

ISSN 2186 – 3989

発信型英語教育と映像教材を用いた  
英語力向上の試み

安田 優、轟 里香、井上 裕子、船本 弘史

Developing Integrated English Skills for Presentation  
through the Implementation of Visual-aids

Masaru Yasuda, Rika Todoroki, Yuko Inoue and Hiroshi Funamoto

北 陸 大 学 紀 要  
第48号(2020年3月)抜刷

## 発信型英語教育と 映像教材を用いた英語力向上の試み

安田 優\*、轟 里香\*\*\*、井上 裕子\*\*\*、船本 弘史\*\*\*\*

Developing Integrated English Skills for Presentation  
through the Implementation of Visual-aids

Masaru Yasuda\*, Rika Todoroki\*\*\*, Yuko Inoue\*\*\* and Hiroshi Funamoto\*\*\*\*

*Received November 5, 2019*

*Accepted December 20, 2019*

### Abstract

This is a study of the use of visual-aids in communicative English teaching and their effects on English proficiency. The aim of this study is to develop a teaching method that enables us to improve the communicative English skills of students gradually. As a part of communicative English teaching, we used films which had socially and culturally valuable content to increase both the quantity and quality of students' English writing. The procedure is as follows: We select one film and give a brief explanation of the background of the film before showing students a part of it. After viewing the film partially, students are given a topic concerning the film and told to try to write an English essay which is as long as possible. At the end of the semester, we investigated whether and how their English skills improved, and how the students viewed the use of visual-aids in English classes through questionnaires. It was shown that essays written got longer and had more meaningful content when compared with those written at the beginning of the semester. In addition, questionnaire results showed that most students had a positive opinion of films as teaching materials. This study shows the use of visual-aids in English classes has promise to improve students' communicative English skills, especially for students whose skills are developing much more slowly than advanced-level students.

---

\* 関西外国語大学 Kansai Gaidai University

2007年4月から2017年3月まで北陸大学未来創造学部所属。本稿は北陸大学在職時の研究をまとめたものである。

\*\* 北陸大学国際コミュニケーション学部 Faculty of International Communication, Hokuriku University

\*\*\* 北陸大学薬学部 Faculty of Pharmaceutical Sciences, Hokuriku University

\*\*\*\* 北陸大学経済経営学部 Faculty of Economics and Management, Hokuriku University

※ : 責任著者

## 1. はじめに

大学という学究的な場において、大学や一部の教員から、映画は英語学習素材として適していないと考えられる向きもある。進捗状況の緩やかな学生の学習意欲向上には役立つかもしれないが、特に上級レベルの学習者にとっては映画がさらなる能力向上に資することがないと考えられがちである。おそらく、映画素材を用いても学究的な内容を扱えない、あるいは資格試験などの結果に直結しない、と考えられているのであろう。映画というメディアが基本的には商業的成功を意識するものであるが故に、大衆を対象にしたものであるということも、映画素材に対する否定的な見方に影響しているのかもしれない。このような否定的な状況を受けて、映画英語教育学会や映画英語アカデミー学会などの学会は、教育現場におけるこのメディアの有効性を訴えてきており、何らかの形で映画や映像という枠組みを活用した大学英語テキストも毎年一定数、出版されるようになってきた。しかし、真に上級者向けの学習教材というものは少ないように思える。

このような現状に対する一つの回答としては、海外の映画批評書を素材とする『アビリティとアメリカン・フィルム』（英宝社）や『ディズニーアニメと多様化する社会』（英宝社）<sup>1</sup>などの大学英語テキストがある。これらはオーセンティックな論考を契機として、学生が多様性や異文化への敬意を配慮したうえでのコミュニケーション力に加えて、批判的な読解力と思考力も養成できるように意図したものである。

他方、映画を用いて授業運営をしても資格試験などの成果に結びつかないのではという批判に対しては、それほど多くの成果が発表されていないように思える。本稿は、映画と映像を活用した授業を展開することで、TOEIC などの資格試験において成果を上げることができるのかどうかを検証し、学習素材としての映画と映像の持つ可能性を検討する試みである。

## 2. 映画に対する学生の関心

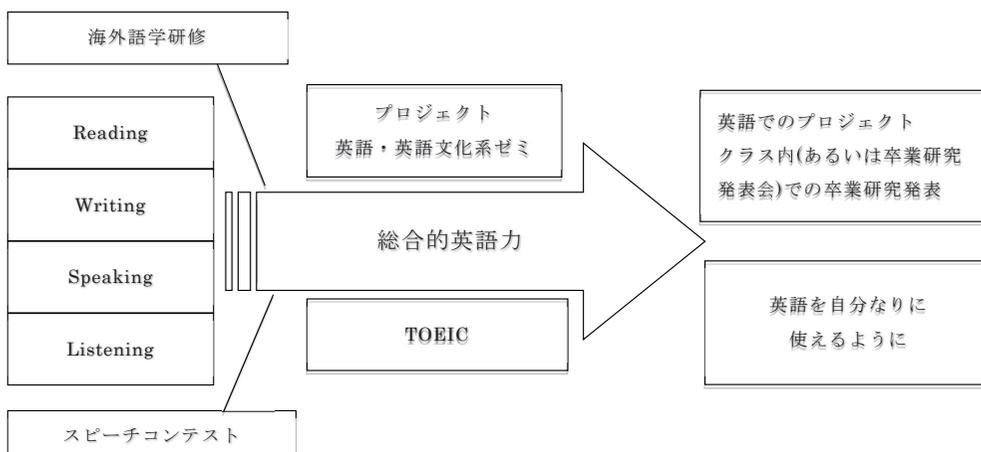
映画や映像という素材を有効に活用すべきではないかという声が絶え間なく上がってくる理由の一つは、映画というメディアが黎明期から有し続けてきたその大衆性にあるかもしれない。物語性を持つという点で共通項を持つ文学作品も一般に思われているよりは、学生に好意的に受け入れられる学習素材である。しかし、映画はそれにも増して、学生が好意的に捉える傾向にある素材である。過去の 5 大学 472 名を対象とする調査においても、平均すると 9 割以上の学生たちが、映画を活用する学びを好ましいと考えているのである（安田、2013）。

