映画を用いた大学英語授業

－語用論的な力の育成をめざして－

教育内容開発コース　川　﨑　沙　織
総合文化研究科　柾　木　貴　之

English Lessons in a University Using a Movie: For Developing Students' Pragmatic Skills

Saori KAWASAKI
Takayuki MASAKI

The present study examines the effects of lessons utilizing an English movie as teaching material to improve students' pragmatic knowledge of the English language in an English classroom in a university. Four experimental lessons were conducted to measure their pragmatic knowledge of English. These lessons were designed based on the pragmatic differences between Japanese and English, which were shown in the movie. Through analyzing students' comments on worksheets and questionnaire surveys, we examined the effects of an English movie as teaching material for improving students' pragmatic knowledge. The results showed that students learned that the concept of meaning has two different aspects, literal and contextual, and that understanding contextual meaning is necessary to understand the meaning of what is stated in a scene, as well as the quantitative and qualitative improvement of their pragmatic skills to a limited extent.

目　次

1．研究の背景
2．研究の目的と方法
3．実践の概要
　3.1　対象
　3.2　年間シラバス上の位置づけ
　3.3　教材
　3.4　指導目標
　3.5　授業展開
　3.6　活動の詳細
4．分析
　4.1　解答の分析
　　4.1.1　採点方法と採点結果
　　4.1.2　記述の変化に関する質的分析
　4.2　アンケートの分析
5．考察
6．おわりに

1．研究の背景

今日，大学英語教育の課題の一つは，高等学校までの英語学習を土台として，いかに学習者の英語運用能力を向上させるかという点にある。とくに中級から上級の学習者は，ある発話に対して，ただ辞書的な意味がわかるだけでなく，それがコンテクストの中でどのような意味を伝えようとしたものであるかを理解できることが望ましい。もし母語であれば，場面に応じて，発話の意味を読み取ることは難しくないだろう。しかし，外国語で同じことが可能かというと，それは容易ではない。なぜなら，発話がその場面でどういう意味を持つかは，単語の意味や文法構造だけでなく，文化的知識や社会的背景など，多様な要素が関わってくるからである。母語ではそのような情報に基づいて，場面における意味を瞬時に理解することが可能でも，同じことを外国語で行うには，学習の積み重ねが必要になってくる。

言語学において，発話がコンテクストの中でどのような意味を持つかについて研究する分野は，語用論（pragmatics）と呼ばれている[1)]。例えば，Geoffrey N. Leechは，語用論を「具体的な場面において発話が如何にして意味を持つのかということの研究」(池上訳 1987: xi）と定義しているが，この定義を踏まえると，中級から上級の英語学習者に必要な能力は，１．具体的な場面において英語の発話がどのような意味を持つ

のかを理解する能力，2．具体的な場面において英語の発話がどのような意味を持つのかを踏まえ英語で表現する能力，と表わすことができる。本論文では1，2から成る能力を「語用論的な力」と呼びたい[2)]。

この「語用論的な力」を育成する上で，有効だと考えられる教材の一つに，映画を挙げることができる。なぜなら，映画の中では映像と音声を伴う形で，具体的な場面が設定されているからである。映像と音声に加え，英語字幕やスクリプトを適宜利用しつつ，ある発話の意図を考えることや，文脈に合った英語表現を行うことは，「語用論的な力」を育む上で，有効な手段となるはずである。

この「語用論的な力」の育成に関して，もっともまとまった先行研究と言えるのが石原・コーエン (2015) である[3)]。「語用論の領域の研究と，今日の語学指導との間の距離」(石原・コーエン2015: iii) を問題視する同書は，両者を結びつけるべく，語用論の基礎概念を整理し，その上で実際の指導例を紹介している。語用論の基礎概念の一つとして示しているものに「発話行為」(speech acts) があり，これは例えば，謝罪する，苦情を言う，依頼する，断る，招待する，ほめる，感謝するなど，「ことばによって遂行される社会的機能」(石原・コーエン2015: 4) を指す。同書はこの発話行為ごとに実際の指導例を示し，さらにはカリキュラム編成や評価の問題まで，網羅的に論じている。

一方，大学生を対象に，映画を用いて「語用論的な力」の育成を目指した研究としては，馬本 (1995) がある。馬本は映画の中から，「言語形式の文字どおりの意味」と「話者の意図」が異なる事例を取り上げ，語彙指導における映画教材の有効性を示している。

上記の研究はいずれも本論にとって重要な先行研究であるが，授業で行った活動に対して，学習者がどのような記述を行ったかについては提示していない。そのため，学習者が文字上の意味とコンテクスト上の意味の違いを捉えられているのか，その違いを理解することに意義を見出しているのか，といった問題については不明瞭なままとなっている。

2．研究の目的と方法

以上の状況を踏まえ，本論文の目的は，大学英語授業において映画が「語用論的な力」の育成に資することを，実際の授業に即して示すことである。上記1，2の「語用論的な力」のうち，本論文では「1．具体的な場面において英語の発話がどのような意味を持つのかを理解する能力」の育成に焦点を定めたい。

実践に際しては，まず授業者（本章の執筆者）と観察者が協力して授業案，ワークシート，アンケートを作成した。その上で実践当日，授業者は授業案にしたがって授業を行い，観察者はフィールドノートを用いて授業観察を行った。実践後，授業者と観察者はともにワークシートとアンケートを分析し，記述を行った。

3．実践の概要

3.1 対象

本実践の対象は，首都圏私立大学建築学科1年生36名，電気工学科1年生44名の2クラス計80名（履修登録者数）である。講座名は1年生を対象とした必修教養科目「A英語2」で，この講座はリーディングを中心に総合的な英語力を養成することを目的とした通年科目となっている。研究の対象とするのは2015年6月25日，7月2日，9日，16日の4回（各90分）に渡って行われた授業である。

