

L2としてのフランス語による
プレゼンテーション活動から考察する
リスニング・スピーキングスキル

**Réflexions sur les compétences d'écouter et de parler dans l'activité de
présentation en français en tant que langue seconde**

武 末 祐 子
Yuko Takematsu

Résumé

Considérant le français en tant que langue seconde, nous nous chargeons du cours « Pratique de communication intensive » que nous organisons en français pour les apprenants en deuxième année de l'université. Dans l'activité de présentation en français, en tant qu'activité synthétique de quatre compétences de l'apprentissage de langue, nous exécutons l'évaluation réciproque avec les étudiants. Dans cet article, nous montrons la pertinence de ce moyen d'évaluation et nous éclairons les caractéristiques des compétences de l'écoute et de la parole et l'importance de l'interaction en transformant un mot émis du locuteur en une question efficace pour atteindre un niveau élevé de la compétence de l'oral.

Mots clés

français L2, langue seconde, présentation, écoute, oral, évaluation réciproque

キーワード

L2としてのフランス語、プレゼンテーション、リスニング、スピーキング、相互評価

1. はじめに

2020年度大学入学者から、外国語の入試が大きく変わる。「大学入学共通テスト（新テスト）」について、2018年3月26日付で大学入試センターのホームページでその趣旨が以下のように説明されている。

「大学入学共通テスト実施方針」（平成29年7月13日文部科学省公表。以下「実施方針」という。）では、高等学校学習指導要領における英語教育の抜本的改革を踏まえ、大学入学者選抜においても、「聞く」「読む」「話す」「書く」の4技能を適切に評価するため、共通テスト（…）の枠組みにおいて、現に民間事業者等により広く実施され、一定の評価が定着している資格・検定試験を活用する¹

高校における英語学習指導のねらいは「資質・能力の育成」であり、「何をどのように学び、何ができるようになるのか」という具体的なことばで表現され、「[[主体的・対話的で深い学び]の実現」という言葉で表現されている。「大学教育の基礎力となる知識及び技能や思考力、判断力、表現力がどの程度身に付いたか」という表現は、そのまま、大学においても各学生の「知識及び技能」「思考力」「判断力」「表現力」を引き出す授業展開を期待する言葉として機能している。高等学校学習指導要領のみならず、小学校、中学校においても「[[主体的・対話的で深い学び]が求められている。』²

このように、共通テスト（新テスト）実施は、これまでの高校までの教育と大学教育の間にあった垣根を低くし、教育サイクルを見直し、特に高大接続が円滑になるように考えられている。さらに、英語の共通テストは、民間の資格・検定試験も利用可能なため、同じ民間の資格・検定試験を積極的に利用し国際進出を図る大手・中小企業との関連性も非常に高くなる。

このような改革は、まさにグローバル時代を意識し、社会全体、さらに世界的規模での語学教育の必要性を実感させる。21世紀の新しい学習への取り組み

¹ 「大学入試英語成績提供システム」運営要項（<https://www.dnc.ac.jp/>）, 2018.9.15参照

² 島田英昭、2018：53

方、学力観について、たとえば、アメリカの研究チーム CCR (the Center for Curriculum Redesign) の C. ファデル、M. ビアリック、B. トリリングが著した『教育の4つの次元』の成果の集約である『21世紀の学習者と教育の4つの次元—知識、スキル、人間性、そしてメタ学習』には、学習者について次のように書かれている。

現代の暮らしに貢献しようという強い力を感じることで、周囲の変化に単に衝動的に反応するのではなく、意思やデザインする思考態度 (design mindset) をもった主体として行動することができる。この主体性 (agency) は、世界を変えるために必要なものであり、効果的な21世紀の教育に反映する必要があるものである (ファデル, C. 他, 2015: 15)。

大学入試センターが説明する共通テスト (新テスト) の英語に関する項目を見てみよう。各種検定試験のスコアは、4技能の総合あるいはそれぞれにおいて A1, A2, B1, B2, C1, C2の6レベルから成る CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) (ヨーロッパ言語共通参照枠) との対照表が示されている³。

この CEFR は、言語学習活動・文脈・コミュニケーションスキルを主要な構成枠とし、そのなかの言語学習活動は、受信 (リスニング・ライティング)、発信 (スピーキング・ライティング)、インタラクション (オーラル・筆記)、そして、媒体 (翻訳・解釈 (通訳)) の4つのカテゴリから成っている⁴。さらに CEFR は、学習者が自分で何ができるか測るための自己評価表 assessment grid を設定しており、そのループリックは CEFR の6レベルに対応した次の5つの言語活動: (理解) リスニング・リーディング、(発信) インタラクシ

³ ブリティッシュ・カウンシル、ケンブリッジ大学英語検定機構出典 (<<https://www.dnc.ac.jp/>>), 2018.9.15参照

⁴ CEFR: apprendre, enseigner et évaluer, (<<https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr->>), 2018.9.15参照

ン・自己表現、(記述)ライティングである⁵。

こうしてみると、学生の外国語学習 (L2)⁶において、いわゆる4技能(スキル)および受信・発信はそれぞれ独立して学習すべきというより、密接に組み合わせることで「主体的、対話的で深い学び」が得られると考えられる。島田は、「日常で英語を学習したり、活用したりする場面では、4技能が一体となっている」(島田英昭、2018:62)と指摘する。

学習者の4技能を別々にはではなく、できるだけ相互的、円環的に伸ばすにはどのようにすればよいかを筆者はいろいろと考えてきた。筆者の所属大学では、一人の教員がすべてを行うことができないので、他の教員と協働で授業を行っている。しかし、一人の教員の授業でも、4技能の総合型授業は可能であると考えている。

そこで、本論では、まず4技能総合型の言語活動としてプレゼンテーションの意義を述べ、次にL2としてのフランス語を担当する筆者が行った授業とプレゼンテーションテストの評価結果を考察し、最後に、CEFR基準で「発信」の要素が高いプレゼンテーションにおける重要なスキルと思えるリスニングおよびスピーキング訓練をどのように行えば効果的かを検討したい。

2. 外国語4技能学習活動としてのプレゼンテーション

4技能(リスニング・スピーキング・ライティング・リーディング)を準備段階も含めて総合的に運用する活動として、ディベート、ディスカッション、プレゼンテーションなどがある。ディベートやディスカッションは、ヨーロッパやアメリカの授業では珍しくない。吉島によると、古い歴史のある「debate」はヨーロッパの一部では外国語教育以前に母語教育にも取り入れられている。ドイツではdebateよりdiscussionの方が重要視された。(…)現在でも、ドイ

