

上智大学短期大学部

紀 要

創立 50 周年記念

第 45 号

2 0 2 4

Sophia University Junior College Division
Faculty Journal

目 次

第Ⅰ部 創立50周年

創立50周年までの10年間を振り返って	山 本 浩	1
上智大学短期大学部英語科 教育課程の到達点と認証評価	永 野 良 博	5
上智大学短期大学部創立50周年を振り返る 「数字で見る50年」	平 野 幸 治	11
課外活動とソフィア会の活動から振り返る本学の50年	森 下 園	29

第Ⅱ部 研究

論文

Radiation Narratives in Don DeLillo's <i>Underworld</i> : Managing the Incalculable, Long-Term Effects of Nuclear Waste	Yoshihiro Nagano	35
---	------------------	----

論文

Empathy in Journalism: A Prescriptive Construct Takes Shape	Chris Oliver	55
--	--------------	----

論文

A Comparative Analysis of Educators' and Students' Perceptions on Google Sheet and Document in Academic Settings	Omar Serwor Massoud	69
--	---------------------	----

論文

「ケアの倫理」が私たちに問いかけるもの
—規範倫理学に対するギリガンの挑戦—

..... 丹 木 博 一 93

論文

存在論的な次元からみた「美」の経験
—B.ロナガンの認識論における「美」の経験の位置づけ—

..... 島 村 絵里子 111

研究ノート

Exploring Generative AI Tools for English Language Learning: Student
Adoption and Perceptions

..... Bradley Irwin 127

研究ノート

上智大学短期大学部における日本語・教科学習支援サービスラーニングの意義
—学生の省察を通して—

..... 大山美佳・狩野晶子 139

教育実践

Motivating Students with Reading Activities in the Active Learning Classroom

..... Maria Lupas and Akiko Kano 155

創立50周年までの10年間を振り返って

上智大学短期大学部学長 山 本 浩

2023 年に上智大学短期大学部は創立 50 周年という記念すべき年を迎えました。10 年前の上智大学創立 100 周年、短期大学部創立 40 周年、上智社会福祉専門学校創立 50 周年の際には東京・有楽町の東京フォーラムにおいて、天皇、皇后両陛下のご臨席のもと、3 校合同の記念式典が開催されました。あれから 10 年がたち、短期大学部創立 50 周年を祝うことができ喜んでおります。

1973 年 4 月に「上智短期大学」として開学した本学は、2012 年 4 月に「上智大学短期大学部」と名称変更いたしました。私は、名称変更の翌年から学長を務めておりますので、ここでは、これまでの 10 年間の短期大学部の歩みについて書いていきたいと思っております。

2014 年度に学校法人・上智学院は 10 年間の中・長期計画である「グランド・レイアウト 2.0」をスタートさせました。そして 2019 年度には「グランド・レイアウト 2.0」の前半を終えたところで、後半の新たな計画として「グランド・レイアウト 2.1」を設定し、これを 2022 年度まで運用しました。短期大学部は、この「グランド・レイアウト 2.0 および 2.1」に掲げられた目標を達成すべく、様々な改革を行ってきました。

「グランド・レイアウト」の目標の第 1 には、短期大学部の組織・教育体制の基盤となる入学定員の充足ということが掲げられていました。短期大学部では、この目標達成のために高校生対象のオープンキャンパスや授業見学会を開催し、データ分析に基づく効果的な大学広報を行ない、教職員は全国の指定校を訪問し、また、教員による高大連携の出前授業を実施しました。2020 年にコロナ禍が広がるようになってからは、動画配信を充実させ、オンラインでの個人面談を実施するなど工夫を重ねました。その結果、コロナ禍が始まるまでは、入学定員の充足という目標は順調に達成できていました。ところがコロナ禍が広がるようになってからは、18 歳人口の減少、四年制大学への進学率の上昇、女子の共学志向の高まりなど様々な原因が重なり、本学への志願者が急激に減少するという事態に直面しました。そのため、すでにご存じのように、2025 年度以降の学生募集の停止という決断を下さざるをえませんでした。在学生、ご父母・保証人、卒業生、そして秦野市を始めとする地域の皆さまに寂しい思いをさせてしまったことを深くお詫び申し上げます。

「グランド・レイアウト」の第 2 の目標は、短期大学部と上智大学との連携を強化することで、同一の学校法人下における施策の共有と標準化を行ってきました。上智大学との連携

の一つとして、短期大学部学生の上智大学への特別編入学制度がありますが、2017年度からは、学長推薦による上智大学への編入学を特別編入学 A 方式と呼び、上智大学の一般編入学試験受験による編入学を特別編入学試験 B 方式と呼ぶように制度を整備し、分かりやすくしました。このうち A 方式については推薦枠が徐々に拡大しており、現在、学長推薦は 22 名までできるようになっています。

特別編入学以外にも、短期大学部では上智大学との連携を強めてきました。2014 年度からは、上智大学の教学支援システムである「Loyola」を短期大学部学生も使用できるようにしました。また、授業の課題を提出したり小テストを行ったりするための e-learning のプラットフォームである「Moodle」も、短期大学部の教員・学生が使用できるようになりました。こうしたシステムの導入は、学生の情報リテラシーの向上のために欠かせないだけでなく、上智学院全体の一体感の醸成や、上智学院の設置する学校間の業務の標準化に貢献しています。

第 3 の目標は、教育の内部質保証を推進することです。短期大学部の卒業認定・学位授与の方針には、学生たちがキリスト教ヒューマニズムの理念のもと、人間の尊厳を深く理解し、他者との共存を実現できるようになること、そして、教養力・英語力・専門力・多文化共生力を十分に身につけることが掲げられていますが、短期大学部では、それらを実現するための教育プログラムの改善を図ってきました。たとえば英語力の養成に関しては、2007 年からコンテンツ・ベースで英語発信力を鍛えるための英語必修科目「英語 I ～ IV」をレベル別クラス編成で開講していますが、2013 年度にはこれに加えて、英語必修科目に「TOEIC 対策講座」を導入しました。また 2017 年度には英語スキルズ科目に準上級クラスを新設し、基礎・標準・準上級・上級の 4 レベルに細分化しました。さらに、TOEIC に特化した自習用の e-learning プログラムを導入した他、2015 年度には英語補習クラス「英語ファンダメンタルズ」を開講し、学生全体の英語力の底上げをはかりました。

必修科目の「人間学 I」の授業では、学生たちの教養力測定のために、この授業で提出された課題の小論文のアセスメントを行いました。その結果、課題図書の読み方、参考文献の利用の仕方、議論の進め方、小論文の書式などに改善の余地があることが判明し、「人間学 I」の授業と「基礎ゼミナール」の授業を通して、学生たちのアカデミックスキルの向上を図っています。

専門力養成の中心的な科目である「ゼミナール」では、2016 年度より、ゼミ論文の作成を必修化しました。これによって、学生は学びの集大成として、それまで学んできたアカデミックスキルを使って、各自が選んだテーマについて考察を深めたゼミ論文を作成しています。学生たちは、問題を発見し、その問題について自分で調べ考えていく能力を高めることが求められていますが、そのためにはゼミ論文の作成が大変有効だと考えています。

第 4 の目標は多文化共生の推進を図ることです。この目標のためには、サービスマニシング活動が大いに貢献してきました。教室で勉強したことを地域でのボランティア活動で実

践するサービslラーニング活動は、短期大学部がとくに力を入れているもので、多くの学生がこれに参加してきましたが、2019 年度には、秦野市の小学校での外国籍児童の日本語、教科支援を行うカレッジ・フレンドや、地域の公民館等での外国籍児童・市民の日本語、教科支援を行うコミュニティ・フレンドの単位化を実現しました。これによって、より学びを深め、地域に貢献する体制を整えることができました。

第 5 の目標である学生たちの進路支援については、卒業者に対する進路決定者の割合を上げることを目指してきました。進路決定率は、コロナ禍が始まった 2020 年度を除いて概ね卒業者数の 85%に近い割合になっており、さらに数値を伸ばしていけるよう、今後も支援を続けていきたいと考えています。

学生の多様な進路希望を後押しするキャリア形成支援プログラムとしては、「キャリアプランニング」という同窓会の寄附講座を開講しています。また、就職、編入学に関するキャリア講座や、教職員による個別指導なども多面的に実施しています。学生たちは、これらのプログラムに主体的に参加することにより、社会人基礎力を身につけ、編入学や就職のための実践的な知識を得ることができるようになっています。

毎年、短期大学部では、学生たちの TOEIC のスコア、教養力を測定する人間学の授業での小論文、ゼミナールでのゼミ論文、サービslラーニング活動のポートフォリオ、キャリア講座参加者の進路決定率といった多様なデータの分析を行い、教学アセスメントを実施しています。この教学アセスメントに基づき、また、高等学校や秦野市からの外部評価も受けながら、教育課程や教育内容の改善を行ってきています。本学は、これらのアセスメントに基づいて 7 年ごとに『自己点検・評価報告書』を作成し、作成した『自己点検・評価報告書』を重要な資料として提出して、一般財団法人大学・短期大学基準協会の認証評価を受けていますが、2014 年、そして 2021 年には、「建学の精神と教育の効果」「教育課程と学生支援」「教育資源と財的資源」「リーダーシップとガバナンス」において「適格」とであると認定されました。

短期大学部では、本学の教育プログラムで学んだ学生たちが「卒業認定・学位授与の方針」が示す能力をどの程度修得したか、そして、それに関連した学修成果の到達度はどのくらいであるかを調べるために、毎年、全卒業生を対象に卒業時アンケートを実施しています。この卒業時アンケートに見られる学生たちの評価は高く、2023 年 3 月のアンケート結果では、キリスト教ヒューマニズムについての理解力、教養力、英語力、専門力、多文化共生力という 5 つの能力について 9 割以上の学生が「身に着けたと思う」との回答をしていました。

2020 年にコロナ禍が始まると、短期大学部の授業は Web 会議システムの Zoom を利用したオンライン授業となりました。2020 年の春学期の授業開始は 5 月にずれ込みましたが、これは、オンライン授業を実施するための準備の時間が必要だったためです。このとき、多くの資金を投入して学生たちの Wifi 環境整備のための支援をおこないましたが、その際には多くの寄付金が重要な役割を果たしました。この場を借りて寄付者の方々に御礼申し上げます。

ます。

その後、コロナ禍の状況を見ながら徐々に授業を対面授業に戻していきましたが、本人や家族が基礎疾患をもっていたり、高齢者と同居していたりする学生については、その事情に配慮して、対面授業にオンラインで参加することを認め、ハイフレックス授業を実施してきました。その他、教室へ換気扇を設置し、教室の収容定員を減らし、スクールバスの乗車定員を減らすなど、様々な感染対策を行ったことにより、コロナ禍であっても学生の学びを止めず、教育の質保証を維持することができたと考えています。

この10年間は学位授与の方針に掲げる学生の学修成果を重視し、教員が何を教えるかよりも、学生が何を学ぶかに焦点をあてて、学修者本位の学びを心がけてきました。学生による授業評価アンケートの結果や、TOEICのスコアやGPA等の各種データを分析した教学アセスメントを行い、計画・実行・評価・改善のPDCAサイクルを回しながら、教育の質保証を図ってきました。こうした全学をあげての点検と評価・改善活動によって教育プログラムを確立することができましたので、閉校の時まで質の高い教育を行っていきたいと考えています

2023年度からは新たな中・長期計画「グランド・レイアウト3.0」が始まりました。2024年4月の新入生が最後の入学者となりますが、新しい「グランド・レイアウト3.0」のもとで、今後も改革を進めていく所存です。2023年度には、これまで秦野市の小学校の教室で本学の学生が行っていたサービ斯拉ーニングとしての児童英語教育活動を、「ソフィア・イングリッシュ・デイ・キャンプ」という新たな試みに変更しました。これは、秦野市及び市教育委員会の協力を得て、小学校の児童たちに市が準備した貸切バスで秦野キャンパスに来てもらい、短期大学部の施設を活用しながら英語教育活動を行うというものです。

短期大学部は、「グランド・レイアウト3.0」では、(1) 地域社会の課題解決を目指す教育研究活動を実践する、(2) 学生の進路選択を可能とする教育プログラムを充実する、(3) キャンパスの利活用推進のため、施設貸出など事業外収益を強化し、安定的な学校運営のための環境を整備する、という3つの目標をたてており、これらの目標達成のために努力していきます。2025年度以降、学生募集停止となり、学生数はさらに減少しますが、これまでと同様、教育の質を保証し、学生への支援を続けていくつもりです。

(本稿は2023年12月2日に行われた創立50周年記念式典での学長式辞に加筆したものです。)

上智大学短期大学部英語科 教育課程の到達点と認証評価

上智大学短期大学部英語科長 永 野 良 博

はじめに

本学は 1973 年に創設以来、英語科のみ（入学定員 250 名）を有する単科の短期大学という大きな枠組みを変えずに、その中で時代の要請に合わせて教育課程の改善に努めてきました。現時点（2023 年度）における本学の教育課程の主な特徴について、学生が身につける知識や能力の観点から簡潔に述べると、本学が独自に設定したテーマを基に学生が自ら探求し考えた内容を発信することに重点を置いた英語力、キリスト教ヒューマニズム理解力、そしてキリスト教ヒューマニズムを基盤とし多様な学問的視点から現代社会が抱える課題について理解し考えることの出来る幅広い教養力、更に英語圏の文化や歴史を初めとしグローバルな問題と関わる専門的な知識です。また 1980 年代末に開始され、2007 年に締結された秦野市との事業提携を受けて発展させてきたサービ斯拉ーニングの一環として、学生が地域社会において児童英語教育支援活動や外国繋がりの方々を対象に日本語や教科学習支援活動を実践することにより獲得する地域の国際化・多文化共生力も、大きな特徴です。それは上智の教育の精神である「他者のために、他者ととともに (For Others, With Others)」を具現化するとも言え、2023 年 12 月に執り行われた創立 50 周年記念式典内の「上智大学短期大学部の SDGs への取り組み」に関わる講演及びパネルディスカッションでも扱いました。本学が 35 年以上に亘り継続してきたサービ斯拉ーニング活動が SDGs 目標 4「質の高い教育をみんなに」の達成に向け、どのような役割を担っているのか改めて考える機会となりました。

そうした教育課程の特徴について、以下に科目分類ごとに（時に分類を横断するように）記し、ごく最近の改善を含めながら創立 50 周年時点での発展の状況を再確認すると共に、様々なステークホルダーの皆様にも周知させて頂く機会となれば幸いです。また併せて 2021 年度に受審した大学・短期大学基準協会による認証評価についても記し、それに向けた本学の取り組みや第三者の視点からの評価にも触れたいと思います。

英語科目：身近な他者との繋がりからグローバルな問題へ

英語科目は本学の中核をなし、時代の変化に合わせて充実を重ねてきました。本学では

2000 年代初めから教育課程を大きく改革し始めましたが、その中で学期ごとに独自のテーマを有する英語必修科目を中心に据え、同時に多様な選択必修科目を配置し学生の学びを充実させるよう試みてきました。2017 年に策定した教育課程編成・実施の方針では、英語科目の履修を通し、「『他者のために、他者ととともに』という本学の教育の精神を持つ責任ある地球市民となるために必要な知識と理解を深め、複眼的・批判的・論理的な思考力を伸ばします」と定められています。また「同時に他者の考えを尊重しながら自分の考えを効果的に表現する力をつけます」とされ、その方針に則り現在まで工夫を重ねてきました。

必修科目における学期ごとの共通のテーマとは、「英語Ⅰ 他者と共に生きる：人とのつながりと人生の意味を探究する」、「英語Ⅱ 異文化との遭遇：他者を理解し尊重する」、「英語Ⅲ 日本における社会問題：より良いコミュニティを目指して」、「英語Ⅳ 日本と世界：国際社会で生きる」というものです。「英語Ⅰ」では身近な他者との繋がりについて学びながらコミュニケーション力の基礎を築き、「英語Ⅱ」において他者との繋がりを異なる文化圏へと広げ多様性への理解を培います。「英語Ⅲ」は海外のみならず国際化が進む国内でも必要とされる力として、日本の社会事象や文化等について理解し意見を述べられることを重視しています。履修の順番と知識・技能の発展の観点からは、世界の文化の多様性への理解に立脚し日本について英語で考えるという位置付けです。「英語Ⅳ」ではそれまでの学びを受け、より広い視点から国際社会が抱える問題について考え、議論し、意見を発信する力を修得します。四つのテーマ自体は改革以来同一のものであり続けましたが、時代と共に授業内で扱うトピックは変化しています。特筆すべきこととして 2023 年度から「英語Ⅳ」において持続可能な開発目標である SDGs と強く関わる内容を導入しました。それは上智学院の中長期計画であるグランド・レイアウト 3.0 内で短期大学部が目標の一つと定めた「グローバル社会の課題解決を考える英語プログラムを強化する」に則ったものです。また英語必修科目は全体として、四技能をバランスよく学びながらも発信力に重点を置いているため、学生が英語での会話、議論、口頭発表、質疑応答等をする機会が多いのが特徴です。同科目を念頭に置き、本学では *English Essentials* と題された英語技能を磨くための教材を独自に作成しました。英語的思考に基づいたパラグラフ・ライティングやエッセイ・ライティング、そしてスピーチやプレゼンテーションを含む多様な技能の修得を、その教材の活用を通して実現してきました。更に英語必修科目は「TOEIC 対策講座Ⅰ・Ⅱ」を含んでおり、そこでは学生が社会に出る際に、またその後のキャリアを伸ばすにあたっても重要な実践的なスキル修得を可能としています。

上記に加えて選択必修科目を開講し、そこでは、必修科目で得る学びを補ったり発展させたりするための多様な技能修得やトピックの理解が可能です。近年では、観光立国推進とも関連したホスピタリティーを学ぶ科目や、日本文化を学ぶ科目、外部英語検定試験が四技能化していることに対応した TOEIC のスピーキング・ライティング対策のための科目、また諸学問領域で扱われる問題を英語で学ぶ科目や、SDGs に特化した科目も導入し、実践的、

学術的、そして変動するグローバル社会に対応した英語力の修得が可能となるよう改善を行ってきました。選択必修科目について更に述べると、学習進度の早い学生については、同科目を英語で行われる専門科目履修に代えることも教育課程上は可能であり、長きに亘り「リテラシーと多文化教育」をそのような科目と位置付け、文化横断的な視点で言語教育問題について英語で学ぶことを促していました。

使用言語を英語とした専門科目はまた、選択科目として全ての学生が履修可能であり、他にも例を挙げると、「第二言語習得」を通して英語を学ぶということを理論的に理解し、「平和と開発」を通してSDGs目標である途上国の開発や平和構築について学びを広げてきました。そして長年に亘り異文化理解領域への導入の役割を果たしてきた「異文化間コミュニケーション」や、より発展的な「文化人類学」が重要な位置付けにあり、それらを通して学生達はより高度な水準で英語を修得してきました。教育課程を横断して英語と関連した科目が開講されており、それらに加え、専門的なゼミナールで英語を使い研究を行い、サービスマーケティングと関連した科目で児童英語教育について学び、実践してきました。後者では地域社会で行う児童を対象とした英語教育という責任ある取り組みを通して、学生達は自らの英語力をも伸ばしてきたと言えます。

教養科目：キリスト教ヒューマニズムを礎とした教養の修得

本学では学生が英語を中心に学びながらも、幅広い教養を身につけるための科目を開講してきました。教育課程編成実施の方針では、「本学での学びの基礎を築く教養必修科目として「人間学Ⅰ」を配置します」と定められ、また同科目では「キリスト教ヒューマニズムに基づく人間観を理解し、他者とのかかわりの中での自己形成を目指します。そこでの学びを受け、主に人文・社会科学各分野における学問体系に関するバランスのよい知識・理解を得ることを目的に教養選択科目を配置します」としています。キリスト教ヒューマニズムは建学の精神の中核であり、その精神に基づく教養の修得は常に教育課程が意図していたものです。「人間学Ⅰ」担当者は独自の教材を基に教育内容や手法に改善を重ね続け、同科目の近年の達成目標が示すように、人格的主体として生きる人間の尊厳の意味の理解を促進してきました。ジェンダーアイデンティティや環境への責任等の現代的な問題にも取り組む内容としてきました。また学生が入学後初めの学期に履修が求められる必修科目として、基礎的読解力や論述力修得のための教育も受け持ち、学生による本学での学びの基礎作りも行ってきました。

教養選択科目に関する近年の取り組みに関して、かつては一科目につき週二回の授業を学生が受け、限定された科目数及び学問分野で集中的に学ぶ方法を取っていましたが、主に学生の教養の広がりを目指す目的に、2020年度より一科目につき週一回の授業とし、同時に科目数の増加と科目内容の多様化を行いました。その結果、より多くの学問体系に関する学びを促

進することが出来ました。本学卒業後にすぐに就職し社会に出る学生達は、法律、経済、経営、福祉、メディア、心理、教育、宗教等を含む幅広い学問的視点から人間や社会が抱える課題を理解している必要がありますし、幅広い教養は四年制大学への編入学の際に必要な学科選択やその後の学びにも大いに役立ちます。そして社会が抱える問題への複眼的なアプローチが必要性を増している現代において、分野横断的な視点の獲得が重要となっていることも、教育課程上の改善と関わりを持っていると言えます。

基礎科目・専門科目：四つの専門領域、サービ斯拉ーニング、ゼミナール

上記の科目で得た学びを深化・発展させるため、主に一年次後半から二年次初めに履修を開始する基礎科目と専門科目を配置しています。それらの科目群には「異文化理解」、「英米文学研究」、「言語研究」、「言語教育」の専門領域を設けており、教育課程編成・実施の方針では、「導入科目となりうる科目を基礎科目群として配置し」更に「基礎科目群の概論科目での学びを受け、主に第3セメスター（応用期）から第4セメスター（完成期）に、専門的知識や技能を修得することができるように、専門科目を配置します」と定められています。「異文化理解」においては多様な文化的現象を学ぶ中で、東洋、西洋の研究、そしてより広がりを持った国際関係の研究によって多くの地域の課題をカバーしています。扱われる学問的分野は多様で、文化、歴史、倫理、教育、平和、デジタル・メディア、美術などに知識を広げることが出来ます。そして既述のように科目によって英語でそれらの学びを得ることが出来るような構成です。

「言語研究」領域では、英語科目において英語をコミュニケーションの手段として修得することを受け、学術的な研究を行うことにより、言語の学びをより一層充実させることが出来るようになっていきます。社会における様々な文脈での言語の使用や、複雑な語用論等について理解を深め、また音声についての学問的なアプローチを行い、更に英語という言語が多様な言語を取り込みながら発展し、世界的言語となった過程を歴史的に理解することも可能です。

「英米文学」領域では、英語という言語の可能性を最大限追求するとも言える文学言語を通して、人間の心の問題をその深さと複雑性において捉えながら、コミュニケーションを初めとする共同体や社会における人間の活動について学ぶことを可能としています。文学の代表的なジャンルの特殊性の理解と共に、文学的技能や理論を修得し、ジェンダーや人種等を含む現代的な問題にもアプローチすることが出来ます。そして文学をより広い文化の中に位置付けたり、映像との関連で研究したりする力も身につけます。

「言語教育」領域は比較的最近になって設置したもので、特にサービ斯拉ーニング活動と関連する科目を配置しています。基礎科目・専門科目群内のサービ斯拉ーニング関連科目には独自の教育課程・編成の方針があり、「キリスト教ヒューマニズムに基づく奉仕の精神と

地球市民的意識を持って、多文化共生の実現に向けて実践することを目的」とすることが明記されています。本学を代表するサービslラーニング活動である児童英語教育や外国繋がりの人々を対象とした日本語・教科支援等に関わる科目を配置し、学生は「正課教育課程での学びを受け、その成果を地域社会で実践し、地域社会で学んだ内容を授業へとフィードバックします」とされています。教育支援の主な対象が子供達であることを受け、初等教育についても知り、複数言語話者を育てるための効果的な教育法にも理解を深め、言語学習と多文化教育の課題を認識し、視野を大きく広げます。

最近では、2019年度に地域社会で日本語・教科支援を行う活動を正課科目内の実習と位置付け、単位化を図りました。地域の公共の施設や小中学校での実習をより充実させ、多くの学生が積極的に参加出来る持続可能な体制を構築するよう試みました。児童英語教育については、2022年度以前は本学学生が小学校に赴き授業を実施していましたが、2023年度より活動の実施方法と地域機関との関係を大きく変え、小学生に本学キャンパスを訪問してもらい、キャンパスの様々な場で行われる活動を通して英語を学ぶ取り組みとしました。またそうした科目の前提となる学びを得るために「サービslラーニング入門講座」を開講してきましたが、2019年度からは「はだの学」を取り入れ地域社会が抱える課題をよりよく理解した上で、サービslラーニング活動を実施する体制としました。地域の子供達に英語を教えることで国際化に貢献し、外国繋がりの人々へ日本語や教科学習の支援を行いながら、近年ではSDGsの目標14「質の高い教育をみんなに」の重要性を強く意識し、国籍や文化的背景の異なる人々と交流し多文化共生を実践するよう試みてきました。

専門科目で非常に重要な位置付けにあるのが、ゼミナール科目です。二年次で履修する科目についての教育課程編成・実施の方針は以下のように定められています。「自身の設定したテーマをより深く研究していく過程で、高度な研究手法の知識を得ます、自律的思考に基づく独自の問題提起をし、討論、口頭発表、研究論文作成力の素養を統合的に身につけることができます。協働により問題を解決する力もより発展させます。『ゼミナールⅡ』では、学修成果の集大成としてゼミナール論文の作成を行います。」方針末に記されたゼミナール論文は、2016年に必須化され、全ての学生が最終学期で作成を目標として研究を行うことになりました。学生は第一学期にアカデミックスキル修得やキャリア意識向上のためのゼミナール科目での学びを得て、その後は各学期に学術的なゼミナールを履修し、能動的かつ自律的な研究を行う知識と技能を身につけ、最終学期に学生自らが定めた研究テーマに基づき充実した論文を仕上げるという教育課程の構成としました。

基礎科目にはまた、第二外国語科目が配置されていますが、2023年度より韓国語を加えてアジアの言語の学びに広がりを持たせました。その他には中国語、フランス語、ドイツ語、そしてスペイン語が開講されています。また基礎科目の特徴について特筆すべきは「キャリアアップラニング」科目であり、本学ソフィア会（同窓会）の支援により、社会の様々な分野で活躍されている卒業生の方々による講演・質疑応答を通して、学生が卒業後のキャリアプラ

ンの組み立てについて考える重要な機会となりました。

50 周年を前にした 2021 年の認証評価受審について

上記の教育課程を含む短期大学部全体の取り組みについて、本学は 2021 年に大学・短期大学基準協会による認証評価を受審し、適格と認定されました。教育課程での学びを通じた学習成果の獲得を中心に据え、その獲得のため PDCA を稼働して教育課程の改善を図ってゆくことで学位プログラムを充実させてきたことが評価されました。既述の基督教ヒューマニズム理解力を初めとし、教養力、英語力、専門力、地域の国際化・多文化共生力の修得状況をアセスメント・ポリシーに則り評価し、それを教育課程の改善に繋げてきました。学生の学習成果に関わる成果物、データは多岐に亘り、英語力については外部英語検定試験データ等を主に使用していますが、特に基督教ヒューマニズム理解力とそれと密接に結び付いた教養力、そして専門力については本学独自の方法で測定する工夫を行いました。アセスメント担当者が、前者については教養必修科目である「人間学Ⅰ」で行う読書とそれを基にした論述試験の結果を、ルーブリックを基に評価し、後者については専門必修科目である「ゼミナールⅡ」を通して作成するゼミナール論文を、ルーブリックを基に評価するという方法を作り上げました。それらを含む評価結果は毎年、本学が正式な事業協定を締結している神奈川県秦野市に外部評価を依頼し、三つのポリシーの視点から本学の取り組みに関わる点検・評価会議を開催しています。そこでは教育的な視点のみならず地域行政を含む広い視点から意見を頂き、その結果を SD 活動の一環として教職員間で共有し、またその結果を受け本学の教育課程編成の全学的方針を定めています。そうした定期的な点検・評価の取り組みが、本学における内部質保証のための PDCA の大きな柱を成してきました。

本学が 2023 年に創立 50 周年を迎えるにあたり、2021 年に認証評価を受審し外部機関から肯定的な評価を頂き、自己点検評価報告書を含めその成果を公表したことで、これまで本学を支えてくださったステークホルダーの皆様へ、本学の到達点を総合的にお示しすることが出来たのではないかと願っております。

上智大学短期大学部創立50周年を振り返る 「数字で見る50年」

上智大学短期大学部教授 平 野 幸 治

はじめに

上智大学短期大学部（開学時は上智短期大学、以下「本学」）が開学した昭和 48 年（1973 年）度から令和 5 年（2023 年）度までの 50 年間について数字を用いて振り返ることにより短期大学の姿を明らかにしようとしたのが本稿の目的である。本稿では、日本のこの 50 年間の高等教育の変化を文部科学省（以下「文科省」）の政策や中央教育審議会（以下「中教審」）の答申を受け、法令を遵守するために、ある時は主体的・内在的に、本学が変化してきたのかという分析を中心に、本学の教育研究活動の実績から意義と課題を検討する。本学の多くの学生は 18 歳から 20 歳の若者である。時代が変化するなかで若者の気質も変化していくが、学生がキャンパスやキャンパスに隣接した学生寮「聖マリア寮」で密な青春を過ごした場所であると思えてくる。「後ろ向きになって前に進む」という逆説的な姿勢で、「湖に浮かぶボートの漕ぎ手」(1) のように本学の歴史を遡ることにする。

1. 何故コロナ禍以降に学生募集に苦しんだのか？

一般的に日本の短期大学は、その性質上「地域の身近な高等教育機関」、「女性の高等教育の普及や実践的な職業教育の場」、「短期間で、大学としての教養教育やそれを基礎とした専門教育を提供」といった特色を有していると言われている (2)。本学は「全国から学生が集まる」という点や資格や免許取得といった「実践的な職業教育の場」というよりも「大学としての教養教育」を提供する教育機関としてこれまで機能している。

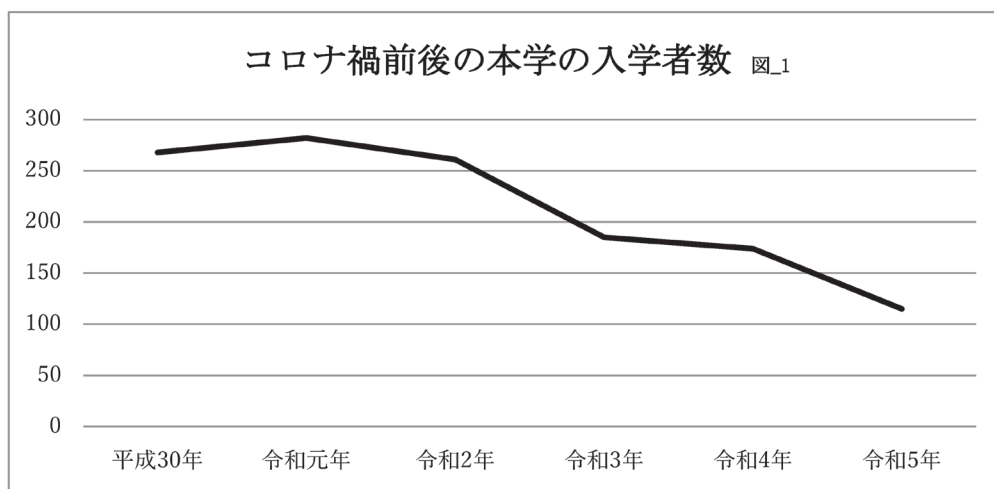
新型コロナウイルス感染症感染拡大を受けて政府は令和 2 年（2020 年）4 月 16 日の緊急事態宣言を発出した。この緊急事態宣言を受けて外出自粛やイベントの制限といった具体的な感染防止策が個人や業界によってなされた。新型コロナウイルス感染症の影響により、なるべく家に留まる、地域から離れない、外国に行かないといった行動を抑制し制限する傾向が社会に定着した。このような傾向は本学の学生募集にも大きな影響を与えたことは下記の「平成 30 年（2018 年）度—令和 5 年（2023 年）度本学の入学者数と学生数」の表_1 が示している。

平成 30 年（2018 年）度—令和 5 年（2023 年）年度本学の入学者数と学生数 表_1

令和 5 年（2023 年）度入学者数：115 名；学生数 306 名
令和 4 年（2022 年）度入学者数：174 名；学生数 382 名
令和 3 年（2021 年）度入学者数：185 名；学生数 465 名
令和 2 年（2020 年）度入学者数：261 名；学生数 594 名
令和元年（2019 年）度入学者数：282 名；学生数 571 名
平成 30 年（2018 年）度入学者数：268 名；学生数 543 名

各年度の数値は本学の「学校案内」の各年度 4 月 1 日の調べによる

この上記の表から言えることは、コロナ禍以降つまり令和 2 年度に実施した令和 3 年度（2021 年度）入試および令和 3 年度に実施した令和 4 年度（2022 年度）入試の結果から入学定員を満たすことができなくなり、学生募集においてこれまでのように苦境から回復することなく 250 名の入学定員を満たせぬ状況が続いていることを下記の図_1 は示している。



従って令和 5 年度に実施する令和 6 年度（2024 年度）入試をもって学生募集停止という事態に至ることとなる。過去に本学の学生募集に大きな影響を与えた事象に東日本大震災がある。

平成 23 年（2011 年）3 月 11 日に発生した東日本大震災は本学にも影響を与えた。平成 22 年度に実施した平成 23 年（2011 年）度入試は一般入試 C 日程を実施することができず、他の実施できない入試もあり、平成 23 年度は入学定員を満たすことができず学生数の減少につながる。しかし平成 24 年度（2012 年）には入学者数は回復する。入学者数の減少と回復を見て取れるように東日本大震災前後の本学の入学者数と学生数を示した下記の表_2 は示している。

平成 21 年（2009 年）度—平成 25 年（2013 年）度本学の入学者数と学生数 表_2

平成 25 年（2013 年）度入学者数：245 名；学生数 507 名

平成 24 年（2012 年）度入学者数：262 名；学生数 493 名

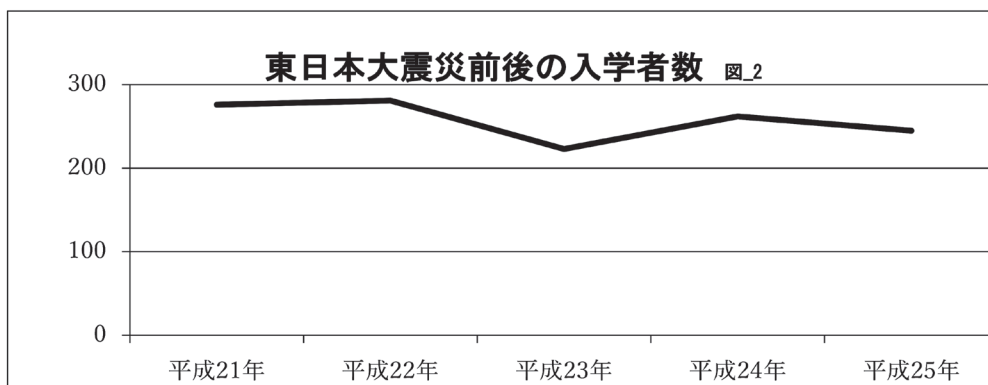
平成 23 年（2011 年）度入学者数：223 名；学生数 514 名

平成 22 年（2010 年）度入学者数：281 名；学生数 563 名

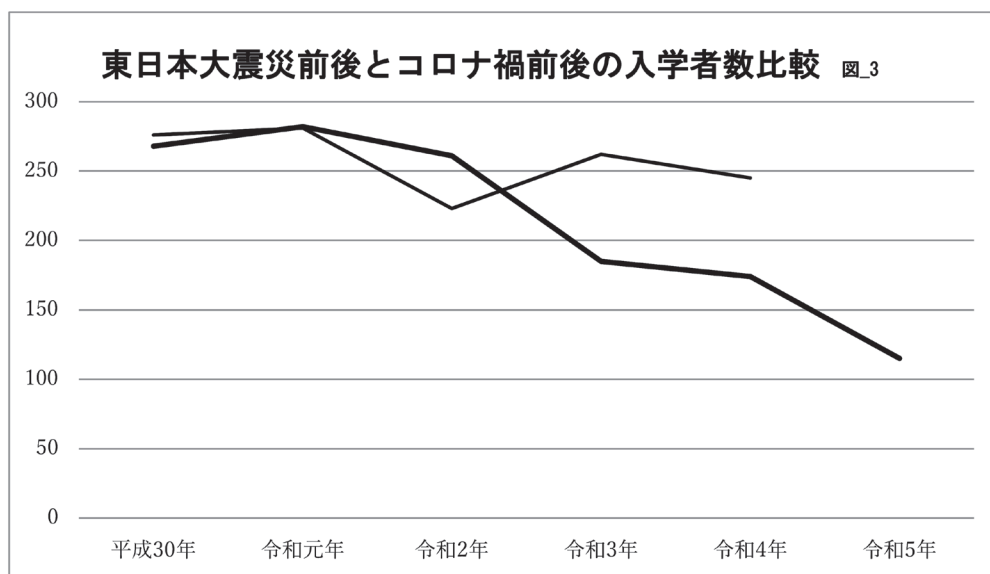
平成 21 年（2009 年）度入学者数：276 名；学生数 573 名

各年度の数値は「学校基本統計」現在の「学校基本調査」基準日 5 月 1 日調べによる

しかし平成 23 年(2011 年)に発生した東日本大震災から回復した入学者数が平成 25 年(2013 年)度に減少した要因は必ずしも大震災の影響とは言えないが平成 26 年（2014 年）度以降の入学者数は順調に回復する。



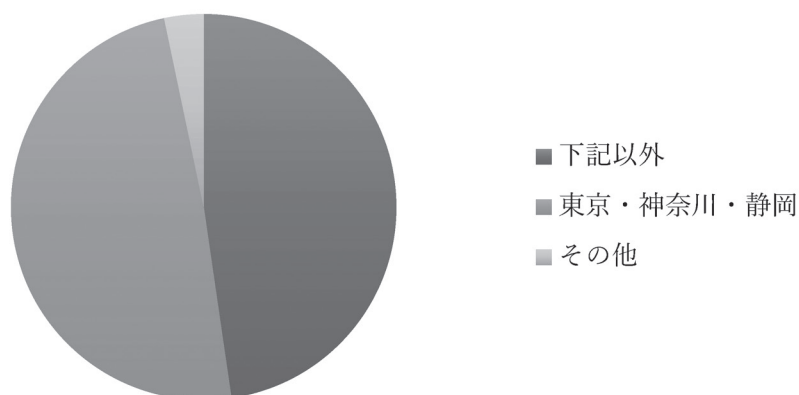
上記の図_2 は東日本大震災前後の入学者数の推移を表している。この推移とコロナ禍前後の入学者数の推移を重ねてみた下記の図_3 から苦境から回復する傾きの角度の分析を視覚化できる。



東日本大震災からの入学者数の回復とコロナ禍からの入学者数の回復の傾きを比較すると回復の傾きの弱さを見て取ることができる。この回復の傾きの弱さがコロナ禍以降の学生募集に苦しむ姿を現している。コロナ禍以降の本学は、「全国から学生が集まる」短期大学から「（東京・神奈川・静岡という）地域の身近な高等教育機関」に変化したと言えるのではないかと、ということである。

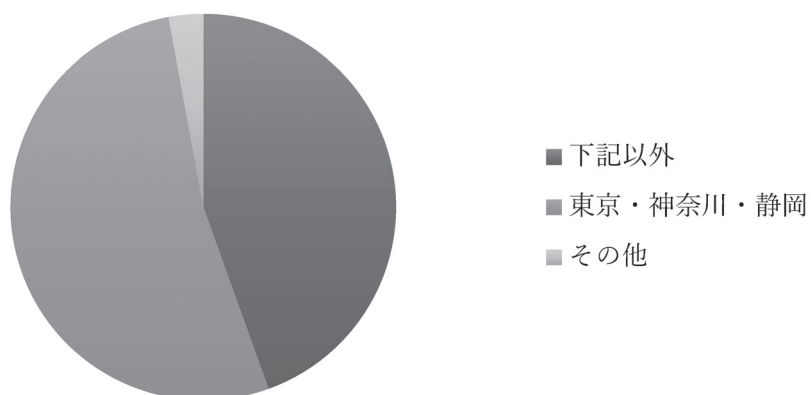
令和5年（2023年）度学生数306名の出身地別人数及びその割合をみると、北海道・東北42人13.7%、関東（東京・神奈川を除く）43人14.06%、東京50人16.3%、神奈川86人28.13%、静岡14人4.58%、中部（静岡を除く）31人10.14%、近畿19人6.21%、中国・四国6人1.96%、九州・沖縄5人1.63%、その他10人3.29%である。この割合を「東京・神奈川・静岡」という分類（49.01%）と「それ以外の地域」（47.7%）と「その他」（3.29%）の3つの枠組みで下記の図_4のように示してみる。「東京・神奈川・静岡」という分類と「それ以外の地域」の分類とがほぼ拮抗していることがわかる。

令和5年度の学生全体の出身地別割合 図_4



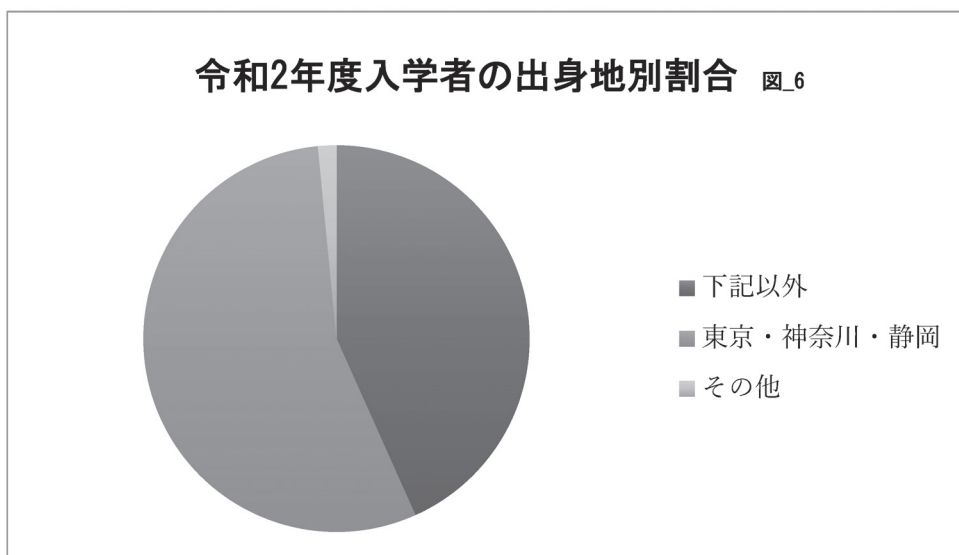
同様に 3 つの分類で令和 4 年（2022 年）度学生数 382 名の出身地別の割合を「東京・神奈川・静岡」（52.62%）と「それ以外の地域」（44.5%）と「その他」（2.88%）の枠組で下記に示したのが図_5 である。

令和4年度の学生全体の出身地別割合 図_5



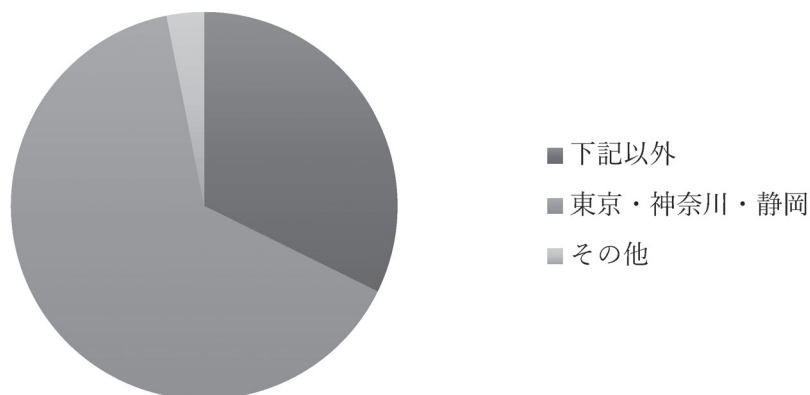
在学生全体の出身地別の枠組が「東京・神奈川・静岡」に依存していく傾向は、コロナ禍の影響を受けなかった令和 2 年（2020 年）度入試の入学者出身地別の先の分類で示した図_6 で見て分かる。令和 2 年（2020 年）度入学者数 261 名の出身地別人数及び割合は「東京・

神奈川・静岡」(55.17%)と「それ以外の地域」(43.3%)と「その他」(1.53%)の枠組で表せる。



先に述べたように「なるべく家に留まる、地域から離れない、外国に行かないといった行動を抑制し制限する傾向」を帯び、コロナ禍において社会に定着した自然な流れであるが、本学も「全国から学生が集まる」短期大学から「(東京・神奈川・静岡という)地域の身近な高等教育機関」にすでに変化していたと言える。表_2で示した平成23年(2011年)度入学者数223名の出身地別人数及び割合は「東京・神奈川・静岡」(64.58%)と「それ以外の地域」(32.29%)と「その他」(3.13%)の枠組で表わした図_7は「(東京・神奈川・静岡という)地域の身近な高等教育機関」の性格を帯びていることがわかる。

平成23年度入学者の出身地別割合 図_7



入学者数や各出身地別の入学者動向からコロナ禍以後の回復力は、「東京・神奈川・静岡」の数値と「それ以外の地域」の数字を比較すると「それ以外の地域」の方が回復力は弱い。このことは、本学が「全国区の短期大学」から「地域の身近な高等教育機関」の側面を有した短期大学に変化したことであり、これまでのように苦境から回復することなく、学生募集において苦しんだ主因であると言える。この入学者の出身地別変化とマリア寮の 2020 年 3 月の閉寮は関係があると言える。

2. なぜ『履修要覧』は年を経るごとに厚くなるのか？

認証評価と短期大学 表_3

平成 19 年 (2007 年) 3 月:学位 (短期大学士) 創設に伴い卒業式を「卒業式・学位授与式」に名称変更し挙行される。

認証評価機関による適格認定制度が平成 16 年 (2004 年) 度より義務付けられ、本学は平成 19 年 (2007 年) 度、平成 26 年 (2014 年) 度、令和 3 年 (2021 年) 度に受審し適格認定を受ける。

In 2004 certified evaluation and accreditation was introduced and evaluation and accreditation organizations started conducting a mandatory evaluation process for universities, junior colleges, colleges of technology, and professional graduate schools. All higher education institutions in Japan are obliged to regularly assess their activities for the purpose of enhancing the quality assurance of the institution. This legal framework enlarges and develops our syllabi over the academic years. (6)

本学の『履修要覧』は、シラバス等が令和 4 年 (2022 年) 度からウェブ掲載されてい

るため、現在 A4 判 92 頁である。『履修要覧』は「教育の客観的指標に関する調査」や「私立大学改革総合支援事業」や「私立大学等経常費補助金」等の調査や選定に関する項目に適応するためやその点数を獲得するために、または学生のキャンパスライフを豊かにするためや将来の進路等に資する情報を加えていくため装丁や頁が変更されてきたと考えられる。

『履修要覧』の装丁は、開学時の昭和 48 年（1973 年）度より B6 判、完成年度の昭和 49 年（1974 年）度には B6 判 52 頁、以後、昭和 58 年（1983 年）度まで装丁は B6 判で 88 頁になる。昭和 59 年（1984 年）度には装丁が変更され B6 判 103 頁、昭和 62 年（1987 年）度まで装丁は同じだが 123 頁まで増える。

昭和 63 年（1988 年）度には学生生活に関する情報が増えて装丁が変更され A5 判 132 頁、平成 4 年（1992 年）度からは B5 判 126 頁、平成 20 年（2008 年）度からカリキュラムが改訂され英語必修科目（英語 I-IV）のコンテンツベース化に伴い頁数が増え A4 判 185 頁、平成 23 年（2011 年）度からは A4 判 209 頁、平成 25 年（2013 年）度では頁数が大幅に増え A4 判 509 頁、さらに令和 2 年（2020 年）度は A4 判 530 頁となり、前年令和元年度版より 1.06 倍に（30 頁増）となる。

現在の認証評価が認証評価機関によって実際に行われるようになったのは 2005 年からで、この認証評価は、7 年間に一度は文科大臣が指定した認証評価機関の受審が法律によって義務化され、本学は平成 19 年（2007 年）度に大学・短期大学基準協会（当時の「短期大学基準協会」）による第一周期の認証評価（当時は「第三者評価（Third-Party Evaluation）」と言う名称）を受審し、平成 26 年（2014 年）度に第二周期の、令和 3 年（2021 年）度には第三周期の認証評価を受審し、それぞれ適格となっている。認証評価機関による認証評価以前は、文科省（当時の「文部省」）による「短期大学視学委員実地視察」と言う大学教員や短期大学教員と文部省事務官数名によって構成されたチームが当該短期大学を 1 日訪問して事前に作成提出した「実地視察調査表」に基づいて対面で実状調査を行うと言うプログラムが展開されていた。本学も平成 5 年（1993 年）6 月 3 日に 4 名からなる視学委員実地視察チームの訪問を受けている。

この認証評価という制度は現在の本学の教育研究活動に多大な影響を及ぼしている。認証評価は 1998 年 10 月の「21 世紀の大学像と今後の改革方策について（The 1998 Report “A Vision of Universities in the 21st Century”）（平成 10 年大学審議会答申）」で「大学に対し自己点検・評価の実施」を、それとともに第三者による評価の導入の提言を契機に制度化への道を歩み始める。高等教育の認証評価機関は、それぞれの評価機関独自の大学評価基準や短期大学評価基準を有しているが、それらの評価基準は、私学法や大学あるいは短期大学設置基準といった法律の改正や中教審の答申を受けて改定している。（7）

本学の教育活動で用いられている「学修成果」という文言が『履修要覧』、『学校案内』や『自己点検評価報告書』およびウェブサイトで「学修の成果」「学習成果」といった variant とともに表現されているが、現在日本の高等教育においてキーワードとなっている「学生の

学修成果 (Student Learning Outcomes または SLO という略称)」という文言も中教審の答申を反映していて、その経緯を以下に述べる。

2008 年の「学士課程教育の構築に向けて」(平成 20 年 12 月 24 日中央教育審議会答申)の「学士力」を基軸とする同答申では「学習 (の) 成果」で統一されていた。大学設置基準および 2012 年の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(平成 24 年 8 月 28 日中央教育審議会答申)等において「学修 (学習) 成果」については、その関係性を考慮し、適宜「学修」と「学習」とを使い分けている。この答申を受けて本学の『履修要覧』のシラバスの記載事項も改定され、「学生は、～することができる」といった「到達目標」が『履修要覧』のシラバスに導入され、「到達目標」には、「最低限備わっている能力を保証するもの」(質保証、学修成果の保証)とし、学修 (学習) の達成度に応じて評価する、といった捉え方である。これまでの「(教員が) 何を教えるか」よりも「学生がそのカリキュラムによって、どのような能力が身に付くのか」が重要視され、「教員の視点にたった教育 (teacher-centered education)」から「学生の視点に立った教育 (student-centered education)」への転換といった背景がある。同様の考え方から学生に資する情報として「カリキュラムマップ (履修系統図)」や「成績評価基準・評価指標 (含ルーブリック)」等の作成・見直し、授業科目の配置の適切性をはじめ、「学修 (学習) 成果」や 3 つの方針の「卒業認定・学位授与の方針」と「教育課程編成・実施の方針」との一貫性の確保を確認することになる。その前提には「はじめに個々の授業科目があるのではなく、まず学位授与の方針の下に学生の能力を育成するプログラムがあり、それぞれの授業科目がそれを支えるという構造」(前掲 中央教育審議会「質的転換答申」18 頁、平成 24 年 8 月 28 日)であることを意識づけ、各高等教育機関において機関のレベル (大学全体) および教育課程運営主体のレベル (学部・学科等) の主導的役割が求められることとなる。そのような動きに伴い、先に述べたように本学の『履修要覧』は平成 23 年 (2011 年) 度の A4 判 209 頁から平成 25 年 (2013 年) 度には頁数が大幅に増え (A4 判 509 頁)、前年度と比較して 2 倍の厚さとなったのである。文科省や中教審の答申に対応した本学の努力とその労を多とするが、『履修要覧』の装丁やシラバスの記載の仕方も、その利用者である学生の意見を求めることがあれば、頁数の大幅に増えた履修要覧とは異なった形が生まれたかもしれない。学修者主体の取り組みは 18 歳人口が減少する高等教育に今後求められる施策であると思われる。

3. 刊行物はどのように機能したのか？

刊行物と短期大学 表_4

「上智短大通信」として昭和 55 年（1980 年 3 月）に創刊され、令和 5 年（2023 年 12 月）の第 100 号の発行で現在に至る。

『上智短期大学紀要』は、昭和 52 年の創刊号（1977 年 2 月 15 日発行）から A5 サイズ横書きの体裁、第 28 号（2008 年 3 月 25 日発行）より A4 版横書きとなり、英語名称が *Sophia Junior College Faculty Bulletin* から *Sophia Junior College Faculty Journal* に、校名変更に伴い平成 25 年の第 33 号（2013 年 3 月 22 日発行）より『上智大学短期大学部紀要』*Sophia University Junior College Division Faculty Journal* として第 44 号（2023 年 3 月 10 日発行）し、現在に至る。

Our printed publication covers *Sophia Junior College News* and *Sophia Junior College Faculty Bulletin* (currently, *Sophia University Junior College Division Faculty Journal*) and its special anniversary issues.

