

教育学 専攻 領域（博士前期/修士・博士後期・前後期共通）

試験科目：第 外国語（英語） / 専門科目（ ）

試験時間：9:30 ~ 11:00

I have argued thus far that ‘modernity’ is a useful alternative framework for structuring the East-West educational dialogue, forcing educational philosophers to move textual exegesis to instead focus on the ‘social imaginaries’ that affect the actual practices of contemporary education. As a second step, I briefly sketched differences in how ‘modernity’ has been understood by Enlightenment (Kant) and Counter-Enlightenment (later Nietzsche) thinkers, then focused on Taylor’s ideas of ‘background’. I find Taylor’s account crucial because, as I outline below, it offers the chance to move beyond the inherent universalism implicit in both Enlightenment and Counter-Enlightenment positions alike. With the move beyond universalism, a deeper understanding of non-Western theories and practices becomes possible for the first time. Taylor clearly recognizes this:

If we define modernity in terms of certain institutional changes, such as the spread of the modern bureaucratic state, market economies, science, and technology, it is easy to go on nourishing the illusion that modernity is a single process destined to occur everywhere in the same forms, ultimately bringing convergence and uniformity to our world. Whereas my foundational hunch is that we have to speak of “multiple modernities,” different ways of erecting and animating the institutional forms. ... If we [are willing] to give its rightful place to different understandings that animate similar institutions and practices even in the West, it should be all the more obvious how much greater the differences among major civilizations. (Taylor, 2002: 195–196, emphasis added)

Taylor is underscoring a crucial point here about Western philosophy and social science: if it is willing to recognize historical, cultural, and contextual reasons for difference within Europe (say, in philosophy: the difference between idealism and realism, continental and analytical approaches), then we must necessarily be willing to imagine even larger differences between Europe and non-Europe. That is, despite the spread of (apparently) similar modern institutional forms, differences remain in the ‘different ways of erecting and animating the institutional forms’. This becomes a key phrase in what follows. ① Anticipating the argument I develop below, the implication here is that Japanese education – as both philosophy and practice – remains different than Western education, and manabi – the Japanese term for learning – is the term that captures and possibly ensures that difference.

However, before getting to education, there is much work to be done. That task is to outline of the differences in 'background' that animate the institutional forms of Japanese modernity, including manabi. Without the preliminary work to understand 'modernity' from an alternative background, Japanese modernity is too easily subsumed back into the background of Western modernity, and its radical, critical potential becomes muted. But how are we to get to an understanding of the alternative animating 'background'?

One approach is to define that background as simply the opposite of Western modernity, but I find this too reactionary, relativistic, distorting, and tending towards negative critique.<sup>1</sup> This approach tends to impute an inherent substance to that background. An alternative approach is to examine a constellation of key terms, how those have been understood differently by Japanese thinkers, and then see if it is possible to detect any coherence. This approach is heavily inspired by Izutsu's (2015) semantics analysis of the Koranic Weltanschauung, which focuses on how meaning is generated by terms in their system of relations (11–28), as well as Izutsu's idea of the 'semi-transparent' nature of imported philosophical vocabulary (59–62). ②That is, an alternative approach – one I utilize herein – is to understand the Japanese background as constituted in relationships of terms that, taken together, indicate a positive picture of reality (a worldview), thus avoiding generating difference through antagonistic political will or suggesting these differences as timeless substance.

出典：Jeremy Rappleye “Modernity and Education” in Ueno, M. (Ed.). (2023). *Philosophy of Education in Dialogue between East and West: Japanese Insights and Perspectives* (1st ed.). Routledge, pp.143-144.

- ① 下線①について、ここで引き出されている日本の教育への含意について、これより前の英文を要約しながら、400字程度（10行程度）で、説明しなさい。
- ② 下線②を和訳しなさい。
- ③ 本文では、冒頭1行目の modernity という概念が、教育の制度や実践における文化的背景の違いを理解する枠組みとして論じられています。あなたはこの modernity という考え方が、現代の教育学の研究を考える上でどのような意義や課題を持つと考えますか。本文から1カ所以上、引用して言及を行いながら、400字程度（10行程度）で、あなたの考えを述べなさい。

