

学校用語の奇想知識

岡 本 直 久

桐朋学園芸術短期大学

The significant of the term of the school education

Naohisa Okamoto

Toho Gakuen College of Drama and Music

キーワード：日本教育史、教育課程、学習指導

項 目

ア、アクティブ・ラーニング
 が、がくねん
 き、きょうか
 じ、じげん
 し、しどう
 し、しゅくだい
 だ、だいこう
 ね、ねんじ
 よ、よしゅう、ふくしゅう
 り、りしゅう、しゅうとく

はじめに

学校の主役は子ども達（児童、生徒、学生。代表して生徒と言う。）だと言われる。生徒不在では学校は成り立たない。勿論教師が不在でも困るが、しかし教師その他関係者は脇役に過ぎない。従って基本的には学校が呼吸するのは、生徒が登校して下校する迄の間、ということになる。尤も、これは物理的な状況であって、下校してから

登校する迄の、つまり学校に生徒の姿が無い時でも、教師を介して生徒は学校に管理、されるものと思ひ込む教師その他が居ない訣ではないが。

普段特に小中学生は、登校すると下校迄、余程の事情が無い限り学校の敷地から外に出ることはない（許されないとする学校が殆どである。これは2001年（平成13年）6月8日に大阪府池田市の大阪教育大学附属池田小学校で宅間守元死刑囚が小学生を無差別に殺傷し、死亡者8名、負傷者15名を出した事件をきっかけに、部外者の学校の敷地への侵入を避けるために、門扉の閉鎖等の処置がとられていることによる。）。この時間の学校は密室状態同然であり、生徒を中心に教師その他僅かな関係者だけが学校で行動し、基本的に外部との連絡は僅少である。学校という狭い場で基本的に生徒と教師だけのコミュニケーションが展開するのであり、従って交わされる語彙などは、学校の中だけで通じるものであれば、学校の外で意味するものとは異なった語彙であっても、両者の了解があれば、支障はない。古来各種職業人との所

謂隠語と言われるのと同性質の語彙や表現が、特別な用法だと意識しないままに学校では交わされている。特に私立学校の場合は、その学校の中だけで通用する語彙や表現に溢れている状況にあり、学校によって異なった意味で使われているものが少なくない。

学校の教師が、自分が使っている語彙や表現が、世間一般とは異なった意味であると自覚することはもとより、学校の外部の人々が、世間一般とは異なった意味で教師が使っていることを意識することは、密室を飛び出した所での円滑なコミュニケーションを実現する基本の作業となる筈である。

ここに示すのは、教育界に共通に理解されている「教育用語」ではなく、飽く迄も学校単位で、学校内でのみ通用する「学校用語」である。

ア、アクティブ・ラーニング active learning

2012年に第6期中央教育審議会の答申に唐突に「アクティブ・ラーニング」という言葉が登場した。その用語集から次のように定義されるものであることが知られる。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学習することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

筆者はこの語が「唐突に」登場したと解したが、実は同審議会の答申に先立って、大学分科会大学教育部会で話題になっており、ここでは、

伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学ぶことによって、後で学んだ情報を思い出しやすい、あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる教授法。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等を行うことでも取り入れられる。

と説明されている。この答申には副題があり、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」となっており、

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学習（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。

という文脈で「アクティブ・ラーニング」

が登場しており、元々は大学教育の在り方について使われる用語であった。それが全体の答申では大学教育に限定せず、初等中等教育でも推奨される可きものとされたのであり、この時点で教育関係者が、これ迄にない（と多くが看做していた）「アクティブ・ラーニング」を意識し始めたのである。

しかしこの答申を具体化する学習指導要領には、「アクティブ・ラーニング」という用語は見えず、代わりに用いられているのは「主体的・対話的で深い学び」という表現である。発意のスタートが大学教育にあったことから、本来高等学校迄の学習内容を或る程度理解（可成りな程度理解していないと大学入試を突破出来ないから、大学生となれば或る程度では済まされない、というのが建前であるが）している筈の学生に対してこそ相応しい方法だという認識でなければならない。それがこの種の前提を満たしていない学習途上の小学生迄及ぼすという答申に対して、不安視する声が無かった筈はない。実際答申に対するパブリック・コメントには、「小学校段階では、最低限の学力がない児童も多く、アクティブ・ラーニングが有効となるか疑問。」といった疑問が投げかけられていた。これに対する文科省の解答は、

答申では、「主体的・対話的で深い学び」の在り方は、子供の学習課題等にに応じて様々であり、「基礎的・基本的な知識・技能の習得に課題が見られる場合には、それを身に付けさせるために、子供の学びを深めたり主体性を引き出したりといった工夫を重ねながら、確実な習得を図ることが求められる」と指摘されています。したがって、

単元や題材といった内容や時間のまとまりの中で、児童生徒の状況に応じて知識・技能の習得を重視することが求められる場合があることは当然であり、このような単元などのまとまりの中で、児童生徒に必要な学びを組み立て、順序立てていくことが、主体的・対話的で深い学びの観点からの授業改善にとって重要です。

文部科学省としては、こうした「主体的・対話的で深い学び」の趣旨について丁寧に周知に努めるとともに、全国の様々な優れた実践例の収集・共有、貧困等に起因する学力課題の解消のための教員定数の加配等を含めた指導体制の充実に積極的に取り組んでまいります。

と、何とも歯切れの悪いもので、疑問に明確に答えていない辺り、現在の総理大臣の国会答弁振りに倣ったものようである。「単元などのまとまりの中で、児童生徒に必要な学びを組み立て、順序立てていく」というのが「アクティブ・ラーニング」に直結するものという論理は全く見られないではないか。

この歯切れの悪さが、学習指導要領に「アクティブ・ラーニング」という表現が消えて、代わりに「主体的・対話的で深い学び」に置き換えられている。こうなると、何もカタカナ語によって真新しさを演出しなくてもよいものであり、「主体的・対話的」というのは既に「ゆとり」優先の教育に転換した際に盛んに交わされた語彙であること、そして実際に一斉授業を補完するものとして実践されて来ているものである。取り立てて変革の衣を着せる程のものではない。

新型コロナ肺炎の問題に絡んで、風呂敷が見直されて、販売量が伸びたと言う。筆者が中学校2年生の数学を担当していた時のこと、生徒の何人かが布一枚で作られた買い物袋を持って来て、これがどうなっているのか、と質問に赴いたのである。大きな風呂敷を縦に4分割したものを素材に、縫い代だけで裁断の痕の無い見事な造形であり、筆者は暫く眺め、裏表を見返しなどして、その構造を見抜いて、解説してやった。図形を扱う数学担当だから筆者を当てにしたのか、或るいは数学以外の物事に精通しているということで、家庭科の教師ではなく、筆者をターゲットにしたのか、兎も角数学教師の筆者に対して、問題の解き方や答案の書き方（又は問題集の解答例の論理不鮮明の部分の解説）を求めた質問ではないところ、学校に於ける中学生の意識の在り方を垣間見た思いであった。問題解法に凝り固まったのが数学とは看做していない訣で、授業の外で感じた疑問に答えるもの、自ら納得出来る論理（風呂敷の事例では、一枚で出来る構造）を欲しているのである。このような生徒に対して、勢い数学の授業でも、日常の事象に数学の学習内容に絡む事例を織り交ぜて、生徒の意識に応えたいというのが数学教師の人情というもの、ここに「主体的・対話的で深い学び」（「学び」という表現の軽さに筆者は大いに不満を持っているが、ここでは引用だから仕方ない）に繋がる授業展開が自然に成立すること、既に経験している。教師一人が多くの生徒に対して筆記試験の点数の取り方を一斉に伝授することを授業と思いつ込んでいては、このようには行かないから、変革と映るものであろうが、筆者の周辺では既に実践しているものであり、変革程に大袈裟な提言と言うことはない。

とは言うものの、「アクティブ・ラーニング」は一部教育現場にあっては、これ迄にない新たな学習（指導）の方法というイメージで捉える傾向が強く、一種センセーショナルな表現として、早速に研修や研究の場面を設け、教員が参加する機会を保証する学校が現れた。

一般にどんな組織にあって、新しいシステムなり方法等が話題になる時、これの導入を声高に推奨し、主導するメンバーが現れて、所謂啓蒙活動の先頭に立って呉れる。この方々が苦勞するのは、新たな方法等を端から理解しようとしないうち、或るいは理解以前に旧態依然こそ最良の方法だと信じて疑わない向きの存在である。そしてこの所謂守旧派の納得を却々得られない原因の一端は、提案側にもある、ということに自身気付かないという点にある。それ迄の方式等を否定することで、新たな方式のメリットを対比することで説得を試みるのであるが、多くの場合、提案側はそれ迄の方式等の下では成果を挙げる働きが出来ない者が殆どであり、しかし守旧派は当然のことに従来の方式等で目覚ましい働きを見せていたという構図が見えるのである。それ迄の方式等で上手く出来ない者が、新たな方式に逃げると考える守旧派もあろう。つまりそれ迄の実績からして信用出来ないと守旧派から思われ、これによって所謂門前払い状態となる。

教育の世界では、不登校等の増加傾向に対して、心理学からの解決を提案する。これに対して所謂守旧派教員が否定的姿勢で対応する、という事態を経験している。心理学が学派によって一つの事例に対応する方法が異なるケースが多いものだが、心理学を齧った教員はそのうちの一つの学派の考え方を総ての事例に対して適応可能だと

して提案する。定説として確立された対応策が明確でないままに、一つの方法を採用することに対する不安は守旧派の言い分に軍配が上がるのは当然であるが、このような論理以前に、提案者の「心理学では……なんです」とか「心理学を勉強していない人には判らないでしょうが」という前句は拒否反応を引き出す恰好の表現である。

同様の状況は、コンピュータを導入する場面で見られた。心理学と異なるのは、機械を扱うのが一種の特殊技能だという意識である。この技能を持つことで、持たない者との間に差異が出来るのであり、従来の方式での教育実践に遅れをとっていた教師とコンピュータ導入を推す者が重なる傾向が強いことから、`教える、ことを専門とする教師として、教師をも教育出来る立場を得られるという訣である。コンピュータに不慣れ或るいは初心者や拒否の姿勢の教師は、推進者たちに従うのをよしとしない。一つは`教える、立場で専門家風を吹かす姿勢に対する拒否反応であり、一つは推進派の説明、特に教育効果に就いての説得が稚拙であって反論の余地が少なくないことにあった。コンピュータや機械に親しい者は、持っていない向きに対して一種優越感を持つらしく、教師が`教える、ことに満足感を得るのはこの故であり、従って機械は他に先んじて入手する。持っていることで持っていない者に対して優越感に浸る。だから常に他より早くに入手する必要がある。コンピュータに就いても同様に、他の一般教員よりも早くに入手して、早くに習熟して、`教える、ところ迄行かなければならない。一方で時間との戦いなのであり、ここに所謂生兵法が避けられない。これによって一般教員が素朴な疑問を投げ掛けても、それに的確に答えるだけの準備が不足

しており、どこかの国の首相のような言い包めることでそれらの疑問に答えようものなら、海千山千のしたたかな教員は即座に離れて仕舞う。尤も操作性の向上が極めて速く実現したことで、当時の推進派は技能に関しても決して突出したものを持っているという状況ではなくなり、ここに至って所謂IT教育が普及の兆しを見せ始めたのである。推進派が目立たなくなって却ってそれによって推進が実現するという皮肉な状況を見ることになった。

コンピュータ関係では、新型コロナ肺炎の問題に絡んで、緊急避難的に採用したオンライン授業（決して「オンライン教育」と謂う可きではない）に就いても、この先の推移、展開の様子を占う材料となるかも知れない。

教師が多数の生徒に対して一斉に知識や技能を伝授するというものではない授業を、恰好よい表現、変革を思わせる片仮名で「アクティブ・ラーニング」と謂うに過ぎない。筆者の周辺に見るように、クラス編成等は一斉の形でありながら、一斉授業一辺倒ではなく、状況や学習内容によって一斉ではない様々な形態で学習する場を工夫しているのが現状である。だから取り立てて「アクティブ・ラーニング」を声高に唱えたり、これでなければならないという主旨の研修会を重く見ることもなかるう。

尤も、これ迄一斉授業のみの経験しかない教師や学校にとっては、これは大変な「変革」に映るであろう。試験突破のみを最終目的とすることを教育と思い込む向きは、アクティブ・ラーニングの主旨を理解することが出来るかどうか、このような学校や教師の存在が杞憂に終れば、何も言うことはないが。

が、かくねん 学年

我が国最古の法文典『律令』にあって、公家の子弟の教育関係は「大学寮」が請負い、「学令第十一」が運営の基本を規程している。「大学生」及び「国学生」に就いて、

並に年十三以上、十六以下にして、
聡令ならむ者を取りて為よ。

とあって、就学年齢のスタートは一三歳から一六歳の間とされている。学習（という表現は無いが）する内容は「經」と謂って「周易、尚書、周礼、儀礼、礼記、毛詩、春秋左氏伝」などであり、学習の後それぞれに就いて内容の把握の様子を規程に従って確認し、その評価が最下等の者、

