

教科教育と専門職大学院

Curriculum Research and Professional Graduate School

山岡俊比古 (兵庫教育大学)

YAMAOKA Toshihiko (Hyogo University of Teacher Education)

渥美茂明 (兵庫教育大学)

ATSUMI Shigeaki (Hyogo University of Teacher Education)

佐藤真 (兵庫教育大学)

SATO Shin (Hyogo University of Teacher Education)

学校教育分野で専門職大学院を構想するとき、校長等を中心とする管理・経営的な立場にいる者を対象に、いわゆる高度職業専門人としてこれを育成し、このことによって単位学校の教育改善を図るための専攻を考えることはたやすい。しかし、単位学校の教育改善を実現するためには、管理・経営的な面だけでなく、教育活動の本質的な業務である教室における個別教科の授業改善を図ることが必須となる。本論では、この視点に立ち、専門職大学院構想として、個別教科の授業改善を図り、それによって単位学校全体の教育力を高めるための取り組みを指導できる高度専門職業人を養成するための専攻として、学校教育実践コーディネータ専攻の構想について論じる。

キーワード 専門大学院、専門職大学院、学校教育実践コーディネータ専攻、個別教科、教科横断

1. はじめに

専門職大学院構想は、それに先行する専門大学院の設置とその反省をもとにして出てきたものである。専門大学院は、平成11年に高度専門職業人の養成を目的に、現行の修士課程の中の一類型として位置づけられて始まった。¹⁾しかし、わずか数年のうちに、専門大学院に託された意図が、専門職大学院という新しい名称の構想へと引き継がれることとなった。

この理由は、専門大学院に込められた意図が、現行の修士課程の枠内では実現されにくいということにある。現行の修士課程の設置目的は、「広い視野に立って精深な学識を授け、専攻分野における研究能力又は高度の専門性を要する職業等に必要の高度の能力を養うこと」²⁾であり、基本的に研究者養成としての機能を帯びており、学問的な研究能力の育成に重きが置かれ、研究面が強調されている。

専門大学院に込められた意図は、高度専門職業

人の養成という目的に現れているように、学問的な研究能力より、専門的職業の遂行に当たるための高度な能力を育成するという実践面を強調している。したがって、この専門大学院の意図と、現行の修士課程の役割がそれぞれ異なった目的を志向しているため、前者を後者の枠組みで実現することははなはだ無理があった。

この矛盾を解くために、名称を新たに専門職大学院とし、これを現行の修士課程とは異なった新たな大学院制度として位置づけることとなった。専門職大学院の目的は、「高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培う」³⁾こととされた。

これに対応し、学位の名称も、現行の修士課程の場合が修士学位であるのに対し、専門職大学院では、専門職学位とされた。専門職学位はあくまで修士の学位であるが、「専門職」ないしは「専門職学位」というただし書きが括弧書きで付記される。⁴⁾

2. 専門職大学院の性格

以上のような意図を含め、新たな大学院制度として位置づけられた専門職大学院は、以下の特徴を持つ。

- ・ 研究者養成を目的としない。
- ・ 個別の研究指導は必須でなく、授業科目の履修のみを必須とする。
- ・ 授業は事例研究、討論、現地調査、実習その他で、双方向授業を行う。
- ・ 専任教官を必置とし、実務家教員を置く。

専門職大学院の専攻分野として、次の2つが大別される。⁹⁾

- ・ 国家資格等の職業資格と関連した専攻分野
- ・ 社会的に高度な専門職業能力を有する人材の養成が必要とされている専攻分野

以上のことを踏まえ、専門職大学院を設置する場合には、以下の4つの視点からの考察が必要となる。

- ・ 対象
- ・ 資格授与
- ・ 就職先
- ・ 実務家教員

対象は、専門職大学院へ入学する学生のことである。授与資格は専門職大学院を修了することによって修了生に与えられる資格を意味する。就職先は、修了生が就職することが期待される仕事のことである。

