



小 論 文

コース	ページ	解答用紙枚数	時 間
教育実践コース 心理学・幼児教育コース 人文科学コース	1~13	1枚	120分
特別支援・生活科学コース	14~23	1枚	120分

学 力 検 査

コース	教科	試験科目	ページ	解答用紙枚数	時 間
人文科学コース	英 語	コミュニケーション英語Ⅰ・ コミュニケーション英語Ⅱ・ コミュニケーション英語Ⅲ・ 英語表現Ⅰ・英語表現Ⅱ	24~31	4枚	120分
数理自然科学コース	数 学	数学Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・A・B	32~36	5枚	120分
人文科学コース	国 語	国語総合・現代文B・古典B	37~48	3枚	120分

(48ページから逆に一~十二)

注 意 事 項

1. 試験開始の合図があるまでは、この問題冊子を開いてはいけない。
2. この問題冊子は48ページある。印刷不鮮明の箇所などがある場合には、監督者に申し出ること。
3. 解答はそれぞれ指定の解答用紙に横書きで記入すること(国語は除く)。
4. 解答用紙の指定欄には必ず受験番号を記入すること。
5. 解答用紙の評点欄には何も記入しないこと。
6. 解答用紙は持ち帰らないこと。

問題訂正

小論文

(教育実践コース, 心理学・幼児教育コース, 人文科学コース)

訂正箇所	9 ページ 13 行目
誤	右のようなシステム
正	<u>上</u> のようなシステム

問題訂正

英語（人文科学コース）

訂正箇所	24 ページ 14 行目
誤	はい's
正	はい

教育実践コース，心理学・幼児教育コース，人文科学コース

- (注意)
- ・解答は指定された解答欄に横書きで記入し，字数は指定を超えないこと。
 - ・解答欄は1行が20字で，全部で1200字(60行)となっている。
 - ・解答の際，句読点，引用符，カッコなどはいずれも1字に数える。ただし，行末の句読点などは字数に含まれないものとする。

次頁以下の<資料>は，苫野一徳著『「学校」をつくり直す』(河出書房新社，2019年)の中の一部である(ただし出題にあたり原文の一部を変えている)。この文章を読んで，以下の問1～問3に答えなさい。

- 問1 下線部①「これらすべての問題の根底には，ある共通の本質がある」について，「ある共通の本質」とは何かについて明らかにしたうえで，それが「落ちこぼれ」問題および「吹きこぼれ」問題にどのようにつながっているのか，資料の内容から200字以内で説明しなさい。
- 問2 下線部②「小一プロブレム」に関連して，わが国の幼稚園・保育所・認定こども園で行われている教育・保育と，小学校で行われている教育の違いについて説明したうえで，「小一プロブレム」を引き起こさないためにはどのようにすればよいか，資料の内容を踏まえて400字以内で述べなさい。
- 問3 下線部③「一斉アクティブラーニング」について，筆者が考える問題点を明らかにしたうえで，どのような「アクティブラーニング」であれば筆者が指摘する問題を乗り越えられるのか，あなたの考えを600字以内で述べなさい。

<資 料>

みんなで同じことを、同じペースで、同じようなやり方で

学校に通う子どもたちが、どういうわけだか幸せそうじゃない。

(中略)もちろん、幸せな子どももたくさんいるには違いありませんが、それでもやっぱり、何かがおかしいと思っている保護者や子どもたちは少なくないはずです。

理由はもちろん、人それぞれです。いじめ、体罰、過度の管理・統率、厳しすぎる校則、空気を読み合う人間関係、落ちこぼれ……等々。

でもこれらすべての問題の根底には、ある共通の本質がある。わたしはそう考えています。^①

結論から言ってしまうしたいと思います。

公教育が始まって、約150年。学校教育はこれまで、ずっと変わらず、基本的に次のようなシステムによって運営されてきました。すなわち、「みんなで同じことを、同じペースで、同質性の高い学級の中で、教科ごとの出来合いの答えを、子どもたちに一斉に勉強させる」というシステムです。

ところがこのシステムが、今いたるところで限界を迎えているのです。

「落ちこぼれ」問題

一つの象徴的な例が、嫌な言葉ですが、いわゆる落ちこぼれ・吹きこぼれ問題です。

多くの方は、「落ちこぼれ」は、その子の理解力が低いから生まれるものだと思っているのではないかと思います。でも実は、これはシステムによって構造的に引き起こされている側面が非常に大きいのです。

考えてみれば当然のことです。みんなで同じことを、同じペースで勉強していれば、一度つまずくと、そのまま取り残されるということがどうしても起こってしまうからです。内容が理解できないまま、授業はどんどん進んでいきます。結果、その子は「落ちこぼれ」のレッテルを貼られてしまうことになるかもしれません。

でもそれは、本当にその子の理解力がもともと低いから起こったことなのでしょう
か？

たまたま、ある大事な授業の日に体調が悪かっただけかもしれません。あるいはお

休みしてしまっただけかもしれません。たまたま、その年に嫌いな先生に当たってしまったのかもしれません。あるいは先生の教え方が合わなかったのかもしれません。

でも、「みんなで同じことを、同じペースで」が学校のシステムである以上、先生は、ついていけない子がいたとしても、どんどんと先に進んでいくほかありません。一斉授業・画一カリキュラムが中心の学校では、どのクラスを覗いて^{のぞ}も、ほとんどの場合において、授業についていけずに辛そうな顔やつまらなそうな顔をしている子どもたちが一定数いるものです。

一度「自分は落ちこぼれなんだ」と感じてしまった子どもが、学びへの自信、もっと言えば自分自身への信頼を回復していくのは並大抵のことではありません。これは、システムが生み出したある意味で“罪”とさえ言えるのではないかとわたしは思います。

ほとんどの先生が、この問題にはもちろん気がついていて、どうにかしたいと思っています。でも、システムがかなりの程度画一的である限り、すべての子どもに個別対応することは現実的にはとても困難です。その結果、年に何人もの“落ちこぼれ”の子どもが出るのに慣れてしまった先生たちの中には、「そういうものなのだ、仕方がない」と諦めてしまう人も少なくありません。

ベテラン先生だけではありません。ある新米先生からも、こんな話を聞いたことがあります。

「授業で時計の読み方について学習をしたんですが、理解できない子どもも少なくありませんでした。だから、その単元を何とか終えた時にはとてもホッとしたんです」

授業時数はあらかじめ決められていますから、その時間内に理解できなかった子どもたちは、結局分からずじまいのまま、次の単元に進んでいかなければなりません。でもその先生からすれば、とにもかくにも、授業自体は予定通りにやり遂げたのです。

気持ちはよく分かります。でも厳しい言い方をすれば、それは教師としての責任の放棄です。教師の重大な責務の一つは、言うまでもなく、子どもたちの学力——それが何を意味するかについては、またあとでじっくり論じることにはしたいと思いま

す——をしっかりと保障することにあります。理解できない児童生徒を放って、何とか授業をこなしていけばいいなどということはないのです。

でも、その先生を過度に責めてはならないとも思います。責められるべきは、やはりシステムなのです。「みんなで同じことを、同じペースで、同じようなやり方で」学習する、150年も変わらず続く学校のシステムなのです。

とはいえもちろん、国際的に見ても優秀と言われる日本の教師は、これまで多くの場合、“しんどい子”に対してもしっかりと個別にサポートすることを怠りませんでした。その点、わたしたちは日本の先生の責任感と、これまでに達成してきた教育水準に自信を持っていい。

でも、みなさんご存じの通り、今や日本の学校の先生は、世界で一番忙しくなっていました。(中略)雑務の増大、子どもたちの多様化、特別な支援を要する子どもたちの増大、保護者の要求の増大、部活動の仕事の増大などに追われて、日本の先生たちは、総体的に見て、かつてのようなきめ細かな「個に応じた支援」ができなくなっているのです。

「吹きこぼれ」問題

「落ちこぼれ」の反対が、これまた嫌な言葉ですが、「吹きこぼれ」と呼ばれるものです。すでに分かっていることを、何度も繰り返し勉強させられることで、勉強がイヤになってしまう子どもたちのことです。一斉授業、画一カリキュラムが中心の教室には、授業についていけずにつらそうな顔をしている子どもと同じくらい、すでに分かっているつまらなそうにしている子どもたちが一定数いるものです。

「みんなで同じことを、同じペースで」やらなければならない授業においては、先生は、そんな子どもたちが勝手に先へ先へと進んでいくことを許すわけにはいきません。だから多くの先生は、不本意ではあっても、その子たちに学びのペースを落とすよう強いなければならないのです。

これでは、学校が楽しくなくなってしまうのも無理はありません。「吹きこぼれ」の子どもたちからすれば、このような学校の授業はムダだらけです。今日の「めあて」をみんなで一斉に唱和するのに始まって、教科書の決められたページをみんなで繰り返

し読んだり、すでに分かっていることを一方的に教えられたり。45分もの間、なぜみんなと同じことをやり続けなければならないのか。そう思っている子どもたちはたくさんいます。

「落ちこぼれ」の子どもたちにとっては、それはもっとムダな時間と言えるかもしれません。周囲のクラスメイトが先生の発問に対して活発に発言をしているその傍で、何のことか意味も分からず、じっと時間が過ぎるのを耐えている……。

こうした状況は、やはり抜本的に変えなければなりません。近年では、こうした問題に対応するため習熟度別指導がかなり一般化していますが、これもまた、実は大きな問題を抱えています。端的に言うと、子どもたちの間で、「学力」というたった一つの評価軸において「できる子」と「できない子」という分断が生まれ、過度の、そしてその後の人生に根強く残る、優越感やとりわけ劣等感を生じさせてしまう傾向があるという問題です（詳細は佐藤学『習熟度別指導の何が問題か』などを参照）。

もちろん、習熟度別指導は、本来そうした感情や競争をあおるためのものではなく、すべての子どもの学びを保障するために行われている方策です。でも、望むと望まざるとにかかわらず、習熟度別指導には上のような問題が起こってしまう傾向があるのです。

