
「塾通い」する場面の経験構成

— 中学受験生の受験生活の一側面 —

岩瀬令以子*

I. 課題の設定

今日、塾という存在は、われわれの一般社会において、途切れることなく取り上げられるトピックのひとつとなっている。それは、ひとつには、学力重視社会という文脈において、塾が学校とはまた別のかたちで機能的な作用を及ぼしているからであり、その機能面が話題の観点となっているのである。が、塾が話題とされるのは、何もその機能面に限ったことではない。他の観点も存在する。それは、「文化」の観点である。

塾には、学校とは異なる、固有の文化が在る。それは試験の合格や学習の補充など、目先の目的に即して綿密に編成される指導＝学習のしかた、持ち物の揃え方、管理のしかたなどである¹。そうした塾の文化は、部分的なかたちで、新聞・雑誌などの記事あるいはテレビ番組を通じて、つまりジャーナリスティックなかたちで、引き合いに出されて話題となっている²。ここからは、塾の文化が、一般社会との「接触」をめぐる話題とされていること、さらに言えばその「異文化」としての存在が問題とされていることが浮かび上がってくる。

しかし、その実態について、われわれは未だ理解に及んではない。つまり、情報群が表層的もしくは抽象的に問題化している「塾文化の一般社会との接触」という現象の中味について、客観的に捉えた研究というのはこれまでなされてこなかったのである。情報群が「問題」として描く摩擦は、実際どのようなものなのだろうか。本研究は、塾という存在・文化が、決して単体でのみ存在しているわけではなく、社会の中、しかも特定の文脈の中に在るという点について、その

具体的な様相を明らかにして理解することをひとつの課題とする。

同時にまた一方で、ここでの課題としたいのは、塾の文化を一般社会に触れさせる具体的な行為者である、中学受験生としての子どもの存在のありようである。一般的には、子どもは大人との関係のなかで、決して対等だとはされず、指導・保護・矯正など諸々の作用を専ら受ける立場にあるとされる。先に挙げた情報群の中でも、子どもたちは一方的に書かれるがまま・撮られるがままの受け身の存在となっており、彼らじしんの声が掲載されることはごく稀にしかない。しかし、実際には、どうなのであろうか。子どもの側にも、大人との大枠の関係にまでは立ち入れないとしても、少なくとも、その枠の内側で、何らかの動き・大人とのせめぎあいを経験するだけの余地があると考えられないだろうか。

こうした問いの設定は、子どもという存在にも主体性・能動性が在るという、これまで看過ないし捨棄されてきた仮定を改めて取り上げ実証する学派（「新しい」子ども社会学）の枠組みの示唆を得るものである³。この視点を導入することによって、塾文化の一般社会との接触という現象を、ただ客観的に捉えるというだけでなく、この現象が子どもたちにとってどのようなものであるのか、その意味や作用にまで包括的に迫るこ

* 東京大学大学院教育学研究科比較教育社会学コース博士課程

¹ 塾が、授業のなかで受験に向けて獲得を必然だとする文化の内奥については、拙稿（2005）を参照されたい。

² 塾、とくに中学受験向けの進学塾は、小学生という子どもを受験という競争世界での象徴的な出来事と掛け合わせていることから、マスコミの注目の的とされてきた。詳しくは、拙稿（1995）第1章を参照されたい。

³ Corsaro(1997), James and Prout(1997)に、この新しい学派の経緯や特徴、この系譜に含まれる研究が説明・掲載されている。

とができるのである。

また加えて言えば、これまで、「新しい」子ども社会学の枠組みで子どもの能動性を浮かび上がらせた研究は、学校、家庭、仲間集団など、一定のまとまりを持った空間・人間関係の中での行為に焦点を当てるものであった⁴。が、本研究では、以下で詳しく見ていくように、見ず知らずの大人との居合わせや、あるいは顔見知りでも一時的に偶然出会わせる場合など、一過性でアモルファスな場面、「出会い」 encounter/co-existenceの場面の相互行為を研究の対象にしている⁵。つまり、出会いという状況単位を、子どもの見地から考察の対象に据えるということは、新しい取り組みだということになる。従って本研究は、対象の面でも子どもの理解の拡張に資するものだと見える。

II. 研究の対象と方法

本研究は、塾の文化の担い手の一半である中学受験生としての子どもの、大人との居合わせをめぐる現象の中味・成り立ちと作用を明らかにしようとするものであるから、調査の具体的なデザインとしては、数ある質的方法の中でも特に現象学の系譜に基づくものとして設定される⁶。すなわち、子どもが塾への行き帰りの折、大人と実際に居合わせる場面を「観察」し、それと並行するかたちで、子どもへの「インタビュー」

