

# 『長崎大学言語教育研究センター論集』

## 第6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	
文学における温泉と医療 ―フランスを中心に― .....	大橋 絵理
メッセージ伝達を意味する動詞と that 節について ―動詞 apologize, express, inform, convince を中心に― .....	西原 俊明・林田 朋子・西原 真弓
一般化線形モデル(GLM)による G-TELP スコアから TOEIC スコアの 推定モデルの構築：長崎大学学生の 2011 年から 2016 年のデータから .....	丸山 真純・小笠原 真司・宇都宮 讓
外国語教育におけるインプロヴィゼーションの実践的活用法 ―ゲームの三分類に基づく授業案の提示― .....	隈上 麻衣・宮本 万里
Songs as a Tool for Developing Students' Descriptive Writing Skills .....	William COLLINS
Defending the Yes No Test Nonword Approach with Regression Analysis .....	Raymond STUBBE
The Syllabus: An Opportunity for Reflection .....	Brien DATZMAN
Study Abroad: Objectives and Potential .....	Brien DATZMAN
Kobori Enshū, Feudal Lord and Tea Master ―The Development of Tea Rooms in the Keicho and Kan'ei Period― .....	Noboru YAMASHITA
センター活動報告	
事業報告1 第4回外国語プレゼンテーションコンテスト .....	西原 俊明
事業報告2 デラウェア大学語学研修アンケート結果 .....	古村 由美子
ガバナンス経費による研究報告 ....	西原 敏明・大橋 絵理・ペー シュウキ

---

2018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		
文学における温泉と医療 –フランスを中心に–	大橋 絵理	1
メッセージ伝達を意味する動詞と <b>that</b> 節について		
–動詞 <b>apologize, express, inform, convince</b> を中心に–	西原 俊明・林田 朋子・西原 真弓	19
一般化線形モデル(GLM)による G-TELP スコアから TOEIC スコアの 推定モデルの構築：長崎大学学生の 2011 年から 2016 年のデータから	丸山 真純・小笠原 真司・宇都宮 譲	33
外国語教育におけるインプロヴィゼーションの実践的活用法 –ゲームの三分類に基づく授業案の提示–	隈上 麻衣・宮本 万里	53
Songs as a Tool for Developing Students' Descriptive Writing Skills	William COLLINS	63
Defending the Yes No Test Nonword Approach with Regression Analysis	Raymond STUBBE	73
The Syllabus: An Opportunity for Reflection	Brien DATZMAN	95
Study Abroad: Objectives and Potential	Brien DATZMAN	105
Kobori Enshū, Feudal Lord and Tea Master –The Development of Tea Rooms in the Keicho and Kan'ei Period–	Noboru YAMASHITA	113
センター活動報告		
事業報告 1 第 4 回外国語プレゼンテーションコンテスト	西原 俊明	137
事業報告 2 デラウェア大学語学研修アンケート結果	古村 由美子	139
ガバナンス経費による研究報告	西原 俊明・大橋 絵理・バー シュウキー	147

## 巻 頭 言

言語教育研究センターの平成 29 年度の主な活動を報告します。平成 24 年度から継続的に外国語教育の運営と改善に向けた取り組みを行っていますが、本年度も教育改善に向けた FD、英語教育特別シンポジウム、外国語プレゼンテーション・コンテストの開催、ガバナンス改革による各種プロジェクトなどを実施しました。

本年度の英語 FD は、「発信型の英語運用能力の増進に向けて」というテーマで 2 回の研修と講演会を開催しました。第 1 回では、SCAS (Special English Course in Academic Skills) チームにより、SCAS 教師陣が実践している Speaking, Writing 指導を中心とした英語教授法の研修を行いました。第 2 回は、上智大学言語教育研究センター長の吉田研作教授を招聘して、「大学入試における英語試験の改革と大学における今後の英語教育の在り方」という題目でご講演いただき意見交換を行いました。初習外国語 FD では、「外国語教育を考える-学習者中心の観点から」というテーマで、初習外国語におけるアクティブ・ラーニングの在り方について、本センターの韓国語とフランス語の実践例を報告して、非常勤講師の先生を交えた研修を行い分科会で意見交換を行いました。

第 4 回外国語プレゼンテーション・コンテストを実施しました。長崎県内の大学からの応募者を募り、英語と初習外国語のプレゼンテーションを競いました。昨年度から始めた留学生による日本語発表は本年度は応募がなかったのは残念ですが、次年度以降は、長崎県内に応募者を限定せず広く募る方向で発展的に改善する案を検討中です。

本センター主催で、大学英語教育の課題について討議する「英語教育シンポジウム：大学英語教育の現状と課題—新学習指導要領・入試改革と向き合う—」を開催しました。新学習指導要領や入試改革と大学英語教育について様々な課題が議論されているなかで、著書や講演会などで見識のある意見を発信している 4 人の講師陣（大津由紀雄氏、鳥飼玖美子氏、江利川春雄氏、斎藤兆史氏）を迎えて、意義のある意見交換がなされました。

ガバナンス改革のための教育研究支援について、本年度実施したプロジェクトの概要を巻末で報告します（一部は次年度の論集で詳細を報告する予定）。本センターが関わる言語教育・研究の組織的な改善に繋がるプロジェクトに裁量経費の一部を配分するものですが、それぞれのプロジェクトから教材開発、海外語学研修、e-learning 教育などに関する意義のある企画を立案してもらい、報告にある通り本センターの活動に貢献していただきました。

2018 年 3 月

言語教育研究センター長  
稲田 俊明

# 一 般 論 文

## 文学における温泉と医療 —フランスを中心に—

大橋 絵理

長崎大学言語教育研究センター

### **Spas and Healthcare in Literature – Focusing on France –**

Eri OHASHI

Center for Language Studies, Nagasaki University

#### **Abstract**

In the ancient Greek period, two opposite views of the hot spring treatment appeared: the first treated it as the miracle by the Olympus gods, while the other treated it as a subject of scientific enquiry, which the Hippocrates School supported. Afterwards, when the plague prevailed in the Middle Ages, Ambroise Palais, king's doctor, argued that the spread of the plague was the wrath of God against the corruption of man and banned the hot spring bath, for the reason that the poison entered into the body by bathing. It was also viewed with mistrust because it was an act favored by the heathens of ancient Greece. However, Montaigne and Rousseau, who disagreed with the doctors' assertions, practiced treatment with hot springs, and insisted on the importance of cleanliness by bathing. Their ideas became accepted gradually by the people, leading to a decrease in the infection of plague. In the nineteenth century, the doctors advertised that the spa treatments were good for health. The industrial revolution simultaneously caused health resort development, which made big money, and the authors such as Maupassant and Daudet who were interested in complex human relations, wrote the novels set in the spa resort. In this way, Spa resort has been inherited from the ancient times to contemporary as the important place of the controversy of medicine, and of the literary creation.

Key Words: Spa, Health, Literature, Medicine, Resort

## 1. はじめに

温泉は病気を癒す奇跡の泉として世界中で古代から神話と結びついてきた。例えば古代ギリシャ・ローマ時代では、アポロンとアスクレピオスが医神として信仰の対象となっていた。ゼウスの息子であるアポロンは、オリュンポス 12 神の一人で絶大な権力を有しており、予言、音楽、文芸の神であると同時に、病にかかわる神でもあった。しかも、人間を一瞬で殺せる金の矢を持ち、疫病を伝搬させることも病を癒すこともできると考えられていた。アポロンはまた神託も司り、古代ギリシャで最も威厳があるのは、アポロン神殿で下されるデルポイの神託だと信じられていた。デルポイについては、アポロドーロスの『ギリシャ神話』で、次のように書かれている。「アポロンはゼウスとヒュブリスの子パーンより予言の技を学び、デルポイに来た。〔…〕神託を守護していた蛇のピュトーンが、彼〔アポロン〕が地の裂け目に近づくのを遮った時、これを退治し、神託をわがものとした」<sup>1</sup>。またブルフィンチの『ギリシャ・ローマ神話』では、山羊飼いがパルナッソス山の山腹で深い洞窟から出ていた特別な蒸気を吸った後、発した言葉を、付近の村人が神から靈感によるものだと思い、その蒸気が噴き出る場所に建てた神殿がアポロン神殿であると述べられている<sup>2</sup>。この山羊飼いが吸うことで神託を得たと考えられた蒸気とは温泉の蒸気であると推測される。

また、もう一人の医神アスクレピオスは、アポロンの息子である。アポロンはアスクレピオスの母親であるコロニスに激怒して彼女を殺害し、その息子をケンタウロスのケイローンに預けた。その後、アスクレピオスはケイローンから医学と狩猟の技を学び、その後外科医となって、ゴルゴーンの右側からでた血を使って死者を蘇生させたと伝えられてきた。そのために、古代ギリシャではギリシャ全土に数多くのアスクレピオス神殿が建立されたと言われている。アスクレピオス信仰では、病人たちはこれらの神殿に赴き、沐浴し、神殿に宿泊した時に見た夢を神託だと信じていた。そして神官達は病人のために祈りや様々な魔術的な儀式、温泉への入浴による治療の指示等を行い病気を癒していたと伝えられている<sup>3</sup>。

さらに、ボルボとも呼ばれるギリシャ神話の中の月や魔術の女神ヘカテの原形は古代エジプトの蛙の顔をした水の女神ヘクトだと考えられている。ヘクトは天界の産婆として毎朝太陽神を産んだと伝えられていた。古代エジプトでは、蛙は卵を多く産み、その姿が胎児に類似していることから、ヘクトは出産、多産、復活を司る女神だとされていたのである<sup>4</sup>。ヘカテの権力は絶大で、ヘシオドスの『神統記』では、彼女はゼウスによって大地と海を授けられ、天でも特権を与えられていたので、人々は最初に彼女に供物を捧げ祈ると書かれている<sup>5</sup>。ボルボという名は、「沸騰する」という意味もあり、フランスのブルボンヌ、ブルボンヌ＝ランシイ、ブルブル等温泉地の名前にもなっている<sup>6</sup>。例えば、19 世紀のヴィシーのポスターで描かれている女神

は、たいていヘカテ＝ボルボである。そのため古代ギリシャ・ローマ時代では、温泉が湧きでた場所で神に治療を祈願したり、回復を感謝するために供物を捧げるという行為は一般的だった。供物はしばしば小さな人形だったり、木に彫られた痛みがある部分、例えば目、足、手、胴体等の身体の一部であった。実際フランスのブルボンヌ＝レ＝バンやロシュの源泉付近では 1500 体の人形や 8500 にものぼるの身体の部分の形や破片が見つまっている<sup>7</sup>。

しかし同時に古代ギリシャ時代にはすでに温泉を単なる神的な現象と捉えずに、科学的なものだとみなす思考も生まれていた。それでは、温泉と医療の関係はどのような変遷をたどり現代まで継続してきたのであろうか。

## 2. 温泉における神話と医学

紀元前 8 世紀ごろ書かれたホメロスの『イリアス』の第 4 巻では、アスクレピオスの息子マカオンがスパルタ王メネラウスの身体に受けた矢を抜く。彼は「非情の矢のあたった傷口を見ると、血を吸いだした後、かつてケイローンが彼の父に好意の印として送った痛みを鎮める妙薬を手際も鮮やかに傷口に塗る」<sup>8</sup>と書かれている。ホメロスはアスクレピオスを神とは考えずにテッサリアの豪族としているので、当然マカオンは人間ということになる。この記述から病や傷をいやすのは、神にだけ可能なのではなく人間にも可能だという考えが広まっていったのがわかる。

また「医学の祖」と言われるヒポクラテスは紀元前 460 年頃ギリシャのエーゲ海の小さな島コス島で誕生した。彼は、アスクレピオスの名がついたアスクレピアドという世襲制の医療従事者の集団に属していたと考えられている。実際、ヒポクラテスと同時代の人物であるプラトンの対話編『パイドロス』では、ソクラテスとパイドロスの対話の中に、「アスクレピアダイの医学者ヒポクラテスの言葉を信じるならば」<sup>9</sup>という言葉がでてくる。ヒポクラテスの死後 100 年たって編纂されたと言われている医学書『ヒポクラテス全集』に掲げられている「ヒポクラテスの誓い」という宣言には、最初に医学の神としてアポロンとアスクレピオスの名が告げられている。さらにコス島のアスクレピオス神殿には温泉が湧きでており、ヒポクラテスも温泉の効果幼い時から知っていたと言われている。全集の中の「空気と水と場所」という章では鉱泉の重要性、「婦人の自然性」では女性患者に多量の温浴を取らせることの必要性が述べられ、温浴や蒸気浴の身体への効果が何度も言及されている<sup>10</sup>。

しかし古代ローマ時代になると温泉に対する人々の意識に変化が現れた。皇帝達は治療のためよりも人民の関心をひくために豪華な温泉施設を次々と建設し、貴族たちは競って屋敷に贅沢な浴場を作り饗宴を楽しんだ。その贅沢さがいかに行き過ぎたものであったかを、セネカがルキリウスへの書簡で非難している。彼は、およそ 200 年前つまり紀元前 185 年～183 年頃古代ローマの英雄の一人であるスキピオが晩年を

過ごしたりテリウスの家を訪問した。書簡で、セネカはスキピオが、「自分の意志による追放によって退き、国の負担を軽くした心の偉大さ」<sup>11</sup>を称えたのち、彼が住んでいた質素な家について述べるが、特にセネカに感銘を与えたのは浴場であった。彼はスキピオが使用していた簡素な浴場を自分と同時代の人々の浴場と比較して次のように語る。

今時誰がそのように入浴することに堪ええるでしょうか。〔…〕もし、浴室の円天井がガラスで覆い隠されていなかったら。またもし、かつてはどこかの神殿の稀な見ものだったタソスの大理石が、わが家の水槽一つまりわれわれが浴室で多量の汗を流してからからになった体をそこに沈める—その水槽を取り巻かなかったなら。もし水を銀製の管の栓から注がなかったならです。

〔…〕スキピオのこの浴室には、ちっぽけな、窓というよりはむしろ裂け目といったものが、石の壁の中に切り取られてあります。それは壁の作りを損傷することなく光線を取り入れるためでした。ところが、現在は、もしも浴槽が一日中広々とした窓から太陽を受け入れるように按配されていなければ、浴室は油虫用だと言われます。また、もし入浴と同時に日焼けしないならば、さらに浴槽から陸や海を眺められないならばです。<sup>12</sup>

セネカは狭く暗く一切の飾りがない浴室に入浴するスキピオを、精神面において称えている。セネカの時代には入浴は快樂の追及のためのものになっており、裕福な人々は入浴しながら日光浴をし、宴会を繰り広げ、娼婦たちと戯れた。ローマ帝国を救った偉大な將軍スキピオは自ら耕した畑の泥で汚れた手足を洗い清潔さを保つために風呂に入ったのであり、同時代人達のように身体に塗った香料を練りこんだ高価なオイルを洗い流すためではないとセネカは主張する。彼は浴場や入浴という概念を通して、同時代人達が200年前の同じローマ人は文化的に遅れているという考えの傲慢さやその生活を厳しく非難したのである。このような理論は、換言すれば古代ローマ時代には入浴という行為が、単に生活だけでなく思考や倫理という精神性といかに深くかかわっていたかを示すものだと言えよう。

### 3. 入浴の否定

しかし、その後セネカが非難した贅沢さが大きな原因のひとつとなって古代ローマの温泉を含んだ浴場は、キリスト教の広がりとともに次第に衰退していく。もちろんキリスト教世界において温泉が全面的に否定されているわけではない。確かに温泉の記述は『旧約聖書』にも見られる。創世期第24章には「ジベオンの子らは次のとおりである。すなわちアヤとアナ。このアナは父ジベオンの驢馬を飼っていた時、荒野



で温泉を発見した者である」と記されている。聖書に温泉が発見されたと書かれているということは、その発見が貴重であり、神聖さと結びついているからだと考えられる。また、『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ある。ベトザタとは「恵みの家」という意味で、この池は定期的に鉱泉が湧き出る間歇泉だったと言われている。

しかし、同時に『新約聖書』には入浴に対する拒絶感の萌芽が見られる。「マルコによる福音書」第 7 章第 1-13 節では、イエスの弟子が手を洗わず食事をしたことにファリサイ派の人々が驚愕したと書かれている。なぜなら、「ファリサイ派の人々をはじめユダヤ人は皆昔の人の言い伝えを固く守って、念入りに手を洗ってからでないと食事をしない」からである。また、「ルカによる福音書」第 11 章 37-54 節では、身を清めずに食事をしたイエスに対して、ファリサイ派の人々が「杯や皿の外側はきれいにするが自分の内側は強欲と悪意にみちている」と批判する。このような清潔さと関連するユダヤ教の習慣に反しているとも見えるイエスやイエスの弟子の態度は、古代ローマの人々が愛好していた浴場という場所の否定にもつながっている。キリスト教はキリスト教以外の宗教を異端として徹底的に排除していった。温泉は病をいやす奇跡を起こす場所として古代ギリシャの神々の彫刻や絵画が飾られていることが多かったため、キリスト教にとっては異教徒達が集う場所であるという認識となっていたのである。またその豪華さは墮落へと結びつくものだと批判の対象となった。

さらに、浴場の衰退の原因のひとつに中世のペストの流行があったことも知られている。ペストによってヨーロッパでは 2000 万から 3000 万人が亡くなったとも言われているが、その凄まじさは文学作品の中でも語られている。14 世紀に書かれた『デカメロン』はペストが流行したフィレンツェの郊外の邸宅に男女 10 人が逃れ、ペストの脅威を振り払うため面白い話をお互いに出し合おうという提案から始まる。そのため『デカメロン』の第 1 日目には、いかにペストが猛威をふるい人々が混乱したかが描かれている。

先ほど申し上げた年〔1348 年〕の春のはじめ頃には、疫病はそのいたましい威力を驚嘆するばかりの方法で示しはじめました。それは、鼻血がでたら死の宣告だった東洋のとは違って、罹病の初期に、男も女も同じように、股のつけねか腋の下にこわばった腫瘍ができて、そのうちのある者は、普通の林檎ぐらいに、他の者は鶏卵ぐらいの大きさになり、またある者はその数が多く、他の者は少ないのです。しもじもの者はこれをペストの腫瘍とよんでおりました。〔…〕

このペストの性質ときたら、次から次へと伝染することにかけては、ものすごい力を持っておりまして、それが人間から人間へ伝染するだけならまだしものこと、

こんなこともございました。[...] つまり、患者かまたはその病気で死んだ品物に人間以外の他の動物がふれると、それに病気がうつるだけではなく、またたく間にそれが死んでしまうのでした。<sup>13</sup>

上記の引用にも見られるように、患者のみならず動物でさえ持ち物に触れただけでも感染すると考えられていたペストを予防することは当時では不可能であった。彼らは神にすぎるしかなく、そのため『デカメロン』の語り手達が出会うのもミサが行われた教会に設定されている。

そのような状況の中で、医師達はなんとかペストの感染をくいとめようとした。1568年にはシャルル9世の筆頭外科医であったアンブロワーズ・パレが、共同浴場を禁止した。パレは1582年に執筆した『ミイラ、一角獣、毒およびペストの説』の中で、「ペストは神の怒りから生まれた病である。それは猛々しく、嵐のようで、性急で、耐えがたいものである。さらに、恐ろしく、感染し[...] 人間や、動物や植物というあらゆる生命の死を招く敵である」<sup>14</sup>と断言する。彼はペストの広がりや人間の墮落に対する神の怒りであると主張する。またペストをくいとめるためには、川や泉に注意し、傷んだ食べ物や食わず、道路や公共浴場を封鎖し、のら犬やのら猫を殺すように指示する<sup>15</sup>。さらに「蒸し風呂と共同浴場は閉鎖すべきである。なぜなら、入浴後は、すべての肉や器官が柔らかくなり、細孔が開き、ペストの毒気があつという間に身体に入ってきて、すでに、何度も見てきたように、すぐに死に至るからである」<sup>16</sup>と忠告する。

国王の専属医師であったテオフラスト・ルノーも、「医師の診断か、緊急な場合以外は入浴は単に不必要なだけでなく人間に害を与えるものである。入浴は身体に極度の疲労をもたらし、大気中の悪い空気が身体に入ってきて一杯になり、病気を引き起こす。[...] 入浴は頭を蒸気で一杯にする。また神経と靭帯を緩める敵であり、そのため痛風の人たちは入浴後痛みを感じるのである。また母親の体内にいる子供も殺してしまう」<sup>17</sup>と述べた。古代ローマの人々が豪華な浴場でふけた遊びや快樂の数々は、異教徒的でキリスト教の神の怒りをかうものであるという考えだけでなく、入浴により毛穴から病原菌が入り、胎児まで殺してしまうという国王の医師達の主張によって、温泉は避けるべき場所だという考えが広まることになったのである。

#### 4. 貴族と温泉保養地

しかし、ペストの脅威が下火になると、医師達の主張にもかかわらず再び温泉の効果が目に見えるようになる。フランソワ1世の姉であり、ヴァラン王エンリケ2世の妻であったマルグリット・ド・ナヴァールは『デカメロン』に感銘を受け、『エプタメロン：7日の物語』を執筆した。内容は『デカメロン』の手法が踏襲され、嵐の

ために修道院に足止めされた 5 人の女性と 5 人の男性からなる旅人たちが、その 7 日間にそれぞれ物語を語るというものである。マルグリット・ド・ナヴァールが亡くなったため、未完で終わってはいるが、修道院の場所はコトレ温泉の地方に設定されている。コトレは 8~9 世紀ごろ聖サヴァンがピレネーの溪谷に隠修道士として暮らし、様々な奇跡を起こしたことから多くの巡礼者が訪れるようになった場所である。そのためそこに修道院が建設され、その後「コトレ病院」も併設され、1059 年から 1078 年にかけては温泉も整備された。このように聖人と結びつき、修道院が運営していたことからわかるように、コトレの温泉は神の奇跡として病人を癒す力があると考えられていた。

『エプタメロン』のエピローグは次のように始まる。

9 月のはじめになると、ピレネー山脈にある温泉の効き目があらわれてくる。フランスやスペインそのほかの諸国の人々が、コトレ温泉場に集まって、鉱泉を飲んだり、鉱泉に浴したり、あるいは泥土に浸るために来た。温泉の効き目は驚くばかりで、医者から見放された病人も、すっかり回復して帰国するほどであった。

さて、私はこの温泉の有様や効き目のことをかれここで言うつもりはなく、これから物語にかかわりのある点だけを、お話ししておきたいのである。

人々がすっかり健康を取り戻し、いよいよ帰国しようと思っていたその矢先、ものすごい大雨が降りだしてきて、神様がノアになされた約束をお忘れになり、またもや、もう一度、世界を氾濫させ、水浸しにでもしようとも思っておいでになるのではないかと思われたほどだった。<sup>18</sup>

「Cauderès コドレ」は今日では「Cauterets コトレ」と呼ばれている。コトレはマルグリットの夫ナヴァール王のアンリ・ダルブレが治めるナヴァール王国の一地方であった。王はコトレ地方の美しい自然が非常に気にいっており、妻に健康のためにコトレを訪れるように勧めたのである。彼女は 1541 年 5 月に夫とともにコトレの温泉を訪ね鉱泉を飲み、温泉やその成分を含んだ泥に浸った。マルグリットは重症の鼻カタルとリューマチにより特に冬はベッドから起き上がれず、多くの医者にかかったが治療に効果がなく治癒を期待して温泉に向かったと言われている。その後、1546 年 9 月に彼女はコトレを再訪し、最後に訪ねたのは 1549 年の 5 月で、夫や娘夫妻と離れての療養だったが、同年の 12 月に亡くなった。晩年、彼女は半身が麻痺していたと言われており、何度もコトレを訪れたのは、温泉治療によってある程度の効果が得られたからだと考えられよう。さらに、マルグリットは不妊に悩んでいた娘のジャンヌ・ダルブレにも、コトレでの温泉療養をすすめている。そして、療養の成果か、その後ジャンヌはのちのアンリ 4 世を授かったのである<sup>19</sup>。ペロー童話の「眠れる森の美

女」でも「昔々あるところに王様と王妃様がいました。二人はなかなか子供にめぐまれなかったので、世界中の色々な温泉に行きました」<sup>20</sup>と書かれており、温泉は不妊治療にも効果的であると信じられていた<sup>21</sup>。

16世紀ではヨーロッパで多くの温泉を巡った人物の一人にモンテーニュがいる。彼は長年腎臓結石に苦しんでいたにもかかわらず、医者に対して強い不信感を抱き、『エッセー』の中で医学に対する懐疑を以下のように述べている。

第一に、経験によって、私は医学を恐れている。私が知っているかぎりでは、医学の管轄のもとにある人々ほど、病気になるのが早くて、治るのが遅い人種はいないのである。食事療法という拘束のせいで、彼らの健康そのものがむしばまれ、そこなわれている。医者たちときたら、病気を支配するだけでは満足せず、健康をも気にしてしまって、我々が一日中、彼らの権威から逃れられないようにする。とにかく彼らは、こちらがいつも完全に健康であっても、将来の大病の論拠を引っ張り出してこようとするのではないか。<sup>22</sup>

モンテーニュは、医術への反感は「遺伝的」、つまり彼の父親も同様の考えであったと言う。医学が発達していない時代には、医師たちにたいして不信感を持っている者も多かった。そのようなモンテーニュが病気の苦しみから逃れるために選択したひとつの方法は様々な温泉を巡る旅行だった。

私は旅行の機会に、キリスト教国の有名な温泉はほとんど回ってみた。数年前からは、湯治療法も始めた。そもそも、わたしは入浴が健康にいいと考えているし、毎日身体を洗うという、その昔は、ほとんどの国において、広く守られ、現在もいくつかの国で守られている習慣が、我が国では失われたために、われわれの健康に少なからぬ不調をももたらしめているとも思っている。われわれの皮膚を垢でかさかさにして、毛穴をふさいでおくのが身体に悪くないなどということは、とても考えられないのだ。<sup>23</sup>

入浴によって清潔になることは、健康を促進することでもあるというモンテーニュの判断は、入浴すると毛穴が開いて病気に感染するという王の医師達の理論と反対であり、非常に近代的でもある。さらにモンテーニュは、温泉水の効果について次のように語る。

温泉を飲むことは、第一に、幸いにも、私の口に合わないということは全然ない。第二に温泉水は自然で、単純なものであるから、たとえ無駄だとしても、少なくとも

も危険はない。温泉場に集まってくるあらゆる状態や体質の無数の人々が、いい証拠ではないか。<sup>24</sup>

温泉療法で結石の病が完治したわけではないが、ほぼ一年かけて彼がヨーロッパの温泉地を巡ったからには、ある程度の効果を実感できたのではないかと推測される。彼は 1580 年から 1581 年にかけて、ドイツからイタリアまで数多くの温泉保養地に滞在ながら旅行し、その体験を『旅日記』に記している。中でも、イタリアのデラ・ヴィラ温泉には 1581 年の 8 月 14 日から 9 月 12 日までほぼ一か月間滞在し、そこでの治療法についても次のように書いている。

午後に私は入浴した。それは、この地方の規則に反することで、ここでは一つの作用はもう一つの作用を妨害すると言われているからである。飲用は飲用だけ続け、入浴は入浴で続けるというふうに、別々でするのがよいとしている。人々は 8 日飲んで 30 日入るとか、こちらの湯（ラ・ヴィラ温泉）を飲み、向こう側の湯（コルセナ温泉）に入るとかする。<sup>25</sup>

この文章から温泉に浸ることよりも温泉水の飲用が重視されていることがわかる。飲用は多くの人々が苦しんでいた胃炎に効果的で、食欲が増進すると考えられていた。モンテーニュは各保養地で特に温泉水を何杯飲んだか、それによって結石がどのように排出されたかを克明に記している。医学的な治療が確立していない時代では、温泉という自然のエネルギーで病を癒す方法は病人にとっては非常に重要なものであった。

その後、17 世紀になると多くの王族や貴族が温泉治療にしばしば赴くようになった。例えばピレネー山脈にあるバレージュ温泉では、1630 年に鉱水をひいた大きな浴槽と小さな浴槽が作られた。その評判のよさからルイ 14 世とモンテスパン夫人の間にできた足の不自由だった息子が湯治を行い回復したと言われている。また、リューマチに苦しみ身体が歪曲していたスカロンはドービネ嬢と結婚する前にかなり長い間バレージュに滞在していた。ある程度の効果があったため、アメリカへ赴く計画があった時も、同地で温泉保養をしようと思っていたことが書簡に記されている。彼はサラザンに「バレージュに春に行くことができれば、ヴィジェ嬢に会うためにあえてボルドーへ行ったでしょうが。それが私が考えていた計画でした。しかし、運命は一月後に、私をアメリカへ連れて行ってしまいます」と書き送っている<sup>26</sup>。

病気のために顔の形が変わるといふ若い女性にはつらい病にかかっていたラファイエット夫人も 1657 年に親しくしていた作家のジル・メナージュにヴィシーから次のように書き送っている。「私はここの温泉地で毎朝 14 杯も世界で一番美味しくない熱



い鉱泉を飲みました。これで痛みが減るといいんですが。ここは、医者では治療できない人を送る温泉です」。また別の時には「私はここで首までお湯につかっています。でも、体調がよくならないので、明日はここを出ると思います」と報告している<sup>27</sup>。

ほぼ同時期にセヴィニエ夫人もヴィシーに治療のため滞在していた。彼女がヴィシーから娘グリニャン夫人へあてた書簡は様々なサロンで評判を呼んだ。当時は書簡が個人に宛てたものでも、サロンで全員の前で声に出して読まれたり、回覧されることが一般的な習慣となっていた。セヴィニエ夫人自身も自分が宛てた相手だけではなく様々な人達にも読まれることを前提に手紙を書いていたことを考慮すると、いかに温泉療養が当時の貴族たちの間で関心が高かったかがわかる。彼女は1676年の5月末から6月半ばまでと1677年9月3日から25日までヴィシーに滞在し克明に治療法を手紙に書き綴った。彼女はユーモアを持って「それは煉獄のリハーサル」のようなものだと語り、具体的にどのような治療かを述べている。

あなたの哀れな身体はどこかに想像できるかぎりの沸き立つほどの熱いお湯の噴き出しがかかるのです。まず身体中に警報を発して、動物精気をすべて活動させます。それから以前に痛んだ関節の治療に専念するのです。[...] すべてに耐えなければいけません。すべてに耐えても決してやけどをすることはありません。それから暖かいベッドに入ったらたっぷり汗をかきますと、ほら、治るといふわけです。<sup>28</sup>

温泉水を身体に浴びることは、血行を促し同時に皮膚病を癒す効果があることも知られていた。書簡から鉱泉の飲料だけではなく、シャワー等様々な温泉を使った治療法が試みられていたのがわかる。セヴィニエ夫人はほぼ毎日娘にヴィシーでの温泉治療の様子だけではなく、自分が出会った人々、彼らとの会話、訪問、散歩など、日常生活を詳細に書き送った。それはひとつの作品とも言えるもので温泉保養地が創作を育む場ともなっていると言えるだろう。

## 6. 温泉保養地の発達

フランスでは16世紀に王の首席待医であるラ・リヴィエールが「各州に温泉監督官(医師)を任命し、自分の任務である監視や調査、活動のコントロールなどを補助させた。[...] 温泉監督官は源泉を発見し、特性を検査し、それらを保護し、温泉施設の良い働きを監視するという役目を負っていたので、その任務は重要であった」<sup>29</sup>。その後国王が18世紀に「王立医学委員会」という温泉に関する行政機関を特別に設置したことからもわかるように、温泉は国による統治がなされ、温泉療養は貴族の間で病気の治療法として認知されていった<sup>30</sup>。そのため、1789年のフランス革命以降は、温泉保養地を利用していた王侯・貴族の階級がいなくなったことから、保養地は

打ち捨てられ、衰退していった。

さらに 18 世紀には感染症の広がりを防ぐために、その原因と推測される不快な臭気を空気の循環によって追い払わなければならないという考えが医師達の間で支持されるようになった。そのため空気の循環は身体の清潔さと強く結びついていると信じられ、清潔な布で体をこすり、空気に体をさらす乾浴が最も健康によいと思われていた<sup>31</sup>。だが、そのような考えを否定する哲学者もいた。都市より田園、束縛より自由、贅沢より簡素さの美点を主張したルソーである。彼は、教育論である『エミール』の中で、モンテーニュ同様医師に対する不信を語る。そして「医学の中でただひとつ有益な部分は衛生学」<sup>32</sup>であり、子供の身体を拭くだけでは不十分だと言う。「子供はたびたび洗ってやりなさい。子供が不潔になっている時は洗ってやる必要がある時だ。拭いてやるだけだと子供を苦しめることになる。[...] この沐浴の習慣は中断してはならない」<sup>33</sup>。自然であることや子供の自由を重んじる彼の教育論は、それまでの慣習に疑問を抱いていた一般の人々だけではなく、王侯貴族にも多大な影響を及ぼした。

その結果、19 世紀になると「清潔」に対する概念が大きく変化した。子供の教育に役立つ児童書として非常な評判をよんだ『二人の子供のフランス一周』では、12 章に「服装と清潔さの決まり」という題がつけられている。初めて行く村に到着する直前に、主人公の子供達は、知らない人に会う時には必ず清潔で身ぎれいにするよというエティエンヌお婆さんの忠告を思いだす。そうしないと浮浪者に間違えられるというのである。それで二人は「道のそばを流れているきれいな川に急いでいこう。そこで顔と手を洗おうよ」<sup>34</sup>と言い合い、さらにハンカチで服から埃を払い、髪をとかし靴を雑草で拭い村へ入っていく。このように、水によって身体を清潔に保つことは、社会で一個人として認められるのに必要不可欠であるという子供への教育は、その後社会全体の共通理解ともなっていたのである。

また 1860 年にナポレオン III 世は鉱水の衛生状態を管理するために「利用されている源泉の位置するあらゆる場所は、十分な監視と施設の活用具合に責任を負う監督医によって監視されなくてはならない」<sup>35</sup>と定めた。それにともなって温泉保養地は医学的側面が強調されるようになり、個人シャワー室や治療室の充実が促進された。さらにパリから遠く離れた土地への移動が鉄道の発達によって容易になり、医師達がガイドブックや新聞で推薦した温泉地を多くの人々が訪れるようになった。ユーゲン・ウェーバーは、『フランス、世紀末』の中の「温泉療養者と観光客」の章で、温泉保養地は 19 世紀には海岸にさきがけリゾート地になったと指摘している<sup>36</sup>。その結果、人々をひきつけるために豪華なホテルやカジノが建設され、退屈を紛らわせるために演劇やコンサートが頻繁に催されるようになった。それによって純粹に治療のための人々に加えて、社交やバカンスのために温泉保養地を訪れる人々が増加していったのである。

そして作家達もこぞって温泉保養地へと出かけた。ゾラとミシュレは妻を連れて1884年にはモン＝ドレへ、1885年にはフォルジュ＝レ＝ゾーへ、ジョルジュ・サンド、シャトーブリアン、ユーゴーはコトレへ、1900年にはブルーストがエヴィアンへ赴いた。テーヌやナドーは治療というよりも旅行者として温泉保養地へ行っている。フローベールは1840年の8月から10月にかけてピレネー・コルシカ旅行を行ったが、その旅行記の中で温泉保養地を辛辣に批判している。「すべての温泉保養地は似通っている。温泉保養地にはどこでも鉱泉飲場、浴槽、舞踏会のための同じような部屋がある」<sup>37</sup>。また彼は『サランボー』執筆後1862年に母親の保養に同伴しヴィシーに赴き20日程度滞在したが、8月23日にアルフレッド・ボードリに次のように書き送っている。「母はヴィシーの鉱泉はとてもいいと思っている...それにしてもこの地方はばかげていてどうしようもなく哀れなやつらで一杯だ。これが、僕が抱いている感想のすべてだ」<sup>38</sup>。1863年もフローベールは6月から7月初旬にかけてヴィシーに滞在しているが、この温泉保養地に対する考えは翌年になっても変わらなかった。「私はヴィシー滞在をたいして楽しんでいません。ここでは、執筆する気になれないので、本を読んで時間を過ごしています。[...] ヴィシーはルーアンの人間や下品なブルジョワでいっぱいです。それで、外出する気になれません。ここで同じ階級の多くの知り合いにいました。みんな、道で出会って世間話をしています」<sup>39</sup>。

このように、リゾートとしての開発が進んだ温泉保養地は非常に俗化されたものになっていった。ルベタンは『現代のコメディ』の中で当時大流行だったヴィシーでの療養者の状況を、皮肉を交えながらコミカルに描いている。「胃の痛みをおさえながら、顔色がすぐれない人々が輪になって陰鬱そうに、オーケストラがかなでる陽気な音楽を聴いている。悲しい雰囲気である。すばらしく設備が整ったこの砂漠、すばらしく充実したこの空虚な場所に立ち向かうためには、「大きな柵」や「病院」の鉱泉を喜んであるいは必要にせまられて飲まなくてはならない。私もまた、なんとか毎日何杯ものコップに入った鉱泉水を飲み干し、そのあとでやっと息を吸い込んだ」<sup>40</sup>。

このような状況を最も的確に描写したのはモーパッサンの『モントリオル』であろう。モーパッサンは療養のため1883年8月初旬、1885年の8月、1886年の7月から9月にかけてフランスのオーヴェルニュ地方のシャテル＝ギュイヨンに滞在し、その経験をもとに『モントリオル』を執筆し1887年に出版した。この小説は、アンデルマット夫妻が妻クリスティアーヌの不妊治療のためにオーヴェルニュ地方にあるボヌフィュー温泉を訪れたところから始まる。温泉保養地滞在后クリスティアーヌは子供を授かるが、それは夫ではなくその地で出会った愛人ポールの子供だった。だが有能な事業家である夫のアンデルマットは温泉開発に夢中で妻の浮気にも全く気付かない。彼の関心は有名なパリの医者たちをどのように買収してモントリオル温泉に呼び込むかということだけである。そしてこの小説の中に登場する医者たちは患者ではな



く金儲けにしか関心を持っていない。つまり、モーパッサンは温泉保養地を人間の隠された欲望や偽善を暴く場として描いているのである。

別の視点から温泉保養地を小説に取り入れた作家のひとりにドーデがいる。彼は梅毒の治療のために 1879 年にアヴラール、1880 年にはロワイヤ、1882 年にネリス、エクス=レ=バン、1885 年にラマルーというように温泉保養地を転々とした。ドーデは『イリュストラシオン』に 1881 年の 5 月 14 日から 7 月 16 日まで『ニューマ・ルメスタン』という小説を連載したが、その中の 11 章と 12 章にそれぞれ「鉱泉の町」「鉱泉の町 (続)」という章題をつけ、小説全体の八分の一を温泉保養地について描いている。この小説でドーデは、シャワーを浴びたり、朝晩鉱泉を飲んだり、蒸気吸引を一日に 4 回行う治療法や、家族、子供たち、老人、ブルジョワ、王族等様々な病人について細かく描いている。共通点は療養者が皆、死と向き合っていることである。ドーデは特に肺病を病んでいる貴族の母親に焦点をあてる。「ここには温泉保養地特有の悲しみがある。人々は自分の健康がむしばまれていることに向き合い、途切れることがない咳や、ホテルに閉じ込められることで気分が落ち込む。そして空気感染を避けるためにハンカチを口にあてている。[...] かわいそうな母親は肺病に効果があるというオ=ボンヌやモン=ドレというすべての温泉養地を巡ったのだ。しかし、このアリヴァールは他の保養地とは違う場所だ。もうどんな治療もきかない私やほかの絶望した病人たちしか送られてこない所なのだ」<sup>41</sup>。

さらに病気からくる激しい苦痛にさいなまれる日々を克明に描いた日記である『ラドゥル』はドーデの死後 33 年たって出版された。『風車小屋だより』に見られる純粋で素朴な人々を描いてきた作家が性病である梅毒にかかっていたということはイメージを損なうとして長年秘密にされていたのである。彼は、『ラドゥル』の中で 20 年間病気に苦しめられてきたと告白している。「僕は書いた。僕は苦しんだ。落胆。倦怠。いつも同じ歌。シャワー。ラマルーでは。去年から足の痛みがひどい。手すりなしでは階段を降りることができない。蠟を塗った床を歩くことができない。身体の一部の感覚がしょっちゅうなくなる。下半身が、足がもつれる」<sup>42</sup>。『ニューマ・ルメスタン』に書かれた貴族の母親と同様に彼は一縷の望みを託して、温泉を巡るがその効果が得られることはなく、彼の絶望は深くなるばかりだった。

『ラドゥル』にも出てくるゴンクール兄弟の弟ジュールも梅毒に苦しみ、パリでシャワーを使った水療法を試みていた。だがジュールの健康が悪化したために兄弟は 1867 年 7 月 3 日から 29 日まで、1868 年 6 月後半から 7 月半ばまでヴィシーのホテルマドリッドに、1869 年 6 月 10 日から 7 月 2 日にはロワイヤに滞在した。日記では「温泉保養地での生活、30 分ごとに鉱水を飲む、ホテルから鉱泉飲み場までの散歩、規則と中断の一日、治療の規律」<sup>43</sup>と治療方法が淡々と語られている。また、彼らの日記から温泉保養地にイギリス人、イタリア人、スペイン人など様々な国籍の

人々やあらゆる年齢層、様々な階級の人たちが一堂に会していることがわかる。1868年6月21日にはヴィシーについて「この鉱泉は夜を揺さぶり、悪夢に陥れ、人生での悪い記憶や苦痛に満ちた記憶を思い出させる。それは不安とエロティスムが混ざった特殊な感覚だ」<sup>44</sup>と述べ、必ずしも彼らにとって温泉保養が精神的安定に結び付いていなかったことがわかる。

このように、19世紀には多くの人々が治癒を求めて温泉保養地向かったが、奇跡的な効果を得たと感じることはほとんどなくなっていった。

## 7. 終わりに

その後近代医学の発達とともに温泉保養地を訪れる人々は減少していったが、興奮した精神を鎮めるためという目的で温泉療養に行くことは勧められていた。例えば、ジッドは、『一粒の麦もし死なずば』の中で、精神錯乱を装っていた中学生の自分に医者達はラマルー温泉に行くことを勧めたと書いている。「上ラマルーの浴槽は古くローマ時代までさかのぼるものと僕は思う。とにかく原始的だ。だから、僕は好きでもあった。[...] この一回目の湯治のあとに行われた医者達の立会いの診察は、ラマルー温泉が僕に効いたと認めた。場合によっては、秋にもう一度行ったらよかろうという結論になった。[...] 秋になるまでの間、僕はジェラドメールへ灌水浴をやり送到了」<sup>45</sup>。ここでは、温泉治療がと海水治療が同時に行われているのが見てとれる。温泉保養地は基本的に山間にあり都市部から遠く、そこでの一か月から二か月の滞在は費用がかかったので大部分の利用者は富裕層だった。しかし、工業化が進み労働者が増加するにつれて、人々はもっと手近で経済的な保養地を求めるようになり、それが海浜保養地を生み出した。温泉地と比較すると、海岸はパリやロンドンから近い場所に、それぞれの地形の特徴をそなえながら多く見いだされ、子供たちにとっては遊び場として適しており家族で楽しむことができた。また、医者達もこぞって海水は殺菌力が強いので病気の治療効果があり、広い空間が開ける海岸は身体にも精神にもいいと主張した。さらに、温泉とは異なって古代ギリシャ時代から神々が生まれ、支配してきた海の神秘性、また生物だけでなく人間にも生きる糧を与えた海の実用性という多様な魅力によって、流行は急速に温泉保養地から海岸保養地へと移行していったのである<sup>46</sup>。

しかし、温泉保養地はまた別の開路を見出している。20世紀に近づくとともに、鉱泉水はミネラルウォーターとして瓶詰め販売され、日常生活の飲用水として現代にいたってもその消費量は全世界的に大幅に増加している<sup>47</sup>。さらに今後の人口増加による水質汚染の可能性から、健康に不可欠な鉱泉の重要性はますます増大していくであろうし、複雑な社会構造からくるストレスを減少させる場として温泉保養地は形を変えながらも存続していくと予測される。

