
大学でのフランス語教育における 小テストに関する報告と試論

高名 康文

はじめに

本論は、大学においてペアクラスで行う初級（1年生以上対象）と、中級（2年生以上対象）のフランス語のクラスにおいて筆者が行った、前回に学んだ基本的な文法事項を確認するための小テストについての報告である。はじめに授業の性質について説明をした後、自己効力論に基づいて行った試みの紹介をする。次に、担当教員として持っている成績に関するデータを分析することで得られた、小テストの成績がこの授業における他の要素の成績、ひいては最終的な成績と有意な強い相関関係をもっているという結果を紹介する。最後に、上に述べた試みの有効性について検証をするべきであるが、それにはデータが不足して論証にはたどり着かないことを予めお断りしておく。

1 調査対象とした授業の性質と内容

対象とした授業は、2017年度前期に筆者が担当した成城大学文芸学部の「仏語（初級）」と、同学部ヨーロッパ文化学科の専門科目「仏語コミュニケーションI」である。

前者は、文芸学部の1年生以上のフランス語未習者のために開かれた科目である。この年度には7クラスが展開された。日本語で授業をする教員二人と、フランス語ネイティブの教員一人が、文芸学部全体で指定した共通教材を使って、それぞれ週に1コマ（1.5時間）ずつ授業を担当する。本年度の教材は、山口俊洋・他『ラ・トゥール』（駿河台出版社、2013年）で、前期は12課のうち、前半の5課まで進んだ。B5版の教科書は各課4頁がわりふられており、その第1頁の全体と第3頁の下半分から第4頁の上半分までが文法説明と基本語彙の紹介、第2頁の全体と第4頁の下半分が文法の練習問題、第3頁の上半分が10行強のダイアログという構成になっている。内容は、フランス語のアルファベットの読み方からはじまって、名詞と形容詞の性と数、冠詞、規則動詞と基本の不規則動詞の直説法現在形の活用、疑問文と否定文、疑問形容詞、疑問代名詞と近接未来と近接過去という項目を含む。6課以降の命令法や複合過去は、後期の課題となった。

フランス語ネイティブの教員は、ダイアログと基本語彙の紹介をもとに、学生に口頭、書記での表現の練習をさせ、日本人の教員は文法説明、文法の練習問題、ダイアログの日本語訳を担当することを原則とする。担当者は、授業の進み具合について、ノートを使うなどして連絡をとりあう。

評価は、三人の教員がそれぞれ20%ずつと、学期末の共通テスト40%の合計による。各教員の評価基準は、

それぞれが行う期末テスト、授業内で行う発表や小テストの評価など、割合についても各教員のやり方に委ねられている。共通テストでは、教科書の文法説明の例文と、文法練習問題を素材とした文法の問題（穴埋めと書き換え、訳も問う）に加えて和文仏訳、聴き取り、書き取り問題が出題される。この年の和文仏訳問題は、教科書の書き取り問題を素材とした。聴き取り問題では数字や天気について問い、書き取りでは教科書のダイアログを素材とした穴埋め形式の問題を出題した。

筆者の担当したクラスは、ヨーロッパ文化学科1年指定の2クラスのうちの1つで、登録者は1年生23名であった。この学科は、ドイツ語かフランス語を第1外国語とするため、ドイツ語との同時履修で、そちらを第一言語とする学生以外は、全員がフランス語を第一外国語としているということになる。

すでに高校でフランス語を勉強してきたが、中級からスタートするほどには身につけていないという判断から初級スタートとなった若干名の学生はいるが、大半がフランス語については何も知らない状態でスタートする。このような学生たちに、語学の四技能を基礎から手ほどきするというのが、各教員に課された使命である。

担当したもう一つのクラス「仏語コミュニケーションI」はヨーロッパ文化学科の専門科目である。初級を学んだ学生が二次より学ぶ科目であるので、受講者のほぼ全員がフランス語を第一外国語として学んでいる。使用教科書は、CLE International社から出版されている『Amical 2』(S. Poisson-Quinton & R. Mimran 著、2011年)である。ヨーロッパ言語共通参照枠のA2(日常生活での身近なことがらについて、簡単なやりとりができる)レベル習得に向けて、外国人のためのフランス語教育(FLE)の専門家により、フランスで編まれたものである。当然、ダイアログなどのテキストのみならず、文法説明も、練習問題の指示文もフランス語で書かれている。B5版で各章4頁の構成になっており、最初の1頁がダイアログや文章や広告などの資料、第2頁が文法説明と例文、第3、第4頁が文法問題と、口頭か書記による表現練習という構成になっている。週2回の授業を、日本語で授業をする教員1名と、フランス語ネイティブの教員1名が担当し、前者が第1頁のテキストの訳と、第2頁の文法説明、第3、4頁の文法問題を担当し、後者が第1頁のテキストや第3、4頁の表現練習問題や他の教材により、その課にでてきた表現の練習をする。筆者が担当した文法についていえば、たとえば、直説法の複合過去と半過去、あるいは単純未来と近接未来の使い分けや、直接目的補語と間接目的補語にまつわる語法の違いを語彙を増やしながら学ぶということがでてくる。これらは、文芸学部の学生にとっては、「仏語(初級)」で既に学んだ文法事項であるので、教員には、生徒に復習をさせながら身につけさせるということが要求される。

