

社会統制と状況規定

——受験体制下の中学生——

橋 爪 貞 雄

Social Control and the Definition of the Situation

Sadao Hashizume

The third graders of junior high schools are usually compelled to study very hard in preparation for the coming entrance examination to high schools. They have to work so hard for hours every day that many of them are deeply frustrated and often express various complaints about the ways the lessons are given and about the materials they have to work upon.

In excess of the strains caused in this severe situation, they tend to ask themselves such questions as; “Why are we supposed to work on these subject materials which apparently have nothing to do with our future adult life? Is Pythagorean theorem of any use for a common grown-up man?”

Until and unless some reasonable, or in a better word, “accountable” answers can be given to this question, the students have to continue the uneasy struggles in which they can find little significance. They are also well aware that they cannot escape from this difficult situation so far as they wish to be successful in the entrance examination. In order to adjust themselves to this situation, they try, sometimes unconsciously, to rebuild it in their own way. The construction of (their) reality or the remaking of the situation is achieved by persuading themselves in the following way: The lesson materials and the way they are imposed might be unworthy for the adult life, but the present struggles with them are inevitable just in order to get into higher education, which in turn will guarantee us an effective access to good employment. Thus they try to mitigate their present frustrations by casting their eyes upon the future socio-economic use of school diplomas, even though they cannot agree with the genuine educational value of the

present lessons.

In other words, they try to define, interpret, or account their pressing situations in a way that would be “plausible” as well as soothing and encouraging to them. This “definition of the situation” is well grounded upon the students’ common sense knowledge of this credential society. This knowledge reflects, in turn, the institutional practices and habitual beliefs prevailing in the Japanese educational system today.

“Social control” in sociological terminology usually implies some forcible pressures imposed upon reluctant individuals from outside, but as this attempt of the junior high students suggests, social control may and can work from inside of the individuals, who remake the situation in their own way.

Key words : social control, interpretive paradigm,
definition of the situation, credetialism

Received, March, 30, 1993

一. 理 論 的 考 察

社会体制の概念

本稿は1993年2月24日に行われた、私の退任記念講演の内容に修正と補足を加え、社会統制という観点から再構成したものである。

ここにキー概念となる社会統制 (social control) には、社会学的に見ると、社会集団の側から意図的・無意図的あるいは、形式的・非形式的に行われるところの、プラスまたはマイナスのサンクション (sanction) 機能が含まれている。この両方向のサンクションは、心理学的用法における賞と罰 (reward and punishment) におおむね対応する。この点で統制という語感から生じる、強制的な束縛・拘束という意味あいのほかに、統制の対象となる側(主として個人)からの、積極的・能動的な反応もまた、社会統制の本質的部分を占めている。この点が本稿ではとくに問題にされる。また統制の表われ方も、意図的・形式的には法律や社会制度において顕著であるが、無意図的・非形式的な面での慣習や社会通念の働きも忘れてはならない。

このような社会統制が行われる過程では、統制を受ける側が、むしろ進んで自らをそれへ向けて変容しようと、自己を説得していく場合もある。個人の社会化は多くこのような自己説得を経て行われていくのである。社会統制は、統制する(社会の)側の機能と、統制される(個人の)側の機能と対応のうえ成立するが、この対応作用において研究者の目に映るの

はふつう後者の機能である。

ウォーナーの「階層」

少し脇道に逸れるが、私がこのようなテーマに関心をもった契機は、ウォーナーらのヤンキー・シティ研究に接した時である⁽¹⁾。この研究は、その時まで「階級なき社会」と無邪気に信じられてきたアメリカ社会（とくにコミュニティ）がどんな階層的構造をもち、そのことがいかに人びとの社会生活に強大な影響を与えているかを分析している。とくにかれら（シカゴ大学）グループがさらに発展的に研究した社会階層と教育との関連に関する諸研究⁽²⁾では、教育の多くの面に対する階層社会の圧力が、いくつか指摘されている。

ウォーナー一派の場合、社会階層(social class)なる概念は、人びと（とくにコミュニティ住民）の相互評価のうえに成立つものとされる。それは社会・経済的諸条件（収入・職業・家柄・名声等）によって規定されるところの prestige status の集合体、つまり社会的評価において上下差をもって並ぶ複数の地位の集合体としてとらえられている。この場合 prestige（威信）という言葉が含意するように、それは個人に附随すると「見なされる」ところの背景効果(halo effect)が念頭に置かれている。住民がそのコミュニティの価値体系に準拠しつつ、相互を、その収入・財産・職業・家柄・名声等の面で総合的に評価しあったとき、その結果として生じるところの各人の社会内での地位——その集合体が社会階層だ——というのである。このことはウォーナーらの層化作業において、対象となる各人の evaluated participation (E.P.評価された社会参加)が、有力な手がかりになっていることから明らかである⁽³⁾。

このように、社会階層はいわば、人びとの意識の構成物(construct)となり、それだけ客観的実在性の稀薄なものとなる。(この傾向はウォーナーらとは別派のセンターズにおいてさらに著しい⁽⁴⁾。)いいかえれば、社会階層は研究者によって一定の操作を経てはじめて発見されるところの、heuristic な概念、極端に言えば一種のカテゴリーになってしまう。

一方ウォーナーらは、いかに上位階層が教育を支配したり、下位階層の子弟がその社会的・経済的・文化的ハンディキャップのため教育上の不利を蒙っているかを、実例を挙げて報告している。そこでは社会階層はもはや単なる意識の構成物としてでなく、社会的実体をもつものとして、勢力を行使したり、ある人びとには不利を強いたりするところの、具体的集団と描かれている。すなわちこの場合、階層構造は位置の上下関係(super-ordination, sub-ordination)を越えた、支配—隷属の緊張関係に立っているのである。

社会階層におけるこの両方面の考え方——「構成物」説対「実体」説とでも称すべきもの——をどう理論的ならびに实际的に調和させるか。その解答はウォーナーらの場合、明確に示されていない。彼らは時として階層を、きわめて具体的に、日常生活において相互に交友関係をもち、利害関係を共有するところの仲間集団ないしクリーク(clique)としてとらえることもあるが、この階層はなるほど実在的ではあるけれど、余りにも狭く把握されているに