「上智短大通信」として昭和 55 年（1980 年）3 月に創刊された。本学創設より 7 年を経たからである。短期大学創設のために四谷から「移籍」された歴史学の八幡、化学の金田、社会学の宮崎、教育学の神藤の各先生が定年のために一度に 4 名退職されることになり、本学の教育研究活動の記録を教職員、学生、保護者および卒業生と共有しようとする試みの表れから「短大通信」が発刊と想像できる。当初「短大通信」は B5 判変形サイズ 4 頁モノクロ印刷で年 3 号のペースで刊行される。「短大通信」の紙面は昭和 62 年（1987 年）4 月の第 22 号より記事を拡充するために A4 版 4 頁へと紙面の変更となる。紙面が大きくなることで「座談会」といった企画が度々登場することになる。その後、平成 19 年（1987 年）12 月の第 68 号より A4 版 4 頁のオールカラーとなり、令和 5 年（2023 年）12 月の第 100 号の発行で現在に至る。

『上智短期大学紀要』は、「短大通信」に先立つ昭和 52 年（1977 年）発行の創刊号から専任教員の研究発表の場であったが、昭和 63 年の第 8 号（1988 年 3 月 15 日発行）より非常勤講師の寄稿を可とするようになる。平成 3 年の第 11 号（1991 年 3 月 15 日発行）では巻末に「上智短期大学紀要総索引」として、1977 年発行の創刊号から 1990 年発行の第 10 号までの論文名や執筆者名の一覧を掲載している。平成 6 年の第 14 号（1994 年 3 月 15 日発行）では「創立 20 周年記念号」と題し 5 本の論文で構成されている。平成 19 年の第 27 号（2007 年 3 月 31 日発行）をもって創刊から一貫した A5 サイズ横書きの体裁を終了する。第 28 号（2008 年 3 月 25 日発行）より A4 サイズとなり、英語名称もこれまでの *Sophia Junior College Faculty Bulletin* から *Sophia Junior College Faculty Journal* に、校名変更に伴い平成 25 年の第 33 号（2013 年 3 月 22 日発行）より『上智大学短期大学部紀要』*Sophia University Junior College Division Faculty Journal* として第 45 号（2024 年 3 月発行予定）で現在に至る。

他に短期大学として研究成果示す刊行物として、『上智短期大学創立十周年記念論文集 女性像—過去と現在—』が昭和 58 年（1983 年）11 月 1 日刊行、『1993 年度—1994 年度「上智短期大学の女子教育」報告書』が平成 7 年（1995 年）5 月 15 日刊行、『上智短期大学紀要 2005 年特別号 2003 年度—2004 年度学内共同研究報告書「ファーストステージとしての短期大学の教育の意義」』が平成 18 年（2006 年）5 月 31 日発行される。刊行物のタイトルやテーマから本学の学科としての教育研究の関心の推移や広がりを読み取ることができる。1990 年代後半から 2000 年代には短期大学という制度に対する変化が生じたと言える。短期大学の位置付けを表した「ファーストステージ」論は高まる学生の編入学志向に対する短期大学の役割を表す言葉となっている。それはある意味で高等教育における短期大学という制度の揺らぎの表れである。本学を取り巻く外的要因として、18 歳の女子の四年制大学への進学の高まり、短期大学の多くが四年制大学へと改組転換する傾向や神奈川県「英語科」のみの公立短期大学の閉学への動き等が、内的要因としてアイデンティの模索となり、改革の情熱が生じ、様々な改革の 1990 年代後半と 2000 年代前半へと続くことになる。

4. 「上智ファミリー」の充実とは？

本学が開学した昭和 48 年（1973 年）度の入学者数は 299 名であり、その年の全国の短期大学生数は約 53 万人である。本学の令和 4 年（2022 年）度入学者数は 174 名であり、その年の全国の短期大学生数は約 9.1 万人である。令和 4 年（2022 年）度の全国の短期大学生数は昭和 48 年（1973 年）度のおよそ 5 分の 1 に縮小したことになる。(2)

平成 8 年（1996 年）と令和 5 年（2023 年）の全国短期大学数 表_5

国公立私立短期大学数 598 校→公立短期大学 15 校・私立短期大学数 285 校

Junior College School Numbers in 1996 and in 2023

598 schools (National/ Local-Public/ Private) →

15 schools (Local-Public) & 285 schools (Private)

本学の入学者数と学生数について振り返ると下記の様になる。入学者数が最大であったのは平成 11 年（1999 年）度であり、入学定員比率はおよそ 1.25 である。従って、学生数が最大となるのは平成 12 年（2000 年）度であり、収容定員比率およそ 1.24 である。この入学者の推移は、様々な要因があるが、特に、この時期の 18 歳人口の増加によるものと言えるが、少なからず本学の授業編成やカリキュラムに影響を与えている。

本学の入学者数と学生数 表_6

開学の昭和 48 年（1973 年）度入学者数 :299 名
完成年度の昭和 49 年（1974 年）度入学者数 :263 名 ; 学生数 :562 名
→令和 5 年（2023 年）度入学者数 :115 名 ; 学生数 :304 名
入学者数最大 :平成 11 年（1999 年）度 313 名
学生数最大 :平成 12 年（2000 年）度 619 名
卒業後 25 年銀祝式典始まる :平成 12 年（2000 年）11 月
上智短期大学特別編入学（募集人員 10 名）が始まる :平成 12 年（2000 年）5 月
昭和 48 年（1973 年）度の全国の短期大学生数 :約 53 万人 → 令和 4 年（2022 年）度約 9.1 万人（2）

Junior College Student Numbers in 1973
ca. 530,000 Students (National / Local-Public / Private)
Junior College Student Numbers in 2022
ca. 91,000 Students (Local-Public / Private)

文科省はこの 18 歳人口の増加を高等教育機関の臨時定員増という施策で対処しようと試みる。本学の授業編成やカリキュラムにどのような影響を与えたかを見る。教育職員免許法に基づく「中学校教員免許状（英語）」を学生に授与できるように教職に関する専門科目が『履修要覧』（当時は『学生要覧』）に掲載されている。この教職課程は平成 2 年（1990 年）まで存在し、毎年教員採用試験に合格し教職に就く学生もいたが、平成元年（1989 年）の法改正によって教職課程に求められる科目と単位数が追加されたため平成 3 年（1991 年）教職課程を廃止し、教職課程に課した授業数と教員の配置を英語必修科目のクラスの細分化に当てることになる。この措置は教職課程を担当していた教員にとって苦渋を味わうと推察する。教職課程を担当していた教員には別な情熱となって改革の炎が焚き付けられ、その情熱は先に述べたように本学にとって改革の 1990 年代後半と 2000 年代前半へと続くことになると考えられる。

卒業要件単位（卒業するのに必要な単位数）は令和 3 年（2021 年）から短期大学設置基準の求める 62 単位となる。平成 3 年（1991 年）から 66 単位に、それ以前は開学以来 18 年間 70 単位であった。その変化は、学生数の増加と同時に学生の名前や能力の多様さも広がりを持つ様になるからと言える。例えば、「○子」という名前の学生が少数派となるクラス名簿が平成 7 年（1995 年）あたりから出現する。1995 年度の入学生 265 名中「○子」という名前のつかない学生が 145 名（54.7%）、因みに平成 4 年（1992 年）度入学生 292 名中 147 名（50.3%）、その後の令和 3 年（2021 年）度入学生 269 名中 187 名（69.5%）が「○子」という名前のつかない学生となる。この頃から名簿の初見で呼名に教員が悩まされる、いわゆる「キラキラネーム」の学生が受講者名簿に出現し始める。

現在のキャンパスミニストーリー制度の前身「カトリック指導主事」が昭和 59 年（1984 年）に導入される。昭和 61 年（1986 年）カウンセリングオフィスが管理棟（3 号館）1 階に開

室される。

2003 年度から 3 年間の準備を経て平成 17 年（2005 年）度「上智短期大学学生生活実態調査」が実施され、平成 18 年（2006 年）9 月に『上智短期大学学生生活実態調査報告書』が刊行される。引き続き、平成 20 年（2008 年）度「上智短期大学学生生活実態調査」が実施され、平成 22 年（2010 年）10 月に『2008 年度上智短期大学学生生活実態調査報告書』が刊行される。

現在の「ファカルティー・ディベロップメント」（いわゆる FD）に先立つ教職員研修会が昭和 62 年（1987 年）3 月に第 1 回が開催され、昭和 63 年（1988 年）第 2 回開催、昭和 63 年（1988 年）2 月第 3 回開催、平成元年（1989 年）1 月第 4 回、平成元年（1989 年）7 月第 5 回、平成 3 年（1991 年）2 月第 6 回まで続く。

父母との懇談会の第 1 回開催は平成元年（1989 年）7 月 10 日（日）で 189 名のご父母が参加され、コロナ禍の期間を除き以降毎年 6 月に開催されている。本学の卒業生の集まりである同窓会の上智大学短期大学部ソフィア会について今回は触れない。

これら一連の活動の流れは本学の学生、保護者、卒業生と教職員から構成される「上智ファミリー」を再確認し、四谷キャンパスとの連帯を強める活動であると言える。

5. 秦野キャンパスの施設・設備はどのように拡充してきたのか？

教育研究活動と施設・設備は密接な関係がある。蔵書や雑誌・新聞や刊行物を含む図書館の利用は、閲覧席数が拡充されていることや授業との関連で「リザーブブック制度」（授業で利用する本を通常配架される蔵書とは別に取り置きしておく様に教員が申告する制度）によって施設の利用や利便性が向上する。コンピュータールームも同様で、設置されているコンピュータが絶えず占有されていれば利用者には「コンピュータールームに行っても仕方ない」という諦めしか生まない。拡充されて施設や設備は生きるのである。

50 年を振り返ると、本学の施設・設備の拡充ばかりではない。周辺の施設も拡充された 50 年と言える。本学は都心から距離がある。最寄りの駅から距離がある。平成 4 年（1992 年）小田急線秦野駅北口駅前広場改良工事のため全てのバスの乗降場が駅舎から離れた場所に移動となる。授業に遅刻寸前の学生にとって小田急線のホームからダッシュして跨線橋を駆け上がりスクールバスに乗り込むことができた以前と比較すると、改良工事のための臨時乗り場は北口の駅前広場を横切り、橋を渡った向こう側ということになったので、学生ばかりでなく短大通信の「山王台」で苦情を述べるコラム氏がいる。

平成 8 年（1996 年）小田急線秦野駅は改築され南北自由通路ができる。開学以来スクールバスは北口乗車であったが、南口にできた新たなロータリーを利用し、スクールバスは南口乗車になり、現在に至る。スクールバスは 1 台の利用から 3 台の複数の利用となる。

施設は施設である。しかし施設の改修・拡充が教育研究活動に大きな変更を及ぼしたこと

を下記から見て取ることができる。

秦野キャンパスの施設・設備の拡充 表_7

校舎棟（1号館）の改修（3階 LL 教室からゼミ 3 室へ・2 階物理教室からゼミ 3 室へ）：
平成 21 年（2009 年）3 月
サービ斯拉ーニングセンター開設（2 号館 2 階）：平成 20 年（2008 年）11 月
コンピュータルームの竣工：平成 9 年（1997 年）9 月
図書館・研究棟（4 号館）の竣工：平成 6 年（1994 年）9 月
校舎棟（1 号館）のエレベーター新設工事竣工：平成 6 年（1994 年）7 月
校舎棟（1 号館）の改修（化学教室の 2 教室化・地階の学生ロッカールーム・学生ラウンジの誕生）：昭和 63 年（1988 年）3 月
管理棟（3 号館）の竣工：昭和 60 年（1985 年）3 月
体育館の竣工：昭和 55 年（1980 年）7 月
セミナーハウスの竣工：昭和 48 年（1973 年）3 月
女子学生用マリア寮の竣工：昭和 48 年（1973 年）3 月
ソフィアホール（食堂）・研究室（2 号館）の竣工：昭和 48 年（1973 年）3 月
校舎棟（1 号館）の竣工：昭和 48 年（1973 年）3 月

施設・設備の改修・拡充が教育研究活動に大きな変更を及ぼしたのか教育研究活動が施設・設備の改修・拡充を促したのか、主たる例を挙げてみる。タイプ室からコンピュータルームへの改修や LL 教室からゼミ室への改修、学生のロッカールームや学生ラウンジの設置等の施設・設備の改修・拡充のそれぞれの意味を考えてみる。

語学教育においてかつて LL 教室は重要な地位を占めていた。平成 4 年（1992 年）に校舎棟 1 階にあった LL 教室が校舎棟 3 階に、そしてその後、LL 教室からゼミ室へと改修される。

平成 6 年（1994 年）9 月校舎棟（一号館）3 階にあった図書室が図書館・研究棟に移転する。「キャンパスアメニティ」という言葉がメディアや大学広報に流行する。「誰のための大学キャンパスか」という文言が雑誌に現れてくる様になると学生生活に関心が置かれ、「キャンパスアメニティ」に資する施設や設備の改修が行われる。女子トイレのパウダールーム化もこの延長線上にある。

昭和の時代には本学を卒業する多くの学生は就職希望者であり、授業科目として「秘書概論・ファイリングシステム」や「タイピング」がカリキュラムとして用意されていた。校舎棟地階にあったタイプ室からコンピュータルームへと改修する過程で、これまで地階にあったタイプ室が 113 教室に移転する。平成 9 年（1997 年）にはタイプ室（113 教室、現コンピュータルーム）とコンピュータルーム（414 教室）が併存する、言わば過渡期である。

施設は施設である。施設・設備の改修・拡充はこれまで見てきたように教育研究活動と密接な関係にある。

6. おわりに

本稿では、50 年を遡ることによって本学の教育研究活動を考えてみた。50 年間で整理することは、個人の場合においてもなかなか困難で、時として思い出を追い、作業が滞ってしまう。また、この作業によって日々の日常を客観的に捉え直すことの意味を見出し、日常に戻っていく意義を改めて問い直す出来事が令和 6 年（2024）年 1 月 1 日に石川県能登半島を中心とした地域に起こった。平成 23 年（2013 年）3 月 11 日に起きた東日本大震災、それ以前の平成 7 年（1995 年）1 月 17 日の阪神・淡路大震災、平成 28 年（2016 年）4 月 14 日の熊本地震と、普通に生活することの大切さを思い、丁寧に生きる、あの忘れていた感慨を改めて思い出させてくれる出来事が元日に起こった。本稿を執筆するにあたり資料やデータを整理・確認する作業において、日常繰り返され行われる教育研究活動の意義を見出し、同時に日常に潜む内在的・外在的な変化の過程を改めて考え直そうと執筆を進めた。当初、原稿の依頼を頂いた時に描いた視点とは異なった姿勢となってしまった。

本学の教育について考えてみる時に、非常勤教員を含む教員と事務職員との協働性に負うことが多いと改めて思われる。各専門委員会の運営と議事録の執筆と保存、教学や学生生活の事務作業、統計作業等は事務職員の方々の日常の成果といえる。本学の専任教員の現況を考えると多様な背景を有した教員で構成されていることが特色である。中でも特筆したいのが、本学を卒業したのち四年制の大学に編入し大学院に進み、現在本学で教鞭を取る専任教員 4 名が在職していることである。これらの教員は学生にとって卒業生としてロールモデルとなっていることは間違いない。キャンパスに当時の学生と現在の学生が共に学び合う環境にあることは私学にとってこの上ない教育のあり方と思われる。

私個人としては本稿を執筆する奇縁を少なからず感じている。昭和 61 年（1986 年）に短期大学の教員として採用されてまもなく、昭和 63 年（1988 年）に短期大学が創立 15 周年を迎えるにあたり上智大学 75 周年・上智社会福祉専門学校 25 周年の記念誌を三巻本のセットで発行する企画が起こり、その編集委員に委嘱され、資料収集や原稿の執筆・整理を行ない、合同の編集会議への参加や印刷原稿の校閲作業など慌ただしい 1 年半であったが昭和 63 年（1988 年）10 月に無事に発行できた。さらに、平成 25 年（2013 年）に短期大学部が創立 40 周年を迎え、上智大学 100 周年・上智社会福祉専門学校 50 周年の記念誌を一巻本として刊行する企画においても短期大学部の編集委員として参加した。この企画では写真や図表等の使用によって紙面の visibility を高め、カラーで視覚に訴える編集方針やエピソードで読ませる編集方針が策定され、編集方針に見合う画像データや原稿を教職員や卒業生の皆様に呼びかけ、短期大学部事務職員の方々と協力して編集方針に見合うように作業を進めた。四谷キャンパスの史資料室で短期大学開設に向けて昭和 40 年代中頃の当時理事長であったピタウ師自筆のローマ字で書かれたメモを読み、また秦野キャンパスの開発構想の青写真を拝見し、編集委員として資料収集および執筆・編集作業の楽しさを味わい、一巻

本の記念誌は平成 25 年（2013 年）11 月に発行できた。また、この企画に 2 年ほど編集委員として執筆した原稿の一部を活用するご提案を 100 周年記念祭 AFS 実行委員会より頂戴し、平成 25 年（2013 年）5 月に『ALMA MATER SOPHIA 私たちの上智大学』の「上智大学短期大学部創立 40 周年のあゆみ」（8）という形で発行できたことに感謝したい。去年、一昨年は、後で振り返れば極めて特殊な時期であったと思出される 2 年間であった。コロナ禍による日常性が失われたことと学生募集の停止を公表したことによる何かが失われたことに向き合う 2 年間であったと首肯していただける方もいるだろう。

最後に、本稿執筆にあたり原稿を辛抱強くお待ち頂き、忍耐を惜しまれなかった編集長の近藤佐智子教授に心から感謝の言葉を申し上げる。

注

¹ フランスの詩人ポール・ヴァレリーは自身の詩「漕ぎ手（Le Rameur）」

² 文部科学省ホームページ「短期大学について」：文部科学省
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/tandai/index.htm

³ 表_1 および図_1 並びに表_2 および図_2 のデータの詳細は以下であり、全て数値は本学の「大学案内」による。

平成 25 年（2013 年）度入学者数 245 名の出身地別人数及び割合をみると、北海道・東北 27 人 11.02%、関東（東京・神奈川を除く）24 人 9.79%、東京 39 人 15.92%、神奈川 88 人 35.92%、静岡 14 人 5.71%、中部（静岡を除く）26 人 10.61%、近畿 10 人 4.08%、中国・四国 7 人 2.86%、九州・沖縄 3 人 1.22%、その他 7 人 2.86% である。

平成 24 年（2012 年）度入学者数 262 名の出身地別人数及び割合をみると、北海道・東北 21 人 8.02%、関東（東京・神奈川を除く）31 人 11.83%、東京 61 人 23.28%、神奈川 90 人 34.35%、静岡 18 人 6.87%、中部（静岡を除く）21 人 8.02%、近畿 5 人 1.91%、中国・四国 2 人 0.76%、九州・沖縄 8 人 3.05%、その他 5 人 1.91% である。

平成 23 年（2011 年）度入学者数 223 名の出身地別人数及び割合をみると、北海道・東北 14 人 6.27%、関東（東京・神奈川を除く）22 人 9.87%、東京 40 人 17.94%、神奈川 89 人 39.91%、静岡 15 人 6.73%、中部（静岡を除く）25 人 11.21%、近畿 3 人 1.35%、中国・四国 5 人 2.24%、九州・沖縄 3 人 1.35%、その他 7 人 3.13% である。

平成 22 年（2010 年）度入学者数 281 名の出身地別人数及び割合をみると、北海道・東北 36 人 12.81%、関東（東京・神奈川を除く）27 人 9.60%、東京 42 人 14.95%、神奈川 85 人 30.25%、静岡 36 人 12.81%、中部（静岡を除く）14 人 4.98%、近畿 8 人 2.85%、中国・四国 8 人 2.85%、九州・沖縄 19 人 6.76%、その他 6 人 2.14% である。

平成 21 年（2009 年）度入学者数 276 名の出身地別人数及び割合をみると、北海道・東北 32 人 11.59%、関東（東京・神奈川を除く）34 人 12.32%、東京 40 人 14.49%、

神奈川 80 人 28.99%、静岡 25 人 9.06%、中部（静岡を除く） 29 人 10.51%、近畿 8 人 2.90%、中国・四国 8 人 2.90%、九州・沖縄 11 人 3.99%、その他 9 人 3.25% である。

⁴ 図_4、図_5 および図_6 のデータの詳細は以下であり、全て数値は本学の「大学案内」による。

令和 5 年（2023 年）度学生数 306 名の出身地別人数及び割合をみると、北海道・東北 42 人 13.7%、関東（東京・神奈川を除く） 43 人 14.06%、東京 50 人 16.3%、神奈川 86 人 28.13%、静岡 14 人 4.58%、中部（静岡を除く） 31 人 10.14%、近畿 19 人 6.21%、中国・四国 6 人 1.96%、九州・沖縄 5 人 1.63%、その他 10 人 3.29% である。

令和 4 年（2022 年）度学生数 382 名の出身地別人数及び割合をみると、北海道・東北 47 人 12.30%、関東（東京・神奈川を除く） 48 人 12.57%、東京 65 人 17.02%、神奈川 114 人 29.84%、静岡 22 人 5.76%、中部（静岡を除く） 36 人 9.42%、近畿 17 人 4.45%、中国・四国 12 人 3.14%、九州・沖縄 10 人 2.62%、その他 11 人 2.88% である。

令和 3 年（2021 年）度学生数 465 名の出身地別人数及び割合をみると、北海道・東北 56 人 12.04%、関東（東京・神奈川を除く） 52 人 11.18%、東京 73 人 15.69%、神奈川 145 人 31.18%、静岡 35 人 7.53%、中部（静岡を除く） 38 人 8.17%、近畿 15 人 3.23%、中国・四国 19 人 4.09%、九州・沖縄 21 人 4.52%、その他 11 人 2.37% である。

令和 2 年（2020 年）度学生数 549 名の出身地別人数及び割合をみると、北海道・東北 74 人 13.48%、関東（東京・神奈川を除く） 63 人 11.48%、東京 85 人 15.48%、神奈川 169 人 30.78%、静岡 34 人 6.19%、中部（静岡を除く） 49 人 8.93%、近畿 18 人 3.28%、中国・四国 17 人 3.10%、九州・沖縄 26 人 4.74%、その他 14 人 2.54% である。

令和 2 年（2020 年）度入学者数 261 名の出身地別人数及び割合をみると、北海道・東北 31 人 11.88%、関東（東京・神奈川を除く） 30 人 11.49%、東京 41 人 15.71%、神奈川 81 人 31.03%、静岡 22 人 8.43%、中部（静岡を除く） 21 人 8.05%、近畿 10 人 3.83%、中国・四国 10 人 3.83%、九州・沖縄 11 人 4.22%、その他 4 人 1.53% である。

⁵ 図_7 のデータの詳細は以下であり、全て数値は本学の「大学案内」による。

平成 23 年（2011 年）度入学者数 223 名の出身地別人数及び割合をみると、北海道・東北 14 人 6.27%、関東（東京・神奈川を除く） 22 人 9.87%、東京 40 人 17.94%、神奈川 89 人 39.91%、静岡 15 人 6.73%、中部（静岡を除く） 25 人 11.21%、近畿 3 人 1.35%、中国・四国 5 人 2.24%、九州・沖縄 3 人 1.35%、その他 7 人 3.13% である。

⁶ NIAD-UE (National Institution for Academic Degrees and University Evaluation), *Glossary: Glossary of Quality Assurance in Japan Higher Education* (<https://niadqe.jp/glossary/>)

- ⁷ 文部科学省ホームページ「令和元年度における短期大学教育の改善等の状況に関する調査」：文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20210420-mxt_daigakc01-100001509_2.pdf
- ⁸ 100周年記念祭 AFS 実行委員会有志（2013）『ALMA MATER SOPHIA 私たちの上智大学』に所収。
- ⁴ The Japan Association of Private Colleges and Universities, *Japan's Private Colleges and Universities: Yesterday, Today, and Tomorrow*, 1987.

課外活動とソフィア会の活動から振り返る本学の50年

上智大学短期大学部教授 森 下 園

本学が創立 50 周年を迎えたこの機会に、本学学生の課外活動と同窓会である上智大学短期大学部ソフィア会のこれまでの活動を中心に振り返り、まとめておきたい。

私は本学 10 期生であり、1999 年に本学の嘱託講師に着任、2000 年に専任教員となり 2024 年に勤続 25 年を迎える。様々な委員会で活動をしてきたが、ここ最近は進路・学生生活専門委員会で学生生活部門を担当している。ここでは上智大学短期大学部通信（以下、通信）と履修要覧の記述をもとに課外活動とソフィア会の活動をみていく。

1. 課外活動

(1) Sophia Junior Festival（以後、SJ 祭）

最初に大学祭として毎年 10 月に開催している SJ 祭を振り返る。

現在の SJ 祭に関する記事が通信に登場するのは 2 号（1980 年 7 月）で、第 3 回文化祭は 10 月 18 日と 19 日に行われる予定であるが、名称を Sophia Junior 祭と改め、テーマは“More Active”とあるので、1978 年に始まったことがわかる。さらに、通信 9 号（1982 年 8 月）で第 1 回開催時には十月（かな）祭として“Maiden Voyage”をテーマにしたとの記述がある。以後、通信では文化祭、ソフィア・ジュニア祭、SJ 祭などの名称で記事が定期的に掲載されるようになる。創立以来、大学行事としてスポーツ・デイがあったため、大学祭を文化祭と当初は位置付けていたのだろう。SJ 祭は学生からなる SJ 祭実行委員会が主体となって企画運営し、教職員がそれを補助するスタイルが 1 回から踏襲されている。

通信 3 号ではソフィア・ジュニア祭でクラス・サークル展示や研究発表、講演会、聖マリア寮生コーラス、セビアナス舞踊、2 年次有志の Jodan Dance、体育館で「夕鶴」、シェイクスピア「間違い喜劇」、「風と共に去りぬ」の上演に加えてチャゲ&飛鳥コンサートが行われ、テレビ録画がされたとの内容で、Covid-19 感染拡大による SJ 祭のオンライン化からようやく入場者を自由に受け入れての開催にこぎつけた 2023 年度と比較すると、隔世の感がある。聖マリア寮生によるスペイン舞踊セビアナスはこれ以降も聖マリア寮が 2020 年に閉寮を迎えるまで SJ 祭ステージに登場する人気プログラムであった。

SJ 祭は開始以来秋（10 月または 11 月）の土日の二日間開催であり、年度によっては前後夜祭なども行っていた。しかし SJ 祭実行委員として運営を担う 2 年次生はこの時期に編入試験の受験があったり、就職活動の長期化などがあったりと参加学生の負担も考慮して、

2017 年から土曜日 1 日開催となった。また、2000 年から本学ソフィア会（同窓会）が卒業 25 周年を祝う記念式典を SJ 祭に行い、にぎやかなキャンパスを同窓生が再訪する機会となった。SJ 祭はステージ企画、教室企画、模擬店などを中心に、講演会、コンサート、劇の上演などに加え、2010 年には児童英語ボランティアのサークル活動と連動してキャンパスでハロウィンイベントが行われた。サービス・ラーニング活動でかわりのある地域の児童や外国籍市民の方々、ソフィア後援会、ソフィア会など様々な方々が SJ 祭に参加され、学生との交流を楽しむ日となっている。SJ 祭実行委員にとっては協賛のお願いなどで学外の社会人との交渉や、学内関係者との連絡・調整など、協働してひとつのイベントを実施するなかで社会人基礎力を身に着けるよい機会ともなっている。

SJ 祭のテーマを記録のためにあげておく。

- 1 回 (1978) Maiden Voyage (十月祭としてスタート)
- 2 回 (1979) Fly for the Future
- 3 回 (1980) More Active (Sophia Junior 祭に)
- 4 回 (1981) More Creative
- 5 回 (1982) Do! Do! Do!
- 6 回 (1983) BLOOM どう咲きますか
- 7 回 (1984) Heroine 舞いませう今宵、貴女もエレガンス
- 8 回 (1985) 過激に華を咲かせましょう
- 9 回 (1986) ソフィアン・レボリューション
- 10 回 (1987) ミズ・クリエイティブ
- 11 回 (1988) ああ我が心の故郷
- 12 回 (1989) La Fiesta de las Guapas (美女の祭典)
- 13 回 (1990) The United Colours
- 14 回 (1991) 才華～知性に華やかさを添えて
- 15 回 (1992) Rough Diamond ～輝石をめざして
- 16 回 (1993) Seize the Day 一時は待ってくれない
- 17 回 (1994) Gold Rush ～未知への探求
- 18 回 (1995) Estoy aqui ! (私はここにいます!)
- 19 回 (1996) Love Shock
- 20 回 (1997) Σ O Φ I A . . . 叡智
- 21 回 (1998) The Boom – girls be Ambitious!
- 22 回 (1999) Seeking Spiritual Beauty
- 23 回 (2000) 燃えろいい女 2000
- 24 回 (2001) ソフィアなでしこ

- 25 回 (2002) Sophisticated Girls
- 26 回 (2003) 百花繚乱
- 27 回 (2004) Sophilia
- 28 回 (2005) 波瀾万丈
- 29 回 (2006) 凜
- 30 回 (2007) Whoop it up!
- 31 回 (2008) SPICE UP YOUR LIFE 60s
- 32 回 (2009) SHIFT — Change your heart, change your world —
- 33 回 (2010) TWINKLE × TWINKLE — For our Dream
- 34 回 (2011) Sparkling Magic ～ for our Smiles
- 35 回 (2012) HEART³ ～ Girls just wanna have fun! ～
- 36 回 (2013) Challenge! ～ Girls Be Ambitious ～
- 37 回 (2014) Treasure Every Encounter
- 38 回 (2015) Over the Rainbow
- 39 回 (2016) Make Our Story
- 40 回 (2017) New Beginning
- 41 回 (2018) Peace Begins with a Smile ～ そこのあなたも笑いな祭
- 42 回 (2019) Sophia Beautiful Harmony —人から人へ、心をつなぐみんなの輪
- 43 回 (2020) Challenge Accepted ～ the Sky is the Limit ～
(Covid-19 感染拡大のため作成動画の公開という形式で実施)
- 44 回 (2021) From Here to the Future ～未来へ向かう物語
(動画コンテンツ＋中庭ステージの生配信の形式で実施)
- 45 回 (2022) With Hearts United
(来場者は在学生と関係者、同窓生、教職員など関係者のみに制限)
- 46 回 (2023) The Best is here ～最高傑作をここに～

なお、2024 年度については、規模を縮小して実施する予定である。

(2) 課外活動団体

開学以来、さまざまな課外活動団体が創設され、活発な活動を行ってきた。1974 年の履修要覧には、英語劇、スペイン語愛好会、Sophia English Association (S.E.A.)、Sophia Enterprise Association (S.E.A.)、人形劇サークル、カメラ愛好会、硬式テニス愛好会、山を愛する会が挙げられている。このなかで 2023 年度も活動しているのは、S.E.A. のみである。

時期により課外活動団体の数と学生参加者数はかなりの増減がある。1980 年代後半に課

外活動団体が大幅に増加したが、1990年代後半になると減少していく。短期大学は活動期間が2年間しかないため、就職活動の時期が早まると2年次生は活動に参加しにくくなり、1年次生にはノウハウが継承されないなどの問題があったと考えられる。しかし、英語科である本学においてS.E.A.が一貫して活動を継続していたのは特筆に値する。歴代顧問の先生方の積極的な支援もあってのことと思う。しかし、2020年のCovid-19感染拡大と授業のオンライン化により、課外活動団体の大半はほぼ活動休止に追い込まれた。しかも2年次生とともに活動した経験のない1年次生が活動を引き継ぐのは困難もあり、存続が危ぶまれた団体も多い。2023年度現在の活動状況は完全とは言えないがCovid-19問題以前の状態に近づきつつある。課外活動もまた、学生主体の活動の場として教室の学びやSL活動と並び重要であるので、こうした活動の歴史をきちんと記録に残していくようにしたい。

活動団体について、1975年から5年刻みでみていく。

1975年：S.E.A.、人形劇サークル、美術愛好会、ソフィアフォークダンス、落語研究友の会

1980年：硬式テニス、バレーボール、バスケットボール、ソフィアレミケリトスキー、ピンポン、野球、S.E.A.、英語劇愛好会、ピーナッツクラブ（ボランティアサークル）、漫画研究会

1985年：S.E.A.、ガリラヤ会（カトリック学生の会）、ASCOMI（Astro Community）、写真愛好会、ソフィア・コーラス・クラブ、漫画研究会、ピーナッツクラブ（社会奉仕と福祉活動）、上智国際セミナー秦野市部、硬式庭球愛好会、ジャズダンス愛好会、バレーボール愛好会、陸上競技愛好会、エアロビ・ビューティ・スペシャル、バスケットボール愛好会、バドミントン愛好会、レミケルト・スキー・サークル、軟式テニス愛好会、ソフィア・ジュニア祭実行委員会、学生会設立準備委員会、卒業行事準備委員会

1990年：S.E.A.、ガリラヤ会、ASCOMI、グリークラブ、World Eyes Club（世界の諸問題に取り組み他者と交流）、硬式テニス愛好会、ジャズダンス愛好会、バレーボール愛好会、バスケットボール愛好会、バドミントン愛好会、ソフィア・ジュニア祭実行委員会、卒業記念行事委員会、スポーツデイ実行委員会

1995年：S.E.A.、ガリラヤ会、Glee Club、硬式テニス愛好会、ソフィアジュニアダンスチーム、バレーボール愛好会、バドミントン愛好会、新入生歓迎会委員会、ソフィア・ジュニア祭実行委員会、卒業記念行事委員会、学生通信編集委員会

2000年：S.E.A.、ガリラヤ会、日本文化研究会、硬式テニス愛好会、バレーボール愛好会、バドミントン愛好会、新入生オリエンテーション・キャンプ実行委員会、ソフィアジュニア祭実行委員会、1年次生連絡委員会、2年次生連絡委員会、学生通信編集委員会、家庭教師ボランティア

- 2005年：S.E.A.、Sophia F.C.、上智短大見聞録部、S M C（音楽サークル）、和（茶道サークル）、バレーボール、バスケットボール、バドミントン愛好会、ソフトテニス、硬式テニス、Art and Photo、フットサル、Hip Hop Dance、美術 dessin&painting、English Drama Club、In the PALM(手話サークル)、ガリラヤ会、王統流空手道、SJ 祭実行委員会、剣道、NASA、PC、英語教育、総合芸術（音楽、造形、パフォーマンス）、カトリック学生の会
- 2010年：S.E.A.、児童英語教育サークル(BTC)、手作り絵本サークル、S M C（音楽）、和サークル（茶道等）、バレーボール、バスケットボール、バドミントン、ソフトテニス、硬式テニス、ヨガ、フットサル、Sophia Dance Booty、Winter Sports、ALL ROUND、Agriculture（農業）、ガリラヤ会、エコサークル、空手、ソフィアジャーナル（見聞録）、漫画研究サークル、写真部、Harmony of SJC、Actress on Stage、SJ 祭実行委員会
- 2015年：S.E.A.、児童英語教育サークル（BTC）、手作りの会、音楽サークル、和サークル、バレーボール、バスケットボール、バドミントン、硬式テニス（テニスサークル）、Sophia Dance Booty、ガリラヤサークル、Sophia Journal、漫画研究サークル、STEP、SJ 祭実行委員会、社会科学研究会（SGLabo）、SOPHIA SHOOTING、陶芸サークル、ソフトテニスサークル、Sophian Style
- 2023年：S.E.A.、SJ 祭実行委員会、和サークル、上智ジュニアボランティアサークル、バスケットボールサークル、バレーボールサークル、ダンス・クラブ、

こうした活動の場を正式に閉学するその時まで、学生が持てるようにしたい。

2. 本学ソフィア会の活動

ソフィア会（同窓会）は1期生が卒業した1975年に創設された。しかし活動を担う役員の多くは秦野キャンパスから遠い地域にいるため、一時期活動が中断していたことが通信2号（1980年7月）からうかがえる。その後4期生の横瀬（豊島）恵美さんを会長に活動が再開され、総会もひらかれるようになった。会長は6期生の濱真理子さんへと引き継がれ、歴代会長のもと同窓生名簿が整えられていった。2000年に第一回銀祝（卒業25周年）記念式典が、2014年には第一回ルビー祝（卒業40周年）記念式典が行われた。2025年には第一回金祝（卒業50周年）記念式典の秦野キャンパスでの実施が平野由紀子会長のもと計画されている。

2004年度からは同窓生講師が輪講形式で卒業後の活動を語る「キャリアプランニング」が羽場勝子先生（現名誉教授）のご提唱で開始され、ソフィア会は同窓生講師の交通費を1回5000円を上限として補助を行い、講師の方々は報酬なしのボランティアでお話くださる

という同窓会寄付講座となった。「キャリアプランニング」では1期生から卒業後数年の同窓生まで多彩な活動やお仕事などについて多くの方々が学生のために貴重な講義を行ってくださった。「キャリアプランニング」はCovid-19感染拡大によりオンライン授業が導入されたのを機に、同窓生講師の方はご自宅や職場からZoomで講義を行い、コーディネータ教員が教室でそれを投影してリアルタイムの質疑応答も行う形式となった。多くの同窓生講師の方に加えて、地元秦野市役所の方をゲスト講師にお迎えし、卒業後の長いキャリアや人生を考える学生のために貴重なお話をしてくださっている。ご協力くださった同窓生講師の方々、ソフィア会、秦野市に感謝申し上げたい。

ソフィア会は聖堂のオルガン寄付などのほか、2003年度からは学生のための奨学金も提供しており、2014年度には初代学長である故ジェラルド・バリー師の名を冠したジェラルド・バリー賞の原資を出している。同賞は卒業式で授与されてきた。

本学閉学後も、ソフィア会は同窓生同士をつなぎ、最後の卒業生が金祝を迎えるまでは活動を継続する。そのため、できるだけ卒業年次ごとに連絡委員を募り、金祝・ルビー祝・銀祝をきちんと実施していく体制を整えようとしているところである。

以上、非常に簡単ではあるが、課外活動とソフィア会についてまとめてみた。いずれ閉学するときまでにはもう少し詳細なデータを電子化して保存しておけるようにしたいと考えている。

創立50周年となる本学の歴史と今後の50年をうまくつなげていけることを願い、記念の原稿としたい。

Radiation Narratives in Don DeLillo's *Underworld*: Managing the Incalculable, Long-Term Effects of Nuclear Waste

Yoshihiro Nagano

Abstract

This study explores the issue of radiation in Don DeLillo's *Underworld*, which involves a nuclear crisis that is domestically generated by weapons tests and radioactive waste. Drawing on research on the long-term effects of radiation, it examines how the novel's protagonist, Nick Shay, conceptualizes and practices nuclear waste management in the face of the awe-inspiring incalculability of radiation. To achieve that aim, the study first explores the nuclear landscape and examines how DeLillo, against a contaminated landscape, raises problems with the technological mastery of nuclear power, chief among which are the amount of time required for radioactive decay and the sensation of the mathematical sublime Nick develops in his response to the complex effects of radiation. To approach Nick's sublime sensation, the representation of the untouchable—a group of individuals who have been exposed to deadly radiation around a nuclear test site—is also important. Overall, the article investigates the geographic, aesthetic, and ethical aspects of DeLillo's narratives about radiation in conjunction with waste management's long-term responsibility for the protection of life.

Introduction

Don DeLillo's *Underworld* can be regarded as a national epic of America that features critical military tensions with the Soviet Union and the serious consequences of the arms race. As a Cold War novel, it depicts nuclear threats, including those other than direct missile attacks. Set in the Southwestern desert, the opening episode of the 1992 narrative present describes a memory of America's first atomic explosion, the Trinity test conducted in 1945. This primal scene of explosion, as imagined by the protagonist Nick Shay, a professional waste manager, foregrounds the threat of radiation that unsettles him forty-seven years after the original explosion. From the beginning, the novel problematizes radiation as a major crisis that America has long been facing. Intriguingly enough, the radiation was not caused by America's foreign

adversaries. In fact, some types of radiation that haunt the novel are domestically generated by weapons tests and radioactive waste. This domestic nuclear crisis and Nick's involvement with it form a central concern of the present study.

The nuclear waste crisis that affects Nick and many other American citizens has been created, to a large degree, by the nation's economic and military development in the Cold War era. Concerning waste as a byproduct of individual and national empowerment in *Underworld*, Patrick O'Donnell writes, "Waste is . . . the fallout of our quest for empowerment in life (whether that comes about through the possession of objects and the accumulation of capital or through the demonstrations of military prowess that characterizes an arms race)" (110). A most potent means of empowerment is nuclear generation, but the waste it leaves behind is extremely difficult to handle. Other critics have, like O'Donnell, discussed the problems posed by nuclear waste in *Underworld*. Exploring DeLillo's treatment of American Cold War ideology, Mark Osteen states, "The ideology of containment . . . encompasses weapons and waste, whose devastating physical and psychological repercussions constitute DeLillo's primary theme in *Underworld*" (215). Approaching this issue from an environmental, planetary perspective, Isabel Lane underscores the significance of "byproduct time." Regarding a tension between human time and nuclear time, she writes, "This tension between annihilation and permanence, between short-lived human life and its tenacious waste, is central to the novel, which pits human time against geology, dramatizing the persistence of man-made byproducts and the fragility of human existence" (110). The question of time scale has been a major concern in the study of the nuclear sublime, as exemplified by scholars like Allan Stoekl. Exploring the complex interconnections between natural phenomena and human interventions, Stoekl points out the fundamental incalculability of the effects of harmful waste on life forms and the environment. He argues that this "version of the sublime entails an infinity that precisely resists computation (the sublime of externalities); we are bound to compute, but are ultimately, and repetitively, incapable of it" (45). Taking advantage of this mathematical sublimity, the present study focuses on the long-term effects of radiation in *Underworld* and examines the ways in which Nick Shay conceptualizes and practices nuclear waste management.

To achieve this aim, I first explore the nuclear landscape of the Southwestern desert and examine how DeLillo, against the background of that contaminated landscape, raises problems with the technological mastery of nuclear power, chief among which are the amount of time required for radioactive decay and the sublime response Nick develops to the complex effects of radiation. In addition, the study analyzes Nick's

esoteric, pseudo-religious view on radioactive waste. Artistically, this view enriches the sublime representation of nuclear waste, but scientifically it poses a threat because his discourse undermines the rationality of nuclear waste management. In analyzing this threat, I discuss the sacralization and diabolization of nuclear waste. My last aim is to examine DeLillo's representation of the untouchable—a group of individuals who have been exposed to deadly radiation around a nuclear test site. Overall, the paper investigates the geographic, aesthetic, and ethical aspects of DeLillo's narratives about radiation in conjunction with waste management's long-term responsibility for the protection of life.