⁵ Assessment grid. french, (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb57>), 2018.9.15参照

⁶ 筆者は、大学でフランス語を担当しているが、本論では外国語という単語を、「L2は時間的に2番目に覚えた言語に限らず、3番目、4番目に身につけた、母語以外の言語もすべてをL2と呼ばれることが多い。」(富田かおる、2011:4)に倣い、英語、フランス語、スペイン語など区別せずにL2と考えて使用している。

ツ人は debate にはあまりはっきりしたイメージはもっていない。」(吉島茂、2009:239) デイバートやディスカッションは、よく話す習慣がある欧米の学生に適合しているが、外国語に対して距離感のある日本の学習者には、あまり向かないのではないか。

これに対して、プレゼンテーションは、時間を十分にかけて準備をして臨むことができるので、日本の学習者に適していると思われる。プレゼンテーションは、グローバル社会で生き抜くための重要なスキルの一つであり、個人あるいは協働で、人が自主的、対話的になる機会と効果を与える。

L2で行うプレゼンテーションは、母語で行うプレゼンテーションより、高度な言語理解と言語処理能力を要求する。CEFR レベルでは B1, B2に相当する。

佐藤智子は、英語教育について

オーラル・プレゼンテーションは英語の4技能を有機的に統合させ、そして向上させるうえで、効果的な一方法である (佐藤智子、2006:2)

と述べ、「文献を読み、自分の意見を織り込みながら論を展開させていく。そして、それを英語に直し、発表のために読む練習を重ねる。ここまでの「読む」「書く」、「話す」という3つの技能を向上させることを目指した部分である。オーラル・プレゼンテーション当日は、他のグループの発表をメモを取りながら集中して聞く。これがもう1つの技能である「聞く」力の向上である。」(同上:5) と指摘し、L2でのプレゼンテーションにおける4技能の総合的側面を強調する。

また、佐藤啓子は、「異質なるもの」の理解にプレゼンテーションは大きな役目をはたしており、(…)「自分の中にある問題を自覚すること」つまり知的、情緒的、社会的成熟度が高くなることが、異質なるものの理解に役立つのである」ということを認識させる。そしてまずは行動を起こすことから何事も能力化するという事実に気付かせる。(…)「また学友の発表を聞く同じ状況にある聞き手に対しても自分とはまったく違う意見をもつ学生がいるということに気づくチャンスを与える。この相互の気づきは自己啓発の端緒となる」と述べている(佐藤啓子、2001:3-4)。そして、プレゼンテーションの目的は、「聞き手に明

確に理解してもらうこと」(同上:55)そして「発信されたものは、すべて受信者の解釈に任されている」(同上:78)として、相互にリスペクトする必要性を説いている。

また、プレゼンテーションの意義について、畑山は次のように述べる。

「問題」は、自分の問題（あるいは疑問と言い換えてもよい）でなければならない。与えられた問題であれ、自分が発見した問題であれ、自分がそれを「問題」として意識しなければ、何を調査すればいいのか、どのような情報を求めるべきなのかわからない（畑山浩昭、2010：37）。

「コミュニケーション能力は、人間に先天的に備わっているものではなく、人間が努力することで、いくらでも開発していける能力である。人間は人に言われて学ぶのではなく、自分自身で気づき発見していくことで学び、成長していきるのである。」(同上：88) この成長を「意味を創造（意味づけ・解釈）するプロセス」であるとし、「コミュニケーションは意味を伝達（transmit）するのではなく、意味を創造する（creation of meaning）プロセス」と述べている（同上：84）。

プレゼンテーションを行う人は、自分の問題意識を人に伝え、人とのインタラクティブなやりとりによって自らの学びを獲得する。プレゼンテーションが、4技能の総合型学習活動であり、主体性、対話性を培い、深い学びへと結びつくことが確認できる。

3. 4 技能を総合的に鍛える授業

この章では、筆者が実施した4技能スキルアップの授業とプレゼンテーションテストを紹介する。

1年次で「フランス語基礎」科目を225時間終えた2年次学生を対象に、フランス語で行う「コミュニケーション集中演習」の授業である。最後にプレゼンテーションを取り入れたこの授業は4年前から試行錯誤しながら担当している。今年度の19名の受講生のレベルは均一ではなく、A1、A2、B1の能力をもつ学生たちであった。この授業は4技能（リスニング・スピーキング・ライティン

グ・リーディング)の総合的運用をめざすという目標を立てている。そして、各学生は学期末にフランス語でプレゼンテーションを行う。

使用する教材は、複数ある。まず1年次で使用した教科書 *Totem 1*, Hachette の続きである *Totem 2* である。筆者は、この教材を初めからビデオ視聴し、順に学習するのではなく、会話部分やインタビュー、メール文章などを部分的に使用している。この授業の学生は同教材を使用している他の授業も受講しているので、学生にとって相互補完的になっているはずである。もう一つは A1, A2 レベルの「DELFL 対策」, Didier Hatier の教材である。その他、映画や YouTube のエピソード番組も随時使用する。

毎回の授業では、4つのスキルアップのために、様々な活動を組み合わせる。まず、リスニングに関しては、「DELFL 対策」をそのまま用いる。A2を目指す学生が多いため、A2レベルのリスニング問題を20分ほど行う。回答はすぐに示し、学生は各自でチェックする。その後リスニングポイントを解説する。

次に、「本日の文法と表現」として、*Totem 2* からピックアップした文法事項を用い、教員作成のオリジナルの練習問題を解く。また、その応用として、シチュエーションがわかるイラストや写真を使用し、ペアでミニ・ディアログを行う。それを皆の前で発表する。これがスピーキングスキルの訓練である。このように文法とスピーキングは関連させて行っている。

ライティングに関してはまず、上記のスピーキングを書いて提出する。次に、映画のあらすじの要約を行った。映画は全員で投票し、必ず同じ映画を見ておくように伝える。フランス映画でなくてもよい。ちなみに本稿の分析の対象となっている2018年度前期は『レオン』であった。これは、学生がグループごとに相談し、全員で決めた「見たい映画」である。そして、各授業の最後に必ずディクテーションを行う。*Totem 2* から短いフレーズを選ぶ。

リーディングスキルを伸ばすために、*Totem 2* の最後のページにあるスクリプトを使用した。ある程度の長さのあるインタビュー、会話などを家で読んでくるように指示を出す。次の授業で、フランス語で書かれた4つの質問に回答する。