上の二つの学科は英語授業の際，それぞれ3クラスに分けられているが，これは習熟度別クラスではなく，学籍番号順に振り分けられたものとなっている。そのため，同じクラスでも英語力にある程度の差が見られるが，多くの学生の英語力は中級から上級程度で，基本的な単語・文法・発音等の知識があり，高等学校で英語学習にかなりの時間を割いたことがうかがえる。

3.2 年間シラバス上の位置づけ

上記の講座において，どのような授業目標を設定し，どのような教材を使用するかは各担当者の裁量に任されているが，本実践の授業者（本章の執筆者）は以下のような年間目標を設定した。

【年間目標】
①単語の意味，文の構造を踏まえ，英文を理解することができる。
②理解した内容を適切な日本語で表現することができる。
③内容（何が書いてあるか）だけでなく，表現方法（どう書いてあるか）について説明できる。
④自身で基礎的な英語表現を行うことができる。

本授業の特徴と言えるのは②と③である。②については，外国語能力だけでなく，母語の思考力・表現力

を伸長させることを意図したものである。学習者が中級から上級の英語力を有している場合，理解した内容を英語で表現させることも一手段であるが，本授業では多くの場合，日本語で表現させることにしている。それは授業者のバックグランドに基づいた判断である。授業者は大学では英語を教えているが，高等学校では「国語」を教えている。そのような経験から，授業者にもっとも適した英語授業は，外国語能力だけでなく，母語の能力をも伸ばすことを意図した授業であると考えている。とくに，上述した「語用論的な力」については，発話のコンテクストを理解し，その理解を表現する上で，母語の思考力を無視することはできない。このような能力は包括的な「言語能力」の一種であると見ることもできるが，果たしてそのどこまでが外国語能力で，どこからが母語の能力かというのは切り分けがたい。ならば，国語教員としての経験を生かしつつ，外国語能力と同時に母語能力をも育成しようというのが，本講座の基本的な考えである[4)]。

一方，③については，文章の表現方法に対する意識を高めることを意図したものである。そのためには様々なジャンルの文章を扱う必要があるとの考えから，市販の英語教科書は使用せず，独自に教材を作成している。教科書を指定した場合，シラバスには「第１回：Lesson１」といった授業計画が記載される場合が多いが，本授業ではジャンルを基準として，独自の「ジャンル別シラバス」を作成した。

【年間授業計画】
〈前期〉
第１回：ガイダンス
第２回～第５回：映画
第６回～第８回：レクチャー
第９回～第10回：スピーチ
第11回～第14回：映画（本実践）
〈後期〉
第１回～第４回：映画
第５回～第７回：レクチャー
第８回～第９回：絵本
第10回～第13回：映画
第14回～第15回：英字新聞

各ジャンルには教材としてそれぞれ特性があるが，映画教材の特徴は少なくとも二つある。一つは，映像と音声に触れることで総合的な英語力を育成できる点である。映画がリーディングだけでなく，リスニングやスピーキングなど，様々な活動を促すものであることは，多くの先行研究が指摘している。

もう一つは，英文の「理解」ということに対する認識を深めることができる点である。年間目標の①に英文の「理解」を掲げているが，多くの学生は高等学校までに英文の文字通りの意味を理解することには時間を割いてきている。これはきわめて重要なことではあるが，映画を理解する上では，文字上の意味だけでなく，「コンテクスト上の意味」を把握できることが必要になってくる。もちろん，他の教材を扱った場合でも，文の意味は多かれ少なかれコンテクストに依存することになるが，会話を多く含む映画では，コンテクストへの依存度がとくに大きい。英語映画を通して学生は，文字上の意味だけでなく，コンテクスト上の意味を把握できることが，英文の十全な「理解」に必要だということを学ぶはずである。

3.3 教材

本実践で使用した映画は，1998年にアメリカで公開された『トゥルーマン・ショー』(*The Truman Show*)である。この映画を選んだ理由は三つあり，一つ目は現代社会に対する問いかけを含んでいる点である。この作品において，主人公Trumanはありふれた日常生活を送っているが，実はその様子は，小型カメラを通して全世界にテレビ放送されている。周囲の人間はみなテレビ番組のキャストとエキストラであり，日常生活で起こるすべての出来事は脚本によって作り出されたものなのである。当初，Trumanはそのことに気付かずにいるが，不自然な出来事が連続する中でしだいに違和感を覚え始め，ついには真実を知るために行動を起こす。以上のような内容を持つこの映画は，例えば「テクノロジーが進化していく中で，我々は自身のプライバシーをどう守るべきか」，「我々は主体的に行動しているつもりでいるが，常に何かにコントロールされているのではないか」といった問題意識を喚起しうるものであり，この点で大学生の知性に見合った映画であると言える。

二つ目は教育上，問題となるような要素が少ないという点である。この映画に暴力や性に関する描写はほとんどなく，英語教材として問題となり得るスラングなども目に付かない。

三つ目は実践を行う際に参考にできる資料として，『The Truman Show―映画総合教材『トゥルーマン・ショー』』(ニコル他 2007) というテキストが出版されている点である。このテキストには映画中の表現に対

する注と活動例が示されている他，巻末にスクリプト全文が掲載されている。これは授業担当者が教材研究を行う際，大きな助けとなるものであると同時に，授業でどのような活動を課すか考える際，示唆を与えるものでもある。