をしていった。

中学受験というのは、東京及び政令指定都市という大都市圏で顕著な現象であり、今回対象とした、中学受験専門の部門をもつ進学塾も政令指定都市に在る。当該の圏内でもこの塾が中学受験に関して専門の部門を早くから展開してきたこと（歴史性）、また毎年ほぼ一定の「実績」を出していること（安定性）は、後述するように、多くの人が知るどころであり、またこの塾はいわゆる「難関校」向けのセミナーを充実させているため、早ければ小学校の3年生から遅くとも5年生から、6年生の終わりにある受験まで、という長い期間通い続ける子どもを擁している。そうした一般社会での周知性、子どものキャリアの蓄積性は、先に示した課題、即ち塾文化と一般社会との接触という問題と、大人から子どもへの一方向的な関係作用という問題の双方を読み解くのに、格好の場であると考えられる。

「観察」をしたのは、この塾の近辺の区域である。塾から駅までの通学路は300メートルほどで、そのうち塾寄りの200メートルほどは雑居ビルやコンビニエンスストアあるいは民家があるような、比較的静かな区域なのであるが、H通りという名称をもつ、片側3車線の広い車道を渡ると、そこはJRと地下鉄それに5路線のバスが交叉するターミナル駅となっている。当然、その周りには多くの店舗やオフィスビルが立ち並んでおり、人の行き来も多いエリアとなっている。中学受験向けの授業は、筆者が観察をした夏期には、講習会の形式で朝の9時から昼の1時頃まで開講されていたので、その各々の時間帯、とくに昼頃の時間帯を中心に観察していった。

子どもたちがこの時間帯に（つまり帰りがけに）立ち寄る先というのは、それほどあるわけではない。そこには、講習会が10日間もしくは2週間という単位で期間中毎日開講されるということがあり、今日の分が終わってもすぐまた明日の準備・予習に取り掛からねばならないという実態が背景にある。ともかく、駅に向かいそのまま真直ぐ自宅に帰るか、あるいはバスなどの時間待ちの間に近くの書店や軽食店で過ごすというのが子どもたちの帰りがけのパターンなのである。従って、観察の対象・場所は、駅（構内、プラットホーム）、バス停を中心にし、また補足的に駅の周りの店舗を訪れるということになった。

こういう一般社会の場を対象としている以上、その

⁴ 例えば、家庭に関してはSolberg(1997)に、学校や仲間集団に関しては、Thorne(1993)、Corsaro(1997)がそれぞれ焦点を当てている。

⁵ 「“出会い”とは、二人以上の人々が、相互に相手の身体を直接に感知できる状況で、相互関与の単一の焦点を維持しようとしている場合に形成される小さな社会システムである」(Lofland, J. and Lofland, L. 訳書 1997, p. 143)。この小さな社会状況単位が研究の対象となったのは、人々の関心が微視的な側面に向かい始めた60年代からのことであり、その嚆矢であるGoffmanは、いくつかの著作・論文で、この状況単位の中の秩序の構成のしくみを表出的観点から考察している(訳書1974、1980、1986など)。その後、この単位へ注目したいくつかの研究が、先のLoflandの著作のなかで紹介されている。

⁶ 数ある質的方法の中でも、研究の目的、焦点、依拠する学問分野など、系譜の違いに注目した選定をすることに関しては、Creswell(1998)に負うものである。なお、現象学的な関心を元に行った研究方法としては、Willis(訳書1985)の研究を参考にした。

場でのテープ録音は勿論のこと、ノート作りについても、時間・場所・資格といった作業条件が与えられているわけではない。そこで、折をみて、手早く簡単に書き留めていく作業（「ジョットイング」）を行い、さらにそうした作業を毎日繰り返し行って記述を詳細にしていくことで、最終的には体系化したノート（「フィールドノーツ」）をつくる運びとした⁷。

そして、本研究のもうひとつの主要な技法である「インタビュー」のほうは、この進学塾に通う中学受験生（小学校6年生30名ほど）と、同じ塾での学習を経て中学に進学した中学1年生（49名）に対して行った。インタビューの目的は、観察によるデータの妥当性を高めるため、子どもじしんのことばと付き合わせて確認するということがあったが、より重要なのは、そうした行為をなぜ採るのか、経験の意味付け・正当化のありようを理解するためというものであった。よって、インタビューのスタイルとしては話題自体は筆者から提案したものの、後の中味は自然に彼らじしんの語りに沿うかたちを採った（「非指示的なインタビュー」）。

インタビューは、主に塾の教室で、授業が終わった後に集合して行っているため、テープ録音の実行可能性は皆無ではなかったが、実際に行ってみると、同時に話を始めるなど、録音に不向きな部分が非常に多く、現実的な方法とは判断されなかったため、ここでもジョットイングを中心にし、補足的に個別に尋ねる方法を採った。そこから体系的な「ノーツ」を作っていた。

