

大学生の議論型ライティングの測定

西垣 順子

高等教育システムセンター

内線：7135

jnishig@shinshu-u.ac.jp

要旨

議論型ライティングとは、何かを論じた文章を書くことであり、大学生にとってはレポート課題等に取り組むために必要な高水準リテラシーのひとつである。大学生のライティング能力を育成する教育を研究するためには、彼らのライティング能力の測定が不可欠である。だが実際には、拡散的思考型リテラシーである議論型ライティングの測定法は開発途上にある。そこで本稿では、仮想レポート評価法という議論型ライティングの測定方法を提案する。これは、書き手の主張や主張を支える根拠が書かれていない仮想レポートを、被験者に評価してもらうというものである。被験者による仮想レポートの評価には、被験者の持つ議論型ライティング能力が反映される。仮想レポート評価法は比較的短時間で被験者に負担をかけずに測定を実施できるなどの利点があり、大学生の議論型ライティング能力の測定とそれを利用した大学教育研究に寄与する可能性が大きいと考えられる。

キーワード：議論型ライティング、高水準リテラシー、測定、仮想レポート評価法

1. 大学教育とリテラシー：測定法開発の重要性

リテラシー(読み書き能力)^{註1}は、現代社会において仕事をしたり学習したりしていく上で、大変に重要な能力であり、大学もまた学生のリテラシーを向上させる責任を負っている。リテラシーといっても、短く簡単な文章を読み書きする初歩的なリテラシーと、専門的な文章を読んだり論文を書いたりといった高水準リテラシー (advanced literacy) では、レベルがかなり異なっている。一般的に多くの学生は、基本的な読み書き能力は身につけて大学に入学してくる^{註2}ので、大学教育の役割は、彼らのリテラシーをより高水準なものに引き上げることである。

だが高水準リテラシーの発達と教育については、教育学研究や教育心理学研究の視点からの十分な研究成果が蓄積されているとはいいがたい現状もある。西垣(2005)では、大学教育における高水準リテラシーの発達と教育を体系的に研究するためには何が必要であるかを検討し、学生の高水準リテラシーを測定する方法を開発することが最も重要であると指摘した。例えば高水準リテラシーを育成するための教育方法論を構築する場合、よく用いられるのは高水準リテラシーの育成に成功した授業実践を研究することである。だが、その授業実践で用いられていた教育方法が一般性のある効果をもつかどうかを議論するためには、実践の前後に学生のリテラシーやそれに関わる諸能力、諸特性を測定する必要がある。そのような測定が実施されていない場合、その教育実践の一般的な有効性を判断できず、高水準リテラシー教育の体系的な方法論の構築につながらないのである。

このようなことを踏まえ、本稿では高水準リテラシーの測定方法として「議論型ライティン

グ (argument writing)」の測定を提案する。レポートライティングで学生に求められるのは「論じること」であり、この点が中等教育以前の「作文」とは大きく異なる点で、大学における高水準リテラシー教育の目玉だからである。なお、レポートライティングは資料の検索・収集と読み込みも含む総合的なリテラシー活動であるが、本稿では紙幅の都合もあるので、資料の検索と読み込みの部分は割愛し、文章を産出するライティング過程に絞って論じる。

そこでまずは次節で、リテラシーの発達と教育に関する教育心理学の諸研究を概観し、その後議論型ライティングを含む高水準リテラシーの全体像を改めて示す。そしてそれらを踏まえて、大学教育における高水準リテラシーの発達と教育を研究する上での重要なツールとなる議論型ライティング能力の測定方法を提案する。

2. リテラシーの発達と教育に関する教育心理学研究の概略

2. 1. 入門リテラシー (beginning literacy) から高水準リテラシーへ

リテラシー発達の最初に見られる大きな変化は、局所的な (local) レベルから全体的・包括的な (global) レベルへという発達である。例えば小学校低学年の子どもが書く作文は短く断片的なものであるが、年齢が高くなると長い文章を、しかも文章全体としてまとまりのある長い文章を、書けるようになる。

