



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	9～19	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	英語コミュニケーションⅠ， 英語コミュニケーションⅡ， 英語コミュニケーションⅢ， 論理・表現Ⅰ，論理・表現Ⅱ， 論理・表現Ⅲ	20～26	4枚	120分
数理自然科学 コース	数 学	数学Ⅰ，数学Ⅱ，数学Ⅲ， 数学A，数学B，数学C	27～31	5枚	120分
人文科学 コース	国 語	現代の国語，言語文化， 論理国語，文学国語， 古典探究	32～42	4枚	120分

(42 ページから逆に一～十一)

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 42 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。

問題文訂正

国語（人文科学コース）

該当箇所	二ページ（41 ページ） 後ろから 4 行目
誤	inning versammel
正	innig versammelt

該当箇所	十ページ（33 ページ） 前から 1 行目
誤	目
正	目、

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，広田照幸『教育改革のやめ方—考える教師，頼れる行政のための視点』(岩波書店，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)。これを読んで，以下の問1～問3に答えなさい。

問1 下線部①「子どもたちが勉強しなくなっている」について，その理由を資料の内容を踏まえて300字以内で説明しなさい。

問2 下線部②「子どもたちを「勉強しよう」と仕向ける仕掛け」として筆者はどのようなものを提示し，どのような課題を示していますか。400字以内で説明しなさい。

問3 設問2の解答を踏まえて，あなた自身は，子どもたちを「勉強しよう」と仕向けるためにどのような戦略が適切だと考えますか。理由も含めて，500字以内で説明しなさい。

＜資 料＞

子どもたちの勉強ばなれ

子どもたちが勉強しなくなっている。

- ① 関西地区の中学2年生を対象にした教育社会学者のグループによる調査(2001年)では、1989年に比べて生徒たちの勉強時間が顕著に減っている。1989年には家での勉強時間が43.7分だったが、2001年には29.1分に減少、家でまったく勉強しない生徒の割合は30.2%から44.3%に増加している(堀 2004)。

高校生も勉強しなくなっている。高校3年生の約4割が、家でまったく勉強していないという調査結果も出されている(東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター編 2007)。

学力の国際比較調査(PISA や TIMSS)で、日本の子どもたちの学力がトップランクから落ちたということがマスコミで大騒ぎされてきているが、だからといって教師たちを責めるのは酷な気がする。というのも、国際的にみても日本の子どもたちは家での勉強時間がきわめて少ないし、教科への興味や関心も最低レベルだからである。自分で勉強もしないし興味・関心もない日本の子どもたちが、まだ比較的高い点数をキープできているのは、学校の先生たちがそれなりにがんばっているからだ、私は考えている。

「あまり勉強に熱心でない日本の子どもの点数がまだ比較的高いのは、彼らが学校ではなく塾で学んでいるからではないですか」と質問されたことがあるけれど、それはちがう。塾で学べる数学だけでなく、理科でも同じぐらいの点数をとっているから塾のおかげというわけではない。学校は勉強しながらない子どもたちに、それでもかろうじて何とか学力をつけてきているのである。

無意味に映る学校教育

学力の「低下」や「二極化」は、それ自体重要な問題だが、それがいまの学校の根源的な問題ではない。みんなで考えないといけないのは、「学校教育で学ぶことが無意味だ」と、少なくない子どもたちに思われている点である。家での勉強時間の減少も、教科への興味・関心の薄さの問題も、突きつめるとそこに行きつく。学校における

〈荒れ〉の問題も、学校ばなれ・勉強ばなれの問題も、学力低下の問題も、さらには進学率が5割を超えた高等教育の質保証の問題もそうだ。

少なくない子どもたちにとって学校教育が「無意味」に映っているとする、なぜいまのようになり、それをこれからどうしていくのか、という問題として考えていく必要がある。「こんな面白くもないことを、何のために勉強させられるのか分からない」という子どもたちの声に、大人がどう応えるのか、という問題である。

学校という「仮想現実」空間

そもそも、学校は、非日常のバーチャルな(「仮想現実」の)空間として生まれた。学校という空間は、子どもたちの日常の経験や知識とはかけ離れた空間として成立してきたのである。だから、子どもの目に「無意味だ」と映るのには、十分根拠があることになる。

ドイツの教育哲学者モレンハウアー(1987)は、学校空間の特異さを、提示(Präsentation)と再提示[訳書では「代表提示」](Repräsentation)という概念を使って説明している。

