら対象を器官に近づけるための運動を行い、外的対象からの印象の受容と運動とを自己決定できる。この場合、運動は、静止と運動の交替を含む間歇

11. カッコ内の数字は、以下の版のページ数である。原文、続いて邦訳の順に記載する。Félix Ravaisson, “De L’habitude”, Paris, 1838. ラヴェッソン『習慣論』(野田又夫訳) 岩波文庫, 1938年。引用に際しては、原則として野田又夫氏の翻訳を利用させていただいた。ただし、旧仮名遣いを現代仮名遣いに改めるなど、表記の点で若干の改変を加えたことを申し添えておく。

的なものであり、「空虚な空間によって中断され諸時期に分かたれた一定の持続、すなわち分割された非連続の時間を含む」(11, 19)。機能のこうした間歇性により、受容性は漸次的に低下するとともに、その反対に習慣が周期の規則性のうちに自発性として現れ、それは漸次的に高揚していくのである。

無機の世界において、反作用は正確に作用に等しい。これに対し、植物の世界では、外界の作用と生命の反作用とは相互に独立する。さらに動物の世界になると、わずかな感触に対しても著しい活動をもって対応し、全体として運動し移動することも可能になって、「存在者が変化を単に外から受けるかあるいは自ら始めるかによって、変化の持続のその存在者に及ぼす影響が相反するという二重の法則、つまり習慣の二重の法則」(13, 23)も際立つ。受動的な印象は繰り返されるとその力を失い、運動は有機体の物質的变化から独立していくのである。その際、反作用が外的作用から独立しうするには、作用の到達点にして反作用の出発点をなす中心が必要になる。ラヴェッソンはこのように論じた上で、「自分自身の能力によって力を計量し配分する中心」(14, 24)こそ、「精神 (âme)」と呼ばれる原理だと語るのである。「かくて自然の国の中に、認識の領域、予見の領域が現われ、自由の最初の微光が出現するように思われる」(14, 24)が、しかしこれはまだ不明確な徴候に過ぎない。というのも、われわれ人間に至って初めて、明確に自由な活動性という形式が見られるようになるからである。人間においては、「意識 (conscience)」のうちに知性と意志が輝きだし、働くことと働きを見ることが一致するようになる。ラヴェッソンはこのように論を進め、意識のうちに習慣の範型を見出すのである。

『習慣論』という著作は二部構成であり、以上が第一部の概要である。そのポイントは、反復を通して感受性は減じ、自発性は増すという習慣の法則を見て取り、何よりも意識のうちに習慣の範型を探ることにあった。これに続く第二部は、第一部で提示した「習慣の法則」が経験のさまざまな相のうちに見て取れることを確認しながら、習慣が「第二の自然」と言われることの意味を意識の立場から捉え直し、いわば習慣という光を通して意識の奥の暗がりに隠れた生命的自然の自発性を照らし出そうとする試みだと言える。ラヴェッソンはその試みを通して、連続のうちで非連続的跳躍を打ち立てる習慣の謎に対し、いよいよ独自の回答を与えるのである。

ラヴェッソンは、習慣による主体の自己形成の仕組みを、どこまでも主体の意識のありように定位しながら繊細な手つきで記述していく。「延長の客観性に対立する主観は、物に運動を与える活動においてのみ、自己を知る」(19, 30)。主体は征服すべき抵抗によって自己を測るのであり、自己の力と抵抗の比を測る尺度は「努力 (effort)」の意識にある。努力は、判明な知覚の条件である能動と、不明晰な感覚の条件である受動という二つの要素を含む。努力は、能動と受動とが釣り合う均衡の場所であるが、釣り合いが失われ、能動だけになったり、受動だけになったりしたとき、明晰な自己の意識は失われる。能動性が高まり、抵抗が消失すると、能動の原理を反省的に意識することができなくなり、「能動者の意志は自由

の過剰の中に自己を失う」(21, 33) ののである。他面において、「純粋な受動においては、それを感じる主体は全く内にこもっており、正にそのゆえに、未だ自己を他者から分かたずことなく、自己を認識することがない」(21, 33)。私が行っているという確実な意識が、反省とともに見出されるのは、努力という「神秘的な中項」(21, 33) においてなのである。「感覚が長く続き、または繰り返されるにつれて、つまり感覚が消え行くにつれて、それは次第に欲求と化する。……運動において、努力が消え行き、能動がより自由かつ迅速になり行くにつれ、能動は次第に傾向、傾性となって行く」(25, 40)。言い換えるならば、「感受性の中にも能動性の中にも、連続または反復によって、一種の不明瞭な能動性が生まれ、それは、能動性においては意志に、感受性においては外的対象の印象に、次第に先んずるようになる」(26, 41) ののである。

反復によって感受性のなかにも能動性のなかにも生じるようになる「不明瞭な能動性」とは一体何だろうか。ラヴェッソンは、例を挙げて説明している。幼子は揺籠で揺すられたり、単調な音響を聞かされ続けると眠りこんでしまうが、運動や音響が止むと眠りから覚める。この場合、「音響や運動が眠りを喚ぶのは、それらが感覚器官の内に一種の不明瞭な能動性を生むがために外ならない」(27, 42)。感覚は繰り返されると消え去り、代わりに能動性は、「感受性のために、感覚を欲求に変える。そこで、感覚の原因が消失するに至れば、この欲求は、不安と覚醒によって自己をあらわすのである」(27, 42f.)。受動性が次第に遞減していくのは、内的な能動性が次第に発展していくためであるが、それが意識化されるのは、感覚の原因が消えるときなのである。

他方、感覚だけでなく、運動もまた受動を含む。能動は運動の原因のうちにあり、受動は原因の能動を受ける主体のなかにあるが、運動が繰り返されるに従ってそれが不随意運動に変化していくのはなぜかといえば、「意志の中ではなく運動の受動的要素そのものの中に、或る隠れた能動性が徐々に生じている」(27, 43) ためだというのである。このとき確認すべき重要なことは、運動の連続によって強まるのは、「本来の意味での能動ではない」(27, 43) ということである。「それは、絶えず不明瞭に、かつ無反省になりゆく傾向であって、この傾向が次第に有機体内に降ってゆき、そこに次第に凝集するのである」(27, 43)。

以上の考察をまとめて、ラヴェッソンは、こう述べる。

連続または反復は感受性を弱め、発動性を強める。けれど一方を強め他方を弱めるのは、同一の仕方で、全く同一の原因によってするのである。その原因とは、或る無反省な自発性——意志や人格や意識の領域を出て、それより下へ、有機組織の受動性の内に、次第に進入し定着するところの自発性——の発展である (27, 43f.)。

反復によって、感覚が消え失せ、運動が不随意運動と化すのは、そこに無反省的で自発的な固有の能動性が生成するためだと言うのである。もとより、「習慣は、意志と知性との為す

単純な行動に対しては、間接の影響しか与えない。その障害を少なくし、手段の支配を容易にするに過ぎない」(27, 43)。つまり、「傾性 (penchant)」はあくまで意志が立てた目的への傾性にとどまるのであり、知性を離れてしまうわけではない。しかし、意志において完成すべき理想であった目的は、目的が運動と、運動が傾向と合一するに従って、実際に実現されるのであり、反省は、「思惟の主観と客観との分離の存しない直接的知性」(29, 46)、換言すれば「実在的直観 (intuition réelle)」(29, 47) に場を譲り渡すのである。

こうして傾性の形成は、次第に人格性の領域を脱し、運動の器官のうちに行われるようになるものの、連続性の尺度はあくまで意識のうちにあり、運動は知性を離れて機械的になされるようになるわけではない。そのため、人格性における高次の統一が損なわれることもない。「ゆえに習慣の必然性は外的強制的必然性ではなく、傾向と欲望の必然性である。精神の自由にとって代わるこの肢体の法則は、なるほど法則ではある。けれどもこの法則は恩寵の法則なのである。目的因が次第に動力因を支配し吞み込む」(31, 48)。いわば、「自ら」という努力を伴う能動性が、「自ずから」という自発性へと組み変わるのである。ラヴェッソンがこの法則を恩寵の法則と呼んだのは、それが自由を奪う必然性の法則ではなく、むしろ自由を可能にする法則だからである。

もちろん、習慣は本能に似て非なるものである。目的への傾向である「本能は習慣よりもさらに無反省で、不可抗で、的確である」(31, 49)。習慣はそれに達することはない。しかし、ラヴェッソンによれば、その間の差異はどこまでも縮められる。「意識の最も明瞭な領域から次第に下降して行くに際し、習慣は意識の光を携えて自然の奥底へ暗夜へと下って行く。習慣は、獲得された自然、第二の自然であって、これは第一の自然の中に究極の根拠を有し、しかも唯これのみが第一の自然を悟性に対して解き明かすのである」(32, 50)。この言葉は何を意味するのだろうか。習慣は、意志的運動を本能的と呼びうる運動に変える。このとき、意志が目指し悟性が表象するのは運動の外的形式と終局点のみであり、抵抗する中間者については反省的な意識を持たなくなる。反復によって努力の量の加減を身につけ、それとともに努力の意識は消えて行き、運動全体がいわばひとりで行われるようになる。このように「習慣の最後の段階は自然そのものに相当する」(34, 53) ののである。だとするなら、反対に、「自然は、習慣の最後の段階と同じく、運動または一般に変化の、終わりと初めと、実在性と観念性との、欲望の自発性における直接的合一に他ならない」(34, 53)。ここでラヴェッソンは、これまでの分析を踏まえて、自然哲学的なテーゼを打ち立てる。「自然の連続性は、自然自身によっては証明できない一つの可能性、観念性に過ぎない。けれどもこの観念性は、習慣の発展の実在性を、自らの範型としているのである」(38, 59)。習慣による第二の自然獲得についての分析を通して、ラヴェッソンは、それ自身としては解明困難な自然そのものの主客合一的自発性を示唆したのである。

次に、ラヴェッソンは、意志や知性といった高次の領域もまた純粋な能動ではなく、能動とともに受動を伴うものであり、習慣の力がこの領域にも及ぶことを説く。「精神の活動に

においても、活動の意志は、習慣によって、徐々に不随意な傾性に変ぜられる」(41, 65)。「徳は初めは努力であり疲労である、それはただ実行によってのみ、望ましきもの快きものとなる。自己を忘れ、自己を意識せぬ欲望となる。そして徐々に無垢の聖性に近づくのである」(41f., 65)。このように精神自身の内部においても、「欲望の無反省的な自発性、即ち自然の非人格性が再び見出される」(42, 65)とし、ラヴェッソンは、「ここでもまた欲望の自然的自発性が、活動の最初の源泉、起源であると同時にその実体そのものである」(42, 65)と論じる。

道徳的世界においても、悟性が目的を識別し、意志がそれを立てはするが、しかし精神の諸能力をまずその源泉において動かし、善に推しやるものは、意志ではなく、抽象的悟性でもないのである。善そのもの、少なくとも善の観念が、この深所にまで下り来たって、そこに、自らへの愛を生み、かつ育てるのである。意志は行動の形式を作るのみ。愛の無反省の自由が行動の全実体を作る。しかし愛はもはやその愛するものの観想と分かれず、また観想はその対象と分かれられない。そこに不可欠の根底、基底、始源がある。これが自然の状態である (42, 66)。

ラヴェッソンはこのようにして、習慣を可能にする条件を縦横に問い求め、習慣の生成へと導く行動と習慣に基づく行動の間に、隠れた自然の自発的発動を見て取り、それこそが習慣における非連続的跳躍を可能にするものだと見なしたのである。

ラヴェッソンは最後に、純粹悟性や抽象的理性のレベルでも習慣が成り立つことを指摘し、自然の必然性が欲望・愛・恩寵の生ける必然性であることを再確認する。その際、悟性と意志とは、ただ目的という末端にしか関係せず、自然こそが具体的な連続と実在の充実をつくるのだと見なす。ラヴェッソンはこうした一連の考察を経て、次のように最終的な結論を下す。

習慣の歴史は、自由の自然への復帰、あるいはむしろ、自然的自発性の、自由の領域への侵入を示している。習慣がその内に成立する素質 (disposition) と、習慣を生む原理とは、同一のものに他ならない (48, 74)。

その同一のものとは、「存在を構成する働きそのものをどこまでも続ける傾向」(48, 74)であり、それをラヴェッソンは自然と呼んだ。生命体のうちに、しかもその自由の能動性のうちにさえ、自然の自発性が生き生きと働くことを見てとることによって、ラヴェッソンは、習慣における創造的飛躍の謎を解明しようとしたのである。

3. 西田幾多郎の「行為的自己」の立場

西田は、昭和 10（1935）年に執筆した論文「行為的直観の立場」のなかで、ラヴェッソンに言及し、次のように述べている。

ベルクソンは習慣を生命の物質化と考えた。私は之に反しエラン・ヴィタルを能動的習慣の発展と考えるのである。ベルクソンは時間的なものを主として空間的なものを従と考えた。私はそれを逆に考えるのである。[中略] 習慣と云えば、普通には連続的と考えられるであろう。しかしそれは習慣の底に実体的なものを考えるによるのである。而して然る時、習慣の成立というものを何処から考えようとするのであるか。習慣は対象的に無なるものの自己限定でなければならない。私は習慣について本文を草した後、偶々、ラヴェッソンの『習慣論』を読んで、ラヴェッソンが既に習慣について深く考えて居ることを知った。それは歴史的世界の実在性とまでに考えるものではないが、習慣について洞察に富んだ美しい考と言わざるを得ない（203f.）¹²。

一定の条件をつけてはいるものの、西田がラヴェッソンの習慣論にきわめて高い評価を与えていたことが分かる。後年になってもなおその評価は変わらない。西田は、ラヴェッソンのテキストを西谷啓治から長期にわたり借り受けていたらしい¹³。その西谷に宛てた昭和 19（1944）年 12 月 20 日の書簡のなかで、「今度『生命』というものを書きました。その『三』回目にラヴェッソンの習慣論をすっかり取り入れました。あれは私の絶対現在の自己限定としての世界観を一々内省的に証明してくれるものの様に思われます。あれは誠に美しき洞察に富む論文です」（365）¹⁴と記している。では、ラヴェッソンに対する西田の評価の内実は一体どのようなものだったのだろうか。

ここでは、それを探るに先立ち、まず西田哲学の基本的発想を確認しておくことにしたい。西田は、処女作『善の研究』（明治 44（1911）年）のなかで、主観と客観の分立を前提とした上で、事象の根拠を客観の側から、あるいは主観の側から説明しようとする態度を退け、主客未分の直接経験である「純粹経験」から出発すべきであることを宣言する。そのときに、

12. カッコ内の数字は、旧版『西田幾多郎全集』第 8 巻（岩波書店、1980 年）のページ数である。全集からの引用に際しては、旧漢字を新漢字に、また旧仮名遣いを現代仮名遣いに改めて記載する。

13. 昭和 19（1944）年 10 月 30 日付の西谷啓治宛のはがきに、「長々拝借しておりました Ravaisson と Maine de Biran 只今小包郵便にてお返し申し上げます」（343）とある。カッコ内の数字は、旧版『西田幾多郎全集』第 19 巻（岩波書店、1980 年）のページ数である。以下、西田の書簡からの引用はすべてここからのものであり、本文中にそのページ数を記す。

14. その後 1 月 6 日付の西谷宛書簡にも、西田は以下のように記した。「君の本をおかりした時 Ravaisson をよく読んであった様だが、私は生命論の中にすっかり R を取り入れました。田邊君は又すぐ私の考がシェリングの知的直観の証拠だと云うかも知れぬがそれは根柢からの誤解です。R の習慣は私の作り作られる創造的な場所的弁証法の中に取り入れられているのです」（376）。

西田が例に挙げているのは、「一生懸命に断崖を攀ずる」(20)¹⁵とか「音楽家が熟練した曲を奏する」(20)といった例である。反省的に自分自身の行っていることを振り返って自身の経験を記述するのではなく、行為に没入しているときの経験の構造を理解しようとするのが、西田の思考の根本特徴であった。西田によれば、経験する主体は、主体自身を対象として経験することができない。見るものが対象として見られた場合、それはもはや見るものではないからである。見るものは自身への反省的な対象化によってではなく、むしろ行為遂行のさなかにおいて自覚されるものだというのが、西田の基本的発想であった。自己があると思っているその場所に自己はなく、自己を忘れて何かに専念しているときにこそ自己はある。そうした逆説によって、私たちの経験は成り立っているのであり、そのため、西田は主体が存在していることを自明の前提として議論するのでなく、主体の成立そのものを問いにさらしながら、経験の内側から経験の構造を問い進めようとしたのである。経験とは、世界の外に立つ私が実在の世界を眺めやることでも、見る働きである私が対象を構成することでもなく、自ら無になって対象と一つになることと考えられたのである。「我々が自己が好む所に熱中する時はほとんど無意識である。自己を忘れ、ただ自己以上の不可思議力が独り堂々として働いて居る。このときが主もなく客もなく、真の合一である」(261)。この言い回しは、特別な神秘的経験を思わせるところがあるが、そうではなく、行為の反復を通して熟練した技能を身につけ、その技能をフルに発揮しながら事態のうちに没入する時、それまで経験できなかった世界が開かれてくるといった馴染みの経験を指していると考えられる。西田は当初より、それと語ることなく、「習慣」の現象に着目していたのである。ラヴェッソンが「隠れた自然の自発性」と呼んだ働きを、西田はここで「不可思議力」と呼んだと見なすこともできるだろう。

しかし不可思議力といった言葉で根拠を実体化して済ましてしまうわけにはいかない。西田は、やがて、定義不可能なはずの個物が主語となり、それが述語づけられて判断的知識となるのはなぜかと問い、知が知として成立する場所を徹底して問い求める。しかし、それは意識の働きによって対象認識を説明する立場とは全く異なっていた。西田は、何かが変化することを知る私の意識そのものが世界のうちに成り立つのはいかにしてかを問題とし、しかもその場合、単なる量や質や場所の変化だけでなく、誕生と死という生滅をも可能にする場所を問い求めたのである。判断の主語となる実体を予め指定して認識の成り立ちを説明する立場を捨て、すべてをその成立条件に立ち返って問い進める態度が貫かれたのである。

そうした探求の結果、西田はやがて「行為的直観」という洞察を手に入れる。それは、自己の行為を介してそれまでは見えなかったものが見えるようになることを意味するが、主観の認識形式が対象を構成するといった超越論的思考の枠組みで考えられたのではなく、行

15. カッコ内の数字は、西田幾多郎『善の研究』岩波文庫、2014年のページ数である。『善の研究』からの引用に際しては、この岩波文庫版のページ数を記す。

為を通して（かつ行為を空じて）世界が自己を表現することだと考えるのである。具体例を挙げて説明してみたい。講演「行為の世界」（昭和 9（1934）年）のなかで、西田は、ミケランジェロがダビデ像を作るという例を挙げている。「ミケランジェロがダビッドの像を作ったという時に、ミケランジェロの頭の中にある像は主観であって、大理石の像は客観である。[中略] 大理石は一つの形を有ったものではあるが像になった時にはじめて形成されたのである。形づくられたということは主観が客観を主観化したのである」（193）¹⁶。ここまではいわば常識的な議論である。しかし話はここから意外な展開を遂げる。「普通にはそれだけしか考えないが、客観が主観を客観化する方面のあることをよく考えねばならぬ」（193f.）。仮に、ものを作るということが、頭の中にある形相に従ってものを象ることだとすれば、それは、客観を主観化することだと言える。「しかし本当の芸術作品はそうして出来たものではない。ミケランジェロがダビッドの像を作るという場合、ミケランジェロは自分というものを失って、芸術作品が向こうから現れて来なければならないのである」（194）。どういうことだろうか。「普通には主観が客観を主観化すると考えるが、しかし客観が主観を客観化するのである。それが大事なことである。芸術の作品は芸術家の主観ではない。主観が主観を失って客観になることで、それが大事な点である」（194）。口述筆記ならではの畳み掛けるような口吻が伝わってくる。西田はここを強調したかったのだ。

単に主観が客観を主観化する、個物が一般を個物化するだけでなく、これが逆になって本当の芸術家が自分をなくして、即ち自分の主観をなくして、客観にならねばならぬということが大事である。天籟とか恍惚とかいわれるものがそこにあるのである。即ち向こうのものが自分を奪って客観化する。本当の形成作用はそういうものでなくてはならぬ（194）。

芸術家が創作活動に打ち込むとき、自身への反省的意識が薄れゆくのと引き換えに、時々刻々作品が立ち現れてきて、新たな行為を促す。芸術家は創作過程の外に立って、そのプロセスを制御するというより、自らその過程のなかへと巻き込まれ、その過程を通して自分自身もまた新たに形成されていくと同時に、そこから作品が思わぬ仕方で出来上がっていくのである。「作られたものから作るものへ」という西田のキーワードはそのことを端的に表現する言葉である。そこには、行為の反復を通して行為の能力が高まり、新たな技能が形成されていくという習慣の創造性への着目が折り込まれている。

その結果、芸術家自身でさえ、出来上がりは予想できない。内藤礼は、「できる限り厳密にもものを作るその先に、どうかわたしにはわからないものが顕れるように」¹⁷という、祈り

16. カッコ内の数字は、『西田幾多郎全集』第 14 巻（旧版）、岩波書店、1979 年のページ数である。

17. 内藤礼『空を見てよかった』新潮社、2020 年、p.139

にも似た言葉を記しているが、西田の言葉もこの間の消息を伝えてくれる。「これは我々の行動であるが、向こうに表れるものは全く自分を離れたものである。本当の芸術は向こうに表れたもので、これは逆に自分であるという意味を有つ。表現は自分が自分を規定する働きであるが、何か客観的なものが形成されてくる。そうなるものが向こうに残るのである」(210)。ダビデ像が、ミケランジェロの主観の表出というより、むしろその時代と社会にのみ可能な世界の一回的な表現とも見なしうるように、一人ひとりの人生は、世界の中の個物である自己という表現的要素を通して、世界が自らを表現することだと言える。個物(作り手)と個物(作品)の相互限定が可能となる場所は、一般(世界)が個物(作品)を通して自らを表現する場所に他ならない。西田は、行為的自己という個物と歴史的世界という全体とが相互否定的に媒介しあう論理を構想したのである。これは、個物が全体の部分へと解消されてしまうことでも、全体が個の集合に解体されてしまうことでもない。否定を介した相互肯定の論理を西田は提起したのである。作ることによって作られたものが現れることと、作られたものによって作るものが形成されることとが交互に反転しあう中から、世界自身が自らを表現するのである。

このように「作られたものから作るものへ」という独自の表現は多重のニュアンスを備えているが、それはまた、私たちの自己の在り処を示すものでもある。単独かつ不変な実体として存在する自己などどこにも存在しない。作るものと作られるものが相互否定的に媒介しあう「行為的直観」の現在のうちにしか自己はないのである。作られたものが現れること抜きに、作るものは存在せず、作るものは作られたもののうちに自己同一性をもつのであり、他のうちに自己同一をもつことを西田は「矛盾的自己同一」と呼んだ。行為的直観は、矛盾的自己同一の論理を内包する私の生そのものの形式なのである。

長い前置きになったが、これでようやく西田の習慣論を論ずる準備が整った。

4. 西田幾多郎の習慣論

「生命」は、没後に公開された西田最晩年の論文である。西田は、そのなかで「この論文によって、私は私の従来論じて居る所に、多少の事実に根拠を与え得たと思う」(485)と述べている。西田は、生命現象に対する当時最先端の科学的考察に目を向け、特に生物学者のホールデンによる有機体と環境との動的平衡による形の維持の理論や、技術哲学者カップの器官射影の理論、また言語哲学者ノァレの道具論や言語学者ガイガーの語源論を紹介しながら、それらの洞察が、個物と世界との「絶対矛盾的自己同一の論理」という西田の哲学構想を実証的に裏付けるとともに、自らの論理によってそれらの理論を根拠づけることができるということを示そうとした。三つの章からなる「生命」論文の最終章で、西田はラヴェッソンの習慣論を「取り入れ」、それを自身の論理の言葉によって説明し直している。まず、この論文の基本的な趣旨を確認した上で、ラヴェッソンに対する評価と、それに基づく西田の習慣論の意

義を明らかにしてみたい。

西田はホールデンの分析を踏まえつつ、生命現象の根本特徴を次のように記す。

有機体が環境に適合し、内外の環境が有機体に適合する。環境が有機体の各部分の構造に表現せられ、逆に後者が前者に於て表現せられて居る。それは一つの連続的活動である。環境の作用が有機体の反動から離すことができない様に、有機体の構造が環境の構造から離すことができない。加之、有機体の部分は、相互の整合に於て、各自の存在を有っているのであるから、之を所謂空間的關係に於て考えることはできない。部分と環境との空間的關係が、一つの統一を表現して居るのである（466）。

呼吸や摂食などあらゆる生命現象が、環境との交互作用を介した絶えざる自己組織化を意味し、生命が動的平衡であることを思えば、意味するところは概ね理解できるだろう。

しかし西田は、「我々は我々の生命を外界に於て直観するのではない。我々は生理学的に自己が生きて居ることを知るのではない。生命は生命の自覚によらなければならない」（468）と述べ、ホールデンの議論を踏み越えていく。西田によれば、生命の自覚は、自らの身体を通してなされる。西田は、「およそ外界変更の器官と感覚器官との合一から我々の生命と云うものが発展する」（474）と述べ、「理論的能力と実践的能力の不可分離的結合」（474）である「手」に着目する。「手の作業と云うものが一種の目的に固定したものでなく、云わば中立的であって、道具の道具として、特殊なる目的の道具を作る所に、手の理性的たる所以のものがあるのである。手は自己自身を特殊化する、生きた一般概念である」（474）。ところが、手によって作られた「道具とは単に一般の特殊ではなく、それ自身に於て独立するものとして、作るものを動かすもの、影響するものでなければならない。両者の間に因果関係がなければならない」（478）。このとき、「何処までも因果関係の中にありて働き働かれると共に、之を越えて全体を表現し、全体を自己表現となすものが作るものであるのである。多と一との矛盾的自己同一的世界が、自己の中に自己を表現する、私の所謂矛盾的自己同一的世界が、自己の中に自己を表現的要素を有つ時、それが創造的要素として作るものと考えられるのである」（478）。生命の自覚とは、自己の身体的行為が世界の自己表現の要素と化すことの自覚に他ならない。西田は、自己の身体を道具として持ち、道具によってものを作る行為が、作られたものの立ち現れを介して自己形成し、その相互否定的な交互作用のうちで世界の自己表現の場と化すことを記述し、絶対矛盾的自己同一という独自の論理を再確認したのである。

