子どもの学力を高める
教育心理学の立場から——

吉田章宏

はじめに

「子どもの学力を高める——教育心理学の立場から——」、これが主題である。考える時間は約一か月、スペースは四百字詰原稿用紙二十枚。

与えられた主題について限られたスペースで論述するという状況は、気づいてみると、試験の状況によく似ている。とすると、これは、「学力についての学力」をためす「学力」試験だったのだろうか？　遠く忘れかけていた一昔前のこと、内気な一学生であった当時の不安、恐れ、焦りが、ふと思い出された。

「学力」については、たとえば、中内敏夫著『学力とは何か』（岩波新書、一九八三年）のような本が最近出版されている。さらに何を論ずべきであろうか？

また「教育心理学の立場から」といっても、いま、すべての教育心理学研究者が合意できるような立場があろ

うとも思われない。

そこで私は、一学生ではなくて一人の執筆者であるという特権を生かして、主題を以下のように少し読みかえて考えてみることにした。

「子どもの学力を高める」ということについて、「教育の心理を学びつつある立場にある私」が考えるところを述べる。

当然のことながら、「学力」をめぐるすべての問題を公平に論じ尽くすというようなことはできないし、しない。「子どもの学力を高める」ということばに触発されて書く、私の独断と偏見に彩られたエッセーということになる。

■「子どもの学力を高める」の内的地平と外的地平

「子どもの学力を高める」ということばを否定する立場もありうる。このことばを、今日の日本の「教育地獄」「受験戦争」「落ちこぼし」「登校拒否」「非行の年少化」などの事態を引き起こしている教育熱をあおる、一見美しげであるが浅薄なあるいは危険なスローガンとして、警戒あるいは否定する立場である。

ここでは、そうした立場でなく、ともかくこのことばを肯定する立場に立って考えてみることにしたい。

もし、ひとりの「私」が——教師として、あるいは親として——目の前にいる「この子」の「学力を高める」ことを真面目に、しかも肯定的に考えるとすると、そこにはいくつかの自明となっている背景が現われてくるように思われる。

「学力を高める」ことが善いことだとの思い。「この子」の「学力」に対する思いとともに、その背後に「私の学力」に対する思い。それから、「私の学力」を「高める」ということをめぐっての、私のこれまでの生を通じ

ての体験の内的歴史がある、思い出がある。そしてそのことが、現在の「私」のあり方にどのような意味をもってきているかについての思いもある。また、「この子の学力」がどのように「高まる」ことが、この子のこれからにとって、どのような意味をもつであろうかということについての思い。当然のことながら、そうしたさまざまな思いは、これまでに「私」が出会ってきたさまざまな人々の「学力」と、それが「高まる」ことがもった、それぞれの人にとっての意味についての、「私」の思いに基づいているにちがいない。

このように、「子どもの学力を高める」ということを、「私」が目の前の「この子」について考えるときには必ず、「学力を高める」ということをめぐる「私」の内的な歴史とそれをめぐるもろもろの思いが、自明の背景として広がっていることになる。

ここで、「私」にとって基本的なことは、「私の学力」について「私」が肯定的な思いを抱いているか、それとも否定的な思いを抱いているかということであるように考えられる。いいかえれば、「学力」に関して、「私」は「この子」に、「私」のようになってほしいと願っているのか、それとも「私」のようにはなってほしくないと願っているのかということである。

前の場合は、「私」には「この子」に願っていることが先々までよく見えている。しかし、後者の場合、子どもに高まっていってほしい「学力」の具体的内容と方向については、「私」にはわかっていないことになる。にもかかわらず、「私」はやはり子どもの「学力を高める」ことを願っているのである。そしてそのために、願いはかえって切なるものとなるかもしれない。

「私」が「子どもの学力を高める」ことを願う場合にも、こうして、その具体的内容と過程が「私」にわかっている——と「私」が考えている——場合と、それは「私」にはわからない——と「私」が考えている——場合とがある、ことがわかる。

これを「学力を高める」の内的地平が「私」にわかっている場合と、わかっていない場合と呼んでおこう。内的地平がわかっていないのにもかかわらず、なお、「子どもの学力を高める」ことを願うのはなぜなのだろうか？　この場合、願っていることは、実は「子どもの学力を高める」ことそのものではないのかも知れない。なぜなら「学力を高める」の中味は何であろうと、「私」は一向にかまわないということになるからである。

