

『長崎大学言語教育研究センター論集』

第5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	
日英語の修辞疑問の特性と統語制約 – 言語の普遍性と多様性の探索(2) –	稲田 俊明・今西 典子
直接引用文の埋め込み構造	廣江 顕
外国語教育におけるインプロヴィゼーションの活用	
– 学習効果によるインプロヴィゼーションゲームの三分類 –	隈上 麻衣・宮本 万理
入浴と神話 – 古代ギリシャ文学を中心に –	大橋 絵理
日本の大学における大人数英語コミュニケーション授業	
– インタラクションを増やす方法に注目して –	ベー・シュウキー、カトローニ・ピノ
Furuta Oribe, Feudal Lord and Tea Master	
- The Development of Chanoyu after Rikyû -	Noboru YAMASHITA
Tea Saint: The Image of Sen-no-Rikyû in the Yamanoue Sojiki	
- Rikyû's Way of Tea Explained by His Foremost Student -	Noboru YAMASHITA
センター活動報告	
事業報告1 Proceedings of Nagasaki Language Studies Conference (NLSC) 2016	廣江 顕
	Lee FLAKE, Robinson FRITZ, Shannon MASON
事業報告2	隈上 麻衣
事業報告3	隈上 麻衣
ガバナンス報告	小笠原真司
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結果	廣江 顕

2017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		
日英語の修辞疑問の特性と統語制約 – 言語の普遍性と多様性の探索(2) –	稲田 俊明・今西 典子	1
直接引用文の埋め込み構造	廣江 顕	19
外国語教育におけるインプロヴィゼーションの活用 – 学習効果によるインプロヴィゼーションゲームの三分類 –	隈上 麻衣・宮本 万理	27
入浴と神話 – 古代ギリシャ文学を中心に –	大橋 絵理	37
日本の大学における大人数英語コミュニケーション授業 – インタラクションを増やす方法に注目して –	ペー・シュウキー、カトローニ・ピノ	51
Furuta Oribe, Feudal Lord and Tea Master - The Development of Chanoyu after Rikyû -	Noboru YAMASHITA	65
Tea Saint: The Image of Sen-no-Rikyû in the Yamanoue Sojiki - Rikyû's Way of Tea Explained by His Foremost Student -	Noboru YAMASHITA	87
センター活動報告		
事業報告1 Proceedings of Nagasaki Language Studies Conference (NLSC) 2016	廣江 顕	103
	Lee FLAKE, Robinson FRITZ, Shannon MASON	
事業報告2	隈上 麻衣	121
事業報告3	隈上 麻衣	125
ガバナンス報告	小笠原真司	128
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結果	廣江 顕	133

巻 頭 言

言語教育研究センターは、外国語教育の運営と改善に繋がる取組を継続的に行っています。平成 26 年度の活動を中心に、1 年間の言語センターの活動を簡単に報告します。

外国語の基盤的力と運用能力の向上に向けた授業改善のために、FD を行っています。昨年度は「運用能力の改善に向けた授業展開のあり方」、「初習外国語教育の自学自習—LACS を中心に—」というテーマで研修と討議を行いました。継続して本年度も非常勤講師の先生方を交えて「グローバル化に向けた英語授業展開のあり方について」（英語 FD）、「初習外国語教育のアクティブラーニングをともなった改善」（初習外国語 FD）を実施しました。講師には、グローバル人材育成のための英語特別コース（Special Course in Academic Skills: SCAS）を担当する SCAS チームと、日野信行教授（大阪大学言語文化研究院：英語 FD）、深井陽介准教授（東海大学外国語教育センター：初習 FD）をお招きして研修を行いました。

昨年 11 月に、第 1 回 Nagasaki Language Studies Conference (NLSC 2016) を本センター主催で行いました。東海大学の Charles Cabell 講師の招待講演に続き、英語教育、外国語教授法、言語研究に関わる 8 名の講師によるワークショップを開催しました。参加された非常勤講師の先生方や近隣の大学、高校からの参加者から好評をいただきました。

本年から、授業外での積極的な学習支援や留学相談を行う「英語学習支援室」(E-Lounge)を国際教育リエゾン機構と連携して本格的に始動しました。アカデミック・スキルの強化を中心とした英語特別プログラム(SCAS)と共に、海外留学対策など相談、外部英語検定試験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。

第 3 回外国語プレゼン・コンテストを実施しました。昨年度から、地域教育連携・支援センターと連携して、留学生の日本語発表を加えて開催しています。学内外から参加した、英語部門、初習外国語部門 10 名のプレゼンテーションで競いました。加えて、本年度は「架け橋プロジェクト」で海外渡航予定の 12 名の本学学生によるエキシビションも実施しました。次年度は、反省点を踏まえて改善を重ね、より進化した大会にしたいと願っています。

本年度実施したガバナンス改革のための特別教育研究経費による支援について、本号の巻末で報告いたします。教育・研究活動や外国語教育の組織的な改善に繋がるプロジェクトに予算の一部を配分するものですが、各グループから様々な授業改善計画、e-learning 教育、海外交流協定校との協働授業、外国語教材開発などを提案していただき、言語センターの活動に貢献していただきました。

2017 年 3 月

言語教育研究センター長
稲 田 俊 明

一 般 論 文

日英語の修辞疑問の特性と統語制約*

—言語の普遍性と多様性の探索(2)—

稲田 俊明*¹・今西 典子*²

*¹長崎大学・*²東京大学

On Rhetorical Questions and Their Constraints in English and Japanese

— An Exploration of Uniformity and Variability of Human Languages (2) —

Toshiaki INADA*¹, Noriko IMANISHI*²

*¹Nagasaki University, *²University of Tokyo

Abstract

Rhetorical Questions (RQs) have been known to behave differently in English and Japanese. We argue that the differences can be attributed to the fact that RQs in English (RQ^E) do not have the same syntactic structure as those in Japanese (RQ^J). While there is no morphological/syntactic clausal marking in RQ^E, sentence-final expressions in RQ^J have a function similar to the complement of “verbs of saying.” Based on the arguments in Inada and Imanishi (2016), we claim that the constraints on multiple-wh-sentences and the other unique properties in English and Japanese RQs should be reduced to the syntactic/morphological properties of the two different language types.

Key Words: rhetorical question, multiple-wh-construction,
language variability, clausal typing

1. はじめに

修辞疑問、問返し疑問、感嘆文に関わる問題は、個別言語の WH 構文の特性の研究に加えて、統語・音韻・意味・談話のインターフェイスを探る理論研究の探査領域として重要な意義を持つ。特に、文法体系と言語の外側の認知体系との関わりという観点から、修辞疑問解釈とその関連構文の研究は、これまで十分な研究成果が蓄積さ

れているとは言えない言語機能における所謂“the third factor”の解明に寄与するものである。

稲田・今西 (2016)では、日英語の修辞疑問と関連構文の具体例を検討して、(i) 文タイプや発話行為に関係する文末表現が顕在化する言語とそうでない言語では、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、(ii) 修辞疑問の特殊な制約に見える統語条件は、日本語の埋込み形式を含む統語構造と談話・意味のインターフェイス制約から説明できること、(iii) その他の日英語の修辞疑問の共通点と相違点は、言語の普遍特性と (i) の言語タイプによる文法化の仕組みの帰結として説明すべきであることを示した。

本稿では、上記の稲田・今西 (2016) の主張の妥当性について、更に日英語の WH-形式の特性、談話指標と関連する発話動詞による埋込み構造の日英語間の相違等を考慮することにより検討する。特に、修辞疑問における多重 WH-句制約、修辞解釈と感嘆文解釈との類似性、Pied-Piping の制約などについて、従来のアプローチの問題点を指摘し、よりよい説明を探る。

まず最初に、本稿の主張を稲田・今西 (2016) の主張と統合して提示すると次のようになる (RQ = Rhetorical Question, EQ = Echo-Question, GQ = Genuine Question)。

(1) 日英語の RQ の相違はどこから来るのか

談話指標を含む言語運用上の要請を文法化している日本語タイプとそうでない英語タイプの統語的相違の帰結として説明できる。

- a. 日本語 RQ の統語構造は、日本語 EQ と同様に、基本的に発話動詞の引用補文の特性を持つ。
- b. 英語 RQ の統語構造は、英語 EQ と並行的であり、RQ は GQ の談話解釈である。

(2) 日英語の多重 WH-RQ の相違はどこから来るのか

- a. 英語の多重 WH-RQ が許されないのは、in-situ WH を認可する仕組みがないためである。
- b. 日本語の多重 WH-RQ が可能なのは、WH-句の特性と(1a)の相互作用である。

(3) 日英語の RQ はなぜ感嘆文と類似した特性を持つのか

- a. RQ における WH-量化詞の変域は、感嘆文と並行的である。
- b. RQ の WH-句の値は、感嘆文と同様にゼロではない (驚くべき値/了解している値を取る)。

議論を始める前に、修辞疑問 (RQ) とは何かについて確認しておく。先行研究では、

RQ を、Quirk et al. (1985), Han (2002)等のように伝統的な狭義の疑問文（形式的には質問であるが“発話解釈”は質問の極性とは逆の断定に解釈されるもの）に限定する立場と Sadock (1971), Pope (1976) Sprouse (2007), Rohde (2006), Caponigro and Sprouse (2007), Oguro (2014)等のように、近年の研究に見られる広義の疑問文（質問形式であるが話者・聴者がその答を了解しているもの）と捉える立場がある¹。本稿では、稲田・今西 (2016) と同様に、後者の立場に立って議論する。本稿の議論のなかで、両者の相違は、多重 WH 構文の制約などにおいては重要ではない。しかし、修辭疑問の WH 解釈が感嘆文における WH 句の変域と並行しているという主張では重要となり、この主張は広義 RQ の特性をよりよく説明するものである。

RQ には、問返し疑問 (EQ) や感嘆文 (Exclamatives: EXC) と同様に、WH-句を含む形式と明示的な WH-句のない Yes/No タイプがある。以下の議論の中で、日英語の統語形式とその解釈の仕組みに関する主張は両者に共通であるが、多重 WH 構文や前置詞の随伴 (Pied Piping) の可否の問題などでは、WH-句を含む形式の特性のみを対象としている。

2. 日英語の多重 WH 疑問文の RQ 解釈について

疑問文は、談話や音調の制約はあるが、英語でも日本語でも純粹疑問 (GQ) と修辭疑問 (RQ) の両義に解釈できる。例えば、疑問形式の(4)は RQ 解釈(5)が可能である。

- (4) a. Who will come to the party?
 b. 誰がパーティに来るの?
 (5) a. No one will come to the party.
 b. 誰もパーティに来ない。

また、RQ は談話的制約を受けることから、(6)のように RQ を誘発する談話的・意味的環境では、RQ 解釈のみが顕在化する (RQ 解釈は便宜的に“?! ”でマークして示す)。

- (6) a. After all, who will come to the party?! (RQ)
 b. Who will lift a finger to help John?! (RQ)

しかし、英語の多重 WH 疑問 (M-WH) 文は、GQ 解釈はできるが RQ 解釈はできない (Sprouse 2007, 稲田・今西 2016, 稲田 2016)。

- (7) a. Who ate what? (GQ/*RQ)
 b. Who will bring what to the party? (GQ/*RQ)

- c. What did I give to whom? (GQ/*RQ)
- (8) a. *After all, who ate what there?!
- b. *Let me get this straight. Who will bring what to the party?!
- c. *Who will lift a finger to do what?!

他方、日本語の M-WH にはそのような制限はなく、RQ 解釈も可能である（便宜上 RQ を誘発する文脈を(...)のように示すことにする: 稲田・今西 2016）。

- (9) a. (...) 誰が何を食べたの?!
- b. 誰も何も食べなかった。
- (10) a. (...) 誰がパーティに何を持って来たの?!
- b. 誰もパーティに何も持って来なかった。

日本語には RQ 解釈を惹起する (11) のような文末表現があるため RQ 解釈がより明示的である場合がある。そのような環境でも、(12) (13) のように M-WH 文の RQ 解釈は阻止されない。

- (11) a. 誰が来ると言うの?!
- b. 誰がそんなパーティに行くもの (です)か?!
- c. 彼がそんなことをするもの (です) か?!
- (12) a. 誰が何をパーティに持って来たと言うの?!
- b. 誰が一体何をしたと言うの?!
- c. こんな時に、誰も何もやろうとするものか?!
- (13) a. この秘密が外に漏れたらどうなることか?!²
- b. この秘密が外に漏れたら誰が何をすることか?!
- c. そんなことをすれば誰に何と文句を言われることか?!

このような日英語の RQ の相違はどこからくるのか。稲田・今西 (2016)では、Inada and Imanishi (2003) で提唱したアプローチによる問返し疑問文 (EQ) の分析に基づいて、次のように主張した。まず、日英語の EQ は、異なる統語形式を備えている。

日英語の EQ の相違

- (14) a. 英語 EQ は、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（発話動詞補文）である。
- (Inada and Imanishi 2003)

つまり、英語 EQ が先行発話の「繰返し」(Reprise Q)であるのとは異なり、日本語 EQ は、基本的に発話動詞補文と共通の埋込み構造をもつ引用構文である（日本語では、文末表現が無形の場合も EQ の統語特性は埋込み構造と見做す）。

同様に、日英語の RQ は (15) の特性を持つ。このことから、EQ の統語特性と並行的に RQ も (16) のような発話行為や文タイプ表示が統語構造に顕在化した発話動詞補文の特性を持つと仮定できる。

日英語の RQ の相違

- (15) 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持たない。
 b. 日本語 RQ は、GQ とは異なる文タイプ表示を文末に持つ発話動詞補文である。

日英語の WH-EQ/RQ の統語構造

- (16) a. 英語: [wh-x C¹ [... t-wh-x ...]]
 b. 日本語: [[[... wh-x ...] C¹] C² (=EQ/RQ)]

日本語の構造 (16b) の C² は、EQ では<引用>、RQ では<反駁・言い返し>に関わる補文標識であるが有形の文末表現として顕在化することがある。

このような日本語の統語特性は、稲田・今西 (2016) で指摘したように、英語では不可能な文タイプ、例えば命令文に対する RQ が可能であることから示される (U は先行発話, E は問返し文 (EQ))。

日本語 EQ

- (17) U: 薬を飲みなさい。
 E: [何を飲め]って??

日英語 RQ

- (18) a. (...) [(そんなところで) 何を飲め] と言うの?! ↓
 b. (...) *Drink what (at such a place)?! ↓

また、Sadock (1974) 等が指摘しているように、英語では、総じて in-situ WH 文に RQ 解釈が与えられない。これは、後に議論するように、WH-句の値がいわば“驚くべき(極端な)値”に限定される感嘆文にもみられる特性でもある。

- (19) a. *Bill lent money to who(m)?!
 b. *Bill ever lent money to who(m)?! (Sadock (1974: 125))

- (20) a. *After all, John will ever donate what?!
b. *John will lift a finger to help who?! (稲田・今西 2016)

これらの観察に基づくと、英語の M-WH 文で RQ 解釈が阻止されるのは、以下のような日英語の RQ の違いによるという一般化が提示できる。

統語構造と RQ 解釈

- (21) 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持たない。
b. 英語では、文頭の CP 領域にある WH-句にのみ、RQ の値が付与できる。
(22) a. 日本語 RQ は、GQ とは異なる特有の文末表示を持ち、統語的には発話動詞補文である。
b. 日本語では、CP 領域の標示により、文中の WH-句に RQ の値が付与できる。

日本語の WH-句は疑問に特化せず、その機能（量化）は認可子(licensor)によって決まる。例えば、「誰もが来た」(everyone: 全称量化) / 「誰か来た」(someone: 存在量化) / 「誰でもよい」(anyone: 自由選択) / 「誰も来ない」(no/anyone: 否定対極)のように、文中の認可子が WH-句の機能と関わっている。従って、日本語の RQ の WH-句は、認可子によって RQ 解釈 (RQ 値の付与) が可能な形式と機能を持っている³。

以下の節では、感嘆文の M-WH 文や Pied-Piping の制限と対照しながら、日英語の RQ の統語特性とその統語的、意味的、談話的制約を更に検討する。

3. 日英語の感嘆文の制約と RQ 解釈

英語の感嘆文 (EXC) においても、多重 WH (M-WH) 文が許されないことが知られている (Lahiri 1991, Ono & Fujii 2005, Ono 2006, 稲田 2006)。他方、日本語の EXC にはそのような制限はみられない。

- (23) a. *How many students they invited to how many parties!
b. *What a present John gave to what a woman!
(24) a. 何と多くの学生が何と多くの単位を落としているんだ!
b. 何と短い間に何と長い論文を書き上げたんだ!

Ono (2006: 71-74)も、英語とは異なり、日本語では M-WH 文が許されるが、その場合幾つかの条件があると述べている。例えば、(25)(26)のような対比を指摘している。

- (25) a. なんて幼い子供がなんて難しい問題を解いたのだろう。
b. なんて高いビルがなんて田舎にあるのだろう。
(26) a. *なんて高いビルがなんて都会にあるのだろう。
b. *なんて汚い家がなんて都会にあるのだろう。

(Ono 2006: 71-72)

Ono (2006: 72) の M-WH の条件の中で“2 つの WH の程度(degree)に関係がある”という条件は、換言すると「感嘆文」の WH-句の量化は「驚くべき値」に限定されるので、文解釈が“～は驚きだ”と解釈できなければならないという語用論的（または意味・談話インターフェイスの）条件として捉えられるものである。つまり、感嘆文に特別に加えるべき特殊な制約があるわけではない。

- (25)' a. [幼い子供が難しい問題を解いたの]は驚きだ
b. [高いビルが田舎にあるの]は驚きだ
(26)' a. [高いビルが都会にあるの]は当然のことだ（驚くことではない）
b. [汚い家が都会にあるの]は、(??驚きだ)

興味深いことに、感嘆解釈が許されない WH-構文も、「驚くべきことを要求する」叙実動詞の埋込み節では許容される。(Huddleston 1993, Lahiri 1991)

- (27) a. *Who John married!
b. *Where John came from!
(28) a. We can't believe [who John married].
b. It's incredible [where John came from].
(29) a. *Which man married which woman!
b. It's amazing [which man married which woman].
(30) a. How many birds there are on the fence!
b. ?*How many birds are on the fence.⁴
(31) a. It's incredible [how many birds are on the fence].
b. ?It's amazing [how many students attended how many classes]

(Huddleston 1993, Lahiri 1991, Ginzburg & Sag 2000, 稲田 2006)

これらの観察に基づくと、感嘆文の特性（解釈）と認可条件については、次のような一般化が提示できる。

EXC 解釈 :

- (32) a. 英語の EXC では、(特有の) 文タイプ表示は CP 領域にはない。
 b. 日本語の EXC では、程度の量化表現である WH-句と文末の断定表現が文タイプ表示となる。
- (33) a. 英語では、CP 領域に移動した WH-句にのみ程度の量化 (驚くべき値の付与) ができる。
 b. 日本語では、CP 領域の断定表示が文中の WH-句の EXC 解釈を認可する。

M-WH 文が、英語では EXC 解釈と同様に RQ 解釈においても阻止されるのは、文タイプを表示する統語的手掛かりがなく、文頭の CP 領域以外では認可されないからである。つまり、前節で述べたように、日英語の RQ の固有の特性は、両者の下記のような統語的相違の帰結である。

RQ 解釈 :

- (34) 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持たない。
 b. 日本語 RQ は、文タイプに関わる文末表示を持つ (統語的に発話動詞補文)。
- (35) a. 英語では、文頭の CP 領域にある WH-句にのみ RQ の値 (反駁すべき値) が付与できる。
 b. 日本語では、CP 領域の標示が文中の WH-句に RQ の値を付与できる。

Ono (2006: 113) は、M-WH 感嘆文が許容されないのは、“介在効果” (Intervention Effect) によると主張する。感嘆文の WH-句は「極性項」 (Polarity Item) であり、(36b)のように叙実演算子 C_{FACT} に C-統御されることにより認可されると仮定する。また、感嘆文では文頭の WH-句の着地点は、FocP 内であるとしている。

- (36) a. What a big house he has!
 b. [CP C_{FACT} [FocP [what a big house]_i [Foc [IP he has t_i]]]]
- (37) a. *What an expensive present you gave to what a stupid boyfriend!
 b. [CP ... C_{FACT} [FocP Wh-EXC] [Foc [IP ...Wh-EXC]]]
 |-----*-----| (Ono 2006:111-113)

M-WH 文では、(37b)が示すように、FocP 内に移動した Wh-EXC が介在することにより、C_{FACT} が文中の Wh-EXC を認可できない⁵。しかしこの説明だけでは、日本語の M-WH 感嘆文における Wh-EXC はなぜ介在効果により阻止されないのかが明らかではない。

Barry (2007) は RQ 解釈も介在効果により阻止されることがあると論じている。Barry (2007) は中国語の疑問文における介在効果について検討し、Rizzi (1997) の分離 CP 仮説に基づいて、RQ 文の「左周辺部」(left periphery) は、ForceP > FocusP という階層をなし、RQ 解釈を受けるためには、WH-句は FocusP から ForceP へと上昇すると仮定する。そのため、WH-句の前の量化表現は介在子となり、文頭以外の WH-句は認可されない。

他方、Sprouse (2007: 577-579) では、明確な原理的説明をしないで、RQ の WH-句は付加詞の特性を持つと仮定している⁶。この仮定によれば、2 つの WH-句が文中に存在すると、どちらを文頭に移動しても他の付加詞 WH-句が残り、RQ として認可されないことになる。しかしながら、Sprouse (2007) の説明では、なぜ英語とは異なり、日本語の RQ-WH は付加詞ではないのかが明らかではない。WH-句の形態・統語特性と認可の仕組みとを有機的に関連づけられないと、真の説明とは言えない。

Ono (2006) の介在効果による感嘆文の M-WH 制約の説明も、Barry (2007) の ForceP への LF 移動による介在効果も、妥当な説明とは言えない⁷。まず、日本語の RQ ではなぜ介在効果がないのかに関する原理的説明がない。加えて、Barry (2007) の仮定する ForceP への移動は、純粹疑問文 (GQ) も“情報の提供の要請”という発話の力を持つことから、なぜ RQ だけに要請されるのかが明らかではない。RQ 特有の“発話の力”は、談話文脈からの(話者・聴者が共有しているはずの)情報に関わるものである。また、FocusP から ForceP への移動は「凍結効果」(criterial freezing) に抵触する恐れもある⁸。

結局のところ、これらの代案の主張は、英語の RQ/EXC-WH は文頭以外では認可されないことを述べたに過ぎない。認可のメカニズムの詳細は本小論では議論しないが、重要な点は、日本語の感嘆文では、WH-句 (*Nante/Nanto...*) が程度の量化を受けることと、文末 (CP 領域) には疑問文とは異なる断定表現が文タイプ表示として機能して、文中の Wh-EXC を認可できることである。

4. 残された問題

英語の RQ/EXC には、対応する日本語に比べ、固有の文法的制約がある。前節までは、M-WH 文の制約に関わる言語間変異は、発話行為や文タイプを文法化する仕組みに関係していることを見た。しかし、RQ/EXC には他にも検討すべき特異な特性がある。また、日本語の疑問文には、特殊な談話解釈を必要とする RQ の変種ともいべき特殊構文があることも知られている。以下では、それらの問題を考察する。

4.1. RQ 解釈における Pied-Piping の制約

英語の RQ は他の点でも感嘆文と類似した特性を示す。両者とも純粹疑問とは異なる

り、前置詞の随伴 (Pied-Piping) を許さない。

RQ-Pied Piping:

- (38) a. What weapon did he shoot the man with?!
b. ?? With what weapon did he shoot the man?!⁹
- (39) a. What house could she live in?!
b. ?? In what house could she live?!

EXC-Pied Piping

- (40) a. In which house do they live?
b. *In what a charming house they live!
- (41) a. With which men did she dance?
b. *With what strange men she danced!

(Ono (2006: 2), Emonds 1985)

ここでは、この制約に関する明示的な説明は、3節で提示した RQ と EXC の解釈を導出する操作および LF 表示の定式化の帰結としてとらえられるであろうという以下のような見通しを述べるにとどめる。英語では、前置詞の随伴現象は、純粹疑問文と関係節構文において可能である。両者については、その意味解釈を導く LF 表示として一般に wh 演算子 (あるいは null 演算子) による演算子-束縛変項 (Operator-variable) という表示が形成されると想定されている。英語の RQ と EXC の解釈においては、WH-句は量化詞として値が定められるべき変項としての機能を果す。前置詞の随伴により左端が WH 疑問詞となっていない (前置詞) 句は、WH 疑問詞に付随する量化詞としての意味特性が WH 名詞句内にとどまり前置詞を随伴する前置詞句全体の意味特性として継承されないので、RQ と EXC の解釈を導出する演算子-変項に対応するような LF 表示を形成できない。

4.2. 日本語の特殊構文と文頭の WH-句の談話機能

英語の EQ/RQ/EXC は発話行為や文タイプを文法化する仕組みを欠き、対応する日本語の EQ/RQ/EXC に比べ、固有の文法的制約があることを見た。しかし、日本語でも「特殊構文」と見做される文においては、特有の統語制約がある場合がある。

天野 (2011a, 2011b) は、通常の疑問文の持つ“未知情報の要請”とは異なる発話解釈を持つ「咎めたて文」と呼ぶ特殊構文に関する興味深い観察をしている。

- (42) a. 何を本など読んでいるの!

- b. 何をそんなにはしゃいでいるの！
- c. 何を文句ばかり言っているの！

これらの疑問形式の文には疑問の発話の力はなく、概略、次のように一種の否定バイアスを持つ解釈が与えられる。従って、RQ と類似した特殊構文と言えるかも知れない。

- (43) a. 本など読むな。
 b. そんなにはしゃぐな。
 c. 文句ばかり言うな。

天野 (2011) によると、(42)のような文は相手の行為、行為の対象、発話意図などを「咎めたて」ている。これらの文が上で議論した RQ と同種の「文タイプ」かどうかは検討の余地が残されている。しかし、疑問形式である点、「否定的バイアス」あるいは「先行文脈から答えが明らかだと話者が想定して発話する断定的な談話解釈」を持つ点では RQ と同様の「修辞効果」を備えている。

これらの文では、「何ヲ/誰ヲ」が述語の項である場合には、「何を~~誰~~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が、「何ヲ」が述語の項ではない場合、「行為自体への非難」を表している。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 (天野 2011a, b)。

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

このような「咎めたて文」では、「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。つまり M-WH 文は認可されない。

- (45) a. ?本などを何でいるの!
 b. ?彼女が何がお姫様ですか!
 c. *からだを何が休めろだ!
- (46) a. *何を誰をぶってるの!
 b. *誰が何をぶってるの!
 c. ??何処で何をそんなにはしゃいでいるの!

d. ??誰が何を文句を言っているの!

前節までの議論に基づいて、これらの「咎めたて文」の特性を見ると、この特殊構文に特有の文タイプ表示は統語的にはなく、この構文をマークする統語表示は、文頭の WH-句だけであると言える。即ち、文頭のWH-句が、“談話中からその値を探せ”（但し、了解されている会話文脈にはその値を満たすものはないはずだ）という談話指標の機能を持つと考えることができる¹⁰。他方、この構文を明示する統語表示を欠いている、つまり形式的には疑問文との差がない。そのため、文頭以外の位置や M-WH 文における文中の WH-句には、その役割を付与できないと考えられる。

5. 結語

本小論では、日英語の修辞疑問文の特性がどこから来るのかという問題を、関連する他の WH-構文、問返し疑問文、感嘆文の特性を考察することによって、原理的に解明することを試みた。統語的に疑問形式の文が、どのような仕組みにより修辞疑問としての解釈を持ちうるのか、また、その解釈が与えられる際にはどのような制約がみられるのかについて、稲田・今西 (2016) の知見に基づいて検討し、日英語における M-WH 文の RQ 解釈の可否は WH-句に RQ 量化詞の値を付与する認可条件の日英語の相違の帰結であるという知見を提示した。この日英語の認可条件の相違は、問返し文や感嘆文における両言語の統語構造の相違に起因するものである。

言語間差異や可変可能性を原理的に説明するためには、文法のアーキテクチャー、特に統語・音韻・意味・談話のインターフェイスに課せられる制約や部門間の可能な相互作用を明らかにしなければならない。本小論は、WH-関連構文を取り上げてその一斑を示す試みである。談話情報や発話行為に誘発される発話の力や話し手の驚き等の感情の表意 (expressive meaning) 等の語用論的な意味の文法化の程度には多様な言語間変異がみられる。文の左周辺部の CP 領域における機能範疇の投射の細分化とその主要部が担う統語素性によってそのような多様性を捉えようとする試みもなされている。例えば、Speas and Tenny (2003) は、Rizzi (1997) の分離 CP 分析をさらに拡張して、話し手や聞き手の役割を範疇として組み込み、発話内容 (utterance content) を補部として選択する発話行為句 (Speech Act Phrase : SAP) を新たに導入し、語用論の意味の一端を捉える統語表示を提示している。本小論で問題としたような修辞疑問の解釈や感嘆文の解釈を担いうる WH-句構文の言語間差異や個別言語固有の制約は SAP の担う統語素性を多様化することによって記述できるかもしれないが、果たしてそのような試みによって人間の言語機能の本質を説明できたといえるのだろうか。統語・音韻・意味・談話のインターフェイスの解明を進めて、文タイプや発話行為に関係する文末表現が顕在化する言語とそうでない言語では、言語運用上の

要請を文法化する仕組みがどのような要因で異なっているのかを明らかにすることが重要であろう¹¹。本小論では、談話情報に依存して生じるうる WH-句構文の RQ, EQ, EXC の解釈に関する知見を記述的一般化という形で提示したが、今後の課題はこの一般化を理論的に明示化することである。

註：

*本研究は、平成 28 年度日本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: 研究代表者 稲田俊明）の助成を受けている。

1 修辞疑問 (RQ) とは何かについては、下記のように多様な解説があるが、「否定解釈」を持つものに限定 (狭義 RQ) するか、「純粹疑問特有の “genuine request for unknown answer” とは異なる発話の力を持つ疑問形式の文」を含む (広義 RQ) かに分かれる (Dayal (2016: 283-285) も参照)。

(i) a. RQ is interrogative in structure but displays a strong assertive force and generally does not expect an answer. (Quirk et al. 1985)

b. RQ has the illocutionary force of strong assertion of opposite polarity from what is apparently asked. (Han 2002)

(ii) a. RQ has the syntactic form of question but the semantic value of a declarative. (Sadock 1971, Sprouse 2007)

b. In RQs, the Speaker and Addressee must share prior commitments to similar obvious answers. (Rohde (2006: 134))

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

2 日本語の修辞疑問は、形式においても解釈においても英語タイプとは異なり多様であるが、それは様々な文末表現が修辞的に使われることとも関係がある。それらは文末表現に対応して、RQ 解釈も等質ではなく、形式に応じた変異性と可変部がある。下記の様な “コトカ” 文も、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 (稲田・今西 2016)。

(i) 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=心配な「値」)

- 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? (嘆かわしい=嘆かわしい「値」)
- c. あのチームが優勝できるのは一体いつになることか? (予想すらできない=予想できない「値」)

このような文の修辞効果は、日本語の RQ 文が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とも関係がある。そのような場合、感嘆文の WH-句が「驚くべき極端な値」を要求するのと同様に、RQ の WH-句は、いわば「嘆かわしい値」「心配になる程の値」を要求するため、RQ 文が否定的なバイアスを持つと考えられる。つまり、(i)のような広義の RQ では、否定文と等価とはならない。

- 3 日本語の WH-句の特性と日英語の Wh-演算子の機能の相違について、また中国語と英語、日本語と中国語の Wh-演算子の振る舞いの相違については、斉藤 (2014, 2017) 参照。

- 4 感嘆文の制約については、Elliot (1974), Emonds (1985), Pesetsky and Torrego (2001), 稲田 (2006)でも指摘されているように、一見特殊に見える制約がある。例えば、主語に WH-句を持つ文は疑問文でも主語・助動詞倒置 (T-to-C 移動)がないので、疑問文と感嘆文の形式的違いがないため、感嘆解釈ができない(個人差もある)。

- (i) a. How many birds there are on the fence!
b. *How many birds are on the fence!
- (ii) a. *How many students attended how many parties!
b. *What a man married what a woman!

Pesetsky and Torrego (2001)のように、主語 WH-句を含む疑問文と感嘆文の派生の違いによる説明は、埋込み感嘆節では成立しないので妥当な説明とは言えない(主語 WH-句移動により C [+wh, +uT] 素性を照合する; 感嘆文では T-to-C 移動がないので、主語が T-素性照合のために CP 領域に入る)。

稲田 (2006)では、英語の感嘆文は疑問文と異なる“文タイプ”(clausal type)とは言えず、疑問文と同一形式では認可されないと見做し、所謂「感嘆文」に特有な認可条件がどこから来るかを探った。

- 5 Ono (2006: 108) は、同様の介在効果が、より一般的に、「極性項」(Polarity Item)と他の介在要素間でも観察されると述べている。
 - (i) a. *John didn't give every charity a red cent.

b. *[Neg ... [every charity ... [a red cent ...]]]

(ii) a. *Who is in love with *who the hell*?

b. *[Q ... [who ... [who the hell ...]]]

しかし、介在効果により M-WH が許されないのであれば、なぜ間接感嘆文では阻止効果がないのか、また、日本語の RQ ではなぜ介在効果が現れないかも原理的に説明しなければならない。本稿の主張では、間接感嘆文や日本語の RQ は、埋込み補文の特性を備えているため、同じ統語環境を持つことになり、その認可条件も並行的である。

- 6 Sprouse (2007) では、次のように述べているが、なぜそのように仮定するかの説明はない。付加詞 WH には、“First Move” という条件があるので、複数の付加詞 WH は相いれないことになる。

“The wh-phrases in RQs display the “adjunct” property of not co-occurring with other arguments.” (Sprouse (2007: 577-579))

- 7 日本語 RQ では、Barry (2007) の言う介在効果はない。

(i) a. *Every time, who can afford this?!

b. Who can afford this every time?!

(i) a. 毎朝、僕が何を食べる（と言う）の?!

b. 毎週、僕が誰に何を送っている（と言う）の?!

スコープ表現が文頭に来て、英語とは異なり、日本では RQ 解釈が阻止されない。

- 8 中国語においても、下記の(ib)のように多重 WH-文の RQ 解釈はできない。

(i) a. Shei hui lai? (GQ↑/RQ↓)

who will come

‘Who will come?’

b. Shei chi le shenme? (GQ/*RQ)

who ate-asp what

ok ‘Who ate what?’

*=‘No one ate anything.’

