

## B. 学習環境としての塾を探る

# 進学塾における子どもの行為様態 —子どもによる調整論理の形成とその作用—

東京大学大学院教育学研究科 博士課程 岩瀬 令以子

### I. 課題の設定

現代の子どもの学習状況を考えるとき、「塾」はもはや見逃すことのできないものとなっている<sup>1</sup>。塾は、「大人が」「子どものために」制度化した機関の一つであるが、中でも塾は学校での学習の補充や予習、受験の合格など目先の目的を一定期間のうちに達成しようとする機関であるため、「大人が子どもをマネージする」という設定が特に明瞭なシステムだといえる。このように、大人が子どもに向けて自分たちの論理に基づいた指示を打ち出すという一方向的な関係性が強い場として塾を捉えることができるのだが、それではそうした場で、子どもの側はいったいどのような過ごし方をしているのだろうか。大人の主導性を専ら受容するだけなのであろうか。それとも、そうでないとするならば、子どもはどのような発現をしているのだろうか。そしてそれは、子どもが何をどのようにみている結果なのであろうか。

そこで本研究では、塾の中でもとりわけそうした大人による論理・指示の打ち出しがより明瞭に現れるものと考えられる進学塾を対象にして、受講生である子どもが授業を中心としてみせる様態を明らかにしていく。つまり、形態的・意味的に特徴をもつ象徴的な行為を記述し、その成立条件について、即ち発現する場面や背後で成立・作用する子どもの側の論理について分析する。そしてそれらを通じて子どもの様態の持つ意味を考察する。

このような、子どもの実態を大人との関係の中で明らかにしようとする課題は、これまでのところ、十分に手掛けられたとは言い難い。従来は「子どものために」ということばの元で、「大人が」子どもの学習・生活環境をどう管理・操作していくかという大人主体の姿勢が中心であったため、そこには子どもの社会的存在性・参加性が見積もられることは相当に低かったり看過されてきたのである。この点で、欧米で生じている研究の萌芽は示唆的である<sup>2</sup>。「新しい」子ども社会学研究と呼ばれるこの動きは、従来子どもを心理学や機能主義的社会学の「対象」として専ら措定してきたことへの知的反省に基づくものであり、それゆえに子どもの自律性、子ども自

身も含めた子ども期の構築性を明らかにしようとしている<sup>3</sup>。そこで、子どものあるがままの存在性activityや、生の声voiceに焦点を当てているのであり、90年代後半までにはそれに沿った論考が蓄積されてきている。この、子どもの能動性を仮定してその具体的な中身を明らかにしていくという課題は、学術的な子ども研究上、子ども理解の相対化や視野の拡がりをもたらすものとして意義があると考えられる。そしてこの課題は、同時に、実践的な観点からすれば、子どもが社会参加をする当事者の一半であるという根拠を明らかにするということでもある。子どもに関する理念・計画の実践を図る上でも、この課題は大人と子どもがより有意に関係を作り深化させていく基盤として重要であると考えられる。

一方、我が国の社会学的な青少年研究に於いても、90年代半ばまでにその動向を鑑みながら今後の課題について明確にする試みがなされているのであるが、そこでは現代社会における子どもの捉え辛さが大きな論点となり、結果、メディアや観念から大人自身がフリーになることが個々の研究の具体的なトピックとされてきた<sup>4</sup>。つまりそこでは、子どもという存在それ自体に近づく研究は依然として蓄積が十分ではないのである。とくに、欧米の「新しい」子どもパラダイムに見る子どもの能動性、行為の構造や文脈についての研究は、我が国では青年研究はともかく、子ども研究ではむしろ決定的に不足が生じているといえる<sup>5</sup>。先に示したように、子どもへの理解と実践双方の拡がりを図るとき、子どもの生活上の「姿・声」に焦点を当てて、様態や意味構造を理解するという課題の意義は大きいものと考えられる。

この課題は、同時に一方で、塾という存在そのものへの理解をすすめる上でも重要であると考えられる。塾は、その存在自体は拡がりを見せているのだが、それを理解する試みは、これまで限定的であった。塾への接近のひとつは、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<sup>6</sup>、今ひとつは、選抜という文脈からの学術的研究である<sup>7</sup>。前者は、授業風景の写真や関係者への単発的なインタビューなど、実際に塾

に接触した結果を伝えようとしているが、それらの情報は概して断片的であり、なおかつ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明らかにしているわけではないため、体系的・客観的な理解や考察に供するものではない。また後者の学術的研究は、塾の急激な拡大と人々の受容について（塾・教育産業の機能性）、あるいは選抜への受験生の自己正当化について、それぞれ明らかにすることを目的としており、塾を子どもが過ごすひとつのまとまりをもった場として把握するものではない。

つまり、そもそも塾という場がどのような社会文化的な特質をもつのかという文化開示的な視点・研究はこれまで希薄だったのである。この視点に基づいて先行するのは岩瀬による研究（2005）があるに過ぎないが、その研究が焦点化しているのは、授業の中で教師が受講生に指導する受験突破のための固有の慣行についてなのである。そこで、この研究の知見をコンテクストとして、場の今一方の当事者である受講生の様態を明らかにすることは、塾という文化・場への包括的な理解に寄与することになる。子どもはまとまった期間そこに通うなかで、どのような過ごし方をしているのだろうか——つまり、本研究は、子どもが過ごす場についての理解に拡張をもたらすことができるという点からも意義を持つものだということができる。