この授業には2クラスが設けられているが、筆者の担当したクラスは、2年生が17人、3年生が3人という構成であった。この授業は、学科の必修科目であり、また、一年次に仏語(初級)の単位がとれなかった学生も、制限がかけられていないので履修できる。学科は初級の不合格者にもむしろ、後の進級が厳しくならないように履修を勧めているので、教員にはそのような学生のケアをしながら、初級に合格している大半の学生の学力を伸ばすことが要求される。

小テストの実施方法とその背景にあった考え

本年度は、この両クラスで、授業の開始時に5分程度の時間を割いて小テストを実施することにした。問題は、前回の授業で、範囲と出題方式について予告しておく。

「仏語(初級)」においては、前の回にでてきた動詞の活用表を作ってもらい、文法説明や書き取り問題でてきた例文を和文仏訳の問題として出題する、あるいは、授業でやった書き換えや穴埋めなどの文法問題

をほぼそのままに出題し、訳もつけてもらうということをした。動詞の活用表であれば2つ、和文仏訳であれば4問、文法問題であれば5問程度で、多くの場合、10点ないし12点満点で採点を行った。

二年生科目の「仏語コミュニケーションI」における小テストも初級と同様の出題で、配点はすべて10点ないし12点満点となった。つまり、両科目とも、小テストは受講生にごく簡単な文法的事項の復習を促すためのものと性質づけられるだろう。

授業初回のガイダンスの際に学生に行った説明は以下の通りである。必要不可欠な知識を着実に身につけてもらうことを目的として、頻繁に小テストを行う。この小テストが授業への参加点の素材として、筆者による評価（全体の20%）の4割に反映される。さらに、共通テストの文法問題の準備になるような問題を出す。以上は動機付けである。さらに、うまく準備できなかった場合の救済措置だと説明して、以下のようなルールを加えた。6割以下の点数をとった場合は、課題を与える。課題を提出すれば、この大学において単位を取得するための最低ラインである6割の点数を与える。ただし、テストを受けなかった場合は、その回の点数は0点として、課題の提出も受けつけない。

このようなルール付けを加えた背景には、以下のような考えがあった。データがとれているわけではないが、これまでの教壇での経験において、小テストを頻繁に実施した場合、合格点に満たない点数を続けてとる学生がでてくるというケースが何回かあった。時として、そのような学生の中には、テストが終わったぐらいの時間にやってくる者がでてくる。そのような学生は、やがて休みがちになり、最終的に不合格になる傾向があるという印象を筆者は抱いている。この現象について筆者は、以下のような理屈付けを行っている。

カナダ人心理学者のA. バンデューラによる自己効力理論によれば、人は、自分が目標を達成できるという確信がある場合は、乗り越えるべき課題を発見し、発見した課題を乗り越えるべきプログラムをたて、目的の実現のために努力を惜しまないという。これによれば、自分の努力が効力を持つという、自己効力感が、成功するか否かの鍵になっているということである。自己効力感が高い人が最後までやり遂げて成功する傾向があるのに対して、自己効力感が小さな人は、早い段階で目標を達成することを諦めてしまうという。この理論の有効性は、教育の現場における実験により実証されて、教育心理学の一潮流をなしている¹。これに基づいて考えた仮説は、以下の通りである。小テストで合格点以下の点数が積み重なった学生は、いわば「負債」を抱えた状況に陥り、それが積み重なると、以後の小テストや期末試験において「負債」を精算するだけの成績をとれる筈がないと思うようになり、試験のための準備を続行することに意味が見いだせなくなって、ついには諦めてしまう、ということである。

与えた課題をこなせば、6割の点数を与えるというシステムを設けたのはこのような事態を避けるためだった。課題は、語学学習に困難を感じ始めている学生に配慮して、長くて10分も時間を割けばできる程度のものにした。小テストの課題が動詞活用表の完成問題や、仏作文問題であったのならば、活用表や正解を丁寧に5回ずつ書き取るというものである。仏文和訳であれば、訳に赤を入れて返却した上で、問題文と訳を清書させる。小テストを受けるために事前に行うべきであったと教員が考える準備をさせることにより、テストで問うた事項の習得をさせることが目的であるが、学習方法のモデル（問題解決のための方法）を具体的に提示して、やらせてみることにより、こうすればできるという確信を与えることも同時に目指していた。また、テストを受けなければ、課題による救済を行わないというルールを設けたのは、準備をしなくても最低合格点がとれるという「抜け穴」を作らないためというばかりではなく、継続的・習慣的な学習を促すことを目的としていた。

