

## 米国における専門職学位 Ed.D. をめぐる議論の検討

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-04-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 黒田, 友紀 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10297/7739">http://hdl.handle.net/10297/7739</a>

## 【論文】

## 米国における専門職学位 Ed.D. をめぐる議論の検討

黒田友紀

静岡大学教育学部

## 要約

本稿では、米国における大学院改革、とりわけ専門職学位である Ed.D. をめぐる状況や現在の動向を確認し、これまで何が課題とされ、どのように課題を克服しているのかを検討する。

米国では、1920年にハーバード大学において初めて Ed.D. が授与されており、博士号授与者のうちの一定数を Ed.D. が占めている。しかしながら、日本では Ed.D. 自体の認知度が低く、日本において Ed.D. の研究があまりなされていないとは言えない。そこで、米国においても論争的である Ed.D. について Ph.D. と比較しながらその特徴を描き、米国の Ed.D. が職業、すなわち学校教育行政者や教育関係者などと結びついている専門職学位であることを確認した。また、全米科学基金 (National Science Foundation) の統計資料から、現在、Ph.D. 授与者が増加し、Ed.D. 授与者が減少しつつあり、そのなかでも教育行政領域が激減している事実を提示した。次に、「Ph.D.-lite」、「二流 Ph.D.」として批判にさらされてきた Ed.D. について、Carnegie Project on the Education Doctorate (CPED) が Ed.D. 改革を行っていることを取り上げた。なかでも、Shulman, Lee が Ed.D. の再設計において、CPED をリードし、「学問的に考える実践者 (scholarly practitioner)」、「固有のペダゴジー (signature pedagogy)」、「実践としての探究 (inquiry as practice)」、「実践の演習 (laboratory of practice)」、「実践のなかの学位論文 (dissertation in practice)」などの核となる概念を提示し、Ed.D. 改革が、米国で現在進行していることを示した。

## キーワード

Ed.D.、専門職学位、大学院改革、Carnegie Project on the Education Doctorate (CPED)、Signature pedagogy

## I. 問題関心および目的

本稿では、米国における大学院改革、とりわけ専門職学位である Doctor of Education (以下、「Ed.D.」とする) をめぐる状況と現在の動向を確認し、これまで何が課題とされ、どのように課題を克服しようとしているのかを検討することを目的とする<sup>1)</sup>。

平成24年に国立大学法人愛知教育大学と国立大学法人静岡大学が、教育学研究科共同教科開発学専攻の後期3年だけの博士課程を設置し、課程修了者には「博士(教育学)」、すなわち、「Doctor of Education」を授与することになっている。日本の大学院において、他に Ed.D. を授与しているのは名古屋大学大学院の「EdD コース」のみであり、名古屋大学大学院以外の日本の大学院では、Doctor of Philosophy (以下、「Ph.D.」とする) を授与している。日本において、そもそも Ed.D. の認知度自体が低く、博士号としての Ed.D. 自体も、その中身もあまり検討されているとは言い難い。

先行研究として、米国の専門職学位については、主に高等教育の領域において検討が行われてきた。例えば、橋本鉦市は「米国における専門職学位プログラム—教育

系プロフェッショナルスクールの Ed.D.—」(2002)において、カリフォルニア大学ロサンゼルス校(以下、UCLA とする)の Ed.D. プログラム(教育リーダーシッププログラム: Educational Leadership Program)の理念や教育方法と内容を紹介している。米国の Ed.D. とは、プロフェッショナルスクールで授与されている教育分野の職業学位であり、実践的な活動や調査研究と密接に関連している学位であるが、日本ではあまりなじみのない学位であると指摘している。小川佳万は、「学位からみたアメリカ教育大学院—その特質と問題点—」(2002)において、米国における専門職学位と職業の関連を指摘し、マサチューセッツ州の2大学を取り上げ、具体的に Ph.D. と Ed.D. プログラムの違いやその具体を紹介している。次節でも取り上げるが、小川は、米国における学位は職業と直接的に結び付いており、専門職が制度化されていることを指摘する。すなわち、米国におけるプロフェッショナルスクールは、専門職を前提に成り立つ大学院であり、これが十分に機能するためには、各職業の資格と範囲が明確になっている必要があるという<sup>2)</sup>。

