

上智大学短期大学部

紀 要

第 43 号

2 0 2 2

Sophia University Junior College Division
Faculty Journal

目 次

論文

- Opportunities for Empathy:
Journalistic Accounts of Migration and Migration Crises
..... Chris Oliver 1

論文

- The Ebonics Controversy: A Case Study in the Use and Abuse of Language in
Public Relations and Political Commentary
..... Timothy Gould 19

論文

- ポイエシスとしてのプラクシス——西田幾多郎の「行為」概念について
..... 丹 木 博 一 37

論文

- 小学校英語教育におけるALTの役割の変遷
—小学校教員へのアンケート調査結果分析より—
..... 仲沢淳子・狩野晶子 51

研究ノート

- サービスラーニングによる地域貢献
—正課カリキュラム化までの経緯と課題—
..... 宮 崎 幸 江 69

研究ノート

- A Research Note on the Effect of Consciousness-raising and Practice Activities
on Two Simple Aspects
..... Omar Serwor Massoud 91

書評

- Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sanchez, A. (Eds.). (2019). *Understanding
Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective*. Routledge. xii
+ 277 pp. (softcover). ISBN: 978-1-138-63497-8.
..... Alex Garin 117

Opportunities for Empathy: Journalistic Accounts of Migration and Migration Crises

Chris Oliver

Abstract

This paper considers how journalistic writing, particularly in the form of news articles, serves to provide readers with opportunities to empathize with refugees, asylum seekers, and other migrants and displaced persons. Toward this end, the paper considers a number of articles on migration and migration crises published since the mid-2010s in three major, English-language news outlets: the *Washington Post*, the *New York Times*, and the *Guardian*. Examining how various articles incorporate migrants' voices and portray migrants' experiences of attempting to flee their home countries for a destination country or region, the paper shows how empathetic opportunities are tied most often to in-the-moment accounts of migrants' journeys, and less so the local cultural particularities that inform migrants' backstories.

Introduction

"This border is like a river of death." In a newspaper article, those are the words used by a Moroccan migrant to describe the thickly forested area between Belarus and Poland (Glensk & Vulliamy, 2021). He had walked for two nights through this border zone in an effort to enter Poland without being detected and captured by Polish border patrols. Like many other migrants in 2021, he had been attempting to make his way into the EU by way of the Belarus-Poland border. Those found by the Polish troops deployed to the border zone would be unceremoniously deported to Belarus, whose own guards would force migrants back into the forest, where some would spend weeks and some die (Henley, 2021; Morris & Dixon, 2021). Media reports on this migration crisis and others over the past several years have, at times, presented the more individually "human" aspects of migration crises, giving readers a sense of what it is that migrants go through in attempting to flee their home countries.

In this regard, it can be said that journalistic writing, particularly that found in news articles, provides readers with opportunities to learn about and in a sense vicariously experience what it is like to be a migrant or similarly displaced person in the

world today. Reporters regularly position themselves at sites where migration crises are unfolding, so as to not only provide description and analysis of the various geopolitical factors contributing to migration and migration crises, but to also present the stories at a more individual, human level. For those of us reading from afar, journalistic writing provides a readily accessible medium to learn about the experiences of migrants and even opportunities to empathize with them.

Yet the facilitation of empathy, through what could be called journalistic empathy, is no mean feat. Often enough, the words that migrants use to describe their experiences point to a realm of desperation and suffering that, for undoubtedly many readers including myself, is far removed from one's own world of lived experience. To what extent can most readers of a news article even begin to comprehend what it is like to have made one's way on foot through "a river of death"? Or, what it is like to have been kidnapped in the process of migrating and been held hostage for ransom, where the kidnappers "threatened to kill my son and sell his organs" (Lakhani, 2017)? Or, to be a newly married young man living in a refugee camp who can bluntly state "It's better to die without children in Syria than it is to bring children into the world as refugees" (Sullivan, 2013)? Such statements do offer a glimpse into the mindsets of displaced people, but they do not readily lend themselves to us putting ourselves in the shoes of the people who uttered them. This may be true for people like myself, having moved from one developed country and now residing in another, but also even for people whose parents fled their home countries under much more precarious circumstances. As one 14-year-old put it, referring to the manner in which her parents had left El Salvador for the U.S. in fear of gang-related violence, "I don't know how to connect to that" (Miller, 2018).

In this paper, my aim is to ascertain not whether or in what ways readers may actually empathize with the people described in media reports on migration crises, but instead how journalistic writing—particularly in the form of news articles—provides *opportunities* for readers to empathize with migrants and other displaced people.¹ By necessity, this entails examining how news articles variously draw close to the very people who are at the heart of migration crises: migrants themselves. It includes, for instance, how news articles incorporate individual migrants' stories and own words, how they depict migrants' motivations and reasoning behind their decisions to leave their home countries, and migrants' own narratives of and perspectives on the migration experience itself. Migrant activists and others sometimes serve as proxy voices for migrants, but it is most often migrants' own accounts of their in-the-moment difficulties

during their journeys—rather than the cultural or other influences shaping their backstories—that provide the points of opportunity for empathy.

Orientation to empathy

Empathy is a subject about which much has been written in the last decade or so from a variety of perspectives, including psychological (Davis, 2018), philosophical (Coplan & Goldie, 2011), educational (Henshon, 2019), anthropological (Hollan & Throop, 2008), and even biological (de Waal, 2009). In common parlance, empathy is often paraphrased as putting oneself “in the shoes” of another person, to see and feel things from the perspective of that other (e.g., Empathy Museum, n.d.). In academic literature, a distinction is often drawn between affective empathy and cognitive empathy, with the former referring to feeling the same emotions that another person is experiencing, and the latter indicating the taking of another person’s perspective such that one can understand what that person is feeling (Shamay-Tsoory et al., 2009; Hoffman, 2011). Strictly speaking, empathizing does not mean aligning oneself with or taking the “side” of the other—e.g., one can empathize with someone who is ideologically opposed to one’s own political views without ultimately agreeing with that person—and neither does it mean having feelings of pity or concern for someone in a difficult situation. Such reactions are better understood as sympathy and compassion (Young, 2012).

In recent years, there has also been a significant upswell in societal discourse on empathy. As I have discussed elsewhere, this is reflected in a pronounced increase in news articles explicitly referring to empathy (using the word itself), in training programs offered to corporate employees and medical practitioners, and in debates over immigration (Oliver, 2018). In popular discourse, empathy is generally characterized as a social and moral good, and a large amount of the popular literature on empathy is accordingly prescriptive in tone (e.g., Krznaric, 2014). Among journalists, too, empathy is talked about and sometimes advocated as an important element of professional journalistic practice (Bodin, 2021; Bui, 2018; Herman, 2016; Terceros, 2018). A “Journalism of Empathy” course at Northwestern University, for instance, offers to teach students to report in a way that “giv[es] voice to those without, introducing readers to people they otherwise would never have reason to meet” (Kotlowitz, n.d.). It should thus come as no surprise that news reporting on migration and migrant crises is often empathetic in tone.

In this paper, I use the term empathy in relation to journalistic writing dealing with

migrants and how the writing draws close to the lived experiences of migrants. This may variously include their state of mind when in the process of deciding and preparing to leave their home countries, or in some cases leave again from an intermediary country, the often perilous journeys they make in attempting to make their way to a destination country, and their struggles after making their way to a destination country, at times including their efforts to reunite with family members who did not make the journey themselves or who became separated *en route*. Rather than attempting to evaluate whether or to what extent a particular journalist, news article, or news outlet is empathetic or exhibits empathy, here I am interested in how the words and sentences used in the articles provide opportunities for readers to empathize with the migrants under discussion, how they provide a window to the particular circumstances and experiences of migrants such that readers might be able to put themselves in the “shoes” of those people.

Methodological considerations

Toward this end, the present study examines a number of English-language news articles from the last several years dealing with migrants, would-be migrants, and migrant crises. Apart from news articles, there are of course many types of media and channels of communication that give voice to migrants’ experiences. These include novels, such as Dina Nayeri’s *Refuge* (Nayeri, 2017), non-fiction books and long-form journalism (e.g., McDonald-Gibson, 2016), documentaries (e.g., Ingarasci & Temple, 2015), and reports from governments and other organizations (e.g., United Nations, n.d.). News articles, however, as short-form journalism, can exhibit empathetic perspectives accessible to a broad range of people without the investment in time and concentration needed to consume a novel or non-fiction book or watch a documentary. They provide a vehicle for empathetic opportunity that can be readily utilized by significant numbers of people.

The articles considered here were all drawn from three sources: the *Washington Post*, the *New York Times*, and the *Guardian*. All are news articles rather than opinion pieces, analysis-opinion essays, or photo- or audiovisual-based works appearing on news outlets’ websites (e.g., Kirkpatrick, 2015; Ponomarev, 2015). Although the photos accompanying articles in some cases are more empathetically inclined than the written article content itself (e.g., Miroff & Sacchetti, 2021), I restrict my discussion to the written content. All articles were selected because they employ empathetic devices to a greater or lesser extent; thus, excluded were articles that discuss a refugee crisis only

in terms of, say, the political machinations of certain governments without attempting to draw close to the experiences of migrants themselves. Articles selected either came up organically in my own regular reading of the news or were found through online searches.² The three above-mentioned news outlets were chosen because of the presumed likelihood that they would provide articles suitable for the present study; no assertion is made that similarly empathetic articles are not also published by other news outlets. It is possible that certain news outlets may, by choice, be inhospitable to empathetic reporting, but it is not the purpose of the present study to ascertain the extent to which this is true.

Migration news without empathy

Among the many articles related to migration crises published by the three news outlets used for this study, the majority seem to be written from the premise that the essential story can be told without incorporating an empathetic touch. Many such news articles, after all, take as their subject matter the more broadly political, economic, and other factors at play in migration crises, including how developed countries have contributed or responded to them. A *New York Times* article, for instance, on the 2021 American withdrawal from Afghanistan and the desperation of many Afghans wishing to leave their country, focuses not on the would-be migrants themselves but on American public sentiment toward refugees and the unlikelihood that the U.S. government would back a mass resettlement effort (Jordan, 2021). Although one Afghan man, an interpreter who had worked with the U.S. military and who had been evacuated to the U.S., is briefly quoted, his voice is but a minor embellishment to the article. In many articles dealing with migration crises, migrants' experiences simply do not figure prominently.

In other cases, even when migrants do figure prominently, the apparent purpose of the article may limit the development of an empathetic tone. A *Washington Post* article features seven Afghan refugees in the United States from various walks of life. A section of the article is devoted to each person, with a photo portrait, a description of the person's background and route out of Afghanistan, and their views on the unfolding crisis in the country. One man stated, for instance: "It's like you are watching the people you love the most in the world from afar and they are staring at the future, and there's nothing but a big, black void," he said in tears. "There is no hope" (Villegas, 2021). The interviewees' words are sometimes almost poetic, sometimes more dryly analytical. Yet, as the overall thrust of the article seems to be to introduce a multiplicity of Afghan

voices so as to illustrate that there is no singularly “Afghan” perspective on the complex situation in the country, each person’s view is simply introduced as a quotable snippet. With no attempt to inquire further into any one person’s thoughts, the article briskly moves on to the next person profiled.

In a similar vein, in articles where the reporters were positioned close to where migration crises were unfolding on the ground and had first-hand access to migrants themselves, often the articles do not draw especially close to particular migrants. In a *Guardian* article on the 2021 migrant crisis developing on the Poland-Belarus border, a reporter at the border zone came face to face with a Syrian family that had just managed to slip through to the Polish side and, therefore, into EU territory. They begged not to be reported to police. The article initially describes them in a curiously detached, aloof manner, almost as if they were figures in a painting: “The infant was still, though not asleep. They looked like waxen figures, their faces blank, though one woman’s face was covered in bruises” (Glensk & Vulliamy, 2021). The article goes on to give accounts from other migrants regarding that border zone, including one who said that the people in his group resorted to drinking water from mudpuddles after Polish guards refused them water. And yet, the article does not linger on any one migrant or migrant family in a way that might help allow readers to more fully grasp what that person or family had been through; instead it provides brief snapshots of various migrants’ experiences of attempting to traverse the border zone.

In-the-moment empathy

Where news articles on migration seem to draw closest to migrants is in recounting their in-the-moment experiences of travel, especially crucial moments that were exceedingly difficult or where something went terribly wrong. The narratives are sometimes long and detailed and can be gut wrenching. “My wife and baby, they were dead,” one man recalled, after losing his loved ones when the boat they had been on, in an attempt to migrate to Europe, capsized. “They drank the water of the ocean when the boat went down” (Alderman, 2016).

Stories dealing with migrants attempting to reach Europe by boat from northern Africa are rife with accounts of migrants paying large sums to smugglers promising to ferry them across the Mediterranean, only to find themselves on overcrowded, unseaworthy vessels, or even abandoned at sea with no shelter and insufficient provisions. From one article on Lebanese and Syrian migrants crowded by smugglers onto a small boat in Tripoli:

The smugglers collected the passengers' bags of clothing, food, water and phones and said it would all be carried in a second craft that would meet them a few miles offshore. No second boat ever appeared. For hours, and then days, they drifted without fuel in the searing sun.

Mohammad Sofian, 21, was aboard with his pregnant wife and 2-year-old son. Without water, his wife was eventually unable to nurse the boy. After agonizing days, they gave him seawater to drink. On the fourth day, he died.

"I wrapped him in clothing," said Sofian, who is now back in Tripoli with his wife. "After a few days, I put him over the side." (Hendrix & Durgham, 2020)

Although most readers surely have not experienced a similar journey or lost a young child in such a way, the article provides a detailed narrative of what the migrants on the boat were going through, creating an opening for readers to imagine what it was like to have been on the boat in that desperate predicament.

The article goes on to describe the actions of a 22-year-old man named Lisheen, who, after the boat had been adrift for a week and the situation had become increasingly desperate, went into the water to try to swim for help.

Lisheen swam and floated for days, stung by jellyfish, bitten by unknown sea creatures. On two occasions, he said, he tried to let himself sink to oblivion, only to find himself floating again. (Hendrix & Durgham, 2020)

The article does not explicitly state what had been going through Lisheen's mind at the time, but the account nevertheless allows one to sense that the situation for him had gone beyond desperate, and that he was at this point willing to succumb to the ocean.

While it is typically interviews with migrants and their own narratives of their ordeals that provide the most gripping accounts of migration experiences, sometimes other people quoted in articles serve as proxy voices for migrants. At times this concerns the general character and motivations of migrants, such as expressed by the mayor of a Polish town near the Belarus border: "These people are not criminals and have not disturbed order in any way in my town. They are peaceful, desperate people who just want to cross to a better life" (Higgins, 2021). In other cases, activists and others working on behalf of migrants describe aspects of migration that, most likely, only migrants themselves have experienced. An emergency medical worker in Poland, for

instance, described the migration on foot through the forested border region thus: “It was pitch black, in a densely forested area, with everyone trying to navigate through the darkness by holding on to each other,” adding that the migrants she had encountered were “scared, hungry, and cold” after having spent four nights in the forest (Henley, 2021).

In some articles on migrants, it is actions of parents toward or on behalf their own children that provide windows of opportunity to empathize. One article features a Haitian man named Jeff Pierre, father to a young son, and his efforts to flee the dire circumstances in Haiti. He had paid \$250 for a risky trip by sea that he hoped would take him to the United States, where he could find work and provide for his family from afar. After four days into the journey, with the boat adrift on the ocean and taking on water, the captain apprised his passengers of their fate:

There was nothing but darkness around them. Darkness and desperation.

“We are lost,” the captain told four dozen men, women and children squeezed tightly together on a flimsy wooden boat somewhere in the Caribbean Sea. “There is no hope.”

Jeff Pierre thought of the 2-year-old son he left back in Haiti. He imagined what it would be like for the boy to grow up without a father and started crying. (Mérancourt & Villegas, 2021)

Here, by way of the man’s recollections of that attempt to leave Haiti, the article provides a glimpse of the interiority of the man as he imagined himself dying at sea and leaving behind a child with no father. His concern for the boy is palpable, even if the prospect of dying adrift at sea is likely far less easy for readers to relate to.

In other cases, in-the-moment acts of parental care provide opportunities to empathize. In one article an Afghan woman, whose toddler daughter had been trampled to death at the Kabul airport in the chaotic final days of the American occupation of the country, recalled how she had earlier told her daughter that the gunshot sounds they could both hear were firecrackers rather than weapons, and how her daughter had been so brave whenever they heard the sound of “crackers” (Zucchino, 2021). Although the situation was far more dire than what most readers have themselves likely experienced, the act of a parent telling a white lie to her child to soothe her fears is something that many parents can likely relate to.

Another article features an Afghan man residing in the U.S. who had ended up in

a desperate predicament when his wife and children, who had made a return trip to Afghanistan to visit family, found themselves unable to leave as the American military withdrew from the country. In an earlier video chat that the man recounted to the reporter, the man's young son had begged his father to save them:

“Why can’t you just buy a plane to bring us home? When will you buy this plane for us?” the 4-year-old had asked.

“He thinks it is a decision I’ve made not to bring him,” Mohammad said with a sigh. As horrible as it made him feel as a father, he decided it was better than explaining to his son the danger surrounding them.

“I told my son, ‘I am collecting my money now. I will let you know when I have enough for the plane.’” (Wan, 2021)

Here as well, although the grave situation itself is likely to be far removed from the direct experiences of most readers, the man's act of lying to his son in order to not worsen the boy's fears is an act of fatherly concern that those of us who are parents can perhaps readily relate to and empathize with. While it may certainly be difficult to empathize with the totality of a migrant's experiences in such extreme situations, the parental acts of devotion revealed in articles about them is something that readers can more easily identify with; we can perhaps see ourselves doing the same thing for our own children.

Backstory empathy

While news articles can thus provide opportunities to empathize through in-the-moment descriptions of immigrants' ordeals, they less often seem to provide an empathetic take on migrants' backstories—e.g., their motivations for migrating, their thought processes at the time of resolving to undertake a journey that could well be perilous, their rationales for undertaking the journey alone versus together with other family members, or their feelings about leaving behind a social world of family, friends, and others. To an extent, this may result from the fact that one major concern amid migration crises is the immediate hazards that migrants face as well as the potential for the loss of lives. Migration crises are accordingly often regarded by Oxfam, Doctors Without Borders, and other relief agencies as humanitarian crises calling for responses that treat migrants first and foremost as fellow human beings.

Many news articles do address in fairly broad terms the political, economic, and

other factors fueling surges in migration. A *New York Times* article, for instance, on the mass deportation of Haitians trying to enter the U.S. refers to an overlapping set of problems driving many Haitians to flee their country, including widespread impoverishment, political instability resulting from the assassination of the country's president in July 2021, and a devastating earthquake a month later that left hundreds of thousands in need of emergency assistance (Isaac & Porter, 2021). A *Guardian* article discusses the surge in migrants seeking to enter the EU through Belarus in terms of the Belarusian government actively encouraging migrants from the Middle East to enter the country and cross through the border with Poland, thus deliberately provoking an EU migration crisis as a means to exact revenge for sanctions that had been imposed by the EU (Tondo & Chulov, 2021).

Overall, however, in the articles considered for this study, far less attention is devoted to migrants' own voices considering their particular backstories, and where they are taken up, it tends to be with little probing. In a 2018 article on the thousands-strong convoy of Central Americans traveling together on foot in hopes of making their way into the U.S., the reporter seems to have briefly talked with one woman who was walking with her two five-year-old grandsons in tow:

Orellana did not seem equipped for such an epic journey: her only luggage was a shoulder bag with a few clean clothes; on her feet, she wore a pair of ageing espadrilles.

But she said she had no choice: the boys' father was murdered, and no one would employ a 65-year-old domestic worker. "I can't feed them any more," she said, gesturing at the two boys. "I'm too old. I can't get a job."

So she was heading to Texas to be reunited with her daughter, who migrated from their home in northern Honduras three years ago in search of work. She had written her daughter's phone number on her hand so she wouldn't lose it. (García, 2018)

The exchange with the reporter seems to have been brief, and while it provides a glimpse into the woman's motivations for deciding to migrate, it leaves it up to readers to fill in what is unstated about the woman having "no choice": e.g., that she was without a support network of extended family or others who could help provide for her grandchildren, that her daughter had migrated before due to poverty, that she did not view other Central or South American countries as viable migration destinations, and

so on. There is no mention of whether the woman's daughter was residing legally in the U.S., in which case her view on the prospect of an extraordinarily long migration on foot might be brightened by the hope that there could be legal channels available to facilitate the reunion with her daughter in Texas. Such gaps in the woman's backstory, while certainly not crucial to the telling of a news article, may nevertheless limit the way in which it serves to invite readers to empathize with the woman.

Omissions related to migrants' backstories, while easy enough to skim over, can provoke questions that some readers may find disconcerting or even alienating. A *New York Times* article features an Iraqi Kurdish man, Karwan, who had been attempting with his family to make their way through the heavily patrolled border zone into Poland. Here, the article states, he faced a wrenching choice: whether or not to request urgent medical care from the Polish side for his ailing two-year-old daughter, which would alert Polish authorities to the group's presence and could well jeopardize their journey. "Worried that his ailing daughter and others in the group might not survive," the article states, "Karwan decided it would be best to seek medical help" (Higgins, 2021). One thing that struck me when reading this episode is that while the man had been traveling with his family, presumably including his wife, there is no mention of a wife and the decision about how best to deal with the child's medical issues is presented as a choice for Karwan alone. Was not the child's mother involved in deciding such an important matter, as would surely be the case in many readers' families? The article at once seems to invite empathy for Karwan and "[t]he choice for the father" that he faced, while leaving unaddressed the role and status of the child's mother.

Such omissions related to migrants may be tied to cultural, religious, or ideological issues that reporters or news outlets are reluctant to delve into, either because they require excessive additional words to describe adequately or because they detract from the presumably more newsworthy content of the story. One exceptional article in this regard appeared in the *New York Times* and profiled a 23-year-old Senegalese man named Samba Thiam who was on the verge of becoming a Europe-bound migrant. With his brother having drowned the year before in an attempt to reach Europe, Thiam was now considering whether he himself should try to migrate as well. Even at the young age of 23, Thiam was now the oldest male in the family, the article tells us, and as such was now "expected to support his brother's widow and three daughters, not to mention his mother and his own wife and son" (Searcey, 2016). While the article does not directly state that this is a culturally rooted expectation, readers can infer that it is so. Unable to provide for all these people by working his small farm, he moved 400 miles away from

his home village to Dakar in hopes of finding work. If unable to do so, he said, he would attempt the risky journey to Europe. Another man, sharing a crowded room with Thiam in Dakar, summed up their predicament thus:

“If you don’t have money in our society, they don’t even see you as human. If your kids come to you and want even just one dollar and you can’t give it to them, you are ashamed. What if your parents need something and you can’t support them? At a certain point you become overwhelmed with bitterness. To take the risk will be better than doing nothing. Even if you die, it’s worth the risk.” (Searcey, 2016)

Here as well, this expression of what compels these Senegalese men to migrate, even knowing that it could cost them their lives, would appear to reflect local cultural sensibilities about the responsibility of men to provide for their extended family. Accounts such as those appearing in this *New York Times* article help provide a fuller picture of the motivations and inner dialog informing individual migrants’ decisions to migrate, and thereby invite readers to empathize with them. At the same time, articles that delve into local cultural particularities may throw into relief to some readers that they are inescapably unlike the people they are reading about in certain ways. Drawing close to migrants, particularly concerning their culturally shaped backstories as opposed to their in-the-moment experiences of hardship and suffering while traveling, paradoxically can expose differences that may not be bridged so easily by readerly empathy.

Empathetic restraint

As I have discussed elsewhere, in societal discourse today empathy is widely characterized “as a basic social good—as something that is intrinsically tied to bringing about positive effects in our relations with others” (Oliver, 2018, p. 5), whereby a lack of empathy or failure to empathize is often depicted as a moral, human shortcoming. In this paper I have attempted to highlight some of the ways that journalistic writing on migrants and migration crises may provide opportunities to empathize, but it is not my intention to suggest that highly empathetic news articles on migrants are necessarily “better” than those that are less so, or to advocate a more empathetic tack in journalistic writing. Indeed, empathetic restraint may be the more morally defensible choice in some cases. This is not because I believe that empathizing with others has a detrimental effect

on our ability to think rationally about socially charged issues, as some have argued (most notably Bloom, 2016), but because the interlocutory work required to attain empathy has the potential to harm vulnerable others.

Consider the example of a group of Honduran migrants, mentioned briefly in the introduction to this paper, who were kidnapped and held for ransom. The group of five—a mother with her 15-year-old daughter and eight-year-old son, as well as two adult male neighbors—were ambushed by several men with guns while walking along a road. They were subsequently stripped, beaten, and held captive. The mother and daughter were both raped. With the mother having left Honduras with only \$30 in her possession, the group was forced to provide phone numbers of relatives at home who could be contacted for ransom payments. The mother later recounted, after her brother had paid a ransom and they had all been released: “They said they would kill us and our families if we told anyone. We’re terrified – my son cannot get what happened out of his head” (Lakhani, 2017).

While the article as written provides a gripping, horrifying account, a reporter with access to the victims *could* have plied them with further questions about the ordeal and its aftermath. Doing so could conceivably result in a more richly descriptive report on the trauma those migrants experienced and the psychological scars it may have left them with, thus allowing readers to more fully put themselves in the migrants’ shoes. Yet, while pressing the mother to relive the experience and to reveal her innermost thoughts and feelings about it could have resulted in a more “empathetic” written account through which readers could vicariously experience what the migrants had gone through, this would likely have come at the cost of inflicting further harm on a woman already in a highly vulnerable position. Empathetic restraint may thus be the more morally sound choice when questioning and writing about displaced persons and others in states of vulnerability.

Notes

¹ For the sake of simplicity, hereafter I will use the term migrants as a shorthand for refugees, asylum seekers, would-be illegal immigrants, and other similarly displaced people who are routinely the subjects of migration crises in recent years.

² In the process of selecting articles to use for this paper, I read dozens of articles related to migration published since the mid-2010s. In the end, approximately 20 are cited in the discussion herein.

References

- Alderman, L. (2016, April 22). Survivor tells of Mediterranean sea disaster that may have killed 500 migrants. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2016/04/22/world/europe/survivor-tells-of-sea-disaster-that-may-have-killed-500-migrants.html>
- Bloom, P. (2016). *Against empathy: The case for rational compassion*. Bodley Head.
- Bodin, M. (2021, June 11). *Empathy as the prime directive in writing about displaced people*. Nieman Storyboard. <https://niemanstoryboard.org/stories/empathy-as-the-prime-directive-in-writing-about-displaced-people/>
- Bui, P. K. (2018, April 26). *The empathetic newsroom: How journalists can better cover neglected communities*. American Press Institute. <https://www.americanpressinstitute.org/publications/reports/strategy-studies/empathetic-newsroom/>
- Coplan, A., & Goldie, P. (Eds.). (2011). *Empathy: Philosophical and psychological perspectives*. Oxford University Press.
- Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach* (1st edition). Routledge.
- de Waal, F. (2009). *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. Crown.
- Empathy Museum. (n.d.). *A mile in my shoes*. Empathy Museum. <https://www.empathymuseum.com/a-mile-in-my-shoes/>
- García, J. A. (2018, October 18). One step at a time: Desperate families join migrant caravan. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2018/oct/18/one-step-time-desperate-families-migrant-caravan-us-border-america>
- Glensk, U., & Vulliamy, E. (2021, November 7). On the frozen frontiers of Europe with the migrants caught in a lethal game. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2021/nov/07/on-the-frozen-frontiers-of-europe-with-the-migrants-caught-in-a-lethal-game>
- Hendrix, S., & Durgham, N. (2020, September 26). Fleeing chaos and hardship, Lebanese have begun braving perilous seas. *Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/world/middle_east/lebanon-crisis-migrants-refugees/2020/09/25/246295fc-fe4c-11ea-b0e4-350e4e60cc91_story.html
- Henley, J. (2021, October 31). “People treated like weapons”: More deaths feared at Poland-Belarus border. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2021/oct/31/poland-belarus-border-migrants-deaths>
- Henshon, S. E. (2019). *Teaching empathy: Strategies for building emotional intelligence in today's students* (1st edition). Routledge.
- Herman, M. (2016, July 6). *Why reporting on refugee crises requires empathy for mental*

- health issues*. Columbia Journalism Review. https://www.cjr.org/first_person/refugee_crisis_mental_health_journalism.php
- Higgins, A. (2021, October 6). An asylum seeker's wrenching choice: Stay on the run or save his child's life. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/10/06/world/europe/poland-belarus-border-crisis.html>
- Hoffman, M. L. (2011). Empathy, justice, and the law. In A. Coplan & P. Goldie (Eds.), *Empathy: Philosophical and psychological perspectives* (pp. 230–254). Oxford University Press.
- Hollan, D., & Throop, C. J. (2008). Whatever happened to empathy?: Introduction. *Ethnos*, 36(4), 385–401.
- Ingarasci, Z., & Temple, C. (2015). *Salam neighbor* [Documentary]. <http://salamneighbor.org/>
- Isaac, H., & Porter, C. (2021, September 19). Haiti protests mass U.S. deportation of migrants to country in crisis. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/09/19/world/americas/us-haitian-deportation.html>
- Jordan, M. (2021, August 21). 50 years after Vietnam, thousands flee another lost American war. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/08/21/us/refugees-history-afghanistan.html>
- Kirkpatrick, N. (2015, September 8). Photos by refugee children: How their spirits shine through. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2015/09/08/through-the-eyes-and-cameras-of-syrian-refugee-children-the-story-of-life-in-the-camps/>
- Kotlowitz, A. (n.d.). *Journalism of empathy*. Medill School of Journalism, Media, Integrated Marketing Communications, Northwestern University. Retrieved November 25, 2021, from <https://www.medill.northwestern.edu/journalism/undergraduate-journalism/curriculum/journalism-of-empathy.html>
- Krznaric, R. (2014). *Empathy: Why it matters, and how to get it*. Perigee.
- Lakhani, N. (2017, February 2). Mexican kidnappers pile misery on to Central Americans fleeing violence. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/global-development/2017/feb/21/mexico-kidnappings-refugees-central-america-immigration>
- McDonald-Gibson, C. (2016). *Cast away: True stories of survival from Europe's refugee crisis*. The New Press.
- Mérancourt, W., & Villegas, P. (2021, November 20). As Haiti's crisis worsens, a rising number flee by sea: 'There is nothing for me here.' *Washington Post*.

- <https://www.washingtonpost.com/world/2021/11/20/haiti-dangerous-sea-voyages/>
- Miller, J. (2018, October 2). American girl: A story of immigration, fear and fortitude. *Washington Post Magazine*. <https://www.washingtonpost.com/news/magazine/wp/2018/10/02/feature/a-14-year-old-prepares-for-life-without-her-immigrant-parents/>
- Miroff, N., & Sacchetti, M. (2021, March 22). Migrant teens and children have challenged three administrations, but Biden faces rush with no precedent. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/nation/2021/03/22/unaccompanied-minors-immigration-obama-trump-biden/>
- Morris, L., & Dixon, R. (2021, September 3). Trapped between Poland and Belarus, 32 Afghans—and their cat—have become symbols of Europe’s new border crisis. *Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/world/europe/afghan-refugees-poland-belarus/2021/09/03/396c2fe0-0c00-11ec-a7c8-61bb7b3bf628_story.html
- Nayeri, D. (2017). *Refuge*. Riverhead Books.
- Oliver, C. (2018). The social terrain of “empathy”: A preliminary consideration. *Sophia University Junior College Division Faculty Journal*, 39, 1–14.
- Ponomarev, S. (2015, September 16). Desperation and conflict in the migrant crisis. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/slideshow/2015/09/16/world/europe/desperation-and-conflict-in-the-migrant-crisis.html>
- Searcey, D. (2016, June 16). Desperation rising at home, Africans increasingly turn to risky seas. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2016/06/17/world/africa/african-migrants-mediterranean-sea.html>
- Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J., & Perry, D. (2009). Two systems for empathy: A double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain: A Journal of Neurology*, 132, 617–627.
- Sullivan, K. (2013). *Wedding day: Samah al-Saud*. Washington Post. <http://www.washingtonpost.com/sf/syrian-refugees/2013/12/02/wedding-day/>
- Terceros, B. A. (2018, November 7). *How can we tell migrants’ stories better? Here are 10 ways*. Bright. <https://brightthemag.com/ways-to-tell-migrant-stories-better-journalism-caravan-refugees-immigration-journalism-c0d006dcaacd>
- Tondo, L., & Chulov, M. (2021, November 12). Tourist visas and flights from Syria—the route to Europe via Belarus. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/global-development/2021/nov/12/its-risky-but-ill-go-anyway-migrants-desperate-to-reach-europe-via-belarus>

- United Nations. (n.d.). *Refugees and migrants*. Retrieved November 27, 2021, from <https://refugeesmigrants.un.org/>
- Villegas, P. (2021, August 18). Afghan refugees in U.S. despair from afar: “There is no hope.” *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/nation/2021/08/18/afghan-immigrants-us-reaction/>
- Wan, W. (2021, August 24). He took his wife and kids to Afghanistan one last time. Now he can’t get them out. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/dc-md-va/2021/08/24/philadelphia-family-afghanistan-airport/>
- Young, A. (2012). Empathetic cruelty and the origins of the social brain. In S. Choudhury & J. Slaby (Eds.), *Critical neuroscience: A handbook of the social and cultural contexts of neuroscience*. Wiley-Blackwell.
- Zucchino, D. (2021, August 21). Desperation as Afghans seek to flee a country retaken by the Taliban. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/08/21/world/asia/afghanistan-kabul-fear-taliban.html>

The Ebonics Controversy: A Case Study in the Use and Abuse of Language in Public Relations and Political Commentary

Timothy Gould

Abstract

The word “Ebonics” was thrust into the American public’s consciousness in 1996 when California’s Oakland Unified School District declared that the English spoken by its Black students was a separate language from Standard English and should be treated as a second language. The district’s stated goal was to lay the foundation for educational programs designed to improve their students’ performance on measures of Standard English. This paper explores how the language of the resolution announcing the district’s plan, along with commentary by politically conservative media outlets, resulted in a controversy based on the misperception that the African American children of the Oakland School District were going to be taught *in* Ebonics. The paper also notes how some of the political strategies used during the Ebonics controversy are being used currently in the controversy surrounding Critical Race Theory.