この社会は競争社会、だから子どもたちも、早いうちから競争して何が悪い、という考えもあるかもしれません。でも、少なくとも学びの保障という観点から言えば、子どもたちは、安全安心の空間の中で、それぞれのペースが尊重され、そして「ゆるやかな協同性」に支えられた中で進めたほうが、競争のプレッシャーや分断の中で学ぶより圧倒的に充実した学びができるものなのです。

この点については、また改めてじっくり論じたいと思います。その上で、上の問題をできるだけ抜本的に解決するための道筋を示したいと思います。

小一プロブレムは、むしろ学校のプロブレム

小一プロブレムと言われる問題も、多くはシステムが作り出している問題です。

② 小一プロブレムとは、小学校に入学したばかりの一年生が、集団行動ができないとか、黙って座って授業が受けられないとかいった“問題”です。

これは、家庭のしつけが不十分だったり、自己コントロール力が未発達だったりすることが主な理由だと言われています。でもわたしは、正直なところ、それは子どもたちを“管理”する大人側の勝手な言い分だと考えています。

子どもを叩いてでも、親や教師の言う通りにするようしつけるのが当たり前だった時代、子どもたちが教室でおとなしくしていたのは、ある意味で当然のことでした。体罰はいたるところで行われていましたし、親がそれを望むことさえありました。学校は先生の言うことに従う場所。そんな社会的コンセンサスが、曲がりなりにもありました。

でも、今のわたしたちは、体罰を恥ずべき行為と考えています。子どもたちを、過度に管理し、統率し、大人の言う通りにさせることが、実は子どもたちの成長を著しく損なってしまうのだということにも、多くの人が気づいています。有名なモンテッソーリ・メソッドの生みの親、マリア・モンテッソーリは、すでに20世紀初頭にこんなことを言っています。子どもたちを、大人が決めた規律で縛りつけること、管理し統率すること、それは、子どもたちを規律正しくしているように見えて、実は命令されたことしかできない「無力」な存在にしてしまっているだけなのだ、と(マリア・モンテッソーリ『モンテッソーリ・メソッド』)。

近代の教育に絶大な影響を与えたジャン＝ジャック・ルソーもまた、すでに18世紀に次のように言っています。

たえずなにか教えようとする権威に全面的に従っているあなたの生徒は、なにか言われなければなにもしない。腹がへっても食べることができず、愉快になっても笑うことができず[中略]、そのうちには、あなたの規則どおりにしか呼吸することができなくなるだろう。(ジャン＝ジャック・ルソー『エミール(上)』)

ルソーやモンテッソーリの影響も少なからずあって、世界中の幼児教育や保育の現場では、基本的に、子どもたちの主体性を尊重した実践が目指されています。そして実際、保育園や幼稚園の子どもたちは、年長さんにもなると、お兄さんお姉さんとして年下の子たちの面倒を見たり、お手本になったりと、園を引っ張っていく頼もしい存在になります。ところが、今なお多くある、規律に厳しい“統率的”な小学校の先生

のクラスに入るやいなや、子どもたちはその主体性をいくらか奪われてしまうことになるのです。それまでお兄さんお姉さんとしての自覚を育んできた子どもたちは、いつのまにか、何もできない、時に箸の上げ下げにいたるまで「先生の言う通りに」行動しなければならない存在として扱われるようになるのです。

「手はお膝！」「お口にチャック！」そんな声が教室中に響き渡ります。「ぐおらそこっ！静かにしろ！」という怒号が聞こえてくることさえあります。これは要するに、子どもたちを教師の言う通りに統率しようとする行為です。

でもわたしの考えでは、これは実は先生の力不足を露呈しているだけなのです。

イエナプラン教育*1やドルトン・プラン教育*2、シュタイナー教育*3、また先にも紹介したモンテッソーリ教育など、いわゆるオルタナティブ教育*4の実践においては、教師が教室の子どもたちに大きな声で一斉に話しかけるという場面は、意識的に最小限にとどめられています(リヒテルズ直子・苫野一徳『公教育をイチから考えよう』)。一斉に大きな声をかけると、子どもたちは威嚇されているように感じて、安心して学校・学習生活を送ることができなくなるからです。それはつまり、個々人が十分に尊重されていないということです。

これらの学校の実践を見に行くと、先生が、とても静かに、やさしく子どもたちに声をかけているのに気づきます。子どもたちは、自分が一人の個人として尊重されているのを感じているはずです。全体に声をかける時でさえ、先生の声はとても静かです。大声を張り上げなくても、子どもたちはちゃんと先生の話を受けます。むしろ、静かな声だからこそ、しっかり集中して聞いているほどです。

子どもたちは、自分が尊重されているという確かな手応えがあったなら、怒鳴られなくても先生の話を受けます。恐怖ではなく、信頼関係がそうさせるのです。

怒号を発する先生が力不足だというのは、そういうことです。それはつまり、子どもたちとの信頼関係をちゃんと作っていないということです。もう少し言うと、子どもたちを信頼し、尊重することを通して、互いの信頼関係を築くことができていないということなのです。

とはいえ、これについてもまた、学校の先生を過度に責めないようにしたいとわたしは思っています。個人的には、子どもを怒鳴り散らしてばかりいる先生なんてとんでもないと正直思います。でも、「みんなで同じことを、同じペースで、同じようなやり方で」が学校の基本システムである以上、子どもたち一人ひとりを尊重したいと考えている先生でさえ、いくらかの集団統率をせざるを得ないのが現状なのです。

「黙って、座って、先生の話聞く」授業

学級経営だけでなく、授業のあり方もまた、「小一プロブレム」を引き起こす一つの理由になっています。

小学校では2020年から全面実施される新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」が謳^{うた}われています。でも、「黙って、座って、先生の話聞いて、ノートを取る」時間が多くを占めるクラスは、今なお根強くあります。

こうした授業においては、とにかく子どもたちを黙らせ、座らせなければなりません。必然的に、子どもたちの主体性を尊重するより、「言われた通りに動かす」ことが目指されることになります。

でもそれは、子どもたちにとって本当に自然な学びと言えるでしょうか？

20世紀の有名なアメリカの教育哲学者、ジョン・デューイは、人間には学びたい(知りたい)欲求、自己表現したい欲求、コミュニケーションしたい欲求、物を作りたい欲求などの、本能的欲求があると言っています。しかしこれらの本能的欲求が、学校に入った途端に殺されてしまうのだと(ジョン・デューイ『学校と社会』)。

たとえば、ある子どもが虫にとっても興味を持ち、寝ても覚めても虫のことを知りたい、調べたいと思ったとしても、学校では、「今は算数を勉強する時間です！」と別のことをやらされる。算数が得意で、どんどん学び進めていきたいと思っても、「まだそこまで進んではいけません」と言われてしまう。友だちとコミュニケーションをしながら学びたいと思っても、「黙って、座って、先生の話聞きなさい」と指導されてしまう。

結果、子どもたちは学びたい欲求をどんどんと失っていくことになる。そうデューイは言います。そして、勉強とは「やらされるもの」「イヤなもの」という意識を膨らませていくことになるのだと。新しいことを知ったり、何かができるようになったりす

ることは、本当はとんでもなく楽しいことのはずなのに！

でも、それが今の学校の“システム”なのです。「みんなで同じことを、同じペースで、同じようなやり方で」。「決められたことを、決められた通りに、黙って、座って、話を聞いて」……。

さっきも言ったように、多くの幼稚園や保育園では、子どもたちの自主性、主体性をできるだけ大事にする幼児教育や保育が行われています。でも小学校に入って“お勉強”が始まるやいなや、子どもたちは突如として、黙って、座って、黙々と勉強を強いられる環境に放り込まれてしまうのです。

本当は、このシステムのほうが、人間の自然な学びの観点から言っておかしいのではないか？ そう、問い直す必要があるとわたしは思います。小一プロブレムは、本当は学校システムのプロブレムなのです。

近年、世界の教育界に大きな影響を与えている『学習する学校』の著者ピーター・センゲは、これまで学校は、右のようなシステムに合わない子どもたちに、何らかの「障害」を持った子どもというレッテルを貼ってきたと指摘しています。そしてそのことに、次のような疑問の声を投げかけています。「なぜ、人間ではなく教育プロセスのほうを「障害」と呼ばないのか」と(ピーター・センゲ『学習する学校』)。

アクティブ・ラーニングの落とし穴

近年、「アクティブ・ラーニング」が大きな注目を浴びています。今言ったような、黙って、座って、先生の話聞く授業ではなく、子どもたち自身の「主体的・対話的で深い学び」を推進していくことが、先述したように新学習指導要領の目玉とされています。

でも実を言うと、このアクティブ・ラーニングも、その本当の意義を理解しないまま実践すると、これまでの一斉授業が中心の授業とまったく同じ問題を抱えてしまうのです。場合によっては、より深刻な問題になる可能性すらあります。

アクティブ・ラーニングは、今なお、多くの先生から「協同的な学び」と同義で捉えられる傾向があるように思います。でもわたしの考えでは、それはアクティブ・ラーニングの、あくまでも重要な一契機であってすべてではありません。(中略)わたしは

長らく、「学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合」を提唱してきました。そしてそれを、アクティブ・ラーニングが向かうべき一つの方向性、あるいは、アクティブ・ラーニングのいわばさらに先の学びのあり方として提示しています。(中略)「協同的な学び」は、アクティブ・ラーニングのきわめて重要な、しかしあくまでも(欠くことのできない)一契機と言うべきなのです。

「協同的な学び」の意義は、今や教育関係者には改めて言うまでもないことです。先生の一方向的な授業では理解できなくても、友だちに聞いたら理解できたという経験は、誰もが持っていることと思います。あるいは、友だちに教えることで、自分の理解がいつそう深まったという経験も、多くの人が持っていることと思います。