さらに、毎回「本日の振り返り」を記述し、提出する。教員はすべての提出物をチェックして次の授業でフィードバックする。

以上、各回に4技能を盛り込んだ授業を行ったが、この4つの順番は、必ずいつも同じ順では行わなかった。前回の授業で割かれた時間が比較的少なかったスキル活動を次回で補充しようと思ったためである。しかし結果として、総合的に多くの時間が割かれたのは、文法・表現+スピーキング=>リスニング=>ライティング=>リーディングの順であった。

中間テストと期末テストを行った。中間テストでは、各ペアが興味のあるテーマにおいて、あらかじめシチュエーションと内容を考えておき、ペアでオーラルコミュニケーションする。学習した文法・表現が認知・応用されているか評価した。期末テストは、各自が関心をもつテーマに従って、パワーポイントを使用し、フランス語でプレゼンテーションをする。各自の持ち時間は質疑応答を含めて7分である。発表の基礎的スキルを評価した。

プレゼンテーションは、各自が最も関心があり、得意とするテーマ(トピック)でプレゼンする。一人で行うプレゼンテーションは、1年次の「基礎演習」や、他の授業で他人のプレゼンテーションを見ているので、初めての体験ではないが、フランス語で行うことが初めてであり、それが大きなプレッシャーになる。パワーポイントで行ったプレゼンテーションは、ワードのレポートにして最後に提出する。こうしてスキル訓練のサイクル化を図った。

プレゼンテーションテクニックに関しては、慶應義塾大学教養研究センター監修『アカデミック・スキルズ 学生による学生のためのダメレポート脱出法』や、桑田てるみ編『学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版 スキルを学ぶ21のワーク』などを用い、レポートがプレゼンテーションにも応用できるタイプのメソッドを適用する。

教員は、まず、フランス語でのプレゼンテーションのモデルを提示し、実際に行う。そして以下のように指示を出す。プレゼンテーションは、序論・本論・結論・参考文献によって成り立ち、序論では、自分のトピック(テーマ)の選択理由を述べ、問題提起を行う。使用表現は、Je vous présente..., Je vais parler de...で、必ず疑問文を一つ書く。本論は3つの部分に分け、自分の疑問を解決するために3つの視点から調査する。使用表現は、D'abord, Ensuite (Et puis), Enfinあるいは、Premièrement, Deuxièmement (Secondement), Finalement ou Dernièrementを使う。結論は、序論における疑問文への回答を書く。使用表現

は、En conclusion…を使う（使わなくても回答であればよい）。プレゼンテーションに続いて質疑応答をフランス語で行う。

事前に学生に尋ねて、フランス語のプレゼンテーションを理解できるかどうか調査したところ、わからない場合が多く、日本語の全訳があれば聞きやすくなるということであったので、当日は全員に和訳を用意するよう指示を出した。

パワーポイントの提出は、全員同じ日に moodle にアップし、別日に全員による相互評価を行った。相互評価はより客観的評価が得られると仮定した。下記表1は、その評価基準である。

(A) テーマ選定の理由 & 目的の明確化（疑問文）は？	5・4・3・2・1（点）
(B) 序論、本論、結論、参考文献（参照日時の有無）があるか	5・4・3・2・1
(C) 本論は、3章にわかれ、d'abord, ensuite, et enfin (premièrement, deuxièmement, finalement ou dernièrement) という表現か	5・4・3・2・1
(D) 結論は、序論の疑問文への答えか	5・4・3・2・1
(E) 日本語訳は十分わかりやすく準備されているか	5・4・3・2・1
(F) 質疑応答に答えたか	5・4・3・2・1

表1

以上の準備をして、プレゼンテーションに臨んだが、一点において、柔軟に対応せざるを得ないことがあった。それは、質疑応答をフランス語で行うという点である。教員は、最初の学生にフランス語で質問をしたが、回答したのは、聞いていたB1レベルの学生であり、発表した学生自身もその他の学生も、何も質問せず、回答もしなかった。そこで、教員は、日本語で質疑応答をするように指示を出した。

4. プレゼンテーションテストの結果

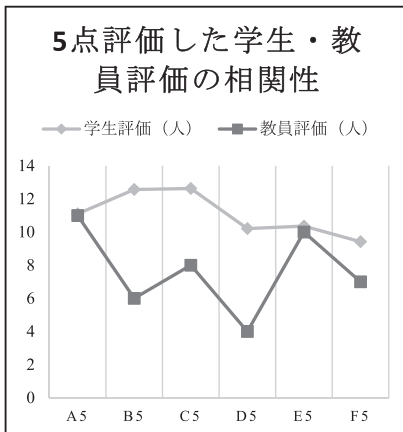
以下において、学生たちの相互評価をまとめ、教員の評価との相関性を見ていきたい。教員だけの評価で十分なのか、学生は何を見て、教員はどこをチェックしているのか検討したい。

まず、学生が選択したテーマであるが、マンガ・アニメ・ゲーム・動画系

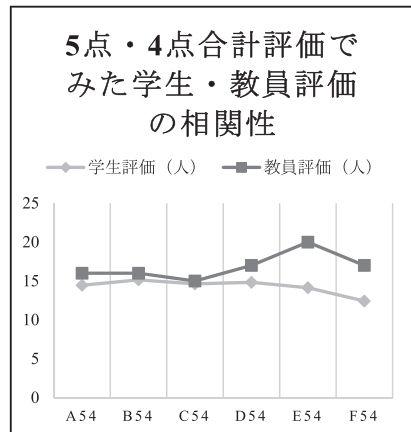
が6人と最も多く、続いて、音楽3人、食文化3人、スポーツ2人、都市紹介2人、そしてブランド、歴史的人物、動物が各1人であった。これはあくまでも大枠としてトピックを括ると上記のようになるが、各学生が異なる切り口を持ったことはいうまでもない。

表1 (A) から (F) の評価は、学生が匿名で相互評価を行った。自分の発表のときは、評価をしない旨伝えていた。しかしながら全員の評価を記入していた学生、また、どの項目にも全員に5点満点をつけていた学生もいたので、7人分は無効とし、全19人からその数を引き、12人の評価を有効とみなした。

実際のプレゼンテーションの評価は、教員の評価も含めた点数をすべて合計して平均点を出したが、本稿では、評価基準 (A) から (F) において、学生の評価と教員の評価にどの程度の相関性があるかを見てみたい。下記グラフにおいて横軸に (A) から (F) の評価基準と点数をとり、縦軸に人数を設定した。グラフ1は、5点をつけた場合の、グラフ2は5点と4点を合計した場合の相関性である。