及び学に在りて九年までに貢擧に堪へずば、並に解き退けよ。

として、修業年限は最長九年となっている。このことは『律令』の細則として編まれた性格の『延喜式』巻二十「大學寮」にも、

凡そ學生、入学し九年を経て、業成らざる者、名を録して省に送れ。

と規定されており、「業成らざる者」はブラックリスト入りということで、九年の中で「業を得る」必要がある。「業を得る」つまり卒業すると

凡そ得業生は、明經四人、文章二人、算道二人、

の配分で官吏として採用される。結局「大學寮」は官吏になるための研修機関のよう

なもので、「学令」には右に見た年齢制限に加えて、

凡そ大学の生には、五位以上の子孫、及び東西の史部の子を取りて為よ。若し八位以上の子、情に願はば聴せ。国学の生には、郡司の子弟を取りて為よ。

とある。官位を持つ公家の子弟でないと入学出来ないということである。

それぞれの「經」に就いての評価によって、九年以内に合格の評価が得られれば、「得業生」として官吏に採用される。九年の内訳は触れていない。つまり九年を段階を追って業を重ねるというのではなく、「經」それぞれに就いて評価がなされるということであろう。

入学が早くて一三歳だから、それ迄の教育はそれぞれの家でなされたものであり、特に平安時代になると家毎に得意分野が固定されて来て、従って子弟の教育はそれぞれの家に独特の方法があった筈である。特に三位以上の家は、その担当分野によって既に元服以前に相当の学問体系に踏み込んだ学習や教育がなされていたことが、藤原頼長の『台記』その他公家の日記その他から知ることが出来る。従って『律令』体制下の教育に関しては、年齢その他による段階を進む所謂積み重ねのシステムを見ることは出来ない。

『大学或問』（熊沢蕃山 一七世紀の人）の中には、

「武士の子は八・九歳より学に入りて、其子の成易きことよりをしへ」

「十一・二より經伝をよましむ。」

「八・九の子はいまだよまざれども、傍にてよむこえおのづから耳に入て益になるも

の也。」

「十三・四歳よりは漸く礼の大なるを教へ、」

「八・九歳、十二・三歳の子に笛・箏、笙の譜を唱へしむべし。」

「二十歳前後よりは、自分に書を見て不通書に附紙をして問ふべし。」

矢張り十七世紀の室鳩巢の『不亡鈔』の「士たる人、子に教ふる次第」に、

七歳・八歳 手習、文字の学、乱舞方、給仕、配膳の類。

九歳・十歳 万事の受取渡し、披露の次第、剣と矛との術。

十一歳・十二歳 書礼、礼法、弓、馬、小貝足、相撲の類。

十三歳・十四歳 勇士の故実、和漢の書、軍術、詩歌文章の習作。

十五歳より、家業を専らにし、余力あらば道を学ぶ。

これらによれば、江戸時代前期には年齢によって学習の段階を示していたことが知られる。

明治になると、欧米の教育事情を参考にした、全国一律の教育体制が要請され、明治五年の所謂「学制」によってその骨格が示された。「生徒及試業ノ事」として第四十八章は、

生徒ハ諸学科ニ於テ必ス其等級ヲ踏マシムル事ヲ要ス故ニ一級毎ニ必ス試験アリ一級卒業スル者ハ試験状ヲ渡シ試験状ヲ得ルモノニ非サレハ進級スルヲ得ス

とし、「等級」を以て学習の段階を示し、

その段階を「一級毎」に「進級」することを必須のこととしている。ここに現在学年を上がることを「進級」と謂う、その同じ用法を見る。

ところで「等級」の具体的な有り様は、同年九月七日文部省布達番外の『小学教則』第一章及び第二章で示される。

小学ヲ分テ上下二等トス下等ハ六歳ヨリ九歳ニ止リ上等ハ十歳ヨリ十三歳ニ止リ上下合セテ在学八年トス（第一章）

下等小学ノ課程ヲ分チ八級トス毎級ハ六ヶ月ノ習業ト定メ始テ学ニ入ル者ヲ第八級トシ次第ニ進テ第一級ニ至ル（後略）（第二章）

江戸期のように年齢を勘案するものの、年齢を更に細分化した「級」を段階の名称とする方向が打ち出されたのである。そしてこの『教則』に添えられている「小学教則概表」は八級から一級迄の級別の学習内容（綴字、習字、単語読方、洋法算術、……、化学、生理）の時間配当が一覧表で示されている。今で言う教育課程表に当るものである。年齢を二分割したものの故に、「学年」のような表現は混乱の因となり得るといふことであろう、「級」或るいは「等級」なる表現が、学習段階（階梯）を示すものとなっている。

しかし明治十六年の『改正教授術』には、「級決ハ全級ニテ可否ヲ決定スルノ略。」

「教可ハ級決シタルコト正当ナレバ、教師之ヲ可決スルノ略。」

「斉唱ハ全級一斉ニ唱ヘシムルノ略。」

のような記述があり、この場合の「級」は上の学習段階としての「級」ではなく、現在学級、クラスと謂っているものであるか

ら、ややこしい。明治期にはこの多様な意味を持つ「級」に関しての混乱は無かったのだろうか。

明治期の国語辞典『言海』では、「きふ[級]」が二項目あり、まずは

段 [キタ]、階 [シナ]、クラキ。

とあり、もう一つは、

戦ニテ斬リタル首ヲ數フルニイフ語。

と、物騒な意味を開陳している。敢えてこじつけを試みると、学校に於ける「級」の内、学習段階を意味するのは、文字通り「段」及び「階」であり、もう一つの学級(クラス)の意味は無い。

では現代の辞典に「級」の意味を求めると、先ずデジタル用語辞典は

文字の大きさを表わす単位。メートル基準で、1級は4分の1mm(0.25mm)。写植システムから生まれた単位で、おもに商業デザイン分野で使われている。Qと表記することもある。字送りや行送りを表わす場合も4分の1ミリ単位だが、こちらは「齒」と呼ぶ。齒は「H」と表記することもある。

のように、編集関係の向きには馴染みの意味が解説されている。学校用語としては方向が異なる。学校に関係すると思われる解説に注目すると、

1、物事を上下の地位・段階に分ける区切り。階級。等級。(小学館『大辞

泉』)

1'、珠算、柔・剣道など免許状を発行するようなものについて、程度、段階などを表わすのに用いる。また、もと酒の等級についてもいった。(『日本国語大辞典精選版』)

1"、名詞に付けて、その程度であることを表わすのに用いる。(同上)

2、学校で、同一の学年。(『大辞泉』)

3、同一学年を幾つかに仕切った組。(『明解国語辞典』)

尚、明解国語辞典には『言海』の語釈に近い「きざはし。階段。」及び「くび(首)。斬り取った敵の首。」を添えている。

1は、「等級」「階級」「中級」「上級」「高級」「昇級」「超弩級」「一線級」などに、

1'は、「初級」「一級建築士」などに、

1"は、「大臣級」「横綱級」などに、

2は、「進級」「飛び級」「原級」などに、そして、

そして3は、「学級」「同級生」「同級会」「級長」などに、その意味を含んでいる。

学校関係に限定すれば、2と3が当て嵌まるが、『大辞泉』はこれらを纏めて「学校で、同一の学年。また、学級。組。クラス。」とし、第一の意味の「彼はぼくより一つ級が上だ」を例文としている。この理解では「この級には六つの級がある」という奇妙な文章を許して仕舞い兼ねない。

学習の段階を年単位ではなく、一年を二分割した「級」で表現するものの、その一方で「級」が現在の学級を意味する場面もあること、加えて右に見て来たように、「級」そのものに様々な意味、解釈がなされることを勘案したのであろうか、明治三十三年の『小学校令』には、「学齢」に

就いて「児童満六歳ニ達シタル翌月ヨリ満十四歳ニ至ル八箇年」とした後に、

学齡児童ノ学齡ニ達シタル月以後ニ於ケル最初ノ学年ノ始ヲ以テ就学ノ始期トシ尋常小学校ノ教科ヲ修了シタルトキヲ以テ就学ノ終期トス

と言ひ、ここに「最初ノ学年」という表現を用いており、同年の『小学校令施行規則〔教則〕』第十七条にも、

尋常小学校各学年ノ教授ノ程度及毎週教授時数ハ第四号表ニ依ルヘシ

と、「各学年」の表現が見られる。ここに従来の「級」ではなく「学年」と表記されている。従って学習の段階が一年を単位として公式文書に「学年」と表現されるのは、明治二三年の教育勅語以降のことだと知られる。

尚、明治一七年に改正された東京大学予備門の入学年齢の規定に

入学後一学年以内には徴兵適齢に至らざるものに限る。

という表現があり、この頃公式文書以外には「学年」が用語として用いられていたことが知られる。

ところで、現在の学校用語としての「学年」は、『学校教育法施行規則〕〔学年〕第四四条に、

小学校の学年は、四月一日に始まり、翌年三月三十一日に終る。

とある。これによれば、『日本国語大辞典』の解説「1 学校で定めた1年の修学期間。日本では4月から翌年3月までの1年間。」は、「学校で定めた」を「法令が定めた」と訂正することで納得出来る。同辞典はもう一つの意味を解説して、「2 入学年度を単位とする学生・生徒・児童の段階別の集団。」と言ひ、「学年別の集会」を例として挙げている。これは「第二学年」のように、或るいは「当学年の生徒」のように言う場合に見られるが、更に当該学年を担当する教員集団に就いても「学年のメンバー」と言ったり、そのメンバーによる会議を「学年会」と謂う。従って辞典には更に3番目の意味として

2の学生・生徒・児童等を担当する教師集団或るはその部署。

を加える必要があろう。

尚、単独語としてでなく、「第2学年」というように、所謂助数詞として「学年」なる表現が用いられるが、「2年生」というより聊か改まった雰囲気がある。この用法は違和感無く耳に心地良い。

き、きょうか 教科

現在我が国の学校教育にあつて、教育内容を分類纏めた単位を「教科」と表現しているが、学校教育が始まって以来このように呼ばれていた訣ではない。そして現在は「教科」と表現される実態が、教育内容をのみ対象とするものではない。この辺りの事情を、先ずは歴史の流れに従って追って行く。

個々の家での教育は有史以来行われたも

のと思われるが、国家的、或るいは地域等家の範囲を超えた範囲での教育に就いて、我が国では奈良時代に始まった『律令』『職員令第二』に、「大学寮」に就いての規程が見える。

頭一人。＜掌らむこと、學生を簡び試みむこと、及び釋典の事。＞助一人。大允一人。少允一人。大屬一人。少屬一人。博士一人。＜掌らむこと、經業教へ授け、學生を課試せむこと。＞助教二人。＜掌らむこと博士に同じ。＞學生四百人。＜掌らむこと、經業を分ち受けむこと。＞音博士二人。＜掌らむこと、音教へむこと。＞書博士二人。＜掌らむこと、書教へむこと。＞算博士二人。＜掌らむこと、算術教へむこと。＞算生三十人。＜掌らむこと、算術習はむこと。＞使部二十人。直丁二人。

これによると、直截教育に当るのは、博士と助教の計三名で、學生四百人に対して「經業」を「教へ授け」、音博士二人が學生に対して「音」を「教へ」、書博士二人が矢張り學生に対して「書」を「教へ」、算博士二人が算生三十人に対して「算術」を「教へ」とされる。博士をはじめとする所謂教師陣の指導は「教へ授け」、又は「教へ」と表現され、學生や算生の学習は「分ち受け」、或るいは「教へ」られ、「習」うと表現される。そして学習内容は、「經業」であり「音」、「書」そして「算術」だということ。これらの内「音」が音楽（雅楽その他）であり「書」が読み書きであり、そして「算術」が文字通り算術であろうが、「經業」に就いては「學令第十一」で明らかに。

凡そ經は、周易、尚書、周礼、儀礼、礼記、毛詩、春秋左氏伝をは、各一經と爲よ。孝經、論語は、學者兼ねて習へ。

凡そ正業教へ授けむことは、周易には鄭玄、王弼が注。尚書には孔安國、鄭玄が注。三礼、毛詩には鄭玄が注。左伝には服虔、杜預が注。孝經には孔安國、鄭玄が注。論語には鄭玄、何晏が注。

これから「經」とは中国伝来の古典籍であり、十二部經のような仏の説いた教えを文章にまとめたものではなく、寧ろ儒教の教典に限られたものと言える。すると、「業」に就いても仏教で言う「ごう」とは異なり、教典の理解のために参考にする註釈書を意味しているようであるが、『延喜式』卷二十の「大學寮」に「成業」「得業生」なる表現があり、「課試」を受けて合格した（者）を意味していることから、『日本国語大辞典』が三番目に「学問。学業。技芸。」とする意味に取る可きであろうか。

