

進学塾における学習経験の構造

比較教育社会学コース 岩瀬 令以子

The Organization of Experiences for the Entrance Examination in a Cram School

Reiko IWASE

This paper focuses on how lecturers at cram schools help “jyukensei” (students who are preparing to take the entrance examination) acquire resources necessary to pass the entrance examination. Using ethnographic data in a cram school for the students who wish to go to the private/national middle schools, it is revealed that lecturers coach students on how to prepare “adequate” answers for each particular situation. They also encourage students to pay special attention to parts of expressions such as composition and orthography, for they define the entrance examination as not just an occasion to reach the correct answer uniformly, but as a form of communication between the students and the participants of the middle schools.

目次

- I. 課題と方法
 - A. 課題の設定
 - B. 研究の方法
- II. 進学塾のエスノグラフィー
 - A. 問題の取り扱いの理解
 - 1. 区画分け
 - 2. タイプ別の理解
 - a. 知識技術の習得
 - b. 文脈の理解から表現へ
 - B. 表記
- III. 受験(準備)の場の秩序原理

I. 課題と方法

A. 課題の設定

現代の子どもたちの学習状況を考えるとき、「塾」の存在はもはや見逃すことのできないものとなっている。塾は、受験の達成や日々の学習の補充を中心的な目的として、全国に拡がりをもっている¹⁾。

本稿の課題は、このような塾の拡がり・存在性を背景に、そもそも塾がどういう文化的特質をもつ場であるのか、開示・考察をすることにある。中でも塾という学習機関において、ある程度まとまりをもった期間、子どもたちが大人から提供される内容の構成要素や編

成の構造、成立条件について記述・分析をしようとするのである。

これまで塾の内部過程について明らかにしようとする試みはほとんどなく手付かずの領域となっていた。それは、塾という学習機関への接近の仕方や設けるテーマが次のように限定的であったことに関係する。接近のひとつは新聞記事や雑誌の特集として載せられるジャーナリスティックな記述であり²⁾、今ひとつは選抜という文脈からの学術的研究である³⁾。前者は、授業風景を写真に収めたり受講生や講師にインタビューをして「声」を掲載するなど、実際に塾もしくは関係者に接触したならでの情報を伝えるものであり、内部の把握を目指す本稿と共通性をもつところはある。しかしそこで提示されている情報は概して断片的であり、それを得た状況や調査者の立場などデータの出所について説明が与えられているわけでもない。従ってそうした記述は塾という学習機関での経験を体系的・客観的に扱うものではなく、なぜそういった発現が生じるのかという問いの答えを引き出すことはできないのである。また後者は、70年代の塾の急激な拡大と人々の受容について、あるいは80年代に顕著になった、「選抜」への受験生の視点の転換・正当化の過程について、それぞれ明らかにすることをテーマとしており、塾をまとまった時間過す特有な文化の場として把握しようとしたわけではない。

数の上でも機能としても見過ごせない存在である塾がそもそもどのような特質をもっているのか塾内部の

「過程」を包括的・客観的に明らかにしようとすることは、子どもが過ごす社会について理解を広げるという点で重要であり、またそうした拡がりの中での塾の位置付け、他の(教育)機関との相違・関係性を知る上でも意味があるものと考えられる。

また、この課題は「子ども研究」の文脈においても意味をもつものである。近年の「新しい」子ども研究のパラダイムでは、<子どものあり方というのは社会的に構築されるものである>という考えを鍵としている。子どものあり方は、社会・文化によって異なるという関係論的・相対論的な視角からの新たな子ども理解を打出しているのである⁴⁾。そこで、この考えに実質的に到達するために、子どもが各々の社会・文化でどのような過ごし方をしているのか、またなぜ各々の様式をもつのかという課題を設定し、当事者の意図やその構成を具体的に探求する研究が蓄積されつつある。そうした個別の場での子ども理解を進めていくには、そもそも場がどのような性質をもつところであるのか理解をする必要があることは言うまでもない。つまり、本稿の課題は子ども研究という文脈での考察の一部分(コンテキスト)としての意義をもつものだとすることができる。