In the Nuclear Landscape: Mastery of Nuclear Power and Fear of Radiation

The novel's opening sections, which move dramatically through space and time, underscore the persistence of nuclear waste problems in America. The prologue, which revolves around the 1951 playoff game between the New York Giants and Brooklyn Dodgers that would decide the pennant, conveys news of the Soviets' second atomic bomb drop test in the Kazakh test site. Immediately after the prologue, the 1992 narrative present unfolds itself in the American counterpart of the Kazakh steppes. It is a desert about 200 miles southwest of the Trinity test site—a deeply symbolic location in New Mexico where the first American atomic bomb was tested. Set shortly after the declaration of the end of the Cold War, the 1992 episode describes Nick Shay's visit to his one-time lover Klara Sax, who now runs an art exhibition of mothballed B-52 bombers in the desert. While the presence of the aesthetically recycled bombers celebrates the end of the Cold War, the episode directs readers' attention to the masked presence of unrecyclable radioactive waste. In her militaristic discourse, Klara refers to the toxicity and danger of that waste: "So we use this place [the desert] to test our weapons. It's only logical of course. And it enables us to show our mastery. The desert bears the visible signs of all the detonations we set off. All the craters and warning signs and no-go areas and burial markers, the sites where debris is buried" (71). To her, the marks of destruction and contamination of the land are signs of human mastery over nuclear power. In addition, she stresses her own artistic mastery by recycling and exhibiting the nuclear-capable B-52s. Comparing Klara's attitude toward waste with Nick's, John Duvall argues that "Klara's and Nick's careers oddly reflect one another—both are waste managers" (272). "Like Nick," Duvall observes, "Klara makes invisible the waste of consumer culture, but with a twist" (272). This twist includes Klara's

“paint[ing] in rainbow colors the decommissioned B-52s that previously had carried the nuclear payload that could have annihilated humanity” (272). To be sure, she manages to exert artistic control over them and hide the danger they once posed, but—preoccupied with America’s and her individual mastery over nuclear power—she shows little concern about the effects of nuclear waste, which is buried in the area beyond the signs of mastery.

Her representation of the Southwestern desert radically underplays the devastation of such radioactive sites. For instance, compare her landscape with that of Area G—the largest nuclear waste dump in the area surrounding Los Alamos—described by Joseph Masco in his anthropological study *The Nuclear Borderlands*. As Masco observes, “dozens of cement plugs [were] sticking out of the ground, noting where shafts of tritium-and plutonium-contaminated waste were buried. Alongside the football field sized open pits, neatly packed with containers of radioactive contaminated waste, are fences posted with radioactive warning signs” (150). In both Area G and in Klara’s aesthetically rendered desert, radioactive materials are not mastered or disposed of. Stored deep underground, they retain their tremendous power for an astronomically long period of time, as we see below. Thriving aesthetically on nuclear destruction, Klara exhibits a nonchalant attitude toward the danger surrounding her, but DeLillo’s art unmasks it through another, traumatic chronological leap.

As the episode draws toward its end, there is a sudden shift back in time to a primal scene of nuclear detonation in New Mexico. After his visit to Klara, Nick imagines “the world’s first atomic explosion, which occurred about two hundred miles northeast of my present position” (84) or the Trinity nuclear test, conducted on July 16, 1945. Nick’s historical national memory gravitates toward a disturbing anecdote about Edward Teller—a scientist who participated in the production of the first American atomic bomb. According to Nick, “the story said how Dr. Teller feared the immediate effects of the blast at his viewing site twenty miles from zero point” (84). In the seemingly peaceful desert, forty-seven years after the blast, radiation still triggers an undeniable fear in Nick. Unlike Klara, who places too much trust in the mastery of nuclear power, Nick as a professional waste manager knows how radiation persists far beyond the “immediate effects” and continues affecting the area. When the 1992 desert episode summons Teller’s fear into the present, it belies the sense of an ending suggested by Klara’s art exhibition and brings to the surface the long-lasting threat posed by radiation.

Radioactivity, the Nuclear Sublime, and Fantasies about Nuclear Waste

As Nick grapples with nuclear waste, he reveals a deeply disturbing view of it. A case in point is a remark he makes near the end of the narrative present, when he has become a senior executive qualified to offer expert advice on waste management. In the episode, Nick reflects on the lectures he gives on the risks of nuclear waste:

I talk to them [his audience] about the vacated military bases being converted to landfill use, about the bunker system under a mountain in Nevada that will or will not accommodate the thousands of steel canisters of radioactive waste for ten thousand years. . . . The waste may or may not explode, seventy thousand tons of spent fuel, and I fly to London and Zurich to attend conferences in the rain and sleet. (804)

What is disturbing is that Nick speaks about possible radioactive leaks and nuclear explosions in such a nonchalant, even defeatist, manner that he violates his professional trust. Commenting on the passage above, Mark Taylor keenly observes Nick's strong self-doubt: "By the end of the book, however, it is clear that Nick regards his success as failure. Plans and purposes that once seemed clear become obscure" (207). Though Nick has certainly been a successful businessperson, he finally realizes his own powerlessness in the face of radioactive waste. What defeats him is the time scale of the "ten thousand years" required for nuclear waste storage. That time scale, however, is not necessarily correct.

To better understand Nick's attitude, we must consider in greater detail estimations of the time required for safety assurance. The issue is clarified by recent criticism of nuclear management. Daniel Cordle, in his analysis of cultural and literary anxieties in the nuclear age, cites the example of Onkalo, Finland, a nuclear waste storage facility located in an underground space carved out of rock. Drawing on *Into Eternity*—a 2010 Finnish documentary film about Onkalo—Cordle writes, "Designed to contain radioactive materials until they are no longer dangerous, Onkalo must last, we are told, for 100,000 years" (230).¹ When Cordle refers to the time required for safety assurance, he stresses how the ethical responsibility for nuclear waste management persists on an unimaginable time scale. Cordle also quotes fundamental questions raised in the film: "What knowledge of nuclear toxicity will future societies have? What languages will people speak and how can we warn them not to excavate Onkalo's tunnels?" (230).

The duration of radioactivity generated by high-level nuclear waste utterly surpasses current human plans for containment. As we have seen above, this is a deeply troubling aspect of nuclear waste management that Klara Sax, armed with the nonchalance of a victor, blithely disregards. She does not seem aware that the victorious “warning signs and no-go areas and burial markers” (71) will most likely be meaningless and fail to help sustain human responsibility toward those who will inhabit the land in the far distant future.

Klara’s mastery over nuclear power for survival is short-sighted and limited in scope. She recycled the B-52s to show a “survival instinct . . . a graffiti instinct—to trespass and declare ourselves, show who we are” (77). Analyzing this claim, Paul Gleason writes, “For Klara and DeLillo, art is an assertion of freedom, a way in which humanity can reject and survive an American culture whose mass-market capitalism and weapons of mass destruction threaten individualism and human life” (140). Klara and DeLillo certainly make powerful artistic assertions of freedom and human survival, but readers might wonder whose survival is being discussed and who Klara means by “we.” Her triumphalist post-Cold War rhetoric seems to exclude those who have already lost their lives and those who might do so in the future due to radiation exposure. Unlike Klara, Nick as a professional waste manager must face the question more seriously.

To return to Nick’s approach, we need to see how radioactive decay takes place in complex, long-term processes of natural evolution and human interventions in that evolution. When humans attempt to grasp the totality of such processes, as Allan Stoekl argues, “we experience awe before the sheer task of calculating sustainability” (45) or “the sublime of externalities” (45). Such interlocking processes defeat current human estimations. Likewise, in *Underworld*, it is this type of sublime sensation that confounds Nick to the point where he succumbs to radioactive leaks and even nuclear explosions. In so doing, Nick is in a deeply disturbing state of mind, which Stoekl regards as a form of “claustrophobia” (46). As Stoekl observes, “above all the fundamental incalculable nature of externalities, we can affirm only our consciousness. We revel in the thought of apocalypse, of the fate of the earth both in our hands and somehow out of them” (46).² Nick is stuck in the thought of an apocalypse that he imagined himself and accepts it because, near the end of his career, he is defeated by the long-term effects of radioactive waste that relentlessly undermine his containment efforts.

Before Nick reaches that impasse, however, he and his colleagues are more confident in their ability to contain hazardous waste. Remarkably, they approach it with aesthetic feelings grounded in the sublime, as an oft-cited Staten Island waste

management scene demonstrates. Brian Glassic, a colleague of Nick's, inspired by the pyramids of Egypt, meditates on the waste management facility on the island:

He imagined he was watching the construction of the Great Pyramid at Giza—only this was twenty-five times bigger, with tanker trucks spraying perfumed water on the approach roads. He found the sight inspiring. All this ingenuity and labor, this delicate effort to fit maximum waste into diminishing space. The towers of the World Trade Center were visible in the distance and he sensed a poetic balance between that idea and this one [the idea on the landfill]. Bridges, tunnels, scows, tugs, graving docks, container ships, all the great works of transport, trade and linkage were directed in the end to this culminating structure. (184)

Impressed by the large-scale management of massive waste, Brian exhibits complex feelings of awe. The vision of the waste management facility, which exceeds the Great Pyramid in magnitude, is grounded in the mathematical sublime, but it is far-reaching enough to evoke aesthetic, even romantic, feelings of awe. As Immanuel Kant argues, the aesthetic sublime “brings with it the idea of the sublime and produces that emotion which no mathematical estimation of its magnitude by means of numbers can bring about”; it also “presents magnitude absolutely, as far as the mind can grasp it in an intuition” (90). In the grip of such feelings of awe, Brian develops his vision and boasts of the “poetic balance” between the symbol of global capitalism and its waste management facility, connected by modern infrastructures and technologies. In his meditation, Brian makes the mathematical, aesthetic, and technological sublime work together so as to fully represent the greatness of the facility and the innumerable human endeavors that make it work.

At the same time, though, Brian's sublime, euphoric meditation can be considered an act of denial. The “poetic balance” masks the material reality of a decidedly unpoetic imbalance caused by the massive accumulation of harmful waste, an imbalance that is increasingly worsened by nuclear waste, the most harmful material imaginable, which haunts America well beyond the Cold War and will do for 100,000 years to come. Therefore, it is not the modern high-rise buildings like the World Trade Center in Manhattan but the nuclear landscape described by Klara Sax that might, in the distant future, dominate what remains of human civilization. From such a post-apocalyptic perspective, Daniel Cordle writes about the relationship between civilization and

nuclear waste: “Our civilization’s most abiding legacies might surprise us: not, perhaps, the spectacular, hubristic sky-scraping edifices currently springing up around the globe, but a hidden, tomb-like architecture . . . not our technology, but its toxic residues” (231). This is a grim, unsettling vision, but the increasing amounts of radioactive waste might result in the triumph of the “tomb-like architecture.” This post-apocalyptic vision is shared by Nick, who succumbs to radioactive leaks and anticipates nuclear explosions.

Like Brian, however, Nick has heroically struggled to contain nuclear waste. It is notable that behind his pride lurks a pseudo-religious feeling of awe that is rooted in his Jesuit education. For instance, readers can observe how Nick approaches nuclear waste through esoteric metaphors: “We were waste managers, waste giants, we processed universal waste. Waste has a solemn aura now, an aspect of untouchability. White containers of plutonium waste with yellow caution tags” (88). First, by taking advantage of the sheer scale of his business and especially the risk he takes in radioactive waste management, Nick aggrandizes himself. Furthermore, when he sees an “aura” grounded in the “untouchability” of radioactive waste, he endows the waste with a quasi-religious, transcendental quality to further elevate its status and, by extension, his own.

Nick’s sense of awe toward nuclear waste can undermine his professional responsibility. In another scene in the Texas desert, a burial of nuclear waste is underway:

[Nick] watched men in moon suits bury drums of dangerous waste in subterranean salt beds many millions of years old, dried-out remnants of a Mesozoic ocean. It was a religious conviction in our business that these deposits of rock salt would not leak radiation. Waste is a religious thing. We entomb contaminated waste with a sense of reverence and dread. It is necessary to respect what we discard. (88)

Here, as he develops his pseudo-religious fantasy, Nick self-mockingly reveals how the containment of nuclear waste stands on fragile scientific grounds. Metaphorically, the terms “burial” and “entombing” indicate the death of radioactive materials, but technically, it is incorrect because of the extremely long-term effects of high-level radioactive materials. The geological storage of nuclear waste described by Nick is a widely accepted method, but that storage is affected by many factors, including chemical reactions triggered by minerals and salt, changing water flows, and different levels of engineering. It is fair to say that when Nick generates a pseudo-religious fantasy, he is

at pains to come to terms with such overwhelming uncertainties.

Nick's pseudo-religious, sublime feelings become darkly twisted, and this disturbing phenomenon can be effectively approached using concepts from anthropology. Taking advantage of the anthropological concept of "ambiguity" originally developed by Mary Douglas, the critic Robert McMinn underscores "the anthropological puzzle of categories: or how the sacred shades into the profane. In *Underworld* the form this puzzle takes is the sacralization of waste" (45).³ In McMinn's argument, the sacralization of waste is "a form of transubstantiation" (45). Through the act of waste management, which Nick describes in ways that evoke religious ritual, he recycles profane substances into useful and even aesthetically acceptable objects. Nuclear waste, however, resists Nick's act of sacralization because it is fundamentally unrecyclable. In an attempt to represent the awe-inspiring, destructive power of plutonium, Nick generates a profoundly dark myth about Pluto, the Roman god of death. This act of representation enables him to simultaneously sacralize and diabolize nuclear waste. In the manner of his colleague Brian Glassic, who compares the large-scale waste management endeavor to "the construction of the Great Pyramid at Giza" (184), Nick claims, "We build pyramids of waste above and below the earth. The more hazardous the waste, the deeper we tried to sink it. The word plutonium comes from Pluto, god of the dead and ruler of the underworld" (106). Unlike Brian, who sees a balance between capitalist production and the disposal of consumer waste, between the secular world and the underworld, Nick fearfully imagines the supremely diabolic figure that unsettles the balance.

His awe suggests deeper implications of the sacralization of the discarded. To use another anthropological concept, the lord of the dead and the person who deals with the deadly waste in the underworld are figures related to taboo. Both belong to the realm that is considered simultaneously sacred and unclean. Or to use Giorgio Agamben's words, "the ambiguity of the ban [taboo], which excludes in including, implies the ambiguity of the sacred" (77). This ambiguity surrounding taboo derives from the contradictory inclusion of the untouchable into the social, cultural system. Likewise, Nick is a type of the untouchable who hold an ambiguous position in society. He serves Pluto or plutonium, which is divine in its tremendous capacity to generate power and abominable in its capacity to bring about mass death.

It seems that part of him seeks this social identity because of a murder he committed in the past. As a minor in the Bronx, he murdered a bartender who was like a father figure to him. Being an outcast by choice, he identifies himself with the untouchable. In other words, by aligning himself with the lord of death, he is at pains to

come to terms with himself and his past. At the same time, though, another part of him relies on the dark power of Pluto to increase his own power and authority. As Graley Herren insightfully comments, “throughout his life he resorts to mythic fabrication to reconceive his relation to the real” (453). Herren stresses the way in which Nick takes advantage of “mythic fabrication” as a measure to deal with his traumatic experiences. In addition, as we see below, Nick is fully aware that the power of plutonium affects the lives of many citizens, but the problem is that his denial of the real prevents him from establishing a meaningful relationship with the very victims of radiation with whom he should identify.

Radiation Exposure, Evacuation, and the Return of Repressed Kazakhstan

Underworld includes possible cases, including Nick, of radiation exposure. For example, critics have noted the presence of strontium in the novel (Wallace 374-75; Boxall 198)—a radioactive isotope produced by nuclear fission or as fallout of a nuclear explosion. Peter Boxall, analyzing an episode in which Nick and his brother recall their shoe shopping experience as children, hints at the bone damage Nick has suffered due to radiation exposure. He directs readers’ attention to how Nick, trying on a new pair of shoes at a store, puts his feet in an X-ray machine to see if they fit. Associating the shoes with the shoes of Kazakh radiation victims, Boxall argues that “like those of the Kazakh child, they contain radiation which, Matt [Shay] suggests, may have caused Nick himself to ‘suffer bone damage’ . . . to become another of the blind victims of the military industrial complex” (198). Certainly, Nick can be among many marginalized victims of radiation in the novel because of his possible exposure to radioactive materials. And what complicates the problem is the blindness Boxall cites, indicating that Nick cannot see his own exposure and victimization. What is worse, however, is that he lacks any concern for victims of radiation.

In *Underworld*, DeLillo describes people who have been exposed to radiation—those who are thoroughly marginalized. Nick fails to imagine those individuals mainly because, in DeLillo’s America, those who are called downwinders remain objects of paranoid rumors.⁴ It is near the end of the narrative present, when Nick visits Kazakhstan, that he finally faces radiation victims and recognizes the devastation from which they suffer. There is, however, a foreshadowing of the event. As David Cowart observes, “The Kazakh victims of radiation figure proleptically in DeLillo’s imagined Sergei Eisenstein film *Unterwelt*, which supplies this novel’s title with one of

its important referents" (51). In an episode set in 1974, DeLillo shows *Unterwelt* as if to prepare for the upcoming traumatic encounter with radiation victims in Kazakhstan, individuals who have been foreclosed from American and international memories. The 1974 episode, focalized through Klara Sax, represents anonymous radiation victims in shadowy images to suggest a nightmarish nuclear holocaust. Those radiation victims evoke prisoners who built the city of Semipalatinsk at great cost. According to Klara, the film shows how "escaped prisoners move across flat terrain, some of them hooded, the most disfigured ones, and there are fires in the distance, the horizon line throbbing in smoke and ash" (442-43). As she notes, this disastrous scene is created with dexterous skills, developed out of the filmic technique of "typage":

The audience was stilled. You saw things differently now. If there was a politics of montage, it was more intimate here—not the themes of atomic radiation or irresponsible science and not state terror either, the independent artist who is disciplined and sovietized. These deformed faces, these were people who existed outside nationality and strict historical context. Eisenstein's method of immediate characterization, called typage, seemed self-parodied and shattered here, intentionally. Because the external features of the men and women did not tell you anything about class or social mission. They were people persecuted and altered, this was their typology—they were an inconvenient secret of the society around them. (443)

While watching the catastrophic scene, the avant-garde artist Klara is fascinated by Eisenstein's filmic technique. In Klara's mind, the montage method is "intimate" rather than political because Eisenstein could not have openly criticized state-led nuclear science, especially its disastrous outcome. Typage includes a technique of casting nonprofessional actors whose appearance expresses certain types, such as social class and profession. For example, as James Goodwin argues, there is typecasting of working-class people: "In regard to physiognomy and camera point of view, the working class is an ideal type, distinctive for its physical power, artlessness, and collective identity" (73). DeLillo's version ironically reveals how nuclear destruction and the spread of radiation affect the "persecuted and altered" or an undesirable type located outside the Soviets' social norms. In addition, the dreary scene induces Klara to wonder whether the scene was shot in Kazakhstan, where Eisenstein's magnum opus *Ivan the Terrible* was filmed. She associates the scene with Kazakhstan because it is a major nuclear weapons test

site. In a study on the legacies of Soviet nuclear testing, Susanne Bauer et al. note that “[a] total of 715 Soviet nuclear tests were carried out between 1949 and 1990, with 456 and 130 near Semipalatinsk and on Novaia Zemlia, respectively” (244). The former test site is in Kazakhstan and the latter in extreme northern Russia, an archipelago in the Arctic Ocean. Klara’s evocation of Kazakhstan, triggered by the imaginary Eisenstein film, foreshadows Nick’s truly traumatic experience in that area near the end of the narrative present.

Furthermore, as described at the beginning of the present study, the narrative present begins in the symbolic nuclear detonation site in the American Southwest. As the novel approaches its close, the narrative finally moves to the Soviet counterpart—or, to be more exact in terms of the novel’s chronology, the narrative returns to Kazakhstan because it was imagined by J. Edgar Hoover back in the 1951 prologue, when he heard about the news of the Soviets’ second atomic bomb detonation. It is a sinister vision of “a lonely tower standing on the Kazakh Test Site, the tower armed with the bomb, and ... the wind blowing across the Central Asian steppes” (50). The location, reintroduced by DeLillo near the end of the novel, assumes a different narrative role. “The wind blowing across the Central Asian steppes” not only poses a threat to America but also evokes the damage done to local downwinders. Furthermore, DeLillo calls readers’ attention to the increasing risks of nuclear waste and nuclear armament.

Beyond the Cold War Boundary: Challenges from the Russian Counterpart

The Kazakhstan episode gives Nick a final test of professional responsibility. After the fall of the Berlin Wall, Nick and his colleague Brian Glassic visit their Russian counterpart Viktor Maltsev, who works for Tchaika, a waste management firm. They are surprised by Viktor’s bold plan to dispose of nuclear waste in a most violent and disturbing manner: “We try to bury it [radioactive waste]. But maybe this is not enough. That’s why we have this idea. Kill the devil. And he smiles from his steeple perch. The fusion of two streams of history, weapons and waste. We destroy contaminated nuclear waste by means of nuclear explosions” (791). This violent act of pitting nuclear power against nuclear power would disperse nuclear waste rather than dispose of it. If Tchaika “put it in the ground and vaporize it” (788), it would further harm the local population. Then, Viktor unexpectedly takes Nick and Brian to the Museum of Misshapens and to downwinders living around Semipalatinsk. The museum, resembling today’s Semei State Medical University Anatomical Museum, displays radiation victims preserved

in formalin. Trying to determine Viktor's true motive, Nick comments, "This is a man who is trying to merchandise nuclear explosions—using safer methods, no doubt—and he comes here to challenge himself perhaps, to prove to himself he is not blind to the consequences. It is the victims who are blind" (800). Viktor, however, does not have to challenge himself or prove anything to himself. What he is trying to do is reveal Nick's blindness to or ignorance of the devastating effects of radiation on humans. Unlike Nick, Viktor is fully aware of the conditions of the deformed humans in the Museum of the Misshapens and of the surviving downwinders. At the museum, Viktor guides Nick and Brian to the traumatic scene: "The fetuses, some of them, are preserved in Heinz pickle jars. There is the two-headed specimen. There is the single head that is twice the size of the body. There is the normal head that is located in the wrong place, perched on the right shoulder" (799). Here, DeLillo's repetitive use of "there is" underscores the sheer scale of devastation. Along with these displayed specimens, the Heinz pickle jars that contain them disturb readers. The act of putting the dead from a predominantly Muslim area into an American consumer object desecrates those minority victims—the untouchables killed with impunity due to the fierce arms race between the Soviets and America.

DeLillo then takes Nick and Brian to a radiation hospital in Semipalatinsk so that they can witness the conditions of life after nuclear explosions and rigorous state control over them. Nick and Brian immediately realize that the main purpose of the clinic is not medical care but research: "the bald-headed children standing along a wall in their underwear, waiting to be examined" (800). More specifically, "Their hair, nails and teeth have fallen out and they are here to be studied" (801).⁵ This biopolitical control over bare life turns the radiation victims into mere bodies useful for data extraction. In describing the scene, DeLillo exposes how children who are biologically vulnerable to radiation are relentlessly abused as research subjects. DeLillo's effort serves a humanitarian purpose at a critical time in the history of Kazakhstan. In a broader context, Bauer et al. write: "After the independence of the Kazakhstan Republic and the official closure of the test site, the Kazakhstan government asked for assistance in the assessment and management of its nuclear legacies. The UN General Assembly adopted a resolution on Semipalatinsk at its 52nd session in December 1997, asking for the support of the international community" (250). DeLillo, in this 1997 novel, directs readers' attention to the legacies of Semipalatinsk through his radiation narrative, one that discloses the terrible suffering of Cold War enemies.

DeLillo goes even further and imagines a situation where those individuals can

be harmed by multinational waste when he describes Tchaika's scheme to make Kazakhstan a dumping ground of nuclear waste produced overseas. Regarding this bold scheme, Nick comments that Tchaika "want us to supply the most dangerous waste we can find and they will destroy it for us. Depending on degree of danger, they will charge their customers—the corporation or government or municipality—between three hundred dollars and twelve hundred dollars per kilo" (788). This disturbing plan subtly foreshadows an announcement made by Kazakhstan's national atomic company, Kazatomprom. To base the episode on historical fact, it was in 2001—four years after the publication of *Underworld*—that "Kazatomprom suggested that Kazakhstan could import foreign nuclear waste and use the income to dispose of (bury) all waste—Kazakhstan's own and imported—at once," according to a source in *World Nuclear News*. This, however, was not realized because "[p]ublic opposition muted those plans."⁶ In DeLillo's novel, the further contamination of Kazakhstan by multinational waste is still an emergent possibility surrounded by uncertainties, but he clearly indicates how exporting nuclear waste to Tchaika damages the lives of the local Kazakhs, who have been already placed in an extremely precarious position.

Tchaika's scheme includes a more dangerous transformation of nuclear waste management: nuking nuclear waste is an act of destruction rather than management. Furthermore, it blurs the boundary between nuclear waste management and nuclear weapons testing. In fact, the Tchaika project could bring about a radical change in the role played by waste managers because they would gain the authority to deploy and use nuclear weapons. Tchaika even maintains an army, as Nick and Viktor note. Nick says, "A small private army, I hear," to which Viktor replies, "Also intelligence unit. To protect our assets" and to "scare the hell out of the competition" (790). The excessive militarization of the organization poses a threat that is further complicated by the shady individuals and groups around Tchaika. Viktor coyly hints at their motives and practices: "There are geologists and game theorists and energy experts and a journalist with a book contract. I see waste traders and venture capitalists, piroshki and skewered lamb. There are arms dealers looking to make bids, Viktor says, on the idle inventory of weapons-grade plutonium floating at the fringes of the industry" (794). The implication is that such a shady, ad hoc network could lose control over nuclear materials. Due to the expanding access to nuclear materials, the risk of nuclear destruction increases.

In reality, nuclear threats dangerously increased in Semipalatinsk after the dissolution of the Soviet Union. To put a stop to it, scientists from Russia, Kazakhstan, and the United States joined forces to contain nuclear materials in the area. According

to Eben Harrell and David E. Hoffman, "It began in 1995, after the collapse of the Soviet Union, when experts from the Los Alamos National Laboratory were told during a visit to Kazakhstan that plutonium residue in recoverable form was likely to have been abandoned at the test site" (1).⁷ In a vacuum of authority, plutonium was available for use by formerly unauthorized individuals and groups, and that is the situation DeLillo underscores in this episode. The cooperative efforts to contain nuclear materials was completed in 2012, but with *Underworld* published in 1997, DeLillo is unable to address that cooperation.

It is no wonder, then, that Nick is incapable of coping with the emergent threat posed by uncontrolled nuclear materials; the problem is that Nick's time in Kazakhstan does not inspire him professionally. That experience should have provided him with a crucial lesson about nuclear waste management. The Kazakh episode is followed by one that includes Nick's defeatist musing about nuclear waste management, which is analyzed at the beginning of the present study. To return to the disturbing musing, Nick ponders "the bunker system under a mountain in Nevada that will or will not accommodate thousands of steel canisters of radioactive waste for ten thousand years. Then we [Nick and his wife Marian] eat lunch. The waste may or may not explode, seventy thousand tons of spent fuel" (804). This fatalistic moment reveals Nick's state of mind as an executive waste manager near the end of the narrative present. He seems helpless after witnessing the tremendous power of radiation in Kazakhstan, and what is worse is his indifference to the effects of nuclear explosions on humans and the natural world.

Throughout the novel, Nick has not been able to develop mature views on nuclear waste management. Critiquing the professional ethics that Nick believes are fully grounded in solid reality, Randy Laist comments that "Nick's boast that he lives 'responsibly in the real' represents an evasion of certain new kinds of reality such as nuclear radiation and genetic pollution which elude conventional empirical definitions of what constitutes 'reality'" (141). To be sure, Nick has struggled to anchor his life in the real by shaping his career in waste management, but he has failed to recognize the larger implications of his job, especially his responsibility to protect life from radiation. The real that Nick has been evading is exemplified by the suffering of the Kazakh victims. This evasion also induces him to give in to the claustrophobic musing in which he nonchalantly waits for a nuclear apocalypse. Ultimately, he cannot think or act responsibly for the victims of radiation, those who are abused by a system that prioritizes the maximization of nuclear power.

DeLillo critically exposes the underside of that system when he powerfully describes the extremely difficult lives of vulnerable people, lives that are sustained in precarious ways after a series of nuclear explosions and repeated exposure to radiation. By crossing the Cold War boundary between the United States and the Soviet Union and imagining those who have been severely damaged by the nuclear arms race, DeLillo incorporates the radiation narrative about enemy aliens into the national narrative of Cold War America. DeLillo, however, does not fully address American downwinders, though he sporadically has his characters discuss rumors about them. His reticence creates a blind spot in his radiation narratives and thus contributes to the hollowness lying at the heart of Nick as a waste manager. As the beginning of this paper shows, DeLillo starts the narrative present in a contradictory manner by juxtaposing Klara Sax's claim on the mastery of nuclear technology with Nick's fear of radiation. Nick's worst fear is not realized in America but in the land of its Cold War enemy. By describing the American and Russian waste managers working together in Kazakhstan and by learning from the Kazakh situation about the long-term effects of radiation, DeLillo underscores the urgent need for cross-national cooperation in addressing nuclear crises that manifest in different ways after the dissolution of the Soviet Union.

Notes

- ¹ The documentary film *Into Eternity* (2010) was directed by the Danish film-maker Michael Madsen. Onkalo is a waste storage facility located at the Olkiluoto Nuclear Power Plant on the island of Olkiluoto, Finland.
- ² To locate Stoekl's argument in the history of nuclear criticism, one must note that he develops his critique of apocalyptic claustrophobia based on Frances Ferguson's early critique of the nuclear sublime. In her 1984 article, Ferguson remarks that "the notion of the sublime is continuous with the notion of nuclear holocaust: to think the sublime would be to think the unthinkable and to exist in one's own nonexistence" (7).
- ³ Douglas's concept of "ambiguity" between the clean and the unclean, the sacred and the profane, is grounded in her analysis of the cultural construction of classification systems: "Dirt is the byproduct of a systematic ordering and classification of matter, in so far as ordering involves rejecting inappropriate elements. This idea of dirt takes us straight into the field of symbolism and promises a link-up with more obviously symbolic systems of purity" (44). Exploring such ambiguities in the realms of myth, religion, and hygiene, she reveals various forms of ambiguity in the

construction of orderly, pure systems.

⁴ That there are only rumors among the characters is partly due to their inability to access such information. It was not until the mid-1990s that official investigations into human radiation experiments in the United States began. In 1994, President Clinton created the Advisory Committee on Human Radiation Experiments and directed it to investigate human experiments.

⁵ The hospital is reminiscent of the Dispanser No. 4, a Semipalatinsk medical facility established in 1957 for the study of radiation effects on humans: "This Dispanser No. 4—often code-named 'brucellosis hospital'—was specialized in oncology and radiation medicine. Its main tasks included radiation monitoring, assessment of the health impact due to fallout, and medical follow-up of the population living in areas affected by fallout" (Bauer et al. 246).

⁶ There is another significant reason why the plans were finally aborted. "When Kazakhstan signed the agreement on establishing a nuclear-weapon-free zone in Central Asia in 2006, it accepted an obligation not to import foreign nuclear waste" ("Kazakhstan's").

⁷ To provide greater detail, I quote further from Harrell and Hoffman, who note that in 1997,

Siegfried S. Hecker, just retiring as director of Los Alamos, decided to look more closely. Hecker, who helped pioneer cooperation with his counterparts in the Soviet and later Russian nuclear weapons laboratories, used personal connections to push for action. . . . Scientists and engineers from the United States, Russia, and Kazakhstan overcame deep-rooted suspicions in their governments to find technical solutions to the plutonium threat at Degelen Mountain. . . . The operation took 17 years to complete, a period in history that saw the rise of al-Qaeda and its nuclear ambitions, the 9/11 attacks, and spanned three different U.S. administrations, the latter two of which proclaimed nuclear terrorism the greatest threat to U.S. security and spent billions of dollars to prevent it. (2)

Works Cited

Agamben, Giorgio. *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Translated by Daniel Heller-Roazen, Stanford UP, 1998.

Bauer, Susanne, et al. "The Legacies of Soviet Nuclear Testing in Kazakhstan: Fallout,

- Public Health and Societal Issues.” *Social and Ethical Aspects of Radiation Risk Management*, edited by Deborah Oughton and Sven Ove Hansson, Elsevier, 2013, pp. 241-58.
- Boxall, Peter. *Don DeLillo: The Possibility of Fiction*. Routledge, 2006.
- Cordle, Daniel. “Legacy Waste: Nuclear Culture After the Cold War.” *The Silence of Fallout: Nuclear Criticism in a Post-Cold War World*, edited by Michael Blouin et al., Cambridge Scholars Publishing, 2013, pp. 230-49.
- Cowart, David. “Shall These Bones Live?” Dewey et al., pp. 50-67.
- DeLillo, Don. *Underworld*. Scribner, 1997.
- Dewey, Joseph, et al., editors. *UnderWords: Perspectives on Don DeLillo’s Underworld*. U of Delaware P, 2002.
- Douglas, Mary. *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. Routledge, 2002.
- Duvall, John N. “Excavating the Underworld of Race and Waste in Cold War History: Baseball, Aesthetics, and Ideology.” *Critical Essays on Don DeLillo*, edited by Hugh Ruppersburg and Tim Engles, G. K. Hall, 2000, pp. 258-81.
- Ferguson, Frances. “The Nuclear Sublime.” *Diacritics*, vol. 14, no. 2, 1984, pp. 4-10.
- Gleason, Paul. “Don DeLillo, T.S. Eliot, and the Redemption of America’s Atomic Waste Land.” Dewey et al., pp. 130-43.
- Goodwin, James. *Eisenstein, Cinema, and History*. U of Chicago P, 1993.
- Harrell, Eben, and David E. Hoffman. “Plutonium mountain: Inside the 17-year mission to secure a dangerous legacy of Soviet nuclear testing.” The Project on Managing the Atom, Belfer Center for Science and International Affairs, Harvard University, August 2013.
- Herren, Graley, “‘The Martiniad’: Nick Shay as Embedded Author within Don DeLillo’s *Underworld*.” *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, vol. 56, no. 4, 2015, pp. 449-65.
- Into Eternity*. Directed by Michael Madsen. Films Transit International, 2010.
- Kant, Immanuel. *Critique of Judgement*. Translated by J. H. Bernard, Hafner Press, 1951.
- “Kazakhstan’s Unique Contribution.” *World Nuclear News*, 7 Oct. 2014, world-nuclear-news.org/Articles/Kazakhstan-s-unique-contribution. Accessed 26 Aug. 2023.
- Laist, Randy. *Technology and Postmodern Subjectivity in Don DeLillo’s Novels*. Peter Lang, 2010.
- Lane, Isabel. “Byproduct Temporalities: Nuclear Waste in Don DeLillo’s *Underworld*

- and Vladimir Sorokin's *Blue Lard*." *Russian Literature*, vol. 114-115, 2020, pp. 105-26.
- Masco, Joseph. *The Nuclear Borderlands: The Manhattan Project in Post-Cold War New Mexico*. Princeton UP, 2006.
- McMinn, Robert. "Underworld: Sin and Atonement." Dewey et al., pp. 37-49.
- O'Donnell, Patrick. "Underworld." *The Cambridge Companion to Don DeLillo*, edited by John N. Duvall, Cambridge UP, 2008, pp. 108-21.
- Osteen, Mark. *American Magic and Dread: Don DeLillo's Dialogue with Culture*. U of Pennsylvania P, 2000.
- Stoekl, Allan. "'After the Sublime,' After the Apocalypse: Two Versions of Sustainability in Light of Climate Change." *Diacritics*, vol. 41, no. 3, 2013, pp. 40-57.
- Taylor, Mark C. *Rewriting the Real: In Conversation with William Gaddis, Richard Powers, Mark Danielewski, and Don DeLillo*. Columbia UP, 2013.
- Wallace, Molly. "'Venerated Emblems': DeLillo's *Underworld* and the History-Commodity." *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, vol. 42, no. 4, 2001, pp. 367-83.

Empathy in Journalism: A Prescriptive Construct Takes Shape

Chris Oliver

Abstract

This article looks at the manner in which empathy has been taken up in recent years as an explicit focus of journalistic discourse and practice. I consider how empathy is defined in journalism, how it is invested with value in journalistic circles, and how it is being used to shape journalistic practice. My concern is with how empathy serves as a prescriptive construct in journalism, serving to guide discussions about the nature of journalistic work and how best to carry it out. Toward this end, I examine a range of publications aimed primarily at professional journalists and journalists in training. My review of this material suggests that while there is a diversity of views about why and how empathy is important in journalistic work, advocates of empathy tend to emphasize the value of empathy in terms of eliciting information from sources and the potential influences on audiences of journalistic work, and much less so the precise craft of writing or otherwise producing journalistic reports or stories.

Introduction

Empathy is one of the greatest gifts a journalist can have. If you come by it naturally, you can actually feel what your subject is feeling, and that can be a painful burden sometimes. But even if you have to develop the empathetic wavelength, it not only makes the person you're interviewing feel understood, it elevates your writing. (Howard, 2017)

The above words, appearing in an article on empathy and journalism at Nieman Storyboard, a website hosted by the Nieman Foundation for Journalism at Harvard University, encapsulate many of the key stands of thought about the place of empathy in contemporary journalism: in apparent contrast to the longstanding ethic of journalistic objectivity, empathy is now regarded as a professional virtue for journalists; it is something that can be learned and cultivated; it brings journalists closer to the individuals they interview as sources; and it has a positive impact on their works that

are shared with audiences.

This appears to represent a fairly recent turn in journalistic thinking. Just a little over a decade ago, it could be said that empathy has “little place in the familiar rhetoric about journalism” (Schudson, 2013, p. 37), and a few years later, that “empathy has been a neglected concept. It has been neither addressed in journalistic work practice nor in relation to the debate about emotions in journalism” (Glück, 2016, p. 894). But from around the time when these very views were published, there has been a significant upswelling of interest in and discourse about empathy in journalism, with a growing number of professional journalists and teachers of journalism ruminating about the place of empathy. In a published discussion between two editors at a small regional newspaper, for instance, one stated: “We’re kind of at a crossroads where journalists are really figuring out what it means to be a modern journalist and redefining and redeveloping that concept. And, empathetic journalism is ... a big part of the overall conversation of what it means to be a journalist” (Grace & Neville, 2023). Many in the field have been advocating a more explicitly central role for empathy in journalistic practice.

This movement within journalism is perhaps not surprising given the more broadly societal attention paid to empathy over roughly the last two decades as well as an accompanying uptick in scholarly research on empathy. Research on empathy has been multidisciplinary, spanning disciplines ranging from psychology to philosophy to anthropology to biology. Empathy has likewise become a focal point in a wide range of spheres of activity including early childhood education, business management, healthcare, and even museum management. In online publications aimed at general audiences in recent years, empathy has typically been characterized as a societal good and its lack as a moral failing (C. Oliver, 2018). Seen in this broader context, the increasing attention to empathy in journalistic circles would appear to be one contributing element of the way in which empathy—the term and concept itself, and an array of practices surrounding it—has risen in importance more generally.

In the present article, my aim is to elucidate the key contours of the recent journalistic concern with empathy, including how empathy is defined in journalism, how it is invested with value, and how it informs journalistic practice. Most of all, I am here concerned with how empathy serves as a prescriptive construct in journalism, working not merely as a vehicle with which journalists may reflect upon or scrutinize published articles or other journalistic output, but as an ideational device that orients journalistic practice in a number of ways. Toward this end, I examine a range of publications

aimed primarily at professional journalists and journalists in training, and to a lesser extent scholars of journalism. My review of this material suggests that while there is a diversity of views about why and how empathy is important in journalistic work, advocates of empathy overall emphasize the value of empathy in terms of approaching and eliciting information from sources, and much less so address the precise craft of writing or otherwise producing journalistic works.

Given that the journalistic discourse examined herein is, by and large, in fact not focused on the nitty-gritty details of what empathetic journalistic works actually look like in their published or broadcast forms, the discussion that follows is likewise not aimed at analyzing specific examples of empathetic journalistic writing or reporting (for such analysis, see C. Oliver, 2022). While journalistic work is of course ultimately geared toward getting reports or stories out to audiences, journalistic practice involves the perspectives from which journalists envision a story even before setting out to collect information on it, identifying the kinds of individuals to seek out as sources, and how to approach and talk with those people so as to elicit insightful or otherwise valuable responses from them. Much of the journalistic discourse on empathy is concerned with such facets of practice that precede the actual writing or producing of a report or story.

Conceptual orientation

As noted above, in this article I take up empathy as a prescriptive construct, in this case a term and concept that has come to be invested with significance and notions of utility that go beyond the more “neutral” academic definitions of the term. The relatively reader-friendly *APA Dictionary of Psychology*, for instance, defines empathy as “understanding a person from their frame of reference rather than one’s own, or vicariously experiencing that person’s feelings, perceptions, and thoughts. Empathy does not, of itself, entail motivation to be of assistance, although it may turn into sympathy or personal distress, which may result in action” (*Empathy*, 2023). The *Encyclopedia of Human Behavior* notes that in the academic psychological literature, empathy has been taken to “encompass processes that are responsible for, or that result from, (1) understanding what another person is thinking and feeling; (2) a broad range of perceptual, cognitive, and affective responses to negative and positive events in the lives of others; or (3) both” (Stocks & Lishner, 2012, p. 32).

While journalistic discourse on empathy sometimes draws upon such definitions, it typically uses them in service to ascribed valuations of an empathetic approach to journalism, thereby loading empathy with additional meaning. In the process, empathy

becomes not merely a descriptive term but a prescriptive one as well. It is similar to what has been discussed in anthropological literature as linguistic ideology or ideology of language, whereby features of a given language—such as English gendered pronouns (Silverstein, 1985) or Japanese “women’s language” (Inoue, 2006)—come to be ideologically invested with meanings, making them focal points of societal discourse, and in some cases leading to the transformation or even regimentation of linguistic practice. Explicit talk about the place of empathy in journalism likewise has the capacity to take on a metadiscursive role, helping to galvanize views in journalistic circles about what empathy is, why it is important, and how it should figure into the conduct of journalistic practice.

Methodological issues

For this article, I examined several dozen English-language publications addressing empathy in journalism or closely related matters, such as the place of emotion in journalistic reporting. The vast majority of these materials are aimed at a target readership consisting of professional journalists, students and teachers of journalism, and to an extent scholars of journalism. These include articles and essays posted on websites geared toward journalists such as the aforementioned Nieman Storyboard and Columbia Journalism Review, announcements of and reports on workshops and other professional-development events hosted by organizations such as the Poynter Institute for Media Studies, blog-style postings written by professional journalists, articles in academic journals devoted to journalism, and books on journalism put out by academic publishers.

These materials were identified primarily through online searches, and while it was not the author’s intent to locate materials originating specifically from the U.S., the majority of the materials used ended up being from journalists or organizations located in the U.S. There are various reasons why this might be the case, with one possibility being that the fairly recent concern with empathy—and by extension emotion—in journalism may be a particularly American one. Just as the centrality assigned to objectivity in journalism can be characterized as “the norm that historically and still today distinguishes U.S. journalism from the dominant model of continental European journalism” (Schudson, 2001, p. 149), it could likewise be true that against the backdrop of objectivity, the concern with empathy in journalism varies regionally rather than being common globally among journalists working in English. It is beyond the scope of this article to address this issue more fully, and the conclusions drawn herein must be

read with that limitation in mind.

Definitions of empathy

In the journalistic literature on empathy, empathy is defined in different ways, and in some cases there are conflicting views on what kinds or aspects of empathy are suitable for journalistic work. Harland (2008) offers a general, straightforward view of empathy as “the understanding and recognition of another’s feelings,” a definition that frames empathy in terms of emotional sensitivity. Glück (2016, p. 894) provides a more nuanced view: “Empathy is generally seen not as an emotion *per se*, but closely tied to emotions. It contributes essentially to the perception of emotions in others while not necessarily leading to a sharing of those emotional states.” Glück, like some others, goes on to note that empathy is to be differentiated from related concepts such as sympathy, pity, and compassion, all of which suggest an attitudinal stance toward another person whereas empathy by itself does not involve such judgment. Mendonsa (2017) puts it more bluntly in stating that empathy, for journalists, “doesn’t mean getting sucked in or becoming an activist. Empathy is a tool that allows for connection with other human beings. It is a portal for experience ... not for absorption.”

Some make a further distinction between different types of aspects of empathy. Bradshaw, for instance, draws upon a distinction often made in the psychological literature between cognitive empathy and affective empathy: “Empathy—specifically cognitive empathy—is the ability to imagine *what it is like to be in someone else’s shoes*” (Bradshaw, 2020, italics in original). The difference between these two types of empathy is important, he states, because “it is possible to imagine what it is like to be a particular person (cognitive empathy), including criminals and corrupt officials, without feeling sorry for them (sympathy) or feeling the same way (emotional empathy)” (Bradshaw, 2020). Along similar lines, Kessler (2022) is careful to point out that empathy does not mean softness, or agreeing with someone, or feeling an emotional bond with them; instead, it is “the ability—or I would say the ongoing challenge—to try to understand another person’s point of view,” adding that, for journalists, it is “more helpful to our work to think of empathy as either a cognitive response or an emotional response.”

Bui (2018c) utilizes a tripartite view of empathy, consisting of cognitive empathy, “the ability to see the world through another person’s perspective;” affective empathy, “physically and emotionally experiencing another person’s emotions;” and behavioral empathy, “the verbal and nonverbal communication that indicates someone understands another person or her perspective” (see also Archer & Finger, 2018). Whereas Bradshaw,

as noted above, sees cognitive empathy as the essence of what it is to imagine being in someone else's shoes, and Kessler puts cognitive and affective empathy on an equal footing, Bui suggests that affective empathy is likely to make journalists uncomfortable as it may be a sign that they have gotten too emotionally close to their subjects (Bui, 2018c).

The value and enactment of empathy

That such definitions of empathy have been so carefully articulated in journalistic discourse, particularly in non-academic publications, suggests the backdrop against which journalists have been advocating a more central place for empathy in journalistic work. At least in the American context, this may be best understood in terms of the longstanding value of objectivity in journalism and its eschewal of emotion. The privileging of objectivity, says Schudson, "guides journalists to separate facts from values and to report only the facts. Objective reporting is supposed to be cool, rather than emotional, in tone" (2001, p. 150), lest journalists suggest that their reporting is slanted or commentary-laden. Thomas likewise states, "Emotion is rarely seen as a positive thing in journalism; it has tended to be associated with sensationalism and pandering, threatening the impartiality norm to which many journalists feel beholden" (Thomas, 2021, p. 80). Calling for empathy in journalism is thus a fraught proposition, says Smith-Rodden, as "some suggest it flies in the face of revered values of objectivity" (Smith-Rodden, 2019, p. 77). While the proscription against emotion in journalism certainly may not be universal (see Glück, 2016), those advocating a more empathetic approach to journalism have treaded carefully in delineating what empathy does, and does not, mean.

What is empathetic journalism, then? For some, it represents a commitment to recognizing the humanity of the people affected by the stories that they report on. As one journalism professor put it:

"I'm a good journalist when I can empathize, when I can truly grasp the predicament of my subjects. And if I'm blind to that, then I'm failing in some way as a journalist," he says. "It's critical for journalists never to lose sight of their own humanity and that means understanding and empathizing and connecting on a human level, not just as instruments of stories." (Patrick Lee Plaisance, quoted in Harland, 2008)

While connecting with others “on a human level” is perhaps something that people from all walks of life, regardless of their occupation, might do well to aspire to, the materials I examined suggest a number of specific ways in which empathy is thought to be of value to journalism in particular.

One is that, at the stage where a journalist is acquiring information for a story they are working on, an empathetic stance can help a journalist approach sources to elicit talk from them. This is especially true with sources whose background or life condition is very different from that of the journalist—in relation to factors such as race, ethnicity, social class, gender, and combinations thereof—and when the journalist has little or no first-hand experience of the problems faced by the very people whom the journalist would like to interview. In the U.S., a middle-class, white journalist, for instance, may have a hard time connecting with Black, lower-class people and may even be viewed by them with suspicion. Smith-Rodden recounts one such case, where a budding journalist was met with “hours of rejection, evasion, and door-slams” before finally finding someone who would talk with her (Smith-Rodden, 2019, p. 76). While the slamming of doors is rather extreme, in other cases journalists may find sources—particularly those in positions of vulnerability—to be on guard and reluctant to talk openly.

Empathy is thus envisioned as an important tool to help journalists deal with the problem of disconnect between journalists and their sources. In this sense, rather than looking at empathy as a fundamental human capacity, it is regarded more as something that “needs to be performed to accomplish a work task” (Glück, 2016, p. 895). In this vein, a webinar conducted by a *Washington Post* journalist offered participants practical advice about how to use empathy “to connect with sources whose life experiences might differ from yours” (“Bring Empathy to Your Reporting to Cultivate Sources,” 2020). According to Bradshaw, an empathetic approach can help prod a journalist to try to understand the suspicions that a person may hold toward the journalist, not the least of which being that the journalist may act morally detached and end up twisting whatever the person says in order “to fit a story that’s already written in his or her mind” (Bradshaw, 2020). Utilizing empathy at this information-gathering stage of journalistic work thus involves demonstrating sensitivity and establishing trust (cf. Marta, 2019).

