

上智大学短期大学部

# 紀 要

第44号

2023

Sophia University Junior College Division  
Faculty Journal

# 目 次

## 論文

「無力の力」とは何か

——西田幾多郎における行為主体の形成の論理

.....丹 木 博 一 1

## 研究ノート

持続可能な沿岸域管理に向けた市民参加型ワークショップの試み

——宮城県女川町竹浦浜での実践——

.....大 木 優 利 15

## 研究ノート

A Case Study on the Effectiveness of Three Treatments on /l/ and /r/ Phonemes  
with a Japanese Learner

..... Omar Serwor Massoud 29

## 研究ノート

Female and male characters in the works of Russian science fiction writer Kir  
Bulychev

..... Olga Ilina 49

## 書評

Francisca Băltăceanu and Monica Broșteanu. (2019). *Martori ai fericirii: șapte  
vieți de sfinți români*. Humanitas. 260 pp. (softcover). ISBN: 9789735064136

..... Maria Lupas 57

## 書評

de Chazal, E. (2014). *English For Academic Purposes*. Oxford University Press.  
xix + 380 pp. (softcover). ISBN: 978-0-19-442371-7

.....Alex Garin 67



# 「無力の力」とは何か ——西田幾多郎における行為主体の形成の論理

丹 木 博 一

## 概要

西田幾多郎は、日々の生活のなかで当たり前用いられる「行為」という言葉を、固有の哲学的概念へと高めた。本稿では、「実践哲学序説」という晩年の論文のなかの一節を取り上げ、「場所」、「自覚」、「行為的直観」などの西田固有の哲学的タームについて説明を加えながら、その意味を丁寧に解きほぐしてみたい。特に「目的的作用型」、「逆作用型」、「無作用的作用型」といった行為の性格づけの区分の意味を明らかにすることによって、西田が「行為」の語にどのような重層的意義を込めようとしたか、またそれによっていかなる思惟の境位を切り開いたかを論じてみたい。

## 1. はじめに

近代日本を代表する哲学者である西田幾多郎には、今日の私たちから見ても驚くべき着想の数々がある。そのなかの一つに、「行為」という概念を他の誰もがいづかなかったような仕方で哲学的に練り上げたことが挙げられる。もちろん「行為」という語そのものは普段の生活のなかで一般に用いられる言葉であり、特別な哲学用語というわけではない。しかし、西田は、「行為的自己」や「行為的直観」など固有の概念を作り上げ、「行為」に特別な意義を与えた。

本誌前号にて、私は、西田の「行為」概念の固有の意義を明らかにするために、「プラクシスはポイエーシスであり、ポイエーシスはプラクシスである」という西田の言葉を取り上げた<sup>1</sup>。「プラクシス」も「ポイエーシス」もアリストテレスの哲学用語である。アリストテレスによれば、「行為（プラクシス）」は自己目的な活動であり、どの瞬間においてもエネルギーとしての遂行態である。それは、「制作（ポイエーシス）」が、目的を実現するための手段の遂行として、ある時からある時に向けて過程的に運動するキーネーシスであるのとは、画然と区別されるべきものであった。そのため、「プラクシスはポイエーシスであり、ポイエーシスはプラクシスである」という言葉は、一見すると、アリストテレスの真意を捉え損ねた暴論のように響く。しかし実のところ、西田は、アリストテレスを誤解したわけで

はなく、アリストテレスの洞察に敬意を示しつつ、アリストテレスが指し示したのとは全く別の地平を切り開こうとしたのである。西田が行ったことは、「ポイエシス」概念の全面的な組み換えによって、「行為」概念の刷新を企てることであった。西田は、「ポイエーシス」を製品の制作という意味ではなく、むしろ創作された制作物によって否定的に媒介されて、作るものとしての主体自身が作られることとして捉え直したのである。こうした企てから明らかかなことは、西田の「行為」概念が、行為主体の存在を自明の事実として前提とした概念ではなく、新たに解釈されたポイエーシス概念の導入によって、行為主体の成立根拠を問うという視座を含み持っていることである。西田は、「行為」概念を、行為主体の成立はいかにして可能かという問いに答えることができるような独自の概念として練り上げようとしたのである。

本稿では、前号での以上の考察を引き継ぎながら、西田の「行為」概念の内実さらに深く踏み行ってみたいと思う。今回、検討してみたいのは、『哲学論文集第四』（1941年刊）に収められた「実践哲学序論」のなかの次の一節である。

何処までも目的的作用型でありながら、それが自己矛盾的に自己否定として転回する所に、我々の自己と云うものが成立するのである。精神力と云うのは、かかる逆転の力である。故にパラドックス的に、無力となることが精神的に有力となることである。  
(X 35<sup>2</sup>)

この言葉は、人間において行為がいかにして可能であるかを論じた一連の文章のなかの一節であるが、一読しただけではその意味は理解しがたい。この文が難解なのは、西田が、行為主体の成立を前提にして行為の可能性を論ずるのではなく、むしろ行為する自己そのものが成立する場所にまで遡って行為の可能性を論じようとしているからである。それにしても、この文章は謎めいていて、理解を絶する壁のように私たちの前に立ちはだかる。特に、無力となることが有力であるという表現は矛盾をはらんでおり、近づこうとする者を撥ねつけるところがある。この表現は、一体何を意味するのだろうか。本稿では、この言葉を改めてその文脈のうちに置き戻し、ていねいに解きほぐすことによって、そこに込められた西田の真意を探ってみたい。

## 2. 行為的自己の場所としての歴史的世界

上述の言葉がどのような文脈で語られたのかを見るために、少し前のところから、引用しておきたい。分析を進めるための都合上、原文にはない段落分けを施し、段落番号を付すことにする。

①「我思う故に我在り」以来、従来の哲学は自覚的自己を中心として、自己の媒介によって世界を考えて居るが、自己と云うものが世界から如何に媒介せられるかを考えていない。何処までも主観主義を脱していない。

②是故に思惟に対して直観と云えば、唯無造作に無媒介的と考えるのである。逆に我々の自己の作用と云うものが直観から媒介せられるものなることを知らない。無にして自己自身を限定する絶対矛盾的自己同一の世界の自己限定より起こるものなることを知らない。見るものなくして見る所から、我々の自己の作用と云うものが起こるのである。思惟と云うのは、かかる作用の極限である。

③直観において作用がなくなると考えるのは、自己の作用を、物の働きの如くに考えて居るからである。由来人は精神作用と云うものを考えるにも、単に目的的作用の作用型を推し進めることによって考えて居ると思う。唯、何処までも内から働くと考えて居る。単に自己自身に関係する関係の立場から考えて居ると思う。併しかかる考え方は、要するに生物的身体的作用の作用型を脱するものではない。縦、かかる立場から之を越えて更に何等かの働きを付け加えても（真に内の内からとして）、それは精神作用とはならない。又そういう立場から自己否定と云うことを考えても、真の自己否定にはならない。自己の内から自己を否定することはできない。

④精神作用と云うのは、かかる方向が自己矛盾的に否定せられる所に、即ち第三者によって措定せられる所に成立するのである。何処までも目的的作用型でありながら、それが自己矛盾的に自己否定として転回する所に、我々の自己と云うものが成立するのである。精神力と云うのは、かかる逆転の力である。故にパラドックス的に、無力となることが精神的に有力となることである。(X 34f.)

段落①から考察を進めたい。ここで引用されている「我思う故に我有り」とは言うまでもなく、デカルトが方法的懐疑の末に第一真理として発見した洞察を指す。デカルトは疑いようのない絶対に確実な真理を学問的に確立するために、徹底して懐疑を貫こうとした。日々の生活において、私たちは感覚に信頼を寄せて生きているが、感覚は絶対に疑い得ない仕方では真理を伝えてくれるものではない。見間違いや錯覚などは日常茶飯のことであろう。少しでも疑う余地のあるものは捨て去る、というのが、デカルトが採用した方針である。そのため、感覚は信頼するに値しないものとして廃棄される。しかし、すべての認識は感覚から始まるとも考えられ、その感覚が疑わしいものであるとするなら、私たちは結局何の認識も手に入れることができないということにならないだろうか。だが、感覚にはよらない認識もある。例えば、算術や幾何学などの理性による認識である。「 $1 + 1 = 2$ 」といった算術の認識は、たとえ夢の中で計算していたとしても、その真理性は不動である。だとすれば、感覚の世界がいくらぐらついても、理性の世界は揺るがないように見える。数学の世界にも偉大な足跡を残したデカルトのことである。数学的な理性認識を疑いえない第一の真理と見なすことも

可能だったはずだ。しかしデカルトは、あえて奇妙とも言える想定を行い、数学の真理にさえ疑いをかける。私よりも遥かに大きな力を持った邪悪な存在が、私を誑かし、私が誤って計算しているのに、その度にそれが真であると思わせているとしたらどうか、というのである。このような疑いを前にしては、数学のように必然的と見なされている理性的な認識でさえ、その真理性が脅かされてしまう。では、徹底した懐疑の最中においては、私はいかなる真理も手に入れることができないのだろうか。ここでデカルトは気付く。いやそうではない。疑っているのがこの私であることは疑いようがなく確かである。私がそう思う度に、邪悪な存在が誑かしているのだとしても、誑かされているのは誰だろうか。私ではないものが誑かされているのに、疑っているのが私だと思わせられているということがあるだろうか。ありえない。私が行っていることが疑いであり、疑っているのがこの私であるということは、疑うたびに、疑いえないこととして確証されるのである。デカルトはこのように考え、「我思う故に我在り」という真理に辿りつく。私何かを意識しているとき、意識されているその何かが存在しているかどうかについては疑いうるが、私が意識していること、意識しているのがこの私であることは疑いえない。デカルトは、真理把握の根源的な場所を、私に意識されている、という直接的な内在性のうちに求めたのである。

その内在的な意識において再帰的に自覚される自己を、西田はここで「自覚的自己」と呼んでいる。「自覚」とは、後に詳しく述べるように西田が固有の哲学用語として鍛え上げた概念であるが、ここで用いられている「自覚的自己」という語は、そのような重層的な意味を担った西田固有の洞察を指す言葉ではなく、自らの存在を疑うという精神の働きによって反省的に捉えられた自己のことであり、別のところで「知的自己」とか「意識的自己」とか「内部知覚的自己」と呼ばれるもののことに他ならない。「自己」の所在究明を哲学の根本問題と考えた西田にとって、自己が成り立つ場を突きとめようとしたデカルトは重要な対話の相手であり続けた<sup>3</sup>が、真の自己理解を手に入れるために、デカルトの立場はまずもって打ち崩しておかねばならない障害に他ならなかった。世界中のすべてが疑わしいとしても、疑っているこの私だけは疑いようがないとするデカルトにとって、すべては自己の精神に映ずるものとして扱われ、自己の意識が真理の審級になる。デカルトは「自己の媒介によって世界を考えて居る」のであり、すべては自覚的自己にとっての対象となり、その真偽を判定する基準はその自己にとっての明晰判明性に帰すのである。西田は、次のように語っている。「人は自己が自覚的に意識する時に、自己と云うものが成立するかに考えて居る。併し固<sup>もと</sup>、自己があるから意識するのである。そして自己なるが故に自己自身を意識するのである、自覚するのである」(X 33)。また、次のようにも述べている。「我々の自己の意識的自覚の底には、之を超え之を成立せしめるものが働いて居るのである。意識的自覚の自己矛盾の事実が之を証明して居るのである。此事が従来深く反省せられていない」(X 121)。反省的に確認された自己の意識は、自己の存在に後から遅れてやってくるのに、そのことが自覚されないため、自我が世界の基盤として措定されることになるのである。この立場が「何処までも

主観主義を脱していない」と批判される所以である。西田によれば、「従来の哲学は唯自己から物を見ているのであって、自己そのものの成立を問題とせない」(X 120) のである。

西田にとって生きた現実とは、「自覚的自己」、つまり「知的自己」に対して所与として与えられるものでも、「知的自己」によって構成されるようなものでもなかった。「知的自己」に依拠する立場は、「自己と云うものが世界から如何に媒介せられるかを考えていない」。こうした立場に対し、自己の存在は世界によって媒介されている、と西田は考えている。これは何を意味するのであろうか。次にその点の考察に進みたい。西田によれば、世界とは「知的自己」によって構成される客観的対象などではなく、自己の存在がそこで成り立つ根源的な場所である。「実践哲学序論」に続いて執筆された「ポイエシスとプラクシス (実践哲学序論補説)」には、次のように記されている。「我々の自己は此世界から生まれ、此世界に於て働き、此世界へ死に行くものでなければならない」(X 143)。ところが、「従来多くの人は物と心と何処までも相対立するもの<sup>あい</sup>を考え、即ち先ず主観客観の対立を考え、相互関係から自己の作用と云うもの<sup>この</sup>を考えるのであるが、此世界を矛盾的自己同一として場所的に考える場合、考え方は自ら異な<sup>おのず</sup>って来なければならない」(X 50)。矛盾的自己同一の世界とは、後期西田に固有の考えである。西田によれば、自己が存在する場としての世界とは客観的な実在としてそれ自身のうちに自己同一性をもつものではない。我々が生きるその世界は、単なる物理的世界や生物的世界として対象的に捉えられた世界ではない。別の言い方をすれば、全体としての世界とそのうちに存在する多数の個物との関係は、互いに独立に存在していて後になって初めて繋がりがつけられるような関係ではない。世界とは、世界のうちにある多様な個物の働きを介して初めて自己自身を表現する歴史的な世界、言い換えれば創造的な世界なのであり、世界のうちに存在する個物もまた、それ自身のうちに自己同一性を持つのでは無く、創造的世界の自己形成を否定的に媒介することにその存在を持つとされるのである。つまり、世界と個物、それぞれの同一性は互いに他のうちに自己否定的な仕方で見出されるというのが、矛盾的自己同一の世界の考え方である。自己は世界とは独立にその存在が確認されるようなものではなく、あくまでも世界から媒介されてこそ存在しうるものなのである。「我々の意欲することも歴史的出来事である」(X 45)。

では、自己は世界からどのように媒介されるのであろうか。

### 3. 見るものなくして見るという行為的直観の論理

この問いに答えるために練り上げられたのが、「行為的直観」の概念である。「行為的直観」は、「作られたものから作るものへ」という独自の表現によって説明される西田固有の哲学的概念である。何かを制作する者は、制作物を作りつつある。このとき、制作とは「作るものから作られるものへ」というプロセスとして説明できる。主体の作用が、それまで存在しなかった対象を生み出すというプロセスのことである。しかし、「作られたものから作るも



のへ」という表現は、これとは逆方向のことを語っている。この表現が意味するのは、主体によって作られたものが、作る主体を作るという事態である。作ることによって、作られるものが作り出されるだけでなく、作るもの自身が作り直されるのである。西田がよく挙げる例は、芸術作品の創作である。芸術家は、自らの理念の実現を目指して創作に打ち込むが、そうして作られつつある作品は、芸術家から独立してそのつど芸術家の眼前に立ち現れ、それによって芸術家は動かされつつ創作を続ける。創作の過程において、当初思い描いていた理念は何度も否定され、修正を余儀なくされる。西田にとって、それは創作活動の必然である。創作とは、前もって与えられた理念に象って質料に形相を付与することではなく、自ら創作したのものによって動かされることであり、作った物によって作者自身が作り直されるという出来事こそが創作のダイナミズムなのである。西田は、この事態を言い表すために、「見ることは作ることであり、作ることは見ることである」といったシンプルな表現に思いを託すこともあるが、それは作ることと見ること、つまり行為と直観とが直接に融合するといったこととは全く異なる。作ることは見ることのうちに溶け込んで消え去ってしまうのではなく、見ることによって新たに作るという課題が目覚めさせられるのである。西田の次の言葉は、この間の事情を的確に言い表している。「行為的直観的に与えられたものは、物ではなくして却って自己であろう。矛盾的自己同一的世界の個物として、我々の自己が歴史的身体的に、ポイエシスの的に成立する時、物の世界は無限なる要求として与えられるのである」(X 37)。

ふつう直観というと、無媒介的な直接知であるというのが、一般的な理解であるが、西田はそうした見解を退ける。直観には、否定的媒介が折り畳まれているのである。このように理解するなら、②の前半の言葉は、理解可能になる。「是故に思惟<sup>これ</sup>に対して直観と云えば、唯無造作に無媒介的と考えるのである。逆に我々の自己の作用と云うものが直観から媒介せられるものなることを知らない」。直観のなかに折り畳まれた否定的媒介の働きによって、行為主体が新たに形成されるのであり、直観とは、西田にとって主体形成に不可欠な生命機能なのである。

だが、これに続くテキストがまた難解である。「無にして自己自身を限定する絶対矛盾的自己同一の世界の自己限定より起こるものなることを知らない。見るものなくして見る所から、我々の自己の作用と云うものが起こるのである。思惟と云うのは、かかる作用の極限である」。この言葉をどのように理解すればよいだろうか。見るためには見る主体が存在しなければならぬというのが、常識的な考えである。では、「見るものなくして見る」とは一体いかなる事態を意味するのだろうか。中期西田の思想体系を表現した代表作に、『一般者の自覚的体系』という著作がある。そのなかに「見るものなくして見る」という表現についての説明が与えられている。以下に引用してみたい。

見るものなくして見るということは「自己が」が「自己に於て」となることである。即

ち場所<sup>そのもの</sup>其者となることである。かかる意味に於て一旦「自己が」が「自己に於て」に合一した場所を越えて（例えば知的自覚の背後に意志的自己を見る如く）更に自己が見られ、自覚が深くなるに従って、又かかる「自己が」が「自己に於て」に合一した場所が見られねばならぬ。真に自己自身を見ることなくして見るものに至っては、唯「自己に於て」というものが残されるのみである。かかる場所に於てすべての自己のノエシ的限定の内容が映され、対象化せられるのである。（V 427f.）

この言葉を理解するために、大急ぎで、西田の「場所の論理」と「自覚」の両概念について説明をしておかなければならない<sup>4</sup>。

「場所の論理」とは、認識を、主観による対象の構成作用として捉える西洋近代の見方を退け、特殊者を一般者の場所に於いて映すこととして把握する立場のことである。西田は、「有るものは何かにおいてなければならぬ、しからざれば有るといふことと無いといふことの区別ができないのである」（IV 208）と語っている。例えば、緑を緑として特定できるのは、緑が緑ならざる色と対比されうるからである。しかしそのような対比が可能なのは、それぞれが色という一般者において捉えられているからに他ならない。ところが、色という地平それ自身もまた、色ならざるものとの対比において初めて色として限定される。しかも、色は単独では存在しえず、実体的なものに於いてのみ存在しうる。しかし、色はものに於いてあるといっても、色とももの関係はいつも不変というわけではない。ものに属する緑色は、黄や赤に変化することもある。緑から緑でない色への変化を促すのは何らかの作用である。作用とは無（例えば、赤でない）から存在（例えば、赤）をもたらすものであるが、作用の背後には常に潜在的な存在が想定されている。緑から赤への変化は、端的な無からの創造でも、端的な無への解消でもなく、潜在的な存在（例えば、変色する可能性）の地平の上で成り立つからである。とすれば、この潜在的な存在を潜在的な存在として自覚可能にする場所がさらになければならぬ。このように考えると、アリストテレスのように、さまざまな属性がそこに帰属するところの個体的実体を、真の場所と見なすことはできなくなる。無から存在へと変化する働くものの場所が考えられねばならぬのである。作用の背後にある場所は、内容をもった限定された場所であるため、その場所そのものの限定性の根拠はさらに、存在するものを存在するものとして知ることを可能にする場所にまで遡らなければならぬ。「我々が有るといふものを認めるには、無いということに対して認めるのである。しかし有るといふものに対して認められた無いといふものは、なお対立的有である。真の無はかかる有と無とを包むものでなければならぬ、かかる有無の成立する場所ではなければならぬ」（IV 217f.）。あるものが単にその対立概念へと移り行くだけでなく、その矛盾へと移り行くことを可能にするものこそ、真の場所である。それは、もはや類概念の外に出ている。類概念を場所としているときは、潜在的有を前提にしており、働くものを見ているに過ぎない。しかし類概念をも映す場所においては、働くものを見るのではなく、「働きを内に包むものを見

る」(IV 219) のである。この場合、類概念の外に出るとは、類概念が無くなることではなく、その底に徹底することだと、西田は言う。類概念の外に出ながら、いかにして判断の根底となる一般的なるものを見ることができるのかと言えば、それは「有の場所<sup>そのもの</sup>其者を無の場所と見るのである、有<sup>そのもの</sup>其者を直ちに無と見るのである」(IV 254) からである。西田は、そのことを可能にする場所を、「絶対無の場所」と呼ぶ。それは、単なる変化の場所ではなく、「生滅の場所」(IV 219) なのである。