しかし、中国語のインフォーマントは、日本語の文末表現と類似した発話動詞に先導される埋込み文では RQ 解釈が可能であると報告している。

(ii) Ni shuo [shei chi le shenme]?

you say who ate-asp what

(lit.) ‘Do you say who ate what?’

= ‘No one ate anything!’

9 容認しない話者と同時に、法廷証言 (“Law Court” での反駁等) では、RQ 解釈が可能であると報告したインフォーマントもいる。

10 Cheung (2006: 43-46) は、(i) のような「否定疑問文」(NWH) と呼ぶ構文では、文頭の疑問詞 (英語では “since when”) の量化領域 (Quantificational Domain: QD) は、会話文脈 (the associated conversational background) であると述べている。NWH では、下記のように Adjunct-Doubling (文頭の疑問詞と文中の付加詞の重複) が可能である (稲田・今西 2016, 稲田 2016)。

(i) Since when has John been working at UCLA since 2000?

‘No way has John been working at UCLA since 2000.’

(Cheung (2006:29))

つまり、了解されている会話文脈 (QD) からは、(aggressively non-D-linked) “what-the-hell” などと同様に、対応する値が与えられないことから、否定疑問に解釈される。

11 本小論で提案する知見を理論的に明示化する際に、興味深い問題を最後に一つ指摘しておく。英語の RQ のように統語的な文タイプ表示を持たない WH-句文が、(i)-(iii) のような埋込み節に生起しうるが、このことは語彙的な選択としてその適格性は捉えられない。

英語コーパスには RQ の埋込み文が見つかるが、母語話者の判断においても、個人差はあるが、埋込み節内で、M-WH 文を許容するものもいる。

(i) (She said no parent should have to make such choices.)

I retorted that who could better make that choice than the parents?

(ii) a. I retorted that what else could I do in such a condition.

b. (%) John retorted that who ate what at the party.

(iii) a. (%) I exclaimed in a retort (that) what kind of barbecue place doesn't have beer.

b. (%) John retorted that who lifted a finger to help what.

統語と意味のインターフェイスである LF 表示において、談話情報をどのように取り込んで RQ の解釈に写像されうる文タイプ標示が形成されるのか、さらに、それによって導かれた RQ の意味表示が埋込み節を導く述語の意味とどのように整合して文全体の意味表示となるのかを解明することは、理論的明示化の手がかりとなる。

参考文献：

- Barry C.-Y. Yang (2007) Rhetorical/Disapproving *wh* and Intervention Effect. Unpublished manuscript, Harvard University.
- Caponigro, I. and J. Sprouse (2007) Rhetorical Questions as Questions. In Puig-Waldmüller, Estella (ed.), *Proceedings of Sinn und Bedeutung* 11. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 121-133.
- Cheung, L. Y. (2008) The Negative Wh-Construction and Its Semantic Properties, *Journal of East Asian Linguistics* 18 (4), 297-321.
- Delsitto, D. and G. Fiorin (2014) *Negation in Exclamatives*, *Studia Linguistica* 68-3, 284-327.
- Dayal, V. (2016) *Questions*, Oxford University Press.
- Elliot, D. (1974) The Grammar of Emotive and Exclamatory Sentences in English. *Foundations of Language* 11, 231-246.
- Emonds, J. E. (1985) *A Unified Theory of Syntactic Categories*. Dordrecht: Folis Publications.
- Ginzburg, J. and I. Sag (2000) *Interrogative Investigations, The Form, Meaning and Use of English Interrogatives*, Stanford: CSLI.
- Han, C. (1997) Deriving the Interpretation of Rhetorical Questions, *WCCFL* 16, 1-17.
- Han, C. (2002) Interpreting Interrogatives as Rhetorical Questions. *Lingua* 112: 201-229.
- Huddleston R. (1993) Remarks on the Construction You won't believe who Ed has married. *Lingua* 91: 2-3. 175-184.
- Inada, T. and N. T. Imanishi (2003) What Wh-Echo Questions Tell Us about the Architecture of Language Faculty, S. Chiba et al. (2003) *Empirical and Theoretical Investigations into Language: A Festschrift for Masaru Kajita*, Kaitakusha. 241-279.
- Lahiri, U. (1991) *Embedded Interrogatives and Predicates that Embed Them*, Doctoral dissertation, MIT.
- Oguro, T. (2014) Negation in Certain Rhetorical Questions in Japanese. *Proceedings of the Florida Linguistics Yearly Meeting (FLYM)* 1. 1-12.
- Ono, H. (2006) *An Investigation of Exclamatives in English and Japanese: Syntax and Sentence Processing*, Doctoral Dissertation, University of Maryland.
- Ono, H. and T. Fujii (2005) English Wh-Exclamatives and the Role of T-to-C in Wh-clauses, 日本言語学会第30回大会予稿集、224-229.
- Pesetsky, D. and E. Torrego (2001) T-to-C Movement: Clauses and Consequences. In *Ken Hale: A Life in Language*, ed. by M. Kenstowicz. MIT Press. 355-426.

- Pope, E. (1976) *Questions and Answers in English*, Mouton.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, and J. Svartvik. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman.
- Rizzi, L. (1997) The Fine Structure of the Left Periphery. In *Elements of Grammar*, ed. by L. Haegeman : Dordrecht: Kluwer Acad. Publishers. 281-337.
- Rohde, H. (2006) Rhetorical Questions as Redundant Interrogatives, *San Diego Linguistic Papers, Issue 2*, University of California, San Diego, 134-168.
- Sadock, J. (1971) Queclaratives. *CLS* 7, 223-231.
- Sadock, J. (1974) *Towards a Linguistic Theory of Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Saito, M. (2014) Japanese Wh-Phrases as Unvalued Operators、 Unpublished abstract.
- Speas, P. and C. Tenny (2003) Configurational Properties of Point of View Roles, in DiSciullo, A. M. ed., *Asymmetry in Grammar*, John Benjamins, 315-344.
- Sprouse, J. (2007) Rhetorical Questions and Wh-Movement, *Linguistics Inquiry* 38, 572-580.
- 天野みどり (2011a) 『日本語構文の意味と類推拡張』 笠間書院.
- 天野みどり (2011b) 「文法」 益岡編著 『はじめて学ぶ日本語学』 ミネルヴァ書房, 103-118.
- 稲田俊明 (2004) 「言語機能の特性と言語多様性—問い返し疑問文の生成と3部門並列モデル」、『九州大学言語学論集』 25-26 合併号, 113-119
- 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・今西典子 (2016) 「日英語の修辞疑問をめぐって—一言語の普遍性と多様性の探索(1)—」, 『長崎大学言語教育研究センター論集』 第4号, 1-23.
- 稲田俊明 (2016) 「日英語の修辞疑問の特性と統語制約について」九州大学言語学研究会第100回記念大会、2016年5月、九州大学人文科学研究院.
- 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』 英宝社. 263-273.
- 斉藤衛 (2014) 「Wh 演算子の比較統語論」 *Theoretical Linguistics at Keio (TaLK)*, Linguistics as Scientific Inquiry Lecture Series #1 ハンドアウト、慶応大学言語文化研究所. (Saito, M. (2017) Japanese wh-phrases as operators with unspecified quantificational force, *Language and Linguistics* 18/1 1-25 に収録)

直接引用文の埋め込み構造*

廣江 顕

長崎大学言語教育研究センター

Embedding Direct Quotes

Akira HIROE

Center for Languages Studies, Nagasaki University

Abstract

In this paper it is shown how direct quotes are embedded in the entire sentences with the reporting clauses and what mechanism makes it possible for embedded direct quotes to have their own and different illocutionary forces than those in the reporting clauses, thereby inducing root phenomena.

Keywords: direct quote, clausal adjunct, illocutionary force,
bare-embedding

1. はじめに

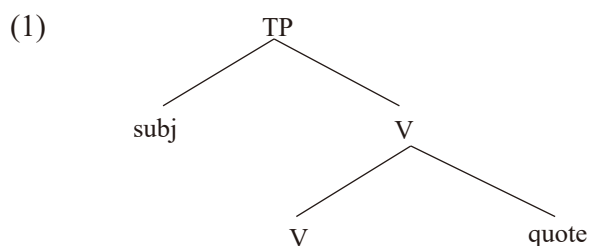
本論では、直接引用文(direct quote)が伝達節(reporting clause)を伴う文構造全体にどのような形式で埋め込まれているのか、また埋め込まれた直接引用文がどのようなメカニズムで伝達節とは異なる発話の力(illocutionary force)をもつことが可能なのかを明らかにする。

本論の構成は、第2節では動詞 say の統語的特異性を論じた Munro (1981)を取り上げ、その問題点を指摘する。第3節では、直接引用文の埋め込み形式について論じた廣江(2012, 2014)を概観する。第4節では、遠藤(2009)が提案した、直接引用文と同じ付加詞節である周辺の副詞節の構造を概観し、廣江(2014)で提案された「素埋め込み(bare-embedding)」という統語操作を仮定した分析がより良い説明を与えることが可能なことを示す。第5節は結論である。

2. Munro(1982)

本節では、生成文法の理論的研究という文脈で、初めて直接引用文を伴う文構造の統語的側面を扱った Partee (1973)の、(直接)引用文とその引用文を発話した発話者を特定する主節との間にどのような構成素関係があるのか、という問題提起を踏まえ、直接引用文と動詞 say との統語的關係を明らかにしようと試みた Munro (1986)を概観する。

直接引用文を選択していると一般には考えられている、典型的な発話行為動詞 say がこれまで散発的に取り上げられ、他動詞が選択する目的語補部と同様、直接引用文も say に選択された目的語補部であるのと認識が一般的であった(e.g., Collins (1997), Collins and Branigan (1997), Moltmann (forthcoming), Rosenbaum (1967), Stockwell (1977), and among others)。まず、以下(1)に例示されているような構造を検討してみよう。これまで、(1)に示されているように、直接引用文は伝達節の動詞の目的語補部として選択されているとの考えが一般的であった。



ところが Munro は、そのような構造に、チカソー語を例に挙げ反論を行っている。¹

- (2) a. “*Ihoo*” (*-ā) *aachi*.
 woman obj say
 ‘He says, “Woman” ’.
- b. “*Hilha*” (*-ā) *aachi*.
 dance obj say
 ‘He says, “She’s dancing” ’.

チカソー語では、(2)で観察されるように、目的語をマークする形態素-ā があるものの、直接引用文(また名詞あるいは名詞句)が後続する場合、その形態素は直接引用文にはマークされないことから、直接引用文は統語的な意味での目的語ではない、と Munro は主張する。²しかし、チカソー語に目的語であるかないかを区別する統語マーカーが存在するからといって、英語でも同様の主張が行えるわけではない。英語でも同様の主張が成り立つかどうかは、英語という個別言語内に、動詞 say に後続する直接引用文が目的語の位置を占めてはいないということを示す統語的証拠の有無にか

かっている。

さらに、Munro は、以下(3)のような例を証拠として、直接引用文が動詞 say の統語的目的語であると主張している。

- (3) a. What did John say?
 b. John said, “Mary’s here.”
 c. John said it/ that/ something.

(3b)で、it、that、something はいずれも目的語として項(argument)の位置を占める代名詞であることは明らかであり、そうした代名詞と同じ位置に生じる直接引用文は動詞 say の統語的目的語だと主張しているものの、その主張にも瑕疵がある。(3a)において、what は say の目的語の位置に項として外的併合(external-merge)され、その後、通常の目的語と同様、内的併合(internal-merge)という操作により文頭の位置に wh 移動されているが、(4)の例で観察されるように、(3b)における直接引用文が what と同じ項としてのステータスを持っているかどうかは疑わしい。³

- (4) What did Sue say?
 a. Sue said that she would leave soon.
 b. ?Sue said, “I will leave soon.”

(4)において、What did Sue say?という wh 疑問文に対する返答として、(4a)は適切だが(4b)はそうではない。発問者が先行文脈で発話された発話文の正確な復元を求めない限り⁴、(4b)は What did Mary say?の適切な返答になりえない。

以上、Munro (1981)における分析は、結局のところ、動詞 say と共起する直接引用文は統語的目的語なのか、あるいはそうではないのか。そうではないとすれば、どのような統語的ステータスを有するのかといった、直接引用文そのものの統語特性について明確な結論を出し得ていない。

3. 廣江(2012, 2104)

本節では、直接引用文そのものの特性について論じた廣江(2012, 2014)を概観する。直接引用文と共起する動詞は、一般に伝達(報告)・引用という意味特性を有する。

- (5) a. Mary said, “You’re a genius.”
 b. John asked, “Is there anything I can help you with?”

(5)で観察されるように、その意味特性から直接引用文と共起する動詞は他動詞であることが予想されるが、必ずしもそうではない。以下の例を検討してみよう。

- (6) a. This guy saw me walking by with a cigarette and he went “Hey, you got one?”
(山口(2009:219))
b. The man laughed, “You really believe that's true?”
c. He nodded, “Yeah, yeah.”

(6a-c)で観察される go、laugh、それに nod は明らかに他動詞ではなく、目的語として直接引用文を選択することはできない。こうした事実は、直接引用文が付加詞節 (clausal adjunct)であることを示唆している。直接引用文が付加部であるというさらなる統語的証拠として、直接引用文からの要素の取り出しができないという事実が挙げられる。以下の例における並行性を検討してみよう。

- (7) a. Francine whispered that we should turn down the stereo.
b. Sue said, “John murdered a strange man!”
(8) a. *What did Francine whisper that we should turn down?
b. *Who did Sue say, “John murdered?”

(7a)(8a)の whisper は「発話様態動詞(manner-of-speaking verb)」と呼ばれているもので、その that 節は付加詞節を構成していると分析されていることから(Baltin (1982))、直接引用文も発話様態動詞の that 節と同様、付加詞節と仮定すれば、(8b)で観察される取り出しが(7b)と並行的にできない事実を説明することができる、と廣江(2012, 2014)は概略そう主張した。

4. 提案

これまで提示してきた事実とそれに基づく理論的考察から、直接引用文が付加詞節であるという主張には理論的にも経験的にも妥当性がある。ところが、直接引用文が動詞（あるいは動詞を含む述部）に選択されない付加詞節でありながら、伝達節とは異なる発話の力を取りうる。その結果、その発話の力により引き起こされる主節現象 (root phenomena or main clause phenomena)が観察される。⁵

- (9) a. The husband said, “Is he a true police officer?”
b. Bob shouted to me, “The answer, I was waiting for.”

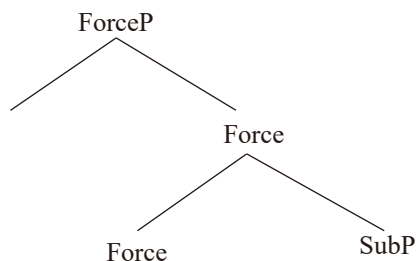
英語の場合、付加詞節では主節現象は生じないというのがこれまでの一般的な観察であった。以下の例を観察してみよう。

- (10) a. the analysis which the scholar has never referred to is known to the audience in the conference.
 b. Jennifer married a man whom she happened to meet on a sightseeing tour.
 c. The woman who John gave a present betrayed him.
- (11) a. *the analysis which never has the scholar referred to is known to the audience in the conference.
 b. *a man whom did she happen to meet on a sightseeing tour.
 c. *the woman who a present, John gave betrayed him.

(10)(11)の例は関係節の例だが、事実、主節現象は観察されない。⁶にもかかわらず、同じ付加詞節であるはずの直接引用文においてなぜ主節現象が観察されるのだろうか。

この問題を考察するにあたり、遠藤(2009)の議論が参考になる。遠藤(2009)では、英語には中核的副詞節(central adverbial clause)と周位的副詞節(peripheral adverbial clause)の二種類の副詞節があり、周位的副詞節は従属節であるにもかかわらず主文に生じるはずのムード(mood)を表す要素やモダリティ(modality)を表す副詞が生じるだけでなく、主節現象が観察され、主節に呼応する付加疑問文も可能な統語環境であるという、Haegeman (2006)の事実観察およびその分析をさらに日本語にも適用し、カートグラフィック的アプローチに沿って、(文末に生じる)周位的副詞節の構造を、概略、以下のように提案している(SubP: subordinate phrase)。

(12)



(12)は、疑問、命令、断定といった発話の力を主要部にする Force が周位的副詞節を選択している構造となっており、例えば、Force が断定という発話の力を持っている場合、その Force に選択される副詞節は断定という発話の力を持つ仕組みになっている。しかしながら、本来、従属接続詞それ自体に固有の発話の力があり、従属接続詞

が投射する構造を選択する他の機能範疇がその発話の力を決定するというメカニズムは、直接引用文が副詞節と同じ付加詞節というステータスをもつとしても、そのままの形では受け入れがたい。

そこで、代案として、廣江(2014)で提案された「素埋め込み(bare-embedding)」を見てみよう。

(13) Bare-embedding

α is bare-embedded in β iff α can directly be embedded under a complementizer-less β .

素埋め込みという操作は、ある文法範疇をより上位の文法範疇に補文化辞を介さずに埋め込む統語操作であり、埋め込まれた文法範疇は上位の文法範疇の統語操作の対象とはならない。⁷ 直接引用文の場合、直接引用文を伝達節に埋め込むものの、伝達節が有する発話の力と統合されることはない。このことは、以下の事実からも示される。

(14) a. John said (*that), “I’m going.”

b. Mary asked (*if), “Is there anything I can help you with?”

(14)のいずれの例においても補文化辞は許されない。補文化辞は伝達節が有する発話の力((14)の例ではいずれも断定)に埋め込まれた直接引用文が有する発話の力を統合する統語機能をもっており、補文化辞が許されないという事実は伝達節とは独立した発話の力を有していることを示している。

したがって、ここで提案している直接引用文が埋め込まれた文全体の構造は、概略、(15)のようになり、

(15) ... V ... [CP [C0] ...]

本論での提案は、経済性の観点から言っても、認める必要のある最低限の構造で直接引用文の文法特性を説明できる。

5. 結論

本論では、直接引用文は付加詞節を構成しているという証拠を、こういった伝達節と直接引用文が共起しているかという点から英語という個別言語内で提示したこと、また直接引用文が伝達節とは異なる発話の力を持ち、結果として主節現象が観察されることを素埋め込みという、他の現象でも必要な統語操作に還元した点に意義がある。

註

*本研究は、科学研究費補助金（採択番号 15K02068）の援助を一部受けている。本研究を遂行するにあたり、インフォーマントとして忍耐強くデータの文法性の判断に協力していただいた Josh Norman 氏それに Judith Rabinovitch 氏には感謝申し上げる。

1 チカソー語とは、米国ミシシッピ州北部にかつて居住していたマスコギアン族の一員であるチカソー族が話していた言語。

2 廣江(2014)では、韓国語の形態素-*i* がチカソー語の目的語マーカーと類似した機能を持つことが指摘されている。

(i) a. 그는 “알겠습니다”라고 대답했습니다.

Gumun “alkkessumnida” *rago* daedapaessumnida

He I understand quote-marker replied

“I understand,” he replied.

b. Gumun “alkkessumnida” **irago* daedapaessumnida

韓国語には、日本語の「と」に相当する引用マーカー*rago*があり、引用部分に名詞表現が来た場合、(0)라고 (*i*)*rago* のような拘束形態素 *i*が必ず付く。しかし、本論で扱う直接引用文が来る場合には、(20c)が示すように、いかなる環境でも *i*が付くことはない。

3 Munro (1981)では、What did you say?という疑問文には、他の動詞では観察されない形態素（ホカ語族）が what に相当する要素に接辞化されたり、動詞 say に相当する特別な語幹（ユト・ステカ語族カフィラ語）があるとの指摘がある。

4 (4b)も Sue が述べた内容の解釈、例えば repondent が Sue が述べた内容を varbatim に伝えたい、といった状況の場合は、もちろん適切な返答となる。

5 主節現象が生じる統語環境の詳細な分析に関しては、Jiménez-Fernández and Miyagawa (2014)を参照。

6 関係節でも主節現象が観察される例として、Jiménez-Fernández and Miyagawa (2014)は以下のような例を提示している。

(i) a. A university is the kind of place in which, that kind of behavior, we cannot tolerate.

b. Syntax is the kind of subject which only very rarely will students enjoy.

7 詳細は、廣江(2014)を参照。

References:

Collins (1997) *Local Economy, Linguistic Inquiry Monograph Thirty-One*, Cambridge, MA: MIT Press.

Collins, Chris and Phil Branigan (1997) “Quotative Inversion,” *Natural Language and Linguistic Theory*, 15, 1-41.

遠藤喜雄(2009)「話し手と聞き手のカートグラフィー」, 『言語研究』, 第 136 号, 93-119.

- Haegeman, Liliane (2006) “Argument fronting in English, Romance CLLD and the left periphery,” ed. by Rafaella Zanuttini, Hector Campos, Elena Herburger and Paul Portner, *Negation, tense and clausal architecture: Cross-linguistic investigations*, Georgetown: Georgetown University Press, 27–52.
- 廣江 顕 (2012) 「直接引用の埋め込みに関する覚書」, 『尚絅学園研究紀要 A, 人文・社会科学編』第6号, 99-108.
- 廣江 顕 (2014) 「直接引用文の埋め込み」『言語学からの展望 2013』, 福岡言語学会編, 九州大学出版会, 203-215.
- Jiménez-Fernández, Angel, L. and Miyagawa, Shigeru (2014) “A feature-inheritance approach to root phenomena and parametric variation,” *Lingua*, volume 14, 276–302.
- Moltmann, Friederike (forthcoming) “Levels of Linguistic Acts and the Semantics of Saying and Quoting,” in S. L. Tsohatzidis, eds., *Interpreting Austin: Critical Essays*, Cambridge UP.
- Munro, Pamela (1982) “On the Transitivity of the ‘Say’ Verbs”, *Syntax and Semantics* 15, 301- 318.
- Partee, Barbara H. (1973) “The Syntax and Semantics of Quotation,” in S. Anderson and P. Kiparsky, eds., *A Festschrift for Morris Halle*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Rosenbaum, Peter (1967) *The Grammar of English Predicate Complement Constructions*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Stockwell, Robert (1977) *Foundations of Syntactic Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- 山口 治彦 (2009) 『明晰な引用, しなやかな引用—話法の日英対照研究』, くろしお出版.

外国語教育におけるインプロヴィゼーションの活用
—学習効果によるインプロヴィゼーションゲームの三分類—

隈上 麻衣^{*1}・宮本 万理^{*2}

^{*1}長崎大学言語教育研究センター・^{*2}Creative Communication Company

Application of Improvisation to Second Language Education
— Three Types of Improvisation Games —

Mai KUMAGAMI^{*1}, Mari MIYAMOTO^{*2}

^{*1}Center for Language Studies, Nagasaki University

^{*2}Creative Communication Company

Abstract

This study aims at a practical use of Improvisation Game (IG) in Language Education. IGs have been created as training tool to develop the abilities needed in one of the performing genres, Improvisation, which requires players to act spontaneously without script/direction prepared beforehand. Although it has been widely noticed that IGs have positive learning effects, there are few studies categorizing IGs based on crucial factors such as learners' proficiency. This paper gives a brief introduction of IGs with examples, and proposes three types of IGs on the basis of its properties that can solve traditionally argued problems in language leaning.

Keywords: Second Language Acquisition, Improvisation Game,
Icebreaker, Assignment of Meaning/Concept,
Performance

1. はじめに

本研究は、インプロヴィゼーション（Improvisation：インプロ、即興）の手法を言語教育において活用することを目的としている。インプロヴィゼーションは、主に演劇などの表現分野における表現手法の一つであり、その訓練手段としてこれまで様々なインプロヴィゼーションゲーム（以下：IG）が考案されている。その活用の際は演劇等の表現分野に留まらず、自閉症児の心理療法や学校や企業でのコミュニケーション能力育成にまで及んでいる。近年、その効果が注目され言語教育においても活用されているが、その効果の有無を実証する研究は多くなされているもの（Adebiyi & Adelabu 2013, 中小路・絹川 2015, 橋本 2009, 藤原 2012）、学習者の習熟度や学習項目などの観点に基づいて IG を客観的に分析し体系的にその学習効果を分類した研究は多くはない。本稿では、第二言語習得研究においても伝統的に議論され、本研究で実施したアンケート調査においても多くの学習者が抱えている日本語習得における問題を解決する効果を IG が有することを述べる。そして学習効果に基づいて行った IG の三分類に関して紹介する。

2. インプロヴィゼーションゲーム（IG）とは

多くの人が教室やセラピー、ワークショップなどで導入や気分転換を目的としてゲームに参加した経験があるだろう。そのようなゲームはシアターゲーム、レクレーションゲーム、クリエイティブドラマなどしばしば異なった名前と呼ばれ、言語学習に限らず様々な場面で活用されている（e.g. 子どもの心理療法）。IG と類似したものも多くあるが、本論で扱うゲームは、使用者がインプロヴィゼーションの原則に基づいて IG としての活用を言明しているものに限る¹。以下では本研究が対象とする IG について詳説していく。

2.1. インプロヴィゼーション

インプロヴィゼーションとは、その名の通り即興性を有する表現のことを言う。脚本や演出がある台本芝居やミュージカルなどとは異なり、演者はその場で得たアイデアを即時的に表現する。そのため、インプロヴィゼーションの演者は「脚本家」「演出家」「演者」という三つの高度な役割を各々担う必要がある。この高度な三技術を養うための訓練方法として用いられるのが IG である。近年では、舞台のためのインプロヴィゼーション（パフォーマンス）以外、例えば言語学習やコミュニケーション能力育成において、いわば教育ツールとして活用されるインプロヴィゼーション（ゲ

1 IG の中には同じものであっても異なった名前と呼ばれているものもある。これは提案された際の名前が他言語に訳されたり、IG の性質に応じてより直感的な別の名前と呼ばれたりするためである。ゲーム名の統一、もしくは対応表の作成は今後の課題である。

ーム)を厳密には「応用インプロヴィゼーション (Applied Improvisation: 応用インプロ)」と呼ぶ。

2.2. IG の原則

IG において参加者は「イエス、アンド (Yes and)」の原則に従わなくてはならない。これは複数人で構築する表現の中で、他者の提案を否定せず受け入れ理解しようと努め、更にその提案を発展させることを意味する。高い発想力や瞬発力を持って創造的な活動を行うためには、他者が発する新しい表現を受け入れるだけでなく、そこに新しい表現を加えていかななくてはならないからである。

IG が様々な場面で活用されるようになり多くのゲーム・ガイドやゲーム集が出版されているが (e.g. ロブマン・ロンドクウイスト 2016), IG を活用するにあたりこの原則を十分に理解することなしに IG の効果を得ることはできない。例えば簡単なゲームは複雑な思考なしにストレスなく参加できる反面, IG の特性である即興性が低い。しかし参加者は提示されたルールを受け入れたる表現を他者に回したりするという点で「イエス、アンド」の原則に従っている。あるゲームを始める際に、参加者はルールを無視したり勝手に変更を加えたりすることは許されないのである。この協働の意識が活動中の一体感や安心感、他者への信頼感を生む。

2.3. IG の活用と効果

欧米で早くから活用されている IG は、近年日本においても子どもの想像力育成のためのプログラムや大学などの教育現場で活用されている²。中小路・絹川 (2015) は「デザイナーが、他者とのコミュニケーションを介して、デザインを取り巻く環境やコンテクストに対する理解を深めつつ、自己の創造的思考を発揮して、(中略)一貫性のあるひとつのアーティファクトを作り上げるという営為である。」というデザインの側面をインプロが体現化すると述べ (p. 485), 絹川を講師として実施したインプロワークショップにおいて用いられた IG のデザイン学 (教育) における効果を論じている。例えば、多くの IG では予測できない他者の表現を注意深く観察し、それが投げかけられた際には即時的に新たな表現を付加し発展させるが、これがデザインのプロセスに必要な「状況との対話」「共創を介して一貫性のあるひとつのものを作りあげるといふこと」と密接に関連しているとしている。また、ロブマン・ロンドクウイスト (2016) は子どもの言語学習における IG の効果について述べている。例えばある種の IG は創造的な活動の中で子ども達に自由に意味生成する楽しさを与える。また恣意的な文字と発音や意味の繋がりを学習する際には、退屈で面倒な記憶

2 文化庁による「文化芸術による子供の育成事業」プログラムのひとつにインプロワークショップが導入されている。

という作業をIGという遊びとして提供することが可能である。(pp.75-76)

3. IGの三分類

言語学習に関わる要因は正負ともに多々挙げられるが、ここでは「情意要因」「語彙習得」「言語運用」に関わる三つの問題に絞って議論を進める。

特に成人の学習者が直面する問題の一つに「情意要因」が挙げられる。学習者が抱える不安や自己不信等の感情は言語習得の大きな障壁となる。これを取り除くことによって効率的な学習が可能となる (Krashen 1982)。

前節で述べたように、「他者肯定」はインプロヴィゼーションにおける原則の一部である。IG内で同じ取り組みをしている際に、他者の言動が理解できないとしてもまず受け入れ、それを活かすための行動を考え実行することが求められる。これだけでも不安等の情意要因を排除しうるが、加えてIGそれ自体の性質「ゲーム性」が学習者の緊張感を和らげる。特にルールや扱う言語項目が簡易であるものはこの目的に適しているが、そのようなゲームを「①アイスブレイカー」として分類する。

次に「語彙習得」に関する問題が挙げられる。学習者が言語を学習する目的や目標は様々であるが、おそらく語彙のみを習得したいという学習者はいないであろう。しかし、十分な語彙力なしには、例え十分な文法力があつたとしてもある目標レベルで話す、書く等の目的を達成できないことも事実である。膨大な語彙の習得は、より豊かで正確な言語表現に欠かすことができない一方で、その必要性は学習の大きな障害にもなりうる。

IGにおいて参加者は他者の反応に即時的に対応するため、ある表現に関して説明を加えるなどの確認作業を行うことはできない。数名がインストラクターの指示に従ってある単語を身体表現のみで他のグループに伝える場合、表現者グループの参加者は全員が全く同じ意味・概念をその単語に割り当てているわけではない。そのため、その単語に割り当てられるべき新たな意味・概念を学習することが可能となる。このように限定された項目に関して協働するIGは「②意味・概念の割当」として分類する。①との明確な違いは、参加者が i) 未習得の項目に関して ii) 即時的に他者の表現を発展させる必要がある点である。

最後に、言語運用の問題を取り上げたい。一旦、ある程度の言語知識を習得したとしても、適切に運用できるようになるには十分な経験が必要である。状況・文脈によって異なる意味を有する言語表現を発する適切なタイミングは、教室で学んだ文法知識だけでは分かり得ない。しかし、多くの第二言語学習者が日常的に種々の場面において当該言語を運用する機会を得られるわけではない。IGでは仮想状況の中で活動することが多々あるが、この側面によって多様な言語運用が可能となる。このようなIGは「③言語運用」として分類する。①②との違いは、i) 言語項目が限定されず、

ii) 複雑な構造の言語表現を用いる点である。

IG を分類する上で、もう一つ必要な要素は学習者の習熟度である³。言語表現を用いない IG は全てのレベルの学習者にとってアイスブレイカーとして実施することができるが、ある言語表現を用いる IG はその言語表現を未習の学習者にとっては意味・概念の割当のために活用され、既習の学習者にとってはアイスブレイカーとして活用される。つまり、同じゲームだとしても学習者のレベルによって分類が異なるのである。そのため、本稿が提案する IG の三分類においては表 1 のように「ゲーム名」「(言語) 項目」「対象 (=習熟度)」の三項目を設け、同じゲームが対象によって別分類に属することを明示する。例えば G2「クラブハンズ (数)」は「数」を既習の学習者 (上級者: High) にとってのアイスブレイカーに属し、未習の学習者 (初級者: Low) にとっての意味・概念の割当に属す。

表 1 IG の分類例

#	①アイスブレイカー			②意味・概念の割当			③言語運用		
	ゲーム名	項目	対象	ゲーム名	項目	対象	ゲーム名	項目	対象
G1	ミーティング・グリーティング	名前	All						
G2	クラブハンズ	N/A	All						
		数	High	クラブハンズ	数	Low			
G3	名前回し	名前	All						
	カラーボール	色	High	カラーボール	色	Low			
G4	サンキュー	挨拶	All				フリーズタッグ	N/A	All
G5				グループシュレツグ	単語	All			
G6				何をしているの	て形	All			
G7				ポーズ指示	単語	All			
G8							シンプリッシュ	N/A	All
G9							解決社長	N/A	High
G10							ヒッチハイカー	N/A	High

表の通し番号 (G1~10) が同じものは基本的ルールが同じであることを表している。例えば G3 の「名前回し」と「カラーボール」は同じルールを用いているが、扱う言語項目の違いから異なるゲーム名で呼ばれている。

3 第二言語習得研究において対象とする学習者の習熟度は非常に重要な分析要因の一つであり、一般的な言語知識を診断するものから、対象とする事象に関する診断まで種々の手法 (テスト) が用いられる。しかし IG は様々な学習項目を扱うため、ここでの「習熟度」は厳密な意味での習熟度ではない。本稿では、当該の IG が扱う学習項目が既習化か未習かによって便宜的に上級者、初級者を分けることとする。

以下では、表中のいくつかのIGを分類ごとに紹介する⁴。

3.1. アイスブレイカー

便宜上、以下では参加者をP1 (Prayer 1), P2 (Prayer 2), ...と表記する。G1の「ミーティング・グリーティング」は複数人で輪になって行う。P1が輪の中でP2と向かい合い自分の名前を伝え、P2も続いて自分の名前を伝える。その後それぞれ相手の名前を順に呼び合い、最後に同じタイミングでお礼などの挨拶をして1セットが終了する。P1はP2の隣にいるP3の前に移動し、同じことを繰り返す。1セット終わったらP1はP4の前に移動する。同時にP2はP3の前に移動し、同じことを行う。順次移動していき全員が輪の中に入り自己紹介を行って全セッションが終了する。

例：P1「まり」→P2「まさかず」→P1「まさかず！」→P2「まり！」→P1&P2「よろしく！」

G2の「クラップハンズ」も複数人で輪になって行う。P1は輪の中の誰か(P2)に向けて手を叩く。P2はP1を含む誰かに向けて手を叩く。これを繰り返し、ある程度回数を重ねて終了となる。

G3の「名前回し」も同様に輪になり行う。自己紹介やG1を行った後に行うIGで、相手の名前を呼びながらボールを投げる。ボールは想像上のものであり実際には動作のみ行う。

どれもルールは簡単で一個人が長時間注目されることもない。ゲームを円滑に進めるためにはアイコンタクトが欠かせず、他者と協力することなしには成り立たないため、成功した際には集団の一体感を得ることができる。これらの点から、具体的な言語項目の学習の導入前にアイスブレイカーとして利用することが有効である。学習者の習熟度によって、手たたきに数字を合わせる(1から10まで順に数えながら手たたきを回していく)など応用も可能である。