学校がなかった時代、子どもたちは大人に混じって生活する中で、いろいろなことを直接経験し、学んで成長した。大人とともに過ごす生活それ自体が、学習であった(提示)。

しかし、学校では、大人の生活それ自体からは切り離され、代わりに、子ども向けに加工された世界(カリキュラム)が子どもに対して提示される(再提示)。ラテン語であれ、近代科学であれ、子どもが暮らす日常生活の中にはないものが、学校を通して学ばれるのである。この意味で、学校はそもそも「仮想現実」の空間である。

J. デューイは、「間接的な教育から制度的な教育への移行には顕著な危険が伴う」と述べている。間接的な教育とはここでいう提示であり、制度的な教育とは再提示、すなわち学校を指している。何が「危険」なのか。「制度的な教授の教材には、それが生活経験の主題からは切り離されて、単に学校での主題にすぎなくなってしまう、という危険が常につきまとう。持続的な社会的関心事が視野から見失われてしまうことになりやすい。社会生活の構造の中へもちこまれていないで、主として記号で表わされた専門的知識の状態にとどまっている教材が、学校において目立ったものとなるの

である』ということである(デューイ 1975)。何の役に立つのかも分からないし、興味も関心もわからない知識の羅列——まさにいまの子どもたちの中で広がる学校教育への不満感と重なっている。

教育人間学の田中智志は、デューイの議論を引きつつ、学校のカリキュラムの特徴を「一般性」「専門的な分化」「論理的な形式化」の三点にもとめる(田中 2009)。

第一に、学校のカリキュラムは「一般性」を持っている。「教材の通用する範囲は、個人の経験を超えて「時間的にも空間的にも際限なく拡大されていく」」。このことは、子どもの「相対的に狭い世界」と対立している。子どもは自分がなじんだ狭い日常世界とは異なるものを学ばされることになる。「オレの生活に関係ないぞー」という声の源泉である。

第二に、カリキュラムは教科などの枠で、専門的に分化している。一つひとつの知識が、断片化されたものとして経験されてしまうことになるわけである。それは、子どもの「完結的な世界」と対立することになる。「バラバラで細かな知識が、いったい何の役に立つんだー」という声が出てくるのは、この点に関わっている。

第三に、カリキュラムは論理的に形式化されている。「科学的ルールで秩序化された知」なので、「子どもの世界を彩る関係性」と対立する。外在的なのである。「友だちづきあいなんかは自分の努力で変えられるけど、学校で学ぶものは、自分の手でつくり直したりできるものではない。一方的で不愉快だ」ということになる。

「受験のため」の空洞化

ここまで述べてきたとおり、学校が与える知識が子どもの日常生活のそれとは乖離^{かいり}していて、学校は、社会から切り離されたバーチャルな空間であったし、いまでもそうである。

だが、近年までの日本社会は、それでも子どもたちの学習意欲を何とか調達することができていた。社会的な上昇の手段としての学校という道具性によって、である。

明治維新以来、学校は、社会的上昇——立身出世——の道具だった。しかも、ほとんどの時期、それは大変な競争を伴っていた。学校で学ぶものが日常的な経験と無縁な知識であっても、それらを習得することが、競争に勝つ手段であり、未来の自分の社会的地位を約束するものである限り、子どもたちは進んでそれを学んだ。「いくら

つまらないと思っけていても、いましつかり勉強していけば、将来が拓ける」というのが、戦前から戦後のある時期までの「お約束」だった。実際、中等教育機関や高等教育機関で学ぶことで、他の多くの子どもたちとは異なる、恵まれた人生を歩むことができた。

戦後、進学率が上昇していく中で、高校も大学も大衆化していったけれども、学校は「競争だからやるしかない」と、生徒たちを勉強させることができた。いわば、「受験のため」という文句で子どもたちを学校につなぎとめることができていたのである。

しかしながら、そういう時代が転機をむかえた。それが、いまの学校の困難をつくり出している。

第一に、「豊かな社会」が実現して、絶対的貧困の問題が過去のものとなった。もちろん、相対的な貧困の問題は無視しえない問題として存在しているし、非正規雇用やワーキングプアの増加のような、新たな貧困問題が浮上している。しかし、雇用問題の専門家や親たちの心配とはうらはらに、当の子どもたちに危機感が広がっているとはいいがたい。子どもたちの生きている世界は狭い。学窓を離れた後の世界を見通していまの自分を考えるだけの、十分な知識や判断力を持ちあわせていないのが普通である。

