

從歐盟語言評量機制探討學生學習困難與學習成效

黃彬茹 / Michèle Bin-Ru HWANG

文藻外語大學法國語文學系專任副教授兼系主任

Associate Professor, Director of Department of French
Wenzao Ursuline University of Languages

【摘要】

隨著全球移動力的日益加快，語言評估標準日趨相對地重要 (Noël-Jothy 2004 ; Beacco 2004 ; Riba 2016)。歐洲語言共同架構 (CECR) 的實施，成為各項語言證明與語言檢定考試於國際上之認證標準。歐洲公民跨國移動，促進了歐洲社會之變遷，語言能力的證明，更是各地求學及選才條件重要的依據。然而，在涉及評估準則與當地既有之方法時，這些國際評量標準在執行時經常造成困難。對於學校教師而言，在國際認證的評估與課堂標準之間的ⁱ拿捏與衡量常是一大難題。

本研究將藉由作者多年針對語言檢定考相關課程的實施為例，探討語言評估標準的執行與省思，特別是面對各學制所訂定之畢業門檻的可行性。教師如何幫助學生，使其能在學業完成時，達到相對應的語言能力？研究亦將探討課程中學習者所遇到的困難與問題。根據本研究分析結果，本系學生普遍程度落在 A2，而學生在聽力方面有明顯的落差。

【關鍵詞】

法語檢定考試, 評量, 歐洲語言共同架構

A CEFR-based study : Exploring French learner's learning difficulties and learning outcome

【Abstract】

In the context of global mobility, language skills assessment systems take a prominent place (Noël-Jothy 2004, Beacco 2004, Riba 2016). The standards for certifications and tests in French as a foreign language, the CEFR standard as far as we are concerned, promote exchange not only on an academic level, but also in social and professional contexts. However, the validation criteria as well as the local context would be difficult to take into account and they often cause problems. It is frequently difficult for a teacher to consider international standards for the assessment of language skills.

We will try to illustrate this through courses based more or less on language test training. Additionally, the article will discuss how to measure skills and knowledge when dealing with certification in French. Finally, the feasibility will be illustrated using concrete examples, focusing in particular on the difficulties encountered by our learners. According to the results of our research, the language skills of our students are equivalent to level A2 of the CEFR. The part on oral comprehension is the weakest skill among our students.

【Keywords】

French certification test, evaluation, CEFR

L'enseignement du français face au dispositif d'évaluation CECR : difficultés et résultats d'apprentissage

【Résumé】

Dans le cadre de la mobilité mondiale, les dispositifs d'évaluation des compétences langagières prennent une place prépondérante (Noël-Jothy 2004, Beacco 2004, Riba 2016). Les standards en matière de certifications et des tests en français langue étrangère, la norme le CECR pour ce qui nous concerne, favorisent l'échange non seulement au plan académique, mais aussi dans les contextes social et professionnel. Cependant, les critères de validation ainsi que le contexte local seraient difficiles à prendre en compte et ils posent souvent des problèmes. Il est fréquemment malaisé pour un enseignant d'envisager les standards internationaux en matière d'évaluation des compétences langagières.

Nous tenterons d'illustrer cela à travers des cours basés plus ou moins sur l'entraînement des tests de langue. De plus, l'article abordera la façon de mesurer les compétences et les connaissances lorsque l'on fait face à la certification en français. La faisabilité sera enfin illustrée à partir d'exemples concrets, portant notamment sur les difficultés rencontrées par nos apprenants. D'après les résultats de nos recherches, les compétences langagières de nos élèves équivalent au niveau A2 du CECR. La partie portant sur la compréhension orale constitue la compétence la plus faible chez nos élèves.

【Mots-clés】

Certifications, évaluation, CECR

前言

隨著全球移動力的日益加快，語言評估標準日趨相對的重要 (Noël-Jothy & Sampsonis, 2004 : 5)。歐洲語言共同架構 (CECR) 的實施，成為各項語言證明與語言檢定考試於國際上認證之標準。歐洲公民跨國移動，促進了歐洲社會之變遷，相對的，語言能力的證明，更是各地求學及選才條件重要的依據。

在台灣，學習第二外語已在各大學蔚為風潮，在全球化的浪潮下，為了培養更多元的學習及提昇與世界競爭力，第二外語檢定考試也因此逐漸成為眾所關切的話題。為了厚植第二外語的國際競爭優勢，國內外各大高中紛紛推出「第二外語特色課程」。在課程中，除教授基礎課程之外，並培養學生檢定考試基本能力，加強檢定考試內容，以鼓勵並協助學生參加國際語言檢測。此外，通過外語語言檢定考試更是各個大專院校提升語言能力致力的目標之一。其實，外語語言檢定的設置，在於激勵學生提升自我的外國語言能力，亦是考核學生多年的學習成果。無論在求職或是升學，外語檢定成績已列為進入職場、入學的利器。各大學更是訂定了外語能力畢業資格的檢定標準及其補救辦法。然而，每年的應屆畢業生，仍有學生未能通過外語檢定考試之標準，而無法畢業之問題。

面臨這樣兩難的困境，進而引發我們的研究動機。本文將藉由作者多年在檢定相關課程中的觀察與研究，針對以下方向深入分析：

1. 首先提出語言評估標準從規劃到執行，一直到現今實際的操作與結果探討。
2. 繼之輔以數例作者開設不同語言檢定課程之分析與觀察，闡述學習者所遇到的之困難與問題，採質與量的整合與比較分析。