実務家教員は、専攻分野において5年以上の実務の経験を有し、かつ高度の実務能力を有する者であり、実践的な教育を担う。

以上の4つの視点を、専門職大学院としてもっとも典型的で分かりやすい専攻分野である法科大学院を例にとり、当てはめてみると、次のようになる。

- ・ 対象：法学部の学生
- ・ 資格授与：司法試験受験資格
- ・ 就職先：法曹界

- ・ 実務家教員：弁護士、検事など

法科大学院の場合には、国家資格につながる明確な資格授与がなされ、実務家教員も具体的に考えやすい。

専門職大学院の専攻分野の大別は上で述べたとおりで、具体的に構想されているものには、経営管理、公衆衛生、医療経営、法務、知的財産、公共政策、技術経営があるが、これらに限定せず、今後より広い分野で多様なニーズが増大していくことが想定されることから、専門職大学院の設置の対象は特定の専攻分野のみに限定しないとされている。⁹⁾

しかし、どの専攻分野において専門職大学院を構想する場合でも、上記の4つの視点からの考察が必要となる。

3. 学校教育と専門職大学院

本学大学院が、本来的に専門職大学院が目的とする機能を帯びていることは従前から指摘されているところである。その意味は、学問的な研究のみに偏らず、また教育現場におけるさまざまな現象の把握とそれに対処するための理論的な基盤づくりのみに埋没せず、そのような現象への具体的な取り組みを実施するための実践的な能力を育成することが本学に求められているとすることであると思われる。

本学が社会から期待されている機能をどのように解釈するかということ、また本来的に本学はどのような機能を果たすべきなのかということに関しては、必ずしも意見の一致があるとも思われない。

また、厳密にみて、学校教育の分野に専門職大学院がなじむのかという点も定かではない。とりわけ、学校教育分野においては、専門職大学院設置の4つの視点のうち、授与資格については明確なものがないのが現状である。

しかしながら、学校教育において、教師がそこで生じる現象に対して何らかの具体的な取り組みを実施し、それによって実のある結果を導くことのできる実践的な能力を持つべきであるということは否定すべくもないことであり、その意味において、学校教育の分野に教科教育に特化した専門職大学院が設置されてしかるべきであると考えことは妥当である。

教師が持つべき具体的な取り組みを実施するための実践的な能力をどのように把握し、そのような能力を身につけるためには何が必要であるということに関しては、かなりの意見の差があるものと思われる。それにもかかわらず、教師はそのような能力を持つべきであり、そのための専門職大学院は必要であるとする事ができる。

もっとも、現行の修士課程の枠内で、上で述べたような実践的な能力の育成を図ることも不可能ではないかもしれない。この場合には、現行の修士課程の本来的な機能どおりに、学問的な研究能力の育成に努め、それに加えて、実践的な能力の育成も実現するということになる。

しかし、この場合には2つの問題が生じる。まず1つは、現行の修士課程では、研究能力と実践的能力の双方の育成が制度的には保証されないということである。現行の修士課程の枠内では、実践的能力の育成は希望的な付帯的目標とならざるをえない。したがって、この付帯的目標が達成されないことが多分に予期され、それが許容されることとなる。

もう1つの問題は、2年間という期間が研究能力と実践的能力の双方を伸張するのに十分かという問題である。もっともこれは、どちらの能力をどの程度まで強調するかという相対的な程度問題であり、同時に個人的な差にかかる問題でもあるので、一律的に扱うべきものではないかもしれない。

ただし、研究能力と実践的能力の関係については、見逃すべきでない相互関係がある。よい理論はすぐれて実践的であり、優れた実践はしっかりと理論的基盤を持っているとしばしば言われるが、この意味における相互関係である。このことに関しては、後で触れる。

4. 本学の専門職大学院構想

本学で専門職大学院構想が検討されることとなった時点で、いち早く、学校指導職専攻が提案された。この専攻では、「主体的・自律的で学校内外に開かれた学校経営」を担い、「地域社会にも視野を広げた、主体的で柔軟な学校改善者としての経営力量やリーダーシップ」を発揮する校長をはじめとする学校のリーダーを育成するための学校経営専門職と、「各学校の自主性・自律的経営を尊重し、各学校を専門的に助成・支援すること

を中心とした行政にシフトする」教育委員会においてその役割を担うリーダーとしての教育長や指導主事・管理主事を育成するための教育行政専門職が構想されている。⁷⁾

この学校指導職専攻は、いわゆる管理職の立場の者を対象に、学校管理・経営的な役割を担う高度専門職業人を養成するための場を提供するものである。

個々の単位学校の全体的な教育改善を実現するためには何が必要かという点から考えると、単位学校の管理・経営的な面からの学校改善が必要であると同様に、個々の教室場面における個々の教科指導を改善し、その質を高める教育改善も重要な要件となる。

