

大阪商業大学学術情報リポジトリ

「教師」考 — 「教師」は養成できるのか —

メタデータ	言語: ja 出版者: 大阪商業大学教職課程委員会 公開日: 2023-03-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宮坂, 朋幸, MIYASAKA, Tomoyuki メールアドレス: 所属:
URL	https://ouc.repo.nii.ac.jp/records/1582

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



「教師」考

— 「教師」は養成できるのか —

宮坂朋幸

はじめに一問題意識と課題設定

2. 「師匠」

- (1) 「師」の字義
- (2) 貝原益軒の「師匠」像
- (3) 実態から見た「手習師匠」像

3. 「教師」

- (1) 「師匠」と「教師」の前後関係
- (2) 新しい教職者としての「教師」

4. 「教員」

- (1) 「教師」と「教員」の前後関係
- (2) 「教員」の特徴

おわりに—「教師」は養成できるのか。

はじめに一問題意識と課題設定

「教師」は養成できるのか。この問題について、教職者に対する呼称の変遷史の視点から考えてみたい。まず、現代において、教職者の呼称とりわけ「教師」、「教員」がどのように説明されているか確認する。

佐久間亜紀¹⁾は、「教員」は法律で定義された用語で、「教育職員」の略称だと定義されている、と述べ、「教育職員免許法」第2条²⁾を挙げる。そして「国に認められた「学校」の先生だけが「教員」であり、その人がどんなに熱心に子どもに向き合っても、国に認められていないフリー・スクールやインターナショナル・スクールの先生は、法律上は「教員」として認められていないということになります」と指摘する。対して「教師」は法律用語ではないので厳密な定義はなく、「教える人を意味する普通名詞」で、フリー・スクールや塾の先生も「教師」と言えるとする。さらに、「師」という文字は「師団」や「京師」のように「人の集まる場所」を意味するため、「師匠」や「教師」という語句は「もともと、そ

1) 佐久間亜紀・佐伯胖編著『アクティベート教育学②現代の教師論』ミネルヴァ書房、2019年。

2) 「第二条 この法律において「教育職員」とは、学校（「第一条学校」並びに「幼保連携型認定こども園」のこと—引用者注）の主幹教諭（幼保連携型認定こども園の主幹養護教諭及び主幹栄養教諭を含む）、指導教諭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭、主幹保育教諭、指導保育教諭、保育教諭、助保育教諭及び講師（以下「教員」という。）をいう。」

の人の教えを求めて、まわりに自然と人が集まってくるような人を、意味していた」とも述べる。軍隊を編成するまとまりである「師団」の例示から、「師匠」や「教師」を「自然と人が集まってくる」人とする解釈には飛躍があり、「『教師』であるかどうかは、その人を慕って、その人の教えを求めて、どれだけその人のまわりに子どもや生徒が集まってくるかによる」と、集まってくる子どもや生徒の量で「教師」であるかどうかを測る見方には同意できないが、「教員かどうかは法律が決めるけれども、教師かどうかは学習者が決める」という指摘には首肯する。佐久間は続けて以下のようにも述べる。

自分から「私は師匠だ」と言うのは、何となく偉そうで、少々おこがましいような感じもします。私自身も、「私は大学教員です」と言うことはあっても、「私は大学教師です」とはあまり言いません。

また、「教員養成」という熟語はありますが、「教師養成」という語があまりなじまないのも、この語の意味の違いに関係がありそうです。その人が教員かどうかは法律によって決まるなら、国が定めた基準に即して「教員をどう養成するか」が問題になるのは必然のことでしょう。しかし、「教師」は国が養成するというよりも、自ら学んで成長していく人、あるいは子どもに育てられ鍛えられていく人というような、そんなニュアンスを含んでいる語のようにも感じられます。

このように、「教師」は普通名詞であるにもかかわらず、自称しづらく、「養成」がなじまず、「自ら学んで成長していく人、あるいは子どもに育てられ鍛えられていく人」のようなニュアンスを含んでいるという感覚（主観）はどこから来ているのか。

「教員養成」について、渡邊隆信³⁾はその語義を「学校教育に従事する専門職としての教員に対する教育は一般に教師教育と呼ばれる。教師教育は大きく採用前の教員養成と採用後の教員研修に分けられる。したがって教員養成とは教師教育の第一段階であり、大学等において教員に必要な専門的な資質能力の基礎を培う職業準備教育である」と説明する。「教員養成」+「教員研修」=「教師教育」だとすれば、「教師」は「教員」を内包する概念となる。また、「教員養成」の歴史として「西洋では近代学校が生起しても長らく、親方の教員（学校マイスター）のもとで手工業の見習い修業に似たかたちで教員は養成されてきた」と述べるが、原語が示されないため、何を「教員」と呼んでいるのか、なぜそれを日本語で「教員」と呼ぶのか判然としない。確かなことは、この説明は日本（教育史）への目配りが不足していることである。

高橋陽一⁴⁾は「あらゆる国語辞典も教育学辞典も、それぞれ記述に違いがあるように、言語の定義は最終的には難しいものである」が、「図表2を示すと、あまり大きな違和感や異論は出てこない。意見の違っていた回答者も、ほぼ納得できる落としどころになる」として、以下の【図1】を示す。

