

総合塾における授業過程の特質的様態と社会的意味

—先駆的事例にみる総合化と中学受験との関係の考察—

比較教育社会学コース 岩 瀬 令以子

The Features and the Social Meanings of Comprehensive Learning in Juku

Iwase Reiko

This paper focuses on the element and the composition of the class process in *juku* which adopts the stance of comprehensive learning, and considers the meaning of comprehensive learning. After examining, it is found that comprehensive learning forms an individual frame which learners can face new knowledges orderly, and it also forms the social frame which learners can build up the process toward passing for examination. From this result, it is suggested that it should not be recognized simply as a complementing or an ideal of usual class but as a significant frame which has plural meanings.

＜目 次＞

1. 問題の所在
2. 分析枠組みと本稿の課題及び対象・方法
3. 総合塾における受験知識への取組みの諸相
 - A. 基本姿勢：伝統的手法の「取り除き」作業
 - B. 主題的行為（その1）：「拡張」作業の3態
 1. 論理的な背景の探索
 2. 他の知識群との関係の探索
 3. 個人の経験との関係の探索
 - C. 主題的行為（その2）：「特定化」作業
4. 「知識の再構成」から受験に向かうことへのつながりの構図と現実
 - A. 「知識の再構成」が持ち得る意味
 - B. つながりの構図の実質的様態
5. 考察・結論：「知識の再構成」の社会的意味

1. 問題の所在

本稿は、ある総合塾における受験向けの授業過程の要素と構成について検討することを通じて、総合塾が行っていることの持つ社会的意味を考察し、それをもって、総合化という、一時期社会的に強い脚光を浴びたひとつの取組み姿勢について一理解を示そうとするものである。

総合的な学習とは、周知のとおり、「生きる力」を重視するという指針の下で立てられた、知識へのひとつの取組み姿勢である。これは、既存の教科の枠組みを超えた総合的な視野で課題に取り組むこと、子ども自身

の関心や発想を重要な基点とすること、既存の問題・状況に能動的に接近したり解決したりすることを主軸としていて、1990年代半ばから中教審や教科審において論議され始め、それを踏まえて2002年から、現代社会の第一義的な教育機関である学校において、具体的に実践されるようになった¹。この総合化の姿勢は、しかしながら、学校に専一的なことではなく、塾という場においても、新しい取組み姿勢として採用されている。しかも、学校よりも早い1990年代半ばから既に試行が行われ始め、今では「総合塾」という形態で、定着・拡大している²。

塾というのは、単に新しい知識と直面するというだけに留まるのではなく、取組んだ成果を元にして受験を目指すということまでを、一続きとして行っているという場である。こうした場においてさえ、総合化の姿勢が採られているのである。それゆえ、塾における総合化のありようについて、それがどのようなものであるかを捉えることができれば、学校という場では捉えるのが不十分になりがちな点、即ち、総合化の姿勢を採ることが果たして、何に対してどのような意味的経験をもたらすものであるといえるのかについて、一層明瞭に捉えることが出来るようになると思われる。

そこで本稿は、ある総合塾において行われている総合的な取組みを継続的に観察調査した結果を基に、取組み過程の特徴的な様態とそれが持つ社会的な意味の理解を目指す。塾における総合化の取組みが果たしてどのような要素から構成されているか、そしてそれは

受験とのあいだでどのような位置関係とされているのかについて検討・考察していく。これらによって、総合化という取り組み姿勢がもつ重層的な意味が示されることになろう。それは、これまで乏しかった、塾という存在への理解を増すことにも当然つながるであろうし、同時に、教育社会の在り方についての検討・試行の基盤の一つにもなりえるであろう。

2. 分析枠組みと本稿の課題および対象・方法

こうした検討・考察は、ドラマトウルギー dramaturgy (とりわけ社会学において先駆・代表的位置にあるゴッフマン Goffman, E. による) アプローチに即するものである。ドラマトウルギーは、具体的・個別的な状況における個人間の相互行為の「行い方」への注目を出発点とする。行為は集団的な文脈の中で、しかも継続的に行うときには「どのように」行いかたがパターンとなる。この行為の「行い方」は、機能主義的観点から集団の組織化・機能的運用について検討する場合には第二義的だとして等閑視されがちであるが、このアプローチでは、これにこそ焦点を当ててパターン性を抽出する。そうして抽出されたパターンをベースとしながら、それが全体として持つ社会的意味をあとづけるのがこのアプローチの目標である。要するに(制度の側からではなく)行為の側の視点から、個別の具体的な場面において行われているドラマと高次の社会において起こっているドラマという位相の異なるドラマを描き出し、それをもって、場・社会が秩序的に成立するしくみと意味を解き明かそうとするものである³。

そこでこのアプローチを援用して立てた本稿の課題と手順は、次のようになる。前半部分においては、授業という場面で知識との関係をつくる過程が「どのように」行われているのかについて、観察調査で得られた結果を基に分析し記述する(第3・4章)。知識への関係付けをめぐる教師と子どもとの間で日頃取り交わされている相互行為パターンを記述し、それを基にしてそれらを統合している原理について明らかにする。後半部分においては、パターン行為が何に対してどのような意味を果たすものとして捉えられるかを考察する。具体的には、前半部分で捉えたパターン行為を実質的に置かれている文脈に位置づけて、総合塾が行っているのはどういうことだといえるのかを読み取っていく。これを踏まえて、総合化の姿勢がもつと考えられる社会的意味を結論として呈示する(第5

