

# 『長崎大学言語教育研究センター論集』

## 第4号

### 目次

巻頭言	長崎大学言語教育研究センター長 稲田 俊明
一般論文	
日英語の修辞疑問をめぐって ―言語の普遍性と多様性の探索(1)―	稲田 俊明・今西 典子
コーパス言語データに基づく英語表現の使用域の検証	西原 俊明・高橋 明香・西原 真弓
日本語における空主語文の処理方略について ―児童の言語習得の視点から―	隈上 麻衣・翟 勇
The English Around Us	Suzy CONNOR
Task Transcription as Part of a Syllabus	Brien DATZMAN
The Development of Tea in Japan from Kissa to Chanoyu - The Relationship between the Warrior Class and Tea -	Noboru YAMASHITA
Minnan Eisai and Hirado - The Introduction of the Rinzai school of Zen and Matcha tea to Japan -	Noboru YAMASHITA
温泉保養地と女性 ―モーパッサン『モントリオル』―	大橋 絵理
2種類のe-learning教材による課外学習効果について ―G-TELPのデータおよびアンケート結果からの考察―	小笠原 真司・廣江 顕・奥田 阿子・William COLLINS
センター活動報告	
事業報告1	隈上 麻衣
事業報告2	隈上 麻衣
モンタナ大学短期語学研修アンケート報告	廣江 顕
カリフォルニア州立大学モントレイ校短期語学留学アンケート報告	廣江 顕

2016年3月

長崎大学 言語教育研究センター

Nagasaki University

# 目 次

巻 頭 言 .....	長崎大学言語教育研究センター長 稲田 俊明
一般論文	
日英語の修辞疑問をめぐって ―言語の普遍性と多様性の探索(1)― .....	稲田 俊明・今西 典子 ..... 1
コーパス言語データに基づく英語表現の使用域の検証 .....	西原 俊明・高橋 明香・西原 真弓 ..... 25
日本語における空主語文の処理方略について ―児童の言語習得の視点から― .....	隈上 麻衣・翟 勇 ..... 41
The English Around Us .....	Suzy CONNOR ..... 59
Task Transcription as Part of a Syllabus .....	Brien DATZMAN ..... 67
The Development of Tea in Japan from Kissa to Chanoyu - The Relationship between the Warrior Class and Tea - .....	Noboru YAMASHITA ..... 83
Minnan Eisai and Hirado - The Introduction of the Rinzai school of Zen and Matcha tea to Japan - .....	Noboru YAMASHITA .....105
温泉保養地と女性 ―モーパッサン『モントリオル』― .....	大橋 絵理 .....127
2種類のe-learning教材による課外学習効果について ―G-TELPのデータおよびアンケート結果からの考察― .....	小笠原 真司・廣江 颯・奥田 阿子・William COLLINS .....139
センター活動報告	
事業報告1 .....	隈上 麻衣 .....163
事業報告2 .....	隈上 麻衣 .....167
モンタナ大学短期語学研修アンケート報告 .....	廣江 颯 .....170
カリフォルニア州立大学モントレイ校短期語学留学アンケート報告 .....	廣江 颯 .....177

## 巻 頭 言

言語教育研究センターでは、専門研究に加えて外国語教育の組織的改善に繋がる取組を継続的に行っています。本センターで平成 26 年に行った主な活動を簡単にご報告します。

英語教育改革のあるべき方向を探り指導において実践するために特別講演会を開催しました。「大学英語教育講演会：グローバル化社会における大学英語教育の課題」では、大津由紀雄氏（明海大学教授・副学長）による「本道への回帰－グローバル化対処の前にやっておくべきこと」、岡田伸夫氏（関西外国語大学教授・理事）による「何のための英語教育か－グローバル時代に大学英語教育が目指すべきこと」の講演を聞き、大学英語教育の目指すべき方向や具体的な指導内容等について参加者を交えて異なる立場から活発な議論を行いました。また、オークランド大学教授 Rod Ellis 氏を招聘して特別講演会（“Task-Based Language Teaching Methodology”）を開催し、大学英語教育において有効で国際的に実績のある指導法について示唆に富む具体的な提案を教示していただきました。今後の英語教育の改善に役立てたいと思います。

海外交流協定校との国際交流において特筆すべきことは、大橋絵理教授のご尽力もあり、フランスのアンジェ大学から使節団（Saint-Andre 学長、Webb 副学長）の訪問を受けたことです。この機会を利用して、現在の語学研修に留まらず今後の国際交流の推進について協議しました。また、モンタナ大学との学術交流は更なる発展を遂げ、グローバル人材育成の一環として、「英語特別コース」(Special Course in Academic Skills: SCAS)が開始されました。SCAS チームは国際教育リエゾン機構に属しますが、アカデミック・スキルの強化を中心とした特別プログラムにより、海外留学を含め目標を持って英語運用能力の向上を目指す志のある学生の支援になることを期待しています。

外国語プレゼン・コンテストは、本年度から学外の参加者も募り、地域教育連携・支援センターと連携して、留学生の日本語プレゼンを加えて開催しました。書類審査の結果、英語部門、初習外国語部門 13 名のプレゼンテーションで競いました。更なるプレゼン能力の向上のためには、学生個人の努力だけではなく、指導教員の個別指導を含めた事前のサポートをどうするかが今後の課題であると思われます。

昨年度に引き続き、ガバナンス改革のための特別教育研究経費による支援を行いました。本号の巻末で報告されているように、本センターの活動や外国語教育の組織的な改善に繋がる教育研究プロジェクトに予算の一部を配分するものですが、申請された各プロジェクト・グループでは e-learning 教育、海外交流協定校との協働授業、教材開発などにおいて貢献していただきました。

2016 年 3 月

長崎大学言語教育研究センター長  
稲 田 俊 明

# 一 般 論 文

## 日英語の修辞疑問をめぐって\*

### —言語の普遍性と多様性の探索 (1)—

稲田 俊明<sup>\*1</sup>・今西 典子<sup>\*2</sup>

<sup>\*1</sup>長崎大学・<sup>\*2</sup>東京大学

## On Rhetorical Questions in English and Japanese

### - An Exploration of Uniformity and Variability of Human Languages (1) -

Toshiaki INADA<sup>\*1</sup>, Noriko IMANISHI<sup>\*2</sup>

<sup>\*1</sup>Nagasaki University, <sup>\*2</sup>University of Tokyo

#### Abstract

Rhetorical questions (RQs), generally considered as questions with an illocutionary force of a strong assertion of opposite polarity, do not show the same pattern in different languages. They behave differently in languages like Japanese, where clause types can be marked by sentence-final particles, and languages like English, where there is no morphological clausal typing. We point out that previous studies have not provided a principled account for different behaviors of RQs in English and Japanese, and suggest that those properties apparently unique to RQs should be attributed to the syntactic properties of the two different language types.

Key words: rhetorical question, wh-construction, island effects,  
language variability, clausal marking

#### 1. 修辞疑問研究の目標と課題

本研究の目的は、言語の普遍性と多様性の諸相とその説明原理を探索するために、主として英語と日本語の修辞疑問文について考察し、人間の言語機能の特性の一斑を明らかにすることである。修辞疑問と WH-関連構文に関する研究は、文解釈の仕組みがどのように文法化され、各言語の統語構造に如何に組み込まれているかを知る手

掛かりとなる。特に、純粹疑問と修辭疑問には統語形式に反映されない意味解釈の違いが存在するので、その研究は「発音されない表現の奥に潜む統語特性と意味特性」を探ることにより人間に備わった言語機能の特性を明らかにすることに繋がる。また、形式に現れない“言語表現の統語・意味特性”を探り、文法における統語・音韻・意味インターフェイスに関わる制約を明らかにすることは、言語機能のアーキテクチャーの解明を試みる競合するアプローチの問題点を洗い出し、妥当な言語機能モデルを構築することになり、理論の進展に貢献するものである。

修辭疑問文に関する研究は、Sadock (1971, 1974) 以来、Han Chung-Hye (1997, 2002), Rohde (2006), Sprouse (2007), Caponigro and Sprouse (2007), Cheung (2008), Wang (2014), Oguro (2014), 藤井 (2014, 2015) 等、多様なアプローチにより研究されている。しかし、このような豊富な研究にも拘わらず、文法における統語・音韻・意味インターフェイスの解明という観点から見ると、まだ十分な成果が得られているとは言い難い。

本研究では、日英語の修辭疑問文に限定して、先行研究の問題点を指摘しながら、以下の点を示す。(i) 文タイプや発話行為に関係する文末表現が顕在化している言語とそうでない言語では、修辭疑問という言語運用上の要請を文法化する仕組みに違いがある。(ii) 日英語の修辭疑問の共通点と相違点は、言語の普遍的特性と(i)の帰結として説明すべきである。本稿は、問返し疑問文の通言語的変異可能性と普遍的特性を考察した Inada and Imanishi (2003)で提示したアプローチによる修辭疑問研究プロジェクトの中間報告であり、本稿の主張では、今後の通言語的・包括的調査による研究の進展を展望して、試案を示唆するに留める。

### 1.1. 日英語の修辭疑問文の形式と意味

英語の Yes-No 疑問文や Wh 疑問文 (1) は、純粹疑問 (Genuine Question: GQ) と修辭疑問 (Rhetorical Question: RQ) の両義に解釈される (Sadock 1971, Rhode 2006, Sprouse 2007)。GQ 解釈では、通常、話者が未知の情報を聴者に求めている。他方、RQ 解釈では、対応する否定表現 (2)と同義となるか、または聴者も話者と共通の (否定バイアスを伴う) 含意を発話時に共有していると話者が想定している<sup>1</sup> (Caponigro and Sprouse 2007)。

- (1) a. Did I tell you that the book was easy?  
b. Who told you that the book was easy?
- (2) a. I didn't tell you that the book was easy.  
b. Nobody told you that the book was easy.

これに対して、(3) では、*after all* や *lift a finger* (否定極性句) を含む文の意味的制約により RQ 解釈が強制され、疑問文の答えとして、それぞれ、Yes とか John とかと答えることは不適切となり、GQ 解釈は消失する (Sadock 1971, Sprouse 2007, Oguro 2014)。

- (3) a. After all, does John ever help? (John doesn't ever help.)  
 b. After all, who helped you? (No one helped you.)  
 (4) a. Does John lift a finger to help you? (John doesn't lift a finger to help you.)  
 b. Who lifted a finger to help you? (No one lifted a finger to help you.)

日本語の疑問文でも、英語の場合と同様に、(5) は GQ/RQ の両方の解釈が可能である。しかし、(6) のように「～と言うの」という文末表現を持つ疑問文では、(7) の RQ 解釈のみが可能である<sup>2</sup> (Sprouse 2007, Oguro 2014)。

- (5) a. その本が易しいと私が認めたの?  
 b. 誰がその本が易しいと認めたの?  
 (6) a. その本が易しいと私が認めたと言うの?  
 b. 誰がその本が易しいと認めたと言うの?  
 (7) a. その本が易しいと私は認めなかった。  
 b. 誰もその本が易しいと認めなかった。

一般的に、通言語的観点から修辭疑問文の特性を考察すると、文タイプや発話行為に関係する文末表現が顕在化している言語とそうでない言語では、修辭疑問という言語運用上の要請を文法化する仕組みに違いがある。

興味深いのは、日本語の修辭疑問 (解釈) には、対応する純粹疑問文がないものがある (Oguro 2014)。例えば、(8, 9-a) の文は、(8,9-b) のように解釈されるので、修辭疑問の一種だと考えられる。しかし、この形式には対応する純粹疑問文はない<sup>3</sup>。(10) の対比が示すように、文末上昇調で発話されることはない (以下、文末の ↑, ↓ の表示は、それぞれ文末上昇調、文末下降調を表す)。

- (8) a. こんな本を読むものか!  
 b. こんな本は読まない。  
 (9) a. こんな店で誰が本を買うものか!  
 b. こんな店で誰も本を買わない。  
 (10) a.\*こんな店で誰が本を買うもの (です) か? ↑

b. こんな店で誰が本を買うもの (です) か! ↓

このような日英語の対比を考慮すると、文法の統語・意味インターフェイスを解明するためには、意味論・語用論的考察に留まらず、文タイプや発話行為に関わる文の統語特性を明らかにする必要がある。また、文タイプや発話行為に係る文末表現が顕在化している言語と文末表現が顕在化せず音韻・音調的特性だけを形式的手掛かりとする言語では、RQ 解釈に係る意味特性が異なりうるかも検討する必要がある (Hedlberg et al. 2010, Wochner et al. 2015, Oguro 2014)。

## 1.2. 修辞疑問とインターフェイス研究の課題

修辞疑問とその関連構文を探查領域とした理論研究は、いわゆる言語機能における“the third factor”の解明に寄与するという点で重要な意義を持つ。特に、修辞疑問という言語事象において、音韻・統語・意味特性が言語外からの要請を満たすために言語間や個別言語内の有標の変異特性が普遍的特性にどう連関しているかを解明することは生成文法の中心的課題に深く関わり、言語機能の解明を目指す研究がこれまで以上に深化することが期待される。

具体的には、問返し疑問や修辞疑問は、統語形式としては多くの言語で疑問を表す表現形式と同形となるが、なぜほぼ同じ形式に異なる解釈が与えられるのかが問題となる。統語的には、純粹疑問、問返し疑問、修辞疑問で島の制約等に関して異なる振る舞いが見られるが、統語的相違が意味解釈の違いとどのように結びつくのかについて原理的な説明が求められる。統語表示の中に各疑問の解釈に対応する素性を導入するという分析もあるが、それは真の説明とは言い難い。構造と語用・談話機能を結びつけるインターフェイスの要請を満たす説明原理を探求する必要がある。

日本語では、英語タイプとは異なり、文タイプや発話行為を明示化する発話動詞表現やそれが文法化された表現がある。また、日本語の問返し疑問文と修辞疑問文の違いでは、発話動詞の時制の相違も注目すべき形態的・統語的指標となることがある。問返し疑問文では、問返しという発話行為は「…と言ったの」と発話動詞「言う」が過去形で顕現しうるが、修辞疑問文では、反駁という発話行為は「…と言うの」と発話動詞「言う」は発話時と同時の現在形で顕在しうる。

問返し疑問文 (便宜上 “??” で文末を表示する)

- (11) A: 青い車を買ったよ。  
B1: 何を買ったと言ったの?? ↑  
B2: 青い何を買ったって?? ↑  
B3: どんな車を買ったって?? ↑



修辞疑問文（便宜上“?!”で文末を表示する）

- (12) a. 青い車を買ったと言うの?! ↓  
b. 青い何を買ったと言うの?! ↓
- (13) a. 青い車を買ったかって?! ↓  
b. 誰が（そんなものを）買うもの（です）か?! ↓  
c. 誰が（そんなものを）買いますか?! ↓

疑問文への問返し疑問文

- (14) A: 青い車を買うの? ↑  
B1: 青い車を買うのと言ったの? ↑  
B2: 青い車を買うかって?? ↑

疑問文への修辞疑問文

- (15) A: 青い車を買うの? ↑  
B1: 青い車を買うかって?! ↓  
B2: (誰が) そんなものを買うかって?! ↓

通言語的変異可能性の観点から見ると、発話行為部分の表現の顕在化の有無が当該言語の他のどのような類型論的特徴と関連するのかを明らかにする必要がある。例えば、英語タイプのような発話行為を明示化しない言語では、発話行為部分の解釈をどのような手がかりで復元するかが問題となる。手がかりとしては、統語的振舞い、音調、談話情報(先行文脈)があるが、これらがどのように関連し合って意味解釈への構造を派生するのか、その仕組みは文断片や削除・省略の解釈を導くのと同一ものなのかをインターフェイス条件という観点から明らかにする必要がある（修辞疑問の解釈を導く否定的バイアスに関わる語用論的含意による計算の仕組みの解明も必要である）。また、修辞疑問は話者の感情が反映する部分もあり、その観点からは感嘆文の解釈の仕組みとの接点も解明する必要がある。

## 2. 日英語の統語特性と修辞疑問文にみられる制約

Inada and Imanishi (2003) では、類型論的に異なる諸言語の問返し疑問 (Echo Question: EQ) が各言語の純粹疑問文や固有の文法特性とどう関係しているかを示した<sup>4</sup> (McCawley 1987, Ginzburg and Sag 2001, Inada and Imanishi 2003)。また、稲田(2006) では、各言語の感嘆文の特性を通言語的に調査し、感嘆文の特異性がどこから来るのかを論じた。その結果、WH-関連構文の普遍的特性に加えて、有標の可変部も重要な文法特性を持つことが明らかになった。本節では、修辞疑問文の統語形

式、特に文タイプや発話行為表現の顕在化について日英語の相違を概観し、それが RQ の振る舞いにどのように反映されるかを見る。

## 2.1. 日英語の EQ と RQ の特性

日英語の RQ に関する文法特性の相違は、EQ と並行して検討するとよく分かる（以下では、WH-GQ/EQ に限定して議論するが、他の EQ でも同様である（便宜的に、平叙文、（純粋）疑問文、感嘆文、問返し疑問文、修辭疑問文などの文タイプやより広く発話行為に関係する文末表示を広義の「文タイプ」と呼ぶことにする））。

### 日英語の EQ の相違

- (16) a. 英語 GQ では、文頭位置に wh-句の移動が義務的である。  
b. 日本語 GQ は、文末表現により文タイプがマークされる。
- (17) a. 英語 EQ は、文頭位置への wh-句移動のない“wh-in-situ 構文”である。  
b. 日本語 EQ は、文末表現「～ッテ」による引用構文である。

つまり、英語 EQ は先行発話の「繰り返し」による問返し (Reprise Q) であるが、日本語は文末表現「～ッテ」による問返しであり、基本的に発話動詞補文と共通の特性を示す引用構文である。

次に、日英語の RQ の特性の相違を見てみる。

### 日英語の RQ の相違

- (18) a. 英語 RQ は、GQ と同じ統語形式を持ち、特有の文タイプ表示はない。  
b. 日本語 RQ は、GQ とは異なる文タイプ表示を持つことがある。

このような日英語の相違が、RQ の振る舞いにどのように反映されるかを見ることにする。まず、先行文に依存する WH-EQ においては、(17) の特性によって命令文や疑問文への問い返しは両者ともに可能である。

### 日本語 EQ

- (19) U: その薬を飲みなさい。  
E: 何を飲めって??
- (20) U: ドラキュラに会ったの?  
E: 誰に会ったのって??

### 英語 EQ

- (21) U: Take the medicine.

E: Take what??

(22) U: Did you meet Dracula?

E: Did I meet who??

しかしながら、(18) の特性の相違により、日本語では命令文や疑問文を埋め込んだ RQ が可能であるが、英語では不可能である（後述するように、RQ も適切な先行文脈が必須であることから、便宜上 RQ を誘発する先行文脈を (...) のように示す）。

(23) (...) [(そんなところで) 何を飲め] と言うの?! ↓

(24) (...) [パーティで誰に会ったか] っていうの?! ↓

(25) (...) [パーティで誰がそんなやつに会うか] って?! ↓

(26) (...) \*Drink what (at such a place)?! ↓

(27) (...) \*Did I meet who at the party?! ↓

このように、日本語 RQ は先行文脈で了解されている状況（に対する仮想先行文）への反駁・言い返しが文末表現として顕在化している。このことから、命令や疑問を埋め込んだ形式の「反語（疑問）文」が可能である。従って、日本語の WH-EQ/RQ は共に (28) の統語構造を持つものと考えられる。

日本語 WH-EQ/RQ の統語構造

(28) [ [ [ .....wh-x .....] C<sup>1</sup> ] C<sup>2</sup>-<引用/反駁> ]

以下の節では、このような RQ の統語特性が他の統語条件と密接に関係することを見してみる。

## 2.2. RQ の統語特性の相違と島の効果

日英語の統語特性の相違が RQ の振る舞いにどのように反映されるかを見てみよう。Sprouse (2007) は、RQ の wh-句の特性に関する主張のなかで、島の効果 (island effects) について、概略(29)のように述べている。しかしこの対比は、修辭疑問の意味特性と日本語の統語特性から予測されるものではないので、再検討が必要である。

(29) a. 英語 RQ は、GQ と同様に島の効果を示す。

b. 日本語 RQ は、GQ と異なり、島の効果を示す。

英語 RQ では、複合名詞句の島の効果は保持される。従って、(30a, b) は共に容認

されない (Sprouse 2007))。このことは、英語 RQ は GQ と同じ統語形式を取り文頭への wh-句移動が義務的であることから予測される結果である。

- (30) a. \*What did he meet [the man [who bought \_ ] ]? (GQ)  
b. \*After all, what did he meet [the man [who bought \_ ] ]?! (RQ)

他方、Sprouse (2007) は、日本語 RQ の wh-句の振る舞いは GQ とは違い、GQ が許容される環境でも RQ は容認されないと言う。例えば、カラ節は付加詞の島 (Adjunct island) と考えられるが、日本語の wh-名詞句は島の影響を受けないので (31a) は容認される。しかし (31b) の RQ は許容されない<sup>5</sup>。

- (31) a. ジョンは [彼の奥さんが何を買ったから] 怒るの? (GQ)  
b. \*ジョンは [彼の奥さんが何を買ったから] 怒ると言うの?! (RQ)  
(≠ There is nothing such that John would get angry because his wife bought that thing.)

しかしながら、(31b) が容認されないのは、後述する RQ 文の否定解釈に関わる別の制約によるものであり、wh-句が島の制約を受けるからではない。

藤井 (2014, 2015) は、RQ の wh-句は島の制約を受けないことがあると述べている<sup>6</sup>。

- (32) a. [どんな絵を描けば] 山田先生は私を褒めてくれると言うの?! (RQ)  
(= 山田先生はどんな絵を描いても私を褒めてくれない。)  
b. ヒロシが [統語論の何を論じている] 論文を引用したって言うの?! (RQ)  
(= ヒロシは統語論について何かを論じている論文は引用しなかった。)  
c. ヨウコが [[誰が作った]料理] を褒めるって言うの?! (RQ)  
(= ヨウコは誰が作った料理も褒めない。)

藤井の指摘する通り、日本語の RQ 中の wh-句は島の制約を受けないと考えるのが妥当である。次のモノカ修辭疑問文の例を見てみよう。

- (33) a. 田中先生は [どんな論文を書いた] 学生も褒めるもの (です) か?!  
(= 田中先生はどんな論文を書いた学生も褒めない。)  
b. 田中先生は [誰が考えた] 創作料理も採用するもの (です) か?!  
(= 田中先生は誰が考えた創作料理も採用しない。)  
c. [君がどの会社と契約を結んだという] 作り話をしても社長が信じるものか?!

(=君がどの会社と契約を結んだという]作り話をしても社長は信じない。)

日本語の RQ の wh-句自体が島の効果を示さないことは、日本語の RQ の特性から予測される。そのことを確認するために、日本語の EQ と RQ の特性を見てみよう。

#### 日英語の EQ の特性

- (34) a. 先行文を対象とする問返し Reprise Q である。
- b. 疑問のスコープは文全体である。

#### 日本語 RQ の特性

- (35) a. 先行文（「仮想先行文」）への反駁 Retort Q である。
- b. 疑問のスコープは文全体である。
- c. 文末に文タイプマーカ―が顕在化する。

つまり EQ/RQ は、先行文に依拠して発話されるもので (34, 35-a)、そのため疑問のスコープは先行文に対応する節全体に限定されている (34, 35-b)<sup>7</sup>。日本語では更に文末の文タイプマーカ―がそのスコープを保障する (35-c)。このように、基本的に EQ と同一の統語形式と意味特性を共有している日本語の RQ は、島の制約を受けないことが予測される。英語 RQ も同様の意味特性を持つが、EQ と異なり wh-句移動が義務的であるので、wh-句摘出の統語制限を受ける。英語 EQ でも、wh-句移動による（疑似的）EQ 構文 (36E2) があるが、(37) に示されるように島の制約を受ける。

(36) U: I want to be in the Marines.

E1: You want to be WHAT?? (EQ: wh-in-situ)

E2: What did you say you want to be?? (pseudo-EQ)

(cf. # What do you want to be??)

(37) U: I was surprised at the rumor that he bought the parachute.

E1: You were surprised at [the rumor [that he bought WHAT]]??

(EQ: wh-in-situ)

E2: \*What did you say you were surprised at [the rumor [that he bought]] ??

(pseudo-EQ)

(\*What were you surprised at the rumor that he bought ??)

(Inada and Imanishi (2003: 233-234))

このことは、EQ/RQ の振る舞いは、言語共通の意味特性（言語運用からの要請）と個別言語や構文に反映される統語特性による変異の可能性があることを示している。

### 3. RQの意味表示と適格性条件

前節では、RQの談話的適切性を確保するには“適切な”先行文脈が必要であることを前提として議論した。以下では、RQの談話特性と“仮想される”先行文とは何かを考察する。その前に、EQとよく似ているが元話者には問返さず、“驚きや意外性”を表す Surprise-Reprise Echo の場合を考えて見よう。

#### Surprise-Reprise Echo (SR-Echo)

- (38) U: ジョンが赤い車を買うらしい (よ)。  
 E: え、赤い車を買うって?? ↑ (嘘だろう。)
- (39) U: ジョンが赤い車を買うの?  
 E: ジョンが赤い車を買うかって?? ↑ (それはないよ。)
- (40) (カーディーラーでジョンが赤い車を熱心に見ている時、隣の友人に)  
 A: ジョンが赤い車に乗りたいって?? ↑ (有り得ないよ。)
- (41) (ジョンは派手なものは好きではない)  
 U: (...)  
 E: ジョンが赤い車を買うかって。↓

このように、SR-Echo では明示的な先行文に対する場合と、先行文や共通理解とは異なる状況(「先行状況」と呼ぶ)への“言い返し”、つまり意外性や驚きを伴う問返しの場合がある<sup>8</sup>(岩男 2003, Inada and Imanishi 2003)。

では、次に RQ の談話的適格性と「先行状況」を考えて見よう。RQ が適切に発話できる状況は、次のような「先行状況」(CON-TEXT: CON) が要請されるが、その際には「仮想発話」(Hypothetical Utterance: U<sub>H</sub>)が必要である。

- (42) CON: ([ジョンが誰かを助けることはないという状況]<sub>Y</sub>がある)  
 U<sub>H</sub>: ([ジョンが誰かを助けるの?]<sub>U</sub>と言う(考える)ものがあると仮想する)  
 RQ (a) ジョンが誰を助ける(という)の?! ↓  
 (b) ジョンが誰も助けるものか??! ↓  
 (c) ジョンが誰(か)を助けるかって??! ↓

このように、RQ では暗黙裡に先行状況に言及し、それに反駁している。このことを踏まえて、日本語の RQ の統語形式を考えると次のようになるであろう。

日本語 RQ 分析: Q<sub>R</sub> = RQ 疑問の発話行為表示/U<sub>H</sub> = 先行文への言及

- (43) a. [ [ [ジョンが誰を助ける] (と言う) ] の ] ↓  
           U<sub>H</sub>    Q<sub>R</sub>



否定解釈における不定表現の認可に関わる (44) の制約は、「モノカ文」でも成り立つ。

- (50) a. 誰が喜ぶものか。  
b. 誰も喜ばない。
- (51) a. 誰が来ても喜ぶものか?  
b. 誰が来ても喜ばない。
- (52) a. \*誰が来たから喜ぶものか?  
b. \*誰が来たからも喜ばない。
- (53) a. 田中先生は [どんな論文を書いた] 学生も褒めるものか?!  
b. 田中先生は [どんな論文を書いた学生] も褒めない。
- (54) a. \*ジョンは [彼の奥さんがどんなドレスを買ったから] 怒るものか?!  
b. \*ジョンは [彼の奥さんがどんなドレスを買ったから] も怒らない。

このように、一見して RQ 中の wh-句の中には島の制約を受けるように見えるものがあるが、それは日本語の wh-句の解釈に関する一般的な制約によるものであり、RQ に特異な現象ではない。

#### 4. 残された問題

何を修辞疑問 (RQ) と呼ぶかについては、定説というものはない。英語タイプでは、“疑問形式でその解釈は対応する否定文になる (つまり極性が転換する)か、(強い) 否定のバイアスを伴う文” であると言えそうだが、議論の余地もある (Rhode 2006, Caponigro and Sprouse 2007, Oguro 2014)。特に、RQ は疑問文の形式をした否定断定文 (assertion) であるという立場には異論がある。Rhode (2006) は、RQ は疑問文であるので、疑問の発話行為に対して (義務的ではないが) 答えが可能であると述べている。そして、答えの可能性が1つに限定されない文、つまり少なくとも否定文と同義ではない次のような例を修辞疑問として挙げている。

- (55) a. What's going to happen to these kids when they grow up? [multiple answers possible]  
b. What are we going to do with all the soldiers over there? [an unknown answer: I don't know]  
c. Who was it that fed and clothed you for 25 years? [a non-null answer: "Mom"]

(Rhode (2006: 135/141/149))



Rhode (2006) は、上のような文も考慮して、RQ とは「話者・聴者が発話以前に自明の答えを共有している疑問文」であり、“余剰的で共感を求めている”と述べている。しかし、余剰的 (redundant) な疑問なら、なぜわざわざ発話されるのかが問題になる。また、(55a,b) は、複数の答えが可能であると述べているが、それなら“質問が余剰的で答えが自明である”とは言えない。

日本語の修辞疑問は、否定解釈や応答の有無だけでなく、形式においても英語タイプ以上に多様である。様々な文末表現が修辞的に使われるが、それは統語形式においても、RQ 解釈においても等質ではなく、形式に応じた変異性と可変部がある。前節では、“トイウノ”文、“モノカ”文を見たが、下記のような文末表現“コトカ”も、強い否定的バイアスを伴うかどうかはさておき、修辞効果がある。

- (56) a. この秘密が外部に漏れたらどうなることか? (=心配でたまらない)  
 b. この子が大きくなる頃には世の中はどうなっていることか? (心配だ/嘆かわしい)
- (57) a. あのチームが優勝できるのは一体いつになることか?  
 b. あのチームが優勝できるのは一体いつになるの?

このような文が修辞効果を持つのは、日本語の RQ 文が基本的に上記の括弧内で示したような発話動詞/感情動詞の補文の特性を備えていることによると考えることもできる。そのような場合、感嘆文の wh-句の値が「驚くべき極端な値」と取るのと同様に、いわば「嘆かわしい値」「心配になる程の値」を求めるので、否定的なバイアスを持つと考えられる。このことから「コトカ文」に修辞効果があるとしても、モノカ文、トイウノ文、コトカ文はそれぞれ否定バイアスの強さが違って、否定の極性を持つ文中に生起すると容認度が異なる。

- (58) a. 誰がそんな店に行くものか?!  
 b. 二度とそんな店に行くものか?!
- (59) a. 誰がそんな店に行く(と言う)の?!  
 b. \*二度とそんな店に行く(と言う)の?!  
 c. ??誰が二度とそんな店に行く(と言う)の?
- (60) a. \*(誰が)そんな店に行くことか!  
 b. \*(誰が)二度とそんな店に行くことか!

各言語にはそれぞれ「否定 wh-構文」とも呼ぶべき構文がある。Cheung (2008) は、下記のような文を “negative rhetorical question (i.e. a question without a true

answer)” と呼び、様々な言語の否定 wh-構文を通言語的に調べている。この構文は、使われる疑問詞タイプが言語毎に指定されていること、疑問詞の元位置に対応する副詞が生起できること(adjunct doubling)、wh-句のスコープが他の介在要素より高く文全体を領域に取ることなどから、純粹疑問とは異なる構文である<sup>11</sup>。

- (61) Since when has John been working at UCLA?  
 ‘No way has John been working at UCLA.’
- (62) a. {Since when/\*Since what time/\*Since which year} is John watching TV now?  
 b. Since when has John been working at UCLA since 2000?
- (63) a. Koei {bindou/\*bin go deifong} wui sik Dakman aa3? (Cantonese)  
 he where / which CL place can know German Q  
 ‘No way can he (possibly) know German.’  
 b. {Eti/Ettehkhey} John-i 60 sai i-ni?! (Korean)  
 where/how John-Nom 60 years.old be-Q  
 ‘No way is John 60 years old.’  
 c. De dónde va a tener 60 años?! (Spanish)  
 of where goes-he to have 60 years  
 ‘No way is he 60 years old.’
- (64) a. 田中は背が高いというけど、150センチのどこが背が高いの?!  
 b. 彼のどこが1メートル80センチなの?!

(Cheung (2006: 25))

通常の疑問文は、同一形式で純粹疑問解釈と修辭疑問解釈の両義に取れるので談話的・語用論的要素が強いと考えることができるが、これらの特殊な否定疑問文は、形態的・統語的特性と意味が結びついている<sup>12</sup>。このような「否定 WH 疑問文」については、音調に加えて形態的・統語的要因を考慮しなければならない (Cheung 2008, Xu 2014)。他方では、これらの修辭解釈は、日本語の文末の“トイウノ/モノカ”などと違って、文タイプや発話行為に言及した形態・統語形式とは異なっている。このことから、いわば特殊構文 (“否定 WH-構文”) として先行研究では扱われているが、“談話解釈的 RQ/発話行為表示型 RQ とどう違うかについて、課題が残されている。

## 5. 結語

日英語の修辭疑問文の特性と統語的制約について先行研究を参照しながら調査して、文法の統語・意味・談話インターフェイスに要請される制約とは何かを検討した。その結果、(i) 先行研究における修辭疑問の統語制約に関する主張には問題があること、

(ii) 日本語タイプのように、統語形式として文タイプや発話行為に関係する文末表現が顕在化している言語と、英語タイプのようにそれが顕在化しない言語では、修辞疑問という言語運用上の要請を文法化する仕組みに違いがあることを示した。また、(iii) RQ の否定的バイアスを含む意味解釈が一様ではなく日英語での変異だけではなく、日本語の文末表現によっても可変性があることを示唆した。そして、(iv) 日英語の修辞疑問の共通点や統語制約の違いは、(ii) の帰結として説明すべきであることを論じた。

本稿は、Inada and Imanishi (2003) の言語機能へのアプローチが基本的に正しいことを示す研究の一環であり、修辞疑問を含む WH-構文の（奥に潜む）「発音されない表現の統語特性と意味特性」を探る研究の中間報告として、今後の通言語的・包括的調査を踏まえて明らかにしなければならない問題が多く残されていることも指摘した。

註：

\*本研究は、平成 27 年度学術振興会科学研究費助成金による研究「文構造と意味・談話インターフェイス研究－修辞疑問と WH 構文をめぐって」（基盤研究 (C) 代表者:稲田俊明) の助成を受けている。

1 「修辞疑問文とは何か」については、以下の節の検討課題とする。しかし、従来の“修辞疑問は答えを求めない疑問文”、“疑問形式の文で意味が否定に解釈される文（肯定・否定の「極性」が入れ代わる文）”という説明には問題があるとする先行研究もある (Caponigro and Sprouse 2007, Oguro 2014)。例えば、Caponigro and Sprouse (2007) は、普通疑問文 (ordinary question) と修辞疑問文 (rhetorical question) の違いを次のように定義している。

#### Definition of Ordinary Questions

An ordinary question is an interrogative clause whose answer is not known to the Speaker, but the Speaker thinks the Addressee may know it. An answer is required in order for the dialogue to be felicitous. Only the Addressee can answer.

#### Definition of Rhetorical Questions

A rhetorical question is an interrogative clause whose answer is known to the Speaker and the Addressee, and they both also know that the other knows the answer as well. An answer is not required, but possible. Either the Speaker or the Addressee can answer.

(Oguro (2014: 3), Caponigro and Sprouse (2007: 129))

Rhode (2006) は、修辞疑問文の適格性条件 (condition for felicitous use) として、次のように述べている：

(T)he Speaker and Addressee must share prior commitments to similar obvious answers....Rhetorical questions are redundant and serve to synchronize Speaker and Addressee beliefs (Rhode (2006: 134)).

英語 RQ は基本的に疑問文の統語形式を持つので、「疑問の発話の力」をもつのは自然である（文末音調も関係する）が、日本語 RQ は純粹疑問文とは異なる統語形式を含むので、上記の定義には問題が残る。何を RQ と呼ぶかの問題は検討の余地を残すが、日本語 RQ の発話の力は、文末表現により異なると考えられる。

- 2 英語の GQ の文末音調は、Yes/No 疑問文では上昇調であるが、RQ では上昇調でも下降調でも修辞効果が可能である。日本語でも同様に、GQ は文末上昇調であるが、RQ 解釈は文末上昇調でも下降調でも可能である。

- (i) a. Did John help you? ↑/↓  
b. After all, did John help you? ↓/↓  
(ii) a. ジョンが君を助けたの? ↑/↓  
b. 結局、誰が君を助けたと言うの? ↑/↓

なお、(iii) のような倒置をとまなわない英語の wh-in-situ 疑問文は RQ の解釈を持たない (Sadock 1974:125)。

- (iii) Bill lent money to who(m)?/\*Bill ever lent money to who(m)?

- 3 「~モノカ文」は疑問文の形式を持ち自問型疑問に使われることがある。

- (i) a. (果たして) そこへ行っていいものか。  
b. 私は (一体) 何をすればいいものか。↓

ここでは、このような文が修辞疑問解釈とどう関係するかはこれ以上は追求しない。自問型の場合には、(iia) (iib) の対比が示すように、間接疑問文を取る動詞の補文としては容認されないので、情報要請型の純粹疑問文とは異なる。

- (ii) a. (果たして) そこへ行っていいものか {私には分からない/迷った}。  
b. (果たして) そこへ行っていいものか {??聞いてみた/\*尋ねた}。

Oguro (2014) の例にあるように、「~モノカ」は「~モノデスカ」でも修辞効果がある。

- (iii) a. (そんな店に/こんな時間に) 来るものですか。↓  
b. 誰が (そんな店に/こんな時間に) 来るものですか。↓

いずれの場合も (同意できないことを示す) 疑問文が存在するが、両者の関係は検討の余地がある。

- (iv) a. そういう場合は、言われるままに 来るもの (です) か?  
b. やれと言われれば、何でもやるもの (です) か?

4 Inada and Imanishi (2003)では、EQにおける日・英語の統語的振舞い、音調、談話情報がどのように関連し合って意味解釈への構造を派生するのかを示した。そして、それらが言語の普遍的特性と個別言語の文法特性の反映であることを明らかにした (Sobin (2010)に倣って、先行発話を U, 問返し文を E と表記する; またフォーカス・アクセントをスモールキャップで示す)。

### I. 英語の問返し疑問文 (EQ<sup>E</sup>)

- (i) U: I bought a parachute.  
E: You bought **WHAT??** ↑
- (ii) U: Wash your hands!  
E: Wash my **WHAT??** ↑
- (iii) U: What did Dracula drink at the party?  
E: What did **WHO** drink there?? ↑

### II. 日本語の問返し疑問文 (EQ<sup>J</sup>)

- (i) U: 昨日パラシュートを買った。  
E: 昨日**何**を買ったって?? ↑
- (ii) U: 手を洗いなさい!  
E: **何**を洗えって?? ↑
- (iii) U: ドラキュラに会いに行ったの。  
E: 誰に会いに行ったかって?? ↑

### III. 日英語の EQ に共通の特徴 :

- i. (GQ と同様に) 疑問の発話の力を持つ。
- ii. (GQ と異なり) 先行文脈を必要とする。
- iii. (GQ と異なり) すべての文タイプから生成できる。
- iv. (GQ と異なり) 疑問のスコープが文全体である。
- v. (GQ と異なり) 文末が上昇調である。

5 注意すべきは、カラ節は島を形成するので、(ia) は容認されないが、(ib) が示すように、日本語の wh-名詞句は島の効果を示さない。

- (i) a. \*ジョンは [彼の奥さんが なぜ新しいドレスを買ったから] 怒るの? (GQ)  
b. ジョンは [彼の奥さんが {何を/どのドレスを}買ったから] 怒ったの? (GQ)

6 “なぜ” 疑問文は、対応する修辭疑問解釈を持たない。従って、Sprouse (2007)

において、修辞疑問文中の“なぜ”解釈が島の影響を受けるどうかに関わる議論は、妥当ではない。

- (i) a. なぜジョンはその店に行ったの?  
b. どういう理由で、ジョンはその店に行ったの?
- (ii) a. ?\*なぜジョンはその店に行ったと言うの?!  
(=ジョンがその店に行く理由はない。)  
b. どういう理由でジョンはその店に行ったと言うの?  
(=ジョンはどんな理由でもその店に行かない。)

これは、単に“なぜ X”疑問文が、他の疑問詞疑問に比べて、発話時に“X が成り立つ”という「強い前提」を持つからなのか、“なぜ”の持つ他の統語特性が影響するからなのか、ここではそれ以上追求しない。

- 7 RQ は下記のような非制限的關係節や断定される文末位置に生起できるので、厳密な意味では“埋込み文”が許されないわけではない。例えば、Sadock (1974: 126) によると、(方言によっては) (ia) のような挿入句である非制限關係節中には RQ は可能であるが、GQ は (ib) のように生起できない。

- (i) a. Symbolic logic, which who cares about anyway, is awfully tough.  
b. \*Symbolic logic, which by the way who invented(?), isn't my cup of Pstum.  
c. Symbolic logic—and by the way who invented?, isn't my cup of Pstum.

Inada and Okada (1972) では、下記のように文末の because 節には RQ が生起できることを指摘している。

- (ii) a. I gave in because what else could I do.  
b. \*I gave in because what else I could do.
- (iii) a. Because I could not do anything else, I gave in.  
b. \*Because what else could I do, I gave in.

(Inada and Okada (1972: 92))

これらは、断定が可能な環境に現れる“主節現象”の一種であると考えられる。

(iib)の倒置のない疑問文が容認されない事実もそのことを示している。

- 8 感嘆文と疑問文/修辞疑問文が類似した統語形式を持つのは、それらを構成する意味成分の多くが共通、または類似しているからである。稲田 (2006) では、類型論的に異なる多くの言語で感嘆文が疑問文と同じ統語形式を持つのは、下記のように両構文の意味特性(Force/Scope/Focus/Quantification/Wh-type) の類似によると論じた (Kajita 1993, 稲田 2003)。

疑問文を構成する意味成分

- (i) a. 疑問の発話行為 (Q) :  
情報の要請 (Illocutionary force of request for information)
- b. 疑問のスコープ (Scope) : 疑問要素 (missing element)を含む命題
- c. 疑問のフォーカス (Focus) : 疑問要素(missing element) の位置
- d. 疑問の量化 (QT: Quantification) : wh-句の量化
- e. 疑問のタイプ: (WH-type) :  
wh-句の種類 (Object/Time/Location/Amount/Manner)

感嘆文を構成する意味成分

- (ii) a. 感嘆文の発話行為 (EX) : 感嘆の表意 (Illocutionary force of exclamation)
- b. 感嘆のスコープ (EX-Scope) : 焦点 (focused element)を含む命題
- c. 感嘆のフォーカス (EX-Focus) : 焦点(focused element) の文中の位置
- d. 程度の量化 (EX-QT: Quantification) : wh-句 (degree phrase) の量化
- e. 感嘆のタイプ: (WH-type) :  
wh-句の種類 (Object/Time/Location/Amount/Manner)

両構文の相違は、発話行為/量化において、疑問文の wh-句は“未知の値を要求する”疑問詞であるが、感嘆文では「程度の量化詞」でありその変域は“驚くべき値”となる(‘high degree/unexpected/sense of surprise’; Andueza et al. (2010: 19))。

RQ は、疑問文を構成するための基本的な意味成分と、RQ 特有の意味成分からなるが、RQ には感情的な反発や驚きの要素も含まれる。その意味では、疑問文の成分(i)に加えて感嘆文の成分(ii-a,e)を持つと考えることができるが、意味表示の詳細は検討課題として残したい。

- 9 モノカ文における“モノ”は、下記の (i) のような例では、先行文に言及するときに使われる。しかし、明示的な先行表現がなくても、(ii) の例のように使われる。

(i) A: こういうときは黙って従うほうがいいよ。

B: そういうものですか?

(ii) a. 納得いかないことでも、黙って言う通りにするものですか?

b. こどもが、そんなことをするものですかね?

これらは、修辞疑問解釈におけるモノカ文の“モノ”と先行する共通理解に言及しているという点では関係があると思われるが、ここではそれ以上は追及しない。

- 10 ここでは「～したら」は、否定文脈では譲歩の「～しても」(if > even if)になると仮定している。

11 Cheung (2008: 51-52) によると Negative WH-words は、中国語の方言でも異なる。広東語 (Cantonese) では、*bindou* (‘where’), *me/meje* (‘what’), *Bin* (‘which’), *dim* (‘how’), *geisi* (‘when’) など多様な wh-句が可能であるが、方言や言語毎に異なる。

- (i) a. WHERE-type: Mandarin *nali/nar*, Classical Chinese *yan/wu/an*, Korean *eti*, Spanish *de dónde*, Brazilian Portuguese *onde*, French *d’où*, Italian *ma dove*, German *wo*, Slovenian *kje*
- b. WHAT-type: Spanish *qué*, (Mandarin: Some speak *shenme*)
- c. WHICH-type: Cantonese *Bin*
- d. HOW-type: Mandarin *zenme?*, Korean *ettehkhey*, Italian *come*
- e. WHEN-type: Korean *encey*, French *depuis/quando*, German *sei wann*, English *since when*

日本語では、下記のように“~の何処が”は否定解釈を誘発する。

- (i) a. 150センチのどこが背が高いの?!
- b. ?? 150センチの何が背が高いの?!
- (cf. この話の何がおかしいの?!)
- (ii) a. このケーキのどこが(味が) いいの?!
- b. 早く帰ると約束したのに、夜 11:30 のどこが早いの?!
- (iii) a. 150センチのどこが背が高いと言うの?!
- b. ??150センチのどこが背が高いものか?!

これらの構文型と発話行為表示型の振る舞いについては、更に検討の余地が残されている。

12 類似した例として、天野 (2011) は、疑問詞“何ヲ/何ガ”を使って相手の行為、行為の対象、発話意図などを「咎めたてる」表現を調べている。この“構文”では、「何ヲ/誰ヲ」が述語の項である場合には、「何を読んでいるの!」「誰をぶっているの!」のように行為の対象への非難を表している。他方、「何ヲ」が述語の項ではない場合には、下記のように「行為自体への非難」を表している。

- (i) a. 何を本などを読んでいるの!
- b. 何をそんなにはしゃいでいるの!
- c. 何を文句を言っているの!

また、「何ガ」を文頭に持つ構文でも、同様に述語の項以外の位置に生起して、相手のことば自体や発話意図を非難して咎めている。

- (ii) a. 何が彼女がお姫さまですか!
- b. 何がからだを休めろだ!



このようにいわば“咎めたて文”(に解釈されるために)は、「何ヲ」「何ガ」は文頭位置が最も自然であり、それ以外では不自然になる。また他の疑問詞とは共起しにくい。

- (iii) a. ?本などを何を読んでいるの！  
b. ?そんなに何をはしゃいでいるの！
- (iv) a. ?彼女が何がお姫さまですか！  
b. \*からだを何が休めろだ！
- (v) a. \*何を誰をぶっているの！  
b. \*何を誰がぶってるの！

参考文献：

- Andueza, Patricia & Javier Gutierrez-Rexach. 2010. “Negation and the Interpretation of Spanish Rhetorical Exclamatives.” In C. Borgonovo & M. Espanol-Echevarria (eds.) *Selected Proceedings of the 12<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium*, 17-25. Cascadilla Press.
- Caponigro, Ivan, and Jon Sprouse (2007) “Rhetorical Questions as Questions.” In Puig-Waldmüller, Estella (ed.), *Proceedings of Sinn und Bedeutung 11*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 121-133.
- Cheng, L.-S. (1991) *On the Typology of Wh-questions*, Doctoral dissertation, MIT.
- Cheung, Laurence Yam-Leung (2008) “The Negative Wh-Construction and its Semantic Properties,” *Journal of East Asian Linguistics* 18, 297-321.
- Ginzburg, J. and I. Sag (2001) *Interrogative Investigations: The Form, Meaning, and Use of English Interrogatives*, CSLI.
- Han, Chung-Hye (1997) “Deriving the Interpretation of Rhetorical Questions,” *WCCFL* 16, 1-17.
- Han, Chung-Hye (2002) “Interpreting Interrogatives as Rhetorical Questions.” *Lingua* 112: 201-229.
- Han, Chung-Hye and Laura Siegel (1997) “Syntactic and Semantic Conditions on NPI Licensing in Questions.” *WCCFL* 15, 177-191.
- Hedberg, Nancy, Juan M. Sosa, Emrah Görgülü and Morgan Mamemi (2010) “Prosody and Pragmatics of Wh-Interrogatives.” *Proceedings of the 2010 Meeting of the Canadian Linguistics Association*, 1-13.
- Inada, T. and N. T. Imanishi (2003) “What Wh-Echo Questions Tell Us about the Architecture of Language Faculty,” in S. Chiba et al. (2003) *Empirical and*

- Theoretical Investigations into Language: A Festschrift for Masaru Kajita*, Kaitakusha. 241-279.
- Inada, T and N. Okada (1972) "Notes on English Questions." *Studies in English Linguistics* 1, Asahi Press, 92-95.
- Jackendoff, Ray (1997) *The Architecture of the Language Faculty*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Jackendoff, Ray (2002) *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*, Oxford University Press, Oxford.
- McCawley, J. D. (1987) "The Syntax of English Echoes," *CLS* 23, 246-256.
- Oguro, Takeshi (2014) "Negation in Certain Rhetorical Questions in Japanese." *Proceedings of the Florida Linguistics Yearly Meeting (FLYM)* 1.
- Rohde, Hannah (2006) "Rhetorical questions as redundant interrogatives," *San Diego Linguistic Papers, Issue 2*, University of California, San Diego, 134-168.
- Sadock, Jerrold (1971) "Queclaratives." In *CLS* 7, 223-231.
- Sadock, Jerrold (1974) *Towards a Linguistic Theory of Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Sobin, N. (1990) "On the Syntax of English Echo Questions," *Lingua* 81, 141-167.
- Sobin, N. (2010) "Echo Questions in the Minimalist Program," *LI* 41, 131-148.
- Sprouse, Jon (2007) "Rhetorical Questions and Wh-Movement," *Linguistics Inquiry* 38, 572-580.
- Wang, Xi (2014) "A Cognitive Pragmatic Study of Rhetorical Questions." *English Language and Literature Studies* Vol. 4, No. 1, *Canadian Center of Science and Education*, 42-47.
- Wochner, D., J. Schlegel, N. Dehé & B. Braun (2015) "The prosodic marking of rhetorical questions in German." Poster presented at INTERSPEECH 2015. Dresden, 6-10. Dresden, Germany.
- Wu, Jianxin (1999) *Syntax and Semantics of Quantification in Chinese*, Doctoral dissertation, University of Maryland.
- Xu, Beibei (2012) "Nandao-questions as a special kind of rhetorical question." In A. Chereches (ed.), *Proceedings of Semantics and Linguistic Theory (SALT)* 22, 508-526.
- 天野みどり (2011) 『日本語構文の意味と類推拡張』 笠間書院.
- 藤井友比呂 (2014) 「日本語と英語の修辞疑問について」 *Conference Handbook 32*, The English Linguistic Society of Japan, 29-32.
- 藤井友比呂 (2015) 「Wh 修辞疑問における島の効果についての覚え書き」 『言葉のし

- んそう（深層・真相）大庭幸男教授退職記念論文集』263-273 英宝社.
- 稲田俊明 (2006) 「間接感嘆文の認可条件と言語機能」『文学研究』九州大学人文科学研究  
院.
- 稲田俊明 (2012) 「機能拡張モデルと言語運用の要請一問返し疑問の応答に関する覚  
書」『文学研究』九州大学人文科学研究院.
- 岩男考哲 (2003) 「引用文の性質から見た発話「～ッテ。」について」『日本語文法』  
3-2: くろしお出版 146-162.



