

星槎大学機関リポジトリ

論文種別	巻頭言
タイトル	教育分野における博士課程の諸問題と諸課題 －星槎大学大学院「博士（教育）」の新たな構築を目指して－
Title	*
著者	今津 孝次郎
Author(s)	*
誌名	星槎大学大学院紀要
Citation	<i>Seisa University Research Studies in Education</i>
巻	Vol. 2
号	No. 1
ページ	pp. 1-36
発行日	Dec-14-2020-
URL	http://id.nii.ac.jp/1486/00000192/

巻頭言

教育分野における博士課程の諸問題と諸課題

—星槎大学大学院「博士（教育）」の新たな構築を目指して—

今津 孝次郎^{1, a}

(¹星槎大学大学院教育学研究科)

1. はじめに—教育分野の博士課程と学位の諸相—

星槎大学大学院教育学研究科に博士後期課程（以下「博士課程」）〔通信制〕が新たに設置された2020年4月からまもなく1年が経とうとしている。そこで博士課程と博士学位論文（以下「学位論文」または「博論」）をめぐるさまざまな問題点を整理し、今後の課題について論じたい。具体的に挙げると、学位制度や学歴構造のなかで博士課程はどのように位置づけられるか、その位置づけは海外と日本とでいかなる違いがあるか、通信制だけに主たる対象となる社会人院生の博士学位取得に向けた指導体制はどうなっているか、またどうあるべきか、さらに職業人が書く学位論文の内容構成の特徴は何か、また内容構成にとってどのような課題があるか、などである。

それら問題点や課題は、ちょうど私自身が関わった博士課程の経験を振り返ることに通じる。私は、京都大学大学院教育学研究科で博士院生として3年間学び（1971年4月～74年3月）、名古屋大学大学院教育発達科学研究科〔修士＋博士課程〕で教員として23年間教え（1986年4月～2009年3月、2000年3月までは「教育学研究科」）、そして星槎大学大学院の博士課程で教員としての関わりがまもなく1年になろうとしているので、博士課程との関係は院生と教員の立場を合わせて計約27年間に及ぶ。

もちろん、私の関わりは教育諸学の分野だけであり、他の人文・社会科学系とは類似の側面があるにしても、理工科学系、医学系分野の博士課程とは大きく異なっている。ここで述べるのはあくまで教育諸学という特定の分野に限った経験であり、すべての分野の博士課程全体に関する一般的な議論ではない。ただし、同じ教育諸学という特定分野について30年近くの間、いわば「定点観測」をしてきただけに、この領域の博士課程に関する細

2020年11月11日受理

a 星槎大学大学院教育学研究科長・博士後期課程長

かな諸変化まで詳細に捉えることができる。本稿はそうした限定付きであることを最初にお断りしたうえで、一方では学び、教える立場から実際に経験したことを踏まえながら、他方では博士課程について自分なりに調べ研究した内容も合わせて、制度と現実の問題点と諸課題を指摘していきたい。

さて、博士課程と学位取得の関係は一般に「課程博士」と「課程外博士」（俗に「論文博士」）に大別でき、この二つはそれぞれさらに小さく分類できる。細か過ぎるかもしれないが、すべてこれまで私が見聞きしてきたケースなので、あえて記載しておきたい。

A 課程博士

- ① 定められた3年限内に必要単位を修得して論文提出要件（査読付き学術雑誌に何本掲載など）を満たし、学位論文を提出して審査に合格するという本来の場合で「博士（〇〇）」の学位が授与される。
- ② 定められた3年限一杯在籍し、必要単位も修得するが、学位論文を提出できずに退学する場合は「単位修得満期退学」と一般に呼ばれる。このケースを俗に「博士課程修了」と呼ぶことがあるが、それは正しい表現ではなくあくまで「退学」であり、学位論文が合格して初めて「博士課程修了」となる。
- ③ 必要単位は修得するが、年限一杯在籍せず学位論文も出さないで退学する場合は「単位修得退学」と一般に呼ばれる。
- ④ 必須単位を修得せず、年限一杯在籍しないで退学した場合は単に「(博士課程)中途退学(中退)」と一般に呼ばれる。

以上4タイプのうち、言うまでもなく①が標準である。あえて細かく②～④を挙げたのは、修士課程修了はまだしも、特に若者が高度な学習・研究を続けるには、就職と経済的余裕、あるいは結婚といった生活上の諸条件の影響を受けるライフステージに至るからである。そこで近年では、①は学部→修士課程→博士課程と、いわば連続的な「リニア型」の進学ではなくて、いったん職業に就いた社会人が博士課程に入学するという「リカレント型」が目立つようになっている。働きながら学び研究できるという点では、土日や夜間の開講、さらに通信制という授業形態が要望されるのは当然である。生涯を見据えて学校と仕事を循環させて教育の機会均等を保障しようという政策目標の「リカレント教育」をOECD(1970)が提起した後、「生涯学習の時代」とか「学習社会」が市川昭午・天野郁夫(1982)などによって、日本で盛んに叫ばれたのは1970年代後半から80年代にかけての時期であった。ただ、その頃のような、どちらかと言えば目標を掲げるスローガン次元の議論を越えて、2000年代以降になると、社会人の博士課程入学は「リカレント教育」を実際に実現する有力な具体例になりつつある。

B 課程外博士（論文博士）

テーマを長期的に一貫して継続的に探究するスタイルである。

- ⑤ A②「単位修得満期退学」した後になって、改めて学位申請論文を提出し、審査に合格した場合は一般に「論文博士」と呼ばれる。
- ⑥ A③④についても、後に学位申請論文を提出すると、学力試験と論文審査に合格した場合も「論文博士」となる。
- ⑦ A②～④以外で、博士課程に在籍したことは無いが、学位請求論文を提出し、博士課程単位修得に相当する学力を試す試験にパスして、論文審査に合格した場合も「論文博士」となる。過去にはこんなケースもあった。修士+博士課程の経験が無い年配の研究者が長きにわたって学問的業績をあげ、その総まとめとしてまとめた大部の単著を学位論文として提出して審査に合格し学位が授与された。このケースは人文・社会科学分野でそれまで根強かった「研究成果の集大成としての博士論文」のイメージに相当し、卓越した研究成果をあげた研究者の名誉を示す独特の「博士」を象徴的に示している。

もちろん、現在ではそうしたイメージはほとんど姿を消し、全体として「B 課程外博士」から「A 課程博士」へと流れは大きく変わった。つまり、博士学位は研究者の「終点」ではなく「始点」として基礎的資格を示す、とアメリカなど英語圏の「PhD」学位に相当する性格へと変化している。「Doctor of Philosophy (PhD)」は直訳すると「哲学博士」となるが、元はリベラルアーツ系の学位が他領域へも広がったもので、学術研究の基礎資格として見なされている。私自身は B⑤のケースに当たり、ちょうど B から A へと変わる境目の時期（1990 年代）に学位を取得したことになる。

ちょうど日本では 1990 年代後半から 2000 年代前半にかけて「大学院重点化」政策が実施されていった時期である。大学院中心の大学教育組織体制への転換、大学院生の定員増、博士課程カリキュラムの充実、社会人コースの設置、などが推進されていった。大学院教育は「修士+博士」の一貫的制度となり、修士が「前期課程」、博士が「後期課程」と明確に位置付けられるようになった。私が勤務した名古屋大学大学院「教育学研究科」も、2000 年に大学院重点化がなされ、それまでの「教育学研究科」が「教育発達科学研究科」と幅広い領域を示す新たな名称に代わり、修士・博士課程とも定員が増え、社会人対象の独自コースも開設された。

そうした B から A への境目にあった 1995 年に、アメリカの名門プリンストン大学大学院の教育領域で PhD を修得した日本人研究者に、アメリカの博士学位取得状況について尋ねたことがあった。今から 25 年前のことであり、主に同大学院の実情であったから、今のアメリカの実に多様なレベルの大学院全体の実態とは異なっているだろうが、当時の現実の一端である。

問1「私は課程博士でなく論文博士で49歳のときに学位を取ったが、アメリカのPhDはもっと若いときに取るのではないか？」答1「49歳ならそんなに遅くない。アメリカでPhDを取得するのはそれほど容易ではなく、平均取得年齢は40歳代前半くらいだと思う。」

私はもっと若い年齢を予想していたので、意外な答えだった。プリンストン大学院だから高度な評価基準なのだろうか。あるいは、若い人もいれば年長者もいて、その平均を取ると40歳代前半になるのかもしれない、と想ったりした。

問2「プリンストン大学院は優秀な博士院生の集まりだから、全員がPhDを取得するのでは？」答2「全員というわけではない。途中で取り止める人もいる。私と同期の男性だが、結局のところ結婚して取得せず仕舞いというケースもあった。」

取り止めというのは、学位取得の能力や意欲、あるいは研究テーマや研究方法の適切性などの諸要因による以外に、博士課程に在籍して研究を続ける年齢段階は、やはり職業や収入、家族の理解、人生の進路意識など、さまざまな生活状況に左右されることがあるという現実には、アメリカでも同様であると納得した。こうした人生上の諸側面を見落としたままで、博士学位だけに絞れば、学位取得の実際の状況について考えることはできない。なお、学位論文作成の自分史については第5節で詳しく述べたい。

2. 不完全な学歴社会

1) 日本の学歴社会の未成熟性

博士課程と学位について、まずは学歴と学歴社会というより大きな文脈に位置づけて検討してみよう。「学歴」とは「学校教育を受けた履歴」の最初と最後の字を合体させて縮めた用語であり、学びの経歴のことである。つまり、中卒・高卒・短大卒・四大卒・修士修了・博士修了という学びの経歴をたどるなかで、各段階での知識・技能の習得を通じて能力・資質を育んだ証明を示すものである。経歴であるなら、本来は「長いー短い」で言い表わせればよいのに、実際には「高いー低い」で表現するところに学歴をめぐる社会の入り組んだ仕組みがある。この仕組みは、今津(1978)が提起したように「学歴社会」とそれに付随する「学歴主義」の二つの用語を区別して使うことによって、理解できよう。

「学歴社会」とは「より高い学歴保持者により高い社会的地位が付与される可能性が大きい社会」と定義できる。社会的地位の重要な構成要素となるので、ほとんどの先進諸国と発展途上国の多くも「学歴社会」の仕組みであるから、日本だけの特徴ではない。ただし、そこに重要な問題点が潜む。「より高い学歴」というからには「博士」の場合に最大の社会的地位が付与されてしかるべきであるのに実際はそうになっていない。水月(2007,2010)が赤裸々に報告して大きな話題を呼んだように、大学院重点化政策の下で博士号を取得しても職に就けず、アルバイトでなんとか生計を立てているといった生活困窮の実態が広が

っていったのである。長い時間をかけて専門的知識や技術などを身につけているにもかかわらず、かなりの数の学位取得者に高い社会的地位が与えられない現実をどう受け止めればよいか。それは先進諸国に伍するために大学院を重点化して「量的拡大」政策を図ったのは良かったものの、大学院修了者の「受け皿」づくりが手つかずのままだったからである。なかでも博士学位取得者は急に増えたが、そのポストや給与、昇進を保障する処遇策を社会全体で整備できなかったために当然ながら生じた弊害であった。

しかもそれ以上に、もともと大学院とりわけ博士課程を「高い学歴」として日本社会は念頭に置いてこなかったことに根本的な理由がある。高学歴とは四大卒そしてせいぜい修士までであり、博士はカウントされない。つまり、日本の「学歴社会」の仕組みが不完全なのだと言える。大学院進学の量的推移を西欧諸国と比較して考察した小熊(2019、60-61)は、「日本の低学歴化」が起きているとさえ主張する。「低学歴化」という衝撃的な文言はいかなる意味なのか。彼は次のように論じている。

「日本は、高校・大学の進学率が伸びたところまでは、西欧諸国とくらべても早かった。しかしそれ以上の高学歴化、つまり大学院レベルの高学歴化はおきていない。そのため日本は、1980年代までは相対的に高学歴な国だったが、現在では相対的に低学歴な国になりつつある。」

なお、図1は諸外国と比較して日本の博士学位取得者数が少ない実体を示す一つの統計である。とはいえ、図2に示すように、日本の大学院の量的拡大策でそれなりに院生数が増えてきたなかで、特に博士課程への社会人(25歳以上の正規学生)入学の割合が着実に増加しているのは、今後の博士課程のあり方に示唆を得る新たな傾向として注目に値する。