3.2. 意味・概念の割当

G3の「カラーボール」は「名前回し」と同じルールで行われる。違いはその名の通り色を表す表現を用いる点で、例えば「緑のボール」と言いながらボールを投げる動作を行う。上述の通り、ボールは想像上のものであり動作のみ行う。慣れるまで「緑のボール」を回し続け、途中で回すボールの色を増やす。一つの輪の中で「緑のボール」と「赤いボール」を回し続けるためにはアイコンタクトと明確な伝達(声量、

4 ここでは日本語学習を例として紹介している。当然、学習言語によってゲーム名や学習項目は異なるが、基本的な分類方法は言語間で相違ない。

発音など)が必要となる。上級者にとってはアイスブレイカーであるが、色を表す表現が未習の初級者にとっては語彙の定着に役立つため意味・概念の割当として分類される。

G6の「何をしているの」も語彙の定着に適している。ある動作をしながら「何をしているの」という相手チームからの質問に「～をしている(実際にしている動作とは違うこと)」と回答する。これを2チーム交互に行う。

例：P1(走る動作をする)→P2「何をしているの」→P1「食べている」→P2(食べる動作をする)→P3「何をしているの」→P2「新聞を読んでいる」→P3(新聞を読む動作をする)

G5の「グループシュレック」は文字通りグループで取り組むゲームである。一つの単語が与えられ、全員でその単語を体現していく(言語による説明や打合せはできない)。例えば「コンピュータ」を体現する場合、P1はタブレットを、P2はデスクトップパソコンを想像するかもしれない。しかしP3がスーパーコンピュータを表現し始めたら、P1もP2も協力してスーパーコンピュータを表現する。一つの単語に対するイメージや割り当てている意味・概念はグループのメンバー内で必ずしも一致しない。他者肯定が原則であるため、参加者は他のメンバーが一体どのような意図をもってある表現をしているかを受け入れた上で考えなくてはならないし、理解した後にその表現に合わせて自身の表現も加えていかななくてはならない。IGは、字面だけを追う語彙学習とは異なり、種々の認知能力を用いて取り組むため、より多様で定着度の高い学習が期待される。

3.3. 言語運用

G4の「フリーズタッグ」はP1がポーズをとりP2がそのポーズに合わせて一つのシーンを作り上げる「サンキュー」と同じルールで行うが、P1が「ありがとう(サンキュー)」と言ってシーンから抜ける「サンキュー」とは異なり、P1はP2のポーズに対して適すると思われる台詞を発する。P2もそれに応えシーンを進めていく。周りの参加者は好きなタイミングで「フリーズ!」とコールし、交代したい相手に触れ全く新しいシーンを始める。参加者の創造性次第で教室のみでは経験しえない状況での言語運用の機会が得られる。

例：P1(腕組みをして下を見る)→P2(P1の前で土下座のポーズをとる)「ごめんなさい!テストで凄い点取っちゃった!」→P1「また赤点を取ったのか!?!」→P2「赤点の倍取ったんだよ!」→P1(両手を頭上にあげ万歳のポーズをとる)

→P3「フリーズ！」(P1に触れ交代し、万歳のポーズをとり新しいシーンを始める)

G8の「シンプリッシュ (*Simplish*)」はペアワークである。二者が各二台詞を駆使し、ある情景を作り出す。例えば「これ開けてもいいですか？」という台詞が与えられた場合、開ける対象は参加者が決定する。次の台詞が「開けられないよ」だとして、それが物理的な理由からか心理的な理由からかも参加者に委ねられる。ある表現がいくつもの文脈で使用可能であることを明確に認識できるとともに、参加者次第で様々な状況設定のもとに言語運用を試みることができる。

4. まとめ

本研究は、言語習得において学習者が抱える問題のうち特に三つに注目し、それらとIGの効果を対応させることによって、数多考案されているIGを大きく三分類している。①に分類されるIGによって学習者はその場ですぐにある種の成功体験（例えば、グループの一員として他者から認められているという感覚）を得ることができる。これは学習者が不安や恐れなしに言語学習に集中する状況を作り出す。②に分類されるIGは、多様な活動（＝刺激）によって効果的な語彙習得を可能とする。③に分類されるIGは限られた学習環境（e.g. 教室）では体験し得ない状況を作り出すことで成り立つため、学習者は様々な状況での言語運用を経験することができる。

本稿ではIGの一部を取り上げ、表1を通して具体的に分類を提示し、3節では分類別にいくつかのIGを紹介するとともにそれらの効果を説明した。

近年IGの教育現場での効果が注目されているものの、インプロ実践者の不足等の理由でその活用は限られている。本稿では、ゲームとしての一時的な活用ではなく、目的や対象に応じた継続的なIGの活用の実現を目指し、多くの教育者が参照しかつ必要に応じてIGを選択することができる手立てとしての三分類を提案した。IGの三分類により、限られた環境下でも学習者の目的に詳細に応じた教育活動の実現が期待される。

本研究は過去考案されている多くのIGの三分類を順次進めているが、今後は更にこの分類を進めていきたい。またルール表や三分類に基づく実践的な活用例をデータベース化するとともに、IGを用いた際の学習効果を実証的に研究することが望まれる。加えて、IGを実践する際に生じる問題（e.g. 学習者のIGへの参加意欲の欠如）に関しても考察を深め、対応策を提示することも今後の大きな課題である。

参考文献

- Adebiyi, A. & Adelabu, B. (2013). Improvisation as a tool for developing students' competence in English language: a study of the federal university of agriculture, Abeokuta, Nigeria. *International Journal of Education and Research*, Vol.1 (11).
- 藤原由香里 (2012) 「演劇、及び身体表現を取り入れたコミュニケーション活動教材の開発」『平成 23 年度 ベネッセ教員育成研究奨学金 成果報告書』
- 橋本慎吾 (2009) 「演劇的アプローチを使った音声教育方法」 16th Princeton Japanese Pedagogy Forum.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- 中小路久美代・絹川友梨 (2015) 「即興演劇ワークショップのデザイン学的解釈の試み」『計測と制御』第 54 巻, 第 7 号
- ロブマン, C.・ルンドクウイスト, M./ジャパン・オールスターズ訳 (2016) 『インプロをすべての教室へー学びを革新する即興ゲーム・ガイド』新曜社

入浴と神話 —古代ギリシャ文学を中心に—

大橋 絵理

長崎大学言語教育研究センター

Taking a Bath and the Greek Myth

Eri OHASHI

Center for Languages Studies, Nagasaki University

Abstract

This paper studies the relation between the water, especially taking a bath and the Greek Myth. In *Iphigenia in Tauris* of Euripides, the human sacrifice who proves the obedience to the gods to receive the divine favor, must be soaked in water. The Ancient Greek believed that the water drove away human impurity and sins. However this ceremony with the water was only a passive act for sacrifice's body. In *Odyssey* of Homer, Odysseus takes willingly and often a bath. When he is tossed by the will of gods in the first half of the story, the mysterious power of goddess Atene who protects Odysseus is shown sufficiently at the moment of his bathing. But when he regains a king of Ithaca by his will in the second half of the story, the power of Atene weakens, and the women's, for example, his wife's and his nurse's, brightness appears. This tendency of the progress from the mythic power to the human intellect in the situation of bathing becomes clear after the Ancient Greek age. This subject will be the next analysis.

Key Words: water, take a bath, Greek Myth, Homer, *Odyssey*

1. はじめに

水に関係する神は、世界中のあらゆる神話に登場すると言っても過言ではない。ギリシャ神話で、海を支配するポセイドンは最高神ゼウスの兄弟であり、すべてのものを引き裂くことができるトリアイナ（三又の矛）を自在に操り、嵐や津波で陸地を沈

ませるといふ絶大な力を持つ¹。また、『古事記』の中には海神（わたつみ）という海を司る神についての記述があり、日本国内に海神を祭った多くの神社が現存している。中国では四海（東海、西海、北海、南海）を治める4人の龍王が海底の水晶宮に住み、雨や嵐を操るとされていた。そのため、海の付近だけではなく、河や湖の近辺にも龍王を祭る廟があり、龍王に雨を祈願する祭も古代から行われている。

特に病気の治癒効果がある温泉の発見は世界中で神話と関連づけられてきた。例えば日本では、山の中で傷ついた動物が入っている水溜が温かく人の身体も癒すことを猟師や村人が発見したという伝説が各地に残っている。稲荷信仰があるように、山の動物は同時に山の神の使いとして人間を守り、様々なことを教えてくれると信じられてきたのである²。奇跡や魔術を信じた古代ヨーロッパの人々の間でも大地から湧き出る神秘的な水は、神々からの贈り物だと考えられていた。日本でも古い温泉に小さな仏像が置いてあったり、浴場の壁に仏教の天武の絵が描いてあったりするように、ヨーロッパの浴場の壁にもギリシャ神話の神々の絵が見られ、大きな浴場には神殿が造られていた。

世界における入浴と神話に関する研究に関して、アルヴ・リトル・クルーティエは文化としての入浴に注目し『水と温泉の文化史』³で、水に関わる世界の神話とその儀式からどのように温泉入浴の治療が誕生したかを概観し、さらに絵画及び映画における水のモチーフを考察している。また、ウラディミール・クチュリフは、『世界温泉文化史』⁴で、古代から中世の入浴制度の変遷、温泉治療法の歴史に言及している。しかし、文学における入浴と神話の関係について触れている著作はほとんどないと言ってよいだろう。本稿では、まず、古代ギリシャ文学における水と神話の関係、次いで入浴にまつわる神秘性について考察していく。

2. 水の二面性

オリンポスの神話では、カオスから大地ガイア、夜ニクス、冥界エレポス、水界ポントスが生まれたと書かれている。つまり、最初にこの世界に生まれてきたもののひとつは水だったのである。ガイアは天空ウノーラスを産み、そのウノーラスと交わり産んだのが、地の果てに渦巻く架空の海洋であるオケアノスであった⁵。古代ギリシャ人達は地球を平らで、大地も海も空もつきる果てに、さらに別の海があると考えていた。その後ガイアがニクスとの交わりで産んだのが陽の光ヒューペリオンである。水はポントスとオケアノスの両方に満ちており、それらが光よりも先に生まれたということは古代ギリシャ人達がいかに水を重要であると考えていたかの証左であろう。

古代ヨーロッパの神話の世界では、水は二つの側面を持つ⁶。まずひとつの側面を見てみよう。スラブの神話にでてくるヴィーラは溺死した女性の霊魂であるために水

の中に住み、月光の中で踊る姿を見た人物を水の中に引きずり込むと言われていた⁷。また世間に広く知られている魚の尾を持ったマーメイドは「死の女神」とも考えられ、海で死んだ人の靈魂を受け入れたり、船に乗っている人々を海に引きずり込んだりしたと言いつた⁸。古代ギリシャで紀元前8世紀ごろに書かれたホメロスの『オデュッセイア』の中で、オデュッセウスが漂流した先のひとつに魔女キルケーの島がある。彼女はイタケーに帰りたいというオデュッセウスの願いを聞き届け、彼を航海に送り出すが、セイレーンの島についての注意を与える。

この女（セイレーン）達は、誰であろうと近づく者をみんな魔法にかけて魅了してしまうのです。知らずに近づいて、セイレーンたちの歌を耳にした者には、誰でも家に帰って妻や小さな子供たちに会うことも、その帰国の喜びに接することもできず、いいえセイレーンたちは野原に座ってその呪わしい歌で魅了し、そのまわりには朽ち枯れた骨がうず高く、しぼんだ皮が骨についているのです。⁹

セイレーンはギリシャ神話に登場する海の生物で、上半身は女性、下半身は鳥あるいは魚の姿をしており、現代にいたるまで頻繁に絵画や彫刻のモチーフになっている。美の化身と言われるアプロディーテが海から生まれたように、ギリシャ神話では水は美しい女性を生み出す必要不可欠な要素のひとつとなっている。海から生まれたアプロディーテが自分の美しさを世界一だと認めさせるために使った力がトロイ戦争の原因となったように、その美しさは魔性としばしば結びついており、人々を死へと至らしめる要因ともなっていた。このように水と関係する女神やニンフ達は人を魅了すると同時に破滅させ、死に導くという役割を担っていたのである。

さらに2部構成になっている『オデュッセイア』の前半で、オデュッセウスはトロイ戦争後、故郷イタケーに帰るまで困難を極めた航海を続け様々な島で神々や怪物と出会う。なによりも彼が故郷に帰れず厳しい航海を続けなければならなかった理由は、海を支配する神ポセイドンにあった。たどり着いたある島で、オデュッセウスは自分の部下達をポセイドンの息子の長男、ポリュペーモスという一つ目のキュクロープスに食べられてしまう¹⁰。海だけではなく地下水や泉という水に関係するあらゆるものを支配しているポセイドンの息子は、セイレーンやマーメイドの人間を破滅させる魅力とは異なった暴力的な行為ではあるが、同様に人間を死に追いやるのである。その後ポリュペーモスの食事として岩穴に閉じ込められたオデュッセウスは、残りの部下たちの助けをかりて、熱したオリーブの棒をポリュペーモスの目に差し込み、目玉を火で焼きつけてしまう。そのような息子に対するオデュッセウスの行為に激怒したポセイドンは、ゼウスの許しを得て彼の帰国を容易には許そうとしない。これらの挿話を考慮すると『オデュッセイア』は、水無くしては成立しない物語であり、水が彼

を数々の苦難へと陥れたと言える。

しかし、『オデュッセイア』には水のもうひとつの側面が描かれている。物語の後半でオデュッセウスは故郷イタケーにたどり着くが、彼の守護神となっている女神アテーナーから身分をあかさないように言われ、貧しい老人に姿を変えられる。そして、自分の主人だと気づかない忠実な豚飼いエウマイオスに連れられて、オデュッセウス自身の館へ赴くが、彼らは途中で泉の前を通りかかる。

岩道を進んで、町の近く、町の人がそこから水をくむうるわしい流れの見事な泉に着いた。[...] まわりには、泉をぐるりと取り巻いて湿地に育つ白柳の繁みがあり、頭上の岩から冷たい水が流れ落ち、そこを通る人すべてが供え物をするニンフの祭壇が上の方に作ってあった。¹¹

女神たちは自分達で支配していた自然界の川や木や山など美しいものや場所に自らの靈魂を埋め込み、それがニンフになったと考えられていた¹²。ニンフは半神半人の若い女性たちで海のニンフたちはネーレイデス、川は谷に住むのはオレアドと呼ばれていた。古代ギリシャでは湧き出す水は神聖なものとして敬われ、町なかにも祭壇があり、通りがかったすべての人が供え物をしていた。水と関係しているニンフは人々にとって非常に身近な信仰の対象となっていたのである。

その泉のそばで出会った山羊飼いのメランティオスが、乞食の老人の姿になっているオデュッセウスを軽蔑し罵った時、エウマイオスはニンフに大声で祈る。

泉のニンフ達、ゼウスの娘達よ、オデュッセウス様が豊かな脂身で包んで牡羊や小山羊の太腿を焼いて差し上げたことがあるならば、この私の望みを、願いをおこなえ下さいまし。あの方がお帰りになりますように、神様がお連れくださいますように。¹³

オリンポスの神々に対するようにニンフ達にも生贄が捧げられ、ニンフ達の泉は神殿と同様に願いを祈る場ともなっていた。つまり水は人々に苦難を与えるが、しかしまた加護を祈る対象でもあったのである。それではこのような両義性を持つ水が直接身体とかかわる時、水はどのような効果をもたらすと考えられていたのだろうか。

3. 水と身体

紀元前 443 年ごろ書かれたと考えられるヘロドトスの『歴史』には、「豚はエジプトでは穢れた獣と考えられている。エジプト人は通りすがりに豚に触れるようなことがあると、着物をきたまま河に飛び込んですっかり体を漬けてしまう」¹⁴と記されて

いる。このように水に浸るということは、身体から穢れを払うという行為でもあった。

また、水は遺体と関係しても語られる。紀元前、おそらく 441 年か 442 年に書かれたソポクレスの『アンティゴネ』ではオディプスの娘達が主人公となっている。オディプスは自分の母親とは知らずにイオカステと結婚し、自分の父親を殺害し、母親との間に二男二女の 4 人の子供をもうける。兄弟二人はオディプスが亡くなった後、王位を争ってともに倒れたため、その後イオカステの兄だったクレオンが王位につく。そしてクレオンは、オディプスの息子の一人エテオクレスは母国を護って戦った者として国をあげて最高の葬儀を実施し、亡命からもどり国を攻撃したという理由でもう一人の息子ポリュネイクスの葬儀を禁止し、その遺体を野犬や鳥に食べさせ、さらし者にすることを決定した。さらに、自分の命令に背いた者は誰でも殺害するという命令を下した。だが彼らの妹であるアンティゴネは、その命令に背き番人に捕らえられ、番人はクレオンに次のように訴える。

娘さんもむきだしになった屍を見ると、泣き声をあげて嘆きたてまして、そんな所業を働いた者どもにたいして、激しい呪いをあびせかけたのです。それから両手で、すくいにとって乾いた砂を運んで来て、よくたたきあげた青銅の水差しを高くかかげて三度、きまりのように屍に灌ぎの水をかけめぐらしました。¹⁵

アンティゴネは兄であるポリュネイクスの遺体が無残な姿でさらされ続けるのを耐えがたく思い、決死の覚悟で遺体を浄化させるために水をかけたのである。上記の文章から古代ギリシャでは、水で遺体を清めることは、現世の穢れを払うために死者の葬儀に不可欠の行為であったことがわかる。さらにアンティゴネにとっては、死者に水をかける行為は自分の生死をかけた極限の行動であり、その後彼女は叔父から処刑されたことから、水が持っていると考えられていた浄化の力がいかに大きかったかが理解できるであろう¹⁶。

また、紀元前 414 年か 413 年に上演されたと推測されるエウリーピデースの『タウリケーのイーピゲネイア』の悲劇には次のような言葉がでてくる、父親アガメムノンによって女神アルテミスへの生贄としてささげられた不幸な王女イーピゲネイアは、喉をかききられる間際でアルテミスに助けられ、タウリケーでアルテミスの巫女として神殿で仕えている。彼女の仕事は、エウリケーに落ち延びてくるヘラス（ギリシャ）の男性を生贄にする儀式を始めることであった。ある夜、彼女は自分の故郷のアルゴスの館が大地の激しい揺れで崩壊する夢をみる。

私の感じでは、父の館の太い柱だけが残り、柱頭は金色の髪をなびかせ、人間の言葉を発したようでした。

そして、私は、異国の人を殺す今の仕事をおろそかにせず、この人は死ぬのだと思って清めの水を降り注いでやりました。泣きながらです。私の解釈では、夢の意味はこうでしょう。

弟のオレステースが死んだ、私は弟相手に生贄のはじめの儀式をしてしまったのだと、と。

男の子というものは館の大黒柱ですし、私の清めの水を身に浴びたものは死ぬことになるのですから。¹⁷

古代ギリシャでは生きた牛や羊や豚、あるいは時には人間は神々への生贄として欠かせないものであった。生贄の儀式として最初に水を振りかけるのは、水は生贄の穢れを清める力があると考えられていたからである。儀式の中には、喉を切られた生贄の血を杯に受け、それを祭壇に注ぐという行為が含まれていた。つまり、その一連の行為は、水で清められた身体がその生贄自身の血へと集約され、神への完全な従順を誓う印として祭壇に注がれ、次いで神の中へと取り込まれ昇華され神を形成する一部となることを示唆している。このように水は生と死、人間と神を隔てると同時につなぐという可逆性を持っていると考えられていたのである。実はイーピゲネイアの予想とは異なってオレステースは死んだのではなく、父アガメムノーンを裏切って愛人をつくりその愛人と共謀して父を殺した母親を父の復讐のために殺害し、故郷を追放され友人とともにタウリケーに逃れてきたのであった。イーピゲネイアはそれを知らないまま、弟を生贄にするために清めの儀式の準備をするようにと勧められたのだが¹⁸、のち彼女は、生贄になる予定の異国の若者が自分の弟だと知り、なんとか二人で逃れる術はないかと熟考し、タウリケーの王トーアスに次のように申し出る。

- トーアス： 清めの水とそなたの剣は用意ができていないのか？
イーピゲネイア： なによりもまず、穢れを落とす神聖な水で二人を清めたいのです。
トーアス： せせらぎの水でか？それとも澄んだ海の水でか？
イーピゲネイア： 海は人の身についた汚辱をすべて洗い流してくれます。
トーアス： そうした上で二人が殺されれば、神の意にかなうもっとも神聖な捧げものができるということだな。¹⁹

上記の台詞から、川の水よりも海の水の方が神聖であると考えられていたことがわかる。オケアノスはガイアと交わり多くの神々を誕生させたことから、海は新たなエネルギーを生み出す無限の力があると古代ギリシャの時代には信じられていた。このように水に身体を浸すことは、生贄の肉体のみならず魂のすべての汚辱を浄化し、神に捧げるのに適正とみなされるために必要な行為でもあったのである。

4. 入浴と神秘

しかし、遺体に水を灌ぐ、あるいは神に捧げる生贄を水や海に浸すのは、その清められる人物が望んだわけではなく、その人物にとっては受動的、あるいは強制された行為にすぎない。それでは、能動的に水で身体を洗う、すなわち沐浴や入浴には、どのような意味が付与されていたのであろうか。ソポクレスの『コロノスのオディプス』では、使者がオディプスの最後について次のように語る。

彼〔オディプス〕はそれから穢れた着物を解いた。娘達をよび、沐浴し、神に捧げるための水をどこか泉から持ってくることを命じた。二人は正面に見える緑の守護の女神デメーテルの丘に行き、わずかのあいだに命じられたものを父親のところにもって来て、定めのごとくに、彼を洗い清め、衣服を改めさせた。²⁰

オディプスはアポロンの神託通りの運命をたどり、自分の生をゼウスに委ねる、つまり死ぬ決意をし、娘達に別れを告げる。神に呼ばれて死者の国へと旅立っていく直前にオディプスが行う最も重要な儀式が水で身体を洗う行為なのである。441年か442年にソポクレスが書いた『オディプス王』の中では、オディプスの家について次のように語られている。「イストロスやパシスの大河の水もこの家を洗いよめることはできまい。それほど多くの禍をこの家は蔵し、またやがて天日にさらすことであろう」²¹。ここでは、オディプス自身が神の掟に背いた罪を水によって洗い清めようとしていたわけではない。オディプス家の罪の深さを弾劾しているのは他人であり、他人である限り大量の水を使ってもオディプス家の罪を浄化することは不可能だと言っているのである。しかし、『コロノスのオディプス』においては、オディプスの意志によって沐浴が行われる。その意志が、オディプス家の娘達が汲んできて父親が身体を洗った水に浸透し、それによってはじめてオディプスは大河の水でも洗い流すことが不可能だった許されない罪をも清めることができ、神々と結びつき許しを得ることが可能になったのである。

さらに、『オデュッセイア』には、何度もオデュッセウスが水や湯で身体を洗う場面がでてくる。当時、異国の旅人を迎え入れ、歓待することはゼウスの教えに従うことだった。例えばエウマイオスは自分の敬愛する主人だと認識できないにもかかわらず、貧しい老人の姿のオデュッセウスに対して最大の歓待をほどこす。なぜならば、「よその人の保護者なるゼウスをおそれ、またあなた自身を憐れと思うから」²²である。エウマイオスのように貧しい奴隷の地位の者だけでなく、王位につく権力者も旅人を歓待した。一般的には、まず旅人に入浴を勧め、その後神々に牛や豚の生贄をささげ、旅人とともにふんだんな食べ物やワインで他の大勢の客達とともに食事をするという流れであった。オデュッセウスはアルキノオスが支配する国に漂着するが、そ

の時女神アテーネーはアルキノオスの姫ナウアシカーにオデュッセウスを歓待するように、という夢をみせる。その後オデュッセウスに出会ったナウアシカーは、彼に父の城へ行く前にまず川の流れて身体を洗うように勧める。

すっかり身を清めて油を塗りこんで、清浄な乙女がくれた着物を纏うとゼウスの姫アテーネーは彼〔オデュッセウス〕を前よりもっと丈高く逞しく見えるようにし、頭からはヒヤシンスの花のようにふさふさとした髪が垂れるようにした。〔…〕女神は彼の頭と肩に美を注ぎかけた。彼が海辺に行き、離れて座ると、美しく優雅に光輝いた。²³

オデュッセウスを守っているアテーネーは、彼の身体を変貌させるが、それは背丈、髪、頭、肩とほぼ全身に及ぶ。「美しく優雅に光り輝く」身体は、もはや人間ではなく神域にまで達していると言える。このように身体を洗うという行為は、神々の奇跡と密接に結びついており、その力によって清浄になった身体は本来よりも抜きんできた美しさや高貴さが与えられ人々を魅了するのである。

入浴によって神々しい美しさを手に入れるのはオデュッセウスだけではない。彼の父親のラーエルテースは、息子を失ったと信じ、城での生活を捨てて田舎に移り住み生活を営んでいた。妻の求婚者達を殺害した後、オデュッセウスは父の家を訪ね、父は息子との再会を喜び、食事を共にする前に入浴する。

するとアテーネーが近づいて、軍勢の牧者の体を大きくし、見るからに前よりも丈高く頑丈にした。風呂から出てくると、不死の神々にも似た姿を目の前にして、愛息子は父に感心し、呼びかけて翼ある言葉を言った。

「父上、きっとどなたか永遠におわす神が、父上の姿と身の丈とをみるも見事になさったにちがいありません」。²⁴

ラーエルテースの姿の変化はアルキノオスの国でのオデュッセウスの変化よりもさらに大きい。アテーネーは彼にオデュッセウスの時のような美しさを付与するのではなく、支配者の地位に返り咲いた勇敢な息子の父親にふさわしい身体の頑健さを与える。その頑健さは「不死の神々」に通じるものであり、息子のオデュッセウスの口から発せられた、神が父親をふさわしい姿に変えたのだという言葉から、入浴は神々の神秘性と直接的に結びつく行為だとオデュッセウス自身が理解していたということがわかる。

ただし、オデュッセウスがイタケーに戻った物語の後半では、オデュッセウスの入浴に変化が見られる。彼の息子テーレマコス、父を探しに異国へ行ったのち、父に

出会えないままにイタケーに帰る。そこで豚飼いのところにいる老人が自分の父オデュッセウスの仮の姿であることを、父から直接聞く。長年待ち望んでいたイタケーに帰りついたオデュッセウスは妻ペーネロペイアの傍若無人な求婚者達を息子と共に殺害し復讐を果たすことを決意する。その後、オデュッセウスは身分を隠したまま、テーレマコスの人として、自分の館で息子と入浴する。

居心地のよい館に着くと、大椅子や子椅子にマントを脱ぎすてて、磨き上げた風呂に入って入浴した。彼ら（父と息子）を婢女達が洗い、オリーブの油を塗り、下着と毛皮のマントを着せると、風呂から出て椅子に座った。手洗いの水を婢女がうるわしい黄金の水差しに持ってきて、洗うように、白銀の水甕に注ぎ、磨き上げた卓をかたわらにしつらえた。²⁵

ここでの入浴には神の関与は見られない。だが、この入浴後に彼らの人生は大きな転機を迎える。入浴前までオデュッセウスは神々に翻弄され、テーレマコスは母の求婚者達から侮辱され暗殺を企てられるというような、受動的な人生を歩んできた。しかし、この入浴を境として、父と息子は求婚者達から奪われそうになっていた本来の自分たちの館や財産を取り戻し、自信に満ちた王及びその跡継ぎとして再生するのである。入浴する時のすべての道具に「磨き上げた」「黄金」「白銀」という輝きを与える言葉が使用されているが、それは彼らが長い間希求していた復讐の成功と、彼らの未来の輝きを象徴していると考えられる。

また、この物語には入浴に関する別の印象深い場面がある。イタケーの城で、ペーネロペイアは、年老いた貧しい老人が夫のオデュッセウスだとは見抜けないまま、オデュッセウスの乳母だったエウリュクレイアに歓待の意をこめて彼の足を洗うように言いつける。足を洗う前にエウリュクレイアは驚くべき言葉をオデュッセウスに投げかける。「大勢の旅につかれたよそのお人がここに来ましたが、あなたほどその姿、その足がオデュッセウス様にそっくりな人は見たことがありませぬ」²⁶。アテーネーに乞食の老人の姿にかえられたのち、オデュッセウスが自分で告白しない限り、息子も妻も忠実な召使たちも彼をオデュッセウスだと気づかなかったにもかかわらず、エウリュクレイアは老人の足がオデュッセウスの足に似ていると指摘するのである。その類似をオデュッセウスが否定しても、彼女は足を洗ううちに彼が主人であると確信する。

老女は近づいて、主人の足を洗いすぐ傷に気付いた。〔…〕

老女は手で足を取り、上から下にさするうちに、この傷に触れて、はっと気がつき、足をはなした。〔…〕 歓喜と悲痛が心をとらえ、両の眼は涙にあふれ、のどが

つまって声もでなかった。オデュッセウスのあごにふれて、老女は言った。
「ほんとうにオデュッセウス様です、いとおしいお子！それなのに、ご主人の体中さわってみなくてはわからなかったとは！」²⁷

ここでも女神アテーネーの神的な力は何も働いておらず、足の傷に気付いたのはエウリュクレイア自身である。彼女は、アテーネーがオデュッセウスを神々しく見せるようが、貧しい老人の姿に変えようが、彼自身の身体の過去の傷によって主人だと気づく、換言すれば、幻影に惑わされない人物なのである。そしてまたエウリュクレイアという他者からオデュッセウスだと認識されたことによって、オデュッセウスは自分の本来の身体を取り戻したとも言える。それに呼応するように彼は、自分を困難に陥れる神々の力から自由になり、自分の意志で実行したかったことを実現していくのである。

オデュッセウスはテーレマコスとともに求婚者達を殺戮した後、再び入浴する。

大いなる心のオデュッセウスをその館で女中頭のエウリュノメーが洗い、オリーブ油を塗り、下着と美しいマントを着せた。すると、アテーネーは頭から美をいっぱい注ぎかけた。以前より丈高く逞しく見えるようにし、頭からはヒヤシンスの花のようにふさふさとした髪の毛を垂れるようにした。ちょうどヘーパイストスとパラス・アテーネーとがありとあらゆる技を授けた匠が銀地に黄金をかけて、すばらしい品を作り上げるように、そのように女神は彼の頭と肩に美をそそぎかけた。彼は風呂から不死の神のような姿で出てきて、元の席の大椅子に後に面して再び座り言葉かけた。²⁸

この場面では、入浴自体というよりもいかにアテーネーが入浴後の彼に「美」を注いだかが詳しく語られている。「丈高く逞しく見えるようにし、頭からはヒヤシンスの花のようにふさふさとした髪の毛を垂れるように」という表現は、オデュッセウスがアルキノオスに会う前に川で身体を洗った時と同様であるが、彼はさらに神と同等の威厳さえ有する姿に例えられる。しかし、アルキノオスの国での入浴と異なっているのは、そのようなすばらしい姿にオデュッセウスを変貌させたアテーネーの力が、妻のペーネロペイアには全く通じない点である。この入浴後、彼女はオデュッセウス自身から自分が夫だと告白されても頑なにそれを信じようとしない。彼女もまた神によって簡単に換えられる外見に惑わされない人物なのである。彼女がオデュッセウスを夫だと認めるのは、彼が夫婦二人しか知らない寝室の秘密を知っていたからである。つまりペーネロペイアは神が換えなかった内面によってオデュッセウスを夫だと判断するのだ。

このように『オデュッセイア』の入浴の場面に注目すると、オデュッセウスが神々の意志に翻弄されている前半においてはアテーネーの神秘的な力が十分に発揮されるが、オデュッセウスが自分の意志と行動でイタケーの王に返り咲く物語の後半では、女神の力は弱まり地上の女性、彼の妻や乳母の聡明さが前面にでてくるということがわかる。そしてまさに入浴は物語を進行させる重要な契機のひとつとなっているのである。

6. 終わりに

古代ギリシャ文学における入浴の象徴性は、その後明確に二分化していく。例えば『新約聖書』の「ヨハネによる福音書」第5章第3-4節では、盲目や病気の人たちが、治癒力があるとされるエルサレム外壁の前の羊の門のそばにあるベトザタ池に身体を横たえていたと書かれている。ベトザタとは「恵みの家」という意味で、主の使いがこの池に降りてきて水を動かすことがあり、その時に池に入ると病気がよくなると信じられていた。つまり、水に身体を浸すことと神の奇跡は密接に結びついていたのである。他方、古代ローマ時代には公共浴場が非常な人気を呼ぶようになり、カラカラ帝はローマ市内に様々な嗜好を凝らした大浴場を建設した。その後の皇帝たちも市民の関心をひきつけるために、浴場を作りその数は千にも及んだと言われている。入浴は健康を増進させるだけでなく、商談、社交またダンサーや芸人たちによる娯楽と結びつき、神が奇跡を起こす聖なる行為だという考えはほとんど見られなくなっていく。

本論は、古代ギリシャに限定して文学における入浴の表象を問うたものである。その後医学の発達とともに、とくに温泉を使用した入浴は現代にいたるまで様々な変容を遂げていく。そのことを考慮してヨーロッパ文学における温泉を中心とした入浴の特異性を今後の課題として考察していく所存である。

註

-
- 1 ポセイドンや彼に仕える祭司たちは、貪欲に地上の王国を欲しがり、女神たちからその土地を奪おうとした。特にポセイドンはアムピトリテという女神と結婚するふりをして彼女をニンフに格下げしたり、ヘーラからアルゴリスをアテーネーからアテネを奪おうとした (Barbara G Walker, *The Woman's Encyclopedea of Myths and Secrets*, Haper Collins, 1983, p. 807 [バーバラ・ウオーカー、『神話・伝承辞典』、山下主一郎主幹・青木義孝他訳、大修館書店、1988])。
 - 2 岡村民夫、『イーハトーブ温泉学』、みすず書房、2008年、38-39頁。

- 3 Voir Alvec Lytle Croutier, *Taking the waters : spirit, art, sensuality*, Abbeville Press, New York, London, Paris, 1992 (アルヴ・リトル・クルーティエ、『水と温泉の文化史』、武者圭子訳、三省堂、1996年)。
- 4 Voir Vladimír Křížek, *Kulturgeschichte des Heilbades*, Edition Leipzig, 1990 (ウラディミール・クリチェク、『世界温泉文化史』、種村季弘・高木万里子訳、国文社、1994年)。
- 5 ヘシオドス、『神統記』、廣川洋一訳、岩波書店、1984年参照。アポロドーロス、『ギリシャ神話』、高津春繁訳、岩波書店、1953年参照。
- 6 バシュラルは、水を前にしたナルシスは、自分の同一性と二重性、男性と女性、現実と観念を同時に感じると指摘している (voir Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves: essai sur l'imagination de la matière*, Librairie José Corti, 1942, p. 34 [ガストン・バシュラル、『水と夢』小浜俊郎、桜木泰行訳、刻文社、1969年])。
- 7 *The Woman's Encyclopedea of Myths and Secrets*, op. cit., pp. 1047-1048.
- 8 *Ibid.*, pp. 651-652.
- 9 ホメーロス、『オデュセイア』、高津春繁訳、「ホメーロス、世界文学大系 1」、筑摩書房、1961年、86頁。
- 10 「彼〔キュクロプス〕は二人の人間をばらばらに切って、夕食にし、まるで山に育った獅子のように、はらわたも肉も髓にみちた骨も何一つあますところなく食べつくした」同書、63頁。
- 11 同書、120頁。
- 12 *The Woman's Encyclopedea of Myths and Secrets*, op. cit., p. 732.
- 13 『オデュセイア』、前掲書、121頁。
- 14 ヘロドトス、『歴史』、松平千秋訳、筑摩書房、1967年、85頁。また2巻64には「聖域内では女と交わらぬこと、また女と触れたものは沐浴してからでなければ聖域には入らぬという戒律を定めたのは、エジプト人が最初である」と書かれている (同書、90頁)。
- 15 ソポクレス、『アンティゴネ』、呉茂一訳、ギリシャ・ローマ古典劇集、筑摩書房、1959年、88頁。
- 16 アンティゴネとクレオンの対立は、ギリシャ悲劇にしばしばみられる。それは神話及び宗教の世界と人間によって支配される世界の対立そのものであり、クレオンにとってノモスは自分が発する法であり、アンティゴネにとっては神々の法であると、シェールは指摘している (René Schérer, *Zeus Hospitalier : éloge de l'hospitalité*, Armand Colin, 1993, p. 26)。

- 17 エウリーピデース、『タウリケーのイーピゲネイア』、久保田忠利訳、岩波書店、2004年、21頁。
- 18 同書、41頁参照。
- 19 同書、111-112頁。
- 20 ソポクレス、『コロノスのオディプス』、高津春繁訳、ギリシャ・ローマ古典劇集、筑摩書房、1959年、158頁。
- 21 ソポクレス、『オディプス王』、高津春繁訳、ギリシャ・ローマ古典劇集、筑摩書房、1959年、126頁。
- 22 『オデュセイア』、前掲書、101頁。シェールはキリスト教の隣人愛は、古代ギリシャのゼウスの歓待の精神と関係があると指摘している (*Zeus Hospitalier : Éloge de l'hospitalité*, op. cit., p. 24)。
- 23 『オデュセイア』、前掲書、45頁。
- 24 同書、168-169頁。
- 25 同書、119頁。
- 26 同書、138頁。アウエルバッハは『ミメシス』の中でエウリュクレイアがオデュッセウスの足の傷によって、貧しい老人が自分の主人だと気づいた場面と『旧約聖書』のイサクの生贄の場面とを比較し、『オデュセイア』は、歴史的発展や人間的・問題的な要素の乏しさ、『旧約聖書』は歴史の展開に関する概念の形成や問題性の深化が見られるが、この二つの文体がヨーロッパ文学の描写に影響を与えたと結論づけている (Erich Auerbach, *Mimesis*, Francke Verlag Bern, München, 1946, pp. 5-27. [アウエルバッハ、『ミメシス』、篠田一士・川村二郎訳、筑摩書房、1967年])。
- 27 『オデュセイア』、前掲書、138-139頁。
- 28 同書、161頁。

日本の大学における大人数英語コミュニケーション授業 ーインタラクションを増やす方法に注目してー

ベー・シュウキー^{*1} ・カトローニ・ピノ^{*2}

^{*1}長崎大学言語教育研究センター・^{*2}長崎大学多文化社会学部

Teaching Large English Communication Classes in Japan: Focusing on Increasing Student Interaction

Siewkee BEH^{*1}, Pino CUTRONE^{*2}

^{*1}Center for Languages Studies, Nagasaki University

^{*2}School of Global Humanities and Social Sciences, Nagasaki University

Abstract

This paper examines English Communication classes in Japanese universities. First, a brief overview of English education in Japan is provided. This includes plans for reform, as well as information concerning the limited opportunities that Japanese students have to use English outside the classroom. Second, the writers discuss the effects that classroom size and layout, as well as the number of students in each class, have on student interaction and performance. Third, in conclusion, the writers suggest that teachers explore a task-based approach to language teaching, as well as the use of classrooms specifically designed for an approach that emphasizes active learning.

