

2012年12月16日

第1回教育学関連諸学会共同シンポジウム
シンポジウム2 「専門職養成と教育学」

日本社会教育学会の専門職養成の取り組み

—実践と研究・緊張と協働—

早稲田大学 村田晶子

はじめに

- ・日本社会教育学会における職員問題 WG の設置
- ・実践と研究・緊張と協働という問題意識
- ・社会教育・成人教育・対人支援職の専門性の養成と研修と世代継承
 - ・社会教育とは、市民が学びあうコミュニティを形成する営みである
 - ・主権者である私たちは、法を作る主体であり、社会教育はその主体を育てあうための学習の営みであり、生活世界のコミュニティに学びあうコミュニティを培うことが不可欠である。
 - ・そこでは学びあうコミュニティを組織化する専門職は重要である。
 - ・ここで、「専門職」とは、社会教育行政専門職の「社会教育主事」のみならず、学習の組織化にかかわる幅広い職と働きの双方を対象とする。

1. 実践と研究の緊張関係の中からの発意

— 『学びあうコミュニティを培う 社会教育が提案する新しい専門職像』 (2009) に至る経緯 —

- ・1980年代、90年代から、専門職論、成人学習論、実践分析論、学習過程分析論等
- ・日本社会教育学会研究大会課題研究「実践の中の理論」(2000)
- ・日本社会教育学会編『講座現代社会教育の理論 III 成人の学習と生涯学習の組織化』(2004)

「本講座第3巻では、成人はどのように学んでいるか。学習が生み出す創造的な価値や人間発達の意味をどうとらえるか。学習の場としての施設や職員のあり方の問題。学習集団の発展形態の問題など、成人の学習理論と社会教育実践分析、学習者を支援する組織・施設・事業について検討を行なう。」(佐藤一子「序章『学習の組織化』と社会教育研究の方法」p9)

- ・ 日本社会教育学会 社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会「知識基盤社会における社会教育の役割 —職員問題特別委員会 議論のまとめ—」(2008)
- ・ 日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う 社会教育が提案する新しい専門職像』(2009)

「専門職の力量形成の構造＝持続的な実践研究の構造」(p17)

- A: ①実践とそのコミュニティを支え培う経験の持続的発展的な積み重ね
 ②異なる分野の実践と自らの実践の間に相互的な理解と協働関係を生み出す
 経験 自身
- B: ①地震の実践と経験をとらえ直し表現し、発展的に再構成する実践研究のサイクル
 ②他の実践と事例から学ぶ事例研究の視点と方法
- C: ①学習の組織とシステムをめぐる経験と研究
 ②市民の学習と社会の現状・歴史・理念をめぐる研究と展望の共有

「生涯にわたる力量形成の支援システムへの転換」(p19)

- ① 実践の活動サイクルを大事にしつつ、実践の場での協働の実践とその省察をすることを中心に据える。
- ② 実践の省察・記録化とその相互的な検討、事例研究を定期的に進める。
- ③ 多様な分野の実践を交流し、共有する実践交流の場を恒常的に組織する。
- ④ 上記の研修と協働研究を支えるための社会教育関連の諸研修を再編成するとともに、これを支える中心的なセクターとして社会教育・生涯学習部門を大学・大学院に再構築する。

・ 実践研究と研究組織

「一回限りの、複雑に、そして、法制度や生活世界と連動しながらゆっくりと展開していく実践を前に、社会教育実践研究の方法について、規定の認識や枠組みにそれらの事実をあてはめてとらえるということの問題性を痛感し、そうではなく、人々の学びやくらし、実践に貢献していく位置に立ちつつ、事実に出会って自覚した認識や、旧来の枠組みの構想転換、そして、その積み重ねに他ならないということを認識することとなった。そして、さらに、実践をとらえる上での記録の重要性とその記録を共同で吟味する関係の構築の重要性を認識することとなった。」

(村田晶子「社会教育実践研究の方法—研究組織の提案」(『フィロソフィア』第96号 早稲田大学哲学会、2008、p7)

2. 実践と省察の往還 — 職員の力量形成 職場と研修の往還 —

<社会教育主事講習について 現職研修>

◎お茶の水女子大学社会教育主事講習 (2011～)

「現場のリズムに合わせた実施」

「実践の省察＝記録＝公共性の吟味」

三輪建二「大学におけるコミュニティ学習支援者の力量形成—お茶の水女子大学の社会教育主事講習を中心に—」(所収『月刊社会教育』2011年12月号)

平川景子「生涯にわたる社会教育職員の力量形成につながる評価の展望—お茶の水女子大学社会教育主事講習・明治大学社会教育主事課程を踏まえて—」

(所収：日本社会教育学会編『社会教育における評価』東洋館出版、2012)

◎「学び合うコミュニティを培う」福井大学社会教育専門職研修 (2011～)

「現場のリズムに合わせた研修のデザイン」

「実践記録を書くプロセスを支える」

波田野慶子・杉山晋平「公民館実践の質的評価を支える実践コミュニティ—福井大学における社会教育専門職のための研修プログラム「学び合うコミュニティを培う」—」
(所収、同上)

- ・夏季40日集中型から1年間、2年間のサイクルで実施
- ・ラウンドテーブルの恒常的開催
- ・多様な分野の実践の交流
- ・実践の省察に基盤をおいた力量形成—実践の場・職場の改革との連動
- ・省察 実践を覗きあう・記録を書く・ともに吟味し展望を拓く
- ・生涯にわたる力量形成と世代継承のサイクルの形成
- ・外部に開かれたコミュニケーション
- ・専門職コミュニティの形成
- ・それらの課題を支える大学における実践の創出

- ・社会教育実践の蓄積—国立市公民館保育室活動・女性問題学習、松川町健康学習
記録・組織化・職員
- ・「省察的実践者」(シヨーン)、「実践コミュニティ」(ウエンガー)などの研究成果

3. 構想 —日本社会教育学会職員問題 WG の経過のなかで—

「コミュニティの再生と社会教育—COCとしての大学の役割—」(中間まとめ)

(資料参照；2012年10月21日に社会教育学会、日本公民館学会、全国社会教育職員養成研究連絡協議会(社養協)の合同シンポジウム

「第2期教育基本計画(審議経過報告)にむけての提言

学びあうコミュニティを培う—生涯学習社会の構築と社会教育—」)

おわりに

- ・ 学びあうコミュニティを培っていくために
 - ・ 社会教育専門職、あるいはそれ以外の領域での専門職も視野に入れた養成と研修
 - ・ COCとしての大学
- ・ 協働関係の中で吟味しあうこと
 - 人間観、共同性・公共性、成長・発達・能力観、教育・学習観、育児観、子ども観、女性観(母性・ジェンダー)、成人性等々、
- 二重の家父長制からの脱却 *研究者から伝送する役割の*
「知の伝達」という構図 *アクト*
「全日制市民として教育する母親」という構図
- ・ 社会教育における評価

参考文献

- ・ 日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う 社会教育が提案する新しい専門職像』(2009)
- ・ 日本社会教育学会編『社会教育における評価』(東洋館出版社、2012)
- ・ 『自由大学運動の遺産と継承 —90周年記念集会の報告—』(前野書店、2012)
- ・ 全国社会教育職員養成研究連絡協議会(社養協)『大学における社会教育主事課程に関する調査 社会教育実習実態調査』(2012年10月)
- ・ 2012年10月21日3学協会合同シンポジウム*当日資料 日本社会教育学会 HP 参照

コミュニティの再生と社会教育 —COCとしての大学の役割— (中間まとめ)

日本社会教育学会・職員問題ワーキンググループ
三輪建二・廣瀬隆人

目次

I	はじめに：学びあうコミュニティの実現を迫る社会的課題	2
	(1) 社会的課題	
	(2) 学びあうコミュニティの創造に向けて	
II	3. 11以降の社会的状況に対する課題：地域コミュニティの再生	3
	(1) 地域コミュニティの崩壊と3. 11	
	(2) コミュニティ形成の拠点としての公民館	
III	コミュニティ形成に果たすべき社会教育の現状と課題	4
	(1) 教育委員会への社会教育主事の配置と社会教育主事資格の活用	
	(2) これまでのコミュニティ施策の限界：コーディネーターの「分断と孤立」	
IV	コーディネーターの「分断と孤立」の現状をどう超えていくか	6
	(1) 地域コミュニティ形成の拠点づくり	
	(2) コミュニティ形成を支えるコーディネーター・コミュニティづくり	
	(3) コーディネーターの力量形成とCOCとしての大学	
V	コーディネーターの養成・研修の現状と課題	7
VI	研修・養成改革のデザインと評価	9
	(1) 「実践—省察の往還」型長期現職研修の実現	
	(2) 生涯学習機関としての大学への転換と専門職大学院構想	
	(3) 学部段階での実習を軸とする養成	
	(4) 研修・養成改革を担う「COCとしての大学・大学院」	
	(5) 実践の省察と記録化による「評価」の展望	
VII	社会教育主事制度をどう改革するか：資格をめぐる	12
	(1) 「社会教育主事」・「コミュニティ学習支援士」の修士レベル化の検討	
	(2) 学部段階での「組織学習（またはコミュニティ・サービス・ラーニング）実践プログラム」	
	(3) 将来展望としての資格制度	

I はじめに：学びあうコミュニティの実現を迫る社会的課題

こんにち、地域における高度な合意形成を可能にする市民の学習プロセスの組織化の重要性が、飛躍的に高まっている。

(1) 社会的課題

- 日本社会教育学会では、社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会が、2008年に「知識基盤社会における社会教育の役割—職員問題特別委員会 議論のまとめ」を提言した。そこでは、21世紀における日本社会における課題と社会教育の今日的役割について、以下のように指摘している。

「今日におけるグローバル化の展開は、組織革新と学習を内部で組織化しつつある部門とそれを実現できずにいる部門との間に大きな溝を生み出しつつあり、日本はその岐路に立っている。市場化・自由化の中で、企業や自治体の正規職員の削減や短期雇用の増大を生み、多くの若い世代が社会の担い手としての力を培う社会的な基盤の解体が進んでいる。このような中で生じた経済的・社会的「格差」は、民主主義社会の存続そのものの不安にさえつながっている。地域においても、少子高齢化、産業の空洞化、公的セクションの縮小によって、子どもや若者が育つ基盤がさらに切り崩されてきている。(中略)多様な格差を是正し、知識基盤社会に生きる力を培っていくためには、生涯にわたる質の高い学習の機会をすべての人々に保障すること、すなわち〈学びあうコミュニティ〉を地域において広範に実現させ、その発展をネットワークで支えていくシステムが必要となる」(日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う』、2009年、5-6頁。なお「議論のまとめ」は上記の書物に収録されている)。

- 知識基盤社会において、経済的・社会的「格差」是正に取り組み、市民自治と民主主義をいっそう発展させるためには、以下のことが喫緊の課題となっている。
 - ・グローバルな知識基盤社会への変化の加速化に対応する生涯学習社会の実現
 - ・崩壊が止まない既存の地域の人的なつながりに対する学びあうコミュニティの実現
 - ・民主的な社会的意志決定のための市民の省察的学習プロセスの実現
- 上記の諸課題を克服するためには、省察的民主主義 熟議民主主義の可能性を探究し、市民の学習過程に関心を持ち続けることが必要である。市民の、社会的な課題についてのコンセンサス形成につながる広範な学習プロセスの実現が求められている。