デュエイが言うように、学びというのは、誰の力も借りずに一人でやるようなものではありません。本来人は、人の力を借りながら、そしてまた、人に力を貸しながら学び進めていくものなのです。

その意味で、「人の力を借りずに自分の力だけでやりなさい」なんていう学習指導は、人間の本来の学びのあり方に反するものと言うべきです。むしろわたしたちは、人の力を借りる経験や人に力を貸す経験をこそ、学校教育においてもっと子どもたちに保障する必要があるはずなのです。

誰も一人では生きられませんし、仕事だって、多かれ少なかれ必ず誰かと協同して進めるものです。夫婦生活や家庭生活だってそうです。それを、「人の力を借りずに自分の力だけでやりなさい」なんて、子どもたちの協同する力を失わせてしまうような“指導”だとわたしは思います。

と、そのようなわけで「協同的な学び」はきわめて重要なものなのですが、ここにはある落とし穴があるのです。

それは、「協同的な学び」のやり方を、先生がいちいち細かく指定するという問題です。

たとえば、今、小学校ではほとんどの授業でペアトークやグループ学習などの「対話的な学び」が取り入れられていますが、その際、子どもたちの手の挙げ方、発言の仕方、質問の仕方、その際の言葉遣いなど、何もかもを型にはめる授業がたくさんあ

ります。

たとえば、「わたしは〇〇だと思います。理由は～だからです」という典型的な「話型」と呼ばれるものがあります。それに対して、みんなが一斉に「いいと思います」などと答えたりします。

一見、活発な「対話」や「言語活動」がなされている授業のように見えます。でもずっと見てみると、ちょっと異様な光景である場合も少なくありません。誰もが、ただ決められた「話型」に従って、通り一遍のことを言い合っているだけだったりするので

す。「話型」なるものは、本来子どもたちの発言を型にはめるためのものではなく、あくまでも一つの型として子どもたちが参照すべきものです。自分自身の言葉をものにするにしたがって、どんどんアレンジしたり離れていったりすればいい。

でも、これを必ず従わなければならない「型」のように指導する先生も少なくありません。多くの子どもたちも、「型」が示されたら、従わなければならないものと思込んでしまいます。

そもそも「話型」なるものが本当に必要なのか、わたし自身はとても疑問に思っています。全否定するつもりはありませんが、誰もが判で押したように、「わたしは〇〇だと思います。その理由は～」とか、「□□さんの話を聞いて、わたしは～だと思いました」とか、定型の文章で授業中に発言する姿を、わたしはとても不自然なものだと感じます。

実社会で、わたしたちはみんながみんなこんな話し方をするのでしょうか？ 会社の会議中に、「わたしは〇〇だと思います。その理由は～」とか、「□□さんの話を聞いて、わたしは～だと思いました」とか、そんな会話がずっと交わされるなんてことがあるのでしょうか？ 対話というのは、もっと自然で、即興的で、掛け合い的で、熟考的なものです。

子どもたちが「遊び」の中で交わし合う言葉は、まさに、自然で、即興的で、掛け合い的で、熟考的なものです。そこには、自分の考えを伝えたい、相手の言うことを理解したいという、真剣なコミュニケーションの動機が見られます。そうしたいわばホンモノのコミュニケーションの場で、子どもたちは自分たちの言葉を鍛え合うのです。そのすべてを否定するつもりはありませんが、先生の敷いたレールや型に従っ

た、作り物の「対話的な学び」「協同的な学び」にどれだけの意義があるのか、わたしたちは改めて考え直す必要があるのではないかと思います。

やや揶揄的ではありますが、わたしは、こうした子どもたちを型にはめるようなアクティブ・ラーニングを「一斉アクティブ・ラーニング」と呼んでいます(リヒテルズ直子・苦野一徳^③『公教育をイチから考えよう』)。要するに、「黙って、座って、先生の話聞く」これまでの一斉授業が、「先生の決めた型通りのアクティブ・ラーニング」に変わっただけなのです。

これまでの「黙って、座って」の授業では、まさに「黙って、座って、先生の話聞ける」子どもが、“いい生徒”と思われていたかもしれません。授業中におしゃべりをしたり立ち歩いたりする子は「問題児」と見なされ、先にピーター・センゲの言葉に見たように、「障害」を持った子とレッテルを貼られることもありました。

それが、今度は一斉アクティブ・ラーニングが主流になると、もしかしたら先生の思う通りの“アクティブさ”を発揮してくれる生徒が“いい生徒”になるかもしれません。半分冗談ではありますが、その時、黙って、座って、人とコミュニケーションをあまりしない子どもが、今度は「問題児」と見なされ、何らかの「障害」を持った子とレッテルを貼られるなんてことが起こらないとも限りません。

とにもかくにも、これもまた根本はシステムの問題なのです。「みんなで同じことを、同じペースで、同じようなやり方で」が主流のシステムにおいては、どれだけアクティブ・ラーニングを進めたところで、その実践は、結局のところ子どもたちをいくらか型にはめるものになってしまいがちなのです。

- * 1 ドイツの教育哲学者、ペーター・ペーターゼン(1884~1952)によって始められた教育。その後オランダでさらに発展し、世界的な注目を集めている。
- * 2 アメリカの教育者、ヘレン・パークースト(1887~1973)によって始められた教育。大正期の日本にも導入された。
- * 3 ドイツの思想家ルドルフ・シュタイナー(1861~1925)によって始められた教育。日本も含め、世界中に広がっている。
- * 4 いわゆる伝統的な学校教育とは異なる、多様な教育のあり方の総称。

特別支援・生活科学コース

- (注意) ・解答は指定された解答欄に横書きで記入し、字数は指定を超えないこと。
- ・解答用紙は1行が20字で、全部で1200字(60行)となっている。
 - ・解答の際、句読点、引用符、カッコなどはいずれも1字に数える。ただし、行末の句読点などは字数に含まれないものとする。

次ページ以下の〈資料〉は、川端裕人著『「色のふしぎ」と不思議な社会 2020年代の「色覚」原論』(筑摩書房、2020年)の一部である(ただし、出題にあたり原文の一部を変えている)。

次の問1から問4に答えなさい。

- 問1 下線部①について、200字以内で説明しなさい。
- 問2 下線部②について、200字以内で説明しなさい。
- 問3 下線部③について、200字以内で説明しなさい。
- 問4 本文全体を通して、著者の考える「正常と異常」および「多様性と連続性」について、色覚あるいはその他の例を踏まえて、あなたの考えを600字以内で記述しなさい。

<資 料>

今、あらためて色覚を考える

「色」という現象は、とても不思議だ。

近代科学の父、アイザック・ニュートンが「光そのものには色はついていない」(『光学』、1704年)と看破した通り、色は自然界にあるものではなく、ヒトの感覚器の「仕様」によって脳内で塗り分けられてそのように見えている。しかし、個々人にとって圧倒的にリアルな感覚でもあって、多く人は、普段、目の前の色が「実在かどうか」などと意識することはない。

ただし、いわゆる色覚異常(先天色覚異常)が絡むと話は別だ。

一般には区別できて当然の色の組み合わせが、ある人たちには区別できないというのは、これまで「色とは何か」深く考えたことがない人にとっては驚愕に値する。一方で、先天色覚異常の当事者たちは、検査ではじめてそう告げられた時、自分が見ている世界が他の人とは違うかもしれないと強い衝撃を受ける。いずれの立場でも「色という日常」に亀裂が入ることは間違いない。

そこから一步進んで、それぞれに違う色世界について理解を深められればいいのだが、必ずしもそうはいかない。かつて、ぼくたちの社会では、色という主観を尊重するよりも、「正常と異常」とに区別することにひたすら執着するおかしな状況^①にあった。その不思議な社会では、今から考えると驚くべき多種多様な方面で、色覚を理由にした進学・就労の制限、遺伝的な差別があり、当事者と家族は社会的スティグマ(注1)を負わされた。

さすがに最近では緩和されており、このまま時間がたてばやがてかつての残響は消えていくのかもしれないと考えられたのだが、この5年ほどのうちに局面が動いた。詳しくは後述するが、どうやらこれは放置してよい問題ではなく、あらためて考え直さなければならないようだ。

と同時に、その考察の作業を通じて、これからの社会に貢献できる部分が大いにあるように思えてきた。「多様性の時代」であり「ゲノム時代」とも言われる21世紀において、より健全な世界観を手に入れるための練習問題ですらあるかもしれない、と。

本書は、先天色覚異常の当事者である(けれど、人生の半分以上、それを忘れて過ごしてきた)川端裕人が、5年ほど前にこの問題と再会して以来、学び、取材し、考察した結果を報告するものだ。

2004年に学校健診での色覚検査が事実上廃止された後、2015年頃より、「色覚検査を以前のように幅広く行い、当事者は自らの職業適性などをあらかじめ知るべきだ」という意見が、ふたたび強く提起されるようになった。

この意見の中心となっているのは、日本眼科医会の医師たちだ。さらに一部の医師は、「色覚異常は軽いほど危険」(軽いと自覚が難しいため)として、少しの異常も見逃すべきではないと言う。はたしてこの主張は妥当なのだろうか。20世紀を知る自分としては心穏やかではいらなかった。

そこで、まずは当の眼科医たちに話を聞くところから始め、科学・工学分野での色覚の基礎研究に進み、2017年には、世界中の色覚研究者が2年に一度、一堂に会する国際色覚学会(ICVS: International Colour Vision Society)の大会にも参加することになった。それをきっかけに海外の色覚研究者たちを訪ねて知見を広めることもできた。

その結果ぼくが知ったのは、今、先天色覚異常についての科学が、旧来の「正常か異常か」といった枠組みから、「多様性と連続性」の枠組みへとすでに移っているということだ。

端的に言ってしまえば、今の科学的な知見では、「軽微な色覚異常」の人が、従来知られていた「男性の5%」を遥かに超えて、人口の4割くらいいることが分かっている。これまでの検査技術では分からなかっただけで、「10人に4人」は「隠れ色覚異常」なのである。