すなわち「先生 ⊃ 教師 ⊃ 教員 ⊃ 教諭」である。そして「教師」は「教えることを仕事

3) 教育思想史学会編『教育思想辞典 増補改訂版』勁草書房、2017年。

4) 高橋陽一『チーム学校の教師論』武蔵野美術大学出版局、2021年、64～66頁。

とする師匠」⁵⁾であり、「教員」は「学校で教育を仕事とする師匠たち」⁶⁾を呼ぶ言葉であると述べる。「教師」の説明には同意するが、「教員」がこの通りだとすれば、たとえば「教員養成」とは「学校で教育を仕事とする師匠たち」を「養成」することになる。単純化すれば「師匠」を養成する、となるが、後述するように、近世日本教育史研究の成果を踏まえると、この表現には違和感がある。

以上を踏まえて、本稿では教職者の呼称、特に「教師」について、日本教育史の視点から再検討する。筆者はこれまで「教員」像の形成史を研究してきたが、上記の疑問に答えるためには、「教師」についてより丁寧に論じる必要があると考えたためである。拙論⁷⁾によれば、「教員」は1872（明治5）年「学制」という法令に日本史上初めて規定された呼称であり、それ以前にはほとんど使用例がなかった。それに対して「教師」は「教員」以前から使用例が見られるが、さらにさかのほれば、「教師」以前には「師匠」や「師範」が一般的な呼称であった。以下では、「師匠」→「教師」→「教員」という登場順序を再検証しながら、各呼称が示す「像」の特徴を考察する。とりわけ、「師匠」像や「教師」像に関する近世教育史研究から学ぶことによって、「教師」は養成できるのか、考えたい。

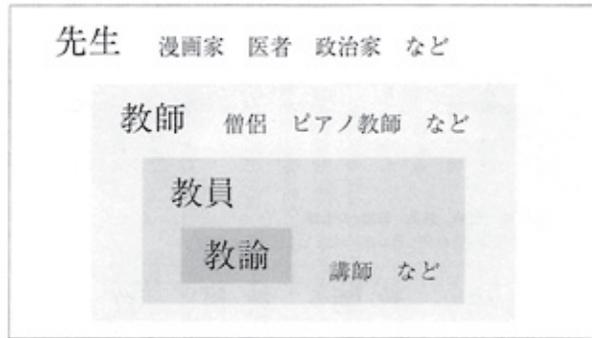
2. 「師匠」

(1) 「師」の字義

近世教育史、学習方法史の研究者であった武田勘治は、『詳解漢和大辞典』（1927）・『字源』（1931）の「師」の定義を踏まえて以下のように述べる⁸⁾。

「師表」などといふ師は、『字源』の引例に挙げられてゐる「百世之師」の如く、「亀鑑たる人」を意味してゐる。けれども、それは具体的な人間に限らず、「模範」とすべきもの即ち亀鑑をも「師」と称し、進んでは現代の所謂理念、イデー（独）アイディヤ（英）

図表2 先生、教師、教員、教諭の関係



【図1】先生、教師、教員、教諭の関係

（高橋陽一『チーム学校の教師論』66頁より）

5) ただし、「意図的に教える仕事」に限られ、「医学部教員以外の医師や、芸術学校教員以外の芸術家や、政治学校以外の政治家などは、先生と言われても教師とは呼ばれない」と指摘する（同書、65頁）。

6) 一条校やそれ以外の専修学校（高等専修学校・専門学校）や各種学校の教師も該当するが、学校の校長は、学校の教育ではなく管理・監督を仕事とするので、教員の概念に含めないことが多いと指摘する（同書、66頁）。

7) 宮坂朋幸「教職者の呼称の変化に表れた教職者像に関する研究—明治初期筑摩県伊那地方を事例として—」（『日本教育史研究』第22号、2003年8月）。

8) 武田勘治『師道の研究』弘学社、1937年、3頁。

と略々同一の概念をも意味してゐるのである。『字源』の所謂「のり」とはこれである。この抽象的概念たる「のり」のやや具体化して範例となったものが即ち「模範」であり、これを個体に具現したものが、即ち模範の間屋ともいふべきものが所謂「師」一教へみちびく人である。「師範」とはこの意味の最も典型的な用例と云へる。

「師」は「亀鑑」であり、それは具体的な人間に限らず、「模範」とすべきもの、すなわち「のり」という抽象的概念も意味する。その「のり」が「やや具体化して範例となったもの」が「模範」であり、それを「個体に具現化したもの」が「師」、すなわち教へ導く人であり、「師範」はその最も特徴的な用例であるという。

さらにこの「のり」を追求すること、すなわち「のつとる」場合も漢文には「師」と書いていて、これを「したがふ」と訓じ、又「ならふ」と訓ずると述べ、『字源』の「倣ふ」がこれであり、『詳解漢和大辞典』の「先生となす、先生として従ふ」もまたこの意味であると指摘する。そして、「これは『師』自らの立場ではなく、弟子（或いは私淑する者）の立場からの理解である」という重要な特徴も強調して、「『師』を『師とす』と訓じて然るべき場合も少なくない」、つまり、「師」は弟子の立場から「したがふ」「ならふ」ものなのだという。

武田は改めてこれらを要約して、「師匠或は教師としての師には、先づ理念といふ客観的規範が予想され、師は即ちその具現者であつて、教へを受ける者の模範となり、ある技術を以て彼等を指導するものであるといふ諸観念が含蓄されてゐる」とし、「今これを現代教育学の用語で云へば、教育理想も教育方法も、更に教育者の人格論も予想されてゐるわけである。「師」字の意義のみから云つても、これ等を併せ得たものでなくては、真の師ではないわけである」と述べる。そして「注目すべき事」として、「師」には「弟子の立場に於て師に随順しこれに倣ふといふ精神が積極的に含蓄されてゐること」を挙げ、「ここに東洋の師道の一大特色がある」と指摘している。

