

語用論的アプローチによる語彙指導 — 映画教材の可能性 —

比治山大学 馬本 勉

はじめに

あるコンテキストの中で言葉が用いられるとき、聞き手が話し手の「発話の意図」¹⁾を推し量った上で対話が進められるか否かは、コミュニケーションの成立を左右する。その「意図」を聞き手が理解するのに、話者が用いた語句の辞書的な知識だけでは解決できない場合も多い。例えば、映画『ローマの休日』に次のようなセリフがある。

Countess: Your milk and crackers.

Princess: Everything we do is so wholesome.

「健康によい」という辞書的意味を持つ“wholesome”は、字幕では「退屈ね」という日本語が当てである。就寝前におきまりの夜食を運んできた countess に対して、ややふてくされた表情と音調で語られる王女のこのセリフが、文字どおりの意味とは裏腹の意図を伴ったものであることは想像に難くない。このように言葉の使われる状況や話者の心理、顔や声の表情などによって、その伝えうる「意図」は言語形式の辞書的意味とは異なる場合があり、ときには全く逆の意味を伝えるのである。

本研究では、言語の使用者(話し手と聞き手)を取り巻くコンテキストから導かれる「発話の意図」と、実際に使用される言語との関係を中心とした語彙指導法を「語用論的アプローチ」と呼び、教室内での指導をより多次元的に構築する可能性についての提言を行う。その際「語用論的アプローチ」の素材として有効と思われる「映画」から、主に「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、言語外の要素の果たす役割の重要性を示しながら映画教材の利用法について検討する。

語彙指導と語用論

語用論は広い意味での意味論に含まれるとの見方もあるが、狭義の意味論との間にその研究対象となる「意味」のレベルの違いを認めることができる。毛利(1980: 4)は辞書的意味と統語的意味を合わせた「文の知的意味」とその文の命題の「真偽条件」を問題にする領域を狭義の「意味論」と呼び、「文の行為的意味」とその「正誤条件(発話行為がまともかおかしいか)」を扱う「語用論」と区別している。さらに両者の区別を判断する基準として、前者は“How do you know that?”に答える気持ちで sentence-meaning を研究し、後者は“Why do you say that (to me)?”に答える気持ちで what a speaker means by a sentence を研究するものだとして述べている。

簡単に整理すると、池上(1991: 171)が述べるように、「文字通り」の意味(つまり、辞書に記載されているようなもの)を扱うのが「意味論」、具体的なコンテキストの中で引き出される「含

意」を扱うのが「語用論」ということになる。後者に関しては必然的に、言語内にとどまらない広範囲のコンテキストが問題となる。比較的文脈に左右されない意味を扱う(狭義の)意味論とは、ここにおいて大きく異なる。言語教育の枠組みで言えば、語用論的解釈は言語そのものの意味を小さな単位から積み重ねて全体を理解する「ボトムアップ」の発想では対応しきれない面もある。むしろ全体から個を見る「トップダウン」的な学習観が必要なのである。

本研究では従来の語彙指導法を「意味論的アプローチ」と呼ぶこととするが、その最たるものと考えられるのが英和辞典的情報²⁾に依存したボトムアップ中心の指導法、およびコンテキストに依存した「言外の意味」が乏しい教材の2点である。

前者については、田邊・馬本(1994)の調査から浮かび上がった教室における語彙指導の実態にその一端をうかがうことができる。それは、(1)意味の提示の際に扱うコンテキストが一文程度にとどまっていること、(2)実際の使用場面よりも語そのものをめぐる周辺的な(暗記に役立つ)情報、例えば語源・接辞・語幹・類義語・派生語などの解説に意が注がれていること、(3)単語と訳語を結びつけるテストで定着を図ること、の3点に集約することができる。

後者については、中学校で使用されている教科書にコンテキスト情報を必要とする「言外の意味」を扱った文が非常に少ないということである。言外の意味にも様々なものがあり、例えば言語形式と話者の意図が反対の関係にある「アイロニー」³⁾、本心を「誇張」したり「控えめ」に表現したもの、そしてある概念を他の事柄を用いて表現する「メタファー」などがある⁴⁾。ここで特に問題としてみたいのは次のような「アイロニー」に関わる例である。

Joe: Yeah, I didn't know exactly how to describe it, but that's it.

