

研究論文

トロント大学オンタリオ教育研究所における  
M.Ed.プログラムの運用実態に関する一考察  
—LHAE 研究科 ELP 専攻を題材に—

平田 淳

A Study on the Administrative Reality of the M.Ed. Program of  
Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto:  
Focusing on the Educational Leadership and Policy Program of  
the Department of Leadership, Higher and Adult Education

Jun HIRATA

【要約】本稿は、OISE の LHAE 研究科 ELP 専攻 M.Ed.プログラムの内容を概観し、そこからいくつかの視点を設定したうえで、同プログラム担当教員を対象に実施したインタビュー調査から得られたデータをもとに、その運用実態を分析し、そこから日本の教職大学院を改善するためのいくつかの視点を抽出している。即ち、ELP の MRP に相当する教職大学院の「実践研究報告書」の単位化の視点、M.A.や Ed.D.との差異化手法から見る「教職修士（専門職）」と今後設置されるかもしれない教職大学院博士課程の差異化・高度化の視点、現時点での教職大学院修了生の博士課程への進学の見点、実習に有給のインターンシップ制度導入の要素を取り入れる可能性、等について検討している。

【キーワード】OISE, M.Ed., Ed.D., MRP, Dissertation in Practice

はじめに

筆者は以前、科研費プロジェクト「カナダの大学院における教育専門職向け学位プログラムの教育効果に関する調査研究」における調査対象校の1つとして、トロント大学オンタリオ教育研究所（Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: OISE/UT）を採り上げ、2本の拙稿を執筆した。1本目の拙稿（平田，2020a）では、OISE の組織概要や各研究科の専門領域、各研究科が提供する学位プログラムの特徴などについて検討し、2本目の拙稿（平田，2020b）では、OISE における教育実践家向け学位プログラム（M.Ed.・Ed.D.）と研究者向け学位プログラム（M.A.・Ph.D.）の類似点と相違点を明らかにした。本稿は、両拙稿執筆の後に、両プログラムを継続的にウォッチし続けた際に見出された更なる疑問に対する答えを得ることを目的として2023年9月に実施した現地調査で収集したデータを基に、執筆するものである。

本稿は、両拙稿で採りあげた教育実践家向け学位プログラムのうち、M.Ed.プログラムに焦点を当てて考察を行うものである。まず今回の現地調査のリサーチ・デザインに触れた後、拙稿（平田，2020b）で述べた OISE のリーダーシップ・高等・成人教育（Leadership, Higher and Adult Education: LHAE）研究科教育リーダーシップ（Educational Leadership and Policy: ELP）専攻における M.Ed.の概要を再掲する。そのうえで、現地調査で得られたデータを基にその運用実態を明らかにする。その上で、日本の教職大

学院における「教職修士（専門職）」学位プログラムの改善に資すると思われるいくつかの点を検討することとする。

## 1. リサーチ・デザイン

現地調査は、2023 年 9 月 20 日（水）に実施した。表 1 は調査概要である。調査対象は、OISE の LHAE 研究科 ELP 専攻の M.Ed.担当教員（以下「教員 A」）である。対象の選定は、まず 2019 年に調査を実施した際にインタビューに応じてくれた教員 A に E メールを出し、改めて今回の調査への協力を依頼し、快諾を得た。その後、調査日時と場所について打ち合わせをし、これらを決定した。併せて、教員 A には M.Ed.プログラムについての質問リストを事前に渡し、回答内容を検討する時間を提供した上でインタビューを実施した。インタビューは一時間ほど個別セッティングで行い、インタビュー内容は同意を得て IC レコーダーで録音した。録音した音声データは AI 搭載の音声認識ソフトで文字データ化し、それを基にコーディングをして、分析のための資料とした。なお、調査実施に先んじて、「佐賀大学大学院学校教育学研究科研究倫理審査委員会」による審査を受け、調査実施許可を得たことを附言しておく。

表 1 調査概要

調査対象	教員 A（M.Ed.プログラム担当者）
日時	2023 年 9 月 20 日（水）13:00 - 14:00
場所	教員 A 研究室（OISE ビル内）
環境	個別インタビュー
質問方式	オープンエンド（open-end）で半構造化された（semi-structured）インタビュー・ガイドを事前に渡し、検討の時間を提供した上で、各質問項目について回答を得た。

## 2. M.Ed.プログラムの概要

拙稿（平田，2020b）では、LHAE 研究科 ELP 専攻の M.Ed.プログラムの概要を、次のようにまとめている。

### (1) M.Ed.プログラム

ELP の M.Ed.プログラムは、第一義的には特に社会的多様性と変容について、リーダーシップと政策の性質と実践を学ぶことに関心をもつ学生のためにデザインされており、主に K-12 における教育関連事項に焦点を当てている。学生はパートタイムかフルタイムのいずれかの出席形態で学位取得を目指すことができる。

入学要件としては、大学院学部（School of Graduate Studies）が定める『総合規則（General Regulations）』<sup>1</sup>において規定される大学院でのすべての学位プログラムに共通する入学の際の「最低限の要件（Minimum Requirements）」に加えて、ELP に関連する学問領域における学士号及びそこでの最終学年での成績がトロント大学での「B の中（mid-B）」以上と同等のものであることとされている。応募書類としては、教育リーダーシップと政策に関する研究と実践についての志望理由書、在籍したすべての中等後教育機関発行の成績証明書、履歴書、推薦状 2 通（1 通は申請者が実務を行った機関の教育専門家執筆のものであり、もう 1 通は

<sup>1</sup> <https://sgs.calendar.utoronto.ca/general-regulations>（2019 年 6 月 27 日採取）。

申請者の学術的能力を証明できる者が執筆したもの）となっている<sup>2</sup>（OISE, 2019）。

プログラムを修了するまでのオプション（program options, 単位の修得方法）としては、「オプションⅡ：コースワーク＋メジャー・リサーチ・ペーパー（OptionⅡ: Major Research Paper: MRP）」と「オプションⅣ：コースワーク・オンリー・オプション（OptionⅣ: Coursework Only Option）」の二種類がある。オプションⅡにおいては、プログラム修了のため以下の要件を満たしつつ、4フルコース（8ハーフコース）<sup>3</sup>の授業を修得する必要がある。

① 次の2つの授業の修得

- LHA1003H 「リサーチ・プロポーザルをデザインする（修士）」パートタイム学生はこの授業をプログラムの終盤に、フルタイム学生は1年時に、それぞれ履修することが望ましい。
- LHA1040H 「教育リーダーシップと政策入門－政策，リーダーシップ，教育変容と多様性－」

② その他の3フルコース（6ハーフコース）授業の修得。そのうち1.5フルコース（3ハーフコース）はELPの授業でなければならない。学生は上述の4つの研究領域（政策，リーダーシップ，変容，社会的多様性）から焦点を1つ選ぶことができる。「LHA1004H 教育リーダーシップと政策におけるリサーチ・リテラシー」を履修することが強く推奨される。

③ MRPの執筆

担当教員の指導の下、「LHA2001Y メジャー・リサーチ・ペーパー（Major Research Paper）」<sup>4</sup>において実施される。

オプションⅣ（コースワーク・オンリー・オプション）においては、同様に5フルコース（10ハーフコース）を修得する必要があるが、次のようなオプションⅡとの違いがある。