During an interview, an empathetic approach can involve simple behavioral techniques “like putting your pen down to let someone cry or looking into his eyes as he speaks” (Bui, 2018c) or purposely “using verbal and nonverbal communication—nodding or leaning in, restating what people say—that shows they’re working to understand the other person’s perspective” (Keith Woods cited in Bui, 2018b, see also 2018a). Beyond

such simple performative displays of empathetic behavior, Kessler (2022) emphasizes above all else listening. While journalists of course conduct their own research before going out to meet and talk with sources, an empathetic approach to listening, says Kessler, means looking at those individuals as the experts about what it is they are discussing and, in conjunction with this recognition, relinquishing control over where the conversation goes:

But, perhaps more important, our understanding, our cognitive empathy, rests on the often ignored skill of listening, on giving others the opportunity to take the conversation where *they* want to take it, not where we want to direct it. We can, in short, shut up. Silence is a very powerful tool—not stony silence, not a temporary and uncomfortable pause, but inquisitive and inviting silence, a silence that beckons. (Kessler, 2022)

Such listening, as portrayed by Kessler, allows the person to say, from their own perspective, what they think is important and how they themselves frame their thinking about the issue at hand, rather than merely responding in a much more restrictive manner to questions posed by the journalist and framed by the journalist’s perspective (see also Rummler, 2021).

A second value attributed to empathy lies in the ability of empathetic journalism to influence audiences. In the simplest sense, journalism that embraces an empathetic approach not only in the gathering of information from sources but also in representing those individuals in news articles or other journalistic works can, if done well, contribute to audience engagement. Journalistic works that include rich, nuanced depictions of individuals can at times vicariously transport readers or viewers into the story, whereby one becomes “so engaged in a story that it feels as if you inhabit that space and time, and feeling so connected to the characters that their joys and sorrows spark a physical reaction in you” (M. B. Oliver et al., 2012; see also Sillesen et al., 2015). In reporting on tragedy, says Mendonsa, “the best journalists I know try to climb down into that situation and use their gifts of empathy to allow raw emotion to channel through them. It’s not easy and not always pleasant but it leads to the type of understanding and soulful storytelling that not only draws viewers in but keeps them there with you, soaking in the information as they invest in the story” (Mendonsa, 2017).

Beyond drawing in and perhaps building up an audience, empathetic journalistic works are also seen as having the ability to draw audiences *closer to* the people depicted.

Empathetic journalism, it is said, can help journalists move past judgmental clichés and stereotypes associated with certain segments of the population (e.g., “welfare cheats,” “apathetic youth,” and “illegal immigrants”), resulting in a deeper understanding of an issue and more nuanced representations of the people involved in or affected by it (see Bradshaw, 2020). Empathy in journalism thus serves as “a path to proper comprehension of human events” (Smith-Rodden, 2019, p. 74). Particularly when it comes to marginalized groups in society, empathetic journalism works to humanize members of those groups, making it easier for others in society to identify with them, and in effect inviting the audiences of journalistic works to empathize with them (Varma, 2020). In a discussion of the place of social empathy in journalistic accounts of poverty, Thomas states that socially empathetic journalism works to “reduce the emotional distance between people of different social circumstances” and to thereby expand people’s capacity to imagine the lives of those in circumstances different from their own (Thomas, 2021, p. 79).

Thus, rather than empathy in journalism being seen solely as a tool for journalists to utilize for obtaining information from sources, it is also envisioned as a vehicle for drawing different segments of society closer to one another. And this, in turn, is linked to various potential benefits for society: changing societal attitudes toward stigmatized groups (M. B. Oliver et al., 2012), fostering a stronger sense of shared humanity and a more compassionate citizenry (Thomas, 2021), and helping ensure that people recognize those unlike themselves as fellow members of a democratic society (Schudson, 2013). Even while definitions of empathy in the journalistic literature explicitly mark it off as distinct from notions such as sympathy and compassion, which suggest feelings and concern for others, the idea of journalistic empathy at the same time would appear to be infused with a strong sense of social morality.

Conclusion

One surprising finding from my examination of the various journalistic materials I collected for this article is that while, overall, they devote significant attention to the definition of empathy, the place of empathy in journalism with respect to collecting information, and the value of empathetic works in terms of how they may influence audiences, very few addressed the matter of exactly how journalists should craft empathetic works using the information collected or what those works should actually look like. It is obvious that some subject matter is more suited to empathetic reporting than other subject matter: e.g., there is little room for empathy in a routine report on the

financial markets (Glück, 2016). Blank-Libra (2017) astutely analyzes some examples of empathetic and non-empathetic literary journalism, a genre of journalistic writing that goes beyond the straightforward, generic telling of facts and allows for creativity in telling a news “story.” Schudson (2013) hints that good empathetic journalism, unlike the type of “human interest” stories where a profile of an interesting or unusual individual would stand by itself as the story (e.g. Lopez & Orr, 2017), should show how the person’s experiences are connected to a broader issue. But beyond this, the articles I reviewed had little specific to say about how empathy is to be manifest in published or aired journalistic work. This could well be, in part, because such discussion may be better suited to hands-on instructional settings such as journalism school classes and professional workshops. Such venues certainly exist, such as a “Journalism of Empathy” class taught at the Medill School of Journalism at Northwestern University (*Journalism of Empathy*, 2023), but were beyond the scope of the present article.

A related issue, finally, is whether the emergence of empathy as a prescriptive construct in journalism is heading in the direction of a kind of standardization, with certain notions of and beliefs related to empathy, and well as sets of practices related to the enactment of empathy, over time becoming predominant, taught and followed with a high degree of uniformity by journalists in a wide variety of contexts. Similar movements regarding empathy appear to be taking shape in other spheres of practice. The Roots of Empathy program, for instance, which got its start in Canada in the 1990s, follows what is now a well-established method to teach empathy skills to children aged 5-13; today, the program is being used in schools and other institutions in a number of other countries as well (*Roots of Empathy*, n.d.). Likewise, empathy skills are increasingly being taught to doctors and others in patient-oriented positions in the healthcare industry (e.g., Wünderlich et al., 2017). Whether journalism will move further in this direction, and what implications this may have for journalism itself and society more generally, remains to be seen.

References

- Archer, D., & Finger, K. (2018). *Walking in another’s virtual shoes: Do 360-degree video news stories generate empathy in viewers?* Tow Center for Digital Journalism, Columbia University. <https://doi.org/10.7916/D8669W5C>
- Blank-Libra, J. (2017). *Pursuing an ethic of empathy in journalism*. Routledge. <https://www.routledge.com/Pursuing-an-Ethic-of-Empathy-in-Journalism/Blank-Libra/p/book/9780367877088>

- Bradshaw, P. (2020, October 20). How to develop empathy as a core tool in successful journalism. *Online Journalism Blog*. <https://onlinejournalismblog.com/2020/10/20/how-to-develop-empathy-as-a-core-tool-in-successful-journalism/>
- Bring empathy to your reporting to cultivate sources. (2020). *Poynter*. <https://www.poynter.org/shop/reporting-editing/bring-empathy-to-your-reporting-to-cultivate-sources/>
- Bui, P. K. (2018a, April 26). *Appendix: Empathy tips for journalists*. American Press Institute. <https://americanpressinstitute.org/appendix-empathy-tips/>
- Bui, P. K. (2018b, April 26). *How to create a newsroom culture that supports empathy*. American Press Institute. <https://americanpressinstitute.org/newsroom-culture-empathy/>
- Bui, P. K. (2018c, 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/>
- Empathy*. (2023, November 15). APA dictionary of psychology. <https://dictionary.apa.org/empathy>
- Glück, A. (2016). What makes a good journalist? Empathy as a central resource in journalistic work practice. *Journalism Studies*, 17(7), 893–903. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2016.1175315>
- Grace, J., & Neville, H. (2023, November 9). Telling stories with empathy. *The Sunrise News*. <https://thesunrisenews.com/telling-stories-with-empathy/>
- Harland, K. (2008, June 17). Practicing compassion in an unbiased journalism. *Center for Journalism Ethics*. <https://ethics.journalism.wisc.edu/2008/06/16/practicing-compassion-in-an-unbiased-journalism/>
- Howard, K. (2017, August 11). *The journalistic power of empathy: Making connections that elevate the writing*. Nieman Storyboard. <https://niemanstoryboard.org/stories/the-journalistic-power-of-empathy-making-connections-that-elevate-the-writing/>
- Inoue, M. (2006). *Vicarious language: Gender and linguistic modernity in Japan*. University of California Press.
- Journalism of Empathy*. (2023). Class Descriptions, Medill School of Journalism, Northwestern University. <https://class-descriptions.northwestern.edu/4930/JOUR/JOUR/28328>
- Kessler, L. (2022, November 18). *What empathy is, and isn't, in journalism*. Nieman Storyboard. <https://niemanstoryboard.org/stories/empathy-interviewing-sources-intimacy-journalism/>

- Lopez, S., & Orr, F. (2017, August 5). Neither bills nor advancing age can dim the glow of a drummer's dream. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/local/california/la-me-lopez-senior-drummer-20170805-htmstory.html>
- Marta, S. (2019, January 4). Want to have more impactful reporting? Be empathetic. *Poynter*. <https://www.poynter.org/reporting-editing/2019/want-to-have-more-impactful-reporting-be-empathetic/>
- Mendonsa, C. (2017, November 7). *The importance of empathy in journalism*. <https://www.linkedin.com/pulse/importance-empathy-journalism-cristina-mendonsa>
- Oliver, C. (2018). The social terrain of “empathy”: A preliminary consideration. *Sophia University Junior College Division Faculty Journal*, 39, 1–14.
- Oliver, C. (2022). Opportunities for empathy: Journalistic accounts of migration and migration crises. *Sophia University Junior College Division Faculty Journal*, 43, 1–17.
- Oliver, M. B., Dillard, J. P., Bae, K., & Tamul, D. J. (2012). The effect of narrative news format on empathy for stigmatized groups. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 89(2), 205–224. <https://doi.org/10.1177/1077699012439020>
- Roots of Empathy*. (n.d.). Roots of Empathy. Retrieved November 24, 2023, from <https://rootsofempathy.org/programs/roots-of-empathy/>
- Rummler, O. (2021, July 9). Why we need more empathy in journalism. *The 19th*. <https://19thnews.org/2021/07/why-we-need-more-empathy-in-journalism/>
- Schudson, M. (2001). The objectivity norm in American journalism. *Journalism*, 2(2), 149–170. <https://doi.org/10.1177/146488490100200201>
- Schudson, M. (2013). *Why democracies need an unlovable press*. Polity.
- Sillesen, L. B., Ip, C., & Uberti, D. (2015). Journalism and the power of emotions. *Columbia Journalism Review*. https://www.cjr.org/analysis/journalism_and_the_power_of_emotions.php
- Silverstein, M. (1985). Language and the culture of gender: At the intersection of structure, usage, and ideology. In E. Mertz & R. J. Parmentier (Eds.), *Semiotic mediation*. Academic Press.
- Smith-Rodden, M. (2019). The case for empathy. *Journalism & Communication Monographs*, 21(1), 73–78. <https://doi.org/10.1177/1522637918823262>
- Stocks, E. L., & Lishner, D. A. (2012). Empathy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition)* (pp. 32–37). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00148-8>
- Thomas, R. J. (2021). Social empathy + compassion. In S. L. Borden (Ed.), *The Routledge*

Companion to Media and Poverty (pp. 74–83). Routledge.

- Varma, A. (2020). Evoking empathy or enacting solidarity with marginalized communities? A case study of journalistic humanizing techniques in the San Francisco Homeless Project. *Journalism Studies*, 21(12), 1705–1723. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2020.1789495>
- Wündrich, M., Schwartz, C., Feige, B., Lemper, D., Nissen, C., & Voderholzer, U. (2017). Empathy training in medical students—A randomized controlled trial. *Medical Teacher*, 39(10), 1096–1098. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1355451>

A Comparative Analysis of Educators' and Students' Perceptions on Google Sheet and Document in Academic Settings

Omar Serwor Massoud

Abstract

This study investigates the effectiveness of Google Sheet and Document in academic settings, focusing on the perceptions of educators and students within a writing class. Utilizing a mixed-methods approach, it integrates survey responses from 19 students with a detailed analysis of a teacher's journal over 15 sessions. The research aims to evaluate the alignment between educators' and students' expectations and experiences with these digital tools. Findings indicate that Google Sheet and Document enhanced classroom management, student engagement, and learning outcomes. While the results show a positive perception of these tools, they also highlight the need for improved training, technical support, and user interface enhancements. Despite its positive outcomes, the study acknowledges limitations in scope and suggests further research to assess long-term efficacy and broader usage situations.

Introduction

As the medium of global communication continuously evolves, the value of effective digital tools in educational settings becomes increasingly significant. The advent of COVID-19 pandemic accelerated the shift towards digitalization in education, necessitating a rapid adaptation to online LMS (Learning Management Platforms). Google Sheet and Document gained prominence during the surge in remote learning. While the technical capabilities of Google Sheet and Document are well-documented in existing literature, particularly in their roles to facilitate collaborative learning, manage administrative tasks, and enhance student engagement, there is limited number of studies in understanding the alignment between educators' and students' perceptions of these tools.

This research seeks to examine the similarity between the expectations and experiences of educators and students in utilizing Google Sheet and Document. The effectiveness of these digital tools is not only based on their technical features but also in how they are perceived and employed by both educators and students. This study adopts

a mixed-methods research design, combining both quantitative and qualitative data to explore this alignment. It involves surveys administered to students within a university education and an analysis of a teacher's journal, offering insights into the real-world application of Google Sheet and Document in academic settings. The goal is to provide a deeper understanding of these tools' roles and limitations in education, thereby contributing to the ongoing discourse on the effectiveness of digital tools in enhancing the learning experience in an ever-evolving educational landscape.

1. Literature Review

Since the development of computers and software, integrating digital technology and programs into higher education has been a significant focus. This integration has transformed not only society and culture but also teaching methodologies and collaborative learning. Digital transformation in higher education refers to a fundamental shift in which institutions utilize digital technologies to significantly enhance the learning experience (Adedoyin and Soykan, 2020). Also, the transformation encompasses a comprehensive approach that necessitates strategic planning, the establishment of trust, process-oriented thinking, and collaboration between educators and students (Cameron & Green, 2019). It leads to a holistic change that tackles technological challenges and initiates the essential organizational and cultural shifts. Adedoyin and Soykan (2020) observe that the ongoing digital transformation remains a significant topic of discussion in the field of higher education. In essence, digital transformation in higher education is a multifaceted phenomenon that goes beyond the mere adoption of technology.

The arrival of the COVID-19 pandemic accelerated the pace of digital transformation in higher education, while also presenting unique challenges and opportunities for innovation in teaching and learning environments. The global health crisis required a rapid shift to online learning, urging educational institutions to adapt swiftly to maintain educational activities (Strielkowski, 2020). Various strategies were proposed to mitigate these issues, fostering a positive and sustainable transformation in the long run. Kopp, Gröblinger and Adams (2019) describe the optimal use of digital technologies to encourage interactive learning, improve accessibility, and foster collaborative learning environments. At the same time, numerous challenges need to be addressed to facilitate a smooth transition, including infrastructure development, staff training, and adapting to emerging technological trends. Bond et al. (2018) and Sandkuhl and Lehmann (2017) emphasized the importance of identifying and

overcoming these barriers to ensure a smoother transition into a digitalized educational landscape. In this respect, the COVID-19 pandemic served as both a catalyst and a test for the ongoing digital transformation in higher education, highlighting the need for various strategies to navigate its complex challenges and opportunities.

The notion of a VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous) environment has become increasingly important in discussions, especially since the COVID-19 pandemic. Coined by Horney, Pasmore, and O'Shea in 2010, the VUCA concept has grown increasingly relevant, due to rapid technological advancements, demographic changes, globalization, and the pandemic. In this context, the challenges and opportunities in the ongoing digital transformation in higher education become more complex and nuanced. The pandemic has prompted educational institutions to reconsider their preparedness and adaptability, prompting a reevaluation of strategies to navigate these complexities (Hadar et al., 2020). As we prepare for what the future holds, educational frameworks like the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) 2030 initiative, aligning digital transformation strategies with the need to prepare both educators and students for a VUCA environment has become important issue (OECD, 2018). Therefore, adapting digital transformation efforts to the complexities of a VUCA world is essential for ensuring that educational institutions, educators, and students are prepared to navigate future challenges.

In addition, building on the difficulties posed by the VUCA environment and the need for adaptability, universities have adopted software platforms to optimize both educational outcomes and administrative operations. Specifically, LMS have been instrumental in the transition to a digital educational landscape (Strielkowski, 2020). These platforms, with their user-friendly features, have proven invaluable in assisting both teachers and students, especially during the abrupt transition to online learning due to the COVID-19 pandemic. For example, Quesada (2006) found that these platforms have improved students' writing and other linguistic skills. Similarly, Chaves, Chaves, and Rojas (2015) noted that ICT tools have improved English language skills, including pronunciation and vocabulary. Also, digital transformation in higher education has particularly shifted pedagogical strategies from a teacher-centered to a learner-centered approach. According to Hiltz and Turoff (2005), this transition encourages active participation and fosters a more personalized and inclusive learning environment. It also accounts for the diverse learning styles and paces of individual learners, thereby enhancing engagement and motivation. Moreover, UNESCO (2016) has highlighted the increasing importance of technology in enhancing learning outcomes, stating that it

significantly boosts educational effectiveness. Mastering these technological systems not only assist in effective studying but also prepare students for a global society. Overall, the effective implementation of LMS and other e-learning tools is important for enabling educators and students to meet the challenges of today's educational landscape.

Platforms like Google Classroom offer various potential solutions. As educational institutions navigate a VUCA environment, platforms like Google Classroom have become instrumental in offering some level of stability and predictability. According to Fonseca and Peralta (2019), the COVID-19 pandemic significantly heightened the importance of such platforms, as educational institutions relied heavily on them for the abrupt transition to online learning. Kasula (2016) adds that such platforms provide practical solutions for organizing and effectively managing diverse courses and foster group-based activities through integrated tools such as Google Drive. Fonseca and Peralta (2019) found that the experiences of students using Google Classroom in a writing course promoted autonomous and interactive learning, offering an easy-to-use and motivating tool that simplifies education management amidst the ongoing global challenges. These platforms, with their user-friendly interfaces and integrated tools, serve as valuable anchors for both educators and students, effectively mitigating some of the challenges posed by VUCA conditions.

While the digital transformation in higher education offers numerous benefits, it also presents many challenges. Kopp, Gröblinger, and Adams (2019) outline five primary barriers for digital transformation: change management, pace of adaptation, technological integration, competency development, and financial constraints. Debates continue about the effectiveness and appropriateness of online learning, particularly concerning the potential negative impacts on learning outcomes due to the absence of face-to-face interactions. For instance, Joshi et al. (2020) raise concerns about the diminished face-to-face interactions in online learning environments, which may adversely impact learning outcomes. Also, perceptions of the effectiveness of online teaching vary significantly among individuals and organizations, adding another layer of complexity. Despite these challenges, efforts have been made by governments and various organizations to make technology, especially information and communication technologies (ICTs), more accessible to students worldwide. Additionally, Bond et al. (2018) and Sandkuhl & Lehmann (2017) recommend enhancing IT infrastructure and promoting collaborative knowledge-sharing, as well as providing essential training for staff, as key strategies to help students navigate the challenges associated with new technologies. Despite such concerns, the general integration of technology in education

has been beneficial in enhancing student motivation and creating more interactive learning environments. So, while challenges continue, the trend in digital transformation largely enhances the learning experience for students in higher education.

2. Research Question

This study seeks to evaluate the perceptions of both educators and students regarding the use of Google Sheet and Document in academic contexts. It specifically focuses on how these tools contribute to classroom management, student engagement, and learning outcomes in dynamic educational environments. The research question for this paper is: How do educators and students perceive the effectiveness of Google Sheet and Document in enhancing classroom management, student engagement, and learning outcomes in dynamic academic environments?

3. Methodology

Participant

The participants of the study consisted of a total of 19 individuals, 18 are first-year and one second year student majoring in English or closely related fields in the English department, Appendix B. These participants are from a general writing class course. The participants' ages ranged from 19 to 20 years, and there were six males and 13 females. Additionally, the study uses observations from an experienced educator, documented in a teacher's journal. This educator, with three years of teaching experience in ESL courses such as academic writing, academic reading, speaking and listening, provides insights that supplement the data gathered from the student participants.

Research Design

The study employs survey and teacher journaling to evaluate student interactions with Google Sheet and Document in an academic setting writing class. The survey explores various aspects of student engagement, including prior training, suggestions for improvement, comfort with technology in education, and preferences compared to other software and LMS. It also looks at the strengths and challenges of using Google Sheet and Document for specific academic tasks. At the same time, the teacher's journal provides a detailed account of managing a writing course while employing Google Sheet and Document, capturing teaching strategies, student engagement, and writing skills development, and offering insights into the effectiveness of instructional methods and areas needing improvement. Google Sheet and Document play pivotal

roles in assignment management, grading, and communication, with Google Document facilitating real-time collaboration and feedback.

Data Collection

This study adopted a mixed-methods approach to investigate teaching and learning interactions in a writing class over 15 sessions, spanning from April 11th to July 18th, 2023.

1. Quantitatively, an online survey was distributed to students, featuring Likert scale and multiple-choice questions. This survey focused on evaluating the students' comfort and satisfaction with Google Sheet and Document, comparing these tools with other digital platforms, and identifying challenges in dynamic educational settings.
2. Qualitatively, the study relied on a teacher's journal, which provided detailed accounts of each session, covering teaching methods, classroom dynamics, and student engagement. The journal entries, emphasizing the practical use of Google Sheet and Document, offered insights into how these tools impacted teaching strategies and the overall learning environment. These entries, detailed in the methodology and available in Appendix C, complemented the quantitative data by offering a more detailed view of daily classroom experiences.

Prior to data collection, consent was obtained from all participants, ensuring they were informed about the study's objectives, particularly regarding their experiences with Google Sheet and Document. The teacher consented to the use of their journal entries in the analysis. Participation was voluntary, with a guarantee of anonymity and emphasis on the importance of honest feedback.

Data Analysis

The research utilized a structured approach for analyzing the collected data, involving several key steps:

1. Initially, a framework of the primary themes of interest were determined, to guide the analysis. This framework was significant in interpreting the data from both the teacher's journal and the student surveys.
2. For the student surveys, descriptive statistics was used to analyze the data.

This involved calculating values and frequencies for the Likert scale and multiple-choice responses. This statistical analysis provided a quantitative understanding of the students' perspectives.

3. Alongside, the teacher's journal entries were qualitatively examined. This process was centered on gaining meaningful insights and reflections about the teaching methods and classroom experiences. The aim was to understand the significant themes that directly related to the use of Google Sheet and Document.
4. An essential part of the analysis was comparing the teacher's journal findings with student feedback. This comparison aimed to identify similarities and differences between the teacher's observations and students' experiences.
5. In the final stage, the results were integrated from both the surveys and the teacher's journal. This step was important in providing a broad perspective, combining the details from the teacher's experiences with the student feedback.

4. Results

This section presents the survey's findings on students' comfort and experiences with educational technology. This includes student's ease of using technology, effectiveness of Google Sheet and Document in educational tasks, challenges faced, comparisons with Microsoft Office, experiences with other LMS, and the impact of training. These insights highlight areas for further development to improve their learning experience in a general writing class.

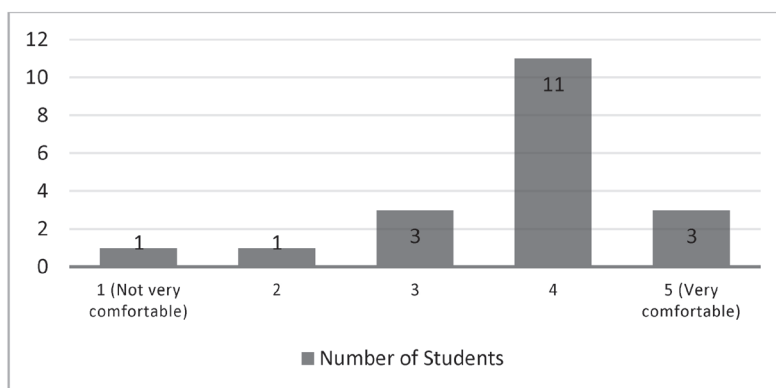


Figure 1. *Comfort Level with Technology in Education Among Students*

The survey results show a high comfort level with technology in education among

the participants. Out of 19 students, the majority, 11 students, report a comfort level of 4, suggesting they are quite at ease with using technology in their learning environment. At the same time, lower levels of comfort are less common, with one student each at levels one and two, indicating discomfort with educational technology. Three students place themselves in the mid-range with a score of three, implying a neutral stance toward technology usage.

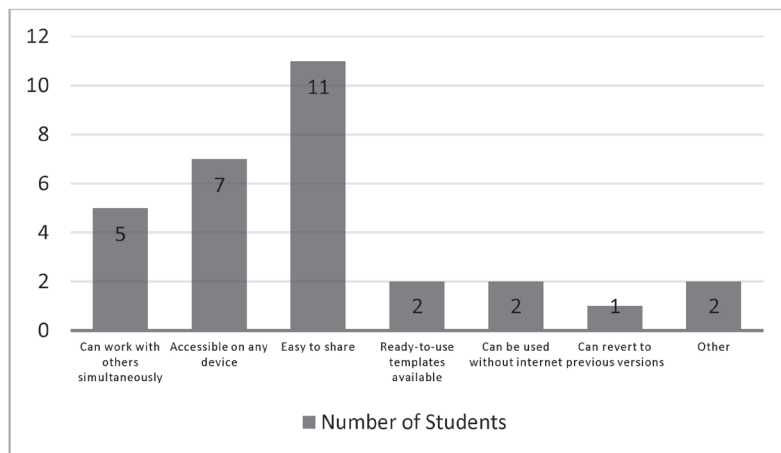


Figure 2. *Perceived Benefits of using Google Sheet and Document*

The data gathered from the study shows the varying degrees of perceived benefits associated with educational technology. The feature ‘Easy to share’ is the most appreciated benefit, with 11 students recognizing its importance. The ability to access the technology on any device is also highly valued, as indicated by seven students. Collaborative aspects, such as the ability to ‘Work with others simultaneously’, are acknowledged by five students, emphasizing the value working in groups with real-time collaboration. Fewer students note the benefits of ‘Ready-to-use templates’ and the capacity to ‘Use without an internet connection’, each receiving acknowledgment from two students. Only one student highlighted the advantage of being able to ‘Revert to previous versions’ of Document. Additionally, ‘Other’ benefits are noted by two students, suggesting that there are more specific or personal advantages experienced by individuals.

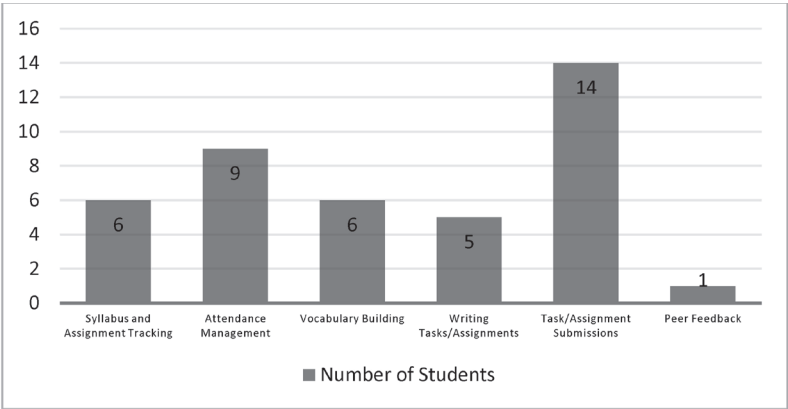


Figure 3. *Utility of Google Sheet and Document for Educational Tasks*

The data presents an overview of how students find Google Sheet and Document useful for various educational tasks. ‘Task/Assignment Submissions’ stand out as the most utilized feature, with 14 students finding them particularly helpful. ‘Attendance Management’ is also seen as a valuable use case, by nine students. Both ‘Syllabus and Assignment Tracking’ and ‘Vocabulary Building’ are seen as beneficial by six students each, indicating the flexibleness of these tools in handling various aspects of course management and language learning. ‘Writing Tasks/Assignments’ are recognized by five students, suggesting these tools are conducive to creating and editing written work. However, ‘Peer Feedback’ is noted as a useful feature by only one student, which may reflect a more limited use or awareness of collaborative features within this platform.

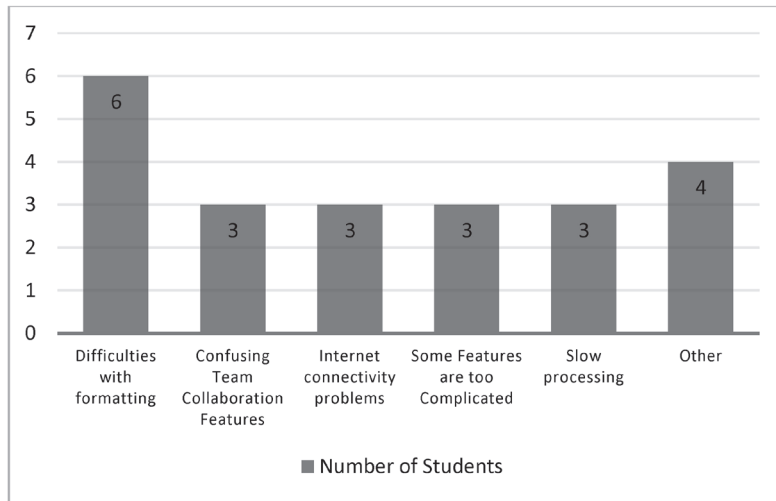


Figure 4. *Challenges Encountered with Google Sheet and Document*

The data from the chart highlights the challenges encountered by students while using Google Sheet and Document. The most common issue, experienced by six students, is 'Difficulties with formatting', indicating a need for more training for using Google Sheet and Document. 'Confusing Team Collaboration Features', 'Internet connectivity problems', 'Some Features being too Complicated', and 'Slow processing' are challenges that each affected three students, suggesting these are significant but less of a concern overall. Additionally, four students reported other issues not categorized in the survey, which could indicate individual specific use-case difficulties.

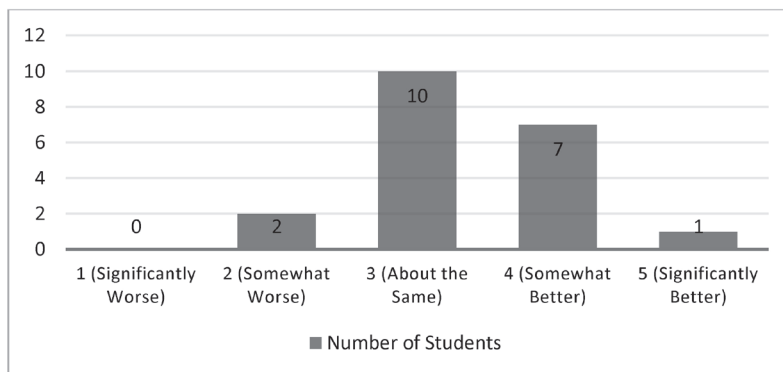


Figure 5. *Google Sheet and Document vs. Microsoft Office's Word and Excel*

In comparing Google Sheet and Document with Microsoft Office's Word and Excel, majority of the students rate them as 'About the Same,' with ten students expressing this viewpoint. However, a notable portion, seven students, feel that Google's offerings are 'Somewhat Better,' indicating a preference for Google Sheet and Document in certain aspects. Only one student perceives Google Sheet and Document as 'Significantly Better,' which reflect a strong alignment with individual needs or preferences. On the less favorable side, two students consider Google Sheet and Document to be 'Somewhat Worse' than Microsoft Office's Word and Excel, though none of the students' rate Google Sheet and Document as 'Significantly Worse.'

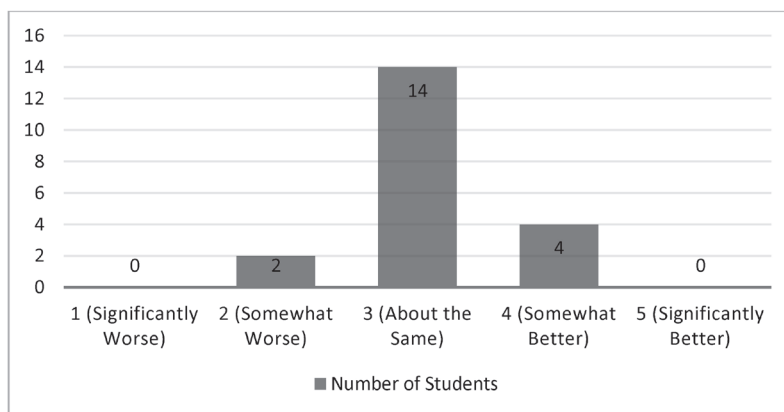


Figure 6. *Google Sheet and Document vs. Other LMS*

When evaluating Google Sheet and Document against other LMS, a majority of the students, totaling 14, see Google Sheet and Document as 'About the Same' in terms of functionality and usability. A smaller segment of the students, four in total, sees Google Sheet and Document as 'Somewhat Better', suggesting that these students see specific advantages in using Google Sheet and Document for their educational needs. On the other hand, two students rate Google Sheet and Document as 'Somewhat Worse' than other LMS, pointing to possible areas for improvement. Notably, none of the students consider Google Sheet and Document to be 'Significantly Better' or 'Significantly Worse', but there is mild preference for Google Sheet and Document in some cases.

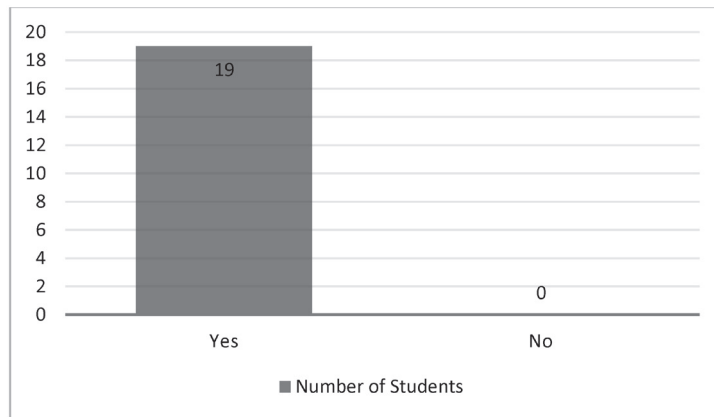


Figure 7. *Student Experience with other LMS*

The data reveals that all 19 students have experience with LMS other than Google Sheet and Document. This familiarity suggests not only a broad exposure to digital learning environments but also hints at a potential integration of LMS platforms in their academic journey, potentially beginning as early as high school.

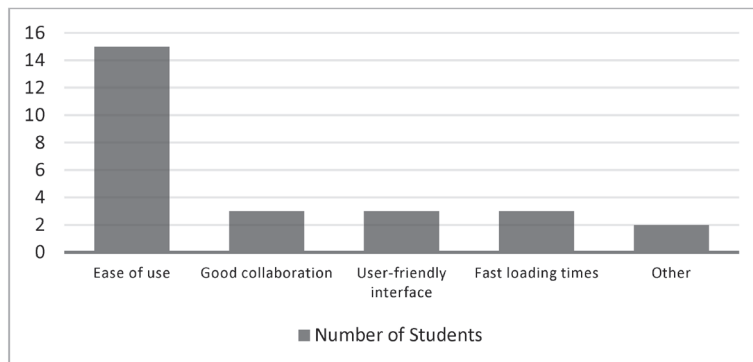


Figure 8. *Perceived Superior Features in Google Sheet and Document*

The data indicates that 'Ease of use' is the most valued feature of Google Sheet and Document, with 15 students identifying it as superior to other LMS. This suggests that the straightforward nature of Google Sheet and Document is an important factor in their preference. 'Good collaboration' features, 'User-friendly interface,' and 'Fast loading times' are each noted by three students, indicating these aspects are appreciated but to a lesser extent. Also, two students have pointed out other unspecified superior features, hinting at unique or individualized benefits that Google Sheet and Document provide.

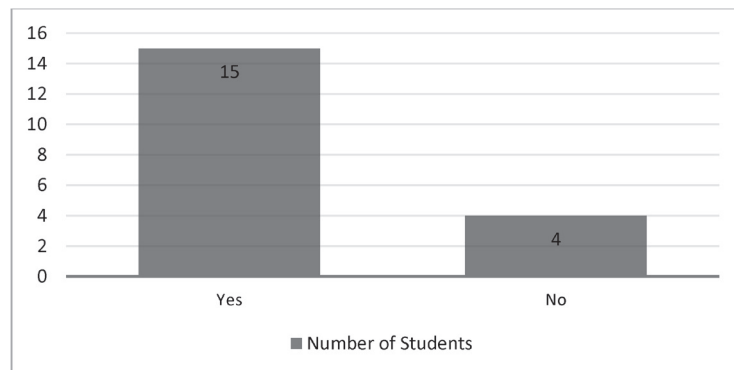


Figure 9. *Formal Training Received for Google Sheet and Document*

The chart shows that a substantial number of students, 15 out of 19, have received formal training in using Google Sheet and Document. This indicates that the majority have been provided with guidance to enhance their proficiency with these Google Sheet and Document. On the other hand, four students did not receive any formal training, suggesting there is a smaller group that may be relying on self-learning or other methods to navigate these applications.

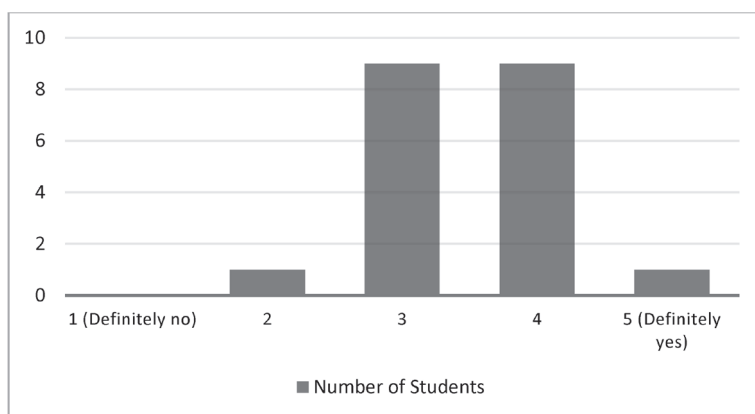


Figure 10. *Perceived Improvement with Additional Training/Guidance on Google Sheet and Document*

According to the data, majority of students see additional training or guidance would improve their use of Google Sheet and Document, with nine students each rating the likelihood of improvement at a 3 and 4 out of 5. This indicates that most students see room for improvement in their abilities and recognize the potential benefits of further

education on these platforms. A single student strongly believes that more training would benefit them, giving the highest rating of 5. Conversely, one student does not see additional training as beneficial, rating the potential for improvement at 2.

5. Discussion

The study's analysis, derived from teacher's journal entries and student survey results, shows an insightful perspective on the use of Google Sheet and Document in an academic environment. This analysis cover aspects of classroom management, student engagement, and learning enhancement, particularly in a VUCA environment. The initial survey data, as depicted in Figure 1, shows a significant comfort level with technology among students. This is an important factor for successfully integrating digital tools like Google Sheet and Document into educational practices, especially in writing classes. It suggests that most students are not only comfortable with but also prepared for an educational landscape increasingly reliant on digital literacy. The teacher's journal entries, particularly from Session 1, support this observation. It details how students adapt to using Google Sheet and Document for a variety of classroom activities, such as keeping track of the syllabus and conducting vocabulary exercises. The introduction of these tools set a positive tone for their continued use throughout the course.

Further, the survey data in Figure 2 shows the perceived benefits of these tools. Features like 'Easy to share' and 'Accessible on any device' are especially valued, pointing out the importance of sharing and accessibility in learning environments. This aligns with findings from other studies, such as Peralta (2019), and is mentioned in the teacher's journal entries from Sessions 2 and 5. Here, the practical application of Google Sheet for vocabulary exercises and Google Document for writing tasks is noted, demonstrating their usefulness in fostering real-time collaboration and accessibility.

Figure 3's data provides insight into specific use cases for these tools, such as assignment submission and management tasks. The teacher's journal entries from Sessions 6 and 10 highlight these uses, showing how students regularly leveraged these platforms for submitting assignments and managing syllabus-related tasks. Additionally, the journal entries from Sessions 3 and 8 demonstrate the tools' versatility in classroom activities, such as vocabulary exercises to conducting quizzes using Google Forms. This flexibility suggests that Google Sheet and Document are not just about document creation and sharing but offer a broad range of functionalities suitable for various educational scenarios.

However, the discussion also acknowledges challenges in using these tools. Formatting issues, the most common problem as shown in Figure 4, are reflected in the teacher's journal, particularly in Session 11. These challenges indicate that while the tools are beneficial, there is a need for continuous improvement in their user interface and functionality.

The comparison of Google Sheet and Document with other educational software and digital platforms, as revealed in Figures 5 and 6, shows a general satisfaction with these tools. Yet, it also highlights areas needing enhancement. The teacher's adaptability in teaching methodologies, as demonstrated in journal entries from Sessions 9 and 10, emphasizes the importance of continuously adapting LMS tools.

In Figure 5, the survey compares Google Sheet and Document with Microsoft Office's Word and Excel. The majority of students rated them as 'About the Same,' suggesting a similarity in functionality and user experience. However, a notable number perceived Google Sheet and Document as 'Somewhat Better,' indicating a preference for certain unique features of Google's tools. This preference is also supported in Figure 8, where 'Ease of use' is identified by a significant number of students as a superior feature of Google's tools. This is pointed out in the teacher's journal, especially in Session 2, where the ease of engaging with these tools for writing and peer review exercises is noted.

The survey results in Figure 9 highlight the significant role of formal training in using these tools. Most students had received such training, which reflects in their efficient utilization of these digital tools from the beginning, as observed in the teacher's journal from the first session. However, some students' lack of formal training points to a potential gap in digital literacy.

Finally, Figure 10's findings suggest that additional training or guidance could further enhance students' use of Google Sheet and Document. This reflects a broader need for comprehensive training programs to ensure all students can effectively utilize these digital tools in their academic work. The teacher's journal, particularly from later sessions like 11 and 14, points out the challenges faced and the need for more varied instructional strategies to take advantage of the capabilities of these digital tools.

Conclusion

In conclusion, this study assesses how educators and students perceive Google Sheet and Document in a writing class within an academic context. It examines their impact on classroom management, student engagement, and learning outcomes, particularly

in situations similar to a post-COVID environment and those demanding adaptability, albeit not strictly in a VUCA environment as traditionally understood. The benefits of Google Sheet and Document in enhancing educational experiences are highlighted by survey results and a teacher's journal. These tools are appreciated for their effectiveness and collaborative features, crucial in managing classrooms and engaging students effectively. Their advantages, like ease of sharing and real-time collaboration, are noticeable in VUCA-like contexts where adaptability and rapid response are essential, contributing to the required flexibility and responsiveness in unpredictable educational scenarios. However, the study also uncovers challenges, including technical difficulties and a need for improved training and support. These issues are significant in VUCA-like contexts, where maintaining a smooth classroom flow is vital. In such environments, proficiency in digital tools is key for educational success. While the study provides valuable insights, its limitations, such as sample size and scope, highlight the need for further research. Future studies should encompass a more diverse participant group and a wider analysis of digital tools in various educational settings. Moreover, research should continually consider the evolving nature of educational environments, especially under VUCA-like conditions, to comprehend the long-term role and impact of digital tools like Google Sheet and Document. In conclusion, proficiency in these tools is imperative to address the challenges of VUCA-like educational landscapes. By tackling the identified challenges and exploring the functionalities of Google Sheet and Document, the academic setting can leverage these digital resources, thereby enriching the learning experience amidst the evolving educational landscape.

References

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863-875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Bond, M., Marián, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
- Cameron, E., & Green, M. (2019). *Making Sense of Change Management: A Complete Guide to the Models, Tools and Techniques of Organizational Change*. London: Kogan Page.
- Chaves Carballo, O., Chaves Fernández, L., & Rojas Cerdas, D. (2015). La realidad

- del uso de las TIC y su mediación pedagógica para enriquecer las clases de inglés. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 159-183. <https://doi.org/10.15359/rep.10-1.8>
- Fonseca, K. A. B., & Peralta, F. S. (2019). Google Classroom: An effective virtual platform to teach writing in an EFL composition course. *International Journal of English Language Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.5430/ijelt.v6n1p27>
- Ghavifekr, S., Kunjappan, T., Ramasamy, L., & Anthony, A. (2016). Teaching and learning with ICT tools: Issues and challenges from teachers' perceptions. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 38-57.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Hiltz, S. R., & Turoff, M. (2005). Education goes digital: The evolution of online learning and the revolution in higher education. *Communications of the ACM*, 48(10), 59-64. <https://doi.org/10.1145/1089107.1089139>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu>. Retrieved September 24, 2023, from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horney, N., Pasmore, B., & O'Shea, T. (2010). Leadership agility: A business imperative for a VUCA world. *People & Strategy*, 33(4), 32-38.
- Joshi, O., Chapagain, B., Kharel, G., Poudyal, N. C., Murray, B. D., & Mehmood, S. R. (2020). Benefits and challenges of online instruction in agriculture and natural resource education. *Interactive Learning Environments*, 30(2), 1402-1413. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1725896>
- Kasula, A. (2015). Is Google Classroom ready for ELL? The Word. *Hawaii TESOL*, 24(2), 11-13.
- Kopp, M., Gröblinger, O., & Adams, S. (2019, March 11-13). Five common assumptions that prevent digital transformation at higher education institutions. INTED2019 Proceedings, 13th International Technology, Education and Development Conference, (Valencia, March 11-13, 2019), 1448-1457. <https://doi.org/10.21125/inted.2019>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills 2030*. OECD Publishing.

- Quesada, A. (2006). Cyberl@b: A platform for learning English in Costa Rican public high schools / Cyberl@b: Una plataforma para el aprendizaje del inglés en los colegios públicos de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1409-4703. <https://doi.org/10.15517/aie.v6i3.9220>
- Sandkuhl, K., & Lehmann, H. (2017). Digital transformation in higher education – the role of enterprise architectures and portals. *Digital Enterprise Computing*. <https://www.preprints.org>. Retrieved September 24, 2023, from <https://www.preprints.org/manuscript/202004.0290/v1>
- Strielkowski, W. (2020). COVID-19 pandemic and the digital revolution in academia and higher education. *Preprints*, 2020040290. <http://doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1>
- Taleb, N. N. (2007). *The Black Swan: The impact of the highly improbable*. New York: Random House.
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*, 76(1), 93–135. <https://doi.org/10.3102/00346543076001093>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2023). About us. Retrieved September 27, 2023, from <https://en.unesco.org/themes/education/about-us>

Appendix A: Classroom Management Using Google Sheet and Document in the Post-COVID Era: A Survey for University Students (Japanese version)

1. あなたの専攻または研究分野は何ですか？
2. あなたは何年生ですか？
3. 教育におけるテクノロジーの使用にどれぐらい快適ですか？ (1 = 非常に快適でない、5 = 非常に快適)
4. パンデミックの影響で、大学が Google シートや Docs などのオンラインツールにどれぐらい迅速に移行したか？ (1-5 のスケールで評価してください)
5. パンデミック前後で Google シートと Docs の使用にどんな利点を感じましたか？
6. 次のうち、どのタスクで Google シートと Docs が特に役立つと感じますか？
7. Google シートと Docs の使用で何か問題はありましたか？
8. Google のシートや Docs は、Microsoft Office's Word や Excel などの他のツールと比べてどう思いますか？ (1 = かなり悪い、5 = かなり良い)
9. Google のツール (シートや Docs) は、Moodle や Manaba のような他の学習管理システムと比べてどう感じますか？ (1 = かなり悪い、5 = かなり良い)
10. 他の LMS システム (Moodle や Manaba など) を使用したことがありますか？
11. もし「はい」と答えた場合、Google のツールが Moodle や Manaba のような他の LMS システムよりも優れていると感じる機能は何ですか？
12. Google のシートや Docs の使用方法について、正式なトレーニングや指導を受けましたか？
13. Google のシートや Docs の使用経験は、更なるトレーニングやガイダンスによって改善されると思いますか？ (1 = 絶対にいいえ、5 = 絶対にはい)
14. 新しい機能や変更を導入することで、Google のシートと Docs はどれ程改善できると思いますか？ (1 = まったく改善しない、5 = 大幅に改善する)

Appendix B: Classroom Management Using Google Sheet and Document in the Post-COVID Era: A Survey for University Students (English Version with Results)

1. What is your major or field of study?

Student's Major	Number of Students
English	6
English Department	1
English Literature Department	8
English Literature	4

2. What year are you in?

Grade	Number of Students
Freshman (新入生)	18
Second-year (2 年生)	1

3. How comfortable are you with the use of technology in education? (1 = Very uncomfortable, 5 = Very comfortable)

Comfort Level with Technology in Education	Number of Students
1 (Not very comfortable)	1
2	1
3	3
4	11
5 (Very comfortable)	3

4. On a scale of 1-5, how quickly did your university transition to online tools like Google Sheet and Document due to the pandemic?