章)。

なお本稿は、首都圏に存在する総合塾において、観察を中心とする調査を行った結果を基にしている。この塾は、1995年という塾という存在全体が批判にさらされたその後の、在り様や位置づけを模索し始めた時期に開講していて、総合塾の中でも先駆的な存在といえる。小学校4—6年生を対象にしている、中学受験も対応可としている。中学受験を目指す塾には、規模の上から分けると、大手塾と中小規模の個人塾という2種類があり、大手塾は、中学受験に向けて専門の部門を立てて、専任教師が受験向けに特別のテキストや問題集を開発・出版したりカリキュラムやスケジュールを組むなど、中学受験にまつわる広域的な活動を行っている。そうした大手の専門的な取り組みの一部を借用して活動を行うのが中小規模の個人塾である。大手の教師陣によるテキストを使用し、大手主催の模試や説明会といった行事に参加したりするのである。今回対象とした総合塾も、このような大手の枠組みの部分的な借用をしているタイプの塾である⁴。

3. 総合塾における受験知識への取り組みの諸相

A. 基本姿勢：伝統的手法の「取り除き」作業

今回の対象である塾の授業は、今記したように大手の枠組みの中で行っているもので、形式上は大手と変わるものではない。即ち授業は、一回の授業ごとに予め定められた分量の受験向け知識を理解すること、そしてそれを踏まえて例題を解いてみるということ、が行われる場となっている。しかし、そうした知識の理解が「どのように」行われているのかについて、つまり授業の具体的・実質的な「行い方」について見てみると、この塾の授業には、典型的な進学塾の様相とは異なる点が見受けられる。この塾の場合、そうして受験向けのテキストを使っているが、今受験を目指しているのだということを指示・表示する言葉や姿勢や物は、(とりわけ受験が間近となる6年生以外は)使われていない。受験に向けて専一的に向かう、大手塾に見られる伝統的な受験へのしくみは、以下に見るように、むしろ取り除かれているのである。たとえば大手では授業の度ごとに確認のための小テストを行うことが多いが、ここではそれは無いし、またそれと関連して、授業に先立って毎回個別に予習をしておくという決まりも、ここでは無い。あるいはここでは受験生に特有の表象、たとえば“必勝”と書かれた鉢巻や神社のお守りを必須アイテムにすると、受験までのスケジュール

ル表が壁に貼られるという動きも全くない。そうした従来の大手塾での受験生活につきものの行動形式は、教師からも子どもからも、軽い揶揄の対象として一笑に付されて、採用されないのである。

こうして、この塾には、従来の塾や受験に慣例の行動様式を意図的に取り除く面がある。この取り除きは、この塾の基本姿勢、すなわち既存の塾での学習様式に対する危惧・警戒が、最も直接的に表れている。この塾は、既存の塾のやり方への距離化を“アンチテーゼ”という言葉で鮮明にかつ印象的に訴えて、それとは異質の存在であることを鮮明に打ち出している⁵。中学受験を視野に入れた進学塾であることを標榜しながらも、従来の大手塾に見られるような伝統的なやり方を批判的に捉え、それに取って代わるやり方に集中しようとするのである。

こうした伝統的な受験への取り組み方の取り除きを子どもに強調した上で、ある主題を鮮明にした授業を、塾・教師側は、着実にスタートさせていく。そしてそれは、6年生の2学期が終了する頃合いまで、即ち受験が間近に迫った頃まで継続的に、この塾の授業の主題であり続けるのである。そこでこの塾が行っている授業の中心的部分がどのようなものであるかについて、即ちこの塾において、知識が「理解」される過程と、その過程を支配している主題について、次節から検討していく。

B. 主題的行為（その1）：「拡張」作業の3態

テキストは教科毎に分かれており、それぞれにおいて一回当たりの授業で学ぶべき分量の受験知識（語句、記号・数字、公式）が、「解説」と称されている箇所に載せられている。しかしそうした箇所は、「解説」と銘打たれているにも関わらず、知識に詳しい説明が付いていることは殆ど無い。そうした状態では知識は唐突に列挙してあるような印象も拭えない。そこでこの塾は、「解説」に並べられた知識について、以下に見るような取り扱いを繰り返している。

1. 論理的な背景の探索

まず、知識には、既にテキストに載せられた状態で完成的であるかのように示されているものがある。算数の公式はその典型であろうが、そのほかにも、例えば理科で星の色について、あるいは社会科の歴史で史実の順序についてなどがある。公式にしても星の色にしても史実の流れにしても、恣意的にそう決まっているのではなく、理由があってこそそのように決まっております、最終的に一言の知識として表されているのであ

るが、こうした知識の説明は、テキストには殆ど見られない。

例1に挙げたのは、算数の授業で、面積を求める公式に出会った時の場面について、観察した記録の一部である。三角形、台形、円など、図形の面積を公式によって求めるというのは、中学受験で頻繁に出される中心テーマのひとつであるが、受験では大抵、公式そのものを答えさせる問題よりはむしろ、公式を知っていることは所与として、その上で、いくらか複雑な図形に具体的な数値を施して、その図形の面積を公式を使って求める、という問題が出されることが多い。そのために、「解説」ページでも、公式そのものは所与の原理として一言で書き尽くされているのみであり、要するに公式そのもののさえ分かれば、後は定義内容が不十分でもいちいち取り上げずに、すぐ問いに進むことも出来るわけである。しかしこの授業の場合、この原理の成り立ちにこそ、時間を掛ける。