すぎない。

いずれにしても階級 *soziale Klasse* とちがって、階層はその *heuristic* な性格に注目する限り、分類上のカテゴリーとなり、階層差は年齢差、男女差と同じ次元となり、集団間の *class difference* も個人間の *socio-economic difference* に還元されてしまう。そこには階層間の対立抗争、階層（階級）のインパクトといった、社会統制的考えの入りこむ隙がなくなってしまう。

さりとて最初からマルクス主義的階級の立場に立って、資本主義社会体制下における教育の役割や教育が受けている圧迫などを、いわば演繹的に解明することになれば⁽⁵⁾、もはや論議はスタートから違ったものになってしまう。やはり社会学でふつうに認められている階層概念の枠から大きく逸れることなく、何とか現実をうまく解明していきたい。

それは広くいえば、社会において、社会が行っているコントロールの働きを、その具体的な面——それは多くの場合、統制される個人ないしグループの生活の諸面であるが——で明らかにしていくことである。われわれはその手がかりを、教育事象の質的研究 (*qualitative study*) に即して探りたいと思う。

解釈的パラダイム

教育の質的研究における一つの有力なアプローチとして、解釈的パラダイムに注目しよう。この特徴は「状況や行為の意味とは、その相互作用に参加した人がその特定の場合に組み立てた解釈であり、それは次の場合には組み立て直される」点にある⁽⁶⁾。それは例えばパーソンズ (T. Parsons) のように、行為の一般理論を立てそれに照らして個々の行為のボタンを（いわば演繹的に）説明しようとするのと違って、行為者自身がその場その場で状況をとらえ、解釈し、規定していく過程を重視する。

このパラダイムの適用においてわれわれの注目したいのは次の点である。

第一、行為者をとり囲む状況は、行為者によって「このようなもの」と規定され、解釈されたとき、はじめて、かれの状況として意味を持つ。その限りで、現実 (*reality*) とは主観の構成物 (*construct*) である。この点を強調すれば、トマス (W. Thomas) の言とされるように、「人が状況をリアルなものと規定すれば、その結果その状況はリアルになる。」

第二に、しかしこれは古典的な認識論における唯心論的発想ではない。またそれと反対に、状況のありかたが客観的にすでにきまっていて、それが行為者に知覚・受容されるというわけでもない。そうではなくて、われわれが注目したいのは、状況をどう見るか、解釈するか、説明するか——どう規定するか——は、行為者からのその状況への能動的な働きかけだという点である⁽⁷⁾。この解釈・説明・規定によって、その状況の中での、その状況に対する、行為者の行為のしかたが決まるのである。

第三に、このような(主観的)リアリティの構築⁽⁸⁾ないし状況の規定は、単に行為者の恣意

や狭い考え方にもとづいて行われるのではない。それはまず、かれと相互作用関係にある側（個人または体制）の動向、および相互作用の変化に応じて、規制される。また行為者が日常生活において体験し蓄積し、その結果がかれのうちに沈澱してきたもの(sediment)——その具体的なものは日常生活についてのかれの常識——に準拠している。そのほかもちろん、この行為者固有の注目のしかたや関心のもちかた——シュッツ (A. Schutz) の用語では relevance ——によって、バラエティの生じることもあるが、ここで重視したいのは、常識、つまり基底にある（間主観的な性格をもった）共通認識のはたらきである。

第四に、このような状況の規定ないし解釈・説明は、それを行うものにとって accountable な内容でなければならない。自ら納得のできる、説明のつく、妥当なものでなければならない。それは一方では自分なりに妥当と認められ、自分を納得させるものであると同時に、他方で独りよがりでない、いいかえれば間主観的(intersubjective)なものでなければならない。そうであってこそ、自らを納得させることも可能となる。こうしてかれは自分を説得して、自分の置かれた状況について、accountable な解釈・説明・規定へと自らを導くのである。それは心理学的用語を使えば、自分の置かれた状況へのアジャストメントでもある。

二. 中学生の論理

受験指導の実態

この「状況規定・解釈における自己説得」が、以下の考察における理論的ポイントである。そのような立場から、受験＝学歴体制下の中学三年生の意識を分析してみよう⁽⁹⁾。

中学三年になると進路指導が本格化する。ここでいう進路指導とは、学習指導要領に示されるキャリア・ガイダンスと同一ではない。正規のキャリア・ガイダンスも学校では所定の時間数と内容項目が三年間にわたって一応こなされるが、いわゆる「進路指導」の実態がそれとは別の進学指導、端的には受験指導にあることは周知のとおりである。

そこで多くの生徒は生まれて初めて人生の岐路に立たされる。中学側ことに指導に当たる教師側にしても、教え子がどんな進学成績をあげるか、どのレベルの高校へどれだけ生徒を送ることができるかが、自分たちの評価を左右することを承知している。ここで問題にされるのは進学率・就職率といった概括的数字でなく、どの高校へ何名合格したかという具体的結果である。

進学指導は受験勉強の指導・督励と受験校の選定とに大きく分れる。時期的には後者が後から開始されるが、ここに働くシステムが前者の性格を左右することになる。それは具体的には、生徒個々の学力レベルと高校の（難易度）レベルとを照合し、個人の学力にマッチしたレベルの高校を選定する作業が主となる。このさい、各生徒の偏差値、あるいは業者テストの成績順位、および中学での成績（内申点ないし評定平均値）と高校の難易度——これもまたテスト業者の算出する偏差値あるいはランキングによって示されることが多い——とを

つき合わせて、その生徒にとって、合格可能な高校が模索される。指導要領にいう、各人の「能力・適性・興味」に応じた「進路」の選択は、事実上「学力」に応じた「受験校」の選択となる。

これらの作業において、業者テストの成績のほうが、その生徒の中学校内での成績よりも重視されやすい。なぜなら、業者テストの結果は広域（ふつう全県）にわたる多数の中学生を母集団として算出され、その点で各生徒の校内での成績よりも、他校生徒すなわち受験における競争相手との比較が容易だからである。業者テストが一学年中せいぜい数回、しかも限られた受験教科について、それぞれ短時間実施されるだけなのに対し、中学校内での成績はその生徒の長い間の学習の成果を、あらゆる教科にわたって総合的に積み重ねたもので、評価の原則に立てば明らかにこのほうが教育的にすぐれている。しかし受験指導におけるデメリットは、そのデータが一中学校内にしか適用できないことである。そしてその前提には、中学校の学校差という否定すべからざる現実がある。この点でとくに大学区制での高校受験では、他の中学校からの受験生との比較にはあまり有効でない。

