

研究論文

# 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

平田 淳\*

## A Study on Significance and Contents of the Culminating Project for the Completion of the Ed.D. Program at Western University, Canada

Jun HIRATA

### 【要約】

カナダ・ウェスタン大学の Ed.D.プログラムは、アメリカ・カーネギー財団の CPED において作成された Ed.D.プログラム・フレームワークに則って開発されており、当該フレームワークはプログラム修了要件としての最終プロジェクトである OIP の内容に色濃く反映されている。OIP は学生の職場組織の実践課題を認識・設定し、組織改善のプランを作成し、その実施や評価をいかにして行うかという組織変革のグランドデザインを示すものである。

【キーワード】 ウェスタン大学, カーネギー財団, CPED, Ed.D., 組織改善計画 (OIP)

### はじめに

筆者は拙稿 (平田, 2021a) (平田, 2021b) において、カナダ・ウェスタン大学大学院における教育専門職向け学位プログラムである M.P.Ed. (Master of Professional Education) と Ed.D. (Doctor of Education) プログラムについて検討した。ここでは、これらプログラム間の比較及び研究者向け学位プログラムである M.A. (Master of Arts) ・ Ph.D. (Doctor of Philosophy) との比較という見地から次の3つの視点を設定し、教育専門職向け大学院学位プログラムの修士プログラムと博士プログラムの特徴を明らかにした。

#### ① M.P.Ed.と Ed.D.

同じ専門職向け学位プログラムとして、修士課程と博士課程ではどこがどう違うのか。

#### ② M.P.Ed.と M.A.

同じ修士課程として、専門職向けプログラムと研究者向けプログラムではどこがどう違うのか。

#### ③ Ed.D.と Ph.D.

同じ博士課程として、専門職向けプログラムと研究者向けプログラムではどこがどう違うのか。

これら3つの比較対象それぞれの類似性と差異性について詳細は上記拙稿に譲るとして、これらの比較から同大学の M.P.Ed.プログラムと Ed.D.プログラム双方ともに学位論文の執筆は修了要件とされていないこと、その代わりに前者では「最終プロジェクト (Capstone Project)」の実施が、後者では「組織改善計画 (Organizational Improvement Plan: OIP)」の作成がそれぞれ義務づけられていること、そしてそれら

\*佐賀大学大学院学校教育学研究科

がそれぞれの学位プログラムを特徴づけるものとなっていることが分かった。

翻って、日本において教育専門職向け学位プログラムを提供しているのは、主に教職大学院である。教職大学院は修士課程のみであり、授与される学位は「教職修士 (専門職)」であって、研究者向け大学院学位プログラムで授与される学位 (例えば「修士 (教育学)」) とは異なる。入学資格として後者は学部卒 (あるいはそれと同等の業績) であることが挙げられるが、前者はそれに加えて教員免許取得済み (入試時は取得見込みで可) であることが求められる。他にも、取得単位数の違い (前者が 45 単位、後者が 30 単位) や学位論文や実習の有無など、明確な違いがある。他方で博士課程はというと、名古屋大学をはじめいくつかの大学で Ed.D.あるいはそれに相当する学位プログラムが設置されているが、未だ一般的にはなっていない。

ところで、筆者は拙稿 (平田, 2021a) (平田, 2021b) においてウェスタン大学 Ed.D.プログラムの概要について考察したが、そこではプログラム修了のための最終プロジェクトである OIP について、現地調査の実施を通して別稿で検討する旨述べている。他方で、本稿執筆時点 (2021 年 7 月) においては、新型コロナウイルス感染症対策としてのワクチン接種が進行中ではあるが、未だ海外渡航が一般に解禁されている状態からは程遠い。故に現段階での研究としては、ウェスタン大学及びその他のウェブサイト等から收拾できる情報をデータ・ソースとして、Ed.D.における OIP の内容を明らかにすることに焦点を限定せざるを得なかった。そのための準備作業においてウェスタン大学の Ed.D.プログラム、特に OIP に関する文書を読み進めていくと、OIP のプロトタイプとしての「実践学位論文 (Dissertation in Practice)」や OIP 作成の第一段階で探究することが求められる「実践課題 (Problem of Practice : POP)」といった用語の出所が、アメリカ・カーネギー財団 (Carnegie Foundation) の「教育博士号に関するカーネギー・プロジェクト (Carnegie Project on Education Doctorate: CPED)」であることがわかった。そこで本稿では、ウェスタン大学 Ed.D.プログラムにおける OIP の考察に入る前に、CPED の概要に触れ、そこでの議論がウェスタン大学 Ed.D.プログラムや OIP とどのように関連するのか、それらがどのような形で学生の教職専門性を高めるとみなされているのかを検討すること、及び今後の現地調査のための予備知識を獲得することを研究の目的として設定することとする。

## 1. アメリカ・カーネギー財団の「教育博士号に関するカーネギー・プロジェクト (CPED)」の影響

黒田 (2014 ; Schulman et al., 2006) によると、2005 年以降カーネギー財団のリー・シュルマン (Lee Shulman) らを中心として、アメリカにおける Ed.D.再評価の改革が行われているということである。当時アメリカでは、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が根強かった。例えば、Ed.D.の学生は Ph.D.の学生と似たようなコースを学修する一方で研究者志向ではないこと、Ph.D.の学生のようにフルタイムでの在学を求められるわけではないが Ph.D.の学生と同様博士論文の執筆は求められること、しかし Ed.D.の学位論文に求められるのは Ph.D.のように新しい知見を生み出すことではないこと等が指摘され、いわば「軽い博士学位 (Ph.D.-Lite)」と揶揄されていた。Ed.D.に対するこうした認識を克服すべく、これをいかに専門職学位としての新しい博士号として位置付けるかという課題をもってシュルマンのリーダーシップの下開始されたのが、CPED である。そしてこうした目的を達成するために各種の提言がなされてきた。その結果として形成されたのが、「Ed.D.プログラム・デザイン/リデザインのためのフレームワーク (Framework for Ed.D. program design/redesign)」(以下、「CPED フレームワーク」) である。CPED フレームワークは、「Ed.D.の新たな定義 (a new definition of the Ed.D.)」「プログラム開発のための一連の指針 (a set of guiding principles for program development)」「プログラムを構築するブロック (積み木) となる一連のデザイナー・コンセプト

ト (a set of design-concepts that serve as program building blocks)」の3つの要素から構成される<sup>1</sup>。図1は CPED フレームワークにおける上記3つの構成要素を示している。