(2) 貝原益軒の「師匠」像

近世教育史、思想史研究者の辻本雅史⁹⁾は、江戸時代の儒者で多数の著書を残している貝原益軒（1630-1714）の思想を検討し、手習塾や手習師匠について以下のように述べる。

手習いを始めるにあたり、「どの師匠に就くかということは、学ぶ側（実際には学習する子どもの保護者）の意志によって選択」された。益軒は「就くべき手習師匠を正しく選択することが子どもの学習上決定的に重要なこと」であり、「師匠への信頼感こそ教育と学習の活動を成立させるもっとも基底的条件だ」ととらえていたという。辻本は、要するに「手習塾での学習と教育は、信頼するに足る手習師匠と子どもとの一対一の師弟関係、つまり個別の人間関係を基軸として成り立っていた」のであり、「教師と子どもの関係は（中略）信頼や尊敬によって成り立つ人と人との、一種の人格的で個人的な関係だった」とまとめる。だからこそ益軒は、「師匠」の第一条件は「人柄の良さ」だと考えていたという。

辻本はまた、子どもの自学自習を原則としていた手習塾での、「手習師匠」の役割は「手

9) 辻本雅史『学びの復権——模倣と習熟』（角川書店、1999年。2012年に岩波現代文庫として再版）。

本」を示すこと、子どもが規範から逸脱した時にそれを修正してやることで、規範に合致する「わざ」を知らしめることであり、「いいかえれば、積極的に『教え込む』ことではなく、子どもみずからの学習を尊重するという意味において、『教えない』教育法につながるものということができる」とも指摘する。

さらに益軒の注目すべき点として、教える立場である「師匠」の役割を語る時に、学習するものの側から問題が立てられていることを挙げる。つまり、益軒には、「師匠とは、子どもが『見ならふ所の手本』すなわち『模倣の対象』であり、学習者がみずからの力で『学ぶ』活動にこそ、人間形成や学問学習の基本的契機を認めている視点が、教師論においても一貫して貫かれている」というのである。

このように「学習する側から教育の問題をとらえる益軒においては、教師とは何かを積極的に教える主体とは考えられていない」。「『師』は、学習者に面と向き合って言葉や理論で知識を『教え込む』関係の存在ではなく、よき『手本』として学習者の前を進む、いわば先行者というべき」存在であり、学習者はその姿を後ろ側から見て、感化影響をうけながらみずから学んでいくのが望ましいとみなされていた。「教えない教師、教えない教育、まさに『滲み込み型』の教師像が描かれているのである」と辻本は述べている。

以上の考察を踏まえると、「師」とは、学び習う側に選ばれて初めて「師」となるものであって、それゆえに「師」は弟子（学ぶ者）がいなければ存在しえない概念であると言える。

（3）実態から見た「手習師匠」像

次に注目するのが、長野県下伊那郡「寺子屋調査」¹⁰⁾である。これは昭和6年から8年にかけて、下伊那教育会歴史調査部が郡下の学校に依頼して行なった寺子屋の全郡調査である。寺子屋に実際に通っていた人たちへの聞き取りや石碑等の調査結果をまとめたもののため、その「師匠」像が理想化されている可能性もあるが、「像」の解明を目的とする本稿にはむしろ適した史料だと言える。以下、調査項目「師匠と其教授方法及び其感化」に対する回答を主に分析することによって、学習者の側から見た「師匠」像を確認する。なお以下、この史料群からの引用については、それぞれの引用の後に（ ）で師匠名のみ記す。

寺子屋の「師匠」は「手習師匠」または「師匠様（お師匠様）」と呼ばれていた¹¹⁾。それは、主な役割が手習いの手本を示すことであり、習字のみを教えることが多かったためであるが、「教室ニ臨マズ唯一週ニ壹度ダケ習字ノ手本ヲ書キ与ヘ其レヲ手本トシテ寺子ノ書イタ清書ヲ週ニ一度添削シ与ヘル」（小笠原鉄雄）だけで、「一切ノ事務教鞭を他の者に任せていた者もいた。「師匠」の多くは博学な人格者であり、「謹厳で実直」（片桐之丞）、「資性謹直ニシテ学徳共ニソナヘ」（熊谷伝兵衛）、その言語動作にはみな心服し、「懇切丁寧ニ指導シ曾テ怒レルヲ見ズ 弟子其徳ニ敬仰シ今日マデ社会的ニ多数人材ヲ出シ徳ヲ仰ガル」（村松正久）存在であった。その教授は「素朴着実熱心」（島文周）、「志堅実にして権門に媚びず厳正」（佐野日融上人）、「親切」（硯巖啓）で、「口では叱っても決して体罰はしなかった」（宮内伝左衛門）、「罰ヲ受クルコトナシ」（加藤純泰）と言われた。

10) 下伊那教育会蔵。当初は8分冊に製本されたが、現在は第4冊が欠本になっている。なお『長野県教育史』第8巻史料編2には、これらすべてではないがその大部分が翻刻されている。