◇例1：算数・公式（台形の面積を求める公式） の理解の場面

教師はまず、台形の面積を求める公式を、子どもに向かってすらすらとよどみなく読み上げる。それから、おもむろに黒板に向かい、白色のチョークで1つ、台形を書く。書き終わると「さあ、こっち見て」と、子どもの視線を誘う。台形の中に2本、外に台形を囲むように四角形を、色違いのチョーク（黄色）で書く。その書き込みによって出来た図形が、既存の図形のうちのどれと同じか、子どもに訊いていく。その際教師は、子ども全員を順に指名し、なるべく一人が一言だけ言うような、複雑でない質問を向ける。教師「この四角形はどれと等しい？はいA君」子どもA「左端の。」教師「これか？」A「うん、それ。」教師「なるほどね、Bちゃんは？」子どもB「私も。」教師教師「じゃあ、それって何で？」B「台形の上底と左端の上下は等しいから。」教師「C君は？」子どもC「それに高さが2つは平行で等しいから。」教師「(子どもたちを指差して) そう！そうね。」…このように作業は小分けである。そうして答えを一言得るたびに、教師は、鍵となる補助線や図形を、赤や青・緑などの色チョークを使って、さらに塗り込んでいく。そうしてチョークの多色使いをしていくうちに、元の台形が今作った図のちょうど半分になることが判明してくる。そこでやっと公式＝ゴー

ルに辿り着くことになるわけである。辿り着くと、教師はさらにいろんな形の台形を描いて、同様に確かめる。応用として「平行四辺形は？」などにも話が広がっていく。

このように、この塾の授業では、公式として完成された形で端的にテキスト上に登場する知識について決して所与とするのではない。そのようにして存在する理由・過程である「論理的な背景」をあとづけるということが行われている。

2. 他の知識群との関係の探索

また、授業観察の結果、知識とその背景との関係をあとづけるというパターン行為は、今見た「論理」の観点以外にも行われている。次に見るのは、知識と、それを取り巻く周辺の知識群との関係について、あとづけるというパターン行為である。

知識には、定義内容や例が添えられている場合でも、例が乏しかったり、当該のテーマに沿う範囲内だけに説明が抑えられている場合がある。例えば国語で「類義語」「同義語」「反意語」などを扱う箇所であげられている例はほんの数例である。

例2は、社会科で日本の気候について学んでいる場面を記述した記録である。テキストには主だった都市名と降水量の相関を示した棒グラフが登場する。このグラフに表されている知識というのは、日本の気候と一口に言ってもそれは多様であること、そしてその多様性は降水量に典型的に表れるということ、具体的には、降水量グラフの形が、北海道や日本海側の積雪地域ではU型、太平洋側では逆U型、あるいは瀬戸内地域では緩く低い曲線、沖縄では緩く高い曲線、として表れるということである。こうしたグラフの読み方、そこに表れる特徴について解説したところで、教師は次第に、以下の観察記録に見る具合に話題を拡げていく。

◇例2：社会科・地理分野での日本の気候の理解の場面

一通りグラフの読み方を説明すると、教師は子どもたちの机間に入り込んできて、尋ねる。教師、「ところでさあ、瀬戸内」って、大丈夫？瀬戸内って、どこ？」。これを受けて、子どもは各自、手持ちの鞆の中から地図帳を探し出し、拡げてページを繰り出す。戸惑いながら「瀬戸内なんていうと

ろはない」と、ある子どもがつぶやく。それをうけて、教師、「瀬戸内ってのは、気候のときの言い方なんだよ、普通は“山陽”とか“中国・四国地方”とか言うな」。こうして当該箇所を開くことだけでも、ゆうに5分程をかける。やっと確認すると、さらに教師が脱線、「せっかく今、地図開いてるから訊くけどさ、広島の上に書いてあるでしょ、安心の“安”に芸術の“芸”って。これなんて読むの？」、「じゃあその下、四国にある市の名前は？“今”に明治時代の“治”？」。教師は「もう殆ど国語だな」とつぶやきながら、クラス全体を柔らかい笑顔で見渡して、正しい答えが叫ばれるのを待つ。子どもは手持ちの国語辞典や電子辞書を引いて読み方を確認し、発言し、各自ノートに納得的に書き記していく。話はさらに、瀬戸内が雨が少ない理由（＝南北の山脈に挟まれた地形であり、雲が山脈にぶつかり雨がそこで落ちてから乾燥した空気が流れ込むため）、あるいはその生活風土の特徴（＝ため池が多い）に続く。

このように、テキストに書かれているグラフの示している知識を理解すると共に、そこで出てきた語句を出発点として他の知識群と関連させるということが行われている。その際には、今取組んでいる科目という枠組みを解体しても差し支えないとされている。こうした時に手元にある道具を使うことも特徴的である。地図帳のような素材に直接あたっていく。素材ゆえに、授業の進展は多方向的に拡がり得るものとなる。このように授業には、その場その時の教師・子どもの発想・連想に拠りながら、知識とそれが位置づく周りとの関係を探索するというパターンが存在する。

3. 個人の経験との関係の探索

例3は、例2と同じ社会科・地理分野の授業で、沖縄の気候について扱っている場面である。教師は、一般に日本は温帯に属するが、沖縄は気候上、亜熱帯性の様相を示すということを話している。この場面でも、教師・子どもは共に、沖縄の気候についての知識を出発点としてさまざまな連想を行っているのが観察された。しかしこの例が前例と違って注目されるのは、今度は連想が、知識を使っていく当人の直接的・感覚的な経験と結びつけられていることである。