しかし各生徒の校内での成績もまた、調査書における評定値（内申点）として、高校の合否に別の面で影響する。多くの場合、高校とくに公立高校の入学選抜は（推薦入学以外）、入試当日実施される学力試験の成績と並んで、出身中学から提出される調査書（とくに内申点）にほぼ同等のウエイトをおいて、合否を決定するからである。しかも受験生にとって気になるのは、生徒指導要録に示される学業成績が必ずしも相対評価、つまり正常分布という考え方に立った評価によらなくてもよいのに反して、受験高校へ送られる自分の学業成績（内申点）は厳密な人数の正常分布に立脚しており、その点で同じ学校内での競争はいやでも激しくなる、という点である。

以上はすべて周知のことにすぎない。しかしわれわれがここで取り上げたいのは、それが中学三年生にとっては、少なくとも受験勉強が自熟化するころには、例外なくすべての生徒の「常識」として、沈黙・定着しているという点である。その常識が、かれらの自己説得の基底にあるという事実である。入試体制のあり方が、具体面で個人の意識にコントロールの手を伸ばしているという点である。

もう一方の受験勉強の指導督励の特徴をいくつか挙げよう。

(1)時間面での要請がきびしい。

われわれの調査したある中学校では、朝の授業前と午後の放課後に30～60分の時間をとって、自習をやらせる。学校が公的に受験の補習授業を行うことには自粛が求められているので、自習という形をとっているが、事実上は受験のための補習である。そこで使用される問題シートは業者の作製にかかるもので、全員がこれを事前に渡されて自宅で解答してくるよう求められる。授業前の自習時間にはその解答が渡され、各自それと照合し、疑問の点は相互に、あるいは教師と話しあう。放課後、新たな問題シートが渡される。その解答作業や正規

の授業の宿題（もしあれば）に取り組むには、自宅で相当の時間が必要である。こうしてまじめな生徒はレールの上を休みなく走り続ける。

(2)テストが頻繁に行われ、その成績がつねに問題にされる。

平均的な中学校では、正規の授業内容に対するテストとして学期の中間及び期末テスト、第三学期には学年末テストがある。さらに実力テストと称するものが年間二三回。これは必ずしも授業内容そのまが出題されるのではない。そのほか業者作製の問題シートに対する総合テストも定期的に実施される。このシートの使用校では全て同様のスケジュールに支配されるわけである。このほか上述のように業者の行う一斉テストが数回ある。受験期が近づくと、それらのデータは各生徒だけでなく、受験指導にあたる学校側にとってもほとんど決定的な重要性をもってくる。このようにして、生徒はつねにテストを受け、その度に成績の昇降を注意される。それが受験高校の選定における決定的な指標となることは言うまでもないが、そのような頻繁なテストの実施はまた別の大きなねらいをもっている。すなわち受験における実戦的体験を繰り返させて、いわば生徒を入試へと馴致していくのである。受験＝入試体制へ向けての社会化あるいは条件づけと呼んでもよい。こうした体験を通じて、試験の本番であがら（逆上）なくなる、時間の使い方が巧みになる、迅速に出題のねらいを察知する、などの受験技術が養成されていく。

(3)学習（受験勉強）内容と学習のしかたが、テスト本位に限定される。

この点が、以下の考察の主眼になる。受験体制下の生徒たちの不平不満の訴えは上記の(1)と(2)に関するもの、具体的には、追い詰められた自分たちの忙しさ、成績の変動、他人との比較、損なわれていく友情関係などが多い。ただその訴えがいくぶんの正当性をもってかれらに主張されるときは、必ずこの(3)の点、とくに学習内容に結びついてくる。なぜなら、この点への言及がなければ、かれらの訴えは、自らの怠慢、努力不足の告白にとどまらざるをえないのだが、学習内容や学習指導方法に関する不平不満は、それなりの客観的根拠を持つからである。

一つの例を挙げれば

「『ふるさとの訛なつかし 停車場の人ごみの中に そを聴きにゆく』（石川啄木） ここで詠われた心情を次から一つ選べ

ア．望郷 イ．孤独 ウ．絶望 エ．希望」

これはある問題集から拾ったものである。正解は「ア．望郷」となっている。テスト本位の受験勉強に毒されていないものは（中学生を含めて）あるいは、「なぜ他の選択肢、例えば『イ．孤独』は誤りなのか」と質問するかもしれない。それが健全な反応といえよう。しかし受験＝学歴体制における常識は、次のように反論する。素直に、この歌の心情を表現すれば「望郷」が妥当である。ことさら異を立てるのは、素直さに欠けている。高校受験生程度のメンタリティからいえば、この歌に「望郷」以外の心情を共感、理解することはむしろかし

いと出題者はみている。出題意図を察知しこれに反応するのが、テスト解答の原則である。あえて啄木の当時の心情に立ち入るまでもない。また受験「技術」の面からみれば、択一タイプの問題に対しては迅速に反応しないと、時間が足りなくなる。無用な深読みは避けるべきである、と。

これに類した受験体制下の「常識」に、生徒は学校教育に入ったときから徐々に馴らされてきている。極端に言えば、問題に接したら、まずそれがどんな出題形式か、その内容が既習知識のどの小分類に属するかを素早く、正しく見つけ、次はその分類の問題に適用される解答のしかたを、目の前の問題にあてはめる。そういう訓練が長年にわたるテスト本位の学習で積み重ねられる。それが受験＝学歴体制において沈澱・蓄積したのが受験生の「常識」である。

本来テストは学習成果に対する評価であり、すでに学んだことがらについてどれだけ習得したかを見るのがテストであるならば、テスト以前には知識の獲得という段階があるはずである。テスト自体によって新たな知識の獲得が意図されることは少ない。もしあるとしてもそれは既習内容の整理や重点事項への着眼などにとどまるはずである。中学校の場合どこでテストの前段階たる知識の獲得が行われるかといえ、もちろん正規の授業の場がそれだろう。