日本では、平成18年度に名古屋大学大学院において

初めてEd.D. コースが設置された。このEd.D. コースの設置に尽力した今津孝次郎は、「教育専門職博士Ed.D.の可能性」(2011)のなかで、海外のEd.D.プログラムの紹介、名古屋大学大学院のEd.D. コースの設置の理念や目的、履修者のサンプリングを行い、日本におけるEd.D.プログラムの在り方やその可能性と課題を検討している<sup>3)</sup>。名古屋大学大学院におけるEd.D. コースの実際と現実的に直面している課題を示している点で、非常に示唆に富む。また、同大学院の松下晴彦は、名古屋大学大学院に設置されたEd.D. コースとしての「教育マネジメント」コースの目的や設置過程について詳述し、日本の大学院政策において、従来「縦割り」になっている研究者、教育行政官、実践家の領域を「侵犯」していくことの可能性と重要性を「教育マネジメント」コースに見出している(松下2010)。その他、平成19年度から、広島大学大学院教育学研究科博士課程後期教育人間科学専攻に「Ed.D.型教育学系大学院プログラム」が創設された。その目的は、従来の研究者養成中心の「Ph.D.型」博士課程教育を改革し、教職課程担当教員としての資質能力を向上させる「Ed.D.型」の教育課程を大幅に導入し、資質の高い学校教員の養成という社会的期待に応えることであった(広島大学大学院教育学研究科2010)<sup>4)</sup>。しかし、あくまでも「Ed.D.型」プログラムとして存在しており、その授与学位はPh.D.であって、専門職としての学位が明確に分けられてはいない。

Ed.D.の置かれている状況について、米国をはじめ海外と日本では大きく異なることもあって、専門職学位としてのEd.D.の研究やEd.D.プログラム自体について、日本ではあまり研究がなされていないのが現状である。しかし、「大学院教育を通じた高度な能力を持つ人材の育成が世界的に大きな課題となる中で、アメリカの大学院の在り方はその主要なモデル」(福留2011)であり、米国の大学院の在り方がしばしば参照されてきたことや、1990年以降の米国に専門職学位としての博士号の改革が進められ、2005年以降にカーネギー財団のLee Shulmanらを中心として、米国においてEd.D.再評価の改革が行われていることを鑑みるならば、Ed.D.の議論を検討することには意義があろう。

そこで、本稿では、Ed.D.プログラムを多く持ち、現在改革が進められている米国に焦点をあて、これまでのような議論が行われ、課題の克服に向けていかなる改革が行われようとしているのかを検討する。なお、方法としては、全米科学基金(National Science Foundation)などの統計資料、専門職学位、Ed.D.に関する論文、大学院博士課程プログラムのウェブサイト等の分析によっている。

## II. 学位としてのEd.D.

まず、学位としてのEd.D.について、とりわけ、米国におけるEd.D.の状況を確認しておきたい。

米国において、初めてPh.D.を授与したのは、1861年のイエール(Yale University)大学であり、現在米国で博士号を授与している機関は400機関以上にも及ぶ。教育学の領域においては、1893年にティーチャーズ・カレッジ(Teachers College, Columbia University)で初めて教育学の領域のPh.D.が授与され、1920年にEd.D.が初めてハーバード大学(Harvard University)から授与された(Shulman et al. 2006)。米国の大学院では、Ph.D.のみを授与する機関、Ed.D.のみを授与する機関、Ph.D.とEd.D.の両方を授与する機関が存在しており、そのプログラムも各機関によってさまざまである。例えば、Ph.D.のみを授与している代表的な機関は、スタンフォード大学(Stanford University)やピーボディ・カレッジ・ヴァンダービルト(Peabody College / Vanderbilt)、現在Ed.D.のみを授与している機関は、ハーバード大学(Harvard University)<sup>5)</sup>やジョージ・ワシントン大学(George Washington University)などがあげられる。しかしながら、UCLAやペンシルバニア州立大学(Pennsylvania State University)などの多くの大学では、Ph.D.とEd.D.のいずれの学位も授与している現実がある。

そもそも、米国における学位は職業と結びついており、プロフェッショナルスクールとは、専門職を前提に成り立つ大学院である。橋本は、Ph.D.プログラムは教育系の研究者養成、Ed.D.を教育関連の実務者養成としており、UCLAの教育系プロフェッショナルスクール(Graduate School of Education and Information Studies)は、Ph.D.とM.A.(Master of Arts)を研究学位として、Ed.D.とM.Ed.(Master of Education)を職業学位として授与しているという(橋本2002)。マサチューセッツ州立大学の事例をあげている小川も、教育分野において、Ed.D.のみならず、修士学位であるM.Ed.が「教員資格」と結びついていることを示している(小川2002)。事例として挙げられているマサチューセッツ州では、教員の「初期免許状(Initial licensure)」を修得する際には、学部レベルの教員養成プログラムの受講と州による教員試験の合格が求められるが、免許取得後5年以内に「専門職免許状(professional licensure)」の取得とその後5年後との免許更新が義務付けられており、その際、大学院修士課程の修了、すなわちM.Ed.の取得が専門職免許状の取得要件のひとつとなっている。Ed.D.はといえば、カウンセラー職とアドミニストレーター職と結びついており、職業としては、例えば、校長、学区の視学官、州政府機関の教育関連職、大学の学長、学部長、事務職員などの職を含んでいる。つま