第二に、就学期間が長期化することで、「学ぶことの意味」が子どもたちにますます見えにくくなってきている。

一つには、大学や専門学校への進学率が上がり、中学や高校が「途中段階」にすぎなくなると、生徒たちには、将来の社会で活躍する自分の姿を具体的なイメージで描けなくなってくる。普段の学校生活が、どこにたどりつくのか分からない旅を延々と続けているような状態に思われてくるのである。

もう一つには、学校自身が不利な進路を一部の生徒たちに割り当てる役回りを担うことになった。授業が分からない・面白くないだけでなく、いくらまじめにやっても、さほど夢があるとは思えないような進路しか保証されない、という思いをする生徒たちが出てきてしまうようになったのである。

第三に、競争圧力の減少がある。1990年代初頭に18歳人口が一つのピークを越え、少子化が進んでいる。もう一方で、90年代以降、大学の新増設があいつぎ、大

学進学をめぐる競争はまったく新しい段階に入った。一部の難関大学を除けば、競争は軟化した。

こうした変化の結果、生徒たちの勉学を促してきた旧来の動機づけ——社会的上昇のためには勉強しないといけない——が作動しなくなった。「勉強しなくたって何とかなるだろう。だって、周りのみんなも勉強していないから」という、「勉強ばなれスパイラル」が広がることになった。

日本の学校は、長い間、そこで教えられる知識を習得することの意義を、生徒たちに十分説明してこなかった。ただ、「将来(進学や就職で)有利になるから」としか言ってこなかった。そのツケが、「勉強ばなれスパイラル」の形で噴き出しているのである。

いくつかの戦略

ここ十数年の教育改革は、「何のために学ぶのか」という問題への対応を棚上げにしたまま、教える側の学校や教員を「もっと努力せよ」と叱咤する政策ばかりが数多く積み上げられてきた。学校選択制や学校評価の導入、不適格教員の排除と教員評価、教員免許更新制、全国学力テスト、……。

しかし、学習する主体は子どもなので、学校の授業が自分にとって無意味だと思う子どもが増えつつある中で、教える側をいくら追い立てても、十分な成果を上げることはできるわけがない。いかに教師をあおってみても、子どもたちは相変わらず勉強する意義が分からないままなのだ。

学校や教師をむやみに追い立てる仕組みではなく、子どもたちを「勉強しよう」と仕向ける仕掛けがどう可能なかが、これからの学校の^②長期的な方向にとって重要であるように思われる。それにはいくつかの戦略がありうる。

第一に、恫喝戦略である。旧来型の学校教育をそのままにしておいて、「ちゃんと勉強しないと大変なことになるぞ」と子どもを恫喝する戦略である。たとえば、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて(答申)」(2008年12月)では、いまのセンター入試とは別に、「高大接続テスト(仮称)」の案が盛り込まれた。「進学したかったら、しっかり勉強しろ」という仕組みを再活性化させようというわけである。キャリア教育の導入も、ある部分、生徒への恫喝として作用する。「いまの労働市場はこんなに

困難な状態にある。ちゃんと勉強して確実な進路を選ばないと社会の落伍者になるぞ」と。

中学や高校で学ぶことは後あとになって役に立つ、という視点に立てば、この戦略は悪くない。いやいやでもしっかり勉強しておいてもらうことが、将来いろいろな面で意味を持つかもしれないからである。ただし、この戦略では、学校で学ぶことに何の意味があるのかは、子どもたちには分からないままである。「大学へ進学するための道具」であったり、「資格を取るための基礎条件」であったりするにすぎない。無意味感と面白みのない学習を、子どもたちはやり続けることになるだろう。

第二の戦略は、学校生活の場を一つの社会と見なして、それをだれもが関わりがいのある場にしていける、という道である。生き生きとした関係で学校生活を活気づけることで、自然に子どもたちを勉強に方向づけるというやり方である。佐藤学の「学びの共同体」論がその代表例だが(佐藤 1995)、日本の学校が伝統的に培ってきた指導法でもある。

すなわち、教師が生徒との間に個人的・集団的な情緒的関係をつくり上げることで、生徒を勉強に水路づけるとか、どの生徒にも分かる授業を工夫することで、「学んで楽しい」と実感をさせるなどといったやり方である。バーチャルな空間である学校が、それ自体、子どもたちにとって自己実現や自己を発揮する場にする、という戦略だといってもよい。