むしろ、学校教育の本質的任務は、個々の教科の教育を中心とした営為によって学習者によるその学習を支援することにあるわけだから、この学校教育の本質的任務の遂行と、その改善のための努力と、その実現のプロセスを指導できる人材を高度専門職業人として認識し、その養成のための専門職大学院としての専攻を構想することは当然のこととなる。

このような観点に立ち、単位学校の教科教育の改善を実現する人材を育成するための専攻を学校教育実践コーディネータ専攻と名付けて、構想案として提示した。

いわば、学校指導職専攻は、校長室から行われる学校改善を担う人材育成を目的とするのに対し、学校教育実践コーディネータ専攻は、教育が行われる直接的場面としての教室から行われる学校改善を担う人材を育成することを目的とする。

本学の専門職大学院構想には、以上の2つに加えて、次の2つも含まれている。

- ・ 発達支援教育指導者専攻
- ・ 健康・安全教育スペシャリスト専攻

発達支援教育指導者専攻は、特別支援教育の枠組みにおけるとくに軽度発達障害を持つ乳幼児・児童・生徒の診断、評価、支援、教育を行うスペシャリストの育成を目指している。⁸⁾

健康・安全教育スペシャリスト専攻では、児童・生徒にみられる健康課題に対して、その解決を学校における健康教育を通じて積極的に図るための「生きる力を育む健康教育」を実践し、推進

することのできる人材を養成することを目的としている。⁹⁾

以上の4つの専攻は、学校教育専門職研究科として束ねられる。

以下では、学校教育実践コーディネータ専攻に限定して述べる。

5. 学校教育実践コーディネータ専攻

学校教育実践コーディネータ専攻の構想について、その趣旨、役割、授業科目、修了生に期待される主要任務に分けて改めて述べる。

5.1. 趣旨

学校教育が実践されるいわゆる教室現場において、個々の教師の個人的な献身では対応しきれない問題が多々あり、これが現在の学校教育の抱える問題の大きな部分を占めている。たとえば、高校において、いわゆる輪切りの結果として最低ランクにある学校では、効果的な教育を行うことが非常に困難な状況にあることが多い。このような場合、たまたま強烈な個性と旺盛な行動力と深い認識を持った教師個人がねばり強く長期にわたって努力し、かつ生徒の中にそれに感応する者が居たときのみ奇跡的に状況が全体的に改善される場合を除いて、個々人の努力は空しく、結果として教師の側も生徒の側も無為に時間が過ぎるのを甘受している現状がある。

ここまで極端ではなくとも、個々の学校において、教室で実際の教科指導に当たる教師の側で、個人的なレベルでは解決しがたい問題が存在していることが多い。

このような現状において、個々の教師がそれぞれの教科の教育において直面する課題に対して教師集団による協同的かつ組織的な取り組みと、その成果を個別教科における教育の改善として実現することが必須であるが、その場合において、その取り組みを指導できる人材が各学校において必要となる。

個別教科の教育改善においては、個別教科の特性に限定されない、教科横断的な視野の基にそれがなされる必要がある。そうすることによって初めて、多くの教師が参加する幅広い協同的な努力

が可能となり、その結果として、すべての個別教科の教育改善を図ることができ、合わせて学校全体の教科指導を全体的に改善することが可能となる。

個別の学校単位における個別教科の教育実践を改善することと、それを通じた学校全体の教育改善を実現することが必須であり、この改善プロセスにおいてリーダーシップを発揮できる人材を学校教育実践コーディネータと呼ぶとすると、それらを積極的に育成するためのコースが必要となる。これを学校教育実践コーディネータ専攻と名づける。

各学校がその地域において児童・生徒やその保護者にとって魅力的で、効果的かつ効率的な教育を実現することが今後ますます求められるが、そのためには、学校の管理・運営的な面における改善のみならず、学校教育の本質的過程たる教室における教育実践を改善することが必須となる。その改善の実現に伴う協同性と組織性及びそれを通じた教科横断的な視野の育成と、その結果としての学校全体の教育力の向上において発揮されるリーダーシップに必要とされる専門性を勘案すると、それを育成するための専門的なコースが是非とも必要となる。