## Ⅱ. 研究の方法と対象

上述した課題に取り組むためには、子どもの生活場面に直に接することが不可欠となる<sup>8</sup>。即ち、繰り返される行為を記述し、その意味構造を分析し、そして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取ることが望まれる。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<sup>9</sup>。

対象として選択したのは、塾の中でも進学塾である。一般に塾という機関は大人目から見ての合理性を多分に含むものが多いが、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より一層明瞭な形で押し出される場だといえる。そのため、この進学塾という場にこそ大人による一方的・典型的な関係のなかでの子どもの実態をはっきりしたかたちで把握することができるものと考えられる。具体的に調査のフィールドとしたのは、中学受験に向けて専門的に扱う部門を持つ「大手」の進学塾である。中学受験というのは東京都および政令指定都市を中心として展開される大都市圏での現象であり、今回のフィールドも政令指定都市に在る。

当該の圏内でも中学受験に関して草分け的な存在であるという歴史性、毎年ほぼ一定の合格実績を出しているという安定性に着目して、この塾を最終的にサンプリングしていった<sup>10</sup>。なお、この圏内には公立の学校に優位を置く気風が存在するため、中学受験は「特別なルート」であるとされている。子どもが通う小学校では受験は殆ど触れられず、むしろタブー視されるほどなのである。しかし、そうであるからこそ、いったん中学受験を決めた子どもたちの動機は総じて高く、塾への期待は大きいものとなっている。

この進学塾には、小学校6年生向けの夏期講習会の期間中、教務助手という立場で、授業から放課に至るまで、子どもが経験する生活に全面的に参与していった。参与の中心となったのは「難関校」とされる志望校を目指すセミナーであり、セミナー自体は夏期の単発の設定なのだが、実際には3-4年生から、おそくとも5年生からこの塾に通い続けている子どもが集まっている。ここでは以下の手続きによってデータの収集と分析を行っていった。まず、観察によって子どもの生活の流れや行為の様態を逐一記録していく（「フィールドノート」の作成）。記録の蓄積と平行して、そこから様態の意味的まとまり（「カテゴリー」）を抽出し、その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」作業を施していく。さらにそうした様態がどのように成立したのか背景の条件を探るため、子どもに「非指示的なインタビュー」（テーマを与えてからは比較的自由に会話をさせる方法）を行っていった。このインタビューデータと先の観察データをつき合わせることによって、抽出したカテゴリーや解釈の妥当性を高めていった（「トライアングレーション」）<sup>11</sup>。なお、以下の記述で、括弧付きで記されている語句・文章は、観察またはインタビューの中で得た、子どもまたは教師の発言である。

## Ⅲ. 進学塾で要求される学習経験

以下で考察するのは、子どもの意味的行為の在り様とその成り立ちについて理解をすることであるが、そもそも塾という場は子どもの行為に先立って大人が設定した場である。それではこの塾という場を、大人の側はどのようなものとして設定しているのだろうか。これに関しては既に述べたように、進学塾の授業のなかで、教師が子どもに指導する慣行の内容・方法を検討した研究（岩瀬2005）があるので、その知見を確認しておきたい。それは、その研究が本研究の焦点と同じく、中学受験向けの進学塾を扱っているもので、次章以下、子どもの行為について分析を進める上で格好のコンテクストとなりえる

からである。

その研究によれば、受験に向けて進学塾が指導するのは、何も教科の枠に収められた一連の知識というだけではない。授業で教師が習得・練習させるのは、そうした膨大な知識をどのように取り扱い表現するのが適切なのかという、受験適応のための技能についてなのである。

慣行は、先ず基本的には設問の性質によって二分される。一つは解答を語句や記号として端的に答えさせるタイプへの対応であり、「正確な」答えを即答できるようにする慣行群である。そこにはテキストに詳述される説明・文脈を切り離したり、表にするなど扱いを簡便にしたりと、試験の時に即答可能にすることは勿論、それまでの準備期間のうちに反復練習が可能にする下位慣行がある。

そしてもう一つは、要約や論述など「的確な」答えを記述させるタイプへの対応であり、設問の意図と関連性の高い答えができるようにする慣行である。ここには設問が置かれた文脈に気を配ることが指示される。具体的には解答をつくる上で必要な参照物（常識、分量）を習得・運用していくことなどが下位慣行となっている。また、こうして「適切な」答えを導き出すために、さらには導いたものを用紙に適切に書き記すために、持ち物や表記のしかたも徹底される慣行の一群である。筆記具や時計の使い方、管理のしかた、相手に読みやすい筆跡や記入順などへの注意が入念に指導されるのである。

このように、教師は授業時間を可能な限り使って、教科の知識のみならず、それを実際に運用させるのに必要な多様な慣行を受講生に指導していることが、この研究から判明している。この慣行は、教科の知識と同様、受験を突破するためという機能的・技術的観点に基づいて、教師陣があらかじめ綿密に編成したものであり、その提供物の多さ・強さは、受験（勉強）を「競争」だと捉える、大人の視点を明瞭に出すものとされている。

このように授業は、大人によって、競争に打ち勝つための指導が隔々にまで提供され尽くす状況だということである。そこで、そういう面をみていると、子どもという存在について、受身だという想定が浮かんだとしても不思議とはいえないだろう。実際、いくつかの進学塾が宣伝用に出す情報誌・パンフレットでは、「丸ごとサポート」「楽勝」など、塾側からの万全の指導によって後はただ受講するのみという、子どもを受身の存在とする想定を強く打出している。また、頁数が豊かな誌上であると、子どもが勢よく挙手したり、意気揚揚と発言する様子が写真で紹介されることもある。が、そこには大抵「指導の成果」という説明が付されているのみなので