Hennessy: I think you described it very well. [*Roman Holiday*]

この例では、口から出たその説明をする記者に向かい、彼のうそを見破っている編集長が“you described it very well”と言っているが、これは明らかにアイロニーである。話者が心の中では思っていないことを口にすれば、会話において対話者が守るべき原則の一つとして Grice (1975: 46)が挙げている“the first maxim of Quality”(“Do not say what you believe to be false.”)に反するため、そこに「アイロニー」という含意が生じるのである。用いられた言葉がアイロニーであるか否かは、その発話が成されるに至った事情、すなわちコンテキストの理解が不可欠であり、さらに実際の発話における話者の表情や声の調子に注意を払わなければ正しく理解することはできないであろう。

こうした言語使用に対し、学校英語の教室現場では配慮がなされているのであろうか。試みに現行の中学校教科書の対話文中からこうしたアイロニーの文を探したところ、*One World* (3)の“Run, Melos!”に次の例が見られた。

King: All right. I'll give you a chance. Your friend will wait here. If you're even one minute late, your friend will die and you'll be free. Will you come back? I don't think so! Ha! Ha! Ha!

「どうせ帰って来ないだろう」と思っている王の口から“Will you come back?”という言葉が出てくるのであるから、明らかに皮肉である。また、*New Crown* (3) “The Luncheon”に登場する、高級なレストランへ入りたがる叔母の申し出を断れない青年の次の言葉も、本心とは裏腹の言葉の例である。

"Can't we go there? That looks very nice."

"Oh, very well, if you like," I said. I could not say, "I don't have enough money to take you there."

ある文がアイロニーであるかどうかという判断は、テキスト解釈という主観的な分析によらざるを得ない。上の2番目の例にしても、相手に対する悪意を持った発言とは違うので、アイロニーとは異なっているようでもある。従って厳密な数量的分析とは言えないが、このように意図に反する言語使用の例は他に見つからなかった。つまり教科書中のほとんどの英文の解釈が「言内の意味」を扱う英和辞典の訳語、あるいは一対一の訳語を施した巻末の語彙リストで間に合うということなのである⁵⁾。

こうした指導法・教材の事例から、文字どおりの意味を超えたところでの語彙指導が行われていないのではないか、ということ(部分的にはあるが)指摘することができると思われる。もちろん「意味論的アプローチ」の果たしてきた役割を否定するものではなく、中学校のテキストにしても文法や語彙における「基礎力」を養成する上で大変すぐれていることは広く認められるところである。しかし、コミュニケーションに必要とされる「コンテキストの中での語彙使用能力」の養成を考えたとき、言語形式が持つ意味(意味論的な意味)と、場面特有の意図(語用論的な意味)とが異なるものに対する配慮が今後一層重要となってくるのではないだろうか。

ただ「言外の意味の指導にどれだけの意味があるか」という疑問や反論があることも当然予想できる。確かに「しかるべき言内の意味の存在しないところに言外の意味が存在することはない」(安井 1978: 168)という言外の意味の性格からすると、特に学校教育の現場において、まずは言内の意味をしっかり身につけさせることが重要だ、というのはもっともな議論であろう。教科書の精神がそこに根ざしている(のであろう)ということにも納得がいく。しかし、筆者は次のように考えるのである。言外の意味には何らかの形で言内の意味が映し出されているのであるから、言外の意味の存在に気づかせることは、それだけ言内の意味の理解を深めることに通じるであろう。そしてもっと重要な点は、言外の意味に気を配るというのは、とりもなおさずその語句の使用される場面に注意を向けることであり、それがまさにコミュニケーションを前提とした語彙指導を可能にするのである。

