



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	1~8	1枚	120分
特別支援・生活科学コース	9~16	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	17~23	4枚	120分
数理自然科学コース	数学	数学Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・A・B	24~28	5枚	120分
人文科学コース	国語	国語総合・現代文B・古典B	29~44	4枚	120分

(44ページから逆に一~十六)

注意事項

- 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。
- この問題冊子は44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。
- 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)。
- 解答用紙の指定欄には必ず受験番号を記入すること。
- 解答用紙の評点欄には何も記入しないこと。
- 解答用紙は持ち帰らないこと。

補足説明

英語（人文科学コース）

該当箇所	22 ページ 設問 3
原文	本文に基づいて説明しなさい。
補足内容	本文に基づいて <u>日本語</u> で説明しなさい。

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。

次頁の＜資料＞は、志水宏吉『ペアレントクラシー―「親格差時代」の衝撃』(朝日新書、2022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)。これを読んで、以下の問1～問3に答えなさい。なお、本書では「ペアレントクラシー」の意味として「『家庭の富(wealth)と親の願望(wishes)』が子供の将来や人生に大きな影響を及ぼす社会のこと」(p.20-21)という定義が紹介されている。

問 1 下線部①「その常識がもはや通用しがたい現状が、現代日本にはある」について、資料のデータを踏まえて300字以内で説明しなさい。

問 2 下線部②「180度違う考えが頭に同居している」について具体的に説明したうえで、ペアレントクラシーという社会問題の背景にある保護者の心理を考察し、合わせて300字以内で述べなさい。

問 3 下線部③「現代日本においてペアレントクラシーが特に進行しやすい素地がここにある」について具体的に説明したうえで、このような状況を前提としたときにこれから日本の教育に求められることは何かについて、あなたの考えを600字以内で述べなさい。

＜資料＞

「教育戦略」という言葉がある。フランスの社会学者 P. ブルデューが生み出した言葉で、各集団・各家庭が自らを再生産するために駆使する戦略のなかで、教育にかかわるもののが教育戦略である。どのような方針のもとに子育てるか、よい教育を受けるためにどこに居住するか、学校外教育機関をどのように利用するか、どのような学校選びをするかなどが、その中身となる。

まずは、「お受験」について見てみると、その前にふれておかねばならないのが、いわゆる幼児教室と呼ばれる存在である。筆者がある時訪問した幼児教室は、ある出版社とある子ども服メーカーのコラボによって 20 年ほど前に誕生した教室で、キャッチフレーズは「『がんばる脳』と『まるい心』を育てる」というもの。一歳児から通うことができ、母親とペアで 1 コマ 60 分の授業を受ける。多くの教室は百貨店内に設置されており、「特別感」を漂わせている。この教室はもともと「お受験」には直接つながらないものであったが、子どもを通わせる母親たちの働きかけから、「受験クラス」を設けるようになったという。

今日では、「お受験」専門の幼児教室が、首都圏そして関西圏にはかなりの数存在している。筆者が居住する大阪府北部には、幼児教室の草分けとして約 60 年前に設立された、家族経営による教室もあれば、子どもたちのパフォーマンスを偏差値化し、徹底した「訓練」によって受験突破を目指す予備校さながらの教室もある。

さて、その「お受験」である。日本の小学生の 98 % 以上は公立小学校に通っているが、1.3 % が私立、0.6 % が国立の小学校に通っている。東京都だけで見ると、公立の数値は 95 % 強ほどとなり、私立が 4 %、国立は 0.6 % となる(いずれも 2020 年度の数値)。端的に言うと、日本全体では 2 % ほど(およそ 50 人に 1 人)、東京に限ると 5 % ほど(およそ 20 人に 1 人)の子どもがお受験を突破し、私立・国立の小学校に入学しているという計算になる。読者の皆さんには、この数値を多いと見るだろうか。あるいは少ないと感じるだろうか。

筆者の手元に一冊の報告書がある。お受験を対象にした研究者の草分けと言える小針の手による、『国立・私立小学校の入学志向に関する実態調査報告書(首都圏版・速報値)』と題されたこの報告書には、お受験をめぐる首都圏の親たちの最新の姿が描き出されている。

この調査は、首都圏の 36 の幼稚(受験)教室に子どもを通わせている保護者に対して郵送アンケートを依頼し、実施したものである。まず驚かされるのは、回答を寄せた 645 の家庭について、世帯収入「2300 万円以上」である割合が 25 % に達しているという事実である。「1000 万円以上」というくくりにすると、その比率は何と 82.7 % にまでねあがる。学歴を見ると、父母とも 9 割ほどが「大卒」以上となっており、父職では、8 割ほどが「専門・技術」あるいは「管理」職となっている。また、父母の両方あるいはどちらかが国私立小学校出身である割合は 3 割以上となっている(同報告書、66-70 頁)。

受験の理由・動機については 26 項目にわたる選択肢が用意されているが、「あてはまる」という回答率が高くなっているのは、「教育方針や教育活動にひかれたから」(68.6 %), 「公立学校では期待できない個性的な教育を受けられるから」(63.9 %), 「学校の雰囲気にひかれたから」(56.3 %), 「附属や系列の学校があるため、受験や進学で苦労しないから」(40.1 %), 「子どもの適性・個性に合わせてくれるから」(39.1 %) といった項目である(同 24-32 頁)。

また、子どもの教育に対する方針や考え方について聞いている設問があるが、そこで最も特徴的なのは、「できるだけ高い教育を受けさせたい」と考える親が圧倒的に多い(「そう思う」と答えた割合が 98.6 %) ということである。「子どもに多くの財産を残すのがよい」と考える割合(同 54.9 %), 「親と同じ職業に就かせたい」と考える割合(15.9 %) と比べると、その割合はきわめて高くなっている。他方で、「育児にストレスや不安を抱えている」という問い合わせに対する肯定率は 44.1 % と過半数に達していない。この数字を見るかぎり、お受験を考える富裕層の子育て不安はそれほど高い水準にはないと言えるのかもしれない(同 55-58 頁)。

次に、塾や習い事について、現状を簡単に整理しておこう。塾や習い事は私教育と呼ばれる。対になるのは公教育。国の経費でまかなう学校教育システムのことである。ここで注意していただきたいのは、私立学校も公教育の一部であり、私教育とは別物だということである。私教育とは、各家庭がプライベートにお金を出して利用する教育であり、公費支出が及ばない領域にある。「学校外教育活動」といった言い方をする場合もある。日本は、先進諸国の中でもとりわけ私教育が発達した国だと見ることができる。日本は、国家支出における教育支出の割合が少ない国の一とと言える

が、それは、教育は基本的に家庭が責任をもつ事柄だという常識が根強かつたからだろう。その常識がもはや通用しがたい現状が、現代日本にはある。

① ベネッセが数年前に実施した調査から、学校外教育活動の実態について簡単に見ておくことにしよう。本データによると、ひと月あたりの学校外教育活動に要する平均の費用は、幼児 6500 円、小学生 15300 円、中学生 22200 円、高校生 16900 円となっている。中学生が最も高くなっている(とりわけ中 3 では 25900 円)のは、塾などの学習にかかる費用がかさむからである。この調査では、「スポーツ」「芸術」「家庭学習」「教室学習」の 4 つのカテゴリーに分けており、たとえば小 4 では、スポーツ(スイミング・サッカー・体操など)には 68.4 %、芸術(楽器・絵画・音楽教室など)では 31.9 %、家庭学習(市販の問題集・通信教育など)では 60.3 %、教室学習(塾・英語教室・習字など)では 52.6 % の子どもがそれらの活動を行っているという結果となっている。

押し並べて高い数値となっているが、この実態にはどのような社会経済的格差が隠されているのだろうか。それに関して、話はスポーツに限定されているが、最近『子どものスポーツ格差』(2021)というそのものズバリのタイトルを持つ本が出版された。この本では、学力格差の様相を明らかにしようとしてきた著者らの問題意識や分析枠組みを参考しながら、豊富なデータにもとづいて子どもたちの「体力二極化」という現象についての分析・考察が行われている。

結論は、以下のようなものである。すなわち、「家庭背景によって運動・スポーツ習慣の格差(機会不平等)と体力・運動能力の格差(結果の不平等)がともに生じて」おり、「とりわけ子どもへのスポーツ投資の有無がもたらす体力格差は、幼児期から見られるとともに、その格差は学年進行とともに積み重なって中学校期に至るまで著しく拡大していく」(同書、124 頁)というのである。これを著者らは、「スポーツ版ペアレントクラシー」と呼ぶ。

最後は、中学受験というテーマである。中学受験は、ペアレントクラシーをめぐるたたかいの、いわば天王山である。志望校に合格できるかどうかで、その子どもの将来が大きく変わってくる、と親たちの多くは信じている。統計を見ると、全国にいる 300 万人ほどの中学生のうち、91.6 % が公立中に、7.5 % が私立中に、残りの 0.9 % が国立大附属中に通っている。ざっくり言うなら、1 割弱の子どもが受験にパ