今、この時点で、いきなりこう述べると、「そんなはずはない!」とびっくりされるはずなのだが、複数の学術領域の知見でもこの件は支持されていて、単に一般には知られていないだけだ。

こんな中で、一部の医師が言うように「軽いほど危険」をつきつめていったら、結局は、誰もが「異常」で危険だという倒錯した結論にいきつくしかない。やっぱり、何かがおかしい。ひたすら「異常者」を狩り出すみたいなことをやめて、「多様性と連続性」を前提にした議論をすべきではないか。

20 世紀に深い根を持つ色覚の問題が、「多様性の世紀」の練習問題である所以だ。

ゲノム時代の練習問題

さらに、「ゲノム時代」の練習問題であるというのはどういうことか。

ヒトのゲノムがはじめてすべて解読された 2003 年以来、猛烈な勢いでゲノム研究が進んでいる。これらの研究の結果、我々が受けることになる恩恵は計り知れない。例えば、個々人の遺伝的な特徴に応じた投薬や治療法を選択する「個別化医療」「オーダーメイド医療」では、これまで難しかった治療が可能になり、重い副作用も抑えられると期待されている。

一方で、個々人が遺伝的に持っている、がんや心筋梗塞、脳卒中などの疾患リスクなどがあまりにも簡単に割り出されることから、それらをどう扱うかという新たな難問も現れる。出生前に胎児の遺伝情報を読む新型出生前診断のように、まさに「命の選別」にかかわる重要な問題もある。つまり、今、「ゲノムリテラシー」が非常に要求されていると言える。

2016 年に厚生労働省が実施した調査では、実際に、「保険への加入を拒否されたり、高い保険料を設定される」「就労に際して、内定が取り消されたり、異動、降格を命じられる」「交際相手やその親族から交際を反対されたり、婚約破棄あるいは離婚に至った」といった「遺伝差別」を受けた人が、調査時点でも 3.2% いたと報告されている（「社会における個人遺伝情報利用の実態とゲノムリテラシーに関する調査研究」班 成果報告（研究代表者 武藤香織））。今後、ヒトの遺伝的な背景が全ゲノムレベルで解明されるに従って、こういった「遺伝差別」の懸念は大きくなっていくだろう。

しかし、こういった議論は、ある年齢以上の先天色覚異常の当事者には、既視感を覚えざるを得ないものだ。先天色覚異常は、現代的な遺伝子検査の登場を待たずして、差別の対象になった遺伝的な「病気」（厳密には病気ですらない）の最たるものだからだ。それが遺伝にかかわるものだと非常に古くから分かっており、また人数も多いものだから、差別の規模としてもきわめて大きなものになった。

20 世紀を通じて、日本では男性の 5% と女性の 0.2% が当事者であると考えられてきたわけだし、1 億人超の人口に対して、常に数百万人が、「いじめ」「差別」の対象になったり、就労や就学において不利益を被ってきた。さらに、女性の 10% にあた

る「保因者」(本人は「正常色覚」でも子孫に「異常」の遺伝子を伝える人)も、結婚などの際には問題にされることが多く、ここまで含めれば常に1000万人規模の人たちが、不当な扱いを受けてきた。

また、こういったことが、中学・高校の保健の教科書で、職業適性、遺伝、家族計画についての単元で語られる、「公認」されたものだったことも大きい。今となってはほとんど根拠がないと分かっているようなことが、なぜ、何十年もの間、いや1世紀にもわたって、維持されたのだろう。それ自体、知っておく価値が大いにあるのではないだろうか。

ぼくたちは共鳴箱の中にいた

一連の調査を経て、非常にリアリティを感じているのは、その間、ぼくたちが巨大な共鳴箱の中にいた、ということだ。

② 一番の専門家だと目される眼科医だけではなく、教育を含む行政関係者、マスコミ、当事者、その他の人々が、それぞれの発言や行動を承認し合い、補強し合う中で、信念は強固になり、「真実」となっていった。その際、科学的な議論も、初期にはその共鳴現象を大いに強化した時期があったし、のちに疑義が呈されるようになっても、ひとたび成立した社会的・医学的コンセンサスを覆せなかった。

21世紀になって、そういったひどい状態からは一見、脱したものの、「残響」は決して消え去っていない。一部の眼科医が「色覚異常は軽いほど危険」と、軽微な「異常」すら見逃すまいとするのはまさにその具体例だ。

しかし実際のところ、旧来の色覚観は、次々と得られていく科学的な知見との不整合がますます目立つようになっている。人間の色覚は「正常か異常か」の二者択一ではなく、とてつもなく多様で、かつ連続しているものだというのが素直な解釈として力を得つつある。

だから、ぼくたちも、そろそろ残響から自由になって、「多様で連続的」なイメージを掴み^{つか}たい。

この作業は、常時、日本に1000万人規模で存在してきた先天色覚異常の「当事者」たちにとっては、自分自身を多様性の中に位置づける作業になるだろうし、そうでない「非当事者」にとっては、自らも当事者であると気づく機会になるだろう。そして、

そういった多様性があるからこそ、ぼくたちは集団として「強い」のだという理解にも至ることができるだろう。

ヒトの集団「我々」が持っているありとあらゆる遺伝的な素養が、個々人のレベルで丸見えになってしまう「パーソナルゲノム時代」だからこそ、「異常と正常」という分断ではなく、多様性と連続性の認識を！ まずはそんな目標を掲げておく。

まずは自己紹介——小学生の色覚体験

本書の「旅」を始めるにあたって、まずは個人史に基づいた執筆の経緯を提示しておこう。その中で、ここ数十年の「色覚問題」の流れも素描する。

ぼくがはじめて「色覚」に関心を持ったのは、1970年代のはじめ、小学校の学校健診をきっかけに「異常3色覚(先天色覚異常の一種で、当時の用語としては赤緑色弱)」とされた時にさかのぼる。「きみは色覚異常だ」と宣告されたことで、「色覚」という概念についても同時に知った。

考えてみれば、世の中で「色覚」という言葉を聞くのは、たいてい色覚異常にまつわる話題の時だ。目に見える世界に「色」があるのは当たり前のことなので、当時としては、まず「色覚」という概念そのものが新しかった。そしてその「色覚」にもいろいろな種類があつて、自分が「異常」だというのは衝撃的な事実だった。

男性の5%、20人に1人、という頻度もそのときに聞いた。学校の40人学級で男子が20人なら、クラスに1人くらいはたいてい先天色覚異常の子がいた計算になる。まさにぼくもその「1人」だった。女子の方は500人に1人だから、学校の規模にもよるけれど、いたりいなかったり、だろう。しかし、後に女性の「保因者」は10%にもおよぶと知り、それで言えば、同じクラスに常に2人くらいは、遺伝的に同類の女子がいたことになる。

さて、ぼくが覚えている小学校時代の色覚検査は、みんながいる教室の中で担任教師が行った。それゆえ、結果は即座に級友たちに知れわたった。「白黒に見えるの?」「赤って分かる?」「これ何色?」「これは? これは?」と、とりたてて悪意があるわけでもない級友たちから、^{はや}囁し立てるように聞かれるのを鬱陶しく思いながら、素朴な疑問をいだかざるをえなかった。

「色」は、目の前に「実在」するかのようにあるのに、本当のところ何なのだろう。

自分の体験としては、赤は赤であり、それ以外の何物でもない。とてもリアルに「赤」だ。「これは何色？」と聞かれれば「赤」と答えるしかない。

それでも、検査表を「誤読」するのだから、自分が見ている「赤」は、別の人が見ている「赤」と違うのかもしれない。これほどまでにリアルに感じている体験が、実はリアルではないのかもしれないのである！

ぼくの場合、級友と教科書や資料集のカラー写真などを見ながら、もっと細かく微妙な色について議論をしてみても、食い違う部分が見つけれなかった。それでも色覚検査表を読むと「違う」と言われる。釈然としないが、現実的には困らないし、常時そんなことを意識しているわけにもいかないのです。そのうちに忘れて暮らすようになった。

就学や就労をめぐる

もっとも、その後、何度か色覚について深く考えざるを得なかった局面があった。

まず、中学、高校でも色覚検査があり、教師から「理系への進学を考えるならよく調べるように」と指導を受けた。そこで、よく調べたところ、ぼくが進学を検討していた理学部、工学部、さらには獣医学科などには、色覚で門前払いするようなどころはほとんどなくなっていた(その5年、10年前には制限だらけだったようだ)。

一方で、教育学部や医学部では厳しい条件がついているところがあった。自分自身は教員にも医師にもなりたいたいと思ったことはなかったが、それでも、もやもやした気分になった。

その後、テレビ局の記者ディレクターとして、色にかかわる部分もある仕事についてたものの、色覚の違いが問題になることはなかった。結婚する時に「遺伝にかかわることだから」と、その旨を伝えたりはしたけれど、結婚相手もその家族も特に気にかけなかったようだ。自らの色覚がこれまでの人生に何か直接的な影響を与えた実感は、良い方向にも悪い方向にも、まったくない。

2001年、雇入時の健康診断での色覚検査も廃止された(労働安全衛生規則が一部改正)時には、その理由としてこんな文言が厚労省の通知の趣旨説明としてあった。

〈色覚異常についての知見の蓄積により、色覚検査において異常と判別される者であっても、大半は支障なく業務を行うことが可能であることが明らかになってきている〉

ぼくも大いにうなずいた。

日常生活で自覚できないどころか、テレビ局で色にかかわる仕事をしていても、まったく片鱗すら見出せないものが、職業上の規制になるなどナンセンスだ。この判断は正しい！ と。

そして、2003年には、学校健診での色覚検査が事実上廃止された(2002年に学校保健法施行規則の一部改正)。それ以降、かつて自分が学校で「異常」と言い渡された時の面倒くささや鬱陶しさ、さらには高校、大学への進学時に少し抱いたもやもやした気持ちも含めて、思い出すことはなくなった。もはや個人的にも社会的にも「解決済み」の事案になったのだから。