1. 評估的意義與重要性

在外語教學中，評估常是教師所面對的一大難題。於教學省思與實踐的過程中，形成性評估 (évaluation formative) 和證照性評估 (évaluation certificative) 似乎是較引起爭議的兩種評估類型 (Perrenoud, 2001)。在教學方面，形成性評估指以教學的範疇中，也就是在有限教材範圍，測量學生部份的學習成果。就在學階段來說，形成性評估的實施在學期中就逐漸進行，而非只是在學年結束。評量的內容包含平時學習的評量，進步率等等之考量。也因此可以根據學習者的需求提供解決的方案與修正 (Noël-Jothy 及 Sampsonis 2004 : 115)。形成性評估舉例來說，像是在學校針對一課或一個單元，所採取的測驗。測驗的目的在幫助學生檢視自身的學習過程，包括學習目標的達成，了解個人的學習錯誤。藉由學習者的回饋，因而協助教師在學生的學習過程中，能夠評估學生的學習成效，進而改善、修正學生的學習情形，讓學生了解學習錯誤。而證照性評估，就如同它的名稱所及，是與證書發放相關。這樣的評估方式，是用來檢核應試者在當下的語言能力，而依照其應試結果來發放符合對應的證書 (Ljalikova, 2013)。特別是學習者在課程結束或是即將完成學業前，參與相關的檢定考試，針對畢業前所習得的認知與能力做出總結性的評估。

其實，這兩項評估方式，於現今的教育體制之下，在教學上皆已受到了影響。在學校每個階段的學習歷程，本應有其該達到的學習目標，習得該有的語言能力。然而，我們亦不難觀察到，全球的外語教學之下，證書的取得，等級程度的高低與否，通過率的達成，已經不是外語教師可忽視的問題。然而，在各個教育體制的要求與競爭之下，現今部份的外語教師，已經趨近朝向在原有課程內容加入語言檢定考試相關資料，來幫助學生通過語言檢定考試。就如同 Perrenoud (2001) 所言，在學校的學習，常是轉變成語言檢定的模擬考試，以考試領導教學，甚至於以考試為導向，這樣的趨勢是否是合宜？

以下本文首先將針對國際評量工具與法語相關的歐規做詳細的說明與探討。

1. 1. 歐洲語言共同架構之昔與今：制定與推展

歐洲語言共同架構 (Cadre européen commun de référence pour les langues 亦稱為 CECRL, 以下簡稱 CECR) 自 2001 出版以來，一直是外語教學研究的重要課題。CECR 以六種語言能力分級 (A1-C2)，強調學習任務的重要與解決問題的能力。實施以來所引起的相關討論，一直是近年來矚目的話題。

歐洲語言共同架構簡明清白的分級，讓國內外語言測試有一共同參照標準。每個外語都有其語言相對的說明。即使在不同的語言測驗、教學機構或是國家中，能讓應試者考試的成績，找到相對的等級。其普遍性與共通性的特質，使得各種語言能力證書的差異，得到同等的評量價值。以台灣的外語學習情況來談，繼國內的英語檢定已有其歐洲語言共同架構對應的指標，在華語方面亦已接軌，亦有相關的研究因應而生 (張莉萍, 2012)。台灣的教育部自 2003 年公告 CEF/CEFR 英語能力對照表，希望提供各級政府機關及學校參照採用之參考運用，而目前國內各大專院校，大多依此規範訂定學生畢業門檻之標準。一直至現今，各校針對英語與第二外語的能力評鑑，各院系所都有自訂的外語能力標準之規定與審查。

在 CECR 的共同架構推展之下，語言能力的評估為影響最重要。法國國際教育中心 (France Education international¹) 一直是各種檢定考試規劃之重要機構，辦理各項語言檢定考試及試題之製作。曾任法國國際教育中心評量與證照檢定的部門主任 Tagliante (2005) 認為，諸多法語教學領域的語言檢定考試，其一致化 (harmonisation) 是勢在必行的。重要的是於歐洲語言共同架構下，證書語言能力的標準統一，促使彼此間的互動及認可與核對訂定體制，強調在求職就學各個環節的流動性 (mobilités) 因此需更加健全。1989 年所創建的 ALTE 協會 (歐洲語言證照評估組織協會 association des organismes certificateurs de langue en Europe)，多年來不遺餘力推動各個不同語言證照間的統一認證與其有效性，特別是對於歐盟外的國家學生，在赴歐留學求職受益良多 (Riba, 2016)。而法國教育部委託國際教育研究中心 (France Éducation international) 管理不同法語語言檢定的製題與研究，繼 TCF, DILF 考試之後，DELFI 亦於 2005 全面以歐洲語言共同架構的標準來評估。而 CECR 已成為教育政策的重要指標。

但是，就在歐洲語言共同架構在全世界大力推行下，亦翻譯成二十多

¹ 原名為 CIEP (Centre international d'études pédagogiques)。自 2019 年起改名為 France Education international <https://www.france-education-international.fr/>

國的語言，其成果與影響卻引起許多問題。其實歐洲語言共同架構的內容，原為提供語言教學一種共同的基本原則、參考規範 (référentiel)。再者，針對法語檢定各個等級所訂定之參考規範，則訂定出每個學習者所需要之相關語言能力及字彙之應用。對外語教師而言，歐洲語言共同架構的內容應是在製作教材及規劃學習歷程的語言能力之參考標準。而就如法語語言檢定專家 Beacco (2004) 所強調，歐洲語言共同架構於全球的採用，是多變且不穩定的。各個教育機構或許在課程綱要上標註了與歐洲語言共同架構相符的參考標準，然而各種能力的劃分 (typologie de compétences) 及各分項下能力標準的訂定 (descripteurs de compétences)，一如各個外語教材在書中的前言或導讀，為了增加銷售量而列出的對應等級，並不能有效地應用歐洲語言共同架構之發展與內容，六大語言等級亦無法全部實際應用在各個課程中。換言之，是否教學的內容和檢定考試的規範標準，並不能相輔相成？這些都是歐洲語言共同架構現況問題與限制。

1. 2. 歐洲語言共同架構對於課堂教學的執行與影響

其實，在涉及國際評估標準與當地既有之測評工具時，我們觀察到這些國際檢核標準在執行時常造成困難。對於學校教師而言，在國際認證的評估 (也就是所謂的證照性評估) 與課堂標準 (形成性評估)，這之間的拿捏與衡量常是一大難題。教師在面對大學學生學業完成後所需達到的語言能力，又該如何因應？以下我們將針對這些評估對於課堂教學之影響及所衍生之問題說明與分析。