まとまりのある長い文章を生産したり、読解したりできるようになる背景には、主に児童期の中盤から後半にかけて生じる、文字や単語の処理といった局所的な処理の自動化という発達変化がある (e.g., Applebee, 1994; 高橋, 1996)。文字の読み書きを始めたばかりの子どもは、ひとつひとつの文字を読み取ったり書き出したりすることに大変な労力 (cognitive effort) を使わなければならないので、長い文章全体を処理する余裕がない。だが文字を扱うことに習熟するにつれて、文字の読み書きや単語や文の理解といった局所的なレベルから脱却して、包括的なレベルでの文章の読み書きができるようになる。包括的なレベルでの読み書きが可能になることは、高水準リテラシーの発達の第一歩である。

だが実際には、この局所的レベルから包括的レベルへの発達の段階で躓いてしまう子どもたちは少なくない。そのため、リテラシー発達の教育心理学研究の多くはこの段階の発達を扱っており、その結果「中等教育やそれ以降のリテラシー発達については、あまり知見がない (Colombi & Schleppegrell, 2002; p3)」という現状が生じている。

2. 2. 長い文章の読み書きとメタ認知

長い文章を読み書きするようになると重要になる問題に、一貫性 (coherence) の保持がある。長い文章を書く場合、下手をすると矛盾や飛躍のある断片的な文章になってしまう。一貫性の保持は、上述の文字の処理の自動化だけでは達成されず、ここで必要になるのがメタ認知 (meta cognition) である (e.g., Sitko, 1998)。

メタ認知とは、自分自身の認知過程を自覚して、モニタリング (制御) やコントロール (統制) を行うことである^{注3}。例えば文章を書くときでも、熟達した書き手はどのように書けば効果的に言いたいことを表現できるのかをわかっている、それにしたがって自分自身のライティング過程を調整でき、より優れた文章を書くことができる。このようなメタ認知が働くことで、書き手は文章に飛躍や矛盾、不明瞭な箇所がないかをチェックでき、長くても一貫した文章を

生成できるのである。

単純なメタ認知（買い物リストを覚えるためにリストを繰り返すややく、など）は幼児期の後期にも見られるが、ライティングのような複雑な認知過程におけるメタ認知がはっきりと見られるのは、小学校の高学年以降である。例えば小学校の高学年になると、文章を読み書きする際に「自己内対話」がみられる（内田,1990）。黙って作文をしていても、心の中では「こういう書き方でいいかな。いや、こう直したほうがいいと思うな」といった「対話」が繰り返し広げられているのである。このような対話が生じるということは、文章を書いている自分をモニタリングしている自分がいて、両者の間でのやり取りが行われている（つまりメタ認知が働いている）ことを示している。

また、一貫した文章を書くための認知過程について Hays(1996)は大学生の被験者の思考発話プロトコル（考えていることをすべて口に出して言ってもらったこと）をもとに、ライティング中の認知過程モデルを作成した。このモデルの中では、それまでに書いた文章を読み返しつつ書くという、読むことと書くことの相互作用の重要性が強調されている。この読むことと書くことの相互作用は、内田(1990)が言うところの自己内対話に相当し、自らのライティング過程をモニタリングするメタ認知活動である。

このように長くても一貫した文章を書くために必須のメタ認知であるが、議論型ライティングにおいても重要と考えられる。議論型ライティングにおいては、書き出した根拠が主張を支えるに十分であるか、説得的に表現されているかといったことを、常にモニタリングしないといけないからである。

しかし議論型ライティングでは、単に一貫性のある文章を書くだけでは不十分である。論じることや何を要約しただけでも、一定以上の長さを持つ一貫性のある文章にはなる。このように考えると、高水準リテラシーにはいくつかの側面があることが伺える。