近年、本来ならば大学入学以前に習得しておくべき、文法、語彙、表現などに関する知識を習得していない状態で、大学の授業に接する進捗状況の非常に緩やかな学生も多く存在する。そのような学生はレベルを問わず様々な大学に一定数は存在すると思われる。これらの進捗状況の緩やかな学生に共通する特徴は、英語に触れることが好きではないということ、英語に対してほとんど関心がないこと、また集中力が続かないことなどがあるのではないかと。学習意欲が欠けていたり、学習習慣が身につけていなかったりする学生を、効果的に授業に引き込んでいくために、学生の間でも需要が高く、敷居の低い映画や映像作品を活用することは、学生の学習意欲を高め、ひいては効率的に学生の力を高めていくためには最適な方策であろう。

### 3. 授業実践校の英語カリキュラム

本研究実践校では、授業実践を行った当時、プロジェクト発信型英語教育<sup>2</sup>を採用していた。今回の実践授業はそのカリキュラムの中に位置づけられる科目内において実施したものである。本教育においては、教員側が扱う内容を学生に押し付けるのではなく、学生自らが関心を抱く事柄についてリサーチをしたり、考えをまとめたりするその過程で、自然に英語力を身につけてもらうことをその主眼としている。最終的に学生は聴衆を意識し、伝える／伝わる英語で、自らの見解を発信することが求められる。<sup>3</sup> 初期段階においては、間違いを含んでいても、あくまでも相手に伝わるということ意識して、学生は発信活動を行うことになる。学年が進むにつれて、内容だけでなく英語自体の正確性も高め、卒業時にはゼミナールとも連携し、さらに高度な内容を発信できることを目指すというものである。

図表 1 実践校のカリキュラム・イメージ



実践校におけるプロジェクト発信型英語教育のカリキュラム・イメージをまとめたものが図表 1 である。「プロジェクト演習」と題された科目が 1 年から 4 年の各学年に配置されており、ワークショップ科目はプロジェクトを補完する形で、いわゆる四技能を向上させていくために配置されている。これらの科目の学習を通して、学生は副産物的に無理のない形で資格英語にも対応する知識を修得することになる。

### 4. 理論的枠組み

およそ 1990 年代まで、中学・高校を含む学校教育の場において、日本人の英語力を図る客観的な指標は、実用英語技能検定（英検）が広く活用されてきた。しかしこれはあくまで日本国内向けに開発された試験である。その後、大学および企業を中心に TOEIC が急速に導入されはじめると、日本人の英語力が国際的な水準から見ても低いことが数値の

上でも明らかになり、特に英語教育に従事しない者にかぎってことさら英語の学習成果の低調さを英語教育に起因する問題として批判する向きが強まってきた（ここでいう「学習成果」とは言うまでもなく「6年も学べば誰もが英語を流暢に話せるようになっている状態にあること」を指す）。<sup>4</sup>しかし大局的に見れば、英語の学習成果の低調な学生は、そもそもどのような科目でも基礎学習を嫌う傾向が非常に強い。この事実を踏まえると、一般に指摘されるような成果不良が果たして「日本における英語教育の問題」に根差した「学生の英語嫌い」に帰せられるかどうかは議論の余地がある。

しかしひとまず英語教育に限定して見ると、多くの学習者にとって英語の核心的な部分である語彙の暗記や（規則としての）文法の習得といった側面は単調で面白みに欠け、ともすれば苦痛ですらあるのは事実であろう。C.C.フリーズが提唱する文型練習（パターン・プラクティス）および語と和訳を対にした単語帳をセットにした教育法に代表されるように、少なくとも1950年代ごろまでは学生の関心やESP的なニーズに合わせた英語教材の選定という側面に関心が向けられることはあまりなかった。そのときに英語の授業内容に「楽しさ」の要素を盛り込むとすれば、やや時代遅れといった感のある文学作品や思想家のエッセイなど「知的興味」を刺激するものが好んで選ばれていたようである（もっとも、大学という場においてそれは十分に理解できることではあるが）。<sup>5</sup>しかしこのような性質の「楽しさ」は、学習に困難を伴い、その進捗が著しく緩やかな学生を動機づけるまでは至らない。そういった学生を多く抱える大学の教育現場では、これとはまったく次元の異なる「エンターテインメント性」を取り入れ、少しでも実りある英語教育の実践法が期待されるのである。

