

進路選択プロセスにおける中学生の意識構造

森 永 智 子

1. はじめに

本稿は、表題にある論文全体の一部である。全体の目的は、進路選択プロセスにおける中学生の意識構造を明らかにし、既存の研究が説明している中学生の受験競争の枠組みとは異なる枠組みを提供することである。

既存の研究では、マクロな視点から進路選択プロセスにおける中学生の外面的行動が捉えられてきた。ここではヒエラルヒーを中学生の受験競争の枠組みとして用いていることに気づく。本研究では、ミクロな視点から中学生の進路選択プロセスにおける意識を捉えようとする。特に、先述のヒエラルヒーでは下層と見なされるものへ注目することを重視する。視点を変えることで、既存の研究枠組みとは異なる枠組みも示唆することになると考えるのである。

そのために、先行研究から得られる知見を問題点としてとりあげる必要がある。先行研究から得られた知見は①進路選択プロセスにおける意識を追究するにあたり、中学生の日常にコミットしていない ②中学生が高校ランクを把握しているということが議論の前提になっている ③勉強と受験との間に連続性を認めている ④大人－教師・親の存在が無視された議論であ

る ⑤受験「競争」を所与の現象として捉えている、という五点である。これら五つの知見はそのまま問題点へと変換し、再考、分析する。

本稿では、①②③の問題点、つまり、中学生の日常にコミットしていないのではないか、中学生は高校ランクを把握していないのではないか、また、中学生にとっての「勉強」と「受験」との間にはたして連続性はあるのか、という立場から考察を加える。その際、既成の枠組みにとらわれず、中学生の日常に焦点をあて、当事者の視点からアプローチしてゆく。

中学生のパースペクティブを内側から解釈することは価値あることだと考える。また、それが本稿の意義である。

2. 調査の概要

第一の調査は、れいな、ゆか、あやか、たけし、じゅんじ、せいこ（仮名）という6名の公立中学生（女4人、男2人）に対して、1999年度と2000年度にそれぞれ継続的に1年間ないし2年間にわたり行った聞き取り調査である（図1）。彼らは、H県のH学区の中学生である。なお、同学区の選抜は単独選抜制度¹⁾による。

インタビュー調査では、中学生の日常を描きだすた

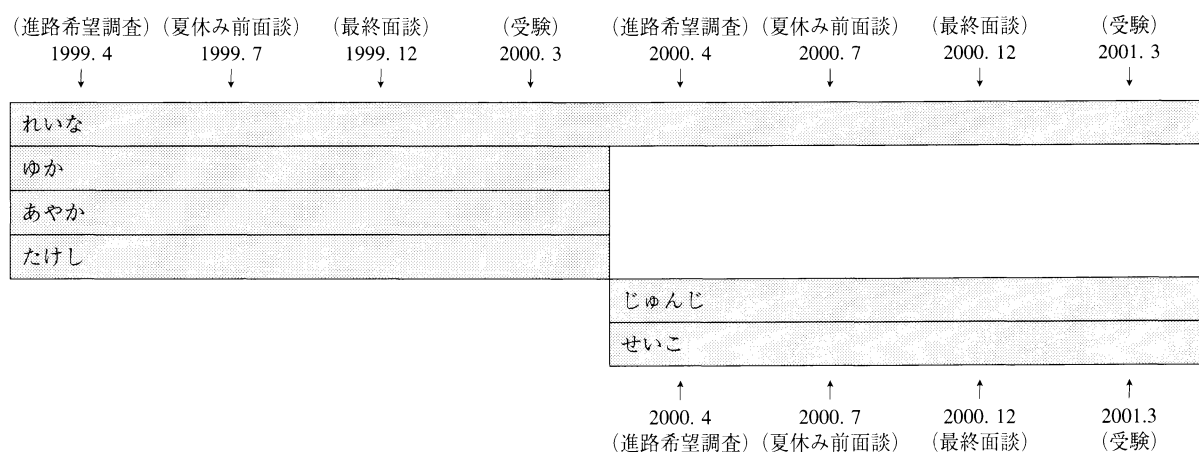


図1

めに、多くは一問一答形式をとらず、会話の流れの中にある彼らの受験や勉強への語りを記述した。そうすることで、彼らの日常における受験や勉強に対する実直な思いが浮き彫りになると考えたからである。そこから捉えた中学生の勉強観や受験観は、彼らの日常生活の中で、どのように位置付けられるのかも分かる。今回は、インフォーマルなインタビューを実施している。

第二の調査は、同学区のH市立K中学校の中学2年生70名と3年生63名を対象とした質問紙調査である。これは、2000年10月に実施したものである。

第三の調査は、インタビュー調査の対象となった6人の中学生の親と、6人以外の中学生を子に持つ親へのインタビューである。中学教師へのインタビューも含む。

3. 議論の前提

「自己選抜」(荻谷1986)や「自己評価」(耳塚1986)、「事前選抜」(竹内1995)という言葉が先行研究では使われている。自己の成績によって自らをヒエラルヒーの中に位置付け、また成績によって自ら進路選択するということである。たとえば竹内の説明では、「模擬テストなどで偏差値55と知らされた生徒は偏差値68の学校は手が届かないと思ってあきらめるが、学校ランクが細かいから、努力すれば偏差値60の学校にいけると考えるようになる」とある(竹内1995, 96)。事前選抜の様相である。これらは、中学生が偏差値を把握し、高校ランクを把握していることを前提としていなければならない説明である。

自らの偏差値が把握でき、高校ランクを知っていたとするならば、竹内の説明は疑いようもない。しかし、調査時点での2000年ではすでに偏差値は廃止され、彼らは自分の偏差値を知ることはできなかったのである。余談であるが、質問紙調査で偏差値という単語を表記していることに、中学生は「偏差値ってなに？」などと逆に質問紙に書いていた。