◇例3：社会科・地理気候の理解の場面

「温帯」「亜熱帯」「沖縄」などの鍵用語を黒板に書いてから、教師は説明の時とは口調を変えて、いくらか大きめの声でのびのびと、沖縄へ旅行した者がいるかどうか尋ねる。すると、挙手する子どもが一人いた。そこでその子どもに、何を見たか食べたか等、具体的な質問をする。その子どもは、シーサーの置物、屋根の低い家、パイナップル、…と列挙していく。ある程度出揃った頃合いを見て、教師はそうした特徴的なものが何故沖縄にあるか、クラス全体で話題にする。何故屋根が低いと思うか（＝台風対策）、何故パイナップル畑があるのか、他にどのような特産物があるか（＝亜熱帯気候の作物として他にサトウキビ、ゴーヤ等）、何故沖縄は暑いのか（＝海水という、冷めにくいものに囲まれているから）、といった話が続いた。

例3も先の例2と同じく、授業は連想方式であり、科目の枠組みは解体され独自に組立て直されている。テキストにある用語を用いれば、この授業は、自然地理から文化地理へ、あるいは理科へと発展しているといえるであろう。こうして授業には端的に示される知識を個人の経験へと引き寄せて拮据していくというパターン行為も存在することが確認された。このようにテキスト中の知識と個人の経験とを関係付ける試みは、他にも、国語・小説の読解の場面で、教師が子どもに小説の朗読を指示し、「感情移入」して読み込む練習をさせたりするところに、あるいは理科の授業で、教師が雷に遭遇したときの自らの体験談を話して、光と音の伝わるスピードの差を説明するところにも見出された。

以上見てきたことを小括しておこう。この塾でも、授業で大手塾と同じテキストを使い、そこに載せられている受験知識を理解することと例題を解くことが行われている。しかし、その行われ方ということに焦点を当てていくと、そこには3種類のパターンが見受けられた。即ち、知識の①論理上の背景、②同等の知識間の関係、③当該の個人の経験との関係、という3方向と関連させるということが主題化されていたのであった。このように、知識を3つの方向に関連させるという探索作業を行うことについて、「拡張」作業と総称しておく。

さらに観察結果からは、授業には今明らかにした「拡張」とはまた別のパターン行為が在ることも示さ

れている。次に見る、「特定化」の作業がそれである。

C. 主題的行為（その2）：「特定化」作業

知識の解説が済むと、授業は次に例題への取組みに入る。例題には「次の漢字の読み方を答えなさい」のように答えを直接的に問う問題もあるが、一方で「次の文章を読んで後の問いに答えなさい」のように、まず一続きの文章を読むことを要求する問題もある。後者のような問題に含まれる文章は、作者独自の立場、見方、経験等を色濃く反映させた表現や、抽象的もしくは相当具体的な表現である。そうした表現を採る問題は、国語の詩や随筆、算数の文章題、理科の実験に関する文章題、社会科の紀行文に現れやすい。ともかく出題上は既に文章の読解が可能であるかのようにして、それを前提に問題が並べられるが、実質上はそれよりも前に、唐突に出される文章そのものがまず理解できるかどうか鍵となってくるといえよう。そこでこの塾の場合、この文章理解に時間を掛ける。その際よく行われるのが、「イメージ画」を描くという行為である。文章に長々と特徴的に綴られているのが一体何を示しているのか、綴られた言葉の意味を洗い出す練習をするのである。典型的なのが、例4にみる、国語で詩をテーマとする授業である。

◇例4：国語・詩の読解の場面

ある詩を取り上げる。その詩には、「青緑色の背／白色の腹／長い刀がいくらか反り返る／…」といった独特な表現が並んでいる。そこで教師は「お絵かきしてみよう！」と誘い出す。子どもは早速、何色もの色ペンを使って、ノートに描き始める。教師は机間を巡り、一人ひとりの絵を覗き込む。皆の手が動かなくなったところで、ノートを隣同士で取替える。2人指名された者は黒板に描く。2人の共通点・強調点を確認したうえで、教師はこの表現が結局何のことだったのか、尋ねる。そこで子ども、口々に「さんま！」と答える。詩の取り上げから「さんま」に至るまで、10分強の時間が掛かっていた。

このように、例題の指示としては問題文を読むということに過ぎないが、この塾では、文章を単に読む・なぞるということに留まらず、さらにそれが示すところを特定し、より一層はつきりと掴むという行為を行っていることも確認された。

以上のB・C節において例を具体的に示しながら検

討してきたように、この塾の授業では、知識と出会ったときの関わり方は、条件に応じて方向が決まっている。端的に示されている語句に出会ったときには「拡張」作業を、そして特徴のある長めの文章が示されているときには「特定化」作業を、それぞれ行っているのであった。前者の「拡張」作業はさらに3種類のパターン行為として認められるものであった。こうした計4種類の、知識同士の結合性・連関の体系を吟味する作業行為のことを、「知識の再構成」と総称することにする。

テキストに関して大手が勧めている基本的な使い方は「解説」部分にある知識をそのまま覚えることをもって知識の「理解」とするというものである。それに対してこの塾は、テキストにある知識と直面することを出発点としている。知識との出会いをきっかけとして、それにまつわる知識群の探索に取り掛かり、知識との間の距離を失くす、接近することを行っている。

このように、この塾は、「知識の再構成」作業を通して、直面する物事との関係を築くことが重要なのだということを、主題としている。つまり「知識の再構成」は、単に体系性を探るといった個々の作業行為のことだけではなく、そうした個々の作業を行う上での中心原理となっているといえる。

4. 「知識の再構成」から受験に向かうことへのつながりの構図と現実

A. 「知識の再構成」が持ち得る意味

ところで「知識の再構成」の探索を行い続けることは、既述したように大手塾の受験向けテキストを使用していることから、ここでは実は「受験」知識への探索を行い続けることであり、それは即ち、受験に必要な準備を着々と行うことと等しい。ここに「知識の再構成」が受験に向けての取組みへとつながる筋道が開かれることになる。「知識の再構成」と受験に向かうということへのつながりは、こうして論理的に導かれることでもあるのだが、それだけではない。教師は積極的に、知識の再構成は受験につながるという理念を持っている。