ある。つまり、塾（大人）による万全な指導が唯一・直接の勝因であるかのような説明がそこには通っており、却って子どもという存在については理解が阻まれてしまっている。子どもが確かに「実績」をあげたり活動的な姿を見せるからといって、それを即座に大人からの指導の吸収・反映だとみなすのではなく、吸収・反映だとされる行為それ自体を、しかも行為の当事者である子どもの側から検討していくことが、子どもの過ごし方を理解していくことに他ならないだろう。

それでは、子どもの側は実際に、どのような経験をしているのであろうか。今確認した先行研究の知見とそこから生じた問題意識を踏まえた上で、以下では本題に戻り、まず授業・セミナーの始めの頃に起こる経験行為の中味から明らかにしていこう。

#### IV. 進学塾における子どもの行為様態：諸相とその成立条件

##### 1. a. 葛藤の発生

まず、始めに確認しておきたいのは、教師から与えられる入念に用意された指導を、そもそも子どもはそのままでは受け入れられないと表していることである。子どもは、教師からの指導を全面的に易々とただ受け入れている訳ではない。戸惑いや驚き、疑問をまず示しているのである。というのも、子どもは、普段塾よりもはるかに多く通っている小学校でのやり方を基本としているので、学校と違う点として塾がむしろ強調するオリジナリティには、子どもは反響をあからさまにしているのだ。

例えば、塾の実際の授業では、知識のつながりや構造がつかめているかどうかの判断のために、練習問題を次々と出して口頭で答えさせる特訓の時間が設けられている。あるいは、前回からの授業の流れの関係上、やむを得ないこととはいえ、1コマのうちの「前半は電流の単元、後半は生物の単元」といった具合に、異質な内容でも構わず接続がなされたりする。このように、知識をできるだけ速く、多く取り扱おうとする教師側の操作は、いかに効率よく必要な知識を教えるかということに目標を集中・特定している塾では、頻繁に起こり得ることである。それに、こうした授業の速・多といった要素は、しばしば塾の授業の特徴として、つまり合格に繋げる有力なツールとして、肯定的に喧伝される事柄でもある。

が、こうした特徴ある授業の要素を実体験とするとき、相当数の子どもが、戸惑いや驚きを互いに交わす声を漏らす。中には辺りに聞こえる声で「まだ（小学校では）やってないよ」、「ここまでやらなくちゃいけないんだ」など、はっきりした表明を採る子どももいる。他にも

「覚えることがとにかく多い」、「急に聞かれても、すぐにはなかなか…」等。子どもは受験向けの塾・クラスに入ったとはいえ、唐突に力強く提供される塾の要素に、馴染み辛さをはっきりと感じ、訴えていく。

一時は騒然となるこの表明の仕方は、ある子どもが放課でのインタビューで「学校だったら、絶対“問題発言”扱いされてると思う」と語るほどなのである。であるのに、教師はなんらこれに手を打たない。特訓や授業の組み立てには意味があるのだから、それを示して納得をさせれば、と考えられるのだが、取り合うことは一切ない。かといって、目立った叱責などもないのである。こうした、いわば「手放し」の状況下で、子どもの戸惑いや驚き、疑問の声はしばし広がり続く。

ただ、こうした授業の要素への騒然とした表明は、限界なく広がり続けるという訳ではない。いや、子どものことばを借りれば「広げ放しではない」というのが正確な表現だといえる。子どもは、むしろ手放しの状況の中で、自分たちで葛藤を終結し、先へと展開していくやり方を確立し、運用しているからだ。

#### 1. b. 承知と修正

子どもは、一時はあからさまに葛藤を言い表していくのであるが、続いて、騒然としたままでも、互いに顔を「見合わせる」ということをする。隣席の左右の者と、一瞬、互いに見合わせ、何か合図を交わしたように笑顔を見せたり軽くうなずいたりするのである。そして、うなずく時には、あることばを添える。それは、「塾に頼る」という言い回しである。首を縦に振るそのリズムにあわせて、小声で素早く「頼っておこう」とささやき合っているのである。

互いに顔を見合わせたり、うなずいたり、「頼る」と発してみたりと、一斉に特徴的な行為を採るのは、決まって葛藤を表明した後であり、また、そうした行為を採ってからは一斉に元の体勢に戻る。つまり、再び黒板に顔を向け、座り直すなど姿勢を正して、授業に備えるのである。そのように、集団で、しかも決まった場面・やり方で対応を行うというところからは、これらしぐさ・言い回しの意味深さを窺わせている。いったいなぜ、こうした行為を採るのだろうか――。

実際、子どもたちと直に話を交わしてみると、そうした行為の周辺には意味深い判断や出来事があることが判明してくる。セミナーが始まって1週間ほど経ったとき、インタビューを行った。これは、塾の授業への感想、学校との違いという話題を提供してあとはしばらく自由に話すというかたちをとったのだが、それはちょうど授業でのあり方を再現するものとなった。ひとしきり葛藤の