11) 唐沢貞治郎編『上伊那郡史』1921年（1973年復刻）、644頁。

一方、不品行、不真面目、手習怠慢、行儀悪しき者には、罰として「茶碗ニ水ノ入りタルヲ持チ机ノ前ニ立タシムルガ普通」(徹道)で、「賞罰の制を設け専ら子弟を鞭撻」(後沢藤左衛門)したり、「一口話をなせば三鞭せられる等の制裁あり」(島文周)と制裁を加える「師匠」もいた。落書きをした寺子を文鎮でなぐる者(日泰上人)もいたが、「学習態度の不良なる者は師匠に文鎮にて叩かれるを恐れて慎みたりと其感化に至りては郷党の尊敬の中心となりて師匠の言には絶対服従にして筆子は勿論その家族も師匠を信仰する事厚し」(北沢林蔵)、「芝居見物などに行きても師匠が居れば御師匠様とて怖かりき 然し親子の如き愛情ありて郷党全部より慕はれたり」(北沢勘左衛門新十郎)と言われるように、村の知識人・教養人として村民から頼られ、尊敬される存在であった。「頗る厳格を極む」(堀春滄)、「誠師匠様には恐ろしかつた しかし有難かつた」(松尾誠)、「師弟の礼儀等は厳格にて悪戯をした者は家へ返さぬといふ如き制裁もありき 師匠自ら実践躬行子弟を導き弟子は又師匠には絶対服従にて師弟の関係は実に美しきものありき」(小笠原千代吉)と、厳格な師弟関係は「美しきもの」と捉えられたのである。

つまり、寺子屋の「師匠」は、厳しく罰をあたえても、怒らず懇切丁寧な指導をしても、さらには直接教授しなくても、いずれにしても「師」として仰がれる存在だったのである。その理由は、「師匠」は村人たちに選ばれた人だったからだと考えられる¹²⁾。

「師匠」の方も、無謝礼の弟子にも別け隔てなく手習いを施す(宮下敬三)、弟子の増加で教場が手狭になったために新築の家を購入し、それをさらに増築するなどの便宜を図る(小沢亀春)、貧しい手習子に対して家業の手伝いの方を優先し、手習いには夜来よう助言する(倉田又右衛門)、長期欠席の寺子に手紙を送る(河野文右衛門)、正月に弟子全員(多い時は60～70人、少ない時でも30人)に筆2本ずつ渡す(熊谷香叟)など、「弟子」意識をもって、寺子たちの学びの要求に応えていた。ここには、私的な信頼関係に基づいた「師弟関係」を看取できる¹³⁾。

3. 「教師」

(1) 「師匠」と「教師」の前後関係

続いて「教師」について検討する。ただし、この「師匠」から「教師」への展開は既知のものではない。教職者像の史的な展開をまとめた主要な先行研究である寺崎昌男編『近代日本教育論集6 教師像の展開』(1973年)¹⁴⁾の最初の章は「I 師匠から教員へ」で「教師」は位置づけられていない。続く寺崎昌男・前田一男編『歴史の中の教師I』(1993年)¹⁵⁾では「I 『啓蒙』の時代と教師—師匠から教員へ」とされたが、「教師」の歴史的な位置づけは明示されていない。そこでまずは「師匠」から「教師」へという順序で良いのか、「師匠」と「教師」に接続関係を見ても良いのか、確認する。

12) 前掲拙稿「教職者の呼称の変化に表れた教職者像に関する研究」、74頁。

13) 同論文、75頁。

14) 寺崎昌男編『近代日本教育論集6 教師像の展開』国土社、1973年。

15) 寺崎昌男・前田一男編『歴史の中の教師I』ぎょうせい、1993年。

1892（明治25）年に大日本教育会が維新前の東京市の「私立小学校」（手習師匠）の教育法および維持法を調査した『維新前東京市私立小学校教育法及維持法取調書』は、その凡例で以下のように述べる。

維新革命以来百般ノ名称往々漢語ヲ使用スルニ至リ随テ昔時ト名称ヲ異ニスルモノ枚挙ニ勝ヘズトス、例セハ今ノ私立小学校ハ昔時ニ於テハ手習師匠ト泛称シ、教師ハ師匠ト云ヒ（先生ハ御師匠様ト呼ブ）生徒ハ弟子若クハ門人ト云ヒ塾生ハ内弟子ト云ヒ授業ハ稽古ト云ヒ習字ハ手習、算術ハ算盤裁縫ハ針仕事（単ニ仕事ト唱フルニ至ル）其他（中略）等ト云フガ如キ甚ダ俗言ナリシ¹⁶⁾

つまり、この調査の時点では「教師」と呼ぶが、「維新前」「昔時」には「師匠」が一般的な呼称で、個別には「御師匠様」と呼んでいた、ということになる。ここから、「師匠」が「教師」に先行していたこと、かつて「師匠」と呼んでいた人物を明治期に入ってから「教師」と呼んでいたことがわかる。

また、1883（明治16）年に文部省が各府県に通達して行った教育沿革史編纂に関する全国調査の結果をまとめた『日本教育史資料』の第8巻には全国の「私塾寺子屋表」が掲載されている¹⁷⁾。その「寺子屋」の表では、「習字師名」¹⁸⁾の欄にかつての手習師匠の名、「男女教師」の欄にその人数が男女別で記載されている。ここにも、「師」（習字師、手習師匠）から「教師」へという順序と2つの呼称の密接な関係を看取できるが、それだけではなく、これらが全国的な共通認識であったこともわかる。

