

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－

松下 晴彦

<要 旨>

本稿の目的は、わが国で最初に立ち上げられた「教育マネジメントコース(授与される学位は博士(教育)、Ed.D.)」を中心にその意義と可能性について考察する点にある。その際、第一に、現在の博士課程をめぐるわが国の大学院政策がおかれている状況、特に「定員充足」と「博士取得者の就職難」などの課題から、見直しの時期にあることについてこれを批判的に概観する。第二に、名古屋大学に設置された日本で最初の試み「教育マネジメントコース」の設置の背景と経緯、現状について、大学院重点化、高度専門職業人養成コースの設置、これらのもたらした影響などの観点から紹介する。第三に、今後、わが国の大学院政策は機能別分化と組織の見直しの方向へ「誘導」されると予想されるが、混迷と迷走を極める現代の高等教育政策のみならず、教育政策一般に多くの難題をかかえる現況では、なお一層、「教育マネジメント」プログラムの拡充と人材養成の必要性が認識されていくべきであることを確認する。

1. 大学院重点化のその後 －拡充路線の修正－

現在、わが国の大学院政策は、大学院重点化をはじめとする「拡充」路線からの転換期にさしかかっている。折しも2009年は、国立大学の法人化に伴う第1期中期目標期間(2004年度から2009年度)の最終年度を迎え、第2期中期目標計画(2010年度から2015年度)の策定作業の年にあたる。加えて「国立大学法人法35条において準用する独立行政法人通則法第35条第一項」に基づいて、文部科学大臣により「国立大学法人及び大学共同利用機関法人の組織及び業務全般の見直し」が決定され、通知される年でもあ

った。実際に2009年の2月には「見直しの視点」が各国立大学法人他に伝えられた。「見直し原案」はさらに審議された後、6月5日に文部科学大臣により各国立大学法人・大学共同利用機関法人に通知された。

さてこの「通知」において「拡充」路線の転換・修正が明確に喚起されているのは、特に「組織の見直し」の箇所である。大学院博士課程組織の見直しについて、「大学院の博士(後期)課程においては、法人のミッションに照らした役割や国立大学の機能別分化の促進の観点、又は学生収容定員の未充足状況や社会における博士課程修了者の需要の観点等を総合的に勘案しつつ、大学院教育の質の維持・確保の観点から、入学定員や組織を見直すよう努めることとする」¹⁾とあり、ついでながら、法科大学院、教員養成系学部についても同様に「入学定員と組織」の見直しが勧告されている。これは要するに、各国立大学法人が、これまでの博士課程の拡大の経過と成果を反省し、就職難や定員割れのところは入学定員を削減し、かつ質の保証ができる体制へ組織を見直すように努めよ(改変せよ)という意味である。

背景には、近年深刻な問題となっている博士課程の定員割れの常態化や博士課程修了者(毎年1万5000人)の就職難、任期付き研究員(ポスドク、1万6000人)の次の受け皿(終身雇用ポスト)の問題などがある²⁾。これは量的問題であるが、一方で博士課程学生の質的問題として、博士課程の定員の大幅な増加によって、従来ならば進学しない(できない)学生が進学したり、就職までのモラトリアムとして大学院の学籍を利用する(優秀な学生ほど冷静に現状と見通しを分析・判断し、またその能力が活かされて早々と民間へ就職してしまうのではないかという指摘もある)というケースもあり、さらには大学側も定員充足のために留学生の進・入学を(多少無理をしても積極的に)受け入れているという事態が生じている。

こうした事情に対して、例えば、今後の博士学位の取得者を待ち受ける大学教員・研究者市場は、どうしても逆ピラミッド型であり、ますますタイトとなり世代間の対立が起こるといふ分析がある。この分析によれば、これから大学教員のポストが増える見込みはほとんどなく、現在の17万人をピークに今後は減少期に入る。世代交代による需要が生じてもその規模は年間6000人から8000人規模であり、この数値に対して博士課程修了者は毎年1万6000人程度量産されていく。大学院は、博士課程の定員充足率を高めるために汲々としている一方、出口の方では、ポスドクという不安定なポストを工面する程度で構造的な供給過剰に対応できていない。

これではますますプレカリアート(precarious「不安定な」と proletariat「低賃金労働者」)を組み合わせた造語で、低賃金の上に不安定な身分におかれた人びと)を増産するだけだという³⁾。