「場所の論理」の導きの糸となったのは判断における主語と述語の包摂関係であったため、「於いてあるもの」から「於いてある場所」への遡行は、一見すると、概念的に見てより抽象的で普遍的な次元へと遡っているに過ぎないようにも思える。しかし、より普遍的な述語面への遡行を通して、主語面はかえって個としてのリアリティーの度合いを増してゆくことに注意を払わねばならない。それは、西田自身のことばを借りれば、「単に物の影を映す場所」から「物が於いてある場所」に進むことに他ならない。こうしたことが可能なのは、「於いてある場所」への遡行が、述語的なものが主語の位置に立つような高次の述語面への漸進的な遡行を意味するだけでなく、「於いてあるもの」の知を成り立たせる、「於いてあるもの」と「於いてある場所」との亀裂そのものを自覚可能にする場所への遡行として遂行されているからである。場所とは、単なる概念的な普遍ではなく、映すという機能と自覚的限定の機能とを同時に兼ね備えたものなのである。場所の場所を問う探求は、述語面の背後にある主語的なものをさらに包む述語面への遡行であるため、主語面と述語面とが幾重にも反転しあうダイナミズムをはらんでいるが、最終的に、主語となって述語とならない個体をなお自分のうちに包み、それ自身は決して主語となることがない述語面への垂直の跳躍と化す。西田の「絶対無の場所」とは、個と普遍とが直接に接するという矛盾そのものを映す、知の底なき底を意味する。

西田は、こうした「場所の論理」に基づいて自己の「自覚」の成立を解き明かそうとした。自覚の構造は、西田によって、「自己が自己に於て自己を見る」と定式化されている。「我々はどこまでも自己を自己の表象的意識面に於いて映すことはできぬ。映された自己は見られた自己で、見る自己ではない。[中略] 自己はどこまでも意識面の底に考えられるものでなければならぬ。自己に於いて自己を映すと考える時、自己は無限の過程と考える外はない。意識作用という考えはかくして成立するのである」(V 432)。作用としての自己理解は仮象であり、むしろ対象と作用とを同時に包みつつそれを自己の影として映す場所こそが本来の自己であるというのが西田の立場であった。

しかし、このとき誤解してはならないのは、「自己というものがあって自己自身を限定するのではない」(V 434) ということである。表象的意識面の背後に見る自己を想定するなら、その自己は対象化を免れてはいない。自己とは「見るものなくして見るもの」のことであり、「『自己が』の面が『自己を』の面を限定するのである。場所が場所自身を限定するのである」(V 434)。西田は、「自ら無にして自己のうちに自らの影を映す」という表現を好んで用いたが、

それは自己の脱自性を表現するだけでなく、自己のノエシスの底は知ることができないという脱底性をも意味している。知られるものと知るものとの関係が映されるのは、それ自身は決して対象化されることのない、見るものなくして見る「自己に於て」という場所に他ならず、「自己に於て」以外に、見る自己というものはないのである。

では、こうした場所の論理に基づく自覚の構造は、行為的直観といかなる関係にあるのだろうか。西田は、次のように述べている。「我々の自己があると云うのは、事実として行為的直観的に把握せられるものでなければならない。自己の存在を証明する方法はない。論理を媒介として、自己自身の存在が知られるのではない」(X 87)。デカルトの「我思う故に我在り」という言葉も推論による証明を意味するものではなく、懐疑のさなかの直証を意味したが、それはなおも自己を内部知覚において対象化する態度と結びついたものであった。西田の「行為的直観」とは、行為のさなかにおいて見るものとしての自己がどこにもなくなりつつ、行為する自己として生まれ出ることを自覚することに他ならない。直観とは、概念的媒介を本質とする思惟に対立させられた直接知の機能などではなく、それ自身のうちに否定的な非連続性をはらんだ固有の自覚の場なのである。思惟もまた、「行為的直観」の一形態としてのみ捉えられるのである。

#### 4. 目的的作用型として理解された行為から無作の作としての愛へ

次に、③についての考察に進みたい。

③直観において作用がなくなると考えるのは、自己の作用を、物の働きの如くに考えて居るからである。由来人は精神作用と云うものを考えるにも、単に目的的作用型を押し進めることによって考えて居ると思う。唯、何処までも内から働くと考えて居る。単に自己自身に関係する関係の立場から考えて居ると思う。併しかかる考え方は、要するに生物的身体的作用の作用型を脱するものではない。縦、かかる立場から之を越えて更に何等かの働きを付け加えても(真に内の内からとして)、それは精神作用にはならない。自己の内から自己を否定することはできない。

西田にとって、直観とは、主観による作用の媒介なしに主観が対象と直接に合一することなどではない。「行為的直観」は、「作られたものから作るものへ」という否定を介した非連続の連続のダイナミックな運動を指す言葉である。それは、行為のうちで自己が否定されて新たな主体として形成される場所に他ならない。しかし従来、主体の働き、特に精神作用は、「目的的作用型」として理解されてきたと、西田は指摘する。「目的的作用型」とは聞き慣れない言葉であるが、行為についての常識的な理解を指していると言ってよい。私たちは何かを行うときに何らかの目的を意識し、その目的を実現するためにいくつかの選択肢のなかか

ら一つを選んでそれを実行する。行為とは、目的を目指して働くことだというのが、「目的的作用型」の意味である。その特徴は、主体の成立を既存の事実として前提にし、行為を合理的な選択と遂行のプロセスとして捉えることにある。この場合、行為は、ひとえに主体の一存で決まるものとして捉えられている。しかし西田によれば、そのような行為の捉え方は、本能に基づく動物の行動についての把握の域を少しも出るものではない。

西田によれば、行為とは、個物として、歴史的世界の自己表現を媒介することに他ならない。そのため、単なる自己の主観的な目的の実現は、たとえそれがうまくいったとしても、本来の意味で自己として生きることにはならない。自らの行為のうちに、自己の底から自己を貫く否定の力が働くことによって、自己は新たな主体として甦るのである。西田にとって、それこそが生きるということであった。自己自身を否定して、そこから新たな主体を自己のうちに形成することは、自分自身にはできない。自分にできるのは、目的的作用型として行為することであるが、そのうちから否定する力が働くことによって、新たな主体として自己は甦るのである。西田は、デカルトが方法的懐疑の果てに掴み取ったコギト、つまり内部知覚的自己をもさらに疑う。西田にとって、真理の基準は、私にとっての絶対的明証性ではなく、当の私が行為主体として実際に生まれ出ることなのである。「思惟の矛盾とは、[中略] 行為的直観的に自己が成立せないと云うことである。そこに知識の真偽の標準があるのである。我々の自己が逆作用型的に成立するかぎり、真理であるのである」(X 49)。自己は、行為的直観において、作られたものから作るものへという否定を介した媒介によって、自覚される。「目的的作用型」としての行為主体は、作られたものから「逆作用型的に」作られることによって新たに自己となるのである。「目的的世界に於ては個物は世界の中に中心を有つ、即ち個物と中心との関係は尚直接的である、連続的である。然るに絶対矛盾的自己同一の世界の自己限定としての歴史的世界に於ては、個物は世界の中に中心を有つということとはできない。歴史的世界とは云わば目的的世界を裏返しにしたものである」(X 55)。

ここまでの議論では、行為的直観において働く否定の力は、芸術的創作活動をモデルとして、作られたものが作るものを否定するという意味で理解されてきた。しかし、否定の力は、それだけを意味するのではない。自己の向こう側から自己が否定されるのではなく、自己のうちから自己が否定されるという事態が、西田によって指摘されている。それを論じるのが、④の文章である。

④精神作用と云うのは、かかる方向が自己矛盾的に否定せられる所に、即ち第三者によって措定せられる所に成立するのである。何処までも目的的作用型でありながら、それが自己矛盾的に自己否定として転回する所に、我々の自己と云うものが成立するのである。精神力と云うのは、かかる逆転の力である。故にパラドックス的に、無力となることが精神的に有力となることである。

精神作用とは、「目的的作用型」という側面をもつが、それだけによって成立しうるものではない。自己は自己によって措定されたものではない。措定するためには前もって自己が存在していなければならない。しかし人間は生まれてくるものであり、自己原因ではありえない。そのため、自己は自己自身への関わりにおいて、同時に、自己を措定した第三者、つまり神に関わらざるをえない。自己への関係そのものが同時に、自己を措定するものへの関係となる。自己は自己を超えたところに自己を持つのである。そのため、自己が持続的に存在することを自明の自己完結的な事実として前提することはできない。しかし他方、自己は第三者によって措定されるものだからといって、自己は自己に責任を持ちえないというわけではない。自己が自己を措定する第三者と関係しうるのは、あくまで自己への関係という仕方においてだからである。私が私である限り、私は自己への関係を既に生きてしまっているであり、そのとき同時に自己関係において、自己を措定する第三者にも関わってしまった。[我々の自己は自己自身に関係する関係、即ち目的的作用型であると共に、絶対他者に対する関係として、即ち表現的形成として真の自己であるのである。我々は絶対無限なる客観的表現によって動く所に、真に自己の働きを自覚するのである] (X 39)。

芸術的創作の場面について、西田は、「物となって見、物となって作る所に、真の芸術があるのである。少しでも主観的なポイエシスの残る所に芸術はない。如何なる画えが出来るとかは画家自身も知らない」(X 109)と語っている。創作されつつある作品によって主観的な目的意識が否定され、揺れ動かされながら、新たに形成された主体は自らの行為を作品に集中させる。このとき、「矛盾的自己同一的に自己が物となるのである。而して我々は物しこうに於て真の個性的自己を見るのである。我々の自己が作られた物として、自己自身を形成する世界の自己表現となるのである」(X 109)。芸術的創作とは、反省的に対象化された自己を消し、作られたもののうちに自己を見いだすという営みに他ならない。だが、西田は芸術的創作の創造性に言及する傍ら、その限界についても注意を怠ることはなかった。芸術的創作について語った次の言葉は、その証言と見なしうるものである。「作られた物の方向に、自己自身を失い行く方向である」(X 110)。

この表現は、「行為的直観」の働き方として、以上に述べた芸術的創作とは根本的に異なった方向があることを示唆している。西田はそれをこんな風に説明する。「之これに反し物が何処までも自己となる、物から我へ、即ち自己が物から生まれるという方向に於て実践の立場と云うものが成立するのである(主観から客観へに反し、客観から主観へ)。プラクシスとは自己が歴史的形成作用として働くことでなければならない。[中略]我々の自己はそこに物となって消されるのでなく、絶対者の道具となるのである。歴史的形成作用となることである」(X 111)。西田はこのような事態が成立する世界のことを、作られたものの世界である芸術的創作の世界に対比して、「事から事への世界」(X 111)であると述べている<sup>5</sup>。それは、「事の創造への要求として絶対命令の世界でなければならない。そこに我々は物に於て永遠の生命を有つのでなく、自己自身として永遠の生命を有つのである」(X 113)。精神力とは、

絶対的命令に対して応答すべき自己が形成されることに他ならない。それは既に存在している自己のうちの既存の目的への志向の働きとして捉えることのできないものなのである。

ここでようやく私たちは、本稿の最初に提起した課題に向き合うことができるようになった。「パラドックス的に、無力となることが有力となることである」とは、一体いかなることなのだろうか。「無力の力」という矛盾をはらんだ表現は何を意味しているのだろうか。残念ながら西田自身は、少なくとも当該の論文のなかでは、「目的的作用型的に働くと共に、逆作用的に無作用的作用型である」(X 113)といった言い換えを試みてはいるが、この表現について詳しい説明を与えてはいない。そこでこの表現の機微に関する示唆を得るために、西田の思想上の交友関係に目を向けてみることにする。すると、生涯の親友であった鈴木大拙<sup>6</sup>の『禅の思想』のなかに、「無力の力」や「無作用的作用型」といった表現とよく似た「無作<sup>むさく</sup>の作<sup>さく</sup>」という禅語について貴重な証言を見出すことができる。

無作の作とは、個多が自らの自由意志・創造意志で、不束不縛的に、超個<sup>ちようこ</sup>の意志を行ずることである。超個の意志はそれ自らでは現実化せぬ。現実化せぬ限り、単なる夢幻性のもに過ぎないと云える、無為無作だと云える。が、それが個多の意識に映ると、その映り方の強度または濃度の如何によりて、個多を動かして行為となる。即ち有為有作となる。個多はそれが自由意志の所作である如く感じると同時に、その力の湧き出るところでは、どうも自己以上であることを自覚する。即ちこの自覚のところから、その行為を見て、無作の作と云うのである。作は個多から出るが、その作は個多を超えるところに、その発生地をもつと感ぜざるを得ざる時、作は直ちに無作である、無作の作である。(165<sup>7</sup>)

個として存在する私たちは、自己を、個を超えた超個の存在のうちに有つ。自己の全身全霊の行為は、まぎれもない自己自身の行為でありながら、自己を超えたところから、自己の行為を否定的に貫いて沸き出ずる力の発動でもあることが自覚される。大拙が「無作の作」と呼んだのは、そのような事態であった。

西田の言葉に置き換えて説明し直すなら、自己への関係は、自己を措定する第三者への関係である。そのため、行為は自己から発するものでありながら、自己を措定する第三者の自己表現でもある。一人ひとりの行為は、当人の意識の上ではあくまで「目的的作用型」として遂行されるが、歴史的世界によって否定的に媒介され、自己矛盾的に自己否定として転回する所にそのつど新たに自己が成立する。西田によれば、「精神力と云うのは、かかる逆転の力である」。行為とは、自己が立てた目的を実現すべく適切な手段を合理的に選択して実行に移す自己制御のプロセスとして理解されることが多いが、西田はむしろそうしたプロセスを内から否定して働く力を自覚することにこそ行為のダイナミズムと行為主体の刷新の可能性を見て取ったのである。「無力となることが精神的に有力となることである」という表

現は、行為をひとえに自己の力によって成し遂げられる自己完結したものとして捉える見方を退け、自己の脱自性と無底性を徹底して自覚しながら行為に身を投じるときにこそ行為は自己を超えたところから力を得て真の創造性を発揮するという境涯を示すものと考えることができよう。

西田は、この「無力の力」、「無作の作」のことを、「無作用的作用型」とも呼ぶが、さらにそれを「愛」と呼び直してもいる。

愛と云うことは、<sup>ただ</sup>唯物と我が一となるとか、我と人が一となるとか云うことでなく、無作用的作用型としてやはりそれは矛盾的自己同一の立場から考えられなければならない。我々の自己が第三者によって措定せられたものであると云う所から、我々の自己に純なる愛と云うものが生ずるのである。純なる愛に於て、我々は神の愛を分取すると云うことができる。故に愛は創造の力である。而して我々の自己の存在は純なる愛にあるのである。(X 41)

自己は自己を超えたところに自己をもつ。自己の行為が、自己を措定する神の自己表現の媒体であることが自覚されるとき、その行為は神の愛を分け持つものになる。愛は、主観的な心理的作用として反省的に捉えられるようなものではなく、行為遂行の只中で自己を超えて働く力として自覚される。「無力の力」とは、「己を尽くすこと」(X 176) が己を超えたところから来ることを自覚したときの行為の働きのことに他ならない。西田は、我々の存在理由が「行為」にあり、「行為」とは究極的に愛の分有としてのみ成り立つことを証言したのである。

## 注

- <sup>1</sup> 以下を参照されたい。丹木博一「ポイエーシスとしてのプラクティス—西田幾多郎の『行為』概念について」『上智大学短期大学部紀要』第43号、2022年3月、pp.37-50
- <sup>2</sup> 西田のテキストからの引用は、旧版『西田幾多郎全集』岩波書店(、1979～年)に基づき、カッコ内に巻数をローマ数字で、ページ数をアラビア数字で記す。なお引用に際しては、読みやすさを考慮し、旧漢字を新漢字に、旧仮名遣いを新仮名遣いに改め、また適宜ルビを振った。
- <sup>3</sup> 西田晩年の論文に「デカルト哲学について」というものがある。なお、デカルトのコギトと西田の自覚を対比した以下の論考に教えられるところが多かった。上田閑照「経験と自覚」『経験と場所』岩波書店、2007年、pp.35-152
- <sup>4</sup> この点について詳しくは、以下の拙論を参照されたい。Hirokazu Tangi, 'On the Negation-Based Structure of "Acting-Self-Awareness": The Development of



Nishida's Phenomenological Thought', in Taguchi Shigeru, Andrea Altobrando (ed.), "Tetsugaku Companion to Phenomenology and Japanese Philosophy", Springer, 2019, pp.25-40

- <sup>5</sup> 「事から事への世界」という表現は、華嚴仏教における事々無礙法界の思想を強く連想させる。華嚴に対する西田の思想的関わりについては、以下の文献が多くを教えてくれる。板橋勇仁「〈基底／根拠無き自己〉の主体性：西田哲学と華嚴仏教の思想」『立正大学人文科学研究所紀要』第53号、pp1-17、2015年。竹村牧男『唯識・華嚴・空海・西田：東洋哲学の精華を読み解く』青土社、2021年。
- <sup>6</sup> 西田幾多郎と鈴木大拙の生涯にわたる交流の内実について、以下は多くのことを伝えてくれる。上田閑照「鈴木大拙と西田幾多郎」、岡村美穂子・上田閑照『大拙の風景—鈴木大拙とは誰か』燈影舎、1999年、pp.298-383、竹村牧男『〈宗教〉の核心—西田幾多郎と鈴木大拙に学ぶ』春秋社、2012年
- <sup>7</sup> カッコ内の数字は、鈴木大拙『禪の思想』（岩波文庫、2021年）のページ数である。

研究ノート

## 持続可能な沿岸域管理に向けた 市民参加型ワークショップの試み —宮城県女川町竹浦浜での実践—

大 木 優 利

### 要旨

日本の沿岸には豊かな海が広がっている。海から離れていても私たちは普段の生活で生態系サービスの恩恵を享受している。2011年3月11日に起きた東日本大震災では陸も海も甚大な被害を受けた。身をもって「恵み」と「災害」を感じている私たちであるが、必ずしも沿岸の陸域や海中・海底をも含めた海を意識しながら暮らしていない。生きものが棲む環境や海底がどのような影響を受け、どのように回復していったのかについては、研究者によるモニタリングをしてはいたものの、データを可視化して被災住民に伝え対話するような場が震災後、行政や公的機関によって設けられた機会は少なかった。本報告では、海にまつわる地域に根付いた知識（地域知）と海洋リテラシーについての先行研究をまとめ、一般市民の海に対する深い理解を広め、SDGs 目標 14 達成に向けて持続可能な沿岸域管理につながる実践的な取り組みを紹介する。

### 1. はじめに

日本の沿岸には豊かな海が広がっている。海から離れたところにおいても、私たちは普段の生活の中でその恩恵を受け、生態系サービスを享受している。江戸時代に遡って漁業の事例を見ると沿岸域では網元を中心とした、漁船や漁網を所有する漁業経営者による地先の海の管理が行われてきた。里海のような形で、漁師らは地先の海を見守り利用してきた。また、沿岸に住む人々は、海水浴や潮干狩り等、海でのレジャー、あるいは文化的・経済的・教育的活動を通じ、身をもって海の豊かさを享受している。その一方で、津波や台風の高波などが沿岸部を襲う歴史が繰り返され、人々は多くの被害を被ってきた。

筆者の聞き取りによると、沿岸の集落では経験を生かして神社仏閣や地域の公共財を高台に建設するようになり<sup>1</sup>、被害を最小限に止めようとしてきた。その取り組みは宮城県の被

災地で実践されている。先人たちが過去の津波到達地点に石碑を築いて<sup>2</sup>災害を次世代に伝承し、時代を超えて地域住民が被害を想像できるよう努力していた様子がうかがえる。吉村・本間・塚口（2015, p.70）によると、東北の太平洋側沿岸部の神社の位置データと、浸水区域データの空間検索を照らし合わせたところ 8 割の神社仏閣は浸水被害を受けていないことがわかった<sup>3</sup>。このように、防災にまつわる知識や知恵などの地域知は語り継がれ、現代にも通じる示唆に富んでいることがわかる。

2011年3月11日に起きた東日本大震災により、陸も海も甚大な被害を受けた。多くの人々の命が失われたこともあって陸の被害は目視することが出来たが、海の被害は潜水作業や映像を通してでしか把握できない。そのため、海中への影響は見落とされがちであった。震災による被害状況を調査し復旧するプロセスは陸域から始まっている。一方で、海域の被害は、調査機器や調査船を用いなければならないこともあり、すぐには明らかにはならなかった。特に地先の海において海中の様子、例えば、生きものが棲む「場」（例：藻場）や、海底がどのような影響を受け、時間とともにどのように回復していったのかについては研究者が調査に入り、継続的なモニタリングを行っていた。しかし、可視化したデータを被災した地域住民に伝え、かつ、震災前後の海の変化について対話をするような場は震災後、行政などの公的機関によって設けられなかった経緯がある<sup>4</sup>。