評估對於教學、教師與學校機構影響甚遠，因為學生取得證書與否是每個教育機構關注重點。根據 Noël-Jothy 及 Sampsonis (2004) 所言，歐洲語言共同架構一直被認為是歐洲語言的規範 (norme)，在歐洲地區被認為是隨時可以被應用並納入課程的一套教學與評估的工具，只需要稍作修改配合課程即可被使用。然而，在歐洲以外的地區採用或是調整歐洲語言共同架構在課堂中的運用，一直是大家爭議的論點。在 2007 年國際法語教師協會 (FIPF Fédération Internationale des Professeurs de Français) 所舉辦的研討會中，與會專家也強調歐洲框架的影響在語言評估領域最為明顯²。另外，2009 年於日本京都所辦理的研討會中，以東南亞國家針對歐規的實施為主題，會議期間各國學者專家探討歐規的轉變與展望，提出了外語教學的語境化 (contextualisations) 所引發之相關問題。特別是中國、日本學者的研究³，指出了實務上所遭遇之問題。根據不同的教育傳統及亞洲學習者的需求，歐洲語言共同架構應用於日本語境時會有術語轉換的困難。除此之外，筆者多年來執行檢定考試各種相關課程的分析與研究 (詳後)，也深刻觀察體會身處亞洲的我們 (歐語學習者) 面對語言能力分級的一致化，期望六大語言等級的標準訂定能夠清楚劃分能力指標的差別，在實施上確實有其困難。

有關評估的重要性，Noël-Jothy 及 Sampsonis 認為 (2004 : 56-58)，評估的功用在於確認是否達到教學目標，這也意味著在評估執行之前，需要嚴謹的規劃課程所需達到的標準與成功的指標 (critères de réussite)。而在評估執行之後，依照學生所取得的成績，重新審視學習目標的設定是否合宜，可以

² <https://bop.fipf.org/evaluer-avec-le-cecr/>

³ *Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est*, 2011, pp. 12-14.

再度修正學習目標及如何達成學習目標的方法。以學校而言，這更是檢視教師的教學品質及課程內容的規劃是否恰當。因此，是否可能透過學習者的檢定考試成績來審視、控制教學品質，進而改善各年級所學科目的規範？以教師而言，語言檢定評量不僅可以幫助教師了解學習者的習得 (acquis)，更可以審視教師的教學品質。而 Tagliante 更是強調 (2005: 16)，無論是哪個國家，教師於課堂中極少數是以多元評量的方式來衡量學習者的進步。一般來說，在學校機構中，是以形成性評估的方式，也就是在校成績與畢業證書來決定學習成效。Tagliante 也表示，現今的教科書在各章節最後及學生手冊 (cahier d'exercices) 都會提供自我評量的表格與檢測或是學習歷程檔案 (portfolio)。這些輔助工具，可以提供學習者個人自我審視是否已達成學習目標。此外，前測後測的設置，更是教師常使用來檢視學生學習成效之診斷工具。對教師而言，前後測的實施，在於可以重新檢視教學目標及學習歷程檔案的組織架構。而對學生而言，則是提供其再次審視個人的學習狀況及學習成果的機會。

2. 語言檢定於台灣之實施：困難與問題

證照性評估在全球之外語學習已占有相當的重要性。以台灣來說，各大專院校法語能力畢業門檻的實施已行之有年。各個大學亦訂定該學校所需達到之語言標準。而對於未能在修業期間取得相對的語言證照，各校亦已訂定了相關法規。以台灣法文相關科系的大學來說，針對學生語言檢定亦有不同的規劃。下表為台灣目前各大學實施法文畢業門檻之規定：

	TCF	DELF	FLPT
文藻法文系	3 級，300 以上 ⁴	B1	150
中央法文系	無詳載	B1	無詳載
淡江法文系	無詳載	B1	無詳載
文化法文系	3 級，300 以上	B1	150, 口試 S-2
政治法文組	4 級，400 以上	B2	無詳載

表 1：台灣各大學實施法文畢業門檻之規定

上表顯示，除政治大學法文組以 B2 為畢業門檻的設定，其它學校皆以 B1 為通過標準⁵。本校法文系為 TCF 檢測中心，所以本系同學多以參加 TCF 考試為主。根據本系畢業門檻之規定，必須取得 TCF 考試 300 分以上始得畢業。同學亦可以選擇其它本校法文系承認之校外各類法語檢定考試如 DELF B1 做為通過畢業門檻。

各校針對無法通過畢業門檻的同學亦有相關的配套措施與解決方案。以文藻外語大學為例，自 2003 年起即開始訂定畢業生語言能力檢定標準，並

⁴ 以四技部同學為例。

⁵ 文大法文系另提供其它兩個法文相關的畢業條件，條件一為三選一：文學與文化課程選修達 12 學分、讀完四本法文書並登錄或參加文學與文化講座每學期至少三次；條件二也為三選一：出國交換、每學期幫法國實習或交換生課後輔導至少 24 小時或選修公民與國際觀課程達 12 學分並每學期至少參與系上演講三次。

納入畢業門檻條規之中。2007 年起即實施「語言檢定畢業門檻替代課程」⁶，但不列入畢業學分，該課程提供未能通過檢定考學生修習，每個外語都有提供相對語言的替代課程。以法文系來說，此課程以學期為單位，於每年上下學期及暑假期間(自 2012 年起)各開設一期語言檢定畢業門檻替代課程，每週計 2 小時，需上滿 18 週。參與輔導課程之對象來自五專及四技部同學，由此兩學制同學自由選擇修習。參與課程同學若於修課期間中，通過任何符合本校法文系規定之法語檢定考試，可停止繼續修習替代課程。同時，課程並設有期中期末考試，由非任課此課程之另一老師，依 B1 程度命題。每位學生在修完兩期課程，且期中及期末考試及格，視同通過本系法語能力畢業標準，則可領取學位證書者。再者，自 2013 年起，兩年內若未通過語言能力檢定標準或替代課程不及格者，則以退學辦理。而自 2020 年起，本校提供在職同學更多的修課彈性，採可至進修部課程任選兩門課修習，考試通過方可取得畢業證書。