B. 研究の方法

塾で行われている経験内容の具体的諸相を把握・考察するというここでの課題のためには、対象となる文化に直に接することが不可欠な作業となる。即ち、観察や折に触れてのインタビューを通じて、繰り返される行為を記述し、その構造を分析し、そしてさらにそれを生起させる文脈との関連を理解するという手続きをとることが望まれるのである。そこで本研究では、質的な調査の中でも特に「エスノグラフィー」の方法が適していると判断され、採用することとなった⁵⁾。

研究の対象として選択したのは、塾の中でも「進学塾」というサブジャンルに位置付けられる塾である。一般に塾という機関というのは大人から見ての合理性・志向性を多分にもつものが多いが、中でも進学塾というのは目前の受験という課題に向けて大人の側の論理が明瞭な形で押し出される場だと考えられる。そのため、この進学塾という場こそ塾の特性をよりはっきりとした形で把握することができると考えられるからである。

具体的に調査のフィールドとしたのは、中学受験を長年にわたって専門に扱う部門を有している草分け的な存在の進学塾である。中学受験向けの塾を取り上げ

たのは、中学受験は大抵の者にとって初めての受験であり(受験そのもの、または筆記中心という様式)、そのため進学塾の中でもそれは受験に向けて設定される初めての集団的経験の場だと捉えることができる。従って、スタッフ自身「教えることがいろいろ多い」というように(正面切ってもまたメタ的にも)そこは「指導」を詳細な形で明らかにする密度の高い空間として考えることができるからである。なお、中学受験は、国・私立の中学校が多く設立されている東京23区と政令指定都市に集中する大都市圏での現象である。今回の調査もある政令指定都市で行ったのだが、この地域には公立の学校に優位を認める気風が基本にある。つまり受験というのは(できる限り公立の)高校の入学を考える段階から始まるのである。従ってこの地域では中学受験をあくまで中等教育の別ルートだと捉える向きが強い。そのため、小学校で中学受験についての干渉は皆無に等しく、むしろタブー視しているのが現状であり、それと対比的なかたちで、進学塾に中学受験への意思の包容や専門的知識の指導を強く期待することとなっている。動機付けが一般に高い子どもたちが集まっているのは、こうして積極的なマイノリティーにならざるを得ないという背景がある。また、一般に中学受験向けの指導は、志望先の中学校の性質、つまり、国・私立ならではの文化やシステムをもつ「スクールカラー校」「エスカレーター校」か、あるいは希望の大学への受験が適いやすい状況作りをしている「進学準備校」か、という違いによって内容・方法に差が見受けられるのである。今回の調査で対象としたのは、上記の2タイプを兼ねている学校であり「混在型」といえる。この塾には、夏期講習が開催されている期間中、教務助手という立場で、授業から放課にいたるまで全面的に参加させていただいた。調査の手順としては、先ず観察によって生活の流れや表現の様相を包括的につかみ、それを逐一記録していった(フィールドノーツの作成)。ノーツの蓄積と平行して、そこからカテゴリーを抽出し、カテゴリー相互の関係を明らかにしていく(質的な)コーディングの作業を施した。さらに、塾のスタッフや受講生に随時インタビューを行い、観察で得られたデータの意味やそこに込められた論理を探っていった。こうした観察データとインタビューデータとの突合せは、抽出したカテゴリーの妥当性を高めるのに必要な作業として用いられている(トライアンギュレーション)⁶⁾。

II. 進学塾のエスノグラフィー

中学受験に向けて子どもが塾に通う期間は多くの場合2年、長い子どもになると4年間と長期に及ぶ⁷⁾。そのなかには、学年や具体的な目標に応じて、到達度確認テストや模擬試験、あるいは面談や学校説明会などの課外活動が組み込まれる。が、やはりあくまで中心となるのは学期ごと・長期休暇ごとに設定される「講義」である。本稿でも考察の中心を講義とし、補足的に課外の活動についても言及することにする。この塾では、講義には1コマ(50分間)全てを事前の予習を前提として解説が付される文字通り講義形式の授業と、はじめの20分を小テスト、残り30分をその解説に当てる試験形式のタイプとの2種があったが、ここではいずれにも共通する素性を抽出し記すことにした。