註

- 1 アポロドーロス、『ギリシャ神話』、岩波書店、2016年、34頁。
- 2 トーマス・ブルフィンチ、『ギリシャ・ローマ神話』、野上弥生子訳、岩波書店、1978年、377頁。「デルポイのアポローン神殿が建つ位置を考えていただきたい。荒々しい溪谷に、しかもどうやら岩の裂け目の上に建立されていたのである。カソティスの泉水が神殿の基礎部分をぬって流れている。[...] 流れる水の豊かさが、聖域における雰囲気と生命の重要な要素であった」（カール・ケレーニイ、『医神アスクレピオス：生と死を巡る神話の旅』、岡田素之訳、白水社、2012年、47頁）。
- 3 ケレーニイはアスクレピオスの聖域は「ある時は高尚な、またある時はより強烈な夢の幻視として体験されるような、直接的で赤裸々な出来事による治療そのものに通じる道であった。しばしば神は夢のなかでみずから処置することがあった」（同書 57 頁）、また「人々は最初のアスクレピオス神殿をアポローン・キュパリオスの林苑に建て、それを徐々に拡張して治療施設にして、そしてコス島の医師達が先祖伝来の遺産として祭祀によって維持してきた治療の神秘的で神々しい源泉を、病に苦しむ者たちのために」（同書 87 頁）役立てたと指摘している。
- 4 Barbara. G. Walker, *The Woman's Encyclopedia of Myths and Secrets*, Harper & Row, 1983, pp. 378-379. バーバラ・ウォーカー、『神話・伝承事典』、山下主一郎主幹、青木義孝他訳、大修館書店、1988年頁参照。ヘケトはクヌム神の妻の一人であり、クヌムがロクロを使って作り上げた子供の人形に生命をもたらす役割を果たしていると言われている。
- 5 ヘシオドス、『神統記』、廣川洋一訳、岩波書店、1984年、55-60頁。
- 6 Michel Jalatel, *La saneté par les eaux : 2000 ans de thermalisme*, L'instant, Durable, 1983, p.14.
- 7 *Ibid.*, pp. 16-17.
- 8 ホメロス、『イリアス』（上）松原千秋訳、岩波書店、1992年、121頁。『知らぜらるヒポクラテス —ギリシャ医学の潮流—』、二宮陸雄、藤原出版、1983年参照。
- 9 プラトン、『パイドロス』、藤沢令夫訳、岩波書店、1967年、148頁。
- 10 ヒポクラテス、『ヒポクラテス全集』、今裕訳、東京：名著刊行会、1978年参照。ヒポクラテスは、温泉は効果があるので、病気によっては健康に悪い場合もあることを述べている。
- 11 セネカ、『道徳書簡集（全）—倫理の手紙集—』、茂手木元蔵訳、東海大学出版会、1994年、368-369頁。
- 12 同書、369-370頁。
- 13 ボッカチョ、『デカメロン』、柏熊達生訳、筑摩書房、1987年、20-21頁。

- 
- 14 Ambroise Paré, *Discours d'Ambroise Paré : avec une table des plus notables matières contenues esdits discours ; de la mumie, de la licorne, des venins et de la peste*, Gabriel Buon, 1852, p. 44.
- 15 Voir Véronique Montagne, « Le discours didascalique sur la peste dans les traités médicaux de la Renaissance: rationaliser et/ou inquiéter » in *Réforme, Humanisme, Renaissance*, 2010, Volume 70, numéro 1, pp. 103-112. Voir aussi Marzia Cacioni, « Peut on guérir Dieu? La colère divine dans l'œuvre d'Ambroise Paré » in *Les émotions de Dieu. Attributions, revendications, appropriations (XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècle)*, colloque internationale, 23-25 juin 2015, p. 4.  
<http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnf/article/view/492>
- 16 Ambroise Paré, *op. cit.*, p. 536.
- 17 Théophraste Renaudot, *Recueil général des questions traitées et conférences du bureau d'Adresse ès-année 1633, 34,55, jusqu'à présent, sur toutes sortes de matières, par les plus beaux esprits de ce temps*, L. Chamboudry, Paris, 1656, 6 vol. in 8; vol. t. II, pp. 529-530.
- 18 Marguerite d'Angoulême (reine de Navarre : 1492-1549), *L'Héptaméron des nouvelles : de très illustre et très excellente princesse Marguerite de Valois, royne de Navarre*, Benoist Preuos, Paris, 1559, p. 2. 訳出にあたっては、マルグリット・ド・ナヴァール、『エプタメロン』、平野威馬雄訳、誠文図書、1982年を参照した。Voir Nicole Cazauran, *L'Héptaméron de Marguerite de Navarre*, SEDES, Paris, 1976.  
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k523698/f4.image.r=.langES>
- 19 René Flurin, *Histoire de Cauterets des origines à nos jours*, Créer, 2006, pp.49-52  
Voir Frank, Félix, *Le dernier voyage de Marguerite d'Angoulême aux bains de Cauteret, sœur de François I<sup>er</sup>, avec sa fille Jeanne d'Albret aux bains de Cauterets (1549)*, E. Privat, 1897.
- 20 Charles Perrault, *Contes des fées*, Delarue, 1867, P. 23.
- 21 Jean Charles Chenu, *Éssai pratique sur l'action thérapeutique des eaux minérales*, vol. 1, 1840, P. 53.
- 22 Montaigne, *Les Éssais*, édition établie par Jean Balsamo, Michel Magnien et Catherine Magnien-Simon, édition des « notes de lecture » et des « sentences peintes » établie par Alain Legros, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 2007, p. 804. 訳出にあたっては、ミシェル・ド・モンテーニュ、『エッセー 5』、宮下志朗訳、白水社、2013年を参照した。

- 23 *Ibid.*, p. 816.
- 24 *Idem.*
- 25 Montaigne, *Œuvres complètes*, textes établis par Albert Thibaudet et Maurice Rat, introduction et notes par Maurice Rat, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1962, p. 1270. 訳出にあたっては、ミシェル・ド・モンテーニュ、『旅日記』、関根英雄、斎藤広信訳、白水社、1983年を参照した。
- 26 J. G. Ballard, *Essai sur les eaux thermales de Barèges*, 1834, F. G. Levrault, Librairie-Éditeur, pp. 15-16.
- 27 H. Ashton, *Madame de Lafayette : sa vie et ses œuvres*, Cambridge at University presse, 1922, pp. 56-57.
- 28 Madame de Sévigné, *Correspondances, tome II, juillet 1675 – septembre 1680*, texte établi, présenté et annoté par Jacqueline Duchêne, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », p. 303. 1676年5月21日、グリニャン夫人宛て。訳出にあたっては『セヴィニエ夫人からの手紙』、吉田郁子訳註、大学書林、1994年を参照した。
- 29 Philippe Langenieux-Villard, *Les Stations thermales en France*, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », n° 229, Paris, 1990, p. 18. 訳出にあたっては、成沢広幸訳『フランスの温泉リゾート』、白水社、2006年を参照した。
- 30 *Ibid.*, p. 20.
- 31 Julia Csergo, *Liberté, égalité, propriété : le morale de l'hygiène au XIX<sup>e</sup> siècle*, Albin Michel, 1988, pp. 24-25. 訳出にあたっては、ジュリア・クセルゴ、『自由・平等・清潔—入浴の社会史』、鹿島茂訳、河出書房新社、1992年を参照した。
- 32 Jean-Jaques Rousseau, *Œuvres complètes IV*, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1969, p. 271. 訳出にあたっては、ルソー、『エミール』、永杉喜輔、宮本文好他訳、玉川大学出版部 1982年を参照した。
- 33 *Ibid.*, pp. 277-278.
- 34 G. Bruno, *Le tour de la France par deux enfants : devoir et patrie*, V<sup>ve</sup> Eugène Belin et fils, 1889, p. 26.
- 35 Philippe Langenieux-Villard, *op. cit.*, p. 29. 温泉開発の歴史については、成沢広幸『フランス温泉療養リゾート沿革』、宮崎産業経営大学『経済学論集』第9巻第1号、2000年を参照した。
- 36 Voir Eugen Weber, *Fin de siècle : la France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, Traduction de l'anglais par Philippe Delamare, Fayard, 1986.

- 
- 37 Gustave Flaubert, *Œuvres de jeunesse*, édition présentée, établie et annotée par Claudine Gothot-Mersch et Guy Sagnes, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 2001, p. 665.
- 38 Gustave Flaubert, *Correspondance III (janvier 1859-décembre 1868)*, édition établie, présentée et annotée par Jean Bruneau, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1991, p. 240.
- 39 *Ibid.*, p. 332. 1863年6月末か7月始め、アメリー・ボスケ宛。
- 40 Bertall, *La comédie de notre temps : études au crayon et à la plume. III La vie hors de chez soi : l'hiver, le printemps, l'été, l'automne*, Paris Plon, 1876, pp. 600-601.
- 41 Alphonse Daudet, *Numa Roumestan : mœurs parisiennes*, Charpentier, Paris, 1881, pp. 190-191.
- 42 Alphonse Daudet, *La Doulou*, Paris, Fasquelle éditeurs, 1931, p. 54.
- 43 Edmond de Goncourt et Jules Goncourt, *Journal des Goncourt : mémoires de la vie littéraire III. (1866-1870)*, G. Charpentier, Paris, 1888, p. 140. ジュールはパリで水療法も行うが、それは彼にとって「苦痛と拷問」以外の何物でもなかった (voir *ibid.*, p.324)。訳出にあたっては、エドモン・ゴンクール、ジュール・ゴンクール『ゴンクールの日記』上、下、斎藤一郎訳、岩波書店、2010年を参照した。
- 44 *Ibid.*, pp. 216-217. Voir *L'esthétique des Goncourt*, Pierre Sabatier, Hachet, 1920, pp.154-155.
- 45 André Gide, *Souvenirs et voyages*, édition de Pierre Masson et annotée par Pierre Masson, avec la collaboration de Daniel Durosay et Martine Sagert, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 2001, pp. 155-156. 訳出にあたっては、アンドレ・ジッド、『一粒の麦、もし死なずは』、新潮社、1969年を参照した。
- 46 Voir Alain Corbin, *L'avènement des loisirs (1850-1960)*, Édition Aubier, 1998.
- 47 山田登世子、『リゾート世紀末－水の記憶の旅－』、筑摩書房、1998年参照。



## メッセージ伝達を意味する動詞と **that** 節について

—動詞 *apologize*, *express*, *inform*, *convince* を中心に—

西原 俊明\*<sup>1</sup>・林田 朋子\*<sup>2</sup>・西原 真弓\*<sup>3</sup>

\*<sup>1</sup>長崎大学 言語教育研究センター

\*<sup>2</sup>長崎大学 多文化社会学部 コーティングフェロー

\*<sup>3</sup>活水女子大学文学部

### **Verbs of Message Transfer and That-Clauses**

- Concerning *apologize*, *express*, *inform*, and *convince* -

Toshiaki, NISHIHARA\*<sup>1</sup>, Tomoko HAYASHIDA\*<sup>2</sup>, Mayumi NISHIHARA\*<sup>3</sup>

\*<sup>1</sup>Nagasaki University, \*<sup>2</sup>Nagasaki University, \*<sup>3</sup>Kwassui Women's University

#### **Abstract**

This study adopts a corpus-based approach to examine some syntactic properties of verbs, focusing on their complement selection. Through detailed discussion on the availability of *that*-clauses positioned after the verbs, this paper clarifies and shows the fact that there have been some changes in the complement selection. The embedded *that* clauses we carefully look into are the ones that are placed after the following verbs: *apologize*, *express*, *inform* and *convince*. For some speakers, *that*-clauses without postverbal NPs can occur after these verbs.

Key Words: Corpus, complement selection, *that*-clauses, individual variation

#### **1.0 序**

これまでの言語研究においては、動詞がとる補文(**that** 節)の統語形式に関して様々な研究がなされ、動詞と **that** 節との間に見られる統語的形式の範疇選択(C-selection)と意味的选择(S-selection)の問題が解明されてきた。この論考では、従来、**that** 節をとることが許されていない動詞に着目して英語の使用域に変化が見られることを明らかにした住吉(2003)の研究に注目し、大規模コーパス等での検証を行い、**that** 節が可

能になった動詞の使用域を明らかにする。また、本稿では、動詞 *apologize* と *express* に加えて、ある種のメッセージを伝達する動詞 *inform*、*convince* についても併せて検証を行う。これらの動詞は、*Grammar of Spoken and Written English* (以下、LGSWE) (1999) などにおいて V + NP + *that*-clause の形式をとるものとして分類されてきた動詞であり、動詞に直接 *that* 補文が後続する動詞には分類されていない動詞の類である。2 節において英語辞書の情報と典型的文法パターンを確認する。3 節では、先行研究である住吉(2003)を概観する。4 節では、大規模コーパスを用いて住吉(2003)の検証を行う。5 節では、V + NP + *that*-clause の形式をとる動詞の一部にも *that* 節が動詞に直接後続する形式が可能になってきている事実を指摘する。<sup>1</sup>

## 2.0 辞書における記述

大規模コーパスを用いて検証を行う前に、動詞 *apologize*、*express* が典型的にとる統語的連鎖を複数の英語辞書からの用例をもとに確認したい。ここでの例文は、いずれもオンライン辞書による例文である。(1)-(3)の用例は、それぞれ *Macmillan English Dictionary*、*Cambridge English Dictionary*、*Oxford English Dictionary* からの用例である。

- (1) a. I apologize for taking so long to reply.  
b. You should apologize to your customers for washing their money.
- (2) a. She apologized profusely for having to leave at 3.30 p.m.  
b. I must apologize to Isobel for my lateness.
- (3) a. 'I must apologize for disturbing you like this'  
b. 'we apologize to him for our error'

(1)-(3)の用例からわかるように、動詞 *apologize* の場合、*apologize* + (to NP) + *for* の連鎖が典型的な文法パターンであることが確認できる。上記のいずれの辞書にも動詞のあとに直接 *that* 節が後続する文は挙げられていない。また、LGSWE (1999) や Swan (2005) においても、先述のパターンをとる動詞として分類されている。このことから、*that* 節は、典型的に動詞 *apologize* が下位範疇化している要素とは考えられていないことがわかる。

次に、動詞 *express* について見てみよう。(4)-(6)の例は、それぞれ *Macmillan English Dictionary*、*Cambridge English Dictionary*、*Oxford English Dictionary* からの用例である。



- (4) a. His teachers expressed concern about his progress at school.  
b. The government has reportedly expressed an interest in the scheme.  
c. I would like to express my thanks to my parents for their support.
- (5) a. Her eyes expressed deep sadness.  
b. I would like to express my thanks for your kindness.  
c. Words can't express how happy I am.
- (6) a. 'he expressed complete satisfaction'  
b. 'with a diplomatic smile, she expressed herself more subtly'

(4)-(6)の例に見られる典型的文法パターンは、**express NP / CP (=Wh-clause) + (PP)** であることがわかる。CP を形成する Wh-clause が動詞 **express** のあとに生起することが可能であることから、統語的には **that** 節が可能であることを示唆する。しかしながら、動詞 **wonder** などの場合のように、Wh-clause は可能であるが、**that** 節は不可能である場合もあるので、動詞に下位範疇化される要素については詳しい検討が必要である。<sup>2</sup> Biber et.al (1999: 664) LGSWE では、V + to NP + that-clause のパターンが、動詞 **express** の場合には可能であることを示している。

これまで見てきたように、動詞 **apologize**、**express** には **that** 節は、範疇選択(C-selection)されていないように思われる。この事実に対して、動詞に後続する要素の範疇選択に関する英語の変容を考察しているのが住吉(2003)の研究であり、大変興味深い事実を明らかにしている。3 節では、住吉(2003)を概観することにする。

### 3.0 先行研究

住吉(2003)は、動詞が **that** 節を従えることが可能かということに関して、Francis et. al (1996)や Alexander and Kunz (1964)の研究に言及している。これらの研究は、**that** 節を従える動詞のリストと関連する情報を与えている。しかしながら、住吉(2003)は、彼らの考察が現代英語の特徴を必ずしも網羅していないことを指摘し、その上で、BNC (British National Corpus)を用いて動詞 **apologize**、**express**、**depend** に関する言語事実を精査している。住吉(2003)は、最近の英語では動詞 **apologize** と **express**、それに動詞 **depend** に **that** 節が後続できるようになってきていることを明らかにしている。<sup>3</sup>

住吉(2003)によると、動詞 **apologize** に **that** 節は後続できないとする研究として Turton and Heaton (1996)や Searle (1979)、Vanprays (1996)を挙げている。前者は規範的な立場から、後者は語用論的立場から動詞 **apologize** が **that** 節を従える場合は認められないという立場をとっている。他方、住吉(2003)は、Granath (1997)の研究で

は、(7)の例が挙げられていることを指摘している。(7)の例は、*that* 節が動詞に直接後続している例である。

(7) a. I can only *apologize that* we could not meet every school's request this year.

b. We *apologize that* you were unable to do the work you were called upon to do.

前述の研究等を議論の出発点として、住吉(2003)は、動詞 *apologize* が *that* 節を取ることができるかという観点から BNC による検索を行い、*that* 節が生起するのは可能であると結論づけている。住吉(2003)が挙げている BNC の用例を話し言葉、書き言葉からそれぞれ(8)に挙げる。

(8) a. I *apologize that* you will have to sit through the outstanding items of discussion.

b. (...)he *apologized that* for the following two years he was only doing German opera.

さらに、住吉(2003)はウェブ上にも(8)と同様の例が多数見られることを指摘しているが、アメリカのウェブサイトに見られるということのみを指摘し、どの種のサイトに見られるのかは明らかにしていない。

住吉(2003)は、動詞 *apologize* に *that* 節が後続できることを認めた上で、次のように分析している。*apologize* と意味的に類似するものとして形容詞 *sorry* が存在し、この形容詞には *that* 節が後続できる。また、*apologize* は、意味的に[I say I am sorry]と分解できることから、*say* の用法に基づく類推によって *apologize* + *that* 節が可能になったと分析している。つまり、I say I am sorry *that*...における I say I am sorry に *apologize* が取って代わったという分析である。

次に、住吉(2003)による動詞 *express* の分析を概観する。住吉(2003)によると、小西(編)(1980)、Brains(2003)、Jackendoff(2002)は、*express* に *that* 節は後続できないとする立場をとっている。例えば、Jackendoff(2002)は、(9)の例を挙げている。

(9) John expressed his disappointment.

\*that he was disappointed.

しかしながら、住吉(2003)は、動詞 *apologize* と同様、BNC やウェブ上に動詞 *express* に *that* 節が後続する例があることを指摘し、伝達を表す動詞 *say* (言葉による伝達)の文法パターンとの関係で *express* も *that* 節を従えることが可能になったという分析をしている。動詞 *say* は、言葉によるある種のメッセージを伝達し、動詞 *express* は考

えや感情の中身を表現すると捉えている。メッセージの伝達という点では同じ機能を持っていることになる。メッセージの伝達を意味する動詞は、nod や gesture などのジェスチャー動詞にも that 節が後続できる。このことから、住吉(2003)は、メッセージ伝達を表す動詞 express にも同じ文法パターンが取れるようになったと分析している。また、that 節が express に後続しないと分析する英語母語話者が多く見られる理由を次の点に求めている。通例、communicate something by saying を想定し、communicate something by expressing は想定しにくいとの理由である。

既に概観したように、住吉(2003)の研究は、本来、that 節が不可能と考えられてきた動詞である apologize と express が that 節をとりうることを指摘するとともに、その英語の変容に関する説明を行なっている。

#### 4.0 大規模コーパスによる検証

ここでは、大規模コーパスである COCA (Corpus of Contemporary American English)、GloWbE (Global Web-Based English)、及び COHA (Corpus of Historical American English)を用いて、住吉(2003)の分析の妥当性を検証する。住吉(2003)が指摘するように、動詞 apologize (apologise)、及び express が that 節を従えるかどうかの検証を行う。ここでウェブ上の用例を集めた GloWbE を用いるのは、アメリカ英語とイギリス英語で差異が存在するかを見極めるためである。また、COHA を用いるのは、動詞 apologize や express に that 節が後続する形式が最近の英語における変容とみなせるかどうかを検証するためである。

まずは、動詞 apologize から考察する。

(10)

Corpus of Contemporary American English			
SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	HELP
LINK FOR MORE CONTEXT	[?] SAVE LIST CHOOSE LIST CREATE NEW LIST [?]		SHOW DUPLICATES
2015 SPOK Fox	A B C	Evens really aggravated the senator with her tone, and it was good that she apologized that he got a bit testy and came away feeling the interview was slanted.	
2013 FIC ChicagoRev	A B C	we broke bread together. Know now I break the bread again. Know I apologized that I did not speak her language. Know I smiled. Know the smile	
2012 NEWS USA Today	A B C	the defending champion Bruins. Teammate Jeff Halpern showed Ward some of the sweets and apologized that he had to see them. # Halpern just took offer	
2011 SPOK CBS_48Hours	A B C	meet with Todd Ewalt and explained to him that we had found the perpetrator and apologized that he had been a suspect, treated as he believed somewhat	
2011 FIC Bk:AnEmbarrassment	A B C	They're in the main hall, you said? " Yes. I apologized that we wouldn't be able to offer them bread and salt, or wine	
2010 FIC Bk:ShadowCypress	A B C	downpour, I invited him to enter, which he did, but he also apologized that he could only stay for a few moments. As usual, O? Flynn	
2009 MAG WashMonth	A B C	Association. The tour does not evangelize aggressively, although when I sneezed and apologized that I had a cold, Runyon offered cryptically, " We could do a	
2007 NEWS Chicago	A B C	over the Magic Kingdom.' # When the waiter brought the bottle, he apologized that they no longer had the 2001 and asked if the 2002 was OK.	
2006 FIC Poughshares	A B C	stove, and it made him hungry. The kitchen was light, and she apologized that the outbuilding was not yet wired, and Jack could hear the generator humming.	
2006 FIC Analog	A B C	it was true of everyone in the sciences who was worth a damn. Kwame apologized that there was no time to shower and change. Have to do it in	
2004 MAG Smithsonian	A B C	demanding submission. But, he acknowledged, no accommodation was possible, and he apologized that " the gentlemen had the trouble of zipping as far as to s	
2000 SPOK CNN_King	A B C	in Australia knew better, because when I went back, they all kind of apologized that the hospital took that fact, and I was defending the hospital, I	
1999 SPOK Fox_Crier	A B C	pay much attention to it, Catherine. But the " New York Times " apologized that for the next day, CORN: They did. ANDRAGORE: Ran a	
1999 FIC GoodHousekeeping	A B C	g, Ma. " he said. # Barney McCarthy was there. He apologized that his wife had not been able to come. Barney had sent two cases	
1998 NEWS Chicago	A B C	use plastic squeeze bottles. " That's how they garnish so neatly! She apologized that the basil oil atop the roasted tomato soup was sprinkled somewhat erratic	
1997 SPOK NBC_Today	A B C	: From a very early age she's been like that, and has always apologized that she wasn't more like her mother. She couldn't smile. She	
1997 MAG Inc.	A B C	is probably where he chose to conduct the interviews for this article. Earlier he apologized that his schedule was " so busy " and " hectic " over the next	
1996 FIC KenyonRev	A B C	, and in addition brought a goose in place of that cock. He so apologized that Grandma charitably forgave him his sin. It's true that on the next.	
1996 FIC Bk:HundredSecret	A B C	Poor Miss Banner! -- beaten, then left to die. Dr. Too Late apologized that he had no medicine to put on the bumps on her face. Miss	
2009 NEWS NYTimes	A B C	from Bosnia and Herzegovina, from Myanmar. A guy from Mozambique stood up and apologized that he had to leave the conference because the first interne	
1992 MAG HarpersMag	A B C	, the very Wednesday, in fact, he was leaving for Bermuda. He apologized that he would not be there to oversee the job. She told him that	
1990 FIC BellesLettres	A B C	a pink-faced, white haired former professor, now an editor of history texts, apologized that the company had only this office to give her -- on the fifth floor.	

apologized that 節での検索では、(10)の結果が得られる。(10)から明らかなように、COCA の場合、22 用例中 21 用例において、動詞に that 節が後続している。

次に、GloWbE での検索結果の一部を(11)(12)に示す。(11)は、アメリカ英語の場合を示し、(12)はイギリス英語の場合を示している。(11)(12)から明らかなように、アメリカ英語、イギリス英語とも that 節は動詞 apologize に後続できることが理解できる。

(11)

Corpus of Global Web-Based English (GloWbE)			
SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	HELP
US G grockit.com	A B C	a few hours today # We <b>apologize that</b> some of you (our Learnist users) were unable to access Learnist today	
US G mkayla.wordpress.com	A B C	things similarly, but not other things. That was my meaning, and I <b>apologize that</b> it wasn't clear. # I don't understand why you lump these	
US G ...childreun.tumblr.com	A B C	with soldiers after that...They have lost credibility even locally. " # I <b>apologize that</b> I am not able to name my source for this due to security concerns	
US G ...jsmith.wordpress.com	A B C	happen to you please accept my apologize on behalf of all real men in Egypt. I do <b>apologize that</b> I couldn't be there to protect you. none of my words will take what	
US G mondowess.net	A B C	(I) can make this sound less conspiratorial in nature for you. # I <b>apologize that</b> the above posting was not more rigorously written. Truthfully, I wrote some	
US G ...dvertisingagency.com	A B C	So thanks for the further info Michael. Although I also feel like I should <b>apologize that</b> you didn't get to see any nipple.	
US G dailytech.com	A B C	We did this in response to suspicious activity and immediately began an investigation. We <b>apologize that</b> our continuing investigation is taking this long. Know th	
US G premium.wpmludev.org	A B C	indeed it did, the rest was my own blather... lol # I sincerely <b>apologize that</b> you were under the impression all that was directed at you. # And	
US G foodonthetable.com	A B C	happens. What am I doing wrong? # the last poster, I <b>apologize that</b> I couldn't take a closer look at your situation since I can't	
US G dealthandtaxesmag.com	A B C	intended to defend your post, but I got trolled by Matt Instead. I <b>apologize that</b> we have flooded your online social networking website with notifications. We gave	
US G redgamingtech.com	A B C	continue and there is no expected interruption of any OnLive services. # " We <b>apologize that</b> we were unable to comment on this transaction until it completed. e	
US G thenewyorkworld.com	A B C	trying to discriminate, only separate for the sake of these peoples COMFORT. I <b>apologize that</b> my distaste for the tone of the article and way it tried to vilify	
US G maddowblog.monbc.com	A B C	his life's work and witness. "the EWTN president said. " We <b>apologize that</b> these remarks were published and ask for forgiveness for this error. " #	
US G mmo-champion.com	A B C	my vanilla friends agree with me, and for those who don't... I <b>apologize that</b> you don't enjoy the experience as much as I do. # I	
US G freedreamingtech.com	A B C	I look into your eyes I see the pain that was caused And baby I <b>apologize That's</b> why I That's why I think that I should be the	
US G kerrockwell.com (1)	A B C	to get someone at bottom dollar. I'd either walk away, or <b>apologize that</b> I was unclear in explaining that I'm a guy who is paid a	
US G ...beckler.blogspot.com	A B C	and then I have to call the day of whatever the small event is and <b>apologize that</b> we can't come. Sometimes I go alone, making excuses for Rick	
US G econsultancy.com	A B C	#356933 # I <b>apologize that</b> I can not comment about water temp or pH. She's just in	
US G freedreamingtech.com	A B C	do appreciate that you are trying to get us laid more, and I do <b>apologize that</b> so many of my sex have given women reason for feeling threatened. A	
US G ...lentificamerican.com	A B C	we can't, which makes its usefulness as a scientific theory moot. # I <b>apologize that</b> I simply don't have the time currently to go through the rest of this	
US G ubuntuforums.org	A B C	# These are features we have been working on throughout this cycle, and we <b>apologize that</b> it was added after Feature Freeze. Unfortunately, we had a few com	
US G wrnc.com	A B C	speak on behalf of most people out here. " said Dow. " We <b>apologize that</b> certain individuals would see this as something that we would do. And we	
US G ...s.washingtonpost.com	A B C	In the United States that borders on a practical lab on psychosis. # I <b>apologize that</b> we who should be a beacon of freedom, wisdom, and intelligence are	
US G ...s.washingtonpost.com	A B C	really think (it gets a lot better to push buttons). # I <b>apologize that</b> some of our loudest political voices are those of nitwits. # I apologize	

(12)

Corpus of Global Web-Based English (GloWbE)			
SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	HELP
CTION: Great Britain (16)			
CLICK FOR MORE CONTEXT <input type="checkbox"/> [?] <input type="button" value="SAVE LIST"/> <input type="button" value="CHOOSE LIST"/> <input type="button" value="CREATE NEW LIST"/> <input type="text"/> [?] <input type="button" value="SHOW DUPLICAT"/>			
GB G ...ublicationethics.org	A B C	" 7 -- 8 weeks after the peer-review process was initiated. # The editor-in-chief <b>apologised that</b> the handling had been delayed and provided information about the	
GB G mlmsnet.com	A B C	nurse who first saw me for MM/C in Sep. she was excellent again and <b>apologised that</b> I had to go through repeat scan. But today I had the strength	
GB G road.cc	A B C	woman admitted she thought it safe since the other car had passed me. # <b>Apologised that</b> she didn't see me in time and was very concerned that I planned	
GB G ...edicalprotection.org	A B C	all the household members' contact details with the new mobile number # Dr S <b>apologised that</b> the text was sent in error, but gave no further details. Mr	
GB G fpp.co.uk	A B C	the Emperor's offer of a special envoy and languidly -- and wholly untruthfully -- <b>apologised that</b> his superiors were leaving for Potsdam that very night. The Japan	
GB G guardian.co.uk	A B C	completely while it was happening and CNN had a live commentary from Jonathan Mann who <b>apologised that</b> they couldn't show it but was ambiguous in his reas	
GB G julyseventh.co.uk	A B C	a civilised conversation when deceit from one side was apparent from the outset. I <b>apologised that</b> I could not help in such circumstances and suggested another	
GB G community.bt.com	A B C	done, that she was in the actual department that made the new connection. <b>apologised that</b> it would take 24 hours (also said that whoever had told me on	
GB G ...polar-foundation.org	A B C	sleeping rough. She weighed less than seven stone..She was exhausted. I <b>apologised that</b> I had had to report her missing to the police. " Don't	
GB G grandparentsnow.com	A B C	of breakfast orders. # He could tell Arthur was patiently anticipating a lolly but <b>apologised that</b> he didn't have any. Then he asked a young man who was	
GB B blog.inkyfool.com	A B C	like Hotspur -- " # " Ev ye got it? " # I <b>apologised that</b> I hadn't, and promised to write for it. By way of	
GB B blogs.thestage.co.uk	A B C	..The postmaster was behind the counter. It is usually his mum. I <b>apologised that</b> I wouldn't be able to pick up my parcels for a couple of	
GB B mymumdom.com	A B C	his teacher, who told me the tooth had been lost in the playground and <b>apologised that</b> they'd not been able to find it. DS didn't seen all	
GB B thesillblog.co.uk	A B C	Topographic and it entered the chart at number 1...with no single. Walker <b>apologised that</b> he couldn't actually stand prog and no amount of money who make him	
GB B grandparentsnow.com	A B C	of breakfast orders. # He could tell Arthur was patiently anticipating a lolly but <b>apologised that</b> he didn't have any. Then he asked a young man who was	
GB B marramgrass.org.uk	A B C	or accused, especially when their organisations have known them for years. I've <b>apologised that</b> even though they have a form from somewhere else, this place o	



ここで確認をしておく必要があるのは、(7)-(12)に見られる事実が最近の英語における変容であるのかという点である。そこで、COHA を用いて検証を行うことにする。COHA では、(13)に挙げる 5 例が見つかる。

- (13) a. ...and so sweetly *apologized that* I could not but forgive him.  
(COHA (1853: FIC))
- b. He *apologized that* his wife was not able to be there to bow to me.  
(COHA (1942: MAG))
- c. They *apologized that* the doughnuts were from Saturday, ...  
(COHA (1966: FIC))
- d. He *apologized that* he would not be there to oversee the job.  
(COHA (1966: FIC))
- e. she *apologized that* the outbuilding was not yet wired, ... (COHA (2006: FIC))

(13)において興味深い点は、かなり以前から that 節は存在していただけでなく、書き言葉の中で用いられていたという事実である。この事実は、apologize に that 節が直接後続する形式は最近の英語における変容ではないことを示している。この形式は、以前から一部の英語話者には容認される文法形式として存在していたことになる。

次に、住吉(2003)で取り上げられている動詞 express に関して、apologize と同様の検証を行う。COCA、GloWbE、COHA の順で検証を行う。(14)は、COCA 検索、(15)(16)は GloWbE 検索、(17)は COHA 検索の結果を示している。

(14)

SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	ACCOUNT
CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH			
SEARCH: [ ] FREQUENCY: [ ] CONTEXT: [ ] ACCOUNT: [ ]			
CLICK FOR MORE CONTEXT [?] SAVE LIST CHOOSE LIST CREATE NEW LIST [?]			
2015	SPOK NPR	A B C	participate in the film because of where they were in their transition, and they <b>expressed that</b> to us. They said, oh, if you just, you know
2015	SPOK NPR	A B C	me. I have no judgments about that. And so when other people have <b>expressed that</b> I just - I feel no connection, I feel no connection to it
2015	SPOK CNN	A B C	with you last night. Do you remember any instances from her childhood where Rachel <b>expressed that</b> she was black? L. DOLEZAL: No, fr. <i>Where do you</i>
2015	FIG Ploughshares	A B C	been sleeping rough all winter - a very hard winter, so much surprise was <b>expressed that</b> he'd lived through it. He gave one interview, to a
2015	MAG Newsweek	A B C	ago, Dean Potter, then 34 and already a transcendent figure in climbing, <b>expressed that</b> wish in an interview with Rock and Ice magazine. He was serious.
2015	MAG NewStatesman	A B C	in margins, where Labour's message came over as largely irrelevant. When they <b>expressed that</b> confidence, many thought that they were exaggerating, or
2015	NEWS Denver	A B C	of Christmas morning, Sullivan said everyone really indulged Veronica on this Christmas. Sullivan <b>expressed that</b> he did not feel the video clips were "enough
2015	NEWS OrangeCR	A B C	he reminds receivers to watch the ball all the way into their hands. Clarke <b>expressed that</b> with such a small student body, Laguna Beach's ability to remain a
2015	ACAD PNASISurgery	A B C	severe injury and higher impact becomes stronger. # All of the parents we interviewed <b>expressed that</b> their child's delivery was very traumatic, which suppo-
2015	ACAD CollegeStud	A B C	stated they are students first and do not need special treatment. Further, they <b>expressed that</b> their future and subsequent job opportunities at the complet-
2015	ACAD CollegeStud	A B C	independent in choosing their academic studies. # Additionally, more than 91% of student-athletes <b>expressed that</b> they were never encouraged by their coa-
2015	ACAD CommCollegiar	A B C	abated with Tekle describing another wave of presidential retirements: "About 75% of respondents <b>expressed that</b> they plan to retire within the next ten ye-
2015	ACAD Ref&UserServQ	A B C	the 2015 Midwinter meeting in Chicago. Some RUSA members in positions of upper management <b>expressed that</b> they feel a degree of frustration at their co-
2015	ACAD ResearchinMiddle	A B C	if it's not then it's a zero." However, other students <b>expressed that</b> those teachers who demanded they "get their work done" and would not
2015	ACAD ResearchinMiddle	A B C	whatever I ask them to do. # Some teachers, like Mr. Miller, <b>expressed that</b> getting to know students is essential to supporting their academic motivation, cla-
2014	SPOK CNN	A B C	when they were younger. And she feels that door is closed. She has <b>expressed that</b> she loves being around my kids, but, sometimes, it really makes
2014	SPOK CNN	A B C	she is what can be expected. I mean, you know, she <b>expressed that</b> . She was hurt. She expressed that she was, like, upset
2014	SPOK CNN	A B C	I mean, you know, she <b>expressed that</b> . She was hurt. She <b>expressed that</b> she was, like, upset. But, you know, how is
2014	FIG Confrontation	A B C	for paying for the wine the other night. I don't know if I <b>expressed that</b> at the time, but I did appreciate the gesture. "Sill, I
2014	MAG America	A B C	the "delay tactics" of the defense team. # Yes, family members have <b>expressed that</b> at various times. That interaction is difficult, heart-wrenching, sad, beca-
2014	MAG USCatholic	A B C	.I discussed it with Pope Francis, and he encouraged me and afterwards publicly <b>expressed that</b> he was very happy with the substance of what I had propos-
2014	ACAD JournalAmerican	A B C	At a 1903 meeting of physicians associated with state institutions for feeble-mindedness, several doctors <b>expressed that</b> public school work was not satisfac-
2014	ACAD ExceptionalChildren	A B C	tion around who was responsible for ensuring the purpose was adequately addressed. The students <b>expressed that</b> they were responsible for ensuring i

(15)

Corpus of Global Web-Based English (GloWbE)			
SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	HELP
US G empowerments.org	A B C	stewardship of my money. Then days later a complete stranger came to me and <b>expressed that</b> I needed to start saving my money. Lastly, I also had a	
US G richmondregister.com	A B C	next president: # Harry Moberly, a former state representative and university administrator, <b>expressed that</b> view Monday night as representatives of the firm con	
US G pinksthenewblog.com	A B C	only been dating her much younger toyboy Casper Smart for about a year, has <b>expressed that</b> she would be amenable to having more children. J. Lo has twin chil	
US G edge.org	A B C	. Most recently as a pop phenomenon. # The Matrix " movies might have <b>expressed that</b> the most, where there's this conceit (that somehow people's human bodie	
US G talkorigins.org	A B C	. For this, see Carl Zimmer's article; there also the hope is <b>expressed that</b> evolution of such an organism might be observable on the lab bench. #	
US G gamasutra.com	A B C	biography of John Von Neumann, the primary developer of Game Theory, who interestingly <b>expressed that</b> things that can be " solved " like chess, checkers, and i	
US G inf.org	A B C	this reform, because it is not true. They are engaged and they have <b>expressed that</b> more than once. Second, think that the fact that the international community	
US G imf.org	A B C	the Fund regarding China. And I expressed and hung reference to pressures. I <b>expressed that</b> China, like any other member of the Institution of 184 members, is	
US G fda.gov	A B C	At the initial National Vaccine Advisory Committee-sponsored meeting on thimerosal in 1999, concerns were <b>expressed that</b> infants may lack the ability to elimina	
US G biomedcentral.com	A B C	important addition to the salary of the health workers, and many health workers interviewed <b>expressed that</b> they would like to attend seminars as often as possi	
US G biomedcentral.com	A B C	of the health workers, with the exception of those close to retirement age, <b>expressed that</b> they would like to be upgraded through further training. The possibility	
US G newenglandreview.org	A B C	Marx's classless society. # In both Marx and Qutb, the idea is <b>expressed that</b> , under the new dispensation, man will become more human, less animal	
US G firstwivesworld.com	A B C	in visitation cases and I hear from clients all the time that their children have <b>expressed that</b> they don't want to go on visitation. Since I think it's	
US G dataiama.com	A B C	opinion poll was conducted in which more than 64% of the total opinion letters received <b>expressed that</b> there was no need to hold a referendum, and that they w	
US G sourcewatch.org	A B C	public health. 14 Despite the study, Rep. Diana DeGette (D-CO) has <b>expressed that</b> it is crucial to continue the push forward for the passing of the FRAC	
US G abcnews.go.com	A B C	Senator Obama had a favorite to be named to his seat and that he had <b>expressed that</b> to the Governor. The new Chief of Staff and President-Elect Obama's advis	
US G twonews2georgia.com	A B C	... also in the Philippines). At that meeting in 1996, the Archbishop <b>expressed that</b> it was the hope and desire of his heart that all the families of	
US G londonmetabolism.com	A B C	(the patient. # Among the study patients and treating oncologists, many concerns were <b>expressed that</b> they don't want to go on visitation. Since I think it's	
US G wipo.int	A B C	At the revision conference of the Berne Convention in 1928 in Rome, concern was <b>expressed that</b> the Berne Convention did not adequately protect performers, a	
US G richmondregister.com	A B C	Its next president, Harry Moberly, a former state representative and university administrator, <b>expressed that</b> view Monday night at representatives of the firm co	
US G pregnantthebump.com	A B C	kept himself busy throughout the entire day. When we did get talking, he <b>expressed that</b> it came too soon. He said he's not, NOT ready.	
US G huffingtonpost.com	A B C	would be inappropriate to say that about any president of any party, and I <b>expressed that</b> to executives at the network. I have no comment on whatever action th	
US G census.gov	A B C	meeting made the following indirect reference to this issue: " There was some feeling <b>expressed that</b> there should be no changes to the present procedure for de	
US G therapycenter-iv.org	A B C	both the National and Leigh Valley Society for Human Resource Management Chapters. Party has <b>expressed that</b> she hopes " To be actively involved, support ar	
US G ...ngodie.blogspot.com	A B C	proceeded to tell the person it was about that it was about her. She <b>expressed that</b> it made her very uncomfortable and asked him not to perform it again.	