本文作者近二十年來擔任文藻外語大學法文系語言檢定課程的任課教師，觀察到雖在密集的課程進行下，部份同學仍學習成效不彰。根據我們之前的研究成果(黃彬茹, 2016)，透過課程的進行，的確可以實際瞭解學生遭遇的困難。但每年在畢業前夕，仍有部份學生無法通過替代課程考試，衍生了相當多的問題。語檢考試是否達到標準，蔚然已成為各大專院校的困難與問題(曹晏郡, 陳信隆 2018)。在學年或是暑假期間，各學校單位開設辦理類似課程。而學生的學習動機，課程安排的時間，參與課程的學生對象程度參差不齊等因素，使得課程的實施，成效未必能確實彰顯(張新仁：86)。

3. 證照輔導檢定課程實施與進行

本研究是以作者開設之證照輔導檢定課程為主要研究觀察範疇，以下將為文詳述如後。證照輔導班的設立，旨在協助同學在每年兩次的 TCF 考前⁷，提供該考試介紹與準備，讓同學在考前能夠認識 TCF 考試三大題型，進以針對考試之模擬內容頻繁練習。課程規劃從考前的準備，加強考試策略與應試技巧。在 TCF 一個半小時的考試時間，如何分配考試作答時間，各種題型的答題訓練等等。並針對同學的弱項加強訓練，善用優勢來在有限時間回答問題。課程進行約為正式考試考前兩個月，每週二小時。由每年參加報名考試同學自由報名參加。每年報名人數不一，一般來說四月舉行的正式考試當期的課程會有較多同學報名參加⁸。

⁶ 部分學校稱之為補救課程。本校名為替代課程，其法規如下：「畢業門檻替代課程實施方案，為本校為避免學生畢業時，因未通過語言能力檢定標準而無法順利取得學位證書的遺憾與困境。[...] 學生若在畢業前未通過本校語言能力檢定標準，但修習「語言檢定畢業門檻替代課程」並及格，則可領取學位證書」。詳情請見文藻外語大學「語言檢定畢業門檻替代課程」實施方案：<https://d001.wzu.edu.tw/datas/upload/files/Documents/%E8%AA%9E%E6%AA%A2%E8%B3%87%E6%96%99/%E8%AA%9E%E8%A8%80%E6%AA%A2%E5%AE%9A%E7%95%A2%E6%A5%AD%E9%96%80%E6%AA%BB%E6%9B%BF%E4%BB%A3%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E5%AF%A6%E6%96%BD%E6%96%B9%E6%A1%88%E6%A0%A1%E9%95%B7%E6%A0%B8%E5%AE%9A%E7%89%881081219.pdf>

⁷ 文藻外語大學法文系附設之 TCF 考試中心，每年於四月與十月期間，各舉辦一次 TCF 考試。每年舉辦兩次的 TCF 考試，每次檢定考試之成績均會建檔，並提供全系教師做為參考。

⁸ 筆者曾詢問同學的意見，原因在於因六月畢業將近，同學表示希望能夠多一些練習及準備，因此參與課程人數較多。

3. 1. 課程介紹：參與對象、使用教材與課程進行

本次之研究採筆者每年兩次的證照輔導檢定課程為例，隨機選擇兩班同學做為觀察，包括 2020 年 3 月至 4 月共計 26 人與 2021 年 10 月至 11 月共計 16 人。2020 年 3 月至 4 月的課程中五專部同學多為專四同學，而四技部同學多為大三同學。相對的 2021 年 10 月至 11 月的課程中，五專部同學多為專五同學，而四技部同學多為大四同學。

證照輔導檢定課程於課程開始與結束時，以 TV5 Monde 網站所提供之 TCF 線上測驗⁹，記錄同學前測與後測的成績與相對等級。TV5 Monde 網站中的檢測題目，由法國國際教育研究中心製作，包含 TCF 考試三個單項必考項目：聽力、句子結構（多為字彙與文法考題）與閱讀。學習者在應試後可以依個人測驗之答對率得到相對的各項單項成績及相對應級數。相對的，同學透過前測後測及正式考試的單項成績，可以了解個人的學習弱點，並針對自己不足之處多加練習。特別是 TCF 正式考試試題是不對外開放的，同學經由模擬線上網站所提供的試題，更可重覆練習，找出自己的學習困難。

事實上，TCF 的檢測內容本是由法國國際教育研究中心負責命題，在題目的設計與實際考題相似度較高。本文作者於 2013 年 10 月，曾於另一個課程利用此線上測驗進行兩次測試，結果如下：全班參加人數為 64 人，線上前測全班平均答對率 45.16%。而課程結束前，舉行另一線上後測，全班平均答對率為 47.87%。之後我們比對學生實際 TCF 測驗全班同學平均成績為 42.35%。由此成績分析可推知，線上模擬試題仿真程度極高，因從前後測及正式考試成績來看，學生的分數與程度都大致相符。

另外，證照輔導檢定課程中，我們使用近年來所發行之 TCF 模擬試題，製作上課教材，提供學生練習。本次研究所使用的主要教材為：*Réussir le TCF. Exercices et activités d'entraînement*，加上針對同學在做題時所遇到的問題，另提供相關補充資料。同時，我們亦針對課堂作答的答案，及其所遇到之困難與問題，逐次記錄。蒐集學生課堂上使用的 TCF 試題進行錯誤歸類，答題錯誤之分析。並建立學生學習困難列表，包含字詞及用語匯整。最後，進行學生學習效果分析問卷調查。我們也製作了每位同學每個考試項目的進步/退步的記錄與分析。

3. 2. 結果與困難

首先，同學在加入證照輔導課程後的第一週，我們會先進行前測，而在課程的最後一週，通常也為 TCF 實際正式應考的當週，學生會於課堂上進行後測。以下分別以 109 與 110 學年度課程的三項前後測成績為例：