A. 問題の取り扱いの理解

試験を実施する学校の側は、試験にあたって日時や科目、時間や点数の配分など形式については募集要項等を通じて公表するが、内容についてはまず触れることはしない。

それに対して準備にあたる側、つまり塾は、試験を、「その学校の」試験、「その年の」試験など、その時々の状況(文脈)の中に在るものとして捉え、出題される事項を推定する、という補完的な立場にある。しかし、そのように推定を効かせるとはいえ、受験に裾野の広い学習が要求されることはいままでのない。

そこで、塾としてはそうした膨大な学習事項を前にした子どもに対し、毎日の小テストや予習段階で使われるテキスト・例題を材料に問題の取り扱いの仕方を理解させることになる。取り扱いとは、以下に見るように、学習事項を把握しやすくするよう区画分けを行うこと、そして、事項が問題の中に配置されたときの意味や形態を推定できるような修練を積ませること、である。

1. 区画分け

中学受験向けの講義の場合、その受講生は当然小学生であるから、使用するテキストや組まれる時間割は、小学校に倣って国算理社の4教科が基本となる。しかし、その各教科の扱いは、下位領域に細分され、その領域ごとに即した試験問題の扱い方が教授されることになる。

まず、各教科には科目専門の講師が配置されている。学校教育で教科担任制が敷かれるのは中等教育以降で

あるから、塾のこうした先取りは小学校というよりはむしろ受験先である中学校に準拠した対応といえる。

そして、やはり小学校段階ではひとつの科目が複数の領域から成っていることを子どもに向けて明示しないのが通常であるが、塾のテキストには、地理・歴史・政治(社会)、生物・物理・化学・地学(理科)等、細分した領域のタイトルをそのまま章に当てて明記したりする。また年に数回実施される到達度確認テストにも、予め出題範囲を決めている場合にはこうしたタイトルが事前の周知に使用される。さらに、タイトルの使用は単に紙上での使用に留まることはない。講義の中でも例えば「今日は“化学”の“燃焼”の単元」など、講師はことばを手控えることはなく、日常的に使っていくのである。

こうした枠づけは、一見したところ受験(特に受験生本人)とは直接関係のない作業であるかのようにみえる。現に小学生である子どもたちに聞いてみると、特に当初は目新しさや不思議さを覚えたことを語っている。にも拘らず、こうした先取りとも言える枠付けがこの中学受験の準備生活においても多用されるのは、それが枠の中身である学習項目の扱い方と関わりをもつからである。

2. タイプ別の理解

講義中、講師は各教科各項目ごとに一つ一つ当たり、それぞれに解説をつけているように見えるが、観察を重ねると次の2つのタイプに分けて取り組みを指導していることが明らかになる。2つのタイプは各教科にわたって見られるものである。受験向けに学習すべき項目は、先に記したとおり数が多いのだが、いずれかのパターンによる取り組みを繰り返し練習させていくことを通じて、講師は子どもにどんなに新しそうに見える問題に接してもそれは「基礎の組み合わせ」で解ける範囲のものであること、言い換えれば、試験の度にある程度は感じざるを得ない目新しさというのは、そうしたパターンの上に施された図柄・ディスプレイの問題に過ぎないということを知らせ、学び取らせていくのである。

a. 知識技術の習得

模擬のものであれ確認のものであれ、試験問題には答えをストレートに問うタイプの問いが設定される。それは設問の中でも比較的前半部分で問われることが多いもので、例えば国語なら漢字の書き取り・読み取り、算数なら四則演算、理科なら物質のつくりや働きに関する名称、社会なら年表や地図の空欄埋めといったものである。それらは1問あたりの配点こそ低めだ

が、何より数があるので着実に取れるということで、講師がそうした問題にかかる時間は決して少なくない。テストの解答用紙を見ても、そうした問題は答えが単語もしくは記号単体のため欄こそ小さめであるが、それでもまとまった数があるため、用紙の該当箇所が木目の在る厚みをもった部分となっている。