## コーパス言語データに基づく英語表現の使用域の検証

西原 俊明<sup>\*1</sup>・高橋 明香<sup>\*2</sup>・西原 真弓<sup>\*3</sup>

<sup>\*1</sup>長崎大学言語教育研究センター

<sup>\*2</sup>Lejet English Conversation School

<sup>\*3</sup>活水女子大学文学部

### **A Corpus-Based Study of Postverbal Elements in English**

Toshiaki NISHIHARA<sup>\*1</sup>, Asuka TAKAHASHI<sup>\*2</sup>, Mayumi NISHIHARA<sup>\*3</sup>

<sup>\*1</sup>Nagasaki University

<sup>\*2</sup>Lejet English Conversation School

<sup>\*3</sup>Kwassui Women's University

#### **Abstract**

This study adopts a corpus-based approach to examine some grammatical sentence patterns in English and discuss the differences in acceptability among speakers. The target sentence patterns of this study are: Subject NP-Verb-for-NP-to do, and Subject NP-Verb-NP (or PP)-to do. One of the key challenges to language teachers, students, and researchers of English (linguistics) is to well understand and apply useful English sentence patterns in communication settings. The present study carefully examines some commonly used reference books in order to verify whether the information in the reference books matches the actual use of English language, and this study aims to provide precise descriptions of acceptable sentence patterns in English.

Key words: corpus, sentence patterns, acceptability, language variations

コーパス用例を基盤とし、英語表現形式の使用実態をまとめた代表的語法・文法研究として、Longman Grammar of Spoken and Written English (LGSWE) (1999)がある。LGSWEは、異なる分野のテキスト4000万語からなるコーパスである。また、

英語教育を実践する多くの教師が表現形式の参考としている代表的語法書に *Practical English Usage* (Oxford Press)がある。この論考では、これらの代表的な語法書の記述が妥当であるか大規模コーパスである *Corpus of Global Web-Based English* (CGWBE)を利用して検証を行い、より正確な英語表現の使用域を解明することを目的とする。具体的には、CGWBE は、19 億語のテキストからなるコーパスである。このコーパスを用いて、語法書等で指摘されているような現代アメリカ英語とイギリス英語の差異が見られるか検証を行い、辞書的記述が妥当であるかどうかを考察する。CGWBE は、現代英語の実態を示していると考えられ、また、地域別に見られる英語表現の使用域を把握することが可能である。CGWBE に加えて、ニュースを集めた *Google News* などからも用例を収集し、考察することにする。この論考で検証する英語の文法形式は、for-句を伴う不定詞補文、及び、動詞 + NP + to do の形式である。

## 1.0 For-句を伴う不定詞補文におけるアメリカ英語とイギリス英語の差異

これまでの英語の言語事実に関する語法研究、言語学研究において、動詞に不定詞補文が後続する場合に for-句が補文の主語として生起するかどうかは、動詞の種類、英語の変種（アメリカ英語、イギリス英語における差異）によることが指摘されている。この節では、代表的語法書における記述を取り上げ、その記述内容を CGWBE で検証する。

### 1.1 代表的語法書における記述

まず、for NP to do の形式が動詞に後続する場合のアメリカ英語とイギリス英語の差異に関して、代表的語法書における記述を確認したい。*Practical English Usage* (2010: 291)では、次のような記述が見られる。

- (1) In informal American English, *like*, *hate*, *mean*, *intend* and some other verbs with similar meanings can be used with a *for*-structure. This is not usually possible in British English.

また、上記の記述のあとに、(2)の例が挙げられており、アメリカ英語では、for NP to do をとる代表的動詞が *like*, *hate*, *mean* であると認識されていることがわかる。

- (2) a. I would like for you to stay as long as you want.  
b. She hates for people to feel sad.  
c. Did you mean for John to mail those letters?

次に、LGSWEでの動詞 for NP to doの説明を概観する。コーパス用例をもとに編纂されたLGSWEでは、動詞に for NP to doが後続する形式に関して、(3)の説明と例文が与えられている。また、(3)に続いて、(4)の記述が見られる。

(3) Pattern 3: verb + for NP + to-clause

Several verbs occur in the pattern verb + for NP + to-clause:... Most of these verbs are prepositional, in which the preposition is an integral part of the verbal predicate.

In addition, some verbs of desire optionally take for NP before a to-clause:

I would like Sir Alec **to carry on**. (FICT)

But I would like **for you to do one thing** if you would. (FICT)

Certainly, but I should hate you **to forget that he has scored more runs in Test Cricket than any other Englishman**. (Br NEWS)

I'd hate **for all that stuff to go bad**. (AmE CONV)

(4) Verb + for + NP + to-clause is rare in all four registers in Br E.

Longman Grammar of Spoken and Written English (1999: 699)

(4)の説明における four registers とは、CONV, FIC, News, ACAD をそれぞれ指しており、会話文、物語文、ニュース文、アカデミックな内容文を意味している。(4)から明らかのように、LGSWEは、動詞 for NP to do はイギリス英語ではあまり用いられない形式と結論づけている。

以上見てきたように、Practical English Usage と LGSWE では、感情的動詞の場合、イギリス英語では動詞 for NP to の形式が容認されないことを示している。

## 1.2 大規模コーパスを用いての検証

1.1 節では、practical English Usage と LGSWE の記述を概観した。ここでは大規模コーパス CGWBE を用いて、問題の形式、動詞 for NP to の使用域がどのような分布になっているか、動詞 *like*, *hate*, *mean*, *intend* を例に検証を行ってみることにする。まず、*would like for you to do* の場合を見てみよう。(5)に挙げる例が、CGWBE で検索できる例である。LGSWE の説明とは異なり、CGWBE では、アメリカ英語の 98 用例に対して、イギリス英語 25 用例が検索できる。アメリカ英語に比較すると少ないと言えるが、LGSWE の rare という記述はあてはまらないと思われる。

(5) a. Just for kicks, I'd **like for you to** take a look at the conflicts over the past 100 years...

b. ...if you'd like, I'd **like for you to** take any publicity photos.

c. ...and I'm pretty sure he'd **like for you to** have a little faith in him.

(CGWBE GB)

さらに、*would like for NP to do*の形式は、(6)が示すように、イギリスの代表的新聞のひとつであるガーディアンにも見られる。代表的な新聞に用いられているということは、rare という記述は正確ではないと言えると思われる。

(6) Here is what I would **like for you to** know. (The Guardian-2015/08/11)

では、問題の表現形式において、for NP における NP が him である場合を見てみよう。would like for him の形式を見てみても、イギリス英語において 6 用例が見つかる。アメリカ英語の場合が 7 用例であることから、イギリス英語、アメリカ英語において、頻度はそれほど変わらないと言える。<sup>1</sup> like for him to の連鎖では、イギリス英語 18 例、アメリカ英語 27 例見られ、like for NP to do の形式がイギリス英語においても容認されることがわかる。これらの検索結果を示したものが、(7)(8)である。

(7)

CONTEXT	ALL	US	CA	GB
WOULD LIKE FOR HIM TO	24	7	2	6

(8)

CONTEXT	ALL	US	CA	GB
LIKE FOR HIM TO	73	27	8	18

次に、動詞 hate の場合を検証する。(9)(10)から明らかなように、CGWBE では、hate for you to do の形式がアメリカ英語 14 例、イギリス英語 11 例存在する。動詞 hate の場合においてもアメリカ英語、イギリス英語において差がないことがわかる。(9)は、hate\* for [n\*] to のコマンドでの検索数を表す。(11)は、イギリスの新聞からの用例である。問題の文法形式は、動詞 hate の場合もイギリス英語で用いられることがわかる。

(9) I'd **hate for you to** go on this amazing trip (CGWBE GB)

(10)

CONTEXT	ALL	US	CA	GB	IE	AU	NZ
HATE FOR YOU TO	57	14	2	11	4	6	6



(11) a. ... and I wonder if that's happened to you. I don't want you to chuck away a relationship that may be, as Kallenbach puts it, “as good as it gets”, but I'd **hate for you to** put up with anything less than as good as it can get, either. (The Guardian-2015/05/15)

b. I would **hate for you to** be misinformed about either the Coalition or Water Street. The Coalition uses that money to fund service providers such as Tabor, YWCA, among others. (LancasterOnline-2015/05/28)

動詞 like、hate とともに語法書の記述とは異なり、アメリカ英語・イギリス英語において for NP to do の形式が認められることを明らかにした。

Practical English Usage においてアメリカ英語の特徴として記述されている mean for NP to do の形式はどうであろうか。この形式に関して、CGWBE で検証を行うことにする。<sup>2</sup>

(12)に示すデータは、mean\* for [n\*] to do のコマンドを用いた結果であり、mean が名詞である場合が含まれている。(12)に示す用例のうち、主語位置に人を表す名詞句が生起している用例は、イギリス英語の用例が 3 例、アメリカ英語の用例が 4 例であり、差が認められない。(13)に示す検索結果から、主語位置に人を表す名詞句が生起している例の数を確認できる。

(12)

CONTEXT	ALL	US	CA	GB	IE	AU
MEAN FOR PEOPLE TO	13	7		5		1
MEAN FOR GOD TO	5				1	2
MEAN FOR ACCESS TO	3	1				1
MEAN FOR IRELAND TO	2				2	
MEAN FOR HUMANS TO	2					
MEAN FOR SCIENTISTS TO	2			1		
MEAN FOR THINGS TO	2			1		
MEAN FOR JESUS TO	2		1		1	
MEAN FOR ISRAEL TO	1			1		
MEAN FOR YALL TO	1	1				
MEAN FOR WRITERS TO	1	1				
MEAN FOR WAR TO	1					
MEAN FOR USUTHU TO	1				1	
MEAN FOR TRADITIONS TO	1	1				
MEAN FOR TOURISTS TO	1			1		
MEAN FOR THEOLOGY TO	1					
MEAN FOR THEATRE TO	1			1		
MEAN FOR TAYLOR TO	1	1				
MEAN FOR SYSTEMS TO	1	1				
MEAN FOR SWEDEN TO	1				1	
MEAN FOR STUDENTS TO	1		1			

(13)

AU B	matthiasmedia.com	A B C	know what you mean by that, could I ask you, what does it <b>mean for people to</b> be equal? What does it mean to treat people equally?
GB G	biased-bbc.com	A B C	put by Lorenzoni and Pidgeon (2004), that is, what might it <b>mean for people to</b> hear about and discuss climate in such a way that they decide
GB G	...hecircuitarchive.com	A B C	n't mean anyone to die. Just wanted to see the explosion. Didn't <b>mean for people to</b> die. " He looked around at the bodies in the room
GB G	...tevenaitchison.co.uk	A B C	The Coffee and tea one was for coffee and tea drinkers, I didn't <b>mean for people to</b> take up drinking coffee, I meant it as a way for
GB B	footdown.com	A B C	I meant the effort, I meant having a goal, I sure didn't <b>mean for people to</b> crush human values and morality.
GB B	biased-bbc.com	A B C	to any attempt to answer a key challenge, that is, what might it <b>mean for people to</b> hear about and discuss climate in such a way that they decide
US G	...rginalrevolution.com	A B C	: # chuck martel August 13, 2012 at 9:57 am # God didn't <b>mean for people to</b> live in Phoenix. # The Original D August 13, 2012
US G	killscreeendaily.com	A B C	: So I do think there's an opiate component. # What would it <b>mean for people to</b> binge on too much story? What would a " mental diabetes
US G	infidels.org	A B C	children as " plunder " to be " used. " What exactly does it <b>mean for people to</b> be termed " plunder " and for them to be " used
US G	mydd.com	A B C	: to some. They were wrong. Draw your own conclusion about what it might <b>mean for people to</b> think that about Wong or Hussein or Moultas Zuniga today.
US G	jetpress.org	A B C	: # So how can there be liberty claims to biological difference? What could it <b>mean for people to</b> have a right to be what they can not help but be
US G	acton.org	A B C	: a true work of art. # R & L; Further, what does it <b>mean for people to</b> be co-creators with God? # Dulles: To create in the
US B	bedbugger.com	A B C	" used should be safe after four hours or so. # I didn't <b>mean for people to</b> get alarmed. If your PCO knows you have pets, I

(14)は、イギリスの新聞からの用例であり、mean for NP to do の形式がイギリス英語においても容認されることを示すものである。

(14) A man who stabbed his nurse wife in the heart has admitted he 'didn't lift a finger to help her' after a 'deliberate' attack - but has insisted he never **meant for her to die**, a court heard. (Manchester Evening News-2015/08/29)

最後に、感情的動詞 expect、desire について検証することにする。これらの動詞に関して、Practical English Usage では for NP to do の形式に関する記述は見られない。また、前掲の LGSWE のリスト表では、この形式を容認されないものとして処理してある。他方、稲田(1989)では、アメリカ英語の場合、個人差があるものの、容認される例として(15)を挙げている。

(15) a. We very much expected (for) John to win the race.  
b. Everybody desired (for) John to win the race. (稲田 1989: 56)

CGWBE において、expected for [n\*] to のコマンドで検索を行うと(16)の検索結果が得られる。この検索において、expect\* for [n\*] to のコマンドを使用していない理由は、後者のコマンドの場合、expectation for NP to do を排除できないためである。

(16)

CONTEXT	ALL	US	CA	GB	IE	AU
EXPECTED FOR WOMEN TO	3	2	1			
EXPECTED FOR TEAMS TO	1		1			
EXPECTED FOR TEACHERS TO	1					
EXPECTED FOR SEN TO	1			1		
EXPECTED FOR PUPPIES TO	1	1				
EXPECTED FOR PEOPLE TO	1	1				
EXPECTED FOR NQTS TO	1			1		
EXPECTED FOR KYLE TO	1				1	
EXPECTED FOR IDD TO	1					
EXPECTED FOR GOVERNMENT TO	1					
EXPECTED FOR EXPORTS TO	1			1		
EXPECTED FOR EMPLOYERS TO	1					1
EXPECTED FOR DOCTORS TO	1					
EXPECTED FOR DESMOND TO	1			1		
EXPECTED FOR CORTISOL TO	1					
EXPECTED FOR CONGRESS TO	1	1				
EXPECTED FOR CHRISTIANS TO	1					
EXPECTED FOR CELEBRITIES TO	1					
EXPECTED FOR CARRIERS TO	1	1				
EXPECTED FOR BANDS TO	1					1
EXPECTED FOR BABY TO	1					

expected for [n\*] to のコマンドでは、アメリカ英語 6 例、イギリス英語 4 例である。この結果は、アメリカ英語、イギリス英語の両方において、expect for NP to do の形式が用いられていることを示すものである。また、(15)のコマンドでの検索結果は、expect for NP to do の連鎖のみを取り上げている。(17)は、アメリカ、イギリスを代表する新聞からの用例である。

- (17) a. She got to some balls that I didn't **expect for her to get to**," added Hays.  
(Washington Times Herald-2015/09/18)
- b. The many complaints about how Lauryn Hill conducts herself on the concert circuit are whiny as weed-eaters. Attending a Hill show means you shouldn't **expect for her to perform** her record-breaking....  
(The Independent Weekly-2015/08/05)

上記の検証結果から、アメリカ、イギリス英語の両方において、動詞 expect + for NP to do が容認されていることがわかる。また、検索結果の用例は、理論言語学で論じられてきた主張が必ずしも適切ではないことを示すものでもある。これまでの理論言語学研究においては、通例、動詞 NP to do の形式をとる動詞の場合に for-句が生起するためには very much などの副詞類を伴うとされてきたが、この主張が正しくないことを示すものである。

最後に、動詞 desire に to do の形式が続く場合を検証することにする。

(18)

<input type="checkbox"/>	CONTEXT	ALL <input type="checkbox"/>	US <input type="checkbox"/>	CA <input type="checkbox"/>	GB <input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	DESIRED FOR RYAN TO	2	2		
<input checked="" type="checkbox"/>	DESIRED FOR PEOPLE TO	2	2		
<input checked="" type="checkbox"/>	DESIRED FOR YEARS TO	1			
	TOTAL	5	4	0	0

(19)

US G	whatever.scazbi.com	A	B	C	darned convincing. # In other words, I reject the initial premise that Galt <b>desired for people to</b> suffer, rather than simply being willing to steel himself to the
US G	1of1clothing.com	A	B	C	, Cesar wanted people to know they were one of one. The message he <b>desired for people to</b> hear became the tagline of the company, " Be who you
US B	blogs.ajc.com	A	B	C	a more Libertarian vision for America -- have their eyes on the future. They <b>desired for Ryan to</b> be selected as VP -- now -- to give him national credibility
US B	blogs.ajc.com	A	B	C	a more Libertarian vision for America -- have their eyes on the future. They <b>desired for Ryan to</b> be selected as VP -- now -- to give him national credibility

(18)(19)から、この形式はイギリス英語では容認されない形式だと考えられる。(18)(19)は、CGWBEにおいて、desired for [n\*] to のコマンドによる検索結果である。アメリカ英語における4例のみが得られた。News 関連での検索では、(20)の例が得られた。この結果から、動詞 desire for NP to do の形式は、アメリカ英語において容認される形式であると言える。

- (20) a. They say Griffin's mom **desired for him to** resume practicing law.  
(Live 5 News-2008/11/10)
- b. Although she knew, deep down, that God **desired for her to** enter the ministry, she had small children at the time, and didn't see moving far away for seminary as an option for their family.  
(Lincoln Times-News-2013/11/27)

### 1.3 検証結果から導かれる文法形式の表記

大規模 corpus、CGWBE や Google News を利用して検証した内容をまとめると次のようになる。

- (21) 感情動詞 + (for) NP to do (AmE, GBE)  
(want, like, hate, mean, expect)

desire + (for) NP to do (AmE)

辞書的な記述としては、少なくとも(21)のような表記を行い、for-句は英語母語話者の個人差が認められることに注意を喚起する必要があると思われる。ここで問題になるのは、感情的動詞の類に選択的であるにせよ、なぜ for-句が生起できるのかという問題である。この点については、別稿で詳しく述べることにするが、主語の希望や想いが間接的に相手に向けられた場合に for-句が生起できると考えられる。<sup>3</sup>

## 2.0 動詞 + NP + to do の文法形式における差異

### 2.1 動詞 promise + NP + to do の文法形式

この節では、動詞 + NP + to do の文法形式に焦点をあてて、1節で取り上げた語法書の記述を概観し、CGWBE、Google News をもとに使用域を検証する。まず、動詞 promise がとる文法形式に関して、Practical English Usage では、(22)の記述があり、(23)の例が挙げられている。

(22) Object + infinitive is common with *ask, advise, tell* and *order* (but not with *promise* or *offer*).

(23) He promised to write.

上記の Practical English Usage の記述では、問題の文法形式が容認されない形式であることを示すものである。他方、LGSWE では、動詞 promise が不定詞節をとる場合、Verb + NP + to-clause が存在するとして、(24)を挙げている。

(24) Ollie has promised Billy to take him fishing next Sunday.

(FICT) (LGSWE: 696)

promise NP to do の形式に関して、Practical English Usage と LGSWE で主張が異なっている。高見(1998)や西原(1999)の主張に見られるように、(24)の文法形式はアメリカ英語においても容認度に個人差が認められる文法形式であるが容認される例である。そこで、CGWBE、Google News をもとにアメリカ英語とイギリス英語で差異が見られるのか、それとも母語話者による文法の個人差レベルによる違いなのかを検証することにする。まず、個人差が認められるもののアメリカ英語では容認されるという先行研究があることから、アメリカ英語を集めた Corpus of Contemporary American English (COCA)で確認することにする。promise\* him to [v\*]、promise\* me to [v\*]、promise\* her to [v\*]のコマンド検索では、それぞれ2例、4例、3例が見つかる。

- (25) a. ...there was no reason for Ronald Perelman to withhold the payments that he had **promised him to pay**...
- b. I nodded and wondered what she'd **promise him to get** him to go back next fall. (COCA)

アメリカ英語では容認されるという事実を確認できたところで、CGWBE による検索を行い、アメリカ英語とイギリス英語において差異が認められるか検証することにする。(26)の検索結果が示すように、イギリス英語においても使用されていることがわかる。

(26)

CONTEXT	ALL	US	CA	GB
PROMISED THEM TO PAY	3			
PROMISED THEM TO BE	2			
PROMISED THEM TO DO	2			
PROMISED THEM TO GIVE	2			
PROMISES THEM TO IS	1			1
PROMISES THEM TO ASSUME	1	1		
PROMISED THEM TO VISIT	1			
PROMISED THEM TO TURN	1			
PROMISED THEM TO TAKE	1			
PROMISED THEM TO SUPPORT	1			
PROMISED THEM TO LIBERATE	1			1
PROMISED THEM TO KEEP	1			1

- (27) The night still young, after saying goodbye to Anne-Marie's family and **promised them to keep** in contact I went to Adarsh's house for his house party. (CGWBE GB)

(27)は、CGWBE からの用例であるが、British National Corpus (BNC)においても(28)の用例が見つかる。(29)は、調整頻度を行い統計的処理をした表であり、この表からは、イギリス英語とアメリカ英語での問題の文法形式の差が認められないことを示すものである。

- (28) You promised me to hurry back before you're missed. (BNC)

(29)

SECTION	ALL	US	CA	GB	IE	AU	NZ	IN	LK	PK	BD	SG	MY	PH	HK	ZA	NG	GH	KE	TZ	JM	SECTION
FREQ	22	1	1	2	1	2	0	5	2	3	0	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	SECTION
PER MIL	0.01	0.00	0.01	0.01	0.01	0.01	0.00	0.05	0.04	0.06	0.00	0.05	0.02	0.00	0.00	0.00	0.00	0.03	0.00	0.03	0.00	Great Britain
																						# TOKENS
																						2
																						SIZE
																						387,615,074
																						PER MILLION
																						0.01

次に、動詞 **promise PP to do** の形式について考察することにする。この文法形式は、COCA においても用例が見当たらないし、CGWBE においても見当たらない。大規模コーパスにおいて用例がみつかならぬというのは、通例、この形式がアメリカ英語において容認されないことを示唆するものである。<sup>4</sup>

では、動詞 **promise PP to do** の形式がイギリス英語において容認される形式であるのか検証してみよう。CGWBE では、(30)の 1 例のみが見つかるが、ニュースでは、(31)の用例が見られる。

(30) World banks have had hundreds of billions **promised to them to** try to overcome the lack of liquidity and confidence in world money (CGWBE GB)

(31) a. ..., she **promised to him to** delete the video only on one condition: that ...  
(Sun.Star-Jul 9, 2014)

b. Last month BP officially **promised to me to** fix these negative developments as soon as possible ...  
(Reuters UK-Oct 11, 2012)

(30)(31)の用例が可能であることから、動詞 **promise PP to do** の形式は、イギリス英語においては容認される形式であると判断できる。

## 2.2 動詞 **offer + NP + to do** の文法形式

2.1 節では、動詞 **promise** に不定詞が後続する場合に動詞と不定詞節の間に別の要素、NP もしくは PP が介在できるか検証を行った。この節では、動詞 **offer + NP + to do** の文法形式に焦点をあて、使用域を検証する。LGSWE の説明では、Table 9.7 (p.100)において、動詞 **offer** には不定詞が直接後続する形式をとるものとして分析されている。まず、この文法形式がアメリカ英語で容認されているか検証する。COCA において、**offered me to** のコマンドで検索すると 5 例検索できる。また、**me** の代わりに、**them**、**her**、**him**、**you** に換えてみると、それぞれ、3 例、2 例、1 例、1 例が検索できる。この検索を使用域ごとに見るために、COCA において **chart** コマンドを入れると、(32)の結果が得られる。(32)の結果から、話言葉で用いられた例が多いと言えるが、書き言葉でも用いられていることがわかる。(33)に具体的用例を示す。

(32)

SECTION	ALL	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	ACADEMIC	1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2012	SECTION
FREQ	8	5	3	0	0	0	2	2	1	3	0	# TOKENS
PER MIL	0.02	0.05	0.03	0.00	0.00	0.00	0.02	0.02	0.01	0.03	0.00	SIZE
SEE ALL SUB-SECTIONS AT ONCE												PER MILLION

- (33) Yeah, he **offered me to** lay down, take off my clothes and stuff  
(COCA Spoken)

次に、CGWBE を用いて、イギリス英語の場合を見てみると、(34)の結果が得られる。(34)は、COCA 検索で用例が一番多かった **offered me to do** の形式で検索した結果である。(34)から、イギリス英語とアメリカ英語とでは、さほど頻度が変わらないと言える。(35)に **offered me to do** の連鎖を含む文の具体例を挙げる。

(34)

SECTION	ALL	US	CA	GB
FREQ	80	7	5	5
PER MIL	0.04	0.02	0.04	0.01

- (35) I had to go out that weekend to see a friend up in Emsworth who'd **offered me to** stay for the weekend.  
(CGWBE GB)

COCA、CGWBE 検索の結果を Google News を用いて確認すると、(36)の用例が見つかる。Huffington Post は、アメリカのリベラル系インターネット新聞であり、The Daily Star は、イギリスの新聞である。

- (36) a. A chain reaction of this was that Huffington personally **offered me to** become a blogger for The Huffington Post merely 6 hours after I emailed her.  
(Huffington Post-2015/09/18 )  
b. My supervisor Dr Archana **offered me to** stay much longer; I couldn't as I had to come back to attend school. (The Daily Star-2015/09/17)

動詞 offer NP to do の形式は、イギリス英語、及び、アメリカ英語で用いられることが確認できた。それでは、動詞 offer PP (=to NP) to do の形式はどうであろうか。COCA では、**offered to them to [v\*]** のコマンドで検索すると 1 例が見つかる。CGWBE での検索では、(37)の検索結果が得られる。やはり、イギリス英語、及び、アメリカ英語でも容認される。<sup>5</sup>



(37)

SECTION	ALL	US	CA	GB
FREQ	23	6	2	4
PER MIL	0.01	0.02	0.01	0.01

### 2.3 検証結果から導かれる文法形式の表記

動詞 promise と offer の場合、動詞 to do の形式に加えて、動詞 promise / offer NP to do の形式、動詞 promise / offer PP to do の形式がイギリス英語、アメリカ英語ともに容認されることが確認できた。しかしながら、後者二つの形式を容認しないと判断する話者も存在することから、次の表記が必要になるとと思われる。

(38) promise, offer (NP or PP) to do

動詞と不定詞節の間に NP、PP が介在する例は、個人差が認められる。

検証した動詞に関しては、(39)が示すように、用例数としては圧倒的に動詞 to do の形式をもつ用例が多い。したがって、個人差を認める表記が必要になるとと思われる。<sup>6</sup>

(39)

CONTEXT	ALL	US	CA	GB
OFFERED TO HELP	871	190	63	214
OFFERED TO TAKE	670	98	44	146
OFFERED TO PAY	646	138	53	157
OFFERED TO GIVE	400	85	32	72
OFFERED TO BUY	339	63	28	74
OFFERED TO DO	240	47	28	43
OFFERED TO MAKE	235	45	16	53
OFFERED TO SELL	177	35	8	29
OFFERED TO SEND	176	35	9	37
OFFERED TO BE	175	30	9	30
OFFERED TO GO	173	21	12	39
OFFERED TO PROVIDE	149	24	12	24
OFFERED TO DRIVE	134	27	16	22
OFFERED TO LET	131	42	11	24
OFFERED TO PUT	127	17	13	36
OFFERED TO SHOW	114	13	4	32
OFFERED TO GET	110	27	6	28
OFFERED TO HAVE	110	27	13	18
OFFERED TO WORK	102	22	12	23
OFFERED TO RESIGN	97	12		24
OFFERED TO COME	95	12	8	26
OFFERED TO BRING	93	15	6	14

### 3. 結語

4000万語からなる LGSWE が刊行されてから、かなりの年月が経過し、その後、より規模の大きいコーパスが構築されている。したがって、文法・語法は、近々の大規模コーパスを利用し、使用域を確認する必要があると思われる。この意味において、この論考で調査の対象とした文法形式は限られた文法形式であるが、意味があるものと言えると思われる。今回の検証は、一部のデータを除き、コーパスデータの粗頻度をもとに英語母語話者がもつ文法知識にせまろうとしたものである。今後、さらに、調整頻度、標準化頻度を精査し、より客観的な指標をもとにデータの分析を行ってきたい。

### 注

---

- 1 稲田 (1989)では、動詞 **want** を含む感情的動詞 **want, like, love, hate, wish** は、**for**-句が不定詞節の前に生起できることを指摘しているが、**mean** についての記述は見られない。また、LGSWE においては、形式パターンを示した表 (p. 702)に **want, wish, hope** などの感情的動詞は、**for**-句を伴う不定詞節をとるものとして提示されていない。
- 2 LGSWE においては、形式パターンを示した表 (p. 700-704)に動詞 **mean** に関する情報提供はなされていない。
- 3 西原 (印刷中) では、動詞 **order, request, signal** などにも **for**-句が生起できることを考察している。この場合、**for**-句は、動詞が表す行為の間接的受け手と考えられる。また、動詞 **arrange** の場合も **for NP to do** の形式が、(i)に示すように可能である。

(i) He arranged for me to visit the place.

(i)の場合も、「状況を整える」という意味で、**arrange** の対象が直接及ぶわけではなく、間接的に恩恵を受けることになると考えられる。
- 4 西原(1999)では、動詞 **promise to NP to do** を容認するアメリカ英語話者が存在することを指摘しているが、個人差が存在する形式であると言える。
- 5 著者が調べた範囲では、問題の形式をもつニュース英語の用例を見つけ出すことができなかった。詳細な調査は、今後の研究に委ねる。

6 (37)の表記のように、個人差が認められるが、その違いは、英語母語話者が文法形式にどのような意味をあてはめているかに起因していると考えられる。動詞 *promise*、*offer* は、二重目的語構文を許す動詞の類である。したがって、*promise*、*offer* が移動する受け手を文法形式に表す場合、動詞 NP / PP (=to NP) *to do* の形式を容認すると考えられる。

#### 参考文献

Biber, Douglas, Stig Johanson, Geoffrey Leech, Susan Conrad, and Edward Finegan (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman.

稲田俊明 (1989) 『補文の構造』大修館.

Swan Michel (2010) *Practical English Usage*, Oxford.

西原俊明 (1999) 「Promise 構文に関わる諸問題」 『英語青年』9月号, 373-377. 研究社.

西原俊明 (印刷中) 「Order タイプの動詞に後続する for-句を伴う補文の意味的特徴について」 筑波英語教育.

高見健一(1998) 「John promised Mary to leave.」は「正用法」か 『英語青年』7月号, 200-201. 研究社.

#### コーパス

British National Corpus (BNC)

Corpus of Global Web-Based English (CGWBE)

Corpus of Contemporary American English (COCA)

Google News



## 日本語における空主語文の処理方略について

—児童の言語習得の視点から—

隈上 麻衣<sup>\*1</sup>・翟 勇<sup>\*2</sup>

<sup>\*1</sup>長崎大学言語教育研究センター・<sup>\*2</sup>静岡大学

### **Processing Strategy of Japanese Empty Subject Sentences —The Case of L1 Acquisition—**

Mai KUMAGAMI<sup>\*1</sup>, Yong ZHAI<sup>\*2</sup>

<sup>\*1</sup>Center for Language Studies, Nagasaki University

<sup>\*2</sup>Shizuoka University

#### **Abstract**

This study investigates what sentence processing strategies children utilize during their first language (L1) acquisition. Zhai (2012) proposes that when processing empty subject sentences (Chinese) children use cognitive strategies in the early stages of language acquisition, and once they learn or acquire some linguistic knowledge, they start using this knowledge when they comprehend sentences: Developmental Shift of Parsing Strategies. This paper introduces the results of the experiments that tested this hypothesis with Japanese children, and shows that Japanese children also tend to rely on their cognitive abilities while they have not learnt the linguistic knowledge necessary to determine interpretation of the test sentences, and the children in the higher grades use the acquired linguistic knowledge to understand the meaning of the sentences.

Keywords: Linguistic Strategy, Cognitive Strategy,  
Empty Subject Sentence,  
Developmental Shift of Parsing Strategies,  
Language Acquisition

## 1. はじめに

音形を持たない抽象的な要素である空所 (gap)をフィラー (filler)で埋める際に、どのような言語処理のメカニズムが働いているかを明らかにすることは心理言語学研究の中心的な課題である。従来の研究において「解析器は言語知識を参照せずに距離的遠近に基づいて空所に一番近いフィラーで空所を埋める」という「知覚の方略」(cf. Frazier, Clifton and Randall 1983)と「解析器は言語知識を参照して空所を埋める」という「透明性の仮説」(cf. Sakamoto 1996)という対立する2つの仮説が提案されている。

翟 (2012)は、中国人小学生を対象として空主語文処理実験を行い、児童がまず知覚の方略を用い、年齢が上がるのに伴って、言語知識を参照した言語的方略を用いての文処理に移行するという「文処理方略の移行仮説」を提案した。中国語の名詞句は格変化や格助詞の付加などによって文法関係を明示することはない。よって、当該の動詞を習得していない段階では、解析器は距離的情報などに基づいた知覚の方略を用いて文処理を行っている可能性がある。しかし、格助詞を持つ日本語においては、当該の動詞を習得していない段階でも、解析器は格助詞の情報(言語知識)を用いて文処理を行うという可能性が考えられる。その場合には、低学年児でも言語的方略を用いることになり、知覚の方略から言語的方略への移行は見られないはずである。本研究は、文処理における知覚の方略と言語知識の関わりを明らかにすることを目的とし、日本人小学生を対象として空主語文処理実験を行い、文処理方略の移行が日本語においても見られるのかどうかを検証した。

## 2. 先行研究

### 2.1. 知覚の方略

知覚の方略は、与えられた言語情報の表層の知覚的な手がかりを基にした、発見法的 (heuristic)・探索的 (detective)な性質のものである。Kimball (1973)の右結合(right association)、Frazier and Fodor (1978)の最少付加 (minimal attachment)、Frazier et al. (1983)の最も近いフィラーの方略 (Most Recent Filler Strategy: MRFS)などがそうした方略の例として挙げられる。ここでは、空主語文の処理と関連ある Frazier et al. (1983)を紹介する。

### Frazier et al. (1983)

Frazier et al. (1983)は、(1)-(4)の実験文を用い、英語の母語話者がどれくらい速く空主語文を理解するのかという文理解課題で英語の空主語文処理の実験を行った。

- (1) Recent Filler (Subject control), unambiguous  
Everyone liked the woman who<sub>1</sub> the little child<sub>2</sub> started [PRO<sub>2</sub> to sing those stupid  
French songs for *trace*<sub>1</sub> last Christmas].
- (2) Distant Filler (Object control), unambiguous  
Everyone liked the woman who<sub>1</sub> the little child forced *trace*<sub>1</sub> [PRO<sub>1</sub> to sing those stupid  
French songs last Christmas].
- (3) Recent Filler (Subject control), ambiguous  
Everyone liked the woman who<sub>1</sub> the little child<sub>2</sub> begged [PRO<sub>2</sub> to sing those stupid  
French songs for *trace*<sub>1</sub> last Christmas].
- (4) Distant Filler (Object control), ambiguous  
Everyone liked the woman who<sub>1</sub> the little child begged *trace*<sub>1</sub> [PRO<sub>1</sub> to sing those stupid  
French songs last Christmas].

実験の結果、(1)と(3)の反応時間は(2)と(4)より短かった。Frazier et al.はこの実験結果を説明するため、Most Recent Filler Strategy (MRFS)を提案した(p196):

- (5) Most Recent Filler Strategy  
During language comprehension a detected gap is initially and quickly taken to be co-indexed with the most recent potential filler.

反応時間に関して曖昧文も非曖昧文もともに同じ結果が得られたことから、Frazier et al.は、PROの妥当なフィラーについて何も情報がないときのみ、解析器がMRFSを使うと示唆している。すなわち、動詞の語彙情報を使う前にMRFSを適用するのである。この方略に従うと、解析器は最初にPROに一番近いフィラーでPROを埋め、その後、動詞のコントロール情報によりその適性をチェックすることになる。このような“error-correcting”の手順を経るために、遠距離フィラー実験文は処理時間がかかる。更に、もし*trace*が可能なフィラーであれば、(2)において、*trace*はPROに一番近いフィラーとなり、(1)と(2)の反応時間には有意差がないはずである。よって、Frazier et al.は、解析器が*trace*を可能なフィラーとは見なしていないことが分かる。

まとめると、英語の空主語文処理の実験において、Frazier et al.は、解析器が空主

語の先行詞を決定する際、動詞の語彙情報が一時的に無視され、距離的に最も近い語彙の先行詞が優先された後、動詞の情報が利用されると主張した。つまり、解析器が *filler-gap dependency* のフィラーを決める最初の段階では、距離的遠近に基づく一般的な認知的方略、すなわち、「知覚の方略」が用いられると彼女たちは考えていると言える。

## 2.2. 透明性の仮説

言語処理を言語理論や言語的知識から切り離し、より一般性の高い「位置」や「数」という認知的概念を用いて言語処理のプロセスを説明しようとする「知覚の方略」に対して、透明性の仮説は、言語処理装置と言語的知識が互いに相手を参照できる状態にあると仮定する。Berwick et al. (1991)、Pritchett (1992)の原理に基づく統語解析 (*principle-based parsing*)、Sakamoto (1996, 2002)、織田他 (1997)、二瀬他 (1998)、翟 (2006)などがこの仮説を支持する研究の例として挙げられる。ここでは、再認課題を用いた日本語の空主語文処理の研究として、織田他 (1997)、二瀬他 (1998)を紹介する。

### 織田他 (1997)、二瀬他 (1998)

織田他 (1997)は、(6)のような実験文、二瀬他 (1998)は、(7)のような実験文を用いて実験を行った。被験者には、実験文呈示後に呈示されるターゲット刺激（主語または目的語にあたる人名）が「東京へ行く」という行為の主体であるかどうかをできるだけ速く正確に答えるという再認課題が課され、その際の反応時間が計測された。

- (6) a. 正規語順 主語指向文  
俊男<sub>i</sub>がおととい順子<sub>j</sub>に〔〈空主語<sub>i</sub>〉東京行き〕を手紙で白状した。
- b. 正規語順 目的語指向文  
俊男<sub>i</sub>がおととい順子<sub>j</sub>に〔〈空主語<sub>j</sub>〉東京行き〕を手紙で命令した。
- (7) a. かき混ぜ語順 主語指向文  
順子<sub>j</sub>におととい俊男<sub>i</sub>が〔〈空主語<sub>i</sub>〉東京行き〕を手紙で白状した。
- b. かき混ぜ語順 目的語指向文  
順子<sub>j</sub>におととい俊男<sub>i</sub>が〔〈空主語<sub>j</sub>〉東京行き〕を手紙で命令した。

実験の結果、正規語順も、主語が空主語に近い位置にあるかき混ぜ語順もともに、主語指向文の反応時間のほうが目的語指向文の反応時間より短かった。この結果から、(8)の仮説が提案された。



### (8) 主語優位仮説

「主語」という統語的情報を解析システムが利用した。(織田他, 1997, p.62)

日本語の空主語文処理の実験において、織田他 (1997)と二瀬他 (1998)は、解析器が空主語の先行詞を決定する際、主語が優先された後、動詞の情報が利用されると主張した。つまり、解析器が **filler-gap dependency** のフィラーを決める際、「主語」という統語的情報を参照して<sup>1</sup>文処理を行っているとする「透明性の仮説」を彼らは支持している。

## 3. 実験

英語の空主語文処理においては、解析器は言語的知識を参照せず MRFS を用いて文処理を行うと主張されている。一方、日本語の空主語文処理においては、解析器は「主語」という言語的知識を利用して文処理を行っていると言われている。このように、現時点では空主語文の処理に関して統一的な見解が得られていない。知覚の方略と言語的知識の関わりを明らかにするため、翟・坂本 (2007)は、中国人小学生を対象として空主語文処理実験を行い、その結果から、文処理の方略は当該の動詞の習得段階が進むにつれて知覚の方略から言語的方略へと移行すると主張している。翟・坂本 (2007)の主張を、(9)のように「文処理方略の移行仮説」と呼ぶ。

### (9) 文処理方略の移行仮説

言語習得が進むにつれ、文処理方略は知覚の方略から言語的方略へと移行する。

しかし、言語によってはこの文処理方略の移行が見られない可能性があると考えられる。なぜならば、ある言語においては、言語習得のかなり早い段階で言語的な手がかりを利用できる可能性があるからである。例えば、日本語は中国語とは異なり格助詞を持つ言語である。そのため、距離的な遠近などに基づく知覚の方略を用いる必要はなく、格助詞によって標示される「主語/目的語」といった言語知識に基づく言語的方略を言語習得の初期段階から用いる可能性がある。その場合、知覚の方略から言語的方略への移行は見られず、文処理方略の移行の有無は言語ごとに異なることになる。そこで、本研究では、「文処理方略の移行仮説」の妥当性を検証するため、日本人小

---

1 織田他 (1997)と二瀬他 (1998)においては、なぜ解析器が「主語」という統語的情報を参照して文処理を行うのかは述べられていない。「主語」を参照する理由の一つとして、文法的機能の並行性 (Parallel function)が挙げられる。Parallel functionにより、たとえば、実験文「けんじくんが/まりさんに/パソコンをかうことを/いばった。」の場合、「パソコンをかうことを」が入力された際、補文動詞「かう」の動作主を決めるとき、つまり **filler-gap** の処理をするとき、同じ文法機能を持つガ格名詞句 (けんじくんが) で優先的に空所を埋める。

学生を対象として実験を行った。

### 3.1. 実験方法

#### 実験文

(10) a. 正規語順 主語指向文

P1                      P2                      P3                      P4  
けんじくん<sub>1</sub>が / きのう / まりさん<sub>2</sub>に / [PRO<sub>1</sub> パソコンをかうこと]を /  
P5  
いばった。

b. 正規語順 目的語指向文

けんじくん<sub>1</sub>が / きのう / まりさん<sub>2</sub>に / [PRO<sub>2</sub> パソコンをかうこと]を /  
すすめた。

c. かき混ぜ語順 主語指向文

まりさん<sub>2</sub>に / きのう / けんじくん<sub>1</sub>が / [PRO<sub>1</sub> パソコンをかうこと]を /  
いばった。

d. かき混ぜ語順 目的語指向文

まりさん<sub>2</sub>に / きのう / けんじくん<sub>1</sub>が / [PRO<sub>2</sub> パソコンをかうこと]を /  
すすめた。

[質問文 A]    けんじくんが    パソコンを    かいます。

[質問文 B]    まりさんが    パソコンを    かいます。

(10a, c)は、主文動詞「いばる」の語彙情報により、主語「けんじくん」が空主語として理解される主語指向動詞を用いた主語指向文である。一方、(10b, d)は、主文動詞「すすめる」の語彙情報により、目的語「まりさん」が空主語として理解される目的語指向動詞を用いた目的語指向文である。実験文においては、主語/目的語指向動詞を10個各2回使用した。(10a, b)は「主語-目的語」語順であり、(10c, d)は「目的語-主語」語順である。よって、2要因各2水準(2×2)の実験デザインをなしている。

**被験者：**日本語を母語とする小学1年生から5年生の児童80名(各学年16名ずつ)を対象とした。

**刺激：**実験では1組4条件からなる20組の実験文を合計80文使用した。実験ではラテン方格法を採用し、80文の実験文を4つのリストに分け、1人の被験者に対して1組につき1条件の刺激文のみを呈示した。各リストは刺激文20文の他に20文

のフィラー文、6 文の練習文、6 文のウォームアップ文を含む 52 文で構成されており、刺激文はリスト内でランダムに呈示した。

**手順：**実験文は、自己ペースの移動窓読み方式で文節ごとに呈示された。実験文の最後の文節が呈示された後、主語指向文に対しては質問文 A が呈示され、目的語指向文に対しては質問文 B が呈示され、被験者は YES/NO 判断課題を課された。よって、主文動詞の意味を理解していれば、質問文の答えは全て YES となる。ただし、被験者である小学生児童は、主文動詞に関する語彙的情報を習得していない場合があるので、常に正しく答えることができるわけではない。なお、フィラー文への答えは NO が正解となるようにしてあるので、完全に正解すると、YES/NO 反応の数は同じになる。

オンライン実験後、使用した主文動詞について「知っている」か「知らない」かを問うアンケートを実施した。その結果を表 1 に示す。一つのリストの中には、主語指向動詞／目的語指向動詞が各 5 個あり、被験者が 16 人なので、各動詞タイプ 80 個 (5×16)、合計 160 個である。

表 1 「知っている」動詞(acquired verbs: AV)と「知らない」動詞(not acquired verbs: NV)の数

	1 年生		2 年生		3 年生		4 年生		5 年生	
	AV	NV	AV	NV	AV	NV	AV	NV	AV	NV
主語指向動詞	33	47	44	36	68	12	75	5	80	0
目的語指向動詞	17	63	20	60	37	43	57	23	73	7
合計	50	110	64	96	105	55	132	28	153	7

### 3.2. 予測

#### 3.2.1. 「知らない」動詞を含む文の場合

日本人小学生が「知らない」動詞を含む文を読むときには、主文動詞の語彙情報を利用することができないため主文の主語と目的語のどちらが空主語になるかを正しく判断することはできない。その際、彼らが空主語を推測する可能な方略として以下の 4 つが挙げられる。

まず「新近性」という知覚の方略である。これは空主語に近いフィラーで空主語を理解するという方略であり、これを用いるならば、正規語順の場合、「まりさん (NP2)」が空主語に近いフィラーなので、「まりさんがパソコンをかいます。」という質問に対する YES 反応が多くなると予測される。一方、かき混ぜ語順の場合、「けんじくん (NP1)」が空主語に近いフィラーなので、「けんじくんがパソコンをかいま

す。」という質問に対する YES 反応が多くなると予測される。

それに対して NO 反応に関しては逆の結果を予測する。一般に、NO 反応では、すべての可能性について否定的チェックをしなければならない。間違っている文を間違っていると判断することは、正しい文を正しいと判断するよりも時間を要するだけでなく、正確な反応が困難である (Carpenter and Just, 1975)。NO 反応は NO と答えたもの以外のものが空主語のフィラーとして選ばれたことを意味している。たとえば、「まりさん (NP2) がパソコンをかいます。」に NO と答えた場合、それ以外の「けんじくん (NP1)」をフィラーとして選んだという解釈が可能である。これは、間接的に、NP1 に対する選好性を示しているといえるだろう。よって、「新近性」を用いているということを証明する間接的な証拠として、正規語順の場合には「けんじくんがパソコンをかいます。」という質問に対する NO 反応が多くなり、かき混ぜ語順の場合には「まりさんがパソコンをかいます。」という質問に対する NO 反応が多くなると予測される。一方、YES 反応は被験者が空主語のフィラーとして何を選択したかを明示している。たとえば、「けんじくん (NP1) がパソコンをかいます。」に YES と答えた場合、NP1 を選択したことを直接的に示している。すなわち、YES 反応は直接的な証拠、NO 反応は間接的な証拠である。

次に、「初頭効果」という知覚の方略、つまり「文頭」という情報を用いて文処理を行うという可能性がある。正規語順の場合、「けんじくん」が文頭に位置しているので、「けんじくんがパソコンをかいます。」という質問に対する YES 反応が多くなると予測される。また、「まりさんがパソコンをかいます。」という質問に対する NO 反応が多くなると予測される。かき混ぜ語順の場合、「まりさん」が文頭に位置しているので、「まりさんがパソコンをかいます。」という質問に対する YES 反応が多くなり、「けんじくんがパソコンをかいます。」という質問に対する NO 反応が多くなると予測される。

日本語の単文理解の発達研究では、位置情報を用いた方略の他にも、知覚の方略として「格助詞方略」が提案されている (Bever, 1970; Hayashibe, 1975; 鈴木, 1977; 岩立, 1980; 中條, 1983)。これは、動作主 (主語) を同定する際に、格助詞を標識として利用し、ガ格名詞句を動作主として選択するという方略である。日本人小学生が「・・・パソコンをかうこと」まで読んだ時点で、動詞「かう」の動作主としてガ格名詞句「けんじくんが」を選択するならば、正規語順・かき混ぜ語順ともにガ格名詞句は「けんじくんが」であるので、「けんじくんがパソコンをかいます。」という質問文に対する YES 反応が多くなると予測される。また、間接的な証拠として「まりさんがパソコンをかいます。」に対する NO 反応が多くなると予測される。

一方で、幼児は成人と同じように文法的機能の並行性 (Parallel function) を用いることが報告されている (Sheldon, 1974)。Parallel function により、主語という同じ

文法的機能を持つガ格名詞句「けんじくんが」で優先的に空主語を埋めるというものである。正規語順・かき混ぜ語順ともにガ格名詞句は「けんじくんが」であるので、「けんじくんがパソコンをかいます。」に対する YES 反応が多くなり、「まりさんがパソコンをかいます。」に対する NO 反応が多くなると予測される。脚注 1 で述べたように、この **Parallel function** は成人の空主語文処理の方略「主語優位仮説」の根拠にもなる。この場合、言語情報を利用しているので、「言語的方略」を用いていると言える。

これら 4 つの可能性をまとめると、以下の表 2 に示すようになる。

表 2 「知らない」動詞を含む文を読む際の YES/NO 反応数の予測  
(NP1:けんじくん、NP2:まりさん)

		正規語順		かき混ぜ語順	
		主語指向文 質問(10A)	目的語指向文 質問(10B)	主語指向文 質問(10A)	目的語指向文 質問(10B)
知覚 の 方 略	新近性	YES NP1 < NO NP1	YES NP2 > NO NP2	YES NP1 > NO NP1	YES NP2 < NO NP2
	初頭 効果	YES NP1 > NO NP1	YES NP2 < NO NP2	YES NP1 < NO NP1	YES NP2 > NO NP2
	格助詞 方略	YES NP1 > NO NP1	YES NP2 < NO NP2	YES NP1 > NO NP1	YES NP2 < NO NP2
言 語 的 方 略	<b>Parallel function</b>	YES NP1 > NO NP1	YES NP2 < NO NP2	YES NP1 > NO NP1	YES NP2 < NO NP2

### 3.2.2. 「知っている」動詞を含む文の場合

日本人小学生、特に習熟度が高いと考えられる高学年児が「知っている」動詞を含む文を読む場合、主文動詞の語彙情報が利用できるため、成人と同様の文タイプの区別が可能であると考えられる。成人を対象とした空主語文処理研究では、本研究と同様の再認課題を課した場合には、主語を優先的にフィラーとして選択するという「主語優位仮説」<sup>2</sup>が提案されている（織田他 1997、二瀬他 1998）。もし、日本人小学生が成人と同様に主文動詞の情報を利用して空主語文を処理するとすれば、空主語は優先的に主語によって埋められ、その後、主文動詞が入力された際に、目的語指向動詞

2 **Parallel function** は「主語優位仮説」の根拠にもなるが、「知らない」動詞を含む文処理と区別するため、「知っている」動詞を含む文処理の方略は「主語優位仮説」と呼ぶ。

であれば再分析が必要となる。それゆえに目的語指向動詞の読み時間が主語指向動詞の読み時間より有意に長くなると予測される。また、再分析を必要とする目的語指向文より主語指向文の正答率が高くなると予測される。

### 3.3. 結果

#### 3.3.1. 「知らない」動詞を含む文の場合

表 3 は日本人小学生が「知らない」動詞を含む文を読んだときの質問文に対する YES 反応と NO 反応の実数と両者の直接確率計算の結果である。

表 3 「知らない」動詞を含む文の結果

		正規語順			かき混ぜ語順		
		YES	NO	直接確率 計算	YES	NO	直接確率 計算
1 年生	質問 A	31	16	$p<.05$	35	12	$p<.01$
	質問 B	30	33	n.s.	36	27	n.s.
2 年生	質問 A	25	11	$p<.05$	26	10	$p<.05$
	質問 B	26	34	n.s.	28	32	n.s.
3 年生	質問 A	9	3	$.05<p<.10$	10	2	$p<.05$
	質問 B	23	20	n.s.	23	20	n.s.
4 年生	質問 A	4	1	n.s.	3	2	n.s.
	質問 B	14	9	n.s.	8	15	n.s.
5 年生	質問 A	0	0	n.s.	0	0	n.s.
	質問 B	4	3	n.s.	4	3	n.s.