り、学問原理に基づいた研究志向の学術研究に対して授与され、研究学位として機能する Ph.D. に対して、研究者というよりも、実践者 (practitioner)、すなわち、学校行政関係者や教育現場における専門的な職業従事者の資格とも結びつき、実践的な問題の解決のために行われる応用的な研究に対して授与される職業学位・専門職学位が Ed.D. である。Ed.D. と Ph.D. の両方の学位を授与している機関の多くでは、高等教育 (higher education) や学校におけるリーダーシップ (leadership in urban education など) の領域において、コースが設置され、Ed.D. が授与されている。そして、教育長職や校長職には Ed.D. の学位の取得が求められ、職業と直結した専門職学位として機能している。近年、大学職員 (アドミニストレーター) の需要が高まっており、大学の学長職や学部長職は教授陣のなかからではなく、Ed.D. あるいは Ph.D. 保持者のなかから、専門家として就任するケースが多いという (小川 2002)。

ここで、Ed.D. と Ph.D. の学位の違いについて簡単に触れておきたい。Ed.D. と Ph.D. の両方の学位取得プログラムを持つペンシルバニア大学を事例として確認すると、それぞれの学位プログラムによって大学院修了要件が異なっている。表1に Ed.D. プログラムと Ph.D. プログラムの修了要件を示した。Ph.D. ではフルタイムで2年 (two consecutive semesters) の在籍期間が求められているのに対して、Ed.D. はパートタイムで30単位を取得することが求められている。これは、教育職に在職しながら学位を取得することが前提とされているからである。

表1 修了要件

	Ed.D.	Ph.D.
在籍期間	パートタイム・30単位を修得	フルタイムで2年
副専攻	プログラム外で15単位	15単位選択
必修単位数	修士資格+60単位か90単位	-

出典：Pennsylvania State University, Comparison between Ph.D. and Ed.D.より筆者が作成。

表2 必修科目の内訳

	Ed.D.	Ph.D.
core area	15 (共通)	
advanced study	12	12
basic research	12	12
proposal	3	3
dissertation	15	-
internship	9	-
advanced research skill	-	9

出典：Pennsylvania State University, Comparison between Ph.D. and Ed.D.より筆者が作成。

また、表2に必修科目の内訳を示したが、中心的な科目 (core area) の学修や、専門的な内容 (advanced study, basic research) の履修が、両方のプログラムに共通している。しかし、Ed.D. プログラムにはインターンシップが求められている一方で、高度なりサーチ・スキルの科目の履修は必修とされていない。博士論文に

ついては、Ed.D. プログラムでは15単位が必修とされており、多くの場合、3年制のコーホートによるプログラムであり、3年で修了することが想定されている。一方の Ph.D. プログラムでは、博士論文の単位はカウントされず、博士論文の執筆が終了するまでプログラムに在籍することとなる。しかしながら、先に示したように、Ed.D. のみを授与している機関も存在し、Ed.D. と Ph.D. の違いは他の領域ほど明確ではなく、海外の研究においても、明確な差異がないといった指摘はしばしばなされている。また、確かに、学校行政関係者や教育者の資格として機能している面では職業学位・専門職学位とみなすこともできるが、Ed.D. のみを授与する機関の場合は、職業学位としてのみならず「研究学位」としても授与されていることを鑑みるならば、内容としても機能としても、Ed.D. は曖昧さを含んだ学位であるといえよう (阿曾沼 2012)。

次に、Ed.D. の現状について、全米科学基金等の統計資料から、博士号取得者数や Ph.D. および Ed.D. 取得者数の変化を確認する。

表3に、研究領域別の博士号取得者数を示した。この数値は、Ph.D. と Ed.D. を含む博士号取得者数のデータである。1981年の博士号取得者数は31,355人であり、その後、2011年には49,010人となり増加傾向にある。そのうち、網掛部分の教育領域における博士号取得者数は、1981年には7,497人であり、全体に占める教育領域の博士号取得者の割合は23.9%であったが、その後減少傾向にあり、2011年は4,691人、全体に占める割合は9.6%となっている。1980年代には、教育領域での博士号取得者は全体でも大きな割合を占めていたことが分かる。しかし、現在その割合がかなり減っている。教育領域における博士号取得者の減少の理由については、幅広い見地からの検討が必要であるが、教育領域の博士号取得者の領域をより詳細を見てみるならば、教育行政 (school administration) 領域と教授学分野 (teaching field) での博士号取得者率が大幅に低下している。特に、教育行政領域において、2000年以降の減少が激しいことが示されている。また、授与された博士学位の種類を示した表4をみると、Ed.D. が2009年には2,750人で全体の5.5%を占めていたのに対して、2011年には700人となり、全体の1.4%に減少している。Ed.D. が、教育行政職あるいは、学校管理職の職業と結びついていることを先に指摘したように、教育行政領域での博士号取得者数の減少、すなわち Ed.D. 学位取得者数の減少がひとつの要因として、教育領域における博士号取得数の減少に影響を及ぼしているといえるだろう。

なお、これまで Ed.D. を授与してきたハーバード大学が、今年度 (2013-2014) をもって Ed.D. を廃止し、2014年度 (2014-2015) からの入学生より、「Ph.