そうした問いに向けて講師が見せていくのは、短時間で即答可能なようにするための対策である。

テキストには既に学習語句に太字やゴシックなど強調のマークが施されているが、中には句が長かったり複数の言い回しが添えられていたり、まだ扱いに時間が掛かる形のまま掲載されている。そこで講師は句を縮めたり複数の言い回しを統一するよう呼びかけたりと改良を施していく。また、テキストには語句は、説明文や図表などの合間に分散して配置されるかたちになっているが、講義中にはこれを改めて簡便な形に配置しなおしていく。黒板全面を使って語句を表にしていく講師、それをさらにプリントにして配布する講師、見易いノート作りを要求する講師などやり方は変化に富むが、いずれにせよできる限りスリム化したかたちで反復がしやすいように(講義中だけでなく他の場でも)工夫した「作品」は、子どもが第二のテキストとして持ち歩いたり「バイブル」としてお守り代わりに使われたりということもある。

こうした解説は、講師による頻繁なかかわりかけというスタイルの指導によって達成される。講師は問題文のキーワードのみを読み上げる。それは特に質問調にして子どもに問いかけるというわけではなく、むしろキーワードを繋いだだけであって、文末まで言い切らないこともしばしばである。このようにかたちとしては不十分な読み上げであるが、しかしそこには講師による動作・表情が多く組み合わせられていく。キーワードを2-3、読み重ねていったところで、目線をテキストから子どもの方へはっきりと移し、右手の手ひらを子どもの方に差し出したりするなど、「合図」を送るのである。それによって講師は子どもに正答を答えるよう要求している。そしてこのやり取りの往復は、解説の時間が進むにつれて幾分速度が速まる。そういう頃合いには、大抵の場合、講師は左手にテキストを軽く丸めてもち、右手をすぐに振れるよう肩のあたりまで持ち上げるという準備態勢を絶えず取りながら調子をつけるような形で教壇を歩いたり、子どもの顔を眺めたりするようになる。時折、間違えやすい漢字などを板書して注意したりラインを引くよう促したりするのだが、それらはやり取りのリズムを決して損なう

ものではない。つまり話しながら板書したりやや早口で注意を差し込んだりしていくのである。なお、そうした機敏な動きを達成することができるのは、そこにある道具のセットを講師が有効に利用しているからである。この塾の場合、教室は横長のつくりで前方には大人で歩いて8歩は掛かる長黒板が設置されている。そこには太いチョークや一気に消せる長い字消しも備え付けられているので、解説の途中で板書に使う時間が比較的にかからずに済む。あるいは子どもの反応を見たり解説をする時にも、机間の巡回など大幅な移動をしなくても、講師は教壇のあたりにいるだけで済む。

こうした講師によるこの頻繁な関わりかけは、解説の時間帯の基調となっている。「正答」「鍵」とされることばが、剥き出しの状態で往復運動の中で飛び交うことになる。

そもそもこれが成立するのは、講義に先立って予習をするよう奨めているからである。塾は全くの未知の事柄を学習する場というよりは一通り自分なりに学習した事柄を、確認・定着・発展させていく場だとされている。そのために講師の問いかけは、言い切らない半端な形でもリズムカルに単語を羅列するものでも構わない。講師は要点に触れるのみという省略的なやり方を行っているが、子どもは要点から示唆される正答を推定しあてがうという補完的なやり方をしていくようになる。

ただ中には予習の範囲を超える発展的な問いかけを即興的にしたり、正答がひとつとは限らないケースが混ざることもある。

例①：理科・生物の、動物の分類の項目

講師 “カニは背骨が？” 生徒 “ない！”

講師 “そうだな、ないぞ。じゃ、カメは？”

生徒 “…？” “ある？”

講師 “うん、そうだ。ある。”

最初の質問はテキストに例示済であるが、二問目はテキストにはない問題である。一旦やり取りが止まって間があくが、正答が得られるとそれを子どもはテキストやノートにすぐに書き込んでいく。

例②：社会・日本の中世史

講師 “建武の新政、または中興ともいいます、
どっちでも丸だけどどちらか一つね”

生徒 “僕、中興！” “俺、新政！”