言うまでもなく、学校教育実践コーディネータは、個別の学校における教科指導の改善を通して、その学校全体の組織的な教育改革をも志向する者であり、場合によっては、同一地区に存在する複数の学校にまたがって、その地域の特徴に合わせて改革を実行することにもなる。

5.2. 役割

学校教育実践コーディネータの役割を改めてまとめると、以下のようになる。

個々の学校が個々の教科指導等において抱えている問題を、教師の協同的視点から、地域との関わりも考慮に入れ、教師の協同的取り組みとして、個別教科の教育を行う教科指導における改善として解決を図り、その過程において学校全体の教育力を高めるべく教育改革を行う際に、理論的にも実践的にもリーダーシップを発揮できる人材を育成する。

学校教育実践コーディネータは、学校経営とか教育行政という管理・運営的な視点ではなく、あくまで教室における個々の教科の指導を中心とし、その改善を実現する中で問題解決を図り、その過程を通して学校全体の教育力の向上を図る取り組みを行う際の指導者の役を担う者であり、その育成は個々の学校ないしは複数の学校間にまたがる教育改革において必須の存在である。

学校教育実践コーディネータは、教育委員会等との連絡調整を行い、校長とも歩調を合わせ、個別教科に関してその専門家の助言を求め、地域行政組織との連絡調整も行う必要があるので、学校教育実践コーディネータ専攻はそのような能力の育成の場を提供する。

5.3. 授業科目

学校教育実践コーディネータ専攻では、暫定的ながら、以下の授業科目を予定している。

カリキュラム開発論

教科学習目的総論（教科教育原論担当者）

カリキュラム開発・評価論（教材論担当者）

カリキュラム開発実践（実務家）

アクションリサーチ論

アクションリサーチ必要論（授業論担当者）

アクションリサーチ方法論（授業論担当者）

アクションリサーチ実践（実務家）

教育研究法論

データ収集法論（評価論担当者）

データ処理法論（評価論担当者）

教育研究法実践（実務家）

地域協同教育論

地域学習教材開発（内容論担当者）

広領域・複合領域学習支援論（内容論担当者）

地域協同教育実践（実務家）

教育テクノロジー論

新教育テクノロジー論（情報論担当者）

教育テクノロジー実践（実務家）

教育改革論

教育改革発祥論（該当者）

教育改革方法論（該当者）

教育改革実践（実務家）

5.4. 主要任務

学校教育実践コーディネータ専攻を修了した者に期待される主要任務として、以下のものが考えられる。

(1) 学校の実態及び教育目標に即してカリキュラムの評価を行う。

- ・カリキュラムが学習者のニーズに合っているかどうか調査する。
- ・学習者の学習実態、学習段階を測定する。
- ・需要に即したカリキュラムの開発を行う。

(2) 教室における教育実践の質を高める取り組みにおいて中心的役割を果たす。

- ・アクションリサーチの実践を導く。
- ・問題を調査するための調査を行う（アンケート、インタビュー）。
- ・教授法及び教授技術について研究する。

(3) 教師の教授実践力を高めるという観点から教師教育を行う。

- ・新任教師の指導監督に当たる。
- ・年配教師の再生を図る。
- ・定期的に教師全体に対して教育的な課題を提供する。

(4) 教室における新テクノロジー利用の普及をはかる。

- ・新テクノロジーの教育的利用を図る。
- ・コンピュータソフトの効果的利用を進める。
- ・データ処理法の普及を図る。

(5) 地域協同の推進を図る

- ・地域の特徴を把握する。
- ・教科指導との関連性を追求する。
- ・地域協力者の教育的オリエンテーションを行う。

(6) 教科書、教育用コンピュータソフト、教材等の選択における助言を行う。

6. 参考事例：エキスパート教員

学校教育実践コーディネータ専攻構想の参考事例として、平成15年11月15日の毎日新聞に掲載された、広島県教育委員会が平成16年度から導入することを決定したエキスパート教員（仮称）の認証制度を紹介する。

エキスパート教員として認定されるのは、教科指導や生徒指導に優れた教員で、所属学校の教科指導はもとより、それにとどまらず、県内各地区での教員研修などでも専門的な立場から助言に当たる役を担う。公立小中高校などに計15人程度配置される。資格はとくに規定はないが、あくまでベテラン教員が対象となる。