[質問文 A] けんじくんが パソコンを かいます。

[質問文 B] まりさんが パソコンを かいます。

1 年生、2 年生、3 年生の場合、主語指向文に対する YES 反応が有意に多いことが分かった。目的語指向文に対する YES 反応と NO 反応の間に有意な差は見られなかった。また、4 年生と 5 年生の場合、主語指向文と目的語指向文に対する YES 反応と NO 反応の間に有意な差は見られなかった。

#### 3.3.2. 「知っている」動詞を含む文の場合

表 4 は日本人小学生が「知っている」動詞を含む文を読んだときの主語指向文と目的語指向文の正答率と角変換したあとの分散分析 (2 要因) の結果である。

1、2年生の場合、正規語順とかき混ぜ語順はともに主語指向文のほうが目的語指向文より正答率が有意に高かった。3年生では、かき混ぜ語順においてのみ、主語指向文のほうが目的語指向文より正答率が有意に高かった。4年生においては、正規語順とかき混ぜ語順のいずれにおいても主語指向文と目的語指向文の正答率の間に有意な差は見られなかった。5年生の場合、正規語順とかき混ぜ語順はともに主語指向文のほうが目的語指向文より正答率が有意に高かった。

表4 正答率の結果

		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生
正規語順	主語指向文	72.7%	79.5%	70.6%	81.3%	80%
	目的語指向文	52.9%	40%	56.8%	71.9%	67.1%
	分散分析	$F_{(1,15)}=5.58, p<.005$	$F_{(1,15)}=50.7, p<.001$	$F_{(1,15)}=1.7, p=.107$ n.s.	$F_{(1,15)}=1.3, p=.201$ n.s.	$F_{(1,15)}=2.3, p<.05$
かき混ぜ語順	主語指向文	78.8%	75%	76.5%	73.3%	80%
	目的語指向文	47.1%	40%	54.1%	61.4%	63.0%
	分散分析	$F_{(1,15)}=24.8, p<.001$	$F_{(1,15)}=29.9, p<.001$	$F_{(1,15)}=3.0, p<.01$	$F_{(1,15)}=.78, p=.446$ n.s.	$F_{(1,15)}=2.7, p<.05$

表5、表6はそれぞれ正答である正規語順とかき混ぜ語順の実験文を読む際の主文動詞（1モーラ/1文字）の平均読み時間とt検定の結果である。

表5 主文動詞の平均読み時間（正規語順）（1モーラ/1文字）

	モーラ			文字		
	主語指向動詞	目的語指向動詞	t検定	主語指向動詞	目的語指向動詞	t検定
1年生	370ms	464ms	$t_{(8)}=.76, p=.468$ n.s.	370ms	487ms	$t_{(8)}=1.29, p=.233$ n.s.
2年生	332ms	330ms	$t_{(8)}=1.0, p=.342$ n.s.	353ms	371ms	$t_{(8)}=1.3, p=.239$ n.s.
3年生	185ms	304ms	$t_{(12)}=3.7, p<.05$	222ms	350ms	$t_{(12)}=2.4, p<.05$
4年生	292ms	308ms	$t_{(15)}=.62, p=.547$ n.s.	359ms	386ms	$t_{(15)}=.88, p=.393$ n.s.
5年生	220ms	250ms	$t_{(15)}=1.41, p=.179$ n.s.	275ms	319ms	$t_{(15)}=1.3, p=.206$ n.s.

正規語順の場合、3年生だけ主文動詞（1モーラ／1文字）の平均読み時間において、主語指向動詞のほうが目的語指向動詞より有意に短かった。3年生以外では主文動詞の平均読み時間において有意な差は見られなかった。

表6 主文動詞の平均読み時間（かき混ぜ語順）（1モーラ／1文字）

	モーラ			文字		
	主語 指向動詞	目的語 指向動詞	t検定	主語 指向動詞	目的語 指向動詞	t検定
1年生	345ms	432ms	$t_{(8)}=1.1,$ $p=.304$ n.s.	345ms	462ms	$t_{(8)}=1.2,$ $p=.272$ n.s.
2年生	298ms	359ms	$t_{(9)}=1.7,$ $p=.117$ n.s.	323ms	395ms	$t_{(9)}=1.6,$ $p=.137$ n.s.
3年生	228ms	240ms	$t_{(12)}=.48,$ $p=.638$ n.s.	274ms	291ms	$t_{(12)}=.24,$ $p=.816$ n.s.
4年生	309 ms	383 ms	$t_{(15)}=1.8,$ $p=.088$ .05< $p$ <.10	376 ms	478 ms	$t_{(15)}=2.3,$ $p<.05$
5年生	215 ms	304 ms	$t_{(15)}=2.3,$ $p<.05$	265 ms	387 ms	$t_{(15)}=2.2,$ $p<.05$

かき混ぜ語順の場合、1～3年生は主文動詞の読み時間において、主語指向動詞と目的語指向動詞の間に有意な差は見られなかった。一方、4、5年生では、モーラと文字のいずれの場合も主語指向動詞の平均読み時間のほうが目的語指向動詞より短かった。

### 3.4. 考察

記述の便宜上、低学年児（1、2年生）、5年生、4年生、3年生の順で述べていく。

#### 低学年児（1、2年生）

表3～表6に示した結果から、1、2年生は同じように空主語文処理を行うことが分かった。様々な認知能力がまだ十分に発達していないと思われる低学年児は、空主語文の処理において同じ方略を用いると考えられる。表5と表6の主文動詞の平均読み時間では、主語指向動詞と目的語指向動詞の間に有意な差が見られなかったことから、低学年児が主文動詞を「知っている」と回答しても、実際に空主語文のような構文において、その動詞の語彙情報をまだ正確に処理できていない可能性がある。なぜなら、本当に「主文動詞を知っている」ならば、成人と同じように文タイプの区別ができ、主文動詞を読む際、読み時間に差が生じるはずだからである。よって、低学年児の「知っている」という自己申告は、動詞の語彙情報を十分に習得し利用してい



ることを意味するわけではない。

そこで、次に、低学年児が「知らない」と申告した動詞を含む文を読む際に、どのような処理方略を用いるのかについて考察する。

(11) 主語指向文 (= (10a, c))

- a. 正規語順：けんじくんが/きのう/まりさんに/パソコンをかうことを/~~いばった~~。
- b. かき混ぜ語順：まりさんに/きのう/けんじくんが/パソコンをかうことを/  
~~いばった~~。

質問文 A：けんじくんがパソコンをかいます。

正規語順かかき混ぜ語順かに関わらず、主語指向文に対する質問文 A の YES 反応が有意に多いという結果から(正規語順 YES:31, NO:16;かき混ぜ語順 YES:35, NO:12)、低学年児は優先的にガ格名詞句を用いて空主語を埋めると考えられる。ただし、ガ格名詞句に関するどのような情報を利用しているかについては、この結果からだけでは同定できない。低学年児がガ格名詞句／主語という文法的機能の並行性 (parallel function) から、空主語を主節の主語で埋めるとすれば、低学年児は言語に関する知識を利用した「言語的方略」を利用していることになる。これに対して、格助詞方略という言語情報の表層の知覚の手がかりを利用する可能性も挙げられる。これらの可能性について、目的語指向文の結果とともに考察する。

(12) 目的語指向文 (= (10b, d))

- a. 正規語順：けんじくんが/きのう/まりさんに/パソコンをかうことを/~~すすめた~~。
- b. かき混ぜ語順：まりさんに/きのう/けんじくんが/パソコンをかうことを/  
~~すすめた~~。

質問文 B：まりさんがパソコンをかいます。

もし低学年児がガ格名詞句で空主語を埋めるならば、目的語指向文の場合には、NO 反応が多くなるはずである。しかし、目的語指向文に対する質問文 B においては、YES 反応と NO 反応の間に有意な差は見られなかった。上述のような言語的方略 (Parallel function) は空主語の可能なフィラーとして主語と目的語を比較した上で文法的機能の並行性から主語を選択すると考えられる。とすれば、可能なフィラーとして「まりさん」を一旦排除していることになり、質問文に対してやはり NO 反応が多くなるはずである。

そこで、低学年児は単純にガ格名詞句を、動作主（主語）を同定する標識としてのみ利用し処理を遂行する（「格助詞方略」）と考える。この場合、実験文を読む際には

ガ格名詞句「けんじくんが」に注目している。しかし、質問文には注目していなかった「まりさんが」が出てくる。注目してなかった「まりさん」については判断材料がなく、主文動詞を知らないことや記憶容量の制限から、YES/NO 判断に差が出なかったのではない。

以上の分析から、低学年児は **Parallel function** という言語的方略を用いて処理を行うに至っておらず、「格助詞方略」という「知覚の方略」を用いていることが示唆される<sup>3</sup>。

## 5年生

表1に示したように、5年生は使用したほぼ全ての主文動詞(95.6%)を習得している。よって、5年生の空主語文処理方略について、「知っている」動詞を読むときの処理方略を考える。表4、表6に示す結果は「知っている」動詞を含む文を読むときの予測と一致している。つまり、5年生は成人と同じく、文タイプが区別でき、主語を優先的に空主語として選択するので、主文動詞が入力される際、再分析が必要ではない主語指向動詞のほうが目的語指向動詞の読み時間より短くなる。また、主語指向文の正答率も目的語指向文より高い。表5の正規語順の結果において、予測と異なり主語指向動詞と目的語指向動詞の平均読み時間の間に有意な差がなかったのは天井効果のためと考えられる。5年生にとって、正規語順の実験文の理解は容易であり、主語指向動詞と目的語指向動詞の読み時間の差が現れにくい。一方、かき混ぜ語順の場合、通常の語順ではないために処理負荷がかかり、主語指向動詞と目的語指向動詞の平均読み時間の間に有意な差が現れたと思われる。

よって、5年生は成人と同じく、「主語優位仮説」によって示されたような言語的方略を利用して空主語文を処理すると考えられる。

## 4年生

表1から、4年生もほぼ全ての主文動詞(82.5%)を習得していることが分かる。よって、5年生と同じく「知っている」動詞を含む文を読む際に、どのような方略を使

---

3 かき混ぜ文(10c, d)では、下記のように「けんじくんが」が補文の主語として解析される可能性がある。

(10c) まりさんに/きのう/けんじくんがパソコンをかうことを/いばった。

(10d) まりさんに/きのう/けんじくんがパソコンをかうことを/すすめた。

その場合、(10c)に続く質問 A「けんじくんがパソコンをかいます。」に対する YES 反応が多くなるはずであり、(10d)に続く質問 B「まりさんがパソコンをかいます。」に対する NO 反応が多くなるはずである。表3の結果から、(10c)に続く質問文 A に対する YES 反応は NO 反応より有意に多かったが、(10d)に続く質問文 B においては、YES 反応と NO 反応の間に有意な差は見られなかった。よって「けんじくんが」が補文の要素として解釈される可能性は低いと言える。

うかを考察する。

4年生は、主文動詞の平均読み時間において5年生と同様の結果を示した。よって、結果に関して同様の解釈が得られる。主文動詞が入力される際、再分析が必要ではない主語指向動詞のほうが目的語指向動詞の読み時間より短かったが、正規語順においては天井効果により、主語指向動詞と目的語指向動詞の間に有意な差は見られなかった。また、処理負荷がかかるかき混ぜ語順の場合には有意な差が見られた。

しかし、正答率では、5年生と異なる結果が得られた。5年生では、主語指向文の正答率が目的語指向文の正答率より有意に高いという結果であったが、4年生では、主語指向文の正答率は目的語指向文より高いものの有意な差はなかった。

一般に、文を正しく理解することのほうが文を読むことより処理負荷が高い。さらに主文動詞について高い習熟度を必要とする。4年生は5年生に比べ主文動詞の習得に関して習熟度が低いため、主文動詞についての理解がまだ不十分であると考えられる。よって、処理負荷が高い文判断において主語指向文と目的語指向文の正答率の間に差が見られなかったが、負荷の低い処理を表す読み時間においては、主語指向動詞と目的語指向動詞の間に有意な差が現れた。

4年生は文理解／判断においては5年生より正確度が低いものの、言語的方略（「主語優位仮説」）を用いるという点では5年生と同様である。

### 3年生

3年生は他の学年と異なる結果になっている。「知らない」動詞を含む文の結果においては、低学年児と同じ傾向が見られた。つまり、「格助詞方略」を利用して空主語を埋めると考えられる。

「知っている」動詞を含む文の場合、かき混ぜ語順においてのみ主語指向文のほうが目的語指向文より正答率が有意に高かった。上述したように、文を判断するには主文動詞に関する深い理解が要求される。4年生の主文動詞理解が不安定な状態であったことから、3年生はさらに安定状態には至っていないと推測できる。よって正規語順の場合、主文動詞の習得が不十分であることにより、深い処理が必要である文判断において差は出にくくなるが、かき混ぜ語順の場合は、文理解の困難さが増し、「知っている」動詞であっても、動詞の語彙情報が利用できないという可能性があり得る。そうだとすれば、「知らない」動詞を読むときと同様に「格助詞方略」を用いたため、主語指向文の正答率が高くなったと考えられる。

主文動詞の読み時間でも、3年生の結果は4、5年生とは全く逆であった。正規語順においては、主語指向動詞の平均読み時間が目的語指向動詞より有意に短く、かき混ぜ語順においては、主語指向動詞と目的語指向動詞の平均読み時間の間には有意な差はなかった。この結果の可能な解釈として、上述の正答率の場合と同様に、実験文

自体の難しさと習熟度が影響したと考える。3年生にとって正規語順の文理解は難しくなく、そのため有意な差が現れた。それに比べ、かき混ぜ語順の文理解は難しいので、「知っている」はずの動詞でも、主語指向動詞か目的語指向動詞かの判断が正確にできず、単に読むだけにとどまったため、読み時間に差は現れなかったと考えられる。

3年生は低学年児よりも様々な認知能力が発達しているであろうが、まだ4、5年生のレベルには達していない。3年生の結果が低学年児の結果に類似している一方で、高学年児の結果に部分的に類似していることは、3年生が「格助詞方略」と「主語優位」の両方を利用しているという可能性を示唆している。つまり、空主語文処理のために二つの方略を使う段階（移行期間）であるがゆえに、両者の間で揺れが見られるのである。

#### 4. 総合考察

本研究の実験結果から、日本人小学生の空主語文処理を、発達段階に沿って次のように述べることができる。まず、低学年児の場合、「格助詞方略」を利用して空主語を埋める。3年生の場合、「格助詞方略」と「主語優位」の両方を利用することができるために、方略の使用に関して混乱が生じている。4年生の場合、「主語優位」を用いて空主語文を処理しているが、その使用はまだ不安定な状態にある。5年生の場合、成人と同じく、「主語優位」を利用して空主語文を処理する。

したがって、日本人小学生の空主語文処理においては、「文処理方略は習得が進むにつれ、知覚の方略から言語的方略へと移行する。」という「文処理方略の移行」を支持している結果となった。

今後は以下の点を改善し、更に統制のとれた調査を実施したい。まず、今回の実験では、6年生のデータを得ることができなかった。これは、年度末、つまり卒業直前の6年生に対して実験を行う時間が取れなかったためである。視覚呈示の実験を行うにあたって、1年生の識字能力に不安があったため年度後期を選択したが、次回は音声呈示とし、全ての学年を対象として実験を実施することができるように調整する。また、実験文に使われた動詞についての習得調査（知っているか知らないかのアンケート調査）は on-line 実験後に実施したため、習得している動詞の数が、主語指向動詞・目的語指向動詞間で異なる結果となった。具体的には、低・中学年が習得している主語指向動詞が目的語指向動詞より多いという結果となった。よって実験文で使用した二つの動詞タイプのバランスが良いとは言えない。次回は動詞の習得調査を先に実施することで、発達段階（学年）に応じて習得している動詞数を動詞タイプ間で同数にして実験文を作成する。被験者タイプ・実験文（習得済み動詞数）を揃え、より統制のとれた条件下で実験を実施し小学生の空主語文処理についてさらに検討する。

参考文献

- Berwick, R., Abney, S. and Tenny, C. (eds.) (1991). *Principle-Based Parsing: Computation and Psycholinguistics*. Kluwer.
- Bever, T.G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. In J.R. Hayes (eds.), *Cognition and the development of language*, pp279-362. New York: John Wiley & Sons.
- Carpenter, P. A., and Just, M. A. (1975). Sentence comprehension: A psycholinguistic processing model of verification. *Psychol. Rev.* 82, pp45-73.
- 中條和光 (1983). 「日本語単文の理解過程－理解ストラテジーの相互関係－」『心理学研究』54, pp250-256.
- Frazier, L., C. Clifton, and J. Randall (1983). Filling gaps: Decision principles and structure in sentence comprehension. *Cognition* 13, pp187-222.
- Frazier, L. & Fodor, J.D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition* 6, pp291-325.
- Hayashibe, H. (1975). Word order and particles: A developmental study in Japanese. *Descriptive and Applied Linguistics* 8, pp1-18.
- 岩立志津夫 (1980). 「日本語児における語順・格ストラテジーについて」『心理学研究』51, pp233-240.
- Kimball, J. (1973). Seven principles of surface structure parsing in natural language. *Cognition* 2, pp15-47.
- 二瀬由理, 織田潤里, 榊祐子, 坂本勉, 行場次朗(1998)「両耳分離聴法による空主語判定プロセスの分析(2)－語順の効果－」*認知科学*, Vol.5, No.1, pp82-88.
- 織田潤里, 二瀬由理, 榊祐子, 行場次朗, 坂本勉 (1997). 「両耳分離聴法による空主語判定プロセスの分析」*認知科学*, Vol.4, No.2, pp58-63.
- 大津由紀雄, 坂本勉, 乾敏郎, 西光義弘, 岡田伸夫 (1998). 「岩波講座 言語の科学 11 言語科学と関連領域」岩波書店
- Pritchett, B. L. (1992). *Grammatical Competence and Parsing Performance*. University of Chicago Press.
- Sakamoto, T. (1996) *Processing Empty Subjects in Japanese: Implications for the Transparency Hypothesis*. Fukuoka: Kyushu University Press.
- Sakamoto, T. (2002) Processing Filler-gap Constructions in Japanese: The Case of Empty subject Sentence. *Sentence Processing in East Asian Languages*. pp189-221.
- Sheldon, A. (1974). The role of parallel function in the acquisition of relative clause in English. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13, pp272-281.
- 鈴木情一 (1977). 「日本の幼児における語順方略」『教育心理学研究』25, pp200-205.

- 翟勇 (2006). 「中国語制御文における空主語処理について」『九州大学言語学論集 Kyushu University Papers in Linguistics (KUPL)』第27号 pp61-86.
- 翟勇 (2012). 「言語発達における文処理方略の移行－中国人小学生の空主語文認知過程に着目して－」 Polyglossia 22, pp99-104.

## The English Around Us

Suzy CONNOR

Center for Language Studies, Nagasaki University

### 私たちの周りの英語

コーナ・スーズィ

長崎大学言語教育研究センター

#### Abstract

The English that is written on signs, posters, t-shirts, etc. often has spelling and grammar mistakes, or at least is awkward in style. It is sometimes entertaining for native English speakers, but the effect on Japanese students is unclear. Do they notice it? Try to understand it? Notice errors? Students were asked these questions. They also were asked to give examples of English they did notice. The results and implications for teaching are discussed.

Key words: Language education, motivation, advertisements, English,

"Always being with you for your pizza life." "What's a Naughty? Jumping Number 54." "Safety Driver". The English seen in Japan has provided countless hours of amusement, confusion and (sometimes) frustration for native English speakers. Almost every student uses the expression "safety driver". It used to be on the Japanese driver's license cover. (Did the government decide that teachers were enjoying using this in their lessons too much and so remove it?) But what about Japanese speakers? Do they notice the English they are surrounded by? Do they try to learn from it? More importantly, does it affect the teaching and learning of English in the classroom?

In many places in the world, signs, travel information, and other documents are often translated, often into English, for the convenience of foreigners who do not

speak the local language. The translations are not always perfect, but they are usually understood and appreciated. In Japan, however, it is very popular to use English in advertising in addition to the usual translations for foreigners. English can be seen on signs, posters, T-shirts, on TV and in music. However, the English in advertisement is used more for effect than real communication. It is also targeted to Japanese consumers (Simon-Maeda, 1995.) Colleagues who have translation businesses are often puzzled by the fact that the Japanese companies insist on using English that is awkward or outright wrong. It's obvious that the English is not meant to be *read*, but perhaps it is felt that the layout of certain letter/word combinations is appealing to consumers.

Adding to the confusion of awkward English is the use katakana for loan words. Students recognize the word as a loanword but are familiar only with its colloquial meaning and usage in Japanese (Simon-Maeda, 1995.) Many of the author's students tend to think of katakana as not only the actual foreign word, but as English. Many students use the word "arubaito" when speaking English to refer to the term "part-time work". They are surprised when they are told that it is from a German word, not an English word and is not used when speaking English.

A popular concept in language teaching is that of "authentic texts". Exactly what constitutes an authentic text is open to interpretation. Here are two definitions:

Written or oral texts which were created for a purpose other than language teaching. (Brinton,1993)

Some people have defined *authentic materials* as those items that are "produced by members of the culture for members of the culture." Included are such sub-categories as physical objects, ...advertisements of various sorts, and other writings... (Christensen, 1993)

It may be a slight stretch of the imagination to suppose that the English used in advertising in Japan constitute authentic texts. However, if the above definitions can be accepted, then the English seen in Japan can be construed to be authentic texts, and perhaps it is possible to use these texts in the English language classroom.

To find out how students experienced the English around them, they were given a simple questionnaire about the English around them. Most of them are low-level; a few are high beginner. Therefore, the questions were in English and Japanese. Some



of the students study in Fukuoka city, where there is an abundance of English signs. Others study in Kurume city and Nagasaki city, where there are some English signs, but fewer than in Fukuoka. In a rural setting, it is likely that there would be even fewer examples of English.

There were six questions on the questionnaire:

- 1) Do you notice the English that is used in Japan  
(e.g., signs, T-shirts, media...music, etc.?)
- 2) Do you pay attention to English used in Japan?
- 3) Do you try to understand the English used in Japan?
- 4) Do you ever try to use the English used in Japan?
- 5) Do you ever notice mistakes in the English used in Japan?
- 6) Please give an example of English you've seen in Japan.

The first question, "Do you notice the English around you?" may seem a bit strange. However, at the beginning of every school year, when students fill out an introduction sheet, someone invariably writes something like, "I'm from Hukuoka City". One might say, "Well, that spelling fits with the romanization of the katakana "フ" (written as "fu" or "hu".) However, anyone who's been in Fukuoka for only a few minutes will probably notice the word "Fukuoka", in romaji (alphabet, or Roman letters), many times. In fact, some of the buildings of Fukuoka Bank have very large blue signs that read "**FUKUOKA BANK**". It's almost impossible to miss! Still, the author, when first in Japan, tended to ignore a lot of the kanji because of a lack of understanding of it. It seemed plausible that Japanese students, especially low-level ones, would ignore English signs, etc. Therefore, the question can be considered to be a valid one. As a matter of fact, that very answer of "I'm from Hukuoka" was the inspiration for this project.

The questionnaire, with Japanese translations, was given to the students. As it was anonymous, and not a terribly controversial topic, there was no reason for them not to answer the questions honestly, but there was the possibility that they would rush through them without careful consideration. This seems to have happened, as two students circled "No" to "Do you notice English around you?", but "Yes" to "Do you notice errors in the English around you?"! Also, there was the possibility that students tried to come up with the "right" answers, despite reassurance that there was no "right" answer. The responses can be seen in Table 1, below. Question six asked for

examples of English that students have seen. Students were reminded that as English does not use any of the Japanese syllabaries and there are many loan words in Japanese, words written with katakana were to be considered Japanese, and not English (for example, メニユー). Some students began writing "examples" in Kanji!

After piloting the questionnaire, it became apparent that these words could have been words students already knew and not words that they had seen. So the questionnaire was modified slightly to point out that they were to write only the words that they had actually seen. The vocabulary since then has not differed very much.

Table 1

n=288	YES (%)	NO (%)
Do you notice the English that is used in Japan?	88	12
Do you pay attention to English used in Japan?	64	36
Do you try to understand the English used in Japan?	61	39
Do you ever try to use the English used in Japan?*	80	19
Do you ever notice mistakes in the English used in Japan?	41	59

\*3 students left this blank

Students were not asked for examples of errors; that may have been too difficult for them to remember. One student did provide a short one: "3nd" vs. "3rd".

Table 2 shows some of the more common words that the students wrote down. Some students wrote only a few words, other students wrote quite a lot of words.

Table 2

<b>Transport</b>	<b>City Signs</b>	<b>Food</b>	<b>Entertainment</b>	<b>Shopping</b>
subway, taxi, local, parking, express, train, airport, non-reserved, bus, priority seat, station, "Next stop, Hakata",	stop, toilet, no smoking, men, women, Japan, open, close, in, out, exit, city, enter, police, keep out, bank, information, welcome, entrance, university	banana, tomato, McDonald's, hot, drink, cold, menu, coffee, juice, tea, beer, orange, pizza, Seven-Eleven, Family Mart	PC, karaoke, TV, movies, music, hotel, radio, book, CD, DVD, MD	Best, super, T-shirt, new, camera, sale, shoes, shop, sold out, pull, push, store, order here, price down

It was interesting to note that many of the words fit into the categories Transportation, City Signs, Food, Entertainment, and Shopping. Some did not fit into the chart, for example, "chalk", which a student saw on the teacher's lectern. There was an occasional phrase, such as "All for one and one for all." This is useful to know as these are words that students are exposed to and more likely to already know. It is especially helpful with planning low-level English classes and scaffolding vocabulary. As Japan's English language education tends to focus on grammar, students tend to worry more about grammar than vocabulary. However, as Folse points out:

One of the first observations that second-language learners make in their new language is that they need vocabulary knowledge to function well in that language. How frustrating it is when you want to say something and are stymied because you don't know the word for a simple noun!

(Folse, 2004)

For the first step in applying this information, the students were given as homework the task of finding three samples of English. For the purposes of this study, the English on t-shirts and in music was not included (although they would certainly be interesting to study.) At this point, they did not need to determine whether or not the English was correct. As an aside, checking this homework is quite enjoyable! The samples are sometimes very funny, and students who did not do their homework are frantically checking their makeup cases or the insides of their shoes.

Next, students are shown some samples and students work together to determine whether or not the English is correct. If the English is not correct, they try to correct them. After having done a few samples together, the students work in groups and look at their own samples. Some simple samples, such as a bottle of nail polish remover that reads "Nail Remover", are quite easy for the students to correct. Others are a bit more complicated and require discussion amongst the students. A sentence from one student, "Let's enjoy the flowers with me" is not difficult for native speakers to correct, but students often use 'let's' and 'with me' in the same sentence. At times, the task of correcting the samples is not possible if they are completely nonsensical (see the second sentence in this paper...) Students seemed to enjoy this activity and appeared more engaged in the activity than usual.

Each sample only takes a few minutes to correct or to decide that the sample is already correct. The next section is a demonstration showing that brief study periods

are more effective in learning. (Opaloch, 2006) A list of 20 two-digit numbers are read off. After the last numbers read, the students must write down the numbers that they remember. Many of the students remember more of the beginning and the end of the list of numbers. The point made to the students is that spending a few minutes to study is useful and that looking at samples of English need only take a few minutes at a time. Opaloch refers to this as distributed practice:

Distributed practice refers to the principle of using relatively short study periods broken up by rest intervals. It can be more efficient than massed practice for the following reasons:

- 1) Physical and emotional fatigue are reduced.
- 2) Motivation and concentration are higher with short term blocks of time.
- 3) The brain processes of learning seem to continue working during the rest periods.

(Opaloch, 2006)

Evaluating samples of English can be done anywhere, perhaps, for example, while riding public transportation. It can also be more enjoyable than studying from a textbook. Besides doing assigned homework, it is not always easy to get students to engage in language learning outside the classroom:

For many students, language practice comes to a halt once class is over. One reason is that students are unaware of how to use their English, German, Japanese, or Russian, outside the confines of the classroom... Obviously, the more language activities students are engaged in beyond the classroom, the more confident they will become in communicating in English.

(Davis, Armstrong, 1995)

Not every student notices the English around them, but enough do to warrant bringing it up in class at least once. Students need to be aware that the English around them may not be correct English. Noticing it and evaluating it can be engaging and useful. It also need not take too much of the students' time. It is hoped that students will take advantage of this resource in order to help improve their own English language ability.

## Appendix

### THE ENGLISH AROUND US

#### 私たちの周りの英語

1) Do you notice English that is used in Japan (e.g., signs, T-shirts, media, notices, advertisements, music, etc.)? (Circle one)

→英語が日本で使われていることに気づいていますか？（たとえば看板、T-シャツ、報道、警告、広告、音楽、等々。）（どちらかに○をしてください）

Yes (はい) No (いいえ)

2) Do you pay attention to English used in Japan? (Circle one)

→日本で使われている英語を気にしてみてもみた事がありますか？（どちらかに○をしてください）

Yes (はい) No (いいえ)

3) Do you try to understand the English used in Japan? (Circle one)

→日本で使われている英語を理解しようとしていますか？（どちらかに○をしてください）

Yes (はい) No (いいえ)

4) Do you ever try to use the English used in Japan? (Circle one)

→日本で使われている英語を自分でも使ってみたことがありますか？（どちらかに○をしてください）

Yes (はい) No (いいえ)

5) Do you ever notice mistakes in the English used in Japan? (Circle one)

→日本で使われている英語の間違いに気づいたことがありますか？（どちらかに○をしてください）

Yes (はい) No (いいえ)

6) Please give examples of English you've actually seen. Write only English words which were written with ROMAJI. (Katakana is NEVER used in English, therefore, for this survey, words written with katakana are considered to be Japanese!)

→あなたが実際に見た英語・英単語の例をおしえてください。カタカナ語ではなくローマ字を使って書かれた英単語を書いてください。（カタカナで書かれた言葉は、日本語だと考えます）

## Bibliography

- Anderson, Fred E. (1993). The Enigma of the College Classroom: Nails That Don't Stick Up. In Paul Warden (Ed.), *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. (pp. 101-110). New York: Oxford University Press.
- Brown, H. Douglas. (1994). *Principles of Language Teaching and Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Brinton, Donna. M., Snow, Marguerite Ann. & Wesche, Marjorie. B. (1993). Content Based Second Language Instruction. In J.W. Oller, Jr., ed. *Methods That Work*, 2<sup>nd</sup> Ed. (pp. 136-143). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Christensen, Ben. (1993). Teenage novels of Adventure as a Source of Authentic Material. In J.W. Oller, Jr., ed. *Methods That Work*, 2<sup>nd</sup> Ed. (pp. 290-296). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Davis Randall S. and Armstrong. Hamilton. (1995). Using a Foreign Language Beyond the Classroom *The Language Teacher*, 19(5) 52-55.
- Folse, Keith. (2004). *Vocabulary Myths*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Laufer, Batia, Meara, Paul., & Nation, Paul. (2005). Ten Best Ideas for Teaching Vocabulary. *The Language Teacher*, 29(7) 3-6.
- Opaloch, Bill., rev by Johnson, Jeannette. (Rev: 2006). *Study Skills Guide*. Ontario: Confederation College. Retrieved July 3, 2010, from <http://www.confederationc.on.ca/learningcentre/documents/pdf-handouts/STUDYSKILLSGUIDE.pdf>
- Simon-Maeda, Andrea. (1995). Language Awareness: Use/Misuse of Loan-words in the English Language in Japan. *The Internet TESL Journal* 1(2) Retrieved April 21, 2010, from <http://iteslj.org/Articles/Maeda-Loanwords.html>
- Wadden, Paul. (1993). *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford: Oxford University Press.

## Task Transcription as Part of a Syllabus

Brien DATZMAN

Center for Language Studies, Nagasaki University

### シラバスの一部としてのタスク・トランスクリプション活動

ブライアン・ダッツマン  
長崎大学言語教育センター

#### Abstract

The following paper is an exploration into the possible role(s) that transcription can play in a Japanese university English communication class of non-English majors. The impetus for this exploration was a speech given by Peter Skehan at the 2014 Task-Based Learning in Asia conference in Osaka. A part of that speech focused on research in the area of post-task transcription by students. After reviewing this talk, an overview of other related studies is given, and finally findings from both are applied to the potential for transcription activities in the author's current context.

#### Introduction

At the 2014 Task-Based Learning in Asia conference in Osaka noted TBLT proponent and researcher Peter Skehan of St. Mary's University, Twickenham was one of the plenary speakers. His presentation was focused on linking recent research into task-based performance to task-based instruction. Although various issues related to TBLT were touched upon, the majority of the presentation was concerned with first and last of the three stages of task implementation, pre-task and post-task, with on-task being the second stage. In regards to the pre-task phase, Skehan discussed at length issues concerned with planning; the advantages of pre-task planning combined

with online planning, the need for more qualitative research, and the need for learner training in how to plan correctly. In regards to the last point, Skehan, based on prior research, suggests five precepts for effective planning that students should follow:

1. Build your own structure
2. Avoid trouble, and be realistic
3. Handle trouble when it occurs
4. Plan small or specific
5. Avoid a focus on grammar, and concentrate on ideas

It is this final precept that many critics of TBLT might point to when arguing against its use. Teachers who are apprehensive about the TBLT approach might contend that it is possible, and likely probable, that learners, preoccupied with completing the task, will not further develop or extend their language ability in any meaningful way. Skehan argues that a focus on form should be done in a post-task phase. In fact, he contends that it might be the key phase in a task-based approach. This leads to two questions. Why is it key and how should we proceed to focus on form?

Skehan sees the post task phase as serving two purposes. One is for improving on-task performance and the other is for creating a starting point for pedagogic instruction. The first point relates to anticipation. Using Willis' 1996 model of task methodology, Skehan and Foster (1997) hypothesized that prior knowledge of a public performance, in front of the class and teacher, would lead to greater accuracy in the task when first performed in pairs. The results were positive for only one of three kinds of tasks performed. In a later study (Foster and Skehan 2013), they altered the conditions so that instead of having to perform the task publicly, subjects had prior knowledge that they would be required to transcribe the task they were performing. They found that the transcription group outperformed the control group in terms of accuracy on all three tasks. One of Skehan's graduate students, Li (2014), took this idea further and, in addition to confirming his results, found that transcribing in pairs and producing a revised version of the original transcription both had additional positive impacts.

Skehan's second point relates to salience, or creating conditions under which noticing is more likely to take place. Noticing is concerned with the intake of grammar as a result of students paying attention to input, or in this case, their output



(Schmitt 1991). He sees the recordings and transcriptions as products from which a more relevant focus on form can take place. As opposed to imposing an external structural syllabus on the students, a look at the learners' language will reveal possible points for focus, allow for the focus to be learner led, and produce a focus more relevant to the learner. Doughty and Williams (1998) refer to this kind of focus as reactive as opposed to proactive, where the teacher chooses a form in advance to focus on based on the task or any observed language problems that are common to the classroom.

This paper is a preliminary and, an admittedly, rudimentary, exploration into the potential of using transcription in the context of the author's classes. Questions for consideration include, but are not limited to:

- Will students find it useful? beneficial?
- Is it practical in the author's context? Will students be capable of doing transcriptions? If so, how long will it take them?
- How can it be implemented? What are the options available?
- If used, what priority could it have and should it have in the syllabus?
- What, if any, other potential does it have for the students and teacher?

Introducing transcription into the classroom is an idea that requires consideration of a number of factors and in the rest of the paper a brief look at each of these questions will be taken. First, a brief overview of some previous studies done on transcription will be reviewed. This will then be followed by a description of the author's own class and the possible effects a transcription component could have on the syllabus.

### **Previous Related Studies**

In Table 1 the studies listed on tasks and transcription in EFL and ESL settings were of an intermediate or high-intermediate level. Participants in Lynch's studies (2001 and 2007) were adult learners and postgraduate students from various countries in an ESL setting preparing to enter a British university. The other three studies consisted of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year Japanese university students majoring in English. From their test scores and the classes they are enrolled in it is probable, though not necessarily, the case that these students are most likely highly motivated and focused on their English studies.

There are, however, noticeable differences among the tasks employed and the

Table 1 Previous Studies on Transcription: Setting and Process

Study	Setting	Participants	Task
Lynch (2001)	EAP oral communicati on skills class	8 adult learners from various countries: TOEFL 520, IELTS 5.5	Video and Audio Recorded Conflict of Interest Roleplay (e.g. Teacher – Student) Class: Prep, Roleplay, Debriefings (student and teacher led) After class session (video recorded) : In pairs, students make individual transcriptions, then check, edit and agree upon one final transcript (Transcript 1) Students then revise and hand in a second transcription (Transcript 2) Next Day: Transcript 2 is reformulated by teacher (Transcript 3) and is given to students for comparison.
Mennim (2003)	Japanese university Presentation class	3 1 <sup>st</sup> year Japanese students: TOEFL 500+	One on one with teacher: 20 minute presentation rehearsal without a script recorded Students transcribe 5 minute segment, including errors. Transcript is typed with corrections marked in red and given to teacher for reformulation Final presentation recorded and 5 minute segments checked for differences
Lynch (2007)	13 week EAP program for entry into British Universities	16 postgraduate students from various countries: IELTS Listening: 4.5-7.5	90 Minute Lessons Class 1: Bank role play (prep, practice, perform and record) Recording reviewed in pairs and prepare Transcription 1 in class Class 2: Transcript 1 agreed upon and completed and edited. Revised Transcript 2 word-processed and handed in to teacher for reformulation Class 3: Teacher hands back Transcript 3. Pairs discuss and repeat roleplay once with transcript and once without.
Stillwell, et. al (2009)	Kanda University English Program	20 1 <sup>st</sup> year Japanese students: second highest tier on university placement test	Poster Presentation on challenging text about film genres (Q and A) 3 minute improvised presentations in response to questions from a classmate Two recordings are transcribed and checked for errors by both students. Homework: Students type up original transcriptions with revisions under the original and email it to the teacher for reformulation. Students use feedback and the next 3 days to prep for a 2 <sup>nd</sup> performance
Cooke (2013)	Private University in Japan	28 2 <sup>nd</sup> year Japanese double language majors	In groups of 5 or 6 a 6 minute discussion on a set of contentious questions or topic was recorded 5 times over the semester. Students accessed recordings on Moodle and were required to transcribe them for homework Students given practice in transcription and provided with intro to transcribing worksheet.

transcription protocols in each study. In his first study, Lynch audio and video recorded a roleplay task done twice in one class session. In a post-class session a portion of the recording was then transcribed (handwritten) in pairs using a single cassette recorder. This transcription was then edited by students and handed in to the teacher for editing and reformulation. The transcription process was also video-taped. In his second study, Lynch used a similar procedure with a similar task (roleplay), but this time he used subsequent classes for transcription. In this study he split the subjects into two groups. One used student-initiated (SI) corrections while the other relied solely on teacher-initiated (TI) corrections. In the SI group the roleplays were recorded on cassettes at a recording table which were then transcribed individually by hand and later word processed. In the TI group recordings were given to the teacher for transcription and editing.

Stillwell used mp3 recorders to record pairs taking turns making three minute question and answer poster presentations that were then transcribed individually by hand and checked for errors in pairs. For homework students had to type up the original transcriptions with any revisions written under the errors and then email it to their teacher. Cooke had groups of five or six students transcribe mp3 recordings of classroom discussions five times over one semester for homework. His study was the most recent of the five and had students access the recordings outside the classroom using Moodle. Students were also given a basic introduction sheet on transcription skills. A significant difference in this study was related to student evaluation. Students were not asked to locate errors per se, but instead were asked to take a more global approach and point out positives in both their performance and the performance of their partners and to also look for and note any weak points. Mennim's study, unlike the others, mostly took place outside of class time and involved an activity that did not require interaction among students. Students were only asked to transcribe a five-minute segment of the tape-recorded speech rehearsal and to then make any corrections in red pen.

It is obvious from the summary of the above studies that there are of a variety of ways in which transcription as a classroom activity can be implemented into the syllabus. In these studies the transcriptions are performed in class, outside of class, and in post-class research like settings. They are done individually, in pairs, and with varying degrees of participation by the teacher. They are handwritten, word-processed, or both and the length of the transcriptions vary from 90 seconds up to 6 minutes. Various technological devices were used in all the studies including video recorders,

tape recorders, mp3 recorders, and an online software program. Even the common threads that run through all the studies, a focus on form by the students and the effect it has on later performances, vary to certain extents. Before looking at how these factors would influence the implementation of transcription activities in the author's classes, it is necessary to first examine whether or not these kinds of activities would be beneficial to students, and, if so, how. In Table 2 and the section below there is a brief overview and discussion based on the studies above of what, if any, errors students and teachers noticed, the effect it had on subsequent performances, and whether or not students and teachers saw the activity as worthwhile.

Table 2 Previous Studies on Transcription: Errors and Performance

Study	Number of Errors Noted	Types of Errors Noted	2 <sup>nd</sup> Performance
Lynch 2001	Students (S) 112 (81 positive, 20 neutral, and 11 negative) Teacher (T) 86 Total 198	(T) (S) Grammatical 40 34 Lexical 8 28 Editing 22 8 Reformulation 22 16 Mixed 20	N/A
Lynch 2007	Student Initiated (SI) 28 total S = 11, T = 17  Teacher Initiated (TI) 19 total, all by teacher	N/A	64% of SI errors were corrected 47% of TI errors were corrected
Mennim	Students = 49 Teacher = 73 Total = 73	Articles = 42 (T = 37) Prepositions = 10 (T = 10) Passive structure = 4 (T = 2) Pronunciation = numerous mostly with troubled words and noticed by students	20 article changes 9 preposition changes 7 passive A number of pronunciation changes
Stillwell	Students = 301 Teacher = 274 Total = 301	Few lexical changes Grammar = SV agreement and plurals Teacher noticed articles and verb tenses Students made numerous editing and reformulation changes	Students improved ability to notice errors from 1 <sup>st</sup> performance to 2 <sup>nd</sup> performance Saw increase in complexity, though students were unable to notice the differences
Cook	Numerous reported on self-reflection	Pronunciation Grammar Vocabulary Inadequate conversation skills / participation Using Japanese Extending the conversation and being a good conversation partner Mainly focused on good points	N/A

## Errors

Before looking at the results it is necessary to recognize that all errors are not equal. Some mistakes are more appropriately categorized as slips, accidental mistakes, while others as errors, systematically incorrect elements of a learners' current interlanguage. The current studies under review do not attempt to differentiate between which mistakes are the results of slips or of the learners' current interlanguage and therefore the following summary will refer to all mistakes, as the authors do, as errors. It should also be noted that there are number of factors that make it difficult to directly compare the results of these studies to each other. These include, among many other variables, learner proficiency levels, amount of talk to be transcribed, task type, and age of the learners. The aim of this section is not to discern the possible effects of these differences, but rather to find commonalities among the research results.

The five studies listed in the table provide evidence that learners are capable of noticing a significant amount of errors in their own speech or that of their classmates, that they can improve upon this capability over time, that they tend to notice certain kinds of errors, and that performing a critical analysis of their own work may lead to a more improved subsequent performance than if the analysis was done by the teacher alone. In all of the studies students made mostly positive changes to their own work. However there were instances where the changes made were neutral or negative. In Lynch's study, he suggests this may be due to proficiency, as the pair that made the most negative changes was also the least proficient. Stillwell's study provides positive evidence that learners can become more adept at noticing their own errors with practice. Although learners in all the studies were able to notice errors, it is also clear that, if a more complete analysis is desired, teacher assistance is necessary and at times complementary.

In regards to the types of errors noted by students the results are both positive and not surprising. Lynch's study (2001) provides a useful rubric for classifying errors. He distinguishes between grammatical, lexical, editing (redundancies and dysfluencies), and reformulations (rephrasing or adding language). In analysis of their own work learners tend to be stronger in areas that Lynch categorizes as editing and reformulation. They also seem to be particularly conscious of pronunciation problems. Teachers tend to notice and focus on grammatical errors, especially verb tenses, prepositions, and article choices, and lexical errors. In this way transcription activities seem to be complementary when assisted and aided by a teacher. Learners focus on those errors, or slips, they are capable of noticing, while teachers concentrate on what

are most likely errors related to the learners current interlanguage. In both cases, it is clear that activity is achieving what Skehan describes as salience.

The most promising finding, and ultimately the most important one, of the studies is that the transcription and correction processes are producing improvements on subsequent performances, whether that performance took place the next day, the next week, or over the course of a semester. That this would be the result of this kind of activity, perform – transcribe –edit – perform again, is obvious, but when student perceptions are included it becomes more significant. In all of the studies, students overwhelmingly recognized the value of the activity and had positive reactions to the overall process.

### Current Course

In the author's current course, English communication, all classes are with mostly 1<sup>st</sup> year Japanese non-English majors at a Japanese national university. The class takes place in a traditional classroom setting, though the desks and chairs can be moved around to facilitate group work. Class sizes range from 35 to 50 students and it is clear that within each class there are varying levels of proficiency and orientations towards their English studies, specifically in regards to the amount of focus and importance they place on their English studies and therefore, the level and kind of motivation they do or don't maintain. The textbook, Scraps, is based around students creating their own materials and notes on varying topics and preparing them in the form of a scrap book. Though the course is designed around the textbook, it is also supplemented with various other activities and tasks created or chosen by the teacher. Units in the textbook are covered over two 90 minute class sessions and a typical cycle proceeds in the following fashion:

Class 1	Class 2
1. Topic Introduction / Vocabulary Brainstorming 2. Listening for content: Native Speaker Model 3. Content Brainstorming / Pre-task activity 4. Group discussions 5. Homework – make a scrap page on the topic and write notes on the back of the page to help plan	1. Review of notes and conversation / task planning 2. Task / Conversation with partner 1 3. Task / Conversation with partner 2 4. Listening for language: Native Speaker Model 5. Review of key related vocabulary 6. Task / Conversation in small groups 7. Focus on Form

In the context of Skehan's task cycle, class 1 can be seen as the pre-task stage. Here students are introduced to the topic through a native speaker example and other activities. There is no planned focus on form in this class. Related lexical items are introduced. Students are responsible for preparing their own content for the scrap page. For most units, students are given very general guidelines to follow, mainly that their scrap page should be related, in some way, to the topic of the unit. For example, in past classes scrap pages prepared in the travel unit have include pages related to trips taken in the past, trips they are planning on taking in the near future, and dream vacations. One student prepared a page on the advantages and disadvantages of the various modes of transportation one can choose. For other units students are given a more specific set of guidelines in order to facilitate a specific genre of conversation or task. Students are also required to prepare a certain amount of notes in the form of sentences on the back of their scrap pages. It is stressed in class that these notes are for gathering thoughts and planning, and not as a script to be memorized.

In class 2, students are given a short amount of preparation time for conversations with a partner, during which reference to their notes is not allowed. These conversations are timed and usually 2 – 3 minutes are spent on each conversation partner's page. This is followed immediately by another timed conversation session with a new partner. Following the second conversation, a second listen of the native speaker example is given for a focus on form and specific language items. Students are then given time to review their notes and prepare for a third timed conversation, this time in randomly chosen groups of three or four. It is hoped that the repetition of the task with a number of different partners will not only enhance the accuracy and fluency of the students' speech, but also expose them to a variety of different language choices that one can make while speaking on the same topic. It is after the third conversation when a focus on form takes place, usually in a prepared activity focused on recognizing a grammar pattern that can be found in examples of native speakers talking about the same topic. Students are then asked to review their own notes and locate any opportunities where they could apply that grammatical pattern.

### **Appropriateness**

There are a number of issues that have to be considered before attempting to implement a transcription and editing component into a syllabus. The foremost of which is will the students stand to gain anything from the process? In addition to that, are they capable of transcribing a segment of spoken English, and, if so, how long? If

they are capable, how skilled will they be at locating and correcting errors? To gain some insight into these questions, a short recording of one student performing a task in class was transcribed by the teacher and then another version was typed with some basic edits. The transcription below is the result of an assignment in which students were to prepare a scrap page and notes on Japanese food to be used in a conversation with a classmate. The recording was just over 2 minutes in length and is the first of three by the same student done in preparation for another ongoing study concerning task repetition. Of the many recordings collected in that process, one from a learner with a seemingly lower speaking proficiency level was purposefully chosen to serve as a test case to see if less proficient learners might be able to transcribe, notice errors, and make minor corrections.