しかし、「エンターテインメント性」のある英語教育を実効性のある方法論の上に確立するためには、教科書にイラストを多く載せ、息抜きとしてたまに人気の映画を見せるという程度の「工夫」でははなはだ不十分である。しかし同時に4技能を中心に据えた伝統的な英語教育に（あるいは、そのような教育法から脱して新たなカリキュラム・デザインに）視覚コンテンツを取り入れた場合、具体的に何をどのようにすれば期待される効果が得られるかをこれまでの研究や実践報告からうかがい知ることが困難であった。なぜなら、伝統的な教育は基本的に音声と文字という2つのモードを通じて英語を習得させることが前提とされているからであり、それはショッピングや道案内といったロールプレイによる会話の学習でも基本的に同じである。

言語学的にこの問題が明確に提起され、研究が進められたのは1970年代以降のことである。メディアや通信技術の発達・普及にともない音声・文字以外のモードが複合的に作用するコミュニケーションの重要性は増す一方であるが、このような状況が本格的に論じられるようになったのは、クレスによるマルチモダリティの研究が草分けと言ってよいだろう（Kress 1997; 2010; Kress and van Leeuwen 1996; 2001）。クレスらによって展開される一連の研究はハリデーの社会記号論モデルを基盤としている（Halliday 1978）。このモデルは、コミュニケーションにおいて言語的に伝達される意味の基本的構成単位を談話レベルに設定し、状況のコンテクストと広義の記号体系（すなわち言語、絵画、音楽、映像など）との関係を説明する包括的な枠組みを提供する。

しかしクレスのモデル自体は、英語母語話者のコミュニケーションを説明するためのものであり、特に日本において外国語としての英語教育に映画などの視覚教材を取り入れるための方法論は、ほとんど手がつけられていない状況である（ただし、科学的な文脈と文化の相互作用とマルチモーダルな談話の分析に関する研究では、日本語も含めて Mohan, et al. 2007 で詳しく論じられている。また ESP に特化したプロジェクトとして展開される研究は Ferreira 2007 を参照）。

英語を学生が「取り組む対象」ではなく学生が「自身を没入させる（または投影する）世界」に位置づける試みは、英語教育における大胆なパラダイムシフトにつながる可能性を秘めている。第3節で述べたように、本研究の実践対象クラスはプロジェクト発信型英語教育に組み込まれている。この取り組みでは、学生自身による一連のリサーチ活動を包含するが、英語はそのあらゆる局面で生じる文脈を言語化するツールとして総合的に活用できるようデザインされている。映像教材は、英語表現を作品の中で描写される文化・社会背景の中で生み出される伝達手段として、いわば疑似体験的に学ぶことを容易にする(図表4を参照)。今回の実践対象クラスで取り上げた映像作品の中には、発信型プロジェクトの遂行を具体的にイメージさせるようなシーンを含むものもあれば、より背景的な関心を提供するジャンルもある。しかし、多様な文脈の中に位置づけられた英語表現を自分の考えに還元し、それを言語化し発信させる点で共通している。学生がアウトプットまで行うことを通じてどのような知識・技能が習得されるかを測定するには、それに適した試験や評価基準の開発が必要とされるかもしれない。しかし、本研究ではむしろこの取り組みから学生が一般能力として幅広い分野で実践できる英語力を見ることを目的とした。

本研究は英語の運用能力をはかる指標として TOEIC のスコアという極めて限定的な局面に焦点を合わせた基礎研究である。しかし、以下に述べるように、この取り組みは、映像教材を活用した授業が進捗の緩やかな学生を対象とする場合にも一般的な英語力の測定において肯定的な結果が得られることを実証的に示そうとするだけでなく、より広いコンテキストから見て授業のマルチモーダル化から英語教育にもたらされる効果および可能性を検証する基礎資料にもなる。

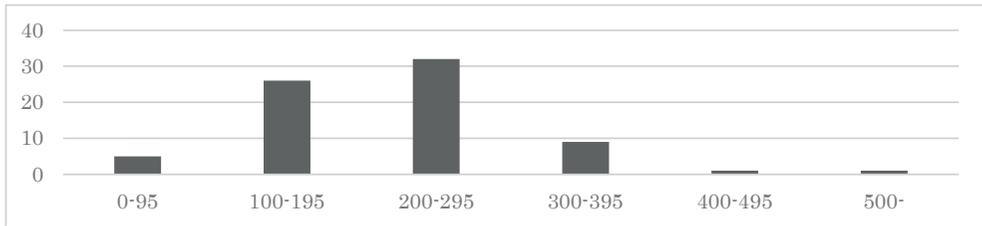
## 5. 授業実践について

### 5.1. 実践対象クラスと学生群

本研究を実践したクラスは、非英語系学科の76名の学生を対象とするワークショップ科目である。通常は英語の進捗状況別にAクラスからDクラスに分けられているクラスを一つの大きなクラスにまとめる形で授業運営を行った。実践期間は1年次から2年次の2年間である。プロジェクト発信型英語教育の一環としてのクラスであるため、各学生が発信するに値するコンテンツを見出す一助とすることがその前提になる。しかし、対象学科では英語科目数が限られていたこともあり、その前提に加えて、プロジェクト・クラスでの発信に役立つ知識や表現も身につけてもらう必要があった。

履修学生の大半は進捗状況の緩やかな学生であり、英語に対する興味も低いため、英語学習の意欲も低めである。また、学習習慣が身につけていない学生も多かった。際限なく時間を活用できるわけではないため、授業の効率化を図るため、学生の意欲を高めやすい素材を選択した。さらに教室内での指揮監督を徹底し、居眠りをしている学生を出さず、しっかりと授業に向き合ってもらうため、また各学生に対して教員の目を細やかに行き届かせるために、2名から4名の教員が共同で同一クラスを担当するという授業形態を採用した。次の図表2は対象学生の入学時 TOEIC スコアの分布<sup>6</sup>を示すものである。

