

米国におけるDoctor of  
Educationプログラムとの比較から見える共同教科  
開発学の特性

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-04-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 新保, 淳, 高根, 信吾, 長倉, 守, 白畑, 知彦 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10297/9364">http://hdl.handle.net/10297/9364</a>

【研究ノート・資料】

# 米国における Doctor of Education プログラムとの比較から見える 共同教科開発学の特性

新保 淳<sup>1</sup>・高根 信吾<sup>2</sup>・長倉 守<sup>1</sup>・白畑 知彦<sup>1</sup>

<sup>1</sup>静岡大学大学院教育学領域・<sup>2</sup>常葉大学経営学部

## 要旨

本研究の目的は、2点ある。1点目は、アメリカの3つの大学の教育学部博士課程に設置されている Doctor of Education、いわゆる、Ed.D. について、その担当者の方々にインタビューすることで、実態を調査し、運営者達は、Ed.D. プログラムを Doctor of Philosophy (Ph.D.) とどのように差別化しているのか、そして、どのような教育方針を持ち、学生を受け入れ学位を与えているのか把握することである。2点目として、アメリカでの調査結果を基に、本共同教科開発学専攻との教育・運営方針を比較検討し、本専攻の大きな特色の1つである、「日本の教員養成課程ではこれまで別々に捉えられていた感のあった教科専門、教科教育、教職専門を融合し、新たな学問領域を構築する」という方向性の妥当性を主張することである。

## キーワード

共同教科開発学専攻、博士（教育学）、DoE、Ed.D.、Ph.D.

## 1. はじめに

本研究の目的は次の2点である。1点目として、アメリカの3つの大学の教育学部 (College of Education) の博士課程 (Doctoral Program) に設置されている Doctor of Education、いわゆる、Ed.D. について、その担当者の方々にインタビューすることで、実態を調査し、当該担当者達は、Ed.D. プログラムを Doctor of Philosophy (Ph.D.) とどのように差別化しているのか、そして、どのような教育方針を持ち、学生を受け入れ学位を与えているのか把握することである。一般に、日本などでは、「アメリカの Ed.D. の学位は Ph.D. よりも簡単に取れるため社会的地位が低い」と考えている人が多いようだ。このような風評に対して、アメリカの関係者たちはどのように考え、感じているのであろうか。こうした疑問に対する探求心を動機づけの一つとして、我々は2年連続でアメリカに渡りインタビュー調査を行った。

2点目として、このアメリカでの調査結果を基に、本共同教科開発学専攻との教育・運営方針を比較検討し、本専攻の大きな特色の1つである、「日本の教員養成課程ではこれまで別々に捉えられていた感のあった教科専門、教科教育、教職専門を融合し、新たな学問領域を構築する」という方向性の妥当性を主張することである (新保・高根・長倉・白畑, 2015; Nishimiya, Noji, Ito, Shirahata, Shimbo & Kumakura, 2015)。

本稿の構成であるが、「はじめに」に続く第2節では、白畑・新保・北山 (2015) をここでもう一度簡潔にまとめる。これは、2014年3月に米国のカリフォルニア州の大学2校で、Ed.D. プログラム担当者にインタビューし、その内容を報告したものである。3節では、2015年3月、ハワイ州のハワイ大学マノア (University of Hawaii at Manoa, UHM) 校に赴き、当大学の Doctor of Education プログラムにおける唯一の Ed.D. プログラムである Professional Practice 専攻の担当者と会い、直接話を聞いてきた。その報告をまとめ、ここに報告したい。4節では、3校でのインタビュー結果から得られた Ed.D. の実態と共同教科開発学専攻の方向性とを比較検討する。5節はまとめとなる。

## 2. 2014年度の調査：USC、UCLA における調査報告

2014年3月、アメリカ合衆国における Doctor of Education プログラムの現状を把握するために、同国カリフォルニア州の3つの大学、南カリフォルニア大学 (University of Southern California, USC)、カリフォルニア大学ロサンゼルス校 (University of California at Los Angeles, UCLA)、カリフォルニア州立大学ロングビーチ校 (California State University at Long Beach, CSULB) を訪問した。このうち、USC と UCLA の2校では担当者と直接話をする事ができた。両大学の教育学部の大学院博士課程では、Ph.D. と Ed.D. の両方のプ