エピソードで話が盛り上がったところで、子どもはやはり顔を見合わせて笑みを見せたり、例の言い回しを持ち出したりして話を終結させたのだ。

「とにかく（塾に）頼っておきましょう。でないと、何を言っても、行けないからね。」

「頼っておけば、この先、なんとかなるでしょう。」

「頼る」と言う表現を字面で受け取ると、子どもがいかに全面的に塾に任せている（すぎる）というような意味が浮かぶかも知れない。だが、ここで彼らが「頼る」と言う意味は、字面とは別の独特のものなのだ。ちょうど世間一般で、まだ懇意の間柄にはなっていない時、「お世話になる」「厄介になる」といったことばで関係を築きはじめるのと同じで、ここでいう「頼る」とは、相手＝塾との幾分の距離（よそよそしさ）を響かせながらもこれから関係を作っていくという、儀礼めいた定形文句となっているのである。この言い方をする時の子どもの表情は葛藤の時とは打って変わって明るく、また言った後には一時の間、落ち着きを漂わせる。この言い回し・しぐさは、当面の葛藤・混乱の場を子どもが互いに終結させようとするサインの意味をもった行為なのである。

受験のためとはいえ唐突に打出される授業の要素への葛藤を、このように一定のやり方で終結・承知していくこと背景には、中学受験生という自分たちの立場を特殊なものとする把握がある。既に記したように、中学受験は、小学校では何の対応もないのが普通である。そのため、受験専門の機関を使うことは必須となっている。であるから、子どもは、受験の意志を持ちつづける限り、塾への絶対の関与という条件のなかで、過ごし方、葛藤への対処の仕方を勘考する必要に迫られているのである。うなずきや顔の見合わせをすることは、自分たちの側からして塾の指導に反発や疑問が生じるのを止めるもの、いわば「調整（秩序回復）装置」として、彼らに多用されている。

さらに踏み込んで考察していくと、このことば・しぐさをを用いることは、塾での生活についての理解を、それまでのものから新たに修正させる転換点になっていることも判明する。

「塾に頼る」ということばの使用の後には大抵、現実の修正が続けられる。インタビューの時、筆者は、葛藤の表明からことば・しぐさによる終結にいたる一連の流れを聞き逃げた後、葛藤の表明に乗じるかたちで、あえて、塾は「どうして」そういう特徴なのか、という問いをぶつけてみた。そのとき、子どもは「どうして」という憤懣を含む問いに取り合うことはなかった。「どうし

てって…それはうちらが知ってなくてもいいと思う」と筆者の疑問を制し、その後、葛藤の対象であった要素を、今過ごしている塾というところの動かしがたい特徴、いわば制度として置き換えてみせる。

「塾は（指導が）速いものなんだよ、速いなかでほんとにやっつけていけるかどうかってということだと思う。」

「塾は学校より（教わることが）多いところだと思う。学校でやってる風じゃない。そこら辺を分かってないと。」

子どもは、授業の要素と新たに直面する前半の部分では、先の表明のとおり、とても要素を受け入れてはいなかった。だが、ここにきて子どもは塾の特徴を自分たち自身によって、これからの受講に向けて現実的な行為を定位するための参照点と位置付け直している。

## 2. a. ジレンマの発生

こうして、子どもは、教師からの指導に準じる基本的な姿勢を確立する。この姿勢は、教師が合理的・効果的な指導を展開していくうえで下支えとなっている部分である。こうしてひとまず授業は安定した進展となる。

ところが、そうして指導に準じる姿勢を採ってもなお、いや、採ることによってかえって、子どもは思いがけない問題に突き当たることになる。特にそれは、授業1コマもしくはセミナー毎の後半部分に現れやすい。そしてその問題というのは、今読み解いている難関校向けの進学塾のように、子どもに対し大人の側が目標に向けてひととき周到な用意・計画を提供するところ、という場の特性と密接に関わり顕現するものだということができる。

例えば次のようなケースがある。教師は膨大な数の学習事項を、テキストにあるような長々とした説明から切り離し、表に作り変えて板書することがある。それは教師が板書しながら力説するように、見やすい形になっているので、授業以外のいつでもどこでも見ることができるものである。実際、子どもがその書き写した表を「バイブル」と称して綴じ集め、持ち歩く姿はよく見られるものである。ともかく、授業でそのように意味があるものをそれとして聞かされたとき、子どもは大切そうに書き落としのないうように、丁寧に写し取っていきこうとする。しかし、効率を重んじる場としては当然のことなのであるが、写し取りのためにそれほど時間が割かれることはない。時折、写し取りのために教師が余談をすることはあるが、それにしても聞き取り姿勢に準じている子どもたちは、余談を余談としては聞かない。子どもたちは、余談が入ると、写し取りの手をいったん休めて教師に注目し、話に聞き入ろうとするのである。結果、写し取り

が十分でないまま次の流れに入ることを余儀無くされた経験を、子どもは印象深く記憶に留めている事柄としてよく語っている。

また次のようなケースもある。ここでは予め、予習が指示されているのだが、その指示どおり丹念に当たったとしても必ずしも授業に適合するわけでもない。子どもは確かに、テキストに直接もしくはノートに隙間なく書き込むなど授業に備えている。一方で教師は、充てられた授業時間のなかで、もはや悠長に問題文を文の通り読み進めるなどということはせず、要点だけを拾い出した簡便なかたちものへと短縮して、できる限り多くを網羅しようと質問を連発する。「一問でも命取りだよ、ぼやぼやしてたら蹴落とされるよ」等、授業の中心原理である競争性を露骨に表し、あおりたてる場面である。しかし、教師はそう言うものの、子どもにとって入念に準備することとそれを授業の場で教師の要求する形式に合わせて言い表すということは、別問題なのである。せっかく事前に準備をしておいても、多くのことを速く・強く問われる授業の中で、答えを容易に引き出せないで立ち往生した経験をもつ子どもは決して少なくない。