語用論的アプローチの素材としての映画

上で論じてきたように、従来の指導で「足らない」と考えられるものを補う意味で「語用論的アプローチ」を提案するのであるが、実際に用いる素材としては映画が適切であると考ええる。その理由は、何と言っても状況と文脈が備わっているということである。これはコンテキストから理解する「トップダウン」のアプローチに欠かせない条件である。また語彙のレベルにおいても、阿部・吉成(1993: 102)が示す「映画の語彙の7割は中学必修単語である」という調査結果からも適切な素材だと考えられるのである。

このように映画はコンテキストがあり、平易な言語を使用していると言っても、我々には理解が困難な場面が多いのもまた周知の通りである。高度なリスニング力を必要とするスピードや音変化に加え、上で述べたような辞書的な意味を超えた話者の意図を理解する「語用論的な力」が必要だからである。この語用論的な力というのは、「ことば」と「状況把握力」を合わせた力でも呼ぶべきものであるが、従来の語彙指導論ではあまり論じられてこなかった広い意味での語彙力ということになる。そしてコミュニケーション能力の点からは非常に重要な力であることは間違いないのである。

そうした力をつける指導法としての「語用論的アプローチ」において、具体的な指導に示唆を与える例を映画から取り上げてみる。本稿で特にスポットを当てているのは、文字どおりの意味と話者の意図がほぼ逆転している「アイロニー」の例である。

(1) Marty: Perfect. Just perfect. [Back to the Future]

この例の“perfect”は、「ひでえや」といった感じの意味になる。この場面で話者 Marty は父親の自家用車がぐしゃぐしゃになってレッカーで運ばれているのを見ている。その時の声、あるいは表情からはなんともがっかりした様子がかがえるし、何度も車を振り返る動作は残念に思う気持ちをよく表している。彼は明日ガールフレンドとこの車でデートする予定だったのだ。こうした“perfect”にまつわる広いコンテキストによって、この語を用いて話者が伝えようとする意図が浮き彫りになるのである。

(2) George: Okay, okay, you guys. Very funny. You guys are being real mature. [Back to the Future]

“mature”を用いたこのセリフは「子どもじみたまねするなよ」という意味である。この場面で George は、いつもいじめられている連中から背中に張り紙をされたり、後ろから蹴飛ばされるなどしてからかわれている。ひきつった笑みを浮かべながらやめてくれるように訴えている場面である。

(3) Jennifer: Well, you've certainly matured. [Backdraft]

これは「相変わらずこどもっぽいわね」といった意図を持ったセリフである。この Jennifer のセリフは、昔の友人(恋人?)である Brian が、消防士学校の卒業パーティーの後、街角の消火栓から放水する友人 Tim とふざけ合っている姿を見て言ったものである。

(2)(3)はいずれも目の前の相手の行動が年相応のものではないことが明らかであり、また以前から同じ様な行動が繰り返されていることがストーリーから推測される。実際の話している顔つきや声もあきれた様子がかがえるので、あきらかに“mature”の持つ文字どおりの「立派に成長した」という意味を示しているとは思われない。

以下でそのほかの例を紹介するが、いずれも最小限のコンテキスト情報をつけ加えて説明する。使用された語句の意味を真に理解するには、音声・映像を含めた全コンテキストが必要であり、実際に映画を通して見るのが最善の方法であることは言うまでもない。

(4) Stephen: Man, how do you do it, huh? How do you manage to keep comin' up with new and amazing ways to fuck up? I mean, that scotch bullshit?

[Backdraft]

(就職先の便宜を図ってもらおうとして、担当者にスコッチの贈り物をするという「陳腐な」手を使った弟に向かって)

(5) Stephen: Yeah, attaboy! [Backdraft]

(消防署に配属された第1日目に遅刻した弟に向かって)

(6) Stephen: Now that's good. Oh, that's good. [Backdraft]
(玉子を焼こうとして殻までフライパンに落としてしまった幼い息子に向かって)

(7) Rachel: Can't you answer straight just once?
Frank: You're too clever for me. I'm--I can't keep up. [The Bodyguard]
(口の減らない依頼主に対するボディガードのセリフ)