この分析では最後に、次のような提案がされている。すなわち、大学院進学が魅力のないものと映るのは、博士課程を修了するまでの5年間、多額の放棄所得(大卒の年俸を300万円として合計1500万円)を覚悟しなければならないからであり、そうであるとすれば、学部卒・修士修了時に素質のある人材を絞り込み、彼ら・彼女らに同年配の者と対等の報酬を保証しながら後継者としての育成に努めるべきである。このような集中的な資金の投入によって次世代の研究者を養成する方が、博士学位を持ったフリーターを量産するだけの現行の大学院制度よりもはるかに合理的ではないか。事態は緊急を要する。より具体的な策として、直ちに全国の博士課程の募集を一時停止し、全大学を含めて大学教員養成の制度設計を見直すべきであると提言している⁴⁾。

こうした提案の激した調子は致し方ない面がある。それほど事態は逼迫している。ただし分析と提言にも、いくつかの前提がある。ひとつには、今後も大学院政策が、財政措置での誘導により分野に関わらず均質的かつ画一的に存続するだろうという前提であり、また博士学位を専門職学位⁵⁾として承認しその取得者を受け入れる専門職集団が、相変わらず大学教員の集団のみであり続けるだろうという前提である。確かに今までのところ、日本社会はどうしてもなく縦割り社会であり、博士課程修了者が就くことのできる職は大学教員・研究職以外では極めて限られているといってよい。しかし、博士学位とは、高度な専門的な学術的専門知識と研究能力をもつ者に与えられる称号であり、その取得者が必ずしも大学や研究所の職に就く必然性はない。これからの社会は、特定の先端的な研究能力をもつ人材が要請されるというのであれば、そうした人たちが、必要とされる分野にフレキシブルに横断的に移動できるような社会であるべきだし、私たちはそのような社会の建設をめざすべきである。そのような開かれた社会への移行には、何よりも学位を古きよき時代の「名誉の称号」とか、その取得を閉じた学術集団への通過儀礼としてではなく、高度に専門的な研究能力とともに実践的で行動的な能力を有することの資格として、私たちが承認していくことが求められている。この意味では、(学術学位、職業学位を問わず)あらゆる学位が広義において専門職学位と捉えられるべきであるが、特に本稿で論及する教育マネジメント博士学位は、わが国の縦社会

に「境界侵犯」をもたらすことが期待される有望な学位のひとつではないかと思われるのである。

2. 大学院重点化と「高度専門職業人養成コース」の位置

2006年4月、名古屋大学大学院の教育発達科学研究科では、博士後期課程に教育マネジメントコース(Ed.D.コース)を開設しスタートさせた。2009年で早くも4年目をむかえ、まだ学位取得者はいないものの、第1期生の何人かは申請論文を順調に仕上げつつあり、真正な意味でのわが国初のEd.D.の取得者が現れるのは時間の問題かと思われる⁶⁾。以下では、Ed.D.コース設置の淵源となった、大学院重点化計画と高度専門職業人養成コースの設置の経緯について概観し、それらの研究科にもたらしたインパクトについて簡単に考察する。

2.1 大学院重点化と高度専門職業人養成コース

名古屋大学教育学部は、1949年(昭和24年)に設置されたが、1953年(昭和28年)に大学院教育学研究科(教育学専攻と教育心理学専攻の2専攻)が、その後1990年(平成2年)に発達臨床学専攻(独立専攻)が設置された(続いて1992年には博士後期課程設置)。重点化前の入学定員は以下の通りであった。

表1 大学院重点化前の入学定員

専攻名	修士(博士課程前期)	博士(博士課程後期)
教育学	12人	13人
教育心理学	8	8
発達臨床学	8	6
計	28	27

周知の通り、1990年代は大学院重点化の時代に突入するが、名古屋大学教育学部では、1997年(平成9年)、その前段階として、現代諸科学の巨大化と専門分化と深化を見据え、これをさらに発展させ全体的かつ相関的に捉えていこうという意味で全体論的アプローチによる研究展開を標榜し⁷⁾、(大学院重点化を想定して)教育研究体制の大幅な再編成を断行した。具体的には、学部体制について、それまでの2学科(教育学科と教育心理学科)

を1学科(人間発達科学科)に、14小講座(教育学科10講座、教育心理学科4講座)を5大講座(生涯教育科学、学校教育科学、国際教育文化学、心理行動科学、発達臨床科学)に再編した。要するに、教育研究の総合性と学際性を企図した小講座制から大講座制への改組であった。さらに1998年(平成10年)には、教育学部を概算要求学部として学内教育研究施設「高等教育研究センター」⁸⁾が設置された(このセンターが後に協力講座「高等教育学講座」として「高等教育マネジメント分野」を担うこととなる)。

