

2024年度 京都大学大学院教育学研究科・教育学部

外部評価報告書



京都大学大学院教育学研究科・教育学部

はじめに

本書は、京都大学大学院教育学研究科・教育学部の第3回外部評価報告書です。前回（第2回）の外部評価報告書は2014年9月に刊行していますので、約10年ぶりの刊行となります。今回は、第3期中期目標・中期計画期間（2016～2021年度）を中心として、2023年度まで計8年間の教育学研究科・教育学部の教育・研究活動、管理運営などについて、外部の眼で多様な観点から評価していただき、本研究科・学部の強みと課題を明らかにし、さらなる改善に役立てることを目的として実施しました。

教育学研究科は、この間、2018年度に大学院を従来の2専攻11講座から1専攻（教育学環専攻）5講座へと組織再編するとともに、学生が所属する9つのコースを設置し、学際教育学研究拠点としてグローバル教育展開オフィスを新たに設置しました。それは、知のフラット化・グローバル化の進展や人工知能等を含む技術革新の中で、人間と教育についての根底的な問い直しが求められる現代において、専門分野の高度な知見と同時に、専門分野の壁を越えた幅広い識見の両方を視野に入れ、新しい領域を開拓しうる教育研究体制の構築を目指すものです。研究科では、第3期中期目標・中期計画期間（2016～2021年度）の状況について自己点検・評価報告書を刊行していますが、その内容を含めた8年間の現状について評価していただき、研究科が今後進むべき方向性や課題の改善に向けた施策を検討する手がかりを得ることにしました。

以上のような目的に照らして、今回は磯田文雄先生、小檜山ルイ先生、南風原朝和先生、宮谷真人先生、山下一夫先生、山田礼子先生の6名に外部評価委員をお願いいたしました。外部評価委員候補者の選定方法については、「I 外部評価事業の概要」の「(2)外部評価委員の構成」に記されている通りですが、そこには述べられていない点について補足させていただきます。このような評価を受ける際には、「差し障りのない内容について、口当たりのよい報告を行ってくださる方」をお願いしたいと考えることがあります。研究科長として、実際に、そのような誘惑にも駆られました。一方で、評価の目的に鑑みるならば、問題点を徹底的に洗い出し、課題を特定しなければ意味がありません。評価の対象となる報告書は、膨大な時間と労力をかけて作成していただいておりますし、外部評価委員の先生方にも大変なご尽力をいただくことになることが予想されていたこの外部評価を、甘い考えで実施しては、それこそ「評価疲れ」を重ねるだけの徒労に終わることになります。自己点検・評価委員会の委員の一人からは、「外部評価を、良い評価を得るために実施するのか、研究科の改善に資するために実施するのかは、執行部の選択である」と言われ、私たちは後者を選びました。

外部評価委員の先生方からは、形だけの報告ではなく、率直で忌憚のない評価とご意見をいただくことができました。多くの宝物をいただいたと思っております。ご多忙の中、大量の評価資料にお目通しいただき、丁寧で心のこもった報告書を作成して下さったことにつきまして、6名の先生方に心より感謝申し上げます。

繰り返しになりますが、評価は、その作業を行うことにとどまらず、それを通して得られた研究

科・学部の強みを再確認してそれをさらに発展させるとともに、問題点の指摘や改善に向けた提案をもとに、今後どのようによりよい方向へ向かっていくのかを検討することに意味があります。研究科・学部を取り巻く情勢は必ずしも楽観視できるものではありませんが、今回の外部評価の結果をふまえて、あらためて研究教育機関としての役割を確認し、その責務を果たしていく所存です。

最後になりましたが、今回の外部評価を実施し、本報告書をまとめてくださった2024年度自己点検・評価委員会の田中智子教授（委員長）、楠見孝教授、南部広孝教授に深く感謝申し上げます。3人の委員の方々には、2023年度にも同委員会の委員として（田中教授は委員長）、今回の外部評価のための資料の1つである『自己点検・評価報告書 2016～2021年度』をとりまとめていただきました。2年間にわたって評価報告書の作成という神経を使う業務に携わっていただいたことをここに記して、重ねての深謝とさせていただきます。また、外部評価委員会の開催や報告書のとりまとめにさまざまにご協力いただきました、藤村達也助教と教育学研究科事務室の皆様にご挨拶申し上げます。

なお、本報告書は、大学院教育学研究科・教育学部ウェブサイト (<https://www.educ.kyoto-u.ac.jp/>) においても公開されます。

2025年3月

教育学研究科長・学部長

齊藤 智

目次

はじめに 研究科長	1
I 外部評価事業の概要	5
(1) 外部評価の目的と対象	
(2) 外部評価委員会の構成	
(3) スケジュール	
(4) 外部評価の素材	
(5) 本報告書の作成・公表	
II 外部評価委員会委員による評価	8
(1) 磯田 文雄委員	
(2) 小檜山ルイ委員	
(3) 南風原朝和委員	
(4) 宮谷 真人委員	
(5) 山下 一夫委員	
(6) 山田 礼子委員	
III 外部評価委員会委員による評価に対する応答	43
(1) 研究	
(2) 教育	
(3) 特色入試	
(4) 国際化	
(5) ジェンダー	
(6) 組織運営	
(7) 教育学研究科・教育学部に期待されること	
IV 外部評価資料一覧	52
V 付録	53
・説明会における映写資料	
・研究科会議におけるFD資料	
執筆・編集後記	73

外部評価委員会説明会(2024年8月26日、教育学研究科第一会議室)



I 外部評価事業の概要

(1)外部評価の目的と対象

京都大学大学院教育学研究科・教育学部（以下「本研究科」と略す）は、京都大学全体における「第4期中期目標・中期計画期間における部局の行動計画・年度計画」（令和4年4月1日～令和10年3月31日まで）の一環として、2024年度（令和6年度）における外部評価事業を部局独自の取り組みとして企画した。「第3期中期目標・中期計画期間（2016～2021年度）」を中心に、2016年度から2023年度までの計8年間について、教育学研究科・教育学部の教育・研究活動および管理運営体制などを外部の眼で多様な観点から評価していただき、本研究科の強みと課題を明らかにし、さらなる改善に役立てることを目標とした。

本研究科では、過去2006年度・2013年度に外部評価事業を実施している。前回すなわち2013年度には、学外の委員4名（有本章：くらしき作陽大学高等教育研究センター所長・広島大学名誉教授、木下富雄：国際高等研究所フェロー・京都大学名誉教授、永田良昭：学習院大学名誉教授、松浦良充：慶応義塾大学文学部教授）より、グローバルCOEプログラムや特別教育研究経費によるプロジェクトへの取り組みを中心に、本研究科の管理・運営体制、教育と研究、自己点検・評価のあり方などを評価していただくことを目的とした。

3回目となる今回の外部評価事業は、約10年ぶりの実施となる。評価対象となる8年間においては、2018年に教育研究組織を再編して研究科に「教育学環」専攻を設置したことが、大きな画期である。この改編を基礎とする研究科の取り組み全般を提示し、評価をお願いすることとした。

(2)外部評価委員会の構成

外部評価委員については、現代教育基礎学系・教育心理学系・相関教育システム論系の計3系長に、系内の意見をまとめてそれぞれ数名を推薦することを依頼し、そこに執行部（研究科長、副研究科長）からの推薦、自己点検・評価委員会からの推薦を加えた。そのなかから、本研究科の学問領域全体のバランス、大学教育への見識の深さと学問分野での業績、経歴や所属を考慮し、自己点検・評価委員会において、候補者を選定した。過去の外部評価事業と異なる視点として、性別のバランスにも配慮し（初の女性2名の就任）、人数は、2006年度の外部評価に倣って6名とした。各位に依頼書を送付し、受諾を得て、委員に就任された外部評価委員は以下のとおりである。（敬称略、五十音順）

磯田 文雄委員（花園大学学長）	教育行政及び財政・カリキュラム研究、高等教育政策論
小檜山ルイ委員（フェリス女学院大学学長）	日米女子教育史
南風原朝和委員（東京大学名誉教授、広尾学園中学・高等学校校長）	教育心理学
宮谷 真人委員（比治山大学・比治山大学短期大学部学長）	実験心理学
山下 一夫委員（鳴門教育大学参与、前鳴門教育大学学長）	臨床心理学
山田 礼子委員（同志社大学教授）	高等教育学、比較教育学

(3)スケジュール

前回（第2回・2013年度）の外部評価事業を基本的に踏襲し、以下のような日程で実施した。

- | | | |
|-------------|---------------------------------------|--|
| 2024年5月14日 | 第1回自己点検・評価委員会 | 当年度中の「外部評価」の実施と概要の決定 |
| 2024年6月7日 | 第2回自己点検・評価委員会 | にて外部評価委員会委員候補者の決定 |
| 2024年7月 | | 外部評価委員会委員就任承諾、委嘱（上述6名）、評価のための資料の送付 |
| 2024年8月26日 | 外部評価委員会委員に対する説明会の開催 | |
| | | 研究科出席者：齊藤智研究科長、南部広孝*・西岡加名恵両副研究科長、
楠見孝前研究科長*（*は自己点検・評価委員会委員）、
田中智子自己点検・評価委員会委員長、平野彰人事務長 |
| | | 陪席：藤村達也助教、國見和敬事務長補佐（教務掛長）、中野秋子総務掛長 |
| 2024年10月31日 | 外部評価委員会委員による評価書の提出締切 | |
| 2025年2月 | 自己点検・評価委員会において評価書に対する応答の取りまとめ | |
| 2025年3月6日 | 自己点検・評価委員会による外部評価報告会（研究科会議におけるFD） | |
| 2025年3月20日 | 『2024年度 京都大学大学院教育学研究科・教育学部 外部評価報告書』刊行 | |

(4)外部評価の素材

外部評価委員会委員には、本報告書IVに掲げた資料を送付し、そのほかにも求めがあれば必要な資料を追加送付する態勢をとった。

本学第3期にあたる2016年度から2021年度の6年間については、昨年度末にまとめた『自己点検・評価報告書 2016～2021年度』（2024年3月刊行）を基礎資料と位置づけ、その後の2年間（2022～23年度）については、当該年度の概要・便覧・紀要・授業評価アンケート・ニューズレターなどをもってこれに代えた。併せて、研究科が編集した書籍として、『資料に見る京都大学教育学部の70年』（2019年5月刊行）、『〈日本型教育〉再考—学びの文化の国際展開は可能か』（2024年10月刊行）も参考に供した。

一方、本研究科に委員を招いて説明会を開催し（5委員の対面参加、1委員のオンライン参加）、齊藤智研究科長が研究科の現状を口頭説明した。本報告書V（1）に収録したスライドは、この際に映写されたものであり、『自己点検・評価報告書 2016～2021年度』の本編に基づき、1. 組織・教員・財務、2. 教育活動、3. 研究活動、4. 社会貢献・地域連携活動、5. 国際化、6. コロナ問題への取り組み、7. 総括（これからの活動）、の7パートから成る。説明の後には質疑応答の時間を十分に設け、説明会が終了した後も、評価書をいただくまで、メールを通じた委員との質疑応答が可能な態勢をとった。

(5)本報告書の作成・公表

外部評価委員会委員による評価書を受けて、自己点検・評価委員会では、研究、教育、特色入試、国際化、ジェンダー、組織運営、教育学研究科・教育学部に期待すること、の7項目を設け、応答文を作成した。自己点検・評価委員会委員（田中智子、楠見孝、南部広孝）が草稿を作成し、齊藤

智研究科長・西岡加名恵副研究科長とも協議の末、最終稿を確定した。本報告書には、この評価書と応答、外部評価委員会委員に送付した資料の一覧を収録した。また付録として、上述の説明会時に齊藤智研究科長が作成・使用したスライド、本年度末の研究科教員向け報告会（FD）のために自己点検・評価委員会が作成・使用したスライドを収めた。

本報告書は冊子として関係者・関係機関に配布するほか、研究科のHPにも掲載される。

Ⅱ 外部評価委員会委員による評価

京都大学大学院教育学研究科・教育学部外部評価報告書

磯田 文雄（花園大学学長）

1. 外部評価の視点

(1) 自己点検・自己評価と外部評価

大学審議会答申が大学に対して自己点検・自己評価を求めたのは平成3（1991）年2月のことである。同答申は自己点検・自己評価の必要性について、「大学は学問の府として自律的な教育研究活動が保障され、その創意によって常に教育研究水準の向上に努めることが社会的に期待されている。大学が、・・・その社会的責任を果たしていくためには、不断の自己点検・評価を行い、改善への努力を行っていくことが重要である」としている。そして、評価の客観性を保障するとともに評価をより豊かなものとするため外部評価が導入されることとなる。外部評価を最初に導入したのは東京大学理学系研究科・理学部と理解しているが、それは2000年頃からである。同大学理学部のあるときの外部評価では、国際的に著名な研究者を海外から招聘し外部評価を行った。これらの外部評価の前提は、大学の自律的な活動の保障、大学が主体となった大学改革である。

しかしながら、競争的な大型プロジェクトが次々と登場、自己点検・自己評価と外部評価の役割と機能は後ろに退いていく。国立大学改革強化推進事業（平成24（2012）年度から）、指定国立大学法人制度（平成29（2017）年度から）、そして、国際卓越大学制度の導入により明らかに一変する。自己点検・自己評価や外部評価よりも、政府の評価がすべてに優先するようになる。

(2) 国際卓越大学制度

平成3（1991）年の大学審議会答申から約30余年たった令和6（2024）年6月14日、政府は国際卓越大学として、東北大学1校を認定、支援を開始することを表明する。政府が公にしている国際卓越大学制度の公募・選定の広報資料（令和6年10月19日、文部科学省ホームページから検索）にあるとおり、国際卓越大学選定の①「判断」は、「これまでの実績や蓄積のみで判断するのではなく、世界最高水準の研究大学の実現に向けた「変革」への意思（ビジョン）とコミットメントの提示に基づき（選定を）実施」、選定の②「要件」として、「1. 国際的に卓越した研究成果を創出できる研究力 2. 実効性高く、意欲的な事業・財務戦略 3. 自律と責任のあるガバナンス体制」とされている。

政府は、これまで文部科学省を通じて大学改革を求め、社会の変化に対応した大学のあり方を各大学の主体的な努力によって実現しようとしてきた。しかしながら、国際卓越大学制度は、文部科学省の主導性や各大学の自助努力を求めるのではなく、国が提示する大学像を実行できる大学を、文部科学省ではなく政府が直接、選定・支援するものである。

このように京都大学を取り巻く環境が大きく変化している状況下において、京都大学教育学研究

科・教育学部の外部評価はどうあるべきか。京都大学にとって国際卓越大学として指定されることは、今後の京都大学の存続にもかかわる決定的な事項である。同時に、指定を獲得するために京都大学の基本を見失うことがあってはならないのは言うまでもない。国際卓越大学としての指定を受けるという極めて大きな課題に直面した状況下で教育学研究科の外部評価を行うこととなる。

(3) 有識者会議の京都大学の申請に対する意見

令和5(2023)年8月30日に公表された「国際卓越研究大学の認定等に関する有識者会議(アドバイザリーボード)における審査の状況について」は京都大学の申請内容に対し、次のように述べている。

「提案されたように、旧来の小講座を単位とした体制から国際標準の研究組織へ適切に移行するためには、新たな体制の責任と権限の所在の明確化が必要である。また、スタートアップや国際化に向けた取組においては、実社会の変化への対応の必要が感じられた。組織改革においては、管理運営の卓越性も求められる中、責任関係や指示命令系統の明確化に加え、専門職人材の育成やキャリアパスの構築も含め、実効的なガバナンスやマネジメントが実現することが求められる。現在の執行部が有する変革への意志が、長期間にわたり大学として教職員に引き継がれる必要があり、構想の具体的内容を学内の多くの構成員が共有し、全学として推進することを期待したい。」

この中で教育学研究科・教育学部に関わると考えられる項目は、①旧来の小講座を単位とした体制から国際標準の研究組織へ適切に移行するためには、新たな体制の責任と権限の所在の明確化が必要、②スタートアップや国際化に向けた取組みにおいて、社会の変化への対応が必要、③実効的なガバナンスやマネジメントの実施であろう。これらの①から③について外部評価委員として気づきの点を記してみたい。

2. 有識者会議の意見への対応

(1) 国際標準の研究組織への移行

1) 2専攻から1専攻への統合

大学院教育学研究科は、平成30(2018)年、組織再編を行い、これまでの2専攻(教育科学専攻、臨床教育学専攻)を1専攻に統合し、「教育学環専攻(Interdisciplinary Studies in Education)」とした。

京都大学大学院教育学研究科・教育学部2023年度概要(1頁)には、「これは、日本で唯一の専攻名です。「教育学環専攻」という名称には、科学知と実践知を繋ぎ、研究・教育・社会貢献の間をスパイラルに往還する新しい知「フロネシス(実践的叡智)」の拠点形成という意味がこめられています。……これまでの蓄積と伝統を土台としつつ、研究科全体が分野や領域を越えてより柔軟に連結・協力する体制へと組織再編を行いました。」と書かれている。この組織改革の詳しい経緯については、『資料に見る京都大学教育学部の70年』に記されている。

2) 評価

組織再編の評価については、研究科の事務部門が有するデータにより立証可能であると考え、外部評価者が外部において得ている評価は次のとおりである。

まず、「科学知」と「実践知」の往還については、現在副研究科長の西岡加名恵教授の活動がその典型的な例と言える。西岡教授は、大阪市立生野南小学校の実践研究に深くかかわってきた。その研究成果は、学術研究としてカリキュラム研究 31 号 (2022. 3) に掲載されるとともに、生野南小学校教育実践シリーズ計 3 巻 (第 1 巻 2022 年 10 月、第 2 巻 2023 年 3 月、第 3 巻 2024 年 3 月) の発刊により多くの現場の教員に共有されつつある。この「科学知」と「実践知」の往還は、西岡教授だけでなく、研究科の多くの教員がそれぞれの研究分野で展開している。

各都道府県の学校現場の実践研究から教員養成、さらには教育計画策定に至るまで、京都大学大学院教育学研究科の教員の指導援助なくして成り立たないと言っても過言ではない。筆者が訪問する実に多くの小・中・高等学校並びに教育委員会において京都大学教育学研究科教員のかかわりを耳にする。

特に、ここ 20 年の間は、文部科学省の初等中等教育分科会、教育課程部会、教育関係有識者会議、研究開発学校等に京都大学大学院教育学研究科教員の名前がある。もちろん、京都大学教育学研究科の教員は、教育研究と政治行政との緊張関係が必要であることを十分踏まえて社会貢献している。

(2) グローバル教育展開オフィスの設置

1) 学際教育学研究拠点の設置

平成 29 (2017) 年 4 月、「グローバル教育研究展開オフィス」を設置。同オフィスの目的は、「学際教育学研究拠点」の形成という研究科の組織再編の目的に沿って研究科内の研究・教育を推進し、その成果を国内外に広く発信することである。また、学部・大学院のカリキュラムにその成果を取り入れ反映させることによって、次世代の教育研究・教育実践を担う人材の育成に寄与するための核としての役割も担うこととなる。

2) 海外の研究拠点との交流

教育学研究科では、グローバル COE や博士課程教育リーディングプログラムへの参画を通して、専門分野を越えた連携の下に教育・研究を進めてきた。また、中国教育科学研究院、北京師範大学、ランカスター大学、ソウル大学校、ドルトムント工科大学、ハワイ大学マノア校、オックスフォード大学日産日本問題研究所、ユニヴァーシティ・カレッジ・ロンドン教育研究所など、海外の大学・研究機関との共同プロジェクトや学術交流、学生交流を積極的に進めている (参照：自己点検・評価報告書 2016～2021 年度、16-17 頁)。

3) 評価

2024 年 10 月、「グローバル教育研究展開オフィス」の研究プロジェクトの成果が、『〈日本型教育〉

再考—学びの文化の国際展開は可能か—』(京都大学学術出版会、全458頁)として刊行された。20名の京都大学を中心とする歴史学、哲学、教育方法学、社会学、臨床・実験心理学、脳科学といった、教育にかかわる多様な専門知に基づく論考が載せられている。ここには、研究科全体が分野や領域を超えてより柔軟に連結・協力して研究を蓄積してきた成果、すなわち、国際標準の研究組織による研究成果が示されている。また、その研究の中心テーマは、〈日本型教育〉であり、社会の変化への適切な対応でもある。

さらに、国際共同研究という観点で考えても、京都大学大学院教育学研究科は日本でトップの実績を誇っている。同じく副研究科長の南部広孝教授が日本比較教育学会常任理事を務めているのを始めとして、国際的な各種教育学会の理事を同研究科教授が担っている。また、国際共同研究においては、欧米とアジア間の連携におけるアジア側の研究拠点として、アジア内の研究連携における中心的な研究拠点として、常に同研究科教員が存在感を発揮している。

(3) 研究者養成機能の堅持

有識者会議の意見にはないが、京都大学大学院教育学研究科の重要な役割として研究者養成機能をあげることができる。例えば、教育方法学、教育評価論の分野では20人を越える研究者が京都大学大学院教育学研究科出身である(参照：田中耕治編著『戦後日本教育方法論史』上・下、ミネルヴァ書房、2017年)。また、研究科長である齊藤智教授(教育認知心理学)研究室の研究者養成の質の高さは国内でも高く評価されている。

(4) 新たな体制の責任と権限の所在の明確化

有識者会議が言う「責任と権限の所在の明確化」は、少なくとも、教育学研究科では研究科長副研究科長体制が有効に機能しているので、大学本部との役割分担が明確化されていると考えると、問題は無いものとする。

3. 実効的なガバナンスやマネジメントの実施

(1) 有識者会議の意見における京都大学と東京大学の違い

有識者会議の意見の③実効的なガバナンスやマネジメントの実施については、①国際標準の研究組織への移行、や、②社会の変化への対応とは異なる点があるので、項を改めて分析する。特に、東京大学に対する有識者会議の意見と京都大学のそれを比較することで見えてくるものがある。

まず、京都大学に対する有識者会議の意見では、「現在の執行部が有する変革への意志が、長期間にわたり大学として教職員に引き継がれる必要があり、構想の具体的内容を学内の多くの構成員が共有し、全学として推進することを期待したい。」と書かれているように、京都大学執行部は変革への意志をもっているが、課題は「構想の具体的内容を学内の多くの構成員が共有」することとされており、各部署に責任が求められている。政府からみて正しいのは本部であり、変革が進まないのは各部署の問題であるというのであろうか。