陸域で暮らす人間は、災害と恵みをもたらす海的环境や「場」、そして場の成り立ちなどを科学的に理解して「命を守る」行動をとり、海の恵みの持続的利用対策をとっているのだろうか。温暖化が進む地球環境とともに多様な災害リスクが高まってきた海辺に住み続けるためにも、災害をもたらす地球の動態や、生態系サービスの形で自然の恵みを享受することの意味を考える機会を持つことが大事である。

本研究ノートは漁業復興に貢献を試みた取り組み報告である。震災前後の海洋環境の変化と、地先の海にまつわる「地域に根付いた知識」を可視化するために、地域住民参加型ワークショップを宮城県女川町で開催した。主に市民を対象に、海についての学びの場を提供するとともに、地元住民が「海を知り、海を守り、海を賢く利用する」ことについて研究者との対話の場（ワークショップ）を設けた。

## 2. 漁業者・住民による「海の地域知」

漁業者や地域住民は長年、経験を元に築き上げた「地域性に富んだ知識（地域知、Local Knowledge）」を保有している。Jorgensbye and Wegeberg (2018) は、これを漁師の生態系知識（FEK: Fishers Ecological Knowledge）と表現し<sup>5</sup>、その多くは底曳き船からの情報であると定義した。FEK についての先行研究<sup>6</sup>は、その科学的妥当性を検証した研究が多く、地域知が沿岸域管理に役立つかどうかの議論は十分にされていない。

人類学 / 文化人類学、地理学 / 文化地理学、地域研究、そして民俗学研究的の先行研究を参

照すると、いかに漁師らが地域知を認識しつつ漁業のあり方を模索しているかということ、また、地域知を基礎知識として漁法・漁場を選択していることについての研究は進んでいる（藤永, 2009; 高橋, 2014）。その代表格として宮本（2015）による海のそばで生業をたてている住民の様子を記述した研究がある。しかしながら、気候変動により脆弱性と不確実性が増す人新世時代において、自然災害による海の脅威と、海の恩恵と共に生活していくためには、漁撈活動などの経験に基づく地域知と、海洋科学知識をエビデンスとした資源管理のあり方を住民と研究者が共に学び、意思決定することが求められているのではないだろうか。

沿岸域海洋資源管理のあり方を考えるのは基礎的研究だけでは対応しきれない課題が多く、応用研究にならざるを得ない。利害関係者である地域住民は互いに異なる意見を出し合い、価値の重きをどこに置くかを対話し、科学的根拠をもとに経済・社会・心理・文化的リスクとベネフィットを算出した上で意思決定をしなければならない。山口（2012）によると、この一連のプロセスは政治学、特に環境政治学・エコ・ポリティクス<sup>7</sup>に分類される学問である。

特記すべき先行研究は次の2つである。Ruddle（2000）によると、漁民の生態系に関する地域知は漁場推定として役立ち、また、漁法や漁業技術の革新にも貢献している。そして地域知を空間的に認識する漁民参加型の海洋・海域生態系マッピングについても言及・事例紹介をしている<sup>8</sup>。地域知が幅広い海洋情報を含んでいる側面はありつつも、情報の収集と評価については、その妥当性と科学的知識との整合性を確認しながら、沿岸域管理に活用されることが望ましいと主張する。

もう一つは、嘉田（1990）が琵琶湖の水環境汚染問題の調査をしていくなかで、環境認識を深めるために実施した住民参加型環境調査の理念と実践の報告である。環境認識をめぐる科学コミュニケーションの課題と、社会的な環境に対する認識論について言及している。科学と文化をつなぐため、地域住民や行政と科学者など、異なる社会的背景を持つ人たちを交えた形で環境学習の実施意義を説いた。環境の成り立ちを理科的要素だけでなく、その意味をも包摂的に理解するための方策が必要であると主張した。「環境調査の専門家はそれぞれの分野の調査研究を行うが、環境全体に対しての視野という意味ではシロウトサイエンスの構築こそ、具体的な環境保全への活動を呼び起こす基礎活動になるであろうと私たちは期待している」<sup>9</sup>との提言で論文を結んでいる。

本報告では、生物のハビタット（魚類などが棲む環境）や多様な生態系知識を、研究者と地域住民が共に科学的知識と照らし合わせることで、持続可能な海洋資源管理に資すると考えた。地域主体による沿岸域海洋資源管理の合意形成、意思決定手法として持続可能な管理をする上で、科学者と地域のステークホルダーとのあらゆる協働作業（マッピング、現場ニーズと研究シーズのマッチングなど）が役立つ可能性があることを示す。

資源管理そのものはトップダウン型が多い。漁師や、海の近くで育った住民の経験知も含めたボトムアップ型を出発点とした資源管理を考える、いわゆる市民参加型の取り組みは少

ない。資源管理につながった事例ではないが、渡久地・西銘（2013）は沖縄のサンゴ礁漁場情報（地形、水産生物、漁撈活動、その他の海にまつわる知識）を漁民らが1977年に地図化していたことを報告している。彼らは研究者として現地に入り、聞き取り調査をもとに1977年の地図内容を更新した。これは漁民の聞き取りを元データとして扱い、ハビタットマップを制作した好事例である。

秋道（1981）は、民族魚類学は自然界の一部である魚類を人間がどのように認知して利用するのか、つまり、魚と人間の関わり合いを研究する学問であると説いた。また、Bergmann et al.（2004）によると、魚類に限定されたハビタットマップは長年の漁師経験で培われた知識を反映し、科学データとの相互確認作業が行われることによって、包括的な魚類のハビタット情報（Essential Fish Habitat）の特定が可能になるという。ここでのハビタットに関する生態系知識とは、藻場の位置、底質（砂、泥、粘土、露岩等）、そして、そのような環境に棲む多様な海洋生物の種類や分布についての知識である。さらにKenny et al.（2018）によると、このような知識は漁業者からの情報をもとにマッピングされ、生物多様性をはかるツールとして、多様性を守るための沿岸域管理や脆弱なハビタットの特定や評価、そして保護に役立つという。

東日本大震災後、海洋環境が大きく変化したにもかかわらず、海洋生態系に関する知識（地域知）を住民同士が共有する機会、また、科学者も交えて地図を見ながら持続可能性を考える場は提供されてこなかった。地震と津波で海の攪乱が起きたにも関わらず、ステークホルダーである漁師や地域住民が攪乱された生態系ハビタット情報を持ち合わせていなかった。彼らは震災前・後の海について経験を通じ地域知として保有しているが、それが次世代に継承されることなく震災から10年を迎えているのが現状である<sup>10</sup>。

沿岸の海をどう管理し利用するかについては、住民と科学者とが地域知と科学知を照らし合わせ、異なる知識があれば「なぜ異なるのか」を掘り下げることで、海洋環境のより深い理解を得ることが可能になる。より深い理解は「住民が今後どうすれば海の恵みを持続的に享受し続けられるのか」を自問することにつながる。自問がステークホルダーの意識変容を促し、海洋資源管理への主体性（オーナーシップ）が育まれることにつながるのではないかと。主体性を持つことは資源管理に対し責任を持つことであり、それが実際の行動をも変容させる。行動変容は具体的な指針に基づいて実地されるが、世代を超えて持続可能な海の恵みを享受し続けることが漁師の指針となり得ると考えた。行動変容に至るまでの連続した過程は、「海についての理解をより深めること」を起点としており、日常や仕事を通じて触れたり見聞きしている海についての知識を高めること、即ち、海洋リテラシーの向上を意味する。

### 3. 海洋リテラシー

海洋リテラシーが目指すところは、「海洋資源と持続可能性について、多くの情報を読み

解いた上で責任ある決定を行うことができる、『高度海洋リテラシー社会』の創設<sup>11</sup>である。換言するならば、海洋情報を知識化し、持続可能な海とその資源を保全することで生態系の豊かさ（生物多様性）を守ることを指す。また、水産資源が恩恵を与えてくれる海洋環境を持続可能な形で利用していく（ワイズユーズ）のために海について学ぶ事である。これはSDGs目標ターゲット14の海の豊かさを守ろう<sup>12</sup>に紐づけられる取り組みでもある。

2017年にユネスコは「万人のための海洋リテラシー—海洋の保全、復元、持続可能な利用の認識を高めるグローバル戦略」を発表し、海洋の知識を世界規模で高めるためのグローバルパートナーシップを強化、展開することを宣言した<sup>13</sup>。海洋にまつわる情報を地域住民が学び続け、科学者の支援も受けながら自身の中で知識を体系化し海洋リテラシーを向上させる。これにより、海洋の恵みを享受し続けるためには、地域主体で資源をどのように管理していけば良いのかを考えるきっかけとなる。

科学者から見た海洋リテラシーとは、海洋「科学」リテラシーと言い換えることができる。なぜなら、海を理解することは、海の科学的な仕組みを理解することを含むからである。楠見（2013）によると科学リテラシーとは、「科学的知識と批判的思考に基づいて、自然界と科学技術を理解し、根拠に基づいて結論を導く能力である。生活・社会における科学に関わる問題解決、行動を支えている」<sup>14</sup>。また、従来の科学リテラシーモデルは一般市民の知識が欠如していることを前提に、専門家から市民への一方的な説得的コミュニケーションを目指している。他方、近年重視されている市民参加型モデルは、市民が経験や文脈に基づく知識を持ち、双方向コミュニケーションを通じて主体的に情報を得た上で意思決定することにより、幸せな人生と社会を築くことを目指している。

本報告後半で紹介する市民参加型の取り組みは、住民と科学者が協働してワークショップを開催することで海洋リテラシーを強化する要素も含まれている。漁業者や市民の間で蓄積されてきた暗黙の地域知を、研究者という第三者の立場から炙り出し、彼ら自身が海洋に関するケイパビリティ（潜在能力）を認知することをワークショップの狙いとした。この考え方はコモンズ資源の（共同）管理（Community-Based Resource Management）とも通ずるであろう<sup>15</sup>。

#### 4. 沿岸域管理における市民参加

海洋沿岸域管理（Coastal Management）が本質的に目指すところは最大維持可能漁獲量（MSY: Maximum Sustained Yield）にとどまらない。人間による海の利用にまつわる空間的分布要素（例：養殖筏の配置や分布）や、水産物以外の海の生きものも含めて分析の対象である。ベネフィット（利得）だけでなくコストにも着目するなど、包括的な海洋沿岸域管理が求められている<sup>16</sup>。この試みは生態系に基づく海洋沿岸域管理（EBM: Ecosystem Based Management）の考えが根本にある<sup>17</sup>。EBMのステークホルダー（利益受益者）は

漁業者であり、地先の海の地域住民である。彼らが生業としている地先や、幼い頃から慣れ親しんだ海がどういった「場」であり、何が海の環境を支えているのか。また、地先の環境と生態系維持をすることで、どのような生態系サービスを楽しむことができるかが背景知識としてなければ、地域住民は予備知識が不完全のまま意思決定をすることにつながる。地域住民が主体となり生態系沿岸域管理を実施するためには、地先の海洋生態系を学び、科学コミュニティーによる基礎的情報の伝播が肝要と考えた。この考えを実践するべく海洋研究者の協力を得て海洋生態系について考える市民参加型ワークショップを宮城県女川町にて実施した。

## 5. 宮城県女川町竹浦浜（たけのうら）市民参加型マッピングワークショップ

地震と津波の前・後の海の変化を地域知として学習してきた漁業者や一般市民は、地先の海の自主的管理をするにあたって、地域知をどのように活用している・してきたのか。彼らとの共同調査/ワークショップ活動を通じて、まずは地域知がどのような情報を含むかを探り、その情報がいかに地先の海の資源管理に役立っているのかを探求した。また、参加者の海洋リテラシーを向上させるためには科学者は何をすれば良いのか、ワークショップでの意見交換を通じ探求した。これらの活動は漁師、一般市民、そして科学者との物理的な距離が近い臨海実験所、東北大学の女川フィールドセンター（宮城県、女川町）に所属する海洋研究者と技術職員の協働により実現したことは本報告でも特記に値する。

女川湾は東に開く湾である。湾奥部で水深が20m、広がった湾奥部では50mの急深な地形をしている。竹浦は湾の北側に位置する浜で、カキ、ギンザケ養殖のほか、タコ、カレイなどの採る漁業も行っている。この浜では、レジャーダイバーを受け入れており、ダイバーたちは四季を通じて地先の海に潜っている。住民の協力を得やすい竹浦浜を対象として、レジャーダイバー、地域住民そして科学者が参加するマッピングワークショップを2019年2月と6月の計二回、初回は女川町公民館にて午前中に開催し、二回目は竹浦浜マリنبレッジにて午前から午後にかけて実施した。2月に実施した初回では、現地住民4名（一般市民とダイバー）、宮城県在住のダイバー2名、東北大学関係者5名の計11名が参加した。二回目は、現地住民5名（一般市民とダイバー）、宮城県在住のダイバー1名、東北大学関係者4名の計10名が参加した。

ワークショップでは、白地図に1) 底質情報、2) 藻場情報、3) その他の生物情報を書き込み、カテゴリー分けをしながら色分け・色塗りをした。地図への書き込みを実施すると双方向コミュニケーションが生まれ、地域に基づいた知識（地域知：ローカルナレッジ）を研究者が聞き出したり、地域住民が研究者に質問したりするなどして協働作業を行った。作成した地図は、紙ベース（研究者にはデータ）で参加者と後日、共有した。

ワークショップの当日の流れは以下の通りである。

- (1) 挨拶、趣旨説明、自己紹介（所要 10 分）
- (2) ベースとなる地図上に海洋生物・生態系に関する情報（例：藻場の位置、種類、量、生物、底質）を書き込む、レジェンド作り、色ぬり（所要 60～90 分）
- (3) ベースとなる地図を参照しながら、持続的な海について意見交換
- (4) ワークショップ終了
- (5) 書き込まれた地図をデータ化。データ化完了次第、参加者と共有
- (6) フォローアップワークショップを開催し、その段階で出来上がった地図を共有しつつ、手順（2）と（3）を繰り返し、地図情報を足す

上記の手順を毎回のワークショップで実施し、2 回目以降は前回のおさらいから始め、定期調査から新たに得られた科学的知見共有、底質サンプル分析結果などの共有から始めた。



図 1. 地図化の様子

図 1 はワークショップにおける作業風景を撮影したものである。海中で撮影された写真や印刷された画像を参照しながら、書き込まれていない海の基本地図に書き込む作業を続けた。ワークショップでの書き込み作業は、いずれの回も基本的には同様であるが、回数を重ねるごとに情報が充実したことが印象的である。参加者へは各ワークショップで完成した地図を手渡し、次回までに新たな情報を思い出したら書き込んでもらい、また、実際に現場に赴き観察する時でも手元に残る基本地図として活用してもらった。ワークショップを重ねることで情報（地域知）を地図上に可視化し、その時々で完成した地図を地域住民と科学者の間で必ず共有するようにした。個人止まりの情報を尊重する配慮が必要であることは言うまでもない。



## 6. 結果と考察

図2はワークショップで市民が底質情報を書き込んだ地図である。底質以外にも藻場やその他の生きもの（例：魚類、貝類など）を含めた地図も作成したが、密漁などの違法行為に利用される可能性があるため本研究ノートでは開示しない。底質の凡例（例：砂地は黄色）と底質サンプルを準備し、それらを参照しながら色ぬり作業を行なった。底質情報を書き入れることで参加者がどの範囲まで海中・海底についての知識を保有しているかが明瞭になった。参加者からは「そういえば、ここはどうだったかな」など、自問する場面が見受けられた。このような作業を通じ、海について既知・未知の知識を分別し、海についてより深く体験学習してもらう機会となった。

この作業を繰り返すことで、毎回新たな発見や問いが湧き上がり、それについて次回までに調べるなど彼らの思考を養い、自発的な海の学び（海洋リテラシーの向上）に貢献することができる。また、参加者からは後日、フィードバックを個別に聞き出した。「面白かった、また次やる時も声をかけてほしい」「色塗りした地図を家で見直してみると新たな発見があり楽しい」など、好反応を得ることができた。

回数を重ねるごとに参加者の海に対する意識変容が観察された。例えば、研究者に対する質問が増える、参加者同士で質問を聞き合う、研究内容や研究者を理解しようとする姿勢が見られるようになった、自分で立てた仮説を質問してくるなど、海に対する興味や理解度が増す様子が観察された。海洋環境にまつわる昔話（例：「昔、ここは〇〇だった」「震災前、ここは〇〇が獲れた」）、あるいは震災前後の過去と現在を知る住民ならではのエピソードも語り合いながら作業する姿が印象的であった。

地図化作業が参加者に与えた影響は、以下のようにまとめられる。

- (1) 震災から8年が経ち（ワークショップ実施は2019年）、震災前の海の環境や生態系について記憶の風化が始まっている。マッピングワークショップは、記憶の風化を防ぐと共に、次の世代を担う地域住民が主体となって行う「海洋環境」や「海について知る」活動につながる。その結果、地域住民が海を守り、海を持続的に利用するという「海の守り人」になる意識変容が根付く。
- (2) 東北大学女川フィールドセンターの定期調査などで得られた科学的知見を織り交ぜながら、地図を参照しつつ住民と研究者が海の「場」について情報を交換し、地域知と科学知のすり合わせ・対比・融合といった作業を行うことで海洋リテラシー向上に貢献できることを確認した（例：ドローンを飛ばすと藻場らしき場所が把握できるので、それを地域住民に確認し、クロスチェックすることができる。その際、その他の有益な海にまつわる追加情報を共有することもできた）。
- (3) 「地域性に富んだ知識 (Local Knowledge)」を継承する一つの枠組み例として、住民参

加型マッピング手法を試みたが、次世代の住民らがどのようにマップを活用するかは今後の課題として残った。

- (4) 完成したマップは、ハビタットマップ（生き物の生息域地図）のレイヤー、あるいはアウトプットとして活用できる。

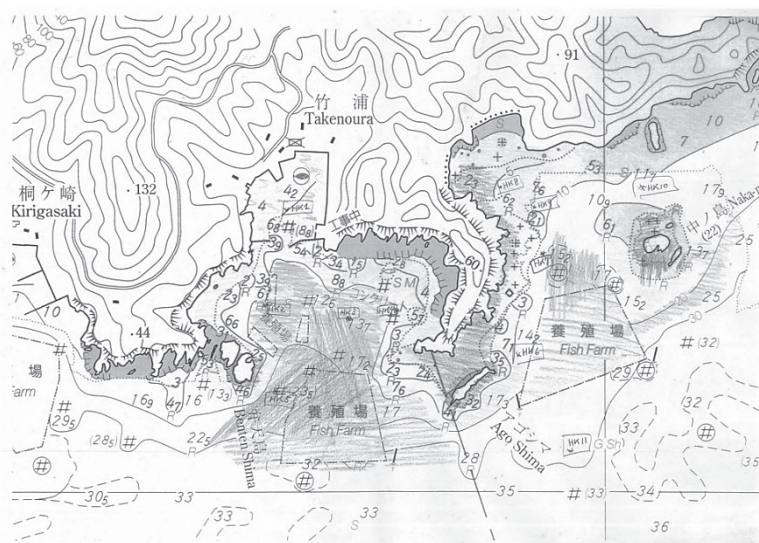


図 2. 底質情報の地図化

## 7. おわりに—復興への貢献

本取り組みは、地域住民が暮らしている海がどのような海洋・自然環境によって成り立っているのか、海の景色 (seascape) を定点観測している彼ら自身による海洋資源管理の導入的な実践活動である。自然の恵みが住民生活に潤いや文化的・経済的利益をもたらし、地域の人々の命や生活の基盤となっていること<sup>18</sup>を、地図というツールを用いて住民自らが明らかにしていく参加型の復興活動である。今回の試みが「社会と共創する科学」の成功事例となるためには活動を継続し、より多くのステークホルダーの参画を模索しながら、資源管理行動へと反映されることが望ましい。

漁業復興とは単純に「震災前の状態に戻す」ことを意味するのではなく、震災前よりも「より良い状態」つまり、Build Back Better<sup>19</sup>に本来あるべき意味や姿があると考えている。自然は人間社会に恵みをもたらすと同時に災害ももたらし、時に、甚大な被害を及ぼす。それは自然の摂理（原理）として捉え、受け入れなくてはならない。争点にするべきは、その摂理と人間がどう共存していくかであり、実際の漁業行動や日々の生活に反映させられるよう実践することが漁業復興に資する活動ではないだろうか。また、このような取り組みは、海の