1999年(平成11年)4月付の「大学院重点化計画」は、その副題「教育学の再概念化により全体論的(holistic)観点から研究を高度化し社会的要請に応える」が示しているように、単に大講座(及び協力講座の開設・導入)による教育研究体制の量的な拡大にとどまらず、大学院機能の質的拡充を企図していた。ここで特筆したい点は次の2点である。

第1点は、専門職学位のプログラムの開設である。特に「国際的に通用する研究者及び高度専門職業人の要請、さらには多様な社会人教育(リカレント・リフレッシュ教育)」を企画し、高度にして多彩な大学院教育プログラムを開発することにより「21世紀の要請に対応できる幅広い視野をもつ高度職業人を要請していくこと」が目論まれていた。2000年(平成12年)、教育学研究科は教育発達科学研究科に改組され、大学院重点化はほぼ計画通りに遂行されたが、その際の最大の特徴のひとつが、修士課程におけるこの「高度専門職業人養成コース」の創設であった⁹⁾。ここでいう専門職とは、高等教育、中等・初等教育をはじめあらゆる教育機関での職務での指導的立場にある教員や職員、そして民間企業の人事管理や人材開発部門、各種教育研究機関などの研究者、さらには臨床心理士をはじめとするカウンセラーなどを念頭に置いていたようである。そしてこのプログラムの特色として、1)修了学位は、修士(学術)とすること、2)コースは昼夜開講、3)1年間での修了も可能とすること、4)修了後の進路は特定職種に限定するものではなく、さらに高度な博士学位の取得をめざすことも可能であること(特に心理開発研究コース)、5)(同様の社会人への対応として)後期課程への「社会人特別選抜」を実施することなどをみてとることができる¹⁰⁾。これらはいくまでも計画であり、実施したのものもあれば、実現していないものもある。例えば、1)の学位については、2000年(平成12年)9月に正式に承認された。2)の授業の昼夜開講は、問題なく実現した(但し、教務上の事務的なサービスの改善については現在も課題を抱えている)。5)の後期課程の「社会人特別選抜」は、このプログラムに直接関係はしないが、同様な

趣旨で社会人への便宜を図るという意味であろう(現在も社会人特別選抜は存続している)。3)の「1年間での修了」は実現していない。

何よりも重要な点は、この構想の中には明文化されていないものの、単に修士学位の取得で完結するプログラムに終わらず、さらに高度な専門能力・研究能力の洗練化のためのプログラムの継続(すなわち博士後期課程)が示唆されていたことである。

第2点は、国際教育専門職コースの新設の企画である。これは未だに実現をみていない。教育学部では、1994年(平成6年)より「教員研修留学」を受け入れていたが、この実績を踏まえ、かつ留学生のニーズ(修士学位の取得)に応えようとするものであった。計画書には次のように記されている。「日本の教育に対する発展途上国を中心とした関心に応えるため、日本の教育制度、学校教育、カリキュラム・教授法、教師の役割、産業社会との連携などを教授し、かつ日本の教育機関での実地研究を通して、自国での教育発展に貢献できる指導的人材の養成を目的とする」¹¹⁾。このコースの教授言語は、日本語と英語の二言語の併用とし、修業年限は、日本語6ヶ月を含む2年とされた。2000年から2001年にかけて、馬越教授(当時)や今津教授(当時)らが中心となって、JICA研修の方法や体制から学ぶため、JICA職員との懇談会を開催したり、文部省からの事務官との研究会の場を設けたりしながら、実現に向けての具体策が練られたが、結局、いくつかの課題(「教員研修留学」向け授業は学部レベルで遂行されていたこと、派遣される留学生の規模の縮小、また一部留学生自身の質の問題など)から実現に至らなかった。仮に実現していれば、「グローバル30」の先駆け事業のひとつとなっていたはずである。しかし、その後の高度専門職業人養成コース(修士課程)における留学生の増加をみると、留学生の専門職学位取得のニーズ自体には応えてきたといえよう。

表2 2000年(平成12年)度以降の募集人員
(高度専門職業人養成コースの定員は若干名とされ、下記の修士の定員に含まれる)