実施にあたっては、翌週に答案を返却できるように採点をし、不正解の解答については、答えや参照する

べき箇所を指示し、正解率が6割に満たない答案には、やるべき課題を具体的に記した。課題が提出された際にはチェックをして、誤解があって正解に至っていない場合はその旨を記したり、返却の際に声をかけたりするなどして、再々提出を命じた。概ね以上のようにしたが、学生が欠席をしていた場合に返却し損なった答案が他の書類の影に隠れていて、返却が遅くなってしまったというケースも数回あった。この種のミスについては、記録はとれていない。

2 小テストと総合成績の相関についての分析

以上のような考えと、方法により、半期15回の授業のうちに、「仏語（初級）」については10回（5月8、15、22、29日、6月5、12、19、26日、7月3、10日）、2年生以上を対象とする「仏語コミュニケーションI」については、7回（4月17、24日、5月8、15、29日、6月19、26日）小テストを行った。ちなみに、両クラスとも、筆者が定期試験中に出張であったため、15回目の授業（両クラスとも7月17日）で定期試験にかわる期前試験を実施した。

「仏語（初級）」の授業では、23名のうち2名が途中で授業に来なくなって、定期試験を欠席した。その2人を除く21人が3人の教員の定期試験と共通試験を受験して成績がついた。この21人の成績を考察の対象にする。一方、「仏語コミュニケーションI」では、20人の学生の全員が、各担当者の期末試験を受験したが、1名が期末の共通試験を病欠したので、この学生についてもデータから外して分析をしていく。

表1

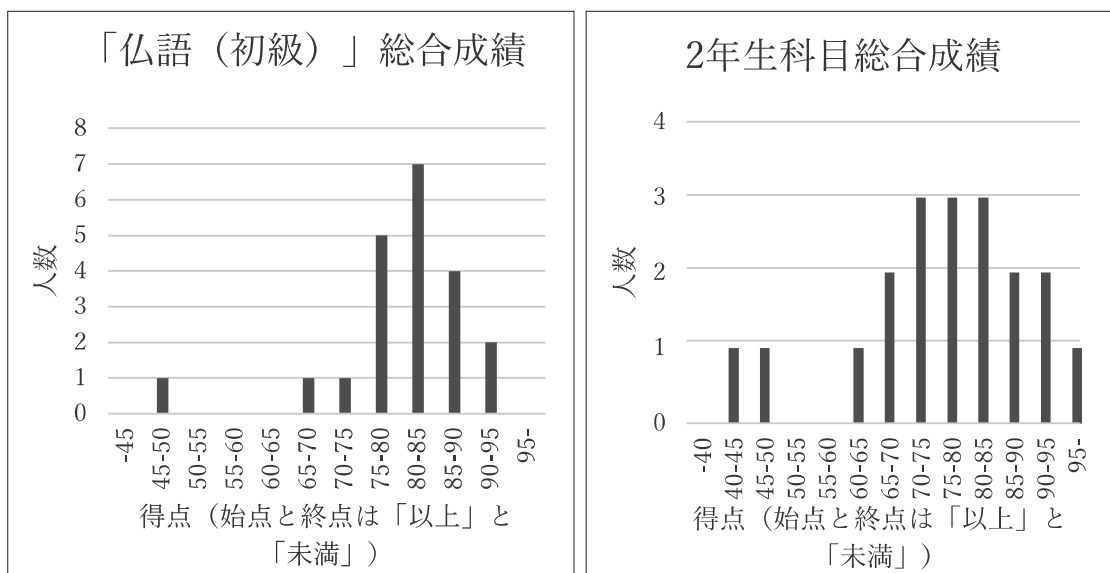
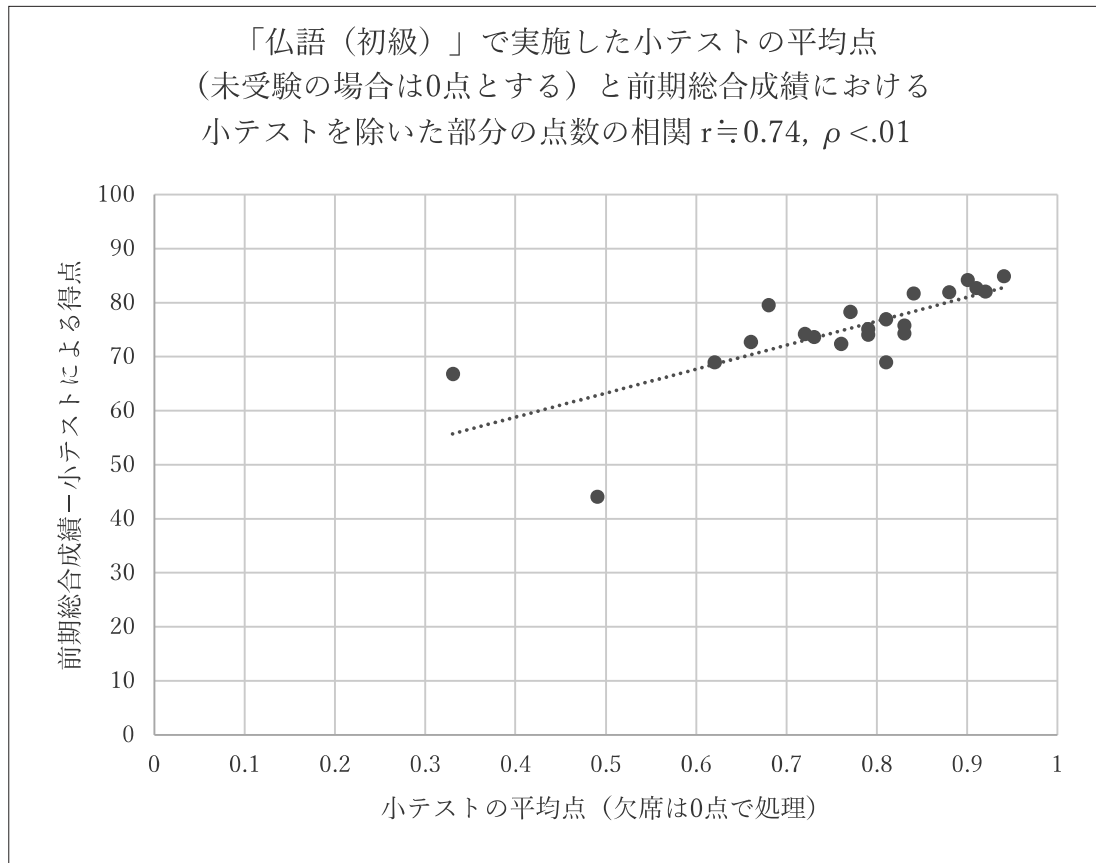