グラフ1



グラフ2

グラフ1が示す「5点評価した学生・教員の評価の相関性」は、0.042211であり、グラフ2が示す「5点・4点合計で見た学生・教員の評価の相関性」は、-0.26018であった。すなわち、(A) から (F) の項目において、5点・4点をつけた学生たちの平均人数と教員の人数の相関関係は、「ほぼ相関関係なし」ある

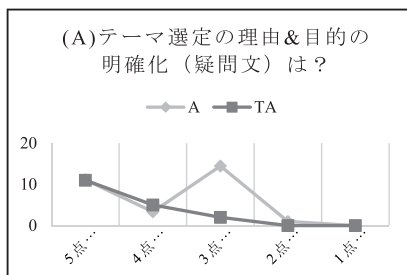
いは「弱い負の相関あり」であった。

グラフ1より、学生が高い評価をつけた項目は (B) 序論、本論、結論、参考文献 (参照日時の有無) があるか、(C) 本論は、3章にわかれ、d'abord, ensuite, et enfin (premièrement, deuxièmement, finalement ou dernièrement) という表現か、であり、教員が高い評価をつけた項目は、(A) テーマ選定の理由 & 目的の明確化 (疑問文か)、および (E) 日本語訳は十分わかりやすく準備されているか、であった。また、学生が最もよくない評価をした項目は、(F) 質疑応答に答えたか、であり、教員が最もよくない評価をしたのは、(D) 結論は、序論の疑問文への答えか、であった。

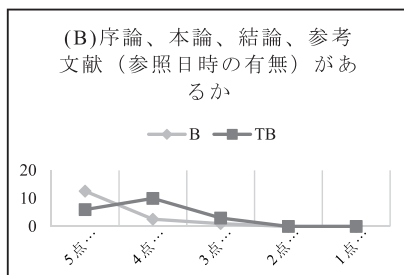
また、グラフ2によると、学生の評価で最も高い項目は、(B) 序論、本論、結論、参考文献 (参照日時の有無) があるか、であり、教員の評価で最も高い項目は、(E) 日本語訳は十分わかりやすく準備されているか、であった。これは、グラフ1とほぼ同じ結果を示していることがわかる。

このように良い評価 (5点・4点) においては、学生の評価と教員の評価には、相関性がないことがわかった。

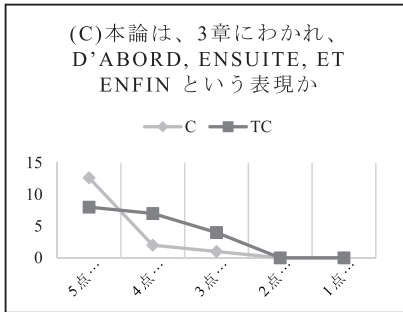
次に (A) ~ (F) を項目別にみて、5点満点から1点までの評価分布を見定める。グラフ3からグラフ8は、各項目における学生評価と教員評価の関係である。表示で縦軸は人数、横軸は点数で、折れ線グラフの A ~ F は学生の評価を示し、TA ~ TF は教員の評価を示している。



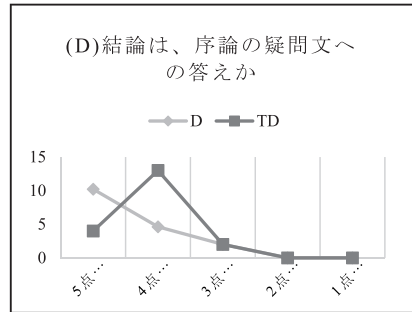
グラフ3



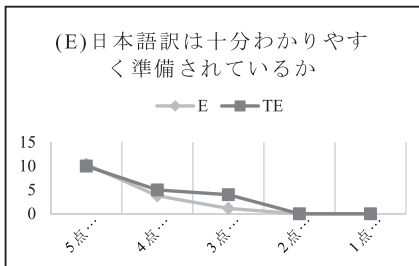
グラフ4



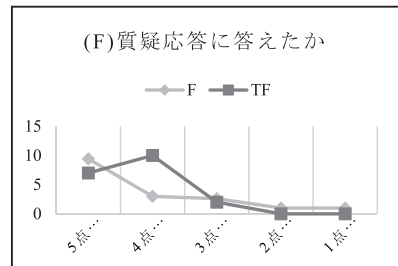
グラフ 5



グラフ 6



グラフ 7

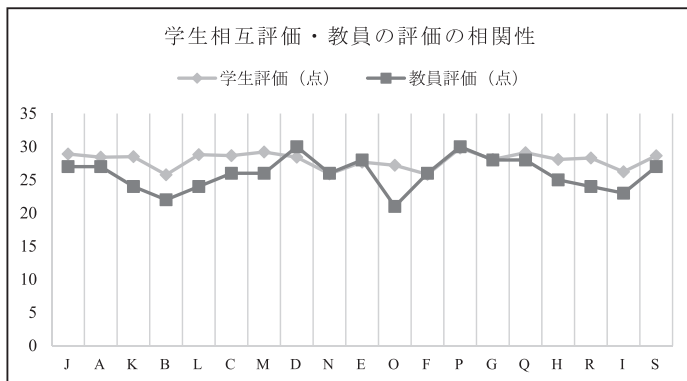


グラフ 8

上記のグラフで、(C) と (E) には、「強い正の相関性あり」、(A) (B) (D) (F) には、「正の相関性あり」という結果であった。最も相関性が強かったのは (E) 日本語訳は十分わかりやすく準備されているか、の項目で、0.952163、正の相関性ではあるが値が低かったのは (D) 結論は、序論の疑問文への答えか、の項目で、0.44362であった。3点、2点、1点を含めると、学生評価と教員評価は、明らかに正の相関性があった。