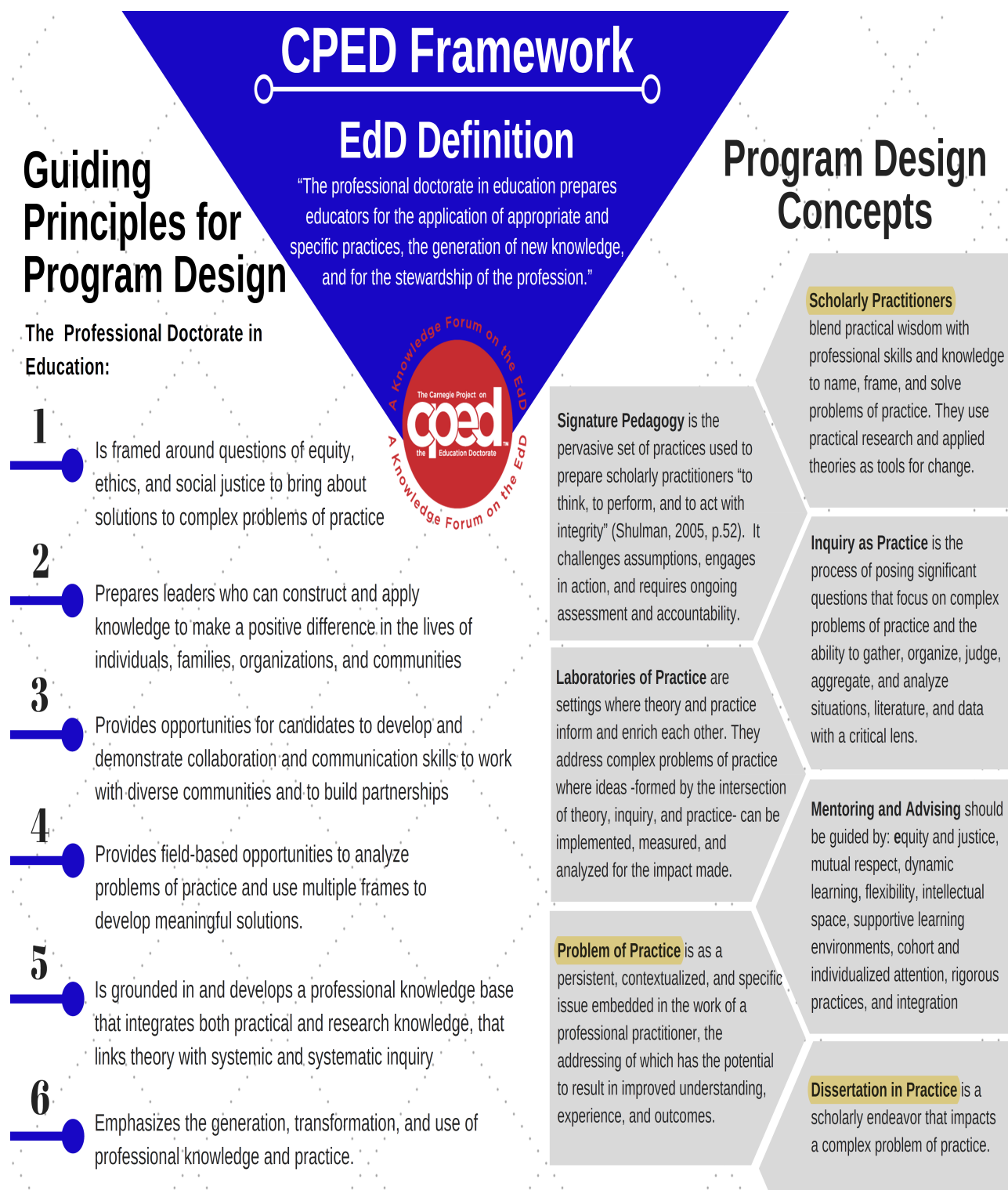


図 1 CPED フレームワーク

出典：

[https://www.cpedinitiative.org/assets/CPED\\_Documents/Marketing\\_Promotion/CPED%20InfoGraphic2019\\_v1.pdf](https://www.cpedinitiative.org/assets/CPED_Documents/Marketing_Promotion/CPED%20InfoGraphic2019_v1.pdf) (2021年6月7日採取, 黄色マーカー部分は筆者が加工)。

<sup>1</sup> <https://cped.memberclicks.net/the-framework> (2021年7月2日採取)。

「Ed.D.の新たな定義」に関して、図1では教職博士（Education Doctorate）を、次のように定義している。「教育における専門職博士号は適切で特定のな実践の応用や新たな知識の生成、教職のステュワードシップに向けて教育者を準備させるものである。」その上で、以下のように「プログラムデザインの指針」を6つ、「プログラムデザイン・コンセプト」を7つ示している<sup>2</sup>。

○ プログラムデザインの指針

教育における専門職博士号は、次の要件を満たすものである。

- ① 複雑な実践課題に対する解決策をもたらすためのエクィティ上、倫理上、社会正義上の課題によって形成される。
- ② 個々人や家庭、組織、コミュニティの生活において肯定的な違いをつくり出す知識を形成し応用することができるようリーダーに準備させる。
- ③ 多様性のあるコミュニティとパートナーシップを構築するための協働スキルとコミュニケーション・スキルを開発し発揮するための機会を学生に提供する。
- ④ 実践課題を分析し意味のある解決策を開発するための複数の枠組みを用いるためのフィールド・ベースの機会を提供する。
- ⑤ 理論と構造的で体系的な探究とを結びつける実践と研究双方を統合する専門的知識基盤に基づいており、またこれを開発する。
- ⑥ 専門的知識と実践を生成し、変革し、活用することを強調する。

○ プログラムデザイン・コンセプト

上記のプログラムデザイン指針に基づいて Ed.D.プログラムを構築するために、CPED メンバーは以下のような事項を含む一連のデザイン・コンセプトを明確にしている。

① 研究的実践家（Scholarly Practitioner）

研究的実践家は、実践課題を採り上げ、形成し、解決するために、実践的智慧と専門的スキル及び知識を融合する。研究的実践家は、エクィティと社会正義の重要性を理解しているがゆえに、実践的研究と応用された理論を変革のための道具として用いる。彼らは複数の方法で自らの実践を普及させ、大学や教育機関、コミュニティ、個人を含む鍵となる利害関係者との協働により実践課題を解決する義務を負っている。

② 固有のペダゴジー（Signature Pedagogy）

独自の教授法は、「誠実に考え、実行し、行動する」（Shulman, 2005, p. 52）といった研究的実践家の専門的職務の全ての側面に対し彼らを準備させるために用いられる一連の普及した実践である。シュルマン（Shulman, 2005）によると、独自の教授法は次の3つの側面から構成される。

- ・ 教育とは、思慮深く、広く行きわたった、持続的なものである。それは想定に挑み、行動に従事し、継続的評価やアカウンタビリティを必要とする。
- ・ 教育と学習は理論、研究、実践課題に根差したものである。それは本物の専門的環境に応用され得る、またされるであろう考え方の習慣に応用される。
- ・ 教育とは、学習者がエクィティや社会正義に対する道徳的倫理的義務を伴う重要かつ専門的な地位を開発するよう支援するものである。

③ 実践としての探究（Inquiry as Practice）

<sup>2</sup> <https://cped.memberclicks.net/the-framework>（2021年7月2日採取）。

実践としての探究とは、複雑な実践課題に焦点を当てた重大な課題を提示するプロセスである。様々な研究上、理論上、専門上の知見を活用することによって、研究的実践家は実践課題を導き出す革新的解決策をデザインする。実践の探究の中心にあるのは革新の効果を理解するためにデータを活用する能力であり、ゆえに実践の探究は状況や先行研究、データをクリティカルな視点で収集し、体系化し、判断し、統合し、分析するための能力を必要とする。

#### ④ 実践の実験室 (Laboratories of Practice)

実践の実験室は、理論と実践が互いに周知し高め合う環境のことを指す。それは、理論や探究、実践の交差により形成されるアイデアが、与えられたインパクトを基に実施され、測定され、分析され得る複雑な実践課題を提示する。実践の実験室は研究上の専門性開発や実践の実施によって測定される変革的生成的学習を促進する。

#### ⑤ メンタリングとアドバイジング (Mentoring and Advising)

Ed.D.プログラムにおけるメンタリングとアドバイジングは、以下の事項によって導かれる。

- ・ 年齢、能力、民族、文化、人種、宗教、ジェンダー、アイデンティティに関わらず、反応的なメンタリングを促進するエクィティや正義。
- ・ 研究や探究に関するそれぞれの実践的知識や理解、つまりそれぞれが多様な実践的理論的文脈を跨って相互に構築される知識を応用する能力を高めるためのガイダンスやサポートを提供する能力を有しているということに対して、学習者やメンター、アドバイザーが尊重されることを保証することへの相互の尊重。
- ・ アドバイザーやメンター、同僚との関係を含む学習者コミュニティを形成する相互作用や責任のあるオープンなコミュニケーション、クリティカルな友情、同僚同士のサポートを提供する動的な学習。
- ・ 学生の仕事の文脈や利用可能な時間においてすべての教授陣がメンタリングやアドバイジングを行うことができる柔軟性。
- ・ 課題を提示するために学生が用いるその学識や探究、専門的知識、テクノロジーを拡張することによって学生の専門的情熱やニーズを支援する知的空間。
- ・ 学生のニーズを理解する一方で、発展的で指導を伴った、成長志向的チーム志向的で、学生がプログラムの最初から最後までメンタリングやアドバイジングを受けるよう構造化された支援的で安全な学習環境。
- ・ 実践家としての学生それぞれに価値を置きつつ、学習における学生のニーズや実践課題を中心とするコーホート及び個人に向けられた注目。
- ・ 責任やアカウントビリティを共有する意識を通じた高い期待を設定し、新たな知識の改善や開発を目的とした実践としての探究を生徒が行えるような課題を提供する厳格な実践。
- ・ プログラムの価値や規範、CPED フレームワークと学生のニーズの統合。

#### ⑥ 実践課題 (Problem of Practice)

実践課題とは、専門的実践家の職務に埋め込まれた持続的で文脈に根差した特定の問題であり、理解力や専門性、アウトカムの改善に結果する可能性を提示する。

#### ⑦ 実践学位論文 (Dissertation in Practice)

実践学位論文は、複雑な実践課題にインパクトを与える研究的試みである。

上述のような CPED フレームワークが、ウェスタン大学 Ed.D.プログラムにどのように影響している

のかを見てみると、例えば、シュルマンらは Ed.D.に代わる新しい学位として「実践的専門職博士号 (Professional Practice Doctorate : P.P.D.)」を提案しているが、オコーナー (O'Connor, 2011; 黒田, 2014) は、P.P.D.の要素としてコーホートを基盤としたプログラムであることと協同的なプロジェクトの中で実践的な問題に取り組むことを挙げている。ウェスタン大学大学院の教育専門職学位プログラムでは、修士課程でも博士課程でもコーホート形式を採用しており、学生同士の相互作用を重視した内容となっている。また、CPED フレームワークにおける Ed.D.プログラム・デザインの7つのコンセプトのうち、「研究的実践家」「実践課題」「実践学位論文」などはウェスタン大学の Ed.D.プログラム関連文書の中でも散見される重要な要素となっている。すなわち、後述する OIP 作成3段階のうちの第一段階は「実践課題の設定」とされているし、「研究的実践家」については、OIP プロポーザルのガイダンス文書の冒頭で「研究的実践家は、実践課題を採り上げ、形成し、解決するために、実践的智慧と専門的スキル及び知識を融合する。」<sup>3</sup>として言及されているが、上述の通りこれは CPED による「CPED フレームワーク」文書<sup>4</sup>からの引用である。「実践学位論文」は、ウェスタン大学 Ed.D.プログラムは教育的リーダーシップ領域のみ、つまり組織論を中核とする研究領域を対象としているため、OIP がそこでの「実践学位論文」に相当する<sup>5</sup>。何より、CPED ウェブサイトの「我々のメンバー (Our Members)」ページでは、メンバー大学・プログラムを、プログラム開発の初期段階にある「デザイン・開発段階 (Designing and Developing, 24 大学)」、プログラムは進行中であるがまだ修了生は輩出していない「実施段階 (Implementing, 30 大学)」、既に修了者を出し継続的に改善を行っている段階である「熟練段階 (Experienced, 57 大学)」の3段階に分類しているが、ウェスタン大学の Ed.D.プログラムは2014年に CPED に加入し、現在は「実施段階」にあるとされている。つまり、ウェスタン大学の Ed.D.プログラムは CPED フレームワークに基づいて形成されているということである<sup>6</sup>。