右の如き世界は、論理的には、表現するものがせられるもの、表現せられるものがあるものであり、自己自身を表現する世界である。自己自身を表現するとは、自己が他に於て自己を有つとともに、他を自己に於て有つと云うことである。絶対否定即肯定、自他

相反するものの自己同一と云うことである。自己自身によって有り、自己自身によって動く世界は、自己自身の内に絶対否定を含む世界、絶対の他を自己に於て有つ世界でなければならない (487)。

西田は、このように論を運んだ上で、論文の最後においてラヴェッソンの習慣論を取り上げる。本稿の第2章で紹介したラヴェッソンの議論のポイント一つひとつについて、西田は自身の表現的世界の論理の方から光を当て吟味するのである。

ラヴェッソンが生命体、とりわけ意識においてのみ習慣の範型を見出しうるとした点については、その意図を評価しつつも、西田は以下のように述べる。「それは矛盾的自己同一的に自己自身の中に自己自身を限定する、私の所謂場所的有でなければならない。逆に場所的有とは素質でなければならない。所謂実体的有については、その性質とか属性とか云うものを云い得るが、習慣と云うことは云われない」(534)。西田は、ここで素質を場所的有へと読み換える。場所的有とは、自らのうちに世界を映し出すことによって世界のうちに存在するという仕方で、自己を形成し続けるものである。習慣とは実体の性質が変化することではなく、場所的有としての自己が自己形成することである。その自己形成を通して世界が新たに自らを表現するような場所的有にして初めて素質という現象が成り立つと見なしたのである。

西田は、論文「行為的直観の立場」のなかで、習慣について既に次のように論じていた。

歴史的な自然というのは、普通には第二自然と考えられるものである。しかし私は却ってかかるものを第一自然と考え、所謂法則的な自然というものは、その自己否定の方向に考えられるとするものである。行為的に物を見、物が我々を動かすと考えられるかぎり、それが自然と云い得る。〔中略〕歴史的な自然は絶対的な否定即肯定面的限定として、いつも自己自身の中に矛盾を含んでいる。その自己否定の方向に抽象的に物質の世界が考えられ、その自己肯定の方向に抽象的に意識の世界が考えられる。しかし主観即客観、客観即主観として、それは主観的・客観的に自己自身を形成して行く、即ち何処までも創造的である。〔中略〕永遠の今の自己限定として歴史的に物が形成せられるというのは、即ち行為的に物が見られるというのは、偶然に物が現れるということではなく、そこに習慣というものがなければならない (200f.)¹⁸。

西田は、歴史的な世界を物理的な自然という基盤の上に構築するのではなく、むしろ物理的な自然とは歴史的な世界の否定的限定だと見なし、歴史的な世界を根源的な世界と捉える。そのような西田にとって、習慣は自然によって基礎づけられるのではなく、むしろ習慣こそ、根源的な歴史的な世界の存在様式だと見なされたのである。続く文章も引用してみたい。

18. カッコ内の数字は、旧版『西田幾多郎全集』第8巻（岩波書店、1980年）のページ数である。

習慣は静的にして動的なるものである。円環的にして直線的なるものである。留まって動き動いて留まる、それは単なる直線的進行ではない。而も我々は習慣の底には何等の固定せる実体というものを考えることはできない。[中略] 習慣とは実体的に無なるものの自己限定と云わなければならぬ。歴史的に現れる偉大なるものは、大なる習慣の蓄積によると思われると共に、それは消え行く運命を有ったものである。スティールがマニールになり、歴史的な生命を失って行くのである。習慣は連続的であるが、単なる連続ではない。技術が技術を生む如く、それは創造的であり、非連続的である。[中略] 習慣というのは、単に河中の石が摩擦のために円くなったと云うことではない。人間に於てはそれが受働的となると共に能働的である、真に歴史的なるものに於ては、然考えることができる (202)。

西田は、習慣を、実体的な根拠を背後に持つことのない無基底的な歴史的世界の根本構造として捉える。そのつどそのつど習慣的に形成される現在の世界こそが根源的リアリティーなのであるが、それは不動のものではなく、消え去る運命にある。そうした世界は、人間の行為を成り立たせる場であると同時に、人間の行為によって初めて開示されるものでもある。西田は、習慣のうちに、そうした歴史的世界の自己形成と自己表現のダイナミズムを見てとったのである。

「生命」論文に立ち返ろう。「私は嘗て歴史的世界とは何処までも作られたものから作るものへと、徹底的に無基底のと云った。茲に歴史的世界の存在は素質的であり、歴史的な働きは習慣的と云うことができる。作られたものから作るものへと云うことは習慣が習慣を生むと云うことに他ならない」(534)。私たちの住まう世界は、道具によってものを作ることを介して世界がそのつど一回的に自己自身を示す歴史的世界である。そのつどの現れの背後に実体としての世界が隠れているのではない。行為的直観を介して自らを表現する世界は、現れることが消え去ることであるようにして現れ、消え去るがゆえに現れることが可能であるようにして現れる無基底的な歴史的世界である。そうした現在の自己否定を介した持続、つまり現在の自己限定こそ、習慣を成り立たせるものなのである。このように考えるなら、習慣とは、個体としての自己のうちに形成されるものというより、作られるものから作るものへの否定的媒介を介した世界の自己形成の仕方だと言わねばならない。西谷啓治宛の昭和29(1945)年1月6日付けの書簡でもこの論点に言及し、次のように明確に語っている。「R[＝Ravaisson] の disposition というのは無基底的な歴史的世界の自己形成の仕方と考えるのです」(376)。

西田はまた、ラヴェッソンが目的と運動が合一し、運動が傾向と合一するに従って、観念が存在になると述べ、「実在的直観」という概念を提示したことに触れ、次のように述べている。

私の行為的直観と云うものは、此からも理解することができるであろう。これは意識発展の極致に於て現れるものであるばかりでなく、実は意識発生の根源にあるものでもあるのである。何となれば、歴史的世界は、作られたものから作るものへと、習慣的に自己形成的であり、我々の意識も此から出て来るものなるが故である（541）。

ラヴェッソンは習慣の条件を追求するに当たり、どこまでも意識の立場に定位し続けたが、西田はこうしたラヴェッソンの思惟態度のうちに、自身の「純粹経験」や「行為的直観」という概念の先駆的着想を見てとるとともに、その立場を乗り越えようとしたのである。行為的直観という、作られるものと作るものの否定を介した相互媒介は、歴史的世界の自己形成に後から付随するものではなく、歴史的世界の本質的な構造契機となっている。ラヴェッソンが意識を通して意識化できない自然のあり方をいわば類推によって捉えようとしたのに対し、西田は、意識の自己否定的な自覚を通して直下に歴史的世界の自覚へと至るのである。

同一の力が人格の統一を失わないまま、自己を多様化し、種々の傾向となって分散するとラヴェッソンが語った点にも言及し、西田は次のように論じている。

斯く云うことは、正しく、時が空間を否定し自己を空間化すると共に、逆に何処までも空間的に限定せられる、即ち絶対現在の自己限定の立場に於てのみ云い得ることではなければならない。然らざれば、一旦物質的空間中に分散せる人格性が、自己の統一を失わずして再起すると云うことは不可能である。絶対現在の時間面的限定として意識の世界が成立すると云う所以である（542）。

働くものと働きを知るものとが一つになることが意識の特徴であった。ラヴェッソンが意識に定位して習慣論を展開し、その根拠を生命的自然のうちに求めたのに対し、西田は、「行為的直観」における否定的な非連続性に着目する。ラヴェッソンが意識のあり方の変容に着目して考察を進めたのに対し、西田は、「作るものから作られたものへ」という意識の媒体性格だけでなく、「作られたものから作るものへ」という身体形成という側面も同時に見てとった。西田の言葉を用いるなら、ラヴェッソンが、現在の自己限定の一側面にのみ注目したのに対し、西田はその表裏両面を見据えていたと云うことができるだろう。

「作られたものから」という立場に於て、意識は意志的である。歴史的形成的として意識は傾向的であるのである。習慣として、我々の意識は、単なる空間の意識、物質の世界に残るのではなく、歴史的形成的世界の記憶の内に素質として残るのである。故に作られたものから作るものへと、そこから又働くのである。記憶は脳の中に保存せられるのではない。絶対現在の表裏として第一の自然と第二の自然とが結合するのである。故にラヴェッソンの云う様に習慣が自然に接近して行くのではない」（544）。ラヴェッソンに対して高い評価を与えた西田であったが、最後にラヴェッソンに対し批判が加えられる。その批判の意図をさ

らに明らかにしてみたい。

習慣を通して自然に迫り、自然によって習慣を説明しようとしたラヴェッソンに対し、西田は、意志と本能との違いを際立てた上で、意志を本能に近づけるのではなく、ベクトルを異にする両者を、絶対現在の自己限定として統合的に理解しようとする。

意志と本能とは、その成立の根底において相反するのである。絶対現在の自己限定として、本能とは未来が過去に映されてある立場からであり、意志とは過去が未来に映されてある立場からである。本能は作られた立場からであり、意志は作る立場からである。かかる意味に於て、両者は絶対現在の深处に於て結合すると考えられるのである。ラヴェッソンの恩寵の世界とは、絶対現在の自己限定として、歴史的形成的世界でなければならない (544)。

ラヴェッソンが、隠れた自発的能動性を強調するのに対し、西田は、意志と本能のいずれもが無基底的な現在の自己限定として成立し、それが歴史的世界の自己形成の媒体として機能することを主張するのである。

西田は、「内的知覚の哲学と考えられるものは、私の矛盾的自己同一の場所的論理の立場から基礎付けられると思う。而してそれは逆に場所的論理が内的知覚の事実証明せられることである」(544f.)と述べ、スピリチュアリズムの意義を評価する一方、「従来の哲学では、主観客観の抽象的対立の立場から出立する、無批評的に最初から自己と世界とが対立的に考えられて居る、我々の自己が世界の中にあることが忘れられて居る」(545)と、一定の批判を加えることも忘れなかった。「私が考えることその事が、既に世界に於ての事実であるのである。意識は世界の自己形成の契機としてあるのである。我々の記憶は歴史的世界の記憶であり、我々の習慣は歴史的世界の習慣であるのである」(545)。私は独立した個でありながら、世界の自己表現の媒体として世界のうちに巻き込まれている。歴史的世界において与えられるものは常に作られたものであり、作られたものから作るものとして作られる私をそのつど私は生きるのである。私を通して世界が立ち現れ、世界が立ち現れることと不可分にそのつど私は成立する。現在はそのつど現れさせることと現れることとの否定的媒介として自己限定する。現在の自己限定という非連続の連続こそ、行為による習慣の形成を可能にするものなのである。

5. 終わりに

ラヴェッソンは、習慣による行為能力の高まりがいかにして可能かという問いに真正面から取り組み、習慣が可能な存在とはいかなるものかを探り当てた上で、意識という存在様態に定位し、習慣を可能にする根拠を無反省的な自然の自発性のうちに見てとった。ラヴェッ

ソンが習慣に内在する創造的なダイナミズムに的確なまなざしを向け、習慣現象の成り立ちを精緻に分析した功績について、西田は常に高い評価を与え続けた。

しかしその一方で、西田は、自身の「行為的直観」や「作られたものから作るものへ」という根本概念に照らして、ラヴェッソンの洞察の批判的乗り越えをも企てた。実体的思考を廃し、自覚の場を徹底して求めた西田にとって、それまで為し得なかった行為を実現可能にする習慣の謎に取り組むという課題は、意識が成立することや、行為する主体が世界のうちに存在することへの問いの探求と切り離すことのできないものだったからである。そのため、意識に代えて行為的自己を、素質に代えて場所的有を、自然に代えて歴史的世界を、そして自然の自発性に代えて現在の自己限定を提唱し、習慣を、歴史的世界の自己形成的な自己表現のあり方として捉え直したのである。習慣とは、個人における能力形成を可能にする自然的自発性の発動であるというより、脱自的な行為的自己と無基底的な歴史的世界との否定を介した相互媒介であり、表現としてのみ成立する世界自身の自己限定に他ならない。習慣という身近な現象のうちに、どれほどの豊かさが秘められているかを、私たちは西田によるラヴェッソン解釈を通して、再確認することができる。

B.ロナガンの価値判断における感情と愛の役割 —ヌスバウムとの比較を手掛かりに—

島 村 絵 里 子

本稿では、二十世紀の代表的な北米のイエズス会哲学者・神学者の一人であるバーナード・ロナガン (Barnard Lonergan, 1904-1984) および、その対話の相手として、現代徳倫理を展開しているマーサ・ヌスバウム (Martha Nussbaum, 1947-) を取り上げ、「倫理的判断」と「感情」との関係性、そして「倫理的判断」における「愛」の役割について検討したい。ロナガンが *Method in Theology* において展開している認識の構造理解から捉えられた価値判断のプロセスについての理解と、ヌスバウムが *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions* において叙述する感情理解との比較を通して、「感情」が倫理的な行為者として行う価値判断にどのような重要性を有していると言えるか、また「愛」をどのような意味で、倫理的判断をなす個々人の「関心の地平」を広げ、倫理的判断を深めていくために欠くことができないものであると位置づけることができるか、という二つの問題について検討する。

はじめに

感情は、個々人が一人の人間主体として、他者との人間どうしのかかわりをより豊かに構築していく上で、欠くことができないものである。倫理的な問いの一つに、「感情は価値判断を妨げるものであるか否か」という問題がある。本稿では、二十世紀の代表的な北米のイエズス会哲学者・神学者の一人であるバーナード・ロナガン (Barnard Lonergan, 1904-1984) と北米で展開されている現代徳倫理との対話可能性について、特にマーサ・ヌスバウム (Martha Nussbaum, 1947-) を取り上げ、「倫理的判断」と「感情」との関係性、および「倫理的判断」における「愛」の役割について検討したい。

ロナガンは、アリストテレス、トマス・アクィナスの伝統と現代自然科学の知的探求とを対比させつつ、人間の認識が有する知的ダイナミズムについての反省的理解の道筋について論じている。その代表的著作に *Insight*¹ がある。この著作において、彼は人間の認識の営みにおける知性と理性のはたらきについての議論を綿密に展開しているが、倫理的側面については詳細に述べていない。のちに執筆された *Method in Theology*² においても、*Insight* を補う形で、価値について言及されているものの、特に倫理的判断へ至るプロセスについては、「実践理性」と「感情」の関係性をはじめ、議論の展開の余地が多く残されている。ロナガ

ンの倫理思想的展開における課題を明確化するため、近年の先行研究において弁証法的な対話の相手の一人として、アリストテレスに立ち返り、現代徳倫理の展開を試みているヌスバウムが注目されている。

そこでロナガンの倫理思想を軸足としつつ、彼とヌスバウムとの比較を通して、「感情」が倫理的な行為者として価値を識別する際にどのように働くか、「愛」がいかに倫理的判断の客観性において欠くことができないものであるかという点に注目したい。まず、ロナガンの主著の一つである *Method in Theology* を中心に扱い、彼が認識論の枠組みの中でいかに価値判断を位置づけているかを概観する。次に、ヌスバウムの *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*³ に注目し、そこで感情がどのような意味で価値判断であると捉えられているかを、ロナガンとの関係性を手掛かりに概括する。最後に、価値判断の客観性の問題についてロナガンとヌスバウムがいかに愛を重要な要因として位置付けているかを問い、両者の共通点と相違点を考察したいと思う。

1. ロナガンの認識論における「価値判断」の位置づけ

ロナガンは人間の内面のはたらきについての分析 (analysis of interiority, introspective analysis) という文脈の中で、倫理的あり方について問う。その探求の出発点で彼は、「私は認識している時に何をしているのか」という認知理論的な問いを立て、「認識」を一つの「構造」として説明する⁴。ロナガンは‘Cognitive Structure’ という論文の中で、人間の認知的のはたらきに、どのようなはたらきが含まれているかを以下のように列挙することから議論を始めている。

人間の認識 (human knowing) は、多くの互いに区別され、他に還元することができない活動を伴っている。それらの活動として、見ること、聴くこと、嗅ぐこと、触れること、味わうこと、探求すること、想像すること、理解すること、概念化すること、反省すること、証拠を吟味すること、判断することが挙げられる⁵。

これら一つひとつのはたらきは、単独では人間の認識とは言えない。それらのはたらきが、相互にかかわりあい、順序立てて積み重なっていくことによって全体的な統一性を保ち、人間の認識を構成している。まず見ること、聴くことなどの経験は、その経験の意味内容を明確にする「探求」を促す。経験に基づき、知性は「それは何か (What is it?)」という問いを出し、その問いに答えるため、「想像力」を用い、「洞察」を得、その理解内容を「概念化」することへと至る。さらに知性によって概念化された理解内容は、「理性」へと引き継がれ、「理性」は、「それは本当か (Is it so?)」という問いに導かれ、「知性」が把握した理解内容が真に経験に基づくものであるか否かを判断する。このように一つひとつのはたらきは、人

間の認識の「意識的」な構成要素として、人間の認識の自己包括的かつ自己構成的な内的なプロセスを形作る。

このような「ダイナミックな構造」が展開していく上で推進力となるのが意識の内にある「志向性 (intentionality)」である⁶。ロナガンは、一人ひとりの内にはたらく意味と価値を求める内的促し、すなわち「志向性」に従うことを根本的な人間のあるべき姿として捉える。さらに人間の知性の内に「無制約に知りたいという欲求 (the unrestricted desire to know)」が備わっているということに注目する⁷。

ロナガンは、このような人間の志向的意識のさまざまなはたらきを「経験」、「理解」、「判断」、「決断」、「信仰」という五つのレベルに分節化している。五つの志向的意識レベルの内、「経験」、「理解」、「判断」といった最初の三つのレベルは、實在・存在・真理を求める一つのダイナミズムを構成している⁸。次に「物事を知るという」こと、そこで得られた認識をもとに、第四のレベルである「決断」において、「価値」の識別、判断、その実現へと向かう。さらに、ロナガンは、第五のレベルとして「信仰」を位置付けている。それは、「経験」からはじまる一連のダイナミズムの終局 (究極的に向かう先)、またそのダイナミズム全体を支える基盤として位置づけられている。

ロナガンは、このような人間の内面に見出される五つの志向的意識レベルからなるダイナミズムを、本来的に志向的意識のはたらきを展開するよう自覚を促す「超越論的命法 (transcendental precepts)」として捉えている。具体的には、「Be attentive (注意深くあれ)」、「Be intelligent (知性的であれ)」、「Be reasonable (理性的であれ)」、「Be responsible (責任的であれ)」、「Be in love (愛の内にとどまれ)」という内的な五つの呼びかけである⁹。この内的促しは、歴史的・社会的・文化的条件の相違に関わらず、すべての人間の内面に等しく刻まれているものであるとされる。

本稿で注目するのは、志向的意識の第四レベルで行われる一連のはたらきにおいて「感情」が有する役割、そして第四のレベルおよび第五のレベルにおける意識において「愛」が果たす役割である。そこで次に、第四のレベルの内実について、先行研究を参照しつつ検討していきたい。

1.1. 価値判断の構造

志向的意識の第四レベルは、先述した通りそれまでの三つの志向的意識のレベルを経て到達した「事実判断」とは一線を画す。そこで「私が倫理的である時わたしは何をなしているか (What am I doing when I am being ethical?)」ということが問題になる¹⁰。ロナガン研究者の一人であるパトリック・バーン (Patrick Byrne) は、ロナガンが *Method in Theology* で言及している点¹¹を踏まえ、さらに以下のように、第四のレベルに固有の一連のはたらきを六つに分節化している¹²。第一に、「感情」によって「価値に気づく・把握する」ことによる「含蓄的価値判断」、第二に、その価値と思えるものが「本当に価値があるかどうか」を吟味する「反省」、第三に、熟慮の結果「本当に価値があるか否か」を明言する「価値判

断」、第四に、価値があると判断したことに対し自分自身がどのような関与をするかを問う「熟慮」、第五に、価値判断した価値に自分自身が関与することへと向かう「決断」、第六に、「決断」したことを実際に行う「行動・実行」が位置付けられる。

1.2. 価値判断における感情の役割

ロナガンは、第四レベルにおける一連のはたらきにおいて「感情 (feelings)」が果たす役割に注目している。感情は、価値に関与し、「価値世界」を形づくっていく上で欠くことのできない原動力である。ロナガンはヒルデブラントから着想を得、以下のように「感情」のあり方を区別している¹³

まず、感情の中には「非志向的」な「状態 (state)」、「傾向 (trend)」があり、それらは以下のように区別される¹⁴。例えば、疲労、苛立ち、不機嫌さ、不安は、非志向的「状態」であり、飢え、渇き、不快などは、非志向的な「傾向」、「衝動」である。非志向的な状態には「原因」があり、「傾向」や「衝動」には、「目標」があるが、「原因」や「目標」へのかかわりは、偶発的なものである。換言すれば、各々の感情の原因や傾向は解決を求めるが、感情それ自身は、その状態の原因や傾向が目指すものを知覚し、想像し、表象することを前提とせず、生じさせることもない。

それに対し志向的応答としての感情は、知性によって志向されたもの、把握されたものへ応えることである。そこで感情は、人がただ受動的に原因や目標に関わるのではなく、能動的に対象に関わるように促すはたらきをする。このような志向的応答としての感情は、今の自分にとって都合のいいもの又は心地よいものに対する応答 (self-regarding feelings¹⁵) と諸価値への応答 (self-transcending feeling) の二つに区別される。本稿の倫理的判断の議論において注目する感情は、この二つの「志向的応答」の内、後者に属するものである。

前者の場合、自分自身の満足を起点とした応答である。その応答は、その人自身にとって心地よいもの、その人自身が選びたいと感じたものが真の善でもあるかもしれないし、真に善であるものが不快なものであるかもしれない。ゆえに自己超越へと向かうかどうかは不確定なままで、曖昧さが残る。

後者の場合、感情の促しによって志向するものは個々人の好みを超えた客観的な「価値」である。ロナガンはこの「価値」を、人々が有する「存在的価値 (the ontic value)」と、美、理解、真理、徳のある行為といった「質的価値 (the qualitative value)」とに分類している。この「価値」への応答は、自己超越をなしうる対象を選ぶことを促す。この感情のはたらきによって人間は、たとえ不愉快さ、不自由さ、痛みを伴うものであっても、自らが選び取り、実現することの妥当性を見出し、実際に行動に移すことによって「価値世界」の構築に関与することができる。ロナガンが、「志向的」感情と呼べるものを以下のように挙げている。

我々の様々な感情、望みと恐れ、希望や絶望、喜びや悲しみ、熱意や憤り、尊敬や侮蔑、

信頼や不信、愛と憎悪、優しさと怒り、賞賛、尊敬、崇敬、恐れ、戦慄、恐怖など故に、どっしりと、そしてダイナミックに、意味によって媒介された世界へと方向づけられている¹⁶。

ロナガンは、志向的感情を例示するが、「…など」ということばから、この箇所ではロナガンが志向的感情の全てを網羅しているのではないということが分かる。このような価値を求める志向的感情は、いつも具体的文脈があり、その文脈に置かれた個々人の内に生じてくるものである。さらにロナガンによれば、感情は自発的なものであり、手足の動きのように制御することができないが、志向的応答としての感情は、共同体的なかかわりの中で、発展する可能性を有している¹⁷。人は、他者についての感情を持つこと、他者のために、他者とともに感じるができる。志向的応答としての感情は、忠告や賛同によって増強し、促進され、自己と他者との絆を確かなものとする¹⁸。つまり、ある人が、為そうとしていること、為していることに対し、分別のある仕方では賞賛すること又は、注意深く否認することにより、その人が価値へと応答するよう感情を方向づけていくことが可能であり、反対に、志向的応答としての感情は、為そうとしていることが妨害されることによって抑制されうる¹⁹。

このような志向的応答としての感情は、歴史の中で展開されていく認識と決断に、厚み、勢い、原動力、力を与える²⁰。このロナガンの主張を言い換えるならば、人は、個として、また共同体として、今の状況、過去、未来に対して、そして克服されるべき悪に対しての感情のみならず、達成されうる、達成されるであろう、達成されるべき善についての感情をもつと言える。また価値への志向的応答は、人間がおりなす歴史のダイナミズムにおける機動力としての重要な役割を果たしており、我々は、感情に促されることにより、「価値世界」に関与するよう求められている存在であると言える。

1.3. 価値判断の客観性

上述の第四レベルにおける六つのはたらきを経て下される判断がすべて客観的に正しいと言えるのか。つまり客観性は事実を対象とする科学的探究のみ到達しうるものであり、個々人の振る舞いを問題とする倫理的領域では得られないと言うべきであるか否かが問題となる²¹。ロナガンは、事実のみならず価値も客観的なものとして捉えることが可能であると主張する。*Insight* における事実認識の探求の道筋とパラレルに考えるならば、価値の場合、「価値についての客観的判断は存在するか」、「どのような条件づけのもとで客観的な判断が可能か」と問うことができる。ここでも認識の客観性の問題と同一の問題が問われる。ちょうど事実認識の客観性は、「そこに見られるべきものとしてあるものを見ること」にあるのではないように、価値もそのようには把握されえない。また彼は、「客観性は科学的探求にのみ求められるべきものであって、価値を問う問題を客観的に実証することができない」という主張に反論している。そこで、ロナガンは以下のように真理への到達の「基準」との対比に

において、価値への到達の「基準」を表現している。

真理への駆動は、理性が、証拠が十分な時に同意するよう求め、証拠が不十分な時、同意を拒否し疑うことを要求する。価値への駆動は、自己超越が成功した際、褒賞として良心に幸福感を与えるが、惨敗した際には、良心に悲しみを抱かせる²²。

価値判断は、「関心の地平 (horizons of concerns)²³」の状態によって、条件づけられる。その人の「関心の地平」が、「Xは価値Vを有している」という判断に属するものとして、さらなる問いがあるか、すなわち、全ての問いが出尽くしているかを決定する²⁴。つまり「関心の地平」が利己的であればあるほど、さらに探求すべき状況についての理解、判断の可能性が狭められ、その価値判断の内容に限界が生じてくる。真に客観的な事実判断に到達する以上に、真に客観的な価値判断に達することは容易ではない。実際には、個々の価値判断において限界がある形で客観性に到達しているにすぎない。自分たちの「関心の地平」自体が信頼に値するものであるかどうかを遡って常に問う必要がある。