(2) 学びあうコミュニティの創造に向けて

- 民主主義を社会教育の観点からいっそう発展させるためにも、〈学びあうコミュニティ〉の実現が求められている。〈学びあうコミュニティ〉は、省察的民主主義、熟議民主主義を社会教育の学習過程という視点から表現したものであり、ここでのコミュニティとは、職場、地域などを含む考え方である。
- 〈学びあうコミュニティ〉を実現し、その持続的発展を支えるためには、学びあうコミュニティを培う力量をもつコーディネーターの育成がその鍵となる。戦後、地域における民主主義実現のための共同学習を支えることをめざして創出され、発展してきた社会教育の組織と職員は、こうした課題を担う中核として位置づけられることが求められる。

Ⅱ 3.11 以降の社会的状況に対する課題：地域コミュニティの再生

(1) 地域コミュニティの崩壊と3.11

○地域コミュニティの崩壊

- ・人間形成の基盤である地域コミュニティはこんにち、崩壊しつつある。市場経済、グローバル化、少子高齢化、雇用環境の変容、人間関係の希薄化、格差の再生産といった課題が山積しており、地域コミュニティはこれらの課題を解決する力を喪失している。
- ・東日本大震災（2011年3月11日）は、地域コミュニティの崩壊とその克服という課題の解決を、私たちに強く迫るものであった。

○震災後の復興計画や原子力発電・放射能・エネルギー問題など、市民のコンセンサス形成なしには何一つ政策決定できない状況が広がっている。しかしながら、その形成プロセスが不十分であるために、政治過程における機能不全が深まりつつある。こうした機能不全状況が放置されるならば、強力な指導者待望論や全体主義への反動が生じることも懸念される。

○絆づくりと活力あるコミュニティの形成

- ・地域の諸課題を解決する社会教育からのアプローチとしては、地域コミュニティにおいて、地域の人々自らが課題解決を図ることのできる力量を形成することが求められる。
- ・「第2期教育振興基本計画（審議経過報告）」（2012年8月24日）は、未曾有の危機であった東日本大震災（3.11）を起点とすること、さらには、そこでの教訓をもとに、「新たな社会モデル」として、「知識を基盤とした自立、協働、創造モデルとしての生涯学習社会」をあげ、その実現をめざす基本的方向性の一つとして「絆づくりと活力あるコミュニティの形成」を進めることを提案している。
- ・そこでの、「世代や立場などが異なる様々な人が集まる地域コミュニティが教育の基盤であることはもとより、教育の営み自体が地域コミュニティを形成・活性化し、各地域の抱える課題を適切な形で解決する基盤となること、その拠点として学校や公民館等がより重要な役割を果たしていくべきこと」との認識には深く共感する。「学校や公民館等を地域コミュニティの拠点として位置付け、保護者や地域住民などの多様な人々が集い、学習し、絆をつくりあげていくため、社会教育行政の在り方を見直していくことを含め、NPO・企業・大学などの多様な主体を含めたネットワークを構築するための環境を整備する」（同22-23頁）と指摘しているところは喫緊の課題である。

(2) コミュニティ形成の拠点としての公民館

○公民館の役割

- ・社会教育は戦後から一貫して、公民館等での豊かな社会教育実践により地域での人々の学びあいを生み出し、そこから、住民自治の創造や活力ある地域コミュニティの形成に対して一定の役割を果たしてきた。
- ・小さな生活圏にまで配置され、職員がコーディネーターとしての役割を果たしてきている地域では、公民館は住民の学習と自治活動とコミュニケーションの拠点として、緊急の際の安全の拠点として、他に類をみないほどのコミュニティ支援機能を果たしてきたと言える。

- 事例) 長野県飯田市における公民館的行政の展開と職員
岡山県岡山市における職員集団の自己形成と公民館活動の展開
(日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う』を参照)
長野県松本市の地区単位の公民館における「松本市らしい地域づくり」
福井県福井市における公民館を中心とした地域コミュニティの活性化
(中央教育審議会生涯学習分科会 (2012.10.9) 配布資料)

○こうした公民館等の社会教育施設が地域コミュニティ形成の拠点として歴史的に果たしてきた役割は、以下の3点にまとめることができる。

- ① 個別の分野に閉じないで、多様な必要を持つ住民に開かれた場
 - ・学校教育、福祉・医療、労働・産業、まちづくりなどの個別分野ごとの「コーディネーター」の実践は蓄積されてきている。しかしそのアプローチでは、小さな生活圏においては、多様な分野の施策の乱立と個々の担い手の孤立をもたらさざるを得ず、実際には地域を支える力にはつながらない。
 - ・個々の分野に閉じずに、住民の立場から必要な課題に取り組むこと、そして多様な必要を持つ住民に開かれた場であり、住民相互の協働を生み出すことを使命とする公民館は、そうした個々の分野の取り組みの乱立を調整し、個々の分野のコーディネーターの孤立を打開する生活圏における開かれた広場として、そして職員は、生活圏におけるコーディネーターのコーディネーターとしての役割を果たしていく可能性を持っている。
- ② 歩いて集える小さな生活圏ごとに展開される持続的な活動の拠点
 - ・災害において、そして交通の弱者にとって、広域の機能的に分化したセンターはコミュニティを支える最後の拠点としては機能しない。歩いて行かれる生活圏の中に、開かれた公的な拠点が、しかもそこが日常的に人と人とが分野や関心を超えて集う場として働いていることが求められる。
 - ・個別の分野に閉じない公民館は、それが小さな生活圏ごとに展開されていることによって、日常的に多くの人々のコミュニケーションの場となり、持続的な活動の拠点となり、緊急時に安心して集える場となりうる。
- ③ 開かれたコミュニケーションを持続的に支える職員の重要性
 - ・コミュニケーションは、人によってしか支えることはできない。開かれたコミュニケーションは、多様な分野に関心を開きつつ、地域において持続的にコーディネーターとしての仕事を進める職員を育て、生涯にわたる力量の形成を展望できるかどうか、そうした小さなコミュニティのパブリックな学習と活動の拠点を実現できるかどうかのもっとも重要な鍵である。

Ⅲ コミュニティ形成に果たすべき社会教育の現状と課題

- 社会教育は、地域コミュニティの形成に果たしてきた歴史的意味の重要性にもかかわらず、こんにち大きな課題を抱えている。「第2期教育振興基本計画(審議経過報告)」では、以下のように述べている。
- ・「本来、社会教育は、このような地域社会における課題解決の担い手を育てるため、中心的な役割を担っていくべきであるが、多くの自治体において、伝統的な地域コミュニティの変質や、社会教育担当部局以外の行政部局、NPO、大学、民間事業者等の多様な

主体による社会教育事業の展開などに対して十分に対応できておらず、その役割を必ずしも果たせていないという課題を抱えている」(13頁)。

(1) 教育委員会への社会教育主事の配置と社会教育主事資格の活用

上記の現状に対し、以下の通り、教育委員会への社会教育主事の配置並びに社会教育主事資格の活用による行政職員の社会教育的力量の形成、さらに多様な主体による社会教育事業の展開への対応として「コミュニティ学習支援士(仮称)」等資格の創出が考えられる。

○社会教育担当部局以外の行政部局、NPO、大学、民間事業者などの多様な主体が連携し、学習を通してコミュニティを形成することを、地域の学習を主管している社会教育行政の立場でコーディネートする重要な役割が、社会教育主事にはある。

- ・社会教育そのものの所管は、学習や教育に関する責任がある教育委員会事務局に置かれ、社会教育主事が配置されることが堅持されるべきである。
- ・さまざまな行政部門と市民が協働で推進するまちづくりにおいては、行政と市民との協働が求められており、それを推進する行政職員には、協働のための学習をコーディネートする力が必要である。社会教育主事資格を取得することによって、行政職員にはそのような社会教育的力量を形成することが求められる。
- ・環境、人権、国際化、異文化理解、男女共同参画、高齢対策、青少年育成、消防・防災、防犯、保健、保育、農業、観光、ボランティア、地域振興、まちづくり、商工などの課題を推進するにあたって、学習を通じた合意形成が特に必要とされるような場合には、社会教育主事が、当該部署を「併任」することも考えられる。

○地域では、多様な主体が社会教育事業を展開しており、それらに関わる人びとの学習に関する力量形成が課題となっている。これらの人びとの学習支援の力量を保障するような「コミュニティ学習支援士(仮称)」など、学会が認定する資格を創出することが考えられる。

(2) これまでのコミュニティ施策の限界：コーディネーターの「分断と孤立」

公民館をコミュニティ形成の拠点として位置づけるためには、これまでのコミュニティ施策の限界と克服すべき課題が指摘できる。

○基本的には、今までの縦割り行政の枠組みのもとでは、福祉のコーディネーター、男女共同参画のコーディネーターなどがそれぞれの領域内に閉じた形で分断されたまま仕事をしており、そのため分野を超えた地域の拠点を実現することが困難である。個々の分野の取り組みは、小さな地域の拠点に、コーディネーターのコーディネーターを配置することを実現できていない。

公民館

- ・歩いて行かれる小さな生活圏(たとえば小学校区)に配置するまでに公民館が展開されている地域は極めて少数である。
- ・不安定な職員配置とその分断が存在する。
 - a. 社会教育の専門職として配置されている職員が極めて少数にとどまり、孤立してしまうという問題がある。

- b. 生涯学習・社会教育セクションの多くの行政職員の短期のローテーションによる経験の浅さがある。
- c. 最前線で実践に関わる職員の大半が非常勤という問題がある。
- d. 上記の a～c の職員が分断されがちであるという問題がある。
- ・上記の問題が、下記のような行き詰まりの状況によって 20 年以上続いてきている。
 - a. 専門職の大幅な拡大は現在の財政状態では非現実的である。
 - b. 職員のローテーション問題についても、個別セクションでは対応が難しい。
 - c. 最前線の職員の常勤化も、a と同様な理由で困難である。
- ・小さな地域への施設配置の拡充と多様な職員が学びあい、経験を交流しあう専門職の学習コミュニティの形成が鍵となる。

コミュニティ・センター

- ・小さな生活圏に設置されるまでの展開はできていない。
- ・コミュニティ形成を支える基盤となる職員を配置することをあえて排除してきた。ボランティアだけに多様な分野の取り組みを結ぶコーディネーター役を持続的に期待することは困難である。
- ・コーディネーターのコーディネーターとなる職員の配置とその力量形成の施策がここでの鍵となる。

多様な福祉関連施設

- ・特定の層の必要に特化されて組織されていて、コミュニティのひらかれたコミュニケーションに対してはむしろ個別化・分散化をもたらすものとして作用しがちである。
- ・個別分野をこえた地域コミュニティとの連携が鍵となる。個別施設側の地域連携コーディネーターと地域側の「コーディネーターのコーディネーター」との連携が鍵となる。