(16)

Corpus of Global Web-Based English (GloWbE)			
SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	HELP
GB G guardian.co.uk	A B C	the wealthy against the rest - with no middle class. The opinion is openly <b>expressed that</b> poor people should not be allowed to vote in elections, in some states.	
GB G guardian.co.uk	A B C	. NPR was giving credibility to the idea that waterboarding wasn't torture because some <b>expressed that</b> opinion. Those some were Lynn Cheney and her friends. E	
GB G bobsguide.com	A B C	side, H.E. Ms. Caroline Abel, Governor of the Central Bank of Seychelles <b>expressed that</b> " the mobile payment initiative is a major milestone for Seychelles and the	
GB G wndt.info	A B C	the matter now these results have been published. Universities and Science minister David Willets <b>expressed that</b> the government was " determined to make g ea	
GB G cyclismas.com	A B C	have any idea where the 200-300 missing tests are, in fact, disappointment was <b>expressed that</b> I was so generous with the numbers, the true figure is almost certa	
GB G ...ticeethics.ox.ac.uk	A B C	that because of the broader context of women's oppression and the medical opinion commonly <b>expressed that</b> FGM is more sexually debilitating than circumcisi	
GB G newlifeireview.org (1)	A B C	say, pictorial conventions. It is because value has been materially realized and <b>expressed that</b> these various codes and modes of discussion can circulate around #	
GB G ...pliancemagazine.com	A B C	. # About 50 million people in Britain use mobile phones. Fears have been <b>expressed that</b> their use can increase the risk of brain tumors, headaches, and other	
GB G ...realinvestigates.com	A B C	... it was emphatically stated that such attacks were unacceptable. # Concern was later <b>expressed that</b> the death of such a senior member of the Haqqani family mi	
GB G rsj.org.uk	A B C	indeed politics of any kind. Ostar Oliveira, leader of the Cochabamba movement, <b>expressed that</b> caution in a seminar in La Paz in June of 2000: # For	
GB G huffingtonpost.com	A B C	# Several staff members involved have been interviewed individually, and all independently and consistently <b>expressed that</b> their interaction with Dr. Mann was p	
GB G acronymy.org.uk	A B C	it I wouldn't tell you, but I... # Question: You... <b>expressed that</b> we have no interest in invading, no interest in regime change. Pyongyang	
GB G ...lingcyclismst.co.uk	A B C	inanimate matter by random chemical reactions. Even the English atheist Nobel Prize-winner Fred Hoyle <b>expressed that</b> such a scenario " is comparable with the a	
GB G opinsy.com	A B C	binding one. I find it interesting that not a single person so far has <b>expressed that</b> they smoke around their children, which supports my theory that the vast majo	
GB G ...militarysystems.com	A B C	this may be so is brought out in paragraph 80, where the hope is <b>expressed that</b> the public in each locality will continue to give generous support to their local	
GB G jflocankieres.com	A B C	than they wore, the number actually worn ranged from 2-6 pairs. It was <b>expressed that</b> subjects felt 'reluctant' to throw them away, possibly as unworn shoes	
GB G equity4health.com	A B C	complex picture did emerge in the course of the interviews. For example, informants <b>expressed that</b> a leader at any level will listen far more attentively to the opit	
GB G ...ublicationethics.org	A B C	disappearance of authors C and D's names from the author list. Concern was <b>expressed that</b> the authorship had changed and that the results had been (re)interp	
GB G open2democracy.net	A B C	our solution " meaning that Hunt himself was the solution to the fears that Hunt <b>expressed that</b> the Murdoch bid might fail, the Prime Minister has now endorsed	
GB G independent.co.uk	A B C	and white gloves really worn? " asked Bejer Engh. " No, I <b>expressed that</b> rather pompously, " admitted the mass murderer. " What is actually left	
GB G en.mercopress.com	A B C	the this dispute, like it did for others colonial situations, beside it neither <b>expressed that</b> the u. k should return the islands to arg., nor expressed that the	
GB G en.mercopress.com	A B C	it neither expressed that the u. k should return the islands to arg. nor <b>expressed that</b> the sovereignty must be discussed if the Islanders wish it only. All the	
GB G debate.org.uk	A B C	his materials even more freely than in the others. The opinion has already been <b>expressed that</b> Muhammad did not make use of written sources. Coincidences ar	
GB G news.arsblog.com	A B C	the other hand, perhaps influenced by an idiotic agent, has clearly and equivocally <b>expressed that</b> he wants to leave. Then he tries to blame arsenal for the contra	
GB G gamesindustry.biz	A B C	came out in positive ways and negative ways, but the important part is it <b>expressed that</b> range of emotion. And I think that was a surprise to a lot	
GB G guardian.co.uk	A B C	ensuring that people have a choice. It concerns me when I hear the view <b>expressed that</b> good care is too expensive to realistically provide. My dear mum has Alzh	
GB G emeraldsmight.com	A B C	and the EFMD also provides career benefits as potential employers (academic institutions) have <b>expressed that</b> this award enhances my application and achievem	
GB G psychosafa.com	A B C	opening of a selftape roll but great spiritual teachers and even Jesus Christ himself <b>expressed that</b> we must look inside ourselves first as " Heaven is within yo	

(14)-(16)は、動詞 **express** に介在する要素を伴わない **that** 節が後続する例が多数見つかることを示している。この検索結果は、住吉(2003)で指摘されている事実を支持する結果である。ここでも動詞 **express** に **that** 節が後続する文法形式が最近の英語に見られる変容であるのか検証する必要がある。COHA を用いて検索を行うと、(17)(18)



メッセージ伝達を意味する動詞と that 節について

の検索結果が得られる。この検索結果からは、1980年代、1990年代でも問題の文法形式が用いられているという事実がわかる。動詞 apologize と同様に、that 節が後続する形式が英語母語話者の一部に存在していたことを示している。

(17)

Corpus of Historical American English

SEARCH FREQUENCY CONTEXT HELP

ACTION: 1820 (5)

CLICK FOR MORE CONTEXT

Year	Source	Part	Text
1823	NF	ViewHebrewsExhibiting	house of David, and the ten tribes are irrecoverably lost: it is here <b>expressed that</b> the Jews and those Isra- elites, their companions, were symbolized by one
1824	FIC	RedwoodATaleVolume1	; and finally perhaps she loved him; for neither her words nor actions ever <b>expressed that</b> she did not; if the maidenly reserve that " never tells a love
1827	FIC	BuccaneersARomance	rain drops on his long eye-lashes. -- in truth the unfortunate child might well have <b>expressed that</b> image of patient sorrow, who with " Her meek hands fold
1827	FIC	HopeLeslieVolume1	When he had finished, Gorton, whose face for the last hour had <b>expressed that</b> he felt much like a criminal condemned to be scourged before he is hung
1827	FIC	HopeLeslieVolume2	who was still sitting by her; the Governor, by a significant nod, <b>expressed that</b> he comprehended her; and she went on to say, that she trusted

(18)

Corpus of Historical American English

SEARCH FREQUENCY CONTEXT HELP

Year	Source	Part	Text
1920	NEWS	NYT-Reg.	of Ambassadors, is a reply to Berlin's note in which the hope was <b>expressed that</b> the Allies would not insist upon the execution of the power conferred upon them
1920	NEWS	Chicago	discount market unwilling to take bills, were somewhat allayed today. The belief is <b>expressed that</b> the joint stock bank will be able to regulate credit facilities so the Ba
1920	NEWS	NYT-Reg.	% war indemnities at a specific sum also is being discussed. The belief is <b>expressed that</b> the German Government can organize its finances and industries more efficien
1920	NEWS	WallStJrnI	The report that there was a scarcity of better-grade cotton textiles. The opinion is <b>expressed that</b> in view of the iv4, reduction in working hours stocks of spinners are
1920	NEWS	NYT-Reg.	on Bainbridge Colby. While Colby represents liberalism in their minds, the fear is <b>expressed that</b> he would not hold the Democratic ranks together " ? that the party wic
1921	MAG	NewRepubLI	or anticipated events, luminous: would not be a new fabric woven with He <b>expressed that</b> experience not with an eye to more or less success out of a fragmentary
1921	NEWS	NYT-Reg.	Act. on Soldiers' Bonus. In today's conference the definite opinion was <b>expressed that</b> a soldiers' bonus must form part of the legislative program. Senator Penrose-
1921	NEWS	NYT-Reg.	said to be displaying an uglier temper, especially in South Wales. Fears are <b>expressed that</b> there may be a much wider withdrawal of the engine men and pump men
1921	NEWS	NYT-Reg.	. While all this appears to be a matter of prearrangement, some surprise is <b>expressed that</b> Japan should be willing to enter a world conference having to do with the
1921	NEWS	Chicago	Valera was published in Dublin today. In high Sinn rein quarters the opinion was <b>expressed that</b> unless something unforeseen happens there will be a breakdown in th
1921	NEWS	NYT-Reg.	Government's representatives I have adopted toward' the Hughes proposal. I The belief is <b>expressed that</b> the Ad- miralty's order is almost certain to bring about a me
1921	NEWS	NYT-Reg.	Among French politicians on the special train from Havre to Paris the utmost confidence was <b>expressed that</b> mutual explanations would remove all misunderstanding
1921	NEWS	NYT-Reg.	England. In the more reactionary and nationalist papers fear already is beginning to be <b>expressed that</b> this general conversation suggested by Mr. Lloyd George may b
1922	NEWS	NYT-Reg.	It was said here, the concave may meet Feb. 1. The fear was <b>expressed that</b> if the concave was as short as that which resulted in the election of
1922	NEWS	NYT-Reg.	not believe it should participate in the proposed conference at Genoa, although hope was <b>expressed that</b> progress might be made in preparing the way for the events,
1923	MAG	Time	. Great Britain, France, Japan. The debate was perfunctory. Regret was <b>expressed that</b> the terms of the treaty did not apply to French Indo-China. Eulogies of
1923	MAG	Time	skimmers in Berlin. Thirty-seven sausage and meat-canning factories are idle, and fear is <b>expressed that</b> the strike may lead to the closing of no less than 1,000 plants.
1923	MAG	Time	young Californians, the challenge was taken up in the East and a general sentiment <b>expressed that</b> 7,000 was too high. Presumably Professor Montgomery has no pri
1923	NEWS	NYT-Reg.	bill which did not give the city the right to operate buses. Doubt was <b>expressed that</b> the Mayor would accept a bill, even if it did permit municipal bus
1923	NEWS	NYT-Reg.	able to continue transit as an issue in the next city campaign. Belief was <b>expressed that</b> the Mayor and the Board of Estimate would be able to block any attempt
1923	NEWS	NYT-Reg.	port, with no intention or effort to bring it ashore, the opinion was <b>expressed that</b> interference with such a cargo might be considered as an effort to
1923	NEWS	NYT-Reg.	examination of Fuller in any way, even when informed that the opinion had been <b>expressed that</b> His injection into the situation had made it more difficult to obtain ...
1924	FIC	PlasticAge	his contempt for his college " education " increased. One night in May he <b>expressed that</b> contempt to a small group of seniors. " College is bunk. "
1924	NEWS	NYT-Reg.	; was said to be not unfriendly personally to Governor Smith, and belief was <b>expressed that</b> the delegates favoring the Governor might accept him without a contest. C
1925	MAG	Time	S. Legation at Peking dissented from the view of the missionaries. The opinion was <b>expressed that</b> U. S. interest and the safety of U. S. citizens would be permanently j
1925	NEWS	NYT-Reg.	present Russian Government in a number of addresses. " The fear has often been <b>expressed that</b> the overthrow or the downfall of the Bolsheviki will be accompanie
1925	NEWS	NYT-Reg.	no formal statements today, but in behalf of the French mission the belief was <b>expressed that</b> the late developments may clear the way for a rapid understanding. Frig
1925	NEWS	NYT-Reg.	that the American and French viewpoints apparently were being brought gradually closer and hope was <b>expressed that</b> a funding agreement might be reached by We
1926	NEWS	NYT-Ed	been making its way through the Senate, the wonder has been more than once <b>expressed that</b> a majority stood ready to " out- Mellon MEZON. " There could be no

これまでの議論をまとめると、次のようになる。動詞 apologize と express に後続する that 節が容認可能な文法形式であることが大規模コーパスを用いての検索結果から支持される。また、この文法形式は、最近の英語に見られる変容ではなく、かなり以前から存在していた文法形式である。これまでの言語研究では、英語母語話者間に見られる変異(variation)に関して十分な検討が加えられていなかったことになる。<sup>4</sup>

## 5.0 inform、convinceに見られる統語形式

コーパス用例を基盤とし、英語表現形式の使用実態をまとめた LGSWE によると、動詞 *inform*、*convince* が *that* 節をとる場合、いずれの動詞も *verb + NP + that-clause* の形式をとるものとして分類されている。前節までに取り上げた辞書の用例を見ても LGSWE での分類を反映したものとなっている。

(19) a. Parents were informed that the school was closing.

(Macmillan English Dictionary)

b. I informed my boss that I was going to be away next week.

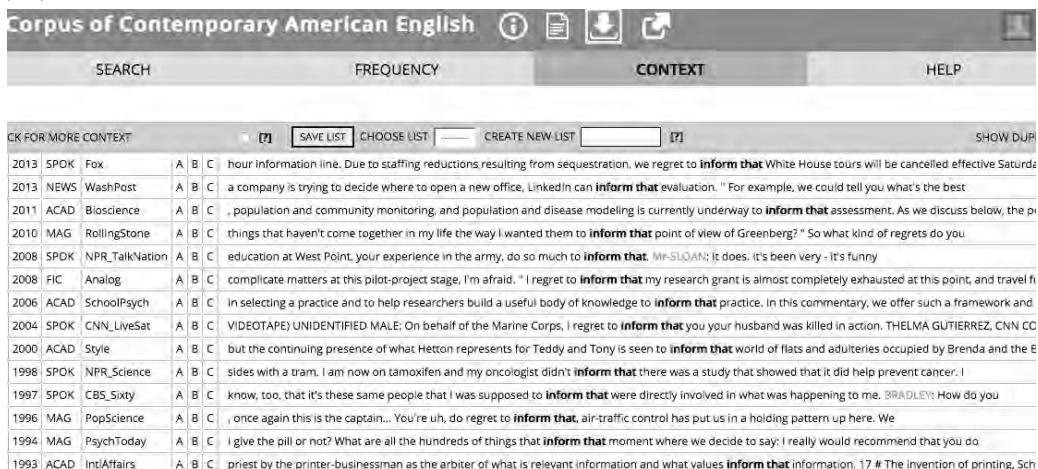
(Cambridge English Dictionary)

c. ‘they were informed that no risk was involved’ (Oxford English Dictionary)

メッセージの伝達という観点から見ると、動詞 *inform*、*convince* は、動詞 *apologize* と *express* と同じ機能を有すると考えられる。したがって、これらの動詞と同様に NP が存在せず、動詞に直接 *that* 節が後続できるようになっているのではないかと考えられる。この仮説に従って、大規模コーパスや新聞などの実例を検索し、検証を試みる。

大規模コーパス COCA と BYU-BNC を用いて *inform + that* 節の用例を検索すると、次の例が見つかる。ここでのデータは、受動分詞である *informed* と過去時制をもつ *informed* を区別するために、「*inform + that*」というコマンドでの検索結果である。コマンドの要請から、原形を伴う *regret to inform that* 節の結果が得られるが、*inform* に *that* 節が後続できることは確認できる。(20)の結果の中から該当する英文を抽出したものを(21)(22)に示す。(21)は COCA の用例、(22)は BYU-BNC の用例である。

(20)



The screenshot shows the COCA search interface with the search term 'inform that' entered. The results table is as follows:

Year	Source	Part	Text
2013	SPOK Fox	A B C	hour information line. Due to staffing reductions resulting from sequestration, we regret to <b>inform that</b> White House tours will be cancelled effective Saturday
2013	NEWS WashPost	A B C	a company is trying to decide where to open a new office, LinkedIn can <b>inform that</b> evaluation. "For example, we could tell you what's the best
2011	ACAD Bioscience	A B C	, population and community monitoring, and population and disease modeling is currently underway to <b>inform that</b> assessment. As we discuss below, the p
2010	MAG RollingStone	A B C	things that haven't come together in my life the way I wanted them to <b>inform that</b> point of view of Greenberg?" So what kind of regrets do you
2008	SPOK NPR_TalkNation	A B C	education at West Point, your experience in the army, do so much to <b>inform that</b> . MF-SLQJAN; It does. It's been very - it's funny
2008	FIC Analog	A B C	complicate matters at this pilot-project stage, I'm afraid. "I regret to <b>inform that</b> my research grant is almost completely exhausted at this point, and travel fi
2006	ACAD SchoolPsych	A B C	in selecting a practice and to help researchers build a useful body of knowledge to <b>inform that</b> practice. In this commentary, we offer such a framework and
2004	SPOK CNN_LiveSat	A B C	(VIDEOTAPE) UNIDENTIFIED MALE: On behalf of the Marine Corps, I regret to <b>inform that</b> you your husband was killed in action. THELMA GUTIERREZ, CNN CC
2000	ACAD Style	A B C	but the continuing presence of what Hetton represents for Teddy and Tony is seen to <b>inform that</b> world of flats and adulteries occupied by Brenda and the E
1998	SPOK NPR_Science	A B C	sides with a tram. I am now on tamoxifen and my oncologist didn't <b>inform that</b> there was a study that showed that it did help prevent cancer. I
1997	SPOK CBS_Sixty	A B C	know, too, that it's these same people that I was supposed to <b>inform that</b> were directly involved in what was happening to me. BRADLEY: How do you
1996	MAG PopScience	A B C	, once again this is the captain... You're uh, do regret to <b>inform that</b> , air-traffic control has put us in a holding pattern up here. We
1994	MAG PsychToday	A B C	I give the pill or not? What are all the hundreds of things that <b>inform that</b> moment where we decide to say: I really would recommend that you do
1993	ACAD IntAffairs	A B C	priest by the printer-businessman as the arbiter of what is relevant information and what values <b>inform that</b> information. 17 # The invention of printing, Sch



- (21) a. ...we regret to inform that White House tours will be cancelled effective Saturday, March 9th, 2013. (COCA)  
b. ...my oncologist didn't inform that there was a study that showed that it did help prevent cancer. (COCA)  
c. You're uh, do regret to inform that air-traffic control has put us in a holding pattern up here. (COCA)  
d. I regret to inform that my research grant is almost completely exhausted at this point... (COCA)
- (22) a. ...he had to inform that these were evidently not shared by Bruce's own nephew,... (BYU BNC)  
b. Forward scouts came back to inform that the English might had reached Cheswick,... (BYU BNC)

問題となっている連鎖が COCA、BYU-BNC においても多く見つからないことから、非標準的な用法であると結論づけるのは危険である。COHA を調べてみると、(23) が示すように、1800、1900 年代でも *inform* に *that* 補文が後続する例が見つかる。同様の例は、Time Magazine Corpus にも見られる。したがって、*inform* に *that* 補文が後続する形式は最近の傾向であると断定することもできない。これらの例からすると、問題の形式が以前から存在していたことになる。

- (23) a. Lewis and Clark, in their tour to the Pacific, *inform that* they found among the natives, in those remote regions, receptacles for the dead, always lying east and west; the door of the tomb to the east, and the bodies in the tombs lying with the face to the east. (COHA 1823)  
b. ...he would *inform that* it comprised a good library, carefully selected, and a reading-room warmed and lighted, to which any clerk could obtain access every evening by paying an initiation fee of one dollar, and two dollars annual subscription. (COHA 1848)  
c. To correct or criticize this statement I might *inform that* no zealous Mason would attempt to induce any man to join the order.  
(Time Magazine Corpus 1929)

(23)に類する例は、(24)に示すように、ウェブ上の新聞サイトにおいても見つかる。

- (24) “Part of our role is to inform that you might want a job, but if you can’t speak the language it’s so difficult.” (Winnipeg Sun – 19 November 2016)

次に、動詞 *convince* の場合を考察する。*convince* に直接 *that* 節が後続する形式が COCA、及び BYU-BNC にも見られる。また、同様の例は、クオリティー紙である The Guardian にも見られる。(25)(26)がこの事実を示している。

- (25) a. ...we have to *convince that* national parks are important... (COCA)  
b. Immigrants who fled countries with repressive governments are expected to be among the hardest *convince that* filling out census forms will do them no harm. (COCA)  
c. In fact, the only male singer in the cast able to *convince that* his part might have been written for him is Stafford Dean,... (BYU-BNC)
- (26) a. Others are young, scared and inexperienced – penalized for “failing to *convince that* they could be “capable” parents while a wealthier family waits to take their child. (The Guardian - 25 October 2016)  
b. Sarah Miele initially struggles to *convince that* she is 12, but gradually makes us invest in this foul-mouthed waif whose frail physical appearance belies a steely determination and wisdom. (The Guardian - Sunday 23 October 2016)

問題にしている文法形式が最近の英語に見られる特徴であるのかを確認するために COHA で検索を行うと、次の結果が得られる。to *convince that* のコマンドで検索すると、全用例 14 のうち、問題の形式に該当するのは 3 例である。3 例のうちの 1 例を(27)に挙げる。3 例は、いずれも 1970 年代後半の例であることから、*convince* に *that* 節が後続する形式が容認されるようになったのは比較的最近である可能性がある。

- (27) The Tiger agreed with me that a lot of people stank in the prison. but was hard to *convince that* he stank too. (COHA)

5 節では、verb + NP + *that*-clause の形式をとるものとして分類されているものの中から、*inform* と *convince* を取り上げ、大規模コーパスを用いて動詞に *that* 節が直接後続する形式が存在するかという問いの検証を行った。検証結果からは、*inform* に *that* 節が後続する形式は、少なくともアメリカ英語では以前から存在していたことが確認できた。また、動詞 *convince* にも同様の形式が存在し、比較的最近の英語

で認められる形式に変容した可能性が明らかになった。*that* 節がある種のメッセージ伝達を担っていることは間違いないと思われる。メッセージを伝える相手が明らかの場合、あるいは相手を広く想定する場合に NP が省略される場合も考えられる。さらには、*verb* + NP + *that*-clause の形式をとる動詞の場合、NP に受動化が適用される場合が少なくない。この場合、結果として動詞の過去分詞形に *that* 節が後続する形となり、誤って、動詞の過去形に同じ形式を用い始めたという可能性も考えられる。

## 6.0 結語

先行研究を踏まえた前節までの議論と大規模コーパスを用いての検証結果から、伝達内容を伝える動詞の場合、容認されないと見なされてきた文法形式にはこれまで考えられてきた事実とは異なり、個人差が存在することが明らかになったと思われる。また、最近の英語では、個人差のレベルではなく、動詞に直接 *that* 節が続く形式が広く使用されるようになってきている事実も明らかになったと思われる。これらの特徴は、動詞に後続する要素が意味的にメッセージの伝達という機能を有する場合、動詞に隣接する位置に *that* 節を選択する傾向にあることを示すものと思われる。この種の変容は、発話様態動詞にも見られる現象である。*murmur* や *whisper* などの発話様態動詞には、元々、補部位置を占める *that* 節は容認されなかった。しかしながら、発話様態動詞の種類にもよるが、現在の英語ではこの種の動詞に後続する *that* 節は容認される。今後は、メッセージの伝達という機能を有する他の動詞、及び、典型的には *verb* + NP + *that*-clause の形式をとる動詞の中で NP が介在しないことを許す動詞について、さらなる検討を行いたい。

## 注

- 1 この場合、動詞の目的語に受動化が適用された場合は除く。
- 2 稲田(1989)は、*express* の後には *that* 節が構造できることを指摘している。詳しくは、稲田(1989: 208)を参照のこと。
- 3 動詞 *depend* は、通例、前置詞 *on* を伴い、この論考で議論する動詞のタイプとは異なることから議論の対象とはしない。*depend* に *that* 節が後続する議論に関しては、住吉(2003)を参照のこと。
- 4 形容詞の前位用法、及び後位用法に関しても母語話者間に文法性判断に差が見られる。*Bolinger* (1970)などの指摘に基づき、*the visible stars* では「いつも目に見える星」を表し、*the stars visible* は、「(一時的に) 見えている星」という解釈が成り立つという説明が見られるが、必ずしも事実はそうではない。実際、*Larson* (2002)は前者の場合にも一時的な星の状態の解釈が可能であることを指摘している。また、形容詞が補助部を伴わないで単独で名詞句に後続する場合、*a*-形容詞の場合をのぞいて容認しない話者も多い。

参考文献

- Alexander, D., and Kunz, W. J. (1964) Some classes of verbs in English. In *Linguistics Research Project*. Indiana University.
- Brains, Paul (2003) *Common Errors in English Usage*, Franklin Beedle and Association.
- Biber, Douglas, Stig Johanson, Geoffery Leech, Susan Conrad, and Edward Finegan (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman.
- Francis, Gill, Suzan Hunston, and Elizabeth Manning (1996) *Collins COBUILD Grammar Patterns 1: Verbs*. London: Harper Collins.
- Granath, Solveig (1997) *Verb Complementation in English*, Gothenburg Studies in English 69, Gothenburg University
- Jackendoff, Ray (2002) *Foundations of Language*, Oxford University Press.
- 小西友七 (編) (1980) 『英語基本動詞辞典』 研究社.
- 住吉 誠 (2003) 「That 節をとる動詞の理論と実際 - apologize、express、depend と that 節」『英語語法文法研究』 第 10 号, pp. 102-116.
- Searle, John (1979) *Expression and Meaning*, Cambridge University Press.
- Swan, Michel (2005) *Practical English Usage*, Oxford.
- Turton, Nigel and Brian Heaton (1996) *Longman Dictionary of Common Errors*, Longman.
- Vanprays, Johan (1996) *Categories and Complements of Illocutionary Verbs in a Cognitive Perspective*, Peter Lang.

コーパス

British National Corpus, BYU (BNC-BYU)  
Corpus of Contemporary American English (COCA)  
Corpus of Historical American English (COHA)  
Global Web-Based English (GloWbE)  
Time Magazine Corpus

オンライン辞書

Cambridge English Dictionary  
Macmillan English Dictionary  
Oxford English Dictionary

一般化線形モデル (GLM) による G-TELP スコアから  
TOEIC スコアの推定モデルの構築：  
長崎大学学生の 2011 年から 2016 年のデータから

丸山 真純\*<sup>1</sup>・小笠原 真司\*<sup>2</sup>・宇都宮 譲\*<sup>3</sup>

\*<sup>1</sup>長崎大学 経済学部・\*<sup>2</sup>長崎大学 言語教育研究センター

\*<sup>3</sup>長崎大学 経済学部

**Estimating the TOEIC Scores from the G-TELP Scores  
by the Generalized Linear Model:  
From the Data Obtained from Nagasaki University Students  
from 2011 to 2016**

Masazumi MARUYAMA\*<sup>1</sup>, Shinji OGASAWARA\*<sup>2</sup>,  
Yuzuru UTSUNOMIYA\*<sup>3</sup>

\*<sup>1</sup>Faculty of Economics, Nagasaki University

\*<sup>2</sup>Center for Language Studies, Nagasaki University

\*<sup>3</sup>Faculty of Economics, Nagasaki University

**Abstract**

This article aims to estimate the TOEIC scores from the G-TELP (Level 3) scores with the data obtained from Nagasaki University students from 2011 to 2016. The problems with the previous estimation research lie in the inadequate fit and the use of the linear regression model, which assumes residuals being normally distributed. This study uses both the linear regression model and the Generalized Linear Model (GLM), which can handle categorical variables and is more flexible in the assumption on error structure. Both departments and entrance years are included as factors in the GLM to predict the TOEIC scores from the G-TELP scores. The results indicate that the estimation by the GLM is better overall to predict the TOEIC scores than the linear regression model, suggesting (a) departments and entrance years should be included in the model in estimating the TOEIC scores, (b) as



is the case with the previous research, the estimated scores in the lowest or the highest score ranges are not so precise, and (c) the GLM is more appropriate in estimating the scores than the traditional linear regression model. Further research should be necessary that will take into account individual differences and/or time lag between the two tests.

キーワード：一般化線形モデル (GLM), 線形回帰モデル (LM),  
G-TELP, TOEIC

### はじめに

近年、英語客観テストを実施する大学が増えている。その理由のひとつは、同一科目間における評価の平準化への要請であり、評価の一部に英語客観テストのスコアを利用する大学が増えている（廣森・山西、2009；前田、2009；磯田、2009；山森、2009）。また、TOEIC スコアを獲得することは、大学教育においても今日重要な位置づけのひとつとなってきた。TOEIC は習熟度別クラス編成のプレイスメント・テストとして利用されることもある。さらには、留学時に必要となる TOEFL や IELTS も、近年、実施される機会が増えている。

長崎大学では、必須教養英語一部科目の評価の平準化を目的として、学期末に実施される G-TELP (レベル 3) スコアを評価の 20%とし、さらに、次学期の英語科目の習熟度別クラス編成のために利用される。評価の平準化を目的として導入された同試験は、はたして、すべての学部学生にとって、その難易度などが適当なものであるかを、試験の信頼性ととも、検証することが重要な課題の一つであった。

一方、TOEIC の大学教育ならびに社会における外部英語能力テストとしての重要性の高まりを受け、G-TELP 導入と同時期に、同大学では、1年次と3年次の学生全員に TOEIC を大学の費用負担にて提供することとなった。そのため、1年次に2つの英語客観テストのデータを利用し、相互にテストとしての信頼性と妥当性を検討しつつ、片方の試験からもう片方の試験のスコアを推定することが可能になった。

複数の英語能力試験において取得されたスコアを互換する要請は、入学試験、英語能力試験スコアによる英語科目の単位認定、留学時等における英語能力認定、さらには大学院の入試など、必要とされる機会が増えている（安間、2011）。そのため、複数の英語試験スコアの互換を可能とする推定式は、実用上必要とされる。近年、文教予算が逼迫し、今後、さまざまな英語試験を大学の費用負担にて提供する機会が減ることが予想される。そのため、一方のスコアから他方のスコアの推定が可能となるこ

とは、望ましいことである。もちろん、両テストは目的等が異なるため、完全な互換や代替は不可能であるの言うまでもない。

TOEIC はテストとしての信頼性が担保されており、また社会的に頻用されることが知られる。一方、TOEIC は費用が高価であること、120 分という受験時間により 90 分授業内での実施が困難であるなど、実施における問題も多い。費用や時間という観点からより優位な外部テストから TOEIC スコア を推定できることは、それゆえ、実用上有意義である。

ある試験結果を用いて TOEIC スコア を推定しようとする試みは、数多くなされてきた。こうした先行研究は、そのほとんどが線形回帰モデルを用いて、TOEIC スコア を推定してきた (小笠原、2014; 小笠原・丸山・宇都宮, 2015; Ogasawara, Maruyama, Utsunomiya & Collins, 2016)。しかしながら、線形回帰モデルをスコア推定に用いるには問題も多い。より精緻なモデルによる説明、推定が可能であれば、一層有意義である。

したがって、本研究の目的は、これまで線形回帰による推定モデルに依存しがちであった 2 つの相異なる英語能力試験の換算式を、より精緻に説明・推定が可能な一般化線形モデル (Generalized Linear Model; 以後、GLM) によりつつ、2011 年から 2016 年の 6 年間に長崎大学にて収集されたデータを用いて、G-TELP (国際英検) レベル 3 のスコアから TOEIC スコア を説明、推定するモデルを構築することである。

### 先行研究

ある英語能力試験のスコアを、他の英語能力試験から得られるスコアから推定する試みは、これまでもいくつかなされてきた。たとえば、土肥・張 (2014) は、千葉大学学生を対象とした TOEIC から TOEFL (ITP) のスコアを、単回帰モデルによって求めている。同研究は、どうしても生じてしまう 2 つの試験の受験時期の間隔を、上昇量を算出し、それを用いた TOEIC の補正データを使うことによって、より相関の高い換算式を作成している。そして、実際それまで使われていた 2 つのテストの換算表が、TOEFL (ITP) の基準が TOEIC の基準よりも厳しくなっていると報告している。また、Hemingway (1999) は、360 名の TOEFL (ITP) ならびに TOEIC のデータから、TOEIC の 400-450 点は TOEFL (ITP) の 410-430 点に対応するというように幅をもたせた両テストのスコア対照表を提示している。この研究では、両テスト間の相関は  $r=.75$  であった。一方、Tannenbaum & Wylie (2005) は、CEFR の B1 から C1 レベルという限定ながら、TOEIC と TOEFL (ITP) の換算式を線形回帰モデルによって、算出している。

それ以外にも、江口 (2011) は、北星学園大学の学生 114 名から収集した TOEIC

および TOEFL (ITP) データを用いて、相関係数を求めている ( $r = .65$ )。この研究では、線形回帰せずに、両テストを 0-100 点のスコアに変換している。

TOEFL との換算以外にも、その他の英語能力試験との換算を試みた研究もある。斉田・野口・小林 (2009) は、茨城大学学生の 200 名強のデータを用いて、TOEIC や TOEFL (ITP) のスコアを Objective Placement Test (Cambridge University Press) のスコアから算出する単回帰モデルによる換算式を求めている。同試験は、茨城大学共通テストとして使用されており、外部試験ではなく、Cambridge University Press より出版されている *Interchange* というレベル別教科書の使用レベルを判断するためのテストである。同テストからの回帰式の決定係数は、TOEIC で  $R^2 = .41$ 、TOEFL で  $R^2 = .38$  であった。

Yoshida (2012) は TOEIC のスコアを TOEIC Bridge から予測するモデルを線形回帰モデルによって行った研究である。この研究では、TOEIC Bridge を 4 月に、その 2 か月後に TOEIC を受験した 292 名のデータを用い、単回帰分析により換算式を導き出している。そして、とくに TOEIC スコアが低いと予測される受験生にとって、この換算式が有効であると報告している。その一方、2 つのテストの実施期間に 2 か月間タイムラグがあることに由来する影響が存在する可能性にもふれつつ、理想的には、換算式作成のためには、2 つのテストが同時期に行われるべきであると主張している。

新しく開発したテストを用いて、TOEIC のスコアを予測する試みもある。静・吉成 (2012) は、時間と費用のかからない日本人大学生向けの英語テストとして、VELC Test<sup>1</sup>を開発した。さらに、静 (2012) では、VELC Test を用いて TOEIC スコアを予測するモデルを提案し、かなり高い相関があることを報告している。モデルの作成には、単回帰、重回帰分析を用いているが、重回帰分析を用いたモデルの決定係数は、 $R^2 = .58$  であった。ただし、この研究では、VELC Test 受験者の TOEIC テスト受験時期がまちまちであり、TOEIC 得点も自己申請された得点に依拠する。

G-TELP テストを用いて、TOEIC のスコアを予測する研究としては、まず丸山 (2012) と小笠原 (2014) がある。G-TELP テストは、正式には General Tests of English Language Proficiency といい、英語母語話者以外の英語学習者がどの程度英語をコミュニケーション手段として駆使する能力を有しているかを測るテストであり、Grammar, Listening, Reading & Vocabulary の 3 つのセクションから成っている。G-TELP は、5 つの難易度に分類されており、これら一連の研究で用いられているのは、レベル 3 (TOEIC 400 点から 600 点の受験者対象) である。なお、本論文で紹介する一連の研究は、断りのない限り、このレベル 3 を用いたものである。

丸山 (2012) では、2012 年に G-TELP と TOEIC の両方を受験した 163 名の長崎大学経済学部学生のスコアを用いて、重回帰分析より換算式を作成している。その決

定係数は、 $R^2 = .48$ であった。一方、小笠原 (2014) では、2012年にG-TELP (7月実施) と TOEIC (4月実施) の両方を受験した長崎大学全学部1年生、1,352名のスコアを用い、単回帰分析により換算式を作成している。その決定係数は、 $R^2 = .57$ であった。両研究とも、G-TELP レベル3からTOEICスコアを予測する換算式の限界を述べるとともに、換算式はTOEICスコア400点から600点の受験生に限定して使用すべきであると主張している。

これらの研究を受けて、小笠原・丸山 (2014) は、2012年にG-TELP (7月実施) と TOEIC (4月実施) の両方を受験した勤務校の全学部1年生のデータに、小笠原 (2014) では除外されていた追試験受験生も加えて、1,365名のスコア分析を行った。この研究では、単回帰モデルに加えて、G-TELPの各セクションからTOEICスコアを求めるため重回帰分析も行っている。さらに、外れ値を特定し、データクリーニングを行うとともに、2次曲線を用いた換算式を作成し、 $R^2 = .59$ という小笠原 (2014) よりも高い決定係数を得ている。

さらに、小笠原・丸山・宇都宮 (2015) は、同大学の2013年にG-TELP (7月実施) と TOEIC (4月実施) の両方を受験した全学部1年生のデータを1,389名のデータを用い同様の分析を試みている。2013年度は、単回帰モデルの決定係数が、 $R^2 = .52$ と下がったが、これはこの年から実施されたe-Learning 課外学習必修化の効果であると報告し、4か月間の英語学習効果が大きかったためであるとしている (小笠原・廣江・奥田, 2016)。さらに、この研究では、モデルに当てはまりのよい学部とそうでない学部の存在が決定係数に影響を与えていることを指摘し、学部間の影響力 (TOEICスコアが低く、学部人数が他学部に比べて多いいくつかの学部の存在) を排除したモデルとして、多段抽出法を用いた換算式を提案している。この多段抽出法を用いた換算式の決定係数は、単回帰モデルで  $R^2 = .59$ 、重回帰モデルで  $R^2 = .60$  と高い数値を得ることができた。そして、小笠原・丸山 (2014) も小笠原・丸山・宇都宮 (2015) も、G-TELP (レベル3) を用いてTOEICスコアを予測する際、有効なG-TELPのスコアレンジは、180点から240点あたりであろうと報告している。

### 先行研究の問題点

先行研究をいくつか概観してきたが、これらの先行研究は、多くの場合、線形回帰分析を用いて、さまざまな英語能力試験からTOEICスコアを推定しているものである。これらの研究は、2つの試験の実施時期が数か月以上開いていることが多く、必ずしも、推定精度が高いとは言えなかった。また、統計的観点からは、一般に、単回帰分析には、誤差 (残差) が等分散な正規分布であると仮定される。こうした分布に関する仮定は、しばしば現実にそぐわない。スコアは連続量として扱ってもよいとは考えられるものの、原理的にはカウントデータと呼ばれる離散量である。離散量に対

して正規分布を適用することには、躊躇せざるを得ない。残差が示す分布が正規分布するとも限らない。むしろ、正規分布しないことのほうが自然であろう。そこで、われわれはカウントデータを扱うことができ、かつ正規分布以外の誤差構造を取り扱うことができる手法を用いて、TOEIC スコアを説明、推定する必要があると考えられる。

さらに、スコアに影響するであろう要因も加味しなければならない。筆者たちは、これまで各年度に収集された G-TELP と TOEIC スコアから、換算式を回帰モデルによって年度別に求めてきた（丸山、2012；小笠原、2013, 2014；小笠原・丸山、2014）。しかし、年度によるデータから、年度ごとに異なる換算式が算出されるため、G-TELP から TOEIC スコアを推定するという目的に照らすと、実用上、どの換算式を用いればよいのかという問題が生じる。また、学部や入学年次（これは、G-TELP のフォームとも関わってくる。詳しくは、後述）といった要因は、両試験にシステムティックに影響を与えていると考えられるため、これらを統計的に統制する必要も生じる。言い換えるならば、これらの要因は、説明・推定モデルに組み込まれることが望ましい。

## 研究方法

### 参加者およびデータ

本研究は、長崎大学 8 学部 9 学科の全 1 年次学生である（本研究では、便宜上、医学部は、医学科と保健学科の 2 学科に分けて分析する）。2011 年度より、1・2 年次学生が履修する教養英語科目群の一部において、G-TELP（国際英検）のレベル 3 を全学部学生に入学時から 2 年間で 3 度の受験を課してきた。

G-TELP は、TOEIC のような Norm Referenced Test（集団基準準拠テスト）とは異なり、ある一定期間の語学学習の成果を測る Criterion Referenced Test（目標基準準拠テスト）として位置付けることができ（小笠原、2013）、そのため、G-TELP では、レベル 1（高い）からレベル 5（低い）まで難易度が 5 つのレベルに設定されている。G-TELP（レベル 3）は、TOEIC スコア 400 から 600 点程度を対象とし、文法、リーディング、リスニングからなる試験である（各セクションは、100 点で、合計 300 点満点）。

本研究では、2011 年度入学者から 2016 年度までの全学部入学者の 6 年間にわたるデータを用いることとする。G-TELP（レベル 3）には、同じ難易度の並行テストとして複数の異なるフォームが用意されている。本研究の国立大学では、年度比較が可能のように、1 年前期、1 年後期、2 年前期または後期には、それぞれ、2011 年から 2013 年まで同じフォームを用いてきた。ただし、2014 年度からはフォームを変更して実施してきている<sup>2</sup>。



各学期の教養英語科目における成績の 20%は、G-TELP スコアで決まり、習熟度別クラスを実施する学部においては、次学期習熟度別クラス編成基準として、G-TELP スコアを用いる。

## データ収集方法

データ収集手順は、以下に示す通りである。G-TELP は 1 月に、「総合英語Ⅱ」の授業時間内に、実施に関するオリエンテーションを事前に受けた授業担当日本人英語教員が実施した。この授業は 1 年次必修科目である。また、再履修の学生のスコアは、分析から除いた。

TOEIC スコアは 1 年次のものである。G-TELP 同様、2011 年度入学者から 2016 年度入学者までのスコアをデータとして用いているが、実施月は 2013 年度入学者までは 4 月（つまり、入学直後）が基本であり、2014 年度からは 7 月（前期末）となっている。実施に関しては、各学部委ねられているが、年度による違いはあるものの、相当数の 1 年次生が受験してきた。受験者数およびスコアについては、補遺を参照されたい。なお、本研究では、TOEIC ないし G-TELP のいずれか片方を受験しなかった学生および双方を受験しなかった学生については、考察対象としなかった。

過去 6 年間に実施された両試験は、異なる傾向を示す。補遺は、学部・年次別に TOEIC および G-TELP 総合点について、平均点および標準誤差がどう推移するかを示している。2013 年と 2014 年との間に、G-TELP スコアが学部を問わず下降している。2014 年度から、異なるフォームが用いられ、より水準が高い問題となったことによる影響であろう<sup>3</sup>。

より子細に検討すると、補遺によれば、TOEIC は全学部において平均点が経時的に変動し、結果として学部別平均点順位が入れ替わる傾向を示すことがわかる。たとえば、医学部医学科は、他学部が微増か横ばいを保つなか、平均点が下落する傾向にある。医学部医学科学生平均点は、2012 年に 558.9 点を記録以降、年々下降している。2015 年には首位を薬学部譲った。医学部における TOEIC スコア下降と薬学部におけるスコア上昇が相互作用した結果と考えられる。医学部医学科および薬学部を除く 7 学部において、年毎に順位が入れ替わる事態が確認される。たとえば、経済学部は、2011 年においては医学部保健学科に次いで、平均点が高かった。しかし 2015 年には歯学部追い越されてしまった。単年度におけるスコアをもって学部学生の英語能力を論じることは、危険であることを示していると言えるかもしれない。

一方、G-TELP は比較的経時的変動は少ない。順位は下位学部 3 学部（工学部、教育学部、水産学部）においてのみ頻繁に入れ替わり、上位学部においてはさほど入れ替わらない。本学の入試制度や学部への入学難易度がさほど変わらない状況を考慮にいと、得点が安定していることから、英語能力試験としては、G-TELP がより適切

であるかもしれない。あるいは、G-TELP が成績評価に組み込まれるのに対し、TOEIC スコアによる明示的インセンティブがないことによって生じた結果かもしれない。

## 分析方法

本研究は、線形回帰モデル (LM; Linear Regression Model) および一般化線形モデル (GLM; Generalized Linear Model) を用いて、G-TELP スコアおよび諸要因から、TOEIC スコアを推定するものである。GLM は、統計モデリング手法のひとつである。いわゆる回帰分析や分散分析を内包するとされる (粕谷、2012; 馬場、2015)。GLM には、いくつかの特徴が存在する。

第1に、LM 同様、線形予測子を用いる。つまり、目的変数を推定する説明変数が線形結合することを意味する。線形モデルを名乗るゆえんである。ただし、推定される値が線形性を有するとは限らない。説明変数には連続量だけではなく、順位尺度で構成されたデータや名義尺度で構成されたデータ (カテゴリカルデータ) も活用できる。交互作用やオフセット (計数が必ず 1 である説明変数)、高次項 (説明変数の  $n$  乗) を含むことも可能である。

第2に、リンク関数を用いる。リンク関数を用いることで、データが有する性質を反映させつつ、目的変数を推定できる。カウントデータや明らかに上限が存在するデータ、割合を表現するデータなど、LM が取扱困難なデータも取扱可能である。ただし、リンク関数を使うことで、両者の関係を常に精確に推定できるとは限らない。

第3に、誤差構造を選択可能である。残差 (実測値とモデルによる推計値との乖離。誤差) を表現する分布を適宜選択できる。実データにおいて、誤差が LM において仮定されるような等分散な正規分布を示すことは、まれである。むしろ、正規分布しない場合が自然であろう。GLM は、正規分布やポワソン分布、二項分布など、さまざまな分布を選択可能である。本研究は、得点がカウントデータであること、学部別に英語能力が大きく異なるという先験的知見から、負の二項分布を採用した。負の二項分布はカウントデータに用いる事ができるうえに、ポワソン分布よりも過分散に対して頑健である。

近年、階層ベイズモデルや状態空間モデルなど、より複雑で現実味がある統計モデリングを可能とする手法も提案され、用いられるようになりつつある。しかしながら、われわれが GLM を用いる理由は、その利便性からである。GLM は、コンピュータを用いれば計算はほぼ一瞬で終わる。階層ベイズモデルや状態空間モデルはしばしば計算に半日を超える膨大な計算時間を必要とする。モデルとしては現実的かもしれないが、クラス分けなど速報性を要求される場面においては、GLM が有利である。

本研究は、上記特徴をふまえて、以下に示すモデルを構築・分析した。

$$\log y = \alpha + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \beta_3 x_3 + \varepsilon$$

$y$ : TOEIC スコア

$x_1$ : G-TELP スコア

$x_2$ : 学部 (9 水準; 歯学部、経済学部、教育学部、工学部、環境科学部、水産学部、医学部保健学科、医学部医学科、薬学部)

$x_3$ : 年次 (6 水準; 2011 年度、2012 年度、2013 年度、2014 年度、2015 年度、2016 年度)

$\alpha$ : 切片

$\beta_1$ : G-TELP スコアの係数

$\beta_2$ : 学部の係数

$\beta_3$ : 年次の係数

$\varepsilon$ : 残差

先行研究が提示した LM と比較するため、先行研究とおなじモデルを用いて分析した。

$$y = \alpha + \beta_1 x_1 + \varepsilon$$

LM による結果と GLM による結果とは、AIC (赤池情報量基準) を用いて統計モデリングとしていずれが望ましいか比較・検討する。本研究は、分析にあたって、統合統計解析環境 R (Ver. 3.4.0) を用いた。

## 結果

### 線形回帰モデル (LM) を用いた分析

表 1 は、線形回帰分析結果である。決定係数から G-TELP スコアにて、TOEIC スコアを 4 割強、推計可能であることが読み取れる。決定係数は 5%水準において統計的に有意であった。本研究による推定結果は、先行研究が得た結果を支持するものと考えられる。

推定結果は、成績上位者および成績下位者において当てはまりが悪い。特に成績下位者における残差をそのまま適用すると、あり得ないことに、スコアが負になることがある。これら結果は、残差を表現する分布に正規分布を採用することに由来する齟齬と考えられる。予想通り、LM は TOEIC スコア推定に用いるには限界があると考えられよう。

表1 回帰分析結果要旨

残差	最小値	第一四分位	中央値	第三四分位	最大値
	-425.06	-58.71	-4.41	55.9	429.96
	推定値	標準誤差	t 統計量	p 値	
切片	78.72	4.55	17.29	<2.2e-16	
G-TELP	1.87	0.00	73.43	<2.2e-16	
残差標準誤差	87.46				
決定係数:	0.42				
調整済決定係数	0.42				
F 統計量	5,392				
p 値	2.2e-16				
AIC	89,381.1				

### 一般化線形モデル (GLM) による推定

表2は、一般化線形モデルを用いた TOEIC スコア推定結果要約である。図1は表2による結果を用いて、G-TELP スコアから TOEIC スコアを推定、学部別に得点散布図に重ね描きした。また、図2は表2による結果を用いて、G-TELP スコアから TOEIC スコアを推定、各年における得点散布図に重ね描きした。

われわれは、以下に示す事実を確認した。第1に、G-TELP スコアが伸びると、TOEIC スコアも伸びる。推定された傾きは1より大きな値である。G-TELP にて測定可能な英語能力が伸長するにつれて、TOEIC スコアが上昇すると考えられる。

第2に、学部と年次は TOEIC スコアに影響する。表2によれば、いずれの年次も5%水準において統計的に有意に作用すると確認される。推定値から、学部と年次はほぼ同程度、TOEIC スコア推定値に影響すると考えられる。2014年度および2015年度には、推定値が各々0.14および0.17となった。各学部による影響を示す推定値よりも数倍高い。同年以降、年次が学部よりも強く TOEIC スコアに影響するようになったことが確認される。ただし、2014年度と2015年度との間にある推定値差は、2011-2013年度における各推定値差とさほどかわらない。2014年度以降は7月に TOEIC 試験を実施するようになったことが、推定値に影響を及ぼしたと考えられる。

第3として、下位者における残差が、上位者における残差よりも大きいことが言える。最低点を鑑みるに、試験終了時間まで真剣に解答を続けたとは考えにくい受験者がいることが想定される。多肢選択式の990点満点の試験にて200点とは、いかにも不思議な得点である。試験監督を担当する折、しばしば居眠りする受験者が観察されるという事実は、こうした見解を支持するだろう。