正答は複数あることは予習段階で知っているから、一旦反復は止まる。替わって、複数のうちのどちらにするかがその場で決定される。

このように講義の展開は画一的・誘導的でありつづ

けるわけではない。事前の予習を前提とした用語のやり取りを中心としながらも、講義という場での新しい付加事項、選択事項、疑問の沸き起こり(発展)を含んでいるということである。

b. 文脈の理解から表現へ

試験問題には他に、答えに併せてそこへ至る思考の道筋を記すよう求めたり、テーマに沿った論述・要約をさせるタイプがある。特に最近、中学受験でもこのタイプが増加してきているので、塾でもテストや例題で挑ませる頻度が高い。

設問それ自体が解説される対象であり、結果語句や記号が端的に記されることになる先のタイプの問題とは異なり、このタイプは問題が設けられたその文脈に気を配ることが先決となる。つまり、設問の解釈(そしてそれは解答としての表現につながる)の幅は、文脈が無ければ幅広く広がりうるものであるが、それを設問の意図と関連性の高いものになるよう特定・推論していくには、文脈に照らし合わせるという「補完」作業が不可欠ということを経験させて習得させていくのである。

文脈にもさまざまあるが、先ずひとつは、試験が日常社会の中での出来事ということに照準するものである。算数の文章題がその典型になるのだが、文章題に当たる前と後には「常識」を思い浮かべよという指示が入る。解く前には「だいたい何キロくらいになると思う?」「勘でいいからとりあえず言ってみて、いくくらいか?」など、常識からおおよその答え(の幅)を割り出す試みが入る。あるいは、算数の場合はさしあたり算数の知識のみで答えにたどり着くことも可能であるから、そうした予想を全くつけずに解かせた後、(正答であるにも拘らず)「〇〇円でいい?普通、それくらい?」など、問題への機械的な取り組みにのみ没頭しないよう、常識と照らし合わせて確認を求める姿が見られた。なかには照合しようにも常識自体がおぼつかない子どももいるので、そうした時には改めて、文房具や果物の値段、電車や車・エレベータやエスカレータの速度、あるいはパトカーや消防車の現場急行時間などを逐一取り上げて教える場面もあった。ともかく試験問題が常識という文脈の上に成り立つことは、解答を関連性の高いものに仕立てるひとつの手立てとして使われる。

そして2つ目の文脈とは、文章の構成に関するものである。

いずれの教科でも、過程や要約など記述させるタイプの問題には必須の語句や式が盛り込まれることが前

提となる。特に国語や算数に関しては字数や公式の準用など細かな制約が施されることが多いため、それに準じた範囲へと絞り込んでいくことが必要になる。

ただこうした制約のほかに、講師は余地についても言及していく。こうしたタイプの設問は、正答を書かせるというよりはむしろ正答のラインを超えた記述に点数が与えられるわけであるから、そのラインを超えた範囲の中で、必須の語句・式をどのように組み合わせ配置するかという、表現上の指針を持つことが重要だとされるのである。これらは解説時間内で全員に向けてという規定・標準の講義様式のほかの部分で対応することで達成されるものである。解説終了後すぐの質問、もしくは質問コーナーの利用が奨められ、なるべく早めの(「その日のうちに」)の習得が図られる。小テストの採点もテスト終了後すぐに始められ、返却は翌日だとしてもその日のうちの質問に応じられるよう便宜を図っている。こうした経験を通じて、こうしたタイプの問題に関して子どもたちは、正答を答えるというより答えをつくるという構えの習得を要求されていく。

B. 表記

そこで次に見るのは、前節で触れた理解の仕方に従って「正答」を着想した時、それをどうやって最終的に記していくのか、という「表記」に関する規則の指導である。

とりわけテストと組み合わせられる形の講義の際、頻繁に言及されるのは、「正しい」解答の書き方についてである。解答用紙の所定の欄に、とにかく丁寧な字で書くこと、読み間違いのないはっきりとした字を書くことが度々要求される。誤字・脱字や筆跡の弱い字、行書のようにくずした字は「問題外」で「やる気のなさの表れ」だという注意が入る。中には、テスト中に急いだためか、消す力が勢い余って隣の欄が半消えになっていたという実話をもって注意を促す場面もあった。