それでは、自らの偏差値を知りえない中学生は、学校ランクをどれほど把握しているだろうか。

表1は「各高校のだいたいの順位を知っていますか？」という問いに対する回答である。中学三年生でさえも、2000年10月の時点で、半数近くが高校ランクを「知らない」としている。その理由は「聞いたことがないから」「興味がないから」「知る方法がないから」である。「知っている」と回答した者は、高校ラ

表1 各高校のだいたいの順位は知っていますか？

%

| | 中学2年生 | 中学3年生 |
|-------|-------|-------|
| 知っている | 40.0 | 55.6 |
| 知らない | 57.1 | 44.4 |
| 無回答 | 2.9 | |
| 計 | 100.0 | 100.0 |

表2

| |
|--|
| 知っている理由 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・塾で教えてもらった ・お姉ちゃん/お兄ちゃん/お母さん/親が教えてくれた ・人から聞いた ・学校では言わないが塾で教えてもらう ・塾で冊子/資料をもらったから |
| 知らない理由 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・きいたことがない ・興味がないから ・知る方法がない |

ンクを塾や親、兄や姉、周囲の人から聞いたり、塾で冊子をもっている。特に注目すべきは「学校では言わないが、塾で教えてもらう」という回答である。

「学校では言わない」ということに関して、中学校側としては、4月から12月までは「校風とか部活とか、自分に合った高校選べ」(中学教師)という指導をしている。この間、中学校側は、選抜制度の内容を情報として公開することもなければ、高校ランクを公開することもない。最終的には単独選抜制度下では輪切り指導となる。このときですら、高校ランクは公開されない。「A高校はどうか？」などと勧めるだけで、たとえば「君の偏差値は50だから偏差値50のランクのA高校にしなさい」などと成績と高校ランクを関連付けたような発言もないということである。輪切り指導となることに対し、中学教師としては「制度がかわらんことには、しゃあない」(中学教師)のである。

このように、中学生は、偏差値はおろか、最後まで高校ランクを把握しないまま受験に臨むことになる。このことは、高校ランクを把握しているという前提でなければ展開できなかった先行研究の議論とは前提が大きく異なる。まずは、「すべての中学生が高校ランクを把握できているわけではない」というところから議論を出発させる必要がある。

4. 日常の諸相

中学生はその日常において、勉強や受験をどのように位置づけているか。彼らの日常全体を見渡しながら、検証する。また、勉強や受験への意味付けをどのようにしているのかも合わせて明らかにする。中学三年次における中学生の日常を大まかに表すと表3のようになった。表4は、中学生の自然な語りを重視したインタビューの結果から、テストのスケジュールを基準にして、中学生の日常を、意識レベルと実生活レベルに分けたものである。意識レベルは勉強の領域と楽しみの領域に分かれる。勉強の領域とは、中学生が勉強のことを話題することから勉強に対する意識の表れとし、楽しみの領域は、自分の好きなことを話題にすることから楽しいことに対する意識の表れとして捉えたものである。実生活レベルでは、テスト前一週間の勉強期間とテスト前一週間以外の無勉強期間に分けた。勉強期間とはテスト勉強へ向かう期間であり、無勉強期間とはテスト勉強をしない期間である。テスト勉強に限るのは、彼らのする勉強とはそのほとんどがテスト勉強だからである。

ことに中学生は、こちらから話題を提供しない限り、勉強や受験の話をするのはなかった。勉強の話題が自然な形で盛り込まれるのは、テスト前である。それはテストが迫るにつれて、増えてくる(表4)。テスト前は勉強の領域と楽しみの領域は共存する。

中学生の日常における意識の大半は楽しみの領域に

占められている。彼らの意識に勉強の領域がせり出してくるのは、せいぜいテスト前である。テストが終われば、それは姿をひそめる。

テストと無関係の期間である無勉強期間は、楽しみの領域が占領する。話題の中心は専ら「好きなこと」「楽しいこと」である。そのなかでもアイドルに関することが男女ともに多い。その他、釣りなどの趣味、女子であれば好きな異性の話題が多かった。

本稿の基本的姿勢は、中学生の日常を総括的に見た上で、進路選択プロセスにおける中学生の勉強や受験に対する意識を探る必要があるというものである。

先行研究では、彼らの勉強の領域の部分のみを目標めさせている状態にした上で勉強の領域だけに焦点を当てていた。たとえば、橋爪は、「受験や勉強に関する中学生の手記」を分析するのみで受験観や勉強観も読み取れるようにしていたし(橋爪1985)、耳塚は「中学生の成績」を進路意識に関連付けただけで中学生の進路選択意識を探ろうとしたし(耳塚1986)、苅

表4

| 実生活 | | 意識 |
|------------------|-------|----------------|
| テスト前一週間 | 勉強期間 | 勉強の領域 / 楽しみの領域 |
| テスト | | |
| テスト終了後～次回テスト前一週間 | 無勉強期間 | 楽しみの領域 |
| テスト前一週間 | 勉強期間 | 勉強の領域 / 楽しみの領域 |
| テスト | | |
| テスト終了後～次回テスト前一週間 | 無勉強期間 | 楽しみの領域 |