しかし認識行為において客観性に到達することとの相違は、認識した価値との関り方である。「責任的であれ (Be Responsible)」という超越論的命法に従い、真に倫理的であるためには、価値についての客観的判断のみならず、その価値判断に基づき、善を実現する必要がある²⁵。志向の対象である「価値」は、既に存在しているものではなく、実現される可能性の内にあるものである。そこに事実判断との大きな相違点がある。事実判断の場合、理解が正しいかどうかを確かめる時、データへと立ち返ることができるが、価値判断の場合、そのように参照可能なデータが存在しない。そこで責任的意識である良心が、どのような「感情」とむすびついているかが、より十全な判断の鍵となる。

さらに、事実の客観性に到達することと価値の客観性に到達することとの相違を、志向している対象との関わり方に見ることができる。理解した内容の正しさを把握することで、客観性に到達したと言えるが、価値の場合、価値があるかどうかの判断のみならず、熟慮し、識別し、実際に行動を起こすこと、つまり価値判断の内容を実現することによってのみ客観性に到達したと言える。

そこで鍵となるのが「倫理的であることについての観念 (the notion of the ethical)」である²⁶。倫理的な事柄は、「倫理的であることについての観念」に導かれ、その時々での識別、例えば、一つの共同体での話し合い、思想家同士の学問的対話を通して把握され、実現されていくものである。そのプロセスは、常に不完全であるが、同時に発展可能性を有している²⁷。

2. ヌスバウムの価値判断における「感情」理解

前節では、ロナガンの認識論の枠組みから捉えられた倫理的判断の在り方について概観した。本節では、ロナガンの倫理的判断における感情の役割についての理解の特徴とその限界を検討する手がかりとして、「感情」と「愛」をめぐるロナガンとヌスバウムの相互補完性について注目しているロバート・フィッター (Robert J. Fitter) の *Love and Objectivity in Virtue Ethics Aristotle, Lonergan, and Nussbaum on Emotions and Moral Insight*²⁸ をもとに、議論を進めていきたい。

ヌスバウムは、750 頁に及ぶ著書 *Upheavals of Thought* において、プラトン、アリストパネス、アウグスティヌス、ダンテ、ブロンテ姉妹、ブルースト、ホイットマン、ジョイスなどの作品において見出される愛についての概念や語りについての研究を展開している。ヌスバウムはそれらの作品の解釈を通して、感情の限界を示し、「如何なる感情もそれ自体で道徳的に善とは言えない (no emotion is per se morally good)²⁹」と結論づけている。そのため、この著作の多くの頁は、「background emotion (背景となる感情)³⁰」としての愛についての詳細な分析、そしていかに倫理的そして政治的な探求において正しい道筋を突き進むことを可能とするか否かを検討することに費やしている³¹。そこで本節ではまず、ヌスバウムが具体例として挙げている著作の分析を通して言明している「感情」理解に注目していく。

2.1. ヌスバウムの「感情」理解

ヌスバウムは、初めに二つの相対する感情理解に対峙している³²。一つは、感情を粗野な動物的衝動とみなす、非認知主義の理論 (the non-cognitivist theory) の立場である。この立場によれば、感情は、人間が知覚すること、思考したことに何らかの応答をするが、理性的または志向的な内容を含まない。もう一つは、古典的なストア主義的な立場である。彼らは感情を、認知的であるが、常に間違った判断にさらされていると見なす³³。ヌスバウムは、これら二つの感情理解に対し、自らの立場を、「新ストア的理論 (neo-Stoic theory)³⁴」であると述べている。彼女の立場から見ると、感情とは、認知的であり、価値判断と同義である。つまりこの見解は、感情が、洞察に富んだものであるが、感情による価値判断は間違っているという点でストア的な観点を完全に放棄はしていないが、感情に知的要素を認める点でヌスバウム独自の観点を提示していると言える。

ヌスバウムは、アリストテレスの現代的解釈を担うものとして、感情を以下のように捉えている³⁵。感情は、第一に、「何かについて (about something)」であるということ、つまりある対象 (人物又は物事) へと向けられたものである。ヌスバウムは、ここで死の危険に瀕している自分の母親を例にあげている。第二に、その対象へは志向的 (intentional) に向かっている。感情が対象に向かうのは、ある場所にスポットライトで光をあてる、矢で射るといっ

た物理的な作用としてではなく、感情を抱いた当人の内的なものの見方に拠る。つまり感情は対象を志向的に見定める複雑な方法であると理解される。ここでヌスバウムは、「私の悲しみは、自分の母親を非常に重要であり、病による死に脅かされていると知覚し、私の悲しみは、母を価値あるものとして知覚する」といった自身の経験を例として挙げている。第三に、感情は、対象を見る方法であるのみならず、感情を抱いている当人が、その対象について信じていること・事実として受け止めていること (beliefs) を具現化する。ヌスバウムは、この点について「母の病死に対する恐れから、もし医療についてのニュースを聞くことにより治療法が見つかったならば、又は誤診だった場合、解放されうる」という事例を挙げている。さらにヌスバウムは、感情が単に物事の解釈にとどまらず、諸価値、とりわけその人自身のウェルビーイング (well-being) にかかわる価値の有無を感知するという点を重視している³⁶。前述のヌスバウム自身の経験に即してみるならば、「彼女は、自分の母親はまだ生きているが、いつの日が母を本当に失う時を心配し、強い悲しみを抱いている」ということが一例として挙げられる。彼女にとって感情とは、「評価的判断 (evaluative judgment)」の一形態である。それは、その人自身の繁栄のために非常に重要なものであるが、その人のコントロール外にあるような物事または人物に起因する³⁷。また彼女は、「感情は常に、ある対象についての思考を伴い、その対象の際立っている点 (salience) または重要性についての思考と結びついている。その意味で、それらは常に評定または評価を伴う³⁸」と述べ、感情と「パーソナルな評価的判断 (personal evaluative judgment)」とは同一のものであると捉えられている³⁹。そこでヌスバウムは、自身の「悲しみは、母親がかけがえない人物であるとうことの判断である」と述べることによって、この点について例証している。つまり感情が向けられる「対象」とは、自らの自己充足が整っておらず欠如していると認知されること、つまり“私”自身の幸福 (eudaimonia⁴⁰) にとって非常に重要であると思われるものでありながら、容易に喪失する可能性があるものである。

このような感情のはたらきは、「評価」を伴うが、その向かう先は、常に個々の人間主体が有しているもの、個々の人間主体に根を下ろしているものであり、いかなる感情も、“私の”というべきものである。ゆえに個々人の感情における判断は誤りうる。そこで感情による判断における「正しさと歪み (是非)」をいかに見定めるかが問題となる。ヌスバウムは、第一に、実際に生じていない出来事を生じたと思う、言われていないことを言われたと思ひ込むといった、誤った信条、誤解などによって、事実と異なる状況把握により対処しようとするといった認知上の誤り、第二に、物事どうしの関係性、優先度などを考慮し、それぞれの物事が有している価値を正しく判断しなければならないにもかかわらず、自分の母親の死よりハムスターの死を重視するなど物事に対する評価自体を誤ること、第三に、社会的な役割、役職など広く一般的に捉えることができる物事や人物に対する感情 (the effects of general) と家族といった当人にとって唯一無二の物事や人物に対する感覚 (specific feelings) との区別を誤ること、第四に、病院を恐れるといったその人自身が持ち続け、価

価値判断を下す際に一種の方向性を与える「background emotions」と、診察を受けるといった実際に嫌うものと遭遇した時のその時々「状況に応じた感覚 (situational feelings)」との区別をしないということを挙げている⁴¹。ヌスバウムは、このような価値判断を誤る原因を取り除くために、「compassion としての愛」が重要な役割を果たすと主張する。ヌスバウムが提唱する「compassion としての愛」について検討する前に、ヌスバウムの感情理解がどのような意味でロナガンの理解と相互補完性があると言えるかをより明確にするため、ロナガンの価値判断の分節化から見て問題となるヌスバウムの「感情」理解について確認したい。

2.2. ヌスバウムの感情理解に対する批判

ロナガンは価値判断において、感情は可能的に価値を把握するという重要な役割を果たすが、それは含蓄的な価値判断であって、価値判断そのものではないと述べている。ヌスバウムにおいては、感情それ自体がまさに判断であり、感情は、「個々人の傷つきやすい幸福という価値 (personal and vulnerable eudaimonic values)」についての直接的な判断であると捉えられている。つまりここで価値判断のプロセスは、価値を最初に感じる（感受すること・feel）ことによる価値判断を経て、何を感じたかについて反省しことばにするという二つのステップで捉えられている。

フィッターによれば、ヌスバウムとロナガンは、ともに価値を把握・知覚する際に要となるファンタズム (phantasm・感覚経験から引き起こされたイメージ) へと立ち返ることにより、価値についての直接的な気づきがあるとする⁴²。つまり、この気づきとは、その人自身がすでに有している諸価値と「関心の地平」のもとで、対峙しているファンタズムを理性的判断に先立って解釈していることであると言える。換言すれば感情は、把握するものまた顕現的に選択するものとして前解釈的にはたらき、対象へと応答している。つまり、思考が志向的に向かう対象は、知的に明示的に察知される以前にある程度すでに感情によって解釈されていると捉えられている。

しかしながらフィッターによれば、ヌスバウムの問題点は、このような感情による価値の気づきを、判断そのものであると捉えている点である。つまり彼は、ロナガンにおいて価値の知覚・把握 (perception・apprehension) が、価値判断へ向かうための前段階に位置すると理解されており、感情による価値の気づきと「はい又はいいえ」で答える判断そのものが明確に区別されているが、ヌスバウムにおいては、これらが混同している点を批判している。言い換えれば、ヌスバウムの捉え方は、ロナガンの価値判断における感情の位置づけと共通していると言えるが、ヌスバウムにおけるこの「判断」が、ある種の暫定的な言明であり、判断そのものへ向けての批判的な反省の対象となると解される限りにおいてである⁴³。ロナガンによれば、感情は、価値となりうるものについての直接的把握、つまりは個々人の具体的な判断のための条件であって、ヌスバウムが言うような判断そのものではない。

実際にヌスバウムをこのロナガンの枠組みで捉えなければ、客観的にある価値を有しているものに対し、不適切な仕方では価値づけてしまうといった問題に対し彼女が述べている内容を正しく理解することはできない⁴⁴。ヌスバウムが不適切な価値判断として例示している「ペットの方が家族より重要であると感じる」という言明は、ロナガンに即してみるならば、感情による含蓄的価値判断を表現したものであるのか、熟慮の末に最終的に下される価値判断の結果であるかを吟味する必要がある。さらに「感情的評価 (emotive evaluations)」は他の感情を引き合いにすることはできない。なぜならば、ある感情を支える別の感情へと無限の後退に陥ってしまうからである。

3. ヌスバウムとロナガンの価値判断における愛の位置づけ

先述したようにロナガンは、価値についての理解の深まりを「関心の地平」という観点からとらえている。価値判断における「関心の地平」は、感情的はたらしきによって広げられうるし、反対に狭められうる⁴⁵。ロナガンが提示する「関心の地平」とヌスバウムの「background emotions」とを類比的にとらえることができる⁴⁶。「関心の地平」と「background emotions」は、人間主体が現象的に出会うものについて影響力をもつものであるが、それ自体が思考の対象を意識的に持つことがない。そこでフィッターは、ロナガンにおいては「関心の地平」を広げることが、ヌスバウムにおいては、「background emotions」をより広く他者へ開かれたものとするのが、倫理的判断の客観性につながるものであり、そのために「愛」が重要な役割を果たしていると述べている。しかしフィッターは、ロナガンが価値判断における宗教的愛の役割の重要性を述べているものの、この愛の理解は、超越的な次元を重視するがゆえに、世界の具体的な生の現実を語るには限界があると批判している⁴⁷。そこで彼は、ヌスバウムの愛（特に「compassion としての愛⁴⁸」）についての理解の内に、ロナガンの補完となる要素がある点に注目している。また彼は、ヌスバウムが、「この世界」を舞台に、愛を正しく理解すること、また愛が倫理的な実践および政治的活動において果たす役割を明確にすることの重要性を説き、「compassion としての愛」を心理学的、倫理的、政治的に健全であるために中心的な役割を果たすものとして位置付けている点に注目している⁴⁹。

本節では、価値判断における「愛」の役割に焦点をしぼり、ロナガンとヌスバウムとの間に弁証法的な対立が生じうるのか、相互補完的な要素が見出しうるのかという点に着目したい。そこで、まずヌスバウムが提示する「compassion としての愛」が意味することを概観する。次に、ロナガンの「愛」についての理解を本稿一節で述べた認識の構造理解から捉えなおし、「愛」と「宗教的」と名付けられるものをめぐるロナガンとヌスバウムの理解の相違点と共通点について検討したい。

3.1. ヌスバウムにおける「compassion としての愛」

ヌスバウムは、愛の果たす役割に注目しているものの、彼女によれば、感情はそれ自体が即善いものであるとは言えない⁵⁰。そこで彼女は、どのような愛の特性が間違っているかどうかを見定めるための基準が必要となると述べている⁵¹。ヌスバウムは、嫉妬、抑制されない情熱、構われないことを見境なく要求すること、プラトンやアウグスティヌスによるこの世界を超えた愛を、愛のネガティブな側面としてとらえている。それに対し愛の積極的な基準、つまり「正しく理解された」の愛の要素として、一人ひとりのかけがえのなさを認めること、人間関係における相互性、compassion を通してなされる慈悲と正義の調停を挙げている⁵²。個々人のかけがえのなさ（個性）について、ヌスバウムは、「それ自身において倫理的に善であるものに向かうような、又はさらなる社会的善への助けとなるような愛のとらえ方のいかなるものも、人間は、質的な区別から見ても、人ひとり個であり、・・・各々は、生きるための唯一無比の生を有している、・・・といった事実を認め、中心に据えなければならない⁵³」と述べている。また彼女は、以下のように愛について明言している。愛とは、「人々が互いを単に物事としてではなく、行為者として、また目的として扱い、関心の相互関係の場を開き、支える⁵⁴」ことであり、また愛は、「一般的な社会的次元における compassion の余地を残し、かつ支えなければならない。愛によって支えられた compassion は、様々な人間の窮地に対して実直であること、これらの窮地に対して我々が責任をもつこと、真っ当に関心を広げていくことといった、三つの判断についての理にかなった説明の上に築かれなければならない⁵⁵」。ヌスバウムは、これらの愛についての基準と概念は、アリストテレスのフィリア (*philia*) および哀れみ (*eleos* : ヌスバウムが compassion と訳している) と合致すると言う⁵⁶。

ヌスバウムが提示する「compassion としての愛」は、「background emotion」にはたらしめかけるものとして、道徳的知覚にどのような影響を与えるであろうか。

まず「compassion としての愛」は、あからさまに感じられる必要がなく、また価値あるものとして判断するための熟慮の上での同意として明示的に経験される必要がない。なぜなら「compassion としての愛」は「background emotion」として、価値を把握するファンタズムに影響を与え、個々人が有する内在的価値に応じで志向された対象を照らし際立たせ、他者の人生にとっての際立っているもの (salience) を見過ごすことを禁ずるからである。

また、根本的な価値として他者を見るということは、宗教的伝統において常に見られるように没我的である必要がない。つまり自分自身の福利への関心は、他者へと向けられる関心と異なる必要がない。そこから「compassion」は、「人が最初に自分自身に必要なと感じたケアを他者に向けて感じること」を意味すると言える。しかし我々は、他者が我々のものであるということを見出すことによって、「compassion」を学んでいかなければならない。そしてこのような「compassion」の学びの必要性は、正真正銘の善を健全に追及し、また他者を自身のようにとらえることができない熟達していない自己愛があることということを前提と

している。⁵⁷

さらに「compassion としての愛」をもって価値を実現しようとするものは、突き詰めれば幸福 (eudaimonia) である。つまり、このような愛は、幸福への欲求が形を変えたものであり、自らと他者が不幸に陥ることへの嫌悪感を引き起こす。そしてそれは、正義における政治的関心と平和的な経済的秩序における相互の助け合いよりも、自分自身の幸福と他者の幸運とをより直接的に人格的な方法で結びつける。つまり、「compassion としての愛」が我々の社会的なあり方を方向付けるものであると認めることにより、「もし他者が我々とともに繁栄しないならば、我々は傷つきやすさという側面において誤ることを免れない」と判断を下していることになる⁵⁸。

ヌスバウムがここで注目している愛は、親しい間柄を想定しており、愛を向ける対象が限られるため、社会全体という文脈における価値認識の「関心の地平」をゆがめてしまう原因であるのかという批判が想定されうる。フィッターは家族間の愛についての考察に絞って、ロナガンの「経験のパターン⁵⁹」についての理解を引き合いに、ヌスバウムを擁護する形でこの問題に答えている⁶⁰。ロナガンは、「愛とは、我々の関心の地平と矛盾することなく、実践的、かつドラマティックな経験のパターンへと移行することを可能とする方向づけである⁶¹」と述べている。つまり愛のうちにある人々は、日々の生活で対処しなければならない様々な問題への対処、ある時は知的探求に集中し、ある時は社会問題を解決するために経験のパターンを変える中で、常に愛する人のことを考えているわけではない。しかしそのかけがえのない存在とともにいるということを背後に感じつつ、他のことがらに集中することができる。

3.2. ロナガンの愛についての理解

ヌスバウムにおける「compassion としての愛」の議論は、ロナガンの愛についての理解と重なっている。なぜならロナガンにおいても、愛により人は感情的な自己陶醉の限界を超えると理解されているからである。ロナガンは、人間同士の愛として、妻と夫の、両親と子どもの愛、友情、人間的な福利の達成における実りをもたらす仲間どうしの愛があると言う⁶²。これらの愛が、より豊かにこの世界を知り、この世界の可能性を引き出していくうえで、根本的な機動力となると理解している。これらの愛が、「関心の地平」を広げ、その限界を常に見極めるよう促すことにより、第四レベルにおける価値の把握と判断に影響を及ぼす。ロナガンは、さらにこの世界における人間同士の愛とは区別される第五レベルにおける愛を措定する。フィッターが指摘したように、ロナガンはこの世界における愛について言及するが、理解の枠組みの提示にとどまり、愛の諸相については多くを語らない。ロナガンが位置付ける第四レベル（価値判断）における愛については、ヌスバウムがその内実をより明示的に展開していると言える。しかしながら、ロナガンの第五レベルにおける愛を単に世界からの逃避として解釈してよいのかどうかを検討する必要がある。

志向的意識の第五レベルにおいて、人間は、意味と価値を求める全ての人間的な知性と意志の営みが究極的に目標とする存在を受け入れる⁶³。このレベルにおいて、人間は、全ての有限に存在するものが、その本性からして有している善さを超えた究極的な真理・善・美である超越的存在に開かれる。ロナガンは、この第五レベルを、「認識者」また「行為者」として、我々がなすすべての営みを突き動かす、「宗教経験 (religious experience)」に属するものとして位置づけている。この経験は、第一レベルでなされるこの世界での事象の経験とは区別される⁶⁴。ロナガンは、この第五レベルにおける「愛」の経験を、「神とともに愛の内にある (being in love with God)」ということ、「何の制限も、資格も、条件も、制約もなく愛の内にあるということ」であると捉える⁶⁵。

この第五レベルの愛は、超越的存在へ向かう垂直的な目的と関係している。ロナガンは、聖書のことばを引用し、第五レベルに固有の愛がどのようなものであるかを説明している⁶⁶。さらに「神とともに愛の内にある」という状態を言い表しているものとして、ある神聖さの体験、ルドルフ・オットーが「戦慄すべきそして魅了する神秘 (mysterium fascinans et tremendum)」と呼ぶもの、パウル・ティリッヒの「究極的関心 (ultimate concern)」、イグナチオ・ロヨラの「霊操」における「前もって何らの理由なき慰め (consolation without preceding cause)」などである⁶⁷。

またこの第五レベルにおけるこのような宗教体験は、特定の宗教に限るものではない。第四レベルまではたらきと同様、第五レベルも、制度的宗教に所属しているかどうか、既存の宗教にコミットしているか否かにかかわらず、内的志向性を通して、すべての人間に開かれているものである⁶⁸。つまりここで意味される「宗教性」は、ヌスバウムが批判している点とは、区別されるべきである。ヌスバウムは、既存の制度的な宗教を想定し、指導者が信者をあの世的なものを志向するよう促していると批判している⁶⁹。しかし「宗教的であること」とは、ロナガンにとって一つの既存の宗教に帰依することではなく、まずもって、自らの内面にある超越的なはたらきに応え、「この世界により本来的に生きること」、「この世界へのより深いコミット」を意味する。つまり「宗教経験」の実りは、単に内的にこの世界から脱する契機ではなく、社会における愛の実践を可能とする愛徳 (charity) として捉えられている⁷⁰。

そこで、ヌスバウムが「超越性」および「宗教的欲求 (religious desire)」に対して批判的であるという点を留意し、ロナガンの愛についての理解の特徴を確認したい。先述したように、ロナガンは、妻と夫の、両親と子どもなどといった親密な間柄における愛、そして人間的な福利の達成における実りをもたらす社会的次元における仲間どうしの愛、宗教的愛 (charity) とを区別する。ロナガンにとってこれらの愛は、並列して並べられたもの、選択が可能なものではない。三つの目の宗教的な次元における愛において神とのかかわりを基盤に据え、社会における愛、そして家族の愛を位置付けている。つまり愛を三つの次元からなるダイナミズムとして捉えていると言える。

神とともに愛の内にあるということは、我々の志向的意識の基本的な充足である。その満たしは、屈辱、失敗、不自由さ、苦痛、裏切り、放棄にも関わらず、消えることがない深い喜びをもたらす。その満たしは根本的な平安、この世界が与えることができない平和をもたらす。この満たしは、この地上において神の国をもたらすことに尽力する隣人愛の内に実を結ぶ。他方、その満たしの不在は、享樂の追及における人生の軽視へ、権力の冷酷な行使から生じる人生の辛辣さへ、宇宙は不条理であるという確信から湧き出る人間の福利への絶望へと向かう⁷¹。

さらにロナガンにとって、宗教的な愛の経験から出発し、この世界の価値を見出す「上からのベクトル（方向性）」は、この世界にある「実現されつつある」あるいは「可能性として」存在する価値を見出していく「下からのベクトル」を引き上げる。ロナガンの「上からのベクトル」は、ヌスバウムが「ascent tradition⁷²」と名付ける、この世的でないものへの、この世界からの逃避、疎外⁷³を意味しない。ヌスバウムがこの世界に不完全さを人間が愛で包み込むことを「descent of love」と呼んでいるが、それを支えるものがロナガンにおける「上からのベクトル」であると言える。つまり人間は「上からのベクトル」を基盤に据えることにより、自由と責任を持つ主体として善を求め、この世界をより豊かにしていく行為者としてのはたらきを絶えずより十全に遂行することが可能となる⁷⁴。

おわりに

本稿では、ロナガンとヌスバウムとの比較を通して、「感情」が倫理的な行為者として価値を識別する際に欠くことができないものであり、「愛」が価値を見定める「関心の地平」を広げる役割を果たすゆえに、倫理的判断の客観性において不可欠な基盤となるという点について検討した。

ロナガンは、「感情」を識別する道筋について、その枠組みのみを示すことにとどまっている一方で、ヌスバウムは、本稿では詳細に触れることができなかったが、非本来的また本来的な「愛」のあり方について分節化を行い、「compassionとしての愛」の内実を事例研究を通して豊かに展開している。しかしヌスバウムの感情理解には課題が残っている。彼女は、強く感情の動きが伴わない価値判断もあることを認め、実存的な次元での「感情」が伴う価値判断は、数ある価値判断の一つに過ぎないと言う⁷⁵。反対にロナガンは、いかなる価値判断においても感情のはたらきがある（感情の伴わない価値判断はない）と述べている。彼は、その前提のもと、*Method in Theology*において、人間が求める価値を生命的、社会的、文化的、人格的、宗教的価値に分節化している⁷⁶。そこで、ヌスバウムとの比較を通して、ロナガンが提示するすべての価値の次元における判断において「感情」のはたらきをどのように捉えることができるか否かを詳細に検討する必要があるが、それは次の課題としたい。

注

- ¹ Bernard Lonergan, *Insight*, Collected Works of Bernard Lonergan 3, Univ. of Toronto Press, Toronto, 1992.
- ² Bernard J. F. Lonergan, *Method in Theology* (New York: Herder and Herder, 1972).
以下「Method」と表記。新版として Collected Works of Bernard Lonergan Vol. 14 として発刊されているが、本論文では旧版（1972）を用いる。
- ³ Martha Nussbaum, *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge : Cambridge University Press, 2003). 以下「Upheavals of Thought」と表記。
- ⁴ ロナガンは主著 *Insight* において、第一に、「認知的活動」、第二に「認識の客観性」、第三に「形而上学の構築」を主題化している。*Insight* において焦点が当てられるのは、事実判断までであり、価値判断については、*Method in Theology* で補足的に展開される。しかし依然として、ロナガンは、価値判断の内実については事実判断ほど詳細に論じていないため、解釈の余地が多く残されている。
- ⁵ Bernard Lonergan, 'Cognitive Structure', *Collection*, Collected Works of Bernard Lonergan vol.14, ed. Frederick E. Crowe and Robert M. Doran (Toronto: University of Toronto Press, 1988), p.206., Cf. Lonergan, *Method*, p.6.
- ⁶ Cf. Lonergan, 'Cognitive Structure', pp.211-212.
- ⁷ Lonergan, *Insight: Study of Human Understanding*, Collected Works of Bernard Lonergan vol.3, ed. Frederick E. Crowe and Robert M. Doran (Toronto: University of Toronto Press, 1992).
pp.659-662. 「無制約に知りたいという欲求」は、「神を見たいという自然本性的な欲求」と言い換えることも可能である。Cf. Lonergan, 'The Natural Desire to see God', *Collection*, pp.81-91.
- ⁸ Lonergan, 'Cognitive Structure', p.205.
- ⁹ Lonergan, *Method*, p.20.
- ¹⁰ Byrne, Patrick H., *The Ethics of Discernment: Lonergan's Foundations for Ethics*, (Toronto : University of Toronto Press, 2016), p.97. 以下、*The Ethics of Discernment* と表記。
- ¹¹ ロナガン自身は *Method* の中で、以下のように「価値判断」のレベルを捉えている。「価値判断において、三つの構成要素が結びつけられる。第一に、現実性の、特に人間的な現実性についての認識がある。第二に、諸価値への志向的な応答がある。第三に、価値判断自体によって構成された道徳的自己超越へ向けて最初の推力がある。」、Lonergan, *Method*, p.38.
- ¹² ロナガン自身は *Method* の中で、以下のように「価値判断」のレベルを捉えている。「価

値判断において、三つの構成要素が結びづけられる。第一に、現実性の、特に人間的な現実性についての認識がある。第二に、諸価値への志向的な応答がある。第三に、価値判断自体によって構成された道徳的自己超越へ向けて最初の推力がある。」、Lonergan, *Method*, p.38。

- ¹³ ロナガンは、マックス・シェーラーの解説 (Manfred S. Frings, *Max Scheler*, Duquense University Press Pittsburgh, and Nauwelaerts, Louvain, 1965) 及びヒルデブランド (Dietrich von Hildebrand, *Christian Ethics* (New York: David Mckey, 1953)) から着想を得、感情の Topology を区別している。Lonergan, 'What Are Judgment of Values,' *Philosophical and Theological Papers 1965-1980*, Collected Works of Bernard Lonergan Vol.17, ed. Robert C. Croken and Robert M. Doran (Toronto: University of Toronto Press, 2014), Vol.17, p.140. ロナガンへのヒルデブランドの影響については、Mark J. Doorley, *The Place of the Heart in Lonergan's Ethics* (Univ. Press of America) 1996 を参照。

- ¹⁴ Lonergan, *Method*, p.30, Lonergan, 'Horizon', *Philosophical and Theological Papers 1965-1980*, p.13.