スして私立ないし国立の中学校に通っているということである。ただ、これも地域差が大きい。東京都では私立中学の割合は 25 % に達する。それに次いで、高知・京都・奈良・神奈川では 10 % 台となっている(いずれも 2020 年度の数値)。

コロナ禍によって、受験戦線にも変化が生じているようである。関西地方のある塾関係者によると、コロナ禍で景気が悪化して受験生が減るかなと予想していたところ、逆に受験生は増えているという。コロナ禍の初期から私学には手際よくオンライン授業を導入するところが多かったが、公立中学ではそれどころではなく、後手に回らざるを得なかったという状況がある。保護者たちの学力サポート面に対する不安感が私学受験率を押し上げているのではないか、との塾関係者は推測している。

東京在住の、筆者の知人の女性研究者の娘さんがちょうど中学受験を終えたところだったので、母としての体験を語ってもらった。その概要をここで紹介しておこう。昨今の受験事情がよくわかると思う。

彼女は中部地方の出身、パートナーも大学院修了者、2 人とも、もともとは公立志向が強かったが、ある出来事が彼女の娘さんの運命を決めたようである。

「大学時代の友人とランチをしたときに、『だまされたと思って中学受験をした方がいいよ』って言われて。高校進学のときに内申がすごく大変とか、とくに女子の場合、都立進学校のすべり止めになる高校があまりないから、本当に大変だよ、という話をしてくれて。で、よく言われるように、小3 の2月から乙塾に入りました。

最初は小学校のクラスの 5 ~ 6 割は塾に行っている印象でしたけど、だんだん撤退していき、最終的に受験したのは 3 割ぐらいじゃないでしょうか。撤退の理由はなんとなくわかります。何しろ塾の宿題が半端ない。『しんどい』と、子ども本人だけじゃなく、親もそう思うと思います。親がそう思つていうのは、4 ~ 5 年生までは、自分でタイムマネジメントができないんですよ。それで大量の宿題が出てきているから。そういう中でいかにやらせるかっていう、それが親の課題としてふつてきます。塾に行っていたのは、4 年生では週 3 だったと思います。で、5 年生で週 4 になって。6 年生は週 5 で行っていました。塾がないのは月曜と金曜。でも、その日はひたすら宿題をこなしている、という感じでした。

土曜は午後2時から夜7時まで授業。日曜は朝の8時半ぐらいからテストがあつて、午後は志望校に特化した対策授業みたいな感じで。ただ、私たちの場合、娘が6年生から急にスイッチが入ったようで、自分で宿題管理をするようになりました。だから、私の仕事はプリント整理だけ。タイムマネジメントのようなことも一切していません。6年のときの方がむしろ楽になりました。

志望校は、正直なところ、東京出身ではないので、いまいちどこにすればいいのかわからない状況でした。選択肢もたくさんありますし。私たちが決めたというより、率直なところ、塾側が提案してくれた志望校にのった、という感じでした。『あなたの性格だったら、ここが合うんじゃない?』みたいに。偏差値と性格、それから得意とする問題タイプ。やたらと記述が多い学校だったり、スピードを求める学校だったりとか。あれよあれよと『御三家』と呼ばれるうちの一校であるA中が第一志望になったという感じでした】

結局娘さんの戦績は「3勝1敗」。第一志望の学校には落ちたものの、学校見学会に参加して「ここも素敵だね」と話していた私学に合格し、そこに行くことが決まった。その結果に、親子ともに満足している。ただ合格発表の一週間後には、早速大量の宿題が届いたということである。

娘さんの中学受験を終え、彼女は次のように振り返る。

「中学受験は、してよかったなと思います。自分ごととして勉強を捉えるようになったこと、タイムマネジメントも含め、12歳でその段階まで成長してくれたのは、この先にも活きてくることかなと。ただ、塾に行かないで受験ができたかというと、それはあり得ない、と思いますね。親が受験を経験したからとか、親が高学歴だから自分たちで対応できるとかいう話ではないです。内容も中学受験は少し独特ですし、なにより共働きだと勉強を見るほどの時間が取れない。それに、親子だとどうしても指導が感情的になってしまいます。塾が必要、やっぱりお金はいります。ペアレントクラシーの進行が指摘されれば、そうだろうと思います。教育研究に従事している立場として言えば、その問題性は声を大にして主張するところですが、ただ、一人の母親として、そして娘の塾の友だちの頑張

りを近くで見てきた立場で言うなら、あれだけ一生懸命に頑張っている子どもたちを前に、『これは格差だ』『社会的病理なんだよ』とは言えない。あの10~12歳の頑張りに対しては、ただ『頑張ったね』とだけ言ってあげたい気もするんです。そんな体験でした。正直なところ、180度違う考えが頭に同居しているという感じがします」^②

彼女は筆者の同業者であり、教育の専門家である。専門家としてではなく、親としては、10~12歳時の娘さんの頑張り、そして成長をほめてあげたいという思いが伝わってくる。そして、その親子一体となった受験体験には、「塾」という伴走者が不可欠だとも指摘している。「やっぱりお金はいります」という言葉。「選択=家庭の富+親の願望」というペアレントクラシーの公式が、改めて浮かび上がる。

ここで、教育費という問題について改めて振り返っておくことにしたい。学校外教育活動の状況についてはすでに見た。しかし実はそれは、家計における教育費支出の一部を意味するにすぎない。それは私教育に支出するお金で、日本の保護者は、公教育に対してもおそらく世界最高水準のお金をつぎこむことになる。

この点に関しては、文部科学省が収集しているデータがある。『子供の学習費調査』(平成30年度)によると、子ども1人あたりの学習費(学校教育費、学校給食費、学校外活動費)の1年間の総額は、以下のようになるという。公立幼稚園22万円、私立幼稚園53万円、公立小学校32万円、私立小学校160万円、公立中学校49万円、私立中学校141万円、公立高等学校(全日制)46万円、私立高等学校(全日制)97万円。

3~18歳にかかる学習費の総計を利用学校種別にシミュレートすると、幼稚園から高校まですべて公立で通した場合は541万円、私立で通した場合には何と1830万円かかるという計算になる。それはあくまでも高校までに予想される経費であり、大学や大学院での経費はそれに上乗せされることになる。ざっくり言うなら、すべて私学を利用すると仮定した場合、大学を卒業するまでにざっと3000万円ほどの教育費が必要となるということである。「高い！」と言わざるを得ない額であり、それを賄える層は当然ながら一部の富裕層ということになる。

経済学者 橋木の試算によると、すべての段階で私学に通い、そのうえ私立の医歯薬系大学に進んで「下宿」(一人暮らし)をした場合、その経費は4700万円に達すると

いう。天文学的とも言える金額である。ちなみにもっとも安いパターン(一貫して公立で過ごし、自宅から国立大に通うケース)でも、総経費は1060万円と、一千万円超えとなる。橋木の著作には、今ひとつ興味深いデータ(大学生協の調査によるもの)が掲載されている。それは、親元を離れて暮らす大学生への仕送り額の変化である。1995年には月あたり「10万円以上」が6割以上あったのに対して、その後の日本経済の停滞に伴って、その割合は2015年の時点では3割程度となっている。マジョリティは「5~10万円」の層であり(4割弱)、「5万円未満」の層が増えてきている(25%ほど)。大学生がアルバイトで学費(遊び代ではなく)を稼ぐ時代となってきた。このだが、コロナ禍はそれを難しくしている。大学生受難の時代と言うことができよう。

教育社会学者矢野が行った調査によれば、大学教育の費用負担を社会がすべきだと考えるのは少数派で、個人や家族が負担すべきと考える人が8割を占める。しかも、この回答傾向は回答者の学歴などの属性とは関連性がないというのだが、この「日本の常識」は、アメリカやヨーロッパのそれとは大きく異なるものである。そもそも教育には、公共財としての側面(みんなにとっての有用性)と私的財としての側面(個人にとっての有用性)とがあるが、日本の場合は後者が強調されがちである。現代日本においてペアレントクラシーが特に進行しやすい素地がここにある。^③

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、算用数字およびアルファベットは1マス2字としてもよい。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、時岡晴美・大久保智生・岡田涼・平田俊治編著『地域と協働する学校―中学校の実践から読み解く思春期の子どもと地域の大人のかかわり』(福村出版、2021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3に答えなさい。