表3

| 学校行事 | 中学生 | | 大人(中学校側・親) |
|--------------------------------|---|---|---|
| 進路希望調査 | 形式だけ(適当に書いて出した) | 受験に対する意識が希薄 会話の中心 ・アイドル ・好きな子 ・部活 ・悪事 ・テレビ ・家族など | 中3になった時点で受験を意識 子どもに受験を意識させようとする <教師>=学校行事 ・志望校については励ます形で ・実力テストの追加(業者テストではなく) <親> ・一泊の旅行さえ受験だからと控える ・「勉強しなさい」を連発 ・塾・家庭教師の手配 ・周りが気になる |
| 一学期中間テスト ……このテストから内申書の対象になる | 内申書の対象になることは中学校からは知らされない。内申書のことを知らない者もいる。取り組み方はこれまで通り | | |
| 一学期期末テスト | | | |
| 7月三者面談……進路希望確認 | 親に「チクラレル」場と捉える者も多く、進路について真剣に考える場だとは捉えられない | | |
| 部活動引退 ……受験勉強に励むためという名目 | 面談が終わると安心し心置きなく最後の大会に精を出す | | |
| 夏休み ……受験勉強 宿題5教科のみ4教科はなくなる | 4教科がなくなり喜ぶ 宿題が終わらせられない 受験勉強という言葉は使うが実感が伴わない | | |
| 体育大会・文化祭 | 学校行事を楽しむ/面倒がる | | |
| 二学期中間テスト・期末テスト | これまで通りの取り組み | | |
| 12月三者面談……受験校決定 | インセンティブ探し 滑り止め高校合格で安心 公立に落ちることへの恐怖感と高校生になることへの期待(3月) | 受験を意識する | |
| 1月～3月……私立入試・公立入試 | | 会話の中に以前よりも多く受験や高校についての話題がもりこまれる | |

谷も同様である(荻谷1986)。

これは単に、中学生の日常を見ずに、無理やり勉強の領域のみを引き出したにすぎない。彼らの勉強の領域の部分のみに着目しているのでは、本質的に彼らの進路選択プロセスにおける意識を探れたとは言いがたい。そこで、本調査では、中学生の日常の全体を、自然のままに捉えようとしたのである。

中学生の日常の中から、会話の中心となる話題を、中学生のその時点における興味を中心として捉えることで、中学三年次の一年間の受験に至るまでのプロセスを三つに分けることにする。

A: 4月から12月三者面談

B: 12月三者面談から3月公立高校入試二週間前

C: 公立高校入試二週間前から3月公立高校入試後

5. 中学生の勉強観

ここでは、中学生の日常における勉強への姿勢を追究する。目的は、中学生の勉強が、受験を見据えた勉強か否かということを知ることである。

受験競争を説明する議論の中では、勉強は受験と関連付けられていた。

たとえば、橋爪は、中学生が彼らなりの論理でもって「受験体制＝学歴社会」(橋爪1985)へアジャストする姿をとらえている。その中でこのようなまとめがある。『「なぜ(こんな)勉強するのか。』この疑問に答えることは、自分をとりまき、自分が直面する状況を、どうとらえるかということである。その状況をわれわれは一括して、受験体制と呼んできた(後略)』(橋爪1985, 134)。中学生が勉強することの意味を、受験体制と関連付けようとするのである。

また竹内は、議論の中で、中学生の受験観を取り上げているわけではないが、中学生が勉強することについての説明は受験との関連に限定して説明している。たとえば、頑張りズムという日本の学習文化の存続について、「日本の傾斜的な学校ランクという選抜構造との関連で妥当性が得られる」としている(竹内1995, 99)。「もう少し頑張れば、C高校には行けるだろう」「もう少し頑張らなさい」といった進路指導での助言も、「頑張ろう」という自覚も、傾斜式選抜システムによって信憑性をもつと説明した。竹内の議論で注目したいのは、内容ではない。頑張って勉強しなさい、頑張って勉強しようという意識、つまり頑張りズムの学習文化の説明を受験の場面のみに限ったということに着目したのである。

これらの論者に共通するのは、勉強する、目指すときには受験があるという考え方である。

しかし、実際にある教育現場に立って観察してみると、必ずしも受験を想定した勉強をしているのではないことが分かってくる。そこで、中学生の勉強を受験との関連性でばかりで議論できないのではないかと考えるのである。

通塾しているからといって勉強しているとは言いがたく、また学習時間がそのまま勉強している時間だとも言いがたい。彼らがどのような勉強をしているのかも知っておくのもよかろう。そのためには、中学生が勉強することに関しては一度当事者の内面からその意味を解釈する必要があるのではないだろうか。

特に注目すべきは、中学生が、勉強について、どのようにしてどのような意味を見出すのかということと、そこから導き出した中学生の勉強観が、旧来の議論のように受験と関連付けられるものかどうかということである。

5-1 場当たりの勉強①

4月から12月の三者面談が行われるまでの期間Aでは、中学生の勉強とはテスト勉強を意味する。

テストはほぼ毎月実施されてはいる。テスト一週間前になれば、テストの出題範囲が公開され、職員室への入室禁止、部活動の停止が義務付けられる。学校側がテストへの準備態勢を整えているのである。

一方、中学生がテストの準備態勢に入り、勉強し始めるのは、多く見積もってもせいぜいテスト三日前である。そして、テストが終わると勉強も終わる。

あやかの社会の勉強法は、ノートや教科書を参考に、別の紙にオリジナルのノートを作ることである。そのオリジナルノートの文字は、鉛筆の黒と赤ペンとで書かれており、赤で書かれた部分は赤の下書きで隠せば消えるというシステムになっていた。「一番よう覚えれる」方法だという。ノートといってもルーズリーフ1~2枚程度にまとめたもので、「こないして(折って)ポケットに入れて、なんやっただけな(思ったときに)、しゃって(取り出して)見るねん」と、ポータブルで、しかもノートとしての体裁を気にする必要のないものだった。

「中1の冬ぐらいからやりだした」この勉強法は、「友達がやっとなってめっちゃ覚えれるって言われて(自分も)やったらなんかよかった」のである。中学一年生の冬から始めたオリジナルノートだが、あやかの几帳面な性格上、テスト用だけに書いたさほど美し

くない字の折れ曲がった紙を後々のために役立てるというのは許せなかったようだ。「もったいない、せっかく書いたからおいとけばいいのに」と言っても、「汚いから嫌や。いるときになったらまた書く」というのだった。中学一年生からのオリジナルノートは一つも残していなかった。