3.4　指導目標

本実践では，以下の二つを指導目標に定めた。

①映像，音声，英語字幕，スクリプトを利用しながら，映画中の単語・文法について理解する。

②「具体的な場面において英語の発話がどのような意味を持つのかを理解する能力」を向上させる。

3.5　授業展開

	授業展開	時間	活動形態
1	資料配付	7 分	
2	場面 1 の語句の理解	5 分	
3	場面 1 の視聴	15分	
4	Activity 1	10分	個人
5	発表	3 分	
6	解答	7 分	
7	場面 2 の語句の理解	5 分	
8	場面 2 の視聴	15分	
9	Activity 2	10分	個人
10	発表	3 分	
11	解答	7 分	
12	まとめ	3 分	

以上の授業展開は計 4 回の授業においてほぼ共通であり，1 回の授業は，「語句の確認（5 分）→ 1 場面の視聴（15分）→活動（10分）→発表・解説（10分）」というサイクルを二度繰り返す形となっている。1 場面の視聴時間を15分前後にしたのは，2014年度に同じ大学で映画を扱った実践を行った際，アンケート結果から15分程度が，1 回あたりの連続した視聴時間として適当と判断できたからである。今回の映画は104分であったため，1 場面あたりの視聴時間は平均して13分程度となり，場面は計 8 つになった。学習者は中級から上級の英語力を有していることから，映画の視聴は英語音声・英語字幕を基本としたが，難語句が立て続けに出てくる場面では一部，日本語字幕に切り替え，学習者の内容理解の助けとした。

3.6　活動の詳細

本授業の冒頭で配付される資料は毎回，ワークシートと解答用紙の二種類であり，ワークシートは，【英語字幕中の語句】，【スクリプト】，【Activity】の三つの項から成る。【英語字幕中の語句】の項に掲載されている語句は，1 場面につき10から20程度であり，そのうち 4 つの語句の意味を空欄にしてある。これは当該場面の中で，大学生にとって必須の語句である。授業ではまず 4 つの語句の意味を補充し，他の語句にも一通り目を通してもらった上で，映画の視聴に入る。

映画の視聴後，学生には【スクリプト】の項を見るよう指示する。この項に掲載してある英文は，視聴した範囲の一部分で，1 場面につき10から20行程度の英文になっている。【スクリプト】にはあらかじめ下線や空欄が含まれ，それに対して【Activity】の項で問いが与えられている。設問の中心となるのは，「語用論的な力」を問う問題で，その設問の文言は，「下線部を直訳した上で，文脈上の意味を書きなさい」に統一した。この問題では，「直訳」を踏まえて発話の意図を説明することを求めている。

この「語用論的な力」を問う問題の他，設問のパターンは，空欄補充問題や整序問題，英作文など様々であるが，本実践では 1 場面につき「語用論的な力」を問う問題を 1 問，課すことにした。1 場面あたり，活動に与える時間は10分ほどであるため，設問は「語用論的な力」を問う問題1問と，他の形式の問題 1 問の，計 2 問を基本とした。

上記の事柄を踏まえた上で，実際のワークシートを見ていきたい。以下に挙げたのは 4 日間の教材のうち，第 3 章で分析の対象とする，第 1 日〈場面 2〉と第 4 日〈場面 8〉のワークシートの一部である。【Activity】は全文載せたが，【スクリプト】として掲載したのは，「語用論的な力」を問う問題に関わる部分のみである。また，【英語字幕中の語句】は次章の分析と関わりが薄いことから，全体を割愛した（なお，【Activity】の項の設問に対する解答は，すべて解答用紙に記入することになっている。これは資料 1 として末尾に付したので参照されたい）。

第１日〈場面２〉

【スクリプト】
MOTHER: ①It doesn't sound insane at all, Truman. I see him ten times a week, in a hundred different faces. I (②) hugged a perfect stranger in the salon last Thursday.
TRUMAN: It was dad. I swear! Dressed like a homeless man! And you know what else was strange? A businessman and a woman with a little dog came out of nowhere and forced him onto a bus.（ニコル他 2007: 72）

【Activity】
１．下線部①を直訳した上で，文脈上の意味を書きなさい。
２．括弧②に入る語を以下から選びなさい。
ア most イ almost ウ rarely エ soon

3.3節で述べたように，Trumanは日常生活で起こる出来事がすべて仕組まれたものであることに気付かずにいるが，しだいに違和感を覚え始める。そのきっかけとなるのが，上記の【スクリプト】直前の場面である。その場面では，Trumanが路上を歩いていると，亡くなったはずの父親とおぼしき人物と出会う。話しかけようとした瞬間，その男は近くを歩いていた男女に両脇をつかまれ，連れ去られてしまう。Trumanは必死に追いかけようとするが，通行人に道を阻まれ，ついに男の姿を見失ってしまう。

この後，すぐに場面が切り替わり，場所は母親の家のリビングに変わる。すでにTrumanは上記の出来事について母親に話し終えた設定になっていて，場面冒頭の台詞が【スクリプト】冒頭の母親の台詞になっている。それが下線部①だが，これは直訳すると，「それは決しておかしなことじゃないわよ，トゥルーマン」となる。場面冒頭の台詞なので，Itが指すのは具体的な英文ではなく，Trumanが母親に話した出来事全体である。続く台詞も踏まえると，ここで母親がTrumanに伝えたいのは，「死んだ父親の面影を探し求めてしまうのはよくあることよ」という内容である。本問ではこのような内容を「文脈上の意味」の模範解答とした。

第４日〈場面８〉

【スクリプト】
CHRISTOF: YOU were real. That's (①) made you so good to watch. Listen to me, Truman. There's no more truth out there... than there is in the world I created for you. Same lies. The same deceit. But in my world, you have nothing to fear. I know you better than you know yourself.
TRUMAN: ②You never had a camera in my head!（ニコル他 2007: 138）