In the United States, decisions concerning public school educational policies are made at the local level by school boards. The members of these boards usually belong to and are elected by the local citizenry, and, in principle, have as their mission the goal of improving the education and prospects of the students attending the schools over which they preside (*School Board Governance*, n.d.). Among other responsibilities, school boards often approve textbooks and determine the nature and goals of their district’s curriculum. Decisions made by the over 13,000 U.S. schoolboards (de Brey et al., 2021, p. 128) are usually accepted and implemented without hesitation by parents, students, and teachers, and perceived as clearly and beneficially furthering the interests of the students attending schools in their districts. A disturbing trend, however, has been developing over the course of recent years as groups of individuals have begun attending the usually peaceful and mundane proceedings of school board meetings and engaging in aggressively disruptive behaviors. Using often patently false claims about some issue in a way that is meant to enflame public opinion (Rodriguez, 2021), these groups attempt to exert pressure on school boards to adopt or reject educational policies that conform to

their political ideologies.

A current example of this phenomenon is the controversy surrounding the “teaching” of Critical Race Theory (CRT) in American public schools. CRT is not a “subject” that is taught anywhere to young students. It is a framework usually used by graduate students and lawyers to analyze the existence and effects of systemic racism (Graham et al., 2011). CRT has been widely misrepresented, however, by right-wing media and pundits as an effort to teach young, impressionable students that “whites are — everywhere and forever — the permanent oppressors of Black people” (Murdock, 2021). CRT was conceived in an academic environment and “emerged out of a framework for legal analysis in the late 1970s and early 1980s created by legal scholars Derrick Bell, Kimberlé Crenshaw, and Richard Delgado, among others” (Sawchuk, 2021). The analytical framework provided by CRT was never meant to be, nor is there any evidence that it has ever been, taught as an educational topic to elementary school children.

Nevertheless, right-wing pundits and politicians persist in mischaracterizing CRT as a clear and present danger to students. Republican Congresswoman Karen Hartzler, for example, has introduced the “No CRT for Our Military Kids Act,” saying that “children of our service members should never be taught that the country their mom or dad is fighting for is inherently bad” (*Hartzler Fights*, 2021). Fox News, a right-wing media organization, has perpetuated and amplified these types of misrepresentations by incessant repetition. For example, the media outlet mentioned “critical race theory’ 1,300 times in less than four months” (Gibbons & Ray, 2021). Additionally, many Republican-led state legislatures have introduced or passed laws which ostensibly prohibit the teaching of CRT by banning “the discussion, training, and/or orientation that the U.S. is inherently racist as well as any discussions about conscious and unconscious bias, privilege, discrimination, and oppression” (Gibbons & Ray, 2021). Again, Critical Race Theory was never intended to be, nor has it ever been, used in the way its right-wing objectors claim it is used. In this effort to disseminate a clearly false narrative, despite easy access to accurate information about the intent of the issue, right-wing commentators seem to be following a playbook that has been honed and perfected over the years. Some elements of a nascent form of this strategy seem to have been developing 25 years ago when the “Ebonics” issue, on which this paper will focus, was thrust into the public consciousness.

On December 18, 1996, the Oakland Unified School Board (OUSB) released a resolution detailing a plan to recognize ‘Ebonics’ as the native language of its African American students (*Ebonics Resolution*, 1996). Claiming Ebonics as a language separate

from English was a move by the Board to take advantage of the insights gained by linguists and teachers in teaching second languages and use those to help to increase the performance of Black speakers of the variety known as African American Vernacular English (AAVE) in Standard American English (SAE). By acknowledging Ebonics as a language, the OUSB intended to improve the performance of the Oakland School District's 28,000 Black students (Baugh, 2005) on reading and writing measures of Standard American English. While linguists usually use the term African American Vernacular English to refer to the language spoken by about 80% of the African American community (Dillard, 1972), this new name, Ebonics (the origin of which will be discussed later), was unknown to most of the general population. On its appearance in the OUSB resolution, Ebonics, and the attendant claim that it was a language separate and unrelated "genetically" to English, immediately unleashed a firestorm of controversy, some of which was justified. The Board's often inartful language used to present the original resolution opened them up to deliberate misrepresentations of their expressed goal, which was:

Devis[ing] and implement[ing] the best possible academic program for imparting instruction to African-American students in their primary language for the combined purposes of maintaining the legitimacy and richness of such language whether it is known as 'Ebonics,' 'African Language Systems,' 'Pan-African Communication Behaviors' or other description, and to facilitate their acquisition and mastery of English language skills. (*Ebonics Resolution*, 1996)

A barrage of misinformation, "rumor mill" reporting, and "expert" analysis obfuscated and maligned the original intent of the Oakland School Board and drowned out many of the voices attempting in good will to support its recommendations.

In the following review, discussion, and analysis of the Ebonics issue, it is important to note that many, including the Clinton administration, mistakenly believed that the OUSB was claiming that Ebonics was an independent language for the purpose of gaining access to federal funds. Under this assumption, the presumed purpose of the Board's action was to claim that the Black students of the Oakland School District arrived to school as native speakers of Ebonics and would then be taught English as a second language, in the same way that Spanish, Vietnamese, and other immigrant children would be taught English, and would thus be eligible for the same types of funding available to help minority language speakers acquire English. However, according to Darolyn Davis, a spokeswoman for the OUSB, "The school district has never, and did not intend to, go after Federal funds, bilingual funding" (Bennet, 1996).

Despite the Board's clear intent to distinguish Ebonics as a language unto itself, usage of the term during and after the controversy has muddled this distinction, and Ebonics was (and is) often used as a synonym for AAVE or Black English.

A Brief Synopsis of “Ebonics”

The terminology referring to the speech patterns of the descendants of Caribbean Islanders and Africans who were originally brought to the United States as slaves has changed over time, and the dialect itself has become the object of linguistic research. Where once it may have been acceptable to disparage the speech of African Americans as an “uncouth dialect” or “crude jargon” (Dillard, 1972, p. 265), later terms coined by sociolinguists mirrored the way African Americans themselves were commonly referred to. Terms such as “Black English,” “Black English Vernacular,” and the most common, “African American Vernacular English” were in use at the time the Oakland Unified Board published its resolution using the term “Ebonics,” but these terms were not used in the Resolution since the Board was attempting to convey its argument that Black students spoke a different language from English.

The word “Ebonics” is a combination of the words “ebony” and “phonics,” and was originally coined by the linguist Robert Williams, whose expressed intent was to empower Black Americans to take pride in their African language heritage (Fields, 1997, p. 24). Williams first used the phrase at a conference convened specifically in response to his frustration with the notion, advanced by White scholars, of Black speech as a deficient dialect of English (Yancy, 2011). Before the 1960s, pride in the language of their community was unthinkable for young African American students in the United States' public school system. The language these students brought to school was viewed by the public as a degraded variant of Standard American English, and the African American students who spoke it were derided as lazy and unintelligible (Ramirez et al., 2005, p. 163) when speaking their natural language. As Jae Nichelle recounts, “... I grew up thinking that AAVE was an inferior English. I remember being told repeatedly that no adult would take me seriously if I spoke it, and the infamous day that my Black English teacher told my class that “ain’t ain’t a word” (Nichelle, 2018).

While the derision of AAVE was entirely misplaced, concern by parents and teachers about the educational performance of Black students was well-founded. African American students at that time were performing “substantially below state and national norms” (*Ebonics Resolution*, 1996) on SAE reading and writing measures compared to their Caucasian counterparts. Responding to this disparity, the federal government

enlisted educational psychologists to determine the cause and develop interventions to rectify the issues preventing these students from performing at the level of their White peers (Labov, 1972). These government psychologists “follow[ed] the pattern designed for animal experiments where motivation is controlled by simple methods as withholding food” (Labov, 1972, p. 221). The unfortunate result of the government’s efforts, then, was that Black children were categorized in the psychologists’ report as victims of “a cultural deficit as a result of an impoverished environment in their early years” (Labov, 1972, p. 201). This “deficit hypothesis” (Labov, 1972, p. 286) implicitly assumes and perpetuates the idea that the assimilation of White culture underlies the essence of what it means to be “American.” Put another way, the educational psychologists’ assessment essentially claimed that Black children were not being raised as White children, and therefore did not assimilate White culture as part of their upbringing and, consequently, they suffered severe social and educational disadvantages. Part and parcel with this belief of a cultural deficit went the equally disturbing concept of verbal deprivation.

Verbal Deprivation was the name given to the theory advanced by the government-hired psychologists which hypothesized that “Black children from the ghetto area are said to receive little verbal stimulation, to hear very little well-formed language, and as a result are impoverished in their means of verbal expression” (Labov, 1972). As implausible as this seems in hindsight, educational programs in the United States were founded on these “notions . . . based upon the work of educational psychologists who [knew] very little about language and even less about black children” (Labov, 1972, p. 201).

Fortunately, however, at about the same time, sociolinguists were adopting a more scientific approach to the study of language variation. These linguists focused not on the capacity of African Americans to learn Standard English, or of Black parents to provide their children an environment conducive to developing language skills, but on the very real cultural and linguistic differences between African American Vernacular English and Standard American English. William Stewart, J.L. Dillard, and William Labov, to name a few, began to publish studies which provided evidence that the lower reading and writing scores of African American students on SAE measures could be directly linked to the fact that they “speak a well ordered, highly structured, highly developed language system which in many aspects is different from standard English” (Baratz & Shuy, 1969, p. 94). In other words, the performance discrepancies between Black and White student scores were more likely an indicator of a bias (Hoover et al., 1987) in favor of the Standard American English used to construct the testing instruments rather than

any of the more insidious possible conclusions pointing to linguistic or social deprivation.

Despite this progress, the general population of the United States, for the most part, was unaware or simply did not accept that the language spoken at some time or another by approximately eighty percent of the Black community (Ramirez et al., 2005, p. 156) was recognized scientifically as a robust and thriving linguistic variety deserving of all the respect given to any other human language. It is precisely this prevalent notion that African American Vernacular English was inferior to Standard American English that prompted the Oakland Unified School Board to convene the African-American Task Force to explore ways to advance the educational prospects of their students while maintaining respect for the language and culture they brought from home.

The Resolution

The resolution that was unanimously adopted by the Oakland Unified School Board in December 1996 was based on the final report of a six-month long investigation by the specially appointed African-American Task Force (*Synopsis of the Policy*, 1997). The task force was charged with making “recommendations regarding effective practices that would enhance the opportunity for all students to successfully achieve the standards of the core curriculum” (OUSD 1997a: 1). Some of the data that prompted the formation of this task force is quite compelling and bears repeating. These statistics were published in an article by the OUSD entitled, “Synopsis of the Adopted Policy on Standard American English Language Development:”

- 53% of the total OUSD’s enrollment is African American.
- 71% of the students enrolled in Special Education were African American.
- 19% of the 12th grade African American students did not graduate.
- 80% of all suspended students were African American.

(*Synopsis of the Policy*, 1997)

Additionally, the GPA of the district’s African American students, at 1.8, represented the lowest GPA in the district (*Ebonics*, 1997). Regardless of how subsequent actions of the Board are analyzed, the above statistics indicate that the OUSB was responding to a legitimate educational crisis; these statistics paint a picture of a district that was in critical condition regarding the performance of their Black students. With over one half of the Black student population performing at below a ‘C’ grade level, the OUSB recognized that their stated curricular goals were not being realized for a large segment

of their students. An imbalance in African American student suspensions as well points to an environment where Black students were more likely to receive disciplinary action, possibly as the result of racial bias, a phenomenon that continues today (Riddle & Sinclair, 2019). Recognition of the fact that students attending schools in the Oakland School District were not achieving the levels of Standard American English that had been elucidated as goals in the district's core curriculum moved the task force to recommend an approach which would recognize and reinforce the "direct connection of English language proficiency to student achievement" (OUSD1997a: 1). This clear, concise, and well-intentioned directive, however, was not so clearly expressed in the document the task force eventually produced and which the school board unanimously approved, as evidenced by the public uproar it subsequently triggered.

The document that was ultimately approved for public distribution was titled, *Resolution of the Board of Education Adopting the Report and Recommendations of the African American Task Force; and Directing the Superintendent of Schools to Devise a Program to Improve the English Language Acquisition and Application Skills of African-American Students*. The second part of the title focuses attention on the clear link between the recognized performance discrepancies between Black and White students on measures of their SAE. However, introduction of the term 'language acquisition' opened the door to the interpretation that Black students had not acquired English, an ambiguity that was used in subsequent criticism of the resolution. Had the resolution clearly articulated the elements of a "program to improve the English . . . of African-American students," at this point, however, much of the controversy that followed publication of the resolution may have been avoided.

In successive paragraphs as well, however, the resolution seemed to provide further fodder for critics, and the language of the document at times appeared overly academic and legalistic to the point of being obfuscatory. While not necessarily written for a general or popular audience, the ease with which some of the clauses were misinterpreted – either purposely or genuinely – reflected poorly on the judgement of both its drafters and the board members who unanimously approved it. Some examples of this tendency are included here from the original resolution:

- . . . African Language Systems [Ebonics] are genetically based and not a dialect of English.
- . . . legislation [recognizing the unique stature of the language of slaves] being prejudicially and unconstitutionally vetoed repeatedly. . .
- . . . the Board of Education . . . recognizes . . . West and Niger-Congo African

Language Systems (Ebonics) . . . as the predominantly primary language of African American students.

- . . . the Superintendent . . . shall immediately devise and implement the best possible academic program for imparting instruction to African American students in their primary language . . . and to facilitate their acquisition and mastery of English language skills. (*Ebonics Resolution*, 1996)

The resolution goes on to say that, based on their unique and distinct history as descendants of slaves, and the diverse linguistic backgrounds from which Ebonics developed, English is not the native language, nor is it the home language of African Americans. The terminology employed in this, and other parts of the document, presents a wide range of linguistic and social generalizations that did not serve to reinforce or substantiate the spirit of the pragmatic issues at stake for the children of the Oakland School District. In other words, the intended message, while clearly conveyed in the second part of the resolution's title, was, based on the subsequent response to it, somewhat obscured as it appeared in the body of the resolution itself. The above excerpts show that some of the initial criticism received by the OUSB was deserved, and not merely the twisting of a story by the media to conform to a narrative and to accentuate the provocative aspects, although this did happen later, as will be discussed.

The Response to the Resolution

As noted previously, immediately upon its release, the OUSB resolution generated a nationwide controversy. Initial public responses were resoundingly negative and, as Salim Muwakkil observed, contained a great deal of "cross-racial consensus on Ebonics: it was bad" (Muwakkil, 1997, p. 29). The Rev. Jesse Jackson, for example, called the resolution "an unacceptable surrender, borderlining on disgrace, it's teaching down to our children . . . and must never happen" (L.A. Time Archives, 1996). Maya Angelou denounced the resolution, saying that "The very idea that African-American language is a language separate and apart can be very threatening, because it can encourage young men and women not to learn standard English" (CNN, 1996). The president of the NAACP, Kweisi Mfume, proclaimed it "a cruel joke" against Black students (Bock, 1997), and Richard Riley, the Secretary of Education at the time, said that "elevating black English to the status of a language is not the way to raise standards of achievement in our schools" (Muwakkil, 1997, p. 29).

The consensus, then, appeared to be that the OUSB, in arguing for recognition of Ebonics as an independent language, was pursuing an unwise course of action. Florence

King, in the conservative-leaning *National Review*, questioned why so many African American leaders came out so forcefully against a resolution that confirmed, in a positive way, many of the heritage issues these leaders supported. King surmised that “telling [African Americans] that English is their second language makes them feel like the one thing they never had to worry about being: foreigners. Throughout our history, whenever nativists and immigrants have squared off, blacks could savor the satisfactions of being on the entrenched side for a change” (F. King, 1997, p. 64). The OUSB resolution may thus have been perceived initially by the Black community as a threat meant to endanger a critical element of Black culture: their strong identity as Americans. This view, though, was not supported by the document itself, nor by the Board. In response to the seemingly universal public misunderstanding generated by its resolution, the OUSB quickly initiated an ameliorative public relations effort to clarify the meaning and intent of the resolution and correct the misinterpretations that had arisen.

Exactly one week after publication of the resolution, in an effort to correct the impression that the Oakland School District was planning to implement a program based on teaching its pupils Ebonics as a language, OUSB spokesperson Darolyn Davis reiterated that “The goal and the intent of the district’s policy are to insure that every child in Oakland speaks, writes and comprehends standard American English. It would be a crime, it really would be a crime, to not teach students standard American English” (Bennet, 1996).

The OUSB’s Response to the Response to the Resolution

In response to the outpouring of criticism, and the overwhelmingly negative reaction to its efforts, the OUSB first produced a synopsis of the resolution meant to clarify the original, and when that effort did not quell the controversy, they redrafted the original resolution and issued the *Amended Resolution* (1997), which clarified or removed much of the language that had obscured the Board’s original intent. In the original resolution, the Board pointed to studies which had found that “African Language Systems are genetically-based and not a dialect of English” (*Ebonics Resolution*, 1996). The term “genetically-based” proved particularly volatile. In linguistics, according to Dr. Joseph Malone, a member of Barnard College’s linguistics department at the time, the word “genetic” *can* be used “to mean ‘transmitted historically’ from one generation to another,” but, as he went on to say, “you can push the metaphor too far” (Kolb, n.d.), which seems to be the result in this case. Readers seemed to assume the term implied a link between genetics and “poor” language performance, necessitating an immediate clarification from

the Board.

This response by the OUSD, titled *Synopsis of the Adopted Policy on Standard American English Language Development*, was written in everyday English rather than the formal and legalistic language of the resolution and was issued under the header “Clarification.” It recapitulated the main points that had caused “misconceptions in the resulting press stories” and attempted to show that “the actions of the Board of Education have been publicly misunderstood” (*Synopsis of the Policy*, 1997). Most of the clarifications were straightforward and easily accessible, such as the explanation that “one of the programs recommended is the Standard English Proficiency Program (S.E.P.), a State of California model program, which promotes English-language development for African American students” (*Synopsis of the Policy*, 1997). The Board attempted as well to provide a rationale for their decision to use the emotionally and politically charged term “genetically-based,” which reads in part:

The term ‘genetically based’ is synonymous with genesis. In the clause, ‘African Language Systems are genetically based and not a dialect of English,’ the term ‘genetically based’ is used according to the standard dictionary definition of ‘has origins in.’ It is not used to refer to human biology (*Synopsis of the Policy*, 1997).

From a linguistic standpoint, this rationale does not seem to serve the Board’s purpose, and possibly creates further confusion, as there was nothing in the original clause that pointed to the “origin.”

In other words, in the proposal that X has its origins in Y, there are two necessary elements: X, the current iteration, and Y, the source from which the current iteration is derived. Each supplies critical information to the meaning of “genetically based,” or “has its origins in” (according to the *Synopsis*). However, in both the original phrase, “genetically based,” and the explanatory phrase, “has its origins in,” the meaning intended by the Board, we are missing the Y, the “thing”, that African Language Systems originate “in” or “from.” It is thus unclear what “African Language Systems” have their “origins,” or “genetic basis,” in, leaving the meaning of this clause, on which much of the Board’s motivation for action is based, unclear at best. The OUSB seems to have unintentionally muddled their statement when they decided to use a secondary meaning of a word whose primary meaning is so volatile, especially in the often heated racial environment of the United States.

In the subsequently released amended resolution, the sentence previously containing “genetically based,” was replaced with, “African Language Systems have

origins in West and Niger-Congo languages and are not merely dialects of English” (*Amended Resolution*, 1997). This change resulted in a much less controversial statement which served to fortify the resolution but no longer detracted from its intent. Additionally, the sentences referring to teaching children in a “primary language,” which had been established in the resolution as Ebonics, were supplemented with further language clarifying the concepts that the OUSB had intended from the outset, namely, the “application of bilingual or second language learner principles for others whose primary languages are other than English. Primary languages are the language patterns children bring to school” (*Amended Resolution*, 1997). Any programs implemented as a result of the district’s effort were also, “to move students from the language patterns they bring to school to English proficiency” (*Amended Resolution*, 1997).

The amended resolution prompted many of its former detractors, if not to wholly embrace its tenets, at least to accept its design and recommendations as sound. In this sense the new resolution served its purpose and seemed to be the most realistic way for the OUSD to reverse the flood of misunderstanding it had created. The synopsis had been an initial attempt to soften the negative feedback caused by some of the unclear clauses contained in the original, but the process of having to “explain what they really meant” produced the “reworked” *Amended Resolution*, which was a well-articulated set of principles, and a solid plan of action for the Oakland School District. Even so, the misperception that the African American children of Oakland were to be taught Ebonics was the “issue” that captured the public’s attention and became a news topic across the country.

It is the failure to respond to the efforts by the Board to rectify the false interpretations and to clarify the intent of the original Resolution, the Synopsis, and the Amended Resolution that provides a lens through which to view the current controversy swirling around Critical Race Theory. The reaction to the Board’s efforts to clarify their “goal and intent,” as will be shown, can be most accurately categorized based on political affiliation, with those on the political left accepting the intent of the amended Resolution as earnest, and those aligned with the political right adopting a cynical view of the motives of the OUSB and perpetuating a narrative wholly unsupported by the content of the Amended Resolution.

The Political, Media, and Linguistic Response to the Resolution

John and Russel Rickford conducted an analysis of “over a thousand websites dealing with Ebonics,” and described a finding no less true today about CRT (and a

host of other issues) than it was then in the post-Ebonics era, concluding that “given a national school system and an American public more and more dependent on cyber-airways for information, we must assume that misinformation and misleading viewpoints about Ebonics have tainted the perceptions of the majority of web users” (Rickford & Rickford, 2001). Wayne O’Neil captured a journalistic truism, writing that, “it is often the early coverage that counts. Once the story is gotten wrong, there is little that can be done” (O’Neil, 1998). Ebonics was certainly “gotten wrong.”

Conservative publications and commentators followed an editorial strategy that selectively ignored or cynically speculated on the actual motivation of some of the clearly stated elements of the resolution, opting rather to denigrate the OUSB and the speakers of Ebonics in what seemed at the time an unleashing of racist sentiments that many had hoped had begun to diminish in the age of political correctness. Some well-respected newspaper columnists and Op/Ed writers showed at best a lack of empathy and at worst displayed an intentionally obtuse misrepresentation of the Ebonics resolution and its expressed intent. These responses displayed a callous disrespect for the Black community and could not be construed as anything but racist. Tucker Carlson, for example, who is currently a popular host on Fox News, callously referred to Ebonics as “a language where nobody knows how to conjugate the verbs” (Nast, 2017). The late Mike Royko, an influential Chicago Tribune humor/satire columnist, wrote an entire article sarcastically presented in his own distorted version of Ebonics (Royko, 1997). As culturally insensitive as it was, he also misinterpreted the Resolution and falsely and cynically claimed that the Oakland School District was attempting to gain Federal funding when he wrote:

Now these teachers who be in Oakand [*sic*] and Los Angeles, they no fools.
They wanna ax the gov’mnt for bread so’s they can learn how to talk Ebonics.
Then when they learns to talk Ebonics, they gonna teach the bro from the hood
to talk like the anchor dudes on the TV. (Royko, 1997)

Beyond the gross linguistic inaccuracies committed in his faux Ebonics, Royko suggested that other speakers of dialects would, “if they smart, they ax the government for some bread to have their own onics” (Royko, 1997), bluntly insinuating that the OUSB resolution is a cynical money grab. Royko, in his weak attempt at humor, insults everyone he mentions, but worse, even for a satirist, is his purposeful misrepresentation and ridicule of the culture and speech of the African American community. This was exactly the attitude that the OUSB was determined to eradicate through the educational reforms recommended in the resolution. For Royko to make light of it to an audience

who may have (mistakenly) used his column to formulate their own views on the issue validates the Rickfords' claim above and was a true disservice to the people who read the column and distinctly harmful to the African American community.

In tandem with the type of media coverage detailed above, right-wing politicians were also instrumental in perpetuating the false narrative that the Oakland School District was planning to teach Ebonics and use it as a "money grab" to receive federal funds. Just over one month after the OUSB released its original resolution, and nearly a week after the amended resolution was released and widely covered, U.S. Representative Peter King, a Republican from New York, introduced House Resolution 28, stating that "no Federal funds should be used to pay for or support any program that is based upon the premise that 'Ebonics' is a legitimate language" (P. T. King, 1997). As stated above, the OUSB clearly stated they were not using Ebonics to gain Federal funds, yet despite this, Representative King introduced his bill. Right-wing politicians are currently following this same playbook in the Critical Race Theory controversy: introducing bills based on a purposely false or misleading premises.

Conclusion

AAVE (and the African American community by implication), was (and continues to be) subjected to online racist insults despite more than fifty years of research confirming its systematic and rule-based linguistic attributes, and its acceptance as a viable, legitimate, and robust form of communication (i.e., dialect/language). Researchers Ronkin and Karn have produced research detailing an "anti-Ebonics ideology" they call "Mock Ebonics," which perpetuates racist stereotypes against African Americans by "associat[ing] the presumed linguistic deviance of Ebonics with flagrant and racialized non-linguistic deviance" (Ronkin & Karn, 2002, p. 374). The premise of Mock Ebonics is that, "one can 'speak' Ebonics by simply pejorating standard English" (Ronkin & Karn, 2002, p. 374). As if to drive this message home, under the misleading category of "Education," an article was printed in *American Survey* with the pejorative title, *The Ebonics Virus*, in which Black children's language was described as "the slang these children use ... at home" and AAVE's distinctive attributes were reduced to the derogatory and linguistically incorrect, "[they] play fast and loose with the verb 'to be'" (Education 1997:26). The Ebonics issue seems to have provided a vehicle for the expression of racist tropes to emerge under the guise of "language commentary." The question that arises, then, in light of this conclusion is, "if linguists had been studying AAVE/Ebonics for over thirty years, and had compiled data confirming its validity and

legitimacy as a rule-based and systematic dialect of English, why is it that the general population was (and continues) expressing views that were thirty years out of date?”

Arnold Zwicky, past president of the Linguistic Society of America, says that although research into AAVE is well established, linguists themselves have not conveyed this information to the public, “resulting in the most recent outbreak of publicity and uproar” (Poe 1997). In early January 1997, at the annual meeting of the Linguistic Society of America (LSA), an executive resolution was passed which affirmed the consensus among those professionals that,

all human linguistic systems—spoken, signed, and written—are fundamentally regular . . . [and] . . . characterizations of Ebonics as slang, mutant, lazy, defective, ungrammatical, or broken English are incorrect and demeaning (*LSA Resolution*, 1997).

In reference to the above conference, Janita Poe, a reporter for the Chicago Tribune, noted that the linguists who produced the response were specifically trying to avoid politics (Poe, 1997), and hence were for all intents and purposes ignored. Responses from linguists (and other scientists, for that matter), when they enter the public consciousness at all, seem relatively colorless, uncontroversial, and generally dull in comparison with the volatile and racially tinged commentary found on the internet and in editorials. Nevertheless, linguists, and other experts, have an ethical imperative and a responsibility to disseminate in an accessible way the results of research they complete that touch directly on social issues such as Ebonics.

In a sense, everyone is a language expert. There are virtually no aspects of our lives where language is not a factor in determining some element of inter-personal, inter-group, or intercultural relations. Yet despite the robust findings of linguists that all language systems and varieties in natural use are legitimate and deserve equal standing with each other, people maintain opinions about language that are bound inextricably to their belief systems. When linguists offer data and conclusions that do not align with these systems, it may (sometimes willfully) be ignored as the personal and biased opinion of the linguist. Part of the resistance to accepting “new” ideas from linguists may also hinge on the way people expect a “language expert” to respond to issues. For many, the canonical “language expert” is an English teacher, or language maven, who points out to students what is “wrong” with their language from a prescriptive grammatical standpoint. A modern linguist explaining, then, as a matter of course, that all languages, and varieties thereof, are equally complex and none is inherently more “correct” or of higher value than another, is presenting information that is in direct

conflict with strongly held beliefs of the general populace. In the case of Ebonics then, the scientifically-based reasoning of the linguists seems to have been lost in the wash of prescriptive grammar-based speculative opinion disseminated by columnists and media “experts.” As with many of the “soft” or social sciences, in issues concerning language, people may be inclined to maintain long-held opinions in the face of countervailing evidence rather than change or adapt their world views based on new information. Given their limited influence on the Ebonics controversy, the problem may be that, as John Rickman of Stanford has noted in the following comment implying the lack of credibility given to linguists, “[People] will trust a mechanic. They will trust a doctor . . .” (Poe 1997:3).

References

- About School Board and Local Governance*. (n.d.). Retrieved November 20, 2021, from <https://www.nsba.org:443/About/About-School-Board-and-Local-Governance>
- Amended resolution of the Oakland Board of Education*. (1997, January 16). <http://edition.cnn.com/US/9701/16/black.english/ebonics.amend.html>
- Baratz, J. C., & Shuy, R. W. (1969). *Teaching black children to read* (pp. xi, 219). Center for Applied Linguistics.
- Baugh, J. (2005). *Do You Speak American? Sea to Shining Sea. American Varieties. AAVE*. PBS.Org. <https://www.pbs.org/speak/seatosea/americanvarieties/AAVE/timeline/>
- Bennet, J. (1996, December 25). Administration Rejects Black English as a Second Language. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/1996/12/25/us/administration-rejects-black-english-as-a-second-language.html>
- Bock, J. (1997, February 12). *A quiet but effective first year Leader: Kweisi Mfume spent much of his first year as NAACP president settling debts. Now he's ready for activism*. Baltimore Sun. <https://www.baltimoresun.com/news/bs-xpm-1997-02-12-1997043073-story.html>
- CNN. (1996, December 22). *“Black English” proposal draws fire*. <http://edition.cnn.com/US/9612/22/black.english/index.html>
- de Brey, C., Snyder, T. D., Zhang, A., & Dillow, S. A. (2021). *Digest of Education Statistics, 2019. NCES 2021-009*. National Center for Education Statistics.
- Dillard, J. L. (1972). *Black English: Its history and usage in the United States*. Random House.
- Fields, C. D. (1997). Ebonics 101: What Have We Learned? *Black Issues in Higher*

- Education*, 13(24).
- Gibbons, A., & Ray, R. (2021, July 2). *Why are states banning critical race theory?* Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/fixgov/2021/07/02/why-are-states-banning-critical-race-theory/>
- Graham, L., Brown-Jeffy, S., Aronson, R., & Stephens, C. (2011). Critical race theory as theoretical framework and analysis tool for population health research. *Critical Public Health*, 21(1), 81–93. <https://doi.org/10.1080/09581596.2010.493173>
- Hartzler Fights to Prevent Military Children From Being Taught to Hate Their Country and Parents*. (2021, July 29). Congresswoman Vicky Hartzler. <https://hartzler.house.gov/media-center/press-releases/hartzler-fights-prevent-military-children-being-taught-hate-their>
- Hoover M. R., Politzer R. L., & Taylor O. (1987). Bias in Reading Tests for Black Language Speakers: A Sociolinguistic Perspective. *The Negro Educational Review*, 38(2). <https://www.proquest.com/openview/47d49da9cf3931c13fad9bbb49ce3a56/1?cbl=1819053&pq-origsite=gscholar&accountid=16992>
- King, F. (1997). Editorial. *National Review*, 49(2).
- King, P. T. (1997, January 31). *H.Res.28 - 105th Congress (1997-1998): Expressing the sense of the House of Representatives that programs based upon the premise that “Ebonics” is a legitimate language should not receive Federal funds*. (1997/1998) [Legislation]. <https://www.congress.gov/bill/105th-congress/house-resolution/28>
- Kolb, E. (n.d.). *Black English becomes magnet for misunderstandings*. Columbia University 21stC. Retrieved November 25, 2021, from <http://www.columbia.edu/cu/21stC/issue-2.3/kolb.html>
- L.A. Time Archives. (1996, December 23). Jackson Criticizes Oakland Schools’ “Ebonics” Decision. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1996-12-23-mn-11966-story.html>
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- LSA Resolution on the Oakland “Ebonics” Issue*. (1997, July 1). <https://www.linguisticsociety.org/resource/lsa-resolution-oakland-ebonics-issue>
- Murdock, D. (2021, July 30). *Deroy Murdock: Critical race theory mutilates centuries-old legacy of interracial cooperation* [Text.Article]. Fox News; Fox News. <https://www.foxnews.com/opinion/critical-race-theory-interracial-cooperation-deroy-murdock>
- Muwakkil, S. (1997). Hooked on Ebonics. *In These Time*.
- Nast, C. (2017, May 8). *The Case for Black English*. The New Yorker.