あやかは最終的には英語科の推薦入試を受験したために、結果的には社会のオリジナルノートの有無は関係なかった。しかし、あやかには、三年弱分のテスト毎のオリジナルノートを残しておけば、後々のためにもしくは受験勉強で役立たつという意識はなかったのである。彼女はその時その時のテストの結果がよければ良かったのだ。大変熱心にノートをこしらえてはいたが、後のテスト、また、受験を想定しての勉強ではなかった。

社会のテストの出題について「どこ覚えてええん？」と聞くせいこに、私は「私もヤマあてに自信ないからなあ、だから全部覚えてたけどなあ。覚えてうちのどっかは出るから。」などと答えていた。せいこは「全部覚える」ということに不満感を示した。「こんな全部覚えられへんて！」という理由である。覚えなければならない量に対し、出題量が少ないことに納得がいかないようで、「こんないっぱい覚えてもな・・・」と消極的なのだった。

せいこは目前のテストのこののみを考えてテスト勉強しようとする。それは社会に限らず他教科についても言えることであった。このことから当然受験のことは考慮に入れていないことが分かる。

4月の実力テストは1,2年生の復習が5科目のテスト範囲になっていた。とはいっても、春休みの課題からはほとんど出題されることになっている。そのためテスト勉強の手段は、たとえ数学であっても、暗記あるのみである。そのことは、れいなも十分承知の上であった。

しかしテスト三日前では、暗記する量は莫大すぎ、丸暗記できる可能性は皆無に近い。れいなは「ああ、もう棄てた！どこ出るか分からんし！どうせ覚えても忘れてまうし、休み時間にこころへんばーって読んで」というように、自分の勉強のペースがテストに間に合わなければその時点で勉強をやめてしまう。「はよ答え写してまお」とテスト後に提出義務のある課題の解答を写すことへ集中力を高める。

れいなは明日のテストには間に合わないかもしれないが、今後のテスト、もしくは受験で役立つかもしれないという発想をしない。

テストの直前になると、たけしは「こんな覚えて（テストに）でえへんかったら最悪やでなあ！」と言う。「別に今回出なくてもまたどっかで出るかもしれへんやん？」との問いにも「知らんわそんなん」と取り合わない。「ようヤマがあたったとか言うやつおるやん。おれ、いっつも外しようもん。無駄やって」と山を当てようもしない。せっかく「ヤマあたった！思て、よっしゃー思て書いたらちやうかった」と山を当てることに積極的になれないのだった。

たけしは目前のテストだけには考えが及ぶが、それ以後のテストはそのときにならなければ考えない。そのうえ、テストの度に「ヤマを外して」いる自分の実績から、自分の勉強時間を出題されないところばかりを勉強する「無駄」な時間として捉えている。また、せっかくヤマがあたったとしても、「よっしゃー思て書いたらちやうかった」というように、課題から一言一句違えずに出題されていないテストには、答えのみしか覚えていない彼には対応できないのである。

暗記科目について「どうやったら覚えられるん」というのは暗記の苦手な中学生のよく言うところであるが、じゅんじも例外ではない。「むかし行ってた塾の先生が言うてたけど、時間かけて覚えたものは忘れにくいらしいし、時間かけて覚えてたら？」という提案を試みたものの、却下された。「そんな時間ないって。忘れてもええからなんかええやり方ないん？」と言うのだった。「チェックペンで線引いて緑の下敷きで隠すぐらいしか、思いつかんけど」という提案はしぶしぶ受け入れた。

じゅんじの「忘れてもええ」ということからは目前のテストしか意識にないということが分かる。

テストが終了すれば、テストへの意識は急激に薄れ、返却後の一喜一憂はあるものの、勉強に対する対策は何もない。

せいこはテストの結果が悪ければ「最悪」と嘆くしテストの結果が良ければ喜ぶ。が、どちらの場合にも尾をひかない。数学ではテスト直しをすることを、義務づけられているというが「やらなあかんねんけど、やってない」。理由は「出さんでええから（提出義務がないから）」だった。

れいなが「(テストの)間違い直し？してないし」という理由は「テンション下がるから」だった。「終わったんやからもうええし」というのであった。

中学生は目前に迫れば、テストを具体的事象として認知する。言い換えれば、テストがあることが分かっている、そのテストが目前に迫ったものでなければ

ば、抽象的な事物にすぎない。目前に迫る時期は、この場合は、学校側からテスト一週間前だと宣言されてからのことを指す。

テストへの認識を抽象的なものから具体的なものと変化させたとき、彼らの意識に勉強の領域がはり出す。テスト実施三日前ともなるとその領域は広くなる。また、勉強という行為を開始するのは、多くは三日前となる。

勉強、つまりテスト勉強を点(T)にたとえると、その点はAの期間においては点のままである(図2)。中学生はその点を、単に時間とともにやり過ぎているに過ぎない。

さらに、点は線でつながれることはない。つまり、今回のテストを次回以降のテストに役立てようとはしない。勉強したことが次回以降のテスト、さらには受験で必要となるであろうことは考えないのである。彼らは目前にあるテストだけにしか反応しない。テストの都度、その場限りの勉強をやりすぎずのである。

せっかく覚えたものは、テスト後、「忘れてもたー」ですまされ、その回のテストの幕を下ろす。多くは、テスト返却後の復習やテストの直しをすることもない。

その後、次回のテスト一週間前までは無勉強期間となる。意識の面でも、楽しみの領域が広く占めるのである。

中学生にしてみれば、テストがあるから勉強するのであって、それ以上の意味付けはない。従って、テストがなければ勉強しない。テストがあるからする勉強とは、場当たりの勉強、つまりそのテストのためだけの勉強であり、受験を見据えた勉強ではない。中学生にとっては一回一回のテストがゴールである。テスト勉強とはゴールするための最善の手段である。