図表 2 対象学生の入学時の TOEIC スコア分布



図表 2 が示す通り、大半の学生は TOEIC スコアで 300 点を下回っており、500 点を超えている学生はごくわずかである。この学生群を対象とすることを考慮し、限られた時間の中で最大限の効果を上げるためにも、まずは英語への興味を喚起し、学習意欲を少しでも高められる素材として、学生が一般的に好意的に捉えられる映画という素材がふさわしいと考え、活用することにした。

## 5.2. 使用する映画・映像作品の選択

どのような科目にも当てはまることであるが、科目の特性や対象学生の最適な学習素材を選択することは重要である。緩やかな進捗状況の学生に対しては一層、細心の注意を払う必要がある。最も重要な点は、選んだ素材が可能な限り多くの学生の興味を喚起すべきだということである。また、学生の英語力に差があるということに加えて、映像を通して提示される内容の理解度にも差が見られる場合もある。進捗状況の緩やかな学生の一つの特徴かもしれないが、風刺や皮肉を含む表現の文意を、その文や発話の表層的な意味だけで理解したり、行間を読むことができなかつたり、ということが起こりうる。例えば、人種問題を風刺的に取り扱っている内容の作品を、人種差別を促進している内容であると誤った理解をするということが起こりうるのである。多人数の学生を扱うクラスであるということもあり、そのような誤解が生じることを防ぐためにも、学生が授業展開に慣れるまでは、映像内容が誤解を招きづらいことを一つの選択基準とした。学生が誤った理解をしやすい内容を含むと思われる場合は、しっかりと学生の注意喚起を行った。また、異(他)文化に関する学生の理解と敬意の念を深め、日本文化や日本社会との相違点などについても考察してもらうため、使用する映像が、わかりやすい文化的な要素や社会的問題を含んでいることをもう一つの選択基準とした。

次の図表 3 は、この実践において活用した代表的な映像作品をまとめたものである。映像としては古いものから比較的最近のものまでが含まれている。ジャンルに関してもドキュメンタリーからアニメーション、そしてコメディからドラマまで多種多様なものを提示することで、常に学生の知的好奇心と授業への興味を喚起し、高めるべく努めた。

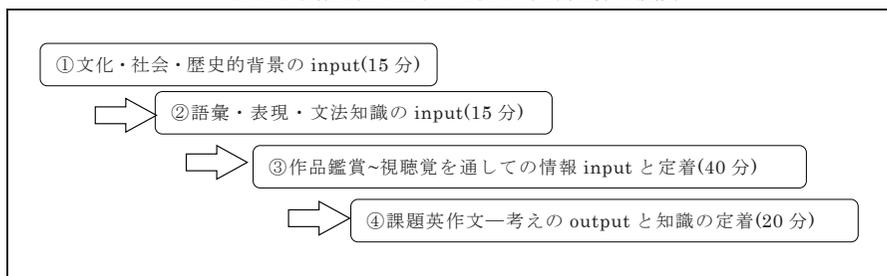
図表 3 授業実践において使用した代表的な映像作品（公開年順に記載。授業では順不同で使用）

・ <i>Three Little Pigs</i> / 『三匹の子豚』 (1933)
・ <i>Heaven Can Wait</i> / 『天国から来たチャンピオン』 (1978)
・ <i>Twilight Zone - The Movie</i> / 『トワイライト・ゾーン』 (1983)
・ <i>Cool Runnings</i> / 『クール・ランニング』 (1993)
・ <i>Philadelphia</i> / 『フィラデルフィア』 (1993)
・ <i>With Honors</i> / 『きっと忘れない』 (1994)
・ <i>Bowling for Columbine</i> / 『ボウリング・フォー・コロムバイン』 (2002)
・ <i>Finding Forrester</i> / 『小説家を見つけたら』 (2000)
・ <i>Legally Blonde</i> / 『キューティー・ブロード』 (2001)
・ <i>A Series of Unfortunate Events</i> / 『レモニー・スニケットの世にも不幸せな物語』 (2004)
・ <i>Ratatouille</i> / 『レミーの美味しいレストラン』 (2007)
・ <i>Money Ball</i> / 『マネー・ボール』 (2011)
・ <i>Happy</i> / 『happy—しあわせを探すあなたへ』 (2012)
・ <i>Paranorman</i> / 『パラノーマン』 (2012)
・ <i>Little Miss Sunshine</i> / 『リトル・ミス・サンシャイン』 (2006)

### 5.3. 授業の展開パターン

映像を活用する授業実践においては、授業時間を明確に区分した。進捗状況の緩やかな学生にとって、一つの状況が長く続いているように感じられる場合、その集中力を保ち続けることが難しいためである。学生の集中力を持続させ、最大限に授業効果が上げられるように、授業時間を4つに分割して学生に取り組みを進めさせた。

図表 4 授業展開の基本的な流れ（時間配分は概数）



図表 4 は基本的な授業展開を示すものである。①から③は学生の知識と情報のインプット作業に関わるものであり、④は学んだ内容をアウトプットする作業である。各段階においては、教壇で話を進める教員以外は机間巡視、机間指導を行い、学生の進捗状況についても把握し、壇上の教員に適宜状況を知らせ、進度や展開の微調整を行った。