では「教師」はいつからどこで使用され始めたのか。「教」や「師」の原義を検討した周禪鴻は「『教師』という熟語が近代以前には仏教関連の文献以外で使用された形跡は見られないようであるから、明治維新时期の造語と考えておいて間違いはないと思われる」¹⁹⁾と述べる。しかし「教師」は「近代以前の仏教関連の文献」では使用されているという指摘と、「明治維新时期の造語」であるという指摘は矛盾する。また、江戸中期の儒者である江村北海は『授業編』（天明3年）ですでに「教師」を使用している²⁰⁾。よって、「教師」は「明治維新时期の造語」とは言えない。「教師」の初出を特定するのは難しいが、次節で確認する通り、明治維新时期に頻出するのは確かである。以上のことから、「教師」は近代以前から使用例はあったが一般的な呼称ではなく、明治維新时期に多く使われた呼称だった、とは言えるだろう。

（2）新しい教職者としての「教師」

では明治維新时期において、「教師」はどのような存在と考えられていたのだろうか。ここ

16) 『維新前東京市私立小学校教育法及維持法取調書』大日本教育会、1892年、1～2頁。

17) 文部省編『日本教育史資料〔8〕』1892年、155頁～。

18) 東京府の「寺子屋」の最初の数頁（162～168頁）だけ「塾主氏名」とされている。

19) 周禪鴻「教育の語源学（1）——<教>と<師>の原義——」（『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室紀要』1997年6月、39頁）。

20) 江村北海『授業編』天明3年（1783年）（同文館編集局『日本教育文庫』学校篇、1911年、621頁。国立国会図書館デジタルコレクション、332コマ）。

では明治5年4月に文部省が正院に提出した「小学教師教導場ヲ建立スルノ伺」²¹⁾に注目する。その名の通り、「小学教師」を「教導」すべき施設について建議した文書である。この文書で「教師」像が明確に示されているわけではないが、古い教職者像を批判することによって新しい教職者像を模索している様子が見える。

批判されるのは手習塾や私塾の教育方法であり、その「師匠」である。手習塾や私塾は「皇邦従来教育之法ナキニアラストイヘトモ其法ノ不備ルト其施為ノ不善トニヨリ其弊ヲナスヤ甚タ多シ」、「師匠」は「大概流落無類ノ禿人自ラ糊スル能ハサルノモノニシテ素ヨリ教育ノ何物タルヲ不弁」る者であるとして、新しい教職者としての資格が不十分であることが指摘され、従来の「教育ノ法」も害あるものとされた。具体的には「其筆算師ト称シ書読師ト称スルモ纔ニ其一端ニ止ルノミ而其教浅々トヒ之ヲ習トイヘトモ以テ普ク物理ヲ知ルニ足ラス」というように、「一端」に止まっただけの教職者（「筆算師」や「書読師」）が否定され「普ク物理ヲ知ル」教職者が望まれたのである。

「師匠」が徹底的に否定されたようにも見えるが、一方で、肯定されている面もあることには注意が必要である。「夫レ師ノ生徒ニ於ル形ト影トノ如シ形不直シテ影直ナランヲ求ム得ベカラス」として、「師」の「模範となる者」²²⁾としての側面は強調しているのである。井上久雄がこの時期の教職者像を「近代的職能と師匠的人格との重層的な精神構造」と表現し、「明治初頭、師範学校の創設によって、伝統的な師匠のすべてが否定されたとみるのは早計である。否定されたのは伝統的な師匠の『教育ノ法』であり、権威的模倣的人格としての師匠観は、あたらしい教師の理念のなかに、はっきりと濃い影を残している」²³⁾と述べているように、「教え」という新しい役割（「近代的職能」）と「師」の性質（「師匠的人格」）をもった「教師」が求められていたと言えるだろう。

なお、武田勘治は「教師を『教へを施す師匠』の意味とは解し難い、教へを施さない師匠などはあり得ないのであるから」²⁴⁾と述べている。しかしこれは、これまでに確認した近世教育史研究の成果を踏まえれば、積極的に「教え込む」ことをしないのが「師匠」の特徴であり、「学びがあって初めて教えがある」ことが前近代の特徴であることを看過した指摘であるといえる。本来、教えない「師匠」が、積極的に教えるという役割を担うから「教師」、つまり「教師」は「教へを施す師匠」と考えて良いのではないか。当時の「師匠」は、たとえば「手習師匠」・「句読師」・「筆道師」・「算術師」のように、「仕事内容」＋「師（師匠）」と呼ばれていた。そのような語の成り立ちから見ても、「教師」は、「教える」という仕事内容をもった「師」と考えられるのである。

21) 「師範学校建立伺」（『公文録』壬申四五月文部省伺）（日本近代教育史料研究会編（代表佐藤秀夫）『編集復刻日本近代教育史料体系』第8巻、龍溪書舎、166頁）。なお以下の分析は前掲拙稿「教職者の呼称の変化に表れた教職者像に関する研究」を参照。

22) 水原克敏は「『師』は、学問なり芸事なり、その道を極め、これを伝授するための模範となる者への敬称であった」と述べている。（水原克敏『近代日本教員養成史研究』1990年、風間書房、3頁）。

23) 井上久雄「師範考補遺」（中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第3号、1958年、46頁）。

24) 前掲『師道の研究』、5頁。

4. 「教員」

(1) 「教師」と「教員」の前後関係

明治維新时期において、「教員」がいかに珍しい呼称であったのかは別稿で明らかにした²⁵⁾。改めて述べれば、「明治の三書」と言われた福沢諭吉『西洋事情』、内田正雄『輿地誌略』、中村正直（S・スマイルズ）『西国立志編』だけでなく、近代教育の方針に大きな影響を与えた福沢諭吉『学問のすすめ』や当時の新聞雑誌の主要記事をまとめた『新聞集成明治編年史』第1巻（慶応4年～明治5年）、さらには近代教育制度の参考書であった欧米の翻訳書（『和蘭学制』、『仏国学制』、『西洋学校軌範』）にも「教員」は皆無であった。