学校

- ・特定の年代ごとに組織され、その年代の大多数を組織しているが、地域との関係の構築については、中心的な役割を果たし得ない。
- ・地域にとっては極めて重要な機関であり、とりわけ小中学校は小地域への配置が充実している。したがって地域と学校を結ぶコーディネーター的役割の職員を配置することは効果がある。地域の側のコーディネーターとの連携・協働が期待される。

IV コーディネーターの「分断と孤立」の現状をどう超えていくか

コーディネーターの分断と孤立の現状を乗り越え、コーディネーター・コミュニティの形成を通して地域コミュニティを再生させていくためには、以下の 3 点をふまえることが喫緊の課題となる。

(1) 地域コミュニティ形成の拠点づくり

- 特定の分野に閉じない、ひらかれた学習と自治活動の拠点、多様な取り組みが交わる拠点 (Community Learning Center = CLC = 公民館) を、小学校区などの小さな地域ごとに設ける施策を強力に進める。

(2) コミュニティ形成を支えるコーディネーター・コミュニティづくり

- コーディネーターの孤立化・分断化を乗り越えるためには、孤立化を深め、分断状況にあるコーディネーター同士が出会い、悩みを共有し、協働探究を通して課題を解決できるような、生涯学習・社会教育専門職としての〈コーディネーター・コミュニティ〉を形成し、力量形成を支えていくことが鍵となる。具体的には以下ようになる。
 - ・学習と自治の拠点を支え、多様な分野の取組みを結ぶコーディネーターのコーディネーターとしての公民館職員等の配置、およびその力量形成を支える支援組織を実現する。
 - ・学校や福祉分野などの各個別分野の組織に、ひらかれた地域との連携を担当する地域連携コーディネーターを置き、公民館職員等の地域の側のコーディネーターと連携して働いていくことが重要となる。
 - ・分野ごとの施設の地域連携コーディネーターと、地域の側の（分野を超えた連携を支える）コーディネーター（コーディネーターのコーディネーター）の双方の力量形成を連動して支える仕組みである〈コーディネーター・コミュニティ〉づくりが必要となる。

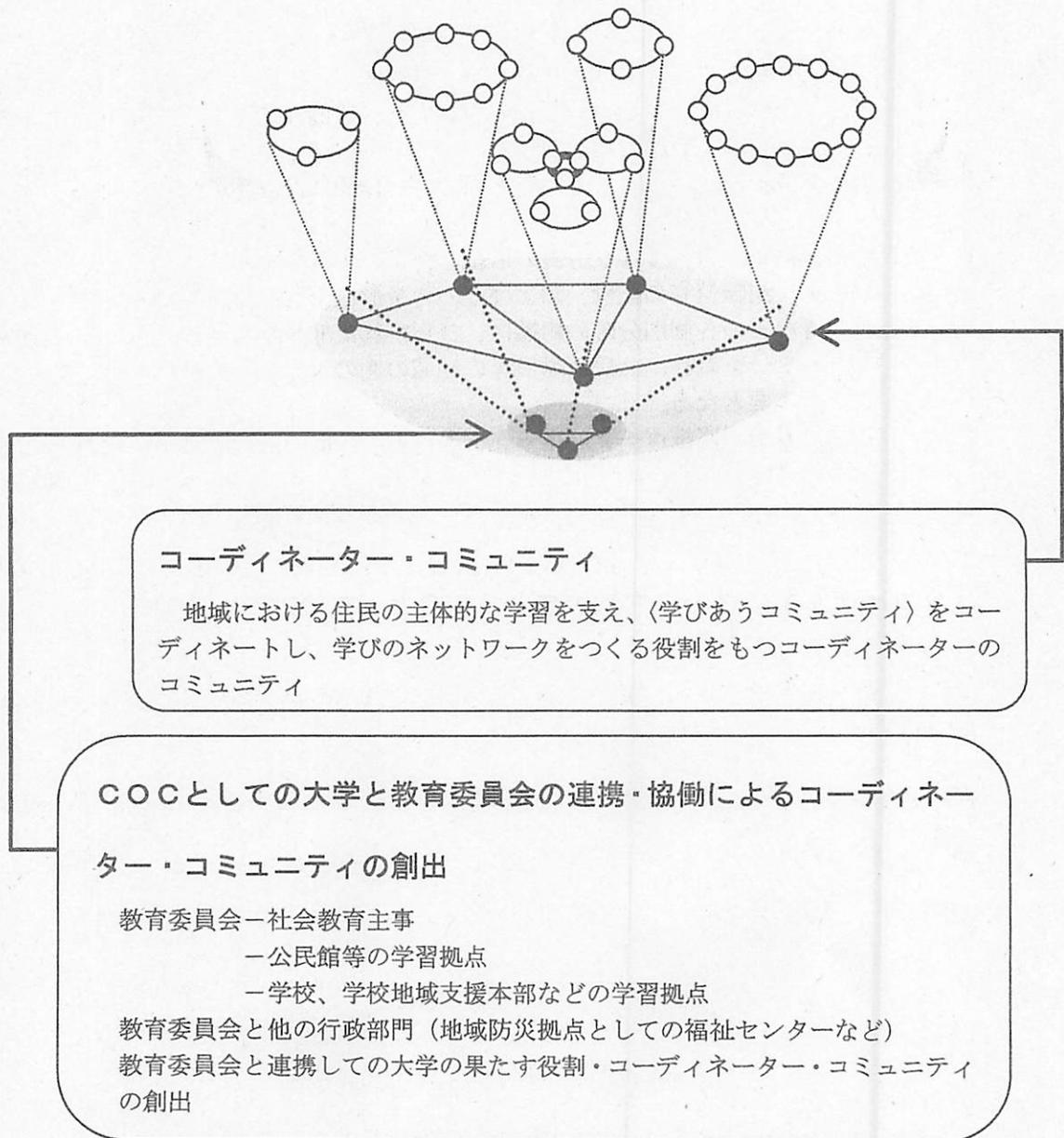
(3) コーディネーターの力量形成とCOCとしての大学

- 「第2期教育振興基本計画（審議経過報告）」では、【基本施策20】で「COC（Center of Community）としての大学」を謳っている。
- 地域のさまざまなコーディネーターが互いの取組み、コーディネーターとしての実践経験を交流・省察し学びあう、コーディネーターとしての学習コミュニティ（コーディネーター・コミュニティ）を持続的に組織し発展させるものとして、COCとしての大学の役割がある。
- また、地域におけるコーディネーター・コミュニティの形成に向けて貢献していく仕組みづくりとして、「大学と教育委員会（行政）との連携・協働」の取組みがある。
 - 事例) 栃木県教育委員会との連携による宇都宮大学社会教育主事講習の取組み
和歌山県教育委員会との連携による和歌山大学の地域連携事業の取組み
- 大学と教育委員会の連携・協働によるコーディネーター・コミュニティの創出という提案を図にすると、次の頁のようにまとめることができる。

V コーディネーターの養成・研修の現状と課題

IVでの課題や問題提起は、地域の〈コーディネーター・コミュニティ〉を創出する社会教育関係職員の養成と研修における課題に連動している。

- 従来の大学等における社会教育主事課程は、社会教育主事の養成に向けたカリキュラムを基本としており、多様化しつつあるコミュニティのコーディネーターを養成するという現実的課題とはマッチしていない。



○社会教育主事を〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターのコーディネーターである専門職として位置づけ、現職研修カリキュラムを用意すべきであるが、大学等での研修カリキュラムも自治体の研修カリキュラムも、コーディネーターとしての実践的力量を形成するという課題に応えたものにはなっていない。

○養成・研修の課題を解決するためには、まず、現職研修が、実践をふり返って実践をさらに改善していく〈実践－省察の往還〉により、地域で〈学びあうコミュニティ〉を培う力を形成するものになることが求められる。学部段階の養成課程としては、地域の〈学びあうコミュニティ〉での実習を軸にすえ、学生が実習での実践経験を省察して実践力を身につけていく養成カリキュラムになることが必要である。そして以上の発想で、学びあうコミュニティのコーディネーターの養成と研修がリンクすることが求められる。

VI 研修・養成改革のデザインと評価

大学等でのコーディネーターの力量形成の支援システムは、〈実践—省察の往還〉型の研修と養成にしていくことが打開策となる。

(1) 「実践—省察の往還」型長期現職研修の実現

- 実務に追われて、実践をとらえ返し新しい課題への展望を開く余裕がない状態では、実践の向上と発展は望めない。現状のような実践から離れた多項目羅列的研修のままでは、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターの実践力を形成する研修にはほど遠い。
- 社会教育主事講習等の社会教育関係職員の現職研修を、「コーディネーター・コミュニティ」の形成として位置づけ直し、〈実践—省察の往還〉型の研修プログラムを開発する。

事例) お茶の水女子大学社会教育主事講習・福井大学社会教育公開講座
2年制の履修プログラムを展開し、長期の実践を省察・記録する作業を行う。

(2) 生涯学習機関としての大学への転換と専門職大学院構想

- 大学等は、フロント・エンド・モデルによる養成の段階から生涯にわたる力量形成の支援システムへと転換することが求められている。
 - ・とりわけ生涯学習に関わる専門職は、生涯にわたり実践と省察を往還しつつ学び続ける専門職であることが必要不可欠である。
 - ・「大学・大学院の役割は、(中略)社会教育主事のみならず〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターをも対象とし、実践の活動サイクルを尊重し、実践と省察のサイクルを組み込んだ生涯にわたる力量形成を支援する教育機関としての位置づけを増しつつある」(『学びあうコミュニティを培う』、18頁)。
- 学びあうコミュニティのコーディネーター育成の前線をひらく専門職大学院の構想
 - ・生涯にわたり「学び続ける専門職」をめざす教師教育改革の動向も参考になる。生涯学習の視点をもつ教職大学院の動向と平行に、〈実践—省察の往還〉型の専門職大学院を構想する必要がある。
- 大学間連携組織(コンソーシアム)
 - ・学びあうコミュニティのコーディネーターの育成を担う専門職大学院は、個々の大学教員が担うのには限界がある。社会教育を担当する大学教員が連携・協働し、コンソーシアムによる専門職大学院を実現する必要がある。

(3) 学部段階での実習を軸とする養成の試み

学部段階での養成では、現状の多項目羅列型、知識スキル伝達型の養成カリキュラムからの脱却をはかる改革が必要である。

- 「実習」を軸とする養成プログラムを構想する。
 - ・〈実践－省察の往還〉型の養成プログラムにするためには、基礎（生涯学習概論など）－応用（社会教育課題研究など）－実習というサイクルにするのではなく、地域の〈学びあうコミュニティ〉における実習での実践経験を省察することで実践力を養成するというサイクルへと転換する必要がある。
 - ・これは、アメリカの大学等で広く取り組まれているコミュニティ・サービス・ラーニング（CSL）やPBL（Project Based Learning）などと同じ意味をもつものであり、また、現在大学教育に求められている「能動的学習（アクティブ・ラーニング）」として位置づくものである（中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」平成24年8月28日）。

（4）研修・養成改革を担う「COCとしての大学・大学院」

- 「実習」を軸とすることはまた、地域の〈学びあうコミュニティ〉での学生の実習を通して、「COC（Center of Community）としての大学」（「第2期教育振興基本計画（審議経過報告）」の【基本施策20】）としての大学・大学院による地域連携や社会貢献を展開していく意味をもっている。
- COCとしての大学が担う改革としては、長期現職研修、専門職大学院構想、学部段階の実習を中心とする改革がある。