中学生が勉強するときには、「テストがあるから」という動機付けがある。しかし、いわばこれは当然の行為をもたらしているだけであって、それは決して積極的な勉強を導くものではない。

私は、中学生がテストへ臨む姿から一つの共通点を見出した。インセンティブの効用である。

5-2 場当たりの勉強②—受験直前の新勉強法

12月三者面談後から3月の公立高校入試までの期間B+Cでは、中学生の勉強は受験勉強を意味する。

この期間は期間Aにおける勉強=点を線で結ぶ作業、つまりこれまでの復習、総まとめではなく、新たな勉強を始めるという捉え方の方が相応しいであろう(図2)。この時期になると皆が過去問題集に飛びつく。解けない問題をこれまでの教科書やノートを見直す作業や、復習、基礎を固めるという作業をするのではなく、全く新しいものとして取り組もうとする。

2月上旬、私立入試を目前にして、たけしは数学の二次方程式に悩んでいた。

二次方程式の文章題を解いていたたけしは「二次方程式って何やっ！」と二次方程式自体忘れてしまっていた。「どっからXとYが湧いてくんねん。わけわからん」と、当然のことながら解き方も分からない。教科書を使って説明しようとしたところ「(教科書を)ほかしたで」と言った。驚く私に「(教科書など)もういらんやん」と言った。たけしは、「これ全部やたらまあええやろ」と、母親の与えた赤本(過去問題集)だけで受験勉強をしようとしていたのである。受験に必要なものはその赤本であり、これまで使ってきた教科書は「もういらん」という判断に至り、捨ててしまっていたのである。

他の者は教科書こそ捨てはしないが、皆一様に過去問題集に取り組む。これまで学習してきたものに手を出すことはない。過去問題集自体がこれまで学習してきたもので成り立っていることになるのだが、彼らには、過去問題集を仕上げるこそが受験勉強である。そしてそれは受験生特有の勉強であり、12月三者面談後つまり冬休みから始める新たな勉強として捉えられる。

あやかも冬休みからは過去問題集のみに取り組みは

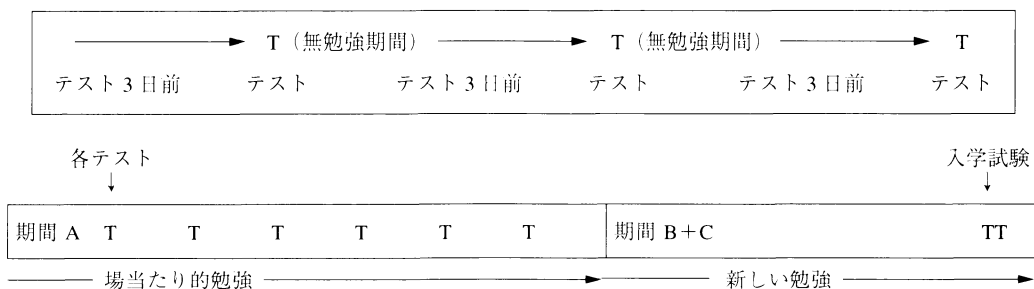


図2

始める。「これ（過去問題集）何回もしたら合格できるんやろ？」と大変返事に窮する質問を投げかけてくることもしばしばだった。「そんなら、これ（過去問題集）1年（生のころ）からずーっとやとつたらええんちゃうん」という考え方につながるのである。「1年生から3年生まで勉強してつたからこれ（過去問題集）が解けるねんで？1年生の時にこれ（因数分解）見てもどうしたらええかわからへんやん？」と言うと「その時に、こうやってやったらええんやって分かればええやん」と言うのである。

つまりあやかの言いたいことは、1年生から3年生の課程に従って学習をしているよりは、過去問題集の問題を見てその都度解き方を理解すればよいのではなかったのかということであった。

比較的成績の良いゆかも、これまで学習してきたものに手を出すことはなかった。いわく「そんないっばいできひん」からである。他の者とは違っているところは、「去年これとつたから多分（今年は）でえへん」というように作戦を練るところである。

これまでの勉強は多すぎるゆえに、効率よく受験のための勉強に励む、それが過去問題集なのである。

一年生から三年生までの勉強は量が多すぎる。しかも修得してきていない。とすると、12月から3月という短期間で取り戻すのは不可能である。そこで、それらは別のもので置いておき、過去問題集を役立てる。過去問題集は三年間の学習内容を大変コンパクトに集約してくれた優れたものである。そのため効率よく、受験のためだけの勉強に励むことができるのである。

彼らはこの一品のみで受験に臨もうとするのである。過去問題集とは言え、これまでのやり直し、復習といった捉え方ではない。忘れてしまった単元も、「新たに学習する」のである。彼らは、一年生から三年生までに蓄積した学習は別個のものとして扱うため、Aの期間での勉強は未だ点のままである。それに代わって彼らは過去問題集という新たな取り組みをしているといえよう。

3月の公立高校入学試験こそが具体的事象として認識され、入学試験のためのテスト勉強をしているということで、Aの期間でいう勉強と共通している。

以上のことから考えられることとは、中学生にとっては、入学試験も一連の点の一部であり、点の規模が大きいということで相違点があるということである。つまりテストの規模が大きいということだ。

そうであるために、Aの期間でのテストのように

三日前にテスト勉強を取り組みはじめるということはないのだろう。しかし、繰り返すが、Aの期間での勉強を手練り寄せることはなく、入学試験という一通過点を過去問題集という勉強法によってやりすごそうとする一律の場当たりの勉強なのである。