Key Words: student interaction, large classes,
English communication classes, active learning,
task-based approach

1. はじめに

21世紀に入り、国際化・グローバル化の社会の要請にともない、英語でコミュニケーションできる人材を育成するために、近年日本の英語教育は「受信型」から「発信型」への転換を図っている¹。文部科学省が2003年3月に発表した「『英語が使える日本人』育成のための行動計画」以来、大学の英語教育においても、「仕事で使える英語」²の育成が求められるようになってきている。2011年の新学習指導要領実施以降、日本のそれぞれの教育段階において、英語のコミュニケーション能力はとて重視されており、当然大学も例外ではない。実際に、日本の英語教育では徐々に生活における英語の内容が増加している。しかし、EFL(English as a Foreign Language)、つまり外国語としての英語という環境にある日本においては、日常生活において英語によりコミュニケーションをする機会はとて少なく、小中高および大学の英語授業は、子どもたちが英語を使って練習する数少ない機会となっている。もちろん、大学で英語コミュニケーション授業を通して育成する英語コミュニケーション力もより重視されるようになってきている。しかし、日本の教育予算は年々、減りはすれども増加はしておらず、経費の欠乏によりさらに多くの教員を雇用することもできず、また教室が不足するなどのさまざまな要因から、インタラクションがより一層求められる英語コミュニケーション授業においても、大人数のクラスで教えざるを得ない状況がある。日本の各学校段階の1クラスの子どもの数は、教師や児童生徒、ソフト面ハード面等のさまざまな要因により規定があり、小中高等学校については文部科学省が、1クラスの最大人数を40人までと制限している。しかし国立大学のクラスには制限がない。これまで、大部分の授業は講義式で実施され、わずかにコミュニケーションをとる必要がある時には、大きな講義室の中で実施していた。つまり、ただ聞き、読んでわかれば、授業は順調に進んでいた。一方、日本の近隣国・地域である韓国や中国、台湾は、同じEFLという環境で、日常生活で英語を使用する機会が非常に少なく、学校が唯一英語を使用する場所であるために、特に大学の英語コミュニケーション授業において学生同士のインタラクションへの期待が高い。

本論文では、まず大人数での英語コミュニケーション授業について、利点と課題の分析を通じて検討したのち、大人数での授業を実施せざるを得ない場合に、英語コミュニケーション授業の教育がどこまで可能であるかを探るとともに、限界を提示する。

2. 大人数の英語コミュニケーション授業の利点と課題

はじめにで述べたように、日本の英語教育においては、英語でコミュニケーションすることを目的とした教育が重視されるようになってきているにもかかわらず、さまざまな要因により大学での英語コミュニケーション授業は大人数での授業を余儀なくされ

ている。まず、どれくらいの人数が大人数の授業と言えるであろうか。Hess(2001)の定義によると、小中高および大学にかかわらず、1 クラスが 30 名以上であれば大人数のクラスといえるとしている³。しかし、もし 30 名以上の学生がいる授業が大人数であるならば、日本全国に 86 校ある国立大学の大部分の英語授業はみな大人数クラスに分類されてしまうであろう。筆者が勤務する長崎大学においても、30 名以下で英語コミュニケーション授業を実施している例は非常に少なく、多くは 30 人から 55 人の間である。

Huston(2002)によれば、大人数で英語でディスカッションをする授業と少人数でそれをする場合ではまったく違いがなく、大人数の教育を成功させるには、少人数クラスに比べて教師がおこなうことがさらに多くなるだけであると言っている。例えば、さらに多くの学生の名前を覚えなければならないし、より大きな声を出さなければならない、教員が動く空間も大きくなるため、より多くの労力を必要とする⁴。また Hess(2001)も、大人数の教育は課題ばかりだけではなく利点もあると考えている⁵。筆者もひとまず教員の負担が大きいということを除けば、経費が節約できることは大きな利点である。

しかし、現場にいる教員と学習者にとって、指導しやすさと学習しやすさはもっとも重要なポイントである。教員は大人数の授業では、まず混乱を避けるために、学生を静かに座らせる傾向がある。このことはインタラク션을活発に促す際に難しい要素となる。また、コミュニケーション重視と言っても、大人数のクラスであれば、一人ひとりの学生の名前を覚えられず、学生とインタラク션을するとき名前が出てこないなど、学生との距離を縮めることは簡単ではない。同様に、学生の立場から言っても、表 1 に示すように、大人数での教育は課題が多く、利点は少ない。

利点	課題
<ul style="list-style-type: none"> ・異なる背景をもつ多くのクラスメートと交流できる ・恥ずかしい気持ちのある学生でも、比較的恐れずに参加できる ・あまり好きではない相手と毎回ペアを組まずに済む 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループに分かれて活動する際、教室内が騒がしくなる ・学生の集中が続かない ・教師がそれぞれをチェックしたり、フィードバックすることが難しかったり、できなかったりする ・発表のチャンスが均等にならない ・教員との信頼関係を築くのが難しい ・もし教室が十分に広くなかった場合、グループ活動の最中に転んだりぶつかったりなどが起こる可能性があり、学生が授業に集中できない

表 1 学習者の立場からみた大人数英語コミュニケーションの利点と課題

3. 大人数の英語コミュニケーション授業での教育効果

英語コミュニケーション授業は、学生が英語でコミュニケーションの練習をする普段は得がたいチャンスである。しかも、英語コミュニケーション授業は他の英語授業に比べても、教員と学生、学生同士の交流をより重視する時間であるため、もし大人数で授業をする場合でも、教員と各学生の間の交流が少なくなってしまうと、その授業の教育効果は大きく減ってしまうことになる。よく知られているように、1人の教師がみられる学生の数には限界があり、大人数での英語教育では、授業内で十分に交流することが難しくなる。もちろん引用をみてもわかるように、多くの場合、少人数での授業が理想的であることは言うまでもないが、客観的に現状をみて、大人数での英語教育をせざるをえない時、いったいどのようにして、学生たちのインタラクションを増やしていったらよいのであろうか。日本においては、英語授業以外で英語を使用する機会はほとんどない。よって英語授業が学生が唯一英語を浴びる(exposure)機会であり、授業の限られた時間の中で、いかにして英語の使用率を高めるかは、それぞれの英語教員の課題であり、コミュニケーションの技巧を育成する英語コミュニケーション授業ではなおさらである。

近年、日本の教育は継続的に改革を進めており、その中でも大学教育に大きく影響を与えているのがアクティブラーニングである。もともとコミュニケーションを重視してきた英語コミュニケーション授業にとって、アクティブラーニングはそれほど目新しいことではないし、むしろ喜ぶべきことかもしれない。しかし、アクティブラーニングが強調されて以降、教員の性格、教室の適切な機器、設備の欠乏、時間の配分などの理由で、あまり学生とインタラクショをとれない、あるいはできない教員であっても高度な交流の授業が求められることになった。

大人数での授業をしなければならない状況において、適切な教室と設備、適切な教材と教育方法は、英語コミュニケーション授業の効果を上げるための大きなカギとなっている。

3.1. 適切な教室と教室内のレイアウト

一般的な大学の教室は、図1に示したように、教員の教卓が中心となり、より多くの学生を収容するため、長い机を使用している。こうした教室で、もし学生たちのインタラクションを増やそうとするならば、さまざまな工夫をしなければならない。教員と学生とのインタラクショや学生同士にインタラクショさせる場面は英語コミュニケーション授業ではよく出現し、教員が学生に聞いたり、学生が教師に答える状況がよくある。大部分の英語教室は多くの学生を収容できるため、もし教員が学生の座席を指定しない場合、学生が教室の後方に固まって座る状況となり、教員はホワイトボードと学生の間を行ったり来たりすることになり、ただただ時間を浪費してい

る。これは教員の体力を消耗するだけでなく、椅子や机が密集して配置してあるために危険もあり、筆者もよく椅子や机にぶつかっている。当然、このような教室でも教員が授業開始時に迅速に座席を指定するか、前の方に座らせることができれば、時間と体力が節約できる。また学生も教員との距離が近ければ、授業態度にも影響があるだろう。アクティブラーニングが要求されるようになってから、幸いなことに筆者が在籍する長崎大学にはいくつかのアクティブラーニングの要求に合った教室がつけられた。全ての大人数の英語コミュニケーション授業がこうした教室で実施できたなら、グループ討論活動がより活発になることは間違いない。例えば図2の教室では、学生の椅子や机は移動が容易であり、移動するスペースも十分にあり、教員や学生が移動してもぶつかったりする心配がない。さらに周囲の壁が全てホワイトボードになっており、教師はどの位置にいてもホワイトボードに書くことができるため、教員がホワイトボードと学生の間を行ったり来たりする問題も解決されることになる。



図1 一般的な英語教室



図2 アクティブラーニング用教室

3.2 大人数教育に適した教科書と教育方法

日本の大手出版社が毎年発行する英語教科書の量をみると、日本の大部分の大学英語授業では教科書をとても重用している⁶。よって適切な教科書は教員の多くの時間と力を節約するだけでなく、教員がどのように教育を進めていくかの提案をしてくれる。当然、このことは、英語教科書の編成方法が教員の教育方法を左右することも意味している。教科書を使用することで多くの不要な雑務を省いてくれることは確かであり、例えば何度も印刷する必要がなくなり、練習問題を利用することができ、中には中間、期末テストも提案してくれる教科書もある。大部分の教科書は学生に合わせた学習量で配分されているが、授業時間の長さや学生の英語レベルの違い、ハード設備の限界や教員の好みといった影響を受け、毎学期前の教科書の選定はかなり難しい仕事となっており、大人数教育に合わせた教科書となるとさらに難しくなる。

いったいどのような教科書と教育方法をとれば、大人数教育に適しており、学生同士のインタラクションを減らさないで済むのだろうか？まず、大人数であろうが、少人数であろうが、学生にとってインタラクションしたい内容であれば、それは適切と

いえるのではないだろうか。では、どんな内容であれば、学生が喜んでインタラクシオンするだろうか？ Cutrone & Beh(2014a) およびペー・カトローニ(2015)に整理されているように、学生の興味をひく、おもしろい教材とは学生自身の生活上の話題を扱うことである。例えば、学生の故郷、趣味や留学等の話題とタスクに基づいたアプローチ(Task-based Approach, TBA)は大人数教育に適している。

学生自身に関係する話題であれば、学生はとても楽しくインタラクシオンすることができる。近年、TBA は日本の英語教育界で注目される存在となっている。しかし一部の学者、例えば Brown(2012) は TBA は第二言語としての英語という環境において生まれたもので、日本のような外国語としての英語の環境には適さないとしている。ある教員は、タスクとは授業で止まることなくタスクをし続けることととらえ、文法の教育をしていない。多くの学者は TBA に反対する主な理由として、言語の流ちょうさばかりに注目し、言語の正確性を無視していることをあげている(佐藤(2015))。しかし筆者は、TBA は文法の教育を回避したり正確性を犠牲にする必要はなく、Willis(1996) の提唱する7つのステップを踏めば、学生は教員やクラスメートに文法や正確性を確認する時間が確保されると考えている。次節では、教室内での実践を提案する。それは実際には時間や環境面で難しい部分がある場合も考えられ、特に大人数の場合に課題となる。しかし、7つのステップの実施方法によって、学生が文法や正確性を学習する機会があることを示すことにする。

4. 実践

本節は、大人数教育に適した教科書と教育方法の実践をもとに、その可能性と限界について確認する。

4.1 対象者

対象者は、筆者が所属する長崎大学の1年生の英語コミュニケーションIとII、2015年後期と2016年前期の授業のうち3つのクラスであり、各クラスの人数は40名から50名である。各クラスともさまざまなレベルの学生が集まっており、1週間に1度、90分の授業である。そのうちの1つのクラスは全国各地出身の学生が集まっており、その他の2つはみな九州出身の学生である。ほとんどの学生が18歳から19歳であり、再履修生と留学生以外は、同じ学部が一緒に受講している。

4.2 教科書

本稿で使用する教科書は、*Welcome to Kyushu, Japan*⁷にあるものである。この教科書はTBAを提唱するWillis(1996)の7つのステップを採用しており、一部の単元を除き、各単元はみな6つのステップを採用している。なお、教科書の中で詳述し

ているように、ステップ 3 と 4 は教員の指示により進行し、学生の教科書には書かれていない⁸。図 3 はここで使用している 1 つの単元 Unit 2, Travel Advice である。

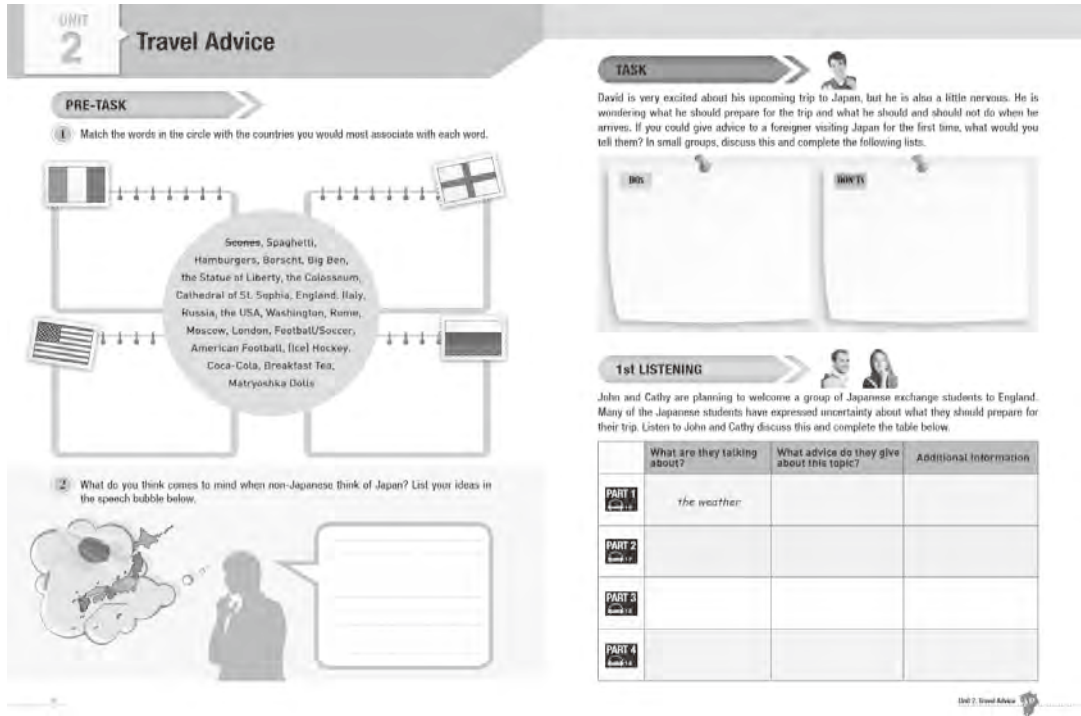


図 3 Welcome to Kyushu, Japan, Unit 2, Travel Advice

4.2 指導の流れ

図 4 は本実践の指導の流れである。

ステップ 1 プレ・タスク (Pre-task)

まず、学生に 2、3 分の自己紹介をさせる。同一の学部とはいえ、1 年生であったり、前期であったりといった要因で、多くの学生は同じクラスの学生のことをよく知ってはいない。その後、その単元のウォーミングアップに入る (図 3 を参照のこと)。各授業ではペアが決められているので、このステップでは学生が異なる相手とインタラクションすることが第一歩となる。

ステップ 2 主なタスク (Task)

学生がペア同士で理解を深めた後、この段階ではグループ討論を拡大し、4 から 6 名のグループを作る (図 5)。討論を始める前に、各グループでリーダーと書記 (人数

が多いので毎回交替する)を決めておき、リーダーの指示のもと、メンバーが意見を発表する。このとき、教員は学生を励ますことを重視し、文法の間違い等を考える必要はない。学生の自信を増すために、学生が熱心に討論している時には、時には母語を使っても許容し、教員は学生を止めたりせず、観察者となる。もし学生が英語を使用することを完全に忘れていたような場合には、最後に口頭発表やポスター発表があることを忘れないよう告げておく。こうすれば、多くの学生は自分のグループの発表がうまくいくように、英語を使って討論するようになる(討論課題については図3を参照のこと)

ステップ3、4 計画と報告 (Planning and Report)

この段階は、各グループの討論の結果をまとめ、これをどのように発表するか計画を立てる。このとき、口頭発表だけの場合は、教員は討論の最後に各グループを回って学生の報告について指導や訂正をおこなう。討論の結果についてポスター発表を課す場合は、なるべくこのステップを授業の最後の時間に持つていく。原稿は宿題とし、EメールやLACS⁹を使用して提出されたスピーチを教員が修正する。ポスター発表はポスターのデザインに時間がかかるため、必ずそうする必要はある。図6の左の写真は学生が口頭発表をしている様子であり、真ん中と右は学生がポスター発表をしている様子である。

ステップ5 リスニング練習 (Listening)

この段階は、録音された英語話者の会話を聞かせる。この会話は自然な会話の英語であり、その速度は、学生にとっては最も難しい部分となる。しかし、英語話者の会話内容は、ステップ2で学生自身がタスクとして実施したものであり、教員が学生を励ましながらいいた後、学生と英語話者の討論結果を比較することもできる。

ステップ6 ことば分析と練習 (Language Analysis Activities)

この段階では、学生に本単元で使用した新出語や重要文型について練習させる。

ステップ7 ポスト・タスク (Post-task)

この段階は単元の総復習にあたり、教員はステップ6で学んだ方策や言語知識を使うよう励ましながらい、最後のタスクを完成させる。

図4 指導の流れ



図5 学生のグループ討論の様子



図6 学生の口頭発表およびポスター発表の様子

4.3 学生のフィードバック

筆者は各学生に学期末にフィードバックを書かせている。学生のフィードバックは主に以下の4つに分類できる(表2)。

	記述内容	回数
インタラクションについて	<ul style="list-style-type: none"> ・毎回席がランダムに決められるので、色々な人と英語で交流することができた。 ・グループワークとペアワークが多くて、とても楽しくクラスメートとコミュニケーションをとれました。 ・大学で知らない人ばかりでクラスの人と仲良くなれるかとても不安だけど、この授業は席が決まっていなかったなので、いろんな人と関わることができて、楽しかったです。 ・英語がちゃんと話せなくても、話そうと頑張ったり、考えることで何とか伝えるようにすることで、力が少しは付いた気がしました。 	118

口頭発表およびポスター発表	<ul style="list-style-type: none"> ・人前に出て話す練習ができて、とてもためになりました。 ・何度か発表形式の授業もあり、英語でのプレゼンテーション能力を身に付いたと思う。 ・スピーチは難しいけど、楽しく感じるようになった。 ・プレゼンの原稿を作るとき、文を思いつきやすくなっていると感じた。 ・プレゼンの練習にもなり、英語のミスを細かく指摘してくれました。 	58
リスニングについて	<ul style="list-style-type: none"> ・お互いの言葉が重なり会話を聞くのは、想像以上に難しかったです。 ・最初はほとんど聞き取れなかったが、だんだん聞こえるようになった。 	36
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・実用なものが多く、今後の生活にも使えそうなものがあってよかった。 ・単語もだいぶ覚えられた。 ・英語の学習意欲が高まったと思う。 ・教科書を使いながらの授業にしては、とても難しいため、毎回の予習が必要になって、予習をする習慣もつけられた。 ・意外に文法の時間も多かった。 	14

表2 授業への感想について、主な記述とその出現回数（似た記述をカウント）

5. 考察及び課題

学生が授業でタスクに取り組んでいる様子を見てみると、多くの学生はペアと交流するのを楽しんでいるが、ごく一部の学生は、予習をしていない、あるいは性格上の問題によりタスクをこなせていないことがある。これについては、教員が工夫することにより、全てのタスクを完成させることが可能である。学生のフィードバック（表2）をみると、多くの学生は毎週異なるペアと英語で交流することを楽しみにしている。

学生が英語話者の会話を聞く練習をしている時、はじめの数単元では、英語話者の自然なスピードについていけないが、慣れてくると、学生のフィードバック（表2）にあるように徐々におおまかな内容をつかめるようになってくる。もちろん、もっと沢山の練習をしたい学生もいれば、最後まで会話についていけなくて、つまらなく感じてしまう学生もいる。

以上の実践から、TBA が大人数の英語コミュニケーション授業において学生のインタラクションの効果を発揮することを示した。しかし、大人数の授業で高度なイン

タラクションを取ることの大変さを完全に消し去るものではない。50名近くの学生が同時にしゃべり始めれば、学生と学生の距離は相当近くないとお互いの声が聞き取れなくなる。日本人学生にとって相手との距離が近すぎればインタラクションには逆効果となることもある。教員にとっても、毎回次のタスクに進むときの指示もマイクを使うか大声で叫ばないといけない。何より、一番の困難はそもそもひとりひとりの学生とのインタラクションをとりにくい授業であることである。筆者は同じ学期に40名以下のクラスで同じような内容を実施したが、そのスピードはさらに速く、完成できたタスクも大人数のクラスより多かった。

言うまでもなく、本稿はあくまで大人数で授業をしないといけない状況の話である。しかも、大学の授業内の学習はただ学生に見本やヒントを提示して見せるだけの機能しかないかもしれない。言語学習は15回ではまったく不十分である。学生の授業外での自立的な、自発的な学習がなければ、言語の学習はとても難しい。

6. おわりに

ここまで述べてきたように、大人数英語コミュニケーション授業で学生のインタラクションを増やす方法において、教室内の椅子や机、ホワイトボードのレイアウトと教材の選定、教育方法の選択はとても重要な役割をもっている。しかし、大人数英語コミュニケーション授業はここまで述べてきたような教員と学生のインタラクションおよび学生同士のインタラクションと通じておこなわれるが、一人の促進者 (facilitator) として教員の負担は最大限に使われなければならない。もし授業数や雑務がその心身の負担限界を超えるならば、こうした授業がうまくいかないことはいうまでもない。

註

1. 文部科学省 (2003), 「英語が使える日本人」のための行動計画, ホームページより, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf, 2016年11月5日。
2. 文部科学省 (2012), 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ, ホームページより, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/20_12/10/04/1325048_1.pdf, 2016年11月5日。
3. Hess, N. (2001), *Teaching Large Multilevel Classes*, Cambridge University Press, p2.
4. Huston D. (2002), Managing Discussion in Large Classes, In Christine A., Stanley, Porter, M. Erin, eds. *Engaging Large Classes*, PP. 221 – 234, Anker Publishing Company, pp.221.
5. Hess, N. (2001), *Teaching Large Multilevel Classes*, Cambridge University Press, pp.2-4.

6. 大学英語教科書協会ホームページより,
<http://daieikyo.jp/aetp/modules/cclinks/index.php?CatID=1>, 2016年11月15日。
7. *Welcome to Kyushu, Japan*, 本書は Willis, J と Ellis, R. の理念をもとに、筆者が日本の大学生のために編纂したものである。
8. Cutrone, P. & Beh, S. (2014(b)), *Welcome to Kyushu, Japan Shohakusha*, Tokyo, pp. 2-3.
9. LACS (Learning Assessment and Communication Systems)

参考文献

- 伊東治巳ほか (2008), 『アウトプット重視の英語授業』, 教育出版。
- 佐藤臨太郎ほか (2015), 『日本人学習者に合った効果的英語教授法入門』, 明治図書。
- 上智大学 CLT プロジェクト (2014), 『コミュニカティブな英語教育を考える』, アルク。
- 鈴木孝夫 (1999), 『日本人はなぜ英語ができないか』, 岩波新書。
- 高島英幸ほか (2005), 『英語のタスク活動とタスク——34 の実践と評価』, 大修館書店。
- ベー・シュウキー (2012), 「タスクを中心とした英語コミュニケーション授業——学生の学習意欲を高める授業を目指して——」, 『言語教育研究センター紀要』, 第1号, pp.17-24。
- ベー シュウキー・カトローニ ピノ (2015) 「日本の大学の教養英語授業におけるタスクを中心としたアプローチの実践」『長崎大学言語教育研究センター紀要』第3号, 2015年, pp.25-36。
- 松村昌紀 (2012), 「タスクを活用した英語授業のデザイン」大修館書店。
- Brown, T. (2012), Task-in, Task-out Re-defining the Task-centred Approach to CLT, *Bulletin of Faculty of Education, Nagasaki University: Curriculum and Teaching*, No. 52(2012), pp. 49-53.
- Cutrone, P. (2009), Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking, *University of Reading's Language Studies Working Papers*, 1(1), pp. 55-63.
- Cutrone, P. & Beh, S. (2013), *Let's Keep It Real: Welcome to Kyushu, Japan!* Shohakusha, Tokyo.
- Cutrone, P. & Beh, S. (2014(a)), Increasing Motivation in the Japanese University EFL Classroom-Towards a task-based approach to language instruction, *Journal of Center for Language Studies, Nagasaki University*, No. 2, pp. 1-20.
- Cutrone, P. & Beh, S. (2014(b)), *Welcome to Kyushu, Japan Shohakusha*, Tokyo.
- Dörnyei, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge,

- UK: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1991), Communicative competence and the Japanese learner, *JALT Journal*, 13(1), pp. 103-127.
- Ellis, R. (2009), Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings, *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), pp.221-246.
- Hess, N. (2001), *Teaching Large Multilevel Classes*, Cambridge University Press.
- Huston D. (2002), Managing Discussion in Large Classes, In Christine A., Stanley, Porter, M. Erin, eds. *Engaging Large Classes*, Anker Publishing Company, pp. 221 – 234.
- Nunan, D. (1988), *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow: Longman.

Furuta Oribe, Feudal Lord and Tea Master - The Development of Chanoyu after Rikyû -

Noboru YAMASHITA
Center for Language Studies, Nagasaki University

Abstract

In the second half of the sixteenth century, a commoner named Sen-no-Rikyû rose to the position of foremost tea master to Toyotomi Hideyoshi, ruler of Japan. In 1591, Rikyû was forced to commit ritual suicide and although until that time all of Hideyoshi's tea masters had been commoners, Rikyû's place as tea master of the realm was taken by Furuta Oribe, a feudal lord. Oribe would later become tea master to the second Tokugawa shogun Hidetada, and was succeeded by another feudal lord, Kobori Enshû.

This paper will discuss what social and political changes caused this swift from commoner to warrior class tea master and will explain what role Oribe played in the development of the tea ceremony, then known as chanoyu, for the warrior class.

Keywords: Furuta Oribe, chanoyu, tea ceremony, Toyotomi Hideyoshi

1 Introduction: The Development of Chanoyu after Rikyû

In the second half of the sixteenth century, Sen-no-Rikyû (千利休, 1522-1591), a commoner, rose to the position of the foremost tea master and one of the most trusted advisors of Toyotomi Hideyoshi, ruler of Japan.

Hideyoshi had a great interest in the tea ceremony, or '*chanoyu*' (茶湯) as it was then called. According to the *Yamanoue Sôjiki* (山上宗二記), a record written by one of Rikyû's foremost students, Yamanoue Sôji (山上宗二, 1544-1590), Hideyoshi employed no fewer than eight tea masters: Tanaka Sôeki (田中宗易), Imai Sôkyû (今井宗久, 1520-1593), Tsuda Sôgyû (津田宗及, ?-1591), Jû Sôho (重宗甫, ?-?), Sumiyoshiya (Yamaoka) Sômu (住吉屋・山岡宗無, 1534-1612¹), Mozuya Sôan (万代

屋宗安, ?-1594), Tanaka Jôan (田中紹安, 1546-1607) and Yamanoue Sôji himself².

‘Tanaka Sôeki’ is the name by which Rikyû was known among his contemporaries and Tanaka Jôan is Rikyû’s eldest son from his first wife. Jôan is better known as Sen Dôan (千道安), the name he adopted later.

All of the above-mentioned tea masters were commoners and members of the upper-tier merchant class of Sakai, a wealthy and powerful city in the vicinity of Osaka. Sakai was not only Japan’s richest trade city at the time, but it was also the center for the production of and trade in firearms. As a part of his strategy to strengthen his control over the country, Oda Nobunaga had sought rapprochement with the city and had employed a number of its most influential merchants as his tea masters. Hideyoshi had continued this policy³.

With the backing of Hideyoshi, Rikyû became the most influential tea master of his time and played an important role in the further popularization of chanoyu. However, in 1591, Rikyû was forced to commit ritual suicide or *seppuku* (切腹) by his patron. After Rikyû’s untimely death, it was not one of the remaining seven commoners that served Hideyoshi as tea masters succeeding Rikyû, but Furuta Oribe (古田織部, 1544-1615)⁴, a feudal lord and student of Rikyû.

This paper will discuss the position of Furuta Oribe as feudal lord and tea master, explaining what socio-political changes caused the shift from commoner to warrior-class tea master. It will also discuss what role Oribe played in the development of chanoyu at the beginning of the Edo period (1603-1868)⁵ and in particular what role he played in the development of a form of chanoyu for the warrior class.

2 Furuta Oribe and the Rikyû Shichitetsu

As mentioned, in 1591 Rikyû was ordered to commit *seppuku*. What offense Rikyû had committed to receive the wrath of Hideyoshi remains unclear. There are different theories concerning this matter, however these are not part of the focus of this paper and will therefore not be discussed here.

Hideyoshi employed seven other tea masters alongside Rikyû but it was Furuta Oribe, a feudal lord and student of Rikyû, who followed in his mentor’s footsteps and became the leading tea master in the country.

Oribe was the son of Furuta Shigesada (古田重定, ?-1598) and together with his father first served Oda Nobunaga. Because of the important role Nobunaga gave to chanoyu in his political strategy, also known as *ochanoyu-goseidô* (御茶湯御政道, i.e. ‘the way of tea and politics’), most of his vassals practiced it and it seems therefore

likely that Oribe did too. However, until Oribe reached his forties he does not appear in any entry of the records of the tea gatherings compiled by his contemporaries and from this it may be concluded that he did not have much of a personal interest in it.