事例）学部段階での社会教育主事課程等の調査

全国社会教育職員養成研究連絡協議会（社養協）は「大学における社会教育主事課程に関する調査」（2011年）を実施した。その調査では、社会教育実習を通して、①大学が地域と持続的な連携を保てること、②学生が実習での実践経験の省察により実践力を養成し、それが就業力につながることで、社会教育主事課程が学生にとってもまた大学にとっても、大きな意味を持つことを明らかにした。

事例）学部段階での社会教育実習を軸とした社会教育主事課程の事例

北海学園大学：1年次には「学習者」として参加する実習、2年次には「学習支援者」としての実習、3年次には自治体職員としてのインターンシップをするという学習サイクルが用意されている。

帯広大谷短期大学：1年半かけた実習を通して、帯広市教育委員会との連携の中で地域の学校の学習支援の活動を中心に行うことで、地域における学生の就業力に結びついている。

明治大学：社会教育主事課程の「仕上げ」として位置づけていた社会教育実習のあり方を見直し、実習期間を長期化して学生が地域での実習と大学でのふり返し（ラウンドテーブル等の試み）を往還できるようにしている。

日本女子大学：社会教育インターンシップという名称で実習を実施した結果、履修者数がこれまでの数名程度から、2011年度は50名に増加した。

事例）長期現職研修の事例

- ・お茶の水女子大学社会教育主事講習は、2011年度から開始されている。従来の主事講習が、約40日間の短期集中型で行われてきたのに対し、土日や夏季集中で行う1～2年間の長期プログラムとしている。特徴的には、年間を通じて受講生が自らの実践の省察を深めていく取り組みがあげられる。社会教育分野の多様な現

職者——行政職員、公民館主事、社会教育指導員、指定管理者、NPO・市民活動関係者等——が、〈実践—省察の往還〉により、地域で〈学びあうコミュニティ〉を培う力を形成することを、そのために主事講習が〈コーディネーター・コミュニティ〉となることを目的に実施されている。

- ・福井大学公開講座は、福井市教育委員会と福井大学が連携し、現職の公民館主事が、自らの公民館での実践を省察することを通して、力量形成をすることを目指して2011年にスタートした。講座では、担当する事業や公民館職員としての地域との関わりについて、少人数のグループで語り、記録化するという活動を中心に位置づけ、〈実践—省察の往還〉が年間を通して積み重ねられている。地域の〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターである公民館主事たちの〈コーディネーター・コミュニティ〉としての機能が公開講座にある。また、公開講座の運営や各グループで語り合い支える大学教員と市教育委員会職員は〈コーディネーターのコーディネーター〉としての役割を果たしており、大学と教育委員会が〈コーディネーター・コミュニティ〉を支えている（8頁の図の一番下の層の実現）。

（5）実践の省察と記録化による「評価」の展望

- 上記のお茶の水女子大学社会教育主事講習や福井大学公開講座では、長期現職研修による職員の力量形成として、職員が自らの実践を省察し記録化するという〈実践—省察の往還〉型の活動が行われている。実践の省察とその記録化は、実践を「評価」する営みであり、そこから、職員の力量形成につながる「省察的評価」を展望することができる。

事例) 省察的評価の事例

- ・上記のお茶の水女子大学社会教育主事講習では、受講生は職場やボランティアなどの実践を語り、仲間の関係の中でそれを聴き取る、あるいは外部にひらかれたラウンドテーブルで語り、聴き取るというプロセスを経て、実践の記録化に取り組んでいる。評価という視点から見れば、職務上の利害関係がないけれども実践への関心を共有する聴き手を得て、自分の実践を語りそれを文章化していくプロセスは、まさに実践の自己評価を記述する意味を持っている。このため自らの省察をふまえて受講生が実践を改善する取り組みが、主事講習と同時進行で起こっている。また、実践記録を書くことにより、学習者、職場の同僚や上司、行政・議会を含む自治体など、実践の「内部」と「外部」が意識され、公共的な広がりにおける実践の評価としての意味を持っている。
 - ・上記で述べた福井大学公開講座では、担当する事業や公民館職員としての地域との関わりについて、少人数のグループで語り、記録化するという活動を中心に位置づけ、〈実践—省察の往還〉が年間を通して積み重ねられているが、これは参加者の自己評価および参加者同士の相互評価として取り組まれている。また、2年間を通して実践記録をまとめることを目標にしているが、この実践記録は、1年目の段階で冊子となり市教育委員会にも読まれ、公民館や公民館主事の仕事の理解や再評価につながっている。
- 実践の省察が評価の中核に位置づくこと、「省察的評価」の担い手となる職員の養成と研修のあり方、および、「組織改革」を展望する評価の研究と実践というアイデアは、日本社会教育学会編『社会教育における評価』東洋館出版、2012年)にまとめられている。またこの取り組みを進めていくことが、日本社会教育学会の責務である。

Ⅶ 社会教育主事制度をどう改革するか：資格をめぐる

社会教育主事養成のあり方を〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターの実践力を養成するものに、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターのコーディネーターとしての社会教育主事を養成するものへと変えることに関わって、資格制度を見直す必要がある。

(1) 「社会教育主事」・「コミュニティ学習支援士」の修士レベル化の検討

○現職研修として実施されている年間サイクルの社会教育主事講習や公開講座（お茶の水女子大学、福井大学）での経験をふまえての課題は、〈学びあうコミュニティのコーディネーター〉としての「コミュニティ学習支援士」並びに〈学びあうコミュニティのコーディネーター〉をコーディネートする「社会教育主事」の資格を修士レベル、あるいは修士レベルの履修証明プログラムで提供することの検討である。

(2) 学部段階での「組織学習（またはコミュニティ・サービス・ラーニング）実践プログラム」

○従来の社会教育主事の資格を大学院修士レベルのものとし、学部段階では、履修証明プログラムとして、「実習」を中心にした「組織学習（またはコミュニティ・サービス・ラーニング）実践プログラム」を設け、それに若干の履修単位を加えるかたちで「社会教育主事（基礎）」並びに「コミュニティ学習支援士（基礎）」の資格を提供できるようにする。

○「組織学習（またはコミュニティ・サービス・ラーニング）実践プログラム」並びに「コミュニティ学習支援士」を認証するためには、日本社会教育学会、日本公民館学会、全国社会教育職員養成研究連絡協議会（社養協）などから構成される社会教育協会（仮称）の設置が考えられる。

(3) 将来展望としての資格制度

○将来展望としては、4重の専門職の学習と資格が連動した組織化が求められる。

・社会教育に関連する資格を以下のように組織化する可能性を検討する。

- ・専門職育成支援者のための Ed.D（博士課程）
- ・専門職大学院（修士課程）を基盤とする専門職資格としての「社会教育主事」・「コミュニティ学習支援士」
- ・幅広い実践者の研修の組織化のための資格（修士号や修士レベルの履修証明制度など）
- ・学部教育段階での「社会教育主事（基礎）」・「コミュニティ学習支援士（基礎）」並びに履修証明プログラムとしての「組織学習（またはコミュニティ・サービス・ラーニング）実践プログラム」

報告の内容

教育学教育随想

東京大学
小方直幸

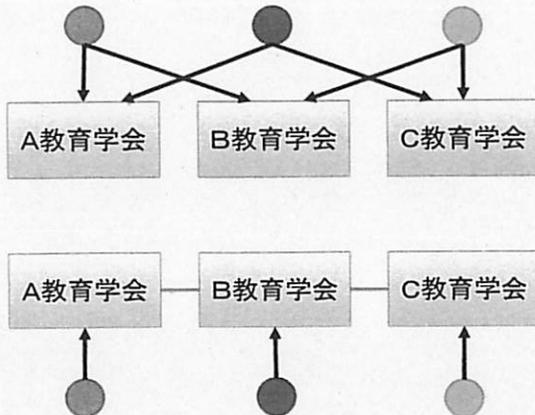
1. 辺境の辺境論から
2. 教育学教育の多様な文脈と責任
3. 教育学教育の職業準備機能
4. 教育学教育の舞台裏
5. 暫定的な結論