そして、分析の手続きは以下のとおりである。観察とインタビューによって「フィールドノーツ」を作成し、そこから形態的・意味的にまとまりのある出来事や行為を括り出す（「カテゴリー抽出」）。そして、それらカテゴリーの間関係を探るために、見出し・コードを付けたり表化するなど整理する、質的な意味での「コーディング」作業を施す。その際には、観察によって得られたデータとインタビューデータとの突合せ作業（「トライアングレーション」）も含まれる。

Ⅲ 「接触」の発生とその一次的過程

Ⅲ. A. 接触の場面と関係の型

それでは以下、本題に戻って、塾文化が一般社会と接触をするその具体的な中味・ありようについて順次考察をしていこう。

まず始めは、接触の場面からである。

塾の文化は、基本的には塾の建物の内側、授業の時間に現れる。しかしそうしたところ以外にも、塾の文化は様々な場所に持ち出されるものである。家庭や小学校など、塾とは異なる文化や価値観を有する場で、子どもが塾の文化を携えて行為することは、子どもたち本人の発言からして、葛藤や状況の洞察を不可避免的に経験する意味深い場であると考えられるが、本稿では、そうした場よりは小さい、アモルファスな特性をもった状況単位に焦点を当てたデータを考察することにした。その単位とは、いわゆる「塾通い」をする途中で出くわす人々と構成する場のことであり、子どもが自分たちとは必ずしも意見を同じとしない大人と共に存在する場、「出会い」の場である。

塾通いの途中ででの出会いというのは、子どもと大人が偶然出会うという要素が強く、また、それが続くのは数分程度のものからせいぜい数十分程度のものであるに過ぎない。しかし、そうした出会いのきっかけの偶発性、構成時間の短さにも拘らず、というよりそうしたところにこそ、出会いの典型的な型が考察できるものと考えられるのである。

出会いの場面は、具体的には次のようなものが挙げられる。公共交通機関の使用に関わる場面——プラットフォームやバス停での待ち合わせ、移動中の車内など——、塾近辺の路上や店舗（書店や軽食店）での談義を交えた移動・買い物など、である。

塾、とくに中学受験を目指す進学塾は、小学校のように必ずしも自宅から徒歩圏内（「校区内」）にあるというわけではない。そこで塾通いする子どもたちの大半が公共の交通機関を使うことになる。また、一方で塾は、様々な地区からの受講生の収集を図って、交通至便なところ、具体的には、複数の路線や異なる輸送手段（電車—バス—地下鉄）が交叉する乗換駅（ターミナル）に至近のところを立地条件とする傾向が強い。したがって、塾通いする子どもが行き帰りを塾とは全

⁷ 「」内の用語は、質的調査（フィールドワーク）を行う上での専門的な用語である。Emerson, Fretz, Shaw (訳書1998)、佐藤 (2002) を参照。

く無関係な大人と一時的に居合わせるということは、毎日、毎日のことなのである。塾と無関係であるだけでなく、互いが偶然出会ったに過ぎないのであるから、子どもと大人の関係のほうも見ず知らずの、ストレンジャーどうしの関係だといえる。

今回調査を行った進学塾の子どもたちも、その大半が片道1時間弱をかけて通う子どもたちであった。塾の授業は単発に行われるのではなく、毎日ないし一定の期間中全日、というまとまりをもったかたちで開講されるのであるから、子どもたちが大人と出会いの場を頻繁に繰り返し経験していることが判明している。

ただ、塾通いに関して、子どもが経験するのはそうした「ストレンジャーとしての大人」との出会いばかりではない。「顔見知りの大人」との関係がある。家を出てから最寄の駅に到着するまで、近くに住む大人と顔を合わせる機会・場面が在る。ここには互いによく知り合う間柄の大人—子どもが全く偶然に居合わせるという場合もあるし、また例えば店番をしながら外の様子をうかがっている店員(大人)、あるいは出かける時間や向かい先といった生活スタイルが同じになっている大人との共在のように、会話を交わすほどの知り合いではなくても、繰り返し会っているという意味で、顔見知りの関係と捉えるものも含まれる。

つまり、塾通いの場面と一口に言っても、具体的な場面は多岐にわたり、また、そこでの子ども—大人の関係は匿名の間柄から顔見知りのものまで幅があるといえる。ただ、そこで確認しておきたいのは、そうしたいずれの場面にしても、子どもと大人の両者いずれもがこの場面に本質的には何らかの焦点をつけようとして集まったわけではない、ということである。それぞれの行為者が各々別の目的を果たそうとするその途中、偶然居合わせたのであり、場面自体に前もって目的が刷り込まれているわけではないということである。であるから、これから考察していく接触の様相というのは、居合わせたことで相互に関与する焦点を維持していこうとする事後的に発動するシステムの中味であるといえる。