一方、東京大学に対する有識者会議の意見は次のようなものである。

「大学全体としての変革を求める本制度の趣旨に鑑みれば、・・・既存組織の変革に向けたスケール感やスピード感については必ずしも十分ではなく、工程の具体化と学内調整の加速・具体化が求められる。今後、構想の具体的内容を学内の多くの構成員が共有し、全学として推進することが確認できれば、認定候補となりうると考える。」

ここから窺えるのは、東京大学については明確に本部対部局というような対立構造では描かれておらず、既存組織の変革に向けた改革を加速する必要があるという有識者の意見である。

(2) 東京大学と文部科学省の関係

このような有識者会議の意見において京都大学と東京大学との違いが生まれるのは、高等教育研究及び高等教育政策をめぐる両大学の立ち位置に違いがあるからである。特に、文部科学省との関係において。

文部科学省は、東京大学教育学部、教育学研究科、大学総合研究センターに所属する高等教育研究者、清水義弘、天野郁夫、金子元久、山本清、小林雅之、両角亜希子各教授と強い連携を維持し、教育研究について頻繁に意見交換を重ねてきている。外部評価者自身も、文部科学省に勤務していた際に金子元久教授の科学研究費補助金プロジェクトに継続的に参画していた経験がある。

また、1990年代後半ごろより、旧文部省の若手キャリア官僚と東京大学の若手教授の勉強会が月一で開催されており、既に四半世紀続いている。その勉強会から東大総長が誕生している。一人は五神真総長であり、もう一人は藤井輝夫現総長である。外部評価者が高等教育局に勤務していた頃、藤井教授は30代の中頃であったが、東京大学生産技術研究所で研究しながら高等教育局で研修のために兼ねて勤務していた。

さらに、法人化以降、文部科学省は東京大学との連携を強化するためであれば何人でも優秀な人材を送り込むと決意し、実際、送っている。

文部省も東京大学も高等教育の発展のためには、相互に意見交換を行い、お互いを理解しておく必要があるのである。特に、文部省にとっては高等教育研究の成果を直ちに行政に反映させることは意義あることであると考えられていた。

(3) 高等教育分野における京都大学と文部省の関係

このような東京大学との彼我の差に直面すると、外部評価者として助言したいのは、京都大学における高等教育研究の振興である。現在、文部科学省が連携している京都大学の高等教育研究者は飯吉透教授と松下佳代教授の二人である。松下教授については文部科学省初等中等教育局が関わっているので、高等教育については飯吉教授一人という状況下にある。東京大学とは大きな違いである。また、初等中等教育分野における文部科学省と京都大学大学院教育学研究科との緊密な連携と比較しても、いかにも寂しい。

(4) 政府の高等教育政策の間違い

政府は、高等教育機関の機能分化を主張しているが、東京大学大学院教育学研究科阿曾沼明裕教授によれば、カリフォルニア機構においては高等教育の三つの類型の間の学生の流動性は極めて高いといわれており、この分析にもとづけば、高等教育機関の機能分化が高等教育の効率を向上させることには必ずしもつながらないことになる。また、アメリカの研究大学は分権的な管理運営がなされているので、集権的な管理運営を日本の研究大学で導入しても研究力が向上するかどうかかわからない（参照：阿曾沼明裕『アメリカ研究大学の大学院』名古屋大学出版会、2014年）。

このように、政府は高等教育政策においてアメリカをモデルとしているというが、そのアメリカの高等教育についての理解は少なからずの点で、しかも、大学の発展にとって極めて重要な点で間違っているのである。

京都大学としては、間違った高等教育の理解に基づく政府の高等教育政策には慎重を期した方がよい。

(5) 京都大学における高等教育研究の振興

政府とのよい意味での連携を強化し、少なくとも文部科学省からだけでも京都大学の現状と課題について正確な理解を得るためには、まずは京都大学における高等教育研究の振興が必須である。

また、高等教育研究を進めることにより、政府の高等教育政策の何が間違っており、どこに合理性があるかを客観的、選択的に判断することができることとなり、京都大学の将来の望ましい方向性を的確に選択することができるようになる。京都大学における高等教育研究の振興が京都大学全体の発展のために重要であることを確認させていただきたい。

なお、部局自治の論理で、高等教育研究の振興を教育学研究科の自助努力で行うよう求めることとなると、あまりにも小さすぎる教育学研究科の人的、物的リソースでは対応は困難である。京都大学における高等教育研究振興の利益は、京都大学全体の発展のため、あまりにも大きいものであるので、大学全体のリソースでもって高等教育研究を振興すべきと考える。

京都大学大学院教育学研究科・教育学部外部評価報告書

小檜山 ルイ（フェリス女学院大学学長）

1. 全般的な評価

本学部は・・・心、人間、社会についての専門的識見を養成し、さらに広い視野と異質なものへの理解、多面的・総合的な思考力と批判的判断力を形成し、責任感と高い倫理性をもって人間らしさを擁護し促進する態度を啓培することで、多様な人々との協働によって地球社会の調和ある共存に貢献できる人材の育成を目的としています。

上記の目的を達成するために、多様かつ調和のとれた教育体系のもと、一般教育と専門教育を有機的に関連させながら、高度な一般教育と幅広い専門教育を実現する。

評価作業の手始めに、「教育学部の人材養成の目的」と題された上の文章と、それとほとんど変わらない「教育学研究科の人材養成の目的」をまず読んだ。リベラル・アーツと学際的アプローチに馴染んできた評者には、リベラル・アーツの大学とその上の大学院との違いがよくわからなかった。教育学部＝教員養成と思い込んでいた評者にとって、旧帝大系大学院・大学の、教員養成を目的としないあり方は、今一つ理解しにくいものだった。

8月26日に開かれた説明会でもそのことを質問し、田中智子委員長より、「教育と人間に関わる多様な事象を対象として諸科学を学ぶこと」が教育研究科・教育学部の特徴であると説明され、「目的」のその部分を読み飛ばしていたことに気づいた。それにしても、「目的」に記載された「人材」を輩出することと、特に「教育に関わる多様な事象」を学びの対象とすることにどのような積極的な関係があるのか、教育に関係しない事象を学びの対象としても、「目的」は達成されうるのではないか、などとも考えた。そうした評者の疑問を見越して、後日の回答には、「「学理としての教育学をどのように設定しているのか」という問題は、今後も京都大学大学院教育学研究科・教育学部の将来像にかかわる問題として考えていく」との趣旨が記されていた。

その後、資料を読み進めるうちに、この問題は、かねてから京都大学大学院教育学研究科・教育学部で提議され、議論されてきたものだということが分かった。2018年に大学院教育学研究科の組織は再編され、1専攻（教育学環専攻）、5講座（教育人間科学、教育認知心理学、臨床心理学、教育社会学、連携教育学）、9コース（教育哲学・教育史学、教育方法学・発達科学、臨床教育学、教育認知心理学、臨床実践指導者養成（博士課程後期のみ）、教育文化学、比較教育政策学、高等教育学）となった。それは、「専門分野の高度な知見と同時に、専門分野の壁を越えた幅広い識見の両方を視野に入れ、新しい領域を開拓しうる教育研究体制」を作るためだと説明されている。

私見によれば、この改革は、学理としての教育学を明確にしようという、従来からあった努力の一環とも捉えられる。すなわち、改革以前の教育学研究科は、「教育科学」と「臨床教育学」の2専

攻に分かれており、前者は哲学、史学、社会学等といった分野の教育に関わる研究から成立している。そして、後者は、教育学と心理学の、教育との接点にかかわる諸問題を実践的に扱う専攻であった。「教育」をより俯瞰的、理論的に扱う専攻と、教育のより実務的に関わる専攻の2本立ては、分かり易いが、それぞれが、既存のディシプリンに依拠し、「教育学」としての独自性は、単に教育に関係する題材を扱うということに留まるようにも見える。2018年の改革は、二つの専攻を一つにすることで、何か新しいもの——教育学研究科の発信している文言を使うなら、「科学知」と「実践知」を融合させた「実践的叡智“フロネシス”」——を創造し、以て京都大学の教育学の特色、独自性を構築しようとしているのではないか。

2024年10月に京都大学学術出版会から出た『〈日本型教育〉再考——学びの文化の国際展開は可能か』は、タイトルが示すように、「日本型教育」というものがありうるのか、あるとすれば、どのようなものとして理解できるのか、という問題をめぐる論考を集めたものだが、一つの専攻下にまとめられた「科学知」と「実践知」の融合を模索する試みの一つとも受け取れる。同じ課題のもとに、研究の方法論が異なる分野の教員が取り組むことで、新しい連環と発見を企図したものであろう。序章で高山敬太が認める通り、その試みは十分成功したとは言えず、論考間の関係性は曖昧なままである。しかし、それは、「日本の教育を包括的に検討する上でのささやかな布石」とともに、性格の異なる諸分野を融合する新たな知の構築への挑戦でもある。

以上のように、京都大学大学院教育学研究科・教育学部は、極めて自省的に、その提示する「教育学」のありようを見つめ、改革に具体的に取り組み、新たな知の創造にコミットしている。この点は高く評価されるべきである。

さらに指摘するなら、先に言及した『〈日本型教育〉再考』の収録された論文のクオリティの高さ（時間の都合で、ごく一部の評者の関心分野しか読むことができていないが）から類推される、教員の研究レベルの高さ、著書、査読付き論文数の多さからわかる生産性の高さ、外部からの研究資金獲得状況、博士論文数、修士論文数からはかれる教育力、学生の優秀さは、少なくとも日本においてリーダーと目される高等教育機関に相応しいものである。リサーチ・ユニヴァーシティの中の大学院教育学研究科・教育学部としての内実を十分備えていると評価できる。

ここ四半世紀ほどの間に進んだ、学生評価、内部・外部質保証、FD、政府補助金の減少と競争化に伴う外部資金獲得のための書類の準備等々にかかる莫大な労力は、国公立・私立の大学にとって、おしなべて大きな負担となっており、事務の疲弊に加えて、教員にとっては、研究のためにさける時間の縮小をもたらしている。その中で、これだけの成果を挙げている京都大学大学院教育学研究科・教育学部に敬意を表したい。

2. いくつかの気になった点

以下に、高い評価にもかかわらず気になったいくつかの点を挙げる。無い物ねだりになりがちなのは承知しているが、将来に向けての留意点として指摘したい。

1) 国際化について

国際化は、2018 年の改組の目玉の一つであって、「再編後の研究科の研究・教育を推進する拠点として」、概算要求が認められ、設立されたのが「グローバル教育展開オフィス」である。オフィスは、1) 再編後の研究科内の研究・教育の成果を国内外に広く発信すること、2) 学部・大学院のカリキュラムにその成果を反映させることを使命としている。1) に関連するプロジェクトの成果が上述の『〈日本型教育〉再考』の和英両語での出版である。「日本型」の世界に向けての発信というのは、いかにも京都大学らしく、好ましく感じまし、外国人教員の登用による英語での学部授業の拡充や、留学生の受け入れ、大学院生の海外学術雑誌投稿への援助など、国際化のための努力があったことは高く評価されるべきである。

評者が気になったのは、海外の大学、大学院に留学する研究科・学部の学生が意外と少ない点である。それは、日本で最高の教育を行っているという自負によるのか、あるいは、海外に行って学ぶまでもないといった傲慢によるものなのか。留学の効果は単に大学院や研究所で学び、研究することだけではない。体験を通じ、異質なものを咀嚼するということにもある。比較の視座は、机上の学びだけでなく、体験をとおして直感的に獲得されることも多い。教育学研究科・教育学部は、学生を海外に送り出すことにも注意を向けるべきではないか。本研究科に限ったことではないが、評者が数年間、一部のフルブライト・プログラムの審査員を担当している感触では（あくまで感触であり、数字は検証していない）、京都大学・大学院からの応募を見かけることは少ないのである。

2) ジェンダーについて

評者には、教育学研究科・教育学部は、京都大学の中でも、教員、学生共に女性が多いという先入観がもともとあった。『資料に見る京都大学教育学部の 70 年』の中にある田中智子の論考、及び、統計的資料を見ると、学部と修士課程の女子学生の割合は、1988 年度に過半数を超え、1997 年度には 62 パーセントに達したが、その後漸減し、2018 年には 37 パーセントとなっている。2018 年度では、文学部、薬学部の方が女性の割合は多くなっている。一方、2000 年以降の大学院の総計では、修士課程入学者の 54 パーセント、博士課程入学者の 49 パーセントが女性であり、2018 年 5 月の時点では、修士課程在籍者の半数、博士後期課程のその 46 パーセントが女性だという。他方、女性教員の教員総数に占める割合は、1994 年以降急増し、2018 年においては、約 37 パーセントとなっている。

結果として、教員の研究、あるいは、卒論、修論、博論のタイトルリストを参照すれば、「女性」や「女性」を取り巻く集団・社会を問題にしたテーマがそれなりに散見する」のであって、「女性」や「女性」についての「研究の環境や機会を結果的に多く提供している研究科・学部といえるのではないか」と田中は評価している。

だが、大学院に学ぶ女性が半分に迫り、教員が 40 パーセントに迫る状況で、「女性」や「女性」を取り巻く集団・社会を問題にしたテーマが散見」で果たして十分なのだろうか。それより問題なのは、「女性学」等と取り立てて掲げない地点」という研究科・学部の自己認識ではないか。そもそも「女性学」は、男性支配が圧倒的なアカデミズムの中に、女性アカデミシヤンの橋頭堡を作る

べく、既成学部に属する女性教員がオーバーコマ覚悟で設立していったプログラムだった（アメリカでの経験）。女性学の学際性は、その構造的特性から生まれた面もある。したがって、既存学部で、女性・ジェンダー課題が主流化し、「女性学」等を別枠で設置する必要がなくなるこそ、目指すところなのである。

大学院教育学研究科・教育学部は、個々の教員や学生が自らの関心に従って散発的に女性・ジェンダーに関連するテーマで執筆を行うにとどまらず、研究科・学部をあげてジェンダー、女性を主題化し、研究の中心的枠組みの一つとする段階にあるのではないか。これだけ女性が多いのに（50パーセントには達していないが）、それができないとすれば、エリート女性の意識のあり方の問題もあるのかもしれない。

つまり、男性の学問、男性の論理の中で評価されてきた彼女らが抱く、敢えて女性であることや、ジェンダーにこだわることはない、という意識である。それは、『70年史』の中の「女性」の章に収録されている、田中智子による齋藤久美子氏へのインタビュー（102頁）に典型的にみられるものだ。評者には見える。別の例をあげると、ほんの数年前、あるエリート女子校の中で、その学校が輩出するのは、優秀な「女性」ではなく、優秀な「人」だと教員たちが声高に主張するのを聞いたことがある。だが、近代に夢想された普遍的な「人」というのは、ポスト・モダンにあっては存在しない。「人」は、かつて英語があからさまに表現していたように、「男」のことなのだ。その権力構造に気づかず、その女子校は「男」を社会に送り出すと言い、それを自負しているのが、いかにも時代遅れに思えた。

もちろん京都大学大学院教育学研究科の教員は、このようなことは百も承知であろう。ただ、潜在意識として、男性中心主義の枠組みから抜けられないものがあるかもしれない、と思った次第である。最先端の教育学構築をリードする、女性の多い希有な機関であるからこそ、機関全体としてジェンダー問題を主題化して欲しいというのが、評者の願いである。

3) その他

8月26日の外部評価の説明会において、京都大学大学院教育学研究科・教育学部において、キャリア教育や支援というものはほとんどない、と聞いた。カリキュラムをざっと見ても、この分野は少なくとも表面上、あまり扱われていないようだ。むしろ、京都大学の学生が就職に困難を来すことは少なく、その面での支援は不要ということはあるだろう。しかし、キャリア教育は、単に目先の就職を考えるものではなく、むしろ大学院・大学での学びと経験を土台に、将来の生き方について考えるものはずで、生き方が個別化しつつある現代において、その必要性が認識され、私立大学は近年これに注力しようとしている。とりわけ教育学研究科・教育学部の半数を占める女性たちにとって、キャリア形成の課題は大きいものと想像される。助教、事務職の非正規雇用に女性が多いという問題も、キャリアの範疇で考えるべきだろう。また、臨床心理学は別として、他のキャリアに直結しない研究分野の大学院生にとって、就業の問題は切実なものである。近年、キャリアとして教員を選択する者が減るという現象も、教育学研究科で考究すべき問題ではないか。

次に教育学研究科に期待したいのは、AIを教育にどのように導入すべきか、という問題である。

あるいは、大学院教育学研究科・教育学部でAIの教育への応用についてどう扱っているのかをもっと知りたい。たとえば、外国語教育では、AI相手に会話の訓練をするなど、ポジティブな面もあるが、原文を入れれば、即座に要約をつくり、また翻訳するといったAIの機能は、外国語を自分のものにする苦難のプロセスを軽減することで、かえって学生にとってマイナスの影響をもたらす。昨今では、外国語を習得させるために、翻訳や外国語での論述の宿題を出すことが、無意味化しつつある、とある早稲田大学の教員は嘆いていた。これは、外国語に限らず、特に学部レベルでの通常のレポートや卒論につきまとう問題であろう。

教育学部は学生数が少なく、卒論には2名の教員がつくという、私立大学では考えられないほど手厚い指導をしており、不正なAI使用は十分防げる体制であるかもしれないが、大学院教育学研究科の使命は、広く他大学での問題も考究するところにあるだろう。

これに関連して、今回読んだいくつかの提供された論文に、近代日本の教育は国家主導で国民化を進めるものだという大前提が散見された。この大前提をいったん取り払えないだろうか。現在の全国平均では、小学校で1.2パーセント、中学校で7.4パーセント、高校で30パーセント、大学で78.8パーセントの児童・生徒・学生が私立学校に学んでいる。小・中・高の私学在籍者は、増えつつあり、特に東京と関西圏の都市で多い。大学教育は、私学なしには成立しない。私立学校はそれぞれに建学の目的があり、必ずしも国民化が目的とはされていない。では、その役割は何なのか。

周知の通り、アメリカでは、私学への信頼は高い。国家権力に経済的にたよる＝支配される教育では、思想、信教、言論の自由が守れないという前提があるからであり、良識ある「市民」育成において私学に期待されるのは大きい。日本でこの感覚は弱いのは、どういう理由からだろう。国家権力＝善という前提があるからだろうか。この問題を考えることは、「グローバル教育展開オプイス」の扱う「日本型教育」の理解に寄与すると考える。

京都大学大学院教育学研究科・教育学部 外部評価報告

南風原 朝和（東京大学名誉教授）

1. はじめに

私は東京大学大学院教育学研究科・教育学部で長く、心理統計学という領域の研究・教育に従事してきた。心理統計学は心理学および統計学の交わる領域であり、その中にテスト理論という下位領域が含まれる。その関係で大学入学者選抜に関する委員会に参加したり、大学入試のあり方等について発信したりしてきた。大学では教育学研究科長・教育学部長や理事・副学長（担当は入試、学生支援等）、高大接続研究開発センター長などを経験した。

今回の外部評価委員は、自分には荷が重いと自覚しつつも、何か役に立つことがあればとの思いからお引き受けすることとした。

2024年8月26日に京都大学で開催された外部評価委員会では、冒頭、齊藤智研究科長が外部評価の目的について説明された後、「ご助言いただきたいこと」として、「京都大学の教育学研究科・教育学部に期待すること」と「大学・研究科運営の効率化」の2つを挙げられた。最初の「期待すること」については、教育学部不要論すら耳にすることのあるという現状において、教育学研究科・教育学部の存在意義をどのように示していくかという課題と受け止めた。2つ目の「運営の効率化」については、齊藤研究科長ご自身が委員長や委員として参加されている委員会等の膨大な数に象徴されるような、教員全体にかかる過度の負担の問題をどのように解決するかという課題と受け止めた。

京都大学大学院教育学研究科・教育学部の教育・研究・運営の活動は多岐にわたり、本来ならそれらを広く評価し、意見を述べるべきであろうが、本報告書では齊藤研究科長が「ご助言いただきたいこと」として挙げられた2点に絞って、感じたこと、考えたことを述べたいと思う。特に、2つ目の「運営の効率化」に関わることとして、上述の私自身の専門や経験と関係の深い「特色入試」のことを本報告の最初に、そしてメインのテーマとして取り上げたい。

2. 特色入試について

京都大学教育学部が2016年度入試から導入した特色入試については、『自己点検・評価報告書2016～2021年度』の第Ⅲ部第2章「学部改革」の第1節「学部特色入試の導入」において詳細な説明があり、導入の経緯から準備段階で行った調査等、そして実際の選考方法等について理解することができた。また、初年度の実施後に刊行された楠見他（2016）には、準備段階および実施後に行った調査で得られた高校生や合格者の回答も紹介されている。そして、上述の外部評価委員会の席でも、苦労話を含め、関係された先生方の率直なお話をうかがい、その後、追加のスライド資料も送っていただいて、さらに理解を深めることができた。

そのなかで、導入の準備段階において高校や、オープンキャンパスに参加した高校生を対象に行

った質問紙調査、そして、高校生を対象に行ったサンプル問題を使ったワークショップ、さらには大学1年生を対象に行ったサンプル問題についての意見聴取など、実に丁寧に進められていて感銘を受けた。私は、東京大学が同じ2016年度から推薦入試を始めたときの担当理事であったので、推薦入試導入に向けての東京大学の準備状況は把握していたが、とてもそのレベルまでの丁寧さはなかったように思う。

その周到な準備を経て具体的な選考方法が決められていくが、特に第2次選考で課される「課題」は目を引く。現在、京都大学(2024)のサイトから入手できるのは直近の2年度分だけのようだが、「承認」(2023年度)や「秘密」(2024年度)といったテーマのもとに多岐にわたる、そして多数・大量の資料を提示して、それらの資料の内容を比較したり統合したりしながら、いくつかの問いに答えさせる形式がとられている。単なる入試問題とは言えないような壮大な「作品」に仕上がっており、この専門家集団でなければ作りえない出来栄である。

私も課題に挑戦してみたが、資料を読み通すだけでも大変で、とても及第点が取れそうにない。それはそれとして、受ける側の大変さの何倍も、作る側の作業が大変であったらうと強く感じた。

その大変さについては、楠見他(2016)に、「今回の特色入試実施にあたり、関連の教員は、特に課題作成に5ヶ月、書類審査に2週間と、多くの時間をかけた。(中略)これらの時間的な負担は多くのしかかっているのが現実である」とあるように、実施初年度から懸案となっている。