In 1582, the Honnô-ji incident (本能寺の変) occurred, in which Nobunaga was attacked at the Honnô-ji temple in Kyoto by his trusted vassal Akechi Mitsuhide (明智光秀, 1528-1582), and committed *seppuku*. After Nobunaga's death, his vassal Hideyoshi defeated Mitsuhide and established himself as the new leader of the country. Many of Nobunaga's former vassals became vassals of Hideyoshi and Furuta Oribe was one of them.

Although, as will be discussed later, the Tokugawa seem to have appreciated Oribe's skills as a tea master more than his skills as a warrior, his services under Hideyoshi were such that in 1585, he was appointed *daimyô* or feudal lord of Yamashiro-Nishioka (山城西岡), a domain of 35,000 *koku*⁶ in the south of present Kyoto prefecture. At the same time he was also promoted to the lower fifth court rank (従五位下) and received an honorary position known as Oribe-no-shi (織部司)⁷. It is since this time that Oribe, who whose birth name was Furuta Shigenori (古田重然), became known as Furuta Oribe. When Hideyoshi passed away in 1598, Oribe retired and left control over his domain to his heir Shigehiro (重広, ?-1615).

However, in 1600 Oribe came out of retirement to support the Tokugawa and their allies in the battle of Sekigahara and was rewarded for his services with an appointment to the position of *daimyô* with an income of 10,000 *koku*. It seems that Oribe's support of the Tokugawa in the battle that would decide the fate of both the Toyotomi and Tokugawa clan was largely recognized and this raises questions concerning the image of Oribe as lacking in martial skills.

As mentioned, Oribe did not seem to have had much interest in chanoyu when he was younger, but this changed after he came into the service of Hideyoshi. Oribe became a student of Rikyû, who like him had become a vassal of Hideyoshi after first serving Nobunaga. From this time onward, Oribe appears in various tea records and he would later become known as one of the seven foremost students of Rikyû, also known as the '*Rikyû-Shichitetsu*' (利休七哲).

This list of the Rikyû-Shichitetsu or just 'Shichitetsu' was not put together by Rikyû himself, but is an invention of later ages and can therefore be regarded as arbitrary. However, the fact that Oribe's name is on this list does show the recognition he received from his contemporaries. There are a number of different theories of who does and does not belong within the Shichitetsu. Some versions also include Rikyû's

son Sen Dôan and Oda Nagamasu Uraku (織田長益・有楽, 1547-1622), a younger brother of Nobunaga⁸.

The most widely recognized version of the list is the one that appears in the *Kôshingegaki* (江岑夏書), written by Rikyû's great-grandson Sen Kôshin Sôsa (千江岑宗左, 1613-1672) in 1633. Sôsa was the tea master of the Kishû Tokugawa family (紀州徳川) and the *Kôshingegaki* contains the official lineage of the Sen family as it was presented to the Tokugawa. It also contains many entries concerning Sôsa's father, Sen Sôtan (千宗旦, 1578-1658), and his great-grandfather Rikyû. As there are very few reliable contemporary sources concerning Rikyû, this manuscript is often used for research into the development of chanoyu. It is, however, not a contemporary source, and although it seems to a great extent reliable, it should be kept in mind that it was written over forty years after Rikyû's death.

Concerning the seven tea masters belonging to the Shichitetsu the entry in the *Kôshingegaki* gives the following seven names⁹:

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

It is not exactly clear on what criteria this list was based. A famous student like the aforementioned Yamanoue Sôji is for instance not included in it even though various sources show that he was one of Rikyû's foremost students and it seems to ignore the fact that he was one of Hideyoshi's eight tea masters.

What all the Shichitetsu do have in common however, is the fact that they were feudal lords. Rikyû had a great number of students among the feudal lords of the country and as all of the commoners among his students are omitted, this seems to be a list of the foremost of his students among them.

Although this list is in fact not a list of all of Rikyû's students, the fact that Oribe is included in the Shichitetsu together with other acknowledged tea practitioners like Gamô Ujisato, Shibayama Kanmotsu and Hosokawa Sansai, does show the recognition he received for his achievements in the world of chanoyu.

Until the time of the reign of Hideyoshi, the vast majority of the leading tea masters in the country had been commoners. To explain the reason why in this time period a

feudal lord became tea master to the Toyotomi and later the Tokugawa family, it is necessary to take a closer look at the socio-political developments in Japan at the end of the sixteenth and beginning of the seventeenth century.



Furuta Oribe¹⁰

3 Chanoyu and the Development of Class Society

As mentioned above, Oribe was the first feudal lord to become tea master to Toyotomi Hideyoshi. At the end of the 16th century, Hideyoshi took a number of measures that would lead to the development of a social system that was based on a strict division of social classes. In 1588, peasants were prohibited from possessing weapons and were forced to give up the weapons they already held, a measure known as the *katana-gari* (刀狩) or ‘sword-hunt’. This was a measure to both control the group of people that had weapons and could form a large force of potential enemies, and at the same time also to help establish a stable group of farmers. This measure was extremely important to secure a steady supply of food, which was in turn necessary to stabilize society.

In 1591, the year Rikyû died, Hideyoshi promulgated the ‘Separation Edict’ (身分統制令), which prohibited warriors from becoming merchants, and peasants from abandoning their fields and engaging in business or craftsmanship.

During the Sengoku-period (戦国時代, c.1467 - c.1603), a period in Japanese history that was marked by near-constant warfare and political intrigue, many vassals of lower ranks overthrew their lords to become feudal lords in their own right, a practice known as *gekokuujô* (下剋上). The Toyotomi government tried to prevent this kind of practice and the promulgation of the Separation Edict was one way in which they tried to stabilize society by limiting social movement, the same kind of social movement that had enabled Hideyoshi himself to rise to the position of *kanpaku* (関白), and become the most powerful man in the country.

Under Hideyoshi’s rule, a beginning was made with the division of society into four

classes: those of the warriors (samurai), farmers, artisans and merchants. This system was gradually developed further in the first decades of the Edo-period and was completed under third Tokugawa shogun Iemitsu (徳川家光, 1604-1651).

This division of society naturally also influenced the world of chanoyu and Oribe made it an essential part of his chanoyu etiquette. However, commoners were not deliberately excluded from its practice; rather, what did occur is an institutionalization of differences in the treatment of participants of the ceremony depending on their social status. A form of etiquette based on social status was in itself not a new development in chanoyu nor in fact a diversion from Rikyû's ways. The Yamanou Sôjiki-record is one of the sources that clearly show that the etiquette of chanoyu already distinguished between people of different social status even if they participated in the same gatherings. It has, for instance, a number of entries that explain how nobleman or *kijin* (貴人) should be treated when they took part in a tea gathering, or how one should behave when invited by someone of such high status¹¹.

The Yamanoue Sôjiki-record also explains that within ten years of the start of Hideyoshi's reign (1585-1591), 'the usage of three tatami and two-and-a-half tatami rooms without regard to social status or rank' had become common¹². In other words, within the practice of chanoyu it seems that these social difference had faded. However, at the end of the 16th century, the division of society into social classes became stronger because of the measures that were taken by Hideyoshi, and it can be argued that Oribe on the one hand, upheld the etiquettes of chanoyu as they had existed all along and on the other, adjusted them so that they better suited the changing social circumstances at the end of the sixteenth and beginning of the seventeenth century.

Commoners such as Sen Sôsa did continue to instruct the warrior class, but they no longer held the high social status that Rikyû and the other famous tea masters of his time had enjoyed.

Because of the important role that chanoyu had been given by Nobunaga and later his successor Hideyoshi, chanoyu had become an inextricable part of the etiquette of the warrior class elites. The fact that a feudal lord like Oribe became the foremost tea master in the country can therefore be seen as a logical consequence of the above described socio-political developments that made it more complicated for a commoner to interact with members of the warrior class even at a semi-private social level.

There is also an often quoted theory that Toyotomi Hideyoshi requested Oribe to develop a form of chanoyu that better suited the status and etiquette of the warrior

class elite than that practiced by Rikyû. This theory is based on Kuwata Tadachiku's 1979 research of the *Furuta-kafu* (古田家譜)¹³, the family record of a branch of the Furuta family that served as house elders of the Oka domain in present Ōita. Part of the *Furuta-kafu* describes the history of the head branch of the family, which became extinct when Oribe and his family were forced to commit seppuku and it is this part that was published and explained by Kuwata.

However, a recent study of the manuscript in possession of the Taketa Municipal Historical Museum (Taketa-city, Ōita prefecture) by Miyashita Harumasa of the Furuta Oribe Museum, has shown that the text doesn't read 'Hideyoshi' but 'Hidetada', indicating that Kuwata somehow misread this. 'Hidetada' in this source points at second Tokugawa shogun Hidetada, and the *Furuta-kafu* does therefore not link Oribe's development of chanoyu to Hideyoshi but instead to Hidetada, thirteen years later than was argued by Kuwata.

Hidetada was responsible for the promulgation of various edicts that strengthened the division of society into four classes that was started by Hideyoshi, including the 1615 'Laws for the Military Houses' (武家諸法度), governing the position of the warrior class and 'Laws for the Imperial Court and Court Nobles' (禁中並公家諸法度), governing the responsibilities of the Imperial court and the court nobles. A request by Hidetada to develop a form of chanoyu for the warrior class would therefore be in accordance with the role he played in the social-political developments that established the class society of the Edo period. However, there is no additional evidence that supports this claim by this branch family of the Furuta. Furthermore, although the *Furuta-kafu* is one of the few remaining sources related to Oribe, the fact that it was not produced by Oribe or another member of the main branch of the Furuta makes it difficult to accept it as a primary source for Hidetada's involvement in the development of chanoyu.

Although the entry in the *Furuta-kafu* may not be sufficient proof that Oribe was actually requested by Hidetada to develop a new form of chanoyu, it does show that his relatives considered the changes and adjustments Oribe made in the practices of chanoyu (as discussed later) to be intentional. The record strongly indicates that Oribe tried to develop a new form of chanoyu etiquette, either on Hidetada's request or on his own initiative, that distinguished itself from the one that was practiced by commoners like Rikyû.

4 The Decline of Sakai as the Center of Chanoyu Practice

Next to socio-political developments, another factor that strongly influenced the position of commoners in chanoyu is directly related to the declining influence of Sakai city, home of most of the commoner tea masters. After having brought most of Honshu and Shikoku under his control, Hideyoshi started a military campaign to subjugate Kyushu. In July 1586, he moved into Kyushu and by April 1587, Hideyoshi had brought all the daimyô of the island under his control.

The city of Sakai was no use to him in this campaign and instead he changed his focus to another trade city, Hakata in northern Kyushu, which was an important center for trade with Asia. It is no coincidence that from around this time, Kamiya Sôtan (神屋宗湛, 1551-1635), a tea master and merchant from Hakata, begins appearing regularly in various sources as a guest at Hideyoshi's tea gatherings. With the support of Hideyoshi, Sôtan became the most influential merchant of Hakata and in return he financially supported Hideyoshi during his Kyushu Campaign.

Hideyoshi's invasions of Korea (1592-1598) were another reason why Hideyoshi kept a close relationship with Hakata: because of its close location to the Korean peninsula and its connections with Korean merchants, Hakata was of great interest to him.

Rikyû was forced to commit seppuku in 1591 and shortly after that the two other great tea masters of Sakai, Tsuda Sôgyû (1591) and Imai Sôkyû (1593) also passed away. Their deaths effectively ended Sakai's special relationship with Hideyoshi and its role of importance in the world of chanoyu. Sôtan would continue to play a role of some importance, but he never reached the fame and influence of Rikyû and the other masters of Sakai.

5 The Image of Oribe as Tea Master

As the aforementioned list of the Rikyû's Shichitetsu shows, there were a number of feudal lords among Rikyû's students whose abilities as tea masters were widely recognized. That Oribe had a closer relationship to Rikyû than most other feudal lords is clear from a great number of sources, the most famous one being the letter Rikyû sent to Matsui Hiroyuki (松井康之, 1550 - 1612), house elder of Hosokawa Sansai, in 1591. In this letter, Rikyû describes his surprise to the fact that Sansai and Oribe had come to see him off when he was placed under house arrest in Sakai two weeks before he was forced to commit seppuku¹⁴. Both Sansai and Oribe are included in the list of the Shichitetsu. Interestingly, however, the list of the Shichitetsu in the Kôshingegaki

is followed by a remark by Sôsa saying, ‘Oribe has no talent for chanoyu’¹⁵. This is an interesting remark as it is awkward, as 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 really did not have any talent for chanoyu at all. It would have been sufficient to have made a list of the ‘six students’ of Rikyû.

In addition to Oribe’s inclusion in Sôsa’s list of the Shichitetsu, there are a number of other sources that support Oribe’s status as a tea master. The most important source is arguably Matsuya Hisashige (松屋久重, 1567 - 1652), who was the last of three generations of the Matsuya family that contributed to the famous *Matsuya-kaiki* (松屋会記) tea record. Part of his work was reprinted in 1926 by Matsuyama Ginshô as *Sadô-shi-so-densho* (茶道四祖伝書) or ‘Written Records of the Four Founders of the Way of Tea’ and in it Hisashige includes Oribe in his list of four founders of tea, together with Rikyû, Hosokawa Sansai, and Kobori Enshû¹⁶. The fact that a contemporary of Oribe, who was the co-writer and compiler of one of the most important tea records in Japanese history, regarded Oribe as one of the founders of the way of tea is clear evidence of the recognition he received from his contemporaries.

Oribe is also mentioned in the *Tamon'in-nikki* (多聞院日記), a highly reliable historical record that was written by the monks of the Kofuku-ji (興福寺) temple in Nara. An entry from 1599 mentions a visit by expert tea master Oribe from Fushimi, again supporting that Oribe’s position as a tea master had been generally accepted¹⁷. In addition to being referred to as a *meijin* (名人) or ‘expert’, it is important to notice that the monks chose to call him a tea master instead of using the titles he held as a feudal lord.

Another source that proves Oribe’s status as a tea master, albeit in a somewhat negative context, is the *Sawashigetsu-shû* (茶話指月集)¹⁸. The *Sawashigetsu-shû* consists of a collection of the teachings of Rikyû’s grandson Sôtan that were written down by his student Fujimura Yôken (藤村庸軒, 1636 - 1728). In one of its entries, Rikyû’s eldest son Dôan complains about the fact that although Oribe is widely known in the world as a tea master or tea expert, the way in which he arranges the ash in the brazier he uses is poor. This entry clearly shows that Dôan was aware of Oribe’s reputation as a tea master, although Oribe’s practices may not have been to his own liking.

Oribe also appears in a large number of entries concerning tea gatherings. In 1607, he joined Oda Uraku (included among the Shichitetsu on some versions of the list) to perform a tea ceremony at Osaka castle for Toyotomi Hideyori (豊臣秀頼, 1593 -

1615), Hideyoshi's successor as head of the Toyotomi family. In 1610, he was invited to Edo castle by Tokugawa Hidetada. At this occasion, Oribe not only performed tea for Hidetada, but on his way to see the shogun first performed a ceremony for retired shogun Tokugawa Ieyasu in Shizuoka before proceeding to Edo. It is actually from that time on that Oribe was regarded as the *de facto* tea master of the Tokugawa shogunate, although no official position as such existed.

Kumakura Isao explains that although Tokugawa Ieyasu did not show a great interest in chanoyu at any time, he did show a great liking for Oribe¹⁹. As Kumakura points out, the *Tokugawa Jikki* (徳川実記) records of the Tokugawa family state that although Oribe had made little name for himself as a warrior, he had in the field of chanoyu²⁰, which is a sharp contrast to the remarks made by Sen Sôsa.

The above mentioned sources refute Sôsa's critical remark concerning Oribe's abilities as a tea master and there are a number of other sources, like the aforementioned Matsuya-kaiki record, that show Oribe's intensive involvement in the world of chanoyu. Sôsa's remark criticizing Oribe in the Kôshingegaki is in fact the only source that questions Oribe's abilities as a tea master, although admittedly the entry concerning Dôan in the Sawashigetsu-shû is also rather critical of the tea gathering Dôan took part in.

It seems likely that both Dôan and Sôsa disagreed with the way in which Oribe had moved away from the way of tea as originally practiced by their ancestor Rikyû, and this might have caused them to be quite critical of Oribe. However, there is a difference between disagreeing with Oribe's tea practice and stating that he has 'no talent for chanoyu'. It is clear that Oribe's talent was widely recognized by his contemporaries and it is plausible that this criticism of Oribe's talent for chanoyu stemmed from Sôsa's opposition to the changing social and political conditions that directly influenced the Sen family's social status and its position as tea masters of the higher elite of the warrior class. Sôsa wrote the Kôshingegaki at the request of Tokugawa Yorinobu (徳川頼宣, 1602-1671), head of the Kishû Tokugawa family that employed him as their head tea master. Yorinobu had requested an explanation of the lineage of the Sen (Tanaka) family and Sôsa may have felt the need to appeal to the status of the family as the 'true' heirs to Rikyû's chanoyu in order to protect the Sen family's position as tea masters to this important branch of the Tokugawa family.

Although the Sen family may be regarded as the legal heirs to the legacy of its ancestor Rikyû, Rikyû had a great number of students and all of them could claim to be heirs to his chanoyu practice. The fact that the social status of the Sen family as

commoners in the changing socio-political circumstances prevented them from taking his place as the tea masters of the realm, may have been a reason for Sôsa to make such critical comments about someone who was acknowledged as the foremost tea master of the country and who was respected to such an extent that Sôsa could not omit him from the list of the Shichitetsu he published in his own record.

Sôsa's infamous remark is in fact the only source that criticizes Oribe's qualities as a tea master and seems to have had a disproportionately strong influence on Oribe's image.

6 The Image of Oribe as Warrior

In the same way that the remark by Sôsa negatively influenced the image of Oribe as a tea master, so has the aforementioned entry in the Tokugawa Jikki, stating that Oribe had made little name for himself as a warrior, influenced his image as a warrior.

It seems strange however, that although Oribe joined many of the battles and sieges that were fought by both Nobunaga and Hideyoshi, somehow survived all of them, and was subsequently appointed by Hideyoshi to the rank of daimyô for his achievements, his skills as a warrior are questioned.

Oribe became the foremost tea master of Japan and that he achieved more fame as a tea master than as a warrior is clear. However, his military achievements were reason enough for Hideyoshi to appoint him daimyô, as is also remarked by Kuwata Tadachika²¹ and to survive the turmoil of the Sengoku period. Furthermore, his support of the Tokugawa at Sekigahara was clearly such that the Tokugawa appointed the then-retired Oribe again to a specially created new position of daimyô.

However, in spite of the close relationship Oribe seems to have had with the Tokugawa, he was accused of high treason during the battles at Osaka in the summer of 1615 (大阪夏の陣). It remains unclear whether Oribe indeed betrayed the Tokugawa, but there is no evidence that he appealed the verdict. Oribe and his entire family were forced to commit seppuku.

A misinterpretation of Oribe's dishonorable deed and the fact that as tea master of the realm he was obviously more famous as a tea master than as warrior, may be blamed for the fact that such a questionable image of him as a warrior remains.

7 Oribe's Tea Ceremony and Utensils

In the preceding sections, Oribe's rise to the position of leading tea master of the country was explained against the background of the socio-political developments at

the end of the 16th, and beginning of the 17th century. In the following sections, the contents of Oribe's chanoyu will be discussed.

To determine to what extent Oribe's chanoyu differed from that of his contemporaries, and if it was indeed specially designed for the needs of the warrior class as was stated in the Furuta-kafu, the logical thing to do would be to perform a comparative research of different sources that describe the performance and etiquette of chanoyu as it was practiced by Oribe and his contemporaries. However, at the end of the sixteenth century, chanoyu was taught through oral tradition and not through written instructions. A good example of this is the aforementioned Yamanoue Sôjiki-record, which describes the history of chanoyu and some of its philosophical background, while being particularly detailed regarding the utensils that were used for the ceremony. It does not, however, give any detailed information concerning the performance of the ceremony, only stating that it should be taught through oral tradition²². Oribe's chanoyu is no exception and there are no sources that describe its performance.

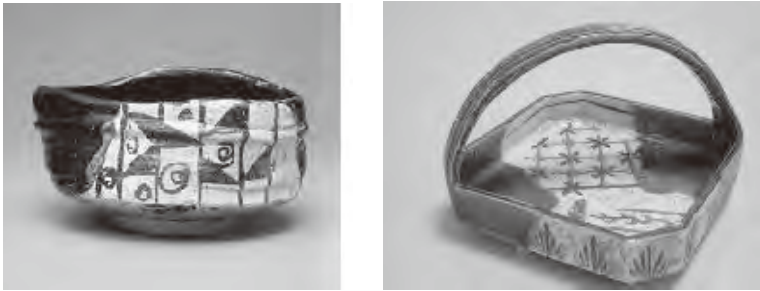
Hirota Yoshitaka of Kobe University's Graduate School has conducted research comparing the differences between the ceremonies of 44 tea traditions that still exist today, including that of Oribe²³. Hirota's research gives an interesting insight into the differences that exist between tea ceremony schools at present and the possible background of these differences. However, as it does not use any historical sources it cannot be used to determine to what extent the ceremonies performed by these schools represent chanoyu as it was performed at the end of the 16th century. Another problem with this research is that many of the present schools actually developed during the Edo period, after Oribe passed away. For instance, the three branches of the Senke family known as Ura-senke (裏千家), Omote-senke (表千家) and Mushanokoji-senke (武者小路千家) that are the main schools of tea today, were established in the 1630's.

Although there are no sources that describe Oribe's performance of the tea ceremony, the entries concerning Oribe in the Sôtan-nikki and other records of tea gatherings do contain some remarks about the utensils he used and Oribe seems to have had a great interest in their form, shape and color. The earthenware of his own design, also known as *oribe-yaki*, is known for its extravagant shapes and colorful designs and these designs were so extremely different from what his contemporaries used that in the Sôtan-nikki they are specifically called *he-ukemono* (へウクモノ) meaning 'playful' or 'funny'²⁴.

As Oribe's contemporaries did not hesitate to comment on the utensils he presented

but had nothing to remark concerning the ceremonies themselves, it seems safe to assume that his performance of the ceremony was not particularly different from that of his contemporaries, at least not in a way that they found ‘playful’ or ‘funny’ enough to discuss in their records.

Oribe’s design did become very popular in his time as explained by Yabe Yoshiaki²⁵ and others, and is still produced today. It did not however replace already existing forms of pottery, thereby creating a new style of utensils especially for the warrior class, but was used along the more traditional forms and pottery by members of the warrior class, as well as commoners.



examples of Oribe-yaki

Although there are no sources that concern the performance of the chanoyu ceremony, there are sources that show that there were two clear differences between the way Oribe and Rikyû made tea for their guests. The first can be found in the *Kôshingegaki* in which Sôsa states that Oribe preferred to make his *koicha* (濃茶) or ‘thick tea’, thicker than Rikyû did²⁶. This is probably related to the fact that at the beginning of the 17th century, it had become fashion to have *usucha* (薄茶) or ‘thin tea’ after *koicha*. This meant that guests did not have to leave with the full and bitter taste of *koicha* still in their mouths, but softened this taste with *usucha*²⁷. Hence, *koicha* could be made thicker and tastier, the way it is still made at present.

It is since this time that the custom of drinking *usucha* after *koicha* became an integral part of the chanoyu gathering, but this is not a development of Oribe’s own design. It rather seems to have been the fashion of the day and there are no sources available that prove that this development can be attributed to Oribe.

The same can be said about another difference between the ceremony of Rikyû and Oribe that has become common practice in the chanoyu ceremony. When performing the *koicha* ceremony, Rikyû would prepare one bowl of *koicha* for every guest separately, Oribe on the other hand would only prepare one bowl of *koicha* to be

shared by all of his three guests²⁸. This way of serving *koicha* also seems to have been the fashion at that time and there is no proof that this development can be attributed to Oribe.

Oribe's tea ceremony was in some ways different to that of his master Rikyû but he seems to have followed the conventions of his time and there is no proof that he personally initiated the changes that occurred. On the contrary, the utensils he used were of a radically different design than those of his contemporaries. There is, however, no indication in any source that this design was related to the development of a form of *chanoyu* for the warrior class, but rather seems to have stemmed from Oribe's own creative vision. His utensil designs remained as a separate 'Oribe-style' and as such had an abiding influence on *chanoyu*, but they did not replace the designs that were fashionable before his time nor did they become part of a specific form of *chanoyu* for the warrior class.

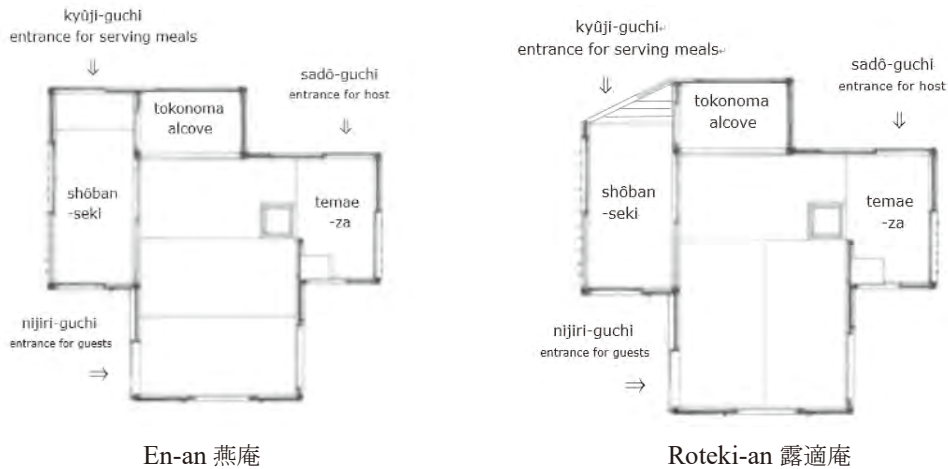
8 Oribe's Tea Rooms

Next to the ceremony and the utensils that are used during the ceremony, the most distinctive feature of the *chanoyu* is the usage of *chashitsu* (茶室), rooms specially designed for the purpose of holding a *chanoyu* gathering. A comparison of the tea rooms used by Oribe to those used by Rikyû and his contemporaries is complicated by a lack of contemporary sources concerning in particular Rikyû. However, the tea rooms designed and used by Oribe have a number of characteristic features, some of which were not found (or less so) in the tea rooms designed by Rikyû and his contemporaries.

Particularly noticeable differences can be found in the size of the rooms he designed, the way in which he used windows, the fact that he often added an extra space known as *shôban* (相伴) or *shoban-seki* (相伴席) and his usage of a room designed by him, known as *kusari-no-ma* (鎖の間). The following sections address each of these differences in turn.

8.1 Oribe's Tea Rooms: Size and *Shôban-seki*

Rikyû used all sorts of tea rooms, depending on the situation and the guests that were invited. He used the official *shoin* (書院) style rooms for ceremonies related to affairs of state and like his contemporaries seems to have had a liking for the four-and-a-half tatami room. However, after he became a vassal of Hideyoshi, he started experimenting with smaller tea rooms and he seems to have developed a taste for

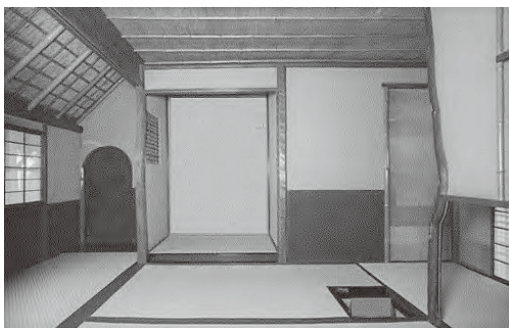


small tea rooms of three tatami to one-tatami-daime²⁹. A *daime* (台目) is a tatami of 3/4 tatami (approximately 135 cm x 90 cm), that was used as *temae-za* (点前座), the tatami on which the host sits during the gathering. The daime-tatami is the smallest possible space in which to prepare tea; in contrast, a one-tatami space is regarded as the smallest size tatami for guests to sit on in the case of a visit of one or two guests.

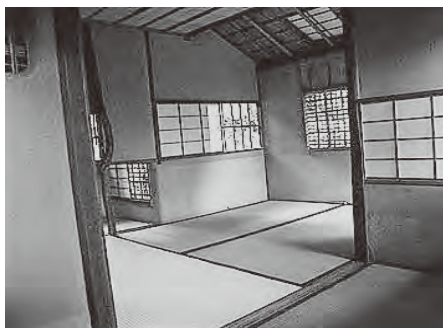
Oribe seems to have preferred rooms of a larger size than were used by Rikyū, especially when entertaining guests of high social standing, so-called ‘kinin’ (貴人). This becomes particularly clear from an entry in the *Furuta-Oribe-tsukasadonomonsho* (古田織部正殿聞書), that literally states that when entertaining kinin, the smallest room to use was that of three-tatami-daime³⁰. Miyashita Harumasa gives a list of 26 designs of tea rooms that were designed by Oribe and are included in works like *Ensōjūi* (遠宗拾遺), written by Kamiyanagi Hosai (上柳甫齋, 1591 - 1675), a student of Oribe’s successor Kobori Enshū³¹. Out of these 26 designs, 13 are of a three-tatami-daime room and none are smaller than two-tatami-daime.

His extensive usage of daime is another distinctive feature of Oribe’s tea room designs and out of the 26 designs presented by Miyashita, no fewer than 22 include one. Even though Oribe preferred to use larger rooms than his teacher Rikyū, he did not compromise the usage of the smallest possible tatami size as *temae-za*.

Oribe’s usage of the daime-tatami was in agreement with the teachings of his master Rikyū, but he invented another way to enlarge the tea room without actually enlarging the space that was used for the official gathering itself, by adding a so-called *shōban* or *shōban-seki*. This *shōban-seki* is a one-tatami space that can be closed off from the main space of the tea room with sliding doors, and is an addition to the tea



En-an tea room. The shōban-seki can be seen on the left.



En-an tea room seen from the shōban-seki

room that does not compromise its conventional floorplan. This shōban space was typically used by the servants of a feudal lord or kinin, so that they could accompany their lord without actually being present in the space of the tea room that was a part of the ceremony itself. Another function of the shōban space was to give the otherwise somewhat confined three-tatami-daime room a larger appearance when thought necessary, without actually changing the setting of the ceremony. Oribe only used the shōban space for rooms smaller than three-tatami-daime and seven out of the thirteen tea rooms he designed of three-tatami-daime and smaller, were equipped with a shōban-seki. The two rooms that appear in the pictures used for this section, En-an (燕庵) and Roteiki-an (露適庵) are both three-tatami-daime rooms with a shōban-seki³².

The addition of the shōban space may appear an insignificant innovation, however the fact that Oribe actually created space in the tea room for servants to accompany their master, thereby enlarging the room and the number of individuals present, can be seen as a radical separation from the way of chanoyu of his mentor and was at the same time a revolutionary development in the setting of the tea room. Even though Oribe enlarged the tea room considerably, he did not compromise the intimacy that was one of the key features of chanoyu. The shōban-seki was the most noticeable innovation that Oribe himself made to the tea room and that convincingly differed from the designs of the tea rooms of Rikyū and his contemporaries.

Murai Yasuhiko concludes that Oribe reintroduced the treatment of guests according to social status where Rikyū had tried to ignore social status within the tea room³³. This innovation or invention by Oribe clearly had the needs of the upper-tier warrior class in mind. Rikyū experimented with the size of his tea rooms trying to achieve the ultimate environment for his chanoyu gathering and ignored the conventions concerning social status. Oribe on the other hand, was very much aware of the fact that at the end of the 16th and beginning of the 17th century these

conventions had only become stronger. He lived in a world that was no longer that of ‘gekokujô’, but that of Tokugawa Hidetada who tried to establish a strict social hierarchy that would strengthen the Tokugawa’s control over the country.

It is important to recognize, however, that Oribe did not merely add space to the tea room to serve the needs of the kinin and their servants. Oribe himself did not seem to have liked spaces that were too confined, as can be concluded from the fact that there are no designs of his hand left of rooms smaller than two-tatami-daime and that two out of the four rooms that he designed of two-tatami-daime have a shôban-seki, even though that was a size Oribe did not usually use for kinin.

8.2 Oribe’s Tea Rooms: Windows

Another characteristic of Oribe’s tea rooms are the large number of windows he used and the various new designs of windows he applied. Tea rooms from before Rikyû’s time were usually relatively large rooms of four-and-a-half-tatami and typically had no windows, but used *shôji* paper sliding doors (障子) to bring in light from the outside. The rooms were therefore relatively bright. In Rikyû’s time, tea masters started designing smaller rooms, and experimented with the use of windows instead of sliding doors, making the room darker and more intimate.

Oribe, however, preferred to make his tea rooms brighter and he implemented a large number of windows. He regarded windows as an important part of the design or ‘landscape’ of the room, and felt that the usage of windows had a positive influence on the state of mind of the participants in the tea gathering³⁴. He used windows in the roof of the room, known as *tsugi-age-mado* (次上げ窓), constructed windows in the walls of the *temae-za*, making it a stage for the performance of the ceremony, and even constructed a window in the wall of the *tokonoma* alcove, the so-called ‘*Oribe-mado*’ (織部窓), creating a natural, modest spotlight for the flowers and scroll that were displayed there.



view from the shôban-seki of En-an



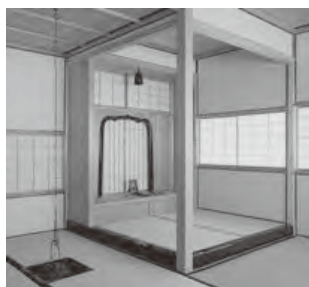
windows at the temae-za of Roteki-an

Oribe made use of the effects of light-fall by placing windows strategically around the tea room and as an overall effect made the room considerably lighter than was the case with the designs by Rikyû and his contemporaries. Oribe's tea room En-an for example has ten windows, including two windows in the *shôban-seki* and the window in the *tokonoma*. Tai-an (待庵), the only tea room still existing today that is directly linked to Rikyû, only has three.

Oribe's student and successor, Enshû was clearly influenced by his mentor and further enlarged the number of windows, going as far as designing a room with thirteen windows.