5-3 場当たりの勉強③ーインセンティブ²とモチベーション³の結合がもたらす積極的勉強

ここでは、テスト勉強に積極的意味付けをするためのインセンティブと勉強することへのモチベーションの二つのキーワードを用いて説明する。

れいなは、新学期の席替えで同じ班になった男子を好きになった。自分は彼に「あほや思われたくない」と一学期の中間テスト前の勉強は「頑張るっ！」のだった。

ここでは、れいなはインセンティブは好きな子から良く思われるということであり、そのためにモチベーションがアップしていると考えられる。

れいなは夏休み前の「期末テストを頑張ったら」夏休みに大阪で行われるアイドルの「コンサートへ行ってもええって」親から言われていた。大阪に行ける上に、好きなアイドルのコンサートに行ってもよいというなかなかないチャンスであることを悟り、「これ逃したらもう無理」だと、勉強へのモチベーションがあがるのであった。

このときのれいなにとって、勉強へのモチベーションをあげたインセンティブはアイドルのコンサートであった。

ゆかも、れいなと同様、好きなアイドルのコンサートがインセンティブとなり、モチベーションアップにつながっていた。夏休み前の期末テストのことである。親からは五科目の合計点が450点を超えていればコンサートに行ってもよいということであった。彼女のこれまでの成績が430点台が多かったために、親にしてみれば、無理な設定をして、コンサートへ行くのを阻もうとしていたのだった。あとで「480ぐらい言うとけばよかった思ってね。電車賃もやらなあかんし、大阪行くから服買うて言うし、ほんまに・・・」と言っていたのだった。

テスト前は「頑張らなあかんのに、寝てまう」とゆかは焦っていた。「頑張らなあかん」目的と焦りの理由は「こんなやつたら（親からコンサートに）行ったらあかん言われる」ことであった。

テスト一日目、三科目を終えた時点で、得意の英語でミスをしたことを嘆き、「最悪〜」と落胆したま

までいた。「まだ六科目残ってるやん。あとの科目頑張ったら合計点で取り戻せるって」との言葉に、「うん頑張る！（コンサートで）翔君に会う！」と気を取り直すこともできた。落胆を発奮に変えるのも、励ましの言葉ではなく、コンサートで会える翔君のおかげ、つまりインセンティブの作用なのである。

彼女が、合計点で450点以上を取れたのは、後にも先にもこの時以外になかった。アイドルのコンサートは彼女のモチベーションを上げる最高のインセンティブだったのかもしれない。彼女自身も「自己最高」で、「なんで取れたんか分からん」ぐらいの高得点だったのである。

あやかは、中学生最後の夏休みを快く迎えたいということがインセンティブとなり、一学期の期末テスト勉強へのモチベーションアップにつながった。

「最後の夏休みやのにテスト悪かったら、夏休み！って感じじゃないやん。テスト良かったら気持ちよく夏休みに入れる」と考えていたのだった。

せいこはアイドルの「ニューアルバムがほしい」が買うためのお金は持っていなかった。友達から借りるわけにはいかない理由は、「買ったら（アイドルに関する）グッズがもらえる」からだった。母親からは「前より（成績が）あがったら買うたけど、前より下がったら自分で買い」そして「前と一緒にやったら、買わへん」と言われていたという。彼女の選択肢は成績を上げて買ってもらうしかなかった。それは彼女のモチベーションを上げるインセンティブとなりえたのであった。

じゅんじは、別のクラスの友達と、点数を競っていた。当然勝つことに意義がある。特に得意な数学では負けたくなかった。「国語はあかんと思うけど、数学が絶対（負けるのは）嫌や」「国語は多分あいつのんがええと思うけど、あとは負けられへん」などと、「前（前回のテストは）負けた」から一層モチベーションも上がるのであった。この場合のインセンティブは友達に勝つことである。

ここで断っておくが、じゅんじの競争意識は、特定の友達とのゲーム感覚での競争であり、受験競争における議論内で説明される競争意識とは異なるものである。

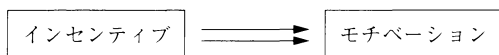


図3

インセンティブによるモチベーションのアップが図れたとしても、成績に表れない場合も多々ある。しかしここではテストの結果は関係ない。中学生が、インセンティブの作用を介して、やっても意味のなかったはずの勉強に、彼らなりの意味を与えているということに着目したい。

勉強することへ意味を与えることのできるインセンティブを正のインセンティブと呼ぶことにしよう。正のインセンティブは、彼らの意識レベルでの楽しみの領域と関係するものが有効とみる。その正のインセンティブは、勉強することへの意味付けをし、勉強へのモチベーションをあげることを可能にする。

さらに着目すべき点は、彼らの「勉強する」という行動に伴う意識には、「受験」が関与していないことである。関与するのは、正のインセンティブである。それらは、好きな異性であったり、好きなアイドルであったり、好きなアイドルのCDであったりする。正のインセンティブこそが、勉強へ積極的な意味を与え、また彼らの勉強へのモチベーションをあげるものなのである。

彼らを勉強に駆り立てることができるのは、Aの時期では、彼ら自身のモチベーションアップに合致するインセンティブがあるかどうかである。

さらに、気づくことは、正のインセンティブに必要な要素として「具体性」が求められていることである。たとえば、勉強に関して言えば、「コンサートに行ける」という「具体的な」インセンティブが必要なのである。「勉強していたら将来の役に立つ」といった抽象的なものではモチベーションは上げられない。

たとえば、れいな之母は「今しか勉強できひん言うんや。今少々しんどうても勉強しとったら、損はせえへん言うとんや」と言うのだが、れいなは「得せえへんやん」と主張する。「またそなん言うて。あんたの将来のこと思て言うんやんか！みてみ？勉強ようしとったたから、今そないして立派におってんやなあ！」とれいな之母に同意を求められた私は「いやあ、それはないですけど・・・確かに（勉強も）やって損はないとは思うんですけどね」と返答した。それに対し、れいなは「忘れるやん。何も覚えてないもん」などと言う。母は「忘れんようにせんかいな！ほんまにもう！あほちゃうか！」と言いつつ、れいなは「あほやもん。あほやから忘れるんやんか」とやり返す。