さらに、教員は2点および1点をつけた項目はないが、学生の評価では2点および1点もあった。

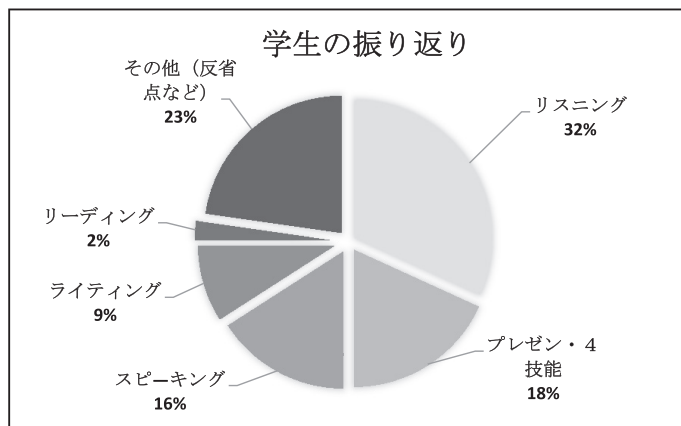
次に、学生が他の学生を評価した合計点と教員が評価した合計点の相関性をみる。グラフ3は、縦軸に点数、横軸に学生（アルファベットは名前と無関係）をとったものである。30点満点で学生相互評価の平均点は27.97点で、教員の平均点は25.89点であった。



グラフ9

グラフ9において、学生が他の学生に行った評価と教員が各学生に行った評価の相関性は、0.505983と正の相関係数が現れた。これは、高評価項目と基準項目別には、学生の評価と教員の評価は、相関性にある程度ばらつきがみられるが、各学生に対する(A)～(F)の全体評価においては、両者はほぼ一致していることを示している。

最後に、学生に「前期授業の振り返り」を書いてもらった。その結果を以下のグラフ10に示す。



グラフ10

記述式の「振り返り」には、複数の指摘が書かれているため、各人1つの回答とは限らない。「よい経験になったプレゼンテーション」および「4技能が万遍なくやれた」ことに言及した学生は、全体の18%であった。スキル別にみると、圧倒的にリスニングに言及した学生が多く、32%であった。「リスニングが課題として残った」と「リスニングができるようになった」は半々の割合であった。次はスピーキングで16%の言及率であったが、すべて「もっとできるようになりたい」「もっとスピーキングをしたい」という内容であった。ライティングに関しては、「文学、映画、ミュージカルの要約をもっとしたい」という内容であった。リーディングにおいては、辞書をひくなどして「がんばった」という内容であった。その他の項目に関しては、反省的記述として「予習・復習が大事だと思った」が半分、ポジティブ発言として「真剣に取り組んだ」「語彙を少しでも多く覚えることに心がけた」「他の授業との相互効果が得られたとき嬉しかった」が半分ずつを占めた。

5. プレゼンテーションテストにおける学生・教員評価における考察

前章において、プレゼンテーションにおける学生の相互評価と教員の評価について相関関係の結果を提示し分析した。分析結果について以下に3つの考察を行う。

まず、学生の評価と教員の評価は、項目別にみると、高得点項目において、相関関係が見られなかった。学生が高得点を出したのは、(B) 序論、本論、結論、参考文献（参照日時の有無）があるか、(C) 本論は、3章にわかれ、*d'abord, ensuite, et enfin* (*premièrement, deuxièmement, dernièrement*) という表現か、という視覚的・聴覚的に明確な指標であり、低得点を出したのも (F) 質疑応答に答えたか、という明確な指標であった。これに対して教員が高得点を出したのは、(A) テーマ選定の理由 & 目的の明確化（疑問文を書いているか）、および (E) 日本語訳は十分わかりやすく準備されているかであり、低得点を出したのは、(D) 結論は、序論の疑問文への答えか、という形式的に明白であるというより内容や論旨の運び方に注目した「見えにくい」指標であった。このような注目点の相違は、相互補完的であるといえよう。この項目別視点に両者の相関関係がなかったのも理解できよう。

しかし、学生の評価と教員の評価は、(A)～(F)の項目別を考慮して検討すると、すべての項目において正の相関関係が現れた。これは、5点・4点をつけた項目が3点以下をつけた項目によって、バランスがとられ、両者ともに修正されていると考えられる。

また、学生・教員ともに、高評価を出したのは、(E)日本語訳は十分くわしく準備されているか、であった。これによって、後に述べるが、パワーポイントという視覚・聴覚手段によるテーマの全体環境を理解することに役立つ支持物と同様、日本語による和訳を準備することで、聞き手はあらかじめプレゼンの内容を把握できる「トップダウン」処理を促す支持物によって理解力が高められたといえよう。

2つ目は、各学生別評価を見ると、学生の評価と教員の評価には正の相関性がみられ、形式的視点と内容的視点の補完性により、これを総合して最終評価を出すと、最終評価にさほど影響はないが、学生と教員の評価目線の違いは形式か内容かであるとわかった。教員の一方的な評価より客観度が高くなる。

3つ目は、3.6割の学生が他人を評価することに、自信がなかった、あるいは真剣に取り組まなかったことである。なぜ同じ5点満点をすべての人につけたのか、理由がわからないが、これらの学生は評価に参加しなかった、あるいは評価を放棄したことになる。人を評価したくないとは、自分も評価されたくないということになり、人との関わりを自ら断っていることになる。これは、佐藤啓子の以下の考察を裏付けるものである。

全員が自分に対する評価を普通以下とし、他人に対しては普通以上としているのである。自分には厳しく、悪面ばかり気になっている反面、他人のプレゼンテーションに対しては良い面ばかりが目に移るようである。(…)
つまり、プレゼンテーションの能力というのは自己意識と深くかかわっており、自己に対する自覚や自信が関係していることを示している(佐藤啓子、2001:51)。

3.6割の学生が、自覚に乏しく自分に対してあまり自信を持ってない、ありのままの自分を受け入れないということは、プレゼンテーションの基準や方法も含

めて今後の検討事項となろう。「主体的・対話的で深い学び」であるためにも人との関わりを放棄してはならない。

6. リスニング・スピーキングについての考察

上記の結果から、プレゼンテーション活動の全員による相互評価は教員だけによる評価よりよいとわかったが、重要なスキルであるリスニングとスピーキングに関する課題は残る。

グラフ10でスキル別項目をみると、学生の「振り返り」の中で、最も言及が多かったのはリスニング、次にスピーキングであった。そこで、まず、プレゼンテーションで行ったリスニングの工夫の必要性を述べる。そのあと、普段の授業で行っているリスニングとスピーキングの練習を振り返り、今後の授業・プレゼンテーションをどのように行っていけば効果的か一考したい。

普段の授業では、フランス語母語話者が話すスピードのA2レベルのリスニング訓練をしている。音声と意味を聞き取るというあくまで受動的な理解のスキルであるが、多くの学生はまったくそのスピードについていけない。