表3 研究領域別博士号取得者

領 域	1981		1991		2001		2011	
	取得者 (人)	割合 (%)	取得者 (人)	割合 (%)	取得者 (人)	割合 (%)	取得者 (人)	割合 (%)
all field	31,355	100.0	37,530	100.0	40,744	100.0	49,010	100.0
life sciences	5,666	18.2	6,967	18.6	8,368	20.5	11,467	23.4
physical sciences	4,116	13.1	6,244	16.6	5,866	14.4	8,678	17.7
social sciences	6,317	20.1	6,378	17.0	7,025	17.2	8,120	16.6
engineering	2,528	8.1	5,213	13.9	5,510	13.5	8,004	16.3
education	7,497	23.9	6,465	17.2	6,356	15.6	4,691	9.6
education administration	1,659	5.3	1,913	5.1	2,077	5.1	926	1.9
education research	3,168	10.1	2,354	6.3	2,637	6.5	2,453	5.0
teacher education	639	2.0	408	1.1	296	0.7	205	0.4
teaching field	1,437	4.6	973	2.6	723	1.8	808	1.6
other education	595	1.9	806	2.1	623	1.5	299	0.6
humanities	3,575	11.4	3,872	10.3	5,385	13.2	5,214	10.6
other	1,657	5.3	2,402	6.4	2,234	5.5	2,836	5.8

出典：National Sciences Foundation, Doctorate recipients from U.S. Universities: 2011, Table12 Doctorate recipients, by major field of study: Selected years, 1981-2011 より筆者が作成。

表4 博士学位の種類

research degree (Degree title)	2008		2009		2010		2011	
	数	割合(%)	数	割合(%)	数	割合(%)	数	割合(%)
all research doctorates	48,775	100.0	49,552	100.0	48,034	100.0	49,010	100.0
Doctor of Philosophy (Ph.D.)	45,337	93.0	46,310	93.5	46,025	95.8	47,938	97.8
Doctor of Education (Ed.D.)	2,928	5.5	2,750	5.5	1,511	3.1	700	1.4
Doctor of Sciences (DSc. / ScD.)	139	0.3	125	0.3	103	0.2	331	0.1
Doctor of Engineering / Engineering Sciences (D.eng. / D.ES.)	20	*	29	0.1	26	0.1	28	0.1
Doctor of Musical Arts (D.M.A.)	124	0.3	149	0.3	189	0.4	159	0.3
Doctor of Business Administration (D.BA.)	69	0.1	68	0.1	60	0.1	37	0.1
Doctor of Juridical Sciences (JS.D. / SJ.D.)	60	0.1	50	0.1	52	0.1	44	0.1

出典：National Sciences Foundation (2012) Doctorate recipients from U.S. Universities: 2011, Table A-2 Research degree including in the survey of earn Ed.Doctorates: 2007-2011 より、筆者が作成。

D. in Education (Ph.D.)」を授与することを決定している (Harvard University 2013)。しかし、同大では、Education Leadership の領域での Ed.D. が、Doctor of Education Leadership (Ed. L.D.) として刷新される。興味深いのは、この Ed. L. D. において、従来の教育領域だけではなく、ビジネス、公共政策の領域と共同し、Harvard Business School や Harvard Kennedy School など他の専門大学院との連携が目指されていることである。スクールリーダーシップやスクールマネジメントが、ますます公共政策や政治、経済との結びつきの中で求められていること、また、とくに都市部の教育委員会の CEO や教育長が教育学出身者ではない経営・経済領域の専門家であることも、Ed.D. 取得者の減少に少なからず影響を与えていると考えられる。米国トップ大学のひとつであるハーバード大学が Ed.D. から Ph.D. へ転換したことが、専門職学位としての Ed.D. にいかなる影響を及ぼすのかは、今後の経過を慎重に検討する必要がある<sup>6)</sup>。

### Ⅲ. 米国における Ed.D. 改革

Ed.D. をめぐっては、専門職学位として曖昧さを残していることとも関連して、Ed.D. が Ph.D. よりも劣った学位であるという認識も根強い。取得学位において、Ph.D. の取得者が増加し、Ed.D. 取得者が減少している現在、米国ではどのような議論がなされているのだろうか。

現在、カーネギー財団のプロジェクトとして、Carnegie Project on the Education Doctorate (以下、CPED とする) が Ed.D. 改革を主導している。この改革の直接的な契機は、Ed.D. は Ph.D. よりも劣る学位であるという批判であった (Shulman 2006)。そこで、Ed.D. をいかに専門職学位としての新しい博士号として位置づけるかが、カーネギー財団の Lee Shulman らのリーダーシップのもとで検討された。

この Ed.D. 改革のプロジェクトの内容や意義を検討する前に、博士号をめぐらる問題から確認しておきたい。米国は、プロフェッショナルスクールと職業が直接的に結びついている国のひとつであり、米国をはじめ、多くの

