

2026年度 早稲田大学大学院教育学研究科

博士後期課程 一般・外国学生入学試験問題 資料解読

【教育基礎学専攻】

解答上の注意

1. 教育基礎学専攻の入学試験問題は、出願時に届け出た指導教員の欄に従い、下記の表の解答すべき問題を解答しなさい。

志願票に記入した研究指導名	志願票に記入した指導教員名	解答すべき問題、ページ	必要解答用紙枚数
教育学研究指導	藤井 千春	設問 1 (P. 2)	1 枚
教育学研究指導	三上 敦史	設問 2 (P. 3)	
教育学研究指導	坂倉 裕治	設問 3 (P. 4)	
教育学研究指導	根津 朋実	設問 4 (P. 5)	
教育学研究指導	菊地 栄治	設問 5 (P. 6)	
教育学研究指導	三尾 忠男	設問 6 (P. 7)	
教育学研究指導	鴨川 明子	設問 7 (P. 8)	
教育学研究指導	濱中 淳子	設問 1 (P. 9)	1 枚
社会教育学研究指導	坂内 夏子	設問 2 (P. 10)	
初等教育学研究指導	河村 茂雄	設問 (P. 11)	1 枚
初等教育学研究指導	佐藤 隆之		
初等教育学研究指導	大泉 義一		

2. 解答の際には、設問番号を記入してから解答すること。（例「設問 1、設問」等）

3. 解答すべき問題以外を解答した場合、当該解答は「0点」となります。

4. 解答用紙の所定欄に研究指導名・指導教員名・受験番号・氏名を必ず記入すること。

5. 問題用紙は「11枚」（本ページ含む）、解答用紙は「1枚」です。必ず枚数を確認すること。

以 上

2026年度 早稲田大学大学院 教育学研究科

博士後期課程 入学試験問題

科目名 資料解読 (教育基礎学専攻)

【設問1】 この問題は、教育学研究指導 (藤井千春) を志願する受験生が選択して解答する問題である。解答用紙の最初に「設問1」、「教育学研究指導 (藤井千春)」と記入すること。

問題 次の英文の全文を日本語文に訳しなさい。

Another thing that is suggested by these schoolrooms, with their set desks, is that everything is arranged for handling as large numbers of children as possible, for dealing with children *en masse*, as an aggregate of units; involving, again, that they be treated passively. The moment children act they individualize themselves; they cease to be a mass, and become the intensely distinctive beings that we are acquainted with out of school, in the home, the family, on the playground, and in the neighborhood.

(この間 一段落省略)

I may have exaggerated somewhat in order to make plain the typical points of the old education: its passivity of attitude, its mechanical massing of children, its uniformity of curriculum and method. It may be summed up by stating that the centre of gravity is outside the child. It is in the teacher, the text-book, anywhere and everywhere you please except in the immediate instincts and activities of the child himself. On that basis there is not much to be said about the *life* of the child. A good deal might be said about the studying of the child, but the school is not the place where the child *lives*. Now the change which is coming into our education is the shifting of the centre of gravity. It is a change, a revolution, not unlike that introduced by Copernicus when the astronomical centre shifted from the earth to the sun. In this case the child becomes the sun about which the appliances of education revolve; he is the centre about which they are organized.

John Dewey "The School and Society".

2026年度 早稲田大学大学院 教育学研究科

博士後期課程 入学試験問題

科目名 資料解読（教育基礎学専攻）

【設問 2】 この問題は、教育学研究指導（三上敦史）を志願する受験生が選択して解答する問題である。解答用紙の最初に「設問 2」、「教育学研究指導（三上敦史）」と記入すること。

問題 以下に示す法令の教育史的な意義を明らかにした上で、各条文について従来との異同を逐一説明しなさい。

1943 年勅令第 109 号「師範教育令改正」（抄）

第一条 師範学校ハ皇国ノ道ニ則リテ国民学校教員タルベキ者ノ錬成ヲ為スヲ以テ目的トス

第二条 師範学校ハ官立トス

第五条 本科ニ入学スルコトヲ得ル者ハ当該学校予科ヲ修了シタル者、中学校若ハ高等女学校ヲ卒業シタル者又ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依リ之ト同等以上ノ学力アリト認メラレタル者トス（以下略）

第七条 師範学校ニ於テハ授業料ヲ徴収セズ

【設問3】 この問題は、教育学研究指導（坂倉裕治）を志願する受験者が選択して解答する問題である。解答用紙の最初に「設問3、教育学研究指導（坂倉裕治）」と記入すること。

問題 つぎの仏文を和訳しなさい。

Tout ce que j'ai reçu jusqu'à présent pour le plus vrai et assuré, je l'ai appris des sens, ou par les sens : or j'ai quelquefois éprouvé que ces sens étaient trompeurs, et il est de la prudence de ne se fier jamais entièrement à ceux qui nous ont une fois trompés.