この制度は、校長などの管理職になる道とは別に、教育内容の専門家としての進路を新たに設けるものとなる。学校現場の昇任制度としては校長などの管理職しかなく、一教師として現場で子どもたちを教えたいという教員にとって、いわゆる平教員でいるしかなかったのに対し、新しい可能性を広げることになる。広島県教育委員会では、これを正式な昇任制度にすることも考慮中であるという。

このエキスパート教員としての認証制度は、学校管理者とは別個に、子どもたちに直接的に接する教科指導者としての立場から教育改善を目指すものであり、学校教育実践コーディネータ専攻構想に非常に近いものである。

広島県教育委員会によると、エキスパート教員の認証制度は全国で始めてであるという。明らかに、個々の学校の教育改善のためには、エキスパート教員に期待される面からの改善努力が必須であり、すべての学校においてその必要性が緊急の課題として認識されていると思われる。

したがって、広島県教育委員会によるエキスパート教員の認証制度は、全国的な動向の先駆けであると考えるのが妥当で、他の都道府県や市町村においても同様の試みが導入されるものと予想される。

教育界におけるこのような社会的な動向において、学校教育実践コーディネータ専攻の必要性と、それに対する期待は極めて高いものがあると判断できる。

7. 現行修士課程との関係

学校教育実践コーディネータ専攻は、本学の現行修士課程における教科・領域教育専修コースと併置されるものとして構想されている。

このことは、本学の専門職大学院構想においてきわめて重要な検討視点を提供する。場合によっては、これが文部科学省でのヒアリング等においては、難点の1つとなる可能性もはらんでいる。したがって、この点に関し、十分な考察を加えておく必要がある。以下でこのことについて述べる。なお、ここでは実務家教員を含む教員配置に関する問題は触れない。

まず、学校教育実践コーディネーター専攻と現行修士課程における教科・領域教育専修コースの区別を、教科横断的な視点と個別教科的な視点によって明確に区別する必要がある。

学校教育実践コーディネーター専攻において行われる人材養成は、事例としての個別教科の教育に現れる現象・問題に対する対処を通して行われるが、ねらいはその教科内に限定される対処法のみを考察するのではなく、すべての教科指導に敷衍できる教科横断的な対処法ないしは指導上の原理を志向することにある。

これに対し、現行修士課程における教科・領域教育専修コースでは、あくまで個別教科の枠内にとどまり、専攻する教科の特性に最大限特化して、そこに現れる現象・問題に対する対処と、それを支える理論を考察することになる。さらに、現行修士課程は、その基本的な機能が研究者養成にあることを考えるとき、まさにそのような希望とそのため能力を持った学生も少なからずおり、その者たちの希望を叶えるための場ともなっていることを指摘できる。

対照的に述べるならば、現行修士課程における教科・領域教育専修コースでは、個別教科にこだわるスタンスをとるのに対し、学校教育実践コーディネーター専攻では、教科横断的なスタンスをとることになる。

理想的に言うならば、個別教科ごとにその教科に関わる高度専門職業人が配置され、それを専門職大学院において養成することが望ましい。しかしこれは現実的ではない。

現実的には、教科横断的な視野に立ち、その観点における学習原理と指導原理を持ち、そこから個別教科の現象・問題に対処することのできる能

力を身につけた高度専門職業人を各学校に配置し、その養成を専門職大学院で行うことになるであろう。

教科横断的な視点を持ちながら個別教科の教育実践を改善するという考え方には、以下のような利点が考えられる。

- 個別教科に限定されない、比較的で相対的な視点から個別教科の実践を考察することができる。すべての教科の教育は、学習目標があり、教材があり、指導方法があるという点で共通している。基盤としてこの共通性がある限り、教科横断的な検討視点はかなり強力なものがあると考えられる。つまり、ある教科において言われる立派な授業は、他の教科においても当てはまる面を数多く持っているということである。
- 個別教科において、「何年生の壁」と言われる現象が存在している。これは、たとえば抽象化などといわれる認知発達の段階と関係していると思われるが、これを教科横断的に見ることによって、より一般的に把握することができ、これにより、より効果的な対策を講じることのできる可能性がある。
- このような日々教室で行われる個別教科の教育実践の向上は、いわゆる学校の管理者ではなく、授業を実際に行う教師の側の協同的な努力において取り組むべきものであり、そうしないと成果も上がりにくいと思われる。
- 個別教科の個別教師による授業の改善は、個人的な努力では限界がある。これは教師集団によって協同的かつ教科横断的な視野を持ちながら行われることによって初めて目に見える成果が生まれてくる。