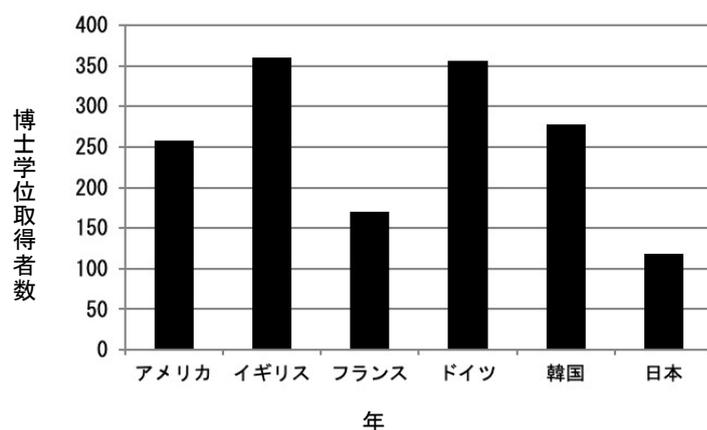


図1 人口100万人当たりの博士学位取得者の国際比較(文部科学省, 2016)

いずれにしても大学院とりわけ博士のことは除外したままで「日本は学歴社会だ」とか、「あの人は学歴が高いから偉い」とか日常的に強調されることがなぜ続くのだろうか。そ

こには単なる「学歴」だけでなく「学校歴」つまり威信の高い「特定の学校・大学」を卒業しているとの意味を込めて使われている場合も多い。さらに、「学歴」とは異なる別の意味合いを帯びている側面にも注目したい。それが社会の地位形成の「客観的な構造」ではなくて、人間の「価値意識」の側面であり、それを学歴主義と呼ぼう。

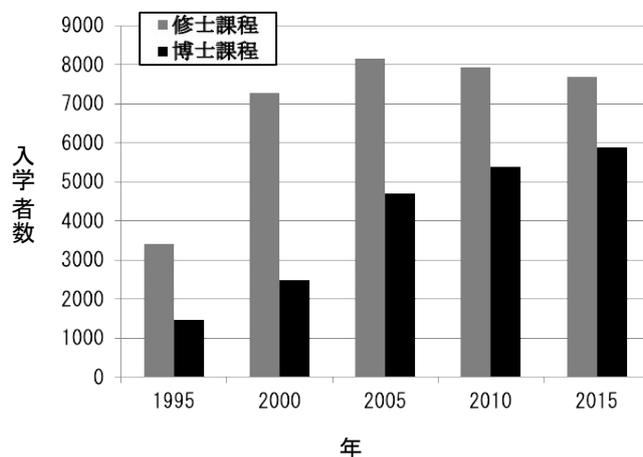


図2 日本の大学院への社会人修士課程・博士課程への入学者数の年次推移
(学校基本統計より)

「学歴主義」とは「人々の能力や業績を評価する基準として学歴（学校歴）を最重要視する意識形態」である。人間評価の基準としては職業的な能力・業績をはじめ、諸組織でのリーダーシップ、人間性、地域貢献、あるいは家族愛に満ちている、とかさまざまな基準があり、海外の国々ではそれらで評価される場合も多いはずである。ところが、日本ではいったん獲得した高い学歴が形式的に独り歩きし、職業的な能力・業績や人間性といった「内容」を別にして、学歴の「形式」が世俗の一般的な評価基準になりやすい。

以上のように見えてくると、日本は単なる学歴社会ではなくて、「学歴主義」に貫かれた「不完全な学歴社会」である、というのが正確な捉え方である。

2) 日本の博士学位制度の後進性

こうして、日本の博士学位制度に大きな問題が含まれていることが浮かび上がる。この問題を一方では博士学位の種類から、他方では博士学位と職業的地位の結びつきの面から検討してみたい。

博士課程の量的拡大を図るときに考慮しないといけないのが博士学位の種類であるのに、ただ博士を増やせばよいというだけで、種類を考慮しつつ受け皿も準備することがいい加減であったことが拡大政策のつまづきであった。拡大が進んだアメリカで常識となっているように、博士学位には「a 学術研究博士（アカデミック学位 academic degree）」

と「b 専門職博士（プロフェッショナル学位 professional degree）」の2種類がある。前者の a 学術研究博士は大学ないし国公立研究機関の研究者養成として古くからお馴染みである。a については、理系分野は別にして日本の人文・社会系の分野では特に研究者の「始点」としての「課程博士」を定着させることが依然として求められている。

では後者の b はなぜ登場したか。それは、近年の産業化の発展が高度情報化やグローバル化を伴って企業間競争が激化するなかで、従業員の専門的な職業知識や技術の向上が求められるとともに、経営陣には高いマネジメント能力が不可欠になってきたためである。官公庁組織の職員についても同じことが言える。学部レベルの教育では不十分であり、大学院レベルの教育が職業人に課せられる。そこで職業人が学び研究しやすいように、夜間ないし土・日開講や通信制の大学院が提供されることになる。そして、高度産業社会では a と b の両者は相互に交流し、アカデミックな問題関心とプロフェッショナルなそれとが互いに関連し合っただけで新たな知見や技術を得るような局面も生じる。すでに時代状況は a だけでは許されず、b を拡大することを要請しているのである。

こうして、博士のイメージは、以前のような a 大学研究者の学術資格を示す性格から大きく様変わりをし、b 多種多様な職業分野の高度専門職業人の資質・能力を示す資格ともなっている。そうすると、a は「狭義の PhD」、a+b が「広義の PhD」だと捉えることもできよう。この観点から評価すると、日本は a にまだ不十分な点があるが、b はまったくと言ってよいほど育っていないことに気づかされる大きな課題である。この課題は、文部科学省による大学政策だけで解決できるものではなく、日本の産業社会全体が人材評価のあり方を変えなければならぬ性質を帯びている。過去の大学院重点化政策はそこまで手を伸ばさなかったから、博士学位者の受け皿が出来なかったのである。一言でまとめると、日本は「博士学位制度」後進国だと言える。「学歴社会」の「学歴」の一般的観念に「博士」が入っていないこと、産業社会の人材評価基準として「b 専門職博士」が見落とされていることによって、後進国に位置づけられる。

なぜそうした状況に止まっているのか。その究極の原因について、小熊（2019、124-125）は次のように論じる。「日本の企業や官公庁は、職務に即した専門的学位は求めている。・・・企業が重視するのは、大学や大学院で何を学んだかよりも、どんな職務に配置しても適応できる潜在能力である。その能力は、偏差値の高い大学の入学試験を突破したことで測られる。」

就職してからの職業人の評価基準は、従来だと終身雇用の慣行の下では主に勤務年数であった。最近はこの慣行が弱まって実力主義に移行しつつあるとされる。就業上の業績や努力、あるいは組織内研修の修了や職場内での何らかの試験に合格といった、あくまで当該組織や職場内での個別的基準で昇進や昇給が決められていくのであり、普遍的で一般的な基準である修士や博士という学位には関心が向かない。こうした日本的仕組みが博士学位

制度の後進性をもたらしているだろう。もっとも最近では、人材難の時期であったのかもしれないが、高度な知識や技術を兼ね備えた博士人材が貴重であると評価し、前向きに採用する企業もぽつりぽつり出現はしている。ただし、従来から組織への柔軟性を求めてきた企業に、そうした動きがさらに広まるにはおそらくあと何十年もかかるのではないか。

その一方では、博士課程の量的拡大のなかで、教育分野であえて社会人を対象にした「b 専門職博士」を創り出そうとした全国初の試みがあった。それが名古屋大学大学院教育発達科学研究科に設置された「EdD コース」である。以下に、海外の EdD の状況と名古屋大学の EdD コースについて紹介したい。詳し過ぎるほどの説明になるのは、日本ではまだ定着していない「専門職博士（プロフェッショナル学位）」に注目するからであり、さらには星槎大学大学院博士課程の教育・研究方針「実践と理論の往還」と重なってくるからである。

3. 「専門職博士課程」としての名古屋大学大学院 EdD コース

1) 海外の EdD

EdD とは Doctor of Education (または Doctorate in Education) の略称で、英米など英語圏では実にポピュラーな教育分野の専門職博士課程の名称である(日本ではかつて「教育学博士」を英語でそう直訳して表記していたが、それは古い名誉的博士の場合であって今日の EdD とは異なる)。EdD の源泉は、19 世紀末から 20 世紀初頭にかけてシカゴ大で実験室学校を運営しながら教師の地位向上と教員養成のレベルアップも希求した J・デューイの構想に行きつく。通常の PhD とは異なり、教職実践を踏まえた高度な研究成果を新たな学位に求めた「教育の専門職博士」のイメージを抱いて EdD の名称を考えていたようである。ただしデューイは自らの構想を実現させるには至らず、実際にこの EdD が米国そして英国で急速に広がっていったのは 1990 年代以降であった。

とはいえ、それらが EdD 学位としていかなる特徴をもち、どのような博士課程プログラムかを一言で要約するのは難しい。EdD は各大学の個別の歴史のなかでさまざまに扱われてきたからである。米国ではコロンビア大学ティーチャーズカレッジ (C 大) やペンシルベニア大学教育大学院 (P 大)、そしてハーバード大学教育大学院 (H 大) などが、また英国ではロンドン・ユニバーシティカレッジ教育大学院 (L 大) やシェフィールド大学教育大学院 (S 大) などが各公式ウェブサイトで EdD に関する記事を実に詳細に掲載している。特に S 大のサイトでは EdD 担当教授陣による紹介動画まで見ることができる。ただし、H 大では 2014 年から EdD コースの研究的側面を強化して PhD コースへ移行したと記されている。今津 (2017、258) がすでにそれら各 EdD 記事を一瞥して EdD の諸特徴を次のようにまとめた (2016 年 12 月 30 日アクセス)。

「①基礎的な学問原理に基づいた純粋な学術研究に対する PhD 学位と異なり、教職を中心とする専門的職業者（具体的には、教師・校長・カウンセラー・スクールソーシャルワーカー・教育行政担当者・高等教育経営者と事務担当者・教育 NPO 担当者など）が職業生活を続けながら特定問題を解明する応用的研究に対する博士学位である。

②教育研究の各分野（国際比較教育、教授＝学習、教育マネジメント、コンピュータ教育、数学教育、理科教育、言語教育、芸術教育など）ごとに PhD コースと EdD コースが共に開設されている。なかには EdD のみの開設分野もあるが（たとえば教育リーダーシップなど）、各院生が職業生活を背景にして何を必要としているかに応じてプログラム内容と学位の種類が決められている。

③学位取得に至るまでには、PhD コースは平日にフルタイムで授業出席するスタイルで、同時に個人の自由研究が重視されるのに対して、EdD コースは主に週末にパートタイムで授業出席するスタイルで、コースワークが重視される。」

一方、アジアに目を向けると、中国が国をあげて EdD コースに取り組んでいる最新動向を見落とすことはできないが、詳しくは今津（2017、第7章）に譲り、ここでは立ち入らない。

2) 名古屋大学大学院 EdD コース開設

2000年に名古屋大学大学院教育学研究科は重点化されて、名称的、組織的、カリキュラム的、院生選抜的に大きな変化があった。教育に限らずに広く人間発達を扱う研究科にしたいと心理学関連教員の希望が取り入れられて「教育発達科学研究科」と名称が変更されたが、人間発達に関心を持つ私は大いに賛成だった。組織的には「教育科学専攻」と「心理発達科学専攻」のすべての教員が学部から大学院所属になり、学部授業に出講するという形になった。大学院生の定員が拡大されたため修士・博士共に社会人入学の枠や新たな専攻をつくることになり、社会人対象の「リサーチスキル」といった授業科目が準備された。

さて、社会人対象の修士課程はすんなり決まったが、問題は社会人博士課程をどうするかである。通常の「a 学術研究博士」に社会人入試枠を別に設けることにはなった。そして、その入試枠設定に止まった心理発達科学専攻とは違って、教育科学専攻は「b 専門職博士」の可能性を模索する動きがあった。ただ、それが実現するまで数年を要することになった。2001年に名古屋大学全学評議会の席上、学位名称の整備が議題になった。「博士（〇〇）」の名称を各部局で再検討する作業課題である。当時の安彦忠彦・研究科長と評議員の今津はその場で相談して、「博士（教育学）PhD」に加えて「博士（教育）EdD」の二つを名称とすることで意見が一致した（心理発達科学専攻は「博士（心理学）PhD」だけであった）。二つの名称は次の評議会で他の部局の名称提案とともに了承された。つまり、EdDはまだ実体も無いのに、名称だけが先行して決まったのである。