プレゼンテーションはパワーポイントを用いて自分のスピードでフランス語を話す。話し手の学生はよいが、聞き手の学生にとっては、他の学生のフランス語をスライドなど視覚的支持物なしに聞くのは非常に難しい。実際は、スライドを使用して行うので、文字・写真・イラスト・記号などによって全体的な内容理解はある程度できる。しかし、スライドの文字が簡潔で、画像が多用され、発表者の説明が多くなると理解度が下がる。それを補充するために、プレゼンテーション当日は、発表者のフランス語対応の和訳を配布し、そのあとプレゼンを行った。この和訳によって、聞き手は、意味内容が理解できた。

リスニングでもそうであるが、プレゼンテーションでは、文法・表現・語彙・発音などが話し手と聞き手の間でどの程度共有されているかが鍵となる。これは、いわゆる「ボトムアップ・リスニング」の訓練を誘発する。これに対して画像付きスライドや今回使用した和訳（引用・フランス語での要約なども）は、「トップダウン・リスニング」の処理能力を必要とする。

リスニングによる理解には二通りあるという。リスニングは「理解」「受信」のスキル範疇に属する。それは発信されたメッセージだけを聞いているのでは

なく、メッセージの周囲にあるものにアンテナを張りながら取り込もうとしているのである。グレモ&オレックが指摘するように、「リスニングスキルに関して心理言語学の研究者たちによると、二つのモデルがある。ひとつはメッセージの意味の構築が *sémasiologique*（表現形式から意味へ）の場合と、もう一つは、*onomasiologique*（意味から表現形式へ）の場合である。」（グレモ&オレック、1990：1）実際の聞き手は、この二つのモデルをフル回転させてリスニングを行っている。

リスニングの上達は、よくいわれているように、ただ音の認識によるものだけでない（つまり音の分節だけではない）。その能力は必要だが、リスニングのすべてのプロセスの一構成要素にすぎないということを忘れてはならない。（…）リスニングができるようになるとは、多様なシチュエーションの認識ができ、それを使用して、スキルを発達させることができるようになることである（同上：6）。

この「表現形式から意味へ」のボトムアップ型理解方法と「意味から表現形式へ」のトップダウン型理解方法は、並行してあるいはサイクル的に学習者のあらゆる処理能力を動員する。ジュリアン・ムナンはベアコを引用して次のように述べている。「言語あるいは言語でない要素、または画像資料に頼って、資料の意味を仮定し聞こえなかった部分を補うことは、ベアコのいう意味へのサイクル的アプローチといえる」（ムナン、2017：29）。

このリスニングにおける研究は、英語教育の領域でも同じように研究されている。マユーは、「聞き手は、音素→語→句→文→談話全体へのボトムアップ処理と、コンテクストや既存の知識（スキーマ）を活性化させ、談話全体から意味を理解するトップダウン処理を並行して行う」と述べている。（マユーあき、2014：196）また、富田はリスニング訓練について次のように説明する。

ボトムアップ・リスニングでは、音素を識別して単語として認知し、文や会話の構造を捉えて全体像を理解することになる。（…）内容把握で、全体

把握から細部の理解をするトップダウン・リスニング。(…) トップダウン・リスニングでは、トピックについての知識や自身の経験など、様々な背景知識を活用して意味を捉えることになる。たとえば、発話内容のすべてを聞き取るのではなく、話の概要や要点を把握する、情報として必要な部分のみに注意していく、話者の意図を推測しながら聞く、次に何が話されるか予測しながら聞く、背景知識を活用するなどがある(米津明彦、富田かおる、2017:78)。

リスニング活動は、多量の情報量をどのように処理するかというスキル問題意識でもあろう。すべての情報を捉えることはできないし、すべての背景知識を獲得することもできない。「社会人として理解すべき言語のレパートリーは、自分が発信できるレパートリーよりはるかに多い。自己表現するために各自は自己のスキルリソースからくみ取るが、理解力に関しては他人の言葉への対処を迫られるのであり、選択できない(…)表現力より理解力の発達の方が早い」(カルトン、1995:4-5)。

岡もまた、学習者は理解力(リスニング)においての方が表現力(スピーキング)においてよりはるかに高いレベルに達することができると述べる。「リスニングは能動的な活動であり、聞き取りができない部分があっても文脈全体から推論するなど聞き手の積極的な知的対処が求められる活動である」(岡秀夫、2004:72)。

リスニングは、このように単なる受動的な学習ではなく、聴覚的のみならず視覚的であり記憶と知識と整理力を動員して莫大な情報を処理するスキルである。すべてを聞く必要がない。自分の知的理解力との関連で情報を取り入れ、その理解を深いものとしていく。自分がよく知っている領域の話をしている人を聞くのは、よく知らない領域の話をしている人を聞くより理解度が高い。また話し手がどういう異文化に属しているかを知っていれば知らないよりはよく理解できる。だからこそ、聞き手は、話し手に様々な質問ができる。

筆者の授業のプレゼンテーションテストにおいて、質疑応答は当初、フランス語で行う予定であったが、学生の参加がほとんどないため、日本語での質疑応答に切り替えた。教員は必ず、各学生に一つの質問あるいはコメントを出し

た。そのあと学生たちがコメントした。学生たちの質問は、「あなたはどのくらい～を見ていますか」「あなたは～に行ったことがありますか」などであり、複雑な質問ではなかった。筆者は、プレゼンテーション活動を毎年行っており、フランス語で質疑応答をしてもらった年度もあった。そのときの学生たちの質問は、「あなたは～が好きですか」「あなたは～に行ったことがありますか」などであり、今年度の日本語での質問とほとんど変わりなかった。どの言語で行ってもプレゼンテーションの内容に関わる質問があまり出ない。プレゼンテーション活動自体がB1, B2など高レベルのものであるからかもしれないが、学生にとって内容理解に非常に困難があるのも確かである。

内容理解が不十分な状態で行ったフランス語による質疑応答と、十分な理解で行った日本語による質疑応答に、ほとんど差がないということは、トップダウン処理能力による理解力はある程度持っているが、ボトムアップ処理能力が低くもっと鍛える必要があると思われる。

平常授業のリスニングの訓練は、フランス語母語話者の録音を使用している。DELFL A2に使用される短いテキストを聞いて、当てはまるものにチェックする作業である。フランスのスーパーマーケットや、空港や駅など日常生活で耳にする音声であるが、日本人学生には馴染みがないことは否めない。生活環境や習慣が異なるため、想像しにくいのである。これに対して、スピーキングの訓練における写真やイラストの解釈は、自由に日本のシチュエーションにも置き換えられるため、学生にとっては会話を想像しやすい。