皮肉なことに、こうした受容を中心とする姿勢に因る、実質行為のおぼつかなさ——中途半端な写し取りに終わること、発言の迷い・言いよどみ——は、理由の如何を問わず、大人たち（教師や助手）の注意や批判的になりやすいのである。

「いい加減では、だめ。」

「対策しなかった人は、何やってたんだ。」

断定口調で「厳しいこと」をいって「ひきしめる」というのは、教師による、場の円滑な進行のためのやり方のひとつとされる。教師によれば、授業に間ができるのは不適切だと捉えているから叱責するのである。とはいえ、子どもの目線からすれば、指示通り準備するにも拘らず、それが却って授業という場面で不問に付される（むしろ誤解や叱責をかう）というジレンマがここにある。

さらに、授業の中には、聴く基本姿勢が不安定になることがあるという。このケースは、特に難関校を目指す彼らならではに設定されている水準の高い問題、いわゆる「難問奇問」が扱われる時に顕著となる。「難問奇問」というのは、いくつもの基礎知識を総合したり、複雑な文章の文意を推しはかたり、あるいは学校の教科書であれば脚注でしか現れないような瑣末な語句にまで記憶を張り巡らしたりと、通常の学習と比べてかなりエネルギーの要る問題だといえる。であるから、そうした問いまでも塾の要請のとおりくまなく網羅することは、他の

受験生の対応によっては自らリスクを負うことになりかねない。実際のところ、受験というのは集団の中での相対的な能力が評価されるものであるから、下手をすると、「私だけが余計なことに時間を使ったのかも知れない」と感じる事態になるからである。そこで、子どもは、予習段階でこれらに目を通すとき、本当にこれらにまで逐一対応すべきなのかどうかの判断が揺らぐ。ある子どもは過去に通信教育を使って受験を目指していた経験から、次のように話している——「もしも通信（教育）で勉強してたら、ここら辺りはやめちゃうと思う。」難関校を目指すコースにいる限り、そうした問いへの取り組みも視野に入ってきて当然だという考えに教師も子どもも変わりはない。ただ、それをできることならとばかり、あれもこれもと手を伸ばす、そのことに子どもは深い戸惑いを隠し得ないのである。

このように、教師による操作や管理がいちだんと徹底されるその一端に、子どもは明らかな齟齬を認めている。ある子どもが「先生は受験のこと、よく分かっていると思うんだけど…」と詰まらせたように、受験合格という目的は同じでも、子どもにとっては呑み込み難い授業の展開がそこに在る。その齟齬は、単なる食い違いというものでもない。教師は、子どもの基本的な前向きの姿勢を得て、それなりの進行が整うところで、ひとときわ調子をあげる。質問をいちだんと加速したり難問奇問を次々と投入する時、教師は「ここからが本気」ということばをよく使う。ひとときわ調子を上げること全般への正当性をよく物語っている。それが教師の論理なのである。が、そのなかに、子どもはかえって目的の阻害となりかねない、逆機能的な側面が潜んでいるということを見取するのだ。つまり子どもには、授業という場での参加者の一半として、もう一方の参加者には見え辛い授業の阻害要素と、どのように関わっていくのがよいのか、という問題が突きつけられているといえる。

子どもは、このように直面する問題を、どのように扱っているのだろうか——以下、こうした逆機能的な側面が顕わになりやすい授業・セミナーの後半部分に焦点を当てて、立て直しの様相とその機能を明らかにしていくことにする。

## 2. b. 場面に応じた対処行為

### ① 即答

授業中、教師はあらかじめ言い渡しておいた予習がなされていることを前提に、子どもに次々と質問する時間をつくる。

そうした場面が来ると、それまで頼杖をついたり深く構えて座っていた子どもも全て一斉に背筋を伸ばし、教

師からの指示が済むか済まないかのうちに、答えを口々に言い始める。教師からの問いかけがなされるその直後、子どもはできる限り速く、競い合うようにして答えを言おうとする姿勢をみせるのである。瞬時のうちに答えとなる語句を言うので、期せずして唱和するかたちになることもあるが、大抵は個々の発話がわずかにずれて、語句が連呼されるような現れ方となっている。そうした目に見えやすい形での、「弾くみたい」だと子どもが語る競争は、いきおい、次々と与えられる問いへの集中度を増していくことになる。そして、その行為はただ単に速いというだけでない。教室中に答えをアピールするようなかたちでなされるのである。つまり、力強く断言したり、リズムカルに声に抑揚をつけるなどして子どもは答えていく。さらに、子どもの答えは、大抵が「正答」である。たまに早合点する者もないわけではないが、そういう時にはすかさず、他の者が正答をより大きな声で叫ぶという連繫プレーをみせる。

こうした即答がなされる時、子どもの表情やしぐさは、独特な様相の元に収斂する。口頭で即答する片手間に、彼らはノートに記した答えの採点をしたり、教師が加える説明を書き取ったりと、速記のほうもおろそかには決してしない。そのため、即答も、速記も、いずれの所作・リズムも途絶えさせないような体勢が、そうした場面では一般的となり、続けられることになる——つまり、右手には速記向けに赤ペン（ないし赤ペンと黒鉛筆の2本）が常に握られ、また即答の時、人よりひととき速いことを目立たせるために瞬間的に上げる手は（たとえ利き手でなくても）左手にするのである。