◇主宰者へのインタビューより：「受験は確かにテクニックでくぐれてしまうところがあって、それでよければ他所に行けばいい。でもうちは生き

た知識・有機的な理解を目指しています。そういう普段やってることを活かせば、受験だって充分対応できると思ってるんです。それに学校に入ってから、またいろんな知識と向き合っていくことになるわけで、そういう時にも「生きる」。」

◇ベテラン教師との談話より：「いつも授業でやってるようなことを、自分のものにしてもらえば、それはこれからいろんな所で生きると思うんですね。受験もそう。その後だってそう。」

教師たちの語りが示しているのは、知識の再構成は、受験に向けて専一的だとはいえないが、それでも十分に「活かす」ことのできる手段・方法であるという捉え方である。

このように「知識の再構成」を受験に向けた手段として「活か」せるものだという理念は、授業の中に表れている。それが最も鮮明なのは、受験を間近に控えた時期の授業である。この塾では「知識の再構成」を重点化している関係から、受験は6年生になってから徐々に意識することになっている。志望校の決定は2学期になってからであり、したがって2学期末から1月下旬に過去問や予想問題を集中的に扱うようになる。そういう受験を意識した授業で、通常期に繰り返してきた「知識の再構成」作業を想起すること、さらにその作業を受験問題を解く手掛かりとして積極的に使うことを示唆するやり取りが、以下に見るように行われるのである。次に挙げたのは、受験直前の授業の様子である。例5は、受験を1週間後に控えた国語の授業で、ある私立中学の過去問に取り組んでいるところを観察した記録である。問題は4題で、文章を読みその大意や理由を答えさせるという記述方式であった。

◇例5：国語の過去問（記述問題）への取組み

問題を配って取組むよう指示した後、教師は腕組をしながら静かに机間をラウンドし、子どもの解答の様子を見始める。子どもは、少し書いてすぐ止めたり、全く書かずに問題を見続けたりしている。そこで教師、「解答例も後で言うけど、そういうのは、大学生が書いてるものなの。そういう大人が書いた文章を、君たちが真似しようとしたって、できないよ。先生は、君たちの日頃の文章力で、まかなえると思うよ」。そうして10分強、取組ませてから、教師は黒板に（問題に添付けの）

解答例を書く。それから、解答例にある言葉の言い換えを促す。教師「“間接的に”なんて言葉が、浮かべば勿論ベストだけど、別に浮かばなくてもいいよ。他に連想できない？授業でいつもやってたでしょ、この言葉の“反意語”は何？」、子ども「直接的。」、教師「そう。だったら、ここには“直接ではない”とか、そういう知ってる言葉で説明していけばいいんだよ。何か書けるはずだよ、踏み込んでみて。」

つまり上記の例は、通常期の授業の取組みについて前にB節（特に例2）で検討した「拡張」作業を、受験向けの場面にも想起し、使っていくことが出来るのだと示唆しているといえる。また、次に挙げるのは、前にC節（例4）で検討した「特定化」の作業を想起・使用することが促されている例である。明後日に試験を控えた授業で、社会科・地理の過去問に取組んでいる場面を記録したものである。教師は、かつて「イメージ画」の練習をしていた時のように、試験問題でも「イメージ」を湧かせることができれば、解答に辿り着けるとしているのである。

◇例6：社会の過去問（地理分野、文章題）への取組み

教師「あのさあ、お前たち、“T字路を左に曲がる”とかの言い方、苦手なんだよなあ。普段使うのにさ、“イメージ”湧いてる？ 受験だけに止まってないかなってのを、[学校側は]確認してきてるんだよ。」子ども、頷くが黙ったまま。手も動かさない。教師「ん、じゃあ、次の[問題]。これも一緒だね。この“飛行機で千歳空港に着きました”っていう、この意味分かる？」子ども、やはり黙ったまま。表情変わらず。教師「これはさ、一見、旅行文なんだけど、要するに、地図の問題で、頭を北にこう向けて、北海道を見てるってことを言いたいわけ。普通はもう、地図がそのままどーんって出てくるとこなんだけど、その代わりだよ。ちゃんと向きを分かかって（続く）問題に答えられるかな、って言うことね。」子ども、「なるほどー」という小さな声を出しながら頷く。それをみて教師、やや苦笑の表情。

こうして「知識の再構成」という作業は、受験に挑戦するための「手段」として、受験を意識した取組み

の場面を成り立たせるという意味も持ち得るものであるとされていることが、論理・理念ならびに実践から確認することができる。

B. つながりの構図の実質的様態

ただし、こうした「知識の再構成」作業から受験へのつながりを想定する構図は、果たして万全かと言え、実は難しいと言わざるを得ない。受験とのつながりが確保されているとはい切り難い事態が見出されるのである。例7は、受験の6日前に観察された記録である。この日の授業は、志望する学校別に分かれて、そのグループ毎に自分たちの志望校の予想問題を解いていた。