次節では高水準リテラシーに関する議論をより明瞭にするために、高水準リテラシーを分類し、その中に議論型ライティングを位置づける。

3. 高水準リテラシーの分類

3. 1. 収束的思考型リテラシーと拡散的思考型リテラシー

大学教育に関わるリテラシーを、読むことと書くこと、及び収束的思考(convergent thinking)と拡散的思考(divergent thinking)という観点から分類して表1に示した。なお、収束的思考とはひとつの正答に至るための思考であるのに対して、拡散的思考とは正答が1つに定まらない思考である。

表1左側の収束的思考型の読み書きは、「正

表1 大学教育に関わる高水準リテラシーの分類

	収束的思考型	拡散的思考型
読む	正確に読み取る	批判的読解、複数文献の比較検討
書く	理解しやすい的確な文章を書く	議論型ライティング

しく読み取ること」や「正しく書き表すこと」が中心である。大学教育で考える場合、対象となる文章は長くて複雑なものにはなるが、的確な読み書きという意味で「正答」はひとつであ

るか、比較的狭い選択肢の範囲内に収まる。授業のテキストを理解したり、論文を読んで要約を書いたりといった作業がここに含まれる。前節の議論でいうところの「一貫性の保持」がここに相当する。

他方、表1右側の拡散的思考型のリテラシーにおいては、与えられた課題に対してかなり広い範囲での複数の「正解」がありうる。例えば、文献を批判的に読んだり複数の文献を比較検討したりする場合、それらの作業を通じて読者が導く回答や結論は当然ながらひとつではない。また、レポートライティングや論文作成は拡散的思考型のライティングである。「・・・について論じなさい」というレポート課題に取り組む場合、学生は読んだ資料や講義で聞いた事柄を要約すればよいのではない。彼（彼女）らは検討すべき問題を自ら設定し、その問題の回答となる主張をその根拠を提示しつつ展開しなければならない。これらはすなわち議論型ライティングであり、初等中等教育で行われる作文や感想文とは性質が大きく異なる。

収束的思考型リテラシーの場合は、大学教育では扱う文章が長くなったり専門的な内容になったりすることはあっても、それらの読解やライティングに関わるプロセスそれ自体は、中等教育以前のリテラシーと基本的に違いがない。また収束的思考型リテラシーはそれがもつ収束的思考型という特徴からも測定は比較的容易である。

それに対して拡散的思考型のリテラシーは、大学教育においてその重要性が顕著に高まるリテラシーである。そして測定するのをもまた容易ではなく、測定法は開発途上であるのが現実である。その中でも特に、読解に比べてライティングはより研究が少ない⁴。本稿では議論型ライティングの測定法を開発するために、以下に議論型ライティングの測定指標の条件について検討する。その上で次節において具体的な測定法（仮想レポート評価法）を提案する。

3. 2. 議論型ライティングの測定指標として考えられるもの

「論じる」と一言と言っても実際にはいくつかの側面があり、議論型ライティングの測定指標は、それらの側面を適切に押さえたものでなければならない。

富田・丸野(2004)では、アーギュメントスキルに関する心理学の主要な実証研究10本をレビューし、それぞれの研究が被験者のアーギュメントスキルを評価（測定）するために採用している判断基準をまとめている。ただし彼らの研究で取り上げられたアーギュメント研究は、口頭で論じるものと、文章で論じるものが混在しており（7つの研究が面接法を用いている）、このまま議論型ライティングの測定指標とすることが適切とは限らない。

そこで以下に、富田・丸野(2004)のアーギュメントスキルの測定法のまとめをもとに、議論型ライティングの測定指標として何が必要かを検討する。

富田・丸野(2004)によると、アーギュメントスキルの評価指標は大きくは「形式的指標」と「内省的指標」に分けられる。このうち形式的指標は、「主張の明確さ」「(主張に対する)理由付け」「反論・代替論の有無」「反駁（反論への反論）の有無」の4つに分類される。