眼科医たちは警鐘を鳴らし、科学者は壮大なビジョンを描く

しかし、今、ぼくはこうやって色覚をめぐる原稿を書き始めている。

10年以上の完全な空白の時期を経て、色覚をめぐる問題系に「引き戻された」からだ。

2014年から15年にかけて眼科医の訴えが新聞などに掲載されるようになり、2016年、学校健診での色覚検査が事実上「復活」し「再開」したことが大きい。「これで問題は解決」というふう感じていたことは甘く、「色覚異常」をめぐる社会的な現実はまだ厳しいものがあるのではないかという疑念が頭の中に芽生えた。

なによりも重く感じたのは、そういった「復活」劇を主導したのが、「現実」に寄り添う眼科医たちだったということだった。ぼくのそれまでの理解では、眼科医たちは色覚による職業制限や大学の入学制限を「撤廃」するために熱心で、学校健診から色覚検査をなくすことも後押ししたはずなのだが(のちにこの理解が、事実の一部しか見ていなかったと分かる)、その流れを、一見、逆流させるかのような主張を始めたのである。

背景にあったのは、やはり新たなタイプの「被害者」だった。学校健診で色覚検査を受けなかったがゆえに、色覚異常に気づかないまま育った子どもたちが、そろそろ就労する時期に差し掛かってきた。そして、就職活動の中ではじめて自らの色覚の特性を知り、道を閉ざされる事例が出てきた。かつて、進学、就労に際していわれのない「差別」を受けてきた先天色覚異常の当事者の大部分が、今、そういった悩みから解放されている半面、少数の人たちに負担を強いてしまう構図になっていることに、ぼく

は衝撃を受けた。

一方で、同時期に、科学的な色覚研究の最前線の知識に触れる機会に恵まれた。2016年2月、日経ナショナルジオグラフィック社のウェブサイトでの連載「[研究室]に行ってみた。」において、「色覚の進化」について東京大学の河村正二教授取材した。

取材の中で、大いに感じ入ったのは、河村らによる霊長類の色覚研究とそこから導かれる壮大なビジョンだ。河村らが明らかにしてきた霊長類の色覚進化の知見は、人類がその集団の中に「正常」と「色覚異常」を混在させてきたことについて、なにか積極的な意味があったのではないかという示唆すら与える。

ぼくはこんなふうに妄想した。

狩猟採集生活をしていた頃の人類が狩りに出る時に、5人なり10人なりのグループを編成するとして、そのうち1人は今でいう「色覚異常」の人がいた方が有利だったかもしれない。色によるカモフラージュに騙されず見ることができ、草むらに潜む獲物や、あるいはこっちを狙っているかもしれない肉食獣を、他の人よりもすばやく察知できるとしたら、それはグループの利益にかなうのではないか。つまり、金子みすゞの有名な詩のように「みんなちがって、みんないい」のだ……。

これは現時点においては、よくても「根拠がある想像」くらいのものだが、河村らはそういった「多様性を維持する意味」の尻尾を掴みかけているように見えた。

引き裂かれる感覚

眼科医たちは、先天色覚異常の職業適性などを語り、時に「軽いほど危険」と言い立てて、色覚検査を受けるようにと呼びかける。

一方で、科学者たちは、色覚異常は「異常」ではなく、多様性の一部であり、それがヒトの集団で維持されてきたことについて、なにがしかの理由があるかもしれないと示唆する。そこからは「美しいビジョン」すら描きうる。

この違いはいったいなんなんだ！ まるで、引き裂かれるような感覚を抱いた。
③
もっとも、この混乱はあくまでぼくの頭の中の話だ。

こと色覚がメディアで取り上げられる時には、つまりは色覚異常の話題であり、その際に登場するのはほぼ間違いなく、先天色覚異常に詳しい眼科医である。

その一方で、色覚の基礎研究をしている研究者たちの存在は、一般にはあまり知られていない。

また、色覚にかかわる科学者と眼科医が、公の場で討論するような機会はほとんどない。

だから、これはたまたま両者を知るようになったぼくの頭で、突如、意識されるようになったギャップであり、それゆえに起きた混乱である。

ぼくの頭の中は、認知的不協和の嵐が吹き荒れ、かくなる上はこういった不整合をどうつなげられるのか自分自身が考えるしかないところに追い詰められた。

そして、取材を始め、進めるうち、冒頭で述べたような、様々なことを考えるに至って、本書をしたためているわけである。

(注1) 社会的スティグマ：社会からの差別的な扱い

コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ，英語表現Ⅰ・Ⅱ

I 次の英文を読み，設問に答えなさい。

“Yes,” “No,” “I see,” “Got it,” “Here,” “Still here,” “Here you are,” “OK,” “What?” Hard to believe one single word can have so many different meanings. Particularly if it’s one that looks as innocent and undemanding as “**hai*.”

This false first impression may result from *hai*’s famous but dull part in the old response pairing of はい (yes) and いいえ (no). But just as communication involves a lot more than just answering yes/no questions, that’s only a tiny bit of what はい can really do.

(1) Likely its most important function lies in the domain of *backchanneling in Japanese. Together with its more casual peers うん, えー and a couple of others, it occurs in high frequency in everyday conversations. “Go on, I’m (still) listening” is what it says to the current speaker, if not in so many words.

Just how important this is can easily be understood when withholding your はい’s for a second during a conversation. You’ll be able to observe how it can ⁽²⁾ make your conversational partner increasingly ill at ease. While such acts of backchanneling are similarly important in English, some studies have shown that the frequency of はい and the like is in fact considerably higher in Japanese than in English conversations.

Another reason for はい’s high popularity is that it’s in charge of a lot of things that in English are done by “all right” or “OK.” Functionally, that means はい is commonly used to mark the completion of a previous action or the beginning of one up next. Examples are: はい, ありがとう (OK, thanks), はい, どうぞ (all right, here you are) and はい, 行きましょう (OK, let’s go).

It’s in this function that はい also regularly hits the TV news. Whenever ⁽³⁾

there is an interview setting, the first thing an interviewee will likely say in reply to the newscaster's question is “はい,” here most compactly paraphrased as something like “I understood the question and now I'm going to answer it.”

And はい can even mean “no.” Yes, no kidding. In reply to a negative question, you'll say ⁽⁴⁾はい where in English you'd say “no.” For instance, when you ask someone about the weather forecast by saying, “明日雨降らない?” (No rain tomorrow?), a はい reply will indicate that, no, there won't be any rain tomorrow. To be fair, it's the English response pattern that's a bit challenging here, logically speaking, not the Japanese one.

(出典：Peter Backhaus, “Understanding ‘hai’ is more difficult than you think,” *The Japan Times*. June 17, 2022. 一部改変)

[注] *hai* はい backchanneling 相づち

設問 1 下線部(1)の具体的な内容を、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

設問 2 下線部(2)の具体的な内容を、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

設問 3 下線部(3)の具体的な内容を、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

設問 4 下線部(4)について、本文中の具体的なやりとりの例に基づいて日本語で説明しなさい。

II 次の英文を読み、設問に答えなさい。

Some years ago, Diane was offered a job in a local adult school program. She was a *novice teacher at the time and was enrolled in graduate school. She had not yet taken a course in language testing, so she was not totally *conversant with many of the procedures associated with language assessment. She had something of a dilemma.

The dilemma was this. Diane had just been recruited to teach the second course in a series of *English as a Second Language courses for the adult school population. That was all she knew. No teachers' records had been kept from the earlier course. There were no test scores or lesson plans. There was no predetermined curriculum, and the former teacher had left the area. In short, all Diane knew about the class was that the students would use book two in the textbook series.

This lack of information presented a problem. Could she assume that book two would be appropriate for all her students? Some students would probably enroll in her class without having taken the previous course. Would they be ready for book two, or would they benefit more from book one? Given the population in the area, she knew it was likely that some of her students might even be *illiterate, not only in English but in their native languages as well, and that book two would certainly be inappropriate for them. Some of her students would be *literate in their own language, but perhaps not in English. Would book two be appropriate for them?

To complicate matters further, the coordinator of the program had told Diane that the course would be offered only if a sufficient number of students enrolled. The coordinator was unavailable to help Diane but had, nevertheless, given her a specific task, and it was this task that presented the dilemma she faced. She was supposed to find out about the students' language proficiency in the first class meeting, but she also needed to make them feel welcome so they would be encouraged to enroll and to return to class. Diane wanted to

(3)

plan a lesson for the first class session that would allow her to assess the students' abilities without scaring them away.

What would you have done if you were Diane? What advice would you have given her?

In our experience, Diane's dilemma was very real and the situation she encountered is quite common. We teachers, especially those of us working with students who are not true beginners, often need information to help us make appropriate curricular decisions. One main purpose of language assessment is to help us gain the information we need about our students' abilities. We need to do so in a manner that is appropriate, consistent, and ⁽⁴⁾*conducive to learning. And because we are almost always faced with limited resources for developing, administering, and scoring tests, our assessment mechanisms must also be practical.

(出典：Kathleen M. Bailey & Andy Curtis, *Learning About Language Assessment*. 2015. 一部改変)

〔注〕 novice 初心者 conversant 精通している
English as a Second Language 第二言語(共通語)としての英語
illiterate 読み書きができない literate 読み書きができる
conducive ～に資する

設問 1 下線部(1)について、Diane が知らなかった情報は具体的にどのようなことか、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

設問 2 下線部(2)について、Diane は自身のクラスにどのような受講生たちがいる可能性があると考えたのか、本文中の具体例 3 つを日本語で説明しなさい。

設問 3 下線部(3)について、Diane が自身のクラスの受講生を増やさなければならなかったのはなぜか、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

設問 4 下線部(4)について、する必要があることはなにか、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

III 次の英文を読み、設問に答えなさい。

The single most significant economic trend resulting from the Covid-19 crisis is likely to be in the nature of work itself. An ⁽¹⁾*MIT report a few weeks into the crisis found that about a third of Americans who previously commuted were working from home. Around the same time, one of India's largest companies, *Tata Consultancy Services, announced that, because of the crisis, it had decided that 75% of its employees would be working remotely by 2025. "We don't believe that we need more than 25% of our workforce at our facilities in order to be 100% productive," said TCS's chief operating officer, N.G.Subramaniam. When the media began reporting that the new policy would affect some 250,000 of TCS's 350,000 employees in India, the company issued a correction: ⁽²⁾the policy would in fact apply to its 450,000 employees across the globe. Surveys of American and European firms reveal that most intend to permanently shift some of their jobs *offsite, in the belief that they can maintain productivity while giving workers more flexibility and cutting office-space costs.