- <https://www.newyorker.com/magazine/2017/05/15/the-case-for-black-english>
- Nichelle, J. (2018, January 16). *"I'm is talking right": How the stigma around Black language holds us back from liberation.* The Black Youth Project.
<http://blackyouthproject.com/im-talking-right-stigma-around-black-language-holds-us-back-liberation/>
- O'Neil, W. (1998). Ebonics in the Media. *The Radical Teacher*, 54, 13–17.
- Poe, J. (1997, January 5). Black Speech is talk of town: Ebonics debate rules convention. *Chicago Tribune*.
- Ramirez, J. D., Wiley, T. G., de Klerk, G., Lee, E., & Wright, W. E. (Eds.). (2005). *Ebonics: The Urban Education Debate* (2nd Edition). Multilingual Matters, LTD.
- Resolution of the Board of Education Adopting the Report and Recommendations of the African-American Task Force.* (1996). Oakland School Board. <https://www.encyclopedia.com/humanities/applied-and-social-sciences-magazines/resolution-board-education-adopting-report-and-recommendations-african-american-task-force>
- Rickford, J. R., & Rickford, R. J. (2001). The Ubiquity of Ebonics. *American Language Review*, March/April, 20–26.
- Riddle, T., & Sinclair, S. (2019). Racial disparities in school-based disciplinary actions are associated with county-level rates of racial bias. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(17), 8255–8260. <https://doi.org/10.1073/pnas.1808307116>
- Rodriguez, A. E. (2021, June 16). *False Claims About Critical Race Theory in Virginia Schools Spark Resistance.* WHRO.Org. <https://whro.org/news/local-news/20813-false-claims-about-critical-race-theory-in-virginia-schools-spark-resistance>
- Ronkin, M., & Karn, H. E. (2002). Mock Ebonics: Linguistic racism in parodies of Ebonics on the Internet. *Journal of Sociolinguistics*, 3(3), 360–380.
<https://doi.org/10.1111/1467-9481.00083>
- Royko, M. (1997, January 8). *When you talk in Ebonics, words just get in the way.* Chicago Tribune. <https://www.chicagotribune.com/news/ct-xpm-1997-01-08-9701080225-story.html>
- Sawchuk, S. (2021, May 18). What Is Critical Race Theory, and Why Is It Under Attack? *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/what-is-critical-race-theory-and-why-is-it-under-attack/2021/05>
- Synopsis of the adopted policy on standard American English language development.* (1997). Oakland Unified School District.
- Ebonics*, Senate, 105–20 (1997) (testimony of Maxine Waters). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/CHRG-105shrg39641/html/CHRG-105shrg39641.htm>

Yancy, G. (2011). The Scholar Who Coined the Term Ebonics: A Conversation with Dr. Robert L. Williams. *Journal of Language, Identity & Education*, 10(1), 41–51. <https://doi.org/10.1080/15348458.2011.539967>

ポイエシスとしてのプラクシス ——西田幾多郎の「行為」概念について

丹 木 博 一

概要

西田幾多郎の「行為」概念は、アリストテレスによる徳倫理学の基本的洞察を肯定的に継承するものでありながら、同時にそれを換骨奪胎し、独自の洞察のもとに練り上げた固有の概念である。アリストテレスは、活動の外に目的を持つ「ポイエシス（制作）」と、活動それ自身を目的とする「プラクシス（行為）」とを截然と区別したが、西田はポイエシスとプラクシスをあえて統合しようとする。西田にアリストテレスの真意が理解できなかったわけではない。西田には、アリストテレスの概念規定を踏み破ってまで示したいことがあったのだ。それは何か。本論は、この問いに答えることによって、西田の「行為」概念のうちに折り畳まれた幾重もの洞察を解きほぐし、「行為」概念の独創性とその意義を浮き彫りにすることを目的とする。

はじめに

西田幾多郎は、『哲学論文集第四』（1941 年刊）に収められた二つの論文、「実践哲学序論」と「ポイエシスとプラクシス——実践哲学序論補説」¹のなかで、「ポイエシスはプラクシスであり、プラクシスはポイエシスである」という表現を何度も記している。一見すると、この表現は、活動の外に目的を持つ「ポイエシス（ποίησις, 制作）」と、活動それ自身を目的とする「プラクシス（πράξις, 行為）」とを截然と区別し、ポイエシスを卓越したものにする「テクネー（τέχνη, 技術）」と、プラクシスを徳あるものへと導く「フロネーシス（φρόνησις, 思慮）」とを明確に区分したアリストテレスの洞察を無視した暴言のように響く。しかし、実際には西田は、アリストテレスの洞察を無視したわけでも、単純に否定したわけでもなく、むしろ肯定的に受容し、自らの理論形成のうちに積極的に活かしながら、なおその足りないところを内的に乗り越えようとしたのである。では、上記の発言はどのように解釈できるのだろうか。本論は、この問いに答えることによって、西田の「行為」概念のうちに折り畳まれた幾重もの洞察を解きほぐして示すことを目的としている。

まず初めに、アリストテレスによるポイエシスとプラクシスの概念区分の意味を概観し、

そこに見られる洞察内容を明らかにする（第1章）。次に、西田がアリストテレスの行為観を積極的に評価していたことを、処女作である『善の研究』に照らして確認し、西田の行為観に見られるアリストテレスからの影響の内実を確認する（第2章）。しかしその肯定的評価にもかかわらず、西田はアリストテレス独自の「行為」理解を、行為主体となる「自己」の成立根拠に向けて問い質すことによって、アリストテレスの立場をそれとは全く異なった次元へ向けて乗り越えようとしたことを示す（第3章）。こうした歩みを通して、西田の「行為」概念の独創性とその意義を浮き彫りにすることが本論の最終的な狙いである。

1. アリストテレスによる概念区分の意味——キーネーシスとエネルゲイアの差異

アリストテレスによれば、「エピステーメー（ἐπιστήμη, 学的知識）」が「他の仕方ではありえない必然的なもの」を対象とするのに対し、「ポイエシス（制作）」と「プラクシス（行為）」は「他の仕方でありうるもの」にかかわるという点で共通している。エピステーメーには、数学や自然学などが含まれるが、これらの対象は他の仕方ではありえないものである。1+1は何度計算しても2以外ではありえず、オタマジャクシは順調に成長すれば必ずカエルになるのであって、時折は蛇になるといったことはない。それに対し、ポイエシスもプラクシスも人為であり、人間が働きかけて改変する余地があるもの、つまり他の仕方でもありうるものに関わる。例えば、椅子を制作するためにノコギリを使って木を切るという場合、木は他の仕方でありうるものでなければ、いくら働きかけても思い通りの形にすることはできず、いつまで経っても椅子は出来上がらないだろう。実際には、木は、今ある姿とは異なった形のものに変形させることができ、しかも幾通りもの加工の仕方が考えられるため、同じ木から幾種類もの椅子を作ることにも可能である。こうしたことは、制作が「他の仕方でありうるもの」にかかわるということを物語っている。行為もまたその点では同様であるとアリストテレスは考えている。いかなる行為も、必然的に生じるわけではない。多くの場合、選択した行為を実行することもしないこともできるし、その行為をどのように行うかも、必然的に決まっているわけではない。行為が「学的知識」とは異なり、制作とともに「他の仕方でありうるもの」にかかわることは明らかであろう。

このように制作と行為は、共に「他の仕方でありうる」ものに関わる点で共通点を持つ。しかしそれにもかかわらず、アリストテレスは、「行為は制作ではなく、制作は行為ではない」（『ニコマコス倫理学』1140a5-6²）と述べる。「制作の目的はそれ自身とは別のものであるが、行為の目的は行為自身とは別ではないからである。つまり『首尾よい行為』それ自身が目的だからである」（1140b6-7）。椅子を制作するという場合、その目的は制作活動それ自身にあるというより、むしろ制作される椅子を手に入れることにある。制作の場合、目的は、制作活動の外部にあるのに対し、行為は、それ自身のために為されるのであり、自己目的的で

ある。「制作する者はすべて何かのために制作するのであり、作られうるものは無条件の目的ではなく、行為されうるものが無条件の目的だからである。実際、首尾よい行為が目的であり、それを求めるのが欲求だからである。それゆえ、選択とは『欲求を伴う知性』、もしくは『思考を伴う欲求』であり、このような行為の起点が人間なのである」(1139b1-5)。

制作と行為の対比に応じて、それぞれを卓越したものたらしめる知的な徳としての「技術(テクネー)」と「思慮(フロネーシス)」も互いに明確に区別される。「技術は真なる^{ことわ}理りをともなった制作に関わる性向の一種」(1140a20-21)であるのに対し、「思慮とは、人間的な善についての行為に関わる理りをともなった真なる性向である」(1140b20-21)。どれほど個々の技術に優れた家具職人であったとしても、それだけで具体的状況のなかでよき行為を的確に選択しうる思慮を備えているとは言えない。

制作と行為の違いをより深く理解するために、「キーネーシス(運動)」と「エネルゲイア(現実活動態)」の違いにも目を向けてみたい。行為とは何か。アリストテレスは、「目的がそれ自身に内在しているようなものこそが行為である」(『形而上学』1048b22-23³)と述べ、人間の活動のうち、「見る」「思慮する」「思惟する」「生きる」といったグループ(Aグループと呼ぶ)こそ「行為」の名に値し、「学ぶ」「健康になる」「歩く」「建築する」といったグループ(Bグループと呼ぶ)をそこから除外している。その際の分類の尺度は、Aグループの活動が「現在進行」しているときには「現在完了」でもあるのに対し、Bグループではそうした特徴は見られないという点にある。「ひとは、見ていると同時に見てしまっているし、思慮しつつあると同時に思慮してしまっているし、思惟しつつあると同時に思惟してしまっているのである。しかし、学びつつあるとともに学んでしまっている、とはいえないし、健康になりつつあるとともに健康になってしまっている、ともいえない」(1048b23-25)。このように述べた上で、アリストテレスは二つのグループについて、「一方のものはキーネーシス(κίνησις, 運動)と、他方のものはエネルゲイア(ἐνέργεια, 現実活動態)と呼ばなければならない」(1048b28)とする。Bグループの活動は、それ自身が目的ではなく、限りを有し、ある時に終止するが、現在進行している活動は同時に完了には至っていないため、真の行為とは言えず、アリストテレスはこれをキーネーシスと呼ぶ。それに対し、Aグループは、それ自身が目的であり、ある時に終止するということがなく、現在が同時に完了であり、これこそが真の行為と呼ばれるべきであるとし、これをエネルゲイアと呼ぶ。

「建築する」という活動を例にとって説明しよう。建築の目的は、建造物を仕上げることにあるのであって、建築するという活動そのものが目的ではない。建築途中にあっては、目的はまだ達成されておらず、建築が現在進行途中にある場合は、まだ完了しているとは言えない。それは、制作が「どこからどこへの運動」として「時間のうちにある」(『ニコマコス倫理学』1174a19)ためであり、反対に、建築が完了したときには、現在進行の活動は終了している。建築は明らかに「制作」の一種であり、アリストテレスは以上の理由から、制作活動をキーネーシスに分類するのである。それがキーネーシス(運動)と呼ばれるのは、

まだ目的の実現には至っておらず、目的に向かう途上の動きであるからに他ならない。これに対し、「見る」や「思慮する」といった活動は、その外部に制作されるべき目的を持たず、その活動自身が目的であるような活動である。アリストテレスは、この点について、「見る」という活動を例に挙げて、次のように説明している。「見るということはどの点をとっても、完全なものであると考えられる。というのも、見ることにおいては、後に生じてその『形相』を完成させるようなものを、何も欠いてはいないからである」(『ニコマコス倫理学』1174a14-16)。

藤沢令夫はキーネーシスとエネルゲイアの違いを明らかにするために、ヴァレリーを引用しつつ、「歩く」と「舞踏」を対照させ、次のように説明している。「われわれは内に省みて、たしかにこのような特質によって定義されるばかりではないような行為・経験が存在することを、確言することができるであろう。手近なところでは、例えば、詩と散文の区分と類比的に、舞踊が歩行と対照されて、『舞踊はたしかにひとつの行為体系には違いないが、しかし(歩行と違って)それらの行為自体のうちにそれ自身の窮極を有するものである。舞踊はどこへも行きはしない』と語られるとき、それはアリストテレスがエネルゲイアの特質として指摘するところと、不思議によく符号している」⁴。「行為」は、始まりと終わりを持つ時間的過程である「制作」とは異なり、活動の瞬間瞬間においてその目的が実現されている活動である。そのために、アリストテレスはそれをエネルゲイアと名づける。たしかにキーネーシスのすべてが制作とは言えないように、エネルゲイアのすべてが行為であるわけではない。例えばアリストテレスがエネルゲイアとみなした「生きる」ことは、それだけで行為とはみなし得ないからである。しかし、行為はキーネーシスではなく、エネルゲイアと見なされていることは動かないように思われる。

アリストテレスによれば、「行為によって達成されうるあらゆる善きもののうちで最も頂点にあるもの」(『ニコマコス倫理学』1095a16-17)は「幸福(εὐδαιμονία, エウダイモニア)」であるが、幸福とは何かを明確化するには、人間の働きに目を向けることが必要である。「なぜなら、笛吹きや彫刻家など、あらゆる技術者にとって、また総じて何らかの働きや行為が含まれているものにおいて、そうであるように、人間にとっても、『善』すなわち『よく』ということはその働きのうちにあると思われるからである」(1097b25-28)。そして人間の働きには、植物と共通な栄養の働きや、動物と共通の感覚の働きが認められるが、人間固有の働きとして「理りをもった者のある種の行為的な生」(1098a13-14)があることが指摘され、人間の「生は理りをもった魂の活動と行為であるとわれわれが規定するならば、優れた人間はそれをよく・立派に成し遂げるのであるが、それぞれの働きは、その固有の徳に基づいてよく成し遂げられるのである」(1098a14-15)。アリストテレスはこのように議論を進め、人間としての善、つまり人間の幸福を「徳に基づいた魂の活動」(1098a16-17)と規定する。その際、徳は、勇気、節度、正義など性格に関わる複数の徳に分類可能だとされるが、それらは生まれによって与えられるものではなく、習慣づけと学習によって初めて身につくもの

だとされる。悪い習慣に染まった者が、一念発起してよい人間になろうとしても、一度や二度の試みでは徳は身につかない。何度もよい行為を行うよう心がけ、それを習慣化し、そのことが第二の自然のようになったときに徳はそのひとのものになる、とされる。また、徳は具体的な状況下において適切な行為を選択し、実行することにおいて実現されるものであるため、思考に関する徳である「思慮（フロネーシス）」と不可分に結びつくものであることが指摘されるのである。

では、西田幾多郎は、こうしたアリストテレスの行為観に対して、どのような評価を与えたのだろうか。次に、その点に目を転じてみたい。

2. 『善の研究』におけるアリストテレス解釈

西田幾多郎が処女作『善の研究』のなかで問い求めたのは、真実在の構造であった。西田によれば、真の実在とは、特定の立場から構成された派生的なものではなく、むしろあらゆる知識を成立させる基盤として、主題的対象化に先立って生きられた主客未分の直接経験と規定される。西田は、先反省的事態を主観に与えられた知の素材に過ぎず、主観の働きによって構成されてはじめて経験になると考える立場を斥ける。主観による対象の構成という考えは、西田にとって、対象化しえない自己を主観的原理として対象化するとともに、根源的经验と構成された事後的经验とを取り違えるという二重の過ちを犯しているのである。しかしだからといって、主客未分の直接性を特徴とする純粹経験は、意識が朦朧とした状態でも、思惟を交えない単なる感覚や感情を指すというわけでもない。西田は、無我夢中で崖をよじ登ったり、脇目もふらず集中して演奏に専念したりといった事例を挙げているが、そこからも明らかなように、自己を反省的に振り返る余裕もないほど自らの行為に打ち込んでいる、その直中におけるいわば脱自的な経験こそ純粹経験と呼ぶものである。私は、世界の外に立って世界を眺めやるのではなく、むしろ世界のなかであって世界から課せられた課題に応えるべく行為に没入し、もはや対象として捉えられるような自己はどこにも無くなっている、そのときの世界経験こそが純粹経験なのである。

そのため、経験は主観によって構成されるものではなく、直接的に与えられるのであるが、それにもかかわらず経験は自己のあり方と無関係に与えられるのではなく、自己の行為を通じてそのつど課題として与えられるのである。このようなダイナミックな所与様式を、西田は、経験のうちに働く統一力の発現として捉えている。「先ず凡ての実在の背後には統一的或る者の働き居ることを認めねばならぬ」(91⁵)。その例として、西田は色の体系性を挙げる。「例えば色が赤のみであったならば赤という色は現われ様がない、赤が現われるには赤ならざる色がなければならぬ。而して一の性質が他の性質と比較し区別せらるるには、両性質はその根柢において同一でなければならぬ、全く類を異にしその間に何らの共通なる点をもたぬ者は比較し区別することができぬ。かくの如く凡て物は対立に由って成立するというなら

ば、その根柢には必ず統一的或る者が潜んで居るのである」(92)。感覚されるものがすべて赤いものであれば、それが赤として識別されることはない。赤いという感覚が成り立つには、それと対比可能な他の感覚が不可欠であるが、その感覚が形や重さの感覚であった場合には、赤としての感覚は成立しない。赤が赤として識別されるには、それと対比される感覚が、共に色の感覚として統一されつつ、別々の色として対立しあうことが必要である。「实在是矛盾によって成立する」(92)。対立と統一とが同時に成立するという矛盾こそが、實在の条件となるのである。「この矛盾が消滅すると共に實在も消え失せてしまう。元来この矛盾と統一とは同一の事柄を両方面より見たものに過ぎない、統一があるから矛盾があり、矛盾があるから統一がある」(93)。こうして西田は、「最も有力なる實在は種々の矛盾を最も能く調和統一した者である」(93) という實在探究の方法を確立する。

西田の行為論は、こうした真實在の内部構造の探究として構想される。『善の研究』は四つの編によって構成されているが、そのうち第三編⁶には「善」というタイトルが付され、行為の目的である善をどのように捉えるべきかを論じるという仕方で、自身の行為観を主題的に展開している。「統一作用の根本となる統一力を自己と名づくるならば、意志はその中にて最も明に自己を発表したものである」(141)。西田によれば、自己とは統一力の別名であり、その本質は意志にある。「意志は我々の意識の最も深き統一力であって、また實在統一力の最も深遠なる発現である」(145)。これらの引用から明らかなように、西田は自己という言葉で、個として閉じた、我欲を本質とする近代的な個人主義的主体を想定してはいない。むしろ自己とは、實在の統一力の発現を自らの意志として自覚することができる存在と見なされている。この場合、意志とは、動作とは独立の出来事として、単独で動作を引き起こすというわけではない。「行為を分析して意志と動作の二としたのであるが、この二者の関係は原因と結果との関係ではなく、むしろ同一物の両面である」(146)。意志と動作の関係は、因果関係ではなく、表現的關係なのである。そのため、自由とは、意志が他のものから何の影響も受けずに、自分だけで事を始めることではない。そのような自由など存在できないはずがない。むしろ「動機の原因が自己の最深なる内面的性質より出た時、最も自由とを感じるのである」(151)。何ものにも制約されず、端的に自分自身から行為を引き起こすことできる意志の自由という想定は、ここでは完全に斥けられているおり、その反対に、「自己の自然に従うが故に自由である」(153) というスピノザ的とも言うべき立場が表明されるのである。

では、改めて問おう。西田は、前章で述べたようなアリストテレスの行為観をどのように評価したのだろうか。西田が、『善の研究』第三編において、アリストテレスに言及するのは、行為の目的である善をどのように理解すべきか、という問いに関して従来の学説を批判的に検討した後、自身の立場を「活動説」として打ち出すときである。

西田によれば、行為の目的である善に関して、これまで提起されてきた学説には主として四つのものがある。一つは、「直覚説」である。これは、「我々の行為を律すべき道德の法

則は直覺的に明なるものであって、他に理由があるのではない」(161)とするものである。直接性の特徴とする純粹経験を真実在と見なす西田にとって、直接性に訴えるこの説は魅力的に映ったのではないかと推測されるが、実際には、「道徳的判断において、一も直覺論者のいう如き自明の原則をもって居らぬ」(163)ため、単純なる直覺説は、行為觀の練り上げには全く資すところのないものとして斥けられる。次に挙げられるのは、「權威説」であるが、權威ゆえに盲目的服従を強いるこの立場は、行為者の内的動機を無視するものであり、「權力説においては何故に我々は善をなさねばならぬかの説明ができぬ」(168)と、手厳しく廃棄される。続いて取り上げられるのは、「合理説」である。クラークの「合理的動物は理に従わざるべからず」(173)という考えを合理説の典型と見なす西田は、「全く『ある』ということと『あらねばならぬ』ということを混同している」(173)と断じ、自然主義の誤謬を犯すものとして一刀両断に切り捨てる。西田によれば、「意志は感情または衝動より起るもので、単に抽象的論理より起るものではない」(174)のである。最後に、「快樂説」が顧みられる。しかし、西田によれば、「欲求の満足を求むる者が即ち快樂を求むる者であるとはいわれない。……快樂あるがために、欲求は凡て快樂を目的として居るというのは、原因と結果を混同したものである」(184)。西田はこのように論じ、善惡の客觀的判別基準を示しえず、道徳的善の命令的性格を説明できないとして、快樂説を退けるのである。

では、西田自身はどのように考えようとしているのだろうか。四つの代表的学説を批判した上で、最後に自説として提示するのが、「活動説 (energetism)」である。「善とはただ意識の内面的欲求より説明すべき者であって外より説明すべき者でない」(187)。「意志其者の性質に求めねばならぬ」(188)。善は、直接に明らかなわけでもなければ、權威として自己の外に位置づけられもしない、かといって自己の理性の働きに還元することもできなければ、主觀的な快樂として捉えることもできない。善とは何かを求めて、西田が行き着いたのは、内面的欲求としての意志であった。西田は、意志を、意識の統一力であるだけでなく、同時に実在の統一力の発現とも見なす。「意志は意識の根本的統一作用であって、直にまた実在の根本たる統一力の発現である。意志は他のための活動ではなく、^{おのれ}己自らのための活動である。……意志活動の性質は、……その根柢には先天的欲求(意識の素因)なる者があって、意識の上には目的觀念として現われ、これによりて意識の統一するにあるのである。……そこで善とは我々の内面的要求即ち理想の実現、換言すれば意志の發展完成であるということになる」(188f.)。

そして西田は、この立場がアリストテレスに由来するものであることを認める。「この説は、プラトー、アリストテレスに始まる。特にアリストテレスはこれに基づいて一つの倫理を組織したのである。氏に従えば人生の目的は幸福 eudaimonia である。しかしこれに達するには快樂を求めるに由るにあらずして、完全なる活動に由るのである」(189)。意志という概念はアリストテレスに由来する概念ではないが、その点を除けば、最高善を幸福と見なし、幸福を徳に基づいた魂の活動と捉えるアリストテレスの見方をほぼ踏襲していること

が分かる。西田の場合も、善は人間の行為の外部にいわば客観的実在として措定されるのではない。「意志は意識の最深なる統一作用であって即ち自己其者の活動であるから、意志の原因となる本来の要求或いは理想は要するに自己其者の性質より起るのである」(190f.)。このように善は、あくまで自己の内側から性格づけられるが、だからといって単なる主観的満足として自我内在的に位置づけられるわけでもない。「意志の発展形態は直に自己の発展完成となるので、善とは自己の発展完成 self-realization であるということできる。即ち我々の精神が種々の能力を発展し円満なる発達を遂げるのが最善である（アリストテレスのいわゆる *Entelechie* が善である）」(191)。自己とは、意識のうちに閉ざされた認識論的主観のことではなく、また富の所有へ向けて飽きなき欲望を駆り立てる個人主義的な自我のことでもない。むしろより深い統一へ向けて絶えず矛盾葛藤に晒される脱自的存在であり、意志とは自分が所有する能力のようなものではなく、自己を貫いてより広く深い自己へ向けて呼びかける要求として捉えられる。その要求の内容は「人格の実現」と表現される。「自己の最大なる要求とは意識の根本的統一力即ち人格の要求であるから、而してこの人格の要求とは意識の統一力であると共に実在の根柢における無限なる統一力の発現である、我々の人格を実現するというはこの力に合一するの謂である」(201)。意志という人格の要求は、意識の統一をもたらす力であるとともに、それ自身が実在そのものの統一力の発現として捉えられるのである。純粹経験とは、矛盾を介してより大なる統一へと向かう実在の自己形成の現場であり、その際、実在の自己同一性は、主体側にも、客体側にも認められない。真理は、既に存在する現実と合致することでも、主観によって後から構成されるのでもない。真の実在は、人間の行為を媒介にして、自己形成するものとして捉えられるのである。

もちろんアリストテレス自身は、ヘクシス (*ἕξις*, 性向・人柄) という言葉は用いても、人格という言葉は用いていない。アリストテレスではなく、アウグスティヌスに由来すると考えられる概念が随所に用いられていることは事実である。しかし、西田が、行為遂行以外のところに善を見出すことはありえないという「活動説」に与している限りにおいて、西田をアリストテレス倫理学の正当な継承者と見なすことができるだろう。

3. ポイエシスとしてのプラクシス

西田は、行為と行為の目的である善の概念を練り上げるに当たって、アリストテレスの洞察を評価し、その視点を積極的に組み入れた。その西田が、ポイエシスとプラクシスを明確に区別するアリストテレスの議論を知らなかったはずはない。キーネーシスとエネルゲイアの文脈の違いにも自覚的であったがゆえに、自身の説を「活動説」と名付け、それに英語の *energetism* という表記まで付け加えたのである。

それにもかかわらず、西田は、『哲学論文集第四』のなかで、幾度も「ポイエシスはプラクシスであり、プラクシスはポイエシスである」と述べる。その真意はどこにあるのだろうか。

「実践哲学序論」という論文は、キルケゴールの議論に導かれて、人間の行為について考察を進めるという顕著な特徴をもつ。キルケゴールによる自己への徹底した内省が西田に大きなインパクトを与えたためである。西田は、従来の哲学には自己というものの深い内省が欠落しており、すべて「意識的自己の立場」(7⁷)から考えているに過ぎないと考えていたが、『死に至る病』という著作は、「我々の自己の深い内省的分析として、極めて深酷に徹底的と云わざるを得ない」(7)と評価する。死に至る病とは絶望のことであるが、絶望とは自己の病である。キルケゴールによれば、自己とは自己自身に関係するところの関係であるが、「自己自身に関係する関係即ち自己は、自己によって措定したものか、又は他によって措定せられたものか、いずれかでなければならない。自己自身に関係する関係が他によって措定せられたものであるならば、それは自己自身への関係であると共に、更に全関係を措定した第三者への関係に於て立つのである」(8)。

キルケゴールによれば、絶望には三通りのものがある。自己を持つことを意識していない絶望、絶望して自己自身であろうと欲しない絶望、絶望して自分自身であろうと欲する絶望の三つである。このうち第一の絶望は非本来的な絶望であるとされ、考察から除外され、本来的な絶望としては、第二の絶望と第三の絶望が残される。その際、もし自分自身で自己を措定したのであれば、絶望した場合、自己自身から脱出することを望むはずで、なお自己自身であろうとするはずはない。絶望してなお自己自身であろうと欲^{しか}することができるのは、「自己自身への関係に於て全関係を措定したものとの関係に於てのみ爾^{しか}あり得るが故である」(8)。

西田によれば、自己は自己によって措定されたものではない。人間は自己原因ではありえない。そのため、自己は自己自身への関わりにおいて、同時に、自己を含むすべての関係を措定した第三者に関わらざるをえない。それゆえ、自己への関係そのものが、自己を措定するものへの関係として思惟されるため、自己が持続的に存在することを自明の事実として前提することはできなくなる。しかし、自己は措定されるものだからといって、自己は自己に責任を持ちえないということもできない。自己が自己を措定するものと関係しうるのは、自己への関係という仕方においてだからである。

反省的自己意識の明証性を盾に、自己の存在を当然のごとく前提するのが意識的自己の立場であるが、西田は自己を実体化するこうした立場を徹底して否定する。だが反対に、自己は自己にとって受動的に単なる所与として与えられるのでもない。いわば自己は無垢のものとして与えられるのではない。私が私である限り、私は自己への関係を既に生きてしまっているものであり、そのとき同時に自己関係において、自己を措定する第三者にも関わってしまった。

キルケゴールへのこうした関心の向け方にも示されているように、西田には、行為主体をめぐる難問が立ちだかっていた。自己が存在することと自己が行為することとの関係をどのように理解するべきかという問いである。通常考えでは、つまり意識的自己の立場にお

いては、自己が存在しているからこそ、行為することもできると見なし、自己の存在を客観的な事実として前提にする。しかし行為において、自己を存在指定するものへの関係が生きられていると考える場合には、行為は同時にそのまま存在の生成の場所になる。客観的事実としての自己の存在と自己による行為遂行との二元分化は仮象として振り捨てられ、ただ現在の行為だけが自己の存在として自証されるのである。

西田の「ポイエシスはプラクシスであり、プラクシスはポイエシスである」という言葉は、キルケゴールに導かれた自己への徹底した内省の地平において語られる言葉である。西田の行為的自己の立場に立脚するならば、真実在と見なしうるのはエネルゲイアのみであり、キーネーシスは仮象として斥けられるであろう。この点について一言説明を加えておきたい。先に、制作をキーネーシスに、行為をエネルゲイアにほぼ対応するものとして解釈した。では、西田がエネルゲイアのみを認め、キーネーシスを仮象として斥けたという見方が正しいとすれば、それは行為のみを認め、制作を否認したということになるのだろうか。だが、もしそうだとすれば、「ポイエシスはプラクシスであり、プラクシスはポイエシスである」という表現は無意味になるだろう。実際には、ポイエシスとプラクシスの違いは破棄されることなく、残される。しかし、その意味は換骨奪胎され、アリストテレスには想像だにされなかったであろう新たな意義が付け加えられるのである。ポイエシスは、制作物の制作という意味を越え、自己の生成の根本条件として鑄直されることによって、ポイエシスとプラクシスは一つの行為の不可分の両側面として解釈されるのである。

では、西田は行為主体としての自己をどのように考えるのだろうか。ポイエシスとプラクシスはどのように捉え直され、結び合わされるのだろうか。西田はこう語る。「我々の自己は自己自身に関係する関係であると共に、その全関係を指定した第三者への関係である。作られたものから作るものへという矛盾的自己同一的な第三者への関係に於て、指定せられたものでなければならない」(25)。この文章によって、キルケゴールの洞察が、西田独自の思想へと書き換えられたと見なすことができる。「作られたものから作るものへ」とは、「行為的直観」という西田固有の根本概念のもう一つの表現に他ならない。この事態を説明するために、西田がしばしば例に挙げるのは芸術作品の創作活動である。作品を作る芸術家は、自らの理念の実現を目指して創作に打ち込むが、それを外に表すことができなければならない。「我々が表現作用的に働く、我々が自己自身を表現すると云うことは、何処までも自己自身を否定して他となることである、自己が何処までも外的となることである」(27)。そうして作られつつある作品は、芸術家から独立してそのつど芸術家の眼前に立ち現れ、それによって芸術家は動かされて、創作を続ける。その結果、当初思い描いていた理念通りのものとはならないことも多いだろうが、むしろその方が満足いく作品になるという可能性も十分に考えられる。創作とは、前もって与えられた理念に象って質料に形相を与えることなく、反対に、自ら創作したものによって動かされることである、つまり作るものによって作る側が作られるという出来事こそが創作の醍醐味だと言うこともできよう。それが「作