「私」が望むことは「子ども」の「学力が高まった」と認められることなのである。これは、「学力が高まる」ということのおかれた文脈、ことに子どもの一生にとっての社会的意味——これを広く、その外的地平と呼んでおこう——、それを「私」は知っているからこそ、「私」はそれを願うのである。

もちろん、「私」は、「学力を高める」の内的地平と外的地平のそれぞれについて、有知、無知のそれぞれの場合がありえよう。

「子どもの学力を高める」は、広く深い外的地平をもっている。これが、この問題の解明が容易でない大きな理由なのである。

■「学歴をつける力」としての「子どもの学力を高める」

ここで、こんな声が聞こえてくる。

「そんな抽象的なきれいごとの話でなく、生の本音のところで、ズバリ語ってほしい。私はこの子の学力を高めることを望んでいる。どうしたらいいのか、さあ、さあ、はやく」

いつでも、どこでも、よく聞かれる声だ。

この声の主である「私」にとっては、「子どもの学力を高める」とは、「学力テストで高い偏差値をとる力をつける」ことであり、「希望する上級学校へ入る力をつける」こと、より広くは、「高い学歴をつける力を身につけ

る」ことのようだ。

話がそのように具体化されると、問題は、入学試験を含めたもろもろの学力試験で高得点を挙げるようにするにはどうしたらよいか、ということに狭くしぼられてしまう。

「学力試験」で可能な限り高得点を挙げる最も効率の良い方法は何か？　それはいうまでもなく、「学力試験」の得点を高めるためにプラスとなる、考えられる限りの理論と技術を、総力を挙げて活用することである。

まず、当面目標とする「学力テスト」の内容をはっきりさせ、これを徹底して研究し、できるようにしてしまうことである。そのためには、テスト問題そのものを入手できれば一番容易である。しかし、通常――「問題漏洩」の場合を除けば――問題の具体的内容をそのまま予知することは不可能である。「問題漏洩」が予知には最善策としても、合法的な最善の策は、従前の問題を研究することによって今後の問題を予想することである。

ところで、この問題研究は、「子ども」自身が勉強して苦労する必要も、「私」がやる必要もない。その道の専門家に任せればよい。そうした専門家が従前の問題を研究し、「傾向と対策」としてまとめれば、これが商品として「私」たちの需要を満たすことになる。専門家は、問題そのものの研究にとどまらず、問題作成者の考え方の癖、意図や学力レベルまでも推測し、次回へ向けての可能な限りの正確な予想を立てることに努力を傾ける。

一方、問題作成者は、そのような予想の専門家による予想どおりの出題になることは避けようとする。したがって、予想専門家の予想が作成者に知られるか否かが、予想の的中度を左右する要因となる。

問題研究や予想を「私」や「子ども」がするのではない場合、「私」や「子ども」にできること、しなくてはならないこと、といえば、そうした正確な予想をしてくれる参考書、塾、家庭教師、あるいは進学指導教師を見つけ、その「すぐれた指導」を受けることである。

信頼できる正確な予想を提供する情報源には、需要が殺到することになる。

ここで注目したい点が三点ある。第一は、右に述べた意味での「学力を高める」は、結局のところ、「学力テスト」研究専門家の予想の適不適に依存していることである。したがって、「学力テスト」は、子ども自身の「学力」をテストするばかりでなく、ときにはそれ以上に、予想専門家の「学力テスト」に関する――「予想」に表われる――「学力」をテストすることになる。

次の一節が思い起こされる。

> 私が最終学年の時、私たち上級生は、大学入試のためのにわか勉強をするのに約一週間の補習を受けた。私たちの古代史の教師は、長い経験に基づいて、十五のトピックスのリストを私たちに与え、それぞれについて二十分間で書くように準備しておくのがよいだろうと教えてくれた。私たちは彼の出してくれたリストを勉強した。私たちは、その種の助言を受け入れておくのが賢いことを知っていた。もし知っていなかったらあの学校に在学してはいなかったろう。試験がやって来た時、その教師の与えてくれたリストが、私たちが答えるべき八つの問いの一つ一つをすべて気持よくカバーしていることがわかった。……
>
> （ジョン・ホルト著、吉田章宏監訳『子ども達はどうつまずくか』評論社　一九八一年　一九四ページ）