佐賀大学の入試に、名称は似ているが内容は異なる「特色加点」という独自の選抜方法がある。倉元他(2024)で西郡大氏が説明しているように、その方法では、学力テストの得点に、受験生の高等学校入学以降の活動や実績を書類審査して加点するのだが、その加点分が満点であっても合格ラインに達しない受験生や、零点であっても合格する受験生については、書類審査を割愛することとしている。そうやって無駄な労力がかかるのを回避している。

この例は、京都大学教育学部の特色入試とは性質の異なる選抜方法だが、また、あの「課題」の作成に無駄な部分はないのだが、受験生も納得できる仕方、入学者選抜における教員の労力を削減しようとする姿勢には学ぶところもあるように思う。特色入試の定員や受験者数とのバランスなども踏まえ、このままのやり方を続けるのか、それとも作問にかかる時間を大幅に削減できるような変革をするかは、それこそそこには時間をかけて検討する必要があるのではないだろうか。

たとえば、複数資料の提示について、これは大学入学共通テストでも、大学入試センター試験から変わって以降見られる特徴だが、「思考力」を測る方法として定型化しているように思う。その大学入学共通テストに関しては、提示する資料の分量が多くなったことで、深い思考よりも、表層的な情報処理を高速で行うことが求められるようになってきたのではないかとの批判もある。特色入試において、「承認」とか「秘密」とかのテーマのもとに、あれだけの種類と数の資料を用意するのは至難の業であるが、「複数資料の提示」というパターンをこれからも継続していく必要があるのか、限られた数の資料でも、それに対して多角的な問いを立てるなどして、測りたいとしている方に迫ることはできないのか。ぜひ検討していただきたいと思う。

楠見他(2016)には特色入試で合格した学生の「よかったと思う点は、一般的なA0入試は通常の試験よりも容易であると思われがちですが、そういったものとは違い厳しい試験を提供してくださ

ったこと」との声が紹介されている。圧倒的な分量の提示資料に対し、そのような好意的な意見があることもわかるが、多くの受験生にとっては、「ウッ！」と思うような分量でハードルが高く、高校での実績を評価してもらって入学したいと思う受験生もそこでひるんでしまうのではないだろうか。多くの受験生に志願してもらって、そのなかから優秀な者が選抜できるようにするためにも、「課題」のあり方についての検討が必要なように思う。

特色入試については、第2次選考に合格した後、大学入学共通テストにおいて8割の得点をとることが厳格に求められていることについてもコメントしたい。

楠見他(2016)では、合格した学生の「ちゃんと8割を超えていない人を落としたことも信用がありました」との声が紹介されていて、先に取り上げた例と同じく、この基準も、特色入試が一般入試より容易な試験という印象を与えないことに貢献していると評価しているようである。その一方で、「80%以上と絶対評価だったので、難化しても易化しても関係ないというのがプレッシャーになりました」との声もあり、他にも「多大なプレッシャーとなったという発言が相次いだ」と報告されている。

絶対評価を厳格に行うことについては、受験生へのプレッシャーとなることだけでなく、測定論的な観点からも問題点が指摘できる。

上述の学生が「難化しても易化しても」と書いているように、大学入学共通テストは難化したり易化したりする。したがって、年度ごとにクリアすべきハードルが変化し、難化した年度の受験生は他の年度の受験生より不利となる。大学入学共通テストは、もともと難度を一定に保つような制度設計にはなっておらず、絶対評価に適した評価尺度ではない。

それならば、年度ごとの難度を加味して基準に手を加えることも考えられるが、難度の把握も容易ではない。一般には年度ごとの平均点が難度の指標として使われることが多いが、それが有効に機能するためには受験者集団の学力水準がほぼ一定であることが必要である。もし、たとえば大学入学共通テストになって分量が多くなったことから学力の低い層が受験を控えるような変化があったとしたら、テストの絶対的な意味での難度が一定であっても平均点が上昇し、そのために平均点を難度の指標とした場合、テストが易化したかのように誤って解釈してしまう。

京都大学の特色入試にとって難度の指標として意味があるのは、学力の低い層を含めた平均点よりも、年度ごとに80%以上の得点をとる者の比率であろう。しかし、その比率も、分母となる全受験者の学力水準が変化すれば、それだけで変化してしまう。

このように難度を加味した判断というのも難しいが、こうした測定論的な問題に加え、評価の観点からも、第1次選考や第2次選考で抜群の成績であった受験生が、大学入学共通テストでわずかに基準に達しないときに、これを機械的に不合格としてよいのか、という問題がある。「特色入試で求める人物像」に照らして、それが妥当な決定と言えるだろうか。

東京大学の推薦入試も大学入試センター試験(導入時)、大学入学共通テスト(現在)で8割の得点を求めているが、厳格な適用とはしておらず「入学後の学修を円滑に行い得る基礎学力を有しているかどうかを判断する観点から、概ね8割以上の得点であることを目安とします」(東京大学, 2024)としており、実際、8割に満たないで合格したケースもあるようである。「概ね」であれば、

テストの難度が大きく変化したときも、また他の選抜資料において抜群の成績の者が基準に少し足りないときも、柔軟な運用ができる。

このような柔軟なやり方は、先に触れた「特色入試が一般入試より容易な試験という印象を与えないこと」を大事にする観点からは歓迎されないかもしれない。実際、合格者の中にそのような声があることは、外部評価委員会の席でも教えていただいた。

しかし、「特色入試が一般入試より容易な試験という印象を与えない」という言い方には、特色入試と一般入試のどちらがより容易かという比較を、特色入試が否定しようとしている（と思われる）狭い意味での学力という尺度で行うという矛盾が感じられる。私が東京大学を退職後、現在も勤務している東京の私立学校（広尾学園中学校・高等学校）の壁に京都大学の特色入試のポスターが複数種類貼られているが、そこには、「主に学力を基準に選抜する一般入試に対して」と書かれており、特色入試はそうではなく、「高校での学習における行動や成果（中略）を総合的に評価。あなたの意欲や熱意を重視する」とある。仮に「特色入試が一般入試より容易な試験という印象」を持つ者がいたとしても、そのことによって揺らぐことなく、「そもそも評価しようとしているものが違うのだ」ということを強く打ち出し、それが一般入試の受験生を含めて共通の認識となるようにしていくことが重要ではないだろうか。

3. 「期待すること」について

「はじめに」で述べたように、齊藤研究科長が「ご助言いただきたいこと」として、「京都大学の教育学研究科・教育学部に期待すること」を挙げられたのは、教育学研究科・教育学部の存在意義をどのように示していくかという問いかけであろう。

日頃から、私が所属している心理系の学会での発表論文や、近接する領域での著作、さらにはより広い領域での発信において、京都大学の教育系の先生方の精力的な活動と業績に接している私からすると、過去にも現在においても圧倒的な存在感があり、正直のところ、そこに課題があるとは感じなかった。

しかし、2022年9月に、教育学研究科と深いつながりのある高等教育研究開発推進センターが廃止されたことを見ても、学内での教育学研究科の位置づけ、あるいは広く教育学の研究に対する見方が、満足のいくものでないというのは事実なのであろう。

大学自体が高等教育の担い手であるのに、そのためのセンターが不要なものと判断されるのは、私から見るとセンターや教育学研究科の責任ではなく、大学執行部や他研究科の不見識である。

東京大学では、高等教育の研究を担っている教員が総長からの依頼でレクチャーをしたり、連続して総長補佐に選任されたりするなど、重用されてきた。また、最近では、総長がこれからの中等教育において重要だと考えている教育内容について教育学部附属中等教育学校長と話し合ったり、それをふまえて附属学校での実践を計画したりすることもあると聞いている。これを見ても、東京大学と京都大学との間で違いがあるとしたら、大学執行部が教育研究を見る目だろうと思う。

ではどうしたら、その「見る目」を変えられるのか。即効性のある方法はないだろうが、不見識（と書いてしまったが）は、「よく知らない」ことから生じているように思う。著作を通して存在意

義を知らしめるというのはなかなか難しい。私の経験からは、大学執行部や他研究科との日常的・多面的なコミュニケーションの中で、教育の研究の意義を地道に伝え、知ってもらうことが、結局は効果的なのではないかと思う。

4. 「運営の効率化」について

もう1つ齊藤研究科長が「ご助言いただきたいこと」として挙げられた「運営の効率化」についても、喫緊の課題であると受け止めた。

委員会などの数は、ちょうど学習指導要領に組み込む教育内容のように、放っておけば、あれも必要、これも必要で、どんどん増殖するものである。委員会が増え、教員が運営に時間を割く分、それだけ事務局スタッフの負担が減るのならまだしも、現実には、委員会が増える分、その準備も後の整理もあって、事務局スタッフの負担も大きくなる。良いことは何もない。

東京大学の教育学研究科では、ある時期の研究科長の判断で、年間の教授会の回数を半分に減らしたことがあり、それがそのまま現在まで続いている。この例のように、研究科内のことは研究科内で何とか、委員会を統合するなり、開催回数を減らすなりの工夫の余地があるのではないだろうか。その観点からの見直しには少し時間をかけてよいのではないかと思う。

負担という点では今回の外部評価、そしてその前の自己点検・評価も相当に大きなものであろう。私自身の経験からも、「自己点検・評価」と言いながら、実際には主体的なものではなく、外の目を気にしながらいやいややっていた部分が多い。それが本当に役に立つものであればやる気も出るが、必ずしもそうならない。もちろんどうせやるなら役に立たせたいから、今回の『自己点検・評価報告書 2016～2021年度』の「はじめに」に齊藤研究科長が「点検・評価がたんなる作業に終わらないよう、結果の活用も含めてそのあり方を模索していきたい」と書かれているのは、その通りだと思う。なお、その「はじめに」に、「本報告書は、前回（2011年度）の自己点検・評価報告書と異なり、作成のために新たに調査を行うというよりは、そうした、その時々における作業の成果や報告を活かした形でまとめています」とあるのは、効率化・省力化という点で良いと思った。また、同報告書の「編集後記」には、教員の方お一人お一人が書かれた「教員編」の形式について田中智子委員長が、「あえて統一をかけなかったため、業績の表記法一つとっても、てんでばらばらです」と書いておられるのも好感を持った。そんなことの統一に大事な時間を割いてはならない。さらに「その果てに、どこかの頁とどこかの頁とがもしも共鳴しているならば、それこそが「学際」の芽なのでしょう」とあり、そのおおらかな展望に気持ちが明るくなった。

時間をかけるべき本質的に大事なことに十分な時間をかけ、そうでないものはバツサリ切り捨てる。というのは言うは易しではあるが、運営上の個々の活動に対して意図的にその姿勢で臨むことによって、改善の可能性も見えてくるのではないかと思う。

5. おわりに

8月に開催された外部評価委員会は、齊藤研究科長をはじめ、関係の先生方が、外部評価委員に対して、実に率直に、まったく良い格好しいでなく、困りごとを含めお話しくくださったのがとても

好印象であった。それを受けて私も、ひとりの応援団になったつもりで、本報告をまとめてみた。冒頭に「何か役に立つことがあればとの思いからお引き受けすることとした」と書いたものの、各項で述べた内容は特に新しいこともなく、応援団としての十分な役割を果たせていないが、貴重な機会をいただけたことに感謝したい。

引用文献

- 倉元直樹・宮本友弘・加美山若奈・西郡 大・南風原朝和 (2024). 高等学校における観点別評価の導入と大学入試の多様化—教育測定論的観点からのアプローチ— 教育心理学年報, 63, 269-279.
<https://doi.org/10.5926/arepj.63.269>
- 楠見 孝・南部広孝・西岡加名恵・山田剛史・斎藤有吾 (2016). パフォーマンス評価を活かした高大接続のための入試—京都大学教育学部における特色入試の取り組み— 京都大学高等教育研究, 22, 55-66.
<https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/handle/2433/219551>
- 京都大学 (2024). 特色入試の過去問題
<https://www.kyoto-u.ac.jp/ja/admissions/tokusyoku/past-eq>
- 東京大学 (2024). 令和7(2025)年度東京大学学校推薦型選抜学生募集要項
<https://www.u-tokyo.ac.jp/content/400243935.pdf>

京都大学教育学研究科・教育学部外部評価書

宮谷 真人（比治山大学・比治山大学短期大学部学長）

1. 全体的評価

評価は、事前にお送りいただいた『京都大学大学院教育学研究科・教育学部 自己点検・評価報告書 2016～2021 年度』（以下、『報告書』）や『概要』、『便覧』、『News Letter』などの資料と、2024 年 8 月 26 日に実施された説明と質疑応答（書面によるものを含む）に基づいて行った。説明会では、研究科長・教育学部長から、「組織・教員・財務」「教育活動」「研究活動」「社会貢献・地域連携活動」「国際化」「コロナ問題への取組み」のそれぞれについて説明があった。

教育（初年次専門教育の工夫、国際的な学びの充実、授業評価アンケートや修了時・卒業時のアンケートの結果など）、研究（科研費等外部資金の獲得状況、著書や論文の公表数、日本学術振興会特別研究員に採用された博士後期課程大学院生及び博士号取得者数など）、社会貢献・社会連携（学会・日本学術会議・各種審議会などでの教員の活動、教育実践コラボレーション・センターによる E. FORUM 活動など）のすべての領域において、十分な活動が行われていることが確認できた。

国際化に関しては、最も大きな取組みの一つとして 2017 年度の「グローバル教育展開オフィス」の設置が挙げられている。このセンターを中心として、「国際インターンシップ」「国際フィールドワーク」といったグローバル教育科目の提供、部局間交流協定に基づくランカスター大学心理学部、北京師範大学教育学部、中国教育科学研究院、ソウル大学校師範大学教育学科他との教員や学生の交流の推進などの取組みが進展している。さらに、それらに加えて、学生の国際学会発表や論文投稿に対する支援、外国人教員の雇用、「日本型教育」プロジェクトの成果を集めた書籍の発行など多面的な活動が積極的に展開されている。2013 年度の外部評価報告書において、外部評価委員の永田良昭先生から、「国際化」で実際何を指すのかという問いが寄せられているが、それに対する一定の回答が提示されているように思われる。

コロナ禍に対しては、どの大学もそれぞれのリソースを最大限活用して可能な限りの対応をしてきたと思われる。したがって、「コロナ問題への取組み」については、行動制限が課せられた期間中の諸活動そのものではなく、その経験を今後の教育にどのように活かしていこうとしているのかに注目した。その点、教育学研究科・教育学部では、教育実践コラボレーション・センターによる「ポスト・コロナ時代における新たな学校モデル」の提言、『世界と日本の事例で考える学校教育×ICT』の出版など、その専門的知見を活かした活動が行われている。

細かい点を指摘すれば、例えば、特色入試において、近年、この制度が当初狙っていたのとは異なる特性をもつ応募者が増加し、最終合格者の数が募集人員に大きく届いていないこと、博士後期課程では 2016 年度から 2023 年度にかけて留学生の受入れ人数が順調に増加（7→16）しているのに対し、学部（2→6、2018 年度からはほぼ横ばい）や修士課程（12→13）では大きな伸びが見られないことなど、今後検討、工夫すべき事項もあるが、全体的には、年々教育・研究のための時間の

確保が困難となる中、教育学研究科・教育学部及びそれに関わる教員は十分な成果を挙げていると高く評価できる。

全体的評価として、学生や若手研究者に対する支援についても触れておきたい。教育学研究科・教育学部では、若手研究者出版助成事業を実施しており、その成果は『News Letter』に報告されている。また、大学院学生が海外学術雑誌等に投稿する論文を対象とした翻訳・校閲・論文掲載費支援や、「教育学研究科・教育学部基金」による教育・研究支援、出版助成、同窓会に対する支援も行われている。さらに、教育学研究科長賞・教育学部長賞などの学生顕彰も行っており、若手研究者出版助成事業と同様『News Letter』により積極的に広報している。これらの支援を毎年継続して着実に実施していることは、学部生、大学院生、若手研究者のモチベーションの向上につながるものであり、今後も継続、拡大していかれることを期待したい。

最後に、博士後期課程に関して気になる数値があったので、指摘しておきたい。研究科長による説明では、教育学環専攻に改組後、博士後期課程への志願者数と入学者数はともに減少傾向にあり、2019年度以降は定員未充足の状況にあるとのことであった。一方で、博士後期課程の研究者養成プログラムには、他大学からそれなりの数の学生が受験しているものの、合格者・入学者は少ない。2019年度は、受験者数16名に対して合格者・入学者4名、2020年度は10名に対し5名、2021年度は15名に対し3名となっている（『News Letter』38, 2019.6; 同40, 2020.6; 同42, 2021.6による）。不合格の理由は不明なので軽々には論じられないが、この数字を見ると、博士後期課程学生となりうる可能性を持つ候補者がまだまだ潜在的に存在するように思われる。実際に指導を担当する教員にとっては大変なことではあるが、人文・社会科学分野における学位取得者の増加は、博士後期課程を持つ高等教育機関に課せられた大きな社会的責任であり、それを果たすための取組みを一層強化していただきたい。

2. 大学院再編について

教育学研究科は、2018年度に教育組織の大きな変更を行い、それまでの2専攻（教育科学専攻、臨床教育学専攻）11講座の体制を、「教育学環専攻」の1専攻5講座に再編した。『報告書』によれば、その背景には、教育を取り巻く状況の大きな変化、特に、「知のフラット化・グローバル化の進展や人工知能等を含む技術革新の中で、人間と教育についての根底的な問い直しが求められ、これに対応しうる研究者・実践指導者の養成が喫緊の課題」となり、「こうした課題に応えるためには、専門分野の高度な知見と同時に、専門分野の壁を越えた幅広い識見の両方を視野に入れ、新しい領域を開拓しうる教育研究体制が必要となった」ことが挙げられる。再編の狙いは教育学「環」という専攻名に表現されており、「教育学の各専門領域間の相互連環、「科学知」と「実践知」を往還させる環、また研究・教育・社会貢献が連動する環、という重層的かつスパイラルな連環」そして、「環」の大きさや連環のしかたは、時代や社会のなかで、また人間の生涯においても変化していくものであり、そうした変化に柔軟に対応しうる研究・教育を推進していく体制」という意味が込められている。

学際教育学研究拠点、新しい知「フロネシス（実践的叡智）」の拠点として、教育学の各専門領域

間の相互連環、科学知と実践知、研究・教育・社会貢献の往還を目指した意欲的な挑戦の成果について、『報告書』等に多数記載されている。全体的評価で言及したものの重複も多いが、大学院や学部における地域連携科目や学際融合科目の開設、社会との密接な連携や小中高大連携の進展を見据えた特任教員制度の導入に加え、再編後の研究科の教育・研究を推進する拠点として設置されたグローバル教育展開オフィスでは、グローバル教育科目の提供、研究プロジェクトの推進、講演会・セミナー・シンポジウムの開催、大学院生への支援など、活発な活動が展開していることが窺える（『報告書』資料6など）。また、教育実践コラボレーション・センターにおいても、高大連携交流プログラム、全国スクールリーダー育成研修や各種セミナー・講演会・シンポジウム・ワークショップなど、地域との連携や社会貢献を強く意識した多彩な取組みが精力的に実施されていることがわかる（『報告書』資料7、『京都大学 大学院教育学研究科 教育学部 概要』など）。

ただ残念なのは、これらが諸活動の実績報告にとどまり、それらの結果として教員の活動や大学院・学部における人材育成にどのような影響をもたらしたのかという観点からの記述が乏しいように思われる点である。例えば、領域の異なる教員による共著論文が再編前に比べて増加したかどうかにより教育に関わる各専門領域間の相互連環の進展について評価したり、科学知と実践知の往還を具現化した学位論文あるいは修士論文・卒業論文のテーマとして、どのようなものがあつたかを例示したりするなどにより、研究科再編の成果をより明確に示せるのではなかろうか。なお、今回の評価対象期間（2016年度～2023年度）外のことではあるが、説明会の最後に「総括—今後の活動」として「真正で探究的な学びを実現する教育コンテンツと評価手法の開発（AICAN）」と「貧困・格差・虐待の連鎖を乗り越える教育アプローチの研究開発と普及」という二つのプロジェクトが紹介された。前者は、内閣府の戦略的イノベーション創造プログラム（SIP）第3期課題「ポストコロナ時代の学び方・働き方を実現するプラットフォームの構築」の研究開発テーマとして採択されたものであり、後者は2024年6月に、京都大学、株式会社三井住友フィナンシャルグループ（SMBCグループ）、株式会社日本総合研究所の三者が開設したイノベーション創出、社会的価値創造推進のためのプラットフォームの事業である。いずれも、異なる領域の研究者が協働して社会的課題の解決や新しい価値の創造を目指すものであり、これらの活動にできるだけ多くの教員や学生が関与することにより、教育学研究科の再編の理念が、今後の日本社会に必要な人材育成という形で、極めて高い水準で実現するのではないかと期待している。

3. 京都大学教育学研究科・教育学部に期待すること

説明会において、研究科長・教育学部長から、京都大学の教育学研究科・教育学部に期待することについて意見を聴きたいとの要望があつた。評価という観点からはかなりはずれることになるが、私なりに、三つ述べさせていただきたい。

第一に、教育に関わる学びが個人の成長にとって、また社会にとってどのような意義を持つのかについて提案していただきたい。研究科・学部からの説明後のディスカッションにおいて、外部評価委員の小檜山ルイ先生から、「教育学部の教育目標が他大学の教養学部と同じように見えるが、教養学部と何が異なるのか」という、まさに教育学研究科・教育学部の存在意義に直結する質問があ

った。『教育に関する現況調査表 3. 教育学部（令和6年1月）』の12ページには、教育成果の状況を「A 高い質にある」と自己判定する理由として、「卒業者のおよそ3分の1は進学し、3分の2は官公庁、地方自治体、教育機関（学校等）、民間企業など多方面で、教育学部で学んだことを活かして活躍している」とある。その「教育学部で学んだこと」として何を想定しているかという問いでもある。

それに対し、後日「教育とそこに関わる人間の営みを分析あるいは研究の対象としている点が、教育学部の特徴となる」との回答があった。その通りなのであるが、教育とそこに関わる人間の営みについて学んだ学生と他の学部で学んだ学生の資質や行動の違いに関するより具体的な例示ができるようにする必要があるのではないだろうか。その際、大学側の論理だけではなく、修了生・卒業生が活躍する企業などに対する調査を実施し、「教育学研究科・教育学部で学んだ学生は、こんな素晴らしい特性を持っている、こんな行動ができる」といった意見を聴くことは必須と思われる。