In some ways, this future takes us backward. The modern office is a straightforward application of the model of an early twentieth-century factory. Everybody arrives and leaves at the same time, Monday through Friday. People work in large central areas, often eating in communal cafeterias. ⁽³⁾That made sense in an industrial operation, because all hands had to *be on deck, doing their part on the *assembly line. But in a modern, service-oriented economy — which is what most developed countries have nowadays — people work very differently. Collaboration involves teamwork that is intellectual, not physical, and can be carried out by email, group chat, and videoconference. The new work model might be one in which people do much of their day-to-day work remotely, and come into the office only for meetings, presentations, and *brainstorming sessions. Routine group meetings might go virtual, but

conferences that are about networking, deepening connections, providing intellectual stimulation, or simply offering entertainment might continue to be in person. Most likely, there will be new hybrid models.

In a sense, work would return to what it was like for much of history, more closely tied to life at home. A farmer lived and farmed on his land, a craftsman worked next to his house, and a merchant had his shop on the ground floor of his home. The personal and the professional were intermingled; children saw their parents not simply as family members but also as workers. Over the last 200 years, with the rise of the factory and the office, home life and work life *bifurcated sharply. If you had a job, you left your domestic world behind every morning as you walked out your door and traveled to the entirely different universe of work. Your colleagues saw one side of you and your family saw another. In the twenty-first century, we might find a way to blend the two and allow both groups to see you whole.

⁽⁴⁾
(出典：Fareed Zakaria, *Ten Lessons for a Post-Pandemic World*. 2020. 一部
改変)

[注] MIT マサチューセッツ工科大学

Tata Consultancy Services インドの IT サービス企業
offsite 敷地外で be on deck 仕事の体勢に入る
assembly line 組み立てライン
brainstorming 創造的集団思考法
bifurcate ~を分ける

設問 1 下線部(1)で明らかになったことを、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

設問 2 下線部(2)の具体的な内容を、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

設問 3 下線部(3)の具体的な内容を、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

設問 4 下線部(4)の具体的な内容を、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

IV 次の文章を読み、設問に答えなさい。

A year has passed since Japan introduced mandatory charges to customers for each single-use plastic bag taken from retail stores.

店でプラスチック製のレジ袋を断る買い物客の割合は72パーセントに上昇した⁽¹⁾, up from 30 percent before the charge was introduced, according to the Environment Ministry.

The charge has dramatically changed shoppers' behavior around checkout counters. 買い物客が購入した商品を自分自身のバッグに入れるのが今では一般的である⁽²⁾.

Much more needs to be done, however, to *make a dent in Japan's overall plastic waste, which amounts to 9 million or so tons annually. Plastic carrier bags account for much less than 10 percent of the total.

Japan is the world's second-largest consumer of single-use plastic products *on a per capita basis.

Greater efforts are needed to reduce plastic consumption as a whole and promote reuse. The government must work more closely with businesses and consumers in tackling the challenge.

使い捨てのプラスチック製品を捨てることは、資源の無駄遣いよりも大きなことを意味する⁽³⁾.

Plastic waste is causing serious pollution. It is estimated that by 2050 plastic trash in the oceans will *outweigh all the fish combined.

Burning plastics generates *emissions of carbon dioxide, which contributes to global warming, while *landfill capacity is diminishing fast.

In its strategy for promoting plastic recycling announced in 2019, 政府は使い捨てのプラスチック製品の消費を25パーセント削減することを目標として設定した⁽⁴⁾ and reusing or recycling 60 percent of plastic containers and packages by 2030.

(出典：“Plastic bag charge still a baby step in cutting plastic waste,” *The Asahi Shimbun*, July 3, 2021. 一部改変)
(承諾番号23-1449 朝日新聞社に無断で転載することを禁じる)

〔注〕 make a dent ～を減らす on a per capita basis 1人あたり
outweigh ～を上回る emission 排出 landfill 埋立地

設問 下線部(1)～(4)を英語に訳しなさい。

数 学

(数学Ⅰ・数学Ⅱ・数学Ⅲ・数学A・数学B)

I 次の問いに答えなさい。

(1) $xy - 5x + y + 4 = 0$ をみたす正の整数の組 (x, y) を全て求めなさい。

(2) $a > 1, b > 1$ のとき、次の不等式を証明しなさい。また、等号が成立するための必要十分条件を求めなさい。

$$\log_a b + \log_b a \geq 2$$

(3) $0 \leq \theta < 2\pi$ のとき、次の方程式を解きなさい。

$$\cos \theta + \cos 2\theta + \cos 3\theta = 0$$

(4) 定積分 $\int_0^1 xe^x dx$ を計算しなさい。

II 次の問いに答えなさい。

- (1) (i) 次の等式が x についての恒等式となるように定数 a, b, c の値を定めなさい。

$$\frac{4x^2 - 9x + 6}{(x-1)(x-2)^2} = \frac{a}{x-1} + \frac{b}{x-2} + \frac{c}{(x-2)^2}$$

- (ii) 定積分 $\int_3^4 \frac{4x^2 - 9x + 6}{(x-1)(x-2)^2} dx$ を計算しなさい。

- (2) $z = \frac{-3 + \sqrt{7}i}{2}$ とするとき、次の値を求めなさい。ただし i は虚数単位とする。

$$z^4 + 3z^3 + 2z^2 - z - 2$$

- (3) 方程式 $\frac{x^4}{4} - x^3 - x^2 + 6x = c$ が異なる 4 つの実数解を持つように定数 c の値の範囲を定めなさい。

Ⅲ 次の問いに答えなさい。

(1) 数列 $\{a_n\}$ は次の [1], [2] の条件をみたす。

$$[1] \quad a_1 = 3,$$

$$[2] \quad a_n = 2a_{n-1} + 2^n \cdot n - 1 \quad (n = 2, 3, 4, \dots)$$

(i) a を定数とし $b_n = a_n + a$ ($n = 1, 2, 3, \dots$) とおくと、数列 $\{b_n\}$ は関係式

$$b_n = 2b_{n-1} + 2^n \cdot n \quad (n = 2, 3, 4, \dots)$$

をみたす。このとき a を求めなさい。

(ii) $c_n = \frac{b_n}{2^n}$ ($n = 1, 2, 3, \dots$) とおくと、数列 $\{c_n\}$ の一般項を求めなさい。

(iii) 数列 $\{a_n\}$ の一般項を求めなさい。

(2) サイコロを 2 回振るとき、次の条件が成り立つ確率を求めなさい。

条件

1 回目に出た目を a 、2 回目に出た目を b とするとき、0 以上の任意の整数 n に対し

$$n^2 - an + b \geq 0$$

が成立する。

IV 次の問いに答えなさい。

(1) 三角形 ABC が $AB = 4$, $BC = 5$, $CA = 7$ を満たすとき, 次の問いに答えなさい。

(i) 三角形 ABC の面積を求めなさい。

(ii) 三角形 ABC の外接円の半径を求めなさい。

(2) 正 12 角形の頂点が反時計回りに A_1, A_2, \dots, A_{12} の順で位置している。

この正 12 角形の外接円の半径は 1 であり, 外接円の中心を O とする。

$\overrightarrow{OA_1} = \vec{a}$, $\overrightarrow{OA_2} = \vec{b}$ とするとき, 次の問いに答えなさい。

(i) $\overrightarrow{OA_4}$ を \vec{a} , \vec{b} を用いて表しなさい。

(ii) $\overrightarrow{A_4A_9}$ を \vec{a} , \vec{b} を用いて表しなさい。

V 座標平面上の円 $C_1: x^2 + y^2 = 1$ および放物線 $C_2: y = cx^2 + 1$ を考える。ただし c は正の定数とする。さらに円 C_1 上に 2 点 $A(0, 1)$, $B\left(\frac{\sqrt{3}}{2}, -\frac{1}{2}\right)$ をとるとき、次の問いに答えなさい。

(1) 点 B における円 C_1 の接線が放物線 C_2 に接する。定数 c の値を求めなさい。

(2) (1)の接線の C_2 上の接点を P とする。点 P の座標を求めなさい。

(3) 次の 3 つの線で囲まれた部分の面積を求めなさい。

- ・ 円 C_1 上の点 A と点 B を結ぶ弧のうち、短い方
- ・ 放物線 C_2 の点 A から点 P の部分
- ・ 線分 BP

三 C「猶以黼黻禦劔鋒也」に返り点を施しなさい。

四 文中の 部分に入る最もふさわしい文を次の中から一つ選んで記号で答えなさい。

① 以德教升廟堂也

② 以德教毀廟堂也

③ 以祭服升廟堂也

④ 以祭服毀廟堂也

⑤ 以甲冑升廟堂也

⑥ 以甲冑毀廟堂也

*「廟堂」は祖先の靈魂を祀る施設、靈廟のこと。「升」は「のぼる」、「毀」は「こぼつ(こわす)」こと。

五 D「於是可知也。」について、抱朴子は何について「可知」と判断しているのか。判断の理由も含め八十五字程度(句読点を含む)で説明しなさい。

注 (1) 抱朴子——神仙術や道教を研究した晋の葛洪の号。

(2) 仁——仁徳。

(3) 刑——刑罰。

(4) 明后——名君。

(5) 化醇——清く正しく進歩する。

(6) 徳教——道德教化。

(7) 黼黻——天子が祭礼の際に着用する服に施された豪華な刺繍。

(8) 禦——ふせぐ。

(9) 剡鋒——鋭利な矛先。

一 A「莫不貴仁、而無能純仁以致治也。」を現代語訳しなさい。

二 B「明后御世。風向草偃、道治化醇。安所用刑。」は、『論語』をふまえた表現である。次の文章を参考にして「安所用刑」部分をすべて平仮名で書き下し、現代語訳もしなさい。