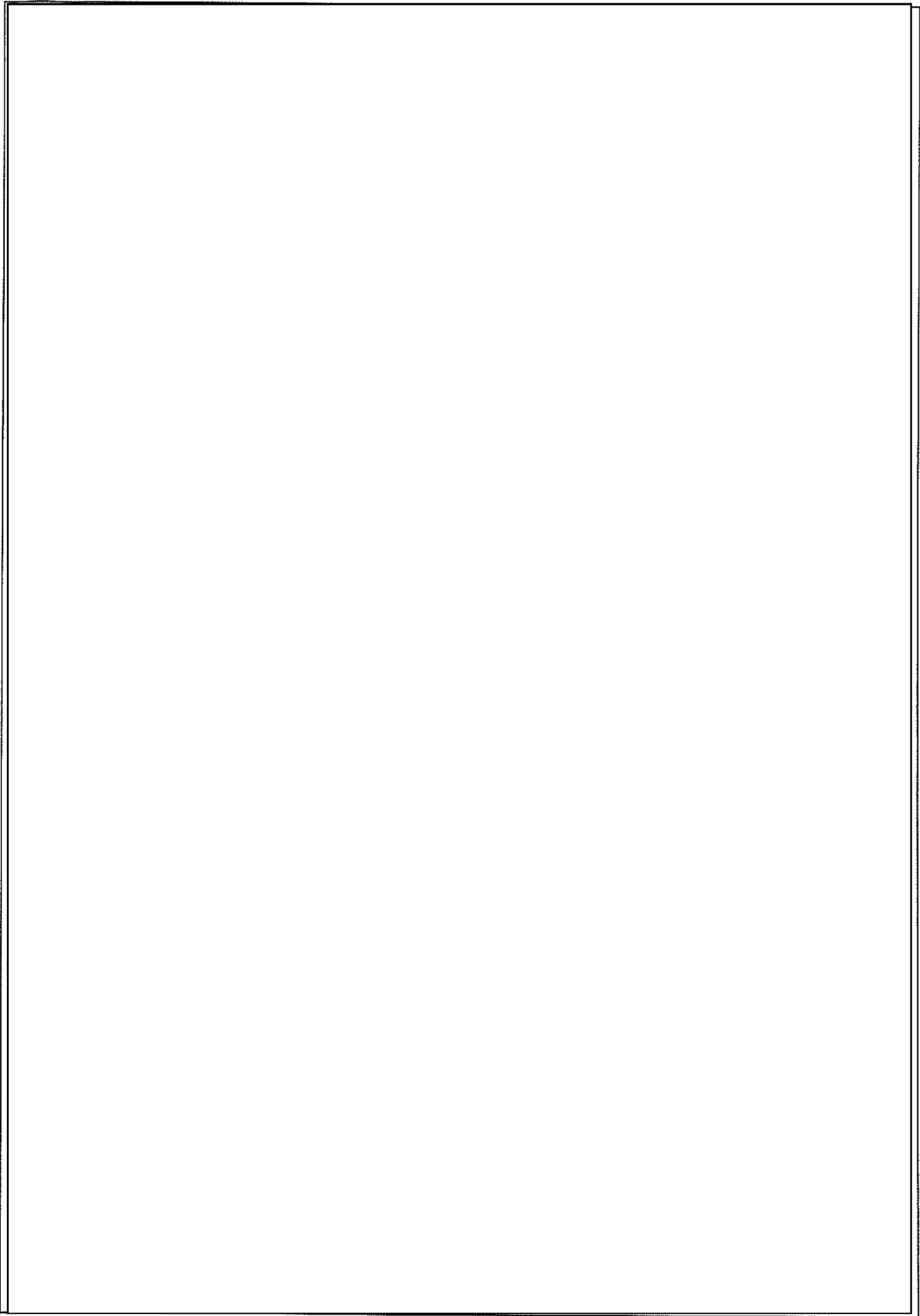
2026年度大学院入試問題（2025年9月10日実施）

教育学 専攻 領域（博士前期/修士・博士後期・前後期共通）

試験科目：第 外国語（日本語） / 専門科目（ ）

試験時間：9:30～11:00

次の文章を読んで、後の問題に答えなさい。



今井康雄（2022）『反自然主義の教育思想——<世界への導入>に向けて』より一部改変

問1 この文章を400字程度で要約しなさい。

問2 ① とはどういうことか。本文の内容に即して説明しなさい。

問3 ② とは何かをまとめた上で、筆者が指摘するその問題点について説明しなさい。

以上

教育学

専攻

領域（博士前期/修士・博士後期・前後期共通）

試験科目：第 外国語（ ） / 専門科目（教育学共通問題）

試験時間（教育学共通問題および専門試験）：13:00 ～ 14:30

下記の文章を読み、[問1][問2]にそれぞれ答えなさい

[問1]戦後大学の「教育」化の意味するところをまとめなさい。

[問2]あなたが大学の役割に関する研究に取り組むとしたら、どのような課題をたて、何を対象とし、どのような方法をとるか、研究のデザインを論じなさい。

現在、大学が「教育」機関であることは、自明のことのように思われている。しかも最近、より一層、大学の教育機能を強化しようとする傾向が顕著になっている。いま、日本の大学のさまざまな機能や領域について、大規模で構造的な変革が進行している。そして大学における「教育」の問題は、その中心的な課題を占めている。

一九九一年の大学設置基準の改定をもたらした大学審議会答申（一九九一年二月八日）は、文字通り「大学教育の改善について」と題されていた。そして改定された設置基準においては、従来の「授業科目」に替えて「教育課程」という章が設けられ、「大学は、……教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」（第一九条とされた。ここには、「教育上の目的を達成するために」「体系的な教育課程を編成」する、という〈目的合理的〉な「教育（課程）」観が示されている。さらに同条第二項は、「教育課程の編成に当っては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」としている。これは、授業科目による知的教授（Teaching or Instruction）にとどまらない、幅広い〈全人格的〉な人間形成の要素を、大学の「教育（課程）」に含みこんでゆく可能性を示唆している。