さらに以下の分析・考察に先立って予め整理しておきたいのは、接触と一口に言っても、子どもたちの側の対応の経験の積み具合によって、様相は大きく異なるものであり、二分して捉えられるものだという事である。つまり、先取りしていえば、塾通いの経験がまだ浅く回りの大人からの反応・定位付けにただ遭遇

するに留まる段階と、そこからそうした反応を動かしがたく在るものとして受け入れて、何らかの対応をしていく段階とでは、行為をする上での指針・論理、あるいは行為の採り方それ自体が、明らかに質的な異なりをみせているのである。以下では、前の段階の接触を一次的過程、後を二次的過程と呼んで区別して取り扱うが、この区別を設けることで、場面を介した子どもたちの側の変容(「社会化」)のプロセス・中味を一層明瞭にとらえることができるものと考えられる。

Ⅲ. B. 接触の一次的過程の様相

それでは、子どもが大人と居合わせる状況というものが、「さしあたって」どのようなものであるのか、「一次的過程」の中味について、まずは大人の側の扱いの型を理解することから始めよう。

大人が受験生である子どもと居合わせる場面の観察を重ねていくと、そこには子どもの存在を独特なかたちで浮き立たせる行為がまとまって形成されていることが明らかになる。単にそこに子どもがいるということに基づいて当該の場面を構成・維持していくのではなく、中学受験生という特別な(特異な)存在がいるということを強調し、周りの少なからぬ人々に知らせ共有して状況を構成していこうという行為や語りを始めるのである。この現象の具体的な様子を明確に把握するためには、調査中、収集した観察・インタビュー記録のうちでも、特に次の2つの劇的なエピソードが注目に値する。

事例①(車内での観察より)

塾に最寄の駅で、帰宅途中の子どもたちが2—3人のグループになって、到着した電車に乗り込む。昼下がりの電車内は、スーツ姿の若いサラリーマンと、身なりにやや気を配った40—50代の女性が3対7の割合。乗り込んだ子どもたちに対し、両者とも、普通の人に注ぐ視線の少なくとも数倍は、彼らを長く、広範囲にわたって見渡す。とりわけ、ある子どもグループの一人が「志願者数と受験者数ってどう違うんだっけ」と、会話の口火を切りそれに応じて仲間が彼に解説をし始めたあたりから、周囲の彼らへのまなざしは一段と明瞭になる。ドアにもたれかかるようにして立つサラリーマンはあごをしゃくり、彼らを細目で見下ろすような表情を十数秒間続けて

いたし、着席していた女性2人は小首を傾げ、あるいは右手を頬につけて重心を取りながらも、子どもたちを無遠慮にすくい上げるように見上げていた。

一般的にいて、人々が居合わせる公共場面というのは、自分についても他人についてもその存在価値を尊重する前提が比較的高い場所だとされており、全くの見ず知らずの他者から、その人の意のままの接近を受ける可能性は相当に低い。であるのに、「中学受験生」としての「子ども」は、ここに記したような、視覚上の侵襲を被ることが非常に多いのである。

また、顔見知りの関係になると、そうした無言（ノンバーバル）の接近に留まらず、次のエピソードに見るように、はっきりとことばを投げられたりする。

事例②（インタビューより）

「夕方とか、お母さんに塾まで送ってってもらおうとして車庫にいと、隣のおばさんと会っちゃうの。で、私が、“こんにちば”とかって言うと、おばさんが、“あら、塾？ 大変ね、可哀想ね”とかって言うの。」

これら劇的なエピソードによって、大人が子どもと居合わせる場面というのが、大人から子どもという方向性のかかなり強い、しかも子どもをひとつのカテゴリー・シンボルとして見なすものであることが示唆されよう。ただ、まさに「劇的」であるがゆえに、「日常」（定形）としてはどうなのか、劇的よりも程度がおだやかであるが経験行為の特質としては同じ要素をもつものまで含めるとすれば、この大人から子どもへのシンボリックなプロセスは総じてどのように整理して把握することができるのか、こうした点については及ばないまま残っている。したがって、今度は両者の出会いをめぐる日常的なエピソード（繰り返し観察・聞き取りがなされた行為）にまで視野を拡大し、それらを整理した分類枠に沿って例証をしながら考察を進めることにする。