明治以降、「教員」が「初登場」するのは1872（明治5）年の「学制」という法令である。ただし、「教員」という言葉がここで日本史上初めて使われた、ということではない。既述の『日本教育史資料』や明治初期の太政官伺にも使用例はある。つまりここでいう「初登場」とは、それまで少ないながらも使用例があったとはいえ、「学制」に至って初めて法令上に再定義される形で登場した、という意味である。

ここで確認したいのが、明治維新时期にその使用例が混在している「教師」と「教員」の前後関係である。先行研究が指摘する通り、この時期の「教師」はお雇い外国人教職者に対する敬称的な呼称としてよく使用された²⁶⁾。しかし、地方における使用例の分布（【表1】）を見ると、日本人の教職者にも「教師」が使われていたことがわかる。

【表1】は都道府県教育史のうち、質・量ともに定評がある『長野県教育史』²⁷⁾の史料編に登場する「教師」「教員」の使用例を整理したものである。「教師」の初出は明治4年10月、「教員」の初出は明治5年4月で、明治6年5月頃を境にして、「教員」の使用例が増加することがわかる。明治6年5月は、旧筑摩県が「学制」を具体的実施段階に移した年である。「学制」は明治5年8月に出されたが、それに準拠した学区割を設定し、新しい学校を創設（認可）し始めるのは明治6年に入ってからであった。なお、明治7年以降は「教員」が圧倒的多数になるが「教師」の使用例もみられる。

以上のことから、「教師」が先、「教員」が後であると言えよう。

(2) 「教員」の特徴

では「教員」はどのような特徴を持っていたのか。「教員」は「学制」に法令上の用語として規定された。それはすなわち、「教員」が、制度に規定されなければ存在し得ない、また、制度によって作り上げられていくことを前提とした概念であったことを意味する。「学制章程」第40章に「小学教員ハ男女ヲ論セス年齢二十歳以上ニシテ師範学校卒業免状或ハ中学免

25) 前掲拙稿「教職者の呼称に表れた教職者像に関する研究」。以下、本節ではこの拙稿の考察を踏まえて論を進める。

26) 佐藤秀夫「近代学校の創設と教員養成の開始」（中内敏夫・河合章編『日本の教師6 教員養成の歴史と構造』1974年、31頁）、佐藤秀夫「公教育学校における教師像の変遷」（『こころの科学』98号、2001年7月、28頁）。

27) 長野県教育史刊行会編『長野県教育史』（1972～1983年）は全18巻で、第1～3巻が総説編、第4～6巻が教育課程編、第7～16巻が史料編、残り2巻が別巻（調査統計、年表・史料目録）である。

【表1】「教師」「教員」の使用例の分布

年	月	教師	教員	発信(記述)者	県域	史料名
4	10	○		県	旧長野	郷学校取建てにつき旧長野県達
4	10	○		村	旧長野	郷学校教師・課賦米につき旧長野県へ栗田村・千田村上申
4	11	○		藤井伊右衛門	旧長野	明治4年日記中学校取建ての記事
4	11	○		町	旧長野	学校取建てにつき旧長野県へ中野町ほか伺い
4	12	○		学校	筑摩	長善館規則
5	1	○		出張所	筑摩	自費学校規則案
5	4	○		県	筑摩	筑摩県学官員・教官申渡留
5	4	○		学校役員	筑摩	県学・郷校取建てにつき筑摩県へ学校世話役答申
5	4	○		北原家	筑摩	北原家年代記中座光寺村学校設立の記事
5	4		○	村	筑摩	間下村学校諸役姓名控帳
5	4	○		中村孝三	筑摩	大町村第10番小校創業の由来(「学びの糸ぐち」)
5	5	○		県	筑摩	筑摩県学官員・教官申渡留
5	6	○		北原家	筑摩	北原家年代記中座光寺村学校設立の記事
5	6	○		堀内源六郎	筑摩	堀内源六郎日記中会田村学校設立の記事
5	7	○		学校役員	筑摩	山寺村学校世話役諸事控帳
5	7	○		堀内源六郎	筑摩	堀内源六郎日記中会田村学校設立の記事
5	8	○		学校役員	筑摩	山寺村学校世話役諸事控帳
5	8	○		学校役員	筑摩	山寺村学校世話役諸事控帳
5	8	○		出張所	筑摩	第41番小校柏原村出張所創立日記
5	9	○		学校役員	筑摩	山寺村学校世話役諸事控帳
5	9	○		出張所	筑摩	第41番小校柏原村出張所創立日記
6	2		○	区長	旧長野	小学校設立につき区長伺い
6	2	○		県	旧長野	習字句読教授者ほか申出につき県達
6	3		○	県	筑摩	教員等級表につき文部省へ伺い
6	3		○	県	筑摩	教員名称につき県通達
6	4		○	県出張所	筑摩	課業一覧表につき飯田出張所達
6	4	○		?	筑摩	小学課業一覧表
6	4	○		出張所	筑摩	第42番小校柏原村出張所創立日記
6	4	○		学校役員	筑摩	教員任命・番号下知につき筑摩県へ上古田村ほか願い
6	4	○		学校役員	筑摩	教員任命・番号下知につき筑摩県へ下古田村願い
6	5	○		県	旧長野	学校建設計画につき文部省へ伺い
6	5		○	県	筑摩	数学一覧表上梓につき文部省へ伺い
6	5	○		新聞	筑摩	開巒式の新聞記事
6	5		○	学校役員	筑摩	学校設立伺い
6	5		○	学校役員	筑摩	学校設立伺い
6	5	○		県	筑摩	教員月給表につき県通達
6	6		○	県出張所	筑摩	小学課業一覧表準拠につき飯田出張所達
6	6	○	○	村	旧長野	学校設立基礎書
6	6		○	学校役員	筑摩	学校設立伺い
6	6		○	学校役員	筑摩	学校設立伺い