問1 下線部①とはどのようなことか、200字以内で要約しなさい。

問2 下線部②に対する著者の考えを、400字以内で説明しなさい。

問3 資料を参考にしながら、自分の体験を踏まえて、これからの中学校と地域の協働に対するあなたの考えを600字以内で記述しなさい。

＜資料＞

1. 学校と地域の協働に注目が集まる理由

現在、学校と地域が協働する活動が全国で活発に展開される背景として、学校や地域が抱える課題があることは誰もが想像するだろう。現代社会は個人のライフスタイルが優先されるため、地域の活動やPTA活動などに参加しない、組織からも離れるといった現象がみられるようになった。ライフスタイルの多様化が進み、学校も地域も従来どおりでは対処できない事柄や個別対応を迫られる事象が増加して、学校も地域も自助の限界という印象さえ生じている。協働によって、学校も地域も双方が何らかの力を得ようと期待しているのではないだろうか。

家族の個別化・個人化の進展によって子どもの孤立化の傾向は益々進展し、子ども中心の家族にあっては子どもの生活の個人化と私生活化が生じているといわれる(住田, 2001)。^①これを補うために子どもを取り巻く環境として、家族や教師や友人とは異なる人間関係を地域に構築できれば、日常生活のなかに多様な居場所が生じるだろう。特にライフコースとして大人の前段階である中学生にとっては、多様な大人と接する機会があること、しかも日常的に身近にあることが重要である。予期的社会化の段階では、その後の人生で必要になる態度や技能を発達させるための援助を求めていくとの指摘がある(チール, 2006)。このため、中学生にとって多様な大人と接する機会があること、しかも日常的に身近にあることが重要であるといえる。

わが国では從来、子どもの社会化にかかわってきた地域の活動は社会教育の一環で展開されてきたが、近年は活動の進展に伴って学校教育との連携が求められるようになった。また、学校教育においても地域社会との連携が重視され、地域の課題への取り組みが教育プログラムに組み込まれてきた。すなわち、地域・学校の双方から連携が図られてきたのである。

2. 学校と地域の連携から協働への変遷

政策の面から学校と地域の連携を整理すると、連携の明確化から推進さらに協働へという変遷がみえてくる。2006年 の教育基本法改正で「学校と地域の連携協力」が明確化され、2015年には学校と地域の連携・協働の推進方策が示された。とはいえ、

どの時点においても必要性が強調されているが、その目的や意義について解説はされていない。

こうしたなかで、2008年「学校支援地域本部事業」が始まった。学校を支援するボランティアとして地域住民を派遣する組織を整備するもので、文部科学省は予算に50億4,000万円を計上して全国2,000か所に学校支援地域本部をモデル設置した。学校を支援する従来のボランティア活動を発展させて、推進する組織である地域本部を設置、コーディネーターを置くことにしたのである。学校支援の取り組みが社会総がかりの運動として展開されることを期待し、2011年からは補助事業として継続している。

2009年「家庭・学校・地域の連携協力推進事業」が始まり、学校支援地域本部事業、放課後子ども教室推進事業、家庭教育支援基盤形成事業を柱として、2011年には各地域の実情に応じた各取り組みの有機的組み合わせが推奨されている。

2017年には社会教育法改正で「地域学校協働本部」となったが、「支援」「連携」「協働」の解説が曖昧なままに、2018年には「全ての中学校区において地域学校協働活動が推進されることをめざす」と明記された。2019年の文科省資料では、従来の連携や学校支援地域活動も含めて「協働活動」と括られ、目的や活動内容などはわかりにくくなっている。

以上のような変遷からは、連携から協働への推奨、協働することとそのための組織づくりが重視されてきたと読み取れる。協働の目的や活動内容はそれぞれの学校や地域に任せられているといえよう。

3. 地域学校協働活動の動向

学校支援地域本部事業として開始した2008年度には、全国の公立学校に2,176本部が設置された。その後は増加の一途をたどり、2020年は公私立学校合算で10,878本部、公立小学校の62.0%，中学校の56.5%に設置されている。特にコミュニティ・スクールとの一体的推進が図られるようになった2017年からは急増しており、設置してから活動内容を検討する事例もみられる。従来の活動内容は、校内美化や植物栽培などの「環境整備」、登下校時に通学路を見守る「登下校安全指導」、特定の部活動を支援する「部活動支援」、放課後や土日等に学習などを支援する「学習支援」、

生徒に教室で本を朗読する「読み聞かせ」、その他、学校行事の参加・補助などがあり、各学校や地域の状況に応じて実施されている。

中学校における活動は(文科省調査、2017)、環境整備(71.6 %)、登下校安全指導(46.3 %)、部活動支援(39.4 %)、学習支援(32.5 %)の他、地域行事にかかる活動(52.3 %)、授業補助(39.7 %)、郷土学習(37.6 %)などである。また、事業から地域に波及した活動として、高齢者の活躍促進(43.4 %)、地域活性化・まちづくり(41.2 %)、郷土芸能・伝統文化の伝承(38.6 %)、防災(26.3 %)、家庭教育支援・子育て環境整備(22.8 %)などがあがっている。活動紹介の事例では、それぞれ地域の課題に対応した活動が展開されていることがわかる。

地域による特徴に注目しよう。中国四国地区9県を対象とする調査では(時岡・大久保・岡田、2015 a)、事業の主体として「教員とコーディネーターの協力」とされるものの、実際の活動の主体は「地域住民」が圧倒的に多く(70.2 %)、「教員」は26.0 %、「保護者」「生徒」はほとんどない(どちらも1.9 %)。主体のサブでも「地域住民」が多く(39.5 %)、「教員」33.9 %、「保護者」22.6 %、「生徒」4.0 %となっている。地域の側の窓口となる担当者は「公民館関係者」「元学校関係者」「民生委員など」で、最も多いのはこれらの兼任、あるいは肩書きの多様な地域のキーパーソンである。すなわち、それぞれの地域に特徴的なキーパーソンの存在があり、この人を中心に動いていると推察できる。生徒数からみた学校規模別の実施状況では、比較的小規模校が早くから実施しており着手しやすい傾向にあるとみられる。市町の人口規模別では事業の評価が特徴的で、評価が高い人口10~30万人の市町で事業の継続見通しでは「近々停止」5.0 %、「不透明」5.0 %などがみられた。これらから事業の成果が得られる(成果が現れる)適正規模があるのではないかと推察される。人口密度が低い地域のほうが地域活動に参加しているという指摘(国土交通省、2006)を参照すれば、学校や地域にとって、生徒や地域住民にとっても、日常的に認知できる学校や地域の規模があるといえるのではないだろうか。また、この当時は「地域が学校を支援する活動」ととらえられ、地域住民がもっぱら学校や生徒のために活動していたと考えられる。これからさらに協働へと発展するには、多くの生徒や保護者の参画が必要となる。

4. まちづくりの観点から

支援から協働へという動向は、まちづくりの観点からみるとどのような意味をもつのだろうか。

まちづくり活動においては、主体的参加の重要性が強調されてきた。特に、ポスト近代へという時代の転換点として、専門家がリードする従来型の都市計画から住民主導のまちづくりへの転換が多く指摘される。住民主導によるまちづくりの必須条件としては、合意の形成、まちづくり像の共有があげられ、地域に存在する多様なまちづくり主体が連携する必要があるとされている(佐藤, 2004)。しかも、参加する主体がそれぞれの生き方をもち、そのうえで共同の利害について自己責任をもって参加することが求められる。

現代における地域コミュニティは、従来からのコミュニティに新たな流入人口が加わって形成されている。^②その地域に居住することで自動的に所属しているのではなく、参画することで一員となるのが現代のコミュニティである。現代社会における希薄化した人間関係を超える必要があり、そうして形成された地域コミュニティは協働の目的をもつ集団である。それらをどのように創造していくかが問われる所以あり、協働する地域づくり計画の過程では、基本的なところから議論を尽くすことが不可欠であるという(三村, 1998)。これらを踏まえれば、学校と地域の協働活動に参画することで地域の一員となり、議論しながら活動を展開し、まちづくりや地域活性化に発展するという展開に注目すれば、地域学校協働活動が地域コミュニティの形成に一翼を担うものであるといえよう。

ところで、まちづくりで扱う空間の範囲としては、コミュニティの基本単位のひとつとして都市計画法の地区計画が対象とする範囲、すなわち小学校区に相当する数ha~100 ha程度ととらえられている。しかし、少子高齢化や都市一極集中によりコミュニティが弱小化・弱体化し、一方で市町村合併によって空間の範囲は拡大した現在、より広い範囲でかつ生活実感が共有できる範囲としての中学校区を基本単位とする考え方方が有効ではないか。中学校の地域学校協働活動が核になれば、複数の小学校区コミュニティが集約されてひとつの単位となれるだろう。近所付き合いがないとか、隣接する地域間に代々諍いの種や昔の争いの名残があるなど、伝統的な地域であればなおさら、地域に修復し難い関係を有することがある。こうしたケースにおい