‘Hello, I’m (name)I’d like to tell ... talk to you about my favorite food. This is a picture of ramen. Ramen HanaHana. HanaHana HanaHana is a ramen shop in sumiyoshi...sumiyoshi town. This is pork pork bowl pork bowl soup. Ramen very very delicious. You should go there at least once. This is a picture of chanpon...in kozanru...I often I often go to...kozanru with my family. My family is sometimes rich...so this very great rank(u) chanpon very great...great....chanpon. Very very very delicious. I like this. Go at least once. This is a picture of mixed grill, mixed grill in joyful. Very very cheap...expensive. Not...not expensive but very delicious. You should..you can eat hamburg and suasuage and chicken at once....and the sauce of each is very good. You like it. I know. This is a picture of tenpin hamburg in...land..land. Is located in hamano machi. The volume...the volume is not big for it for its price but very delicious. The sauce of the hamburg....very good.’

The recording, 2:20, took about 5 minutes for a native English speaking teacher to record using only one basic transcription notation (... = long pauses). For a lower level foreign language student with no previous experience in transcribing, this would no doubt be challenging. However, it would probably be possible to do within a reasonable amount of time and if done numerous times over a semester students would most likely become more efficient over time. Transcribing in class, followed by a revised word-processed version for homework would probably be most efficient. The next question is what errors, if any, the learner will notice and be able to correct.



At the very least, in a typed or written revision the student would be able to edit out the pauses, fillers, repetition, and any use of Japanese. Some learners may notice an overreliance on set phrases or the same vocabulary and would see fit to reformulate. As noted in the studies above, it is probable that the student would not notice many grammatical or lexical errors. However, here pair, group, and class work on revisions could play a key role. Lynch (2007) refers to the key role these language related episodes and negotiation of meaning might be able to play in transcription activities. A finished revised product, after consultation with a teacher or helpful classmate, might look as follows:

‘Hello, I’m (name). I’d like to tell you about my favorite foods. This is a picture of ramen from my favorite restaurant, Hana Hana. This restaurant is located in Sumiyoshi in Nagasaki City. The ramen pictured here is tonkotsu ramen. Tonkotsu ramen is a soup made with pork bones. It is milky white in color and oily. It is very delicious. You should go there and try the tonkotsu ramen at least once. This is a picture of chanpon from a restaurant called Kozanro. I often go there with my family when we have money. This restaurant’s chanpon is amazing. I love it. I highly recommend this restaurant. Here, you can see a picture of a dish called mixed grill from a family style restaurant called Joyful. It is really cheap, but very delicious. As you can see, it includes hamburger, sausage, and chicken all on one dish. The sauce for each meat is very good. I know you will like it. In the last picture you can see a picture of a delicious hamburger from (inaudiblerestaurant name). It is located in Hamano Machi. For the price, the size of the hamburger is not big, but it tastes amazing. The sauce is also very good.’

Although, it is not likely that a student would have a revised version with 100% accuracy, it is likely that they will notice and correct some errors. At the very least, the student would gain some insight into the differences between written and spoken English just by looking at the transcription and revised version side by side. In addition with access to both recordings and transcription a teacher could consult with the student at any time during the semester to go over possible further corrections.

## **Other Considerations**

There are number of other considerations and choices to make when introducing this kind of activity into a syllabus that all have a varying degree of effect on the outcome of the activity. However, due to space considerations they will only be briefly introduced and talked about in this section. What technology will be used to record the tasks and how will students and the teacher access them? The original idea of this author was to have students use their cell phones to record their conversation and have them email the recordings to the teacher or post them on a class forum. If students are going to bring them into class, it seems like one more positive role, in addition to use as a dictionary and research tool, they could play in the classroom. Some research has already shown positive results from using cell phones as a recording device in the classroom (Khajehei and Hajhashemi 2014). This may be troublesome though, as students will first have to own a phone with a recording device or app already on it, and then make sure the phone is properly charged before class begins. While this is possible, it is probable that for many students this will not be the case. Instead, this could be one of two options, the other being the use of a recording device brought by the teacher.

For the transcription, a choice between or a combination of hand-written and word-processed will have to be made. Word-processed, at some point in the process would seem to be the most beneficial, as it could be emailed to the teacher or posted on a class forum of some kind along with a recording. Critically, students would have to be instructed to type the transcript on a computer, and not their phone. The level of detail the transcriptions should contain and what, if any, training in transcribing students should be given also needs to be considered. Other issues that come to mind are should students be given any time to transcribe in class or should it be strictly a homework assignment? Should it be done individually, in pairs, or as a group? To some extent, could it work as a whole class activity? It could be done as a mandatory assignment or on a voluntary basis for extra credit. If it is mandatory, a decision has to be made on how large a part it would play in their grade. It is clear that there are a number of options when it comes to introducing transcription into a course, but as evidenced from the studies cited above it also has the potential to play a vital role in a learner's language development.

## **A Pedagogical Anchor**

Research (Foster and Skehan 1997, Li 2014) shows that students with knowledge of

a post-task transcription activity tend to perform better than those who don't. Students may feel more accountable for and aware of their on-task performance. The task is no longer stand-alone and has a stronger connection, focus, and purpose within the context of the entire lesson. In the context of the communication class described above, there would be a stronger thread running through the pre-task, on-task, and post-task phases.

As currently constituted, the form focus in the author's class is predetermined, proactive, and sometimes not appropriate for some students. It is clear that at times it is too difficult for some, while only serving as a simple review for others. Transcribing and editing would allow for an appropriate focus on form on an individual learner basis. A recording and transcribed text would make grammatical and lexical issues more accessible and apparent to both the learner and teacher. At the very least, these recordings and texts could serve as a concrete reference point the teacher could use to create and prepare more appropriate form-focused activities to be done in class, akin to a composition class. One can see a proactive and reactive focus on form complementing each other in a syllabus.

A critical difference between the author's current course and most of those described in the studies above is in repeat performances. Unlike those courses, the repeat performances in this course all take place within one lesson and the focus on form completes the lesson. This could easily be altered to allow for another repeat performance in a following class, whether it be the next one or several lessons later. However, even without altering the lessons, transcription and editing could be seen as a useful pedagogical activity that can be transferred into other tasks they will perform in later lessons.

A possible danger in introducing a transcription component to the syllabus is the possibility that it may detract from the original focus of the course, communication, mainly in an oral sense. The risk is that students may become preoccupied with speaking grammatically correct during the task so as to lessen the burden of the editing component. Lynch (2001, 2007), however, attributes his results to transcription having the opposite effect. In his view, knowing they are going to transcribe and correct their performances later gave them the freedom to speak freely with the knowledge they would be able to edit it later. Another positive perspective is that if the post-task transcription activity is highlighted as just that, post-task, then this could be used as an opportunity to discuss the differences between spoken and written English. The original transcription and edited texts could be used to highlight

differences between the two modes of communication. It's quite possible, maybe even likely, that a majority of their English communication in the future will take place through email or other internet-based communication modes. Educating learners on the differences between conversational English and written correspondence would certainly be beneficial to them. In addition, if the transcriptions, or at least the edited versions, were assigned to be word-processed this would also give them an opportunity to develop their English typing skills.

Before concluding, it should be noted that the current course is a recent departure for the teacher from using what could be considered as more traditional English communication textbooks to a more learner centered approach. Learners in this class are expected to play a more central role in the classroom. They have more responsibility and more control over the materials used and the language produced. This change produced a variety of unexpected positive changes to the classroom. It seemed clear from the beginning, from the teacher's own observations, that students were more enthusiastic, invested, and motivated in their participation levels. Students were using more English in class and appeared to be more interested in the materials and language they and their classmates were producing. End of class questionnaires on various aspects of the course showed that these observations were, in fact, real. The overwhelmingly positive reaction and results observed from this change lead this author to believe that adding a transcription component to the syllabus, though certainly challenging to both students and the teacher, will ultimately be beneficial, positive, and well received.

### **Even More Potential**

Amassing a bank of recordings and texts made by students performing various tasks has numerous possibilities for use in the future. For the teacher it could serve as a reference point for evaluating current classes, preparing syllabuses, and for creating materials. If the recordings and texts are made available to students through some kind of forum or corpus, it could serve as a reference point for assignments and research. For the researcher it could provide a wealth of data that could be used in a wide variety of studies too numerous to list here. Because of this potential, it is the author's belief that careful consideration and attention should be given to how transcription is introduced into the classroom, and subsequently, closely monitored and adjusted. If it is done in an appropriate way, it could prove to be a very sustainable and productive resource for students, teachers, and researchers.

## References

- Cooke S., (2013) Examining Transcription, Autonomy and Reflective Practice in Language Development. *Relc Journal*, 44, p 75-85.
- Doughty C., & J. Williams (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster P., & Skehan P. (2013). Anticipating a post-task activity; the effects on accuracy, complexity, and fluency of L2 language performance, *Canadian Modern Language Journal*.
- Khajehei H., and Hajhashemi K. (2014). Tech-Assisted Language Learning Tasks in an EFL Setting: Use of Hand Phone Recording Feature. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Vol. 3 No. 5.
- Li Q. (2014) Get it right in the end: The effects of post-task transcribing on learners' oral performance. In Skehan P. (Ed.) pp. 129-154
- Lynch, T. (2001). Seeing what they meant: Transcribing as a route to noticing. *ELT Journal*, 55. 124-132.
- Lynch, T. (2007). Learning from the transcripts of an oral communication task. *ELT Journal*, 61, 311-320.
- Mennim, P. (2003). Rehearsal oral L2 output and reactive focus on form. *ELT Journal*, 57/2, 130-138.
- Skehan P. (2014) *Processing Perspectives on Task Performance*. Amsterdam: John Benjamins.
- Stillwell C., et. al (2009) Students transcribing tasks: noticing fluency, accuracy, and complexity. *ELT Journal*, 64/4, 445-455.
- Willis, J. (1996). *A framework for task based learning*. Addison Wesley Longman Limited.



# The Development of Tea in Japan from Kissa to Chanoyu

## - The Relationship between the Warrior Class and Tea -

Noboru YAMASHITA  
Center for Language Studies, Nagasaki University

### お茶の喫茶から茶の湯への発展 — 武家社会とお茶の関わり —

山下 龍  
長崎大学言語教育研究センター

#### アブストラクト

お茶は、和尚達により中国から日本へ紹介されたことが、一般知識であると考えられる。しかし、お茶の喫茶から、茶の湯への発展に関しての武家社会の関わりは、詳しく知られていない。この論文は、足利将軍家、織田信長、豊臣秀吉、千利休、そして、利休の後継者である古田織部を紹介し、彼らのお茶の発展への役割に関して論ずる。

#### Abstract

The fact that tea was first introduced from China to Japan by Buddhist monks is common knowledge. However, the role played by the warrior class in its development from simple tea consumption or '*kissa*' to '*chanoyu*' is not very widely known.

This paper will discuss the roles played by the Ashikaga shogun family, Oda Nobunaga, Toyotomi Hideyoshi, Sen-no-Rikyû and Rikyû's successor Furuta Oribe in this development of tea.

*Keywords: Tea, Chanoyu, Ashikaga, Oda Nobunaga, Toyotomi Hideyoshi, Sen-no-Rikyû, Furuta Oribe*

## 1. Introduction, the Relationship between the Warrior Class and Tea

The consumption of tea has been a part of Japanese culture for hundreds of years. It was first introduced by Buddhist monks at the beginning of the ninth century and in the sixteenth century developed into *chanoyu*, the Japanese tea-ceremony<sup>1</sup>.

Chanoyu is one of the more widely known forms of Japanese culture. For ages, it has attracted the attention of Japanese and foreigners alike. We find its first descriptions in Western literature in the diaries of the Portuguese Jesuit missionaries like João Rodrigues (1561/1562-1633/1634). In his ‘Account of Sixteenth-Century Japan’ written in 1620 and 1621, he gives one of the clearest descriptions we have in any language from this time period, of the form and etiquette of chanoyu.<sup>2</sup>

Chanoyu does not merely refer to the preparation of tea nor is it just a way to satisfy one’s thirst. It is a structured framework of rules and forms of codified etiquette that transform a commonplace thing as the preparation and drinking of a simple cup of tea into a living art form that functions as both a way of social entertainment and relaxation, and as a way of spiritual training that has fascinated many over hundreds of years.

This paper will discuss how the consumption of tea or ‘*kissa*’ developed into ‘chanoyu’ and will in particular pay attention to the role the warrior class played in this development.

That wealthy merchants like Sen-no-Rikyû played an important part in the creation and popularization of the chanoyu tea ceremony is widely known, however this paper will consider the role that the Ashikaga shoguns, Oda Nobunaga, Toyotomi Hideyoshi, Sen-no-Rikyû and Rikyû’s successor Furuta Oribe played in this development of tea and show how the involvement of the warrior class gave chanoyu its elevated status.

## 2. The Introduction of Tea to Japan and the Development of the Custom of Tea Drinking until the Thirteenth Century

Chinese tea was first introduced to Japan at the beginning of the Heian period (794-1185) when official Japanese embassies known as ‘*Kentôshi*’ (遣唐使) travelled to Tang dynasty China to study Chinese culture, the administration of the country, and so on. These embassies were usually accompanied by Buddhist monks who could read and write Chinese, and travelled to China to study Buddhist doctrine, as China at that time was the center of Buddhist scholarship.

Among the monks that were part of these embassies were Saichô (最澄, 767-822) and Kûkai (空海, 774-835), who both travelled to China on the same embassy in 804.



Saichô traveled at the request of the imperial court and returned to Japan in 805, whereupon he founded the Shingôn school of Buddhism; Kûkai returned in 806 and founded the Tendai school. Shingon and Tendai would become the dominate schools of Buddhism of the Heian-period.

The drinking of tea was at the time already a custom at the Buddhist temples in China and it was mainly at Buddhist temples that tea was consumed in Japan. Interestingly, the records concerning both Saichô and Kûkai are among the oldest remaining records of tea consumption in Japan. The oldest reliable record of tea consumption by a Japanese person, albeit in China, is actually that of Saichô, who drank the beverage at his farewell party before his return to Japan in 805.<sup>3</sup> According to Sencha-tea specialist Ogawa Kôroku<sup>4</sup>, Saichô is also responsible for bringing the first tea seeds to Japan and planting these at what is now known as the Hie Tea Plantation (日吉茶園) in Ôtsu, Shiga prefecture. Of Kûkai's consumption of tea, a record as early as of July 814<sup>5</sup> exists.

At temples tea was first and foremost consumed as a beverage that stimulated good health and as a means to stay away awake during meditation practice.

The most well-known record that has an entry concerning the early drinking of tea is the Nihon Kôki (日本後記), the third of six volumes on Japanese history that were compiled on orders of the Japanese court. The Nihon Kôki is regarded as a reasonably reliable source and has an entry for the twenty-second of April, 815, that describes how emperor Saga (嵯峨天皇, 786-842), who ordered the compilation of this third volume, was served tea by a monk named Eichû (永忠, 743-816).<sup>6</sup> Although there are some doubts about the correctness of the dates in this article (Eichû was probably in China at the time he supposedly served tea to the emperor) it does show that at this time tea was consumed at the court. Although there is no evidence of the performance of a tea ceremony like those that became fashion in the sixteenth century, it is clear that in this era tea became fashionable at the imperial court as an exotic beverage linked to what was then in Japan the highly respected culture of the Chinese Tang dynasty.

The tea that was consumed at that time was probably so-called '*dancha*' (団茶) or brick tea, and although there is some discussion about whether a beverage like tea indigenous to Japan, might have existed before the introduction of Chinese tea, the tea bushes that are found in Japan to today originate from China.

In 894, official relationships between Tang Dynasty China and Japan were abolished by then ambassador to China, Suguwara-no-Michizane (管原道真, 845-

903)<sup>7</sup>, officially because of the decline of the Tang Dynasty. After the abolishment of official relationships, there were still some informal contacts, but there were no large-scale exchanges and the interest of the Japanese court in China also largely disappeared. Tea was still produced in Japan, but only on a minor scale.

Towards the end of the Heian period, official relations with China were restored and as a result, many Japanese monks visited China to study the developments in Buddhist scholarship. One of them was Minnan Eisai<sup>8</sup> (明庵栄西, 1141-1215). Dissatisfied with Buddhist practices in Japan, Eisai travelled to Southern Song China (1127-1279) twice.

Eisai is popularly known as the founder of the Japanese Rinzai school of Buddhism and is also known as the person who introduced *matcha* tea from China. There is a strong possibility that in the same era, other monks brought tea to Japan as well, however it is really not significant if Eisai was or was not the first to introduce matcha tea; the more important fact is that in this time period tea was brought to Japan by Buddhist monks and eventually a custom of drinking tea or '*kissa*' (喫茶) developed.

In 1214, Eisai presented the *Kissayôjô-ki* (喫茶養生記), a work of his own hand in which he explained, among other things, the medicinal qualities of tea to the third Kamakura shogun (1185-1333), Minamoto-no-Sanetomo (源実朝, 1192-1219).

According to the *Azumagami records* (吾妻鏡), Sanemoto suffered from a hangover and after being cured from this inconvenience by drinking a cup of tea, took a great liking to the beverage.<sup>9</sup> After this, the custom of tea drinking spread among the members of the higher ranks of the warrior class of the Kamakura shogunate.

### **3. The Custom of Tea Drinking until the Fifteenth Century and the Role of the Ashikaga Shogun Family in its Development.**

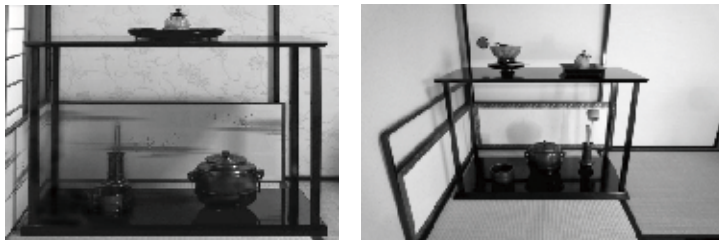
In the fourteenth and fifteenth century, the Kamakura and Muromachi period (1336-1573), there was a revival of interest in Chinese culture among the members of the elite of the warrior class and the imperial court. The consumption of tea became part of gatherings at which Chinese scrolls and other artifacts were exhibited and next to this a new form of amusement known as '*Tôcha*' (闘茶) developed. *Tôcha* can be translated as 'fight-tea', it is a game at which the participants try to guess if the tea that is served is from the Uji-area (宇治)<sup>10</sup> around Kyoto, so-called '*honcha*' (本茶) or 'real' tea, or not and therefore making it '*hi-cha*' (非茶) or 'not' tea.

The fact that the Ashikaga shogun family took a liking to tea drinking greatly stimulated the spread of this custom among the members of the elite, and it was under their patronage that it became part of the customs and etiquettes of the high class

nobles and feudal lords. The Ashikaga controlled six of the seven tea plantations at Uji and also established an impressive collection of famous tea utensils or ‘*meibutsu*’ (名物) from China that was known as the Higashiyama Collection (東山御物). Of course, not all utensils were *meibutsu*, and the name used for utensils from China in general is ‘*karamono*’ (唐物).

The Ashikaga employed the so-called ‘*dôbôshû*’ (同朋衆), chamberlains to the shogun who were usually skilled in incense, flower arrangement, art, literature, poetry and tea, and who were mainly responsible for his entertainment. An interesting work by two of them, Nôami (能阿弥, 1379-1471) and Sôami (相阿弥, ?-1525), is the ‘*Kundaikansou-chôki*’ (君台観左右帳記)<sup>11</sup>, that gives a good impression of the cultural interests of the Ashikaga and through them, the cultural interests of the elite of the Muromachi period.

Part two of the *Kundaikansou-chôki* explains the way the ‘*sho-in*’ (書院), the official rooms used by the shogun, were to be decorated, and in part three the arrangement of the tea shelf is discussed. The ‘*Kundaikansou-chôki*’ and other works show that tea was usually, but not always, prepared in a room separate from the room where the shogun and other important guest were entertained, and that for this preparation a simple lacquered, four legged shelf known as ‘*daisu*’ (台子) was used.



Examples of the *daisu* shelf as it is used at present.

The *daisu* shelf had originally been brought from China where it was used to store tea utensils in. Over time, the habit of making tea in a separate room was abandoned and a ceremony for tea preparation in the presence of guests developed, first using the *daisu* and other shelves. Later the ceremonies were simplified.

The *daisu* shelf is still used today and is mostly used for ceremonies that involve either important guests, or for special ceremonies known as ‘*ken-cha*’ (献茶) that are dedicated to the Buddha or the Shinto gods.

In the 1400’s, the consumption of tea also spread amongst commoners. Tea was served at the gates of temples and shrines, a practice that is known as ‘*ippuku-issen*’

(一服一錢), ‘a cup of tea for a *sen*’. The word ‘*sen*’ can be translated as a ‘dime’ or any other coin of little value, which indicates that tea could be bought per cup and was not only readily available, but was also enjoyed by people of every status.

From a beverage consumed by Buddhist monks at temples for health purposes, the drinking of tea had developed into a custom for both court nobles and the elite of the warrior class. It had become a part of the social rituals and etiquettes of the Muromachi elite and was strongly connected with the enjoyment of Chinese culture and Chinese artifacts. Utensil for the preparation of tea had become part of the collection of even the shogun, and under the supervision of the *dôbôshû* chamberlains, the preparation of tea had become ritualized and codified.

#### **4. The Development of Tea Drinking in the Fifteenth and Sixteenth Century, Wabi-Cha**

Although in the Muromachi period tea had become available as a beverage to people who did not belong to the elite, the culture that surrounded the enjoyment of tea had a strong connection to the enjoyment of Chinese culture and in particular the exhibition of tea utensils, scrolls and other artifacts from China. Taking part in tea ceremonies was therefore a matter that could only be afforded by the higher-ranking members of the warrior class and the court.

However, a new form of tea appreciation developed known as ‘*wabi-cha*’ (侘茶) for which historically a tea master known as Murata Shukô (村田珠光, 1423-1503) is credited. Much about him remains unclear, but it is assumed that he was ordained as a monk and therefore his family name is usually abbreviated.

This *wabi-cha* is generally described as a simpler, more rustic kind of ceremony than what was practiced at the court of the Ashikaga. It wasn’t merely centered on *meibutsu* utensils, but other *karamono* and utensils from Japanese origin were also used.

Yama-no-ue Sôji (山上宗二, 1544-1590) wrote in his tea record ‘*Yamanouesôji-ki*’ (山上宗二記)<sup>12</sup>, that on the request of *dôbôshû* Nôami, Shukô instructed Ashikaga Yoshimasa (足利義正, 1436-1490), eighth shogun of the Ashikaga shogunate, at his retreat at Higashiyama in Kyoto. This is usually seen as evidence of the fact that the *dôbôshû* took an interest in *wabi-cha* as a form of entertainment for the shogun and that through them it spread among the elite.

However, although the *Yamanouesôji-ki* is regarded as a reliable source, Nôami was no longer alive when the retreat in Higashiyama was built. As there is no other source

that links Shukô directly to the Ashikaga, it is difficult to accept this source as evidence of a connection between Shukô and the Ashikaga, and in that way link his wabi-cha directly to the tea practices at the shogunal court.

Although there is no evidence of a direct transmission of wabi-cha to the Ashikaga, it is clear that a form of the ceremony for the preparation of tea developed that was not centered on the use of meibutsu utensils and that was eventually adopted by the elite. Most meibutsu were after all in the possession of the Ashikaga, and even ordinary karamono could not easily be purchased if one did not belong to the higher classes of the elite. It is natural that eventually a ceremony would be created that depended less on the use of karamono, and when it became popular among the lower ranks of the elite, this wabi-cha in its turn influenced the practice of tea of the higher elite.

A discussion of the contents of Shukô's form of tea practice is complicated by a lack of reliable sources. The only record that discusses his practice in detail, and that for that reason is widely quoted, is the 'Nanpôroku' (南方録), supposedly written by Nanbô Sôkei (南坊宗啓). Nanbô Sôkei was according to the Nanpôroku, a student of the famous tea-master Sen-no-Rikyû (千利休, 1522-1591). According to tradition, the work itself was 'discovered' over a number of years by Tachibana Jitsuzan (立花実山, 1655-1708), a counselor of the daimyô of Fukuoka. Problematically, Nanbô Sôkei does not appear in any record of his time at all, and there are also many inconsistencies in the text indicating that Jitsuzan rewrote the text or even compiled it himself completely. For that reason, this source cannot be used as proof of anything more than Jitsuzan's own view on the tea ceremony<sup>13</sup>.

The Sadodajiten, one of the foremost encyclopedias on tea, states that even though the Nanpôroku is most likely not an original work by a student of Rikyû, it still holds great value for historical research. However, the use of the Nanpôroku as a source has led to a great number of misconception concerning the history of the tea ceremony in Japan and is best avoided<sup>14</sup>.

It is clear that in the fifteenth century a new form of tea appreciation and ceremony which was not solely centered on karamono utensils developed. It came to be known as wabi-cha and became widely popular among the members of the elite of both the warrior and merchant class. What role Shukô exactly played remains unclear, but his name is mentioned in a number of sources and it is very well possible that he was one of the driving forces behind the development of wabi-cha. Although these kind of developments in history are seldom the work of just one man, Shukô probably played an important part in its popularization and has become its symbol.

Another tea-master that played an important role in the development of the tea ceremony was Takeno Jôô (武野紹鷗, 1502-1555), a merchant who had settled in the city of Sakai (堺), present Osaka prefecture. At the beginning of the sixteenth century, Sakai was an important international trade center and had become one of the richest cities in Japan. The more wealthy members of the merchant class adopted some of the cultural interests of the court such as poetry and the tea ceremony, both as a way of confirming their social status and as an enjoyable form of leisure.

Jôô lived in the time of the ‘Warring States’ or ‘*Sengoku*’ period (戦国時代, 1467-1603), a period of continued warfare between the feudal lords of the country. He mainly traded leather goods to the warrior class, and as leather was an indispensable commodity in wartime, his business consequently flourished. As a wealthy man he could afford to study waka poetry and also became known as a master of the tea ceremony, which by that time had become known as ‘*chanoyu*’ (茶の湯). Among his students were the aforementioned Sen-no-Rikyû and Imai Sôkyû (今井宗久, 1520-1593), both wealthy merchants of Sakai-city, who would play an important role in the development of *chanoyu* and Japanese politics.

From various entries in the *Yamanouesôji-ki*, it is clear that Jôô used rooms of four-and-a-half tatami to perform tea ceremonies. The four-and-a-half tatami room is at present still considered to be the basic size for a tea room, and is a room in which both *daisu* shelf ceremonies like that of the Ashikaga, as well as the new *wabi-cha* ceremonies could be performed.

Jôô did not use the ‘*nijiri-guchi*’ (躡口), the low entrance that is now one of the characteristics of rooms for *chanoyu*, and neither did he make use of a specially-designed garden or ‘*roji*’ (露地), another characteristic of *chanoyu* as it is practiced at present. The use of both the *nijiri-guchi* and *roji* came into fashion during the time that his students Rikyû and Sôkyû became the leading men in the world of *chanoyu*.



Nijiri-guchi of Kan'untei (閑雲亭) Hirado



Nijiri-guchi of Shôkintei (松琴亭) Kyoto

An interesting fact concerning the rooms Jôh used, is that they typically contained a one tatami size ‘*tokonoma*’ (床の間) alcove with a kind of wallpaper on the wall. This kind of *tokonoma* can be used for the formal exhibition of utensils that, because of the high status attached to them according to traditional etiquettes, should not be displayed in a smaller *tokonoma*. The dôbôshû of the Ashikaga had determined ranks for all utensils, depending on who had made them and where they originated. There were for instance, different ranks of *meibutsu* and ranks for *karamono* that were not *meibutsu*, but that still held a higher status than utensils not imported from China. This system of ranking is also known as ‘*shin-gyô-sô*’ (真行草), a system of ranks of which ‘*shin*’ is the highest rank, followed by ‘*gyô*’ and the lowest rank of ‘*sô*’. This system has many further subdivisions and is attached to most forms of traditional Japanese arts like flower arrangement, calligraphy and incense.

In the case of *chanoyu*, a one-tatami *tokonoma* was regarded as ‘*shin*’, and the fact that Jôh used these in his rooms for the tea ceremony is evidence of that fact that although the *wabi-cha* practiced by Shukô and Jôh was not as centered on *karamono* as the tea ceremonies performed at the court of the Ashikaga shoguns, it still made extensive use of them.

According to tradition as recorded in the *Yamanouesôji-ki* and other works, Jôh was the first tea-master to not only display Chinese, but also Japanese hanging scrolls in his rooms. This is an important development in *chanoyu* as it indicates the first movements away from a tea ceremony centered on Chinese artifacts. In the following decades, hanging scrolls would become one of the most important and appreciated artifacts in the tea room.

The custom of tea drinking and *chanoyu*, the ceremony used for its preparation, had become more widespread than it had been in the fourteenth and at the beginning of the fifteenth century, and its practice had spread from the members of the imperial court and the elite of the warrior class to the upper members of the merchant class. Even though tea practice was known as ‘*wabi-cha*’ -simple and rustic tea- the use of *karamono* was common and the simple fact that most of these utensils had to be imported from China and that the rooms had to be especially designed for the purpose of holding a *chanoyu* ceremony, meant that *chanoyu* at this level could only be enjoyed by members of the elite.

## 5. The Development of Tea drinking in the Sixteenth Century, the Role of Oda Nobunaga and the Merchants of Sakai

From the second half of the Heian-period to the beginning of the sixteenth century, the city of Sakai had developed into an important international trade center and had become one of the richest cities of Japan. Sakai was a free city, like Hakata (博多), a trade center in the north of Kyushu, meaning that it was not controlled by a feudal lord but by a city council known as ‘*Egôshû*’ (会合聚)<sup>15</sup>, in the case of Saikai consisting of wealthy merchants. Many of these rich merchants like the aforementioned Sen-no-Rikyû and Imai Sôkyû were also involved in chanoyu.

The merchants of a trade city like Saikai, had direct access to all sorts of goods imported from China and other Asian countries, and they also had the financial means to purchase them. Sakai was booming and so was the practice of chanoyu amongst the elite of its merchant class.

In 1543, the first Portuguese merchants reached Japan and trade relationships, also known as ‘Nanban trade’ (南蛮貿易), were established between both countries.

The Japanese had a great interest in Portuguese matchlock guns, which later came to be known as ‘Tanegashima’ (種子島), the island at which the first Portuguese had arrived. The Japanese were already familiar with the use of gunpowder and possessed a kind of cannon, known as ‘*teppô*’ (鉄砲) that had been introduced from China, but the Portuguese guns were lighter and more accurate.

Japan was at that time in a constant state of war, the Warring States Period (1467-1603), and obviously weaponry was in great demand. Trade with the Portuguese centered on Nagasaki, but the Japanese soon mastered the manufacturing of firearms and Sakai became a center for their production.

Feudal lord Oda Nobunaga (織田信長, 1534-1582) made extensive use of the firearms that were produced in Sakai and wanted to bring the area under his direct control because of its important position as a trade and a gun manufacturing center. In 1569, he demanded a kind of war-tax, from Sakai, known as ‘*yasen*’ (矢銭/屋銭), thereby forcing the city to show they would subdue to him. The city council considered fighting Nobunaga, but under leadership of Imai Sôkyû (himself also a trader of, among other things, gunpowder and firearms) decided to give in to his demands.

Nobunaga is well-known as one of the three feudal lords that unified Japan, the others being Toyotomi Hideyoshi (豊臣秀吉, 1537-1598) and Tokugawa Ieyasu (徳川家康, 1543-1616). What is less-known about Nobunaga is that he had a profound



influence on the development of chanoyu.

Towards the end of the Muromachi period, the political power of the Ashikaga shogunate had seriously weakened and Nobunaga, then on his way to power, had as part of his strategy to gain control over Japan supported the shogunate. When he thought the time right, however, he deposed the fifteenth and last Ashikaga shogun and in 1573 became shogun himself.

Nobunaga adopted the Ashikaga's exclusive tea culture, symbol of the elite's fortune and cultural sophistication and turned it into one of the political tools affirming his position as the ruler of Japan. Nobunaga accumulated the most famous utensils in the land, by force when necessary, as he did during the 'Hunt on Meibutsu' (信長名物狩り) in 1569, and granted them to his loyal retainers, Toyotomi Hideyoshi (豊臣秀吉, 1536-1598), his successor as ruler of Japan, being one of them.

Nobunaga handled chanoyu as a political tool and even his choice of tea-masters can be seen as a political move; all of them were members of the Egôshû of Sakai, one of the richest and therefore powerful cities in Japan at the time.

The first amongst his tea-masters was Imai Sôkyû, who received a stipend of 2,200 koku, possibly a reward for the role he played in avoiding a war between Nobunaga and Sakai in 1569. His other two tea-masters were Tsuda Sôgyû, (津田宗及, ?-1591) and Sen-no-Rikyû, who held the junior position.

Nobunaga's political handling of chanoyu is usually referred to as '*Ocha-no-yu-go-seidô*' (御茶の湯御政道) or 'tea politics' and it was this way of using chanoyu as a part of politics that gave it its position as one of the foremost forms of Japanese culture, placing it at the center of the cultural interest of the ruling elite of the country, the warrior class.

Interestingly enough, there is hardly any evidence in the 'Nobunaga-kô-ki' (信長公記)<sup>16</sup>, the records of Nobunaga and others sources showing that, despite this use of tea as a political tool, Nobunaga himself had more than a superficial interest in chanoyu. Consequently, although Nobunaga played an important role in confirming and solidifying the position of chanoyu as an essential part of the cultural interest and etiquette of the elite of the warrior class, leading to its rapid development in the sixteenth century, his influence on the contents of chanoyu is negligible.

## **6. The Development of Tea drinking in the Sixteenth Century, the Role of Toyotomi Hideyoshi and Sen-no-Rikyû**

In 1582, Oda Nobunaga was attacked by his own general Akechi Mitsuhide (明智光

秀, 1528-1582) at Honnô-ji temple (本能寺) in Kyoto. He was faced by an overwhelming number of enemy soldiers and committed *seppuku* (切腹) or ritual suicide. Toyotomi Hideyoshi, one of Nobunaga's most trusted generals, defeated Mitsuhide at the battle of Yamazaki (山崎の戦) and then took control over the country.

After Nobunaga's death, Hideyoshi continued his policy of Ocha-no-yu-go-seidô. The famous golden tea room he had designed by Rikyû is an excellent example of this. A reconstruction of this room can be seen at the MOA in Atami. Although historical sources indicate that Hideyoshi did enjoy tea as a form of private leisure as well, he had this particular tea room built in 1587, to impress emperor Ogimachi (正親町天皇, 1557-1586), whom he had invited to take part in the Great Tea-party at Kitano (北野大茶会).

This tea-party itself is another example of this policy, as it was organized solely to affirm Hideyoshi's position as the new ruler of Japan and the visit of the emperor was the ultimate affirmation of his power.

In addition to the emperor, Hideyoshi's also invited all tea-masters of the land to take part in the Great Tea-party and declared that anyone not participating, and consequently not recognizing his authority, would thereafter be prohibited from performing the tea ceremony. Although it would have been quite impossible for him to realize total control of the performance of the tea ceremony, with this demand he showed that it was he alone who could decide who was and was not allowed to perform tea, at the time the most popular cultural activity amongst the elite and essential for a career in Hideyoshi's administration.

Hideyoshi continued to employ the same tea-masters as Nobunaga had done, but there was a shift in the power balance and Sen-no-Rikyû became the leader of the three, known since the days of Nobunaga as the 'tenka-san-sôshô' (天下三宗匠), the three masters of the country<sup>17</sup>.

A history of the Japanese tea-ceremony usually centers on Sen-no-Rikyû (千利休), who is popularly known as Rikyû (1522-1591). Rikyû was without a doubt the most influential tea-master of his time, if not in the whole history of chanoyu. He was by no means the only tea-master of Nobunaga or Hideyoshi, but next to being the latter's leading tea-master, he also became one of his most trusted advisors and in this way became one of the most powerful and influential men in Japan. In the family records of daimyô Ôtomo Sôrin (大友宗麟, 1530-1587) the following entry can be found:

内々の儀は宗易、公儀の事は宰相存じ候<sup>18</sup>

For private matters [one asks advice from] Sôeki, for official matters [one asks] the

chancellor. Sôeki was Rikyû's former name, while 'chancellor' points to Toyotomi Hidenaga (豊臣秀長, 1540-1591). The same entry continues to explain that there was no one else that could speak directly to Hideyoshi like Rikyû could.

As the tea master and advisor to Hideyoshi, Rikyû was accepted by all as the foremost among the tea-master of the country. He had such an influence on the world of chanoyu that it now seems like everything originated with Rikyû and he is often even referred to as a 'tea saint' (茶聖). Most schools of chanoyu try to link themselves one way or the other to him, and every utensil of some excellence of which the origin remains somewhat obscure now seems to be regarded as something that stemmed from the genius of Rikyû.

It is, however, important for a good comprehension of the historical development of chanoyu and the social structure of society in his time-period, to understand the reason why he had such a lasting influence on its development.

Rikyû was obviously blessed with great talents in many fields: he had an eye for beauty in art, had well developed social skills, and a good sense for and understanding of the political developments in society. Starting from a relatively humble background, all of these talents helped him to achieve the position of one of the most trusted vassals of the ruler of Japan. It was this position of the leading tea-master and advisor of Hideyoshi that made it possible for him to extend his influence.

Some might argue that he reached this position solely because of his talents as a tea-master, but that would be rather naïve and ignores the social structure of Japan in the Azuchi-Momoyama era (1573-1603). It is important to realize he was by no means the only tea-master of his status and that both Nobunaga and Hideyoshi had employed numerous other tea-masters, socializing with even more.

It is evident that Rikyû's position as Hideyoshi's most trusted advisors and as his leading tea-master were dependent on his personal relationship to Hideyoshi. It was Hideyoshi's position as the ruler of the realm that gave Rikyû the stage on which to display his talents and skills, and it was in the end Hideyoshi who took his elevated position from him when he ordered him to commit seppuku in 1591.

From various entries in the Yamanouchi-ki it can be seen that at the beginning of the 1580's there is a change in the chanoyu practiced by Rikyû: he started making smaller, rougher tea rooms that became known as 'sôan' (草庵), and developed a form of tea ceremony that accordingly became known as 'sôan-cha' (草庵茶).

Rikyû started to design tea rooms of a size that had not been used before, using only two tatami, one for the host to prepare the tea and one for the guest. He later even

designed rooms of 1-3/4 tatami, usually called one-tatami-daime, the smallest possible size to perform a ceremony on. Until that time, most tea rooms were four-and-a-half or three-and-a-half tatami rooms.

In the same period he also started to use walls that were plastered with a kind of mixture of straw and clay, instead of wallpaper like Jôô had done and which therefore could not be used for karamono. He also appended the low *nijiri-guchi* entrance that has become one of the characteristic of chanoyu (see p. 7) and created a new rougher and simpler kind of tea room than was used before.

The utensils he used changed as well. From karamono and meibutsu he started to make more use of bamboo tea scoops, and he was the first tea-master to use bamboo flower vases. He made use of Japanese pottery and is also credited with the design of ‘Raku tea cups’ (楽茶碗), a roughly-made tea cup that is still very popular among the practitioners of chanoyu.

In 1591, Hideyoshi’s younger brother Hidenaga, who was also one of Rikyû’s patrons died, and in that same year Rikyû was ordered by Hideyoshi to commit seppuku. It will lead too far from the subject of this paper to discuss the reasons why he was forced to do so, but it seems likely that with the dead of Hidenaga, the power balance at court shifted leaving Rikyû, a commoner from a relatively low background in the world of the warrior class elite, in a precariously weak position.

## 7. Tea after Rikyû, Furuta Oribe.

After Rikyû’s untimely dead, Furuta Shigenori (古田重然, 1544-1615)<sup>19</sup>, usually known as Furuta Oribe (古田織部) took Rikyû’s place as the most influential tea-master. Oribe was daimyô of Yamashiro-Nishioka (山城西岡) a domain of 35.000 koku<sup>20</sup> in the south of present Kyoto prefecture and one of Rikyû’s foremost students.

As a warrior, Oribe first served as a vassal of Oda Nobunaga and after the Honnô-ji incident (本能寺の変), at which Nobunaga was betrayed by his general Akechi Mitsuhide, Oribe became a vassal of Toyotomi Hideyoshi, then still known as Hasiba Hideyoshi (羽柴秀吉).

Oribe, became known as Furuta Oribe (織部), changing his name from Shigenori after 1585, when he was promoted to the lower fifth court rank (従五位下) and received an honorary position known as Oribe-no-shi (織部司)<sup>21</sup>. He then also received his position as daimyô of Yamashiro-Nishioka. Although he joined many of the battles and sieges that were fought by both Nobunaga and Hideyoshi, he was not particular famous as a warrior, but is known as a tea master as the following quote by

Kumakura Isao shows:

茶湯沙汰計ニシテ世上武名トクナシ<sup>22</sup>

When compared to chanoyu (he) has no name (for himself) as a warrior.

Oribe did, however, reach great fame as a tea master. Before reaching his forties he does not appear in any of the surviving records of tea gatherings and so it might be concluded that he did not have much of an interest in chanoyu. After Nobunaga's assassination he met Rikyû, who by then had become Hideyoshi's leading tea-master, for the first time. It seems that only after this meeting, Oribe became seriously interested in tea. He became a student of Rikyû and was later known as one of the seven most important students of Rikyû, the 'Rikyû-no-Shichitetsu' (利休の七哲).

There are a few different explanations concerning who these seven were, but the most reliable is probably the one that appears in the 'Kôshingegaki' (江岑夏書), written by Sen Kôshin Sôsa (千江岑宗左, 1613-1672) in 1633. Sôsa was a great-grandson of Rikyû and the tea master of the Kishû Tokugawa family (紀州徳川). The Kôshingegaki contains stories about the chanoyu of his father Sen Sôtan (千宗旦, 1578-1658) and great-grandfather Rikyû. The work is often used for research concerning the Sen family and seems to be a rather reliable source. Concerning the Shichi-tetsu it mentions the following<sup>23</sup>:

- ① Gamô Ujisato (蒲生氏郷, 1556-1595)    ④ Shibayama Kanmotsu (芝山監物, ?-?)    ⑦ Furuta Oribe.  
② Takayama Ukon (高山右近, 1552-1615)    ⑤ Seta Kamon (瀬田掃部, ?-1595)  
③ Hosokawa Sansai (細川三斎, 1563-1646)    ⑥ Makimura Toshisada (牧村利貞, 1546-1593)

All of the above students of Rikyû were feudal lords, Hosokawa Tadaoki, for instance, was lord of the Kokura domain and is the first generation ancestor of the later daimyô family of Kumamoto. It is very well possible that these students were not necessarily his best students but they were his most important students seen from their social position. Society in the Azuchi-Momoyama period (1573-1600/3), was by no means as strictly divided between the warrior and other classes as it would become during the beginning of the Edo period. A good example of that is of course Rikyû, who although wealthy, was a member of the merchants class and yet became one of the most powerful and influential advisers to Hideyoshi. However, it should go without saying that a feudal lord had more power than a member of the other social classes.

Although the members of the Sen family can of course be regarded as the heirs and successors to their ancestor Rikyû, seen from the social structure of society, his place as the tea-master of the realm could only be taken by a member of the warrior-class.

The above quote of the ‘Kôshingegaki’, continues with the following sentence:

此内 織部茶之湯能無候<sup>24</sup>

Which essentially means ‘Oribe has no talent for chanoyu’. It is however, important to realize that this record was written later in the Edo-period, by a person who, although an ancestor of Rikyû, was not a member of the warrior class and therefore could never reach the status of a daimyô like Oribe. It seems quite unlikely, considering the large following of students Rikyû had among the feudal lords of the country, that Oribe would have been named to this list if he did not have any talent for chanoyu at all.

Although he was a feudal lord of some rank, he would not have deserved a place in this list for that reason alone. It seems more likely that this remark is a personal judgement of Kôshin Sôsa himself, who probably did not agree with the way in which Oribe had changed chanoyu to his own liking, moving away from the sôan-cha chanoyu that was originally practiced by Rikyû.

Kumakura Isao, also shows that Tokugawa Ieyasu had a great liking for Oribe, which is interesting as Ieyasu did not show a great interest in chanoyu at any time.

古田織部事 家康公御意二入り御懇也、茶湯者也 其上古田度々功名有<sup>25</sup>

In 1584, Oribe performed a tea ceremony at Osaka castle together with Oda Uraku (小田有楽, 1547-1622), a younger brother of Nobunaga and a famous tea master in his own right. In 1610, he was invited to Edo-castle by second Tokugawa shogun, Hidetada (徳川秀忠, 1579-1632). He travelled to Edo via Shizuoka where he performed a tea ceremony for Ieyasu, before traveling to Edo and performing a ceremony for Hidetada as well. From that time on, Oribe is regarded as the tea master of the Tokugawa shogunate, although such a position did not in fact officially exist. That does not mean, however, that he was not the instructor of the shogun; such records do not exist concerning Rikyû either. He does appear in the records of the Tokugawa family, the ‘Tokugawa Jikki’ (徳川実記)<sup>26</sup> in which he is praised as the best tea-master in the country (天下一).

According to Oribe’s own family record the ‘Furuta-kafu’ (古田家譜)<sup>27</sup>, he was requested by Hideyoshi to create a form of chanoyu that was suitable for the ruling class as opposed to the form of chanoyu that was developed by Rikyû that was regarded as the tea of the commoner. Although Oribe did create his own school of tea that differed in many ways from that of Rikyû, there is no additional evidence that supports his claim.

Although some of the changes Oribe made are now indeed part of the schools that have become known as *daimyô-cha* (大名茶) or the ‘tea of the daimyô’, there is no

evidence or indication that his school of chanoyu was actually solely created for the needs of the warrior class and not just to his own liking.

The most striking difference with Rikyû's tea can be found in the way in which Oribe constructed his tea rooms and the way in which he used various rooms as a part of the ceremony.

Were Rikyu built rooms of two or less tatami with very few windows, Oribe preferred rooms of a larger size and added a one-tatami space known as the '*shôban*' (相伴) seat that could be closed off with sliding doors. This space could be used by the servants of a feudal lord so that they could be present without actually being in the tea room itself. It could also be used to make a room larger when deemed necessary. This may sound insignificant, but the close exchange between the host and just one or two guests in the smallest possible room was a fundamental part of Rikyû's *sôan-cha*. The fact that Oribe actually made space in the room for the servants to follow their master can be seen as a strong separation from the chanoyu of his mentor. Indeed this was an innovation or adjustment that did seem to have the needs of the warrior class in mind.

Oribe also made use of the official '*shoin*' rooms for parts of the ceremony. Depending on the participants and the circumstances, guests would leave the room through the exit that was also used for serving of the meals that were part of the tea ceremony, the '*kyûji-guchi*' (給仕口) and would sometimes not use the *nijiri-guchi* at all. They would proceed to a more official *shoin*-style room known as the '*kusari-ma*' (鎖の間) where the entertainment of the guests would continue, before returning to the tea room itself and departing.

Another notable difference between the rooms designed by Rikyû and Oribe is that Rikyu's *sôan* tea rooms only had few windows and were rather dark, but Oribe preferred to make the room brighter and created a large number of windows, as he felt that would have a positive influence on the state of mind with which the participants took part in the ceremony. He also regarded windows as a part of the form or design of the room as can be seen from the following quote from his own records in which he essentially explains that it is important to have many windows in the room to make it brighter, that windows are a part of the rooms 'landscape', and they affect the state of mind of the participant:

数奇屋之窓ヲ多ク明ル心得之事。(-) 座敷之景ニ成故也、心ニ可有也。<sup>28</sup>

Oribe was very much interested in form and where for instance Rikyû thought that the design of the '*tobi-ishi*' (飛び石) stepping stones in the garden of the tea room or '*roji*' (露地) should be designed with a balance of 40 percent on beauty and 60 percent

on practical use, Oribe designed them with 60 percent on beauty and 40 percent on practical use.

利休ハ渡りを六ふん、景気四ふんに居へ申候由、織部ハわたりを四ふん、  
景気を六ふんにすへ申候<sup>29</sup>

Oribe also designed his own earthenware, which is known for its extravagant shapes and colourful designs. His designs were so extremely different from what people were used to in those days that they were called ‘he-ukemono’ (へウクモノ)<sup>30</sup> or ‘strange’, in the records of Kamiya Sôtan (神谷宗湛, 1551-1635), a wealthy merchant and tea-master from Hakata, who also had a close relationship to Hideyoshi.

As can be seen from the above, Oribe had an elevated position as a daimyô and was respected by both Hideyoshi and the Tokugawa family that succeeded him. He was one of the foremost students of Rikyû and became his successor after the latter was forced to commit seppuku. He created a school of chanoyu that differed in many ways from what was usual in his days, and because of his connection to the Tokugawa family, to a certain extent also influenced the practice of chanoyu in general. After Oribe, tea rooms became lighter than before and new forms of pottery were designed.

During the Summer Osaka campaign of 1615, a vassal of Oribe was accused of high treason against the Tokugawa and Oribe was ordered to commit seppuku. It remains unclear whether he was indeed responsible, but Oribe did not defend himself and after him, his son also committed seppuku. The Oribe family became extinct.

Although Oribe created a radical new style of chanoyu, his overall influence on the development of chanoyu was in the end more limited than would be expected, because of his disgrace and untimely death. Although he is on the one hand remembered as one of the greatest tea-masters in history, he is also remembered as a ‘he-ukemono’. He was succeeded by his student Kobori Enshû (小堀遠州, 1579-1647), daimyo of Ômi-Komurohan (近江小室), who became the tea-master of the third Tokugawa Shogun Iemitsu (徳川家光, 1604-1651). Kobori will be the subject of a forthcoming paper.

## 8. Conclusion

Tea was first brought from China to Japan by Buddhist monks. Tea drinking or ‘kissa’ became fashion at the imperial court and Buddhist temples, but after the abolishment of relations with Tang dynasty China, the nobles lost their interest in Chinese culture and subsequently in tea, and the custom of tea consumption continued only in temples.