ところがこのような当然のシステムが、現実には第三学年、とくに第二学期以降にはなかなか作動していない。何しろ知識の種類と分量が多く、授業時間は限られている。しかもその間を縫って、課外の受験勉強に力を注がなければならない。ひとつひとつの「基礎・基本」事項だけでも確実に理解把握するためには、じっくり考えたり、試みたり、調べたり、意見を交わしたりする必要があるが、とうていそんな時間はない。勢い「詰め込み」に傾かざるをえず、テスト段階でそれを反復練習させたり、いろいろの角度から問題の形にして確かめさせたりして、知識の定着を図ろうとする。

もちろん、別の観点からすれば、テスト問題の解答作業が、そのまま（新しい）知識の獲得となるようシステマティックに問題群が配列構成されていれば、仮りに正規の授業での学習指導が欠けたり、不十分であっても、その問題群に当たるだけで、知識の体系、構造化された知識は十分な理解に立って獲得できよう。しかしそんなプログラム学習ふうに作成された受験用問題集は、われわれの調べた限り皆無で、その構成はたいてい知識の（小项目的）分類に従って問題を並べているにすぎない。そこでは自ら試み、意見を交換し、実験し、調査し、思考し、発見するという学習活動の代りに「この問題はあの基本パターンと同一種類である。したがってあの解法が適用される」という判別の正確さ、迅速さが鍛えられる。この傾向はとくに客観テストに著しい。

中学生の自己説得

少数の生徒－優秀で達成意識の高い生徒と、とうていこの体制に随いていけない底辺の生徒－を除いて、大多数の生徒は受験＝テスト体制のきびしい雰囲気と投げ込まれると、さまざまな悲鳴をあげたり、不満をもらしたりする。一、二の例を挙げて、われわれのテーマへの入口としたい。

(例1) 自分の将来に関係のない科目は全科目の中でもたくさんあるなあと思った。理科を例にあげてみると、第一分野が特に関係ないと思う。例えば、化学式とかをテスト前に覚えたとしてもテストが終わるとききれいさっぱり忘れていく。

けれども内申書というものは九教科全部関係してくる。ということはやっぱり他の学科同様がんばらなければならない。いくら学校を卒業してから関係ないことであっても、学校を卒業するまでは何らかの意味でかかわってくるのだから今は一生けん命がんばって、社会に出てから関係なかった科目、きらいだった科目の内容は、必要のないかぎりすっかり忘れたいと思う。

(例2) 私が今思うことは、中学校というところは勉強するだけのところだなあということです。テストが終わってほっとしていると、すぐまた一ヶ月位たつとテスト。一年生のときは、ほんとうに中学校って楽しくないところだなあと思いましたが、今になってみると、勉強するということは、大切な事だと思います。……良い生活を送るには、良い会社に、そして良い大学、さらには良い高校へ。「何でこんな難しいことを今やらなければならないの、こんなこと知っていなくても別に生きていけないわけでもないのに」と思うかもしれませんが、この一見関係のないようなことでも、良い高校に入るためには、覚えなければなりません。なぜなら、今の高校進学には中学校の内申書が、大きくひびくと言われるからです。どうせ覚えたくない事を覚えるんだったら、考え方を覚えてみると良いと思います。「この文を覚えれば、あの高校に」というように。たった一、二時間一生懸命がんばることで、自分の人生が明るくなると思えば、多少むずかしい問題でも解けるようになるのではないのでしょうか。

これらは中学三年生の匿名の手記である。これらおよび他の例から汲みとられる問題点は、次のようにまとめることができる。

(1)受験体制のただ中にある生徒たちは、実にさまざまな悩み、不安、訴えを表明する。勉強に追いまぐられる生活のきびしさ、渉らない自分の勉強、いくら努力しても向上しない成績、うるさい親たち、心ない教師の批評、次第に疎遠になっていく交友のきずな、そして何よりも果してどの高校に合格できるかという不安などなど。そしてそのような意識の背後にあるものは、自分を追い込んでいる受験＝テスト体制に対するかれらなりの「不条理さ」の認識である。この「不条理さ」はかれらのナイーヴな感覚がとらえた不条理さであり、この体制のもつ（形式的）合理性と明らかな対比をなしている。

この「不条理さ」への訴えの中で数も多く、訴えも鋭く、またわれわれが本稿のメイン・テーマ解明の手がかりとして注目したいのは、「なぜこのように、将来役に立たぬ内容を強制的に勉強させられるのか」という告発調の疑問である。

(2)それにも拘らず、かれらはこの「不条理な」「無意味な」勉強から逃げることはできないのを十分承知している。承知しながら、あえてそこから逃避したり、反抗したりする生徒もいる。結局かれらはこの体制からの逸脱者にならざるをえない。しかし大多数の生徒は何とかして、この体制のなかでアジャストメントを試みる。そのさい多くの生徒がとるのは、この受験勉強生活に自分なりの意味づけを行い、それに沿って挫けそうになる自分を励ましていこうとする態度である。切迫詰ったものの健気な努力といえよう。

これがわれわれの上述してきた、個人の側からの状況規定(解釈・説明)、言い換えれば「かれのリアリティの構築」であり、それに伴う自己説得作用である。したがって、この状況規定は決して受動的なだけでなく、むしろ能動的・自発的と称することができる。ただし必ずしも肯定的な内容ではない。

この規定、解釈、説明において、注目すべきパタンはおおむね次のようにまとめられる。

第一に(受験)勉強の多くの内容は、将来の成人生活に必ずしも必要と思えない。例えば数学の三平方の定理が、成人になった時、(その方面の専門家以外)果して役に立つであろうか。三平方の定理が国民の教養とか、学問の基本だとかいうタテマエ論は、今の自分たちにあまりにも縁遠い。一步譲って、三平方の定理そのものは役に立たなくても、それを学ぶ過程で体得される考える力、推理する力、分析する力などが、成人の生活場面で(なまの姿ではなくても)有効に働くのだと説明されても、われわれが今取り組んでいる勉強のしかたでは、そんな力が陶冶できるとは思えない。むしろそんな「教育的」意義を自分たちの直面する不条理な状況に、強いて見出そうとしないで、次のように割り切ったほうが、分かり易い。自分を説得するにも効果がある。すなわち、「この『不条理な』勉強はただただ高校へ進学するためのやむをえない方便なのだ。」(だから「社会に出てから、関係のない科目……の内容は、必要のないかぎりすっかり忘れ」ればよい。(上掲例1))