表1はそれぞれのクラス学生の最終的な評点の分布を示したものである。これが示すように、成績下位層の若干名を除けば、1年生は80点以上85点未満を、2年生は70点以上85点未満を、それぞれに頂点とした、正規分布に近い分布を示している。クラスによっては、意欲の高い層と低い層の二つの山ができるケースがあるが、これらのクラスがこうなったのは、上で述べたように、これらの授業が学生にとって必修科目となっ

ていることが影響しているのだと考えられる。大半の学生は、たとえ語学を苦手な思ったり、嫌っていたりする者であっても、単位をとっていかなくてはいけないのだからと、できるだけ努力をしているということが予想できる。以上から、分析対象は、当初の関心のばらつきによる結果のぶれが少ない集団であると仮定することができる。

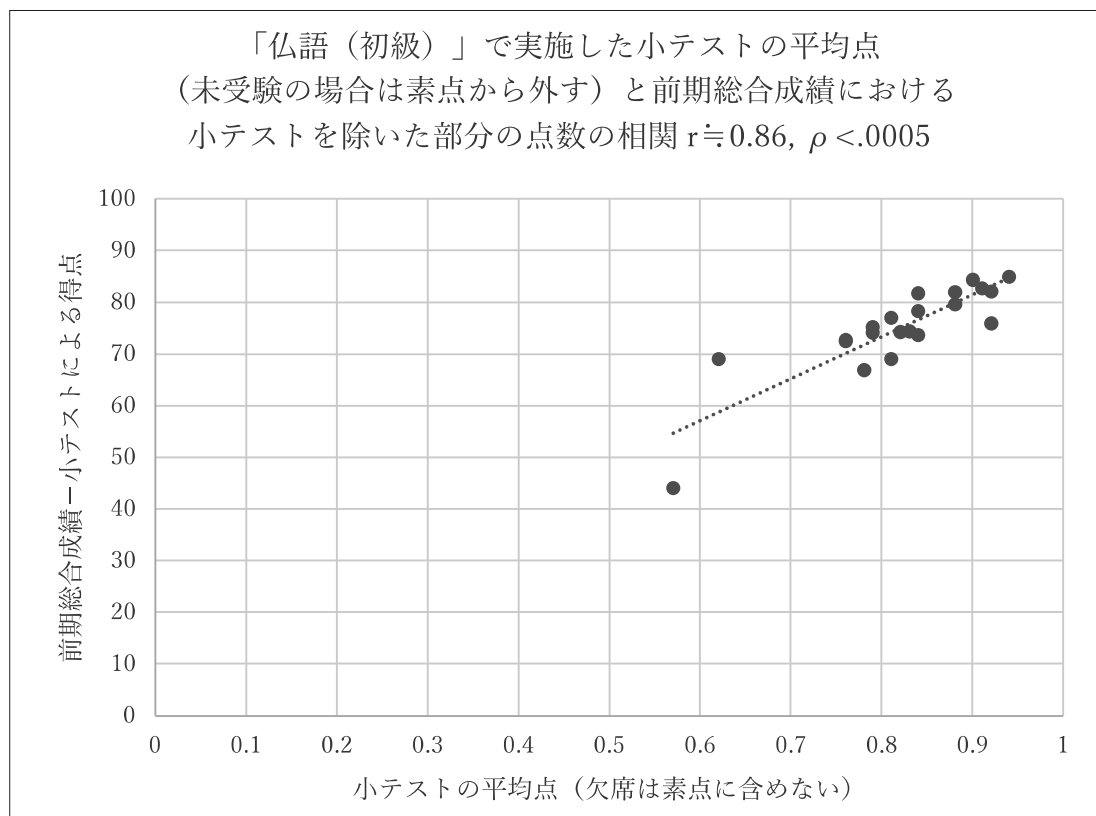
表2



初級クラスの場合

表2は、「仏語（初級）」のうち、定期試験を欠席した2名を除いた21名の、筆者のクラスで実施した小テストの相加平均（満点を1とする）を横軸に、3人の教員の評価（20%×3）と共通テスト（40%）の合計による総合評点から、この小テストによる評価分を除いた点数を縦軸にとった散布図である。このグラフでは、小テストを未受験の場合は0点として処理している。相関係数は0.74（ $\rho < .01$ ）であり、高い相関が認められる。定期試験未受験の2名をデータに加えれば、さらに相関は高くなるが、以下ではこの2名は除外して分析をすることにする。

表 3



さらに、小テスト未受験の場合、0点とするのではなく、素点からその回の満点分を外すように処理した場合は、 $r \doteq 0.86$ ($\rho < .0005$) となり、極めて高い相関が認められる (表 3)。

さらに、小テストの合計点を受けた回のみでの総点で割った値と、フランス語ネイティブの教員がつけた成績との相関係数は 0.71 ($\rho < .05$) であり、これも高い相関を示している。対して、欠席の場合を 0 点として処理した場合の平均点との相関をとった場合は、 0.57 に減少し、また、有意水準 5% において有意ではない ($\rho \doteq 0.51$)。