AIC は、線形回帰モデル (LM) よりも小さい。一般化線形モデル (GLM) にお

ける AIC は 85,582 である。LM における AIC は、89,381.13 である。GLM を用いて、より精確な TOEIC スコア推計モデルを構築できたことがわかる。

表 2 一般線形モデルを用いた TOEIC スコア推定結果

Family	Negative binomial			
Link	log			
	Estimate	SE	z value	Pr(> z )
(Intercept)	5.10	0.02	250.88	0.00
gtelp.second	0.00	0.00	63.79	0.00
facultyEconomics	0.04	0.01	3.02	0.00
facultyEducation	-0.03	0.01	-1.91	0.06
facultyEngineering	-0.02	0.01	-1.61	0.11
facultyEnvironmental_Studies	0.01	0.01	0.93	0.35
facultyFisheries	0.01	0.01	0.76	0.45
facultyHealth_Sciences	0.04	0.01	2.47	0.01
facultyMedical_Sciences	0.13	0.01	8.48	0.00
facultyPhamaceutical_Sciences	0.09	0.02	6.00	0.00
yearFY2012	-0.03	0.01	-3.88	0.00
yearFY2013	-0.02	0.01	-3.11	0.00
yearFY2014	0.14	0.01	16.52	0.00
yearFY2015	0.17	0.01	19.93	0.00
yearFY2016	0.15	0.01	17.45	0.00
Null deviance	19,979 (Df: 7,438)			
Residual deviance	7,525.7 (Df: 7,428)			
AIC	85,582			



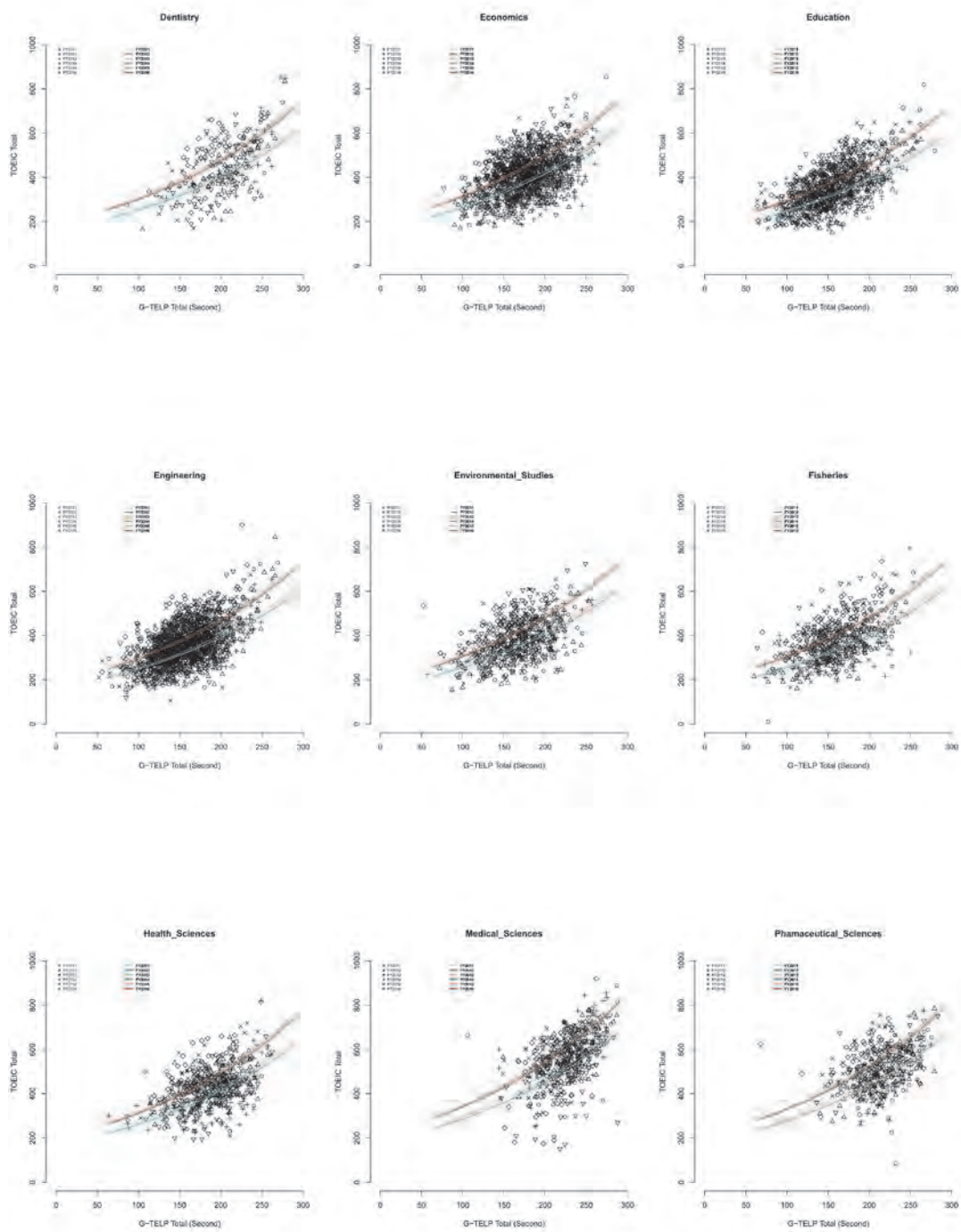


図1 学部別得点散布図得点推計曲線

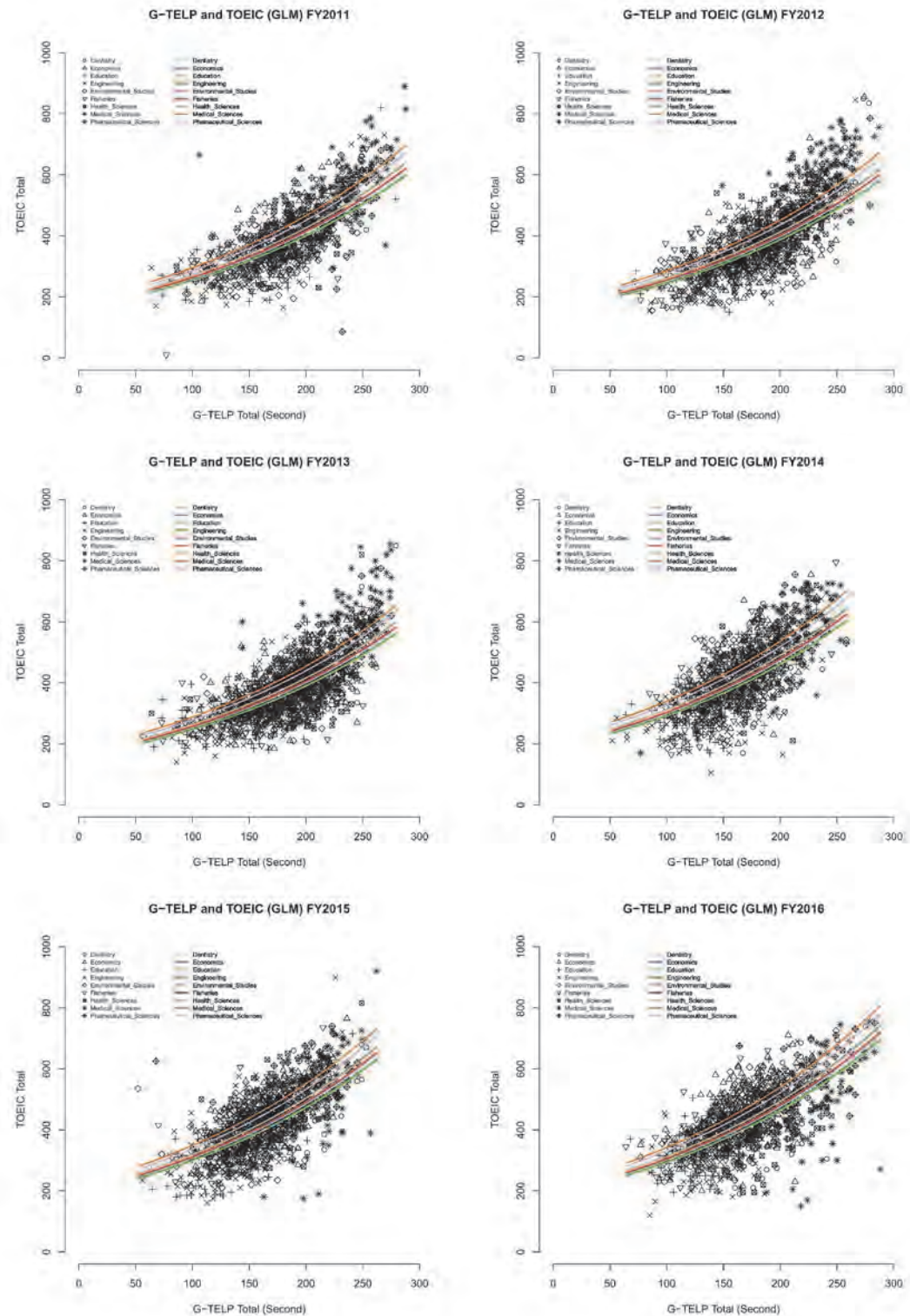


図2 年次別得点散布図得点推計曲線

## 考察

本研究は、G-TELP スコアを用いて、TOEIC スコアを推定するモデルを精緻化することを目的とした。長崎大学に通う全1年次学生を対象とした。モデリングには、一般化線形モデル (GLM) を用いて検討した。結果、入学年次と学部とは同じ程度に TOEIC スコアに影響すること、および GLM を用いることでより精確なモデリングが可能であることが明らかになった。安価な G-TELP のスコアから、TOEIC のより精度の高いモデリングができたことで、TOEIC を頻繁に受けることができない環境にある学生が、TOEIC スコアを推定する際に役立てることができよう。また、GLM を用いることで、従来よりも精確にかつ現実的な計算速度で TOEIC スコアを推定することに成功した。

以上の結果から、われわれは以下に示す3点の結論を得た。第1に、年次と学部がもたらす影響を加味しつつ、英語能力を推定することが望まれるということである。両要因は統計的に有意に、TOEIC スコアに対して影響を与える。要因として検討しないという選択肢は、存在しないだろう。ただし、要因として有意に作用しない学部も存在することから、注意も必要である。年次は確実に作用することから、教育期間に、内容、方法を編成する際に検討する必要があるだろう。可能ならば、入学からできるだけ早期に、英語能力試験を実施することが望ましい。また、毎年データを収集して TOEIC スコアを推定する必要もあろう。ただし、過去数年分蓄積したデータを用いて TOEIC スコアを推定することについては、慎重に取り組むことが望ましい。

第2として、G-TELP 成績上位者および下位者においては、TOEIC スコア推定について、個別に検討を要するといえる。本研究が明らかにしたモデルによれば、先行研究による線形回帰モデルよりも残差は小さい。とはいえ、G-TELP 成績下位者については TOEIC スコアが過大に、G-TELP 成績上位者については TOEIC スコアが過小に各々推定される。事実上、G-TELP 成績が極端に高い受験者や低い受験者については先行研究同様、本研究によるモデルも役をなさないであろう。これは、G-TELP がレベル分けされたテストであり、レベル3が TOEIC スコア400から600点あたりの受験生がターゲットであると実施団体が公表している事実からして G-TELP レベル3を用いて TOEIC スコアを推定するには限界があること、非線形性を有し得る反応変数を推定するには GLM を用いても対処し得ないことがあることに由来する。GAM (一般化加法モデル) を用いることも検討するべきであるかもしれない。ただし GAM は一般に解釈が容易ではない。解釈や計算時間など、種々の制約条件を勘案して、よりふさわしい手法が採用されるべきである。

実務的には、スコアが過大に推定されることにはさしたる問題はないように考えられる。問題があるとすれば、成績上位者に期待される TOEIC スコアが過小に推定されることである。本来期待できるよりも低いスコアを目指すための英語教育が提供さ

れるかもしれないからである。幸いなことに、残差が大きくなるほどに TOEIC スコアが高い学生は、本学の場合、さほど多くない。しかしながら、対象学生を早期に見、同学生が有する英語能力をさらに把握することが必要であろう。

第 3 に、スコアを推定する際、一般化線形モデルは線形回帰モデルよりもふさわしいといえる。本研究が採用したような、残差が負の二項分布に基づくとする仮定や対数を用いたリンク関数は、推定モデルを改善することに貢献している。すなわち、手頃な計算時間内に線形性が必ずしも担保されないデータを取り扱うことを可能にしつつ、線形モデルが仮定する等分散な正規分布を示す残差という条件を備えないデータを取り扱い可能にした。

最後に、今後の課題を述べる。今後、個体差を加味した形での研究をぜひすすめたい。おそらく、学生間に個体差があり、また個体差に由来する G-TELP スコアや TOEIC スコア差が存在すると考えられる。学生毎に英語能力試験や英語能力開発にかかる意気込みは異なるであろう。また、本大学の場合、成績評価の一部となる G-TELP に対して、成績評価に組み込まれておらず、インセンティブもない TOEIC の受験に対しても、個体差が大きく関係してくるものと思われる。これらの点を加味した研究は、ひいては、学習者個人のオートノミー育成の面からも大きな示唆をあたえるものと思われる。

受験時期ラグがもたらす影響も、検討に値するであろう。学事暦や学校行事等に制約されて、両試験受験時期が数ヶ月程度ずれることは、容易に想定される。往々にして、ずれた数ヶ月間に英語能力が伸長する。夏休み前に TOEIC を、夏休み明けに G-TELP を各々受験したケースを考えれば、わかりやすい。能力が上昇したか下降したかはとにかく、両受験日に英語能力が異なるかもしれない。こうした差異がもたらす影響は、スコア換算について検討する際、検討されるべきであろう。

## 註

1. VELC Test とは、英語能力測定・評価研究会による開発され、大学生に求められる英語力のコアを直接測定するテストである。VELC とは、Visualizing English Language Competency (英語能力の可視化) の略である。VELC Test は現在金星堂から提供されている。リーディングとリスニングの 2 つのセクションから構成されている。リスニングセクションは 3 つのパートからなり、パート 1 (リスニング語彙力)、パート 2 (音声解析力)、パート 3 (内容把握力) となっている。
2. 2011 年度～2013 年度まで、1 年前期 (Form 312)、1 年後期 (Form 319)、2 年前期または後期 (Form 314) を使用した。2014 年度からは、1 年前期 (Form 310)、1 年後期 (Form 313)、2 年前期または後期 (Form 308、ただし 2014 年は Form314) を使用している。なお、本研究で

使用するの、1年生後期の G-TELP のスコアデータである。

3. 2014年7月、Form 310を受験した学生のうち、1週間後2クラス82名の学生に前年まで使用していた Form 312を受験させ、Form間の難易度を確認した。その結果、リスニング、リーディング（ボキャブラリー）のセクション間に有意な差はなかったが、グラマーでは10点程度の開きがあり、Form 310の方が、やや難しい傾向がみられた。

### 引用文献

- 安間一雄. (2011). 「英語能力テストとその利用」. 石川祥一・西田正・斉田智里 (編) 『テストと評価：4技能の測定から大学入試まで』. 144-172.
- 馬場真哉. (2015). 『平均・分散から始める一般化線形モデル入門』. プレアデス出版.
- 土肥充・張智君. (2014). 「千葉大学における TOEIC IP と TOEFL ITP のスコア分析と経年調査」. 『言語文化論叢』 No.8. 15-32. 千葉大学言語教育センター.
- Eguchi, H. (2011). An examination of correlations between TOEFL and TOEIC scores among Hokusei Gakuen students: An attempt to find a score conversion *Hokusei Review, the School of Humanities*, 48(2), 35-44.
- Hemingway, M. A. (1999). *English proficiency tests—A comparative study*. Princeton, NJ: The Chauncey Group International.
- 廣森友人・山西博之. (2009). 「大学英語教育における成績評価と外部試験」第24回大学英語教育学会 (JACET) 中国・四国支部大会シンポジウムハンドアウト.
- 磯田貴道. (2009). 「広島大学における外部試験の活用例：授業に基づく評価と TOEIC」第24回大学英語教育学会 (JACET) 中国・四国支部大会シンポジウムハンドアウト.
- 粕谷英一. (2012). 『一般化線形モデル』共立出版.
- 前田啓朗. (2009). 「大学英語教育における成績評価と外部試験：広島大学における評価の現状と課題」第24回大学英語教育学会 (JACET) 中国・四国支部大会シンポジウムハンドアウト.
- 丸山真純. (2012). 「長崎大学経済学部生の G-TELP (レベル3) と TOEIC スコア—記述統計量と換算式からの検討—」. 『経営と経済』, 92(3), 71-91. 長崎大学経済学会.
- 小笠原真司. (2013). 「長崎大学学生の英語力伸長に関する研究—1年間の G-TELP のデータから」. 『長崎大学言語教育研究センター紀要』 No.1. 47-66.
- 小笠原真司. (2014). 「G-TELP レベル3による TOEIC スコアの予測—回帰分析による予測式の作成と考察—」. 『第2言語習得研究と英語教育の実践研究—山岡俊比古先生追悼論文集』 147-160. 東京：開隆堂.



- 小笠原真司・廣江顕・奥田阿子. (2016). 「2 種類の e-learning 教材による課外学習効果について—G-TELP のデータおよびアンケート結果からの考察—」、『長崎大学言語教育研究センター論集』 No.4. 139-161.
- 小笠原真司・丸山真純. (2014). 「G-TELP レベル 3 は、どの程度 TOEIC スコアを予測できるか?」 *Annual Review of English Learning and Teaching*, 19, 45-63.
- 小笠原真司・丸山真純・宇都宮讓. (2015). 「G-TELP から TOEIC スコアを予測する回帰モデルの検証—2 年間のデータから示唆されること—」 *Annual Review of English Learning and Teaching*, 20, 63-82.
- Ogasawara, S., Maruyama, M., Utsunomiya, Y. & Collins, W. (2016). Developing a prediction equation for the G-TELP scores from the TOEIC scores using linear regression model: A comparison of four data from 2014 to 2015. *Annual Review of English Learning and Teaching*, 21, 13-30.
- 斉田智里・小林邦彦・野口裕之. (2009). 「外部試験を活用した大学英語カリキュラム改革: 茨城大学共通テストと外部試験との関連」『日本テスト学会誌』 5(1), 96-105.
- 静哲人. (2012). 「VELC テストによる TOEIC スコアの予測: リスニングとリーディングについて示唆されるもの」、第 16 回日本言語テスト学会 (JLTA) 全国研究大会発表要綱、ハンドアウト.
- 静哲人・吉成雄一郎. (2012). 「大学生の英語力「可視化」の試み: 熟達度診断のための VELC Test の開発」、*The JACET International Convention Proceedings-The JACET 51st International Convention*, 272-277.
- 静哲人・望月正道. (2014). 「日本人大学生のための標準プレイスメント・テスト開発と妥当性の検証」英語力「可視化」の試み: 熟達度診断のための VELC Test の開発」、*JACET Journal No. 58*, 121-141.
- Tannenbaum, R. J. & Wylie, E. C. (2005). *Mapping English language proficiency test scores onto the Common European Framework*. TOEFL Research Reports, RR-80.
- 山森光陽. (2009). 「大学英語教育における成績評価と外部試験—指定討議—」第 24 回大学英語教育学会 (JACET) 中国・四国支部大会シンポジウムハンドアウト.
- Yoshida, H. (2012). Can TOEIC Bridge test scores predict TOEIC test scores?: An investigation of the relationship between TOEIC Bridge and TOEIC tests. *JLTA Journal*, 15, 101-114.

## 補遺 TOEIC 試験種別・年次・学部別得点分布記述統計量

G-TFLP												
	Faculty	N	Min.	Median	Mean	Max.	SD	Min.	Median	Mean	Max.	SD
2011	Dentistry	34	270	437.5	457.79	660	104.90	86	195.25	208.79	230.25	36.23
	Economics	119	185	445	438.99	685	100.70	108	173	190.44	214	31.14
	Education	131	185	335	353.17	820	108.85	73	146	168.32	188.5	40.41
	Engineering	239	165	335	347.36	730	88.68	64	143	164.19	184	33.00
	Environmental Studies	122	195	357.5	354.75	530	78.11	94	154.25	172.82	197	33.53
	Fisheries	111	10	330	337.21	685	81.38	77	142.5	163.43	183	34.61
	Health Sciences	89	230	420	414.66	570	74.96	86	172	190.22	210	29.64
	Medical Sciences	89	295	560	558.88	890	112.39	106	222	235.17	253	28.04
	Pharmaceutical Sciences	78	85	477.5	487.44	600	105.80	153	202.25	220.59	241	26.37
2012	Dentistry	48	165	407.5	436.88	850	141.16	105	191.25	210.56	237	37.61
	Economics	332	170	385	380.41	855	89.49	105	191.25	210.56	237	33.88
	Education	116	150	342.5	352.41	610	104.40	105	191.25	210.56	237	40.83
	Engineering	292	155	320	328.63	845	91.52	105	191.25	210.56	237	35.38
	Environmental Studies	125	155	335	344.76	620	87.13	105	191.25	210.56	237	36.48
	Fisheries	110	160	332.5	330.77	600	82.43	105	191.25	210.56	237	38.56
	Health Sciences	98	250	442.5	440.56	655	83.00	105	191.25	210.56	237	31.93
	Medical Sciences	103	385	600	600.97	780	85.66	105	191.25	210.56	237	23.25
	Pharmaceutical Sciences	76	275	495	502.11	785	103.45	105	191.25	210.56	237	29.06
2013	Dentistry	43	205	455	462.56	850	129.44	134	197.5	218.28	241	32.15
	Economics	348	185	380	382.63	620	81.90	100	166.5	187.30	207.5	31.49
	Education	234	180	335	347.01	650	90.39	66	141	165.44	193	38.58
	Engineering	354	140	342.5	351.74	655	87.55	82	145.5	172.11	197.75	35.05
	Environmental Studies	128	210	370	373.55	580	85.89	57	150.75	175.24	204.25	36.94
	Fisheries	106	195	330	338.92	640	80.63	73	145	168.51	196.75	39.23
	Health Sciences	84	225	395	401.18	820	90.33	64	174	195.08	218	33.83
	Medical Sciences	93	250	595	591.02	855	121.59	144	223	235.09	258	27.85
	Pharmaceutical Sciences	76	260	482.5	491.45	775	105.71	164	211	226.79	246.75	34.75

2014		2015		2016						
Dentistry	40	170	455	454.63	660	122.43	169.5	190.88	209.25	31.22
Economics	121	200	430	431.28	755	100.17	104	165.02	181	25.44
Education	214	170	350	355.54	650	96.27	64	145.87	166.5	29.63
Engineering	336	105	360	360.36	675	89.64	52	147.80	168	30.63
Environmental Studies	116	185	415	415.99	655	93.37	99	161.56	177	27.15
Fisheries	105	165	395	400.14	795	105.56	85	157.68	176	32.59
Health Sciences	76	210	465	451.45	720	111.58	103	172.32	194	29.85
Medical Sciences	101	505	580	564.60	725	100.34	146	209.47	225	23.87
Pharmaceutical Sciences	78	375	530	540.71	755	84.12	143	198.83	211.75	21.53
Dentistry	41	240	490	481.83	680	106.87	113	192.44	211	31.38
Economics	252	215	427.5	428.75	765	89.17	99	161.50	179	27.29
Education	209	180	360	362.34	715	95.94	64	147.34	168	30.36
Engineering	335	160	380	384.01	900	100.63	56	148.01	166.5	29.07
Environmental Studies	120	210	402.5	398.92	620	87.05	52	149.54	168.25	29.47
Fisheries	107	225	420	423.22	735	92.74	70	154.67	174.5	30.49
Health Sciences	90	245	445	454.94	815	97.97	108	172.24	189	27.59
Medical Sciences	100	175	537.5	531.00	920	121.89	151	211.43	227	20.91
Pharmaceutical Sciences	65	295	545	541.00	740	91.48	68	197.26	215	29.41
Dentistry	46	190	385	412.39	740	141.34	128	192.63	214.75	30.35
Economics	249	200	460	455.96	710	92.69	77	168.69	189	28.40
Education	218	195	375	378.37	630	83.12	68	147.29	167	27.70
Engineering	298	120	387.5	388.31	690	88.99	78	153.72	172	28.02
Environmental Studies	87	230	420	428.56	725	103.12	77	148.5	176	29.23
Fisheries	90	210	410	421.44	660	87.11	64	152.06	171.75	30.53
Health Sciences	90	195	415	410.78	660	98.24	109	187.47	211	31.57
Medical Sciences	74	150	510	492.36	755	137.26	147	228.12	245	28.24
Pharmaceutical Sciences	66	315	522.5	526.06	750	99.50	136	215.70	240.75	31.83



# 外国語教育におけるインプロヴィゼーションの実践的活用法 ーゲームの三分類に基づく授業案の提示ー

隈上 麻衣\*<sup>1</sup>・宮本 万里\*<sup>2</sup>

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

## **Practical Use of Improvisation in Second Language Education** - Introduction of Lesson Plan with Three Types of Improvisation Games -

Mai KUMAGAMI\*<sup>1</sup>, Mari MIYAMOTO\*<sup>2</sup>

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

\*<sup>2</sup>Creative Communication Company

### **Abstract**

Although it has been widely noticed that Improvisation Game (IG) has positive learning effects, it has not been used as useful tool in language education because a) most language instructors have no facilitating experience of IGs, and b) there are few studies clearly show how we can effectively utilize them in class. This study aims at a practical use of IGs, and has proposed that they should be divided into three types according to their learning effects. Following a brief introduction of IGs and the three-type categorization, this paper presents the procedure to make a lesson plan with IGs.

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

### **1. はじめに**

第二言語習得において、目標言語の母語話者に近い言語能力に至る前に習得を止めてしまう学習者は少なくない。例えば、居住環境を変える必要からそこで使用していた言語のインプットが得られなくなる場合や、習得が思ったように進まずモチベーシ

ョンが下がってしまう場合など習得を阻害する要因は数多く考えられる。

本研究は、それらの要因のうち「情意要因」、「語彙習得の困難さ」、「言語運用の機会の少なさ」の三つに着目している。そして言語習得において障壁となるこれら三つの問題を解決する学習効果をインプロヴィゼーションゲーム (Improvisation Game: 以下 IG) が有すると主張し、学習効果の観点から IG を「アイスブレイカー」「意味・概念の割当」「言語運用」の三つに分類している (隈上・宮本 2017)。

本稿では、その三分類に従った IG の実践的活用法を提示する。以下では、IG と本研究が提案する IG の三分類について順に概説する。最後に、三分類に基づいた IG の活用法を具体例とともに紹介する。

## 2. インプロヴィゼーションゲーム (IG) とは

インプロヴィゼーション (Improvisation: インプロ、即興) とは、主に演劇やダンスなどの表現分野における表現手法の一つである。台本芝居やミュージカルでは、あらかじめ用意された脚本にしたがって準備し演じるのに対し、即興性を有するインプロヴィゼーションにおいて演者は、その場で得たアイデアを即時的に表現する。そのため演者は「演者」であると同時に「脚本家」「演出家」の役割も担うことになる。この高度な三技術を養うために考案されているのが IG である。

IG は、即時的な表現力・発信力を養うことができるという点から、自閉症児の心理療法や学校でのコミュニケーション能力育成、企業での新人研修など表現分野以外でも広く用いられている。ゲームが主活動でないとしても、ウォームアップや気分転換、参加者間の交流などを目的としワークショップやセラピーでゲームが行われることもしばしばある。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呼び名は様々あり、中には IG とルールが類似したものもあるが、本研究では、実践者がインプロヴィゼーションの原則「イエス、アンド (Yes and)」に基づいて IG としての活用を言明しているもののみを対象としている。IG の参加者は、ルールに従って協働し、一つの表現を構築していく。その際に、他者の表現や反応を否定せずに受け入れ (イエス)、それを承認した上でどう活かすかを考え、更に発展させようとする (アンド) が求められる。上述の「IG とルールが類似したもの」を IG と呼ぶか否かは、この原則に従っているかどうかで決まる。参加者がルールを無視したり、他者の提案を批判したりするような環境で実施されている場合、セッションの途中でも参加者の理解を再度確認する必要がある。この環境を創り出し保持することが実践者 (インプロヴァイザー) の大きな役割の一つである。

近年では言語教育においても IG が活用されており、その効果の有無を実証する研究が多くなされている (Adebisi & Adelabu 2013、中小路・絹川 2015、橋本 2009、藤原 2012)。



しかし数多く考案されている IG を系統的に分類した研究はこれまでなく、加えて実践者の不足などの理由から一般的に用いられるには至っていない。本研究は IG の活用方法の確立を目的とし、これまで学習効果や習熟度といった観点から IG を三分類してきた。次節以降ではこの三分類に関して解説するが、具体例を伴ったより詳しい説明は隈上・宮本 (2017) を参照していただきたい。

### 3. IG の三分類

上述の通り言語習得を妨げる要因は多々挙げられるが、本研究では「情意要因」、  
「語彙習得の困難さ」、「言語運用の機会の少なさ」の三つの問題に着目し、それらを解決する学習効果をもとに IG を三分類している。

#### ①アイスブレイカー

言語習得の障壁となる「情意要因」とは、学習者が抱える不安や自己不信等のネガティブな感情を指す。第二言語習得研究においては Krashen (1982) の「情意フィルター仮説」がよく知られているが、言語習得の途中で間違いや誤用を犯すと恥ずかしさを覚えたり、達成感が得られず学習へのモチベーションが下がったりして、学習効果が下がるというものである。その結果、学習者は場合によっては習得を止めてしまう。そのため、これを取り除き健全な学習環境を整えることが望ましい。

「イエス、アンド」の原則が表すように、インプロヴィゼーションは「他者肯定」を前提としている。IG の中で発する表現は全て肯定的に捉えられるだけでなく、それを発展させようとする全体的な取り組みが続いていく。この IG の特徴は誤用への恐怖を軽減するため、IG 自体が「情意要因」を排除しうると言えるが、IG の中でもルールや扱う言語項目が簡易であるものは参加者の緊張感を和らげるため、特にこの目的に適している。このような IG を分類①として「アイスブレイカー」と呼ぶ。

#### ②意味・概念の割当

次に「語彙習得」に関する問題について考える。言語習得の最終的な目標は流暢な会話ができること、難解な表現を含む書物が読めることなど様々であるが、どの場合も膨大な語彙の習得が欠かせない。たとえ日常会話レベルを達成目標としていても、より豊かで正確な言語表現を行うためには、やはり相当の語彙力が必要となる。日本の英語教育では、語彙学習は基本的に音声ではなく文字を使って反復練習を行う。またその際には文ではなく単語のみをまず覚えるという単語中心の学習である。このような学習方法では、目標とする言語運用まで隔たりがあるため、学習への動機を見出しにくく、語彙学習自体が習得の大きな障害にもなりうる。

自由な状況設定において時に身体表現を伴いながら他者と協働する IG のゲーム性

は、従来単純作業で行われてきた語彙学習に多様性をもたらす<sup>1</sup>。また、参加者全員がある表現に関して全く同じ意味や概念を割り当てているとは限らないため、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。ある限定された言語項目に関して協働する IG は分類②として「意味・概念の割当」と呼ぶ。①との明確な違いは、扱う言語項目が未習か既習かである。前者であれば①に、後者であれば②に分類される。

### ③言語運用

最後に「言語運用」の問題を取り上げる。第二言語習得において、習得した言語知識を適切に使用できるようになるには十分な経験が必要であるが、必ずしも目標言語を運用する機会が日常に保障されているわけではない。当該言語を母語とする教員や留学生との交流が可能であっても、「いつでも・すぐに・長時間」というわけにはいかない。

IG では仮想状況の中で活動することが多々あるため、たとえ日常での運用の機会が乏しいとしても、多様な状況設定での運用訓練の機会を提供することが可能となる。IG の中でも複数の言語項目を合わせた複雑な構造の言語表現を用いて行う IG を分類③として「言語運用」と呼ぶ。

表 1 言語学習のための IG の三分類

分類	分類基準
①アイスブレイカー	A) 言語表現を用いないで行うもの、または扱う言語項目が簡易であるもの。 B) ルールが単純なもの。
②意味・概念の割当	A) 扱う言語項目が簡易であるもの。 B) 扱う言語項目が未習であるもの*。
③言語運用	A) 複数の言語項目を合わせたもの。 B) 複雑な構造の言語表現を用いて行うもの。

\*扱う言語項目が既習である場合は、同じ IG であっても①として扱われる。

本研究では考案されている数多の IG を分類表（表 2）にまとめている。表の通し番号（G1~8）<sup>2</sup>が同じものは基本的な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「プレゼント回し」は同じルールを用いているが、扱う言語項

- 1 文脈や視覚刺激などを用いた語彙学習が全て単語リストのみの学習よりも効果が高いかどうか（学習の定着度が高いかどうか）は更なる検証が必要である。ここでは、多様な学習方法により継続的な習得が期待されると述べるにとどめる。
- 2 表 2・3 は完全表から本稿で必要な IG を抽出し提示したものであり、ここでは便宜上通し番号も振り直している。

目の違いから異なるゲーム名で呼ばれている。扱う言語項目が簡易でルールが単純なもののうち言語項目が未習であれば①、既習であれば②に分類されることも表中に明示される。例えば G2「クラップハンズ (数)」は「数」を既習の学習者 (上級者: High<sup>3</sup>) 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・概念の割当に属する。

また、ルール表 (表 3) で各 IG の参加人数、形態、ルールが確認できる。ゲーム番号は相互に対応しており、二つの表を参照することによって授業の目的に合った IG を選択し活用することができる。

表 2 IG の三分類表 (一部)

#	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	クラップハンズ	N/A	All						
	クラップハンズ	数	High	クラップハンズ	数	Low			
G3	名前回し	名前	All						
	プレゼント回し	名詞	High	プレゼント回し	名詞	Low			
G4	サンキュー	挨拶	All				フリーズタッグ	N/A	All
G5	歩いて・飛んで	て形	High	歩いて・飛んで	て形	Low			
G6				何をしているの	て形	All			
G7							解決社長	N/A	High
G8							最初と最後	N/A	High

表 3 IG のルール表 (一部)

#	ゲーム名	分類	人数	形態	ルール
G1	ミーティング・グリーティング	①	5+	輪	Player (以下 P) 1 が輪の内側で P2 と向かい合い自分の名前を言う。続いて P2 が P1 に自分の名前を言う。P1 と P2 はそれぞれ相手の名前を順に呼び合い挨拶をして終了する。P1 は P2 の隣にいる P3 の前に移動し、同じことを P3 と繰り返す。1 セット終わったら P1 は P3 の左隣にいる 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。

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か未習かによって上級者、初級者を分けることとする。

G2-A	クラップハンズ	①	5+	輪	P1 が隣の人 (P2) に向けて一度手を叩く。左右どちらからでもスタート可。P2 はさらに隣の人 (P3) に同じように拍手をする。これを繰り返す。慣れてきたら隣以外の位置関係の相手にランダムにパスを回す。
G2-B	クラップハンズ +数	①②	5+	輪	G2-A の拍手を回す際に、同時に数字を口頭で伝える。カウントアップしたり、カウントダウンしたりする。
G3-A	名前回し	①	5+	輪	P1 が P2 (輪の中の誰でもよい) の名前を呼びながら、ボールをパスする動作を行う。P2 は P3 (同じく輪の中の誰でもよい) に同じことを行う。慣れてきたら、回すボールを増やしていく。
G3-B	プレゼント回し	①②	5+	輪	指導者がどんなプレゼントを回すかを決め、P1 に渡す動作を行う。P1 は輪の中の誰か (P2) の目の前に行き、「プレゼントがあります。～です。」と言ってプレゼントを渡す動作を行う。P2 は別の誰か (P3) の前に行き同様に動作を行う。慣れてきたら他のプレゼントを加え、2 種類以上のプレゼントをそれぞれ回していく。
G4-A	サンキュー	①	5+	輪	P1 が輪の中心で、自由にポーズをとる。P2 は、そのポーズに意味を持たせて、自分もそのシーンにいるかのようなポーズを取る。P1 は、P2 が自分のポーズを正当化してくれたと感じたら「サンキュー！（ありがとう）」と言って抜ける。P2 はそのままポーズを固める。P3 が入って来て、全く違うポーズをする。言語表現は使わない。
G4-B	フリーズタッグ	③	2+	輪	P1 が「サンキュー」という手前までは G4-A 「サンキュー」と同じ。P1 が「サンキュー」という代わりに、P2 と作り上げた場面にあったセリフを発する。他の人は入りたいタイミングで「フリーズ」とコールする。コールされた時点で P1 と P2 は静止する。コールした人 (P3) は代わりたいたい方 (P1 か P2) にタッチし、タッチした P のポーズを引き継ぎ、セリフを発し、新たな場面をスタートする。
G5	歩いて・飛んで	①②	5+	ミングル	参加者は全員歩き回る。指導者が「止まって」と言ったら、参加者はそれぞれその場で止まる。「歩いて」と言ったら歩く。慣れるまでこの動作を交互に繰り返す。慣れてきたら、「止まって」と「歩いて」のコール時に逆の動作を行う。(例:「止まって」で歩く。) 次に「飛んで」と「手を叩いて」でも同じ作業を繰り返す。慣れてきたら二組を併せて行う。

G6	何をしているの	②	2+	ペア	P1 が動作 A をする。P2 「何をやっているの？」と尋ねる。P1 は実際にやっている動作 A 以外の動作 B を「B しています」と返答する。P1 は動作 B を行う。順に動作を変え、繰り返していく。
G7	解決社長	②③ <sup>4</sup>	4+	舞台	社長とその他の社員の設定。社員達が次々と社長へトラブルの報告にやってくるが社長は「それは丁度良い！」と言ってアイデアを出して切り抜ける。それを聞いた社員は「流石です、社長！」と言って拍手をする。これを繰り返す。
G8	最初と最後	③	2+	舞台	P1 が言う最初の台詞・P2 が言う最後の台詞・二人が居る場所を観客が決めたのちスタートする。P1 と P2 は協力して最後のセリフが自然に言えるように場面を進めて行く。

#### 4. IG の三分類に基づく授業案

表 4 は IG を用いた授業案の一例<sup>5</sup>である。IG の分類表・ルール表を参照し、以下の手順に従うとこのような授業案を作成することができる。

##### 授業案作成の手順

- I. IG の原則などを参加者に理解してもらうため、確認事項を伝える導入の時間を十分に確保する。継続中のクラスで既に IG の原則などが浸透している場合は省略する。
- II. 分類③「言語運用」から IG を選択する。
  - i. 数：1セッションで最低1つ選択する。
  - ii. 選定基準：ルール表を参照し、指導内容を組み込めるものを選択する。
- III. 分類①「アイスブレイカー」から IG を選択する。
  - i. 数：2~6つを選択する。
  - ii. 選定基準：開始直後の緊張感緩和のための簡易な IG (1つ) と、II で選択した IG に必要な要素 (以下 a~d のいずれかもしくはすべて：a. 人前での活動ができる。b. 身体表現ができる。c. 少人数のグループで協働できる。d. 場面において特定の役割 (キャラクター) を担うもの。e. 学習すべき言語項目が運用できる。) の準備ができる IG (1~5つ) を選択する。

4 自由発話の必要がない場合 (IG 開始前に与えられた台詞を参加者が繰り返し発話する場合) には②に、自由発話で進行する場合には③に属する。

5 紹介する授業案はインプロヴァイザーである共同研究者の宮本が実際に実施したものを元に作成したものである。ここでは日本語学習を例として紹介している。

- iii. 順番：最初は輪で行うものを選択するのが望ましい。同じ形態（例：輪、ペア）のもの、体を動かすものなど特性が同じものを並べ移行がスムーズになるようにする。徐々に難易度を上げていくようにする。
- IV. 分類②「意味・概念の割当」から IG を選択する。
- i. 数：1セッションで 1~2 つ用意する。参加者が IG に慣れている場合や習熟度が高い場合は①の数を減らし②の数を増やす。
- ii. 選定基準：ルール表を参照し、指導内容を組み込めるものを選択する。

表4 授業案

時間配列	目的・ゴール	ゲーム
導入（10分）		
18:00-18:10	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業の目的や内容を理解する。</li> <li>て型に関して活用など理解を確認する。</li> </ul>	<b>&lt;確認事項&gt;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>誤用を恐れない。</li> <li>導入された新しい言語項目を積極的に使用する。</li> <li>日本語と英語を混ぜても構わない（習熟度が異なるため）。</li> <li>他者の理解や表現を尊重する。</li> </ul>
アイスブレイカー（35分）		
18:10-18:45	<ul style="list-style-type: none"> <li>リラックスをする。</li> <li>IG を用いた授業の環境作りをする。</li> <li>自己紹介をしてお互いを知る。</li> <li>最後の IG を行うための準備をする。</li> </ul>	① 名前+イニシャルポーズ（5分）
		② プレゼント回し（10分）
		③ 歩いて・飛んで（5分）
		て型 復習（5分）
		④ 何をしているの（10分）
意味・概念の割当（20分）		
18:45-19:05	<ul style="list-style-type: none"> <li>台詞が与えられた限定的な状況で学習項目の練習をする。</li> </ul>	⑤ 解決社長
言語運用（20分）+調整時間（5分）		
19:05-19:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>より自由な状況で練習を重ねる。</li> </ul>	⑥ 最初と最後

このような授業案を準備したとしても、実際に授業を行うと当然細かな調整が必要となる。実際に上記の授業案で授業を実施した際は、参加者一人一人の習熟度が開始時点では分からない状況であった。導入部で 2 名の参加者が初級学習者（英語母語話者）であることが分かり、かつその 2 名の参加者に緊張感があったため、参加者個々への注目が低い「ミーティング・グリーティング」をその場で追加した。また日本語での発話が難しい場合には英語で参加させた。例えば④では繰り返し発話する文「何をしているの？」だけ日本語で、返答文「～しています」は英語を使用し参加させた。このようなその場での調整をどのように行うかについても状況に応じた対応策を提示することが必要であるが、それについては今後の課題である。



## 5. まとめ

本研究は、有効な言語教育ツールとしての IG に注目し、言語習得の三つの問題に対応した学習効果によって IG を三分類してきた。本稿では特に、インプロ実践者以外でも IG を活用することができるよう、三分類からいかに IG を選択し授業に導入するかを具体的な授業案を提示し説明した。この三分類により言語教育においても学習者の習熟度や学習目的に応じて IG を継続的かつ広範に活用していくことが可能である。

今後は、各 IG の特性が一見してつかめるよう表の項目立て等を工夫するとともに、授業中の細かな調整方法に関しても考察を深め、対応策を提示することでより活用しやすい形に改善していきたい。

## 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.
- 隈上麻衣・宮本万里 (2017) 「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-」『長崎大学言語教育研究センター論集』第 5 号
- 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



## Songs as a Tool for Developing Students' Descriptive Writing Skills

William COLLINS

Center for Language Studies, Nagasaki University

### Abstract

With the ready availability of music videos via online video-sharing sites, teachers of English as a Foreign Language (EFL) can draw on an enormous quantity and variety of such videos as listening, language learning and language development resources. Since students find it familiar and enjoyable to view such music videos, they tend to respond enthusiastically to learning activities that make music videos and songs the focus. This article discusses two learning activities with songs as the focus: (1) Grammar pattern and creative writing combination exercises and (2) Descriptive language devices. In the first activity, the conditional tense is featured prominently in The Beach Boys' "Wouldn't It Be Nice", and students are given a set of frames in which they can insert their own ideas to generate writing topics. In the second, descriptive linguistic devices like adjectives describing sense details and vivid verbs are highlighted in The Eagles' "Hotel California," after which students use a story frame to insert their own ideas to write a creative story.

### Introduction

Students in the humanities program at Nagasaki University are required to take the English Communication classes (I~3), and come from many different departments including Pharmacy, Medical, Nursing, Economics, Education, Fisheries, Environmental Science. Given the compulsory nature of these classes, students' attitude toward their participation in the classes is often one of passive acceptance, and it can often be a challenge to motivate them to study. With the ubiquitous influence of social networking sites and video-sharing sites, teachers have a ready source of enjoyable and authentic English learning materials to engage the interest of

students. Not only are music videos in particular a great source for audio-visual input for student listening activities, the songs themselves are a wellspring of descriptive language and multi-word expressions. In addition, students can explore cultural differences when viewing videos and listening to songs.