ても、学校との協働活動が実現すればそれを契機として地域共生のまちづくりが期待できるのではないか。地域住民にとって協働活動への参加は、生徒との関係が生じるだけでなく、そのことが喜びや充実感、生きがいにつながること、教師や学校との関係、ボランティア同士の関係をも再編することが明らかにされている(時岡・大久保・岡田・福圓, 2015 b)。当初は母校や地域のために活動を始めるが、生徒との関係が築かれて生徒の成長が感じられ、学校外でも生徒から声をかけられたりお礼を言われたりして喜びや充実感を味わうことになる。地域住民だからこそ卒業後の活躍や成長を知る機会があり、その度に活動の手応えを感じるのである。これらをボランティア同士で共有することで、関係が深まっていく。活動に必要とする関係から始まり、活動の工夫や企画などを日常会話のなかでも相談するようになり、生徒の成長とともに喜ぶことがボランティア同士の関係を強固にして、地域住民の元気の素となる。地域住民主導の協働活動によって高齢者や大学生が地域とつながりを深める事例も報告されており(潮田・中野, 2018)、住民主導のまちづくりといえるものである。

5. 協働による新たな未来の描き方

地域学校協働活動の先進事例はすでに多くの報告があり、地域や校区の特徴を生かす個性的な取り組みもみられるが(文部科学省, 2017), 開始後数年で中止や自然消滅したケースもある(時岡他, 2015 a)。組織や活動体制も多様にみられ、地域住民が学校を見守る「見守り型」(従前から実施、地域住民が学校へ入ることはない)、地域が学校を支援する一方の「学校支援型」(学校からの要望を受けて地域住民が活動する)、学校と地域の協働へ発展した「協働型」(双方の活動を双方が支援する)、学校が地域を支援する「地域支援型」(地域活性化のために学校が支援)などが考えられる。さらにこれらが混在して多様なパターンがありうるため、学校と地域の実情に合致した展開が重要である。2019年度からは文部科学省によるコミュニティスクール構想との一体的推進も図られているが、何を成果ととらえるかによって活動内容は大きく異なる。また、協働本部の設置やコーディネーターの配置も多様なパターンがあり、校区をどうとらえるか、校区を超えることもありうる。たとえば、学区ごとに設置、中学校に設置して校区の小学校を含む、あるいは市町村教育委員会に設置して小中学校を統括することも考えられよう。今後も全国で活動が増加すると見込まれるため、学校と地

域の協働の将来像を見据えて、活動展開の要点として三点をあげておきたい。

①関係づくりを重視する

東日本大震災(2011年)の被災地で、この事業に以前から取り組んでいた地域は避難所経営が順調に進んだとの報告がある。必ずしもこの事業が必須とはかぎらないが、この事業で学校と地域の関係が構築されていたことが功を奏したものと推測できる。今後も、地震や水害などの天災、新たな感染症の蔓延など未曾有の状況が想定され、地域あるいは学校ごとの対応が必要になることが生じるだろう。地域の状況が瞬時に的確な情報として学校に届く関係を構築することは、学校の危機管理としても重要である。学校の判断が、地域の状況やその後の経過を左右するため、地域にとっても関係構築は重要である。地域特性に即して、現代のライフスタイルに合致した関係構築、そのためにも協働のあり方を具体的に検討していることが望ましい。

②参画しやすい活動

ボランティア活動は、かつて一部の市民による特別な活動ととらえられていたが、阪神淡路大震災(1995年)のボランティア元年以降、現在では災害後の共助として定着している。社会意識調査では、近年は社会のために役立ちたいと6割が思っており増加傾向にあるため(内閣府、2020)、地域に潜在する力はあると考えられる。その地域の力をいかに顕在化させるか、地域や学校の状況に合致した取り組み内容と方法に工夫が必要である。何より、参画しやすいと感じる活動が鍵となる。現代は地縁より個人の選択が優先されるため、個人の関心を掘り起こす活動や能力を発揮する工夫は効果的であるといえよう。最近は被災地で中学生がボランティアとして活躍する場面も多く、地域の役に立ちたいと考える若い世代が増加している。若者言葉の「ジモティ」に代表される「地元愛」を、活動として表現する工夫を考えたい。

③サポート体制の構築、犠牲を生まない

活動開始時には学校と地域の担当者に熱意があり意欲的で、成功体験があれば満足度も高まって盛り上がる。「生徒のため」という明確な目的に向かって邁進する。ところがその目的が達成されると方向性を見失うことがある。関係者の熱意の強さに他者からの共感が得られず、コアメンバーだけの活動として閉鎖性が高まれば、その活動は衰退、中断、消滅に向かう。開かれた集団による比較的自由な活動の展開も必要であるが、学校活動の守秘義務や安全管理のためにはすべてを開放することはできな

い。そこで、活動のあり方やその展開を見守る客観的な視座が必要となる。このため、協働活動のサポート体制、関係づくりの支援体制を整えたい。校長や担当者が相談でき、状況を理解して対応を提案する人や組織など、各学校や地域に合致する支援体制が望ましい。地域差や学校規模による差異が大きいため、協働の目的や意義に合致した展開が必要である。地域格差が拡大し、地域特性による新たな課題が山積する現在、地域に合った仕組みづくりが必要で、学校種による差異も見過ごせない。

協働による新たな関係づくりは、包摂的な地域づくりの核となり得る。(略)地域づくりの実践に必要とされる大事なポイントである。高齢者・女性・子どもが参画し、社会的弱者・貧困・マイノリティの人々が参加することになる。活動に参加することで手応えや充実感が得られ、何より、生徒にとって自己有用感が高まる貴重な機会となることが活動の原点であり、加えて活動を通して、各人がそれぞれ地域のありようを学ぶのである。今後も全国で多彩な展開が予測される。地域にふさわしい活動となり、人々をエンパワーメントする活動であるよう期待したい。

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、設間に答えなさい。

Both are small countries with big influence. Both are islands. Both have monarchies and both were once imperial nations: Britain and Japan have a lot in common. If theirs was a marriage, it would have been a long and happy one — with World War II representing the only rough patch in the middle. The first Japanese came to Britain in the 1860s when the country's brightest young people were sent here to study. “The gap between the countries was enormous at that time,” says Setsuo Kato, editor of the London-based Japanese newspaper *Nichi-Ei-Times*. “Japan was so backward. It had closed its door to the rest of the world for 260 years. Some of the first students to come kept diaries that record their absolute amazement at Western civilisation.”

By the 1920s, the Japanese population in London had swelled to 1,500 and a community was starting to form. Japanese newspapers were launched and noodle restaurants sprung up in the West End. Most of the Japanese community at this time were the élite — wealthy, well-educated businessmen and diplomats who led elegant lives. “The relationship between the two countries was very good in the 20s,” says Keiko Itoh, a writer on Anglo-Japanese history. “There were enough Japanese people to make a comprehensive community and there was good interaction with the British.”

The relationship soured in the 30s with the war between Japan and China, and in the early 40s with Japan’s attack on Singapore. When World War II broke out, most Japanese left Britain. Around 400 or so remained, but kept a low profile. The years from 1940 until 1955 were the quietest in the history of the two countries, but, by 1955, the Japanese had started returning to London and the 60s marked a new beginning.

Spurred by Margaret Thatcher's encouragement of foreign investment, the 1980s marked a boom for Japanese investment in Britain. Most Japanese manufacturers had a base in the UK by the end of the decade. “The 1980s⁽⁴⁾ totally changed the British perception of the Japanese,” says Kato. “For the first time they were seen to be helping the British economy. They invested billions and employed people.” Today, there are around 56,000 Japanese people in the UK, of which 40,000 are in London. Most are only over here for a few years, but 9,000 are permanent residents.

Professor Ian Nish, emeritus professor of international history at the London School of Economics and Political Science, believes now is one of the most harmonious times in the relationship’s history. “The British population is better informed about Japan than ever before: it’s a time of great understanding between the countries.”

(出典：“Karaoke Meets Afternoon Tea,” *The Illustrated London News*. Summer 2001. 一部改変)

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

設問 2 下線部(2)に至った経緯を、本文に基づいて具体的に日本語で説明しなさい。

設問 3 下線部(3)に陥った要因を、本文に基づいて具体的に日本語で説明しなさい。

設問 4 下線部(4)に至った経緯を、本文に基づいて具体的に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。

One common assumption about child language acquisition is that it is rapid and relatively uniform. This assumption is based on two observations. The first is that children seem to “pick up” their native language without much effort. The second is that all normally developing children acquire language in a predictable order. While the second observation is accurate — children do pass through predictable stages in the acquisition of the *L1 — it’s less true that language acquisition is quick and easy. The fact that, in the absence of major cognitive deficits, human children acquire their L1 means that it is easy to assume that child language acquisition is effortless. This assumption masks individual variation in both ultimate attainment as well as the thousands of hours it takes children to acquire the basics of language. One of the major ways in which individual children differ is rate of acquisition. For example, most children begin to understand individual words between 8 and 10 months of age. In other words, it takes some children 25 percent more time to understand individual words. Another major individual difference in early child language acquisition is vocabulary size. For all children, vocabulary size increases as they get older. However, at any given age, there is a wide range in the number of words that children know. For example, research suggests that at 10 months of age, children understand an average number of 67 words, with a *median of 41 words. In other words, half of the children have a vocabulary size of less than 41 words, and the other half have a vocabulary size of more than 41 words. In order to bring the average number of words to 67, many of the children who know more than 67 words know many more than 67 words. This is quite a bit of individual variation, and, indeed, the range of the number of common words that those children understood went from zero to 144. Vocabulary size matters because it predicts both language comprehension and syntactic development, which means that differences in

vocabulary size predict other differences that persist throughout the course of child language acquisition.