このような設置基準の改定を契機としてまず着手されたのが、大学の一般・教養教育を中心とするカリキュラムや教育研究組織の再編成であった。そしてそれに続く形で、大学の「教育」改革は、具体的に多様なデバイスを採用しながら展開してきた。すなわちシラバスの制度化、学生による授業評価、FD（Faculty Development）の活発化、TA（Teaching Assistant）の活用、マルチ・メディアの利用や遠隔教育の技術革新、GPA（Grade Point Average）制度や補習授業の導入などである。これらはまさに、教育の〈目的合理的〉な技術でありツールである。

一方、新入生対象をはじめとするオリエンテーション、学生のメンタルヘル스에配慮した相談・カウンセリング活動、そして就職・進路に関するガイダンス、また学生募集上の思惑も絡んで学生の福利厚生施設の充実をはかるうとする動きも強まってきた。大学の校舎・キャンパス建築も、学生の居心地のよさに配慮する設計が増えてきている。父母懇談会を各地で実施することはもはや常態化しており、なかには授業参観日を設ける大学も出てきた。これらはいずれも、授業科目の範囲を超えて学生の〈全人格的〉な形成をもくろみ、大学を「教育」的な環境として整備しようとするものあらわれにほかならない。

このような学生の「全人格的」形成を「目的合理的」に達成しようとする動きは、日本の大学が、近代的な「教育」の原理と装置が充満した空間になりつつあることを示している。たとえば宮澤康人は、近代教育思想を次のように要約した。「まず子どもを一個の人格とみなし、その個としての子どもを内面に向かって合理的に作用を及ぼそうとする技術が教育である。そしてその教育の目的は、一人ひとりの子どもを社会の進歩発展の担い手に育てることである。」そして彼は、それが「西洋近代に固有のもの」であると見た。この定義を採用し「子ども」を学生と読みかえるならば、現代日本の大学は、西洋近代的な「教育」思想の特徴を体現する場へと着実に変革されつつある、と言える。すなわち日本の大学は、近代「教育」化の過程にあると見ることができるのである。

ただし、この近代化は遅れてやってきた近代化である。しかも未完の近代化でもある。この近代「教育」の原理が、日本の初等・中等教育機関をあまりく席巻してすでに久しい。これに対して現在、大学における「教育」が重視され、それに関するさまざまな改革が進行しているという点自体が、逆説的に言えば、これまでの大学で「教育」が軽視されていたことを顕著に示している。天野郁夫は、今回こうした「教育」中心の改革が進行していることは、まさに日本の大学にとって「教育革命」である、と言っている。そしてそれが「革命」的であるのは、これまで日本の大学が研究を重視し、教育を従属的な地位においてきたからにはほかならない、とする。

松浦良充「戦後大学の「教育」化——遅れてやってきた近代化——」森田尚人、森田伸子、  
今井康雄編著『教育と政治戦後教育史を讀みなおす』勁草書房、二〇〇三年、第8章、  
一六七〜一八九頁。

教育学 専攻 領域（博士前期/修士・博士後期・前後期共通）

試験科目：第 外国語（ ） / 専門科目（ 教育方法学 ）

試験時間（教育学共通問題および専門試験）： 13:00 ～ 14:30

問 教育方法学に関する以下の用語から2つを選んで、説明しなさい。

ATI（適性処遇交互作用）

マスタリー・ラーニング（完全習得学習）

範例学習

発達の最近接領域

有意味受容学習

教育学 専攻 領域（博士前期/修士・博士後期・前後期共通）

試験科目：第 外国語（ ） / 専門科目（ 学校教育学 ）

試験時間（教育学共通問題および専門試験）： 13:00 ～ 14:30

次の2つの設問のうち、どちらかを選んで答えなさい（解答用紙に、どちらを選んだか、番号を記すこと）。

（1）教育と想像性というテーマで、学校教育学の理論を用いながら自ら問いを立てて論じなさい。

（2）教育と主体性というテーマで、学校教育学の理論を用いながら自ら問いを立てて論じなさい。

教育学 専攻 領域（博士前期/修士・博士後期・前後期共通）

試験科目：第 外国語（ ） / 専門科目（ 教育社会学 ）

試験時間（教育学共通問題および専門試験）： 13:00 ～ 14:30

次の（1）あるいは（2）の問題を選択し、論述しなさい。なお、どちらの問題を選択したかを明記すること。

（1）保護者の就労と子どもの教育をめぐる今日的課題について社会学的な視点から論じなさい。

（2）学校外教育を教育社会学として研究する際の可能性と困難について論じなさい。

教育学

専攻

領域

（博士前期/修士・博士後期・前後期共通）

試験科目：第 外国語（ ） / 専門科目（ 国際教育開発学 ）

試験時間（教育学共通問題および専門試験）： 13:00 ～ 14:30

以下の2つのテーマから1つ選び、問いを立てて小論文を書きなさい。解答に当たっては、最初にテーマを明確に記しなさい。

テーマ1

「開発途上国のインクルーシブ教育」

テーマ2

「人的資本論と経済開発」