### Combining Grammar Patterns and Creative Writing

One use of English songs used by the author in his English Communication classes involves a song with numerous examples of the conditional tense. The lyrics for the song, “Wouldn’t It Be Nice” by The Beach Boys, are shown in Appendix 1. This activity is conducted in four stages. In the first stage, students read the song lyrics, along with the Japanese translation. In the second stage, students search the lyrics for examples of the conditional tense. Figure 1 shows the instances of the conditional tense in the lyrics:

Figure 1: Conditional Tense Usage in “Wouldn’t It Be Nice” lyrics

1. *Wouldn't* it be nice *if we were* older?
2. Then we *wouldn't* have to wait so long
3. *Wouldn't* it be nice *if we could* wake up
4. Happy times together *we'd* be spending
5. *I wish* that every kiss *was* neverending
6. Maybe *if we* think and wish and hope and pray it *might* come true
7. Baby then there *wouldn't* be a single thing we *couldn't* do
8. We *could* be married
9. And then *we'd* be happy

In the third stage of the activity, students watched the music video. In the fourth stage, students were given a set of conditional sentence frames in which they could insert their own word ideas to form a topic about which they then write as a creative writing exercise. The sentence frames given students are shown in Figure 2:

Figure 2: Conditional Sentence Frames for Creative Writing Topics

**Writing Topics:** (こうだったら---まず仮定分を作って、そしてその仮定が事実になった世界を想像して、その話を作って下さい。)

(1) *Wouldn't* it be nice if I had-----, Then I would/could-----

[**Example:** *Wouldn't* it be nice I had unlimited money? Then I would/could.....

“ “ “ a twin “ “

(2) Wouldn't it be—(形容詞)---if there was-----? Then we'd---  
[Example: Wouldn't it be cool if there was a special door to take you anywhere in a second?  
“ “ “ “ life on another planet? Then...  
“ “ “ “ a machine to tell us what others were thinking?

(3) Wouldn't it be—(形容詞)---if I was (a)-----? Then I could-----  
[Example: Wouldn't my life be different if I was born in China. Then...  
“ “ “ “ “ a boy instead of a girl?  
Wouldn't the world be better if everybody-----  
Wouldn't Japan be a better country if-----

(4) Wouldn't -----be-----if I could---/if I had---/if I was---Then---  
[Example: Wouldn't it be exciting if I could be somebody else for one day? Then...

Figure 3 shows sample student-generated topics using the conditional form:

Figure 3: Student-generated topics using conditional form

Wouldn't it be sad if there was not animals? Then we'd be bored when we go to anywhere.

Wouldn't my life be different if I did not have a interest in drawing? Then I could not enjoy drawing, it meanted there was not my good point.

Wouldn't it be nice if I had played soccer more earlier. Then I could more enjoy soccer.

Wouldn't it be exciting if I was in family with brothers or sisters and parents? Then I could speak a lot in my house.

Wouldn't it be sad if I was a totally blind person. Then I could not enjoy art things.

Wouldn't it be nice if I were born in area which was spoken in English

Wouldn't it be nice if people's hearts never turned cold.

Wouldn't it be nice if we were always full of joy!

Wouldn't it be fun if I could chat with many animals.

Wouldn't the world be different if everybody lives in one island and no culture or religion?

Then we would be same life and I couldn't feel cultural differencies. So I think this is so boring.

Wouldn't it be nice if I had more considerate younger brother ? These days, He sometimes says "Shut up " to me

Would't be happy if there are an island which don't require any home work for us, I could spare more time for my family.

Wouldn't be peaceful if there was no war or conflict?

Wouldn't it be nice if there was a machine which can operate the weather? then we'd hang out the laundry anytime.

### Raising student awareness of descriptive language

Another useful application of song lyrics in stimulating student's language awareness and development is found in songs that tell a story and set a scene using descriptive language such as adjectives and vivid verbs. One song which is an excellent source of descriptive language is The Eagles' song "Hotel California". (The lyrics to the song are shown in the Appendix 2) This is a popular song from the 1970's. The 1970's were known in the US as the "Me Decade," in which, as a reaction to the political and social activism of the 1960's, people tended more toward introspection, private pursuits and, in extreme forms, hedonistic indulgence and drugs and sexual promiscuity. This trend was especially strong in California - life was just a party, no responsibilities - a big hotel! This song is about the dark side of that lifestyle - including drug abuse, which was especially prevalent in the 1970's. This activity is conducted in four stages. In the first stage, students read the song lyrics, along with the Japanese translation. In the second stage, students search the lyrics for descriptive words and images. By way of explanation, students are reminded that descriptive words tell us how something *looks, sounds, feels, smells* and *tastes*. Images in this case are defined as words, phrases or sentences that paint a picture and enable the reading/listener to imagine the scene clearly. After the teacher has invited selected students to come to the front and write the descriptive words and images they found on the whiteboard, the remaining examples are identified by the teacher. All of the examples of descriptive words and images are shown in Figure 1:

Figure 4: Descriptive Language & Images in "Hotel California"

<p><b>How it looked</b> Dark desert / in the distance / shimmering / my sight grew dim /</p>
<p><b>How it sounded / What he heard</b> I heard the mission bell / There were voices down the corridor / voices are calling from far away</p>
<p><b>How it felt</b> cool wind in my hair / my head grew heavy / sweet summer sweat</p>
<p><b>Images</b> There she stood in the doorway / Then she lit up a candle / mirrors on the ceiling / pink champagne on ice / stab it with their steely knives / I was running for the door</p>

In the third stage students watch the video of the song being performed in concert. The last stage, the students are given a story frame with a basic outline of the story



with blank spaces followed by the appropriate word called for by the context in parenthesis. The frame is shown in figure 3 below:

Figure 5: "My-----Evening" Creative Writing Outline

<b>My-----Evening</b>
<p>Last weekend, I had a/an _____ (adjective) night. _____ (someone you know) and I decided to go to a movie, and then get something to eat. On the way to the movie theater, we saw a _____ (noun). It/he/she was _____ (adjective) and it was _____ (what was it doing?) _____ (adverb) at/towards us. We were really _____ (feeling), and so we _____ (verb) it.</p> <p>The movie we saw was set in _____ (name or type of place), which was a (adjective) _____ place. In the movie, _____ (famous person) falls madly in love with _____. It was love at first sight, and they decided to _____ (verb). But then _____ (famous person) discovers that _____ is really a (shocking thing) _____ which is why s/he is always _____ (something s/he's always doing). When s/he discovers this, s/he decides that s/he must _____. I thought it was a _____ (adj) movie.</p> <p>After the movie, we went to a restaurant called "The _____ (adjective) _____ (animal). There were some very unusual foods on the menu. We asked the waiter about some of them. First we asked about _____ (strange food#1). The waiter said, "Oh, that's _____ (adjective). Then we asked about _____ (strange food#2). The waiter made a/an _____ (adj) face and said, "Well, that one is _____, (adj.) but it's also somewhat _____. (adj) Finally, I decided to order the _____ (strange food #3) _____. I will never forget the way it tasted!! It was very _____ (adj) and also _____. (adj) I put too much _____ (something you put on food) on it and I had to drink a lot of _____. After I ate it, I felt _____.</p> <p>I will never forget that _____ (adj) night. After I got home, I wrote, "I don't think I will ever _____ (verb) _____ (person's name) again!" in my diary.</p>

The students are given the option of choosing their own words to fit each blank, or finding one in a sample list at the end of the print. The list of hints and words are shown in figure 6:

Figure 6: List of possible word-choices by part of speech:

## Examples

1. <b>(what kind of evening?)</b> amazing / surprising / unusual / exciting / weird / strange / cool / interesting / relaxing / scary / fun / funny / exhilarating 気分を浮き立たせる・そうかいな/ thrilling わくわくさせる, 感激的な, スリル満点の / .....
2. bank robber / spaceship / creature from another planet / monster / naked man / fire / giant gorilla / giant cake / flock of killer birds / flying car / witch / hobbit / man dressed as a woman / rock band / [your own idea.....]
3. <b>Adjectives</b> short, funny-looking, big, mean-looking (意地悪そう), friendly/ happy/ old, frail-looking (もろい, はかない, 体が弱っている) armed (=凶器持ちの), masked (仮面をかぶった) dangerous, bald (はげた), silly-looking(見たら笑わないでいられない) chubby (まるまる太った, 丸ぼちゃの) pudgy (ずんぐりした, 太った) clumsy-looking (ぎこちない, 動きの鈍い) red / reddish-brown / square / huge (=immense/enormous/gigantic)/ bird-like / bat-like / ape-like / snake-like / Slimy (ぬるぬるした, 粘性の) / fuzzy (けぼのような, けぼだった) / sleek (なめらかな, つやのある) / Shiny (ぴかぴかの) well-dressed (着飾った) / gooey (べたべた[ねばねば]する) / transparent (透明な) / shaggy (毛深い, 毛むくじゃらの) furry (柔毛質の) evil-looking, timid (おずおずした) bug-eyed ((驚いて)目を丸くした) scaly (うろこのある; うろこ状の) sexy-looking / ugly / horrible (恐ろしい) / gruesome (ぞっとする) suspicious-looking (怪しい)
4. <b>Verbs</b> laughing / smiling / grinning (歯を見せて笑う)/ making___faces / making noises/ moaning(うめく) / growling(うなる) / charging(〈人に〉チャージする) / glowing(光を放つ)/ sparkling (きらめく) / shimmering(ちらちら光る) / flickering(明滅する) / singing / floating (漂う) / staggering (よろよろ歩く) / stumbling (つまづく) / zooming (ブーンと音を立てて走り過ぎる) / slithering(ずるずる滑る) / snarling(歯をむきだして)うなる) / screeching(聞き苦しい鋭い叫び声をあげる) / snorting(鼻を鳴らして荒い息をする) / running / dancing / spreading(広まる) / looking / grunting(〈豚などが〉ブーブー鳴く) / melting(溶ける) / vibrating (振動する) / flying / pounding(ぼんぼん鳴らす) / crackling(パチパチ]音をたてる) / blazing(燃え立つ) / rolling (転がる) / bouncing(弾む) / skidding(横滑り) / aiming at (狙う) / skipping (跳ね回る; スキップする)
5. run away from / sample (味見する) / steal / try / flirt with (いちゃつく) / tickle (くすぐる) give (it) a (present / manicure / massage / kiss / hug / haircut / nickname /...) get in / take a bite of / run away together / get married / fight with / attack /
6. <b>Adverbs</b> loudly / happily / cheerfully / hysterically(ひどくおかしい, 笑いの止まらない) / ominously (陰悪に) / mischievously (いたずら好きな, わんぱくな) / quietly / warmly / sweetly / shyly / strangely / ferociously (凶暴) / fiercely (猛烈に) / furiously (激しく) / suddenly / softly / briefly / brightly / passionately (情熱的に) / peacefully / beautifully / badly / blankly (ぼんやりと, ぼかんとして) / angrily / quickly / frantically (半狂乱で) / blindly (やみくもに) / mysteriously (なぞめいた) longingly (あこがれの) helplessly (どうすることもできず, 力なく) intensely (熱烈な, 強烈)

<p>7. <b>Food adjectives</b> crispy (パリパリ[カリカリ]する)/ spicy / creamy / rich / moist (適度に水気のある, しっとりした)/ crunchy (ザクザクと音がする)/ fresh / soggy (生焼けの, ふやけた)/ stale (新鮮でない, 古くさい) / mouldy (かびた; かび臭い)/ juicy (汁の多い)/ tender (柔らかい (↔tough).) / roasted / baked / bitter/ tangy (ぴりっとする)/ tart ([おいしく]酸っぱい) / sour ([おいしくない]すっぱい)/ salty / sweet / smoky (こぼしい)/ minty / dry / leathery (ひどく硬い)/ slimy / chewy / tasty /</p>
<p>8. <b>Feelings</b> moved (感動した)/ touched (感動した)/ confused / ecstatic (有頂天の)/ angry / disgusted (胸くそを悪くした)/ terrified (恐れた)/ embarrassed / enraged (ひどく怒った)/ ashamed / lovestruck (一目で惚れた)/ jealous / surprised / shocked / amused / curious/ sad/Happy / sorry (for it) / sick / depressed</p>
<p>9. <b>Place Adjectives</b> beautiful / great / wonderful / dangerous / terrible / strange / hot / Warm / cool / cold/ remote = out-of-the-way(へんぴな) / relaxing / polluted (汚染がひどい) / dry / tropical unusual / unique / uplifting / inspiring /</p>
<p>10. <b>Making__noises</b> strange / animal / machine / computer / funny / buzzing / banging</p>
<p>11. <b>Making__faces</b> cheerful / friendly / funny / rude / sly / secretive / silly /</p>
<p>12. <b>Verb + Adverb Examples</b> Smile (warmly/shyly/mysteriously/strangely...)/ Moan ominously / Laugh (hysterically/helplessly/happily/shyly/...)/ Growl (ferociously/fiercely/...)/ Charge (furiously/suddenly/...)/ Glow (warmly/brightly/...)</p>

The aims of this exercise were (1) to raise students' awareness of the wide range of descriptive language available to convey a vivid impression of particular phenomena; and (2) to enable students to see language as a source of pleasure, not merely as focus of anxiety over correct or incorrect answers.

## Conclusion

In this article the argument was made that the proliferation of video-sharing sites provide teachers with a valuable resource for interesting and authentic language input, namely, music videos. It was argued that in particular, two features of English songs are beneficial to students' language development. The first benefit is in combining grammar patterns and creative writing. The song "Wouldn't It Be Nice" by The Beach Boys was cited as an example of this. In the lyrics of this song, the conditional tense is featured numerous times, and after students searched the song to find all examples of this, they were given a creative writing exercise. The second benefit of songs cited in this article is in raising students' awareness of the wide range of linguistic devices in

descriptive writing including sense adjectives, vivid verbs and verb-adverb combinations. In future articles the author will explore assessing the degree of appropriate modifiers for a given context.

**Appendix 1:** “Wouldn’t It Be Nice” lyrics

Wouldn’t it be nice if we were older?  
Then we wouldn’t have to wait so long  
And wouldn’t it be nice to live together  
In the kind of world where we belong

You know its gonna make it that much better  
When we can say goodnight and stay together

Wouldn’t it be nice if we could wake up  
In the morning when the day is new  
And after having spent the day together  
Hold each other close the whole night through

Happy times together we’d be spending  
I wish that every kiss was neverending  
Wouldn’t it be nice

Maybe if we think and wish and hope and pray it might come true  
Baby then there wouldn’t be a single thing we couldn’t do  
We could be married  
And then we’d be happy

Wouldn’t it be nice?

You know it seems the more we talk about it  
It only makes it worse to live without it  
But let’s talk about it

Wouldn’t it be nice?

Goodnight, my baby  
Sleep tight, my baby

## Appendix 2: "Hotel California" lyrics

On a dark desert highway, cool wind in my hair  
Warm smell of colitas, rising up through the air  
Up ahead in the distance, I saw shimmering light  
My head grew heavy and my sight grew dim  
I had to stop for the night  
There she stood in the doorway;  
I heard the mission bell  
And I was thinking to myself,  
'This could be Heaven or this could be Hell'  
Then she lit up a candle and she showed me the way  
There were voices down the corridor,  
I thought I heard them say...

Welcome to the Hotel California  
Such a lovely place (Such a lovely place)  
Such a lovely face  
Plenty of room at the Hotel California  
Any time of year (Any time of year)  
You can find it here

Her mind is Tiffany-twisted, she got the Mercedes Benz  
She got a lot of pretty, pretty boys she calls friends  
How they dance in the courtyard, sweet summer sweat.  
Some dance to remember, some dance to forget

So I called up the Captain,  
'Please bring me my wine'  
He said, 'We haven't had that spirit here since nineteen sixty nine'  
And still those voices are calling from far away,  
Wake you up in the middle of the night  
Just to hear them say...

Welcome to the Hotel California  
Such a lovely place (Such a lovely place)  
Such a lovely face  
They're livin' it up at the Hotel California

What a nice surprise (what a nice surprise)  
Bring your alibis

Mirrors on the ceiling,  
The pink champagne on ice  
And she said ‘We are all just prisoners here, of our own device’  
And in the master’s chambers,  
They gathered for the feast  
They stab it with their steely knives,  
But they just can’t kill the beast

Last thing I remember, I was  
Running for the door  
I had to find the passage back  
To the place I was before  
‘Relax,’ said the night man,  
‘We are programmed to receive.  
You can check-out any time you like,  
But you can never leave!’



## Defending the Yes No Test Nonword Approach with Regression Analysis

Raymond STUBBE

Center for Language Studies, Nagasaki University

### Abstract

Recent research has questioned the validity of the yes-no (YN) vocabulary test format. It has been found that YN test-takers who do not claim knowledge of any nonwords (zero false alarmers) still over-estimated their knowledge of the tested items, thereby questioning the effectiveness of the whole YN nonword approach. This study will demonstrate that the nonword approach should not be abandoned for two reasons. First, the results from the zero false alarmers in one study can be used to create a regression-based scoring formula for adjusting YN test results in a different study to better reflect those test-takers' actual vocabulary knowledge as demonstrated on a translation (L2 to L1) test. Secondly, applying this regression-based formula to the simplest of the established YN scoring formula,  $h-f$ , accounted for the increases in over-estimation of word knowledge nonwords were originally designed to indicate. Practically half of the individually predicted scores ( $n = 455$ ) fell within five percentage points (plus or minus 4.8 words of the 96) of her/his actual translation test score. Fully 85% of these scores were within ten percentage points of matching translation score. This suggests nonwords should be maintained, in conjunction with appropriate scoring formulae. Classroom implications are presented.

Keywords: yes-no vocabulary test; nonwords, pseudowords; regression analysis; L2 to L1 translation test; scoring formula

### Introduction

Yes-no (YN) vocabulary tests have gained acceptance in L2 vocabulary research as an expedient way of measuring learner vocabulary knowledge in a relatively short

period of time (Meara & Buxton, 1987). The YN test presents learners with a list of words and has them signify their knowledge of each item by either checking (or circling) that word, or by selecting either “yes” or “no”. Read (2007, pp. 112 - 113) notes: “Despite its simplicity, the Yes/No format has proved to be an informative and cost-effective means of assessing the state of learners’ vocabulary knowledge, particularly for placement and diagnostic purposes.” As YN tests rely solely on self-reporting, the actual lexical knowledge of the students cannot be verified. One concern with this format is whether YN test results accurately reflect the test takers’ knowledge of the tested items, or do they overestimate the number of words actually known (Read, 1993, 2000). To compensate for the potential of students claiming knowledge of words they actually do not know the meaning of (over-estimation), nonwords, also called pseudowords, were introduced to the YN test by Anderson and Freebody (1983) testing first language (L1) readers. Nonwords were introduced to the field of second language acquisition by Meara and Buxton (1987). In such YN tests, claiming knowledge of a real word is known as a “hit”, while claiming knowledge of a nonword is called a “false alarm” (FA). Not claiming knowledge of a real word is labeled a “miss” and not claiming knowledge of a nonword is a “correct rejection” (see Table 1).

Table 1. *YN Test Responses*

Item	Yes	No
Real word	hit	miss
Nonword	false alarm (FA)	correct rejection

Note: Based on Mochida and Harrington’s (2006) *Figure 1*.

However, the relationship between self-reported and actual vocabulary knowledge remains unclear. Stubbe and Yokomitsu (2012) reported that Japanese learners could on average only provide correct Japanese translations for half the words they reported knowledge of on a YN test. Similarly, Waring and Takaki (2003) reported a 70% difference between self-report and translation test results. Eyckmans (2004) in a series of experiments reported YN scores that were between 2.4% through 45.4% higher than matching L2 to L1 translation test scores (mean of 23.7% higher YN scores).

As introduced by Anderson and Freebody (1983), nonwords are commonly added to YN tests in order to detect such overestimation of actual vocabulary knowledge (Read, 2000). A number of scoring formulae have been devised which provide an

adjusted estimate of learner actual vocabulary knowledge by comparing counts of real words reported known to counts of nonwords reported known (e.g., Anderson & Freebody, 1983; Meara & Buxton, 1987; Beeckmans, Eyckmans, Janssens, Dufranne, & Van de Velde, 2001). The four established scoring formulae compared in Huibregtse, Admiraal and Meara (2002) are *h-f*, *cfg*, *Δm* and *I<sub>sdt</sub>*.

It remains unclear which, if any, of these scoring formulae is preferable for improving the predictive power of YN tests. Mochida and Harrington (2006) proposed a research design for examining and comparing the efficacy of these various formulae: 1) Give learners a YN test of L2 words, 2) subsequently give learners a graded test of the same words, also referred to as a criterion measure, and 3) correlate the criterion measure to the YN test as scored under the various formulae suggested by the literature, to determine which formula yields the highest correlation.

However, Mochida and Harrington (2006), comparing YN results with a subsequently taken multiple-choice vocabulary test, the *Vocabulary Levels Test (VLT)*; Nation, 1990; Schmitt, Schmitt, & Clapham, 2001) failed to detect substantial differences between the four established scoring formulae. As a result of such findings, the manner in which nonwords can effectively be used to adjust estimates of vocabulary knowledge derived from YN tests remains in question (Schmitt 2010, p. 201). Shillaw (1996) found little difference between YN tests results with or without nonwords and suggested that a Rasch misfit analysis would work just as well for identifying cases of over-estimation of lexical knowledge, at least for Japanese test-takers. Mochida and Harrington (2006) suggested that nonwords could be replaced with low-frequency words the test-takers are unlikely to be familiar with.

Pellicer-Sánchez and Schmidt (2012) also conducted a YN study, but added response time (RT) as one of the variables under consideration. Response times (RTs), meaning how quickly participants select either “yes” or “no” upon seeing a word, are based on “the assumption that faster responses would be more certain and accurate whereas more hesitant and inaccurate ones would be reflected in slower RTs” (Pellicer-Sánchez & Schmidt, 2012, p.489). Personal interviews were chosen as the criterion measure to ascertain participants’ actual vocabulary knowledge in order to determine the amount of overestimation of vocabulary knowledge on the YN test. Of the two studies presented, their second study is directly related to this one. This second study compared the RT approach with the traditional YN scoring formulae approach. Overestimation rates were calculated for each level of false alarms on their YN test, zero through eight. It was found that the RT approach was best for those

students who did not check any nonwords (hereinafter zero-false alarmers). The best scoring formula for adjusting YN test scores for the false alarm levels of one through seven was *h-f. Isdt* was the best formula at the highest level of eight false alarms.

Pellicer-Sánchez and Schmitt (2012) first calculated two different criterion measures, labeled A and B, in their personal interviews. Under Criterion A students were presented with a card showing three possible answers (meaning recognition), but only after failing to recall a correct meaning for the tested word (meaning recall). “In ‘Criterion A’ ... one point was awarded if either meaning recall or meaning recognition were scored as correct responses. In the stricter ‘Criterion B’, one point was scored only if the meaning recall answer had been provided” (p. 495). These authors chose to use only Criterion B (meaning recall) as their criterion measure for comparisons with the four established YN scoring formulae for the same reasons that Waring and Takaki contend that the meaning recall (i.e., their L2 to L1 translation test) is the better measure of actual student knowledge of the tested words. Both studies explain that meaning recall ability is closer to the demands of natural reading, where glosses do not normally exist, than meaning recognition ability, where the test-taker is able to select or guess the correct meaning from a series of provided choices (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2012, p. 496; and Waring & Takaki, 2003, p. 149). For a full description of meaning recall versus meaning recognition see Laufer and Goldstein (2004, pp.405-407).

Similar to Mochida and Harrington (2006) and Shillaw (1996), discussed above, Pellicer-Sánchez and Schmitt (2012) also questioned the value of including nonwords in YN tests. Discussing, false alarms (FA) they found that:

... the absence of FA does not imply the absolute lack of overestimation. In fact, around 80% (NS = 78.95%; NNS = 80.56%) of those participants who had not selected any of the nonwords in the Yes–No test still showed overestimation, as shown by the interview responses. This is a crucial issue and questions the use of nonwords in Yes–No tests. If the purpose of including nonwords is to control for overestimation, but there is still overestimation in participants’ responses even when they did not select any nonwords, this questions the effectiveness of the whole nonword approach. (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2012, p. 500).

The nonword approach is based on two assumptions: the most reliable results come from those participants who do not check any nonwords (zero false alarmers); and, increases in nonword reports indicate increases in overestimation. This paper will demonstrate that the nonword approach should not be abandoned for two reasons.

Firstly, the results from the zero false alarmers in one study can be used to create a linear regression-based scoring formula for adjusting YN test results in a different study to better predict those test-takers' actual vocabulary knowledge as demonstrated on a subsequently taken meaning recall translation (L2 to L1) test of the same items. Secondly, applying this regression-based formula to the simplest of the established YN scoring formula, *h-f*, accounts for the increases in over-estimation of word knowledge that nonwords were originally designed to indicate. As the term suggests, *h-f* is calculated as: the *YN hit rate*, or the rate of "yes" reports, minus the *false alarm rate*, or the rate of nonword reports. In the following section, this paper will review the use of nonword data in YN tests, and discuss a relatively new method of scoring YN tests with regression formulae, which are based on comparisons of learners' YN test results with subsequent meaning recall translation tests scores of the same words.

## **Background**

### **Approaches to utilizing YN test nonword data**

The use of nonwords in YN tests has remained common through present-day versions. Examples include *Eurocentres Vocabulary Size Test* (Meara & Jones, 1990); and, *EFL Vocabulary Tests* (Meara, 2010). The proportion of nonwords to real words varies between tests, but usually falls between 25% and 40% (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2012). All of the established YN scoring formulae utilize the hit rate (the number of hits divided by the total number of real words) as well as the FA rate (the number of nonword checks divided by the total number of nonwords). Accordingly, the differences between the proportions of nonwords to real words used in various studies do not impair comparisons.

As mentioned, the nonword approach is based on two assumptions: the most reliable results come from those participants who do not check any nonwords (zero false alarmers); and, increases in nonword checks indicate increases in overestimation. There exist two approaches to utilizing YN test nonword data (Schmitt, 2010). One use, based on the first assumption that low FA rates indicate high reliability, is to set a maximum acceptable number of nonwords beyond which "the data are discarded as unreliable" (Schmitt, 2010, p. 201). Schmitt, Jiang, and Grabe (2011) set their acceptance limit at three (10% of their 30 nonwords), as did Barrow, Nakanishi and Ishino, (1999). Stubbe (2012a) demonstrated that a cut-off point of four (12.5% of the 32 nonwords) better suited those YN test results.

The other use of YN nonwords, based on the second assumption that overestimation

rates increase with rising FA rates, is to adjust the YN scores using a scoring formula. The test results from learners checking nonwords are adjusted using a variety of formulae, to better reflect their actual vocabulary size (Beeckmans, et al., 2001). Huibregtse, et al., (2002) found that their  $I_{sdt}$  formula had the best prediction ability of the four correction formulae, but that the simpler  $h-f$  formula worked just as well under most conditions. Mochida and Harrington (2006) and Stubbe (2012b) similarly report that  $I_{sdt}$  had the highest correlation of the four correction formulae with a subsequent multiple-choice test of the same items, while YN raw hits had the lowest correlation. Eyckmans (2004) however, comparing YN test results with a meaning recall (L2 to L1) translation test reported that the  $cfg$  formula had higher correlations than  $I_{sdt}$ . Eight years following the Huibregtse et al. (2002) study, Schmitt (2010, p. 201) noted that “it is still unclear how well the various adjustment formulae work.” As reported above, Pellicer-Sánchez and Schmitt (2012) found that  $h-f$  was the best of the four scoring formulae, except at the extreme FA levels of zero and eight found in that study.

#### The four established YN scoring formulae

All of the four established YN scoring formulae ( $h-f$ ,  $cfg$ ,  $\Delta m$ ,  $I_{sdt}$ ) use the variables **h** and **f**: where **h** denotes the hit rate, the number of hits (word reports) divided by the total number of tested words; and **f** denotes the number of FAs (nonword reports) divided by the total number of nonwords. The formulae for each of the traditional scoring formulae are:

$h-f$  (Anderson and Freebody, 1983):

$$\text{true hit rate} = \mathbf{h} - \mathbf{f}$$

$cfg$  (Meara & Buxton, 1987):

$$\text{true hit rate} = \frac{\mathbf{h} - \mathbf{f}}{1 - \mathbf{f}}$$

$\Delta m$  (Meara, 1992):

$$\text{true hit rate} = 1 - \frac{(\mathbf{h} - \mathbf{f})}{(1 - \mathbf{f})} - \frac{\mathbf{f}}{\mathbf{h}}$$

$I_{sdt}$  (Huibregtse, et al., 2002):

$$\text{true hit rate} = 1 - \frac{4\mathbf{h} * (1 - \mathbf{f}) - 2 * (\mathbf{h} - \mathbf{f}) * (1 + \mathbf{h} - \mathbf{f})}{4\mathbf{h} * (1 - \mathbf{f}) - (\mathbf{h} - \mathbf{f}) * (1 + \mathbf{h} - \mathbf{f})}$$



Both  $h - f$  and  $cfg$  are based on the ‘blind guessing model’ where students either know a word or do not, and blindly (randomly) guess either ‘yes’ or ‘no’ when unsure (Huibregtse, et al., 2002). This model does not allow for the possibility of partial word knowledge, nor sophisticated guessing. The other two formulae,  $\Delta m$  and  $I_{sdt}$  are based on Signal Detection Theory (SDT), which “provides an advanced model of correction for guessing behaviour (Nunnally and Bernstein, 1994)” (cited in Huibregtse, et al., 2002, p.233) that allows for partial word knowledge as well as sophisticated guessing. It should be noted that each of the four scoring formula produce a rate, that is a number between zero and one. To allow for direct comparisons with test results, either those test results must be converted to rates or the formula results must be converted to words by multiplying each rate by the total number of tested words. The latter approach was used in this study.

### Scoring formulae based on regression analysis

A newer form of YN scoring formula is based on regression analyses of learners’ responses on YN tests with subsequent graded tests of vocabulary knowledge. The use of nonwords in regression-based scoring formulae for YN tests was first proposed by Stubbe and Stewart (2012). Regression analysis was utilized because it allows for the prediction of scores on one test from scores on a different test (Tabachnick & Fidell, 2007). Using Mochida and Harrington’s initial research design, Stubbe and Stewart (2012) proposed a method for devising scoring formulae for YN tests that include nonwords using regression models. The procedure for this is as follows:

- 1) Learners complete a YN test that includes nonwords, followed by a criterion measure, such as an L2-L1 translation test of those same words;
- 2) A linear regression analysis is run on the data with learner scores on the translation test used as the dependent variable, and the count of real words reported known and the count of nonwords reported known as separate independent variables;
- 3) A scoring formula is created based on the resulting linear model (for example: True number of words known =  $10 + (\text{YN Score} \times 0.7) - (\text{False Alarms count} \times 2)$ ), and
- 4) The accuracy of the resulting formula is evaluated by using it to predict the vocabulary knowledge of a separate, demographically similar group of learners who have similarly been tested under the design in step 1.

Stubbe and Stewart (2012), utilizing data from a previous study (Stubbe & Yokomitsu, 2012) presented two regression-based scoring formulae. The initial formula was based on the entire item set of 120 real words and 32 nonwords ( $n = 69$ ), and had an  $r^2$  of 45.2%. This formula was reported as “True number of words known =  $8.14 + (0.41 \times \text{YN Score}) - (1.94 \times \text{FAs})$ ” (Stubbe & Stewart, 2012, p.5). This initial regression-based scoring formula was improved by utilizing item analysis to select 40 of the 120 real-words on the YN test of Study 1 which had “the highest phi correlations to translation test results, and the 9 nonwords with the highest negative point biserial correlations to overall translation test scores” (Stubbe & Stewart, 2012, p. 6). After conducting a similar multiple regression analysis, the resulting prediction formula was reported as “True number of words known =  $3.26 + (.51 \times \text{YN Score}) - (2.39 \times \text{FAs})$ ” and had an  $r^2$  of 59.1% (Stubbe & Stewart, 2012, p. 6). This improved formula is hereinafter labeled *S&SRF* (for Stubbe & Stewart regression formula). Following both of these regression analyses, residual plots were checked to ensure the appropriateness of applying regression analysis, as suggested in De Veaux, Velleman and Bock (2008). Both plots revealed that the residuals were reasonably evenly distributed around the regression line with no bending or thickening at either end, thereby confirming the appropriateness of using linear regression analyses.

### Aim

The aim of this study is to determine the usefulness of a simple regression-based scoring formula, calculated using the YN and translation test results from only the zero false alarm participants in one study (Stubbe & Yokomitsu, 2012; hereinafter referred to as Study 1), and applying it to the *h-f* adjusted YN scores in a subsequent study (Stubbe & Hoke, 2014; hereinafter referred to as Study 2) for the prediction of matching Study 2 translation test results. The scoring formula *h-f* was selected because Mochida and Harrington (2006) reported that the “simpler *h-f* yields results which are comparable to the more complex *cfg* and *I<sub>sdt</sub>* formula (sic)” (Mochida and Harrington, 2006, p. 90). Stubbe & Hoke (2014) found that *h-f* was the best predictor of translation test scores compared to the other traditional formulae: *cfg*, *Am* and *I<sub>sdt</sub>*; as did Pellicer-Sánchez and Schmitt (2012) for seven of the nine FA levels found in that study. To assess the effectiveness of this simple regression-based scoring formula, labeled *0FAsRF* (for zero false alarm regression formula), its YN adjusted scores will be compared with those of the four traditional YN test scoring formulae as well as *S&SRF*.

As mentioned above, the use of nonwords in the YN test format is based on two assumptions: a) reliability varies inversely with FAs, thus the results from examinees who do not check any nonwords should be the most reliable; and, b) increases in FAs signal increases in lexical overestimation on the YN test. Using only the zero false alarm results from Study 1 to create the new YN scoring formula *OFAsRF* tests the first assumption, and applying it to the *h-f* adjusted scores in Study 2 tests the second assumption. Generating *OFAsRF* using only the zero false alarm data in Study 1 should address Pellicer-Sánchez and Schmitt's (2012) concerns regarding the value of nonwords in YN tests.

The aim of this study can be put as a research question: Can the regression-based YN scoring formula *OFAsRF* derived from one study significantly improve the ability of *h-f* adjusted YN scores to predict translation test scores in a different study, compared to the other available YN scoring formulae?

## **Methodology**

As the regression-based scoring formulae employed in this study were derived from Study 1 data, for the prediction of translation test scores from YN test results in Study 2, the methodology employed in both studies is reviewed below.

### **Study 1 methodology**

Study 1 uses data from an investigation into student knowledge of English loanwords versus non-loanwords (Stubbe & Yokomitsu, 2012). English loanwords are words that have been adopted into the Japanese language (L1), “bargain” and “helicopter”, for example. Non-loanwords are English words which have not been adopted into the Japanese language and thus remain in the L2 vocabulary. A sampling of four English loanwords (LWs) and four non-loanwords (NLWs) were randomly selected from the top half and the bottom half of each of the eight 1000 word frequency levels in the JACET List of 8000 Basic Words (JACET Basic Word Revision Committee, 2003); (see Note 1 for description; hereinafter the JACET8000). Unfortunately three words were found to be in the wrong frequency level and one NLW turned out to be a LW. These four items along with a corresponding member from the opposite LW or NLW group at the same frequency level, had to be deleted from the item pool, leaving 120 items (60 LWs and 60 NLWs) of the original 128. A YN test was created containing these 120 words. It also contained 32 nonwords (25% of original total of 128 real words). All items were randomly ordered. The nonwords

were randomly selected from Tests 101-106 of the EFL Vocabulary Tests (Meara, 2010). A decontextualized, single word translation test (English to Japanese) was also created which contained the same 120 words, randomly ordered. The L2 to L1 translation test format test was selected as the criterion measure because: a) translation ability is a strong indicator of which words students can actually understand while reading (Waring & Takaki, 2003); b) meaning recall, which this style of translation test measures, "essentially corresponds to the lexical requirements of reading and listening (the word form is encountered and the meaning must be recalled)" (Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2012, p. 494); and c) "asking participants to provide mother-tongue equivalents of the target language words was the most univocal way of verifying (accurate) recognition" on the YN tests (Eyckmans, 2004, p. 77; accurate added by this author). Additionally, other leading vocabulary researchers agree that meaning recall L2 to L1 translation tests are an acceptable method of assessing the most important component of vocabulary knowledge, the form-meaning connection (Schmitt, 2010; Laufer & Goldstein, 2004; Nation & Webb, 2011).

Both the YN and translation tests used in the Study 1 were given to Japanese university students enrolled in mandatory English classes ( $n = 71$ ). TOEIC® Bridge Listening & Reading Test scores for the participants ranged from 90 though 140, roughly equivalent to 200 through 395 on the TOEIC® Listening & Reading Test (Educational Testing Service, 2006), or very low A1 to mid A2 level of the CEFR (Educational Testing Service, 2015). The YN test was given at the beginning of a lesson. This was a paper test in which the students signaled whether they knew the word by filling in either a 'Yes' bubble or a 'No' bubble beside each item. The same students took the paper translation test towards the end of that same lesson in order to maximize the pairing of YN and translation tests. The YN test was scored by means of an optical scanner; the translation test was hand-marked a native Japanese teacher of English.

Forty of the 71 second-year test-takers in Study 1 did not check any nonwords (zero false alarmers). These forty YN test scores were used as the independent variable, with translation test scores for these same 40 as the dependent variable, in a simple regression analysis to create the YN scoring formula  $OFAsRF$ , discussed below.

## **Study 2 methodology**

To improve the separation between adjacent JACET8000 levels in the Study 2 (Stubbe & Hoke, 2014), words were sampled only from the bottom half of each level

(words 1501 through 2000 for the 2K level, for example). This was done to allow for clearer comparisons between adjacent levels. One effect of this was to eliminate 50% of Study 1's items (60) from Study 2's item pool. It was also decided to reduce the total number of tested items from 120 to 96; six LWs and six NLWs from each of the eight levels of the JACET8000. This was done to reduce the burden of marking the expected 400 plus translation test forms, but it also reduced the number of Study 1 items used in Study 2 by a further 16. Thus only 44 items from Study 1 were used in Study 2 (see table 2). Additionally, only the nine best predicting Study 1 nonwords, identified in the Stubbe and Stewart (2012) study, were used in Study 2.

Table 2. *Items tested in and shared between Study 1 and Study 2*

Study	tested words	tested nonwords
Study 1	120	32
Study 2	96	32
Shared	44	9

Two tests were again created: a YN test with the 96 words, plus 32 nonwords; and a translation (English to Japanese) test containing the same 96 words. In both tests, items were randomly ordered. Participants in Study 2 (n=455) also took the YN test at the beginning of a class lesson. Again, this was a paper test in which the students signaled whether they knew the word by filling in either a 'Yes' bubble or a 'No' bubble beside each item. The same students (n = 455) took the paper translation test towards the end of that same class lesson in order to maximize test pairings. Participants were all EFL students enrolled in one of four Japanese universities. About 40% of these participants had TOEIC scores in the 350 to 450 range. As in Study 1, the YN test was scored by means of an optical scanner. The translation test was hand-marked by three native Japanese raters. Inter-rater reliability was 92%, and Facets analysis (Linacre, 2012) indicated that the raters were basically equal with overall measures of 0.02, 0.02 and -0.04 logits.

### **Development of a new regression-based scoring formula, *0FAsRF***

As discussed above, the *S&SRF* scoring formula was generated using test data from the Study 1. Following the item analysis that identified the 40 best predicting YN

words and nine best nonwords, a multiple regression analysis was undertaken in which these YN word and nonword scores were used as two independent variables, with matching translation test scores as the dependent variable.

The new *OFAsRF* scoring formula (for zero false alarms regression formula) was generated using the same reduced item set of Study 1, but only for the 40 examinees who reported zero FAs on the full item set. Due to the absence of FAs, only a simple regression analysis was necessary, with YN real word scores as the sole independent variable and translation scores as the dependent variable. Prior to running this final regression analysis, a scatterplot of YN test results and translation test results for the 40 false alarmers was examined to check that the straight enough condition had been satisfied; it had. Results of this simple regression analysis along with the *OFAsRF* scoring formula are presented in the Results section, below.

### Data analysis

*Descriptive statistics, correlations* (Pearson Product-Moment), *t-tests* (two-sample assuming unequal variance) and the *simple regression analysis* used to create *OFAsRF* were all calculated using the *Data Analysis ToolPak* add-in for Microsoft Excel 2010 (see Dodge & Stinson, 1999). *Residuals* were calculated using the Root Mean Square Error method (De Veaux, Velleman, & Bock, 2008) by squaring the differences between each translation test score and each matching YN prediction (YN *hits*, *h-f*, *cfg*, *Am*, *Isdt*, *S&SRF* and *OFAsRF*) summing those squares, calculating the means, and finally acquiring the square roots. *Proximity of individual predicted* scores were calculated by subtracting each participant's translation test score from the YN *hits*, *h-f*, *OFAsRF* predicted scores for that same participant. Differences between -4.8 and 4.8 of the 96 tested words were counted and included in the 5% category, and differences between -9.6 and 9.6 were counted and included in the 10% category. As the graphs produced by Microsoft Excel are not of journal quality, the residual plot mentioned above was created by running a standard least squares model in the statistical software package JMP 8 (SAS, 2009).

### Results

As *OFAsRF* was developed specifically for the present investigation, the descriptive statistics and results of the regression analysis are presented first, followed by the results of Study 2.



### Developing *OFAsRF*

As discussed above, the YN scoring formula *OFAsRF* was generated by running a simple regression analysis on the data from the 40 zero-false alarmers in Study 1 using only the 40 real words and 9 nonwords identified in the item analysis by Stubbe and Stewart (2012). The mean YN score for these 40 test-takers was 20.13 of the 40 real word items, which was 46.4% higher than mean translation score of 13.75 (see Table 3). The resulting regression had an  $r^2$  of .587 (see Table 4) and the coefficients for the variables were 1.513 for the intercept and .608 for the YN results (see Table 5). Accordingly the formula for *OFAsRF* was determined to be:

$$\text{“True knowledge of tested words} = 1.513 + (0.608 \times h-f)\text{”};$$

*h-f* because, as discussed above, it has been found that *h-f* had comparable or better predictions than the other established scoring formulae (Mochida & Harrington, 2006; Stubbe & Hoke, 2014). Following this regression analysis, a check of the residual plot again revealed that the residuals were reasonably evenly distributed around the regression line with no bending or thickening at either end, thereby confirming the appropriateness of using linear regression analyses (see Figure 1).

Table 3. *OFAsRF Regression Analysis Descriptive Statistics*

(from Study 1 data;  $n = 40$ ;  $k = 40$  words, 9 nonwords)

Test / item	mean	SD
Tr scores	13.75	5.49
YN scores	20.13	6.93

Table 4. *Regression Statistics (from Study 1 data;  $n = 40$ ;  $k = 40$  words, 9 nonwords)*

Multiple R	0.766
$R^2$	0.587
Adjusted $R^2$	0.576
se	3.58
Observations	40

Note: se denotes Standard Error

Table 5. *Regression Parameter Estimates*(from Study 1 data;  $n = 40$ ;  $k = 40$  words, 9 nonwords)

	<i>Coefficients</i>	<i>se</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>
Intercept	1.513	1.38	2.36	0.02
YN score	0.608	0.06	8.43	0.00

Note: se denotes Standard Error

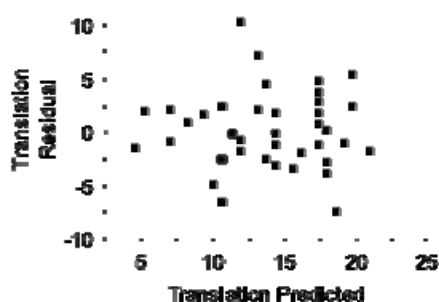


Figure 1. Residual plot of Zero FAs regression analysis

(n=40, k= 40 real words and 9 nonwords)

## Study 2 results

Means and standard deviations (SDs) for Study 2's YN and translation tests (Stubbe & Hoke, 2014) are presented in Table 6. Similar to Study 1, the YN test means was considerably higher than the translation mean (48.82 versus 27.06, respectively). The reliability (Cronbach alpha) for these two tests was high at .96 and .92, respectively.

Table 6. *Summary of YN and translation test results (n = 455, k = 96)*

Test	Mean	SD	minimum	maximum	reliability
YN hits	48.82	17.23	3	61	0.96
YN FAs	2.17	3.16	0	22	n/a
Tr score	27.06	12.16	3	61	0.92

Note: SD = standard deviation; Tr = translation test; reliability = Cronbach's alpha;  $n = 455$ ;  $k = 96$  real-words and 32 nonwords on the YN test and 96 real-words on the translation test. The mean and SD figures reported in Stubbe (2013) were percentages, and are thus slightly higher.

Means, SDs, correlations with the translation test scores ( $r$ ), and residuals for the four established scoring formulae as well as for the two regression-based scoring formulae,  $S\&SRF$  and  $OFAsRF$ , are presented in Table 7. It can be seen that  $OFAsRF$  had the closest mean to the translation mean (27.23 and 27.06 words, respectively). A paired  $t$ -test between the translation test scores and  $OFAsRF$  revealed that the difference between the means was not significant ( $t = .542$ ,  $df = 454$ ,  $p = .588$ , two-tailed). The effect size (Cohen, 1988) was very small at  $d = .015$ . The difference between their means of 0.17 (27.06 - 27.23) is much smaller than the difference between translation scores and the next closest scoring formula,  $S\&SRF$ , which was 4.10 (27.06 - 22.96). A second  $t$ -test revealed that the difference between the translation mean and the  $S\&SRF$  mean was statistically significant ( $t = 11.69$ ,  $df = 454$ ,  $p > .001$ , two-tailed; effect size was medium at  $d = .377$ ).  $OFAsRF$  also had the strongest correlation with translation test scores (.833), tied with  $h-f$  because, as mentioned,  $OFAsRF$  was applied to the  $h-f$  adjusted scores. Finally,  $OFAsRF$  had the smallest residual at 6.74 words, considerably smaller than the residual of  $S\&SRF$  (8.53 words). For these reasons it was concluded that  $OFAsRF$  was the best of the six scoring formulae.