何れにしても『律令』には「大学」での教授、指導、学習の材料となるものを総称するものとして、現在我々が所謂教科という表現は使われていない。

その後様々な形態及びシステムが敷かれた我が国の教育にあって、国家的一元的な教育が試みられたのは、明治維新を俟たなければならないが、その間指導内容や学習教材を纏めて表現する姿勢をどのシステム下にあっても見出すことは出来ない。このことは我が国の支配体制自体の多重構造の然らしめるものでもあった。

武士が支配階級に押し上がって以来、我

が国の支配は権門による所謂分割支配であった。それは公家と僧侶と武家の三つが、それぞれ自己が支配下に置く人々を統率支配していたのであり、列島が単一勢力の支配下にあったのではない。

公家は京都を拠点に、大和朝廷以来の儀式及び前例を繰り返すことを基本とする性格から、教育も亦前例を踏むことを優先するための行為であった。僧侶は僧綱組織の枠の中で、専ら仏典の研究解釈に時間を費やすことを通して僧侶の教育としていた。そして武家は、特に徳川の幕藩体制によって、武士、庶民、農民を、藩毎の支配に委ねており、教育も亦藩毎に、そして各藩の中でも武士、庶民、農民は異なった階層としてそれぞれの教育システム（と呼べるものがある場合）を持っていた。武士は藩校や私塾や道場、庶民や農民は寺子屋その他、商家では実地の商業活動や稽古、職人は徒弟制の中で、それぞれに教育が行われており、それこそ千差万別の様相を呈していた。従って学習内容も階層によって異なるものであり、共通に学習する対象を設定する意味を持たない社会であり、従って現在我々が持つ「教科」の概念は在りようが無かった。

ところが列島の多くを占める武家による支配の破綻を契機とし、これに欧米列強との接触が追い打ちを掛けることで、列島を統一的に支配する勢力である明治政府が成立し、それ迄の分権的支配を反省し、特に欧米列強との対抗意識から来る様々な施策が実行され、教育も亦その例に漏れず、統一、システムが企てられた。

それ迄公家は只管儀式の前例の会得に精を出し、僧侶は個々の仏典毎の理解及び解釈に没頭し、武士は専ら儒教の教典や各家に伝えられた家訓の類いそれぞれを学習の

対象としていた。学習内容を総称するのは、体系的な教育のシステムを考える際に必要となつて来る。それは、教育理念と目的、教員組織を含む教育行財政、評価方法をも含む教育実践、それぞれが完結した論理的な整合性を持つ上で、これらが全体として整合性を持つものでなければ、システムとしての教育とは言えない。そこに教育実践に当って教育内容、学習内容がひと纏まりの考察の対象とならなければならぬ。

西欧列強との接触によって彼我の国力の差を如実に感じた我が国知識人が、教育の面で見倣う可きは西欧の教育制度であるとして、愈々システムとしての教育活動を目指して構築したのが明治五年の「学制」である。第二十六章に、

女兒小学ハ尋常小学教科の外ニ女史ノ手芸を教フ

とあり、第二十七条には学習内容の一覧表が「下等小学教科」「上等小学ノ教科ハ下等小学教科ノ上ニ左ノ条件ヲ加フ」という見出しで掲出し、第二十八条にも、

右ノ教科順序ヲ踏マスシテ小学ノ科ヲ授ルモノ之ヲ変則小学ト云フ

とあって、「教科」の表現が基本になっているように見える。尤も「小学ノ科」と言うのは「科」が、又第二十七条の一覧の中程の注意書きに、

其地ノ形情に因テハ学科ヲ拡張スル爲左ノ四科ヲ斟酌シテ教る事アルヘシ

とあり、更に第四十八条にも、

生徒ハ諸学科ニ於テ必ス其等級ヲ踏
マシムル事ヲ要ス（後略）

とあり、「学科」と表現する所が見られる。
又、第二十七条の「四科」というのは「科」
が四つということであろう、ここでは同一
の条文に「学科」と「科」が同居している。

同年の『小学校教則』の第二章、別に引
いた所だが、

（前略）今毎級課業授ケ方ノ一例ヲ
挙テ（後略）

とあり、ここでは「課業」の表現が見える。
矢張り「教科」は定着を見ない。

明治一四年の『小学校教則綱領』第五条
等に「学科」、明治一四年の『小学校ノ学
科及其程度』は、表題そのものに「学科」
を採用し、第二条に、

尋常小学校ノ学科ハ修身読書作文習
字算術体操トス土地ノ状況ニ因テハ図
画唱歌ノ一科若クハ二科ヲ加フルコト
ヲ得

とあって、教科区分そのものを「学科」と
定義し、それらを数える場合に、上同様に
「科」としている。

ところが、明治二四年の『小学校教則大
綱』には、第四条に、

（前略）他ノ教科目ノ教授ニ於テ文
字ヲ書カシムルコトアルトキハ（後
略）

のように「教科目」と表現する。同第十条
その他では「教科」と言うが、第十七条に
は、

（前略）図画、唱歌、手工、裁縫ノ
一科目若ハ数科目ヲ加フルトキハ其ノ
毎週教授時数ハ学校長ニ於テ他ノ教科
目ノ毎週時数中ヨリ四時以下ヲ減シ之
ニ充ツヘシ

と、「科目」と「教科目」が同居している。
「教科」が独占していたものではないこと
が知られる。

同年の『学級編制等ニ関スル規則』の第
八条は、

多級ノ学校ニ於テハ教科目ノ種類ニ
依リ一人ノ本科正教員数学級又ハ其ノ
一部ノ児童ヲ合シテ同時ニ教授スルコ
トヲ得

のように「教科目」と表現している。

明治三三年の『小学校令施行規則〔編
制〕』は第三十二条が、

正教科ノ児童ト補習科ノ児童トヲ合
シテ学級ヲ編制スルコトヲ得ス但シ特
別ノ事情アルトキハ此ノ限ニアラス

と記す「正教科」の「教科」が修身以下の
所謂教科を指すものかどうか判然としない
が、しかし「補習科」の反意語であること
らしい文意から、「教科」の意味は所謂教
科に限定し得ないという時期のものであ
らう。

戦前の終末期の大変な時代の昭和一六年、
『国民学校令施行規則』は第一条に、

各教科並ニ科目ハ其ノ特色ヲ發揮セ
シムルト共ニ相互の関聯ヲ緊密ナラシ
メ之ヲ国民錬成ノ一途ニ帰セシムヘシ

とあり、第三十一条には「各教科及科目」の表現が見える。この場合前者は「並」で後者は「及」で結んでいるから、「教科」と「科目」は異なったものが並列されたものとの意識が窺える。ところが同年の『国民学校令施行規則〔免許状及検定〕』には、第九十八条に「科目」「学科目」「一科目若ハ数科目」、第九十九条に「科目」「一科目若ハ数科目」は見えるが「教科」は姿を消している。

以上、明治以降戦前の我が国の学校に於ける学習項目の表現を概観したところでは、「教科」「学科」「科」「課業」「教科目」「科目」と様々に揺れていたことが理解出来る。

ところで戦後の教育改革によって用語の定義が明確になったと想像出来る程に、戦後の社会変動の凄まじさを評価して仕舞うのだが、昭和二〇年の『女史教育刷新要綱』の項目三は、

女史高等学校ノ創設ハ追ツテ之ヲ考慮スルモノトシ差当リ現ニ存スル女子専門学校、高等女学校高等科及専攻科中適当ナルモノハ其ノ教科ヲ高等学校高等科と同等ノモノタラシムル如ク措置スルコト

のように「教科」と表現し、更に

高等女学校の教科ヲ中学校ト同程度ノモノトナス

そして、

基本的教科ノ構成ヲ中学校ト同等タラシムルコト

とするから「教科」一辺倒かと思いきや、続けて、

基本的教科目ニ関スル授業日数、毎週教授時数ヲ中学校ト同等タラシムルコト

と、まだ「教科目」が生き残っている。

この揺れる表現を固定したのが、昭和二二年の『学校教育法』である。第二〇条は、大項目〔教科〕として、

小学校の教科に関する事項は、第十七条及び第十八条の規程に従い、監督庁が、これを定める。(監督庁＝当分の間、文部大臣。同法第百六条)

と言い、同年の『学校教育法施行規則』の第二十四条に、

小学校の教科は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭、体育および自由研究を基準とする。

のように、「教科」の定義が明確になり、以下中学校や高等学校、そして盲学校、聾学校及び養護学校に就いても、「教科」更には「必修教科」「選択教科」等が明確に定められて現在に至っている。

以上の流れを踏まえて、現在の学校用語である「教科」に就いて、その問題点を探ると、まずは、『日本大百科全書』（小学館）での伊東亮三の次の解説を基本定義として見て行く。

学校で児童・生徒に教授すべき教育

内容のまとめり、単位をいう。英語では subject。現在の日本では、国語、社会、算数（数学）、理科、音楽、図画工作（美術）、家庭、体育、外国語などの「教科」がある。高等学校では、その教科をさらに細分化した単位、たとえば理科における物理、化学、生物、地学などを「科目」とよんでいる。

教科は、小学校では、低学年において社会科と理科が生活科に統合されているように、児童の認識が未発達なため、国語、社会、理科などが合科の形で指導される場合がある。このように、小学校の低学年では教科自体の内容が未分化であるが、高学年からさらに中学校、高等学校へと進むにしたがって教科の内容が分化・専門化していくのが一般的である。その分化した内容のまとめりを、中学校では「分野」とよび、高等学校では、前述のように「科目」という。

教科を更に細分化した単位が「科目」であり、従って「教科目」と言う場合は「教科と科目」を約めたものと理解すれば、「教科並科目」「教科及科目」と同義ということになるが、現在「科目」が専ら高等学校にしか無いものであることからすれば、小学校や中学校で「科目」を含む用語は誤りということになる。

しかし『日本国語大辞典』が「科目」《名》を、

- ① ある事柄を、いくつかの項目や種目に区分したものの。項目。

※ 太政官達第四二号 - 明治一〇年（1877）五月一四日「但大科目金額流用等の儀は大蔵省へ可申出」

- ② 学問の種目。多くは、大学や高校などの教科を構成している単位をいう。

※ 日本教育策（1874 - 75 頃）〈森有礼編〉合衆国教育概略「其科目尋常中学の制に倣ひ」

- ③ 古く、中国の官吏登用試験である科挙（かきよ）の種目。また、科挙のこと。

※ 日本詩史（1771）序「童子有二科目一。耆老有二礼徴一」〔宋史 - 曾從龍伝〕

のように簡潔に解説しているのに照らせば、教育関係の独占用語ではないことから、より広い場面に使われるものであることのイメージに頼った使用があり得る。つまり学校用語としては「科目」は「教科」を細分化した単位ということ、これは抑えておかねばならない。それは「必修教科」と「必修科目」、「選択教科」と「選択科目」の見極めなど、微妙な違いを宿す概念が用語によって混乱することのないように留意する必要がある。ことは被教育者である子ども達の人生に関わる問題でもあるのだから。

「学年」の項目でも似た場면을例示したが、「教科会」という会議が大体どの学校でも催される。

学習の枠組みとしての概念故に、「教科」は物理的存在ではない。しかし教師を分類するのに担当教科を属性とするのは様々に都合がよい。

「教師です」

と言うと、大方の反応は、

「担当教科は？」

と質問が返って来ることでも、この分類が一般に妥当なものとされていることが解る。そして学習指導に当って、学校の、或るい

は学科やコースの中での共通理解を確認する場が必要（指導の詳細迄統一しなければならないということではない）な場合、これを「教科会」と謂う学校が多い。物理的実体のない「教科」が集まって協議や確認するものでないのは当然であり、飽く迄も担当教師の場である。例えば「数学（科）の教科会」のように言い、そこで確認されたことは「（数学の）教科としては……」のように、同一教科を担当する教師の集団も亦「教科」と呼び、この場合「教科」は人格を持つことになる。この辺りの事情は別項の「学年」と変わらない。

じ、じげん 時限

1 時間目は生物、2 時間目は現代文、……、というように、筆者は授業の時間割の単位を「時間目」として育ったのであるが、教職に就いてからこれを「1 時限は生物、2 時限は現代文、……」と言うのを聞いて、これも一つの表現なのかと、強引に筆者のボキャブラリーの中に押し込んだ。

実際『大辞泉』は「じげん（時限）」の項目で、

- 1 時を限ること。また、限りとして定められた時刻。「午前零時を時限とするストライキ」
- 2 授業などの時間割の単位。時間。多く助数詞的に用いる。「各時限の学習目標」「今日は六時限まで授業がある」

と説明し、2 によって学校での「○時限」の表現は許されることになる。

他方、最近になって、「○時限」を約めたと思われる「5 ゲンの数学では」のような表現を聞くようになった。「時限」を約

めたものであれば、漢字は「限」ということで、つまり「5 限の数学では」と書かれるであろうが、「限」を「助数詞的に用いる」と解説する辞典類にお目に掛かったことがない。『日本国語大辞典』は「限」に就いて、