⁹ <https://apprendre.tv5monde.com/fr/tcf>

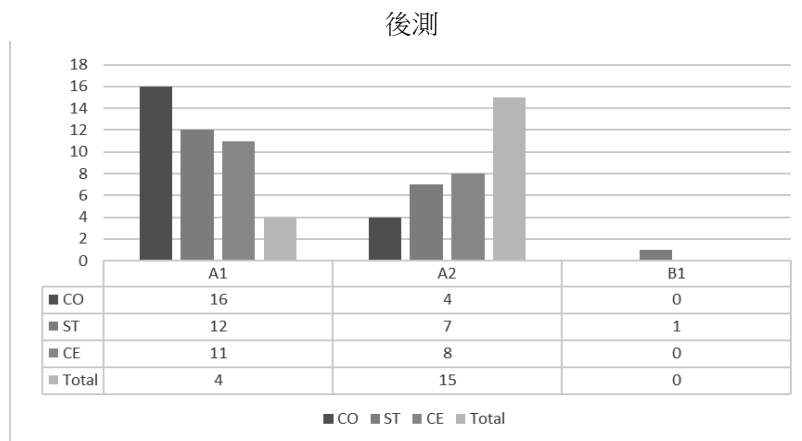
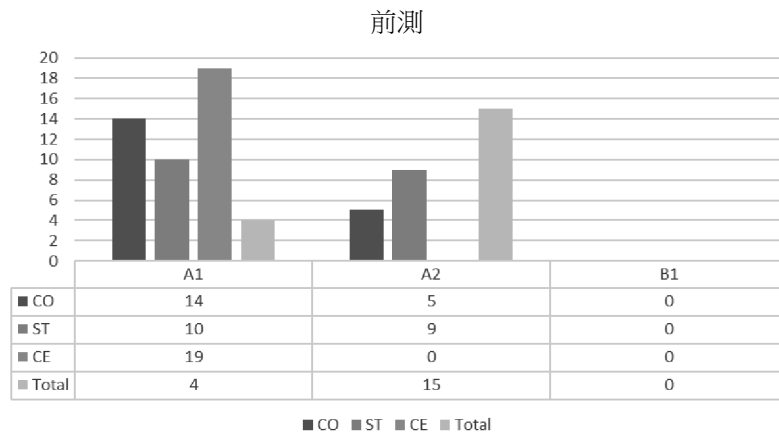


表 2：109 學年度 3 月至 4 月課程前後測成績分布 (數字為人數)

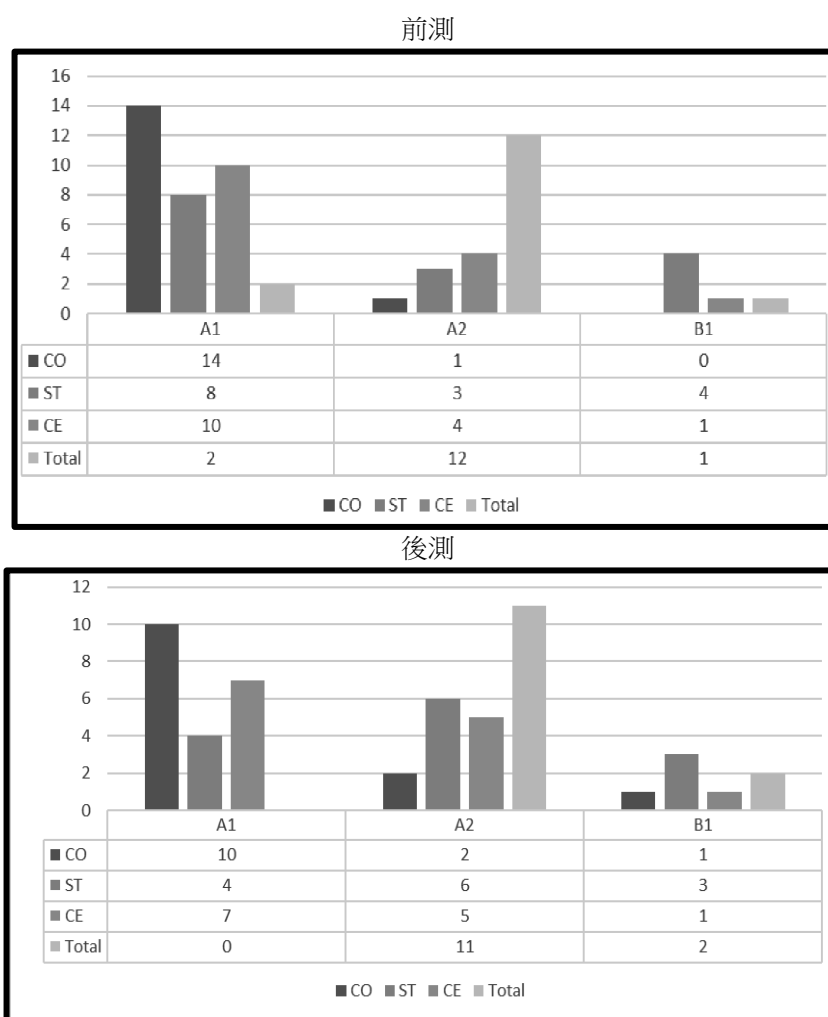


表 3：110 學年度 10 月至 11 月課程前後測成績分布 (數字為人數)

比較這兩年的統計圖表，不難觀察出同學的前後測成績多落在 A1-A2 之間。而三個考試成績依序為句子結構、閱讀，而聽力項目則是同學較弱的一環。我們請同學分別就 TCF 三項考題中，按難易順序排列，結果如下：聽力最難，而其次為閱讀，最後才是句子結構。這樣的回答筆者並不意外，因為筆者曾依據同學的成績做過多年詳細的分析，的確完全符合同學覺得答題時難易度所排列的順序。

筆者於 2016 年發表 (黃彬茹 2016) 針對近年來本校學生歷年語言檢定考試成績分析及其通過率做出彙總與分析，包含垂直的發展與水平的比較。2016 年的論文針對了自 2005 年後至 2015 的應試成績進行比對。從這十年間成績中我們可觀察到，平均分數落點大致在 290-310 分左右。應考 TCF 測試各學制三單項之平均成績從高至低依序為，句子結構、閱讀最後則為聽力。