「・・・について論じなさい」という形式でレポート課題が出題された場合、学生が書くべきこととして何よりも重要なことは、明確な主張であろう。自らの主張を組み立てることなく、授業で習ったことや関連する事柄を列挙して要約するだけというレポート⁵では、高い評価は与えられない。そのため「明確に主張が述べられているか」どうかは、議論型ライティングの測定指標となりうる。

さらに「理由付け」についてであるが、根拠のない主張はただの意見文や感想文と変わらないので、「理由付け」も議論型ライティングの測定指標として必要だろう。ただし理由づけには様々な水準がある。そもそも理由（根拠）が書かれているかということの他に、理由の質も問われる。実証データを収集して根拠とする場合もあれば、関連する諸研究の知見を根拠とすることもある。また、書き手が論理的に考察した根拠というものもある。論文執筆であれば、実証データや先行研究の知見が根拠として必要であるが、レポートライティングでどこまでしっかりとした根拠を求めるのかは、それぞれのレポートの目的によって異なるだろう。

「予想される反論」や「反駁」は、明確な主張とそれに対する根拠を提示することよりも一歩進んで、自らの主張を批判的に検討した結果発生するものであり、物事を多面的に考えて思考を深める上では重要なことである。レポートを書く際にも、書く内容を事前に検討して精緻化するために必要なプロセスである。だが実際に、反論等をレポート中に書くかどうかは別の問題である。レポートライティングにおいては考えたことを全て書くのではなく、考えたことから書くことを厳選しなければならない。反駁まで書くなるともかく、予測される反論のみが書かれていると、書き手の主張が説得力を欠くものになってしまう恐れがある。よって議論型ライティングの測定指標として、反論と反駁という側面はやや曖昧さが残る^{注6}。

最後に内省的指標であるが、内省的指標とは、アーギュメントをより精緻化する可能性を高める気づき等を、被験者が示すかどうかを見るもの（富田・丸野,2004）である。例えば、「まだ根拠が少し弱いと思う」といったメタ陳述は内省的指標の一つである。メタ陳述は、自らの主張を補強する必要があることを被験者が知っているということであり、その被験者が近い将来により精緻化されたアーギュメントを作れるようになることを示唆する。しかしこの内省的指標も、先に述べた反論の検討と同様に、レポートに書き込むのが正しいとは限らない。

これらのことから、議論型ライティング能力の測定指標として最も基本的なものは、書き手主張の明示とその根拠の記述であると言える。次節ではこれらの指標を使って、実際にどのようにして議論型ライティング能力を測定するかについて検討する。

4. 議論型ライティング能力の測定

4. 1. 書かれたレポートを分析する

大学生のライティング能力の測定方法として、最も広く用いられている方法は、実際に書かれたレポートを、前節で取り上げた諸指標が書かれているかをもとに分析する方法である。例えば、学生が書いた文章の主張が明確であるか、根拠が示されているか、その根拠は妥当なものであるかを評価していくのである。このような測定方法は、学生がレポートを書くことも、それを誰かが評価することも、日常的に行われる教育活動であることから、ライティング能力の評価方法として、生態学的妥当性の高い方法であると言える。また複雑な測定技術を必要としないため誰にでも利用できる。

2005年2月にアトランタで開催された Association of American Colleges and Universities のアセスメント部門の定期大会^{注7}では、大学生のリテラシー評価方法に関するシンポやワークショップが3つあったが、いずれも実際に学生が書いた文章を評価する方法が取り上げられていた。

このように広く使われているレポート評価法であるが、大学生のリテラシーの発達と教育を専門的に研究する方法としては問題もある。それは、研究の被験者がレポートを書くのに大変な手間隙がかかるということである。授業で出題される課題に取り組むならともかく、研究に協力するだけのためにそれだけの文章を書いてもらうということは現実的には不可能に近い。では、授業の一環に研究を組み込めばよいということになるが、そうすると受講生の数しか被験者が取れないことや、厳密な統制条件が組めないことなど、実験としては不利になる。