(8) Rachel: So, is that gonna protect us?
Frank: Yeah, he's a...he's a trained noisemaker. Come here, Foster.
Rachel: Oh, terrific. Just what we need. [The Bodyguard]
(脅迫相手から逃れて山里の Frank の実家に身を隠した Rachel が小さな番犬に向かって)

(9) Beulah: Oh, yeah? Well, your husband plowed under his corn and built a baseball field.
Annie: Now, there's an intelligent response. [Field of Dreams]
(PTAの集まりで自分の夫のことを非難された Annie が、その相手の女性に向かって)

(10) Mark: What the hell is she talking about?
Karin: People will come.
Mark: All right. All right. All right. All right. This is fascinating.
It is. [Field of Dreams]
(伯父の Mark が、姪 Karin の一見絵空事のように思える言葉に対して)

上の例文中の下線をほどこした語はいずれもプラスイメージを持った言葉であり、通常は相手を賞賛したり好ましい評価を与えたりする場合に用いられる語であるが、実際に伝えようとしている意図はその逆に近い。

次のように、感謝の言葉を用いながら決してその気持ちを持っていない例も多数ある。

(11) Rachel: Will you grab that jacket for me, the red one, please?
Frank: I'm here to keep you alive, not help you shop.
Rachel: Thanks. [The Bodyguard]
(くだらない用事を言いつけたが、言いなりにならない Frank に向かって)

(12) Stephen: Well, what do we got here? Fireman's costume, huh?
Where'd you rent it?
Brian: Thanks for coming to my graduation today, brother.
A real inspiration to me. [Backdraft]
(卒業式に顔を出さなかった兄に向かって)

(13) Stephen: And we do, we appreciate it. I mean, I don't know about the rest of the guys, but you got my vote for mayor. [Backdraft]
(人手不足の消防士をさらに人員削減しようとする政治家に向かって)

(14) Swayzak: Thanks a lot, fellahs. You did a great job today, by the way.

[Backdraft]

(自分の政策を非難された政治家のセリフ)

(15) Ray: Ease his pain? What...? What the hell...? What the hell does that mean?
Ease his pain!?! What pain...all right? Whose pain? Thanks a lot. Thanks a lot. [Field of Dreams]

(意味不明の言葉を繰り返す謎の「声」に向かって)

また、以下の例のように、マイナスのイメージを持った言葉を肯定しながら、実は相手にプラスの評価をしている例もある。

(16) Ray: Do you think I'm crazy?

Annie: Yes.

[Field of Dreams]

(17) Ray: Am I completely nuts? Hmm?

Annie: Not completely.

[Field of Dreams]

(16)で Annie は Ray の言葉 "I'm crazy" を肯定しているが、彼女の表情は真剣で、相手の行動に深い理解を示している様子がうかがえる。また(17)でも nuts を部分的に肯定しているわけだが、(16)と同様、相手に抱いている気持ちは決して「ばか」というのではなく、むしろ「立派よ」ぐらいの気持ちで相手を好意的に評価している様子が見て取れるのである。

語彙指導への示唆と教室での応用

これまでの例から言えることは、プラスイメージを持った語でも用い方によっては相手を傷つける道具になりうるし、知らず知らずのうちに相手に失礼になる可能性もある。同様にマイナスイメージの言葉でも、話し手と聞き手の間柄によってはむしろより自然なコミュニケーションが成立する場合がある。従ってコミュニケーション能力養成の立場からは、語彙指導においてもコンテキストを重視し、言外の意味への配慮をするべきだと思われる。コンテキストを背景を持った「語用論的な情報」は通常辞書からは得られない⁶⁾。そこで、話者の表情や音調が同時に提示される教材が望ましいのである。

映画の素材を「使える語彙」の指導に取り入れる方法について、筆者は短大および大学の授業で試行錯誤を繰り返してきた(Umamoto 1992)。経験論的ではあるが、以下で「語用論的アプローチ」の具体的な方法を提案することとする。