One way that differences in vocabulary size persist is in the relationship between comprehension and production. Production normally follows comprehension. So children who are slower to comprehend language are also slower to produce language. There is also a relationship between vocabulary size and grammatical development. Children start putting two words together when they have a vocabulary size between 50 and 100 words. Children who are slower to acquire vocabulary are thus also slower to enter the two-word stage of grammatical development. Utterance length and complexity start increasing exponentially when children have a vocabulary somewhere between 300 and 600 words. Again, when this happens depends on the size of the child's vocabulary.

(出典 : Bill VanPatten, Megan Smith, & Alessandro G. Benati, *Key Questions in Second Language Acquisition: An Introduction*, 2020.
一部改変)

[注] L1 母語 median 中央値

設問 1 下線部(1)とほぼ同じような意味の単語を本文中から抜き出しなさい。

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)の具体的な例を、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。

III 次の英文を読み、設問に答えなさい。

At work we are motivated by a number of different monetary and non-monetary rewards. Most people want to be paid for the work they do, but (1) some people do not work just for money. Some people may also be incentivized by social rewards, such as social approval, that come from working hard and having a well-respected job. Some people are driven by moral incentives—for example, those who work for charities. Others just enjoy what they do and so work at it even though it is not well paid.

Behavioral economists capture these wider influences on our decisions and choices by categorizing two broad groups of incentives and motivations: *intrinsic* and *extrinsic*.

Extrinsic motivations capture the incentives and rewards external to us as individuals—for example, when the world and the people around us encourage us to do something we would otherwise be reluctant to do. Then our actions must be driven by something outside ourselves: we need extrinsic motivation in the form of an incentive. A common and powerful incentive is money: we work because we are paid a wage or salary. A more powerful external incentive is physical threat. But extrinsic motivations can also come from non-monetary incentives. Higher wages, good exam results, prizes and awards, and social approval are all external rewards.

Intrinsic motivations reflect the influence of our internal goals and attitudes. An internal response sometimes encourages us to make an effort—for our own sake, not because we are driven by some external reward. When we are intrinsically motivated by something inside ourselves—whether it be professional pride, a sense of duty, loyalty to a cause, enjoyment from solving a puzzle, or pleasure in being physically active—then we do not need external incentives. When we play a computer game, we enjoy the challenge—and that enjoyment is internally driven from within us. Many

craftspeople enjoy their job and take pride in it.

Extrinsic and intrinsic motivations are not independent of each other. Extrinsic motivations can crowd out our intrinsic motivations. This occurs when our intrinsic motivations are depressed by external rewards. Some experiments have shown how this can happen. One set of studies to capture the crowding out of intrinsic motivation involved experimenters asking university students to solve a series of puzzles. Students were sorted randomly into two groups: one group was paid; the other group was not. Surprisingly, some of the students in the second group did better than students in the first. The unpaid students were enjoying the intellectual challenge; the paid students were perhaps demotivated by relatively low rates of pay. When the students were paid, they were distracted from enjoying the intellectual challenge of the task, and were focused instead on whether or not they were being paid enough.

(出典：Michelle Baddeley, *Behavioral Economics*. 2017. 一部改変)

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 extrinsic motivation と intrinsic motivation は、それぞれどのような動機づけか。動機づけの要因を含めて、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

設問 3 下線部(2)の指している内容を、本文に基づいて説明しなさい。

IV

次の文章を読み、設問に答えなさい。

Food companies engineer junk food to make it addictive. 彼らは自分たちの商品がかなり健康的に見えるようにするために、ラベルを貼っている。 And their advertisements target children.

All of this is according to a news report read recently by students in a Texas middle school. They were taking part in an experiment run by the University of Chicago and the University of Texas. "I don't understand how this is even legal," said a girl who took part in a similar study.

研究者たちは学生たちに食品産業の広告戦術について学ばせた。 They wanted to know if learning about them would change how kids feel about junk food. All over the world, kids are eating more foods that are high in salt, sugar, and fat. That is partly the result of clever ads that make junk food irresistible.

Christopher J. Bryan led the study. He says that when kids question the motives behind junk-food ads, they feel like they're fighting injustice. "The reward is knowing you're doing the right thing," Bryan told *TIME for Kids*.

Junk food has been linked to health problems such as heart disease, obesity, and diabetes. But in 2017, food companies spent nearly \$9 billion on TV ads selling unhealthy fare.

Companies use varying tactics. An ad with cartoon characters may make cereal seem fun to eat. プロのアスリートが甘い飲み物を楽しんでいることは、そのものをかっこよく見せるかもしれない。 Advertisers know that if kids want a product, they'll bug their parents to buy it. "You want the pest factor," says Marion Nestle, a professor of public health at New York University. Even parents don't notice the power of ads, she says: "あなたが大人になる時には、ジャンクフードの広告に慣れている。" You just don't see it."

(出典：“Fighting Food Ads,” *Time for Kids*. December 4, 2019. 一部改変)

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 次の問い合わせに答えなさい。

(1) $4^{x+1} - 2^{x+2}$ の $-2 \leq x \leq 2$ における最大値および最小値を求めなさい。

(2) 多項式 $P(x) = x^5 + ax^2 + b$ は $x + 1$ で割ると 6 あまり、 $x + 2$ で割ると -10 ある。定数 a, b の値を求めなさい。

(3) $z^6 = 1$ をみたす複素数 z をすべて求めなさい。

(4) 次の方程式の実数解の個数は、定数 c の値によってどのように変わるか答えなさい。

$$x|x+1| - x = c$$

II 次の問いに答えなさい。

(1) $\frac{n^2 + 4}{n - 2}$ が整数となるような 3 以上の整数 n をすべて求めなさい。

(2) (i) 次の方程式を解きなさい。

$$\sin x \cos x \cos 2x = \frac{1}{8} \quad (0 \leq x < \pi)$$

(ii) (i) の解のうち最小のものを α とするとき、次の定積分を計算しなさい。

い。

$$\int_0^\alpha \sin x \cos x \cos 2x \, dx$$

(3) 不等式 $0.4 < \log_{10} 3 < 0.5$ を証明しなさい。

III 次の問い合わせに答えなさい。

- (1) 青4個、赤5個、緑7個の計16個のボールをまぜて袋に入れ、袋から3個のボールを無作為に取り出す。
- (i) 取り出したボールが1色のみとなる確率を求めなさい。
(ii) 取り出したボールが2色のみとなる確率を求めなさい。

- (2) 0以上の整数 n について、関数 $f_n(x)$ を次で定める。

$$[1] \quad f_0(x) = 2x^2 - 5x - 3$$

$$[2] \quad f_n(x) = xf'_{n-1}(x) \quad (n \geq 1)$$

- (i) $f_1(x)$ を求めなさい。
(ii) 1以上の n について $f_n(x)$ を求めなさい。
(iii) 方程式 $f_n(x) = 0$ の解のうち正のものを a_n とするとき、 $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ を求めなさい。

IV

次の問い合わせに答えなさい。

- (1) 空間内の点 $A(2, 3, 6)$, $B(-4, 1, 9)$, $C(1, p, q)$ および原点 O について次の問い合わせに答えなさい。ただし p, q は定数とする。
- (i) 角 AOB の大きさ α を求めなさい。ただし $0 \leq \alpha \leq \pi$ とする。
 - (ii) 角 AOC および角 BOC がいずれも直角となるとき, p, q の値を求めなさい。
- (2) 円 O に内接する四角形 $ABCD$ があり, $AB = 2$, $BC = 1$, $CD = 3$, $DA = 2$ である。ここで頂点 A, B, C, D は円 O の円周上にこの順に並んでいるとする。さらに角 BAD の大きさを θ とする。ただし $0 < \theta < \pi$ とする。次の問い合わせに答えなさい。
- (i) 対角線 BD の長さを求めなさい。
 - (ii) $\cos \theta$ を求めなさい。
 - (iii) 円 O の半径を求めなさい。
 - (iv) 四角形 $ABCD$ の面積を求めなさい。

V

関数 $f(x) = \sqrt{x^2 + 1} - x$ について次の問い合わせに答えなさい。

(1) (i) $x \leq 0$ のとき $f(x) > 0$ となることを示しなさい。

(ii) $x > 0$ のとき $f(x) > 0$ となることを示しなさい。

(2) $\lim_{x \rightarrow \infty} f(x)$ を求めなさい。

(3) $f(x)$ は単調減少であることを示しなさい。

(4) 関数 $y = f(x)$ のグラフ上の点 $(t, f(t))$ におけるこのグラフの接線について、傾きを $a(t)$ 、 y 軸切片を $b(t)$ とする。