次の図表 5 は *Legally Blonde* を活用した際、実際の授業で使用した PowerPoint スライドの一部である。授業展開の第一段階で使用したものである。タイトルにも含まれている「ブロード」という表現が、使い方や文脈によっては偏見や差別意識を醸し出す発言にも

なりかねないことを知ってもらうための導入であった。現代社会においてはジェンダーなどの問題を意識することなく、意思疎通をすることは難しい。そのような状況を意識してもらうことも一つの目的であった。

図表 5 実際の授業における使用スライド例①

## TODAY'S MOVIE

### ◎ Legally Blonde (2001)

- **legal** :
  - 形容詞→合法的、法の下、法律上の
- **legally** :
  - 副詞 →合法的に、法律的に
    - He is considered to be **legally blind**.
    - 彼は法定盲人とみなされている。
- **blond** :
  - 形容詞→金髪の
  - イギリス：男
  - アメリカ：男女
- **blonde** :
  - 名詞 →金髪の女性
  - 形容詞→天然ボケの、ドジな

## BLONDEという語について

- ◎ **Blonde**という名詞を女性に使う際の注意
  - She walks out of the salon with her blonde hair sparking.
    - 彼女は金髪をきらめかせながら、サロンを出る。
  - She is a blonde.
    - 彼女は金髪だ。
    - →不快に感じる人もいる
    - 女性の髪が、その人の「人となり」を表すわけではない
- ◎ **Blonde**のイメージ
  - **stereotype** (固定観念)
    - 「金髪の女性」は少し「おバカ」という固定観念→偏見
    - 知的ではない→かわいい
    - 男性に都合のいい女性→知的ではなく、かわいいだけでいい
      - このような昔ながらの家父長的な (patriarchal) 考え方に対する反発
    - 人種差別が×であるのと同様の理由で、好ましくない考え

また、図表 6 は授業展開の第二段階の文法事項の確認において用いたスライド例である。図表 6 左は不定詞に関する確認作業のためのものであり、図表 6 右はその翌週の授業における復習時のスライドである。ある授業回の翌週には、必ず前回の内容の振り返りを含めることで学習項目のさらなる定着化を図った。

図表 6 実際の授業における使用スライド例②

## LEGALLY BLONDE 文法確認

- ◎ in order to/so as to
  - 彼女は、お金持ちになるために、一生懸命働いた
    - 金持ちになる：get rich
    - 一生懸命働く：work hard
  - ◎ 彼女は、お金持ちになるために、一生懸命働いた
    - ①骨組み：彼女は働いた
      - She worked.
    - ②肉付け(a)：一層懸命働いた
      - She worked hard.
    - ③肉付け(b)：お金持ちになるために、一層懸命働いた
      - She worked hard in order to get rich.
      - She worked hard so as to get rich.
      - She worked hard to get rich.

## LEGALLY BLONDE 復習

- ◎ Last week→
  - When a blonde sorority queen is dumped by her boyfriend, she decides to follow him to law school to get him back.
  - When a blonde sorority queen is dumped by her boyfriend,
  - she decides to follow him ①to law school ②to get him back.
    - 1つ目のto→前置詞
    - 2つ目のto→不定詞：～するために
      - in order to:～するために
      - so as to:～するために

さらに授業展開の第三段階を経ての第四段階のアウトプット作業において、学生は授業回に鑑賞した映像に関する自らの意見を、その回に学んだ知識を活用しながら作文という形式で発信することが求められていた。進捗状況の緩やかな学生群を対象としていることもあり、学生に対して、正確な英語で発信しなければならないというプレッシャーをかけるのではなく、他者に伝わると考える英語で気楽に思考内容を文字化し、流ちょうに発信するという意識を絶えず注意喚起した。間違いを意識させすぎて発信ができないという状況が起こらないようにすると同時に、より正確に考えていることを英語化できるようにするためにも、学生を萎縮させないような形で、基本的な文法事項について身につけることができるように試みた。回収した学生の課題の中から、4名の担当教員が

学生の課題の多くに共通してみられる文法的誤りを抽出し、次回の授業内において、文法知識に関する補足説明を行った。学生たちが自ら書き出したものを、あえて実例として取り上げることで、学生は文法的な説明をより近いものと感じ、授業に対する反応はより積極的なものになっていたと思われる。図表 7 は振り返り時に使用したスライドの一例である。

図表 7 実際の授業における使用スライド例③

**前回の課題①：**  
**WHAT DO YOU THINK OF WARNER?**

- 同級生の書いたものを確認してみましょう。
  - Bクラス/男性
- I don't like him because, warner is bad boy.
- Warner is cool face.
- If I were Elle Woods, I would not be wife.
- Warner had good car.
- It is expensive car.
- Elle woods study hard in order to Warner.