◇例7：志望校別対策（社会科）のグループでの取組み

教師は、女子のグループの中に入り、子どもと顔を付き合わせながら、解答の説明を行っている。同じ頃、男子4人が集まるグループが予想問題を解き終える。4人は問題文中の、ある言葉をきっかけに、話を始める。「白神山地」か…今年出そう。」「“ブナ”とか、出ないかな。“東北の水がめ”の理由は何ですか、みたいな。」「だけど、何で“東北”って東北なのよ？」「“東北”は東京から見て東北にあるからでしょ？」「うん…だから何で東京から見るの？」「それは、首都だから…」「でもさあ…」——声は段々大きくなる。教室中に話の内容が伝わる状態。話を聞きつけた教師、思わず立ち上がり、4人を見て言う、「おい、そこ！それはマニアック！マニアックなのは出ないよ、要らないって。」これを聞いて、4人、話はやめるが、無然とした表情。彼らの表情を見ながら、教師、「今行くから、しばらく先をやってて」と指示。それを受けて「じゃあ次に行こうか」と1人の子どもが発言、他の3人も微笑してうなずいて同意し、別の問題へ移っていった。

この例が示しているように、子どもは、受験の直前、しかも自分が志望する学校の予想問題を解くという場面に至っても、通常期の授業のやり方に忠実に、「知識の再構成」をそのまま行おうとしている。いつものとおり、思いのままに、一つの鍵用語をきっかけとして、話の「拡張」に充足的に取組んでいるのである。しかし、中学受験というものの範囲や水準を知りわきまえている教師が咄嗟に制したように、彼らが行って

いる「知識の再構成」の内容は、受験からは外れた、必要のないことであった。つまり子どもはいつもどおり忠実に、自らの発想のおもむくままに、知識の再構成に充足的であろうとしているが、そのためにかえって受験の達成から遠ざかるという事態が起こっていることがうかがえる。

知識の再構成を行うことが、受験の達成にまでつながらない例は、他にもある。受験問題には「15字以内で答えなさい」「相当する四字熟語を答えなさい」のように解答の書き方が一段と詳細に制限されているものがある。こうした問いに対して、子どもは、一旦はそうした条件が含まれていることに気をとられずに純粋に知識の再構成を行い、解答を凡そ発想することはできる。しかし、条件どおりに答えるというところにまでは必ずしも至っていない。最終的には条件にそぐわない形のまま提出したり、あるいはあきらめて空欄で提出したりするのである。こうして結局は受験で点を取るということには届かない事態が見られるのである。

このように見てくると、塾側が言い切って止まない、知識の再構成を「活かす」ということは、あたかも、日頃授業で行っていたことを受験に取組む場面にもそのままスライドさせるといことのように聞こえるが、実質的にはそうではないと言えるように思われる。あるいは、「活かす」ということが行われるためには、何らかの条件・規定、もしくは手続きが必要でありそうだと考えられる。そこで以下では、知識の再構成が教師によって受験にまさに接続されようとしている場面である例5と例6にもう一度目を向けて、教師によって接続は「どのようにして」図られているのかを再検討してみよう。

要所を再録すると、例5で教師は解答に行き詰まった子どもに対し、「授業でいつもやってた…、“反意語”は何？」という切り出し方をしていた。あるいは例6で教師は「“イメージ”湧いてる？」という切り出し方をしていた。こうして知識の再構成を手段として用いる場面を詳細に見ると分かるように、教師は、子どもに、何も、この場（受験を控えた場）に至ってもなお知識の再構成作業そのものを、時間を掛けて行おうと指示・提案しているわけではない。むしろ、これまでに行ってきたパターン行為を「反意語」「イメージ」といった呼称で言及して想起させ、それを手早く（子ども個人の頭の中で）行わせて、それを取組みに使うということを促しているのである。つまり、受験に向けて知識の再構成を用いるためには、（一見逆説的に

見えるが、）知識の再構成に充足しないこと、むしろ再構成作業から距離を置いてその作業を対象化することが、必要だといえる。しかし、子どもはそうのように実行していない。例5・6及び7に見られる子どもの反応からは、子どもには未だ、そうして対象化して解決する発想、一言で言えばメタ的な発想が、希薄であるか、もしくはそうした発想が存在することすら掴めていないということがうかがえる。ここで留意したいのは、こうしたメタ的な発想の不備による混乱が生じる際の、次のような2つの状況のありようである。観察記録が示しているように、教師の側は、作業を言及して対象化するという手続きを採っている。教師は、知識の再構成と受験とはつながるものだという理念・構図を、自らの実践によって保護・温存しているわけである。一方子どもの側は、混乱を免れてはいない。しかも、その混乱を、受験を直後に控えるというきわめて現実的な時期に、経験することになっている。つまりこうした2つの状況のコントラストからは、子どもが遭遇する混乱は偶然生じた無意味なこと・単なる一回限りの失敗なのではなく、目前の目標に取組むうえでは避けられないが、未だ解決されていない「課題」として浮かび上がっているといえる。

これまでのところで捉えたように、「知識の再構成」というパターン行為は、通常期には受験から一旦切り離されてそれ自体として充足的な性質を帯びる行為として、この塾での大半の授業の場面を成り立たせているが、同時にその作業は、受験に挑戦するための手段という別の性質を帯びる行為として、受験を意識した取組みの場面を成り立たせるという意味も持ち得るものであると見做されている。この塾のそうした理念の下で、子どもは充足を行うことは出来る。つまり受験に向かうことを特別視しないで出会った知識に接近することには、確かにこの塾は成功しているといつてよいだろう。しかし、そこからさらに受験の達成へと接続するためには、つまりは教師たちの言う、知識の再構成を「活かす」ことを行うためには、知識の再構成作業を単に行うというだけでなく「どのように」行うかを知ること、言い換えれば当該の文脈の中でその作業を捉え返して行い方についてわかまえるという、もう一段階高次の局面を開拓することが必要である。このように、知識の再構成を充足的に行えるようになることが、即、受験に向けた筋道の保障ということにはなっていないが、反面においてこの逆機能的状況は、受験に向かう過程はメタ的な視点を含む重層的なものであるのだということを浮かび上がらせ、ひい