① 次の2つの授業の修得

- LHA1004H「教育リーダーシップと政策におけるリサーチ・リテラシー[調査方法論]」プログラムのはじめに履修。
- LHA1040H 「教育リーダーシップと政策」入門－政策，リーダーシップ，変容と多様性－プログラムのはじめに履修することが望ましい。

② その他の4フルコース（8ハーフコース）授業の修得。そのうち2フルコース（4ハーフコース）授業はELPの授業でなければならない。学生は上述の4つの研究領域（政策，リーダーシップ，変容，社会的多様性）から焦点を1つ選ぶことができる。

また、オプションⅣには「正規ストリーム（Regular Stream）」と「オンライン／複式・コー

<sup>2</sup> [https://www.oise.utoronto.ca/lhae/Educational\\_Leadership\\_and\\_Policy/MEd\\_in\\_Educational\\_Leadership\\_and\\_Policy.html](https://www.oise.utoronto.ca/lhae/Educational_Leadership_and_Policy/MEd_in_Educational_Leadership_and_Policy.html)（2019年7月7日採取）。

<sup>3</sup> トロント大学では、1ハーフコースの授業は12回の授業から構成され、時間は1回につき3時間となっており、それを1学期（秋学期：9－12月，冬学期：1－4月，サマーセッション前期：5－6月，サマーセッション後期：7－8月）で完結させることが多い。

<sup>4</sup> これはコースワークではないため、表1作成時に参照した文献には概要説明がなかったが、内容はMRP執筆のための指導であり、MRPを履修する場合には冒頭のコードナンバーにより履修申請をすることになっており、それによって修了に向けてMRP作成を行っていることの公的証明となっている。

ホート・ストリーム (Online/Hybrid Cohort Stream)」の二種類の受講形態がある。正規ストリームは通常の対面式の受講方式であり、フルタイムでもパートタイムでも受講可能である。また、修了要件は上述のオプションⅣと同様である。オンライン／複式ストリームはパートタイム学生のみ受講可能であり、修了要件は正規ストリームと同様であるが、上述の必修科目を含む3フルコース(6ハーフコース)はオンライン形式で受講し、残りの2フルコース(4ハーフコース)はオンライン形式か対面式かを選択することができる<sup>5</sup>。

新入生はまず入学と同時にオプションⅣに振り分けられるが、研究科の許可を得てオプションⅡに移動することもできる。コースワーク・オプションからMRPオプションへの移動は通常、少なくとも授業を3コース取り終えた後で考慮されることが多い。移動の相談を受けた場合、研究科は通常はそうしたリクエストに対して支援的であるが、学生は実際に移動願いをする前に次のような要件を満たしておかなければならない。即ち、移動の手続きはまずMRPオプションへの移動の実施可能性についてアドバイザーと協議することによって始めること；アドバイザーの承認を得た場合、リサーチ・トピックを決めること；通常はELP教員の中から指導教員を選択すること；プログラム移動願いとMRPプロジェクト指導承認書に必要事項を記入の上提出し、研究科長の承認を得ること；提出書類には必要事項が過不足なく記入されていること、移動希望理由が明確に記述されていること、指導教員の署名があることなどを確認すること；等である。MRPオプションは、学生に自分で選んだトピックについて通常のコースワークにおけるよりも深く考察する機会を提供するものである。MRPオプションの学生は指導教員の指導の下自律的に学修を進める必要があり、MRPのトピックやフォーマットは学生の関心によって様々であるため、MRPを完成させるまでにかかる時間も学生によって大きく異なる。しかし、MRP完成までの負担は大体コースワーク・オプションにおける1学期間2授業コースを修了するのと同じくらいとされており、故に通常はコースワーク・オプションよりも長期間を要する。場合によっては年度を跨ぐ場合もあり、その場合は授業料も追加的に支払う必要が出てくる<sup>6</sup>。

ELPのM.Ed.プログラムには、通常のプログラム以外に上述したオンライン・ストリームもあるが、それ以外にも特に受講者をハミルトン・ウェントワース教育区教育委員会(Hamilton-Wentworth District School Board)管轄下にある教員に限定したプログラムもある。これはコースワーク・オプション限定であり、修了までに求められるコース数は10ハーフコースと正規ストリームと同様であるが、10ハーフコースのうち6ハーフコースについては当該教育委員会内で、残りの4ハーフコースについてはOISEでの対面式あるいはオンラインで受講することとされている<sup>7</sup>。(140-142頁)

### 3. M.Ed.プログラムの運用実態

上述した通り、筆者は本調査実施に先立って質問リストを教員Aに渡し、事前に検討する時間を提供したが、質問リストは拙稿(平田, 2020a)(平田, 2020b)において「要検討」とした事項を中心に、そ

<sup>5</sup> [https://www.oise.utoronto.ca/lhae/Educational\\_Leadership\\_and\\_Policy/MEd\\_in\\_Educational\\_Leadership\\_and\\_Policy.html](https://www.oise.utoronto.ca/lhae/Educational_Leadership_and_Policy/MEd_in_Educational_Leadership_and_Policy.html) (2019年7月7日採取)。

<sup>6</sup> [https://www.oise.utoronto.ca/lhae/Educational\\_Leadership\\_and\\_Policy/MEd\\_in\\_Educational\\_Leadership\\_and\\_Policy.html](https://www.oise.utoronto.ca/lhae/Educational_Leadership_and_Policy/MEd_in_Educational_Leadership_and_Policy.html) (2019年7月8日採取)。

<sup>7</sup> [https://www.oise.utoronto.ca/lhae/Educational\\_Leadership\\_and\\_Policy/MEd\\_2019\\_HWSDB\\_Cohort.html](https://www.oise.utoronto.ca/lhae/Educational_Leadership_and_Policy/MEd_2019_HWSDB_Cohort.html) (2019年7月8日採取)。

の後同研究科のウェブサイトの記述の変更等から生じた疑問と併せて9項目作成した。そしてインタビューは、質問リストの項目順に進めた。本節では、質問リストの項目をいくつかに分類して、それに沿ってインタビュー・データを記述し、考察を行っていくこととする。

### (1) MRP オプション

上述の通り、M.Ed.プログラムには「オプションⅡ：コースワーク＋メジャー・リサーチ・ペーパー」と「オプションⅣ：コースワーク・オンリー・オプション」の二種類がある。オプションⅣでは、MRPを書く代わりにオプションⅡよりも授業を2つ多く修得しなければならない、つまりMRPは2ハーフコース分に相当する、という違いがある。

ところで、オプションⅡにある「MRP」というのは、日本では聞きなれない用語である。筆者もOISEの「教育理論政策研究科（Department of Theory and Policy Studies in Education: TPS, 現在のLHEA）Ph.D.プログラムに在籍中、OISEのM.A.プログラムではコースワーク＋学位論文のオプションとコースワーク＋MRPのオプションがあること、MRPとは「学期末レポート以上学位論文以下」の執筆物であること、そのためMRPオプションでは学位論文オプションよりも多くのコースワークを修得しなければならないこと、等は聞いていたが、実際のMRPを読んだことはないため、細かい部分はよくわからなかった。そこで、「MRPとは何か、学期末レポートや学位論文とどう違うのか？」について、教員Aに聞いてみた。教員Aの回答は、大要次の通りであった。