年	月	教師	教員	発信(記述)者	県域	史料名
6	6	○	○	県	旧長野	東京師範学校へ教員派遣(派遣につき文部省へ伺い)
6	6	○	○	中村孝三	筑摩	大町村第11番小校創業の由来(「学びの糸ぐち」)
6	7		○	県	旧長野	学校基礎書取調べにつき県達
6	7		○	学校役員	筑摩	学校設立伺い
6	8		○	県	筑摩	新聞・布達講読につき県達
6	8		○	県	筑摩	官員巡回心得につき県達
6	8		○	藤井伊右衛門	旧長野	藤井伊右衛門日記中学校設立ほかの記事
6	8	○	○	学校	旧長野	講習所設立につき庁内伺い
6	9	○		県	旧長野	下等小学教則ほか重刻につき文部省へ伺い
6	9		○	学区取締	旧長野	学務事務につき学区取締伺い
6	9	○		藤井伊右衛門	旧長野	藤井伊右衛門日記中学校設立ほかの記事
6	9	○	○	県	旧長野	明治6年9月講習所入校の教員選定につき県達
6	9	○	○	県	筑摩	講習所開設につき県達
6	9	○	○	県	筑摩	神官僧侶の教員兼務につき文部省へ伺い
6	10	○		藤井伊右衛門	旧長野	藤井伊右衛門日記中学校設立ほかの記事
6	10		○	県学校掛	筑摩	講習所講習時間延長につき庁内伺い
6	10		○	県	旧長野	明治6年10月講習所入校の教員選定につき県達
6	10	○	○	県	旧長野	明治6年11月講習所入校の教員選定につき県達
6	10	○	○	教職者	旧長野	講習所入校教員の覚え書
6	10		○	県	筑摩	教員による民情報告につき県達
6	11		○	県	旧長野	私塾・家塾禁止につき県達
6	11		○	県	筑摩	開智・川南・川北学校設立伺い
6	11		○	県	筑摩	松本女学校設立伺い
6	11		○	学校	旧長野	教員講習につき学区取締伺い
6	11		○	県	旧長野	明治6年12月講習所入校の教員選定につき県達
6	11	○	○	県	筑摩	師範講習所設立伺い
6	12	○	○	県	筑摩	布告の趣意貫徹につき県達
6	12		○	県	筑摩	下等小学師範学科卒業免状下付(『筑摩県日誌』)
6	?		○	県(出納主任)	旧長野	明治6年学資金・委託金遣払総計
6	?		○	県(出納主任)	旧長野	委託金遣払総計

『長野県教育史』第7巻史料編1(旧筑摩県域の「藩学」(高島藩、高遠藩、飯田藩、松本藩)242～498頁、長野県域の「郷学校」559～689頁)、『同書』第9巻史料編3(「教育行政」、「初等教育」、「教員養成」の約1000頁)内の明治初期(明治6年まで)の「教師」・「教員」を拾った。

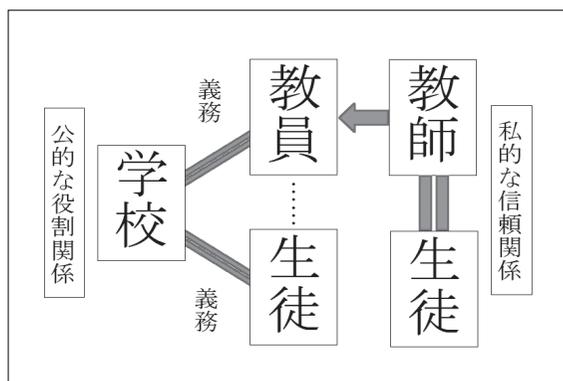
状ヲ得シモノニ非サレハ其任ニ当ルコトヲ許サス」と規定されるなど、「教員」は登場当初から、かなり限定された概念であったが、以後、法令上でその性質が規定されていくことになった。

また、「教員」という字の成り立ちを見ると、「教」える「員」であることがわかる。「員」は「職員」などのように担当者を意味するとともに、訓読みが「かず」であるとおりに、「数」と同じ意味を持つ。日本では、まず学校を作って、続いてそこに配置する教職者である「教員」の確保を目指したが、「学制」が想定した5万3760校の小学校を機能させるためには、その校数に対応した員数を確保しなければならなかった。ここに「教員養成」という新しい考え方が現れてくる。寺崎昌男は、「学制」以降の「教員」形成の課題として、①員数の確保、②「学力」の保障、③行政機構への取り込み、の3点を挙げている²⁸⁾が、この課題をクリアするために、「教員養成」という制度も登場することになったのである。