Table 7. Means, SD, correlation with translation scores and residuals of the six scoring formulae ( $n = 455$ ,  $k = 96$ )

Test / SF	mean	SD	$r$	residuals
<i>TR Score</i>	27.06	12.16	1.00	n/a
<i>YN hits</i>	48.82	17.23	.721	24.86
<i>h-f</i>	42.29	16.53	.833	17.88
<i>cfg</i>	45.46	17.50	.807	21.24
<i>Δm</i>	33.11	26.57	.739	20.35
<i>Isdt</i>	50.02	13.55	.775	24.61
<i>S&amp;SRF</i>	22.96	9.39	.737	8.53
<i>OFAsRF</i>	27.23	10.05	.833	6.74

Note: SF denotes scoring formula;  $r$  = correlation (Pearson Product-Moment) with translation test scores; the four established scoring formulae ( $h-f$ ,  $cfg$ ,  $\Delta m$  and  $Isdt$ ) each produce rates that have been changed to words by multiplying each rate by the total number of word items (96).

The strength of using regression analysis with zero FA results from one study to predict translation test scores from YN test results in a different study can be seen in the difference with *h-f* to which *OFAsRF* was applied. Although the correlation with translation scores is unaffected, the *OFAsRF* mean is considerably closer to the translation test mean of 27.06 than the *h-f* mean (27.23 versus 42.29, respectively), and the residuals are much smaller (6.74 versus 17.88). However, except for correlation, all the analyses thus far have considered only the various mean scores. This next analysis will look at the predicted scores for each of the 455 examinees.

### Proximity of individual predicted scores

In this analysis the score predicted by the YN test and the two scoring formulae, *OFAsRF* and *h-f* were each subtracted from the translation test score for each of the 455 individual participants to evaluate the usefulness of the individual predictions. Table 8 displays the number of individual participants with predicted scores within 5 percentage points (+ or - 4.8 of the 96 words), and 10 percentage points (+ or - 9.6 words) of his/her actual translation score. These percentage point values were selected because in Japan letter grades are normally given representing a score within a range of 10% (a C represents a score between 60% and 69%, for example). Thus a predicted score within 5 percentage points represents plus or minus half a letter grade, and a predicted score within 10 percentage points represents plus or minus one letter grade. Compared to the YN and the *h-f* predicted scores, *OFAsRF*, with 85.5% of predicted scores within 10 percentage points (or one letter grade), appears to predict translation scores reasonably well. The efficacy of using regression analysis to improve the YN test's forecasting ability is demonstrated by these *OFAsRF* predictions, which are substantially better than those of the *h-f* adjusted YN scores to which it was applied.

Table 8. *Proximity of predicted scores to actual translation test scores (n = 455, k = 96)*

Test / SF	within 5%	within 10%
YN <i>hits</i>	26 (5.7%)	69 (15.2%)
<i>h-f</i>	54 (11.9%)	136 (29.9%)
<i>OFAsRF</i>	251 (55.2%)	389 (85.5%)

*Note:* SF denotes scoring formula; within 5% denotes the number (and %) of participants with predicted scores within 4.8 words (5 percentage points); within 10% denotes predicted scores within 9.6 of the 96 words.

The robustness of the *OFAsRF* can be seen in how well it predicted the scores for the FA outliers. FA reports in Study 2 were practically continuous from 0 through 16 (no reports at 12 FA counts). However, two test-takers reported 20 and 22 FAs. The *OFAsRF* predicted score for the former was 16 percentage points above his/her translation test score. The predicted score for the later, the highest FA report, was within 5 percentage points of his/her translation test score.

## Conclusion

This study has investigated the usefulness of a new regression-based YN test scoring formula, *OFAsRF*, which was prompted by Pellicer-Sánchez and Schmitt's (2012) questioning of the YN test nonword approach. The results presented above can be seen to validate two assumptions underlying the nonword approach: reliability varies inversely with false alarms; while overestimation varies directly with false alarms. *OFAsRF* was generated using the YN and translation test results only from the 40 zero false alarmers in Study 1 (Stubbe & Yokomitsu, 2012). Based on the second assumption, *OFAsRF* was then applied to the *h-f* adjusted YN scores in a different study (Study 2; Stubbe & Hoke, 2014) to predict those 455 test-takers' scores on an L2 to L1 translation test. The adjusted YN test scores predicted by both regression-based formulae, *OFAsRF* and *S&SRF* (Stubbe & Stewart, 2012), were compared with scores predicted by the four established scoring formulae; *h-f*, *cfg*, *Am* and *Isdt*. It was found that *OFAsRF* had the closest mean to the translation test mean and that its residuals were the smallest. Additionally its correlation with translation test scores was the highest (.833), tied with the *h-f* correlation. Moreover, the means of the *OFAsRF* and the translation test were not significantly different. The effect size between the two means was similarly very small ( $d = .015$ ). Finally, it was also found that for 55.2% of test-takers, *OFAsRF* predicted scores were within five percentage points of their actual translation test score, and that 85.5% had predicted scores within 10 percentage points.

This study does suffer from a number of limitations. Studies 1 and 2 both investigated student knowledge of an equal number of loanwords and non-loanwords. Likely other item sets will be comprised of different ratios of loanwords, or cognates, to non-loanwords/cognates. Whether and how this affects the effectiveness of *OFAsRF* warrants further investigation. Also having an equal number of items from each level of the JACET8000 does not reflect the normal distribution of words in most texts. How mix of item frequency levels affects the usefulness of *OFAsRF* should also be

investigated. Further, the four institutions involved in this project were all Japanese universities, so the usefulness of *OFAsRF* in settings outside Japan is uncertain and warrants further study. Finally, the English proficiency levels of the participants were quite low, and the difficulty of the tested items was quite high overall. How well *OFAsRF* performs for higher level students, and/or easier item sets should also be investigated.

These results have implications for scholars as well as classroom teachers. For lexical researchers, the concerns raised in Pellicer-Sánchez and Schmitt (2012) regarding the effectiveness of the whole nonword approach seem to have been alleviated. The results presented above suggest that nonwords are valuable and researchers should continue including them in their yes-no vocabulary tests.

Classroom teachers, or foreign language programs administrators presently using translation tests to assess students' lexical knowledge for non-grading purposes, could consider replacing the cumbersome translation test format with the easier to administer YN test format using the zero-false alarm regression approach outlined above. Compared to the timed-response approach described in Pellicer-Sánchez and Schmitt (2012), the *OFAsRF* procedure may be more suitable for classroom teachers (and foreign language programs administrators) not having access to timed-response software. Before the next translation test session, give the same students a YN test of the same items that also include between 25% and 40% nonwords, (for a good selection of nonwords see Meara, 2010). After scoring both tests, the YN *h-f* adjusted scores are easily calculated in spreadsheet by following the *h-f* calculation procedure outlined towards the end of the Introduction, above. The scoring formula *OFAsRF*, "True word knowledge =  $1.513 + (0.608 \times h-f)$ ", can then be applied to those *h-f* adjusted scores, and compared with the translation test scores, on a student by student basis. Should the scores predicted by *OFAsRF* prove unremarkable, a revised *OFAsRF* can be calculated. A regression analysis can be performed using the YN scores from only the zero-false alarmers as the independent variable and their translation scores as the dependent variable. A revised scoring formula can then be acquired from the *Intercept* and *YN Score* values listed in the resulting *Regression Parameter Estimates* table (see Table 5 above, for an example). To check the predictive ability of the revised formula, a second study with similar students and items using both testing formats can be undertaken. Should that revised formula prove reasonably accurate in predicting translation ability from the *h-f* adjusted YN scores, consideration could then be given to using yes-no test format to diagnose the vocabulary knowledge of students.



Thereafter, the reliability of the scoring formula can be re-evaluated by giving a sampling of the participants a translation test of the same items and comparing those results to their YN *h-f* predicted scores. Naturally, as YN tests do rely on student self-assessment, using them for high stakes purposes (assessing student grades, for example) is not encouraged. By periodically checking the accuracy of the YN *h-f* adjusted scores using the outlined sampling procedure, teachers and administrators can continue using *OFAsRF* with confidence.

### Notes:

1. Uemura and Ishikawa (2004, p. 335) provide the following description of the JACET List of 8000 Basic Words:

In 2003, the Committee of Revising JACET List of Basic Words published “JACET List of 8000 Basic Words” (thereafter JACET 8000). The JACET 8000 is a radically new word list designed for all English learners in Japan. This list is based on two kinds of corpora: the British National Corpus (BNC) and JACET 8000 sub-corpus. Although the BNC consists of 100 million words, most of them are taken from British English texts that are several-decades-old, and English texts for learners are hardly included. Therefore, the committee has compiled a corpus of approximately six million words to supplement the BNC. Its data comes from the recent American newspapers, magazines, and scripts of TV program or cinema, and also from children's literature, junior or senior high school English textbooks, and various English tests conducted in Japan.

### References

- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In B. A. Hutson (Ed.), *Advances in reading/language research* (Vol. 2, pp. 231-256). Greenwich, CT: JAI Press.
- Barrow, J., Nakanishi, Y., & Ishino, H. (1999). Assessing Japanese college students' vocabulary knowledge with a self-checking familiarity survey. *System*, 27 (2), 223–247. doi: 10.1016/S0346-251X(99)00018-4
- Beeckmans, R., Eyckmans, J., Janssens, V., Dufranne, M., & Van de Velde, H. (2001). Examining the yes-no vocabulary test: Some methodological issues in theory and practice. *Language Testing*, 18 (3), 235-274.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.).

- Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Veaux, R., Velleman, P., & Bock, D. (2008). *Stats: Data and models*. Essex, UK: Pearson Education Ltd.
- Dodge, M. and Stinson, C. (1999). *Running Microsoft® Excel 2000*. Redmond, WN: Microsoft Press. ISBN 9781572319356.
- Educational Testing Service (2015). *Mapping the TOEIC® Tests on CEFR*. Available: [https://www.ets.org/Media/Tests/TOEIC/pdf/ToEICBridge\\_Cmprsn.pdf](https://www.ets.org/Media/Tests/TOEIC/pdf/ToEICBridge_Cmprsn.pdf)
- Educational Testing Service (2006). *TOEIC® Bridge and TOEIC Score Comparisons*. Available: [https://www.ets.org/s/toEIC/pdf/toEIC\\_cef\\_mapping\\_flyer.pdf](https://www.ets.org/s/toEIC/pdf/toEIC_cef_mapping_flyer.pdf)
- Eyckmans, J. (2004). *Measuring receptive vocabulary size*. Utrecht, the Netherlands: LOT (Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap).
- Huibregtse, I., Admiraal, W., & Meara, P. (2002). Scores on a yes-no vocabulary test: Correction for guessing and response style. *Language Testing*, 19 (3), 227–245. doi: 10.1191/0265532202lt229oa
- JACET Basic Word Revision Committee. (2003). *JACET list of 8000 basic words*. Tokyo: Japan Association of College English Teachers.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399–436. doi:10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x
- Linacre, J. M. (2012). *Facets computer program for many-facet Rasch measurement, version 3.70.0*. Beaverton, Oregon: Winsteps.com. Retrieved from: <http://www.winsteps.com//index.htm>
- Meara, P. (2010). *EFL vocabulary tests*. Swansea: Lognostics second edition. Retrieved from: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1992z.pdf>
- Meara, P. (1992). *New approaches to testing vocabulary knowledge*. Draft paper. Swansea: Centre for Applied Language Studies, University College Swansea.
- Meara, P. & Jones, G. (1990) *Eurocentres Vocabulary Size Test, Version E1.1/K10*. Zurich, Austria, Eurocentres Learning Service.
- Meara, P., & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4(2), 142-154.
- Mochida, A., & Harrington, M. (2006). YN test as a measure of receptive vocabulary. *Language Testing*, 23 (1), 73-98. doi: 10.1191/0265532206lt321oa
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I.S.P., & Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston, MA: Heinle.
- Nation, P. & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13. Retrieved from <http://jalt-publications.org/tlt>
- Nunnally, J. and Bernstein, I. 1994: *Psychometric theory*. (3rd ed.) NY, NY: McGraw-Hill.
- Pellicer-Sánchez, A., & Schmitt, N. (2012). Scoring Yes–No vocabulary tests: Reaction time vs. nonword approaches. *Language Testing*, 29(4), 489-509.
- Read, J. (2007). Second language vocabulary assessment: Current practices and new directions. *International Journal of English Studies*, 7(2), 105-125.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Learning*, 10, 335-371.
- SAS Institute Inc. (2009). JMP Version 8. SAS Institute Inc., Cary, NC, 1989- 2009.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. NY, NY: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *Modern Language Journal*, 95 (1), 26-43. doi: 10.1111/j1540-4781.01146x
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55-88. doi: 10.1177/026553220101800103
- Shillaw, J. (1996). The application of Rasch modeling to yes/no vocabulary tests. *Vocabulary Acquisition Research Group*, University of Wales Swansea. Retrieved from: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/index.htm>.
- Stubbe, R. (2012a). Searching for an acceptable false alarm maximum. *Vocabulary Education & Research Bulletin*, 1(2), 7-9.
- Stubbe, R. (2012b). Do pseudoword false alarm rates and overestimation rates in YN vocabulary tests change with Japanese university students' English ability levels? *Language Testing*, 29 (4), 471-488. Doi:10.1177/0265532211433033
- Stubbe, R. (2013). Comparing regression versus correction formula predictions of passive recall test scores from yes-no test results. *Vocabulary Learning and Instruction*, 2(1), 39-46. doi: 10.7820/vli.v02.1.stubbe

- Stubbe, R. & Hoke, S. (2014). Comparing YN test correction formula predictions of passive recall test results. In R. Chartrand, G. Brooks, M. Porter, & M. Grogan (Eds.), *The 2013 PanSIG conference proceedings* (pp. 72-78). Nagoya, Japan: JALT. S
- Stubbe, R. & Stewart, J. (2012). Optimizing scoring formulae for YN vocabulary checklists using linear models. *Shiken Research Bulletin*, 16(2), 2-7.
- Stubbe, R. & Yokomitsu, H. (2012). English loanwords in Japanese and the JACET 8000. *Vocabulary Education & Research Bulletin*, 1(1), 10-11.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2007) *Using Multivariate Statistics* (5<sup>th</sup> ed.). NY, NY: Pearson Education, Inc.
- Uemura, T. & Ishikawa, S. (2004). JACET 8000 and Asia TEFL Vocabulary Initiative. *The Journal of Asia TEFL*. 1, (1), 333-347.
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15 (2), 130-163. Retrieved from:  
<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2003/waring/waring.pdf>.

## **The Syllabus: An Opportunity for Reflection**

Brien DATZMAN

Center for Language Studies, Nagasaki University

### **Abstract**

This paper sets out to define the place of the syllabus within the curriculum. It begins by defining what a syllabus is and the purpose it serves. This is followed by an overview of some factors that need to be considered when creating a syllabus. Finally, various syllabus designs are reviewed and analyzed in terms of their strengths and weaknesses.

### **1. Introduction**

The syllabus occupies an interesting space in the curriculum. It is subject to both conceptual and administrative constraints from above and materials and classroom from below. From the top, linguistic, second language acquisition, second language learning, and educational theories and research inform administrative decisions, which in turn take into consideration institutional and societal factors, to provide a framework from which an instructor can begin to design a syllabus. From the bottom, materials, the classroom, class size, learner experience and expectations, teacher experience and expectations, and evaluation all place limitations on syllabus possibilities. It has to both conform to these constraints and allow room for negotiation within a course, balancing general principles and factors of practicality. The syllabus is analogous to the teacher, and represents an interesting space from which we can objectively or, at least in a less subjective manner, explore and reflect on our beliefs and practices in regards to second language teaching. This paper is a brief overview of what a syllabus is, the (possible) role it plays in the curriculum and classroom, and a look at some of the design choices that have been proposed throughout EFL and ESL literature.

## **Syllabus: Definition and Purpose**

Over the last 40 years there have been numerous definitions of syllabus by a number of ELT theorists and practitioners. With some variance in wording and content, they all refer to the syllabus as a document that states what is to be learnt, in what order, and how it is to be assessed. Dubin and Olshtin (1992) provide a useful itemized list of questions that they believe a syllabus should attempt to answer:

- What are learners expected to know at the end of the course, in operational terms?
- What is to be taught or learned during the course?
- When is it to be taught, and at what rate of progress?
- How is it to be taught, including procedures, techniques, and materials?
- How is it to be evaluated?

Syllabus design requires answers to questions of objectives, content, sequencing, time, method, and evaluation.

Brumfit (1984) situates and summarizes the characteristics of a syllabus in a more detailed manner:

1. A syllabus is the specification of the work of a particular department in a school or college, organised in subsections defining the work of a particular group or class;
2. It is often linked to time, and will specify a starting point and ultimate goal;
3. It will specify some kind of sequence based on
  - a. Sequencing intrinsic to a theory of language learning or to the structure of specified material relatable to language acquisition;
  - b. Sequencing constrained by administrative needs, e.g. materials;
4. It is a document of administrative convenience and will only be partly justified on theoretical grounds and so is negotiable and adjustable;
5. It can only specify what is taught; it cannot organize what is learnt.
6. It is a public document and an expression of accountability.

Brumfit sees the syllabus as a context specific, theoretically based, temporally and materially constrained document designed to hold both teacher and class accountable. The syllabus is a translation of the theoretical into contextually constrained practical action. Importantly, he recognizes the syllabus as an idealized document of administrative convenience. For the learner, it cannot define what is learnt, and for the teacher, it cannot guarantee what is taught or how it is taught. It is negotiable and adjustable. The degree to which this is true may vary depending on the institution, the skill of the teacher, and the experience and proficiency of the learners involved, As a



public document, he notes the importance of the syllabus as a learning and reference material for other teachers, available to both scrutiny and improvement. It is a document that can provide a common frame of reference that allows for professional awareness and cooperation among teachers.

Hadley (1998) and Rabbini (2002) see the syllabus as a philosophical statement on the designer's beliefs and opinions on the nature of cognition, language, and learning. Often these are a reflection of the SLA research and popular methods of the time. One need only look at the evolution of syllabus designs, from structural to communicative to task-based or linear to cyclical for example. Hadley adds that the syllabus serves as a document of power, a political manifesto, to which the learner can receive benefits from cooperation or deal with the consequences of non-cooperation, such as denial of credit or limited opportunities, whether career or education related. From these views, it can be surmised that the syllabus is document of import and consequence.

However, this view may also be, like the syllabus itself, an idealized version of the role of the syllabus in many educational contexts. Sinclair and Renouf (1988) point out that it is often the case that the syllabus, out of convenience, is dictated by a textbook. It is a table of contents, based on other courses and textbooks, and it is subservient to the methodology of the textbook chosen. They argue that content should be considered separately from methodology, and that this dictates specification of content prior to choice of materials. Throughout the literature, many state that a syllabus, by definition, cannot dictate methodology, but only content.

### **Syllabus: Context and Objectives**

The core of a syllabus is the selection and sequencing of content. However, before this can take place, the syllabus designer must first take into consideration the context and objectives of a course.

Widdowson (1984) places an emphasis on context when it comes to both syllabus design and method of instruction. He argues that it is preferable to use a plan that is most likely to be received locally. Educational policies concerning whether there is an emphasis on developing learners in line with future social roles or as individuals need to be taken into consideration. He refers to these respectively as, position oriented and person oriented contexts. In position oriented contexts the ideal is that of a behaviourally conformist learner with an emphasis on testing, while person oriented contexts will have a focus on the development of autonomous learners who are

working towards self-realization. The responsibility of the syllabus designer, in Widdowson's opinion, is to adapt to these realities, and not the other way around. Studies by Grifee (1995) and Rabbini (2002) illustrate this point in a Japanese context. Both found mixed results in their experiments with syllabuses more traditionally used in western educational settings.

A common goal of most language courses is to increase the proficiency of the learner in terms of competence (grammatical, discourse, and sociolinguistic), performance (receptive and productive), and/or awareness (explicit and implicit) in the short-term and to set a foundation for learning in the long-term. Ullmann (1982) and Stern (1992) argue the best way to achieve this is with a multi-focus approach that extends the syllabus to incorporate wider educational goals. They advocate for multiple syllabuses within one course that provide for four components: the target language, (the target) culture, communicative activities and general language education. They see the four syllabuses as complementing each other and creating a condition in which the learning of the target language will become more efficient and more relevant to the learners' experience both in the present and the future. In syllabus design, planning not only involves consideration of the type of syllabus, but also of how many are needed.

Willis (2000) looks specifically at language program aims and categorizes them under three broad headings: leaning about a language, learning to produce a language, and learning to use a language. Learning about a language refers to learning of grammar and explaining how a language works. Learning to produce a language refers to the accurate production of the language, while learning to use a language refers to communicating in the language with a high tolerance for learner error. These aims correspond to the grammar-translation approach, the behaviourist approach, and the communicative approach respectively. He notes that while the aim of many TEFL syllabuses is to promote language use, the measure of success is often in the form of a public examination or performance and, thus, will represent an attempt to predict what will be learnt. This inevitably leads to a focus on language knowledge and production rather than language use. A learner may be competent, but perform poorly, and vice versa. The issue becomes one of methodology and evaluation, both subject to the local context and teacher preferences, but not necessarily one of syllabus design.

In considering the context and the learning objectives of a particular course, situating the syllabus in the larger scheme of things in terms of context, education, and the learning process is both necessary and worthwhile.

## **Types of Syllabuses**

In presenting and discussing various syllabuses, it is important to acknowledge two points. First, Widdowson (1984) categorizes the syllabus as a stereotypic construct, one that provides only a point of reference for the work to be done in the classroom. It is a framework that helps facilitate, not determine, the learning process and should be regarded as such. Although this is true, it is difficult, if not impossible, and not productive to discuss various syllabuses without consideration of the implication they might have on methodology, and as such, the following summary will include a discussion of some of those implications. Second, Brumfit (1984) argues for a norm of eclecticism and tolerance of diversity when it comes to syllabuses. It is not a theoretical statement, and should not be treated as such. Although this writer's inherent bias towards one or more the following syllabuses may come through in the descriptions, it is hoped that syllabus choice and design be viewed from this perspective and not one of dogma. Like teaching methods, it is not one size fits all. It should also be noted that what follows is intended to be a brief synthesis of some of the descriptions and perspectives on different syllabuses, and that anyone wishing for a more detailed look at syllabus design will find a number of relevant texts in the reference section.

Syllabuses have been variously classified and defined under terms such as structural, functional, interactional, experiential, non-analytic, and content. These syllabuses have in turn been categorized as being either synthetic or analytical, process or product based, and, when used together, as eclectic, proportional or variable. White (1988) contends that all syllabuses can fall under one of two groupings, Type A or Type B, and this provides a convenient and useful point from which to explore the variety of syllabuses found in the literature.

### **Type A Syllabuses**

Type A syllabuses are concerned with what is to be learnt, the subject and content. They have a linguistic or semantic/pragmatic focus and consist of a list of discrete items with an objective of mastering those items either inductively or deductively. The list is created by an authority, usually the teacher, and may consist of grammatical structures, communicative functions, situations, topics, or skills sequenced according to some criteria, such as complexity, need, or distance. Success or failure in a class with a Type A syllabus is often defined by the learners' ability to produce those items accurately on a public exam. Implicit in the Type A syllabus is the belief that from

accuracy comes fluency and that learning a language is a linear process.

Type A syllabuses have been built upon one another. Most grew from the structural syllabuses of the 1960's and 1970's. Structural syllabuses consist of a list of discrete grammatical or linguistic items, such as sentence pattern or tense, that are selected and graded based on coverage, complexity, learnability and teachability, grammatical distance, frequency, or combinability. They are most commonly based on complexity, and move from simple to more complex forms. From this linguistic base, contextual layers were added to future Type A syllabuses and included functions, notions, situations, topics, and skills. The list of possibilities for selection of content in each are innumerable. Items are, as in structural syllabuses, presented as list of discrete items. The difference lies in the sequencing. Though they may be organized from simple to complex, more often sequencing is based on needs, utility, interest, or generalizability. Willis (2000) points out that these syllabuses are actually disguised linguistic syllabuses. Each of them are realized by the language they require. Intended as a communicative syllabuses, there is no requirement that the methodology applied in the classroom be communicative. Likewise, there is no requirement that a structural syllabus not be realized with a communicative methodology. This is not to discount the value they add. They provide context for the learner, shift some of the focus away from form to meaning, and, potentially, add motivation. These syllabuses have been combined to complement each other, as found in eclectic, proportional, and variable syllabuses.

### **Type A Syllabuses: Advantages**

Advantages to a Type A syllabus are mostly related to their convenience. They are clearly organized, appear logical, and are familiar. Syllabuses from other disciplines are often designed in a similar manner. They provide for a measure of accountability to both the teacher and student. They are a public document to which both can measure their progress. Objectives and assessment criteria are clear and allow both the teacher and learner to easily manage their instruction and learning. They present learners with language that is broken down into discrete items that appear manageable and that don't overwhelm them with the enormity of the task in front of them, that of learning a language.

### **Type A Syllabuses: Criticism**

A major criticism that affects all Type A syllabuses is that they do not reflect SLA

research findings about the nature of the language learning processes. The listing of linear, discrete linguistic items or grammatical structures implies that they are to be learned in isolation and then synthesized into a whole language. This does not reflect SLA research findings (White, 1988; Long & Crookes, 1993). Research in SLA has conclusively proven that language acquisition is not a linear process. If the objective of the class is promoting a competence in language use, it is possible, and maybe probable, that a syllabus of this kind is setting a learner up for failure in the short-term or long-term. Assessment and objectives in Type A syllabuses encourage growth in knowledge of language and a focus on accurate production at the expense of meaningful communication. They promote “native like” mastery as an attainable and desirable goal when, in actuality, it is probably neither attainable nor desirable.

### **Type B Syllabuses**

Type B syllabuses are concerned with how the language is learnt, stressing process over product. They are learning centred or learner centred, and may involve the learner in syllabus design, objectives, and assessment. They may or may not involve a pre-selection or arrangement of items. Activities place an emphasis on fluency and meaning, and implicit in the approach is that accuracy follows from this.

The most extreme version of a Type B syllabus might be Breen and Candlin's (1984) process syllabus. It is learner centred, learner led, and has an educational rather than linguistic basis. The syllabus is a joint plan created and negotiated between teachers and learners from the start of the course until the end. It is unique in its retrospective nature. It is more accurately seen as a record of what was done, than a plan of what will happen.

The procedural syllabus was established by Prabhu in the Bangalore Project (1987). It is learning centred as opposed to learner centred. Tasks are designed in advance by the teacher and are focused on themes that are relevant to the learner and the classroom. Selection of tasks are judged by whether or not half of the class will be able to complete half of the task successfully. The focus is on the successful completion of the task rather than the outcome. There is no attempt to focus on the language or to provide a rule of grammar or spelling.

The task based syllabus developed by Long and Crookes (1993), like the procedural syllabus, takes task as the unit of analysis, but with one notable difference. Unlike both the process and procedural syllabuses, it allows for a focus on form. They believe SLA research findings motivate a focus on form and propose the use of pedagogic

tasks and other methodological options to draw students' attention to aspects of the target language code as opposed to the use of a Type A syllabus. Learners are expected to learn language by interacting communicatively and purposefully while engaged in activities and tasks that are graded according to their difficulty. Factors such as task length, complexity, and the language required define the level of difficulty.

### **Type B Syllabuses: Advantages**

The strongest argument for Type B syllabuses is that they reflect SLA research findings. Learners do not learn language in isolation, as itemized lists, or in a presupposed order (Long & Crooks 1993). Thus, they are respectful of the learners' inner syllabus. They attempt to define and create conditions where the learner must use the language for real purposes, not contrived or memorized dialogues. These conditions lead to a focus on meaning and fluency which allows learners to better prepare for those conditions under which they will have to deal with the language outside the classroom. This closer connection to use in real situations may lead to learners who are more intrinsically motivated.

### **Type B Syllabuses: Criticisms**

Like Type A syllabuses, it is not hard to find arguments against Type B syllabuses. For all three syllabuses grading and sequencing is problematic, there is often a purposeful lack of a focus on form, and they may not be appropriate for all contexts (Nunan, 1988; Long & Crookes, 1993; Widdowson, 1984). The redefinition of roles involved for both teachers and students may be problematic in certain classrooms and cultures. There are also accountability problems and the danger of a syllabus that lacks in specific, concrete goals and objectives that could lead to a directionless learner (Nunan, 1988). This also may lead to a syllabus that is less useful as a reference material for other teachers.

### **Conclusion**

The designer of a syllabus, in most cases, will take into consideration aspects of both Type A and Type B syllabuses, and should not feel limited to one or the other. The principles of selecting and grading content has been traced back to at least the 16<sup>th</sup> century (Mackey, 1965), and there is no reason to believe it has been perfected in the last 40 years. The highly individualized and context dependent nature of teaching and learning languages has taught us the benefits of a multi-focused approach when it



comes to both research and methods, so why not the syllabus too. With careful consideration and negotiation, a syllabus can hypothesize what language learners might be exposed to in a class, reflect how and what was actually presented, and provide an important document of reference for administrators, other teachers, and learners.

Education, especially in regards to language learning, is a complex and dynamic process that calls for continual reflection and consideration for both the learner and the teacher. Syllabus design provides an annual opportunity, before each course, for teachers to take a moment, reflect, and contemplate their beliefs and opinions on language and learning, their educational context, and the current research findings in SLA.

## References

- Allen, J.P.B. (1984). General-Purpose Language Teaching: A Variable Focus Approach. In Brumfit (1984a). 61-74.
- Breen, M. (1984). Process Syllabuses for the Language Classroom. In Brumfit (1984a). 47-60..
- Brumfi, C.J. (1984a). *General English Syllabus Design*. ELT Documents. Oxford: Pergamon Press.
- Brumfi, C.J. (1984b). Function and Structure of a State School Syllabus for Learners of Second or Foreign Languages with Heterogeneous Needs. In Brumfit (1984a). 75-82..
- Candlin, C. (1984) Syllabus Design as a Critical Process. In Brumfit (1984a). 29-46..
- Carter, R.A. and McCarthy, M.J. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Dublin, F. and Olshtain, E. (1992). *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffie, D. (1995). Student generated goals and objectives in a learner-centered classroom. *The Language Teacher* 19 (2), pp. 14-17.
- Hadley, G. (1998). Examining the underlying principles of EFL syllabus design. *Bulletin of Keiwa College*, 6, 211-228. Returning Full Circle: a Survey of EFL Syllabus Designs for the New Millennium. *Relc Journal* 29 (2), pp. 50-71.
- Long, M. and Crookes, G. (1991). Three Approaches to Task Based Syllabus Design *Tesol Quarterly* 26: 27-55.
- Long, M. and Crookes, G. (1993). Units of analysis for syllabus design – the case for

- task. In G. Crookes and S.M. Gass (Eds.), *Tasks in a Pedagogic Context: Integrating Theory and Practice* (pp. 9-54) Philadelphia: Multilingual Matters.
- Mackey, W.F. (1965). *Language Teacher Analysis*. London: Longman.
- Nunan, D. (1998). *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- Palmer, H.E. (1921). *The Principles of Language Study*. London: Harrap.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy: A Perspective*. New York. Oxford University Press.
- Rabbini, R. (2002). An Introduction to Syllabus Design and Evaluation. *The Internet TESL Journal* VIII (5).
- Sinclair, J.M. and Renouf. (1988) A Lexical Syllabus for Language Learning. In Carter and McCarthy (1988). 140-160.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Ullmann, R. (1982). A broadened curriculum framework for second languages. *English Language Teaching Journal* 36 (4).
- White, R.V. (1998). *The ELT Curriculum: Design, Innovation, and Management*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Willis, D. (2000) *Syllabus and Materials*. The University of Birmingham Open Distance Learning Postgraduate Programmes. Birmingham: The Centre for English Language Studies.
- Widdowson, H.G. (1984). Educational and Pedagogic Factors in Syllabus Design. In Brumfit (1984a). 23-28.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.
- Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Study Abroad: Objectives and Potential**

Brien DATZMAN

Center for Language Studies, Nagasaki University

### **Abstract**

This paper provides a brief summary of student expectations, experiences, and evaluations of a 3 week study abroad program. Findings reveal that all students were more than satisfied with the program. The paper then goes on to discuss the role of the study abroad experience in the context of a higher education, and some methods which have the potential to bring an academic focus to the whole experience, not just the language classroom.

### **Introduction**

In August of 2017 19 non-English majors from Nagasaki University departed for a 3-week study abroad program. Upon their return, a small survey was administered concerning their expectations, experiences, and evaluations of the overall program. Unfortunately, there were only 10 respondents. The researcher acknowledges the less than scientific rigor applied to the administering of the survey, and has already undertaken a similar project with this lesson in mind. The small sample size along with the limited scope of the survey may not provide for an adequate overview of the program, let alone for study abroad programs in general. However, this does not mean that the responses collected should not be taken into consideration, or that they may not provide a point from which some useful observations can be made.

The online surveys were administered in both English and Japanese using surveymonkey.com. Students were given the option of responding in English or Japanese, and almost all students chose to answer in Japanese. In addition to basic information regarding gender, year, and major, students were asked to answer 16 questions related to their pre-departure expectations and experiences, their on-site experiences, and how they might improve the program. The following is a very brief summary of some of their responses. For anyone wishing for more detail, the

researcher would welcome any inquiries.

### **Study Abroad: Pre-Departure**

The majority of students decided to participate in the program because they wanted to visit the United States and were particularly interested in the day trips to New York City and Washington D.C. They were also impressed by the explanation of the program during a program introductory session.

Students were asked what their goals and expectations of the program were and most of the answers were variations on improving their English skills, making friends, or learning about American culture. When presented with more detailed goals and asked to rank them, personal growth was the number one goal cited, followed by improving English skills. Improving test scores (TOEIC, TOEFL, etc...) was the least cited goal.

In regards to the pre-departure program provided by the university, students were most impressed with the travel arrangements and the information provided on health and safety. Though marked as satisfactory, the pre-departure aspects rated last were the number of orientations, use of pre-departure information and resources provided, and English language training provided.

### **Study Abroad: On-site**

Students were more than satisfied with the host university, specifically citing the support and helpfulness of the on-site directors and the quality of the classroom instruction. Experiences with host families varied, but overall were satisfactory, especially in terms of their ability to communicate with their host family members.

All students seemed more than satisfied with their overall experience abroad using words like stimulating, meaningful, and fascinating to describe their experiences. They also commented on how they were now more motivated to study English, more interested in foreign places, and felt like they had matured due to their experience. They were able to make friends, converse comfortably in English with a variety of people, experience the culture, and gain a sense of self-confidence. The day trips to NYC and Washington D.C., in class experiences with other second language learners, and just walking around the campus area were all cited as aspects of the experience they enjoyed the most. When asked if there were any aspects they did not like, most cited an occasional inability to understand someone or to be understood due to the speed of the English and the language involved. Two students noted some frustration

with the amount and difficulty of the homework assignments.

Academically and culturally, all students answered that their goals and expectations had been met or exceeded. They cited how fun it was, how much they had learned, what a good environment it was both academically and locally, and how great a cultural and personal experience it was, as reasons they would recommend the program to other students. When asked if there was anything they would change, two students mentioned that the program was too short.

## **Conclusion**

The responses to the survey are a great endorsement for this study abroad program and, probably, for study abroad in general. It is likely the case that most study abroad programs would produce similar responses. In fact, it is likely that, outside of the classroom experience, one might have similar reactions and responses to any travel experience, whether domestic or international. This is in no way a criticism of the students involved or the study abroad program. If anything, it is a criticism of the survey itself. A more rigorous and qualitative approach might have yielded more interesting insights into their experiences. This, however, is not the topic that this paper is concerned with. Instead, it is a focus on what the purpose of a study abroad program is in regards to higher education.

Is it to provide students with an opportunity to study English intensively in an English speaking environment? It does provide them with some intensive language study in a classroom, but it does not require one use the language outside the classroom, particularly in situations where they are travelling as a group. Use and experience with the host language is highly dependent on the willingness of the learner, the quality of their homestay, and the program itself. Is it to provide students with a meaningful cultural experience? Again, it does provide them with an opportunity for this, but it does not require nor guarantee one, and it is also dependent on one's definition of cultural and meaningful.

## **Study Abroad: Objectives**

In recent years the Japanese government has set a series of educational goals and policies designed to promote intercultural awareness and exchange in its education system. At the university level these goals and policies are often seen as related to the foreign language classroom and the study abroad experience. Many universities offer the opportunity to study abroad during the summer and winter breaks, for a 3-week

period. From the government, university administration, and staff point of view, these sojourns are seen as an opportunity for students to focus on improving their language skills through intensive instruction, homestays, and other extracurricular activities. Often, a stated purpose of increasing TOEFL, IELTS or TOEIC scores is made explicit. In addition, these sojourns are also seen as a means for broadening students' horizons, by promoting intercultural awareness. Thus, the stated purposes of the programs are educational in nature, as opposed to one of tourism or business.

Research in the area of study abroad in the last 30 years has consistently produced results that are often inconsistent, and sometimes contradictory (Byram & Feng, 2006; Dufon & Churchill, 2006; Freed, 1995; Kinginger, 2009; Regan, 1998; Wilkinson, 1998). Studies have often focused on oral, aural, and grammatical proficiency and though the majority of them show the relative benefits of a short stay abroad, a great many also reveal those gains to be minor and variable. These findings highlight the unstable, complex, and dynamic nature of the study abroad experience and have led to a realization of the need to account for the whole person and whole context (Atkinson, 2002; Byram et al, 2001; Ingulsrud et al., 2002; Jackson, 2008; Jurasek et al., 1996; Larsen-Freeman, 2011; Lee, 2012; McKeown, 2009; Pelligrino, 1998; Stimpfl, 1996; Tarrant, 2013; Wang, 2010). This has resulted in a number of qualitative studies which further highlight the individual nature of the SA experience. How can academic and educational goals be met and reconciled with the reality of the highly dependent and variable study abroad experience? Before pondering a possible solution to this question, it might be best to stop here, and provide a hypothetical example of a possible day in the life of a student abroad.

Picture a student on their third day of a three week program. They are just starting to get over their jet lag. Their morning class has just finished and they head to the local cafeteria for lunch with some of their fellow sojourners. A brief encounter with a cashier and they are off to a table to discuss with their classmates, in their first language, about the lessons they had that day, the dinner they had the night before, and how tired they are. After lunch, they put on their headphones, listen to some music and walk around campus or the neighborhood until it's time to head back to their homestay. All the while they are texting in their first language with their classmates on the program, messaging with their family and friends at home, and looking at news or entertainment in their first language. After dinner with their homestay family, it is on to their homework while they continue texting friends, family, and classmates, listen to music and play games on their phone, or watch a TV



show in their first language on their tablet.

Depending on the extent and quality of the conversation with their homestay family and the cashier at the cafeteria, they are participating at a linguistic minimum in their local environment and are, potentially, paying a limited amount of attention to their surroundings. Their participation in the linguistic and cultural environment is surface level at best. There is nothing inherently wrong with this. It is the choice of the student, and it is more than likely not the case for most students, if any, but it is possible. The study abroad environment is an entirely different one today than it was just 15 years ago.

### **Study Abroad: Potential**

Without explicit, well defined objectives and purpose, it is possible for a learner to spend just as much time connected virtually to their home country as it is linguistically and culturally in the host country, and most of that time in the host country is spent in classes and on homework. Intensive English study is the one thing they could do in their home country. In terms of the cultural and general education of the student, what are they likely to achieve or experience? Now, it is not possible, nor desirable, to control all aspects of a student's experience abroad. Personal growth, independence, and self-discovery are integral components of the study abroad experience. It does seem, however, that an added academic component, whether it be linguistic or culturally based, with a focus outside of the classroom, or on the classroom itself, would provide for a more immersive and fruitful experience in the host country.

What much of the recent research on study abroad has suggested is the need for a connective line running from pre-departure through to re-entry in order to align and relate the experience to the learner's broader educational experience. To this end, Robert's et. al. (2001) and Jackson (2008), among others, have used modified linguistic ethnographic projects to monitor learners' experiences and to assess individual students in regards to changes in their intercultural competence, personhood, and perceptions of their experience.

In pre-departure classes, learners were trained as amateur ethnographers and required to undertake a small ethnographic project in their home country. Exploring their home communities and making the familiar strange gave learners an insight into their own cultures and language, and provided a starting point from which they could begin to compare it with the culture or language of the host country. In addition, it

sufficiently prepared learners to hit the ground running when they reached their host countries. In the host country, they were required to do an original ethnographic research project of their own choosing. The research project required and motivated students to observe and participate in their local surroundings. Upon return, students were required to write a research paper in their first language or the second language about their project. This provided an opportunity to reflect upon and critically analyze their experiences.

These projects have shed light on the feasibility and positive effects of a linguistic ethnographic project at their respective institutions and within their programs. It must be noted that the learners involved in these projects were at an advanced level and the duration of their stay abroad ranged from five weeks to one semester. A similar project, whether ethnographically related or not, with students of a lower proficiency on a shorter program would certainly require major modifications, but may still be beneficial and desirable.

Kinginger (2009), provides a number of tasks related to interaction, language use, dialects, and identity that students of varying proficiency could do to compare their home country with their host country, culturally and linguistically. If a student is not strong or confident in their English ability, they could focus on the observation and description of a communicative event or interaction in the classroom or in a coffee shop. Students of a higher proficiency could investigate the relationships between language use and age or region through interviews with their host families, students at the host university, or their classmates from other countries. Ideally, they would develop a project of their own, possibly related to their major. These projects could all be done in the homestay, the school, or in the local community.

## **Conclusion**

A 3-week program is very short. By the time students have adjusted to their surroundings and gained some confidence, it is just about time to return home. Pre-departure training and preparation in projects and tasks like those mentioned above motivate and require students to immerse themselves in the local environment upon entry and place the entire experience in an educational context. Learners are culturally and linguistically engaged outside of the classroom. It would require more investment in pre-departure instruction and training and, ideally, a more prominent place in the curriculum, but in the end, a stronger tie to the broader educational goals of a university education would provide a much more meaningful and impactful

experience for the learner to reflect on and analyze critically upon return, both in the short-term and long-term.

## References

- Atkinson, D. (2002). Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 86 (iv), 525-545.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byram, M., (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byram, M. and Feng, A. (2006) *Living and Studying Abroad: Research and Practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Duff, P., & Talmy, S. (2011) Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition. In Atkinson, D., *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 95-116) Routledge.
- Dufon, M. & Churchill, E. (2006) *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Freed, B. (1995). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing
- Ingulsrud, J., Kai, K., Kadowaki, S., Kurobane, S., & Shiobara, M. (2002). The assessment of cross-cultural experience: measuring awareness through critical text analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 26, 473-491
- Jackson, J. (2008). *Language, Identity and Study Abroad*. UK: Equinox Publishing
- Jurasek, R., Lamson, H., & O'Malley, P. (1996). Ethnographic Learning While Studying Abroad. *Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. II, 23-44.
- Kinginger, C. (2009) *Language Learning and Study Abroad*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kinginger, C. (2009) *Contemporary Study Abroad and Foreign Language Learning*. University Park, PA: Calper Publications.
- Larsen-Freeman, D. (2011) A Complexity Approach to Second Language Development/Acquisition. In Atkinson, D., *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 48-72) NY: Routledge.
- Lee, L. (2012). Engaging Study Abroad Students in Intercultural Learning Through Blogging and Ethnographic Interviews. *Foreign Language Annals*, Vol. 45, No. 1,

7-21.

- Mckeown, J. (2009) *The First Time Effect*. NY: State University of New York Press.
- Pelligrino, V. (1998). Student Perspectives on Language Learning in a Study Abroad Context. *Frontiers: Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 4, No. 2, 91-120.
- Pelligrion Aveni, V. (2005). *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Regan, V. (1998) Sociolinguistics and Language Learning in a Study Abroad Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 4, No. 2, 61-90
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A, Jordan, S., & Street, B. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Stimpfl, J. (1996) Discovering the Other: Study Abroad as Fieldwork. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. II, 111-122
- Tarrant, M., Rubin, D., & Stoner, L. (2013) The Added Value of Study Abroad: Fostering a Global Citizenry. *Journal of Studies in International Education*, xx (x), 1-21.
- Wang, C. (2010) Toward a Second Language Socialization Perspective: Issues in Study Abroad Research. *Foreign Language Annals*, Vol. 43, No. 1., 50-63
- Wilkinson, S. (1998). Study Abroad from the Participants Perspective: A Challenge to Common Beliefs. *Foreign Language Annals*, 31, No. 1, 23-39.