ログラムを擁している。Ed.D. プログラムしかないわけではない。それらのインタビューから得られた情報の概要は次のとおりである。

## 2. 1 南カリフォルニア大学 (USC) でのインタビュー概要

まず、USC では、2002年度までは、学内における Ed.D. と Ph.D. の区別はきわめて不明瞭で、これでは Ed.D. の特色が出ないという不満が内部スタッフから沸き起こった。そのため、抜本的改革を推進するため、2002年度に一旦 Ed.D. プログラムを中止した。そして、アメリカのトップ校での Ed.D. の運営を徹底的に調査した。その結果、やはり Ed.D. Program は Ph.D. Program と全く別の方向に進化・発展すべきだという結論に達した。博士論文の質的な内容も、Ed.D. は学校などの教育現場での問題解決型の研究を重視すべきであると再確認した。実際のところ、現在の USC の Ed.D. Program における博士論文の内容は、問題解決的であり、かつ実践知を活かした内容のものとなっている。論文作成のためのリサーチはするが、仮説検証的な研究というよりも、質問紙を使用した意識調査的な研究が多い。教育学一般に関するテーマが中心で、日本でいうところの教科教育関連、教科専門関連をテーマにした博士論文はない。しかしながら、担当者達は自信に満ち溢れており、Ed.D. が Ph.D. に劣る学位などとは全く考えていないようである。要するに、「目指す方向性が根本的に異なる」という認識であった。

基本的には3年間で博士論文を仕上げ、学位を取得していくことになり、3年以上を費やす学生よりも、そういった学生の方が多い。水曜日と土曜日に授業や教授からの指導があり、最低でも1週間に2度は大学に来ることになる。履修する科目は全員が3年間にわたりほぼ固定されている。学生は何らかの職業についており、三分の一がK-12で教える教員、やはり約三分の一が大学関係の教職員、そして、残りの三分の一は教職や教育とは直接関わりを持たない仕事に従事している。

## 2. 2 カリフォルニア大学ロサンゼルス校でのインタビュー概要

UCLA の Ed.D. Program への入学希望者は、USC と同様に、K-12での教職員、2年制のコミュニティ・カレッジ (Community College)、そして、4年制大学の教職員が圧倒的多数を占める。入学条件として、教職関係でなくてもよいが、必ず仕事を持っていないといけないという条項が付いている。授業は平日の夜に1回と、土曜日との週2回で、USC と同じであった。UCLA の Ed.D. Program は、標準が3年間のプログラムであるが、必要な単位自体は2年間で取れるようになっている。現

在の Ed.D. Program の形になったのは1993年からで、その間、つまり、ここ20年間での修了生は350人にのぼる。この Ed.D. program で教える教員の授業内容は、実際の教育場面を重視し、その改善・提言でなければならない。院生個人に対応するアドバイザーはいないが、少なくとも3年間、全員が同じ授業を取るようになっていたため、その間に学生同士が自然と仲良くなり、情報交換ができ、アドバイザー制度の必要性がないと担当者達は述べていた。

上述のように、学生は全員がフルタイムで仕事をしている人達でなければならないこと、さらに、本課程がアメリカの教育システムに合わせたカリキュラム構成を取っているため、留学生はいない。学生数は1学年で25名~30名程度、年齢は20代後半から50代後半までと幅広い。Ed.D. Program を中心となって管理運営している教員 (core faculty) は8名である。毎年、平均的な受験倍率は5~6倍である。遠隔博士教育プログラム (Long distance Ed.D. Program) は行っていない。UCLA の Ed.D. Program では、教科教育学的な内容を学ぶことはない。Ed.D. Program を修了するのに大抵の学生はおおよそ3年くらいである。博士論文が思うように書けない学生には、個別に面談し、選んだテーマに問題があるのか、単に物理的時間がないためなのか、指導教授との間に意見の食い違いがあるためなのか等々、何が障害となっているのか話し合いを持つことにしている。