第二に、日本における教育の在り方について、一層積極的に提言を行っていただきたい。2013年度の外部評価報告書において、木下富雄委員が、教育学部にイニシアティブを取って欲しい問題として、「価値が多様化し、かつ相対化が激しい現代社会において、いかなる教育システムが最適であるかという制度設計を提案」することを挙げておられる。全く同感である。近年、教育に関わる提言が、乱立とは言わないまでもさまざまな場で行われているが（例えば、総合科学技術・イノベーション会議「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」令和4年（2022年）6月2日）、その多くは経済界などの主導で行われ、教育に関わる研究者や実践者の影が薄いように思われる。

少し前のことになるが、高大接続システム改革会議の「最終報告」（平成28年（2016年）3月31日）に基づく高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革が、英語の外部試験の導入や記述式問題の採点等をめぐる、改革の本質とはあまり関係しないと思われる議論の混乱の結果、頓挫したことがあった。「幕末から明治にかけての教育の変革に匹敵する大きな改革であり、それが成就できるかどうか我が国の命運を左右すると言っても過言ではない」（「最終報告」p. 3）という意気込みで提案された改革案であり、その理念については頷ける点も数多くあったことから、残念な思いがした。計画通りにいかない原因はさまざまであろうが、現状から提言の内容を実現するまでの道筋において取るべき具体的な方策に関する見通しが十分でないことがその一因であるように思われる。教育に関する研究成果を積み上げ、教育の現場の現状や問題点について十分に把握している教育関係者がしっかりと、そして単なる評論家的な批評ではなく、根拠のある、前向きな提案をすることによって、日本の未来を創り出してほしい。京都大学教育学研究科・教育学部の教職員、修了生・卒業生には、その先頭に立っていただきたい。

第三に、教育に深く関わる学問領域にとどまらず、人文・社会科学を含む諸分野の融合・連携を推進していただきたい。日本学術会議は、平成13年（2001年）4月26日に、「21世紀における人文・社会科学の役割とその重要性——「科学技術」の新しいとらえ方、そして日本の新しい社会・文化システムを目指して——」という声明を出している。そこでは、従来の人文・社会科学の在り方に関する反省を踏まえ、科学技術の全体的発展のために、科学技術概念をひろく人文・社会科学

へと拡張し、人文・社会および自然科学諸分野が調和のとれた発展をすること、科学技術総合戦略を束ねる「かなめ」として人文・社会科学を位置づけることの必要性が述べられている。

20年以上も前の声明である。しかし、その後多少の進展（例えば、第6期科学技術・イノベーション基本計画において「人文・社会科学の振興」が追加されたことなど）はあるにしても、「声明」において反省点として述べられた、「人文・社会学者の多くは、現実から距離を置いた客観的分析者、解説者、評論者ではあっても、現実とわたりあう実践的理念の合理的根拠の提唱者、問題解決のための実践的選択肢の提示者ではなく、「科学者がみずからに予定した固有の領域に身を閉ざしてい」る状況は、あまり変わっていないのではなかろうか。そして、このような閉鎖性が、上述した教育に関わる提言における教育関係者の影の薄さにつながっているように思われる。もちろん、このような問題は一大学のみの努力で解決に向かうものではないが、京都大学には、例えば、全学的事業であるデザイン学リーディング大学院において、教育学研究科の学生が、民間企業などと連携したプロジェクトベースの学習を豊富に体験できたり、「AICAN」や「SMBC 京大スタジオプロジェクト」がスタートしたりと、人文・社会科学の研究者と自然科学の研究者が協働できる土壌が既にある。先駆的な学際融合大学院「教育学環専攻」を設置した高等教育機関として、是非とも主体的・積極的に取り組んでいただきたい課題である。

最後になりましたが、評価を終えるにあたり、今回このような機会を与えていただいた、齊藤智研究科長・学部長、田中智子自己点検・評価委員長をはじめ、京都大学教育学研究科・教育学部の皆さまにお礼を申し上げます。

京都大学大学院教育学研究科・教育学部 自己点検・評価報告に対する外部評価

山下 一夫（鳴門教育大学参与・前鳴門教育大学長）

はじめに

今回の外部評価では多様な観点からの意見・評価が求められているので、まずはじめに簡単に自己紹介をし、筆者の観点がどのようなものか多少なりとも明らかにしたい。

京都大学の教育学部・大学院・助手を、留年とオーバードクターも含め、16年6ヶ月にわたり在籍した。その後、1988年（昭和63年）の秋に、鳴門教育大学に講師として赴任し、平成・令和と勤め、退職した今も参与（非常勤）として所属している。

専門は臨床心理学だが、鳴門教育大学に赴任後は臨床心理学だけでなく、生徒指導論を生徒指導学として確立することにも力を注ぎ、臨床心理士養成と教員養成（教員の再教育も含め）とにあたってきた。しかし、2010年（平成22年）に大学の執行部に異動したため、その後12年間、大学運営が本務となり、教育研究に直接携わることはできなくなった。

今回、母校である京都大学大学院教育学研究科・教育学部（「京大教育」と以下略記）の自己点検・評価のための外部評価委員に任ぜられ、光栄であるとともに、母校がより一層発展するために少しでも貢献できればと願っている。

I. 総論

京大教育は専任教員が40名に満たないのに、その教育内容、研究内容、社会貢献などいずれもが非常に高く評価されるレベルにある。さらに、継続的な発展を目指し改革に取り組んでおり、敬意を表したい。

今回の改革の基本理念・鍵概念は「フロネシス（実践的叡智）」と「教育学環」そして「グローバル教育展開」と考えられるが、私は大いに賛同する。これからも、この理念をいかにより具現化し発展させていくかが、京大教育の大きな課題であろう。

しかしその一方、教員の過重負担について心配である。また、学生は京大教育をどのように評価しているのかについても詳しく知りたいところである。

II. 評価のための背景

この章では、京大教育が2016年度（平成28年度）～2023年度（令和5年度）の自己点検・評価報告を実施した時代背景、特に国立大学を取り囲む状況について振り返りたい。

II-1 ブダペスト宣言

京大教育は、「組織としての確固たる研究体制の構築」において、「国内外の教育をめぐる様々な

課題に対応するため、科学知と実践知を繋ぎ、研究・教育・社会貢献を往還する『フロネシス（実践的叡智）』の拠点を形成している。」（『京都大学大学院教育学研究科・教育学部 自己点検・評価報告書 2016～2021 年度』 p. 10. 以下、この報告書から引用及び参照するときページ数のみ記載）。

このフロネシスから連想されるものに、ブダペスト宣言がある。1999 年（平成 11 年）に、国連教育科学文化機関（UNESCO）と国際学術連合会議（ICSU）の主催で「世界科学会議（WCS）」がハンガリーのブダペストで開催され、「科学と科学的知識の利用に関する世界宣言」がなされた。

この会議において基調講演を行った吉川弘之（2009）は、後日、次のように述べている。「科学は社会のために役立つなければならない・・・科学的知識は社会にとって役立つねばならぬこと、そして実際にそれが使われることは当然として、それを自らの責任において使うことも科学者が想定しなければならないことを宣言したのである・・・科学は社会から影響を受けず独立していなければならないとされた長い歴史を軌道修正する、重大な瞬間であったと思う・・・科学的研究が知的好奇心に導かれて行われることを決して否定するものでもない。むしろ・・・研究者個人への関心に基づく自由な基礎研究が必要である。」（持続性のための科学研究 | Science Portal - 科学技術の最新情報サイト「サイエンスポータル」からの引用（2025 年 3 月 1 日アクセス https://scienceportal.jst.go.jp/explore/opinion/20090101_01-2/））

国立大学の教員が、社会の一員であるという自覚と社会のために役立つ研究・教育をするという使命、この自覚と使命を忘れ、タコツボに閉じこもるがごとく好きな研究・教育だけをしていれば良いわけではない。つまり、学者にとって、研究と教育の自由は基本であるが、社会的貢献が問われている。それは、「自由の学風」を謳う京都大学でも例外ではない。

II-2 シーズとニーズのマッチング

1990 年代頃より、大学における研究成果や特許を社会に還元しようという動きが盛んになってきたが、それほど簡単に上手くいくわけではなかった。大学のシーズと社会のニーズをどのようにしてマッチングさせるかが大切であることに、大学関係者は気付かされたのである。このことは、理系の研究者と企業との関係に限らない。文系も含めた大学と社会との関係でもある。

京大教育の教員の執筆した論文が、自分の所属する学会において高く評価されていることは実に素晴らしい。また、外部資金獲得も非常に多く高く評価できる。しかし、それだけで終わってはならず、京大教育が社会にいかに関与し貢献できているかが問われている。

社会というと漠然としているので、学校の教師、教育行政担当者、学生（受験生・留学生・卒業生・修了生を含む）に絞って考えると、この人達のニーズにマッチしたシーズ（研究・教育）、あるいはニーズを掘り起こすようなシーズなのかが問われている。そして、この人達が「京大教育」のファンになってくれることも大切であると思う。

II-3 産学官連携

ブダペスト宣言は主に科学者からの提言であるのに対し、科学や学問の社会貢献について国・政府が中心となって推進しているものに産学官連携がある。

国際競争が激化する中で日本が発展を続けていくために、1995年(平成7年)に科学技術基本法、1998年(平成10年)に大学等技術移転促進法が制定され、公的資金が大学等の研究に投入され、産学官の人的交流が促進されることになった。2004年(平成16年)に国立大学が法人化されたが、これは国の施策として科学技術移転のための改革とも言える。2006年(平成18年)には教育基本法が改正され、大学の使命として、①教育、②研究に加え、③教育・研究の成果の提供による社会貢献が明文化された。そして、産学官連携と大学改革は加速度的に進められ、今日に至っている。

しかし、ここでスポットライトが当てられているのは「金になる科学技術」であり、当の理系の学部・大学院は厳しい競争原理にさらされることになった。一方、金になる科学技術とはほぼ無縁の国立教員養成系や人文社会学系の学部・大学は、常にその存在意義が問われる厳しい時代に入った。

2015年(平成27年)6月8日、文部科学省通知「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」では、「各大学の強み・特色・社会的役割を踏まえた速やかな組織改革に努め」「特に、教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院については、18歳人口の減少や人材需要、教育研究水準の確保、国立大学としての役割等を踏まえた組織見直し計画を策定し、組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組むよう努めることとする」とされた。この通知に対し、幅広い領域から文系(特に人文社会科学系)擁護の批判が起り、文科省はトーンダウンをしたが、教員養成系学部・大学では教員免許取得を義務づけていない「ゼロ免課程」が廃止された。

なお、京大教育は教員養成系ではなく人文社会科学系である。ちなみに、2016年度に京都大学は全学的な組織改革として、教員組織に関して学域・学系制度が導入され、人文・社会科学域に教育学系が設けられた。専任教員の採用、昇任、配置や定員関係計画の策定、教員のサービスやエフォートの管理などに関する事項は教育学研究科から切り離されて、教育学系によって取り扱われることになった。(p.2)

II-4 全学的卓越大学

法人となって、大学にとって大きな打撃となったのが、運営費交付金の削減である。第1期の2004年度から、第2期末の2015年度まで、運営費交付金はほぼ毎年1%削減され、12年間で1割以上減ってしまった。

2015年6月15日、「第3期中期目標期間における国立大学法人運営費交付金の在り方について(審議まとめ)」では、機能強化の方向性に応じて三つの重点支援の枠組みが新設され、その三つの枠組みごとに機能強化の評価に基づいて運営費交付金が再配分されることになり、京都大学は「卓越した成果を創出している海外大学と伍して、全学的に世界で卓越した教育研究や社会実装を推進する取組(重点支援③)」となった。

今回の京大教育の自己点検・評価に対する外部評価の対象年度は、第3期中期目標期間(2016～2021年度)を中心として2023年度までの8年間であるが、重点支援③の全学的卓越大学である京都大学の一員として、京大教育は「学際教育学研究拠点」の形成を目指し、2018年度(平成30年度)に「教育学環専攻」「グローバル教育展開オフィス」など大きな組織再編を行うなど、改革を進めてきている。

II-5 学際

新たに組織再編された「教育学環専攻」について、次のように記載されている。

教育学環専攻 (Interdisciplinary Studies in Education) の1専攻・・・の融合型の組織体に再編した。そして、他部局や内外の他機関と連携して、新学術領域を創出するなど専門的な分野や領域を超えて、学際融合研究を積極的に推進している。(p.10)

「教育学環専攻」という名称にある「環」は、教育学の各専門領域間の相互連環、「科学知」と「実践知」を往還させる環、また研究・教育・社会貢献が連動する環、という重層のかつスパイラルな連環を意味している。あわせて、「環」の大きさや連環のしかたは、時代や社会のなかで、また人間の生涯においても変化していくものであり、そうした変化に柔軟に対応しうる研究・教育を推進していく体制という意味で、組織再編の目的を体現するものである。(p.1)

‘interdisciplinary’ を「環」という言葉にしたのは卓見であると感心した。桑原武夫による人文科学における先駆的な学際の研究で京都大学は有名であるが、桑原を始めとして多くの研究者による学際的な研究がなされてきている。その伝統の根底にある精神は、何かおもしろい(知的好奇心が起こるインタレストな)課題を設定し「この指とまれ」と声をかけ、それをおもしろいと思う研究者が集い、お互いに相手を尊重しながらも本気で取り組み対話し、そしてその成果を他の専門家やさらには一般の人達にもおもしろいと思ってもらいたいと願っているのではないか。

学際的研究においては、おもしろいという思いと真剣な対話が大事であり、リーダーの力量としてこの二つを参加者に促すことができるかが問われている。それぞれが自分の意見を述べるだけで他人との対話や交流がほとんどなく、成果物として編集本を出すことがよく見うけられるが、それはタコツボを並べただけであり、真の学際的研究とは言えない。

丸山真男(1961)は『日本の思想』(岩波新書)において、「タコツボ型」と「ササラ型」を対比させ、<近代日本の学問や文化がタコツボ型であり、共通の基盤に立った論争にならない。ササラというのは竹の先を細かくいくつにも割ったもので、手のひらでいえば、元のところが共通していて、そこから指が分かれ出ている>と述べている。

学際的研究でいうと、指のところがタコツボであり各人の独自性や専門性であり、手のひらの元のところがササラで対話や交流が行われ、そして指と手のひらを思索が循環するイメージが浮かんでくる。

心理療法でいうと、精神分析学、分析心理学、来談者中心療法、認知行動療法などの各学派は指の部分に相当する。手のひらの部分は、共感性や社会性や臨床心理学の基礎知識であり、さらに言うところ人間性である、と私は思っている。手のひらがなく指のところだけで何々療法と標榜しカウンセリングを行っている人は、真の心理臨床家ではない。

II-6 学生定員充足率

大学評価において重要な項目として、学生の入学定員および収容定員の充足率がある。

私が京都大学を受験したのは1972年(昭和47年)であるが、当時の京都大学の入試は、文系(文学部・教育学部・法学部・経済学部)と理系(理学部・医学部・薬学部・工学部・農学部)とに分

かれており、文系内（あるいは理系内）で他学部の入試の合格点以上に入試の得点をとってれば、1回生から2回生になるとき他学部へ転部できる制度があった。

教育学部は入学定員が少ないこともあり他学部と比べ年ごとの合格点の変動が大きく、私が教育学部に入学したときは法学部や経済学部よりも高く、教育学部入学者50人中20人が他学部へ転部した。

現在では入試制度が変わり、このように簡単に転部できなくなった。そして、臨床心理学・臨床心理士ブームと言っていい状況が起こり、大学・大学院への受験者や、編入学を目指す者も一定数いるようである。

しかし、学部生の留年や修士課程（研究者養成コース）の志願者数など、多くの大学でも問題となっており、京大教育も「2019年度以降は定員に満たない修士入学者数となって」おり、入試改革に努めているが看過できない問題である。（p. 9, pp. 76-82）。

Ⅲ. 参考意見

総論でも述べたように、京大教育の教育内容、研究内容、社会貢献などいずれもが非常に高く評価されるレベルにあり、敬意を表したい。この章では、京大教育の教職員・学生にとって少しでも参考になることを願い、自己点検・評価に対して私見を述べたい。

Ⅲ-1 教員の過重負担

『自己点検・評価報告書 2016～2021年度』の「Ⅰ 本編」の結びの文章は、「今回の自己点検・評価において、組織運営や資格取得に関わる授業科目の提供が過重負担となっていること、研究時間の確保が困難になりつつあることや、学内外における教育・組織運営・社会貢献活動とのバランスも考慮に入れつつ研究環境の整備と拡充を図ることなどが課題として明らかになった。これらの点を含めて、研究科・学部としてさらに活動を充実させるよう不断に見直しを進めていくことが求められる。」である（p. 21）。今、学校現場で課題となっている教師の長時間労働・働き方改革を連想させられる。

教育・研究・社会貢献・大学運営等の中身を精査し取捨選択するかは難しい問題である。例えば、前回2013年度の京大教育『外部評価報告書』において、木下富雄は〈グローバル化に関わる問題として、実質性に乏しい嫌いがあることの一つに、著名研究者の招待講演〉を挙げている（p. 18）。しかし、教員自身が研究や社会貢献においてグローバル・ネットワークを築いていくことができれば、また学生のためのグローバル教育の一環になるのならば、大いに意義がある。結局、教員の過重負担を軽減するために何を取捨選択するかは、京大教育の教員自らが判断することであろう。

Ⅲ-2 特定職員と財源

「組織運営や資格取得に関わる授業科目の提供が過重負担となっていること」について、支援策を考えてみた。

京都大学の教員の人事管理は全学的な教育学系によって取り扱われているが、学系に所属しない

特定教員の人事は引き続き教育学研究科で行われており、実際、特定助教1名を採用している。さらに、京都大学特定有期雇用教職員就業規則によると、特定有期雇用教職員である特定教員だけでなく、特定職員も教育学研究科で採用できることになっている。

京大教育は現在どのような職種の特定職員を採用しているか知らないが、例えば、研究科長と副研究科長は法人化後ますますの重責を担うようになり組織運営の激務をこなしているため、彼ら/彼女らのための秘書のような専属職員を採用してはどうか。また、公認心理師・臨床心理士養成は学生確保に貢献していることもあり、養成のための実習補佐員などを採用する必要があるのではないか。大学からの当初配分金や外部資金の間接経費、さらに役職手当や勤勉手当などから、一定程度プールし財源にあててはどうかであろうか。

秘書や実習補佐員云々はあくまで一つの案であり、大切なことは京大教育が存続し発展していくために過重負担になっている教職員に対しなんらかの支援体制を考えるときにきている、ということである。

また、コースごとの学生（学部生・大学院生・留学生）収容人数に応じて、特定職員を配置したり、教育研究活動費を支給したりすることが行われているのであろうか。

Ⅲ-3 教育改革

京都大学の教育は「放し飼い教育」と言われていたこともあったが、法人化以降「教育の質保証」の施策の下、留学や海外留学生が増加することもあり、京都大学も全学をあげて教育改革に取り組むようになった。

現在、京大教育のカリキュラムは学部・大学院ともに非常に充実しているように見受けられる。特に、2016年度にリニューアルした1回生の必修専門教育である「教育研究入門」は実に素晴らしく、その解説文を読むだけで感動した。学部の3つの系の教員各1名によるリレー講義式から、教員3名とTA6名がティーム・ティーチングによる探究型へと内容を大幅に刷新し、主体的に教育について考え研究を行う基礎的な力を身につけさせている。この授業により、学習・研究意欲や批判的に考える力、プレゼンテーション能力や文章を要約する能力等が上昇したとのこと。(p. 5, pp. 102-105)

タコツボを並べただけの似非学際的授業から、手のひら型（ササラ型）のまさに教育学環にふさわしい学際的授業である。大学の初年次教育の一つのモデルであり、質の高い大学受験生獲得のためにも京大教育の看板授業として広報に努めてはどうか。

ところで、カリキュラム全体が真面目すぎたり過保護過干渉になったりして、学生にとって過重負担になりゆとりを奪っていないか危惧する。釈迦に説法のように恐縮だが、例えば、4回生の時に「教員2名による徹底した卒業論文指導を行っている」(p. 6)とあるが、学生の自発性を尊重し、角を矯めて牛を殺すことがないように教え育ててもらいたい。

私の学生時代は（京大教育の心理系だけのことなのか記憶は曖昧なのだが）、卒業論文・修士論文の出来具合が修士課程・博士課程の進学を認めるかどうかの重要な判断材料になるので、教員は論文の相談には乗るが原稿を事前に読んで指導することはなかった。学生である私達もそれはそうだ

と納得していたし、困ったこともなかったように思う。私は卒業論文執筆に留年して2年をかけたが、自由に執筆に集中できて本当に良かったと思っている。

閑話休題。コロナ禍の2020年度、主に新入生を対象に教員とのオンライン懇談会（計21回）や対面交流会を実施している（p. 19）。素晴らしい取組なので、コロナ禍が収まってきた現在これを参考にして、学生と教職員とが対面で懇談できる機会を設けてはどうか。授業アンケートや修了時アンケートだけでなく、学生も教育改革に積極的に意見が言える機会となるのでは。

おわりに

『自己点検・評価報告書 2016～2021年度』及び『2022年度 概要』『2013年度 外部評価報告書』を中心に資料に目を通した。読めば読むほど、トップランナーとしての誇りと責任感を持って、よくぞこれだけの成果をあげていると、ただただ感心した。

京大教育のますますの発展を祈念して、筆をおくことにする。

京都大学外部評価報告書

山田 礼子（同志社大学社会学研究科・学部教授）

はじめに

今回、京都大学大学院教育学研究科・教育学部の2016年から2023年度までの外部評価の依頼をいただき、お引き受けをした。外部評価委員は、基本的にピア・レビューという観点から評価する期間内での研究・教育・社会貢献活動、組織運営等を中心に評価を行うことが求められている。対象となる期間においては、世界全体や日本の高等教育政策も大きく変化し、社会から求められる大学への期待や要望そして責任にもずいぶん変化が見られる。筆者自身は私立大学に勤務しているが、国からの税金が主な資金とされている国立大学法人にとっては、この間の政府によって評価される評価や法人評価の仕組みなど、政策や大学改革の状況は大いに個別の研究科や学部に対して影響があると感じている。そうした観点も視野にいれて、今回2016～2021年度の『自己点検・評価報告書』および本報告書には記載されていない2021年度以降の資料に目を通した。さらに、8月26日に行われた外部評価委員会での教育学研究科自己点検・評価委員会の田中智子委員長をはじめ評価委員会の委員の方々及び陪席されていた事務職員の方々による説明と外部評価委員との間で行われた質疑応答も参考に本報告書原稿を執筆する。