では、子どもにとって新しい見方（メタ的な姿勢を持つこと）を誕生させようと促す場となっているといえることができる⁶。

5. 考察・結論：「知識の再構成」の社会的意味

以上本稿は、総合塾が行っている総合化の中味について、実際のプロセスに迫ることからその意味を把握しようと試みてきた。本章はこれまでの検討を整理しつつ、この塾が行っていることが何に対してどのような意味を持つといえるのかを考察していきたい。そしてそれを基に、総合化という取組み姿勢についての一つの理解の仕方を結論的に言及することにしたい。

この塾は、受験への取組みに関する一般的な見方である、テキストに書かれている時点で知識は自足的であり後はそれを詰め込みさえすれば良いという見方を、徹底して退けている点において、即ち「知識の再構成」とここで呼んだ、知識の体系的探索作業こそを主題とし、直面する物事との関係を築くことを中心原理とする点において、基本的な特徴を放っている。授業は、毎回異なる単元やテーマに沿って、異なる知識が次々と呈されるものであるが、こうして知識の再構成に充足的に取り組むことを日常的なものとするによって、接するときその都度、どうやって覚えればいいのかと思案したり、極めて恣意的に接したり（たとえば既に知っているつもりになって安易に読み飛ばしたり、あるいは知識と接するのを止めたりする）ということなく一定に、知識への焦点を維持し続けることができる。つまり、「知識の再構成」はまず、授業の場面を秩序的に成立する意味を持つといえる。

そして、「知識の再構成」が、そうした日常の個別の経験の成立に寄与しているということは、総じて見れば、個人が直面している、もう一段高次の経験を秩序化する、一つの枠組みを成立させているということにもなる。その枠組みの特徴は、次に記す2つの点である。

第一に、「知識の再構成」を中心原理とすることで、（典型的には受験に代表される、）求められる内容や程度が予め決まっている場面と、（通常期の授業に代表される、）非定型で個人の発想や表現の自由度が大きい場面とを、統一的に理解しようとしている点である。通常、塾というと、補充と受験という二大テーマのうちのいずれかに専一的に焦点を当てるものと、つまりはそれぞれを切り離して捉えるものと、見做されている。一方この塾は、両要素を分けずに共に視野

にいられている。しかしそれは単純に制度の上で両要素を併せ持つ合作だと標榜しているのではない。この塾は、「知識の再構成」をある時期に行う作業としてだけでなく、中心原理としている。つまり、子どもが学び過ぐすこと、そしてその結果、社会へ円滑に参加していくことの根幹として、直面する物事との関係を着実に築くことが重要だという姿勢・考え方を持っている。したがってこの根幹的な考え方によってこそ、従来分断的に捉えられてきた補充と受験の両要素を、統一的に理解できるものであるという見方が示されるようになったといえる。換言すれば、この塾も、補充なり受験なりといった個別テーマに特定して焦点を当てることがあるが、それはこの「知識の再構成」という根幹的な考え方の下で具体化される、取組みの各場面として位置づけられているのである。要するに目先の具体的なテーマが何であれ、等しく取組んでいく姿勢を呈示するところが第一のポイントである。

第二に、「知識の再構成」を中心原理とすることで、社会的目標を達成するために必要な2つの姿勢についても統一的に理解しようとしている点である。2つとは、直面していることとの距離を失くすこと、つまり接近して充足する姿勢が必要だということと、それとは逆に距離を取るというメタ的な姿勢が必要ということである。通常、塾というと、子どもが直面すると考えられる課題への解答に当たる諸行為を、予め先取りして体系立てること、そしてその体系に従って実行していくこと、が行われるものと見做されている。換言すれば、即座に必要な事をあてがうという直接性・順機能性が塾の特徴（＝合理的）だと理解されるものである。一方この塾は、それとはむしろ逆の性質を強制的に行っている。充足とは、時間を掛けたり色々なツールを持ち出したりして出会う知識に接近することであったが、これは課題の達成にとっては、直接的どころか回り道である。またメタ化に至っては、言語による直接的な指示ではなく、場におけるやり取り、しかも逆接的な事態を介して浮かび上がってくるのであった。このように、この塾の場合は、迂遠的で、逆接的である。しかし、これによってこそ、目的達成に向けた行為過程に含まれる2つの姿勢の存在が、きわめて印象的に浮き上がるしくみとなっている。さらに、それらは状況・段階に即して取るものだとする位置づけもまた、印象的に浮き上がるしくみとなっている⁷。要するに、2つの姿勢のいずれかにのみ重心を置くのではなくて共に行うようにするということ、それも状況・段階に応じて取り分けるという動的な観点を掛け

合わせるということを呈示するところが第二のポイントである。

こうして本稿は、総合塾が「知識の再構成」という行為を積極的に導入し、パターン行為として介在することによって、知識と出会いそれを理解する個別の場を成り立たせることを、さらにはより高次の場（社会的目標（受験）に向けた一つの枠組み）も成り立たせることを、具体的な日常の観察・検討から明らかにした。「知識の再構成」は、こうした位相の異なる、いわば二重のドラマを、共に成立させるためのメカニズムとして意味を担うものであるといえる。塾という場において「知識の再構成」が行われるというのは、未だ歴史も浅く、登場し始めた当初からマスメディアにより充足的な側面のみが強調されてきた。また、塾という場で行われることの意外性が印象付けられてきた⁸。しかしこうして明らかになったように、「知識の再構成」は単に個別の場の成立のみならず、受験に向かうということにも密接な関係を持たせるものである。したがって、そのように「知識の再構成」を塾が採り入れていることに対する意外性は、短絡的な印象に過ぎないと捉えられよう。むしろ注目すべきなのは、総合塾が受験への取組みを、「知識の再構成」の経験が集積したところからこそ開かれる（高次の）ものであると位置づけている点であり、換言すれば、受験への取組みとは通常取組みよりも一層平板で直接的なものだ（単なる「暗記」）という従来の見方から大きく脱出・転換している点である。