Speed of Transition to Online Tools	Number of Students
1 (Very slow)	0
2	0
3	6
4	9
5 (Very quick)	4

5. What advantages have you felt in using Google Sheet and Document before and after the pandemic? (Select all that apply)

Perceived Benefits	Number of Students
Can work with others simultaneously	5
Accessible on any device	7
Easy to share	11
Ready-to-use templates available	2
Can be used without internet	2
Can revert to previous versions	1
Other	2

6. For which tasks do you find Google Sheet and Document particularly useful? (Select all that apply)

Tasks Where Google Sheets and Docs Were Found Useful	Number of Students
Syllabus and Assignment Tracking	6
Attendance Management	9
Vocabulary Building	6
Writing Tasks/Assignments	5
Task/Assignment Submissions	14
Peer Feedback	1

7. Have you faced any issues while using Google Sheet and Document? (Select all that apply)

Issues with Using Google Sheets and Docs	Number of Students
Difficulties with formatting	6
Confusing Team Collaboration Features	3
Internet connectivity problems	3
Some Features are too Complicated	3
Slow processing	3
Other	4

8. How do you feel about Google Sheet and Document compared to other tools like Microsoft Office's Word and Excel? (1 = Much worse, 5 = Much better)

Comparative Rating of Google Tools and Docs vs. Microsoft Office Tools	Number of Students
1 (Significantly Worse)	0
2 (Somewhat Worse)	2
3 (About the Same)	10
4 (Somewhat Better)	7
5 (Significantly Better)	1

9. How do you feel about Google Sheet and Document compared to other Learning Management Systems like Moodle or Manaba? (1 = Much worse, 5 = Much better)

Comparative Rating of Google Tools vs. Other LMS	Number of Students
1 (Significantly Worse)	0
2 (Somewhat Worse)	2
3 (About the Same)	14
4 (Somewhat Better)	4
5 (Significantly Better)	0

10. Have you ever used other LMS systems like Moodle or Manaba?

Experience with Other LMS Systems	Number of Students
Yes	19
No	0

11. If you answered 'Yes,' what features do you find superior in Google Sheet and Document compared to other LMS systems like Moodle or Manaba? (Select all that apply)

Features Superior in Google Tools	Number of Students
Ease of use	15
Good collaboration	3
User-friendly interface	3
Fast loading times	3
Other	2

12. Have you received any formal training or guidance on how to use Google Sheet and Document?

Formal Training for Google Sheets and Docs	Number of Students
Yes	15
No	4

13. Do you think your experience with Google Sheet and Document could be improved with further training or guidance? (1 = Absolutely no, 5 = Absolutely yes)

Improvement with Additional Training/Guidance	Number of Students
1 (Definitely no)	0
2	1
3	9
4	9
5 (Definitely yes)	1

14. How much do you think Google Sheet and Document can be improved by introducing new features or changes? (1 = No improvement, 5 = Significant improvement)

Potential Improvement with New Features/Changes	Number of Students
1 (No improvement at all)	0
2	1
3	9
4	9
5 (Significantly improved)	1

Appendix C: Teacher's Journal

April 11, 2023: Introduced the course with a focus on objectives and expectations. Students were guided in setting up Google Classroom for course communications and Google Sheet for organizing course materials. The Google Sheet included tabs for the syllabus, detailing due dates for readings and assignments; a tab for attendance tracking to promote responsibility; and a third tab dedicated to vocabulary exercises, aiding in understanding parts of speech and sentence construction.

April 18, 2023: Looked into the basics of English writing, emphasizing sentence structure and paragraph formation, using the "Great Writing" textbook. Google Sheet was utilized for maintaining an updated record of student attendance. Introduced a writing exercise on Google Document, where students created a document about a personal topic, enabling a blend of personal expression and academic writing.

April 25, 2023: Focused on enhancing reading and vocabulary skills. Students engaged in vocabulary exercises using Google Sheet, which also facilitated peer review by allowing students to view and edit each other's work. Paragraph writing concepts were further reinforced by sharing examples and structures on Google Document.

May 2, 2023: Continued to emphasize paragraph writing. Noted the need for varied teaching methods beyond digital tools, recognizing the potential fatigue from prolonged use of Google Document and Sheet for typing and completing tasks.

May 9, 2023: Concentrated on paragraph development and grammar. Google Document was utilized for students to review and provide feedback on each other's paragraph writing assignments. Feedback and improvement points were also given through the comment section in Google Sheet.

May 16, 2023: The session revolved around mastering future tense in writing, with Google Sheet serving for attendance and task tracking. Planned to introduce a new textbook in the upcoming sessions, recorded in the Google Sheet syllabus.

May 23, 2023: Conducted activities focused on paragraph construction, using Google Sheet for vocabulary sets and tracking progress. Introduced a writing journal on Google Document, encouraging students to write weekly entries for personal development and feedback.

May 30, 2023: Administered a vocabulary quiz through Google Forms, crafted from sentences and vocabulary elements discussed in previous sessions. Corrected sentences were made visible on Google Sheet, providing clarity and learning opportunities for all students.

June 6, 2023: Slowed the course pace for more focused learning, updating the

syllabus and plans on Google Sheet. Continued the use of Google Document for detailed paragraph development.

June 13, 2023: Focused on reviewing and assessing students' paragraphs. Encouraged the use of Google Document for students to compile and revise their paragraphs based on individual feedback sessions.

June 20, 2023: Addressed the challenges of uploading work to Google Drive, emphasizing the importance of using Google Document for tracking students' writing styles and progress.

June 27, 2023: Received positive feedback on the use of Google Document for organizing paragraph tasks. Planned to introduce model answer structures in future lessons using Google Document for effective learning.

July 4, 2023: Conducted a follow-up quiz using Google Forms, later analyzing the common errors using Google Forms' summary feature to enhance student understanding.

July 11, 2023: Distributed quiz scores from Google Forms and reviewed the paragraph writing section. Suggested that students compile all written paragraphs onto a single Google Document for peer-to-peer feedback and review.

July 18, 2023: Engaged students in discussions about their experiences and learnings, particularly focusing on the use of Google Sheet and Document for completing writing tasks and tracking their development. Encouraged the application of these skills and tools in future academic endeavors.

「ケアの倫理」が私たちに問いかけるもの —規範倫理学に対するギリガンの挑戦—

丹 木 博 一

概要

キャロル・ギリガンは、従来の道徳性の発達心理学に対して、発達段階を評価する尺度そのものにジェンダーバイアスがかかっていることを指摘し、女性の道徳性の発達に対する一般の理解を一新させた。センセーションを巻き起こしたその問題提起は、道徳性の発達心理学の領域にとどまることなく、規範倫理学の世界にも大きな影響を及ぼし、今日「ケアの倫理」は無視することのできない確固たる地位を占めるに至った。ギリガンの主張は広く知られるにつれ賛否両論の渦を巻き起こし、その意義をめぐって今日なお活発な論争が繰り広げられている状況である。本稿では、ギリガンの議論の概要を紹介した上で、予想される誤解を退け、正義の倫理とケアの倫理の関係をどう理解すべきかを検討することを通して、規範倫理学に対するギリガンの挑戦の本来の意味を明らかにしてみたい。併せて、ギリガンが提起した問いの射程をケア論にまで広げ、ケアはいかにして可能かという基本的な問いに対するギリガン独自のまなごしの意義を確認してみたいと思う。

1. 道徳性の発達に関するギリガンの主張の意義

従来の発達論およびライフサイクル論においては、女性は男性に比べ、その発達には劣ったところがあると見なされてきた。キャロル・ギリガンは、道徳的問題に関して女性を対象としたインタビューを行い、その内容をていねいに分析することによって、こうした見方には大きな問題があり、問われなければならないのはむしろ心理学者の理論に潜む価値規範の歪みではないかと主張した。

彼女によれば、人間のライフサイクルという構想は「考察者の立ち位置次第で左右される」(61/5¹⁾) ものだが、学者たちは「男性の目を通して人生を見る」(63/6) ことに馴染んでしまったため、これまでは従来の理論に偏りがあることを自覚することができず、その結果ライフサイクル論において女性はいわば食み出しものとして扱われ、女性の発達には男性と比べて見劣りするところがあると判断されてきた。ギリガンはこう考える。

生まれたときから、ひとの育てられ方は性別によって異なる。ギリガンによれば、「男ら

しさが母親からの分離 (separation) を通して定まる一方で、女らしさは母親に対する愛着 (attachment) を通して定まる。そのため、男性としてのアイデンティティが親密性によって脅かされるのに対して、女性としてのアイデンティティは分離によって脅かされる。こうして、男性は人とかかわることが苦手で、一方、女性は個人として自立することが難しくなりがちになる」(68/8)。しかし従来の発達心理学では、このような違いが十分に顧慮されることなく、分離の程度を目安にして発達段階が論じられてきたため、分離が達成できない女性性は発達し損なっていると判断されてしまったのである。

例えば、対人関係における情動的葛藤に焦点をあてて独創的な発達論を構築したフロイトは、「母親たちに対する前エディプス的愛着を女性たちが引きず」(64/6) っており、「明晰なエディプス・コンプレックスの解消を志向しない」(64/6) と見なしたため、女性における超自我の形成については明確に論じられることがなかった。しかしそれは、ギリガンによれば、フロイトが「超自我ないし良心の形成を去勢不安に結び付けてしまった」(64/6) がゆえの帰結なのである。

フロイトの着想を引き継ぎ、対人関係における心理的危機を発達の契機と見なして、ギリガンに多大な影響を及ぼしたエリクソンもまた、分離によるアイデンティティの形成が親密さに優先し続ける男性のライフサイクルに範をとったために、女性について「『内面』を埋め、空虚と孤独から救ってくれる男性をひきつける準備をするうちに自分のアイデンティティの形成という課題を棚上げしてしまう」(74/12) のだと評価してしまう。エリクソンには、「愛着が発達の障害であるかのように見えてしまう」(75/12f.) ののである。

ギリガンが特に詳細な批判的分析を行ったのは、彼女の師であったコールバーグによる道徳性の発達についての理論であった。コールバーグがその理論形成を行うための面接実験では、いわゆる「ハインツのディレンマ」の事例が用いられた。ハインツという男性がいる。その妻はいま重病にかかっており、妻の命を救うにはある薬がどうしても必要だが、ハインツは自分の資力ではその薬を買うことができない。妻を助けるには、薬屋にしのびこんで高価な薬を盗むほかに手立てはないと想定されているとき、ハインツは盗むべきか否か。コールバーグは、こうした問いを 11 歳の子どもたちに提示し、どう答えるかを聞き出した。

ジェイクという男の子は、いのちはお金よりも尊いからという理由で盗むことを肯定した。その際、ジェイクは法律を安易に無視したわけではなく、法律の意義は認めた上で、法律といのち双方の価値を比較して価値の高いものを低いものより優先するという判断を正当化しようとした。何が正しいかについて、法的慣習のレベルを超えた普遍的なコンセンサスがあるはずだと彼は考え、これもその例だという風に推論したわけである。

コールバーグは、道徳の問題を「権利と規則の問題」として捉えた上で、表 1 のような道徳性の発達段階論のモデルを展開している。「この少年の判断は、コールバーグの尺度で見ると、第三段階と第四段階の混在した慣習的レベルにあるものと評価される。一方で、ジェイクの回答に見られる、モラル・ジレンマの解決に演繹的な論理を持ち込む能力、道徳性と

法律を区別する能力、そして、法律がいかに間違いうるかということを考える能力は、コールバーグが道徳性の成熟とみなした、正義に関する原理的な構想をも示している」(103/27)。つまり、公正性を原理的に捉えようとする脱慣習的なレベルへの萌芽をはらんだものとして評価されたのである。

表 1 コールバーグによる道徳性の発達段階論

レベル	段階	視野	内容
前慣習的	①	個人的	罪と服従の段階
	②		報酬と取引の段階
慣習的	③	社会的	対人的同調の段階
	④		法と秩序の段階
脱慣習的	⑤	普遍的	社会契約と個人の権利の段階
	⑥		普遍的な倫理的原理の段階

これに対し、同じ歳のエイミーという女兒の答えは直線的には進まない。盗んではいけないけれど、奥さんを死なせてもいけないという状況を前にして戸惑う。盗んではいけない理由は法が禁じるからというというより、盗んだハインツが捕まって刑務所に送られてしまうと、妻の病気は一層重くなるかもしれないという人間関係的・文脈的なものだった。エイミーは世界を自立した個人からなるというより、愛着による繋がりからなるものと捉え、規則のシステムによってというより、人間関係によって結びつけられていると考えた。こうした関係はしばしばディレンマを生むため、彼女は自分の考えについて問いただされると、うろたえたり、混乱したりする。それゆえに、コールバーグは、ジェイクに比べて「成熟していない」と判断し、エイミーの道徳判断は、第二段階と第三段階の間を揺れ動くものであり、「男子に比べて、成熟度において丸々一段階分も低い水準にある」(108/30)と見なしたのである。

コールバーグの道徳発達段階論では、抽象的なルールおよびその適用という思考法の習得が基準となっているため、ジェイクの方が発達度においてエイミーよりも優れていると見なされた。しかし、人間関係への洞察と配慮という基準を別に設けるなら評価は異なってくるはずであり、コールバーグがこのことを考慮に入れなかったのは女兒に多く見られる心的傾向への無理解による、というのがギリガンの批判だった。ギリガンによれば、エイミーは、このジレンマにおける問題の発生理由について、「薬剤師が自身の権利を主張しているからではなく、むしろ薬剤師が他者のニーズに応答できていないからだと考え」(105/28)た。ギリガンは、他者のニーズにどのように応答すべきかという観点がもっと重視されるべきであり、諸権利の間の葛藤だけでなく、さまざまな責任の間の葛藤にも目を向けるべきだと論

じる。そして、その葛藤を克服するためには、互いに立場を異にする人たちの複数の声に耳を傾け、そのニーズに心を配り、文脈や状況を踏まえた物語的思考を形成することが求められるはずだ、と論じるのである。「エイミーの目にジレンマの登場人物たちは、自分の権利を勝ち取るために敵対する人びととしてではなく、全員が拠り所としていて維持しなければ困ってしまう関係性のネットワークを共有する人びととして映っていた」(109/30)。人は誰しも、誰か他の人に対して依存しており、相互に依存関係のうちにある。とりわけ傷つきやすい人たちは、行為選択によってどれほどの影響を受けるかという点で特別に配慮されるべき存在である。こうした人たちの利害関心を考慮するためには、具体的状況とその文脈の詳細に注意を払うことが必要であるとギリガンは論じ、「ケアの倫理」を提唱したのである²。

コールバーグが男性によって主導された価値規範を相対化することができなかったのに対し、ギリガンがそれを見抜きえたのは、「もうひとつの声 (a different voice)」に気づくことができたためである。「もうひとつの声」は男性的な正義の倫理が幅をきかせている社会のなかではどうしても抑圧されざるをえない。そのため当事者自身でさえ自分のなかの声を押し殺してしまい、それに気づくことが難しく、たとえ意見を求められたとしても、なかなかはっきりした声にはなりにくい。かりに自分のなかの声に気づいたとしても、それをどう表出してよいのか分からないことも多く、表出したとしても簡単には理解してもらえないため、発言はどうしてもたどたどしいものになりがちである。その結果として個人の自立と権利を重視する価値観が支配する社会のなかでは、女性たちが抱えるこうした困難にはなかなか気づくことができないのである。

道徳性の発達に関する判断基準そのものに大きなバイアスがかかっているという指摘は、学問上の問題にとどまるものではなく、社会のあり方そのものを問い質すことにも繋がっていく。ギリガンは何よりも「家父長制 (patriarchy)」に対する痛烈な批判を展開しているが、その姿勢は、彼女が新訳日本語版への寄せ書きのなかで、ロウ対ウェイド裁判の連邦裁判判決（つまり女性による妊娠中絶の選択権の承認）が2022年に覆されたことに言及し、「変革が今まさに振り出しに戻されようとしている」(8)と強い危機感を表明しているという事実のうちにも明白に示されている。ただし彼女の異議申し立てはパターンリズムに対してだけでなく、個人の自己責任を強調するネオリベリズムの社会に対する断固たる反対表明としても捉えねばならないだろう。

では、ギリガンは従来の理論に替えて、いかなる発達段階論を展示しえたのだろうか。ギリガンは、インタビューした女性たちに共通しているのが、「他者を傷つけない」という望みと、道徳は誰も傷つかない形で葛藤を解消してくれるのではないかという期待」(179/65)であることを指摘している。「道徳的な人間とは、他者を助ける人のことである。善とは奉仕であり、他者に対して負っている自身の責務と責任をまっとうすることである」(180/66)。しかし現実の社会に生きてみると、他者を助けるためには自分自身を傷つけるという代償を負わなければならないというディレンマにぶつかることも少なくない。ギリガ

ンは、こうしたディレンマに直面したときに女性たちはどう判断するかを検討するため、妊娠中絶をめぐる葛藤を抱えた女性たちに対するインタビューを行った。その分析の結果、3つの段階と2つの移行段階に区分される独自の発達図式を提示するに至ったのである。

サラという25歳の女性に対するインタビュー内容を例にとって説明してみたい。サラにとって中絶は2度目の経験であった。最初の妊娠に気づいたのは、恋人が自分のもとから立ち去ってからだった。中絶は、恋人に捨てられたことへの怒りの表明であると同時に、浄化と安堵をもたらすものだったという。しかし後から振り返ってみると、そのときは人生のどん底だったように感じられる。自分で人生の舵取りをしたいと思いつつも、恋人が戻ってくるとまた関係をずるずると続けてしまう。その結果、2度目の妊娠をすることになったが、妊娠に気づいたサラは当初大喜びするものの、恋人から産むなら別れると告げられると、再び中絶を検討するようになる。

しかし選択に伴う責任から逃れたいという思いから、何度も医療機関に予約を入れはするものの、実際に出向くことはできない。育児のための必要な資金の給付を申請して断られるなら、中絶は自分のせいではないと思うことができるとも考え、福祉課に申請したところ予想に反して認可されてしまう。こうして失望のなか自分で決めるという責任を負わざるをえなくなったサラは、自分を傷つける悪と子どものいのちを終わらせる悪という二つの悪の間のジレンマにぶつかる。

最初は、子どもを産めば自分の孤独が癒されるし、子どもに愛情を注いでひとりで育てる姿を示すことができれば周りから称賛されるかもしれないと考えるが、反対に産めば恋人は自分から離れていき、両親からも嫌悪されるに違いない、育児のために今の仕事を失えば自立も困難になり、かえって孤独になることは避けられないだろうとも思われてくる。さらには2度目の中絶という無責任で身勝手な行動をとってよいものだろうかと思い悩む一方で、自分の罪を軽くするために子どもを世に送り出すこともまた身勝手なことではないかと、サラには思えてくる。

これまでサラは、善い人とは忍耐強く自分のことを犠牲にして他者に仕える人だと考えていた。しかしこの考えには問題があることが次第に理解されるようになってくる。罪悪感を軽減するために他人に仕えようとすると、「後になって裏目に出るんです。自分が何かをしてあげている相手の人たちに対して、憤慨の念を大いに抱くようになってしまいます。そして結果として関係性に亀裂が入って、いずれ関係性が崩壊することになります」(234/93)。

以前には、中絶は、責任のある人にならずにすむ「逃げ」として理解され実行されたが、今は「よい気持ちはしない」ものの、他者と自己に対する責任の取り方の一つとして自覚化されている。「この子どもを産んだところで、まったくもって、私自身のためにも、この子のためにも、世界のためにもなりません。子どもを通して、世界に負っている架空の負債を返済する必要はないんです」(233/92)。「私がしたいことをして、なんて私は身勝手なんだろうと罪悪感を持つのではなくて、それが人の生き方としてとても普通のことだと気づくん

ですよ」(236/94)。自身を犠牲にしてかろうじて成り立つような関係性のうちでは、子どもを生かすことができないことを悟り、サラは状況を新たな視点で捉え直す。自分は状況によって作り出された被害者ではなく、自分の身に何が起きているかはっきりわかっているという自覚が芽生え、思っていたよりも自分には大きな力が備わっていることに気づけるようになる。こうしてサラは、自分を犠牲にして他者の期待に応えるのではなく、真実のつながりのために何ができるかを考えるようになる。自他を傷つけずに行為することなど、この状況ではできないと気づいたときに、転機が訪れる。「私自身への責任」(236/94)が自覚化されるのである。こうしたことは、人生の危機的状況が挫折や退行の危険をはらみつつも、反対に成長の機会にもなりうることをギリガンは指摘している³。

コールバーグが道徳的問題を「権利と規則の問題」として捉え、形式論理的に解決を導くことができるものと想定していたのに対し、ギリガンは女性たちの道徳的葛藤のポイントが「関係性におけるケアと責任の問題」(195/73)であることを指摘し、道徳的発達を「責任と関係性についての理解の仕方の変容」として捉えるのである。その結果、導き出されたのが、表2に示す発達段階論である。

表2 ギリガンによる道徳性の発達段階論

レベル	「責任」の理解	説明
①前慣習的	自己中心的 利己心	生存を確保するために自己をケアすることに焦点を当てる自己中心的段階。「すべき＝したい」の段階。道徳は社会から課される拘束と見なされる。例：自分が孤独から免れるために子どもを産む。
移行段階	利己心から 責任へ	自己中心性が自覚され、それに批判のまなざしが向けられる。責任という概念が芽生える。移行を引き起こすのは、他者への愛着やつながりの問題である。例：妊娠を継続するとかえって孤立が増大することに気づき、産むことの責任を自覚するようになる。正しいことをする可能性をもった自己の概念が形成される。
②慣習的	責任＝自己 犠牲	「善さ」＝他人にケアを示す段階。社会的価値を受け入れ自分も社会の一員であることを自覚するが、自己犠牲を善と見なしてしまう。ケアを受ける対象を他人に限定し、自分のことを排除してしまう。例：自己主張が人を傷つけることと見なされ、依存とケアの板挟みに陥る。
移行段階	善から真実 へ	自己犠牲の道徳が吟味されるようになり、「善さ」から正直や真実へと目が向けられるようになる。 ※反対に②から①に逆戻りしてしまうこともある。

③脱慣習的	人間関係の 真実	人間関係の力学に焦点が当てられる段階。慣習が人を傷つける力を持つことに気づく。他人と自己の結びつきに対して新たな見方が形成されて、自己中心性と責任の間の緊張がほぐれてゆく。例：中絶に関する決定において自分自身のこともそこに含める。
-------	-------------	---

表2に見られるように、前慣習的、慣習的、脱慣習的という視点に基づいて発達段階を分類する着想は、コールバーグをそのまま踏襲しているが、発達レベルの記述内容はコールバーグとは全く異なる。ギリガンは、社会的慣習が女性に自己犠牲を強いるものであるため、それに応じることを善と見なしてしまう段階から抜け出し、自分のことをもケアできるようになり、他者との真実の関係構築に向けて自己決定する力をもつことこそが、到達すべき発達段階だと考えたのである。ギリガンは、女性が道徳性を意識すると、自分の利害を考慮から外してしまいがちになるという事実を重く受け止め、その事実を発達段階論のなかに組み込もうとした。ギリガンは、従来の発達論に対する異議申し立てを行っただけでなく、抑圧された者を解放する論理を展開したことになると言えよう。

『もう一つの声で』というタイトルは、抑圧されてきた声の存在に気づき、その声に耳を傾けよ、男たちは依存せざるをえないものへのケアの価値を抑圧してきた事実を認めよ、社会的価値規範としてケアの意義を重視することを学べ、といった訴えを意味している。それはまた、女性に対しては自分の内なる声に気づき、声を上げることを恐れるな、というエールでもあった。

しかしこうしたギリガンの理論は、フェミニストたちから、女性が社会のなかでケア役割を担うものであるという通念を反対に強化してしまうことにならないか、性差を本質論的に固定化してしまうことにならないかといった疑念を抱かれる結果となり、批判の矢面に立たされた。しかしそれがギリガンの真意でないことは言うまでもない。ギリガンが意図したのは、発達段階を評価する尺度そのものが社会の歪んだ価値規範に根差していることを批判し、「女性の発達をより明確に表象すること」(58/3)によって、「人間の発達に関する理解を拡張する」(58/4)ことであった。女性が行うのであれ、男性が行うのであれ、ケアは社会において不可欠の条件であるにもかかわらず、その意義が軽視されていることを問題視したのであって、ケア労働を女性に割り振る性別分業の固定化を意図したわけでは決してない。2011年に出版された『参加への抵抗』のなかで、ギリガンは改めて家父長制を非難する。「一部の男をほかの男たちの上に置き、すべての男を女より上に置くことで、家父長制は支配秩序たりえている。しかし、父を母と娘、そして息子からも分離し、人間の特性を男らしさと女らしさのふたつに分けることで、家父長制は精神のなかに亀裂をつくりだし、あらゆる人間をその自己の一部から切り離してしまう」⁴。こう前置きをした上で、ギリガンは、「家父長制的な制度の枠組みのなかでは、ケアは女らしさの倫理である」が、しかし「民主主義的な

枠組みのなかでは、ケアは人間の倫理である」⁵ とはっきり述べている。ケアを女性の持分と見なすことは、決してギリガンの本意ではなかった。そのような誤解を産んだ社会の歪みこそをギリガンは批判しているのである。あくまでもギリガンが主張しようとしたのは、「ケアとケアリングは女の課題ではなく、人間の関心事」⁶ だということなのである。

2. 現代の倫理学における「ケアの倫理」の位置づけ

以上見てきたように、ギリガンが異議申し立ての直接の標的としたのは、道徳性の発達に関する従来の評価尺度であったが、しかしその影響は発達心理学の領域に止まることなく、現代倫理学の動向に対しても多大なるインパクトを与える結果になった。次に、その意味を簡潔に整理してみたい。

現代の倫理学の展開は、大きく括れば、以下の3つの領域に分けられる。

表 3 倫理学の分類

メタ倫理学 (metaethics)	倫理的概念や判断の意味を考察する。
規範倫理学 (normative ethics)	倫理的に正しい行為の規範を問い求める。
応用倫理学 (applied ethics)	具体的な倫理的問題の解決を模索する。

20 世紀のなかばまで、観察によって真偽の検証ができない判断は無意味だとする「論理実証主義」が幅を利かせていた。「彼が行ったのは悪いことだ」といった道徳的言明は、観察によって真偽が決定できるものではないため、無意味と見なされた。そのため、倫理学の中心と目される「規範倫理学」の試みは、長い間停滞していた。

しかし、実際の生活のなかで用いられる倫理的言明は決してナンセンスだとして切り捨てることはできないため、事態の記述とは異なった意味があるはずだと考えられ、道徳的な概念や判断の意味とは何かを問う「メタ倫理学」の企てがさまざまな展開を遂げた。例えば、それは発話者の情動の表出であるとか、聞き手への指令であるといったような主張がなされたのである。

他方、現実の社会においては、科学技術の発展や経済状況の変転に伴い、従来予想だになかったさまざまな倫理的問題が新たに浮上し、それらの問題と向きあわざるを得なくなる。特に 1960 年代になると生命倫理、環境倫理、情報倫理といった具体的な問題に取り組む「応用倫理学」が次々に登場し、その議論の展開には目覚ましいものがあった。

そのような倫理学の状況のなかで、倫理的に正しい行為の規範とはいかなるものかを探究する「規範倫理学」の試みとしては、最大多数の最大幸福をモットーとする功利主義のみが支配的地位を占めていた。停滞気味だった規範倫理学の状況に一石を投じ、議論の状況を一

変させたのが、1971年に出版されたジョン・ロールズの『正義論』である。ロールズは、独自の契約説に基づき自由と平等を共に実現可能にする正義の倫理学を堂々と打ち出してみせた。彼のアイディアは、私たち一人ひとりが無知のヴェールに覆われ、自分と他者の能力や立場に関する知識を一切持っていなかったとしたら、どのような社会的合意が為されるだろうかと考えてみるところにあった。そのさい私たちは、最悪の状態に陥ることを最大限回避しようとするはずであり、その結果、少数者の犠牲を容認する功利主義を採用することはなく、代わりに表4に示す正義に関する二つの原理を承認するだろうと主張した⁷。

表4 ロールズによる正義の二原理

第一原理	平等な自由の原理	各人は、平等な基本的諸自由の最も広範な制度枠組みに対する対等な権利を保持すべきである。
第二原理	(a) 格差原理 (b) 機会均等理	社会的・経済的不平等は次の二条件を充たすように編成されなければならない。 そうした不平等が各人の利益になると無理なく予期しうること。 全員に開かれている地位や職務に付随すること。

ロールズの独創的な理論によって、功利主義だけでなく、契約説が表舞台に登場することになり、それと同時に、ロールズに強い影響を与えたカントの義務論の考えが現代的解釈を通して復権を遂げる一方、ロールズの格差原理に反対するリバタリアニズムの立場が展開されるなど、規範倫理学および政治哲学の動向はにわかに活況を呈するようになった。こうして社会全体の福祉の向上を目指す功利主義、自由を理性による自律として捉えるカントの義務論、自由と平等の両立を模索するロールズの契約論、個人の自由と私的所有権を何よりも尊重するリバタリアニズムなどが凌ぎを削る議論状況が準備されたのである。

そんななか 80 年代になると、イギリスのアンスコムという女性哲学者が、現代の規範倫理学はどれをとっても不十分であり、むしろ古代ギリシアのアリストテレス（B.C.384-322）の倫理学にこそ瞠目せよという提言を行って、学界を揺るがせた。アンスコムによれば、義務倫理学や功利主義は、誰にでも、どの状況にでもあてはまるような原理や原則を立てて、それを基準として倫理的是非を判定するという点で、共通の志向を有する。しかしそうした普遍的な原理は、具体的な状況の中では全く役に立たないというのである。

近代以降、社会の世俗化が進み、価値観の多様化と変動が進むなかで、年齢や経験とは関わりなく万人の平等を掲げ、行為の正しさの根拠を提示する倫理学の構築が目指されるようになり、中庸を特徴とする人柄のよさ＝徳（勇気、節制、正義、知恵などの卓越性）の形成を重視するアリストテレス的な伝統は役立たずの遺物と見なされる傾向にあった。そこにアンスコムは堂々と異論をつきつけたのである⁸。

アリストテレスは、豎琴をひくことで豎琴弾きとなるように、正しい行為をなすことによって正しい人になると述べ、徳の獲得を技術の修得になぞらえ、自分を習慣づけることの重要性を強調し、状況の個性にふさわしく対応できるようになることを求めた。有徳な人物になるには、有徳な行為を行うしかない、という考えは一見すると循環に見えるが、求められているのは人間としての成熟である。成熟にはこれで十分といった基準はなく、成熟の過程で実践知が培われていく。実践知を会得することによって、ひとは熟慮し適切に行為選択ができるようになっていく。ひとが倫理的判断を下すときに、義務倫理学や功利主義といった普遍的な原則を思い浮かべることはないだろう。ある行為の倫理的是非を問うときには、自分の尊敬する人だったらどう振る舞うだろうかと考えるのではないか。それこそが、徳倫理学の発想である。義務倫理学や功利主義が普遍主義をとるのに対し、徳倫理学は個別主義をとる。徳倫理学では、価値規範は具体的な状況下で為された日々の行為を通して形成される個々人の「性向（エートス＝disposition）」のうちに内面化されるのである。

こうして、図式化してみるなら、規範倫理学の状況は以下のような3つの立場が競合する事態になったと言える。

表 5 主な規範的倫理学理論の分類

義務論	道徳的に正しい行為＝動機の正しさ＝義務に従う＝普遍的道德法則に従う
	代表者：カント、ロールズ、コースガード、ハーマン、オニール etc.
功利主義	道徳的に正しい行為＝結果のよさ＝最大多数の最大幸福＝快樂計算
	代表者：ベンサム、ミル、シジウィック、ヘア、シンガー、ブランド、etc.
徳倫理学	人柄のよさ（徳・卓越性）＝習慣づけ（教育）のよさ＝中庸としての徳＝思慮
	代表者：アリストテレス、ヒューム、アンスコム、マクダウェル、マッキンタイア etc.

このような状況のただなかにおいて80年代末に登場したのが、ギリガンの「ケアの倫理」である。これまで見てきたように、ギリガンの挑戦は、直接に倫理学や政治哲学の領域から突きつけられたものではなく、道徳性に関する発達心理学の領域からの問題提起であったにもかかわらず、その理論は、倫理学の領野にも多大な影響を及ぼすに至った。ギリガンは、従来の「正義と権利」という価値規範に対して、「ケアと責任」という価値規範を対置させ、前者の規範の相対化を図ろうとしたからである。発達心理学に関する提言と規範倫理学に関する提言との相関関係は、表5のように整理することができよう。

表5 従来の視点とギリガンの視点の対比

	従来の理論の視点	ギリガンの視点
道徳性の発達心理学	分離の達成	愛着の継続
規範倫理学	正義と権利	ケアと責任

ケアの倫理を新たに提示することによって、正義の倫理を相対化しようとするギリガンの企ては、やがて正義という価値規範とケアという価値規範の関係をどう捉えたらよいかという問題を引き起こし、この問いをめぐるさまざまな見解が提起された。ギリガンのいう「正義の倫理」という言葉は直接にはコールバーグの発達心理学の立場を指しているため、それが規範倫理学のなかのどの理論を指すかについては検討の余地があるが、ここでは暫定的に、ロールズの契約論を含む「義務論」の考えを中心にし、そこに「功利主義」の視点をも組み込んだものと理解して論を進めることにする。

議論を進めるに先立って、改めて確認しておきたいことがある。ギリガンは「ケアの倫理」と「正義の倫理」をそれぞれ女性と男性のアイデンティティとして同定したわけではなかった。そのため、抑圧的な社会構造を無批判に受け入れてしまう結果になるのでは、というフェミニズムの立場からの疑念や非難は当たらない、ということである。先にも指摘したようにギリガン自身は初めから性差の本質論など唱えてはいなかったからである⁹。

では、正義とケアの関係は相互にどのように位置づけられるのだろうか。岡野八代によれば、これまで、表6に見られるような4つの試みが企てられてきた¹⁰。

表6 正義とケアの関係に関する捉え方の分類

①正義一元論	リベラリズムが要請する義務を中心に据え、ケアを親密圏の問題として、補助的に正義の倫理に組みこむ。
②ケア一元化論	正義という規範もケアのうちに組み込む。ネル・ノディングズやマイケル・スロートの立場。
③ケアと正義の並存論	公には正義、家ではケアという現状維持の立場。
④ケアと正義の統合論 ¹¹	統合が課題となっていると考える立場で、その内実は哲学的議論の的になっている。

しかし岡野は、ケアの倫理を四つの分類のうちのいずれかに置き入れて理解することに対して懸念を表明している。そのような態度は、「フェミニズム理論においてケアの倫理が果たしてきた役割を見えなくしてしまうだけでなく、ケアをめぐる複雑で、フェミニストたちが紡ごうとしてきた葛藤、理論的にも実践的にも直面する葛藤をどのように社会的に捉えて

いくつか、ケアワークを担う人たちが抱える葛藤をどう言語化しているかという知的営為から、目をそらせる効果を持っている」¹² ためである。二つの倫理の関係を、同一平面のうちでどう棲み分けをするかといった仕方で表象することは、ギリガンの提起した問題をむしろ覆い隠してしまうというのである。

それに対し、岡野は、ゲシュタルト心理学における「多義図形の知覚における図と地の反転のように、道徳的パースペクティブである正義とケアは、相反するものでもないし、互いの鏡像であるわけでもない」¹³ という仕方で捉えることを提唱する。二つの倫理は、ケアなき正義と正義なきケアといった対立関係にあるのではなく、「これらのパースペクティブは道徳判断の基礎的な要素である自己、他者、そして自己と他者の関係を構成する際の異なる仕方」¹⁴ だと言うのである。そのため、正義に対してケアの視点を補足すればよいというわけではない。それぞれの立場は単純に相補い合うことのできるものではなく、そもそも正義とケアを捉える視点そのものに根本的な違いを有するものとして理解されねばならない。ギリガンは、その違いを次のように説明している。「正義のパースペクティブ」からケアを捉えた場合、ケアは正義を和らげる慈悲や個人的な関係において生じる特別な義務や代償的な義務を意味する。それは衡平さを考慮したり、許しを示したりすることを意味する。それに対し、「ケアのパースペクティブ」は、どのような対応がケアを構成し、どのような対応が暴力につながるかという問いを提起し、自分自身の条件が他者の条件とは異なる可能性があるという事実に向けられるため、その立場から見ると、正義は人々をその人自身の条件において尊重することとして理解すべきだということになる¹⁵。つまり、正義の倫理とケアの倫理の関係は同一平面で棲み分けを可能にするようなものではなく、根本的に異なったまなざし相互のねじれた関係として捉えねばならないというのである。岡野の指摘は、的確にして重要な提言だと思う。今私たちに求められているのは、このねじれをどのように解決すればよいかについて即断を下すことではなく、まずはケアの倫理からのインパクトを誠実に受け止めることではないだろうか。

では、ケアの倫理と徳倫理学の関係については、どう捉えたらよいのだろうか。塩野谷祐一は次のように述べている。

「第一に、ケアの観念は『正』の倫理に優越したり、取って代わったりするものではなく、『徳』の観念、したがって『卓越』の観念の一つのサブカテゴリーであると考えられるべきであろう。ケアは、倫理学の歴史において、さまざまな『徳』の類型の中で、他者への思いやりや同情や自己犠牲といった言葉で呼ばれてきた。それは人間本性の徳目として維持すべきものである。

第二に、ケアの観念は普遍的・抽象的な正義の観念と違って、日常的な文脈で具体的に理解することができる。特に、ケアの観念は他者との関係の中に道徳を見出すという意味で、道徳教育の題材として適切である。しかし、ケアの対象が狭い人間関係に限られているときには、道徳原理として未完成である。権利と義務とが同格化されるのと同じように、ケアの

倫理は、人間関係の匿名化と一般化を通じて正義の観念と同格化されなければならない」¹⁶。

塩野谷の発言には、正義の倫理のまなざしの方からケアの倫理を捉えようとする傾向が強く窺える。そのため、この発言は、ケアの倫理のまなざしの方から書き直す余地が多分にあると私には思われるが、ここではその問題には立ち入らず、塩野谷が暗示した、ケアの倫理を徳倫理学の一形態として捉える可能性について考察してみたい。

ケアの倫理と徳倫理学との関連をどう考えるべきだろうか。生活のなかで直面する具体的な倫理的問題の解決を模索するさいに、ケアのあり方に細心の注意を向けるようギリガンが要求していることの意味をまずはしっかり受け止め、そこからこの問題について考えてみることにしたい。例えば、妊娠中絶の是非を倫理的問題として捉える場合、正義の倫理の視点が主導的な従来の生命倫理学においては、胎児の生存権と妊婦の自己決定権をどう調停させたらよいかという視点で考えられることが多かった¹⁷。それは、人格をもった人間であれば誰もが等しく権利を有するという考えを基盤とした議論である。そのため個々人が置かれた立場や具体的な状況についての理解は捨象されたまま、これに当てはめれば自動的に答えが出てくるような普遍的な公式が求められてきた傾向は否定できない。しかし、ギリガンはこうした傾向に抗い、女性当事者の葛藤の内実に踏み込み、いかなる自己概念を形成できるかという視点からこの問題を論じようとしている。倫理的問題を合理的な意志決定の問題としてというより、責任主体としての自己の形成を阻むものに目を向け、どうすれば責任主体として行為できるようになるのかという、いわば能力形成の問題として捉えようとしている。この着想は、生命倫理学におけるインフォームドコンセントをめぐる議論の陰で、往々にして自律的主体の存在が暗黙の前提とされてしまいがちなことを思えば、きわめて重要な問題提起となるものである。こうした着想をていねいに育もうとしている点で、ケアの倫理は功利主義や義務倫理などより、遥かに徳倫理学に親和性があるということもできるだろう。

しかし、この2つの立場には着想上の大きな違いがあることも見逃すことはできない。徳倫理学が状況に対する適切な対応の卓越性という側面を強調するのに対し、ケアの倫理は政治的な力関係を注視しながら、相互依存的な人間同士の関係性のあり方に光を当てようとしているからである。

以上見てきたように、ギリガンの提案を倫理学への挑戦として受け止めようとするれば、その内実は多岐にわたるように思われる。社会的関係の基盤としてケアが不可欠なのにその重要性が十分に意識されていないこと、ケアを担うのは女性であることが当然視されている上に女性たちが公的な発言をすると強い非難が待ち構えていること、ケアとは他者に仕えるために自己を犠牲にすることであり、しかもそれが道徳的に正しいことだと誤解されがちであること、ケアを期待されているものが責任主体として自己を確立するには大きな困難が立ちはだかっており、その困難を乗り越えるためにも再び相互依存関係のあり方が考慮されねばならないことなど、多くの問題点を明らかにしたことをしっかりと記憶に留めておきたい。

3. ケアの可能性をめぐるギリガンのまなざし

では、以上のようなギリガンの議論は、「望ましいケアはいかにして可能か」という問いに対していかなる示唆を与えてくれるものであるか、これまでの考察を通して気づいたことを、社会におけるケアの位置づけと相互依存関係の積極的評価という二つの視点から箇条書き風にまとめ、本論を締め括りたいと思う。

1) 現代社会におけるケアの位置づけに対する批判

①人間の発達において「分離と自立」が重視される一方、「愛着と依存」が未熟な状態だと評価され、具体的な状況における他者や自己の利害関心へのきめ細やかな配慮、つまり「ケア」が軽視されてきた。しかしケアはすべての人間の存在条件であり、社会において不可欠である。

②女性がケア役割を担うことが当たり前と見なされるとともに、ケアは自己犠牲を必要とする奉仕として理解されている。そのために女性は道徳的判断において自分のことをケアすることができなくなる。

③その結果、女性が責任主体として自己を確立することには独自の困難が生じ、責任から免れようとするという誘惑に負けることも少なくない。そのため、自立的に判断し行為できる主体の存在を前提として、議論を進めることはできない。自立的に判断できる主体の形成を支えるケアが倫理学の主題とされねばならない。

④社会においては、女性やケアを担う人たちのほんとうの声が聞き取られにくい。声を上げることにも困難があり、声を上げても黙殺されたり、弾圧されたりする恐れが大きい。押し殺されがちなケアの声を擁護するケアが求められる。

⑤政治権力は社会においてケアが不可欠でありながら、女性によるケアの社会的分担を当然のことと思込ませることによって、ケアを私的領域へと追いやっている。こうした公私二元論は乗り越えられねばならない。ケア労働は市場社会を支える広範囲な経済活動である。

2) 人間の相互依存関係に対する積極的評価

①人間はみな傷つきやすさを抱えているため、他者によるケアによって守られる必要がある。そのため、依存はそこから脱出すべき未熟な段階であるとは決して言えない。

②人間は相互の愛着形成を通して成長する。そのため愛着の積極的な意義を再評価すべきである。しかしそれはパターンリズムの是認では決してない（ギリガンの議論は終始一貫して「家父長制」への異議申し立てであった）。責任主体としての自立を可能にする依存関係を新たに模索することが求められる。

③人生の危機は、退行への誘惑になると同時に、成長の機会ともなりうる。それを決めるものが何であるかを考察し、責任主体の形成過程について考察を深め、ケアを行うことがで

きる主体の形成に対する、教育を含めたケアの可能性が重要な課題となる。そのさい、いかなる自己概念を形成しようかという視点がきわめて重要である。

④ケア実践には暴力が伴いがちである。暴力がケアのうちに巢食うのは、そこに圧倒的な力の非対称性が伴うからである。しかしケアを受ける者だけでなく、ケアする者もまた傷つきやすさを抱えている¹⁸。「ケアの倫理」は決して理想論を語っているわけではない。どうすれば暴力を食い止めうるのか、そこにもケアの倫理の重要な関心が向けられている。

⑤誰もがケアを必要としている。ケアする人も例外ではない。ケア関係を二者関係としてのみ捉えることはできない。ケアを必要とする者のニーズに応じてケアすることができるためには、その二者関係自身が広範なケア関係によって支えられている必要がある。

ギリガンによるケアの倫理は、道徳性の発達についての新たな問題提起として提唱されたものであった。このことは、他の規範倫理学には見られない大きな特徴である。その特徴ゆえに、ケアの倫理は、社会における倫理規範の問い直しや社会システムの変革に向けた挑戦として展開されるようになって、決して大上段に構えたスローガンに終始してしまうことはなかった。ケアの倫理は、むしろ私たち一人ひとりが、それぞれの持ち場で出会う具体的な葛藤に対し、他者からの呼びかけに応えながら適切に対処するには、自分自身がどのように形成されねばならないかといった自己への具体的な問いかけを内包している。そのためにケアの倫理は、いまなお新しいと言える。

注

¹ ギリガンからの引用に際しては、川本隆史・山辺恵理子・米則子訳『もうひとつの声で——心理学の理論とケアの倫理』（風行社、2022年）を用い、本文中にそのページ数を記すとともに、その後に原文（Carol Gilligan, *In a Different Voice — Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, 1993）のページ数を記す。

² 「ケアの倫理」の主張とその意義、またギリガン以後の展開について知るには、以下の著書が有益である。川本隆史（1995）『現代倫理学の冒険——社会理論のネットワークへ』創文社；ネル・ノディングス（1997）『ケアリング——倫理と道徳の教育——女性の観点から』（立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳）晃洋書房；品川哲彦（2007）『正義と境を接するもの——責任という原理とケアという原理』ナカニシヤ出版；エヴァ・フェダー・キテイ（2010）『愛の労働あるいは依存とケアの正義論』（岡野八代・牟田和恵訳）白澤社；マイケル・スロート（2021）『ケアの倫理と共感』（早川正佑・松田一郎訳）勁草書房；岡野八代『ケアの倫理——フェミニズムの政治思想』岩波書店、2024

- ³ ギリガンが聞き取ったインタビュー内容を振り返ってみると、対象となる女性の思考が紡ぎ出されてくるまで粘り強く待ち続け、どこまでも聞き役に徹し、自身の評価を伝えることは極力控えるといった姿勢が伝わってくる。そのような姿勢は、ギリガンが既存の尺度でもって対象者を評価することよりも、対象者による思考の特徴を正確に理解し、そこから自身の評価尺度そのものを吟味し直すことを重要な課題と考えていた証拠と見なすこともできよう。なお、そのような姿勢で聞いてもらえたことが、対象者が自己理解を成熟させる上で大いに寄与したということも十分に想像できる。
- ⁴ キャロル・ギリガン (2023)『抵抗への参加——フェミニストのケアの倫理』(小西真理子・田中壮泰・小田切健太郎訳) 晃洋書房, p.23
- ⁵ 同上, p.27
- ⁶ 同上, p.28
- ⁷ 「正義の二原理」の表記については、以下の翻訳に依拠した。ジョン・ロールズ (2010)『正義論 改訂版』(川本隆史・福岡聡・神島裕子訳), 紀伊國屋書店, p.84
- ⁸ アンスコムの問題提起の意義について、確かな概観を与えてくれるものとして以下を参照されたい。土橋茂樹 (2022)『振り向きざまのリアル——哲学・倫理学エッセイ集』知泉書館, pp.154-184. また以下の著作は、徳倫理学の現代的展開について、多くの示唆を与えてくれる。村松聡『つなわりの倫理学——相対主義と普遍主義を超えて』KADOKAWA, 2024 年
- ⁹ 高山佳子は次のように述べている。「ギリガンは決して女性の道徳性を主張しているのではない。ギリガンが女性の声にケアの倫理を見出したのは、生活世界において関係性を生きる人間の体験の質を主題化したからであり、ケアの倫理は生活世界を生きる生活者の立場にたった正義の問題なのである」(高山佳子 (2014)「ジェンダーの視点から見たギリガンのケアの倫理におけるパラダイムシフトの意義：生活世界を生きる人間の学としての倫理学に向けて」大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室『臨床哲学』第 15 号, p.11)。私もこの解釈に賛同する。
- ¹⁰ 岡野八代 (2022)「ケアの倫理の源流へ：軋轢／葛藤／抑圧のなかのケア (立教大学ジェンダーフォーラム 2022 年度公開講演会)」『立教大学ジェンダーフォーラム年報』第 24 号, p.10 を参照されたい。
- ¹¹ 例えば桑原直己は、日米の文化差に留意しながら、ギリガンによる 3 つの発達段階を、第 1 段階の「身勝手さ」というあからさまな甘えから、第 2 段階の「遠慮と気兼ね」という秘められた甘えへ、そして第 3 段階の他者を歪みなく理解し「筋を通した」形で人間関係を処理できる立場へ、という形で馴染みのある日本語に定着させることを試みた上で、第 3 段階に至ることによって、ケアの倫理は正義の倫理と統合されるという見解を示している。桑原直己『『正義の倫理』と『ケアの倫理』—C・ギリガン『もうひとつの声』の倫理的意味』(日本カトリック教育学会編『カトリック教育研究』第 14 号、

1997年, pp.33-42)を参照されたい。なお桑原は、自己と社会との関係についての見方が、自律した主体を基盤とする正義の倫理と相互依存性を重視するケアの倫理では際立った対照を示すことを指摘し、ケアの倫理は共同体論者(communitarians)の提起する愛や絆の概念と親和性を持つことを論じている。ただしこれに対しては、岡野八代から以下のような疑念も表明されている。「コミュニタリアンが文化的、伝統的、そして歴史的に構築されてきた利他主義を女性たちに押しつけたうえで共同体を維持してきたことから、フェミニストたちはコミュニタリアンとは一線を画す」(上掲『ケアの倫理』, p.221)。両者の関係については、詳細な分析が求められるところである。

¹² 同上, p.11

¹³ 同上

¹⁴ 同上, pp.17f.