互いが見ず知らずの関係であれ、あるいは顔見知りの関係であれ、大人から子どもに関与するときの型というのは、その関与の対象（焦点のつけどころ）によって分類される。

まずひとつは、子どもたちが受験生としてもつ、可視的な文化の一片・部分を特別に注目し、そこから（単

なる子ども・受験生を）特別な存在へと拡張していく方向を持つタイプである。子どもたちが、あくまで受験という目的に対応するために、合理的・機能的に持ち合わせている持ち物（合格お守りや腕時計）、ことば（偏差値やボーダーライン、判定結果といった受験用語）を注視したりコメントをしたりするというのが、このタイプに含まれる主要な関わりかけである。あるいは、子ども本人ではなく、彼らが現れる場所（塾に最寄りの駅）や時間帯（一般的には夕方、夏期冬期の講習会開講時は昼）をやはり「特別な」場所・時間だとして捕らえる傾向も在る。今回の調査でメインフィールドとした、塾至近のターミナルでは、（夏期講習が終わる）昼過ぎの時間、居合わせた大人が、続々と集まってくる子どもたちの群れに、一瞬たじろぐものの、すぐに訳知り顔で得心の表情をして見せたり、大人どうしで説明し合う姿が観察された。

つまり、受験生としての子どもという存在が豊富に持っている内包のうちの極めて具体的な部分を取り上げることで、受験生としての子どもの全体を発見的に指摘するのである。

その一方で、大人は受験生としての全体的な特質にも注目し、それをもって個々の子どもに当たろうという関わり方もみせている。車中での観察の時、駅に到着して子どもたちが一斉に乗り込んできた時、それまで静かな車内で足を広げてくつろいでいた男性（70代くらい）は、子どもたちのことを「団体さんが来た」と言った。このようなカテゴリー一括の呼称のしかたは他にもある。特にこれらは顔見知りの関係の中で見られるものであるが、「がんばる子」「しっかりした子」といえばそれはこの子どもたちを指している。先の、部分の指摘のほうは、視聴覚的な現実の指摘であったが、この全体の指摘のほうは、必ずしも中学受験を試みる子どもだけに当てはまる指摘ではなく、外延的、イメージ的な指摘だといえる。

Ⅲ. C. 一次的過程における対応の特質・しくみ

それでは、こうした大人のシンボリックな処遇のしかたを前にして、今一方の「子どもたち」のほうは、さしあたりどのように対応しているのだろうか。

子どもたちが、こうした大人からの一方的な扱いを受ける時、まず採るのは、「打ち消し」ということばの

元にまとめられる行為である。先に見たように、大人は接触にあたって、受験生を決して全面的・均質に理解しているわけではなく、むしろ特異だと大人じしんが捉える「部分」もしくは「全体」への注目を持って、受験生というものを拡大・特定して解釈しようとしているのであるから、当の本人である子どもたちからすれば、大人の指摘は自分たちの経験内容や意味付けとは齟齬をもつ点も多い。であるから、ごく自然に、つまり瞬間的に、大人の指摘を「打ち消し」して、訂正を図ることになる。先に挙げたインタビューの例、顔見知りの大人と偶然出くわした時の対応について子どもが語った中にそれは顕著に表れている。

(先の事例②の続き)

「(塾通いは大変だ、可哀想だと言われて) 別に大変じゃないですよ。」

あるいは、端的な打消しに加えて自分たちなりの論理(「本音」)を「説明」しようと試みることもある。

「(塾には) 合宿とかもあって、楽しいですよ。」

「打ち消し」にせよ「説明」にせよ、大人からのシンボリックな扱いに反応的ともいうほど瞬時のうちにするこれら子どもたちの対応は、自分たちが塾の内部で経験している、受験に向けての生活論理に即したものに他ならない。その意味で、子どもたちは「正確な」対応を試みていると捉えることができる。そもそも子どもたちが塾文化を体得し、維持しているその本質は、あくまで受験への対応のためなのである。ただ、その文化を、子どもたちは塾という当該の場を離れるからといって意識的に取り外すということはしないから、塾から外に出たときには、その文化の存在が浮かび上がることになる。しかも、その文化は、例えば学校文化のランドセルとか制服のように極めて多くの人々が直接関わった経験をもつというものではないので、子ども当人たちの論理が理解されず、異文化として際立つことになりやすい。

大人は子どものこうした反応行為に対して、非反省的な前提を徹底して打出し続けることになる。街中でのストレンジャーどうしの関係のなかで、大人は一方的に無遠慮な視線を送ったり、互いに見ず知らずの関係であるのに批判・揶揄のコメントを投げかけたりす

る。あるいは、顔見知りの大人は、子どもが意見を打ち出しても却下し、自分の立場からのコメントを出しつづけてたりする。

(先の事例②の続き)

「“合宿とかもあって、楽しいですよ”とかって私は言うんだけど、おばさん、“そうなの”って私のこと、じろーって見るの。私のこと、本当、哀れんでるって感じで。」

こうした状況で、子どもは極めて窮屈な立場に置かれている。文化を「持つ・(図らずも) 見せる」側と、「見る」側との差異は、そこに冷ややかな緊張をもたらす。子どもは、自分たちの論理とは距離のある大人の処遇に、何の混乱もなく「適応」することはできないのであるが、同時に「反抗」に徹しているわけにもいかない。口を開いて「本音」を訴えても(いや訴えるほど)、大人は非反省的な前提の正当化を強めるだけで、文化接触は、決して交流とはならない。こういう状況でかたくなに「反抗」をしても、それは水掛け論のままなのだ。