共有された
教育学的知识

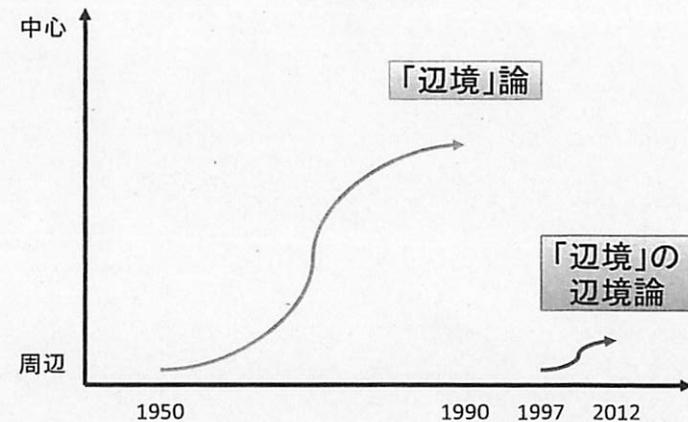
高度化 即戦力
イメージ

政治と学術
AがBをコントロールする
正当性の論議

1.1 シンポの意図

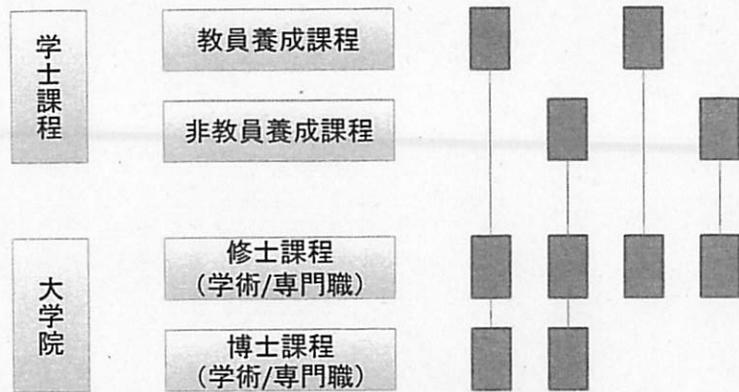


1.2 「「辺境」の辺境」からの印象論

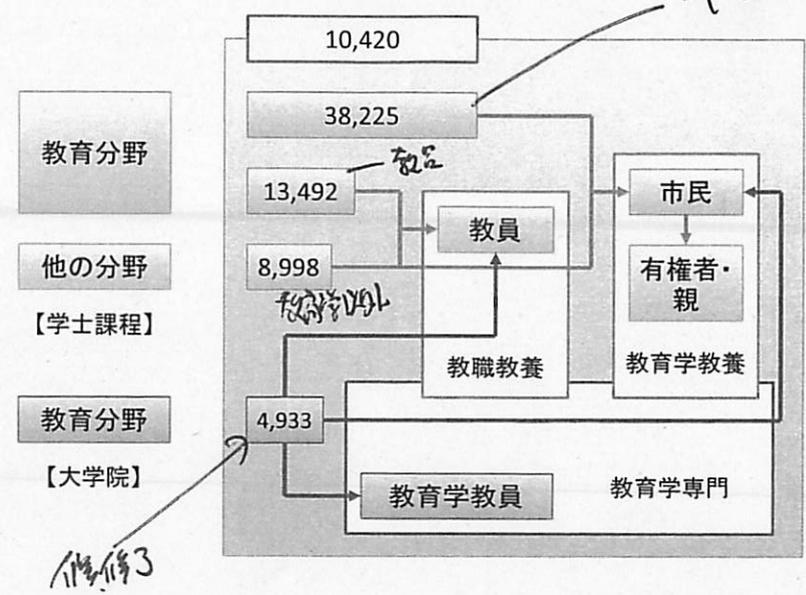


文化批判

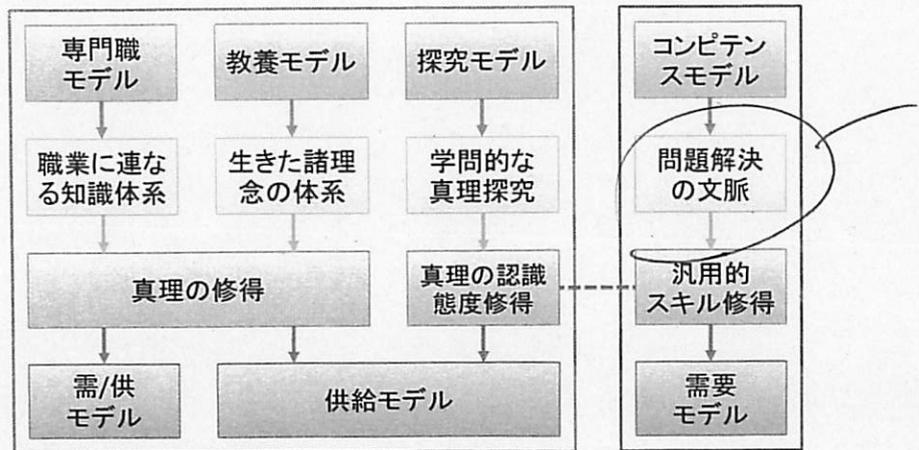
2.1 教育学教員が置かれた文脈



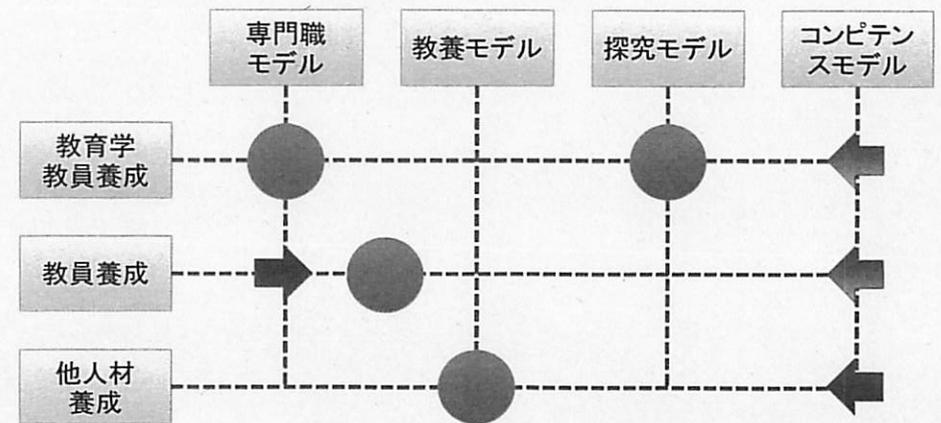
2.2 教育学教育の責任



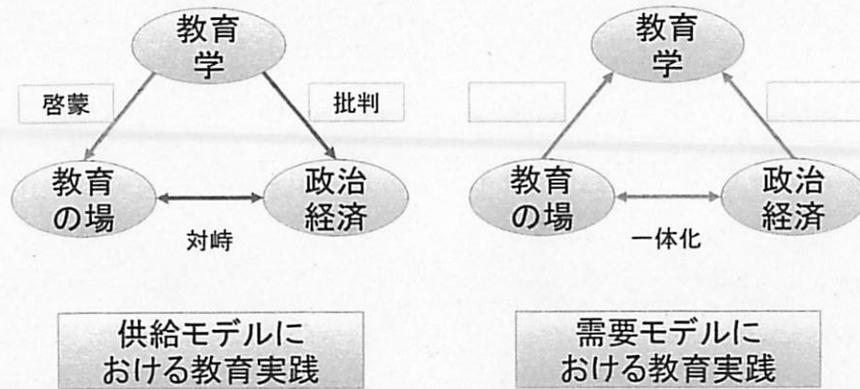
3.1 大学教育の職業準備機能



3.2 教育学教育の職業準備機能



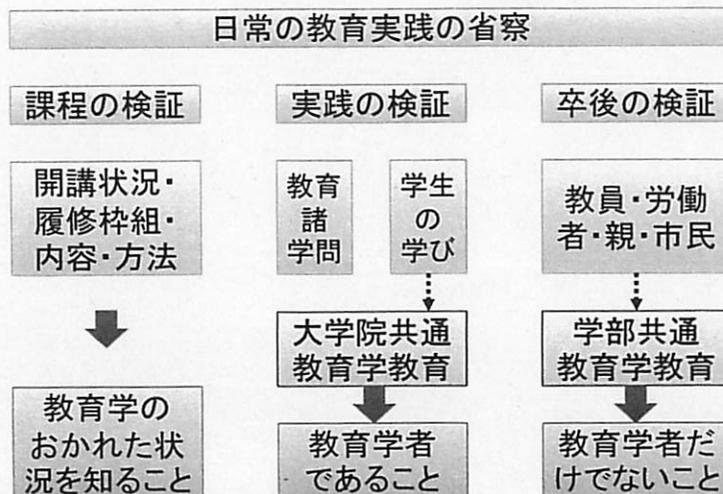
4.1 教育学教育の距離感



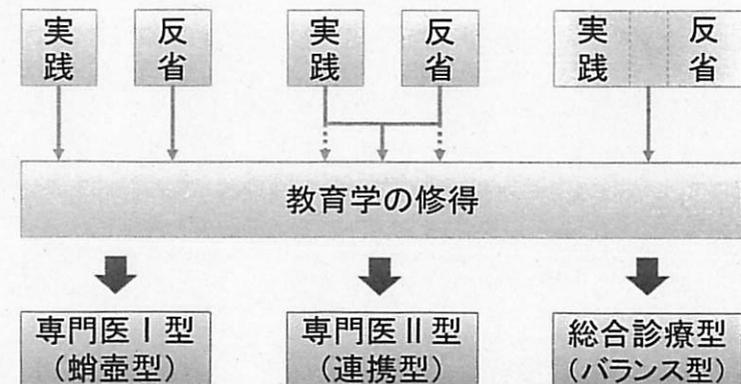
4.2 教育学教育の緊張感

	アカウンタビリティ以前	アカウンタビリティ以後
学術の教育と専門職の教育	緩やかに結合 or 無関心	機能・制度めぐる議論の顕在化
教育学のあり方	内輪の議論	存続も含むオープンな議論
	研究中心の個別学会間・内での位置	教育・研究の意味・意義

5.1 足もとからの出発



5.2 実践と反省の担い方



学問システムと教育システムの間で揺らぐ教育学

——教育哲学は教員養成をどのように語ってきたか——

報告者 山名 淳（京都大学）

<報告要旨>

教育学は、学問システムにおいてはいわば後発のディシプリンとして生成し、とりわけ20世紀を通じて同システム内における自律性を常に問いながら変化を遂げてきた。その一方で、教育学は、教育の実践（とりわけ教員養成という実践）とかわかるといって密接に教育システムとかわかり、そのことを通じて他の諸学問ディシプリンとは異なる進化の道を辿ってきた。総じていえば、学問システムと教育システムの間で教育学は揺れ動いてきたといえる。

今日、教育システム（とりわけ教員養成システム）の改革を基軸として、教育学という学問ディシプリン全体にもかわるような再デザイン化の兆しがみえる。かつて学問システムに埋み落とされた「カッコウの卵」と形容された教員養成は、今やその高度化の促進が求められることになり、現代においては、むしろ学術を擁護する原理的な考察の方をやっかいな「カッコウの卵」として問題化する（学問が教育を従える構造から教育が学問を従える構造への転換）。

以上のような現状診断を前提としつつ、ここでは教育哲学界を事例として、教員養成論議との関係においてこの教育学の部分ディシプリンが何を語ってきたかを概観する。教育哲学は教員養成というテーマと真摯に向き合ってきたが、ということが関連論文を概観することによって指摘される。教員養成論議の真髄は、教育哲学にそのような自己の伝統に反省を促す契機となっており、近年ようやく教員養成問題に対する教育哲学者の応答がなされるようになってきた。報告の締め括り部分において、教育システムの方から求められる教育学と学問システムの方から求められるそれとをどのように照合させていくのかという問題について、若干のコメントを試みたい。

1 はじめに——教育学ディシプリンの自己認識

周知の通り、急速な社会変容とそれに運動しているかのような学校教育に関する問題の複雑化といった現状認識のもとついで、教員養成の高度化を目指す改革論議がとりわけ21世紀に入って活発化している。「在り方懇談会」において「モデル的な教員養成カリキュラムの作成」に対して言及がなされた後（2001年11月）、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の中教審答申では、教職大学院の新設、免許更新制の採用、「教育実践演習」の導入が具体的に提示され（2006年7月）、最近では中教審答申として「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」が出されて（2012年8月）、「教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置づけること」などが強調されている。

そのような教員養成改革の動向に対しては、教師教育および教員養成に関する専門家お

よび専門家集団を中心として省察がなされ、また教員養成系の大学を核として教員養成に携わる各大学における対応が検討されている。教員養成論議は、今や教員養成とは無縁ではいられない教育〇〇学と称するあらゆる学問ディシプリンを含む教育学全体に対して投げかけられた問いとしての性質を帯びているように思われる。

今日の教員養成論議における問いの中心は、これからの教員養成がどうあるべきかという点にある。そのような問いに答えようとする際に重要と考えられることの一つは、教育学の自己認識をめぐる問題が教員養成論議と不離不即の関係にあるということだ。私たちの目前にあるのは、たんに教育学という認識主体が教員養成という認識の対象を眺めるといふ構図ではなく、教員養成こそが教育学という学問ディシプリンを正当化する社会構造上の重要な文脈をなしてきたという事実である。そのような入り組んだ関係のなかで、教育学と教員養成の関係性を問うことはどこまで真摯になされてきたのだろうか。

教師教育の専門的な立場にない報告者が「専門職養成と教育学」という荷の重い課題を引き受けたのは、以上のような教員養成とのかかわりにおける教育学の自己認識の問題について問いを投げかけてみたいと考えたからだ。とはいえ、教育学の全体を見渡すための知識と力量を、残念ながら現在の私は持ち合わせていない。本報告では、教育哲学界の動向を事例として、可能な範囲で学問ディシプリンの自己認識と教員養成とのかかわりの素描を試みる。報告者の立場からすれば、「教育哲学は……」とここで述べる部分を教育学における他の部分ディシプリンに置き換えるとき、どの程度同じようなことがいえるのか、ということをめぐる情報の突き合わせが期待される。