4. 2. 仮想レポート評価法 (essay-evaluation method) の提案

長くても1時間以内の実験で被験者のライティング能力を測定するには、上述のように実際にレポートを書いてもらうという方法は不適切である。その代替の方法として考えられるのは、明確な主張がない文章や主張はあるが根拠がない（または妥当ではない）文章を研究者の側で仮想レポートとして作成し、それを被験者に評価してもらうという方法である。

そもそも十分な議論型ライティング能力を持つ大学生であれば、レポートを書くときにどのように論を立てていけばいいのを知っているはずである。このような認知過程（ここではライティング過程）に関する知識をメタ認知的知識というが、文章を書くような複雑な認知過程はメタ認知によって適宜制御されなければならないということは第2節でも述べたとおりである。よって自分がレポートを書くときに、明確な主張とそれを支える根拠を適切に記述できる被験者であれば、仮想レポートの不備に気づくことができる。逆にそれらの不備に気づくことができない被験者というのは、自分でレポートを書くときに十分に論じることができないと推測できる。

表2に、議論型ライティング能力を測定するための仮想レポートとして4種類示し（実際の仮想レポートは章末の資料1に示した）、それらに対する回答パターン（被験者による評価パターン）として3種類を示した。パターン1はレポートライティングには主張と根拠の記載が必要であることを理解している被験者の回答パターンである。主張がないことや根拠がないことを適切に指摘できる。パターン2とパターン3はそれぞれ、一貫した文章を書くという収束的思考型ライティングはできても、主張を明示するか主張の根拠を示すといった議論型ライティングがまだできない被験者の回答パターンである。なお表2には示さなかったが、文章が一貫していないことをすら指摘できない大学生もいるとは考えられる。

表2. 仮想レポートに対する評価（不備の指摘）のパターン

仮想レポート	回答パターン1	回答パターン2	回答パターン3
主張と根拠がそろっている文章	指摘しない	指摘しない	指摘しない
主張はあるが根拠のない文章	指摘する	指摘しない	指摘しない
主張のない文章	指摘する	指摘する	指摘しない
一貫していない文章	指摘する	指摘する	指摘する

このように仮想レポートのタイプを体系的に設定することで、それらに対する被験者の評価結果から被験者の議論型ライティング能力を測定するのが、仮想レポート評価法である。

4. 3. 仮想レポート評価法実施上の注意

仮想レポート評価法を実施するうえでは、次の3点に注意する必要がある。ひとつめは仮想レポートに書かれている内容を一般的で良く知られているものであり、かつ何らかの主張を展開できるものにするのである。内容が専門的なものになったりすると、被験者がその領域に関する知識を持っているかどうか、課題遂行に影響してしまうためである。

ふたつめは、被験者が仮想レポートを評価するペースに注意することである。文章の評価作業というものは、細かいことを気にしだすときりがないものである。助詞の使い方や句読点の入れ方には個人の好みや癖もある。そのようなところまで細かく評価を始める被験者が混じってしまうと、これも課題遂行結果に影響を与えることになる。何よりも被験者にとって時間がかかり負担の多い作業になってしまう。

みつめは、文章の内容ではなく形式（主張と根拠の有無）で評価させることである。自分の意見と異なる主張が書かれている場合などには、そちらに注意がいつてしまう可能性もある。あらかじめ該当する事柄に関する被験者の考え方を統制するなどして、課題遂行結果が交絡しないように注意する必要があるだろう。また自由記述による評価のみではなく、選択肢質問による評価も用意する等の工夫が求められる。

このようにして実施される仮想レポート評価法には、議論型ライティングの測定法としていくつかのメリットがある。

まずは測定のための時間がかからないことである。1つの文章につき4-5分程度で評価は可能である。また、実際に文章を書かせる場合と異なり、「論じる」ためのスキルを独立して測定しやすいというメリットもある。実際に文章を書く場合には、主張や根拠を提示すべきだとわかっていても、主張を思いつかないとか、根拠となる情報を知らないために、結果として適切な議論型ライティングが成立しないということがありうるが、仮想レポート評価法ではその危険性は低い。