## **Kobori Enshū, Feudal Lord and Tea Master**

—The Development of Tea Rooms in the Keicho and Kan’ei Period—

Noboru YAMASHITA

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

### **Abstract**

In the second half of the sixteenth century, a commoner named Sen no Rikyū became the foremost tea master to Toyotomi Hideyoshi, ruler of Japan. In 1591, Rikyū was forced to commit ritual suicide and was succeeded by Furuta Oribe, one of his students. Unlike Rikyū, Oribe was not a commoner but a feudal lord. Oribe would later become tea master to the second Tokugawa shogun Hidetada, and after he himself was forced to commit ritual suicide in 1615, he was succeeded as tea master of the realm by another feudal lord, Kobori Enshū.

This paper will discuss the role Enshū played in the development of the tea ceremony, then known as *chanoyu*, during the Kan’ei period, and will focus on the development of the *sukiya* 数寄屋 or tea room.

Keywords: *chanoyu*, Furuta Oribe, Kobori Enshū, Toyotomi Hideyoshi

### **1. Outline of Kobori Enshū’s Life**

Kobori Enshū 小堀遠州 (1579–1647) was a feudal lord of the beginning of the Edo period (1624–1645). During the Kan’ei era 寛永 (1624–1645), he achieved great fame both as a supervisor of architectural constructions for the shogunate and imperial court, and as a master of *chanoyu*.<sup>1</sup> Preceded by his own *chanoyu* master Furuta Oribe 古田織部 (1544–1615) and succeeded by Katagiri Sekishū 片桐石州 (1605–1673), Enshū in particular became famous as one of the three consecutive feudal lords and *chanoyu* masters of the realm, who after the untimely death of Sen no Rikyū 千利休 (1522–1691), were responsible for the development of *chanoyu* to the form that we still know today.

To understand the influential role Enshū played in the development of *chanoyu* and the tea room it is necessary to first examine the rise of the Kobori family to power under the government of the Toyotomi and Tokugawa families, and in particular Enshū's own relationship to both the court of the Tokugawa shogun and the imperial court.

Enshū was born the eldest son of Kobori Masatsugu 小堀正次 (1504–1604) in Ōmi Province 近江国 (present Shiga Prefecture) and his father was a vassal of the Azai clan that ruled the northern part of Ōmi. After the defeat of the Azai at the hands of Oda Nobunaga in 1573, Masatsugu became a vassal of Toyotomi Hidenaga 豊臣秀長 (1540–1591), a younger half-brother of Toyotomi Hideyoshi 豊臣秀吉 (1537–1598) and the latter's most trusted advisor.<sup>2</sup> The historical developments that would follow brought the Kobori family close to the center of political power.

In 1582, Oda Nobunaga 織田信長 (1534–1582) was ambushed by his vassal Akechi Mitsuhide 明智光秀 (1528–1582) at Honnō temple 本能寺 in Kyoto. Hideyoshi avenged his lord and took control over the country.

In 1585, Hideyoshi appointed Hidenaga lord of Yamato, Izumi and Kii, and the Kobori accompanied him to Kōriyama castle 郡山城 (present Nara prefecture). Masatsugu moved up the ranks and became county magistrate 群奉行 of Yamato, receiving a stipend of 3,000 *koku*.<sup>3</sup> Although Masatsugu did not achieve the fame his son later would, he was also supervisor of a number of works of construction under Hidenaga.<sup>4</sup>

After Hidenaga died in 1591, Masatsugu became a vassal of Toyotomi Hideyasu 豊臣秀保 (1579–1595), who had been adopted by Hidenaga as his heir.<sup>5</sup> When Hideyasu died only four years later,<sup>6</sup> Masatsugu became a direct vassal of Toyotomi Hideyoshi and in 1596, moved to Rokujizō in Fushimi 伏見六地藏.

It was probably around this time that Enshū became acquainted with Furuta Oribe, who as a vassal of Hideyoshi also had a residence in Rokujizō, and started his study of Zen Buddhism with Rinzai priest Shun'oku Sōsen 春屋宗園 (1529–1611).

In 1597, Enshū married the daughter of Tōdō Takatora 藤堂高虎 (1556–1630) who, like the Kobori, had served the Azai, Hidenaga, Hideyasu and at the time of this marriage served Hideyoshi. Takatora's military prowess and service to Hidenaga were such that in 1585, Hidenaga had rewarded him with a stipend of 10,000 *koku*, and in 1587, he received the senior fifth lower court rank 正五位下 and the title of Lord of Sado 佐渡守.<sup>7</sup> Although Kobori Masatsugu had not moved up in the ranks as fast as Takatora, Enshū's marriage to Takatora's daughter can be seen as a confirmation of



the Kobori's rising status. An interesting point that should be noted is that Takatora, next to his military prowess, was also well-known for his skills as an architect and was responsible for the construction of a great number of castles. That Enshū would follow the example of his father-in-law as supervisor for construction works is clearly no coincidence.

After Hideyoshi died, Masatsugu served Tokugawa Ieyasu 徳川家康 (1543–1616) and after the battle of Sekigahara in 1600, he was rewarded for his services with an appointment as lord of Bitchū Matsuyama castle 備中松山城 (present Okayama prefecture), making him a feudal lord or *daimyō* 大名 of 10,000 *koku*.

After Masatsugu died in 1604, Enshū succeeded him as lord of Bitchū Matsuyama. The domain at that time had a value of 14,460 *koku*, but Enshū allocated 2,000 *koku* to his brother Masayuki 正行 (1583–1615) and became a *daimyō* of 12,460 *koku*. He ruled this domain until 1619, when he was transferred to Ōmi Komuro 近江小室. His descendants would rule the Komuro domain until 1788. Enshū was also appointed governor of Bitchū 備中国奉行.

In 1606, Enshū was appointed *sakuji-bugyō* 作事奉行 for the first time. A *sakuji-bugyō* was an official of the shogunate in charge of architectural and construction matters. Enshū was summoned to supervise the construction of the residence of Emperor Goyōzei 後陽成天皇 (1571–1617). After completing this task, he fulfilled a number of positions within the administration of the shogunate and in 1608, was responsible for the construction of the donjon of Sunpu castle 駿府城, for which Ieyasu rewarded him in 1609, with the junior fifth lower court rank 従五位下. Enshū also received the title of Lord of Tōtōmi 遠江守, making his official title Kobori Lord of Tōtōmi Masakazu 小堀遠江守政一, which became abbreviated to Kobori Enshū.<sup>8</sup>

During his career as an official of the shogunate, Enshū was involved in the construction of a large number of buildings for the Tokugawa government, including structures at Sunpu castle 駿府城, Nagoya castle 名古屋城, Osaka castle 大阪城 and Fushimi castle 伏見城. Enshū was also requested to supervise the construction of buildings and gardens for the personal use of third Tokugawa shogun Iemitsu 徳川家光 (1604–1651). In 1629, he was ordered to supervise the redevelopment of Yamazato 山里 in the Western citadel of Edo castle and after completing this work, in 1633 he was requested to build a stately mansion for Iemitsu's personal use at Minaguchi castle 水口城 (present Shiga prefecture). In the same year, Enshū also supervised the building of a residence and garden at the Second Citadel at Nijō castle 二条城二の丸, both the seat of the shogunate in Kyoto and the residence of the shogun

when he visited the area. This garden still exists today.



Kobori Enshū<sup>9</sup>



Enshū's garden at the Second Citadel of Nijō castle



In 1636, Enshū was next summoned to build a palace and tea pavilion in Shinagawa for Iemitsu. That the shogun was satisfied with his work can be concluded from the fact that after the completion of this palace, Enshū was summoned to perform a *chanoyu* ceremony at the tea room he had designed.

From the above examples, Enshū's close relationship to the inner circle of the shogunate is clear, but on orders of the shogunate, Enshū also oversaw the construction of a number of imperial palaces and gardens, most notably that of Sentō Imperial Palace 仙洞御所 and garden for Emperor Go-Mizunō 後水尾上皇 (1596–1680), of which a part, although in an altered form, still remains today.<sup>10</sup> Enshū's involvement in the construction and rebuilding of palaces and his design of gardens for the imperial court also led to a cordial relationship with members of the imperial court like Prince Hachijō no Miya Toshihito 八条宮智仁親王 (1579–1629). Prince Toshihito at an unspecified occasion presented Enshū with a tea jar called 'Odaimyō' 於大名. To showcase this tea jar, Enshū built a new tea room he named 'Tengō-an' 転合庵 at his estate in Fushimi to which he invited the prince for a *chanoyu* ceremony. This tea room still exists and will be discussed later as one of the rare remaining examples of Enshū's tea room design.

It is often thought that Enshū was involved in the construction of the famous Katsura Imperial Villa 桂離宮 and garden, regarded as absolute masterpieces of Japanese architecture and garden design, for prince Toshihito. There is however no proof of his involvement, nor are there any sources remaining that can be used to clearly identify other specialists that could have been involved. The garden does resemble others designed by Enshū and considering the cordial relationship Enshū had with the prince, it seems plausible that the prince consulted him. It would be pure speculation to connect the fact that the prince presented Enshū with a valuable tea jar to the construction of Katsura Imperial Villa, but even if Enshū was not directly involved, it is evident that it was strongly influenced by his other designs. As will be shown later, Enshū himself was also greatly influenced by his experiences at the imperial court.



Garden of Sentō Imperial Palace



Hōjō garden at Nanzen temple



'Odaimyō' 於大名 tea jar

Next to his work for the shogunate and the imperial court, Enshū also supervised the construction of buildings and gardens for a number of temples. An example is Kohō-an pavilion 孤篷庵, which he built in 1612 at Ryūkō-in 龍光院,<sup>11</sup> at the request of monk Kōgetsu Sōgen 江月宗玩 (1574–1643).<sup>12</sup> This pavilion includes a room used for *chanoyu* that is known as Bōsen-no-seki 忘筌席. Together with the aforementioned Tengō-an, Bōsen-no-seki is one of the few examples of tea rooms designed by Enshū that still exist today and for that reason will be discussed later.

In 1632, Enshū also constructed the Hōjō garden 方丈庭園 at Nanzen temple 南禪寺 in Kyoto, at the request of monk Ishin Sūden 以心崇伝 (1569–1633). Sūden was an advisor to Ieyasu, Hidetada and later also Iemitsu, and played a significant role in the development of the Tokugawa shogunate. This garden remains today.

Enshū had an impressive career as a supervisor of construction works, through which he interacted with the inner circle of the shogunate, the imperial court and the Buddhist clergy. Next to this he also fulfilled important positions within the administration of the Tokugawa shogunate. In 1617, he was appointed governor of Kawachi Province 河内国, in 1622 governor of Tōtōmi, and in 1623 of Fushimi 伏見. In 1642, Enshū was also appointed commissioner in charge of solving the Great Kan'ei Famine 寛永の大飢餓, which would be his last official position within the administration. In 1637, Enshū also took part in the infamous suppression of the Shimabara Rebellion 島原の乱, but although Enshū was born during the Azuchi-Momoyama period 安土桃山時代 (1573–1603), a time of continuous warfare, he did not make a name for himself as a warrior, contrary to his father Masatsugu.

Enshū held various important positions within the administration of the Tokugawa shogunate and interacted with many of its top officials, but he also had another, mostly overlooked, direct connection to the family of the shogun through his concubine Misawa no Tsubone 三沢局 (1611–1656). After giving birth to Enshū's fourth son Masasada 政貞 (1641–?), Misawa served as a wet nurse for fourth Tokugawa shogun Ietsuna 徳川家綱 (1641–1680).<sup>13</sup> She obtained the rank of *otoshiyori* 御年寄, the second highest rank within the Ōoku 大奥 or Inner Palace of Edo castle.<sup>14</sup>

Enshū died in 1647, at the age of 68, at the governor's residence in Fushimi of his own design. He was succeeded by his second son Masayuki 正之 (1620–1674).

## 2. Kobori Enshū and *Chanoyu*

At the time Enshū was born, *chanoyu* practice had become an integral part of the social life and etiquette of families belonging to the upper-tier warrior class.

In 1585, the Kobori family accompanied Hidenaga to Kōriyama and came to live in an area close to Nara and relatively close to Kyoto and Sakai, where at that time *chanoyu* had become widely popular. It is not clear who first taught Enshū *chanoyu*, but, it was inevitably a part of the education he received.

According to an entry in the *Hōkō-densho* 甫公伝書,<sup>15</sup> Enshū explained that he was told to serve tea to Toyotomi Hideyoshi, when the latter visited the residence of his brother Hidenaga in 1588.<sup>16</sup> Hidenaga had summoned Sen no Rikyū the day before this visit to help him prepare for the occasion and Enshū saw him doing a tea ceremony for Hidenaga. As Enshū was entrusted with the task of serving tea to Hideyoshi, it is likely that by the age of nine, Enshū had already been taught the basic rules of etiquette and had received at least some instruction in *chayonu*.<sup>17</sup> It also seems likely that Rikyū instructed Enshū directly at this occasion, but the latter does not give any details concerning the occurrence of such instruction.

This is the first and only time Enshū met Rikyū, and there was no exchange between the two men after that. Mori Osamu and others assume that this meeting strongly influenced Enshū's attitude towards *chanoyu*, but the above entry, the only existing source concerning this meeting, gives absolutely no indication of that.<sup>18</sup>

That the practice of *chanoyu* was a part of the social life of the Kobori family is also clear from other sources like an entry of 1593 in the *Matsuya-kaiki* 松屋会記.<sup>19</sup> This entry shows that in 1593, Masatsugu invited Matsuya Hisayoshi 松屋久好 (?–1633), a lacquer artist and famous *chanoyu* connoisseur from Nara, to a *chanoyu* gathering at his residence.<sup>20</sup> This indicates that the Kobori family had more than a superficial interest in *chanoyu* and that Enshū's father not only regarded *chanoyu* as a necessary part of the official etiquettes, but was actively engaging in its practice.

It is not clear from what age Enshū developed a personal interest in *chanoyu*, but he himself first appears in an entry concerning a gathering of 1594,<sup>21</sup> when at age fifteen, he accompanied his father to the house of Hisayoshi's father, Hisamasa 久政 (1521–1598). Interestingly, Rikyū also first appears in the same *chanoyu* record by Hisamasa at age fifteen, albeit 57 years earlier and as the host of that gathering, not as a guest.<sup>22</sup>

In 1596, following the death of Hidenaga and his successor Hideyasu, the Kobori moved to Rokujizō in Fushimi 伏見六地藏, to serve Toyotomi Hideyoshi. It was probably around this time that Enshū became acquainted with Furuta Oribe, who also had a residence in Rokujizō, and that Enshū started his study of Zen Buddhism with Rinzai priest Shun'oku Sōsen 春屋宗園 (1529–1611). Sōsen was the abbot of the Daitoku temple 大徳寺 in Kyoto and befriended many famous *chanoyu* masters like Imai Sōkyū 今井宗久 (1520–1593), Rikyū, and feudal lords like Kuroda Yoshitaka 黒田孝高 (1546–1605), chief strategist to Hideyoshi. He is also known as the instructor of Takuan Sōhō 沢庵宗彭 (1573–1645), who was exiled by Tokugawa Hidetada, but pardoned by Iemitsu, who took a great liking to him.

As Mori points out, some sources say that Enshū started his study of Zen Buddhism as early as age fifteen or sixteen.<sup>23</sup> This is very well possible, as it is also quite certain that he started his study of *chanoyu* before moving to Fushimi; it is however not likely that at such a young age he would have regularly travelled from Kōriyama to either Kyoto or Fushimi. It is therefore more plausible that he started his study with both men after moving to Fushimi, around the age of seventeen.

The first record of a tea gathering organized by Enshū himself dates to the 24<sup>th</sup> day of the second month of 1599, three years after he moved to Fushimi, and can be found in the record of Hisamasa's son Hisayoshi 久好 (?–1633).<sup>24</sup> Next to this entry, Enshū appears again in Hisayoshi's records as a host in 1601. He also appears as a guest in 1599, and twice in 1602.<sup>25</sup>

The entry from the sixth day of the third month of 1602 is also the first entry in which Enshū appears with Oribe. They travel to Yoshino 吉野 in Nara to view the cherry blossoms and commemorate Rikyū. During the gathering Enshū performs a Kusemai dance 曲舞 while Oribe accompanies him on the taikō drum.<sup>26</sup> As there only exist a limited number of trustworthy sources today that concern tea gatherings, the fact that this entry is the earliest proof of a connection between Enshū and Oribe does not mean that their relationship did not start earlier. It would appear from the purpose and details of their gathering that they were already closely acquainted at that time.

After 1602, there is a gap of 16 years until 1618, during which Enshū does not appear in any of the existing records. The above entries are therefore the only sources concerning Enshū's *chanoyu* activities until his late twenties. Fukuya Nobuko claims in her detailed and informative work, *Kobori Enshū no chakai*, that there are no sources concerning Enshū's activities in the Genwa period 元和 (1615–1624) and that there is a gap of 25 years.<sup>27</sup> That is a correct assumption when discussing only the

gatherings Enshū organized himself, but the *Hōkō-densho* and *Matsuya-kaiki* records show that Enshū was a guest at gatherings in 1618 and 1622, and more importantly, performed a *daisu sadō* ceremony 台子茶道, the most official *chanoyu* ceremony, in 1619.<sup>28</sup> Enshū performed this at the residence of Doi Toshikatsu 土井利勝 (1573–1644), who in 1610, had been appointed *rōju* 老中 or ‘Elder’ of the shogunate and at the time of this gathering was one of the most important advisors to shogun Tokugawa Hidetada 徳川秀忠 (1579–1632). There is great significance in his participation in this particular gathering as it proves his close connection to the absolute inner circle of the shogun. This entry also shows that although during the Genwa period Enshū did not appear often in the *chanoyu* records of commoners like the Matsuya family, he was clearly regarded as a sufficiently experienced practitioner of *chanoyu* by members of the upper-tier warrior class.

According to Mori Osamu in *Kobori Enshū*, Enshū also assisted shogun Hidetada at a three-day *chanoyu* gathering the latter organized at Edo castle in 1620.<sup>29</sup> The source Mori uses, *Edo oshiro osuki no sho* 江戸御城尾数寄之書 is in private possession and cannot be found in any of the national archives or other databases.<sup>30</sup> For this reason it is difficult to judge its value, but considering Mori’s status as a member of the Cultural Property Protection Committee it is also difficult to ignore it. If this source is reliable, this would be a strong indication that already at the age of 41, only four years after Furuta Oribe had committed *seppuku*, Enshū was regarded by the shogun as one of the foremost *chanoyu* masters in the country and that he not only served shogun Iemitsu, as is generally known, but also his father Hidetada when the latter was still in office.

The research on the history of *chanoyu* is greatly troubled by a lack of reliable sources and is mostly based on the records of commoners like the Matsuya family. In the Edo period (1603–1868), the Matsuya were still widely recognized as experts on *chanoyu*, but compared to the end of the sixteenth century, they were less often invited to gatherings with participants of the highest level of the shogunate, and they simply did not have the same strong connection with Edo, as they had with Kyoto. The fact that Enshū did not appear much in their records during the Genwa era shows he was not very active in this field, but is also caused by the fact that he just did not take part in those events that were recorded by the Matsuya and others.

From 1626, Enshū starts to appear regularly again in various records, but although he organized 35 gatherings in 1626 and 34 in 1627, there are also years that he does not appear in any records at all.<sup>31</sup> For some years this can be explained by his personal



circumstances. In 1629 for instance, he was occupied with the redevelopment of the West Citadel of Edo Castle, but for other years there does not seem to be a clear explanation, except for a simple lack of available sources.

Enshū started to organize *chanoyu* gatherings on a larger scale from around 1626, three years after he was appointed governor of Fushimi. It seems that his appointment as governor, which made it necessary for him to associate with people from different classes in the territory he governed, and the increase in the number of gatherings he organized are in some way related. The broad range of guests Enshū invited to his gatherings, ranging from higher ranking officials of the warrior class, to merchants, medical doctors, artists, craftsman and members of the clergy, as is shown by Fukaya,<sup>32</sup> seems to confirm this assumption.

Enshū continued to organize tea gatherings until about a month before his death in 1647, and he seemed to have enjoyed its practice at a later age.<sup>33</sup>

### 3. Kobori Enshū, *Chanoyu* Master of the Realm

Almost every work concerning Kobori Enshū mentions that he was the official *chanoyu* master of Tokugawa Iemitsu,<sup>34</sup> but in the *Tokugawa Jikki* 徳川実紀, the official record of the Tokugawa family, there is no entry indicating that he held such a position. The simple fact is that there did not exist an official position as ‘tea master of the shogunate’ in the Tokugawa administration.

*Chanoyu* practice had become an integral part of the social life and etiquette of families belonging to the upper-tier warrior class and already during the time of Ieyasu, the Tokugawa employed officials known as *chadō* 茶堂, who took care of the shogun’s tea houses, utensils, *chanoyu* instruction, ceremonies and so on. In 1632, under the rule of Iemitsu, the shogunate implemented a new system in which officials known as *osukiya-gashira* 御数寄屋頭, supervised all of these tasks at Edo castle.

In the records of Enshū’s own *chanoyu* gatherings, five men appear who are called *chadō* of Edo castle 江戸城茶堂, and whose names are given as: Kyūsei 休盛, Risai 利齋, Kyūmu 休務, Yōko 養古, and Sōen 宗円, without any other specification of who they were.<sup>35</sup> The word *chadō* was used at this time to refer to the *osukiya-gashira* and these five men were the officials responsible for everything having to do with *chanoyu* at Edo Castle. Of these five *chadō* only Sōen appears more than once in these records. None of these men appear in other sources related to Enshū and there is no evidence that suggests that Enshū instructed them or was in any way involved in supervising their professional activities.



The idea that Enshū was the *chanoyu* master of the shogun is mainly based on the fact that in 1636, at age 57, Enshū was summoned to perform a *chanoyu* ceremony for shogun Iemitsu at the shogun's Shinagawa Villa. It seems justified to question why one official ceremony for Iemitsu would make Enshū in particular the shogun's official *chanoyu* master, because there are a number of other officials of the shogunate whom Iemitsu met with for the purpose of engaging in *chanoyu* gatherings. Examples of this are Elder Kutsuki Tanetsuna 朽木種綱 (1605–1660) whom he met 12 times and Hotta Masamori 堀田正盛 (1606–1651), another key figure of the shogunate, whom he met no less than 22 times for this purpose.<sup>36</sup> Iemitsu met with these men considerably more than with Enshū, yet these men are not considered to have been Iemitsu's tea instructors. This may be due to their elevated position within the shogunate or the fact that they did not leave a name for themselves as *chanoyu* masters in the way Enshū did. Nevertheless, in comparison to Iemitsu's many visits to them, it seems justified to question why one official ceremony for Iemitsu would make Enshū his official *chanoyu* master. None of the works about him give a satisfying answer to that question. To the author it seems more likely that he was granted that honour for his work on the design and construction of the villa.

Next to this occasion, there is only one other record of Enshū being summoned by Iemitsu to perform a ceremony, which was in 1643. Although it is very well possible that there were a number of unrecorded gatherings, two recorded ceremonies for Iemitsu seems a meager number compared to the 22 times Iemitsu summoned Hotta.

Enshū was obviously not Iemitsu's official *chanoyu* master, but it is clear from the *Sadōshiso-densho* that Enshū was counted among the four fathers of *chanoyu* by his contemporaries and was regarded as the greatest *chanoyu* master of his generation.<sup>37</sup> As a high-ranking official of the shogunate, architect, garden designer and *chanoyu* master, he had a close connection to the imperial court and also to the inner circle of the shogunate, maybe already as early as in 1620 when he supposedly assisted Hidetada. Moreover, since 1624, when he became governor of Fushimi he had been one of the people responsible for the area of Uji 宇治 where most tea was cultivated and almost all *daimyō* had their private tea plantations.

Enshū was in many ways connected to the world of *chanoyu* and the *Hankanfu* 藩翰譜, a work written by Arai Hakuseki 新井白石 (1657–1725) in 1702, describes him as someone with unparalleled skills in the way of *chanoyu*, calligraphy, poetry, and with an eye for rare utensils.<sup>38</sup> Arai based this work mainly on tradition and many of its entries are incorrect, but this does give an impression of the way in which Enshū was

viewed by his contemporaries.

In the less than two years that Enshū was appointed commissioner in charge of solving the Great Kan'ei Famine, he organized fifty *chanoyu* gatherings in which essentially everyone of importance in the shogunate participated. This is the ultimate proof of Enshū's elevated position in the shogunate and the world of *chanoyu*. Enshū's ideas about *chanoyu*, its utensils and architecture consequently spread nationwide and made him the most influential *chanoyu* master of his generation.

Enshū did not occupy an official position as *chanoyu* master of the shogun, an office that in the Kan'ei period was fulfilled by lower ranking officials that were known as *chadō* or *osukiya-gashira*. He was, however, widely acknowledged by his contemporaries as the foremost *chanoyu* master of the realm.

#### 4. Tea Rooms before Enshū, Rikyū's Time Period

One of the most distinctive features of *chanoyu* gatherings is arguably the usage of rooms that are specifically designed for this purpose. For a correct understanding of the role that Enshū played in the development of the tea room, it is necessary to start with an explanation of the tea rooms that were designed and used by his predecessors, but an almost complete lack of contemporary sources seriously complicates this kind of discussion.

At present, there exists only one tea room that is attributed to Rikyū, a two-tatami room with a *sumi-ro* 隅炉 that is known as Tai-an 待庵. At present, Tai-an is located at Myōki-an temple 妙喜庵 in Yamazaki, Kyoto, and it has been designated a national treasure. There is no actual proof that this tea room was designed by Rikyū himself and it is also not exactly clear in what year it was constructed. The value of this tea room lies in the fact that it is both the oldest remaining tea room with a nijiri-guchi 躡口, and the oldest remaining two-tatami tea room, and as such it represents the developments in the tradition of *chanoyu* at the end of the sixteenth century.

There are two sources that are used to support the claim that Rikyū designed Tai-an. The first is the oral tradition of Myōki-an, that says that it was built by Rikyū for Toyotomi Hideyoshi at the time of the Battle of Yamazaki 山崎の戦, in 1582. At that time, Rikyū possessed a house in the vicinity of Myōki-an and according to this tradition, Tai-an was moved to its present location after Rikyū had left the area.

The other source that is used to support this claim is a map of 1606, known as the Hōshakuji-ezu 宝積寺絵図.<sup>39</sup> This map, dating from 24 years after the Battle of Yamazaki, indicates that there was possibly a tea room at the spot of the present

temple, but it does not show the size or structure of this construction and is therefore far from a direct link to Rikyū. Later records also show that there was a tea room at Myōki-an, but that this structure did not match the present Tai-an and further weakens this theory.<sup>40</sup>



Whether Tai-an is or is not a tea room designed by Rikyū, it is a good example of the simple and rather rough tea rooms of just two and three tatami known as *sukiya* 数寄屋 that came into fashion at the end of the sixteenth century.

Yamanoue Sōji 山上宗二 (1544–1590), a student of Rikyū, explains in his own tea record, the *Yamanoue Sōjiki* 山上宗二記, that Rikyū told him that these small rooms were the essence of the tea ceremony and this seems to have been the general consensus at that time.<sup>41</sup> This statement is often misunderstood as meaning that Rikyū was the first to design these kind of rooms, but there is no proof of that. There is a lot unknown about this period and there seems to be a tendency to credit Rikyū, the most famous *chanoyu* master of this period, with almost every development that occurred and can not be explained. It is important to realize that according to the same *Yamanoue Sōjiki*, Hideyoshi employed no fewer than eight tea masters and it is inconceivable that only one of them had the aptitude to develop and innovate.<sup>42</sup>

Another new development at the end of the sixteenth century was the usage of the so-called *daime-datami* 台目畳, a tatami of approximately 3/4 the length of a standard tatami. The *daime* is the minimum size of space needed to prepare tea, but as a consequence of its smaller size, the *daisu* shelf used for official ceremonies cannot be used. This meant a separation from the official ceremonies performed in the stately rooms or *shoin* 書院 of the warrior class and the nobility.

Rikyū was not the only tea master who designed small rooms, and it is clear from the *Matsuya-kaiki* and others that their usage was widely spread. He did, however experiment with extremely small rooms and Sōji explains that Rikyū surprised the people of Kyoto when he designed what is called a ‘one-and-a-half’ tatami room. This seems to imply that he was the first to have done that. His example was, however, not followed by many and it is difficult to find a room of that size in later times.

What is clear is that at the end of the sixteenth century, alongside the performance of *chanoyu* in *shoin* rooms for more official occasions which continued as before,

there was also a movement towards the development of smaller and simpler tea rooms. It became common to use clay walls 土壁 without wallpaper, to make windows by leaving a part of the building's walls unplastered, showing its structure, known as *shitaji-mado* 下地窓, to show the structure of a part of the roof instead of having a closed ceiling, a practice known as *keshō-yane-ura* 化粧屋根裏, and the pillar and style of the alcove or *tokonoma* 床の間 were made of natural wood instead of lacquered and square-shaped treated timbers as was the case with *shoin* rooms.

The rooms became smaller, simpler, rougher and in a way resembled a romanticized version of the dwellings of a recluse. This was a new development and this type of design became known as 'sōan' 草庵. *Sōan chanoyu* did not replace *shoin chanoyu*, but was performed by the same people at different occasions: The *shoin chanoyu* at official gatherings to entertain important guests, and the *sōan chanoyu* as a more aesthetic pursuit.



*sōan* alcove with *dai*



*keshō-yane-ura* (right)



*shitaji-mado*

## 5. Tea Rooms before Enshū, Oribe's Time Period

Oribe's usage of materials for tea rooms did not differ much from his mentor Rikyū, except for his incidental usage of bamboo as room pillars, but as previously discussed by the author in *Furuta Oribe, Feudal Lord and Tea Master, The Development of Chanoyu after Rikyū*,<sup>43</sup> the tea rooms designed by Furuta Oribe had a number of characteristic features that were not found (or less so) in the tea rooms preferred by Rikyū and his contemporaries. The most noticeable difference is that he did not follow the trend of designing extremely small tea rooms. On the contrary, Oribe actually designed an extra space known as *shōban-seki* 相伴席 that enlarged the room without changing its fundamental structure. This *shōban* space was used by the retainers who accompanied a feudal lord, so that they could assist their lord without actually being present in the tea room itself. Another function of the *shōban* space was to give the somewhat confined room (in Oribe's case usually about three tatami) a larger appearance when thought necessary. It was the most noticeable innovation Oribe made to the tea room, but it was not widely followed by others.

Oribe also started a new custom of changing rooms during the tea gathering. After

the first stage usually taking place in a *sukiya*, he would have his guests move to a room known as *kusari-no-ma* 鎖の間, of which the design was a mix of an official *shoin* room and a *sukiya*. The gathering would typically end either in that room or the guest would move to a *shoin* room. The usage of this kind of room gained wide popularity among the members of the elite of the warrior class, not in the least because the use of an extra room offered the possibility to display more artifacts. It is often claimed that Rikyū opposed this practice but there is no proof of that except for a widely quoted entry in the *Nanpōroku* 南方録, which is unreliable.<sup>44</sup>

Another characteristic is Oribe's use of windows. He made use of the effects of light-fall by placing windows strategically around the tea room and made the room considerably brighter than was the case with the designs by Rikyū and his contemporaries.



En-an 燕庵

(the *shōban-seki* can be seen on the left)a *kusari-no-ma*

Oribe, a feudal lord himself, took into account the needs of the upper-tier warrior class. In the *Furuta-Oribe-tsukasadono-monsho* (古田織部正殿聞書), a collection of writings concerning Oribe's *chanoyu* collected by his students, it is explained that when entertaining guests of high social status known as '*kijin*' 貴人, the smallest room to be used was that of three-tatami-daime.<sup>45</sup> Miyashita Harumasa gives a list of 26 designs of tea rooms that were designed by Oribe and out of these, 13 were of a three-tatami-daime rooms and not one was smaller than two-tatami-daime.<sup>46</sup>

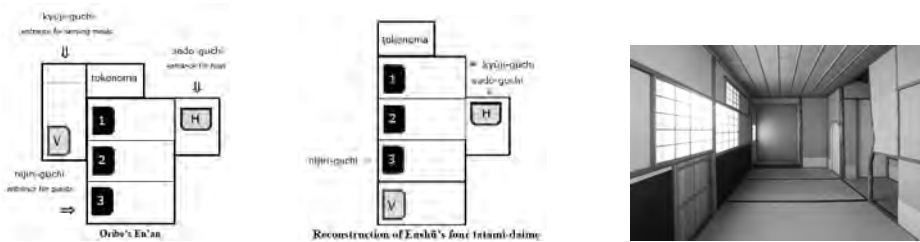
En-an 燕庵 which appears in the above pictures, is the only tea room designed by Oribe that still exists today. He gave it to his brother-in-law Yabunouchi Kenchū 藪内 劍仲 (1539-1627) and it was moved to Hiroshima, in 1814. It is a three tatami-daime *sukiya*, with a *shōban-seki*, is connected to a *Kusari-no-ma* and has ten windows. It is a splendid example of all the characteristics of Oribe's tea room design.

As Murai Yasuhiko concludes, Oribe was very much aware of the fact that at the beginning of the Tokugawa period under the reign of Hidetada, social conventions had become stronger and the Tokugawa tried to establish a strict social hierarchy that would strengthen their control over the country.<sup>47</sup>

## 6.1 Enshū's Tea Rooms, Four-tatami-daime Sukiya

The rooms that Enshū designed can be divided in smaller *sukiya* rooms in the *sōan*-style, and rooms of four-and-a-half tatami and larger, that are best described as *shoin* rooms with a *sōan*-style twist. This chapter will discuss the first category.

From the *Matsuya-kaiki* and other records, it is clear that Enshū preferred to use four-tatami-daime rooms, but none of the rooms he designed have survived until the present.



Oribe preferred to attach a *shōban-seki* to his room (left; V), but Enshū incorporated that one-tatami space into it, without a *fusuma* to close it off (bottom; V). Above this tatami he placed a *keshō-yane-ura* ceiling to indicate its humble position in the room.

Enshū also moved the *daime temae-za* 点前座 on which the tea was prepared, in front of the seat of the second guest. This way, all guests had a good view of the tea ceremony and it also created a space in the wall in front of the *tokonoma* that he used to add a *kyūji-guchi* 給仕口, an entrance to serve the meals that are part of the ceremony. In Oribe's room the *shōban-seki* had been used for this, which meant the guests had to move to the further side of the room to eat and later after they that finished, they had to move back again. Enshū avoided this situation through this rather practical innovation.

Enshū kept the *nijiri-guchi* in the same spot in front of the space for the third guest, but because the size of the room had changed, this was no longer the corner of the room, as was until then the usual place for a *nijiri-guchi*, but had become its center.

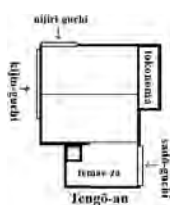
Enshū had created a room that was practical to use and took in account the needs of the members of the upper-tier warrior class, who were usually accompanied by their retainers.

## 6.2 Enshū's Tea Rooms, Sukiya Remaining at Present

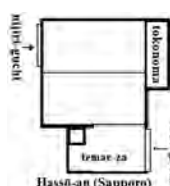
There are four *sukiya* designed by Enshū that remain today; Tengō-an 転合庵 at Tokyo National Museum, Hassō-an 八窓庵 at Nakajima park in Sapporo, Yōsui-tei 擁翠亭 at the Museum of Furuta Oribe in Kyoto and Konchin-in Hassō-seki 金地院八窓



席 at Nanzen temple, also in Kyoto.



Tengō-an is a two-tatami-daima room with a *mukōgiri* 向切, that Enshū designed after he was presented with the tea jar ‘Odaimyō’ by Prince Toshihito as was discussed in chapter 1. Tengō-an is an extremely small room and it shows that members of the upper-tier warrior class and the imperial court enjoyed the smaller *sukiya* rooms and that notwithstanding their elevated status, it was not necessary to create larger rooms to welcome them. Enshū did, however, make one adjustment to welcome the prince: He added a so-called *kijin-guchi* 貴人口. This was an entrance of two paper sliding doors next to the *nijiri-guchi* which was used by guests of high status who could walk into the room and did not have to ‘crawl’ into it. The *kijin-guchi* itself was not an invention of Enshū, but already existed.



Hassō-an was moved to Nakajima park in Sapporo, in 1935. It has the exact same floorplan as Tengō-an, and the only important difference between the two rooms is that Hassō-an does not have a *kijin-guchi*. This seems to indicate that Enshū made this addition in honour of the visit of the prince. Together with Tengō-an, Hassō-an is also proof of the fact that Enshū designed rooms smaller than three-tatami-daima.



Yōsui-tei is a standard *sukiya* of three-tatami-daima, but it is in two ways characteristic of Enshū’s taste: firstly, it has the *nijiri-guchi* situated in the center of the wall and not in a corner, and second, the room has a large number of windows. Yōsui-tei has no less than thirteen windows, which is a larger number than any other



*sukiya* in the country. Yōsui-tei was kept in storage for 140 years and only in 2015 was it re-discovered and rebuilt under supervision of Nakamura Masao 中村昌生, a well-respected specialist on the history of Japanese tea rooms.



Konchin-in Hassō-seki is a room, that although it is called the ‘eight window room’, does not have eight windows. It actually has windows over the whole outside wall, which makes it exceptionally bright. It was not originally built by Enshū, but he refurnished an existing room at the request of monk Ishin Sūden. Nevertheless, of all the rooms introduced in this chapter, it is the one closest to Enshū’s image of court inspired elegance. Hassō-seki is a three-tatami-daime room, with the *temae-za* next to the *tokonoma*. For the posts of the *tokonoma* a pine tree and an oak were used, and for the pillar of the *temae-za*, a cherry blossom tree. The style is black lacquered and altogether this room is a singular surviving example of how Enshū brought elegant and refined elements of the *shoin* into the *sukiya*. The entrance to the room is a *nijiri-guchi*, but it is entered from a corridor which is a fusion of *shoin* and *sōan*. The complete wall on the inside of the room consists of white doors that can be used as *kijin-guchi*.

Because of the lack of sources concerning Enshū’s design of *sukiya*, it is difficult to come to a firm conclusion. The existing sources show that he often used four-tatami-daime rooms, but his example was not widely followed and none of these remain. At first glance, Enshū’s *sukiya* look quite traditional and not very different from his predecessors or contemporaries, but the *tokonoma* of Hassō-seki and the fact that both Hassō-seki and Tengō-an combine the use of a *nijiri-guchi* and *kijin-guchi*, shows that Enshū had the needs of the upper-tier warrior class and the imperial court in mind when designing them. All of his *sukiya* have many windows, or else a few large windows, making the rooms light and pleasant; his example was also followed by many.

## 7. Enshū’s Tea Rooms, Shoin

More than for his design of *sukiya*, Enshū is known for his use of elements of the *sukiya* in *shoin* rooms and vice versa. He incorporated the *temae-za* into the *shoin* and

he brought the shelves of the *shoin* into the *sukiya*. An example of the first is Bōsen-no-seki and of the latter Mittan 密庵, both situated at Daitoku temple.



Bōsen-no-seki is arguably the most famous room designed by Enshū. It is part of Kohō-an which he built in 1612, on the request of monk Kōgetsu Sōgan. The building was named after the Buddhist name of monk Shunoku Sōen, who was the founder of Ryūkō-in temple, and was also Enshū's Zen instructor. It was first built next to Ryūkō-in, but later moved one kilometer west of the main hall. Enshū himself was buried here.

The original Bōsen 忘筌 tea room was destroyed in a fire in 1793. It was carefully rebuilt by Matsudaira Fumai 松平不昧 (1571 – 1818), *daimyō* of Matsue, and a famous *chanoyu* master himself.

Bōsen is a *shoin* of twelve tatami, with a *temae-za* and a *ro* cut next to the *tokonoma*. The *tokonoma* itself, the ceiling and the walls of the room are in accordance with *shoin* architecture, but by adding a *temae-za* and *ro* to that, Enshū created an unconventional fusion of *sōan* and *shoin* style architecture. This room is therefore an excellent example of Enshū's unique and innovating sense of design.

The room is entered from an outside corridor and through a sliding door, not a *nijiri-guchi*. It has a *chōzubachi* 手水鉢 water basin for purifying one's hands before entering the tea room, which is a common feature of the *sukiya*. This basin is, however installed in such a way that even though the corridor is partly lowered, it is difficult to use. Next to the *chōzubachi* are stepping stones and if one approaches the room from this side, the *chōzubachi* could be used, but that is not the intention which it seems to have been designed.

A paper window is installed over the whole length of the corridor, but the lower part of it is open, and if one were to use the stepping stones this could function as a *nijiri-guchi*, but that, again, is not the purpose of this setting.

The whole landscape is made to look like the garden of a *sukiya*, but is in fact an excellent example of the unique way in which Enshū played with the conventions and introduced a new concept of appreciation of *chanoyu*, combining both the elegance of the *shoin* room, with the pure simplicity of the *sukiya*.

There is one more existing example of how Enshū brought the *sukiya* to the *shoin*, or rather brought the *shoin* to the *sukiya*, and that is a room called Mittan.



Mittan is a room of four tatami-daime that has all the elements of a *shoin* room. The sole reason for the construction of Mittan was to display a scroll by the hand of the Chinese monk Mittan Kanketsu 密庵咸傑 (1188-1186), and for that purpose the room has a prominent tokonoma. But it not only has a *tokonoma*, it also has both a *chigaidana*-shelf 違棚, and a *tsuke-shoin* shelf 付書院. Its walls are papered with paintings by Kanō Tanyū 狩野探幽 (1602–1674) and the doors of the *chigaidana*-shelf were painted by Shōkadō Shōjō 松花堂昭乗 (1584-1639), two of the most famous painters in Japanese history. It would be a perfect example of a most elegant and refined *shoin*, except for the fact that it has a daime *temae-za* and a *ro* added to its design.

Enshū's design combining *sukiya* and *shoin* architecture, like that of the above two rooms, has been copied and innovated in many ways. Not only in the world of *chanoyu* or by members of the warrior class, it has had a lasting influence on Japanese architecture as a whole.

## 9. Conclusion

At the end of the sixteenth century, *chanoyu* practice had become an integral part of the social life and etiquette of families belonging to the upper-tier warrior class. In the seventeenth century, under the rule of the Tokugawa, Japan transitioned from a state of continuous warfare, to a rigidly hierarchical society in which social movement was discouraged and strict rules and etiquettes were enforced for all social classes.

Rikyū was succeeded as tea master of the realm by Furuta Oribe, a feudal lord who was in turn succeeded by another feudal lord, Kobori Enshū.

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 and he certainly did not exclude commoners from its practice. What occurred instead was an institutionalization of differences in the treatment of individual guests depending on their social status in which he just followed the conventions of Tokugawa era.

Oribe designed larger rooms, with a greater number of windows than Rikyū and his contemporaries. To fit the needs and interests of the members of the upper-tier warrior class and their entourages, he also designed the *shōban-seki* and the *kusari-no-ma*, a room in between a *sukiya* and a *shoin* that was soon adopted by the members of the elite.

By adjusting *chanoyu* to the conventions of his time and adding his own sense of design, Oribe laid the basis for a new style of *chanoyu* practice for the elite of the warrior class, that was continued by his student Kobori Enshū.

Enshū had a great talent for architectural and garden design, and through his work as a *sakuji-bugyō* he became acquainted with and appreciated by members of the clergy, the imperial court, the warrior class and even shogun Iemitsu.

Enshū moved up the ranks and when he was appointed governor of Fushimi, he obtained an important position within the administration of the shogunate, and at the same time in the world of *chanoyu*, as the magistrate responsible for Uji.

He interacted with most of the people of political and cultural importance of his time, and his way of *chanoyu*, and his ideas concerning architectural and garden design spread nationwide and set a new standard of *chanoyu* appreciation.

From the design of his tea rooms, it is clear that he regarded *chanoyu* as an aesthetic pursuit that was to be performed in smaller *soan*-style rooms, albeit not as small and rough as those of Rikyū and his contemporaries, but that he also understood its importance as a part of the lifestyle and social etiquettes of the upper-tier warrior class.

Like Oribe, he used a large number of windows and experimented with the effects of light, but unlike Oribe he incorporated elements of *shoin* architecture to the *sukiya* like the lacquer styles he used for the *tokonoma*. Conversely, he applied the rules of the *sukiya* to the more official *shoin*, creating a *sōan* influenced *shoin* which made it easier to combine *chanoyu* practice with other aesthetic pursuits and the social events of the elite. This was an example that was widely followed and has had a lasting influence on Japanese architecture.

Enshū did not set out to create a practice of *chanoyu* for the warrior class, and he often associated with members of other classes, as is clear from the records of his gatherings. He was however, strongly influenced by the delicate and refined culture of the imperial court, and made the tea rooms less rough and more elegant, a form of design that was widely appreciated by the warrior elites and the imperial court. Enshū also played a profound role in the development of *chanoyu* utensils, but, this will be the subject of a forthcoming article by the author.