全員がすでに仕事を持っているため、学生の目的の大半が、自分のキャリアアップのために入学してくるようである。ロサンゼルス市周辺には、2年制のコミュニティ・カレッジが110校もあり、博士号を取った後、そういった学校へ転職できるケースが多い。一般に、コミュニティ・カレッジの教員には、修士号を持っているだけでもなれるケースが多いので、Ed.D. の学位を持っているとカレッジから大変歓迎されるようである。その他として、教育行政職に就く場合が圧倒的に多く、その場合は、直接教える仕事からは離れることが多い。博士論文のテーマは、どの学生も必ず自分で考案した独自のリサーチをするが、それは教育実践の改善に向けてのリサーチでなければならない。教育現場を軽視した論文や、理論のみに終始している論文は提出しないことになっている。

## 3. 2015年度の調査：米国ハワイ大学における調査報告

2015年3月に、米国ハワイ大学教育学部における、Ed.D. Program の責任者である Dr. Jeffrey A.S. Moniz と面会し、同校の Ed.D. Program について直接話を伺ってきた。本節では、この博士課程の概要を紹介する。

### 3. 1 ハワイ大学でのEd.D.の歴史

ハワイ大学マノア校 (UHM) では、当初 (というのは、1970年代のことであるが) Ed.D. プログラムはすでに存在してはいたが、その後、Ph.D. プログラムのみになってしまったという経緯がある。しかしながら、2011年夏学期より再びEd.D. Program (コース名: EdD Professional Practice) を新たに創設し、現在では、Ed.D と Ph.D. の両プログラムが併存する形で運営されている。もっとも、下記の表1で見ると、Ph.D. programの方が圧倒的に多い。

Ed.D. Program 復活の理由は、地域社会、教育関係者からの要望によるところが大きいとのことである。それは、教育学部の大学院では、理論のみに精通する専門家の養成だけではなく、実践力も備えた人材を育てて欲しいという、ハワイ州教育委員会を始めとし、初等、中等学校、そしてcommunity collegeからの要望に応えるものであり、ハワイ州議会で復活が認められたためである。

### 3. 2 EdD Professional Practice 専攻について

UHM での現在のEd.D. programは、毎年、新入生を入学させるものではなく、3年に一度、30人程度に入学を許可するという制度を採用している。3年に一度の入学であり、学生の集団を3年計画で面倒見る、という指導体制を採用している。この30人の大学院生のグループ、またはさらに細分化されたグループのことを「コホート (cohort)」と呼んでいる。これが現在のUHMにおけるEd.D. Programの大きな特色と言ってよいだろう。より具体的には、入学時より全員が「コホート」という少人数の研究集団に所属し、そこでの活動を重視する。コホートとは、一般には同じ属性、もしくは同じ外的条件におかれた集団のことを意味するが、UHMでの意味は、4~5名の大学院生が1つの研究グループを作り、同じ

研究目標を立て、3年間、一致協力して研究を進めて行くという授業形態のことを指しているのである。もちろん、全米を見渡せば、同様の指導体制を敷いている大学院もあるだろうが、少なくともUSCとUCLAにはない指導体制である。このコホート研究プロジェクトは、博士号の作成に匹敵するほどの重要な位置づけとなるようである。

2011年の夏学期からスタートしたものが「第1期コホート」の28名であり、2015年現在は、この集団内の多くの学生が博士論文を書き上げて修了したという状態になっているようである。そして、2014年度から「第2期コホート」が開始された。したがって、UHMのEd.D. Programの入学は夏学期からのため、2015年現在、Ed.D. Programに入学を希望するものは、2017年夏学期まで待たなければならない。このようなカリキュラムは、同じUHMのCollege of Educationでも、Ed.D. プログラム特有のものであり、Ph.D. Programには存在しないユニークなものと言ってよい。この授業・カリキュラム形態は、別名「集団的相談研究課題 (group consultancy project)」とも呼ばれている。これは、Dr. Monizによれば、米国の伝統校、ヴァンダービルト大学 (Vanderbilt University) の教育制度を基に考えたとのことである<sup>1</sup>。