これはアメリカのエール大学の入試のための補習のことを述べているのだが、これと同様のことが、もし日本の学校の入試のための補習で起こったとしたら、この古代史の教師のような教師は、進学学習指導の名人として、さしずめ「受験の神様」とでも仰がれることになるであろう。

だがこれは本当に「子どもの学力を高める」ことなのだろうか？――ホルトの「小学校から大学院に至るまで、私たち教師は皆、生徒達が実際に知っている以上に物事を知っているかのように見せかける仕事に精出しているように思われる。」という自省のことばに、共感を覚える人も多いのではないだろうか。

なぜなら、そのような「受験の神様」は、「子どもの学力を高める」ことをしたというよりも、子どもの学力が

高まったように「見せかけ」ることを、合法的に、上手になしたにすぎないようにも思われるからである。そして、子どもは、見せかける術を身につけさせることの巧みな教師に送り出されて、その見せかけを見破る目をもたない教師に迎えられることになる。これが入学と呼ばれるものだ。もっとも、そうして迎えた教師も、また数年後には、その同じ子どもたちに、別の見せかけを施して、さらに上の学校に向けて送り出すことになるわけだが……。

いや、子どもたち自身とて、この不誠実な「見せかけ」ゲームに無縁ではありえない。「客観テスト」で答えに確信がもてない時、「はっきりとわからないから」と無回答にしておく子どもがどれだけいるだろうか？　その数は、高学年になりテストに慣れるに従い、急激に減少するに相違ない。

無回答にしておく正直さ、素朴な純真さ、誠実さ、さらには、自分にわかることとわからぬことをしゅん別する真の知性の芽を、子どもはいつまで保持し続けることができよう。無回答よりも、でたらめにでも回答したほうが「学力が高い」と判定されるのである。そして、それが教師も親も望むことであり、また、自らの一生を左右するかも知れぬことであると知ったうえで、なお素朴な正直さをいつまで保つことができようか？　こうして、子どももまた、「見せかけ」のごまかしゲームへの参加を半ば強制されることになるのである。

とすると、「学力テスト」でテストされるのは、何なのだろうか？　教師たちの見せかける仕事の巧みさと、見せかけを見破る目の鈍さなのだろうか？　あるいは、「見せかけ」の仕事師にわが子をつける親の財力なのだろうか？「見せかけ」に参加する子どもの「素直さ」あるいは「小ずるさ」なのだろうか？

さて、第二に注目したい点は、「学力テスト」は「子どもの学力を高める」の成果を試すものというよりは、その目標と化していることである。「試験に出るか出ないか、それが問題じゃ。」

基礎学力が身につき、応用力がつき、その成果が「学力テスト」の結果に表われるのだ、と考えるのが普通だろう。しかし、現実はちがう。逆に、「学力テスト」の問題を型に分け、型に応じた回答技術を身につけること、

つまり「テスト」向けの準備をしなければ「学力を高める」ことができない状況がある。

問題を見てその場でじっくり時間をかけて解決を考えだす創造性をもつ子どもよりも、問題を見たら直ちに問題型の見分けができ、手速く決まり切った方式で処理する回答技術を身につけている子どものほうが、「学力テスト」では「学力が高い」のである。たとえ、それらの型分け、見分け方、解答の方式などすべてが子ども自身によるものではなく専門家に発するものであったとしても、である。ならば、「学力を高める」には、時間をかけて考えさせるよりも、専門家につかせてすべてを覚え込ませるほうが、効率的だということになろう。

第三点は、「この子」の「学力を高める」などといっているのは、実は、もう手遅れなのかも知れないということ。問題は、「この子」なのではない。学校にせよ家庭にせよ、「この子」の「学力を高める」よりは、「学力を高める」のに向いている子どもを「この子」として手に入れるほうがよいことになるのではないか？　学校の入試による選別はまさしくそれではないか？　家庭ではどうか？

