

「共に考える」試験の試み —どのようにおこない、どのように評価するか—

中條 健志

CHUJO Takeshi

Urban-Culture Research Center, Université de la Ville d'Osaka

takeshijo@nifty.com

1. はじめに

作文、読解、聴解、会話等、授業ではさまざまな形の学習活動がおこなわれますが、執筆者のクラスでは、いずれの活動も教員を含む複数の参加者によって取り組まれています。会話をする場合はもちろんですが、たとえば、アイデアを出し合いながら文章を考えたり、日本語訳した文章を比較し合ったり、聴き取った内容を議論しながらより具体的なものにしたりと、それぞれの活動がグループ単位ですすすめられます。それは、書くこと、読むこと、聴くこと、話すことのどれもが、相手（他者）を想定することなしに成立し得ないと考えるからです。

執筆者はこうした活動を「試験」においても実践したいと考え、過去3年間にわたり、小テストや期末試験において、ペアまたは3人以上で受験する方法を導入してきました。やり方は大きく分けて3つあります。第一に、対話文をつくる、という形でのライティング試験です。ここでは、与えられたテーマをもとに、あるいは指定された文法項目をつかって、ストーリーのある対話文を完成させます。次に、フランス語を聞き、書き取りまたは日本語訳をする、という形でのリスニング試験です。このやり方には読解、聴解の両方の要素が含まれていて、グループのメンバー間で、聴き取れた／聴き取れなかった語や内容を議論しながら補い合っていていき、仏語文の中の空欄の穴埋めや、文章の日本語訳をします。第三に、あらかじめつくった対話文を発表する、または、教員の質問に答える、という形でのオーラル試験です。後者は教員が介入することになりますが、質問を聞きとれなかったり、それに答えられなかったりした場合に、メンバーの助けを借りることができるようになっています。

一方で、「共に考える」ことが必要となるこうした試験の形式は、どのように学生を評価するか、という問題をはらんでいました。最終的に提出・発表される試験の「解答」はグループで一つですが、制度上は個別に成績（点数）をつけなければなりません。また、グループのメンバーがそれぞれどのように「解答」をつくるた

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2013

めに活動したのかという点は、非常に重要であるにもかかわらず、評価することが大変困難なものでした。ここでは、こうした試験形式の目的と実践例について述べ、受験した学生からのフィードバックや、アトリエで生まれた議論からあらわれた効果と課題を紹介します。

2. 前提

こうした「共に考える」試験を導入しようと考えたのは、複数のメンバーでおこなわれる授業内での学習活動と、個別に「点」をつけることとの整合性に疑問を感じたためです。教員を含めた参加者同士の交流を通してフランス語を運用することを主な活動にしていながら、試験に限って「個人の能力」とよばれるもの、別な言い方をすれば、記憶力のようなものをはかることは、授業（＝目的）と試験（＝成果）とのつながりを失うこととなります。もちろん、普段の授業での学習活動のみを評価対象にするという方法も考えられますし、じっさい、執筆者はそちらのほうが望ましいと考えています。

では、なぜ試験を導入しているかといえば、それが継続的な学習のための動機づけのひとつになる（場合がある）、と感じているからです。授業では、一学期中に平均3回の小テストをおこないますが、15回の授業で3回というペースは、やや頻繁ではありますが、1回あたりの試験範囲が狭いため、一つの学習事項から次の学習事項へと、細かく段階的な目標設定が試験ごとに可能となります。つまり、ある程度まとまった事柄（「自己紹介」「第三者の描写」「過去の出来事を語る」「好みを表明する」といった単位）を学んだあと、あらたな分野に入る前に、それ以前の内容を確認するためのきっかけづくりとして試験を実施します。したがって、理由はこの点にのみあると言っているいいかもしれません。極端な言い方をすれば、試験自体は重要ではなく、「試験がある」ということが、継続的な学びを後押ししてくれるのではないかと考えています。

3. 授業、教科書、評価方法

ここでモデルとなる授業は、執筆者が2010年度から2012年度まで担当していた、初修外国語としてのフランス語のクラス（計3クラス）です。規模と制度面から各クラスの違いを挙げると、まず、受講者数が10人前後から80人前後までと幅があります。次に、週2回開講（他の教員とのペア授業）のクラスと、週1回開講のクラスがあります。また、あるクラスについては、後期からの受講がシステム上可能であるため、年度の途中から、未習者と既習者が同時に学習することになります（両者の比率は、前者が3割、後者が7割程度）。