専攻名	修士(博士前期課程)	博士(博士後期課程)
教育科学	32人	16人
心理発達科学	22	11
	54	27

2.2 高度専門職業人養成コースの意義

名古屋大学のような研究大学に専門職学位のプログラムができたことの意義は大きい。ひとつには、重点化計画にあるミッション「科学技術や社会構造の高度化に伴い、人間の発達と教育に関わる諸問題に対処することのできる高度な実践能力と研究能力をもった専門家の養成のプログラム」を実現し、また社会人のニーズにも応えることができた点である。またこの種の職業学位が社会的に認知されていけば、そのことが新たなニーズを創出するという好循環が生まれる。(開設後の入学者数は表3の通りである。コースの定員は若干名とされた)。他方、反省すべき点も多い。高度専門職業人養成コースは「生涯学習研究コース(生涯学習開発分野、学校科学臨床分野、高等教育マネジメント分野)」「心理開発研究コース」「心理臨床研究コース」の三つのコースからなるが、この10年間、常に応募者数で安定しているのは、「生涯学習研究コース」のみで、後二者への応募者は極めて少ない。これは、社会人であっても心理発達科学専攻の一般コース(特に心理臨床科学領域)の方に応募し、また研究科も受け入れてきたという事情がある。また研究科全体の定員充足という点からは、全国の重点化大学院と同様、(設置の趣旨に合致しているとはいえ)社会人、また留学生の漸増に依存していることは否めない。

表3 重点化後の博士前期課程(修士)への入学者数 ()内は留学生数

	教育科学専攻		心理発達科学専攻	
	一般	高度専門職業人	一般	高度専門職業人
2000年	16人	17人	18(1)人	3人
2001年	14(5)	7	22	5
2002年	15(3)	11(1)	27(2)	2
2003年	20(4)	13(1)	31(1)	3
2004年	12(4)	10	30(2)	0
2005年	14(3)	13(1)	28	0
2006年	18(6)	10	27(1)	0
2007年	20(5)	15(2)	23(1)	1
2008年	22(7)	8(4)	22	1
2009年	22(9)	10(1)	22	0

ふたつめには、研究科自体がこれまで以上に、そのミッションについて省察するようになったことである。コースの新設は必然的に開講科目の新設であり、これは教員にとって大きな負担となった。研究指導、論文指導、そしてプログラム全体のマネジメントなどを加えると負担はさらに加重される。教員の誰もがコースの担当を通して、プログラムの目的と内容、質の違い、ひいては学位の違いについて繰り返し省察したに違いない。特に教育学、教育科学は極めて実践的な学問であり、研究者が自らの研究スタイルと領域はいわゆる学術志向だという理由で、社会の現実的な問題、実践的課題から逃避することは許されないし、そのように表明すること自体、自己矛盾となる。それでいて、プログラムは北米型の実は極めて曖昧な学術学位と専門職学位をスタートさせたのである。筆者は、(法規上、目的やカリキュラムなど枠組みは既成のものであったにしても)研究科の誰も(教員も学生も)が、そのめざすところ(目標)については「正統的周辺参加」状態にあったのではないかと考えている。例えば、これも筆者個人の印象でしかないが、社会人・実務経験者が、大学という研究の場に(わざわざ授業料を払って)やってきて求めているのは、実はよりアカデミックで理論的、できれば学問の先端的な知識・技法やその捉え方、それらにアクセスするための方法、また考え方のセンスだったりするのであり(この意味では、一般学生と変わらない)、一般に想像されるような、より実践的な即戦力や実務に関するノウハウではないように思われる。(このことは、近年開設された専門職大学院、教職大学院に期待されているミッション、その目的を固定的で限定的で、閉じられたものとする傾向と対照的である)。このような意味で、高度専門職業人養成コースにおいては、研究者と学生、カリキュラム、そしてそれを取り巻く教育的課題とがそれぞれに相互構成的に作用し、このこと自体が学習と実践の共同体を形成していたように思われる。

3. わが国初の博士後期課程の教育マネジメントコース (Ed.D.)

3.1 学位の承認について

学部から大学院への改組には、通常、大学院通則、学位規程、研究科規程などの改正手続きの作業が併行して行われ、開設の運びとなる。これらのうち特にプログラムの変更により、「授与する学位(名称)の変更(と新設)」の必要性が出てきたのであるが、研究科内での審議は、2000年(平成12年)の年度初めより夏期にかけて行われた。学位規則第10条の、学位を授与す

るにあたっての「適切な専攻分野の名称の付記」は、各大学の判断にまかされているが、特別な名称や前例のない名称については文部省(当時)に事前に連絡調整することになっている。そこで、教育発達科学研究科の場合、表4のように学位の名称(変更)案がとりまとめられ、先ず事務局の学務と総務課法規企画掛(当時)にて「学位授与機構で把握している事例にある名称であること」が確認された(6月)。続いて、9月の研究科委員会にて承認された(全学では10月の大学評議会で承認)。