まず映画を用いる場合、全体を通して見る必要がある。これは包括的なコンテキストを必要とするトップダウンのアプローチに欠かせない。通して見終わった後の授業では、毎回部分的に場面を取り出し、登場人物の動作・表情・話し方・音調などから心情や意図を推測させ、語句・文単位の dictation を行う。文字を中心とした平面的な情報ではなく、音声や映像を含めた立体的な情報をもとにして行うのである。聞こえてきた語句の意味は個々の場面からの推測で理解されるのであり、あらかじめ暗記した辞書の訳語による理解は避ける。結局「形」が与えられた後にその「意味」を見つけるのではなく、すでに与えられたコンテキストの「意味」から「形」が導かれるという方向性をとるのである。この指導過程で筆者が特に留意しているのは、コンテ

クストの把握の際、字幕(英語であれ日本語であれ)に注意を向けすぎないようにさせることである。せっかく映像と音声を伴ったコンテキストが利用できるにもかかわらず、文字情報に過度に頼ることは、結局トップダウンとはほど遠い状況に陥ってしまう。コンテキストからの推測をより効果的に促進するため、コマ送りや停止(レーザーディスクの場合は画像が消えるので注意が必要である)の操作により、表情から何が読みとれるかを考えさせる。

こうして「意図」を伝える「ことば」の形と使い方を学んだら、次は映画の人物をモデルとしてセリフの再生練習を行い、さらにロールプレイへと発展させる。留意したいのはいかにドラマチックにモデルの音調・表情・ジェスチャーを真似て演じられるかという点である。スクリーンの俳優の演技が模倣練習のための一流のモデルであることは言うまでもないのであり、教師自身が恥らいを捨て大胆に演じることができれば、学習者に与えるものは大きいと考えられる⁷⁾。

このような活動を、映画ビデオやレーザーディスクを用いながら常に音声・表情・動作に意識を集中させ、以下のようにインプット・アウトプット活動を行うのである。

[インプット]

- [1] コンテキスト(ストーリー展開、顔、声、動作、心情など)の把握
- [2] 意図、および語句の予測
- [3] ディクテーション
- [4] 語句の確認と練習(スペリング、コンテキストにふさわしい発音)

[アウトプット]

- [1] コンテキストの認識
- [2] セリフの口頭再生(ストレス、イントネーション)
- [3] ロールプレイ(身ぶり、表情)

もちろんインプットとアウトプットをそれぞれが独立した活動だとは捉えていない。例えば再生練習の思わぬ副産物として、セリフを実際に言うことで「話者の意図」が実感できたという学生の声もあるように、再生練習は単にアウトプットのための機械的な練習としてではなく、理解を促進する意味あいを持たせることができる。こうしていれば「立体的」な、身体ごとの再生模倣練習を通じて固有の場面における固有の意図を持った言語使用体験を蓄積していけば、自己表現能力の養成に通じることは間違いないであろう。

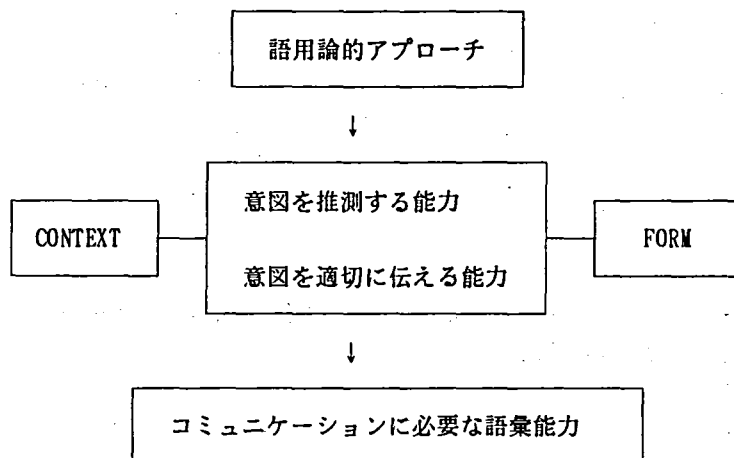
この指導法を「語彙指導」と呼ぶべきかどうか筆者も疑問を抱いている。ただ語彙のための語彙指導はあってはならないのであり、常に「使う」ためのものであるべきだとの考え方からすれば、この「語彙指導観」は正しいかも知れない⁸⁾。