然而，相較之下，從本次研究參與課程同學的應試成績平均來看，除文法成績部分同學有超過 B1 程度的起始分數，在聽力和閱讀歷年的成績皆在 300 分以下。而在三個單項成績，句子結構部分大致來說有接近或達到 A2 的標準。然而，聽力成績的不理想相當令人擔憂。這樣的分布情形，雖與我們之前的研究成果是相符的，但是分數却有下降的趨勢。

我們亦做了開放性的問卷請同學記錄，同學提到句子結構的單項成績較高，原因在於五專與四技的前三年，文法相關課程學習較多，上課亦較注重文法。而句子結構的試題中，對於某些文法概念不熟悉，還有部分的例外用法與不擅應用則為同學的主要難處。而閱讀部分，依然是單字量不足，為同學最大的困擾。另外 TCF 考試的文章，程度從 A1 至 C2，部分文章過於冗長，同學除了有理解的難度，亦無耐心閱讀完整。在聽力方面，語速過快和單字問題，一直是同學最大的問題所在，而連音部份音檔較有口音，加上可思考時間過短、長篇幅的聽力、對話等等，皆為主要的學習困難。同學亦表示因為 TCF 考試只能聽一次，如何保持專注力上亦為很大的挑戰。而最主要的原因，同學也認為，因為系上的課程安排中，並無規劃聽力的必修課程，直到大三及專四才有各一門的選修課。同學更強調，在前三年的語言必修課程中，如法文(一)、(二)、(三)與法語會話課程中，雖然為必修課，課堂中偶有聽力的練習，但並不頻繁，亦無系統化的練習，因此大多數同學表示聽力是他們最大的問題。

經由初步資料的建檔，我們可看出學生真正的問題來源，並進而推論他們的學習困難。而筆者也在上課時記錄了他們的問題所在，同學表示無論是聽力、句子結構或是閱讀，若不理解生字用語，在各項都會有影響，同學也強調詞彙量太少容易誤解題目。因此，我們於課堂上記錄了同學的問題與困難，下表為這兩年同學課堂上表示不認識的生字與片語：

	Structure de la langue	Compréhension écrite	Compréhension orale
A1	neveu, belle-fille, opticien	javel, courriers recommandés, concierge, validité	colis, carte d'embarquement, escalade, allume/éteins, équitation, donner suite à votre appel, raccrocher, disponible
A2	étiqueté, embarquement, décrochez	abonnement, literie, trieux, couloir, documentaire, saucisson, terroir, déchets, ampoules	beignets, distributeur, patienter, canicule, éloigner de la bordure du quai, réglez, le

			lendemain, épuisée, rame, correspondance
B1	détention, amoché, reporté aversion, aimant	aile, mesures temporaires, accès, armure, parures, défilé, donneurs potentiels, bons cadeaux, ceinture attachée, estival, dissipation, perturbation, chantier, coordinateur, terminaux multifonctions, se diversifier, confrontation, audition, chute du prix, saboter, rudiment, cadette, me débrouiller, rabais, cagoulé, faire irruption, à coup de crosse, arrestation, vandalisme, cavale, papille, graisse	chaumière normande, mas provençal, connexion, opérateur, résilier son abonnement, rétablir la connexion, consignes de passation de l'épreuve, la tuile, rééducation, navré, droits d'inscription, obtenir un justificatif, cabinet d'audit, chiffonne, concurrence, compte épargne, débit immédiat, débit différé, prendre votre déposition

表 4：困難單字列表

其實，根據歷年來課堂的觀察，學生最大的問題在於生字或用語看不懂或是不理解，即使課堂上已依文章內容實際教導學生應該以上下文來推論大意。但部分學生仍有相當大的學習困難。以下為兩次課程中同學在各項考試的答題進/退步的分布：

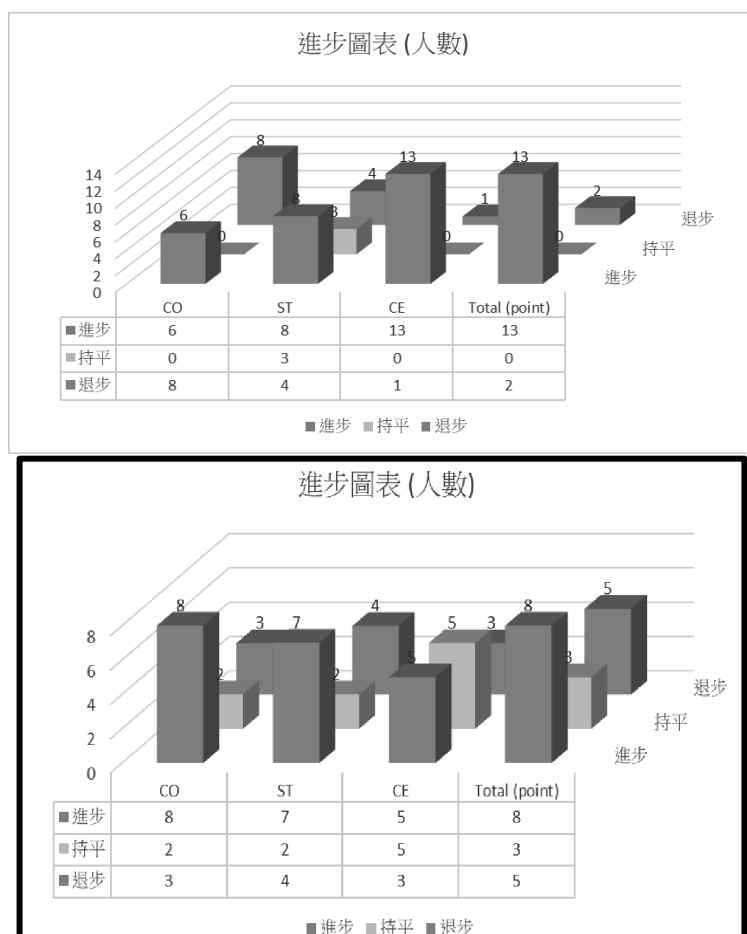


表 5：依序為兩次課程同學前後測的答題情形

前後測的線上練習選擇，每期課程都是由老師隨機訂定。或許在難易度有些許不同，但也因此增加同學了解自己的學習困難所在，例如對於一些基礎文法的概念不夠熟悉等等。課堂中在學習策略的應用，如依據上下文的理解反覆推敲來回答問題，同學也表示困難度有略為減少。對法語密集教學的實施，同學亦表示法文各方面的語言能力雖皆有部分的提升，惟同學在一週二小時的課程實施，能真正進步的空間並不是很大。