すなわち、「仏語（初級）」では、毎回の文法的な小テストでどの程度の点数をとれるかということが、小テストの他の部分の成功を占う最良の鍵になっているということが読み取れる。それは、文法とそれをもとにした読解と、書くことの一部を担当している日本人教員による授業の成績のみならず、それとは性質を異にしていると考えられがちな、話し、聞くことと、書くことの一部を担当しているフランス語ネイティブの教員による評価とも高い相関関係を示している。復習のための簡単なテストにその場その場で対応する能力を表す数値は、隣接する課題の解決力を汎用的に占う可能性がある。

一方、欠席の場合は 0 点として処理するというのは、小テストを欠席することは、何も達成できていないに等しいとみなしていることになるが、そうした場合、全体の成績に占める他の部分との相関は小さくなった。今回の対象は学習を継続した学生ばかりで、欠席もほとんどが 2 回程度にとどまる。その程度の欠席であれば、休んでも、自習や他の授業で修得できているというケースが多いということを示すものと考えられる。事実、このクラスでは、小テストに欠席した回数と、欠席による影響が排除されている共通テストの点数の相関係数を求めた場合、 -0.20 という弱い逆相関にとどまり、またその有意性は否定される ($\rho \doteq 0.53$)。

2年次科目の場合

「仏語コミュニケーションI」についても、小テストの得点の平均と、総合成績中のその他による得点の間に高い相関関係が認められた。表4に示されるように、欠席の際の得点を0点として処理した場合の相関係数は0.84 ($\rho < .001$) であり、極めて高い値であるといえる。さらに、この科目の場合は、欠席時は除いての小テストの平均と、総合成績中のその他による得点との相関係数は、表5に示すように、0.81 ($\rho < .0005$) になる。「仏語(初級)」の場合と異なり、欠席を小テストの相加平均に反映させた値の方が、全体の成績に占める他の部分との相関係数がやや大きいということである。