ただし、学校文化は個人主義的で序列形成的な側面を持っているので(広田 2008)、どの子も包摂できるかどうかは、疑問がないとはいえない。

第三に、日常の経験世界の諸要素を、バーチャルな空間である学校に持ちこむ、という戦略がある。子どもを取り巻く日常世界と学校とをつなぐ道である。たとえば、教育内容を実生活の中の素材にもとめる「経験学習」は、ずいぶん昔から実践されてきた手法でもある。「総合的学習の時間」もそうした点が期待されてきた。あるいは、履修科目の選択を大幅に認めるカリキュラムは、いわば、個々の子どもが日常生活を通してつくり上げてきた興味や関心を、「選択」という形で学校教育に反映させようとするものであるといえる。

ただし、日常生活に引きつけることによって、子どもたちは自分が生きてきた狭い世界の主題に拘束されてしまう部分があることは否めないし、生活空間を異にする社

会階層間で格差が拡大してしまう問題もはらまれることになる。

第四に、将来予想される具体的有用性を明確にしたカリキュラムを、学校教育の中に持ちこむ道もある。たとえば、職業的レリバンス(意義)を強調する本田由紀(2009)や田中萬年(2009)の議論がそうである。職業的な有用性とは別に、消費者教育や法教育など、実社会で直接役立つ知識を教えるべきだという議論もある。「将来役に立つ」ということを子どもたちに実感させられるカリキュラムに編成し直せば、確かにもっと子どもたちは興味や関心を抱いて主体的に勉強するようになるかもしれない。

ただし、職業教育の拡大は、労働市場とのミスマッチの問題や早期の進路分化の問題などをはらんでいる。また、学校のカリキュラムがあまりに直^{ちよくせつ}截に実社会を反映したものになることによって、基礎的な知識や教養の形成(一般^{とうや}陶冶)の側面が後退することも危惧される。

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、戸谷洋志著『悪いことはなぜ楽しいのか』(筑摩書房、2024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の「自己中とは生物の本能のようなもの」とはどういうことか、100字以内で説明しなさい。
- 問2 下線部②の問いに対する著者の答えを、500字以内で要約しなさい。
- 問3 問2で要約した著者の答えに対して、あなた自身はどのように考えるか。自己中に対するあなたの考えを600字以内で記述しなさい。

自己チューなのはなぜ楽しいのか

今となっては死語ですが、かつて、「自己チュー」という言葉が流行したことがありました。「自己中心的」という言葉の略であり、いつも自分のことばかり考えている人のことです(以降は漢字で自己中と書くことにします)。

自己中な人は楽しそうです。何をするにも自分が最優先。周りのことなんか気にしない。そうした人に限って、いつもニコニコしていて、よく笑っているものではないでしょうか。

でも、その人に振り回される周りの人にとっては、たまったものではありません。みんなイライラしはじめ、気がついたら陰悪なムードになることも、よくありますよね。そして自己中な人は、たいていの場合、そうした空気の変化に気づきません。まったく羨ましい限りです。

自己中という言葉は、基本的にはネガティブな意味で使われます。つまりそれは、暗に悪いことであることを表しています。では、自己中のいったい何が悪いのでしょうか。また、そうであるにもかかわらず自己中な人が楽しそうなのは、いったいなぜなのでしょう。

勝手にハモらないでくれ！

カラオケは人間の本性が現れる怖い場所です。みなさんも友達と行ったときには十分に気をつけてください。楽しく歌って盛り上がる分には問題ありません。でも、一歩間違えると、周りから白い目で見られてしまうかもしれません。

私が遭遇したことのある例を紹介しましょう。ある日、友達とカラオケに行った私は、そこで自分の十八番とも言うべき曲を入力しました。前奏が流れ、^{たか}昂ぶる気持ちを抑えながらマイクを握り、歌い始めました。ところが、途中から友達が横から割り込んできて、勝手にハモり始めたのです。私はそんな話聞いていません。しかもぶっちゃけそのハモりがそんなに^{うま}上手くないのです。ただ、だからといって「やめろ」とも

言えません。私は結局、そのまま最後まで歌い続けることになったのですが、下手なハモりに邪魔されてうまく音程を取れず、気持ちよく歌えませんでした。いま思い出しても腹が立ちます。

では、なんでその友達は、勝手にハモってきたのでしょうか。たぶん、それは私のためではありません。そうではなく、その友達自身が、気持ちよく歌いたくなってしまったからです(実際めちゃくちゃ気持ちよさそうでした)。つまりその友達は、自分自身の快樂のために、私にとっては不快な行動をとってしまったわけです。