国で高等教育が拡大しつつあり、近年、大量の修士号やPh.D.あるいはEd.D.を授与している<sup>6)</sup>。また、2000年代に、専門職の在り方が議論されたり、大学において財政問題や大学の生き残りをかけた改革が行われたりした状況もある。一方で、米国をはじめ、カナダ、オーストラリアの博士学位プログラムの学生のドロップアウトが増えているという事実もある(Christine Halse 2007)。こうした状況は、さまざまな要因によってもたらされており、博士号取得にかかる年月が長期化していることに伴う問題もあるが、博士学位取得プログラム自体の履修状況や学修内容の問題、そこでの教育方法の問題などにも光が当てられる背景となった。

カーネギー財団は、2001年から5年間Carnegie Initiative on the Doctorate(以下、CIDとする)において、プロフェッショナルスクールや大学院に、それぞれの持つPh.D.プログラムの目的やプログラムデザインについて批判的に検討することを求めた。そこで、専門職や研究学位としてのPh.D.の問い直しと、教育方法を含むプログラムの再検討が行われることとなった(Shulman et al. 2006, Gardner and Shulman 2005)。このCIDの取り組みの中から、既存のPh.D.とEd.D.の改革に大学が取り組み始め、サザン・カリフォルニア大学(University of Southern California)で3年制のコーホート制のEd.D.プログラムが設置された。この新しいEd.D.プログラムでは、学生はテーマに基づいた論文作成グループに参加し、教員や実践者と協働的に学ぶことができるようにデザインされた。

このようなPh.D.をめぐる改革議論が進む中で、Ph.D.とEd.D.を比較した研究が増え、両者が比較され、二つのプログラムをひとつにするべきであるという議論や、両者のプログラムの差異が大きく取り上げられるようになった。確かに、Ed.D.は、昔から問題を抱えていたとShulmanらも指摘している(Shulman et al. 2006)。Ed.D.プログラムに在籍する学生は、研究者になることを目的としているわけではないが、プログラムではPh.D.のプログラムと似たようなコースを学修することになる。しかし、Ed.D.の修了要件を見るならば、Ph.D.よりも少なく、フルタイムの在学を求められるわけでもないが、最終的にPh.D.プログラムの学生と同様に博士論文を求められる。ただし、ここで求められるのは、Ph.D.で求められているような、新しい知見を付け加えるような研究を生み出すことではない。このように、Ed.D.プログラムの目的は一貫しておらず、“Ph.D.-lite”、すなわち、「軽い博士学位」であったという(Shulman et al. 2006)。

そこで、Shulmanらは、新しい学位として、Professional Practice Doctorate(以下、「P. P. D.」とする)を提案している。ShulmanらをはじめとしたCPEDのプロジェクト

は、Ed.D.の再評価と実質化を目的としているため、新しい学位を創設するというよりは、Ed.D.の意義づけとしての「新しい」コンセプトを提供しているとみるべきだろう。Shulmanらの提案によると、P.P.D.は、校長、教育長そして、政策やカリキュラムのコーディネータなどのリーダーであろうと教師教育者であろうと、教育現場の実践者として役立つよう教育するための学位である。Ph.D.は研究学位として、P.P.D.は実践の学位として位置づける点で両者は異なる。また、P.P.D.は、教師や、教育のリーダーや教師教育者といった、教育実践の経験のある人のための学位であり、研究と実践と、実践に埋め込まれた研究のなかで学位を追及する人のための学位であるという。それゆえ、P.P.D.の要件として、実践経験が求められている。

具体的なプログラムとして、O'Connorは、その要素を、パートタイムであること、コーホートを基盤としたプログラムであること、集中的なコースを設置すること、協働的なプロジェクトのなかで実践的な問題に取り組むことなどを挙げている(O'Connor 2011)。また、Shulmanらは、P.P.D.においても、Ph.D.で求められるリサーチ・スキルを同様に求めねばならないと主張する。なぜなら、研究レポートを批判的に読み、分析し、それを実際の学校現場にさまざまな方法で伝え、政策として自らが実践に移していくことが求められる実践者だからである(Shulman 2006)。

現在展開されているCPEDのプロジェクトを簡単にみておきたい。CPEDのウェブサイトによると、CPEDは、米国の学校や大学、学習組織の実践者や臨床的な教員(clinical faculty)、学術的なリーダーや大学教職員が高度な準備を行えるよう、協働的にEd.D.を再設計し(redesign)、より強力で妥当なものにすることを意図して創設されている。

第1期(Phase 1: 2007-2010)は、Shulmanのリーダーシップと研究教育機関学術長協議会(Council for Academic Deans of Research Institutions)の支援により、25の機関がこのプロジェクトを開始した。現在は、第2期(Phase 2: 2011-2013)にあたり、加盟メンバーを増やし、50の大学・大学院等の機関(colleges and schools of education)がコンソーシアムに属し、大学・大学院間のネットワークを構築して、Ed.D.改革を行っている<sup>7)</sup>。