In the twelfth century, tea was reintroduced to Japan in the form of matcha tea and



through the monk Eisai, it became a popular beverage at the court of the Kamakura shogunate. The Ashikaga shogun family owned their own tea plantations and their chamberlains, known as *dôbôshû*, collected tea utensils from China, known as *karamono*. They also created a way of tea preparation that was first performed in an adjoining room, but over time became a ceremony that was performed directly in front of guests.

A new kind of tea known as ‘wabi-cha’ developed, that made less use of Chinese utensils. This form of tea practice also became known as *chanoyu* and spread from the wealthy merchants of trade cities like Sakai to the court of the shogunate.

When Oda Nobunaga deposed the last Ashikaga shogun and became shogun himself, he adopted some of the cultural activities of the Ashikaga, such as the tea ceremony, as a means of confirming his power. He does not seem to have had a great interest in *chanoyu* personally, but his treatment of it placed it at the center of the cultural interests of the ruling warrior class elite. Nobunaga’s influence on the contents of *chanoyu* was however, negligible.

Nobunaga’s successor Toyotomi Hideyoshi continued his tea politics and under his patronage and that of his brother Hidenaga, Rikyû became the leading tea-master in Japan. Rikyû was one of the most influential tea-master in the history of *chanoyu* and much of what we regard today as being characteristic of *chanoyu* is in some way related to him. Rikyû was succeeded by daimyô Oribe, who created a new style of *chanoyu*, but who, because of his untimely death, was unable to succeed in establishing a lasting school of tea.

The position of tea practice as part of the etiquette and social customs of the elite of the warrior class is what gave it its eminent position and without the patronage of the warrior class, *chanoyu* as such would most likely never have come into existence.

---

### Notes:

- 1 The tea ceremony is commonly known as either *sadô* or *chadô* using the characters 茶道, or as *chanoyu* using the characters 茶湯. Because of its older roots, the latter will be used in this paper.
- 2 Michael Cooper (2001), João Rodrigues Account of Sixteenth-Century Japan, The Hakluyt Society, London.
- 3 Hieizan, *Senshû-in, fuzoku-gakuin* 比叡山専修院附属学院 (1975). *Denkyô-daishi-zenshû, kenkaironengi* 伝教大師全集, 顕戒論縁起. Sekaiseitenhakkôkyôkai 世界聖典発行教会, Tokyo.  
「三月の初吉、暁方の景濃し。新茗を酌みて以て行くを餞け、春風に対して以て遠くに送る」

- 4 Ogawa Kôroku 小川後楽 (1980). *Chanobunkashi Kissashuminonagare 茶の文化史, 喫茶趣味の流れ*. Bunichisôgoshuppan 文一総合出版, Tokyo. p.76.
- 5 Watanabe Shôkô 渡辺照宏, Miyazaka Yûshô 宮坂有勝 (1965). *Nihon-koten-bungaku-taikei, Sangôshiki/Shôryôshû, Shôryôshû 日本古典文化体系巻第4, 三教指帰/性霊集, 性霊集*. Iwanami Shoten, Tokyo. P. 568-572. July, 814 「窟観の余暇に時に印度の文を学ぶ、茶湯坐し来って乍(あるとき)に振旦の書を閲る。」
- 6 Nihon Kôki (日本後記), the third volume covers the period between 792 and 833 and was completed in 840.  
Kuroita Katsumi (editor) 黒板克美 (1974). *Shinteizôhokokusitaikei, Nihonkôki 新訂増補国史大系, 日本後記*. Yoshikawa Kôbunkan 吉川弘文館, Tokyo.  
Entry of 22 April, 815; 廿二日、近江国滋賀韓崎に幸す。(一) 皇帝輿を降り、堂に上り、仏を礼す。更に梵釈寺を過ぐ。輿を停めて詩を賦す。(一)大僧都永忠、手自ら茶を煎じて奉御す(一)
- 7 A scholar, poet, politician, who reached the senior third court rank. He was deified as Tenman Tenjin (天満天神), the Shinto god of learning.
- 8 Minnan is also pronounced as Myôan.
- 9 National Institute of Japanese Literature 日本文学研究資料館, Azuma Kagami 吾妻鏡 [http://base1.nijl.ac.jp/infolib/meta\\_pub/AZMDefault.exe?DB\\_ID=G0037830azuma&GRP\\_ID=G0037830&DEF\\_XSL=default&IS\\_TYPE=csv&IS\\_style=default](http://base1.nijl.ac.jp/infolib/meta_pub/AZMDefault.exe?DB_ID=G0037830azuma&GRP_ID=G0037830&DEF_XSL=default&IS_TYPE=csv&IS_style=default)  
Role 23, entry of the 4<sup>th</sup> of February, 1214.
- 10 There were seven tea plantations established in Uji of which six were controlled by the Ashikaga.
- 11 Sen Sôshitsu (editor) 千宗室 (1971). *Sadokoten-zenshû dai-ni-kan 茶道古典全集 第二巻*. Tankôsha 淡交社, Tokyo.
- 12 Idem. *Dai-roku-kan 第六巻*.
- 13 Hisamatsu Shinichi 久松真一 (1990). *Nanpôroku 南方録*. Tankôsha 淡交社, Tokyo.  
Note 11. Idem. *Dai-yon-kan 第四巻*.
- 14 Kumakura Isao 熊倉功夫 (2001). *Nanpôroku-wo-yomu 南方録を読む*. Tankôsha 淡交社, Tokyo.
- 15 Also pronounced as 'kaigôshû'.
- 16 Hori Shin 堀新 (1961). *Nobunaga-kô-ki-wo-yomu 信長公記を読む*. Yoshikawa Kôbunkan. 吉川弘文館, Tokyo.
- 17 A nickname that was given to these three tea-masters in later years.
- 18 Uit de *Ôtomoke-bunshoroku 大友家文書録*, weer gegeven in Tanihata Akio 谷端昭夫 (2007). *Yokuwakanu-sadô-no-rekishi よくわかる茶道の歴史*. Tankôsha 淡交社, Tokyo.
- 19 There is some discussion about his date of birth, this article follows the explanation of Kuno Osamu 久野治 (1997). *Oribe, Furuta-Oribe-no-subete Oribe 古田織部のすべて*. Chôeisha 鳥影社, Tokyo. P.72, p73.
- 20 A domain of 10,000 to 50,000 koku was regarded as a small domain, of 50,000 to 200,000 koku as a medium domain and of 200,000 and above as a large domain.
- 21 Also pronounced as 'oribe-no-tsukasa' and also written as 織部助 or 織部正.
- 22 Kumakura Isao 熊倉功夫 (others) (1995). *Shiryô-ni-yoru-chanoyu-no-rekishi ge 史料による茶の湯の歴史 下*. Shufu-no-tomosha 主婦の友社 p.139.

- 23 Note 11. Ibid (1977) *dai-jû-kan, Kôshingegaki*, 第十卷 江岑夏書. P.71.  
一番 かもふ飛驒守殿, 二番 高山左近 南坊ノ事, 三番 細川越中殿 三斎ノ事, 四番 芝山監物殿, 五番 瀬田かもん殿, 六番 牧村兵部太夫殿, 七番 古田織部殿
- 24 Ibid.
- 25 See note 22.
- 26 See note 22.
- 27 Kuwata Tadachika 桑田忠親 (1979). *Sadō no rekishi 茶道の歴史*. Kôdansha 講談社, Tokyo. p.129-137.
- 28 Note 11. Ibid (1977) *dai-jûichi-kan, Sekishû-hyaku-ka-jô*, 第十卷 石州百ヶ条. P.255.
- 29 (1977). *Furuta-Oribe-chasho 1, Furuta-Oribe-tsukasadono-monsho 古田織部茶所 1, 古田織部正殿開書*. Shibunkaku 思文閣. p. 86.
- 30 Note 22, p.127-132



## **Minnan Eisai and Hirado**

### **- The Introduction of the Rinzai school of Zen and Matcha tea to Japan -**

Noboru YAMASHITA

Center for Language Studies, Nagasaki University

## **明庵栄西と平戸**

### **一本への臨済禅と抹茶の紹介**

山下 龍

長崎大学言語教育研究センター

### **アブストラクト**

明庵栄西禅師は、日本の臨済宗の開山として知られているが、茶湯の世界では、栄西が、抹茶と南宋時代の中国で流行っていた喫茶を紹介したことで有名である。栄西は、2度中国へ渡ったが、日本へ臨済宗の教えと抹茶の実を持ち帰って来たと言われているのは、その2度目、建久2年(1191)、長崎県の平戸に帰着した時である。栄西は、一般的に背振霊仙寺(現在の佐賀県)で、日本で初めて茶を栽培したとされる。しかし、帰着後、滞在していた平戸にも、栄西の茶の遺跡があり、この論文は、平戸での栄西の茶と禅の遺跡について論ずる。

### **Abstract**

Buddhist monk Minnan Eisai is popularly known as the founder of the Japanese Rinzai school of Buddhism and is often credited with the introduction of Zen Buddhism to Japan. He is also known as the person who introduced matcha tea from China to his home country. Eisai arrived back in Japan at the island of Hirado, but his stay here is hardly mentioned in any work on either Eisai or matcha tea. This paper will discuss the reasons for Eisai's travel to China and will investigate the traces Eisai left in Hirado on his return. It will discuss the possibility

that he first taught Rinzai in Hirado and also cultivated tea there.

*Keywords: Eisai, Hirado, Zen, Rinzai, Matcha tea, chanoyu, tea ceremony*

## 1. Introduction

Minnan Eisai<sup>1</sup> (明庵栄西, 1141-1215), was a Japanese Buddhist priest of the end of the Heian (794-1185), beginning of the Kamakura-period (1185-1333).

Dissatisfied with Buddhist practices in Japan, Eisai travelled to Southern Song China (1127-1279) twice, to study recent developments of the teachings of Buddhism in the country that was at that time regarded by Japanese monks to be the center of Buddhist practices and scholarship.

Eisai is popularly known as the founder of the Japanese Rinzai school (臨済宗) of Zen (禪) Buddhism, the school of Zen he studied during his second visit (1187-1191) to China.

As will be discussed later, parts of the doctrine and practices of Zen Buddhism had been introduced to Japan earlier and had been integrated into the practices of the esoteric Tendai school (天台宗), one of the dominant Buddhist schools in this time period. Rinzai was therefore not the first form of Zen Buddhism that was introduced to Japan. It was, however, the first school that developed into an institutionalized independent monastic organization.

After its introduction to Japan, Rinzai, which strongly emphasized discipline, personal effort and the promise of enlightenment rather than heaven as Tendai and Shingon did, had a profound influence on the practice of Buddhism as a religion and the regulations of monastic life. Rinzai monasteries became centers for Chinese learning and through their knowledge of the cultural developments in Southern Song China, also greatly contributed to the development of art forms such as calligraphy, painting and *chanoyu* - the Japanese tea ceremony<sup>2</sup> - in other words, of what we at present know as traditional Japanese culture.

Next to his involvement in the propagation of Rinzai, Eisai is also known for introducing ‘matcha’ (抹茶) tea<sup>3</sup> and the ceremonies that were used for the preparation of tea at the time of the Southern Song dynasty (1127-1279) in China to his home country.

For anyone not involved in the world of chanoyu, the introduction of something as

trivial as a kind of tea, in essence just a variation on other existing kinds of tea, may seem insignificant. However, whereas in its land of origin matcha tea has grown out of fashion hundreds of years ago and has completely vanished, in Japan matcha is still one of the more popular kinds of beverages. What is more important, chanoyu, one of the foremost expressions of Japanese culture, centers completely on its preparation.

In 1191, Eisai returned from his second visit to China, arriving back at the island of Hirado, in present Nagasaki prefecture. Eisai stayed for some time in Hirado, but most works concerning him do not mention his activities at the island at all, although one would expect him to have started teaching Rinzaï there soon after his arrival.

Concerning the introduction of matcha to Japan, his stay in Hirado is also largely ignored. According to the ‘sadô-daijiten’ (茶道大辞典)<sup>4</sup> and most other works of authority on chanoyu in Japan, Eisai established the first plantation for tea cultivation at Furise Reisen-ji temple (背振靈仙寺) in present Saga prefecture, however, the Senkô-ji temple at Hirado also claims to have the oldest tea plantation in Japan.

This paper will first discuss how Zen Buddhism was introduced to Japan and the reasons why in this particular time period, monks like Eisai travelled to Southern Song China. It will then show that it is likely that Eisai started teaching Rinzaï doctrine directly after his arrival in Hirado and it will discuss the possibility that the first matcha tea plantation was also established at the island.

## **2. The Introduction of Buddhism and the Zen school of Buddhism to Japan**

According to tradition, Zen Buddhism originated in India and was introduced by the monk Bodhidharma to China during the fifth or sixth century. Not many details are known about where Bodhidharma had achieved his knowledge of Buddhism and what his background was. The oldest record in which an entry concerning him appears is ‘The Record of the Buddhist Monasteries of Luoyang’ (洛陽伽藍記)<sup>5</sup> that was compiled in 547. In this entry it is mentioned that Bodhidharma was the third son of an Indian King but more precise information concerning his life before coming to China is lacking.

Concerning the Zen school of Buddhism he propagated, known in China as ‘Chan’, the same can be said. It is not clear what it actually beheld and how he formed it. Any knowledge that we have of this first stage of Zen doctrine depends mainly on the traditions that are handed down within the various schools of Zen Buddhism.

Zen became the largest school of Buddhism in China during the era of the Song dynasty (950-1300), when a strictly organized system of temple ranks and

administration was developed. In this period the practice of Zen also took the shape that we know today, the use of zazen-meditation and koan<sup>6</sup> for individual study were institutionalized, and the rules and regulations that formed the code of conduct for monastic life were determined.

According to the *Nihon Shoki* (日本書紀)<sup>7</sup>, after the *Kojiki* (古事記) the second oldest work of classical Japanese history, Buddhism was first introduced in 552, when king Seong of Baekje (?-554), a kingdom at the Korean peninsula, sent a mission that included Buddhist monks to Japan.<sup>8</sup> Although there are Chinese texts that mention older missions, there is no evidence to support these texts.

The Zen school of Buddhism was first introduced to Japan in the seventh century by monks like Dôshô (道昭, 629-700), who visited Tang dynasty China (618-907) around 653, where he was exposed to the teachings and meditation techniques of the Zen school. At that time Zen was still one of the minor schools of Buddhism in China and his main purpose was to study the Wéishí school (唯識宗), in Japan known as the Hossô-shû (法相宗) school. Although he was not a Zen monk and did not propagate Zen as a separate school of Buddhism, he did found the first meditation hall in Japan at Gangô-ji temple (元興寺) in Nara.

During the Nara (710-794) and beginning of the Heian (794-1185) period, more Japanese monks travelled to China to study Buddhism and consequently some of them also became familiar with Zen.

Saichô (最澄, 767-822) who founded the Japanese Tendai school (天台宗) of Buddhism and his successor Ennin (圓仁, 794- 864)<sup>9</sup>, were also acquainted with Zen through their travels around China and the latter recorded some of these encounters in his diary.<sup>10</sup>

For a variety of reasons Chinese monks also visited Japan, some taking part in envoys and others to propagate Buddhism. Gikû (義空, ?-?) , for instance, was sent from the monasteries of Mount Wutai in North China on request of an envoy from Empress Danrin (檀林皇后, 786-850)<sup>11</sup>, the first consort to emperor Saga (嵯峨天皇, 786-842). He supposedly also introduced Zen to the emperor.<sup>12</sup> Another example is Dôsen (道璿) who arrived in Japan in 736.

Although Zen was known in Japan since the end of the seventh century, it did not become a separate school of Buddhism for centuries. Saichô adopted parts of its practices and doctrine and in this way Zen was incorporated in the traditions of Tendai, together with the Shingon school (真言宗), one of the two most influential schools of Buddhism in Japan at that time. There is some discussion as to what extent Saichô



adopted Zen, but there is general consent among Buddhist scholars that he established the doctrine of the Japanese Tendai school by integrating Buddhist precepts based on the exoteric Lotus Sutra (法華經), esoteric Buddhism (密教), Buddhist prayer known as nenbutsu (念仏), and Zen.

Official embassies to China had ceased from 894. There were some informal contacts in the 11<sup>th</sup> century but there were no large scale exchanges. One of the main reasons Zen was not established as a separate Buddhist school in Japan was probably this close of official relations between China and Japan from the 9<sup>th</sup> century, because of which Buddhist monks in Japan were not aware of the developments of Zen into one of the largest and most influential school of Buddhism in China.

Another reason was the popularity of Tendai and Shingon among the circles affiliated with Japanese nobility. It was not until the thirteenth century and the rise to power of the warrior class that Zen would become a school of direct importance.

### **3. Renewed Introduction of Zen Buddhism**

Towards the end of the Heian period, official relations with China were restored, which resulted in an influx of information concerning the cultural and religious developments in China in the several hundreds of years that had passed. This again led to a surge in the interest in Chinese culture which for obvious reasons also strongly influenced Japanese Buddhism and as a result, many Japanese priests visited China to study Buddhist practices that were new to them.

In 1127, the capital of the Chinese Song dynasty had been moved to Southern China, the period that followed is hence known as the Southern Song dynasty (1127-1279), and most priests traveling to China took up residence in this part of China.

When relations with Japan were reopened again in the late 12th century, Buddhism in China had changed greatly. The doctrine of Pure Land Buddhism (淨土宗) and its recitation of the Amitâbha Buddha prayers had spread widely and Zen had become the dominant branch of Buddhism, becoming more popular than Tendai and the other older schools.<sup>13</sup>

A group of central monasteries, known as the ‘5 mountains’ or ‘Gozan’ in Japanese (五山) had been created and this system was later also adopted by Japanese Zen. Next to these five central monasteries, 35 lesser monasteries had also received official status and the Zen school had established strong ties with the civil government bureaucracy.<sup>14</sup>

During the Southern Song dynasty, Zen reached its height of social prestige and

influence in China and it was this firmly established Zen that visiting priests from Japan encountered.<sup>15</sup>

Many of the monks that traveled to China, came from Enryaku ji-temple (延暦寺) at Mount Hieizan (比叡山), founded by above-mentioned Saichō. Enryaku-ji was the headquarters of the Tendai school and one of the foremost centers for the study and practice of Buddhism in Japan.

It seems that many monks had become discouraged by the state of Buddhist practice at the end of the 12<sup>th</sup> century and were hoping to find new texts, practices and teachings that could revitalize Buddhism in Japan. The founders of the Rinzai and Soto school (曹洞宗) of Zen, Eisai and Dōgen (道元, 1200-1253), of the Jōdo school (浄土宗), Hōnen (法然, 1133-1212), and of the Nichiren school (日蓮宗), Nichiren (日蓮, 1222-1282) were all originally ordained as monks of the Tendai school. This fact gives an indication of both the high level of Buddhist scholarship that was achieved at Hieizan, as well as the existing dissatisfaction with contemporary practices among the monks of Enryakuji-temple.

#### **4. Minnan Eisai and his travel to China**

Eisai was born in 1141, in what at the time was known as Bitchū (備中国), present day Okayama prefecture. He was born to the Kaya (家屋) family that served as priests of the lower rank (konegi, 権禰宜) of Kibitsu Shrine (吉備津神社)<sup>16</sup>.

In 1151 at age ten, he entered Anjō-ji temple (安養寺) in Okayama, and in 1153 at age 12, he moved to Enrajuji-temple at Hieizan to start his official training as a monk of the Tendai school. He received the name Eisai in the year after that.

The Tendai school, generally known as Tiantai Buddhism out of Japan, was the first school of Buddhism that was completely of Chinese origin, contrary to the schools that were founded prior in China and that were regarded as originally Indian schools of Buddhism. Until the rise of the Zen school, it was one of the leading schools of Chinese Buddhism.

Tendai regarded the Lotus Sutra that preached Buddha-hood for all living creatures as its supreme teaching and also had a system of meditation. Eisai studied amongst other things, the Buddhist theology of the Tendai sect and Mikkyō (密教) or Vajrayāna, a form of esoteric Buddhism.

Dissatisfied with Buddhist practice in Japan, Eisai travelled to Southern Song China for the first time in 1168. Here he studied at Mannen-ji temple (萬年寺) situated at Tiantai-mountain (天台山), the mountain the school derives its name from. Eisai

travelled to China to study and practice the Tendai doctrinal system. However, when he arrived in Tiantai he found that Tendai had become strongly affiliated with Zen. He left for Japan in the same year and returned to Mount Hieizan.

In 1187, he travelled to China again, this time with the intention of a pilgrimage to India for which he first had to travel through China. However, not receiving permission to go to India, he boarded a ship to return to Japan, when a storm forced him and his companions to Rui'an (瑞安) in the Eastern coastal province of Zhejiang (浙江). Eisai then decided to travel to Mount Tiantai again, where he became acquainted with the Ōryū (黃龍派) school of Rinzai Zen or Lin-chi in Chinese. He enrolled under Zen master Kian Ejō or Hsu-an Huai-ch'ang in Chinese (虛庵懷敞) who in 1191, recognized his enlightenment and gave him the seal of direct transmission (印可).

Eisai was not the first monk who studied Rinzai to return to Japan. Kakua (覺阿, 1143-?), like Eisai originally ordained as a Tendai monk, had traveled to China in 1171 and had arrived back in Japan prior to Eisai.<sup>17</sup> Kakua returned to Hieizan and remained a Tendai monk. Although he was probably the first monk to have studied Rinzai and returned to Japan, he did not establish a Rinzai school and as can be seen from the fact that his date of death is unknown, died in obscurity.

Dainichibō Nōnin (大日房能忍, ?-?), was another Tendai monk who became involved in the propagation of Zen and who was originally ordained as a Tendai school monk. After studying texts on Zen that were brought from China, he wrote a paper on the insights he had achieved through his study and practice of the Zen doctrine. Unlike Eisai and Kakua, Nōnin did not travel to China himself but he had two of his students travel overseas to have his state of enlightenment acknowledged. They succeeded and Nōnin received proof of his enlightenment from Settan Tokukō (拙庵德光, 1121-1203)<sup>18</sup>. Settan played an important role in the development of the Ashokaō-ji temple (阿育王寺) as one of the five central temples or 'mountains' of Chinese Zen Buddhism, but was also strongly criticized by Tendō Nyojō (天童如淨, 1163-1228) for his lacking attitude.<sup>19</sup>

After obtaining the proof of his enlightenment Nōnin established his own school of Zen, known as the Bodhidharma school (日本達磨宗). However, in 1194, under pressure from the influential monks of Tendai at Hieizan, the imperial court forbade him to propagate Zen any longer. Although both Kakua and Nōnin taught the Zen doctrine in Japan before Eisai, they did not succeed in establishing a lasting tradition of Zen schools.

## 5. Eisai in Hirado, Shufun-an and Senkô-ji Temple

In July of 1191, at age 51, Eisai left Southern Song China and returned to Japan, where he arrived without any delays in Hirado at Kibiki (木引) in Ashi-no-ura (葦ノ裏). The arrival of Eisai has been recorded in the *Kôzengokokuron* (興禅護国論)<sup>20</sup>, written by Eisai himself around 1198, and is also confirmed in the second volume of the *Genkôshakusho* (元亨釈書)<sup>21</sup>, the first book on Buddhist history that was presented to the imperial court in 1322 by Kokan Shiren (虎関師錬, 1278-1346)<sup>22</sup>.

At the end of the twelfth century, Hirado had not yet developed into the international harbor it would become halfway through the sixteenth and beginning of the seventeenth century, when it was a center for trade with Chinese, Portuguese and later Dutch and English merchants. It was however, because of its vicinity to the Asian continent and its convenient geographical position in connection to the seasonal currents, a well-used port for travel to and from the Asian mainland. More than three and a half centuries before Eisai, the famous Shingon monk Kûkai (空海, 774-835)<sup>23</sup> had also travelled by way of Hirado when he left for China to study the *Mahāvairocana Sutra* (大毘盧遮那成佛神變加持經)<sup>24</sup>, in 804.

At Hirado, Eisai was welcomed at a small temple which was built by a certain Kiyotsura (清貫), who is described as senior-assistant minister of popular affairs<sup>25</sup>. The name of this small temple where Eisai was welcomed was 'Fushun-an' (富春庵), as can be seen from the following entry for 1191 by Kôhō Tōshun (高峰東暎, 1714-1779) in *Nihon-Zenshū-Shisho-Senkō-shoshi-ryakunenu*<sup>26</sup>:

着肥前州平戸島葦浦、戸部侍郎清貫者創小院（旧号富春庵改号千光寺）迎師

The entry first mentions that Eisai returned to Hirado Island in Hizen, the name the area of present Saga and Nagasaki prefecture was then known by, and also like the aforementioned works, specifically mentions Ashi-no-Ura as the place where he landed.

The entry continues saying that Eisai was welcomed at a small temple that was made by Kiyotsura, but it does not mention a surname. It remains unclear who this Kiyotsura was and why he would have built a hermitage there, as there remain no records that connect any Kiyotsura in this era to Hirado. In some works concerning Eisai, the name Fujiwara-no-Kiyotsura (867-930) appears. This Kiyotsura is a historical figure who held the position of senior-assistant minister, but considering the fact that he died more than 250 years before Eisai reached Hirado, it does not seem

likely that he is the person that is referred to.

The entry also mentions the name of the small temple Eisai was welcomed at as Fushun-an, which later was renamed Senkô-ji temple.

Kôhō Tōshun was the 335<sup>th</sup> abbot of Kennin-ji temple (建仁寺) in Kyoto, which was founded by Eisai himself. It is not clear on what historical sources Kôhō bases this entry, but considering the fact that his entry concerning something as trivial as Eisai's place of arrival is consistent with the abovementioned works, the tradition of the Rinzai school seems to be trustworthy.

The existence of a temple with the name Fushun-an is also proven by an entry in volume 20 of the Go-kaden-kōshō (御家伝草稿)<sup>27</sup> records of the Matsura (松浦) family<sup>28</sup>, the feudal lords that ruled Hirado from halfway through the sixteenth century.

In volume 20, the following article appears on the 25<sup>th</sup> of May, 1695:

木引富春庵 龍燈明山千光寺  
右之通 元禄八乙亥 五月廿四日 山号寺号被相 被仰出候事

This entry describes that on May 24<sup>th</sup> of 1695, Fushun-ji temple at Kibiki, received 'Ryūtō Myōsan (龍燈明山)<sup>29</sup> as its 'sangō' (山号) and Senkō-ji' (千光寺) as its 'jigō' (寺号)<sup>30</sup>. This entry is of a date 500 years after Eisai visited Hirado and it makes clear that a temple with the name Fushun-an, the same name as mentioned by Kôhō, then still existed at the same location Eisai had landed and where he was welcomed by Kiyotsura. It is, of course, not very likely that the same building that Eisai stayed at still existed, but there is no other explanation for the usage of that name for a temple at that specific location, than that concerned a successor to the original temple where Eisai stayed. If Kiyotsura is indeed assistant-senior minister Fujiwara Kiyotsura, that structure could be the successor of an even older temple structure. However, as it is not clear who this Kiyotsura was, that is a theory that will lead far away from the present topic.

The entry in the Go-kaden-kōshō does not explain why the name 'Fushun-an' was changed to Senkō-ji. However, 'Senkō' is actually a name that Eisai received while he was studying in Southern Song and in Japan he is often referred to as 'Senkō-kokushi' (千光国師), which is an honorary title that was bestowed on Eisai. Considering the historical connection between Eisai and the temple at this location, it seems likely that the temple was given this name to commemorate the relationship between this temple and Eisai. However, no clear proof of that exists.

The same record also mentions Rinzai monk Bankei Yôtaku (盤珪永琢, 1622-1693), who was also bestowed with the posthumous title of koku-shi, as ‘chûkô’ (中興) of the Senkô-ji temple. A chûkô in Japanese culture is a person who is responsible for the revival of a school of religion or art and is therefore regarded as kind of a second founder. It seems that the Matsura family felt Senkô-ji was of such importance that they invited one of the most respected monks of the Rinzai school at that time for this position.

Bankei was also asked to become the founder of the Yûkô-ji temple (雄香寺), which was established on request of the 30<sup>th</sup> lord of Hirado, Matsura Takashi Yûko (棟雄香, 1646 -1713 ) and still serves as the main temple for the Matsura family.

According to the same entry from the 25<sup>th</sup> of May in the records of Kôhō Tōshun, Eisai first taught Zen in Hirado in August of 1191, at Fushun-an.

八月始行禪規、僅十輩、不幾海衆滿堂

This is sometimes mistakenly regarded as the first time that Zen was directly transmitted from China to Japan, but as mentioned, Eisai was not the first person to travel to Southern dynasty China and study Zen. Monk Kakua had travelled to China before Eisai and there at the Reiji-temple (靈隱寺) in Hangzhou, he received instruction in Rinzaï Zen from Katsudōeon (瞎堂慧遠, 1103-1176)<sup>31</sup>, also known as Bukkai Zenji (仏海禪師). Kakua had received the ‘Inka’ (印可) or proof of Dharma transmission and after returning to Japan, he stayed at Hieizan where he probably remained until he died. There are no records of importance that concern him, and he obviously did not succeed in spreading Rinzaï Zen in Japan.

The significance of Eisai propagating Rinzaï Zen in Hirado lies not in the fact that his practice of Zen in Hirado may or may not have been the first time the doctrine of the Rinzaï School of Zen was taught in Japan, but in the fact that it was the first time for Eisai, the founder of the first school of Zen that grew into a Buddhist monastic institution.

The successor of Fushun-an, the present Senkô-ji temple, does not stand at the original location where Fushun-an was built. Entries of the third of February 1702, in two records of the Matsura family, mention that the temple was rebuilt and one of the two specifically mentions that it was rebuilt at a different location, albeit within the Hikibie area where it originally was situated.

The first is a short entry in the Kasetōden-yon, honden (家世統伝四, 本伝)<sup>32</sup>.



Entrance to the present Senkô-ji temple in Hirado



The main building of Senkô-ji temple

木引村泉光寺再建

This can be translated as; ‘rebuilding of Senkô-ji, Kibiki village’. This entry uses a different character for Senkô-ji writing it as ‘泉光寺’ and not ‘千光寺’. Using different characters for the same pronunciation was common practice during the Edo-period and as there are no other temple in Kibiki village, it is clear that this article concerns the same temple.

The second entry is from Part 23, Yûkô-kô 5, of the Go-kaden-kôshô (御家伝草稿二十三、雄香公五)<sup>33</sup> because of its length, only the part showing the request for the rebuilding or relocation of the original Senkô-ji temple will be printed here.

木引村千光寺今度 全提ト申ス僧再興仕度ト申二付 唯今千光寺屋敷畠モ無之不宜候 (一)

The entry mentions that there has been a requested from a monk for the re-establishment of the Senkô-ji temple at Hibiki, which at that point does not own any land at all. The entry continues in the part that is not shown, mentioning that at the request of lord Yûko, a plot of land that was owned by Murata Gonuemon (村田今右衛門) was given to Senkô-ji and the original temple was moved to its present location.

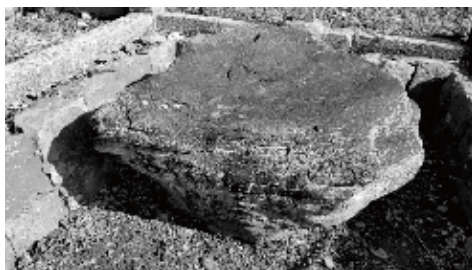
As can be concluded from the above, the original Fushun-an temple was renamed Senkô-ji, possibly to honor Eisai, in 1695 and was transferred in 1702 to the location in Kibiki where it is now situated.

The exact location of the old Fushun-an is not described in any of the remaining records in Hirado, but according to local tradition it was situated at a location close to the present Senkô-ji. At the presumed location of the old Fushun-an, a large stone can be seen, that according to same local tradition was used by Eisai himself for zazen-

meditation.



The zazen-meditation stone of Eisai



Close-up of the zazen-meditation stone of Eisai

There are no contemporary records remaining that directly link this stone to Eisai or describe him using it. However, as can be seen from the above entries, there are hardly any contemporary records concerning Eisai's stay in Hirado and the existing records are not very detailed concerning his activities on the island. The lack of written proof therefore does not necessarily rule out the possibility that he did actually perform meditation on it. The stone itself is not of any special quality and is the kind of stone that can be found anywhere in the mountains in the vicinity. As the present location is not a mountain itself, it is quite impossible the stone somehow ended up there naturally, so it must have been relocated to this spot with a specific goal. The fact that this stone is situated at the location where, according to the local tradition, the old Fushu-an had been built, makes it plausible that this was indeed the location of Eisai's Fushu-an.

An investigation of the stone itself by the author, who is also registered as a zazen instructor of the forenamed Yûkô-ji temple, did confirm that the stone is indeed very well suited for the practice of zazen.

As is clear from the above entries, lord Yûkô treated Senkô-ji temple with the greatest respect, supporting its move to a more suitable location. The involvement of monk Bankei in the re-establishment of Senkôji temple on request of the Matsura family again shows the importance that was still given to places related to him, even 500 years after Eisai had stayed in Hirado.

One question that does arise is why the temple needed the help of the Matsura family in 1702 in the first place, if the temple was treated with that much respect. The reason for that is that it was only the 29<sup>th</sup> generation of the Matsura family, Shigenobu Chinshin Tenshou (鎮信天祥, 1622-1703), the father of lord Yûkô, who converted to Rinzai Zen and before that the family had belonged to a different school of Buddhism. Until the 29<sup>th</sup> generation, the family did not seem to have had any interest or



involvement in the legacy of Eisai.

## 6. Eisai in Hirado, Fushun-en Tea Plantation

As mentioned before, next to introducing Rinzaï Zen to Japan, Eisai is also known as the person who first brought matcha green tea to his home country and introduced the tea practices of the Southern Song dynasty.

Eisai himself did not mention the fact that he carried seeds of the tea bush with him when he returned to Japan in his own works and there is therefore no definite proof that he actually did plant tea seeds in Japan.

As has been discussed earlier, Eisai was not the only, nor the first monk to visit China at the end of the twelfth century and he was most certainly not the only monk who was strongly influenced by the culture and religion of the Southern Song dynasty. For that reason, one would expect that other monks were also interested in the tea culture that was a part of monastic life and brought back tea to Japan, as well. After all, the same had happened at the beginning of the Heian-period (794-1185), when tea was first introduced to Japan and in 815, even presented to emperor Saga (嵯峨天皇, 786-842) by monk Eichû (永忠, 743-816), as can be found in the *Nihon Kôki* (日本後記)<sup>34</sup>.

As mentioned, there is the strong possibility that in the same era, other monks brought tea to Japan, as well. However, as in the case of the teaching of the Rinzaï Zen doctrine, it is not significant if Eisai was or was not the first to introduce matcha tea, the more important fact is, that Eisai succeeded in spreading the custom of its cultivation and was also partly responsible for spreading the custom of tea drinking as will be discussed later.

The *Sadôdajiten*, (茶道大辞典) and other works that discuss the history of tea, mention Reisen-ji temple at Mount Sefuri-san in present Saga prefecture as the place where Eisai in 1193, two years after his return to Japan, first cultivated the tea seeds he brought back from China.<sup>35</sup>

It seems strange if not illogical, that Eisai would go through the trouble of bringing back seeds of the tea bush to introduce tea to his home country and would then wait for two years before finally planting these.

Except for being somewhat awkward, it also seems quite unlikely from a botanical point of view. One of the specific qualities of the seeds of the tea bush is that they are in fact rather weak and generally lose more than 80% of their strength over one year of storage. It seems therefore unlikely that Eisai would have succeeded in cultivating tea had he indeed waited for two years to plant the seeds he brought back from the

### Southern Song.

What is more, Eisai returned to Japan in July, which when we consider the seasons for the cultivation of the tea bush, meant that the seeds he brought back were from the year before and already close to one year old at the time he arrived in Japan. It seems therefore likely that he planted these seeds in Hirado first, and brought the seeds from his plantation in Hirado to other places in Japan, although there are no documents to support this.

Another possibility that cannot be ruled out is that he did not actually plant the seeds he himself brought back from China, but planted seeds he received from someone else that returned to Japan after he did. In that case, it is possible that the tea plantation at Sefuri was indeed the first tea plantation in Japan, albeit not started with the seeds Eisai himself brought back, as tradition states.



Fushu-en Tea Plantation



At the right, the stone reading 'Fushu-en' can be seen

At present, at a location between the site of the present and the old Fushun-an and Senkôji-temple, a tea plantation can be found that is known as Fushun-en plantation (富春園). In it stands an old stone in which the kanji-characters for 'Fushun-en' are carved. The origin of this stone is unclear and as there is no date written on it, the reasons for it being situated at that spot remain obscure. There is no way of telling if this stone dates from the era that Eisai visited Hirado, but it does show signs of considerable aging and could date from the Edo-period or before.

The location of Fushun-en plantation itself seems to have the right qualities for the cultivation of tea. The tea that is produced there at present has been used at different chanoyu gatherings and is usually received rather well.<sup>36</sup> However, although as discussed before, it seems likely that Eisai first planted the tea seeds he brought back from China in Hirado, it seems very unlikely that the present tea plantation was actually the tea plantation he founded.

An investigation by the author of the tea bushes that can be found at Fushun-en at

present, showed that they are at most one hundred years old. It is possible that about one hundred years ago, for one or another reason, all tea bushes at the plantation were replaced but there is no evidence that supports this possibility. It is therefore impossible to determine the establishment from a botanical point of view.

Since the second half of the fifteenth century, the Matura family of Hirado has had a strong interest in the tea ceremony or chanoyu. The 29<sup>th</sup> head of the family, lord Shigenobu Tenshō, the same person who was mentioned before as the first Matura to convert to Rinzaï Zen, was the founder of a school of tea known as Chinshin-ryū (鎮信流).<sup>37</sup> It is very well possible that he established a tea plantation at this location that was so strongly connected with the founder of the Japanese Rinzaï school. However, if he had done so, one would expect to find records of Fushun-en in the archives of the Matura family, but none exist. There actually exist no records that concern a tea of the plantation at this location or the consumption of tea from that plantation, at all. As the Matura family is strongly involved in chanoyu and there is no evidence that the Fushun-en plantation is in any way connected to their chanoyu tradition, it seems likely that the present Fushun-en plantation has been established relatively recently.

Except for the stone reading 'Fushun-en' and the local tradition that says that Eisai's 'Funshun-an' temple stood at a location just below the present Fushun-en tea plantation, there is no proof that the present plantation was established by Eisai. It is possible that the present tea plantation was founded in the Edo-period by the Matura family but there is no proof of that either. Only since the year 2000 has the city of Hirado, in association with Senkō-ji temple and Chinshin-ryū started working on improving the quality of the tea bushes at Fushun-en.

Although the original tea plantation of Eisai does not exist anymore at present, it seems likely that, unless he obtained seeds of the tea bush from someone who travelled back to Japan at a later date than him, Eisai first planted the seeds of the tea bush that he according to tradition carried with him from China, in Hirado.

## 7. Eisai After Hirado

After leaving Hirado, Eisai stayed in various places in the north of Kyushu and then traveled to Kyoto. Eisai started teaching the doctrine of Rinzaï but met with strong opposition from the clergy of the Tendai school. As a result, he was just like Nōnin, formally prohibited by the imperial court from continuing his propagation of Rinzaï.

Eisai, however, maintained that Rinzaï Zen is not a new Buddhist sect that would replace Tendai, but that it is an addition to the existing Tendai teachings, equal to the

Zen doctrine and practices Saichō had incorporated in the Tendai school. Eisai was not just saying this to convince the Tendai clergy from subduing him; he actually believed this was true. It is in this context that it is important to realize that Eisai stayed a Tendai priest all his life and that the Rinzaï school as an organization was actually founded not by him, but by his successors.

In 1198, Eisai wrote *Kōzengokokuron*<sup>38</sup>, in which he in Tendai fashion explains that it was to the advantage of the ‘secular Law’, in other words the worldly rulers, to protect the ‘religious law’, or temples, as Buddhist deities would then in return protect the state. However, he met with no appeal and as he was not able to defeat the opposition from the Tendai monks at Hieizan and was also met with fierce opposition from the Shingon-school, he decided to leave Kyoto.

Eisai then moved to Kamakura, the capital founded by the new warrior government, known as the ‘Kamakura-shogunate’ (1185/92-1333). The shogunate had moved its capital to Kamakura as a means of distancing itself physically from the old capital of Kyoto, in an attempt to reduce the influence of the powerful and demanding Buddhist schools as well as that of the imperial court and the court nobles.

At that time the Kamakura shogunate was trying to develop its own culture distinct from that of the imperial court in Kyoto to support its status as the new political and military power of the country, and welcomed the new teachings of Eisai.

It is not clear if the warrior elite actually really cared for the contents of Eisai’s teachings but they supported his propagation of Rinzaï and he was treated with great respect.

There are 42 entries in the *Azuma Kagami* (吾妻鑑)<sup>39</sup>, the records of the Kamakura shogunate, that concern Eisai. Although these entries show his strong relationship with the shogunate, he appears in them as an official priest at memorial services and prayers for the shogunate. He is, however, mentioned as a Ritsu Vinaya priest (律宗) and not as a Zen master. The Ritsu school is one of the six schools of Nara Buddhism and it seems he was present as a master of Buddhist ceremonies and not as much as a Zen monk.

After receiving the support and protection of the shogunate, Eisai in 1200, established the Jufuku-ji temple (寿福寺) on request of Hōjō Masako (北条政子, 1157-1224), widow of Minamoto-no-Yoritomo (源頼朝, 1147-1199) founder of the Kamakura shogunate.

Eisai increased his influence on the world of Buddhism when he, with the support of second shogun Yōriie (源頼家, 1182-1204), founded Kennin-ji temple (建仁寺) in

Kyoto, which was completed in 1205. He was also involved in the revival of Tōdai-ji temple (東大寺) in Nara.

Both Jufuku-ji and Kennin-ji were temples that followed the principle of Sanshū-kengaku (三宗兼学), meaning that the doctrine of Zen, Shingon and Tendai were taught at the same time. This can also be seen in the Shasekishū (沙石集)<sup>40</sup>, a ten volume work on Buddhist traditions written by Mujū Dōgyō (無住道暎, 1227-1312) in 1283. According to Mujū, Eisai observed the teachings of Tendai, Shingon, as well as those of Rinzaï Zen. He also encouraged the practice of nenbutsu prayers.

Eisai would remain a Tendai priest to the end of his life and was not referred to as the founder of Rinzaï Zen until long after his death.

Except for his influence on the practice of Buddhism in Japan, Eisai also had a prolonged influence on the revival of the interest in tea, which was first introduced to Japan during the Heian period, but had grown out of fashion in the years after the official relationship between Japan and China was abolished.

In 1214, Eisai presented his Kissayōjō-ki (喫茶養生記) to the third shogun of the Kamakura shogunate, Minamoto-no-Sanetomo (源実朝, 1192-1219). Kissayōjō-ki can be translated as ‘Work on the prolonging of life and the practice of tea drinking’ and in it he discusses the medicinal qualities of tea, the way it should be cultivated, the methods necessary for its production, and the proper way of drinking it.

The reason why he presented this work to Sanetomo can be found in the Azuma Kagami records of the Kamakura shogunate.<sup>41</sup> According to the entry of February the 4<sup>th</sup> of 1214, Sanetomo suffered from a hangover and recovered after drinking a cup of tea that was presented to him by Eisai. Eisai then also presented him with this work on tea. Sanetomo took a liking to tea, after which the custom of tea drinking spread among the members of the warrior class. Eisai is in this way responsible for the revival of the interest for tea in Japan and the growing appreciation among the warrior class for this beverage would again lead to the development of chanoyu at the end of the Kamakura period.

## 8. Conclusion

Minnan Eisai is popularly known for traveling to Southern Song China and on his return introducing the Rinzaï school of Zen and matcha tea to Japan.

Zen was first introduced to Japan at the end of the seventh century. Although it did not become a separate school of Buddhism for centuries, parts of its practices and doctrine were incorporated by Saichō in the traditions of the Tendai school.

Official embassies to China had ceased from 894 and even though there were some informal contacts between Japan and China in the 11<sup>th</sup> century, there were no large scale diplomatic or cultural exchanges between the two countries.

Towards the end of the Heian period, official relations with China were restored and many Japanese monks visited the country that was then regarded as the center of Buddhist scholarship.

Eisai, who was ordained as a Tendai monk at Enryaku ji-temple of Mount Hieizan, was one of them. Dissatisfied with Buddhist practices in Japan, he travelled to China twice to study the recent developments of the teachings of Tendai Buddhism. Eisai, however, found that Zen, which reached its height of social prestige and influence during the Southern Song dynasty, had become the dominant school of Buddhism in China. He had set out to study the developments of the Tendai school, but returned to Japan with a profound knowledge of Rinzai Zen.

In July of 1191, Eisai returned to Japan after his second journey to China, where he arrived at Hirado Island at Kibiki in Ashi-no-ura. He was welcomed at a small temple named 'Fushun-an' which was built by a certain Kiyotsura. It was here that in August of 1191, Eisai first taught Rinzai Zen. It was not the first time Zen was taught in Japan but it was the first time that Eisai, the founder of the Japanese Rinzai school, taught it.

The records of the Matura family, the feudal lords of Hirado, show that in the seventeenth century a temple named 'Fushun-an' was situated in Kibiki and that the name of that temple was changed to 'Ryûtô Myôsan Senkô-ji'. These records are proof of the fact that five centuries after Eisai had visited Hirado, there was still a temple known as 'Fushun-an' located in the same area that he had stayed. Eisai was also known as 'Senkô' and the fact that 'Fushun-an' was renamed 'Senkô-ji' temple, indicates that this temple was recognized as having a direct connection to Eisai. The same records also show that the present Senkô-ji temple does not stand at the original location of Fushun-an, but was moved to its present location in 1702.

Eisai is popularly known as the first person who brought matcha-tea to Japan. Eisai does, however, not mention this himself and there is no proof that he actually brought the seeds of the tea bush to his home country.

Tradition has it that he first cultivated tea in 1193, at Reisen-ji temple in present Saga prefecture. This seems quite unlikely from a botanical point of view, because the seeds of the tea bush lose more than 80% of their strength over one year of storage. As he returned in July, the seeds he supposedly brought back from China must have been picked the year before and were already old at the time he arrived in Japan. It seems

therefore likely that he planted these seeds in Hirado first, and brought the seeds from his plantation there to other places in Japan, although there are no sources to support this.

The original tea plantation of Eisai does not exist anymore at present. Fushun-en in Hirado is situated close to the location of the old Fushun-an and has the necessary qualities for a tea plantation, but there is no evidence that connects it directly to Eisai.

In 1214, Eisai presented *Kissayôjô-ki* to shogun Minamoto-no-Sanetomo, who took a liking of tea, after which the custom of tea drinking spread among the members of the warrior class. Eisai is in this way indirectly responsible for the revival of the interest in tea in Japan and the growing appreciation of the warrior class for this beverage would again lead to the development of chanoyu at the end of the Kamakura period.