1つの懸念として、個別教科を超えた教科横断的な視点に立つ原理的なものが存在しうるか否かという問題があると思われる。この点に関しては、楽観的な見方ができる。すでに述べたように、公教育においては、すべての教科において、教育目標と、それに対応した教材があり、学習者は教師の支援のもとでその学習を行うという基本的枠組

みは共通している。

ここでの主要な過程は、学習者による学習過程であり、それを支援する教師の教授過程である。学習過程は認知的過程であり、それに情意的な要因が作用するが、いずれの過程も根本的には普遍的なものであって、個別教科には特定化されない。したがって、教科横断的な原理をそこに求めるのは無理なことではないと思われる。

8. 学校教育実践コーディネータ専攻と教科の関わり

学校教育実践コーディネータ専攻が持つ教科横断的な性格からして、教科の関わりは、個別教科の教育において現れる具体的な現象・問題への対処と、それを通した教科横断的な視野の育成となる。

これと同時に、個別教科に偏らない視点から教育方法論などを論じる教育学分野の関わりも必須となるであろう。むしろ、教育学分野を基盤とし、その共通的な基盤の上で個別教科分野が関わっていくという形がもっとも望ましいと思われる。

専門職大学院の学校教育実践コーディネータ専攻構想における教育学と教科教育学の関係はいわば車の両輪の関係であり、教育学にあっては、その一般性から個別教科性への接近が行われ、教科教育学の側からは、その個別性から一般的な原理への志向が求められる。

両者の側からの相互の接近が行われてこそ、学校教育実践コーディネータ専攻構想の実現が可能となる。

最後に、専門職大学院としての学校教育実践コーディネータ専攻において養成することになる高度専門職業人としての学校教育実践コーディネータに求められる実践的能力と理論的能力との関係について述べる。

個別教科の教育に現れる課題・問題に対してこれを解決し、教育改善を実現するためには、その課題・問題に対する処置がその場限りのものであってはならない。その解決がいわゆる対症療法的なものであったなら、その解決法はその問題のみに当てはまるものにすぎず、一般性を欠くことになる。

したがって、学校教育実践コーディネータに求められる実践的能力は、理論的な裏付けが必要となる。個々の課題・問題に対して、理論的な把握

がなされてこそ一般性につながる実践的な解決が可能となる。とくに、教科横断的な視野に立つことが求められる学校教育実践コーディネータには、個別教科に係る一般性のみならず、それに通底するより広い意味での理論的な知識が必要となる。

すでに述べたように、よい理論はすぐれて実践的であり、優れた実践はしっかりとした理論的基盤を持っているが、この意味において、少なくとも学校教育実践コーディネータの養成において求められる実践的能力は、理論的な裏付けが必要となる。

専門職大学院における実践的能力の強調は、実のところは、なおさら理論的な能力の育成が必須条件とならざるを得ないことを銘記すべきである。

注

1) 「大学院における高度専門職業人養成について」(答申)(平成14年8月5日)、『兵庫教育大学専門職大学院調査検討ワーキング中間報告書』(概要)に所収

2) 『大学院設置基準』(昭和50年4月1日施行)

3) 『専門職大学院設置基準』(平成15年3月31日施行)

4) 「大学院における高度専門職業人養成について」(答申)(平成14年8月5日)、『兵庫教育大学専門職大学院調査検討ワーキング中間報告書』(概要)に所収

ただし、法科大学院においては、標準履修年限が3年とされ、学位も「法務博士(専門職)」か「法務博士(専門職学位)」となる。(「専門職設置基準及び大学院における高度専門職業人養成について」(答申))

5) 「大学院における高度専門職業人養成について」(答申)(平成14年8月5日)、『兵庫教育大学専門職大学院調査検討ワーキング中間報告書』(概要)に所収

6) 「大学院における高度専門職業人養成につい

て」(答申)(平成14年8月5日)、『兵庫教育大学専門職大学院調査検討ワーキング中間報告書』(概要)に所収

7) 『兵庫教育大学専門職大学院調査検討ワーキング中間報告書』(概要)

8) 『兵庫教育大学専門職大学院調査検討ワーキング中間報告書』(概要)

9) 『兵庫教育大学専門職大学院調査検討ワーキング中間報告書』(概要)