第1期のプロジェクトのなかで、新しいEd.D.を以下のように再定義した。

教育の専門職学位(博士)は、適切で具体的に実践に応用し、新しい知識を生成し、専門職に責任を持つこと(stewardship)のできる教育者を養成する。

この定義自体は、これまでのEd.D.と大きな相違

がないようにも見受けられるが、P.P.D.としての新しい学位の特徴を捉えるうえで、いくつかのキーワードが挙げられる。たとえば、「学問的に考える実践者 (scholarly practitioner)」、「固有のペダゴジー (signature pedagogy)」、「実践としての探究 (inquiry as practice)」、「実践についての実習 (laboratory of practice)」、「実践のなかでの論文 (dissertation in practice)」などがある。特に「学問的に考える実践者」については、実際に起きている問題を名付け、問題を構成し、解決するために、実践的な知恵と専門的な技能と知識を結び付け、実践的な研究を用い、理論を応用することができることを指している。また、2005年にShulmanが主張した「固有のペダゴジー」については、どの専門職においても学問的に考えることのできる実践者を養成するために用いられる固有のペダゴジー、すなわち、「正しく思考し、実行し、行動すること (to think, to perform, and to act with integrity)」を表している (Shulman 2005)。

この固有のペダゴジーについて、第1期に作成された定義のなかで、‘stewardship’という言葉が用いられていることも関連していると考えられる。ピータ・センゲは、学習する組織におけるリーダーの新しい仕事のひとつとして、stewardshipとしてのリーダーシップをあげ、より大きな目的に奉仕すること、全体にとって正しいことをすることの重要性について述べている<sup>8)</sup>。センゲは企業のマネジメントの実践からこのstewardshipを導いているが、このEd.D.の定義においてもこの言葉が用いられているのは、Ed.D.取得者が、実践現場において責任を持って奉仕し、より教育という大きな目的のために、実践のなかで、誠実に正しく思考し行動することがより重視されているからであろう。

このように、Ed.D.改革は、これまでの曖昧さを残した学位、あるいはPh.D.よりも劣った学位であるとみなされてきたことや、専門職大学院のプログラムの再検討の中から生じてきたものであった。新しい学位としてのP.P.D.のもとでは、単なる実践者としての博士学位ではなく、実践の中で、実践的に思考、行動し、実践の知の生成と、実践現場における責任を担う者としての教育者を育成することを目指している。

#### IV. まとめ

これまで、米国におけるEd.D.の現状と、Ed.D.改革をめぐる議論を検討してきた。Low-end Ph.D.やPh.D.-liteと揶揄されてきたEd.D.が、CPEDのプロジェクトによって再定義され、P.P.D.として再設計されようとしている。しかし、Ph.D.の取得者数が増え、Ed.D.の取得者数が激減している今日、Ed.D.改革には、教育系大学院、プロフェッショナルスクールの生き残りがかかっているように、大学の経営戦略のひとつともなっている

かもしれない。しかし、生き残りや大学の戦略も含め、Ed.D.に新しく意味を付与し、Ed.D.取得者が専門的な実践者・大学教員としていかに実践的な課題に取り組む能力を発揮できるよう育成するかというプログラムの開発は、日本の大学院のコースデザインの際にも大いに参考になるだろう。本稿では、米国のそれぞれの大学院でのEd.D.改革の取り組みやその実態についての検討ができなかったため、これらの検討については、今後の課題としたい。また、名古屋大学大学院のEd.D.コースの事例の詳細な検討のほかに、Ed.D.の「学位」の議論ではないが、1996年に設置された、東京学芸大学大学院学校教育研究科や兵庫教育大学大学院学校教育研究科の連合学校教育学研究科や、広島大学大学院教育学研究科のEd.D.型博士課程のプログラムやその効果について、日本におけるEd.D.プログラムの展開と可能性を考えるうえで今後の検討課題としたい。

さいごに、Ed.D.を含めた博士号取得者の活躍の場について触れておきたい。日本の教育系大学院における博士号取得の目的は、多くの場合、大学及び大学院に就職し、教員として教育と研究に携わるためであろう。愛知教育大学と静岡大学の共同博士課程の設置の目的も、大学および大学院での教員養成領域の教員を輩出することにある。日本は、先に述べたように、米国とは異なり学位取得と職業(教育行政職など)とが結びついておらず、Ed.D.を含めた博士号取得者が大学および大学院以外の職に就くことが想定されていない。職業に結びついていないだけでなく、博士号取得者が活躍できるシンクタンクや教育組織、NPOなども、米国などと比較すると少ないと言わざるを得ない。Ed.D.を取得した修了生が、大学および大学院の教員養成課程の教員となることももちろん重要ではあるが、同時に、教育実践に根差した仕事に責任を負う者として教育関係の職業に就き、活躍することができるような、学位と職業を結びつけるシステムの整備も必要となってくるのではないか。実践に根差した研究を進め教育研究に寄与する人材を養成する日本型Ed.D.プログラムの内容の開発と併せて、Ed.D.取得者がより教育実践の場で活躍できる社会の整備が求められる。