季康子問政於孔子曰、如殺無道以就有道、何如。孔子対曰、子為政、焉用殺。子欲善而民善矣。君子之徳風、小人之徳草。草上之風必偃。(『論語』顔淵篇)

現代語訳

季康子が政治について孔子に尋ねた。「もし無道の者をみな死刑にして、この世の中を正しい方向に導くというのはいかげでしょうか」と。孔子が答えた。「あなたはどのようにして政治に殺人を必要となさるのですか。あなたが善行をなされるのなら、人民も自ずと善行をするようになります。いわば君子の徳は風で、小人の徳は草です。草の上に風が吹けば、必ずなびくものです」と。

[2]

抱朴子曰、莫不貴仁、而無能純仁以致治也。莫不賤刑、而無能廢刑以整民也。

咸云、明后御世。風向草偃、道洽化醇。安所用刑。

余乃論之曰、夫德教者、黼黻之祭服也。刑罰者、捍刃之甲冑

也。若德教治、狡暴、猶以黼黻禦、劔鋒也。以刑罰施、平

世、是是。

故仁者養物之器、刑者懲非之具。我欲利之、而彼欲

害之。加仁無悛、非刑不止。刑為仁佐、於是可知也。

(『抱朴子』外篇による)

*設問の都合上、一部訓点を省き、文字を変更した箇所がある。

三 二重傍線部「出だしたて^aらる」、「つゆまどろまれ^bず」、「うち泣かれ^cつ」の助動詞の意味について、最も適切な組み合わせを次の中から一つ選んで記号で答えなさい。

- ① a 受身 b 尊敬 c 可能
 ② a 自発 b 可能 c 尊敬
 ③ a 受身 b 尊敬 c 自発
 ④ a 尊敬 b 自発 c 受身
 ⑤ a 尊敬 b 可能 c 自発

四 破線部ア、イ、ウの単語について、ここでの意味を答えなさい。

五 C「あれかにもあらず、うつつともおぼえで」について、作者はなぜそのような状態になったのか、七十字程度(句読点を含む)で説明しなさい。

六 Dを現代語訳しなさい。

七 E「心もそらにながめ暮らさる」について、作者はなぜそのような状態になったのか。このときの作者の気持ちに即して四十字程度(句読点を含む)で説明しなさい。

注 (1) おとな——一家の中心となる女性。

(2) 古代の——古くさい。

(3) 操練——練つてしなやかにした絹。

(4) 局——女房に与えられる私室。

(5) 事しも——事もあろうに。

一 Aの現代語訳について、最も適切なものを次の中から一つ選んで記号で答えなさい。

① 私のことをお聞きになる

② このあたりをお治めになる

③ 噂にお聞きする

④ 世に知られている

⑤ お話し申し上げている

二 Bの現代語訳について、最も適切なものを次の中から一つ選んで記号で答えなさい。

① 誘いをやりすこす

② 話を打ち切る

③ 父は過ごしている

④ 私を過ごさせる

⑤ 時間が過ぎていく

II

(1) 次の文章は『更級日記』の一節で、作者の初めての宮仕え(出仕先は祐子内親王家)をめぐる出来事がつづられている。

十月になりて京にうつろふ。母、尼になりて、同じ家の内なれど、方異かたことに住みはなれてあり。父とては、ただわれをおとなし注(1)据ゑて、われは世にも出で交らはず、蔭かげに隠れたらむやうにてゐたるを見るも、頼もしげなく、心ほそくおぼゆるに、きこしAめすゆかりある所に、「なにとなくつれづれに心ほそくてあらむよりは」と召すを、古代の親は、宮仕へ人はいと憂きことなり注(2)と思ひて、過ぐさするを、一今の世の人は、さのみこそは出でたて。さてもおのづからよきためしもあり。さてもこころみよBと言ふ人々ありて、しづしづに出だしたてらる。a

まづ一夜参る。菊の濃く薄き八つばかりに、濃き搔かき繰くりを上に着たり。さこそ物語にのみ心を入れて、それを見るよりほかに、行き通ふ類るい、親族しやくなどに殊ことになく、古代の親どもの蔭ばかりにて、月をも花をも見るよりほかのことはなきならひに、立ち出づるほどの心地C、あれかにもあらず、うつつともおぼえて、暁にはまかでぬ。

里さとびたる心地には、なかなAか、定まりたらむ里住みよりは、をかきあきことをも見聞きて、心もなぐさみやせむと思ふをりをりありしを、いとDはしたなく悲しあかるべきことにこそあべかめれ、と思へど、いかがせむ。注(4)

十二月になりて、また参る。局つぼねしてこのたびは日ひごろさぶらふ。上には時々、夜々も上りて、知らぬ人の中にうち臥ふして、つゆまどろまれBず、恥はづかしうものつつましいきまままに、忍びてうち泣なかれつつ、暁には夜深よく下りて、日ぐらし、父の、老いおとろへて、われを事ことし注(5)も頼もしからむ蔭のやうに思ひ頼み向かひるたるに、恋しくおぼつかなくのみおぼゆ。母亡くなりEにしあ姪めいどもも、生まれしより一つにて、夜は左右ひだりみぎに臥し起きするも、あはれに思ひ出でられなどして、心もそらにながめ暮くらさる。立ち聞き、かういまむ人のけはひして、いといみじくものつつまし。

る。装置の開発は、結果の開発と同義だから面白い。どのような装置を準備するかで、見えてくる日常生活世界の知の姿——すなわち結果として見えてくる知の姿——は大きく異なる。

(岡部大介『ファンカルチャーのデザイン』による)

*設問の都合上、本文を一部改変した。

注 (1) 相互行為分析——会話や視線、指差しなどの身体的行為に着目して、人間の相互行為の構造を分析すること。

(2) インタラクション——相互行為。

(3) 細馬——細馬宏通。早稲田大学教授。

一 A について、「台本を見つける」とはどういうことか。本文に即して四十字程度(句読点を含む)で説明しなさい。

二 B について、なぜ筆者は「一見」と表現しているのか、説明しなさい。

三 C について、「臨機応変な『動的対応力』」を端的に表わしている表現を本文から抜き出しなさい。

四 D について、同様の内容を表した箇所を、これ以降の本文から抜き出し、その最初と最後の五文字(句読点を含む)をそれぞれ示しなさい。

五 E について、「曖昧なままにする価値」とはどのようなことか、本文に即して説明しなさい。

六 破線部A「徒手空拳」、破線部イ「凡庸」の読みとその意味をそれぞれ書きなさい。

七 F について、「ブリクラポーズ」を分析するための「装置・視点」とはどのようなものか、本文に即して説明しなさい。

果的にどのようなポーズで撮影されるかは、プリクラブースのなかの人びとの微細な行為と、背景、カメラ、アイコン、スリット、順番待ちの人たちなどのさまざまなものに左右され、時々刻々と変化する。プリクラポーズは事前に選ばれてあらわれたというよりも、誰かの身体の微移動が瞬時に『意図』として他者から即興的に見出され^F、うまくいくかどうかはわからないままにそれぞれの身体が反応した結果としてあらわれる。即興的な解釈は、四人でポーズの狙いをあわせることは異なる「身体を伴う遊び」だからこそ見えてきたものだ。

コスプレであれ、プリクラであれ、自撮りであれ、撮影とは他者と道具との間で刻々と変化するインタラクションへの身体的な対応である。撮影の空間において、他者の視線や姿勢の変化、手足の移動を手がかりに、即座に自分の身体を調整する創造的な遊びであり、お互いの調整の結果が愉しさにつながる。

日常生活の当たり前を疑う視点を持つ。垂涎^{すいぜん}ものの魅力的なポーズだけでも、実際に当たり前をとらえなおすことはとても難しい。それどころか、日常生活の当たり前を観察しようとしても、どこからどのように手をつけて良いのか、やっぱりいまだにわからない。

人間や動物、モノの知的な側面を探究する認知科学においては、知と感情、知と社会、知と文化が誘い合う生活場面全体に着目する必要があると叫ばれてきた。しかし、茫洋^{ぼうよう}と広がる生活世界に徒手空拳^{てしゆくけん}で立ち向かっていると、一見おもしろそうに見える日常生活の当たり前が、とたんに凡庸^{いふよう}な記述に成り下がる。もしくは、人びとのなんらかの行動を映像として記録し、その映像を再生して分析しようとしても、「当たり前前の日常にしか見えない」状況から抜け出すことは恐ろしいほどに難しい。認知科学における当たり前の知の記述は、常に、当たり前からの脱却との戦いだ。

日常生活世界において、網膜には映っているけれども志向されていない^F (Seen but not Noticed) へと視点を向けるためには、観察のための、そして分析のためのユニークな装置が必要となる。装置は視点と言い換えてもよい。認知科学の論文を読んでいると、生活の知を観察し、記述するために(認知科学者たちが)自らつくりあげてきたスマートな装置に日々出会え

つに過ぎない。そこから一緒に撮影する人びとがどう反応するかによって初めて次のポーズが輪郭を帯びてくる。ニシノさんの無意図的かもしれない些細なきっかけに、他の人びとが必ずしも合わせてくれるとは限らないし、合わせなければならぬわけでもない。「同じ姿勢をとらないプリクラポーズ」をあえて目指すこともあるだろう。