リスニングのテキストでキーワードになる単語を再度取り上げ、後日もう一度同じテキストを聞いているが、学生はあまり気づいていない。それほどフランスの日常で頻繁に聞こえるリスニング用のテキストと日本の学生が訓練している日常のコミュニケーションテキストは乖離している。例えば、caisse, réduction, disponible, obligatoire, se fermer, remplir などといった名詞、形容詞、動詞などは、日本の学生の日常でも確かに「日本語で」聞く言葉であるが、いずれも「フランス語で」暗記し覚えておくほどの必要性を感じられない単語かもしれない。映画の音声にしても同じである。一人の登場人物のモノローグは難易度が高い。ときどき聞きなれた言葉を聴取できるだけで、意味が途切れる。ところが、ディアローグで短文のやりとりだと何を話しているか理解可能

である。これは、会話というインタラクションによる相互作用によって、両者が相手の言葉の意味を補い明確化しようとするためである。

このインタラクションというのが、言語活動、特にリスニングとスピーキングにおけるキーワードであろう。筆者は、フランス語で授業を行い、指示やコメントを出しているが、学生がどのくらい把握しているか不明である。なぜなら、一方的になりやすく、学生はわからなくても聞き返してこない。そういう意味でも教員がフランス語で授業を行う場合、一方的な解説を行うより、教員と学生、学生同士が常にインタラクティブなやりとりを行う方が効果がある。

筆者の授業の「振り返り」で、リスニングに関する記述の次に多かった「スピーキング」についてみていこう。

L2を学習し始める学生の多くは、話せるようになりたいという。筆者の大学において、2016年度に「外国語に関する意識調査」を行ったが、英語について伸ばしたい技能は、「スピーキング」と「リスニング」がそれぞれ1位、2位を占めた。これは、2007年に大学英語教育学会実体調査委員会が行った調査報告と同じ結果である。「大学の英語でもっとも学びたいことは、圧倒的に「話すこと」で68.1%、次に「聞くこと」の13.2%」である。そして「大学入学以来、英語力のどの点において最も向上したか」の問いに関しては、「聞く力」が35.2%に対して、「話す力」は18.4%である（富田かおる、2011：110）。

「スピーキング力」を伸ばしたいが、実際には、スピーキング力よりリスニング力の方がより身についたと評価している学生が多くいる⁷。「スピーキング力」は向上しにくい。

スピーキングについて「CERFの自己評価表」を再度見ておこう。ここには、「(持続的)自己表現力」(発表)と「インタラクションによる発話」(やりとり)がある。これに準じて、富田は次のように定義している。

実際の言語使用としては、物語 (narrative)、描写 (description)、指示

⁷ 他の研究者の調査においても、4技能のうち、リスニング力の向上という同様の結果が出ている。「リスニングの「できる」と回答した割合は、他の3技能に比べてもっとも高い。たとえば70%以上の割合で「できる」と前半の10項目で回答している。」(渡慶次正則、2018：18)

(instruction) など情報の伝達を主とする場面での言語使用と、買物、食事、電話などの場面で、相手との関わりが重視される場面の言語使用の2種類に分けられて考えられる。(…)スピーキングという技能は、言語使用場面にふさわしい型を意識して言語機能を果たし、常に相手を考慮してトピック選択やターン交替を行う必要のある技能であると定義づけられる(富田かおる、2011:150)。

このようにCEFRのスピーキング評価には、物語、描写、指示などによる比較的長い情報伝達と、対話相手とインタラクションによって発話の組み立て・発信を行うものがある。

スピーキングの特徴は、先にあげたカルトンもいうように、聞く態勢で自分が潜在的に理解できる頭のなかの語彙・文法処理能力は多くもつが、自分が実際に発話できる語彙・文法はそのごく一部しかないことである。外国語能力について、スピーキング<リスニングという不等号式が成り立つ。スピーキングでは、相手の発話、周囲の状況など瞬間的な判断で言語を選択する。つまりそれだけスピーキングは自由度が高い。スピーキングこそ、自己のスキルのリソースからくみ取って文を構成するボトムアップ処理能力と同時に自己の知識レベルを絶えず活性化させるトップダウン処理能力が十分に必要スキルといえる。阿部は、「人によってはそれを通して「人格」さえ見るかもしれません。つまり、スピーキングほど規格化された採点のシステムに馴染まないものはない」(阿部公彦、2017:53)「英語の「骨」とはいったい何でしょう。その答えは「リズム」にあります。リズムとは言葉の運動法則です。」(同上:135)つまり音が重要である。聞こえないと話せない。自分から音を出さないと聞こえない。発音しなければならない。音のスピードに敏感になり、追いつかないと話せないのである。人によって異なる様々なスピードに慣れておく必要がある。

筆者のクラスの学生の「振り返り」に、「準備せずにフランス語を話したい」、つまり自然な状態で話したいと書かれていた。筆者が行ったプレゼンテーションは、CEFRスピーキングの枠でいえば、B2レベルの「発表」に相当する。プレゼンテーションにおいて質疑応答が皆無なのは、その場の応対に対処できないからである。スピーキングは、高い言語処理能力を養成する必要があり、発

話の瞬間には、相手や周囲の状況によって柔軟なパフォーマンスを求められる。そういう意味で「スピーキング能力の向上とは、言語処理能力全体が向上することを意味する」(富田かおる、2011:156)のである。

自由にL2で話せるようになると、外国語が上達したといえるのも理解できる。スピーキング訓練はリスニング訓練と同時に行う方が効果的である。情報内容話し手と聞き手が共有することが大事である。相手が身近にいることによって情報伝達の時間にズレが生じない場合、リスニングとスピーキングは、もっとも効果的に伸びる。そして、インタラクションによる理解・処理能力によって両技能は促進される。

Rubin (1994) はかなりおおくの研究で、話し手と聞き手のインタラクションにおける「理解の共有へのプロセス」(negociation)が理解を促進することを明らかにしている。Long (1985:Rubin, 1994より引用)は、インタラクションにおける、会話の確認・拡張・繰り返し・説明による「修正」(modification)が、聞き手に関係なく話し手が行う修正よりも、理解を促進するだろうとしている(富田かおる、2011:105)。