すでに述べたように、ことばを運用する上での他者の想定を重視したこれらのクラスでの主な授業活動は、作文、読解、聴解、会話を、教員を含む複数のメンバーで取り組むことからなります。そこでは、議論し合いながら作文、読解、和訳、また聴解した内容の確認をおこなったり、会話練習をしたりします。また、文法説明とそれにたいする質疑を参加者同士がおこなう、という活動もあります。

試験は教科書から出題されます。2012年度は『エスカパード』（駿河台出版社）『場面で学ぶフランス語1』（三修社）『発見方式 使えるフランス語』（朝日出版社）を使用しました。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2013

評価方法は、次の2つからなります。まず、授業への参加度を「60～70%」とし、学習活動への取り組みとタスク・シート（毎回提出、次回授業で返却）への自己評価コメントを評価対象とします。つぎに、試験を「30～40%」とし、小テストと期末試験をおこないます。各試験の配分は10%～20%で、期末試験を実施する場合も、評価の比重は小テストと同じものにしていきます。

4. 試験方法

試験の実施方法は、大きく分けて3種類あり、ここでは「作文、読解」「聴解、読解」「会話」として分類します。それぞれの概要は以下のとおりです¹。

4.1. 「作文、読解」

ここでは、主に4つの方法があります。1つ目は、誤文訂正および文章の日本語訳を相談し合いながら解答するパターンです。2つ目は対話文の作文で、まず個別に指定された質問文（日本語）をフランス語になおします。その後、解答用紙をペアの相手と交換し、質問文にたいする回答文（フランス語）を書いてもらいます。最後に、ふたりで自分あるいは相手の作文についての不明な点を議論し合い、必要に応じて添削する時間があります。3つ目は仏作文の試験で、作文と添削を協力し合ってすすめます。まず、個別に解答し、その後解答用紙を交換して、相手の文章を添削します。添削の仕方に決まりはありませんが、基本的には、不明あるいは誤りだと思われる箇所にコメントあるいは解答（案）を書き込むように教員から伝えられています。そして最後に、用紙を返却し、相手のコメントを参考に自分の作文を見直し、必要に応じて書き直しをおこないます。4つ目は複数のメンバーが同時にひとつの対話文をつくる形での仏作文の試験です。ここでは、あらかじめテーマ（「冬休み中の出来事」「将来の夢」etc.）が与えられ、グループ内で相談し合いながら文章を完成させます。

4.2. 「聴解、読解」

ここでは1つの方法で実施されます。いずれの場合も、個別に聞き取りをおこない、その後、相談し合いながら答え合わせや添削をするパターンになっています。空欄の穴埋めや、対話文、数字の聞き取り、聞き取った内容の日本語訳が主な出題形式です。

4.3. 「会話」

実施方法には3つのパターンがあります。1つ目は、学生2～3人対教員の対話形式によるものです。そこでは、まず教員がひとりの学生にフランス語で質問をします（質問はひとりあたり5問～10問で、試験範囲として事前に発表された質問文から選ばれたもの。なお、質問文は学生ごとに異なる）。そして、学生からの回答を複数段階、たとえば、ひとつの質問につき「スムーズに答えられた=3点」「発音がやや不明瞭だった=2.5点」「メンバーの助けを借りた=2点」「教員の助けを借

¹ なお、実際の試験用紙（当日資料として配布したもの）を、次のサイトで公開しています。<http://cours.mamagoto.com/>（カテゴリーの欄から「学会・研究会」を選択してください）

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2013

りた=1点」という形にわけて評価します。この方法を複数でやる意味は、3つ目の評価ポイントにあります。すなわち、教員の質問にひとりで回答できなかった場合は、グループのメンバーの助けを借りることができます。この場合、回答者本人はフランス語でメンバーに助けを要請し、メンバーがそれにたいして同じくフランス語でヒントあるいは答え方を伝えます。