以下では、まず(1)教員養成との関わりにおける教育哲学の特徴と関連させながら報告者の問題視角を提示する。そして(2)教育哲学界において教員養成と教育学との関連性について何が語られてきたかを概観した後に、(3)今後さらに何が語られるべきか、ということについて報告者の問題視角とのかかわりにおいて述べてみたい。

2 教員養成とのかかわりにおいて教育哲学とは何か

【ガラバゴス島としての教員養成】

今日、哲学と教育哲学との間にコミュニケーションの断絶があるという嘆きをしばしば耳にする。両者の隔たりを生み出した要因はさまざまであろうが、その一つとして、教員養成制度をとらえて教育の「理論」と「実践」に折り合いをつけるという課題に取り組みねばならないという宿命をあげることができるのではないだろうか。教員養成制度は、教育哲学の特異な進化を促す地盤であったとされるかぎりにおいて、学問ディシプリン上のいわば「ガラバゴス島」と形容してよいかもしれない。そのような見立てによれば、教育哲学は、自らが踏み締めるこの制度的地盤のうえで、哲学とは別の進化の道を、つまり「ガラバゴス化」の道程を辿っていったということになる。

よく知られるとおり、「ガラバゴス化」という語は、まず日本における産業界のネガティ

的な側面（〈標準〉からの乖離、外部への接続能力の欠如など）を批判的に論じるために用いられたが、その一方で、特異な進化のポジティブな側面（目前の需要に即して特化した高機能性、独自性の高い技術など）を強調する場合にも使用されるようになった（吉村2010）。それと同様に、教員養成制度を「ガラバゴス島」とみなしたうえで浮き上がる教育哲学の特徴については、そのポジティブな側面とネガティブな側面とが観察されねばならないだろう。

教育哲学は、教員養成制度のうえに位置づけられることによって、それと密接に関連する「現場」、とりわけ学校という「現場」を身近に置くことができた。そのために、教育哲学はこうした特定の「現場」をもたない哲学と比較すると、社会における学問ディシプリンとしての有用性を示しやすいという利点を有している。だが同時に、外部との接続能力（とりわけ哲学的コミュニケーションにおける接続能力）の不足や学問システムにおける孤立がもたらしかねない否定的な作用について熟慮が求められることになる。

【学問の高度化と専門職養成の高度化のジレンマ】

教育学外部の観察者（たとえばニクラス・ルーマンのような）ならば、「ガラバゴス化」した教育哲学を（ひいては教育学一般を）学問と呼ぶことに躊躇を示すかもしれない。学問システムが〈真／偽〉という二元コードにもとづいて「真理」をメディアとして駆動するコミュニケーションであるかぎりにおいて、教育哲学（および教育学）はそのような純粋な学問システムに属しているというよりは、むしろ「実践」とかかわる教育システムの省察部門をなしているにすぎないのだと。また、そのような省察も含めた教育システムの在り方を学問的な観察（ルーマンが「社会学的啓蒙」と呼ぶような観察）によって俯瞰するような立地点は、教育学の外部にしか存在しないのだと（Luhmann/Schorr 1979）。

そのような学問システムにおける査定に対して抵抗しようとするれば、教育哲学は学問としての高度化を目指さねばならないが²、そのことは直ちに専門職養成としての教員養成の高度化を意味しない。むしろ両者には相対立する側面があることがしばしば指摘されている。教員養成と教育哲学の関係について論じたクラウス＝ペーター・ホルンによれば、教育哲学（教育学）の学術的な高度化は、教員養成における「理論」と「実践」の問題を解消したというよりはむしろ両者の亀裂を増大させ、同時に教育に関する研究活動と教員養成に関する教育活動との不整合性を顕在化させたという。彼は、こうした問題のことを、ゲオルグ・ガイスターを引用しつつ、「カッコウの卵」問題と表現した（ホルン 2009: 6f.）。

よく知られるとおり、カッコウは、自らの卵を他の鳥の巣に産み落とす。孵卵した後、その雛鳥は、巣を作った鳥を仮親として哺育されることになる。このことに由来して、「カッコウの卵」という（ドイツ語の）表現は、もらった者にとってありがたない贈り物を意味することがある。上述の例は、本来学術的な活動を司るはずの場（＝アカデミズムという巣）に教育実践への導きという使命（＝教員養成という「カッコウの卵」）がもたらされたことによって大きな負担が生じたことを、いささか皮肉を込めて表したものであった。

本報告でさしあたり参照対象としているドイツにおいては、とくに1970年代から本格的に大学における統合的な教員養成制度改革が押し進められて以降の状況に対してこうしたジレンマが指摘されている（ホルン 2009）。そのようなジレンマは、ドイツにおいてのみならず、たとえば日本においても、戦後の教育制度改革によって「大学における教員養成」原則が採用されて以降の状況に対しても当てはまるように思われる（船寄 2010、森川・渡邊 2010）³。

3 教育哲学は教員養成について何を語ってきたか

(1) 教育哲学の自己反省

【なおざりにされてきた教員養成問題】

教育哲学はいかにして教員養成に寄与しうるか。教員養成とかかわることによって教育哲学の性質はどのように規定されるのか。学問としての高度化と専門職養成の高度化のジレンマを教育哲学はどのように主題化することができるのか。驚いたことに、教育哲学界は、ずいぶんと長い間、そのような教員養成に関する問題への本格的な取り組みを十分に果たしてこなかった。少なくとも、戦後、最も早い時期に創設された教育学関係の専門学会の一つである教育哲学会、とくにその専門学会誌である『教育哲学研究』の歩みを辿り直してみるかぎり、1970年代までは、『教員養成』はもとより教育行政の動向や教育実践に言及した論稿がほとんど見られない（岡部・藤井・日暮 2009: 100）状態であったことが浮き彫りとなる。

1980年代あたりから、ようやく「教育現実」にかかわるような問題が研究討議などで本格的にとりあげられるようになったが、教員養成の問題に関していえば、長きにわたって年次大会におけるシンポジウムなどのテーマとして掲げられることはなかった。「戦後教員養成理念の再検討」が研究討議の主題となったのは、ようやく1998年のことである。その後、2006年には「教員の養成教育において教育哲学の果たすべき役割とは」という課題研究が設定されている。また、教育哲学会特定課題研究助成プロジェクトとして「教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討」（2008-2010年度、代表は林泰成）が試みられた。『教育哲学研究』第100号（2009年）では、特集として初めて「教員養成と教育哲学」が組まれている。

【教育哲学の周辺化と存在意義への問い】

教育哲学が教員養成の問題に目を向け始めた1990年代後半という時期は、日本において教員養成の改革が志向されるなかで、「理論」と「実践」との伝統的な架橋問題が新たななかたちで問い直され始めた時期と一致している。このことは、たとえば、「理論中心で実践との関連性が十分でない」（教養審第一次答申、1997年）、「大学の教員養成における理論と教

育現場における実践とが乖離してはならず、その間に有機的な連携が確保されていなければならない(教養審第二次答申、1998年)、「実践的な能力を持った教員を養成する(在り方懇、2001年)」といった教育政策に関する文書において、如実に看取することができる。21世紀に入り、学校現場が抱える課題への対応や「実践的指導力」の養成をめざすべく、「教職実践演習」の導入、教職大学院の創設、教員免許更新制の実施などとおして、教員養成システムが大きく変化したこと、また今まさにその渦中にあることは、周知のとおりである。

教員養成改革が進行するなかで、教員養成システム全体における教育哲学の位置づけそのものが変化した。1998年、教育職員免許法の改正により、教育哲学関連科目は必修ではなくなり、選択必修科目となったことは、そのことを象徴しているであろう。「教育原理」という看板のもとに開講されてきた「教育の理念と歴史」に関する授業は、伝統的に教育哲学関係の訓練を積んだ者によって担当されることも多かったが、今ではそれも定かなことではない。それどころか、こうした原理系の授業においてさえ、思念上のトレーニングや修行を積んだ経験よりも、「実践との接触」経験の方が重視されることも少なくない。教育哲学が教員養成という問題から距離を取ってきただけでなく、今度は、教員養成システムの方から教育哲学に対して距離が置かれようとしている観が強まっている。

教員養成において原理的思考や考察の重要性がなれば自明のこととして認められていた時代には、教育哲学は自らの存在意義を主張するという課題を免れてきた。だが、大学における教員養成制度の変革とともに、明証性と有用性を基軸とする明確な査定システムが確立しつつあるようにみえる現代においては、原理的な考察への懐疑が生じやすい。今日、哲学にやや遅れて、教育の哲学・思想を対象とするディシプリンにおいて危機意識が強まり始めているが、このことは教員養成制度における教育哲学の周辺化という事態と連動しているようにみえる⁴⁾。教育哲学における教員養成問題の主題化と教育哲学のアイデンティティ問題の生起とはワンセットをなしている。

(2) 教育哲学による教員養成の語り方

【教員養成に対する三つの教育哲学的な関与】

教員養成という、それ自体が複雑な実践領域のなかで、教育哲学が周辺部分へと位置づけ直されたことによって、教育哲学の立場から教員養成に対していかにして関わることができるのかということが探求されるようになった。坂越正樹は、多くの教員養成系大学・学部で、教員養成課程修了者の資質能力を評価するための水準などを示したスタンダードの策定などが進められつつある現状に対して、規格化に対する危機や「設定された能力項目の総加算が教員人格の総体になるか」という素朴な疑問に一定の理解を示しつつも、次のように述べている。「問題は、このような[=通常のカリキュラムを超えた多様な経験によって形成されるはずの総合的な人間性を目指す]大学教育の在り方、つまり教育成果出

現の時間軸の長さ、因果関係の見えにくさといったことを『盾』に、学士課程の中で可能なことまで不可能視していた部分があったのではないか(坂越 2009: 124)と。こうした反省に連なるような、教員養成との具体的な関わり方の提示を、教育哲学領域のなかから三つほどあげておきたい。

一つは、教師や教育実習生の「臨床経験」の反省において使用されるプロセスコードの作成に教育哲学が関与する可能性を模索するという、山口恒夫による提案である(山口 2007: 27頁)。「反省的実践家」としての教師のみならず、教師になる実践家としての教育実習生のリフレクションに対するリフレクションに、解釈のトレーニングを積んだ教育哲学者が協同しようというのである。

第二の提案としてとりあげるのは、教員に求められる力量や教員養成に必要な要素を具体的なコンピテンスとして提示すること(教員養成スタンダード)に対して、教育哲学の立場から包括的な人間観にもとづいて積極的に関与し、国際的な比較検討をとおして国内外の接続可能性の高い教員養成の制度設計をなしていこうとするものである(渡邊・ノイマン 2010、別窓・渡邊 2012)。

第三の提案は、松浦良充によるもので、教育の制度の次元にまで視野を広げつつ、教員養成において前提とされている教育概念や政策(ポリシー)の検討を通じて教育哲学による貢献の道を探るというものである(松浦 2007: 32ff)。