『名』（動詞「かぎる（限）」の連用形の名詞化）時間、空間、程度における限界、極限。また、その限界点に達するまでの範囲を表わす。

[一] 時間的な限界。

- ① 限界となる時点。さかいめ。はて。期限。また、ある特定の時期。折。機会。
- ② 時間的限界に到達すること。最終。最後。おわり。
- ③ 限界に達するまでのある期間。時間の範囲。あいだ。
- ④ 人生の限界。
（イ）臨終。最期。危篤。
（ロ）死者をとむらうこと。死後の供養。葬送。とむらい。→限りの事。
- ⑤ 近世遊里の語。限りの太鼓。また、それを打つ時刻。→限りの太鼓。

[二] 空間的な限界。

- ① 限界となる地点。しきり。さかい。はて。
- ② 限界に達するまでのある範囲。「見渡すかぎりの雪野原」

[三] 程度、数量の限界。物事の限度。制約。人間社会における制約として、「分限・きまり・おきて」などを表わす。

[四]（「かぎりある」の形で）限定されたという意から転じて、重大な、大事な、尊重されるべき、の意を

表わす。必ずしも良い評価だけではなく、悪い評価の場合にも用いる。→限ある位。

[五] (活用語の連体形、および助詞「の」に付いて、副助詞的、または接尾語的に用いる)

- ① 物事の程度の上限を表わす。最高。最上。
- ② ある時点に到達するまでの限られた範囲内を表わす。…のあいだ。…のうち。事柄を限定して条件とする場合に用いられる。
- ③ 特定のもの限定していう。…だけ。…にかぎって。
- ④ ある範囲内にあるものすべて。あ
るだけ全部。ありっただけ。皆。
- ⑤ (「かぎり」の形で) その動作や
状態が続いているという条件のも
とにある時は必ず…である(する)
の意を表わす。(…である) 以上は。
(…している) 以上は。

[語誌] (1) 上代では、「きわみ」が限界の地点を指すのに対して、「かぎり」は時間的な限界を指す形式名詞としての用法が多く見られる。

(2) 「かぎり」の空間的な限界を指す用法は、平安期の訓点資料の例などに見られるもので、「無限」「無涯」「無辺」などの漢語の影響が考えられる。

(3) 程度の限界を表わす用法も平安期から見られるようになるが、「かぎりあり」「かぎりなし」のように典型的に用いるものが多く、この用法は漢文の空間的な限界を指す用法と関連があると思われる。

[1] 『他ラ五(四)』時間、空間、程度、数量などに境目をつける。範囲を

定める。

[2] 『自ラ五(四)』(助詞「に」または「と」に付けて、物事や人などを、特に指定して表現する)

- ① 特にそれだけを取りたてる。それだけにきまる。それ以外に及ぼさない。
 - ② 他の人、他の物事ではだめで、それだけに限定される。それが最上である。
- 『名』ある程度までの範囲内。さかいめ。かぎり。

(出典・例文は省略)

明らかに音よみの「ゲン」ではなく「かぎり」或るいは動詞としての「かぎる」に偏った説明であり、「5限」のような表現には触れていない。

他の「ゲン」、元、玄、言、弦、彦、原、眩、現、減、銜、舷、源、諺、巖、のどの説明にも、「5ゲン」に適うものを見付けることは出来ない。

従って、この表現を当然のように使う学校関係者は、これが学校以外の、更にはその学校以外の学校にあっては理解を超えたものと看做される恐れのあることを覚悟する必要がある。逆に、一般の人も、「〇限」の表現が上に引いた辞典の用法にはないからと、一概に否定することもない、つまりその学校に特有の隠語であると思いましょう。

しかし「〇時間目」で育った筆者として、「〇時限」は何とか認められても、「〇ゲン」に就いては違和感がある。

し、しどう 指導

学校にあって教師が取り組む業務内容に、生活指導、学習指導、教科指導、教科外指

導、進路指導、受験指導、クラブ指導、登下校指導、……、と名称に「指導」なる語彙が含まれるものが滅法多い。この中で一般に学校教師の本分のように思われているのが、学習指導であろう。尤も学習指導以前のものとして生活指導（この実態は学校によって様々であるが）を優先せざるを得ない学校の存在も考える可きであろうが、この点は「生活指導」を解説する際に触れる。

学習指導を「学習」と「指導」に分けてその意味を見ておく。百科事典には「学習とは、特定の経験によって行動のしかたに永続的な変化が生ずる過程である。」（世界大百科事典）と極く一般的且つ抽象的な説明で片付けているが、国語辞典はその点具体的な説明に努力している。小学館『大辞泉』は「学習〔名〕（スル）」の項目で、

- 1 学問・技術などをまなびならうこと。「学習の手引」「学習会」
- 2 学校で系統的・計画的にまなぶこと。「英語を学習する」
- 3 人間も含めて動物が、生後に経験を通じて知識や環境に適応する態度・行動などを身につけていくこと。不安や嫌悪など好ましくないものの体得も含まれる。
- 4 人工知能（AI）がデータを読み込み、基準や規則性などを見つけ出すこと。→機械学習

と説明している。学校での学習故に、機械的には1と2が参考になる説明である。「まなび」「ならう」ということから、明らかに「学習」するのは児童や生徒等であり、ここに教師或るいは学校を主語とするものではない。その語源からすると、「ま

なぶ」ことも「ならう」ことも、「まねる」そして「なぞる」ことに通じるものであるから、学習は児童や生徒等の行為とは言え、真似る、或るいはなぞる、言わば見本のようなもの存在を前提にしたものであると言える。ここに「指導」の入り込む余地がある、寧ろ「指導」があって「学習」が成り立つとも言い得る。

次に「指導」に就いて見ると、これも国語辞典の説明を頼りにすると、『日本国語大辞典精選版』が充実した説明を披露している。名詞として、

- ① 教えみちびくこと。特に現代では、勉強・研究の方法などに関する助言を与えてみちびくこと。ガイダンス。
※ 語孟字義（1705）下「故別撰 二一般宗旨一、為二之標榜一以指二導人一」〔漢書 - 路温舒伝〕
- ② 団体などの組織、目的、方向などを決定し、成員を導くこと。
※ 作戦要務令（1939）二「持久戦の為軍隊の部署及戦闘の指導は〈略〉成るべく決戦に陥らざるの著意を必要とす」
- ③ 具体的にさし示して案内すること。
※ いさなとり（1891）〈幸田露伴〉七「我案内せむと親切に一々指導して呉るるにぞ、お染彦右衛門より幸福を得て甲板の上より幾層の下室まで大抵隈なく見物し果て」
- ④ 柔道で、試合中出場者が禁止事項をごく軽く犯した場合に与えられる反則の規準。

柔道に就いてはテクニカルタームであって、ここでは除外するとして、学校関係ということでは、①と③が参考になるが、こ

ここに「特に現代では、勉強・研究の方法などに関する助言を与えてみちびくこと。」とあるのに拘泥る可きであろう。「方法に関する助言」と特に断っていることは、知識の伝授のような行為は当て嵌まらないということになる。飽く迄も指導される側の主体的な動きを前提にするものであり、この点②の説明の空気とは相容れない。この関係を記憶しておきたい。

これら国語辞典から受ける「学習指導」の空気は、主体的に学問・技術（つまり教科の内容）を学び、習う児童や生徒に対して、その方法に関して助言を与えて導くこと、ということになる。従って学校の教師は児童や生徒等の学習に就いての「指導者」とも言い得る。

ところが「指導者」には又別の語感が漂っており、ここに一部の学校の教師の困った意識の原因がある。「指導者」に就いても、定義を見ておかねばならない。

『日本国語大辞典』で確認すると、名詞として、

- ① 学問、研究などの指導をする人。
- ② 団体、社会、国家などでその組織を指導する立場にある人。

と説明され、例文として木下尚江の『良人の自白』（1904～06）の「僕は其指導者として貴方の気魄を崇拜し、信誼（しんぎ）に依頼するのです」を引いている。しかし学校の教師に該当するのは、辛うじて①のようであるが、上の「登下校指導」に当る教師に対しては如何なものか。況や②はその規模が大き過ぎるようである。

指導者を英語では leadership と言い、『ブリタニカ国際大百科事典』には「リーダーシップ」の項目が立てられている。ここでは、

集団の目標や内部の構造の維持のため、成員が自発的に集団活動に参加し、これらを達成するように導いていくための機能。この機能は、一方で成員の集団への同一視を高め、集団の凝集性を強める集団維持の機能を強化させるとともに、他方で集団目標の達成に向って成員を活動せしめる集団活動の機能の展開を促すということにある。そのことからリーダーシップ機能は、表出的・統合的リーダーシップと、適応的・手段的リーダーシップに分化していく。また、リーダーシップ類型からみると、放任主義型、民主主義型、権威主義型がある。また三隈二不二らはPM理論と呼ばれるリーダーシップ論を展開している。

とあって、これでは学校の教師の手に負えない雰囲気しか得られない。しかし後に述べるように、この種の見方は強ち学校の教師に無縁のものとも言えない現状があり、記憶しておきたい。

ところで、指導者に就いての②の「団体、社会、国家などでその組織を指導する立場にある人。」なる説明に関して、特に国家の指導者としては、各国の元首や首長が挙げられるようである（百科事典の類いでは指導者の一覧表が掲げられ、現在の「指導者」とされている）が、だからと言って例えば我が国の首相を（本人は兎も角）「指導者」と呼ぶ声は聞かれない。1974年のウォーターゲート事件で辞任した米国第37代大統領リチャード・M・ニクソンは著書『指導者とは』（原題 Leaders）で、「偉大な」という修飾語を付けた「指導者」として、ウィンストン・チャーチル、シャルル・ドゴール、ダグラス・マッカーサー、

吉田茂、コンラート・アデナウアー、ニキータ・フルシチョフ、周恩来、の面々を紹介し、その「偉大」さや「指導者」としての意味を詳述している。もっと書きたいが、ということで名前のみを紹介されているのが、メキシコのカルティネス大統領以下大統領や首相や外相等の政治家、総督や総統等の軍人、それに教皇ピオ十二世のような宗教家である。何れも地球規模で多くの人々に影響力を行使した者たちであり、時に強権を発動し得る強大な権力を手中に収めた人物たちである。そしてニクソンは言う「彼らはいかに常人と違うか、……、彼らに力を振るわせた性格、いかに権力を振るったかについても考える。」と。つまり指導者には「権力」が付き物であり、寧ろ「権力」を独占する風貌から逃れることは出来ない。

ニクソンは見抜いていた。「指導者が庶民とは異質の人間であることも忘れてはならないだろう。」と。マックス・ウェーバーが「支配者」の資格の一つとして述べている「カリスマ性」に当るものであり、ここに「指導者」が「支配者」と重なるのである。加えて「異質」に関しては『元朝秘史』がテムチンの出自を狼として、被支配者だけでなく、取り巻き連とも異質な属性を持たせているが、権力がテムチンに集中することを是認するものであり、支配者が権力を独占する者であり、従って「指導者」は「支配者」に通じ、そして「支配者」は「独裁者」に転嫁し勝ちであること、蒙古族に限らず、一昔前の東欧の「指導者」の姿を思えば、容易に理解出来る。

学校の教師は「指導者」であることから、この構図に倣えば、学校の教師は「支配者」意識を持ち兼ねないし、更には「独裁者」に成長することも、考えたくはないが、

想定される。勿論その場合の被支配者は生徒等ということになる。

生徒を「教えみちびく」或るいは「助言を与える」可き学校の教師が、「組織、目的、方向などを決定し、成員を導く」指導者でもあることを意識し、寧ろ後者の立場にあることを優先すると、容易に生徒を「支配」することが許される（或るいは「支配」することこそが本分だと要請されている）ものと思ひ込むことにブレーキが掛からない。生徒等は教師の指示に従うことが学校生活で優先される可きもの、と思ひ込む。この流れが是認されるものでないことは、極く常識的であろう。

ニクソンは不気味なことも言う。

「一つだけ、はっきり書いておきたいことがある。偉大な指導者は、必ずしも善良な人ではないことである。」

自身を指導者として生徒等に対して独裁的行為が許されると思ひ込む教師は、ニクソンのこの指摘を得て安堵するであろうが、しかしニクソンは独裁が認められる指導者にも「資格」があることをも述べている。

「正しいことを知っているだけでは、指導者として十分ではない。正しい事を実行しなければならぬのである。いくら指導者を自称しても、正しい決定に要する判断力と勘を持たない者は、眼力不足のゆえに失格者となる。正しい事を知り得ても、それを為すことができない者も、実行力なきゆえにやはり失格者である。偉大な指導者は、眼力とともに正しいことを為す力量を備えなければならない。経営者を雇ってやらせることは可能だが、針路を決め推進力を提供するのは、指導者だけの責任である。」

ニクソンの「正しい」という表現の定義は曖昧だが、「知っている」だけでは意味がないどころか「失格」と迄断言している

のだから、教師も亦自身を「指導者」と思い込むのであれば、この言葉に従わなければならない。このことは学校での指導内容である知識や技能、それに思考や行動の在り方に就いても言えるのであって、単にそれらを伝授するだけでは失格だということになる。