8.3 Oribe's Tea Rooms: the *Kusari-no-ma*

The greatest difference between Oribe's *chanoyu* and that of Rikyû's was Oribe's usage of the *kusari-no-ma*. The *kusari-no-ma* was an official style room with a writing alcove known as *shoin* (書院), in which Oribe would prepare a *tsurigama* (釣釜), an iron kettle suspended on a chain, the whole year through. He used this room instead of the tea room itself to serve meals and display certain more elaborate artifacts than the ones that according to the ruling etiquettes could be presented in the 'simple' and 'rustic' rooms that were used for the tea ceremony.



example of a *kusari-no-ma*



example of a *tsurigama* kettle

Depending on the participants and the circumstances, guests would leave the tea room through the *kyûji-guchi* (給仕口), an exit that was also used for serving the meals that were part of the tea ceremony and would proceed to the *kusari-no-ma*, where the entertainment of the guests would continue. The use of this kind of room gained wide popularity among the members of the elite of the warrior class, not in the least because of the possibilities it opened to show more artifacts, and it became a characteristic feature of the *chanoyu* of the warrior class. There is, however, no evidence that Oribe created this room to develop a form of *chanoyu* for the warrior class. Oribe had a great fondness for the usage and display of rare and unusual utensils

and more than anything the creation of a room where these artifacts could be shown seems to have come from his artistic approach to chanoyu.

9 Conclusions

Rikyû, the foremost tea master of Toyotomi Hideyoshi, died at the end of the 16th century, a period in which Japan transitioned from a state of continuous warfare and upheaval created by the practice of gekokujô, to a rigidly hierarchical society in which social movement was discouraged and strict rules and etiquettes were enforced for all social classes, including the warrior class elite.

Because of the important role that chanoyu had been given by Nobunaga and later Hideyoshi, chanoyu had become an integral part of the etiquette of the elite of the warrior class. Most of the tea masters employed by Nobunaga and Hideyoshi had been commoners, but the socio-political developments that occurred at the end of the 16th and beginning of the 17th century made it complicated for commoners and the elite warrior class to interact with each other, even at a semi-private social level. As a consequence, Rikyû was succeeded as tea master of the realm by Furuta Oribe, a feudal lord who had been one of Rikyû's foremost students.

Oribe, who had earned recognition as a warrior lord, being appointed to the position of daimyô by both Toyotomi Hideyoshi and Tokugawa Ieyasu, became widely accepted as Rikyû's successor, even though after his death he was harshly criticized by Rikyû's great-grandson Sôsa who accused him of having no talent for chanoyu.

Oribe's abilities as a warrior have also been questioned, but there seems to be no basis for questioning his achievements in this field nor in that of chanoyu. His position as feudal lord and his talent for chanoyu allowed him to become the foremost tea master of the Tokugawa shogunate and based on his own ideas concerning art and design, he created his own style of chanoyu enjoyment, different from that of his mentor Rikyû.

The record of the Furata family states that Oribe was requested by shogun Tokugawa Hidetata to create a form of chanoyu that was suitable for the etiquette of the warrior class. This part of the record is quoted in almost every work on Oribe, but there is very little evidence that he actually tried to do this.

The shôban-seki that Oribe designed fitted the needs of the upper-tier warrior class, and the kusari-no-ma room he designed was also appropriate for the entertainment of kijin. Consequently the usage of both spaces was quickly adopted by the members of the elite and with their design Oribe laid the basis for the development of a form of

chanoyu that was in particular enjoyed by the warrior class.

It is however, not clear if Oribe did this intentionally. Some of the rooms Oribe used the shōban-seki for were too small to welcome kijin and it clearly also functioned as a tool to adjust the atmosphere of the tea room for other purposes. The same can be said about the usage of the kusari-no-ma room. Although on one hand the comfort and structure of this style of room were appropriate to entertain kijin, it also seems to have satisfied Oribe's own artistic ideas concerning the display of artifacts.

Oribe implemented the rules that were created for the different social classes into his chanoyu, but there is no evidence that he intentionally designed a form of chanoyu especially for the elite of the warrior class. Commoners were not deliberately excluded from its practice and what rather occurred was an institutionalization of differences in the treatment of participants of the ceremony depending on their social status that followed the conventions of Oribe's time.

Oribe had a profound influence on the creation of new styles of pottery, today collectively known as Oribe-yaki and also strongly influenced the further development of the design of tea rooms. Oribe made use of the effects of light-fall by placing windows strategically around the tea-room and as an overall effect made the tea-room considerably brighter than was the case with the rooms designed by Rikyū and his contemporaries.

Oribe laid the basis for a new style of tea enjoyment that was continued by his student Kobori Enshū, and that would become particularly popular among the members of the elite of the warrior class but except for the records of a branch of his own family, there is no clear evidence that supports the theory that this was his explicit aim.

-
- 1 There is some discussion concerning Sumiyoshiya's date of birth and his death, this paper follows the explanation of the Sadō-daijiten. Tsutsui H. (editor) (2010). Sadō-daijiten 茶道大辞典. Tankōsha 淡交社. Kyoto: p.616
 - 2 Kuwata T. 桑田忠親 (1971). Sadō-koten-zenshū, Yamanoue-Sōji-ki 茶道古典全集, 山上宗二記, Part 6 第六卷. Tankōshinsha 淡交新社. Kyoto: p.105
 - 3 Yamashita N. 山下龍 (2016). The Development of Tea in Japan from Kissa to Chanoyu, the Relationship between the Warrior Class and Tea. Journal of Center for Language Studies Nagasaki University 長崎大学言語教育研究センター論集. Nagasaki University 長崎大学. Nagasaki: p.92-95

- 4 There is some discussion about Oribe's date of birth, this paper 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.72-73
- 5 This paper takes 1603, the year Tokugawa Ieyasu appointed shogun, as the first year of the Edo-period, instead of 1600, the year of the battle at Sekigahara at which the Tokugawa established their hegemony over Japan.
- 6 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.
- 7 Also pronounced as 'oribe-no-tsukasa' and written as 織部助 or 織部正.
- 8 Kuwata T. 桑田忠親 (1990). Furuta-Oribe-no-sadô 古田織部の茶道. Kôdansha-gakujutsu-bunkô 講談社学術文庫. Tokyo: p.195
- 9 Sen S. 千宗左 (1977). Sadô-koten-zenshû, Kôshingegaki, Part 10, 茶道古典全集 第十卷, 江岑夏書. Tankôshinsha 淡交新社. Kyoto: p.71
- 10 Wikipedia public domain
- 11 Kuwata T. (1971): p.90-104.
- 12 Idem : p.101
- 13 Kuwata T. 桑田忠親 (1979). Sadô-no-rekishi 茶道の歴史. Kôdansha 講談社, Tokyo p.129-137
- 14 The 1591 letter from Rikyû to Matsui Yasuyuki, was displayed at the Sagawa Art Museum, Moriyama-city, Shiga-prefecture in October 2015, as part of the 400 year commemoration of Furuta Oribe Exhibition, It is in the possession of Kumamoto University Library Matsui Bunko.
- 15 Kuwata (1979) : 此内 織部茶之湯能無候
- 16 Kôzu Asao 神津 朝夫 (2011). Chôandôki-sadôshisodensho 長闇堂記・茶道四祖伝書 (抄) . Tankosha 淡交社, Kyoto.
- 17 Kuwata T. 桑田忠親 (1951). Shinshû-sadô-zenshû-sonogo-chajinhen 新修茶道全集其の五茶人篇 (一) . 春秋社 Shunjusha, Tokyo. p.329
- 18 Tanihata Akio 谷端昭夫 (2011). Chawagshigetsushû-kôshingegaki 茶話指月集・江岑夏書. Tankôsha-shuppan 淡交社出版, Kyoto.
- 19 Kumakura I. 熊倉功夫 (1995). Shiryô-ni-yoru-chanoyu-no-rekishi, Second part 史料による茶の湯の歴史, 下. Shufu-no-tomosha 主婦の友社. Tokyo: p.139
- 20 Idem.
- 21 Kuwata T. 桑田忠親 (1980). Sadô-to-chajin (1), part 8 茶道と茶人(一) 第八卷. Akita-shoten 秋田書店, Tokyo: p.119
- 22 Kuwata T. 桑田忠親 (1971). Sadô-koten-zenshû, Yamanoue-Sôji-ki 茶道古典全集, 山上宗二記, Part 6 第六卷. Tankôshinsha 淡交新社. Kyoto: p.105
- 23 Hirota Yoshitaka 廣田吉崇 (2015). Ocha-tenmae-no-kenkyû, chanoyu-44-ryuha-no-hikaku-to-bunseki お点前の研究 茶の湯 44 流派の比較と分析. Ôsumi-shoten 大隅書店, Ôtsu. Shiga.
- 24 Haga O. 芳賀幸四郎 (1977). Sadô-koten-zenshû part 6, Sôtanikki, 茶道古典全集 第六卷 宗湛. Tankôshinsha 淡交新社. Kyoto: p.336

- 25 Yabe Yoshiaki 矢部良明 (2014). Furuta-Oribe-no-shôtai 古田織部の正体. Kadogawa-bunkô 角川ソフィア文庫, Tokyo.
- 26 Sen S.千宗左 (1977): p.86
- 27 Ichino C. 市野千鶴子 (1976). Furuta-Oribe-chasho 1, Furuta-Oribe-tsukasadono-monsho 古田織部茶書 1, 古田織部正殿開書. Shibunkaku 思文閣, Kyoto. p.274.
- 28 Ichino C. 市野千鶴子 (1976): p.266
- 29 Ibid.: p.99-104
- 30 Idem.: p.56
Also: Nakamura Masao 中村 昌生 (1998). Chashitsu-no-rekishi 茶室の歴史, Tankosha 淡交社, Kyoto. p.74
- 31 Miyashita Harumasa 宮下玄覇 (2014). Furuta-oribe-no-sekai 古田織部の世界. Miyobishuppansha 宮帯出版社, Kyoto. p: 148-151
- 32 En-an (燕庵) is situated in Kyoto and was designed by Oribe for the Yabunouchi (藪内) family, head of the Yabunouchi school of tea in Kyoto and Roteki-an (露適庵) is a reconstruction of a structure that Oribe designed for his own use and that was moved to its present place in Onomoichi-city, Hiroshima in 1814.
- 33 Murai Yasuhiko 村井康彦 (1983) . Sadô-shûki part 4 Furuta-oribe-roni 古田織部論 茶道聚錦 4. Shôgakukan 小学館, Tokyo. p. 66-75
- 34 Ichino C. 市野千鶴子. (1976): p.58

Tea Saint: The Image of Sen-no-Rikyû in the Yamanoue Sojiki

- Rikyû's Way of Tea Explained by His Foremost Student -

Noboru YAMASHITA

Center for Language Studies, Nagasaki University
Leiden Institute for Area Studies, Leiden University

山上宗二記による茶聖としての利休像

— 利休一番弟子の茶伝書に説明される利休茶湯 —

山下 龍

長崎大学言語教育研究センター
ライデン大学 LIAS 大学院

アブストラクト

15 世紀にシンプルで素朴な形の茶湯が日本で発展し、侘茶と呼ばれるようになった。16 世紀に千利休は、豊臣秀吉の茶頭（茶堂）の一人となり、秀吉の後援の下で、現在の茶道への発展を主導したとされる。利休の茶道発展への影響は大きく、「茶聖」とも呼ばれる。しかし、利休茶湯に関する同時代の史料が少なく、彼の茶湯に関しての考え方について直接説明する茶書は、山上宗二記のみである。本稿では、この茶記著者である利休の一番弟子山上宗二の利休像と彼から見た茶道の歴史的発展について論じる。

Abstract

In the fifteenth century a simple and rustic form of tea appreciation developed in Japan that would later become known as ‘*wabi-cha*’.

In the sixteenth century, Sen-no-Rikyû became one of the tea instructors to Toyotomi Hideyoshi and under the latter's patronage, was largely responsible for the further development of this *wabi-cha* into the tea ceremony that we still know at present.

Rikyû had such an influence on the development of the tea ceremony

that he is often referred to as a ‘tea saint’. However, contemporary sources concerning him are limited and the only source that gives a more or less complete picture of his thoughts on the meaning of the tea ceremony is the ‘*Yamanoue Sôjiki-Record*’.

This paper will discuss Rikyû as he appears in this record and will discuss what facts are known about his role in the historical development of the tea ceremony seen through the eyes of one of his foremost students, Yamanoue Sôji.

Keywords: Sen-no-Rikyû, chanoyu, Yamanoue Sôji,
Yamanoue Sôjiki-record, wabi-cha

1. The Development of Tea Appreciation Prior to Sen-no-Rikyû

The consumption of tea has been a part of Japanese culture for hundreds of years. It was first introduced from China by Buddhist monks at the beginning of the ninth century. In 894, official relationships between Tang Dynasty China and Japan were abolished after which the interest of the Japanese court in China largely disappeared. Tea was still consumed in Japan, but only on a minor scale.

In the fourteenth and fifteenth century, there was a revival of interest in Chinese culture among the members of the court elite and warrior class. The Ashikaga shogun family took a great liking to tea and under their patronage the appreciation of tea became an important part of the customs and etiquette of the members of the elite. The Ashikaga also established a vast collection of Chinese tea utensils or ‘*karamono*’ (唐物) that was known as the Higashiyama Collection (東山御物). The collection was compiled by the *dôbôshû* (同朋衆), the chamberlains of the Ashikaga and became the standard for the appreciation of all sorts of utensils.

In the fifteenth century a new form of tea appreciation which is now known as ‘*wabi-cha*’ (侘茶) developed that did not solely center on *karamono*, but for which utensils from Japan and other countries in Asia were used. Traditionally, Murata Shukô (村田珠光, 1423-1503) is credited with its establishment.

Wabi-cha became extensively popular among both the upper-tier merchant class and elites of the warrior class and when Oda Nobunaga deposed the last Ashikaga shogun in 1573 becoming shogun himself, he adopted the Ashikaga’s exclusive tea culture as a symbol of his cultural sophistication and turned it into one of the political

tools affirming his position as the new ruler of Japan. He employed a number of tea-masters, one of them being Sen-no-Rikyû (千利休, 1522-1591), a wealthy merchant from the trade city of Sakai.

When Toyotomi Hideyoshi succeeded Nobunaga after the latter's untimely death, he continued to treat tea as a political tool. However, contrary to Nobunaga, he himself showed a great personal liking for it. Hideyoshi also employed a number of tea-masters and Sen-no-Rikyû is regarded as the most influential among them. During Hideyoshi's reign, tea practice or '*chanoyu*' as it was then known, further developed into the tea ceremony that we know at present. Rikyû is attributed such an influence on this development that he is often referred to as a 'tea saint' (茶聖) and every utensil or invention of some excellence seems to be regarded as having stemmed from his genius.

2. Historical Sources Concerning Sen-no-Rikyû, Tea-records and the Nanpôroku

In almost all books on chanoyu, Rikyû is presented as the person who further developed Shukô's wabi-cha into the tea ceremony that still exists at present, but Sen-no-Rikyû was certainly not the only tea-master of status and ability of his time. There were others, for instance Imai Sôkyû (今井宗久, 1520-1593) and Tsuda Sôgyû (津田宗及, ?-1591), who were also in Hideyoshi's service and who together with Rikyû were known as the 'three masters of the country' (天下三宗匠)¹. However, Rikyû was not only one of Hideyoshi's tea masters, he also became one of the latter's most trusted advisors. This combined position of tea master and advisor to the most powerful man in the country made him one of the most influential tea-masters of his time, but there remains in fact very little evidence of what his ideas concerning chanoyu were, what he actually achieved, or how his contemporaries viewed those achievements.

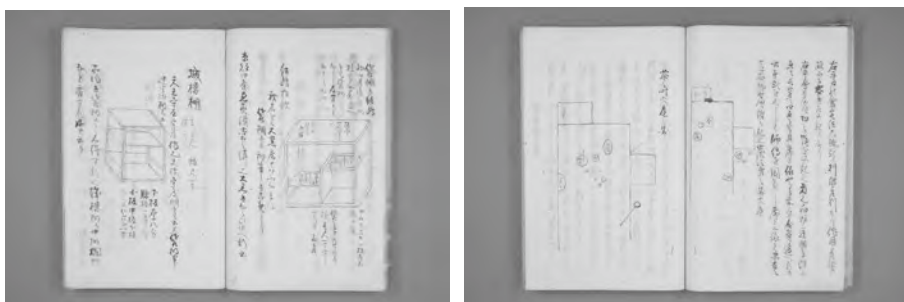
One would assume that there are numerous historical sources available concerning a man of such exalted status. However, on the contrary, a discussion of his ideas concerning chanoyu is seriously complicated by a lack of reliable sources. Rikyû himself did leave a number of private and business-related letters, however, he did not leave any detailed works concerning chanoyu.

To study the tea ceremony of Rikyû's time, there are some contemporary records of tea gatherings that can be used such as the 'Tenôjiya-kaiki' (天王寺屋会記), which is a compilation of tea-records written by three generations of the Tsuda family including Tsuda Sôgyû. Other famous records are those of the above-mentioned Imai Sôkyu and Kamiya Sôtan (神屋宗湛, 1551-1635), a wealthy merchant from Hakata. However, a

problem with using these sources is that, although these records generally have a high level of credibility, they typically only state the facts their writers found interesting concerning the various tea gatherings they participated in; the names of other participants, utensils that were used, the food that was served, etc. They do not discuss the philosophy behind chanoyu in any great detail. In some cases the writers just state the names of the participants and for one reason or another refrain from writing anything else.

Furthermore, the records concern only those gatherings the people who wrote them participated in; obviously, not all of Rikyū's tea gatherings were recorded by them. The value of these records is therefore limited when it comes to a research of Rikyū's attitude towards chanoyu and his role in its development.

There are two sources that profess to give a more or less complete picture of Rikyū's ideas concerning chanoyu: the 'Nanpōroku-record' (南方録) and the Yamanoue Sōjiki-record (山上宗二記).



Nanpōroku²

The 'Nanpōroku' is the only record that claims to discuss Rikyū's tea practice in detail and for this reason is widely quoted. It was supposedly written by one Nanbō Sōkei (南坊宗啓), who according to the Nanpōroku itself was a student of Rikyū. Tachibana Jitsuzan (立花実山, 1655-1708), a counselor of the daimyō of Fukuoka claimed that he discovered parts of the Nanpōroku over a number of years after having been offered a part of it when on his way to Edo in the retinue of his lord.

Problematically, Nanbō Sōkei does not appear in any record of his time at all, which is more than surprising for someone who must have been one of Rikyū's foremost students, being able to write such an extensive work on his tea ceremony. Furthermore, there are so many inconsistencies in the format of the text that it is clear that Jitsuzan rewrote the text or even compiled it himself completely³. One example of such a historical inconsistency is the fact that this manuscript is the only text

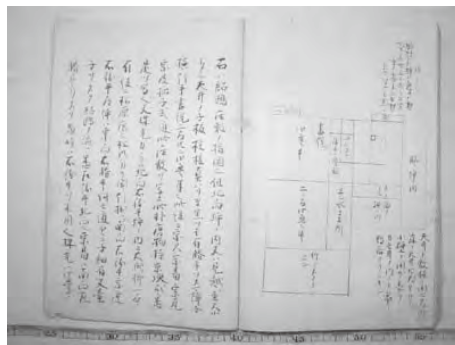
published within a hundred years of Rikyû's death that links chanoyu in detail to the Chinese Philosophy of Yin and Yang. None of the sources related to Rikyû nor any of the other remaining sources concerning chanoyu in general, including the aforementioned tea-records, makes any mention of this at all.

However, during the Edo-period, the Nanpôroku was regarded by many as a work that was wholly or at least in part written by a student of Rikyû, and it therefore has had a great influence on the interpretation of chanoyu as practiced by Rikyû. The work has become a kind of 'self-fulfilling prophecy' as tea-practitioners in the ages since it was published, have been adjusting their tea ceremony to it.

The use of the Nanpôroku as a historical source has led to a great number of misconception concerning the history of the chanoyu and is best avoided. Unfortunately, the length of this paper does not allow for a more detailed discussion of this work and this will be left for a forthcoming paper by the author.

3. Historical Sources Concerning Sen-no-Rikyû, the Record of Yamanoue Sôji

The only reliable contemporary source that gives a more or less complete picture of Rikyû's ideas concerning chanoyu and its developments in this time-period, is the Yamanoue Sôjiki-record, written by Yamanoue Sôji (山上宗二, 1544-1590)⁴. Sôji studied with Rikyû for over twenty years and his appearance alongside Rikyû at tea gatherings has been verified through a number of records of these gatherings. Unlike the alleged author of the Nanpôroku, Nanbô Sôkei (who as explained before, cannot be traced in any official record), Sôji's existence has been confirmed and so has his relationship with Rikyû.



Yamanoue Sôjiki-record⁵

Sôji, like Rikyû, was a commoner from the wealthy trade town of Sakai city. In this time-period, Japan did not yet have a system of surnames, and as he lived south of

Sakai at a place known as Yamanoue, this is how he became known. The first record of him participating in a tea gathering is an entry in the ‘Tenôjiya-kaiki’ of November 1566, when he participated in a gathering held by Rikyû⁶. The first record of a tea gathering he organized himself dates from as early as January 25 of 1568⁷. It seems that from this time on, he organized one or two ceremonies a year. The above is in accordance with his own record, in which he states that he studied for twenty years under the supervision of Rikyû⁸.

A variety of sources also show that Sôji was introduced by Rikyû to Toyotomi Hideyoshi. He was employed as one of the latter’s tea masters or ‘*o-sadô*’ 御茶頭, however in 1584 he angered Hideyoshi and lost his position as his vassal. He fled from Hideyoshi’s wrath to Odawara, where he was supported by the Hôjô (北条) family, a strong opponent of Hideyoshi rule.

In 1590, at the time of the subjugation of the Hôjô, Sôji had an audience with Hideyoshi at which Rikyû was also present. According to the Chôandôki-record (長闍堂記)⁹ written by Kubo Chôandô (久保長闍堂, 1571-1640), he there angered Hideyoshi again, who had his nose and ears cut off before having him beheaded. As Sôji wrote in his own record of 1588 that he was 46 years old, this would mean that he was 48 when he was put to death.

4. Different Versions of the Yamanoue Sôjiki-record

It is not clear what the original name of the Yamanoue Sôji-record was. At present, there is no remaining original version of the record written by Sôji himself. There are however a number of versions of the record that were given by him to his students. There are three different names that are used for the copies that have been located at present; Chakimeibutsu-shû (茶器名物集) or ‘Collection of Famous Tea Utensils’, ‘Yamanoue Sôji-ki’ and ‘Sôji-ki’, which is basically just an abbreviation of ‘Yamanoue Sôji-ki’. Between 1588 and 1590, Sôji gave copies of this record to a number of his students and the contents of the various copies differs slightly. The Chakimeibutsu-shû for instance, does not contain the introduction to the history of chanoyu that most of the other versions do contain. The substantive differences between the copies are minor and do not concern any changes in the meaning of the text nor do the texts at any point contradict each other. There are no discrepancies in the names of the people that appear in Sôji’s text, his explanations of the meaning of chanoyu, the various utensils he describes, or Sôji’s comments.

Sôji might originally have used a master copy, but it seems he lost this copy and

consequently the contents of his writings changed slightly. In a version of 1589, Sôji explains that he has lost the copy of a work he had received from his teacher (Rikyû), together with his own notes of thirty years of instructions. He lost them in what he calls the ‘present turmoil’, which probably refers to the siege of the Hôjô by Hideyoshi, and he apologizes for the fact that because of this loss he suddenly had to write this text from memory and therefore might have mistaken some of the kanji characters he used¹⁰.

The works he gave to his students were regarded as ‘secret-teachings’, a very common phenomenon in traditional Japanese arts. To receive this kind of written instruction from a teacher was seen as a sign of the latter’s approval of the level that student had achieved.

The remaining copies of the Yamanoue Sôjiki-record are dated between 1588 and 1590, the year Sôji was killed. It is important to note that in the years Sôji gave his record to his students, Rikyû and other famous tea masters like Imai Sôkyû and Tsuda Sôgyû were still alive as this means that Sôji could not have written anything that either Rikyû or his contemporaries could have declared to be false or mistaken. The Yamanoue Sôjiki-record can for this reason be regarded as a reliable source concerning Rikyû and his thoughts on chanoyu. Moreover, Sôji states a number of times that he is just transmitting the knowledge he has in the way he received it from his teacher. As Rikyû was still alive when he stated this, it is safe to assume that this is indeed true and Rikyû had no objections to the way in which Sôji’s explained his thoughts concerning chanoyu.

For this paper the manuscript that was published in the Sadôkoten-zenshû (茶道古典全集)¹¹ will be used, as this manuscript in its printed version is the most accessible to anyone interested in further research concerning this subject. For an explanation of why this particular manuscript was used for the Sadôkoten-zenshû, the author refers to the explanation given by its compiler, Kuwata Tadachika (桑田忠親).

5. The History of ‘Wabi-cha’ in the Yamanoue Sôjiki-record

The Yamanoue Sôjiki-record starts with an introduction of the historical development of chanoyu. The introduction by Sôji is accurate and similar to the one given in the first chapter of this paper and for that reason will not be reproduced here. There are however, two points that need explanation. The first concerns the transmission of wabi-cha to the court of the Ashikaga shogun, and the second the name of Rikyû’s teacher.

Concerning the introduction of wabi-cha to the Ashikaga. Sôji writes that through an introduction of a chamberlain named Nôami (能阿弥, 1397-1471), the eighth Ashikaga shogun Yoshimasa (義政, 1436-1490) started to study tea with Shûko at the famous Silver Pavilion in Higashiyama, after which its practice spread among the members of the elite. Most history books concerning chanoyu present this as a fact. However, although the Yamanouesôji-ki can generally be regarded as a reliable source, Nôami was no longer alive when the retreat in Higashiyama was finished in 1482. As there is no other source that links Shukô directly to the Ashikaga, it is difficult to accept this source as evidence of a direct connection between Shukô and the Ashikaga. While it is very well possible that Nôami introduced Shukô at a time before the construction of the Higashiyama retreat, there is no proof of this. It does seem likely that the chamberlains took an interest in wabi-cha as a new form of entertainment for the shogun and that through them it spread among the elite¹².

Another point that needs explanation is the question of who taught chanoyu to Rikyû. Most books on the history of chanoyu mention the name of Takeno Jôô (武野紹鷗, 1502-1555). Jôô was a famous merchant, who like Rikyû came from the city of Sakai. According to Sôji he possessed no fewer than 60 meibutsu and was one of the most influential tea masters in the history of chanoyu. Interestingly, although Sôji does not at any point explain directly who Rikyû's teacher was, he himself often mentions the name of his own teacher, 'Sôeki' (宗易) as Rikyû was known by his contemporaries. This seems awkward. Sôji is obviously proud of his connection with Rikyû but for unclear reasons does not discuss his own teacher's teacher.

A person Sôji does mention is a certain Tsuji Gensai (辻玄哉, ?-?), who according to Sôji was the only student of Jôô to receive the secret instruction of '*kotsubo-no-daiji*' (小壺ノ大事) concerning the usages of certain tea-containers¹³ and it was also through this Gensai that Rikyû and finally Sôji received the manuscript from Shukô that forms the major part of his own record¹⁴. Contrary to what might be expected Sôji does not praise Gensai but describes him as someone with no ability for tea at all, calling him the worst tea practitioner in the land¹⁵.

It seems very unlikely that someone of such low ability would be the only student to receive important secret instructions and a manuscript that even someone as famous for his talent as Rikyû did not receive from the teacher they both shared. The only logical explanation would be that Rikyû was a student of Gensai or at least received instructions from him as senior student after their teacher passed away and later received the manuscript that was given to Gensai by Jôô. For some unclear reason Sôji

disliked him enough not to want to write this in his manuscript, or perhaps he did not want to mention that his own teacher had not received full instruction from Jôô. Although Gensai appears in a number of entries in the tea-records of his time, he did not manage to make a name for himself and even the date of his death is unknown.

6. The Role of Meibutsu in Wabi-cha

The Yamanoue Sôjiki-record consists in large part of a record known as the ‘Shukô-ishi-mokuroku-catalogue’ (珠光一紙目録). This manuscript is a list of 23 categories containing 212 meibutsu utensils that were used for chanoyu, from tea-cups to incense containers. According to tradition, this manuscript was originally written by Murata Shukô. There is no direct proof that this manuscript was actually written by Shukô himself, but it has been handed down from generation to generation of tea-masters.

The version in Sôji’s manuscript has been adjusted by Jôô and in many places Sôji has added the present value of the various utensils, their history and where he does not agree with the contents he either gives his own opinion concerning the utensil, such as ‘this might not be appropriate at present,’ or quotes Rikyû, who obviously also used this list as he passed it on to Sôji as a part of his teachings.

This focus on famous utensils seems to contradict the image of ‘wabi-cha’ as a simple and rustic form of tea appreciation. However, in this context simplicity should be understood as simple in comparison to the lavish form of tea appreciation that was popular at the court of the Ashikaga.

In the case of wabi-cha, Japanese-made utensils were used next to the more exclusive karamono that were popular at the court of the Ashikaga. In time these Japanese utensils became meibutsu in their own right and they can be found on Shuko’s list together with karamono pieces that were included in the Higashiyama Collection. It is however clear that some of the utensils were contemporary pieces and those are probably part of the additions that were made by Jôô.

We know from other sources that Rikyû initiated the use of Raku-ware (楽焼) pottery for chanoyu, but Sôji’s record does not state anything about utensils that might have been specifically used and designed by Rikyû. This shift in the usage of utensils from Chinese karamono to utensils made in Japan was a significant development, however not one that Rikyû can be credited with.

In wabi-cha, meibutsu utensils were not displayed to the same extent as was the custom at the shogun’s court. Sôji states for instance that in the case of serving meals, young people can use meibutsu three or four out of ten times, but he does not find this

appropriate for older people, who should use them even less¹⁶.

Wabi-cha combines a simple kind of room and atmosphere, with a moderate display of meibutsu, a style Sôji explains with a quotation from part of a poem that means something like ‘a valued horse tied to a simple hut’¹⁷. One should also realize that what is seen as just a simple tea-room was a room built for the sole purpose of performing the tea ceremony, something that could only be afforded by the very rich. It calls to mind the ‘simple’ countryside cottages that Marie Antoinette had built for her entertainment next to the Palace of Versailles.



one of Marie Antoinettes's 'simple' cottages at Versailles¹⁸

The importance of the knowledge and possession of tea utensils can also be seen in the way contemporary tea practitioners were divided in three categories; the chanoyu practitioners (茶湯者), the ‘wabi-sûki’ practitioners (侘び数寄), and the masters (名人). Connoisseurs of the artifacts used for tea who were also proficient at the performance of the ceremony and taught chanoyu to others belonged to the first group. Tea practitioners that didn’t possess any meibutsu utensils at all were known as ‘wabi-sûki’ on the condition that they had the right mental attitude, could design utensils by themselves, and were people of distinguished achievements. People who met all of the above conditions and possessed karamono utensils were known as masters¹⁹.

This division in categories and in particular the importance that is given to the knowledge of utensils and the possession of karamono seems to contradict the image of wabi-cha, but Sôji discusses this extensively. He explained that from the past, there was no tradition of using written works for the instruction and transmission of chanoyu. Therefore, to master chanoyu and fully understand its meaning, it was important to study the old meibutsu as this could help to reach an understanding of the way of thinking of the masters of the past. He continued by saying that next to this study of utensils, one should take part in gatherings together with people who had already mastered chanoyu and through these experiences develop one’s own style²⁰. The study of utensils is therefore not regarded as merely an understanding of these

utensils, but as a way to understand the deeper meaning behind chanoyu and as a way to further develop one's own mastery of it. As he states in his record, his manuscript was merely a list of the most famous meibutsu²¹ and his text was just an introduction for beginners with no value for anyone who had already achieved a full mastery of chanoyu²².

To Sôji the study of meibutsu was, more than anything, a way to understand chanoyu as it had been transmitted from generation to generation, and he used the term meibutsu in particular in connection to the artistic value utensils had, not so much their economic value. Sôji also states that although one has to study the ways of the past, the concept of chanoyu should be adjusted to the changing times²³. This again shows that to him the knowledge of meibutsu was a tool to reach a deeper understanding of chanoyu, and also a way to achieve its further development.

Chanoyu is centered on the entertainment of guests and guests are best entertained with utensils that are rare or of great quality. However, the Yamanoue Sôjiki-record makes clear that this entertainment should not be overdone.

7. The Philosophical Background of Chanoyu

After the explanation of meibutsu utensils, the Yamanoue Sôjiki-record continues with two sets of rules that tea practitioners should keep in mind and a series of answers by Rikyû to questions of Sôji. The two sets of rules are not a part of the document by Shukô, but were added by Jôô and Shôji.

Sôji states that chanoyu developed from Zen Buddhism and that tea practitioners should therefore behave as Zen priests²⁴. The connection that is usually assumed between Zen Buddhism and chanoyu is largely based upon this statement by Sôji, although interestingly enough there are no Buddhist proverbs used anywhere in the text nor does Sôji use language or terminology that is connected to Buddhist philosophy.

Sôji also explains that when Noami told eighth Ashikaga shogun Yoshimasa about Shukô, he told him that he studied the way of Confucius²⁵. The combination of Confucianism and Buddhism was obviously not seen as problematic as he continues to explain that Shukô used a Buddhist scroll he had received from the renowned Zen priest Ikkyû Sôjun (一休宗純, 1394-1481), and that in his chanoyu, next to the way of Confucius, the way of Buddhism could be found as well. There is, however, no explanation in the text about what makes chanoyu compatible with either Buddhist or Confucian philosophy and obviously it is assumed that this is understood by the

reader. In the same way, no practical examples are given, only general remarks are made, like those stating that tea practitioners should be ‘pure of heart’, ‘be moderate with alcohol’, ‘become friendly with people who are more proficient at the way of chanoyu’ and that the mental state and determination of the practitioners are important²⁶, statements that it seems were assumed to be understood by the members of the elite who were educated in both Buddhism and Confucianism.

Concerning religion he also states that next to politics, financial matters and private matters, one’s religion should not be used as a topic for conversation during a ceremony. He obviously did not regard the practice of chanoyu as a religious act in itself. The only topics he found suitable for conversation were those topics that concerned chanoyu²⁷.

More than Buddhist or Confucian terminology, Sôji used Renga-poems to explain chanoyu. This, however is also not explained in detail, and the significance of the meaning of these poems to chanoyu depends solely on the interpretation of these poems by the reader.

Although it is said that chanoyu is based upon Buddhism, to some extent upon Confucianism, and in some cases explained through the images of renga-poetry, Sôji does not explain in any detail what the practical consequences of these connections are for the performance of chanoyu.

8. Technical Developments in Chanoyu

When discussing the tea ceremony it seems natural that the way the ceremony itself was performed would be a part of the discussion, however, there are no sources from the late sixteenth century that can be consulted. As mentioned before, the records of tea gatherings did not contain such detailed information, and chanoyu had a tradition of oral, not written, transmission. There are a great number of schools of tea ceremony at present that are related to Rikyû, but most of them show such differences in their explanation of the tea ceremony that it is impossible to determine what Rikyû’s chanoyu might have looked like. This can also be concluded from the comparison of 44 different schools of tea by Hirota Yoshitaka (広田吉崇)²⁸.