受験に照準した、自分たち自身の経験的リアリティを保持しようとするところに拠る、大人の反応への「非-適応」、そして、とはいうものの目先の自分たちが見を置く大人との居合わせの現場をなんとかやり過ごすための「非-反抗」——このように、子どもは、異文化を携えての大人との居合わせの状況のなかで、二重の意味で、拘束を受けていることが明らかになった。

そこで、次章では、こうした居合わせに伴う接触の軋みを介して、「子どもの側が」いったいどのように自分たちの論理と行為を整序し、立ち上げていっているか、接触の「二次的」過程に考察の焦点を移して、そのプロセスの具体的なありようとしくみを明らかにしていくことにする。

IV. 接触の二次的展開 — 子どもたちの側の軋みを介した対応の変質

IV. A. 接触の二次的過程の様相

大人との居合わせの中で起こる軋みについて、子どもの側が採る行為すべてを整理・分析してみると、そ

ここからは次の2つの類型が抽出される、a) 情報操作型・回避型、b) 打開策の捻出・呈示型である。

子どもたちは、軋みを介して、自分たちが知らず知らずのうちに「受験生」であることを周囲に知らせていたその事実気づくようになり、そこで知らせる元となったシンボル(情報)を操作的に扱うようになる。塾の中であれば、ごく自然に身に付け使っていた持ち物やことばであるが、その中でもとくに塾から一歩外に出たとき、シンボルとして捉えられやすいものを見えにくくするなど、工夫を凝らすのである。たとえば、お守りなどは普段、ベルト通しなどにつけられており、歩く度に揺れ動くので目立つのであるが、それを塾の外に出たとき、ポケットの中にしまうということをする子どもがいる。あるいは、受験生として目立つことばは、接触の場面では直接使うのではなく、「あれ」「それ」などの指示代名詞を使い、加えて目配せ、笑いなど意味の含まれる行為を添えてやり取りすることがある。さらには、授業が終わってからしばらくの間、塾の中の食堂や売店で過ごすということも、この接触をめぐる情報の操作という文脈から捉えられるものである。授業後、すぐ駅に向かうと、どうしても人数が集まり、先に示したように認知顔で云々されることになるから、それを回避するためにあえて塾でしばらく過ごすというわけである。

このように、大人からの意のままの接近、あるいはそれに伴う軋みをできるだけ軽減するために、子どもたちは情報を回避的に扱う操作をする。これらの行為は、塾から外に出る時、はっと気づくようなかたちで思い起こされたり、あるいは仲間からそれとなく指摘されるというかたちで実行される。つまり、この情報操作という対応行為は、明文化までする必要も機会もないのだが、それでも確実に軋みを経た者ならば分かち持つルールとして存在している。であるから、このパターンに含まれる具体的な行為の内容はほぼ決まっているのであり、その行為をいかに適切なタイミングで採るかということ、行為者の差がでるくらいなのである。

また一方で、子どもたちには、シンボルをそのように回避的に扱うのではなく、反対に呈示的に扱うことで、大人との居合わせに対応しようとする側面がある。子どもたちが、あくまで受験合格のために持ち合わせている持ち物やことば・行為は、頻繁に大人からの侵襲的な処遇を受けることは先に見たとおりだが、その

ように見られる／扱われると言うことを事実としていったん承知してそのうえでシンボルを「見せる」ことに回るという型である。言い換えればこの型は、大人が設定・形成した異文化というカテゴリー・シンボルを、自分たちの行為の拠点にするというものである。

たとえば、それは次のような子どもの側からの大人の考え・イメージへの歩みよりのなかに表現される。

事例③(インタビューより)

「(顔見知りの大人と)会って、(私が)“こんにちは”とかってあいさつすると、(大人は)“暑いのに大変ね”とかってイヤミったらしく言うの。でね、そういう時ね、私はね、“そうなんです、大変なんです”って(眉をしかめて)言ってやるの。そうすると、(大人は)“そうよね”ってなってるからさ。」

大人の側がイメージするカテゴリーを過度に、厳密に使用したものとして、次のような例もある。

事例④(書店での観察より)

塾至近の書店に、講義を終えた子どもたちが立ち寄る。彼らはお守りを鞆につけたり、重たげなリュックを背負ったりしているため、塾至近という立地条件と併せて、受験生であることを明瞭に示している。その客層は、10代後半から50代くらいまで幅広い。