(i) $\lim_{t \rightarrow -\infty} a(t)$ を求めなさい。

(ii) $\lim_{t \rightarrow -\infty} b(t)$ を求めなさい。

六 本文中で「故曰」として引用される文は、すべて『老子』第六十章に基づくものである。この章の冒頭は、「治大国、若烹小鮮。」(大国を治むるは、小鮮を烹るがごとし)の句で知られる。大国における「小鮮(小魚)を烹(煮)るがごと」き政治とは、どのような政治を喻えているのか、その比喩を明らかにしつつ七十字程度(句読点を含む)で説明しなさい。その際に、本文と同じ『韓非子』解老篇にある次の文章を参考にしなさい。

烹小鮮而數撓之、則賊其沢、治大国而數變法、則民苦之。是以有道之君貴靜、不重變法。

小鮮を烹て數しば之を撓せば、則ち其の沢を賊ひ、大国を治めて數しば法を変ずれば、則ち民、之を苦しむ。是を以て有道の君は静なるを貴びて、変法を重んぜず。

*設問の都合上、一部訓点を省き、諸本に従い文字を補つた箇所がある。

注

- (1) 鬼——鬼神。
- (2) 痘瘡——は腫れ物や瘡じといつた病氣。
- (3) 軽恬——あんじ軽んじ侮る。
- (4) 神——ここでは鬼神の靈力のこと。
- (5) 治世之民——太平の世に生きる人民。
- (6) 逐除——追い払う。
- (7) 上——上に立つ者。
- (8) 刑戮——死刑に処する。

一 A「人處疾則貴医、有禍則畏鬼。」を現代語訳しなさい。

二 文中の 部分に入る最もふさわしい文を次から一つ記号で選びなさい。

- ① 挙動理、則少疾病、血氣乱、則多禍害。
- ② 挙動乱、則多疾病、血氣治、則少禍害。
- ③ 聖人治、則少疾病、民少欲、則少禍害。
- ④ 聖人乱、則多疾病、民多欲、則多禍害。
- ⑤ 血氣治、則少疾病、挙動理、則少禍害。
- ⑥ 血氣盛、則多疾病、挙動乱、則多禍害。

三 B「不与鬼神相害也。」に返り点を施しなさい。

四 C「非其鬼不神也、其神不傷人也。」を書き下し文にしなさい。

五 D「人不与鬼相傷。」の理由について、文章全体をふまえて説明しなさい。

人處レバ疾ニ則チ貴ビレ医ヲ、有レバ禍チ則チ畏ル鬼ヲ。聖人レバ在レバ上ニ、則チ民少シ欲。民少レバ欲、則チ

血氣治マリテ而拳動理をさマル。夫內ニ無ク瘞注(2)疽ニ癰ニ痔ニ瘻ニ瘡ニ之害、而外ニ無キ刑罰。

法誅之禍ハ者、其ノ輕注(3)恬スル鬼ヲ也、甚シ。

故曰ク以テ道ヲ莅ニ天下ニ、其ノ鬼ト不レ神ナラ治ナラ世ニ之ハ民、不与シ鬼神相害也。故曰ク

曰ク非ク其ノ鬼不神也、其ノ神不傷人也。

鬼祟タリテ疾ヤマシムル人ヲ、之謂ニ鬼ヲ傷ツクト人ヲ也、人逐コ除之、之謂ニ人ヲ傷ツクト鬼ヲ也。民

犯ス法令之ヲ謂ニ民ヲ傷ツクト上ヲ、上ヲ刑ニ戮スル民ヲ、之謂ニ上ヲ傷ツクト民ヲ。民不レ犯レ法、則チ上モ

亦タ不行ハ刑ヲ、上ヲ不行ハ刑ヲ、之謂ニ上ヲ不レ傷レ人。故曰ク聖人モタ亦タ不レ傷レ民。上ヲ不ニ

与レ民相害セ、而人不ニ与レ鬼相傷ツケ。故曰ク両ふたツナガラ不ニ相傷ツケ。

(『韓非子』解老による)

(13) 君——天皇。

(14) 張本——首謀者。

(15) 副將軍の宣旨——副將軍を命ずる文書。

(16) 股寄——太刀の鞘の峰の方を覆う金具。

(17) 奇怪——けしからぬこと。

(18) 名聞——名譽。

(19) 中差し——戦闘用の矢。

(20) 射向の袖——鎧の左袖。

一 二重傍線部 a「候へ」、b「申し」、c「まるらせ」の①敬語の種類と②誰から誰への敬意かについて、次の語群のことばを用いて説明しなさい。

語群〔尊敬語 謙譲語 丁寧語 清盛 景綱 為朝 天皇 物語の語り手〕

二 破線部ア「いはんや」、イ「よつびいて」、ウ「しばし」について、ここでの意味を答えなさい。

三 A・B・Dを現代語訳しなさい。

四 C・Eについて、ここでは景綱と為朝が互いに笑いあつてゐる。それぞれどのような思いで相手のことを笑つてゐるのか。Eを含む段落以前の文脈全体をふまえて説明しなさい。

五 Eについて、どのような出来事を「凡夫のわざとも覚えず」と言つてゐるのか、四十~五十字(句読点を含む)で具体的に説明しなさい。

面に立ちたる伊藤五、伊藤六とて兄弟あり。伊藤六は生年十七歳、死生知らずの兵なり。萌黄匂の腹巻に、三枚甲に染羽の矢負ひ、三所籠の弓持ち、鹿毛なる馬に、貝鞍置きて乗りたり。伊藤六が鎧の胸板を通る矢、続いたる伊藤五が射向の袖にぞ、裏かいたる。伊藤六は、しばしもたまらず落ちて死にけり。

伊藤五は、矢立ちながら取つて返して、安芸守の前に控へて申しけるは、「六郎は死に候ひぬ。忠清、手負ひて候ふ。」これ、御覧候へ。筑紫の八郎殿の弓勢のいかめしさよ。F 凡夫のわざとも覚えず。これは、伊藤六が胸板を射通して、それがしが射向の袖に裏かいて候ふ。かかる弓勢こそ、いまだ見候はね」と申しければ、これを見て、安芸守をはじめとして、兵ども、物も申さで舌を振りて怖おじあへり。

注 (1) 武者——武者所に勤めていたことを示す呼称。

(2) 大炊御門——都を東西に走る大炊御門大路。

(3) 安芸守殿——平清盛。

(4) 伊藤五——伊藤忠清。

(5) 伊藤六——伊藤景家。

(6) 筑紫八郎——源為朝。

(7) ごさんなれ——「にこそあるなれ」が変化した形。

(8) 王孫——天皇の子孫。

(9) 柏原天皇——第五十代天皇の桓武天皇。

(10) 清和天皇——第五十六代天皇。

(11) 苗裔——遠い子孫。

(12) 朝家——皇室。転じて、国家。

[1] 次の文章は中世軍記物語の一つ『保元物語』中巻の一節である。

清盛、三条を河原へうち出でて、筋かへに東河原へうち渡つて、堤を上りに寄せけるに、伊藤武者景綱注(1)、五十騎ばかりの勢にて、先陣に進みて申しけるは、「大炊御門末注(2)、南へ向かつて防かせ給ふは誰人なるらん。源氏か平氏か、党か高家か。名乗り給へ、承らん。かう申すは、今日の大將軍、安芸守殿注(3)の御内に、伊勢國の住人、古市注(4)の伊藤武者景綱、伊藤五注(5)、伊藤六注(6)、一番なり」とぞ名乗りける。

筑紫八郎注(7)、「為朝がこの門をば固めたるなり。汝は、さては合はぬ敵注(8)ごさんなれ。平氏の郎等ならば、引いて退き候へ。^a」汝が主の清盛だに、合はぬ敵と思ふぞや。その故は、平家も王孫注(9)といへども、柏原天皇の末にて皇孫はるかに隔たり、時代、久しくなり下れり。源氏は、誰かは知らざらん注(10)、清和天皇の苗裔注(11)にて、為朝まで九代に当たれり。六孫王の七代、満仲が六代の後胤注(12)、頼義が四代の孫、八幡太郎義家が四男、六条判官為義が八男なり。^Aいはんや、郎等に向かつて弓を引き、矢を放つに及ばず。景綱ならば、引き退け」とぞ申したる。