【Activity】
１．括弧①に入る語を以下から選びなさい。
ア why イ how ウ when エ what
２．下線部②を直訳した上で，文脈上の意味を書きなさい。

〈場面２〉から〈場面８〉に至るまでの間に，Trumanは自身の日常が作り物であったことに気付く。そして，番組スタッフの目を盗み，カメラの及ばない外の世界へと脱出を試みる。いよいよ，外の世界へと通じる扉の前に立ったそのとき，番組ディレクターのChristofが，カメラ越しにTrumanに語りかける。Trumanは驚きながらも，「すべて偽物か」と問いかけるが，それに対してChristofは，“YOU were real.”「君は本物だ」と答える。これが上記の【スクリプト】の出だしである。

この場面でChristofは番組を継続させるため，「外の世界に真実はない」，「私の作った世界に君が恐れるべきものは何もない」と，言葉巧みにTrumanを引き留めようとする。さらにChristofは「私は君より君のことをよく知っている」と言い切るが，それに対するTrumanの返答が下線部②である。これは直訳すると，「お前は僕の頭の中にカメラを設置していたわけじゃないだろ」となる。ここでTrumanが伝えたいのは，「僕が何を考えていたかはわからないだろう」，「自分のことは自分が一番わかっている」という内容である。本問ではこのような内容を「文脈上の意味」の模範解答とした。

次章では，以上で説明した二つの「文脈上の意味」を問う問題に対し，学生がどのような解答を行ったかについて分析したい。

４．分析

映画が英語の「語用論的な力」の育成にどのように資するのかを調べるため，前章で述べた設問に対する

学生の記述を採点し，記述内容を質的に分析した。その上で，実践終了後に実施したアンケートの回答の分析を行った。

4.1 解答の分析

4.1.1 採点方法と採点結果

前章で述べた解答用紙を各授業の終了後に回収し，「語用論的な力」を問う問題の解答を採点した。その際，授業者と観察者が協力し，採点基準の作成，採点，採点結果の集計を行った。まず，下記に示す全体の採点基準を「直訳」と「文脈上の意味」の各項目に設定し，0 点，1 点，2 点という 3 段階の基準を作成した[5)]。

全体の採点基準〈直訳〉

2	・単語の意味と文法構造を踏まえ，正確な訳ができている。
1	・部分的に正確な訳ができているが，誤った部分を含んでいる。
0	・単語の意味と文法構造を理解できず，誤った訳になっている。 ・記述がない。

全体の採点基準〈文脈上の意味〉

2	・状況に基づいた意味を正確に記述できている。 (模範解答に対して余分な記述があっても，間違っていなければ減点しない)
1	・部分的に正確な記述ができているが，情報が不足している。または，曖昧な部分や誤った部分を含んでいる。
0	・状況に基づいた意味を正確に記述できていない。 ・記述がない。

次に，上記の基準を目安とし，各設問の得点を決定した。本研究では，映画を教材として扱うことによる「語用論的な力」の伸びを確認するため，実践の初回（“It doesn’t sound insane at all”の「文脈上の意味」を問う設問）と最終回（“You never had a camera in my head.”の「文脈上の意味」を問う設問）を比較の対象とした。これら 2 つの設問を「文脈上の意味」に関する問題の点数の比較に用いた理由は，「直訳」の平均点が第 1 日が0.99点，第 4 日が0.96点でありほぼ同じであると言え，どれほど単語の意味と文法構造を踏まえることができているかという点では同等であると判断したためである。

以上を踏まえ，第 1 日と第 4 日の「文脈上の意味」を問う問題の採点を行った。上記の全体の採点基準に対応する各設問の学生の解答例を示すと，以下のようになる。

第 1 日の解答例〈文脈上の意味〉

2	・「死んだはずの父に似た人を見かけて勘違いしてしまうことは私もよくあるの。」
1	・「私もよくやる」
0	・「ばかばかしい」 ・無解答

第 4 日の解答例〈文脈上の意味〉

2	・「あなたは一度も私の頭の中にカメラをつけたことないのに，私より私自身のことを知っているというのはおかしい。」
1	・「あなたは私の頭にカメラを置いたことが全くない。」
0	・「もう俺のことをカメラで撮らないでくれ。」 ・無解答

このような手順に沿って作業を行った上で，実践の第 1 日と第 4 日の「文脈上の意味」に関する問題の平均点を比較した結果，第 1 日の平均点が0.51点，第 4 日の平均点が1.13点となり，平均点の伸びが見られた。

4.1.2 記述の変化に関する質的分析

採点結果を基に，「文脈上の意味」を問う設問の解答の質的な変化について分析を行った[6)]。この設問に関して，第 1 日では 0 点であったが，第 4 日には 1 点または 2 点に点数が伸びた学生は，80名中29名であった。この29名中，無解答のために 0 点であった学生は 9 名，解答が誤っていたために 0 点であった学生は20名である。まず，この29名の学生のうち，第 1 日に無解答だった 9 名の学生が第 4 日にどのような記述をしたかを以下に示す。学生の氏名は全て仮名である。

「文脈上の意味」に関する記述の変化〈0 点から 2 点〉

学生	第 1 日	第 4 日
福山	無解答	「私の考えていることはわからないだろ」
別所	無解答	「私の考えまでは知らなかった」
山下	無解答	「私の考えてることは分からないだろ。」
和田	無解答	「あなたに僕の頭の中がすべて分かってるはずがない」