## 2. Ed.D.プログラムにおける OIP の位置づけ

上述の通り、ウェスタン大学の M.P.Ed.プログラムは10の専門領域から構成されているが、Ed.D.プログラムは教育的リーダーシップ領域のみで構成されており、フルタイムのみの就学形態となっている。修了までの期間は通常3年間とされ、その間に10の-halfコース (半単位の授業) の修得とメジャー・リサーチ・ペーパー (Major Research Paper: MRP) としての OIP の作成が修了要件とされている (平田, 2021a)。

Ed.D.プログラムでは、M.P.Ed.プログラムと同様、コーホート・モデルの受講形式を採用している。1コーホートは約20名から構成され、学生はその職業特性に応じて、「K-12 コーホート」、「高等教育コー

<sup>3</sup> <https://www.edu.uwo.ca/graduate-education/documents/professional/Problem-of-Practice-Guide.pdf> (2021年6月7日採取)。

<sup>4</sup> <https://www.cpedinitiative.org/the-framework> (2021年6月11日採取)。

<sup>5</sup> <https://www.edu.uwo.ca/graduate-education/program/edd/educational-leadership.html> (2021年6月7日採取)。ちなみに黒田 (2014, 154 頁) は、"scholarly practitioner"を「学問的に考える実践者」と、"dissertation in practice"を「実践のなかでの論文」と訳している。

<sup>6</sup> ウェスタン大学以外には、トロント大学大学院オンタリオ教育研究所 (Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: OISE) も、ウェスタン大学同様2014年に CPED メンバーとなり、現在「実施段階」にある。その他にカナダの大学は見られない。なお、2019年9月に筆者が OISE 調査を実施した時点では、CPED フレームワークに基づいて実践学位論文を Ed.D.修了要件としたばかりであったため、現時点でもそのように新たに設定された修了要件を満たした形での修了者はまだ出ていないであろうが、ウェスタン大学では最初の OIP が提出されたのが2016年であり、その後数100名以上の提出者がいることから、既に CPED フレームワークのプログラムデザインに基づく修了者を輩出しているはずであるが、CPED ウェブサイト上では現時点でもいまだ「実施段階」に分類されている。

ホート」,「コミュニティ・リーダーシップ・コーホート」に分けられる。授業はこれらコーホート・グループごとに分類されている。つまり,Ed.D.プログラムは教育的リーダーシップ領域のみで構成されるが,当該領域はK-12コース,高等教育コース,コミュニティ・リーダーシップコースの3つのコースから構成されており<sup>7</sup>,それぞれのコースでコーホート・モデルが採用されている,ということである<sup>8</sup>。

上述の通り,いずれのコーホート・コースもOIP作成の前に10の-halfコースを修める必要があり,各コーホート・コースともに,授業科目はすべて必修科目として8科目が定められている。これら8科目は「コース1」から「コース8」まで番号が割り振られており,コース1からコース6までは-halfコース,コース7と8はフルコース(つまり併せて4-halfコース)となっているため,合計すると上述した修了要件である10の-halfコースということになっている。そのため,授業科目選択の余地はない(平田,2021a)。プログラム1年目はコース1から4までのコースワークをこなしつつ「実践課題」を認識・推敲し,2年目はコース5から7までのコースワークを行いながらOIPのプロポーザル(Proposal)を作成,3年目にコース8の修得と同時にOIPの執筆と『実践のコミュニティ』活動(Community of Practice activity,後述)への参加に従事することとなっている。コース1からコース6までは教育行政学やリーダーシップ論の理論的側面を学ぶ授業になっているが,コース7は「OIPパート1ー組織変革を評価し理解するー(OIP Part 1: Evaluating and Communicating Organizational Change)」,コース8は「OIPパート2ー計画と発表ー(OIP Part 2: Planning & Presenting)」とされており,OIP作成に特化した授業が組まれている。つまり,1年目から2年目後半にかけて理論研究を押さえつつ,2年目の終わりまでにOIPプロポーザルを仕上げ,3年目にOIPを完成させることができるようにプログラム設計されている。そのため,これより早く修了することはない(Western Education,2018)。

OIPは学生それぞれが属する組織や職場のコンテキストを対象として作成されるものであり,所属組織の実践課題の解決に貢献する可能性を持つものではあるが,その性質は理論と先行研究によって見出された知見に基づく計画であり,いわば机上の研究文書(a desk study document)である。即ち,OIP作成においては広範な種類のデータや分析結果等を用いることにはなるが,一次データの収集は含まない。つまり,OIPは学生の個人的探究の結果を提示するものであり,そこでは学生が組織やリーダーシップに関してどのような知識を得たかを提示することが求められるに留まる(Western Education,2018)。

ところで,上述の通りウェスタン大学のOIPはCPEDフレームワークにおける「実践学位論文」に相当する。そして実践学位論文は,これまでPh.D.より劣位に位置付けられたEd.D.を「専門的実践性」という視点で改善するために設けることがCPEDにより求められた,従来のEd.D.学位論文に代わるものとして位置付けられている。そう考えると,OIPあるいは実践学位論文は従来のEd.D.学位論文とどこがどう異なるのかについて明確にしておく必要がある。表1は,従来のEd.D.学位論文とEd.D.OIPの対照表である。両者の大きな違いは,次のような諸点であると言えよう。まず研究の目的として,学位論文が研究を通して得られた知見の一般化,つまり異なるケースへのある程度の応用可能性を想定している一方で,OIPは多くは学生の職場というある特定の組織に特化しており,一般化はそもそも目的としない。また学位論文は執筆者自ら一次データを収集することを求められることが多く,その場合研

<sup>7</sup> 本稿の当該箇所は,【註3】に記載のウェブサイトを参照しており,そこではコーホートは上述の3つから構成されていると記述されている。他方で2018年刊行の(Western Education,2018)では,コーホートは上記3つに「国際的コンテキストにおける学校リーダーシップ(School Leadership in International Contexts)」を加えた4つから構成される,と記述されている。現段階ではどちらが正しいのか定かではなく,担当者に直接確認するしかないが,とりあえず本稿では2021年時点で更新されたと思われる【註3】のレファレンスに基づいて記述を進めることとする。

<sup>8</sup> 授業名の記述部分のみ,次のURLを参照した。<https://www.edu.uwo.ca/graduate-education/program/edd/doctor-of-education-course-descriptions-2017-2020-2018-2021.pdf> (2021年6月2日採取)。

究倫理審査委員会による審査をパスする必要があるが、OIP で使用するものは主に他者によってそれまでに収集・集積された二次データであり、そのため倫理審査の対象とならない。また学位論文の最終的な評価が教員から構成される審査委員会によってなされるのに対し、OIP ではまず一人の OIP アドバイザー（教員）と数名の同僚学生で構成される「実践のコミュニティ」活動における発表と質疑応答を通して内容の検討を行うというプロセスが採られる。同僚学生が OIP 執筆プロセスに関わるというのは、OIP に独特のものである。OIP 執筆者はそこでの議論を通して OIP を修正し、OIP 審査員（OIP Examiner）が最終的に審査する。審査結果は「可否（Acceptable/Unacceptable）」で出され、「合」とされた学生はプログラムを修了することができる。作成された OIP の完成版はすべて「ウェスタン大学 Ed.D. OIP リポジトリ（Western's Ed.D. OIP Repository）」に掲載されることになる。「否」とされた学生は、修正意見に基づいて修正を行い、次学期に再び審査を受けることになる（Western Education, 2018）。