ニクソンは続ける。

「真の指導者は、随いてくる人々とのあいだに一種神秘的な紐帯を持たなければならない。だが、彼が一般の人々に対しあらわに侮蔑を示したが最後、その紐帯はプツンと切れてしまう。もちろん、指導者が庶民とは異質の人間であることも忘れてはならないだろう。むやみに庶民ぶるのもよくない。むりに庶民的であろうとすれば、かえってわざとらしく、不自然なばかりか恩着せがましく見られかねない。」

これもマックス・ウェーバーが「支配者」の資格の一つとして述べている「カリスマ性」に当るものであり、ここでも「指導者」が「支配者」と重なる。支配される側が、あの人ならば支配されてもよい、という属性を持つことで、支配被支配の関係は成立する。教師も亦「異質の人間」でなければ、生徒等を支配すること、つまり指導する事、つまり教え導く関係は成り立たない。古く蒙古の人々は、テムチンが狼に出自を持つという異質性に加えて、武力と胆力、そして統率力を兼ね備えていることで彼を支配者として彼に従ったと『元朝秘史』が記すのも、ニクソンやマックス・ウェーバーの見方と共通している。以て時代を超えた普遍的「支配者の資格、という可きであろう。教師が自身を指導者と思い込むならば、支配者としての独裁の傍に憧れるだけでなく、支配者の「資格、に就いても意識を向けねばなるまい。

天台座主を経験した慈圓が『愚管抄』で「コノ左府悪左府トイフ名ヲ天下ノ諸人ツケタリ」と書いた藤原頼長は、「日本一ノ大學生。和漢ノ才ニトミテ。」と言う程に当代に並ぶ者無き学者として聞こえ、更に宮廷の有職故実の細部に迄通じており、世の誰もが認める最高の知識人であった。今風に言えば、勉強許りの優等生であった。それが公家の、それも摂関家に生まれたことによって宮廷の政治を主導する立場に置かれた途端、「ハラアシクヨロヅニキハドキ人ナリケル」つまり独断専行によって周囲の者を泣かす事態を何度も引き起こすことになる。学問や儀式次第の面で、周囲には頼長にかなう者は皆無、政治や儀式の様々な場面でも、詳細を弁えない者を蔑む意識による言動が目立ったということで、学問に秀でていたという「異質」さは持っているが、しかしそれが却って周囲からの反発を招くという皮肉を認めない訣には行かない。頼長は「支配者」として失格であり、これが単に「悪左府」と呼ばれるだけでなく、保元の乱の主役となって仕舞った。

勉強許りするのは如何か、更には勉強許りの生徒等を礼賛するのも、どうしたものか、と考えさせられる。

し、しゅくだい 宿題

新型コロナ肺炎感染者問題の真っ只中、元プロ野球選手のイチローが子ども達或いは一般人を相手に教室仕立ての場で質問に答える SMBC 日興証券株式会社のテレビコマーシャル「おしえて！イチロー先生」に目が止まった。

生徒「宿題のある意味ってなんですか？」

イチロー「野球選手がトレーニングする感じかな。大人になるとやりたくないことをやらないといけなくなる。そのための訓練ととらえることはできる。好きなことだけしかやらないというのは社会人になったら難しくなると思う。」

どうやらイチローは、宿題とは「やりたくないもの」であり、出来れば避けたいというものだということ（質問者或いはこの場面を見ている視聴者もが）前提としていることを踏まえて答えているようである。この前提は本来のものなのか、辞典類を繙いてみる。『大辞泉』は、

- 1、家庭でやってくるべきものとして教師が児童・生徒に課する、学習上の課題。「夏休みの宿題」
- 2、解決が後日に持ち越された課題。「その件は今後の宿題にする」

と説明する。もう一つ『日本国語大辞典』は『名』として、

- ① 前もって課題を与えて考えさせる問題。特に、詩会などで、前もって出しておく題。
※ 山内尚助宛大田南畝書簡 - 享和元年（1801）四月一九日「御詩会いかが。宿題御定め候はば一月一次づつにて豚児へ御談じ御極め可被成候」
- ② 学校で、予習・復習をかねて、家庭で行なうように生徒に課する学習作業。
※ 放浪時代（1928）〈龍胆寺雄〉一「魔子はこぼして居た和文英訳の宿題（シュクダイ）をどうやら片付け

たらしかった」

- ③ 未決定、未解決のまま後日に残されている問題。

※ 社会百面相（1902）〈内田魯庵〉鉄道国有「么麼（どう）です、次会に継続して宿題としたら」

のように説明し、学校と緊密な性格を二番目に置いている。宿題がもともと「即題、席題の反対の概念で、前もって与えておく問題、解決されずに残された課題という意味である。俳諧、連歌などの用例が、学校教育に転用されたのであろう。」という『平凡社世界大百科事典』の見方に通じる配置である。兎も角我々の関心は「学校の正規の授業時間以外に、主として家庭で行うように、教師によって生徒に課される学習および作業。」（平凡社『世界大百科事典』）の方にある。

もう少し辞典類に付き合いたい。小学館の『日本大百科全書』は、宿題に就いて教育的意義付けを次のように分類している。

- (1) 授業で盛り上がってきた学習意欲をさらに高め満たすこと。
- (2) 家庭や地域社会の場でないときなような観察・見学・調査をすること。
- (3) 授業で新たに獲得した知識や技能を実地に応用して、その意義を感得すること。
- (4) 新たに理解した原理や方法を反復ないし練習して、十分に身につけて定着すること。
- (5) 次の授業の準備として下調べをし、いわゆる予習をすること。
- (6) 学習上の特別な欠陥やつまずきの矯正を補強すること。

「教育的意義」に絞った分類である故に、或る意味前向きな性格の面のみが並んでいる。例えば「授業で盛り上がってきた」という前提は必ずしも是認出来るものではない。盛り上がっているのであれば、イチローの前提とは相容れない。「観察・見学・調査」の面も否定しないが、しかし宿題には自宅で机に向かうイメージが強い。「実地に応用する」のは、家庭にあっては難しかろう。教師不在の家庭にあって「欠陥やつまづきの矯正を補強する」のは、矢張り難しい。

しかし、学習内容の定着を図る練習等の復習や、次の授業に向けての準備の意味での予習（予習、復習に就いては別項で詳細に述べている）という性格は慥かに持っていると言える。

ところで、宿題が学校教育と密着したものとされた歴史は極めて浅い。我が国の近代教育が開始された学制時代、授業は掛け図と石盤（蠟石で筆記する、ノートを使用する以前の筆記用具）で行われており、家庭には同様の筆記用具の備えは無かった。毎日の生活の糧を得ることが子どもの学校的教育以上に必要に迫られた家庭が殆どであり、従って帰宅後の在宅中は、家業の手伝いや弟妹の子守りに取り組むというのが子ども達の日常であった時代である。物理的にも、そして状況としても家庭学習は不可能であった。従って学校的な学習の機会には学校でしか得られない。勢い教師は授業の組み立てや指導（学習）計画を、学校の中で学習が完結することを前提に考えていた筈である。つまりこのような社会状況にあっては、家庭学習を基本とする宿題という考え方自体、教育関係者の誰もが持ち得

なかった。実際明治5年の学制下最初の『小学教則』（文部省布達）は、「綴字」に就いて、

生徒残ラス順列ニ並ハセ智恵ノ糸口
うひまなび絵入智恵ノ環一ノ巻等ヲ以
シ教師盤上ニ書シテ之ヲ授ク前日授ケ
シ分ハ一人ノ生徒ヲシテ他生ノ見エサ
ルヤウ盤上ニ記サシメ他生ハ各石板ニ
記シ畢テ盤上ト照シ盤上誤謬アラハ他
生ヲシテ正サシム

とあり、前日の授業での内容を翌日の授業で確認するよう指示している。「洋法算術」に就いては、

筆算訓蒙洋算早学等を以テ西洋数字
数位ヨリ加減算九々ノ声ニ至ル迄ヲ
一々盤上ニ記シテ之ヲ授ケ生徒ヲシテ
紙上ニ写シ取ラシム但加減ノ算法ニ於
テハ先ツ其ノ法ヲ授ケ而シテ只題ノミ
ヲ盤上ニ出シ筆算と暗算トヲ隔日練習
セシム暗算トハ胸算用ニテ紙算ヲ用ヒ
ス生徒一人ツツヲシテ盤上ニ答ヘシム
ルナリ前日ノ分ハ総テ盤上ニ記シテ生
徒ヲシテ一同誦セシム

とあり、授業の中で計算練習及びその確認を熟し、或るいは翌日の授業で全員揃って復習するというのである。

しかし、「単語読方」に、

童蒙必読単語篇等ヲ授ケ兼テ其語ヲ
盤上ニ記シ訓読ヲ高唱シ生徒一同之ニ
準誦セシメ而シテ後其意義ヲ授ク但
日々前日ノ分ヲ暗誦シ来ラシム

とあるから、「前日ノ分」の「暗誦」は宿

題にしているようであるが、これは例外としてよかろう。大体当時家庭に子供たちの自由になる石盤やら筆記具が揃っていたとは考えられないのだから。

ところが、我が国の社会の成熟に呼応して、一部の学校で予習・復習を家庭で行うことをも学習指導に組み込むことが行われたのが1900年前後であり、特に上流家庭の子女が多く在籍する各地の師範学校附属小学校で文章によって宿題の指示が行われている。教育研究者をはじめとする教育関係の者の間で、上に纏めたような教育的意義を宿題に認める動きが活発化したものであろう。そしてこの頃から子ども達を介して一般の人々も、宿題が学校用語として意識することになった。

しかし教育的意義とは別に、教師にとって宿題が有り難いものであると思われる状況が考えられるのである。その第一は、宿題を授業の延長として利用するものである。

家庭学習を前提としない授業は、その中で子ども達の学習内容の理解に留まらず、応用する技能や能力が備わることで完結する。上に引いた『小学教則』でも、定着の確認は、その日の授業の中で出来ない場合は、翌日の（次の機会）授業で練習も含めて行うことになっていた。学習内容の分量によってはこの方式は可能であろうが、学習す可き内容が増加することで、この方式は破綻する。時間の問題が大きい。社会が教育に期待するようになることで、学習内容は次第に増加する。すると授業時間もより多く必要になるが、学校で生活する時間は限られているから、内容の増加に見合う時間を案配することが難しい。そこで学校での授業は、教師が同席しなければならない¹伝授、に搾り、自学が可能な練習のような学習は自宅で行うことで、辻褄を合わ

せる、これによって教師は宿題を授業の延長とし得るものとして大いに活用することになった。つまり、学習内容の定着を図るには、学校の授業だけでは難しいと学校の教師は考えているということである。漢字の書き取りの練習、計算練習、各科目の纏めや問題解法等に限らない。社会科や理科が扱う日常の事象の確認や社会状況の把握などは、机に向かう宿題とは別に、本来学校として実験なり見学を企画して経験す可きものであろうが、それを家庭学習に委ねるのであり、上の教育的意義の(2)「家庭や地域社会の場でないといけないような観察・見学・調査をすること。」の実態はこれである。

次に、子ども達が家庭でも机に向かって学習するのが習慣となるように、そのきっかけとして半ば強制的に家庭での作業を課す、というのも教師の思惑の一つである。明治どころか近世我が国の教育は、従順を第一に掲げて行われて来た。学校に於いて子ども達は教師に従順である可きであり、当の教師の側は子ども達は現に教師に従順であるものと思込むから、学校を離れても、子ども達は教師の指示に従って宿題を熟すという前提で宿題を課す。これが教師にとってはノーマルな関係故に、宿題に手を着けずに登校した子ども達に対して、教師は大きな声で叱責する。「そんなことでは大人になっても社会に出ると困るんだよ」との言葉を添えて。子ども達からすると、教師から一種命令された行為であり、その命令に従わないことで叱られたのであり、教師に従順であるということがノーマルな関係と思えない故に、自分の行為がアブノーマルだということで叱られたのではない、という論理を用意している。辞典類が「教師が児童・生徒に課する、学習上の

課題」と言うように、宿題は課題ではあるが、これは生徒の自発的な、そして個人的な課題ではなく、教師が「課す」ものであるとされることで、教師による「強制」の意識が底にあるものを暗示する。命令のような強制によって課されたのが宿題であり、決して自発的なものではないから、出来れば宿題は飛ばして、自ら取り組みたいというものを大事にしたい、ということもあり、出来れば避けたいのが宿題であり、イチロー先生に「何故宿題はやらなければ……」という質問になる。兎も角宿題を重ねることで子ども達が自発的に家庭にあっても自学の習慣を獲得するものである、というのは教師が抱く幻想であり、却って子ども達の自発的な取り組みの機会を奪うことになり兼ねない、ということを教師が気付くには何年もの時間を要する。