お見合いの席で、「あなたのＩＱ(知能指数)はおいくつですか？」と見合い相手にたずね、「一五三！　わあ、すてき、すてきですわ」と叫び声を上げる千枝という女性(城山三郎著『素直な戦士たち』新潮社　の主人公)こそ、結婚後生まれてくる子どもの「学力を高める」ための最も理想的な術を知っている者だったのではないか？

そして「学力を高める」の外的地平についても、

> 超一流大学を出ていれば、超一流会社へ入ることも、医者になることも、官僚になることも、どんなことでもできるわ。無限に選択のチャンスがあるわけよ。そのときこそ、子供は、『ほんとうの自由人にしてくれた』って、バンザイするわよ。
>
> (同前書)

という千枝は、日本の学歴社会における「学力を高める」のもつ生々しい意味について、本音のところで、最もよく認識している者だったのではないか？

■「楽力（ガクリョク）」としての「学力を高める」

どこからか澄んだ力強い声が聞こえてくる。

おお、友よ、このような音ではなく、私たちはもっと心持のよい、もっとよろこびに充ちたものを歌い出そうではないか。

（ベートーヴェン、交響曲第九番　第四楽章から）

『素直な戦士たち』の千枝の「子どもたちの学力の高まり」とその帰結について、ここで語らずともよい。考えられうる限りの「理論」と「技術」を組織的効率的に駆使して「学力を高める」ことの病理の戯画として、記憶にとどめておくことにしよう。

「私」は、ふと我に返り、子どもの幸せを望む素朴な願いに立ち帰る。

「子どもの学力を高める」ことは、確かに子どもの幸せにつながっているといえるだろうか？　子どもは、「学力が高まる」ことを、どんな風に体験しているのだろうか？　心から喜んでいるだろうか？　子どもは学ぶことを楽しんでいるだろうか？

「子どもの学力を高める」とは、子どもが自らの「学力を高め続ける」可能性を開くことなのではないか？

今日、日本のおとなである「私」たちは、自らの「学力を高め続ける」ことをしてきているだろうか？　日本の教育は、「学ぶ」ことを楽しみ続ける「学力」――「楽力」――を高めることには成功していないのではないか？　「私」たちは、確かに仕事のためにはよく「学ぶ」。それは、試験やテストのためによく「学ぶ」をしてきたことの延長である。しかし、「楽力」は身につけてこなかったのではないか？――今日、日本の出版物の洪水の中にあって、「本が読まれなくなった」といわれている。最もよく読まれている数多くの週刊誌の内容を考えてみればよい。多くのTV人気番組の内容を考えてみればよい。「子どもの学力を高める」ということばは、「私」が自らの「学力を高める」ということを視野の外に置いてしまっているようにも思われる。

教育とは共育である。共に育つということが教育の真意義である。とすれば、「子どもの学力を高める」には、「私の学力を高める」が伴っていなければならない。学び続けることに楽しみを覚え、一生を通じて絶えず新しい世界を開き続ける人、そういう人こそ――教師であれ親であれ――、真に「子どもの学力を高める」ことのできる人だと思う。芦田恵之助の次のことばが思い起こされる。

修養をたのしむ者を作る法如何、この解決が即ち教育の真意義である。余はただ一法しかないやうに思ふ。一法とは教師がただただ教養を楽しむといふ一事である。修養の味を知らない者が修養の味を知らせようといふことは、無から有を生ぜしめようと計画するので、不可能である。教師が修養の味を占めてさへ居れば、説かなくても、その一挙一動が有力なる説明である。

（『綴り方教授に関する教師の修養』玉川大学出版部　一九七三年　二四三ページ）

子どもが学ぶことを楽しむ「楽力」を身につければ、子どもは自ら学び、自ら「学力」を高め続けていくようになるであろう。

おわりに

「子どもの学力を高める」の内実は、実は、「私の学力を高める」と密接につながっている。「私」の一生について「私」がもつ長い展望の中で、「学力が高まる」ということのもつ意味を地平としているのである。そのことが「私」に自覚されたとき、「子どもの学力を高める」は、「私」にとって真に「私」の生に根ざした営みとなるにちがいない。

（東京大学助教授）