表 1 Ed.D.における学位論文と OIP の相違点

	Ed.D.学位論文	Ed.D. OIP
範囲と目的（Scope and Purpose）	組織を跨って一般化可能な研究上の知見	ある特定の組織内での質保証と改善
リーダーシップに関する事項（Leadership issue）	リサーチ・クエスチョンで言及	実践課題で言及
ゴールと成果（Goals and outcomes）	組織運営に関連する知見の創出あるいは既存の学術的知見への貢献	ある特定の実践課題に関する組織変革を創出・測定する計画立案
データ収集と分析戦略（Data collection and analysis strategies）	<ul style="list-style-type: none"> <li>一次調査と二次調査（研究倫理審査委員会の承認が必要）</li> <li>調査に先んじて理論研究を実施し、研究の一部としてデータ収集を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>二次調査のみ（研究倫理審査委員会の承認は不要、但しデータ収集にいくらかの制約あり）。</li> <li>理論研究、既存のデータ及び組織分析ツールの活用。</li> </ul>
長さ／章構成（Length/Chapter structure）	5－8 章（長さは個人差あり）	3 章（約 90 頁）。
対象読者層（Target audience）	それぞれで異なるが、研究者を含む。	それぞれで異なるが、当該組織構成員を中心とする。
記述方式（Type of writing）	説明的	説明的かつ説得的
教員からの支援（Faculty support）	学位論文指導教員	OIP アドバイザー
口述試問のタイプ（Type of defense）	審査委員会	個人及び「実践のコミュニティ」による評価

出典：（Western Education, 2018, p. 8）の記述を筆者が訳出。

### 3. OIP の作成ステップと内容

OIP の作成は、プログラム在籍中の 3 年間で計画的に使って進めることになっている。即ち、1 年目は「実践課題」の設定、2 年目は「OIP プロポーザル」の作成、3 年目は OIP の完成、である（Western Education, 2018）。



## (1) 実践課題の設定

OIP 作成のための実践課題のガイドライン文書（以下、「ガイドライン」）<sup>9</sup>では、実践課題について次のように説明している。即ち、実践課題とは学校や大学、NPO といった職場に存在するある状況のことであり、ある特定の職場問題を中心に循環するものである。当該事項は、価値観あるいは目標が合致していないがために問題なのであり、換言すれば、組織の目標となる状態と現在の状態にギャップがあるということである。そこでの課題は、通常は個人的事例ではなくあるグループや特定の集団を巻き込むものであり、最初の段階では通常はある個人との相互作用を通して認識されるものではあるが、それはある一人の人間やその人との個別の関係以上のものと関連している。組織の実践課題は複雑である傾向があり、それゆえに多くの重なり合う課題と関連している、とされる。

実践課題を活用する専門的学習プログラムにおいては、参加者は学校や教育委員会といった実践のフィールドの中で自分がある程度コントロールでき、また改善され得る実践課題を設定するよう推奨される。この場合の課題とは、実践可能な、あるいは自らのコントロールまたは同僚や教育委員会、教育省のコントロール内にあるものを意味する。例えば、この課題に沿って実践を行うのであれば、一個人にとっただけでなく一つの教育コミュニティにとって重大な違いをもたらすであろうものを指している。こうした課題は一般的には、生徒の成績を向上させる機会を含むものである。例えば、一般的にあるいはある特定の教科において、他の生徒に比べて授業にあまり参加していなかったり成績がよくない生徒がいるとする。もう少し詳しく調べてみると、当該生徒が授業に熱心ではないいくつかの原因がわかるようになる。そして調査や先行研究、暗黙知、アクションリサーチを活用することで、保護者を含む宿題クラブを創設したりコミュニティ支援活動を始めたりすることを通して当該生徒の家庭と学校の間により確かなつながりを築くような可能な解決策を検討するになる、といった具合である。

ガイドラインには、実践課題が含むべき要素として、次のような基準を示している。

- ① 生徒にとって慣れ親しんだものである。
- ② 問題に根差している。
- ③ リーダーシップと関連している。
- ④ 職場と関連している。
- ⑤ 実践的かつ観察可能である。
- ⑥ 現在と将来の状況の間のギャップを埋めるための問題を解決するものである。
- ⑦ 当該課題が、理論と先行研究を使って十分に記述されるものである。
- ⑧ 政治的かつ戦略的に OIP の対象とすることが可能である。
- ⑨ OIP の対象として適切である。
- ⑩ 実行可能である。
- ⑪ 生徒自身の立場や影響範囲などが合理的であること。
- ⑫ 1人あるいはそれ以上の人々にとって応用可能である。
- ⑬ 唯一無二の解決策があるわけではない。

## (2) OIP プロポーザルの作成

OIP プロポーザルは完成版 OIP の「青写真」であり、その方向性を指し示す計画文書であり（Western

<sup>9</sup> <https://www.edu.uwo.ca/graduate-education/documents/professional/Problem-of-Practice-Guide.pdf> (2021年6月11日採取)。

Education, 2018), OIP の基礎を成す実践課題に密接に関連する鍵となる要因や関係性について深く分析するものであって、次のような要素を含む 15-20 頁の文書である（上限 5000 文字, 12 ポイント, ダブルスペース）。

- ・ 広範な文化的組織的コンテキストの中に位置付けられた現在と将来の組織の状況に関するギャップを明示するリーダーシップに関する実践課題。
- ・ 実践課題における視点：組織理論や学術的先行研究, 関連するデータ, その他の分析ツール（政治・経済・社会・科学技術・環境等に関する分析）を用いて実践課題を枠づける。
- ・ 組織変革のためのビジョン：変革ビジョンをどのようにして現在の組織ビジョン及び実践にフィットさせるか。
- ・ 変革プロセスを枠付けし, 課題を診断・分析して, 変革へのレディネスを認識することのできる理論とツール。
- ・ 変革プロセスをリードし, 変革を測定するのに適したアプローチに関する簡潔な説明, 及び現状維持を含めて実践課題を提示する予備的オプション。
- ・ プロポーザル上の限界。（Western Education, 2014）

プロポーザルの評価には 2 名の審査員があたる。審査員はそれぞれ独立して「合否（Pass/Not Pass）」で判定を行う。この場合、「合」とは表 2 にある評価基準（ルーブリック）すべてあるいはほとんどを満たしているとは判断された場合を指し、「否」は評価基準の少数しか満たしていない、あるいはまったく満たしていない場合である。評価に際して 2 名の評価者の判定が合致しない場合、当該学生と利益相反のない教育学部副学部長が三人目にして最後の審査員として評価を行う。審査員は申請者に対し当該プロポーザルの長所と短所を記述した評価要旨を提供することとされており、プロポーザル評価基準をすべてあるいはほとんど満たした場合は「合」となる。他方で審査員から修正意見がある場合、「合」判定を受ける前にプロポーザルの修正を求められる場合がある。評価基準すべてあるいはほとんどを満たせなかった場合は「合」判定を受けられないが、そうした場合でも、学生は修正版を元々の提出期限から 4 週間以内に再提出する機会を与えられる。修正版は同じ審査員によって再評価され、もし 2 名の評価者のいずれかが「合」評価を出さなかった場合、当該学生は Ed.D.プログラムを退学しなければならない（Western Education, 2014）。

表 2 プロポーザル評価基準

	合 (Satisfactory=Pass)	否 (Unsatisfactory=Not Pass)
内容 (タイトルページ, 目次) Content (Title page, Table of Contents)	求められる全ての要素を含み, 説明が十分体系化されている。タイトルや目次は適切で論理展開が明解, かつ課題をわかりやすく提示している。	情報はランダムに提示され, 構成が一貫性に欠けている。求められるすべての要素を含んでいるわけではなく, あるいは明解かつ論理的に提示されていない。
構成と体系性 Structure and Organization	論理展開が明解かつ合理的。	論理展開が不明確で追いつらい。
イントロダクション：組織の歴史 Introduction: Organizational	組織の歴史が明解かつ簡潔にまとめられている。情報やデータは匿名化されているが他組織の者にとっては適切な説明が	歴史の構成要素がわかりにくく, 曖昧で組織に関する描写と論理的につながっていない。

History	なされている。	
実践課題 Problem of Practice	当該組織のコンテキストにおける特敵的かつ重大な実践課題を提示している。実践課題が教育的リーダーシップに関連している。	実践課題は認識されているが課題が広範あるいは狭小過ぎ、当該組織のコンテキストにおける課題の重要性を設定できていない。また、リーダーシップとの関連性も示されていない。
課題における分析の視点	課題に関する歴史的あるいは現在の概観を含むより広範な社会的コンテキストの中で課題の状況を明解かつ簡潔に示している。鍵となる組織理論やモデル、フレームワーク、先行研究、関連するデータや政治・経済・社会・科学技術・環境分析を十分に使って変革のためのニーズを認識し、課題を枠付けしている。	言及された理論や概念が不明確あるいは実践課題との関連性が十分検討されていない。認識された視点は先行研究のレビューにおいて提示された理論や概念を十分に反映しておらず、思考の経路が不明確あるいは曖昧である。関連する理論や調査、データの使用が適切ではないか、欠けている。
変革へのビジョン Vision for Change	リーダーシップや組織、コンテキストのテーマを統合した変革のためのビジョンを認識し、現在と将来の状態のギャップを明確に示し、それらが組織全体としてのビジョンと自身のリーダーシップ・ポジションと一致している。	変革のためのビジョンが不明確、あるいは現在の組織ビジョンや実践、リーダーシップ・ポジションでは実現不可能である。
変革レディネス Change Readiness	ギャップ分析を行い、変革レディネスを評価する利用可能なツールを選択し、利用している。	組織の変革レディネスのレベルを認識していない、あるいは変革レディネスツールを不正確に利用している。
変革を枠づける理論 Theory for framing change	組織変革の鍵となる想定や性質・タイプを含む組織変革の枠付けに関連する理論が明解に記述されている。	フレームワークが一般的に過ぎ、論理的進展に欠けている、あるいは関連する理論的または概念的事項を特徴づけられていない。
課題診断・分析のためのツール Tools for diagnosing and analyzing problems	課題に関連する組織の歴史を検討し、現在の組織の状況とビジョンの間のギャップや外的環境を考慮に入れている。組織上の課題を診断または分析するために使用され得る組織変革フレームワークあるいはツールを活用している。	提示されたツールの概要説明が不十分である、あるいはこれらのツールがなぜ選択され、OIPに最適と考えられるのか、どうやって何か欠如したものとそれらを比較するのにかについての説明が最小限しかなされておらず不十分である。
予備的解決の認識 Identify preliminary solutions	現状維持というオプションも含めて、組織的課題の可能な解決策が明確に提示されている。変革に対しどのようなニーズがあるのか、新たな目標、推薦される行為、リソースに関するニーズ（時間、人、財政、テクノロジーなど）に対する分析が考慮されている。	可能な解決策が明確かつ十分に提示されていない。どのような変革に対するニーズや新たな目標が認識されているのかの分析が考慮されていない。解決策の相対的インパクトの考慮が欠けている。