**前回の課題①：**  
**WHAT DO YOU THINK OF WARNER?**

- I
  - ①冠詞の使い方 a/an 数えられる名詞か  
どうか
- V
  - Warner has a cool face.
  - Warner is handsome.
- If I were Elle Woods, I would not be wife.
  - If I we
  - If I we
  - ②不定詞 "to" のあとは動詞の原形
- Warner had good car.
  - Warner has a good car.
- It is expensive car.
- Elle woods
  - ③映画などのストーリーの説明は基本的には現在形を使う
  - Elle Woods

次の画像は実際の授業を撮影したものである。複数の教員が常に学生に目配りを欠かさない授業運営を心掛けていることもあり、英語に苦手意識を持つ学生が多く含まれていたにも関わらず、居眠りしたり、私語を交わしたりする学生もおらず、学生が真摯な態度で取り組んでいる様子が見て取れる。<sup>7</sup>

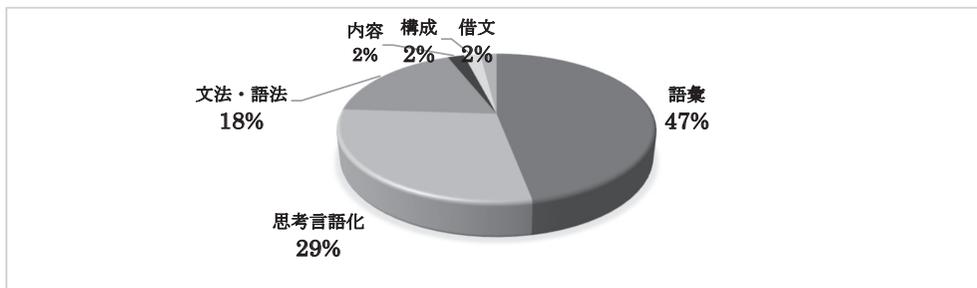
画像 実際の授業風景



また、授業回を重ねるごとに、学生が書く英作文の語彙数は着実に増加していた。もちろん 100%文法的に正しい英語で書かれているわけでもなく、学生が言おうとしていることが文字として 100%伝わるように書かれているわけでもない。しかし、読み取る側が、ほんの少しの行間を埋めることで、大半の意味は読み取れる程度の文章を書くことができるようになっていたと思われる。

さらに、学生課題を検討する中で、ライティングの量的向上や語彙・構文・つなぎ表現・内容などの質的向上も見られた。このような状況の中で、学生自身にライティングの際に不足していると感じる要素が何かを問いかけると、図表 8 が示すように、実に半数近くの学生が語彙の不足を挙げていた。また 3 割ほどの学生が思考の言語化に関する能力不足を自覚していた。思考の言語化については、毎回の作業によって向上を試みている要素でもあり、学生が考えている以上に実際には力を伸ばしていたと言えるだろう。

図表 8 ライティング課題に取り組むうえで学生自身が不足していると感じる要素



語彙の不足という点についても、考えを言語化していく過程で、必要に応じて辞書を活用することで徐々に力をつけてはいた。自らの考えを、言葉で表現するために、英作文の課題を通して、学生は無意識的に能力を高めていたとも言えよう。このことは、学生が自ら発信したいと考えていることを他者に伝わるように発信することを通じて英語力を高めていく、というプロジェクト発信型英語教育の目的とも合致するものである。

## 6. 授業に対する学生の反応

2 年間にわたり同一の学生群に対して一貫した授業運営を行ってきたわけである。映画作品を教材として用いるというこの試みに関して、どのように考えるかを問いかけた際の学生の代表的な回答をまとめたものが図表 9 である。

図表 9 授業で映画作品を活用することに関する学生の反応

・楽しみながら英語に取り組める
・映像があることにより英語が耳に入ってきてやすい
・英語が得意ではないが、映像を使う授業を通して英語の学習意欲が湧いた
・物語と一緒に記憶できるのでよい
・興味がある内容だと学習意欲が湧いてくる

進捗状況の緩やかな学生から学習意欲を引き出すために、映画素材が役に立つであろうと想定した通り、多くの回答には「楽しい」あるいは「学習意欲が高まる」というキーワードが含まれていた。さらに映画が物語性を持つ素材であることを学習の効率化と結びつけて回答するものも多くあった。物語の文脈とあわせて学習を進めることで、学びの内容をより実践的なものとして捉えることができ、さらに学習内容の定着にも役立つのだと、学生が意識していることを示しているのではないか。映画を授業内で活用するという点に関しては、全般的に学生たちは好意的に捉えていたと言えるだろう。

また図表 10 は、この授業を受講して最も良かった点は何か、という問いかけに対する学生の代表的な回答である。

図表 10 本授業を受講して最も良かった点に関する回答

・英作文の力がついた
・英文を書くスピードが向上した
・文法を正しく理解して、自分の考えを表現できた
・リスニングを通して語彙力や文章力を身に付けられた
・ナチュラルな発音が開けた
・視覚と聴覚を通して英語を感じ取ることができた
・ネイティブスピーカーの英語の言い回しが学べた
・リスニング力の向上に繋がる
・ネイティブの発音・スピードに慣れてくる
・普通の授業では学ぶことのない外国の習慣やジョークに触れることができた

本実践内での作業として英作文を課していたことや文法事項などについても検討してもらっていたこともあり、文法事項を意識しながら英語で文章を書く力の向上を自覚している回答が多かった。また、映画が視覚と聴覚を主に刺激するメディアでもあることから、リスニング面での向上を挙げた学生も多い。このことは想定内の反応であると言える。さらに映画という素材が学習教材向けにアレンジされたものではない、という教材としてのオーセンティシティに言及した回答も多かった。映画自体を楽しむことができるということに加えて、生の英語に気軽に触れることができ、さらに全てではないにしても、徐々に登場人物たちの発話を聴きとれるようになることで、学生の中にほのかな自信が芽生えているようにも見受けられる。このことは、当初、学習意欲がそれほど高くはなかった学生にとっては大きな一歩であり、さらなる前進を促す原動力にもなりえるのではないか。