「勉強していたら損はない」「将来のため」などという抽象的なインセンティブは効力がない。こんなれい

なも、具体的な正のインセンティブでは勉強へ意味付けし、モチベーションをあげるのであった。

中学生の、インセンティブによる勉強への意味付けも、その場限りで無効となる。テストの終了とともにその効力を失い、勉強はまた意味のないものへと成り代わる。モチベーションをあげるなら、今回は新たな正のインセンティブを用意しなければならない。その意味で、インセンティブをモチベーションの結合がもたらす積極的勉強も場当たりのといえるのである。

5-4 場当たりの勉強④—インセンティブとモチベーションの不一致がもたらす消極的勉強

彼らは勉強するリスクと相当分のインセンティブが与えられ、もしくは見出し、利害関係が一致すれば、勉強へのモチベーションはあがる。反対に、不一致が起るとモチベーションは下がる。たとえば、親に勉強を催促されることをインセンティブと捉えた場合、モチベーションはあがらないどころか下がってしまう。

たけしは、母親に勉強するように促され、「分かるとるわ!」と逆上したために両親と喧嘩になり余計に勉強ができなかったことがある。「勉強せいってうるさいから、うっさい! ばばあ! 言うたら」、「お父さんにバコーンやられて(たたかれて)むかついてゴローン寝とったらほんまに寝とって(テスト調べを)何もせんと学校行った」。当然テストは「全然できんかった」と言うが、できなかった理由は「親と喧嘩したから」だと言っていた。

母親の勉強しろというインセンティブでは、勉強への意味付けはできないのであり、従って彼のモチベーションを下げる結果となる。

せいこは親に「勉強しなさい」といわれ、「分かるとんやけど」「漫画読んでやったふり」をしてしまう。「こうやって(机の引き出しの上で漫画を)読んで(足)音がしたらバって(漫画を乗せたまま引き出しをしまって机の上のテキストにむかう)」。

モチベーションは下がってはいないが決してあがることはない。

勉強は何のためにやるのかという目的は完全に失われ、勉強への意味付けに失敗しているからである。

じゅんじは「ちょっとテレビ見とっただけなのに(父親に)めっちゃ怒られた」ことをきっかけに勉強へのモチベーションを下げてしまう。「テスト前やのに何しとんや!」「早、部屋行かんかい!」という父親の怒鳴り声は「(テレビを見る直前まではテスト勉強

強のために)部屋おったのに」と元あったモチベーションを下げるものとなった。

怒鳴られるまでのじゅんじには「友達と(テストの点を)勝負しとんねん」、だから友達に勝ちたいというインセンティブがあったのだが、父親の言葉で、消えうせる。

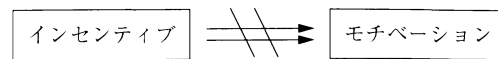


図4

モチベーションにつながるインセンティブがなかった場合、何のために勉強するのかという意味付けさえできないままテストを通過することになる。

勉強だけに着目すれば、たけしのように勉強を全くせぬ者もいるが、多くは、意味付けのない消極的勉強となる。

中学生の勉強へのモチベーションと一致するインセンティブを正のインセンティブとするならば、モチベーションとの不一致をきたすようなインセンティブは負のインセンティブとしよう。負のインセンティブは、彼らの意識のうちの楽しみの領域とは対極に位置するものとして認識される。負のインセンティブは勉強への意味付けを阻む上にモチベーションを下げる。

親の「勉強しろ」という言葉こそが、中学生にとっての負のインセンティブとなる。勉強に意味付けがなされていない状態で、理由を述べずに「勉強しろ」と言われても、勉強できない。勉強という行為にはうつらないということだ。勉強いう行為にうつらない原因はモチベーションダウンである。モチベーションが下がるのは負のインセンティブの作用が原因となる。

もともと勉強に対し意味付けがなされておらず、モチベーションは低いため、彼らの利害関係と一致するインセンティブを用いない限り、勉強へのモチベーションが上がることは望めないのである。

彼らが「受験」へと考えを馳せて取り組んでいる勉強とは捉えにくい。この意味で場当たりの勉強だと言えるのである。

6. ま と め

本稿では、問題点としてあげていたことをクリアすべく、①中学生の日常にコミットし、②議論の前提を覆し、③勉強と受験の不連続性を明示しようとした。

まずは、議論の出発点として、「中学生は自己の偏

差値および高校ランクは把握していない」ことを示しておく。

方法として、中学生の日常を継続的に追究したことで①の「中学生の日常にコミットする」という目標は達成できたと考える。次に本稿の主題として位置付けたい「勉強と受験の不連続性」についてまとめておく。

Aの期間、つまり4月から12月三者面談までの期間は、テストという場をしのぐことを第一の目標とした勉強となる。そうした中学生の勉強は、次回以降のテストに役立たせるような勉強法では決してない。それゆえ、受験を見据えたものではないと言える。

たとえ、BCの期間つまり12月三者面談から3月公立高校入試までの期間に、受験勉強をしているとしても、それは場当たりに通過してきた勉強をつなぎあわせた集大成としての勉強ではない。過去問題集一点勝負という新たな勉強に取り組んでいるのである。Aの期間での各テスト勉強と同様に、BCの期間では、残された唯一のテスト、入学試験に向けてのテスト勉強をするのだ。ただ入学試験は範囲が三年間分と広範囲であることと、合否が出るということからも、最大規模のテストとなる。Aの期間でのテストを点にととると入試はそれより大きめの点となる。その入学試験という一点に向けてする場当たりの勉強が、過去問題集なのである。

繰り返すが、過去問題集といえども、これまでのテスト勉強、つまり点と点を手繰り寄せる作業ではない。そのため、過去問題集に取り組むなかで、忘れてしまっていた単元に遭遇すると、それは再会を意味するのではなく、新たな出会いとなっているということである。