表4 学位に付記する専攻分野の名称

専攻名	一般	社会人
教育科学専攻 Major in Educational Sciences	修士(教育学) Master of Arts 博士(教育学) Doctor of Philosophy(Education)	修士(教育) Master of Arts 博士(教育) Doctor of Education
心理発達科学専攻 Major in Psychology and Human Developmental Science	修士(心理学) 修士(臨床心理学) Master of Arts 博士(心理学) Doctor of Philosophy (Psychology)	修士(心理学) 修士(臨床心理学) Master of Arts 博士(心理学) Doctor of Philosophy (Psychology)

研究科において、このような提案に至るまでにどのような議論があったかはさらに調査する必要がある。しかし、学位名称案には、理由が付記されており、例えば、社会人学生(高度専門職業人養成コース)に対する修士学位(修士(教育))¹²⁾については、「カリキュラムが一般学生のものとは異なる実践的・全体的・臨床的な内容を主としており、また学位論文も研究者としての能力よりも、より高い専門的実践能力の向上を示すものを要求している」ために、一般(学術)コースとは別な学位名称とするときれている。そして、博士(教育)(すなわち、Ed.D.)については、「教育界の質的向上を求める社会的要請の強まりを見越して、実践家向けのコースワークと学位を用意する必要があり、一般学生のような研究者能力ではなく、教育科学を基礎とするが、高度に全体論的で幅広い実践的臨床能力を育成するため、一般学生(一般学術コース)と別な学位とする」と説明された。

対照的に、心理発達科学専攻の方は、このような区別をせず、同じ学位名称を提案している。理由としては、修士学位については、一般学生も社会人も同じようなコースワーク内容において、同様の能力を育成するためとされ(特に臨床心理士の資格をめざす学生には、「臨床心理学」の名称が是非とも必要)、博士学位については、同じコースワークで学ぶからとされている。ここには、それぞれの専攻の背景にある「ディスプリン」の微妙な性格の違いが示唆されている¹³⁾。

さて、以上の学位名称に関する変更と提案は、二つの点で不規則な手続きであった。ひとつは、通常の設定審査を必要としなかったこともあり、実質的に重点化した後に学位名称が提案・承認されたという点である(大学院規程などの改正も同様であった)。上記の学位は、2000年度入学生から適用とされた。もう一つの点は後に重大な意味をもつことになる。すなわち、まだ存在もしていないし、輪郭すらできていないプログラムを想定して、そこで授与されることになる博士学位、すなわち Ed.D.について、承認を取りつけてしまったことである。上記の理由説明も「(今後)必要とされるもの」としてなされている。好意的に解釈すれば、「重点化計画」には、明文化されてはいないものの、高度専門職業人養成コースの修了者のための応用的発展的研究のプログラムとして博士後期課程の構想があって、近い将来新しいカリキュラムデザインの作業に着手するが、とりあえず、この機に学位名称についての承認を急いだということになる。実際はどうであったか。おそらく将来そのようなプログラムが必要とされる時がくることは想定されていた。しかし、具体的な内容については、それが北米型の専門職学位としての Ed.D.プログラムなのか、単に博士後期課程で実施していた社会人特別選抜の社会人学生に(別の形で)用意されることになるプログラムと学位なのか、見解は分かれていた(明確ではなかった)ように思われる。いずれにしても、先ず学位名称(そのためのコースの設置)について「合意」が得られていたことが大きな意味をもった。

「重点化計画」に従えば、第1期の高度専門職業人養成コースの学生の修了のタイミングで、博士後期課程の新たなコースの立ち上げが企画、デザインされるはずであった。しかし、その後数年間は、特に Ed.D.立ち上げの提案はされなかった。(他方、高等教育マネジメント担当の教員や、高等教育専門の教員からなるワーキンググループ(以下、ワーキンググループはWGと略称)が組織され、高度専門職業人養成コースのカリキュラムについての検討や見直し、また北米型の Ed.D.についてのリサーチは続けられ

ていたのも事実である。後の Ed.D.のコースワークのデザインはこの WG の提案をベースにしている)。

3.2 教育マネジメントコースの立ち上げまで

2005 年 1 月、研究科長(当時、村上教授)より研究科内に「大学院改革検討 WG」が組織された。諮問事項は、1)海外協力に関連した事業について(JICA プロジェクト-パラグアイと華東師範大学からの連携提案など)、2)「魅力ある大学院プログラム」申請、「教職専門職大学院」等への対応、Ed.D.に関する暫定案、3)その他大学院の活性化の方策、の 3 点であった。特に 2)は、2004 年に専門職大学院がスタートし、教職については、「これからの教育を語る懇談会」や中教審への諮問「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の審議(主に、教員養成における専門職大学院と教員免許更新制)が進行中であったのを受け、研究科がどのようなスタンスを採るかが課題であった。3 月に WG は簡潔な(Ed.D.の立ち上げを除いて、新規事業についてはいずれも慎重な)報告を行った。他方、教育科学専攻では、教員養成系学部・大学における「教職大学院」設置の大きな動きに対して(これには距離を置くものとして)、非教員養成系の研究科の在り方が喫緊の課題であり、新しいタイプの博士課程プログラムは先駆的なモデルになりうるという意見が出され、専攻内に「Ed.D.コース立ち上げのための WG」が組織された(5 月)。