このように、子どもは、教師が熱を入れる質問場面で、一段と競争の程度を上げてみせる。そこでは講師が質問文を完全に読み切らなくても鍵となる語句に1-2、触れただけで回答が可能な場面ができあがる。講師の発言が省略的であるのに対して、子どもはそこから正答を推定しあてがうという補足的なやり方をしていくようになる。つまり、相互補完的な方向で授業が枠づけられ、円滑に展開していくようになるのである。結果、授業は、途中で間ができたりすることもない。またさらに、子どもがそこまで予習を徹底して答えの先取りに努める結果、授業には先述したような逆機能的要素（誤解）についても、入り込む余地はなくなっている。正答を答える子どもが次々といるので、教師は場を流し保っていくことができるのである。もっとも、こうした即答の時に子どもが見せる声の大きさ・強さは、時に教師によって行き過ぎだと判断され、たしなめられることもある。だが、そうしてたしなめられるほどに、徹底して、事前に正確

に予習をしてくることは無論、さらにそれを場の進行に適った形・タイミングで表すことは、子どもの側から、教師のリードとはまた別のかたちで、授業を推進していくことにつながっている。

## ② ささやかな抗議

ところで、そうした質問の連発のなかに、時間が進んでいくと、やや種類の違った問題が差し挟まれるようになる。いわゆる「難問奇問」の類である。授業中、教師のなかには、この類の問題を扱うとき、「発展」と呼称したり、あるいは声のトーンを一段上げて「こういうのはどうかな」等、特別な文句をあえて質問の合間に差し込む者がいるし、あるいは少なくとも予習段階で使用するテキストには、この種の問いに特別なしるしや「発展」のマークがつけられていたりする。このように難問奇問は、基本的には、他の問いとは区別しやすく特別に扱いを受けた問題といえる。だが、時間の限られた授業のなかで、教師が皆、わざわざそうした前置きを差し込むという訳ではない。つまり、実際の授業の流れのなかでは、通常の問いと変わることなく、競争めいたテンポ・リズムが要求されるなかに混じって、不意に現れることとなっているのである。しかも、授業の流れによっては、この種の問題が立て続けに追加されていくこともある。教師は、ひとつ「発展」に触れたのをきっかけに、都合よく一緒に、他の「発展」にまであれもこれもと手を伸ばすのである。

こういう場面になった時、子どもはそのように不意に特別な問題に直面させられたにも拘らず、その類であることを察知するばかりでなく、独特なやり方を見せる。不意に現れたその後に、突然、即答を休止し、しばらくして教室の子ども全員で、息を合わせて揃いの答えを言うのである。教師の質問を聞いてから答えるまでに辺りを見渡し、互いに間を計算して、そのうえで声のボリュームもそろえて言い放つという行為を子どもは採る。中にはことばを口にする代わりに、周りの子どもが答えた結果にうなずくなど、補完的な対応をすることで、その場に加わっている子どももいる。

この一斉に採る独特な行為——これは、本当にこうした問題にまで対応すべきなのかどうか、子どもたち自身で互いに確かめ合っていることを意味するものなのである。既に記したように、難問奇問は難関校を目指すならば当然視野のうちにに入れる類のものではあるが、だからといって勧められるままに学習するのはリスクの多い問題であった。とくに、周りの同じ志望の子どもとの兼ね合いが鍵となることを、子ども自身よく承知していた。そこで、それが授業で取り上げられるとき、子どもは周

りの者が「実際に」どの程度取り組んでいるか見て知りあい、確認することができる。つまり、授業場面を利用することで、いちいち学習するべきか否かという難しい判断をしなくても済むし、今後の知識の保有方針を決定することができるというわけである。このやり方は教師の指針（あれもこれも）に対する、ささやかな抗議だといえる。このやり方が子どもから起こった時、教師は一瞬間をとって考え直し、「でも、これはやっぱり大事だよ」と、改めて判断を述べたりする。教師の再判断、そしてその説明を促すことに、この子どもたちのやり方はつながっているのである。

## ③隣接域での意味生成

このように、子どもは授業中、自分たちの目線から、授業が円滑に機能的に進むよう、対処の方法を立ち上げ、まとまった行為を行っている。ここに授業は、子どもにとって、ただ漫然と必要に応じて受けに行くというものではない。一歩さらに進めて、どのように受ければ適切なのか指針を持って挑む場だったのである。

であるから、そのように授業に力を注いだ後、つまり放課や授業後といった時間が来ると、すぐに一瞬、緩んだ空気が流れる。それまで対処のために集団で一様だった子どもの顔も、笑顔になったり、息を大きく吸い込んだりと、個々それぞれの表情になる。

だが、またすぐ、次の瞬間には、毎回・毎日のまとまった行為に移る。子どもは、授業という本業を終えてもなお、放課や帰宅途中といった時間帯も、意味あるところだとして捉え、そこに一定の独特な過ごし方を形成・展開させているのである。

例えば、授業が終わったとき、教室内で座席についたまま隣同士で、あるいは帰り支度を始めていた教師の周りを囲むようにして、授業の内容をさらに発展させることがある。教師が授業であえて簡便化した項目の背景的な知識について、あるいは基本の積み重ねから生じる発展的な問いについて交わすのである。基本的に授業以外の区域や学習内容に、塾側から積極的に関与することはない。だから教師はこうした子どもの問いかけに、その問いはあくまで余力のある上での発展であること、また中学に進めばいずれ勉強するものだと、先送りをほめかす。しかし、問われることで教師も真剣に付き合うようになるし、また、話がまとまった時には満足げに顔をほころばせたりする。子どもの側も、発展的に追求できたことに熱気を帯びていく。