結局、実体を伴う制度が整うまでに5年を要した。その理由としては、教育科学専攻の教員のなかに、二つのこだわりが密かにあったように思う。①社会人の学位はせいぜい修士号までであって、果たして博士号は必要なのか、という疑い。②修士院生までは指導できるが、多様な職業経験のある社会人の博士院生をいかに指導したらよいか、具体的な方法が浮かばない、というためらいである。

①は職業人の評価基準に博士号が入っていない社会全体の仕組みの影響を受けているだろう。しかし、そうであるなら、むしろ逆に大学院教育が主導権を取って専門職博士を輩出していけば、社会の仕組みを変えていけるかもしれない。②は大学院教員としてこれまで経験がなく、多種多様な職業に関する知識もなく、具体的な指導方法が浮かばないという自信のなさに由来するだろう。しかし、それは実際に当たってみて経験を通じて掴み取るしかない。いずれにしても①②は立ち止まる理由ではなくて、果敢に乗り越える壁でしかなかった。しかも日本国内で新しいユニークな学位名称が決まったというのに、実体を伴わないでは、それ自体が問われる。

ようやく5年経って教育科学専攻全体が①②のこだわりをようやく解消して踏ん切りがつき、「博士（教育）EdD」が「教育マネジメントコース」として全国で初めてスタートしたのが2006年4月である。その具体化をリードした当時の教育科学専攻長である松下(2010)が詳細に報告しているように、同コースは「生涯学習・学校教育・高等教育」の3分野の各マネジメントについて実践的に研究するのが目的で、定員は3名（教育科学専攻の博士課程定員16名のうち約20%）。またこのコース設定は、博士課程の教育プログラムの一つとして設定されたので、文部科学省の審査を受ける組織変更対象ではなかったことも、実現を容易にした。スタートして模索することになったのは、やはり当初のこだわり②であり、「実践的研究」をどう理解し、いかに社会人を指導していくか、どのような博士論文が求められるのか、といった諸課題であった。

最初の2006年度から2011年度までの6年間に、毎年定員を越える7名近くが入学しており、地元愛知県だけでなく岐阜・三重・京都などの近郊から通う院生もいる。この間の入学時の職業は大学教員（非常勤1名を含む）が10名、大学職員が7名、中・高校教員が8名、その他教育委員会・会社員・予備校・NPO・留学生など多様である（教務係調べ）。当初は珍しいEdDコースだったので注目されやすかったにしても、予期せぬ以上に社会人が専門職博士課程で学び研究するニーズが高いことに私たちは驚くとともに、多様な職業や経歴、広範囲の居住地の院生に対して、研究指導をいかに進めるか、やはり模索の連続であった。私が2009年3月に名古屋大学を定年退職するまでの3年間、主ないし副の指導教員として、また指導教員ではないが助言者として関わったのは計4名（男性2・女性2）であった。退職後も博士論文審査に関わった。

3) EdD 院生の諸タイプと小学校教師の事例

その4名との交流経験に基づいて各院生の博士課程入学目的に注目すると、今津(2011)が整理したように次の三つの分類になる。当人がそう明確に述べたというよりも、指導する立場から客観的な見方に基づく分類である。

X 教職経験の集大成：60代の男性。①県立高校で数学担当の教諭を長年勤めた後、県立高校長、教育センター長などを歴任。学校現場や教育センターで教師教育に長年携わった経験を集大成したいという強い願いから入学。

Y 教育実践者（現職教師）の専門性向上：②50代半ばの女性。中学校で新来外国人生徒の指導に直面してから、外国人児童生徒教育に強い関心を抱き、いかに実践的に取り組むかを探究するために社会人修士課程に入学し、なお研究したいと外国人集住地域の小学校に転勤してEdDコースへ進む。③40代後半の男性高校教師。スクールソーシャルワーカーの役割も担っていたため、その実践的役割を総合的に研究したいと願って社会人修士課程に入学し、なお研究を続けたいとEdDコースへ進んだ。

Z 教育実践者ないし教育研究者のキャリアアップ：④30代半ばの女性で私立大学准教授。留学生対象の日本語リテラシー教育を担当してから問題意識を抱き、高等教育でのリテラシー教育について実践的に探求したいと入学、研究者として本格的スタートを目指す。

さて、ここに挙げた4名全員がEdDを取得したが、そのうちY②の場合について今津(2011、第7章3)に従いながらさらに詳しく報告したい。なによりも、EdDを持つ小学校教師は日本初である。もちろん教師を退職して博士課程に入学して学位を取得するケースは全国的にいくつか見られる。ただし修了後は大学教員に就くのが通例であり、博士学位を取得しながら現職教師を続けるのは極めて珍しい(Y③も同様である)。

Y②の院生は、教員養成系大学を卒業(美術専攻)した後、中学校美術科教員として勤務。管理職経験は無い。中学校で新来外国人生徒の指導に直面してから、外国人児童生徒教育に強い関心を抱き、外国人が集住する地域社会の学校が新たに抱えた課題に対して、どう実践的に取り組むかを探究するために社会人修士課程に入学した。外国人の不就学調査や「非集住地域」の学校と「集住地域」の学校の実践比較などをおこなって修士論文をまとめるうち、課題が残されたのでなお研究を続けたいと引き続きEdDコースに進学した。

同時に、どの教師もあまり異動を望まない外国人集住地域の小学校に希望して転勤し、「国際教室」担当となってブラジルやペルー、中国の子どもたちを毎日指導するようになった。実践の場がそのまま研究の場となっただけに、一方では先行研究を踏まえた客観的で学術的な解明と、他方では実践課題の追究という二つの世界の狭間で自分自身の基本スタンスが常に揺れ続けていて、新たに参加した学会での発表や研究科紀要への投稿論文にもその揺れが滲み出ている。しかし、その揺らぎ自体がEdD院生らしさを示しており、従来のPhDとは異なる実践的研究を切り拓く可能性を秘めていると言える。外国人児童生徒

教育についてはすでに多くの学術研究が出されているが、集住地域と非集住地域の比較といった、現場教師でないに着目しにくい視点の提起などはその可能性の一端を示している。

教職経験の集大成でもなく、キャリアアップでもなく、教師として直面した実践的課題を探究し続ける専門性の向上が主目的になっている。一通り書き終えた博論が審査委員会で検討され、その修正を通じて引き続き当人の基本スタンスが再三問われ続けた。この基本的スタンスの揺れは、おそらく現場教師にとってEdD論文が帯びざるを得ない困難性であるように思われる。当人は次のように語る。

「学校現場は目の前の細かな出来事の対応に追われる毎日であり、外国人の日本語教育というまったく新たな課題に関して、海外の動向を参考にしたり、国内の他地域の取組みも調べたりしながら微視的かつ巨視的に検討する作業はEdDコースで博論をまとめねばならないからこそ初めて経験できることである。修論では問題の輪郭をなぞっただけに過ぎず、中途半端に終わってしまったから。」

4) 「実践のことば」と「学術研究のことば」の「対話」

私はこの小学校教師院生と名古屋大学定年退職まで主研究指導者として関わり、退職後も博論審査に外部委員として、論文が合格するまで助言をおこなった。この院生が学位論文作成で見せるスタンスの揺れといかに向き合うのか、常に考え続けていた。指導に関わった3年を経て、ようやく気づいたのは「実践のことばと学術研究のことばで対話する」ことがEdDの院生にとっても指導教員にとって最も根幹となる課題ではないか、ということである。

そして、多様な職業経験をもつ社会人院生に対しては「指導」というよりも「対話」で臨むことこそ基本姿勢である、と気づいた。名古屋大学大学院でEdDコースが実際にスタートする前に教員たちが密かにこだわっていた「多様な職業経験のある社会人の博士院生をいかに指導したらよいか、具体的な考えが浮かばない」に対する答えをようやく見つけたと感じた。二つの「ことば」について具体的に説明しよう。

小学校の現場で言えば、目の前の子どもや学級、授業、保護者、職員室、校内研修など特定の場面と教師自身がそれらに関わる実践から問題意識や課題が生まれ、それが研究テーマになっていく。その文言表現のほとんどは、具体的、個別的、実感を伴う主観的で記述的な性格を帯びている。それが「実践のことば」である。これに対し、「学術研究のことば」とは、抽象的、一般的、普遍的、客観的で分析的な性格を帯びている。前者は実践者の「職業経験」やそれを記述的に整理してまとめた「実践記録」に由来し、後者は内外の学術研究で長年にわたって先行研究として蓄積されてきた「概念」「視点」「分析枠組」「分析方法」などに由来する。それでは、二つのことばの「対話」とはどのようなことか。基本的には次の四つのステップで向き合うことではないか、と私は考える。

(1) 聴く：最初に重要なことは、社会人院生の語りをじっくりと「聴く listen」ことである。「聞く hear」ではない。右から左へ聞き流すような姿勢でなく、相手が抱えた職業経験の世界をできるだけ深いところまで傾聴していく姿勢である。この院生は何を問題にしようとしているのか、院生の語りが実は表面的で断片的な次元に止まっていて、その底に本当の問題が隠れているかもしれない、そのことに院生自身が気づいていないこともある。さらに、その問題をどのように解明しようとしているのか、それが分からず悩んでいるだろうから、その悩みに耳を傾けるのである。しばらくの間、実践のことばをそのまま受け止めて理解しようとし、指導する立場からすぐさま割り込むようなことはしない。この関係がしばらく続くと、社会人院生も大学院の先生に話すという緊張が崩れて、ざっくばらんな話が積極的に出るようになる。教員側は相槌を打ちつつ語りを再度なぞったり、初めて聴くような内容には驚き、関心に向け、理解できない箇所は質問し、発言に詰まったら、こういうことかと助け船を出すというように素朴な「対話」を楽しむのである。この「聴く」段階では二つの効果が期待できる。院生にとっては話して聴いてもらっているうちに、自分自身で新たに気づくことがある。聴き手の教員側にとっては、それまで知らなかった職業世界の現実に気づき、研究面での興味関心が生じるきっかけともなる。

ここで「聴く」をあえて強調するのは、臨床哲学を主導する鷲田（1999、46）が「語ることに聴くことに神経を向ける必要がある」と唱えて、聴き手と話し手の「対話」こそギリシャ哲学の出発点ではなかったか、と振り返っていることと軌を一にするからである。大学院生の指導に引き寄せるなら、「指導する」ことはともすると「語る」に意識を集中しがちになり、むしろ「聴く」ことが期せずして指導になるということを、社会人院生に向き合う際には心すべきである、と考える。

(2) 「学術研究のことば」で受け止め返す：「実践のことば」がおおよそ理解できたら、それを「学術研究のことば」に対応させて、院生の反応を引き出す。つまり具体的・個別の状況を抽象的・一般的なことばで表現し直して、対話を続ける。抽象的な概念や幅広く深い視点へと導き、分析枠組みなどを紹介して、それらが使えるかどうか院生に問いかける。これらも結局は次々と「聴く」ための用具立てにほかならない。

(3) 先行研究への導き：院生が抽象的一般的な議論に馴染んできたら、関連する文献を具体的に紹介して、院生に薦める。あるいは概念や視点、分析枠組みなどに関する文献を検索するように課題を出す。

(4) 実践の語り直し：先行研究と照らし合わせて、実践経験について何が言えるかについて相互に討議する。ここに至って「実践のことば」と「学術研究のことば」の格闘を展開することになる。この格闘から互いに新たな発見が生じるに違いない。

以上の4ステップを端的にまとめると、「具体・個別・記述」から「抽象・一般・分析」へと転換し、さらにその転換地点から再度「具体・個別・記述」を見直し、さらにより高

度な「抽象・一般・分析」へと転換・・・というサイクルを描くことになると言える。このサイクルが意味するのは院生中心（実践報告に委ねるまま）でもなく、教員中心（アカデミズムの流儀を押し付ける）でもない、両者が「実践のことば」と「学術研究のことば」を「対話」させることにより、協同して実践的研究を創造する関係構築だと言ってよい。

5) PhD と EdD の比較

次に、EdD コースの性格をさらに明らかにするために PhD と比較してみよう。「博士（教育学）PhD」と「博士（教育）EdD」を比べると、「学」の文字が無いだけに後者は前者よりも博士号としての地位が低いという印象を与えるかもしれない。しかし、それは伝統的でアカデミックな研究という立場から受ける印象であって、プロフェッショナルな立場からすれば、前者の“象牙の塔”ぶりが揶揄されることにもなる。つまり、両者は単一の基準で比較してその短所をあげつらったり、学位の高低を評価するような関係ではなく、互いに性格を異にすると理解すべきである。そうした理解こそ博士課程全体での多様な研究をより実り豊かにし、幅広い有為な人材育成に資することになるはずである。