もちろん授業には限界がある。実際にこうした方法で授業中に扱える映画はせいぜい1 Semesterで1~2本であろう。そこである程度学習のツボを授業で伝えることができれば、後は学習者の自習に任せることにしている。幸い筆者の勤務する大学では、図書館およびLLの自習室にそれぞれ数台のビデオが設置しており、映画ソフトもかなり充実している。学生の好きな時間に気に入った映画で学習を行うことが可能なのである。

個人学習を促進することは、映画の内容に関する興味の違いのほかに、英語力の個人差に対応する意味でも重要である。登場人物の話す英語のスピード・発音上のなまり・スラングの使用など、映画には様々なレベルがあり、日本語/英語字幕やシナリオの有無など利用可能な補助教材によっても学習のあり方が随分変わる。この点についてはソフト、ハードを含めたメディアに関する検討が必要であるが、ここで強調しておきたいのは映画による「語用論的アプローチ」が決

して上級学習者だけのためのものではないということである。コンテキストを最大限利用し、聞き取れない場合も推測を働かせて言葉を学ぶという点で、初級の学習者にも適用可能だと考えられる。

以上、具体的な教室での提案を試みてきたが、本論文で提案してきた「語用論的アプローチ」の骨子をまとめると、次の図のようになる。



映画を用いた語用論的アプローチによる語彙指導は、インプットに際してはコンテキストがしっかりしているため、言外の意味であっても理解が比較的容易であるということ、アウトプットに際しては使用を前提とした模倣の格好のモデルとなるということの両面から、効果的な指導法としての可能性を持っている。ある言語形式(form)を、使用する場面・状況(context)としっかり結びつけた上で「使える」ようにすることがこのアプローチの目的であるが、form と context を結びつける鍵は紛れもなく「話者の意図」ということになる。意図を適切に把握し、適切な方法で伝える能力こそ、コンテキストと語句とが強く結びついた「語用論的」な語彙能力であり、コミュニケーションに有効な力であると言える。

おわりに

本論文ではアイロニーを中心とした「文字どおりの意味とコンテキストに依存した意図とのギャップ」に焦点をあて、語用論的アプローチの重要性を論じてきた。無論、皮肉ばかりを指導せよというのではなく、文字どおりの意味を持った語句の指導においても、コンテキスト抜きに考えるべきではないという主張を行ったつもりである。言内の意味というのは、意味のプロトタイプ⁹⁾(典型例)を配列した辞書の定義に関わる問題でもあるが、語の使用における意味はやはり場面によってそれぞれ異なっているのである。「語用論的アプローチ」はそうした個々の場面に対応できる感覚を身につけるための方法である、と述べることもできるであろう。

最後にこれまで論じてきたことを「これからの語彙指導」という形でまとめてみると、次の表のように整理できる。

指導の方向性	意味論的アプローチ → 語用論的アプローチ
指導法（語義の提示法）	ボトムアップ → トップダウン プロトタイプ → 場面固有の意味
コンテキストの考え方	断片的 → 包括的 平面的 → 立体的
学習方法	形から意味へ → 意味から形へ 暗記 → 推測

これからのコミュニケーションのための語彙指導は、個々の単語の知識を集めることから、実際にそれをどう使うかという方向への意識改革が必要である。いわば静的から動的への流れであり、それは同時に語彙指導の立体化を意味する。これを可能にするのが、言語だけでなくその使用者を視野に入れた「語用論的アプローチ」であると筆者は考えている。