1. 個別項目に関する評価

自己点検評価書は、1. 組織・教員・財務、2. 教育活動、3. 研究活動、4. 社会貢献・地域連携活動、5. 国際化、6. コロナ禍における取組、7. 総括—成果、課題と展望から構成されている。本稿では、全ての項目に関する評価を均等に行うというよりは、外部評価委員として注目した点、気になった点を中心に評価を試みる。

組織、教員、財務について

「特に2010年代に入ってから、知のフラット化・グローバル化の進展や人工知能等を含む技術革新の中で、人間と教育についての根底的な問い直しが求められ、これに対応しうる研究者・実践指導者の養成が喫緊の課題となった。こうした課題に応えるためには、専門分野の高度な知見と同時に、専門分野の壁を越えた幅広い識見の両方を視野に入れ、新しい領域を開拓しうる教育研究体制が必要となった。そこで、社会の要請に応えるとともに研究科としていっそうの発展をはかるために、組織再編を行い、融合型の組織へ転換することで、新時代の教育課題に対応する「学際教育学研究拠点」の形成をめざすこととなった。」（1頁）とあり、2018年度から1専攻化が教授会において承認されたことから組織改編が正式にスタートしたとある。名称が「教育学環専攻」となり、「従来の11講座が5講座（教育・人間科学講座、教育認知心理学講座、臨床心理学講座、教育社会学講座、連携教育学講座）に再編され、大学院課程でも学生が所属する組織としてコース制をとり、9コ

ース（教育哲学・教育史学、教育方法学・発達科学、臨床教育学、教育認知心理学、臨床心理学、教育文化学、比較教育政策学、高等教育学、臨床実践指導者養成（博士後期課程のみ））からなる体制になった」（1頁）とある。教育学環の環は、「教育学の各専門領域間の相互連環、「科学知」と「実践知」を往還させる環、また研究・教育・社会貢献が連動する環、という重層のかつスパイラルな連環を意味している」（1頁）と書かれているが、説明および方向性については、特に現在の文理横断も含めて、専門知が狭い領域だけで完結するのではなく、多様な領域との相互連環が進展し、新たな知や研究がイノベティブに推進されることが求められる現在の方向性に合致している改編であると評価できる。

2018年度概算要求により新たに設置されたグローバル教育展開オフィスも国際化の進展が求められる状況における良いタイミングでの設置であるが、ここに関しては教育活動及び国際化の項で評価したい。

財務状況については、2004年度、2010年度と比較して研究科の基盤的な経費が全体として減少していること、講座配分額も大学からの当初配分額に占める比率も年々減少していることが示された。その分、教育学研究科全体として、外部資金獲得に努力をしており、外部資金獲得額は科研費だけでなく、その他の外部資金も含めて増加、継続的に獲得してきていることが示された。特に、今年度からの内閣府関係の大型研究プロジェクトや社会との連携によるプロジェクトが進捗しているなど、研究活動の一環としても大きな新規プロジェクトの展開が見受けられるなどの成果は高く評価できる。科研費の採択率は全国平均での採択率を大きく超える55%になるなど研究大学としての実績を証左する内容となっている。

教育活動について

「2016年の特色入試導入に合わせて1年次で探究的な初年次専門教育である「教育研究入門」をリレー講義からティーム・ティーチングによる探究型へと内容を大幅に刷新し、主体的に教育について考え研究を行う基礎的な力を身につけさせている」（4頁）と説明されている。その成果として、学習・研究意欲や批判的に考える力、プレゼンテーション能力や文章を要約する能力等がエビデンスにより上昇していると書かれているが、この科目と他の専門科目とのつながりはカリキュラムポリシー上ではどう位置付けられているのか、あるいは探究型初年次教育は多くの大学で既に導入されているが、そうした科目との差異はどこにあるのかについては、文章からは伝わらなかった。教員がこの科目の効果を2年次の科目へとどう接続させているのかについては今後是非エビデンスベースで調査願いたい。

グローバル教育展開オフィスの設置により、教育面での国際化は着実に進展しているといえよう。外国人教員着任による英語による教育学関連についての授業科目数が増加していること、英国UCL教育研究所の合同集中講義なども存在し、日本人教員と外国の大学の教員が共同で教える授業の存在、英語だけではない、多言語による教育活動などは、教育の国際化という点で英語化だけを目指す大学が多い中でも、高く評価される教育活動であると思われる。

しかし、このような教育の国際化が進展している環境において、学部生の海外への留学生数が少

ないこと、あるいは増加していないことは改善すべき点ともいえる。2016年度から2018年度では、半年未満では平均2.7%、半年以上では0.8%の学生が海外へ留学しているとのことであり、それ以降についてもそれほど飛躍的に数値は伸びていない。何らかの留学への動機づけやインセンティブを研究科、学部として考える時期にきているのではないだろうか。26日の外部評価委員会でも申し上げたことにもつながるが、多くの海外のトップ研究大学は、学部生のスタディ・アブロードを奨励している。実際、筆者が勤務している大学にはスタンフォード大学の海外にある複数のセンターの日本センターが置かれており、このセンターの主な目的は、スタンフォード大学の学部生（大学院生も含む）を異文化での体験や日本語による科目履修、あるいはスタンフォード科目（英語）を日本人学生とともに学ぶことにより多様な考え方や経験、将来グローバル企業で働くこと、グローバルに学ぶことにつなげていくことである。

2018年度以降、平均して卒業生の29%が京都大学の教育学研究科の大学院進学を果たしていると評価報告書には書かれているが、研究大学としての教育学研究科だけでなく、海外の研究大学院への進学も、京都大学教育学部の目標のひとつにしても良いのではないだろうか。他のアジア諸国の研究大学の学部生の一定割合は、卒業後すぐに海外（実際は欧米が多い）の研究大学院進学を目指すことも多く、筆者が所属する学科も学部時代に交換留学（正規留学）をした学生の一定数が直接卒業後に欧米の大学院を目指す割合も年々高まっている。研究大学であるということが、研究との一貫性ということにもつながり、学部から大学院への進学が第一選択肢になるのかもしれないが、グローバル化が所与になっている現在においては、円安傾向はネガティブな側面であるにせよグローバルに活躍できる若い人材を育成するというのも、新たな目標のひとつではないかと思料する。

改善していただきたいもうひとつの側面は、全学の共通・教養教育との相互関連性である。現在、高度教養教育の履修が多くの大学で企図され、多くの研究大学においても、大学院生が教養教育を履修する割合が増加しつつある。それこそ、知の連環という観点からは文理融合、異分野との横断不可欠になっている時代でもある。その場合、教育学研究科のみのカリキュラムで高度教養科目を設計すること、あるいは学生が履修することは高度教養教育科目の幅も狭量になりがちと予想されるため大学全体の共通教育や教養教育との連携を期待する。

研究活動について

研究組織は、「概算要求（組織整備）によって、2018（平成30）年4月から、教育学環専攻（Interdisciplinary Studies in Education）の1専攻5講座（教育・人間科学講座、教育認知心理学講座、臨床心理学講座、教育社会学講座、連携教育学講座）の融合型の組織体に再編した。そして、他部局や内外の他機関と連携して、新学術領域を創出するなど専門的な分野や領域を超えて、学際融合研究を積極的に推進している。」（8頁）とその組織改編が示されている。そのことにより、他部局や内外の他機関と連携して、新学術領域を創出するなど専門的な分野や領域を超えて、学際融合研究が「グローバル教育展開オフィス」がリエゾン機能を果たすことで、(1)「発達を軸にした先端的理論と支援モデル」、(2)「伝統文化から先端技術までを含む学習環境の変容と支援モデル」、(3)「世代間/世代内の関係性の歴史的変容と支援モデル」という3つの独創的な研究プロジェクト

が進展していることは、分野横断、異分野横断という視点から、時代の要請に適合していると評価できる。先述したように科研費の採択率の高さは普遍的な研究の質の高さに加えて、時代の要請にも合う研究課題への取り組みの成果を示していると推察される。資料編3には、研究科所属教員の精力的な研究成果が掲載されており、学会賞等を受賞した教員の数も多く、日本における教育に関連する分野の研究における生産性の高さや質の高さを牽引していることが示されている。こうした研究者が多く属する研究科として、将来の研究者を目指す若い世代をひきつけ、実際に再生産をおこなっていることも成果として高く評価される。そのためにも、研究活動、教育活動、社会貢献活動の3つをいかにバランスよくタイムマネージし、研究活動の時間を確保することを継続し、研究へのモチベーションを維持するかは、研究者個人の課題であると同時に研究科全体の課題でもあるだろう。

社会貢献・地域連携活動について

「教育と社会との連環は重要な意味をなしている」という自己点検・評価報告書内での記述の通り、現代社会での教育と社会の連環は研究、教育、国際化という側面を取り上げてても不可欠である。特に、教育→実践→成果の地域還元は、大学に求められている大きな期待でもある。「学校や地域の教育改革を推進するスクールリーダーの育成に寄与するため、本研究科では2006（平成24）年度に、全国の希望者に研修機会を提供する「教育研究開発フォーラム（E. FORUM）」を設立した。」（12頁）ことは、その証左といえる。こうした活動から、2017年度には「学力評価スペシャリスト研修プログラムの開発・施行・改善」事業が文部科学省の「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業に係る委託事業」に採択されるなどの成果につながり、現在ではE. FORUMの研修規模の拡大やオンライン研修教材の提供へと着手するなど実質的な実践にもつながっていると評価できる。

国際化について

国際化については、既に記述してきたが、2017年度に設置された「グローバル教育展開オフィス」が契機となって、機動的な国際化が進展している。「学生にグローバルな視野で研究・実践を行うためのスキルを身につけさせることを目的として、「国際インターンシップ」や「国際フィールドワーク」といったグローバル教育科目を新設した。さらに、「研究成果の国際発信を強化するために、国際学会で発表する学生に対する海外渡航経費の一部補助や、国際学会での発表や学術誌への論文投稿など大学院学生に対する支援、教員・学生の研究論文の外国語翻訳・校閲支援などを行っている」

（13頁）は、大学院生への実質的な国際活動を活発化するための支援が形となっていると見受けられる。「国際インターンシップ」や「国際フィールドワーク」といったグローバル教育科目への参加者数の伸びについては、更なる進捗を期待したい。これらの支援を受ける対象の多くは現在は大学院生であるが、学部生にとっても将来を見据えた場合にこうした支援を受ける機会の増加があっても良いのではないか。学部段階での国際経験はポジティブな影響となると考えられるし、それこそ学士課程卒業後に直接欧米（この場合は英語を使用言語と想定している）の研究大学院への進学を目指し、達成することも支援の内容によっては可能であると思われる。日本人学生の送りだしの活

性化や数の増加は、日本全体の課題でもあるが、研究大学である京都大学大学院教育学研究科にとっても、欧米の研究大学院への進学を国際化の推進の一つとして検討することを期待したい。そのことにより、より国際経験、国際的な研究環境で研究を推進してきた文系・社会科学系の研究者が将来日本に戻ってきて活躍することも期待でき、頭脳循環と多様な人材の開発という成果にもつながるのではないだろうか。

2. 全体としての評価、自己点検の在り方と関連して改善していただきたい点と期待

先述してきたが、全体としてこの間の教育学研究科の活動は規模の小さな組織であるにもかかわらず、目標を明確にし、そのための組織改革、教育活動の展開、研究活動の活性化と研究や教育活動の実践への貢献、国際化の進展という側面で優れた実績を上げてきていると評価したい。

そのうえで、是非次期に向けての課題と展望を3点ほど述べておきたい。

第1点は、自己点検の在り方にも関連するが、大学全体との教育活動や国際活動との連携の強化という側面である。今回は、教育学研究科の活動に絞って自己点検・評価報告書が作成されており、外部評価委員会でもそのことを踏まえた上で、大学全体との協力体制や教育活動等への参加についての説明があった。このことはよく理解することができた。そのうえで、あえて申し上げるが、わが国全体で現在文理融合や文理横断の授業の展開が進められており、特に大学院や学部の上級生が履修できる科目として「高度教養教育科目」や「グローバル科目」の増加が求められている。時代の要請でもあるが、実際には規模の小さな大学や学部数の少ない大学ではこうした側面を充実することは難しく、それこそ研究大学である規模の大きな京都大学においては、多様な人材や分野が揃い、充実していることもあり、これらの展開はかなり大学全体で進捗していると思われる。そうした全学的な財産を教育学研究科でも活用し、学生の選択の幅を増やすこともあって良いのではないかと考える。自己点検の在り方にも関連することであるが、教育学研究科のみの活動実績や改革実績をカバーするだけでなく、大学全体とも関連付けや位置付けを自己点検の在り方の視点として是非盛り込んでいただきたい。

第2点は、「ジェンダー関連」の科目を教育学研究科でも設置する、あるいは履修可能とすることを考慮していただきたい。筆者自身が現在の大学に赴任した2000年から「ジェンダーと教育」（現在は「ジェンダーと人間形成」という名称に変更）を選択必修科目として担当してきたが、この間の社会状況の変化も受けて、学生の認識は大幅に変化している。当初から選択必修科目であったことから、ほとんどの所属学科の男女学生が履修していたが、伝統的ジェンダー観を肯定する男子学生が多く、平等主義的ジェンダー観に基づいた授業の展開は簡単ではなかった。しかし、現在では、大多数の男女学生ともにジェンダー問題に関する視点や夫婦別姓の法的問題、共に働くという意味、夫婦別姓やLGBTQの問題などに関心を持ち、社会問題として認識し、改善への意識が高い。所属学科だけでなく、所属学部、今出川キャンパスにある文系・社会科学系学部の学生が多く履修するなど同世代学生の関心も高い。大学院に進学して、研究としても、ジェンダーやLGBTQを教育や心理的側面から携わりたいと考える日本人学生やアジアからの留学生も増加している。特に、東アジア諸国との比較という側面でのジェンダーに関する関心は高くなっている。おそらく、京都大学全体

を見回してもこうした動向が散見されるのではないだろうか。是非、こうした社会状況や国際的関心を視野にいれてジェンダーに関する科目等の設置などを考慮していただければと期待する。

第3点目は、教職協働の実質化である。研究科長、副研究科長の会議の出席数、実際の仕事振りを伺ったが、実にその負担は大きいものと感じた。筆者自身も自大学での大学執行部の経験と社会学部での研究科長・学部長の経験があることから、大学行政業務の大変さや負担の重さについては、理解している。しかし、FDの説明があった一方で、SDの説明がなかったり、実際に教育学研究科でのSDあるいは大学全体でのSDがどのように進展しているのかはよくわからなかったということが率直な感想である。

陪席者である事務長のご説明からは、事務部門の退職者が結構多いこと、事務部門の負担が大きいことも理解した。とすると、この問題は、教育学研究科というよりは、大学全体の問題として「教職協働」を如何に効果的に、そして教員および職員双方にとって魅力的になるような体制や協働を進めていくことが求められるのではと感じた。実際に、自分の役職時代を振り返っても、職員（事務長、係長）と相談しながら、議題や案件を整理し、その後、教務主任や他の主任と固めていった記憶がある。私学と国立大学法人という差異があるのかもしれないが、事務部門も積極的に学外研修や大学コンソーシアム京都のネットワークを通じて、他大学の教職協働を参考にしながら、教職協働を進めていた。

京都大学全体がどのような教職協働のビジョンを描き、職員の採用計画、あるいは研修計画を立てているのかが不明なため、ここでは具体的な意見を提示することはできないが、やはり、専門的見地を持った職員の育成や活用、そして、研究科内での教員と職員の教職協働によって現場における管理職教員の負担を軽減すること、そして職員の専門性やリスクリングにもつながるのではないかと推察するし、こうした教職協働は21世紀型研究科・学部運営の在り方ではないかと思料する。

以上が今回の外部評価委員としての私見も含めた評価である。

最後に詳細な資料および8月26日における丁寧なご説明およびその後の追加資料等をお送りいただいたことに対して心から感謝したい。この間の連絡を取り持ってくださいました田中委員長、藤村助教、そして教育学研究科執行部の先生方、事務職員の方々へ御礼を申し上げたい。

Ⅲ 外部評価委員会委員による評価に対する応答

自己点検・評価委員会において、研究科での説明会（2024年8月26日開催）の内容を踏まえつつ、外部評価委員会委員から提出いただいた報告書への応答を作成した。応答にあたっては、以前の外部評価以来の継続課題、あるいは新たにご指摘いただいた点を考慮して、7つの項目——(1)研究、(2)教育、(3)特色入試、(4)国際化、(5)ジェンダー、(6)組織運営、(7)教育学研究科・教育学部に期待されること——を設定した。

(1)研究

研究科からの説明では、2018年に研究組織の再編を行い、科学知と実践知を繋ぎ、研究・教育・社会貢献を往還する「フロネシス（実践的叡智）」の拠点を形成し、組織的研究活動を進め、科研費等外部資金を獲得し、これらの成果を積極的に発信するとともに、学術コミュニティおよび社会に向けての活動に継続的に取り組んできたことに重点をおいて述べた。

こうした説明に対して、山田委員からは、研究組織が組織改編により、「他部局や内外の他機関と連携して、新学術領域を創出するなど専門的な分野や領域を超えて、学際融合研究が「グローバル教育展開オフィス」がリエゾン機能を果たすこと」で、「3つの独創的な研究プロジェクトが進展していることは、分野横断、異分野横断という視点から、時代の要請に適合」との評価を受けた。そして、「科研費の採択率の高さは普遍的な研究の質の高さに加えて、時代の要請にも合う研究課題への取り組みの成果」が示されているとしている。また、『自己点検・評価報告書』には「所属教員の精力的な研究成果が掲載されており、学会賞等を受賞した教員の数も多く、日本における教育に関連する分野の研究における生産性の高さと質の高さを牽引している」ことなどを評価しつつ、「研究活動、教育活動、社会貢献活動の3つをいかにバランスよくタイムマネージし、研究活動の時間を確保することを継続し、研究へのモチベーションを維持するかは、研究者個人の課題であると同時に研究科全体の課題」と指摘があった。

小檜山委員は、2018年の改革により、二つの専攻を一つにすることで、『科学知』と『実践知』を融合させた『実践的叡智“フロネシス”』を創造し、以て京都大学の教育学の特色、独自性を構築しようとしている」点の評価し、その成果の一つである2024年出版の書籍『〈日本型教育〉再考——学びの文化の国際展開は可能か』に言及し、「収録論文のクオリティの高さから類推される、教員の研究レベルの高さ、著書、査読付き論文数の多さからわかる生産性の高さ、外部からの研究資金獲得状況、博士論文数、修士論文数から計れる教育力、学生の優秀さは、少なくとも日本においてリーダーと目される高等教育機関に相応しい」と評価している。磯田委員は、「科学知」と「実践知」の往還について、実践研究の研究成果が学術雑誌や書籍として出されることで多くの現場の教員に共有されつつあることを例に挙げて高く評価するとともに、「この『科学知』と『実践知』の往還は、…研究科の多くの教員がそれぞれの研究分野で展開している」と述べている。

山下委員は、京大教育は専任教員が40名に満たないのに、その研究内容などは非常に高く評価でき、「継続的な発展を目指し改革に取り組んでおり、敬意を表したい」としている。ただし、「国立

大学の教員が、社会の一員であるという自覚と社会のために役立つ研究・教育をするという使命、この自覚と使命を忘れ、(中略)好きな研究・教育だけをしていけば良いわけではない。つまり、学者にとって、研究と教育の自由は基本であるが、社会的貢献が問われている。これは、『自由の学風』を謳う京都大学でも例外ではない」としている。すなわち、「学会において高く評価されていることは実に素晴らしい。また、外部資金獲得も非常に多く高く評価できる。しかし、それだけで終わってはならず、京大教育が社会にいかに関与し貢献できているかが問われている」として、「学校の教師、教育行政担当者、学生(受験生・留学生・卒業生・修了生を含む)」の「ニーズにマッチしたシーズ(研究・教育)、あるいはニーズを掘り起こすようなシーズなのかが問われている」という課題を述べている。「学際的研究においては、おもしろいという思いと真剣な対話が大事であり、リーダーの力量としてこの二つを参加者に促すことができるか」が問われており、「自分の意見を述べるだけで他人との対話や交流がほとんどなく、成果物として編集本を出す」だけでは、真の学際的研究とは言えないとしている。

宮谷委員からは「諸活動の実績報告にとどまり、それらの結果として教員の活動や大学院・学部における人材育成にどのような影響をもたらしたのかという観点からの記述が乏しい」というコメントが寄せられた。具体的には、「領域の異なる教員による共著論文が再編前に比べて増加したかどうかにより教育に関わる各専門領域間の相互連環の進展について評価」する必要があるとの指摘があった。なお、京都大学内の評価指標に基づく2020年から2021年の比較によれば、人文社会分野のジャーナルへの掲載数は、36編から57編に増え(学内39部局中2位)、異分野共著論文数は、13編から23編(39部局中6位)へと増加していた。今後の活動として「真正で探究的な学びを実現する教育コンテンツと評価手法の開発」と「貧困・格差・虐待の連鎖を乗り越える教育アプローチの研究開発と普及」という二つのプロジェクトは、異領域の研究者の協働により社会的課題解決や価値創造を目指すものであり、多くの教員や学生が関与することで、研究科の再編の理念が、人材育成という形での実現が期待できるとしている。

このように、外部委員からは、研究組織の再編による科学知と実践知を繋ぎ、研究・教育・社会貢献を往還する取組みの意義と努力については、高い評価を受けた。研究科は今後も、教育の現場の現状や問題点を踏まえて、学際的なアプローチによって、教育に関する研究成果を論文などの形で発信することに加えて、根拠に基づき、現場の社会的問題解決に向けて発信することが必要と考える。

(2)教育

研究科からは、学部/研究科/学部・研究科共通、に分けて、教育に関わる説明を行った。

学部に関しては、目的を再掲した上で、入試制度について、また、教育内容の特徴について、初年次必修の「教育研究入門」、国際的学びの場、教養と専門性の見地からの年次構成、地域連携の観点から説明し、委員の関心を集めた。