其實，本研究在執行為期近兩年中，在數據及資料分析中，也遇到了相當的困難。這之中包括質與量的問題。首先，在研究對象方面，參加課程同學程度不一，雖多為大三、大四與專四、專五同學，但也許在修習法文年限，也可能會影響到數據的統計與分析，所以計畫在資料數據的收集及比對，有相當的困難。再者參與課程同學常有中途退出，或沒有參與前後測的線上考試，致使本研究在觀察同學的學習困難與問題，無法完整收集資料。當然，筆者相當清楚，以這樣短期課程、由學生自由報名參加的前提下，表面看來不是完善的研究。然而，如同筆者所言，不論是語言檢定替代課程與證照輔導班的課程，筆者都已教授二十餘年，在長年的經驗與觀察，其實已累積多年的研究。而此次研究，希望藉由廣泛彈性的抽樣調查，更能客觀性的評估

本系學生實際的語言能力。而在為期兩個月的訓練下，我們也非常清楚學習者不可能在短期間得到相當大的進步。但是在教師教授同學學習策略之後，同學也認為可以應用解題技巧與上下文的推敲，在應試上更能容易面對。同時，本研究成果也能廣泛的了解，本系同學的普遍學習困難與落差。

結論

教學的改革及各種不同評估方式的應用與執行，為外語教教學不管是在教科書的規劃，或者是實際的教學上，都帶來了重大的影響。其實形成性評估和證照性評估的執行，應該是相輔相成的。一如 Perrenoud (2001) 所言，語言素材的應用是相通、互相交流的。這兩項評估方法，實為同一項工作，應被視為兩階段性的工作，在不同的情況下互相配合。而在歐洲共同架構推行多年後的今天，在理論和應用，在教科書與實際的課堂評估標準，仍有相當大的差距。但是在各類甄選人才的標準與教材的分級，仍舊是以歐洲共同架構為標準。雖然 CECR 的等級劃分讓各種證書文憑可有個對比依據，也因此促進了各個專業人才的流動性，然而，各個證書的間的一致性與標準化 (uniformisation des certifications) 仍存在著許多爭議與問題。再者，雖然法國國際教育中心的統一命題，讓來自 150 個以上國家的考生，看來是公平平等的狀態應試，但某些試題對非歐洲國家的應試生，仍是有問題。例如 2011 年研討會中，來自非洲的法語教師提出缺乏語境化的問題 (contextualisation)，又如課堂中曾遇到部份以文化背景為考量的問題 (références culturelles françaises)：像是在閱讀題目中，聖誕節前夕的商家開店的時間，星期日的不營業與商店在晚上 7 點時就關門，不論是在文章的敘述中或是在題目的選項內，對學習者在選擇正確答案時都已經造成困擾。語言檢定考題與語境化的協調，是否能從而讓文化差異受到重視？再加上各種教材雖有明顯的等級劃分，但學習者在四年或五年的學習後，仍無法通過語檢，畢業證書的取得，該如何解決？而各項語言能力的指標應用，架構所提供的工具對教師而言，在質與量亦不是那麼容易於課堂上實際應用 (Ljalikova 2013)。然而，理論框架與語言實際應用間的距離，應是我們未來致力的方向。

參與證照輔導課程的同學，他們的學習困難意見與他們的成績顯示則是一致的。聽力仍為同學三項考試中最大的問題，原因在於本系課程在規劃上，將其涵蓋在基礎必修課中，對於聽力訓練並無獨立一門必修的學科，導致同學在聽力的相關成績普遍較差。若著眼於改善聽力能力，在課程的規劃上，是否應該要提出相對的修正，這些都是本系在未來可以思考的問題。本校 2021 年的 TCF 考試為 11 月 27 日，在結束本文寫作十二月初時尚未收到參與課程同學成績，因而無法做進一步的觀察與分析。希望日後有更充份完整的資料，在未來能夠持續本面向的研究。

對於現行英語檢定門檻的實施，2018 年政治大學教授亦做了相關研究來探討是否應廢除畢業門檻的設定，研究指出政治大學學生對於校方只設門檻而不教學的作法，引起相當的討論。原因是政治大學所提出的補救課程的內容與英語檢定考試無關，和各大學法文系所提供的配套措施並不相同。其實，學校當初設立外語畢業門檻，立意當然是為了激勵同學學習，促進外語能力，並讓學生具備國際移動的能力。政大的部分同學亦表示，其實達到

語言檢定標準並不困難。

筆者於 2016 年在海峽兩岸四校研討會中發表部分相關研究時，來自各校的與會人士，對於語檢課程的執行上相當不易，進行熱烈的討論。特別是一般的研究，顯少是針對學習法語有相當大困難和挫折的同學族群進行探究。針對此一部分，部分學者認為，若同學大學四年法語成績全數通過，而卻遲遲無法通過語言檢定考試順利畢業，這是否代表否定了學校教師的評量標準？學生實際的外語能力是否也因此而受到質疑？另外，與此相對的情況是，部份本校法文系學生，在學習法文兩到三年後，即達到語言畢業門檻的要求，其中更有些同學為了日後赴法不論是求學或就業所需，在通過校訂的語檢門檻後，主動另外再去參加 B2，甚至是 C1 等級的考試。這個現象也值得法語教師未來規畫課程時，納入思考與探討。