## 7. 映画を用いた授業を通しての学生の客観的な伸び

映画を学習素材として用いることが、学生の学習意欲を高めるために有用であろうということは、映画を活用する学習素材に対する学生の関心の高さを鑑みれば想定できる結果である。実際、進捗状況の緩やかな学生の学習意欲を向上させられるという点だけでも、適宜、映画を授業内で活用する利点としては十分かもしれない。

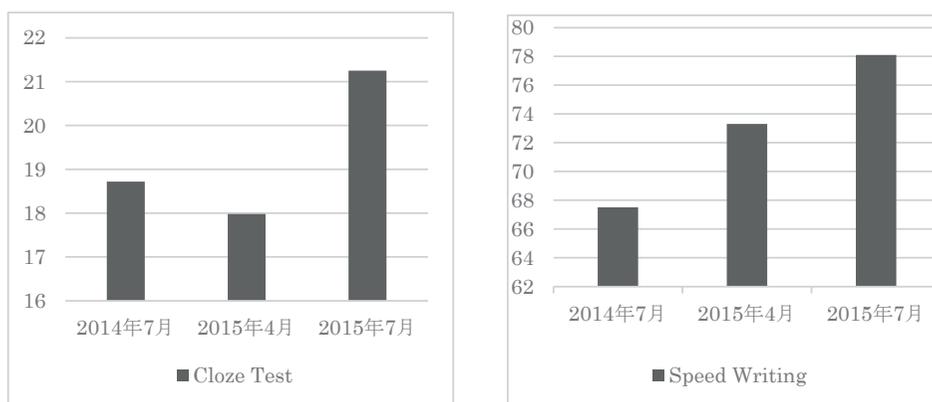
しかし、大学英語教育の場で、映画を用いるためには、その理由だけでは不十分であろう。本研究においては、2年間の実践を経て、学生が目に見える指標を用いてどれだけの

伸びを示すことができたのかについても検討した。

2年間にわたり、同一学生群を同一の方法によって指導した結果を測る指標としては、クローズ・テスト、スピード・ライティングテスト、そしておおよその TOEIC スコアを算出するための CASEC という 3 つの指標を用いた。クローズ・テストとスピード・ライティングテストについては 2014 年 7 月、2015 年 4 月、2015 年 7 月の 3 回実施した。また CASEC については、2014 年 4 月、2015 年 7 月、そして 2015 年 12 月の 3 回実施した。

図表 11 はそれぞれクローズ・テストとスピード・ライティングテストにおける学生の伸びを示したものである。

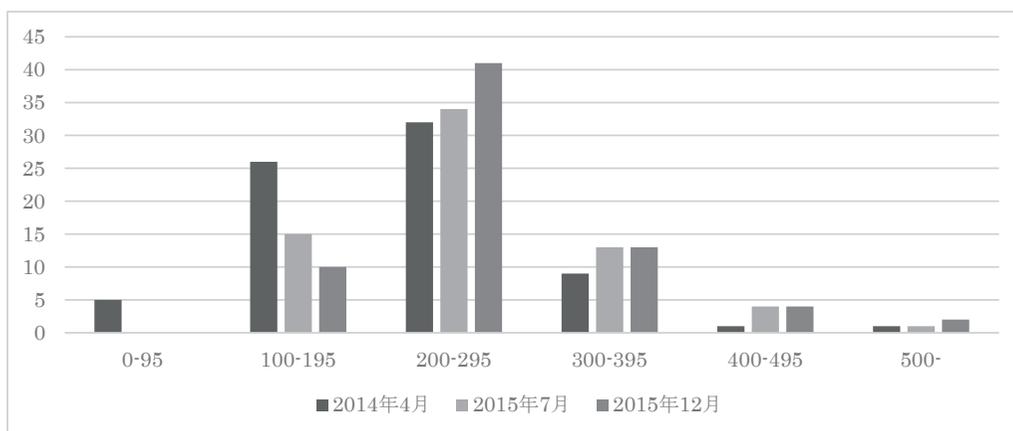
図表 11 クローズ・テストとスピード・ライティングにおける学生の伸び



クローズ・テストの縦軸は得点を示しており、グラフは各テスト回の全体の平均点を示している。このテストにおいては 2 回目の全体の平均点が下がっているがあくまでも誤差の範囲内であろう。3 回目の結果においては 1 回目よりも大きくスコアを伸ばしており、全体としては学生の成績が上昇傾向にあると言える。この結果から、わずかであるかもしれないが、文脈を考えようえで文意を汲み取っていく力を養うことができたと言える。映画という物語性を有するメディアに触れることで、セリフやナレーションなどに用いられる単語や表現を一つの流れの中で理解する力を、多くの学生が身につけられたのである。また、スピード・ライティングテストにおける縦軸は学生が作文に使用した語数を示している。こちらについては回を追うごとに、着実に語数が伸びる結果となっている。毎回欠かさず、鑑賞した映画と関連する問いかけに対し自らの意見を発信するべく試みたことで、ある程度まで、自分の考えをスムーズに発信する力を高められた。どちらのテストも英語運用能力の正確性を測るテストであるとは言えないかもしれない。しかし、他者と意思疎通するうえで非常に重要な力である推測力と、表現が少々間違っているとしても、ためらわずに言葉を発することができるという意味での流ちょうさが向上していることを示している。この点で、これらのテスト結果は、学生の実践的な英語力を高めたとも言えるだろう。