変革を測定し伝達するツール Tools for measuring and communicating change	変革を評価しその跡を辿り、進捗を測定するために用いられる予備的ツールを認識している。関連するオーディエンスに明確かつ説得的に変革の経路を伝達するための戦略を開発するための適切なツールを使用している。	提示されたツールの概要説明が不十分である、あるいはこれらのツールがなぜ選択され、OIP に最適と考えられるのか、どうやって何か欠如したものとそれらと比較するのかについての説明が最小限しかなされておらず不十分である。
プロポーザルの限界 Proposal limitations	可能な実施事項やそれらがどのようにして当該プロジェクトの範囲内で提示されるのかについて示してある。	実施事項が十分に示されておらず、プロジェクトの範囲が考慮されていない。
原稿：APA, 文章の質と構成	文章構成として、ほとんど誤りが無い。ボキャブラリーは適切であり、スペルや句読点も正確である。APA フォーマットに対する理解が示されている。字数制限の範囲内である。	文章として意味を理解することを阻害するような誤りがある。文法上の誤りが散見され、全体が理解しづらくなっている。ボキャブラリーは充分でなく、用語の使用も不正確である。APA に沿って執筆されておらず、字数制限を大幅に下回るか上回っている。

出典：(Western Education, 2014, p.5) の表を筆者が訳出。

### (3) OIP の完成

OIP は通常は 3 章で構成され、分量は各章大体 30 頁、計約 90 頁である。概要は表 3 に示す通りである。第 1 章は「イントロダクション」であり、研究上の実践課題を提示したうえで、組織変革に必要な組織論やリーダーシップ・アプローチについて言及する。第 2 章は「プランニングとフレームワークの作成」であり、変革のためのデータ分析とそれに基づく変革プランの開発を行う。第 3 章は「実施と評価」であり、組織変革プロセスを実施しモニターするためのプランを作成する (Western Education, 2018)。

表 3 OIP の章構成と各章の記載事項

<p>第 1 章：イントロダクション&amp;課題設定 (Introduction &amp; Problem) (30 頁)</p> <p>課題を設定し、当該課題に関連する組織変革に必要なコンテキストや諸問題、ビジョン、リーダーシップ・アプローチについて言及する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 組織的コンテキスト</li> <li>・ リーダーシップ・ポジションとレンズ・ステートメント</li> <li>・ リーダーシップの実践課題</li> <li>・ 実践課題の構成</li> <li>・ 実践課題から発生する諸問題</li> <li>・ リーダーシップに焦点を当てた変革ビジョン</li> <li>・ 組織変革へのレディネス</li> </ul>
<p>第 2 章：プランニング開発 (Planning &amp; Development) (30 頁)</p> <p>変革を理解するためのリーダーシップ・フレームワークを開発し、最善の変革経路を選択するために収集された組織情報とデータを分析する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 変革プロセスをリードするフレームワーク</li> <li>・ 批判的組織分析</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>実践課題に対する可能な解決策</li> <li>変革へのリーダーシップ・アプローチ</li> <li>リーダーシップ倫理と組織変革</li> </ul>
<p>第3章：実施・評価・公表（Implementation, Evaluation &amp; Communication）（30頁）</p> <p>組織変革プロセス実施し、モニターし、伝達するプランを開発する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>変革実施プラン</li> <li>変革プロセスのモニタリングと評価</li> <li>変革の必要性と変革プロセスを伝達するプラン</li> <li>次のステップと将来の考慮事項</li> </ul>
<p>その他：添付資料、要旨、用語集など（オプションル）</p>

出典：（Western Education, 2018）

#### 4. OIP の実例

ウェスタン大学 Ed.D.プログラムで提出された OIP は、全て同大学図書館のウェブサイトでダウンロードすることができる。これまで提出された本数としては、ダウンロードできる最初の年の 2016 年が 1 本、2017 年が 21 本、2018 年が 32 本、2019 年が 57 本、2020 年が 65 本と、年々増加する傾向にある。ということは、年々在籍学生が増加しているということであろう。表 4 は、2020 年に提出された OIP65 本の著者名・タイトル・研究対象組織・実践課題（POP）の一覧である。

表 4 2020 年に提出された OIP のタイトルと内容

	著者名	タイトル	対象組織	実践課題（POP）
1	Folusho B. Abayomi	Exploring the Role of Collective Teacher Efficacy in Closing Achievement Gaps: A Review of an Urban District Model School Program	オンタリオ州の社会経済階層の低い地域の小学校（4歳-11歳）	学力格差是正のための教員間の協働づくり
2	Allison Charlotte Alexander	Improving the Learning Environment Through Communication: A Systems Perspective	ビジネス系 NPO 法人のコールセンター部門（州不特定）	顧客からの複雑多様な質問に対する回答能力の育成・組織的学習
3	Sara Alves	Using Images and Texts to Increase Students' Perceptions of their Learning Climates	エスニック・マイノリティが多い学校（州不特定）	インクルーシブで肯定的な学習環境の整備
4	Angela G. Antohi- Kominek	Faculty Engagement in an Interior Design Program at a Canadian Higher Educational Institution: Toward Methodical Practice	私立大学のインテリアデザイン・プログラム（州不特定）	効果的な指導実践開発に向けたトップダウン組織からの変革
5	Jeff Bachiu	A Curriculum Framework at GLSM, A Canadian Medical School	医学系大学（medical school）（州不特定）	経営対研究という二項対立の解消とカリキュラム改善のための組織改革
6	Abidemi T. Bankole	Increasing the Effectiveness of English Language Teaching Assistants	日本の私立大学	英語のネイティブ・ティーチングアシスタントの効果の増進
7	Glenn G. Barton	Evidence Informed Strategy to Improve Organizational Learning Engagement	医学教育スタンダードの実施と評価を行う学術・専門職団体（州不特定）	職員の能力開発における組織的学習

			特定)	
8	Matthew Boomhower	Supporting International School Student Social-Emotional Well-being	東南アジアの私立インターナショナル・スクール	多様な背景をもつ英語学習者の社会情緒的福利の促進
9	Louise Chatterton	Interdisciplinary explorations: Setting the stage for change through understanding culture and attending to psychological safety in an Ontario Community College	オンタリオ州のカレッジ	教科横断的カリキュラム開発
10	Emily Chen-Bendle	Improving Online Student Engagement in the Online Classroom	オンタリオ州の小規模大学	オンライン授業への学習者の参加度の向上
11	Suzanne J. Chisholm	Enhancing the EdTech Ecosystem in a British Columbia School District	BC州の教育委員会	効果的なテクノロジー活用方法の開発におけるリーダーシップ
12	Sterling Crowe	Enhancing Support for Student Mental Health and Wellbeing through Service Renewal at a Canadian College	オンタリオ州南部のカレッジ	学生のメンタルヘルス向上
13	Nanaishetu Olabisi Dako	Students' Safety During School Field Trips: Key Educational Stakeholders' Responsibilities and The Role of Leadership	オンタリオ州のオルタナティブスクールの高校（不登校，行動的精神的情緒的困難，学習障害等を抱える子ども対象）	安全な遠足（field trip）の実施
14	Christopher C. deBoer	Student Responsibility Through Building Teacher Capacities	マニトバ州の私立キリスト教系学校	学習に対する生徒の ownership 意識と責任意識の育成
15	Midori Derome-Pinto	Closing the Culture Gap: Student Language Competencies for the Assessment of Patients in a Bilingual Health Care Setting	カナダ東部のバイリンガルのヘルスケア教育機関	患者中心主義に基づくフランス語話者患者に対する非フランス語話者生徒向けの教育
16	Hilary Dogbeson	Leveraging Technology to Increase Access to Training for Registered Nurses Working Remotely in the Community and Home Health Care Sector	オンタリオ州の地域・在宅ケア提供企業	地域・在宅ケアを担当する看護師の能力向上
17	Gloria Nwadinma Emenogu	School Leadership and Student Engagement in Core French	インナーシティの公立小学校（K-8）（州不特定）	フランス語教育への生徒参加の改善
18	Hoda Etemad	Through the Eyes of a Consultant: Leadership Succession Planning in an International School Setting	海外の私立インターナショナル・スクール	公平・体系的・透明なリーダーシップ継承プランニング・フレームワークの策定
19	Mary Fuke	Indigenous Cultural Influenced Change Management	オンタリオ州の先住民中等後教育機関	先住民文化や伝統，知識の西歐的変革管理理論への適用
20	Oliver S. Goodacre	Managing the tension: Balancing district requirements and local school context in school	オンタリオ州の小学校（学年不特定）	教育委員会の要件と個々の学校のニーズを同時に満たす学校改善プロセス