UHMのEd.D. programへの入学希望者は多く、競争率も高くなっており、第1期時は約3倍あったとのことである。取得すべき単位数は3年間で64単位と、日本の博士課程に比べると圧倒的に多い (ただし、他のPh.D. programも40単位程度必要である)。この点は、教職大学院と似ているのかもしれない。表1を見ていただきたい。この表からも分かるように、UHMの教育学部博士課程には10種類のコースが設けられている。Ed.D. の学位が取得できるのは、この中の7番目に載せられているコースである。

表1. ハワイ大学教育学部博士課程の専修別概要

	Program & pathways	credits	teacher licensure	Distance options	Evening classes	admissions	Typical program length
1	PhD Education: Educational Foundations Educational Policy Studies	43	No	No	Yes	Fall	60 mos.
2	PhD Education: Curriculum & Instruction	Varies	No	No	Yes	Fall	60 mos.
3	PhD Education: Educational Administration Higher Ed	40	No	No	Yes	Fall	48-60 mos.
4	PhD Education: Educational Administration K-12	40	No	No	Yes	Fall	48-60 mos.
5	PhD Education: Educational Foundations	43	No	No	Yes	Fall	60 mos.
6	PhD Educational Psychology	43	No	No	Yes	Fall	60 mos.
7	EdD Professional Practice	64	No	No	No	Summer	3 Years
8	PhD Education: Kinesiology	Varies	No	No	Yes	Fall	36-48 mos.
9	PhD Learning Design & Technology	40	No	Yes	Yes	Fall	60 mos.
10	PhD Education: Exceptionalities	Varies	No	No	Yes	Fall	48-60 mos.

(University of Hawaii at Manoa のHPから引用)

<sup>1</sup> ヴァンダービルト大学 (Vanderbilt University) は、米国テネシー州ナッシュビル市に本部を置くアメリカ合衆国の私立大学である。

授業自体は夏休み期間に多く単位を取得するようになってきている。これは、フルタイムの仕事を持っている院生が大勢いるためである。その他、1セメスター(約3か月間)に5回、つまり、2~3週間に一度は必ず土曜日に大学に来ることになっている。よって、関連大学教員は土曜日に出勤することになる。(1)で簡潔に示すように、UHMでの授業の割合は、夏学期を中心に行われる対面式授業(face to face: 全体の40%)の他に、インターネットを利用したオンライン指導(全体の20%)、そして、秋学期(fall semester)と春学期(spring semester)期間中に学生が教育現場に出向き、そこでの授業実習、授業参観に基づく討論、レポート提出(field-based projects)などを行うものが40%の割合を占める。

(1) UHMでのコースワークの比率

- a. 対面式授業(face-to-face coursework): 40%
- b. オンライン指導(online instruction): 20%
- c. 教育現場での実習(participation in field-based projects): 40%

上記のカリフォルニア州の大学でも同様であったが、Ed.D. programでは大学院生が職を持っている場合が多いため、夏休みや週末に行う授業が多くなる。表1からも、他のPh.D. programは、すべて夕方開講の授業(evening classes)を提供しているが、Ed.D. programだけはこれがない。これは、毎日来ることが難しいための配慮であり、その代わりに土曜日にまとめて授業を設定しているのである。

さらに、ハワイ州は島が多いため、他の島からUHMのあるオアフ島へ飛行機で通学してくる学生も少なからずいるという。このような費用はもちろん学生の自費で賄わなければならない。大学側はスカイプなどを利用した遠隔教育を行うことも検討してはいるものの、高齢者はこのような機械操作に弱いことや、質的面上において対面方式の授業には及ばないことなど、積極的な導入には至っていないようである。