表 1 二つの博士課程（名古屋大学大学院教育科学専攻、2000 年代後半）

性格の相違	博士（教育学）PhD	博士（教育）EdD
1. 教育方針	高度な研究能力と学識	実践的・実務的視点を重視し実践的な研究能力と学識
2. 研究目的	当該専門分野の学術研究の進歩に貢献	学際的方法で職業上諸課題の解決に貢献
3. 入試科目	外国語・口述（修論等・研究計画）	外国語・教育マネジメント・口述（修論等・研究計画）
4. 定員（16）	13（内若干名－社会人特別選抜）	3（毎年合格者は7名程度）
5. 先行研究の位置	先行研究の不備の克服	職業的諸課題の解決に先行研究を
6. 博論提出基礎資格	レフェリー・ジャーナル 1 本以上	レフェリー・ジャーナル 1 本以上 または研究科紀要 2 本以上

名古屋大学大学院教育発達科学研究科の教育科学専攻での PhD と EdD に関する比較を表 1 に簡潔に示した（私が関わった 2000 年代後半時期の内容比較）。二つの性格のうち、最

も大きな相異点は「2. 研究目的」であろう。すなわち、狭く区切られた専門分野のなかでアカデミズムの進歩に貢献するような研究を目的にするか、それとも様々に関連する専門分野の知識を借りながら、自分が直面した職業上の諸課題の解決に貢献するような高度専門職業人としての実践的研究を目的とするか、という違いである。PhD がもっぱら先行研究の詳細な検討を通じて課題を発見することが多いのに対して、EdD では、もっぱら職業経験の省察を通じて問題を導き出すことが中心となる。

この点に関連して「5. 先行研究の位置」が次に大きな相違点である。つまり、テーマ設定でも内容の議論でも、PhD 論文では先行研究のどこが不十分で、どこに限界があるかということ常を明らかにすることが求められるのに対して、EdD 論文では職業上の解決すべき課題からスタートするから、解決に役立つと判断される最低限の先行研究を利用することになる。それに、若い PhD コース院生とは異なって、EdD コースの社会人院生は一般に先行研究を常に検討したうえで議論するという習慣を日頃から身につけてはいないだけに、指導者は適切な先行研究を紹介することが PhD コースの場合よりも多くなる。

さらに浮かび上がる課題は、こうした性格の違いが、EdD コース院生を「成人学習者」として捉える必要性と結びつく点である。それは現職教員を含む社会人が修士課程で学ぶ場合にも共通して言える。一般に日本の大学では年長の社会人の教育法について、ましてや大学院で研究する職業人に対する指導法について実際に検討することはこれまであまりなかっただけに、EdD 院生への対応は「成人学習」を念頭に置くだけでなく、大学院で探究する教育の実践と研究の関係についても考察する契機となる。「成人学習」で特に留意すべきことは、今津(2017、終章)が論じているように、「自己統制学習 self-directed learning」という性質を念頭に置くことである。成人の学習ニーズをあくまで大切にしながら、成人自身がみずから学びの方法を体得して、研究主体として自立していくプロセスを指導者はサポートするという関係である。

ところで、2020 年春に、星槎大学院の博士課程が新たにスタートしようとする直前に、アメリカのニューヨーク州立大学大学院で教育分野の PhD を取得した日本人研究者に、PhD と EdD との違いについて質問する機会があった。その答えは次のようである。

「大学院教育学研究科に PhD と EdD の二つの課程があります。研究者志向であれば PhD 課程を、学校教師であれば EdD 課程を選びます。学校教師は EdD 学位を持たないと学校現場で評価されないからです。両課程はそれぞれ独自のカリキュラムですが、双方に共通した科目もあるので、両課程の学生が一緒にゼミに参加することもしばしばあります。議論の調子がかかなり異なるのが面白いです。PhD 院生はアカデミックな観点からの意見が強く、EdD 院生は学校現場での課題解決の観点からの意見が強いです。」

学校教師の場合を挙げたが、EdD コースは私が指導に関わった X や Y②のように、スクールソーシャルワーカーなど学校教育を支援するスタッフ、あるいは教育委員会事務局や文

部科学省職員、大学事務担当者などの教育行政関係者、さらには成人学習マネジメント担当者、あるいは広く教育に関わる NPO のリーダーなど実に幅広い対象をカバーしうる。EdD 学位の日本語名称が「博士（教育学）」ではなくて「博士（教育）」であるゆえんである。そうした多様な人材が EdD コースに集って各実践経験を交流し合い、それを対象化して研究することができれば、それは教育実践の面で役立つだけでなく、ひいてはアカデミックな教育研究の幅を広げ奥行きを深めていくはずである。

以上、名古屋大学大学院 EdD について詳細に説明してきたが、それは「専門職博士」という観点から、次に述べる星槎大学大学院博士課程の設置理念とちょうど重なるからである。

4. 星槎大学大学院教育学研究科博士課程と基本方針「実践と理論の往還」

1) 星槎大学大学院での研修会

名古屋大学を定年退職してから愛知東邦大学教育学部に勤務していたとき、私は星槎大学大学院教育実践研究科から依頼されて、教員研修会での講演を2回させていただく機会を得た。各回の研修会の様子について少しだけ振り返っておこう。それは星槎大学大学院博士課程の設置の動きと並行しているだけでなく、教育分野での博士課程のあり方に関する種々の論点を含んでいると思われるからである。

(1) 学び研究し続ける学校教師：1回目は2017年10月で、テーマは「教師が大学院で学ぶということ」であった。現職教師が大学院で学ぶことの意味をめぐって、そして現職院生に対する指導のあり方についての問題提起をお願いしたい、と担当の三輪建二教授から声をかけられた。そこで私は次のような問題提起をした。

㊸京都大学大学院で教育社会学を中心に主に学説史や諸理論そして社会調査法などについて訓練を受けたが、最初に赴任した三重大学教育学部で、実践的な教員養成や教師の現職教育に携わることになり、学校訪問を繰り返すなかで、自分としては初めて学校現場への「臨床」的方法に関心を向けるようになり、「実践」を対象にしたフィールドワークの面白さに惹かれるようになった。

㊹とはいえ、主観的要素を帯びやすい「実践」を対象化し、客観的に分析して抽象的な用語を使いながら一般化に至るような考察の作業に学校教師は馴染んでいないので、ともすると素朴な実践報告に止まりがちである。

㊺名古屋大学大学院 EdD コースについて PhD と比較しながら紹介し、小学校教師の事例(Y②)を通じて気づいた「実践のことば」と「学術研究のことば」との「対話」の重要性を強調した、など。

研修会終了後には、参加された先生方と自由に懇談する機会も持った。その場でのやり



取りで分かったことは、これから博士課程を設置したいという研究科の意向が高まっていて、その際にいかなる性格の博士課程を創ればよいかという点に議論が集中している様子であった。それだけにEdDの構想は大きなヒントになったようであるが、PhDとの違いや院生との「対話」というスタンスについて、全員の十分な理解が得られるまでは未だ達していないようにも感じられた。

教育実践研究科修士課程では多くの現職教師が学んでいるだけに、修了後はさらに博士課程があれば研究を続けたいという院生（そして修了生も）のニーズがあることは容易に想像がつく。名古屋大学大学院の社会人コースでも、Y②③がそうであったように、2年間の修士課程では収まらず、引き続き博士課程で研究を続けたいという流れになるのは、特に学校教師の場合は自然である。なぜ自然なのかという理由は次の通りである。

教育社会学的な枠組みで考えると理解し易い。生徒が学校の文化（生活様式）にどう反応するかという問いに対して、e 適応するグループ「向学校文化型」、f 反抗するグループ「反学校文化型」、g 逃避するグループ「非学校文化型」（長期不登校型）の三つに分類してみよう。この分類に拠れば、明らかに大多数の学校教師はe「向学校文化型」である（一時f、gであったとしても）。大学進学して教員免許を取得し、教師を職業選択して学校を職場にしているからである。そうすると、資格・学位取得や地位向上を手段的な目的にしなくても、教師は基本的に大学・大学院で学び研究することが好きであり体質的に合っていると考えることができる。この特徴は他の職業以上であると言えよう。

今津・加藤・白山・田川・長谷川・林（2018）が報告しているように、2016年に愛知県内の4大学でおこなわれた教員免許更新講習が始まる直前の時間をお借りして「大学・大学院」に社会人入学して「学び直したい気持ち」について尋ねたところ、現職教員451名のうち、「ある」との回答が小学校で51.9%、中学校で60.4%、高校で68.0%で、平均60.3%であった。過半数の教師に「学び直したいニーズ」があるとの結果も、そのことを傍証している。

（2）教育の専門職博士課程：研修会の2回目は1回目から1年2ヶ月経った2018年12月で、テーマは「実践の学術研究とは—EdDの挑戦—」であった。この時は、あとで述べるように博士課程の設置申請書類が大方揃った時期である。教育実践研究科（通学制）だけでなく、教育学研究科（通信制）の先生方と社会人院生、さらに事務局職員の方々も参加された。

この研修会は「教育実践研究と教育修士（専門職）に関する共同研究」の一環でもあった。修士段階で教育実践をいかに研究するのか、どう指導していけばよいのか、二つの研究科で異なる学位名称を授与しているが—「教育修士（専門職）」・「修士（教育）」—その

違いは何か、また、伝統的でアカデミックな一般名称「修士（教育学）」との関係はどうなるか、そして、博士課程の新たな設置を目の前にして、改めてこれらの課題を捉え直す必要があるのではないか、といった修士段階の教育目的や教育方法、修士論文の評価のあり方など、基本的な諸問題がクローズアップされてきたなかでの研修会である。そこで私の講演も実践と学術研究との関係、そして前回も少し話題にした EdD 構想を全面に押し出した具体的な内容となった。講演内容（パワーポイント・シート）と質疑応答のすべてについては、共同研究の代表者で教育実践研究科長である大野（2019）によってまとめられた報告書に収録されている。

④実践の研究は具体性の大きいものから抽象性の大きなものへと、四つのレベルに区分することができる。

- ・「教育行為」の記録は<日記または備忘録>に止まり、研究とは言えない
- ・教育行為を客観的に対象化した「教育実践」は<実践記録>となり、研究の前段階
- ・教育実践を解明して分析し評価したものは「実践研究」に至り<修士論文>になりうる
- ・教育実践をさらにいっそう探究したものは「実践の学術研究」に至り<博士論文>になりうる

⑤学位は学術研究博士と専門職博士に大別できるが、日本の状況を端的に位置づけると学術研究博士は停滞気味であり、専門職博士に至っては未開拓である。

⑥星槎大学院博士課程の EdD モデルを想定するなら、以下のような性格を持たせてはどうか、と提案した。

- ・星槎大学院へ行けば、3年間で博士学位が取得できる
- ・多種多様な職務上の課題に関する実践的な学術研究ができる
- ・人間諸科学をベースに、身近な問題の解明と解決処方について、アカデミックに検討できる
- ・たこつぼ的な専門分野に陥ることなく、幅広い学際領域を見通すことができる
- ・通信教育オンライン・システムにより、自由な時間に自分のペースで研究することができる、など。

以上のような私のこの講演については多くの質問・意見・感想が出されたが、そのうち三つの質問とそれに対する私の答えを共同研究報告の記録のなかから抜き出しておこう。

【質疑応答】

〔問1〕星槎大学院で博士後期課程の設置という話になっています。個別や具体を一般化する時に、どういう方法を採用すればいいのか、またどういうトレーニングをすればいいか、を教えてください。（教員）

〔答1〕あくまで職業実践の学術研究だと捉えています。ですから職業上、何に困って、

何に悩んでいるのかが大切なので、どこまで一般化・普遍化できるかは、ケースバイケースだと思います。職業実践に関わるので、アカデミックな立場からのスタートではないことが重要だと思います。その上で問題や課題の解明には、アカデミックな発想・術語・枠組み・視点などはフルに活用するということですから、おのずとある程度は抽象化・一般化・普遍化へと向かっていくはずです。

〔問2〕EdDは学際的になると思います。その中で教員はどういう資質を持つべきか。教育学以外にどんなアカデミック・バックグラウンドを持つべきか。ご講演を伺っていて、学問によって「アカデミック」についての考え方も違うと思いました。学際的に研究するにあたって、教員同士の教育、実践のすり合わせが大事だと感じました。そのあたりについてお考えは。(教員)