#### 注

- 1) 本稿において、Doctor of Educationの略称を「Ed.D.」と記したが、日本の各機関におけるプログラム名や略称は、それぞれの機関の定める名称とした。
- 2) その他に、清水一彦が「教育専門職学位創設のためのプログラム開発に向けて」(2004)において、「教育の専門職大学院をめざして、教育関係の高度専門職業人に対する新しい学位として」、Master of EducationとDoctor of Education (Ed.D.)を視野に入れつつ、



教育専門職学位創設に向けたプログラムを開発するために、ミズーリ大学コロンビア校、カリフォルニア大学アーバイン校を事例として、プログラムの内容や特色を紹介している。

- 3) その他、「教育専門職博士 EdD の可能性」日本教育社会学会第 63 回大会、2011 年(於:お茶の水女子大学)配布資料も参考にした。
- 4) 広島大学大学院教育学研究科『中間報告書』(2010 年)のほか、ウェブサイトを参考にした。
- 5) 後述するが、ハーバード大学では、Ed.D. プログラムが 2013 年度入学生で打ち切れ、Ph.D. in Education (Ph.D.) が授与されることに決定している (Harvard University, Doctor of Education website)。
- 6) Ed.D. 授与数の変化について、本稿では検討できなかったが、Ed.D. プログラム自体の変容(コースの増減、在籍人数の変化など)による影響も考えられる。Ed.D. プログラムの実態については、調査に基づいて別に検討を行いたい。
- 7) 例えば、陳(2010)によると、中国では、高等教育が爆発的に拡大しており、アメリカの高等教育人口よりも多くなり、世界一の高等教育人口を有する国となっているという。また、2009 年に、教育博士、すなわち Ed.D. が正式に認可され、専門職学位のひとつとなった。Taysum によると英国では、1992 年にブリストル大学 (University of Bristol) で Ed.D. が導入されて以後拡大し、2007 年当時約 40 の機関で Ed.D. が授与されているという (Taysum 2007)。
- 8) 50 機関は、州立大学、私立大学、研究大学などさまざまな機関が含まれている。詳細は、カーネギー・プロジェクトによるウェブサイト参照のこと (<http://cpedinitiative.org/consortium-members>)。
- 9) センゲは、『学習する組織』の第 5 部「実践からの省察 (reflection from practice)」、第 15 章「リーダーの新しい仕事」において、学習する組織における新しいリーダーシップとして、「執事 (スチュワード) としてのリーダー」の他に、「設計者としてのリーダー」、「教師としてのリーダー」をあげている。なお、原書は 1990 年に出版され、2006 年に改定版が出版されている。

#### 引用・参考文献

- Carnegie Project on the Education Doctorate website, <http://cpedinitiative.org/> (2013.9.30 最終アクセス)。
- Gardner, Howard and Shulman, Lee S., 'The professions in America today: crucial but fragile' *The deadalus*, Summer, 2005, pp. 13-18.
- Halse, Christine, 「Is the Doctorate in Crisis?」『名古屋高等教育研究』第 7 号, 2007 年, pp. 321-336.

Harvard Graduate School of Education, Doctor of Education, <http://www.gse.harvard.edu/cademics/doctorate/Ed.D/> (2013.9.30 最終アクセス)。

Harvard Graduate School of Education website, Doctor of Education Leadership, <http://www.gse.harvard.edu/academics/doctorate/edld/> (2013.9.30 最終アクセス)。

National Sciences Foundation, Doctorate recipients from U.S. Universities: 2011, Table12 Doctorate recipients, by major field of study: Selected years, 1981-2011, 2012, <http://www.nsf.gov/statistics/sed2011/pdf/tab12.pdf> (2013.9.30 最終アクセス)。

National Sciences Foundation, Doctorate Recipients from U.S. universities: 2011, Table A-2 Research degree including in the survey of earn Ed.Doctorates: 2007-2011, 2012, <http://www.nsf.gov/statistics/sed/2011/pdf/ta2a2.pdf> (2013.9.30 最終アクセス)。

O'Connor, Bridget N., 'Perspectives on professional doctorate education in the United State', *Work based learning e-journal*, Vol. 2, No. 1, 2011, pp. 44-64.

Olson, Kate and Clark, Christopher, 'A signature pedagogy in doctoral education: The leader-scholar community', *Educational researcher*, Vol. 38, No. 3, 2009, pp.216-221.

PennState College of Education, Comparison between Ph. D and Ed.D., <http://www.ed.psu.edu/educ/eps/higher-education/degree-programs/comparison-between-ph-d-and-ed-d> (2013.9.30 最終アクセス)。

Shulman, Lee S., 'Signature pedagogies in the professions' *The deadalus*, Summer, 2005, pp. 52-59.

Shulman, Lee S., Golde, Chris M., Andrea Conklin Bueschel, and Garabedian, Kristen J. 'Reclaiming education's doctorates: A critique and proposal', *Educational researcher*, Vol. 35, No. 3, 2006, pp.25-32.