		improvement planning		スの実施
21	Mitra Gorjipour	Improving the Capacity for Collaboration between Accessibility Services and College Faculty	オンタリオ州の工科大学 (Institute of Technology)	教授陣とアクセス可能性サービス部門の協働を通じた障害のある学生のアクセス向上
22	Nicholas Graves	Using Inquiry, Data, and Evidence-Informed Practice to Build a Responsive and Reflexive Learning Environment	BC州の地方にある小・中等学校 (K-12)	ネットワーク化された学習共同体上に形成された協働的探究プロセスを創造することによる生徒の学力向上
23	Melissa Humby	A Strategic Approach to Increasing Course Completion	アルバータ州の地方にある小規模中・高等学校 (9-12)	卒業率の向上
24	David Krieger	Inclusive Ecocentric Education	BC州の Global Eco-Trails (GET) (環境中心主義教育・野外教育) を推進する機関	当該機関が運営する GET 教育の推進
25	Ryan J. Lahti	Making Accessibility Services Accessible Through Implementation of Information and Communication Technology	オンタリオ州の理工学系大規模大学	ICT の活用を通じた学生サービス部門による学生の中等後教育機関へのアクセス可能性の向上
26	Adam K. Lawrence	Implementing Innovative Mental Health Supports and Services at a Post-Secondary Institution	オンタリオ州の中規模大学	教職員による学生のメンタルヘルスの支援
27	Renea D. Leskie	Building A Co-Curricular Wellness Program for Medical Students at a Canadian Medical School	オンタリオ州の医学系大学 (medical school)	学生の精神疾患やバーンアウト予防策の策定
28	Lynn Leslie	Engaging Teachers in Agile School Improvement	アルバータ州のカトリック系分離学校の小学校 (K-6)	教員の意見の反映や協働的専門学習やダイナミックな組織変革を推進する校長のリーダーシップ
29	Catherine Luk	Implementing Character Development to Align to Ideological Goals	アジア圏の私立アメリカン・インターナショナル・スクール	学業達成と人格教育の相互補完的統一的カリキュラムの策定
30	Silvana MacLean	Continuous Improvement Leadership in Applied Research	オンタリオ州の大規模ポリテクニク・カレッジの学術部門	教員による協働的応用研究の実施の推進
31	Ian H. MacLeod	The Internationalization of the Student Body at Oceans College, Canada – An Appreciative Inquiry and Shared Leadership Approach to Change	オンタリオ州のカレッジ	留学生の大幅増とその受け入れ態勢 (レディネス) の整備
32	Nadia Mallay	Change Management, Quality Assurance and Race: Advancing Race-Based Equity in Canadian Higher Education by Leveraging Established Institutional Mechanisms	カナダ都市圏中等後教育機関 (州不特定)	人種間エクィティ (特に黒人) の達成
33	Necia Martins	An Institutional Strategy to Address Financial Preparedness in a Post-Secondary Environment	オンタリオ州の中規模総合大学	学費や生活費等中等後教育に係る費用に関する学生の無知の改善
34	Shawna M.	Creating a Culture of Data-Informed Strategic	カナダの小規模大学	学生数を増やすための戦略的入学管

	Matthews	Enrollment Management at a Canadian Higher Educational Institution	(州不特定)	理（学生の入学・学籍の維持・プログラムプランニング・学生支援策）
35	Shujon Mazumder	Critical Education: Increasing Student Achievement through Formative Assessments	オンタリオ州都市圏の高校の商業科	形成的評価（formative assessment）の導入による評価実践の改善
36	Natalie N. McMullin	Exploring Resiliency During the Nursing Student Clinical Experience	カナダ西部のカレッジの看護師養成プログラム	学生による在学時及び就職後の臨床的環境におけるレジリエンスの獲得
37	James Medway	Rekindling Embers of the Past with Technologies of Today: Increasing LMS Adoption at an Ontario Secondary School	カナダ中央部の「先住民担当大臣の査察下にある学校（Indigenous Ministry Inspected School）」の中等学校	オンライン学習（Learning Management System: LMS）による先住民生徒の学力向上
38	Brent Fraser Meikelburg	Towards Sustainable Mixed Reality Technology Institutionalization at a Major Urban College in British Columbia, Canada	BC州都市圏のカレッジ	複合現実（Mixed Reality: MR）技術等のアンドラゴジー（andragogy, 成人教育）への応用
39	Jarod-lee P. Milko	Improving Physical Literacy in Middle School Indigenous and Non-indigenous Students	オンタリオ州北部の都市圏の中学校（生徒の60%が自己認識において先住民）	先住民・非先住民双方の生徒の「体の賢さ（physical literacy）」の向上
40	Meghan L. Miskolzie	Unifying Services to Students with Complex Needs Within a Newly Amalgamated School District	クリー族自治区にある教育区（州不特定）	新たに統合された先住民自治教育区における複雑なニーズをもった児童生徒にとって利用可能な公正なサービスとサポートの提供
41	Candi Muise	A Critical Approach to Academic Language Proficiency for Culturally and Linguistically Diverse Nursing Students in Northwestern Canada	カナダ北西部の多様な背景の住民が多いコミュニティにあるカレッジの看護師養成コース	「文化的言語的に多様（culturally and linguistically diverse, 英語を話せるが第一言語でない）」な看護学生の学術的用語能力の獲得の向上
42	Ayesha Mushtaq Ms	University-wide Internationalization of Curriculum: An Organizational Improvement Plan	カナダ東部の中規模大学（留学生が60%）	留学生対応のためのカリキュラムの国際化
43	Stephanie Nash-Pearce	Teachers Supporting New Immigrant ESL Learners	NL州英語系教育委員会のフレンチ・イマージョン小学校（K-6）	ESL学習者である移民の子どもの学力向上のためのよりインクルーシブで多文化対応的な学習経験の提供
44	Shelly L. Niemi	Weaving the Braid of Culturally Responsive Leadership Within Policy and Governance to Improve Indigenous Student Success	BC州の教育委員会	先住民児童生徒の教育成果や機会の改善を支援するための教育委員会及び上級管理職チームによる政策決定におけるリーダーシップ
45	M. Dianne 28Norman	Development of an Academic-Service Alliance to address New Graduate Registered Nurses' Practice Readiness	オンタリオ州の大都市圏にある医療法人	養成コースを修了した新任看護師の実践現場へのレディネスの向上
46	Ekwutosi	Black Students At-Risk: The Problem of	オンタリオ州の人種・	黒人生徒に対する不相応なストーリー



	Onyedimma Odozor	Overrepresentation in the Student Success Program at FSS	宗教・経済状況において多様な背景をもつ中等学校 (9-12)	ミング (より多くの黒人生徒が学習意欲や授業参加度が低いと判断される) の改善
47	Christopher E. O'Gorman Mr.	Addressing the Overall Dissatisfaction of the First-Year Student Experience in University	オンタリオ州南部の中規模大学	学生の一年生時の大学での経験への不満感の改善
48	Sonia Osbourne	Building Leadership Capacity for the Effective Implementation of a Professional Development Tool in K-12 School in a Region in Arctic Canada	カナダ北極圏の K-12 学校	専門能力開発フレームワークの不完全な提供方法の改善
49	Elisabeth Rees- Johnstone	Increasing Non-Academic Employee Engagement	研究重点大学 (州不特定)	非研究者職員の職務参加度の向上と地位の尊重
50	Jordan Reynaud	Bridging the Gap: Increasing Low Student Reading Achievement in a High Poverty School	サスカチュワン州のインナーシティの公立小学校 (PK-8, コミュニティ・スクール <sup>10</sup> )	児童の読解力向上
51	Martine Rheume	Institutionalizing Blended and Distance Learning in Language Teaching at a Research University	オンタリオ州の大規模研究重点大学	大規模研究重点大学の言語教育部門におけるブレンド学習 (Blended Learning: 対面とオンラインの併用) と遠隔学習の統合
52	Jennifer J. Ritsma	Becoming a Trauma Informed School Supporting Students with Behavioural Challenges	オンタリオ州南西部の小都市の小学校 (K-8)	インクルーシブな小学校で特別な支援 (殴るけるなどの問題行動が多い) を要する子どもの学習支援
53	Hiba Sabri	Improving Faculty's Educational Technology Adoption	ケベック州の大規模研究重点大学	大学の授業へのテクノロジーの導入
54	Diane N. Sénécal	Strengthening Academic Leadership Practices in a Regionally Dispersed Multi-Campus College in Canada: A Collective Approach to Leadership	オンタリオ州に 10 以上のキャンパスをもつカレッジ	複数のキャンパスをもつカレッジにおけるキャンパス間でのプログラムの一貫性保持
55	Catherine Y. Shellenberg	Building Teacher Capacity to Personalize Learning for Students	学校 (州名, 都市名, 学校種など不特定)	児童生徒の学習の個別化 (personalizing student learning) を可能とする教員の職能開発
56	Lee-Ron Shulman- Kaye	Steam Integration at Aro Academy	オンタリオ州の宗教系私立学校 (K-8, 州カリキュラムと信仰に基づく教育を実施)	信仰に基づく教育方針への STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Math) 教育の統合
57	Andrew	Supporting Teacher Retention in a Proprietary	アジアのある大都市の	最初の 2 年契約後の教員の教員離職