- ¹⁵ Doorley, *The Place of the Heart*, p.64.

- ¹⁶ Lonergan, *Method* p.31. Cf. Doorley, *The Place of the Heart*, p.52.

- ¹⁷ Lonergan, *Method*, p.32.

- ¹⁸ Lonergan, *Method*, p.32.

- ¹⁹ Lonergan, *Method*, p.32.

- ²⁰ Lonergan, *Method*, p.30.

- ²¹ Byrne, *The Ethics of Discernment*, pp.207-208.

- ²² Lonergan, *Method*, p.35.

- ²³ ロナガンは、*Topics in Education* において「知の地平」について論じている。そこで、物事を知るプロセスにおいて、「知っていることを知っていること (the known known)」、「知らないことを知っている (the known unknown)」、「知らないことを知らない (the unknown unknown)」が区別され、如何に自らの「知」の地平に自覚的になるべきかが論じられている。Cf. Lonergan, *Topics in Education*, pp.88-91. Cf. Kenneth R. Melchin, *Living with Other People: An Introduction to Christian Ethics Based on Bernard Lonergan* (Liturgical Press, 1998), pp.29-30. バーンは、「感情の地平 (horizons of feelings)」という語を倫理における地平の広がりとして捉えなしている。本稿では、用語を統一するため、フィッターの「関心の地平 (horizons of concerns)」という表現を用いることとする。

- ²⁴ Byrne, *The Ethics of Discernment*, p.208.

- ²⁵ Byrne, *The Ethics of Discernment*, p.296

- ²⁶ Byrne, *The Ethics of Discernment*, p.286.
- ²⁷ バーンは、ロナガンの理解を踏まえ、「倫理的であること (being ethical)」を以下のよう
に要約している：「倫理的であるということは、何が起きているかを、経験し、探求
し、理解し、反省し、潜勢的無条件性を把握し、判断し、さらに、何をなすことが可能か、
何をなすべきかを探求し、そのような探求によって、パターン化された経験を積み重
ね、可能な一連の行動についての洞察を得、潜勢的に無条件なものとして価値を反省し
把握していき、それらの行為は、回心を遂げた「価値へと動かされる感情の地平」の内
で、熟慮し、行動することを意味する。そして価値の観念、愛の内にあること、規範的
な価値の物差しと一致していなければならない」。Byrne, *The Ethics of Discernment*,
pp.285-286.
- ²⁸ Robert J.Fitterer, *Love and Objectivity in Virtue Ethics: Aristotle, Lonergan, and
Nussbaum on Emotions and Moral Insight*. Toronto: University of Toronto Press,
2008. 以下、*Love and Objectivity* と表記。
- ²⁹ Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.453.
- ³⁰ 「background emotion」：ヌスバウムの重要語句として本稿では訳さず表記する。
- ³¹ Fitter, *Love and Objectivity*, p.78. Cf. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.94.
- ³² Fitter, *Love and Objectivity*, p.74.
- ³³ Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.23.
- ³⁴ Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.4.
- ³⁵ Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.27.
- ³⁶ Fitter, *Love and Objectivity*, p.75. Cf. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.30.
- ³⁷ Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.22.
- ³⁸ Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.23.
- ³⁹ Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.33,41.
- ⁴⁰ Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.31.
- ⁴¹ Fitter, *Love and Objectivity*, pp.76-77.
- ⁴² Fitter, *Love and Objectivity*, p.79. ロナガンが認識論で用いる phantasm は、問い、
洞察が向かうことを可能とする、未分化の意識の経験を意味している。Cf. Bernard
Lonergan, *The Triune God: Systematics* (Toronto: University of Toronto Press,
2007) 205.pp.595-597.
- ⁴³ Fitter, *Love and Objectivity*, p.80.
- ⁴⁴ Fitter, *Love and Objectivity*, p.80.
- ⁴⁵ Lonergan, *Method*, p.31-32. Cf. Lonergan, *Topics in Education*, pp.88-91.
- ⁴⁶ Fitter, *Love and Objectivity*, p.89.
- ⁴⁷ Fitter, *Love and Objectivity*, p.89.

- ⁴⁸ Compassion には定訳がなく、同情、共感、憐れみ、と訳されている。本稿ではヌสบウム独自の用語として、原語 compassion と表記する。
- ⁴⁹ Fitter, Love and Objectivity, p.89.
- ⁵⁰ Nussbaum, Upheavals of Thought, p.453-454.
- ⁵¹ Nussbaum, Upheavals of Thought, p.474.
- ⁵² Nussbaum, Upheavals of Thought, p.479.
- ⁵³ Nussbaum, Upheavals of Thought, p.480-481.
- ⁵⁴ Nussbaum, Upheavals of Thought, p.480-481.
- ⁵⁵ Nussbaum, Upheavals of Thought, p.479.
- ⁵⁶ Nussbaum, Upheavals of Thought, p.474,498.
- ⁵⁷ Fitter, Love and Objectivity, p.90. Cf. Nussbaum, Upheavals of Thought, chapter 4.
- ⁵⁸ Fitter, Love and Objectivity, p.91.
- ⁵⁹ フィッターは、ロナガンの「経験のパターン」をヌสบウムの文脈でとらえるならば「salience networks」であると解釈する。「ロナガンは以下の四つの経験のパターンを挙げている。第一に、生命を維持することに注意を向ける「生物的模式 (biological pattern of experience)」、第二に、この世界にある美しさを追求する「美的パターン (aesthetic pattern of experience)」、第三に、出来事とのかかわり方に意識を集中させる「ドラマティックなパターン (dramatic pattern of experience)」、そして第四に、この世界の内にある法則など、物事自体、物事の相互間の内にある理解可能性と真理とを追究することに集中する「知的パターン (intellectual pattern of experience)」とがある。Cf. Lonergan, Insight, pp.205-212.
- ⁶⁰ Fitter, Love and Objectivity, p.92.
- ⁶¹ Lonergan, Topics in Education, p.91.
- ⁶² Lonergan, *Method*, p.105.
- ⁶³ ロナガン自身が「神とともに愛の内にある」という意識を、志向的意識の第四レベルに含まれるものとしているか、別に第五レベルを指定しているかという議論がある。本論では、「神とともに愛の内にある」経験は全ての人間の意識のレベルを根本的に支え、導くものであるゆえ、独立した一つ契機として、志向的意識の第五レベル「信仰」を指定する。Cf. Tad Dunne, “Being in Love”, *Method: Journal of Lonergan Studies* 13/2 (Fall 1995) pp.161-175. , Michael Vertin, “Lonergan on Consciousness: Is There a Fifth Level?”, *Method: Journal of Lonergan Studies* 12 (1994) pp.1-36. , Robert Doran, “Consciousness and Grace,” *Method: Journal of Lonergan Studies* 11 (1993) pp.51-75.
- ⁶⁴ ロナガンの「経験」理解の区別について、Louis Roy, ‘Religious Experience according to Bernard Lonergan’, pp.8-9, <http://www.lonerganresearch.org/> 2019.3.30. を参照。

この記事では、認識の構造の最初に位置づけられる「感覚経験、第四レベルの宗教経験、認識のレベルに固有の経験という三つの用法が区別されると述べている。

⁶⁵ Lonergan, *Method*, pp.101-102.

⁶⁶ Lonergan, *Method*, p.105. ロナガンは、マルコ福音書 12 章 30 節、ロマ書 5 章 5 節、ロマ書 8 章 23 節に言及している。

⁶⁷ Lonergan, *Method*, p.105. ロナガンは、イエズス会員として祈りの実践である「霊操」を自らの思想的展開の軸足に据えている。霊操は、この世界からの逃避ではなく、この世界で生きるための識別を目指す。

⁶⁸ Lonergan, *Method*, p.103.

⁶⁹ Cf. Brian J. Braman, 'Mutilating Desire? Lonergan and Nussbaum: A Dialectic Encounter', *Method: Journal of Lonergan Studies* 17 (1999). p.3. Martha C. Nussbaum, "Transcending humanity," *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature* (Oxford University Press, 1990) p.306.

⁷⁰ Lonergan, *Insight*, pp.720-722.

⁷¹ Lonergan, *Method*, p.105.

⁷² Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.469. cf.Chapter 10.

⁷³ Martha C. Nussbaum, *The Frangibility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy* (Cambridge University Press, 1986) p.294.

⁷⁴ Lonergan, *Topics in Education*, pp.27-29.

⁷⁵ Nussbaum, *Upheavals of Thought*, p.30. See. note 21.

⁷⁶ Lonergan, *Method*, p.31-32.

外国語の学びを通じた児童の異文化理解と 多文化社会への気付きに関する考察

狩野晶子・杉村美佳・神谷雅仁・仲沢淳子

本稿は、公立小学校での外国語（英語）活動¹の授業を経た児童の異文化理解や多文化社会への気付きに関して、学内共同研究の一環として実施した質問紙調査の結果をもとに検証する。調査を行った神奈川県秦野市は、地域特性として全国比で外国籍市民の比率が高く、多文化にルーツを持つ（以下、外国つながりの）児童も多いことから、市内小中学校では国際理解教育に積極的に取り組んできた（杉村 2017）。このような特徴を踏まえた上で、市内の小学校高学年の児童 2356 人から質問紙によって回答を収集し、言語を含む文化への関心の程度や英語指導に携わる外国人や外国籍市民に対する意識等を調べ、複合的な分析を試みた。本稿はその中間報告にあたる。2020 年度から小学校において高学年では外国語が教科化され、中学年でも外国語活動が必修となった。本調査を下敷きとし、今後の小中学校での外国語教育と多文化共生教育に新たな示唆の視点をもたらす研究を進めたい。

1 研究の概要

上智大学短期大学部では学内共同研究チームを設け「児童期の外国語（英語）教育および異文化理解教育が児童生徒に及ぼす影響」をテーマに複数年にわたり研究を進めてきた。本学は地域でのサービ斯拉ーニング活動として日本語学習支援を長年にわたって実施しており、その関連で秦野市における外国籍市民や外国つながりの児童とも接点がある。秦野市のような異文化を内包する環境の下で、小学生高学年の児童が外国の文化や言語に対しどの程度関心を持つかを調査し、さらにそのような関心や意識が見られた場合に、それを形成している要素が何であるのかを全市規模での大規模な質問紙調査によって検証しようと試みた。

外国語教育と異文化理解は密接な関係があることはこれまでも言及されている（Bland 2015, Block 2014, バトラー後藤 2003, 森住衛ほか 2016）。外国語教育に異文化理解教育の視点を盛り込むことは異なる文化背景を持つ他言語話者への寛容な態度を育み、多文化社会への気づきが児童の異文化理解にポジティブな影響を与えることが期待されてきた。調査対象となった秦野市の公立小学校では外国語（英語）活動や「総合的な学習の時間」を通して多文化社会への気付きを促す国際理解教育が行われている（杉村 2017）。本研究では、国際理解教育の視点に基づいた外国語（英語）活動を受けてきた小学生は、異なる文化や言語への興味が喚起され、寛容な態度が育っているという仮説を立てた。

小学校高学年での「外国語活動」は 2011 年度に必修化されて以降 2019 年度末まで続いていたが、2018 年度より移行期を迎え、高学年は「外国語」として教科化へと向かう流れの中で、秦野市でも中学年での実施へとシフトした。本調査は、学習指導要領の改訂に伴い小学校での英語教育の体制が変わる直前の 2017 年度末に実施されたため、調査紙に回答する児童全員が「外国語（英語）活動」の授業のみを受けてきていた。高学年での教科となる以前の「外国語活動」は、異文化理解、多文化教育などの要素が多く含まれており、その点で公立小学校の児童が授業を通して多文化社会への気付きを持ち、さらには異文化理解を深めているかどうかを検証することの意義は大きい。

本調査は 2016 年度より継続されてきた上智大学短期大学部学内共同研究の一環として実施された。今後、教科化以降のデータを収集し今回の結果と比較考察し、小中学校の教育に反映させることを目指す中で、中間報告として本稿を上梓する。

2. 質問紙（アンケート）と調査のあらまし

本研究では市内 12 小学校で 5 年生および 6 年生の児童に対して質問紙調査を行い、高学年の小学生が外国の文化や言語、また、他国籍の市民や児童に対してどの程度関心を持つのかを調べた。なお、本調査の質問文作成にあたっては、鷺見（2014）²を参考にした。鷺見による調査は、滋賀県内の中学 1 年生及び 2 年生（588 名）を対象とし、中学生が小学校時に受けた外国語活動の内容とその効果を明らかにすることで外国語活動の課題を見つけ出すことを目的としている。本調査とは調査対象者の年齢が異なるが、家庭環境の違いが英語に対する意識や能力の格差に及ぼす影響について検証している点で本調査の目的と一致しているため参照することとした。また、鷺見による調査では、調査対象の半数が小学校で ALT による授業を受けていたが³、秦野市では調査対象の児童は全員が ALT による授業を受けてきており、3・4 年生ではほぼすべての授業、5・6 年生では約半分の授業に ALT が入っている。調査対象学年は違うが、こうした教育環境の違いが児童に及ぼす影響も比較できると考えた。

本研究では、秦野市教育委員会の協力を得て、2018 年 2 月から 3 月にかけて、秦野市内 12 小学校への郵送により質問紙調査を実施した。児童による質問紙への回答記入は各教室で、担任教員の指導と付き添いのもとに行われた。所要時間は 15 分から 20 分程度であった。回答された質問紙はそのまま本学に返送され、本学において集計された。総数 2356 名の児童から有効な回答を得た。

表 1 質問紙調査の集計数

	在籍児童数	回答者数	回答率 (%)
5 年生	1213	1176	96.9%
6 年生	1192	1180	98.9%
合計	2405	2356	97.9%

調査によって外国語や外国文化、言語との関連から多文化社会への気付きや異文化理解についての意識を探る試みは、対象が小学生であることによる様々な制約や難しさがあった。質問紙作成に際しては、設問や選択肢の数と表記の長さ、指示や選択肢の内容が明瞭で小学生に十分理解できるものであるか、実感を伴って答えることができる問いかけの内容であるかなどを丁寧に考察し、事前にパイロット調査を実施した上で作成した。さらに、設問項目について市教委及び小学校教員経験者からのアドバイスを受けた。その結果、表 1 に示すように非常に高い回答率で、なおかつ回答もれが少なく、自由記述欄にも十分な表記が成された質問紙が回収できた。

3. 回答した児童の外国語（英語）学習背景

本調査に回答した児童の外国語（英語）学習背景として、2017 年度までの「外国語（英語）活動」の授業に関する秦野市の指導体制を概観する。

授業時間数について、2017 年度は、高学年（5・6 年生）は年間 35 時間、中学年（3・4 年生）は学校によって差があり年間 3~12 時間程度、低学年（1・2 年生）についても同様に学校によって差があるが、年間 2~6 時間程度を実施していた。なお、必修科目として時数が確保されていない学年の外国語活動には、3・4 年生については主に「総合的な学習の時間」、1・2 年生は主に学級活動等を充てていた。

指導の形態と指導者について、高学年は年間 35 時間のうち 18 時間を外国語指導助手（以下 ALT）と担任教員とのチームティーチングで行った。それ以外の 17 時間は担任が単独で授業を実施した。中学年、低学年については担任の監督のもと、ALT が中心となって授業を実施した。これ以外に本学学生によるサービ斯拉ーニング活動の一環としての活動型の英語授業を 3・4 年生で年間 2 時間実施した。これは「総合的な学習の時間」の枠内で時間を確保した。教材について、高学年では文部科学省が発行した副教材を主に使用し、その他の学年では ALT 派遣会社作成の教材や ALT または担任が独自に作成した教材等を使用していた。

小学校にかかわる ALT について、児童にとって最も身近な「外国人」である ALT は秦野市の場合、文化的にも外見的にも多様なバックグラウンドを持っており、彼らの多くは数

年以上地域に根差して市内の小学校でALTとして指導に当たってきた。2017年度は4名(途中交代のため延べ5名)が担当した。その国籍と担当時数を以下に記す。

- A氏(アメリカ) 249時間
- B氏(マラウイ) 744時間 → 途中E氏(アメリカ)と交代
- C氏(イスラエル) 602時間
- D氏(スペイン) 591時間

上記の秦野市の現状を踏まえて⁴、小学校での外国語(英語)活動での学習経験や、外国人ALTとの関わりなどが児童にとってどのような影響を与えていたかと、異文化理解と国際理解教育との関わりについて次節で述べる。

4. 結果とその分析

4-1. 「外国語(英語)活動」及び言語的な側面に関する結果

(1) 外国語活動への関心と学校外での学習

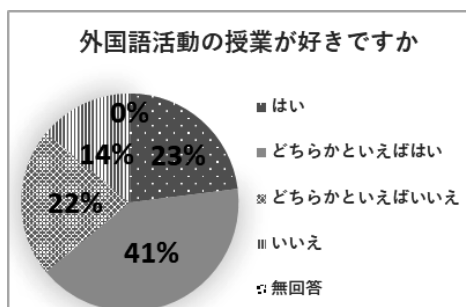


図1 外国語活動が好き

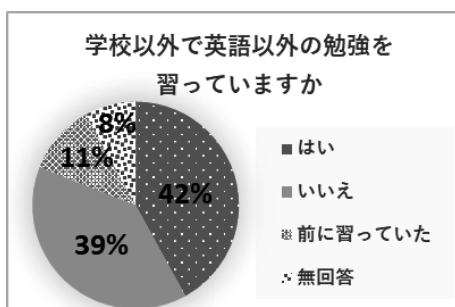


図2 学校以外で習っている

児童の日ごろの学習に関して、図1「外国語活動の授業が好きですか」との問いに対し、「はい」と「どちらかといえばはい」を合わせて64%が好きと答えた。学年別にみると5年生は66%、6年生は61%で、若干5年生の方が割合が高かった。文部科学省(2015)の調査では小学5年生・6年生と中学1年生を比較し、学年が進み習熟度の差が開くにつれ苦手意識を持つ児童が増えていることを示唆している。同じ傾向が小学校の学年に応じて見られることは興味深い、ここでの学年間の差には有意差は無く小学校児童の英語への肯定的姿勢は共通している。

図2「学校以外で英語を習っていますか」の問いには「いいえ」が58%であった。「習っている」、「習っていた」と回答した児童は合わせて40%、どこで習っているかについて、塾が52%、英会話学校が16%であった。英語学習経験との相関を見ると、経験ありの児童

の72.6%が「外国語活動」の授業が好きと回答した。経験なしの児童は57.8%で、その差は14.8%。学習経験ありの方が「外国語学習」の授業が好きな傾向が示された。

(2) 外国語活動の授業を受けての児童の変容

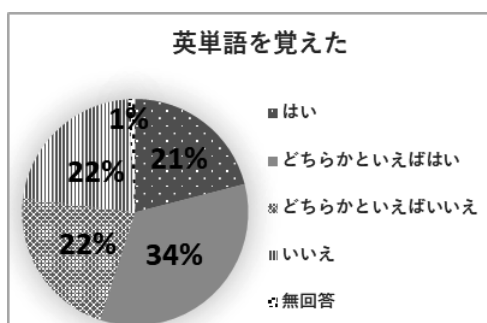


図3 英単語を覚えた

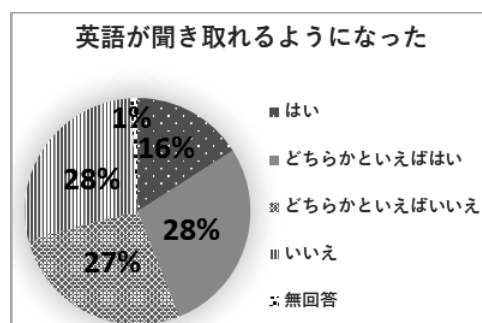


図4 英語の聞き取り向上

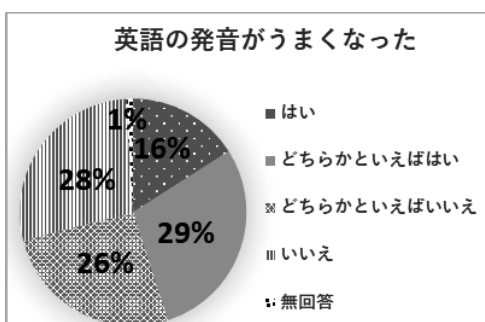


図5 英語の発音向上

学校の外国語活動の授業を受けての児童の変容を自己評価によって測定する設問群において、55%が「英単語を覚えた」(図3)、44%が「英語が聞き取れるようになった」(図4)、45%が「英語の発音がうまくなった」(図5)と回答した。このうち学校外で英語を習っていると答えた児童のみ抽出した結果はさらに高い数値を示し、英単語では66.7%、聞き取りでは58.3%、発音では50.0%が向上を感じていた。小学校の「外国語活動」は言語スキルの獲得のみが目標ではないが、児童の5割前後が、言語スキルの側面に照らし成果が出ていると肯定的に自己評価していた。

(3) 外国語（英語）活動授業の指導者との関わり

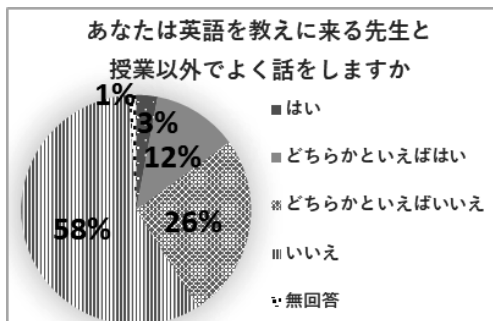


図6 ALT との関わり

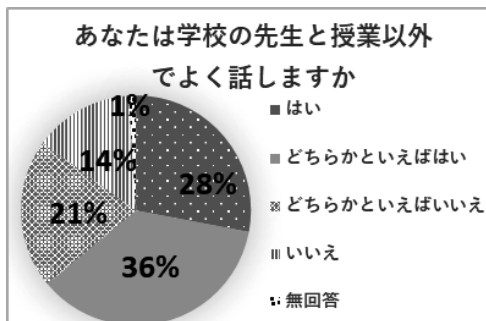


図7 学校の先生との関わり

外国語（英語）活動の授業の指導者である ALT との関わりについて、図6「英語を教えに来る先生と授業以外でよく話をしますか」の問いには58%が「いいえ」と答えた。「どちらかといえばいいえ26%」を合わせ84%の児童は授業以外ではALTと話をしないという結果であった。「学校の先生」について同じ質問をした結果（図7）では65%が授業外でよく話をすると答えており、外国人ALTと児童との接点が限定的であることがうかがえる。

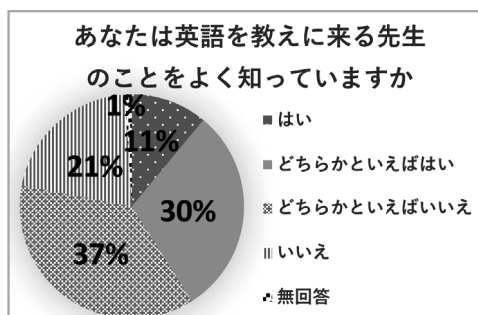


図8 ALT への興味関心

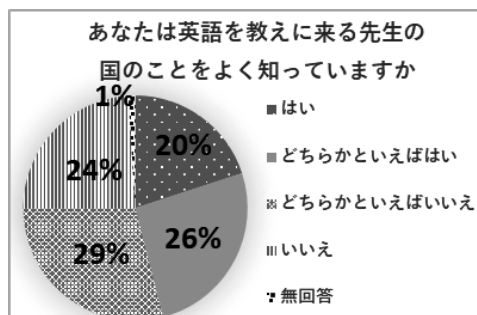


図9 ALT の国の知識

「英語を教えに来る先生のことをよく知っていますか」の問いに対しては、図8で示されるように「いいえ」が21%で、「どちらかといえばいいえ」の37%を合わせ58%があまりALTのことを知らないと答えた。さらに、「ALTの国のことをよく知っているか」（図9）との文化的な背景に絡めての問いに対する回答も24%が「いいえ」で、「どちらかといえばいいえ」と合わせて53%が知らないという結果であった。外国に繋がりのない児童にとって、おそらく一番身近な異文化への接点としての外国人がALTであろう。秦野市では4年生までのほぼすべての英語授業にALTが入っており、5年生と6年生でも授業全体の半分近くを担任教員とALTによるチームティーチングで行っている。それなのに児童とALT

との触れ合いが限定的で、児童の ALT への興味や関心がうすく、国についてもあまり知らないとの回答が多いのは意外であった。

授業外で ALT とよく話をしている児童の 88.5% が「外国語活動の授業が好き」と回答し、一方、授業以外では接点がない児童は好きの回答が 59.9% で、その差は 28.6% であった。データからは ALT と話をする児童の方が「外国語学習」の授業が好きである傾向が示されることから、異文化を体現する存在としての ALT との接点を増やし、異文化や異言語への興味関心を喚起することの長期的な意義は大きいと考える。