¹⁵ そうした視点からの正義論として、以下を参照されたい。アイリス・マリオン・ヤング(2022)『正義への責任』(岡野八代・池田直子訳)岩波書店

¹⁶ 塩野谷祐一(2009)「道德発達段階論と道德教育」、『家計経済研究』83, pp.88f.

¹⁷ 議論の詳細については、以下を参照されたい。江口聡編・監訳(2011)『妊娠中絶の生命倫理—哲学者たちは何を議論したか』, 勁草書房。なお、生命倫理学が「胎児の生存権」や「女性の自己決定権」を尊重すべき価値として称揚した点には重大な意義があると私は考えている。しかし生命倫理学の流れの中では、ともすると、この二つの権利は対立しあうものと見做された上で、それぞれの権利が承認されるための条件を(例えば人格要件を追求するといった仕方)で)厳格に定めようとする傾向が顕著に窺われる。それに対し、ケアの倫理はむしろ、胎児の生存権と妊婦の自己決定権のそれぞれを擁護する必要があるものとして捉え、両者を相互に結び合わせて論じる視座を確立しようとしたと言えるのではないだろうか。岡野八代は、「中絶ケアの問題として枠づけ直してみれば、中絶をめぐるディレンマも異なって見えてくる。[中略]『胎児』対『妊娠した女性』といった相対立する二者択一をめぐる難問とは異なる形をとる。なぜならば、中絶問題に直面した女性は、いずれにせよ何らかの行動をとらざるをえず、つまり、胎児とのつながりを維持するか、断ち切るかのいずれかを必ず選択しなければならず、いずれの選択をしたにせよ、彼女と胎児を含めた、その他の者たちとの関係性のその後に影響を及ぼさざるをえないからである」(前掲『ケアの倫理』, p.182)と述べている。女性の自己決定の背景となっている自己理解の形成の内実にまで踏み込んで議論がなされない限り、権利概念は当事者の手から離れて抽象化されてしまうのである。なお上掲『妊娠中絶の生命倫理』のなかには、徳倫理学者であるハーストハウスの論文「徳倫理と妊娠中絶」も収められている。そのなかで彼女は、中絶の問題を、二つの権利のうちどちらを優先させるかという二者択一の問題としてではなく、具体的な状況のなかで権利を正しく行使するにはどのような思慮が求められるかという問いとして捉え直している。ケアの倫理

と徳倫理学が多くの重要な点で関心を共有しあっていることが、ここからも確認できる。

- ¹⁸ 「傷つきやすさ」をどう理解するかは、倫理学の根本課題の一つである。マッキンタイアは次のように述べている。「私たちヒトは、多くの種類の苦しみに見舞われやすい (vulnerable) な存在であり、私たちのほとんどがときに深刻な病に苦しんでいる。私たちがそうした苦しみにいかに対処しうるかに関して、それは私たち次第であるといえる部分はほんのわずかしかない。[中略] 近代の道德哲学はこれまで、個人の自律や、独力で選択を行う能力に非常に重きを置いてきたが、それは理解できることであり、同時に、正当なことでもあった。私はこう論じるであろう。『自立した合理的行為者の徳』が適切に発揮されるためには、それらは私が『承認された依存の徳』と名づけるものに伴われる必要がある」(アラスデア・マッキンタイア (2018) 『依存的な理性的動物』(高橋和哉訳), 法政大学出版局, pp.1ff.)。

存在論的な次元からみた「美」の経験 —B.ロナガンの認識論における「美」の経験の位置づけ—

島 村 絵 里 子

要旨

本稿では、カナダ人のイエズス会カトリック神学者・哲学者の一人として知られるバーナード・ロナガン (Bernard Lonergan, 1904-1984) の思想の内でも未完のままとされる研究課題の一つである「美」についての理解を取り上げる。特に、彼と同時代人の一人である H・U・フォン・バルタザールが現代の最も深刻な問題として警鐘を鳴らしている、「美」の存在論的次元の欠如による「美の失墜」という問題に、いかに応えうるだろうかという点に注目する。そこで、認識論における「超越論的」かつ「超越的次元」から捉えられた「美」の位置づけについて検討していく。まず「美」の経験を、ロナガンの認識論の枠組みの中に位置付ける試みを行い、次に、ロナガンの認識論における「美」の経験の二つの側面の相互補完的な関係を検証し、最後に、ロナガンが提示する「回心」のプロセスを土台に「美的回心」の可能性を探っていく。

1. はじめに

本論では、カナダ人のイエズス会カトリック神学者・哲学者の一人として知られるバーナード・ロナガン (Bernard Lonergan, 1904-1984) の思想の内でも、未完のままとされる研究課題の一つである、認識論における「超越論的」かつ「超越的次元」から捉えられた「美」の位置づけに注目する。その手掛かりとして、ロナガンと同時代人の一人、H・U・フォン・バルタザール (Hans Urs von Balthasar, 1905-1988) による「美」をめぐる問題提起を出発点としたい。バルタザールは、西洋思想の文脈において、特に近代以降、超越論的観念の一つである「美」という主題が覆い隠されてしまったと言う²。彼は、美学が一つの科学として、色、音など知覚にかかわる「美的経験」について語るものの、「美」の存在的次元、つまり「真」および「善」と不可分にある美しいものの内にある秩序について扱わないということを批判している³。またこのような超越論的観念としての「美」の忘却から、「美は見る人の目の中にある」と主張する相対主義が生じると警鐘を鳴らしている⁴。さらに彼は、キリスト教思想の中にもみられる、「美」の探求を顧みない「真」と「善」の探求のあり方に

疑問を投げかけている⁵。

ロナガンは、人間のあらゆる探求の基礎となるような認識論に基づく方法論の構築を目指したが、「真」と「善」のみを主題化している。そこで、ロナガンの思想の中に含蓄的にある「美」の理解が、バルタザールが主張する「危機」から脱却するための道筋を提示しうるか否かが問題となる。ロナガン研究者の間で、度々バルタザールの批判が取り上げられてきた。ドーランによるロナガンとバルタザールの神学的な方法論をめぐる相互補完性の議論、より包括的な研究としてダドスキーによるロナガンの「美」についての思想の再構築などが挙げられる⁶。本論では、これらの先行研究を踏まえ、芸術作品といった具体的な美の表現、またそれらの作品を美しいと感じる個々人の感性についての議論ではなく、認識論を基軸に据え、より全人的に「美」を志向する内的なダイナミズムそのものに注目していく。

そこでまずロナガンの認識論の枠組みを確認し、「美」の経験を存在論的に「美」を認識し、「美」に参加していくプロセスの出発点として捉える可能性を検討していく。次に、ロナガンの認識論における「宗教経験」、「elemental meaning（素の意味）」、そして「内的ことば」と「外的なことば」の意味を検討し、「美」の経験の二つの側面の相互補完的な関係に注目する。最後に、ロナガンが提示する「回心」のプロセスを土台に、非本来的な「美」の探求から、本来的な「美」の探求へ向かう「美的回心」の可能性を検証していく。

2. ロナガンの認識論における「美」の位置づけ

ロナガンの認識論において、核となるのは、この世界の感覚経験を出発点として、究極的な意味と価値（超越論的な真と善）を求める人間の内的はたらきである。ロナガンは、人間主体の内的はたらきを、この世界の可能性を実現していく「下から上へ（from below upwards）」（以下「下から」のプロセス・ベクトルと表記）と、人間の歩みを根本から引き上げていくことを可能とする超越的存在との出会いの経験を出発点として、この世界の意味と価値を求める「上から下へ（from above downwards）」（以下「上から」のプロセス・ベクトルと表記）という二つの方向性の緊張から捉えている⁷。この認識の構造理解の中に、「美」をどのように明示的に位置付けることが可能であるかということについて検討していく。

2.1. 「下から」のベクトルからみた「美」の位置づけ

認識の「下から」のプロセスは、一）経験（experience）、二）理解（understanding）、三）事実判断（judgement of fact）、四）価値判断・決断（judgment of value, decision）という志向的意識の四つのレベルから構成されているものとして理解される⁸。

まず、この世界の感覚経験・意識の経験があらゆる人間のはたらきの土台に据えられる（志向的意識の第一レベル）。次に、経験されたこの世界の内にある理解可能性を求めるための

問い「それは何か (What is it?)」を出し、洞察を得ることとなる (志向的意識の第二レベル)。さらに「それは本当か (Is it So?)」という問いによって、得られた洞察の正しさを批判的に確かめ、その正誤を判断することへと進む (志向的意識の第三レベル)。事実判断による具体的状況の把握を超え、一人間主体として、どのような価値に基づいて、どのように行動するかが検討される (志向的意識の第四レベル)⁹。

このように人間の認識のはたらきを「下から」のベクトルで捉えるならば、人間主体が内的志向性に導かれ、この世界における意味と価値を求めつつ、あらゆる活動を展開していくプロセスとして描かれる¹⁰。それらの活動の最終目標として、究極的な「意味」と「価値」、つまり超越的な存在 (神) が措定される。ロナガンはトマス・アクィナスが存在論において展開した超越論的観念の理解を土台に据え、究極的な「意味」と「価値」、つまり「存在そのもの」と「善そのもの」との同一性に注目している¹¹。トマスは、超越論的観念である「真」「善」「美」は置き換え可能であり、それらは究極的には同一の内実を指し示していると言う¹²。そこからさらに理解を展開するならば、「真」は「善」「美」であり、また「善」は「真」「美」であり、「美」は「真」「善」であると言うことができる。これらの理解を土台に据え、あらゆる認識の最終目標として、究極的な「美」が目指されていると言うことが可能となる¹³。

ロナガンは、人間が「全てについての全てを知りたい」という「無制約に知りたい欲求」、さらに「無制約に価値を実現する欲求」に駆られ、一連の認識のプロセスを歩むと言う。ロナガンは、直接的に言及していないが、そこに超越論的観念の一つである「美」を目指す「無制約に美を追求したい欲求」を加えることができる¹⁴。

さらに言うならば、無制約な欲求の到達点としての究極的な「意味」「価値」「美」 (超越論的観念から捉えるならば「真」「善」「美」) の把握と参与は、志向的意識の第五レベルとして措定される。

しかしながら人間本性 (知性、理性および意志) の限界ゆえに、この世界にあるすべての理解可能性を完全に把握することが出来ず、価値も断片的にしか実現できない。ゆえに人間主体が、「下から」のプロセスを経て、「意味」「価値」「美」を完全に把握することは不可能である。究極的な目標として「意味」「価値」「美」が存在することを「観念 (notion)」として予期し、目標への到達を目指し続けることしかできない¹⁵。

「下から」の「経験」を出発点とし、究極的な「意味」と「価値」を見据え、この世界に可能性としてある様々な意味と価値をより十全に実現し続けることが求められているように、究極的な「美」を志向するということは、この有限な世界での美の可能性を見出し、創造的にその可能性を現実のものとしていく絶え間ない試行錯誤のプロセスを歩むことであると言える。

また超越論的観念としての「美」は、一つの分野、一つの認識のレベルにとどまらず、「真」と「善」と並ぶものとして、芸術よりも広い範疇、人間の志向的意識がおよぼ範囲全体を含む。つまり超越論的観念としての「美」は、芸術作品をつくる・鑑賞するという一連のダイナミ

ズムの展開可能性を内包するが、単に特定の専門領域の一つを指し示すものではなく、ありとあらゆる人間の活動・人間の生そのものに存在する「美」を内包している。つまりこの世界に可能性として存在する様々な美を、芸術活動を通してのみならず、様々な活動、生き方そのものを通して表現していくことが求められていると言うことが出来よう。

2.2. 「上から」のベクトルからみた「美」の位置づけ

前節では、「下から」の認識のプロセスが絶えず目指すものが、究極的な「意味」「価値」「美」（超越論的観念である「真」「善」「美」）であり、その目標の達成が、志向的意識の第五レベルとして指定された。次に「上から」のベクトルから、五つの志向的意識のダイナミズムをいかに捉えうるかを概観したい。

「下から」のプロセスとは逆に、「上から」の認識のプロセスは、志向的意識の第五レベルから出発する。人間の認識のはたらきを、「上から」のベクトルで捉えるならば、志向的意識の第五レベルの内実は、無制約な仕方ですべて「神とともに愛の内にある（being in love with God）¹⁶」経験として捉えられる。「上から」のベクトルにおいて「経験」される「神の愛の内にある」状態は、「下から」の神の存在証明のように、超越的存在と出会うために人間側から知性と理性を駆使し、より深い意味とより完全な価値を求め続ける必要がない。それは「何の制限も、資格も、条件も、制約」も課されない、神からの恩恵である。

しかしながら「神の愛の内にある」状態にあるということは、「下から」のプロセスが不要になったことを意味しない。個々人は、「下から」のプロセスにおいて最終の目標となる「究極的な意味・価値・美」である神との人格的な出会いを通して、この世界の意味と価値と美を求める地平¹⁷を垂直的に広げていくことになる。つまり究極的な目標として観念的に指定された「真・善・美」を静的に観照すること¹⁸ではなく、「真・善・美」そのものである超越的存在である神との人格的なかわりを展開していくことが求められる。

このように神の愛の招きを受託するという決断が「上から」のベクトルの出発点となり、この動的な契機からこの世界の意味と価値と美を求めるプロセスが深まっていく。

「上から」のプロセスは、「上」に留まることに安住するのではなく、「上から」出発し、その経験を批判的に吟味し、内面化していくことが求められる。まず、この世界で神とともに、どのように生きていくかということが方向づけられ（志向的意識の第四レベル）、さらに神が存在することの肯定、信仰内容を真なるものとして受け入れること（志向的意識の第三レベル）へと向かい、さらに信仰内容として肯定された内容（信仰の真理）への理解を求めることへ（志向的意識の第二のレベル）、そしてその理解にもとづいてこの世界における経験を豊かなものとしていくこと（志向的意識の第一レベル）へと進む。つまり「上から」のベクトルから捉えられた「神とともに愛の内にある」という経験は、個々人が、神との内的なかわりに閉じこもることなく、神の協力者として、この世界でのより十全な生を志向するようにという促しへの応答であるという点が浮き彫りになると言える。

このように「上から」のプロセスの歩みを導くものは神的な「愛」を中心とした「いやし」である¹⁹。それは、人間が本来有している「究極的な意味・価値・美」への志向性を支え、同時に志向性に背を向けた人間主体が再び、志向性に促される場でもある。「上から」のプロセスは、「下からの」プロセスが究極的目的としているものへの近道であるというより、この世界で、意味、価値、美しさを十全に求めていく使命の出発点であると言える。特に「美」に注目するならば、神的な「美」の経験は、この世界における人間の美の追求を根底から支えるものである。換言すれば「上から」のプロセスにおける究極的な「美」との出会い、一つの静的な「体験」ではなく、日々のありとあらゆる人間的経験の根底にあり、人間的活動を導く、ダイナミックな「美」の経験であるということが見えてくる。

3. 神的な「美」の経験のもつダイナミズム

前節において、「下から」のプロセスの究極的な目的として超越論的な「美」が位置付けられること、また「上から」のプロセスにおいて逆に、「下から」のプロセスにおける究極的な目的が出発点となり、それが「神とともに愛の内にある」経験、つまり神的な「美」の経験として捉えられうるということを確認した。さらに神的な「美」の経験をめぐる「上から」のプロセスと「下から」のプロセスとの間の相互補完的な関係について、「宗教経験」、「elemental meaning」、そして「内的ことば」と「外的なことば」という観点から捉え直してみたい。

3.1. 宗教経験の内に見出される神的な「美」

まず「上から」のプロセスにおける出発点を、「宗教経験」として捉える可能性について検討したい。ロナガンは「宗教経験」を、「意識がダイナミックな状態」にあること、それは「知られる存在がない意識的な状態であるゆえに、それは神秘の経験…それは計り知れない愛であるので、神秘は畏敬の念を生じさせる²⁰」と説明している。ロナガンは、「宗教経験」を、この世界で「超越的なものを経験していることに意識的になっている」こと、つまり有限な世界を超えた神と出会い、神とともにあるという事態を自身の内に現実起こっていることとして言語化せずとも意識的に受け止めることとして理解している。

またロナガンは「宗教経験」の内実について、様々な思想家たちが言語化を試みてきたということ、同一の経験を様々な表現で言い換えることが可能であるという点を指摘している。ロナガン自身、ルドルフ・オットーが「魅力し畏れられる神秘 (mysterium fascinans et tremendum)」として、ティリッヒが、「究極的関心によってつかまれること」として、イグナチオ・ロヨラが「理由なき慰め」として、「宗教経験」を言い表そうとしたことについて指摘している²¹。

ダドスキーは、これらに加え、アウグスティヌスが『告白』において、永遠の美を求め

ていること²²、ロナガンのことばで言い換えるならば、神の「美」のみが、アウグスティヌスの意識的な志向性を満たし、アウグスティヌスの心を安らかにしたという点に注目している²³。このように「宗教経験」の観点から「美」を捉えることにより、「愛」と「美」の関係が浮き彫りになってくる。「上から」のベクトルの出発点となる神的な「美」の経験は、「下から」の観念的な操作の実りではなく、神への人格的な応答として、神的な「美」を「愛」することを意味する。

また「宗教経験」は、意識内に生じる内的経験であるが、この世界を離れた神秘の領域に引き籠ることで完結しない。つまり「宗教経験」により、超越的なものに開かれることを通して、この世界での様々な活動を絶えずより豊かにしていくことを自覚的に引き受けていく態勢 (habitus) を確かなものとする、²⁴「下から」のプロセスをより十全なものとする²⁵ことが求められる。

3.2. 「elemental meaning」としての「美」の経験

ロナガンは、「経験」をあらゆる認識活動の出発点に位置付ける。「経験」には、検証可能なものとして対象化される以前の汲みつくしがたい現実の深さ・豊かさがある。「経験」はそこから問い、理解を深め、対象と深くかかわっていくことを可能とする根本的な契機であるが、それ自体は汲みつくすことは出来ず、つねに、より深い理解、より正確な判断のため、データとして立ち返る場であり続ける。先にみたように、「下から」のベクトルも「上から」のベクトルも「経験」を出発としているが、両者の「経験」の内実の相違点に注意しなければならない。そこで前項で検討した「下から」のベクトルにおける「経験」と「上から」のベクトルにおける「経験」との緊張関係を「elemental meaning (素の意味)²⁴」という観点から捉え直し、「美」の経験のダイナミズムを検討したい。

ロナガンは、「下から」のベクトルの文脈で、志向的意識の第一レベルにおける「経験」の内実を分析している。そこでこの世の美しさを追求する「美的な経験のパターン (the aesthetic pattern of experience)」、「芸術的な経験のパターン (“artistic” pattern of experience)」について言及している²⁵。ここで言われる「パターン」とは何か決められた自然法則の中で、道具的 (instrumental) に反応することを意味しない。反対に、予め何かの枠にはまっていない個々人の自由に依る「純粹」な経験として考えられる²⁶。

ロナガンは、志向的意識の第一レベルにおける美的な経験において、創造的かつ唯一無二の仕方で創造的に意識を向ける対象が「elemental meaning」であると説明している。芸術活動で例えるならば、我々は、既に出来上がった常識の世界から解放され、絵画、音楽、詩、文学といったシンボリックな世界へとひきこもり、そこから世界へと立ち返り、日常生活の経験を豊かなものとする²⁷。この種の撤退により、日常生活において、様々な可能性を追求することを可能とする「elemental meaning」が立ち現れてくる。それは現実を「より真実なもの、現実的なもの」として顕にする可能性を内包している。

志向的意識の第一レベルにおいて「経験」される「elemental meaning」としての美は、原初的な「美」の経験であると言う意味で「純粋な」経験であるが、その経験に留まり続けることを目的とすべきではなく、何を美として経験しているかということに意識を向け、絶えず美を感受する感性を研ぎ澄ましていく必要がある。換言すれば経験のレベルの対象として捉えられる「elemental meaning」は、知性的・理性的意識における洞察・判断に先立つものであり、既成の世界から抜け出すことによって立ち現れ、今までにない何かを与える新しい地平を開くものとして位置付けられている。

「下から」のプロセスの出発点におかれる「経験」も、「上から」のプロセスの出発点におかれる宗教経験も「経験」であるという意味で、「elemental meaning」が主題化される場であると言える。「下から」のプロセスの出発点に置かれる「elemental meaning」は、有限な世界での感覚経験および意識の経験に基づくゆえに可能的なものである。他方「上から」のプロセスの出発点におかれる「elemental meaning」は、「下から」のベクトルが究極的に目指すものであるという意味で、十全なものであると言える。

ロナガンは、「下から」の美的な経験のパターンを出発点とする芸術的な創作活動が、神的なものへと超越していく可能性へと方向づけられていると述べている。つまり有限な「美しさ」の中に、有限な「美しさ」を超えた無限の、究極的な「美」への方向づけを見ている。ロナガンは、優れた芸術作品は「隠された意義 (ulterior significance)」を有していると言う²⁸。それは、この世界における美、輝き、物事の内にある「それ以上の何か (plus)」を指し示す。芸術作品は、「世界が、見ることも触ることも把握もされない、分類によって区別されえない何者かの暗号、啓示、顕現である」という現実へと注意を向けさせる力がある。そして芸術作品には、現実の深みにおいて顕されるそれ以上の何かを含み持っている可能性がある。

このように、志向的意識の第一レベル（経験）において、美しさを経験する時、その美しさは、言語化、または表現される以前のもの、究極的には、神的な「美」を含み持つ「elemental meaning」として経験される。同じように「宗教経験」、つまり志向的意識の第五レベルにおける神的な「美」として経験されるもののうちにも、「elemental meaning」が見出される²⁹。それは完全に汲みつくすことができず、常に言語化しえないものとして、常に立ち返るべき土台としてあり続けることになる。

3.3. 「内的ことば」から「外的ことば」へのダイナミズ

ロナガンは、「宗教経験」で内的に出会うものを「内的なことば (inner word)」として、言語活動によるその振り返りを「外的ことば (outer word)」であるとし、「宗教経験そのもの」と「その振り返り」を区別している³⁰。「内的ことば」として神的な「美」と出会うことにより、内的な変化が生じ、「内的ことば」への応答として「外的ことば」が、思索、芸術作品、祈りという形をとり生み出される。

「上から」のベクトルから捉えられた神的な「美」の持つダイナミズムを、「内的ことば（志向的意識の第五レベルにおける神的な「美」）」の経験による「外的ことば（あらゆる芸術の表現）」の表出と捉えることができる。つまり志向的意識の第五レベル（「宗教経験」）における「美」的な経験を「内的ことば」の経験として捉え、そこからあらゆる宗教的な次元を含み持つ芸術—例えばキリスト教な絵画・彫刻・建築・文学・音楽・礼拝・祈りのことば・生き方などを、「外的ことば」として捉えることが出来る。「内的ことば」としての神的な「美」は、神的な「美」を経験したものが自己の内面に留まるのではなく、その経験を「外的なことば」で表現するよう促す。そこから、その外的に表現されたものを受け取る側の主体の内面を動かすこと、つまり外的に表現されたものを受け取る側が、他者の「外的ことば」に媒介され、自らの内面で「内的ことば」と出会うことへと向かう。換言すれば、宗教的な芸術活動が目指しているのは、美的な信仰の表現として、究極的な美的経験への媒介となること、さらに言うならば、その目標は、無限な「美」そのものを指し示し、「宗教経験」へと人々を招くことであると言える。

またロナガンは、既に社会において確立された習慣・制度に囚われず、自由に、この世界における自らの経験に絶えず意識的になることにより、新たな美の表現の可能性を探ることの重要性について述べている。

芸術において、我々にとっても最も重要な点は、ちょうど純粹に知りたい欲求が、至福直観へと向けられているように、出来合い（the ready-made）の世界からの脱出は、神へと突き進む。人間は、自然の祭司であり、自然は、神の人間との沈黙のうちに行われるコミュニケーションである。芸術的な運動は、端的に日常の生活からの脱却であり、言わば、新しい可能性が訪れる瞬間を開くものである³¹。

この引用箇所からも明らかなように、ロナガンは、芸術と宗教経験との切り離しえない結びつきについて言及している。彼はこの箇所でも明言していないものの、「下から」のプロセスからの超越次元における「美」の志向についてのみならず、「上から」のプロセスを経た、換言すれば「内的ことば」への応答としての「外的ことば」という観点からみた、芸術活動について言及している箇所であると解釈することが可能である。

4. ロナガンにおける「回心」理解における 「美的回心 aesthetics conversion」の可能性

最後に、ロナガン自身が展開した「回心」の理解を土台に、「美的回心」を新たに指定することが出来るとするならば、この回心によって個々人は、どのような内的な変容を遂げるのかという点について検討したい。つまり本来的な「美」への立ち返り（「美」を追求する

者としての自己肯定)を認識の構造理解の内にどう位置づけることが可能か³²という点について、現時点での考察を素描したい。

「美」を存在論的観点から捉えることにより、「美」への志向性が、単に審美的な観点(個々の存在が持つ美の性質について語ること・美的要素の分析を行うこと・美を表現する技法を追求すること)を超え、また主観による好みを超え、真に「美」なるものを志向することを要請してくると言えるのではないかと考えている。

4.1. ロナガンの「回心」理解

ロナガンは、本来あるべき人間のあり方、つまり究極的な「意味」と「価値」(「真」・「善」)を求める人間の内的はたらきのダイナミズムのみならず、「意味」と「価値」に背を向ける「非本来的な人間のあり方」、そしてその「非本来的なあり方」からの撤退に注目している。ロナガン自身は、『神学における方法』において、「非本来的なあり方」から「本来的なあり方」³³への回復を、人間の認識の構造に対応させつつ、「知的回心」・「道徳的回心」・「宗教的回心」として捉えている³⁴。

「知的回心」は、「真」を求める本来的なあり方から逸れ、私利私欲のために知性を使い、都合の悪いことについては「問わない」という歪んだ知性のはたらかせ方からの脱却を意味する。「知的回心」により、自分自身に都合の悪いことも含め、この世界にあるありとあらゆる理解可能性に開かれた知性のはたらきへ(志向的意識の第二レベル)、また、私利私欲に囚われた判断基準(または判断の先送り)から脱却し、理性に基づく公正・公平な判断を目指すこと(志向的意識の第三レベル)へと向かう。

「道徳的回心」により、価値の判断基準が根本的に変えられる。この回心によって、個々の場面においてどのようなことをすべきかどうかについての決断と選択を迫られた時、自己の満足が得られるかどうかということではなく、自己の欲求を超えたところにある正しさを基準とする態勢(志向的意識の第四レベル)が揺るがないものとなる。

「宗教的回心」によって、人は自らが、超越的存在とのかかわりにあること、つまり「神の愛の内にある存在 (being in love with God)」であるということを揺るぎない現実として意識的に受け入れる(志向的意識の第五レベル)。

いずれの「回心」においても、「非本来的なあり方」から脱却し、究極の意味・究極の価値・究極的な愛(神的愛)といった人間が本来目指すべき方向へ立ち返ることに自覚的になる。「下から」のベクトルで捉えるならば、「回心」は、「知的」、「道徳的」、「宗教的」回心の順で起こりうるものとして理解できるが、同時に「上から」のベクトルで捉えるならば、「宗教的」「道徳的」「知的」回心の順で起こりうるのと捉えることもできる。いずれにせよ「回心」による変容とは、捉えるべきもの(「真」・「善」・「美」)を捉え切った・人として完成したという意味ではなく、この世界での日々の活動において、目標(「真」・「善」・「美」)に向かって歩む可能性に自らを開くこと、その目標を実現していく態勢が自覚的に確かなものとなったと

いうことを意味する。

4.2. 「回心」のプロセスにおける「美的回心」の位置づけ

ロナガン研究の代表的な人物の一人であるドーランは「経験」レベルの本来性の回復として、「心象的回心 (psychic conversion)」を加えることを提唱している³⁵。この回心は、「下から」のプロセスの「経験」における意識のあり方、つまり「elemental meaning (素の意味)」との出会いの抑圧からの解放に焦点が当てられている。「心象的回心」は、経験における美的パターンの意識の意識が全開になることを可能とする。つまり「心象的回心」が問題としているのは、「下から」のベクトルの最初に位置付けられる「経験」の「本来的なあり方」である。

先に検討したように、「上から」のベクトルという観点から見ると、「宗教的回心」は、志向的意識の第五レベルに開かれる宗教経験の場である。しかし「宗教的回心」は、この最も高いレベルに留まりつつ、「道徳的」および「知的」回心（さらに言うならば「心象的」回心）を促すものであると捉えられる。これらの回心を、超越論的観念から捉えるならば、「知的回心」は、「真」の探求への立ち返り、「道徳的回心」は、「善」の追求への立ち返りであると言える。そこで「宗教的回心」は、「美」の希求への立ち返りと言えるのか、それとも「宗教的回心」とは別に「美的回心」を加える必要があるか否かという問いが出てくる。

以下、「知的」・「道徳的」・「宗教的」回心の内実をより豊かにあらわすものとして「美的回心」を措定するという仮説のもと、ロナガン自身が既に「回心」について述べていることを押し広げることにより、「美的回心」について述べることを提示していきたい。

「美的回心」は、「知的回心」と同様に、存在論的に美を捉えることへの立ち返り、つまり美を知覚の問題にしてしまい、「そこにあるもの」を「見る」という知覚経験と同一視する限界を超えた、客観的な美への立ち返りへと向かう。さらに「美的回心」により、「道徳的回心」と同様に、好き嫌いという自己の主観的な次元を超え、美を価値として捉え、参与することが求められると言える。つまり「美的回心」を措定することにより、存在論的に美を捉えるということは、客観的な次元のみならず、倫理的な次元をもつものということ、つまりは美の判断の倫理性的なあり方、美的判断の及ぼす領域の広がりや深さが立ち現れてくる。

この「美的回心」を「美」の探求の「非本来的なあり方」からの撤退、「美」の探求の「本来的なあり方」への立ち返りとして捉えるならば、以下のように言い合わせることができよう。一方で、「美」の探求の「非本来的なあり方」とは、存在そのものの「美」ではなく、この世界の有限な存在の「見た目の美しさ」に固執し、自分中心の心地よさ・虚栄心・欲求を満たす手段としてしまうことであると言える。他方、「美」の探求の「本来的なあり方」とは、社会や文化の文脈で問われる美しさ（審美的な次元）を超え、この世界を超えた無限の美の存在に開かれ真の美しさ（存在論的な次元）へ向かうことであると言える。換言すれば、「美

的回心」を、この世界に存在するものの外的な美しさのみに注意を向けるのではなく、内的な美しさを探求することへと向かうこととして捉えることが可能である。

「美」の探求の「非本来的なあり方」から「美」の探求の「本来的なあり方」へと立ち返る契機となるのは、「上から」のプロセスの出発点（志向的意識の第五レベル）において、「神の愛の内にある」ということを受け止め、神を超越的な「美」に意識的になる経験であると言えるのではないかと思う。換言すれば、「美的回心」は、「下から」のベクトルの「美」の追求が、単に審美的な次元を超え、存在論的な意味での「美」を目指すようになるよう、「上から」引き上げていく原動力となると言えるのではないか。

また「美的回心」によって、芸術表現が真に美的であると言えるかどうかを検討する基準のみならず、芸術以外の美の経験とその表現の在り方の「本来性」の基準が、超越論的な「美」・超越的な「美」にあるということが明示的に自覚される。換言すれば、「美的回心」により、ありとあらゆる活動の内に真の「美」を見出すことが出来るかどうか、「上からのベクトル」で経験される第五の志向的意識（神的な「美」の経験）を基準として、問われることになると言えよう。

さらに「美的回心」により、信仰の応答の一つの形として、自らの生き様自体が真に美しいかどうかが主題化される。キリスト教の信仰理解に焦点を当ててみるならば、イエスの生涯を、救いの完成を射程に入れた神的な「美」のダイナミズムの初穂として捉えるという課題が立ち現れてくる。イエスの十字架・死・復活は、究極的な「美」そのものを実現していると言えるのか、イエスの死は、人間のために、真の「美」の回復のための贖いとして捉えることが可能となるのか、イエスの十字架の内に真の「美」を見出せるかどうか、人生をかけて問うべき課題として見えてくるのではないかと思う。つまりキリスト教的な「美」を問題とした時、キリスト教の「芸術」の表現の完成度のみならず、キリスト教的な「意味と価値を求める生き方」そのものが「美」的なものであるかが問われる。

さらに言うならば、「知的」・「道徳的」・「宗教的」回心が、個人の出来事に留まらず、共同体レベルにおける影響力を持つように、「美的回心」も、実存レベルで、個々人が存在論的に、真の「美」に立ち返り、美的に生きるようになるということに終始せず、歴史的そして共同体的な広がりを持つ可能性を有している³⁶。つまり「美的回心」により、存在論的に「美」を捉えることによって、「美」の追求は、その時々々の個々人の主観的な印象や趣向に留まらない、共時的かつ通時的な協働の次元を含み持つ課題となる。さらには協働の次元における「美」の本来的な探求からの逸脱といった「倫理的」課題がより明示的となると言えよう。

おわりに

以上、バルタザールの「美」の忘却に対する危機意識を手掛かりに、ロナガンの認識の構造理解の中に、「真」と「善」と区別された「美」を明示的に位置付ける試みをした。そこ

で「美」を志向することが、感覚のレベルの問題に限定されるべきもの、また単なる個人の嗜好の問題ではないということ、さらに究極的な「美」（超越論的な「美」）が、「下から」のプロセスが目指すものとして位置付けられ、また同時に「上から」のプロセスの契機となるということを検討した。

ロナガンは、「下から」のプロセスと「上から」のプロセスが目指す「対象そのもの」のみに注目するのではなく、対象を目指す「人間主体」のあり方に注目している。この世界において、「意味」、「価値」、「美」を求めることにより、人間主体は、内的により成熟し、より主体的に自由と責任ともってこの世界で生きることになる。この世界で、神的な「美」に応答していくというプロセスは、常に課題として残っている。そこで非本来的な美の経験から、本来的な美の経験への立ち返りの契機を、「美的回心」と呼ぶうるか否かを検討した。

バルタザールは、「美」の喪失が、真理の喪失のみならず、不道德と暴力を引き起こし、知識の断片化、統一性の喪失をもたらし、人間の生のあらゆる側面に影を落とすと主張している³⁷。超越論的な観念の一つである「美」の喪失により、倫理的に見て、過去に何が起きたか、実際に何が起きているか、また将来どのような深刻な問題が引き起こされうのかという問題について、さらに踏み込んで検証していくことが課題として残っている。

注

¹ 本稿では、超越論的観念また超越的存在を指し示す場合に、鍵括弧つきで「美」と表記する。

² Hans Urs von Balthasar, *Glory of the Lord: A Theological Aesthetics I, Seeing the Form*, Trans Erasmo Leiva-Merikakis, Eds. Joseph Fressio and John Riches, (Francisco: Ignatius Press, 1982), p.18-19.

³ Balthasar, *The Glory of the Lord, A Theological Aesthetics I, Seeing the Form*, p. 118. バルタザールにとって、「美」の経験は、感覚的に与えられたものを超え、美の対象の内にあり、その対象を超えたところにある、真と善を基盤とするものの深みの認識へと超越していくことを含み持つ。

⁴ 近代以降の美学の何を問題にしているものとして Arthur C. Danto, *The Abuse of Beauty: Aesthetics and the Concept of Art*, (Peru, IL: Open Court Publishing, 2003) がある。

⁵ John Dadosky, "Philosophy for a Theology of Beauty," *Philosophy & Theology* 19/1-2 (2007) : 7-35.

⁶ 宗教と芸術のつながりに目を向けるものとして, Hilary Anne-Marie Mooney, "Bernard Lonergan and the Role of the Aesthetic in Theology", *Irish Theological Quarterly*, Volume 63 (4), (1998) : 362-378 がある。ロナガンとバルタザールの神学の方法論

における相互補完性について論じられているものとして、Doran, Robert M. "Lonergan and Balthasar: Methodological considerations", *Theological Studies* 58 (1), (1997) :61-84 がある。ロナガンの認識論における超越論的な観念としての「美」の位置づけについて包括的に論じているものとして、John D. Dadosky, *The Eclipse and Recovery of Beauty: A Lonergan Approach*, (Toronto: University of Toronto Press, 2014) (以下、*The Eclipse and Recovery of Beauty* と表記) などがある。

⁷ Bernard Lonergan, "Healing and Creating in History," *A Third Collection*, Collected Works of Bernard Lonergan 3. Eds. Robert M. Doran and John D. Dadosky, (Toronto: University of Toronto Press, Revised, 2017), pp.100-109.

⁸ ロナガンの主著には、認識の構造理解に特化した Bernard Lonergan, *Insight A Study of Human Understanding*. Collected Works of Bernard Lonergan 3. Eds. Frederick E. Crowe and Robert M. Doran, (Toronto: University of Toronto Press, 1992 (以下、*Insight* と表記)、および学際的な視点から神学における方法について論じている Bernard Lonergan, *Method in Theology*, (New York: Herder and Herder, 1972) (以下、*Method* と表記) がある。

⁹ Muhigirwa F. RUSEMBUKA, *The Two Ways of Human development According to B. LONERGAN Anticipation in Insight*, (Rome: Editrice Pontificia Universita Gregotiana, 2001), p.29.

¹⁰ ロナガンの認識論に基づいて美の認識の構造を行ったものとして、島村絵里子「人間主体の内にある「美」への志向性—ロナガンの思想を手掛かりに」人間学紀要（上智人間学会）(52) 61-83 頁を参照のこと。

¹¹ 本稿では「美」の客観性を超越論的観念から基礎づけたが、事実および価値「判断における客観性への到達」についての議論から、超越論的観念として「美」を位置付けることが可能である。事実判断のレベルで、あるものを肯定するということは、あるものが存在していることを肯定することになる。また価値判断のレベルで、あるものを良いと肯定することは、良いものが存在することを肯定することになる。そこから美的な判断の基盤を据え、「あるものを美しいと肯定することは、美しいもの (thing) が存在することを肯定する」と言うことが可能となる。Cf. Dadosky, *The Eclipse of Beauty*, pp.165-174.

¹² Dadosky, *Eclipse and Recovery of Beauty*, p.34. Cf. Thomas Aquinas, *ST*, 1.5.4.ad1, *ST*, 1.2, 27.1ad3.

¹³ 本稿では、「美」を超越論的観念の一つであるという点に注目し、「美」を「真」と「善」と同一の現実として捉えることから、議論を展開している。Cf. "Unde omnis homo amat pulchrum." Aquinas, *Psalmos Davidis Expositio*, 25, 5, quoted in Armand Mauer, *About Beauty: A Thomistic Interpretation* (Houston: Center for Thomistic

Studies, 1983), p.6, 19., See also Thomas Aquinas, *Summa Theologiae*, 2a-2ae, q. 145, a. 2, ad 1.

¹⁴ Dadosky, *The Eclipse and Recovery of Beauty*, pp.109-110.

¹⁵ ロナガンは、完全に対象が把握されたものを「概念 (idea)」として、最終目標として「概念」が存在することを予期している状態を「観念 (notion)」として言い表している (Lonergan, *Insight*, pp.372-398)。ロナガンは、*Insight* において、神についての完全な理解を「存在の概念 (idea of Being)」として表現している (Lonergan, *Insight*, pp.667-678.)。

¹⁶ ロナガンは、以下のヘイラーの世界宗教の七つの共通点に言及しつつ、「宗教経験」の内実について述べている。「(つまり) 超越的な存在がある。その超越的存在は、人間の心の内に内在し、至高の美、真理、正しさ、善性であり、愛、慈しみ、憐れみであり、その存在への道は、悔い改め、自己否定、祈りであり、その道は、隣人への愛、敵でさえも愛することであり、神の愛であるので、喜びは、神の愛、神との一致、神への融解である。」 (Lonergan, *Method*, p.105.)

ロナガン自身、ヘイラーの宗教理解から明示的に取り入れ、‘unrestricted being-in-love’ という神理解へと至ったと述べている。ロナガンはこの箇所では明示的に美については言及していないが、ヘイラーの宗教理解を受け入れている時点で、神的な美について含蓄的に受け入れているといえる。

¹⁷ 「地平 (horizon)」は、ロナガンの認識論において鍵となる。Cf. Lonergan, *Method*, pp.235 – 236. Bernard Lonergan, *Topics in Education: The Cincinnati Lectures of 1959 on the Philosophy of Education*, Collected Works of Bernard Lonergan 10. Eds. Robert M. Doran and Frederick Crowe (Toronto: University of Toronto Press, 1988), pp.88-91. (以下、*Topics in Education* と表記)

¹⁸ 神の存在証明は、超越的存在との継続的な関係にあるという実存的な渴望を満たすこととは別であり、キリスト教が重視している神との人格的なかわりを必要としないという点で限界がある。Cf. John Dadosky, “The Proof of Beauty: From Aesthetic Experience to the Beauty of God,” *Analecta Hermeneutica* 2 (2010) , p.3 (以下、*The Proof of Beauty* と表記)

¹⁹ Lonergan, “Creativity, Healing in history”, p.101. Cf. Rusembuka, *The Two Ways of Human Development*, p.82.

²⁰ Lonergan, *Method*, p.106.

²¹ Lonergan, *Method*, p.106.

²² John Dadosky, *The Proof of Beauty*, p.3

²³ Lonergan, *Method*, p.105.

²⁴ Cf. Lonergan, *Method*, pp.63–64, 74–75. ロナガンの著作には邦訳において定訳と呼べ

るものが未だ定まっていない。「elemental meaning」はロナガン自身の鍵となる用語であることを明確にするため、本稿において原文のまま表記することにした。

²⁵ Lonergan, *Topics in Education*, p. 213.

²⁶ Lonergan, *Topics in Education*, p. 213. ロナガンは、「純粹」なパターンについて語る時に除外されるべきものとして「経験を道具化する異質なパターン」を挙げている。

²⁷ Lonergan, *Topics in Education*, pp. 215–17. Cf. Lonergan, *Method*, pp. 63–64, 74–75.

²⁸ Lonergan, *Topics in Education*, p. 222.

²⁹ Dadosky, *The Eclipse and Recovery of Beauty*, pp. 113–114.

³⁰ Lonergan, *Method*, pp. 118–119.

³¹ Lonergan, *Topics in Education*, pp. 224–225.

³² 「美的回心 (aesthetic conversion)」の可能性に言及している先行研究として、Ryan Miller, “Lonergan and Sontag on Art - A Study of Aesthetic Conversion,” Lonergan on the Edge (Conference, 9/16/2011) ; Gregory Maillet, “Fidelity to the Word”: Lonerganian Conversion Through Shakespeare’s *The Winter’s Tale* and Dante’s *Purgatorio*, *Religion and the Arts*, (Brill, 2006) がある。いずれも芸術作品の分析に主眼が置かれている。

³³ 人間主体の本来的なあり方は、「超越論的命法 (transcendental precepts)」: “Be attentive (注意深くあれ) ”、“Be intelligent (知性的であれ) ”、“Be reasonable (理性的であれ) ”、“Be responsible (責任的であれ) ”、“Be in love (愛の内にとどまれ) ” という内的な五つの呼びかけに対し、人間がすべての場面で応えることとして理解されている。Cf. Lonergan, *Method*, p. 20, 55.

³⁴ Lonergan, *Method*, pp. 237–244.

³⁵ ドーランによる「心象的回心 (psychic conversion)」についての包括的な議論については、Robert Doran, *Theology And the Dialectics of History*, (Toronto: University of Toronto Press, 1990) を参照のこと。近年の試みとして、ロナガンとドーランの回心理解を踏まえ、さらに「エコロジカルな回心」を、またロナガンの倫理的な議論を踏まえ、「政治的回心」を加える試みが展開されている。「エコロジカルな回心」については、以下を参照のこと ; Timothy Hanchin, Christy Lang, “Educating for Ecological Conversion : An Ecstatic Pedagogy for Christian Higher Education amid Climate Crisis,” *Religious Education*, Jun 2020, pp. 255–268; Neil Ormerod, Cristina Vanin, “Ecological Conversion: What Does it Mean?”, *Theological Studies*, Vol. 77 (2), (2016) : 328–352. また「政治的回心」については、以下を参照のこと ; James Marsh, *Lonergan in the World: self-appropriation, otherness, and justice*, (Toronto: University of Toronto Press, 2014).

³⁶ ロナガンは、この世界の現実を「進歩 (progress)」・「退廃 (decline)」・「贖い (redemption)」の緊張関係から成る弁証法的な歴史の歩みとして捉えている (Cf. Lonergan, *Method*, p.52-55.: Michael Shute, *The Origins of Lonergan's Notion of the Dialectic of History: A Study of Lonergan's Early Writings on History* (Lanham, Maryland: University Press of America, 1993)) 美的回心による存在的な美の追求への立ち返りを、「退廃」から「贖い」へのプロセスとして捉えることが可能である。

³⁷ Dadosky, *The Eclipse and Recovery of Beauty*, p.5.

Research Note

Exploring Generative AI Tools for English Language Learning: Student Adoption and Perceptions

Bradley Irwin

Abstract

This study examines the adoption and perception of generative AI, specifically ChatGPT, as a study tool among university students in Japan. With a focus on preliminary data, it seeks to elucidate students' awareness, current use, and potential future utilization of generative AI in their academic pursuits. The research utilizes a survey methodology to gather quantitative data from 101 students, revealing high awareness but varied adoption rates. While many students do not currently use ChatGPT in their studies, a significant majority express an intention to do so, anticipating benefits such as time-saving and improved research capabilities. Factors influencing non-use include concerns about accuracy and ethical implications. This paper contributes to the discourse on AI in education, highlighting the nuanced student perspectives and the need for ongoing research to navigate the rapidly evolving AI landscape in educational settings.

Introduction

The integration of Artificial Intelligence (AI) in education has witnessed substantial recent growth, leading to innovative tools and methodologies that aim to enhance the learning experience. Among these innovations, generative AI (herein referred to as GenAI) is emerging as a prominent player, demonstrating a remarkable ability to generate human-like text responses. The rapid advancement of GenAI has introduced opportunities, as well as challenges, in language education.