Mais, encore que les sens nous trompent quelquefois, touchant les choses peu sensibles et fort éloignées, il s'en rencontre peut-être beaucoup d'autres, desquelles on ne peut pas raisonnablement douter, quoique nous les connaissions par leur moyen : par exemple, que je sois ici, assis auprès du feu, vêtu d'une robe de chambre, ayant ce papier entre les mains, et autres choses de cette nature. Et comment est-ce que je pourrais nier que ces mains et ce corps-ci soient à moi ? si ce n'est peut-être que je me compare à ces insensés, de qui le cerveau est tellement troublé et offusqué par les noires vapeurs de la bile, qu'ils assurent constamment qu'ils sont des rois, lorsqu'ils sont très pauvres ; qu'ils sont vêtus d'or et de pourpre, lorsqu'ils sont tout nus ; ou s'imaginent être des cruches, ou avoir un corps de verre. Mais quoi ? ce sont des fous, et je ne serais pas moins extravagant, si je me réglais sur leurs exemples.

Toutefois j'ai ici à considérer que je suis homme, et par conséquent que j'ai coutume de dormir et de me représenter en mes songes les mêmes choses, ou quelquefois de moins vraisemblables, que ces insensés, lorsqu'ils veillent. Combien de fois m'est-il arrivé de songer, la nuit, que j'étais en ce lieu, que j'étais habillé, que j'étais auprès du feu, quoique je fusse tout nu dedans mon lit ? Il me semble bien à présent que ce n'est point avec des yeux endormis que je regarde ce papier ; que cette tête que le remue n'est point assoupie ; que c'est avec dessein et de propos délibéré que j'étends cette main, et que je la sens : ce qui arrive dans le sommeil ne semble point si clair ni si distinct que tout ceci. Mais, en y pensant soigneusement, je me ressouviens d'avoir été souvent trompé, lorsque je dormais, par de semblables illusions. Et m'arrêtant sur cette pensée, je vois si manifestement qu'il n'y a point d'indices concluants, ni de marques assez certaines par où l'on puisse distinguer nettement la veille d'avec le sommeil, que j'en suis tout étonné ; et mon étonnement est tel, qu'il est presque capable de me persuader que je dors.

(Descartes, *Méditations métaphysiques*)

2026年度 早稲田大学大学院 教育学研究科
博士後期課程 入学試験問題
科目名 資料解読（教育基礎学専攻）

【設問4】この問題は、教育学研究指導（根津朋実）を志願する受験者が選択して解答する問題である。
解答用紙の最初に「設問4」、「教育学研究指導（根津朋実）」と記入すること。

問題 次の英文を読み、問1と問2に答えなさい。

※この部分は、著作権の関係により掲載できません。

問1 全文を日本語に訳しなさい。

問2 英文でいう curriculum と日本の「教育課程」との共通点・相違点をそれぞれ述べなさい。

【設問5】この問題は、教育学研究指導（菊地栄治）を志願する受験者が選択して解答する問題である。解答用紙の最初に「設問5」、「教育学研究指導（菊地栄治）」と記入すること。

問題 次の英文を読み、問1から問3に答えなさい。

※この部分は、著作権の関係により掲載できません。

- 問1 上記文中の「3つの自由」を定義し、それらの具体的な例（教育に限定しなくてもよい）を挙げた上で、人類学・考古学的研究が教育研究になし得る知的貢献について論述しなさい。
- 問2 現在の日本において「検証されざる一連の前提」にもとづいて普及している教育実践・教育政策をひとつ取り上げ、それが神話として成り立っている背景について論述しなさい。
- 問3 問2の状況に抗するために、自身はどのようなアプローチを用いて研究を深め神話を解体するか、具体的に論述しなさい。

【設問6】 この問題は、教育学研究指導（三尾忠男）を志願する受験生が選択して解答する問題である。解答用紙の最初に「設問6」、「教育学研究指導（三尾忠男）」と記入すること。

問題 次の英文を読み、問1から問3に答えなさい

Two approaches to learning with technology

Table 8.1 summarises the important distinction between **technology-centred** and **learner-centred** approaches to learning with technology. In the technology-centred approach, the focus is on using technology in education through providing access to cutting-edge technology. The main problem with the technology-centred approach is that during the 20th century it has produced several major cycles of big promises, some implementation in schools... and failure.