恵みを持続的に享受していく活動（SDGs 14：海の豊かさを守ろう）とも結び付けられる。

漁師は経験知をもって、近年の海洋変化を認識している。経験知だけを頼りに今後も漁を続けられるのか、内心では不安を抱えている。将来への不安と持続可能な海洋資源、両課題の解決には科学技術の応用を視野に、希少資源をめぐる争いや乱獲など、漁業を取りまく海洋環境課題への対処が肝要である。そのためにはステークホルダーが対話をし、課題点の整理と、現場ニーズと研究シーズのマッチングを行い、研究者は漁業技術を実装できるよう試みる事が求められている。マッチングは既に県の水産試験所などが実施している現状であるが、ワークショップを通じて聞こえてきた意見としては、漁業者との接点が少ないと言わざるを得ない状態であるという。漁協職員は人員が減らされており、日々の業務に忙殺されているので現場の漁師とのコミュニケーションを満足にとれる状況にない。また、漁師からの聞き取りによると<sup>20</sup>、近年、水産業普及指導員の数は削減傾向とのことである。科学者は第三者の立場から海洋環境を測定・分析した上で、生態系に配慮した持続可能な海を守り続けるための「最適な海の利用」を導くことができる。

地域知と科学知を比較し、差異あるいは同一性を地域住民と科学者が対話を通じて学び合い、得られた知見を掘り下げながら仮説を共に考え、検証することに深い海の学びの意義があると考え。この作業をサイクルとして繰り返し実施することにより、持続的な海洋資源管理活動へと発展するのではないだろうか。

## 謝辞

本報告のもとになった対話集会やフィールドワークショップは、東北マリンサイエンス拠点形成事業（代表研究者：東北大学名誉教授、木島明博博士）のもとで実施した。ワークショップに参加いただいた漁業者、町民、ダイバーは、宮城県女川町に在住の皆様です。ご協力に深く御礼申し上げます。

## 注

- <sup>1</sup> 2018年3月実施の女川町、竹浦の区長からの聞き取り内容より。
- <sup>2</sup> 2011年の震災後に建てられた石碑の例を挙げると、「いのちの石碑」プロジェクトがある。宮城県女川町の中学生在が故郷の地理的条件を生かし、津波被害を最小限にするために、震災の記録を構成に残すために石碑を建立した。女川町の各地、また宮城県沿岸の町の所々に点在する。
- <sup>3</sup> また、その他、宮城県沿岸部全域などを調査対象にした文献調査においても、65%の神社（215箇所ある神社のうち、被害を免れた神社は139箇所）が津波被害を免れた（高田・梅津・桑子，2012，168）。

- <sup>4</sup> 特記すべき例外は南三陸町である。南三陸町では震災以前から役場の機能の一つとして位置づけられたネイチャーセンターが存在し、研究者のバックグラウンドを持つ行政職員が南三陸町の自然研究の推進をしつつ、実務も行なっている。例えばラムサール条約登録までの道筋をつけたり、自然との調和できる地方自治体を目指すべく様々な取り組みを行なっている。しかしながら、筆者による漁業者への聞き取り調査から得られた知見としては、震災後の被災した漁村では、震災後の海がどうなったか、漁協や行政による働きかけは無く、その穴を埋めるべく東北マリンサイエンス拠点形成事業が立ち上がったという経緯がある。本市民科学の取り組みはその一環を担うべく構想された。
- <sup>5</sup> Jorgensbye, H. and S. Wegeberg, 2018: Mapping of Marine Sediments on the Greenland West Coast: Contributions of Fishers' Ecological Knowledge, *ICES Journal of Marine Science*, 75, 5, pp.1768-1778.
- <sup>6</sup> 例えば, Leite, M. and R. Gassala (2012) や D. C. Wilson et al. (2006) が挙げられる。
- <sup>7</sup> 環境政治学 (エコ・ポリティクス) とは別に、政治生態学 (ポリティカル・エコロジー) の学問アプローチも存在する。政治生態学は自然を人間から切り離し、いわば隔離して捉えるのではなく、地域に根ざしたものとして、生態系 (エコシステム) の一部をなしているものと考え、それらを保全するための策を提示する。また、政治的、経済的、社会的な要因が、地域の生態系環境に影響を与えているのか、与えているとしたらどのような影響があるのかを研究する。
- <sup>8</sup> 紹介はしているものの、科学者を交えながら、科学的エビデンスと照らし合わせてお互いの海への理解を深めつつ解決策を模索するまでの過程については、事例紹介の中では残念ながら見当たらなかった。
- <sup>9</sup> 嘉田 (1990, 46).
- <sup>10</sup> ここで言及している「次世代への知識の継承」は、必ずしも高齢化・人口減少が進む地方の漁師 (や漁業関係者) に限ったことではない。漁師や漁業者のみならず、その地域や周辺の地域に住む住民 (地域住民) を始め、観光やお試し移住など、定住していない、若しくは期間限定の移住者など、広い意味での一般市民に対する知識の継承を指す。
- <sup>11</sup> 上記と同じ。
- <sup>12</sup> 国際連合広報センター『持続可能な開発目標 (SDGs) とは』  
<[https://www.unic.or.jp/activities/economic\\_social\\_development/sustainable\\_development/2030agenda/](https://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/)> アクセス日 2022年1月3日。
- <sup>13</sup> 国連総会の議決により、2021年から2030年までを「持続可能な開発のための国連海洋科学の10年」と定められ、その調整機関・実施機関はユネスコ政府間海洋学委員会 (IOC) である。
- <sup>14</sup> 楠見 (2013, 31).

- <sup>15</sup> これは里海の実現、つまり『沿岸域の環境の保全を最優先にしつつ、漁民及びその他の住民等による海域の利用が適切な状態に保たれること…』（中山，2011，149）、そして『…環境共同利用権という権利を認知することが豊かな里海の実現にとって効果的である…』（中山，2011，149）に通ずる考え方である。
- <sup>16</sup> 公益財団法人笹川平和財団海洋政策研究所編 來生新・土屋誠・寺島紘士監修（2016）：第4章 沿岸域総合管理への取組み事例，149-180.
- <sup>17</sup> Botsford, L.W., J.C. Castilla, and C.H. Peterson (1997) : The Management of Fisheries and Marine Ecosystems, *Science*, 277, 5325, pp.509-515. と Curtin, R. and R. Prellezo (2010) : Understanding Marine Ecosystem Based Management: A Literature Review, *Marine Policy*, 34, pp.821-830.
- <sup>18</sup> これらは総称として、生態系サービスとして括ることができる。
- <sup>19</sup> 国連の防災会議等で達成すべきとされている、仙台防災枠組みに記載されている考え方で、災害後の復興段階において、将来の災害発生に備えるために、より災害に対して強靱にしていくという考え方。
- <sup>20</sup> 筆者による聞き取り調査より。2018～2019年、女川町と南三陸町にて漁師ならびに漁業者に対して実施。

## 参考文献

1. 秋道智彌，1981:「悪い魚と良い魚：Satawal 島における民族魚類学」国立民俗学博物館研究報告，6，1，66-133.
2. 五十嵐忠孝，1977:「トカラ列島漁民の“ヤマアテ” - 伝統的漁撈活動における位置測定」人類学講座編集委員会 編，人類学講座 12 生態，139-161. 雄山閣出版.
3. UNESCO-IOC (ユネスコ・政府間海洋学委員会)，2020:「Ocean literacy for all: a toolkit 海洋リテラシー翻訳【第一版】」東京大学大学院教育学研究科附属海洋教育センター 海洋リテラシー研究会 (丹羽淑博・田口康大・加藤大貴・梶川萌)，2020年2月，1-53.  
<<https://www.cole.p.u-tokyo.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2020/02/Ocean-Literacy-for-All%E7%BF%BB%E8%A8%B3%E3%80%90%E7%AC%AC%E4%B8%80%E7%89%88%E3%80%91.pdf>> アクセス日 2022年1月3日.
4. 嘉田由紀子，1990:「住民参加による環境調査の理念と実践 - 生活現場での環境認識と communication-」日本科学教育学研究会研究報告，4，5，41-46.
5. 川辺みどり，2011:「東南アジア沿岸漁村の開発と NGO 活動の功罪：零細漁民のエンパワメント・ツールとしてのマングローブ樹林」国立民俗学博物館調査報告，97，93-112.
6. 金城達也，2015:「生業活動に内在する自然資源管理のしくみ—沖縄県宜名真漁師の複合

- 的な実践からみる資源保全の可能性—」環境社会学研究, 21, 90-105.
7. 楠見孝, 2013: 「科学リテラシーとリスクリテラシー」日本リスク研究学会誌, 23, 1, 29-36.
  8. 公益財団法人笹川平和財団海洋政策研究所編, 來生新・土屋誠・寺島紘士監修, 2016: 「第4章 沿岸域総合管理への取組み事例」沿岸域総合管理入門—豊かな海と人の共生をめざして, 149-180.
  9. 国際連合広報センターウェブページ: 「持続可能な開発目標 (SDGs) とは」国際連合広報 (UNIC) センター.  
<[https://www.unic.or.jp/activities/economic\\_social\\_development/sustainable\\_development/2030agenda/](https://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/)> アクセス日 2022年1月3日.
  10. 高田知紀, 梅津喜美夫, 桑子敏雄, 2012: 「東日本大震災の津波被害における神社の祭神とその空間的配置に関する研究」土木学会論文集, 68, 2, 167-174.
  11. 高橋そよ, 2014: 「魚名からみる自然認識: 沖縄・伊良部島の素潜り漁師の事例から」地域研究, 13, 67-94.
  12. 田和正孝, 1981: 「越智諸島椋名における延縄漁業の漁場利用形態 - 水産地理学における生態学的研究の試み」人文地理, 33, 4, 25-45.
  13. 中山充, 2011: 「里海と環境共同利用権」沿岸海洋研究, 48, 2, 149-154.
  14. 林和弘, 2015: 「オープンな情報流通が促進するシチズンサイエンス (市民科学) の可能性」科学技術動向, 1150, 21-25.
  15. 藤永豪, 2013: 「潟湖における漁民の環境認識: 中海における漁撈活動と民族知の関係」地理科学, 68, 2, 95-113.
  16. 山尾政博・久賀みず保・遠藤愛子, 2006: 「アジアの沿岸域資源管理と地域漁業—Community-Based Resource Management を超えて」地域漁業研究, 46, 2, 125-147.
  17. 山口裕司, 2012: 「環境政治学序説 (1)」宮崎公立大学人文学部紀要, 19, 1, 183-192.
  18. 吉村方, 本間良平, 塚口博司, 2015: 「地域遺伝子を考慮した防災まちづくり手法の基礎的研究」歴史年防災論文集, 9, 65-72.
  19. 渡久地健, 西銘史則, 2013: 「漁民のサンゴ礁漁場認識: 大田徳盛氏作製の沖縄県南城市知念「海の地名図」を読む」地理歴史人類学論集, 4, 77-102.
  20. Botsford, L.W., J.C. Castilla, and C.H. Peterson (1997): The Management of Fisheries and Marine Ecosystems, *Science*, 277, 5325, pp.509-515.
  21. Bergmann, M., H. Hinz, R.E. Blyth, M.J. Kaiser (2004): Using knowledge from fishers and fisheries scientists to identify possible groundfish 'Essential Fish Habitats', *Fisheries Research*, 66, pp. 373-379.
  22. Curtin, R. and R. Prelezo (2010): Understanding Marine Ecosystem Based

- Management: A Literature Review, *Marine Policy*, 34, pp.821-830.
23. Jentoft, S. (2005) : Fisheries Co-Management as Empowerment, *Marine Policy*, 29, pp.1-7.
  24. Jorgensbye, H. and S. Wegeberg (2018): Mapping of Marine Sediments on the Greenland West Coast: Contributions of Fishers' Ecological Knowledge, *ICES Journal of Marine Science*, 75, 5, pp.1768-1778.
  25. Kenny A. and N. Campbell, M. Koen-Alonso Mariano, P. Pepin, D. Diz (2018) : Delivering Sustainable Fisheries through Adoption of Risk-Based Framework as Part of an Ecosystem Approach to Fisheries Management, *Marine Policy*, 93, pp.232-240.
  26. Leite Marta C.F. and M. Gassala, (2013) : A Method for Assessing Fishers' Ecological Knowledge as a practical Tool for Ecosystem-Based Fisheries Management: Seeking Consensus in Southeastern Brazil, *Fisheries Research*, 145, pp.43-53.
  27. Ruddle K. (2000) : Systems of Knowledge Dialogue, Relationships and Process, *Environment, Development and Sustainability*, 2, pp.277-304.
  28. Wilson D.C., R. Jesper, and D. Poul (2006) : Local Ecological Knowledge and Practical Fisheries Management in the Tropics: A Policy Brief, *Marine Policy*, 30, 6, pp.794-801.

## Research Note

# A Case Study on the Effectiveness of Three Treatments on /l/ and /r/ Phonemes with a Japanese Learner

Omar Serwor Massoud

## Abstract

This research investigates how a Japanese professional made progress in her production of the /l/ and /r/ sounds over a six-week period. The study considers the second language acquisition theory on pronunciation activities that help learners discriminate and enunciate /l/ and /r/ sounds. Three treatment activities address the participant's pronunciation difficulty of the respective sounds: minimal pair, gap-fill activity, and tongue twister. The study found that the participant made a 26.2% improvement rate from the pretest to the posttest. The pretest and posttest are based on two reading passages that consist of /l/ and /r/ phonemes words. However, despite the progress, the study has two major limitations: generalizability and retention rate.

## Introduction

The English language serves as a medium of communication for many people worldwide and, intelligible pronunciation is essential for effective communication. However, the L1 background of some nonnative speakers (NNS) affect their ability to pronounce words that are intelligible for native English speakers (NS) for effective communication. Jenkins' (2000) *Lingua Franca Core (LFC)* provides strategies to address challenges in phonology for NNS to improve the intelligibility of speech, by addressing aspects of pronunciation such as vowel length, initial consonant cluster, and stress. It is important for NNS to learn appropriate pronunciation to express themselves clearly.

This paper looks at the effectiveness of three treatment activities to increase the learner's ability to discriminate and enunciate the /l/ and /r/ phonemes. The phonemes /l/ and /r/ are challenging to produce for many Japanese speakers of English. The participant in this study has the same difficulty with pronunciation. With this in mind, three activities are employed to treat the participant: minimal pair, a gap-fill activity,



and tongue twister.

## 1. Literature Review

In L2 speakers, accent plays a vital role in feeling respected and understood. Levis (2005) found that NNS with strong accents faced discrimination in their work environment as their speech was deemed less intelligible than NS. Also, in some instances, Japanese who went abroad faced discrimination for not being able to use the /l/ phoneme (Gluszek and Dovidio, 2010). According to Aoyama et al. (2004), Japanese learners find it difficult to distinguish the /l/ and /r/ phonemes if they did not learn them when they were children. Moreover, many Japanese learners also find it difficult to produce those phonemes (Kinnaird and Zapf, 2004).

Intelligibility of speech is a key component of effective communication. According to Munro and Derwing (1999) found non-native speakers with a strong accent can produce intelligible speech that is comprehensible to NS. On the other hand, Yamane (2015), the accent of NNS can sometimes obstruct communication even when the speaker's speech is otherwise comprehensible. This means that misplacing stress or accent on a word can make it difficult for the listener to understand what is being said. Pronouncing consonants incorrectly can also impact intelligibility. For example, stressing the wrong syllable in a word can cause it to be misunderstood, as in the case of "present" being mistaken for the verb "to present" rather than the noun "a gift." Similarly, placing the stress on the wrong syllable in a word with multiple meanings can lead to confusion about which meaning is intended, as in the case of "record" being mistaken for the verb "to record" rather than the noun "a record." While accent may be a factor in the intelligibility of speech, it is not the only determinant of comprehensibility.

There are several factors that contribute to the difficulty of learning the /l/ and /r/ phonemes. Age has a big influence on the learner's ability to learn the /l/ and /r/ phonemes (Piske, MacKay, & Flege, 2001). Critical period and sensitive period hypotheses point to age-determinant factors that can prevent a learner from developing the ability to distinguish between the sounds /l/ and /r/ (Lenneberg, 1967). Furthermore, learners who learn L2 at the late stage of the sensitive period will have difficulty developing the /l/ phoneme (Lenneberg, 1967). The Japanese language does not have certain specific sounds in the English sound system. The Japanese language has a flap [ɺ] positioned between /l/ and /r/, and it does not have alveolar /l/ and rhotic /r/ (Nogita, 2010). In addition, the amount of L1 use affects the degree of the learner's accent when speaking L2 (Piske, MacKay, & Flege, 2001). Finally, motivation and prior experience

with the L2 can influence a learner's willingness to learn (Seliger et al., 1975; Piske, MacKay, & Flege, 2001). These factors can make it challenging for learners to master the /l/ and /r/ phonemes.

While it can be challenging for many Japanese learners to produce the /l/ phoneme, studies have shown that some are able to make progress. For example, Japanese individuals living in the United States for extended periods of time were able to distinguish /l/ and /r/ sounds like NS (Yamada, 1995). In another study, Japanese who lived abroad for more than 12 years performed better at discriminating /l/ and /r/ phonemes compared to those who only stayed for three years (Flege et al., 1995). Such studies suggest adult learners can improve their perception and production of the /l/ and /r/ phoneme through extensive practice and exposure.

There are various strategies to develop a learner's pronunciation. One effective approach is to provide opportunities for spontaneous speaking practice, as this can help address pronunciation difficulties (Saito, 2012). Additionally, it can be helpful to provide guidance and structured instruction to address specific challenges with pronunciation. Jenkins' (2000) *Lingua Franca Core* offers a standardized pronunciation system to help learners achieve intelligibility and reduce discrimination due to not sounding native-like. Saito (2012) suggests the following steps to treat learners with pronunciation difficulty: first, identify the areas the learner has difficulty pronouncing; second, do activities in a controlled setting to raise awareness of the diagnostic area; last, practice spontaneous pronunciation activities. Combining controlled practice with spontaneous pronunciation activities, and following this sequence of steps, can be effective in treating pronunciation difficulties.

There are a number of activities that can be used to improve a learner's pronunciation. In pronunciation classes, teachers use minimal pair activities to help learners distinguish words that sound similar. These activities can help learners develop their ability to perceive the /l/ phoneme (MacKain et al., 1981; Iverson et al., 2003; Lively et al., 1993; Logan et al., 1991; Uther et al., 2008). In a separate study, learners who took a three-week training program on pronunciation using minimal pair activities were able to recall and distinguish the phonemes /l/ and /r/ after three months (Lively et al., 1994). That said, recall accuracy was lower for new words produced by unfamiliar talkers compared to those produced by familiar ones. Also, learners developed their production skills with the /l/ phoneme. Learners who received explicit instruction and feedback through one-to-one training could correctly produce the /l/ phoneme (Hattori, 2009). Research has also shown that explicit instruction can be effective in building

awareness of a second language (Spada and Tomita, 2010). A study by Saito (2013) found that learners who received explicit instruction on pronunciation but did not focus directly on the /l/ phoneme, still improved their comprehensibility. Sitoresmi (2016) found that tongue twisters were a challenging activity to practice under time constraints, but drilling words exercises improved pronunciation and motivation.

## **2. Research Question**

The study's objective is to see if pronunciation activities help improve the participant's ability to discriminate and enunciate the /l/ and /r/ sounds. This paper aims to explore the research question: Does the participant improve her ability to discriminate and enunciate the /l/ and /r/ phonemes with three treatments: minimal pair, gap fill activity, and tongue twister?

## **3. Methodology**

### **Participant**

Natsumi, a pseudonym for a 36-year-old Japanese woman living in Japan, participated in a study led by a 33-year-old male researcher from the United Kingdom in 2018. She first learned English in junior high school and attended an English cram school for six years. In addition, she traveled to Australia at the age of 17 and used English for functional purposes such as sightseeing and ordering food. After returning from her trip, Natsumi stopped using English until she started making foreign friends online in 2017. In order to communicate with them, she began relearning English and dedicated several hours a week to studying through voice calls and chatting apps. Her proficiency in English is demonstrated by her score of 420 on the TOEIC listening and reading test. Natsumi plans to continue improving her English skills and make more foreign friends, as well as travel internationally.

### **Pedagogical Materials**

The pretest consists of two readings of 110-word passages designed to identify and test the participant's progress of the /l/ and /r/ phonemes. The three treatment activities were minimal pair, a gap fill activity, and tongue twister. The activities helped the learner practice the /l/ and /r/ phonemes.