【<鼓舞する教育哲学>から<観察する教育哲学>へ】

かつて教育哲学には、教職への意志の鼓舞とでも呼ぶべき作用が期待されていた側面があったのではないか(古屋 2009: 133で紹介された坂越発言を参照)。教育の古典家たちが、いかなる愛情をもって教育という困難な営みに立ち向かい、いかに苦渋に満ちた経験を強いられ、それでもなおいかにして偉業を成し遂げたのか。教育哲学の<カノン>(=あるディシプリンにおいて主要とみなされるテキスト)には、そのような古典家たちの姿を提示することによって、教育者の喜びや生き甲斐を伝達するという機能を果たすことが見込まれていたように思われる。

翻って、現代の教育哲学はどうか。教員養成との関わりに限定していえば、<鼓舞する教育哲学>にかわって、今日においては、先ほどの三つの事例にみられるとおり<観察する教育哲学>が主流である。他の諸科学と同様に、歴史的かつ体系的な文脈を踏まえたうえで複雑な社会を把握し、そのような社会のなかに学校を位置づけ直し、なおかつ学校という「教育現場」における実践上の拠り所を提示し、そして「現場」において求められる人材の育成に自らが貢献するような実効性を証明することが求められる。そのために切望されるのは、観察とリフレクションの方法と能力を高めることである⁵⁾。

(3) 意味への問い——教育哲学は人生の意味を与える学問か

【教育哲学に関する質問調査から】

教員養成との関係において教育哲学が何を語ってきたか。この問いへの回答として最後に、上述のようなく観察する教育哲学とはいささか位相を異にする生の「意味」への問いかけの努力がみられることを付言しておきたい。

先にふれた教育哲学学会特定課題研究助成プロジェクト「教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討」において、研究代表者である林は「学校現場における教育哲学の意義」(2011:182頁)に関する調査を行っている。小・中学校の教師を対象として、教育哲学のイメージや評価に関する予備調査を行った結果、そのなかで提示された「教育哲学とはどのようなものだと思いますか」という問いに対して、「教育全般に関する原理的な考え方」、「人間の生き方」、「人生観や世界観」を選択した回答が上位を占めたという。

同じ調査において、林は、「教職科目で学んだ教育哲学は、あなたが教育の仕事を進めるうえで役立っていると思いますか」という問いを立てているが、「役立っている」もしくは「少しは役立っている」を回答した者は約半数であった。「役立っていない」という回答が大半を占めるのではないかと予想していた林は、思いの外、教育哲学の役立ち度が認められていたということに驚きを示している。

このときの「役立ち」がすぐに教育実践に応用できるというような処方箋的な知識に認められる「役立ち」と性質を異にしていることは、明らかだ。「人生観」や「世界観」、また教育の「原理」的な考え方が「哲学」の本質とみなされていた先の調査結果に鑑みれば、教育的活動が対象とする人間存在への深い理解や教師としての生き甲斐に関する問いかけが、たとえ目にみえないかたちをとるにせよ、意義あることとして認められているといえる。求められているのは、つまり、人間をめぐる「意味」への問いかけであり、そのような人間への働きかけとしての教育が有する「意味」への問いかけである。

【生の意味を追求することと教員養成】

同研究プロジェクトにおいて下司品を中心とした調査グループは、さらに詳しい検討を行っているが(下司・奥泉・木村 2009:38頁; 下司・木村 2010:176頁; 下司・木村/奥泉 2011:92)、その結果は上述したことを裏打ちしているといえる。2008年に下司が担当した教育哲学関係の授業に参加した学生を対象として実施された質問調査票を用いた調査によれば、受講生たちが授業履修以前の段階で教育哲学の授業に期待を寄せていることとしてあげたのは、「教育の理想」、「教育観の成長」、「知識や教養」、「複眼的思考」であった。それに対して、逆に肯定群が最も低かったのは、「教育実践の技術」、「教育実践の基礎」であった。「学生が求める教育哲学の内実についていえば、当人の教育観の反省や成長に関わる期待が最も高く、逆に技術に関するものは低い」(下司・奥泉・木村 2009:56)ということが、これらの調査にもとづいて結論づけられている。

岡本哲雄がフランクルの思想をもとにして強調しているとおり、生の「意味」が、唯一無二のその人独自のそのつどの可能性を意味する以上、それは教育の目的-手段関係の場

外にある」(岡本 2009:64)といわざるをえない。教育は、このことに、つまり、「教育の『無知の知』」(岡本 2009:65)に自覚的でなければならないという。人生や世界の「意味」は、教育によって与えられはしない。だが、「意味」を問うことの意味を伝達したり問いかけの方法について教授・学習したりすることはできる。岡本は、教員養成においても、将来の教師に対してそのような働きかけをすることが可能であることを強調している。

4 教育学のかたち——「おわりに」に代えて

【教員養成論議が教育哲学に示唆すること】

以上のことを総括してみたい。教育学は、学問システムにおいてはいわば後発のディシプリンとして生成し、とりわけ20世紀を通じて同システム内における自律性と常に問いながら変化を遂げてきた。その一方で、教育学は、教育の実践(とりわけ教員養成という実践)とかかわることによって密接に教育システムとかかわり、そのことを通して他の諸学問ディシプリンとは異なる進化の道を辿ってきた。総じていえば、学問システムと教育システムの間で教育学は揺れ動いてきたといえる。

今日、教育システム(とりわけ教員養成システム)の改革を基軸として、教育学という学問ディシプリン全体の再デザイン化が進行しているかにみえる。かつて学問システムに産み落とされた「カッコウの卵」と形容された教員養成は、今やその高度化の促進が求められることになり、現代においては、むしろ学術を標榜する原理的な考察の方をやっかいな「カッコウの卵」として問題化しているかのようにみえる。

『教育哲学研究』を鳥瞰することを中心として教育哲学界の動向を眺めた結果、教育学は一般に教員養成というテーマと真摯に向き合ってきたことが浮き彫りとなった。今日、そのような反省をもとにして、教育哲学の自己認識という問題と一組をなしつつ、教員養成に関する問いかけが続いている。本報告では、その足取りを追った。

教員養成論議は、教育哲学が教育実践に関与しうる方途を探るようになる契機を与えているが、それと同時に、伝統的でもあり今日的でもあるような主題(たとえば<理論/実践>、<意図/作用>、<文化/人間>などにかかわる主題が報告者には思い浮かぶ)についてあらためて真摯な検討を促しているように思われ、そのかぎりにおいて、教育哲学に肯定的な刺激を与えているといえる。その一方において、教員養成が教育哲学という学問ディシプリンの存立根拠を示す際のますます有力な準拠点となりつつある、ということをも、教育哲学界における教員養成に関する考察の高まりは意味しているかもしれない。

【<養成/学問ディシプリン>への問い】

目下のところ、「教職大学院を主体とした組織体制」(教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議(第1回)配付資料、2012年10月)へのシフトにもとづき教職大学院、教育学研究科、一般大学院の教職課程の見直しが計画されている。こ

のことに象徴されるように、教育学に関していえば、かつて学問が教育を従えていたかのような構造から教育が学問を従える構造への転換が急速に進行しているようにみえる。むしろ教育学の輪郭は、教員養成によってのみ左右されるわけではない。他の学問分野と同様に、教育学においても、大学教育における質保証の問題として学術上の輪郭が検討されている。ただ、少なくとも教育学を担当する大学教員としての実感や吐露すれば、専門職養成としての教員養成の高度化によって思い描かれる教育学の輪郭と学術の高度化によって思い描かれるそれとは、必ずしも重なり合うわけではない。

両者における輪郭のずれを教員養成の側からみたととき、このずれに対しては基本的に二様の姿勢が区別できるのではないだろうか。学術としての教育学に含まれる要素のうち教職にとって直接的な寄与が認められない部分を専門職養成に不要なものとして教育学の周辺に押しやるか、それとも教育に関する専門職養成と学術の間に生じたずれのうちに、教職に関する「異物」と接触することの契機を見出すか。教職の有用性と直接には関わらない要素をめぐる姿勢の問題は、つまるところ教員養成において学問とふれる経験がどのような意義を有するかという問題に行き着くように思われる。

教育史学者であり近年は教育政策の理論と実践に関して積極的な提言を行っている H. E. テノルトは、大学には「学校教育学に関する形式においてのみならず、哲学的かつ歴史学的でもあるような」(Tenorth 2007: 40) 中心的な諸関連ディシプリンがあるということを経験したうえで、「そのようなディシプリンは研究機能を有し、方法的に優れており、…その実践面では学生たちが少なくとも一度は養成において研究プロセスの一部を事例的に経験することのできる」ようなものであること、またそれによって「専門職上のコンビテンシー領域の次元の過程へのイニシエーションが〔教員養成における〕教授と学習によって可能になるだけでなく、『実践』が……省察の主題とされるような経験をとおしてリフレクションが開かれていく」(Tenorth 2007: 41) ことに期待を寄せている。ここでテノルトが称揚しているのは、換言すれば、学術の高度化による教育学と専門職養成としての教員養成の高度化による教育学とを重ね合わせるときに生じるずれをやっかいな問題とみなすのではなく、むしろそうしたずれの(学問システムと教育システム双方に関わる)有用性を検討してみるということだ。

テノルト自身が歴史および理論の志向が強い教育学者であることを念頭に置かねばならないが、それを差し引いても私にはこうした思考法は重要であるように思われる。現代における専門職養成としての教員養成の高度化をめぐる議論は、教育システムにおける教育学と学問システムにおける教育学の双方を睨みながらなされる必要があるが、テノルトが示唆する両者のずれの活用という視点に、教員養成をめぐる<二つの教育学>に折り合いをつける方法が——少なくともそのためのヒントが——ありはしないだろうか。

【教育システムのアイロニカルな理念】

最後に、被教育者に対する保護の機能を果たしつつ、その自律化への変容を見守り、け

れどもその出口において保護するものへの依存という副作用を生じさせることなく被教育者を見送ることが可能であること。教育のシステムとは、システムでありながらシステム自らが消えゆくことを目論むようなアイロニカルな仕組みである。なおかつ困難が生じたときには、そこに常に立ち戻り、再起してまた巣立つことが可能であるようなシステム。人間が自律性を獲得する道程の問題と格闘してきた教育哲学があらゆる教育に関して主張する最重要の教えの一つがここにある、と報告者は考える(山名 2012)。教員養成のシステムについても、このことは当てはまる。