Enshū greatly influenced Japanese architecture and garden design, and although he was not officially the *chanoyu* master of the shogun, he was widely regarded as the foremost *chanoyu* master of the realm and was in that sense the successor of Rikyū and Oribe.

- 
- 1 At the time of Kobori Enshū the tea ceremony was usually referred to as ‘*suki*’ 数奇 (寄) or ‘*chanoyu*’ 茶湯.
  - 2 Hidenaga was a brother of Hideyoshi from, according to most sources, a different mother. There is also a theory that they had different fathers. Owada Tetsuo 小和田哲男 (1985). *Toyotomi Hideyoshi* 豊臣秀吉. Chūōkōronsha 中央公論社, Tokyo. p.67
  - 3 Mori Osamu 森蘊 (1967). *Kobori Enshū* 小堀遠州. Yoshikawa Kōbunkan 吉川弘文館, Tokyo.p.19.
  - 4 Idem. p.16.
  - 5 Hideyasu was the second son of Hidenaga’s elder sister sister Tomoko 智子 (1524–1625).
  - 6 According to Kuwata Tadachika, Hideyasu died of smallpox or measles. Kuwata Tadachika 桑田忠親 (1971). *Taikōkashindan* 太閤家臣団. Shinjinbutsu-ōraisha 人物往来社, Tokyo. p.25
  - 7 After the death of Hideyoshi, Takatora served Tokugawa Ieyasu 徳川家康 (1543–1616) and would in 1600 become lord of the Imabari domain 今治藩 at Shikoku (70,000 *koku*, later increased to 200,000). In 1608, he was transferred to the Tsu domain 津藩 (220,000 *koku*).
  - 8 Enshū is another name for Tōtōmi province.
  - 9 Left: with courtesy of the Kobori Enshū-ryū School of Tea Ceremony. Right: by the author.
  - 10 The building of Sentō Imperial Palace were destroyed by a fire in 1854. The gardens remain, but large parts were later altered by Go-Mizunō.
  - 11 Ryūkō-in is a sub-temple of Daitoku temple 大徳寺 in Kyoto.
  - 12 Sōgen was a child of Tsuda Sōgyū 津田宗及 who with Sen no Rikyū and Imai Sōkyū 今井宗久 (1520-1593) was known as one the three *chadō* 茶堂 or *chanoyu* masters of Hideyoshi.
  - 13 Misawa no Tsubone fulfilled this task together with Yajima no Tsubone 矢島局 (?-?), who in 1656, became the second lady to reach the rank of *Jōrō Otoshiyori* 上臈御年寄, the highest rank at the Inner Palace, but was exiled in 1675 after poisoning two of her rivals. This rank was the equivalent of that of *rōjū* 老中 or ‘Elder’ for man.
  - 14 Urabe Noriko 卜部典子 (1988). *Jinbutsujiten: Edo-ōoku-no-onnatachi* 人物事典 江戸城大奥の女たち. Shinjinbutsu-ōraisha 新人物往来社, Tokyo. p.203.
  - 15 The *Hōkō-densho* 甫公伝書 is part of the *Sadōshiso-densho* 茶道四祖伝書, which was written by Matsuya Hisashige 松屋久重 (1567-1652). It discusses Rikyū, Furuta Oribe 古田織部 (1543–1615), Hosokawa Sansai 細川三斎 (1563–1646) and Enshū as the four fathers of *chanoyu*. Hisashige also wrote part of and edited the *Matsuya-kaiki* (see note 19) on which the *Hōkō-densho* is largely based. Overall, these two records are regarded as reliable sources, although there is some discussion about the accuracy of some dates.
  - 16 Matsuyama Ginshōan 松山吟松庵 (1974). *Sadōshiso-densho* 茶道四祖伝書. Shibunkaku 思文閣, Kyoto. p. 299.

- 
- 17 In the original text, Enshū says that he was ten years old when he met Rikyū, but this is his age according to the *kazoedoshi* 数え年 calculation method, including the year of birth.
- 18 Mori (1967), p.32.
- 19 The *Matsuya-kaiki* is a collection of records of *chanoyu* gatherings written by three members of the Matsuya family from Nara, The Matsuya were a family of lacquer artists and *chanoyu* connoisseurs. The *Matsuya-kaiki* consists of the records of Matsuya Hisamasa 松屋久政 (1521-1598), starting in 1533, his son Hisayoshi 久好 (?-1633), and Hisashige himself, who edited their records after Hisayoshi died and attached his own. The *Matsuya-kaiki* ends in 1650. Hisashige also wrote the *Sadōshiso-densho* (note15), Overall, these two records are regarded as reliable sources, although there is some discussion about the accuracy of some dates.
- 20 Sen Sōshitsu 千宗室 *et all* (1967). *Sadō-koten-zenshū part 9 Matsuya-kaiki* 茶道古典全集 9 卷 松屋会記. Tankōsha 淡交社, Kyoto. p.182, entry of the 17<sup>th</sup> day of the eight month, 1593.
- 21 Matsuyama (1974). p.247. Entry of the third day of the second month. Interestingly, this entry does not appear in Hisamasa's own record.
- 22 Sen Sōshitsu 千宗室 *et all* (1967). p.2, entry of the thirteenth day of the second month, 1537.
- 23 Mori (1967). p.36.
- 24 Sen Sōshitsu *et all* (1967). P.169. / Matsuyama (1974). P.248.
- 25 Matsuyama (1974). P.249-254. As a host on the eleventh day of the twelfth month, 1601; as a guest on the sixth day of the third month of 1599, the twelfth day of the fifth month of 1602 and the eleventh day of the twelfth month of the same year.
- 26 Kusemai 曲舞, is a form of dance originating from the beginning of the Muromachi era.
- 27 Fukaya Nobuko 深屋信子 (2009). *Kobori Enshū no chakai* 小堀遠州の茶会. Kashiwa Shobō 柏書房, Tokyo. P.202.
- 28 Matsuyama (1974). P.254-257. Entries of 1618, third month, third day; 1619, ninth month, sixth day; 1622, tenth month 29<sup>th</sup> day.  
Sen Sōshitsu *et all* (1967). P.222. Only the entry of 1619, ninth month, sixth day.
- 29 Mori (1967). p.19.
- 30 Mori passed away in 1988 and the author has not been able to obtain access to this source.
- 31 Based on Fukuya (2009).
- 32 Fukuya (2009). p. 27.
- 33 Yamashita Noboru 山下龍 (2017). *Oribe, Feudal Lord and Tea Master, The Development of Chanoyu after Rikyū*. 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.
- 34 Iguchi Kaisen 井口海仙 *et all*. (2010). *Sadō daijiten* 茶道大辞典. Tankōsha 淡交社, Kyoto.p.453. There are a large number of sources that state this, but the example of a leading encyclopedia like the *Sadō daijiten* shows that this theory is generally accepted.
- 35 Fukuya (2009). p. 568-583.
- 36 Fukuya (2009). p. 562-565.
- 37 See note 21.
- 38 Arai Hakuseki 新井白石 (1702). *Hankanfu* 藩翰譜. National Archives of Japan, Digital Library. p.69-71.

- 39 Suzuki Tsutomu 鈴木勤 et al. (2000) *Ketteiban Ochanokokoro 6, Chashitu to Roji* 決定版お茶の心 6. 茶室と露地. Sekaibunkasha 世界文化社. p.18.
- 40 Ibid.
- 41 Kuwata Tadachika. 桑田忠親 (1971). *Sadōkotenzenshū, Part 6, Yamanoue Sōjiki* 茶道古典全集, 山上宗二記, 第六卷. Tankōshinsha 淡交新社. Kyoto: p.99-104.
- 42 Ibid: p.105
- 43 Yamashita (2017)
- 44 Yamashita Noboru (2017) *Tea Saint: The Image of Sen-no-Rikyū in the Yamanoue Sōjiki, Rikyū's Way of Tea Explained by His Foremost Student*. 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.
- 45 Ichino C. 市野千鶴子 (1976). *Furuta-Oribe-chasho 1, Furuta-Oribe-tsukasadono-monsho* 古田織部茶書 1, 古田織部正殿聞書. Shibunkaku 思文閣, Kyoto.: 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
- 46 Miyashita Harumasa 宮下玄覇 (2014). *Furuta Oribe no Sekai* 古田織部の世界. Miyobi Shuppansha 宮帯出版社, Kyoto. p: 148-151
- 47 Murai Yasuhiko 村井康彦 (1983) . *Sadō-shūki part 4 Furuta-oribe-ron* 古田織部論 茶道聚錦 4. Shōgakukan 小学館, Tokyo. p. 66-75





# センター活動報告

## <事業報告 1>

### 第4回外国語プレゼンテーションコンテスト

平成29年11月23日（木・祝日）に言語教育研究センター主催第4回外国語プレゼンテーションコンテストが開催されました。コンテストには発表者、参観者併せて70名ほどの参加がありました。プレゼンテーションは、地元長崎の振興や発展途上国の教育・環境問題などをテーマに行われました。中にはユーモアたっぷりの発表もあり、あらためて聴衆の心に響くプレゼンテーションとはどのようなものかを考える良い機会ともなりました。

今年度のコンテストは、学生が中心となるコンテスト運営への移行を意識して企画し、MCなどを学生が行う初めてのコンテストになりました。また、長崎大学学生と地域にある他の大学の学生が協力してコンテスト当日の進行、運営を行いました。これを機会に交流が生まれ、その後の活動につながっているとの報告を受けています。



(新審査委員の先生方と発表者)



これまではコンテスト応募者は長崎の大学に在学する学生に限定されていましたが、今後は応募できる地域を広げること検討している旨、大会当日の挨拶の中で稲田センター長より説明がありました。来年度以降のコンテストがさらに発展したものとなるように準備を進めていきたいと考えています。今年度は英語と中国語関係の発表のみとなりましたが、他の初習外国語や留学生による発表も増えることを願っています。

第4回プレゼンテーションコンテスト 実施責任者 西原俊明

＜事業報告 2＞

# デラウェア大学 語学研修アンケート結果

2017年8月25日～2017年9月17日派遣

デラウェア大学附属イングリッシュ・  
ランゲージ・インスティテュート

University of Delaware - English Language Institute

(アメリカ合衆国・デラウェア州ニューアーク)

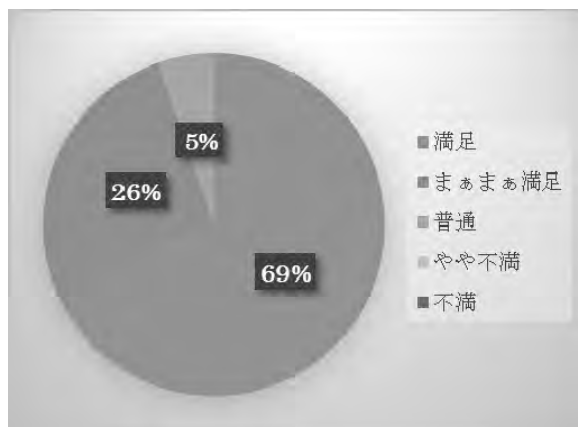
学部生 19 名参加

実施主任者 古村 由美子

本研修参加者からたくさんの感想をいただきました。紙面の都合上一部を抜粋して報告します。

## 研修全体の感想

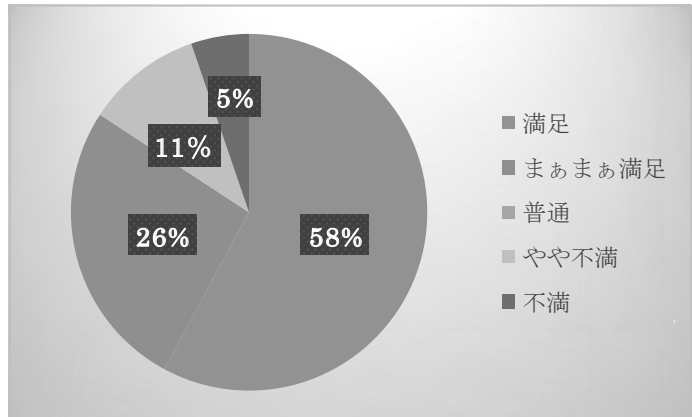
研修全体の感想	
満足	13
まあまあ満足	5
普通	1
やや不満	0
不満	0
合計	19



- 英語を話さざるを得ない状況に身を置くことで自然と会話力が向上し、留学前より格段に話せるようになってよかったと思う。勉強漬けというわけではなく観光する時間も充分にあり、充実した研修だった。
- 授業のクラスがいろんな国の生徒さんと交流できる場であったことが良かったです。しかし午後のアクティビティが去年に比べて暇な時間があり過ぎた気がします。私はホストファミリーに恵まれたので土日もいろんな場所に連れてってもらえましたが、なかなか上手く行っていないところもあると聞きました。
- 非常に良い経験をする事ができた。
- みんなが優しくかったです。
- デラウェア大学で ELI の授業もホームステイも大変充実したものでした。たくさんのことを学べた大変有意義な 3 週間となり満足しています。
- とても有意義な時間を過ごすことができました。英語を使つての意思疎通の難しさを実感しました。
- かなり有意義だったが、やはりワンセメスター（二ヶ月）いたかった。そうでなくてもキリがいいところまで修学できる制度にしてほしい。
- 授業では英語が今まで以上に上達できたと思います。
- 英語の力がついたら実感したとともに 3 週間毎日充実していてとてもいい経験になりました。
- 教室では中国人の学生が大半を占めていたため、ネイティブと話す機会は、先生と話すか、店で店員さんと話すか、ホストファミリーと話すかのみだったと思います。しかし、日本にいても中国人と関わることはほとんどないので、彼らと関わる事ができてよかったと思います。また、彼らと関わることで、中国人の英語は訛りがあってアメリカ人の先生でも聞き取れないことがあることがわかり、自分が話す英語も訛っているかもしれない、もっと勉強しようと思うきっかけになりました。
- アメリカの様々なものを体験できて本当に良かった。大学の雰囲気やそこで出来た友達、アメリカの観光地などとても素晴らしい体験をした
- パーティは正装ではなかった。授業が毎日あって勉強になった。友達もできたし語学力も来た時より向上したと思うので良かった。
- 毎日毎日が充実していて観光も勉強も出来、いい刺激でした。3 週間とても充実していてあっという間でした。もっとあっちにいたかった。

## ホームステイについて

ホームステイについて	
満足	11
まあまあ満足	5
普通	0
やや不満	2
不満	1
合計	15

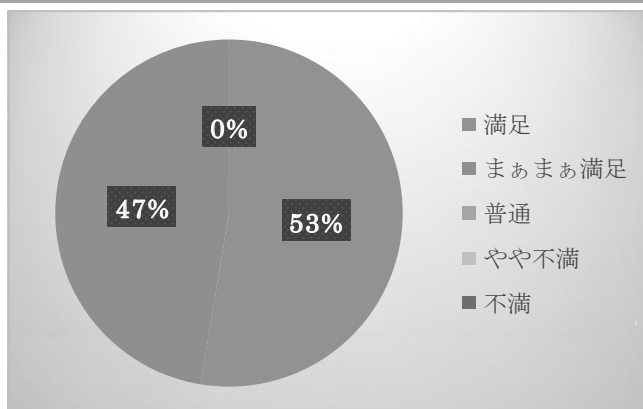


- 食器が汚いのと、食事があまりおいしくなかったのは残念だったが、ホストファミリーは休みの日にいろんな場所に連れて行ってくれ、私たちを楽しませようとしてくれてありがたかった。
- NYやフィラデルフィアなど土日いろんなところへ連れてってもらいました。
- 料理が美味しくなかった。
- ホストファミリーの全員が長崎大学の二人を温かく迎え入れてくださり、大変楽しい3週間を過ごすことができました。ホームステイを引き受け慣れている家庭で、私たちも過ごしやすかったです。出してくださる料理も毎日美味しかったです。事前に連絡していた食べれない食べ物もしっかりの把握してくださって、料理を出してくださっていました。休みの日には、たくさんの場所に連れていってくださり、毎回充実した休日を過ごせていました。ホストマザーの親戚のお家に泊まらせていただいて、スカンディナヴィアン祭りに行かせていただいたり、ホストマザーの職場の博物館に連れていってくださったり、ホストファザーがジップラインに連れていってくださったりと貴重な体験ができました。何か必要な物ができて、買い物に行きたくなったら、快く買い物に連れて行ってくださり、大変助かりました。高校生の娘さん息子さんとも楽しく交流することができました。
- ホストファミリーがとても親切で、留学の間、とても快適に過ごすことができました。休日は、アートフェスティバル、動物園、トランポリン施設に連れて行ってもらい、現地のアクティビティを楽しみました。
- とてもよかった。急にホームステイ先が変更ということもあり不安だったが、かなり親切にしてくれた。食事も最初に希望を聞いてくれたし、週末色々なところに連れて行ってくれた。最初にもう少しだけゆっくり話してと言うべきだったかも。オリエンテーションの際、もう少しメンバー全員でのアイスブレイク時間をとってほしい。やはり気の合う人と同じがよかった。
- 食べ物も毎日冷凍食品でコミュニケーションもなかなか取ってくれなかったです。
- 毎週末どこかへ連れていってくれたり、積極的に話しかけてくださったので自分からも話しやすかったです。またたどたどしい英語でも理解してくれようとしていたり、口語表現を教えてください勉強になりました。
- ホームステイでは、ほかの人の話を聞いていて、自分のホームステイの御家族は良い人達だとわかりました。食事は自分で量を調節することができ、通学も毎日遅刻しないように送って頂きました。
- ホストマザーとファザーが2人とも共働きで家にいることがあまりなかったため休日の外出などやりたいことがあまり出来ませんでした。料理も冷凍食品などが多めでした。感謝はしていますが満足してはいません。



## 学校での授業について

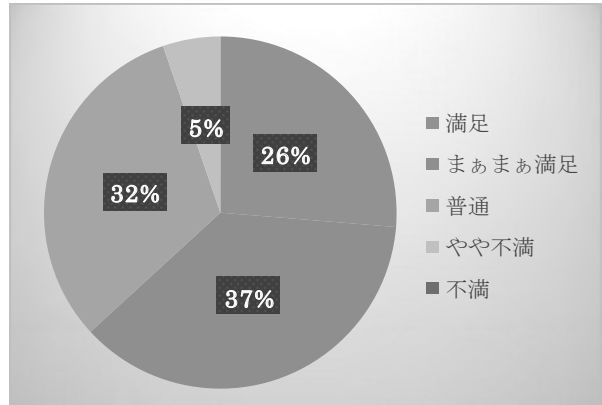
学校での授業について	
満足	10
まあまあ満足	9
普通	0
やや不満	0
不満	0
合計	19



- 日本で習った内容と被っている部分があり、(特に文法) 授業受けなくてもわかるのになあと思うこともあったが、日本語を使わない英語の授業は新鮮に感じた。
- リスニング・スピーキングのクラスもリーディング・ライティングのクラスも大変有意義な授業を受けることができました。他の国から来た留学生の生徒は、授業中に大変積極的に発言しており、刺激を受けました。先生が質問を投げかけた瞬間すぐに複数の生徒が答え始めていて、日本とは違う積極性に驚きました。たとえ答えが違っていても、臆することなく、堂々と発表していました。間違ふことよりも答えないことがよくないという認識があり、日本にも浸透していけば良いと感じました。授業中に分からないところは、積極的に手をあげて、先生に聞くのが頻繁にあったのにも驚きました。まわりの生徒の積極性に負けたくないと自分が次第に授業で積極的に発言するようになっていけました。スピーキングのクラスでは発音の重要性を学びました。今まで自分があっていると思っていた発音も、訂正されることがあり、いい気付きになりました。リーディングの授業では、文章を読んでまとめる、**summary** を書くポイントやメールの書き方を教えてくださり、大変ためになりました。
- 先生がよく面倒を見てくれた。
- 少人数制の多国の学生で、クラスが成り立っており、授業が楽しかったです。先生がとても熱心で、私が理解するまで何度も教えてくれました。
- 自分の先生はとてもよかった。3週間なら教材代もう少しどうにかならないか。
- 色々な国の友達もでき、英語も上達できたと思います。
- 授業の内容は習ったことばかりでしたがずっと集中して聞かないとおいて行かれてしまう緊張感があってよかったです。日本とは違う実践的な授業だった。
- 中国人の学生が多く、お互い母国語の発音で話すためコミュニケーションを取る時に何回か聞き直さなければならないこともありましたが、隣の国の人こんな積極的に話すんだと思い、自分も話せるようになりたいと思いました。先生方はゆっくり話して下さったので、授業の内容は理解することが出来ました。
- 少し簡単だとは思ったが、英語で全て授業を受けることはとても良い勉強になった。様々な国の生徒と一緒に勉強する中で文化的なものも感じられた。
- 授業は良かったが、宿題が予想以上に多くて驚いた。
- 本格的な英語の授業で課題もたくさんあり、かなりしんどかったです。本当にいい刺激になりました。周りの留学生も意識が高い人が多く、自分の勉強に対する態度を見直すことが出来ました。大満足です。
- 日本とはまったく違った授業スタイルでアクティブな授業を受けることができました。

## 出発前のオリエンテーションについて

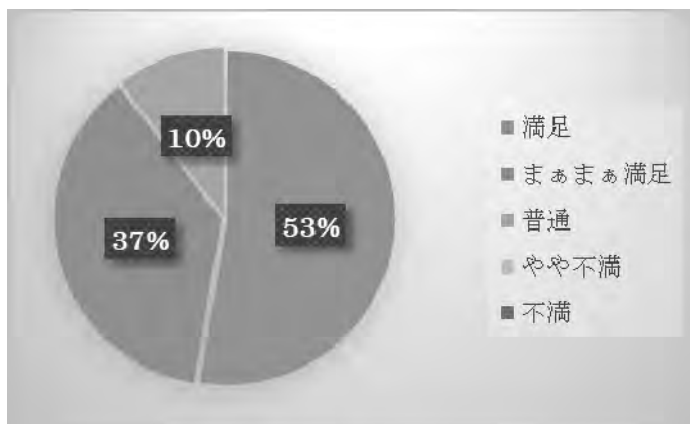
満足	5
まあまあ満足	7
普通	6
やや不満	1
不満	0
合計	19



- 班はいろんな人と仲良くなってから気の合う人で組んだ方がよかったかもしれません。
- 部活や試験がかぶる時期なのでより端的にしてほしかったです。
- 準備などの手配が非常にありがたかった。wifi 契約するよりは sim を購入する方がいいかもしれないと思った。
- 事前にたくさんのことを教えてくださり、大変助かりました。グループで自己紹介する時間も設けられていて、出発前に互いを知れて良かったです。フェアウェルパーティーでの服装が実際は普段着で良かったのですが、事前にはスーツやワンピース、フォーマルな靴と連絡を受けていて、必要ないのにフォーマルな服装一式を持って行って荷物になったと感じた生徒さんもいたみたいでした。事前により ELI の先生方と確認を取り合ってくださいっていると、より助かったのではないかと感じています。
- スムーズに移動、日常生活、観光することができました。
- 説明と書類だけというかんじ。3 週間一緒に過ごすメンバーなのだからもっと交流の時間ほしい。あと班わけのせいで最初グループが出来てしまった。当日班で動いてなかったし、この制度なくてもいいのでは。ほかの大学はなかった。全体のリーダーを男女 1 人ずつ決めるくらいでも十分と思う。
- 出発に向けて色んな方々がサポートしてくれました。
- オリエンテーションでは自分では完璧にこなせなかったであろう保険、エスタの登録について、ひとつひとつ教えて頂いたり、確認したりして頂くことができ、大変有難く思っています。(これはほぼ我儘なのですが、自分のように長崎市外から通う人間は、オリエンテーションの終了時刻が遅くなると電車に乗れなくなったり、家に帰り着くのがとても遅くなってしまったりするので、オリエンテーション、報告会などは、時間通りに終わったり、昼間に行って頂きたいと思いました。)
- 事前に情報をもらって良かったが、少し情報とは違うところもあった。
- 分からないことは質問したら丁寧に教えてくださったので助かりました。ありがとうございました。
- 事前にオリエンテーションがあったおかげでメンバーを把握できたし友達にもなれた。

## 自分自身のこの研修における成果について

研修における成果について	
満足	10
まあまあ満足	7
普通	2
やや不満	0
不満	0
合計	19



- 英語のスピーキング力が格段に上がりました。
- 午前中の授業で交流する機会が多くて英語を使うことがよくできたと思います。
- 大切な経験をすることができた。文化の違い、人種の違い、考え方の違いなどを知ることができた。
- 学校の授業では英語力だけではなく、授業参加への積極性も学ぶことができました。ホームステイでは、アメリカの文化を多く感じることができました。ホストファミリーの娘さんが特に日本の文化に興味を持っていて、日本の文化を多く紹介することができました。ホストファミリーの日常の姿を見て、家族と過ごす時間の大切さを改めて感じました。もっと頻繁に家族へ感謝の気持ち、愛情を伝えていきたいと思いました。
- 留学を通して、もっと英語の勉強をしたいと思いました。国際交流の楽しさも味わうこともでき、これから先に役立つものとなりました。
- リスニングとスピーキングはかなり伸びた。やはりホームステイというシステムはいい。
- 自分の足りない部分に気づくことができたし、たくさんのことを学びました。
- うまく伝えることができないことが何度かあり、もっと勉強しないといけないなと感じることができたのでよかったです。3週間という短い間でしたが、自分でも気づくことができるくらい少しですが上達できました。もっと勉強してまた機会があれば参加したいと思います。
- 最初の海外渡航ということで緊張してしまい、リラックスすることがあまり出来ませんでした。今回、ニューヨークとワシントン D.C.に行ったことで、海外で何を注意して過ごせば安全に過ごすことができるかわかりました。また、大学生の間にまた海外に行きたいと思えるようになりました。
- この研修で得たものは英語力だけでなく人生においてとても大切な体験ができたと感じた。勉強の意欲も以前より上がったと感じた。
- リスニング力の向上と外国人と友達にもなれて良かった。
- 物怖じせず英語が出るようになりました。さらに長い期間通うことができたなら更にレベルアップしたと思います。
- 授業や普段の生活を通してもっと英語に対する勉強意欲がかなり増しました。世界の文化の違いも経験出来、友人もたくさん出来ました。本当にいい人生経験になったと思います。
- 3週間で自分の出せるだけの能力を出したつもりです。でもまだまだ学びたいことも残りました。

## 研修で最も「よかった」と思うこと

- 英語を臆することなく話せるようになったこと。
- 授業を通じた国際交流。
- 日本では絶対に得られない経験をしたこと、外国人の友達ができただこと。
- 3週間ホームステイできたこと。
- 英語の勉強が出来たこと。
- 違う文化の人と話せた みんな目標のために努力していて、自分も頑張ろうと思えた。
- 外国人の友達ができただことと、英語を上達することができたことだです。
- 日本にいと英語の授業でも日本語が飛び交っていますが、研修では自分から英語で話さないと先生やクラスメイトにわかってもらえないという環境だったので英語力はもちろん自立性も伸ばすことができたということが一番よかったです。
- 日本と海外の違いを体感し、日本が快適で住みやすい国であることを理解することができたこと、国籍の違う人と英語を使って会話し、友達を作ることができたこと。
- 様々な人と出会ったこと。
- 異文化体験ができたこと。
- 語学力向上、異文化の交流。
- 英語の授業です。日本人だけのクラスではなく別の国の留学生ばかりのクラスで学んだことはかなり良かったと思います。
- 他の国からの留学生とも交流できて学習に対する意識の違いなどを感じるすることができたこと。

## 改善すべき点

- ニューヨーク、ワシントンでは短い時間では観光しきれなかったのもっと時間を取ってもいいんじゃないかなと思いました。
- 授業以外のアクティビティを充実させてほしい。
- ホームステイ先に気をつけること。
- 出発前に現地の先生となるべく多くやりとりをしてくださるとより助かります。そして、実際にホームステイをして、室内ばきとしてのスリッパと部屋に落ちてしまった髪の毛を掃除するコロコロは、必要だった、あれば良かったのにと強く感じました。ですので、次の時に伝えていただきたいと思いました。
- 期間をキリよく。ワシントンは授業休まなくてはならなかったのか？ピックアップの時間は家庭で変えていいよという事前連絡。班ごとの発表ありますか？個人ではダメ？
- ホームステイ先の選択を色んな材料から自分で決めれたらより良いものになると思います。
- オリエンテーションが少し長いと感じました。留学に行くときに私が一番不安だったことは他の参加者に知り合いがあまりいないことだったのでオリエンテーションではそこもカバーしてほしいと思いました。
- 期間をもう少し長くする事だと思ひます。
- ニューヨークやワシントンの観光はやはり時間が限られているとはいえ少し短いと思ひました。贅沢を言えば泊まりがけだったらもっと満足できたと思ひます。

## 研修の自由な感想

- 行ってよかったなと思います！ELIのプログラムが良かったです。
- 普通よりも短い、わずか3週間ではあったが、非常に濃密な時間を過ごすことができた。
- デラウェア大学はとても過ごしやすい環境でした。ただ1つ、1限と2限の校舎が離れすぎていて、30分の休み時間がほとんど移動に費やされていて、いつも焦っていたのは大変でした。大学内のバスも時間が定刻ではありませんでした。
- 大学周辺は治安がよかつたし、レストランや雑貨屋さんも充実していた。店員さんもデラウェア大学の学生が多いので、ELIの学生に対しても丁寧に対応してくれた。
- 今までの人生の中で最大最高の経験だった。出発前と比べて英語をマスターしたいという気持ちが強くなった。楽しいことばかりではなかったが、それら全てを含めて最高の思い出になった。
- ニューヨーク、ワシントン D.C.での観光、アートフェスティバル、動物園、トランポリン、ジップラインなど、英語の勉強以外にも、多くのことを楽しみました。中国人やサウジアラビア人と交流できたのも、とても良かったです。なによりも強く感じたのは、もっと英語を勉強して、自分の考えを伝えることができるようになりたいということでした。これからも、英語の勉強を続けていこうと思います。
- 総じて考えるととてもよかつた。ありがとうございました。
- 英語力の向上やニューヨーク・ワシントンの観光など、本当に充実した3週間を過ごすことができました。
- 授業では、他の留学生は英語がペラペラなのに自分はぜんぜん短い文章しか話せなくてすごく悔しい思いをしましたが、もっと勉強しなければと思えたので英語の勉強のモチベーションがあがるいいきっかけになりました。ホストファミリーにもよくしていただき、すごく充実した3週間を過ごすことができてよかつた。
- 言葉が通じず、苦しいこともあったが、様々な国の人たちと交流ができて楽しかつた。
- 外国人と友達になったり、日本人の他の大学の人と知り合いになれたりして楽しかつた。ニューヨークとワシントン D.C.では、世界一の大都市がどんな街なのか、大国の首都には何があるのか、どんな暮らしを送っているのかがわかり、勉強になった。
- この短期留学をして思ったのが、もっと期間が長ければなと思った。体験としてはとても良いものだと感じたが、英語力を上げるためにはもう少し期間が欲しいと思った。しかしこの短期留学は日本や海外の友達と交流することがとてもかけがえのないものとなった。ホストファミリーはとても優しく誕生日を祝ってもらったりすごく良い方たちだなと感じた。
- 授業がとても楽しかつた。宿題は大変だったが、他の国の人々と会話したりするのは本当に楽しかつた。
- 大学はとても広く、日本の大学とは全然違つた。授業も少人数クラスで発言を求められる形式だった。
- 自分の世界観が変わる濃い3週間でした。留学中は日本に帰りたいたいと何度か思いましたが、日本に戻ってきてからはアメリカが恋しくなっています。
- 今までに経験したことのないことばかりですごく楽しかつたです。きついこともたくさんありましたがその分出国前に比べてかなりレベルアップできたと思います。またこれからの目標も出来たのでここで満足することなく、この経験をどう活かしていけばいいのかをよく考えて行動していきたいです。
- 毎日が刺激的であつという間の3週間でした。日本とは違つたアメリカのいいところをこっちでも発信していきたいし、友達になった留学生とも連絡を取り続けたいです。

## ＜ガバナンス経費による研究報告＞

ガバナンス研究は、言語教育研究センターの教員が中心となって行うプロジェクトであり、内容や人数に応じて研究費が配分される。2016 年度および 2017 年度に申請され、認められたプロジェクトは以下の通りである。このプロジェクトの代表者は、その年度か翌年度に言語教育研究センターの本ジャーナルにて研究成果を発表する義務がある。翌年度報告も可としているのは、予算の配分が毎年 12 月ごろ決定するため、ジャーナルの締め切りまでに十分な成果を報告できない場合があるからである。

2016 年の研究の内、1. 「長崎大学学生のための e-learning 教材 Campus Tour の作成」と 4. 「英語プレゼンテーション視聴覚教材作成 の研究成果」は 2016 年度のジャーナルにて報告済みである。本年度は、2. 「コーパスデータを用いた英語表現力育成教材の開発」と 3. 「WEB 中国語、フランス語初級・中級練習用教材の開発」の研究報告を掲載する。

2017 年度は 7 件のプロジェクトがあるが、3. 「英語コミュニケーション授業における英語でのコミュニケーション意欲調査研究」のみ報告を行い、残りのプロジェクトは来年度のジャーナルにて報告予定である。

### 2016 年度のガバナンス研究

1. 長崎大学学生のための e-learning 教材 Campus Tour の作成  
(リーダー 小笠原 真司 メンバー 廣江 顕、William Collins)
2. コーパスデータを用いた英語表現力育成教材の開発  
(リーダー 西原 俊明 メンバー Brien Datzman)
3. WEB 中国語、フランス語初級・中級練習用教材の開発  
(リーダー 大橋 絵理 メンバー 楊 曉安)
4. 英語プレゼンテーション視聴覚教材作成  
(リーダー 隈上 麻衣 メンバー Brien Datzman, 山下 龍)

### 2017 年度のガバナンス研究

1. e-learning 教材 Campus Tour 改訂版の作成と付属テストの開発  
(リーダー 小笠原 真司 メンバー 廣江 顕、William Collins)
2. 異文化対応力を育成する Clil (内容言語統合型学習) 教材作成  
(リーダー 古村 由美子 メンバー Brien Datzman)
3. 英語コミュニケーション授業における英語でのコミュニケーション意欲調査研究  
(リーダー ベー・シュウキー メンバー Pino Cutrone (多文化社会学部))

4. 英語プレゼンテーション視聴覚教材作成  
(リーダー 隈上 麻衣   メンバー Brien Datzman, 山下 龍)
5. Introducing Self-Reflective Teaching Practices for Center for Language Studies  
Instructors  
(リーダー Jesse Conway   メンバー Akira Hiroe)
6. WEB用中国語文法練習用教材の開発  
(リーダー 楊 曉安   メンバー 高 芳 (長崎県立大学))
7. WEB用フランス語、中国語初級・中級練習用教材の開発  
(リーダー 大橋 絵理   メンバー 楊 曉安)



## 2016 年度のガバナンス研究

### 2. コーパスデータを用いた英語表現力育成教材の開発

(リーダー 西原 俊明      メンバー Brien Datzman)

平成 28 年度ガバナンス対象研究の一つとして、コーパスデータを用いた英語表現育成教材の開発を目指し、ダッツマン氏と西原が協力して e-mail で使用する英語表現の精選と教材作成を行った。場面別に使用頻度が高いと思われる表現を選び、学生が使用できるように準備している。下記のものが表現のサンプルである。

<b>Opening Remarks</b>
Thank you for contacting _____ Thank you for your prompt reply. Thanks for getting back to me. Thanks for the information/your phone call/getting me the figures/sending the document. Thank you for sending the updated information. It's quite helpful for... Thank you for your patience. I've highlighted in red your requests and placed in bold my replies to your questions.
<b>Purpose</b>
I am writing to enquire about... I am writing with some news about... I am writing in reference/regards to... I am writing to you in reference/regards to... I am contacting you as ... I am writing in reply to your letter/email/ request/ enquiry regarding ... I'm pleased to confirm our appointment at/on ... Regarding _____, can you tell me ... If possible, could you let me know ... I am thrilled to learn that you won...

上記のものに加えて、作成した英語表現リストの一部（医学系学生用語彙リスト）は、e-learning 教材に取り入れる予定である。先に述べた e-mail 関係の表現リストや場面別表現リストについても言語教育研究センターホームページの更新時にアップロードを予定している。さらに、研究の一部として作成したプレゼンテーションコンテストにおける MC 英文リストは、平成 29 年度のコンテストにおいて既に利用している。日本人英語学習者が理解している語彙の意味と実際の使用域のギャップを埋める語彙リスト、及び英文リストは現在も情報を追加している。

### 3. WEB 中国語、フランス語初級・中級練習用教材の開発

(リーダー 大橋 絵理      メンバー 楊 暁安)

#### 1. テーマ

長崎大学学生のための中国語・フランス語の e-learning 教材の作成

#### 2. 構成員

リーダー 楊 暁安

メンバー 大橋 絵理

#### 3. 研究テーマの目的

本学の初習外国語の授業は 1 年生及び 2 年生の選択必修で週 1 コマしかなく、このような時間数では外国語を取得するには不十分だと考えられる。その不足分を補うには自学自習が必要となってくる。本研究の目的は、初習外国語の習得をいかに効果的に行うかを考察し、学生の能力に適した長崎大学学生のための自学自習用の e-learning 教材の作成することである。

#### 4. 研究方法

(1) 学生へのアンケートを実施し、初習外国語に学生が何を望んでいるかを尋ねた。

##### <中国語>

「日常会話表現をたくさん覚えたい」(92%)、「正しい発音を身につけたい」(76%)、「ヒアリング能力を身につけたい」(58%) が学生が最も望んでいることである。そのあと、「文法文法をマスターしたい」(25%)、「簡単な作文ができるようになりたい」(10%)、「簡単な中国語の文章を訳したい」(5%) と続く。また、「中国文化や生活習慣をたくさん知りたい」(59%) と「中国人の考え方を知りたい」(27%) との回答もあった。

##### <フランス語>

CEFR (ヨーロッパ共通言語参照枠組み) の 6 項目の基準にのっとり、習得したい項目についてアンケートを実施した結果、「会話」(52%)、「聞く」(35%)、「話す」(32%)、「読む」(29%)、「方略」(23%) 「書く」(23%) という回答となった。学生が望んでいるのは、まず日常の簡単な会話ができることであり、その後、読解、ライティングという順番であった。そのほか自由記述欄にはフランスの文化や社会、大学生の生活及び考えについても知りたいという回答が多かった。

(2) 学習過程でどのような点に困難を感じているかを尋ねた。

#### <中国語>

- ・発音が難しい（例えば、そり舌音、-n と -ng の違い、3 声の変化など）。
- ・中国語は動詞や名詞が変化せず、助詞もなく、語順で文章の意味が大きく変わってしまうので、中国語の語順を覚えるのが時間かかる。
- ・中国語の補語が複雑なので、理解しにくい。
- ・「把構文」、「使役文」、「連動文」などが似ているので、分かりにくい。

#### <フランス語>

- ・発音が難しい。
- ・フランス語には女性名詞と男性名詞があることから、英語よりも冠詞が複雑なので理解が難しい。
- ・動詞の活用が覚えられない。
- ・形容詞が名詞の性と数によって変化するので覚えるのが難しい。

(2) 国内・国外の語学教育の研究会に参加し、初習外国語の授業の方法について他大学の教員と情報交換を行い、CALL 教室や LL 教室を視察した。

## 5. 今年度の成果

#### <中国語>

学生が最も難しいと思っている中国語の発音 WEB 練習を作成した。「中国語発音練習」というタイトルをつけ、中国語の子音・母音・四声・声調変化などを重点に、様々な練習問題を楊のホームページ上で 10 セット公開した。この練習問題は中国語の発音を勉強する時に、最も間違いやすい点を整理し、テストの形での練習するもので、学生が回答をすると、自動採点ができ、自分の中国語の発音の実力を把握できるものである。



## <フランス語>

- (1) 長崎大学のホームページから学生たちがアクセス可能な問題作成および回答サイト E-Net Libe 上に、主に使用している教科書からの、発音、重要単語、動詞活用等の問題を公開した。学生がそれに回答を書き込むと、自動採点がされる。このサイトの良い点は、繰り返し練習ができることである。
- (2) フランス語習得においてどの点に困難を感じているかというアンケートに基づき、それらを解決できるような、動詞の練習のための活用表、冠詞の説明や日常会話に必要な単語等を LACS 上に公開した。



## 6. 今後の展望

### <中国語>

現段階では 10 セットの問題を用意し、一部分の学生にしか使用させなかったが、今後は 6 月まで 100 セットに増加し、1 年生全員に使用させ中国語の発音についてのぐらい勉強したかを確認させる。

### <フランス語>

今後も E-Net Libe 上に繰り返し練習可能な問題と LACS 上にテーマ別の単語や、文法の詳しい説明を公開して、学生が自学自習をするための教材を充実させていく予定である。また、フランスのナント大学と連携して、日本人用の練習問題をネット上に公開したいと考えている。

## 2017 年度のガバナンス研究

### 3. 英語コミュニケーション授業における英語でのコミュニケーション意欲調査研究

(リーダー ベー・シュウキー メンバー Pino Cutrone (多文化社会学部))

#### 1. テーマ

英語コミュニケーション授業における英語でのコミュニケーション意欲調査研究

#### 2. 構成員

リーダー ベー・シュウキー

メンバー カトローニ・ピノ (多文化社会学部)

#### 3. 研究テーマの目的

英語でのコミュニケーション意欲を向上させる教授法はどのようなものなのかを明らかにし、限られた英語への接触環境で、より効果の高い英語コミュニケーション授業を構築する。

#### 4. 本研究の必要性

EFL の環境にあり、日常的な英語への接触が限られている日本の学生にとって、動機付けし、英語でコミュニケーションしたいという意欲を高めることが何よりも必要であり、そのきっかけとなる大学の英語授業を効果的にすることは不可欠である。

#### 5. 研究内容・方法

本研究の研究期間は平成 29 年 4 月 (前期) から平成 30 年度 3 月 (後期) までである。前期においては本研究のリーダーを務めるベー・シュウキーが持っている全ての英語コミュニケーション I 授業でコミュニケーション意欲を向上させる教授法としてタスク・ベースの指導法 (TBLT) を実施した。授業の初回及び最終回には英語でのコミュニケーション意欲のアンケートを実施し、一学期間にわたる実施の結果、学生の英語でのコミュニケーション意欲が高まるなどの成果がみられた。

後期においては TBLT が英語でのコミュニケーション意欲向上に効果があることを立証するために、TBLT を経験したことがない学生の英語でのコミュニケーション意欲と比較した。

## 6. 今年度期間内の達成状況と今後

前期の調査結果及び分析を論文にまとめて投稿し、審査の上採択された。また同内容について国際学会で発表をおこなった。詳細は以下の通り。

カトローニ ピノ・ベー シュウキー（共著）、**Adopting a Task-Based Approach to Address ELT Issues in Japan. In Program Book & Selected Papers from the Twenty-sixth International Symposium on English Teaching (pp. 150-159).**,English Teachers' Association - Republic of China: Crane Publishing,2017年11月。

今後は、後期の学生のアンケート調査結果を、異なる英語教授方法を体験した学生の調査結果と比較・分析し、その結果を論文にまとめる予定である。

## 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、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6号

---

発行日 2018年3月1日

編集 小笠原真司（編集委員長） 大橋絵理（編集委員）

発行 長崎大学 言語教育研究センター

〒852-8521 長崎市文教町1番14号

TEL : 095-819-2077 FAX : 095-819-2259

---

**JOURNAL OF  
CENTER FOR LANGUAGE STUDIES  
NAGASAKI UNIVERSITY**

**No. 6**

**CONTENTS**

Spas and Healthcare in Literature - Focusing on France -	Eri OHASHI ····· 1
Verbs of Message Transfer and That-Clauses - Concerning apologize, express, inform, and convince - Toshiaki, NISHIHARA, Tomoko HAYASHIDA, Mayumi NISHIHARA ·····	19
Estimating the TOEIC Scores from the G-TELP Scores by the Generalized Linear Model: From the Data Obtained from Nagasaki University Students from 2011 to 2016 Masazumi MARUYAMA, Shinji OGASAWARA, Yuzuru UTSUNOMIYA ·····	33
Practical Use of Improvisation in Second Language Education - Introduction of Lesson Plan with Three Types of Improvisation Games - Mai KUMAGAMI, Mari MIYAMOTO ·····	53
Songs as a Tool for Developing Students' Descriptive Writing Skills William COLLINS ·····	63
Defending the Yes No Test Nonword Approach with Regression Analysis Raymond STUBBE ·····	73
The Syllabus: An Opportunity for Reflection Brien DATZMAN ·····	95
Study Abroad: Objectives and Potential Brien DATZMAN ·····	105
Kobori Enshū, Feudal Lord and Tea Master - The Development of Tea Rooms in the Keicho and Kan'ei Period - Noboru YAMASHITA ·····	113

**CENTER FOR LANGUAGE STUDIES  
NAGASAKI UNIVERSITY**

MARCH, 2018