參考文獻

- Beacco J.-Cl. (2004). « Influence du cadre sur les programmes et les dispositifs d'évaluation », *Le français dans le monde*, novembre-décembre 2004 - N°336. Article consulté en décembre 2021.
<https://www.yumpu.com/fr/document/view/25278209/influence-du-cadre-sur-les-programmes-et-les-dispositifs-dacvaluation>
- Bertrand O. (2009). *Réussir le TCF*, Paris : Édition. de l'École polytechnique.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Éditions Didier, 2005.
- Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est* (2011). *Le français dans le monde*. Recherche et applications, n° 50. CLE International — FIPF, Paris.
- « Comment évaluer les compétences linguistiques et mettre en place des dispositifs d'auto-évaluation avec le CECR ? » (2007). Article consulté en décembre 2021.
<https://bop.fipf.org/evaluer-avec-le-cccr/>
- Ljalikova A. (2013) « La valorisation de l'évaluation certificative en Didactique de Langues-Cultures Étrangères », l'Université Jean Monnet. Article consulté en novembre 2021. <http://gerflint.fr/Base/Baltique2/Evaluation.pdf>
- Noël-Jothy, F. & Sampsonis, B. (2004). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris : Hachette FLE.
- Perrenoud, Ph. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? Formation professionnelle suisse, n° 4. Université de Genève. Article consulté en août 2021.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html#copyright
- Raemdonck J. (2011). *TCF Entraînement Intensif*, Paris : Ellipses.
- Riba, P. (2016). « La démarche qualité chez les certificateurs européens en langues étrangères. Lieu de rencontres, curricula cachées et représentations stéréotypées »
http://www.academia.edu/5364141/La_d%C3%A9marche_qualit%C3%A9_chez_les_certificateurs_europ%C3%A9ens_en_L_E_lieu_de_rencontres_curricula_cach%C3%A9es_et_repr%C3%A9sentations_st%C3%A9r%C3%A9otyp%C3%A9es
- Tagliante C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris : CLE international/SEJER.
- TV5 Monde <https://apprendre.tv5monde.com/fr/tcf> (TCF 線上測驗)
- 黃彬茹 (2016). 「面對教育體制改革於法語教學之衝擊與影響：補救課程的角色與功效」，第十三屆海峽兩岸四校研討會 2016 年 10 月 17-19 日。
- 張莉萍 (2012). 「對應於歐洲共同架構的華語詞彙量」，華語文教學研究期刊, 92 期 http://www.sc-top.org.tw/download/research/Li_ping_Chang_06.pdf 2021 年 11 月 5 日查閱
- 張新仁 (2001). 「實施補救教學之課程與教學設計」，教育學刊 17 期
[https://www.csj.kh.edu.tw/upload/47/104_63291/%E5%AF%A6%E6%96%BD%E8%A3%9C%E6%95%91%E6%95%99%E5%AD%B8%E4%B9%8B%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E8%88%87%E6%95%99%E5%AD%B8%E8%A8%AD%E8%A8%88%E8%B3%87%E6%96%99\).pdf](https://www.csj.kh.edu.tw/upload/47/104_63291/%E5%AF%A6%E6%96%BD%E8%A3%9C%E6%95%91%E6%95%99%E5%AD%B8%E4%B9%8B%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E8%88%87%E6%95%99%E5%AD%B8%E8%A8%AD%E8%A8%88%E8%B3%87%E6%96%99).pdf) 2021 年 12 月 1 日查閱
- 曹晏郡, 陳信隆 (2018). 「先檢定、再教學 最高行認英檢門檻無效」，更新時間

2018 年 09 月 07 日. <https://news.pts.org.tw/article/405663> 2021 年 12 月 1 日查閱

*** 台灣各大學法文系畢業標準檢定參考資料**

中央大學

<http://pdc.adm.ncu.edu.tw/rule/rule108/12/12-3.pdf>

淡江大學

<https://www.tffx.tku.edu.tw/pdfview?url=https://www.tffx.tku.edu.tw/storage/app/uploads/public/5b7/0f7/66d/5b70f766df59e142421061.pdf>

文化大學

<https://french.pccu.edu.tw/p/412-1115-6646.php?Lang=zh-tw>

政治大學

<https://european.nccu.edu.tw/PageDoc/Detail?fid=3740&id=4850>

文藻外語大學

https://d001.wzu.edu.tw/datas/upload/files/Documents/%E8%AA%9E%E6%AA%A2%E8%B3%87%E6%96%99/%E8%AA%9E%E6%AA%A2%E6%A8%99%E6%BA%96_1091201%E8%A1%8C%E6%94%BF%E6%9C%83%E8%AD%B0%E9%80%9A%E9%81%8E.pdf

文藻外語大學「語言檢定畢業門檻替代課程」實施方案：

https://d001.wzu.edu.tw/datas/upload/files/Documents/%E8%AA%9E%E6%AA%A2%E8%B3%87%E6%96%99/%E8%AA%9E%E8%A8%80%E6%AA%A2%E5%AE%9A%E7%95%A2%E6%A5%AD%E9%96%80%E6%AA%BB%E6%9B%BF%E4%BB%A3%E8%AA%B2%E7%A8%8B_%E5%AF%A6%E6%96%BD%E6%96%B9%E6%A1%88%E6%A0%A1%E9%95%B7%E6%A0%B8%E5%AE%9A%E7%89%881081219.pdf

本研究前後期獲得以下補助，僅此感謝：

- (2014)國科會補助專題研究計畫「法語語言檢定 TCF 試題應用之研究。以文藻外語大學法文系為例」。103/08/01 至 104/07/31 計畫編號：MOST 103-2410-H-160-011
- (2015)文藻外語大學專題研究計畫「法語語言檢定 TCF 試題應用之研究。以文藻外語大學法文系為例-II」。105 /01/01 至 105 /12/ 31 計畫編號：FRRS104005
- (2016) 本文的部份研究成果來自於 2016 年 10 月 17-19 日共 3 天之十三屆海峽兩岸四校研討會的論文口頭發表，當時以「面對教育體制改革於法語教學之衝擊與影響：補救課程的角色與功效」為題。文中強調補救課程的重要性，並以筆者之另一針對替代課程的實施與成效為研究分析主題。在此感謝會中兩岸四校學者專家所提供的意見與評論，讓我們的研究在多年後能持續執行並以另外的課程來做觀察與分析，最後能有更多面向的探討。

本論文於 2021 年 12 月 13 日到稿，2022 年 2 月 24 日通過審查。