Despite this advancement, there is a noticeable gap in understanding how university students are incorporating these AI tools into their academic endeavors, especially in non-Western educational contexts (Crompton & Burke, 2023). The research described in this paper seeks to bridge this gap, aiming to shed light on the extent to which Japanese university students are aware of and utilize, GenAI in their studies.

The specific objectives of this research are multifaceted. Primarily, it seeks to determine the level of awareness and usage of GenAI among university students, providing insight into how these tools are impacting their academic lives. Additionally, the study aims to identify the various purposes for which students currently use, or intend to use, GenAI, exploring a range of applications from study aid to research assistance. A critical aspect of this research is to uncover the factors that influence students' decisions to adopt or refrain from using this technology, delving into the perceptions, attitudes, and external influences that play a role in these decisions. Lastly, the study investigates the potential impact of GenAI on students' learning experiences and outcomes, striving to understand how these tools can shape and influence their academic journeys.

By exploring these dimensions, this research aims to contribute valuable insights to the ongoing discourse surrounding the adoption of GenAI in education, providing a nuanced understanding of student perceptions and usage in a Japanese university setting.

Background and Literature Review

2.1 Generative AI in Language Learning

Generative AI, particularly models like GPT (Generative Pre-trained Transformer), has revolutionized numerous fields, including natural language processing and machine learning. Its application in language learning has garnered significant attention, demonstrating the potential to aid language acquisition, provide instant feedback, and create interactive and personalized learning experiences (Hou, 2020; Tan et al., 2023; Ulla et al., 2023). GenAI, especially large language models such as OpenAI's GPT-3.5, are now being explored for their capacity to not only impact the learning and teaching process but also to empower researchers in the field of language education (Pack & Maloney, 2023). According to Cambridge English (2023), the rapid development of GenAI is set to significantly enhance the effectiveness and accessibility of language education.

2.2 Adoption of AI Tools in Education

The adoption of AI tools in educational settings has been subject to extensive research (Yanhua, 2020). Studies have shown a variety of factors influencing students' willingness to utilize these technologies, ranging from perceived usefulness and ease of use, to trust in the technology and individual attitudes toward AI (Zhang & Aslan, 2021;

Wang et al. 2021; Kizilcec, 2023). Despite the potential of AI-based adaptive learning platforms to transform educational practices, their adoption in schools has been slower than anticipated, which raises questions about the factors influencing this adoption and the extent to which these factors affect teachers' engagement with the technology (Cukurova et al., 2023).

2.3 ChatGPT in Academic Settings

ChatGPT, as a specific instance of GenAI, has found its way into academic settings, assisting students in tasks such as essay writing, researching, and studying. Research on its impact has been emerging, with studies examining how students perceive these tools and the extent to which they integrate them into their academic practices (Bringula, 2023; Kohnke et al., 2023; Malik et al., 2023). The motivations driving academics to adopt ChatGPT vary, with considerations of academic integrity playing a significant role in adoption behavior (Bin-Nashwan, 2023). Furthermore, the potential benefits and challenges of using ChatGPT in higher education settings, particularly its effects on teaching, learning, research, and student assessment, are under investigation (Fütterer et al., 2023).

2.4 Cultural and Contextual Factors

Cultural and contextual factors play a significant role in technology adoption. Riberio (2020) notes that UNESCO has pinpointed challenges teachers encounter with AI comprehension and integration into teaching, shedding light on the cultural and situational aspects that impact the adoption of AI tools. In the Japanese educational context, studies have explored the integration of technology in classrooms, revealing unique challenges and opportunities (Stout & Yamauchi, 2012; Mitomo, 2020; Tanaka & Saito, 2021). However, research specific to AI tool adoption in Japan is still limited, highlighting a gap this study aims to address.

2.5 Potential Impact on Learning Outcomes

The impact of GenAI tools on learning outcomes is a critical area of investigation. Preliminary studies have shown both positive and negative effects, depending on factors such as the implementation method, student engagement, and the nature of the task at hand (Semerikov et al., 2021). The integration of AI in education has been associated with a paradigm shift in teaching and learning, offering unparalleled opportunities as well as complex challenges (Alasadi & Baiz, 2023). Chiu (2023) identified GenAI

technologies as playing multiple roles in education across learning, teaching, assessment, and administration domains. Moreover, Relmasira et al. (2023) encourage educators to seize the opportunity to prepare students to leverage GenAI in meaningful ways and to experiment creatively with its use in educational settings.

Methodology

3.1 Research Design

The primary aim of this study is to explore the adoption, usage, and perceptions of GenAI tools, specifically ChatGPT, among English language learners at Japanese universities. To achieve this, a survey methodology was employed, providing a structured yet flexible means of gathering quantitative data on students' awareness, usage patterns, and attitudes towards these tools.

3.2 Data Collection

Data was collected through Google Forms, a widely used platform for creating and distributing surveys. The survey was comprised of 23 questions (9 multiple-choice and 14 Likert-scale), designed to capture a comprehensive view of the students' interactions and perceptions of GenAI. To ensure clarity and accessibility, the questions were provided in both English and Japanese, minimizing language barriers and enhancing the validity of the responses. The survey questions and responses were translated by the researcher (with the aid of machine translation) and checked for accuracy by a Japanese colleague.

Participants were assured of their anonymity, and participation was made entirely optional, fostering an environment where respondents could provide honest and accurate answers. The nature of the data collected was self-assessment, relying on participants' self-reported knowledge, behaviors, and attitudes.

3.3 Participants

The survey garnered participation from 101 university students resulting in 97 complete and usable responses. Responses were collected from students majoring in English, global communication, or international relations from universities in Kanagawa, Tokyo, and Shizuoka. Although the participants' exact demographics were not provided, most responses likely originated from first and second-year students, given that the surveys were predominantly disseminated among those year groups. Additionally, the diversity in responses suggests a range of experiences and perspectives

concerning generative AI tools.

3.4 Survey Questions

The survey comprised a series of multiple-choice questions, designed to address various aspects of the students' engagement with GenAI. The questions focused on:

- Awareness and initial exposure to GenAI (specifically ChatGPT) and similar tools (DALL-E2, Speechify, Midjourney, etc.).
- Usage of GenAI in academic studies, including purposes and frequency.
- Factors influencing the decision to use or not use generative AI.
- Anticipated future use and perceived benefits of AI in education.

Participants were also given the option to provide their own answers under 'other' for questions where predefined options may not have fully captured their experiences or opinions.

Preliminary Findings

4.1 Awareness and Initial Exposure

The survey data indicates a high level of awareness of GenAI tools among participants, with 94.8% of the respondents acknowledging that they have heard of ChatGPT specifically. The initial exposure to this tool is primarily through online news (54.3%) and social media (28.7%), highlighting the significant role of digital channels in disseminating information about AI technology. Recommendations from instructors (6.2%), peers (5.8%), and advertisements (5.0%) accounted for the remaining ways that students first became familiar with the technology.

4.2 Usage in Academic Studies

Despite the high level of awareness, a majority of the students (60.8%) reported that they do not use GenAI tools for their academic studies, including subjects beyond language learning. This suggests a discrepancy between awareness and actual usage, raising questions about the factors that influence adoption.

4.3 Purposes for Using ChatGPT

ChatGPT usage for academic purposes among students varies, primarily for research and information gathering (70.0%), idea generation (47.5%), and writing skills enhancement (35.0%). A minority (7.5%) also practice conversation with the tool,

reflecting its wide-ranging utility. (Multiple responses to usage were permitted.)

4.4 Factors Influencing Non-Usage

For students who refrain from using ChatGPT in their studies, concerns about accuracy and reliability (47.3%) were the most prominent factors, followed by ethical concerns (31.7%) and perceived usefulness (28.6%). Ease of use was a factor for a smaller portion of students (12.7%), suggesting that the tool's user-friendliness is not a major barrier to adoption.

4.5 Frequency of Use

The frequency of usage among the students is skewed towards the lower end, with 60.8% never using GenAI for their studies, 20.2% using it rarely, and 17.0% occasionally. Only a small percentage (2.0%) reported using GenAI very frequently.

4.6 Future Use and Anticipated Benefits

Looking ahead, 68.0% of the students anticipate using ChatGPT or similar GenAI tools for their academic studies in the future. The envisioned uses include research and information gathering (72.3%), generating ideas (60.0%), and improving writing skills (40.0%). The specific benefits students anticipate from using these tools in the future are predominantly time-saving (62.0%), improved research and information retrieval (54.3%), and an enhanced understanding of academic content (41.3%). (Again, participants were allowed to select all answers that they believed applied to their future potential use of AI in educational settings.)

Discussion

5.1 Awareness and Initial Exposure

The high level of awareness of GenAI-powered tools among university students in Japan indicates a high level of dissemination of information through digital channels. This is evident from the 94.8% of participants who have heard of or used ChatGPT, primarily learning about them through online news and social media. This widespread awareness, however, does not directly translate into usage for academic purposes, suggesting that mere awareness might not be sufficient to drive adoption.

5.2 Adoption and Usage in Academia

The study reveals a notable gap between awareness and actual use of GenAI in

academic settings, with over 60.0% of students not utilizing these tools for their studies. This disjunction raises critical questions about the factors influencing adoption and how they might be addressed to encourage the constructive use of AI tools in education. The reasons for not using these tools, including concerns about its accuracy, reliability, perceived usefulness, and ethical considerations, offer valuable insights into the challenges associated with its adoption.

Although outside the scope of this research, it has been observed that there is no unified policy among universities regarding the ethical use of GenAI. While some administrations actively encourage educators to explore its use in classrooms, other institutions have issued blanket bans. These varied stances may lead to confusion among students about whether or not using AI in their studies may lead to accusations of academic misconduct.

5.3 Purposes and Frequency of Use

For the minority of students who do use GenAI, the purposes are diverse, ranging from research and information gathering to improving writing skills. However, the frequency of use is skewed towards rare usage, highlighting a potential area for further exploration and understanding. Identifying the factors that influence the frequency of AI tool use can provide important insights into their role in academic practices.

5.4 Future Prospects and Anticipated Benefits

Looking forward, a significant portion of students (68.0%) foresee themselves using GenAI or similar tools in their future studies, anticipating benefits such as time-saving, improved research and information retrieval, and enhanced understanding of academic content. This perspective indicates that future adoption patterns may be influenced by overcoming present obstacles and improving the perceived value of these tools.

5.5 Potential Limitations of the Study

While this study provides important insights into the adoption and perception of GenAI among university students in Japan, several limitations must be acknowledged. First, the study's reliance on self-reported data may lead to biases in the responses, as students might overestimate their awareness or underreport their usage due to social desirability or ethical concerns. Additionally, the sample size of 101 participants, while offering a glimpse into the students' perspectives, may not be sufficiently representative of the wider student population in Japan. This limits the generalizability of the findings.

Another potential limitation is the rapidly evolving nature of GenAI technology. The findings of this study, while current, may quickly become outdated as new advancements in AI are continuously being made, potentially altering the landscape of AI in education. Furthermore, the cultural and linguistic specificity of the study, focusing solely on university students in Japan, means that the findings might not apply to students in different cultural or educational contexts. Lastly, the study's focus on GenAI tools in language learning contexts might have overlooked broader applications of these technologies in other academic disciplines, which could offer different insights into student adoption and perceptions.

Conclusion

This preliminary report has explored the current state of adoption, usage, and perceptions of GenAI among university students in Japan, shedding light on the complex interplay between awareness, usage patterns, and influencing factors. The findings reveal a range of opportunities and challenges, indicating that more research and exploration are required to understand the role of AI-powered tools in academic settings.

As the field of GenAI continues to evolve, understanding the factors that influence student adoption and usage becomes increasingly crucial. By addressing the concerns about accuracy, reliability, and ethical implications, and enhancing the perceived usefulness of these tools, there is potential to transform the academic landscape, fostering a more seamless integration of AI-powered tools in educational settings.

This study serves as a stepping stone toward a comprehensive understanding of the role of GenAI in education, providing insights that can inform future research, policy, and practice. However, due to the rapidly evolving nature of AI technology, it is important to emphasize the need for continuous data collection and observation in future research. As AI tools like ChatGPT evolve and become more integrated into educational settings, student behaviors, attitudes, and perceptions are likely to shift correspondingly. Repeated studies, ideally at regular intervals, will be instrumental in tracking these changes and understanding the long-term implications of AI integration in education.

An ongoing research effort is crucial not only for understanding changes in GenAI usage in education but also for identifying emerging trends and challenges that students might face as they adapt to new technologies. By continually collecting data, researchers and educators can stay ahead of these changes, ensuring that their strategies, policies, and practices evolve in tandem with the technology and the needs of the students.

Furthermore, longitudinal studies would allow for a more comprehensive understanding of how the use of AI in education impacts student learning outcomes over time. This could include aspects such as academic performance, engagement, motivation, and the development of critical thinking and problem-solving skills. Understanding these impacts will be key to optimizing the use of AI in educational contexts and ensuring that these tools serve as beneficial aids in the learning process rather than as mere novelties.

References

- Alasadi, E. A., & Baiz, C. R. (2023). Generative AI in education and research: Opportunities, concerns, and solutions. *Journal of Chemical Education*, 100(8), 2965-2971.
- Bin-Nashwan, S. A., Sadallah, M., & Bouteraa, M. (2023). Use of ChatGPT in academia: Academic integrity hangs in the balance. *Technology in Society*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102370>
- Bringula, R. (2023). What do academics have to say about ChatGPT? A text mining analytics on the discussions regarding ChatGPT on research writing. *AI and Ethics*, 1-13. <https://link.springer.com/article/10.1007/s43681-023-00354-w>
- Cambridge English. (2023). *Generative AI for English*. Cambridge Assessment English. <https://www.cambridgeenglish.org/english-research-group/generative-ai-for-english/>
- Chiu, T. K. (2023). The impact of Generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: a case of ChatGPT and Midjourney. *Interactive Learning Environments*, 1-17.
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-22.
- Cukurova, M., Miao, X., & Brooker, R. (2023, June). Adoption of Artificial Intelligence in schools: Unveiling factors influencing teachers' engagement. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 151-163). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Fütterer, T., Fischer, C., Alekseeva, A., Chen, X., Tate, T., Warschauer, M., & Gerjets, P. (2023). ChatGPT in education: Global reactions to AI innovations. <https://www.researchsquare.com/article/rs-2840105/v1>
- Hou, Y. (2020). Foreign language education in the era of Artificial Intelligence. In: Atiquzzaman, M., Yen, N., Xu, Z. (Eds.). *Big Data Analytics for Cyber-Physical*

- System in Smart City. BDCPS 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, 1117*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2568-1_128
- Hyangeun Ji, Insook Han & Yujung Ko (2023). A systematic review of conversational AI in language education: focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education, 55*(1), 48-63. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873>
- Kizilcec, R. F. (2023). To advance AI use in education, focus on understanding educators. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 1*-8.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 52*(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>.
- Malik, A., Khan, M. L., & Hussain, K. (2023). How is ChatGPT transforming academia? Examining its impact on teaching, research, assessment, and learning. *SSRN, 1*-34. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4413516>
- Mitomo, H. (2020). Utilization of ICT in elementary and secondary education in Japan: Its policies and effects. *Telecommunications policies of Japan, 239*-266.
- Pack, A., & Maloney, J. (2023). Using Generative Artificial Intelligence for language education research: Insights from using OpenAI's ChatGPT. *TESOL Quarterly, 57*(4), 1571-1582.
- Relmasira, S. C., Lai, Y. C., & Donaldson, J. P. (2023). Fostering AI literacy in elementary science, technology, engineering, art, and mathematics (STEAM) Education in the age of Generative AI. *Sustainability, 15*(18), 13595. <https://doi.org/10.3390/su151813595>
- Ribeiro, R. (2020, March 9). *AI In English Language Learning*. World of Better Learning. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/03/09/artificial-intelligence-english-language-learning>
- Semerikov, S. O., Striuk, A. M., & Shalatska, H. M. (2021). AI-assisted language education: critical review. *Educational Dimension, 4*, 1-7. <https://doi.org/10.31812/ed.623>
- Stout, M., & Yamauchi, M. (2012). Researching ICT integration in Japanese EFL classrooms. *The Language Teacher, 36*(3), 38-40.
- Tan, S. C., Chen, W., & Chua, B. L. (2023). Leveraging generative artificial intelligence based on large language models for collaborative learning. *Learning: Research and Practice, 1*-10.

- Tanaka, S., & Saito, E. (2021). Examining the barriers experienced by EFL teachers when implementing technology in senior secondary schools in Japan: a self-study. *Practice*, 3(2), 96-109.
- Ulla, M. B., Perales, W. F., & Busbus, S. O. (2023). 'To generate or stop generating response': Exploring EFL teachers' perspectives on ChatGPT in English language teaching in Thailand. *Learning: Research and Practice*, 9(2), 168-182.
- Wang, Y., Liu, C., & Tu, Y. F. (2021). Factors affecting the adoption of AI-based applications in higher education. *Educational Technology & Society*, 24(3), 116-129.
- Yanhua, Z. (2020, June). The application of artificial intelligence in foreign language teaching. In *2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 40-42). IEEE.
- Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 1-11.

研究ノート

上智大学短期大学部における 日本語・教科学習支援サービスラーニングの意義 —学生の省察を通して—

大山美佳・狩野晶子

要旨

上智大学短期大学部では、日本語・教科学習支援サービスラーニングを長年にわたってシステマチックに実施している。この活動に関わる学生は日本語・教科学習支援を行う中で定期的かつ継続的な省察を行っている。その省察の内容を時系列に沿って精緻に分析し学修の過程を検討することの重要性は認識されているが、これまで研究としてまとめるに至らずにいた。先行研究において日本語支援における学生の学びなどについて定点でのアンケート調査を実施したものはあるが、個々の学生の学びの過程を経時的に記録し具体的に分析したものは少ない。本稿では、2名の学生の複数回の省察から、日本語・教科学習支援サービスラーニングが持つ意義に関して、ナラティブ・アプローチの手法による分析を試みた。その結果、自分についての学び、日本社会についての学び、支援のあり方についての学びという3つの学びが見られた。さらに、これらの学びが学生の進路選択にも影響を与えていることがわかった。日本語・教科学習支援サービスラーニング活動における省察を経ることによって、それぞれの学生の中で学びが具体的に意味づけられることが示唆された。

1. はじめに

1.1. サービスラーニングの概要

サービスラーニングとは、1930年代にアメリカで生まれた、若者の民主主義的な市民性の育成を目的に高等教育機関で展開されている学修手法の一つである。日本においては、中央教育審議会が2005年に大学の社会貢献や地域連携に言及したことから、サービスラーニングが2000年代に国内の大学で広まり始めた。日本の大学では、国内外を問わずその地域のニーズに基づき、日本語や教科学習の支援、高齢者や社会的に弱い立場の人へのアプローチなどがある。それら日本のサービスラーニングの目的は、「地域連携、社会人基礎力」が

中心に据えられている（宮崎，2022）。

1.2. 上智大学短期大学部におけるサービスラーニングの歴史

上智大学短期大学部では、1980年代から神奈川県秦野市においてインドシナ難民や南米の日系人を対象に日本語支援を行ってきた。その発端となったのが、「ブイ・ムーン事件」である。1987年2月8日、難民として来日し秦野市に居住していた36歳のカンボジア人男性ブイ・ムーン氏が家族（娘（8歳と4歳）、息子（6歳）と妻（26歳））を全員殺害し逮捕された。秦野市に住む難民が孤立し、立ち足はかる困難に心身をすり減らした結果、最終的に悲劇的な結末を迎えるに至ったこの事件は地域社会に大きな衝撃を与え、秦野市に日本語支援が根付く契機となった。上智大学短期大学部（当時は上智短期大学）ではマリア修道会のシスターたちが中心となり、活動の趣旨に賛同する短大生らを組織し、外国籍の居住者を対象とした地域での日本語支援ボランティア活動が始まった。支援の対象となる外国籍市民は当初は親世代のみであったが、次第に日本で生まれ育つ子どもたちにもその必要性が大きいことが認識され、対象の世代が広がっていった。日本語支援を必要としている世帯の親たちは遅くまで働く必要があり日本語を勉強する時間を捻出することが難しく、さらには、その親と共に支援に通ってくる子どもたちの学習支援の機会確保も徐々に難しくなった。その解決策として上智短期大学の学生たちが支援を必要とする家庭に赴く「家庭教師ボランティア」が生まれた（コルテス，1999）。

上智短期大学のこの取り組みは2008年に文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」に選定され、2009年から「サービスラーニング」プログラムとして地域と一体化した取り組みが進められた。以後、日本語・教科学習支援として進められているこの活動は、キリスト教ヒューマニズムに基づく上智大学短期大学部の教育理念である「他者のために、他者とともに（For Others, With Others）」の精神を体現するサービスラーニングのプログラム活動として位置づけられ、現在に至るまで地域との緊密な連携のもと行われている。

1.3. 日本語・教科学習支援サービスラーニングの枠組み

上智大学短期大学部では4種のサービスラーニング活動の取り組みを行っている。そのうち、日本語・教科学習支援に関連する活動は2種類ある。これらの活動は上智大学短期大学部が位置する神奈川県秦野市との連携協定の下、教育委員会の協力を得て実施している。一つ目が「カレッジフレンド活動」²（以下CLFとする）で、短期大学部の学生たちが秦野市立小中学校に赴き、外国につながるのある児童生徒に日本語・教科学習支援をするものである。そして二つ目が「コミュニティフレンド活動」²（以下CMFとする）で、短期大学部が主催する地域日本語教室において、外国につながるのある地域住民に日本語・教科学習支援をするものである。支援対象者の中心は小中学生だが、その家族である未就学児や保護

者等に対する学習支援も要請や必要に応じて行っている。CMF は上智大学短期大学部が独自に主催する地域日本語教室の形式で行っているが、秦野市教育委員会の協力を得て市内の子ども園や保育園、市立小中学校への広報活動を行ったり、地域の公民館等の会場使用に際しての予約等の便宜などを秦野市総合政策課から継続的に受けている。

短期大学部では、サービ斯拉ーニング関連科目のカリキュラム及びシラバスにおいて、学生がサービ斯拉ーニング活動に従事することにより、コミュニケーション能力の養成、社会人基礎力の養成、ライフデザインができる人物の育成を目指している。日本語・教科学習支援サービ斯拉ーニング活動（CLF、CMF）は科目と結びつき単位化された活動として、学び（ラーニング）と奉仕活動（サービス）の往還をシステムチックに履修計画に組み込むプログラムを構成している。その趣旨に則り、本学学生は CLF、CMF への参加に際し、事前の学修が必須となる。具体的には前提科目として「サービ斯拉ーニング入門講座」³（全 7 回、1 単位）を履修する必要がある。

サービ斯拉ーニングにおいては省察が重要な役割を果たすと言われている。学内での学修によって得た学びを学外での実践による学びに結び付け、更なる学修へとつなげるのがサービ斯拉ーニングであるが、単に活動をしただけでは学びの過程で気づき思考したことは記録に残らず消えてしまう。その点で、サービ斯拉ーニングの活動自体は一過性のものの連続であるとも言える。上智大学短期大学部では入学から最長 2 年間の活動への参加機会を設けている。この期間にサービ斯拉ーニング活動に関わる学生に対し計画的に省察の機会を設けることによって、サービ斯拉ーニング活動という経験に意味を付与することがねらいである。省察の形は多様にあるが、各サービ斯拉ーニング活動においては、主にリアクションペーパーやレポートという形で自由記述による定期的な省察の機会を設けている。媒体は紙と、LMS 等のデジタルによるものを組み合わせて実施している。省察の提出は、授業に紐づいている CLF においては課題として課せられる場合と自由提出があるが、自由参加の CMF では提出自体が任意である。

2. 先行研究

日本語や教科学習支援活動に関連したサービ斯拉ーニング活動は他の大学でも行われている。しかしながら、そのようなサービ斯拉ーニング活動を通して学生たちがどのようなことを行い、何を得ているのか、その詳細を経時的あるいは網羅的に記述した先行研究は見当たらない。そのため本稿では、サービ斯拉ーニング活動として日本語支援を行っている場合に限らず、近接概念であるボランティア活動にも対象を広げて先行研究とし、そこから見える課題を掘り下げていきたい。

村田ら（2019）は学内の留学生に対する日本語支援における学生らの学びについて、事後アンケートを採集し分析している。ボランティアを通じた気づきや学びの視点としては、

「日本語の難しさ、面白さ」、「留学生の学習へのポジティブな驚き」、「留学生の日本語学習を見て、自分も刺激を受けた」、「自分の視野の狭さ、知識の少なさに気づいた」、「多様性への気付き」、「積極的なコミュニケーションの重要性への気付き」等が挙げられている。しかし、個々の学生が支援対象である留学生とどのようなやりとりをしたから、そのような学びや気づきを得られたのかについては書かれておらず、ボランティア活動として日本語支援を行うにあたって、その内実がどのように活かされるのかが明瞭でない。そして、これらの学びや気づきは、第一に、日本語および日本語教育への関心の高まりが見られたという結論と結びついている。さらに、「ボランティアは今後の活動に生かせるか」という質問項目には、45人の回答者の内7名が「仕事・将来のキャリア」に活かせると回答しているが、回答の記述を見てみると、外国人に接したことによって外国人へのサポートや接客に目覚め、関心を抱いたという記述が大半を占めており、学生の学びや気づきに大きな広がりは見えない。

水野（2007）は、事後アンケートの分析を通して、公立小中学校での大学生のボランティア活動での学びを明らかにしようとしたが、アンケートの対象学生数は2005年度が6名、2006年度が10名（その内、2名は重複）と、規模が非常に小さく、学生らが得た学びを数値化して、傾向を見出すという定量調査としては限界を感じる。また、多くの学生の考えが変わったのは日本語教育や学校教育についてであるとし、各項目の自由回答は1つか2つ取り上げられているに留まり、個々の学生の細かな思いについては触れられていない。

これらの先行研究では、サービスマーケティング及びボランティア活動は日本語教育人材を育成するための学修手法ではないのにも関わらず、学生の得た学びに関しては、サービスマーケティング及びボランティア活動と外国人を対象とする日本語教育との関係性の記述に留まる傾向にある。また、先行研究においては両者とも事後アンケートのみが分析対象となっており、事前の学生の様子が描写されておらず、活動前にどんなことを考えていたのかが不明である。さらに、事後の一度きりのアンケートのみで学生の様子を語っている。それでは学生たちが何をどう感じ取り、何をきっかけに変化が起こったのか、そして卒業後の進路選択に結び付けたのかという過程が見えない。また、両者ともアンケートを調査技法として採用しているが、アンケートでは傾向を明らかにするに留まり、学生らが活動後に本当に何らかの行動に移したのかということは見えず、また追跡調査も行われていない。

日本語や教科学習支援活動に関連したサービスマーケティング活動における先行研究の手法及び内容が限られている一方で、上智大学短期大学部においては学生の省察の蓄積はあるものの、その具体的な記載から学生たちの学びを分析することはできていなかった。そこで本稿では、経時的な変化に目を向け、2名の学生の複数回にわたる省察から日本語・教科学習支援サービスマーケティングが持つ意義は何かを改めて考察する。

3. 研究の手続き

3.1. 分析方法

本研究では、ナラティブ・アプローチ⁴を採用する。ナラティブは「語り」や「ものの語り」と和訳される。ナラティブ・アプローチとは、人々が経験したことについて語った（話したり書いたり）ナラティブを物語として再構成する中で対象を理解し解釈しようという研究（調査・分析）手法である。本稿では学生2名の省察文をナラティブすなわち「物語」として再構成し、学生たちの物語をホリスティックにテーマティックに分析することを試みた。

二宮（2010）は「これまでの実践研究の多くでは、研究方法としてセオリーモード⁵の〈知〉を用いてきたため、研究対象として個人の経験を扱っていても、研究プロセスのなかで、その個人の経験にまつわる固有の意味は削ぎ落さざるを得なかった。」という。しかしながら、サービスラーニング活動の意義を明らかにしようとするにあたっては、数値的な傾向を示すのみならず、個々の学生が何をどう学び取り、自身に活かしているのかを分析することが求められる。サービスラーニング活動は省察によって学びを深めていくものであるため、その省察を手掛かりに学びや変化の過程を追うことによって活動の意義が見えてくると考える。教育実践としてサービスラーニング活動を捉えた場合にも、学生らの学びは結果だけで語れるものではないため、学生それぞれの省察を分析の対象とすることによって、よりよい教育実践への取り組みにも寄与できると考える。本稿では、ナラティブ・アプローチは学生が学修や実践の経験を経て何をどう感じ、学んでいったかを解釈するために有用な手法であると捉え、その手法に拠る。

分析のための資料として用いるのは、上智大学短期大学部で学び、卒業した2名の学生が日本語・教科学習支援サービスラーニング活動中に書いた複数の省察の文章（1回の授業後に毎回回収しているリアクションペーパーや、振り返りレポート等）である。これらを基に、それぞれの学生が日本語・教科学習支援サービスラーニング活動を通して、何をどう感じ、それをどう自分自身に落とし込んだか、さらには卒業後の進路（編入先での専攻）にどのように結び付けたのかをナラティブ・アプローチで見えていく。筆者らは、サービスラーニング活動の担当教員兼コーディネーターとして、学生とはサービスラーニング活動（授業のみならず、自主的な活動で参加の場合もある）を通して口頭でのやりとりもたくさん行ってきた。そして、その学生の変化を目の当たりにする立場にあった。その点において「共に「ナラティブを探究する存在」」（二宮、前掲、p. 39）としての位置づけであると踏まえる。その前提に則ってナラティブを分析する。

今回、分析の対象としてAとBの2名の学生を取り上げた理由は二つある。一つ目は両者ともに日本語・教科学習支援をするサービスラーニング活動に継続的に携わっていたからである。そして二つ目が、省察の文章中でサービスラーニング活動から影響を受けて卒業後の進路を決めたと書いてあった学生だったからである。一方で、先行研究のように日本語教

育人材育成としてのサービスマーケティングの意義という方向に議論が収斂することのないように、卒業後の進路として日本語教育の方面を選ばなかった学生を敢えて分析対象とした。各データは、Emden（1998）のナラティブ分析を用いて、分析した。その分析では以下の手順を取る。

1. 内容が把握できるまで、テキストを何度も読む。
2. テキストから質問者の質問やコメントを取り除く。
3. 内容の本質とは関係ない言葉を消す。
4. 意味を理解するために再度読む。
5. 3. と 4. を繰り返す。
6. サブテーマを探す。
7. それらから一貫したストーリーを見つける。
8. メンバーや当事者に確認を取る。

この Emden の分析方法を援用し、本稿の目的で述べたように、学生が何をどう感じ、それを自身に落とし込み、卒業後の進路（編入先での専攻）に結び付けたのかに適合するデータのテーマを探究した。そのテーマの中でデータが意図する一貫したナラティブをデータの言葉を用いながら構成した。構成した内容は学生に確認を取ったが、内容に齟齬はなく、妥当性を確保した。

3.2. 分析対象

以下、分析対象とした学生の文章を列挙する。

（1）A さん（活動期間：2021 年 8 月～2023 年 2 月）

[省察の文章及び種類]

A-①春学期サービスマーケティング入門講座リアクションペーパー 7 回分（2021 年 6 月提出）

A-②春学期サービスマーケティング入門講座振り返りレポート（2021 年 6 月提出）

A-③ CMF 夏休み日本語教室支援記録 3 回分（2021 年 8 月提出）

A-④ CMF 夏休み日本語教室の振り返り文（2021 年 8 月提出）

A-⑤秋学期 CLF 振り返り文（2022 年 1 月提出）

A-⑥春学期 CMF 振り返り文（2022 年 7 月提出）

A-⑦秋学期 CMF 振り返り文（2023 年 2 月提出）

（2）B さん（活動期間：2021 年 9 月～2023 年 1 月）

[省察の文章及び種類]

B-① CMF 夏休み日本語教室支援記録 4 回分（2021 年 8 月提出）

B-② CMF 夏休み日本語教室の振り返り文（2021 年 8 月提出）

B-③秋学期サービスラーニング入門講座リアクションペーパー 7 回分 (2021 年 11 月提出)

B-④秋学期サービスラーニング入門講座振り返りレポート (2021 年 11 月提出)

B-⑤春学期 CLF 支援記録 10 回分 (2022 年 7 月提出)

B-⑥春学期 CLF 振り返り文 (2022 年 7 月提出)

B-⑦秋学期 CLF 振り返り文 (2023 年 1 月提出)

これら 2 名のデータを、物語として再構成する中で理解し、解釈しようと試みた。次章以降で示すナラティブの中で、鍵括弧書きになっている部分は学生本人の記述から引用したものである。各学生の資料番号 (A 及び B ①～⑦) のどれから引用されたものかは一覧として付録に示す。これにより、ホリスティックに物語で表すことを目指したナラティブ・アプローチの手法に則った記述を保持しながら、バランスよく各資料からの引用が成されていることを示したい。

4. ナラティブ分析結果

4.1. A さんのナラティブ

A さんは 1 年生の春学期入門講座を履修している。初回は各サービスラーニング活動の概要が紹介される。それを踏まえて、A さんはリアクションペーパーで「私が興味を持った活動は、イングリッシュフレンドです。」「もともと、私が英語に対して難しいものだと苦手意識が強かったため、わかりやすく楽しい授業をすることで子供たちに英語に親しんでもらいたいと考えています」と、児童英語教育活動に関心があると述べている。しかし、4 回目の特別支援教育について取り上げた回をきっかけに「私の母は小学校の教師をしていて昨年までの 2 年間、特別支援学級の担任をしていました。そのため、ここ数年で私自身特別な個性を持つ子どもたちに興味を持ち個人的にいろいろなことを調べたり、話を聞いたりしていました」、「ただ平等にするだけではある人にとっては公正さが保たれないという言葉は深く心に刻まれ」、「このことは消して忘れてはいけない、肝に銘じて子どもたちに接していなくてはいけないと改めて感じる事ができ」、「このサービスラーニング入門講座を受講したことにより、私は自分自身で思っている以上に様々なことに対して興味を持っているのだと感じることができました」と関心の広がりを感じている。

その後、A さんは 1 年生の夏休みに、CMF 活動に参加した。「英語の苦手な私に外国人生徒の支援などできないだろうと勝手に決めつけてしまっていました」が「活動に参加してみると私が想像していたのとは全く違う印象を受け、驚きました」と率直な感想を語る。「こういう場所（地域日本語教室）で私たちと日本語で話せるという機会があるだけでもいいことなんだろうと感じ」、「子どもたちから見ると親しみやすいお姉ちゃんポジションで、何でも話しやすいのだと感じ、そんな存在になって^{ママ}上げられたらいいなと強く感じるようになりました」。「また担当していた子の話を聞いている中で、多文化理解について考えさせら

れることもしばしば」あったと言い、国際結婚家庭に生まれた児童から祖母が厳しいという話を聞いて、「外国の妻をもらってなかなかおばあちゃんの方も気持ちの整理がつかないのかな」思ったり、またその子やお母さんが外国人だからって日本の子に馬鹿にされないように厳しく家庭で指導しているのかななどと考えました。これは、この家庭においてだけの問題ではなく、日本社会全体の問題だと私は思っている。そして、「今後私は、日本社会の多文化理解、移民・難民問題などの情報をより多くキャッチし、自分事のように考えていかなければならない」と感じている。

1年生の秋学期はCLFに参加したが、「私は、外国の子どもたちが学校に通う中で何に困っているのか、どんな助けを必要としているのかを知り、できる限りの支援を行うことを目標として」、「笑顔でいることや明るい声を心がけ、親しみやすく、何でも話せるお姉さん！と思ってもらえる存在になりたい」と、その姿勢は変わらない。そして親しみやすく何でも話を聞いた結果、「日々何を感じて生活しているのか、親に対してや近所の人、友達に対して私が生きていてあまり気にしたことのないことも彼ら（外国につながるのある児童）は無意識に『意識』して生活していることを痛感」した。そして、「私はこの経験を生かして、地元にも同じような支援や取り組みを提案し、実施していきたいと強く思いました。両親が教育にかかわる仕事をしているため、この活動をもっとプレゼンし、何か少しでも子どもたちの役に立てたら良いな」と思うようになる。

2年生になってからも2学期間を通じてCMFに従事する。活動を終えて、「このような活動は、この日本に住む外国にルーツを持つ人々が安心できる場所であると強く感じている。自分に近い仲間を見つけることもできるし、何か困ったことがあったら現地の日本人に相談できるコミュニティであるからだ。このような活動をもっとたくさんの日本人にも知ってもらい、たくさんの人がいつでもどこでも助け合えるような日本社会に変えていくことができればいいなと感じる。」ようになっている。そして、2年生の秋学期、卒業を間近に迎えた頃、最後の振り返り文には「これからは、2年次編入をして〇〇県で地域福祉について学ぶ予定です。この進路を決めたのもサービスマーケティング活動が大きく関わっています。」「〇〇県も外国にルーツを持つ人が多く住んでおり、このような支援を望む人も少なくないのではないかと」、「まずはこの学部で地域のことについて学びどのような福祉を市民は求めているのか、どのような制度であれば満足した形で支援を受けることができるのかについて学んでいきたい。もちろん、外国にルーツを持つ人たちだけでなく日本に住む弱い立場にある人への支援も充実させるための学習を進め、社会に貢献できるような人材になることが今の目標」となる。

4.2. Bさんのナラティブ

Bさんは入学した1年生の春学期には入門講座を履修せず、夏休みにCMFに参加したところからサービスマーケティング活動への関わりが始まる。ゼミの担当教員からサービスマーニ

ング活動を紹介されたようだが、その中でも CMF に興味を持ったきっかけは「子どもたちに教えるということを通して普段の生活で得られないような経験をしてみたいと思ったから」だ。教え方について考えた B さんは「ひたすらに問題を解いていくのは必ずしも子どもにとって良いことではないということに気づきました」。「その時その時によってもその子に合う勉強方法は様々だということを感じ」た。

その後、1 年生の秋学期に入門講座を履修した。入門講座の最終回では、サービ斯拉ーニングをわかりやすく伝えるためのポスターをグループで一つ作成する。その際には既に支援経験があるため、サービ斯拉ーニングの対象者を思い描きながら、「ターゲットをサービ斯拉ーニングを必要としている人たちに絞って写真を多く貼ったり、漢字にはふりがなをつけたりしました。文字が多いとあまり見る気もなくなってしまうと思うのでできるだけ文字をできるだけ少なくしました。」と工夫を語る。入門講座の振り返りレポートでは、「私はこの講座を通して、自分が何かを伝えるためにはまず自分自身が知識を得て成長していくことが大切なのだと感じた」という。「教えるためにも自分も学ぶことを継続していこう」と、支援経験から語る。

2 年生の 2 学期間、B さんは CLF に従事する。日本語・英語・スペイン語が話せる B さんは、来日間もない英語とスペイン語話者の児童の担当となり、「日本語を話すことが難しいため、母語であるスペイン語と英語を活かして会話をしようと心掛けた」。「Language Exchange のようで自分の得意な言語でお話する」ことにしたり、「自分もスペイン語を学ぶという姿勢で、いろいろ聞きながら違いを楽しんで」支援をしたりした。3 つの言語でのやりとりを成立させるために、「学校（大学）での英語の勉強を活かして会話につなげられるよう、英語の勉強を怠らずに励もうと決心した」。

ある日、会話のきっかけに児童が描いている絵のことを話題にしていると、児童が B さんにその絵をくれた事柄から、「この時に、来日してからの言語の通じないストレス、母国と日本の学校習慣のギャップについていくのが大変な毎日で言葉の通じる喜びが私にまで伝わってきた」という。そのように、お互いにできる言語を用いながら気持ちを伝え合ったことで「私は編入でメディアについての研究をしていきたいと思っている。〇〇ちゃんは母語であるスペイン語で情報を得ているため、住んでいる国は同じでもニュースの見方や価値観にも影響していることを、身をもって感じ、メディアの役割を考えさせられるきっかけともなった。これからもゼミを通して外国籍の子どもたちへの情報の届き方や保護者への情報が学校からきちんと行き届いているのか、また日本語教室の存在を知る機会は十分に用意されているのか詳しく調べていきたいと思った。」と今後の抱負を述べる。

秋学期も続けて CLF に参加し、支援の方法についてより一層考えるようになり、「個人に合わせた支援というものは想像以上に重要であるということ学んだ」。「また、支援対象全員に同じような支援をしないために、自分が変わることを学んだ。この支援は、地域全体でみると一人一人の影響力は小さいかもしれないが、支援した子どもの中では大きな存在で

あり、外国にルーツを持つ人も社会に出て活躍できる可能性を広げるため、日本の活性化に貢献できていると感じる。」とやりがいを感じている。

5. 考察

4章においてAさんとBさん2名の学生のサービ斯拉ーニング活動についての省察をナラティブ・アプローチで記述した。それを踏まえて、学生が何をどう感じ、それを学生自身に落とし込み、卒業後の進路に結び付けたのかを考察していく。

5.1. 自分についての学び

AさんもBさんもサービ斯拉ーニング入門講座がきっかけで、自分自身を振り返ることにつながっている。Aさんは児童英語教育活動にしか興味がないと思っていた自分自身がじつはより広く物事に関心を広くもっていることに気づき、そこからさらに支援の在り方を多角的にみることが出来るようになった。Bさんは日本語や学習支援の場において学習者の助けとなるためには自分自身の成長が不可欠だと気づいている。この気づきにより、その後のサービ斯拉ーニング活動において自分自身がどのように振る舞うのかという行動目標が生じ、学修への動機づけにもつながっている。

5.2. 日本社会についての学び

ある国際結婚家族の子どもとのやりとりから、Aさんは「この家庭においてだけの問題ではなく、日本社会全体の問題だ」というように、個別のケースとして問題を理解するのではなく、外国人あるいはハーフとされる人たちに対する社会のまなざしを俯瞰する視点を得て、社会全体の問題として捉えるに至っている。Bさんは三言語を併用し、支援対象の子どもとその母語でやりとりをすることで、仮に日本語だけで話していたら聞くことはできなかった子どもの価値観や考え方に触れ、価値観の相違が各言語によるメディアから発信されるメッセージ性の違いに起因するものだと理解するに至った。さらに、日本語が十分でないと、日本にいながらも、日本人や日本語で発信される情報にアクセスできていない現状も感じ取っていることがわかる。

5.3. 支援のあり方についての学び

Aさんは、上智大学短期大学部で行っているような地域社会に根差した取り組みの必要性を肌で感じ、その重要性を外に広げようとしている。Bさんは、日本語能力がまだ弱いため学校においても言葉を通して他者と繋がれない子どもへの支援を通して、その子どもに力を与えること（エンパワーメント）に繋がっていることを感じ、自分の活動が日本の社会を活性化させる一助になっているとやりがいを語っている。

5.4. 学生の学びと進路選択

以上3点の学びを基に、いずれの学生も短期大学部を卒業後は4年制大学に編入学し自身の興味関心のある分野でさらに学びを深めることを決め、Aさんは地域福祉学、Bさんはメディア学を専攻した。Aさんは、サービスラーニング活動を実際に始める前のサービスラーニング入門講座の時点では、自身が英語に苦手意識があることを明言しており、自身も英語をしっかりと勉強し、子どもたちにも英語を楽しく教えられようになりたいと語っていたが、その思いがサービスラーニング活動を通して変化し、進路選択に大いに影響している。Bさんの場合、言語に対する支援を通して子どもと多くのやりとりをしたからこそ、言語を用いたメディアのあり方を考えることに繋がり、短期大学部卒業後の進路が明確化したといえる。

6. 日本語・教科学習支援サービスラーニングの意義

本稿で取り上げた学生2名の短期大学部におけるサービスラーニング活動を経て進路選択を行った過程をナラティブ・アプローチで辿った結果、この活動が、必ずしも日本語教育人材育成のための手立てにのみ留まるものではなく、学生が日本語・教科学習支援について学び、地域にその学びを還元する場として機能していることを示した。さらに、CMFとCLFという活動が学生の多様な学びを生み出す場として働き、学生の思いと実践経験が有機的に繋がり、広がりを見せる様子が省察を通して見えた。それぞれの学生の中で「サービスラーニング」が意味づけられる過程が本稿での振り返りの分析を通して明らかになったと言えよう。そしてその意味づけが学生の進路に大きな影響を与え、且つ、学生たちが次世代の担い手の一員として社会事象に対して深く関心を持ち、変革を起こそうという機運を高めることが見て取れた。このような学生の意識変容は、学生が在籍する高等教育機関が置かれた地域のニーズを拾い上げ、多様な言語文化的背景を持つ人々を対象に行われ、そして学習者と支援者が対等な立場である、地域に根差した日本語・教科学習支援をする活動においてこそもたらされる。その点において、地域での日本語・教科学習支援活動にサービスラーニングとして取り組むことの意義は、学生の学びにとって大きく、また地域にとっても相当に価値のあるものであろう。

7. 成果と課題

本稿では、学生2名について、複数の振り返り文などの記述を時系列を追って集積し、ナラティブ・アプローチの視点で分析を加える事によって、学生の学びの実感と、その学びが学生自身にどう影響を与え、卒業後の進路にどのように結びついたのかを考察した。この過程において筆者らは、日本語・教科学習支援活動サービスラーニングを日本語教育人材育成の手立ての一つとみなして活動の具体的内容と教育的意義のみに結び付けて議論する従来の

視点とは異なる切り口での解釈が可能であることを実感した。上智大学短期大学部のサービ
スラーニングプログラムは入学から卒業までを見据えた体系的かつ継続性のある内容となっ
ている。それによって学生がサービスラーニングの理念への理解を深め、実践と理論、理念
と現実を往還することが可能となる。学生は日本語・教科学習支援サービスラーニング活動
に長期にわたって継続的に関わり、且つその中で省察を複数回行い、段階を追った内省を積
み上げることによって様々なことを考えることができる。このプロセスが学生自身の中での
意味づけを可能にすると考えられる。本稿ではこれが実際になされた過程を断片的ではあっ
ても具体例として示すことで、本学におけるサービスラーニング活動自体の意義を明らかに
しようと試みた。

しかしながら今回は、分析の対象としたデータが学生自身の省察の文章に偏っており、対
象の学生数も2名のみである上、それぞれの省察の文章も決して長いものではなかった。
さらに文章を書かせる際にこのような形で切り取って分析することを想定していなかったた
め学生に対する内省の掘り下げさせ方が甘く、質問の数も限られておりデータとしては質、
量のいずれも不十分であることは否めない。今後より多くの学生からデータを収集し分析す
る必要があることは言うまでもないが、それに先立って学生の学びや進路へのつながりをよ
り複層的に見る研究デザインを構築し、データ収集の方法を具体的に定める必要がある。さ
らに、多様な学びの様相を見ていくためには、より多くの学生によって書かれた文章から読
み取る「語り」の分析に加え、学生へのフォローアップインタビューなどを実施し話される
「語り」も加えることを検討したい。

注

¹ カレッジフレンドの詳細はシラバス (pp. 414-417) を参照のこと。尚、2023 年度時
点の内容であることを付記する。

<https://www.jrc.sophia.ac.jp/uploads/2023/03/syllabus20230913.pdf>

² コミュニティフレンドの詳細はシラバス (pp. 418-420) を参照のこと。尚、2023 年
度時点の内容であることを付記する。

<https://www.jrc.sophia.ac.jp/uploads/2023/03/syllabus20230913.pdf>

³ サービスラーニング入門講座の詳細はシラバス (pp. 411-413) を参照のこと。尚、
2023 年度時点の内容であることを付記する。

<https://www.jrc.sophia.ac.jp/uploads/2023/03/syllabus20230913.pdf>

⁴ ナラティブ・アプローチには、「ナラティブ」を基点として様々な用語が林立している
状況である。例えば、分析として紹介される場合は「ナラティブ分析」、研究方法とし
て紹介される場合は「ナラティブ研究」や「ナラティブ・インクワイアリー」などがあ
る。本稿ではそれらは同等の概念として紹介し、基本的には「ナラティブ・アプローチ」

という用語で統一して記す。

- ⁵ 「セオリーモード」とは、「A すれば（必ず）B になる。」という理論的因果関係を表す用語である。対義的に用いられるのは、「ナラティブモード」である。ナラティブモードは「A したから B になった。（だから嬉しかった / 悲しかった。）」という過程と結果を個々人の意味世界から独自の解釈を導き出すものである。従来の実証研究はセオリーモードの〈知〉が尊重されてきたが、臨床の現場を代表とするセオリーモードでは把握できないあるいは分析がなじまない領域がある。また、実際の人の営みの中では、ナラティブモードの方が多いとされ、注目が集まる研究手法である。

参考文献

- Emden, C. (1998). Conducting a narrative analysis. *Collegian*, 5 (3), 34-39. DOI: 10.1016/S1322-7696 (08) 60299-1. file:///C:/Users/the_h/Downloads/PHS1322769608602991.pdf (2023. 12. 31 取得).
- 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 (2020) 『市民参画とサービス・ラーニング—学問領域や文化の壁を乗り越えて学びたい学生のために—』岡山大学出版会.
- 灘光洋子・浅井亜紀子・小柳志津 (2014) 「質的研究方法について考える—グラウンデッド・セオリー・アプローチ、ナラティブ分析、アクションリサーチを中心として—」『異文化コミュニケーション論集』12, pp. 67-84.
- 二宮祐子 (2010) 「教育実践へのナラティブ・アプローチ—克蘭ディニンらの「ナラティブ探究」を手がかりとして—」『学校教育学研究論集』22, pp. 37-52. <https://core.ac.uk/download/pdf/15922343.pdf> (2023.3.13 取得).
- 野口裕二 (2005) 「研究方法としてのナラティブ・アプローチ」『日本保健医療行動科学会年報』20, pp. 1-6. https://www.jahbs.info/journal/pdf/vol20/vol20_1_1.pdf (2023.12.20 取得).
- 水野かほる (2007) 「学校現場における日本語教育ボランティア支援活動—2 年間の取り組みの成果と課題—」『国際関係・比較文化研究』6, pp. 201-217. <https://u-shizuoka-ken.repo.nii.ac.jp/record/1159/files/AA11845283200709001110.pdf> (2023.3.13 取得).
- 宮崎幸江 (2022) 「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—」『上智大学短期大学部紀要』43, pp. 69-90. https://www.jrc.sophia.ac.jp/uploads/2022/03/Kiyo43_05_Miyazaki.pdf (2023.3.13 取得).
- 村田晶子・竹山直子・長谷川由香 (2019) 「学生は日本語ボランティアを通じて何を学ぶのか—多文化共生に 貢献する人材の育成に向けて—」『法政大学教育研究』10, pp. 19-

32. file:///C:/Users/the_h/Downloads/hkk_10_p19.pdf (2023.2.14 取得).