Treatment one, the minimal pair activity, raised awareness of words that begin with the /l/ and /r/ phonemes. The participant listened to words pronounced with a British accent by the researcher, repeated them, and checked her accuracy on a worksheet (see

Appendix E). In treatment two, Natsumi read the gap fill activity out loud and filled in the appropriate word in the gap (see Appendix F). The sheet lists the correct words at the bottom of the gap-fill activity. In the free talk sessions, the participant responded to communication questions such as: *Where did you go last weekend? What was the most exciting thing you did today and why? Can you tell me what you plan on doing next week?* As the participant responded to the questions, she paid attention to how she used the /l/ and /r/ phonemes. In treatment three, Natsumi listened to tongue twisters sentences and repeated them (see Appendices G and H). Then, the participant paid attention to the onset of each word before saying them. She read each sentence at a slow pace and gradually read them faster. The activity allowed the learner to produce and discern the /l/ and /r/ phonemes.

### **Assessment Material**

The study's assessment instrument is based on the participant reading aloud two passages. The pretest and posttest results are based on the correct and incorrect pronunciation of words with the /l/ and /r/ phonemes in the selected reading passages. The collected data was added to a spreadsheet file to see the pretest and posttest scores, see Appendices.

There are two readings. The first reading consists of 110 words, of which 43 have the /l/ phoneme. The second passage consists of 110 words with 41 /r/ phoneme words. The participant read the passages and practiced pronouncing the correct form of the word. A smartphone recorder application recorded the pretest responses. The participant received a score based on the number of correct pronunciations of the /l/ and /r/ words. If the learner produced words with the /l/ and /r/ phonemes correctly, it was considered a success but a failure if the words are produced incorrectly.

### **Procedures**

This section provides a brief overview of the meetings, including the purpose of the exercises that were practiced.

**Session 1, February 18, 2018:** Initial meeting. Natsumi was interested in how her pronunciation assessment would go. She expressed that her pronunciation was terrible but understood that the activities were there to help improve her intelligibility. She was informed that her identity and the performance recordings would remain confidential. She felt self-conscious about mispronouncing words while reading. As she read the passage, the researcher listened for words she struggled to say (see Appendix A). The

researcher used an iPhone 10 built-in microphone to record conversational utterances. As she read the passage, the researcher took notes of the errors produced. During the reading, she muttered expressions in Japanese, such as *wakannai* (I don't understand) and *muzukashii* (That's difficult), when she did not know how to say certain words. At this point, it became apparent that she had trouble correctly pronouncing words that contained /l/ and /r/ phonemes. After the reading the passage on luxury travel on Airbnb, the researcher had a free talk discussion about how the participant felt about the reading. She expressed her desire to one day experience luxury travel. While she found some parts of the reading to be challenging, she was ultimately able to understand it.

**Session 2, February 25, 2018:** Administer a pretest. Natsumi read the two passages. The first passage consisted of words with the /l/ phoneme and the second with the /r/ phoneme. Both passages were challenging to read for Natsumi. She struggled to pronounce some of the words. When she read, she occasionally paused to think about how she would say the words to avoid mispronouncing them. The words she mispronounced are highlighted in the reading passages (see Appendices B, C, and D). During the free talk, she explained that she struggled with pronouncing words that contained the /l/ and /r/ phonemes. She found that words with the /r/ onset were more challenging to produce than those with the /l/ onset. She explained that constantly switching the tongue's position was tiring.

**Session 3, March 4, 2018:** Treatment one. Natsumi was very positive and eager to participate in the treatment session. We started the session with a free talk warm-up. Next, she talked about the events that took place over the week. Then the researcher explained to her about treatment one: the minimal pair activity. After that, the researcher proceeded to do the activity. First, the researcher gave her the minimal pair worksheet (see Appendix E). The participant was instructed to listen to the researcher and check the correct word for the minimal pairs presented. After completing the activity, the participant stated that it helped her focus on the words that differed only by the /l/ and /r/ phonemes. During the free talk discussion, she explained that she received limited instruction in junior and high school and paid little attention to the differences between /l/ and /r/ phonemes. She asked the researcher to explain how to produce the /l/ and /r/ phonemes and where to place the tongue when producing such sounds. The researcher showed Natsumi pictures of the tongue's position when producing /l/ and /r/ phonemes and how to pronounce them.

**Session 4, March 11, 2018:** Treatment two. She talked about her week and how she had practiced the /l/ and /r/ sounds at home using a mirror to direct her tongue. She

explained that she still finds pronouncing /l/ and /r/ challenging. Then, the researcher instructed Natsumi about the second treatment, the gap-fill activity like the pretest readings, one and two (see Appendix F). In the gap-fill activity, the participant listened to the researcher read the two passages and filled in the blanks with the appropriate words listed below each reading passage. The objective was for the participant to pay attention and discriminate between the /l/ and /r/ sounds in a controlled manner.

**Session 5, March 18, 2018:** Treatment three. During the free talk, Natsumi explained she had spent time practicing /l/ and /r/ words at home over the week. In the tongue twister activity, the researcher explained the instructions to Natsumi (see Appendix H). The researcher then asked the participant to repeat the sentences after him. However, the participant became agitated and was unable to remember the second half of the sentences when attempting to repeat them. Additionally, the participant mispronounced the words and conflated the /l/ and /r/ phonemes in the sentences. Natsumi explained that this activity was challenging for her. She explained that the words with /l/ or /r/ onsets were more difficult to say than those with phonemes in the middle or at the end.

**Session 6, March 25, 2018:** Administer a posttest. Natsumi was informed prior to starting the test that the posttest questions would be identical to the pretest questions. Then, Natsumi read the two passages for the posttest. As she read the text, the researcher made notes of the words she produced correctly (see Appendix D). Finally, during the free talk, she expressed her dream to travel the world. She found the posttest reading passages easier than the pretest one.

## 4. Results

The data for this study was collected through the administration of a pretest and a posttest. These tests included two readings, each made up of a 110-word passage focused on the /l/ and /r/ phonemes. The data collected was used to compare the number of times a participant correctly pronounced words containing the /l/ and /r/ phonemes on the pretest to the number of correct responses on the posttest. By comparing these scores, the researcher was able to determine the participant's overall progress and see how much they had improved. The result of this comparison allowed the researcher to understand the participant's improvement in her ability to produce the /l/ and /r/ phonemes accurately.

The participant scored 44.2% and 53.7% on the pretest for reading passages 1 and 2, respectively, indicating difficulty producing words correctly when /l/ and /r/ phonemes

were the beginning sounds. The pretest scores in Table 1 show that the participant tended to confuse these sounds, or conflate them.

Test Type	Reading Passage 1 Total obligatory occasion (number of correct items / total items)	Reading Passage 2 Total obligatory occasion (number of correct items / total items)	Overall total score (% correct items)
Pretest	19/43 (44.2%)	22/41 (53.7%)	41/84 (48.8%)
Posttest	30/43 (69.8%)	33/41 (80.4%)	63/84 (75%)

Table 1. *Obligatory Occasion Analysis of /l/ and /r/*

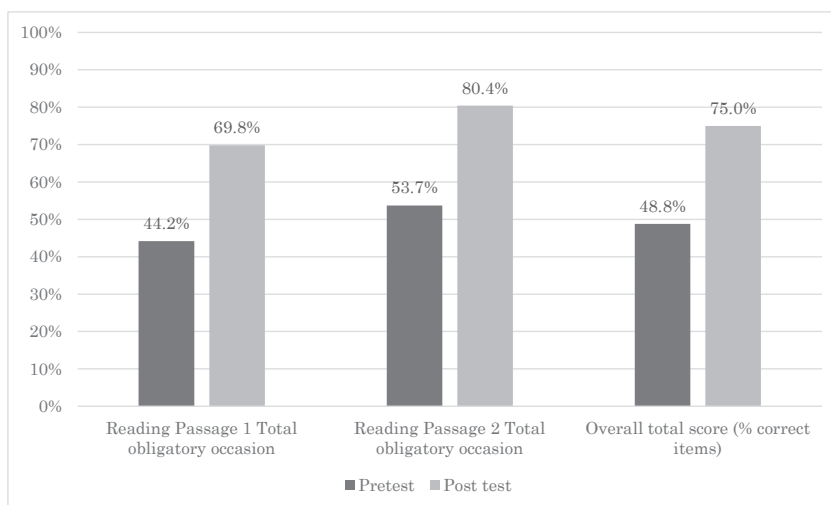


Figure 1. *The overall scores for the pretest and posttest*

Posttest results indicate evidence of improvement. The participant’s scores on the posttest for reading passages 1 and 2 are 53.7% and 80.4%, respectively. The participant’s overall score on the posttest increased from 48.8% to 75% in comparison to the pretest. The result shows that the participant made some improvement in differentiating and producing the /l/ and /r/ phonemes (Figure 1).

## 5. Discussion

The purpose of the study was to determine the effectiveness of the three treatment activities on the participant’s pronunciation over a six-week period. The treatments to some extent improved the participant’s ability to discriminate and produce /l/ and /r/ phonemes. The six sessions followed a three-step process, diagnosing pronunciation

difficulties, treating the troubled areas, and seeing the level of the process the participant made. Initially, the participant found the /l/ and /r/ complicated, but as practice time increased, she showed signs of improvement by the end of the program.

In this study, the research question was: Does the participant improve her ability to discriminate and enunciate the /l/ and /r/ phonemes with three treatments: minimal pair, gap-fill activity, and tongue twister? The result shows that the participant made improvements. The overall score of the participant improved from 48.8% to 75%, a 26.2% increase from the pretest to the posttest (Figure 1).

In session 1, the participant stated that her priority was the /l/ and /r/ phonemes, even though she had trouble pronouncing other sounds. Natsumi explained she had some difficulty with the voiced and voiceless alveolar-fricatives, /s/ and /z/ phonemes, in the final consonant of a word. For example, she was unsure when to replace /s/ with /z/. She was aware of the distinction between /s/ and /z/ and produced such sounds correctly during the communicative activity inconsistently. She also stated that she had trouble with the voiced labiodental-fricative /v/ phoneme. She added that the /v/ sound was complex, included in Jenkins' LFC, and necessary for her comprehensibility. Although she had problems pronouncing different phonemes, she expressed that focusing on the pronunciation of the /l/ and /r/ phonemes was the priority. Furthermore, the participant mentioned a desire to experience "luxury travel" in the future, indicating a potential association between good English skills and high social status or upward mobility.

In session 2, the participant's reading of both passages was adequate. Natsumi frequently confused the /l/ and /r/ phonemes, reading words phonetically and mispronouncing them as a result. For instance, she pronounced the word 'realize' as /liə,laɪz/. This mispronunciation of the /l/ and /r/ phonemes was also apparent during the free talk discussion.

Natsumi's performance during the study was influenced by her fear of making mistakes. This fear may be rooted in the Japanese cultural emphasis on avoiding errors. During the free talk discussion activities, Natsumi tended to respond to open-ended questions in a way that minimized the risk of making mistakes. She formulated sentences that were easy to produce, given her relative understanding of English. For example, when she formulated sentences, she used words that were easy to produce and retrieve from memory rather than recalling ones that had the /l/ and /r/ onset to avoid making incorrect pronunciation. Natsumi had a good understanding of the correct forms of these words, but struggled to quickly produce the correct pronunciation during conversation. This suggests that her fear of making mistakes may have hindered her



ability to pronounce the /l/ and /r/ phonemes appropriately.

Natsumi had difficulty with the treatment activities as she was unfamiliar with some words in the reading and treatment activities. In session 3, she wanted to continue talking about her week instead doing minimal pair activities. She felt embarrassed when she could not perfectly pronounce words that contained the /l/ and /r/ phonemes.

In sessions 4 and 5, Natsumi found treatment activities helped her focus on correctly pronouncing /l/ and /r/ phonemes. She found the listening aspect of the gap-fill activity easier than the other treatments. This can be attributed to the listed answers below the passages, which she could read and select correctly to complete the blank spaces. However, the tongue twisters were very difficult for her. She appreciated the opportunity to practice the phonemes in a fun manner.

In session six, the posttest readings were the same as the pretest. The participant produced the words more quickly and clearly. One potential reason for making progress may be due to her being more prepared for the reading than the pretest, which helped her focus on reading the words more carefully. The /l/ and /r/ phonemes in the middle or end of a word have a more discreet sound than when they are at the onset. It may also explain why she made more progress on pronouncing words where /l/ and /r/ were in the middle or the end of the word.

While the posttest results show that the participant's pronunciation improved to some extent, she still had difficulty with some words that contained /l/ and /r/ at the onset. The posttest results also revealed that the incorrect words produced by the participant were similar to the ones she got wrong during the pretest. Despite this, the use of minimal pairs, gap-fill activities, and tongue twisters helped improve her pronunciation to some degree. These treatment activities allowed her to focus on her core difficulty with the /l/ and /r/ phonemes and taught her the correct way to produce these sounds.

During the free talk, the participant expressed her desire to travel the world, indicating that she is emotionally invested in learning English and potentially sees it as a means to achieve her aspirations. This emotional investment could potentially make it easier for her to improve her English skills. The improvement in her performance on the posttest reading passages compared to the pretest also supports this idea. Overall, the present study offers some insight into the effectiveness of pronunciation activities and how it may help learners focus on their pronunciation difficulties, leading to improved ability to distinguish and produce /l/ and /r/ phonemes. However, it is important to consider the limitations of the study, including the small sample size, which makes it difficult to generalize the findings to a larger population.

## Conclusion

The present study offers some insight into the effectiveness of pronunciation activities. It shows that pronunciation activities may help enable learners to focus on their pronunciation difficulty, which can help improve their ability to distinguish and produce /l/ and /r/ phonemes. The participant's pronunciation improved to some extent due to the use of three treatments: minimal pair exercises, gap fill activities, and tongue twisters. The use of minimal pair exercises, gap fill activities, and tongue twisters led to an improvement in pronunciation for the participant in this study. However, it was also noted that some learners may need to be warmed up and be in the right mindset before receiving these treatments in order to be more receptive to them.

There are several limitations to this study, which make it difficult to apply the findings to a larger population. A study with a larger sample size would be necessary to determine the generalizability of these results. Secondly, it still needs to be determined whether the participant can retain her ability to discriminate and produce /l/ and /r/ in the long term. In hindsight, assessing the participant's performance in a spontaneous speaking situation would have been helpful. Also, informing the participant about orthographic reading and phonics would have been beneficial.

Overall, this study provides some insight into the potential benefits of pronunciation activities for language learners. Future research should aim to increase the scale of the study to better understand the generalizability of the findings.

## References

- Aoyama, K., Flege, J. E., Guion, S. G., Akahane-Yamada, R., & Yamada, T. (2004). Perceived phonetic dissimilarity and L2 speech learning: the case of Japanese /r/ and English /l/ and /r/. *Journal of Phonetics*, 32(2), 233-250. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(03\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(03)00036-6)
- Avery, P., & Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English pronunciation*. (4<sup>th</sup> ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- BreakingNewsEnglish.com. (n.d.). *Airbnb enters luxury travel market*. [www.breakingnewsenglish.com](http://www.breakingnewsenglish.com). Retrieved February 24, 2018, from <https://breakingnewsenglish.com/1802/180225-airbnb-luxury-travel-0.html>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (1996). Prominence in intonation and discourse (ch. 6). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation

- teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379. <https://doi.org/10.2307/3588486>
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19, 18–41. <https://doi.org/10.1075/aila.19.04ell>
- Gluszek, A., & Dovidio, J. F. (2010). The way they speak: a social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication. *Personality and Social Psychology Review*, 14(2), 214–237. <https://doi.org/10.1177/1088868309359288>
- Hattori, K. (2009). *Perception and production of English /r/-/l/ by adult Japanese speakers*. Dissertation, University College London. Available at: <http://discovery.ucl.ac.uk/19204/1/19204.pdf>
- HomeSpeechHome. (n.d.). *900+ L Words, Phrases, Sentences, and Paragraphs by Place, Syllable, & Blend*. HomeSpeechHome. Retrieved November 24, 2022, from <https://www.home-speech-home.com/l-words.html>
- Iverson, P., Kuhl, P. K., Akahane-Yamada, R., Diesch, E., Tohkura, Y., Kettermann, A., & Siebert, C. (2003). A perceptual interference account of acquisition difficulties for nonnative phonemes. *Cognition*, 87(1), B47–B57. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(02\)00198-1](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(02)00198-1)
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language. New models, new norms, new goals*. Oxford University Press.
- Kinnaird, S., & Zapf, J. (2004). An acoustical analysis of a Japanese speaker's production of English /r/ and /l/. *IULC Working Papers*, 4, 1-27.
- Lauer, J. (2017). Can Japanese students of English significantly improve /l/ pronunciation? *Hiroshima Studies in Language and Language Education*. 20, 37-48.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Levis, J. M. (2005) Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377. <https://doi.org/10.2307/3588485>.
- Lively, S. E., Logan, J. S., & Pisoni, D. B. (1993). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/ II: The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories. *Journal of the Acoustical Society of America*, 94, 1242-1255.
- Lively, S. E., Pisoni, D. B., Yamada, R. A., Tohkura, Y., & Yamada, T. (1994). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/ III: long term retention of new phonetic categories. *Journal of the Acoustical Society of America*, 96, 2076-2087.
- Logan, J. S., Lively, S. E., & Pisoni, D. B. (1991). Training Japanese listeners to

- identify English /r/ and /l/: A first report. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 89(2), 874–886. <https://doi.org/10.1121/1.1894649>
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- MacKain, K. S., Best, C. T., & Strange, W. (1981). Categorical perception of English /r/ and /l/ by Japanese bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 2(4), 369–390. <https://doi.org/10.1017/s0142716400009796>
- Minimal Pairs /l/ and /r/. (2017, January 17). Retrieved from <https://www.englishclub.com/pronunciation/minimal-pairs-l-r.htm/>
- Munro, M., & Derwing, (1999). T. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. In J. Leather (Ed.). *Phonological issues in language learning*. (pp. 285-310). Malden, MA: Blackwell.
- Nogita, A. (2010). Do Japanese ESL learners' pronunciation errors come from inability to articulate or misconceptions about the target sounds? *Working Papers of the Linguistics Circle*, 20(1), 82-116.
- Saito, K. (2012). Effects of Instruction on L2 Pronunciation Development: A Synthesis of 15 Quasi-Experimental Intervention Studies. *TESOL Quarterly*, 46(4), 842–854. <https://doi.org/10.1002/tesq.67>
- Saito, K. (2013). Reexamining effects of form-focused instruction on L2 pronunciation development: The role of explicit phonetic information. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 1–29. <https://doi.org/10.1017/s0272263112000666>
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W.M. Chan, S. Chi, K.N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Ser, T. Suthiwan, & I. Walker, Proceedings of Classic 2010, Singapore, December 2-4 Singapore: National University of Singapore, *Centre for Language Studies*. pp. 721-737.
- Seliger, H. W., Krashen, S. D. & Ladefoged, P. (1975) Maturation constraints in the acquisition of second language accent. *Language Sciences*, 36, 20-22.
- Sitoresmi, U. (2016, January). Tongue twisters in pronunciation class. In Proceeding of International Conference on Teacher Training and Education (Vol. 1, No. 1)
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 263-308.
- Speakmethod. (n.d.). *English Pronunciation Online: 500 Words T Sounds*. www.speakmethod.com. Retrieved February 24, 2018, from <http://www.speakmethod.com/500wordsppracticeL.html>

- Speakmethod. (n.d.). *English Pronunciation Online: 500 Words T Sounds*. www.speakmethod.com. Retrieved February 24, 2018, from <http://www.speakmethod.com/500wordsppracticeR.html>
- Tongue Twisters - R and L (2018, February 18). Retrieved from <http://www.eslcommando.com/2014/02/tongue-twisters-r-and-l.html>
- Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 905–916. <https://doi.org/10.1017/s1366728912000168>
- Uther, M., Uther, J., Athanasopoulos, P., Singh, P. & Akahane-Yamada, R. (2007). Mobile Adaptive CALL (MAC). A lightweight speech-based intervention for mobile language learners. Proceedings of Interspeech 2007 Conference, (Antwerp, Belgium, August 27-31, 2007), pp. 2329-2332
- Yamane, S. (2015). 日本人学習者の目指す明瞭性 (intelligibility) の高い英語発音 は (Notes on the intelligibility of Japanese EFL learners' pronunciation) 西大学外国語学部紀要 (13), 129-141.

## **Appendix A: Initial Diagnostics**

Airbnb is moving into luxury travel. Its new business will have new places to stay, like vacation homes and boutique hotels. Airbnb offers over four million rooms in 191 countries. It has had over 260 million reservations. This will be more than one billion in 2028. The Airbnb boss wants everyone to use it.

Airbnb does not own any rooms. It helps property owners to rent homes to travelers. The company gets money from booking fees. It will soon offer adventure travel and “unique spaces.” It will offer yurts - big, round Mongolian tents. It will also offer travelers “full-on luxury stays.” These include “some of the world’s nicest homes.”

## **Appendix B: Pretest Text**

Reading A //

It is always difficult, not at all simple, to learn a new language. Language learning is a lifelong process of listening for the sounds of vowels and consonants and developing one’s knowledge about language rules. Most people have to complete several classes to speak clearly. While learning new rules, some problems reveal little differences between languages. These subtle points can feel almost laughable, but they tell of cultural choices that happen when people are living in different worlds. A student will only be truly glad when real progress leads to fluent speech.