もちろんひとりひとりの中学生の思考はもっと複雑で矛盾に満ち、紆余曲折を経ている。しかし結局行き着く処は、このパタンのような内容に凝集される。

第二、この状況説明からさらに次の説明パタンが生まれる。「上級学校進学は学歴を身につけるためである。」学問の習得とか教養を身につけるとか、いろいろりっぱな理由づけもある程度共感できる。しかし、こういう割り切り方がもっとも現実的である。「なぜならばよい学歴はさらによい就職に連なるから。」

あまりにも近視眼的、功利的な解釈だと批判するのは容易である。しかし受験体制の中で悲鳴をあげている当事者にとって、これがもっとも受け入れ易い解釈である。それだけに苦境にある自分を説得する力をもっている。「今は自分にこういう聞かせて、この状況を乗り

切っていこう。」

第三、このような反応（解釈・説明・状況規定）のパタンを心的機制、とくに「酸っぱいぶどう」の合理化メカニズムと比較してみよう。

「酸っぱいぶどう」の喩え話で、キツネは見事に熟したぶどうの房に何度試みても跳びつくことができず、遂に捨てぜりふを吐いてぶどうから立ち去る。「このぶどうは酸っぱいのだ」と。われわれの中学生の多くが「なぜこんな将来役に立たないものを勉強しなければならないのか」と不満を表明する態度は、このキツネの捨てぜりふに似ている。しかしキツネと違って、中学生はこのぶどう（勉強と進学）を見捨てて立ち去るわけにいかない。したがってかれらが試みる意味づけ（解釈・説明）も、それが第三者ばかりでなく、時には本人自身にさえいかに索強附会に聞こえようとも、単にフロイディアンの心的機制という次元だけで考察するのではなく、かれらをしてそうさせているマクロの背景と結びつけて理解すべきである。この喩え話でいえば、ぶどう棚とキツネを含む体制の構造に目を向けるべきである。

それはまた、中学校における生徒指導のありかたにも関連する。受験期の生徒がいろいろなフラストレーション徴候を起こすと、多くのとくに良心的な教師は、カウンセリング精神でもってそれを癒してやろうと試みる。事実またその試みは成功することが多い。そんな教師は「こんな勉強して何の役に立つのか」という生徒の言い分を苦悩の叫び声と受けとる。そして個人的にはこの学歴＝受験体制にかなりの矛盾を抱きながらもそれを表に出さず、とにかくその体制の枠の中で、何とか生徒の心の重荷を軽くしてやろうと努める。ただし、どの教師も一生徒を慰める教師も、叱咤する教師も一決して「(受験) 勉強は進学のため、進学は学歴獲得のため、学歴はよい就職のため」などと、生徒のホンネに賛同する姿勢は見せない。しかしこの教師がかりにわが子のこのようなホンネに接したら、どの程度この現実論を頭から否定できるだろうか。

三. 背景にある姿勢

法制的制約

さてこのような理由づけ、ないし状況規定はどの程度、説得力をもつであろうか。その説明、解釈はどれだけ accountable であろうか。

accountable は字義的には「納得できる、説明可能な」を意味するが、それは単に独り合点にもとづく納得ではない。「リアリティの構成」において妥当と認められるものが accountable である。それは行為者がかくあるものとして規定した状況において妥当性を主張しうるものである⁽¹⁰⁾。この妥当性は、彼の状況規定・説明・解釈が生活世界に関する常識に立脚しているからである。この常識の大部分は客観的事実としてその状況の構成員すべてに認められたことがらから成り立っており、他の部分はかれ個人の関心 (relevance) によって独特の色づけされている。いずれにしても、彼の状況規定・説明解釈は、このような間主観的な基

盤の上に立っている。そのような基盤，(通俗の用語に従えば)客観的な背景を，前述の中学生の説明＝自己説得パターンについて，いくつか取り上げてみよう。

中学生が「勉強は試験と進学のため」と説明するとき，それがあながち自分勝手なこじつけだけでないと，自分を納得させることができるのは，その背後にそれなりの客観事情が存在するからである。かれらはその奥深までは認識していないが，日常その中で生活している以上，その核心には触れている。その最たるものは，制度的にも中学校では詰め込み教育が行われざるをえない点である。以下教育内容についてその制度的枠組みを概観してみよう。

改めて述べるまでもなく，中学校の教育課程は，「学校教育法」第38条，「同施行規則」第53条，第54条，第54条の2，および法的拘束力をもつ学習指導要領によってその枠組みが定められている。さらに「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」第23条，第49条は教育課程に関する教育委員会の指導権限を認めているし，「学校教育法」第40条は教科書の使用に明確な枠組みを規定している。したがって，現行学習指導要領の総則冒頭の方針，「各学校においては，法令及びこの章以下に示すところに従い，……地域や学校の実態及び生徒の心身の発達段階や特性等を十分考慮して，適切な教育課程を編成するものとする」という場合，その学校の自主性は事実上この枠組み，すなわち「法令及びこの章以下に示すところ」にきびしく規制されているといわねばならない。

一方「学テ事件」に関する最高裁判決（昭51. 5. 21.）および「伝習館事件」に関する最高裁判決（平2. 1. 18）から解釈すると，現場の中学校教師が教科書の内容について，ある項目（単元）を重視して，これに多くの授業時間をかけ，そのため他のある項目を授業から省略するのもやむをえないとするような裁量は，おのずから制約されるであろう。とにかく教科書は全部教えるのが原則である。その内容の取捨選択はとくに中等学校レベルでは事実上許されないのである（ただし，項目（単元）内での授業内容・方法における取捨選択までは制限されていない。）⁽¹¹⁾。

高校でさえ教科書の内容を全部授業しなければならないとすれば，中学校ではなおさらである。まして教師が自己の判断で省略した項目（単元）が，入試に出題されれば重大な落度となりかねない。