<sup>10</sup> サスカチュワン州では、障害や家庭の事情など困難を抱えた子どもを中心に受け入れる (それに限定はされないが) 学校を「コミュニティ・スクール」としている (平田, 2020a)。

	Shutsa	Asian School	私立高校 (10-12)	率の改善
58	Anne Sidnell	The Complex Role of the Faculty Advisor	オンタリオ州の大学	教員養成プログラムにおけるファカルティ・アドバイザー (教育実習コーディネーター) による効果的で一貫した、かつ公平なサポートの提供
59	Elizabeth Anne Sommerfeld	Improved Regional Education Delivery: Reach for the North Program	5つのキャンパスをもつ地方小規模大学 (州不特定)	地方キャンパスの学生の学術的に厳格な授業に関する利用可能性を高めること
60	Liza A. Sprang	Addressing Early Attrition in the Navy	2020年9月30日まで閲覧停止 (embargo)	同左
61	Daryl Stevens	Practical Measurement for Strategic Growth in an International School District	民間企業の海外駐在者子息の学校統括部署	効果的組織変革の成果測定方法の開発
62	Deborah R. Thompson	Developing the Personal Leadership Resources of the Ontario Leadership Framework for principals and vice principals	オンタリオ州の教育委員会	生徒の学力と卒業率の向上を可能とする校長・副校長のリーダーシップ開発
63	Lara Ubaldi	Toward the Integration of Student Advising at a Canadian Higher Education Institution	オンタリオ州都市部の大規模総合大学	多様な学生のニーズに合致した助言制度の開発
64	Inga Wheeler	Advancing Employee Engagement With Internationalization Through Networked Leadership Approaches at a Canadian Community College	カナダ西部のカレッジ	カレッジ全体の国際化の推進
65	Michelle Wong	Quality Assurance in Competency Training of Pre-anesthesia Consultation Skills	国内の大学の医療教育プログラム (州不特定)	臨床医への麻酔前相談 (pre-anesthesia consultation) のトレーニングにおける質保証

出典：[https://ir.lib.uwo.ca/oip/index.html#year\\_2020](https://ir.lib.uwo.ca/oip/index.html#year_2020) (2021年7月8日採取)。

## 5. 考察

ここまで、CPED フレームワークの「実践学位論文」に相当するウェスタン大学 Ed.D.プログラムにおける OIP について見てきた。本節では、まず OIP の諸特徴を同プログラム全体との関連性から抽出・検討し、その上で先に示した CPED フレームワークの視点から OIP のあり様について考察していくこととする。

### (1) OIP の諸特徴

第一に、OIP の研究対象となる学生の職場が、公費運営学校<sup>11</sup>に限定されていない点である。即ち、ウェスタン大学に限らずカナダの M.Ed. (ウェスタン大学では M.P.Ed.) や Ed.D.プログラムでは、教員でなくても教育的作用を含む職業であれば入学資格があるとされる。ウェスタン大学に限って言えば、Ed.D.プログラムの入学要件としては、申請者は通常 5 年以上のフルタイムでの就労経験を有していることと修士の学位を有していること、GPA のスコアが最低でも 3.5 あることが求められるのみであって、

<sup>11</sup> カナダでは、州によっては無宗派英語系のいわゆる公立学校 (public schools) 以外にも、カトリック系やフランス語系学校も公費で運営されている場合があり、これらすべてを含めて「公費運営学校 (publicly-funded schools)」と呼称することが多い。

学校の教員である必要はない。そのため OIP の対象も、表 4 に見られるように、小・中・高校等の公費運営学校以外の組織が多く選定されている。むしろ、公費運営学校が 16 件であるのに対し、カレッジが 11 件、大学が 18 件であり、大学だけでも公費運営学校よりも件数が多いが、カレッジと併せて「中等後 (post-secondary) 教育機関」と考えると 29 件と約半数を占めている。その他にも私立学校 6 件、教育委員会 3 件、先住民学校関連機関 3 件、その他の機関 (NPO や民間企業など) 7 件となっており、教育機関だけでなく何らかの教育的作用をもつ多種多様な組織を職場とする学生が集まっていることがわかる。ウェスタン大学 Ed.D.プログラムは教育的リーダーシップ領域に限定したカリキュラム構成となっているが、そこで中心的な研究課題となっているリーダーシップ論や組織論が、いわゆる「学校」に限らず、何らかの教育作用を有する様々な機関の組織変革にとって有効かつ必要な知見とされているということであろう。特にカレッジや大学、その他の機関の中には看護師養成プログラムやヘルスケア機関、医療法人など医療関係機関が一定数を占めているというのは興味深い。医療従事者にも、その職務が一定の教育的作用を含む場合、相応の教育的知見とそれに基づく組織観が求められているということの証左であろう。

第二に、OIP で研究対象とされている機関の所在地が多様であるという点である。特定の州としてみたときには、オンタリオ州所在の機関を対象としている OIP が 27 件と最多ではあるが、オンタリオ州以外のカナダ国内に所在地があると考えられるもの、すなわち「ケベック州」など州名を特定しているもの、「カナダ西部」など州名は特定していない<sup>12</sup>がカナダ国内であることは明示されているもの、特に所在地の特定できるような明確な記述はないもののカナダ国内であることが類推されるものを含むと 33 件であり、オンタリオ州を超える件数となっている。また、海外に所在する機関も 5 件見られる。このように研究対象機関所在地が多様であるのは、ウェスタン大学 Ed.D.プログラムの受講がオンラインを基本としている (平田, 2021a) ことに起因していると言えよう。

第三の特色としては、上述のとおり OIP は組織変革プランであるが、その作成に当たっては、プランの内容自体もさることながら、当該学生がその所属する職場組織の変革を実施し得るポジションにあるかどうか問われる、という点である。即ち、まず上述した実践課題のガイドラインでは、実践課題が含むべき要素として「実行可能であること」が挙げられている。そして、「表 3 OIP の章構成と各章の記載事項」にあるように、OIP の第 1 章は「イントロダクション&課題設定 (Introduction & Problem)」とされているが、そこでは、研究対象となる組織の概要や実践課題に加えて、学生自身が当該組織でどのような地位にあるのかを「リーダーシップ・ポジション」として言及することになっており、プランの内容だけでなく、実際に当該プランを実施するポジションにあるかどうか、その相互関係も検討されることになっている。最もわかりやすい例を見てみると、公費運営学校を対象とした OIP を読んでみると、その執筆者の多くは校長であることがわかる。つまり、OIP はあくまでもプランであるため、言ってみれば絵空事のような理想論を展開することも、その点だけ見れば可能である。しかしそうならないように、審査の過程で「本当にそのプランは実施可能なのか」を検討するために「リーダーシップ・ポジション」の記述が求められている、ということであろう。そしてそれは、校長職に在りながら Ed.D.プログラムを受講している学生が一定数いる、ということでもある。同様に、公費運営学校以外の対象機関においても、執筆者はそれなりの「リーダーシップ・ポジション」に就いていること、すなわち組織変革を実施する権限を有していることが審査対象とされている。このことが何を意味するかという点、

<sup>12</sup> OIP では、研究対象となる組織名や個人名はすべて匿名性を維持することが厳格に求められているため、執筆者によっては州名には言及するが機関名は特定していない場合、州名は特定せず「カナダ東部」など地域名のみ言及する場合、地理的要素については全く言及していない場合など、様々である。