売りとしてきた1回生の「教育研究入門」について、山田委員から、専門科目とのつながりをカリキュラムポリシーにおいてどのように位置付けているか、すでに多くの大学で取り入れられてい

る探究型初年次教育との差異がどこにあると考えているかが見えない、との指摘があった。2016年にリニューアルした本科目については、オリジナリティに安住せず、高等学校までの課程に「探究」科目が導入されたことも踏まえ、再検討し位置づけ直す必要が生じているといえる。一方、卒業論文については、2名の指導者がつく点に、「私大では考えられない手厚さ」（小檜山委員）との評価が寄せられた一方、卒業生でもある山下委員からは、カリキュラムも含めての「過保護過干渉」が懸念され、自発性の尊重があらためて要望されている（とはいえ、「自由（の学風）」への顧慮は、同委員に限られた）。

また、研究科にも共通する問題として小檜山委員から提起されたのが、キャリア教育・支援の重要性である。京大卒業という名刺があれば就職に難儀しないという常識は根強く、キャリア教育・支援については手薄な現状がある。しかし、「生き方が個別化しつつある現代」において、「目先の就職を考えるもの」としてではなく「将来の生き方を考える」に密接にかかわる問題として、私学同様、キャリア教育に力を注いでもよいのではないかと指摘がなされた。この点、「教育」を掲げる部局としての独自性・真価を發揮しうる領域でもあり、留年生の存在にも目を配りつつ、今後、意識的に取り組んでよい課題であるといえよう。

説明会当日、山田委員より質問を受けるなかで、国際高等教育院との実質的連携の不十分さもあって、学部学生への教育実態やその効果を十分に把握できていないことも、課題として浮き彫りになった。広く社会において、〈京大・教育〉の卒業生であることが周りから認識されるのは、人数的にみれば圧倒的に学部卒業生である。研究科主体の部局ではあるが、今後、学部教育へのさらなる顧慮が求められることを認識する機会となった。

大学院教育に関しては、2018年度の再編すなわち「教育学環専攻」の設置と、それを機とした組織や制度の充実、種々の取り組みが、全般的に各委員から高く評価された。一方で宮谷委員からは、学際を掲げたこの改革が例えば学生の論文テーマにどのように反映したか、といった観点からの具体的検証が足りないとの指摘もなされた。この点につき、学際性と専門性とは時に相反しがちであることも踏まえ、本研究科の教育の下に研究を進めた大学院修了生の率直な意見も聴取しつつ、検証したい。

宮谷委員からは、教育学環専攻への改組後に、博士後期課程の志願者数と入学者数が減少傾向にあり、他大学からそれなりの数の学生が受験しているものの、合格者・入学者が少ないことについても指摘があった。学位取得者の輩出は、人文・社会科学分野の博士後期課程を持つ高等教育機関の社会的責任であるとの見地から、指導力を強化し門戸を広くせよとの方向が暗に示唆されている。

なお、学部・研究科双方に関わって、山田委員から、大規模な総合大学である点を活かし、大学全体の教育活動との連携を強化し、全学的財産を活用して学生の選択の幅を増やすことが提言された。

大学全体を広く深く見渡し、他部局との有益な連携を模索した上で、再び足元に立ち返り、教員養成機能を主としない本部局の固有性——「学理としての教育学をどのように考えるか」という問いを、日々の教育・研究を通じて各教員が追究していくことが必要である。

(3)特色入試

研究科から、外部委員にご意見を伺いたい事項として、特色入試（総合型選抜）の選考方法の特徴と、9年間の志願者数・合格者数などの入試データに加え、現在の問題点として、「課題」の作問に要する労力や、共通テストの得点率を合格基準にすることにより、合格者が最終段階で少なくなることについて説明を行った。

こうした説明内容に対して、南風原委員からは、「導入の準備段階において、高校やオープンキャンパスに参加した高校生を対象に行った質問紙調査、そして、高校生を対象に行ったサンプル問題を使ったワークショップ、さらには大学1年生を対象に行ったサンプル問題についての意見聴取など、実に丁寧に進められている」とデータに基づく入念な準備が評価された。第2次選考の課題については「多数・大量の資料を提示して、それらの資料の内容を比較したり統合したりしながら、いくつかの問いに答えさせる形式がとられている。単なる入試問題とは言えないような壮大な「作品」に仕上がっており、この専門家集団でなければ作りえない出来栄である」と高い評価を得た。一方で、「特色入試の定員や受験者数とのバランスなどもふまえ、このままのやり方を続けるのか、それとも作問にかかる時間を大幅に削減できるような変革をするか」を検討する必要があるとの指摘があった。「限られた数の資料でも、それに対して多角的な問いを立てるなどして、測りたいとしている力に迫ることはできないのか」という問題提起があった。さらに、共通テスト得点の80%の合格基準について、測定論的な観点からの問題点として「大学入学共通テストは難化したり易化したりする」ため、「難度の指標として意味があるのは、学力の低い層を含めた平均点よりも、年度ごとに80%以上の得点をとる者の比率」であるとの指摘があった。また、宮谷委員からは、「近年、この制度が当初狙っていたのとは異なる特性をもつ応募者が増加し、最終合格者の数が募集人員に大きく届いていない」という指摘があった。

南風原委員が指摘した「課題」の作問に関する変革は進められている。また、宮谷委員の指摘の通り、特色入試スタート時は、センター試験（共通テスト）の得点が高い層が多く、80%に満たない第2次選考合格者は少なかった。受験者層の変化や大学入試センターによる試験の改革を踏まえつつ、高校生や高校に対して、特色入試の意義を改めて伝え、選抜方法の変革を進めて、教員の負担を軽減しつつ、優れた特色をもつ入学者を確保することが必要である。

(4)国際化

研究科からの国際化に関する説明では、組織再編に伴うグローバル教育展開オフィスの設置が大きく取り上げられた。同オフィスは「学際教育学研究拠点」の形成を目的として、本研究科における国際教育研究や国際学術交流の中核を担う組織であり、主な活動として、日本型教育研究プロジェクトの推進、グローバル教育科目の実施、大学院生に対する支援を行ってきたことが説明された。また、部局間交流協定の締結・更新や、外国人教員の雇用、留学生の受け入れについても説明があった。

こうした説明内容に対して、小檜山委員からは、『日本型』の世界に向けての発信というのは、いかにも京都大学らしく、好ましく感じたし、外国人教員の登用による英語での学部授業の拡充や、

留学生の受け入れ、大学院生の海外学術雑誌投稿への援助など、国際化のための努力があったことは高く評価されるべきである」との評価を受けた。山田委員からは、『グローバル教育展開オフィス』が契機となって、機動的な国際化が進展している」、「大学院生への実質的な国際活動を活発化するための支援が形となっていると見受けられる」との評価を受けた。宮谷委員からは、国際化に関して「多面的な活動が積極的に展開されている」と述べられたうえで、「2013年度の外部評価報告書において、外部評価委員の永田良昭先生から、『国際化』で実際何を指すのかという問いが発せられているが、それに対する一定の回答が提示されているように思われる」との評価を受けた。磯田委員からは、『〈日本型教育〉再考』に言及して「ここには、研究科全体が分野や領域を超えてより柔軟に連結・協力して研究を蓄積してきた成果、すなわち、国際標準の研究組織による研究成果が示されている。また、その研究の中心テーマは、〈日本型教育〉であり、社会の変化への適切な対応でもある」、「国際共同研究という観点で考えても、京都大学大学院教育学研究科は日本でトップの実績を誇っている」との評価を受けた。概して、グローバル教育展開オフィスの取り組みを含めて研究科における国際化の取り組みについては高く評価していただいた。とりわけ、宮谷委員から評価いただいたように、研究科がこの間、「国際化」のあり方を検討して進めてきた活動や取り組みを具体的に示すことができたという点で成果があったと考えられる。

他方で、学生の海外への送り出しや、学部学生に対する支援について検討が必要であるとの指摘をいただいた。具体的には、小檜山委員からは、「教育学研究科・教育学部は、学生を海外に送り出すことにも注意を向けるべきではないか」との指摘があった。山田委員からは、「学部生の海外への留学生数が少ないこと、あるいは増加していないことは改善すべき点ともいえる」、「何らかの留学への動機づけやインセンティブを研究科、学部として考える時期にきているのではないだろうか」と述べられるとともに、学部教育に関連して、「海外の研究大学院への進学も、京都大学教育学部の目標のひとつにしても良いのではないだろうか」とか、また、大学院学生向けの支援に言及したうえで「学部生にとっても将来を見据えた場合にこうした支援を受ける機会の増加があっても良いのではないか」といった指摘がなされた。

国際「化」と言う以上、今まで積み重ねてきた成果を踏まえつつ、目指すべき方向性を確認しながら、取り組みを継続的に見直し、その望ましいあり方を考えていくことが必要である。これまでの国際化の取り組みにおいて、グローバル教育展開オフィスの設置から8年経ち、共同研究プロジェクトが一定の成果をあげるとともに、大学院学生向けの支援が定着する中で、今後、国際化に向けたこれからの取り組みを検討することが求められている。中でも、学部教育段階の「国際化」はこれまで必ずしも十分に対応してこなかった。この点については、全学的な教育改革の議論でも取り上げられているところであることから、そうした全学レベルの動きも見据えながら学部として考えていくことになるだろう。

(5) ジェンダー

ジェンダーの問題について、研究科からの特別な説明は行わなかったが、外部評価委員6名のうち、2名の委員からの自発的なご指摘があった。それがいずれも女性の委員（小檜山委員・山田委

員)であったことは、この問題がもつ特性の証左となる。自己点検・評価委員会としては、外部評価委員会の組織にあたり、委員の1/3をあえて女性に委嘱し、果たしてある意味、想定内の評価をいただいた。

過去の外部評価においてジェンダーの問題を主題化することはなく、直近にあたる2013年度の外部評価(委員全4名(すべて男性))においても、それは同様であった。評価する側・評価を受ける側を通じ、女性の視点から各主題を捉えてみる、あるいは、男女を区分して各主題を捉えてみる、という視点が、報告書にあらわれる限り、ほぼなかった。唯一、教員陣について、閉鎖性打破方策の一例として「女性教員を40%前後に増加させること」が挙がり、「外なる国際化」を実現するために突破しなければならない「内なる国際化」であると位置づけられている(『2013年度 京都大学大学院教育学研究科・教育学部 外部評価報告書』、15頁、有本章委員(当時)の指摘)。

『京都大学概要2024 データ編』によると、2024年5月1日現在の教員数は、全学総計2218:424(男:女(人)。女性比率16.0%)であるところ、教育学系(教授・准教授・講師・助教)では、24:13(同、35.1%)である。全学を2倍以上上回り、学内全研究科中上から2番目の女性比率である。ただしここ10年をみると、36.8%を最高値としてほぼ30%台前半にて上下動し、10年前の目標値40%を達成できない数値のまま足踏みしている。また近年、全学的に女性比率のアップが課題化するなか、かつてのように女性比率の高さが本研究科の特徴・「強み」であるとあぐらをかく状況でもなくなりつつある。

とはいえ、教員数に専任職員数を合算すると、27:20(同、42.6%)となり、さらに、大半が女性から成る非常勤職員を加えれば、目下の教育学研究科が「女性の職場」という特質をもつことは、誰もが否定しないであろう。採用・昇任に際してのルール、在宅勤務制度、会議ルール、育児スペース等といった勤務環境面での取り組みは、説明会に先立つ学内の臨時監査においても、研究科におけるダイバーシティ・エクイティ&インクルージョンの取り組みとして回答したところであり、説明会でもアピールが図られた。

一方で、小檜山委員・山田委員の指摘は、このような勤務環境についてというより、教育・研究分野におけるジェンダー問題の主題化を求めるものである。

小檜山委員は「男性の学問、男性の論理のなかで評価されてきた」エリート女性は、女性であることやジェンダーにこだわらない傾向があると指摘する。自覚的・無自覚的なある種の生存戦略の結果、研究科の女性構成員として、この傾向の例外ではなからう。この点に加え、現在の本研究科における「ジェンダー問題」主題化には、別の困難・躊躇もある。「ジェンダー問題」を扱う研究者がそれなりに存在し、成果が生み出されてはいても、その方法も結論も千差万別で、必ずしも相互に親和性をもたない。この問題が今日性や当事者性を強く持つ領域であるからこそ、一つの立場に正当性が与えられてしまうと、「他の選択・他の生き方」に抑圧的に働く結果を招来することが危惧される。このような「抑圧の危険性」を充分自覚した上で、これをしのぐ「ジェンダー問題」主題化の「必要性」や「可能性」があることを、研究科全体の共通認識・一致点とできるかが問われる。

第一に考えられる「必要性」は、セクシュアル・ハラスメントの防止、倫理教育という観点からの主題化である。大学入学以前の、家庭・学校・社会からの「教育」のなかで、すでに形成された

価値観を相対化する契機をもたらし、他者に加害をなさず被害から自己防衛する手段を得る教育を提供する、という点において、ジェンダーの主題化は大きな意味をもつ。研究科におけるハラズメントの実態や対策については、説明会においても委員から質問を受けた。これを防止する姿勢を打ち出し、実効性のある教育をおこなうことに、異論はおそらくないであろう。

第二に「可能性」として、基礎教育の充実が優秀な研究者を生み出す素地となる点を指摘できる。山田委員からは、勤務先（同志社大学社会学部）における2000年度以来の選択必修科目「ジェンダーと教育」（現「ジェンダーと人間形成」）の現状に言及いただいた。開始当初とは異なり、男女学生ともにこれを社会問題と認識し改善への意識が高いこと、ジェンダーやLGBTQを教育や心理の側面から研究したいと考える日本人学生・留学生、特に東アジアの国際比較への関心の高さが紹介された。この点、地理的・学力レベル的に同校に近接する本学部・本研究科において、学生の傾向には相似が十分予想される。実際、昨今の卒業論文や修士論文には、ジェンダーやLGBTQなどにまつわる題目が増えている。

上位に置かれる専攻・コース名や科目名の下に、あるいは全学共通科目や他部局の科目を通し、「結果として」これらの研究・教育が実現している状況にとどまらず、「機関全体としてジェンダー問題を主題化してほしい」（小檜山委員）というのが今回のご指摘の趣旨である。既設の学部・修士1回生向け必修科目のなかにジェンダー関連単元を含めるという手早い方法、あるいは一人の教員による一関連科目の開設ではなく、より多くの教員が関わり、多様な関連研究や考え方を学生に提供する態勢が好ましいということだろう（そのことは、機会均等の担保や過重な負担回避にもつながる）。一方、「ジェンダー」を理論の面からきちんと定義できるかにはじまり、現有のスタッフでは心もとない領域も多い。優れた非常勤講師の積極的な任用や、説明会における委員からの発案、「女子大に行って学ばせる」という方法も、均質性の高い京大男子学生にとって、得難い価値観相対化の機会となろう。狭義のジェンダーだけではなく、セクシュアリティ等も含めた単元の構成、ひいては適切な科目名の付与、必修化の可否といった次元にいたるまで、十分な検討を必要とする問題である。価値観やライフコースモデルが変容するなか、幅広い年代層の教員が参画し、自他の違いを踏まえながら合意形成し、制度設計する態勢づくりも必要である。

「ダイバーシティ」と掲げたコースを大学院に新設した際、ここにはジェンダーの問題の包摂も想定されていたが、具体化を見ぬまま同コースは廃止となった。これを否定的に捉えず、よき仕切り直しの機会と捉え、内発的動機を伴った教育・研究体制の実現をめざしたい。

(6) 組織運営

研究科の管理運営に関しては、説明会において齊藤研究科長より、教員に過度の負担がかかっている点が課題として特に挙げられ、改善に向けたお考えを聞かせてもらいたいとの要望が示された。

この点について、委員からは、規模の小さい組織で、また事務的業務の増加が生じる中で、優れた成果をあげている点が評価された。小檜山委員からは、「莫大な労力は、国公立・私立の大学にとって、おしなべて大きな負担となっており、事務の疲弊に加えて、教員にとっては、研究のためにさける時間は縮小してきている。その中で、これだけの成果を挙げている京都大学大学院教育学研

究科・教育学部に敬意を表したい」との評価を受けた。山田委員からは、「全体としてこの間の教育学研究科の活動は規模の小さな組織であるにもかかわらず、目標を明確にし、そのための組織改革、教育活動の展開、研究活動の活性化と研究や教育活動の実践への貢献、国際化の進展という側面で優れた実績を上げてきていると評価したい」との評価を受けた。山下委員からは、「京大教育は専任教員が40名に満たないのに、その教育内容、研究内容、社会貢献などいずれもが非常に高く評価されるレベルにある。さらに、継続的な発展を目指し改革に取り組んでおり、敬意を表したい」との評価を受けた。

他方で、負担軽減に関して、南風原委員は、「時間をかけるべき本質的に大事なことに十分な時間をかけ、そうでないものはバツサリ切り捨てる。というのは言うは易しではあるが、運営上の個々の活動に対して意図的にその姿勢で臨むことによって、改善の可能性も見えてくるのではないかと述べられた。山田委員からは、「教育学研究科というよりは、大学全体の問題として『教職協働』を如何に効果的に、そして教員および職員双方にとって魅力的になるような体制や協働を進めていくことが求められるのでは」ないか、そして「専門的見地を持った職員の育成や活用、そして、研究科内での教員と職員の教職協働によって現場における管理職教員の負担を軽減すること、そして職員の専門性やリスクリングにもつながるのではないかと提案をいただいた。山下委員からは、「教育・研究・社会貢献・大学運営等の中身を精査し取捨選択するかは難しい問題である」とし、「教員の過重負担を軽減するために何を取捨選択するかは、京大教育の教員自らが判断することであろう」としたうえで、「研究科長と副研究科長は法人化後ますますの重責を担うようになり組織運営の激務をこなしているの、彼ら／彼女らのための秘書のような専属職員を採用してはどうか。また、公認心理師・臨床心理士養成は学生確保に貢献していることもあり、養成のための実習補佐員などを採用する必要があるのではないかと。大学からの当初配分金や外部資金の間接経費、さらに役職手当や勤勉手当などから、一定程度プールし財源にあててはどうか、コースごとの学生（学部生・大学院生・留学生）収容人数に応じて、特定職員を配置したり、教育研究活動費を支給したりすることが行われているのであろうか」というように、業務支援のための人員やそのための財源の確保を提案いただいた。

教員の過重負担についてはこのように、①本質に関わるものとそうでないものとの選別、②教職協働の強化、③業務支援のための人員やそのための財源の確保などを提案いただいた。このうち、①本質に関わるものとそうでないものとの選別については、部局内委員会の見直しなどすでに取り組んだこともあるものの、さらなる精査、検討が必要であろう。また、②教職協働の強化については、事務職員の持続的・安定的な確保が前提となると思われ、この観点からの検討が喫緊の課題であると認識している。さらに、③業務支援のための人員やそのための財源についても、持続的・安定的な基盤の確保が必須であるものの、間接経費等の増加も含め、多角的な取り組みが必要であると考えている。

(7) 教育学研究科・教育学部に期待されること

教育学研究科・教育学部への期待に関して、説明会において齊藤研究科長より、教育学研究科・

教育学部の存在意義をどのように示していくかとの課題が示された。

この点について、南風原委員からは、「京都大学の教育系の先生方の精力的な活動と業績に接している私からすると、過去にも現在においても圧倒的な存在感があり、正直のところ、そこに課題があるとは感じなかった」との評価を受けた。小檜山委員からは、「京都大学大学院教育学研究科・教育学部は、極めて自省的に、その提示する『教育学』のありようを見つめ、改革に具体的に取り組み、新たな知の創造にコミットしている。この点は高く評価されるべきである」と述べられた。山田委員からは、組織再編について「特に現在の文理横断も含めて、専門知が狭い領域だけで完結するのではなく、多様な領域との相互連環が進展し、新たな知や研究がイノベーティブに推進されることが求められる現在の方向性に合致している改編であると評価できる」との評価をいただいた。(6)組織運営のところでも取り上げた評価内容も含めて、多くの委員から、近年の研究科の教育・研究活動に関して高い評価をいただいた。

他方で、いくつかの提案もいただいた。まず、①組織再編の際に提示した理念の具現化、発展である。山下委員からは、今回の改革の基本理念・鍵概念は「フロネシス(実践的叡智)」と「教育学環」そして「グローバル教育展開」と考えられるとし、それに賛同するとされたうえで、「これからも、この理念をいかにより具現化し発展させていくかが、京大教育の大きな課題であろう」と述べられた。次に、②教育に関わる学びの個人や社会にとっての意義の明確化、日本の教育の在り方に対する一層の提言、諸分野との融合・連携の推進である。宮谷委員からは、「人文・社会科学分野における学位取得者の増加は、博士後期課程を持つ高等教育機関に課せられた大きな社会的責任であり、それを果たすための取組みを一層強化していただきたい」、「教育に関わる学びが個人の成長にとって、また社会にとってどのような意義を持つのかについて提案していただきたい」、「日本における教育の在り方について、一層積極的に提言を行っていただきたい」、「教育に深く関わる学問領域にとどまらず、人文・社会科学を含む諸分野の融合・連携を推進していただきたい」との希望が述べられた。小檜山委員は、日本における私学の役割を再考することの重要性に言及され、「この問題を考えることは、『グローバル教育展開オフィス』の扱う『日本型教育』の理解に寄与すると考える」と述べている。さらに、③学内における、高等教育を含む教育研究の意義の周知や、大学全体の教育活動や国際活動との連携の強化である。南風原委員からは、「大学執行部や他研究科との日常的・多面的なコミュニケーションの中で、教育の研究の意義を地道に伝え、知ってもらうことが、結局は効果的なのではないか」との示唆をいただいた。山田委員からは、「大学全体との教育活動や国際活動との連携の強化」が挙げられた。磯田委員からは、「京都大学における高等教育研究の振興」を助言したいと述べられた。

これらの提案からは、研究科のこれまでの取り組みを基盤にさらなる発展が期待されており、その際、学内外と有機的に連携しながら、教育に関わる学びに関する教育と研究の持つ意義を学内、そして社会に向けてしっかりと発信していくことが求められていると理解することができる。こうした期待と提案を受けて、京都大学、日本社会、そして国際社会の中における本研究科の立ち位置と役割を再検討・再定義し、持てるリソースを最大限に活用できるような新しいかたちを模索するとともに、その具体化に向けての実施可能で現実的な歩みを始める時が来たと考えている。