このような教育内容に関する厳しい枠組みが，全国的に教育の機会均等の実を挙げ，「基礎基本」の徹底によって日本国民の学力水準を高め，ひいては経済発展をもたらしていることは多くの公的報告書の指摘するところである。しかしそれが他方では，現場で詰め込み教育の危険をはらんでいることも否定できない。

上述のような法制的制約のほかに，時間的制約もまた詰め込み教育を招きかねない。そのことを学校週五日制と関連させて考えてみよう。

平成元年改正の学習指導要領では冒頭の基準として，とくに「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」を「基礎的，基本的な内容の指導の徹底」の前に置いて，

その重要性を強調している。教師から教えられたとおりを受動的に学習するのではなく、自分で考え、自分で行動できるような人間をつくるのが、従来にもまして緊要だというのである。その具体的方法としておそらくだれでもが考えつくのは、教育内容を精選し、真にエッセンシャルな項目（単元）に限定すること、そしてそのひとつひとつに十分な時間をかけ、問題解決学習、探究・発見学習などの方式を採り入れて、生徒たちに自分で考えさせたり、実地の体験活動を通じて行動力を養わせたりすることだろう。しかし、そのうち（主として知識の習得についてみれば）現場での教育内容（単元）の精選（削減）はすでに見たように、現場ではきびしく制約されている。さりとてそれに要する時間数を飛躍的に増加させることも、カリキュラム編成上不可能である。各学年各教科に配当される授業時間数は法制的に定められているし、実際の学校運営において、教科間のバランスを崩すまでに、一部分に時間をかけることは不可能である。

一方、週五日制は実施されたが、現行の教育内容の分量と授業時間数は従来そのまま維持するように定められている。勢い各学校は月一回の土曜休日の授業を他の曜日に上積みしたり、自由裁量や学校行事の時間を削減して、何とか教科の授業時間は確保しようと試みている。月二回になればこの上積み、しわよせは一層きびしくなる。つまり週6日制でも、真に「自ら学ぶ意欲と社会の変化に対応できる能力」を育てようと思えば、理論上、時間が足りないはずなのに、五日制になり、しかも一方で、従来のような受身の学習を根底から改めるべきだと要請されるのである。従来より窮屈な空間で、従来より一層のびのびした自発的活動を求められるに等しい⁽¹²⁾。

これは単に理論上の推測ではない。現に筆者も関与しているある教育委員会の調査でも、月二回の五日制となれば、「体験活動や問題解決学習を重視すると学習に時間がかかり、教材の精選や指導法の改善が一層必要である」と指摘している⁽¹³⁾。問題は、所定単元内での教材精選が現場でどのように行われるか、体験活動や問題解決学習を行い、かつなるべくそれを促進する方向で、どんな指導法の改善が可能かにかかっている。現実むしろ週五日制の下で教育内容の分量と授業時間数が動かせないとなれば、現場は詰め込み教育へ傾いていかなのだろうか。まして、中学校では（多分に不条理ともいえる）受験指導というハンディキャップがこの傾向に追い討ちをかける惧れは否定できない。

中学生が自分に言い聞かせる状況説明の背景にこのような現実があるのである。

社会通念

「上級学校への進学は学歴を獲得するため、そして学歴は有利な就職に連なるのだ」と、受験勉強で苦しんでいる中学生が、多少の後めたさを感じながらも、自分に言い聞かせるとき、そのような説明・解釈の背景となっているもう一つの客観条件について考えてみよう。この背景は制度的（法制的）要素は少なく、むしろ社会通念と呼ぶべきものである。しかし、

学歴主義の本質が社会経済的生活での学歴の異常な偏重という客観的事実よりも－それには最近多くのデータが疑問を投げかけている－むしろ学歴がそのようなオールマイティな効用をもつという学歴信仰にあることは、しばしば指摘されている。そのような通念の理論的根拠となっている有力な考え方として、訓練可能性(trainability)の説をサロウ(L. C. Thurow)に沿って眺めてみよう⁽¹⁴⁾。

雇用者にとって人材を採用するさい重要なのは、それぞれの人物が入職後どの程度の訓練費用の差を示すかを予測することである。学歴はこの予測をかなりの確に示す有効なものさしである。学歴には、学校教育でこの人物が実証してきた訓練への吸収力が示されている。与えられる教育への順応性あるいは物覚えのよさと呼んでもよいであろう。さらにまた学校教育を受けている過程で養われてきた勤勉さ、従順さ、規則の順守、時間の厳守といった態度も、その人物の学歴と成績のなかに読みとることができる。このような態度は、企業体がある所に働く人びとに強く要求する「産業上のしつけ」である。したがって学歴と成績の程度を見れば、おおむね誤りなく、この人物が入職後どれだけ職場での訓練に効率よく適応するかが、予想できる。

これがサロウの訓練可能性説の主要ポイントである。

(1)一読して分るように、これはいわば雇用者側の観点から見て望ましい労働力を、いかにして効率よく－できるだけ少ない費用でできるだけ高い成果をあげるかに重点がかかっている⁽¹⁵⁾。

ところでわれわれの取り上げている中学生の態度は、厳密に批判すれば、本心は勉強好きでも勤勉でも、従順でもなく、ただ目前の逃れられない受験体制の現実を、自分の都合のよいように糊塗し説明しているにすぎないともいえる。実はかれらはそんな狡猾さからではなく、受験体制の重圧に耐えかねて悲鳴をあげているのだが、いずれにしてもかれらの勉強に対する態度は、倫理的にみて勤勉、従順と呼べないだろう。しかし他方、雇用者が労働者に期待する勤勉や従順も生産性を高めるためのそれであって、決して倫理的価値を求めているわけではないのである。

この説の背景を、とくに日本の場合にあてはめてみると、首肯できる点が少なくない。

学歴獲得努力の過程で養われてきた特性（態度）も、現在の学歴＝受験体制のもとでの苛酷なまでの猛勉強を考えれば、そこで歯を食いしばって精励しているうち、勤勉さ(hard-working)、教師の指導に従う態度、指示されたスケジュールを正確に順守する習慣は、おのずからつくられていくであろう。しかもこの体制は単に受験期直前だけでなく、極端に言えば小学校入学から大学卒業までを覆っている。その中で、子どもは大小いくつかのハードルを乗り越え、あるものは途中で脱落する。こうして生き残ったものは、企業の期待するような物覚えのよさ（吸収力）と望ましい態度（しつけ）をおのずから身につける。創造する力や他の人びとと協調する態度などの形成は必ずしもそこで期待できないけれど、企業の求