その一方で、仮想レポート評価法には弱点もある。ひとつには、論じるために必要な形式が整っているかどうかよりも、書かれている内容に関する賛否で評価が行われる可能性が、最後まで残ることである。ただ、このような評価が行われるということは、論じるということについてメタレベルでの認識がないということでもあり、それ自体が被験者の議論型ライティング能力の一端を示しているとも言える。また上述のように自由記述による評価のみではなく、選択肢質問（主張が明確であったかどうかを評定させるなど）による評価も適宜取り入れることで、この弱点は克服できる。

弱点の2つめは評価できることと実際に書くことには、やはり多少のずれが伴うということである。仮想レポートを正しく評価できる被験者が、常に適切な議論型ライティングを行っていると保証はない。書くために必要な認知的知識を持っていても、動機や書く内容に関する知識が不足しているために、実際には書けないということもありうる。だがこのような場合も、普段書けない原因はライティング能力の不足ではなく、やる気の不足や一般的な知識の不足が原因であるので、仮想レポート評価法は、議論型ライティングの「能力」の測定指標としては問題がないとも言える。

4. 4. 今後の展望

仮想レポート評価法を実施するうえでは上記のような注意点もいくつかあるが、それらの注意事項を押さえれば上述の弱点も克服が可能であり、大学生の議論型ライティング能力の測定法として有効であると予測できる。今後は実際に大学生に対して仮想レポート評価法を実施し、大学生の議論型ライティング能力の測定を実際に行ってみながら、当該の被験者の日ごろのライティング能力との比較検討を通じて、測定尺度としての信頼性と妥当性を確立していく必要がある。

注1: Colombi & Schleppegrell (2002)が「新しい種類のリテラシーは常に発生し続けるものである(p.2)」と述べているように、情報リテラシー、メディアリテラシー、数的リテラシーなど多くのリテラシーが存在している。本稿では、文章の読み書きという最も基本的なリテラシーに話を絞って議論する。

注2: 大学の 대중化が進む昨今にあっては、かなり基本的なリテラシーすら獲得していない学生もいるが、本論文では高水準リテラシーの測定について扱うので、基礎的リテラシーに関する教育については扱わない。

注3: 「メタ」というのは「上位の」という意味を表すラテン語であり、メタ認知は一般に「認知を認知すること」と定義される。

注4: 拡散的思考型読解については、例えば平山・楠見(2004)が批判的読解の測定を試みているなどの研究がある。

注5: 筆者自身も実際に、「正統派学習を推進するために必要な教育政策を論じなさい」というレポート課題を出題したが、半数以上の学生が、現代社会の教育問題の要約をした後に、「正統派学習を広めるべきだと思います」という主張のないレポートを出してきた経験がある。

注6: ありうるレポートとしては、①反論と反駁が記載されている、②反論のみ書かれている、③反論が書かれていない、の3つである。このうち①の議論型ライティング能力が高いことは明確だが、②と③をどのように評価するかが難しい。③が「予想される反論を考えた上で書く事柄を絞り込んだ」結果なのか、「予想される反論について何も考えなかった」結果なのか分からないためである。

注7: “General Education and Outcomes That Matter in a Changing World” というタイトルで毎年行われるカンファレンスである。

引用文献

- Adams, M. J. 1990 *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: The MIT Press.
- Applebee, A. N. 2000 Alternative models of writing development. In R.Indrisano & J.R.Squire (Eds.) *Perspectives on Writing*. Newark: International Reading Association. Pp. 90-110.
- Colombi, M.C. & Schleppegrell, M.J. 2002 Theory and Practice in the Development of Advanced Literacy. In M.J. Schleppegrell & M.C. Colombi (Eds.) *Developing Advanced*