もう一つ、教師が宿題を重要視するのは、夏休み等の長期休業の際にその理由が明らかになる。普段学校で教師は自分に従順である可き子ども達が、或る程度従順な姿勢を示して生活していることに教師としての喜びを感じるらしい。従順な生徒が所謂よい子とされ、この子ども達の存在は教師にとって更なる喜びになる。如何によい子を育てるかが教師個人としての使命だとも言えるかも知れない。長期休業特に夏休みはこのような教師或るいは教育の使命を果たす機会の空白期間となって仕舞う。

40日もの間登校しないことで、生徒は物理的には学校や教師と没交渉となる。家業の手伝いが優先されていた時代、家人は働き手が確保出来るということで、登校しなくてよかった子ども達を手伝いに充てるから、学校での学習の延長という意識とは親子共々無縁であり、学校が無い（登校義務が無い）のだから子どもは全面的に親

や家人に従って生活するものである、というのが極く普通の意識であった。

他方、寄宿生活で通学して学習に勤しむようなホワイトカラーの家の子も、夏休み等には実家で生活するから、矢張り学校とは一時的に縁が切れた状態で過ごす。尤も彼等の多くは家業を持たない家庭の子女であるから手伝いの必要が無く、夏休み等は全く独自（別荘、旅行他）に活動して過ごしていた。

ところが矢張り我が国の社会が成熟するに従って重さを増した教育に対する期待に応える教師や学校は、この空白の期間を学校の立場から「有効に活用したい、ということで、夏休みの生徒等の生活の中に、学習の要素を以って介入することを考えるようになるのは当然の成り行きである。

昭和30年代の長野県の小中学校は、信濃教育会に多くの教材その他を依存しており、各教科の副教材や問題集も多く信濃教育会が編集発行したものを利用していた。夏休み、冬休み、春休みの長期休業の際は、それぞれ信濃教育会発行の学年別の『夏休み帳』『冬休み帳』『春休み帳』を殆どの小中学生は配付されて、毎日そのページ建ての順序に沿って課題を埋める作業を続けることとされていた。日記風に記述する部分に加えて、教科の課題が鏤められて、休みの終了時点で課題が完成する仕組みであり、これが休みの宿題の柱であった。この作業を怠ると、日記風の部分に記載を求められる毎日の天気や月の満ち欠け等を振り返って確認しなければならず、毎日地道に取り組むように構成されていた。分量はそれ程多くはなく、それぞれ地道な取り組みで苦勞無く完結することが可能であった。この少分量故に、休みが始まった直後の数日間或るいは1週間程度で総てを終えて、そ

の後を宿題とは無縁の生活をを進める子どもも居れば、毎日取り組む決心に反して、まだ時間は充分在るからと、先延ばしにした結果最後の2、3日を徹夜したり家人の応援を得て突貫工事的に完成に漕ぎ着ける子ども（こちらの方が多かったか？）も居た模様である。時間の枠の無い状況に合うように、工作なども課され（これも『○休み帳』の或る日付の課題として記されている）、休み明けの登校日に学校に持参し、展示されるから、手抜きが出来ない仕組みにもなっており、一学校単位ではなく、信濃教育会の衆知を集めて編集されたものの面目躍如たるころであった。

登校しない長期休業中のこの種の宿題は、学校での或る種規制下の生活が子ども達にとっては必要なものであり、規制の無い家庭での生活は矯正されなければならない、という教師や学校の思い込みの結果であろう。毎日休み帳に記入し、休み帳の指示に従う生活によって、学校での規律に似た状況を家庭にあっても実現しようという魂胆が見える。子ども達の自主性を涵養する機会とするならば、休み帳はあっても、その進め方を子どもそれぞれが自己の事情や能力と相談して計画するように子ども達に任せることも考えて然る可きであろうが、しかし基本は飽く迄も一日見開き2ページ、記載順に進めるように組み立てられている。この順で進めて行けば、恰度旧七夕の日に牽牛と織女の話題に関する課題に会い、旧盆の行事に就いての社会的な課題が時宜に適う場に置かれている。兎も角学校教育を至高のものとする教師や学校の自負のような意識を匂わせる、それが『○休み帳』の存在である。

長期休業中の宿題は、生活面での意図に加えて、教科指導の面でもその意義が主張

される。卑近な表現で言えば「鈍らないように」ということであり、折角毎日の登校を柱とした学校生活で獲得した学習の成果が、学校を離れることで忘れられ、或るいは薄められる事態を避けたいということである。特に連続した話題が休みによって中断せざるを得ない場合、休み明けの次のステップの学習（指導）に円滑さを欠く恐れがあり、一部繰り返しの回り道の無駄な時間を避けることが出来ない。解法を導入した所で、この定着を見る前に休みに突入した場合も同様である。学校或るいは教師からの働き掛けが無いことによる学習の断絶を恐れる教師側が、対策として着手可能なのは、宿題ということになる。だから休み前の学習の成果を呼び起こすような復習的な宿題を、休み帳とは別に、特に教科別に課す。特に学年が長じるに従ってこちらの宿題の比重は増す。

休み前の授業の中で、充分練習や演習の機会を設けずに、知識を与え、技能の説明など、所謂伝授優先の指導を行った場合、教師は宿題に更なる使命を与える。それは休み前に不足していた練習や演習が、比較的時間の制約の少ない休みの間こそ、補う恰好の機会だという訣である。前述の「鈍らない」ための宿題とは異なって、より重い意味を付与されたのであり、教材として問題集が用意されたりする。教師が同席する登校時の演習の時間とは異なって、子ども達自身が独力で取り組むのであり、練習の姿勢や演習への集中度の徹底は少々劣るものではあるが、それでも教師は何の手当もしないよりは効果がある筈だと思い込み、そして勢い込んで問題集を選定する。宿題という方式に便乗して、休み前の学習指導に不足していた部分を、直截の教師の参入無しに、補うことが出来るという訣である。

この場合休み帳に復習用の課題、これに加えて授業を補完する問題集もが宿題として課されるから、子ども達の夏休みは、可成りな部分学校に引き摺られるものとなる。

比較して学校生活を家庭生活よりも充実したものであるとの教師の思い込み或るいは自負、教科指導の連続性の維持、それに指導の足りない部分の補完等々の表面的な意図に隠れて、見逃し勝ちではあるが、しかし垣間見えるのが、教師の管理願望意識とでも言えるものである。

休み帳は原則として毎日取り組むように出来ている。復習用の宿題は教科の学習の空気を思い起こす効果を意図したものである。何れも教師或るいは学校が課したものであり、生徒はこれらに取り組むことで教師或るいは学校を意識することになる。つまり宿題によって、登校しない長期休業の間も、子ども達は教師や学校と繋がっているという意識を持ち続けるのである。子ども達を目の前に見る事のない教師は、それでも子ども達が宿題を介して教師（つまり自分）と繋がっていると意識していると想像することで、子ども達を間接的に指導しているという意識に浸ることが出来る。休み前の最後の登校日に、教師は子ども達に「長い休みの間も、皆さんのことを思い浮かべて、元気に頑張っていることを願っていますよ」というように宣言するのが慣らだが、これは逆に子ども達が「いつも先生のことを思って生活します」と意識して呉れることを恃むことの裏返しである。教育者は常に子ども達のことを考えていなければならない、という意識にも似たものであるが、しかし可成り自己中心的な論理ではある。

ここで思われるのが、曾て「管理教育」という表現で一部の学校を評価する時代が

あった。厳格且つ重なる規制の下で、画一的な動きを子ども達に強いる教育をよしとする学校を指していた。ところで「管理」の意味、「ある規準などから外れないよう、全体を統制すること。」（『大辞泉』）に照らせば、どの学校にあっても、教師が「宿題を課す」ことは、その統一された形式をはじめ、「管理」と言うに相応しいものであり、そこには教師の「管理」志向を認めない訣には行かない。長期休業の際に課される大部の宿題は、学校を離れても、教師が子ども達を遠隔「管理」する手段というものであり、これ程の規模ではなくても、学校があっても、子ども達が下校して眼前から消えても、それでも教師は遠隔「管理」のために毎日宿題を課していると見えるのは筆者だけだろうか。

だ、だいこう 代講

「本人に代わって行なうこと。本来の職にある者に故障があるときなどに、その職務を代わって行なうこと。また、その人。」或るいは「ある物事の代わりとして行なったり認めたりすること。」（何れも『日本国語大辞典』）とされる「代行」ではなく、ここでは「代講」つまり、代理講師或るいは代理講義を約めたものを謂う。何らかの事情から、クラス担任や教科担当の教師の代わりにホームルームや授業などを行うこと、またその代わりに教室等に出向く教師のことである。

クラス活動や授業は、年間の或るいは月刊の予定に従って進行するものであり、担任や担当の教師が不在その他の事由から教室に赴くことが不可能な場合であっても、一般には授業に穴を開けることは避けなければならない。従って代講を立てて指導に当って貰うことになる。

学校外での研修に教師が参加する時、この教師の授業の代講を立てる。担当クラス以外の生徒を引率して校外での指導に当たる教師の授業等にも代講は立てなければならない。これらは何れも前以てその教師が学校に不在となることが予定されているから、或る程度の余裕を以て代講の計画を立てることが出来る。この場合、代講を依頼する本来の担当教師は授業等の内容と指導の概略を代講氏に伝えて、基本的には代講氏はその指示(?)に沿って授業等を展開する。予め担当することが知らされていることで、代講氏は教材研究等準備する時間の余裕もあり、そして何より心の準備を整えて授業等に臨むことになる。

代講が必要となる事態は、病欠や事故欠で担当教師が出勤出来ない事態(予め入院の予定など極く少数の場合を除いて)多くは突発的に起こる。予定外のこと故に、その日の1時限担当の教師の場合もあり、教務或るいは教科サイドでは狼狽状況に陥る。担当時間の重ならない教師を選任することになるが、単に時間が空いている教師ならば当該教科等の誰でもよいという訣には行かない。この事情は後に触れる。

そう頻繁に代講が必要となることはないものの、この点をも勘案した年間の指導計画を作成している学校がある。授業の進行が、年間の指導(学習)計画に従うものであることは他校も同様であるが、この学校では、授業自体が教科書に添えてその学校独自に編集した問題プリントを時間単位で配付して演習の教材に当てる、という方式であり、プリントを使用する日が予め決められている。従って授業担当者が代わっても、演習教材は決まっているから、代講氏は授業の組み立て等を準備することもなく、配付すべきプリントを持って教室に出向き、

配付して「さあ始め」と一言、そして終了時に「終わり」と一言、そしてプリントを集約して持ち帰る。これだけが代講の仕事というから、真の意味の「代講」とは呼びたくない事例である。

担当教師の不在等であっても、代講を立てず、所謂自習の時間とすることを当然としている学校や教師が無い訣ではない。

クラス(学級)担任は、そのクラスを「自分のクラス」と言い、クラスの生徒を「自分のクラスの生徒」と言い、更には「自分の生徒」と思う。この意識は教科の授業を担当する場合にも当て嵌まる。矢張り生徒を「自分のクラスの生徒」と言う。生徒も亦担任教師や担当の教師を「私のクラスの先生」或るいは「私の先生」と言う。学級(クラス)も、どの教科の授業のクラスも、担任教師や担当教師と生徒とを成員とする共同体の一つと言える。他に替え難いメンバーで他の時間にはこの共同体は消える、つまり非常に貴重な時間と空間(教室等のこと)を共有する共同体である。授業での話題は担当教師と受講生徒との間のみの専有物であり、他の介入の余地が無い。従って教師も生徒も、この空間と時間は「自分達だけのもの」つまりメンバーの誰もが、この時間と空間及びメンバーを「所有」している、という意識を持つ。だから「自分のクラス」と言う。

教師の裁量を充分に認める場合、他の教師の方法や時間配分に倣う、或るいは足並みを揃える、という必要を考えないから、単元の導入から終結迄教師それぞれが自分流の展開を進めており、この展開を理解していない教師が仮令1時間でもその授業に入り込むことは出来る筈はない、という信念の強さから、一切代講は立てないという学校や教科がある。一つの見識ではあるが、

その時間は指示の無い自習ということになり、その時間の分を後に補充するかどうか、筆者はその辺りの確認はしていない。これは兎も角……。

代講となると、教師は自分の留守に「自分のクラス」を担当する教師に注文を付けたくなる。自分が作り上げ、醸し出された「自分のクラス」の空気を乱さないことを望むのである。乱されることを避けたい。留守から戻った時に「自分のクラス」の空気に変化があれば、これ迄の流れからの連続性が危ういことになり、立て直しに腐心しなければならない。従って代講となる可き教師が誰なのか、気になるところである。上に述べた機械的な指導計画の学校ならば、いつ何時教師が交替してもよいだろうが、担当教師の裁量を尊重する学校では、そもそも行かないから、様々な観点から妥当な代講と立てるシステムを作って、所謂滑らかな移行を模索している。システムが明確でない場合、個人的に代講を依頼する場合もある。この時教師の間の相性の程度が顕現する。相性といより、教師の同僚に対する信頼の在り方と言う可きか。