WG がクリアすべき課題は次の諸点であった。すなわち、1)既存の学術コースとのミッションの違いの明確化、2)コースを立ち上げた場合、志願者を継続して確保できるかどうか、3)カリキュラムデザイン、4)博士論文の質と提出までの要件(論文執筆促進プログラム)、4)学内措置か新規事業としての概算要求事項か、5)入学定員と出願資格・選抜方法、6)現行の博士後期課程への社会人特別選抜の取り扱い、等であった。5 月から 7 月にかけて WG の素案作成と専攻会議・担当者会議における審議、そして WG へのフィードバックが繰り返され、9 月には専攻会議・担当者会議で 2006 年度の開設の方向で大枠が承認された¹⁴⁾。コース名は、北米の大学に多い Educational Leadership and Management をイメージして「教育マネジメント」とした。入学要件は、社会人とし、また既存の学術コースへの「社会人特別選抜」は、継続の意義が別にあることから残すこととした。志願者の見込みについては、当時高度専門職業人養成コースの特に第 4、5 期生の進学意欲が旺盛だったことに加え、また修士学位取得の社会人が増加し

ており、今後博士後期課程への進学希望者の需要は見込まれるだろうと樂觀視された(実際に、4期生の3名が社会人特別選抜で、一般コースに進学し、5期生の3名がEd.D.コースに進学)。

この間(6月)、上記の課題のうち1)と4)~6)について事務局(本部)の総務企画部企画課と打ち合わせをし、学内措置でいけるのではないかという感触を得た。ただし、文科省へ確認する必要がある。そのための照会内容は、「博士後期課程における履修コースの新設」という形式で、Ed.D.コースのミッション、社会的ニーズ、出願資格(修士学位を有する社会人)、カリキュラム、論文審査までのプロセス、学位名称、入学定員、教員組織(現行の専攻に在籍する教員が担当し、コースに特化した教員組織は設置しないこと)の各事項にまとめた。要点は、第一に、当該履修コースが、本研究科の「重点化計画」にあったもので、それを実現しようというものであり、かつ博士後期課程の設置基準に合ったものであるが、実施してよいかどうか、第二に、学内措置で実施しようと考えているが、審査、届け出等の手続きが必要かどうかである。文科省の高等教育局大学設置室からの回答は、照会内容は、博士課程の趣旨や(当時審議中の)中教審大学分科会大学院部会の中間報告の方向性にも適うものであり、問題はないこと、但し、趣旨説明の中に「コース」と「プログラム」と名称が混在している点については、統一するようという指摘であった(7月下旬)。

他方、研究科内では、Ed.D.コース案は9月の教授会で承認され、続いて10月には募集要項の作成、12月の研究科の規程改正が続いた。コース新設後の志願者数と進・入学者数は表5の通りである。

表5 Ed.D.コースへの志願者と進・入学者数

()内は高度専門職業人養成コース出身者

*は、一般コースにいったん進学した後、Ed.D.コースに転コースをした者を指す

	志願者数	進・入学者数
2006	8	7(3)
2007	12	6(3)+1(1)*
2008	12	6(3)+1*
2009	12	8(2)

3.3 研究大学におけるEd.D.コースの意義と課題

冒頭で触れたように、日本の大学院は大きな転機をむかえている。財政誘導に煽られ、量的拡大を続けてきた大学院は、今や「定員割れ」と「修

了者の就職難」からそのマネジメントにおいて猛省を促されている。これまでの大学院政策のどこに問題があったのだろうか。

第一に、量的拡大が第一義的となり、個別の大学院のミッションや専門分野の区別なく一様に遂行されたことである。また安易な設置認可が、優秀な教員と学生という人的資源の拡散と、大学院教育の総体的な質の低下をもたらしたのではないかという指摘もある¹⁵⁾。確かに平成元年の設置基準の改正以降、博士課程の研究教育の任務として、研究者養成のみならず、専門職業人の養成に積極的にコミットするようにと鼓舞され続けてきた。特に科学技術立国への復活をかけた先端技術者・研究者の養成は国策であった。ところが、全国の研究大学院は、研究者養成コースの定員増加と同時に、高度専門職業人コースを設けることにより、両者の差異化に煩わされ、結果として、大学院自体のミッションそのものが曖昧で中途半端なものとなった可能性がある。