めているのが勤勉で従順な労働力である限り、よい学業成績とよい学歴は格好のインデックスになる。

さらにまた一方で最近の人材採用において、学歴とは別の観点を次第に考慮するようになってきたのも、企業が企画・創造力・強調性、そして何よりも活力（ファイト）のある人物を（企業目的のために）求めたいからである⁽¹⁶⁾。

これは学歴が有利な就職のため、必要にして十分な条件であった時代から、現代では単なる必要条件に変化したためともいえる。すなわち高学歴取得者の数が増え、学歴がいわばスタートラインに並ぶための条件と見られるようになったからであり、そのことは多くの人びとのあいだに一種の防衛策として、「せめて学歴だけは」という信仰を一層強めるようになった。学歴のプラス効果だけでなく、学歴の不足によってもたらされるマイナス効果が、学歴獲得努力を促進するようになってきたのである。このような事情が中学生の自己説得に、進学→学歴→就職という推論を採り入れさせる一つの強化要因となっている。

とくに法文系の学卒者については、その専門的知識技術を、一般的な特性—その代表的なのが、訓練可能性であるが—以上に重視する慣行は少ないといわねばならない。基礎となる知識技術の素養はむしろ、訓練可能性のなかに含まれていると見られているのである。

このような傾向は偶然、われわれの中学生の態度と一派相通じるものがある。かれらもまた、自分たちの学ぶ知識技能が将来役に立ちそうもないけれど、それを習得したことが、自分たちの進路を拓く手だてとなると理解している。これは知識技能をその手段的価値においてのみ評価しているのというのではない。その本質的価値を否定するのではないが、差し当たっては、現在の自分たちの苦しみを和らげるため、その手段的価値をことさら前面に押し出すのである。この辺りにも（少なくとも表面において）中学生の状況規定、自己説得の論理は、企業の人材選抜の論理を忠実に反映している。

中学生の中には、とくに頭の鋭い子の場合、このような訓練可能性＝学歴インデックス説を、その本質においてとらえているものがある。

（例3）「君はなぜ勉強するのか」と問われると、僕は「〇〇という目標を達成するために、よい学歴をもちたいから」と答えます。「学歴のため」と答えると、よく批判されることが多い。今日の社会が学歴で人のねうちを判断するいわゆる学歴社会であることは、よくいわれているとおりである。学歴社会ではよい学歴をもつものほど、頭を使える職業につけることになっている。そういった仕事は一流大学をよい成績で卒業していないとはじめからそこに入れてもらえない。一流の大学をよい成績で出ていないものは、それらの仕事がつとまらない、というのではぜんぜんないのだが、なにしろそういう仕事は志望者が多いので、採用するほうでは大勢の志望者の中からだれを選んでよいか判らないから、学校の成績を目安にするわけである。学歴よりも実力というけれども、実力というのは実際に仕事を何年もやらせてみたうえでないと、だれにそれがあのかかわからない。しかし実力を

見るために試しに二、三年働かせてみるというわけにはいかないから、採用するほうはやはり学歴とそれを確かめる試験を判断の基準にしてしまう。……

学校の成績がよくないから、その人間の能力が全体的に低いということは決してない。ただ学校を出てから、自分の能力をどんどん伸ばしていける仕事につけるか、つけないかによって、能力は磨かれもすれば衰えもする。そして、そういう職業につけるかどうかということになると、今の社会では学歴が物をいうことになっている。

僕が最初に「学歴のため」と答えたのは、このような理由からです。自分としても、こう答えるのは残念で仕方がない。しかし現代社会がこのような学歴社会であることは、これ以上に残念である。

「よい学歴は有利な就職に連なる」という社会通念は、訓練可能性という学説に直接立脚しているわけでないし、サロウもまたそれを説明してこの説を立てたのではない。実際の社会通念はもっと漠然として、包括的である。またその前段階たる「進学はよい学歴を獲得するため」という自己説得の論理も、ほとんどすべての進学理由調査の結果では否定されるか低い支持率しか得ていない。進学理由に関するアンケートの結果、上位を占めるのはたいてい「専門の知識技術の習得」「資格の取得」「教養や広い視野」などで、「就職のため」という回答は低位である⁽¹⁷⁾。それにも拘らずホンネとしてのこの社会通念、学歴信仰が広くかつ深いことは否定できない。それが中学生の意識の深奥に反映するのである。

四. 結 び

以上、受験期の中学生在が試みる状況規定、かれらなりのリアリティ構築において、その基盤、背景をなしている社会体制、とくに学歴社会の特色を一、二の点に絞って考えてきた。中学生たちは自分たちの置かれた重苦しい状況を自分なりに納得いくように規定し、それによって自分を受験勉強へと督励している。その自己説得が一応の妥当性 (plausibility) をもつのは、その背景に体制のありかた—ある面では制度的な厳しさをもち、他の面では社会通念として広く深く浸透している—が、中学生の常識として内面化しているからである。

これは観点を換えれば、体制の側からの社会統制は個人に対し外側からの強制的な重圧として作用するというより、個人の側が能動的に自己の置かれた状況を（かれなりに）リアルに規定、構築し、その中で自己の適応を図っていくという姿—いわば自ら進んで体制からのコントロールを迎え入れようとする姿である。

外からの統制がかえって内からの「自発的な」受容という姿をとるもっとも悲劇的な場合を、われわれはオーウェル (G. Orwell) の逆ユートピア小説「1984年」の結末の文章に見ることができる。この小説の主人公はスターリンを思わせるような独裁者の監視、統制のもとに、息苦しい生活を送っている。かれはつねにいら立ち、不安にさいなまれ、自分でじっくり物を考える力さえ弱まりつつある。しかもこの小説は主人公が進んでこの独裁者を愛する

という結末で終わっている。

……しかしこれで良かったのだ。何もかもこれで良かったのだ。苦悶は終わりを告げたのである。彼はやっと自分に対して勝利を納めたのである。彼は“偉大な兄弟”を愛していた。(新庄哲夫 訳)