The only clear difference between Rikyû’s chanoyu and that of his contemporaries to be found in the Yamanoue Sôjiki-record is the fact that Sôji and Rikyû regarded the thin usu-cha (薄茶) tea as the more official kind of tea, and not the thicker koicha-tea (濃茶) that according to Sôji, his contemporaries mistakenly took for the more official of the two²⁹. At present koi-cha is still served in the more official part of the ceremony

and it seems that concerning this particular aspect, Rikyû's opinion did not prevail.

The Yamanoue Sôjiki-record does not explain which utensils were used by Rikyû and if there were any utensils he designed. The records of tea gatherings could be used as a source for further research but are not a part of the present discussion. It is also important to realize that although these record may give a general impression of the time period when they were written, they are merely records of the gatherings their writers happened to take part in. Private gatherings like those between Rikyû and Hideyoshi were obviously not recorded and therefore it cannot be said that these records give a complete picture of the world of chanoyu.

One subject that is discussed in the Yamanoue Sôjiki-record is the development of the usage of different sizes of tea-rooms³⁰. Sôji explains that according to Rikyû, Jôô preferred four-and-a-half tatami rooms for the usage of karamono utensils, the same size as Shukô had used, and two-and-a-half tatami rooms for wabi-cha. According to Rikyû this four-and-a-half tatami sized room was used by all tea masters of standing who owned karamono, including Rikyû himself. Jôô also designed an even smaller room of two-and-a-half tatami for one of his students.

Rikyû himself designed a three-tatami room that was also liked by Sôji and went as far as to design a one-and-a-half tatami room in Kyoto that was the only one of its kind. According to Sôji, Rikyû was a master of such a level that he could turn 'mountain into valley and East into West', freely breaking all the rules of chanoyu³¹. However, he also warns that this kind of thing could only be done by a master of Rikyû's level and not a mere beginner.

Rikyû also explained that at first, rooms smaller than four-and-a-half tatami were regarded as rooms only suitable for the practice of wabi-cha, however, during the reign of Hideyoshi, the use of smaller rooms also became accepted for ceremonies with karamono³². A feature of the usage of these smaller rooms was that attention was no longer paid to the differences in the social status of the participants. Here Rikyû describes a significant change in the practice of chanoyu, but it is not a change that he initiated or can be credited with.

Rikyû was not the first to design tea rooms smaller than the four-and-a-half tatami rooms that were used by Shukô and Jôô, but he was the first to design a tea room of the extremely small size of just one-and-a-half tatami. At present rooms of such small size are rare, possibly because they are difficult to use unless one has reached a very high level of understanding of chanoyu. Rikyû can therefore be credited with establishing the extreme boundaries of chanoyu.

9. Conclusion

The goal of this research has been to discuss the facts concerning the role Rikyû played in the historical development of chanoyu seen through the eyes of one of his foremost students, Yamanoue Sôji.

The discussion of the contents of the Yamanoue Sôjiki-record has shown that it holds hardly any specific information concerning Rikyû himself and what influence he might have had on this development. The record describes Rikyû as a master of the highest possible level, who could turn ‘mountain into valley and East into West’, but except for the one-and-a-half-tatami room Rikyû designed, no specific examples are given of Rikyû’s innovations. If Rikyû was indeed responsible for certain important new developments one would expect Sôji to have recorded those. However, the only examples of Rikyû showing a diverging opinion from his contemporaries are the fact that he regards usu-cha as the most formal kind of tea and not koi-cha as seems to have been the consensus in his time, and the fact that he regarded the one-and-a-half tatami room as the zenith of wabi-cha. His first opinion concerning usu-cha seems to have been ignored by his contemporaries and the usage of one-and-a-half tatami rooms has never become widespread.

Rikyû was not the only tea-master of status and ability of his time and it seems likely that other tea masters also played a role in the development of chanoyu. He was possibly the most influential of the three great masters of Hideyoshi, but from what Sôji explains it can be concluded that his chanoyu was based on the rules that were handed down from the times of Shukô and Jôd and except for the above-mentioned two points did not diverge from the consensus of his time.

Sôji handed copies of his explanation of chanoyu to his students when Rikyû and the other great tea masters of his time were still alive and any kind of exaggeration would have been noticed immediately. This might explain why there are no specific examples given of Rikyû’s greatness.

While the Yamanoue Sôjiki-record can be regarded as a reliable source concerning chanoyu at the end of the sixteenth century, it does, however, not support the image of Rikyû as a ‘tea saint’. Rikyû, as tea master and advisor to Hideyoshi, must have been a man of great influence and power. It is possible that he played an influential role in the popularization of chanoyu and through that its development, but the only proof the Yamanoue Sôjiki-record gives of that is the veneration Sôji showed for his teacher.

It seems likely that many of the ideas concerning the image of Rikyû are based upon the Nanpôroku. The role the Nanpôroku played in the development of this image

will be investigated and discussed in a forthcoming paper by the author.

-
- 1 Yamashita N.山下龍 (2016). The Development of Tea in Japan from Kissa to Chanoyu, the Relationship between the Warrior Class and Tea. Journal of Center for Language Studies Nagasaki University 長崎大学言語教育研究センター論集. Nagasaki University 長崎大学. Nagasaki: p.92-96
 - 2 In possession of Waseda University Library
 - 3 Kuwata T.桑田忠親 (1957). Yamanoue-Sôji-ki no kenkyû 山上宗二記の研究. Kawahara Shoten 川原書店. Tokyo: p.2
 - 4 Kumakura I.熊倉功夫 (2008). Yamanoue-Sôji-ki (Chawa-shitsugetu-shû) 山上宗二記 (付茶話指月集). Iwanami Shoten 岩波書店. Tokyo: p.327
 - 5 In possession of Sakai City Museum, Cultural Heritage of Sakai City
 - 6 Nagashima F.永島福太郎 (1971). Sadô-koten-zenshû, Tenôjiya-kaiki, Sôgyû-chanoyu-nikki 茶道古典全集, 天王寺屋会記, 宗及茶湯日記, Part 7 第七卷. Tankôshinsha 淡交新社. Kyoto: p.126
 - 7 Idem: p.193
 - 8 Kuwata T.桑田忠親 (1971). Sadô-koten-zenshû, Yamanoue-Sôji-ki 茶道古典全集, 山上宗二記, Part 6 第六卷. Tankôshinsha 淡交新社. Kyoto: p.105
 - 9 Kôzu A.神津朝夫 (2011). Chôandô-ki, Sadô-Shiso-Densho (shô) 長闍堂記, 茶道四祖伝書(抄). Tankôsha 淡交社. Kyoto.
 - 10 Kuwata T. (1957): p.224
 - 11 Kuwata T. (1971).
 - 12 Yamashita N. (2016) p.88-91
 - 13 Kuwata T. (1971): p.98
 - 14 Idem: p.53
 - 15 Idem: p.98
 - 16 Idem: p.92
 - 17 Idem: p.101
 - 18 Taken by the author
 - 19 Idem: p.52-53
 - 20 Idem: p.105
 - 21 Idem: p.98
 - 22 Idem: p.105
 - 23 Idem: p.94
 - 24 Idem: p.95
 - 25 Idem: p.52
 - 26 Idem: p.90-92
 - 27 Idem: p.93

- 28 Hirota Yoshitaka 廣田吉崇 (2105). Otemae-no-kenkyû, chanoyu-no-44-ryûha-no-hikaku-to-bunseki お点前の研究, 茶の湯 44 流派の比較と分析. Ohsumi Shoten 大隅書店. Tsu.
- 29 Kuwata T. (1971): p.92
- 30 Idem: p.99-104
- 31 Idem: p.101
- 32 Idem: p.101

センター活動報告

<事業報告 1>

Nagasaki Language Studies Conference (NLSC) 2016

廣江 顕

1. 実施概要

日時：平成 28 年 11 月 5 日（土）

場所：教養教育棟 A13、A14

対象：長崎大学で英語科目を担当する教員

プログラム：

Nagasaki Language Studies Conference (NLSC) 2016 November 5, 2016		
9:30～9:35 (A13)	Opening Session: Toshiaki Inada, Director of the Center for Language Studies Nagasaki University	
9:40～10:25 (A13)	Invited Talk Back and Forth, Expanding the Scope of English Language Education Charles Cabell, PhD Toyo University	
	A13	A14
Workshops 1 & 2 10:35～11:20	Adapting Foreign Language Teaching Techniques to Most-modern Classroom Pedagogy Mark Tiedemann	How Do You Integrate Foreign Language and Intercultural Development? Robinson Fritz
Presentations 1 & 2 11:25～12:00	The Effect of Communication Using Skype on EFL Achievement Yumiko Furumura	Supplementing Instruction with Native World and NTeQ Lesson Design Lee Flake
Lunch Break 12:00～13:00		

Presentation 3 13:00～13:35 (A14)	"Don't Think, Feel!" Raising Awareness of Affect Within Language Learning Robinson Fritz	
Workshops 3 & 4 13:40～14:25	Encouraging Unplanned Speaking in Oral Communication Classes Shannon Mason	Incorporating TED Talks in English Cafes Tomoko Hayashida
Coffee Break 14:25～14:40		
Workshop 5 14:45～15:30 (A13)	Proactive vs. Reactive: Applying Principles of Active Learning to the EFL Classroom Kerry Pusey	
15:35～15:40 (A13)	Closing Session	

2. 実施目的

NLSC2016 は、英語関連の授業で、授業等を通して実践してこられた教授法で効果的だったもの、学生のモチベーションが増進した指導法、また 3Step や Power Words を活用した取り組みやそのアイディア等々を教員間で共有し、率直な形で意見交換を行う場を提供する目的で実施した。

3. 実施結果

参加者数：27名

内 訳：教養教育英語科目担当教員 23名

多文化社会学部コーチングフェロー2名

教育学部院生 1名、長崎東高校 ALT 名

参加者の声：参加者からは「来年度も是非継続してほしい」、「もっと多くの発表が聞きたい」、「日本語による発表のセッションもつくってほしい」といった要望があった。

4. 総括

NLSC2016 は言語教育研究センターとして初めての試みであったが、本学の英語特別プログラム SCAS 担当教員が企画・運営に積極的に貢献してくれたことは特筆に値する。この試みが、ふだんは教授法やその効果等について議論したり共有したりする場がなかった、教養教育英語科目を担当する常勤・非常勤講師にそのような場を与える機会となった。

**Proceedings of Nagasaki Language Studies Conference
(NLSC) 2016**

An Introduction to NTeQ Model Lesson Design

Lee FLAKE

Center for Language Studies, Nagasaki University

Key Words: NTeQ Model lesson, design, instruction

1. Introduction

Perusing new skills and knowledge is part of my professional growth plan. Skills and knowledge include improving and applying technological proficiency. Such goals have become an asset that strengthens my identity and skills as an educator. I want to continue learning and stay current on educational issues as well as technology trends in order to remain an effective instructor. On November 5, 2016, as a presenter in the 2016 Nagasaki Language Studies Conference (NLSC) sponsored by the Center for Language Studies at Nagasaki University, I introduced the NTeQ Model of lesson design, *Native World*® Computer-Interactive Program (CIP), and Cyber Classrooms created by resources on TaskStream® as examples of e-learning. I will maintain a webpage for the presentation featuring source material. Due to the guidelines on article length, the NTeQ Model lesson design will be the focus of this paper. For details on the *Native World*® Computer Interactive Program (CIP), and Cyber Classrooms, please refer to the webpage for more information. This webpage, with “NLSC” as the password, is available at the following URL/QR Code: <https://www.taskstream.com/ts/flake1/NLSC>



2. Analysis and Philosophy Constructs of NTeQ

NTeQ lesson design model was developed in response to Internet and technological advancements in education. NTeQ is a morph acronym meaning iNtegrating Technology for inQuiry. In the intended instructional sequence, this 10-step approach includes *Specify Objectives, Computer Functions, Specify Problem, Data Manipulation, Results Presentation, Activities During, Before and After Computer Use, Supporting Activities, and Assessment* (Morrison & Lowther, 2005, p. 12). The NTeQ Model flow chart is included as Figure 1 at the conclusion of this paper. Through the NTeQ Model, the roles of the teacher and student are altered. The instruction design is student-oriented meaning that students are empowered and take on the role of a researcher whereas teachers assume the roles of designer, manager, and facilitator (Morrison & Lowther, 2005, p. 15). The NTeQ Model is perhaps unfamiliar to many traditional educators and seeking to understand this model, which is unique in that the traditional roles of teacher and student are altered with the

computer taking the role of a conceptual tool that bonds the method of the model with the intentions of the lesson design.

Several differences exist between the traditional teacher's classroom and the NTeQ Model classroom. When looking at the NTeQ Model, the observer notices that the students actively participate in their learning. The opposite occurs in the traditional classroom where the teacher directs the students' learning. In the traditional classroom the teacher imparts information to the students. The teacher lectures to the students, distributes papers for practice and assessment, instructs students to read various chapters in the books. The instructor bases tests and quizzes on the book's information and the lectured material.

The students' learning in the traditional classroom can be minimal due to limited interaction with one another. In essence, the teacher assumes the larger role while the students remain inactive for most of the class time. The NTeQ Model of the classroom has a more open approach to teaching students. The teacher takes a passive, yet engaged approach to instruction. The role of the teacher in traditional classrooms promotes that of the teacher as the central figure for knowledge and support. This instructional design often relies on direct instruction models. University of Phoenix (2008) describes the teacher's role in the traditional classroom as the "sage on the stage" (p. 3) and the teacher in the NTeQ philosophy-based classroom assumes the role of the "guide on the side" (p. 3). Study of both traditional and NTeQ Modeled classrooms determines this description to be fitting. The technological skills of the educator are less demanding in traditional classrooms although the instruction supports differentiation. Morrison and Lowther (2005), describe the teacher's role in the NTeQ Model as that of *designer*, *manager*, and *facilitator*. The role of facilitator implies that the students are somewhat self-governing over their academic studies. As students become more involved in the learning process, the teacher begins to guide, rather than enforce, student learning. The students take on more responsibility in each lesson and are involved in all aspects of learning and research (Morrison & Lowther, 2005).

In the NTeQ classroom, students are energetically involved in their work. The students become more inquisitive and use technology as their means to gain knowledge. The students complete a number of tasks that they present individually or in groups to communicate what they learn. The instruction design of the NTeQ Model delivers student-oriented lessons to empower students and to assist them in taking on the role of a researcher. Learning comes from participation and active engagement as students become an investigator of knowledge. Technology and computers exist as a tool for student investigation. Instructors use projects and presentations to provide students with an opportunity to demonstrate acquired knowledge.

When considering the role of computers and technology in the NTeQ student-oriented classroom and traditional teacher-oriented classroom, instructors consider that the lesson materials influence the mode of instruction. Integration of computers occurs throughout the curriculum in NTeQ philosophy classrooms. The NTeQ Model also incorporates Bloom's Taxonomy and supports higher-order thinking in its lesson design (Morrison & Lowther, 2005). The computer and the NTeQ Model work together well. All lessons incorporate the use of the computer and it provides the main learning tool during the entire unit. By using the computer, students review, analyze, and manipulate data by incorporating a variety of programs which include databases and spreadsheets. Morrison and Lowther (2005) believe that the teachers "need to go beyond computer literacy to become technologically competent" (p. 12). Along with the use of the computers, the NTeQ Model develops lessons that require the students to think at a higher level, bases lessons on real-life experiences, and requires all students to be dynamically involved.

The NTeQ Model consists of 10 components. The planner analyzes each step of the lesson to insure that the instructor implements each component. However, Morrison & Lowther (2005) state, "The NTeQ Model is not intended for use with every lesson taught. It takes a careful analysis of what the students are going to learn to determine if technology can be integrated" (p. 41). The planner determines each lesson that will incorporate technology before following through with the NTeQ Model. Lessons that apply the NTeQ Model deliver student-centered instruction and encourage students to dynamically participate in learning development. The students are learning through discovery rather than mimicking the process modeled by the teacher. The students work collaboratively through the learning process by gathering the data, researching information and analyzing the results of different tests they perform. With the teacher as the facilitator, the students make decisions on how to manipulate information, review data and apply research. The lesson and environment work together. The set-up of a lesson includes preparing for the type of environment that promotes learning through student-centered activity.

3. Strengths of NTeQ

Investigations through technology afford important benefits to the classroom situation. Several strengths accompany the NTeQ Model. The most obvious strength surfaces in the skills which the model develops for the students. NTeQ instruction increases a student's ability to "answer inquiries, solve problems, or share ideas and results" (Lowther & Morrison, 1998, p. 33). Students require each of these skills when they enter the workforce of the future. Future demands of work production aim at the social process. The students' practice of social skills through collaboration and assistive group work aims to address these skills. The collaborative element of the

NTeQ Model tackles the development of teamwork. The model also trains students to research and assess Internet sites for applicability to the problem at hand (Ikepeze, 2006). Another strength of the NTeQ Model surfaces in the development of these skills. The NTeQ Model also supports the change from computers as drill and practice solutions to computers as viable tools (Clark, 1998). The deliverance of meaning and communication through a variety of electronic media are a necessary skill for the future workforce. The NTeQ Model promotes this development and assures the model's role as a strong strategy in the classroom. The internet challenges the students' skills for navigating the enormous amount of information, and world-wide resources need development and support (Ikpeze, 2006). The strategies of NTeQ support a student-oriented environment. This shift leads the students from a receptive position to a position of active involvement and exploration (Ikpeze, 2006). The student-centered aspect develops competence in higher level thinking and creative problem solving. Improving analysis, logic, and evaluation skills are vital to the 21st century developing student (Kim, 2006). With NTeQ active learning method, students become active, motivated learners working on cognition as it applies to real world perspectives.

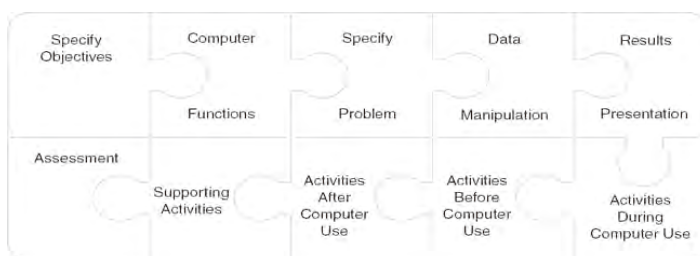
Ross, Morrison, Lowther, and Relyea implemented the *Anytime, Anywhere Learning* program in grades five and six classrooms. The foundation of this implementation drives from the NTeQ Model. The authors identify benefits of the plan and model by stating that their students' competence with computers and the internet increased. Moreover, the students' skills with word processing, databases, research, and communication improved (Ross et al, 2000). The NTeQ Model, supplies a skeleton to develop the collaboration, problem-based learning, and technological integration. The 10-steps of the NTeQ Model enables teachers to improve strategies for instruction. The sequential steps for identifying standards, objectives, procedures, and assessment assures that the plan is of high caliber. Designing before, during, and after technological constructs fosters the development of strong lesson plans and assures student development. Ross, et al (2000) "conclude that becoming effective integrative teachers require changes in teachers' epistemological beliefs and day to day practices of structuring their classrooms" (p. 6). The NTeQ Model answers the need for a method to promote these changes.

4. Conclusion

Educators should have an understanding of technology and have a variety of technical skills. Teaching will always require the *human touch* of the instructor and overuse of technology can isolate the student; however, when effectively used in conjunction with the teacher's lesson, technology can enhance instruction. The author feels that the NTeQ design, CIP programs such as *Native World®*, and Cyber

Classrooms are effective methods for supplementing instruction. E-Learning will continue to change as technology continues to advance. The author feels that it is important for educators to consider the benefits of adopting technology into their instruction strategies. The NTeQ Model lesson design uses computers as a tool for obtaining information and promotes the human element of discussion and encourages higher-order thinking. Knowledge of modern assessment practices and technology can help educators conform to the needs of EFL learners. Technology provides effective assistance for instructing and assessing student academic performance. Besides being well-versed on various educational theories and practices, effective educators possess skills, knowledge and an aptitude for teaching.

Figure 1:



References

- Clark, F. T. (1998). *Integrating technology into the classroom: A teacher's perspective*. TechTrends 43(2), 45-57. March, 1998.
- Ikepeze, C. (2006). *Connecting the bits: Inquiry-based learning, the world wide web and literacy acquisition in an urban fifth grade classroom*. Doctoral dissertation, State University of New York, 2006. Dissertation Abstracts International, 67/03, 883. UMI No. 3213619.
- Kim, T. (2006). *Impact of inquiry-based teaching on student mathematics achievement and attitude*. Doctoral dissertation, University of Cincinnati, 2006. Dissertation Abstracts International, 67/04, October 2006. UMI No. 3218047.
- Lowther, D. L. & Morrison, G. R. (1998). *The NTeQ model: A framework for technology integration*. TechTrends 43(2), 33-38. March, 1998.
- Morrison, G. R. & Lowther, D. L. (2005). *Integrating Computer Technology into the Classroom* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Ross, S. M., Morrison, G. R., Lowther, D. L., & Plants, R. T. (2000). *Final evaluation report of the laptop program*. Retrieved September 2, 2013, from <http://www.nteq.com/Research/Laptop%20Yr2%20Final%2012-10-01.pdf>
- University of Phoenix (2008). *Integrating Educational Technology in the Classroom* Retrieved August 26, 2013 from University of Phoenix rSource <http://ecampus.phoenix.edu/secure/resource/resource.asp>.

Foreign language learning from a perspective of emotions

Robinson FRITZ

Center for Language Studies, Nagasaki University

Key Words: Affective factors, emotions, foreign language learning, classroom management, group dynamics

1. Introduction

The process of acquiring another language involves a multitude of factors that include: cognition (i.e. memory, attention, learning strategies), socio-cultural (i.e. immediate environment, local, national, global) and affect (i.e. feelings, emotions and moods). However, approaches and methods of foreign language teaching and learning have often centered around a cognitive approach that focuses on developing mental processes and capacities. This has caused the role of affective factors to be relatively neglected (i.e. Arnold, 1999; Macintyre, 2002). While the author of this paper recognizes the need to understand foreign language learning from a complex point that acknowledges all of the previously mentioned factors, this paper will present an appreciation of how emotions are crucial to foreign language learning and teaching. The purpose of this paper will be to introduce the significance of emotions on the process of learning and introduce some suggestions to allow foreign language educators a chance to reflect on their practices, and inform their pedagogy and classroom management.

2. Cognition and affect in foreign language learning

Affect is an umbrella term that covers feelings, emotions and moods (Williams, Mercer, & Ryan, 2015) and is closely connected with motivation, attitudes and behavior. Over the years, motivation and attitudes have already received much attention and discussion within Second Language Acquisition (i.e. Gardner & Lambert, 1972; Dörnyei, 2009). This research has gradually produced various theories and a large amount of evidence to suggest that positive attitudes are associated with a willingness to keep learning (Lightbrown & Spada, 2013) and that motivation occurs from creating and maintaining an ideal L2 Self vision (Dörnyei, 2009). Nonetheless, understanding foreign language learning has been primarily viewed from a cognitive

approach, where learning is viewed as a series of mental processes such as remembering, recognizing and thinking, thus promoting learners to develop strategies to analyze and work out rules. (i.e. Lightbrown & Spada, 2013). One advantage of the cognitive approach to learning is that foreign language learning encourages a more active learning process. However, this paper will argue for the need consider the importance of affect within foreign language learning, namely the significance of emotions.

The foundational aspect of emotions influencing our daily lives is demonstrated by Shaules (2015, p. 96) as being “...critical in the formation of intuitions, sensations of rightness and wrongness that guide our reactions to everyday life”. Also, Maslow’s hierarchy of needs (1987) further demonstrates the fundamental element of emotions and feelings on our daily lives. Maslow’s theory explains how higher level cognitive demands cannot be fulfilled without satisfying more fundamental security or interpersonal needs based on emotions and feelings. With regards to education, Meyer and Turner (2007, p. 243) show how fundamental emotions are as “...emotions help define classroom experiences, providing powerful rationales for engaging in and avoid, even abandoning, teaching and learning opportunities”. In addition, Williams et al. (2015) point out that emotional reactions, positive or negative, are integral to the foreign language learning experience.

Even though this paper asserts the importance of emotions within foreign language learning and teaching, the author appreciates the complexity of cognition and affect and now both are intertwined to form a sense of self, subjectivity, meaningful decisions, interpretations of situations and memories (i.e. Immordino-Yang, 2015; Williams et al., 2015). However, understanding the vital role of emotions within the process of foreign language learning presents certain benefits to both educators and learners. Educators have a chance to understand issues surrounding learner's lack of confidence, anxiety or interest, and learners have the opportunity to reflect on how their own emotions create their relationship towards that language. The next section will determine a useful explanation of emotions and continue to develop the benefits of understanding foreign language learning and teaching from a perspective of emotions.

3. Determining emotions and appreciating learning from an emotional perspective

The definition of emotion for this paper is taken from the field of psychology. Keltner and Gross (1999) explain that emotions are “...episodic, relatively short-term,

biologically-based patterns of perceptions, experience and communication that occur in response to specific physical and social challenges and opportunities” (p. 468). Reeve (2015) also concurs with this definition, but adds that emotions “...help us adapt to the opportunities and challenges we face during important life events” (p. 340). In addition, Williams et al. (2015) explain how an emotional reaction has three essential components; a physiological element; expressive behavior; and subjective feeling.

Therefore learners’ emotional reactions in the classroom can be influenced by their previous experiences learning or using a particular foreign language. However, this paper will focus on considering emotional reactions resulting from interactions with classroom tasks, the textbook, other students and the teacher. Each of these interactions will produce unique meaning for a learner and subjective feelings towards that event. Educators will witness students' emotional reactions as a variety of attitudes, behaviors, verbal and non-verbal communication. From this, we can appreciate that many of our students have already gained a full spectrum of positive and negative feelings and emotions from their experiences of learning, practicing or using another language inside and outside of the classroom. Furthermore, these experiences will have created individual memories, associations and perceptions towards that language. Therefore, understanding that emotions are the driving force in the process of learning a foreign language raises a number of important issues and implications for foreign language educators.

4. Focusing on emotions to improve the classroom environment

This section will briefly introduce practical approaches to how mindfulness and management of student emotions can help educators produce a healthier learning environment. Literature has demonstrated that teaching and learning can only succeed in a well-managed atmosphere, and empirical evidence suggests that educators are the most important factor on student success (Marzano, Marzano and Pickering, 2003). Also, Dörnyei & Murphey (2003) maintain that the educator is the key element for setting up and developing positive group dynamics that produce an environment of safety and unity for learners. Therefore, if we consider learner's emotional reactions as being the foundational block in the learning process, educators need to become managers that are aware of the individual feelings and emotions that exist within the classroom, and find ways to positively manage these.

First of all, educators need to become explicitly aware of learner's emotional

reactions to classroom tasks, the textbook and interactions with other students. Depending on the levels of familiarity or proficiency, educators can set up reflective tasks that can be completed as an end of class self-reflection, group discussion or homework assignment. The purpose of these tasks is to find out; how familiar or unfamiliar a classroom task was; how appealing or not group discussions were; how able students were to complete tasks; and if students encountered any difficulties from a cultural perspective. These ideas are taken from using Schmann's (1999) framework for understanding stimulus appraisals and emotional responses. This framework offers educators a chance to not only understand learners' feelings and emotions, but a chance to evaluate pedagogy and classroom approaches. In addition, to produce a pleasant and inspiring classroom environment that can allow learners to feel motivated, more confident and not afraid in making mistakes, spending time focusing on group dynamics is crucial. Dörnyei & Murphey (2003) explain how successful classroom management is the key for positive group dynamics. They give a range of practical suggestions on how educators can create and maintain groups by; considering the classroom environment; educators and learners developing class rules and norms together; assign student roles and responsibilities; and conflict management.

4. Conclusion

This paper has introduced how emotions are crucial within the foreign language learning process. Understanding learning from this point of view brings some benefits as educators can start to understand why learners may not be able to remember or recognize vocabulary, output language or develop various linguistic strategies. Also, educators can start to deeply understand and appreciate why some learners appear to be anxious, demotivated or uninterested. From a perspective of emotions, the main outcome is that educators have a chance to become more mindful of the individuality of learners. Therefore, it is hoped that readers will have a chance to start reflecting on their own philosophies, classroom approaches, pedagogy, testing and (re)consider how their contexts can be enriched by considering foreign language learning from a perspective of emotions.

References

- Arnold, J. (Ed.), 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Z. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual matters.
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Immordino-Yang, M.H. (2015). *Emotions, learning, and the brain*. New York: W.W.Norton & Company, Inc.
- Keltner, D., & Gross, J.J. (1999). Functional accounts of emotions, cognition & emotion. *Cognition and Emotion*, 13 (3), 467-480.
- Lightbrown, M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press, Oxford.
- Macintyre, P.D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: Robinson, P. (Ed.), *Individual differences in instructed language learning* (pp. 45-68). John Benjamins, Philadelphia.
- Marzano, R.J., & Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2013) *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, A.H. (1987). *Motivation and personality, third edition*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Meyer, D.K., & Turner J.C. (2007) Scaffolding emotions in classrooms. In: Schutz, P.A., & Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in education* (pp. 243-258). Burlington, MA: Elsevier.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed.) Hoboken, NJ: Wiley.
- Schumann, J.H. (1999). A neurological perspective on affect and methodology in second language learning. In: Arnold, J. (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 28-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaules, J. (2015). *The intercultural mind*. Boston: Intercultural Press.
- Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Encouraging ‘unplanned’ speaking in oral-communication classes: Some practical approaches

Shannon Mason

Department of International Relations, University of Nagasaki

Key Words: oral communication, communicative language teaching

1. Introduction

English education in Japan is compulsory throughout the six years of secondary education, although many students begin learning English in elementary school, and increasingly from kindergarten. However, the focus of English teaching, learning, and assessment in schools is largely on the skills of reading, writing and listening. This has resulted in criticism of the lack of oral communication skills in Japanese students (Wakabayashi, 2015). In response, oral communication courses are becoming a common element of university study in Japan. For educators, this presents a number of challenges that are unique to Japan, including students’ fear of making mistakes and presenting less-than-perfect work, low social self-confidence, and the social structure of schools which sees students passively taking in information from the all-knowing teacher (Passero, 1993). The mandatory nature of the courses means that there are often vast differences in motivation from student to student, and support for teachers in terms of training and resources may also be limited.

This paper presents a brief outline of a workshop presented at the inaugural Nagasaki Language Studies Conference. The aim of the workshop was to offer some strategies for developing the communicative competence of Japanese students, by encouraging students to speak English in ‘unplanned’ communication, which mimics the natural, unplanned, everyday conversations which are ‘the most commonly occurring universal language ‘genre’ (Shen & Xia, 2010, p. 90). However, ‘unplanned’ in this context does not equate to completely spontaneous communication, and does not preclude the use of pre-speaking activities, minimal amounts of preparation, or stimulus materials to assist students before and during their speaking experiences.

2. Building a conducive environment

The role of affect in second language learning is well-established (Arnold, 2011; Dörnyei, 1994). For students in Japan, who have been accustomed to largely teacher-centred classrooms, it may constitute a considerable risk to speak in front of their teacher and peers. Encouraging language learners to speak in the target language has received considerable research attention, particularly as ‘second language teachers usually struggle with students who prefer not to take the risk of speaking in the second

language class' (Cervantes, 2013, p. 422). All the more so because the ability to take risks is considered a predictor of success in second language learning (Gass & Selinker, 2008).

As with all teaching and learning, the impact of student-teacher relationships can be substantial. In particular, the communicative classroom should be an environment where students feel comfortable to speak, and make errors. Additionally, class dynamics can promote or impede a successful communicative class. Facilitating communication and relationships between all peers, not just in friendship groups, may help in developing a team atmosphere.

Throughout their schooling, Japanese students are driven by assessment results, and educators can take advantage of this by making participation in oral communication activities a significant grade in their course. Expectations about use of the target language should be made explicit, and students should be encouraged to regularly reflect on their use of English in class speaking tasks.

Classrooms in Japanese universities are generally not set up for communicative teaching. Where possible move furniture or students so that they face each other when speaking. Classrooms which allow the educator to freely move around the room are ideal, as it allows them more opportunities to observe students more closely, and to join in conversations at various times when appropriate.

3. Teaching explicit skills and strategies

In the Japanese education system, students are not always taught the explicit skills and strategies of effective oral communication (Yanagi & Baker, 2016). There are a range of skills used by effective speakers which are not always inherent in language learners, or in fact by native speakers of a language. Along with the more obvious skills of fluency and accuracy, students may struggle with how to initiate conversations, how to make responses, how to interject, or how to repair a conversation when misunderstanding is suspected (Lackman, 2010).

Alongside these speaking sub-skills, are a range of compensatory strategies, the strategies that students have available to them to overcome shortcomings with vocabulary or grammar (Karbalaee & Taji, 2014). These strategies may include asking for help, using circumlocution, adjusting the message, using gestures, or referring to a dictionary or a smartphone application. Such strategies are important to conserve a conversation, and give students some options when speaking becomes a challenge, other than reverting back to their first language, or giving up on the communication altogether.

Ask-Answer-Add

This communication strategy involves the analysis and consideration of students' conversation patterns, and the introduction of an alternative. In my observations, particularly for beginners and non-English majors, conversations in pairs often follow

this fairly routine pattern, or a close iteration:

Partner A: Asks a question

Partner B: Gives a short response

Partner A: Asks a follow-up question

Partner B: Gives a short response

Partner A: Asks another follow-up question

With this pattern, the conversation continues to be derived from the original question, and so sustaining the conversation quickly becomes difficult. After asking students to analyse their conversation patterns, introduce this alterative model:

Partner A: Asks a question

Partner B: Gives a response, and adds one more piece of information

Partner A: Asks a question following on from this new information

Partner B: Gives a response, and adds one more piece of information

Partner A: Asks a question following on from this new information

Not only does this strategy assist students to prolong their conversation by bringing in new information, it is helpful in encouraging them to think about patterns of communication, and about their role in the conversation. In the first pattern, partner A is doing whatever necessary to pass on the conversation to someone else as quickly as possible. Once students have practiced this model, there is no need to adhere to a strict pattern, but students may be more aware of their own role in a two-way conversation, and their own responsibility to make it a success.