Reading B /r/

It is difficult for girls in America to prepare for the future. Many girls watch too much TV and, as a result, believe that dressing well, driving a great car, having a lot of friends, and being pretty will guarantee success in life. However, they are too young to realize that these values arise from the wealth of TV actors. As they become more grounded and grow up, they can see that product advertising clearly dictates the appearances on TV. Of course, some girls have a hard time accepting reality and carry their dreams of material fortune into adulthood. Only later do they realize how a person can be strong through moral character.

**Appendix C: Pre-test Obligatory Occasion**

Reading 1 /l/

It is **always difficult**, not at **all simple**, to **learn** a new **language**. **Language learning** is a **lifelong** process of **listening** for the sounds of **vowels** and consonants and **developing** one's **knowledge** about **language rules**. Most **people** have to **complete several classes** to speak **clearly**. **While learning** new **rules**, some **problems reveal little** differences between **languages**. These **subtle** points can **feel almost laughable**, but they **tell** of **cultural** choices that happen when **people** are **living** in different **worlds**. A student **will only** be **truly glad** when **real** progress **leads** to **fluent** speech.

Reading 2 /r/

It is difficult **for girls** in **America** to **prepare for** the **future**. Many **girls** watch too much TV and, as a **result**, believe that **dressing** well, **driving** a **great car**, having a lot of **friends**, and being **pretty** will **guarantee** success in life. However, they **are** too young to **realize** that these values **arise from** the wealth of TV **actors**. As they become more **grounded** and **grow** up, they can see that **product advertising** **clearly** dictates the **appearances** on TV. Of **course**, some **girls** have a **hard** time accepting **reality** and **carry their dreams** of **material fortune** into adulthood. Only **later** do they **realize** how a **person** can be **strong through moral character**.

**Appendix D: Pretest result**

Reading 1				Reading 2			
1. always	O	23. rules		1. prepare		23. advertising	
2. difficult	O	24. problems		2. for	O	24. clearly	
3. all	O	25. reveal		3. future	O	25. appearances	
4. simple	O	26. little		4. girls	O	26. course	O
5. learn		27. languages		5. result		27. girls	O
6. language		28. subtle	O	6. believe	O	28. hard	O
7. language		29. feel	O	7. dressing	O	29. reality	
8. learning		30. almost	O	8. driving		30. carry	O
9. lifelong		31. laughable		9. great		31. their	O
10. listening	O	32. tell	O	10. car	O	32. dreams	O
11. vowels		33. cultural		11. friends	O	33. material	O
12. developing		34. people	O	12. pretty	O	34. fortune	
13. knowledge	O	35. living		13. guarantee		35. later	
14. language		36. worlds		14. however	O	36. realize	
15. rules		37. will	O	15. are	O	37. person	O
16. people	O	38. only	O	16. realize		38. strong	O
17. complete	O	39. truly		17. arise		39. through	
18. several	O	40. glad	O	18. from	O	40. moral	
19. classes	O	41. real		19. actors	O	41. character	
20. clearly		42. leads		20. grounded			
21. while	O	43. fluent		21. grow			
22. learning				22. product	O		
Score: 19/43				Score: 22/41			

**Appendix E: Treatment 1 Minimal pair /l/ and /r/**

1	lack	rack	9	lied	ride
2	lamb	ram	10	lies	rise
3	lamp	ramp	11	lip	rip
4	lane	rain	12	locket	rocket
5	late	rate	13	loom	room
6	laze	raise	14	lows	rose
7	lead	read	15	luck	ruck
8	lice	rice	16	lush	rush



**Appendix F: Treatment 2 Gap-fill activity**

April, the elephant, \_\_\_\_\_ in Brazil. Her friends Lucy the \_\_\_\_\_ and Lexie, the Owl, liked to be lazy. They would play on the log in the lake, take extra long \_\_\_\_\_, and dig holes. Then they met Albert the Whale, near a pool of water, by the ocean. Albert told them it is okay to \_\_\_\_\_, be silly, and be \_\_\_\_\_ sometimes, but it was dangerous to do in the jungle. Albert told them eleven ways that would help them be safer. April, \_\_\_\_\_, and Lexie listened and \_\_\_\_\_ how to be safer. After \_\_\_\_\_ finished talking, the three friends yelled, “Thank you,” to him as he swam away.

Albert	lizard	lived	laugh
lucy	learned	lunches	lazy

Whenever I have free time, I \_\_\_\_\_ to my garage. I have all kinds of crazy experiments going on in there. I don't mean testing rats or anything. I mean, really cool experiments. For example, \_\_\_\_\_ now I am experimenting to see if carrots can \_\_\_\_\_ batteries. I have had other experiments that have gone longer. My experiment to see if \_\_\_\_\_ will make the speakers in my \_\_\_\_\_ louder has been going on for over a year now. There are so many more ideas that I want to experiment with - making a fireproof door, testing to see what \_\_\_\_\_ are made of, trying to see if I can teach \_\_\_\_\_ to read. If my brain was made of trees, it would be a forest of ideas. Science is \_\_\_\_\_!

race	radio	recharge	radical
raisins	rats	right	rainbows

### Appendix G: Treatment 2 Gap fill activity

<p>April, the elephant, <b>lived</b> in Brazil. Her friends, Lucy the <b>Lizard</b> and Lexie, the Owl, liked to be lazy. They would play on the log in the lake, take extra long <b>lunches</b>, and dig holes. Then they met Albert the Whale, near a pool of water, by the ocean. Albert told them it was okay to <b>laugh</b>, be silly, and be <b>lazy</b> sometimes, but it was dangerous to do in the jungle. Albert told them eleven ways that would help them be safer. April, <b>Lucy</b>, and Lexie listened and <b>learned</b> how to be safer. After <b>Albert</b> finished talking, the three friends yelled, “Thank you,” to him as he swam away.</p>			
Albert	lizard	lived	laugh
lucy	learned	lunches	lazy
<p>Whenever I have free time, I <b>race</b> to my garage. I have all kinds of crazy experiments going on in there. I don’t mean testing rats or anything. I mean, really cool experiments. For example, <b>right</b> now, I am experimenting to see if carrots can <b>recharge</b> batteries. I have had other experiments that have gone longer. My experiment to see if <b>raisins</b> will make the speakers in my <b>radio</b> louder has been going on for over a year now. There are so many more ideas that I want to experiment with - making a fireproof door, testing to see what <b>rainbows</b> are made of, trying to see if I can teach <b>rats</b> to read. If my brain was made of trees, it would be a forest of ideas. Science is <b>radical</b>!</p>			
race	radio	recharge	radical
raisins	rats	right	rainbows

### Appendix H: Treatment 3 Tongue twister /l/ and /r/ words

1. Lassie Lilly likes Ronny’s rulers.
2. Lad Larry rarely loves lyres.
3. Lessening levels of lead really lures lily pads.
4. Revelers revel in leveling levels.
5. Rory’s lawn rake rarely rakes really right.
6. A really leery Larry rolls readily to the road

**Appendix I: Posttest result**

Reading 1				Reading 2			
1. always	<input type="radio"/>	23. rules		1. prepare	<input type="radio"/>	23. advertising	<input type="radio"/>
2. difficult	<input type="radio"/>	24. problems	<input type="radio"/>	2. for	<input type="radio"/>	24. clearly	<input type="radio"/>
3. all	<input type="radio"/>	25. reveal		3. future	<input type="radio"/>	25. appearances	<input type="radio"/>
4. simple	<input type="radio"/>	26. little	<input type="radio"/>	4. girls	<input type="radio"/>	26. course	<input type="radio"/>
5. learn	<input type="radio"/>	27. languages		5. result		27. girls	<input type="radio"/>
6. language	<input type="radio"/>	28. subtle	<input type="radio"/>	6. believe	<input type="radio"/>	28. hard	<input type="radio"/>
7. language	<input type="radio"/>	29. feel	<input type="radio"/>	7. dressing	<input type="radio"/>	29. reality	<input type="radio"/>
8. learning		30. almost	<input type="radio"/>	8. driving	<input type="radio"/>	30. carry	<input type="radio"/>
9. lifelong	<input type="radio"/>	31. laughable		9. great		31. their	<input type="radio"/>
10. listening	<input type="radio"/>	32. tell	<input type="radio"/>	10. car	<input type="radio"/>	32. dreams	<input type="radio"/>
11. vowels		33. culture	<input type="radio"/>	11. friends	<input type="radio"/>	33. material	<input type="radio"/>
12. developing	<input type="radio"/>	34. people	<input type="radio"/>	12. pretty	<input type="radio"/>	34. fortune	<input type="radio"/>
13. knowledge	<input type="radio"/>	35. living		13. guarantee		35. later	<input type="radio"/>
14. language	<input type="radio"/>	36. worlds		14. however	<input type="radio"/>	36. realize	
15. rules		37. will	<input type="radio"/>	15. are	<input type="radio"/>	37. person	<input type="radio"/>
16. people	<input type="radio"/>	38. only	<input type="radio"/>	16. realize		38. strong	<input type="radio"/>
17. complete	<input type="radio"/>	39. truly		17. arise		39. through	
18. several	<input type="radio"/>	40. glad	<input type="radio"/>	18. from	<input type="radio"/>	40. moral	
19. classes	<input type="radio"/>	41. real		19. actors	<input type="radio"/>	41. character	<input type="radio"/>
20. clearly	<input type="radio"/>	42. leads		20. grounded	<input type="radio"/>		
21. while	<input type="radio"/>	43. fluent		21. grow	<input type="radio"/>		
22. learning	<input type="radio"/>			22. product	<input type="radio"/>		
Score 30/43				Score: 33/41			

## Research Note

# Female and male characters in the works of Russian science fiction writer Kir Bulychev

Olga Ilina

## Introduction

In Russian science fiction, the ratio of male and female authors is such that the priority always belonged to men. According to researchers<sup>1</sup>, this phenomenon is explained by the fact that the so-called “hard science fiction” was a priority in the Soviet Union, which told readers about the achievements and prospects of real science. Authors described technical details and the operation of various mechanisms, and wrote about exploring new territories. All these topics, as was traditionally believed, may be of interest primarily to men. The main characters of such works, written by male authors, more often became men than women. Female characters were on the sidelines: they could be the helpers of male characters; they could play the role of a “damsel in distress” who the hero needed to save; they could act as a hero’s love, often a fatal woman. However, very rarely did they play an independent role in the plot.

In this work, we are going to talk about a rare, but very bright exception, the book series for teenagers about a girl from the future Alisa Selezneva by Kir Bulychev (1934-2003)<sup>2</sup>. They were written by a male author and were very popular in the late Soviet Union. Several films and animation films based on these books were shot, one of which can be even attributed to the dystopia genre. In this work, we are going to analyze the images of one female (Alisa Selezneva) and several male (her best friends Arkasha Sapozhkov and Pashka Geraskin) main characters to reach a clear understanding of appropriate gender role models for soviet teenagers.

## The World of the Future in The Books About Alisa’s Adventures

The book series began in 1965 with the novel “The Girl with Whom Nothing Happens”. Later books were published until 2003 (in 2003, Kir Bulychev died), but in this work we consider only those works that were written before 1991, since then the Soviet Union collapsed and the realities changed. The selected book series is noteworthy in that they are one of the few works of Russian teenage literature of the Soviet period in

the genre of SF, in which the female character plays the main role. In addition, thanks to films and animations, Alisa Selezneva and her adventures became known throughout the Soviet Union, since the television was centralized and all residents watched the same channels. So it can be said without exaggeration that several generations of Soviet schoolchildren grew up in stories about the adventures of Alisa and her friends. After the release of the animated film *The Mystery of the Third Planet* (1981) as well as the films *Guest from the Future* (1985) and *The Island of the Rusty General* (1988), the popularity of books about Alisa could be compared with the popularity of Harry Potter in the 2000s. And just like Harry, Ron and Hermione are a certain ideal of modern teenagers, so Alisa and her friends embodied a certain example of Soviet teenagers.

The story of Alisa takes place in the futuristic Moscow of the twenty-first century. The author does not explicitly mention whether Alisa lives under communism or socialism, but indirect details hint to readers that her world is more like a society of victorious communism, since it lacks money. People can easily move around the planet Earth, as well as fly into space to distant planets. Teenagers from an early age have hobbies, are interested in science and technology, and can choose a major to their liking. There is no social inequality; earthlings live together in a high-tech and convenient world. All diseases, “except for the common cold”, have been managed, there is practically no crime on Earth, and all earthlings are responsible, friendly, and socialized members of society. Alisa describes her contemporaries as follows: “In the future there will be no ordinary people. Five billion exceptional, famous, gifted people will live on Earth”<sup>3</sup>. The world of the future in books about Alisa is utopian, and more like a fairy tale than a real one, but the explanation is simple: this world was created by the author for a children’s and teenage audience. In addition, most of the books belong to Soviet children’s science fiction, in which dreaming of a “bright” and fair future was quite commonplace.

Later, especially in the post-Soviet period narratives, piracy, the slave trade, and violence appear in books about Alisa, but basically, all this exists in deep space, on planets more backward than Earth.

## **Characteristics of the main characters**

Alisa is a girl of school age; in most books, she is 12 years old. Alisa’s appearance is described as follows: this is a blonde girl of high stature and athletic build, usually dressed in “men’s” clothes (shorts and a tank top, or jumpsuit). Alisa is in high school; she is a member of the circle of young naturalists and dreams of becoming a biologist,

like her father. According to the book “Alisa’s Journey” (1974) (“A Girl from the Earth”), Alisa is in the second grade (“After all, the third “B” class left altogether at night in the sack of potatoes on a cargo [spacecraft] barge. They will be in the stadium, and our second grades class are not”), while in the book “A Hundred Years Ahead” (the film *Guest From the Future* based on this novel), Alisa tells the schoolgirl of the late XX century, Yulia Gribkova, that in her time in schools “there are no classes and no letters” (which indicated classes gradation as well), but “only interest groups” (in the film *Guest from the Future*, shot on this story, on the contrary, Alisa says she is in sixth-grade class).

Alone, together with her father or friends, she traveled to many distant planets, in the underground depths of Earth and in Atlantis, as well as in the distant past (including in the “era of legends” 26 thousand years ago) and in the twentieth century (1976).

Alisa is the only child in the family. Her father is a famous cosmozoologist, professor of zoology Igor Seleznev, and director of the Moscow zoo of the future, Cosmozoo. He is the author of many printed works (in particular, the book “Animals of the Far Planets”), and a regular author of the galactic journal “Bulletin of Cosmozoology”. Her mother is a famous architect of the solar system, Kira Selezneva, known for the buildings of the Nukus Stadium and the cultural center on the asteroid Pallas. Alisa spends much more time with her father than with her mother, but, since the books are for children, she has no psychological injuries in this regard.

Alisa’s character is impulsive, energetic, and adventurous. She constantly surprises adults with her childish spontaneity, resourcefulness, and fearlessness. Often her outlandish guesses are more accurate than the scientific hypotheses of adult scientists. Along with peers - especially with her best friend Pasha Geraskin - Alisa, on the contrary, often plays the role of a skeptic and a balanced, calm member of the team. Alisa is honest, and she believes that “if you have the opportunity not to lie, it’s better not to do that”, but she thinks it is permissible to show tricks to her parents or other adults if there is reason to think that adults will interfere with the implementation of plans because of their excessive concern for the welfare and safety of children<sup>4</sup>. She is very independent and often travels in the company of friends or alone, rather than with her parents. Nevertheless, usually, a friendly adult is always present nearby her, but Alisa has to make many decisions alone and she copes with this task perfectly.

Arkady (Arkasha) Sapozhkov and Pavel (Pashka) Geraskin are her best friends and companions. They study with Alisa in the same class (in the Soviet Union and in modern Russia, school classes have a constant composition of students throughout the study

period - from the first grade of elementary school to the last grade of high school, that is, the same students study with each other all 11-12 years) and also attend a circle of young naturalists.

Pashka is a peer, classmate, and best friend of Alisa, a member of the circle of young biologists. Born a month later than Alisa. Outwardly described as a blue-eyed, tall, and fair-haired boy. By nature, he is an incorrigible romantic, bombastic, braggart, and stubborn, unwilling to admit his own mistakes, but a true friend and reliable companion. He has a keen nature, he is constantly in search of adventure, which often leads to disastrous consequences. He is prone to impulsive actions. He constantly gets involved in adventures, and very often Alisa and her friends have to save Pashka and save themselves from the troubles in which Pashka got everyone involved.

In the adaptations, he appears only in the cartoon *Prisoners of Yamagiri-maru* (1988)<sup>5</sup>.

Arkady Sapozhkov is Alisa Selezneva's classmate (at least from the second grade) and her closest friend. He lives in Moscow with a large family - parents, grandfather, grandmother, brothers, and sisters. There is also a cottage in Kratovo, built by the great-grandfather of Arkady Sapozhkov. About relatives, we only know that his great-grandfather Ilya Borisovich received the Nobel Prize for scientific discoveries.

There is no data about Arkady's life before school. In school, he specializes in biology. Together with Alisa and some other classmates, he conducts research at the station of young biologists on Gogolevsky Boulevard in Moscow. He has scientific publications.

He participated with Alisa in space expeditions within our Galaxy for scientific and adventurous purposes.

Arkady Sapozhkov is the exact opposite of Pashka Geraskin. His character is amazingly suited to the path of life that he has chosen for himself. He is an ideal scientist. He is alienated from everything that does not belong to the subject of research, always immersed in scientific creativity, purposeful and active, when the scientific task requires it, scrupulous, methodical, and patient in finding a solution. Phlegmatic and calm at home, he can flare up when it comes to discussing his scientific research or defending his own right. Obviously, an exceptionally successful scientific career awaits him, and he will receive his Nobel Prize, after his grandfather. At the same time, Arkady Sapozhkov is quite attached to friends and even sometimes is able to distract from research for the sake of help and support.

He is described as a teenager slightly above average height with bright red curly

hair and freckles on his face<sup>6</sup>.

## **Characters' Behavior and the Gender Role Model that They Demonstrate to Readers**

Alisa's two main qualities are curiosity and charm. When Alisa was younger and traveled with her father and his space colleagues in search of rare animals, her father described her abilities as follows: "Alisa has wide connections". Thanks to innate sociability and charm, Alisa makes many influential acquaintances on this journey. However, with age, she becomes more modest, accustomed to behaving "as a girl should", that is, she becomes forced to act indirectly more, than directly. In books series where Alisa and her friends fall into medieval societies, she is forced to behave like an average girl: wear a dress, keep quiet; and no one listens to her opinion. On the other hand, in such societies, Alisa remains at large, while Pasha Geraskin, who could not restrain himself and insulted the knight, is seized and detained. Alisa manages to free him only because she is dressed like a princess and those around her do not consider her dangerous.

Among other things, Alisa is smart, observant, courageous, and loyal to her friends and tries not to break her promises and not lie (when it is possible and does not harm security). Along with all her other friends, she goes in for sports, and for schoolchildren from the present (1976), her abilities seem superheroic: she plays basketball very well, can jump over the fence, and run very fast. However, Alisa herself does not consider herself a supergirl - she is modest and not ambitious, as a proper Soviet girl should be.

Best of all, the features of the image of Alisa can be seen in comparing her with another character - her female peer, the alien humanoid slave Zauri from the novel "The War with the Lilliputians" (1992). In early childhood, Zauri was abducted from a prosperous planet by space pirates and sold into slavery, where she spent most of her life. She is a beautiful girl; she has long black hair, dark eyes, and dark skin. Alisa's friends like Pashka and Arkady like her, and this fact makes Alice a little jealous (but she does not give a look). Deprived of slavery of the opportunity to dress beautifully, freed by Alisa and her friends Zauri immediately begins to wear dresses, flirting. But, as Alisa notes, Zauri is "a very spoiled girl". She may cry at the most inopportune moment, become stubborn, or start demanding that everyone take care of her. Alisa believes that all this comes from a lack of education. At the beginning of the story, Zauri was irresponsible, but gradually, thanks to the support of Alisa and her friends, she shows her best qualities and saves her friends from danger. We can say that Zauri



demonstrates a pronounced stereotypical female model of behavior: she is tearful, spontaneous, and capricious, and she likes to dress beautifully and flirt with the opposite sex. In contrast to her, Alisa is restrained, sensible, and behaves correctly with male friends; she tries to suppress her jealousy of Zauri, who Pashka likes (in the book series about Alisa it is not mentioned directly, but some of Alisa's reactions indicate that she has a romantic feeling for Pashka Geraskin). Alice puts in the first place the business, work, and well-being of the team, and all these "girly" experiences for her are much less important.