子どものあるグループは、漫画のコーナーに行き、1-2分、読みふける。すると、中の一人が突然、「あー、こんなことやってたらダメだ」と言う。他の子どもも漫画を両手でパシャンと閉じ(その音は書店内に響きわたるほど鋭い)、「そうそう、受験生が(漫画を読んでいたら)ダメだね」「私たちって可哀想…」などと口々に言いながら、それを棚に戻す。しかし、その口ぶりは軽快そのもの。中には、「あー、ストレス!」とオーバーに言い、仲間の笑いを買っている者もいる。

あるいは、大人が受験生の把握の際、外延的に捉えたカテゴリー(「がんばる子」)を、逆手にとって利用し、むしろ大人の日常に潜む(ささやかな)不条理を露呈させる例もある。

事例⑤（インタビューより）

— みんな塾の帰り、ぐったりじゃない？

「うん、全然！ だけどね、すごいフラフラだ一みたいな顔してね、棒（座席の端のある握り棒）につかまってるの。それか（または、）リュックの肩紐のところに手を入れて、ポーッと立ってるの。そうすれば、大抵は席、空けてくれるよ。…だいたいね、7人がけのところ6人で座ってるほうが悪いの！でしょ？」

このように子どもたちは大人と居合わせる時に、大人からシンボリカルな処遇を頻繁に受ける対象、もちものや行為を、回避的もしくは呈示的いずれかの方法で操作的に扱っていることが明らかになった。子どもたちは、大人が投げかけてくる視線やコメントのありよう・中味の「異文化」性についてももとは抵抗もっているが、日常不断に関わらずにはいられない状況の中で、結果としてその大人の解釈に対応し、「異文化」として自文化を扱い表現する方策を確立・開拓しているのである。

IV. B. 子どもたちの、対応行為の意味と作用

子どもたちが、こうした対応行為を採ろうとする理由は、これまでのところからも判明しているといえよう。即ち、出会いの場面というのは、大人の側にしてみれば一回限りの出会いであったり不定期に不意に出くわすという性質のものであったりというのだが、子どもの側からすれば、それは毎日・毎回繰り返される日常的な経験に他ならないのである。しかも、それは既に見たように打ち消しや訂正が通用するような文脈ではない、抜き差しならない関係の元でのやり取りというものなのであった。したがって、そうした状況で否応なくのしかかるリスクをできるだけ低減しようとするのが、子どもたちにとっての必然の課題となっているのであった。実際、この目先の必然から対応行為を採ることは、状況を定式化するうえで機能的な行為であるといえる。この行為を運用している限り、場面での軋みが大きくなることは観察されていないのである。

ただし、ここでさらに注目すべきなのは、この対応行為を勘考して採るといえることが、もうひとつ別の作

用・結果を、子どもたちじしんに及しているということである。

大人が注視・コメントする、受験生らしい持ち物やしぐさ・ことばなどは、塾のなかで受験に向けて指導された結果身につけているものである。これまでのところで考察したのは、その元来はあてがわれた、お仕着せの文化が、塾の外で大いに取り上げられるやり取りをきっかけとして、子どもたちによって扱い方に勘考が加えられ変容していくそのプロセスであったのだが、このプロセスは同時に、中学受験生としての存在性、アイデンティティを能動的に再構成していく端緒でもあったのだ。

出会いのなかで、シンボリカルな扱いをされることを通じて、子どもたちは塾の外でも受験生であることを知るようになる。それどころか、単なる行き帰りの通り場所・時間にすぎなかったところが、一転して、受験生であることの積極的な受け入れ、ひいては積極的な操作・表現のエリアへと捉え返されていったのである。もはや行き帰りは、ただ自宅に直行するための場ではなく、さらに周りの大人とのふさわしいやり取りを展開する場というだけでなく、塾での学習経験と緊密に結びついた行為を展開して、試験という中心的な出来事を補強する場なのである。

子どもたちは行き帰りに、受験に向けて（勉強以外の）情報の収集や交換をする。講習が続く朝、駅の構内で仲間を見つけた子どもは、挨拶代わりであるかのように会うなりすぐ、試験の日程について考えたことを話し始めたりしている。また、大通りを渡ってから塾に着くまでの比較的静かな路地に来ると、2人グループに1人、また1人、と人数が加わって、道幅一杯に横並びになりながら、情報をたしかめあったり自分の収集した情報を繰り広げたりする。帰りには、保護者と一緒に待ち合わせて電車に乗る子どももいたが、ホームで待つ間に、時事に関する新聞記事を保存するよう親に依頼するなど、塾のその日の授業から未だ抜け出さずにいる姿も見られた。

また、当日塾で習った事柄を定着させたり、拡張させたりすることにも、こうした行き帰りの時間が使われる。授業中に講師から学んだ事柄から新たに涌いた発展的な疑問を仲間内に問い掛けたり、あるいは学んだ事柄のうちでもとくに覚えにくいもの、珍しいもの（「難問奇問」の類）を復習したりすることがある。次の例にみるように、授業の余韻を含んだ、やや脚色掛