られたものから作るものへ」という言葉の意味である。「自己が自己自身を否定して他となると云うことは、逆にそこから自己が成立すると云うことでなければならない、自己が表現作用的に自己自身を肯定することでなければならない、自己が自己を外に有つと云うことでなければならない。故に我々が表現作用的に働くと云うことは、絶対否定を媒介にすると云うことでなければならない」(28)。作るものが作られるものを作るだけなら、「作るものから作られるものへ」と言えばよいのだが、そうではなく、「作られたものから作るものへ」と表現されていることに注意を払わなければならない。創作する主体自身が創作活動のさなかで作られたものを介して自ら作られていくのである。創作するとは、素材を変化させることであり、変化させることは否定を伴うが、そうやって否定することが、反対に作られたものの方から否定されて、新たな作るものとして生まれることを意味する。「作られたものは過去に入ったものであり、作るものから離れたものでありながら、作るものに対立し、作るものを作るのである」(30)。西田は、行為を、幾重にも否定を介した自己形成として捉えた。そして、それを同時に、世界の自己表現の媒介（つまり、世界が自らを表現するための媒体と化すこと）として捉えたのである。世界は西田にとって客観的な実在としてそれ自身のうちに自己同一性をもつものではなく、世界のうちにある多様な個物の行為を介して初めて自己自身を表現する歴史的な創造的世界なのであり、反対に、自己は創造的世界の自己形成を否定的に媒介するものとして生きるのである。

アリストテレスの場合、行為は自己目的的な活動であり、どの瞬間においてもエネルギーとしての遂行態であった。それは、目的を実現するための手段の遂行として、ある時からある時に向けて過程的に運動するキーネシスとは、あくまでも区別されるものであった。しかし、西田の場合、エネルギーとしてのプラクシスを実現する自己の存在そのものを、プラクシスとしての自己関係の最中において問い進めようとしている。そのため、プラクシスはポイエシスとして解釈されるのである。これは西田が、自己目的的活動を、それ自身とは別のものを目的とする制作と混同してしまった、ということの意味するものではない。西田の場合、ポイエシスとは、製品の制作のことを指すというより、むしろ創作された制作物によって否定的に媒介されて、作るもの自身が作られることを意味するのである。「行為的直観的に与えられたものは、物ではなくて自己であろう」(37)。

西田は、作ることによって自己が作られるという作用を、ものを作る「目的的作用型」に対比しながら、「逆作用型」、「無作用的作用型」、「表現作用型」などと多様な仕方と呼んでいる。作る自己が、自己の作るものによって作られるために、それは逆作用型である。また、「自己の内から自己を否定することはできない」(35) ために、「自己が無力となることが有力となることである」(36) という仕方で、作られたものによって否定されることによって自己形成がなされることを「無作用的作用型」と呼んだのである。さらに、「どこまでも己を空しうして、世界の自己限定の事実として働く」(102) ために、それは「表現作用型」でもある。プラクシスをポイエシスとして規定したのは、プラクシスを行為的自己の生成に

向けて問い深めたために他ならない。

反対に、ポイエシスは常にプラクシスでもある。単なるキーネーシスというものは西田においてはありえない⁸。西田によれば、真実在は常に現在の自己限定である。「絶対現在の自己限定として、我々の自己の働きと云うものが成立するのである。故に創造的である」(29)。より具体的に言い換えるならば、制作は同時に見ることである。「作られたものから作るものへと云うことが、見ると云うことである」(31)。第1章で論じたように、見ることはエネルゲイアである。詳しく論じる余裕はないが、事は、「思慮（フロネーシス）」の解釈にかかわる。思慮については、従来より、大きく異なる二つの解釈が提示されてきた⁹。思慮がかかわる実践的推論は、前提とされた普遍的な規範を個別例に適用して具体的行為を導くことなのか、それとも、直面する具体的状況の知覚的把握を通して、ここで何を為すべきかを判断することなのか、という見解の対立である。見ることを強調する西田の立場は、前者を退け、後者にコミットするものだ、と私は考える。「自己は行為的直観的に成立するのである、ポイエシス的である」(33)という言葉は、その証言であるとも言えよう。アリストテレスは、徳の形成には、よき行為を習慣づけることが不可欠だと論じたが、状況の適切な知覚もまた習慣によって可能になる¹⁰。性格（人柄）の徳が中庸によって性格づけられ、それが適切な思慮としての知的（思考の）徳を必要とするとともに、知的な徳もまた習慣による涵養を条件とする。行為は見ることの条件であり、見ることは行為の条件となるのである。

西田は次のように述べている。

私の行為的直観と云うのは、多くの人に誤解せられて居ると思うが、それは絶対矛盾的自己同一的世界の自己限定として、即ち絶対現在の自己限定として成立する多と一との矛盾的自己同一的關係である。そこに我々の身体というものが成立し、そしてそれが作られたものから作るものへとポイエシス的に働く。ポイエシス的自己と云うものが成立するのである。故に我々は身体に於て見るものであると共に働くものである。そこには見る事が働くことであり、働く事が見ることであるのである。かかる意味において真の自己の成立と云うものが、根柢的に明らかにせられ、そこから種々なる自己の作用と云うものが考えられねばならない。故に私は行為的直観において我々の作用がなくなるのではなく、そこから私の作用が起ると考えるのである (32)。

こうした洞察は、アリストテレスの行為理解を正当に引き継ぐものであるとともに、自己の成立をどこまでも問い求める西田独自の思考の徹底さを介して、アリストテレスの洞察に刷新を迫るものであったとも言えよう。「ポイエシス的自覚のあるところ、そこに我々の真の自己があるのである」(38)。

注

- ¹ この2つのテキストについて独自の分析と展望を与えてくれるものに以下の論文がある。白井雅人「否定性と当為——後期西田哲学の展開に向けて」『西田哲学会年報』第4号、2007年、pp.141-156。太田裕信「西田幾多郎の実践哲学——『哲学論文集第四』を中心として」、日本倫理学会編『倫理学年報』第60集、2011年、pp.217-231。
- ² アリストテレス『ニコマコス倫理学』からの引用は、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）を用い、カッコ内にベッカー版の頁と行数を記す。
- ² アリストテレス『形而上学』からの引用は、以下の著作における藤沢令夫訳を用い、カッコ内にベッカー版のページ数と行数を記す。藤沢令夫『アイデアと世界』、岩波書店、1980年、pp.243-245。
- ⁴ 藤沢令夫「現実活動態」『アイデアと世界』所収、岩波書店、1980年、pp.231-326
- ⁵ カッコ内の数字は、以下のテキストのページ数である。西田幾多郎『善の研究』改版、岩波文庫、2012年。
- ⁶ 『善の研究』第三編を取り上げ、一文一文にいてねいな解説を加え、西田の真意を浮き彫りにしたものに以下の著作がある。本章を書くに際し、裨益するところが大きかった。大熊玄『善とは何か——西田幾多郎『善の研究』講義』新泉社、2020年。また、『善の研究』における西田の倫理学構想について、アリストテレスの洞察の継承を含め、多面的に考察した論考として以下を参照されたい。太田裕信「西田幾多郎『善の研究』の徳倫理学——アリストテレス倫理学と儒教倫理」『愛媛大学法文学部論集、人文学編』第51号、pp.21~20、2021年9月。
- ⁷ カッコ内の数字は、以下のテキストのページ数である。旧版『西田幾多郎全集』第10巻、岩波書店、1979年。なお引用に際し、旧漢字を新漢字に、また旧仮名遣いを新仮名遣いに改めた。
- ⁸ アリストテレスの場合にも同様のことが言えるという興味深い解釈がある。以下を参照されたい。T.Penner, “Verb and the Identity of Actions — a Philosophical Exercise on the Interpretation of Aristoteles,” Ryle (ed.O.P.Wood & G.Pitcher), 1970. 藤沢令夫も、注3に示した論文のなかでペナーの議論に言及し、その批判的分析を通して、「人間のすべての行為は、これをプシューケーの自然的能力の行使として見るとき、そして行為者自身がまさにそのようなあり方の行為と生をみずからのものとするに徹するとき、エネルゲイアの原理的特質として挙げられた諸性格——目的内在性、完全性、非時間性、現在がそのまま完了であること、など——を有することができる」(321)と述べている。さらに藤沢は、当該論文の末尾において、アリストテレスがキーネーシス（運動変化）を、運動体としての物の実在を前提として理解したことを批判した上で、

「変化しつつあるまさにそのときを時間の内に同定することはついにできない」(325)と論じ、プラトンが『パルメニデス』(156c~d)で行なった変化の分析に留意するよう呼び掛けているが、それは本論での議論にとっても重要な指摘である。

⁹ この点については、以下の著作から教示を得た。菅豊彦『アリストテレス『ニコマコス倫理学』を読む——幸福とは何か』勁草書房、2016年。

¹⁰ 西田の習慣論については、以下の拙論を参照されたい。丹木博一「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」『上智大学短期大学部紀要』第42号、2021年、pp.1-18.

小学校英語教育におけるALTの役割の変遷 —小学校教員へのアンケート調査結果分析より—

仲沢淳子・狩野晶子

小学校外国語（英語）教育¹の歴史において外国語指導助手（Assistant Language Teacher、以下、ALT と略記）が果たしてきた役割は大きい。近年 ALT の需要は伸び続けており、小学校での配置人数も増加している。しかし、ALT 制度の導入段階から今日までの変遷を辿ると、ALT が必ずしもシステムティックに小学校外国語（英語）教育に組み込まれてきたわけではないことが窺える。本稿では、小学校での外国語（英語）教育における ALT 制度導入の経緯と運用の現状について概観し、さらに、3 市の公立小学校教員を対象に実施したアンケート調査の結果と複合的に照らし合わせながら、小学校における ALT の立ち位置と役割の変遷について考察する。

1 はじめに

日本の学校教育において ALT 制度の運用が開始されて以来、30 年以上にわたり、年間数千人の外国人が来日し、公立小・中・高等学校において外国語指導の補助等を行ってきた。「グローバル化に対応した英語教育改革」（文部科学省、2014）においても、ALT 等の外部人材のさらなる活用が不可欠と謳われている。ALT の需要は人数、時数ともに伸び続けており、ことに小学校で活用される ALT の人数は、小学校外国語（英語）教育の必修化、教科化の流れの中で年々増加してきた。ALT の数のみに着目すると、チーム・ティーチングによる英語教育は年々充実してきているように見えるが、ALT の役割については、過去の多くの研究で指摘されている通り曖昧な部分が多い。その活用方法の変遷を辿ると、ALT が担う役割は移り変わる英語教育のニーズに沿って場当たりに割り当てられているとの見方もできる。

筆者らは、小学校段階の英語教育と ALT の関わりに着目し、72 名の小学校教員にアンケート調査を行った。本稿ではその集計結果を、英語教育にまつわる国の政策と複合的に照らし合わせながら、小学校における ALT の立ち位置と役割の変遷について考察してゆきたい。なお、役割の変遷については、2 通りの捉え方がある。1 つ目は、公的に謳われている役割（定義）の変遷、2 つ目は、ALT が実際に担っている役割（実情）の変遷である。本研究は、後者の実情の変遷を捉えたものである。ALT の役割については、定義と実情が乖離していることを示す先行研究は多く存在するものの、現場のニーズによって変化する役割の変遷を

捉えた先行研究は、筆者らが調べた限り、現時点ではほとんどない。その点から、本研究が今後の ALT の役割を再考する上で、一助となることを願う。

2 小学校における ALT 制度定着の経緯

小学校における外国語教育の幕開けは、1998 年の学習指導要領改訂による「総合的な学習の時間」の設置が発端と言える。2002 年、小学校学習指導要領の全面実施により「総合的な学習の時間」が開始され、国際理解教育の一環として英語活動を行う小学校が増えた（ベネッセ、2006）。以降、国際化社会に向けた英語教育のニーズの高まりにより、小学校での外国語（英語）教育は時数、内容ともに促進されてきた。2011 年度からは高学年で外国語活動が必修化された。そして 2018 年度からの移行期間を経て、2020 年度より中学年での外国語活動と、高学年での教科としての外国語が全面的に実施されている。それに伴い、各自治体による ALT の配置も積極的に行われてきた。コロナ禍のもと、国外からの ALT の招致が困難になる等多くの関門があるが、小学校での ALT の活用数は中学や高校を上回り、今後さらに伸びることが予想される。それを踏まえ、現在に至るまでの小学校での ALT 制度の変遷を振り返る。

2-1 JET プログラムの創設

日本の学校教育に ALT 制度が公的に導入されたのは、1987 年に開始された The Japan Exchange and Teaching Programme「語学指導等を行う外国青年招致事業」（以下、JET プログラムと略記）においてであった。三つの省庁（総務省・外務省・文部科学省）と（財）自治体国際化協会（CLAIR）が提携して母体となったこのプログラムは、日本に興味のある外国人青年を日本の地方自治体で任用し、地域レベルでの国際交流を図ることを目的とした。発足当初、対象国はアメリカ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドの母語話者国の 4 カ国のみであったが、その後徐々に拡大され、2014 年には非英語母語話者国を含む 63 カ国に拡大された。以下、JET プログラムについての概要を示す²：

目的：

「外国語教育の充実」と「地域レベルの国際交流の推進」

3つの職種：

- ・ 外国語指導助手（ALT）
- ・ 国際交流員（CIR）
- ・ スポーツ国際交流員（SEA）

契約形態：

1 年ごとの契約更新で最大 3 年まで滞在可（2 年間の契約満了者で特に優秀な ALT は「小学校専属 ALT」として最長 5 年まで契約更新可）

主な応募要件：

- ・日本について関心があり、参加者となった後も進んで日本に対する理解を深める意欲があること。
- ・日本の地域社会における国際交流活動に参加する意欲があること。
- ・日本語を学ぶ努力をすること。等

JET プログラムについて特筆すべき点は 2 点ある。1 点目は、外国青年招致の目的はあくまで地域レベルでの国際交流（Exchange）の推進であるという点である。JET プログラムの前身とも言われる Mombusho English Fellows 制度（以後 MEF 制度）（1977 年発足）においては、築道（2007）が「応募者の資格として『外国語教育としての英語教育』を修得した者というように規定されていた」³と述べる通り、英語教育との明確な目標の下、応募者に英語指導における専門性が求められていた。MEF 制度とは異なり、JET プログラムでは国際交流が主目的であることを念頭におきたい。

2 点目は、JET-ALT はその職務において、必ずしも英語指導の専門性や日本語運用能力が求められているわけではないとの点である。文部科学省（2014）によると、2005 年では JET プログラム参加者 5,853 名のうち、9 割以上に当たる 5,362 名が ALT として従事し、国際交流員（CIR）やスポーツ国際交流員（SEA）はごく少ない。さらに、JET プログラム応募資格を考慮すると、JET プログラムに参加し来日後 ALT として働く外国人に小学校の教育現場が期待することと、JET-ALT の現況との差は留意されるべき点である。

2-2 ALT の多様化

JET プログラムの ALT の数は 1990 年代を通して著しく増加したが、2002 年をピークに減少した。代わりに台頭してきたのが、民間雇用の ALT や直接雇用の ALT（いわゆる non-JET ALT）である。雇用形態が多様化する中で ALT 全体の人数は増加傾向にある。JET-ALT が主流を成した時代に比べ、近年の ALT のバックグラウンドは複雑化している。ALT を民間企業や自治体、学校法人等が直接雇用するケースが増え、ALT は出身の対象国についてはほとんど限定されない状況を呈している。外国に出自を持つが日本に永住権を持ち日本国籍を取得した「外国人」ALT や、日本語を母語とし日本国籍を持つ日本人 ALT 等の事例も多くある。上智大学の研究チームによる大規模調査（吉田, 2017）によれば調査対象 ALT の 26% は非ネイティブ・スピーカー⁴であった。この比率はますます高まっているものと思われる。一つの理由として、2020 年以降 COVID - 19 対策として外国人の出入国制限が続き、欧米圏から日本に渡航することが難しくなったことが挙げられる。そのため、ALT の確保において、すでに日本に在住している様々な国からの非ネイティブ・スピーカーや、アジアの近隣諸国から来日可能な非ネイティブ・スピーカーの比率を上げざるを得ない現状があると推察される。

2-3 小学校における ALT 活用の拡大

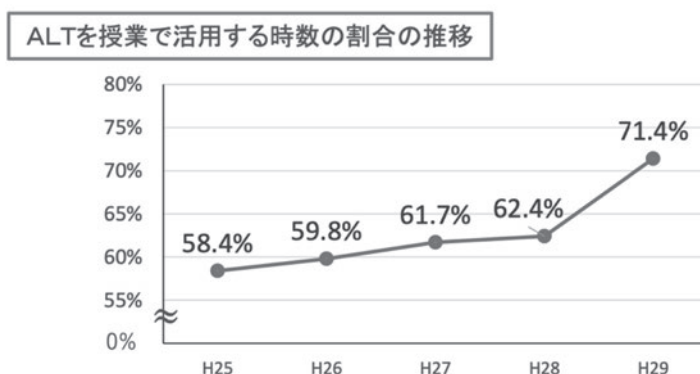
小学校における外国語教育の幕開けは、1998 年の学習指導要領改定による「総合的な学習の時間」の導入である。2002 年からは「総合的な学習の時間」の一環として、全国の小学校 3 年生以上で国際理解教育が開始された。「小学校英語活動実施状況調査結果」(文科省、2015) によると、「総合的な学習の時間」以外においても何らかの英語活動を行なった小学校は、93.6% にものぼる。小学校において外国語や外国文化への扉が開かれたことにより、学校現場に地域の外国人や ALT が外部支援者として積極的に活用され、ALT 制度は 1990 年代以降、全国的な広がりを見せた。

2014 年と 2019 年に実施された「英語教育実施状況調査」(文科省) による、ALT が外国語において活用された人数(表 1)、及び ALT を授業で活用する時数の割合の推移(表 2)を以下に示す。

表 1：ALT が外国語において活用された人数⁵

	2014 年	2019 年
小学校	10,163 人	13,326 人
中学校	6,986 人	8,203 人
高等学校	2,214 人	2,783 人
純計	15,432 人	19,729 人

表 2：ALT を授業で活用する時数の割合の推移



(出典：文部科学省 (2019) 「令和元年度英語教育実施状況調査」)

表 1 から、外国語指導助手 (ALT) が外国語において活用される人数が年を追うごとに増加しており、ALT の活用人数は小学校において最も多いことが読み取れる。表 2 からは、ALT を授業で活用する時数の割合が増加し、必然的に ALT の需要が高まってきていること

が読み取れる。

2-4 ALT の英語教育における専門性

JET プログラムが発端となって広まった ALT 制度であるが、先述したように、ALT には英語指導における専門性は求められていない。園田（2021）によると、ALT の募集において「直接任用の ALT には、職務遂行上あるいは自力で生活できるだけの日本語運用能力を応募資格として求めている場合が多い」⁶ が、雇用形態を問わず、全ての ALT に適用できる公的な採用基準や試験は存在していないのが現状である。そのため、ALT のための研修についても、教員養成課程コア・カリキュラムのような、公的な基盤は存在しない。雇用形態によらず契約期間は多くの場合 1 年単位であることに鑑みると、ALT としてのキャリアをステップアップしていく道筋が見えづらいと推察され、3 年以内に帰国する ALT が多い（吉田，2017）ことは大いにうなずける。

3 小学校英語教育政策の中に見る ALT の立ち位置

前章では ALT という人材に焦点を当て、その属性や専門性について考察した。本章ではそれらの内容を踏まえた上で、小学校英語教育施策の中での小学校 ALT の立ち位置について、英語教育のターニング・ポイントとも言える 3 つの施策を基点に考察を行う：

- ① 2000 年 小学校学習指導要領改訂
- ② 2008 年 小学校学習指導要領改訂
- ③ 2017 年 小学校新学習指導要領改訂

表 3：小学校英語教育施策の足取りと小学校 ALT にまつわる動向⁷

小学校英語教育施策の足取り	小学校 ALT にまつわる動向
① 2000 年 小学校学習指導要領改訂 ・「総合的な学習の時間」の設定	
2002 年「総合的な学習の時間」導入 ・国際理解教育が 3 年生からスタート	・地域の外国人や ALT が活用される
2005 年 小学校英語活動実施状況調査 ・「総合的な学習の時間」以外で英語活動を実施した小学校の割合 93.6% ・全学年での活動内容の上位：「歌・ゲーム」「簡単な英会話」「発音練習」	・主たる指導者は全ての学年において 90% 以上が担任 ・ALT は低学年で最大に活用 ・ALT の活用時数：低学年約 70%、高学年約 63%

② 2008 年 小学校学習指導要領改訂 高学年で年間 35 時間の外国語活動必修化	
2011 年 小学校学習指導要領全面实施 高学年での外国語活動必修化	・ ALT は高学年を重点的に配置 (ベネッセ, 2010)
2014 年「グローバル化に対応した英語教育改革」 ICT 活用の推進、英語担当教員の指導力向上、専科教員の活用拡大、ALT 配置の拡大	・ 高学年における ALT の活用時数 58.4% (中学校では 21.9%、高校では 10.0%)
2016 年「小学校における外国語教育の充実に向けた取組」 ・ ALT 各校一人活用、2019 年までに 2 万人配置を目指す ・ ALT リーダーの育成について言及	
③ 2017 年 小学校新学習指導要領改訂 中学年で年間 35 時間の外国語活動必修化 高学年で年間 70 時間の外国語教科化	
2019 年 令和元年度「英語教育実施状況調査」 小学校教員の中学校英語免許保有率 6.3% 9 割の小学校が英語の学習に ICT を活用	・ 70% 以上の学校で、授業時数の 40% 以上の時間 ALT を活用 ・ 主たる授業者は、学級担任 (70.5%)、次いで専科教員 (17.7%)
2020 年 小学校学習指導要領全面实施	

(出典：小学校英語活動実施状況調査結果 (2005)、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(2014)、「小学校における外国語教育の充実に向けた取組」(2016)、「令和元年度 英語教育実施状況調査」(2019) 以上全て文部科学省、ベネッセ教育研究開発センター (2010)『学校外教育活動に関する調査報告書』資料編)

表 3 から、国の英語教育施策に伴い、ALT の立ち位置が変化していることが読み取れる。以下、3 つのターニング・ポイントからその点について記述する：

① 1998 年 小学校学習指導要領改訂後

学級担任が全ての学年において主たる主導者であり、ALT は主に補佐としての立ち位置で「総合的な学習の時間」を支えていたと推察される。活動内容の上位は高学年であっても「歌・ゲーム」等であることから、ALT の需要は高学年に集中せず、全ての学年で ALT が

補佐として活用されている状況が窺える。

② 2008 年 小学校学習指導要領改訂後

高学年での外国語活動必修化の告示を受けて、ALT の配置は高学年へとシフトしている。ベネッセの調査（2010）によると、ALT の活用が高学年に重点的に置かれたため、中学年での英語の活動時数は減少した。また、英語活動における実際の指導者は学級担任（28.2%）、ALT（60.1%）であった（ベネッセ, 2006）。これらのことから、ALT の立場は、表向きは補佐であっても実質的には主導者に匹敵する重要なポジションとして、必修化を迎える小学校英語に組み込まれていたことが分かる。

③ 2017 年 小学校新学習指導要領改訂後

「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（2014）からも分かる通り、小学校における外国語教科化に向けた取組は、2014 年頃から本格的に着手されている。但し、2014 年では 58.4% であった ALT の活用時数は 2019 年には 40% へと減少している。この背景には、専科教員の拡充や音声提供が可能な ICT 教材の拡充等があったと推察される。主たる授業者は、学級担任（70.5%）、次いで専科教員（17.7%）であり、また、ベネッセの調査（2010）でも英語活動における実際の指導者は、学級担任（66.6%）、ALT（25.6%）となっていることから、ALT の立ち位置は、2008 年の学習指導要領の改訂後に比べ、補佐へと逆戻りしている傾向があることが読み取れる。

以上の考察から、本来は「補佐」に限定されている ALT の立ち位置は、英語教育施策の波の中で「補佐」と「主たる授業者」の間を行ったり来たり揺れ動いていることが分かる。この現象は何を意味するのか。それは ALT の役割自体も流動的であり、明確に定まらないことを表出しているのではないか。この点を明らかにするために、筆者は ALT の立ち位置や役割に関するアンケート調査を行った。その概要と内容については次節で述べる。

4 アンケート調査の結果と分析

4-1 調査の概要

本研究では 3 つの自治体（A 市、B 市、C 市）の協力を得て、公立小学校合計 24 校の小学校教員を対象に、Google フォームと QR コードを使用した ALT に関するオンライン・アンケート調査を行なった。150 名のうち、回答を得られたのは 72 名であり、回答率は 48% であった。なお、QR コードを読み取ることが難しい場合に備えて、紙ベースの質問紙も用意した。72 名の回答者のうち、紙ベースの回答者は 9 名であった。紙ベースの質問紙は回収後、筆者らの方で入力をし、集計を行なった。

ALT の配置状況については、以下の通りである。

A 市（全 9 校）

ALT 配置状況 合計 3 人：ネイティブ・スピーカーの国（アメリカ）1 人、非ネイティブ・スピーカーの国（スウェーデン、フィリピン）2 人

B 市（全 11 校）

ALT 配置状況 合計 2 人：ネイティブ・スピーカーの国（アメリカ）1 人、非ネイティブ・スピーカーの国（フィリピン）1 人

C 市（全 4 校）

ALT 配置状況 合計 2 人：非ネイティブ・スピーカーの国（フィリピン、インド）2 人

指導年数は 1 年目が 3 人、2 年目が 2 人、4 年目が 1 人、最長の 5 年が 1 人であった。

調査対象の自治体では、3・4 年生で 35 時間の外国語活動、5・6 年生で 70 時間の外国語の授業が行われている。ALT は一人につき A 市では 3 校、B 市では 5 又は 6 校、C 市では 2 校を兼務している。3 市とも民間雇用の ALT であり、B 市と C 市は同じ派遣会社である。

4-2 調査の結果と分析

4-2-1 小学校教員の属性に関する結果

【問 1】小学校教員としての勤務年数（合計）はどのくらいですか？

最も多いのは 5 年以下で 27.8%、次いで 21 年以上が 29.1% と、経験の浅い層とベテランの層の 2 つの層が半数以上を占めている。

【問 2】小学校以外で英語を教えた経験はありますか？

約 94% は小学校でしか英語指導の経験がない。小学校英語の必修化、教科化に伴う英語指導に当たる教員のニーズの高まりに応えるべく、他の自治体では中学校での指導経験のある英語専科教員の小学校への配置が増加傾向にある。それに対し、このデータにおいて小学校での英語指導に関わっているのがほぼ小学校教員のみであることは、特筆すべき点と言える。

【問 3】現在の役職

93.1% が学級担任、次いで英語専科（4.2%）となっている。教科担任は 0% となっている。

現在の受け持ちの学年（複数回答可）

71 件の回答

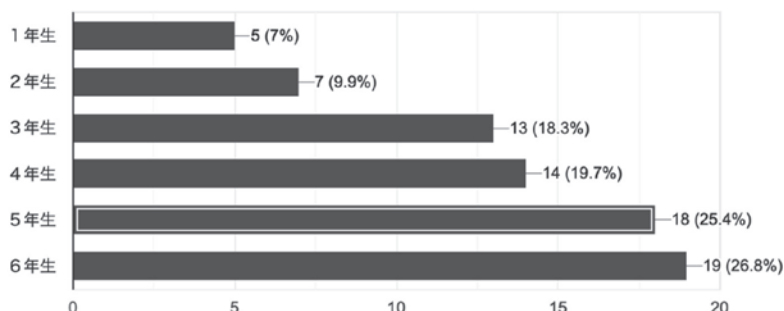


図1 現在の受け持ちの学年

図1によると、高学年の合計が 52.2%、中学年は 38.0%、低学年は 16.9% であり、学年が上がるにつれて学級担任と ALT との関わりが多いことを示している。

4-2-2 ALT とのチーム・ティーチングに関する結果

【問4】 ALT がご自分の英語の授業に入る割合はおよそどのくらいですか？

「毎回」と「2 分の 1」を合わせると 75.3% であり、全体的に ALT の活用率が高いことを示している。学年別に見ると、高学年の学級担任では「毎回」(19.3%)、「2 分の 1」(77.4%)、中学年の学級担任では「毎回」(32.0%)、「2 分の 1」(12.0%)、「3 分の 1」(20.0%)、「4 分の 1」(32.0%)、5 分の 1(4.0%)、低学年の学級担任では「毎回」(81.8%)「2 分の 1」(9.1%)、「5 分の 1」(9.1%) となっている。高学年と低学年では「3 分の 1」「4 分の 1」が 0% で「毎回」か「2 分の 1」にほぼ 2 分され、「毎回」の割合は高学年 (19.3%) に比べ低学年 (81.8%) の方が、圧倒的に多い。このことは、低学年ではほぼ毎回 ALT が授業に入ることを示している。中学年では「毎回」から「5 分の 1」に分散されており、クラスによって ALT の活用率が多様であること示している。これらのことから読み取れることは、小学校の ALT は 1 年生から 6 年生まで、発達段階の異なる児童を相手にチーム・ティーチングを行わなければならないということである。また、高学年の学級担任においては、二回に一回のペースで単独での英語の授業を行う場合が多いことを示している。

【問5】 チーム・ティーチングにおいて、主導＝T 1、補佐＝T 2 とすると、ご自分が実質的に近いのはどちらですか？

半数以上 (54.4%) において ALT が T 1 であるとの結果であった。このことは、補佐で

あるはずの ALT が主導の立場で授業を任されている実態を浮き彫りにしており、小学校現場における ALT の負担が大きいことを示している。学年別に見ると、高学年では「T 1」(45.1%)、「T 2」(51.6%)、「無回答」(3.2%) と学級担任が T 2 である割合が T 1 を上回っている。中学年では「T 1」(48.0%)、「T 2」(48.0%)、「無回答」(12.0%) であり、やはり半数の割合で T 1 は ALT であった。これらのことから、中学年で外国語活動必修化、高学年で外国語教科化となった現在も、半数近い割合で ALT が T 1 でのチーム・ティーチングが行なわれている実態が窺えた。低学年では「T 1」(18.1%)、「T 2」(81.8%) であり、【問 4】のデータと照らし合わせると、低学年での英語活動は ALT がほぼ単独で教えるスタイルとなっていることが推し測られる。

4-2-3 指導者形態に関する結果

【問 6】 今後の理想的な指導形態として、T 1 を担うのは誰が適任だと思いますか？

約 80% の教員が「英語専科」が T 1 として適任であると回答している。本調査での 専科の割合は 4.2% と少ない割合であるにも関わらず、これだけ多くの教員が専科を理想の T1 に挙げている。公立小学校での英語専科という制度は始まったばかりであり、そのシステムについての検証はまだ十分に行われたとは言えない段階であるが、専科であれば様々な課題を解決できるであろうとの期待が感じられる結果である。なお、自由記述の理由としては、「英語指導には専門性が大切」との内容が (56.9%) と最も多かった。他には、「教材準備の時間が取れない」「毎回の授業を進行するのが大変」等、学級担任では負担が大きいことを示す内容もあった。一方で、「学級担任」を理想とする教員も 9.9% 存在する。理由としては「学級の実態が分かる」「学級担任が行なった方が授業に幅が出て良い」と児童理解の観点から学級担任が教えることのメリットを挙げたものがほとんどであった。これらの結果は、英語の授業はクラスの実態を把握している学級担任が担う方が理想的であることは分かっているが、指導に対する自信のなさや、やりたくても物理的に忙しくて手が出せない等の教員の葛藤を映し出していると見てとれる。

【問 7】 非ネイティブ・スピーカー（アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア、アイルランド、ニュージーランドの国籍以外）の ALT とティーチングをしたことがありますか？

半数以上 (54.9%) の教員が「ある」と回答しており、ALT のバックグラウンドが多様であることを示している。

【問 8】 チーム・ティーチングをするなら次のどの ALT が良いですか？

73.4% の教員がネイティブ・スピーカーとのチーム・ティーチングを希望と回答している。自由記述の理由としては、「生の発音を子どもに聞かせたい」「発音が聞き取りやすい」