（教員A）MRPは修士の学位論文や通常の学期末レポートとどう違うのかってことですね？

（筆者）中間ってことですよね？

（教員A）そう、中間ですね。典型的なMRPは、多くの学位論文のように、実際に調査をします。自分自身のデータを収集します。その場合、修士論文のように、倫理審査プロセスにもかけます、すべてのMRPではありませんが。あるいは、選択したトピックに関する批判的先行研究レビュー（major critical literature review）のようなものもあります。なので、データ収集をしない場合、倫理審査プロセスにかける必要はありません。

（筆者）学生、あるいは指導教員次第ってことですね。

（教員A）そうです。学生が選択したいルート次第です。私は今、MRPの指導をしています。それは批判的先行研究レビューであり、先住民に対する植民地化（colonization）の効果に関するカナダとインドの比較研究です。

つまり、MRP執筆に際して調査を実施するのか、あるいは先行研究のレビューを中心にまとめるのかは、研究テーマ次第ということになる。そこで、MRPの研究テーマにはどのようなものがあるのか、聞いてみた。

（教員A）一つの例としては、私が最近指導したMRPでは、都市部と地方の校長のリーダーシップの比較研究という課題がありました。その学生は、現在は博士課程に在籍しており、MRP

をそのベースとして使うことにしています。そしてそれは、比較研究です。その学生は中国出身で比較分析をすることになっていますので、オンタリオと中国、それとドイツでデータ収集をしたいと思います。彼女は学部課程をドイツで修了していますので。これは、MRP が後のより拡大した調査のために活用される良い例です。博士課程に進学しようと思っている学生は、よく MRP オプションを選択するのです。なぜなら MRP は「資格ペーパー (qualifying paper)」, つまり博士課程に応募する際に「自分は調査実施能力がある」ということの証拠になるからです。

(筆者) 博士課程とは、Ed.D.ですか？

(教員 A) Ed.D.あるいは Ph.D.です。私がお話した地方のリーダーシップに関する研究、あの学生は現在は Ph.D.の学生です。とても優秀な学生です。

(筆者) その学生は考えを変えたのですか？つまり、M.Ed.は実践家向けで、Ph.D.は研究者向けですね？

(教員 A) そうです、彼女は研究者なんですけど、ここ (ELP) の M.A.プログラムは、フルタイムで補助金付きなので、受入人数が限られているのです。おそらく 1 年に 2 人か 3 人です。なので、M.Ed.プログラムに入ってくる学生がたくさんいて、そのような学生は Ph.D.に進学するのに十分優秀なのです。(中略) M.Ed.は実践家向けで、補助金付きではないのです。

MRP のテーマについては 1 つしか聞けなかったが、教員 A はここで興味深いことを話している。つまり、教育実践家向け修士プログラムである M.Ed.を取得した後に、研究者向け博士プログラムである Ph.D.に進学する学生がいるということ、そしてそれは制度的に可能であるということである。筆者は 3 年前に執筆した拙稿 (平田, 2021a) において、カナダの大学院における M.Ed.及び Ed.D.プログラムの設置状況について検討したが、そこで得られた知見の一つとして、次のようなことを指摘している。

ここで留意すべきは、M.A.及び Ph.D.が研究者向けプログラムであり、M.Ed.及び Ed.D.が実践家向けプログラムであるということ、だとすれば M.Ed.と接続するプログラムは Ed.D.であり M.A.と接続するのは Ph.D.であるはずだが、14 の大学では修士号としては M.Ed.のみ、博士号としては Ph.D.のみプログラムを提供している、つまり同じ大学に限定すると M.Ed.から Ph.D.へと接続するという点になっている点である。この点についてオンタリオ州のある大学の M.Ed.担当教員<sup>8</sup>に聞いたところ、M.A.と M.Ed.及び Ph.D.と Ed.D.は従来それほど厳格に区別されておらず、大学教員の中にも Ph.D.ではなく Ed.D.を取得しているものもいるという。別の教員によると最終取得学位が Ed.D.の教員と Ph.D.の教員で特に処遇が異なるということはないということであり、ブロック大学<sup>9</sup>や OISE<sup>10</sup>を見ても確かに Ed.D.が最終学位であ

<sup>8</sup> 筆者の質問に回答した教員の所属と個人名に関しては、研究倫理上の視点から特定しないものとする。以下同。

<sup>9</sup> <https://brocku.ca/education/faculty-and-staff/> (2020 年 11 月 2 日採取)。

<sup>10</sup> <https://www.oise.utoronto.ca/oise/Programs/index.html> (2020 年 11 月 2 日採取)。但し、教員の経歴は各研究科のサイトで閲覧可能であるため、上記 URL から各研究科のサイトに行き、調べる必要がある。

る教員もいる。しかし、やはり修士号が M.A.で博士号が Ph.D.である場合が圧倒的に多い。いずれにせよ、大学院に設置されるプログラムは、修士及び博士通して形式的に当該学位プログラムが実践家向けか研究者向けかということを大きな原理として編成されているわけではない、ということとは言えよう。

この点について、同州の別の教員によると、近年では M.A.と M.Ed.及び Ph.D.と Ed.D.のプログラム内容をある程度差異化することが求められる傾向にあるという。例えば従来は Ph.D.でも Ed.D.でも学位論文の提出が修了要件の一つとされていたが、最近は Ed.D.の修了要件として学位論文の執筆ではなくそれに代わるものを要件とする傾向もみられるという。(33 頁)

教員 A が話したことは、カナダの多くの大学院で修士プログラムが M.Ed.である一方で博士プログラムは Ph.D.であることの理由を裏付けていることになる。それは、補助金の問題に関連する M.A.プログラムの募集人数の制約もさることながら、拙稿で述べているように、従来実践家向けと研究者向けで学位プログラムを形式的には分けていたものの、現実にはその区分は厳格なものではなかった、ということであろう。但し、近年は両者を差異化する動きがあるということであり、M.Ed.と M.A.の差異化については、上述のとおり OISE の ELP では M.A.は従来通り学位論文の執筆が修了要件として課されるが、M.Ed.プログラムではコースワークオンリー・オプションであるオプションⅣが基本であり、希望者のみMRP執筆が修了要件とされるオプションⅡに移ることができるというシステムになっている(平田, 2020b)ことから、その傾向が該当することが分かる。また同様の傾向は、ブロック大学(Brock University)の M.Ed.プログラムにも該当するということは、別の拙稿(平田, 2019)で述べたところでもある。他方で、実践家向けプログラムと研究者向けプログラムを実質的にも分ける方向性にはあるが、教員 A が述べたように M.Ed.から Ph.D.に進学する学生がいるということは、少なくとも ELP ではまだ従来の慣習が存続しているということであろう。

次に、MRP の典型的な構成について聞いてみた。

(筆者) MRP の典型的な構成はどのようになっていますか？例えば、Ph.D.論文であれば、まず課題の設定があつて、先行研究のレビュー、概念枠組み、調査方法、それからデータの記述、ディスカッション、結論ですね？

(教員 A) そうです。独自の調査をしてデータ収集をする場合、MRP も全く同じ構成になることがあります。批判的先行研究レビューをする場合は、MRP の構成は違うものになるでしょう。何について批判的に記述するかに基づいて、目次の項目はもっとテーマに特化したもの(thematic)になるでしょう。