スピーキングもリスニング同様、相手とのやりとり(受信・発信)を行うプロセスのなかでスキルを高めることが可能な言語活動である。相手がいれば、何度も、同じことをリピートできる。伝わらなければ、別の文章で言い換えることもできる。スピーキングの「やりとり」では、相手の言葉をリピートすることによって、聞き手との距離も近くなり、そのまま、相手に返すことによって質問することもできる。プレゼンテーションの場合も、聞いた言葉をメモしておき、時差はあるが「質疑応答」で「あなたはこう言ったが、それはなぜですか」という質問ができる。ライティングやリーディングに比べると、リスニングとスピーキングは臨場感があり、即座の状況判断と文脈理解を必要とする。コミュニケーションの自由度が高い空間が出現する。特にスピーキングは外国語の処理能力の高さを示すだけに、学習者の目標となり、理想となる。

7. おわりに

知識より技能（スキル）に絞った英語（外国語）学習を小学校から大学を経て企業まで一貫して行い、「主体的、対話的な深い学び」を目標とするグローバルな時代に、大学から始めるL2としてのフランス語学習も同様の目標で行えないだろうか。言語はツールであるとはいえ、異文化理解も含め、広く深い知識とスキルがなければ、「話す」までにいたらない。L2としてのフランス語をどう活用するかは使用者次第だが、知識もスキルも加えた総合型言語活動としてのプレゼンテーションをする醍醐味は、毎年十分学習者に感じてもらえている。人の前で自分の主張をすること、フランス語の音声を出すこと、人のフランス語を聞くことの重要性は学生も理解していると思われる。

また、プレゼンテーション活動は、4技能総合型のスキルを必要とするので、リスニングやスピーキング以外に、リーディング、ライティングの活動も視野に入れ、4技能の関連性を考慮しながら、プレゼン力をアップさせていくことができる。それぞれのスキルをスピーキングスキルへ関連づけるサイクル的活動も行うと学生の満足度も高まるであろう。

本稿では、CEFRのレベルでも高いとされるプレゼンテーションをL2の授業に取り入れ、学生と教員の相互評価によって、参加型のより客観的な評価ができることを示した。そして特に、リスニングとスピーキングに焦点をあてて論じ、インタラクション（やりとり）の重要性を示した。今後、リスニング・ライティング・リーディング活動をできるだけ音読やスピーキング活動に関連づける工夫をしてみたい。そして、フランス語も日本語も英語も使用可である。映像も音楽も使用可である。なぜなら人間の脳は常にボトムアップとトップダウン処理を繰り返しているのだから、あらゆる方法による認識は理解力・思考力・判断力を助けることにつながる。

参考文献

- CECR ; apprendre, enseigner et évaluer, (<https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr->), 2018.9.15参照
- CECR ; La grille d'auto-évaluation illustre les niveaux de compétences décrites dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb57>), 2018.9.16参照
- CARTON, F., (1995) « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », in *Didactique du Français Langue Etrangère*. CRAPEL, Université Nancy 2, Marie-José Gremmo (dir). VERBUM P.U.N.
- GREMMO, M.-J., HOLEC, H., (1990) « La compréhension orale : un processus et un comportement » in *Le Français dans le Monde*, Recherches et Application, n. spécial.
- MENANT, J., (2017) « Traitement de la compréhension orale dans les manuels de FLE élaborés au Japon », 『日本で作成されたフランス語教科書におけるリスニングについて』, 大阪産業大学 人間環境学部文化コミュニケーション学科 人間環境論集16.
- 阿部公彦 (2018) 『史上最悪の英語政策—ウソだらけの「4技能」看板』 ひつじ書房.
- FLTA (2009) 『外国語教育研究のフロンティア—四技能から異文化理解まで—』 東京大学外国語教育学研究会、成美堂.
- 桑田てるみ編 (2017) 『学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版 スキルを学ぶ21のワーク』 実教出版.
- 佐伯三麻子 (2012) 『英語コミュニケーション能力養成の一環としての大学・教員間連携による oral Presentation & performance 活動の現状と展開』 松山東雲女子大学人文科学部紀要、vol.20, no. p.53-71
- 佐藤啓子 (2001) 『プレゼンテーション—言語表現能力の開発—』 (改訂版) 嵯峨野書院.
- 佐藤千秋、関敦彦、伊藤玲子、川口裕司 (2015) 『初級フランス語におけるスピーキング能力可視化の試み—CEFR - J 自己評価、タスク評価、学習ストラテジー調査—』 *Fllambeau* 41 p.165-183.
- 佐藤智子 (2006) 『オーラル・プレゼンテーションを通した英語4技能向上の試み』 言語と分化第8号、岩手県立大学、p.31-41
- 島田英昭、鈴木俊太郎、田中江扶 (2018) 『英語および英語学習に対する信念の構造と4技能関比較』 信州大学教育学部研究論集第12号、 p.53-62.
- 杉浦正利 (2009) 『英語による学術論文の読解・執筆・発表能力の育成』 名古屋高等教育研究、第9号.
- 渡慶次正則、Tan Eng Hai, 玉城本生、Norman Fewell, 笠村淳子、Meghan Kuchelman (2018) 『大学英語プログラムにおける一般学術目的英語の Can-Do ディスクリプタの基礎調査』 名桜大学総合研究、(27) 13-26.
- 富田かおる、小栗裕子、河内千栄子編集 (2011) 『リスニングとスピーキングの理論と実践—効果的な授業を目指して』 英語教育大系 第9巻、大学英語教育学会監修、大習慣書店.
- 畑山浩昭、為田英一郎、荒木晶子、穂田照子、尾関桂子、山本薫、早川芳敬 (2010) 『自己表現の技法—文章表現・コミュニケーション・プレゼンテーション』 実教出版株式会社.

- ファデル, C.、ビアリック, M.、トリリング, B., (2016) 『21世紀の学習者と教育の4つの次元—知識、スキル、人間性、そしてメタ学習—』 岸学&東京学芸大学次世代教育研究推進機構、北王路書房.
- マユーあき (2014) 『リスニングの学習過程を通して学生が意識した効果—授業に対するフィードバックから—』 鳥根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要、vol.52, p.195-201.
- 米津明彦、小倉三津夫 (2017) 『高等学校における言語活動の研究 (1) –リスニング活動の理論と実践』 日本福祉大学全学教育センター紀要、第5号.
- 「大学入試英語成績提供システム」運営要項、〈<https://www.dnc.ac.jp/>〉, 2018.9.15参照
- ブリティッシュ・カウンシル、ケンブリッジ大学英語検定機構出典、〈<https://www.dnc.ac.jp/>〉, 2018.9.15参照