ウェスタン大学 Ed.D.プログラム受講学生は所属機関において一定程度の高い「管理職」的地位にいたることが推定されるが、にも関わらずそれを到達点とせず「主体的に学び続ける存在」であり続けている、ということである。この点に関連して、筆者はブロック大学を対象とした上述の拙稿（平田，2019a）において、オンタリオ州の現職教員が主体的に大学院学位プログラムに就学するインセンティブとして昇任や昇給があることを指摘した。これは M.Ed.プログラムへの就学という点では当てはまることである。つまり、昇給や管理職になるために修士号が資格要件となっている場合が多いため、M.Ed.の学位取得を目指すという動機付けに関してはある程度説得力がある。他方でオンタリオ州における教員の昇給や昇任に関わる各種文書には、要件となる取得学位として「修士」という規定は見られるが、特に「Ed.D.」の取得が求められるといった趣旨の規定は見られない。つまり昇給や昇任の基準となるのは修士号であって、博士号は特に要件とはされていないということになる。だとすれば現職教員は何をインセンティブとして Ed.D.プログラムに進学するのかという疑問が生じる（平田，2020b）。この点について、オンタリオ州内の Ed.D.プログラムを有するその他の大学の教員に尋ねたところ、学生は昇給や昇任といった形式的なメリットというよりも、より高度なレベルで自らの職責を全うするために「学ぶ」ことを動機付け・目的として Ed.D.の学位取得を目指しているという趣旨のことが聞かれた。ウェスタン大学の Ed.D.プログラムでも同様のことが当てはまるかどうかは現地調査の結果を見てみなければ確定的なことは言えないが、少なくとも「当たらずとも遠からず」であろうことは推測される。現地調査で確認することとする。

## (2) CPED フレームワークとの関連性

図1で示した通り、CPED フレームワークにおいては、次の7つのプログラムデザイン・コンセプトが提示されている。即ち、①研究的実践家 (Scholarly Practitioner)、②固有のペダゴジー (Signature Pedagogy)、③実践としての探究 (Inquiry as Practice)、④実践の実験室 (Laboratories of Practice)、⑤メンタリングとアドバイジング (Mentoring and Advising)、⑥実践課題 (Problem of Practice)、⑦実践学位論文 (Dissertation in Practice)、である。これらのうち「実践学位論文」に該当するものが、ウェスタン大学 Ed.D.プログラムでは OIP であるということは上述した通りである。他方で、OIP にはその他6つのコンセプトも組み込まれていることが、実際に OIP を読んでみればわかる。例えば、OIP 作成のプロセスにおいてはまず職場組織の現状分析が必要となる。その際は「⑥実践課題」をどう認識するのが重要である。上述の通り、実践課題を設定する際には13の要素を満たしていることが求められる。自らの問題意識を組織としての実践課題にまで高め、それを OIP 審査の過程で適切であると判断されなければならないため、普段からの思い込みやその時の思い付きで実践課題を設定することはできない。論理的・体系的かつエビデンスに基づいた実践課題の設定が求められる。また、実践課題を設定した後は、組織変革案を開発するための理論研究が必要となる。そこではリーダーシップ論や組織論の検討が中心となるが、常に具体的な課題を念頭に置きながらの理論研究はまさに「①研究的実践家」としての能力を育成することに繋がる。そしてある意味一般化された理論を自らの職場組織に応用し開発した独自の変革案は、「②固有のペダゴジー」として認識される。また、実践課題の策定から変革案の開発、及びそのモニタリングと評価を全体として捉えた場合、職場組織はまさに「④実践の実験室」となるし、この一連のサイクルは「③実践としての探究」活動に他ならない。但し一つだけ、「⑤メンタリングとアドバイジング」だけは、OIP の作成に際して学生が指導教員等から適宜必要なアドバイジングやメンタリングを受けることを意味しているのであって、OIP の中で学生自身がメンタリングやアドバイジングを実践する機会を設定することが直接的に求められるわけではない。しかし、OIP はその名の通り組織改善

のための計画書である。そして多くの OIP で志向されている組織とはピーター・センゲ (Peter M. Senge) の言う「学習する組織」(センゲ, 2011) であり, そこで期待されるリーダーシップとは, ロバート・グリーンリーフ (Robert K. Greenleaf) の主張する「サーバントリーダーシップ (Servant Leadership)」(グリーンリーフ, 2008) であることが, 多くの OIP を読んでみると分かる。つまり, 旧来型の「リーダーシップ」観が「指揮・命令 (commanding, directing)」という機能で表されるとすれば, OIP において志向されるリーダーシップの機能とは CPED フレームワークで言う「メンタリング・アドバイジング」であり, それはセンゲの組織観やグリーンリーフのリーダーシップ観と相通ずるものである。つまり, CPED フレームワークのプログラム・コンセプトの「⑤メンタリング・アドバイジング」とは, 受講者がプログラムにおける指導過程において「受ける」ものであると同時に, OIP において受講者が果たすことが期待される「リーダーシップ」機能であるとも解釈されよう。そのように考えると, OIP 策定プロセスには CPED フレームワークにおいて求められるプログラム・コンセプト全てが実際に埋め込まれている, ということができる。

他方で, OIP が様々なレベルでの「実践」を対象としている反面, あくまでもそれは「改革プラン」に過ぎず, 実際に実施した上での評価が下されるわけではないという点は, 限界とまでは言えないまでも, 「実践学位論文」という名称で実践を前面に出した研究としては, 物足りない点を感じざるを得ないというのも, 否定できない。確かに学生には変革活動実施が可能である「リーダーシップ・ポジション」にあることが求められるし, それは OIP の審査で確認される。しかし, だからと言って OIP の変革プランが計画通りに実施されるとは限らないし, プランそのものが実施されない場合もあるかもしれない。CPED フレームワーク自体は組織変革プランを実際に実施するところまで求めているわけではないだろうが, 少なくとも修了後どの程度の学生がいわばプランに過ぎない OIP を実際に実施したのか, 実施の過程においてどのような修正が必要となったのか, 実施した結果当該組織はどのように変容したのかについては, Ed.D.プログラム提供者としては認識しておくべきではないだろうか。この点についても, 現地調査で確かめる必要がある。

## おわりに

以上, ウェスタン大学 Ed.D.プログラムの最終プロジェクトである OIP について検討してきた。本稿で検討したことは基本的に同プログラム関連ウェブサイト等で得られた情報を基礎としてのものである。筆者のこれまでの研究スタイルから考えれば, 昨年度の本紀要に掲載された拙稿 (平田, 2021a, 2021b) で言及した「今後の課題」と併せて本稿で検討した事項についても現地調査を実施することでより深掘りしていくことが必要となる。他方で本稿執筆段階 (2021年7月) 時点では, COVID-19の影響により, いつ海外渡航が解禁されるのか, 単に解禁されるだけでなく極めて高いレベルでの安全が保障された形で渡航可能となるのか, 全く予想がつかない。この段階では, なるべく早い時期にウェスタン大学での現地調査を実施する準備は怠りなく進めつつ, M.Ed.や Ed.D.プログラムを提供しているその他の大学についても本稿同様のいわば「机上の研究」を継続するしか打つ手がないということになる。そうした本研究に関する当面の方向性に言及することで, 本稿を閉じたいと思う。

## 【参考文献】

- ・ グリーンリーフ, ロバート K. (金井壽宏監訳) (2008) 『サーバントリーダーシップ』英治出版。
- ・ 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）『カナダの「開かれた」学校づくりと教育行政』東信堂。
- ・ 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.）の類似点と相違点ー「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ー」『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（2021a）「カナダ・ウェスタン大学（Western University）大学院における M.P.Ed.（Master of Professional Education）及び Ed.D.（Doctor of Education）プログラムの比較分析」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第5巻，43－64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ー修士課程及び博士課程双方を対象としてー」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第5巻，65－80頁。
- ・ 黒田友紀（2014）「米国における専門職学位 Ed.D.をめぐる議論の検討」『教育開発学論集』第2号，149－156頁  
([https://auc.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=3133&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=21](https://auc.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=3133&item_no=1&page_id=13&block_id=21)，2021年1月5日採取)。
- ・ O'Connor, B. N. (2011). Perspectives on professional doctorate education in the United States, *Work based learning e-journal*, 2 (1), 44-64.
- ・ センゲ，ピーター M.（枝廣淳子・小田理一郎・中小路加代子訳）（2011）『学習する組織』英治出版。
- ・ Shulman, L.S. (2005). Signature pedagogies in the professions, *Daedalus*, 134 (3), 52-59, Retrieved July 2, 2021, from the World Wide Web: <https://direct.mit.edu/daed/article/134/3/52/27370/Signature-pedagogies-in-the-professions>.
- ・ Shulman, L. S. et al. (2006). Reclaiming education's doctorates: A critique and proposal, *Educational Researcher*, 35 (3), 25-32.
- ・ Western Education (2014). *Doctor of Education (EdD) Organizational Improvement Plan Proposal Guide*. Retrieved June 6, 2021, from the World Wide Web: <https://www.edu.uwo.ca/graduate-education/documents/professional/OIP-Proposal-Guide-for-EdD-2014.pdf>.
- ・ Western Education (2018). *Doctor of Education (EdD) in Educational Leadership Organizational Improvement Plan guide*. Retrieved June 2, 2021, from the World Wide Web: <https://www.edu.uwo.ca/CSW/my-program/graduate-degrees/EdD-OIP-Guide-2018.pdf>.

#### 【附記】

- ・ 本稿は、独立行政法人日本学術振興会科学研究費助成事業（科学研究費補助金）（基盤研究（C）（一般））「JSPS 科研費 JP18K02283」の研究成果の一部である。

（2022年1月28日 受理）