等の発音に関する内容や、「外国の文化に触れられる」等異文化理解に関する内容が多かった。文化的側面の役割については非ネイティブ・スピーカーも担える属性を持っているはずであるが、ネイティブ・スピーカーのみに期待が寄せられている結果は教員のネイティブ・スピーカー、非ネイティブ・スピーカーに対する認識を反映していて興味深い。日本人 ALT 希望の割合（20.3%）が外国人の非ネイティブ・スピーカーの割合（6.3%）を上回っている点も注目すべきである。日本人 ALT を希望する理由としては「意思疎通ができる」「（子ども達に）即座に対応できる」等、言語の壁がないことや、「学校教育への理解が深そう」「日本の実情を理解している」等、日本人という属性に対する安心感のような内容が多かった。なお、「正しい英語を話し、正しい発音を示してくれればどちらでもありがたい」「教育について理解しているならどなたでもいい」等、ネイティブ、非ネイティブ、日本人の分類にはこだわらないとの回答も 22.2% あった。

4-3 ALT の役割に関する結果

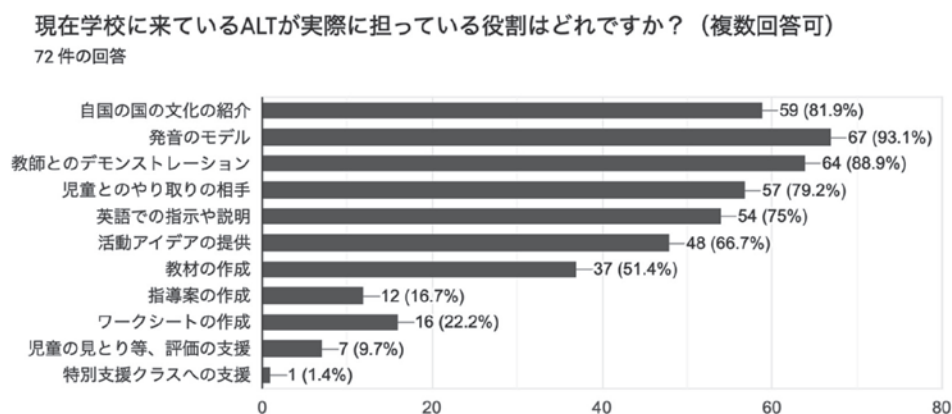


図 2 現在学校に來ている ALT が実際に担っている役割

【問 9】 現在学校に來ている ALT が実際に担っている役割はどれですか？（複数回答可）

ALT が文化的な側面から言語的な側面まで幅広い役割を担っていることが読み取れる。また、教材の作成（51.4%）、ワークシートの作成（22.2%）、活動アイデアの提供（66.7%）等、教室外での仕事も多く行なっていることが分かる。

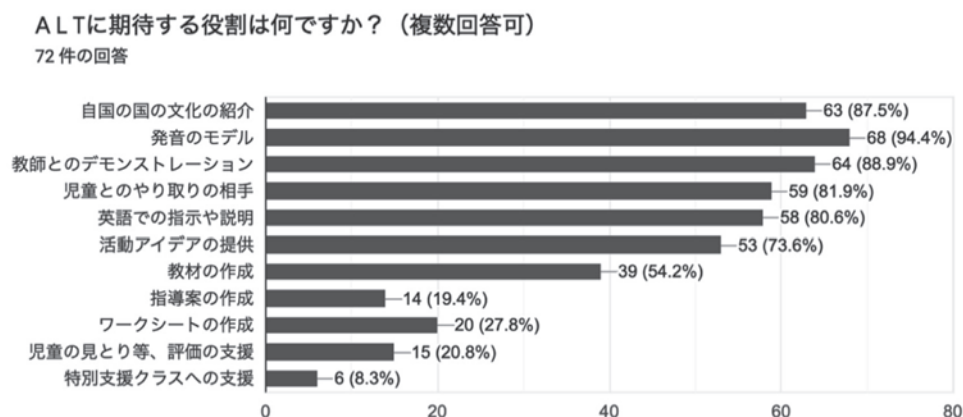


図3 ALTに期待する役割

【問10】 ALTに期待する役割は何ですか？（複数回答可）

ALTに期待する役割は多岐に渡る。特に、児童の見取り等、評価の支援については、実際に担っている割合（9.7%）に比べ、倍以上の割合（20.8%）となっている。本調査対象のALTについては指導年数が比較的浅いことは調査の概要で述べた通りであるが、ALTの力量に関わらず児童の見取りや評価への支援が役割として期待されていることは特筆すべきであろう。このことは、担任や専科一人でクラス全員の児童を見取り評価することの難しさや大変さを示すものであるとも読み取れる。

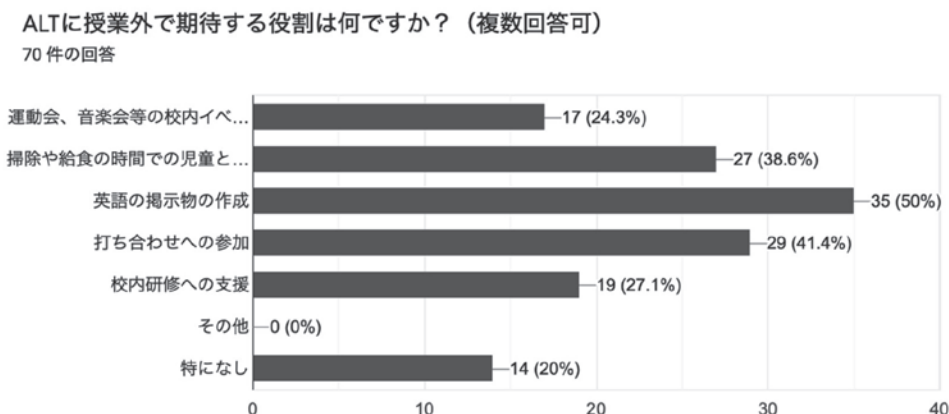


図4 ALTに授業外で期待する役割

【問11】 ALTに授業外で期待する役割は何ですか？（複数回答可）

「掲示物の作成」「打ち合わせへの参加」に次いで、「掃除や給食の時間での児童との触れ

合い」が上位に上がっているのは、小学校ならではの特徴であろう。全人教育を目標とする小学校において、ALT に一人の人間として児童と向き合える資質が問われていることを示す結果である。ALT には児童との触れ合いを通じて外国語学習への動機付けを与える役割が期待されていると捉えることができる。

【問 12】 授業で上記以外に ALT に期待することありますか？

最も多かったのは「一人一校の常勤にして欲しい」「来校日が限定されているため授業変更に対応できない」「会議と毎回重なり打ち合わせができない」「職員と同じ退勤時間にしてほしい」等、ALT が複数校を兼任していることによる打ち合わせ時間の確保の難しさや、時間割変更等のスケジュール調整の難しさについての回答であった。本調査の対象の自治体では、ALT は一人 2 ～ 6 校を兼任しており、ALT の勤務時間内に打ち合わせを行うのが難しい中で ALT とのチーム・ティーチングが日々行われている現状が読み取れる。ALT が 1 校に常勤であっても、ほとんどの場合 ALT の退勤時間は学校職員よりも早くに設定されている現状から、ALT の勤務形態については、今後も課題の一つとなりそうである。ALT 本人に関する回答としては、「よくやってくれていて助かっている」「異文化に触れる機会となっていてありがたい」等肯定的な回答が多く、「主導でやっていただきたい」「役割をはっきりさせたい」等、チーム・ティーチングに関する具体的な希望を示す内容も見られた。「苦手意識のある子を励まして欲しい」「児童に温かく寄り添って欲しい」等、児童に対しての支援を期待する記述も多く見られた。また、「ALT が寂しい思いをしないように配慮したい」「ALT が日本語を話せた方が、コミュニケーションが取りやすい」等、ALT と教員のコミュニケーションに言及する回答もあった。授業以外の時間については「ALT が空き時間に何をしているのか気になる」と、ALT が空き時間を有効活用しているかについて疑問視する内容もあった。また、「休み時間等も（児童が）気軽に英語教室で遊んだり、話せたりする環境作りを心がけてもらえると異文化交流が深まって良い」との回答もあり、ALT を授業外の時間においても最大限に有効活用したいとの教員の思いが読み取れる。

5 自由記述から見えてくること

多くの教員が ALT の存在を「ありがたい」「助かっている」と表現しているように、学級担任や専科教員にとって、ALT は大きな助けとなっていることが分かる。しかし、英語指導者としての期待は、ALT ではなく主に専科教員へ向けられており、ALT にはむしろ、生身の人間としての児童との触れ合いや、児童を勇気づけたり励ましたりする役割が期待されている。このことは、ALT には子どもと関わる者として、温かい人間性や教育者としての資質が求められていることを示している。また、授業外で期待する役割として、「打ち合わせへの参加」や「校内研修への支援」よりも「掲示物の作成」の方が高い割合を示してい

るのは、ALT に英語指導そのものより教室環境の整備のような補佐的な仕事を期待する教員の意識の表れと捉えることもできる。

ティーム・ティーチングを行う場合、理想の相手としてネイティブ・スピーカーに次いで挙げられていたのは非ネイティブ・スピーカーの外国人 ALT ではなく日本人 ALT であった。自由記述の内容には、ネイティブ・スピーカー以外の選択の中では、外国人という属性よりも学校教育についての理解を優先する教員の意識が反映されていた。このことは学級担任が ALT に何を求めるかの優先順位を示す結果として注目すべきであろう。

なお、上記の問に関しては、「発音が良い」との理由でネイティブ・スピーカーを選択する教員が多かった一方で、「国籍は問わない」との内容の自由記述もいくつか見られた。このことから、ネイティブ・スピーカーの英語が一番と捉えている教員がいる一方で、英語をネイティブ・スピーカーのものではなく国際共通語として捉える教員もいることが分かり、英語に対する見方は教員によって様々であるということが窺える。

6 考察と今後の課題

外国語の教科化に際し、専科教員や教科担任等、指導者の組み合わせのオプションは増えた。「小学校における外国語教育の充実に向けた取組」（文部科学省、2016）においても、担任と ALT、専科教員と ALT、更には ALT 以外の外部人材も加わった 3 人体制での指導形態も打ち出されている。

今回のアンケート調査では、70% 以上の教員が、自身の実際の授業における T 1 は ALT であると回答しながらも、理想の T 1 は専科であると回答している。このことから、専科教員の配置が行き渡らない現状において、学級担任が ALT の力を借りて何とか日々の授業をこなしている切実な状況が読み取れる。

また、このことは補佐である ALT が、発達段階の異なる異学年を相手に、時には学級担任を先導する形で指導しなければならない状況に立たされていることを表しており、ALT の日々の苦労も窺える。

現状では ALT は必ずしも英語教育の専門家ではない。しかし、だからと言って JET プログラムだけでも年間約 300 億の予算が投じられる ALT 制度を十分に生かしきれないのはあまりに勿体無い話である。多文化への理解、多言語への興味の育成を外国語（活動）の目的の一つにおく小学校にとって、多様なバックグラウンドを持つ ALT を活用する方法はあるはずである。Pearce (2017) は、多様化する ALT の多言語能力を ALT の属性としてもっと全面に出し、英語の授業の中において活用すべきであると述べている。

ティーム・ティーチングを行う場合、どのような組み合わせであれ、それぞれが持つ能力に合わせて役割を明確に割り振ることが、持続可能な ALT の有効活用に繋がるはずである。現行の学習指導要領で謳われているように、ALT を補佐に置いて言語活動の実現を目指す

のであれば、教員がオーセンティックでコミュニケーション的な情報を提供できるような英語力を身につけた上で補佐の ALT に指示を与える、というチームワークの流れでなければ、実現は難しいであろう。

筆者（仲沢）も短期間ではあるが、ALT として小学校に勤務し、立場と役割の乖離にジレンマを感じながら学級担任とチーム・ティーチングを行なった経験がある。本研究では学級担任や専科教員の視点から調査を行なったが、小学校における持続可能な指導者体制の中での ALT への役割の割り振りを探るために、今後は ALT の視点からもデータを集めたい。

JET プログラムの発足から 30 年以上が経過した現在（2021 年）、文部科学省（2016）では指導者体制の充実に向けて、これまでの補佐的な立場の ALT とは別に、「外国語指導助手（ALT）リーダー」の育成を掲げ、ALT 単独での授業の可能性も示している。ALT リーダーの基準や ALT リーダー育成の実現に向けた具体的なロードマップはまだ示されていないが、教員養成段階から長期的な視野で、小学校において外国語教育を指導する立場の者に必要となる資質・能力を育成する必要がある。ALT についても教員養成コア・カリキュラムのような、研修基盤の整備が必要となるであろう。日本の文化に興味を持って来日し、人生の一部を小学校英語教育に捧げる ALT を、今後どのように育成し有効活用できるのか。ALT 側の視点からの調査も含め、更なる研究を進めたい。

注

- ¹ 科目名としては「外国語活動」「外国語」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、本論文及び質問紙では「英語活動」「英語」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 JET プログラム公式 HP <http://jetprogramme.org/ja/>
- ³ 築道和明（2007）「日本の英語教育改革に関する一考察—J E T プログラムを中心に—」5 頁。
- ⁴ ネイティブ・スピーカー、非ネイティブ・スピーカーの定義及び区分については様々な捉え方があるが、本稿では質問紙において用いた表現を踏まえ、「ネイティブ・スピーカー」をアメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア、アイルランド、ニュージーランドの国籍を持つ外国人、「非ネイティブ・スピーカー」を上記 6 か国以外の国籍を持つ外国人とした。
- ⁵ 対照表は筆者らによる。小学校、中学校、高等学校の欄は、校種をまたいで兼任している場合を含む人数であり、純計欄は、兼任の数が重複しないように調整した人数である。
- ⁶ 園田敦子（2021）「雇用形態別にみる ALT の実態—ALT の属性および学校との関わり方の分析—」『共愛学園前橋国際大学論集』第 21 巻，57 頁。
- ⁷ 対照表は筆者らによる。

参考文献

- Pearce D. (2020) JES journal 20 (01) , 132-147. *Interaction in the Team-taught Classroom: An Investigation of HRTs, ALT, and Learners*
- British Council (2013) .「ALT Handbook」
<https://www.britishcouncil.jp/programmes/english-education/resources-teachers/alt-handbook> (2021 年 11 月 20 日閲覧)
- JET プログラム公式 HP
<http://jetprogramme.org/ja/> (2021 年 11 月 20 日閲覧)
- 大谷みどり (2007). 「外国人指導助手 (ALT) と日本の学校文化—日本人教員と ALT 間における異文化的要因—」『島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学)』第 41 巻, 105-112.
- 大谷みどり・築道和明 (2019). 第 43 巻, 21-29. 「小学校外国語活動における ALT の活用の在り方に関する基礎的研究—ALT に対する予備的調査を通して—」『島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学)』
- 小林洋子 (2000). 「ティーム・ティーチングにおける『教師ティーム』の問題点と JET プログラム」『愛知淑徳大学 異文化コミュニケーション研究』第 3 巻, 91-109.
- 上智大学 (2017). 「小学校中学校高等学校等における ALT の実態に関する大規模 アンケート調査研究」
- 園田敦子 (2021) 「雇用形態別にみる ALT の実態—ALT の属性および学校との関わり方の分析—」『共愛学園前橋国際大学論集』第 21 巻, 53-68.
- 築道和明 (2007). 「日本の英語教育改革に関する一考察—JET プログラムを中心に—」
- ピアース・ダニエル (2021). 「小学校の外国語指導助手 (ALT) はモノリンガルか?—単一言語教育に従う 複言語話者の位相—」『言語政策』第 17 号, 1-24.
- ベネッセ 教育総合研究所 (2006). 「第一回小学校英語に関する基本調査 (教員調査)」
<https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3184> (2021 年 11 月 20 日閲覧)
- ベネッセ教育総合研究所 (2010) 「第 2 回小学校英語に関する基本調査 (教員調査)」
<https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3179> (2021 年 11 月 20 日閲覧)
- ベネッセ教育研究開発センター (2010) 『学校外教育活動に関する調査報告書』資料編 小学校英語をとりまく環境データ
https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2010/pdf/data_09.pdf (2021 年 11 月 20 日閲覧)
- 町田智久 (2019). 「小学校英語教科化に向けた現教職員のための校内研修プログラム開発」博報堂教育財団第 10 回 児童教育実践についての研究助成
https://www.hakuhodofoundation.or.jp/subsidy/recipient/pdf/10th_long_machida.

pdf (2021 年 11 月 20 日閲覧)

文部科学省 (2009). 「文部科学省が一般的に考える外国語指導助手 (ALT) とのチーム・ティーチングにおける ALT の役割」

https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1304113.htm (2021 年 11 月 20 日閲覧)

文科省 (2003). 「小学校の英語教育に関する意識調査 結果の概要」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1379978.htm (2021 年 11 月 20 日閲覧)

文部科学省 (2005). 「小学校英語活動実施状況調査結果概要」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afielddfile/2016/11/29/1379952_002.pdf (2021 年 11 月 20 日閲覧)

文部科学省 (2014). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afielddfile/2014/01/31/1343704_01.pdf (2021 年 11 月 20 日閲覧)

文部科学省 (2015). 「JET プログラム招致者の推移 (職種別)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/_icsFiles/afielddfile/2016/11/28/1379981_001.pdf (2021 年 11 月 20 日閲覧)

文部科学省 (2016). 「小学校における外国語教育の充実に向けた取組」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/074/siryo/_icsFiles/afielddfile/2016/03/03/1367634_5.pdf (2021 年 11 月 20 日閲覧)

文部科学省 (2019). 令和元年度「英語教育実施状況調査」概要

https://www.mext.go.jp/content/20200715-mxt_kyoiku01-000008761_2.pdf (2021 年 11 月 20 日閲覧)

サービスラーニングによる地域貢献 —正課カリキュラム化までの経緯と課題—

宮 崎 幸 江

要旨

上智大学短期大学部は、1980 年代から神奈川県秦野市においてインドシナ難民、南米日系人などを対象に日本語支援を行ってきた。その活動は家庭教師から、サービスラーニングへと発展し、秦野市をコミュニティパートナーとして互恵的な関係を結んでいる。本稿は上智大学短期大学部において「他者のために、他者とともに (For Others, With Others)」の精神から発展したサービスラーニングを、北米の高等教育におけるサービスラーニングと比較した結果、サービスラーニングを正課カリキュラムとすることが持続可能な地域貢献と学生の学びの深化にとって適切な改革であったと主張する。さらに本学のサービスラーニングには、北米の市民性や社会的公正を目指す教育とも通じる点もあり、学生が生涯にわたり、地域の課題に向き合い多文化共生の実現に向けて行動する力を育成していると言える。

1. はじめに

上智大学短期大学部は神奈川県秦野市に 1973 年に設立され、2023 年に 50 周年を迎えるが、30 余年にわたり地域の外国籍市民との交流や多文化共生に取り組んできた。1988 年、聖マリア修道女会のシスターと寮生を中心に始まった外国籍市民への日本語支援活動（家庭教師ボランティア）は、2009 年にサービスラーニングへと形をかえたが、「他者のために、他者とともに (For Others, With Others)」の精神を土台として、学生の学びを深めることを目指してきた。秦野市と締結した提携協定のもと、秦野市をコミュニティパートナーとして、学生の学びの場を地域社会へと広げ、2019 年度にはサービスラーニングの一部が課外活動から正課教育課程に位置付けられ、短期大学部のカリキュラムにおいてより深く関係づけられるようになった。

本稿は、上智大学短期大学部のサービスラーニングが、どのような経緯を経て発展してきたかを振り返り、その教育成果と課題について検証する。

2. サービスラーニングとは

「サービスラーニング (Service Learning)」は 1930 年代アメリカで生まれた教育手法で、21 世紀に入り北米の 1000 を超える大学、コミュニティ・カレッジにおいて関連科目が設けられているという (村上, 2009)。本章では、米国においてサービスラーニングの発展を促した教育政策や大学教育を取り巻く時代の流れについて概観する。そして、オレゴン州ポートランド州立大学のサービスラーニングを例に、カリキュラムや科目内容、運営や教育の方法を分析した後、日本の大学教育におけるサービスラーニングの状況について述べる。

2.1 米国の SL

五島 (2019) によれば、米国で 1990 年代にサービスラーニングが発展した背景には、連邦政府が、大学に対し「青少年の市民的責任感の育成」と「教育・研究の質向上を目指した大学改革」を求めたことが影響しているという。サービスラーニングという形で地域社会と関わることにより、若者の政治への関心を高めようと、政府からの補助金や奨学金制度が設けられ、学校教育においてサービスラーニングが普及した。また、地域社会での様々な経験を通して視野が広がり、批判的思考力を養うことができるという教育効果への期待から、サービスラーニングは大学の教育改革に取り組みられるようになった。

政府だけでなく、キャンパス・コンパクト (Campus Compact) という大学連合も、学生による地域貢献を奨励した (五島, 2019; 村上, 2009)。1990 年代は、行き過ぎた個人主義が学生に与える影響を憂慮する声も上がっていた。サービスラーニングを通して学生に地域貢献の精神を身に付けさせ、卒業後に社会の一員として活躍できる土台を身につけさせようという機運が高まった。

2000 年頃に入ると、大学による地域連携は「サービスラーニング (Service Learning)」という名称から「コミュニティ・エンゲージメント (Community Engagement)」へとかわり、学生が市民として社会と関わることは、「シビック・エンゲージメント (Civic Engagement)」と呼ばれるようになった。「コミュニティ・エンゲージメント」という名称が好まれた理由は、「サービス (奉仕)」には奉仕する側とされる側という関係性があり、両者の関係性が対等とは言えないため、民主主義的な市民性を育てるという目的にはそぐわないと考えられたからである。しかし、Lupas (2021) は、名称はそれぞれの大学や教育機関の地域との関わりの歴史や理念により使用すればよく、どの名称を使おうと教育の狙いや本質が損なわれるものではないと述べている。

米国において、多くの大学がサービスラーニングを取り入れるためにカリキュラムを改定した背景には、大学評価による影響も大きかった。例えば、米国大学・カレッジ協会 (AAC&U) は、サービスラーニングを LEAP プロジェクト「教養教育とアメリカの約束 (Liberal Education & America's Promise)」の「ハイ・インパクト・プラクティス (High-Impact

Educational Practices : HIPs)」としてその教育効果を認めた。さらに、カーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類 (Carnegie Community Engagement Classification : CCEC) でも、サービスラーニングは、コミュニティ・エンゲージメントコースの一つとされ、単位を伴う正課プログラムと定義づけられ、学位授与プログラムとしての整合性や学修成果の測定方法などが問われるようになった。このように米国のサービスラーニングが大学教育において発展した背景には、政府の大学教育に対する期待と、評価団体によるサービスラーニングへの高評価という異なる要因があり、それらの相乗効果により、急速に広まっていったと考えられる。

2.2 ポートランド州立大学のサービスラーニング

サービスラーニングが体験型の教育方法のひとつであることは先に述べたとおりであるが、実際に米国の大学においてどのようにカリキュラムに取り入れられているか、ポートランド州立大学 (PSU) を例に述べる。PSU は、米国オレゴン州ポートランド市に位置し約 2 万人の学生を擁する州立大学で、第 2 次世界大戦後退役軍人に対する高等教育の需要が高まったことを契機に創立された。

PSU は “Let knowledge serve the city” というスローガンのもと、1995 年にコミュニティ・大学パートナーシッププログラム (Community-University Partnerships Program, CUP) を打ち立てた。CUP は 4 年かけて専門と一般教育 (University Studies, UNST) を 2 つの柱として学び、UNST プログラムを積み上げ、4 年次にシニアキャプストーン (Senior Capstone) に参加する。様々な専門を持つ学生からなるシニアキャプストーンでは、学生はそれぞれの専門を生かしながら、他の専門分野と協働し実際の社会のさまざまな問題の解決を目指す。CUP が 4 年かけて獲得する資質目標は、以下の 4 つとなっている (町井, 2005)。

- ゴール 1 Inquiry and Critical Thinking (探求とクリティカルシンキング)
- ゴール 2 Communication (コミュニケーション)
- ゴール 3 Human Experience (文化的多様性と多文化主義)
- ゴール 4 Ethical Issues and Social Responsibility (倫理的課題と社会的責任)

シニアキャプストーンでは、学生はさまざまなプログラムから自分が興味のあるクラスを履修することができる。クラスはコミュニティベースラーニング (Community based Learning, CBL) という教育方法で運営され、授業の中で地域の課題を多面的に検討し課題解決に向けて行動する。例えば、「ボーイズ & ガールズクラブ」というキャプストーンに参加した学生は、学期中最低 20 時間、自分の都合の良い時間に学外のクラブで子どもたちへの学習支援を行う。大学の授業では、活動の振り返りと並行してスキルや知識を身につけ

たり、学生が発見した地域的な課題についてディスカッションを行ったりする。子どもたちの学習のニーズに合わせて、教える内容や教え方を工夫して支援するが、学生たちは子どもとの接触を通して、教育だけでなく社会の様々な課題を垣間見ることになる。

PSU では毎年 200 以上のキャプストーンが開講される。教員は個々のキャプストーンのを委員会に提出し承認されると、授業を開講することができる。審査では、キャプストーンが、① コミュニティとの互惠性、② コミュニティのニーズの明確さ、③ プロジェクトの規模の適切さ、④ 適切な参考図書、教師の準備、適切な規模の計画がされているかに加え、4つのゴールが統合されているかが評価項目となる（白石他, 2021）。

図1は、CBLによる学習モデルである。授業は学生の「省察」を中心に進められる。教員は、学生が地域の活動から得た学びを省察によって引き出し、学問的な知識と統合させられるように、読解教材やディスカッションを用いて授業を進める。CBLのクラスでは、活動日誌や活動の振り返り（省察）、レポート、サービslラーニング・ブログへの投稿やオンラインディスカッションなどを用い、教員は学生の「経験に関する思考や感情を、認知的かつ親身になって受け止め、学術知識を生かして幅広い洞察を導く」（クレス他, 2020）。

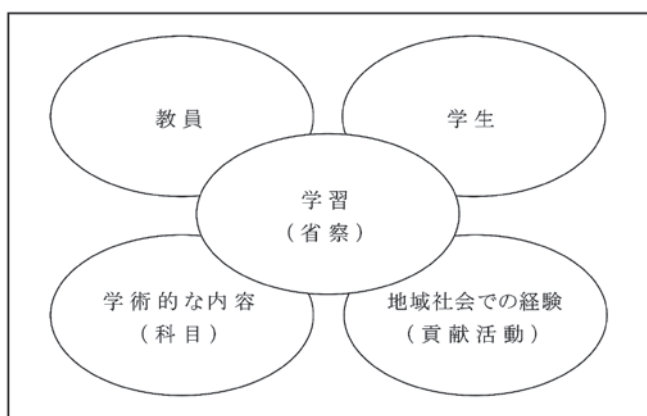


図1. 貢献活動を通した学習モデル（クレス他, 2020: P15）

PSU は、大学の使命を「未来のために市民を育成し、働くことの備えがしっかりとできていて、社会に貢献できる卒業生を輩出すること（クレス他, p.18）」と、コミュニティパートナーを「地域社会の要求を満たすために、学生たち（一人またはグループ）とともに活動することに賛同する、ビジネス、行政機関および社会福祉団体に所属する地域社会のメンバー」と定義し、協力関係が学生たちに教育の機会と、社会貢献活動を生み出すと考えている。

PSU の CBL を用いたキャプストーンは優れた教育手法ではあるものの、教える教員に対する評価や教員育成などが運営上の課題であるという。一般に、サービslラーニングは学問領域として確立していないため教員の研究業績としても認められにくいこともあり、教員の確保の難しさなどが共通の課題とされている。

2.3 日本におけるサービスラーニング

日本の教育機関においてサービス・ラーニングが取り入れられるようになったのは、中央教育審議会が2005年に大学の社会貢献や地域連携について言及してからであると言われている。桜井・山田(2009)は、2004～2007年度に文科省により採択された「特色GP」の31%、「現代GP」の41%にサービスラーニングの要素が見られたと分析している。日本のサービスラーニングでは、「地域連携、社会人基礎力」などが目的の中心で、米国のように民主的で公正な社会の担い手を育成するという「市民性教育」という観点はそれほど強調されていない。

国内の大学レベルで、単位を付与するサービスラーニングが誕生したのは、1996年国際基督教大学(ICU)が最初である。ICUのサービス・ラーニングは、国際サービス・ラーニング(ISL)とコミュニティ・サービス・ラーニング(CSL)に分かれており、長期休暇中にサービス・ラーニングを経験する。講座としては、サービス・ラーニング入門(2単位)、コミュニティ・サービス・ラーニング(3単位)、国際サービス・ラーニング(3単位)、サービス・ラーニングの実習準備(1単位)、サービス経験の共有と評価(1単位)など5コースからなる。履修方法の一例は、春学期にサービス・ラーニング入門とサービス・ラーニング実習準備を履修し、夏休みにサービス・ラーニングに30日間参加するなどである。サービス・ラーニングを経験する学生は、年間4～50名程度で、1996年から2007年でのべ450名の学生が経験したという(桜井・津止, 2009)。

ICUに続いて、明治学院大学、立命館大学、東海大学、立教大学、昭和女子大学など私立大学を中心に、サービスラーニングは広がりつつある。立教大学では、2016年に立教サービスラーニング(RSL)センターが設立され、サービスラーニングが正課教育課程に位置付けられ単位付与されることになった。しかし、立教大学ではRSLが設立される以前から、大学の建学の精神にもとづき、正課外教育として様々なボランティアが存在していたため、それらがサービスラーニングへと発展したと言われている(逸見他, 2016)。

日本の大学におけるサービスラーニングは、全学的な取り組みは少なく、少数の教員や組織が行なっていることが多かったり単位付与がないものもある点が、アメリカの大学におけるサービスラーニングとは違いである。また、大学としての連携窓口がはっきりしなかったり、担当する教員への支援体制が不十分であることなどが課題として挙げられており、日本の大学におけるサービスラーニングはまだまだ過渡期にあると言えるだろう。そのような状況の中、高知大学では全学部生が大学4年次にサービスラーニングに参加する。様々なサービスラーニングの科目があることや、専門を超えて学生が参加できるシステム、卒業の単位となる点など、ポートランド州立大学のキャプストーンとも共通する部分も少なくない。大学の教育改革においても、大学の地域貢献の意味でも注目に値し今後の展開が期待される。

3. 上智大学短期大学部のサービ斯拉ーニング

上智大学短期大学部では、2008年にサービ斯拉ーニングセンターを開設し、課外活動だったボランティア活動を再編成しサービ斯拉ーニングとして統合した。表1は、2018年度の主なサービ斯拉ーニングの概要である。近隣の小学校や公民館などで行う英語活動（イングリッシュフレンドとキッズイングリッシュフレンド）と外国籍住民への日本語や教科学習支援活動（カレッジフレンドとコミュニティフレンド）から成り、年度あるいは学期期間中継続して活動する。その他、1日のみの活動もいくつかあるが、全てキャンパスのある神奈川県秦野市で行われる活動で、長期休暇等を利用した国際サービ斯拉ーニングのプログラムはない。

上智大学短期大学部は、英語科のみからなる定員500の小規模な女子大ではあるが、学生の半数以上が卒業までに何らかのサービ斯拉ーニングを経験し、複数のサービ斯拉ーニングに参加する学生も少なくない。

表1 主なサービ斯拉ーニングの概要（2018年度）

種類	内容	活動場所	日数・人数	備考
イングリッシュフレンド (EF)	小学校における児童英語活動	秦野市内小学校	20日 41人	「児童英語教育演習A・B」履修生が参加、1~2h/日
キッズイングリッシュフレンド (KEF)	未就学児への英語活動（読み聞かせ等）	図書館・公民館他	14日 44人	週末 1時間/日
カレッジフレンド (CLF) *	外国人児童生徒への日本語や教科学習支援	秦野市内小中学校	22日 36人	「日本語教育概論」「日本語教育演習」履修生が参加。2h/日
コミュニティフレンド (CF) **	秦野市在住の外国籍市民（幼児から成人）への日本語支援	学内サービ斯拉ーニングセンター及び公民館等	86日 125人	1.5h/日 3教室で活動

*2019年度から単位化「サービ斯拉ーニング（小中学校日本語支援A・B）」

**2019年度から単位化「サービ斯拉ーニング（地域日本語支援A・B）」、授業を履修せずに参加することも可能

2018年度までは、サービ斯拉ーニングは課外活動の位置付けであったが、2019年度よりカレッジフレンド（CLF）とコミュニティフレンド（CF）」が正課カリキュラムの中に組み込まれ単位が付与されることになった。