---

#### Notes:

- 1 Minnan is also pronounced as Myôan. Buddhist scholars of the Rinzai school usually use ‘Minnan’. Eisai is also pronounced as Yô sai. Buddhist scholars belonging to the Rinzai sect seem to prefer this pronunciation. However, as he is more widely known as Eisai, that pronunciation will be used in this paper.
- 2 The tea ceremony is known as either ‘chanoyu’ 茶(の)湯 or ‘sadô’ (茶道).
- 3 Matcha is a finely ground powder of green tea, that has been especially shade-grown before harvest and from which the stems and veins are removed before grinding. It has a dark green color.
- 4 Iguchi Kaisen 井口懐仙 (2010). *Sadô-daijiten 茶道大辞典*. Kôdansha, Kyoto p.638.
- 5 Broughton, Jeffery L. (1999). *The Bodhidharma Anthology: The Earliest Records of Zen*. University of California Press, Berkeley. p. 54-55.
- 6 A question or statement used in Zen practice to test a student of Zen and to stimulate a deeper understanding of Zen doctrine.
- 7 The *Nihonshoki* was completed in 720, eight years after the *Nihonki*.
- 8 *Bowring, Richard John (2005). The religious traditions of Japan, 500–1600. Cambridge University Press, Cambridge. p. 16–17.*
- 9 He is also known as ‘Jikaku Daishi’ 慈覚大師.
- 10 Reischauer, Edwin O. (1955). *Ennin’s Diary: The Record of a Pilgrimage to China in Search of the Law*. Oxford University Press, New York. P. 44, p. 210.
- 11 Tachibana-no-Kachiko (橘嘉智子). She founded the Danrin-ji temple (檀林時) and hence became known as Empress Danrin.
- 12 Imaeda Aishin 今枝愛真 (1962). *Zenshû no Rekishi 禪宗の歴史*. Yoshikawa Kôbunkan 吉川弘文館, Tokyo. p.1-7.
- 13 Kenneth Ch’en (1964). *Buddhism in China: a Historical Survey*. Princeton University Press,

- 
- Princeton; Zurcher E. (1958). *The Buddhist Conquest of China*. Brill, Leiden.
- 14 An outline of the five mountain system can be found in: Imaeda Aishin 今枝愛真 (1970). *Chuusei zenshû no Rekishi 中世禪宗の歴史*. Tokyo Daigaku Shuppankai 東京大学出版会, Tokyo. p.141-146.
- 15 Idem.
- 16 A shrine in present Okayama-city, Okayama prefecture.
- 17 Yanagida Seizan 柳田静山 (1967). *Rinzai no Kafuu 臨済の家風*. Chikuma Shôbo 筑摩書房, Tokyo.
- 18 Dumoulin Heinrich (2005). *Zen Buddhism: A History, Japan, Book 2*. World Wisdom, Bloomington.; Breugem Vincent (2006). *From Prominence to Obscurity: A Study of the Darumashû: Japan's first Zen School (Ph.D.Thesis)*, Leiden University.
- 19 Kagami Genryû (editor) 鏡島元隆 (2004). *Dôgen-zenji-zenshû, shôhōgenzô 2, dai16, gyôjige 道元禪師全集, 正法蔵, 第16, 行持下*. Shunjusha 春秋社, Tokyo.
- 20 Fujita Takuji 藤田琢司 (2014). *Eisai-zenji-shû Kyôzengokokuron sankan 栄西禪師集, 興禪護國論, 三卷*. Zenbunka-kenkyûsho 禪文化研究所, Kyoto. p. 1-290, p.399-560 ; Eisai (author) 栄西, Nishimura Eshin (editor) 西村恵信 (2003). *Kyôzengokokuron Chimyakudaigo kanchû 興禪護國論, 卷中, 宗派血脈第五*. Shikisha 四季社, Tokyo.
- 21 Kokan Shiren (author) 虎関師錬, Fujita Takuji (editor) 藤田琢司 (2011). *Genkôshakusho zennikan 元亨釈書, 全二卷*. Zenbunkakenkyûsho 禪文化研究所, Kyoto.
- 22 Kokan Shiren 虎関師錬 (1278-1347), patriarch of Japanese Rinzai Zen, also well-known as a poet.
- 23 Kûkai is also known as Kôbô-Daishi (弘法大師). He is the founder of the Shingon (真言) school of Buddhism and credited with the invention of the 'kana' writing system, the syllabary that are used together with 'kanji' or Chinese characters in the Japanese written language.
- 24 The Mahāvairocana Sutra, a manual on tantric Buddhism that was translated from Sanskrit into Chinese around 724, is one of two central texts in Shingon Buddhism.
- 25 戸部侍郎 kohôjirô or 民部大輔, minbu-no-taiyû, a position of the higher fifth court rank, 正五位下.
- 26 Fujita Takuji 藤田琢司 (2014). *Eisai-zenji-shû Nihonzenshû-shisosenkôsoshi-ryakunen 栄西禪師集, 日本禪宗始祖千光祖師略年*. Zenbunka-kenkyûsho 禪文化研究所, Kyoto. p.395-445, p.755-798.
- 27 Unpublished records in the possession of the Matura Historical Museum in Hirado. None of the records contain page numbers.
- 28 In case of the head branch of this family, the name is pronounced as 'Matura' and not 'Matsuura' as would be expected.
- 29 In note 1 is explained that in the case of Eisai, the same characters should be pronounced as 'minnan', but in case of the temple they are pronounced as 'myôdan'.
- 30 Temples usually have two names known as 'mountain name' (山号) and 'temple name'(寺号). The mountain name can be related to the location of the temple as is the case with the Tendai temples at Hieizan, but it can also be symbolic in cases of temples that are not even in the vicinity of a mountain and then usually refer to a mountain, often in China, that has a



- connection to the specific school of Buddhism the temple belongs to.
- 31 He is also known as the instructor of Ji Gong (済公 1130-1207), a Buddhist monk who became a minor deity. A Chinese folk hero who supposedly possessed supernatural powers which he used to help the poor and protect the people from injustice.
- 32 See note 27.
- 33 Gokaden-sôkô, Yûkôkôgo 御家伝草稿二十三、雄香公五, see note 27.
- 34 Nihon Kôki (日本後記) the third of six volumes on Japanese history, covering the period between 792 and 833. It was completed in 840.  
Kuroita Katsumi (editor) 黒板克美 (1974). *Shinteizôhokokusitaikei, Nihonkôki 新訂増補国史大系, 日本後記*. Yoshikawa Kôbunkan 吉川弘文館, Tokyo.  
Entry of 22 April, 815; 廿二日、近江国滋賀韓崎に幸す。(-) 皇帝輿を降り、堂に上り、仏を礼す。更に梵釈寺を過ぐ。輿を停めて詩を賦す。(-)大僧都永忠、手自ら茶を煎じて奉御す(-)  
There are some doubts about the correctness of this article, as the date Eichû supposedly presented the tea, does not meet the dates of Eichû's return to China. It is possible that his tea was given to the emperor by someone else, but was possibly offered by Eichû.
- 35 See note 4.
- 36 From the personal experiences of the writer, who has been involved in chanoyu since 1999.
- 37 Chinshin-ryû, is one of the few schools of tea that were founded by members of the warrior class that remain today.
- 38 See note 21.
- 39 National Institute of Japanese Literature 日本文学研究資料館, Azuma Kagami 吾妻鏡 database, [http://base1.nijl.ac.jp/infolib/meta\\_pub/AZMDefault.exe?DB\\_ID=G0037830azuma&GRP\\_ID=G0037830&DEF\\_XSL=default&IS\\_TYPE=csv&IS\\_style=default](http://base1.nijl.ac.jp/infolib/meta_pub/AZMDefault.exe?DB_ID=G0037830azuma&GRP_ID=G0037830&DEF_XSL=default&IS_TYPE=csv&IS_style=default)
- 40 Watanabe Tsunaya (editor) 渡辺剛也 (1966). *Nihon-koten-bungaku-taikei 85, Shasekishû 日本古典体系 85, 沙石集*. Iwanami Shoten 岩波書店, Tokyo.
- 41 See note 39. Role 23, entry of the 4<sup>th</sup> of February, 1214.



温泉保養地と女性 —モーパッサン『モントリオル』—

大橋 絵理

長崎大学言語教育研究センター

**Land of the Spas and Women —Maupassant's *Mont-Oriol*—**

Eri OHASHI

Center for Language Studies, Nagasaki University

**Abstract**

Maupassant's novel *Mont-Oriol* published in 1887 depicts the situation of the Spas in the 19th century. One theme of this novel is the romance between Christiane, a married and aristocratic woman and of Paul, a rich and single man. This paper analyzes the relationship between the women and the land of the spas. Paul abandons Christiane who is pregnant with Paul's child. However Christiane feels the sense of unity with the land where the natural hot water springs, in other words, the new resort place, which was traditionally used as a vineyard. Even the men who belonged to the old society, Gontran, Christiane's brother, and Paul engage with the farmer's daughters who were born and grew up in the land of a new Spa named Mont-Oriol. *Mont-Oriol* describes the change from the farmland which had continued until the 18th century into the space of a modern concept, hot spring resort, and the beginning of the new world created by the people of all classes who are involved in this place.

Key words: *Mont-Oriol*, Maupassant, Spa, Women, 19<sup>th</sup> century

## はじめに

温泉は、様々な国において古代から病を癒すという効果で知られていた。フランス革命以前は王侯貴族達が温泉療養をしていたが、革命直後は貴族階級の激減によりほとんどの温泉地は衰退していった。その後 19 世紀の半ばになるとブルジョワ階級の台頭、鉄道網の発達、相次ぐガイドブックの出版、ホテルやカジノの充実、バカンスの普及等の要因によって、温泉保養地は飛躍的に発展していく<sup>1</sup>。ユーゲン・ウェーバーは、『フランス、世紀末』の中の「温泉療養者と観光客」の章で、温泉地は 19 世紀には海岸にさきがけリゾート地になったと指摘している<sup>2</sup>。保養地ではブルジョワの治療客を引き付けるために、サロン、遊戯室が作られ観劇やコンサートも開催された。さらに、フローベール、モーパッサン、ミシュレ、マラルメ、ゴンクール兄弟という作家達も療養のために温泉に滞在し、温泉保養地を舞台とした小説も書かれるようになった<sup>3</sup>。

1887 年に出版されたモーパッサンの『モントリオル』は、当時の温泉保養地の状況を描いた長編である。『モントリオル』のテーマは大きく二つに分けられる。ひとつは人妻クリスティアーナと独身男性ポールとの恋愛であり、もうひとつは彼女の夫アンデルマットと農民オリオル父子との間の温泉事業のための土地の売買の駆け引きである<sup>4</sup>。本論では、とくにクリスティアーナの恋愛を中心に女性と温泉保養地との関係を論じていきたい。

## \*

成功した事業家のユダヤ人のアンデルマットは、女性を引き付ける容姿ではないが、「あらゆる事柄に精通し、その精通ぶりは実に驚くべき判断の正確さと、洞察力の速やかさと頭の働きのしなやかさ」<sup>5</sup>を持っている人物である。そのような彼が結婚相手として選んだのは、金銭的余裕がない貴族の娘クリスティアーナであった。まず、クリスティアーナがどのような女性として描かれるか見てみよう。アンデルマット夫妻とクリスティアーナの父と兄がオーヴェルニュ地方にあるアンヴァルのボヌフィーユ温泉を訪れたのは、彼女の不妊治療のためだった<sup>6</sup>。『モントリオル』では彼女の他に、その地方の豪農オリオル老人の二人の娘が副次的人物として登場する。姉はクリスティアーナの兄ゴントランと婚約、妹はゴントランの友人ポールと婚約することになるのだが、彼女達はクリスティアーナと比較すると二義的な存在であるにもかかわらず、容貌が非常に詳しく描写されている<sup>7</sup>。それに反してクリスティアーナは「ほう、すごい美人がきた」<sup>8</sup>と他の湯治客達に評されはするが、「金髪で小柄の色の青白い美人である」<sup>9</sup>とだけ書かれ、多くの女性に当てはまるような容貌しか示されていない。だが物語の冒頭部分で、彼女は次のように描かれる。ボヌフィーユ温泉で開業

している 3 人の医者の中で夫が最も近代的だと考えたラトヌ医師は、彼女を診察して色鉛筆で彼女の湯上り着に内臓の輪郭を描いていく。「この仕事を 15 分続けた後で、夫人の身体は地図そっくりになった。大陸があり、海があり、岬があり、河があり、国々があり、都会がある。そしてこうした地上の区分すべてに名称がついている」<sup>10</sup>。このようにクリスティアーヌに関してだけ、外見よりも内臓すなわち身体の内部の方が重視され、しかもそれは地図として描写されるのである。

また他の女性達と異なり、彼女の言動にはある特徴が見られる。それは、この温泉保養地への熱烈な称賛である。

クリスティアーヌは叫んだ。

「まあ、ここに住んだらどんなに幸福でしょう」と、彼女は早くも幸福なような気がした。

人が、[...] 自分の来るのを待っていてくれたように思われる土地に、そのために自分は生まれたのだというような気のする土地に足を踏み入れたとたん、身体にも心にも忍び込み、楽に呼吸させてくれ、身も心も軽くしてくれる幸福感に心中をつらぬかれたのだ。<sup>11</sup>

クリスティアーヌはパリで生まれ育ち結婚後もパリに住む生粋の都会の女性であり、ボヌフィュー温泉に来たのは初めてである。それにもかかわらず、自分がこの保養地に来るために生まれてきたと感じたということは、この温泉保養地は彼女の再生の場であることを示唆していると考えられる。また、土地が彼女の身体の内部入り込む感覚から彼女は絶対的な「幸福感」に包まれる。それは彼女がアンヴァルの大地に本質的に所属する存在であることを示していると言えよう。

そして彼女が上記のような感情を抱いたのは、次の出来事の直前であった。オリオル老人が自分のブドウ畑のために大きな岩を爆破しようとした時、クリスティアーヌは爆破現場をうろついている子犬が死んでしまうのではないかという恐怖に捉えられる。その時ポールは危険もかえりみずに子犬を救うために飛び出していく。彼の無謀とも言える姿を見て「クリスティアーヌは感動のために息がつまってしまった。躍り上がるようにどきどき打っている心臓の上に両手をあてたまま、すっかり頭が混乱して、思わずこう聞いた。「おけがは、まさか？」<sup>12</sup>。彼が救おうとした子犬は爆破とともに死んでしまうが、彼女はこの瞬間にポールに心を奪われたと考えられる。この土地を訪れる以前には夫に対しても決して経験したことがなかった異性への恋愛感情がはじめて芽生えたのである<sup>13</sup>。

さらに、他の湯治客が温泉の効果に疑問を持ち罵るのに反して、クリスティアーヌは効果よりも湯の中で気泡に包まれることに魅力を感じる。

その中につかっているクリスティーヌはじつにいい気もちだった。じつに軽く、じつにやわらかく、じつによい気持ちに愛撫し、抱きしめてくれる。この動いている湯の波が。生きている波。[…] 休息と安穩、静かな思考、健康、密かな喜びと沈黙の喜び、こういうものから成り立っている静かな幸福感が、この温浴のえもいわれぬ温かみと一緒に彼女の身中に忍びこんだ。<sup>14</sup>

彼女にとって湯は生きて躍動している存在である。湯の中に沈んでいる時、彼女を満たすのも圧倒的な幸福感であり、その感覚はまた彼女の身体の上に描かれた地図＝土地とも連鎖していく。大地の内部から湧き出た湯に浸ることによって、土地が自分の内部に入り込むのではなく、今度は反対に彼女が自分の身体全体を大地の内部に融合させ、さらなる一体化を図ることになる。そしてこの湯の中で彼女が夢想するのは、爆破の時に出会ったポールのことであった。「この青年は例の犬の一見以来少々気にかかって困る」<sup>15</sup>。この気がかりはポールがクリスティーヌにとって大地や湯に深く関連する人物であることを暗示している。

そして、ポールはといえば、彼もオーベルニュ地方の大地との一体感をクリスティーヌに語る。

僕という人間は全身が開いているような気がするんです。[…] 森全体が僕の眼に入ってくるのです。森が僕をつらぬき、僕の中に侵入し、僕の血の中を流れます。それにまた僕が森を食べているような気がするんです。森が僕の腹の中を満たすのです。僕が森そのものになるのです。<sup>16</sup>

ポールとクリスティーヌは大地が身体の中に侵入してくるような感覚を抱くという点では一致している。しかし、ポールの方は土地や自然との接触で幸福感を抱いているわけではない。その自然を食らいつくし自分の所有物にしてしまうのだ。クリスティーヌは彼の言葉を聞いて「自分までが森と同じようにこの大きな食欲な眼に食べられてしまうような気」<sup>17</sup>がする。さらに、彼はオーベルニュ地方に漂う匂いを官能的に語り、彼女を魅了する。葡萄やアカシアや草の香りのなかでポールは、ある香りについて含みをもたせた言い方をする。「それにもうひとつ、暑い時に、往来を歩いていて空気中にちょっとヴァニラのような味の漂っているのにお気づきですか？—お気づきでしょう、え？—そうですか、あれは…あれは…いやどうも、これはちょっと言いにくい。[…] そう、家畜小屋の匂いです。牛の全部が街道にこの家畜小屋の匂いをまいて行くのです」<sup>18</sup>。甘いヴァニラの香りが家畜小屋の匂いに変貌するという過程は、クリスティーヌが抱いたポールに対する認識の変化と重なりあう。最初に出会った時、ポールを醜い男だと思ったクリスティーヌであったが、しばらくして

彼の匂いに気づく。「彼の略服の上着から、下着から、おそらく肌からも何か微妙な、得も言われない匂いが発散していた」<sup>19</sup>。彼女には理解しがたい匂いだったが、彼女はその匂いに魅了されたと考えられる。さらにポールの気質は次のように語られる。

「この男はその熱烈な本能で、どんな時でも動物的な熱烈な本能で田園を愛しているのだ。田園と聞くと興奮せずにはいられない官能型の男として田園を愛しているのである」<sup>20</sup>。ここで強調されているポールの本能的かつ動物的な欲望は二人がいる大地と連鎖している。ポールの官能を呼び起こす森はクリスティアーヌであり、彼はその森が広がる大地を歩きまわりすべてを食らい尽くしたいという欲求を持つ動物でもあるのだ。

実際ポールは、この土地と結びついていなければ女性に魅力を感じない。彼がクリスティアーヌと別れる予感を強く抱くのは、彼女が夫とともにパリに戻る、すなわち温泉保養地を去る決意をしたからである。彼女の方は、パリに帰っても上手に関係を続けていけるという確信を持っているのだが、ポールは、最後のアンヴァルでの夜の逢引の時に身震いが全身を走るのを感じる。「身内の凍る戦慄だった。[…] 今突如として不幸の前触れのように身内に忍び込んだ」<sup>21</sup>。絶望的な気分になったポールは次のような行為に至る。

彼は、彼女のものなら何一つ失うまいとするかのように、跪いたかと思うと、顔を地面に寄せて黒い影の縁に口をつけた。喉の乾いた犬が泉の縁に腹ばいになって水を飲むように、愛する影の輪郭を順々に追いながら激しく道の埃に接吻しはじめた。そうやって両膝で歩きながら、彼女の方に近づいていった。地面の上にのびているなつかしい黒い影を唇で吸い集めていくかのように、彼女の身体の影絵に愛撫の雨を浴びせながら。<sup>22</sup>

ポールはクリスティアーヌが目前にいるにもかかわらず、彼女の身体に触れようとせず、大地にのびる彼女の影に接吻をする。この行為は、彼が魅せられていたのはオーベルニュの大地そのものであり、クリスティアーヌが土地から切り離されると、もはや彼女に魅力を感じなくなるということを示唆している。土地を去っていくクリスティアーヌは、ポールにとって実態のない影、大地に反映された存在でしかないのだ。またポールが犬のような姿で彼女の影に接吻したという記述にも注目したい。クリスティアーヌがポールに最初に魅了されたのは、彼が爆発現場をうろついていた子犬を救おうと駆け出したからであった。そしてこの子犬とポールの間にはある共通点が見いだされる。「髪の毛は黒く、短く、ごわごわしているし、目はあまりにも丸すぎる」<sup>23</sup>と書かれるポールの容貌は、彼が救おうとして救えなかった「黒い狆のような」<sup>24</sup>子犬に類似している。さらにクリスティアーヌが自らの身体が溶解するように

感じ、幸福感に最も導かれたのは温泉と一体感を得たときである。ポールが「喉の乾いた犬が泉の縁に腹ばいになって水を飲むよう」な行為をしたということは、地下から湧き出た温泉に同一化したクリスティアーナを求めたからであるとも考えられるが、温泉保養地を離れてしまう彼女では、ポールが喉を潤すのは不可能となるのだ。

さて、『モントリオール』の第2部は、1年後から始まり前年とほぼ同じ人々が保養地に集う。しかしポールは妊娠したクリスティアーナに対してもはや愛情を感じてはいない。ポールに変わらぬ愛情を抱く彼女は、昨年二人が最後に逢引した場所へもう一度行こうと乗り気でない彼を誘う。その場所に着いたクリスティアーナは1年前地面に映った彼女の影に接吻した行為をポールに思い起こさせようとするが、彼は以下のような態度を取る。

月が、彼女の影を地面に長く落としたと思うと、醜く形の変った脇腹のふくらみをくっきりと描き出した。と、ポールは、自分の足元にありありと女の妊娠を見せつける影をながめながら、女と向き合っ、じっと立ちすくんだ。詩の世界にだけ遊ぶ潔癖さが傷つけられた気持ちで、女がそのことを感じていないのが、無性に腹立たしかった。[…] たまりかねたいらだたしさを声の中に含ませながら、こう言った。

— ねえ、クリスティアーナ、そんな子供らしいこと、おかしいじゃないか。<sup>25</sup>

ポールが彼女の姿を醜いとはっきりと認識し嫌悪感さえ覚えたのは、彼女の身体を直視したからではなく、彼女の影を見たからである。ポールにとってクリスティアーナの真実の姿はあくまで大地を媒介としてしか出現しないのである。

そして彼はその後オリオル老人の2人の娘の妹、シャルロットに魅了される。農民の娘であるにもかかわらず、姉妹は修道院で教育を受け、田舎的な粗野な部分と都会的な洗練された部分が混合された魅力を持ち男性たちを引き付ける。クリスティアーナの兄ゴントランは、アンデルマットの勧めで、新たな温泉保養地を建設するために不可欠な土地を相続する姉のルイーズと金銭のために結婚することを決意する。他方ポールはゴントランが最初に気に入って近づいていたが、相続という理由で姉に乗り換えたことで深く傷ついていたシャルロットに惹かれていく。

ポールを捉えたのはシャルロットの雰囲気であった。

都会で生まれ都会で育った女とまるで違って見えるではないか。誘惑のために準備される女の持つ技巧的なところを少しも持っていない。言葉に少しも物まねしたところがなく、からだのこなしに少しも規則づくめのところがなく、視線に偽りが無い。



新しい純な存在であるというばかりでなく、ある原始的種族から生まれた存在である。まさにこれから都会の女になろうとする瞬間における本当の大地の女である。<sup>26</sup>

シャルロットへ対する恋愛が芽生えた時のポールの感情は、クリスティアーヌに対して最初に抱いた感情と類似している。「クリスティアーヌの傍にいる時はまるで少女を相手にしているような気がする。それほどこの女を初心だと彼は察していた。子供に対するような許嫁に対するような愛し方だった」<sup>27</sup>。二人の女性の共通点は、純粹で男性を誘惑する技巧をこらさないことにある。だが、シャルロットは、パリに育ち一時的に不妊治療のためにこの保養地に来ているクリスティアーヌとは根本的に異なっている。小説の題名『モントリオル』は、シャルロットの父であるオリオル老人の土地をアンデルマツが開発して誕生させた新たな温泉保養地の名前である。オリオルという苗字からもわかるように、シャルロットはこの土地に根差した「本当の大地の女」なのだ。アンデルマツは、保養地をモントリオルと名付け、さらにその中にある三つの源泉の名前を「クリスティアーヌ」「ルイズ」「シャルロット」と決定した。クリスティアーヌは名前だけだが、シャルロットの場合は苗字と名前がそろることから、この新たな保養地ではクリスティアーヌは部外者となり、シャルロットが彼女にとってかわり中心的な人物となるであろうことが示唆されている。

それにともない、自分を裏切ってシャルロットと婚約したポールの子を妊娠したクリスティアーヌは絶望し、出産に関する次のような幻想を見る。「腹を立ち割られ、血だらけの寝台の上に仰向けになっている自分の姿が見える。一方人々は、何か赤いものを、動かないもの、泣かないもの、死んでいるものを、向こうに運んでいく。〔…〕おそろしいたまらない受難の光景を改めてまざまざ見るのである」<sup>28</sup>。幻覚の中で彼女自身の死体が横たわっている血だらけの寝台は、大地から湧き出た「濃いきれいな赤色をしていた」<sup>29</sup>モントリオルの源泉を想起させる。また「腹を立ち割られた」という表現は、クリスティアーヌが生物に対するような「憐憫を抱いた」<sup>30</sup>爆薬で割られた岩のイメージと重なり合う。さらに爆発の時に岩の周囲をうろついていた黒い子犬の死後の姿も忘れるわけにはいかないであろう。

足元を見た拍子に、黒い毛でおおわれた、泥まみれの、ねちゃねちゃする、血だらけの肉片を踏んだのだということに気付いた。〔…〕喉がつまった。あまりに激しく喉をつかれたので涙を抑えることができなかった。〔…〕もう何も聞きたくなかった。ただ帰りたい。部屋に閉じこもりたい。あんなに楽しく始まった今日は、彼女〔クリスティアーヌ〕にとって終わりはすっかり嫌な日になってしまった。これは前兆だろうか？<sup>31</sup>

クリスティアーヌが出産間際に見た真っ赤に染まって死んだような子供のイメージは、爆破で死んだ子犬と重なりあう。ポールに似た子犬の死は、ポールの子供の死のイメージに連鎖していく。実際の出産では、子供は無事に生まれクリスティアーヌ自身の健康にも問題はなかったが、彼女はその後ポールに会い次のような態度を取る。「こんなにわずかの時間しかおめにかからなくてすみませんけれど、子供のことにかなければなりませんから」。男は立ち上がった。もう一度彼女の差し出している手に接吻した。それから部屋の外に出ようとする。「ご幸福をお祈りしますわ」と彼女が言った<sup>32</sup>。クリスティアーヌのポールへの最後の別れの言葉は、自分を裏切った男性への未練をみずから断ち切り、パリで子供とともに生きる決意を示している。彼女は一体感を感じたこの土地での体験によって精神的に自立した女性へと変貌することができたと言えるだろう。

## おわりに

モーパッサンは物語の舞台を、19世紀のブルジョワ階級の社交の中心地であったパリではなく、温泉保養地という場所に設定することにより、従来とは異なった人間関係を描いた。彼の作品で女性が主人公の代表的な長編小説と言えば『女の一生』であるが、この作品の主人公ジャンヌは男性に翻弄され続ける。彼女はコルシカ島へ新婚旅行に行く以外は他の都市へ移動せず、先祖代々の館がある因習的な田舎で一生を終える。それに反して温泉保養地は、階級が異なるだけでなくお互い全く知らない人々が集い、そこでクリスティアーヌは恋愛を初めて体験する。彼女はジャンヌと同様に貴族の娘であり、愛していた男性に裏切られるが、ジャンヌとは異なり、愛した男性なしで子供を育てていく選択をする。それは、クリスティアーヌが温泉が新たに湧きだした大地、それまでのブドウ畑という伝統的な使用とは異なったリゾートという未来に開かれた土地と同一化することによって可能となったと言えるだろう。また新たな役割を担った土地は男性達の生き方も変えていく。旧社会に属するゴントランやポールでさえもモンリオールと名付けられることになった土地で生まれ育ち従来の環境では出会うことがなかった姉妹と結婚することになるのだ。『モンリオール』は、伝統的に固定かつ閉鎖されていた空間が、温泉保養地という新たな概念の空間に変貌し、そこを訪れた人々が創造していく未知の世界の始動を描いていると言える。さらにこの作品には経済問題も深く関係しているが、それについては今後論じていくつもりである。

註

- 1 Voir Philippe Langenieux-Villard, *Les Stations thermales en France*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », n° 229, Paris, 1990, pp. 24-25 (成沢広幸訳『フランスの温泉リゾート』、岩波書店、2005年参照)。イザベル・プザドゥはカジノが温泉保養地の発展に大きく貢献したと指摘している (voir Isabelle Pouzadoux, « Pour une gestion du temps libre au cœur de la station thermale: le casio de Vichy de 1870 à 1939 » dans *2000 ans de thermalisme: économie, patrimoine, rites et pratiques : actes du colloque tenu en mars 1994 à Royat (Puy-de-Dôme)*, réunis par Dominique Jarrassé, Publications de l'Institut d'Étude de Massif Central, 1999)。
- 2 Voir Eugen Weber, *Fin de siècle : la France à la fin du XIXe siècle*, traduction de l'anglais par Philippe Delamare, Fayard, 1986。温泉開発の歴史については成沢広幸「フランス温泉療養リゾート沿革」、『経済学論集』第9巻第1号、宮崎産業経営大学経済会、2000年を参照した。
- 3 Voir *Les stations thermales en France*, op. cit., pp. 38-39。E. -H. ギターはウォルター：スコットが『聖ロナン鉱泉』(Sir Walter Scott, *Saint Ronan's Well*, Nabu Press, 2010)という小説を1823年に書いたのは偶然ではなく、温泉ブームと関連していると述べている (Eugène-Humbert Guitard, *Le Prestigieux passé des eaux minérales: histoire de thermalisme et de l'hydrologie des origins à 1950*, Société d'Histoire de la Pharmacie, Paris, 1951, pp. 66-67)。またネルヴァルがバーデン・バーデンでオペラを鑑賞し、テーヌ、ジョルジュ・サンド、ドストエフスキー、ホフマン等が小説の中に温泉保養地を登場させていることも指摘し、保養地はロマネスクな場所でもあったと分析している (voir *ibid.*, op. cit., pp. 145-165)。アルマン・ワロンもミシュレ、メリメ、フローベール、ゴンクール兄弟、ツルゲーネフ、ヴェルレーヌ、マラルメ、プルーストの温泉保養地滞在、及びヴィシーサンヨール会社の息子で詩人・作家でもあったヴァレリー・ラルボーについて言及している (Armand Wallon, *La vie quotidienne dans les villes d'eaux (1850-1914)*, Hachette, 1981, pp. 278-319。Voir aussi *Villes d'eaux en France*, ouvrage réalisé par l'Institut Français d'Architecture sous la direction de Lise Grenier, Édition Institut Français d'Architecture, 1985, p. 179)。山田氏はベルタル、ジッド、ドーデ、チャーホフの温泉に関する記述に言及している (山田登世子、『リゾート世紀末』、筑摩書房、1998年、176-182頁参照)。
- 4 成沢氏は19世紀後半に起こった温泉事情を分析しながら、『モントリオル』の恋愛を論じている (成沢広幸「モーパッサン『モントリオル』を読む 世紀末温泉

- 開発ブーム」、『宮崎産業経営大学研究紀要』第13巻第1号2000年参照)。
- 5 Guy de Maupassant, *Romans*, édition établie par Louis Forestier, Gallimard, coll. «Bibliothèque de la Pléiade», 1987, p. 488. 『モントリオル』は最初1886年12月23日と1887年2月6日に『ジル・ブラス』紙に掲載された。なお訳出にあたっては、杉捷夫訳『モントリオル(上)(下)』、岩波書店、2005年を参照した。アンデルマットはユダヤ人である。1880年から1914年にかけてユダヤ人たちのサロンがフランス文学に大きな影響を与え、そこにモーパッサンも出入りしていた。ポール・モーランはモーパッサンがアンデルマットをユダヤ人に設定することによって、当時のユダヤ人達の経済面におけるフランス社会での動向を描こうとしたと指摘している (voir Paul Morand, *Vie de Guy de Maupassant*, France Loisirs, Paris, 1993, p. 98)。
  - 6 温泉が不妊治療に効果があるということから、カトリーヌ・ド・メディシス、アンヌ・ドートリッシュ、ジョゼフィーヌ・ボーアルネも温泉保養地で治療を受けた (voir Vladimír Křížek, *Kulturgeschichte des Heilbades*, Edition Leipzig, 1990, pp. 160-161, 種村季弘、高木万里子訳『世界温泉文化史』、国分社、1994年参照)。
  - 7 二人の娘は最初に物語に登場したとき次のように描かれている。「彼(ゴントラン)は二人は双子ではないかと思って見たりしたが、それほど二人はよく似ていた。それでも、一方のほうがいくらかからだつきがふっくらしており、小柄でもあった。もう一人の方はもっとすらりとして上品だった。二人の髪は、黒いというのではなく、栗色だったが、帯のようにこめかみにぴったりくつつき、頭を軽く動かすたびに、きらりと光った。オーヴェルニュ人らしく顎と額が少しきつすぎ、頬骨が目立ちすぎたが、口許はかわいかった。眼はすばらしく、眉毛は頬の少ないほどはつきりと秀で、肌の色のすがすがしさはすばらしかった」(*Romans*, op. cit., p. 520)。
  - 8 *Ibid.*, p. 528.
  - 9 *Ibid.*, p. 486.
  - 10 *Ibid.*, p. 490.
  - 11 *Ibid.*, p. 500.
  - 12 *Ibid.*, p. 505.
  - 13 温泉保養地での恋愛に関しては、チャーホフの『犬を連れた奥さん』(Anton Tchekhov, *La dame au petit chien et autres nouvelles*, traduction du russe par Madeleine Durand et Édouard Parayre et révisé par Lily Denis, préface de Roger Grenier, Gallimard, Paris, 1999) が有名であろう。ジェーン・オースティンの『説得』(Jane Austen, *Persuasion*, Oxford Bookworms Library, Stage 4, 2006) でも恋

---

愛の舞台としてバースが登場する。またウラディミール・クリチェクは温泉保養地の情事について、ショーレム・アレイヘムの『マリンエバート』(Sholem Aleichem, *Marienbad*, translated by Aliza Shevrin, Wideview Perigee Books, 1984) 等の作品に見ることができると指摘している (voir *Kulturgeschichte des Heilbades*, op. cit., p. 165)。

14 *Romans*, op. cit., p. 529.

15 *Idem.* クルティエは『水と温泉の文化史』の中で「1800年代のはじめには、浴場は大っぴらな男女の性的交際の場所になった」と指摘している (voir Alev Lytle Croutier, *Taking the waters : spirit, art, sensuality*, Abbeville Press, New York, London, Paris, 1992, p. 112, 訳出にあたっては武者圭子訳『水と温泉の文化史』、三省堂、1996年を参照した)。

16 *Romans*, op. cit., p. 533.

17 *Idem.*

18 *Ibid.*, p. 534.

19 *Ibid.*, p. 531.

20 *Ibid.*, p. 533.

21 *Ibid.*, pp. 587-588.

22 *Ibid.*, p. 588.

23 *Ibid.*, p. 498.

24 *Ibid.*, p. 504.

25 *Ibid.*, pp. 613-614.

26 *Ibid.*, p. 662.

27 *Ibid.*, p. 547.

28 *Ibid.*, p. 677.

29 *Ibid.*, p. 524.

30 *Ibid.*, p. 501.

31 *Ibid.*, p. 508. モーパッサンの作品の中では、しばしば動物は残虐な死をとげる (*Vie de Guy de Maupassant*, op. cit., p. 170)。

32 *Romans*, op. cit., p. 700.



## 2種類の e-learning 教材による課外学習効果について

—G-TELP のデータおよびアンケート結果からの考察—

小笠原 真司・廣江 顕・奥田 阿子・William COLLINS  
長崎大学言語教育研究センター

### **The Effects of Extracurricular Studies Using Two Kinds of e-Learning Materials**

**- Based on Data Obtained from G-TELP Test Scores and Student Surveys -**

Shinji OGASAWARA, Akira HIROE, Ako OKUDA, William COLLINS  
Center for Language Studies, Nagasaki University

#### **Abstract**

The purpose of this study is twofold: (a) to investigate the possibility of improving students' English listening and reading skills through extracurricular studies using two kinds of e-learning materials and (b) to find their opinions and attitudes towards the e-learning system by the use of questionnaires. In 2013 all the first-year and second-year students of Nagasaki University were required to study e-learning materials as extracurricular studies. To investigate the first-year students' English proficiency progress, their G-TELP scores in the first and second semesters were analyzed and at the same time, were compared with students' scores in 2012 and 2011. The data shows that their scores in the first semester of 2013 were statistically higher than students' scores in the first semester of 2012 and 2011. However, the data of the first year-year students in 2013 shows that the improvements in test scores from the first semester to the second semester were not statistically significant. Moreover, we find that two thirds of the students were not interested in e-learning materials and many of the students study with the e-learning system inadequately. Finally, we report some drastic reforms for the 2014 school year to improve the situation.

**Keywords:** 3-Step, PowerWords, questionnaire, TOEIC, G-TELP

## 1. はじめに

本学では、グローバル化の動きに対して、全学的に英語力の向上を共通認識とし、教養教育の英語教育において、2種類の e-learning 教材を平成 25 年度より教養課程 1、2 年生全学生 3,200 名に必修化した。教材は、授業時間だけでは養成が困難と思われるリスニング力と語彙力の養成を目的に、千葉大学で開発された「3 ラウンド・システム」<sup>1</sup>とアルク社の「パワーワーズ」を利用した。

本学は、医学部、薬学部、歯学部、教育学部、経済学部、環境科学部、工学部、水産学部の 8 学部からなる総合大学であるが、学部間の学生の英語学力は、かなりのひらきがあるのが現状である（小笠原真司, 2013）。そこで、全体的な英語学力の引き上げの方策として、2種類の e-learning 教材の学習を導入し、平成 25 年度からはその学習の成果を成績の一部に加えることにより、学生の学習をより確かなものにしようと試みてみた<sup>2</sup>。

2種類の e-learning 教材のうち、千葉大学で開発された「3 ラウンド・システム」は、主にリスニング力強化を目的とした教材だが、すでに採用している先進校では、リーディング力養成にもかなりの効果がみられたという（高橋他, 2005; 竹蓋・水光, 2005; 竹蓋他, 2009; 竹蓋・竹蓋, 2009）。また「パワーワーズ」は、語彙学習に特化した教材であるが、ディクテーションやシャドーイングの訓練も用意されており、リスニングやスピーキングの基礎練習も可能な教材といえる。また、レベルごとの語彙学習が可能であるので、学習者の力に合わせた指導が可能であり、効率的な教材であろう（河内, 2008）。

また、本学では、全学部の 1、2 年生全員に対して G-TELP（国際英検）レベル 3 と TOEIC-IP テストを実施している。G-TELP レベル 3 は入学後 2 年間で 3 度、また TOEIC-IP は、1 年と 3 年次の 2 度受験する。それらの費用はすべて大学が負担している。G-TELP（国際英検）は、グラマー、リスニング、リーディングの 3 つのセクションからなるバランスのよいテストであり、それぞれが 100 点満点で採点され、合計が 300 点である。なお、G-TELP レベル 3 は、G-TELP のなかで、TOEIC 400 点から 600 点あたりの難易度となっている<sup>3</sup>。G-TELP の複数受験により、教員も学生も定期的に英語力を確認することができるようになるとともに、G-TELP の成績は、成績評価に組み入れられており<sup>4</sup>、G-TELP の受験率が、ほぼクラスの学生の 100% であるという事実が（小笠原真司, 2013）、学生のテストへのモチベーションの高さを物語っている。

ところで、磯田・田頭（2011）や達川（2012）の報告にもあるように、学生全体の学力を統計上大きく伸ばすことは、正規の授業の英語指導のみではなかなか容易なことではないと言えるであろう。絶対的な英語学時間を増やす可能性のひとつとして、授業外の e-learning 学習を利用する方法が考えられる。e-learning 学習の成果は、す



で多くの報告事例があるが、その多くが CALL 授業や一部の授業での授業内指導が基本となっており、総合大学における授業外学習必修化というかたちでの実践報告はあまりみられない(土肥, 2011; 小笠原・廣江・奥田, 2014)。

本論では、入学時に実施する TOEIC-IP のスコアをプリテストとし、G-TELP のデータをポストテストとして用いて、e-learning 学習を課した平成 25 年度の学生の成績を、実施以前の平成 23 年度および平成 24 年度の学生の成績とを分散分析により検討し、授業外 e-learning 学習の効果の有無を報告する。また e-learning 学習は、学生の英語学習の意識にどのように変化をもたらしたのかを、アンケート調査により分析し、今後の問題点および改善点を考察したいと思う。

## 2. 研究の背景

京都大学高等教育研究開発推進センター(2014)が発表した調査結果によると、国立大学における LMS (Learning Management System) の導入率は 78.4%であり、LMS を活用した e-learning を実施している国立大学は少なくない。語学教育という点においては、現在、CALL (Computer-Assisted Language Learning) を使用した学習形態は、オンラインを使用した個別学習からグループ学習、一斉授業から学習者のレベルの多様化に対応できる授業形態まで多岐に渡り(西堀, 2007)、授業中における ICT の活用は盛んである。授業外での学習においても、近年、コンピュータに加えて、タブレット端末やスマートフォンの普及により、ほぼ全員の学生がインターネットへ接続できる環境さえあれば、e-learning 教材を使用して、時間と場所に制約されることなく語学学習できるような状況にある。語学学習に必須とされる学習時間の確保を e-learning によって補えることは、学習者にとっても大きなメリットだと言えるだろう。英語教育においても、英語学習者にとって意欲と動機付け(オートノミー)さえあれば、かなりのレベルまで継続的な自学自習が可能であり、e-learning が英語力向上の一助になることは言うまでもない。

しかしながら、その一方で、e-learning には問題点も潜んでいる。多種多様な選択肢や道筋があり得るという状況が、かえって英語学習者に論理的・体系的な学びのあり方を曇らせている側面があることは否定できない。e-learning の欠点は、画面を通して学習を行うことから、教員や仲間と関わりが少なくなり、「無機質で静的な学習行為」(太田, 2012)と捉えられ、英語学習に対するオートノミーが養われていない限り、継続的な e-learning での個別学習は非常に困難であると考えられる。

加えて、e-learning を使用した学習の場合には、学習教材の質の確保が困難であるという側面もある。e-learning 教材の開発は、各教員に委ねられているケースが多い(山田, 2012)だけでなく、教材の中には、外国語の指導理論や学習理論が欠如し、学習効果が検証されていない教材も多く存在する(水光, 2002)。どれだけ高い学習

意欲とオートノミーが備わっていても、学習効果が期待できない教材を長期期間に渡って学習する学習者は珍しいだろう。e-learning を活用し、英語力向上を目指す場合には、教員が学習効果を期待できる教材を選定し、学習者のオートノミーをどの程度育成できるかどうかにかかっている。

### 3. e-learning 教材を用いた学習と G-TELP（国際英検）

#### 3.1 3-Step CALL System について<sup>5</sup>

千葉大学では、竹蓋（1997）によって開発された「3 ラウンド・システム」（以下、3R）の指導理論を採用した教材開発が長年行われている。3R では、聴解力と語彙力を軸において構築された英語教育の総合システムであり、包括システム（英語教育全体像の定義と全体の統括）、集積システム（興味、能力のバラツキに対応）、複合システム（効率的な語彙力の育成）、中核システム（効率的な聴解力の育成）と名づけられた4層の多重システムで構成される。この3Rの指導理論を用いて作成された教材は中核システム（図1）において、容易ではない内容を1度で理解させようとせず、事前情報やヒント情報を用いながら3回に分けて分散学習させることにより、理解度を深め、聴解力の効率的な養成を可能にしている。

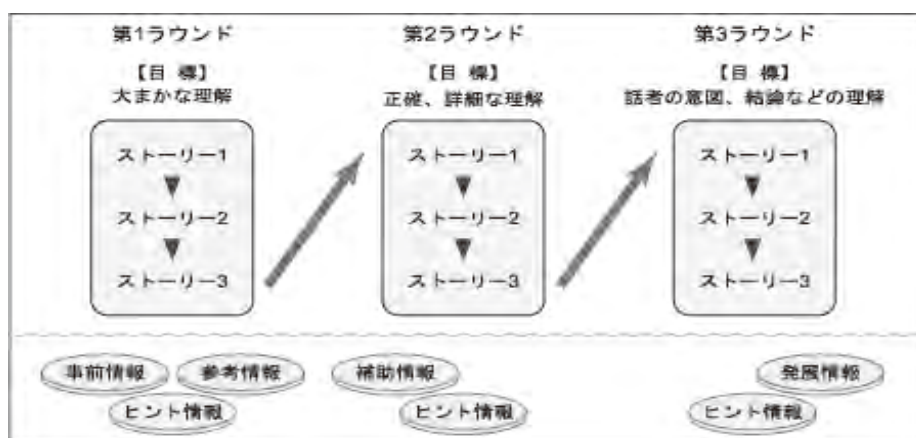


図1. 中核システムの構造（竹蓋幸・水光, 2005）

#### 3.2 これまでの3Rに関する研究の知見のまとめ

3Rの指導理論を用いて開発された教材は、Listen to Me!シリーズと名付けられ、これまでに10種類以上の教材開発が行われ、その学習効果が実証されてきた。今までの研究から、3Rを用いた教材を使用して学習した場合に1) TOEICによる得点の上昇、2) 学習効率の良さ、3) 聴解力以外の他技能への転移が確認されている。

教材名	テーマ	レベル(TOEIC)
First Step Abroad	旅行	入門(310～)
American Daily Life	日常	初中級(450～)
New York Live	都会	初中級(450～)
People at Work	職業	中級(520～)
Canadian Ways	文化	中級(520～)
Introduction to College Life	大学	中級(520～)
College Life	大学	中上級(590～)
Gateway to Australia	文化	中上級(590～)
A Bit of Britain	文化	上級(660～)
College Life II	大学	上級(660～)
News from the world	ニュース	上級(660～)

図 2. 3R 教材 (Listen to Me!シリーズ) とそのレベル

TOEIC による得点の上昇では、英語学習に対する動機付けが困難とされる英語非専攻学習者グループでも半期で 56 点の得点上昇が確認されている (高橋他, 2005)。また、学習動機の高い英語を専攻とする学生では 100 点を超える上昇があったとの報告もあり (竹蓋・水光, 2005)、一般に指導が困難とされる上級レベルの学生へ対応できる教材でもあることが、すでに実証済みである (竹蓋他, 2002)。次に、学習効率の良さという点に関しては、3R を使用した指導の場合とそうではない場合を比較した際に、TOEIC で同等の得点上昇を得るためには、学習時間に 10 倍前後の効率があると結論付けられている (竹蓋他, 2001)。また、聴解力以外の技能への転移という点においては、TOEFL を用いた得点上昇量を観察した検証において、読解力に 85%、文法力に 110%の転移が明らかとなった (竹蓋他, 2005)。

以上のように長年の実証研究から Listen to Me!シリーズの学習効果が証明されてきた。しかしながら、土肥 (2011) でも述べられているように、今まで確認されてきた結果は、授業中に学習を継続させるための動機付けを中心とした指導を並行して行っている場合が多く、Listen to Me!の教材を自学自習用の e-learning 教材と位置づけた場合ではない。これまでと異なった視点から教材の学習効果を検証するためには、自学自習用教材として学習した場合の学習効果と問題点を明らかにするとともに、学習者のオートノミーの育成方法を研究することが必要であると考えられる。

### 3.3 「パワーワーズ」について

アルク教育社から提供されている「パワーワーズ」は、12 のレベルからなり、図

3が示すように、入門（レベル1）、初級（レベル2～4）、中級（レベル5～7）、上級（レベル8～10）、最上級（レベル11～12）にレベルが細分化されている。また、パワーワーズは、それぞれのレベルが50のユニットから構成されており、ひとつのユニットで20個の単語を学習するようになっている。

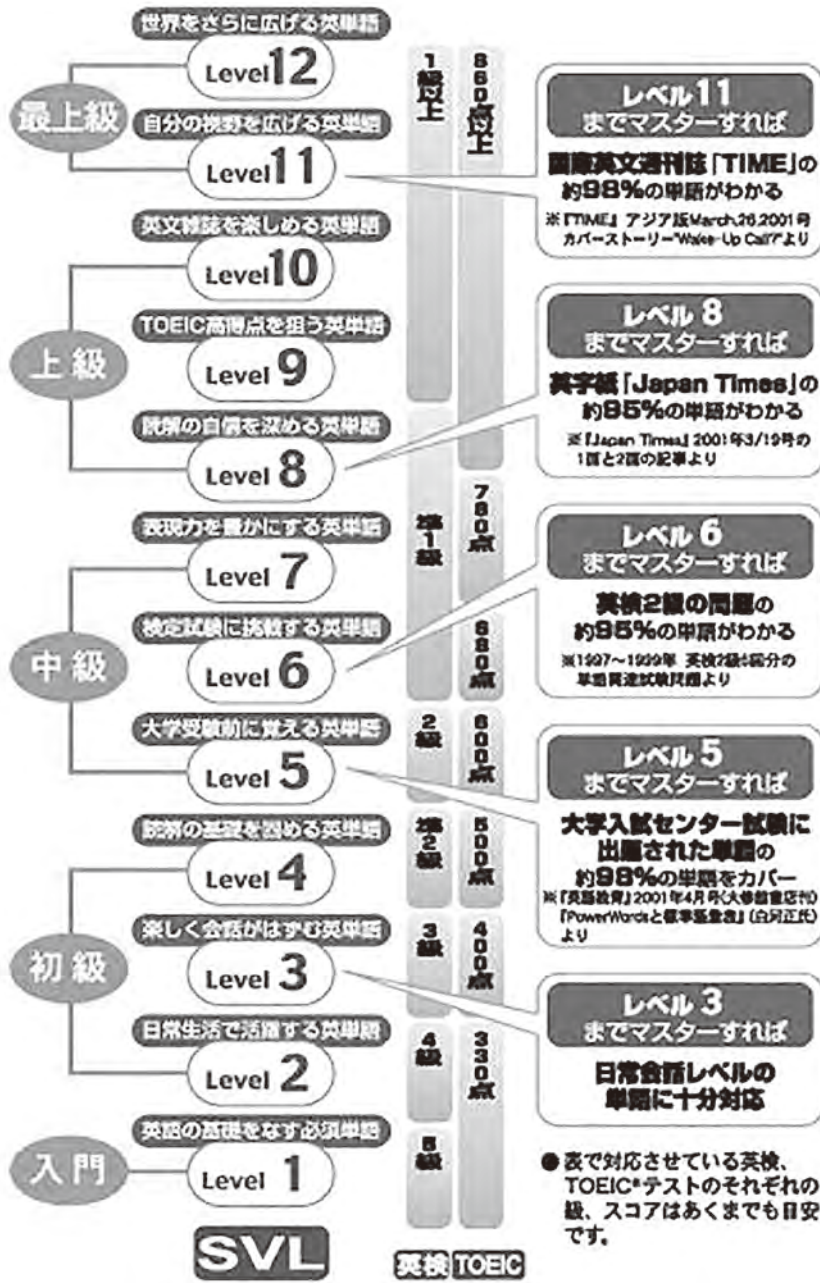


図3. パワーワーズのレベル設定（アルク教育社提供）

本学ではすでに平成 24 年度から、学期中にひとつのレベルを学習するように指導しており、その成果も報告している（小笠原, 2013）。また、1 年間のパワーワーズの課外学習の効果は、下位学習者に顕著であるという報告もあり（河内, 2008）、本学のように英語の苦手な学部の学生を多くかかえているような状況においては、有益な教材といえる。学習過程において、頻繁に間違えた学習困難な語彙に関しては、学習者それぞれにブラックリストを作成するシステムが組み入れられており、未習得の語彙に関して集中学習も可能である（神本・坂田, 2007）。

特に 3-Step で効果が期待できるリスニング力およびリーディング力に関しては、receptive vocabulary の語彙を増やすことが有効であり（Webb, 2005）、その意味でも 3-Step とパワーワーズを組み合わせることにより、効果もさらに増すものと思われる。

### 3.4 G-TELP について

G-TELP（国際英検）の正式名称は、General Tests of English Language Proficiency であり、英語母語話者以外の英語学習者がどの程度英語をコミュニケーション手段として駆使する能力を有しているかを測定するテストである。管理運営は、アメリカ合衆国の ITSC（International Testing Services Center）が行っている。日本国内の採点作業等は、東京事務局が担当している。

テスト内容は、Grammar, Listening, Reading & Vocabulary の 3 つのセクションからなり、各セクションは 100 点満点で合計 300 点である。テストの難易度は、レベル 1（高い）～レベル 5（低い）の 5 段階がある。レベル 3 は ITSC によると TOEIC400 点～600 点程度の内容となっており、本学では、入学時実施の過去数年の TOEIC-IP の成績結果を参考に、全学部ともレベル 3 を継続して実施している。

レベル 3 は、平行テスト（Form）が 20 種類程度用意されており、プリ・ポストテストでテスト Form を変えるなど、多様な利用方法が可能である。テストの時間配分は、Grammar 20 分、Listening 約 20 分、Reading & Vocabulary 35 分であり、90 分の講義時間内での実施が十分可能である。また、経費もかなり安く抑えることができ、成績のフィードバックが早いことなどが、本学が G-TELP を採用した理由である。

なお本学では、平成 23 年度から平成 25 年度まで、以下のように同じ Form を同じ時期に使用し、3 年間のデータの比較ができるようにしてきた。

#### 1 年生前期

平成 25 年度 2013 年 7 月実施 G-TELP Form 312

平成 24 年度 2012 年 7 月実施 G-TELP Form 312

平成 23 年度 2011 年 7 月実施 G-TELP Form 312

## 1 年生後期

平成 25 年度 2014 年 1 月実施 G-TELP Form 319

平成 24 年度 2013 年 1 月実施 G-TELP Form 319

平成 23 年度 2012 年 1 月実施 G-TELP Form 319

## 2 年生前期あるいは後期

平成 25 年度 2013 年 7 月実施 G-TELP Form 314

(一部の学部では 2014 年 1 月実施)

平成 24 年度 2012 年 7 月実施 G-TELP Form 314

(一部の学部では 2014 年 1 月実施)

平成 23 年度 2011 年 7 月実施 G-TELP Form 314

(一部の学部では 2014 年 1 月実施)