(筆者) ミニ学位論文のようなものですね？

(教員 A) そうですね、学位論文ほど長くないです。典型的な MRP は大体 80 頁から 100 頁(ダブルスペース)です。

それでは、どの程度の人数の学生が実際にコースワークオンリー・オプションから MRP オプションに移るのか、またその理由を聞いてみた。



(教員 A) 多くはないです。率直に言えば、大体 4 人くらいでしょうか？

(筆者) 100 人中？

(教員 A) そうですね。

(筆者) その学生たちは、修了後 Ph.D.や博士課程に進学することを望んでいるのでしょうか？

(教員 A) しばしば、そういった理由もあります。時には、特定のトピックに本当に興味を持って、2 コース多く履修するよりはそのテーマに集中したいという学生もいます。なので、学生によって違いますが、数はそれほど多くはありません。

上述のインタビューにおいては、MRP オプションに移る学生の数が 100 人中 4 人くらいということになっているが、インタビューの後の部分でより正確なことがわかった。即ち、教員 A が言っているのは後述するオンライン・コーホートの M.Ed.学生に限定されており、レギュラー・ストリーム (対面式) の M.Ed.学生数はよくわからないということであった。また、M.Ed.オンライン・コーホートは通常 1 コーホート (つまり 1 学年) 25 名であり、通常は 3 年間で修了するから全体で 75 名いることになるが、上述のインタビューでは「100 名中ですか？」という筆者の問いかけを肯定している。これはパンデミックの最中に多くの学生がオンライン・コーホートを希望したため 2021 年はダブル・コーホート (つまりコーホート 2 組を受け入れた) となり、よって総勢で 100 名となっている、ということであった。

## (2) オンライン／ハイブリッド・コーホート・ストリーム

次に、「オンライン／ハイブリッド・コーホート・ストリーム」について聞いてみた。拙稿 (平田, 2020b) では、両者を次のように説明している。

また、オプションⅣには「正規ストリーム (Regular Stream)」と「オンライン／複式・コーホート・ストリーム (Online/Hybrid Cohort Stream)」の二種類の受講形態がある。正規ストリームは通常の対面式の受講方式であり、フルタイムでもパートタイムでも受講可能である。また、修了要件は上述のオプションⅣと同様である。オンライン／複式ストリームはパートタイム学生のみ受講可能であり、修了要件は正規ストリームと同様であるが、上述の必修科目を含む 3 フルコース (6 ハーフコース) はオンライン形式で受講し、残りの 2 フルコース (4 ハーフコース) はオンライン形式か対面式かを選択することができる<sup>11</sup>。

まず、オンライン・ストリームを設置した理由を聞くと、教員 A からは「簡単にはキャンパスに来ることができない学生にも修士プログラムへのアクセスを提供したかったから」という回答が聞かれた。教員 A は、次のように続けた。

<sup>11</sup> [https://www.oise.utoronto.ca/lhae/Educational\\_Leadership\\_and\\_Policy/MEd\\_in\\_Educational\\_Leadership\\_and\\_Policy.html](https://www.oise.utoronto.ca/lhae/Educational_Leadership_and_Policy/MEd_in_Educational_Leadership_and_Policy.html) (2019 年 7 月 7 日採取)。



(教員 A) 例えば、ファーストネーションズのコミュニティに住んでいるファーストネーションズの学生は、授業に出席するために毎週飛行機でやってこなくてはならないということになります。それは馬鹿げています。なので、学生の中にはカナダだけでなく、アメリカから受講する者もいます。また、学生は世界中に散らばっていて、エジプト、ブラジル、香港、中国から受講する学生もいます。面白いことに、彼らは大体、海外のインターナショナル・スクールで働いているカナダ人 (domestic) 学生なのです。

教員 A によると、オンライン・コーホートを導入したそもそもの理由は遠隔地に住むファーストネーションズへのアクセス提供であったが、実際にはそれに留まらず、海外で働くカナダ人学生が受講することにもつながっているということである。

ところで、表 2<sup>12</sup>はオンライン・コーホートの修了までのスケジュール・モデルである。6 授業に青マーカーがついており、受講時期が設定されている。その他に、6 学期が選択科目受講可能とされている。つまり、6 学期すべてで選択科目を履修すると、修得コース数は 12 ハーフコースとなり、要件の 10 ハーフコースを超えてしまう。これについて説明を求めたところ、6 つの学期は選択科目を受講可能としているだけで、受講しないならそれでいい、要は選択科目を 4 科目修得すればいい、ということであった。また、教員 A によると、例えばサマーコースでは選択科目枠が 1 つずつ設けられているが、これは、通常は 1 ハーフコースしか履修できないことを意味する。しかし、学生の都合によってサマーコース限定で就学形態をパートタイムからフルタイムに変更すれば、1 回のサマーコースで 2 科目履修することができるということであった。しかしそうすると、コーホート方式を採用した前提と一致しないケースが発生し得る。即ち、コーホート方式の一つの目的は、ネットワーク化とコミュニケーションのためのスキル開発、協働の実践コミュニティや学生－教員間の質の高い関係性の構築である。そしてそこでは、同じ時期に入学した学生は同じ授業に出席し、グループワーク等を通して協働スキル等を身につけ、同じ時期に修了することが想定されている。しかし、選択科目の修得時期が異なるということは、同じコーホートでも修了時期が異なるという場合が生じ得る。この点について教員 A に聞いてみると、そういうケースは例外的にはあるが、ほとんどの学生は 3 年で修了するということであった。

表 2 2024 Cohort Schedule

Session	Course
Fall 2024	Introduction to Educational Leadership and Policy (LHA1040H, online)
Winter 2025	Research Literacy in Educational Leadership and Policy (LHA1004H, online)
Spring 2025	Elective course
Summer 2025	Elective course
Fall 2025	Educational Leadership and Policy II: Social and Policy Contexts of Schooling (LHA1041H, online)
Winter 2026	Elective course
Spring 2026	Educational Leadership and Diversity (LHA1042H, online)
Summer 2026	Elective course

<sup>12</sup> インタビュー時に使用したのは「2023 Cohort Schedule」であったが、本稿執筆時点の ELP ウェブサイトでは「2024 Cohort Schedule」にアップデートされていたため、本稿では 2024 年版を用いた。授業名や開設学期等、内容は同じである。

Fall 2026	School Program Development and Implementation (LHA1016H, online)
Winter 2027	Issues in Policy, Leadership, Change and Social Diversity in Schools (LHA1050H, online)
Spring 2027	Elective Course
Summer 2027	Elective Course

出 典 : <https://www.oise.utoronto.ca/lhae/masters-degrees/master-education-educational-leadership-policy-onlinehybrid-cohort> (2023 年 11 月 17 日採取)。

(筆者) コーホート学生は、同じ時期にプログラムに入学し、同じ時期に修了するはずですよ？

(教員 A) 制度意図はそうですが、いつもそうなるというわけではありません。一応大学のルールに従って 3 年スケジュールを組んではいますが、M.Ed.は修了までに最大 6 年間かけることができます。学生によっては、産休や育休、あるいは新しい仕事を始めてそれに集中したいなどの場合は一旦授業の履修をストップすることができます。但し、そうすると他のコーホート学生と同時に修了することができないというちょっと複雑な状況にはなりますが、うまくやっています。