他方、CASEC を用いての TOEIC 換算スコアの伸びを示したものが図表 12 である。縦軸は学生数、横軸は TOEIC スコアを示している。各得点区分の一番左は本研究が対象とする学生の入学時スコアを、一番右は実践から約 2 年が経過した時点でのスコアである。

図表 12 CASEC を用いての TOEIC 換算スコアにおける学生の伸び



特筆すべきことは、学生たちが学びを進めるにつれて、得点分布の 0 点から 95 点という層がいなくなっているということ、そして得点分布 100 点から 195 点の層も回を重ねるにつれて、その人数が着実に減少しているということである。これとは対照的に、得点分布で 200 点から 295 点の層はやはり着実にその人数を増やしている。注 6 で述べた通り、CASEC を用いての TOEIC 換算スコアは、実際の TOEIC スコアとは異なり、200 点以下の点数でも有意な差を認めることができる。得点分布で 300 点を超える層についてもわずかではあるが、伸びを示しているのである。ここから判断できることは、TOEIC スコアで 300 点未満の初級レベルの英語学習者にとって、本研究で提示したような授業形態は非常に有効である可能性が高いということであろう。

## 8. まとめ—大学における映像教材活用の可能性—

本研究は、進捗状況の緩やかな初級レベルの英語学習者を対象とする授業運営に映画という素材が教材として資するところがあるのかどうか、ということに関する考察であった。映画を教材として用いる利点の一つは、このような学生群に対して、学習意欲を高めながら、無理のない形で英語を用いた発信力を向上させられるということであろう。

また、学習意欲が高まるという曖昧な根拠だけではなく、クローズ・テストやスピード・ライティング、そして TOEIC スコアという客観的な指標を用いた場合においても、学生たちの着実な英語力向上の跡が見られたのである。特に TOEIC については、昨今の教育において向上させることが求められる総合的英語力を測る指標の一つである。対象学生は当初、英語に触れることに抵抗感を覚えており、英語で発信することを躊躇していた。しかし、2 年に満たない比較的短期間で、学習意欲においても、客観的指標を用いた場合においても伸びを示しているということは、英語学習素材としての映画が持つ可能性と、本研究において示した教授法が大きな可能性を持つことを示唆していると言える。本研究では TOEIC スコアに関しては総合的な伸びに焦点を合わせた。今後の課題として、映画を活用する授業運営が「語彙力」「表現力」「リスニング力」「ライティング力」「文法知識」のうち、どの要素をどのように伸ばすことができるかということに着目し、さらに取り組みを進めていきたい。そうすることによって、本研究で示した教授法をさらに追及し発展させ、限られた時間でのより効果的な英語教育へとつなげていきたい。

## 注

- 1 両テキストのうち、前者については安田が、後者については安田、井上、轟、船本が著者として参加している。
- 2 鈴木佑治氏（慶應義塾大学名誉教授）と山中司氏（現立命館大学教授）の協力の下で立ち上げられ、その後、筆者たちが主導する英語セクションによって改善・発展されたカリキュラムである。
- 3 実践校におけるプロジェクト発信型英語教育の体系的な成果については筆者たちが別稿にてまとめているところである。
- 4 鳥飼（2002: 94ff）は TOEFL のスコアを例にとり、日本人の平均スコアがアジア諸国の中でも低い部類に入ること指摘している。TOEFL が主に米国の大学へ留学するための試験であるということにも留意すべきだが、興味深いのは 1960 年代まで日本は韓国に比べてスコアが高かったという点である。その後、日本も平均スコアの緩やかな上昇は見られるものの、韓国をはじめとするいくつかの国々はそれをはるかに上回る勢いで成果を上げていることになる（鳥飼 2002: 102-103）。
- 5 ただし現代の英語教育における文学作品の有用性を見直す取り組みも行われている。吉村他 2013 による実践報告を参照。
- 6 実際の TOEIC スコアでは 200 点を下回る学生が有する英語力の測定には適していない。そのため、本実践においては CASEC の TOEIC 換算スコアを代わりに用いている。
- 7 個人情報保護のために画像を加工している。

## 参考文献

- Ferreira, A.A. 2007. 'Japanese Semiotic Vernaculars in ESP Multiliteracies Projects', in T. Royce and W.L. Bowcher (eds.). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. London: LEA, 299-329.
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. 1997. 'Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text', in I. Synder (ed.) *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Age*. London: Routledge, 53-79.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress G. and T. van Leeuwen, 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. and T. van Leeuwen, 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Mohan, B., T. Slater, E. Kobayashi, L. Luo and M. Kobayashi, 2007. 'Multimodal Scientific Representations across Languages and Cultures', in T. Royce and W.L. Bowcher (eds.). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. London: LEA, 275-298.
- 鈴木佑治 2012. 『グローバル社会を生きるための英語授業』創英社／三省堂書店。
- 鳥飼玖美子 2002. 『TOEFL テスト TOEIC テストと日本人の英語力：資格主義から実力主義へ』講談社。
- 溝口慎一. 2014. 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 安田優 2013. 「文学・映像作品を用いた英語教育の可能性について」『北陸大学紀要』第 37 号、183-206.
- 吉村俊子、安田優、石本哲子、齋藤安以子、坂本輝世、寺西雅之、幸重美津子（編）2013. 『文学教材実践ハンドブック：英語教育を活性化する』英宝社。