## 4. 方法

### 4.1 リサーチクエスション

平成 25 年度は、教養教育を履修する 1、2 年次学生約 3200 人に対して、3-Step 教材とパワーワーズに関して、表 1、2 のような形で学部指定を行い指導した。学生は、3-Step 教材を学期中に最低 15 時間以上という目標学習時間をクリアすることと、パワーワーズ指定レベルの 50 ユニットを終了することを要求された。2 種類の教材の学習時間や進捗度は、教員側でしっかりと管理し、成績評価に加えていった。

本研究では、平成 25 年度 1 年間の成果を、以下の 2 つのリサーチクエスションを設定し検証することで、平成 25 年度の e-learning 教材必修化の効果と問題点を明らかにしたいと思う。分析では、1 年生の G-TELP の成績の変化を追うこととする<sup>6</sup>。

- (1) e-learning 教材必修化は、学生の成績の向上に有効な方法だったのであろうか。
- (2) e-learning 教材必修化に対して、学生は積極的な態度で臨んだのであろうか。

具体的には、リサーチクエスション(1)に対しては、e-learning 教材必修化以前の平成 23 年度および平成 24 年度の学生の成績を分散分析により平成 25 年度の成績と比較し、その変化の有無を統計的に確認する。また、リサーチクエスション(2)については、e-learning 教材必修化に対して、学生はどのような態度で臨んだのかをアンケート調査により明らかにし、問題点があれば、今後の改善点をさぐることとする。

表 1. 平成 25 年度 3-Step 学習指定教材

学期	医学科・薬学部	その他の学部
1 年前期	3. New York Live (初級)	1. First Listening (初級)
1 年後期	4. People at Work (中級)	2. American Daily Life (初級)
2 年前期	6. Introduction to College Life (中級)	3. New York Live (初級)
2 年後期	7. College Life (中上級)	4. People at Work (中級)

表 2. パワーワーズ学習指定教材

平成 25 年度

学期	医学科・薬学部	その他の学部
1 年前期	レベル 5 (中級)	レベル 3 (初級)
1 年後期	レベル 6 (中級)	レベル 4 (初級)
2 年前期	レベル 7 (中級)	レベル 5 (中級)
2 年後期	レベル 8 (上級)	レベル 6 (中級)

#### 4.2 プリテスト

平成 25 年度の e-learning 学習効果を、e-learning を必修化していなかった平成 24 年度および平成 23 年度と比較するために、全学生対象に入学時に実施している TOEIC-IP の結果をプリテストとして分析した。表 3 は、過去 3 年間の学部別の TOEIC-IP の成績である。この 3 年間、入試制度の変化のなかった本学では、ほぼ同じレベルの学生が入学しているものと予想される。それを実証するために、3 年間の成績に対して 2 元配置の分散分析を行った。分析方法は、各学部 (9 学部)<sup>7</sup> から、無作為に 30 名を抽出し、平均点に統計的有意差が存在するか、検討した。棄却率は 5% とする。表 4 は、その分析表である。

表 3. 平成 25, 24, 23 年度 4 月実施の TOEIC-IP 学部別成績 (平均点)

学部	H25 年度			H24 年度			H23 年度			
	n.	Listen-ing	Read-ing	Total	Listen-ing	Read-ing	Total	Listen-ing	Read-ing	Total
経済	399	209.4	165.6	375.0	208.7	161.6	370.4	236.1	191.7	427.8
歯学	50	247.0	214.4	461.4	232.5	208.9	441.4	262.2	218.6	480.8
薬学	81	264.9	232.4	497.3	262.1	241.0	503.1	256.3	231.2	487.5
水産	113	191.8	148.1	339.8	192.1	137.5	329.5	191.3	145.5	336.8
保健	100	233.4	194.8	428.2	240.9	197.0	437.9	225.9	192.1	418.0
教育	238	197.1	149.2	346.3	201.4	150.6	352.1	198.1	152.8	350.9
工学	377	200.3	150.1	350.3	189.5	140.7	330.3	194.8	150.0	344.8
環境	137	210.0	164.6	374.6	196.8	148.6	345.4	201.8	150.1	351.9
医学	101	302.7	290.4	590.0	308.6	298.1	606.6	285.7	275.7	561.4

表 4. TOEIC 2 元配置分散分析 (繰り返しあり交互作用つき)

		<i>Df</i>	<i>Sum Sq</i>	<i>Mean Sq</i>	<i>F value</i>	<i>Pr (&gt;F)</i>
Year	年次	2	6685	3343	0.330	0.71903
Faculty	学部	8	5211750	651469	64.311	< 2e-16 ***
Year-Faculty		16	339872	21242	2.097	0.00707 **
Residuals		7853	7931726	10130		

表 4 より、予測されたことではあるが、学部ごとに TOEIC スコアに統計的有意差が検出された ( $p < 2e-16$ )。また年次ごとに TOEIC スコアに差は、ないという統計的結果 ( $p > 0.05$ ) が得られた。このことにより、学部レベルで見た場合、入学時、統計上平成 23 年～平成 25 年の 3 年間、英語に学力差がないことが判明した。ただし、学部と年次に交互作用が認められたことにより ( $p < 0.007$ )、一部学部によっては年次ごとに TOEIC スコアに差がある可能性があるともいえる。これは、平成 23 年度の経済学部においては、例外的に希望者のみに TOEIC を受験させたこと ( $n=160$ ) が、その一因であろうと思われる<sup>8</sup>。

## 5. 結果

### 5.1 G-TELP Form 312 前期の結果の 3 年間の比較

平成 23、平成 24、平成 25 年度とも、同じ時期 (授業の 13 回目 7 月) に G-TELP の同じ問題 (Form 312) を用いて試験を行った。表 5 は、全体および学部別の年次ごとの G-TELP 合計点 (300 点満点) の平均点、標準偏差、受験人数を示している。全体の平均点は、平成 25 年度は、平成 23 年度および平成 24 年度よりも、7 点前後上昇していることが判明した。英語に苦手な学生が多いとみられている水産学部においては、15 点程度平均点が高くなった。図 4 は、3 年間の平均点の変化を棒グラフ化したものである。

表 5. G-TELP Form 312 1 年生前期年次ごとの平均点 (300 点満点)、標準偏差、人数

	全体	教育	経済	医学	保健	歯学	薬学	工学	環境	水産
H23 前期	170.4	154.1	177.8	224.3	183.0	195.6	212.7	154.0	166.1	148.0
SD	(38.6)	(35.6)	(32.7)	(20.8)	(24.8)	(35.0)	(22.6)	(32.3)	(28.1)	(36.9)
N(人数)	1470	243	265	103	100	39	89	392	127	112
H24 前期	171.5	155.8	176.9	228.3	187.0	202.4	216.6	153.7	160.12	145.9
SD	(39.7)	(36.2)	(33.2)	(20.1)	(31.9)	(32.3)	(23.9)	(31.8)	(32.4)	(34.8)
N	1520	227	346	105	104	48	78	373	128	111
H25 前期	178.0	161.8	182.9	232.5	188.2	205.6	217.5	161.2	168.2	163.6
SD	(38.3)	(36.6)	(30.3)	(22.1)	(31.4)	(29.2)	(26.3)	(32.3)	(33.2)	(35.9)
N	1525	233	348	108	101	43	76	379	131	106
H24 と H25 の差	6.5	6.0	6.0	4.2	1.2	3.2	0.9	7.5	8.0	17.7



2種類の e-learning 教材による課外学習効果について

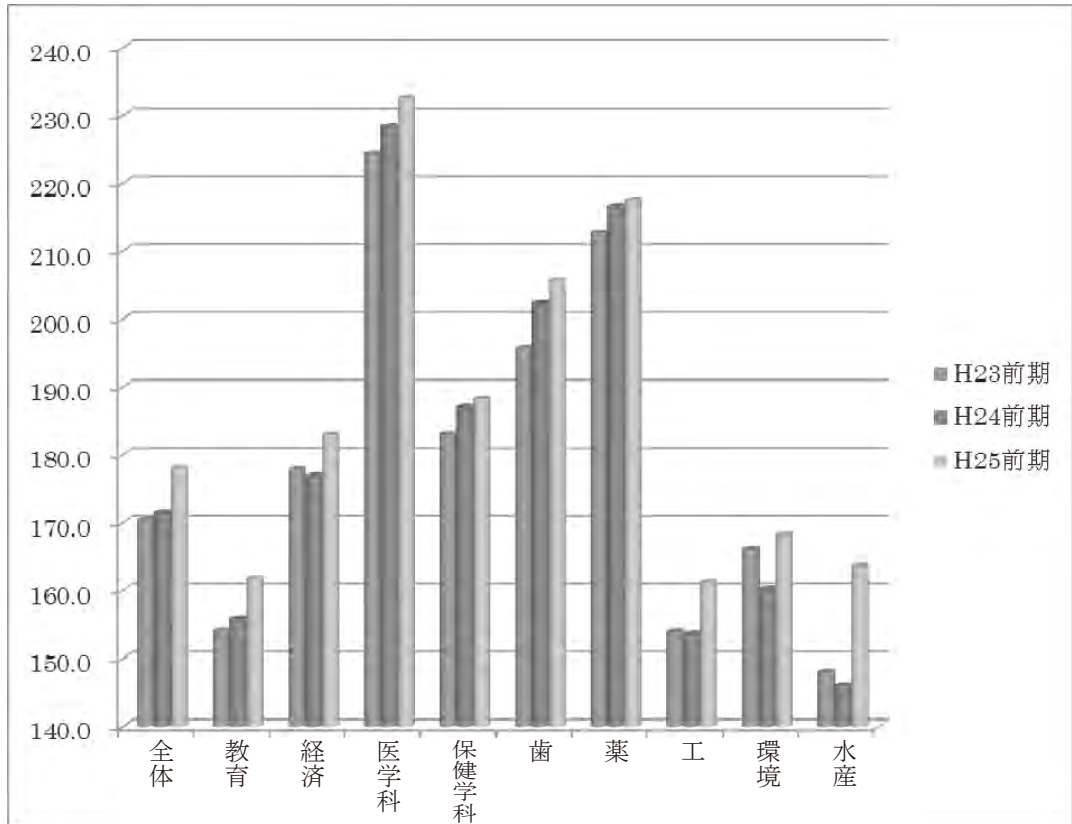


図 4. G-TELP Form 312, 1 年生前期年次ごとの平均点学部別変化

平成 25 年度の e-learning 学習必修化効果を、必修化していなかった平成 24 年度および平成 23 年度と比較するために、過去 3 年間の前期 G-TELP の成績に対して 2 元配置の分散分析を行った。分析方法は、各学部 (9 学部) から、無作為に 30 名を抽出し、G-TELP の平均点に統計的有意差が存在するか、検討した。棄却率は 5% とする。

表 6. G-TELP Form 312 前期 2 元配置分散分析 (繰り返しあり交互作用つき)

		<i>Df</i>	<i>Sum Sq</i>	<i>Mean Sq</i>	<i>F value</i>	<i>Pr (&gt;F)</i>
Year	年次	2	10861	5430	4.927	0.00748**
Faculty	学部	8	572868	71609	64.311	< 2e-16***
Year-Faculty		16	8742	546	0.496	0.95001
Residuals		783	863027	1102		

表 6 より、年次に有意差が認められたことにより、平成 25 年度の成績が、それ以前の 2 年間よりも統計上よかった傾向があることが判明した ( $p < 0.00748$ )。また、年次と学部間の交互作用は、有意ではなかった。

## 5.2. G-TELP Form319 後期の結果と前期との比較

次に、平成 25 年度は、平成 24 年度および平成 23 年度と比較して、後期も同様の e-learning 学習効果があったかどうかに関して、検証を行った。平成 23、平成 24、平成 25 年度とも、すでに紹介したように、同じ時期（授業の 13 回目 1 月）に G-TELP の同じ問題（Form 319）を用いて試験を行った。表 7 は、全体および学部別の年次ごとの 1 年次後期の G-TELP 合計点（300 点満点）の平均点、標準偏差、受験人数を示している。全体の平均点は、平成 25 年度は、前期と比較して、それ以前の年度との差が小さくなり、後期においては、e-learning 学習の効果が前期ほどではなかったようである。学部別にみても、平成 24 年度と比較して、後期も同様に e-learning の効果が見えている歯学、工学、水産のような学部もあるが、伸びが鈍化した学部が多くなっている。図 5 は、3 年間の平均点の変化を棒グラフ化したものである。

表 7. G-TELP Form 319 1 年生後期年次ごとの平均点（300 点満点）、標準偏差、人数

	全体	教育	経済	医学	保健	歯学	薬学	工学	環境	水産
H23 後期	179.1	161.6	185.2	233.8	187.7	206.0	221.6	163.8	172.0	162.8
SD	(40.3)	(39.6)	(31.7)	(27.8)	(30.4)	(38.2)	(25.9)	(34.8)	(33.2)	(34.8)
N(人数)	1470	243	265	103	100	39	89	392	127	112
H24 後期	180.8	166.6	186.3	235.2	193.8	210.6	223.1	161.4	173.9	159.4
SD	(41.8)	(40.4)	(33.8)	(23.6)	(32.2)	(37.6)	(29.1)	(36.3)	(36.7)	(38.4)
N(人数)	1520	227	346	105	104	48	78	373	128	111
H25 後期	184.5	165.2	187.9	234.6	197.4	218.3	226.8	170.6	175.7	168.5
SD	(40.3)	(39.0)	(31.2)	(22.1)	36.5)	(32.2)	(24.8)	(35.4)	(36.8)	(39.2)
N(人数)	1525	233	348	108	101	43	76	379	131	106
H24 と H25 差	3.7	-1.4	1.6	-0.6	3.6	7.7	3.7	9.2	1.8	9.1

はたして、後期において前期から順調に e-learning 学習の効果が継続したのであるか。その点を明らかにするために、3 元配置分散分析（学部は、ブロック因子）を行った。

各学部（9 学部）から、無作為に 30 名を抽出し、平均点に統計的有意差が存在するか、検討した。棄却率は 5%とする。なお、学部に関しては、学部間に有意差があることは明らかであるが、偶然誤差を制御するために、ブロック因子として導入した。

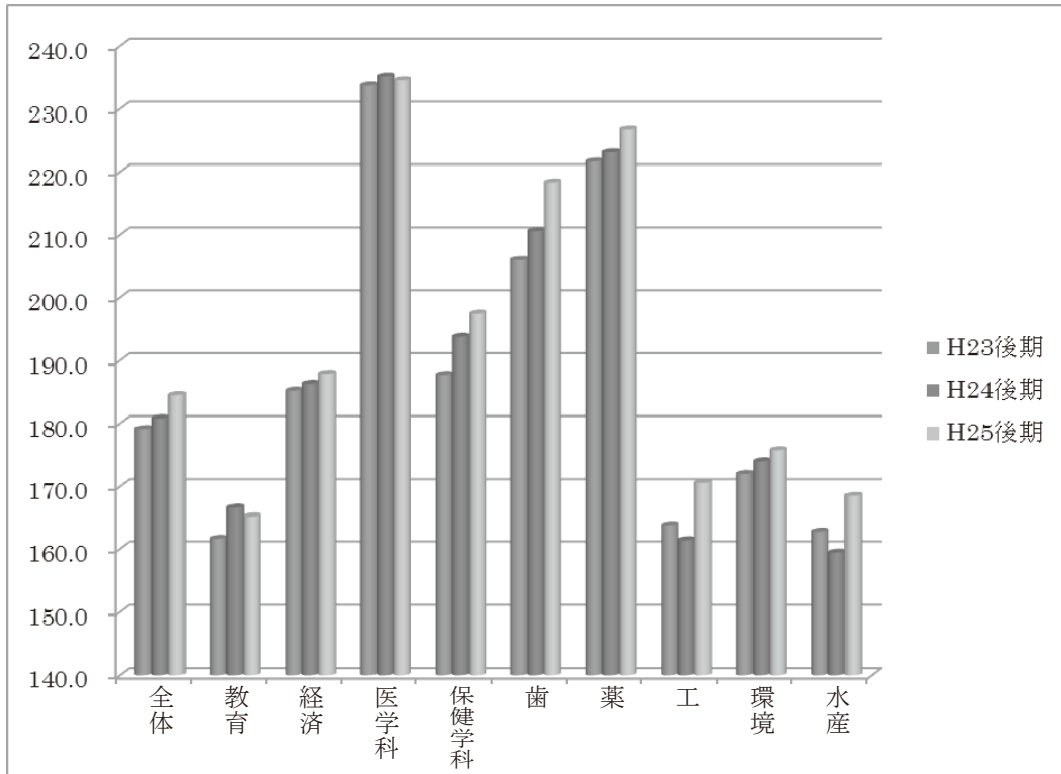


図 5. G-TELP Form 319, 1 年生後期年次ごとの平均点学部別変化

表 8. G-TELP 前期 Form 312 および後期 Form319 3 元配置分散分析

	<i>Df</i>	<i>Sum Sq</i>	<i>Mean Sq</i>	<i>F value</i>	<i>Pr (&gt;F)</i>
年次	2	10861	5430	5.051	0.006612 **
学部	8	572868	71609	66.603	< 2e-16 ***
学期	1	15044	15044	13.992	0.000197 ***
年次*学期	2	904	452	0.420	0.656996
残差	796	855821	1075		

表 8 より、年次ごとに G-TRLP の統計的有意差が検出された ( $p < 0.006$ )。また、学期ごとに G-TRLP の統計的有意差が検出された ( $p < 0.0001$ ) ことにより、全体として前期よりも後期の成績がよいことも判明した。しかしながら、年次と学期との交互作用が検出されなかった ( $p > 0.05$ ) ことにより、筆者たちが期待した平成 25 年度の後期において、e-learning 学習の効果による平均点の上昇が有意な得点差ではなかったことが判明した。

平成 25 年度の前期は、e-learning 学習の効果がそれ以前の年度と比較して統計的に有意であったものが、後期においては有意でなくなった原因は、どのあたりにあるのであろうか。学生の学習態度の調査も必要と思われるので、次節ではアンケート調査の結果を分析することとする。

## 6. アンケート調査結果・分析

### 6.1. アンケートの実施

前章まで、3-Step 教材にパワーワーズを組み合わせた形で、教養教育を履修する本学学生全員に課したその効果を、学生が 13 回目の授業時に受験した G-TELP の結果を分析することで検証してきた。一方で、そのような学習を強いられた形になった学生が、どのような気持ちで 3-Step 教材及びパワーワーズに取り組んできたかを捉えるため、アンケート調査を行った。

e-learning 教材を学生へ課してきた方法はすでに述べたが、では一方で課される側の学生はどのように受け止めていたのだろうか。この疑問に答えを見つけるべく、任意の 25 クラスの 1 年生 1025 名にアンケート調査を行った。アンケートは、1 年生の後期の最終授業終了後に無記名で行った。本章では、そのアンケート調査を詳細に分析することで学生が e-learning 教材とどう向き合ってきたかを明らかにし、今後の指導の参考としたい。

図 6 には、アンケート調査を行った学部学生の割合を示してある。図 6 には薬学部と歯学部のデータがないが、それぞれ英語のクラスは、2 クラスと 1 クラスと少数なので、今回は任意のクラスに入らなかった。

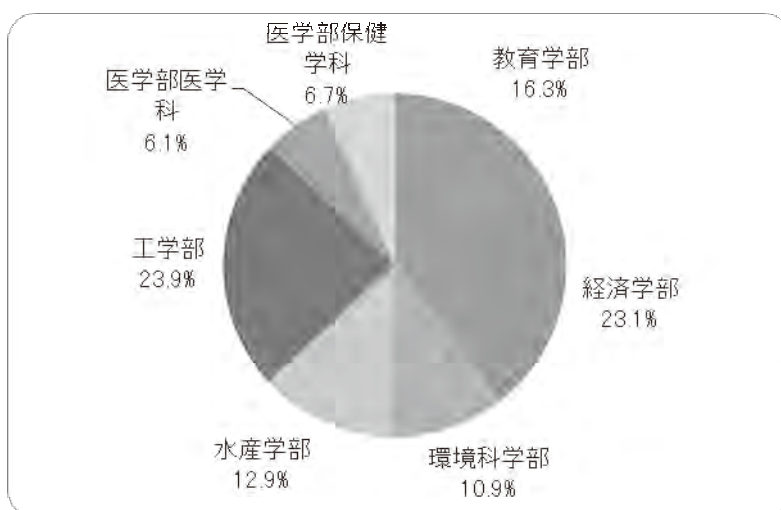


図 6 アンケート対象学部学生割合

アンケートの内容は、大きく 3 セクションに分かれている。最初のセクションでは、学生の e-learning の学習時間に関して調査した。次のセクションでは、e-learning 学習の中心を担った 3-Step 教材について 8 個の質問を用意した。さらに、3 番目のセクションでは、指導方法や自学自習に関する質問を 9 個行った。

## 6.2 e-learning の学習時間

図 7 は、e-learning プログラムにどの程度取り組んだかという設問である。「気が向いた時に 1 時間以上学習した」、「チェック日前にまとめて学習した」、「ほとんど学習しなかった」を合わせると 74.7%にもなり、ほぼ 4 分の 3 の学生が真剣に取り組まなかったという結果になっている。この事実は、1 年生後期は、e-learning 学習を課しても、学生の自学自習時間の確保に、期待した通りには貢献しなかったということを示している。

そもそも e-learning 学習を課することへの教員間の反対意見は、一部で根強く、年度末に教養教育の英語科目を担当するすべての教員を対象に行われる FD においても、複数の教員から「自由にやらせてほしい」や「e-learning 教材の学習というのは、本来、学生が自発的に取り組むものであり、大学は教材を提供すればそれでよい」といった意見も出されていた。しかしながら、英語力の強化を本学は基本方針として強く打ち出しており、各学部が卒業時の TOEIC の目標点（それだけではないとしても）を設定していることから、図 7 の結果を真摯に受け止め、今後（平成 26 年度以降）何らかの形で活かす必要がある。特に問題点として明らかになったことは、学生が分散学習をしていないことである。平成 26 年以降は、チェックする回数を増やすなどの方策が必要であろう。

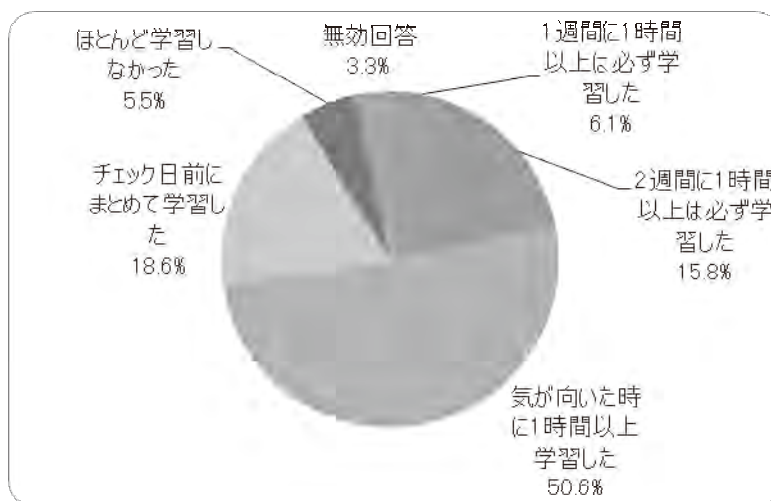


図 7. 「あなたの e-Learning 教材への取り組みは？」

一方、ここで関心があるのが、学生の英語力と図7との相関関係である。そこで、学生の英語力の分布と図7の相関関係を調べるために、客観的英語力を測るひとつの手段として本学で採用している TOEIC スコアの分布とクロス集計を行った。その結果が図8である。

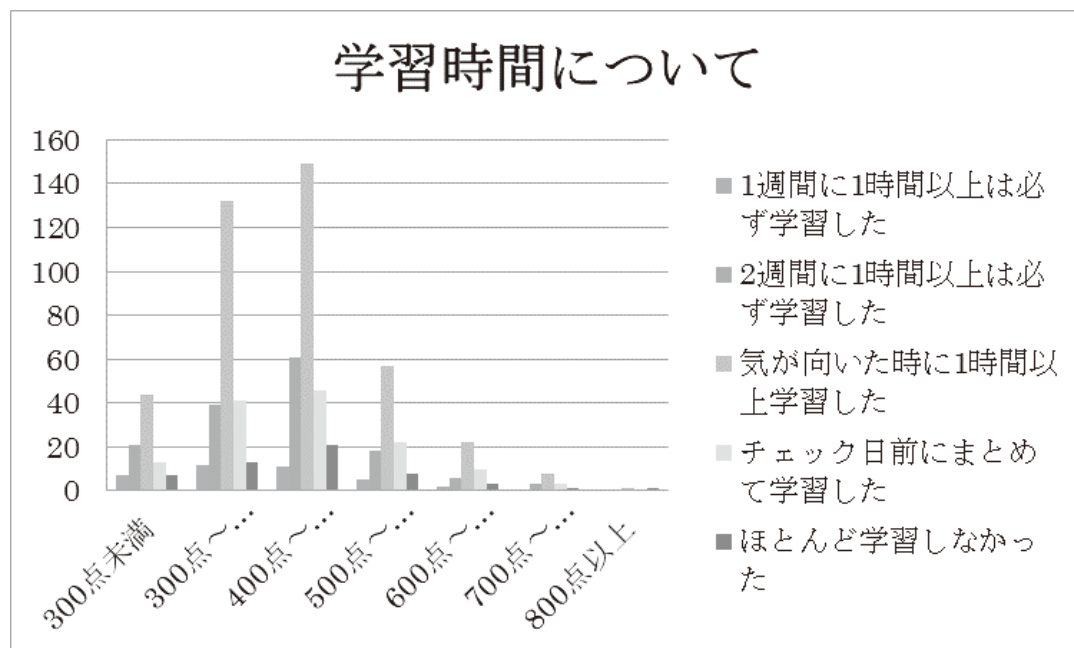


図8. e-learning 学習時間と TOEIC スコアの関係

図8から観察されることは、全体的に、TOEICの成績に関係なく「気が向いた時に1時間以上学習した」と回答した学生が多かったという事実である。筆者たちは、全学的に「最低1週間に1時間以上の学習」を奨励してきしたが、少なくとも1年生の後期には、この学習時間を守った学生は多くなく、この傾向は英語の学力ともあまり関係ないことがわかった。どの学部の学生に対しても、3-Step教材やパワーワーズに真摯に取り組むようにさせるため、平成26年度からは、全学生を対象に、3-Step教材の小テストを2回実施することで、改善をはかりたい。

### 6.3. 3-Step 教材

表9は、3-Step教材に関する質問の結果であり、図9はそれを棒グラフ化したものである。質問は、すべて5件法で行った。

2種類の e-learning 教材による課外学習効果について

表 9. 3-Step 教材について

設問	かなり当てはまる	ある程度当てはまる	どちらとも言えない	あまり当てはまらない	まったく当てはまらない	無効回答	合計
2 内容、トピックに興味を持った	40 3.9%	297 29.0%	320 31.2%	224 21.9%	124 12.1%	20 2.0%	1,025 100.0%
3 難易度は適切であった	86 8.4%	435 42.4%	327 31.9%	105 10.2%	52 5.1%	20 2.0%	1,025 100.0%
4 写真、イラストは学習の助けや励みになる	150 14.6%	383 37.4%	269 26.2%	118 11.5%	85 8.3%	20 2.0%	1,025 100.0%
5 指示は明確であった	115 11.2%	372 36.3%	372 36.3%	93 9.1%	53 5.2%	20 2.0%	1,025 100.0%
6 ヒントは理解の役に立った	262 25.6%	398 38.8%	240 23.4%	61 6.0%	44 4.3%	20 2.0%	1,025 100.0%
7 Step1, 2, 3と進むにつれ聞けるようになった	97 9.5%	322 31.4%	369 36.0%	145 14.1%	72 7.0%	20 2.0%	1,025 100.0%
8 聞き取り(リスニング)の力がついたと思う	43 4.2%	251 24.5%	411 40.1%	187 18.2%	113 11.0%	20 2.0%	1,025 100.0%
9 学習は楽しかった	41 4.0%	165 16.1%	331 32.3%	243 23.7%	225 22.0%	20 2.0%	1,025 100.0%
10 このシリーズの別の教材でも学習したい	41 4.0%	159 15.5%	317 30.9%	244 23.8%	243 23.7%	21 2.0%	1,025 100.0%

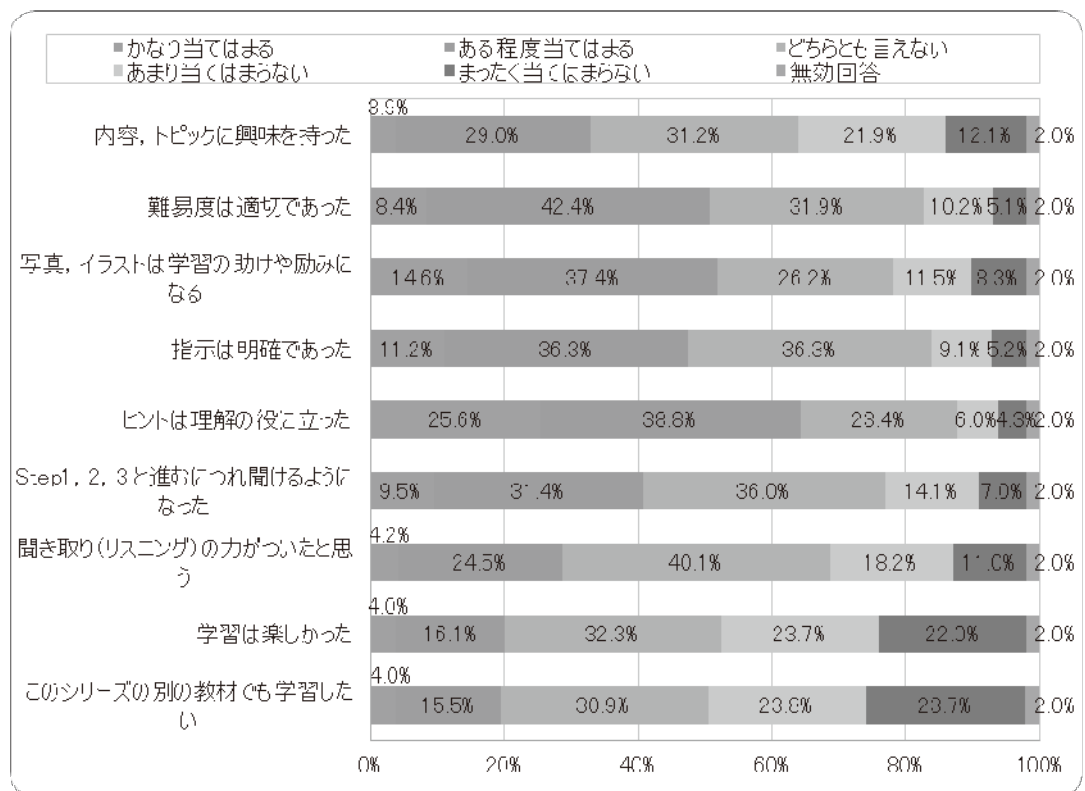


図 9. 3-Step 教材について

表9は、3-Step教材そのものに学生がどういう印象を抱いたかを、多角的に問うた項目である。「内容、トピックに興味を持った」(項目2)を除き、「難易度は適切であった」(項目3)から「ヒントは理解の役に立った」(項目6)まで、教材そのものに対しては「かなり当てはまる」と「ある程度当てはまる」を合わせれば、最低でも47.5%以上と比較的好印象であった。

ところが、「Step1, 2, 3と進むにつれて聞けるようになった」(項目7)から「このシリーズの別の教材でも学習したい」(項目10)という、言わば教材に取り組んだ成果が実感できているかどうかを問う項目の場合、「かなり当てはまる」と「ある程度当てはまる」を合わせた最も高いものでも、「Step1, 2, 3と進むにつれて聞けるようになった」(項目7)の40.9%であり、それ以外の項目は軒並み30%以下となっている。つまり、教材内容には興味・関心があっても、なかなかリスニング力が伸びたという実感が持てないことを示していると言えよう。

#### 6.4. 指導方法や自学自習

それでは、3-Step教材を実際にやってみて、学生は結果としてどのような感触を得たのか。具体的に表10および図10で検証してみよう。

表10. 指導方法や自学自習について

設問	かなり当てはまる	ある程度当てはまる	どちらとも言えない	あまり当てはまらない	まったく当てはまらない	無効回答	合計
11 私は、英語のeラーニング学習を独力で進めていける自信がある。	46 4.5%	171 16.7%	317 30.9%	273 26.6%	192 18.7%	26 2.5%	1,025 100.0%
12 11月末のチェックの時期に、課された時間10時間をクリアした。	655 63.9%	120 11.7%	63 6.1%	44 4.3%	115 11.2%	28 2.7%	1,025 100.0%
13 自分の英語学習時間の一端を示す良い材料になった。	96 9.4%	275 26.8%	336 32.8%	167 16.3%	123 12.0%	28 2.7%	1,025 100.0%
14 授業中にも3-Step・eラーニングプログラムの指導をしてほしいと思った。	56 5.5%	170 16.6%	333 32.5%	238 23.2%	201 19.6%	27 2.6%	1,025 100.0%
15 授業中に3-Step・eラーニングプログラムをもとにした小テストを行ってほしいと思った。	36 3.5%	107 10.4%	286 27.9%	244 23.8%	324 31.6%	28 2.7%	1,025 100.0%
16 英語の先生から、どのくらい私の英語力がついているのか教えてもらうことは私には必要である。	92 9.0%	270 26.3%	353 34.4%	160 15.6%	122 11.9%	28 2.7%	1,025 100.0%
17 3-Step・eラーニングプログラムは操作しやすかった。	121 11.8%	286 27.9%	277 27.0%	186 18.1%	126 12.3%	29 2.8%	1,025 100.0%
18 私は、自分がなんのために英語を学ぶのか、はっきりした考えを持っている。	94 9.2%	260 25.4%	362 35.3%	168 16.4%	112 10.9%	29 2.8%	1,025 100.0%
19 3-Step・eラーニングプログラムをした結果、読解(リーディング)の力がついたと思う。	28 2.7%	181 17.7%	417 40.7%	217 21.2%	153 14.9%	29 2.8%	1,025 100.0%



2種類の e-learning 教材による課外学習効果について

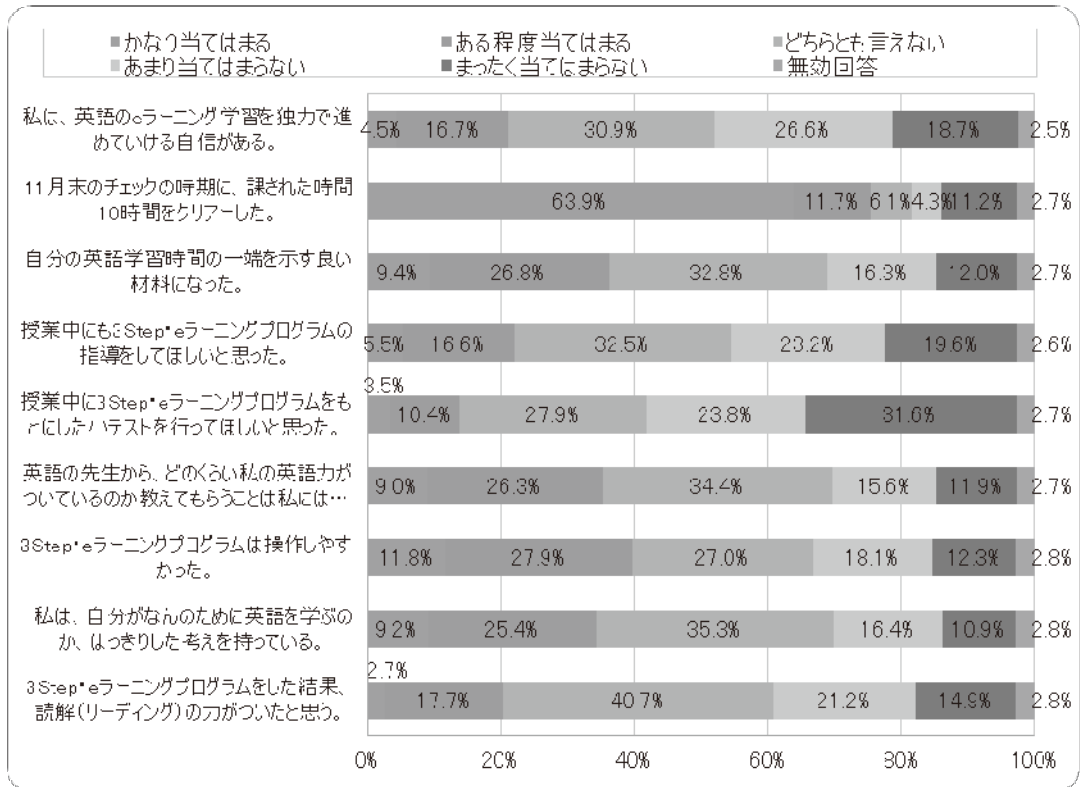


図 10. 指導方法や自学自習について

平成 25 年度の学生への指導は、3-Step 教材に関しては、主に学習時間を評価の対象にしてため、学期中に 3 度、学習時間のチェックを行った。11 月には、2 回目の全学部の学生一斉のチェックを行ったのだが、その時の学習態度を聞いたのが、項目 12 である。結果的にこの項目の「11 月末のチェックの時期に、課された時間 10 時間をクリアした」だけが、「かなり当てはまる」と「ある程度当てはまる」が計 75.6%と 8 割近くにはなった。これは 10 時間の学習時間をチェック時までクリアしないと、学期末の英語の成績に加点されないことから生じた結果であろう。これまでのアンケート結果からもわかるように、学期中の 3 度のチェックでは、締め切り前にまとめて学習する学生の姿が想像できる。

さらに重要なのは、3-Step 教材をやっても「自分の英語学習時間の一端を示す良い材料になった」(項目 13) に関して、「かなり当てはまる」と「ある程度当てはまる」の合計が約 3 分の 1 程度であり、あまり英語学習の中心に置かれていなかったという事実であろう。また、本来あるべき姿である e-learning 自学自習に関しても、「私は、e-learning 学習を独力で進めていける自信がある」(項目 11) が「かなり当てはまる」と「ある程度当てはまる」で 2 割程度であり、今後学習者オートノミー

の育成も考える必要がある。

## 7. 本研究のまとめと今後の課題解決に向けて

平成 25 年度は、1 年生に関して、前期においては e-learning 教材学習の効果が統計上見られたが、後期においては、その効果が鈍化したことを報告した。さらに後期終了後のアンケート結果から、自学自習に関する学習者オートノミーの育成も十分ではなかったことから、平成 26 年度以降は、全員対象の確認テストとしての小テストを行ったり、進捗度のチェック回数を増やすなどの方策を用いて、学生のオートノミーの育成の手助けをすることが急務と思われる。すでに具体的な改善方法は、平成 26 年度より実施に入っている。

具体的には、3-Step は、学習時間の目安が 15 時間以上との指導はそのままであるが、学習時間を成績に反映させるという方法を改める必要があろう。学習時間での評価に代えて、その学習成果を客観的に評価する確認小テスト（6 回目と 12 回目の授業時に 25 分程度で実施）を平成 26 年度から開始した。このようにして、ただ教材を聞き流しにしたり、あるいはまとめて時間を稼ぐなどの学習では対応できないような方策とした。また、6 回目と 12 回目に関して、それぞれ試験範囲を指定することで、より学習がしやすいようにした。テストの開発には時間と労力を必要とするが、試験の導入は学生の e-learning 学習の意識を高めるものと思う。

一方、パワーワーズは、平成 25 年度は、学期中 1 回だったチェック日を、平成 26 年度以降は、3 回に増やすとともに、各レベルの 50 のユニットに関して、チェック日までの終了ユニットを指定した。このことにより、学期末に集中していたパワーワーズ学習を分散させるようにした。いずれのレベルにおいても最終チェック日までに 50 のユニットを終えることを求めているが、同時に、専任教員担当のクラスでは、できるかぎり毎回小テストを授業中に実施するような工夫も取り入れている。

e-learning 教材は、本来、学生が自由学習として行う、あるいは、授業の補助部分の役割を果たすべきものであろうが、英語の授業が週 1~2 回程度の教養教育での学生の英語力を伸ばすには、効果的な方策のひとつと言えよう。実際本学では、平成 25 年度の 1 年生前期においては、e-learning 教材必修化以前よりも、G-TELP 試験において統計上有意な成績の向上が確認された。

しかしながら、その一方、1 年生後期においては、成績の向上があまりみられなかったことも事実であり、アンケート調査からも e-learning 教材必修化に対する改善の必要性が明らかとなった。それを踏まえて平成 26 年度以降は、すでに本章で述べたような改善を実施中であるが、継続して、成績の変化の追跡やアンケート調査を実施することが必要であろう。また、本学の学生にあった独自の教材開発と、より効果的な授業外学習における指導の方法の改善と検証が必要となろう。

註

1. 「3 ラウンド・システム」は、千葉大学から使用契約をかわし、本学に導入してからは、本学では「3-Step」と呼んでいる。また、e-learning 教材は、CALL 教室や大学内のみならず、自学自習用として、すべての学生が自宅でも学習できる環境を用意している。
2. 本学の教養教育では、1 年生前期、総合英語 I、英語コミュニケーション I、1 年生後期、総合英語 II、英語コミュニケーション II と 1 年生は週に 2 回英語の授業が用意されている。2 年生では、前期に総合英語 III（学部によっては、英語コミュニケーション III）、後期に英語コミュニケーション III（学部によっては、総合英語 III）という構成で、英語の授業は週 1 回である。平成 25 年度は、e-learning の学習時間や進捗度を総合英語 I, II, III および英語コミュニケーション III の成績評価の 20%に利用した。
3. G-TELP レベル 2 は、TOEIC 600 点から 800 点、レベル 1 は、800 点以上の難易度とされている。詳細は、<http://www.g-telp.jp/about/a003.html> を参照のこと。
4. G-TELP は、総合英語 I, II, III で実施しているが、その学期の授業における英語力の伸長度を見る目的から、授業の 13 回目に実施している。したがって本学の学生は 2 年生の終了時までには、G-TELP を計 3 回受験することになる。また、英語教員は G-TELP のスコアを学期末の総合英語の成績評価の 20%に利用することが義務付けられており、G-TELP は成績評価の平準化にも利用されている。
5. 「3 ラウンド・システム」(3R) に関して、本学に導入された Listen to Me! シリーズは、3-Step 教材あるいは、3-Step CALL System と呼んでいるので、適時この用語を用いることとする。
6. 今回 2 年生を分析対象からはずしたのは、G-TELP の受験は総合英語 III で実施しているが、総合英語 III の開講が、前期と後期に分散しているためである。
7. 本学は、平成 25 年度は 8 学部であるが、医学部は、医学科と保健学科に分かれる。したがって、正確には 8 学部であるが、便宜上それぞれ独立した学部として分析するので、9 学部と表記することとする。
8. 前期の e-learning 学習の効果を見るためには、理想的には初回の授業で G-TELP の受験を行うことが理想である。しかしながら、予算や時間の関係で実施できないので、ほぼ全員が 4 月に受験する TOEIC-IP の結果をプリテストとして利用し、過去 3 年間の比較を行うこととした。平成 23 年度の経済学部の成績は、例外的なケースとみなして、分析を進めることとする。

## 参考文献

- 土肥充 (2011). 「千葉大学 CALL 英語履修者によるシステム評価結果の予備的分析」 言語文化論叢, 5, 69-81.
- 磯田貴道・田頭憲二 (2011). 「授業外での英語学習の効果—TOEIC スコアの変化から」『広島外国語教育研究』14, 47-59.
- 神本忠光・坂田直樹 (2007) 「覚えにくい英単語の特徴: PowerWords のブラックリスト語の分析」『熊本学園大学文学・言語学論集』1-47.
- 河内千栄子 (2008). 「語彙力強化における実践例報告」アルク教育社 ALC NetAcademy 2 ワークショップレジメ
- 国際英検. Retrieved July 28, 2014, from <http://www.g-telp.jp/about/a003.html>
- 京都大学高等教育研究開発推進センター (2014). 『高等教育機関等における ICT の利活用に関する調査研究: 平成 25 年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業: 委託業務成果報告書』 京都大学高等教育研究開発推進センター.
- 西堀ゆり (2007). 「第 6 章 情報技術と指導」, 高梨庸雄・高橋正夫 (著) 『新・英語教育学概論』, 金星堂, 91-104.
- 太田かおり (2012). 「e-learning 英語教育の学習効果に関する研究: 学習者の自律学習へ向けた教師の役割」九州国際大学国際関係学論集, 7, 51-80.
- 小笠原真司 (2013) 「長崎大学学生の英語力伸長に関する研究—1 年間 G-TELP のデータから—」『長崎大学言語教育研究センター紀要』1, 47-66.
- 小笠原真司・廣江頭・奥田阿子 (2014). 「二種類の e-learning 教材の必修化による英語教育改革とその成果」第 27 回 JACET 九州・沖縄支部大会発表レジメ
- 水光雅則 (2002). 「CALL 教材 Listen to Me! を使った授業と自習と教師の役割」*MM NEWS*, 5, 1-17.
- 高橋秀夫・土肥充・Lorene Pagcaliwagan・草ヶ谷順子・竹蓋幸生 (2005). 「学習者の興味を重視した大学英語初中級レベル英語 CALL 教材の開発」人文と教育, 1, 11-26.
- 高橋秀夫・竹蓋幸生・村田年・大塚達雄・水光雅則・椎名紀久子・西垣知佳子・土肥充・竹蓋順子 (2001). 「英語 CALL 教材の高度化の研究」言語文化論叢, 9, 1-21.
- 竹蓋順子・竹蓋幸生・高橋秀夫・土肥充 (2002). 「英語総合力養成のための CALL 教材の開発とその試用—科学研究費補助金による研究—」*ARELE*, 13, 199-208.
- 竹蓋幸生 (1997). 『英語教育の科学』アルク.
- 竹蓋幸生・水光雅則編著 (2005). 『これからの大学英語教育 CALL を活かした指導システムの構築』岩波書店.
- 竹蓋幸生・高橋秀夫・土肥充・草ヶ谷順子・与那覇信恵 (2005). 「使える英語力を養成する総合的英語 CALL システムの開発とその評価」IT 活用教育方法研究, 8, 36-40.

- 竹蓋幸生・竹蓋順子 (2009). 『これで分かる！3 ラウンド・システムで徹底ヒアリング』 株式会社アルク
- 達川奎三 (2012). 「広島大学の英語教育-その現状と将来像」岡山大学特別公開講座レジメ
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning. *Studies on Second Language Learning* 27, 33-52.
- 山田博之 (2012). 「大学の語学教育における e ラーニングの普及に関する研究：授業補助の経験から」龍谷大学大学院経営学研究科紀要編集委員会, 13, 111-121.