自分のクラスの学習の流れや授業の展開の様子を乱したくない、という意識が強いのか、時間配分も含めた詳細な授業展開を記した指導案を作り、これに違ふことなく授業を行って欲しいと代講氏に依頼する教師。代講氏の指導能力にそれ程の信頼を置いていないか、逆に代講氏の独特の指導によって自分の生徒への絶大な影響力を与えることになる事態を恐れているのか。何れにしても、この場合両者の相性は決して良いとは言えない。

当該時間の授業で扱う内容に就いては概略程度を伝えて、詳細はお任せする、ということで代講を依頼する教師。彼ならば自

分のクラスの空気を変えたり、生徒の意識を奪ったりすることはないであろう、寧ろ代講の授業での空気が次のステップの勢いになるものであろう、との期待を籠めることになる、つまり信頼度は高い。生徒の側も、この二人の教師同士、相性がいいという印象を持つ。

筆者の個人的な経験と、その意識に就いて触れて置く。

代講を依頼された時、それが突発的か予定されているものか、兎も角自分なりの準備をする。つまり指導案的な展開の依頼を受け付けない。筆者自身が授業するのだから、自分が納得出来るように進めるのが効果的な指導（学習）の筈だから。更に言えば、自分流に進めることで、生徒にインパクトを与えるという気持ちが一部あって、「こんな教師が居る！」という印象を与えたい、一人の教師の流れだけが授業ではないのだ、と生徒の目を開かせたい、という意図の結果である。

代講が予定されている場合、留守にする本来の担当者は、「この次の時間に授業して呉れる先生は、こんな先生で、……。」と紹介しておくのが常であり、「話し方の速い先生が来るよ。」とか、「黒板の文字が綺麗な先生だよ。」のように、特徴を述べることを忘れない。或る時筆者が代講に出向くと、教室内が厭に静かで、反応や発言が皆無に近く、寧ろ緊張の呼吸が聞こえる程の状態、筆者はこの空気には耐えられないから、不図気が付いて「私のこと、○○先生はどのように言っていたのかな？」と尋いてみると、何と「とても怖い先生だと言ってました。」と言うではないか。若い○○先生にとっては「怖い」存在だったかも知れない。

突発的な事由で代講を依頼される場合でも、短時間に準備をする。苟も、担当教科に就いてはどの分野、どの部分でも授業で扱う対象に就いてはいつ何時担当せよと言われても、スムーズに進めるかどうかは別にして、自分なりに担当出来るという気概は必要であるし、そのための不断の（教師としての）学習は怠ってはなるまい。大体様々に質問に訪れる生徒に対して、どの分野の問題や概念に就いても、的確に説明して納得に導くことも亦教師の仕事の一部であり、寧ろどのような質問が来るのかは楽しいもの、これに対応出来るかどうかは矢張り教師として専門分野及びその周辺の学問分野に就いて不断の研究が大きく物を言う。この姿勢が結果的に突発的な代講の依頼にも対応出来ることになる。

生徒の意識は様々であろう。それ迄のクラスの空気に満足を感じていた場合、この空気を乱す代講氏の取り組みに反発を感じることもあるらしい。逆に、代講氏が目論んだように、これ迄とは異なった雰囲気浴したことで、教師に対する、或るいは当該教科・科目に就いての視野を拡げることもあるらしい。

兎も角、代講は授業の流れを一旦堰き止める機会であり、この堰き止め方によって教師間の関係の確認がなされ、そして教師と生徒との間の意識に変化が起きる。これらの確認や変化が、それに続く授業展開にプラスの効果があるように工夫することで、単なる中断ではなく、前向きな中断とし得るように思う。そうなれば、代講は歓迎す可きものとなろう。

ね、ねんじ 年次

助数詞的に「第2学年」のように「学年」という表記や呼称を採用するのは一般

的（「2年生」より改まった表現であることは「がくねん」の項で述べている。）であろうが、これに対して「2ねんじ（年次）」とする学校（特に大学）が見える。筆者としては違和感の対象である。

『社会人の教科書』なるサイトに「年度・年次・年時の違い」という項目での記事が見られる。「年度」は兎も角として、「ねんじ」関係の部分のみ、長いが引用する。

年次

「年次」の意味は、主に2つに分けられます。1つは、「1年ごとに順を追うこと」というもので、もう1つは、「年齢の順、長幼の序」というものです。このうち最初の意味では、例えば「年次予算」や「年次計画」などのように使います。この場合は、「毎年」という言い方に買えることもできます。「年度」との違いで言えば、「年度」は「特定の区分となる1年間」を指すのに対し、「年次」は「1年ごとの期間」を表すという点にあります。もう1つの意味合いである「年齢の順」は、学校や会社などで使います。例えば「卒業年次」という場合は、「卒業した年」という意味になりますし、「入社年次」であれば、その人が会社に入った年を示しています。

年時

「年時」は、「としつき」という意味と、「そのことが行われた年、月」という意味があります。読み方は「ねんじ」で、「年次」と同じですが、意味合いには微妙な違いがあります。「年次」の場合、上で述べたように「年齢の順番」などを指しますが、「年時」の場合は、「そのときの学年、年

月」を指すようになっていきます。別の言い方をすると、「年次」という言葉が公的な意味合いで使われる表現なのに対し、「年時」はそれ以外の場合に使われる表現と言うことができます。例えば「大学3年次」という場合は、大学の制度上における入学3年目のことを指しますが、「大学3年時」と書く場合は、私的な回想などにおける「大学3年の時」という意味合いになります。

「ねんじ」に就いては、「卒業年次」や「大学3年時」は兎も角として、「大学3年次」には大いに違和感を持つ。『日本国語大辞典』は「年次」〔名〕を、

- ① 一年ごとに年を追うこと。毎年。
※ 日本 - 明治三五年（1902）四月三〇日「年次不就学者の数減じつつあるも」
- ② 長幼の順序。入学や卒業の年の順序。「卒業年次」
- ③ （年度に基づいた）一年間。「年次計画」
※ ある偽作家の生涯（1951）〈井上靖〉「その年次の主要作品」

と説明し、ここに助数詞的な用法が含まれていないことも筆者の違和感を増幅させている。「卒業年次」や「入学年次」は、平成〇〇年、のように固定された時を示すのであり、進級して駆け上がるものではない。「大学3ねんじ」という場合は、専ら「大学3年時」としての意味つまり大学3年生の時を言うとする可きではないか。辞典はそうように主張しているのであろう。

尤も、学校として独自に学年を助数詞

「年次」を用いて表現するとする規約があれば、これに従って「3年次」とするのみに立ち入ることは出来ないから、この表記を目にし、呼称を耳にした時は、独特な表現の学校なのだ、と感想を持つことでよからう。しかし、このような規約の無い学校の関係者が「2年次云々」と発言するのは、どうしたものか。

よ、よしゅう、ふくしゅう 予習、復習

学校或るいは教師は、児童や生徒に、授業を受けるに当って、

「予習、復習はしっかりと……」
と促す。

授業を受ける（参加する）に当って、文房具や教科書は勿論、問題集やサイドリーダー、資料集などの必要な物品に就いては詳細に説明があって、用意することを促される。一部学校が用意して配付されるものもあるが。

その後に授業がどのような方式で展開されるかも説明される。生徒の理解を深いものにするための授業がスムーズに展開されるために、生徒はどのような準備を事前に行えばよいかも、つまり予習の方法や目的に就いても説明されることで、教科の教育活動、学習活動が円滑に進行することになる。

私事を例にするが、昭和四十年代の長野県立松本深志高等学校は国語、数学、英語の授業は、生徒の予習を前提にしなければ成り立たないものだった。

現代文は、漢字や語彙の意味を前以て確認して臨まないと、担当教師は文意を中心に展開させるから、詳細に亘っての堅実な把握は難しい。古典は現代語訳を完成して臨まねばならないし、漢文は白文、書き下し文、そして現代語訳迄を入念に取り組まないと、兼好法師の真意や孔子の教えの本

質に触れることが出来ない。文章単位で生徒一人ひとりの訳文の発表（指名されて発言）の後に、担当教師がチェックを入れて、生徒の訳の穴を埋めるのであり、時に言語に就いての蘊蓄を披露することがあるものの、基本は「教える」というよりも完璧な翻訳活動を促すといったところか。だから国語の予習は、単に目を通す程度ではなく、略々完成した現代語訳が要求されるものであった。

数学は、問い、練習問題、章末問題など、教科書の問題群を総て解き終わってからでないと、授業にならない。何故ならば、授業開始と同時に教科書の問題毎に生徒が指名され、黒板に自分の解答を披露する。その後担当教師がそれぞれの解答に就いてチェックし、矢張り穴があればそれを埋める。教科書には例題があるのだから、これを参考に各自教師の説明を必要とせずとも、問題を解くことが出来る筈だという訣であろう。生徒の解法と別の解法に就いて教師が伝授することもあるが、それがメインではなく、飽く迄も生徒の解答を第一に扱い、「こんな方法もあるよ」というように持って行く。端から手っ取り早い解法を示すことは先ず無かったと記憶する。

英語のリーディングの本文は勿論、グラマーの例文も全部、矢張り和訳を完成してから臨む。古典や漢文同様指名されて生徒は文単位で和訳を述べ、教師がチェックし、留意点を補足する。ライティングは、例文を完璧に暗唱し、加えて英作文も完成させなければならない。例文の和訳を教師が唱え、指名された生徒がその英訳を即座に答える。暗唱しているのだから容易の筈で、そして英作文は矢張り指名された生徒が問題文毎に黒板に自分の英訳を披露し、それを教師がチェックする。微妙な言い回しに

就いては教師が註釈する。

このような授業の組み立て及び形態だから、この準備、現代語訳、和訳、英文の暗唱、英訳、数学の問題解法等を怠る訣には行かない。放課後の図書館での予習に加えて帰宅後の多くの時間をこの「予習」に費やす。長嶋茂雄のホームランをTBSラジオの渡辺謙太郎アナの実況で聞くと、この予習の作業が捗る。長嶋不振の頃は辛い。従って翌日の授業の準備のための予習が終って漸く復習ということになる筈だが、授業そのものが既に復習的な性格故に、試験の前に纏めるのが所謂復習であり、普段は専ら「予習」に専念したものである。

思えば、当時の松本深志高等学校の教師は、教える師という職名であっても、教える部分は非常に少なかったように思う。教科書に解法が示されている例題を踏まえて生徒はそれに続く練習問題や演習問題に取り組んだ後の授業なのだから、教師は教科書の例題をそのままなぞって説明とするようなことはしない。既に例題の解法に倣って問題を解いてから授業に臨んでいる生徒にとっては二度手間にしかならないのだから。兎も角、生徒の予習の成果をチェックする役割を優先し、教えるのはそこに漏れた概念やら知識、そして技能だった。

これに対して筆者の周辺に見える現代の教師たちは、その名に恥じないように、兎に角「教えたがる」。教師は専門分野に関しては何でも知っているという建前に寄り掛かって、生徒が考える以前に説明したくて仕方ない様子であり、かく言う筆者もその例に漏れない。松本深志の教師のように我慢強くないのであって、授業で発問の後に生徒から何らかの応答が無ければ、発言を気長に待つことが出来ずに、（時間の関係から、という口実で）正解を説明して

仕舞う。

このような記憶を辿っている恰度その時、2020年6月3日（水）のテレビ朝日午後9時00分からのドラマ『特捜9係』傑作選「殺された人形師！！鬼婆と言われた女」の中で、息子の不祥事を糊塗する母親に対して、殺された人形師が「子どものためというなら、我慢強くなければいけない。子どもが転んだら、直ぐに手を差し伸べて立たせてあげるのではなく、自分で立ち上がるのを待つものだ」と諭す場面に遭遇した。松本深志的姿勢そのものを、親本来の子どもに対する基本姿勢としている。

閑話休題、授業に就いての考え方の違いであろうが、筆者がイメージする授業や講演とは、受講者がその中で受講前には無かった知識に浴し、それによって興奮を覚え、授業後には何らかの付加価値を感じる満足を得る、というものである。担当教師や講師は、この結末を目指して、様々に工夫を凝らす。松本深志高等学校の教師は、生徒の予習を前提とする授業展開によって知的興奮が生起するものということで、その結果生徒である筆者は有り難くもそのような意識を抱く毎時間となった。他方、その方法の中で育った筈の筆者をはじめ、筆者の周辺に見る教師の中には、生徒の知的興奮は専ら担当教師が「与える、もの、という意識が強い。

教師の説明や教師が案出した授業展開のみによって受講者がはじめて新たな世界を感じて興奮を味わう状況は、予習は邪魔でしかないということである。教師の説明に対して受講者が「このことは既に知っている」という表情を教師に向けるというのは、教師の満足を妨げる最も大きな障害と考える。予習によって授業での教師の説明その他を予め確認することで、この状況が現実