その時に景綱、大きに笑つて申しけるは、「源平、二つの家、朝家に召しつかはれ、左右の翼にて日本國の両大將なり。平氏の郎等は源氏を射、源氏の郎等は平氏を射つること、今にはじめぬことなり。^D互ひに射はずは、合戦あるべきや。同じ郎等ながら、君にも知られまゐらせたる景綱なり。その故は、鈴鹿山の強盜の張本、小野七郎、生け捕りにして奉りて、その恩賞に副將軍の宣旨注(13)をかうぶりし景綱なり。や、殿、八郎殿。平氏の郎等の射る矢は、源氏の身には立つや立たずや、試み給へ」とて、矢を放つ。御曹司の練鐸の太刀の股寄注(14)にぞ射とめたる。五十余騎が矢先をそろへて放つ矢は、一つも敵に立たざりけり。^E為朝、大きに笑つて申しけるは、「汝をば、合はぬ敵とも人とも思はず。物の数とも覚えねども、おのれが言葉の奇怪なれば、矢一つ取らせん。受け取りて現世・後生の名聞につかまつれ」とて、先細の中差し注(15)、うちつがうて、よつびいて放つ。

り、ポジティブポライトネスは、その逆で「相手に近づく」ことで相手に配慮を示すものとなる。

日本人にとつては、母語である日本語に敬語があり、敬語がネガティブポライトネスとして距離を取るものなので、「ポライト」というとネガティブポライトネスが頭に浮かぶ。しかし、英語・スペイン語をはじめとするヨーロッパ諸言語には、二人称代名詞などを除いて、文法的な敬語が存在しない。では、英語・スペイン語話者達はどのような配慮を行なうのだろうか。彼らは、日本人とは異なる発想法つまりポジティブポライトネスも用い、「冗談・褒めなど」を行い、相手の顔(face)をパソと明るくすることで「配慮」する場合があることを心に留めたい。

ポライトネスという、人のコミュニケーションを司る大原則は、どの言語社会文化にも働き、その地域の談話の規則性を導いていると言える。そして、言語文化ごとに、実践されるネガティブポライトネス・ポジティブポライトネスの割合が異なるのではないだろうか。

*設問の都合上、本文を一部改変した。

(井上史雄・田邊和子編『社会言語学の枠組み』による)

六 以下の「資料」は、E「ボライトネス理論」についての説明である。この内容を踏まえ、本文中のF「『そろそろよろしいでしようか。大会が始まりますのでお席のほうへお願いします』などと言い換えられる通訳技術」が必要とされる理由を説明しなさい。

〔資料〕

ネガティブボライトネスとポジティブボライトネス

ボライトネス理論で重要なのは、ボライトネスをネガティブとポジティブに二分した点であろう。日本やアメリカ、ブラジルなど国がちがえば、そこに根付いている文化、そして配慮の仕方は当然異なつてくる。日米大学生の依頼行動の比較でも報告されたように、敬語を持つ日本人と、敬語を持たない言語の話者とでも配慮行動が大きく変わつてくる。

ここでは、ネガティブボライトネスとポジティブボライトネスのちがいを理解し、それぞれの文化でどのようなボライトネスが求められているのかを考えられるようにしたい。

ネガティブボライトネス②消極的配慮。相手のネガティブな面子^{めんづ}を満たすもの。ネガティブな面子とは、人のなわばり・立ち入り禁止区域であり、行動の自由が守られるという権利を指す。

ポジティブボライトネス①積極的配慮。相手のポジティブな面子を満たすもの。ポジティブな面子とは、人の自己像・パーソナリティのことでの、この自己像を他者からも賞賛されたり、認められたいという欲求も含む。

まとめて言うなら、ネガティブボライトネスは「自分が引いて、距離を取る」ことで相手に敬意や配慮を示すものであ

A：ビルはどこ？

B：“スーの家の前に黄色いフォルクスワーゲンが止まつてゐるけど。

ビルの居場所を聞くAの質問に対し、Bは「黄色い車がスーの家の前に止まつてゐる」と話している。一見、会話の公理の「量」「関連性」「様式の(i)」を破つてゐるよう見える。なぜなら、Aの質問に100%の量の情報を提供してあげるなら、すばりビルの居場所を答へなくてはならないが、Bはそれができない。関連のないことを言つて、Aをはぐらかしているようにも見える。不明瞭なことを言い、協力的でないようにも見える。しかし、もう少し踏み込んで、この対話を考えてみよう。

*設問の都合上、本文を一部改変した。

(井上史雄・田邊和子編『社会言語学の枠組み』による)

【高校生の議論】

【資料】中のAとBの会話にはつながりがなく、グライスの「協調の原理」に反してゐるよう見える。しかしBは、Aの(①)を信頼し、間接的に「ビル」の居場所をAに伝えているのである。

(②)という事実は、たしかに一見するとAの疑問には直接関連がないよう感じられる。しかし一般的な(①)があれば、(②)という事実から(③)が導けるはずである。Bはこのように考えてこの会話に参加し、Aに(④)という推測を間接的に伝えている。

このような会話が成り立つのは、AもBも相手が「協調の原理」にしたがつて会話に参加しており、話題にまつたく関係のないことを突然話し出すはずがないという前提をお互いに理解しているためである。

(三) 関連したことを話せ。

明瞭に話せ。

(四) 様式の公理

- (i) 明瞭に話せ。
- (ii) 不明瞭を避けよ。
- (iii) あいまいさを避けよ。
- (iv) 簡潔にせよ。
- (v) 順番通りに話せ。

グライスが唱えた協調の原則・会話の公理は、このようにすれば「会話者が最も効率よく、理性的・協力的に話せる」という原則であつたが、一般に研究者からは「これは哲学者の理想であつて、普段、人はこのようには話していない」と反論されている。ところが、グライスの考えは実はもっと深いところにある。以下で説明してみよう。

含意

英語会話の分析をしていると、話者がかなりストレートに「命題」を伝えている。命題とは、真または偽という性質を持つ事実関係のことである。ところが、日本語会話となると多くの場合ストレートではなく、間接的に伝えられている場合が多い。また英語・日本語に限らず、どの言語でも、直接・間接にメッセージ(言いたいこと)を伝えている。

次の対話の例を見てみよう。

四 Cについて、「ほっちゃんピアノ上手にならはりましたなあ」という表現を用いるとなぜ「体面が保てる」のか。本文に即して説明しなさい。

五 D 「関連性理論」について、以下の「資料」を受けて高校生の間で議論が行われた。「資料」を読み、本文の内容も参考しながら、あとに示す「高校生の議論」の空欄①～④に適切な表現を補いなさい。

〔資料〕

グライスによる協調の原則

グライスによる協調の原則は、まずは会話コミュニケーションにおいて人が協調的であるという基本原則が働いていると示したものである。これを基盤として四つの会話の公理がある。下のようにもともと命令形で書かれているのだが、どれもそうしないといふルールというわけではない。

協調の原則

今のこの話の目的・方向に合うように、話せ。

(二) 質の公理

本当のこと(眞実)を話せ。

- (i) 間違いと思うことを話すな。
- (ii) 十分な証拠のないことを言うな。

(二) 量の公理

- (i) 目的にかなうよう、十分話せ。

- (ii) 話し過ぎるな。

にした。「終わる／かまわない」は、慣習的に話を切り上げるのに使われており、失礼な発話ではない。しかし、日本語では、「終わりにしていいですか」は必ずしつけに響く。手話通訳者は、失礼な発話ではないはずの表現と同じ結果を生み出す「そろそろよろしいでしょか。大会が始まりますのでお席のほうへお願ひします」などと言い換えられる通訳技術をもつていなくてはならない。

来賓のような目上の人との話を中断することは、日本語の行動規範からすると行儀の良いことではない。「そろそろ」「ぼちぼち」などとことばを濁して、目上の人人が主体的に中断する判断を行うのを待つのが、礼儀正しいやり方なのである。日本手話者が、目上の立場になる来賓に「話を終えてもいいか」と直接聞くのは、これとは前提としている行動様式が違う。それは、京都とそれ以外の日本で婉曲表現の意図が、通じやすかつたり通じにくかつたりするような差なのではないだろうか。

(菊澤律子・吉岡乾編『しゃべるヒト』による)

*設問の都合上、本文を一部改変した。

注 (1) 語用論——ある文脈で使用された発話の意味を研究する分野。

(2) 機能言語学——ことばの機能、働きに重点をおいた言語研究の方法。

(3) ターン——一連の会話における話し手と聞き手の話す順番。

一 破線部ア「処世術」、破線部イ「当意即妙」の読みとその意味をそれぞれ書きなさい。

二 Aについて、なぜ「コミュニケーションの技巧を増すと『まんじゅう怖い』と言い出す」とことになるのか、本文に即して七十字程度(句読点を含む)で説明しなさい。

三 Bについて、「ことばは相手に何かを伝える手がかりに過ぎない」のはなぜか、説明しなさい。

言語学者グライスは、会話が円滑になされているときに想定すべき「協調の原理」と、その実践のためのルールである「会話の格律」を提案した。協調の原理は、自分が参加している会話の目的や方向性にあつた貢献をすることであり、格律には、真なることをいう「質」、必要な情報量を提供し、不必要なほど多くはいわないという「量」、関連性のあることをいう「関係」、曖昧さや多義を避けて明瞭に話すという「様態」の四つがある。