〔答2〕すり合わせにとっての基本は、院生の話を聴くことが出来る態度と能力だと考えます。アカデミック研究であれば、先行研究を少しでも乗り越えないといけません。そうでないと学会は評価しません。そういう意味で「アカデミック」と言いました。それは教育学でもそれ以外の分野でも同じでしょう。それに対して、プロフェッショナル・ディグリーの真の目的は、先行研究を超えることではないと考えます。結果として超えることになれば素晴らしいですが、あくまで職業実践への寄与が目標でしょう。職業実践者のために何が出来るかが大切だと思います。

〔問3〕私は高校教員を長くやっていました。実践に行き詰って、定時制勤務の時に、大学院で教育学を勉強しました。しかし、まったく別の世界といった感じで、大学院の教員は現場の話を嫌がっていたのです。2年目には担当してもらえませんでした。修士論文もファミレスでちょっと見てもらっただけでした。それで博士後期課程に行く気がなくなり、現場に戻りました。そういう立場からすると、先生の話は心にしみます。ただ、私が定時制で働いている時は16時半からだったけど、今は定時制高校の勤務も13時台からです。今は多忙化で、定時制でも全日制でも大学院に行けない。誘っても来てくれない状況がある。こうしたことについて、どう思われますか。(教員)

〔答3〕私は現場の先生の話をお聴くとわくわくします。できるだけアカデミックなスタイルにならないように聴き、現場をどう理解し、どうしたらいいかを一緒に考えながら話すようにしています。もちろん、私の頭の中にはアカデミックな術語や視点、枠組みを置いてはいます。ですから、修士課程のときにそうした対応をしてもらえなかったのはすごく残念です。対話そのものがすぐさま伝統的なアカデミズムになるべきだとこだわっていた指導教員だったのですね。多忙化に関しては昨今の答申でも触れられてはいますが、最も大事な教員増に触れないで、残業時間の上限を決めるとか、夏休みにまとまった休暇を取れるようにするとか、外部の専門家を導入して「チーム学校」とか、帳尻合わせの対策ばかりで、教員の多忙化を本当に解決するには程遠い、と正直言って悲観的な気分が陥っ

ています。

2) 星槎大学大学院博士課程の新設

さて、星槎大学大学院が博士課程の設置に向けて動き始めた経緯について少しだけ振り返っておきたい（私は専任教員予定者として周辺の立場であったので、経緯の詳細は直接設置作業に関わった方々が詳しい）。まとまった構想では、通信制で社会人が学び研究しやすい環境、アカデミックな「学術研究博士」よりもプロフェッショナルな「専門職博士」を目指すカリキュラム構成、複数教員による手厚い指導体制など、これまでの我が国の伝統的な博士課程とは異なる特徴をもち、博士学位制度が先進諸国のなかで後進国である日本のなかで、新しいタイプの博士課程を切り拓く先進的でユニークな性格をもっていると私は受け止めた。この博士課程は構想段階から文部科学省への設置申請、面接審査や補正申請など、3年近い年月をかけた渾身的な取り組みの成果として実現したものである。

第1回目の研修会が終わったあと、2018年に入ると星槎大学大学院内に「博士課程設置準備室」（事務局の松本幸広氏や酒井尚幸氏、高等教育に詳しい石原朗子准教授など）が発足し、文部科学省高等教育局大学設置室と相談したあと、準備会議による構想案の概要が出来上がった。9月には専任教員予定者8名への説明会がオンラインにて開かれ、私も参加した。その後には準備会議と専任教員予定のメンバーにより多くの書類が精力的に作成されて、12月にはほとんどすべての書類が整った。翌2019年3月に設置認可申請をおこなって、9月には申請書に関する是正意見に関する修正を含めて補正申請書を提出し、11月になってようやく最終的に認可されるに至った。この設置申請書に関して重要だと思われる点が三つあるので、それぞれコメントしておきたい。

(1) 学び研究する基本方針「実践と理論の往還」：国際学園（2019）が文部科学省に提出した設置申請書の冒頭「設置の趣旨及び必要性」で謳われた「学位授与の方針（ディプロマ・ポリシーDP）」は以下のようなものである（3月提出の申請書の一部について、より具体的に明確な表現に修正した9月の補正申請書による）。もちろん、このポリシーはカリキュラム、アドミッションの両ポリシーにも貫徹されている。

「共生の理念のもと、実践の深い問題意識に裏打ちされた高い専門性を持ち自律的に研究を遂行できる教育・研究の実践者を養成する目的から、博士論文、それに付随する単位修得、学会活動や論文発表等の業績によって、以下の要件をすべて満たすことが示された者に対して、博士（教育）の学位を授与する。

- DP1 自身の専門分野の知識を生かしつつ、教育に関する実践と理論を往還して自律的に研究を遂行する能力を持つこと
- DP2 教育の現場における課題を本質的問いとして示し、実践から応用可能な理論を導く能力を持つこと

DP3 自身の専門分野の教育について、個人から社会システムまでを含むような包括的な視点で俯瞰できる能力を持つこと

DP4 実践を基にした研究から生まれた知見を生かし、教育の現場での実践的な問題解決を行うとともに、研究成果を現場の改善へとつなぐ役割を積極的に担い、情報発信をしていく能力を持つこと」

ここで述べられたディプロマ・ポリシーとその中核である「実践と理論を往還」という表現は、これまで論じてきた EdD の理念とまったくといってよいほど重なっている。伝統的な「学術研究博士」ではなく、さまざまな職業現場で経験する問題や課題を学術研究の諸用具を使って解き明かし、その成果を職業の場で生かすという「専門職博士」そのものだからである。社会人が通信制によって学び研究する博士課程として、これ以上適切なポリシーはない。

(2) 学位名称「博士(教育)」:そこで問題になるのは学位名称である。「学術研究博士」としての「博士(教育学)」ではなく、種々の職業人に相応しい「博士(教育)」となっているのは当然である。そしてこの用語について補足説明しておきたい。

㉑すでに PhD と EdD の相違で断ったように、「博士(教育学)」と比べて「学」が無い分「博士(教育)」は研究レベルが低いのではなく、アカデミックとプロフェッショナルの性格の相違に過ぎない。

㉒「教育学」は一つの学問分野を指しているが、「教育」と言えば実に幅広い学問分野、問題の対象と方法を示すことになりうる。それこそ種々の職業人が扱う多様なテーマにとつてうってつけの名称である。たとえば以下のように柔軟でユニークな捉え方も可能になってくる。

クームスほか(Combs et al., 1978)によって「援助専門職 helping profession」という新しい概念が提起された。それは、教師・看護師・ソーシャルワーカー・カウンセラーなどの職業を、それぞれ独自の面をもちつつも、人間の可能性をその最高水準に達するよう手助けするという共通性に注目し、それらを包括する対人関係専門職に対して命名された概念である。援助専門職の特徴は「臨床」的場において、なによりもまず知識をもって何かを「行う」という実践的側面を持っていることである。そして教師の専門性も教科学習の他に、生徒-教師関係の下で生徒の成長発達をさまざまな側面から援助する人的・物的資源を総合的に調整できるような新しい役割の遂行者の専門性としても探究されることになる。こうして、博士(教育)を志向する院生は、教師だけでなくカウンセラーや看護師、ソーシャルワーカーなど対人関係を基にする職業分野に広く及ぶ。

(3) 「博士(教育)」の英語表記:この英語表記については、設置申請過程で文部科学省側との議論があった。星槎大学大学院からの当初の書類には「EdD」と表記されていた。すでに名古屋大学大学院博士課程や、愛知教育大学・静岡大学連合大学院博士課程では、

「博士（教育）EdD」の表記で学位が授与されているので、国立系と私学の違いはあるが、問題ないと考えていた。ところが文部科学省側から、EdD表記はPhDに変えてほしいとの意見が出された。詳しい理由は結局分からずじまいであったが、周辺からの情報を総合すると、ちょうど国立系教育大学院の組織制度改編の審議中であり、伝統的な「教育学研究科」は限られた教育系重点大学を除きすべて「教職大学院」化（修士レベル）した後、教育系博士課程をどうするかを検討のなかでEdD案が浮上したようである。私学に先を越されるとややこしくなる、との動きだったのかもしれない。設置準備室で急ぎ検討した結果、設置内容はEdDそのものだから英語名称を変えても何ら変化はないので、英語名称に囚われないことにして、早期に認可されやすいよう、とりあえずPhDでスタートする以外にないと判断された。補正申請では、PhD表記に変更して修正書類が再提出されたのである。

この経緯について私なりに感じたことが二つあった。一つは、国立系教育大学院組織制度改編の下部の問題として学位が扱われたことへの疑問である。EdD学位は教育に関する研究のあり方を示すもので、国公立大の区別を越えた普遍的なものであり、教育大学院組織制度改編はそれとは別に検討すればよい事柄である。それに、先ほどのニューヨーク州立大学大学院教育学研究科にPhDとEdDが併存していることから分かるように、両者は博士課程の二つの異なる履修コースプログラムなのである。それだけに日本の高等教育及び大学院の政策側は、PhDとEdDのあり方を何も知らないのではないかと感じ、日本の博士学位制度の後進性ぶりがいっそう強く感じられた。

二つ目に、とはいえ逆に「博士（教育）PhD」で問題ないかもしれない、とも思った。なぜなら、日本の教師の職階制や給与体系の実際に博士学位は反映されにくい。教師の評価は実践力や人間性が基準であって、アメリカのように博士学位ではないからである。日本では教師の学位取得の政策はせいぜい修士レベルまでで、博士はほとんど考えられていない。それだけにEdDという名称は日本全体で普及することは難しいと判断される。すでに博士学位の2種類の説明で「a 学術研究博士」と「b 専門職博士」を挙げて、aは「狭義のPhD」、a+bが「広義のPhD」だと捉えることもできよう、と述べた。そこでbである「博士（教育）」は「広義のPhD」と呼んでよいわけである。星槎大学大学院博士課程は、通信制という社会人が学び研究しやすいこともあって、教職経験者だけでなく、多様な「援助専門職」関係者の入学が期待できるとすると、EdDよりもPhDの方が包括的で融通も利きやすいと思われたのである。

3) 実践力向上と学部・修士・博士の諸段階と諸資格

教職のみならず多様な「援助専門職」に就いている者は、誰もが「実践力」の向上を目指している。実践を研究することも結局はその実践力を向上させるためと考えており、それがひいては専門職としての研修であると自認しているはずである。先に掲げた「実践と

理論の往還」というアドミッション・ポリシーもその端的な表現にほかならない。そこで、改めて実践力向上の仕組みについて、ここでは博士課程に限らず、学部・修士・博士の諸段階に広げて、学校教師を事例に検討してみよう。こうした発想による問いの立て方はプロフェッショナルな観点によるもので、アカデミックな発想には無い。

教師の「実践力」を高めるには以下のようなさまざまな方策による諸段階があり、各段階に仮の名前を付けてみたい。

- ①「毎日の授業や生徒指導」を通して自ら工夫する。「校内研修や現職研修」に参加して同僚の実践から学ぶ、などー [学士段階] A 実践の工夫
- ②様々な問題や課題が溜まってきたので、大学の「修士課程」に入り、自分なりの「実践課題」を立てて、指導を受けながら、普段はできないような多角的で集中的な検討を加え、新たに知りあった院生仲間とも議論しながら課題解決に努める。修了と共に「専修免許状」を取得できるー [修士段階] B I 実践の改善
- ③「修士課程」では多様な専門分野の知識や技術に触れることができるので、実践そのものから少し距離を置いて、広い観点から眺め直して「研究する姿勢」を身につけつつ、学校現場では得られない新たな実践を探究することもできる。同じく修了と共に「専修免許状」を取得できるー [修士段階] B II 実践の研究
- ④研究する姿勢をさらに強化するために「博士課程」に入り、海外の動向も含めて、より広く一段と高い視野から、実践そのものを対象化して「高度学術研究」をおこない、深く探究していくー [博士段階] C 実践の高度学術研究