のものとなる。受講者が皆充実した予習を経て授業に臨む、というのは特に筆者のような教師にとっては非常に「面白くない」。しっかり予習してから授業に臨むことを要求する教師は、このような状況に耐えられるのか、と筆者は訝って仕舞う。

授業の展開をどのように考えるかによって、予習の有り様は決まる。

松本深志高等学校の場合、数学の復習は専ら副教材である問題集を頼る。教科書の中の大小様々な練習問題や演習問題は、授業終了と同時に総て解答や解法の確認迄が終っているのだから、新たな問題は教科書以外に求めるしかないのだ。学習内容の更なる定着を図るには、問題集が必要であることは明らかであり、従って学校の授業は、教科書とは別の教材として問題集の使用が前提となる。しかし問題集は授業の中に出番はない。活躍の場は当然復習にある。

授業で確認された内容を、類似問題に取り組むことで定着を図るのだが、昨今問題集の各問題を教科書の例題宜敷く、解法の記憶に益なるものでなければならぬと考える生徒が少なくない。それは問題の解答により詳細なものを求める声大きいことで知られる。詳細というのは、答案として纏めて書き出した場合に満点を貰えるような、つまり試験対策という意味で完璧なものという意味である。解法の道筋なり基本姿勢を確認するのであれば、このような生徒が求めるような詳細な解答（例）は無用である。寧ろこの種の完璧な解答（例）は解法の理解にとって邪魔にしかならないケースが少なくないことを知る可きである。解答を得る経緯と、答案として纏めるものとは、往々にしてその順序が重ならないもの、それが数学である。仮定から結論に至

所謂論証問題にあって、まずは結論に至る最終の過程にはどのようなものが必要か、という所から始まるのであり、仮定から始まる答案とはスタートからして異なる。復習のための問題集に「詳細な、解答（例）」を添付することは、一見親切であろうが、その実為にならない、寧ろ邪魔でしかない。

復習が予習の性格を帯びるケース、重く見たい。文章を読み進む国語（現代文や古典も）や英語のリーディングは言う迄もないが、年代を追う歴史、利用する数式を用いて解析する理科が、前時の内容の把握、定着を前提にしないと、次の時間の授業に続かない。理解や定着がないままに臨んだ授業にあって、生徒等は専ら他の生徒の発言を期待し、黒板に書かれた文章や数式を自分のノートに書き写す時間に費やすことになる。数学の場合は単に公式の暗唱と適用の場面の確認だけでなく、公式を導く過程をも含めて定着していないと、滑らかな授業展開が望めない。公式を記憶するだけでなく、これを導く過程から確認するのは、妥当な条件下で公式を機械的に利用してよいというお墨付きのあることを生徒共々認めるという意味に加えて、導く過程にこそ数学的な論理展開、所謂推論の基本姿勢が脈打っているということを理解する目的も大事にしなければならない。

筆者が高校2年生の数列の部分の授業を担当している時、決まって前時の内容や展開に就いて生徒の反応が無いことに立腹して大きな声を出す、というのが、どの年代の生徒や卒業生に共通の記憶らしい。等比数列の和を求める公式を鮮やかに導いた後、その過程を利用することで、数列 $\{a_n, b_n\}$ （但し $\{a_n\}$ は等差数列、 $\{b_n\}$ は等比数列）の和を更に鮮やかに求めることが出来

る。等比数列の和の公式を知っているのみでは、この「鮮やかさ」を感じることは出来ない気の毒な時間となる。況や公式の記憶が曖昧状態では……。この場合この一連の授業のポイントは公式の提示にあるのではなく、公式を獲得する過程の妙味を知ることにあると言ってもよい。この大事な過程を曖昧にしたまま、つまり復習がいい加減だったことで、その場の生徒の誰もがまともに反応出来ず、筆者が目論んだ授業展開が台無しであり、折角の感動が得られる筈だった生徒がその有り難い機会を失うことになる、無念の涙の故の立腹だった……。と薄い記憶が甦って来た。

これらの例からして、矢張り予習よりも復習を大事にした授業展開を得意とするのが筆者である。勿論、予習を前提とする曾ての松本深志高校のような授業展開も亦一つの姿勢であろうが。つまり、授業展開と相談した上でなければ、紋切り型のように「予習をしっかり」のように強調する訣には行かない。

り、りしゅう・しゅうとく 履修・修得

まずは文部科学省が「履修」と「修得」をどのように説明しているか、学習指導要領（高等学校）の文脈の中に見る。「履修」に就いては、第1章第2款の1に「卒業までに履修させる単位数等」として、

各学校においては、卒業までに履修させる下記2から5までに示す各教科に属する科目及びその単位数、総合的な学習の時間の単位数並びに特別活動及びその授業時数に関する事項を定めるものとする。この場合、各教科に属する科目（以下「各教科・科目」という。）及び総合的な学習の時間の単位

数の計は、第3款の1, 2及び3の(1)に掲げる各教科・科目の単位数並びに総合的な学習の時間の単位数を含めて74単位以上とする。(後略)

と記し、「修得」に就いては、第1章第6款の1に「各教科・科目及び総合的な学習の時間の単位の修得の認定」として、

(1)学校においては、生徒が学校の定める指導計画に従って各教科・科目を履修し、その成果が教科及び科目の目標からみて満足できると認められる場合には、その各教科・科目について履修した単位を修得したことを認定しなければならない。

(2)学校においては、生徒が学校の定める指導計画に従って総合的な学習の時間を履修し、その10の成果が第4章に定める目標からみて満足できると認められる場合には、相当的な学習の時間について履修した単位を修得したことを認定しなければならない。

と記している。更に、第1章第6款の2で「卒業までに修得させる単位数」として、

学校においては、卒業までに修得させる単位数を定め、校長は、当該単位数を修得した者で、特別活動の成果がその目標からみて満足できると認められるものについて、高等学校の全課程の修了を認定するものとする。この場合、卒業までに修得させる単位数は、74単位以上とする。なお、普通科においては、卒業までに修得させる単位数に含めることができる学校設定科目

及び学校設定教科に関する科目に係る修得単位数は、合わせて20単位を超えることができない。

と記し、これから「履修」と「修得」の関係は、履修の後の成果としての修得、という流れを見ていることが知られる。実際、『指導要領解説』には、これに関して、

「修得」とは、各教科・科目又は総合的な学習の時間を履修することにより、それらの目標からみて満足できる成果をあげることである。

と言って、この2つの関係は単純なもののように記している。

ところが、文科省のこの見解の歴史は古いものではない。2003年の学習指導要領前は、このような記述、特に「履修」に触れる文言はこと高等学校関係には見られない(尤も中学校にあっては単位制を敷かない故に「履修」の概念は必要ない)。後の2006年に問題化した高等学校の「未履修問題」を予見したかのように、それ迄触れることの無かった「履修」の表現を強調するのはこの時である。考える可きは「必修」なる概念に絡んで出来たと言える。

評価は学習(指導)の最終段階のものが総てだと思ひ込む傾向の強い現場の高等学校教師は、「必修」というものを、「必ず修得しなければならない」という意味に理解するし、実際そのように運用するケースが殆どであった。履修という「経過、よりも修得という「結果、にこそ彼等教師の関心は強かったのだから。ところが文科省は「必修」を「必ず履修しなければならない」と説明し始めた。それ迄用語の中に無かった「必履修」という表現を発明して。これ

には現場教師は吃驚した。そこで「履修」の明確な理解に向けて研究し、文科省職員の講演等を含む研修会への参加が殺到した。まず「履修」の意味を一般の辞典類で確認すると、『大辞泉』は、

規定の学科や課程などを習い修めること。

とあって、余りにも漠然としていて参考にならない。大体「修める」の意味するところが不安である。それが『大辞林』になると、

定められた学科・課程などを学習し、修得すること。

更に、『日本国語大辞典』は、

習い修めること。規定された学科や課程を修得すること。

と、何と「修得すること」が「履修」だとしている。上に不安を抱いた「修める」が「修得」のことだとすると、不安は更に増大し、「履修」と「修得」の違いどころの話ではなくなる。

俗世間的な解釈の代表として、『Wikipedia』の表現を見ると、

全日制、定時制の高等学校のほとんどでは、各科目の授業への出席時数が基準を満たし、かつ試験などにおいて評価基準に達していれば、履修したと認められる。

と理解し、「試験などにおいて評価基準に達していれば」というのだが、これは文科

省の「修得」の説明にある「それらの目標からみて満足できる成果をあげる」と重なっていることは誰の目にも明らかである。「修める」ことで「履修」と謂うのであり、「修得」することで「履修」と謂う辞典類にも照らして、では「修得」とは何ぞや、という疑問が湧いて来る。

当時筆者が運営委員の任にあった私学の教育課程の研修会で、この問題「履修と修得」に就いて文科省の某女性調査官にその違い及び「必修」に関しての见解を質ねたことがある。彼女は先ずは「必修」は「必修履修」のことであると言明し、「修得」を要するものではない、とした上で、「履修とは授業を受けて修めること」と辞書的解釈を繰り返すのみであった。「修める」とは言うものの、その実態及び「修得」要件たる手順に就いても曖昧なままの発言であった。

この研修会の様子から二度目の講演では、今度は明確に「履修」を定義した心算りのようで、彼女は「履修は学校が規定する時数を超えて授業を受けること」であり、その結果の成果云々に就いては黙したまま、つまり成果を測ることで「修得」要件の確認になる、ということを示唆したのである。これを、規程の欠席時数の上限を全体の時数の三分の一として、具体的に解釈すると、

三分の一を超えて欠席した；履修とは認められない。当然修得は無理。

三分の一以下の欠席且つ成績不如意；履修は認められるが、修得は出来ない。

三分の一以下の欠席且つ成績OK；履修も修得も認められる。

ということを行っている。

それ迄学校現場にあっては「履修云々」を明確にする校内規約等は稀であった。授業を受けることに就いては、例えば「欠時が全時数の三分の一を超えてはならない」のような表現で生徒に示すが、欠時が三分の一を超えるとどうなるのか、は、単に「修得に到らない」という認識が常識として理解されていたから、敢えてこのような場合に就いての言及は無用との考えだったようである。兎も角、「履修」は「修得」の必要条件故に、「履修」出来ない場合は、抑々「修得」の要件を満たさないのだから、試験等の考査を試みる資格が無いというのが論理的である。試験を受けないのだから、この場合は得点は「無い」のであって、「0点」とは性格が異なる筈であり、これは三角関数の $\tan 0 = 0$ に対して $\tan \pi / 2$ は「無い」の関係に准え得る。しかしそれ迄の殆どの高等学校は「無い」も「0点」扱いし、「修得は認められない」と括って仕舞っていて、これが通常の扱いで来たのである。

しかし、「履修」と「修得」を厳然と区別するようという文科省の指示によって、学校現場はより複雑な扱いに腐心しなければならなくなった。それ迄は、生徒の授業を受ける姿勢の基本は、飽く迄も「修得」を目指すものであって、過怠は許されない。「必修」の場合はそれが卒業要件に関わる故に、尚一層の取り組みの口実に出ていた訣であるが、これからは「必修」は「必履修」なのであり、過怠によって「修得」しなくてもよい、というのだから（勿論上引のように、修得単位数の縛りがあるから、過怠生徒の思うままにはならないように出来てはいる）。このことは上引の『指導要領解説』に、

国の基準上は、卒業までに修得させる単位数の中に、必履修教科・科目等の単位数を含めるべきこととはされていない。すなわち、生徒は必ず必履修教科・科目等を履修しなければならないが、学校がそれらの単位を修得すべきものと定めていない場合には、それらの履修の成果が単位修得に至らなくても、再度修得を目指して履修することは求められない。

としていることでも解る。

文科省がこのように打ち出した背景は、当時高等学校の生徒の学力や生活態度の面で中途退学して無職となる未成年が増加傾向にあるという事情が問題化していたことである。高校全入の弊害とも言われ、特に学力不足で高等学校に入学する子ども達が、中退となるのは、修得科目の不足が主な原因であるとの見方から、修得出来なくても在学出来る方策として、毎時間頭脳を使わずに、或るいは教師の説明とは無縁の思いで教室に居るだけで、試験等で及第点を獲得出来なくても、退学にはなりません、という甘いお墨付きを与えることで、中途退学者増加という社会問題の対策とした、それが文科省の動きであった。

当然このような「大甘、な姿勢」に従うことをよしとしない教師や学校が少なくない。彼等は文科省の規約に則り乍ら、しかし「非甘、」の方法が可能なことに気付いた。それは、卒業までに必要な「必履修科目」74単位は科目自体が決まっているが、卒業までに「修得」す可き科目74単位は学校が設定出来るという点である。ここに「必履修科目」を含んで「必修科目」を設定することで、過怠その他による「履修」のみで「修得」しない、という事態が避け

られるという訣である。(但し、「必修科目」以外の、所謂(自由)選択科目に就いては、履修のみで修得出来ないというケースを認めるかどうか、学校の教育理念に照らして決定されなければならないが、文科省の姿勢からすれば、このケースを認めることも有り得ると言える。)