また、アルファベットや番号など記号を使わせる問題、さらには複数の答えをひとつの欄に書かせるような問題は「要注意」だと説かれる。

“やっぱりなあ、テストも手紙と一緒に。相手に読みやすく書かなきゃいけない。答えとしては、エ、イ、アでも合ってるけど、やっぱりア、イ、エのほうが、丸、つけやすいもんな。もちろん、字も丁寧に書くんぞ。”

“(複数の答えが必要なのに)一個(だけ)書くと安心しちゃうの。だからまとめて書くの。それも順番

なら、ちゃんと考えたっていう証拠でしょう。”

講師によって「正しさ」の程度や表現に多少の差はあるが、いずれにせよ、自分の頭で考え抜いたということを相手(試験官)に理解されるように精一杯届けることが重要だという意味付けが、繰り返し説かれていくのである。

そうした試験の先にいる相手を想定した指導は、記号の類に留まらない。最近増え気味にあるという論述問題、あるいは算数・理科など過程(公式や原理の運用の仕方)についても付記するよう指示された問題については、とにかく「空けない」ことが重要だという——「どんな問題でも、分かったところまでは書く。」「完全に分からないなんてことは、ない。」「部分点で、…、じゅうぶんOK、大事なんだよー」。

こうした指導をするとき、講師の口調は非常にゆっくりとした、しみじみとしたものになる。つまり、子ども全体に声を覆いかぶせるように、見渡すような視線を向けて、語尾を延ばすなどしながらメッセージを届けていくのである。命令口調や淡々とした言い下しながされることは、ごく稀にしかない。

また、そうした表現の「正しさ」にまで気を配った解答をしていくためには、持ち物についても使い方や整え方を考慮する必要があるため、説明が入る。

先に示したとおり、解答には丁寧で読みやすい字を書くことが要求されているため、芯の濃い筆記具、特に鉛筆が奨められる。この指導は表立って言及されるわけではないが、確認テストの巡回中、シャープペンシルを使っている子どもに「書けるか?」とそれとなく指摘したり、あるいは薄い字で出した答案が返却される時、採点にあたった助手が個別に注意・叱責をしたりすることで行き届くようになる。

さらに、テスト中は受験当日さながらに、開始と終了5分前、終了の3度に限って助手から時間が告げられるのだが、それ以外にはまったく合図はない。1コマあたりでも、通常学校であればチャイムが鳴るところだが、それもない。この塾の場合は、教室に壁掛け時計すらもなかったのである。したがって子どもは正答を正しく書き込むために時間配分の判断に必要な腕時計を各自持参し使用することになる。「本番は一人ですから、ちゃんと自分でやっていけるようになってもらわないと…」と塾の教務担当者は時間の自己管理を意図的に見込んでいると説明したが、彼らの見るところ「塾に入るからということで最初からもってくる子」もいるが、講義を経る中で「だんだん(要ることが)分かってきて持ってくるようになる子」が増え

るといふかたちになっているという。筆者が観察した頃(6年生の夏期)には既にほとんど全ての子どもが毎日持参していたが、このように持参が習慣となって一斉に揃いもつという姿は、受験期が近くなっていることを如実に示している^{8, 9)}。

Ⅲ. 受験(準備)の場の秩序原理

これまでのところで考察してきた講師による様々な指導の内容・方法は、入学試験そのものおよびそこへ至るまでの準備過程という、受験に関わる場を秩序づける規則であったと言い換えることもできる。しかし、規則というのはただ純然と存在・伝達されるというわけではなく、それを了解させることをもって始めて、「自然」で円滑な習得・適用が可能になるものである。場の秩序を成り立たせる規則の伏線、潜在する論理・視点に着目する必要がある。

既に考察したように、規則には、知識・技術を受動的に習得させるタイプと、表現を能動的に勘考させるタイプとの2つがあった。ただしここには重要な共通点が存在する。試験には確かに50分間という限定的な側面や用紙という特定のツールを使って一方的に答えるという特殊性があるものの、それらを考慮しさえすれば後は受験生と試験官という人間と人間のあいだという状況で生起する出来事に他ならないという、対人的な観点の訴求である。