藤村	無解答	「私が考えていることは分からないだろう。」
松井	無解答	「あなたはこれまでの僕の気持ちなど知りもしない」

「文脈上の意味」に関する記述の変化〈0点から1点〉

学生	第1日	第4日
山村	無解答	「考えまでは分からないはずだ」
安田	無解答	「思考までは分からない」
山里	無解答	「頭の中までは分からないだろ。」

上記の通り，第4日に2点を得ることのできた6名の学生は，第1日には解答欄に記述を残すことができなかったが，第4日の解答欄には，Trumanの台詞である“You never had a camera in my head.” の意味を前後の発言の話し手であるChristofのそれまでの行動を踏まえ，記述している。また，第4日に1点であった3名の学生についても，欠けている部分はあるものの，この場面における“a camera”が「考え」や「思考」といった発話者の意図を表していることを踏まえた上で記述することができている。さらに，「考えまでは」「思考までは」「頭の中までは」という記述に見られるように「までは」という表現を用いていることから，ChristofがTrumanの行動を撮影し放映していたという事実に基づき，直前の発言に対する「異議」や「反論」を表す形で解答することができていると言える。

次に，第1日の解答欄に何らかの記述を残すことはできていたが，状況に基づいた意味を正確に記述できていないために0点であった学生20名が，第4日にはどのような記述をしているかを示す。

「文脈上の意味」に関する記述の変化〈0点から2点〉

学生	第1日	第4日
藤木	「正気なの」	「私の考えていることはあなたにはわからない。」
町村	「ばかばかしい」	「あなたには私の考えていることなんて分からない。」
三浦	「お父さんを見ただなんて，まったく正気の話だとは思えないわ」	「あなたは僕の頭の中まではのぞけない」
矢部	「トゥルーマンが父を見たはずがない。」	「クリストフがトゥルーマンの気持ちをわかっているはずがないということ。」
横田	「あなたは正気だわ」	「あなたは一度も私の頭の中にカメラをつけたことないのに，私より私自身のことを知っているというのはおかしい。」
吉川	「それは多分あっていることだよ。」	「あなたは私が何を考えているかということはわからない。」
畑野	「それは全く真ぴょう性がない」	「いかに行動を知っていたとしても，自分の考えていることは分からないということ。」
森	「そんな話もうしないで」	「あなたが私よりも私のことを知ってるはずないでしょ。」
比嘉	「あたりまえのことじゃない」	「僕の気持ちまではわからないよね」
福本	「あなたを信じたいけど」	「僕の考えまではわからないだろ」
古木	「それは全く信じられないわ」	「自分の考えまではあなたにはわからないだろう」
三宅	「トゥルーマンも父親の面影を求めてただ似ている人を父親だと思い込んだに過ぎない」	「俺が何を考え，思っているかなんかまでは分からないだろ？」
山中	「ばかなことを言ってるわ」	「私の感情はわかるはずがない。知らないだろ。」
山脇	「そこまで悪くはない」	「あなたは，私の考えていることまでは分からない。」

「文脈上の意味」に関する記述の変化〈0点から1点〉

学生	第1日	第4日
美川	「あなたが言っていることはおかしいわ。」	「お前には俺の頭の中の気持ちを知ることなんてできない！！」
古本	「父がいるわけがないわけではないが。」	「あなたは何もわかっていない」
堀	「そんなことはあり得ない」	「あなたは私のことを全く分かっていない」
松田	「あなたは正気よ」	「あなたは私の頭までは見られない。」

南野	「頭おかしくなったとは思わないけど」	「自分のことは自分で分かる。」
山辺	「あなたは気が狂ったかのようね」	「あなたは私の頭まで見ることはできないよ」

上記の通り，第１日の解答用紙には，的外れな解答（例：「そんな話もうしないで」），単語の意味を理解していない解答（例：「そこまで悪くはない」），否定文を正しく訳せていない解答（例：「あなたが言っていることはおかしいわ。」）などが見られたが，第４日には，状況に基づいた意味を正確に記述できている。

例えば，０点から２点に変化している藤木は，第１日の解答用紙で，「正気なの」と文脈を踏まえていないのに対し，第４日の解答用紙には，「私の考えていることはあなたにはわからない。」と記述していることから，直前の“I know you better than you know yourself.”の示す意味を理解した上で解答できていると言える。また，同じく０点から２点に伸びている畑野についても，第１日の「それは全く真ぴょう性がない」という解答から，文脈上の意味だけではなく単語の意味も正しく把握できていないことが読み取れるが，第４日の解答用紙には，「いかに行動を知っていたとしても，自分の考えていることは分からないということ。」と記述していることから，前後の発言に表れている「Trumanの行動についてはよく知っている」というChristofの主張を踏まえた上で，適切な解答を導くことができていると言える。そして，０点から１点へと伸びが見られた山辺は，第１日の「あなたは気が狂ったかのようね」という記述から，文脈上の意味を把握していないことがわかるが，第４日には「あなたは私の頭まで見ることはできないよ」と記述し，曖昧な部分を含んではいるが，部分的に正確な記述ができていると言える。

4.2　アンケートの分析

全４回の実践を終えた後，本実践に関するアンケートを実施した（実際のアンケート用紙は資料２として付したので参照されたい）。質問１は「文脈上の意味（辞書的な意味を超えた話者の意図）について，理解できましたか？」で，質問２は「文脈上の意味（辞書的な意味を超えた話者の意図）について学ぶ上で，映画は適当だと思いますか？」であり，各項目につき４つの回答の選択肢とそれを選んだ理由を述べる自由記述欄が与えられた。このアンケートは，授業で扱った解答用紙の記述との関連性を調査したかったという理由から，記名式とした。下記の表は，各アンケート項目に対する回答の内訳である。

質問１

「文脈上の意味（辞書的な意味を超えた話者の意図）について，理解できましたか？」

	理解できた	まあ理解できた	あまり理解できなかった	理解できなかった
回答	10 (13%)	45 (58%)	20 (26%)	2 (３%)