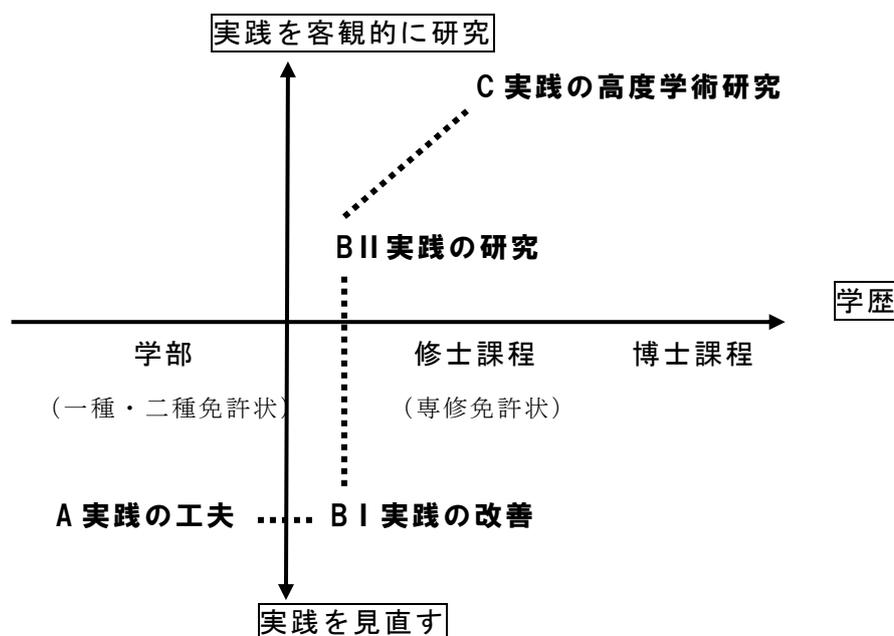


図3 実践力向上の諸段階

すでに述べたように、一般に海外では学位や教員免許の種類によって、その教師の資質・能力が評価されるのが通例であるから、教師は大学院で修士や博士の学位を取得しようとする。それが給与や職階に直結するからである。これに対して日本では、教師についてそうした処遇をする制度はまだ整っていない。しかし、現代日本では修士学位と専修免許をもつ教師が少しずつ増えているし、処遇制度も変化していくだろうから、今後は我が国も海外と肩を並べられるような仕組みが創られていくだろう。

「実践力」向上を動機にするにしても、まずは「修士課程」へ入学して、実践課題を多角的にまとめたかたちで検討すると共に、結果として「専修免許状」を取得することが第一歩となろう。その際の「修士課程」とは、文部科学省が政策として全国で繰り広げている教師の実践に主な対象を絞り込んだ「教職大学院」タイプか、星槎大学大学院の修士課程のように教師だけでなくより広い職業人を対象に、多種多様な職業実践について学際的に学び研究して、博士課程への進学も視野に入れられるタイプか、選択する余地が与えられている。

以上述べてきたことを図示したのが図3である。

5. 博士論文の自分史と学位論文作成および研究スタイル

1) 博士課程の私

私は『星槎大学大学院学生ハンドブック 2020-2021』の冒頭に博士課程長からのメッセージを寄せた。

「博士後期課程の目的はただ一つ、論文を完成して博士学位を取得することです。過去には3年間で『単位修得満期退学』という結果でも高度な学歴として認められたことがあります、今では評価されなくなりました。では博士論文をどのように完成していくか。先進諸国と比べて博士学位制度が社会全体に根付いていない日本では、雲の上の学位のように感じられがちですが、到達への筋道は簡単に言えます。自分自身の身近な問題関心をいかにアカデミックなルールに従って広く深く根気強く探究していくか、ということです。

アカデミックなルールとは、結婚式では晴着を装い、告別式では喪服を着るといったドレスコードと同じように、アカデミズムの伝統的な流儀に従いながら、自分が抱く問題の解明と解決に向けて独自に工夫した自己見解を文章化することにほかなりません。その流儀を習得するには、内外の多くの先行研究を読み込むことが必要です。テーマに関わる概念や分析視点、枠組み、理論、仮説などが浮かび上がるはずで、それらが自分独自の新たな知見を表現するうえでのアカデミックで強力な装置となるのです。」

最初に「博士後期課程の目的はただ一つ、論文を完成して博士学位を取得することです。過去には3年間で『単位修得満期退学』という結果でも高度な学歴として認められたことがあります、今では評価されなくなりました」とあえて言い切ったのは、自分自身の苦い経験を振り返りながら、博士課程に入学した以上は歯を喰いしばってでも目的を達成しなければ意味がない、ということを経験者にぜひとも伝えたいからである。

私が京都大学教育学部を卒業したのは1968年3月で、そのまま大学院教育学研究科に進学した。まだ社会に出たくなく、ただ勉強を続けたいという単純な理由で、典型的な「向学校文化型」を身につけた学生であった。京都大学は良く言えば「自由奔放」、悪く言えば何の指導もしない「放任」を風土とすると評されるがその通りである。学部段階では受験勉強から解放された反動からか、最低限の授業出席と様々な本の乱読、そして全国各地を貧乏一人旅で過ごした。学生運動が高揚していく大学状況のなか、乱読のなかで哲学っぽい評論に馴染んだ。「社会が人を創るだけでなく人が社会を創る」側面に注目し、戦後の左派論壇で展開された「主体性論争」を整理して卒業論文にした。指導助教授には何も相談せず、当時は「リサーチスキル」に関する授業もなかったから、それは「論文」とは言えず、主観的色彩の濃い「評論」に止まっていたと思う。

修士課程では別の指導教授が心配して、「グルンド(学問的基礎)をまず固めない。フランスのG・ギュルビッチ(ロシア革命を体験)を読んでみたら」と薦めてくれた。ほとんど翻訳が無かったので、原著を取り寄せて慣れないフランス語で読み始めたら、E・デュルケムへの対抗理論となっていて、「個人と社会」という骨太の原理的問題を内包していることに気づいて関心が強まり、ギュルビッチ論で修士論文を書いた。卒業論文とはうって変わって社会学そのものの学說的・理論的研究論文となった。この間、よき指導者が不可欠であること、「アカデミックなルール」を心得ておかないと「論文」はできないこと、当時は博士学位はまだ関係ないと判断していたとはいえ、研究テーマを一貫して探究し続けないと学位論文の完成にはつながらないだろうこと、を痛感した。

そのまま博士課程に残り、修士論文は関西社会学会で発表し、社会学分野の学術雑誌に投稿して掲載された(今津、1973)。本来なら「個人と社会」に関する学說的・理論的研究を継続すべきであったのに、日本の教育史料を扱って社会学の枠組みで分析する真似ごとをしたり、研究室のアンケート調査の実施と集計のお手伝いをしたりと、興味があれこれ移ろうまま雑多な活動をして、教育社会学を本格的に学習しないまま、1974年3月に単位修得満期退学となった。ところが、やるべきことはやったと勝手に思いこみ、あとはどこかの大学に就職するだけ、という気分になった。当時の関西地域では学会発表と学術論文の各1本程度で研究者のスタート資格になるといった暗黙の基準があった(関東地域はもっと高い基準だったかもしれない)。1970年代当時は大学進学率が急上昇で、大学の量的拡大期に入っていたから、教育分野での就職の心配はほとんどなかったのである。「3年間

で『単位修得満期退学』という結果でも高度な学歴として認められた」風潮に乗っかり、すっかり甘えてしまった。45年ほど前の話で、今の大学教員公募なら、博士学位またはそれに相当する研究業績を有する者という厳しい応募資格であるのと比べると、実に悠長な時代であった。

もちろん、博士課程の目的からすれば、それは誤った風潮であった。1980年代以降になると、教育分野でも学位論文を提出して博士課程を「修了」するケースが心理学分野を中心に次々と出始め、風潮は変化していく。私が博士課程の目的を達成する意志を固めたのは、博士課程を満期「退学」してから就職した三重大学教育学部で10年間勤務し、思いがけずに学校や教師の現実と格闘するなかで、それまで予期しなかった研究テーマが大きく浮かび上がってきてからである。きわめて遅れていたが、それにはいくつかの要因が挙げられる。

2) 学位論文の作成

(1) 研究テーマの設定：研究テーマをいかに設定するかは、学位論文作成が円滑に進んで成功するか、あるいは混乱して進まなくなってしまうかを左右するほど重要な課題である。「問いが適切になされていれば解決されているに等しい」とよく言われる通りである。

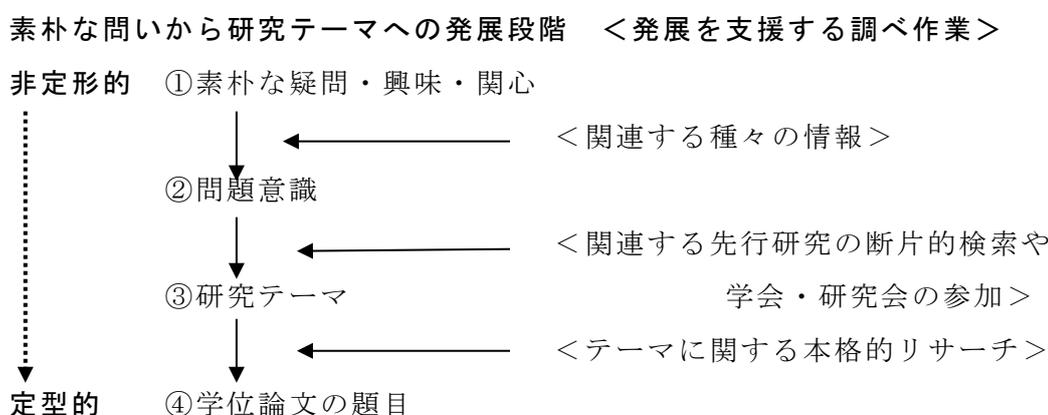


図4 研究テーマ設定のプロセス

ただし、最初から適切な形のテーマが浮かぶわけではない。まずは漠然とした感覚的な問いが浮かび、徐々に意識化されて形をなすテーマとして洗練されていき、論文題目となっていくといったプロセスを検討する必要があると考える。そこで混沌とした意識状態(非定形的)から、対象化され明確に言語化された状態(定形的)に至る4段階を分け、段階移行を支える諸種の調べ作業を位置づけると図4のようになる。この諸段階によって研究テーマ設定過程を理解しやすく、また設定しやすくなるはずである。

この4段階に即して言うと、私が修士論文を書いてから『個人と社会』に関する学説

的・理論的研究を継続すべきであったのに」と先ほど述べた。しかし、今から思うと、その研究テーマを実際に続けることはできなかったろう。第1に、修士論文のテーマは指導教授から与えられたもので、①から始まったとはいえ、動機づけに乏しい。第2に「個人と社会」は確かに教育社会学の根本的問いの一つであるが、②を飛び越して形の整った③に至ってしまい、基礎固めが弱いからである。学位論文を完成するには、どうしてもその問題を解明したい、その問題を解決したいという心の底からの叫びにも似た意欲と、どこまでも研究を続けるという執拗なばかりの根気強さが不可欠だからである。

さて、1975年に初めて大学で教えることになった三重大学教育学部では教員養成の仕事が義務であった。教育実習の訪問指導や、学校の校内研修に参加したり、教員組合の教研集会で助言役を務めたり、学校現場との交流が自然と頻繁になっていった。大学院生時代には文献を読むだけのスタイルだったので、フィールドワークのようなスタイルは初めてだったから、大いに戸惑い、当初はこの仕事さえ無かったらと拒否感さえあったように記憶する。

①段階：ところが、2～3年経つうちに、訪問学校の地域環境や学校内の雰囲気、校長や教師の様子、授業の様様、子どもの姿などが学校ごとにかなり異なっていることに気付き、それらの相違に関心が向き始めた。ここで一つの問いが浮かんだ。教育社会学は一般に「学校文化」を論じる。企業や公官庁と比べて学校はいかなる特徴をもった組織であり制度であるか、と学校全体を一口で論じようとする。しかし、現実と同じ小学校でも各学校によって特徴を異にする。もちろん、共通点もあるが、私は相違点に注目するようになった。

この素朴な興味が15年も経ってから学位論文の構想の一部となり、20年以上も経過してから、「学校の組織文化」探究を基軸にする「学校臨床社会学」という新たな概念と研究分野の体系化として実を結んだ(今津、2012)。院生時代に文献研究に埋没していたことが思いがけず役立ったことになると共に、何気ない疑問・興味・関心が何年も経ってから研究に結実することもあるという経緯に改めて気づく。それだけ①に意味があって、大切だということである。

さて、学校訪問を通じてさらに強い関心をもったのが「校内研修」であった。「教員養成」は誰もが論じているが、「現職教育」はあまり論じられていなかった。校内で授業を公開して、その後に「授業研究」をおこなって教師としての資質・能力を高めることが慣例になっている。教師は教職に就いただけで教師になるのではなく、その後も自分の専門性を互いに高めながら教師の道を究めようとする現実がきわめて印象的であった。文献の世界でなく、学校現場で直接見聞きして経験したことが私の研究心を動かし始めたと今になって振り返ることができる。それこそ「経験学習」(Dewey, 1938, Kolb, 1984)の重要性を体験したと言える。