表4

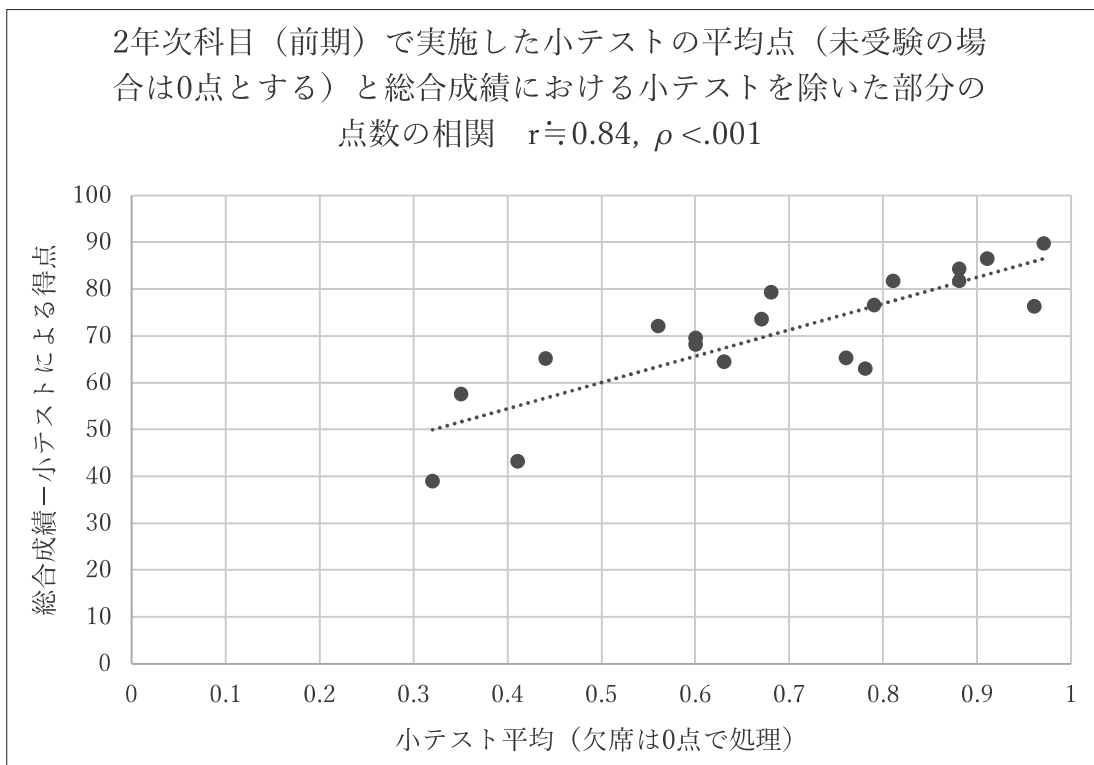
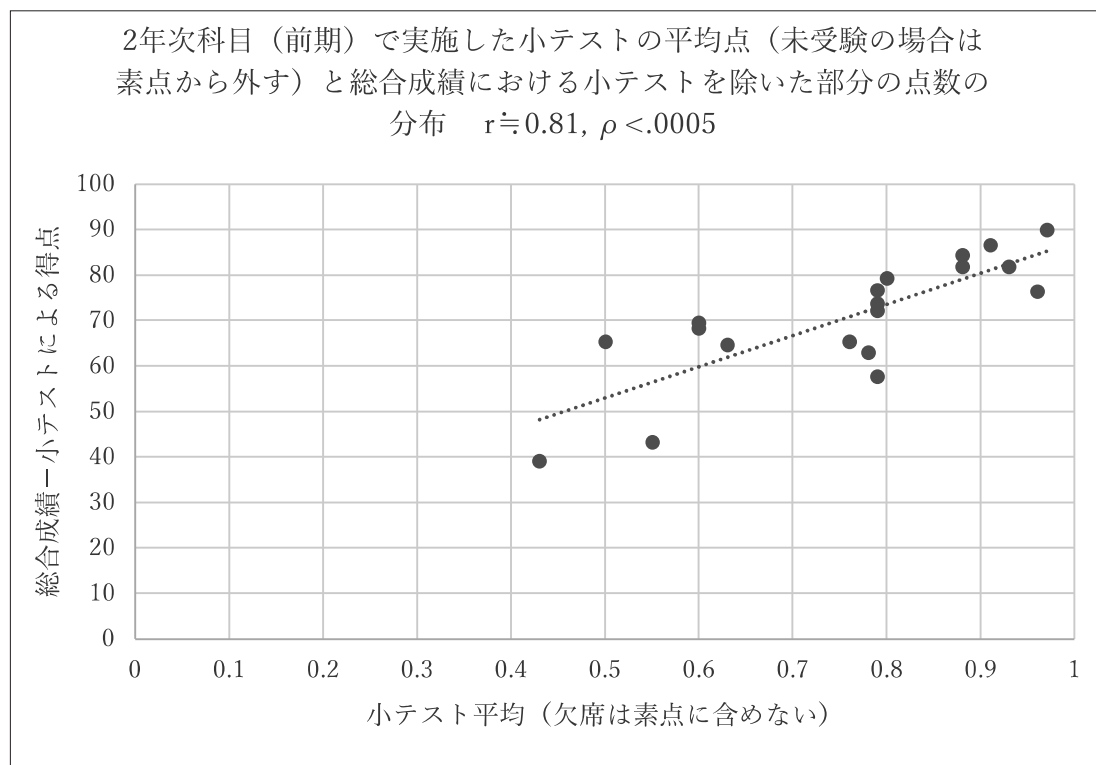


表 5



いずれの相関係数も高いことから、ヨーロッパ言語共通参照枠の A2 レベルの学習においても、前回に学習したことの振り返りが、学習の成果を占うという傾向に変わりのないことが読み取れる。