「知識の再構成」とここで呼んできた取組みは、翻って考えてみると、塾に独特・専一のものなのではなく、むしろ学校でこそ、強く掲げられ実施されてきた取組み姿勢である。しかしながら、この「知識の再構成」が持つ意味について理解しようとしても、学校（だけ）を見ていては、いま明らかにした二重のドラマのうち、前半について（つまり個人が知識と出会う場を充足的に成立すること）は気付いても、後半の高次のドラマ（社会へのつながりを持つということ）は非常に気付きにくい。それは、そもそも学校という場が、中学受験といった社会的な出来事は小学校で正面から取り扱うことは無いなど、社会から子どもをさしあたり遮断する場としてつくられているからであり、また、そうした学校の中でもさらに「総合学習の時間」といった特定の枠内において、ここで「知識の再構成」と呼んできた作業行為は行われてきたからである。こうした状況では、「知識の再構成」が、単に個人の経

験を豊饒化するためのことと見做されたり、通常の授業の補完、ないしは（現実化には距離のある）一種の「理想」形態として、理解されたりするのも当然だといえる。

それに対して本稿は、同じように総合化が行われるにしてもそれを塾という場で行われていることにあえて注目した。即ち、「知識の再構成」を、より集中的・日常的に、かつ、受験を目指すという（つまり決して遮断的でない）文脈において行っている例に焦点を当てた。こうした場に焦点をあてたからこそ、先に示したような知見、即ち、「知識の再構成」が、個人の日常的な個別の場の成立条件であるだけではなく、同時に、社会（受験）に向かうことという別の相の成立条件でもあるという、二重の意味を担い得るものなのだということが見えてきたのである。

こうした社会的意味に関する知見から示唆されるのは、ここで「知識の再構成」と呼んできた、総合化の姿勢もまた、教育社会の現在と今後を再考したり模索したりする上での一つの歴とした枠組みとなり得る、ということである。教師や子どもの関心や発想に依拠するという自由度の高さゆえに定式化しにくいとされたり、あるいは成績という尺度上の結果への即応性が低いとされたりして、総合化の姿勢は、既に次のものへと取って代わられつつある。しかし、本稿において見出したように、総合化の取組みが、個別の場のみならず社会的取組みの場という異相の場をも関係付けるという意味を持つことからすれば、この姿勢もまた、その構成や実施の整備次第で、現状を再検討したり、新しい発想や気付きを試行したりする際の一つの基盤となろう。こうして理解するところに、「知識の再構成」に改めて注目することの社会的意義があるといえよう。（指導教官 荻谷剛彦教授）

<注>

1. 第15期・第16期中央教育審議会答申（1995・1997年）、教育課程審議会答申（1998年）を経て、総合化を盛り込んだ学習指導要領が1998年に告知され、2002年度から実施に入った。『文部時報』参照。
2. 総合塾の登場と展開については国立教育研究所1987、総合研究開発機構1996、全国学習塾協会を参照。
3. ドラマトゥルギーに関しては、Goffmanの一連の著作のうち特に訳書1974、1980、1986を参照。
4. 調査の詳細については拙稿2008の序章を参照。
5. 入塾者向けのパンフレットや保護者便り（新年度の始め）等に書かれている。
6. 拙稿2005が観察調査によって明らかにしたように、大手塾では

メタ的視点を採ることが極めて順接的に主題化される授業構造なので、メタ的視点を「いかに」採るのかという具体的なメタ的視点の採り方に焦点が当てられる（但し通俗的理解のように大手塾でメタ的視点が言葉によってマニュアル的に言及されるわけではないことには注意を要する）。それに対し、総合塾はメタ的視点の存在それ自体について浮かび上がらせている。この点が大手塾と異なる点として捉えられよう。

7. 一見逆向きの行為が、条件に応じて適宜使用されることで場の秩序が成立するという見方は、Goffman訳書1986（p.57f.「呈示儀礼」「回避儀礼」）、Durkheim訳書1975（p.117f.「積極的儀礼」「消極的儀礼」）の概念を参考にして考察した。
8. マスメディアによる印象的・肯定的な取り上げについては、拙稿2007を参照。

<文献>

- Durkheim,E.,1912, *Les formes elementaires de la vie religieuse*（1975年, 古野訳『宗教生活の原初形態』, 岩波文庫）。
- Goffman,E., 1959, *The Presentation of Self in Everyday Life*（1974年, 石黒訳『行為と演技』, 誠信書房）。
- , 1963, *Behavior in Public Places*（1980年, 丸木・本名訳『集まりの構造』, 誠信書房）。
- , 1967, *Interaction Ritual*（1986年, 広瀬・安江訳『儀礼としての相互行為』, 法政大学出版局）。
- 岩瀬令以子, 2005年「進学塾における学習経験の構造」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44巻。
- , 2007年「現代日本における塾の展開」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第46巻。
- , 2008年『塾における社会化の展開過程に関する研究』（博士論文）。
- 国立教育研究所, 1987年『学習塾』, ぎょうせい。
- 文部省初等中等局, 『文部時報』。
- 総合研究開発機構, 1996年『学習塾からみた日本の教育』（NIRA研究報告書）。
- 全国学習塾協会, 「学習実態に関する調査」, ホームページ。