本稿では、コミュニティフレンドとカレッジフレンドの2つに焦点を絞り、それらの前身

となった「家庭教師ボランティア」の歴史と発展について概観し、正課教育課程になるまでの経緯を検証し、サービスラーニングの地域貢献としての意義と教育プログラムとしての成果と課題について考察する。

3.1 サービスラーニングの前身：家庭教師ボランティア

3.1.1 家庭教師ボランティアの始まり

秦野市は神奈川県西部に位置する人口約 16 万人を擁する自然が豊かな地域だ。そんな平和な街で、1987 年秦野市在住のカンボジア人男性が、自身の子ども 3 人と妻を殺害するという痛ましい事件が起こった。男性は家族と共に難民として来日したが、日本の生活に馴染むことができず苦しんだ末に起こった悲劇であった。この事件を機に、インドシナ難民の存在が秦野市民の知るところとなり、市民有志により「東南アジアの人々と共に歩む会（歩む会）」が発足し、日本語や生活の支援を行うようになった。上智短期大学でも、事件を知った聖マリア修道女会のシスターらが、学生とともに「歩む会」のメンバーと協力して支援活動を始めた（鈴木, 2018）。

上智短期大学の学生たちは、最初は週末に教会や公民館でこども連れの学習者のためにベビーシッターをしたり日本語を教えたりしていたが、翌年には平日の夜に、外国籍市民の家庭に出向いて日本語を教えるようになった。この活動は「家庭教師ボランティア（通称：カテボラ）」と呼ばれ、キャンパスミニストリーが参加学生の支援を担当した（Cortes, 1999; Lupas 他, 2020）。「For Others, With Others（他者のために、他者とともに）」は上智学院の教育姿勢を表すが、家庭教師ボランティアは、まさにその理念を具現化したものであった。日本語支援だけでなく、様々な相談ごとに対応し、外国人の人々に寄り添うシスター達の行動は「他者のために、他者とともに」とはどういうことかを身をもって示し、その精神に賛同した学生達は自発的に支援方法を工夫していった。

1990 年代の日本は、好景気に伴う人手不足を補うために「出入国管理及び難民認定法」が改正され、日系 3 世までとその配偶者には就労の制限のないビザが発給されるようになった。秦野市でも「内なる国際化」は進み、インドシナ系の住民に加え、南米出身の日系人が外国人の半数以上を占めるようになった。神奈川県は愛知県や静岡県などの東海地方に比べると外国人に占めるブラジル人の割合は低めで、ペルーやボリビアなどの南米スペイン語圏の人々が多い。当時、聖マリア修道女会にはスペイン人のシスター達がいたことから、秦野に移住してきた南米の人々にとってシスター達の存在は大きな意味があった。

1988 年に 10 名で始まった家庭教師ボランティアは、2004 年までの 16 年間で約 930 名の学生が支援に参加し、学習者は約 635 名にまで達した（上智短期大学, 2006）。2006 年には年間 140 名を超える学生が参加する活動となった。学生は授業がある 4 月から 7 月と 10 月から 1 月を活動期間とし、週に 1 度平日の夜に 1 時間程度外国籍の人々の家庭を訪

問する。支援は学生から学生へと引き継がれた結果、あるカンボジアの家庭では、3人の兄弟に11年間、62名の学生が支援を受け継いだという。保護者支援には子どもの学校などからの連絡プリントを読むことを手伝ったり、学齢期の子どもたちには教科学習の支援を、中学生には高校入試に向けた受験勉強を手伝ったりと、学習者のニーズにあわせて支援を行った。学生は訪問前に教材を準備し、活動後には報告書を作成し翌日提出する。報告書は学生の支援状況を確認するだけでなく引き継ぎ資料として活用された。

3.1.2 特色ある大学教育支援プログラム採択と新たな課題

2004年（平成16年）には、家庭教師ボランティア活動は「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」に採択された。これを機に Hidden Curriculum（隠れたカリキュラム）として全学的なプログラムとして認識されるようになり、ボランティア活動自体には単位は付与されないものの、カリキュラムの見直しが行われた。

まず、ゼミナールを2年次生の必修として、4つのコース制（異文化理解コース・英米文学研究コース・言語研究コース・児童英語教育コース）が導入された。さらに家庭教師ボランティアに参加する学生が、より広い知識と技術を持って外国籍市民の支援ができるよう、2006年度から基礎、教養、専門科目にあたりし科目が開講され、日本語教育を担当する専任教員が新たに採用された。

教養科目：「社会福祉入門」「マスメディア論」

基礎科目：「異文化間コミュニケーション」

専門科目：「東洋研究」「日本語学」「第二言語習得」「インディペンデントスタディ」

ゼミナール：「日本語教育」¹家庭教師ボランティアと連動

インディペンデントスタディ：学生が教員の指導のもと自由に研究できる科目。

2005年（平成17年）には、全5回からなる「ボランティア講座」が春学期と秋学期に開催された。この講座は正課カリキュラムではないが、家庭教師ボランティアの対象となる外国籍市民の日本に定住するまでの背景や日々の生活上の課題について、学生が活動に参加する前に知識を得られるようになった。

家庭教師ボランティアは、純粹に学院の精神「他者のために、他者とともに」に根ざした草の根の運動であり、外国籍の人々一人一人とシスターとの関係の上に成り立っていた。地域の課題に自らの知恵と時間を使い、教員と学生が協働し助けを必要としている人々に手を差し伸べるものであったため、ノウハウも教材もシステムもないところからはじまった。

学生は奉仕するだけでなく、外国籍市民に日本語を教えることにより、異文化や語学教育への理解を深め、主体的な奉仕の精神（For Others）を体験的に学ぶと同時に、地域社会で多様な文化を持つ人々との共生（With Others）に向けた活動であったと言える。

「内なる国際化」に向け人々に寄り添い、課題を解決するために協働する家庭教師ボランティアは、徐々に外国籍の人々だけでなく他の自治体にも知られるようになり、活動範囲は近隣の平塚市、伊勢原市から厚木市、横浜市まで、派遣先が拡大し派遣要請に応えることが難しい状況になりつつあった。特色 GP 採択によって整備が進んだものの、規模の拡大に伴う組織の課題も生まれつつあった。

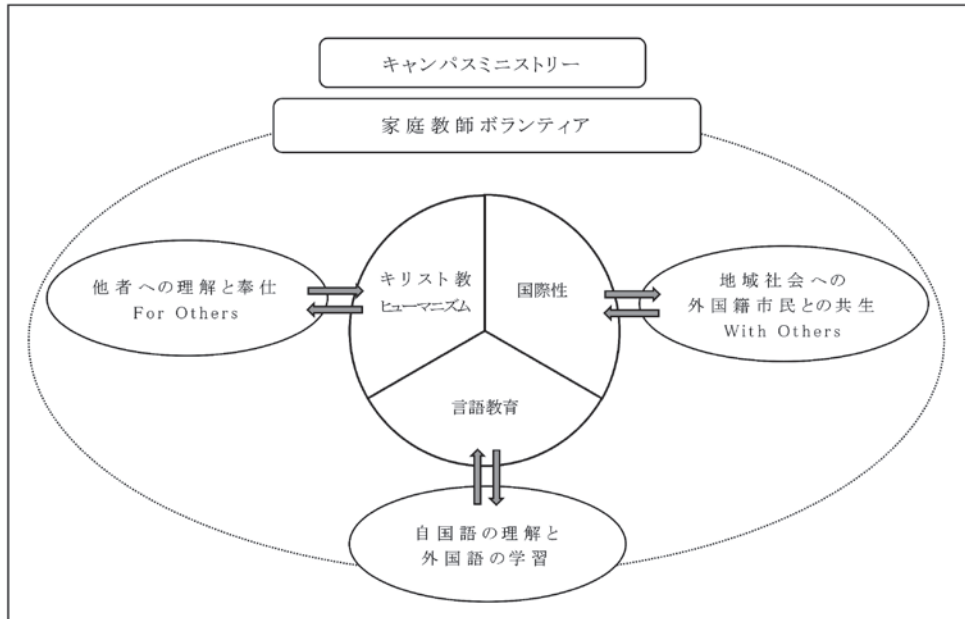


図 2. 上智短期大学の教育理念と家庭教師ボランティアの関係

家庭教師ボランティアは、学長直属の組織（図 2）としてキャンパスミニストリーの管轄下にあった。そのため、学内の他の組織からは独立しており、卒業生からなるボランティアコーディネーター（VC）が、キャンパスミニストリー担当教員の指示のもと、さまざまな業務を行っていた。地域社会の窓口として外国籍家庭とコンタクトを取ったり、定期的に外国籍家庭を訪問するほか、難民事業本部や市役所、秦野市内の NGO や団体との連携に加え、学生のサポートも VC の仕事だ。学生と派遣先とのマッチング、学生へのガイダンス、活動へのアドバイスや学期ごとの報告会の企画、派遣学生の交通費補助や申請手続き、さらには学生の行き帰りの経路の確認など多岐にわたる。担当教員は主として、外国籍市民へのコンタクトや相談などを担当していたが、その他の業務はほぼ VC が担っていた。特色 GP の助成が終了したのち、VC も入れ替わり新たなスタッフで活動を維持しようとしていたが、2008 年には参加学生 190 名、学習者も 119 名（64 家族）に達しており、様々な意味で見直しを図る時期に来ていた。

3.2 サービスラーニングへの発展

21 世紀に入り大学の社会貢献や地域連携が意識される時代になっていたため、学内に担当部署として、2007 年度末に「地域連携活動専門委員会」が発足し、キャンパスミニストリーがそれまで担っていた家庭教師ボランティアの運営を移行することになった。

3.2.1 地域連携とサービスラーニング

上智短期大学が大学のカリキュラム改革を模索したきっかけと、秦野市をコミュニティパートナーとして連携を深めサービスラーニングへと発展させて行った経緯について、高祖敏明学長は次のように述べている。

とりわけ 2002 年以来、学生の学力や関心・進路の多様化、一般社会と地域社会のニーズの多元化・多層化に応じて、カリキュラム改革を進めるとともに、2004 年度の特徴 GP の採択にも後押しされて、地域社会との連携活動を強めてきました。そうした努力が、昨年度の短期大学基準協会の認証評価で高く評価されましたし、昨年 10 月（2007）の「街づくり、人づくり」を目指す秦野市との連携協定の締結に結びつきました。そして、それらが「学内の学び」と「学外の学び」とを全体的に見直す格好の機会となり、そこから編み出されてきたのが、これまでのこの教育活動を有機的に統合するサービスラーニング構想であり、各方面の多彩かつ「一人ひとりを大切に」する、学生支援を総合化していく本取り組みです。

家庭教師ボランティアは、2008 年にそれまでサークル活動としてあった児童英語教育活動などと共にサービスラーニングとして生まれ変わった。そして、サービスラーニングを「地域に対する貢献活動を通し、それらの体験を省察し（振り返り）、アカデミックな学内の学びと連関させながら、社会性を核とし様々な能力を培っていく学習プロセス」と定義し、次の能力を持つ人材の育成を目指すことになった（上智短期大学, 2010）。

1. ライフデザインができる人材の育成
2. コミュニケーション能力の養成
3. 社会人基礎力の養成

社会人基礎力とは、唐木（2008）によれば、経済産業省の「社会人基礎力に関する研究会」が 2006 年に発表したもので、「コミュニケーション不足をはじめとする若者のさまざまな能力の欠如を憂慮し、職場や地域社会で必要とされる能力を体系的・計画的に育成することを願って発足したもの」であり、具体的には① 前に踏み出す力（アクション）、② 考え抜く力（シンキング）、③ チームで働く力（チームワーク）能力に分類される。短期大学の卒

業生の約半数は卒業後すぐに社会に出るため、サービスラーニングにより世代や立場の異なる人々と接する中で、社会人基礎力を磨くことができるということは時代の要請とも学生らのニーズにも適合したと言える。

サービスラーニングの取り組みが、2008年度文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援 GP）」に採択されたことを受けて、学内にサービスラーニングセンターが設置された。さらに、カリキュラムの修正やウェブシステムを使った学生支援体制の構築を行ない、2009年度の事業終了後も事業を継続してきた。

2021年時点での上智大学短期大学部・英語科の卒業認定・学位授与の方針（DP）のうち、サービスラーニングにより修得できるのは、以下の DP であるとされている。当初の「ライフデザイン、コミュニケーション能力、社会人基礎力」の育成から、「多文化共生力」や「市民性」に学修成果がシフトしてきたと言える。

【地球市民的意識を形成し、多文化共生の実現のための実践ができます】
国際的な諸問題、そしてその背後にある文化、歴史、思想を、自らの生と関わりにおいて理解し、地球市民としての問題意識を持ち、国内外における国際社会が抱える問題の解決、及び多文化共生社会の実現に向けた実践ができます（上智大学短期大学部、2021）。

3.2.2 正課カリキュラムとの関連

表2は学生支援 GP 採択後のサービスラーニングに関する主な取り組みを示したものである。まず、2009年度から「サービスラーニング時間枠（学期中の月木1～2限）」を時間割上に設けることになった。これによって、全ての学生が、授業時間に学外でサービスラーニングに参加できるようになった。また、「ボランティア養成講座」やガイダンスなどをこの時間に行うことで全ての学生に機会が均等に与えられることになった。

次に取り組んだのは、2008年秋から試験的に行っていた小学校での日本語支援活動である。2009年度から秦野市教育委員会と連携し、外国人児童生徒の日本語や教科学習の支援のために、学生を派遣することになった。派遣されるのは「日本語教育概論」もしくは「日本語教育演習」を履修している学生で、サービスラーニング時間枠を使い小学校へ赴き、小中学校教諭の監督の元「国際教室」で「取り出し」授業の補助を行ったり、児童の在籍学級で「入り込み」支援を行うことになった。

家庭教師ボランティアは廃止し、学生が家庭を訪問する代わりに、学習者に日本語教室へ来てもらって、それまで行ってきた内容の支援することになった。日本語教室は本学が雇用したスタッフが常駐する形で、2019年まで平日の夜、週3日²運営してきた。こうして、家庭教師ボランティアは、地域日本語支援、小中学校日本語支援へと改編され、秦野市の事業として、児童英語支援にはイングリッシュフレンド、家庭教師ボランティアにはコミュニ

ティフレンド、小中学校日本語支援にはカレッジフレンド活動という新たな名称がつけられた。コミュニティフレンドは授業との関連はなくボランティアとして参加が可能であるのに対し、カレッジフレンドは「日本語教育概論・演習」、イングリッシュフレンドは「児童英語教育演習」履修生のみを学校へ派遣した。

表 2. サービスラーニング (SL) センター開設後の主な改革

年度	SL 関連出来事	詳細
2007	秦野市と協定 短期大学認証評価	「街づくり、人づくり」を目指す秦野市との連携協定の締結
2008	学生支援 GP 採択	地域連携活動委員会発足 ボランティア養成講座（全 6 回）開始 サービスラーニングセンター開設（多文化コーディネーター、 チューター採用） 秋から試験的に小学校派遣を開始する
2009	SL を秦野市中心に	4 月 サービスラーニング時間枠（月木午前中）を設ける 5 月 児童英語活動（イングリッシュフレンド）開始 小学校での外国人児童生徒支援（カレッジフレンド） 開始
2010		3 月 家庭教師ボランティア廃止 4 月 秦野市内に日本語教室（コミュニティフレンド）活動 開始（週 4 日） 多文化コーディネーター（嘱託）の採用
2014	多文化共生教育協議会 発足	外国人児童生徒に関する教育課題についてテーマを決めて共 同研究を行う 例：特別の教育課程編成、外国人児童生徒の中学卒業後の進 路など
2015		ポートフォリオの導入 キッズイングリッシュフレンドがサービスラーニングに加わる
2018	学長賞を SL 参加者に	3 名の学生がサービスラーニングによる地域貢献により学長 賞を授与される
2019	サービスラーニング 一部正課科目化	「サービスラーニング入門講座」「サービスラーニング（小中 学校日本語支援）」 「サービスラーニング（地域日本語支援）」を正課科目として 春秋開講

日本語支援を家庭教師から公的な場での活動へと切り替える際、外国籍の人々が自力で教室に通うことができるかは課題であったため、地域連携活動委員会で検討を重ねた。子どもの場合は保護者の送り迎えが可能か、成人の場合は平日仕事を終えてから公民館などに来ることが時間的に可能かなど様々な課題があった。そこで、拠点をいくつか分散し、なるべく自宅近くで参加できるようにした。また、小さい子ども連れでも参加できるように、対象

者を成人や児童生徒に限定せず、幼児から大人まで誰でも受け入れるようにした。

秦野まで来ることができない市外の外国籍の家庭への支援については、コーディネーターが、各家庭を訪問し家庭教師を派遣できなくなる旨を説明し、近隣の日本語教室などを紹介することで支援が途切れないようにきめ細かく対応した。ちょうど、平成 21 年から定住外国人の子供の就学支援事業（「虹の架け橋教室」）が始まる時期だったので、学齢期の子供たちの学習支援の一部はそちらに引き継いでもらうことができた。

3つ目の課題は、学生の異文化体験の問題だった。家庭教師ボランティアでは、外国人の人々の日常生活の場に入り込むため、食事をご馳走になったりと、いつの間にか家族の一員のように親しくなることもしばしばだった。家庭教師ボランティアでは、多様な文化を肌で感じ、互いの文化や価値観を尊重する態度を自然に学ぶ機会が豊富にあったはずだが、日本語教室や学校での活動ではそのような深い異文化理解は難しいと考えられた。そこでコミュニティフレンドの活動に異文化体験を取り入れる工夫をすることにした。

地域の多文化化を見守るために、2014 年に「多文化共生教育協議会」を設立し、地域連携活動委員会メンバーと秦野市教育委員会、秦野市教育研究所との間で定期的に会議を開き、外国人児童生徒の教育について議論をしたり、研究や調査の結果を共有するなどの取り組みを始めた。個々の家庭で支援する代わりに、行政と協働して、外国人児童生徒の支援に関する研究を行ってきた。例えば、2014 年から外国人児童生徒に対する「特別の教育課程」編成状況を毎年分析するほか、支援内容を検討している。また、中学卒業後の外国人生徒の進路調査など、多文化共生を考える上で重要な課題について調査を継続している。

3.2.3 学生の学びを支える

「学生支援 GP」事業計画では、サービスラーニングに参加する学生に対して、事前・事中・事後のフォローを、ウェブシステムを活用し、サービスラーニングセンター職員（コーディネーター・チューター）や教員が行う予定であった。地域連携活動委員会メンバーの専任教員が、英語コーディネーター、日本語コーディネーターとして定期的にサービスラーニングセンターに待機し学生支援にあたることになっていた。また、コミュニティフレンドの拠点活動にも月に一度ずつ参加することになっており最初の数年はこの方式をとった。しかし、これは地域連携活動委員会の教員の負担が大きく、学生支援の効果も見えにくいため形骸化していった。拠点管理は、当初はコーディネーターが 1 人で担当する計画だったが、学習者や参加者の増加したことから、チューターにも拠点管理業務を手助けしてもらうことになった。

サービスラーニングセンターは、社会人基礎力を養うべく、学生に幅広い世代や多様な社会人経験を持つスタッフと接する機会と場を提供することができた。しかし、チューター等のスタッフは、2 年間という雇用契約の期間があることや、業務の実施場所や勤務時間の縛りがあり、地域の窓口として柔軟な対応をするには制限があった。家庭教師ボランティアの

維持が難しかったのも、コーディネーターを教員とは別の専門職として設けることができなかったことが主な要因であると分析している。そこで、地域連携の窓口の要となる職を創設することが、サービslラーニングの維持発展上必要不可欠だということになり、2010年に「多文化コーディネーター（河北, 2018）」というフルタイムのポジションを設けることになった。

4. サービスラーニングの学修成果と課題

4.1 学修成果

サービslラーニングの学修成果を可視化するために、卒業時に行うアンケートでサービslラーニングを経験した学生とそうでない学生にどのような違いがあるかを数年にわたって観察しているが、参加学生と参加しなかった学生には、卒業認定・学位授与の方針（DP）の達成度に関して顕著な違いが見られる。表3は、2016～2018年度の卒業生のサービslラーニングに参加したグループと参加しなかったグループのDP達成についての自己評価を比較したものである。学生は5つのDPについて、5段階評価で自己採点をする。4つのDPの各平均は全てにおいて、サービslラーニング参加者の方が高いことがわかる。2つのグループの差は、2016年度よりも2017・18年度の方が統計的に有意差がある項目が多いことがわかる。

表3. サービスラーニング参加・不参加グループの卒業認定・学位授与の方針（DP）自己評価

卒業認定・学位授与の方針（DP）		2016年度 参加 101人 不参加 86人		2017年度 参加 101人 不参加 101人		2018年度 参加 57人 不参加 106人	
1. キリスト教の倫理や哲学を通して人間について学び他者とのかわりの中で自己形成ができた	参加者	3.84	N/A	3.91	N/A	4.18	*
	不参加者	3.70		3.79		3.86	
2. 地球市民的意識を有し、グローバルな問題に取り組み、多文化共生社会の形成を担う力を身に付けることができた	参加者	4.51	*	4.09	**	4.18	**
	不参加者	3.99		3.76		3.86	
3. 世の中の多様性に対する認識を深めた	参加	4.02	N/A	4.39	**	4.46	N/A
		3.92		4.07		4.31	
4. 他者への敬意を深めた	参加者	3.96	N/A	4.34	*	4.49	*
	不参加者	3.92		4.02		3.86	

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

3年連続統計的に有意差が認められるのは、「2. 地球市民的意識を有し、グローバルな問題に取り組み多文化共生社会の形成を担う力を身につけることができた」である。また、「4. 他者への敬意」に関しては2017年度と2018年度はグループ間に有意差が見られた。一方、「1. キリスト教ヒューマニズムによる自己形成」と「3. 世の中の多様性に対する認識を深めた」については、平均値は参加グループの方が高いものの、統計的な有意差が認められたのは、それぞれ1年のみであった。

地域連携活動専門委員会では、毎年の調査結果をもとに次年度の学生支援の方法を見直し改善を図ってきた。地域連携活動専門委員会の報告によれば、「改善策として、SL活動参加学生に対して事前、事中、事後の支援の中で、SL活動の意味について明示的に示して改善を図ったことの成果であると考えられる。その手段として、活動中の支援での声かけ方法や振り返り、リアクションペーパーの工夫も行ってきたことが成果を表した」、さらに「ブラッシュアップ講座の企画、ポートフォリオの有効活用、米国ポートランド州立大学のワークショップに参加し他大学のサービスラーニングのアセスメント方法を学び取り入れる。また、サービスラーニングの単位化を検討するべきだと考える」に記されている。

サービスラーニングの学修成果は学生の振り返りからも分析可能である。下記は、ある2017年度に入学した学生が1年次春の「サービスラーニング入門講座」から始まって、卒業するまでの学期ごとの振り返りからの抜粋（括弧内は修得したと考えられる資質）である。多文化に関する関心が、講座を通して様々な気づきを促し、地域の一員として課題について考えるようになり、1年の終わりには問題解決能力が身につき、視野も広がった。この学生は複数のサービスラーニングに参加し、リーダーシップを発揮し卒業後は4年制大学に編入学した。

学生が、自分たちの働きが地域社会にとってどのように貢献しているかを実感する機会を設けることは思った以上に難しい。授業に関連する科目を履修していない場合は特にそうだ。コミュニティパートナーである秦野市からも、学生個人に対して評価をもらうことはない。そこで、秦野市教育委員会と相談し、2018年度からカレッジフレンド及びコミュニティフレンド活動を長期間にわたり熱心に行った個人に、教育委員会から感謝状を出してもらうことになった。公的機関からの表彰を受けて、サービスラーニングで重要な働きをした個人に学長賞に推薦することができるようになった。

「サービスラーニング入門講座」初回自己紹介から

~~~~~

「外国にルーツを持つ外国籍の友人、日本国籍の友人と3年間過ごし、日本で日本以外のルーツを持って生きることについて考えるようになりました。」（多文化共生への問題意識を持って参加）

「サービ斯拉ーニング入門講座」1回目の振り返りから

~~~~~

「日本は血統、つまりどこからきたのかということを非常に重視する社会と言えるかもしれません。その中で日本以外のルーツを持って生きるということはどういうことなのでしょう。秦野市長の「外国籍市民」という言葉を聞いた時、私の探していた言葉はこれだと思いました。」

(地域の課題と解決方法を考える力)

1 年次春学期終了時振り返り

~~~~~

「私が今季のコミュニティフレンド活動を通して学んだことのうち、一番大きいのは問題解決能力です。・・・コミュニティフレンド活動を通して始める前に予想していたより遥かに多くの経験をすることができました。また、私とM君が地図で色々な場所を探していると、その場所にゆかりのある学生が色々なことを聞かせてくれました。彼女たちの話を聞くと、日本にもさまざまな文化があるのだとしみじみ思いました。多文化と聞くと日本と外国の文化の対比にしがちですが、日本国内にも多様な文化があるということが感じられたように思います。」

(問題解決能力、多様性への気づき、学び合う)

1 年次秋学期終了時振り返り

~~~~~

「私も秦野に来るまで難民と全く関わりがありませんでした。コミュニティフレンドなどで難民の「両親」を持つことであい、すでに次世代が学齢期になっていることに驚きました。」

(視野の広がり、多文化に対する理解)

「私は考え方を変えて、30分しかいないからできることを考えてみた。・・・全体を見て動く力がついてきた・・・状況をまとめて、必要なことだけを報告するのが上手くなった。・・・1人でも勉強できる力をつけさせることを意識して教えたりする必要がある」

(コミュニケーション力、社会人基礎力)

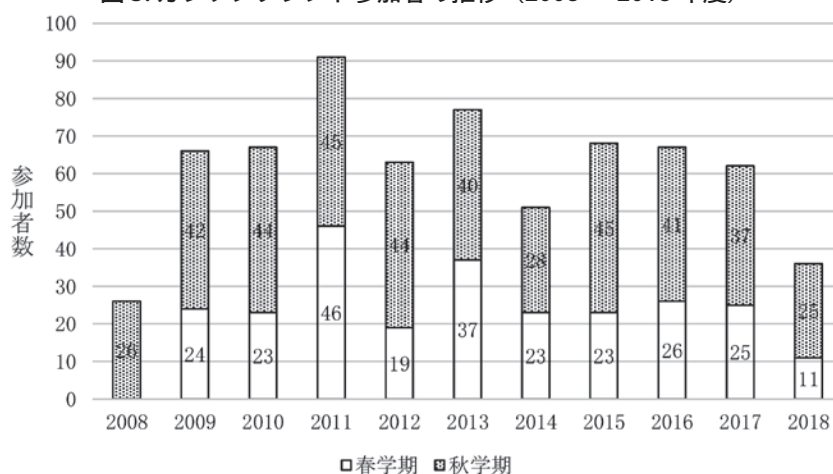
4.2 持続可能な体制づくりへの課題

サービslラーニングには「社会人基礎力」「地球市民としての意識」「問題解決能力」「多様性への理解」などの学修成果があることは明らかではある。しかし、サービslラーニングに参加する学生が皆自己の学びを十分に実感できているというわけではない。なぜなら、参加者数の減少と活動の質の低下が見られるようになってきたからである。

図3は、2008年度から2018年度までのカレッジフレンド参加者の推移を表す。学校への派遣は原則、春学期（4月～7月）との秋学期（10月～1月）となる。図3では、秋学期の参加者数の方が多いことがわかる。原因は、春学期の活動は2年生を中心の活動となるが、短大の2年次春学期は就職活動や編入準備で忙しいため、どうしても参加者が少なくなる。地域貢献の立場からすると、学期を通じて安定した教育支援を行いたいところであるが、この傾向はどんどん進み2018年度にはわずか11名となった。しかもこのうちのほとんどはサービslラーニングが必修となっているゼミナールの学生であった。

また、多くの参加者がいるように見えるが、学生のサービslラーニングの参加日数が人によって差があり、無断欠席や学期の途中で継続できなくなる学生がでることもある。本学の管理者がいる活動拠点とは異なり、学校へは学生たちが個人で行くため出席の管理が難しい。活動へのモチベーションを高めるためには、学生の生活や気質の変化を理解し寄り添うようにしたがそれにも難しかった。なぜなら、コーディネーターやスタッフの働きかけにも応じる学生とそうでない学生があり、やはり授業との関連が薄いと活動中のサポートには限界が見えてきた。

図3. カレッジフレンド参加者の推移（2008～2018年度）



コミュニティフレンドにおいても、同様の問題は浮上していた。表4は、コミュニティフレンドの参加者数の推移である。2013年をピークに参加者は減少している。このデータ

では4回以上継続して参加した学生のみ集計しているが、4回未満でやめてしまった人も多い。ボランティアである以上、学生に学びの機会を与えるよう受け入れているが、継続できない理由は学生と運営側双方の原因によると考えるのが妥当だろう。

表4. コミュニティフレンド参加者推移（2012～2018年度）

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
参加学生数	166	180	161	134	120	134	120

コミュニティフレンドは特定の授業の履修者だけが参加するシステムではなく、純粋にボランティアとして参加が可能だ。そして、学校での支援とは違い、学習者と学生の距離が近く、支援内容も自分たちで決められ自由度が高い。例えば、クリスマスなどには、外国人の保護者の方が国の料理を作って持ってきてくれ、皆でクリスマスパーティーを行うなど、家庭教師ボランティアに近い異文化交流を含む活動なので楽しいことも多いものの、参加学生全員にやりがいを実感させるには到らなかった。

コミュニティフレンドのような学び合いの空間は、学習者にとっても支援者にとっても「居場所」としての機能があると考えられている。学生がコミュニティフレンドに「居場所」を感じることができていれば、サービスマーケティングに参加する動機づけになるはずである。しかし、調査の結果、成人学習者に比べると学生たちは「居場所感」が低いことが明らかになった（宮崎・河北，2012）。彼らが、社会的に意義のある働きをしていると自覚し、活動への意欲を喚起するにはどうすればいいかが課題として浮かび上がってきた。

サービスマーケティングに参加するためには、7回の「サービスマーケティング入門講座」への出席が推奨される。しかし、それだけでは「学内の学び」と「学外の学び」を統合することは難しい。学生が、自分が参加している活動が地域にとってどのような意味があるか、また日本語教室で接する人々の生活や文化を、大学で履修した授業で学んだ事柄と関連づけるには、ディスカッションや解説などが必要であると考えられた。学期ごとに開催される「ブラッシュアップ講座」が学びの統合へのヒントとなるはずが、ブラッシュアップ講座への参加も低迷しており、近年はその学期に「日本語教育」か「児童英語教育」を履修中の学生及びサービスマーケティングを行うゼミの学生以外の出席者がほとんどいなくなってきた。

そこで、コーディネーターを中心に茶話会や活動別ミーティング、拠点での毎回の反省会、報告へのフィードバック、ポートフォリオの活用とさまざまな方法を試したが、一部に効果は見られるものの根本的な解決にはならなかった。学生の学びの質を高め、持続可能な地域貢献を行うためには、短期間集中して活動できる体制とサービスマーケティング自体に単位を付与すべきであるという結論に至った。

授業であれば、学生の学びを深めエンパワーすることがしやすい。また、サービスマーケティングの時間もきちんと確保でき、地域の外国籍市民と支援を必要とする児童生徒の役にたつ

ことができる。受け入れてくれるコミュニティパートナーに対してもメリットが生まれる。こうして、サービスラーニングの一部単位化が本格的に検討されるようになった。

5. サービスラーニングの単位化

サービスラーニングは、北米の大学等高等教育機関ではその教育効果は実証済みで、通常正課科目の位置付けである。そこで、2019年から外国籍の人々の支援に関係のあるサービスラーニングを中心に、「サービスラーニング（小中学校日本語支援 A・B）」と「サービスラーニング（地域日本語支援 A・B）」を正課科目とすることになった。14週28回の授業のうち、11回はサービスラーニングの実習で1単位、17回は講義で2単位の合計3単位が付与される。AとBは同じ科目で春学期と秋学期開講となる。定員は各科目25人とした。小中学校日本語支援がカレッジフレンド、地域日本語支援がコミュニティフレンドと位置づけられる。コミュニティフレンドの火曜日の拠点活動が実習となる。この日は科目履修生とボランティアとして参加する学生が同じ拠点で活動することになる。