②段階：院生時代には考えていなかった運転免許を取得し、南北に長い三重県の北

から南まで走破して学校訪問を繰り返した経験と、教員養成に関する各種アンケート調査を通じて、教員養成と現職教育が本格的な研究対象として浮かび上がるようになった。1986年に名古屋大学に転勤してからは、名古屋市から近距離の三重県北部の小学校の校内研修にボランティア参加として引き続き通いながら、海外の文献探索を集中しておこなった。教員養成と現職教育を総合的に捉える「教師教育 teacher education」が1980年代から海外でキーワードとして定着していることを知った。ちょうど教育雑誌で「第1回アジア太平洋『教師教育』会議」がタイで開催される案内を見て、すぐに参加を申し込んだ。とにかく「教師教育」の捉え方や目的、具体的な方法、各国はいかなる取り組みなのかを学びたかったのである。それに初めての国際会議も経験したいという気持ちもあった。

1988年7月の4日間、バンコクのホテルで缶詰の会議である。アジアからだけでなく、カナダ・オーストラリア・アメリカなど環太平洋の国々約20ヶ国から約300人の研究者や教師が参加した。連日計6本の招待講演の後、七つのセッションに分かれて40本近い個別発表がそれぞれ約30分おこなわれ、私は「日本における教師の現職教育—小学校における校内研修—」(IMAZU, 1988)を発表した。個別発表のあとは、グループに分かれて自由な討議が繰り広げられた。国際会議全体の様子については「教師の能力を高めるために」と題した報告(今津、1989)に譲るが、その報告に記載されていない実に印象的な二つの経験をしたので、それについて補足しておきたい。

一つは私の発表に対する参加者の反応である。準備したペーパーを読み上げる発表が終わったとたん、質問者が私の前に一列になって3~4人並んだ。これが国際会議のスタイルなのかと初めてのことで驚き、慣れない英語でのやり取りに冷や汗をかきながら何とか答えを返すことができた。質問は思いがけないもので、「自分の授業を公開することが本当にできるのか?」「校内研修を受けて何らかの資格を得ることができるのか?」「校内研修には手当がつくのか?」などであった。すべて日本では当然の事柄が海外では決してそうではないことを教えられた。今から30年以上前のことで、「教師教育」は国際的な視野から研究すべきテーマであると自覚した瞬間である(その後1990年代後半になって「校内研修」の核である「授業研究」は「レッスンスタディ lesson study」としてアメリカで紹介されてから、世界各国で導入されるに至っている)。

他の一つは会期中の夜に開かれた歓迎レセプションでの思いがけない経験である。おそらく名札からタイの大学の研究者と思われる若い男性が近づいてきて、突然「あなたの学位は何ですか?」と質問した。やおら突然ぶしつけなことを、と思ったが「マスターMAです」と応えると、それ以上何も話さずに離れていった。おそらく「ドクターPhD」と話したいのだろうと感じた時、国際的な場での交流では博士学位が不可欠であると思い知らされたのである。「『単位修得満期退学』という結果でも高度な学歴として認められた」のはあくまで日本国内のことであって、たとえ形式的な取得学位のことだとしても世界的には通

用しないことを、いやというほど思い知らされた瞬間であった。

③段階：国際会議から帰国後、「研究テーマ」が固まった。「教師教育」全体を対象にして、次の三つの視点から検討する。第1に「教員養成」の側面よりも「現職教育」に力点を置く、第2に一方では教師の資質・能力向上というミクロな視点と共に、他方では社会変動や教育政策・教師教育政策の変動といったマクロな視点の両面から論じていく、第3に具体的・実践的な議論が多い分野なので、できるだけ理論的な考察を加える。以上のような構想が出来上がったあとは、校内研修の事例調査を継続しながら、内外の先行研究をさらに探索すること、そしてこれまで教師教育に関わって個別に発表してきた論文の編集に集中するのが作業課題となる。

④段階：やるべき作業課題が明確になったとはいえ、職務と並行して進めるので時間を十分に割くことはできず、数年もかかることになった。後に EdD コースの社会人の様子を見ていて、一番苦勞するのが勤務時間との兼ね合いであったことと同様である。時間ではなくて「教師教育」全体を対象にしたことでテーマが大きくなりすぎたかもしれないとも思ったが、乗りかかった船、せっかくだから大きいままでいくしかないと腹を決めた。そこで学位論文の題目もおのずと決まった。それが「変動社会の教師教育」である。結局、①段階から④段階まで約20年かかったことになる。課程博士でなくて論文博士を目指したから時間をかけることができたのだが、課程博士の場合は3年間で①～④をこなすのは難しい。①と②(できれば③に入る程度まで)を修士課程修了までにこなしておいてから、一定期間大学院在籍を空けた後でもよいから、③と④を達成して実際に論文執筆をするために博士課程に入学する、というのが現実的ではないかと思われる。

(2) 学位論文の執筆：教師教育とは、個々の学校組織そして学校組織を統率する一定の学校制度と教育政策、さらにはそれらに影響を及ぼすその時々の特徴ある社会という諸レベルを、個々の教師と結びつけていく公的または非公的な装置であると考えた。それだけに当初の章構成では教師論、学校論、変動する社会論というように、先行研究を整理するような初歩的な思考に止まっていた。しかし、それでは教師教育全体を体系的に論じることにはならないと考え直し、内容を分解して、急ぎ以下のように章構成を編成し直した。言うまでもなく論文執筆で重要なことはどのように章を組み立てるかであり、それはとりもなおさず、いかに「体系的に論旨を展開するか」について詰めていく作業である。この作業は短期間の思考的集中性が必要であり、この集中性を阻害する雑務などは極力排除すべきであろう。最終的には、以下のように序章と付章を除いて、大きく三部に分けながら、全七章構成となった。

序章 課題の設定：教師教育は変動社会のなかでいかなる「教師を目指しているか」「学校を目指しているか」「内容と方法を目指しているか」の三つの問いを探究する

第1部 教師教育の目標と対象：全二章＝教師の専門職化、教師発達

第II部 教師教育の学校環境：全二章＝やわらかい学校、学校組織文化

第III部 教師教育の内容と方法：全三章＝学校の組織学習、教師の自己教育、教師教育
研究の方法論

付 章 学校組織学習と教師発達－校内研修に関する事例研究－

(3) 論文審査：1995年春に学位論文が完成したので、名古屋大学大学院教育発達科学研究科に論文博士として学位申請したい旨を「論文目録」を添えて教育科学専攻会議にお願いした。「論文目録」は規定にあるように「論文内容要旨」「履歴書」「研究経歴書」「研究業績一覧」の4点から成る。会議では申請が認められ、研究科の教員であるので慣例により学力・研究能力試験は省かれ、審査員3名（教育哲学・教育社会学・比較教育学）が決定された。査読の期間の後、3名による約1時間の面接審査がおこなわれた。論文の目的や研究の方法と内容、研究成果、成果の教師教育への応用などについて詳細な質問が出され、それぞれお答えした。また、審査委員の所感として、名古屋大学教育学部には附属中・高校があり、名古屋大学全体として中等学校教員を多く輩出しており、教師教育を研究テーマに取上げるのは相応しい、理論的研究がいかに教師教育の実践に寄与できるかへの言及がもっとあってもよかった、「付章」は個別事例研究として論文全体を具体的に理解しやすくなるので、付け加えてもらってよかった、といった有難いコメントが返ってきたことを今でもよく覚えている。論文審査に合格し、1995年9月になって「博士（教育学）PhD」〔名古屋大学 論教博第58号〕の学位が授与された。

(4) 出版：学位論文は（商業）出版すること、という暗黙の規範が伝統的に継承されてきた。とりわけ教育分野も含めて人文・社会科学系に共通する流儀である。ただし今日では、この規範は極めて弱くなっている。理由としては、学位論文が大幅に増えてきたこと、学術書の出版自体が業界として難しくなっていること、従来は学位論文を製本して大学附属図書館内で公開となっていたが、今では附属図書館の学術機関リポジトリを通じて、インターネットで無償公開されるようになっていること、が挙げられる。従って現在では必ずしも出版する必要はないが、もし刊行できれば、それだけ学位論文が社会的に認められた証しであり、書籍として手近に置いて利用しやすいから、実現できればそれにこしたことはない。

私の場合はいくつかの幸運に恵まれた経緯を辿った。学位論文が完成すると同時に、論文複製を学内にある名古屋大学出版会に持ち込んで相談した。編集部で検討してもらった結果、締切が近い文部省科学研究費補助金「研究成果公開促進費」にすぐ応募する旨の返答を得た。論文の概要だけ提出すれば、応募書類はすべて出版会が作成してくれた。その年は出版会から確か8本の応募が出され、6本が採択という結果だったように記憶する。

採択枠に入って80万円が交付されて出版が可能となり、1996年に学位論文題目と同じ『変動社会の教師教育』の書名で刊行されたのが第1の幸運である。出版会としては、この科研「公開促進費」への応募をもっと積極的に進めたいと話していたことが印象的で、この補助金により学術書出版の厳しさが少しでも軽減される仕組みを初めて知った。

この出版からまもなく20年目を迎えようとする2015年秋頃から初版の内容を改訂して「新版」を刊行する必要性を感じるようになった。初版第2刷がすでに品切れで注文に応じられていないことも理由ではあったが、何よりもこの間の教師や学校に関する量的変化を始め、文科省の相次ぐ新たな学校教育政策や教員政策を踏まえた考察が求められるし、この間に新たに探究したEdD論や学校臨床社会学論の成果を織り込みたいと考えるようになったのである。そこで、「新版」の企画メモを作って、初版で少しお世話になった編集部の橘宗吾さん（その後、編集部長に就任）に送り検討してもらった。すぐに「前向きでいきましょう」との回答を得、いくつかの刊行条件のやりとりがあった後、削除や加筆修正箇所を含めた新たな章構成案を提示して、久しぶりに出版会へ出向いて橘さんと細かな打ち合わせをおこなった。

翌2016年1月には出版会理事会で企画案が承認された。その後本格的な加筆修正作業がほとんど1年余りかかった。この間、東海地域の若い研究仲間との共同調査研究〔学術振興会・科学研究費助成金〔基盤研究(C)〕「社会人を対象にした教員養成プログラムの開発」(研究代表者：今津孝次郎)による〕で教師教育や社会人の学びに関する幅広い議論をする機会に恵まれ、修正作業に生かされた。これが第2の幸運である。修正原稿については橘さんがすべて目を通して実に細かな質問や意見を出してくれ、相互調整に時間をかけた。翌2017年2月には修正原稿が整い、3月に印刷に入り、3回にわたる校正を経て7月によく『新版 変動社会の教師教育』が刊行された。企画から1年8ヶ月を要した。この『新版』制作を通じて改めて痛感したのは、学術書というのは著者と編集者との共同作業だということである。優れた編集者として名高い橘さんの手で、20年ぶりに我が学位論文を蘇らせてもらったことが第3の幸運である。

『新版』刊行から3年近く経った2020年5月、中国の東北地域にある師範大学で教育の諸科目を教えているという、存じあげない中堅の研究者から突然メールが届いた。

「・・・最近の中国では教師教育研究が盛んなのですが、名著が見つかりません。それだけに、御著書『変動社会の教師教育』が非常に参考になる研究書籍です。私は広島大学に留学していたときに研究室の指導教員や先輩から薦められた著作で、研究室ゼミでよく勉強しました。それは『初版』でしたが、その後『新版』も読みました。そこで、『新版』を中国語に翻訳して中国国内の教師教育研究者に提供しようと思っておりますが、可能でしょうか。翻訳の承諾を頂けると幸いです。・・・」

私が名古屋大学に勤務しているときには中国からの留学生が多かったので、中国で教師

の専門性を高めるため教員養成制度改革が積極的におこなわれていることや、近年は教育部（文部省）主導でアメリカの大学の協力を得て、EdDを導入し、校長の資格とする国家政策が推進されていることも知っていたので、教師教育研究が盛んであることは容易に納得がいった。実は私自身、2000年10月に北京の教育部を訪問して、師範教育局長と話した後、北京教育学院で全国各地から選抜され集められた中堅の教師80人を対象にした現職教育の場で、日本の学校教育改革について講演する機会があった（通訳は名古屋大学の中国人留学生）。3ヶ月もの合宿研修中に海外の研究者から直接話を聞くことはめったにないことらしく、1時間の講演の後には、「総合的学習の評価は？」「教員養成課程修了後の教職への就職状況は？」「校長と意見が合わなかったときは部下の教員はどうするか？」などの質疑応答がさらに1時間近くも続き、中国の先生方の熱心さを肌身で感じたことがあった。そうした中国の状況のなかでの、思いがけない拙著翻訳の許可願である。「光栄なことで、拙著が国際的な教師教育研究の交流に役立てばこれほど嬉しいことはなく、喜んで承諾します」と返信した。