次に、振り返りの小テストを受けないことを、まったく小テストの準備をしていないのと同じとするような評価の仕方が成績の他の部分と高い相関を示しているというのは、どういうことであろうか？ 仮説として、休みがちな学生は、機会を逃すと自分で取り戻すことができない傾向にあるということが示されている可能性がある。初級と異なって、小テストに出題する問題も、ただ動詞の活用表を完成するというような単純な文法の問題ではなく、初級の文法知識の組み合わせによって理解することが必要となる。訳をつけるにも、やや複雑になった構文を理解する必要がでてくる。

事実、グラフ（表 4）からもこの集団には、授業には出席しないために小テストの平均点は低い自学によって最終的には高得点をとるというようなタイプの学生がいないことが確認できるだろう。教師が欠席に対して制度的、あるいは心情的に加える評価の影響が排除されている筈の共通テストの成績と、小テスト未受験の数との相関をとりあげれば、このクラスでは $-0.61 (\rho < .05)$ という中程度の逆相関関係が見いだされる。

一方、フランス語ネイティブの教員による評点との相関関係については、欠席時を 0 点とした平均との相関係数が $0.72 (\rho < .01)$ であるのに対して、欠席した場合を除外してとった平均との相関係数は $0.80 (\rho < .005)$ にあがる。初級よりも差は小さいが、復習のための簡単なテストにその場その場で対応する能力を表す数値は、隣接する課題の解決力を汎用的に占うという可能性をここにもみることができる。

3 小テストに設けた特別ルールについての評価

以上の分析により、二つのクラスにおいて、文法問題を復習するために行った小テストの成績には、性質を異にすると思われがちなペアクラスのネイティブの教員の成績とも、最終的な成績とも強い有意の相関が認められることが証明された。目前の比較的容易な課題を解決していけば、最終的な目的に到達するということが予想されるという意味で、自己効力理論が有効に働きうる場であるという推論がなりたつ。

最後に、この理論に基づいて設けた、合格点（6割）に達しなかった場合も、課題を提出すれば6割の点数をとったものとして評価するというルールがもたらした効果について考察する。自己効力感が小さい学生がいると仮定して、彼らが教室から去らないで最後まで努力を続けられるようにと考えて設けた制度であるから、注目すべきは小テストにおける成績下位層である。20人規模のクラスの中でもごく少数の学生が対象となるため、統計的な分析は難しいので、個別の事例をとりあげる。

「仏語（初級）」では、10回実施した小テストで計26枚の答案が合格点に達しなかったが、その中で課題が提出されたのは12枚であった。5割に満たず、あまりよい提出率であるとはいえない。傾向として、不合格になった回数が多い学生は、提出も少なかった（4回中1回が1名、3回中1回が1名）。残念ながら提出が多かったという例がないため、効果について述べることはできない。結果として途中で出席をやめてしまった学生のうち1名は、3回中2回提出があったが、この学生にとって、このルールは学習を持続させるには十分でなかったということである。

2年生科目においては、7回実施した小テストで計26枚の答案が合格点に達しなかったが、そのうちの約7割、18枚について課題が提出された。そのうち、欠席と不合格をあわせた回数が4回以上あった学生4名のデータをとりあげることにする。

表6

| | 4/17 | 4/21 | 5/8 | 5/15 | 5/29 | 6/19 | 6/26 | 平均 A | 平均 B | 筆者期前 テスト | 共通テスト |
|----|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|-------------|-------|
| A | 10 | - | 11 | - | 5 | 3 | 3 | 0.41 | 0.55 | 54 | 25.8 |
| B | 10 | - | 6 | - | 4 | 3 | 2 | 0.32 | 0.43 | 49 | 25.2 |
| C | 12 | - | 11 | - | - | - | 4 | 0.35 | 0.79 | 45 | 33.6 |
| D | 11 | 10 | 0 | - | 0 | 8 | 5 | 0.44 | 0.5 | 57 | 41.4 |
| 満点 | 12 | 10 | 12 | 10 | 12 | 12 | 10 | 1 | 1 | 60 | 60 |

※平均 A は、欠席を0点とした場合の小テストの平均点

平均 B は、受験した小テストの点数の平均点（率）

網掛けは、得点が6割未満であったこと、“-”は欠席、罫線で四方が囲まれているセルは、課題を提出したことを示す。

表6には、これらの学生の小テストの点数と、二通りのやりかたでとった平均点、筆者の期前試験、共通テストの点数を示した。筆者の期前試験と共通テストをとりあげるのは、それまで成績不良であったことを自覚していると類推できる学生たちが、合格しようと思えば、最後の最後に頑張らなくてはならないテスト

だからである。両方とも筆者が作問にあたったが、出題範囲をかなり絞って学生に掲示した上で、聴き取りと書き取りは教科書のダイアログを素材とし、文法問題や作文は教室で勉強した練習問題にあまり手を加えない形で出題した。成功の是非には自己効力感が影響することであろう。