(筆者) そういう意図から外れるケースというのは、頻繁にあるのですか？

(教員 A) 例外的ですね。ほとんどは 3 年で修了します。

但し、教員 A によると、青マーカーが付してある 6 授業すべてが必修というわけではなく、必修とされているのは、最初の 2 つ、1040 と 1004 の 2 つのみであり、残りの 4 科目は「スケジュールされた選択科目 (scheduled electives)」とされている、ということである。確かに上述したオプションⅣの履修方法においては、授業名が特定の述べられているのは 1040 と 1004 だけであり、その他の履修科目については、「その他の 4 フルコース (8 ハーフコース) 授業の修得。そのうち 2 フルコース (4 ハーフコース) 授業は ELP の授業でなければならない。学生は上述の 4 つの研究領域 (政策、リーダーシップ、変容、社会的多様性) から焦点を 1 つ選ぶことができる。」と記述されているのみである。1040 と 1004 以外の 4 科目は修了要件ではなく、あくまで学生の便宜のための例であるという。

ところで、オンラインでコーホート方式を採用することには、一つの大きな課題が生じるように思われる。即ち、上述した通り、コーホート方式の設置意図は学生間の協働を通したネットワークづくりである。他方で、オンラインでの授業においては、その性質上協働作業の設定が難しく、果たしてそのような環境でネットワークづくりが可能なのか、という課題である。まず、オンライン授業でどのようにして協働作業を促進し得るのかについて、教員 A に聞いてみた。

(教員 A) コーホート向けの授業は (リアルタイムではない) 非同期型で行っています。というのも、学生は世界中の異なる時間帯から参加するからです。また、授業に際しては、近い時間帯の学生を同じ小グループに配置して、例えばこの週のこの時間枠のどこかでオンラインで集まり事例研究を行うような課題を課します。一人の学生をファシリテーターにして、リアルタイムでディスカッションをしてその要旨をクラス全体や私に報告します。なので、

ディスカッションをするためにオンラインで顔を合わせる機会はあるのです。

(筆者) しかし、異なる時間帯で時間を合わせるのは難しいですね。

(教員 A) できるようにトライはしています。しかし時には、この時間はある学生は都合が悪い、別の週は別の学生が都合が悪いということもあり、いつも同じというわけには行きません。(中略) 教員ごとにやり方は違いますが、「こうした課題について私とディスカッションしたい人はこの時間にリアルタイムのオンラインセッションをしましょう」というようなこともあります。(中略) 彼らがオンラインで集まり話し合う場合、ある週内である限り、それが月曜であろうと金曜であろうと、火曜日の3時であろうと木曜の6時であろうと、問題ありません。彼らが選んだ時間で小グループでの活動をしています。

教員 A は基本的に非同期型の授業を行っているが、小グループでの協働作業は小グループごとに時間を決めてリアルタイムのオンラインで作業を進めることがあるという。しかし、教員 A の授業は上述の通り世界中から学生が参加していることもあり、学生のライフスタイルよりもっと融通の利かない国際的な時間帯の違いによって、時間設定がより困難であるという性質も有している。それでも何とかやりくりして時間を設定しているようであり、場合によってはそうした小グループでのリアルタイム・オンライン作業に欠席することもやむを得ないという対応をとっているようである。最終的には、グループ作業の結果としての研究報告が適切なものであれば是とする、ということであった。

続いて、オンライン・コーホート方式でどのように協働作業を促進し、修了後まで継続し得るネットワークを構築し得るのかについて聞いてみた。

(筆者) 前回別の教員と話をしたときに、何もないければ学生は一人でクラスに来て授業を受け帰宅するの繰り返しなのでコーホート方式を採用した、そうでないと学生は個人的な作業に終始してしまう、と仰ってましたが。

(教員 A) 先週(今年度)最初の授業だったんですが、学生にはこのクラスは高い点数を取るために競争するものであったり、自分個人の学習のためのものであったりするわけではないこと、我々は探究のコミュニティ(community of inquiry)であり学習について相互に責任があること、等を伝えました。なので、私は学期中のある時点で、学生みんながグループ活動に参加しているかどうか確認しています。(中略) 学生は自分の学習だけでなく、他者の学習を支援することにも責任があるということがわかるようにしています。

(筆者) プログラムを修了する前と後で、学生の協働スキルはどのように開発されていますか？

(教員 A) それは、グループ次第ですね。私が今対面で授業をしているクラスには多くの留学生がいて、彼らはたぶん教員主導型の授業の方が慣れていると思いますが、カナダで大学のプログラムを終えたことのある人は協働型、グループ型により慣れていると思います。先週の私の授業では、私がグループでのリーディングについて話をしていた時、何かびくびく

したような学生もいましたが、学期末にはもっと楽に感じられるようになっているでしょう。

(筆者) ネットワークづくりに関してはどうですか？学生は協働作業をして、修了後、望むならばその関係は維持し得ると思うのですが。

(教員 A) その通りです。オンライン・コーホートでは、E メールでやりとりをしてお互いを知るようになるのですが、プロジェクトで共同作業をするときに、学生は自分と類似の関心をもった学生を選んだりします。彼らは共通の関心をもっていますから、お互いのリソースを融通し合うことができます。例えば、最終課題を一緒にやることを選んだ2名の学生がいましたが、彼らはジェンダー問題、如何にして確実に学校でジェンダー問題が提示されるようにするかに関する3日間のプロフェッショナル・ワークショップをその2名それぞれの教育委員会で行いました。彼らは異なる教育委員会の所属なのです。その授業は彼らの最後の授業であり、そうした協働は修了後も続いています。

協働作業のあり様について詳細に聞くことはできなかったが、グループでの協働作業というのは、自分が自分の学習についてのみ責任を負うのではなく、お互いの学習についても責任を負うということ、つまり学習に対する責任の当事者間相互性(reciprocity)に関する意識付けが重要だということであった。またそうした協働作業は、一例には過ぎないが、例えば異なる教育委員会に所属する学生がそれぞれの教育委員会で行ったワークショップとして結実したこと、そうした関係は修了後も継続しているということであった。

### (3) 追跡調査とそこから得た知見

佐賀大学教職大学院では2020年度から「効果検証プロジェクト」を毎年行っており、直近の修了生及びその管理職を対象とするアンケート調査等を実施している。そうした追跡調査を行っているかについて、教員 A に聞いてみた。教員 A によると、M.Ed.オンライン・コーホートが開始から最初の3年を終了した時点で小さな調査は行ったということであり、結果は大変良好であったということであった。教員 A が当該調査結果及び日常的な学生との会話から感じた重要なポイントは、いくつかある。第一に、「学生が大学とのつながりを感じているかどうか」、だという。教員 A は、次のように述べていた。

(教員 A) 私がその調査から学んだことの一つは、学生にとって大学と繋がっていると感じられることが非常に重要だということです。キャンパスでは非常に多くのことが進行中なのですが、オンライン・コーホートの学生はキャンパスにいないのでそういったことに参加できません。なので、他大学の教授が学会等でこちらに来られた時はお弁当持参のランチ会を開いたりしますが、(中略)そうした学生は参加できません。そういうときはZoomを使ってつなげたりします。オリエンテーションなどはそうするのですが、1 コーホートだけでなくすべてのコーホート対象にZoomでつなげます。そうすれば、少なくともここにいるような感じにはなりますし、自己紹介のときに(授業で目にする以外の)他の教授陣と会うこともできます。コミュニティ構築においては、おそらく大学と繋がっていると感じてもらうのが最も難しいですし、最大の悩みの種なんですね。