ニシノさんが実現しようとしている(かもしれない)行為に対して、異なる行為をなす可能性も十分にある。ニシノさんたちひとりひとりの身体はとも流暢だ。四人の顔は常に表情を送り合い、手足は意味ありげに動き、姿勢は予測不能にゆらゆら変わる。ブース内の四人には、誰のどの行為に注目し、何を手がかりにすればよいのかは自明なことではない。このような状況におけるニシノさんたちの臨機応変な「動的対応力」もまた、認知科学における知の解明のあり方として面白い。

スマートフォンを用いた自撮りにも同様のことがいえるだろう。プリクラや自撮りというごくありふれた行動のときでさえ、わたしたちは、ささつと身構え、お互いが次に行くであろうことを推測し、些細なきっかけを使つてうまく身体を調整しているのである。なお、「わたしたち」と書いたが、わたしはプリクラの経験も自撮りの経験も数えるほどしかない。

プリクラや数人での自撮りとは、被写体どうしが、モニタに映る自分たちを見ながら、お互いに身体のある方を変化させる遊びである。そしてまた、お互いの身体位置の不断の交渉を通じて、次第に身体どうしの関係に対する注意の解像度を上げていく、いくつもの焦点のある相互行為を伴う極めて身体的なコミュニケーションである。ニシノさんらは、お互いの身体のある方を知り、プリクラ機のカウントダウンのなかで即座に身体をコントロールし、プリクラを愉しもうとする。

きちんとしたプリクラを撮ることとともに、相互行為を通じたボーリングのあり方の即興的な変容こそが、プリクラポーズでの愉しみのひとつとなっていると仮定してみる。プリクラの愉しみを創るには、綿密にプランするのではなく、曖昧なままボーリングに移行した方がよいのかもしれない。そうやってプリクラにおけるしぐさを小学生の頃から積み重ねてきた。十年以上かけて培われてきた彼女らのプリクラ・リテラシーは、「曖昧なままにする価値」を経験上知っている。きちんとするため、曖昧なままにする。

プリクラポーズの候補、型のレパートリーはひとりひとりの頭の中にあるようで、実は、状況的、即興的にあらわれる。結

「次なに？」

「どーすんの？」

プリクラブース内で少々酔っ払ったニシノさんらが叫ぶ。

プリクラブースのモニタに示されたサンプル画像に誘われ、その通りのポーズにするのか、はたまた違うポーズを試みるのか。四人のプリクラポーズは、あたかも事前に打ち合わせがあったかのように、瞬時に決まっていくなかに見える。けれども、実際にはその微細なやりとりには、わずかな時間のズレが埋め込まれている。細馬注3)によれば、わたしたちは何かやりとりするときに、同時に行っているように見えるけれども、実際にはその微細なやりとりのなかには、細かい時間のズレが埋め込まれている。プリクラブースにおいても観察できるそのわずかなズレの時間は、おそらく、発話と共起するさまざまな非言語行動の観察タイムだ。ニシノさんらは、相手が何をしているかをモニタ越しに見てから、自分の動きを決める。

不運にもポーシングが決まらない場合、ほんの一瞬、身体の動きが「停滞」したことがお互いに観察可能になる。その時、分析対象の映像には、ちよつと首をかしげて身体を一時停止したニシノさんが映っていた。ニシノさんの「首かしげ」は、他の三人にも見えている。プリクラ機のカウントダウンにうながされながら、「首かしげ」の行為がハイライトされる。するともうひとりが、ニシノさんの「首かしげ」に寄り添うように身体を移動し、すかさず首をかしげる行為をとった。三人目、四人目にも同様に「首かしげ」が採用され、プリクラポーズのプランがここで即興的に決まった。数秒の出来事だ。普段プリクラを利用しない者の目には、なんの躊躇ちゆうちゆうもなく、言葉のやりとりもなく、ささつとポーズが決まったかのように見える。ただし細かく映像を見ると、結果として、ニシノさんの行為が四人のプリクラポーズのプランを決定したように見える。プランは後付けで見えてくる。

プリクラを愉たのしむ人びとは、お互いの行動をモニタ越しに観察し、リアルタイムで調整し合っている。重要なのは、単に、ニシノさんが一方的にプランを提示したわけではないことだ。先に首を傾げたニシノさんの行為は、あくまできっかけのひと

なかで型の候補を増やしては実践し、身体に刻み込んでいる。しかしブース内において、型の候補のなかからひとつ選択し、他者に伝達して処理するには時間が足りない。

「じゃあ次、ハート」だとか「虫菌」といった明確なプランを出す人がいると、一見規律が保たれた瞬間があらわれる。しかし、ある人の頭の中にあるポーズのプラン（イメージ）が、そのまま導管を通して他者に伝達することは考えにくい。いちいち「ええと、次は首を向かって左に四十五度くらい傾けて……」と口頭でイメージを事細かに説明しているうちに、シャッターが切られてしまう。どのようなポーズで撮影することになるのか、次に何が起こるのか、プリクラ利用者たちは事前には知らない。友達が自分と同じ時に同じような行為をするとは限らない。このような状況において、ブース内のモニタに映る誰のどの動きに注目すべきかは必ずしも観察可能ではない。

プリクラのブース内において、限られた時間のなか、ほぼ失敗なく好ましいプリクラを撮影できることは、考えてみるとなかなかすごいことだ。ニシノさんとホウヤさんは、プリクラブースでどのようにポーズが決まっていくのか、その相互行為を細かく追っている。そのために、友達とプリクラを撮る際に、友達に許可をとってスマートフォンでブース内を撮影してもらった。すると、シャッターが切られる数秒前、誰かのちよつとした何気ない身体の動きにひっぱられて、全体のポーズが決まってしまう事例が観察された。

たとえば、ニシノさんを含む大学生四人の事例を見てみたい。他の三名にもブース内の撮影と研究利用の許可をとり、ニシノさんのスマートフォンがプリクラ機「アオハル」の台に置かれ、ブース内のインタラクティブが録画される。スマートフォンの映像を見返すと、四人の大学生の視線はプリクラブース内のモニタに向けられている。「モニタ上の自分たちの映像を複数人で見ながら身体を調整する」という、プリクラやスマートフォンの「自撮り」以前にはあまり経験することのなかったであろう、モニタを介したリフレクティブなインタラクティブだ。映像を一緒に見ながら、身体やプリクラのカメラ位置を動かしてモニタの映像を操作し、モニタにあわせて自分たちの身体をまた操作する。しかも映っているのは自分だけではない。他者の身体に自身を沿わせていく、複数の参加者による新しい映像―身体体験ともいえる。

I

わたしたちは日々、他者とのあいだ、また環境とのあいだを調整しながら生活を営んでいる。認知科学、特に相互行為分析⁽¹⁾においては、個々人の身体のしぐさをお互い観察し合うことを通して、言語的な情報伝達を伴わずに意思疎通が成立したり、トラブルが回避されたりすることが示されてきた。数人でなされる日常のさまざまな遊び場面を見ても、そこには観察され合いう身体がある。あらかじめ予測し得ない身体の所作に、臨機応変に対応していくこととして遊びは組織化される。

複数の人が織りなす撮影における身体のリズムについて、研究室のニシノさん、ホウヤさんと分析した。ニシノさんとホウヤさんの対象は、プリクラブースにおいてどのような⁽²⁾インタラクションのもと「プリクラポーズ」が決まっていくかである。なお二〇二〇年のプリクラ専門店を観察すると、昼間は高校生を中心とした十代の女性が大半を占めるようだ。プリクラブースを利用する際は、二人以上の場合がほとんどである。二十代の大学生、たとえばニシノさんは、三〜四人の飲み会のあとに「ノリと勢い」でプリクラの撮影に向かうことが多いと言う。

プリクラに慣れた高校生や大学生は、シャッターが切られる数秒から十数秒の間に、お互いに身体の位置を調整し、表情をつくって自分たちにとって好ましい写真を残すことができる。しかも、数回訪れる撮影のタイミングにあわせて、数パターンポーズをほとんど相談なしに創り上げる。背景を選択する可能性もあり、やたらとやることも多いにもかかわらず、すいつと姿勢が定まっていく。ブースのモニタに表示される「サンプルポーズ」を選んで、そのサンプルにあわせてたりするかもしれないが、コピーアンドペーストをしたように真似ることは難しい。サンプルとは人数も違う。プリクラブースにおいて、台本を見つけては容易ではない。

また、ニシノさんとホウヤさんが二〇一〇年から二〇二〇年頃までの約五百枚のプリクラを分類したところ、「ダブルピース」や「ハート」といったポーズの型は、二十カテゴリーくらい抽出できるようだ。おそらく彼女らは、長年プリクラ交換をする

令和5年度入学試験 小論文「出題意図」

(入試情報公開用)

人間発達文化学類 一般入試 前期日程
教育実践コース、心理学・幼児教育コース、人文科学コース

文章の理解力, 文章から論理を構築する思考力, 広く社会に対する日常的な問題意識, そしてそれらを基にした的確に表現する力を見ると同時に, 記述した内容と形式から, 人間の発達を将来支援する際に必要な資質や適格性を総合的に判断します。

令和5年度入学試験 小論文「出題意図」

(入試情報公開用)

人間発達文化学類 一般選抜 前期日程

特別支援・生活科学コース

受験生の基礎学力（読解力、思考力、理解力、論理性、文章構成力など）とコースへの適性、及び特別支援教育や生活科学に対する意識や関心を把握するため、文章読解及び文章作成の課題を設定して、以下の視点で受験生の力量をはかる。

問1では、資料の内容を正確に読み取り、規定の字数内での確に説明するという観点から、基礎的読解力及び理解力をみる。

問2では、資料の内容を正確に読み取り、規定の字数内での確に説明するという観点から、基礎的読解力及び理解力をみる。

問3では、資料の内容を正確に読み取り、規定の字数内での確に説明するという観点から、基礎的読解力及び理解力をみる。

問4では、資料全体の内容をふまえ、自らの考えを的確に論じているかという観点から、思考力、文章構成力、論理性などを総合的に判断する。