かった言い回しをすることも度々ある。

事例⑥（駅に向かう途中の観察より）

（講師役の子ども）「カニは背骨が？」（生徒役の子ども）「ない！」

（講師役）「そうです、よくできましたね、じゃ、カメは？」（生徒役）「ある！」

（講師役）「そうです、あります、よく知ってますね、でも今の問題できなかった人いるでしょ、一問でも命取りですよ、しっかり復習しなさい！ できた人も、気を抜いちゃダメですよ。」——講師役の子どもは、当日の授業の展開、講師の口調・表情どおりに真似ている。

このように、子どもたちは情報の収集・交換や塾の授業の復唱や発展など、往き帰りを受験とは切り離さない、受験向けの生活世界の重要な一端として捉え築き上げている。試験、もしくはそれに向けた学習は当然受験生活の中心をなすテキストであるが、その周り・コンテキストもまたテキストと一貫・連動するかたちで、受験生としての自己を高め上げ展開するところなのであった。

V. 結 び

以上のように、本研究では、塾の文化が中学受験生である子どもたちを介して一般社会と接触される場面に焦点を当て、その場面の特質や子どもたちの側の経験内容を記述・分析してきた。

ここで明らかにしてきたのは、まず、塾の文化というものが一般社会のなかで摩擦をはらむ位置付けに置かれている、その在り様であった。とくに、そこで大人が頻繁にする批判や揶揄は、もともと塾が指導する内容や子どもたちが意図するものとは離れたものなのであった。接触という機会それ自体は、より深い理解と反省を含む「交流」となる可能性を持つものと考えられるが、実際には決してそうはならず、むしろアレルギー的な、定形の批判のしかたが自動的・恒常的ななされるかたちになっていたのである。

そしてこの自動的・恒常的な批判を子どもたちは実際、頻繁に経験している。子どもたちにとって、塾の往き帰りは、もともと道具的な意味以上に何もなく、

また塾の側からもこうした場所・時間は何ら特別焦点化されていない。しかし、子どもたちにとっては、こうした意見の異なる、時には見ず知らずまでの大人との相互行為（「ストレンジャー・インタラクション」）は、受験に向けての諸活動の一部となっているのである。

この出会いにおける相互作用を把握するとき、鍵となるのは、「異文化」としての塾文化であった。大人は、塾文化を異文化として解釈し、また子どもは、異文化として表現する。双方が一致する均衡点を「子どもの側が」図り、それにふさわしい表現（回避的であれ呈示的であれ）をしていく——この、状況の秩序立ての考慮が、子どもたちが意図して捻出した能動的な行為の内実のひとつであった。

さらにまた、子どもたちが能動的に立ち上げているのは、受験生という自己役割である。役割そのものは塾通いし始めた時点で既に与えられているし、またその内容も塾に通う度に塾（講師）から綿密に指導・確認を受けるものではある。が、だからといってそのような所与の環境にいただけでは、役割が長く続かないことは、子どもたちが語っているとおりなのである。役割の形成とは一見無関係な出会いという状況であるが、そこでの対応行為の立ち上げ・運用を経ることが、子どもたちにとって受験生としての自己・アクティビティを一定程度の高さで維持するのに重要な意味を果たす場であることが明らかになった。

参考文献

- Corsaro, W., *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, 1997.
- Creswell, J., *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among 5 Traditions*, Sage, 1998.
- 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——現地取材から物語作成まで』新曜社、1998年。
- Goffman, E. 石黒 訳『行為と演技——日常生活における自己呈示』誠信書房、1974年。
- 丸木・本名 訳『集まりの構造——新しい日常行動論を求めて』誠信書房、1980年。
- 広瀬・安江 訳『儀礼としての相互行為——対面行動の社会学』法政大学出版局、1986年。
- 岩瀬令以子『中高一貫校の文化生成に関する研究——

演劇論的アプローチによる分析を中心に』(修士論文) 東京大学大学院教育学研究科、1995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』2005年。

James, A. and Prout, A., Constructing and Reconstructing Childhood-Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood-2nd. edition, Falmer Press, 1997.

Lofland, J. and Lofland, L., 『社会状況の分析 — 質的観察と分析の方法』 恒星社厚生閣、1997年。

佐藤郁哉『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。

Solberg, A., 'Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children', in Constructing and Reconstructing Childhood, 1997.

Thorne, B., Gender Play-Boys and Girls in School, Rutgers Univ. Press, 1993.

Willis, P., 熊沢・山田訳『ハマータウンの野郎ども — 学校への反抗・労働への順応』筑摩書房、1985年。

付記 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や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。