主人公が発狂したとか、自殺したとか、逃亡を図ったとか、秘密の抵抗に立ち上がったというのではない。洗脳と弾圧の果て、このきびしい統制を自ら進んで心の底から受け容れるのである。

本稿で扱った中学生の状況規定＝自己説得の過程には、もちろん独裁者もいなければ監視も洗脳も、精神構造を根本から変えるほどの弾圧も見当らない。かれらはこの主人公のように自分を抑圧する権力さえ愛するという倒錯にまで追い詰められてもいない。しかし学歴＝受験体制の巨大なシステムが茫漠としてかれらの上を覆い、かれらが懸命に努力してそれへの自発的順応を試みている点では、この悲劇の主人公に一派通じるものがうかがわれるのではないだろうか。

(注)

- (1) W. L. Warner 等, *Yankee City Series* (1941～47)
- (2) 例えば W. L. Warner 等, の *Who Shall Be Educated?*, 1944, *Democracy in Jonesville* 1949, A. B. Hollingshead, *Elmtown's Youth*, 1949) など。
- (3) W. L. Warner 等, *Social Class in America* 1949 橋爪貞雄「階層と教育の関係—ウォーナーグループの場合」愛知教育大学研究報告, No. 15 (社会科学), 1966
- (4) R. Centers, *The Psychology of Social Class*, 1949 橋爪貞雄「階層と教育の関係—ウォーナーグループの場合」愛知教育大学研究報告, No. 15 (社会科学), 1966
- (5) 例えば S. Bowles and H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, 1976
- (6) T. P. Wilson, “Normative and Interpretive Paradigms in Sociology,” J. D. Douglas, ed, *Understanding Everyday Life*, 1970
- (7) H. Blumer, *Symbolic Interactionism*, 1969
- (8) P. L. Berger, T. Luckman, *The Social Construction of Reality*, 1967
- (9) 橋爪貞雄『なぜこんな勉強するの—中学生の学歴観・勉強観にみる悩み』1986, 参照。以下、本稿の中学生手記は同書からの引用。
- (10) 橋爪貞雄「受験体制に関する中学生の意識——主観主義社会学的試み」名城大学教職課程部紀要, 第18巻, 1985, 参照。
- (11) われわれの解釈の根拠は次のとおりである。(1)伝習館事件に対する最高裁判決は、教科書の使用義務について高裁判決のように明確に言及していない。「教育の具体的内容及び方法」に関して「特に法規によってそのような[遵守すべき]基準が定立されている事柄については、教育の具体的内容及び方法につき高等学校の教師に認められるべき裁量にもおのずから制約が存するのである」と、述べるにとどまっている。(2)しかし最高裁は学校教育法第29条, 第51条の規定が「高等学校における教科書使用義務を定めたものとした原審[高裁]の判断は、正当として是認することができる」としている。(3)教科書使用義務に関する部分の高

- 裁判決(昭58. 12. 24) は次のようである。「教科書の……あるべき使用形態としては、授業に教科書を持参させ、原則としてその内容の全部について教科書に対応して授業することをいうものと解するのが相当である。……原則としてその内容の全部について授業することをいうものであるが、このことをなした上、その間に教師において、適宜……学習指導要領の教科、科目の目標及び内容に従って教科書を直接使用することなく……授業をすることも許されると解するのが相当である。」(4)「第一次家永教科書訴訟」に関する最高裁判決(平5. 3. 16.)にも教科書使用義務について触れ、「検定済み教科書の使用は教師の授業における裁量の余地」を奪うものでないとしている。しかし上記の3点から推認すれば、教科書に明示された授業項目(単元)そのものを教師が自主的に取捨選択する裁量は事実上制約され、裁量の余地が残されるのは各単元の展開(授業)における指導上のポイントの取捨選択という、一段低いレベルにおいてと解される。
- (12) 「教育課程審議会答申」(1987. 12. 24)では週五日制の検討に当たって留意すべき事項として、(1)教育水準維持のため内容の精選や指導方法の工夫、(2)子どもの学習負担が過重にならぬよう配慮すること、(3)年間授業時数についてはこの制度の導入状況に応じて教育の質との関連を考慮し、弾力的に運用すること、などを挙げている。しかるに仄聞するところでは、月二回の五日制までは、現行の教育内容(量)と授業時数は変更しない方針らしい。
- もともと週五日制は社会全般の週休二日制に連動した発想で、必ずしも「自ら学ぶ意欲と社会変化に主体的に対応できる能力の育成」のため設けられたものでないことは、論理的にも明らかである。このような連動の発想は「臨時教育審議会答申」(1986)、および上記の「教育課程審議会答申」(1987)も率直に表明している。しかるに、この制度が実施されるようになった1992年、「社会の変化に対応した新しい学校運営等に関する調査研究協力者会議」(審議のまとめ)では、週休二日制と学校週五日制との直接の連動は巧みに避けて、微妙な表現を用いている。すなわち、(1)子どもが自ら考え主体的に判断し行動できる資質や能力を育成することが、これからの学校教育の課題である。(2)学校、家庭、地域社会が、一体となって一層教育機能を発揮することも課題である。(3)これらの課題の解決のさい、週休二日制の影響に留意する必要がある。——というのである。(3)の点は学校週五日制を週休二日制と直接的、必然的に連動するものとはみず、単に留意すべき(重要な)前提条件と見ているにすぎない。ここから週五日制導入の必然性が論理的に帰結されるとはいえない。まして、上述(1)の課題と直ちに結びつくとはいえないのである。
- (13) 「愛知県義務教育問題研究協議会」(調査報告)1993年3月。
- (14) L. C. Thurow, *Generating Inequality*, 1975.
- (15) ただしサローの訓練可能性説は、むしろ「教育の平等が所得の平等を必ずしも保証するものではない。」という問題に対する解明として提言した「仕事のとりあい競争」説のなかの一部分にすぎず、学歴問題を直正面からとりあげたものではない。
- (16) 例えば「臨時教育審議会」(審議経過の概要その二, 1985. 4. 24. および第二次答申1985. 6. 26.) 参照。
- (17) 例えば、累次の日本リクルートセンター「進学動機調査」参照。