続いて「教師」と比較することによって「教員」の特徴を確認する。別稿で明らかにしたとおり、「教師」は「生徒」との関係において「教師」とされる存在であった²⁹⁾。ここには前節で確認した「師」像の影響が見られる。対して「教員」は、上記のような歴史的な背景からも、学校と密接不可分の存在であったことがわかる。文部省の史料³⁰⁾で使われた「小学ニ供スル教員」という表現が、その性質を端的に表している。明治6年「小学教師心得」と明治14年「小学校教員心得」からも同様の性質を読み取ることができる。「小学教師心得」の第1～5条にはすべて「生徒」が登場し、「教師」には、生徒に模倣される存在として適格な人物であることが求められていることがわかる。対して「小学校教員心得」は「教員」の職務目的を国家との関わりの中に明示したことに大きな特徴がある³¹⁾。すなわち、国の末端機関としての「学校」の「教員」としてあるべき姿が示されているのである³²⁾。

以上の考察を踏まえて、「教師」から「教員」への変化のイメージを【図2】に表した。

「生徒」と私的な信頼関係に基



【図2】「教師」から「教員」への変化のイメージ

28) 「明治公教育の出発点で、政府の当面した教師関係の要請の内容をあげれば、次のように要約することができる。第一に、机上プランにせよ、全国に五万余校の設立を予定した小学校の教師を充足するには、大量の教師を、組織的・安定的に供給しなければならなかった。第二に、その教師たちは、「科学」を重視し西洋近代実学を教授内容とする小学校教育の担い手たるにふさわしい学力をもたねばならなかった。第三に、幕藩時代の郷学・寺子屋教育がもっていた地域主義的ないし私的性格を払拭し中央政府の単一的支配のもとにおくためにも、教師を身分上新しい中央・地方の行政的機構のなかにとり入れねばならなかった。」(前掲『教師像の展開』、11頁)。

29) 前掲拙稿「教職者の呼称の変化に表れた教職者像に関する研究」参照。

30) 明治6年7月3日「文部省伺」(前掲『編集復刻 日本近代教育史料体系』第2巻、361頁)。

31) 国立教育研究所編『日本近代教育百年史 3 学校教育(1)』1974年、1283頁。

32) 「小学校教員心得」や翌月に出された「学校教員品行検定規則」については拙稿「明治前期における「品行」の意味変容と教職者像」(『教育文化』第16号、2007年3月)参照。

づいて直接結びつく「教師」から、「学校」を媒体として公的な役割関係に基づいて間接的に結びつく「教員」への変化のイメージである。

おわりに一「教師」は養成できるのか。

寺崎昌男は、この国の「教員養成」の始まりについて、明治政府・文部省が「かつて幕藩時代にはこの国の教育思想のなかにほとんど見出すことのできなかつた「教師は養成されるべきものだ」という思想を選び取り、『師匠』から小学校『教員』の造出への歩みをふみ出した³³⁾と表現した。その後もこの国では「教師」の派出を目指して「教員」養成制度を整えてきたが、近年、各地に設置されるのは「教師」養成塾であり、1991年に創設された日本教師教育学会がその研究対象とするのは「教師」教育である³⁴⁾。このように、師範学校創設から150年近く経た現在に至ってもなお「教師」が求められるのは、整備されてきたはずの「教員」養成制度がいまだに「教師」を派出できていないことを表しているのではないか。もしくはそもそも「教員」養成制度では「教師」を養成できないということの表れではないか。

本稿で明らかにしたとおり、「教師」は学ぶ者によって決められる存在である。つまり、理想の「教師」像は百人百様であり、画一的・統一的・一般的な「教師」像はあり得ない。そもそも、学ぶ者からの私的な信頼に基づかなければ存在し得ない「師匠」の「師」を引き継ぐ「教師」を、他人が人為的に養成することは不可能である。「教師」は「おのずからなる」もので「みずからなる」ものではない³⁵⁾。

文科省にせよ、大学の教員養成担当者にせよ、養成する側の理想の「教師」像がすべての人々の理想の「教師」像にマッチすることはないと考えなければならない。どんなに素晴らしい「教師」像であったとしても、養成する側が自分の理想の「教師」像を押し付けてはならない。「教師」であるかどうかは学ぶ側が決めることである。

教職志望の学生は「子どもたちみんなに好かれる教師になりたい」と思っていることが多い。しかしそれは実現不可能な目標である。養成する側である我々は、「みんなから好かれる教師になろう」ではなく、学ぶ者全員から「教師」と見られる教職者など存在しない、というスタンスで養成教育にあたる必要があるだろう。それが、ごく少数の子どもや親に嫌われることを恐れて教壇に立つことを諦める者や、それを気に病んで教壇を去る教職者を減らすことに繋がるかもしれない。教職志望の学生は、誰かが定めた「教師」像に自分を当てはめていくのではなく、自らの経験や生き方を通して、他にはない個性豊かな教職者になることを目指して努力すれば、いつか誰かの「教師」になれるかもしれない。

33) 前掲『教師像の展開』、12頁。

34) 日本教師教育学会「設立趣旨」<https://jsste.jp/aboutus/purport/>（2022年12月13日最終閲覧）。

35) 沖田行司は、「明治時代になると、教師の権威は国家によって保障されるようになった」が、「これらの権威と庶民の間で自然発生的に登場し、学ぶ側からつくられた権威では大きく異なる」と述べている（『日本国民をつくった教育—寺子屋からGHQの占領教育政策まで—』2017年、ミネルヴァ書房、24-30頁）。この点については、竹内整一『「おのずから」と「みずから」—日本思想の基層 増補版』（春秋社、2010年）、竹内整一・金泰昌『「おのずから」と「みずから」のあわい—公共する世界を日本思想にさぐる』（東京大学出版会、2010年）など、日本思想史研究の成果に学びながら、今後更に考察を深めたい。