IV 外部評価資料一覧

タイトル	発行年月	編著者
2013年度 京都大学大学院教育学研究科・教育学部 外部評価報告書	2014年9月	京都大学大学院教育学研究科・教育学部
京都大学大学院教育学研究科 教育学部 2022年度概要	2022年4月	京都大学大学院教育学研究科
京都大学大学院教育学研究科 教育学部 2023年度概要	2023年4月	京都大学大学院教育学研究科
便覧 令和4(2022)年度	2022年4月	京都大学大学院教育学研究科 京都大学教育学部
便覧 令和5(2023)年度	2023年4月	京都大学大学院教育学研究科 京都大学教育学部
博士学位論文作成要領	2024年4月	京都大学大学院教育学研究科
自己点検・評価報告書 2016～2021年度	2024年3月	京都大学大学院教育学研究科
2022年度 授業評価アンケート報告書	2023年3月	京都大学大学院 教育学研究科 2023年度 自己点検・ 評価委員会
資料に見る京都大学教育学部の70年	2019年5月	京都大学大学院教育学研究科70年史編集委員会
京都大学 大学院教育学研究科／教育学部 News Letter No. 44	2022年6月	京都大学大学院教育学研究科・教育学部広報委員会
京都大学 大学院教育学研究科／教育学部 News Letter No. 45	2022年12月	京都大学大学院教育学研究科・教育学部広報委員会
京都大学 大学院教育学研究科／教育学部 News Letter No. 46	2023年6月	京都大学大学院教育学研究科・教育学部広報委員会
京都大学 大学院教育学研究科／教育学部 News Letter No. 47	2023年12月	京都大学大学院教育学研究科・教育学部広報委員会
京都大学大学院教育学研究科紀要 第68号	2022年3月	京都大学大学院教育学研究科
京都大学大学院教育学研究科紀要 第69号	2023年3月	京都大学大学院教育学研究科
〈日本型教育〉再考—学びの文化の国際展開は可能か	2024年10月	京都大学大学院教育学研究科グローバル教育展開 オフィス(監修)／高山敬太・南部広孝(編者)

V 付録

説明会における映写資料

概要	2
(0. はじめに)	
1. 組織・教員・財務	
2. 教育活動	
3. 研究活動	
4. 社会貢献・地域連携活動	
5. 国際化	
6. コロナ問題への取り組み	
7. 総括一成果、課題と展望	

2024年8月26日（月） 外部評価委員会呈示資料	1
京都大学大学院教育学研究科 自己点検・評価報告	

外部評価の目的	4
第3期中期目標・中期計画期間（2016～2021年度）を中心として、2023年度まで計8年間の教育学研究科・教育学部の教育・研究活動および管理運営体制などについて、外部の眼で多様な観点から評価していただき、本研究科・学部の強みと課題を明らかにし、さらなる改善に役立てる。	
▶ 新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、『自己点検・評価報告書 2016～2021年度』の発行が2024年3月となった。	

0. はじめに	3
外部評価の目的 ご助言をいただきたいこと スケジュール	

ご助言をいただきたいこと

- 京都大学の教育学研究科・教育学部に期待すること
- 大学・研究科運営の効率化

▶ご質問のうち本日ご回答できないものについては後日、回答させていただきます

5

スケジュール

- 2024年8月26日（月）
 - 外部評価委員会開催
- 2024年10月末
 - 評価書のご提出（外部評価委員の皆様）
- 2025年3月末
 - 外部評価報告書のとりまとめ（自己点検・評価委員会）

6

1. 組織・教員・財務

組織再編：専攻・講座

- 1998年 組織再編（大学院重点化）
 - 2専攻（教育科学専攻、臨床教育学専攻）11講座
 - 修士課程段階に高度な専門職業人材養成をめざす
 - 専修コースを設置
- 2018年 組織再編
 - 1専攻（教育学環専攻）5講座
 - 大学院課程で学生が所属する組織として9コースを設置
 - グローバル教育展開オフィス設置

8

教員組織

- 2016年度当初
 - ・専任教員：教授17名、准教授16名、講師1名、助教3名、計37名（うち女性教員11名、若手教員9名、外国人教員3名）+ 特任准教授2名、特任講師1名、特任助教が3名
 - ・協力教員：高等教育研究開発推進センター（当時）、人文科学研究センター（当時）、理工学基礎研究センター、准教授4名
- 2021年度末
 - ・専任教員：教授18名、准教授13名、講師3名、助教5名、計39名（うち女性教員14名、若手教員6名、外国人教員3名）+ 特任助教2名
 - ・協力教員：高等教育研究開発推進センター（当時）、人文科学研究センター（当時）、理工学基礎研究センター、准教授3名、准教授4名

13

教員組織

- 2016年度 特任教員制度を導入
 - ・特任教員：社会との密接な連携に資するために委嘱、教育研究機関における20年以上の実務経験及び高度な実務能力を有し、研究科の中小高大連携の進展への貢献が期待される者などが対象
 - 2021年度末まで延べ8名に委嘱
- 全学的な組織改革として学域・学系制度が導入されたことに伴い、人文・社会科学領域に教育関係が設置、専任教員の採用、昇任、配置や定員関係計画の策定、教員の服務や、オートの管理などに関する事項は学系が所掌

14

教員組織

- 教員評価：3年ごとに一度実施
- 2021年度評価：
 - ・総括「研究科の教員は教育、研究、組織運営、学外活動・社会貢献活動のいずれの評価項目においても、多くがベネッセを尽くしており、国内のみならず国際社会からの高度なニーズに応える役割を十二分に果たしている」と評価することができた
- 改善・検討課題
 - ①組織運営や資格取得に関わる授業科目の提供が過重負担となっていること
 - ②研究時間の確保が困難になりつつあること

15

財務状況

	大学からの当初配分額（千円）		外部資金（千円）	
		うち講座配分額		うち科研費
2016年度	123,876	26,478 (21.4)	175,130	124,993
2017年度	121,722	26,171 (21.5)	163,470	96,057
2018年度	124,045	25,912 (20.9)	171,626	89,294
2019年度	126,747	30,284 (23.9)	171,038	87,673
2020年度	123,056	27,347 (22.2)	179,152	96,627
2021年度	114,521	25,351 (22.1)	205,010	119,789

16

財務状況

- 当初配分額は1億2千万円前後で推移
 - ・教員が使用できる講座配分額は2千6百万円程度
 - ・当初配分額に占める比率は21～24%
- 2004年度、2010年度と比較して
 - ・研究科の基盤的な経費が全体として減少
 - ・講座配分額も大学からの当初配分額に占めるその比率も減少
 - ・2004年度は6千5百万円程度（41.6%）
 - ・2010年度は4千4百万円程度（33.6%）
- 外部資金は1億7千万円程度を継続的に獲得

17

2. 教育活動

教育学部
教育学研究科
教育学部・教育学研究科共通

18

【教育学部】

- 教育目的:
 - ・教育と人間に関わる諸科学を学び、心・人間・社会についての専門的識見を養成。
 - ・広い視野と異質なものへの理解、多面的・総合的な思考力と批判的判断力を形成。
 - ・人間らしさを擁護し促進する態度を啓培。
- 地球社会の調和ある共存に貢献できる人材を育成。
- 入試制度:
 - ・一般入試：「文系」型と「理系」型
 - ・特色入試：豊かな経験活動を評価
 - ・学士入学（第3年次編入）
 - ・Kyoto iUP制度を活用し、1回生から留学生を受け入れ

19

教育内容の特徴

- (1) 初年次専門教育にて「教育研究入門」を刷新
 - ・2016年度の特色入試導入に合わせ、ティーム・ティーチングによる探究型へ。
- (2) 国際的な学びの場の充実
 - ・外国人教員による英語授業、英語による研究発表のサポート。
 - ・「国際教育研究フロンティア」授業等での共同の授業。
 - ・卒業論文を英語で執筆する学生の増加。
 - ・北京師範大学や国立台湾大学、ドイツ・ドルトムント工科大学やベルリン自由大学等との研究交流、日中韓3か国のサマースクールなど。

20

教育内容の特徴

- (3) 幅広い教養と豊かな専門性を涵養するカリキュラム
- 1～2年次: 教養科目や外国語科目を履修し、基礎学力や国際的視野、コミュニケーション能力を向上。
 - 3年次: 専門分野（系）への分属を選択。
 - 4年次: 教員2名による徹底した卒業論文指導。
 - 理論と実践の往還を目指し、実習やフィールドワークを実施。
 - 少人数教育や個別指導を継続的に実施。
 - 卒業論文の口頭試問は3名の教員が担当し、公正かつ多角的に評価。
- (4) 地域と協同する教育活動
- 地域連携科目の開設により、地域のことを学びつつ国際人としての基礎を培う教育を実施。

21

学生指導

- 各教員がオファイスアワーを設け、修学や学生生活全般に関わる相談を随時適切に実施。
- 障害のある学生に対する支援:
 - 2018年度に事前面談を実施。
 - 講義や演習、実習を受けるための合理的配慮を実施。
 - 学生サポートターの配置や設備の改修。
 - フィールドバックを受けて学習環境を改善。

22

成績評価

- 教育学部が作成した成績評価基準に基づき明確に評価。
- 成績評価の正確性を確保するために異議申立制度を導入。

23

授業評価アンケート

- 8割の学部生がシラバスを利用して授業を選択し、満足している。
- 授業への出席率が高い。
- 授業全体への満足度が8～9割と高い。
- 2020年度までは1週間の学修時間が1時間未満の学生が多かったが、2021年度では1時間以上の学生が60%前後に増加。
- 板書の文字や機器による提示が見やすいと感じた学生は約2割。
- オンライン授業に対する意見は多様で、双方向性の不足に対する不満も見られた。

24

学部卒業時のアンケート (2021年度)

- 授業等に関する満足度は80%以上、演習・実習・講義等については90%以上。
- 学生生活全般に関する満足度は84%。
- ディプロマ・ポリシーに基づく評価：
 - ・専門的識見: 89%
 - ・広い視野: 92%
 - ・異質なものへの理解と寛容: 89%
 - ・多面的・総合的思考力: 87%
 - ・批判的判断力: 83%
 - ・人間らしさを擁護し促進する態度: 85%
 - ・地球社会の調和ある共存に貢献する力: 62%

25

学部生の留学状況

- 2016年度から2018年度：
 - ・半年未満: 平均8名 (2.7%)
 - ・半年以上1年未満: 平均2名 (0.8%)
- 2019年度：
 - ・半年未満: 16名
 - ・半年以上: 3名
- 2020年度および2021年度: 新型コロナウイルスの影響で0名

26

その他

- 卒業率と進学状況：
 - ・2016年度以降、標準修業年限内卒業率は80%台。
 - ・標準修業年限×1.5年内卒業率は90%台 (2018年度は100%)。
 - ・卒業生の29%が大学院進学。
- 資格取得状況：
 - ・2016年度から2021年度の6年間で教員免許状取得者は計15名。
 - ・卒業生は国家・地方公務員、教育(学校)関係、一般企業で活躍。

27

【教育学研究科】

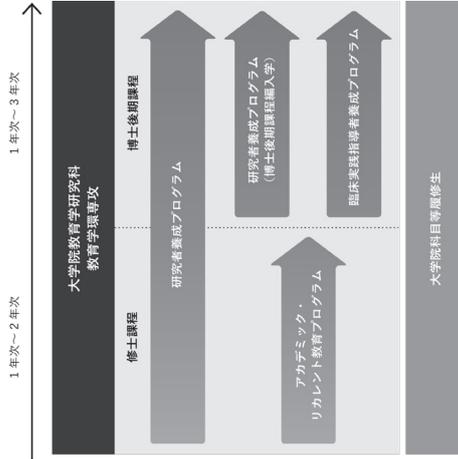
- 教育目的：
 - ・教育と人間に関する専門的知識を探究し、理論と実践を結ぶ広い視野・総合的な思考力への理解・責任感・高い倫理性、多面的・総合的な思考力、批判的断力を養成。
 - ・人間らしさを擁護し促進する態度を啓蒙。
 - ・地球社会の調和ある共存に貢献できる高度な専門能力を持つ人材を育成。
- 専攻の改組 (2018年4月): 既述
- 学修プログラム：
 - ・研究者養成プログラム (修士課程、博士後期課程)。
 - ・教育実践指導者養成プログラム (修士課程)。
 - ▶現在のアカデミック・リカレント教育プログラム
 - ・臨床実践指導者養成プログラム (博士後期課程)。

28

【教育学研究科】

■教育目的:

- 教育と人間に関わる諸科学を考究し、理論と実践を結びつけた高度な識見と研究能力を養成。
- 広い視野、異質なものの理解、責任感、高い倫理性、多面的・総合的な思考力、批判的判断力を形成。
- 人間らしさを擁護し促進する態度を啓蒙。
- 地球社会の調和ある共存に貢献できる高度な専門能力を持つ人材を育成。

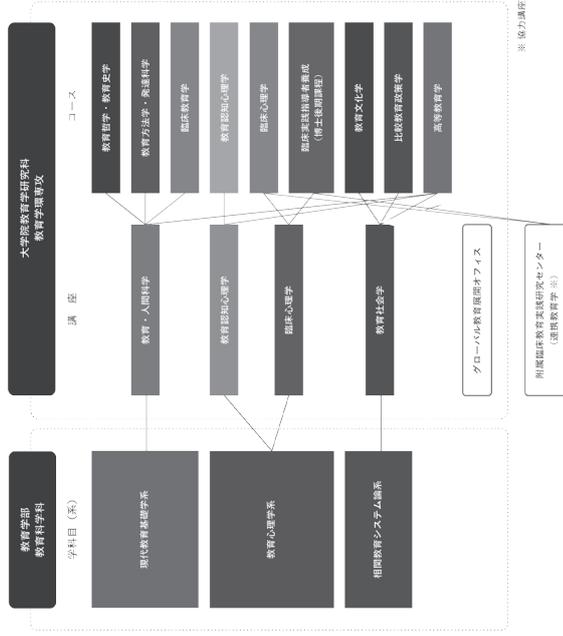


29

教育内容の特徴

- (1) コース共通基盤科目: 「教育科学基盤演習」と「学際総合教育科学」を新設。
 - 研究方法、アカデミックライティング、コミュニケーション能力を養成。
 - 研究科内外の教員や研究者を講師として招く。
- (2) 国際的な教育展開:
 - グローバル教育展開オフィスが国際的な科目を新設。
 - 教育実践コラボレーションセンターが国際的な研究交流会、講演会、ワークショップを開催。
 - 「国際合同授業」、「国際インターンシップ」、「国際フィールドワーク」を新設。
 - 英国UCL教育研究所やハワイ大学マノア校での国際合同授業。
 - イギリスやドイツでの国際インターンシップ。
 - 高度な英語を用いる授業。
 - 北京師範大学との研究交流。
 - ドイツ・ドルトムント工科大学との研究交流ワークショップ。
 - 国際学会誌への論文投稿の英文校正費や国際学会での発表費用の補助。

31



研究組織 - 京都大学大学院教育学研究科

(https://www.educ.kyoto-u.ac.jp/overview/re_org/) 掲載資料を更新

30

教育内容の特徴

- (3) 公認心理師取得に向けた指導体制:
 - 個別指導体制が確立され、きめ細かな指導が行われている。
- (4) 地域の教育現場との連携:
 - 教育実践コラボレーション・センターと連携。
 - 京都市立高倉中学校や福岡県立京都高校と密に連携。
 - 院生が共同研究や交流に参加し、教育を考える力を養成。
- (5) 大学院生が教育に携わる機会:
 - 「研究開発コアアラム」を開設し、院生が計画した研究を演習授業として実施。
 - フィールド実習とその事前・事後指導を実施 (学校現場でのフィールドワーク、E.FORUM全国スクールリーダー養成研修の補佐、心理教育相談室での心理臨床活動等)。

32

授業アンケート結果

- 授業の学びの達成度は2018年度から2020年度まで9割程度、2021年度は8割。
- 授業の満足度は8～9割。
- 予習・復習の学習時間は例年1時間以上が60%程度、2021年度は3時間以上が減少し3分の1未満。

33

修了時のアンケート (2021年度)

- 授業等に関する満足度は80%以上、課題演習・講読演習・特論については90%以上。
- 学生生活全般に関する満足度は84%。
- デイプロマ・ポリシーに基づく評価:
 - ・ 専門的な高度な識見: 96%
 - ・ 卓越した研究能力: 67%
 - ・ 広い視野: 85%
 - ・ 異質なもののへの理解と寛容: 91%
 - ・ 多面的・総合的思考力: 89%
 - ・ 批判的判断力: 91%
 - ・ 人間らしさを擁護し促進する態度: 89%
 - ・ 地球社会の調和ある共存に貢献する力: 65%

34

その他

- 修士課程の修了率:
 - ・ 標準修業年限内修了率は概ね85%以上。
 - ・ 標準修業年限×1.5年内修了率は概ね90%以上（2021年度は100%）。
 - ・ 修士課程修了者の博士課程進学率は平均55%。
- 博士学位授与数:
 - ・ 2018～2020年度の年平均12名、2021年度は14名。
- 志願者数の傾向:
 - ・ 教育学専攻に改組後、志願者数は減少傾向。
 - ・ 教育学専攻も減少傾向（2019年度以降は定員未満）。
- 日本学術振興会特別研究員（DC）の採用率:
 - ・ 2015～2017年度で31%、2018～2020年度で33%（全国平均は約20%）。
- 修了者の進路:
 - ・ 大学教員、国家・地方公務員、教育関係、一般企業で活躍。

35

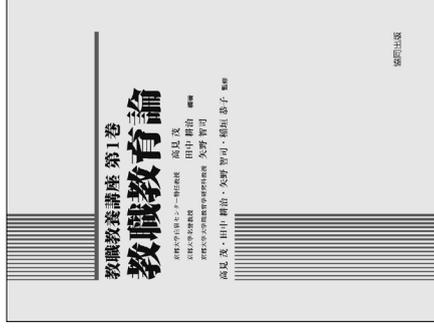
【教育学部・教育学研究科共通】

- 教員はFDを通して教育活動を反省的に捉え、新たな知見をもって改善。
- ・ 特色入試による入学者のフォローアップ調査を継続し、共有。
- ・ 教育研究入門では担当者間の密な引継ぎと打ち合わせを実施。
- ・ 学生の学修成果や満足度を多角的に評価し、次年度に活かす。
- ・ 2016年度から「教育学研究科セミナー」を毎年度2回以上開催（2021年度までに計19回）。
 - ・ 最新のグローバル教育政策や展開を学ぶ。
 - ・ コロナ禍における新しいオンライン教育方法を学ぶ。
 - ・ 障害や困難を抱えた学生への対応方法を学ぶ。

36

【教育学部・教育学研究科共通】

- 教材や新たな教育方法の開発
- 教員が自ら編者・著者となる教科書の刊行（『教職教養講座』シリーズ、全15巻）。
- e-learningシステムやOCWなどのメディアを活用して授業を実施。



37

38

3. 研究活動

組織としての確固たる研究体制の構築

- 人間とその教育に関する根本的な問いを立て、革新的な解を与えたる人材を養成。
- 次世代に向けた新たな教育の在り方を検討。
- 教育の制度設計などの側面から支援・介入可能なモデルを創出。
- 科学知と実践知を繋ぎ、研究・教育・社会貢献を往還する「フロネシス（実践的叡智）」の拠点を形成。
- 研究組織の再編
- グローバル教育展開オフィスの新設

39

組織的研究活動

- 独創的な研究プロジェクト：
 - 発達を軸にした先端的理論と支援モデル。
 - 伝統文化から先端技術までを含む学習環境の変容と支援モデル。
 - 世代間/世代内の関係性の歴史的変容と支援モデル。
- レクチャーシリーズの開催：
 - 2020年度：「越境する「日本型教育」の歴史的・多角的理解に向けて」（9回）。
 - 2021年度：「「日本型」教育を再考する：東アジアとの対話を通じて」（4回）。
 - 2022年度：「ダイバシティ時代の「日本型教育」の行方」（6回）。
 - 教育文化に関するアーカイブズの作成・公開。

40

科研費等外部資金の獲得状況

- ◆ 採択率は55%を超え、全国平均の2倍以上。
- ◆ 第3期中期目標の評価期間中に基盤研究(A・B・C)、挑戦的萌芽研究、若手研究、研究スタート支援、新学術領域研究で合計139件が採択。
- ◆ 年平均で基盤研究(A)は2.7件、基盤研究(B)は8.7件の科研費を獲得。
- ◆ 教員の研究活動の活発さ、能力・意欲の高さ、コミュニケーション能力やリーダーシップの高さを示す。
- ◆ 民間企業等からの受託研究費を含め、科研費以外の外部資金も積極的に獲得。
- ◆ 各年度16～28件の外部資金を獲得。

41

研究成果の積極的な公表と多彩な受賞歴

- ◆ 本研究科教員は年平均100件以上の著書もしくは査読付き論文を発表。
- ◆ 評価期間中に11名(延べ21名)の教員が学会賞などを受賞。
- ◆ 授与団体は20以上にのぼり、2020年春の紫綬褒章受賞も含む。
- ◆ 受賞内容は学術的なものから文化創造的なものまで幅広い。
- ◆ 受賞者のうち6名は44歳以下の若手教員もしくは女性教員。

42

研究成果の積極的発信と人材育成

- ◆ 専門書や研究論文の執筆によって学術成果を積極的に発信。
- ◆ 第3期中期目標期間の4年目終了時中間評価で「特筆すべき高い質にある」と最高評価を得た。
- ◆ 評価対象591の研究組織のうち上位約10%に入る。
- ◆ 論文査読等を数多く引き受け、世界中の若手研究者の育成に力を入れている。
- ◆ 当該評価期間中、合計117名の博士後期課程所属の大学院生及び博士号取得者が日本学術振興会特別研究員に採用。
 - ・ 学振特別研究員の採用率は全国平均(約20%)をはるかに上回る。

43

学術コミュニティへの貢献

- ◆ 教員の約半数が教育学・心理学関連の学会の要職に就任(会長・理事長、事務局長、常任理事、編集委員長等)。
- ◆ 学術的交流の推進に深く寄与。
- ◆ 教育実践コラボレーション・センターが主催または共催した研修会・公開ワークショップ・公開シンポジウムが15件。
- ◆ 研究科附属臨床教育実践研究センターが主催または共催した一般向けの公開講座等が15件。
- ◆ 研究科各講座やグローバル教育展開オフィスの主催により開催された講演会・ワークショップ・シンポジウムが37件。