Taysum, Alison, The distinctiveness of the Ed.D in producing and transforming knowledge, *Journal of educational administration and history*, Vol. 39, No. 3, December, 2007, pp. 284-296.

阿曾沼明裕「アメリカの大学院教育の多様性と学位」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第 59 巻第 1 号, 2013 年, pp. 29-45.

陳曦, 「中国における専門職学位の動向」『名古屋高等教育研究』第 10 号, 2010 年, pp. 237-251.

福留東土, 「大学院教育と研究者養成一日米比較の視点から一」『名古屋高等教育研究』第 12 号, 2012 年, pp. 237-256.

橋本鉦市, 「米国における専門職学位プログラム—教育系プロフェッショナルスクールの Ed.D.—」『学位研



- 究』第16号, 2002年, pp. 95-104.
- 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期教育人間科学専攻 Ed.Dプログラム ウェブサイト, <http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/program/> (2013.9.30 最終アクセス).
- 広島大学大学院教育学研究科, 「最終報告書 Ed.D型大学院プログラムの開発と実践～教職課程担当教員の組織的養成～」, 2010年, <http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/finalreport/saishu.html> (2013.9.30 最終アクセス).
- 広島大学大学院教育学研究科, 各研究科の取り組み, 2012年6月19日, [http://www.hiroshima-u.ac.jp/top/kyoiku/daigakuin/p\\_xst871.html](http://www.hiroshima-u.ac.jp/top/kyoiku/daigakuin/p_xst871.html) (2013.9.30. 最終アクセス).
- 今津孝次郎, 「教育専門職博士課程 EdD の可能性と課題」『日本教師教育学会年報』第20号, 2011年, pp. 8-17.
- 今津孝次郎, 「教育専門職博士 EdD の可能性」日本教育社会学会第63回大会 (於: お茶の水女子大学) 配布資料, 2011年.
- 松下晴彦, 「研究大学における Ed.D. プログラムの意義—名古屋大学『教育マネジメント』の事例—」『名古屋高等教育研究』第10号, 2010年, pp. 181-197.
- 小川佳万, 「学位からみたアメリカ教育大学院—その特質と問題点—」『名古屋高等教育研究』第2号, 2002年, pp. 191-184.
- 大橋隆広・上野哲, 「高等教育政策と大学の自己変革—広島大学大学院教育改革支援プログラム『Ed.D. 型大学院プログラムの開発と実践』における取組を手掛かりに—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部, 第58号, 2009年, pp. 55-64.
- ピーター・M・センゲ (枝廣順子・小田理一郎・中小路佳代子訳), 『学習する組織—システム思考で未来を創造する』2011年, 英治出版株式会社.
- 清水一彦, 「教育専門職学位創設のためのプログラム開発に向けて」『教科教育学研究』第24号, 2004年, pp. 243-256.
- 田中喜美, 「教員養成に携わる大学教員の養成—国立教育系大学院博士課程設置の意義と課題—」『教師教育学会年報』第9号, 2000年, pp. 49-54.

【連絡先 黒田 友紀

E-mail:eykurod@ipc.shizuoka.ac.jp】

# An examination of the Doctor of Education (Ed.D.) as a professional practice degree

Yuki KURODA

*Faculty of Education, Shizuoka University*

## Abstract

In this paper, I examine the reform of graduate schools of education and that of professional degrees, especially the Doctor of Education (Ed.D.), into professional practice doctorates in the United States. And I consider certain issues with the Ed.D., namely, the differences and criticisms.

In the United States, the Ed.D. was awarded for the first time at Harvard University in 1920. Today, many students enroll in the Ed.D. program and recipients of the Ed.D. occupy a certain number of doctorate recipients. In Japan, however, the Ed.D. is not well known, and few studies of the Ed.D. itself have been conducted. First, I explain the characteristics of the Ed.D., comparing it with the Ph.D., and show that the Ed.D. is a professional degree connected to a profession, to practical work. According to the National Science Foundation, the number of recipients of the Ph.D. is increasing but that of the Ed.D. was falling rapidly in 2010.

Next, I address the issues with the Ed.D. The Ed.D. has been criticized for being a 'Ph.D.-lite' and a 'low-end Ph. D.'. Recently, the Carnegie Project on the Education Doctorate (CPED) tackled the reform of the Ed.D. program. Lee Shulman, who was the former president of Carnegie, played a crucial role in this project. He proposed a new degree, the Professional Practice Doctorate, and led the CPED project. A Phase-1 member of the CPED project, he defined a new Ed.D. and re-designed the Ed.D. program. I explain how Shulman also gave new meaning to and introduced concepts in the Ed.D. program, such as 'scholarly practitioner', 'signature pedagogy', 'inquiry as practice', 'laboratory of practice' and 'dissertation in practice', all of which are based on teaching/educational practice.

## Keywords

Ed.D., professional practical degree, Carnegie Project on the Education Doctorate (CPED), signature pedagogy