博士号のテーマや内容は、広い意味で教育学に関するものであれば自由に選択できるし、コホート研究プロジェクトの一部を発展させたものでもよい。既に多くの博士号取得者が出ているが、3年間でまとめ上げるため

には、教員の献身的サポートが不可欠になってくる。博士号を取得することで、ほとんどの修士生がキャリアアップを図ることができ、「大変満足している」という評価を得ているという。

以上がUHMの内容であるが、コホートという研究集団の形成、そしてそこでの研究プロジェクトは、カリフォルニア州の2つの大学のEd.D. programには見られないものであり、UHMの特色であると思われる。博士課程におけるこうしたコホート研究プロジェクトの日本における導入の可能性についても、今後議論していくと面白いのではないだろうか。アメリカの教育学部博士課程におけるEd.D. programは、同じ教育学部博士課程内にあるPh.D. programとの区別を明確にするために、様々な工夫を凝らしていることもより明らかになってきた。さらに、個人的には、Ph.D.とEd.D.の間に、考えられているような、それほど差があるのだろうかという疑問も湧いてきた。それは、3つの大学の担当者は誰もみな、自信を持って学生指導に当たっている印象を強烈に持ったからかもしれない。

4. 考察

アメリカ合衆国におけるDoctor of Educationプログラムの現状を把握するために、南カリフォルニア大学(USC)、カリフォルニア大学ロサンゼルス校(UCLA)、そしてハワイ大学マノア校でEd. D. Program担当者と面会し、その際のインタビュー内容を報告してきた。この現地調査を通じて再確認できたことは、本共同教科開発学専攻では、教員養成を行う上で、これまで別々に捉えられていた3つの領域、教科専門、教科教育、教職専門を融合し、新たな学問領域を構築しようと担当教員と学生が双方して鋭意努力しているという事実である。もちろん、各学生には3領域の中で最も得意とする領域があるし、彼らの仕上げる博士論文は、これら3領域のいずれかを基軸にしたものになる。しかしながら、教科開発学では他領域の要素も必ず加味したものを求めている。このような特色を持つ本専攻と同質なものは国内外を見回しても存在しないのではないだろうか。ここに、新しい考え方に基づく「日本版Doctor of Education (DoE)」の構築を目指す意義があると考えられる。

表2. Comparison of the three doctoral degrees

	Ed.D. in America	Ph.D. in America	DoE
Educational policy	Emphasis on research abilities as a practitioner or as a school manager	High degree of specialization as a researcher	Research abilities as a practitioner and high degree of specialization as an academic researcher
Purpose of the program	Contribution to solve problems using an interdisciplinary approach	To foster leading scholars in their academic fields	To foster leading scholars in their educational and academic fields to teach students

(Nishimiya, et al. (2015)より引用)

ここで、もう一度、本稿と関連する理論的枠組みに関し本共同教科開発学専攻について整理しておきたい。我々は、2012年4月に共同教育課程制度を利用し、後期3年みの博士課程、共同教科開発学専攻をスタートさせた。本専攻の設置は、「共同大学院」という形態では教員養成系大学・大学院において初めてのものであった。本専攻は、学生が学位取得後、教員養成系の学士課程、修士課程、教職大学院等で教えるに足る能力を備えた人材になってもらうことを主目的とした博士課程である。さらに、将来的展望として、本教科開発学的な考えを身につけた大学教員が、より良い教員養成カリキュラムを作成し、学部あるいは修士課程等で学生指導する。そして、その学生が学校教育現場の教員として優れた実績を示し、本共同専攻に入学し、教科開発学を深化させて行くサイクルが出来上がることを期待している。

このような考えに至った背景には、現在は、教育学部(教員養成学部)が本来の専門性を発揮することで、後継者を他学部へ頼らずに養成すべき時代に入っている、そして、教員養成学部の専門性をより明確に打ち出していくべきであり、そのために教育学研究科での博士課程の設置が重要な役割を果たすのではないかという考えがある。