4-2. 「外国語活動」が児童の異文化理解や多文化共生意識に及ぼす影響

本アンケート調査の対象である児童に対しては、2008 年に改訂され、2011 年度から全面实施された学習指導要領に則った「外国語活動」が実施されてきた。この学習指導要領（文部科学省 2017c.）によれば、「外国語活動」の目的は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことであるとされている。大山（2013）によると、この目標は、「国際理解教育としての外国語教育が必要であると主張している」⁵とされる。この学習指導要領でも重視されている「国際理解教育」は、戦後、ユネスコ協同学校運動（現ユネスコ・スクール）などを通して世界中で実践され、日本においても各教育機関において推進されてきたが、平成 17（2005）年に文部科学省から「初等教育における国際教育推進検討会報告」が出され、国際社会で主体的に行動できる態度・能力の育成を強く意識した「国際教育」の推進が叫ばれた。特に、初等中等教育段階においては、すべての子どもたちが、次のような資質能力を身に付けるべきであると示された。

- ①広い視野を持ち、異文化を理解するとともに、これを尊重する態度や異なる文化を持った人々と共に生きていく資質や能力の育成を図ること
- ②国際理解のためにも、日本人として、また、個人としての自己の確立を図ること
- ③国際社会において、相手の立場を尊重しつつ、自分の考えや意思を表現できる基礎的な力を育成する観点から、外国語能力の基礎や表現力等のコミュニケーション能力の育成を図ること

本節では、以上の 3 つの資質能力のうち、異文化への関心や多文化共生意識、また国際社会で求められるコミュニケーション能力が、小学校の「外国語活動」や「総合的な学習の時間」を通してどの程度育まれているかについて、アンケート調査の結果から考察していく。

(1) 外国および外国文化への関心

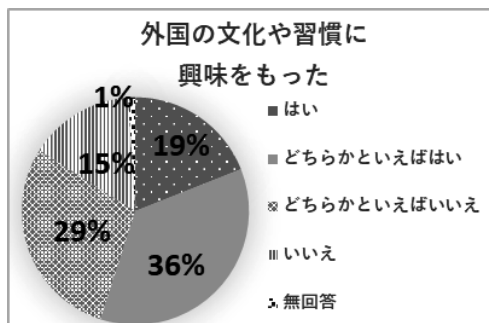


図 10 外国文化や習慣への興味

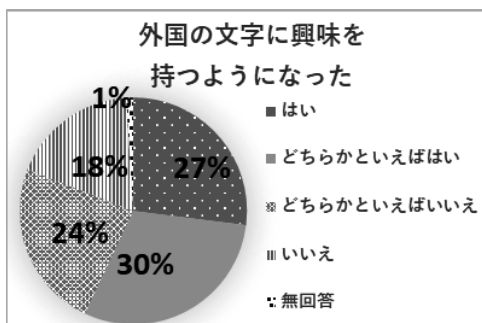


図 11 外国語の文字への興味

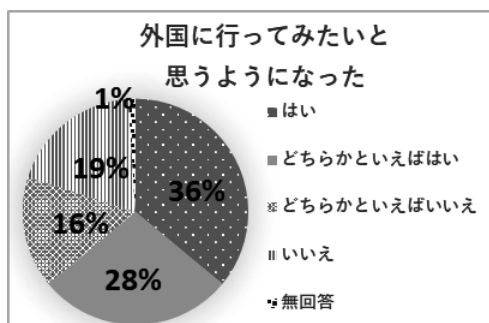


図 12 外国への訪問意欲

まず、「外国語活動」を通して「外国の文化や習慣に興味をもった」児童は 55% (図 10)、「外国語の文字に興味をもつようになった」児童は 57% (図 11) であり、半数以上が外国の文化や文字に関心を抱くようになったことがわかる。また図 12 のように、「外国に行ってみたいと思うようになった」児童は、「はい」36%、「どちらかといえばはい」の 28% を合わせて 64% と、先述の鷺見 (2014) による調査の 34.5% (「あてはまる」の回答者の割合) よりも高くなっており、「外国語活動」を通して外国への訪問意欲が高まったことが窺える。先述のように、秦野市では 3・4 年生のほぼすべての授業、5・6 年生の約半分の授業に ALT が入っており、こうした教育環境も児童の意識に影響していると考えられる。

(2) 多文化共生への意識

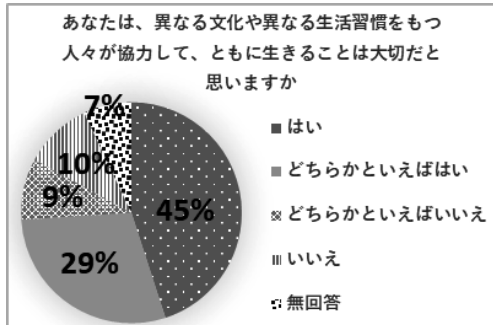


図 13 多文化共生への意識

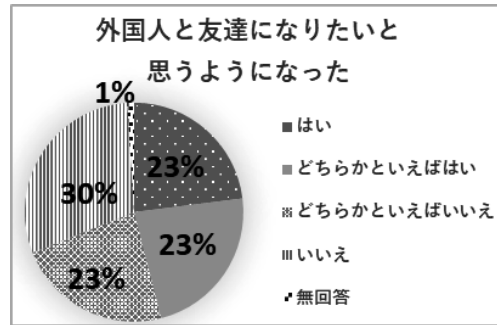


図 14 外国人との交友関係構築への意識

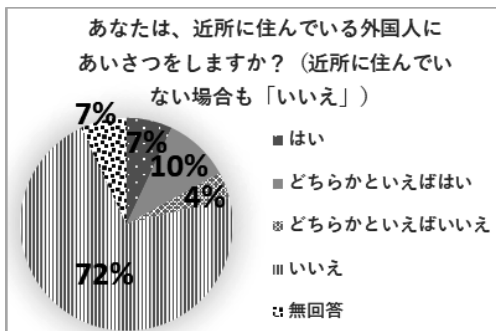


図 15 外国人との交流

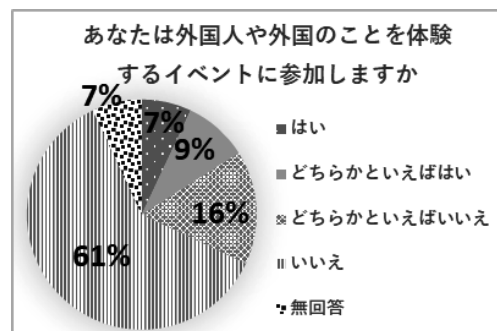


図 16 外国関連イベントへの参加

さらに、図 13 のように、「異なる文化や異なる生活習慣をもつ人々が協力して、ともに生きることは大切だと思う」と答えた児童は 74% と高い数値を示している。これまでの調査で秦野市は、児童の多国籍化に伴い、国際理解教育の目標を多文化共生に向けた態度の涵養に置く教師が比較的多くみられることが明らかになっており（杉村 2017）、こうした教師による授業実践を通して児童の多文化共生意識が形成されていると考えられる。一方、「外国人と友達になりたいと思うようになった」と答えた児童は 46%（図 14）、「近所に住んでいる外国人に挨拶をする」は 17%（図 15）、「外国人や外国のことを体験するイベントに参加する」と答えた児童は 16%（図 16）と低くなっている。ただし、図 15 の「いいえ」には近所に外国人が住んでいない場合も含まれるため、数値が高くなっている可能性もあると考えられる。驚見（2014）による調査では、「外国人と友達になりたいと思うようになった」と答えた児童は 18.1%（「あてはまる」の回答者の割合）であったため、それよりは高い数値となっているが、本調査の他の項目と比べると、外国人との交友関係の構築および交流への意欲や、地域で共生する態度の形成に課題があることがわかった。

以上の結果から、児童の多文化共生意識は十分に醸成されているが、国際教育が目標に掲

げる「異なる文化を持った人々と共に生きていく資質や能力の育成」がさらに求められると考えられる。

(3) 国際社会で求められるコミュニケーション能力の育成

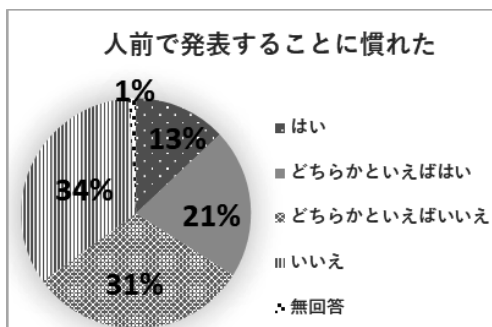


図 17 英語での発表への意識

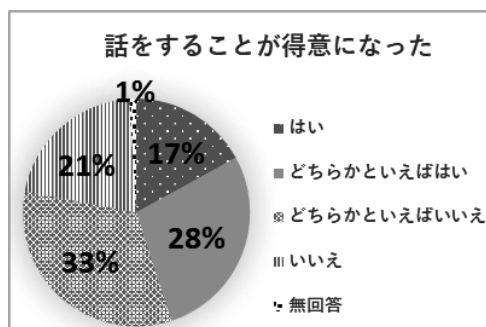


図 18 英語での会話への意識

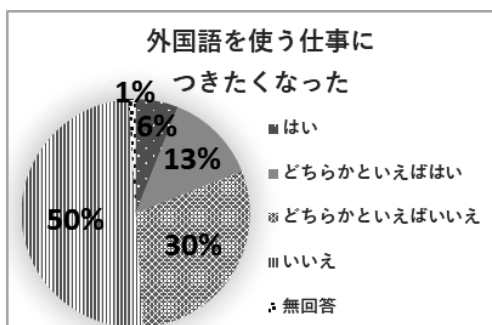


図 19 外国語を使う仕事への意識

先述のように、「外国語活動」を通して、「英単語を覚えた」児童は 55%、「英語が聞き取れるようになった」児童は 44%、「発音がうまくなった」児童は 45%であり、半数近い児童が外国語能力の基礎の修得を実感している。一方、国際社会で求められるコミュニケーション能力の育成という観点から検討すると、「人前で発表することに慣れた」児童は 34%（図 17）、「話をするのが得意になった」という児童は 45%（図 18）で、一定の成果はみられるものの、積極的に自らの意見を発信し、コミュニケーションを図ろうとする態度の育成がさらに求められる。

また、文部科学省は、国際教育の目標として「国際社会において指導的立場に立つ人材に求められる態度・能力」の育成も挙げているが、「外国語活動」を通して「外国語を使う仕事につきたくなった」（図 19）と答えた児童は 19%と低くなっている。この結果は鷺見（2014）の 7.1%よりは高いものの、国際社会で活躍できる人材の育成という観点からも今後の「外国語活動」のあり方を検討する必要があるだろう。

5. 考察と今後の課題

今回の分析結果では、調査対象の児童は日本の文化は 97%、外国の文化も 74% が好きと答えた。しかし外国文化に対する否定的な回答が 25% あったことは興味深い。中国や韓国で排日運動が高まり、ニュースなどでも取り上げられていた時期の調査であったことが関係しているかもしれない、他の要因との関係についてさらに分析を進めたい。

文部科学省の調査（2020）では日本の小中学校で日本語指導が必要な児童生徒の母語はポルトガル語、中国語、フィリピン語が上位を占め、秦野市においても外国つながりの児童生徒の出身国は多岐にわたる。しかし今回の結果から、児童がイメージする外国語はやはり英語であり、「外国」の筆頭はアメリカ、行ってみたい「国」はハワイとグアムに集中しており⁶、行ってみたい理由は観光が 7 割を占めた。ここから小学生の文化や外国に対するイメージはまだ表層的、限定的であることがうかがえる。指導者や教材が掲げる異文化理解や多文化共生の視点と、実際の児童の意識との間にはギャップがあり、それを埋めていくことが、今後の外国語教育及び国際理解教育に求められるであろう。

外国語の学習に関する質問項目に対して全般的に肯定的な結果であった。しかし、学校外での英語の学習経験がある児童の方が「外国語学習」の授業が好きな傾向が示され、自己の英語が向上したととらえる比率が高かった。調査した児童の家庭の 9 割近い 87% がパソコンやタブレットがあり、ほぼ半数の 49% の児童が家族に英語が得意な人がいると答えているのは興味深い。今後、これが外国つながりの子どもたちではどのような数値であるかを抽出し分析と解釈を進めたい。秦野市は外国籍市民と外国つながりの児童が多い地域特性を持つため、今後ほかの質問項目でも日本人小学生と外国つながりの小学生の双方を対比した分析を行いたい。

また、「外国語活動」が児童の異文化への関心や多文化共生への意識に及ぼす影響については、先行研究（鷺見 2014）に比べて相対的に高い数値を示しており、国際理解教育の目標を多文化共生に向けた態度の涵養におく教師や ALT による授業実践の影響が大きいと考えられる。このように児童の多文化共生意識は高いが、英語を活かせる仕事への就業意欲をさらに高めるなど、国際社会で活躍できる人材の育成という観点から、今後の「外国語活動」のあり方を検討する必要があると考えられる。

また、今回の概観では 5 年生と 6 年生での差はそれほど示されなかったが、外国語を使う仕事に就きなくなったかどうかを問う設問では 5 年生に比べ、6 年生では「はい」の比率が下がり、「どちらかといえばはい」が増えた。英語に触れてきた時間や年数、英語に対する苦手意識などどのような関連があるのか、項目間の相関を取り学年特性などの観点からも考察を進めたい。さらに児童の観点と照応して、今後は小学校教員に対しても聞き取り調査を行いたい。

6. まとめ

本稿では、小学校外国語（英語）活動を受けてきた公立小学校の高学年児童に対して質問紙調査を実施し、総数 2356 名から有効回答を得た。複数の小学校にわたっての大規模な質問紙調査は先行実施例が少ないことから貴重なデータであると言える。

「外国語（英語）活動」及び「総合的な学習の時間」の授業を通した国際理解教育は、児童の多文化社会への気付きを促し、異文化理解にポジティブな影響がある傾向が見られた。

調査結果を集計、分析し 2018 年度以降、複数の学会において発表を行ったが、それによって先行事例や類似の研究を進めている研究者とのつながりを得たことによって、集計した結果の分析への新たな視点が加わった。また、これまでの分析結果から、異文化理解教育と外国語（英語）教育に対する回答と、動機づけ、自律的学習への意欲や関心などについて興味深い傾向が見られた。これらについては改めて別稿として発表する予定である。

現時点で本研究チームが有している膨大なデータは今後さらに分析と解釈が必要である。本研究チームではこれまでの研究を足掛かりに、さらに掘り下げて分析することで、他者に対する寛容性や共働りなどの視点も加えて 2020 年より施行される新しい学習指導要領に記された「学びに向かう力」の育成に向けて、異文化理解教育および外国語（英語）教育が小学校高学年の児童においてどのような影響を与えるのかをより多面的に考察したい。

付記

- ・この論文は大学英語教育学会（JACET）第 57 回国際大会での口頭発表及び全国語学教育学会（JALT）第 44 回年次国際大会での口頭発表をもとに、データの追加分析及び考察を行いまとめたものである。
- ・本研究に関わる質問紙調査の作成及び実施にあたり秦野市教育委員会、秦野市立小学校各校の先生方にご多大なるご協力をいただいた。記して深く感謝の意を表したい。また、アンケートの質問に真剣に丁寧な回答を寄せた各小学校の 5 年生と 6 年生児童にも心よりの謝辞を記す。
- ・本学共同研究に過年度において共同研究員として参画され研究推進に多大な貢献を果たした青田庄真氏、土屋佳雅里氏、小林尚平氏にここに感謝の意を表する。

注

¹ 科目名としては「外国語活動」であり英語に限定されるものではないが、本研究の対象児童は英語を学んでいるため質問紙では「英語活動」と表記している。文中では「外国語（英語）活動」と併記した表現も用いる。

- ² 鷺見安里紗 (2014) 「中学生の現状から考察する小学校外国語活動の課題—学校間・家庭間格差に注目して—」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第 17 号、1 ～ 10 頁所収。
- ³ 同上、3 頁。
- ⁴ 本節の数字およびデータは秦野市ホームページ掲載情報及び教育委員会学校教育課からの聞き取りによる。
- ⁵ 大山万容 (2013) 「国際理解教育としての小学校『外国語活動』と日本における『言語への目覚め活動』導入の可能性」日本言語政策学会『言語政策』第 9 号、49 頁。
- ⁶ 国名は自由記述での回答であった。

参考文献

- Bland, J. (Ed.) (2015). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching With 3-12 Year Olds*. Bloomsbury Academic.
- Block, D. (2014). *Second Language Identities (Bloomsbury Classics in Linguistics)*. Bloomsbury Academic.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners (Cambridge Language Teaching Library)*. Cambridge University Press.
- Day, E. M. (2002). *Identity and the Young English Language Learner*. Multilingual Matters.
- Mercer, S., & Williams, M. (Ed.). (2014). *Multiple Perspectives on the Self in SLA (Second Language Acquisition)*. Multilingual Matters.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners (Oxford Handbooks for Language Teachers)*. Oxford University Press.
- Shin, J. K., & Crandall, J. (2013). *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*. Heinle & Heinle Publishing.
- アレン玉井光江 (2013) 『小学校英語の教育法—理論と実践』 研究社
- 大山万容 (2013) 「国際理解教育としての小学校『外国語活動』と日本における『言語への目覚め活動』導入の可能性」日本言語政策学会『言語政策』第 9 号、43-64.
- 岡秀夫・金森強 (2012) 『小学校外国語活動の進め方—「ことばの教育」として』 成美堂
- 川崎市総合教育センター (2001) 「多文化共生の社会を目指した国際理解教育—多様な文化を学ぶ学習活動の構成—」 <http://www.keins.city.kawasaki.jp/kiyou/kiyou15/15-037-052.pdf>; 2018 年 11 月 20 日にアクセス
- 斎藤兆史・鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・野村昌司 鼎談 養老孟司×鳥飼玖美子×斎藤兆史 他 (2016) 『「グローバル人材育成」の英語教育を問う』 ひつじ書房
- 杉村美佳 (2017) 「神奈川県西部の小中学校における国際理解教育の実践の変化—教師に対

- するアンケート調査結果の分析を中心に」『上智大学短期大学部紀要』38, 1-14.
- 鷺見安里紗 (2014) 「中学生の現状から考察する小学校外国語活動の課題—学校間・家庭間格差に注目して—」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第17号, 1-10.
- 直山木綿子 (2013) 『小学校外国語活動のあり方と“Hi, friends!”の活用』東京書籍
- 西山教行・細川英雄 (2015) 『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』(大木充 編) くろしお出版
- バトラー後藤裕子 (2003) 『多言語社会の言語文化教育—英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み』くろしお出版
- 森住衛 (編)・古石篤子 (編)・杉谷眞佐子 (編)・長谷川由起子 (編) (2016) 『外国語教育は英語だけでいいのか—グローバル社会は多言語だ!』くろしお出版
- 文部科学省 (2005) 「初等教育における国際教育推進検討会報告」平成17年8月3日資料 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/attach/_icsFiles/afeldfile/2018/01/19/1400589_001.pdf; 2020年11月26日にアクセス
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』東洋館 出版社
- 文部科学省 (2012) *Hi, friends! 1,2* 東京書籍
- 文部科学省 (2015) 「平成26年度「小学校外国語活動実施状況調査」の結果について」http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1362148.htm; 2020年11月26日にアクセス
- 文部科学省 (2017a.) *Let's Try! 1,2* 東京書籍
- 文部科学省 (2017b.) *We can! 1,2* 東京書籍
- 文部科学省 (2017c.) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語活動・外国語編』開隆堂
- 文部科学省 (2017d.) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」平成29年12月21日中央教育審議会資料 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afeldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf; 2018年11月20日にアクセス
- 文部科学省 (2020) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成30年度)の結果について」令和元年9月27日公表・令和2年1月10日一部訂 https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf; 2020年11月23日にアクセス

付録

じょうちだいがくたんきだいがくぶ
上智大学短期大学部
がくないきょうどうけんきゅう
学内共同研究アンケート調査
ちょうさ

わが
お願い

- ・ この調査では、みなさんの外国語や外国の文化（行事や食べ物など）について、あなたの考えをお聞きます。テストではないので、あなたが思ったとおりに答えてください。
- ・ それぞれの質問にあてはまるものやあなたの考えに近いものを選んで、解答用紙の☐の中にある番号（数字）を塗りつぶしてください。

～ 例 ～

あなたはプロッコリーが好きですか。

（とてもきらい） ① — ② — ● — ④ （とても好き）
- ・ 番号（数字）は、HB か B か 2B の黒鉛筆（シャープペンシルも可）を使い、こく、はっきりと塗ってください。また、消すときは消しゴムできれいに消してください。
- ・ 質問を注意深く読み、できるだけ正確に答えてください。

問一 あなたと外国についてお聞きます。		
1	あなたが外国と聞いて思いうかべる国はどこですか。	()
2	その理由を教えてください。	① その国の名前をテレビやニュースなどでよく聞くから
		② 家族や親せきがいるから
		③ その他 []
3	あなたが外国語と聞いて思いうかべるのは何語ですか。	()
4	その理由を教えてください。	① そのことばに興味があるから
		② そのことばをテレビなどでよく聞くから
		③ 家族や親せきを使うことばだから
		④ その他 []
5	あなたが、いま最も行ってみたい国はどこですか。	()
6	その理由を教えてください。	① その国で観光をしたいから
		② 家族や親せきがいるから
		③ その他 []
7	学校の授業で、文化（行事や食べ物など）を特に詳しく学んだ国があれば、教えてください。	() ()
8	あなたは、小学生になってから日本以外の国に何回くらい行ったことがありますか。	() 回
9	それは合計するとどれくらいの期間になりますか。	() 年 () カ月
10	そのうち一番長く行っていたのはどこの国ですか。	()

<p>問二 あなたと文化について、あてはまるものを 右の 1～4 の中から 1 つ選んでください。</p>	<p>はい</p>	<p>どちらかといえば はい</p>	<p>どちらかといえば いいえ</p>	<p>いいえ</p>
<p>1 あなたは、日本の文化（行事や食べ物など）は好きですか。</p>	<p>①</p>	<p>②</p>	<p>③</p>	<p>④</p>
<p>2 あなたは日本以外^いの文化（行事や食べ物など）は好きですか。</p>	<p>①</p>	<p>②</p>	<p>③</p>	<p>④</p>
<p>3 あなたは、学校の先生と授業以外でよく話をしますか。</p>	<p>①</p>	<p>②</p>	<p>③</p>	<p>④</p>
<p>4 あなたは、英語を教えに来る先生と授業以外でよく話をしますか。</p>	<p>①</p>	<p>②</p>	<p>③</p>	<p>④</p>
<p>5 あなたは、英語を教えに来る先生のことをよく知っていますか。</p>	<p>①</p>	<p>②</p>	<p>③</p>	<p>④</p>
<p>6 あなたは、英語を教えに来る先生の国のことをよく知っていますか。</p>	<p>①</p>	<p>②</p>	<p>③</p>	<p>④</p>
<p>7 あなたは自分が住んでいる地いきが好きですか。</p>	<p>①</p>	<p>②</p>	<p>③</p>	<p>④</p>
<p>8 あなたは日本のことばや文化を外国人にしょうかいしてみたいですか。</p>	<p>①</p>	<p>②</p>	<p>③</p>	<p>④</p>

問題		はい	はい	どちらかといえば いいえ	どちらかといえば いいえ	いいえ
1	あなたの ^ひ 日ごろの ^{がくしゅう} 学習の ^{ようす} 様子について、あてはまるものを右の1～4の中から1つ選んでください。	①	②	③	④	
2	あなたは ^{がっこう} 学校の ^{かつどう} 外国語活動の ^{じゅぎょう} 授業の ^す 好きですか。	①	②	③	④	
3	2のように答えた理由を教えてください。	[]				
4	あなたは、学校 ^{がっこう} <u>以外</u> で ^{えいご} 英語を ^{なら} 習っていますか。	①. はい	②. いいえ	③. ^{まえ} 前に ^{なら} 習っていた		
		「① はい」と答えた人に聞きます。 どこで英語を習っていますか。 ① じゅく ② ^{えいかいわがっこう} 英会話学校 ③ ^{かていきようし} 家庭教師 ④ その他 []				
5	それはどれくらいの ^{きかん} 期間ですか。	() 年 () か月				
6	あなたは、学校 ^{がっこう} <u>以外</u> で ^{えいご} 英語 ^い 以外 ^{べんきょう} の勉強を ^{なら} 習っていますか。	①. はい	②. いいえ	③. ^{まえ} 前に ^{なら} 習っていた		
		「① はい」と答えた人に聞きます。 どこで英語を習っていますか。 ① じゅく ② ^{かていきようし} 家庭教師 ③ ^{つうしんきょうざい} 通信教材 ④ その他 []				
7	それはどれくらいの ^{きかん} 期間ですか。	() 年 () か月				

<p>問四 あなたは、学校の外国語活動の授業を受けて、以下のことがらについて、どう思うようになりましたか。右の1～4の中からあてはまるものを1つ選んでください。</p>	はい	どちらかといえばはい	どちらかといえばいいえ	いいえ
1 外国に行ってみたいと思うようになった	①	②	③	④
2 外国の文化や習慣に興味をもった	①	②	③	④
3 外国語の文字に興味を持つようになった	①	②	③	④
4 外国人と友達になりたいと思うようになった	①	②	③	④
5 外国語を使う仕事につきたくなった	①	②	③	④
6 人前で発表することに慣れた	①	②	③	④
7 話をするのが得意になった	①	②	③	④
8 英単語を覚えた	①	②	③	④
9 英語が聞き取れるようになった	①	②	③	④
10 英語の発音がうまくなった	①	②	③	④

問五 あなたの ^ひ 日ご ^{せいかつ} ろの生活について、あてはまるもの ^{みぎ} を右の1～4の中 ^{なか} から1つ選 ^{えら} んでください。	はい	どちらかといえば	どちらかといえばいいえ	いいえ
1 あなたは、日本語 ^{にほんご} 以外 ^{いがい} のことばで生活 ^{せいかつ} をする家族 ^{かぞく} や親せき ^{しんせき} と交流 ^{こうりゅう} がありますか。	①	②	③	④
*1番で、「はい」「どちらかといえばはい」と答えた人は2番へ、それ以外の人は4番へいってください。				
2 その家族 ^{かぞく} や親せき ^{しんせき} の国 ^{くに} の文化 ^{ぶんか} やことばを学校 ^{がっこう} で学 ^{まな} んだことがありますか。	①	②	③	④
3 その家族 ^{かぞく} や親せき ^{しんせき} の国 ^{くに} の文化 ^{ぶんか} やことばを学校 ^{がっこう} で学 ^{まな} んでみたいですか。	①	②	③	④
4 あなたの家族 ^{かぞく} に英語 ^{えいご} が得意 ^{とくい} な人 ^{ひと} はいますか。	①	②	③	④
5 学校 ^{がっこう} で覚 ^{おぼ} えた英語 ^{えいご} を家族 ^{かぞく} に教 ^{おし} えたことがありますか。	①	②	③	④
6 学校 ^{がっこう} で学 ^{まな} んだ外国 ^{がいこく} や外国 ^{がいこく} の文化 ^{ぶんか} を家族 ^{かぞく} に教 ^{おし} えたことがありますか。	①	②	③	④
7 あなたは、近所 ^{きんじょ} に住 ^す んでいる日本人 ^{にほんじん} にあいさつをしますか。	①	②	③	④
8 あなたは、近所 ^{きんじょ} に住 ^す んでいる外国人 ^{がいこくじん} にあいさつをしますか。 近所 ^{きんじょ} に外国人 ^{がいこくじん} が住 ^す んでいない場合は「いいえ」をぬってください。	①	②	③	④
9 あなたは、外国人 ^{がいこくじん} や外国 ^{がいこく} のことを体験 ^{たいけん} するイベント ^{イベント} に参加 ^{さんか} しますか。	①	②	③	④
10 あなたは、異 ^{こと} なる文化 ^{ぶんか} や異 ^{こと} なる生活 ^{せいかつ} 習慣 ^{しゅうかん} をもつ人々 ^{ひとびと} が協力 ^{きょうりよく} して、ともに生 ^い きることは大切 ^{たいせつ} だと思いますか。	①	②	③	④

問六 あなた自身のことを教えてください。			
1	がっこう なまえ がくねん 学校の名前と学年は	() しょうがっこう () ねん () ぐみ組	
2	せいべつ すうじ ぬ 性別は (数字を塗りつぶす)	①. だんし 男子	②. じょし 女子
3	あなたのいちばんすきな きょうか なん 教科は何ですか。	()	
4	あなたのいえでふだんつか ていることばは何ですか。	() ご語	() ご語
5	あなたのいえにはパソコンや タブレットはありますか。 (ケータイ、スマホはふくみ ません)	①. ある	②. ない
6	あなたのいえではテレビのニ ュース番組をみますか。	①. まいにち 毎日みる ②. ときどき 時々みる ③. ほとんどみない ④. みない	
	あなたのいえには、かぞくみんな のものを合わせて、何さつく らいのほんがありますか。次の なか ひと えら 中から一つ選んでください。	① ほとんどない (0-10 さつ) ② たな 1列分 (11~25 さつ) ③ ほん 本だ 1 つ分 (26~100 さつ) ④ ほん 本だ 2 つ分 (101~200 さつ) ⑤ ほん 本だ 3 つ以上 (200 さつより多い)	

以上で質問は終わりです。しっかり答えてくれてありがとうございました！

Reformulation and Co-completion: L1 responses to L2 assessment accounts

Sachiko Kondo

Abstract

Using conversation analysis as a theoretical and methodological framework, this study examines how Japanese learners of English and their interlocutors, who are speakers of English as a first language, co-construct assessment activities, in the context of a student exchange in the U.S. Special attention is paid to the L1 speakers' reformulation and co-completion in response to the L2 speakers' accounts, to justify their assessments. The moment-by-moment analysis of the conversations between L1 and L2 speakers reveals that the identities of the L1 speakers as "language experts" and the L2 speakers as "non-experts" are occasionally salient, as the L1 speakers orient to the L2 speakers' minimal accounts or indications of difficulty by reformulating and co-completing the L2 speakers' utterances. Furthermore, the analysis indicates that the L1 speakers commonly orient to understanding rather than non-understanding of the L2 speakers' accounts. Consequently, asymmetric contributions by the L2 and L1 speakers function as a resource for successful communication, leading them to achieve intersubjectivity. Finally, drawing on Vygotsky's sociocultural theory, the paper discusses how such assistance by the L1 speakers, as needed by the L2 speakers, could lead to the independent functioning of the L2 speakers in assessment activities in the future, and to the further development of their interactional competence.