試験およびその準備というのは、合格に向けての機能的な行為に照準されがちであるため、この対人的な観点の存在というのは視野に入りにくいものであろう。この観点が極端に表れる場合、先述した例でいうと「丁寧に書く」とか「5行くらいで書くというめどをつける」といった指導の場合は、直接点数の獲得につながることはないからである。またこの観点はテキストなどに明示されることもないので、講義という相互作用の現場を見なければ判明しないということもある。

ともかく、機能的な観点からするならば、この対人的な観点は、二義的な位置付けしか与えられないことになる。しかし実際の講義では度々言及されている。それは対人的行為という観点を基盤に広げ、その上で機能論を説くという二重の構造にすることが意味をもつからである。

塾での一連の指導というのは、合格のための効率的・効果的な規則群であるが、そうした規則の指導それのみであると、必ずしも「効果」だけが生み出されるとは限らないという現実、塾は直面している。こまめに

実施される小テストや添削指導で、塾側が確認しているのは、そうした規則にむしろ準ずることによって(準ずるがあまり)生じてくる失点である。たとえば、指示どおりのリズムカルな反応の勢いにまかせて書くために誤字・脱字にまで気を配らないケアレスミス、要点は盛り込まれているものの伝達という点で今ひとつインパクトに欠ける文章、あるいは塾側の「厳選」項目以外への発展性のなさ、などがある。つまり、塾としては、「合格」効果を狙って打ち立てた営為の中に、効果的でない営為として作用する(アイロニカルな)側面が含まれていることに直面せざるを得ないということである。

ここにおいて、塾が対人的な観点を敷き引き合いに出すというのは、試験およびそれに向けての学習が一人の単独な行為なのではなく、むしろ学校(試験官)との相互行為だと了解させることなのである。試験は覚えたことを単に機械的にリプライする儀式ではない。対人的なかわりなのである。そこで、日常の生活で使われる「マナー」や「エチケット」といった比喩あるいはそれに類した語句を使って、試験で円滑なコミュニケーションをすることが必要だと説かれていくのである。塾が基本姿勢の維持を、アイロニカルな部分を除去しながら展開させていくことができるようになるのは、こうした機能と対人という2種の観点の構成性によるものだということができる。

(指導教官 恒吉僚子助教授)

注

- 1) 我が国には、学習塾(各種学校でないもの)が、51,120ヶ所存在する(2001年)。1996年には49,586ヶ所であったため、5年間に3.1%の割合で増加したことになる(総務省統計局の、事業所・企業総計調査による)。また、各種学校としての個人教授所については、全国で140ヶ所(うち予備校が116、学習・補習塾が24)である(2003年度、文部科学省の学校基本調査による)。
- 2) 塾についてのジャーナリスティックな記述は、第14期中央教育審議会が「教育の諸制度の改革」に関する諮問を受けた際、ひとつのトピックとして受験競争の低年齢化・激化を取り上げて、中高一貫校に対する選抜や教育課程の改善を要請したという事情を背景とする1989年から90年代前半に多く見られるものである。この1989年からの5年間の新聞記事の分析を元に、塾(中学受験、中学受験生)の把握のされ方の変化を、否定的シンボル化の過程として捉え、その具体的な諸相を検討したものとして、拙稿(1995年第1章とくに第1.3節)がある。また90年代のある塾の教育実践を塾内部の研究者によって記述したものとして、本間(1997)がある。
- 3) 主要なものとして、Cummings(訳書1981)、Rohlen(訳書1988)、