(A)

In the 1920s, for example, the cutting-edge educational technology of the day was motion pictures. At that time, Thomas Edison predicted that "the motion picture is destined to revolutionise our educational system" and "books will soon be obsolete in our schools" (Cuban, 1986, p. 9-11). Yet classroom use of film remains rare. In the 1930s and 1940s, the cutting-edge educational technology was radio, which promoters touted as a means to "bring the world to the classroom" yielding the prediction that "a portable radio receiver will be as common in the classroom as the blackboard" (Cuban, 1986, p.19). In spite of valiant efforts to develop "schools of the air", radio was never widely accepted in education. Next, in the 1950s educational television was promoted as an educational technology that would revolutionise education, but it was never widely used in schools (Cuban, 1986). In the 1960s, computer-based programmed instruction was offered as the technology that would revolutionise education, but again, despite large-scale development efforts such as PLATO and TICCIT, programmed instruction did not have much impact (Cuban, 1986;2001). During the late 20th century, information technology was spotlighted as a cutting-edge educational technology that would cause major changes in education, but Cuban (2001, p.195) concludes: "The introduction of information technologies into schools over the past two decades has achieved neither the transformation of teaching and learning nor the productivity gains that a coalition of corporate executives, public officials, parents, academics, and educators have sought."

Table 8.1 The distinction between technology-centred and learner-centred approaches to learning with technology

Approach	Focus	Role of technology	Goal
Technology-centred	What technology can do	Provide access to instruction	Use technology for teaching
Learner-centred	How the human mind works	Aide human learning	Adapt technology to promote learning

(B)

Writing in 1990, Saettler's (1990/2004) vision of the cutting-edge educational technologies of the future included instructional television, computer-assisted instruction, interactive multimedia systems and intelligent tutoring systems, but he noted that none had yet produced a major breakthrough in improving education. What is wrong with the technology-centred approach?

The answer is that it fails to take the learner into account, and assumes that learners and teachers will adapt to the requirements of the new technology rather than the new technology adapt to the needs of learners and teachers (Norman, 1993).

In contrast, in taking a learner-centred approach, we begin with a focus on how people learn and view technology as an aid to human learning. It follows that technology should be adapted to fit the needs of learners and teachers - an approach that often is lacking when we solely seek to provide access to new technologies for learners. As we explore ways to incorporate computer and information technology in 21st century education, it is worthwhile to consider Saettler's (1990/2004, p.538) observation: "The most frequent failing of technological futurists is to predict the future with little or no reference to the past." In short, most of yesterday's optimistic predictions about the impact of educational technology have failed to materialise. Given this disappointing history, I take a learner-centred approach to learning with technology.

(出典：Richard E. Mayer(2010) "Learning with technology", In Hanna Dumont, David Istance and Francisco Benavides (Eds.), *The Nature of Learning*, OECD, pp.182-183)

※WEB掲載に際し、以下のとおり出典を追記しております。

Reprinted from *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Chapter 8: "Learning with technology" by Richard E. Mayer, pp. 182-183, © 2010 OECD.

問1 枠(A)内を日本語で要約しなさい。

問2 枠(B)内の全文を日本語に訳しなさい。

問3 本資料で述べられている、これからの時代に求められるアプローチの方向について、Table 8.1の内容を引用しつつ、日本語で解説し、あなたの意見を述べなさい。

2026年度 早稲田大学大学院 教育学研究科

博士後期課程 入学試験問題

科目名 資料解読（教育基礎学専攻）

【設問7】この問題は、教育学研究指導(鴨川明子)を志願する受験者が選択して解答する問題である。
解答用紙の最初に「設問7」、「教育学研究指導(鴨川明子)」と記入すること。

問題 次の英文を読み、以下の問1から問3に答えなさい。

Achieving gender parity in primary and secondary education enrolment and completion is an essential first step in achieving gender equality in education. Achieving gender parity can also support a more transformative role for education in tackling the unequal power relations, social norms and systems of belief that underpin gender inequality in societies.

Yet, significant gender disparities remain at the point of entry to school as well as in all subsequent transition points. Girls remain far more likely to be disadvantaged at the primary education level in the poorest countries, where they make up a much larger share of those who will never even go to school. Yet, in many countries, boys are at greater risk of failing to progress and complete their secondary education. Moreover, boys perform increasingly less well in assessments of reading skills worldwide, a fact that continues to puzzle policy-makers.

Boys' lower attainment or learning achievement are linked to disadvantage stemming from poverty leading to demands on them to search for work and to associated with disaffection with school and a sense of not belonging to the school community. But both the pull factor of the labour market and the push factor of the school community are not neutral. Rather, they can be traced back to prevailing gender norms in society, which place expectations on boys to behave in specific ways.