1. Introduction

After second language acquisition (SLA) was reconceptualized to focus on social and contextual dimensions (Firth and Wagner, 1997), conversation analysis (henceforth CA) has increasingly contributed to enriching the database (Eskildsen & Majlesi, 2018; Firth & Wagner, 2007; Kasper & Wagner, 2011, 2014; Mori, 2007; Pollotti & Wagner, 2011). The findings from CA data of L2 speakers suggest that although L2 speakers may not be highly proficient, they are able to engage in social activities using a variety of interactional resources even from the beginning of their language careers (Wagner & Gardner, 2004). One of the merits of using CA as a methodological and theoretical framework is that it enables us to observe how the participants in conversations employ

the *methods* and *procedures* that ordinary speakers use to achieve intersubjectivity—locally and interactionally—by closely attending to what each participant displays to each other in an interaction (Dings, 2014; Heritage, 1984a; Schegloff, 1991). Specifically, they achieve mutual understanding through their choices of recurrent, orderly structures such as turn-taking, repair, and preference organizations (Sacks et al., 1974; Schegloff et al., 2002).

Although much attention in the SLA field has been paid to how L2 speakers employ such orderly structures in conversation, studies that focus on how L2 speakers' interlocutors—such as L1 speakers and advanced peers in a particular language—respond to L2 speakers in co-accomplishing social actions are still rarely found. The present study fills this gap by focusing on how L1 speakers orient themselves to L2 speakers' speech in one ubiquitous social action, namely assessment. It explores how accounts and explanations in assessment activities are jointly accomplished (Antaki, 2004) by closely observing L1 speakers' moment-to-moment display of their understanding of L2 speaker's actions in conversations.

2. Background

2.1 Assessment

Ordinary talk is full of assessments and judgments (Pomerantz, 1984). Assessments are social actions in the sense that people display their evaluation of the topic, make judgments about, and agree or disagree with one another's evaluations (Pomerantz, 1978, 1984). Pomerantz (1984) defines that "assessments are produced as products of participation: with an assessment, a speaker claims knowledge of that which he or she is assessing" (p. 57), which reflects the social nature of assessments as people routinely evaluate social activities that they participate in.

The most general definition of assessment is provided by Goodwin & Goodwin (1992) as "evaluating in some fashion persons and events being described within their talk" (p. 154). More specifically, Antaki's proposal for four subsections under the general heading "assessments" enables us to classify utterances as assessments: *evaluations*, *factual claims*, *choices*, and *formulations* (1994). These are defined as things that require accounts when a disagreement occurs.

Although assessment is a widely studied social action in CA, both in mundane talk (Antaki, 1994; Goodwin & Goodwin, 1987, 1992; Goodwin, 1984, 1986; Heritage, 2002; Heritage & Raymond, 2005; Jefferson, 1978; Liddicoat, 2007; Pomerantz, 1978, 1984; Sacks, 1992) and institutional talk (Antaki et al., 2000; Fasulo & Monzoni, 2009;

Lindström & Heinemann, 2009; Mondada, 2009), research on how L2 speakers become involved in assessment activities is still limited. One exception is the studies by Ishida (2006, 2011) and Ohta (2001), both of which investigate assessments by L2 speakers of Japanese.

2.2 Accounts in Assessment Activities

Accounts have traditionally been understood as explanations designed to exonerate the speaker from an untoward act (Antaki, 1988; Heritage, 1988; Waring, 2007), and such accounts involve justifications and excuses (Cody & McLaughlin, 1990; Scott & Lyman, 1968). However, in daily interactions, we encounter accounts that do not necessarily involve troubles (Buttny & Morris, 2001; Buttny, 1993). In his explanations of various meanings of accounts, Buttny (1993) presents ethnomethodological and CA meanings of accounts that go beyond problem-solving interactions. Specifically, accounts can be understood as “sense-making work through which participants engage in explaining, attributing, justifying, describing, and otherwise finding possible sense or orderliness in the various events, people, places, and courses of action they talk about” (Baker, 2001: 781).

When people make assessments, they generally support their evaluations by providing accounts, because assessment or subjective evaluation of any type requires a reason for judgment. By providing accounts, speakers display how legitimate their claims are to other participants (Antaki, 1994; Waring, 2007) so that other participants can agree or disagree with the assessments made by the speakers.

2.3 Reformulation and co-completion

This study investigates how the L1 speakers display their orientation to fuller accounts by speaking for the L2 speakers when the L2 speakers display difficulties in continuing their accounts or when their accounts are minimal. Two types of discursive devices are observed: reformulation (Hutchby & Wooffitt, 1998) and co-completion of a suspended unit (Lerner, 2004).

The term *reformulation* (Hutchby & Wooffitt, 1998) is also called *formulation* by some CA researchers (Drew, 2003; Garfinkel & Sacks, 1970; Heritage & Watson, 1979). Drew (2003) explains that “formulations are a means through which participants may make explicit their sense of “what we are talking about” or “what has just been said”. They are “a means for constructing an explicit sense of the gist of the talk thus far” (p. 296). In the present study, *reformulation* is specifically defined as a formulation in which

“a speaker offers his or her interpretation of what the other meant” (Drew, 2003: 296). This type of formulation generally takes the form of “(So) what you mean/are saying is ...” or implicitly conveys something similar.

Co-completion, another phenomenon that I will discuss in this paper, is an affiliative utterance that is built to be adjacent to the preliminary component of the TCU¹-in-progress (Lerner, 2004). It is the production of a candidate word or phrase, anticipating and providing “what the other was going to say” pre-emptively.

3. Methodology

3.1 Data

The data for the present study, taken from a larger dissertation project², are recordings of conversations between L2 speakers in a “study abroad” context and their L1 interlocutors. The L2 participants are six Japanese high school students who lived in a homestay in the U.S. for 11 months from the beginning of August 2001 to the beginning of July 2002, and attended local high schools, as part of the study abroad program arranged by the American Field Service (AFS)³. They were asked to choose English-speaking interlocutors and audiotape conversations during their stay in the U.S. The recordings for the present study were made approximately three months after they arrived in the U.S.

Table 1. Timeframes of the Recordings

L2 speakers	Ayu	Saki	Kazu	Hide	Fumi	Eri
Minutes	46	30	36	96	30	112

Table 2. Participants in the recordings

L2 speakers	L1 Participants
Ayu	John (host father), Olivia (host mother)
Saki	Ann (host mother)
Kazu	Linda (host mother)
Hide	Sarah (AFS liaison) ⁴
Fumi	Kelly (host mother)
Eri	Laura (friend)

Each participant took the ACTFL-SST (Standard Speaking Test) both before their departure to the U.S. (either June 23 or 24, 2001) and after their return from the U.S. (either August 3 or 4, 2002). The ACTFL-SST is a standardized procedure for the global assessment of functional speaking ability (oral proficiency) at the ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) Proficiency Guidelines levels of Novice

through Intermediate High.⁵ The results of the pre- and post-ACTFL-SST for each participant are shown in Table 3.

Table 3: Participants’ Levels in the ACTFL-SST

	Ayu	Saki	Kazu	Hide	Fumi	Eri
Jun. 2001	3	4	4	4	4	5
Aug. 2002	6	6	6	6	7	7

3.2 Method of Analysis

I have transcribed all the recordings of conversations using a modified version of the system devised by Jefferson (2004); the conventions are provided in the Appendix A. I identified and collected the assessments in my data and analyzed what action each assessment is achieving and the sequential position in which it occurs. A turn-by-turn analysis was conducted on sequences of assessment activity by following the general analytic strategies proposed by ten Have: *turn-taking organization*, *sequence organization*, *repair organization*, and *the organization of turn-design* (2007). The research question for this study is, “How do L1 speakers reformulate and co-complete L2 speakers’ accounts in assessments?”

4. Analysis

4.1 Reformulation in response to the L2 speakers’ display of epistemic uncertainty

Let us examine some examples of how L1 speakers speak for an L2 speaker by reformulating the L2 speaker’s accounts for assessments. The examples in this section show how L1 speakers orient themselves to the accounts of L2 speakers, who use the *negative verb construction*⁶ “I don’t know” (henceforth IDK) in their explanations.

In the following excerpt, the L1 speakers, Olivia and John, and the L2 speaker, Ayu, were discussing rules about clothing in American schools. Olivia asked Ayu why she thought that American students were upset, although they could wear whatever clothes they chose. In discussing the issue that some students were upset because the school prohibited them from wearing low-rise pants, Olivia reformulated what Ayu was trying to explain:

Excerpt 1. [Ayu: Low Rise Pants]

1 Olivia: why did you think it is like this
 2 you said um in American school,
 3 (1)
 4 John: ((clears his throat))
 5 Olivia: kids can do (.) kids can wear
 6 (0.5) whatever clothes and then
 7 they get upset, (0.8)
 8 why is that.
 9 (2)
 10 Ayu: umm (1.3) because uhh (1)
 11 >I don't know< wh:y (1) uhh (.)
 12 the kids cannot (.) put down
 13 their pa:nts, (.)because (1)
 14 they can dye their hair: ,=
 15 Olivia: =°ah:°=
 16 Ayu: =and the:y can (.)
 17 put the jewelry: ,
 18 Olivia: yeah.
 19 Ayu: and (.) they can wear whatever
 20 just (.)and ca- they cannot
 21 wear the camiso:le, but (1)
 22 I- (1) £because£ \$hh if hhh \$
 23 (1.5) >I dunno< what-
 24 what is problem [(th-)]
 25 Olivia: → [if] you're
 26 → going to have ru:les
 27 → then you have ru:les and
 28 → if they're no'gonna have ru:les
 29 → then they have no ru:les.
 30 John: so you think that the kids
 31 should be able to pull down
 32 their pants in school?=
 33 Olivia: =yeah. that's what she thinks.
 34 John: is it really? you think
 35 it's okay to pull your pants
 36 down in school?=
 37 Ayu: =↑yeah: , because they-=
 38 John: = WOULD YOU PULL your PANTS DOWN
 39 in SCHOOL?((in a challenging tone))
 40 Ayu: hh. (1.8) becuz \$ they just
 41 show (0.5) their (.)underwear
 42 \$ ehhhh and-\$
 43 John: OH: ↓°yeah.°
 44 Ayu: a:nd,
 45 (1.5)

- 46 John: it's the style.
 47 Olivia: → what she's saying is that
 48 → if they can dye their hair::
 49 → and if they can wear their
 50 → jewe:lry:, and they can wear
 51 → their other (0.8) when there
 52 → are no rules, then why should
 53 → there be rules (.)about pa:nts.
 54 → (1.5) they're not ↑nak↓ed,
 55 Ayu: uh huh,
 56 (0.5)
 57 Olivia: they're [ju-]
 58 John: [they're] showing underwear.
 59 Olivia: it's just showing underwear,

In the excerpt above, in response to Olivia's question about why she thinks American kids get upset although they can wear any clothes to school (1–2, 5–8), after some signals of trouble such as a 2-second pause, perturbation, and a 1.3-second pause, Ayu begins her answer with an account marker “because” (10). It is followed by IDK, claiming not to know why the kids cannot put down their pants (11). Further, she lists what the kids in school can and cannot do. The expression of IDK here is uttered in response to Olivia's question but does not stand alone and leads to subsequent explanation. It functions as a prefatory move to a display of epistemic uncertainty (Lindström, Maschler & Pekarek Doehler, 2016), downgrading the content of the subsequent contribution. Ayu concludes her account with the expression IDK (23), claiming again that she does not know why the kids in school are upset (23–24). This is an indication of her puzzled stance on the issue and her uncertainty about her own account. Olivia orients her response to the accounts that lack clarity and reformulates them in a summative way, with a clear logical connection, using two conditional sentences (25–29). What Olivia says is that if students have rules, they should have rules about clothing, but if they have no rules, there should not be any rule at all. What Olivia is doing is revoicing and reformulating Ayu's accounts in lines 10–14, 16–17, and 19–24, clarifying “the sense of the gist of the talk” (Drew, 2003, p. 296). Olivia's reformulation helps to articulate more clearly what Ayu was not fluently able to do.

The second reformulation is from lines 47 to 54, which occurs after John repeatedly challenges Ayu about whether she really thinks it is acceptable to “pull down their pants” in school (30–32, 34–36, 38–39). He uses the exaggerated expression of “pulling down pants” instead of “wearing low-rise pants” in a challenging tone of voice. Ayu demonstrates her irritation by saying “yes” in an emphatic way, with high rising

intonation in line 37. She explicitly displays her positive assessment about wearing low-rise pants, the accounts of which are first abandoned after the account marker “because” (37). Her accounts are interrupted by John’s third challenge in a stressed voice (38–39). Orienting herself to John’s question, Ayu finally provides a short account, in an assertive tone, saying that “they just show their underwear” (40–41). John displays his understanding of it with a change of state marker, “oh” (43) (Heritage, 1984b)⁷ and by providing an additional account, “it’s the style” (46). Olivia orients to Ayu’s accounts by speaking for Ayu in an elaborative way. In line 47, Olivia reformulates the gist of what Ayu was saying. First, Olivia explicitly states that she is speaking for Ayu by starting her reformulation with “what she is saying is,” which is a typical initiation remark for reformulation (Drew, 2003). She uses a conditional sentence again, reformulating what Ayu said and her own former reformulation (25–29). This time, Olivia supports this conditional sentence with specific examples—that there are no rules about hair and jewelry—and claims, speaking for Ayu, that there should therefore be no rules for pants (52–53). Olivia adds, “they’re not naked” (54), which is a reformulation of Ayu’s additional account that “they just show their underwear” (40–41), produced in response to John’s challenge.

The next excerpt shows another example of an L1 speaker’s reformulation of an L2 speaker’s talk in an assessment activity. In a similar pattern, the L2 speaker, Hide, displays epistemic uncertainty by using the negative mental verb construction IDK twice. Prior to the excerpt, Hide and Sarah were talking about a film, *Death Man*.

Excerpt 2. [Hide: Interesting Movie]

- | | | |
|----|--------|---|
| 1 | Hide: | >I don’t know °why but°< |
| 2 | | <u>it not</u> so (.) £ah::mhhh (.) |
| 3 | | not fun?£ but a- hmmm, |
| 4 | | (.) a- interesting to me, |
| 5 | | °I don’t know why b-° |
| 6 | Sarah: | [sometimes] but- you- I think = |
| 7 | Hide: | [()] |
| 8 | Sarah: | =you’d really li:ke x-files. |
| 9 | Hide: | °ah.° |
| 10 | Sarah: | → sometimes movies that are (.) |
| 11 | | → <u>so::</u> (.) ah <u>dee:p</u> , [you know?] |
| 12 | Hide: | [uh-hu?] |
| 13 | Sarah: | → [are (.)] |
| 14 | Hide: | [yeah.] |
| 15 | Sarah: | → are not really <u>FUN</u> to wa:tch, |

- 16 **Hide:** uh huh,
 17 **Sarah:** → **but they're so: interesting.**
 18 **Hide:** °yeah.°
 19 **Sarah:** → **>probably like the beach.<**

Sarah's reformulation occurs from lines 10 to 19 after Hide makes the assessment that the movie *Death Man* is not "fun" but "interesting" (1–5). Hide orients himself to the necessity to account for his assessment, by repeating "I don't know why", at the beginning (1) and at the end of his assessment (5). This expression of epistemic uncertainty echoes Ayu's strategy in Excerpt 1. He also displays some difficulties in accounting for the assessment, with perturbations, first with a smiling voice in line 2 before providing the expression "fun" and second, in line 3, before providing the description "interesting." Sarah orients herself to Hide's explicit display of difficulties and reformulates his speech, by saying that sometimes movies that are "so deep" are not really "fun" to watch but they are "so" interesting (10–17). In this reformulation, she recycles two expressions that Hide used—"fun" and "interesting"—and characterizes the kind of movies that she is talking about as "deep" (11). She also strengthens her assessments with the intensifier—"so"—twice and adds *The Beach* as a specific example of such "deep movies" (19).

4.2 Provision of lexical assistance in reformulation

The next excerpt shows an example of the L1 speaker's reformulation of the L2 speaker's utterances in a simple, summative way using an alternative expression. The reformulation by the L1 speaker functions both as a display of understanding of the L2 speaker's utterances and as a linguistic support. Before the excerpt, Kelly explained that the AFS would soon send information about an orientation conference.

Excerpt 3. [Fumi: AFS Orientation]

- 1 **Fumi:** °o:key° but- I'm kind of afraid,
 2 beca:use I might have
 3 tournament [at that time]
 4 **Kelly:** [oh for basketball.]
 5 **Fumi:** yeah:.
 6 **Kelly:** hu::m.
 7 **Fumi:** so: but I ha:ve to be there,
 8 because it's orientation.
 9 **Kelly:** yeah.=
 10 **Fumi:** =it's not like para:de.=

- 11 Kelly: =right. yeah. it's-
 12 → it's a required thing.
 13 but sometimes, (.) they'll
 14 let you: come later.

In line 1, Fumi makes an assessment that she is “afraid” and initiates her accounts with an account marker “because” (2). She explains that she might have a basketball tournament at the same time as the orientation (2–3). She continues her explanation that she “has to” be there because it is an orientation (7–8). Then, she adds an example of “parade” as different from orientation (10). What she is doing here is categorizing “orientation” as something that she “has to” attend, whereas “parade” is not in such a category. Kelly acknowledges Fumi’s accounts with “right” and reformulates Fumi’s explanatory categorization with a new expression, “it’s required”. Kelly’s reformulation displays her understanding of Fumi’s explanation and at the same time presents a new expression “required”—with emphasis—to summarize Fumi’s accounts. By stressing the expression “required,” Kelly can be heard as doing being a language expert (Hosoda, 2006) although Fumi did not initiate a repair or word search.

The next excerpt is a more salient example of the L1 speaker providing an expression by functioning as a language expert for the L2 speaker in an assessment activity. Before the excerpt, Laura had asked Eri whether the attitudes of generations in Japan had changed with the introduction of foreign influence after World War II. Eri answered that some people had changed, and some had not, concluding that “it depends”. To elicit more detailed accounts, Laura asked Eri for some examples. In response to this, Eri said that her grandparents had “adjusted” after WWII. Excerpt 4 followed that conversation:

Excerpt 4. [Eri: Attitude of Grandmother]

- 1 Eri: hu but umm still uh (my) (1)
 2 grandmother? is very good for like-
 3 (.)introducing Japanese culture
 4 to foreign people, (.) but still (.)
 5 right now,(.) sh- she goes umm(.)
 6 when I said I'm going to America,
 7 she said like (.) don't make any
 8 (.) black boyfriends,
 9 Laura: HUM.=
 10 Eri: =that's the yeah=
 11 Laura: =[yeah.]

- 12 Eri: [some]thing like- like tha:t,
 13 and I was very surprised because (.)
 14 she's very interested in-
 15 in introducing culture,
 16 (.) so it means she (.)
 17 m:m (.)what was (that) word.
 18 Laura: → open minded?
 19 Eri: yeah?
 20 Laura: → yes. open minded,
 21 Eri: open minded,
 22 bu:t (.) still (that) she think that
 23 white is (.) better than bla:ck,
 24 Laura: yeah,=
 25 Eri: =like,(.) >you know,<
 26 Laura: [yeah.]
 27 Eri: [it's] not right, but she think so,

In line 1, Eri provides a divergent view of her grandmother, initiating it with the contrasting marker “but”. She explains that although her grandmother is good at introducing Japanese culture to foreigners, she showed racial prejudice (1–8). She supports this with the episode when her grandmother said: “don’t make any black boyfriends” (7–8). Laura’s “HUM” in a loud voice is a display of negative feelings about Eri’s grandmother’s utterance, to which Eri indicates agreement (10). Eri assesses this experience of her grandmother’s attitude as something surprising (13) and tries to account for the assessment, starting with an account marker “because”. When she tries to make a logical connection between her grandmother being interested in different cultures and her personality, she enters a word search (Brouwer, 2003; Eskildsen, 2018; Goodwin, M. H., 1983; Goodwin & Goodwin, 1986; Koshik, 2002), which is projected in her utterance in line 17 “what was (that) word”, which is an explicit word search marker. In line 18, Laura responds to Eri’s self-repair initiation and offers a candidate expression “open-minded?” with a rising intonation. Eri adopts it by repeating the expression (21), after confirmation exchanges (18–20). After the insertion of the repair sequence of the co-constructed word search, Eri explains that although her grandmother is open-minded, she has some prejudice against black people (22–23), and Eri assesses that her grandmother’s prejudice is not “right” but it is the way her grandmother thinks (27). With this statement of judgment, Eri is doing being “a conscientious, morally upright and socially aware person” (Couper-Huhlen, 2006: 84).

In this sequence of assessment activity, initiated by Laura’s question, Eri demonstrates her competence to produce extensive accounts and to organize them with

a preface, “I was very surprised” (14), and a concluding assessment, “it’s not right”. At the same time, Eri displays difficulties when producing accounts. This is evident in her initiation of a word search for repair. Gardner and Wagner argue that such a repair sequence is used “as a resource for securing intersubjectivity” (2004:12). In a larger assessment sequence when a repair side sequence is completed and the problem is resolved, the speaker will return to the point before the repair sequence began (Brouwer, 2004; Gardner & Wagner, 2004). It seems that Eri, with the supportive orientations of her co-conversant, is able to continue. Laura supports Eri both linguistically, by providing a repair expression, and structurally, by asking Eri to provide examples. It can be said that in the excerpt we have just observed, local identities of the language expert and non-expert are particularly salient in their talk. This is especially true when they are involved in discussing difficult issues such as social changes.

4.3 Co-completion by the L1 speakers

In the following excerpt, the L1 speaker uses co-completion to reformulate the L2 speaker’s accounts. Prior to the following excerpt, Linda asked Kazu why he chose the school he went to in Japan. Kazu answered that he chose it because of its interesting curriculum. Then, Kazu initiated further interaction, illustrating an example of an interesting class in the school from line 1.

Excerpt 5. [Kazu: School near Sea]

- | | | |
|----|--------|--|
| 1 | Kazu: | yeah like uh I- we could swi:m in sea? (.) |
| 2 | | we could swim sea? |
| 3 | | °in the sea? (.) in the sea?° |
| 4 | Linda: | you could swim, [yeah,] |
| 5 | Kazu: | [yeah] |
| 6 | Linda: | ok, |
| 7 | Kazu: | o:r we- (1) in winter there was, |
| 8 | | uhh there was running? |
| 9 | Linda: | uh huh, |
| 10 | Kazu: | but it was not on the road, |
| 11 | | but umm on the beach? |
| 12 | Linda: | oh huhu, |
| 13 | Kazu: | so it is special? (1) |
| 14 | | from other schools? |
| 15 | Linda: | the other schools didn’t have |
| 16 | | those physical active[ties?] |
| 17 | Kazu: | [yeah] |
| 18 | | I think it (1) yeah: (in) they past days |

19 but I don't know.
20 Linda: uh huh,
21 Kazu: but my school was very special,
22 I think so. (1)
23 Linda: → so you think your school is special
24 → because of the- (.) uhh
25 Kazu: they have sea,
26 Linda: → they have the ocean [or the]=
27 Kazu: [yeah.]
28 Linda: → = sea right next to it.=
29 Kazu: =yeah.
30 Linda: → so the location was nice,
31 Kazu: yeah very ↑good.