- 竹内(1991)、Tsukada(1991)、塚田(1999)。ただし、前二者は70年代、その他は80年代中葉以降への照準となっている。
- 4) こうした子ども研究の流れは、とくに90年代に入って欧米を中心に顕著になったものであり、Corsaro(1997)、James and Prout(1997)が流れの経緯や概要を個別の論文と併せて説明している。
 - 5) 課題(ニーズ)に即した方法の選定、とくに質的な調査法の中でも課題の焦点や学問的立場、データの収集(の実現可能性)などをさらに考慮した選定については、Creswell(1998)に負うものである。
 - 6) フィールドノーツの作成からデータの分析に至る技法については、先述したCreswell(1998)のほかにも、Emerson, Fretz, Shaw(訳書1998)、佐藤(2002)に負っている。
 - 7) 3・4年生は入試に向けての土台作りとされ、5・6年生は応用力と発展力の積み上げによる実践志向の課程となる。そのため難関校の場合はできる限り早くから、それ以外の場合でも遅くとも5年生からというのが入塾の時期の一般的な推奨の仕方である(「中学受験 進学レーダー」)。
 - 8) 塾のなかで、このように持ち物に指示が及ぶのは、何より合格に向けて効果的であるからであるが、塾の外にそのままの形で持ち出されるそうした持ち物が、人々の関心を集める(そしてそこで大人との相互作用が始まる)ということがある。中学受験生が塾の指導に従って「受験生」となっていく過程が公共場面ではオープンな存在となっていく過程であり、そこで受験生が状況への独特の対応(ライフスタイル)を編み出していくことについては、別稿で改めて明らかにしていきたい。
 - 9) 本稿で扱ったのは、相手(志望校・試験官)との円滑なかわりという観点を促すことによって点数の獲得に直結する指導を有効にしていくという、講義内での営為であったが、この観点は講義の外でなされている次のようなしくみにも貫かれている。つまり講義の外では、相手との距離を広げない、具体的には受験そのものまたは受験先への懐疑や過剰な接触を回避することで、機能的な指導の順調な進展を阻害しないよう手立てが講じられているのである。進学塾、とくに観察したような「大手」の部類に入るところでは、広めのロビーやラウンジが設置されていたり、クラス付で担任・助手が配属されたり、あるいは事務室も子どもの接近がしやすいコーナーや人材が配置されていたりするが、これらは子どもたちが気を晴らしたり、受験への疑問や悩みを相談するなど、試験への準備中に生じるネガティブな側面を解消できるよう配置・奨励するものなのである。また、志望校別セミナーや説明会などでは、その学校のこれまでの傾向と今後の予想が話題に上がったリプリントとして配布されたりするが、そこで言及されるのはあくまで過去の問題をテキストとした分析と予想なのである。出題にあたる具体的な担当者(中学校の教師名)や方針といった踏み込んだコンテクストに関しては全く言及の対象とはしない。説明会後の個人相談で、そうした話題が質問として持ち上がることもあるが、それに応対をとる事はないという。

参考文献

- Creswell, J. "Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among 5 Traditions" Sage 1998
- Cummings, W. 友田泰正訳『ニッポンの学校』サイマル出版会 1981
- Emerson, R., Fretz, R., Shaw, L. 佐藤・好井・山田訳『方法としてのフィールドノート』新曜社 1998
- 本間勇人「中学受験教育に見る才能教育」麻生誠, 岩永雅也編『創造的才能教育』玉川大学出版部 1997
- 岩瀬令以子『中高一貫校の文化生成に関する研究』(修士論文)東京大学大学院比較教育社会学コース 1995
- James, A. and Prout, A. "Constructing and Reconstructing Childhood-second edition" Falmer Press 1997
- みくに出版『中学受験 進学レーダー』(月刊誌)
- 文部科学省『学校基本調査報告書』平成15年度 専修学校・各種学校編 2004
- Rohlen, T. 友田泰正訳『日本の高校』サイマル出版会 1988
- 佐藤郁哉『フィールドワークの技法』新曜社 2002
- 総務省統計局『事業所・企業統計調査報告 全国結果』平成13年度 第一巻・事業所に関する集計 2003
- 竹内洋『立志・苦学・出世』講談社 1991
- Tsukada, M. "Yobiko Life: A Study of the Legitimation Process of Social Stratification in Japan" Univ. of California 1991
- 塚田守『浪人生のソシオロジー』大学教育出版 1999

付記：本研究を発展的に展開した研究が、東京大学基礎学力研究開発センターのB1プロジェクトの研究の一つとなっている。