文 献

- 別添淳二・深田隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証』ジヤース教育新社、2012年
古風恵太「研究状況報告 プラグマティズム、教員養成、そして近代教育思想批判」『教育哲学研究』第96号、2007年、171-177頁
古風恵太「学会誌に見る教育哲学の『役立ち』問題」『教育哲学研究』第99号、2009年a、131-135頁
古風恵太「教育哲学の『役立ち』に関するテキストとコンテキストの考察—現在の教員養成課程の改組における教育哲学の位置づけを考えるために」『教育哲学研究』第100号、2009年b、20-37頁
古風恵太「理論-実践論議から脱出し、教育に内在する外部の確保へ—『歴史セクション』の成果と展望(特定課題研究助成プロジェクト報告 教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討)」『教育哲学研究』第103号、2011年、100-105頁
クラマー、C./ホルン、K.-P./シュヴァイツァー、Fr. 山名淳訳「ドイツの大学生は教員養成の内容をどのように評価しているか」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『グローバル世界におけるドイツの教師教育改革』東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター、2009年、65-80頁
下司品「教職科目としての教育哲学の実践例とその意義—教育思想を通して自らの教育観を省察する試み(特定課題研究助成プロジェクト報告 教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討)」『教育哲学研究』第99号、2009年、141-146頁
下司品・木村拓也「学生が教育哲学を『役立つ』と感じる要因は何か—教員養成における教育哲学の有用性に関する調査研究(2)」『教育哲学研究』第101号、2010年、176-181頁
下司品・奥泉敦志・木村拓也「教員養成における教育哲学の有用性に関する調査研究—学生は何を求め、何を学ぶのか」『教育哲学研究』第100号、2011年a、38-59頁
下司品・奥泉敦志・木村拓也「実践としての理論、あるいは教育哲学の代替可能性—教員養成における教育哲学の有用性に関する調査研究(3)まとめと提言」『教育哲学研究』第103号、2011年b、92-99頁
ホルン、K.-P. 藤岡綾子・山名淳訳「教員養成と一般教育科学」『教育哲学研究』第100号、2009年、1-14頁
船寄俊雄「教員養成に果たす教育学教育のあり方をめぐって」『教育哲学研究』第101号、2010年、186-191頁
林森成「教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討」『教育哲学研究』第99号、2009年、127-130頁
林森成「学校現場における教育哲学の意義」『教育哲学研究』第101号、2010年、182-185頁
林森成「小中学校教師は教育哲学の有用性をどのように考えているか」『教育哲学研究』第103号、2011年、88-91頁
林森成・古風恵太「研究プロジェクト二年目の中間報告について(特定課題研究助成プロジェクト報告 教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討)」『教育哲学研究』第101号、2010年、173-175頁
今井廣雄・西村拓生「課題研究に関する総括的報告(課題研究『教育学研究のなかの教育哲学——その位置とアイデンティティを問う』)」『教育哲学研究』第99号、2009年、55-62頁
ケムニッツ、H. 山名淳訳「ドイツにおける教師と教師教育」『国立大学法人東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センターニュースレター』第3号、2008年、2頁。
ケムニッツ、H. 山名淳訳「教師教育のスタンダードと教職の専門性」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『グローバル世界におけるドイツの教師教育改革』東京学芸大学教員養成カリキ

- ユラム開発研究センター、2009年、9-32頁。
- ケムニッツ、H. 山名淳訳「TIMSSとPISAはドイツの教師教育にどのような影響を与えているか」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『グローバル世界におけるドイツの教師教育改革』東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター、2009年、51-63頁。
- Luhmann, N./Schorr, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- 松浦良光「教育哲学の戦略/戦略としての教育哲学」『教育哲学研究』第95号、2007年、32-37頁
- 森川直・渡邊清「日本における教員養成制度の展開」渡邊清/ノイマン、K.『日本とドイツの教師教育改革』東信堂、2010年、21-29頁
- 岡部英香・藤井佳世・日暮トモ子「教員養成に対する教育哲学の思考スタイルの変遷」『教育哲学研究』第100号、2009年、82-104頁
- 岡本哲雄「『生の意味』への問いと教育者に成ること—大学における養成」再考のための一試論』『教育哲学研究』第100号、2009年、60-81頁
- 坂越正樹「教育学スタンダード?」『教育哲学研究』第100号、2009年、124-136頁
- 坂越正樹/森川直「ドイツにおける教員養成制度の展開」渡邊清/ノイマン、K.『日本とドイツの教師教育改革』東信堂、2010年、4-20頁
- Tenorth, H.-E.: Inhaltliche Reforanziele in der Lehrererbildung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von Bologna nach Quedlinburg - Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn 2007.
- 渡邊清/ノイマン、K.『日本とドイツの教師教育改革』東信堂、2010年
- 山口恒夫「教員養成教育における『臨床経験』のリフレクションをめぐって—「プロセスレコード」を用いたリフレクションの意義」『教育哲学研究』第94号、2006年、75-79頁
- 山名淳「教員養成課程における教育哲学に関する歴史的考察」『教育哲学研究』第99号、2009年a、136-140頁
- 山名淳「〈教〉のメタファーはどこまで適切か」(課題研究「教育学のなかの教育哲学—その位置とアイデンティティを問う」コメント)『教育哲学研究』第99号、2009年b、51-54頁
- 山名淳「近代批判とディシプリンの制度化」『教育思想史コメンタール』編集委員会編『教育思想史コメンタール』(近代教育フォーラム・別冊)、2010年、45-58頁
- 山名淳「『新教育』相対化論にみる教育学的(カノン)の考察方法：歴史記述の虚構性をめぐる論争が教育学に示唆すること」『教育哲学研究』第78巻、2011年a、336-347頁
- 山名淳「教育哲学の〈ガラバゴス化〉としての教員養成制度と『カコウの卵』問題」『教育哲学研究』第101号、2011年b、106-110頁
- 山名淳「教員養成にとって哲学とは何か—教育哲学からみた教員養成(1)」『教育哲学新聞』2012年1月11日付、第3面
- 山名淳「教員養成にとって哲学とは何か—教育哲学からみた教員養成(2)」『教育哲学新聞』2012年1月18日付、第3面
- 山名淳「教員養成にとって哲学とは何か—教育哲学からみた教員養成(3)」『教育哲学新聞』2012年1月25日付、第3面
- 山名淳『「もじゃべー」にくしつけを学ぶ—日常の「文明化」という悩みごと』東京学芸大学出版会、2012年
- 吉村尚宏『ガラバゴス化する日本』講談社、2010年

* 本報告は、教員養成に関する報告者の諸論考、とりわけ教育哲学会特定課題研究助成プロジェクト「教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討」(2008-2010年度、林泰成(代表)、下司晶、古屋憲太、山名淳)に参加するなかで他のメンバーとともに検討を行った成果を本シンポジウムの趣旨に沿って再構成し、加筆修正を行ったものである。

1 より慎重に付言すれば、「教育哲学界」一般について語るということもまた、私にはできそうもない。本報告も、ドイツの教育哲学・思想史および教育史の領域を比較対象としつつ考察を重ねてきた報告者のスタイルの色を帯びざるをえない。教員養成に関する報告者の研究傾向については、文献一覧における当該の論文、記事、翻訳を参照されたい。

2 教育哲学の高度化は、それ自体より詳細に検討されるべきテーマである。そこにはとくに教育哲学の自

律性をめぐる重要な論点が含まれているように思われる。自らの自律性のために教育哲学は学問として高度化を目指すなければならないが、そのための一つの方略として他の隣接科学と連絡すること、またそのことによって学問システムにおける自らのコミュニケーション能力を高めるということが考えられる。だが、そのことによって教育哲学の輪郭が曖昧化し、最初に求めていたはずの自らの自律性が脅かされるという事態が生じる可能性がある。教育哲学と他の隣接科学との連絡が20世紀の後半以降の程度進行したか、また、そのような事態に対してどのような隠微論が教育哲学界内においてなされてきたか、そうしたことが、学問ディシプリンに関する社会構造および意味論の双方の次元においてより詳細に考察されねばならないだろう。学問システム内におけるコミュニケーション能力の向上と教育学における輪郭の曖昧化については、教育哲学のみならず、広く教育学全体に関しても投げかけられるべき問いであるように思われる。報告者にとっては、このことに関する日独比較検討が課題として視野に入ってくるが、今回の報告では残念ながらそのような考察を深めることはできなかった。今後の課題としたい。

3 教育史家の船倉俊雄は、教育哲学や教育史に関連する研究者が自ら教員養成の仕事にかかりながら学会の場でそのことにふれない傾向がみられることに関して、次のように述べている。「このような事態がなぜ長年続いてきたのか。……『研究の初めなり初志に堪える場所が学会の大会だからだ』というのが直観的な私の推測である。現場での教員養成の仕事にまつわる煩わしい日常から、研究に没頭できた大学院生の頃に戻れる非日常の場所が学会の大会なのであり、教員養成の話題など口にもしたくないというのが本音のところなのではないだろうか」(船倉 2010: 187)。教員養成の経験者としても研究者としても真摯なこの教育史家による代弁のなかで、教育システムと学問システムとの間で引き裂かれるような力学が教育学研究者という主体に働くというリアリティーを見て取ることができるのではないかと。

4 同プロジェクトの成果として、古屋 2009a, 2009b, 2011, 下司 2009, 下司・木村 2010, 下司・奥泉・木村 2011a, 2011b, 林 2009, 2010, 2011, 林・古屋 2010, 山名 2009a, 2011b が公にされている。

5 以下のような論述を参照。「今、私たちが直面しているのは、教育哲学は教育の現実構成には無力である、というラベリングがなされ、教育政策の立案過程からも教員養成システムからも教育哲学が排除されつつある、という状況である。とりわけ教員養成からの疎隔は、後継者養成の回路まで消失させかねない」(今井・西村 2009: 55)。

6 消滅しつつあるかみえる〈鼓舞する教育哲学〉には、ここで少し長めの注釈をつけさせていたきたい。かつて〈鼓舞する教育哲学〉において描出された教育の古典家たち姿は、それ自体が構成されたものとして相対化され、その社会的機能が批判的に視察されるだろう。〈カノン〉を相対化することは、たしかに「聖典」としての教育哲学テキストの信頼を、暫定的であれ括弧に括り、「信仰」を成立させているシステムの舞台裏をのぞき込む危うい作業であるにちがいない。〈カノン〉を相対化することによって生じうる「信仰」の揺らぎや「信者」の戸惑いを想定しつつ、それでもあえて〈カノン〉を相対化できるということは、しかし、学問としての進歩の証以外の何ものでもないだろう。

教育哲学が教員養成に対して複眼的な観察を行うことに対しては賛同を示しつつ、けれどもさらに求めたいことは、そのような観察する教育哲学と後述する生の「意味」への問いかけとの共存である。〈鼓舞する教育哲学〉の時代においても、若き教職志望者たちは、一直線に「教育現場」に導き入れられたとは思われない。かつて、人々は、教育哲学の〈カノン〉の脱却を通して、教育独自の世界を想像し、期待もしたであろうが、そこに足を踏み入れることに躊躇し思い悩みもしたであろう。そうしたことをめぐって他者と言葉を交わし、そのようななかで人間の生の「意味」を、人間に対する働きかけとしての教育の「意味」を、そして教員になることの「意味」を、追い求めたのではないかと。

現在、もはや以前のようなかたちで〈鼓舞する教育哲学〉が継承されることがあるとは考えられない。また、おそらくそのような鼓舞の媒体が教育哲学の〈カノン〉である必然性もない。だが、教員—そこには教員養成の枠組のなかで教育に携わる私たちが含まれる—が自らの生の「意味」を追求する存在であり、また他者による生の「意味」の追求に寄り添う存在であるとすれば、〈鼓舞する教育哲学〉がかつて密かに担っていたかもしれぬ「意味」への問いかけ作用がどこかで代替される可能性については、熟考してみる必要があるのではないだろうか(山名 2011a)。