本専攻は「教科開発学」という新たな分野に決めた。「設置の趣旨」や「教育課程の特色」欄にも明記されているが、「教科開発学」という新たな学問領域は、教科専門、教科教育、教職専門の枠を越えて、子どもたちを取り巻く環境を視野に入れ、教科との関わりの中で学校教育が抱える複雑で多様化した諸課題に対応した研究を遂行することを目的としている(白畑・西宮・新保・野地、2014)。教育課程として、教科開発学専攻の下位分野には、教育環境学と教科学に分かれる。教育環境学は教職専門を発展させたものである。教科学は、教科専門と教科教育を融合・発展させたものと言える。したがって、我々の作った教科開発学とは、教育環境に適した教育内容構成の研究(教科学)と、教科内容として構成されたものを実践するための教育環境の研究(教育環境学)から構成されていると定義づけられる。教科専門の領域では、教科内容そのものを研究対象とする。教科教育の領域では、教科ごとに授業方法の研究、教材研究、授業実践とその評価などを研究対象とする。そして、教職専門領域では、教育制度、学習科学、認知心理、社会心理など、教育に関わる人・もの・ところを専門的に研究する。

現在の日本の教員養成系機構では、教員免許状を取得するための授業科目は(そして大学院の授業科目も同様に)、教科専門、教科教育、教職専門の3種類に区分され、それぞれの分野で講義を履修しなければならない。このような3領域を教職課程に設けている日本の教育制度は特筆すべき利点である。しかしながら、せっかく3専門

領域が均等に学べられる環境が設定されていながらも、誤解を恐れずに述べれば、これまでの日本では、各専門領域の教員自体が他の領域の内容を顧みることなく、独自に自分の専門のみを教えてきたところがあった。また、教員間で変な縄張り意識のようなものが存在している場合も無きにしも非ずであった(白畑、2015)。

しかるに、たとえば、教科教育学領域で修士論文を書こうとする学生は、教科専門の講義をあまり履修しなくなってしまっている。教育学部ではなく、文学研究科などに在籍する大学院生の実態はさらに顕著で、他領域の科目をまるで別の専攻分野であるかのように、ほとんど履修しない学生もいるようだ。しかし、教科教育学で修士論文を書こうとする学生は、教科専門の知識が必要である。さらに、発達教育学や教育心理学、教育社会学等の教職専門の知識も必要となる。

教員側の姿勢としても、免許状の教科専門科目は、いわゆる「概論」を中心とした内容を教えることを求められるが、大学教員の研究業績は専門分野の業績が重視されるため、「専門の壁」に閉じこもってしまう場合もあり、基礎基本、学際知および実践知を介したものにはならない場合もある。さらに、教員免許状の教科教育科目は、学習指導要領に基づく指導法を中心としたものが求められるため、先端知や学際知を介したものにもならない場合もある。

したがって、幅広い知識を必要とする教師を育成する教員養成学部、大学院でありながら、その実態は、所属する教員それぞれの専門を前提として、その内容をさらに深める研究が中心になってしまい、同じ教科に属していながらも、各領域間には大きな壁が出来上がってしまったのである。結果として、修士論文などが文学部や理学部の修了生と何ら変わらない中身となってしまっている場合も発生する。しかし、教員養成のための体系的なカリキュラムを構成するには、教科専門、教科教育、教職専門の適切なバランスを考えねばならないこと、教員養成学部での教育や学生の研究テーマは、必然的に文学部や理学部とは異なるということを、指導姿勢として教員側もはっきりと自覚しなければならない。

以上のような背景から、本教科開発学専攻では、教科専門、教科教育、教職専門の枠を越え、学校教育が抱える複雑・多様化した諸課題に対応した教育と研究を遂行していくことを目標としていることは特筆すべきことなのである。この指導理念は今後も決して色褪せてはいけないことである。「教科開発学」という新しい学問領域は、学校教育が抱える諸課題に対応した教科内容を実践する教育環境の研究(これは、教職専門を発展させた「教育環境学」)と、現在の教育環境に適合した教科内容の構成に関する研究(教科専門と教科教育を融合した「教科学」)が合体し、教科専門・教科教育・教職専門の3