2つ目のパターンは学生対学生の対話形式で、2~3人のグループごとに受験します。まず、教員がひとりの学生に質問文リスト（質問文はひとり5~10問で、学生ごとに異なる）を渡し、その学生がリストをみながら別の学生に質問します。質問された学生は一間ずつ回答し、教員がこのやりとりをみながら評価をしていきます。評価の段階は1つ目のパターン（ひとつの質問につき4段階）と基本的に同一で、回答者が質問者の助けを借りて答えた場合は2点となります。またこの場合、相手を助けた質問者には1点が加算されます。

3つ目のパターンは、プレゼンテーション形式の口頭試験で、あらかじめ指定されたテーマ（「家族を紹介し合う」「自分の趣味について説明し合う」etc.）をもとに2~3人で対話文をつくり、クラスで発表します。この試験形式では、教員が以下のようないくつかの基準をもとに評価をおこないます。たとえば、対話の内容がテーマに沿っているか、指定された文法事項（試験範囲内で学習したもの）が用いられているか、対話に「流れ」（ハナシの整合性）があるか、また、スムーズに発音できているか、といったものです。そして、こうした基準をそれぞれ2~3段階（3点、2点、1点といった形）で評価し、点数をつけます。ここでは、試験中ではなく、対話文作成およびリハーサル、すなわち準備段階で「助け合い」がおこなわれます。

5. フィードバック

報告者は、こうした試験形式にたいする反応を調べるため、試験実施ごとにアンケートを実施しました。アンケートは自由記述形式で、共に試験を受けたグループのメンバーと協力できたか、また、試験方法についてどのように感じたか、の2点を尋ねています。紙幅の都合上、その全てを掲載することができないため、学生からのコメントを肯定的評価と否定的評価の2つに分類し、さらにそれらを要約したものを提示することとします。

まず、肯定的なものとしては、「メンバーの指摘のおかげでケアレスミスに気づけた」「相手の間違いを発見することで、自分の間違いに気づいた」「間違いを指摘することで、その問題についての理解が深まった」「聴きとれなかった部分を互いに補い合えた」という4つのタイプの評価が挙げられました。一方で、否定的なものとしては、大きく分けて、「助けてもらってばかりで、メンバーに申し訳なかった」「答えを写すだけの人がいるので不公平だと思った」「ペアの相手によって有利・不利がある」「グループ全体でひとつの点数だと、個々に差がつかない」という3つのタイプの評価が挙げられました。

6. あらわれた問題と今後の課題

これらの評価を総合すると、まず、「共に考える」作業を通じて、過去の学習課程を振り返りがおこなわれている点を、成果のひとつとみることができます。「間

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2013

違った」解答をメンバー間で修正し合うこと、つまり、他者を介することで、自身の理解度をはかる機会がうまれているといえるのではないのでしょうか。一方で、初修外国語の役割のひとつが、その後の学習への動機づけにつながることにあると考える報告者は、こうした「間違い」を「修正する」作業そのものは重要視していません。ここでの目的はあくまでも共に考えることであって、「正しい」答えを求めることではないからです。何よりも、学んだことをふりかえるための手段として、こうした試験を導入しています。

しかしながら、学生から出された否定的な評価には、議論すべき問題点や課題もあらわれていました。それは何よりも、点数をつけるとは何か、という問いに集約されています。そうした意味で、「メンバーに申し訳ない」「有利・不利」といった反応にみられる「不公平」という感覚は、非常に興味深いといえます。というのも、授業でおこなわれる集団での学習活動はもちろん、ことばを運用すること自体が他者なくしては成立し得えない訳ですが、それは、常に自分ではない誰かとのあいだで、すなわち「不公平な」関係性のなかで展開されます。この点を前提とすると、個別に評価すること、すなわち、能力を個人のものとしてはかることの困難さにぶつかることとなります。

また、アトリエでは別の角度からの問題も指摘されました。通常の授業活動と試験との整合性についてです。つまり、グループの発展性を評価の対象にしているならば、試験においても、メンバー間の活動が活かせる設問が必要となります。しかし、(教科書に記載された規則に従うという意味での) 文法的な正しさを問うようなものや、授業で習った表現や語彙についての記憶を確認するような、複数で取り組む必然性のない問題が出題されている場合があります。

以上をまとめると、今後の課題として次の2点を挙げることができます。まず、ことばの運用と他者の存在をより意識化できる学習活動をおこなうこと、つぎに、そうした活動を活かすことのできる試験を設計することです。引き続き、評価することへの問題意識を抱きつつ、学習活動および試験方法の改善に努めたいと思います。