2020年はコロナ禍のため全ての拠点で活動休止を余儀なくされたが、対面からオンラインでの支援に切り替え、週2日夕方から夜にかけて「ソフィアオンライン日本語教室」を開催した。2021年度は、「サービスラーニング（地域日本語支援 A・B）」を20人に縮小し、「三密（密集、密接、密閉）」を避けながら、対面でサービスラーニングを行なっている。地域の小中学校での活動も少しずつではあるが元に戻りつつあり、秋学期には16名を学校に派遣している。

サービスラーニングの準備を行う「サービスラーニング入門講座」は、全7回1単位で、内容は、キリスト教ヒューマニズム・教員のボランティア体験・異文化理解・特別の個性・はだの学・秦野市の教育とした。秦野市役所からは企画課と教育委員会から講師を招聘する。「はだの学」では、秦野市の特徴や地域の課題についての講義をお願いするが、学生にとって自治体の様々な部署で仕事をする人の現場の話を聞く貴重な体験となる。社会の一員として地域で活動する意識を持たせるのに、現場の生の声を聞くことは良い刺激になるようだ。授業では、毎回、アクティブラーニングを取り入れ、ディスカッションとプレゼンテーションの機会を設け、積極性と協調性を養い地域に出てチームで働く準備をしている。サービスラーニングをサポートするコーディネーターやチューターのことこのクラスを履修中に知ってもらい、実際の活動でサポートを受けやすくなるように心がけている。

2021年度は正課科目化3年目を迎えたが、本当の意味での評価はあと数年経たなければできないだろう。しかし、感触としてはサービスラーニングに参加する学生が地域の現場で遭遇すると予測できる困難や解決に必要な知識、スキルに焦点を当てた授業ができるようになった。また振り返りを共有することでディスカッションが可能となり、体験の意味づけがしやすくなったと感じている。学生の実習への出席も以前に比べれば格段に良くなり欠席者

はほとんどいなくなった。持続可能な地域貢献という意味でも、より質の高い支援を提供できるようになったので、外国人児童生徒の教育への貢献も期待できると思う。今後はさらに教授方法を工夫することや専門性を高める内容にできればと考えている。

地域日本語支援の今の課題は、学習者が幼児から成人(レベルも異なる)までと幅広いため、どこに焦点を当てて日本語支援の方法を教えるかが難しいことである。また、小中学校での支援では、支援対象が休みがちな場合など、学生によって経験の内容がかなり異なることもあるため、そのような場合に学生の学びをどうサポートするかなど工夫が必要だろう。しかし、全体としては、正課科目となったことで学生の知識が均一になり、海外からの移住者の存在や、教育の格差、社会的公正の問題などについて理解を深めることが可能になり、サービスラーニング本来の学修成果をもたらすことが容易になった。学生にとっては、正課科目として日本語教育以外のサービスラーニングの選択があることが望ましいとは思いますが、さらに大規模なカリキュラム改革を行わない限り難しいと言える。

6. おわりに

本稿は、上智短期大学時代から続けてきた 30 年以上にわたる地域の外国籍市民への支援が、現在のサービスラーニング活動へと発展した経緯を概観し、学生の学修成果と教育方法を検証した。北米のサービスラーニングとは異なる発展をしてきたが、理念や目的において通じるところも多いことがわかった。キリスト教ヒューマニズムと多様性の尊重、多文化共生のために働く学生を育てるという基本的な考え方は、北米の市民性と社会的公正への志向と通じるものも多い。北米の大学では、コミュニティ・ベースド・ラーニング (CBL) という名称がより一般的になっているようだが、他者を尊重し「寄り添う」平らな関係を目指す本学の活動には、サービスラーニングという名前がふさわしいというのが筆者の私見である。自ら地域の課題に向き合い積極的に解決方法を探り、多文化共生の実現に向けて行動する能力を涵養するサービスラーニングは、本学のアイデンティティの重要な構成要素となりうるのではないだろうか。

注

¹ この科目は、計画では 2006 年からの開講であったが、実際は 2009 年からの開講となった。

² 2010 年度から 2011 年度までは週に 4 日、2019 年度までは週に 3 日、2020 年度は新型コロナウイルス感染拡大により活動休止し、2021 年度から週 1 回運営している。

参考文献

- 逸見敏郎・原田晃樹・藤枝聡（編著）（2016）『リベラルアーツとしてのサービスラーニング—シティズンシップを耕す教育』北樹出版
- 河北祐子（2018）「コミュニティフレンドにおけるコーディネーターの役割—多文化共生社会創造に向けて学生と地域をつなぐ」『上智大学短期大学部紀要』39. 41-64.
- クリスティーン・M・クレス、ピーター・J・コリアル、ヴィッキー・L・ライタナワ（著）吉田幸・前田芳男[監訳] ポートランド州立大学ワークショップアラムナイ[翻訳]（2020）『市民参画とサービス・ラーニング』岡山大学出版会
- 五島敦子（2019）「米国高等教育におけるサービス・ラーニングの発展と課題—大学教員に対する支援に注目して—」『比較教育学研究』59. 100-119.
- 桜井政成・津止正敏（編著）（2009）『ボランティア教育の新地平—サービスラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房
- 桜井政成・山田一隆（2009）「日本の高等教育におけるボランティア活動支援・サービスラーニングの現状」桜井政成・津止正敏（編著）『ボランティア教育の新地平—サービスラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房：175-192.
- 白石克孝・西芝雅美・村田和代（2021）『大学が地域の課題を解決する—ポートランド州立大学のコミュニティ・ベースド・ラーニングに学ぶ』ひつじ書房
- 上智短期大学（2006）『特色ある大学教育支援プログラム平成 16 年度・17 年度実施報告書、地域の外国籍市民への学習支援活動の推進—学生主体の家庭教師ボランティアの展開モデル』上智短期大学
- 上智短期大学（2010）『平成 20 年度文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援 GP）報告書：サービスラーニングによる学生支援の総合化—ライフデザインと社会人基礎力の養成』上智短期大学
- 上智大学短期大学部（2021）「上智大学短期大学部卒業認定・学位授与の方針」<https://www.jrc.sophia.ac.jp/about/policy/diploma/>
- 鈴木雅雄（編）（2018）『歩 AYUMI—30 周年記念誌』東南アジアの人々と共に歩む会 今福清司
- 福留東土（2019）「日本の大学におけるサービス・ラーニングの動向と課題」『比較教育学研究』59. 120-138.
- 町井輝久（2005）「キャプストーンプログラムに見る地域連携教育の進め方—ポートランド州立大学のシニアキャプストーンプログラムから学ぶこと—」社会情報 Vol.14 No.2
- 宮崎幸江・河北祐子（2012）「地域の資源としてのボランティア日本語教室—多文化型「居場所づくり尺度」の観点から—」『上智短期大学紀要』32. 51-65.
- 村上徹也（2009）「アメリカにおけるサービスラーニングの発展」桜井 政成・津止正敏（編

著)『ボランティア教育の新地平—サービスラーニングの原理と実践』 ミネルヴァ書房 : 235-257.

Cortés Gómez, Rosa María (1999) “25 Years of Volunteer Activities in Sophia Junior College.” Faculty Bulletin Sophia Junior College, vol. 19, pp. 125–59.

Lupas, Maria (2021) ““Service-Learning” and “Community- Engaged Learning” : Toward Practical Applications at SUJCD.” Sophia University Junior College Division Faculty Journal, vol. 42, pp. 89–101.

Lupas, Maria, and Sachie Miyazaki (2020) “Research Note on SUJCD and Foreign Residents in Hadano, 1987-2007: Preliminary Contextualization.” Sophia University Junior College Division Faculty Journal, vol. 41, pp. 19–32.

A Research Note on the Effect of Consciousness-raising and Practice Activities on Two Simple Aspects

Omar Serwor Massoud

Abstract

This research investigates how a young Japanese professional improved her understanding of the simple present and simple future. This study applies four types of treatments to address the subject's weak points on simple aspects: consciousness-raising, meaningful practice, controlled and uncontrolled practice activities. Each activity was selected based on second language acquisition theories on implicit and explicit instruction, skill acquisition, Socratic questioning, and real-world practice. The results show that the learner made more progress in the controlled activity than the uncontrolled one. The main limitation to this study is that it is hard to generalize the result.

Introduction

This paper looks at the effectiveness of a number of activities that address the learner's weak point with English grammar. The participant works for an international company where speaking English is mandatory. The subject struggles with simple aspects, particularly simple present and simple future. It should be noted that for this paper, there will be no discussion concerning the simple past. Simple present conveys an action such as 'eat' or 'play' (Celce-Murcia, Freeman, Frodesen, White, & Williams, 2016). Simple future is an aspect about an action or event that refers to the future such as 'will eat' or 'will go'. There are four types of activities that are employed to treat and increase the learner's understanding: consciousness-raising, meaningful practice, controlled and uncontrolled practice.

1. Literature Review

There are a variety of techniques that can enhance a learner's ability to learn and acquire a language. Each technique has both benefits and drawbacks. It is important to recognize that no single technique is enough on its own to improve the language learning process. Therefore, it is necessary to use a variety of different techniques to maximize

learning.

Explicit and implicit instruction both draw the learner's attention to language learning in different ways. Explicit instruction focuses on learning language by analyzing and understanding it, using strategies and completing exercises to process aspects of language (Nation, 1990). On the other hand, implicit instruction involves a learner using language essentially for communicative purposes without explicitly paying attention to language form (Schmitt, 1988). In implicit instruction a particular aspect of language is acquired unconsciously through repeated exposure to the language through communication and doing activities (Ellis 1994). Norris and Ortega (2000) found that explicit instruction is more effective than implicit instruction. In explicit instruction, they used grammar instruction, known as focus on form, which refers to focusing on a forms' meaning in context and focus on forms, paying attention to the form's meaning. The researchers found both grammar instructions beneficial to the learner.

Consciousness-raising activities help draw a learner's attention to grammar explicitly (Ellis, 2006). Unlike explicit instruction, consciousness-raising activities question the learner's understanding of a particular form. In consciousness-raising activity, a particular grammar point is isolated, then the rules of its use and functions are taught. Ellis (2006) argues that consciousness-raising activities are an effective way of learning grammar as it helps the learner become consciously aware of the forms and use. In addition, explicit feedback by the instructor can also enhance the consciousness-raising of a form. Schmidt (1990) found explicit corrective feedback is more effective than implicit feedback. Therefore, it is important for the instruction and feedback to be direct and obvious to draw the learner's attention to the specific learning.

In skill acquisition theory, explicit instruction helps develop a learner's declarative knowledge, which helps build automaticity of the forms (Dekeyser, 2007). According to Dekeyser (2007), declarative knowledge, is knowledge one is aware of, such as certain rules of grammar. Similarly, Anderson (1992) classifies knowledge into two categories: declarative knowledge and procedural knowledge. Declarative knowledge refers to the knowledge about facts or information on language. Procedural knowledge is the applied aspect of the knowledge in a task or an activity. The automaticity stage is where the learner's knowledge is easily accessible and requires little attention to both control and retrieve the knowledge (Dekeyser, 2007). Skill acquisition theory is an approach to teaching based on cognitive psychology's skill acquisition model. This model argues that learning language is like developing a skill, such as playing baseball or riding a bike (Anderson, 1992). A learner can master a specific skill through practice, which

makes it an essential part of learning or acquiring a skill. Therefore, it is important for the learner to build their declarative knowledge and procedural knowledge so that it becomes automatically accessible.

Meaningful practice increases a learner's understanding of language. Meaningful practice helps the learner to understand the metalanguage or form, which allows the learner to think about the target forms. Socratic questioning is a technique that helps increase meaningful practice so that a learner can understand and think about the metalanguage in use (Koshi, 1996). This type of questioning helps a learner to think deeply about a grammar form's appropriate use case.

Controlled and uncontrolled practice offer different benefits to the learner. Long (1998) suggests controlled practice is an essential aspect of helping a learner to learn and recall the meta-language in use. Having said that, controlled practice limits the output production by the nature of its design. It enables the learner to practice lots of forms but restricts opportunities to free practice or uncontrolled practice. In uncontrolled practice, the questions are open-ended which means the learner can answer freely without having to respond with a pre-defined answer. Uncontrolled practice allows the learner to speak naturally, which resembles real-world conversations people spontaneously do daily. It is important for the learner to have the opportunity to practice many forms and become comfortable with speaking spontaneously in the real-world.

2. Research Question

The research objective is to find out if three different activities based on SLA research would improve the subject's knowledge of simple aspects. The research question this paper aims to explore is as follows:

1. Does the participant improve on the conversational and writing use of simple present and simple future with treatments that include consciousness-raising, meaningful practice, and controlled and uncontrolled practice?

3. Methods

Participant

The participant's name is Kaori (pseudonym). She is a 24-year-old Japanese woman that works for an international pharmaceutical company where speaking English is mandatory. The participant studied English from grade six of elementary school until the first year of university. When she was in elementary school, she took the Eiken test, level 4, which she passed. In high school, she went to the United States, as part of a

homestay trip for two weeks, where she communicated with her host family in English.

After university, she traveled around Europe, particularly Spain, Italy, and France, for vacation but did not communicate in English much. She later traveled to Singapore, where she attempted to communicate in English but had difficulty making herself understood. In one event of her trip, a cab driver told her not to come back to Singapore until she could speak English. In 2016, she visited California for vacation for two weeks to see her friend with whom she spent lots of time communicating in English. Kaori's motivation to improve her English stems from her desire to communicate well with her friends and her customers and colleagues at work, despite the negative experiences she encountered on her travels.

Kaori took a TOEIC exam while at her company where she got between 300 and 350 score, which categorizes her as a lower intermediate level student according to standardized English test company. She claims that she understands English grammar well but finds it challenging to use the appropriate simple aspects accurately when speaking. She can speak modestly well with clarity but struggles with fluency.

Pedagogical Materials

Materials were developed in English based on the learner's lower intermediate level of understanding of simple present and simple future. The pre-test is a set of fill-in-the-blank questions that assess learners understanding of the aspects. The three treatment activities are: consciousness-raising, meaningful practice, and controlled and uncontrolled spontaneous speaking practice. The objective of the activities is to help learners practice the simple present and simple future. Finally, to determine the effectiveness of the treatments, the post-test is made up of the same set of pre-test fill-in-the-blank questions.

Treatment one is a consciousness-raising activity based on the answers in the pre-test. In this treatment, Socratic questioning is used to deepen the subjects understanding of the aspects through dialogue. The subject is asked questions such as *Why did you choose this verb simple?* and *Why do you think this is right?* The pre-test questions were asked to see if the participant knew the answers or had guessed them. For the questions the participant did not answer correctly, she was asked follow-up questions to check her understanding, such as *Why do you think this answer is wrong?* (see Appendix D).

Treatment two is a meaningful practice oral activity, in which the subject formulates variation sentences for each pre-test answer based on the respective simple

present and simple future. The participant's variation sentence is under each pre-test statement (see Appendix E). In this treatment the participant makes variation sentences in relation to her personal context in order for them to more meaningful.

Treatment three material consist of two parts. The first part is a controlled practice which consists of a fill-in-the-blank activity, consisting of 15 questions, and uncontrolled practice dialogue practice that includes two open questions (see Appendix F). The fill-in-the-blank activity is a similar format to the pre-test questions. The goal of each uncontrolled practice question is to allow the subject to talk about her routines and plans in one minute.

Assessment Materials

The instrument of assessment used for the study was based on the number of correct answers on the given worksheet (see Appendices). The pre-test and post-test scores were counted by the number of correct and incorrect responses from each session's worksheets. The data collected was later entered into a spreadsheet. The scores for each test were then compared to see whether there was a change in the participant's performance throughout the study.

The assessment had two parts: the first part was a fill-in-the-blank exercise where the participant had to complete 15 statements by using the appropriate correct simple present. The second part involved an uncontrolled practice spontaneous exercise where the participant answered two questions and spoke freely on the matter. A smartphone recorder application was used to record the dialogue, which was later transcribed by the author. The participant was given a score based on the correct usage of the simple aspect per sentence using the transcript from the recording. If the learner could express an idea in each sentence using the correct simple aspect, then it was considered a success in her ability to express herself. On the other hand, if the learner could not do that, then it showed she did not successfully express herself.

Procedure

This section includes a brief description of each session with the subject, which includes the exercises practiced and the purpose of each.

Session 1, October 16, 2018: Initial meeting. The first contact with the participant was a diagnostic phase. Initially, the author diagnosed the participant's English proficiency level using a set of open-ended questions. This involved asking some general questions to identify the areas that the participant found difficult. Four questions were

asked to see the participant's general speaking ability. From the transcript, it became apparent through responses to the open-ended question that the learner had difficulty using present simple correctly, such as "I am working global company" instead of saying *I work at a global company*, and future simple such as "First, I talk about my best memory" instead of saying *First I will talk about my best memory* (see Appendix A). The responses to questions helped determine that the learner was not using the simple present and simple future appropriately.

Session 2, October 31, 2018: Administer a pre-test. During the pre-test, the participant was given 16 fill-in-the-blank exercises. These questions were designed to see how well the participant was able to identify and distinguish between two selected simple aspects. The pre-test consisted of two components; the first set of questions distinguished between present and future simple. The participant was instructed to answer the list of questions on the worksheet. She initially read through a set of questions (see Appendix B). Then the participant completed the exercise within ten minutes. Then the participant answered two sets of questions that looked at her procedural knowledge. The participant answered each of the two questions in under one minute. The pre-test interview showed the participant had some difficulties with simple present and simple future. This was evident particularly in the uncontrolled practice of spontaneous speaking exercise. On the pre-test interview, the participant demonstrated that she understood how to respond when talking about routines, but she was somewhat unfamiliar with general statements or facts such as *Water freezes at 0 degrees centigrade*.

Session 3, November 7, 2018: Treatment one. The participant reviews the pre-test and goes through her answers. Afterward, the author goes through each answer and asks the subject why she gave the responses she did. This Socratic questioning was used to help her deepen her understanding of the two aspects. The participant also explained why she found it difficult to answer the incorrect questions. In addition, the author explained to the subject why her answers were incorrect and provided her with a correct one with explanation. For example, the answer for question three was incorrect: *Water freeze at 0 degrees centigrade*. In this instance, the participant was informed that *freeze* was not the correct answer. The correct answer was *freezes*. The reason this was the right answer is because it is referring to a general statement about the nature of water. The subject also added that she recognized the difference between freezing and froze.

Session 4, November 14, 2018: Treatment two. Meaningful practice activity: the participant formed a variation statement for each answer from the pre-test. For

example, in question two, *Joel will take the bar exam next month*. For this statement, I asked the participant to make a sentence about something she will do in the future. Initially, she said “I drive to my work every day”. I explained that though this is correct as a sentence, this is a reference to the present, not to a future event. She modified the sentence to *I will take the test at my company one week later*. She recognized that the simple tense she was using was in relation to the future and not the present. However, the participant found it more difficult to formulate a variation statement for the incorrect answers. The participant followed this pattern of exercise one by one through all the pre-test questions. This participant’s responses were recorded and transcribed (see Appendix E).

Session 5, November 28, 2018: Treatment three. There were two parts to this treatment: controlled practice and uncontrolled practice. In the controlled practice the participant answered sixteen questions. Some questions had multiple blanks to fill in. The author explained the reason why she was doing controlled practice. The controlled practice gave the participant more opportunity to practice simple present and simple future. In the uncontrolled practice spontaneous speaking exercise, the subject answered two open ended questions. The participant’s answers were recorded onto a smartphone recorder and later transcribed (see Appendix F).

Session 6, December 5, 2018: Administer a post-test. In the post-test the author explained to the subject that she had to answer 16 pre-test questions. The participant pointed out that these questions were similar to the pre-test. The author explained to the participant that although it looked similar, attempt them again. The post-test questions were the same as the pre-test, but they were mixed up. The post-test consisted of two parts, the controlled and uncontrolled exercises. For the uncontrolled exercise, the author recorded her answers on the smartphone recorder and later transcribed them. The author then checked the number of answers the subject answered correctly (see Appendix H).

4. Analyses

Data was collected through a pre-test and post-test and audio recordings of uncontrolled practice spontaneous speaking interviews. The pre-test and the post-test included 16 questions from the controlled exercises related to the simple present aspect or simple future aspect taught in the teaching sessions. Also, the participant’s uncontrolled practice spontaneous speaking exercise was compared based on the number of correct simple aspect sentences produced. The answers the participant gave for both

controlled and uncontrolled practice spontaneous in the pre-test were compared with those given in the post-test to see how much the participant had improved based on her ability to correctly identify and use each of the simple aspects taught in the sessions. The data was analyzed by comparing the participant's performance on the pre-test and post-test. This looked at the participant's overall score for each test based on how many question the subject was able to answer correctly.

5. Results

In the controlled test, the subject answered 73.3% of the questions correctly relative to simple present (Table 1). The pre-test shows that the participant had more problems using simple future correctly than the simple present, see the Table 1.

Test type	Total simple present items (the number of correct items/ out of the total)	Total simple future items (the number of correct items/ out of the total)	Overall total score (% correct items)
Pre-test	81.8% (9/11)	73.3% (11/15)	76.9% (20/26)
Post-test	90.1% (10/11)	80% (12/15)	88.6% (22/26)

Table 1. *Controlled Test Fill-in-the-blank*

In the uncontrolled test, the subject only answered 44.4% of the questions correctly relative to the simple future (Table 2). The pre-test shows that the participant had problems using simple present correctly more than the simple future.

Test type	Total simple present simple items (the number of correct items/ out of the total)	Total simple future simple items (the number of correct items/ out of the total)	Overall total score (% correct items)
Pre-test	44.4% (4/9)	66.7% (6/9)	55.6% (10/18)
Post-test	100% (6/6)	66.7% (6/9)	80% (12/15)

Table 2. *Uncontrolled Test Uncontrolled Practice Spontaneous Speaking Exercise*

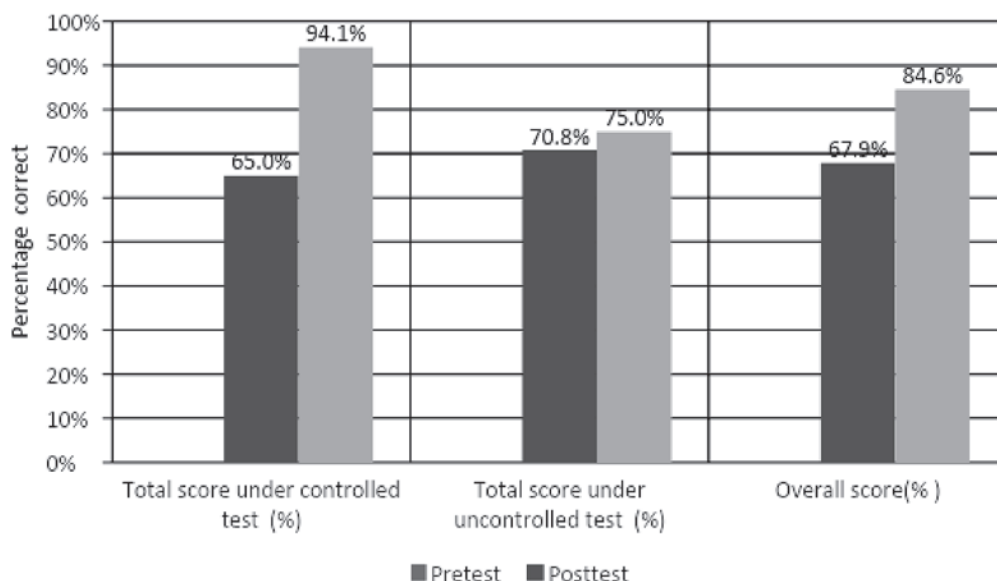


Figure 1. *Overall score for the pre-test and post-test*

The post-test shows the participant's improvement on the two simple aspects over the course of the study (Figure 1). The overall score increased from 67.9% to 84.6% on the post-test compared to the pre-test. The result shows the participant improved her ability to correctly use both two simple aspects under controlled and uncontrolled tests (Table 1 and Table 2). This was especially effective for the simple present tense, where the participant improved from 44% to 100% (Table 2).

6. Discussion

This study was conducted to determine the effectiveness of the participants progress on simple present over simple future throughout a six-week period. In addition, it attempted to determine whether the participant could acquire a better understanding of the two simple aspects and use them correctly by the end of the study. The intention was to develop the participant's knowledge of simple aspects through activities and explanations so that the participant could use them correctly in real time. The flow of the session with author and subject followed a similar approach, where explicit instruction was given, and target grammatical structures were practiced through controlled and uncontrolled materials. The participant's understanding of the simple aspects was initially confusing. By the end of the study, the participant showed some signs of improvement and understanding of the simple aspects in a variety of usage

situations.

The research question for this study was: Does the participant improve on simple present and simple future with treatments that include consciousness-raising, meaningful practice, and controlled and uncontrolled practice? The short answer is the participant was able to improve her ability to use the two simple aspects. The participant's overall scores improved from 67.9% to 84.6% from the pre-test to the post-test (Figure 1).

In session 3, when the participant did the consciousness-raising activity and Socratic questioning, the participant reported that she felt very tired after the session. The duration of the session was over 40 minutes. In hindsight, it is clear that the sessions should have been shorter. The consciousness-raising and Socratic questioning deepen the participant's understanding by asking questions that provoked her to think deeply about her understanding of the simple aspects.

Similarly, in session four, the meaningful practice, the participant found it difficult to formulate some variation sentences as it took longer for some statements over others. There were some questions the participant felt reluctant to answer or did not come up with meaningful sentences. One potential reason for the reluctance may have been because the participant was overwhelmed with the activity itself. In session five, the participant had no problem answering the controlled practice fill-in-the-blank exercises. The participant got all the uncontrolled practice spontaneous questions correct.

On the pre-test interview, the participant demonstrated that she understood simple aspects and how to respond when talking about routines. In the case of general statement or fact *Water freeze at 0 degrees centigrade* the third person singular, is missing -s at the end of the verb. This is a result of the subject being unfamiliar with verb term *freeze*. Also, the routine statement *Spaniards eats dinner late*, in which the correct verb form is *eat* as it agrees with plural noun *Spaniards* referring to the native people of Spain. The error in this instance was not due to her misunderstanding of present simple but the participant confusing *Spaniards* for a proper noun referring to a name of person. Both examples demonstrate the subject had less difficulty with forming simple present aspect but struggled with subject verb agreement and nouns.

Another problem the participant struggled with in this study is using the modal *will*. For example, *Nora is living in Caracas until she improves her Spanish* should be changed to *Nora will live in in Caracas until she improves her Spanish*. This sentence was difficult for the participant to grasp, in part the nature of the question statement was little unclear. Besides this point, the participant was able to use the modal *will*

appropriately when referring to future events such *Joel will take the bar exam next month*.

The participant's second problem was in the context of simple present during the uncontrolled practice spontaneous speaking exercise. This was an issue during the pre-test, where the participant was talking about her daily routine unclearly. One of the factors that may have contributed to the lack of clarity was the participant's lack of preparedness to answer this question.

In session six, the post-test was similar to session five in terms of the participant's level of confidence when tackling the exercises. The participant answered the first part of the questions very quickly. For the uncontrolled practice spontaneous speaking exercise, the participant had detailed responses to the open-ended questions. The familiarity of the questions may have boosted her confidence. On the other hand, the questions she answered correctly may be due to memorizing the answers, since pretest and posttest questions were the same set of fill-in-the-blanks in different order.

The results of this study offer evidence that consciousness-raising and meaningful practice can help develop the understanding and use of simple present and simple future. This can assist a learner to acquire knowledge that can be transferred to procedural knowledge. There are some important pedagogical implications from the results. The results suggest that teaching simple aspects through explicit instruction can help make the metalanguage more salient because learners can see what they are learning. For example, when a learner is made aware of the rules of a particular grammar point explicitly, the participant may find it easier to grasp the usage. Also, understanding the rules of usage enables the participant to make meaningful sentences. This process also helps the participant develop declarative knowledge which can lead to automaticity of the use of language.

Conclusion

The present study was able to offer some insight into how an L2 Japanese learner was able to learn and use two simple aspects more effectively. It shows that with practice activities learners can get more exposure to the metalanguage, which can enable acquisition of the L2 to take place. The three treatments helped increase the participant's performance of the simple aspects to some extent. Further research should investigate the degree of effectiveness of each of the activities. The activities such as meaningful practice and consciousness-raising activity are effective, as supported in the literature review. At the same time, the study shows that these activities can also be

overwhelming for the participant if done for a long duration of time or at an inconvenient time.

There were some limitations to the study. The improvement between the pre-test and the post-test may have been because the questions were the same, as the answers were given during sessions three and four. In terms of generalizability, the data is limited because there was only one participant. In a further study, this research should be conducted on a larger scale with more participants to validate the generalizability of the study. Also, the pre-test answers should not be revealed in the consciousness-raising activity. This means the treatment activities particularly consciousness-raising activity, should be used to teach and deepen a learner's understanding of the grammar point in the same way to learning simple present and simple future.

References

- Anderson, J. R. (1992). Automaticity and the ACT theory. *The American Journal of Psychology*, 165-180. <http://dx.doi.org/10.2307/1423026>
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. *Theories in second language acquisition: An introduction*, 97113.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*.40(1),83-107. <http://dx.doi.org/10.2307/40264512>
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32(1), 39–60. <https://doi.org/10.2307/3587901>
- Koshi, A. K. (1996). Holistic grammar through Socratic questioning. *Foreign Language Annals*, 29(3), 403–414. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01252.x>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. New York: Longman
- Larsen-Freeman, D., Celce-Murcia, M., Frodesen, J., White, B., & Williams, H. A. (2016). *The grammar book: Form, meaning, and use for English language teachers*. Boston, MA: National Geographic Learning, Heinle Cengage Learning.
- Lightbown, P., & Spada, N. Margaret. (2013). *How languages are learned*. Fourth edition. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1998). Focus on form Theory, research, and practice. Michael H. Long Peter Robinson. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 15, 15-41.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative metanalysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2010). *Approaches and methods in language teaching*.

Cambridge: Cambridge University Press.

- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.5.435-442>.
- Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W., & Valeo, A. (2014). Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 18(4), 453–473. <https://doi.org/10.1177/1362168813519883>
- VanPatten, B. & Uludag, O. (2011). Transfer of training and processing instruction: From input to output. *System*, 39(1), 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.013>
- Vogel, S., Herron, C., Cole, S. P., & York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate-level college French classroom. *Foreign Language Annals*, 44(2), 353–380. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01133.x>

Appendix A: First meeting and interview transcript

1. Why do you want to study English?

First I like English and I like to travel abroad, because I'd like to see beautiful view, eat ... some food, learn differences of thinking of Japan. To do so I have to speak English with local people so I would like to study English.

Second reason I am working global company and my boss of manager is from foreign country, so I would like to talk each other without interpretation. Because I want to talk to my boss using my word that is why I would like to learn, I would like to study English. That's all. Thank you.

2. How long have been studying English?

I had studied English for about 7 years in school. From when I was junior high school 1 st grade to university student 1st grade. And I studied English by myself when I was elementary school ehh 6th grade because I took Eiken so I studied by myself for about one one about year. And when I was university student first grade I took...TOIEC... once. So I had studied English for 8 years altogether. That's all.

3. Tell me about your experiences of learning?

Third question I will talk about my experience of learning. When I was junior school student I mainly studied about writing and speaking. Writing is for example...I learned grammar. Speaking is I talked I talked using new sentence and I made a story, and I

talked each other. When I was high school student I mainly studied reading, and writing and listening because of university entrance examination. Reading and listening is the most difficult to me. Reading is I read, a long story and I answer the question. Listening was most difficult because I couldn't understand. And when I was university student I mainly studied speaking. The class. My teacher taught me English and communication and how to communication. It was so fun! That's all.

4. Have you ever been aboard? If so please tell me about your experience.

Fourth question I have ever been to abroad. First, I talk about my best memory. When I was high school student I went to Chicago and I stayed home stay. And I could make a lot of friend in Chicago. My English skill was not good. I could communicate with my friends using body language. And Sometimes I used dictionary. And I had so nice... I...And I spent sooo nice time. That is my best memory. And my worst memory is...when I was university student I went to Singapore and... I and my friend took a taxi. And I didn't speak English to m-...the taxi driver. And I showed the travel magazine to taxi driver. And just I pointed the magazine, travel magazine I want to go. So Taxi driver asked us where are you from? We answered Japan. So the taxi driver said to us "If you ...cannot speak English you don't come to Singapore". Maybe the Taxi driver thought, I cannot understand he said. But I could understand. And I become sad. This is my worst experience. This my worst experience abroad. That's all.