領域を融合、体系化した形態を目指している。更に詳しく述べれば、教育環境学は学校環境だけでなく、地域、社会、文化を含んだ幅広い視点からの研究アプローチを目指す。教科学は、教科専門と教科教育の融合による教科内容の構成に関する研究を中核とし、教育論・教育内容論・教材論という基本軸からの研究アプローチを目指す。本専攻の大学院生は、教科学(教科教育+教科専門)、あるいは教育環境学のいずれかを基軸としながらも、他領域の内容を必ず含んだ博士論文に仕上げるよう促されている (Shirahata & Shimbo, 2013)。

ただし、「言うは易し、行うは難し」である。それでは、「3領域の融合とは何か?どのように遂行したらよいのか?」についての、統一の見解は(筆者達の知る限りにおいては)、今のところない。しかしながら、考えるヒントは少なからずある気がする。その1つに、本専攻のカリキュラム構成があげられる。3種類の授業科目群である「共同専攻基礎科目」「共同専攻分野科目」「共同専攻応用科目」の中に「教科専門・教科教育・教職専門の融合、体系化」を探求していると考えられる。2015年度現在の授業担当教員36名の元来の専門は3領域に分散している。しかしながら、教科専門を専門分野としている教員のみならず、教職専門と教科専門の教員が様々な異なる授業を、「教科開発学」という枠組みの中で受け持っているのである。しかも、「基礎科目」では、3領域からの複数教員がオムニバス形式、またはティーム・ティーチング形式で、本来の専門とは異なりながらも1つの授業を担当している。「基礎科目」の中の必修科目、「教科開発学原論」と「教科開発学実践論」を履修することで、教科開発学の原理的諸課題や教科開発学の研究方法論を修得し、大学教員としての教育実践力、教員FD等、実践的諸課題を探究することができるのではないかと期待する。

次に、「分野科目」では、各教員の研究活動に基づく最先端の成果を授業に反映させることを狙いとする。学生は、教育環境学分野科目と教科学分野から各2単位を必ず履修することになる。ここでも、学生は必ずしも自分の専門ではない科目も履修することになる。そのような履修方法が「無駄である」と嘆く学生がもしいたとすれば、それは間違いであると言いたい。両大学を代表する一流の教員の講義は、たとえそれが自分の専門から外れるものであったとしても、傾聴するに十分値する内容であり、そのような専門家から少人数で講義を受けることは生涯を通じてそれほど多くはないはずである。教職を教えるのに他分野の内容も理解でき、幅広い知識を得ることができると思える。

最後に、「応用科目」として、本専攻では「教科開発学セミナーI(1年次必修)、II(2年次必修)、III(選択)」を設けていることも特色である。この合同で行うセミ

ナーでは、愛知教育大学(刈谷市)と静岡大学(静岡市)の中間地点である浜松市に教員・院生が一堂に会する。そして、教員がそれぞれの研究課題を提示し、学生と討議する。また、学生自身が「教科開発学とは何か」「その研究方法論と課題」について問いながら、自己の研究課題を追究し、その成果をまとめて発表する。専門外である教員も学生の発表に対して論評する。筆者達は、的外れなコメントは聞いたことがない。すべての研究に共通する「研究姿勢」「研究方法」というものが存在する証拠である。

## 5. まとめ

以上論じてきたように、共同教科開発学専攻では、「教育学」という学問領域を単独でとらえるのではなく、3つの領域(教科教育、教科専門、教職専門)との連携の中に位置づけようとしている。そして、このような方向性は未だかつてないものであり、推進されるべきアプローチであると考えられる。3領域は有機的に相補分布的な関係で結び付くべきであり、他領域からの研究成果を取り入れ、それを有意義に活かすことで、「教育学」における教育・研究がさらに活きるのではないかと考える。