註

- 1) Leech and Thomas(1987: f12)はこの「発話の意図」を”speaker-meaning”と呼び、辞書や文法書が扱う”sentence-meaning”とは差があることを指摘している。また、この”speaker-meaning”を扱う学問を”Pragmatics”(語用論)と呼んでいる。
- 2) ここで取り上げたような「英和辞典的情報」と語彙学習をめぐるの問題点について、松川(1995: 16)は「辞書に記載されている単語の定義は、実は背後に膨大な現実の使用例という一次資料をもって、それらを抽象した二次的なものでしかないのだが、辞書に載っていることで固定化してしまう。．．．定義によって意味が決まるのではなく、場面と脈絡によるのに、辞書の権威は実に偉大である」と述べ、「場面を伴った言語使用の実体験」「豊富な語彙体験」こそ必要であると論じている。
- 3) 河上(1993)は日本語で「皮肉」と呼ぶものを「偽善型アイロニー(blame-by-praise)」と呼び、その反対を「偽悪型アイロニー(praise-by-blame)」と呼んでいる。分かりやすく言うと、前者はプラスイメージの語を用いて非難するような場合、後者はマイナスイメージの語を用いて賞賛するような場合を指す。
- 4) ここで取り上げた4つの分類は、Grice(1975: 53)が”the first maxim of Quality”が守られていない例として取り上げた irony, metaphor, meiosis, hyperbole に相当する。なお、中学テキスト中には、詩や物語にメタファー(擬人法を含む)が用いられていた箇所もあるが、メタファーの問題に関しては議論の場を別に求めたいと考えている。
- 5) コミュニケーションを重視しようとする流れの中で、自然な文脈での話者の意図を積極的に取り上げ、トップダウンの指導法を意識して作られたという中学教科書 *Columbus* を見ると、確かに従来型の教科書に比べ「言外の意味」を多く含んでいるようである。それは例えば以下のようなものである。

(1) A: Trick or treat!

B: How scary!

(誇張)

- (2) A: Are you tired, Ted?
 B: No, I'm OK. (控えめ)
 A: Really? You're quiet today.
 B: Well, I have some bad news.
- (3) A: Why were you calling?
 B: I was just.... Oh, nothing. Never mind. (控えめ)
- (4) A: Give me your suitcase. I'll carry it for you.
 B: OK. Thanks, Ted. I'm sorry -- it's a bit heavy.
 C: Don't worry. He's a strong young man. (誇張)
- (5) A: Be careful. Don't ride too fast. It's Wika's first ride on a tandem.
 B: Yeah, I know. Don't worry, Mom. Bye!
 C: It's OK, dear. He's looking after Wika. He'll be more careful than usual. In fact, he'll be the most careful cyclist in the world this morning! (誇張)

6) 村田(1994: 10)は、LDOCE²をはじめとして辞書の語法注記が語用論の問題にまで少しずつ入り込んできている点は注目に値すると述べ、現段階の英和辞典では「ジーニアス」に見るべき記述があると述べている。本文の映画からの例に用いられている語について、言外の意味に関連すると思われる「ジーニアス」の記述には次のようなものがある。

clever [けなして] 抜け目ない

inspiration [しばしばけなして] すばらしい思いつき

manage [皮肉的に] まんまと～する

thank [皮肉をこめて] ～のせいである

thank you [I will thank you; 皮肉・非難・強制的依頼を表して] さっさと～してくれ
 [丁寧な拒絶] もうけっこうだ

こうした記述は従来の意味論的な語義説明から一步前進したようにも思われるが、それでも映画からの例を説明するには不十分である。小島(1994: 149)も辞書学の立場から、特に学習辞典においては用例への語用論的配慮が必要であると述べ、どのように語用論を応用していくかは今後の大きな課題であるとしている。もちろん言外の意味が辞書に掲載されるまでに慣用的になってしまっただけは「パンチの効かない」表現ということになるのだろう。

- 7) 原田(1995)は「コミュニケーション活動を本気で考えるなら言葉の演劇性はさけて通れまい」と述べ、教師自らが演劇的表現の可能性を示してやる必要があると述べている。
- 8) 日野(1993: 14)は「談話理論に基づく近年の外国語教育の立場からは、単語や文よりも大きな意味のまとまりにおいて言語をとらえることが重要である。...[語彙の指導は]個々の単語への過度の依存から脱皮させることが大きな課題のひとつとなる」とし、柳瀬(1992: 158)も「教育方策の繰上げ」という言葉を用い、単語を学ぶときは文(以上の単位)を対象にすることを提言している。なおこの問題に関する議論は馬本(1995b)を参照されたい。
- 9) 語意味論におけるプロトタイプとは意味の典型例のことであり、単語から直接連想される語義をさすものと言える(田中 1987: 37)。この概念は語の多義性を最大公約数的にカバーする「コア」と区別されるが、例えば動詞 run のコアは「物理的・心理的・時間的空間を一方向性(ある幅)をもって、連続的に/なめらかに/途切れなく、相対的に速い、一定の速度で動く」であり、プロトタイプは「走る」である(田中 1987: 142)。