（回答数77）

質問２

「文脈上の意味（辞書的な意味を超えた話者の意図）について学ぶ上で，映画は適当だと思いますか？」

	適当だと思う	まあ適当だと思う	あまり適当だと思わない	適当だと思わない
回答	52 (67.5%)	22 (28.6%)	3 (3.9%)	0 (０%)

（回答数77）

質問１より，本実践で目指していた「文脈上の意味」の理解については，「理解できた」「まあ理解できた」を選んだ学生が全体の約70%を占めていることがわかる。そして，質問２より，「文脈上の意味」について学ぶ上で，映画を扱うことについて，「適当だと思う」「まあ適当だと思う」と感じた学生は，96.1％であり，ほぼ全員が映画を教材として用いることを適切だと捉えていると言える。

また，アンケートの自由記述から，第１日に０点であった学生がなぜ「文脈上の意味」について理解できたと感じているのかや「文脈上の意味」について学ぶ上でなぜ映画が教材としてふさわしいと考えているのかが明らかとなった。以下では，それぞれの点を具体的に見ていきたい。

「文脈上の意味」の理解については，前述した点数の伸びが見られる学生のアンケートの記述から判断する限り，文脈を踏まえて訳を行うことの必要性を実感したことや，実際に文脈を踏まえて発話の意味を理解できるようになったことが確認できる。対象とした学生のうち，第１日と第４日の設問の点数が０点から２点に伸びた学生は，「最初のうちは設定が上手くつかめず理解が難しかった。」（藤木），「直訳はできるけど，話にそったように訳するのは難しい。やり方は分かった気がする。ただ読み取れなかった。」（横田），「映画の映像や話の流れをつかみながら取り組んだのでまぁ

まぁ理解できた」(古木)，「映像を見ながら熟語を理解するのは何とかできたが，解説がないとまだ全部理解はできなかった」(松井)，「ストーリーは理解できましたが，聞き取れなかった会話や知らない英語があったので完璧理解とは言えないです。」(山中）という記述をアンケートの回答欄に残していた。

対象とした学生のうち，点数が 0 点から 1 点に伸びた学生のアンケートの回答欄には，「高校のときから，文脈で単語を推測したりするのや意味にあった訳を作るのが苦手だからあまりできなかった」(堀)，「辞書的な意味では訳が不自然なときは拡大して考えられた」(山里）という記述が見られた。

一方，「文脈上の意味」を踏まえる練習を行う上での映画の有効性については，例えば，設問の点数が0点から 2 点に伸びていた学生は，「文脈上の意味」について学ぶ上で映画を用いることに関して，「映像を見ることで話者の視点に立って考えることができた」(藤木)，「人物の表情や口調等の情報がよく分かる」(三浦)，「文脈，文法，単語など総合的に英語をとりくむことができる」(矢部)，「映像が理解の助けになった」(藤村)，「直訳だけではない，話の流れや話者の感情を含めた意味まで学ぶことができた」(古木)，「文字だけではそのままの意味でしか通じないが，映像を入れることで言い方や表情でさらにその意味が深まる」(松井)，「本からは読み取れない風景，表情，間のとり方が得られる」(山中）と記述していた。

点数が 0 点から 1 点に伸びていた学生についても「映画とか，小説とかはその人の言葉の裏の意味まで理解できるかどうかで，中身を本当に楽しめるか変わると思う」(堀)，「前後のつながりを文章のみでなく，映像や音声があるため意味を想像しやすかったと思う」(松田）といった映画を教材として扱うことに関する肯定的な意見が見られた。

これらの記述より，映像・音声・文字といった映画の持つ特徴が文脈を踏まえて理解するための手がかりになっていることや，映画を扱うことで文脈を踏まえることだけではなく，文法や単語の復習等を含め総合的に英語を学ぶことができることを，学生たちが実感できていたと言える。

5．考察

本論文の目的は，大学英語授業において英語の映画が「語用論的な力」の育成に資することを，授業に即して示すことであったが，ここではまず「語用論的な力」が伸びたと考えられるかどうかという点について検証したい。もし伸びたと考えるならば，次のようなことを根拠として挙げることができる。第一に，「文脈上の意味」を問う問題の解答を採点した結果，平均点の上で，点数の伸びが見られた。第二に，具体的な解答からも伸びと言えるような変化が見受けられた。例えば，前章でも示したように，実践の第 1 日と第 4 日とを比較して 0 点から 2 点に点数が伸びた畑野は，第 1 日には，文脈上の意味のみならず単語の意味も正しく把握できていないことが読み取れる解答を残していたのに対し，第 4 日には，前後の発言に表れている Christof の主張を踏まえ，文脈に合った適切な解答を導くことができた。

もっとも，実践の期間が短かったために「語用論的な力」の「伸び」を示すには根拠が足りないことや，前章で述べたアンケートの質問 1（「文脈上の意味（辞書的な意味を超えた話者の意図）について，理解できましたか？」）に対して，約 3 割の学生が「あまり理解できなかった」「理解できなかった」と回答していることを考慮すると，「語用論的な力」が伸びたと言うために，さらなる研究が必要になるのは確かである。

一方，本実践における最も重要な成果と言えることは，映画を扱うことにより，以下の 2 つのことを学生が学んだ点である。それは，1）ある英語の発話において文字通りの意味とコンテクスト上の意味が異なる場合があるということ，2）発話を理解する上でコンテクスト上の意味を把握することが重要であるということである。これらの 2 つの学びがあったことは，前章で述べた点数の伸びが見られた学生のアンケートの回答から読み取ることができる。