さらに、我々の「教科開発学」を発展・充実させるためには、担当教員の意識改革が必要不可欠である。教員養成大学・学部で教える教員は、自分の専門を持ちながらも、将来教員を目指す学生達のためにも、狭い領域のみに閉じこもるべきではない。指導学生に対しても、教員としての知識を身につけるためには幅広い領域の科目を履修すべきことを指導していくべきである。

最後に、3領域を融合したアプローチを実行するためには、他領域の教員との共同研究が考えられる。互いの領域を知ること、これまで漠然と作ってしまっていた互いを隔てている壁を低くする良い機会ではないだろうか。

## 謝辞

本研究の実施にあたり、研究の趣旨を御理解いただき、ハワイ大学のDr. Monizとの仲介を取り持って下さったハワイ大学名誉教授聖田京子先生、そして聖田先生を紹介下さったハワイ大学教授菅野和江先生に深く感謝申し上げます。

なお、本研究は、平成27年度科学研究補助金(基礎研究(C))課題番号25350721を受けて実施された。

## 参考文献

- Shirahata, Tomohiko & Shimbo, Atsushi. (2013). Developing faculty who can instruct teacher-training courses: The establishment of a new Japanese-style Ed.D. Program. Presented at Indonesia University of

- Education. December 24, 2013. Bandung, Indonesia.
- 白畑知彦・西宮秀紀・新保淳・野地恒有 (2014). 「愛知教育大学・静岡大学教育学部共同教科開発学専攻設置2年半を振り返る—新しい博士課程の構築を目指して—」日本教育大学協会研究集会における口頭発表。仙台国際センター。2014年10月18日
- 白畑知彦 (2015). 「これからの教科教育のあり方を考える—教科開発学の視点から—」『日本教科教育学会誌』第4号, 93-98. 日本教科教育学会
- 白畑知彦・新保淳・北山敦康 (2015). 「本共同教科開発学専攻の今後の方向性—国内外の Doctor of Education (Ed.D.) の実態調査に基づいて—」教科開発学論集 第3号, 181-188.
- 新保淳・高根信吾・長倉守・白畑知彦 (2015). 「米国における Doctor of Education プログラムの特徴とその独自性について—ハワイ大学マノア校を事例として—」日本教育大学協会での口頭発表。大宮ソニックシティ。2015年10月10日
- Nishimiya, H., Noji, T., Ito, T., Shirahata, T., Shimbo, A. & Kumakura, H. (2015). Aiming at the establishment of a new Japanese-style Doctor of Education Program: Attempts of Aichi University of Education and Shizuoka University. Presented at The 10th East Asia International Symposium on Teacher Education, Nagoya. 2015 International Consortium for Universities of Education in East Asia (ICUE). October 31, 2015. Nagoya, Japan.

# Distinctive Features of Cooperative Doctoral Course in Subject Development (CDCSD) through the comparison with Doctor of Education Programs in the US

Atsushi Shimbo<sup>1</sup>, Shingo Takane<sup>2</sup>, Mamoru Nagakura<sup>1</sup> and Tomohiko Shirahata<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Academic Institute College of Education, Shizuoka University*

<sup>2</sup>*Faculty of Business Administration Tokoha University*

## Abstract

There are two purposes in this study. The first one is to find out how the college staff involving Doctor of Education programs in America draw a line between an Ed.D. program and a Ph.D. program as well as what kind of educational policies they have to carry out the program successfully. We investigated these issues by interviewing professors responsible for the Ed.D. programs at the three universities in America: University of Southern California, University of California at Los Angeles and University of Hawaii at Manoa. We reported the interview results in this paper. Based on the interview results, our second purpose is to insist that our course of action in CDCSD is correct. Our Doctor of Education (DoE) Program has integrated three academic areas, which are domain of specialized fields, domain of how to teach subjects, and domain of general pedagogics, into one academic field, Subject Development.

## Keywords

Cooperative Doctoral Course in Subject Development (CDCSD), Doctor of Education, DoE, Ed.D., Ph.D.