上記は主にオンライン・コーホートに関する認識であるが、レギュラー・ストリームも含め全体としては、教員 A は次のような感想をもっていた。まず授業に関しては、授業には多様な選択肢が用意されているため、学生は自分の関心に応じてコースワークを進めることができるということを指摘していた。

(教員 A) 学生には選択可能な授業がたくさんありますから、特にキャンパスで授業を受ける学生の中にはリーダーシップについて探究したいと思って入学している者もいますが、そういう学生はリーダーシップに関する授業を可能な限り多く受講します。例えば、イントロダクション的な授業はいわば「アンブレラ・コース」で、そうした授業はリーダーシップに関する政策変容だけでなく社会的多様性についてもカバーしています。そして学生にとって関心があるのが政策分析だった場合、そうした特定の関心に基づいて選択科目を受講します。あるいは、社会的多様性により関心を持っている学生は、批判的人種理論 (critical race theory) とリーダーシップ、ダイバーシティに関する授業を受講します。なので、プログラムに入学する際にどのような関心をもっているのか、授業を受けるにつれて特にどのような問題に関心を持つようになるのかによって、どういう授業を受講するのかを選択することができるのです。

また、「コープ・プログラム (cooperative program)」という、レギュラー・ストリームの学生を対象とした、オンタリオ州教育省 (Ontario Ministry of Education) でのインターンシップの授業の学生満足度が非常に高いということであった。この「コープ・プログラム」について、教員 A は次のように説明していた。

(教員 A) オンライン・コーホートではなく、フルタイム学生にとって、教育省でのコープ・プログラムを取っている学生は教育省の一つの部署で実際に働く機会を得ることになり、そこで政策分析やカリキュラム開発に関する実践的経験を得ることになります。そしてそれは、単位としてカウントされます。またフルタイムで働きますから、教育省から給料も出ます。多くの枠はなくて、4・5 人の枠であり、例えばクラス 30 人全員ができるわけではありませんが、ある時期になると教育省からどのポジションが利用可能か通知があります。このプログラムは、とてもうまくいっています。プログラム修了後、学生は大学院に戻りプレゼンテーションを行い、自分が何を学んだかについて他の学生と話をします。コープ・プログラムを受講した何人かの学生は、実際に教育省に就職しているのです。(中略) コープ・プログラムは教育省に就職できるということを保証するものではありませんが、そういった種類(政策分析等)の就業体験ができるのです。昨年コープ・プログラムに参加したある学生は、ブリティッシュ・コロンビア州教育省に就職しました。

コープ・プログラムを導入した背景には、上述したような理論と実践をつなぐ実践的経験を提供することが学生にとって有益であるという考えがあるということであったが、そうした発想は、管理職資格プログラム (Principals Qualification Program: PQP) の M.Ed. プログラムにおける位置づけから得たものだという。PQP については、詳しくは拙稿 (平田, 2020c) を参照されたいが、簡単に言うとオンタリオ州で管理職になる資格を得るためのプログラムである。これはオンタリオ州の「追加資格 (Additional Qualification: AQ) コース」の一つとして提供されている (AQ コースについては拙稿 (平田, 2020d) を

参照されたい)が、M.Ed.プログラム在学中に OISE で開講されている PQP を受講すると、それが単位認定されるということであり、教員 A はそうした理論と実践のつながり、特に政策形成過程を経験するという機会を、特に学校の教員にも提供することに意味があると感じていた。

(教員 A) 学生に教育省で実際に働く経験を提供するというのはとても良い考えで、彼らは理論が現実にはどう実現されているのかについて知ることができます。学校の教員にとってリーダーシップの諸観点について学校現場で目にするのは簡単ですが、私はよく学校の教員は政策形成の諸観点と繋がっていないと思っていました。コープ・プログラムはそれを実際に行うものなのです。(中略) 学生は政策分析全体や政策開発プロセスについて大変多くのことを学びます。政策分析をする一員となり、とても価値のある経験をします。私たち(大学教員)は理論的観点から話をしますが、学生はプログラムに参加しているとき、実際にそこにあるデータを分析したり政策メモを書いたりするのであり、それは非常に実践的な経験です。そして彼らは大学で政策に関する授業を受け、政策分析の場に持って行くことのできる理論的バックグラウンドをもっています。なので、コープ・プログラムは M.Ed.プログラムの最初の方ではなく、いくつかの授業を受講した後に受けることになります。

以上のように教員 A はコープ・プログラムを大変高く評価していた。他方で、ELP では同様の目的が達成される可能性がある実習科目が、M.Ed.にも Ed.D.にも存在しない。そこで、コープ・プログラムを必修化すればいいのではないかと聞いてみた。教員 A の答えは、教育省がコープ・プログラムに提供できるポジションには限りがあるため、それは難しいということであった。

(教員 A) もし教育省に十分なポジションがあれば、必修化は素晴らしいことですが、それは教育省がどのようなポジションを提供できるか次第なのです。コープ・プログラムは OISE だけではなく他の大学にもオープンになっていますので、就職活動のときのように面接を受けたりしてとても競争が厳しいのです。(中略) なのでおそらく、年間でポジション 5 つくらいですね。

ちなみに、コープ・プログラムは通常の就業時間に合わせて実施される。そのため、基本的にパートタイムの学生が多いオンライン・コーホート学生は受講できず、フルタイムであるレギュラー・ストリームの学生のみ受講可能となっている。

また、これは教員 A の方から話されたことではないが、筆者はこれまでの本プロジェクトにおける研究から、少なくともこれまで本プロジェクトが対象とした OISE, ウェスタン大学 (Western University), ブロック大学, アルバータ大学 (University of Alberta), カルガリー大学 (University of Calgary), ブリティッシュ・コロンビア大学 (University of British Columbia: UBC) の M.Ed.及び Ed.D.プログラムにおいては、いずれも調査に関する授業を必修にしているという知見を得ている。このことについて教員 A に聞いてみると、調査に関する授業の意義について次のように述べていた。

(教員 A) ELP には必修科目が 2 つあります。一つは M.Ed.プログラムの 4 つの柱すべてに関するイントロダクション的な授業であり、もう一つはリサーチ・リテラシーの授業です。また、量的調査の授業を取る学生もいますし、MRP を作成する学生はみなリサーチ・プロポ



ーザルの書き方に関する授業をとらなければなりません。学生のリサーチ・クエスチョンにあった方法論を学びます。なので、調査は確かに大変重要な課題の一つです。(中略) 修士レベルと博士レベル、双方で調査をどう行うかについての授業があります。

#### 4. 考察－日本の教職大学院への示唆－

以上、OISE の LHEA 研究科 ELP 専攻の M.Ed.プログラムの運用実態について見てきた。本節では、これまでに行った本プロジェクトにおける研究で得られた知見とも併せて、日本の教職大学院との比較及びこれを改善するという視点から、これら事項に考察を加えることとする。