グライスの提案は会話を成り立たせている法則のようなものとして簡潔でわかりやすい。しかし、上で挙げたような間接発話は、量的に必要なことだけ、曖昧さを避けていう発話ではない。曖昧さを避けて端的に依頼するなら「牛乳下さい」のほうが「喉渇いた（から牛乳かなにか飲み物が欲しい）」より明瞭だし、会話のダーン数も少なくて済む。^{注(3)} グライスは、この「格律」を逸脱を許さないルールとして提案したのではなく、見かけ上は逸脱していても協調的だという原理が守られていると考える。

関連性理論は、相手が何か言つたときに、最も関連があるようによく解釈して会話をつなげているという考え方である。聞き手の推論能力を信頼して、発話者は一足飛びに伝えたいことを伝えたり、はつきり言いにくいくことを言わなかつたりするというわけだ。

会話は、協調的な相手とのやりとりのなかで、効率よく、かつ人間関係を損なわない形で行われているという考え方があり、ボライドネス理論である。はつきり断つたり、苦情を言つたりすることで相手との関係が悪くなったり、簡潔すぎる形の依頼は命令に聞こえたりする。相手との関係をよく保つために、冗長に見える言い方を選択することもある。それゆえに、私たちは理路整然とではなく、ただ理由を言うだけで断つたり、うるさいといわずに坊っちゃんのピアノを褒めたりする。このとき、受け手がその意図を推測してくれることも前提としている。そうでなければ、ただ苦情を言つて相手と関係が悪くなるのを甘んじて受け入れるか、うるさいのを我慢するかのどちらかになってしまふ。

手話指導者のろう者が日本手話の通訳者に覚えてもらいたいこととして書いたものに以下ののようなエピソードがある。

ある催しの待合室で聴者の来賓が、ろう者の主催者と手話通訳をはさんで挨拶を交わしており、大会がボチボチ始まるという場面である。ろう者が来賓の方に手話で「終わる／かまわない」と言つたのを、「終わりにしていいですか」と通訳者が日本語

しているということを察知して、自分が欲しいものを「怖い」という計算が必要なのである。

京都の話として、隣人に「ほつちやんピアノ上手にならはりましたな」といわれるというものがある。隣人からそう言われたら、どう反応するのが正しいのだろうか。京都の文化についてステレオタイプ的なイメージを持つていない学生に聞くと、褒められてうれしいので「ありがとう」と言うだろうと解釈する。しかし、京都でこれを言われたら、十中八九「すみません、うるさかつたですか」が正解である、というのがステレオタイプである。本当に褒められているのかもしれないが、まず謝つておくのが処世術である。

ここで隣人が言及しているのはピアノの腕なのだが、発している真のメッセージは「坊ちゃんのピアノがうちまで聞こえてくる」(だから良し悪しが判断できる)である。これは裏のメッセージを伝える婉曲表現なのだが、相手が真のメッセージに気づかなくとも、体面が保てるという意味で、よくできている。一方で、それを言われた側は、「この人はなぜこんなことを言つてくるのだろう」と考え、相手がそのタイミングでそれを言つてくる理由を察知し、得意即妙に謝罪を返すのが、このやりとりの文化の礎となっている。

相手がどんな意図を持つているのかを読みとつて、「まんじゅう怖い」といつて逆手がとれたり、ただ子どものお稽古事を褒めたと見せかけて、実は謝罪と対応を要求しているという意図を読んで応答しなければならなかつたりする。つまり私たちのことばのやりとりは、お互の意図を読み合う推論能力に支えられているのである。

言語が字義通りの意味のやりとりとして使われているわけではないことは上の例でおわかりいただけたと思う。ことばが使われるときに、どんな効力を發揮するのか説明する研究分野が語用論^(注1)である。語用論の理論は、言語が実際の使用において、語や文法から導き出される論理的意味と異なる「意味」あるいは「効力」を發揮するのを説明するために構築されてきた。この研究領域は哲学から出発し、文法研究を語用論的観点から説明する機能言語学派と、言語使用的の理論からなぜその表現が適切なのか説明するグライス派、聞き手の推論がどうなるのかを説明する関連性理論などへと発展してきた。

こうした経験が積み重なつて、子どもがことばの使い方を覚えていくのだから、ことばは相手に何かを伝える手がかりに過ぎないといえる。

私たちは断るときも間接的に話している。三歳のFちゃんは、残っている甘いおもち(わらび餅)を指さして、「Fちゃん、おもちが好きなの」という。それに対しても私が「このおもちは、パパのだからね」と答えると「はーい」と返事が返ってくる。この会話は、一足飛びである。「おもちが好き」は、ただの心の状態を示すだけでなく、そのおもちが食べたい、食べててもいいかというリクエストを含んでいる。それに対して、私は「パパのだから」と理由を言うことで、「Fちゃんにはあげられない」とを含意し、リクエストを断つている。子どもはその含意を捉えて「はーい」と返事をしたことで、余ったおもちはパパが食べるのを、自分のリクエストは却下されたと理解したことを見ている。

こうしたやりとりは日常茶飯事だ。意図ができるだけ明示して意思確認のためにことばを使うなら、「」の残っているおもちはFちゃんが食べてもよいですか」「いいえ、ダメです。なぜならこれはパパがあとで食べるからです」というやりとりのほうが、正確に確認できるだろう。しかし私たちは、このような言語使用をあまりしないものだ。

日本の有名な落語に「まんじゅう怖い」がある。ある男が「まんじゅうが怖い」というと、それを聞いた仲間達は嫌がらせにまんじゅうをたくさん渡す。ところが実際は、この男、大のまんじゅう好きで、嫌がらせをしようとしている仲間達に一杯食わせ、まんまと大好物をせしめるという話である。Fちゃんが「おもちすき」と言つたら、おもちが得られたのに対し、この男は「まんじゅう怖い」と逆のことを言つてまんじゅうを得た。

この男は、仲間達が自分に嫌がらせをしてやろうと思つていて「まんじゅう怖い」と言つたのである。そうした状況でなければ「まんじゅうが苦手である」とを表明する意味がない。まんじゅうを目の前にしてこのセリフを言つたら、同席したまんじゅうが好きな人にまんじゅうを取られてしまうかもしれない。だから、ここぞというタイミングを見計らわないで「まんじゅう怖い」といつて、本当は大好きなまんじゅうをたくさん得られることはない。相手が嫌がらせをしようと

国語総合・現代文B・古典B

I

ひとのことばは、一般的に使われる中で自然に習得される。典型的な環境に生まれた赤ん坊は、母親をはじめとした養育者との関わり合いのなかから」とばを習得していき、一歳の誕生日を迎えるまえに、指さしをはじめ、養育者にメッセージを発しはじめる。そのあと、「ママ」や「マンマ」のような初語を発し、次第に「ことば」を使うようになっていく。

原初的な養育者とのやりとりは、次第に複雑化する。そして、それは単純な情報のやりとりではなく、お互いの意図の推論に依存したやりとりになっている。私の子が三歳頃のビデオに、私が「パパがおもち買つてきてくれるといいねえ」というと、子は「Fちゃん、おもちすき」と答えるという会話があった。子どもは、「うん」とも言わず、自分の好みを語っている。五歳頃では、よく食卓で「喉かわいた」「牛乳欲しい」と言うので、私は『牛乳下さい』と言いなさい」と訂正している。

A
自分の好みや状態(もちが好き、喉が渴いている)をいえば、希望の食べ物や飲み物が出てくると思っているのは、どういう仕組みなのだろうか。そのうち「ミュニケーションの技巧を増していくと「まんじゅう怖い」と言い出すのだろうか。

私は、「牛乳下さい」と依頼をするのが正しいやり方だと、子どもに教えようとしている。それが意図明示的でシンプルだからだ。ただ実際には、私たちはいろいろなやり方で依頼をする。子どもは、明示的な依頼の仕方をする前から、大人を動かす術を知っている。「ください」より「喉かわいた」だと「牛乳欲しい」のほうが先である。このとき発話した子ども本人は、自分の状態を言つているだけで、相手が動くことを期待していないかもしれない。そもそも赤ん坊は泣くことで不快な状態を親に知らせ、それを取り除かせることに成功している。だから、何かを言えども、相手が対処してくれるという経験のほうが、明確な依頼をしてそれに応答をもらうことよりも、原初的なのだろう。現に「ことば」を覚えた子どもは「おもちすき」と言うことでも「おもちが食べたい」とを母親にわかるせることに成功している。

令和6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て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6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（読み解き力、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、文章読み解き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、規定の字数内での的確に要約するという観点から、基礎的読み解き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、規定の字数内での的確に表現するという観点から、基礎的読み解き力及び理解力をみる。

問3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。