Appendix B: Pre-test fill-in-the-blank questions

Pre-test Questions Part A		
Questions		base form verbs
1.	He _____ to school every day.	walk
2.	Joel _____ the bar exam next month.	take
3.	Water _____ at 0 degrees centigrade.	freeze
4.	After October, Marlena _____ the 7:30 train to Chicago every day.	take
5.	There _____ a large house on the corner.	is
6.	I _____ Mr. Johnson.	know
7.	Erik _____ so funny. He _____ up, and before coming downstairs, he _____ playing with his trains.	start, be, ake,
8.	I _____ a meeting next Wednesday at that time.	have
9.	Nora _____ in Caracas until she _____ her Spanish.	live, improve
10.	Now I _____ adding three eggs to the mixture.	be
11.	So he _____ up in the boat and waves his arms to catch our attention	stand
12.	She _____ to the doctors once a month.	go
13.	If Cindy passes the bar exam, she _____ able to practice law.	be
14.	If you are going you _____ sorry.	be
15.	I _____ from the commission.	resign
16.	Spaniards _____ dinner late.	eat
Activity 2. Uncontrolled practice spontaneous speaking exercise 1. Describe your daily routine? (2mins) 2. What will you do for your Christmas vacation? (2mins)		

Appendix C: Pre-test result

Part A: Pre-test Questions		
Questions		base form verbs
1. O	He walks to school every day.	walk
2. O	Joel will take the bar exam next month.	take
3. X	Water freeze at 0 degrees centigrade. Water freezes at 0 degrees centigrade.	freeze
4. X	After October, Marlana always takes the 7:30 train to Chicago every day. After October, Marlana will take the 7:30 train to Chicago every day.	take
5. O	There is a large house on the corner.	is
6. O	I know Mr. Johnson.	know
7. O	Erik is so funny. He will wake up, and before coming downstairs, he will start playing with his trains.	start, be, wake,
8. O	I have a meeting next Wednesday at that time.	have
9. X	X- Nora is living in Caracas until she improves her Spanish. O- Nora will live in Caracas until she improves her Spanish.	live, improve
10. O	Now I am adding three eggs to the mixture.	be
11. O	So he stands up in the boat and waves his arms to catch our attention	stand
12. O	She goes to the doctors once a month.	go
13. O	If Cindy passes the bar exam, she will be able to practice law.	be
14. O	If you are going, you'll be sorry.	be
15. O	I resign from the commission.	resign
16. X	Spaniards eats dinner late. Spaniards eat dinner late.	eat

Part B: Activity 2. Uncontrolled practice spontaneous speaking exercise interview transcript	
1. Describe your daily routine?	
	<p><i>My daily routine is to make relax time. I work long time every day. So, I often I feel tired, so I try to make relax time. For example, I take a nap, or I watch tv in my house, or I call, I go to my friends and enjoy talking and eat delicious food and more. To make relax time is my daily routine.</i></p> <p>*Because it's something you usually do</p>
2. What are you plans for Christmas vacation? (Attempt 1)	
	<p><i>The plan of my Christmas holiday still has not decided still has not been decided. But I think I want to go to aboard. My Christmas holiday...my Christmas vacation is about two weeks. So I have enough time to go to abroad. I like travel abroad. Because I want to ...see many beautiful views. And...And I want to enjoy eating....I want to enjoy eating unique food country. And I want to meet a lot of people from other country and experience to culture of many countries. So I want to go to abroad. That is why I think I want to go abroad in Christmas vacation. In Christmas vacation.</i></p> <p>*Attempt 1(She did not answer the question I told her although she did not answer the question directly you evaded it. Vacation does not necessarily mean you must go somewhere special. It just means what will do for that period of time you are off)</p>
Attempt 2 (So asked her to do the question again)	
	<p><i>I will stay nice hotel on the...my Christmas holiday. And I will eat some Christmas dinner and I will enjoy. And after Christmas day I will go back...Niigata. And I will stay my family in and my friend in Niigata until...until New Year. And I have the plan I will trip to Kanazawa with my younger sister. This is my first trip only with my younger sister. And I will come back to Yokohama for my job. This is my winter holiday plan. That's all</i></p> <p>Because Christmas is in the future</p>

Appendix D: Treatment 1 consciousness-raising activity

Part A: Questions		base form verbs
1)	He walks to school every day. <i>Because of the pronoun</i>	walk
2)	Joel will take the bar exam next month. <i>It's in the future because the reference to month</i>	take
3)	X -Water freeze at 0 degrees centigrade. O-Water freezes at 0 degrees centigrade. <i>The participant is not countable we use 'freeze'. She thought this was an issue of singular and plural form. She explained that water is not plural so you don't use's'. I explained to her that this was not necessarily an issue of plural form but the sentence is general statement about water therefore we use freezes. I also explained to her she was correct in terms using correct simple form versus not using freezing or froze.</i>	freeze
4)	X-After October, Marlana always takes the 7:30 train to Chicago every day. O- After October, Marlana will take the 7:30 train to Chicago every day. <i>I thought every day now but it's in the future. She was confused that after October was now. She should thought everyday means to include "always".</i>	take
5)	There is a large house on the corner. <i>It's singular</i>	is
6)	I know Mr. Johnson. <i>I is singular</i>	know
7)	Erik is so funny. He will wake up, and before coming downstairs, he will start playing with his trains. <i>Is third person singular. Wake in the future with "s" it is not necessary. "Coming" and "playing" was difficult but good guess. The reason is because we usual -ing when taking doing something. This example of gerunds. I will help with this later.</i>	start, is, wake,
8)	I have a meeting next Wednesday at that time. <i>It's a routine. It not about the future time.</i>	have
9)	X- Nora is living in Caracas until she improves her Spanish. O- Nora will live in Caracas until she improves her Spanish. <i>She said that "is living" until the event finishes.</i>	live, improve
10)	Now I am adding three eggs to the mixture. <i>"Add" she felt confused. She thought I am adding or I add. I explained to her that routine. Present simple and present continuous confusion. She asked why?</i>	am, add
11)	So he stands up in the boat and waves his arms to catch our attention <i>Third person singular</i>	stand
12)	She goes to the doctors once a month. <i>Pronoun. It's a routine.</i>	go

13)	If Cindy passes the bar exam, she'll be able to practice law. <i>Something she might be able to do in the future.</i>	be
14)	If you are going you'll be sorry. <i>Now doing and in the future you becoming. If you go.</i>	be
15)	I resign from the commission. <i>I is singular but I explained that if you doing at the time of speaking you use I.</i>	resign
16)	Spaniards eats dinner late. Spaniards eat dinner late. <i>Name of a person</i>	eat

Part B: Activity 2. Uncontrolled practice spontaneous speaking exercise interview transcript
(*Based on this observation the participant was able to identify why they said what they did.)

1. Describe your daily routine?

My daily routine is to make relax time. I work long time every day. So, I often I feel tired, so I try to make relax time. For example, I take a nap, or I watch tv in my house, or I call, I go to my friends and enjoy talking and eat delicious food and more. To make relax time is my daily routine.

Because it's something you usually do

2. What will do for your Christmas vacation? (Attempt 1)

I will stay nice hotel on the...my Christmas holiday. And I will eat some Christmas dinner and I will enjoy. And after Christmas day I will go back... Niigata. And I will stay my family in and my friend in Niigata until...until New Year. And I have the plan I will trip to Kanazawa with my younger sister. This is my first trip only with my younger sister. And will I come back to Yokohama for my job. This is my winter holiday plan. That's all

Because Christmas is in the future

Appendix E: Treatment 2 meaningful practice

Variation Statements (VS)		base form verbs
1) O	He walks to school every day. I will drive to my work every day. VS: I drive to my work every day.	walk
2) O	Joel will take the bar exam next month. VS: I will take test in my company one week later.	take
3) X	Water freeze at 0 degrees centigrade. VS: The leaves changes color in autumn.	freeze
4) X	After October, Marlena always takes the 7:30 train to Chicago every day. VS: After June, he will not pay for his university.	take
5) O	There is a large house on the corner. T VS: here is a seven eleven in front of the station.	is
6) O	I know Mr. Johnson. VS: I know Nathan-san.	know
7) O	Erik is so funny. He will wake up, and before coming downstairs, he will start playing with his trains. VS: I am lazy girl because I go to sleep before take a shower.	start, is, wake,
8) O	I have a meeting next Wednesday at that time. VS: I have an appointment this weekday.	have
9) X	Nora is living in Caracas until she improves her Spanish. VS: I will stay in a nice hotel in Tokyo until Christmas finishes.	live, improve
10) O	Now I am adding three eggs to the mixture. VS: Now I am talking to you.	be,
11) O	So he stands up in the boat and waves his arms to catch our attention. VS: I lay on the sofa.	stand
12) O	She goes to the doctors once a month. VS: I go to nail shop every month.	go
13) O	If Cindy passes the bar exam, she'll be able to practice law. VS: If I pass medical exam, I'll not have to take it again.	be
14) O	If you are going , you'll be sorry. VS: If you are annoying, I'll be annoying.	go, be
15) O	I resign from the commission. VS: I resign.	resign
16) X	Spaniards eats dinner late. VS: I eat dinner after 8 o clock.	eat

Appendix F: Treatment 3 controlled and uncontrolled practice

Part A: Questions		base form verbs
1.	I _____ the school. I quit the school.	quit
2.	Sam _____ the Sushi restaurant in two weeks. Sam will go to the Sushi restaurant in two weeks.	go
3.	The French _____ wine with their dinner late. The French drink wine dinner late.	drink
4.	Suzy _____ a really interesting person. She _____ her homework, after exercising in the gym. Suzy is a really interesting person. She'll finish her homework, after exercising in the gym.	be, finish
5.	The cat _____ in the apple tree. The cat is in the apple tree.	be
6.	He _____ the colors in the rainbow. He sees the colors in the rainbow.	see
7.	Earth _____ around the sun every 365 days. Earth spins around the sun every 365 days.	spin
8.	We _____ a game next Friday at that time. We have a game next Friday at that time.	have
9.	So he _____ up the ball and put it in his bag. So he picks up the ball and put it in his bag.	pick
10.	Now I _____ chopping the cucumber for the salad. Now I am chopping the cucumber for the salad.	be
11.	Next month, the senior team _____ the New York conference at 6pm. Next month, the senior team will attend the New York conference at 6pm.	attend
12.	I _____ my parents once a year for Christmas. I will visit my parents once a year for Christmas.	visit
13.	If Charlie help his sister, he _____ able to hang out with his friends. If Charlie help his sister, he'll be able to hang out with his friends.	be
14.	If are not reading you _____ it. If you are not reading, you'll regret it.	regret
15.	Ryan _____ Chinese in Beijing until he _____ fluent. Ryan is studying Chinese in Beijing until he will become fluent.	become, be
16.	She _____ the piano every Tuesday evening. She plays the piano every Tuesday evening.	play

Part B: Activity 2. Uncontrolled practice spontaneous speaking exercise interview transcript

1. Describe your work routine?

I go to my office in Minotomirai every morning at 9:00. And I leave my office at around 12: 00. And I go to hospital. And I meet my doctor. And I talk to them. And I go the hospital and I go to another hospital... one two three... around three hospital... around three hospital. And around 8 o' clock I leave my hospital. And I will be on my way home.

2. What are your plans for next week?

My friends in Niigata will come to my house when this weekend. And I will go to Disneyland. And I will held a birthday party. And I will go to Chinatown. And I will go to Tokyo. And...it's my plan this weekend. That's all. I will do my work in this week...next work.

Appendix G: Post-test questions

Part A: Questions		base form verbs
1.	Spaniards _____ dinner late.	eat
2.	If you _____, you'll be sorry.	go
3.	Water _____ at 0 degrees centigrade.	freeze
4.	After October, Marlana _____ the 7:30 train to Chicago every day.	take
5.	Now I _____ adding three eggs to the mixture.	be
6.	I _____ Mr. Johnson	know
7.	He _____ to school every day.	walk
8.	I have a _____ next Wednesday at that time.	meet
9.	Nora _____ in Caracas until she _____ her Spanish.	live, improve
10.	Joel _____ the bar exam next month.	take
11.	So he _____ up in the boat and waves his arms to catch our attention	stand
12.	She _____ to the doctors once a month.	go
13.	If Cindy passes the bar exam, she _____ able to practice law.	be
14.	Erik _____ so funny. He _____ up, and before coming downstairs, he _____ playing with his trains.	wake, be, come,
15.	There _____ a large house on the corner.	is
16.	I _____ from the commission.	resign
Part B: Activity .2 Uncontrolled practice spontaneous Speaking exercise		
1. What are your plans for your Christmas vacation?		
2. Describe your daily routine?		

Appendix H: Post-test result

Part A: Questions		base form verbs
1. X	Spaniards eat dinner late	eat
2. O	If you are going , you'll be sorry.	go, be
3. O	Water freezes at 0 degrees centigrade.	freeze
4. O	After October, Marlana will take the 7:30 train to Chicago every day.	take
5. O	Now I am adding three eggs to the mixture.	be
6. O	I know Mr. Johnson.	know
7. O	He walks to school every day.	walk
8. O	I have a meeting next Wednesday at that time.	meet
9. X	Nora lives in Caracas until she will improve her Spanish.	live, improve
10. O	Joel will take the bar exam next month.	take
11. O	So he stands up in the boat and waves his arms to catch our attention	stand
12. O	She goes to the doctors once a month.	go
13. O	If Cindy passes the bar exam, she'll be able to practice law.	be
14. O	Erik is so funny. He will wake up, and before coming downstairs, he will start playing with his trains.	start, wake, be,
15. O	There is a large house on the corner.	be
16. O	I resign from the commission.	resign

Part B: Activity 2. Uncontrolled practice spontaneous speaking exercise interview transcript	
1. What are you plans for Christmas vacation?	
	<i>I will go to Costco. And I will go shopping. And...I will held Christmas party in my house with my five friends and I will enjoy. And another day I <u>will go to</u> nice hotel. And I <u>will spend</u> relax time. And I <u>will go</u> back my hometown, Niigata. I <u>will meet</u> some Niigata friends. This is my Christmas holiday friend. That's all.</i>
2. Describe your daily routine?	
	<i>My daily routine is <u>I go to my work</u>. I <u>go to my office</u> about 9:30. And <u>I have lunch</u> about 2: 00 clock. I <u>go hospital</u> every day. And <u>I go back home</u> about 9:00. I <u>go to sleep</u> before midnight.</i>

Book Review

Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sanchez, A. (Eds.). (2019). *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective*. Routledge. xii + 277 pp. (softcover). ISBN: 978-1-138-63497-8.

**Reviewed by
Alex Garin**

Introduction

The research of formulaic language has been well established in the field of second language acquisition. Most researchers agree that it plays a crucial role in language learning, processing and application. Its significance is underlined by its ubiquity, as “...up to 70% of everything we say, hear, read, or write is to be found in some form of fixed expressions” (Hill, 2000, p. 53). Furthermore, the importance of noticing formulaic language for language learning, fluency development, expression of complex ideas and accurate pronunciation is significant (Lewis, 1993). Incorporating formulaic language into language teaching is commonly known as the lexical approach.

The purpose of this review is to introduce the reader to *Understanding Formulaic Language*, a book that combines the latest research on formulaic language processing, acquisition and use from three specific and interconnected perspectives: cognitive, sociocultural and pedagogical. Each of these constitutes a separate section of the book. The review will summarize and evaluate 1-2 chapters from each section both in terms of theoretical knowledge and its potential practical application in the classroom. It should also be stated that this is an edited volume, bringing together contributions from some of the more well-established researchers in the field of formulaic language.

Cognitive Perspective

Usage-based perspective

At the beginning of chapter 1 in this section a distinction is made between a rule-based approach to language acquisition that describes language learning as acquiring words and rules that determine how to merge these words together and a usage-based

approach that argues for a mental lexicon in which grammar and lexis are joined together (Wulff, 2019). From my perspective, being both a former English learner and a current English teacher, the former approach is much more familiar and traditional than the latter, essentially representing a grammar-based, linear syllabus. The latter approach is something I became aware of only recently and is associated with a break from grammar-focused language teaching and learning.

One of the primary factors for learning a language is the amount of linguistic input that the learners are exposed to. “Early emphasis on receptive skills, especially listening, is essential” (Lewis, 1993, p. 194). Regarding the usage-based approach, the chapter lists several aspects of input that contribute to formulaic language acquisition. The most relevant aspects for classroom contexts may be frequency, distribution, and saliency. Wulff differentiates that “token frequency is the frequency with which a particular construction occurs in the input; type frequency refers to the number of distinct realizations of a given construction” (Wulff, 2019, p. 22). She also points out that more densely dispersed and salient formulaic language usually has a higher probability of being acquired by language learners (Wulff, 2019).

The research summarized in this section could be usefully utilized in a language classroom by a principled practitioner of the lexical approach. According to Nation and Macalister (2010), teaching principles must be grounded in theoretical research and should not be too specific to provide variation and flexibility to accommodate for a wide range of conditions in which languages are learned. A language teacher could take a principled approach to teaching formulaic language by consistently selecting an appropriate amount of both reading and listening input containing most frequent, focused, and salient target expressions. This would most likely involve supplementing the course book with both online input and texts composed by the teacher, as the majority of published textbooks still adhere to the rule-based approach and focus on single word vocabulary. While they still may contain useful input, the target language may not be relevant for every teaching context. It would also likely mean designing tasks and activities that incorporate these multiword expressions in a way beneficial for their acquisition by the learners.

Online Processing

In chapter 2 the processing of formulaic language is described from the standpoint of both comprehension and production. In comprehension, one major factor in online processing that is mentioned is again frequency. Native speakers and language learners

are sensitive to multiword frequency. However, frequency seems to affect production of formulaic language in L1 speakers (for example, faster articulation and increased pausing), but the evidence is less clear with L2 learners (Siyanova-Chanturia & Van Lancker Sidsis, 2019).

Again, the research in this chapter should be useful for a teaching practitioner and could be applied in a principled way. The findings on comprehension are potentially useful for all levels of students, but especially lower levels, as the teaching focus should be much more on comprehensible input for the latter. Various techniques could be used to focus on frequent formulaic language. Input flood, where target language is concentrated in a short text. Highlighting and noticing tasks, as well as spaced retrieval and review could all potentially be designed or adapted with a focus on more frequent formulaic expressions and a goal of learners encountering these more often. This in turn could benefit acquisition.

Even though the findings on frequency in production are less conclusive for L2 learners, some practical application could also be suggested. As already mentioned, less pressure should be put on learners to produce the frequent formulaic language accurately and appropriately, compared to simply comprehending it. In addition, fluency activities could be designed, focusing on the repeated use of the most frequent expressions, and allowing for planning time beforehand.

Socio-cultural perspective

Pragmatic perspective

In chapter 5 the acquisition of formulaic language is discussed from the pragmatic perspective and the main factors that could affect the acquisition are outlined. According to Bardovi-Harlig (2019), this area of research is mainly focused on the social function of formulaic language, namely the use of particular phrases that may characterize whether or not the speaker belongs to a specific speech community. This is relevant for L2 learners, as their knowledge of colloquial multi-word expressions could influence their cultural identity and the degree of assimilation in the country where their L2 is the predominant language of communication. This point is in turn related to another major aspect of pragmatics discussed in the chapter, that of context. The author makes a distinction between pragmalinguistic and sociopragmatic competences. The former is how well the learner knows an expression and the latter is how well they can use it in an appropriate context (Bardovi-Harlig, 2019).

Several factors related to formulaic language acquisition are outlined in the chapter.

One has already been mentioned in this review and that is the difference between input and output. Bardovi-Harlig (2019) reports that when it comes to pragmatics, learners notice more conventional expressions than they can output. This lack of production is explained by either learners not knowing the expression, not knowing how to use an expression or by them misinterpreting the context of use.

Another major factor in formulaic language acquisition is learning environment. This is because in the country of their L2 learners could find themselves in situations where pragmatics would be particularly noticeable. They are also more likely to have more opportunities to notice input (Bardovi-Harlig, 2019). This is consistent with the belief of many of my university students that learning L2 in a country where it is primarily spoken is more beneficial than in their home country as a foreign language.

One other significant factor for acquisition is language instruction. According to Bardovi-Harlig (2019), instruction has a positive effect on output of formulaic language, but most textbooks lack authentic input to provide context and co-text for this target language. This is consistent with earlier comments in this review for the need by teachers to develop and adapt published materials to best accommodate the needs of their learners.

Reviewing the main points of this chapter, several pedagogical implications for formulaic language instruction may be derived. Regarding context, formulaic language should not only be taught in isolation, but rather it should also be presented to the learners in the context of a sentence, paragraph or a larger text. That way they could have a more comprehensive contextualized and co-textualized model of how the target language is used accurately and appropriately.

Another implication has already been mentioned above, namely learners should not be pressured to produce formulaic language right after encountering it for the first time. Rather the focus should be on providing them with large amount comprehensible input, with contextualized target language.

Finally, in relation to learning environment, the purpose of study should be clear to the learners and the teacher. Some learners would be satisfied with limited exposure to the formulaic language in their EFL context. They may have no ambitions of study abroad or altering their identity through language practice. On the other hand, learners who aspire to assimilate into the community of their L2 would usually have higher proficiency goals, may be more motivated and put more pressure on themselves in order to attain their learning goals. As much as possible, the teacher should be aware of their learners' goals.

Pedagogical perspective

Pedagogical approaches

Chapter 8 is focused on approaches to teaching formulaic language. There are three approaches outlined: incidental, semi-incidental and deliberate. According to Pellicer-Sanchez and Boers (2019), incidental language learning is a secondary result from primarily meaning-focused tasks, while deliberate learning encourages intentional memorization and strengthening the knowledge of lexis and semi-incidental learning is primarily focused on input meaning, while concurrently focusing attention on language items.

An example of incidental learning may involve learners reading a graded reader or listening to a story with the primary focus on meaning. As they read or listen, they may also notice formulaic language in the input and eventually add it to their repertoire. There are numerous factors that may contribute to incidental acquisition, but there are two main ones mentioned in the chapter: frequency and modality. While results of the various studies listed in the chapter vary, Pellicer-Sanchez and Boers (2019) concluded that overall, more frequent formulaic language was more likely to be retained by the learners. Also, both reading and multi-modal input (reading plus listening together) were more effective for incidental acquisition than listening alone.

In semi-incidental learning, input is presented with the focus on meaning, but also with target formulaic language highlighted in some way. There is no specific instruction to study the highlighted phrases, but as a result of highlighting, learners' attention tends to gravitate towards the target language. This is called typographic enhancement, which tends to be more effective for acquisition of formulaic sequences than unhighlighted input alone (Pellicer-Sanchez & Boers, 2019).

Regarding deliberate learning, several approaches are enumerated in the chapter. Pellicer-Sanchez and Boers (2019) note that in contextualized practice, learners can try and find, or notice, examples of formulaic language in the input. Additionally, in decontextualized practice, they can do gap fill or matching tasks or study lists of expressions. They can also try to produce the target language either in written or spoken form, but mastering accurate and appropriate production usually takes considerable effort and repeated practice.

Overall, the authors aptly conclude that “the effectiveness of any pedagogical procedure – be it incidental, intentional, or both – will inevitably depend on the quality of its design and how it is implemented” (Pellicer-Sanchez & Boers, 2019, p. 167). In other words, no perfect methodology exists, and the effectiveness of acquisition will

depend on a variety of factors, such as teaching methods and context, learner ability and motivation, learning styles, learners' L1, and the purpose of study to name just a few.

One other interesting comment at the end of the chapter is about existing pedagogical practice of formulaic language. The authors state that it would be “useful to find out more systematically how teachers and course designers around the world are already addressing the challenge of FL learning” (Pellicer-Sanchez & Boers, 2019, p. 168). As a practicing university teacher, who incorporates the lexical approach in my classes, it is interesting to compare my own practice with the approaches in this chapter. Some of my own approaches match those in the chapter, namely incidental learning with the focus on meaning in the input and deliberate learning with students being asked to find and highlight examples of expressions in texts and using formulaic expressions in their essays. But my teaching practice also includes several other aspects not mentioned in the chapter. For example, learner training in the use of collocation dictionary, in how to organize a lexical notebook for the new and semi-familiar expressions they encounter during the course, and they also engage in reflection activities on the significance of formulaic language in their L2 development. It would be difficult to report with high confidence about the effectiveness of these teaching practices, but at the very least the attempt is there to raise the learners' awareness of formulaic expressions and increase their autonomy and independent skills they can hopefully use outside the classroom and after the course is finished.

English for academic purposes perspective

In chapter 11 several reasons for using formulaic language in this context are outlined. One reason is “that formulas are basic linguistic units” (Durant, 2019, p. 211). Just as individual words are learned by students, formulaic expressions and phrases should be focused on in a similar way. Learners should be made aware that many phrases express a single meaning and should not be broken down into individual parts.

Another reason is related to the processing function of formulaic language already discussed above. Formulaic sequences can make processing easier, so the learner can focus more on the meaning rather than form (Durant, 2019). This is related to fluency of both input comprehension and output production. The knowledge of formulaic language can allow learners to become faster readers by focusing their eye movements on larger chunks of text instead of individual words. It could also allow them to speak and write more fluently by using prefabricated set phrases instead of trying to construct sentences and utterances from individual words.

The third reason is that certain kinds of formulaic language are very specific to particular EAP communities and by using this language the learner can signal the membership in the community (Durant, 2019). This is related to the academic conventions that learners need to master in order to be successful in their university careers. Most prominently this may be relevant for academic essay writing – formulaic sequences used to frame and organize the essay content, objectively express stance, evaluate and analyze the sources, to name just a few examples. In my teaching experience with academic writing, initially learners often struggle with adopting these conventions and need extensive practice to become skillful at implementing them. The importance of this practice should be stressed to learners, as universities and colleges often require strict adherence to these conventions and failure to do so could result in poor, unprofessional quality of work.

Limitations and conclusion

Overall, *Understanding Formulaic Language* is a comprehensive resource for anyone interested in the field of formulaic language acquisition and study. By combining the cognitive, sociocultural and pedagogical perspectives, the book provides a wide range of the most recent research in the field that has direct relevance to classroom practice. However, the book also has some potential limitations.

One has to do with the difficulty of application of the research on formulaic language. While any teacher should be able to apply the research findings and principles from the book with their learners, this may be more difficult for novice or pre-service teachers. In particular, those not already familiar with or practicing the lexical approach or those not having necessary background knowledge in applied linguistics. The book does have a pedagogical application section, but it lacks ready-made, hands-on tasks and activities that beginner teachers would find especially useful because they would be able to start using those right away with their students. This limitation is not unique to this book though, as to my knowledge, much of the research in language acquisition is mainly focused on the theoretical, as opposed to practical side, and the struggle to integrate the two is a well-known issue in language teaching.

Another potential limitation is the terminology in the book, again mainly for beginner teachers. New teachers often struggle with reading second language acquisition literature due to their lack of knowledge of technical language. They find it a slow and often demotivating process. Even for MA students, it usually takes a semester or two to get acclimatized to technical language in journal papers and textbooks, so

more experienced teachers should sympathize with those who struggle to read technical language for the first time. And while the book is on the whole lucid and well-organized, some of the more technical language in it may present a difficulty for some readers. But again, this limitation is not specific to *Understanding Formulaic Language*, but is rather more general to the literature in second language acquisition.

Having mentioned this, it must also be stated that these limitations should not present a difficulty for a more experienced teacher. For teachers with MA in applied linguistics and multiple years of teaching with the lexical approach, *Understanding Formulaic Language* provides a comprehensive overview of the field and a useful reference source, clear principles for teaching methodology, and validation for existing classroom practices. In addition, every chapter of the book suggests future research directions for anybody interested in expanding the field of formulaic language. Additionally, experienced teachers should be able to create their own tasks and activities or adapt existing published materials based on the research findings in the book. Although this is likely to be a more time-consuming process, it may also be more beneficial for the learners' needs and more rewarding for the teachers from a professional development perspective. Learners could benefit more from tasks and activities specifically tailored to their needs and the learning context and teachers could benefit from a more involved lesson planning process that requires more creativity and thought.

To conclude, *Understanding Formulaic Language* is a useful resource for those who simply want to learn more about the field of formulaic language, for teachers who are interested in integrating formulaic language into their classrooms and for teachers who already practice the lexical approach. This book thoroughly explores its subject from multiple perspectives relevant for both researchers and practicing teachers.

References:

- Bardovi-Harlig, K. (2019). Formulaic language in second language pragmatic research. In A. Siyanova-Chanturia & Pellicer-Sanchez (Eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective* (pp. 97-114). Routledge.
- Durant, P. (2019). Formulaic language in English for academic purposes. In A. Siyanova-Chanturia & Pellicer-Sanchez (Eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective* (p. 211-227). Routledge.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp.

Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sanchez, A. (Eds.). (2019). *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective*. Routledge. xii + 277 pp. (softcover). ISBN: 978-1-138-63497-8.

47-69). Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.

Nation, P., & Macalister, M. (2010). *Language Curriculum Design*. Routledge.

Pellicer-Sanchez, A., & Boers, F. (2019). Pedagogical approaches to the teaching and learning of formulaic language. In A. Siyanova-Chanturia & Pellicer-Sanchez (Eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective* (pp. 153-173). Routledge.

Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sanchez, A. (Eds.). (2019). *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective*. Routledge.

Siyanova-Chanturia, A., & Van Lancker Sidsis, D. (2019). What online processing tells us about formulaic language. In A. Siyanova-Chanturia & Pellicer-Sanchez (Eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective* (pp. 38-61). Routledge.

Wulff, S. (2019). Acquisition of formulaic language from a usage-based perspective. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sanchez (Eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective* (pp. 19-37). Routledge.

編集後記

紀要 43 号には 4 本の研究論文、2 本の研究ノート、および 1 本の書評（計 7 本）が掲載されている。本学の定める査読基準に従い、それぞれの投稿論文につき 2 名の専任教員が審査を行った。

Chris Oliver 氏は困難に直面している移民や難民について、報道記事がどのように読者に共感をさせる機会を与えているかを論証している。

Timothy Gould 氏はアメリカにおけるエボニックス（自立した言語としての黒人英語）の考え方が教育に与えた影響、および政治的かつ言語学的な論争について検証している。

丹木博一氏は西田幾多郎の「行為」という概念について、その独創性と意義についてアリストテレスの行為に関する概念と比較することによって明らかにしている。

仲沢淳子氏・狩野晶子氏は共著論文において公立小学校教員を対象に実施したアンケートの結果をふまえ、小学校での外国語教育における ALT 制度の変遷を考察している。

宮崎幸江氏は本学のサービسلラーニングの正課カリキュラム化が持続可能な地域貢献と学生の学びに繋がっていることを北米のプログラムと比較して論じている。

Omar Serwor Massoud 氏は英語学習者が文法に意識を持ち練習活動をするという実験的教育によって、いかに動詞の現在形と未来形の理解を向上させたかについて検証している。

Alex Garin 氏の書評は Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sanchez, A.（編）の第 2 言語習得における慣用語についての本を、理論面と実践的教育への応用の視点で評している。

紀要 43 号の多くの論文が本学の教育の精神である「他者のために、他者とともに」に即した内容であり、教育活動においてもその研究成果が生かされ、教育理念の精神を持った学生を育てることに寄与することが期待できる。

執筆者の 2021 年度担当科目は以下の通りである。

Chris Oliver	英語 I、TOEIC 対策講座 I、準上級英語アカデミックスキルズ（社会学）、異文化間コミュニケーション、プレ・ゼミナール、ゼミナール I・II、文化人類学
Timothy Gould	英語 I、英語 II、TOEIC 対策講座 II、準上級英語アカデミックスキルズ（諸学問領域）、プレ・ゼミナール、ゼミナール I・II、第二言語習得
丹木 博一	人間学 I、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
仲沢 淳子	英語 II・III、基礎英語スキルズ（ライティング・文法）
狩野 晶子	英語 I、英語ファンダメンタルズ、児童英語教育概説、留学準備 B、プレ・ゼミナール、ゼミナール I・II、児童英語教育演習 A・B
宮崎 幸江	基礎ゼミナール、プレ・ゼミナール、ゼミナール I・II、日本語学、バイリンガル教育、サービسلラーニング入門講座、サービسلラーニング（小中学校日本語支援 B）、サービسلラーニング（地域日本語支援 A）
Omar Serwor Massoud	英語 II・III・IV、標準英語スキルズ（ライティング・文法）
Alex Garin	英語 III・IV、TOEIC 対策講座 I・II、上級英語スキルズ（TOEIC スピーキング・ライティング対策）、上級英語スキルズ（時事英語）

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松村元玄氏にお礼を申し上げる。

上智大学短期大学部紀要第 43 号編集代表者 近藤佐智子

上智大学短期大学部紀要 43号 (2022)

2022年3月 7 日 印刷

2022年3月11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)

<https://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。