##### (1) コースワークオンリー・オプションと MRP オプション

日本の教職大学院は教育実践家向けの「専門職学位課程」であり、従来の「研究者養成」を行う修士課程とは異なり、学位論文の執筆は求められていない。その意味では、OISE で言うところの「コースワークオンリー・オプション」に相当する（教職大学院は実習が必修化されているため、厳密に言えば「コースワークオンリー」ではないが）。他方で、修了要件としての学位論文はないが、多くの教職大学院では研究活動を総括する「実践研究報告書」の執筆が、無単位ではあるが求められている<sup>13</sup>（平田，2023）。その意味では、実質上 MRP が課されているとも言えよう。但し、「実践研究報告書」が、必修である実習で得られた知見に基づいて執筆されていると想定すると、OISE のように先行研究のレビューのみの MRP は認められないということにはなろう。いずれにせよ、教職大学院での研究成果の集大成としての報告書を MRP のように単位化するという点は、現職教員の単位取得の負担を軽減し、進学を促すという視点からも検討に値しよう。

##### (2) 他の学位プログラムとの差異化

OISE に限らずカナダの大学院では、教育実践家向けプログラムと研究者向けプログラム、即ち M.Ed. と M.A., Ed.D. と Ph.D. の差異化というのが、近年の検討事項になっていることは上述した。日本の状況はどうだろうか。教職大学院で授与される学位は、「教育修士（専門職）」である。従来の修士課程と比較した時、「教職修士（専門職）」プログラムの最大の特徴は、実習を必修化していることと、学位論文の執筆を修了要件としていないこと、と言えるだろう。その意味で、両者の差異は非常に明確である。

それでは、教育実践家向け博士プログラムはどうであろうか。この点について、2017 年 8 月 29 日に出された「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」報告書『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて』<sup>14</sup>（以下「有識者会議報告」）では、次のように指摘している。

##### ⑧Ed.D.の検討

- 米国や英国の教員養成においては、研究的学位である Ph.D. に対して、実践性を重視した学位として Ed.D. が位置付けられている。我が国では、教職大学院につながる教員養成の専門学位としての博士の学位が存在しないため、教職大学院修了者も現在は Ph.D. の性格が強い「博士（教育学）」を取得している状況であり、教職大学院制度の定着と今後の更

<sup>13</sup> 筆者がウェブサイトにある情報を調べた限りでは、実践研究報告書を明確に単位化しているのは北海道教育大学のみであり、「実践論文（演習科目）」が 2 単位とされている。

<sup>14</sup> [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/icsFiles/afieldfile/2017/08/30/1394996\\_001\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/icsFiles/afieldfile/2017/08/30/1394996_001_1.pdf)（2023 年 12 月 28 日採取）。

なる充実が期待される中、関係者からは、教職大学院で得られる学位「教職修士(専門職)」の上に置く、実践性を重視した博士の専門学位が必要との声や、Ph.D.を持つ者が臨床的な研究を行って更に Ed.D.を取得し、二つの博士学位を持つ者が大学での教員養成を担うことが教員養成の質的向上をもたらすとの声がある。

- 我が国では、Ed.D.についての統一的な定義や共通認識がなく、現時点では具体的に制度改正を検討できる段階には至っていないことから、国は、現行の「博士(教育学)」とは別の学位である Ed.D.について、海外の事例も参考にしつつ、また「教育実践学」の研究者養成を目的とする教員養成大学の既存の博士課程の成果や課題を検証して、現在の「博士(教育学)」の学位との相違、現在の学位規則上規定されていない新たな学位を設けることの必要性、実践を取り入れた博士レベルの授業法や学生指導法、フィールドワーク等の具体的な教員養成カリキュラムの内容、学部側や学校現場及び教員養成大学・学部にとってのニーズ等について精査を行い、その上で将来的な方向性について検討するべきである。(21 頁)

ELP における Ed.D.プログラムの概要については、拙稿(平田, 2020b)において検討しているため、参照されたい。また、今回の現地調査においては、ELP の Ed.D.プログラムの運用実態についてもインタビュー調査を実施したが、その詳細については後の論考で検討することとしているため、本稿と併せて、ELP では M.Ed.と Ed.D.をどのように差異化しているのかについては今後考察する予定にしている。現時点で言えることは、ELP の Ed.D.でも以前は学位論文を修了要件としていたが、現在はそれに代わる「実践学位論文(Dissertation in Practice)」というものが課されている、ということであり、それが M.Ed.と差異化するための一つの要素となっているということである。実践学位論文については、本プロジェクトにおいてはウェスタン大学の Ed.D.において修了要件とされている「組織改善計画(Organizational Improvement Plan: OIP)」がこれに当たる。これは拙稿(平田, 2022)において検討しているため、詳細は拙稿を参照されたいが、特徴としては執筆者が所属する機関を対象としたケース・スタディを想定しているため必ずしも研究結果の一般化は志向していないこと、検討対象が実践であること、あくまでも「計画」であること等が挙げられ、それらが以前の Ed.D.学位論文との相違点であると考えられる。ウェスタン大学の M.P.Ed. (M.Ed.に相当)プログラムはコースワークのみで構成されているため、Ed.D.で課されている OIP が両者を差異化する大きな要素となっているとは言えよう。但し、ELP では M.Ed.プログラムに MRP オプションがある。この MRP と新たに設けられた実践学位論文はどのように異なるのかについて検討することなしに、ELP で M.Ed.と Ed.D.をどう差異化しているのかについて指摘することはできない。それは、後の拙稿において明らかにする予定である。

いずれにせよ、「有識者会議報告」が指摘するように、日本の教職大学院に Ed.D.に相当する教育実践家向け博士学位プログラム(おそらく「教職博士(専門職)」という名称になるだろうが)を設置するとしたとき、どのようにこれと現在の「教職修士(専門職)」とを差異化するのか、より具体的に言えば、どのように高度化するのか、という点は、今から検討しておく必要がある。

### (3) M.Ed.から Ph.D.への進学

教員 A によると、ELP では M.A.の定員が限定的であるため、定員に余裕がある M.Ed.にまず進学し、その後 Ph.D.に進学する学生も少なからず存在するということであった。つまり、実践家向け学位プログラムと研究者向け学位プログラムの差異化をどう図るかということが近年の検討課題になっている

ということであるが、現時点では両者はそれほど厳格に区別されているわけではないということであった。

翻って日本の事例を見てみると、教職大学院を修了し、「教職修士（専門職）」学位を獲得した後に、博士課程に進学するというケースがどれだけあるのだろうか。それは従来の「博士（教育学）」なのかそれ以外の学位プログラムなのか。従来の「博士（教育学）」であれば、その受験資格としての「修士号」は「教職修士（専門職）」でも認められるのか。実際どれほどのケースがあるかはわからないが、実態を把握する必要がある。また、教職大学院の博士課程ではないだろうが、Ed.D.に相当する学位プログラムとしては、現在までのところ名古屋大学大学院（今津，2017；平田，2021b）（松下，2010；平田，2021b）や広島大学大学院（大橋・上野，2009；平田，2021b），静岡大学大学院と愛知教育大学大学院の教育学研究科共同教科開発学専攻（白畑・新保・北山，2015；平田，2021b）（新保・高根・長倉・白畑，2016；平田，2021b）などが提供していることが指摘されている。これらプログラムへの入学者のうち、教職大学院修了者はどの程度いるのかも、興味深い。教職大学院に博士課程が設置されていない現時点では、修士課程を修了した後により高度な学びを志向する者の受け皿としてどの程度機能しているのかは把握する必要があるし、それを通して教職大学院に博士課程は必要なのかについても検討されることであろう。