44

より実践的な研究活動

- ◆ 地域の教育研究活動や心の支援に根差した研究活動を実施。
- ◆ 新型コロナウイルス感染症災禍中の教育活動と心身の健康の維持に関する課題に対応。
- ◆ 教育・保健・医療・福祉・矯正等の現場と共同研究を実施。
- ◆ 科学的なコミュニケーションを促進し、フィールドワークの取り組みにつながる実践研究を発展的に実施。

45

小括1

- 第3期中期目標期間の4年目終了時中間評価:
研究活動・成果について「特筆すべき質にある」と最も高い評価を得た。
多額の外部資金の獲得状況が評価された。
- 教員の研究活動:
高い探究意欲と能力を持ち、幅広い研究活動を非常に活発に行なった。
科学研究プロジェクトの遂行において、研究グループを組織・マネジメントし、優れた成果を挙げた。
外部資金を用いた研究活動が教育・研究を充実させる獲得に貢献している。

46

小括2

- 実践的研究活動:
「理論と実践の往還」を重視し、社会的趨勢を踏まえた実践的研究活動を精力的に展開。
- 京都大学の教員としての自覚:
・ 高水準の研究活動と成果に対する高い評価が求められる。
・ 基礎研究の知見を重ね、国際的な水準で研究上の対話を進める。
・ 理論と実践の融合やフィールドとの対話を重視し、人間の生涯発達への支援や教育に関わる人々をサポートすることが重要な責務。
- 今後の展望:
・ 教育・組織運営・社会貢献活動とのバランスを考慮し、研究環境の整備と拡充を図る。
・ ささらなる研究水準の向上を目指す。

47

4. 社会貢献・地域連携活動

48

個々の教員の活動

- 社会貢献活動
 - ・ 公的機関や民間団体の講演会・研修会の講師
 - ・ 新聞・雑誌への寄稿、放送番組への出演
 - ・ 日本学術会議連携会員、国や地方自治体等の審議会・各種委員会の委員など
- 学界での社会貢献
 - ・ 学会の要職、特別講演やパネルの座長
 - ・ 日本学術振興会、民間財団の学術賞の審査委員

49

心理教育相談室

- 1980年（昭和55年）に正式に開設された、わが国最初の心理教育相談室
- 1997年（平成9年）には、発展的改組によって附属臨床教育実践研究センターが設置された。



50

教育実践コラボレーション・センター

- ◆2007年度の特別教育研究経費（教育改革）で設置。
- ◆小・中・高校や地域の現場の具体的問題に対し、異分野融合チームで組織的対応をめざす。
- E.FORUM（2006年度～）
 - ←**教職教育の責任部局としての知見**
 - ・ 「全国スクールリーダー養成研修」
 - ・ 「学力評価スペシャリスト研修プログラム」の開発・試行・改善」事業（2017年度 文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業に係る委託事業」）
 - ・ オンライン研修の提供

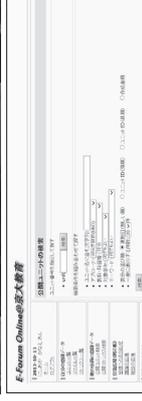
51

◎京都大学大学院教育学研究科E.FORUM

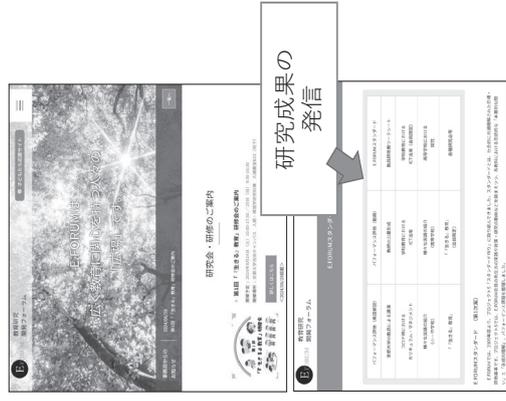
（2006年度～） (<https://e-forum.educ.kyoto-u.ac.jp/>)



毎年、8月・3月に教員研修を提供。会員約2000人。



- 「E.FORUM Online (EFO)」
- ・ メールの一斉送信機能、掲示板
- ・ データベース（ファイルと属性）

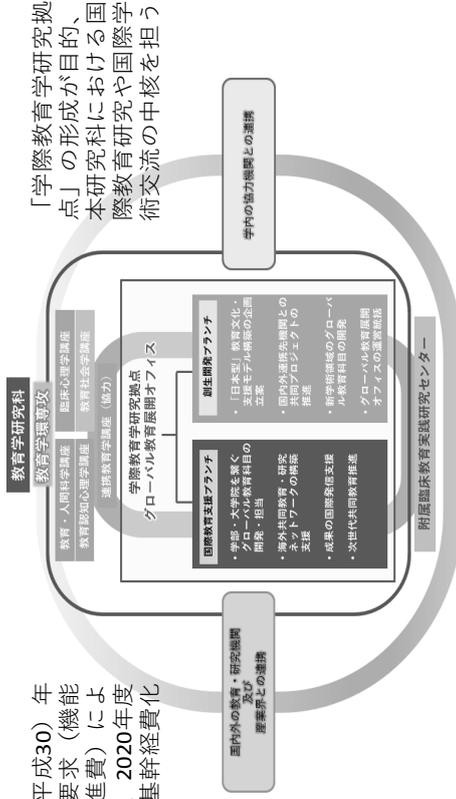


研究成果の発信

52

組織再編： グローバル教育展開オフィスの設置

2018（平成30）年度概算要求（機能強化促進費）により設置、2020年度からは基幹経費化



グローバル教育展開オフィスHP (<https://global.educ.kyoto-u.ac.jp/greetings>)より

グローバル教育展開オフィスの設置

- グローバル教育科目を新設
 - ・ 「国際インターンシップ」
 - ・ 「国際フィールドワーク」
- 大学院生に対する支援
 - ・ 国際学会で発表する学生に対する海外渡航経費の一部補助
 - ・ 国際学会での発表や学術誌への論文投稿など大学院生に対する支援
 - ・ 教員・学生の研究論文の外国語翻訳・校閲支援などを実施

59

グローバル教育展開オフィスの設置

■ 研究プロジェクト

- ・ 「新しい理論的・実践的基盤に立った教育文化・知の継承支援モデルの構築と展開」
 - ・ 「発達を軸にした先端的理論と支援モデル」
 - ・ 「伝統文化から先端技術まで含む学習環境の変容と支援モデル」
 - ・ 「世代間、世代内の関係性の歴史的変容と支援モデル」
- それぞれに対応した4つのチームを編成して実施。グローバル教育展開オフィス開設記念シンポジウム（「グローバル時代における『日本型』教育文化のあらたな可能性」、2018年12月1日）開催、レクチャリーシリーズの開催

58

部局間交流協定の締結・更新

- ◆ エンカスター大学心理学部（2006年締結。2016年、2021年）
- ◆ 北京師範大学教育学部（2006年締結。2015年、2020年）
- ◆ 中国教育科学研究院（2006年締結。2015年、2020年）
- ◆ ソウル大学校師範大学教育学科（2011年締結。2016年、2021年）との協定を更新
- ◆ ドルトムント工科大学教育・心理・社会学部（2016年、2021年更新）
- ◆ ハワイ大学マノア校教育学部（2017年）
- ◆ オックスフォード大学日産日本問題研究所（2018年）との協定を締結

60

外国人教員の雇用

- 「国際高等教育院における外国人教員受入制度設計」事業を利用して2014年に1名が着任、2016年度に2名が着任
- 2016～2021年度に外国籍の助教を2名雇用
- 2023年度に2名の外国人教員を雇用

61

留学生の受け入れ

	学部	修士課程	博士後期課程
2016年度	2(0.7)	12(13.3)	7(7.0)
2017年度	3(1.0)	13(15.3)	6(6.3)
2018年度	5(1.8)	19(20.2)	6(7.4)
2019年度	6(2.2)	18(19.4)	7(8.8)
2020年度	5(1.9)	10(12.5)	12(11.9)
2021年度	6(2.1)	9(12.3)	18(19.4)
2022年度	7(2.4)	11(15.5)	19(18.8)
2023年度	6(2.1)	13(14.4)	16(18.4)

※数値は在籍者数。()内は学生総数に占める比率。

62

授業のオンライン化

- 2020年度開始直前に公式に授業のオンライン化が決定。
 - Zoom、Panda（学習支援システム）の利用
- 2021年度後期からはほぼ全面的に対面授業
 - 過密を避けるためのオンライン授業
 - 感染リスクの高い学生にはハイブリッド授業
 - 教室内には飛沫防止用アクリル板と手指消毒用アルコールジェルを設置

64

6. コロナ問題への 取り組み

63

新型コロナウイルス対応ワーキンググループ （2020年度～2022年度）

- 対策の一歩と情報共有の効率化。
- 執行部・教務・学生・学術情報整備委員長、情報担当教員、事務長、総務・教務掛長、図書室職員で構成。
- 教員向けのサポート
 - ・ Zoom・PandA体験会や研修会を実施（非常勤講師も含め約100名が受講）。
 - ・ オンライン授業や在宅勤務のための支援ページを作成・更新。
 - ・ オンライン化サポート教員8名、TAやICT支援員によるサポート（36科目）。
- 学生向けのサポート
 - ・ 「ICTを用いた学習・研究のために」ページを作成・更新。
 - ・ ノートパソコンやルーターの貸し出し。
- 学生同士と教員との交流促進
 - ・ PandAに特設サイトを設置。
 - ・ オンライン懇談会や対面交流会の開催。

7.総括

これからの活動

内閣府SIP：京大松下チーム（2023年10月～） 「真正で探究的な学びを実現する教育コンテンツと評価手法の開発（AICAN）」

*Authentic and Inquiry learning focused educational Content and Assessment Development

プロジェクト全体の構図



SMBC京大スタジオにおけるプロジェクト「貧困・格差・虐待の連鎖を乗り越える教育アプローチの研究開発と普及」（2024年8月～）

	目的	概要
① 試行	「『生きる』教育」の学校現場への導入とその支援	教員や各種支援者に対する研修会の実施、新規開発プログラムの実行と効果検証など。
② 研究	「貧困の連鎖」を断ち切るために教育現場の社会的役割等を検討	国内調査・海外フィールド調査、国際比較調査など。
③ 開発	「『生きる』教育」プログラムの改善、新規プログラム開発	各種専門家（医療・福祉関係者等）を招いた研究会の実施。トワム予防（性被害予防）教育プログラムの開発、支援者支援プログラムの開発など。
④ 体制構築	「『生きる』教育」を持続的に普及・実施できる体制の構築	研修提供者養成、企業・就労継続支援事業所との連携による教員の流通システムの構築など。
⑤ 社会発信	「『生きる』教育」の普及に向けた認知拡大と提言	書籍の刊行、政策提言の作成など。



2024年度 外部評価報告

2025.3.6 研究科会議FD
自己点検・評価委員会
(田中智子、楠見孝、南部広孝)

1

外部評価とは

- ・位置づけ
「第4期中期目標・中期計画期間における部局の行動計画・年度計画」（令和4年4月1日～令和10年3月31日）の一環としての、研究科独自の取り組み。
自己点検・評価委員会の職掌。
- ・対象
「第3期中期目標・中期計画期間（2016～2021年度）」を中心に、2016年度から2023年度までの計8年間。
- ・目標
教育学研究科・教育学部の教育・研究活動および管理運営体制などを外部の眼で多様な観点から評価いただき、本研究科の強みと課題を明らかにし、さらなる改善に役立てる。
- ・あゆみ
2008年第1回、2013年第2回を実施。それぞれ報告書を刊行、研究科HPにも掲載。

2

スケジュール

2024年5月14日	第1回自己点検・評価委員会 当年度中の「外部評価」の実施と概要の確定
2024年6月7日	第2回自己点検・評価委員会 外部評価委員会委員候補者の決定
2024年7月	外部評価委員会委員就任承諾、委嘱 評価のための資料の送付
2024年8月26日	外部評価委員会委員に対する説明会の開催
2024年10月31日	外部評価委員会委員による評価書の提出
2025年2月	評価書に対する応答の取りまとめ
2025年3月6日	外部評価報告会（研究科会議におけるFD）
2025年3月20日	『2024年度 京都大学大学院教育学研究科・教育学部 外部評価報告書』の刊行

3

外部評価委員会の構成

3系長を通じての推薦と、執行部からの推薦、自己点検・評価委員会としての推薦をもとに、研究科の学問領域全体のバランス、大学教育への見識の深さと学問分野での業績、経歴や所属、性別などを考慮して決定。

- ・磯田 文雄委員（花園大学学長）
教育行政及び財政・カリキュラム研究、高等教育政策論
- ・小樽山ルイ委員（フェリス女学院大学学長）
日米女子教育史
- ・南風原朝和委員（東京大学名誉教授、広尾学園中学・高等学校校長）
教育心理学
- ・宮谷 真人委員（比治山大学・比治山大学短期大学部学長）
実験心理学
- ・山下一夫委員（鳴門教育大学参与、前鳴門教育大学学長）
臨床心理学
- ・山田 礼子委員（同志社大学教授）
高等教育学、比較教育学

(五十音順)

4

説明会・評価書・報告書

説明会

研究科長より、主に『自己点検・評価報告書 2016～2021年度』本編に基づいて、「組織・教員・財務」「教育活動」「研究活動」「社会貢献・地域連携活動」「国際化」「コロナ問題への取り組み」「総括」の7観点から口頭説明。質疑応答。

評価書

6名の外部委員に自由記載形式（4000字程度）で依頼。

報告書

概要を記し、評価書を収録。そのうえで、自己点検・評価委員会にて応答を作成：「研究」（楠見）、「教育」（田中）、「特色入試」（楠見）、「国際化」（南部）、「ジェンダー」（田中）、「組織運営」（南部+齋藤研究科長）、「教育学研究科・教育学部に期待されること」（南部+齋藤研究科長）の7観点から叙述。執行部の検討を経て確定（（ ）内は草編担当）。研究科HPにも掲載。

5

評価と応答 — (1) 研究

2018年の研究組織再編～「教育学環」専攻

科学知と実践知を繋ぎ、研究・教育・社会貢献を往還する「フロネシス（実践的叡智）」の拠点を形成し、組織的研究活動を進め、科研費等外部資金を獲得し、これらの成果を積極的に発信するとともに、学術コミュニティおよび社会に向けての活動に継続的に取り組む。

↓

基本的に高評価

高い生産性、質の高さ、外部資金獲得状況
リエゾン機能を果たす「グローバル教育展開オフィス」
その成果としての『〈日本型教育〉再考——学びの文化の国際展開は可能か』

課題：学際的研究（領域相互連携）と社会貢献の実質性（「質」の追求）

6

評価と応答 — (2) 教育

学部教育（提言が集中）

「教育研究入門」

専門科目とのつながり（カリキュラムポリソニー化）、他大学でも広がる探究型初年次

教育や高校以前の探究型科目との差異の明示が必要

キャリア教育・支援

国際高等教育院との実質的連携

大規模総合大学ならではの全学的財産の活用

大学院教育

「教育学環専攻」下の諸取り組みに対する評価 → 学生の論文テーママの変化はいかに？

定員未充足 → 他大学からの博士後期課程受験者への門戸拡大への示唆（合格率低）

（人文・社会科学分野の学位取得者の輩出という社会的責任）

手厚さと自由（の学風）のバランス cf. 「自由」は卒業生外部委員の言及にほぼ留まる

7

評価と応答 — (3) 特色入試

2016年度導入時の丁寧な準備に対する高い評価

高校生への質問紙調査、サンプリング問題、ワークショップ……

第2次選考の課題への高い評価

専門家集団ならではの「壮大な作品」

課題

・ 定員や受験者数と労力のバランス

測りたい力に迫る方法の再検討 限られた資料に対する多角的問いが可能ではないか

・ 「共通テスト得点80%」の合格基準

難度指標は、平均点ではなく80%以上の高得点を取る者の比率

・ 募集人員に大きく届かない近年の最終合格者数

当初の狙いとは異なる特性の応募者の増加か

・ 大学入試センターによる試験改革に対する検討と反映

8

評価と応答 ― (4) 国際化

グローバル教育展開オフィスの設置とその取り組みへの高い評価
国際共同研究や国際学術交流の中核として
日本型教育研究プロジェクト（前掲書籍）、グローバル教育科目の実施、
大学院生に対する支援
2013年度外部評価で提示された課題に一定の回答を与えるもの

課題

学部の海外留学生数の少なさ・横ばい状況
動機づけやインセンティブの必要
海外の研究大学院への進学
大学院生だけではなく学部生に対する支援

9

評価と応答 ― (5) ジェンダー

10年前の女性教員目標値：40%（「内なる国際化」）
cf. 2024年度教育学系教員女性比率35.1%（全学研究科中2位）、専任職員を加えると42.6%
勤務環境面（採用・昇任に際してのルール、在宅勤務制度、会議ルール、育児スペース等）
の取り組み

女性外部評価委員2名より研究・教育面にて「ジェンダー」を掲げることの提言
近隣校の取り組みや学生の反応の紹介
選択必修科目「ジェンダーと教育」→「ジェンダーと人間形成」
社会問題として認識、教育学・心理学的な東アジア国際比較研究への関心（+留学生）
→卒論・修論などに関連テーマ(LGBTQなどセクシュアリティを含め)が見える現状
セクシュアル・ハラスメント防止、倫理教育としての必要性
潜在的関心喚起、研究テーママ化の可能性
→科目新設を模索する意義

10

評価と応答 ― (6) 組織運営

研究科長より、教員の過度の負担を課題として提示、改善策の示唆を希望

↓

この小規模さでの、明確な目標のための改革、研究や教育の成果を高評価。その上で……

研究科長・副研究科長の専属秘書職員採用、心理系有資格者養成のための実習補佐員
採用、間接経費や諸手当からのプール・財源化……

課題

- 本質にかかわるものとそうでないものとの選別
- 教職協働の強化（事務職員の持続的・安定的確保が前提）
- 業務支援のための人員やそのための財源の確保

11

評価と応答 ― (7) 教育学研究科・教育学部に期待されること

研究科長より、本研究科・学部が存在意義をどのように示していくかとの課題を提示

外部評価委員より現状に対する充分な評価の上での提案

- 組織再編の際に提示した理念の具現化、発展
鍵としての「フロネシス（実践的叡智）」「教育学環」「教育学環」「グローバル教育展開」
- 教育に関わる学びの個人や社会にとつての意義の明確化、日本の教育の在り方に対する一層の提言、諸分野との融合・連携の推進
- 学内における、高等教育を含む教育研究の意義の周知、大学全体の教育活動や国際活動との連携の強化
→ 固有の「教育学」という学理の追究 cf. 「教養」
→ 「このような期待と提案を受けて、京都大学、日本社会、そして国際社会の中における本研究科立ち位置と役割を再検討・再定義し、持てるリソースを最大限に活用できるような新しいかたちを模索するとともに、その具体化に向けての実施可能な歩みを始める時が来た」(応答末尾)

12

執筆・編集後記

本『2024年度 京都大学大学院教育学研究科・教育学部 外部評価報告書』の作成にあたり、度々参照したのは、2013年度・第2回外部評価の報告書です。当時進行していた「GCOE」などの大型プロジェクトが直接の評価対象に掲げられるとともに、第1回（2006年度）以来の課題として、いわゆる「評価疲れ」を反映し、「評価の哲学」の確立の必要が強調されていました。いまや、これらの用語に懐しさを覚える、あるいは初耳だという研究科構成員も多いのではないのでしょうか。

第2回の外部評価からおおよそ10年が経過し、研究科や大学を取り巻く状況も大きく変化しました。研究科自身も2018年度には大きな組織改編を実現しました。その結果、今回の報告書は、2016年以來の現状に対してあらたに頂戴した評価書への応答に終始し、前回の外部評価におけるご指摘と応答に即して、改善・実現の度合いを検証する、という観点がおろそかになったことは否めません。しかし、過去2回の評価書・報告書には、今日なお学ぶべき視点、未解決の問題などが多々含まれています。この点を反省し、外部評価の継続性——何が長期的課題であり何か短期的課題であるかを見極めること、適切な時期に次の外部評価を設定すること、が今後必要と考えます。

前回の新しい試みであった、外部評価委員会委員の先生方をお招きしての説明会は、今回も同様に開催しました。台風襲来が懸念される中、昼前から夕刻にわたる半日を費やしての大きな行事となりましたが、委員の先生方と研究科出席者との間に信頼感が生まれたことは、何にも代えがたい成果でした。また、前回の外部評価の際には、「中心となるべき『教育学』そのものに内在する葛藤」「教育学部の存在意義」をめぐる、「資料には、そのような悩みが全く感じられなかった」というご意見がありました。一方、今回は説明会后に、「（研究科長以下）実に率直に、まったく良い格好しいでなく、困りごとを含めお話しくださったのがとても好印象であった」との感想をいただき、事後の質疑応答を通じ、「学理としての教育学をどのように設定しているのか」という観点からの問いを得たと解釈し、「教育学部・教育学研究科の存在意義とも関わるもので、京都大学の教育学部、大学院教育学研究科の将来像を描く際に深めさせていただきたい」との回答を示せたことも重要です。

研究科長以下、執行部によるリードの下でのこのような取り組みや姿勢が、忌憚なき問題点の指摘を含みつつも、期待と応援を基調とする評価書に結びついたものと思われます。ご多忙中、説明会にご参加いただき、期限どおりに評価書を仕上げてくださいました6名の先生方に対し、最後にあらためて感謝と信愛の念を表します。

本報告書は、2024年度自己点検・評価委員会の田中智子（委員長）・楠見孝（前研究科長）・南部広孝（副研究科長）が作成し、執行部との討議を経て確定いたしました。次の外部評価まで、繰り返し翻かれ活用されることを願います。報告書の作成のみならず、今年度の外部評価事業全般にわたり、担当の藤村達也助教と事務職員の皆様には、多くのご協力をいただきました。あらためて御礼申し上げます。

（田中智子）

2024年度
京都大学大学院教育学研究科・教育学部
外部評価報告書

発行日：2025（令和7）年3月25日

編集・発行：京都大学大学院教育学研究科

印刷所：（株）北斗プリント社



Graduate School of Education,
and Faculty of Education,
Kyoto University

京都大学大学院教育学研究科

〒606-8501 京都市左京区吉田本町

TEL: 075-753-3003

FAX: 075-753-3025

URL: <https://www.educ.kyoto-u.ac.jp>