Kazu is explaining that in his school, they had activities such as swimming in the sea and running on the beach (1–11). In lines 13–14, he assesses that his school is special and different from other schools. Linda elicits more accounts about this assessment by asking a question about whether other schools did not have such physical activities (15–16), to which Kazu offers an answer that lacks clarity (17–19) with *IDK*, the expression of epistemic uncertainty (19). He reiterates—with the upgrade “very”—that his school was special (21–22) without substantiating it. Linda orients herself to it with a designedly incomplete utterance (Koshik, 2002: 277) “so you think your school is special because of the- ” (23–24), explicitly repeating the assessment that Kazu has made and adding an account marker “because”, which suspends the unit that comes after the marker. After Kazu offers a possibility for the suspended unit, “they have sea” (25), Linda reformulates the reasoning that Kazu provides in a full sentence: “they have the ocean or the sea right next to it” (26, 28). Additionally, she adds a summative assessment for these accounts, “so the location was nice” (30). This is prefaced with a conclusive “so”, and Linda offers a confirmation. In this assessment and account sequence, Linda uses not only the device of reformulation, discussed in excerpts 1 to 4, but two additional types of eliciting device: asking a question and using a designedly incomplete utterance.

The next excerpt shows how Ann co-completes a suspended unit that the L2 speaker, Saki, produced in an assessment activity about the previous winter being hard.

Excerpt 6. [Saki: Hard Winter]

1 Saki: ↑last ↓year (1) it's (.)
2 it was (1) ha:rd winter.
3 Ann: when we a say a hard winter,

4 it was not the who:le winter
 5 we had thre- we had nineteen days,
 6 (.) that were real ha:rd.
 7 Saki: ah: (.) I heard news (.)
 8 about (.) Chicago.
 9 Ann: um-hum,
 10 Saki: and I watched (.) on TV,
 11 (.) that (.) many people sleep-
 12 Ann: → in- in the airport?
 13 Saki: \$ yeah::hahaha.\$
 14 Ann: um-hum, ah:, (well) remember
 15 that's the windy city,
 16 politics and wind.
 17 Saki: [°um hum,°]
 18 Ann: [uhr] but there's on the lake,
 19 (.) they get (.) more severe weather
 20 than we do. even though we're
 21 two hours (.)from there.
 22 we are two ho-
 23 Saki: oh::::.

Ann's pre-emptive completion "in the airport" (Lerner & Takagi, 1999; Lerner, 2004) occurs in line 12, after Saki offers an account for her assessment that it was a hard winter the previous year (1–2). Saki explains that she had heard some news on TV about people in Chicago (5–8). She stops short after saying "many people sleep-" (11). Ann orients to this and provides a candidate suspended unit—"in the airport?"—with a rising intonation (12), which is a "try marker" (Lerner, 2004: 229), inviting confirmation from Saki. In the next receipt slot, the original speaker, Saki, acknowledges Ann's completion with "yeah" and laughter (13).

5. Discussion

In the present data, the identities of the L1 speakers as "language experts" and the L2 speakers as "non-experts" were occasionally salient, as the L1 speakers oriented to the L2 speakers' minimal accounts or displays of difficulties by reformulating and co-completing what the L2 speakers were trying to say.

Even in the case of asymmetric participation, reformulations by the L1 speakers and initiations of repairs by the L2 speakers eventually lead them to intersubjectivity. As Park (2007) states in the following quotation, asymmetric contributions by the L2 and L1 speakers seem to function as a resource for successful communication.

From a social relational point of view, there certainly is a power structure residing in an invoked NS/NNS interaction which affects how the participants come to perceive themselves and each other. Nevertheless, I entertain the possibility that an asymmetry is a resource for the successful communication between an NS and an NNS (see Kurhila 2001). Ten Have (1991) interprets the asymmetry between a doctor and a patient as an interactional resource for them to perform their roles in a medical setting. The same seems to be true of NS/NNS interaction. Asymmetry is not merely an external constraint of participants' actions, but it also provides resources for them to use in order to move the interaction ahead. (Park 2007: 355)

In the present data, the asymmetric participation becomes occasionally salient when the L2 speakers display uncertainty in carrying out accounts, by downgrading an epistemic stance with the use of IDK and initiating lexical searches. It is found that the L1 speakers orient themselves to such displays of difficulties and uncertainty by the L2 speakers by drawing on supportive means so that the L2 speakers can achieve their accounts fully. The following supportive means were observed in the present data:

- (1) Reformulations
- (2) Co-completions
- (3) Asking questions to elicit further accounts
- (4) Assisting the L2 speakers in linguistic choices

When the L2 speakers only offer minimal accounts, the L1 speakers fill the gaps in co-constructive ways by reformulations and co-completions. Asking questions to elicit further accounts from the L2 speakers enables the L2 speakers to offer fuller accounts that they could not have given by themselves. Although the L1 speakers generally orient themselves to the progress of the interaction, they assist the L2 speakers when the L2 speakers seek their assistance by using a repair mechanism in conversations. As was found in Kurhila (2006), the analysis in the present study reveals that the L1 speakers commonly orient to understanding rather than non-understanding of the L2 speakers' account, and "they orient to the progress of interaction" (Kurhila, 2006: 220) even when the L2 speakers' accounts are minimal and lacking in clarity. In this sense, the L2 interactions are no different from the L1 talk. Even with asymmetric participation, the interactants demonstrated movement toward intersubjectivity.

Although my data analysis is based on CA and ethnomethodological theory and does not involve external theories, it might be useful to consider connecting the outcomes of the analysis with broader sociological theories (Kasper & Wagner, 2014). These supportive means employed by the L1 speakers can be theorized as enabling the L2 speakers to work in their Zone of Proximal Development (ZPD)⁸ (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 2006). In other words, the ways that the L1 speakers orient to the L2 speakers' utterances enable the L2 speakers to accomplish what they cannot do alone but can manage with the support of "more capable peers" (Vygotsky 1978: 886). Lantolf and Thorne (2006) explain that there are two elements of the ZPD concept that have influenced researchers in a wide variety of disciplines: One is the notion of assisted performance, and the other is foreseeing learners' independent functioning in the future. Lantolf and Thorne explain the latter as follows:

Another compelling attribute of the ZPD is that, in contrast to traditional tests and measures that only indicate the level of development already attained, it is forward looking through its assertion that assisted performance, and importantly the varying qualities of assistance needed for a particular individual to perform particular competencies, is often indicative of independent functioning in the future. (Lantolf & Thorne 2006: 263)

When we observe the present data from the perspective of this future possibility of independent functioning, the phenomena in the present data are indicative of the L2 speakers' future competence to function fully on their own in making assessments and providing sense-making accounts.

The use of supportive means by the L1 speakers can be explained by the sociocultural concept of "help" within the learners' ZPD. Lantolf and Thorne explain that the "mechanisms of effective help" should be both *graduated* and *contingent* on the actual needs of the L2 speakers.

Aljaafreh and Lantolf identify a number of 'mechanisms of effective help' relating to intervention within the ZPD. Assistance should be *graduated* — with no more help provided than is necessary, for the assumption is that over-assistance decreases the student's agentive capacity. At the same time, a minimum level of guidance must be given so that the novice can successfully carry out the action at hand. Related to this is that help should be *contingent*

on actual need and similarly removed when the person demonstrates the elements of developmentally productive joint activity. This process is *dialogic* and entails continuous assessment of the learner's ZPD and subsequent *tailoring* of help to best facilitate progression from other-regulation to self-regulation. (Lantolf & Thorne, 2006:277) (italics in original)

The analysis of the present data uncovers the nature of the “help” that the L2 speakers are receiving. The persistent orientation to co-conversants' actions in talk-in-interaction enables the L1 speakers to provide graduated assistance to the L2 speakers depending on their demonstrated needs. Such assistance is likely to be “*opportunities for learning*” (Eskildsen, 2018: 48), and subsequently, it can lead to L2 speakers' future actions. The data from the same participants recorded seven months after the first recording is not included in the present paper. However, Kondo (2011) observed indications of improved features in the L2 speakers' accounts for assessments over time. The developmental phenomena are an empirical matter and further research is needed to investigate the nature of longitudinal development of interactional competence (Hall et al., 2011; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015).

6. Conclusion

SLA literature has shown that even novice second language speakers possess interactional competence to accomplish sense-making and achieve mutual understanding by closely monitoring the talk and actions of the co-participants (Carroll, 2004; Kondo, 2014; Mazeland & Zamah-Zadeh, 2004). The findings in the present study are consistent with previous research, as it is evident that L2 speakers, whose proficiency levels in the ACTFL-SST before their departure from Japan⁹ ranged from Novice to Intermediate Low, utilized whatever linguistic and paralinguistic resources they possessed—including conversational mechanisms such as repair organization—to accomplish mutual understanding in social activities. The present data provided some evidence that intersubjectivity is possible even with limited resources because conversational practices and activities are co-constructed and jointly achieved with their co-participants.

The study also revealed the nature of interactions between L1 and L2 speakers. The findings were consistent with those of Kurhila (2006) and Wagner and Gardner (2004) in terms of the following: (1) when mutual intelligibility is in danger, the L1 speakers display understanding rather than non-understanding; (2) the identities of language expert/non-expert become relevant only occasionally and locally when the L2 speakers

display uncertainty or difficulties; and (3) the L2 speakers possess competencies to utilize interactional resources to achieve intersubjectivity. Further, analysis of the present data might indicate that language learning is embedded in the assessment activities accomplished by the interaction between the L2 and L1 speakers. Importantly, it was also found that the L1 speakers offered supportive actions in accordance with the L2 speakers' demonstrated needs.

Although the data I have analyzed is not institutional, the results can have pedagogical applications. For example, the importance of being engaged in talk-in-interaction in social life could be informative for L2 learners, especially to those who intend to study abroad. They can benefit by knowing beforehand that talk-in-interaction is a rich site, potentially providing them with opportunities to acquire sociocultural and linguistic knowledge through *graduated* and *contingent* support from their interlocutors. The achievement of intersubjectivity by the participants through moment-by-moment actions can be "a built-in learning mechanism" (Kasper & Wagner, 2014: 194) that is visible to participants as well as to researchers. Finally, it seems reasonable to conclude that talk-in-interaction can provide potential opportunities for language learning and that language can be learned through interaction.

Acknowledgement

I am thankful to the AFS Japan and the AFS New York head office for their understanding of the project and for providing permission to undertake research with the students in their study abroad program.

Notes

¹ According to Sacks, Schegloff, and Jefferson (1974) TCUs (turn constructional units) are unit-types with which a speaker can construct a turn. In English, TCUs can be sentences, clauses, phrases, or words. TCUs make it possible for the next speaker to project the completion point of the present speaker's turn, and the possible point at which a speaker change may occur is called the transition relevance place (TRP).

² The larger dissertation project includes the same type of recordings that took place seven months after the first recordings, which form the data for the present study.

³ AFS is one of the world's largest not-for-profit volunteer-based organizations. It offers international exchange programs in more than 90 countries through local AFS organizations. AFS provides intercultural learning and volunteer opportunities for students, young adults, teachers, and families through international exchanges.

- ⁴ Hide's interlocutor, Sarah, is an AFS Student Family Liaison, whose primary role is to maintain regular contact with her assigned AFS student and host family and provide support when needed.
- ⁵ The test was developed by the ACTFL and ALC with adjustments for Japanese candidates both in the content and in the levels of proficiency. The Intermediate Mid and Intermediate Low levels are each further divided into two levels in the ACTFL-SST (See Appendix B for the levels). ALC, based in Tokyo, Japan, is a company that specializes in publishing books and magazines related to teaching and learning foreign languages, especially English.
- ⁶ Lindström, Maschler & Pekarek Doehler (2016) argue that negative mental verb constructions such as "I don't know" function not only as the disclaiming of epistemic access but also as various markers of epistemic stance. For example, it can be used as a "prefatory move which signifies the speaker's stance to what is said in a fuller continued response turn" (p.75) as "epistemic downgrading of the content of the speaker's subsequent contribution" and as "a prepositioned epistemic hedge" (p.76).
- ⁷ Heritage (1984b) discusses the use of the particle "oh" to suggest that "its producer has undergone some kind of change in his or her locally current state of knowledge, information, orientation or awareness" (p. 299).
- ⁸ The most frequently referenced definition of the ZPD is "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky 1978: 86).
- ⁹ See "Table 3: Participants' Levels in the ACTFL-SST" and "Appendix B: Correlation Between ACTFL OPI and SST".

References

- Antaki, C. (1988). Structures of belief and justification. In C. Antaki (Ed.), *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods* (pp. 60–73). London: Sage Publications.
- Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing: The social organization of accounts*. London: Sage Publications.
- Antaki, C. (2004). Reading minds or dealing with interactional implications? *Theory & Psychology*, 14, 667–683.
- Antaki, C., Houtkoop-Steenstra, H., & Rapley, M. (2000). Brilliant. next question ...":

- High-grade assessment sequences in the completion of interactional units. *Research on Language and Social Interaction*, 33(3), 235–262.
- Baker, C. D. (2001). Ethnomethodological Analyses of Interviews. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (pp. 777–795). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Brouwer, C. F. (2003). Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning? *The Modern Language Journal*, 87, 534–545.
- Brouwer, C. E. (2004). Doing pronunciation: A specific type of repair sequence. In R. Gardner, J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 93–113). London: Continuum.
- Buttny, R. (1993). *Social accountability in communication*. London: Sage Publications.
- Buttny, R., & Morris, G. H. (2001). Accounting. In W. P. Robinson, & H. Giles (Eds.), *The New Handbook of Language and Social Psychology* (pp. 285–301). New York: John Wiley and Sons.
- Carroll, D. (2004). Restarts in novice turn beginnings: Disfluencies or interactional achievements? In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 201–220). London: Continuum.
- Cody, M. J., & McLaughlin, M. L. (1990). Interpersonal accounting. In H. Giles & W. P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp. 227–255). New York: Wiley.
- Couper-Kuhlen, E. (2006). Assessing and accounting. In E. Holt & R. Clift (Eds.), *Reporting talk: Reported speech in interaction* (pp. 81–119). Leiden: Cambridge University Press.
- Dings, A. (2014). Interactional Competence and the Development of Alignment Activity. *The Modern Language Journal*, 98, 742–756.
- Drew, P. (2003). Comparative analysis of talk-in-interaction in different institutional settings: A sketch. In P. Glenn, C. D. LeBaron, & J. Mandelbaum (Eds.), *Studies in language and social interaction* (pp. 293–308). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eskildsen, S. W. (2018). “We’re Learning a Lot of New Words”: Encountering New L2 Vocabulary Outside of Class. *The Modern Language Journal*, 102, 46–63.
- Eskildsen, S. W., & A. R. Majlesi (2018). Learnables and Teachables in Second Language Talk: Advancing a Social Reconceptualization of Central SLA Tenets. Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 102, 3–10.
- Fasulo, A., & Monzoni, C. (2009). Assessing mutable objects: A multimodal analysis. *Research on Language and Social Interaction*, 42(4), 362–376.

- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, iii, 285–300.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800–819.
- Gardner R., & Wagner, J (2004). Introduction. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second Language Conversations* (pp. 1–17). London: Continuum.
- Garfinkel, H., & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical action. In J. C. McKinney & E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical sociology: perspectives and developments* (pp. 338–66). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 225–46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (1986). Between and within: Alternative sequential treatments of continuers and assessments. *Human Studies*, 9, 205–221.
- Goodwin, C., & M. H. Goodwin. (1986). Gesture and co-participation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62/1–2, 51–75.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *IPRA Papers in Pragmatics* 1, No. 1, 1–54.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1992). Assessments and the construction of context. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 147–189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, M. H. (1983). Searching for a word as an interactive activity. In J. N. Deely & M. D. Lenhart (Eds.), *Semiotics 1981* (pp. 129–137). New York: Plenum.
- Hall, J. K., Hellermann, J., & Pekarek Doehler, S. (Eds.). (2011). *L2 interactional competence and development*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 Interactional Competence and Development. In J. K. Hall, J. Hellermann and S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 Interactional Competence and Development* (pp. 1–15). Clevedon: Multilingual Matters.
- Heritage, J. (1984a) *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (1984b) A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 299–345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: A conversation analytic perspective. In C.

- Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (pp. 127–144). London: Sage.
- Heritage, J. (2002). Oh-prefaced responses to assessments: A method of modifying agreement / disagreement. In C. E. Ford, B. A. Fox, & S. A. Thompson (Eds.), *The language of turn and sequence* (pp. 196–224). Oxford: Oxford University Press.
- Heritage, J., & Raymond, G. (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in assessment sequences. *Social Psychology Quarterly*, 68, 15–38.
- Heritage, J., & Watson, R. (1979). Formulations as conversational objects. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (pp. 123–62). New York: Irvington.
- Hosoda, Y. (2006). Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations. *Applied Linguistics*, 27(1), 25–50.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices, and applications*. Cambridge; Malden, Mass.: Polity Press.
- Ishida, M. (2006). Interactional competence and the use of modal expressions in decision-making activities: CA for understanding microgenesis of pragmatic competence. In K. Bardovi-Harlig, C. Felix-Brasdefer, & A. S. Omar (Eds.), *Pragmatics Language Learning*, Vol. 11 (pp. 55–80). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Ishida, M. (2011). Engaging in another person's telling as a recipient in L2 Japanese: Development of interactional competence during one-year study abroad. In G. Pallotti & J. Wagner (Eds.), *L2 learning as a social practice: Conversation-analytic perspectives* (pp. 45–56). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Jefferson, G. (1978). Sequential aspects of storytelling in conversation. In J. N. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 213–48). New York: Academic Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kasper, G., and J. Wagner (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 117–142). New York: Taylor and Francis.
- Kasper, G., and J. Wagner (2014). Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Annual*

- Review of Applied Linguistics*, 34, 171–212.
- Kondo, S. (2011). *Development of interactional competence in a study abroad context: Assessments as social actions*. Unpublished Doctoral Dissertation, Sophia University.
- Kondo, S. (2014). Compliments and Responses to Compliments in L2 and L1 Speakers' Interaction: A Discursive Approach. *Sophia University Junior College Division Faculty Journal*, 34, 19–43.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277–309.
- Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speakers. *Journal of Pragmatics*, 33(7), 1083–1110.
- Kurhila, S. (2006). *Second Language Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lerner, G. H. (2004). Collaborative turn sequences. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 225–256). Amsterdam: John Benjamins.
- Lerner, G. H., & Takagi, T. (1999). On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: A co-investigation of English and Japanese grammatical practices. *Journal of Pragmatics*, 31, 49–75.
- Liddicoat, A. J. (2007). *An Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.
- Lindström, J., Y. Maschler, & S. Pekarek Doehler (2016). A cross-linguistic perspective on grammar and negative epistemics in talk-in-interaction. *Journal of Pragmatics*, 106, 72–29.
- Lindström, A., & Heinemann, T. (2009). Good enough: Low-grade assessments in caregiving situations. *Research on Language and Social Interaction*, 42(4), 309–328.
- Mazeland, H., & Zaman-Zadeh, M. (2004). The logic of clarification: Some observations about word-clarification repairs in Finnish-as-a-lingua-franca interactions. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 132–156). London: Continuum.
- Mondada, L. (2009). The embodied and negotiated production of assessments in instructed actions. *Research on Language and Social Interaction*, 42(4), 329–361.

- Mori, J. (2007). Border crossings? Exploring the intersection of second language acquisition, conversation analysis, and foreign language pedagogy. *The Modern Language Journal*, 91, 849–862.
- Ohta, A. S. (2001). A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language. In K. R. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 103–120). New York: Cambridge University Press.
- Park, J. (2007). Co-construction of non-native speaker identity in cross-cultural interaction. *Applied Linguistics*, 28/3, 339–360.
- Pekarek Doehler, S., & E. Pochon-Berger (2015). The development of L2 Interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization, and preference organization. In T. Cadierno & S. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 233–267). Berlin: de Gruyter Mouton.
- Pollotti, G., and J. Wagner (Eds.). (2011). L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives. Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Pomerantz, A. (1978). Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 79–112). New York: Academic Press.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 57–101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation* (Vol. I and II). Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Schegloff, E. A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In L. R. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Socially shared cognition* (pp. 150–171). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., & Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3–31.
- Scott, M. B., & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33, 46–62.
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide* (2nd edition). London, UK: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wagner, J. (2015) Designing for language learning in the wild. Creating social infrastructures for second language learning. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 75–104). Berlin: de Gruyter Mouton.
- Wagner, J., & Gardner, R. (2004). Introduction. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 1–17). London: Continuum.
- Waring, H. Z. (2007) The multi-functionality of accounts in advice giving. *Journal of sociolinguistics*, 11(3), 367–391.

Appendix A: Transcription Conventions

Based on the Jefferson Transcription System

<http://www-staff.lboro.ac.uk/~ssjap/transcription/transcription.htm>

<u>Symbol</u>	<u>Meaning</u>
[]	Square brackets mark the start and end of overlapping speech. They are aligned to mark the precise position of overlap.
↓	Vertical arrows precede marked pitch movement, over and above normal rhythms of speech. They are used for notable changes in pitch beyond those represented by stops, commas and question marks.
→	Side arrows are used to draw attention to features of talk that are relevant to the current analysis.
Underlining	indicates emphasis; the extent of underlining within individual words locates emphasis and also indicates how heavy it is.
CAPITALS	mark speech that is hearably louder than surrounding speech. This is beyond the increase in volume that comes as a by-product of emphasis.
°I know it,°	“Degree” signs enclose hearably quieter speech.
that’s r*ight.	Asterisks precede a “squeaky” vocal delivery.

(0.4)	Numbers in round brackets measure pauses in seconds (in this case, four-tenths of a second). If they are not part of a particular speaker's talk they are on a new line.
(.)	A micropause, hearable but too short to measure.
((staccato))	Additional comments from the transcriber, e.g. about features of context or delivery.
she wa::nted	Colons show degrees of elongation of the prior sound; the more colons, the more elongation.
Hhh	Aspiration (out-breaths); proportionally as for colons.
.hhh	Inspiration (in-breaths); proportionally as for colons.
Yeh,	"Continuation" marker, the speaker has not finished; marked by fall-rise or weak rising intonation, as when delivering a list.
y'know?	Question marks signal stronger, "questioning" intonation, irrespective of grammar.
Yeh.	Full stops mark falling, stopping intonation ("final contour"), irrespective of grammar, and not necessarily followed by a pause.
bu-u-	Hyphens mark a cut-off of the preceding sound.
>he said<	"Greater than" and "lesser than" signs enclose speeded-up talk.
< he said>	Occasionally they are used the other way around for slower talk.
solid.= =We had	"Equals" signs mark the immediate "latching" of successive talk, whether of one or more speakers, with no interval.
heh heh	Voiced laughter. Can have other symbols added, such as underlining, pitch movement, extra aspiration, etc.

() Empty parentheses indicate that the transcriber was unable to understand what was said. The length of the parenthesized space reflects the length of the missed speech.

(word) Parenthesized words and speaker designations are especially dubious.

Additional notations

\$ \$ Surrounds the “laughing” voice.

£ £ Surrounds the “smile” voice.

Appendix B: Correlation Between ACTFL OPI and SST

ACTFL OPI Levels	SST Levels
Superior	Level 9
Advanced High	
Advanced Mid	
Advanced Low	
Intermediate High	Level 8
Intermediate Mid	Level 7
	Level 6
Intermediate Low	Level 5
	Level 4
Novice High	Level 3
Novice Mid	Level 2
Novice Low	Level 1

The information in Appendix B was available on the official webpage of ALC Press in 2010. Their webpage accessed on December 23, 2020, shows the descriptions of 9 levels (<https://tsst.alc.co.jp/sst/english.html>). Their webpage in Japanese announces that SST will end its service at the end of March 2021.

“Service-Learning” and “Community-Engaged Learning”: Toward Practical Applications at SUJCD

Maria Lupas

Abstract

This paper examines some definitions and uses of the terms service-learning and community-engaged learning. It draws on qualitative observations conducted on site at Portland State University in the context of a short-term training program for community-engaged learning professionals and on course registration documentation from Sophia University Junior College Division (SUJCD) and school publications concerning volunteering and service-learning at SUJCD. It argues that both service-learning and community-engaged learning cover similar realities and suggests that the techniques identified as good practices by theorists of service-learning and of community-engaged learning are largely applicable in the context of Sophia University Junior College Division.

Introduction: Service-Learning and Community-Engaged Learning

Of the two terms, service-learning and community-engaged learning, service-learning has a longer history of use. Service-learning as a term was vehiculated largely thanks to the creation of Campus Compact in 1985. The founding members, university presidents, saw the need for the university as an institution to take the step of adopting service-learning in order to fulfill the university’s mission of forming citizens and not only creating knowledge.¹

The term “service” by itself had been used in the United States in the 1960s by organizations with Christian roots for whom the term “service” expressed faith-inspired attitudes of help toward persons in need.

Most theorists of service-learning agree that service-learning belongs to a larger category of learning methods called experiential learning. Experiential learning has its roots in the work of John Dewey (1859-1952), and common elements of all experiential learning include (1) concrete experience, (2) reflection on that experience, (3) the development of abstract concepts based on that reflection, (4) testing the concepts in new situations (Jacoby 6). The four elements circle back in spiral fashion with number four leading back to a new number one. While some forms of experiential learning begin

with the formulation of concepts and then proceed to test them and then observe the experience and reflect on it, service-learning tends to begin with the concrete experience (Jacoby 6).

Among the theorists who have defined and refined the term service-learning, Andrew Furco proposes to define service-learning by mapping it on a spectrum of experiential learning activities based on the beneficiary of the activities. On one side of the spectrum the beneficiary is the recipient of the service. These are volunteer activities that benefit the person or persons who are the target of the service. On the other side of the spectrum are field work experiences where the doer of the work is benefitting the most. Service-learning strikes a balance where both the receiver and doer of the action benefit equally (Furco 1996).