第二に、学位が「名誉の称号」ではなく、特定の専門職集団へ仲間入りするための「基礎資格」として機能しているかどうかである。日本の大学院は長きにわたって、後継者の養成には自覚的であったものの、専門職業人の養成については消極的であった。学術学位についてはそれを承認し評価する大学教員の専門家集団が存在する。しかるに、専門職学位についてのそれに相当する集団・社会的組織は、医師や法曹人のように比較的明確なものもあるが、ほとんどは未成熟だという点である。

第三に、上記の点と関連して、日本の社会が相変わらず Compartmentalization(縦割り)¹⁶⁾が強く、従って、学位を承認していく(信頼していく)雰囲気は欠くことである。結果として、学位取得者の渡り歩くことのできる市場、分野は限定的なままである。

第四に、学術学位と専門職学位の示差化をめぐる論議をさらに複雑にするのが、モデルとしてのアメリカ型学位とその制度である。アメリカの Ph.D.と他の専門職学位がもつ社会的意義の違いは識者が引き合いに出すほど明確ではないし、しばしば曖昧である。事の善し悪しはともかく、(概念としては西欧から移植したとしても) わが国の学位制度は独自の意味を帯び始めたし、日本の研究と教育風土において、私たちはその在り方と方向性を議論していかななくてはならない。

わが国の教育政策は画一的に一方向に振れやすい。現在、「機能別分化」の観点から「定員と組織の見直し」が必要だという場合、上記の課題を背景に、プログラムの取捨選択がはかられるということになる。さて、教

育発達科学研究科の「高度専門職業人養成コース」、そして「教育マネジメントコース」はどのように判断されるのであろうか。教職大学院が拡充すれば、これらは早くも使命を終えるのか。この問いに対しては、既述のように、本研究科は、一連の専門職大学院・教職大学院(教員養成のアップグレード版)とは全く異なるミッションをもっており、今後ますます時代が要請する新しいタイプの教育リーダーの養成を目指しているのだと応えることができる。

多少、我田引水に過ぎるかもしれないが、以上に述べてきた様々な教育政策とマネジメントの課題をメタ的に精査・分析し、発展的な提案をしていくこと、大学院が迷走と混迷を極めているといわれるとき、そこで生じていることをより広範なパースペクティブにおいて鋭く分析し、よりよい解決への方途を提示してみせること、こうした喫緊のニーズに答えていこうというのが、Ed.D.コースにおけるプログラムであり、このコースでの人材養成なのである。逆にいえば、第一に、これまで、わが国では、教育研究者と教育行政官、教育の実践家がそれぞれの領域において、まさに縦割りのなかで後継者を育成し、それらの境界を「侵犯」して人材が活かされるということが少なかった。第二に、わが国ではあらゆる教育的状況において、マネジメントという観点から横断的に分析し提言できる専門職(実践的な遂行能力をもつ研究者)の養成を欠いていたのである。他方、学位としてのEd.D.について、これを承認していく専門家集団が未発達であるというのも事実である。教育政策とそれを取り巻く社会的環境が著しく変動しているというときに、Ed.D.取得者がどのように横断的に、境界侵犯的にその高度な実務能力と研究能力を活かすことができるかは、今後、私たちが注視していくべき課題である。

注

- 1) 文部科学省通知「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」文科高第6201号、平成21年6月5日。
- 2) 2009年5月初旬(6日)、任期付き研究員(ポスドク)の民間企業への就職促進のため、文科省がポスドクを採用した企業へ1人につき500万円を支給すると発表したことは記憶に新しい。企業側の採用は技術系で修士が中心で、85%が過去5年間に博士学位取得者は採用していないと答えている。文科省は、この「持参金」で企業側の採用意欲を高めることを狙いとしその費用(雇用経

費)として09年度補正予算案に5億円を計上したといわれる。つまり、実現したとして、とりあえず単年度に100人のみの雇用確保というアドホックな政策である。但し、この補正予算による処置は前政権時のものである、現政権下において実現するかどうかは未定である。