# センター活動報告

## <事業報告>

### 課外学習用視覚教材の作成

平成 26 年度センター事業のひとつとして作成した課外学習用視覚教材に関して、その事業内容及び成果を報告する。

#### 1. 事業計画

テーマ：課外学習用視覚教材（英語プレゼンテーション DVD）の作成

概要：プレゼンテーションやディスカッション等のコミュニケーションスキルは、グローバル人材として欠かすことのできない能力であるが、通常の授業では時間をかけて個々の学生を指導することが困難である。そのため、学生が基本的なコミュニケーション能力を養うことができる自学用教材の作成が必要である。

本プロジェクトは、様々なテーマに基づいたプレゼンテーションの自学用教材（DVD）を作成し、学生の言語運用能力を養うことのできる環境を整えることを目的とする。

プロジェクトメンバー：隈上麻衣、山下龍、光野百代

#### 2. 成果

モデルプレゼンター（英語ネイティブスピーカー1名）と学生プレゼンター（日本人学生3名）の4名にプレゼンテーションを依頼した。

モデルプレゼンテーションでは、Introduction と Conclusion の異なる 3 バージョンを用意し撮影を行った。

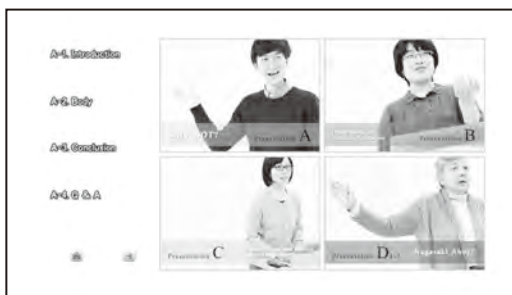
学生プレゼンターは、第 1 回外国語プレゼンテーションコンテスト（平成 26 年 9 月開催）の受賞者であり、受賞したプレゼンテーションを教材用に修正し、数回の指導を経て撮影を行った。



## 2.1 構成

収録されている映像は合計で 12 本である。(6 本 (学生プレゼンテーション 3 本、モデルプレゼンテーション 3 本) ×2 バージョン (字幕付き・無し))

各映像は、Introduction、Body、Conclusion、Question & Answer の 4 つのチャプターに分けられ収録されている。



### <プレゼンテーション A (学生プレゼンテーション 1) >

タイトル : **Why not?**

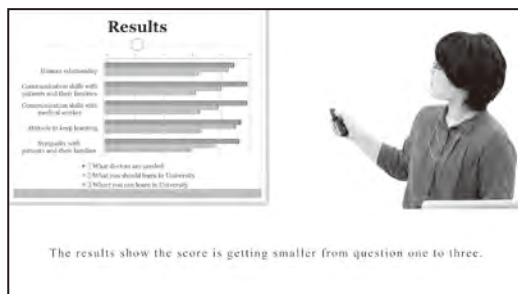
概要 : 教育学部生による発表である。友人とのトルコ旅行を通して感じた「教員として大切な 3 つのこと」についてユニークな体験談を交えながら発表する。



### <プレゼンテーション B (学生プレゼンテーション 2) >

タイトル : **Fresh Voice to Medical Education**

概要 : 医学部生による発表である。長崎大学における医学部教育を、学生の視点から批判的に捉え、改善点を提案する。



### <プレゼンテーション C (学生プレゼンテーション 3) >

#### タイトル : It starts with one person to realize peace

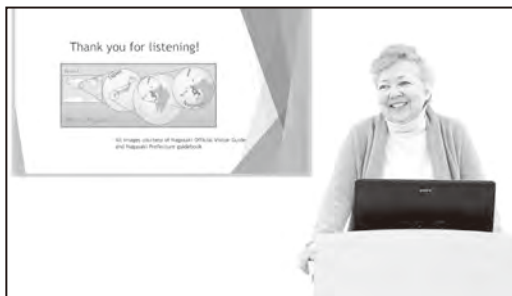
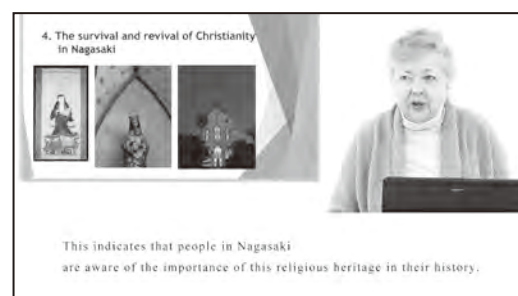
概要 : ナガサキ・ユース代表団の一員としてニューヨークに派遣された経済学部の学生による発表である。日常生活においてどのように平和が実現されるかを 3 つのステップに沿って提案していく。



### <プレゼンテーション D-1~3 (モデルプレゼンテーション、バージョン 1~3) >

#### タイトル : Nagasaki Ahoy!

概要 : 英語ネイティブスピーカーによる発表である。長崎の歴史的な背景を踏まえ、その魅力を紹介していく。



## 2.2 活用

本 DVD は、上級英語、英語コミュニケーション、総合英語の授業内やプレゼンテーションコンテスト参加者の指導においても活用されている。

学生にとって身近な内容を扱ったモデルプレゼンテーションは、学生が興味を持って視聴することができ、内容理解からアイコンタクトや間の取り方、導入の工夫等のプレゼンテーションスキルの習得まで、指導内容に応じて活用することができる。

また、同じ長崎大学の学生によるプレゼンテーションを視聴することによって、英語が母語ではない学生でもここまで到達できるという具体的な目標を設定することができ、学習意欲の向上につながるが大いに期待される。

現在、理解度や内容に関するアンケート調査を徐々に実施している。今後は調査結果をもとに、多様なテーマでプレゼンテーション映像を作成していく予定である。

## <事業報告>

### 第2回外国語プレゼンテーションコンテスト

平成26年度に新しい試みとして始まった外国語プレゼンテーションコンテストを、学外からも発表者を募るなど大きな変更を加えて本年度も実施した。

#### 1. 実施概要

日時：平成27年10月3日（土）13:30～

場所：長崎大学文教委スカイホール

対象：長崎県の大学に在籍する学生で、対象言語を母語とする地域に滞在した経験が半年以内の学生（\*ただし日本語部門に関しては、滞在年数は問わない）

応募形式：①英語部門

②初習外国語部門（フランス語、ドイツ語、中国語、韓国語、オランダ語、日本語<留学生のみ>）

#### 【ポスター・チラシ（表）】

募集締切  
2015  
9/4  
日付

第2回 長崎大学言語教育研究センター主催  
外国語プレゼンテーションコンテスト

日 平成27年  
10月3日（土）  
時 13:30～

会 長崎大学  
場 文教委キャンパスグローバル棟  
4階文教委スカイホール

**募集要項**

【対 象】  
長崎県の大学に在籍する学生で、対象言語を母語とする地域に滞在した経験が半年以下の学生

【応募の式】  
1.英語部門：母語による発表を行います。  
2.初習外国語部門：日本語による発表となりますが、当該言語を父兄の母語とします。  
（フランス語、ドイツ語、中国語、韓国語、オランダ語、日本語<留学生のみ>）

【内 容】  
2部門（英語部門、初習外国語部門）に分かれ、審査員によって選ばれた学生がプレゼンテーションを行います。  
テーマは自由ですが、初習外国語部門では、当該国の文化・風土や異文化体験など、その国の魅力が紹介される内容が期待されます。無制限は7分です。  
発表にあたっては、パソコンやタブレット端末、ハンドアウトの使用が推奨されます。  
ただし、準備や発表を決することはできません。見当も、審査員から発表に関する質問があります。

【参 考】  
言語教育研究センター長賞（1名）、国際リゾン棟棟長賞（1名）、奨励賞（5名）

【応募方法】  
言語教育研究センターのWebサイト（[www.lang-edu.nagasaki-u.ac.jp](http://www.lang-edu.nagasaki-u.ac.jp)）より応募用紙をダウンロードし、メールに添付して応募してください。

【集 切】 平成27年9月4日（金）

【問い合わせ・申込み】 長崎大学言語教育研究センター 隈上 麻衣  
e-mail: [mkuimagami@nagasaki-u.ac.jp](mailto:mkuimagami@nagasaki-u.ac.jp) TEL: 095-819-2172

#### 【チラシ（裏）】

長崎大学 言語教育研究センター主催  
第2回外国語プレゼンテーションコンテスト

<実施要領>

主 催  
長崎大学言語教育研究センター

日 程  
日時 平成27年10月3日（土）13:30～19:00  
場所 長崎大学文教委キャンパスグローバル棟4階文教委スカイホール

評 査 員・審 判  
審 査 員 5名（言語教育研究センター教員・他）  
審査内容 内容・発表方法の工夫、質疑応答について審査を行います。

程 表 事

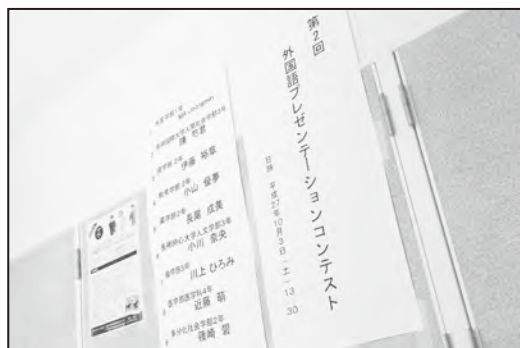
13:30～13:40	挨拶 言語教育研究センター長
13:40～13:50	開会式
13:50～14:00	学演
14:00～14:40	プレゼンテーション（初習外国語）日本語
14:40～14:50	休憩
14:50～15:30	プレゼンテーション（英語）
15:30～15:45	審査
15:45～15:55	講評・審査結果発表
15:55～16:00	表彰
16:00～	解散

\*プレゼンテーションは、初習外国語・日本語部門、英語部門の順番とする。

問い合わせ先  
長崎大学 言語教育研究センター  
担当：隈上 麻衣  
e-mail: [mkuimagami@nagasaki-u.ac.jp](mailto:mkuimagami@nagasaki-u.ac.jp)  
TEL: 095-819-2172

長崎大学法人 長崎大学  
言語教育研究センター  
〒852-8521 長崎市文政町1-14  
TEL: 095-819-2077  
FAX: 095-819-2259

【会場】



【開会式】



## 2. 結果

応募時に提出された発表概要をもとに選考を行い、英語部門 8 名（学外 1 名）、初習外国語部門 4 名：仏 1 名，日 2 名（学外 1 名），韓 1 名が発表を行った。発表者、参観者併せておよそ 80 名が参加し実施された。

【コンテストの様子】





受賞者は以下の通りである。

- 言語教育研究センター長賞：歯学部3年 梅垣里沙さん
- 国際教育リエゾン機構長賞：教育学部2年 小山優夢さん（初習（韓国語））
- 奨励賞：薬学部2年 長尾成美さん  
歯学部5年 川上ひろみさん  
長崎国際大学人間社会学科3年 陳芍君さん（初習（日本語））

【受賞者】



【発表者・言語教育研究センター教員】

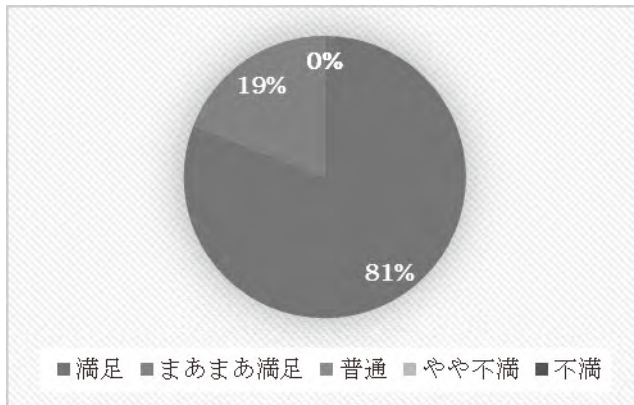


※ 応募要項、結果、受賞者の発表動画等は、随時、言語教育研究センターホームページにて公開している。<<http://www.gengo.nagasaki-u.ac.jp>>

来年度も学内外から発表者を募り、同時期に開催を予定している。

# 平成 26 年度 モンタナ大学短期語学研修アンケート

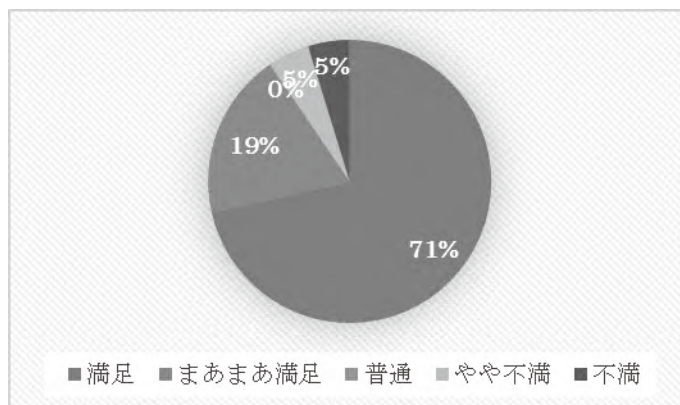
## 研修全体の感想



満足	17名
まあまあ満足	4名
普通	0名
やや不満	0名
不満	0名
計	21名

- 初めての海外での学習機会を得て、学力面だけでなく、様々な財産を得た。
- 学友、ホストファミリーなど海外に多くの友人を持つことが出来た。
- 自身の勉学に対する姿勢への反省とモチベーションアップに繋がった。
- 異文化を体験でき、価値観を広げることができた。
- 現地で話されている英語やアメリカ文化を感じることができ、貴重な体験となった。
- 夏休みの時間を利用し、良い経験ができた。
- 毎日のイベントや予定があり、学校に行くと課題があり忙しかったが、楽しかった。
- 大きな事故等なく、スムーズに全ての研修をこなすことができた。
- モンタナ大学の環境が素晴らしく、充実していた。
- 現地での学生の学習意欲や、集団の中での責任感の高さを感じた。
- 今後の海外での人脈維持・発展と国内での学習環境づくりなどに努力したい。
- ディスカッションやプレゼンテーションなど実際に英語を話す機会が多くあった。
- 初めての海外で不安が大きかったが、かなり充実した生活を送ることができた。
- 一年間のプログラムがあれば参加したい。
- 初めての海外で準備が足りないことが多々あった。
- 先生が言われていたよりも、とても寒かった。

## ホームステイについて



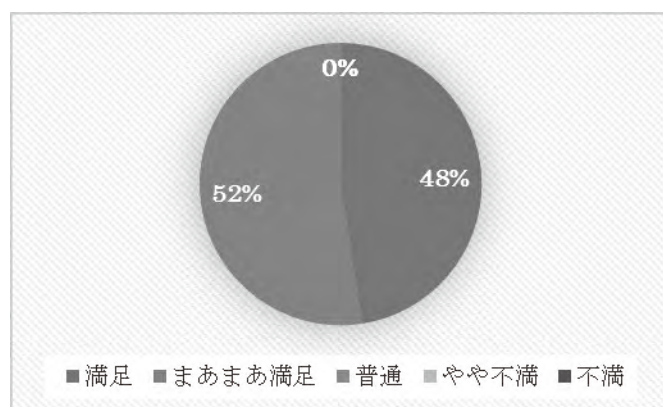
満足	15名
まあまあ満足	4名
普通	0名
やや不満	1名
不満	1名
計	21名

- 同性愛者のカップルにお世話になったが、日本ではダイバーシティといえれば女性の社会参画に留まる程度であるので、もっと多様な価値観や能力が受け入れられていくと良いと思った。
- 毎日のように様々な場所に連れて行ってもらい、様々な体験をした。
- 日本語が通じる人に英語で話すのは気恥ずかしさがあった。
- ホストマザーが日本人だったので、コミュニケーションがしっかり取れた。
- アメリカと日本の違いを学ぶことができた。
- シングルファーザーの家庭だったが、毎日の生活をサポートしてくださり、感謝している。
- 日本語が通じるホストファミリーだったので、日本ではなかなか学ぶことの出来ない英語の言い回しも教えてもらった。
- 子供たちがフレンドリーで、すぐ打ち解けることができ、多くの思い出ができた。
- 私達のやりたいことを優先してくれた。
- 本当の家族のように接してもらい、本当に素敵な思い出になった。
- ホストマザーの勤務先の中学校や娘さんの通う小学校を訪問でき、貴重な経験となった。
- 常に英語を聞き、話すことで、リスニング、スピーキングの練習になった。
- 初めは言葉や生活に戸惑いを感じたが、次第に慣れ、後半には自分の家のように生活を送ることが出来た。
- ホストファミリーが私の話を何度もうなづきながら最後まで聞き、フォローしてくれたので、積極的に英語で話そうとする姿勢がついた。



- ホストファミリーが色々してくれた一方で、そうでない組がいたことが気になった。
- 自由度が高かったのが良かったが、アメリカならではのところに連れて行ってもらえなかった。
- どこにも連れて行ってくれなかったのが、他のホストファミリーたちに連れて行ってもらった。
- 日本語が通じるホストファミリーだったので、家庭内では日本語での会話が多く、不満に思った。

### 学校での授業について

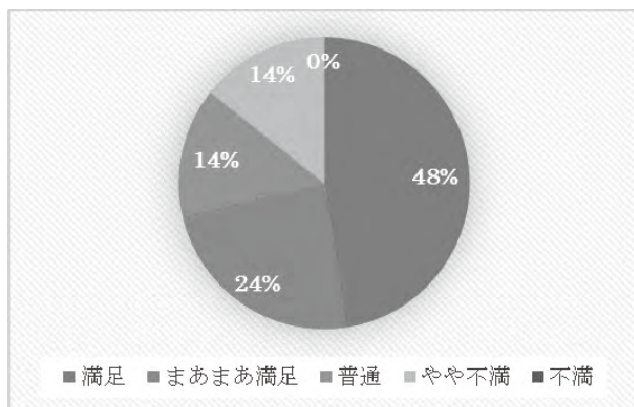


満足	10名
まあまあ満足	11名
普通	0名
やや不満	0名
不満	0名
計	21名

- 少人数制で個人の個性や果たすべき役割を重視し、全員参加で進められるスタイルの講義形式が体験できて、とても良い経験になった。
- クラスのメンバーも最高で楽しかった。
- 先生も最後は授業中にお別れパーティーをしてくれた。
- 3週間という短期間で私に学ばせるということで大変だったろうにも関わらず、担任の先生2人は全力を尽くし、たくさんのことを経験させてくれたと感じている。
- 異なる国のクラスメイトと共に学習することは日本では決して体験できない事であり、そういった事を通し友達もでき、自分自身の視野が広がったと思う。
- クラスメイトが世界各国から勉強に来ていて、それぞれの文化を学べ、とても国際色豊かで楽しかった。
- みんな親切で仲良くしてくれた。

- 初めは何も分からず戸惑ったが、少しずつ慣れていき、最終的にはプレゼンをし、クラスメイトともディスカッションできるようになり、とても充実した経験だった。
- レベル別に分けられていたのが良かった。
- ハイレベルな授業だったので、内容を理解するのが難しく、一生懸命聞き、周囲の学生に追いついていくのに必死だった。
- 内容が簡単すぎるように感じた。
- 授業終了後にクラスメイトと遊ぶ時間が欲しかった。
- 普段なれない英語での授業だったので、宿題をこなすのに精一杯だった。
- 宿題の量がやや多いように感じ、その時間を確保するためにホストファミリーとの時間が妨げられ残念だった。

## Community Service Learning について

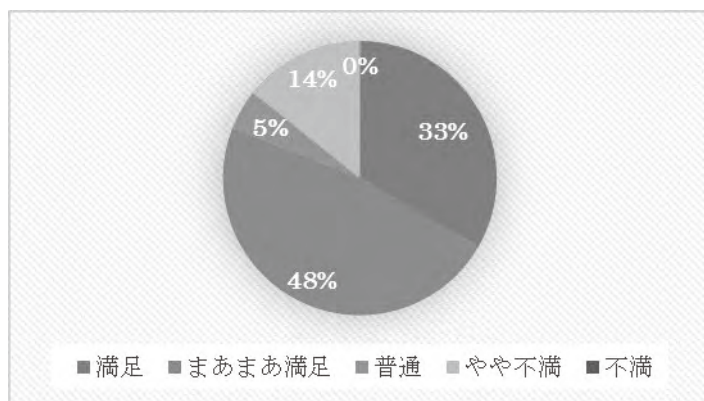


満足	10名
まあまあ満足	5名
普通	3名
やや不満	3名
不満	0名
計	21名

- 幼稚園の子供たちは可愛く、楽しかったがコミュニケーションを取れる年齢でなく、英語能力はあまり伸ばせなかったと思う。
- コミュニケーションを取るのは少し難しかったが、良い経験となった。
- 子供たちと一緒に遊んだり、絵本の読み聞かせをした。
- 子供が苦手だったのに、保育園で無理にボランティア活動をさせられた。
- スタッフの方が親切で、仕事内容を丁寧に教えてくださった。
- 仕事自体も自由で楽しめた。

- 活動自体は楽しかったが、上手く話が通ってなかったようで、「何しに来たの？働きたいの？」などと言われた。
- 裏方で延々と作業をするだけだったので、時間ももったいないと感じ、無くても良いと思った。

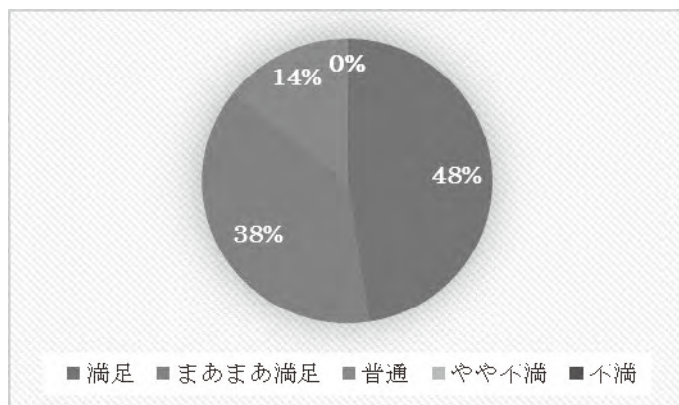
### 出発前のオリエンテーションについて



満足	7名
まあまあ満足	10名
普通	1名
やや不満	3名
不満	0名
計	21名

- 途中から講義に入学し、途中で卒業するというスタイルであると言う事を話されていなかったため、同じクラスでも課題が少し異なっており、ついていくのに大変だった。
- 講義資料や課題は WEB 上で行い、海外の留学生とのプレゼン発表の際は Google+ を使用するため、次回からはパソコンの持参が必要であると考え
- 持っていきべき物の指導を細かくしてくださり、助かった。
- 聞いていた事とは違ったので、去年参加された先輩から気候や生活の事を聞きたかった。
- どのような活動を行うのか、情報が事前に欲しかった。
- 不安な所を相談でき、出発の準備ができた。
- 説明がなされており、やらなければいけない事は明確化していたので、準備はしやすかったが、イメージがつきにくく、実際に去年参加された先輩に話を聞いた。
- 少ないように感じたが、親切に対応していただいた。
- 参加者全員とのコミュニケーションを取りたかった。

## 自分自身のこの研修における成果について



満足	10名
まあまあ満足	8名
普通	3名
やや不満	0名
不満	0名
計	21名

- 英語力の中でも特にスピーキングの能力を重視した。
- 英語で会話することの抵抗感がなくなった。
- 日本語で学ぶ時とは明らかに違う経験が出来た。
- 英語が聞き取れるように許される限り聞き直すなど、もっと積極的に英語を話しにしなければ良かった。
- リスニング力が向上したが、話すことについては努力が必要だと感じた。
- アメリカ文化や語学を学べたので満足している。
- 様々な人に出会い、色々な価値観について考え、勉強になった。
- もっと様々な価値観を持った人々と考えを共有したいので、もっと英語を使いこなせるようになりたいと思った。
- 英語というツールを用いて、文化や価値観の違う友達を作り、自分の価値観を確立したいと思うようになった点で成果を得られたと思う。
- 英語の能力に関しては3週間で上がるというのは難しいが、本気で勉強したいと思うキッカケとなった。
- 英語を使う事に少し恥ずかしさを覚えたが、少しずつ慣れていくうちに積極的になることの大切さを感じた。
- 自分の目標を達成することができた。
- そこに行かないと分からないことを学ぶ事が出来た。
- アメリカを見る事ができ、他国の人と接することができて楽しかった。
- 英語の4技能である書く、読む、聞く、話すことがバランス良く向上できた。書く、読むは大学の講義で、聞く、話す、は生活を送る中でそれぞれ成果を伸ばすことができた。

- ネイティブの言うことはまだ理解出来なかったが、スピーキングとリスニングが上がったと思う。
- 世界的に注目度の高い事案について発表、討論を行い、英語でのプレゼンテーションを経験できたこと。
- ネイティブスピーカーの学生と英語で討論するという経験は発音や文法だけでなく、相手の意思を正しく理解し、自分の意思を的確に伝えるというコミュニケーションやスキルの向上に繋がる良い機会であったこと。
- 英語のみの環境で生活し、色々な国から同じ英語を学びに来ている留学生と一緒に授業を受けたりと英語に触れる機会が沢山有り、英語での会話への考えを変えることが出来たこと。
- 学習意欲が今までより上がったこと。
- 自分に足りないものが明確になり、積極的に生活に取り入れていきたいと思うようになり、英語への興味が強くなった事。
- 様々な人に出会えたこと。
- 自分の考え方にいい意味で影響を与えてくれたこと。
- 初めての海外だったが、アメリカで見るもの全てが新鮮で毎日が刺激的だった。
- 勉強する環境が整っていたこと。
- 英会話の楽しさに気づく事が出来たこと。

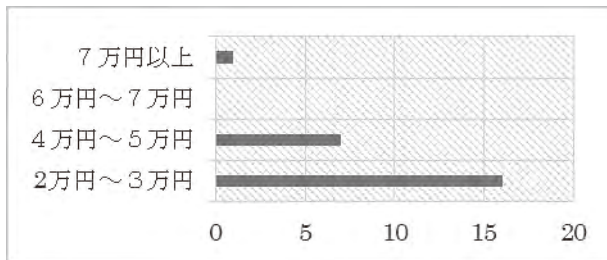
## 改善すべき点

- ホストファミリーの構成や諸事情を事前に把握できれば、留学に対する心構え、ホストファミリーへのお土産など様々な準備ができたと思う。
- ホテル暮らしが半分であったので、ホームステイがもう少し長ければいいと思った。
- 事前に体験記や経験者の意見を聞く機会が欲しかった。
- コミュニティーサービスはあまり意味が無いと思う。
- 事前に参加する人達とのコミュニケーションをもっと取りたかった。
- 空港などでの待機時間の短縮化。
- ホストファミリーの選定。
- ホストファミリーやクラスメイト、学部生とのコミュニケーションをとる時間がもっと欲しい。
- コミュニティーサービスはもっと事前にやるべき事を決めるべきで、地元の人と話す時間が欲しいと思った。
- 服装などの細かい情報が足りなかった。

# 平成 27 年度 カリフォルニア州立大学モンレーベイ校短期語学留学アンケート

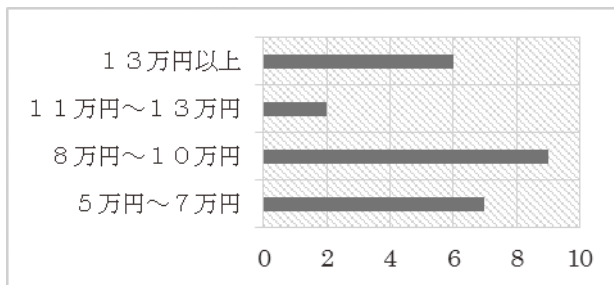
## 所持金・所持品・服装について

① 現金はいくらぐらい持って行きましたか。



2万円～3万円	16名
4万円～5万円	7名
6万円～7万円	0名
7万円以上	1名
計	24名

② お小遣いはいくらぐらい使いましたか。(お土産代、旅行代など)



5万円～7万円	7名
8万円～10万円	9名
11万円～13万円	2名
13万円以上	6名
計	24名

③ 日本から持って行って良かった物は何ですか。それはなぜですか。

品物	理由
シャンプー・コンディショナー	ホームステイ先の物が合わなかった
保湿クリーム・リップクリーム	モンレーは凄く乾燥していた
ホストファミリーへのお土産・折り紙	会話をするきっかけを作れた
上着	朝晩はとても寒かった

④ 日本から持って行けば良かった物はなんですか。それはなぜですか。

品物	理由
電子辞書	すぐ単語を調べるため
水着	ビーチパーティで必要だった
ジャケット	予想以上に朝晩冷えた

⑤ 滞在中どんな服装でしたか

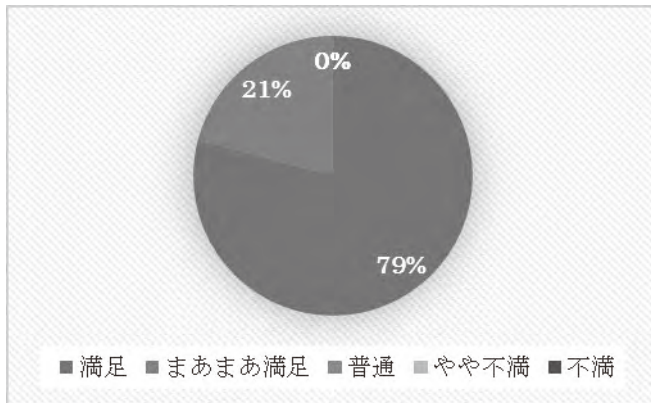
【前半】 半袖一枚と、羽織りもの（パーカー・カーディガンなど）

【後半】 長袖・長ズボンに、羽織るもの

【朝晩】 上下長袖、上着など。

## 研修について

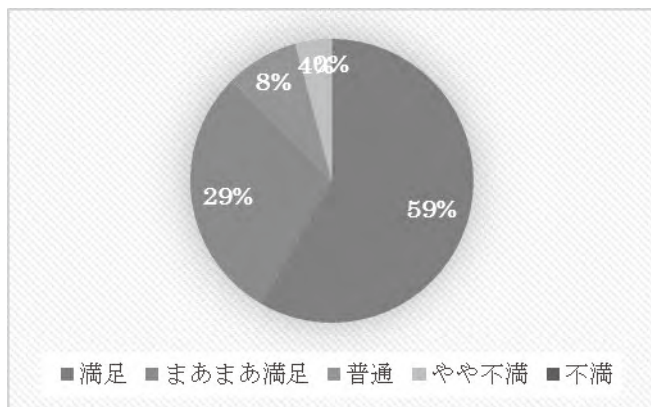
① 研修全体の感想



満足	19名
まあまあ満足	5名
普通	0名
やや不満	0名
不満	0名
計	24名

- ホームステイ、学校、授業、イベント、観光すべて満足した。
- この研修を通して他学部の友達が沢山出来た。
- 行く前は緊張していたが、最終的には貴重な経験を沢山することが出来てよかった。
- 毎日イベントが多くて毎日がとても充実していた。向こうの大学に通っている日本人の先輩がサポートしてくれたのでとても心強かった。
- モントレーの気候、雰囲気、人の暖かさ、景色のよさは素晴らしく、1日1日が新しい発見の連続だった。やっと慣れてきたころに帰国だったので、すごく残念だった。
- たったの3週間だったが、人生の大きな経験にすることができた。
- 自由時間等が充実していたので行動しやすくてよかった。学びも遊びもどちらも貴重な経験になりました

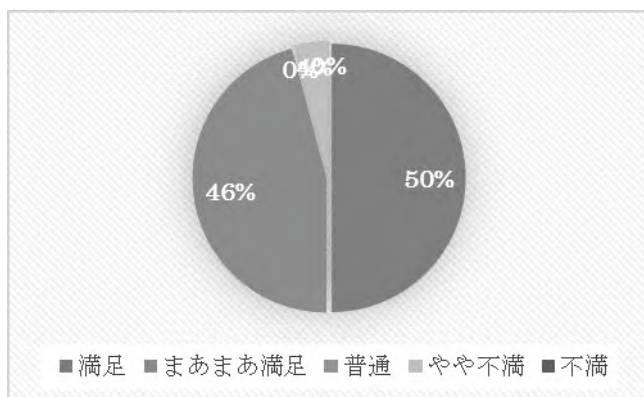
② ホームステイについて（食事等の提供について）



満足	14名
まあまあ満足	7名
普通	2名
やや不満	1名
不満	0名
計	24名

- 大家族の家庭にホームステイして、毎日が賑やかで、楽しかった。
- ホームステイ先の食事は基本的にホストファーザーが作っていて簡単な料理だったが、とても美味しかった。
- 朝、晩きちんと食事の用意をしてくれた。また、食事後はティータイムまであって食べたことのないものをたくさん口にすることができた。
- 以前のホームステイに比べ、全てが冷凍食品で驚いた
- アメリカの文化を体験してもらいたいということで、伝統的なものから、現代的な食事まで多様な食事を提供していただいた。
- 美味しい物はおいしかったが口に合わないものもあった。チャレンジできて良かった。
- 毎日しっかりとバランスのとれた食事をとることができた。
- 私のホストファミリーは両親とも毎日忙しくて家族全員で食卓を囲むことが少なかった。
- 最初はお互いに伝えたいことが伝わらないことから、つらいと感じることもあったが何があってもフレンドリーに接してくれるホストファミリーのおかげで毎日楽しく過ごすことができた。

③ 学校での授業について

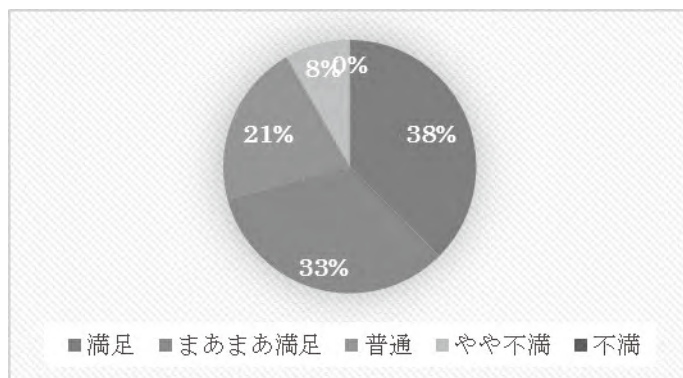


満足	12名
まあまあ満足	11名
普通	0名
やや不満	1名
不満	0名
計	24名



- アメリカの歴史や文化や環境が学べて、ネイティブの英語で授業を受けれたのでとてもいい経験になった。
- 全員参加型の授業形態だったので後れを取らずに参加できた。
- モントレー側に、予めどのようなクラス構成かクラス分けをするかなどの情報を正確に伝えて欲しかった。それ以外は、とてもよかった。
- 授業は少人数で先生に質問をしやすく、後半ではクラスにもなれて受けることができた。
- 課題が大変だった。毎週それぞれの授業に課題が出て、それがフリーライティングだったり、観光地についての調べ学習で実際にその場所に行かないといけなかったりと、大変だった。
- 今回の研修は楽しみながら英語を学び知識を得ることができた。
- 日本の授業とは違いただ先生の話聞いてノートを取るだけではなく、ディスカッションを通して周りの意見を聞いて自分の意見を述べることが多く充実していた。
- 英語でのプレゼンテーションやスピーチにおける力をつけることができたと思う。
- 現地の学生と一緒に授業を受けることができたなら、交流する機会も増え、より充実した学校生活を送ることができたと思う。
- 現地の学生たちと同じ講義を受けて、同じ時間割で動くものだと思っていたので、実際に長崎大学から一緒に留学していた人と授業を受けるのでは、日本で英語コミュニケーションなどの授業を受けるのと同じであまり意味がないと思った。その辺の詳細を知らされていなかった分、衝撃だったし改善して欲しい。
- 話を聞くだけの講義は、なんて言っているのか聞き取ることが出来ない分、つまらなく感じたが、それ以外は参加型のが多く、楽しかった。ただ、話し合い等は日本語でしてしまうので、英語にはあまりふれれなかった。

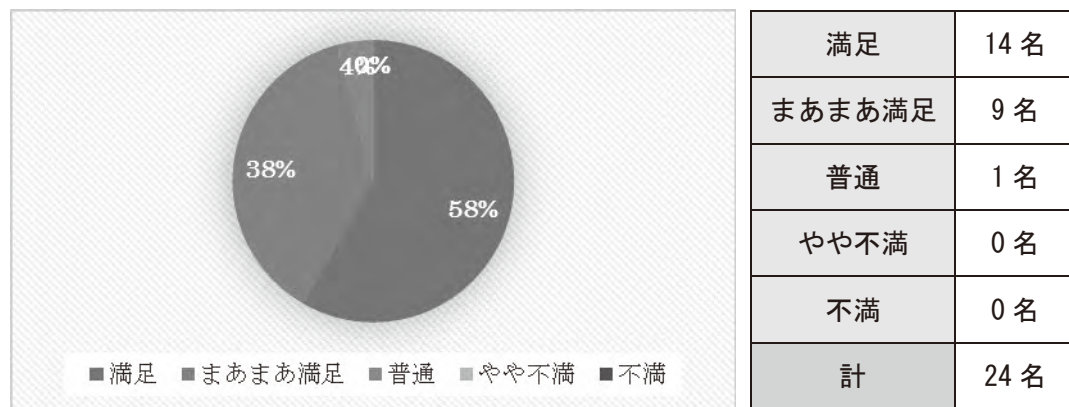
④ 出発前のオリエンテーションについて



満足	9名
まあまあ満足	8名
普通	5名
やや不満	2名
不満	0名
計	24名

- 行く前に一緒に行く人たちと交流する機会があればいいなと思った。
- 何かしらの記入項目があるときに、進行が早くてついていけないことが多少あった。
- 現地の気候やクラス分けなど、少し情報が違う部分があった
- ホームステイ先の情報が入ってこなかった人がいたのは大変だった。
- 何から何までやるべきことを指示してくれたし、説明しながら一緒にやってくれたので、安心して備えることができた。
- ESTA の申請をみんなで一斉にできてよかった。
- もともと CSUMB で働いていた先生が来て下さり、話をきけたのはとてもよかった。
- 出発前に知らされていた予定と現地で知らされた予定が大きく違っていたので戸惑うことが多かった。特に小旅行などお金の伴う活動については出発前に知らせておいてほしかった。
- もう少し回数も重ねていてもいいと思う。オリエンテーション中に自己紹介をしていかなかったのは良くなかった。

⑤ 自分自身の、この研修における成果について



- リスニングの能力が向上した。現地でよく使われるフレーズや、どの場合にどういう受け答えをするのかなど、現地に行ってみないと分からない事を学ぶことが出来た。
- 英語を話すということに抵抗がなくなった。ほぼ英語だけの生活になったことで抵抗もなく話せるようになった。
- 研修を終え英語に対する学習意欲があがったと感じる。
- 私は英語が最も苦手な教科でした。しかし研修後、英語に対する苦手意識がなくなった。

- 人前で英語を話すことにあまり抵抗がなくなった。話を途切れさせず続けることができるようになった。
- 今回のたった3週間の研修ではしゃべれないということを痛感した。会話のための英語が皆無だということがとても辛かった。しかし、それを痛感できたことが今回の大きな成果だと思っている。
- 特に現地で学ぶことでスピーキングとリスニングを伸ばすことができたと感じた。また現地では日本のことを外から見ることができ色々考えることができたのがよかった。
- 多くの新しい経験をする事ができた。英語の学習だけでなく、行動力や挑戦する力を身に付ける事ができたと思う。
- 元々行動的ではないため、自ら英語に関わりに行くことが出来ず、ステイ先でも必要なことしか話さなかったため、積極的になることが出来なかった。

⑥ この研修に参加して最も「よかった」と思うことは何ですか？

- たくさんの人との出会い。ホームステイ先のホストファミリーや学校の先生、親切にしてくれた人達、そして一緒に参加したメンバーと出会えたこと。
- きちんと発音しないと伝わらなかったり、言いたいことが出てこなかったりしてとても悔しかった。その影響で、日本に戻ってきてから発音の勉強、英語の勉強をよりするようになった。
- 今までは、外国の方と話すのを躊躇してしまう自分がいたけれど、研修の後日本に帰ってからは、もっと積極的に英語を使おうと思えるようになった。
- かけがえのない第二の家族ができたこと。一緒に過ごす最後の日にはホストファミリーのサプライズで三週間の思い出が詰まったアルバムと家族みんなからの手書きの手紙をもらった。一生の思い出と宝物ができた。
- 論理的に物事を考える習慣に触れられたこと。ホストファミリーの方達や、先生方に聞かれる質問に答えることによって、どうして自分はそう考えるかなど、今までは全く考えたこともなかったことを考えさせられた。
- 論理的に物事を考える習慣に触れられたこと。ホストファミリーの方達や、先生方に聞かれる質問に答えることによって、どうして自分はそう考えるかなど、今までは全く考えたこともなかったことを考えさせられた。
- 自分の英語力のなさに気づけたこと。異国の地に行き、自分の今の生活を見直すことができとてもよかった。

- 今回の研修ではホームステイだったので、ホストファミリーと過ごして英会話を鍛えるだけでなく、海外のニュースや異文化の考え方について知ることができてよかった。
- ⑦ この研修をより良いものにするため改善が必要だと思われるところは何ですか？
- 学校での授業が、日本人とだったので、もっと現地の学生と交流できるような授業に参加したかった。
  - ロサンゼルス旅行などそのようなプランが用意されているのであったら事前に連絡してほしかった。向うで突然知り、想定外の出費でそのあとのお金が足りるか心配だった。
  - 出発する前に研修に行くメンバーで軽い自己紹介をしあう機会があったらよかった。
  - 費用がもう少し安ければもっといいと思う。
  - 専門科目の授業が受けられればよかった。
  - 今回、研修のメンバーだけで授業だったが、1度でいいので、実際に CSUMB の生徒と授業を受けてみたかった。

## 研修の感想

- 三週間、毎日が充実していて、一日一日が学びの日々でした。食生活とか生活スタイルとか、バスの乗り方など、普段のアメリカでの生活を三週間体験出来て、アメリカの良さも日本の良さも実感できてとても良い経験になりました。
- このプログラムに参加したことでとても良い刺激を受けて英語に対する姿勢が以前よりもよくなりました。とても充実した日々を過ごすことが出来ました。
- 語学研修でしたが、英語を学ぶだけではなく、私のこれからにつながることを多く学べたと思います。これからも、積極的に英語を勉強し、近い将来にまた、アメリカに行きたいです。
- もっと英語力があつたらホストファミリーとの会話が弾んだのではないかという後悔が残りました。日本に帰国してからも SNS で連絡を取り合っていて、いつまでも繋がっていたいなと思いました。心からホストファミリーに出会えてよかったと思います。
- 初めは知り合いが誰もおらず、馴染めるか不安でしたが、今となってはかけがえのない仲間たちです。本当に参加できてよかったです。

- この研修は私にとって、これ以上の大きな経験はないのではないかと思います。と、とても大きくて貴重な経験になりました。この学びをこれからの人生に活かしていきたいです。
- アメリカの大自然に触れて、日本ではできないことをたくさん経験できて素晴らしい留学でした。またアメリカに行きたいです。
- 参加したことで自分の将来について考えたり、日本での自分の勉強について見直したり、色々考え見直すきっかけになりました。また英語に対する意識も変わりました。
- このモントレールへの留学に参加して本当によかったと思う。英語に対する学習意識だけでなく、大学生活への意欲も高めることにつながる経験をたくさんすることができた。何か新しいことに挑戦する行動力を身につけることができたと思う。この経験で得た力を無駄にしないように生きていきたいと思う。
- バスが無料で乗れたので、放課後に色んなところに行くことができました。また、学校で卓球やエアホッケーなどもでき、学校も本当に楽しかったです。3週間は短くて、本当にあつという間でした。
- 今回、初めて3週間という長期間の渡米を経験して、改めて言語と文化の違いの壁と、それを乗り越えて理解し合うことの尊さを痛感した。

## 長崎大学言語教育研究センター論集投稿内規

1. 長崎大学言語教育研究センター論集を、毎年3月に刊行する。
2. (内容) 本論集には、投稿論文と発行年度の言語教育研究センター活動報告を掲載する。ただし、編集委員会が特に必要と認めた場合は、この限りではない。
3. (投稿論文種別) 投稿論文は、研究論文(査読付き)、一般論文、研究・教育報告、研究ノート、翻訳、書評とし、未発表のものに限る。ただし、口頭発表したもので、その旨を記してある場合はこの限りではない。授業記、講義ノート、随想などで学術的な意味を持たないもの、書誌としての意味を持たない文献案内等は、掲載しない。
4. (投稿資格) 投稿資格は、次の各号に掲げるとおりとする。
  - (1) 長崎大学言語教育研究センターの専任教員
  - (2) 本学の戦略職員及び長大グローバル事業「長崎グローバルプラス」における英語特別プログラム(SCAS)の英語担当教員で、編集委員会が認めたもの
  - (3) 本学の英語教育に寄与していると編集委員会が認めた長崎大学の教員(非常勤講師を含む。)で、共著者に長崎大学言語教育研究センターの専任教員を含むもの
5. (研究論文審査) 研究論文(査読付き)は、編集委員会が委嘱する学内外の複数の論文審査委員によって匿名式で査読され、編集委員会が査読結果に基づいて掲載の可否を決定する。
6. (掲載費用) 長崎大学言語教育研究センターの専任教員以外の投稿者に対し掲載費用を徴収する場合がある。また、別途規定する部数を超える抜き刷りを希望する場合は、別途投稿者の負担とする。

付則 この内規は、2012年4月1日より施行する。

付則 この内規は、2015年7月10日より施行する。

## 長崎大学言語教育研究センター論集執筆要領

1. 日本語および英語以外の言語で執筆された原稿は査読付きとする。
2. 原稿は、B5 サイズの横書きとして、編集委員会作成のテンプレートを参考に作成する。
3. 和文の場合は、テンプレートに従い 40 字×35 行にて作成し、英文の場合もそれに準じる。
4. 原稿書式として、マージンは上下 25 mm 左右 20mm とする。本文使用フォントは、日本語は MS 明朝、英語・数字は Times New Roman とし、章、節の見出しは、ゴシック体とする。フォントサイズのポイントは、テンプレートに従い、タイトルを 14 ポイント、本文の日本語は 10.5 ポイント、英語は 12 ポイントで作成する。
5. 研究論文（査読付き）と一般論文は、特に次の規定に従うものとする。
  - (1) 注・参考文献・図表を含めて 20 ページ以内とする。
  - (2) 註は脚注とする。註は通し番号で 1, 2, 3 とする。
  - (3) 日英両語のタイトルを付すこととする。
  - (4) 英語のアブストラクトを 100 words 以内で付けるものとする。アブストラクトは、ワン・パラグラフにまとめる。
  - (5) アブストラクトの下には、内容に関するキーワードを 5 つ程度提示することとする。
6. 研究論文（査読付き）の投稿者は、9 月 30 日までに、編集委員長まで原稿を提出する。提出する原稿は、3 部とし、その内の 1 部には投稿者の氏名を明記し、他の 2 部は氏名を記入していない原稿とする。審査結果は、「掲載可」「修正条件付」「掲載不可」のいずれかとして投稿者に通知される。修正条件付論文は、修正後再び論文審査委員により査読され、審査の結果、編集委員会より掲載が認められた論文の投稿者は、12 月 10 日までに原稿 1 部とデータを編集委員長まで提出する。
7. 一般論文、実施報告、研究ノート等は、毎年 12 月 10 日までに、原稿 1 部とデータを編集委員長まで提出する。
8. 言語教育研究センター事業報告は、発行年度の 1 月 20 日までに、原稿 1 部とデータを編集委員長まで提出する。
9. 校正は投稿者の責任にて行なう。その際、内容や表記に関して、編集委員会からの指示があれば、それに従うこととする。また、校正は原則として、印刷上のミスに限るものとする。

付則 本要領は、2012 年 4 月 1 日より施行する。

付則 本要領は、2015 年 7 月 10 日より施行する。

## 長崎大学言語教育研究センター論集投稿要領

1. 『長崎大学言語教育研究センター論集』（以下「論集」という。）は、言語教育研究センター所属教員の学術論考発表の場とし、センター長が発行者となり、その編集（掲載の可否の判断を含めるものとする）については、別に定める編集委員会（以下「委員会」という）があたることとする。
2. 投稿論文は、言語教育研究センターの専任教員が著者に含まれる論文（本学の英語教育に寄与していると編集委員会が認めた長崎大学の教員（非常勤講師を含む。）が投稿する論文で、言語教育研究センターの専任教員が共著者に含まれているものを含む。）に限るものとする。ただし、本学の戦略職員及び長大グローバル事業「長崎グローバルプラス」における英語特別プログラム（SCAS）の英語担当教員が投稿する論文で、編集委員会が認めたものは掲載することができるものとする。
3. 論集の発刊は、原則として年1回とする。
4. 執筆論文は未発表のものとし、論文、研究ノート、研究・教育報告、翻訳、書評とする。授業記録、講義ノート、随想などで学術的な意味を持たないものは、掲載しない。また、書誌としての意味を持たない文献案内等も掲載しない。
5. 寄稿申込及び原稿は、指定した期間内で受け付ける。提出の際は、執筆者名、提出日付を明記のうえ、編集委員会委員長に提出すること。ただし編集の都合上、委員会の指定する所定期日より後に受け付けたものについては、次号へ繰り越すことがある。
6. 原稿の提出は原則としてWord（Macも含む）またはPDFを用いて作成し、USB等の電子メディア媒体形式と、プリントアウトした原稿1部を提出する。プリントアウトする際は、B5判用紙で印刷する。なお、提出された原稿は、原則として返却しない。
7. 原稿の枚数制限は、原則として写真、図表を含め印刷面20ページ以内に収める。
8. 原稿の執筆は『長崎大学言語教育研究センター研究論集執筆要綱』で別に定める。



9. 投稿原稿の掲載の可否及び掲載順序については、原則として、その分野の専門家等（外部査読者を含む）による査読のうえ、委員会が可否及び掲載順序を決定する。なお、原稿の一部修正、書き直しを求めることがある。
10. 校正は原則として著者校正とする。なお、校正は二校までとし、単に誤植の訂正にとどめる。
11. 掲載された論文等については抜刷りを30部まで贈呈する。30部を超える分は、著者が実費を負担することとし、校正が終わる前までに委員会に必要部数を申し出ること。
12. 提出した論文の著作権は委員会に帰属する。

付則 本要領は、2012年4月1日より施行する。

付則 本要領は、2015年7月10日より施行する。

## 長崎大学言語教育研究センター論集執筆要綱

1. 原稿の構成は次のとおりとする。
  - (1) 表題（和文および英文）
  - (2) 執筆者名（和文およびローマ字）
  - (3) 投稿日付
  - (4) 要旨（英文で 100 語程度）
  - (5) キーワード（5 個以内）
  - (6) 本文・脚注
  - (7) 参考文献等
2. 翻訳や資料については、必要な著作権を取得する。また、文献や参考資料等の取り扱いにあたっては、著作権や個人のプライバシー、社会的常識等に十分注意する。なお、著作権に関し問題が生じた場合は、執筆者の責任において処理する。
3. 常用漢字、現代仮名づかいを用いる。
4. 和文の場合、横書きではコンマ（,）と句点（.）、縦書きでは読点（、）と句点（。）をそれぞれ用いる。英文の場合、横書きに統一し、コンマ（,）とピリオド（.）を用いる。
5. 図と写真は原図を用い、本文中の挿入希望場所を原稿に記入する。
6. 数字やアルファベットなどは、横書きの場合、原則として半角とする。縦書きの場合は全角で漢数字を用いる。
7. 註・参考文献等については、原則として下記の項目・順番で記入することとするが、執筆者の所属する学会の慣行に従ってもよい。ただし、同一の論文内では書式を統一し、本文末にまとめて掲載すること。
  - ア. 註  
通し番号で 1, 2, 3 と表記する。
  - イ. 参考文献等
    - (1) 単行本の場合  
著者名, 出版年, 書名, 出版社, ページ（始め－終り）  
例) 吉川誠次ほか (2002), 『食文化論』, 建帛社, pp.10-12.  
Fossey E (1994), *Growing up with Alcohol*, Routledge, pp.10-12.

(2) 雑誌論文の場合

著者名, 出版年, 論文名, 雑誌名, 巻・号, ページ (始め-終り)

例) 木下孝司(1991), 「幼児における他者の認識内容の理解: 他者の「誤った信念」と「認識内容の変化」の理解を中心に」, 『教育心理学研究』, 39(1), pp.47-56, Chirgwin JM et al. (1979), Isolation of biologically active ribonucleic acid from sources enriched in ribonuclease, *Biochemistry*, N°18, pp.5294-5299.

(3) ウェブサイトの場合

ホームページ名, URL, アクセス日付

例) 国立国会図書館ホームページ, <http://www.ndl.go.jp/>, 2006.9.7

付則 本要綱は、2012年4月1日より施行する。

付則 本要綱は、2015年7月10日より施行する。

---

『長崎大学言語教育研究センター論集』第4号

---

発行日 2016年3月1日

編集 小笠原真司（編集委員長）大橋絵理（編集委員）

発行 長崎大学 言語教育研究センター

〒852-8521 長崎市文教町1番14号

TEL : 095-819-2077 FAX : 095-819-2259

---

**JOURNAL OF  
CENTER FOR LANGUAGE STUDIES  
NAGASAKI UNIVERSITY**

**No. 4**

**CONTENTS**

On Rhetorical Questions in English and Japanese - An Exploration of Uniformity and Variability of Human Languages (1) - Toshiaki INADA, Noriko IMANISHI .....	1
A Corpus-Based Study of Postverbal Elements in English Toshiaki NISHIHARA, Asuka TAKAHASHI, Mayumi NISHIHARA .....	25
Processing Strategy of Japanese Empty Subject Sentences - The Case of L1 Acquisition - Mai KUMAGAMI, Yong ZHAI .....	41
The English Around Us Suzy CONNOR .....	59
Task Transcription as Part of a Syllabus Brien DATZMAN .....	67
The Development of Tea in Japan from Kissa to Chanoyu - The Relationship between the Warrior Class and Tea - Noboru YAMASHITA .....	83
Minnan Eisai and Hirado - The Introduction of the Rinzai school of Zen and Matcha tea to Japan - Noboru YAMASHITA .....	105
Land of the Spas and Women - Maupassant's <i>Mont-Oriol</i> - Eri OHASHI .....	127
The Effects of Extracurricular Studies Using Two Kinds of e-Learning Materials - Based on Data Obtained from G-TELP Test Scores and Student Surveys - Shinji OGASAWARA, Akira HIROE, Ako OKUDA, William COLLINS .....	139

**CENTER FOR LANGUAGE STUDIES  
NAGASAKI UNIVERSITY**

MARCH, 2016