ABCの一年間を通じて、中学生の勉強という行為をみることで、受験を想定した勉強ではなかったと言えるのである。つまり勉強と受験との間に連続性が見られなかったということだ。

勉強に関しては行為だけではなく、中学生の勉強に対する意識に着目することでも、勉強と受験の不連続性をみることができる。

中学生は、正の具体的インセンティブによって勉強への意味付けをする。意味付けができるということは、それはそのままモチベーションアップへとつながりうる。意味を見出せない勉強から意味ある勉強へ変化させるのも、また勉強へのモチベーションをあげるのも正の具体的インセンティブの力によるところが多い。彼らは、積極的な意味付けによって勉強するのである。

しかし、正の具体的インセンティブも有効期限は短い。そのとき限りのテストで効力は失われる。積極的な意味付けによる勉強を継続させるには、前回よりもより満足度の高い正のインセンティブを用意する必要がある。換言すれば、インセンティブを与え続けなければ、彼らは積極的に勉強しない。満足度の低いインセンティブを与えた場合、またインセンティブがない場合、積極的な勉強は継続しないのである。このことから、場当たりの勉強をしているということが言えよう。同時に勉強に対する意識は、受験へ向かっていないことも分かる。したがって、中学生の勉強と受験との間に隔たりがあると考えるのである。

また、5-3でも述べた負のインセンティブは、中学生の勉強に対するモチベーションを下げる。「受験」を想定していたならば、親に叱られるなどといった負のインセンティブが原因で、モチベーションが下がり、引いては、勉強をしない、もしくは勉強への意味付けをせず消極的な勉強をするといったことにはならないはずだ。このことから、勉強と受験との不連続性を見たのである。

さらにここで付け加えて述べておきたいことがある。中学生にとって「勉強」や「受験」は、「アイドル」や「好きな異性」などといった「楽しいこと」とともに彼らの日常を構成する一要素にすぎない。

本稿では、日常における「勉強」にスポットをあてて考察してきたわけだが、中学生の日常が受験へ向け構造化されていないということを示唆しておく。

以上がおよそのまとめである。④⑤の問題点について、つまり、中学生の日常における受験への姿勢、進路選択における大人の関与については、同様の方法で考察していくつもりである。

注

- 1) 単独選抜制度とは、生徒が志望した学校ごとに選抜を行い、合格者を決めるという方式をとる制度である。選抜方法は学力検査(500点満点)と調査書(500点満点)を主な資料とする。学力検査は、国語、社会、数学、理科、英語の5教科各100点とする。調査書は「学習の記録」(10段階評価)を5教科は評定値を4倍、それ以外の4教科は7.5倍して換算する。原則として、調査書中の評定値は中学三年次の一年間を対象となる。対象となった学区では、私立高校についてはどこでも受験可能である。しかし、同一県内の受験日が統一されており、多くは私立一校、公立一校の受験となる。また同学区の地理的条件から、受験できる私立校は4校に限られている。

2) 目標を達成するための外的刺激

3) 外的な刺激に対する内面的な意欲, 熱意

上記は、辞書的な意味と、教育現場において使用されている意味合いから、筆者が独自に定義したものである。インセンティブ、モチベーションについては、その定義があいまいであるために、本稿では、筆者自らの定義に頼った。

尚、インセンティブ、モチベーションを説明する理論として期待理論がある。期待理論は、仕事（本稿では勉強および受験）へのモチベーションは、仕事への努力の投入を通じて、何らかの価値が得られると期待される時に、人々は仕事に心理的なエネルギーを投入する。人々は、努力を投入すれば、仕事を成し遂げ、それによってさまざまなインセンティブを得ることができる。また、それぞれのインセンティブは、個人にとって一定の価値（誘因価）をもっている。期待理論では、努力を投入しようとするモチベーションの大きさは、得られるインセンティブの誘因価を、努力によってそれらが得られる確率で加重和にしたものに比例すると考えられている（伊丹 加護野 1989, 288）。

全体の論文では、期待理論に照合した議論を展開するつもりである。

4) たとえば橋爪は、受験体制を学歴社会とよび、その影響範囲が、中学生のほとんどすべての生活面にわたり、さらに彼らの精神・心理面にも食い込んでいと指摘している（橋爪 1985）。

参考・引用文献

- 伊丹敬之・加護野忠男 1989『ゼミナール 経営学入門』日本経済新聞社
- 苅谷剛彦 1986「閉ざされた将来像—教育選抜の可能性と中学生の『自己選抜』」『教育社会学研究』第41集
- 坂下昭宣 1985『組織行動論』白桃書房
- 竹内 洋 1981「教育アスピレーションと学歴社会の構造」『価値意識の社会学的研究』関西大学経済・政治研究叢第45冊
- 竹内 洋 1988『選抜社会 試験・昇進をめぐる〈加熱〉と〈冷却〉』メディアファクトリー
- 竹内 洋 1994「学歴社会論再考—伝統的アプローチと制度論的アプローチ」『現代社会学研究』第7巻
- 竹内 洋 1995『日本のメリトクラシー 構造と心性』東京大学出版会
- 橋爪貞雄 1985「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
- 久富義之 1993『競争の教育 なぜ受験競争はかくも激化するのか』労働旬報社
- 久富義之・高口明久 1993「今日の学力競争の社会的土台—競争の秩序化・二重性、そして相対化—」1月号 No. 557 国土社
- 藤田武志 1994「中学生の進路決定過程に関する事例研究」『東京大学教育学部紀要』第34巻
- 藤田武志 1996「選抜システムと中学生の競争意識」『東京大学教育学部紀要』第36巻
- 耳塚寛明 1986「中学校における教育選抜過程—成績の自己評価と進路展望に関する追跡的研究—」『国立教育研究所研究収録』第13巻