Due to the fact that Alice is a girl, she manages to resolve some conflicts through diplomatic means, and not through violence, which gravitates to, for example, Pashka. However, pronounced femininity in her behavior is still not observed, in contrast to the alien girl Zauri. Such was the ideal image of a Soviet teenage girl: her business qualities are not inferior to men's, and in the sphere of personal relations she knows how to control herself and is more inclined to compromise than her male friends. And yet, Alisa is often required to keep silent and be more tactful than Pashka and Arkasha: they are more active, more selfish than Alisa, can be carried away by an unexpected idea and put the group's security at risk, or decide that they can solve the problems alone and overestimate their strength.

As a girl, Alisa often manages to refrain from rash steps, stop and think. Despite the fact that their team of three people does not have a leader, sometimes Pashka Geraskin claims to be the clear leader. Arkasha, as a true scientist, prefers to act autonomously. But Alisa, due to her innate charm, diplomacy, and well-developed emotional intelligence, copes well with the duties of an implicit leader. However, as mentioned above, she is modest and not ambitious, and therefore does not take a leadership position in the open. All these qualities were also relevant for women in the Soviet Union (and in modern Russia as well): to work alongside men, and coordinate their actions, but never openly demonstrate their (women's) leadership qualities.

Although some details in the book series indicate that Alisa is not indifferent to Pasha Geraskin, she never speaks openly about her feelings for him. The romantic line between the main characters is underdeveloped. Among the three characters, only Pashka Geraskin clearly falls in love with different girls (not Alisa), since he is a romantic person, spontaneous, and prone to rash acts. More serious people - Alisa and Arkasha - are passionate about work and adventure, they do not have time for such nonsense as romantic hobbies. This attitude about falling in love is also very characteristic of Soviet teenagers since the romantic side of the relationship between the

characters was usually presented in the form of sincere friendship between them, and mutual support, but sex, and carnal love rarely became the subject of description. In the Soviet Union, there was so-called “Puritan” morality, and all topics related to love and affection were under the tacit ban. Especially when it came to literature for children and teenagers. Alisa and her male friends are a team of colleagues working on a difficult task or a group of friends who have fun. They consider any kind of romantic hobbies with each other as a weakness and are in no hurry to indulge themselves in satisfying the need for romantic love. This is probably one of the reasons why Alisa and her friends stay for 12 years old throughout the book series. If they got older, the writer would have to enter a romantic line, and then the age limit of books would have to be increased.

## Conclusion

In modern Russia, one can observe a tendency toward a return to the Soviet model of banning the image of sexual and romantic relationships between teenagers. For instance, for several years there has been a law banning gay propaganda among non-adults<sup>7</sup> (and in November 2022 a law banning LGBT propaganda among adults appeared), and even a flag with the symbols of the LGBT community cannot be displayed publicly so as not to cause uncomfortable questions for children and teenagers (there were curious precedents when vigilant citizens called the police when they saw curtains in the window colors of the rainbow flag). The origins of this tradition can be found in Soviet times when the “Puritan” Soviet morality avoided open conversations on the topic of sexual relations, and homosexuality was considered a disease that should be treated. In addition, nominally men and women both in the Soviet Union and in modern Russia are considered equal and have equal rights and duties. At first glance, it seems that there are no pronounced stereotypical gender differences between them. However, in reality, men predominantly occupy leadership positions, and they are characterized by a more active, more independent life position than women. And women, possessing equal business qualities with men, are still in second positions and are a little shy of their femininity, perceive it as a weakness, imbalance, something that needs to be eliminated and corrected.

Moreover, thanks to the emancipation of Soviet women in the early twentieth century, the modern nuclear Russian family is usually based on a husband and wife both working. After the collapse of the Soviet Union, a new norm emerged in the middle and upper-middle classes that copied the relationship in the traditional American family (or in the traditional Japanese family, where the man works and the woman does the

housework), but for economic reasons, this norm has not become universal.

At the same time, women are still being educated with the idea that a woman should be modest, and unselfish, she should give in to a man and be content with the role of his assistant even if her professional and personal qualities are in no way inferior to a male colleague.

## Notes

- <sup>1</sup> Paul Amnuel, interview with Elena Kushnir, 2018.06.17, <https://knife.media/amnuel-interview/> (accessed November 25, 2022).
- <sup>2</sup> Bulychev, Kir, SFE, *The Encyclopedia of Science Fiction*, [https://sf-encyclopedia.com/entry/bulychev\\_kir](https://sf-encyclopedia.com/entry/bulychev_kir) (accessed November 25, 2022).
- <sup>3</sup> A film “Guest from the Future” (1985).
- <sup>4</sup> Sergei Lobov, *Fairytale about the Future. Alisa Seleznyova // Mir Fantastiki*, 2009, №7, p. 115-119.
- <sup>5</sup> Ibid.
- <sup>6</sup> Alisa Seleznyova, *Encyclopedia*, <https://alisa.romantiki.ru/?p=193> (accessed November 25, 2022).
- <sup>7</sup> The Russian federal law “for the Purpose of Protecting Children from Information Advocating for a Denial of Traditional Family Values”, also known in English-language media as the “gay propaganda law” and the “anti-gay law”, is a bill that was unanimously approved by the State Duma on 11 June 2013 and was signed into law by President Vladimir Putin on 30 June 2013.

Book Review

**Francisca Băltăceanu and Monica Broșteanu. (2019).  
*Martori ai fericirii: șapte vieți de sfinți români.*  
Humanitas. 260 pp. (softcover). ISBN: 9789735064136**

**Reviewed by  
Maria Lupas**

In the past a book such as *Martori ai fericirii: șapte vieți de sfinți români* would have been placed in area studies, nationalities studies, Romanian studies, Catholic Church history, or some intersection of these fields. In recent times, however, what could have previously been relegated to one of the above studies and reserved for specialists has shown its potential global impact. A further reason for reviewing a book like this at Sophia University Junior College Division include the traditional liberal arts teaching goals among which are: developing an informed appreciation of other cultures and developing an informed historical perspective (Andrade 142, citing Angelo and Cross). To this one might add the benefits of showcasing “diversity [which] enriches a nation by providing all citizens with rich opportunities to experience other cultures and thus to become more fulfilled as human beings” (Banks 1).

The book tells the story of seven men from a minority group within the Catholic Church who were imprisoned during the communist take-over of Romania after World War II. Surprisingly, it found a large audience in Romania in 2019, tapping into the large Orthodox readership in a country where Catholics as a whole number less than 5% of the population.<sup>1</sup> The book’s publication was timed to coincide with the visit of the head of the Catholic Church to Romania and with the ceremony held in June of that year in which Pope Francis made the seven men featured in the book officially “Blessed,” meaning that the Catholic Church recognized them as exemplary and opened the door to public prayer to them. The book did more than present the lives of seven bishops from the minority Greek Catholic Church in Romania, it challenged the narrative of the Romanian Greek Catholic Church that had spread under communism. According to the old narrative, the leaders of the Romanian Orthodox Church used the communist takeover of Romania in 1945 to regain the faithful lost in the year 1700 because of the union of many Transylvanian clergy with Rome. That communist-era

narrative also suggested that the union had been the result of political opportunism, that the Romanian Greek Catholic Church united to Rome had made few significant contributions to society, and that its relationship with the Romanian Orthodox Church had always been antagonistic. The book presented archival evidence to show that the cultural contribution of the Greek Catholic Church in Transylvania since 1700 had been purposefully overlooked in communist histories, that Orthodox and Greek Catholics had often collaborated successfully in the past three centuries and that the secret police and not the Orthodox leadership had engineered its ban in 1948. The book therefore filled a narrative gap and appealed to many in Romania seeking to verify the truth claims of communist history concerning minority religious groups.<sup>2</sup>

Part of the book's appeal was its clear organization and judicious use of archival evidence, all written in concise and simple language. Will benefit from reading this book today those who want a glimpse at how normal daily life can become a walk of suffering in the wake of war, conflict, and coercive government.

The Romanian title of *Martori ai fericirii: șapte vieți de sfinți români* might be adequately rendered in English as "Seven Lives of Romanian Greek Catholic Bishop Martyrs," a translation which focuses on the book's subtitle. Translating the main title poses some problems in English. First, the English word *martyrs* comes from the same Ancient Greek word as the Romanian *martori*, but usually captures only one of the two meanings of its Romanian cognate. In English a martyr is a person who is killed for his or her beliefs, but in Romanian as in Greek, *martor* is also the technical term for a person who witnesses an event and testifies about it, particularly in a courtroom setting. The book's authors, Francisca Băltăceanu and Monica Broșteanu, exploit this latter definition when they show that the seven men who are the object of this book were not only victims of the persecution which they endured but also agents who spoke out and tried to put their beliefs into practice. Translating the word *fericirii* which in Romanian come from the Latin word *felix* meaning happy, would best be done by going back to the New Testament Greek word *makarioi* which Romanian translates as *fericiți* in the context of Jesus's teaching about true happiness.<sup>3</sup> Băltăceanu and Broșteanu show that the seven men whose lives we read in this book had their share of life's sadness and pain but also of happiness and God's presence.

The book combines narratives from two contrasting sources. The first is a case file of 1,868 pages presented to the Vatican in view of an official declaration of sainthood in the Catholic Church. The second are secret police case files which documented the seven men in view of outlawing them. We learn from the book that in the year 1956 the secret

police case file already had 984 pages, and that the last of the bishops, Iuliu Hossu, continued to be surveilled until his death in 1970. In addition, the book reproduces the bibliography of ninety-one works used to produce the Vatican case file and lists the eleven archives that were consulted. The authors ask critically if the secret police case files can be trusted for accurate information and explain the meticulous process of triangulation used to obtain the same information from multiple informers (210). As a coercive technique, the secret police confronted informers with information obtained by others and led the potential informer to believe that the secret police already knew everything and that he or she would suffer dire consequences for not saying everything in turn (211).

The authors, Francisca Băltăceanu and Monica Broșteanu, are professors at the University of Bucharest in Romania where they teach courses on the Bible and on biblical languages. They have previously published a detailed monograph on the life of Vladimir Ghika, a Romanian prince and Catholic priest of the diocese of Paris who traveled the world from Argentina to Japan<sup>4</sup> engaging in charitable works.<sup>5</sup> Refusing to flee persecution in Romania, he was arrested in 1952, died in prison two years later, and was officially recognized by the Catholic Church as a martyr in 2013. The current book focuses on seven bishops, some of whom had worked with Ghika in Bucharest and who were arrested in 1948.

The book's genre is seemingly saints' lives, but it also resembles the "lives" genre that was common in Greco-Roman Antiquity and inspired later works grouping biographies of several people around a similar theme: of these works Plutarch's *Parallel Lives* and Suetonius's *Lives of the Twelve Caesars* have come down to us and many more survive today in title or in fragments. During the Renaissance, Giorgio Vasari published *The Lives of the Most Excellent Painters, Sculptors, and Architects* which continues to be printed today and is considered a valuable source of information on the Renaissance in Italy perhaps precisely because the "lives" genre allows for a narrow focus taken from multiple angles on a given subject or time period. In the case of Băltăceanu and Broșteanu's book, the numerous and poignant citations from case files allow the bishops to tell their story and open a window into post-war Romanian life. Perhaps for this reason the book was a bestseller at Romania's Bookfest 2019, a feat that would not have been possible if the readership was limited only to those who identify as Romanian Greek Catholic today.

In the first two chapters the authors detail the origins of the Greek Catholic Church and how the Communist Party in Romania decided to target it. The area currently called

Romania had seen over the course of the years the advent of several powerful empires: the Roman Empire, the Ottoman Empire, the Habsburg Empire, and the Russian Tsarist Empire. The beginnings of the Romanian Greek Catholic Church are connected to the Romanians living within the borders of the Habsburg empire in an area known as Transylvania. In the seventeenth century Vienna saw the union of Romanians to Rome as a chance to increase the Catholic population in the empire. Romanians were generally Orthodox Christians, but for the Romanians in Transylvania, becoming Greek Catholic, that is, keeping the Eastern way of celebrating the liturgy and their internal canon laws but acknowledging the four points decided at the Council of Florence namely: primacy of the Pope, the addition of the *Filioque* to the Creed, the validity of the use of unleavened bread for the Eucharistic celebration, and the doctrine of purgatory, was a chance to leave behind medieval serfdom, enter into political rights, and reaffirm an ancient connection that had been severed at the schism of 1054 (19). Over the years Romanians in Transylvania continued to struggle for their rights, and the union with Rome was at times contested both from within and from without. Nevertheless, on several important historical occasions including the great political union of 1918 which joined Transylvania to Romania, Greek Catholic Romanians worked side by side with Orthodox Romanians. On that occasion Bishop Iuliu Hossu himself proclaimed the declaration whereby Transylvania would become a part of the Romanian Kingdom and delivered the text to King Ferdinand. The Romanian education system in Transylvania was also largely set up by Greek Catholics who were the engine of the Romanian cultural movement called the Transylvanian School.

The authors go on to show how the Romanian state organized the persecution of the Greek Catholic Church following the Soviet occupation at the end of World War II. The model used was copied on the actions taken by Stalin to liquidate the Ukrainian Greek Catholic Church, “a liquidation through unification” (35). What would later be called the Romanian Communist Party argued that religious groups should not be influenced by powers outside national borders. Several state ministries were mobilized to persuade the Greek Catholic faithful to come over to the Orthodox Church. Leaders of the Orthodox Church at the instigation of the Ministry of Cults made open calls for the Greek Catholics to come back to Orthodoxy. Greek Catholic priests were persuaded or coerced to take part in a sham synod claiming to represent the Greek Catholics coming over to Orthodoxy. The second chapter ends with the arrest of the Greek Catholic bishops on October 28 and 29, 1948, as a preventive measure so that they not interfere with the crossing over to Orthodoxy of the Greek Catholic population.

The authors then present brief portraits of the seven bishops in ordinary life: Vasile Aftenie, Valeriu Traian Frențiu, Ioan Suciu, Tit Liviu Chinezu, Ioan Bălan, Alexandru Rusu, and Iuliu Hossu. The portraits lead up to their arrest in 1948 and are given in the order of their date of martyrdom.

### **Vasile Aftenie**

Vasile Aftenie was born in 1899 to a poor peasant family in Transylvania. His father migrated to the United States in order to save enough money to buy a small piece of land in Transylvania. The young Vasile learned the value of hard work in such a family and his talent earned him a scholarship to do seminary studies in Rome. He opted to be ordained a celibate priest and returned to Blaj. He was eventually named to Bucharest where there was need for a representative of the Greek Catholic Church in the nation's capital. Not always well understood by the older generation of Transylvanian clerics, he actively engaged in pastoral work at all levels of society and in the delicate diplomatic tasks assigned to him. Ascending to the rank of bishop and known for his humor and prudence, he spent the last years of his life tailed by agents of the state secret police, the *Securitate*. He was the first Greek Catholic bishop to give his life for the faith.

### **Valeriu Traian Frențiu**

Valeriu Traian Frențiu was the eldest of the seven bishop martyrs. The son of a married Greek Catholic priest, Frențiu himself entered the seminary and studied in Budapest and in Vienna where he was chaplain to ex-patriates and to servicemen. He was an honest and able administrator who started numerous schools, parishes, and even created public utilities to meet the physical needs of the local population he had the charge of. He had a particular care for the spiritual training of priests and the laity.

### **Ioan Suciu**

Ioan Suciu was one of ten children born to a married Greek Catholic priest. Gifted for writing, he was sent to study in Rome and was ordained a celibate priest there. A friend of young people, ethnic minorities, and even animals, he creatively served those around him in both spiritual and material ways and at the young age of thirty-two was already consecrated bishop. He held the position of auxiliary bishop and then vicar general for the diocese of Oradea, and as such he protested the injustices suffered by the Romanian population following the 1940 accords. In 1947 when the government refused the nomination of Alexandru Rusu to the Metropolitan See of Blaj, Ioan Suciu



was named apostolic administrator there and put his oratorical and literary skill toward resisting the persecution of the Greek Catholic Church.

### **Tit Liviu Chinezu**

Tit Liviu Chinezu, the only one of the seven bishops to be consecrated clandestinely, had in a climate of growing ecclesial ambitions made a vow never to become bishop even though the Vatican nuncio had proposed his name. He finally accepted when the persecutions began. He came from an impoverished background but learned German, French, and other languages well. Upon returning from seminary studies in Rome and being ordained a priest, he taught philosophy in several schools and became director of the seminary. He could calmly and clearly debate with students and contemporaries in the heated philosophical debates of the times. Nevertheless, his clear thinking was joined with a listening heart that endeared him to many. He was active in organizing innovative and adapted programs both for the clergy and the laity.

### **Ioan Bălan**

Ioan Bălan had a rigorous training in biblical studies and canon law. After studying in Budapest and Vienna, he served in numerous roles often simultaneously: member of the steering committee for the newspaper *Unirea [The Union]*, secretary of the Transylvanian Association for Literature and Culture, political involvement in Iuliu Maniu's National Party, pastor of the first Greek Catholic church in Bucharest, and instructor at the seminary. He was later made rector of the seminary in Blaj and spent four years as deputy in the Romanian Parliament for the National Party before spending six years in Rome to work in the Commission for the Codification of Oriental Canon Law. In 1936 he was consecrated bishop and given the charge of Lugoj, a poor eparchy which he worked to build up. All through his active life he published books on religion intended for a wide audience as well as critical and scholarly editions of biblical texts. When the winds of persecution began to blow, he prepared the faithful for the coming trials by intensifying prayers and adorations at the cathedral church in Lugoj.

### **Alexandru Rusu**

Similar to bishops Frențiu, Suciu, and Hossu, bishop Rusu was born into the family of a married Greek Catholic priest. His doctoral dissertation at the University of Sciences of Hungary where he completed his seminary studies focused on the marriage of priests in the Romanian Greek Catholic Church. He served in government

administration in 1919 and 1920 and was a deputy in Parliament before withdrawing his campaign in 1920 due to disappointment at abuses in political campaigning. In the seminary in Blaj, he held the chair of dogmatics and also directed several important publications for the general public. He was consecrated bishop and entrusted with the delicate task of heading a newly created eparchy, Maramureș, which resulted from Romania's territorial expansions following World War I. He applied his zeal and talent to the task, but successive governments looked upon him with suspicion for his outspokenness.

## **Iuliu Hossu**

Iuliu Hossu was nicknamed the “bishop of canonical visits” because of the number of parishes he visited as bishop of Cluj-Gherla. As bishop of Gherla he helped in the transition of the region from Austro-Hungarian rule to union with Romania in 1918. He read the declaration of union from the tribune of the National Assembly and as already noted was an official delegate to bring the document to the king. He maintained cordial relations with the Orthodox Church and refused to flee when his city was occupied during World War II. On the contrary he opposed the fascist rule that had come over the region and was honored for his work on behalf of the Jews.

Following these seven portraits, the chapter called “Their Common Calvary” first details the various actions taken by the bishops as a group to oppose the outlawing of the Greek Catholic Church. It then describes how the bishops and some priests were taken to Orthodox monasteries, put under house arrest, and how the government made it look as if the Orthodox Church was responsible for this persecution. The bishops' daily life in house arrest is described as is also the clandestine episcopal consecration of Tit Liviu Chinezu which the Vatican nuncio to Romania referred to as an event “perhaps unique in the history of the Church” (167). At this time three of the bishops were brought to the Ministry of the Interior where they were interrogated under torture for several months resulting in the death of Vasile Aftenie. The remaining bishops were then brought to the infamous extermination prison of Sighet where after some time Bishops Frențiu, Suci, and Chinezu ended their days. The bishops lived through their sufferings at Sighet by offering these to Jesus Christ whose sufferings joined their own and found consolation and comfort in their common faith and their presence to God and to each. Various testimonies show that they were offered freedom in exchange for joining the Orthodox Church, but they repeatedly refused. The chapter ends with the release from the Sighet

extermination prison of Bishops Bălan, Rusu and Hossu in January 1955.

The final chapter, “Free?,” details the lives of the three remaining bishops after their release. First, they were given some medical treatment and eventually brought to a hospital where they needed to receive care for several months. There was a relative thaw in the terror of the regime after the death of Stalin and the government was offering to send them away quietly, but the bishops insisted that the 1948 ban on the Greek Catholic Church be lifted. They were first sent to Curtea de Argeş Monastery where they were kept under surveillance. The government feared an increase in petitions and activism by Greek Catholics due to the thaw and moved the bishops again and finally separated the three bishops. Ioan Bălan died of health complications; he had been forbidden to leave his house arrest to get medical treatment. Alexandru Rusu was sentenced to life in prison for high treason based on the charge of trying to pass copies of his demands to a foreign ambassador. Bishop Hossu made yearly requests to the government which were left unanswered. In 1969 a Vatican envoy came to Romania and informed him of the Pope’s intention to make him a Cardinal, but Bishop Hossu chose to remain in Romania with the persecuted Church. He died in 1970 after being made a Cardinal *in pectore*.