Gender norms are perpetuated, directly or indirectly, by education systems. A hidden curriculum leads to biases in textbook representations of gender and in teaching practices. These norms and beliefs that are traditionally associated with the exclusion of girls can also negatively affect boys. As the world has set its sights on the achievement of universal completion of secondary education by 2030, it is important to take note of boys' continuing disadvantage in several countries at this level.

This matters – and not just for meeting the Sustainable Development Goal 4 commitment to leave no one behind and ensure all boys and girls fulfil their right to complete 12 years of education of good quality. Actively addressing boys' disadvantage in education could be transformative in promoting gender equality, reducing violence and protecting youth from risk factors that could distort their futures. This paper describes the extent of the problem, examines where and why it occurs and explores possible solutions.

出典：UNESCO, Global Education Monitoring Report Team(2018), Achieving Gender Equality in Education: Don't Forget the Boys, Global Education Monitoring Report: Policy Paper, 35, p.1.

※出典は下記に記載しております。

問1 上記空欄 に入る語を、英語で書きなさい。ただし、上記英文に使われていない単語とする。

問2 第2段落を日本語に訳しなさい。

問3 下線部 This matters を特定した上で、比較教育学の観点から、日本語で簡潔に論じなさい。

※WEB掲載に際し、以下のとおり出典を追記しております。

UNESCO. 2018. Achieving gender equality in education: don't forget the boys. Global Education Monitoring Report Policy Paper 35. © UNESCO. Licensed under CC-BY-SA 3.0 IGO.

2026年度 早稲田大学大学院 教育学研究科

博士後期課程 入学試験問題

科目名 資料解読（教育基礎学専攻）

【設問Ⅰ】

この問題は、教育学研究指導（濱中淳子）を志願する受験生が選択して解答する問題である。
解答用紙の最初に「設問Ⅰ・教育学研究指導（濱中淳子）」と記入すること。

以下は、大学生8名の学修経験を対象に、半構造化インタビュー調査（一人あたり約2時間）をもとに、
修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて行われた研究の結論部分に記された
ものである。

本研究は、「授業関連の学びに自主的に取り組む傾向が弱い」とされている日本の学生の学修行動について、その理解を深めることを目的としていた。そして学生の語りの分析を通じて浮かび上がったのは、教員との対話経験が、学生の学修に対する意味づけを変化させ、その結果として主体的な学修行動が形成されていくプロセスであった。描き出されたストーリーライン（概念図）からは、学修を学生個人の動機づけの問題としてではなく、教員との相互作用の中で形成されるものとして捉え直す必要性があるといえることができる。

- 問1 上記資料の記述から読み取れる範囲で、方法論の観点から妥当と評価できる点と、疑問が残る点をそれぞれ1点ずつ挙げ、その理由を説明しなさい。
- 問2 上記資料に示された分析について、その記述内容から、研究水準としてどのように評価することができるか、2つ以上の理由を挙げながら説明しなさい。
- 問3 上記資料では、M-GTAを用いておこなったとあるが、なぜ、この研究においてM-GTAが手法として採用されたと考えられるか。GTAとの違いに触れながら、説明しなさい。
- 問4 上記資料に示されたストーリーラインは、教育実践や大学改革の文脈では「望ましい説明」として受け取られやすい。他方で社会学的観点からは、前提や含意に検討の余地がある。資料の記述に即して、この説明の見落としまたは単純化の点を1つ挙げ、その理由を説明しなさい。

【設問2】

この問題は、社会教育学研究指導（坂内夏子）を志願する受験生が選択して解答する問題である。
解答用紙の最初に、「設問2・社会教育学研究指導（坂内夏子）」と記入すること。

次の英文を読んで以下の問いに答えなさい。

Matsuiwa Kominkan (Kesennuma City, Miyagi Prefecture)

Our Activities

1. Disseminating information about the Kominkan

The Matsuiwa Kominkan has started to utilize social network services (SNS), including a Facebook page. It utilizes these to introduce various learning circles and to invite applications for courses, while also showcasing activities and events with photos and video presentations. In addition, the Kominkan has launched an official LINE (a popular SNS in Japan) and publishes a monthly newsletter.

2. Offering attractive courses

The Matsuiwa Kominkan is widely recognized for offering 'unconventional' courses, such as 'drone courses' and 'mini-bike workshops.' A notable example is a cooking class inspired by the wishes of local children to 'promote cooking with rice flour.' The class is designed for both children and adults. This citizen-proposed project has now become a fixture at the Kominkan. Another popular event is the 'Singing Voice Café,' which is organized in collaboration with interested groups. To reach people in areas with limited access to the Kominkan, the Café also organizes on-site events in these more remote areas.