そうした熱気は塾を出てからも続く。授業が全て終了して帰宅する途中、4-5人の集団に固まった子どもたちが、塾の近くの書店に入る途中、もしくは電車待ちの



プラットフォームで、その当日に習ったばかりの事柄を再現・復唱する姿がある。なかには、教師役と生徒役に分かれて授業でのリズムカルなやり取りを忠実に展開する集団もある。時にコミカルなほどの誇張を含めてできる限り忠実に再現することは、授業や個別学習とはまた違ったかたちで、その日の授業で聞き集めたことを着実に定着させるやり方として、子どもたちが好んで毎日繰り返していることなのである。

また、授業と授業のあいだには、まだ黒板には前の時間の板書が残っていたりするものだが、そこに子どもが数人で近づいていくことがある。彼らは、教師が書き残した文字の中から一つを選び出して、それを出発点とし、そこに線や点、偏や旁を追加して、次々と新しい漢字を作り出す競争をしようとしているのである。(例えば、<土→王→田→由→申→伸>)。既に授業は終わり、今にも消される板書であるが、これは今まで自分たちが凝視していたものである。そこに一人一片、代わる代わる加えていくのは、授業内での即答と相似である。つまり放課中とはいえ、手持ちの知識・判断を勢いよく使うことに、子どもは余念がない。

このように、塾側はもとより授業以外の区域には干渉することはなかったのだが、子どもの側の意味付けによって、そうしたところまでが有機的な場となっていく。子どもの能動的な意味生成を裏書するように、近年、塾の建物の中には「受講生の意見を得て」子どもが授業以外にも有機的に関わることのできるスポットが作られてきている。受講生専用のラウンジ、自習ルーム、ファーストフードの店など、授業後も子どもが学習を続けたり気軽に話を交わすことのできる場が、今いくつかの塾のビル内に設置されてきているのである。

## V. 結び

本研究では、「大人が」「子どものために」目的遂行に向けて指示を打出す性格が強い場として進学塾を捉え、そこでの観察等の結果を開示的に記述することを通じ、子どもの、大人とのそうした関係下での、実際の行為の様相とその生成文脈、機能について明らかにしていった。

中学受験というのは、小学校での対応が極めて乏しいため、専門の受験準備機関を通じて対応を可能にしていくものである。そのため塾の教師は極めて計画的・合理的な提供に努めるし、そこで子どもが基本的には受身の立場となることは明瞭なところである。

しかし、その実際のプロセスを観察し、また折に触れて子どもと話を交わすことで立ち現れてきたのは、子どももまた、授業という場の参加者の一半として積極的に

行為しているということ、その行為は決して場当たりのであったり無秩序だというものではなく、集団で繰り返される規則性・体系的をもったものだということであった。とくに、葛藤から承知・修正へと至る過程と、ジレンマから対処行為の開発・実行へと至る過程の2つが把握された。その中で子どもが受験生として学習内容の「正確な記憶」することに留まることなく、受講生としてそれを授業の中でどのように「適切に運用」していくか、授業へ二重の関わりをもつ姿が明らかになった。

このように、本研究では、場の成立や進行に、しかも大人が予め綿密な設定を考慮した場の成立・進行に、「子どもの側が」洞察し、調整していること、そうした諸々の対処の総合が、個々の授業場面ひいては受験までの長い期間全体の進行に、方向と秩序を与えている側面を明らかにした。今回、そうした子どもの社会状況を構築する姿を捉えることができたのは、彼らが大人から指導を受ける役割行為の側面、言い換えれば関係の形式的・表層的側面に研究の対象を留めることなく、むしろそれ以外の幅広い生活の実態を照射してきたことが大きいと考えられる。

子どもという存在は、たしかに、社会における年少世代なのであり、社会の秩序を適切な形で存続させるべく、先行する世代(大人たち)から必要な知識や技術を与えられる側面が大きい存在といえる<sup>12</sup>。したがって、大人が理念や計画の展開に一義的に関わることはもともとであり、また、そうした取り組みがこれまでの研究・実践に表れるように有意な側面を持ち、今後も引き続き不可欠であることは言うまでもない。

しかし、その一義的な関係を外した、より広い枠組みから子どもへのスタンスを捉え返してみると子どもを捉える地平が新たに開かれることにも、意義があることが認識されよう。子どもという存在をより広く理解し、ひいては彼らとのより現実的な関わりをつくることに資するためには、大人の措定する関係枠組みからの理解以外にも、本研究で示したように、「子どもが」実際に採っている行為を分析対象としてその実態及び意味機能を明らかにすることもまた、重要な課題といえよう。

よって今後、子どもの理解に則った生活世界の分析・考察をより体系的なものにしていくためには、他の機関など文化の場の違い、あるいは、大人から子どもへの意味付けやまなごしの違いが現れる場など、子どもの動性を観察・考察する様々な局面をさらに盛り込んで探っていくことが、重要な課題として浮上しているといえよう。