- 3) 潮木守一、2009、『職業としての大学教授』中央公論新社、197。
- 4) 同書、3、198-9。
- 5) 「専門職学位」は現代の専門職学大学で使用され始めたが、本稿では、学位に対する職業学位という一般的な意味で使用する。
- 6) 「真正な意味での初のEd.D.取得者」というのは次の事情があるからである。つまり日本ではつい最近まで北米型の学位名称(英文)、Ph.D.他を避け、明治期以来の「名誉学位」や学術博士の英文名にはDoctor of・・・を使用してきたことから、教育学博士、博士(教育学)の英文名として、既に Doctor of Education が使用されているからである。(名古屋大学でも、1999年(平成11年)度の入学生まで適用される)。ここで詳述する職業学位としてのEd.D.プログラムをもつのは、名古屋大学大学院がわが国で最初だと考えられる。
- 7) 名古屋大学教育学部、1999、『教育発達科学研究科大学院重点化計画』名古屋大学教育学部、1。
- 8) 名古屋大学の高等教育研究センターの設置の経緯については、当時、設置計画の中心人物であり初代センター長だった馬越氏の回顧録に詳しい。馬越徹、2001、「高等教育研究センター創設雑感－大学改革と高等教育研究－」『名古屋大学高等教育研究』第1号、169-82。
- 9) 「高度専門職業人養成コース(修士課程)」は「生涯学習研究コース」「心理開発研究コース」「心理臨床研究コース」の三つのコースからなるが、このうち「生涯学習研究コース」の下位区分として、(生涯学習開発分野、学校科学臨床分野と並んで)「高等教育マネジメント分野」が設けられた。この領域は、高等教育研究者やその実務者養成のためのプログラムとしてはわが国では初めてであった。詳細は、以下の論文において論じられている。阿曾沼昭裕、2003、「名古屋大学－高等教育マネジメント分野」『高等教育研究叢書74 大学職員研究序論』、広島大学高等教育研究開発センター、101-10。
- 10) 名古屋大学教育学部、1999、『教育発達科学研究科大学院重点化計画』名古屋大学教育学部、20-1。
- 11) 同上、21。
- 12) 重点化計画の際は、修士(学術)であった。これを第2案としたが、結局第1案(表4)が採用された。
- 13) 心理発達科学専攻では、2008年度より(職業学位に近い)「心理危機マネジ

メントコース」を立ち上げたが、この学位名称も博士(心理学) Doctor of Philosophy (Psychology)である。

14) 概略を示すと以下の通りである。

(1) 教育科学専攻、博士後期課程のヴィジョンとミッション

ヴィジョン：教育学、教育科学に関する高度な学術研究を遂行し、国際的な水準の自立した研究遂行能力を有する研究者、及び高度に専門的な業務に必要とされる高度な研究能力を有する人材の育成の拠点を旨とする。

ミッション 1：教育学、教育科学研究領域における、国際水準の高度な幅広い専門的知識と研究遂行能力、教育能力を有する研究者の育成。

ミッション 2：既に研究・教育機関での実践・実務経験をもつ社会人を主な対象に、教育学、教育科学に関する基礎理論をベースに、実践的・実務的視点を重視した高度な応用的な研究遂行能力とその基礎となる学識を有する人材の育成。

(2) 出願資格

修士(相当する学位を含む)の学位を有する者で、原則として社会人経験を持つ者。

(3) コース名称：教育マネジメントコース

3 領域：生涯学習マネジメント、学校教育マネジメント、高等教育マネジメント

(4) カリキュラム (要件は合計 18 単位以上)

コア科目：リサーチスキル(2 単位)、教育マネジメント研究特論 I ~III(6 単位) 専門科目：既存の専門科目群より選択履修(6 単位)、インターンシップ(4 単位) 関連科目：他領域の専門科目より選択

(5) 論文提出までのプロセスと要件

コースワーク、紀要論文あるいは同程度の水準の学会誌論文 2 篇以上、もしくはレフェリーつき学会論文が 1 篇以上あること。

(6) 学位

修了生には、「博士(教育)」Doctor of Education(Ed.D.)を授与

註 ミッションについては、大学院設置基準第 4 条第 1 項にある二つの人材養成目的をベースに構想した。研究者と高度職業人のそれぞれにおいて求められる研究能力の違いを明示化するのは難題である。当時(平成 17 年)一橋大学大学院法学研究科(博士後期課程)では、「研究者養成コース」と「応用研究コース」を開設しており、後者は、研究機関以外で実務に携わりながら研究能力を遂行する人材の養成をうたっていた(おそらく、初めての専門職学位取得者が現れるタイミングで開設したと思われる)。Ed.D.コースのミッショ

ン作成に際し、大いに参考にした。

- 15) 天野郁夫、2005、「日本の大学院問題」『IDE 現代の高等教育』No.466、2005年1月号、9。
- 16) 潮木守一、2009、『職業としての大学教授』、197。