3. Creating timely and attractive lectures

A 'Music Gathering' was organized with the help of local amateur musicians, followed by a 'how to sing well' course led by a chanson singer who had moved to the city.

To encourage younger generations, the Kominkan organizes parent-child events such as 'Rhythm Jump' and 'Gold Mine Museum Experience.' The Kominkan also offers lectures on contemporary topics such as the Sustainable Development Goals (SDGs), incorporating local topics such as 'Making the longline fishing industry for pelagic tuna sustainable'.

【出典】 Sustainable Community Development and Kominkan (The Japan Society for the Study of Kominkan, 2025), p.21.

※ページ下部に出典を追記しております。

問い1 日本語に訳しなさい。

問い2 英文の内容を踏まえて、公民館の役割についてあなたの考えを論じなさい。

※WEB掲載に際し、以下のとおり出典を追記しております。

"Hubs for Disaster Recovery (Matsuiwa Kominkan (Kesennuma City, Miyagi Prefecture))," by Eiki Komatsu in collaboration with Yukio Ueda, from Sustainable Community Development and Kominkan, p. 23. Published by The Japan Society for the Study of Kominkan, 2025. Licensed under CC BY-NC-ND 4.0.

2026 年度
早稲田大学大学院教育学研究科 博士後期課程 入学試験問題

科目名 資料解説（教育基礎学専攻）

次の【設問】は、以下の研究指導の志願者を対象とする。

初等教育学研究指導

(河村茂雄) (佐藤隆之) (大泉義一)

問題 次の設問について、答えなさい。答えは別紙解答用紙に、選択した設問の番号を記した上で記入しなさい。

【設問 1】 次の資料文を読んで下記の問いに、答えなさい。

Self-esteem

One aspect of the self that has been studied extensively in children is self-esteem, which we might define as the value-laden sense of self (Harter, 1998). Children's self-esteem generally shows several patterns of change from preschool into the adolescent years. Preschoolers tend to have extremely positive views of themselves that are sometimes comically unrealistic. A 3 year old may boast that he is the bravest, fastest, smartest kid around! This extreme self-optimism may be adaptive for the young child, giving him confidence to persist even in the face of frequent failures.

Children in the early school years tend to be positive, but not as unrealistically positive as preschoolers. They may compare themselves to others, but more often compare themselves to their younger selves, commenting on how much taller, stronger, or bigger they now are (Ruble & Frey, 1991). They may become discouraged if they fail at tasks (Lewis et al., 1992), but failures usually do not have a persistent effect on their general sense of self.

In middle childhood (roughly ages 8–12), children engage in considerably more comparisons of themselves and their skills to other children, and these social comparisons begin to influence the children's self-esteem (Frey & Ruble, 1990). For example, a child may notice that she can't kick the ball as far as her soccer teammates, or run as fast, and conclude that she is not as good an athlete as others. Children's self-esteem is often domain-specific; they will tell you they are not a good athlete, but they are good at math, for example. But although children may differentiate between their abilities in different domains, they are beginning to make trait-attributions for themselves, for example, believing they will never be good at athletics, but they will continue to be good at math. Finally, in adolescence and young adulthood, social comparison becomes key to self-esteem. Young people care deeply about how they compare to others, and what others think of them. These social comparisons and evaluations can have profound effects on how positively they think of themselves (although young people differ greatly in how susceptible they are to these evaluations). Their sense of self becomes complex, and they increasingly think of themselves in terms of enduring traits and dispositions. Moreover, in many societies, young people must begin making life choices based on their own, and others', evaluations of their talents and capabilities.

(出典 Susan Nolen-Hoeksema, Barbara L. Fredrickson, Geoff R. Loftus, Christel Lutz (2014) *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology 16th Edition*, Cengage Learning EMEA, 92.) ※ページ下部に出典を追記しております。

問 1 資料の大意をまとめなさい。

問 2 資料の内容を踏まえて、あなたが研究する上で留意すべき点について論考せよ。

※WEB掲載に際し、以下のとおり出典を追記しております。

From: Atkinson & Hilgard's introduction to psychology., Susan Nolen-Hoeksema, Barbara L. Fredrickson, Geoffrey R. Loftus, Christel Lutz, 2014 and Cengage Learning EMEA Reproduced by permission of Cengage Learning EMEA Ltd.

▼ 裏面を使用する場合はここから記入すること



▲ ここまで