Barbara Jacoby, a leading expert who has published extensively on service-learning, offers the following definition of service-learning: “I define service-learning as a form of experiential education in which students engage in activities that address human and community needs, together with structured opportunities for reflection designed to achieve desired learning outcomes” (1-2). Jacoby gives a large place in her definition to critical reflection. While the term “learning” already suggests education and the word “service” already implies a person or group whose needs the learning activities tries to meet, nowhere in the term “service-learning” is critical reflection directly implied. It is the experiential learning model that demands that there be a reflection upon the experience in order for the experience to engender learning.

While some earlier advocates of service-learning may have stressed the action performed for the community, Jacoby emphasizes reflection and dedicates one of the nine chapters in her book, *Service-Learning Essentials*, to critical reflection.

Barbara Jacoby bases much of the advice she offers in *Service-Learning Essentials* on the ten good practices developed by the National Society for Experimental Education, known as the Wingspread principles (Jacoby 6). The first of ten principles deals with the action itself which should be for the common good. The second principle deals with the critical reflection upon the action. The third, fourth, and fifth principles deal with the goals of the service learning, the input of the community partners who are in need in defining their own needs, and the clear articulation of the responsibilities of each of the parties involved. The sixth, seventh, and eighth principles deal with structures put in place to allow the experience to happen: the structure should make it possible to recognize changing needs and adapt to them, the institution should put resources into supporting the service-learning, and there should be processes in place to train, monitor,

support, and recognize the actions and people involved. The last two principles deal with time commitments of those involved which should preferably be flexible while it is also recommended that the program as a whole be accessible to diverse populations.

Community Engagement

An important definition of the term “community engagement” or “community-engaged learning” is given by the Carnegie Foundation. The Carnegie Foundation has been central in creating a classification of universities in the United States that embraces and describes the very different types of institutions and realities that are covered by words such as “university,” “college,” and “post-secondary education,” and “higher education.” The foundation has also gathered considerable data on these institutions. In 2010 Carnegie began an optional, voluntary classification label called “community engagement.” Carnegie defines community engagement as a collaboration between the institution of higher education and the larger community. The essence of the definition focuses on the partnership between the university or college and a community. According to Carnegie, the goal of this collaboration or partnership is “to enrich scholarship, research, and creative activity; enhance curriculum, teaching, and learning; prepare educated, engaged citizens; strengthen democratic values and civic responsibility; address critical societal issues; and contribute to the public good.” A closer look at the definition shows the recurrence of the words “partnership,” “relationship,” and “reciprocity,” and seems to suggest a will to get away from hierarchical relations where giving and the giver are positioned higher than receiving and the receiver. The term “community engagement” consciously sets a tone of equality between the educational institution and the community. Neither is higher than the other and both are supposed to benefit. This is a possible correction to the term “service” which can be misinterpreted as implying inequality between the party doing the service and the party receiving it.

In 2015, the number of institutions recognized with the community engaged label by the Carnegie Foundation reached 240. The application to receive the label contains the Carnegie Foundation’s description of good practices with regards to community engagement. These good practices are suggested by questions (the document framework) that try to help the institution document the existence or non-existence of good practices with respect to the institution itself, the curriculum, and community partnerships.

A first set of questions on the 2020 Carnegie application seeks to determine if the community engagement is institutionalized or, in the words of the application, it

assesses the existence of “Foundational Indicators and Institutional Commitment” for community engagement on the part of the university which is applying to be classified as “engaged.” Among these indicators of engagement are the inclusion of engagement with the community in the institution’s mission or vision statement, the institution’s hiring and tenure promotion policies, the institution’s reward systems and the institution’s development support systems, as well as the existence of institutional mechanisms to communicate with the community, invest finances in relationship-building with the community, and record/assess the engagement with the community. The application form itself politely but clearly advises that if there is an insufficient institutional support for community engagement on the part of the applicant institution, that institution should reconsider submitting the application.

Effectiveness of Service-Learning and Community-Engaged Learning

In a 2008 report for the Association of American Colleges and Universities, George Kuh identified ten high-impact educational practices, including service-learning, which the research demonstrated were “beneficial for college students from many backgrounds” and demonstrated increased rates “of student retention and student engagement.”² He called them High-Impact Practices or HIPs. The updated online version of the list on the association website uses both terms: service learning and community-based learning, to cover the same reality.³ Kuh’s definition of service-learning/community-based learning designates a course which has a field-based learning experience with a community partner. He adds that the program should include both moments where students apply their classroom knowledge to real-world settings and moments where they reflect in the classroom on the service experience that took place. According to Kuh, the benefit of such programs is that “giving something back to the community is an important college outcome, and that working with community partners is good preparation for citizenship, work, and life.”⁴

For community colleges and two-year colleges in the United States, a report published by the Center for Community College Student Engagement, intitled “A Matter of Degrees,” identifies thirteen practices that contribute to community college student success.⁵ One of these is “experiential learning outside the classroom” a term which, as we have seen, expresses several of the elements that define service-learning/community-engaged learning. Service-learning is a form of experiential learning and it includes an element outside the classroom. Service-learning is therefore particularly of use to

students in two-year colleges for meeting the challenges of success in college-life given the specific needs of those enrolled in two-year programs.

The specific needs of students enrolled in two-year programs may include acquiring skill and competency to compete on the job market in a short, two-year time frame, the need to maximize campus time in socializing and in academics due to the start of job searching half-way through the curriculum, and the various financial and personal challenges that make students opt for two-year instead of four-year programs in the first place.

Service-learning or community engagement?

Given the background on the use of service-learning and community, how should institutions choose the term that they will use? Jacoby recommends that institutions pick the term that best fits their history and needs. This advice has solid grounds in the theory of both service-learning and community engagement. In as much as both service-learning and community engagement stress the importance of relationships over unilateralism, and in so far as relationships are about people and institutions with their own unique histories and identities which should be able to express themselves, it is important that there be a good fit between the institutional identity and history and the choice of calling the program service-learning or community engagement. Institutions that are at ease with using the term “service” with its faith-based traditions can comfortably use service-learning while institutions whose roots are in civic responsibility may be more comfortable calling their program community-engaged learning.

The U.S.-based Association of Jesuit Colleges and Universities, for example, uses the term “service-learning professionals” for the affinity group within their organization.⁶ This fits with the faith-based identity of the institutions that belong to it. By extension, Sophia University Junior College Division also easily uses the term “service-learning” which fits well with its mission and vision as a Jesuit institution of higher learning.

Portland State University

An intramural university team research grant for a project intitled “Methods and Evaluation of Service-Learning,” permitted a group of faculty and staff from SUJCD including myself to take part in a workshop at Portland State University in the fall of 2018. As early as 1994 Portland State reshaped its general education curriculum around community engagement. Notably the undergraduate curriculum requires students to take a total of 45 credits in “university studies,” a program designed for engagement with the community and whose courses are spread across the four years

of the undergraduate university experience. The program has four stated learning goals: critical inquiry and thinking, communication, respect for the diversity of human experience, and social responsibility.⁷ The first three undergraduate years includes classes with a “soft” community engagement experience while the fourth-year capstone course often involves a “extended community-based learning project.”⁸

The Portland State University programs interested us for several reasons. First, the programs demonstrated deep institutional reforms that fit well with the university’s founding mission and vision. Second, in their more than twenty years of experience, the Portland State University programs had developed by trial and error a set of best practices for community engagement which we wanted to compare with our own practices. Finally, as a comprehensive university offering undergraduate, graduate, and professional programs, Portland State University’s experience was based on a broad range of programs including several staffed by native Japanese faculty and staff or by faculty and staff who had experience working in the Japanese context and could more easily bridge some of the intercultural challenges in adapting practices overseas.

In the mid-1990s when Portland State University undertook a deep structural reform which fit with its founding mission, it made a radical change in the university’s culture because it changed not only the general education curriculum but also hiring practices and institutions organization. It “elevated community engagement as a central ethos for the university and its faculty and students. Promotion and tenure criteria were changed to reward civic engagement. New core curricula were developed to ensure students spent considerable time outside the classroom on community projects and service.”⁹ We were interested in the process and result of reforms that fit institutional mission and history.

The Portland State University (PSU) workshop gave us several important takeaways. The first takeaway was the importance of team building within the group. Over the course of five days and with several sessions each day, the twenty-one participants of the workshop were often invited to introduce themselves. This was done in various ways and facilitated by prompts that were appropriate to the activity we were about to do. For example, a workshop on community engagement in a class dealing with food insecurity invited participants to introduce themselves with their name and the name of an item of food they always buy when they go food shopping. Activities on getting to know each other filled a proportionately high amount of time in the PSU workshop. We understood from this that community building needs to take place within the group and not just with the community partner with whom that group is going to be working.

Another takeaway concerned the ending of the workshop. Given the limited amount of time for the whole workshop, the participants spent a large proportion of that time on the closing celebrations. Three celebrations were built into the program: one at the home of one of the instructors with good food and a chance to meet and have a question and answer session with Dr. Judith Ramalay who spearheaded the PSU reforms as university president in the 1990s, another celebration was designed as a poster presentation and reception with administrators and faculty of PSU who listened to the various participants’ poster presentations while enjoying some refreshments, and a final workshop diploma-awarding ceremony closed all the festivities. This emphasis on interacting with the various actors in a celebratory mood reenforced how much of community-engaged learning revolved around building relationships. The celebrations acknowledged the importance of the work and the learning being done precisely by saying it is so important that it needs a celebration or even two or three.

A third and fourth takeaway were about telling our stories and reflecting on experience. All participants were invited to already bring a poster explaining their own institution’s history and the current state of our institution’s community engagement. At the celebratory reception at the end of the program we added to those original posters, elements from the workshop experience that we thought were particularly applicable to our own institution. In doing so, the focus is on acknowledging an institution’s identity and the importance that identity plays in community engagement. Reforms and programs that are to be taken up are not one-size-fits-all solutions but rather should be evaluated in terms of the good fit with the institution. This presupposes the openness of the institution to change and adapt in order to better meet its vision and mission. The PSU staff and faculty then gave us feedback on our new posters.

A fifth takeaway concerned the use of scaffolds to ensure high-quality outcomes. Scaffolds can be defined as structures that support a project or goal and ensure that progress follows a certain course. In the case of the PSU community-based learning training session, scaffolded activities included worksheets with lists of four or five characteristics of good program design with space next to each characteristic to reflect and write down how our home institutions applied each of those characteristics.

A sixth takeaway from the PSU training program concerned the role of community partners in syllabus and course design. During the training we were allowed to sit in on the classroom component of a course with a high degree of community engagement and were shown the syllabus for the course. The instructor advised us to clearly identify and describe the community partner on the course syllabus and to introduce the community

partner to the students early on in the course. As much as possible the community partner should give regular feedback to the students about the community activity being performed. We were able to observe one such feedback session when we went to watch students doing their activity on site with the community partner. At the end of the day the program manager of the center where students were acting as guides gave the students feedback on how they had handled various situations during the day.

An indirect takeaway was the chance to use the facilities of the PSU Office of Academic Innovation. The office promotes the development of various kinds of innovation including community engagement. Through its staff, the office offers support to faculty trying to implement community engagement by offering consultations and resources including help for project design and implementation, and facilitating potential matches with community partners. The design of the office itself also sparked our desire to get creative: many of the walls served as floor-to-ceiling writable whiteboards and the furniture and walls were designed to be highly mobile.

Sophia University Junior College Division

Sophia University Junior College Division which had until 2012 used the name Sophia Junior College has a decades-long tradition of trying to reach out beyond the school community. A 1981 issue of *Sophia Junior College News*, shows the deep-rooted concern for the global community already present in the campus culture. Page four prints an article by a student group called the Galilea Circle which states that as early as 1979 they were collecting funds and making regular donations to the Christian Child Welfare Association (CCWA) to support a child in Iloilo City in the Philippines (Galilea Circle, 4).

With regards to the local community, in the early years of the junior college's existence, from 1973 to 1987, its involvement with Hadano City was notably through the activities of the sisters of the Company of Mary Our Lady and the students in the dormitory adjacent to the junior college campus and run by the sisters.¹⁰ Faculty from the junior college had also been offering courses to the wider community as early as 1982 in what was originally called the Extension program and later called the Community College.¹¹ The subjects offered were mostly language courses especially in English and Spanish from the beginner to the advanced level and more recently courses in supporting learners of Japanese or teaching English to young learners.

The twenty years from 1987 to roughly 2007 were particularly marked by the In-Home Volunteer Tutoring program.¹² One of the driving forces of the program, Rosa María Cortés Gómez, ODN, explains that the program was volunteer-based and

volunteer-driven meaning that the emphasis was first on giving time and desiring to help and that only secondly came a formal training in how to effectively help. The volunteer spirit was driving the program and the means to put that spirit into practice were found and evaluated by the criteria of that spirit.¹³ With regards to school administration, the Volunteer In-Home Tutoring program was an extracurricular activity attached to the school Campus Ministry.

In 2008 Sophia Junior College shifted from volunteer-driven programs to adopting a service-learning model. Whereas before 2008, the In-Home Volunteer Tutoring program was separate from the school course curriculum and used the office of Campus Ministry for its material support, in 2008, classes at the junior college could be labelled as having a connection to service-learning and space for a Service-Learning Center was designated on the school campus. The Service-Learning Center was inaugurated in November 2008 and included a large space with highly mobile tables and chairs, computers, space for offices and for a resource library.¹⁴

With respect to the integration of service-learning into the school curriculum, the first registration handbook to mark the relationship of a given class to service-learning was from 2009 and the indicator was marked at the top of each course syllabus in the handbook. The possible indicators were A, B, and C, with A indicating a strong relationship to service-learning, B indicating a moderate relationship to service-learning, and C indicating a slight relationship to service-learning. Classes with no relationship to service-learning showed no indicator. Each class syllabus connected to service-learning also specified the service-learning content of that particular course. For example, a seminar on linguistics with a focus on children’s acquisition of English as a second language might have an A indicator and the specific content would say that the course would be helpful for anyone wanting to support children learning English or Japanese. Some courses indicated the specific service activity that was connected to the course. Another class such as French I might have a C indicator and the specific content might say that learning French would introduce cultural differences and ways of thinking that would sensitize those wanting to do service as well as equip them with language skills for communicating with French speakers. These indicators continued to be marked on individual syllabus pages for all registration handbooks up to and including the 2013 school year. The registration handbooks from 2014 to 2017 had a separate page with the overview of all the course offerings and their various indicators including the service-learning indicator. Individual course syllabi might then specify the specific service-learning content. The level of connection to service-learning was

left to the individual instructor who self-identified the course as A, B, or C level. For these self-identification, the guidelines included evaluating how the course nurtured in students (1) the spirit of service to others in accordance with Christian humanism, (2) skills and knowledge necessary to embody the Sophia ethos of “for others, with others,” (3) the capacity to grow into an adult member of society, (4) active social involvement as an independent-minded member of global society, and (5) a positive attitude toward contributing to society through involvement in language-related teaching activities in the local community. 2017 was the last year to use the A, B, C indicator system for course syllabi.

From the 2019 academic year, what was originally begun as a non-credit guidance to introduce the service-learning system to students at SUJCD and had developed over the years into a seven-week course, the Service-Learning introductory course became a credit-earning course. Four other course offerings that involved service-learning also changed their course coding in 2019 to reflect the service-learning component and received the service-learning label for registration. These courses had previously either had a practicum component as is the case with the Japanese-language teaching course which was already being fulfilled in conjunction with programs such as “College Friend” recognized by Hadano City’s Board of Education and the municipal office, or they existed as faculty-led volunteer opportunities for students who had completed the then non-credit service-learning introductory course (“Community Friend”).

For institutional reasons, when the introductory course became a credit course, the main facilitator needed to be a faculty member and all the speakers, including the community partners, needed to be approved by the department as qualified to speak about their specialized fields. The community partners included personnel from the Hadano City Municipal Office and from the Hadano City Board of Education.

Other lecturers for the introductory course spoke about the school’s faith-based vision and mission and rooted the service-learning experience in the school’s founding Christian tradition of love for neighbor. This multiplied the opportunities that students had to reflect upon the school’s mission which already were institutionalized in the mandatory philosophical anthropology course for first-year students and other elective course offerings. Faculty specializing in linguistics and education gave lectures on best practices for supporting language learners.

Toward Good Service-Learning Practices at SUJCD

At SUJCD, the introduction of service learning programs in 2008 was generally well

received both within the university community and externally by the Japanese Ministry of Education which gave the program a “Good Practice” award in 2008 (Heisei 20).¹⁵ In explaining its decision to designate the program as a “Good Practice” the ministry commended how the program was a timely adaptation of the junior college’s founding mission and vision of training students in internationality, Christian Humanism, and language competence. As we have seen, service-learning is particularly suited to the educational needs of two-year college students and so finds fertile ground for expansion at Sophia University Junior College Division.

When looking back upon the take-aways from the Portland State University training on community-engaged learning, we can see that Sophia University Junior College Division is on track for institutionalizing service-learning with best practices. Service-learning courses at SUJCD often do put into practice community building within the group doing activities. Group work is a big part of the multiple “Friend” activities and students are trained to work in groups from the introduction course. With regards to celebrations, the Service-Learning Center does organize Christmas parties for various activities and students who have completed Service-Learning activities are invited to return for “brush-up” courses that are more festive than normal courses. There is however room to innovate on how to celebrate and recognize more the activities and community building that is being done. Concerning reflection upon experience, service-learning courses all have reflection activities often at the end of every meeting. There may be room to innovate on how to tell our stories both on the side of the students doing service-learning and the learners who receive the students. Creating appropriate scaffolds to achieve high quality service-learning activities remains challenging. The task is unique to each institution, situation and project and involves training, planning and some trial and error. The integration of community partners into the course design and syllabus takes place during the one-credit introduction to service-learning course where early on high-ranking members of the city office and board of education come to teach entire lessons in the course. Finally, the Service-Learning Center itself as a hub for activities is a welcome and welcoming addition to the campus. In the future it may be a resource also for more program design in implementing service-learning on a larger scale.

End Notes

- ¹ <https://compact.org/who-we-are/history/>
- ² <https://www.aacu.org/node/4084>. The list grew to include eleven practices in 2017. See Kuh, George, “Foreward” in Eynon, Bret, and Laura M. Gambino. *High Impact EPortfolio Practice: A Catalyst for Student, Faculty, and Institutional Learning*. Stylus, 2017, p. vii.
- ³ Ibid.
- ⁴ Ibid.
- ⁵ Center for Community College Student Engagement. *A Matter of Degrees: Promising Practices for Community College Student Success (A First Look)*. The University of Texas at Austin, Community College Leadership Program, 2012, https://www.ccsse.org/docs/Matter_of_Degrees.pdf.
- ⁶ See <https://www.ajcunet.edu/conferences>
- ⁷ Wortham-Galvin, B. D., et al., editors. *Let Knowledge Serve the City*. Greenleaf Publishing, 2016, p. 22.
- ⁸ Ibid., p. 24
- ⁹ Ibid., p. ix.
- ¹⁰ See for example some of the activities of Sr. Maria Maldonado with blood drives for local hospitals in “Hadano no Shizen mo Hito mo Daisuki desu.” p. 2.
- ¹¹ Jōchi Gakuin, p. 115.
- ¹² See Lupas, Maria, and Sachie Miyazaki, 2020.
- ¹³ Cortés Gómez, p. 127, “Sophia Junior College started in April 1973. It would not be an exaggeration to state that a volunteer spirit was already present at that time on our campus. Although everything was new, there was the Sophia Spirit pervading the atmosphere. One could feel the long tradition that always sustains it – Christian Humanism based on Christ’s life and teaching.”
- ¹⁴ Jōchi Gakuin, p. 132.
- ¹⁵ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan, https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gakusei/08073030/017.htm.

REFERENCES

- Center for Community College Student Engagement. *A Matter of Degrees: Promising Practices for Community College Student Success (A First Look)*. The University of Texas at Austin, Community College Leadership Program, 2012, https://www.ccsse.org/docs/Matter_of_Degrees.pdf.
- Cortés Gómez, Rosa María. “25 Years of Volunteer Activities in Sophia Junior College.” *Faculty Bulletin Sophia Junior College*, vol. 19, 1999, pp. 125–59.

- Eynon, Bret, and Laura M. Gambino. *High Impact EPortfolio Practice: A Catalyst for Student, Faculty, and Institutional Learning*. Stylus, 2017.
- Furco, Andrew. “Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education.” *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Corporation for National Service, 1996, pp. 2–6.
- Galilea Circle ガリラヤ会. “Marissa-Chan o Tasukeyou マリッサちゃんを助けよう [Let’s Help Little Marissa].” *Sophia Junior College News*, No. 6, 10 Dec. 1981, p. 4.
- “Hadano no Shizen mo Hito mo Daisuki desu 秦野の自然も人も大好きです [I Love the Nature and the People of Hadano].” *Town News*, Hadano Edition, No. 364, 1982, p. 2.
- Jacoby, Barbara. *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. Jossey-Bass, 2015.
- Jōchi Gakuin. *Sophia-Bringing the World Together : 100 Years of Sophia University*. 2013.
- Kuh, George D., et al. *Ensuring Quality & Taking High-Impact Practices to Scale*. Association of American Colleges and Universities, 2013.
- Lupas, Maria, and Sachie Miyazaki. “Research Note on SUJCD and Foreign Residents in Hadano, 1987-2007: Preliminary Contextualization.” *Sophia University Junior College Division Faculty Journal*, vol. 41, 2020, pp. 19–32.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan. “Heisei 20-Nendo ‘Aratana Shakai-teki Nīzu ni Taiō shita Gakusei Shien Puroguramu’ Sentei Puroguramu no Gaiyō Oyobi Sentei Riyū (Sābisurāningu ni yoru Gakusei Shien no Sōgō-ka) 平成 20 年度 「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」 選定プログラムの概要及び選定理由（サービスラーニングによる学生支援の総合化） [2008 “Student Support Program Responding to New Social Needs” Outline of Selection Program and Reasons for Selection (Comprehensive Student Support through Service Learning)].” https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gakusei/08073030/017.htm. Accessed 24 Oct. 2020.
- Nagano, Yoshihiro, and Sachie Miyazaki. “Tabunkakakyosei Shinpojiumu ‘Gaikokkuseki no Kodomo tachi wo Enpawā Suru tame ni’ Jisshi Hōkoku 多文化共生シンポジウム「外国籍の子どもたちをエンパワーするために」 実施報告 [Report: Multicultural Coexistence Symposium: Empowering the Children of Foreign Residents].” *Sophia University Junior College Division Faculty Bulletin*, vol. 35, 2014, pp. 67–87.
- Ramalay, J. A. “The Perspective of a Comprehensive University.” *Civic Responsibility and Higher Education*, edited by T. Ehrlich. Oryx, 2000.
- Wortham-Galvin, B. D., et al., editors. *Let Knowledge Serve the City*. Greenleaf Publishing, 2016.

編集後記

紀要 42 号には 4 本の研究論文と 1 本の研究ノート（計 5 本）が掲載されている。査読基準に従い、(1) 形式と体裁に関すること（文体、書式、引用・参照、文献目録）、および (2) 内容に関すること（研究課題、先行研究、論理性、表現、研究倫理）について、それぞれの投稿論文につき 2 名の専任教員が査読者として審査を行った。

丹木博一氏は西田幾多郎の「習慣」論を基に習慣による自己形成がどのようにして可能かという哲学の基本問題について論じている。自己形成的な自己表現についての西田の習慣論の独自性を明らかにしている。

島村絵里子氏はイエズス会哲学者・神学者である B. ロナガンの価値判断における感情と愛の役割について、M. ヌスパウムと比較することによって議論している。倫理的判断において感情や愛がいかに積極的役割を果たしているかを明らかにしている。

狩野晶子氏・杉村美佳氏・神谷雅仁氏・仲沢淳子氏による共著論文では、学内共同研究の一環として小学校高学年の生徒を対象として実施したアンケート調査の結果をもとに、外国語教育を通しての児童の異文化理解と多文化社会への気付きについて論じている。英語や総合的な学習の時間を通じた国際理解教育は、多文化社会の理解にポジティブな影響があることを明らかにしている。

Sachiko Kondo 氏は第 2 言語 (L2) 話者と第 1 言語 (L1) 話者との会話での評価行為において、いかに L1 話者が L2 話者に偶発的かつ適切な補助をしているかを論じている。L1 話者との会話が L2 話者のインターアクション能力向上に貢献することを示唆している。

Maria Lupas 氏はポートランド州立大学の地域貢献の活動と本学のサービسلラーニング (SL) 活動についてその有効性や共通性を議論している。本学の SL 活動の歴史と現在を踏まえ、今後の発展的方向性について示唆を与えている。

執筆者の 2020 年度担当科目は以下の通りである。

丹木 博一	人間学 I・II、哲学 A・B、基礎ゼミナール、プレ・ゼミナール、ゼミナール I・II、倫理学
島村絵里子	人間学 I
狩野 晶子	英語 I、TOEIC 対策講座 II、プレ・ゼミナール、ゼミナール I・II、児童英語教育演習 A・C
杉村 美佳	教育学 A・B、基礎ゼミナール、プレ・ゼミナール、ゼミナール I・II、比較・国際教育学、初等教育、児童英語指導者養成講座
神谷 雅仁	英語 I・II、TOEIC 対策講座 II、英語ファンダメンタルズ、言語学概論、ゼミナール I・II、社会言語学
仲沢 淳子	英語 II、基礎英語スキルズ（ライティング・文法）、児童英語教育概説
Sachiko Kondo	英語 I、言語学概論、プレ・ゼミナール、ゼミナール I・II、語用論
Maria Lupas	英語 I・IV、TOEIC 対策講座 I、準上級英語スキルズ（多読速読）、プレ・ゼミナール、ゼミナール I・II、リテラシーと多文化教育

最後に査読を担当してくださった専任教員、編集作業を潤滑に進めてくださった事務センターの伊藤薫江氏と株式会社プリントボーイの成瀬智康氏にお礼を申し上げる。

上智大学短期大学部紀要第 42 号編集代表者 近藤佐智子

上智大学短期大学部紀要 42号 (2021)

2021年3月 5 日 印刷

2021年3月12日 発行

編集代表者 近藤 佐智子

印 刷 所 (株)プリントボーイ

〒157-0062 東京都世田谷区南烏山6-24-13

発行者 上智大学短期大学部

〒257-0005

神奈川県秦野市上大槻山王台999

電話 0463-83-9331 (代表)

<http://www.jrc.sophia.ac.jp>

※本紀要は本学ホームページ上でもご覧になれます。