従来の意味論的アプローチはプロトタイプ中心であったと言うこともできよう。例えば

辞書で意味調べをせよと言うだけでは、ある学習者はコンテキストを無視した語の第1義(すなわちプロトタイプ)の確認だけで済ませてしまう(林 1991: 7)。また、多くの学習者が手にする(受験用の)単語集は、プロトタイプの訳語のみ挙げているものが多い。

参考文献

- Grice, H. P. (1975) "Logic and Conversation." Cole, P., and J. Morgan. ed. *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press. 41-58.
- Leech, Geoffrey, and Jenny Thomas. (1987) "Pragmatics and the Dictionary." Della Summers, ed. *Longman Dictionary of Contemporary English*, 2nd ed.
- McDonald, Anne N. (1991) "Consciousness-Raising: A Pragmatic Approach." 『鈴峯女子短期大学人文社会科学研究集報』38: 139-61.
- Umamoto, Tsutomu. (1993) "Vocabulary Teaching for Active Communication." 『英語と英語教育: 高橋久先生・五十嵐二郎先生退官記念論文集』(広島大学学校教育学部英語科研究室) 83-91.
- 阿部 一・吉成雄一郎(1993)「字幕なしで映画がわかるための表現82」『英語シネ倶楽部』アルク. 98-133.
- 池上嘉彦(1991)『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.
- 馬本 勉(1995a)「語用論アプローチとマルチメディア: 語彙指導の新たな視点」『比治山大学現代文化学部紀要』1.(掲載予定)
- , (1995b)「『立体的』語彙指導の研究」『教育学研究紀要』(第2部)40.(掲載予定)
- 大江三郎(1977)「コンテキストと文法(5), (6): 皮肉について・その1, その2」『英語青年』123.3: 9-11, 123.4: 25-29.
- 河上誓作(1993)「発話行為とアイロニー」『英語青年』139.5: 20-22.
- 小島義郎(1994)「辞書学の成立」大学英語教育学会『第33回JACET全国大会要綱』147-50.
- 小西友七(編)(1994?)『ジーニアス英和辞典』大修館.
- スクリーンプレイ編集部(編)(1995)『映画英語教育のすすめ』スクリーンプレイ出版.
- 田中茂範(編)(1987)『コアとプロトタイプ』三友社.
- 田邊祐司・馬本 勉(1994)「英語コミュニケーション教育に関する基礎研究(1): 現場の声(語彙指導)」『中国地区英語教育学会研究紀要』23: 15-30.
- 林 洋和(1991)「英語のリーディング授業改善の視点(1): 予習と語彙学習を考える」『広島県立大学紀要』3.1/2: 1-24.
- 原田昌明(1995)「英語劇のすすめ-Part 1」『英語教育』43.12: 36.
- 日野信行(1993)「語彙の指導」『英語教育』41.12: 14-16.
- 松川禮子(1995)「英語辞書についての教育工学」『現代英語教育』31.11: 14-16.
- 村田 年(1994)「最近の英和辞典の傾向」『英語教育』43.3: 8-10.
- 毛利可信(1980)『英語の語用論』大修館.
- 安井 稔(1978)『言外の意味』研究社.
- 柳瀬陽介(1992)「『型』指導の復権」『中国地区英語教育学会研究紀要』22: 149-60.
- レヴィンソン, S. C. (安井 稔・奥田夏子訳)(1983/1990訳)『英語語用論』研究社.

※本研究は平成6年度科学研究費補助金(奨励研究A)の助成を受けて行ったものである。