前者については，例えば，「直訳はできるけど，話にそったように訳するのは難しい。やり方は分かった気がする。ただ読み取れなかった。」(横田)，「辞書的な意味では訳が不自然なときは拡大して考えられた」(山里)，「直訳だけではない，話の流れや話者の感情を含めた意味まで学ぶことができた」(古木）などの回答から，文脈に沿った意味を完全に理解することは依然として難しいと感じながらも，文字通りの意味とコンテクスト上の意味が異なる場合があるということ自体は把握することができたことが窺える。

後者に関しては，「映画とか，小説とかはその人の言葉の裏の意味まで理解できるかどうかで，中身を本当に楽しめるか変わると思う」(堀）というアンケートの回答に示されているように，発話を理解する上でコンテクスト上の意味を把握することが重要であること

は理解されたらしいことが察せられる。加えて，この回答からは，このような概念があることで映画の内容をより一層楽しむことができることを実感した様子で，「語用論的な力」と映画の内容理解との関連性について俯瞰的に考えることができた様子が見受けられる。これは，執筆者が意図していなかった副次的な効果とも言え，内容を楽しみ味わうことと「語用論的な力」の重要性が結びつくような形で授業の活動を組み立てることが必要であることを確認できたという点で，意義があると言える。

このように，授業で扱った解答用紙の記述とアンケートの回答の分析を通じて，限定的ではあるが「語用論的な力」の伸びが見られたこと，「語用論的な力」を育む上で土台となる上記の２つの学びが見られたことから，大学英語授業において英語の映画を教材として扱うことは，英語の「語用論的な力」を育成することに資すると言うことができそうである。

６．おわりに

本論文では英語映画を用いた大学英語授業について考察を行った。授業で主な目標としたのは「語用論的な力」の育成であり，その中でも今回は「具体的な場面において英語の発話がどのような意味を持つのかを理解する能力」の育成に焦点を定めた。その結果，明らかになったのは，⑴第１日目と第４日目の記述解答を採点し，平均点を比較すると，得点に伸びが見られること，⑵記述解答に対して質的分析を行っても，やはり伸びが確認されること，⑶記述解答と合わせてアンケートを分析すると，文字通りの意味とコンテクスト上の意味の違いについて理解したことを示す記述が見られること，⑷コンテクスト上の意味を理解することの重要性を認識したことを示す記述が見られること，の四点であった。⑴⑵から「語用論的な力」が伸びたとするには，根拠が不足していると言わざるを得ないが，⑶⑷をも考慮に入れたとき，映画教材は「語用論的な力」を育成することに資すると結論づけられる。

以上を本論文の結論とした上で，今後の課題を示したい。課題は大きく分けて二つあり，いずれも「語用論的な力」に関わるものと言える。一つは「語用論的な力」を問う問題の作成方法についてである。「語用論的な力」の伸長について考える上では，可能な限り，問題間の質的差を小さくし，解答内容のばらつきをなくす必要がある。問題間の質的差という観点から，今回分析の対象とした二つの設問を見ると，たしかに「直訳」の平均点はほぼ同等であったものの，傍線部とした英文が，単語・文法のレベルや発話行為上の役割という点で，本当に同等であったかについては疑問が残る。

また，解答内容のばらつきという観点から学生の解答を見ると，同じ点数でも記述形式や記述量には差が見られたことは無視できない。記述形式に注目すると，ある学生は「～という意味」という説明的な書き方で記述をまとめたが，別の学生は発話者の台詞のような書き方で記述を行った。記述量もこれと連動しており，「～という意味」とまとめた学生は長くなる傾向があるのに対し，台詞のような解答を書いた学生は短くなる傾向があった。このようなばらつきを小さくするには，例えば，あらかじめワークシートに記述例を掲載しておく，文末の書き方を指定する（「～という意図」という形でまとめよ，など），記述の字数を指定する，といった方法が考えられる。いずれにせよ，問題間の質的差や解答内容の差をいかに小さくするかについては，今後，さらなる検討が必要だろう。

もう一つの課題は，「語用論的な力」のうち，「２．具体的な場面において英語の発話がどのような意味を持つのかを踏まえ英語で表現する能力」をいかに育成するかという点である。今回は「１．具体的な場面において英語の発話がどのような意味を持つのかを理解する能力」に注目したが，英語運用能力の十全な育成という点では，上記二つの能力は同等に重きが置かれるべきである。

最後に述べておきたいのは，「語用論的な力」を育成する上で土台となるのは，単語・文法等に関する基礎的知識だという点である。今回の実践では「文脈上の意味」を記述することを求めたが，この記述を行うには，単語の意味と文法構造を踏まえ，まずは文字通りの意味を把握できている必要がある。仮に「直訳」が不正確であるにも関わらず，「文脈上の意味」の記述が正確であるというようなことがあるとすれば，その正確さは偶然の産物である可能性がある。「語用論的な力」は正確な知識を土台とする能力であるということを，最後にあらためて強調しておきたい。

付記

本論文は１，２，３，６を柾木が，４，５を川﨑が執筆している。

注

1）語用論の概要については，中島（2012），三原・高見（2013），アロット（2014），今井（2015）などを参照されたい。

2）1の「語用論的な力」における「理解」について補足する。学習者がコンテクスト上の意味を理解できているかを確認する手段は，記述解答の場合，「日本語で表現させる」という方法と「英語で表現させる」という方法の二種類があるが，本実践では前者を採用した。その理由は二つある。一つは，もし後者の方法を取って，学習者がうまく英語で記述できないとき，それはコンテクスト上の意味を理解できていないからなのか，それとも理解はできているがそれを英語で表現する力がないからなのか，判別しがたいからである。日本語であれば，コンテクスト上の意味を理解できているかどうかがより直接的に解答に表れる。もう一つの理由は本授業の年間目標と関連するが，これについては3.2で詳述する。