Circumlocution

Circumlocution is a communication strategy that involves a speaker with a gap in their linguistic knowledge to use synonyms, descriptions, explanations or examples to fill that gap, allowing them to remain in the target language. A game where students must get their partner to say a particular word without using a list of related words is an enjoyable way to practice this strategy. Additionally, it is important to speak explicitly about strategies with students (Nakatani, 2005). This is particularly important in the Japanese context, where students often have very rigid perceptions of what is 'correct' and 'incorrect'. Making students aware of the importance of communication strategies involves more than practicing the skills, but also giving students the knowledge about the skills they are using and why. This may include introducing studies which look at the role of communication strategies in building proficiency, and sharing examples of effective learners applying such strategies.

4. Opportunities for practice

In order to develop students' communicative competence, they must be engaged in the actual act of speaking. It is the challenge of educators to provide students with ample opportunities to do so. Along with the cultural challenges that have already been discussed, educators may have to contend with large numbers of students in a class, minimal weekly contact hours, and classroom layouts that may not be ideal for communicative learning. The following two minimal-resource activities work well to overcome some of these challenges.

Speed-chat

Speed chat is an activity which involves students talking to a partner about a particular topic for a short time, before changing speaking partners and talking about the same topic. While the topic remains the same, no two interactions will be the same, because the responses to questions and the direction of conversation will change with each interlocutor. Students develop confidence as they repeat a similar task, recycling language but also picking up vocabulary and phrases from their peers, which may be brought into the next conversation. While the students may be given some stimulus, perhaps in the form of several starter questions, the unexpected nature of the interaction ensures a level of authenticity and helps to retain interest. This activity can be adapted in many ways to suit the needs of the students, including the scope of the chosen topic, the level of stimulus, the range of pre-speaking activities, as well as the number and length of interactions.

Poster presentations

Poster presentations involve students giving short presentations on various topics, generally following one or a series of lessons to build up content and language knowledge. In this case, planning and presenting occurs on the same day. This allows the length of time for preparation to be regulated, so that a) students do not have enough time to write pre-prepared scripts, and b) the teacher can gradually decrease the amount of planning time. Students use their planning time to research information, and to create a simple poster which will help to guide them through their presentation, such as images which provide stimulus, or a list of sub-topics to talk about. As in speed chat, students are encouraged to speak in the target language for a set period of time, and repeat their presentation with multiple interlocutors in order to recycle language and build fluency and confidence along the way. Students present as individuals, pairs, or small groups, with another group of a similar size acting as the audience. Presenters are encouraged to engage their audience by posing questions, and so the activity becomes more interactive than a traditional one-way presentation.

5. Conclusion

The communicative competence of students in Japan will be an increasing priority for schools and universities moving into the future. Oral communication classes in universities provide a unique opportunity for students to develop these skills. This paper has provided just a few ideas to help in this aim. Encouraging students to use English in class is a complex challenge for many educators in Japan. It is a challenge shared by many, and, as was a feature of the workshop, I would encourage collaboration and discussion between educators to gather further practical ideas for the classroom.

References

- Arnold, J. (2011), Attention to affect in language learning. *Anglistik International Journal of English Studies*. 22(1), 11-22.
- Cervantas, I. M. (2013), The role of risk-taking behavior in the development of speaking skills in ESL classroom. *Revista de Lenguas Modernas*. 19, 421-435.
- Dörnyei, Z. (1994), Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*. 53, 3-32.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008), *Second Language Acquisition: An introductory course*. Third edition. New York: Routledge.
- Karbalaei, A., & Taji, T.N. (2014), Compensation strategies: Tracking movement in EFL learners' speaking skills. *GIST Education and Learning Research Journal*. 9, 88-102.
- Lackman, K. (2010). *Teaching speaking sub-skills: Activities for improving speaking*. Toronto, Canada: Lackman & Associates.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*. 89(1), 76-91.
- Passero, T. (1993), Aspects of Japanese culture that inhibit communicative competence in English. *英語教育研究所紀要(CELE Journal)*. 1, 69-77.
- Shen, Q., & Xia, T. (2010), Conversation analysis as discourse approaches to teaching EFL speaking. *Cross Cultural Communication*, 6(4). 90-103.
- Wakabayashi, S. (2015, August 17), What is lacking in English language education in Japan? *The Japan News by The Yomiuri Shimbun*. Retrieved from <http://www.yomiuri.co.jp/adv/chuo/dy/opinion/20150817.html>

Please visit the author's blog for further information and resources for implementing speed chat and poster presentations, as well as a range of other support for language teachers. www.languageteachersupport.com

＜事業報告 2＞

英語プレゼンテーション視聴覚教材作成

平成 27 年度及び 28 年度センター事業のひとつとして作成した英語プレゼンテーション視覚教材に関して、その事業内容及び成果を報告する。

1. 事業計画

テーマ：英語プレゼンテーション視聴覚教材作成（課外学習用 DVD）の作成

概要：プレゼンテーション能力は非常に重要なコミュニケーション能力の一つであり、現在も英語コミュニケーションの授業を中心に指導を行っている。しかし普通の授業内で丁寧に個別指導することは時間的に難しい。ネイティブスピーカーのみならず日本人学生による様々なテーマに基づいたプレゼンテーション教材を作成し活用することで、学生がすぐに取り入れやすい技術や工夫、陥りやすいミスなどポイントを絞った効率的な指導が可能となる。本プロジェクトは、多様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、Brien Datzman、奥田阿子（H27 年度のみ）、
山下龍（H28 年度のみ）

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（長崎大学に在籍する日本人学生 2 名）の 3 名によるプレゼンテーションを収録した。モデルプレゼンテーションは、SCAS プログラム講師陣に依頼した。

平成 27 年度の学生プレゼンターは、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（平成 27 年 10 月開催）の受賞者 2 名であり、平成 28 年度は同コンテスト（平成 28 年 11 月開催）の受賞者 1 名と第 4 回全国学生英語プレゼンテーションコンテスト（平成 27 年 11 月開催）の受賞者 1 名であった。両年とも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 6 本である（4 本（学生プレゼンテーション 2 本、モデルプレゼンテーション 2 本）×2 バージョン（字幕付き・無し））。モデルプレゼンテーションは、Introduction と Conclusion が異なる 2 バージョンを用意した。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。



両年とも同じ構成（プレゼンターは異なる）である。平成 28 年度版は現時点（1 月末）で撮影を終え字幕・スライド挿入作業を行っており、2 月に完成予定である。以下では既に完成している平成 27 年度版の収録内容を紹介する。

<プレゼンテーション A (学生プレゼンテーション 1) : 平成 27 年度版>

タイトル : More Sleep

概要 : 薬学部生による発表である。睡眠が及ぼす学習への正の効果を上げ、授業や課外活動などで多忙な学生のために、短時間睡眠が可能な環境を整えるよう大学へ訴えかける。



<プレゼンテーション B (学生プレゼンテーション 2) : 平成 27 年度版>

タイトル : Improving Your Lives by Sharing

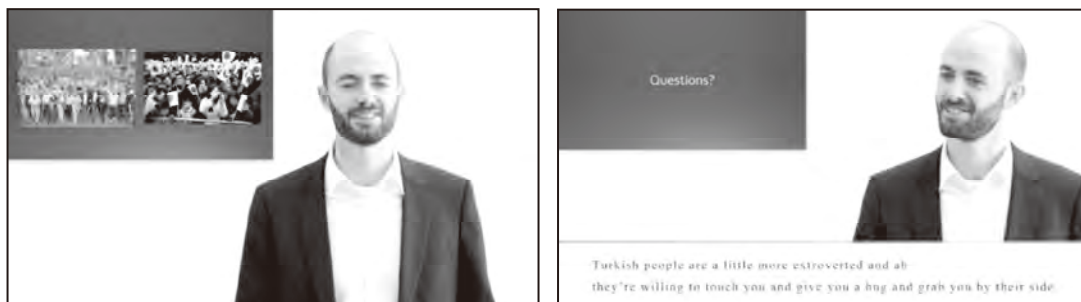
概要 : 歯学部生による発表である。歯の健康に対する日本人の関心の低さを指摘し、改善策として自身が将来的に歯科医師として取り組もうとしている具体的なアイデアを紹介する。



<プレゼンテーション C-1~2 (モデルプレゼンテーション、バージョン1~2) >

タイトル : Seeing Similarity

概要 : 英語ネイティブスピーカー (SCAS プログラム講師) による発表である。異文化を尊重し深く味わうには、文化間の相違点だけでなく類似点に目を向けることが重要であることを自身の海外経験を踏まえながら伝える。



2.2 活用

本 DVD は、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随時実施している。今後も調査結果をもとに、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。

【会場】



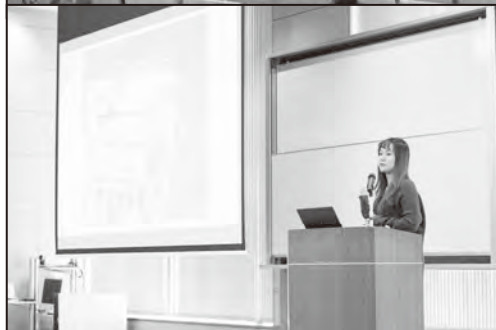
【開会式】



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 6 名（学外 1 名）、初習外国語部門 6 名：中 2 名、韓 2 名、日 2 名（学外 1 名）が発表者として選ばれた。英語部門に棄権者が 2 名出たため、最終的に 10 名が発表を行った。発表者、参観者併せておよそ 110 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1年 片岡遥さん（英語）
- 国際教育リエゾン機構長賞：長崎外国語大学4年 銭星如さん（初習＜日本語＞）
- 奨励賞：経済学部1年 吉岡仁美さん（初習＜韓国語＞）
- 多文化社会学部2年 榎本力良さん（英語）
- 多文化社会学部2年 作元裕也さん（英語）

【受賞者】



【発表者】



※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.cls.nagasaki.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。

<ガバナンス報告>

1. テーマ

長崎大学学生のための e-learning 教材 Campus Tour の作成

2. 構成員

リーダー 小笠原真司

メンバー 廣江顕 奥田阿子 William Collins

3. 研究テーマの目的

本学では、すでに千葉大学から導入した 3 STEP 教材を教養教育で課外学習の必修教材として使用している。本研究は、3 STEP 教材を補助する目的で、長崎大学学生の特徴にあった英語リスニング用 e-learning 教材を作成するものである。本年度の計画は、これまでのデータ分析や実践経験から得た知見を生かし、将来の長崎大学学生のための on line 教材作成の基盤として、Rom 版を作成する。教材レベルは、初中級とする。

4. 本研究の必要性

千葉大学の 3 STEP 教材は、本来 CALL 教室や一部のクラスで使用することを前提に作成されており、本学のように教養課程のすべての学生を対象にプログラミングはされていない。たとえば、管理者側からの、タイムアウトの指定などはできない。これら時間管理を視野にいれた e-learning 教材の作成は必要である。また教材内容の側面から、3 STEP 教材で不足している初中級教材を独自に開発して学生に提供することも必要である。

5. 今年度期間内の達成状況と今後

リーダー小笠原取得の科学研究費（3 ラウンド・システムを活用した学習者オートノミーの育成に関する実証的研究 基盤研究 C 課題番号 25370633）を利用して、2015 年夏にアメリカの大学、MIT, Harvard, Monterey において、本教材作成のための動画撮影を終えた。その動画を加工し、3 STEP の長所を取り入れながら、長崎大学教養課程学生用の英語 e-learning 教材 Campus Tour を作成した。最終的には、ユニットは 6 構成であるが、本年度は試作版として、MIT での撮影動画を利用した Unit 3 を作成し、今後は残りの Unit を随時完成してゆく。また、プログラミングした ROM 版を 500 枚作成し、平成 29 年度に一部のクラスにて試験的に使用する。

Campus Tour の最終版は、以下の表の構成となる。

表 1. Campus Tour の構成

Unit	撮影大学	内容
Unit 1	Harvard	Harvard 大学キャンパス案内
Unit 2	Harvard	Harvard 大学図書館案内
Unit 3	MIT	MIT 大学キャンパス案内
Unit 4	MIT	MIT 大学建物案内
Unit 5	Monterey	Monterey フランス人留学生へのインタビュー
Unit 6	Monterey	Monterey 日本人留学生へのインタビュー

6. 試作版のシステム状況

今回作成した試作版 Campus Tour Unit 3 のシステム環境は、以下の通りである。

1. 動作環境

各種ファイルを CD-R に書き込みし、CD-R から本教材を動作させる。

2. 対象ブラウザ

対象ブラウザは、下記 2 つのみとする。

- Internet Explorer
- Google Chrome

3. 動作確認するブラウザ

動作確認を実施するブラウザは、下記バージョンのみでの実施とする。

- Internet Explorer 11
- Google Chrome 52

7. 成果の今後の活用

試作版 Unit 3 の完成後、同様の方策を用いて、残りの Unit を完成する。将来的には、Campus Tour 完成版をオンライン上にのせ、導入済みの 3 STEP 教材とともに、長崎大学の学生が自由に学習できる環境を提供する。

8. 参考資料

参考資料として、MIT の教材スクリプトを載せておく。

Unit 3 MIT

Part 1: Media Lab

Section1

Ah things that come out of here include video games, the technology for the iPad things like that. And also the Roomba, the circular vacuum cleaner that cleans by itself.

Section2

And most recently they had an initiative called One Laptop per Child where they sent out over 2 million laptops to developing countries so every student can have the opportunity to use the technology coming out of the Media Lab.

Part2: Hack-001

Section1

Next I would like to tell you another story about a very famous hack that happened here at MIT perhaps the most famous.

Section2

It was in 1994. MIT students were getting really really tired of the MIT police constantly giving them parking tickets so they decided to get their revenge.

Part3: Hack-002

Section1

One morning, MIT students woke up hearing police sirens and they could not figure out where they were coming from until they looked up on top of the main building of the University.

Section2

There was a police car. Students had disassembled it, take it took it taken it up to the top, reassembled it, put a dummy police officer in the front seat, turned on the sirens and put a parking ticket in the window.

Part4: Famous building

Section1

Now this is Killian court where graduation occurs each spring. They graduate about 2000 students per ceremony because they actually graduate their undergrad and graduate classes all together.

Section2

Ah the great dome behind it was actually constructed in 1916 the same year that the

MIT moved to the Cambridge location and it was modeled after the pantheon with the oculus at the top representing the ultimate truth and knowledge. This is also the great dome where the famous hack of 1994 occurred when they put the police car up on top of the great dome.

Unit 4 MIT

Part 5. About the building

Infinite Corridor, Infinite Corridor was about a 350 meter long hallway that connects east and west campus so we're gonna go all the way along it, we're gonna go to uh complete other side of campus um it is perfectly straight. It was designed in 1916 the same year that the campus moved to the Cambridge location. And it's really interesting because twice a year the sun rises and sets in exact alignment with the doors on either side so the beam of light shines from one end all the way to the other. So it's absolutely beautiful and um they should have that on YouTube if you wanted to look it up and check it out.

Part 6. MIT Admission

So ah when you are applying to MIT what they're really looking for is that you took the most difficult classes available especially in math and science. They don't want to just see perfect grades but they also wanna see that you really challenged yourself so try to take a lot of AP or advanced courses so the most difficult classes available. They also look at extracurricular activities and they like to see a lot of leadership positions and especially volunteer work so they like to see community service outside the classroom. They also do consider your standardized test scores your SAT and your ACT um the most important is the math portion of the SAT so that score needs to be nearly perfect for MIT. The other scores can be a little bit lower like the reading and writing but the math score needs to be nearly perfect.

Part7. MIT Admission Long

Alright if you wanna get into Harvard or MIT or any other prestigious university, you wanna study hard. You wanna take those difficult classes that are available to you. It shows that you're really willing to put yourself out there, push yourself and try. So you wanna take the most difficult classes available and do as well as you possibly can. You also wanna really focus on your standardized test scores. You wanna get those pretty high up there but more importantly you wanna look at extracurricular activities. You

wanna get involved in clubs, sports, playing musical instruments anything like that outside of school. But the most importantly you wanna get leadership positions in those activities and you wanna do volunteer work. If you can do volunteer work and community service that shows that you're willing to give back to your community and schools love that. But the most important part of anything is going to be your essay. Your essay is extremely critical. You wanna take a lot of time preparing your essay. You wanted it to be a personal statement describing something very personal that happen to you and how it shapes you as a person and how it has prepared you for your future experiences. So for example, I've been riding horses since I was five years old and in high school, I volunteered with hippotherapy which is therapeutic horseback riding for disabled children. Now I don't think anyone else wrote about Hippotherapy I think it was a pretty unique essay and that's what you want to do too. You wanna choose something that no one else would think to write and that's the best advice I can give you just basically you wanna get across exactly what you wanna do, how these schools are gonna help you get there and how you're gonna go become a leader in the field.

Part 8. Student Life

You mean at Harvard, right?

Yes.

OK, yes. So at Harvard, I study clinical psychology. I end up spending usually about 6 to 10 hours in the classroom each week but I also spend about 12 to 15 hours volunteering in a lab so what I do actually work one-on-one with patients in the lab setting running experiments things like that. I also have two part-time jobs. I work at a hospital running a clinical group to treat patients and I also give tours of Harvard and MIT and the Freedom Trail in Boston. As for other extracurriculars as I do horseback riding and I'm on the archery team so I shoot bow and arrow.



モンレー語学研修アンケート結果

2016年8月29～2016年9月16日派遣

所持金・携帯品・服装について

1. 現金はいくらぐらい持っていききましたか？ 回答平均：\$ 420

2. お小遣いはいくらぐらいつかいましたか？ 回答平均：\$ 750

3. 日本から持って行って良かった物はなんですか？

- * ヒートテック（寒い日に助かった）
- * スーツケース以外の大きめのバック（お土産を入れるのに役立った）
- * 肩掛けの小さなバック（少し出掛けるのに便利だった）
- * パーカー（朝と夜の気温差が激しかったので）
- * ウエットティッシュ（あると便利だった）
- * 日本のお菓子（海外のものより美味しいから）
- * サングラス（日差しが強かった）
- * マスク（飛行機の中は乾燥するから）

4. 日本から持っていけば良かった物はなんですか？

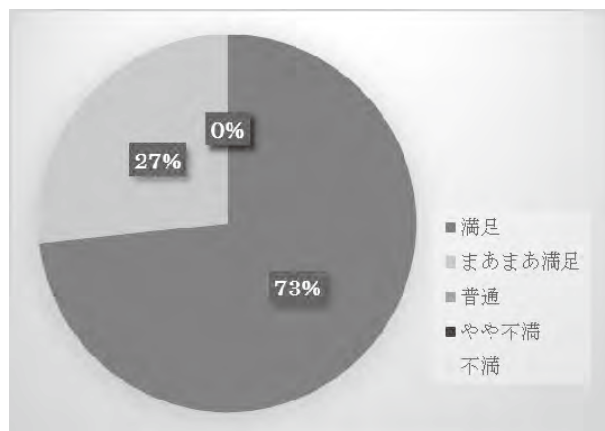
- * 長袖の服（昼は大丈夫だったが、夜が寒かった）
- * スリッパ
- * 多めの靴下や下着
- * ドライヤー（海外の物は使い勝手が悪かった）
- * カラーペン・のり（ホストファミリーへ寄せ書きをした時必要だったので、わざわざ買った）
- * 首から下げられる財布（荷物が多い時すぐに取り出せるように）
- * デジタルカメラのメモリーカード（容量が足りなくなった）

5. 滞在中はどのような服装でしたか？（前半・後半・朝晩）

- *（前半：代表的な回答）昼間は夏物の服装、朝などは長袖の上着
- *（後半：代表的な回答）前半と同様
- *（朝晩：代表的な回答）朝、晩は特に気温が下がったのでスエットや長袖を着用した

研修全体の感想

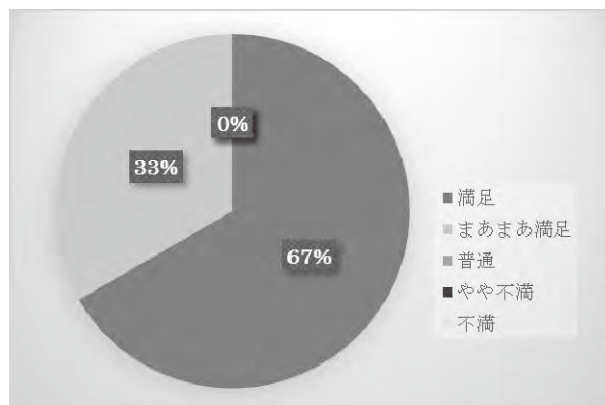
研修全体の感想	
満足	11
まあまあ満足	4
普通	0
やや不満	0
不満	0
合計	15



- アメリカに行ったのは人生で初めてだったが、何もかもが新鮮でその多様性に感動した。非常に感化された。
- 研修内容はとても満足いくものでしたが、気になった点は現地の学生との交流が少ない事と、日本人のみのクラスでの授業だったので授業中に日本語が飛び交っていたことです。
- いろいろな場所に行く事が出来て楽しかった。
- 最初は楽しめるだろうか、ホストファミリーはどんな人達だろうか、と不安ばかりでしたがとても充実したものでした。カリフォルニアは日本とは違い過ごしやすい気候でした。キャンパスは自然にあふれていてとても開放的な生活でした。
- とても充実した研修であったが、もう少し長くいたいと思った。また、現地の学生と交流できる機械があればいいと思った。
- 人生で一番充実感のあふれた3週間であった。
- 授業内容もホームステイ先も素晴らしかった。

ホームステイについて

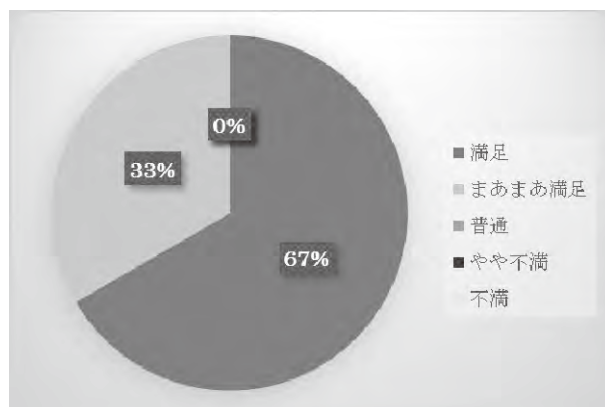
ホームステイについて	
満足	13
まあまあ満足	2
普通	0
やや不満	0
不満	0
合計	15



- 食事は美味しく、量も適量でした。部屋も一人部屋でプライベート面では最高でした。私のホストマザーは1人暮らしの23歳だったので一緒に出掛ける事が食事以外では無く、それが少し残念でした。
- 日本食を出して下さいました。
- 毎日多彩な食事を作って下さいました。朝ご飯はシリアルやパンを食べました。夜はアメリカらしい食事や、中東の食事などを食べました。私はラム肉が好きでしたが、人によっては好き嫌いが分かれるかもしれません。
- ホストファミリーは本当に優しく、色々面倒をみて下さいました。
- 毎日違う食事で美味しかった。
- ホストファミリーは優しく、子供たちも元気いっぱいとても賑やかな家庭でした。ホストマザーの作る料理はどれも美味しく、また夕食時の家族との会話も楽しかったです。
- 休日にはハイキングに連れて行ってくれたり、一緒に買い物に行ったりしました。
- 料理上手のホストマザーでした。
- 食事のバランスがかなり良くとれた。
- ホストファミリーはとても親切で、自分に対して「ここは君たちの家だ」と言ってくれ、とても嬉しかった。ホストマザーは毎日美味しい食事やデザートを提供してくれ、昼間は自分たちの洗濯物をしてくれた。
- 休日は海や観光地に連れて行ってもらい、家の中では子供と遊んだりみんなでダンスを踊ったりして、楽しく過ごす事ができた。
- 料理上手で、アメリカでポピュラーな食事を作ってくれたり、レストランに連れて行ってくれたりしました。

学校での授業について

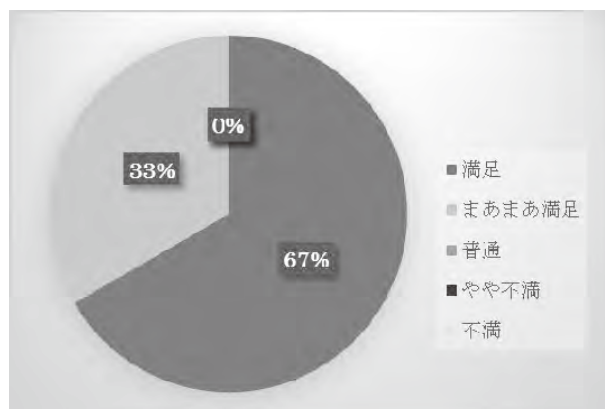
学校での授業について	
満足	5
まあまあ満足	8
普通	1
やや不満	1
不満	0
合計	15



- やる気に満ち溢れた先生方で、教え方も上手でした。
- 自分のことについて（将来像や人物像、お気に入りの人など）表現したり、ゲーム感覚で英語を学ぶ授業が多く、先生方や他大学の学生も明るく、なじみやすい人達ばかりだったので、クラスの雰囲気がとても良かった。
- 中学生レベルの基本的な文法の内容が多い授業でした。授業中に学生同士の日本語での会話が許される雰囲気だったので、英語漬けの授業ではなく残念だった。
- 私のクラスは長崎大学と明治大学の学生だけでした。日本人以外の学生とも授業を受けてみたかったです。
- 英語の授業なのに、他の大学の人達は日本語を話していたので、少し残念だった。
- 先生は本当に優しく、愉快的な授業をして下さる方ばかりだったので、毎回の授業が楽しみでした。
- 日本人だけのクラスだった事が少し残念だった。

出発前のオリエンテーションについて

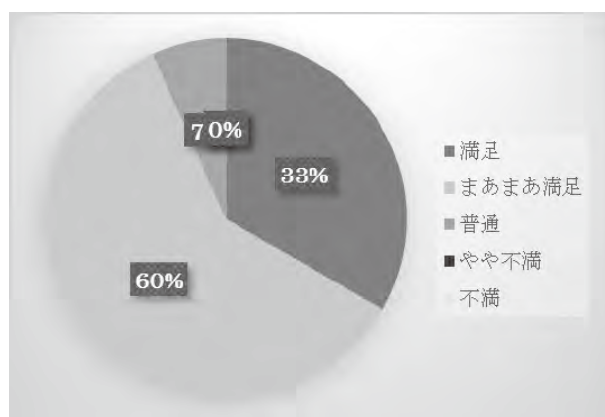
満足	10
まあまあ満足	5
普通	0
やや不満	0
不満	0
合計	15



- E S T Aの申請を各個人ではなく、全体でやったのが良かった。
- 分からない事を相談すると、詳しく教えてくださったので助かりました。

自分自身のこの研修における成果について

満足	5
まあまあ満足	9
普通	1
やや不満	0
不満	0
合計	



- 発音などはあまり上達したように感じませんが、周りが英語で話しているという環境に慣れる事ができ、聞き取る力は向上したと思います。
- 友達だけで行動するときは、自分でやる事を決めず、行き先や、やることを他の人に任せる事が多かった。そのため、せっかく現地の人達と話せる機会があっても、そのチャンスを逃してしまう事もあり、この点については自分の中で後悔している。

- リスニング力は上がったと思いますが、スピーキング力が上がったかどうかは微妙です。気持ちを伝えようと自分からコミュニケーションを取ろうとする行動を多くとることができました。
- リスニング力は上がったと思います。英語を話す、書くという事に関しては抵抗がなくなりました。もっと英語を話せるようになりたいと思いました。
- 多文化に触れる事によって、いろいろな発想が出来るようになり、また英語を以前よりも聞き取れるようになりました。英語への抵抗感も減り、積極的に勉強に取り組むアメリカ人の姿勢を見る事もできて良かったです。

研修で最も「よかった」と思うこと

- 現地の方と英語で会話することで、英語を話すことへの自信がついた。
- 海外旅行で味わえないような、アメリカの暮らしそのものを体験する事ができた。3週間という短い期間ではあったものの、ホームステイをして過ごす事で生活スタイルをホームステイ先に合わせないといけなかったもので、初めは戸惑った。しかし、その国独自の生活や文化を肌で感じる事が出来て良かった。
- 異文化に触れることができた。
- 友達が増えた。
- 長崎大学だけでなく、他大学とCSUMBの人とも交流ができ、交友関係が広がったことです。
- 生きた英語に触れる事ができ、とても強い刺激を受けた。
- ホストファミリーの家族の温かみを感じられたこと。
- ホストファミリーとの会話を通して、英語を話すのが楽しいと感じられたこと
- 気の合う友人に出会えた事。アメリカの生活や文化を知り体験できた事です。
- ホストファミリーと出会えたこと。
- 沢山の人に出会えた事です。ホストファミリーだけではなく、他の大学から来ていた人や現地の大学生とも友達になりました。
- 文化や習慣の異なった多くの人と出会い、交流することで、新たな発見や自信を持つ事が出来ました。
- 日本人、アメリカ人どちらでもあるが様々な人と会えて、いろんな話が出来たこと。ホストファミリーは人数が多い分、とても賑やかな家族の中に自分も参加できた。
- 最初は英語を話す事に抵抗がありましたが、授業を通して自信を持って話す事が何より大事だという事を教えてもらいました。この留学が初めの一歩であり、ますます努力しなければならないと教えてもらいました。留学を通して、これからの学習のモチベーションを上げる事ができたのが一番の収穫だったと思います。

改善すべき点

- 特にありません。
- より良いものにするための改善ではないかもしれないが、最初に現地で受けたクラス分けのプレイスメントテストの内容構成が自分の予想よりも曖昧に感じた。
- 自分が研修に行く地域について、より詳しく調べる時間を設けてから留学に参加した方が実際にその土地に行って学ぶ事や感じる事が多いと思います。
- 空き時間も日本人ばかりといるので、もう少し英語を使う機会があればいいと思う。
- 授業を受ける校舎を本校舎に近い所にして欲しかった。
- 大学で、現地の大学生と交流する機会が欲しかった。
- 空港での待ち時間が無駄に長い。研修前に、どういう気持ちや目標を持って海外に行くのかオリエンテーションで発表させるべき。
- アンケートなのに、記名しなければいけないことが理解できない。アンケートを取るのであれば、オリエンテーションの際に、無記名で記入させるべき。
- 事前のオリエンテーションをなるべく増やす。
- アクティビティで遊園地に行く予定だったのですが、当日そこが休業日だったという事が現地についてから発覚した。そういう手違いが起こらなければもっと良くなると思う。

研修の自由な感想

- 今回の留学は私にとってとても良い経験になり、刺激になりました。また、長期留学への意欲が高まりこれからの勉強の励みになりました。
- 3週間という短い期間ではあったが、平日は大学側が用意してくれた日程があり、また休日もみんなで予定を決めて色々な所に行けたので毎日とても充実して過ごす事が出来て良かったです。英語で自分の意志を思い通りに伝える事はとても難しかったのですが、これからも英語の勉強を続け、今度海外に行く時は英語で自分の気持ちを伝えられるようにしたいです。
- 自分にとって非常に有意義な時間を過ごす事ができた。
- 3週間はあっという間で、もっと長い期間を現地で過ごしたかった。アメリカでの生活をホストファミリーと共にする事が出来たため、よりアメリカンライフを体験することが出来た。もう一度カリフォルニアに行く機会があれば、観光できなかった所に行くのはもちろん、ホストファミリーや今回の留学で知り合った人達に会いたいと思う。

- 世界の中心であるアメリカで過ごす事は、圧倒される事も多く、学ぶ事が非常に多かった。アメリカ人の明るく、積極的なところは日本人も学ばなくてはいけないと思った。
- 3週間しかない中で、色々な人との出会いや、多くの刺激を受けることができ、予想以上の収穫だった。
- この研修では、人数が少なかった事もありみんなと仲良くなる事ができた。気の合う友人や学部が違う人と話す事もでき、楽しかった。授業では、自分が書いた文章をネイティブに添削してもらおうという初めての体験をする事ができ、本当に勉強になった。
- 密度の濃い3週間だった。
- ホストファミリーと暮らすのは初めての経験だったので、初めは緊張したが、とても優しくフレンドリーに接してくれて、毎日の夕食での会話が楽しかった。
- 本当に充実したものでした。ホストファミリーには、またいつか逢いに行きたいと思います。カリフォルニアだけでなく、アメリカの他の州や他の国にも行って、また違う世界を見てみたいと思えるような研修でした。
- 今回の留学に関わってくださった、宮脇さん、光野先生、コリンズ先生、すべての方々から心から感謝しています。3週間という短い期間でしたが、一生忘れられない経験となりました。本当に有難うございました。
- 研修に参加する事で、自分の知らなかった文化や習慣を目にできて、新たな発見と驚きが何度もありました。英語のスキルはもちろん、多くの人と触れ合う事でコミュニケーション力も上がったと思います。
- 「現地で英語だけの授業であれば、分からないことだらけになってしまうかもしれない」と留学前は思っていました。しかし、実際に授業を受けてみると、モントレイの先生は自分達に理解しやすくするため、授業のテーマを身近なところから入って分かりやすく説明してくれました。学生自らが意見や提案をする時間が多かったのですが、躊躇する事無く参加する事ができました。また、教室で授業をする時間は自分が思ったより少なく、残りの時間は観光地に出掛けて買い物や食事、学内でのスポーツやレクリエーションなどを楽しみました。
- 自分が生まれてから、もっとも多くの楽しみを経験した3週間でした。
- 語学力を向上させることはもちろん、アメリカという国の文化について深く知る事ができました。また、留学先の大学に在学している学生やホストファミリー、一緒に留学に行った長大の学生と親しくなる事ができ、交友関係を広げる事ができました。自分の将来を見つめなおすいい機会であり、今回の研修に参加して本当に良かったと思います。

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25mm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5号

発行日 2017年3月1日

編集 大橋絵理（編集委員長）小笠原真司（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. 5

CONTENTS

- On Rhetorical Questions and Their Constraints in English and Japanese
- An Exploration of Uniformity and Variability of Human Languages (2) -
Toshiaki INADA, Noriko IMANISHI 1
- Embedding Direct Quotes
Akira HIROE 19
- Application of Improvisation to Second Language Education
- Three Types of Improvisation Games -
Mai KUMAGAMI, Mari MIYAMOTO 27
- Taking a Bath and the Greek Myth
Eri OHASHI 37
- Teaching Large English Communication Classes in Japan
- Focusing on Increasing Student Interaction -
Siewkee BEH, Pino CUTRONE 51
- Furuta Oribe, Feudal Lord and Tea Master
- The Development of Chanoyu after Rikyû -
Noboru YAMASHITA 65
- Tea Saint: The Image of Sen-no-Rikyû in the Yamanoue Sojiki
- Rikyû's Way of Tea Explained by His Foremost Student -
Noboru YAMASHITA 87

**CENTER FOR LANGUAGE STUDIES
NAGASAKI UNIVERSITY**

MARCH, 2017