#### （4） 実習あるいはインターンシップ

日本の教職大学院では、実習は必修化されている。他方でELPのM.Ed.プログラムには、実習は選択科目にも存在しない。但し、フルタイムの正規コース限定ではあるが、オンタリオ州教育省における「コープ・プログラム」は、いわゆる「インターンシップ」に相当するものとして提供されている。教員Aによると、参加した学生は州教育省における政策立案や分析に関わることができ、大学院で学んだことを実地で体験できる機会として、学生には非常に好評であるという。また「インターンシップ」であるため、給与も支給されるという。つまり、コープ・プログラムの要点は、一つには州教育省でのいわば「実習」であること、もう一つは有給であること、という2点である。こうした科目は、日本の教職大学院ではどうなっているだろうか。

まず一点目の州教育省での実習という点については、例えば佐賀大学教職大学院では、「授業実践探究コース」「子ども支援探究コース（生徒指導・教育相談系と特別支援教育系）」「教育経営探究コース」の3コースのうち後2者の現職教員学生の1年時に「関係機関実習」という科目を設置している。これは佐賀県教育委員会や教育事務所、県内市町教育委員会、佐賀県教育センター、児童相談所等の機関で、1機関2週間を2機関、計4週間にわたって行われる実習である。実習先は学生の研究テーマによって決められ、実習内容も研究テーマに関連する事項を中心に、それら関係機関の諸業務に携わりながら、より広い視野で自分の実践を見直す機会となっており、受講学生からも良好な評価を得ている（平田・松尾・荻野・江口，2023）。つまり、政策側の業務に携わるという点において、コープ・プログラムとの共通点があると言えよう。

第二の「有給」という点についてはどうか。佐賀大学教職大学院の現職教員学生の場合、そもそも佐賀県教育委員会からの派遣であり、佐賀大学と佐賀県教育委員会の間での協定に基づき、派遣期間中も給与等は満額支払われる。その意味では「有給」ではあるが、ELPのコープ・プログラムとはかなり意味合いが違ふ。例えば学部卒業生等学生（いわゆる「ストレートマスター」、略して「ストマス」）が学校で行う実習に給与がでるということであれば、コープ・プログラムと意味合いは似てこようが、現時点ではそうしたことが現実に行われているということは、他大学を含めて聞いたことがない。しかし、

深刻な教員不足は全国的傾向であり、非常勤講師の雇用もままならない状況が見られる。教職大学院のストマスは多くは一種免許状を有しており、非常勤講師を務めることも可能である。他方で、ストマスに非常勤講師を際限なく認めれば、大学院での学修に支障を来す。であれば、実習の一部を「インターンシップ」として位置付け、これを有給とすることで教員不足解消に資するとともに、ストマスの学修を経済的に支援する策として実施することはできないだろうか。今後の検討課題としたい<sup>15</sup>。

## おわりに

以上、OISE の LHEA 研究科 ELP 専攻の M.Ed.プログラムの運用実態について検討し、日本の教職大学院を改善するためのいくつかの視点を提示した。特にカナダの Ed.D.プログラムに相当するような教育実践家向け博士学位プログラムを教職大学院に創設しようとする場合、「教職修士（専門職）」プログラムや従来の博士課程のプログラムとどう差異化を図るのかは、綿密に検討しておく必要がある。更なる検討は、ELP の Ed.D.プログラム担当教員を対象に実施したインタビュー調査に基づいて執筆する予定にしている次の拙稿における筆者の課題としたい。

## 【参考文献】

- ・ 平田淳（2019）「カナダ・ブロック大学大学院における M.Ed.プログラムの実態の諸側面－担当教員の認識に関する質的分析－」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 3 巻，69－91 頁。
- ・ 平田淳（2020a）「トロント大学オンタリオ教育研究所（Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: OISE/UT）における研究科と学位プログラムの制度設計」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 4 巻，110－127 頁。
- ・ 平田淳（2020b）「トロント大学オンタリオ教育研究所における教育実践家向け学位プログラム（M.Ed.・Ed.D.）及び研究者向け学位プログラム（M.A.・Ph.D.）の類似点と相違点－「リーダーシップ・高等・成人教育」研究科「教育リーダーシップと政策」プログラムを題材として－」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 4 巻，128－151 頁。
- ・ 平田淳（2020c）「カナダ・オンタリオ州における管理職資格プログラムに関する一考察」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 4 巻，88－109 頁。
- ・ 平田淳（2020d）「カナダ・オンタリオ州における「教員追加資格（Additional Qualifications :AQ）」に関する一考察」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 4 巻，64－87 頁。
- ・ 平田淳（2021a）「カナダの大学院における M.Ed.及び Ed.D.プログラムの設置状況」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 5 巻，25－42 頁。
- ・ 平田淳（2021b）「カナダ・ウェスタン大学（Western University）教育系大学院における教育実践家向け学位プログラムと研究者向け学位プログラムの比較分析－修士課程及び博士課程双方を対象として－」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 5 巻，65－80 頁。
- ・ 平田淳（2022）「カナダ・ウェスタン大学 Ed.D.プログラムにおける最終プロジェクト『組織改善計画（Organizational Improvement Plan: OIP）』の意義と内容」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 6 巻，2－23 頁。
- ・ 平田淳（2023）「カナダの M.Ed.・Ed.D. プログラムに関する一考察－日本の教職大学院との比較

<sup>15</sup> ちなみに、「教職大学院 インターンシップ」で検索をかけてヒットしたサイトのうち、福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職大学院がインターンシップ制度を導入しているようであるが、ウェブ上の情報のみでは細かいことは分からない。今後、調査する必要がある。

の視点から一」日本教育学会第82回大会自由研究発表口頭発表資料。

- ・ 平田淳・松尾敏実・荻野亮吾・江口若香子（2023）「教育経営探究コースの教育効果に関する質的研究一第3・4期修了生の認識を通して一」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第7巻，841－901頁。
- ・ 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。
- ・ 松下晴彦（2010）「研究大学におけるEd.D.プログラムの意義一名古屋大学『教育マネジメント』の事例一」『名古屋高等教育研究』第10号，181－197頁（<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/no10/11.pdf>，2023年12月28日採取）。
- ・ 大橋隆広・上野哲（2009）「高等教育政策と大学の自己変革一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』における取組をてがかりに一」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第58号，55－64頁（[https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/2/28643/20141016164937784535/BullGradSchEduc-HiroshimaUniv-Part3\\_58\\_55.pdf](https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/2/28643/20141016164937784535/BullGradSchEduc-HiroshimaUniv-Part3_58_55.pdf)2021年1月5日採取）。
- ・ 新保淳・高根信吾・長倉守・白畑知彦（2016）「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」『教科開発学論集』第4号，185－191頁（[https://aue.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=3098&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=21](https://aue.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=3098&item_no=1&page_id=13&block_id=21)，2023年12月28日採取）。
- ・ 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一国内外のDoctor of Education（Ed.D.）の実態調査に基づいて一」『教科開発学論集』第3号，181－187頁（[https://aue.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=3117&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=21](https://aue.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=3117&item_no=1&page_id=13&block_id=21)，2023年12月28日採取）。

#### 【附記】

- ・ 本稿は，科学研究費補助金（基盤研究(C)（一般） 課題番号18K02283）「カナダの大学院における教育専門職向け学位プログラムの教育効果に関する調査研究」の研究成果の一部である。

（2024年1月31日 受理）