その後、中国の出版社探しや名古屋大学出版会との契約交渉などでやり取りしている様子を知らせてくれている。今のところ国内有数の大学出版社と交渉中のようなのである。それらの手続きが円滑に進むかどうか、翻訳原稿そのものが最後まで完成するかどうか、翻訳承諾依頼のメールから半年経た今は、成り行きを見守っている段階である。何らかの支障が生じて翻訳企画が途中で挫折することがあるかもしれないが、もし中国語版の拙著が計画通り出版されるとしたら、中国の教師教育に関する研究者からいかなる反応が返ってくるか、きっと次なる新たな研究課題が広がっていくに違いない。この国際交流の可能性が第4の幸運である。

3) 学術研究のスタイルと高度専門職業の研究スタイル

以上、学位論文の作成から出版の経緯まで述べてきた。タイの国際会議に参加して「研究テーマ」が明確になって以来、30年以上にわたって研究が続き、その成果が中国語に翻訳されるかもしれないという段階を迎え、この持続する探究の足跡はおそらくa学術研究（アカデミック）のスタイルの特徴の具現化かもしれない。つまり、一般・包括的な研究テーマを長期的に一貫して継続的に探究するスタイルである

これに対して、b高度専門職業（プロフェッショナル）の研究スタイルでは、職業現場の問題解決と課題の探究を目標とするから性格を異にするかもしれない。後者の場合は、具体的な問題や課題が職業現場に応じて変化していこうから、博士課程と学位論文で確立した研究姿勢によって、その後もより個別・具体的な研究テーマを短期的に探究する軌跡になるだろう。ただ、それを繰り返すうちに、一般・包括的研究テーマへと昇華されていくことも予想できる。そうすると前者の学術研究スタイルに転換していこう。言

ってみれば、EdD（広義の PhD）で学位を取得しながら、その後も研究継続が成されるならば、PhD（狭義）スタイルに変わっていくという可能性である。もちろん、そうした過程で EdD 的な「実践と理論の往還」のスタイルが PhD スタイルとの間で相互に影響し合うこともある。この点をおおまかに整理して示したのが図5である。

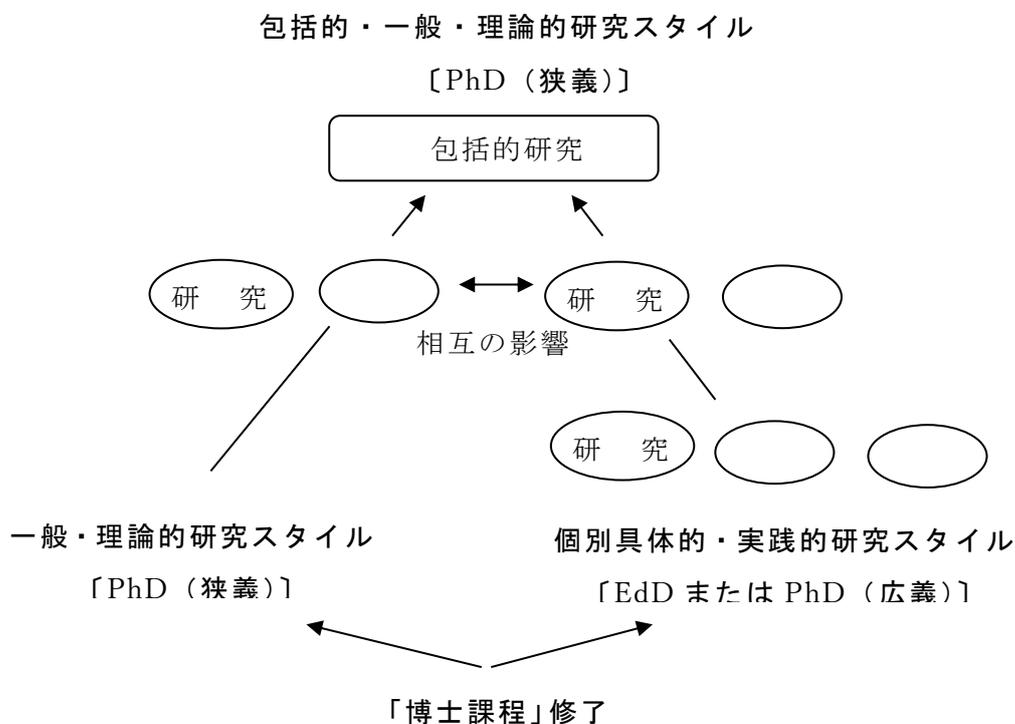


図5 学術研究のスタイルと高度専門職業の研究スタイル

6. おわりに—要約と諸課題—

「教育分野における博士課程の諸問題と諸課題」と題して、博士課程に関する世界の現実を念頭に置きながら、日本での博士課程の変化、学術研究博士と専門職博士の区分、PhD と EdD の比較、社会人院生の特徴などを検討することによって問題点と課題を指摘してきた。同時に星槎大学大学院教育学研究科博士課程の新設過程について、私なりに関わった立場から振り返りつつ、これから本格的に歩むべき道を探ってみた。それらを要約し、今後の課題を9点にまとめて再度明確にしておきたい。

(1) 博士学位制度に関して日本は後進国である。それは、高等教育政策側の原因だけでなく、社会全体のなかに人物評価を4年制大学卒業を上位基準にする慣行が貫徹していて、大学院なかでも博士課程を無視する傾向が強いからである。本博士課程はそうした日本の後進性を克服するために、有能な博士人材を養成し、社会のさまざまな場に輩出することによって少しでも博士学位制度の発展に貢献することが課題である。

(2) 博士課程は「学術研究博士課程」と「専門職博士課程」に大別できる。日本での「博士課程」観は伝統的に前者に集中し、後者への注目がきわめて弱い。そのことが博士課程の量的・質的貧困さに繋がっている。それだけに「専門職博士課程」を本格的に育てるために、本博士課程が果たすべき役割を強く自覚することが課題である。

(3) 日本では社会人対象の大学院教育をそれほど重視していない。しかし、現代の激しく変動する社会のなかで、学び直したいというニーズをもつ社会人は想像以上に多い。そうしたニーズに十分に応えられる受け皿として、本博士課程を充実していくことが課題である。

(4) 様々な職業経験をもつ社会人を博士課程の主対象とするとき、指導教員側はいかなる指導方針で臨めばよいか。「教育専門職博士課程」として名古屋大学大学院に全国で初めて設置された EdD コースの経験を踏まえると、「実践のことばと学術のことばとの対話」として定式化できる。この対話は、①社会人院生の「語り」をじっくりと「聴く」。②その語りを「学術のことば」で受け止め返す。③少しずつ関連する「先行研究」へ導いていく。④先行研究を媒介にして「対話」を進めるなかで、院生が実践の「語り直し」をおこなっていく。この4ステップは「具体・個別・記述」から「抽象・一般・分析」へと転換することであり、その転換地点から再度「具体・個別・記述」を見直す・・・というように、4ステップのサイクルを描いていくことになる。もちろん、社会人院生がいかなる実践によってどのような研究テーマを抱えているかによって、個別状況は多様であろうから、「実践のことばと学術のことばとの対話」を具体的にどう展開するかが指導教員の課題となるだろう。

(5) 本博士課程で学び研究する基本方針である「実践と理論の往還」は、(4)で述べた4ステップの内容と重なる。「実践から理論へ」の局面から「理論から実践へ」の局面への発展がどれだけ実現できるか、その実現を見届け、成果を検証するのが課題である。

(6) 学位名称「博士(教育)」をどれだけ正しく理解できるかについても、「博士學位」観に関わる重要な課題である。「博士(教育学)」と比べると、「学」の文字が無いだけ、ともすれば「博士(教育)」は研究レベルが低いと思われがちであるが、それこそ古い「博士學位」観に縛られている。両者はアカデミックとプロフェッショナルの性格の相違に過ぎない。もし「博士(教育)」を見下げるようなことがあれば、それはアカデミズムの偏狭で独善的で驕った態度であり、そんなことではアカデミックな研究そのものに貧困をもたらすことになるだろう。「教育学」は一つの学問分野を指しているが、「博士(教育)」こそ種々の職業人が扱う多様なテーマにとってうってつけの名称であり、これから開拓していくことのできる幅広い可能性を秘めている。その開拓が本博士課程に課せられた課題である。

(7) 英語名称で言えば「博士(教育学)」は PhD で、「博士(教育)」は英米を中心に英

語文化圏でポピュラーな EdD である。設置申請時の諸般の事情から、本博士課程の学位「博士(教育)」は PhD 表記となった。ただ、「学術研究博士」を「狭義の PhD」、「専門職博士」を「広義の PhD」と名付けることも可能である。「博士(教育)」の院生対象は教師だけでなく、看護師、カウンセラー・スクールソーシャルワーカー・教育行政担当者・高等教育経営者と事務担当者・教育 NPO 担当者など多様に想定できるから、広義の PhDの方が柔軟で適用しやすい面もあると思われる。(6)も合わせて学位名称の日本語表記と英語表記について、本学全体で合意形成しておくことも課題である。

(8) 博士課程だけでなく、学部・修士課程も合わせて、実践力向上から実践研究に至る諸レベルについて、連続的・総合的にその全体を把握しておくことも大切な課題である。

(9) さらに、博士課程を修了した後も、研究心・探究心を継続させて、各職場での問題や課題をいっそう追究できる姿勢についても、将来の展望として描いていくことも見落とせない課題である。

【引用文献】

- Combs, A. W., Avila, D. L. & Purkey, W. W. (1978) *Helping Relationships*, Allyn and Bacon. 大沢博・菅原由美子共訳 (1985). 援助関係－援助関係職のための基本概念－. ブレーン出版
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*, The Macmillan Company. 市村尚久訳 (2004). 経験と教育. 講談社学術文庫
- 市川昭午・天野郁夫編 (1982). 生涯学習の時代－激動の時代を生き抜くために. 有斐閣
- 今津孝次郎 (1973). 深さの社会学の成立, 『ソシオロジ』, 58, 京都大学文学部社会学研究室
- 今津孝次郎 (1978). 胎動する教育意識－学歴をめぐる emergent な意識の解明－, 日本社会学会『社会学評論』, 28 (4), 有斐閣
- IMAZU, Kojiro (1988) In-Service Education and Training of Teachers (INSET) in Japan: A School Focused INSET in Elementary Schools in Sinlarat, P. et al (eds) *Teacher Education: New Directions for A Changing World*, Chularongkorn University
- 今津孝次郎 (1989). 教師の能力を高めるために－第1回アジア太平洋「教師教育」会議の討議から－, 『書齋の窓』, 389, 有斐閣
- 今津孝次郎 (2011). 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』, 20
- 今津孝次郎 (2012). 学校臨床社会学－教育問題の解明と解決のために－ [ワードマップ]. 新曜社

- 今津孝次郎 (2017). 新版 変動社会の教師教育. 名古屋大学出版会
- 今津孝次郎・加藤潤・白山真澄・田川隆博・長谷川哲也・林雅代 (2018). 現職教員の潜在的学びニーズ—大学への「社会人入学」に関する質問紙調査を通じて—, 『東邦学誌』, 47 (1), 愛知東邦大学 (電子版)
- 国際学園 (2019). 星槎大学大学院教育学研究科教育学専攻課程変更認可申請書
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning*, Prentice-Hall. 松尾睦訳 (2006). 経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—. 同文館出版
- 松下晴彦 (2010). 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』, 10, 名古屋大学高等教育センター
- 水月昭道 (2007). 高学歴ワーキングプア—「フリーター生産工場」としての大学院—. 光文社新書
- 水月昭道 (2010). ホームレス博士—派遣村・ブラック企業化する大学院—. 光文社新書
- OECD (1970). *Equal Educational Opportunity: a statement of the problem with special reference to recurrent education*. 森隆夫訳 (1974). 生涯教育政策—リカレント教育—. ぎょうせい
- 小熊英二 (2019). 日本社会のしくみ—雇用・教育・福祉の歴史社会学—. 講談社現代新書
- 大野精一 (2019). 教育実践研究と教育修士 (専門職) に関する共同研究報告書. 学校法人国際学園星槎大学
- 鷲田清一 (1999). 「聴く」ことのか—臨床哲学試論—. CCC メディアハウス