## 註

- 1 最新の統計調査によれば、我が国には、学習塾（各種学校は除く）が、51,120存在する（総務省統計局2001）。各種学校については、全国で133、うち予備校が114、学習・補習塾が19となっている（文部科学省2004）。
- 2 代表的な論考として、Corsaro (1997)、James and Prout (1997)、Waksler (1991)がある。これらには、参与観察などの手法で現代社会の中にまとまったかたちで現れる子どもの能動的な様態をみる研究と、歴史社会学の立場から過去の特定の時代・社会の中にまとまった様態をみる研究の二種類が収められている。いずれにせよ子ども期childhoodというものが、一定のものとして在るのではなくつくられた相対的なものだとするAries,P.のテーゼから、さらにつくられ方の具体的な相に迫ること、とくに子ども期のつくり手が決して大人に限られるのではなく子ども自身でもあること（“social actor”としての子ども）が、いくつかのトピックにわたって探求されている。
- 3 とくにJames and Prout (1997) のIntroductionとChapter 1にある、子ども研究の経緯や概念の変容についてのレビューが詳しい。そこでは、長いこと子ども研究の主流であり続けた心理学、もしくは機能主義的社会化理論が、その学問の性質上設定する視座（“scientific construction” :子どもchild—childrenではない—に対してつくった、非合理的・普遍的・自然に近いという観念）をそのまま子どもへの見方としてきた歴史について、またそこに70年代以降子ども研究内外から様々なインパクトが投げられて子ども（期）の相対化・多様性が追求され始めた模様について、説明がなされている。
- 4 代表的なレビュー・論考として、山村・北澤(1992)、山村 (1995)、門脇 (1995)がある。
- 5 青年については、1984-85年に既に、佐藤がこうした観点・方法を採用した研究を著している。
- 6 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、受験競争の激化・低年齢化を取り上げて、中高一貫校の行う選抜のあり方や教育課程について改善を要請したという状況を背景とする、1989年から90年代前半に多くみられる。また、受験生やその保護者が購入する受験雑誌にも写真や談話が載せられていたりするが、断片的で、調査・掲載の主旨目的が不鮮明であったり逆に特定しているという性格は免れない。
- 7 主要なものとして、Cummings (訳書1981)、Rohlen (訳書1988)、竹内 (1991)、Tsukada (1991)、塚田 (1999)がある。ただし前二者は1970年代、その他は1980年代中葉以降への照準となっている。
- 8 James and Prout (1997) が、この新しいパラダイムで鍵となる特徴を列挙しているが (p.8)、そこでも有効な方法として生活場面への参与が強調されている。
- 9 設定した課題に即した方法の選定の仕方、とくに、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、詳細をさらに考慮して、質的な方法のなかでもより適した系譜を選定する方法については、Creswell (1998) に負うものである。ここで「エスノグラフィー」とは、ある集団文化をまとまりをもった対象として設定し、その人々（行為者）がみせる様態や語りを比較的長期にわたる関わりからデータとして収集し、さらにそれをまとまりのある文化的な行為として、その特質や構造について分析的・解釈的に記述する、というものを指している。
- 10 フィールドとした塾が、中学受験専門の枠組み（志望校別の設定、統一テストの実施、小学校の早い段階への対応）を基本体制としてから既に20年以上が経過している。
- 11 フィールドノーツの作成からコーディング、データの分析に至る詳細な質的調査の技法については、先述したCreswell (1998) の解説のほかにも、Emerson, Fretz, Shaw (訳書1998)、佐藤 (2002) に負っている。
- 12 この機能主義的見地に立つ教育の説明は、Durkheim (訳書1976) が「方法的社会化 la socialization methodique」  
として定義したものである。

## 参考文献

- Corsaro, W., “The Sociology of Childhood”, Pine Forge Press, 1997.
- Creswell, J., “Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among 5 Tradition”, Sage, 1998.
- Cummings, W., 友田泰正訳『ニッポンの学校』サイマル出版会、1981年。
- Durkheim, E., 佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房、1976年。
- 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年。
- 岩瀬令以子『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』2005年。（なお、この文献を要約的に記したものとして、次の文献がある：

岩瀬「進学塾における学習経験」東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育研究センター『ネットワーク第7号』2005年。）

James,A.andProut,A., “Constructing and Reconstructing Childhood:Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood,second edition”, Falmer Press,1997.

門脇厚司「社会化異変の諸相」門脇・宮台編、『「異界」を生きる少年少女』東洋館出版社、1995年。

文部科学省『学校基本調査報告書』専修学校・各種学校編、2004年。

Rohlen,T.,友田泰正監訳『日本の高校』サイマル出版会、1988年。

佐藤郁哉『暴走族のエスノグラフィー—モードの叛乱と文化の呪縛』新曜社、1984年。

————『ヤンキー・暴走族・社会人—逸脱的ライフスタイルの自然史』新曜社、1985年。

————『フィールドワークの技法—問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社、2002年。

総務省統計局『事業所・企業統計調査報告全国結果』第一巻、2003年。

竹内洋『立志・苦学・出世』講談社現代新書、1991年。

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年。

Waksler,F.C.ed., “Studying the Social Worlds of Children” Falmer Press, 1991.

山村賢明・北澤毅「子ども・青年研究の展開」『教育社会学研究第50集』、1992年。

山村賢明「メディア社会と子ども論のジレンマ」門脇・宮台編前掲書、1995年。

**謝辞** 本研究は、某進学塾の皆様、とくに調査を承諾下さった教務担当の方々、講師・助手の方々、そして受講生の皆様のご理解とご協力の賜物である。以上の方々すべてに、改めて厚く御礼申し上げます。