文部科学省 (2008)『平成 20 年度「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」選定プログラムの概要及び選定理由 (サービスマーケティングによる学生支援の総合化)』https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gakusei/08073030/017.htm (2023.3.13 取得).

ロサ・マリア・コルテス (1999)「ボランティア教育の現場から (5) 上智短大の家庭教師ボランティア」『社会司牧通信』No.89. http://www.jesuitsocialcenter-tokyo.com/bulletin/no089/bu_ja893.html (2023.10.31 取得).

付録：ナラティブ引用元一覧

【A さんのナラティブ】

A- ①「私が興味を持った活動は、イングリッシュフレンドです。」

A- ①「もともと、私が英語に対して難しいものだと苦手意識が強かったため、わかりやすく楽しい授業をすることで子供たちに英語に親しんでもらいたいと考えています」

A- ②「私の母は小学校の教師をしていて昨年までの 2 年間、特別支援学級の担任をしていました。そのため、ここ数年で私自身特別な個性を持つ子どもたちに興味を持ち個人的にいろいろなことを調べたり、話を聞いたりしていました」

A- ②「ただ平等にするだけではある人にとっては公正さが保たれないという言葉は深く心に刻まれ」

A- ②「このことは消 (ママ) して忘れてはいけない、肝に銘じて子どもたちに接していかなくてはならないと改めて感じる事ができ」

A- ②「このサービスマーケティング入門講座を受講したことにより、私は自分自身で思っている以上に様々なことに対して興味を持っているのだと感じることができました」

A- ③「英語の苦手な私に外国人生徒の支援などできないだろうと勝手に決めつけてしまっていました」

A- ③「活動に参加してみると私が想像していたのとは全く違う印象を受け、驚きました」

A- ③「こういう場所 (地域日本語教室) で私たちと日本語で話せるという機会があるだけでもいいことなんだろうと感じ」

A- ③「子どもたちから見ると親しみやすいお姉ちゃんポジションで、何でも話しやすいのだと感じ、そんな存在になって上 (ママ) げられたらいいなと強く感じるようになりました」

A- ③「また担当していた子の話を聞いている中で、多文化理解について考えさせられることもしばしば」

A- ③「外国の妻をもらってなかなかおばあちゃんの方も気持ちの整理がつかないのかなと思ったり、またその子やお母さんが外国人だからって日本の子に馬鹿にされないように厳し

く家庭で指導しているのかななどと考えました。これは、この家庭においてだけの問題ではなく、日本社会全体の問題だと私は思って」

A-③「今後私は、日本社会の多文化理解、移民・難民問題などの情報をより多くキャッチし、自分事のように考えていかなければならない」

A-⑤「私は、外国の子どもたちが学校に通う中で何に困っているのか、どんな助けを必要としているのかを知り、できる限りの支援を行うことを目標として」

A-⑤「笑顔でいることや明るい声を心がけ、親しみやすく、何でも話せるお姉さん！と思ってもらえる存在になりたい」

A-⑤「日々何を感じて生活しているのか、親に対してや近所の人、友達に対して私が生きていてあまり気にしたことのないことも彼ら（外国につながるりのある児童）は無意識に『意識』して生活していることを痛感」

A-⑤「私はこの経験を生かして、地元にも同じような支援や取り組みを提案し、実施していきたいと強く思いました。両親が教育にかかわる仕事をしているため、この活動をもっとプレゼンし、何か少しでも子どもたちの役に立てたら良いな」⑤

A-⑥「このような活動は、この日本に住む外国にルーツを持つ人々が安心できる場所であると強く感じている。自分に近い仲間を見つけることもできるし、何か困ったことがあったら現地の日本人に相談できるコミュニティであるからだ。このような活動をもっとたくさんの日本人にも知ってもらい、たくさんの人がいつでもどこでも助け合えるような日本社会に変えていくことができたらいいと感じる。」

A-⑦「これからは、2年次編入をして〇〇県で地域福祉について学ぶ予定です。この進路を決めたのもサービスラーニング活動が大きく関わっています。」

A-⑦「〇〇県も外国にルーツを持つ人が多く住んでおり、このような支援を望む人も少なくないのではないか」

A-⑦「まずはこの学部で地域のことについて学びどのような福祉を市民は求めているのか、どのような制度であれば満足した形で支援を受けることができるのかについて学んでいきたい。もちろん、外国にルーツを持つ人たちだけでなく日本に住む弱い立場にある人への支援も充実させるための学習を進め、社会に貢献できるような人材になることが今の目標」

【Bさんのナラティブ】

B-②「子どもたちに教えるということを通して普段の生活で得られないような経験をしてみたいと思ったから」

B-②「ひたすらに問題を解いていくのは必ずしも子どもにとって良いことではないということに気づけました」

B-②「その時その時によってもその子に合う勉強方法は様々だということを感じ」

B-③「ターゲットをサービスラーニングを必要としている人たちに絞って写真を多く貼っ

たり、漢字にはふりがなをつけたりしました。文字が多いとあまり見る気もなくなってしまうと思うのでできるだけ文字をできるだけ少なくしました。』

B-④「私はこの講座を通して、自分が何かを伝えるためにはまず自分自身が知識を得て成長していくことが大切なのだと感じた」

B-④「教えるためにも自分も学ぶことを継続していこう」

B-⑥「日本語を話すことが難しいため、母語であるスペイン語と英語を活かして会話をしようと心掛けた」

B-⑥「Language Exchange のようで自分の得意な言語でお話する」

B-⑥「自分もスペイン語を学ぶという姿勢で、いろいろ聞きながら違いを楽しんで」

B-⑥「学校（大学）での英語の勉強を活かして会話につなげられるよう、英語の勉強を怠らずに励もうと決心した。」

B-⑥「この時に、来日してからの言語の通じないストレス、母国と日本の学校習慣のギャップについていくのが大変な毎日で言葉の通じる喜びが私にまで伝わってきた」

B-⑥「私は編入でメディアについての研究をしていきたいと思っている。〇〇ちゃんは母語であるスペイン語で情報を得ているため、住んでいる国は同じでもニュースの見方や価値観にも影響していることを、身をもって感じ、メディアの役割を考えさせられるきっかけともなった。これからもゼミを通して外国籍の子どもたちへの情報の届き方や保護者への情報が学校からきちんと行き届いているのか、また日本語教室の存在を知る機会は十分に用意されているのか詳しく調べていきたいと思った。」

B-⑦「個人に合わせた支援というものは想像以上に重要であるということを学んだ」

B-⑦「また、支援対象全員に同じような支援をしないために、自分が変わることを学んだ。この支援は、地域全体でみると一人一人の影響力は小さいかもしれないが、支援した子どもの中では大きな存在であり、外国にルーツを持つ人も社会に出て活躍できる可能性を広げるため、日本の活性化に貢献できていると感じる。」

Teaching Practice

Motivating Students with Reading Activities in the Active Learning Classroom

Maria Lupas and Akiko Kano

Abstract

The place of English picture book reading and of extensive reading in the classroom has grown in Japan in recent years. These two different types of activities have taken place at Sophia University Junior College Division (SUJCD) and have contributed to increasing students' skills and interest in English learning. This article traces the implementation and evolution of an extensive reading Skills course as well as an English picture book read-aloud activity practiced as part of a service-learning program on teaching English to young learners. We will showcase activities used in read-aloud and extensive reading which developed in response to challenges in implementation and which met the needs of active learning language classrooms. Both activities, administrated in active learning type classes, suggested positive outcomes for SUJCD students.

Introduction

The Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has issued a revised course of study for K-12 education emphasizing competences in three areas: knowledge, skills, and values (MEXT, 2017). It also has issued guidelines encouraging the use of active learning in the classroom in Japanese higher education (MEXT, 2020). According to the MEXT glossary, active learning includes teaching and learning methods that incorporate learners' active participation in learning as opposed to a one-way transfer of knowledge from the instructor to the learners. Examples of such teaching and learning methods in the glossary are group work, experiential learning, debates, and discussions, but reading activities are not explicitly mentioned as active learning.

Nevertheless, in the domain of language teaching both inside and beyond Japan, reading and extensive reading (ER) have been given increasing attention. Stephen Krashen (2004) has argued that reading offers the language input necessary for

language acquisition, while I. S. P. Nation has proposed that a balanced language curriculum should include “four strands” in which reading accounts for 25% of the class time (2013). Nation includes reading both in the fluency strand of the class design and in the “learning from input” strand in which listening to stories constitutes an important part of listening input.

This paper shows how two separate classes offered at SUJCD have attempted both to introduce reading activities as suggested by Krashen and Nation and to create an active learning classroom environment as defined by MEXT. While the two classes featured here differ in the students they attract and the types of reading activities used, they come together in addressing the common challenge of integrating reading activities into active learning.

We will introduce specific reading activities conducted in these two different classes. In doing this, our aim is not to correlate quantitatively certain variables with increased reading or motivation in a highly controlled setting, but rather to share how documented high-impact reading practices such as read-aloud and ER were applied to our individual institutional settings and the activities we used to meet needs and overcome challenges in our cases. Our hope is to suggest ideas that might be extrapolated and applied more widely.

1. Read-Aloud Picture Stories to Young Learners

This section will report on a type of reading activity SUJCD students took part in as one of the service-learning (SL) programs held by the college. Reading picture story books may seem to be a passive, receptive type of learning for readers. However, through the procedure, the SUJCD students and the elementary students both showed active engagement. The lessons focusing on read-aloud activities turned out to be lively, active learning opportunities for both groups.

An English SL program named “English Friend” (hereafter referred to as EF) focusing on teaching English to children in local elementary schools has been carried on by the SUJCD students since 2008. EF has become a systematic teaching program aiming at young learners, specifically elementary school students. Each year or semester, the EF SUJCD students have created original lesson plans with different themes and topics. As for the outline of the SUJCD English SL programs, refer to the papers by Kano (2019, 2014). In the fiscal year 2019, the EF lessons focused on read-aloud activities using picture stories for young learners. The picture story read-aloud sessions were held both in spring and fall semester of that year, and students visited

one hundred sixty-nine classes of thirteen elementary schools in the municipal district where the campus is located. Twenty-eight students enrolled in the program during spring semester, and twenty-one students in the fall semester.

In this activity EF SUJCD students chose two books each semester for reading-aloud. In the spring semester, *Don't Push the Button!* by Bill Cotter (2013), and *Don't Let the Pigeon Drive the Bus* by Mo Willems (2004) were used, while in the fall semester, *Skeleton Hiccups* written by Margery Cuyler and illustrated by S.D. Schindler (2003), and *Ketchup on your Cornflakes?* by Nick Sharratt (2006) were selected. The four books were chosen among a selection of various picture story books introduced by the instructor of the course. The EF students picked two books for each semester class considering the target audiences' age, interest, and English proficiency. The familiarity with English of the elementary students varied according to their grade, as they had thirty-five periods of English activity lessons during their 3rd and 4th grade, then took seventy periods of English classes in 5th and 6th grade respectively. The spring semester activity was aimed at children in grades 5 and 6, who had already attended some English classes during grades 3 and 4 as part of the mandatory subjects in elementary education. In contrast, the fall semester target grades were grades 3 and 4 who had little exposure to English compared to the spring semester learners.

The lessons consisted of two read-aloud sessions. One of the two books had a worksheet created by the EF students. The purpose of the worksheets differed according to the book. For the book *Don't Let the Pigeon Drive the Bus*, the worksheet was intended to let the children see what they had listened to and enhance comprehension, so that they felt more secure and satisfied. A copy of the worksheets and the detailed lesson plans for the spring and fall semester EF read-aloud activity are provided as appendices A to D.

At first, the SUJCD students perceived the read-aloud activity as a one-way, receptive type of learning. They expected the elementary students to listen to them quietly and obediently. However, as they practiced with each other before visiting the elementary school, they started to understand the elements of building a good read-aloud activity.

The students reading the story book started to use more gestures, facial expressions, and voice inflections. As they read through the pages, they carefully synced the picture and the words and phrases on the book. Sometimes, different characters in the book were read with different tones of voice, making the character distinguishable and more attractive.

The SUJCD students who acted as the elementary listeners in the practice sessions also showed changes. They were looking at the pictures of the book intently. They also started to nod, smile, or laugh more, and responded in short utterances such as ‘Oh,’ ‘Wow!’ and ‘No!’ The more the listeners showed reaction, the more the readers got livelier. What we saw during the practices was a development of two-way communication skills between the reader and the listener as they were encouraged by each other’s interaction.

The whole read-aloud practice grew to a communicative, interactive activity as they did it many more times. After they started visiting elementary schools and actually did the read-aloud activity several times, the SUJCD students’ reading became even more expressive. As many of the children intently listened to the story read and responded with genuine interest, the readers were encouraged to be more expressive and communicative as they read.

Through observing the SUJCD students grow into good readers during the semester, the authors were strongly convinced that read-aloud is a powerful activity that facilitates the learning of the reader as well as the listeners. It requires commitment and creativity. It is a two-way, communicative, and active learning experience. The English skill element that showed most improvement was pronunciation, both in phonetics and prosody. As the students carefully prepared and practiced the read-aloud sessions they gained secure knowledge of the vocabulary and grammar related with the content of the book. In addition to the language-related elements, basic pedagogical skills such as using a clear and audible voice, moving closer or kneeling to the elementary students to build rapport and ease anxiety were observed. SUJCD students also demonstrated class management techniques to maintain class discipline.

For the listeners, listening to the story being read and following along with the pictures in the book is an effective way of gaining language input. The meaning can be grasped more easily through the visual aids. When the book is read aloud, the sound is incorporated with the meaning in a more holistic way. The listeners can guess or predict the meaning and storyline from the picture and the reader’s verbal and non-verbal clues, such as gestures, voice inflections, or facial expressions as mentioned earlier. Also, the non-linguistic clues included in the picture story books, such as the situation, setting, and characters, can enhance the understanding of the story. Listening to picture stories can be a very “active” form of learning.

Pinter (2017) mentions the effect of active listening when the teacher/reader elicits information from the children listening to the story in a read-aloud activity. The teacher/

reader will comment on the story, make links with the listeners' experiences and build understanding upon their schema. The teacher/reader can keep them engaged by asking them to predict what would happen next. The SUJCD students tried to put these into practice.

Read-aloud activities using picture story books have great potential in facilitating language learning, especially with young learners. Thorough preparation, practice, and careful procedure are essential to making the experience a fruitful one.

2. Implementation of SUJCD's Extensive Reading, Rapid Reading Skills Class

Another attempt to bring reading into an active learning class setting is a semi-elective English Skills class called Extensive Reading, Rapid Reading. The class was introduced in 2010 and has undergone several transformations. These transformations show the changing place of reading in the classroom due to changes in context and in technology, and we will look at these developments in detail.

Implementing the extensive reading, rapid reading course required integrating the course into the institutional curriculum, finding suitable reading material, and helping students overcome initial challenges posed by extensive reading itself. In terms of institutional curriculum, the course needed to both fit the overall curriculum design and to be feasible regarding the content taught and the reading resources available to students.

When the extensive reading class was introduced in 2010, it fit inside the overall curriculum as a semi-elective English Skills class, one of twenty-one Skills classes that fulfilled part of the three-semester or six-credit graduation requirement for English Skills. Skills classes complemented the four-skills English classes that students are required to take each semester. They focused either on a particular language skill such as speaking (public speaking, debate, and discussion), listening, writing, or reading or on a particular use of English (academic English, travel English, workplace English, English for transfer exams or for language ability tests, etc.). Skills classes were offered at different levels from basic to advanced.

As such, the curriculum already included reading skills class offerings at the basic, intermediate, and advanced levels prior to 2010, but the extensive reading, rapid reading class introduced that year distinguished itself from other reading classes by using reading materials from vastly different fields and genres, available in a convenient textbook.¹ The textbook emphasized strategies to use in reading different types of

texts. The course paired this varied reading with training in reading quickly. It was categorized as an advanced-level language course. While this course may not meet all characteristics of extensive reading as popularized by the Extensive Reading Foundation (2011), it showed an institutional will to introduce more reading into the curriculum, especially extensive reading.

Specifically, some proponents of extensive reading would argue that the use of a textbook runs contrary to doing extensive reading because students should be reading material which is at their individual reading level with very few unknown words so that they can read in large quantities. It is therefore better to have students self-select the reading material according to their needs rather than to use a textbook. Nevertheless, at SUJCD the same basic course configuration with a textbook was used until 2014.

During this time, the school was continuing to acquire resources for extensive reading. Prior to 2010 the school library had collected graded readers from publishers such as Penguin, Oxford, and Cambridge, but with a formal class on extensive reading came an impetus to collect more graded readers and from a larger selection of publishers including Macmillan and IBC publishing. A special section of the library for graded readers was also set up at around the same time as the extensive reading course.

From 2015 Melvin Andrade introduced a new syllabus design for the extensive reading, rapid reading class. The syllabus continued to pair extensive reading with rapid reading skills and speed reading, but the extensive reading component no longer used a common textbook for all students. Instead, students were trained to self-select their reading from the growing collection of graded readers that could be borrowed from the school library, especially those published by Cambridge, Macmillan, Oxford, and Penguin.

A unified textbook was assigned for doing the rapid reading skills portion of the class, but although students used that book (a TOEIC test prep book)² to practice reading skills such as chunking and becoming aware of their purpose in reading (to understand the main idea or to look for specific information), students were marked mostly on their vocabulary quiz score for work done in that textbook and not on their reading speed or the acquisition of a specific reading skill.

The overall grading scheme clearly reflected the priorities set in the course design by Andrade: 50% of the course grade was connected to extensive reading with 25% being the amount of reading done and 25% being book reports presenting a graded reader that the student had read. The other 50% was participation in the class and score on vocabulary quizzes, each 25%.

Andrade significantly labelled the book reports “interactive” book reports in reference to Rod Ellis’s principles (2005) for successful instructed language acquisition and specifically the principle concerning opportunities to interact with the L2 (Andrade 2008). Andrade organized the book report activity as a presentation of the book made by one student at a time in a small group with the other students listening and taking notes on the presentation. Students needed to use the L2 both when they were speaking and when they were listening to other students. The book report presentation thus became an information transfer activity involving multiple skills. To facilitate students’ tasks the teacher provided highly scaffolded worksheets for both the presenter and the listeners. Student presenters needed to provide specific information such the title, author, and length of the book (in number of words), the number of main characters (with a few details about each), as well as the number of main events in the story with a sentence or two explaining each event. The listener’s worksheet contained a form where the various data about each book needed to be filled in, and listeners were encouraged to question the presenter to get information they missed or could not hear. Each member of the small group prepared a book report for the same class session, so that one small group session with each member taking a turn presenting while the others filled in their note-taking sheets would involve considerable amounts of time and interaction in the L2.

While some aspects of Andrade’s interactive book reports are similar to Tadahiro Taniguchi’s “bibliobattle” (2013), in which learners introduce a book to the group for five minutes, answer questions from other participants about the book for two to three minutes, and then vote for the “Champion Book,” Andrade’s focus on scaffolding for presenters and listeners in the interactive book reports allowed him to conduct the activity more frequently. For its more pacific name, the interactive book report activity was no less aggressive in its goal of using the L2. Andrade’s syllabus required students to prepare a total of fourteen book reports during the thirty class sessions of the fifteen-week semester. A comparable ER class syllabus using the mini version of “bibliobattles” where the time for each presentation and question session is shortened, has less than half of that amount (Yamauchi, 2023, p. 23).

In the following year, however, Andrade made significant changes to his fifteen-week syllabus. Some of the extensive reading with graded readers was replaced by reading using the SRA reading laboratory kits that already existed in the classrooms, and the interactive book reports were also reduced to three times during the fifteen-week semester. Instead, the skills portion of the class was increased to include TOEFL

preparation perhaps to respond to the interest of some students or because TOEFL reading material was more readily available.

Several factors can explain the decrease in the number of interactive book reports of the 2016 class, the primary one being lack of resources. The graded readers used in class were the ones from the school library and it was the students' responsibility to borrow the books and bring them to each class. The burden was on the student to self-select both the appropriate level of books and a sufficient quantity of books to read during class time. Given the limited collection of books at the library, it could be difficult to ensure that each student had enough books at the appropriate level available to them. If they had not foreseen enough books, they might also not have enough reading material in class. Consequently, the lack of books put limits on the number of interactive book report sessions that could be carried out. Using the SRA laboratory material solved some of the logistical issues related to reading material, but a better solution was still hoped for. The online platform Xreading.com had already been launched in 2014, and Andrade had first-hand experience with the platform at another institution, but SUJCD's network only offered internet in a few classrooms at that time. Unfortunately, staffing needs in 2017 and 2018 resulted in temporarily suspending the Skills class on extensive reading and rapid reading.

When the extensive reading class was again offered in 2019 and entrusted to Lupas, Wi-Fi was available in all SUJCD classrooms. Andrade shared valuable materials and experiences teaching extensive reading. He advised introducing the Xreading platform for reading materials. Xreading's president Paul Goldberg and his associates responded quickly and enthusiastically to inquiries, and it was decided that the Xreading subscription would become the textbook used for the class along with a TOEIC test prep book.³

Since the Xreading virtual library solved the previous problems of appropriate reading material for extensive reading, students were again required to read graded readers and write twelve book reports during the fourteen weeks of classes. Reading and book reports accounted for about a third of the final grade with word count alone being 11%. This was less than in Andrade's syllabus since it was the first year using the new online platform. Reading 55,000 words or more would result in the maximum grade and the Xreading platform included a learner management system that tracked the word count. Class participation and scores on vocabulary quizzes accounted for the other 30% and 35% of the final course grade respectively.

The Xreading platform gave students online access to graded readers from many

publishers on a subscription basis. Many of the readers were also in the SUJCD library collection as printed books. The online platform contained over a thousand different titles when SUJCD began using it and now (2023) has over two thousand books with new titles often being added and a range of difficulty levels and genres being represented. Selecting a book by level was simplified because all books were given a reading level from one to fifteen making it easier to compare book levels across different publishers. Another advantage of the online platform over library copies was that multiple students could read the same book.

Looking back on the journey of SUJCD's extensive reading course from 2010 to 2019, it seems that the decisive first step was devoting part of a course to extensive reading in 2010 when extensive reading was less known and researched. Of the Extensive Reading Foundation's Bibliography⁴ of works on extensive reading which today (November 2023) contains 856 titles only 61% existed in 2010. The next challenge was finding suitable reading materials. It took several years to put in place the reading materials needed to allow students to do large amounts of reading. The introduction of the Xreading platform into the course in 2019 was the game changer. It made possible the application of Andrade's intuition that interactive book reports would give students opportunities to get language input and interact with the L2 resulting in better learning and active learning.

3. Classroom Practices and Activities to Supplement Learning with ER

Extensive reading can be integrated into a language course in several ways: as a component of a language class (Nation & Yamamoto, 2012; Nation, 2013) or as an additive that is assigned to be done outside of class time (Robb & Kano, 2013). For those who, like us, were lucky enough to have part of a course devoted explicitly to extensive reading, the challenge was then to make the best use of extensive reading in the classroom and to motivate students. Prior to 2023 when Xreading launched the *Links* textbook with integrated use of graded readers, the burden of integrating extensive reading into class time fell largely on the teacher. Below are several reading activities used in SUJCD's extensive reading class from 2019 when we began using the Xreading platform for extensive reading. The number of students in the class ranged from thirty-five to sixteen and the activities described below easily scaled up and down within that range. The shift to remote learning in spring 2020 did not significantly impact the activities. Details on the five cohorts of students in the class appear in Appendix E.

In-class Reading Time

The amount of silent, individual reading done during the class sessions was gradually increased during the semester. At the beginning of the semester students were asked to read silently for ten minutes, and once that pace seemed sustainable, it was increased. The amount would increase to twenty-five minutes out of the hundred-minute class sessions, and students were told before the start of each reading time how long it would last. The reading time was strategically placed after the book report sharing so that students whose interest had been piqued during someone's presentation could use that momentum and read. After the reading time, students were asked to quickly share with a pair the title of one of the books they had read and whether or not they recommended it.

Interactive Book Reports

Andrade's interactive book reports (cf. above, section 2) were assigned twelve times during the fourteen-week semester, with two modifications to lighten students' burden. First, students who were listening were no longer required to take notes on the presentations of other students. This simplified the number of tasks students needed to perform. Second, the evaluation scheme for the book reports was simplified. Students received two points for turning in a completed report and one point if the report was late or had hardly any information. Grammar and spelling mistakes would not lower the evaluation. In this way, students were asked to focus more on regular reading and completion of reports than on accuracy in writing. Several examples of completed reports were also made available to students as a scaffold. The overwhelming majority of students in all cohorts completed all the book reports and did so on time. The in-class book report sharing time was often a lively moment in which students actively performed authentic information sharing.

Explicit Teaching of ER Rationale for Choosing Books

Starting with the second cohort, the rationale, principles, and benefits of extensive reading were explicitly taught and reviewed at the beginning of each class session for about ten minutes. This seemed necessary in order to help students select appropriate books for themselves. Otherwise, some students would choose books that contained many unknown words because they thought their reading would improve faster by so doing, while others needed to be reassured that time spent reading would benefit them. The content included basic definitions of reading and of extensive reading taken from

Day and Bamford's seminal 1998 book, explanations about high-frequency word lists and graded readers taken from Nation (2013), Nation & Waring (2019), and others, and the merits of reading taken from works by Krashen (2004), Nation (2013), and others. The key acronym READ for choosing one's book for extensive reading: "**R**ead something quickly and **E**njoyably with **A**dequate comprehension so you **D**o not need a dictionary" was also introduced. Occasionally students were asked to look at key pages of the *Extensive Reading Foundation's Guide to Extensive Reading* (2011) or watch short videos showcasing extensive reading. The concepts were introduced on PowerPoint slides and then reviewed the next class as cloze activities in which students received the PowerPoint slides again but had to fill in the missing words as they took turns explaining the slides to each other in pairs.

Book Recommendations From Other Cohorts

Starting from the 2021 cohort, on the last day of the semester students were asked to recommend books to the next cohort. Students anonymously uploaded an image file of the cover of their book recommendation onto an online bulletin board or shared file. Students were asked to post their favorite book titles into the following seven categories: 1. Best Fiction Book, 2. Best Non-fiction Book, 3. Best Book in Levels 1 to 4, 4. Best Book in Levels 5 to 14, 5. Best Book under 2500 Words, 6. Best Book over 2500 Words, and 7. Worst Book. The file or screenshot of the bulletin board of "Best Books" was then shared on the first day of the next semester with the new cohort who were encouraged to use it if they were having trouble choosing books.

Presentation on "How I Read"

Presentations were part of the course syllabus since 2015, but their connection to extensive reading seemed to need justification especially given that students were already doing short presentations when they shared their book reports. One way to better integrate the presentation into the syllabus was to make the topic of the presentation focus on extensive reading itself. In 2021 the topic for the presentation was set rather freely as "What I Learned in This Class." For later cohorts it was rephrased as "How I Read," and students were encouraged to analyze their own Xreading data which included the number and level of the books they read, the number of words, and their reading speed. They could investigate correlations in their own reading data between such variables as book level, book length, and their own reading speed. The Xreading platform recorded and provided this data conveniently and students could integrate it

into their presentations. The teacher also created a presentation in which she analyzed her own reading data for that semester and shared it with the class as an example.

Incorporating Word Counts Into the Final Grade Evaluation

One tool used for motivating students to read was explicitly evaluating students on how much they read. On the first day of the class students were told how many words they would need to read during the semester to get full marks. In 2019 the word count for full marks was set at 55,000 words during the fourteen-week semester. Detailed word count requirements for each cohort appear in Appendix E. Since many students read above and beyond the required word count, it was progressively raised, and by 2023 the required word count for full marks had become 180,000 words in fourteen weeks. To encourage students and show that the proposed word count goal was realistic, data from previous cohorts was shown to them. The data was stored in Xreading and could easily be downloaded on a spreadsheet. The data from a given cohort could also be downloaded and presented, anonymized, to current students so that they could see for themselves the reading habits of students who successfully reached the target word count. Students could see the number of books read, the average reading speed, the average level of the books chosen by any given student, and what the total reading time was for one semester. Since readers who reached the target word count often read lower levels of books, the teacher emphasized this point in the data. In addition, during the semester, the teacher could consult one-on-one with students desiring to improve their word count or with students who seemed to be having trouble with extensive reading. Teacher and student would look at the student's data including book titles and talk about it. "What is your favorite book and why?" could be the starting point to suggest ways to choose appropriate books and increase word counts.

Test Prep Activities

Because the course title included both extensive reading and rapid reading, since 2015 the class also included a textbook focusing on the reading passages in standardized tests such as the TOEIC or the TOEFL. The passages in the test-prep book were used for practicing skills such as skimming the different parts of the passage, scanning for the desired piece of information, looking for main idea and details, and summarizing and learning vocabulary that often appeared on the given test. Test-prep skills such as skimming, scanning, main ideas, and inferences took up ten minutes of the class toward the beginning, and vocabulary drills were often the last ten minutes of the 100-minute

class. In all, about 20% of each class session was test prep with the remaining time being the extensive reading activities described above. Vocabulary quizzes on the common vocabulary learned in the test-prep book were part of the final grade.

4. Qualitative and Quantitative Results From Five Cohorts of the ER Rapid Reading Class, 2019-2023

One notable trend in the ER, rapid reading course has been the increase in student word counts since the introduction of the Xreading platform. The 2019 syllabus with Xreading used a similar grading scheme and required word count as the 2015 syllabus which relied on paper books in the school library. Over 70% of the students were able to reach the target word count in 2019. The availability of books on Xreading and the ease of tracking how much was read on the platform have contributed to increased word counts.

One notable benefit of using extensive reading was that it was easy to adjust the class content to students having a range of language abilities since each student could read books at their level. As a semi-elective course which students could select from among several options, the extensive reading, rapid reading class attracted students with varying language levels as demonstrated on standardized tests administered to all students. In practice students entering the class with lower standardized test scores sometimes read more and had a higher final grade than their peers who had scored higher. In addition, overall engagement levels remained high since the ER content was accessible to all from the start of the class. Interactive book reports which were heavily scaffolded and presentations analyzing one's own reading also permitted the class to be taught at multiple levels of linguistic ability, and by putting significant weight on the semester word count, the final grade reflected how much reading the students had done rather than the language ability students already possessed when entering the class. The time-on-task principle would therefore suggest that because those students spent more time reading, they also improved their reading (Nation & Yamamoto, 2012). The overall high level of engagement seemed to be reflected in course evaluations for the extensive reading, rapid reading class which were consistently higher than the school average.

Conclusion

Although differing in the type of reading materials and the students involved, the two experiences of reading aloud to young learners and of extensive reading at SUJCD

have a common goal of motivating language learners through reading activities. We have shared these experiences here because our students seem overall to have enjoyed the activities and the instructors have as well. Both experiences rely on adequate reading materials as well as suitable activities to frame the reading. The thirteen-year journey of the extensive reading, rapid reading class illustrates well how the availability of suitable reading material is key to increased amounts of reading. For young learners, carefully choosing suitable books and crafting lesson plans to both prepare the reading and to reinforce the reading with suitable worksheets has contributed to engaging and enjoyable lessons. In the process of preparing to do read-aloud, SUJCD students also became more engaged as they practiced reading. This paper has introduced two practices held in a junior college situation. The findings are based mostly on observations in classrooms, and thus have limitations as empirical studies. However, the main purpose of this paper was to introduce actual cases of reading related activities in active learning settings, providing situations and methods that could be implemented and put into practice in other institutions. The increase availability of reading materials in English that can be used in the classroom and better access to online resources for reading in Japan are reasons to hope that reading activities might be enjoyed by more students in the future.

Notes

- ¹ The textbook used was Ediger, A. & Pavlik, C. (1999). *Reading connections: Skills and strategies for purposeful reading*. Oxford University Press.
- ² The book was 松本 茂 et al. (2011). 速読速聴・英単語 Core 1900 ver.4. Z-Kai.
- ³ The book was 松本茂 et al. (2018) 速読速聴・英単語 Core 1900 ver.5. Z-Kai.
- ⁴ <https://erfoundation.org/bib/>

References

- Andrade, M. (2008, April 12). An interactive approach to book reports. 5th Annual Faculty Development Symposium on University English Teaching, Aoyama Gakuin University.
- Cotter, B. (2013). *Don't push the button!* Sourcebooks.
- Cuyler, M. (2003). *Skeleton hiccups*. Scholastic.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Research

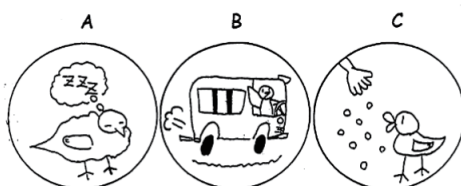
- Division, Ministry of Education (New Zealand).
- Extensive Reading Foundation. (2011). *The Extensive Reading Foundation's guide to extensive reading*. https://erfoundation.org/guide/ERF_Guide.pdf
- Kano, A. (2014). 「小学校英語活動ボランティア「イングリッシュフレンド」—実践を通じた学生の学びと 成長を支えるカリキュラムへの取り組み—」 [Elementary school English activities volunteer program “English Friend”: Creating a curriculum supporting students' learning and growth through practicums]. 『上智大学短期大学部紀要』 *Sophia University Junior College Division Faculty Journal* 35, 137-148.
- Kano, A. (2019). 「小学校英語サービスラーニング活動における アクティブ・ラーニング考察」 [Thoughts on active learning in elementary English service-learning activities]. 『上智大学短期大学部紀要』 *Sophia University Junior College Division Faculty Journal* 40, 35-56.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Libraries Unlimited; Heinemann.
- MEXT. (2017). *Improvement of academic abilities (Courses of study). National curriculum standards (2017-2018 Revision)*. <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373859.htm>
- MEXT. (2020). *Academic management guideline*. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html
- Nation, I. S. P. (2013). *What should every EFL teacher know?* Compass Publishing.
- Nation, P., & Yamamoto, A. (2012). Applying the four strands to language learning. *International Journal of Innovation in English Language Teaching*, 1(2), 167–181.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2019). *Teaching extensive reading in another language*. Routledge.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners (2nd ed.)* Oxford University Press.
- Robb, T., & Kano, M. (2013). Effective extensive reading outside the classroom: A large-scale experiment. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 234–247.
- Sharratt, N. (2006). *Ketchup on your cornflakes?*. Scholastic.
- Strong, G., Andrade, M., Dias, J., Broadbridge, J., Miltiadous, M., Mohamed, G., & Allen-Tamai, M. (2017). Exploring online and extensive reading in an oral English course. *Language teaching in a global age: Shaping the classroom, shaping the world*. JALT, Ibaraki.
- Taniguchi, T. (2013). ビブリオバトル：本を知り人を知る書評ゲーム [Bibliobattle: A Game for getting to know others through books]. Bungei Shunjuu.
- Willems, M. (2004). *Don't let the pigeon drive the bus*. Hyperion Books for Children.

Yamauchi, K. (2023). The benefits and challenges of multiple mini-bibliobattles in a single extensive reading course. *The Language Teacher*, 47(4), 21–28.

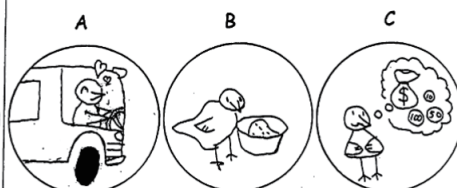
Appendix A: Worksheet for spring semester (Grades 5 & 6) read-aloud class

Don't Let the Pigeon Drive the Bus!

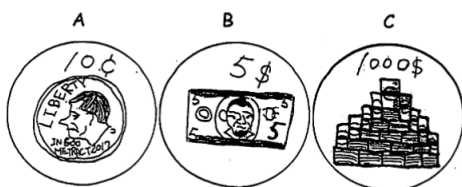
Q1: バスの運転手さんがダメと言ったのは...?



Q2: ハトがしたいことは...?



Q3: ハトは何ドルくれると言ってた...?



Q4: このあとハトはどうすると思う...?

名前
name

Appendix B: Lesson Plan for spring semester (Grades 5 & 6) read-aloud class

Welcome to the world of stories! 絵本の世界へようこそ!

上智大学短期大学部 イングリッシュフレンド
《2019 春学期 小学校高学年用レッスンプラン》

(2019.5.13 版 Ver 2)

【ねらい】 絵本を通して英語に親しむ

- ・英語で読まれる絵本の世界を楽しむ。
- ・絵本の絵や文脈などから内容を推測して聞く。
- ・絵本で扱われている語彙や表現に慣れ親しむ。
- ・絵本の読み聞かせに反応してコミュニケーション活動を行う。
- ・聞いた絵本の内容を整理するワークシートに取り組む。
- ・絵本のその先の展開を考える。

※このレッスンで扱う英語の語彙や表現は「受容（受信）語彙」としての位置づけです。読み聞かせを通して意味と音を結びつけ、慣れ親しませるのがねらいです。これらの語彙や表現を児童が覚えて言えるようになること（知識・技能の獲得）を意図したものではありません。

【取り扱う絵本】

- ① “Don’t Push the Button!” Bill Cotter 作画
- ② “Don’t Let the Pigeon Drive the Bus” Mo Willems 作画

レッスンの流れ

1. はじめのあいさつ
2. ウォームアップ【Matching game】梅雨バージョン
3. 絵本①の語彙の導入【TPR: Listen & Do】
4. 絵本①の語彙の定着【Please Please Game】
5. 絵本①追加の語彙の導入と確認【vocabulary①】
6. 絵本①読み聞かせ【“Don’t Push the Button!”】
7. 絵本②への導入と Small Talk【What do you want to be?】
8. 絵本②の語彙の導入【What is he doing?】
9. 絵本②読み聞かせ(1 回目)【“Don’t Let the Pigeon Drive the Bus”】
10. 絵本②の内容理解の手立て【ワークシート】
11. 絵本②読み聞かせ(2 回目)【“Don’t Let the Pigeon Drive the Bus”】
12. 振り返り【reflection time】
13. 終わりのあいさつ

※時間に余裕があれば、単語絵カードを使って What’s missing Game や Keyword Game を行う場合があります。

担任の先生方へのご連絡とお願い

- ・机の配置は通常通りで結構です。
- ・児童が使用するワークシートはこちらで用意し持参します。児童には筆記用具の用意をお願いします。
- ・ペアやグループに分ける際の児童への声掛けなど担任の先生には全体のクラスマネジメントでぜひお手伝いいただけるとありがたいです。
- ・児童のロールモデルとなるよう、積極的に活動に参加し、コミュニケーションをとうとうとする意欲を表現してくださると助かります。

※レッスンで扱う英語の語彙や表現は、聴いたり真似て口に出したりすることが出来ればよい「受容（受信）語彙」としての位置づけで導入しています。「絵本」という場面と状況が明確な、英語の自然な文脈の中で慣れ親しむ、ゆるやかに音と意味とが結びつくことがねらいです。これらの語彙や表現を児童が覚えて言えるようになる必要はありません。児童にもそのことをレッスンの前後にお伝えください。

Thank you for your support! We will do our best!

Appendix C: Worksheet for fall semester (Grades 3 & 4) read-aloud class

Ketchup On Your Cornflakes?

おもしろいくみあわせをつくってね！



■



■



■



■



■



■



■



■



■



■

年 組 名前



上智大学 短期大学部
SOPHIA UNIVERSITY JUNIOR COLLEGE DIVISION

Appendix D: Lesson Plan for fall semester (Grades 3 & 4) read-aloud class

Welcome to the world of stories! 絵本の世界へようこそ!

上智大学短期大学部 イングリッシュフレンド

(2019.12.2 版)

《2019 秋学期 小学校中学年用LESSNプラン》

【ねらい】 絵本を通して英語に親しむ

- ・英語で読まれる絵本の世界を楽しむ。
- ・絵本の絵や文脈などから内容を推測して聞く。
- ・絵本で扱われている語彙や表現に慣れ親しむ。
- ・絵本の読み聞かせに反応してコミュニケーション活動を行う。
- ・自分で組み合わせを考えるワークシートに取り組む。

※このレッスンで扱う英語の語彙や表現は「受容（受信）語彙」としての位置づけです。読み聞かせを通して意味と音をつなげ、慣れ親しませるのではありません。これらの語彙や表現を児童が覚えて言えるようになること（知識・技能の獲得）を意図したものではありません。

【取り扱う絵本】

- ① “Skeletron Hiccups” Margery Cuyler 作・S.D. Schindler 画
- ② “Ketchup on your Cornflakes?” Nick Sharratt 作画

レッスンの流れ

1. はじめのあいさつ&Hello Song
2. 絵本①語彙の導入【TPR: Listen & Do】
3. 絵本①warm up【Hiccups Matching】
4. 絵本①語彙と表現の導入と確認【vocabulary①&Help us!】
5. 絵本①読み聞かせ【“Skeletron Hiccups”】
6. 絵本②語彙の導入【vocabulary②】
7. 絵本②導入（歌）【“Head, shoulders, knees and toes”】
8. 絵本②導入（Small Talk）【目玉焼き：What on what?】
9. 絵本②読み聞かせ【“Ketchup on your Cornflakes?”】
10. 絵本②【ワークシート】
11. 面白い組み合わせアイディアの共有
12. 振り返り【reflection time】
13. 終わりのあいさつ

※時間に余裕があれば、単語カードを使って What's missing Game や Keyword Game を行う場合があります。

担任の先生方へのご連絡とお願い

- ・教室のテレビモニターに接続して画像を投影します。電源への接続と教室内での設置のお手伝いをお願いします。
- ・机の配置は通常通りで結構です。児童が使用するワークシート等はこちらで用意いたします。児童には筆記用具の用意をお願いします。
- ・ペアやグループに分ける際の児童への声掛けなど担任の先生には全体のクラスマネジメントでぜひお手伝いいただけるとありがたいです。
- ・児童のロールモデルとなるよう、積極的に活動に参加し、コミュニケーションをとうとうとする意欲を表現してくださると助かります。

※レッスンで扱う英語の語彙や表現は、受容（受信）語彙としての位置づけで導入しています。聴いたり口に出したりして、意味と結びつけた音として慣れ親しませるのではありません。これらの語彙や表現を児童が覚えて言えるようになる必要はありません。児童にもそのことをレッスンの前後にお伝えください。

Thank you for your support! We will do our best!

Appendix E: Five Cohorts of SUJCD's extensive reading class using the Xreading platform

	2019	2020*	2021	2022	2023
Weight of ER in course grading scheme (book reports and word count)	35%	35%	40%	40%	60%
Word count required for full marks	55,000+ words	100,000+ words	130,000+ words	130,000+ words	180,000+ words
Number of students in the class	27	35	31	23	16
Average word count	72,299	47,019.1	101,601.3	116,940.9	129,672.9
Total class word count	1,952,072	1,645,668	3,149,639	2,689,640	2,074,767
Number of students who attained the maximum word count for full marks	20 students (74%)	6 students (17%)	14 students (45%)	13 students (56.5%)	6 students (37.5%)

*10-week semester

編集後記

創立 50 周年記念第 45 号には第 I 部として創立 50 周年記念関連の 4 本の文書、第 II 部として通常の研究関連の 5 本の論文、2 本の研究ノート、1 本の教育実践が掲載されている。

第 I 部では山本浩学長が創立 40 周年からこれまでの 10 年のグラントレイアウトや教育プログラムなどの変遷を振り返っている。永野良博英語科長は科目分類ごとに教育課程の改善の経緯と外部認証評価についてまとめている。平野幸治教授は日本の高等教育の変遷に照らし合わせた本学の歩みを具体的数字をあげて考察している。森下園教授は短大通信や履修要覧を資料とし本学の課外活動と同窓会であるソフィア会の歴史を紐解いている。

第 II 部の研究に関する投稿については、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 名の専任教員が査読を行った。5 本の論文は Yoshihiro Nagano 氏のアメリカ文学における核廃棄物問題、Chris Oliver 氏のジャーナリズムにおける共感、Omar Serwor Massoud 氏の英語教育における Google 諸機能の使用、丹木博一氏の「ケア」の倫理学、島村絵里子氏の「美」に関する哲学と多岐に渡る分野で展開している。

研究ノート 2 本は Bradley Irwin 氏の英語教育における生成 AI の使用、大山美佳・狩野晶子両氏の本学サービسل러ニング（日本語支援）に参加した学生の査察が掲載されている。今年度は新たに「教育実践」という分類を設け、Maria Lupas・Akiko Kano 両氏による本学の授業でのアクティブラーニングの実践がこれに該当する。

創立 50 周年を記念して発行されるこの第 45 号は、本学の 50 年の歴史を学内外に発信する良い機会となった。本学が 2024 年度の入試を最後に学生募集を停止することが 2023 年 4 月に発表されたことを鑑みると、この 50 年の歴史を教育プログラム、サービسل러ニング活動、課外活動、同窓会、聖マリア寮など様々な視点で振り返ることができたのは大変有意義であったと考える。

執筆者の 2023 年度の主な担当科目は以下の通りである。

山本 浩	イギリスの文化と文学、英語史
永野 良博 Yoshihiro Nagano	英語 I、小説研究、ゼミナール科目
平野 幸治	英語 I・II、上級英語スキルズ（編入対策）、ゼミナール科目
森下 園	歴史学 A・B、比較社会史、ゼミナール科目、キャリアプランニング、アカデミックスキルズ・フォローアップ講座
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（諸学問領域 B）、異文化間コミュニケーション、文化人類学、ゼミナール科目
Omar Serwor Massoud	英語 III・IV、基礎英語スキルズ（生活の英語）、標準英語スキルズ（ディスカッション）
丹木 博一	人間学 I、哲学 A・B、倫理学、ゼミナール科目
島村 絵里子	人間学 I
Bradley Irwin	英語 I・II・IV、TOEIC 対策講座 I、準上級英語アカデミックスキルズ（諸学問領域 A）、デジタルメディアリテラシー、ゼミナール科目
大山 美佳	日本語表現法、サービسل러ニング（小中学校日本語支援 A）
狩野 晶子 Akiko Kano	英語 I、児童英語教育概説、児童英語教育演習 A・B、ゼミナール科目
Maria Lupas	英語 I・II、TOEIC 対策講座 I、リテラシーと多文化教育、準上級英語スキルズ（多読速読）、ゼミナール科目

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担当職員、株式会社プリントボーイの松村元玄氏と吉田紗希氏にお礼を申し上げる。

上智大学短期大学部紀要 45号 (2024)

2024年3月8日 印刷

2024年3月18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。