The purpose of this book review has been to introduce in English a book about the Romanian Greek Catholic Church whose access is otherwise difficult until an English translation be made available. The book challenged a dominant Soviet-era narrative about this minority religious group and painted vivid portraits of lives changing during the communist take-over. Though tied to past events and a particular culture that may differ from that of many readers, this book’s relevance seems to grow as threats of war increase in Eastern Europe precisely over issues of narratives and national identities.

## Notes

<sup>1</sup> Cf. The World Factbook. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/romania/>.

<sup>2</sup> While biases against the Romanian Greek Catholic Church date prior to the communist take-over as Roland Clark has eloquently and elaborately argued in his monograph on the Orthodox Church in the 1920s (Clark 87-99), these individual or partisan views were augmented and turned into state policy under the communist government. These biases include charges of being an institution controlled by foreign powers and not being genuinely Romanian.

<sup>3</sup> The happiness of those who have no pain or sadness because they are with God is

attributed in the Gospels of Matthew and Luke to unlikely groups of people: the poor, the humble, the suffering, and those who make peace. By calling these groups *makarioi* or blessed, Jesus suggests that the happiness of being in heaven with God already belongs to them. In Japanese a commonly used translation for Matthew chapter 5 verse 1 and Luke chapter 6 verse 20 gives the expression *saiwai de aru* for these people.

<sup>4</sup> Vladimir Ghika made two trips to Japan in 1933 and in 1936-37. His first trip was to accompany the Carmelite nuns who were going to start the Carmelite monastery of Tokyo (Lupas 81). On his second trip he visited several care facilities including the Koyama Hospital for patients with Hansen's disease (Băltăceanu et al. 253).

<sup>5</sup> Băltăceanu, Francisca, et al. 2013.

## Works Cited

- Andrade, Melvin. "Book Review of Thomas A. Angelo and K. Patricia Cross, *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*." *Faculty Bulletin Sophia Junior College*, vol. 16, 1996, pp. 111-44.
- Angelo, Thomas A., and K. Patricia Cross. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. 2nd ed., Jossey-Bass Publishers, 1993.
- Băltăceanu, Francisca, et al. *Vladimir Ghika, professeur d'espérance*. Cerf, 2013.
- Băltăceanu, Francisca, and Monica Broșteanu. *Martori ai fericirii: șapte vieți de sfinți români*. Humanitas, 2019.
- Banks, James. *An Introduction to Multicultural Education*. 6th ed., Pearson, 2018.
- Clark, Roland. *Sectarianism and Renewal in 1920s Romania: The Limits of Orthodoxy and Nation-Building*. Bloomsbury Academic, 2022.
- Lupas, Maria. "Paul Claudel, 'Japanese Women,' and Orientalism." *Sophia University Junior College Division Faculty Journal*, vol. 40, 2019, pp. 73-84.



## Book Review

**de Chazal, E. (2014). *English For Academic Purposes*. Oxford University Press. xix + 380 pp. (softcover). ISBN: 978-0-19-442371-7**

**Reviewed by  
Alex Garin**

### Introduction

English for Academic Purposes (EAP) is a well-established area of English teaching and research. Usually, the main goal of EAP is to prepare learners for study at university level by teaching integrated academic and language skills, systems and competencies, as well as raising their awareness of academic conventions and culture. EAP does not usually teach academic subjects themselves. Beyond that, "...EAP seeks to engage learners in a critical understanding of the increasingly varied contexts and practices of academic communication" (Hyland, 2006, p. 2). With increasing globalization and consequently the number of international university students, EAP is rapidly assuming a more prominent role in language teaching. It is therefore vital, particularly for university teachers, to continue to learn about the main aspects of EAP and to be skilled at teaching them. This professional development could in turn benefit the learners in EAP classrooms.

The purpose of this review is to introduce the reader to *English for Academic Purposes*, a book that focuses on the main aspects of EAP and their pedagogical implications. The review will highlight the skills, systems and competencies mentioned above, namely discourse, vocabulary and grammar (systems), reading, writing, listening, speaking (skills) and critical thinking. Each of these constitutes a chapter in the book. Teaching implications for each chapter will also be discussed. The author of the book is a teacher, teacher trainer, and EAP course book writer, with over 20 years of experience of working in international EAP contexts. He is also a former lecturer at University College London, which houses one of the leading EAP programs in the world.

## Texts

The topic of chapter 3 is academic texts. Most EAP syllabi and classes center around a text-based approach to teaching. Learners typically have to research, select, read, and critically analyze academic texts. de Chazal (2014) points out the textual variety in EAP programs – journal articles, textbook chapters, coursebook extracts, and spoken texts of lectures, seminars, and presentations. This means that academic texts can serve as a model for content, structure and language in learners' own written and spoken production.

In terms of content, structure and style de Chazal (2014, p. 59) stresses that "...a text is not isolated and decontextualized, but connected to and informed by other related texts, its purpose and expectations of its audience". It is therefore important for the EAP teacher to make learners aware that by engaging with a range of texts and producing their own, they can become members of an academic discourse community and more knowledgeable about their disciplines.

Depending on genre, audience and purpose, a given text will have a set of essential elements. The latter is a concept introduced in chapter 3. de Chazal (2014) cites common examples of essential elements in EAP texts – narrative, problem-solution, cause-effect, argument, evidence, exemplification, citation, evaluation, perspective and many others. A given text will not feature all of these, but rather a specific combination depending on its genre, purpose and discipline. If learners are made aware of the essential elements in model texts, they can construct their own texts more easily while concurrently adhering to academic conventions.

Regarding discourse organization, de Chazal (2014) defines coherence and cohesion – the former concerns the connection of the text to meaning and language and the latter to meaning and ideas. However, unlike many EAP course books that focus only on the most common linking phrases (i.e., on the other hand, in addition, first, second, third), chapter 3 expands on a much greater range of cohesive devices. According to de Chazal (2014), these may include synonyms, antonyms, metaphors, cohesive noun phrases, pronouns and determiners, contextualizers, interactors, macro-text organizers and focusers. Oftentimes, learners and even EAP teachers are not aware of the presence of these in the text and how they serve to connect clauses, sentences and paragraphs together. Chapter 3 gives a detailed description, purpose and examples of each kind of cohesive device, which can beneficially raise awareness of the EAP teacher.

From a pedagogical perspective, the EAP teacher needs to carefully plan the textual content of the course. Representative texts need to be selected, ordered and presented

to the learners and their content, structural and linguistic features highlighted. Time in the course for developing research and critical thinking skills also needs to be allocated. Learners need to know how to efficiently and effectively look for texts on their own, using library and online resources. And how to critically evaluate the validity and purpose of each text.

## **Language**

Chapter 4 of the book is about academic language. Two of the main of its features mentioned in the chapter are its complexity and density. The reason for this is the prevalence of the noun phrase structure, using which scholars can convey a high amount of topical content using minimal word count. And since academic journals and books usually have strict word count requirements, space is at a premium. de Chazal (2014, p. 90) notes that "...high frequency of nouns, adjectives, prepositions and determiners in academic texts is easily explained: they make up the bulk of most noun phrases, which in turn make up the bulk of most academic texts".

The focus of the chapter is also on vocabulary organization. In terms of its meaning and function, a word is best comprehended in its context and teachers need to organize vocabulary in a principled way for learners (de Chazal, 2014). This point connects to the previous section on texts. One effective way to teach vocabulary is to select a range of texts relevant for learners' needs that show this language in context. Furthermore, the focus should be not only on individual words, but on collocations, especially noun phrases mentioned above. It should not be on decontextualized, individual word lists, as in this case much of the nuanced function and meaning of vocabulary can be lost. de Chazal (2014) argues that contextualized vocabulary learning from academic texts, with the focus on collocations, is a principled, meaningful and encompassing approach to EAP language teaching.

A related point is the inseparability of grammar and vocabulary. Many English language course books, not only in EAP, present these two separately. However, collocations cannot be separated from their grammatical context and learning of grammar rules must be related to the acquisition of collocations containing this grammar (Hill, 2000). This further supports the principle of teaching academic language in a wider context of phrase, sentence, paragraph or full text, not as a decontextualized item. That way learners can understand the language better, and produce it more accurately and appropriately.



## **Critical thinking**

In chapter 5 de Chazal (2014) provides examples of essential elements in EAP critical thinking – analysis, argument, critique, evaluation, exemplification, hypothesis, inference, stance, and many others. Additionally, Wallace and Wray (2011) define critical reading as evaluating the amount of reasoning and evidence provided by the author for their claims and critical writing as being able to persuade their audience to agree with their arguments.

Critical thinking is one of the most essential skills for EAP learners to acquire. As stated above, it requires an in-depth comprehension of academic texts and critical analysis of the author's stance, motivations, biases, and purpose for writing. And in turn being able to synthesize citations into their own writing (or speaking) from a range of often diverse and contradicting sources. Usually this is very challenging for learners due to academic texts' density and complexity of language and content.

To help learners develop their critical thinking skills, de Chazal (2014) suggests a range of cognitive tasks with academic texts, such as researching and consulting, comparing and contrasting, noticing, selecting, evaluating, processing and integrating. The author provides a detailed description of each task. The evidence in this section suggests that critical thinking cannot be an afterthought in EAP classroom. It requires deliberate consideration, planning, and integration into the course curriculum by the EAP teacher. It also requires integration with the language skills of reading, writing, listening and speaking, which are the focus of the sections below.

## **Reading**

In chapter 6 the focus is on reading. In the English classroom, the most well-known reading activities are probably predicting the content, meaning comprehension questions at the end of the text, skimming and scanning. But as has been mentioned in the section on texts, EAP reading involves library research skills, synthesis of information, critical thinking skills, and the focus on language (de Chazal, 2014). Grabe and Stoller (2002) describe two distinct models of reading, bottom-up and top-down. The former suggests that the reader creates a step-by-step cognitive translation of the text, without using background knowledge. The latter implies that reading depends on reader's goals and expectations, with the use of background knowledge. The two models overlap and support each other. Related to these are the challenges learners face when reading. de Chazal (2014) cites linguistic, non-linguistic (graphs, charts, visuals), and cognitive (density and complexity of texts) challenges. The author also mentions social, cultural,

psychological and knowledge-based challenges. The first set may be said to correspond closer to bottom-up processes, the second to top-down.

Given the complexity of skills, challenges and reading processes above, EAP programs should feature a significant amount of both reading input and skills work through a range of reading tasks. The level of difficulty for the learners will often depend not only on the particular text, but especially on the nature and purpose of a task. A highly difficult text may still be used with intermediate level learners if the task is designed in a way that allows them to take advantage of the knowledge they already have.

Another point in the chapter is that the goal of each EAP teacher should be their learner independence. They should be able to utilize the reading skills acquired in the classroom away from it, without the help from the teacher, by using technology and collaborating with their peers (de Chazal, 2014). Perhaps only then learners can derive the greatest benefit from any EAP program, by becoming better readers after they finish it.

## **Writing**

In chapter 7 the main aspects of EAP writing are outlined. Among these are more well-known concepts, such as writing processes, the structure of essays and reports, and citations conventions. These are often mentioned in numerous writing course books and SLA literature. However, a few less common, but still important points are also given.

The first one has to do with feedback. de Chazal (2014) writes that this may involve evaluation of own writing by the learners, as well as teacher and peer feedback. In addition, Hyland and Hyland (2006) argue that learners usually prefer written feedback from the teacher to other kinds of feedback.

Teacher feedback can be in the form of both written comments in the draft and spoken comments during class or tutorial. Potentially, this can be one of the most effective tools for learner improvement because their attention is drawn to the areas of writing that require work, as well as the strong points. In a sense, a learner in a group class can temporarily switch to one-to-one environment with the instructor, where much more individual help can be given to each learner. Teacher knowledge and experience in writing feedback are important in this context, as they need to quickly identify both the strong and weak areas in learner writing and provide concise and useful comments.

The second useful point in the chapter is writing with the students. de Chazal (2014) suggests that EAP teacher should do the same writing task as the learners. This has

several benefits – validating the task, ensuring high quality of model texts, developing materials for future courses, and better understanding of the challenges that learners go through while doing the task. In class this approach works best with short writing tasks, like a paragraph. But individual essay components can also be practiced (i.e., introduction, main body paragraph, citations). Practicing writing with the learners could in turn improve teacher feedback, as the instructor should gain a better understanding of the writing process.

In my own experience as a writing teacher in a university context, the practices of written and spoken feedback and writing with the learners have usually proven to be effective and it is a positive confirmation to see them aligned with research principles in the book.

## **Listening**

In chapter 8 the focus is on EAP listening. Despite a common perception that listening is a passive and receptive skill, it is very much active and complex. de Chazal (2014) highlights the concept of multimodality in listening. To comprehend meaning in a lecture or presentation, learners must potentially interpret input from a range of differing spoken, written and visual sources, and be able to interpret the meaning. Furthermore, the structure, content and language in academic lectures may differ widely depending on the institution or discipline.

Due to this complexity, learners need to adopt a critical approach to listening. de Chazal (2014) recommends strategies such as adopting a critical stance to content, awareness of lecture styles, note-taking and slide annotation, identifying the purpose of the lecture, and dealing with accents and colloquial language. It is the responsibility of EAP teacher to raise learners' awareness of these and ensure their regular practice and application.

In contrast to listening input in general English classes, EAP lectures are typically not simplified in terms of their speed, vocabulary level and content. But there are ways to adjust the difficulty of this input. Rost (2011) suggests schemata activation activities, learners working in pairs to share comprehended input, pausing the input to allow learners to process it, providing a script for the listening input, and identifying sequence from a list of events in the narrative. Related to this, in the chapter on listening de Chazal (2014) provides in-text support strategies for teachers – input structure should be familiar, contain signposting and cohesive language and definitions for any unfamiliar terms.

Overall, the chapter highlights the complexity of EAP listening, the challenges learners face with it and the supporting strategies for both teachers and learners. Oftentimes listening does not have the highest priority in EAP programs, with the main attention given to writing and reading. However, this chapter shows its importance and integration with other skills and systems. After all, in their disciplines, learners will spend a significant amount of time listening to lectures and they need to have the appropriate skills and strategies to do it well.

## **Speaking**

In chapter 9 de Chazal (2014) contends that speaking in EAP is primarily focused on meaning and content to be communicated. Speaking in EAP mainly includes seminars, presentations, and tutorials.

The main aspect of EAP seminars is the content of reading or listening input. Learners read about a topic or listen to a lecture and then discuss what they have understood from it in groups. de Chazal (2014) argues that a key feature of seminars is learner preparation, as they mainly express their views on content they have read previously, not their in-the-moment opinions. Seminars can be a very productive and interactive way to learn. Students can learn about different perspectives of their classmates and receive feedback on their own views.

However, the inability or difficulty to contribute to the group discussion is a very common challenge. Particularly when some of the learners in the group are less proficient English speakers than other members. The former often cannot follow the thread of the discussion or struggle to insert their own comments. Hence effective preparation is important. A thorough knowledge of the topic can often compensate for the lack of communication skills.

Regarding tutorials, de Chazal (2014) mentions that they usually have more teaching from the tutor and less students per group compared to seminars. They also feature group discussion, but the main aim is to provide continuous assessment and support for each learner and to monitor their progress.

When it comes to presentations, de Chazal (2014) writes that content and delivery are important in their assessment. Again, learner preparation is key. An academic presentation typically needs to have a clear argument, coherent content, logical organization, relevant visuals, as well as good timing, pace, and pronunciation from the presenter delivery. Needless to say, the more time is spent on preparation for these features, the better the result should be. From the teacher's side, good models of

previous presentations should be provided, and the assessment criteria should be made clear to the learners.

## **Limitations and conclusion**

*English for Academic Purposes* outlines the main aspects of EAP in great detail, with clear organization and accessible language. It is especially aimed for practicing teachers, as each chapter has useful and applicable advice for classroom lessons. Furthermore, English skills teachers can utilize many sections in the book for their classes, as many principles and practices described go beyond EAP and are more universal to English language teaching.

One limitation of the book is its focus on practice and not on theory. While it does reference some of the most recent EAP research, it does not describe it in any amount of detail. But this limitation is perhaps overcome by its further reading sections. After each chapter the book has recommendations for further reading by the leading EAP and SLA researchers. So theory-oriented readers can also find it useful.

And a few words about the scope of this review. Only the chapters most relevant to EAP skills and systems are covered. The book also has chapters on assessment and materials design. Designing effective course assessments and materials is often a complex and difficult process, requiring teams of highly trained professionals, so it goes beyond the scope of this review and even the scope of the book. That is one reason these chapters are not discussed here. Space constraints is another. At the same time, EAP teachers obviously can and do design their own assessment tools and materials. Though these are usually simpler and less time-consuming than the ones designed by professional teams.

Overall, *English for Academic Purposes* is an excellent resource not only for EAP teachers, but also for any teacher working in a university environment. It can also be useful for any teacher interested in the field of EAP.

## **References**

- de Chazal, E. (2014). *English for Academic Purposes*. Oxford University Press.
- Grabe, W. & Stoller, L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Routledge.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: from grammatical failure to collocation success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 47-69). Language Teaching Publications.

- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. Routledge.
- Hyland, K. & Hyland, F. (eds.). (2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. Routledge.
- Wallace, M. & Wray, A. (2011). *Critical Reading and Writing for Postgraduates 2e*. London: Sage Publications.



## 編集後記

紀要 44 号には 1 本の研究論文、3 本の研究ノート、および 2 本の書評（計 6 本）が掲載されている。本学の定める査読基準に従い、それぞれの投稿論文につき 2 名の専任教員が査読を行った。

丹木博一氏は紀要 43 号に続き西田幾多郎の「行為」という概念について論じている。44 号では「無力の力」とは何かというテーマで、西田が構築した行為の重層的意義を解き明かし、「無力となることが有力となる」という西田のことばの意味を論じている。

大木優利氏は、宮城県女川町竹浦浜での持続可能な沿岸域管理という市民型ワークショップの実践例を紹介している。震災からの復興に向けて、科学者と地域住民がどのように協働できるのか、「社会と共創する科学」の可能性について論じている。

Omar Serwor Massoud 氏は、日本人英語学習者が発音に関する実践的活動によって、いかに /l/ と /r/ の発音を聞き分け、また発音できるようになるかを検証している。最小対立語や早口言葉などを使用した結果、学習者の発音が一定程度向上したことを示唆している。

Olga Ilina 氏は、ロシアの SF 作家 Kir Bulychev が著した、少女が主人公であるシリーズ小説をジェンダーの視点で分析している。男性中心の考えが残るロシアの社会において、登場人物がどのようなジェンダーモデルを構築しているのかを論じている。

Maria Lupas 氏の書評は、ギリシャ・カトリックの 7 人の司教の人生についてルーマニア語で書かれた本について論じている。ソビエト連邦の支配下にあったルーマニアで迫害を受けた司教たちの人生を記録文書に基づいて鮮明に描いていることを評価している。

Alex Garin 氏の書評は、「アカデミック英語 (EAP)」をテーマとした本について、談話、語彙、文法、4 スキル、クリティカル思考などについてのセクションを紹介し、英語教師にとって授業で活用できる有益なアドバイスが含まれていると評価している。

紀要 44 号には、哲学、政治科学、文学、カトリック教会史、英語教育といった多岐の分野の投稿があった。その知見は本学の教職員や学生を始め、多くの読者の分析的思考と多様性の受容に繋がると考える。

執筆者の 2022 年度担当科目は以下の通りである。

- 丹木 博一……………人間学 I、哲学 A・B、基礎ゼミナール、プレ・ゼミナール、ゼミナール I・II、倫理学
- 大木 優利……………国際関係論
- Omar Serwor Massoud… 英語 II・III・IV、上級英語スキルズ (TOEIC 4 技能対策)
- Olga Ilina …………… 英語 II・III、TOEIC 対策講座 II、標準英語スキルズ (ディスカッション)
- Maria Lupas …………… 英語 I・II、TOEIC 対策講座 I、準上級英語スキルズ (多読速読)、プレ・ゼミナール、ゼミナール I・II、リテラシーと多文化教育
- Alex Garin …………… 英語 III・IV、上級英語スキルズ (時事英語)、上級英語スキルズ (TOEIC スピーキング・ライティング対策)

最後に査読を担当してくださった専任教員、編集作業を潤滑に進めてくださった事務センターの伊藤薫江氏、株式会社プリントボーイの松村元玄氏と宮脇千聖氏にお礼を申し上げる。

上智大学短期大学部紀要第 44 号編集代表者 近藤佐智子



上智大学短期大学部紀要 44号 (2023)

---

2023年3月2日 印刷

2023年3月10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。