また，2の「語用論的な力」における「表現」について補足すると，これは学習者自身が文脈に合わせて英語表現を行うことを指す。他人の発話の意図について，英語で説明するというメタ的能力は，本論文の分類では2ではなく，1に該当するものである。

3）本論文を執筆する上で，構成の点でもっとも参考にした文献は柾木・久世（2014）である。

4）授業者はこのようなバックグラウンドを持つことから，「語用論的な力」の育成を目指す今回の実践を行う際，国語教育における先行研究も参照した。代表的な研究としては，松崎（1993），浅田（2008，2009）がある。

5）記述解答を評価する際は，松下（2007），三藤・西岡（2010）などが示す「パフォーマンス評価」の手法を参考にした。

6）記述解答の質的分析を行う際は，秋田他（2013）の分析方法を参考にした。

引用文献

秋田喜代美・藤江康彦・斎藤兆史・藤森千尋・三瓶ゆき・王林鋒・柾木貴之・濱田秀行・越智豊・田宮裕子（2013）「国語科と英語科におけるメタ文法授業のアクションリサーチ」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第52巻，pp.337-366

浅田孝紀（2008）「語用論導入による会話の意識化―演劇的指導による実践の試行」桑原隆（編）『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版社，pp.342-355

浅田孝紀（2009）「語用論導入を軸とする戯曲教材の開発―平田オリザ「暗愚小傳」を例として」『早稲田大学国語教育研究』第29号，pp.29-36

アロット, N.（著），今井邦彦（監訳）（2014）『語用論キータ―ム事典』開拓社

池上嘉彦（1995）『〈英文法〉を考える―〈文法〉と〈コミュニケーション〉の間』筑摩書房

石原紀子（編著），コーエン, A.D.（著）（2015）『多文化理解の語学教育―語用論的指導への招待』研究社

今井邦彦（2015）『言語理論としての語用論』開拓社

馬本勉（1995）「語用論的アプローチによる語彙指導―映画教材の可能性」『中国地区英語教育学会研究紀要』第25号，pp.189-195

白畑知彦・冨田祐一・村野井仁・若林茂則（2009）『改訂版　英語教育用語辞典』大修館書店

大学英語教育学会（監修），森住衛・神保尚武・岡田伸夫・寺内一（編）（2010）『英語教育学大系　第1巻　大学英語教育学　その方向性と諸分野』大修館書店

田崎清忠（編集責任）（1995）『現代英語教授法総覧』大修館書店

中島信男（編）（2012）『朝倉日英対照言語学シリーズ7　語用論』朝倉書店

ニコル, A.（著），神谷久美子，カネル, K. R.（編著）（2007）『The Truman Show―映画総合教材『トゥルーマン・ショー』』松柏社

柾木貴之・久世恭子（2014）「英語絵本を用いた言語横断的授業―ことばへの気づきと解釈する力を育むために」『言語情報科学』第12号，pp.109-125

松崎正治（1993）「語用論意識を育てる教材の開発―含意のばあい」『鳥取大学教育学部研究報告　教育科学』第35巻第1号，pp.21-42

松下佳代（2007）『パフォーマンス評価―子どもの思考と表現を評価する』日本標準

三原健一・高見健一（編著）（2013）『日英対照　英語学の基礎』くろしお出版

三藤あさみ・西岡加名恵（2010）『パフォーマンス評価にどう取り組むか―中学校社会科のカリキュラムと授業づくり』日本標準

リーチ, J.N.（著），池上嘉彦（訳）（1987）『語用論』紀伊国屋書店

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.（坂本百大（訳）（1978）『言語と行為』大修館書店）

Grice, P. (1975). Logic and conversation. In Cole, P & Morgan, J (Eds.). *Syntax and Semantics 3: Speech acts*. (pp.41-58). New York: Academic Press. Reprinted in Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press: 22-40.（清塚邦彦（訳）（1998）「論理と会話」『論理と会話』勁草書房，pp.31-59）

（指導教員　斎藤兆史教授）

資料１　解答用紙の例（第４日に配布）

映画『トゥルーマン・ショー』(*The Truman Show*)　解答用紙 4

2015.7.16

【自分の解答の記入欄】

Activity 1

1. (　　)

2.

3. (　　)　4. (　　)

Activity 2

1. (　　)

2. (直訳)

(文脈上の意味)

【模範解答の記入欄】

Activity 1

1. (　　)

2.

3. (　　)　4. (　　)

Activity 2

1. (　　)

2. (直訳)

(文脈上の意味)

今日の授業を振り返り、わかったことや考えたことを書こう！

メモ欄（独やっぷやき）

時限：　　学籍番号：　　名前：

資料２　アンケート用紙（第４日に配布）

映画『トゥルーマン・ショー』(*The Truman Show*) アンケート

2015.7.16

1. 文脈上の意味（辞書的な意味を超えた話者の意図）について、理解できましたか？

理解できた　まあ理解できた　あまり理解できなかった　理解できなかった

(理由)

2. 文脈上の意味（辞書的な意味を超えた話者の意図）について学ぶ上で、映画は適当だと思いますか？

適当だと思う　まあ適当だと思う　あまり適当だと思わない　適当だと思わない

(理由)

3. あなたは今回の映画『トゥルーマン・ショー』をどのような物語だと理解しましたか？
「A が B する物語」という型に合わせ、解答してください。(選択肢①～③にピンとこない人は④に書いてね)

①トゥルーマンが作られた世界から脱出する物語

(理由)

②トゥルーマンが主体性を獲得する物語

(理由)

③トゥルーマンが作られた主体性に追従する物語

(理由)

④その他：(　　) が (　　) 物語

(理由)

時限：　　学籍番号：　　名前：