- Literacy in First and Second Languages* (pp. 1-19). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Sitko, B.M. 1998 Knowing how to write: Metacognition and writing instruction. In D.J. Hacker, J Dunlosky & A.C. Graesser (Eds.) *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp.93-115). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hays, J.R. 1996 A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C.M. & Ransdell, S. (Eds.) *The Science of Writing*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates. Pp.1-27.
- 平山るみ・楠見孝 2004 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響—証拠評価と結論生成課題を用いての検討— 教育心理学研究, 52, 186-198.
- 西垣順子 2005 高水準リテラシーを育む大学教育を研究する 溝上慎一・藤田哲也(編) 心理学者大学教育への挑戦 (pp.195-216) ナカニシヤ
- 高橋登 1996 学童期の子どもの読み能力の規定因について—componential approach による分析的研究— 心理学研究, 67, 186-194.
- 富田英司・丸野俊一 2004 思考としてのアーギュメント研究の現在 心理学評論, 47, 187-209.
- 内田伸子 1990 子どもの文章—書くこと考えること— 東京大学出版会
- van den Borek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. 2005 Integrating Memory-Based and Constructionist processes in Accounts of Reading Comprehension. *Discourse Processes*, 39, 299-316.

資料1. 仮想レポートの例（主張と根拠が揃っている文章）の例と、これを基にした不備のある仮想レポートの作り方（実際に被験者に提示するときには、点線等は消去）

学習活動を進める上では、正統派学習と呼ばれる学習活動を行うことが大切である。正統派学習とは、学習者が自分自身で積極的に頭を回転させながら行う学習のことである。例えば、新しく学んだことをすでに知っていることと関連づけること、どこが重要であるかを自分で考えること、関連する他の事柄にも興味を広げて自分で調べたりすること、日常生活に役立てるためにどうすればいいかを考えること、などがある。

しかし近年では、このような正統派学習ではなく「ごまかし勉強」と呼ばれる方法をとる生徒が多い。ごまかし勉強というのは、業者や学習塾が用意した、試験対策問題集などを使って試験に出ることだけを勉強し、それ以外のことは初めから切り捨てるといった、その場しのぎの手抜き勉強のことである。

このようなごまかし勉強を行っても、生徒は覚えた言葉の意味を理解していないので、学習した内容を試験が終わるとすぐに忘れてしまう。こんなことを繰り返していると、生徒自身、だんだんと学習に興味がなくなり、学ぶことが嫌いになってしまう。ごまかし勉強をやめて正統派学習を促すための対策が求められる。

では正統派学習を促すために、教育をどのように改善すれば良いのであろうか。私は試験を工夫することが重要だと思う。具体的には、暗記したことを尋ねる問題ではなく、問題解決力（問題を認識する力、問題を明確にする力、資料を集めて評価する力、仮説を立てる力など）を問う問題を作ると良いのだ。

そもそもごまかし勉強が蔓延する背景には、ごまかし勉強でも試験でよい点数が取れるという現状があるのだ。だが、ごまかし勉強によって暗記するだけでは試験の問題が解けないとなれば、正統派学習がおのずから必要となる。また、教科書の内容をそのまま使った問題ではなく、教師によるオリジナルな試験問題を作ることも重要である。こうすることで、市販の問題集や教科書ガイドが役に立たなくなるので、生徒は自分で要点をまとめたり、わからない言葉を調べたりするようになる。つまり、正統派学習を行うようになるのである。

これらの根拠から、試験を工夫することが正統派学習を促す上では有効であると考えている。教科書や問題集をそのまま出すような試験ではなく、自分で考えて答えを導き出すような問題を出すべきである。生徒自身が考えることにより、正統派学習が促されるのである。

<不備のある仮想レポートの作成について>

①根拠のない仮想レポートは点線囲みの部分を削除し、「試験問題を工夫するのは教師の負担になるが、大切なことだから労力を惜しまずすべきだ」という趣旨の文章を代入。

②主張のない仮想レポートは二重線以下を削除し、それ以前に書かれている内容を言葉を変えて繰り返す。

③一貫していない仮想レポートは、②の主張のない仮想レポートの文の順番を入れ替えて、一貫性を崩す。