学生Cに注目すると、小テストの受験を促すために設けた、欠席の場合は課題を受け取らない（加点をしない）というルールにも関わらず、テストを4回も欠席している。それにも関わらず、筆者の期前試験と共通試験ではできるだけのことをしている。学生Dは、二回課題を提出しているが、もとの点数は0点であり、準備をしてきたようには思えない。しかし、学期末のテストにはかなりの努力がみられる。これらの例に見られるように、大学生は、それぞれの事情を抱え、それぞれの生き方と個性を持っているので、教師の目論見はかならずどこかで裏切られる。

一方、学生Bは、途中からしっかりと出席するようになり、再提出を要求した4回すべてに課題を出しているが、共通テストの点数は芳しくない。特別な加点は、この学生を安心させて試験の準備に向かわせるには十分でなかったということが類推される。また、与えられた課題をこなすことは、こうすれば自分はこのテストで高い点数を取れるだろうと思うほどに、この学生の自己効力感を高めるには十分でなかったと類推される。

とはいえ、それほど自己効力感を弱めた学生が、最後まで教室に来ることができたのはなぜだろうか？科目が学科の必修科目であることはもちろん大きいであろう。しかし、不合格点をとるたびに、赤ペンで何をすべきなのかを記したコメントと課題を与えられ、課題を提出すれば、チェックされて返ってくることが励みになったということも、なくはなかったのではないかと思えるのである。

そのような効果があったことを証明するには、試みを継続し、経過を観察することが必要であるが、今回の考察の対象は前期の授業に留まる。また、アンケートも必要だろうが、今回は行っていない。

ただ一つ、論文作法の原則を破って考察対象外のことを付け加えさせて頂ければ、同年度の後期に実施されたこの科目の継続となる授業には、この節でとりあげた学生4人も登録していたが、全員が最後まで授業を受け、出席状況や小テストの成績に向上がみられた。ルールの効果がどれほどだったかは不明だが、その目的は達成できたのである。

これからの課題

本論では、筆者が担当する二つのフランス語の授業で実施した、文法事項確認のための小テストについてのミニマルな分析を行った。わかったことは端的に言えば、大学入学後に始める語学の授業において、一回一回の小テストに準備して望む能力の高さは、その科目での最終的な成功と高い正の相関関係を持つということである。教員は、受講している科目に対して毎回ごくわずかな努力を払ってもらうように学生を導いていかななくてはならないのである。

この調査ででてきた小テストの成績と、総合成績との相関関係は驚くほどに高いものであったといえる。授業での小テストについては、井上・平林が大教室での講義授業に関して行った研究があるが²、そこでは有意であるが、弱い相関 ($r=0.320$, $p=0.0001$) が見られる程度だと報告がされている。筆者のクラスで認められた強い相関が大学における初習外国語で一般的に認められるものなのか、それとも、さまざまな条件

が積み重なって起こっていることなのかということが興味深い問題として残った。

ここで、「さまざまな条件」として考えられることを示しておく。ペアクラスの担当者は、全員が既に7年以上このクラスを担当していて、成績の中で40%、60%という割合を占める共通テストについて熟知している。このため、このテストに向けた対策を念頭に授業を行っている。加えるに、筆者も専任教員として共通テストの作成に関わっているので、毎回のテストもそれに向けてということが意識されていないはずがない。フランス語ネイティブの教員の成績と小テストの強い相関も、共通テストに対する意識に由来しているという可能性はある。

しかし、たとえそうであったとしても、複数のクラスで共通テストを行うことは教育の方向付けに有効であるという方向に、今回示したデータは活用できるだろう。また、簡単な文法事項の振り返りができるかどうか、その語学における他の能力の達成を占うのに最良のメルクマールになるという仮説は、語学教師としての経験に照らし合わせて魅力的であるように考えている。

小テストの評価の仕方についての試みの効果については、上に述べたように、統計的な分析をするには、データがまったく不足している。今後データを蓄積していくとともに、アンケートを試みるが、個人の試みでは、毎年、さまざまな個人によるさまざまな反応に驚かされることになることだろう。この小さな試みに賛同してくれる方、同様の試みを行ってきた方がいれば、どうか情報・ご意見を賜りたいと願う次第である。

(文芸学部教授)

注

- 1 アルバート・バンデューラ編『激動社会の中の自己効力』（本明寛・野口京子監訳）、金子書房、1997、特にB. J. ジンマーマン「自己効力と教育的発達」、pp. 179-204を参照。また、日本の大学における英語教育現場におけるこの理論の実践報告に、中山誠一・松沼光泰「再帰属訓練法は英語学習に対する自己効力感を向上させるか」、『城西大学語学教育センター研究年報』7 (2013)、pp. 23-32がある。
- 2 井上聡・平林茂「授業改善策として学生に行う小テストの効果」、『平成科学大学紀要』13 (2017)、pp. 25-30