この友達は、紛れもなく、「自己中」だと言えることができるでしょう。なぜなら、この友達は自分の快樂を中心に考えて行動しているからです。何かを中心に置くということは、別の何かを遠ざけるということを意味します。つまり自己中人は、自分と引き換えに他者——この場合には私——のことを遠ざけ、配慮しようとしなくなってしまうのです。だから自己中は周りの人々から白い目で見られます。

カラオケの自己中行為は他にもいろいろあります。一度マイクを握ったら離さない。歌いながら端末を操作して自分の曲を次々と入力する。注文した唐揚げに勝手にレモンをかける。歌っている人一人を取り残して全員でトイレに行く。歌っている人がいる傍らで大きな声で会話する——あれ、もしかしたら私の心が狭いだけかもしれません。

いずれにせよ、私たちはこうした自己中な行為を、よくないことだと見なしています。しかし人々は自己中になってしまう。そして自己中人はとても楽しそう。それはなぜなのでしょう。

自己中とは自分を中心に置くことです。しかし、程度の差はあれ、人間は誰でも自分を中心に生きています。自分の人生の主人公は自分であり、自分が楽しいと思うこと、自分にとって価値があることを追い求める——それはごく自然な発想です。その何がいけないのでしょうか。

考えてみれば、このことは、あらゆる生物に共通する性格であるようにも思えます。どんな生物だって自分の存在を第一に考えています。生きるために食べ、自分の縄張りを作り、場合によっては外敵と戦うのです。そうした生物の行動はすべてが自己中です。言い換えるなら、自己中とは生物の本能のようなものなのです。

①
そうだとしたら、自己中がなぜ楽しいのかは、実はとても単純な理由で説明できる

のかもしれませんが。すなわち、それが生物の本能だから、ということです。

平等の弊害

倫理の世界では、自己中はエゴイズムと呼ばれる概念で説明することができます。「エゴ」とは「自我」を指す言葉です。常に自分を中心に考え、他者よりも自分を優先させること——それがエゴイズムの基本的な考え方です。

生物の本能はエゴイズムである——たしかにそうかもしれませんが。しかし、それなら、そこからは次のような別の疑問が立ち現れてきます。もしもそれが本能であるなら、なぜ私たちはそれを悪いものだとして認識しているのでしょうか。

② 近世イギリスの哲学者であるトマス・ホッブズは、人間の本質をエゴイズムのうちに見いだしました。どんな人間だって自分が一番大事なのです。しかし、前述の通り、そんなことを言っていたら、善悪などという概念は説明できないようにも思えます。ところがホッブズは、このエゴイズムこそが、人間の倫理の基礎にあるのだ、と訴えます。

なぜ彼はそのような考えたのでしょうか。その思考を探るうえで鍵になるのは、彼が人間を、あくまでも生まれながらに平等な存在である、と考えたことです。

ただし、ここでいう「平等」とは、「平等な権利を持っている」ということではありません。「同じくらいの力を持っている」ということです。たとえば人間の身長は、どの人も、だいたい同じくらいです。もちろん、世の中には身長が高い人もいれば、低い人もいます。しかし、そうした個体差は大した違いではありません。たとえば身長に10倍の開きがあるということはありません。どんな人間だって、2メートル強以下の身長に収まっているのであり、その意味では、だいたい同じくらいの身長なのです。

知性についても同様のことが言えます。IQには高低差があります。しかし、それも知性の違いとしては、誤差のようなものです。コミュニケーションを取ったり、計算したりするということは、概ね誰にでもできます。ハサミおおむを使って思った形に紙を切る、鉛筆で絵を描く、ということも、ほとんどすべての人が可能です。

このように、すべての人間が平等——つまり同じくらいの力を持っている——とい

うことは、そこに、絶対的な強者や絶対的な弱者が存在しない、ということの意味します。つまり、人々が互いに争い合ったら、戦いが拮抗^{きっこう}してしまい、常に勝ち続けるなんて誰にもできない、ということです。

もちろん、格闘技のようなルールのもとで戦ったら、話は別です。私は、リングの上では逆立ちしたってプロボクサーに敵^{かな}いません。しかし、そうしたルールなしで戦うなら、私にも十分な勝機があります。そのボクサーの通り道に落とし穴を作ったり、料理に毒を盛ったりすればよいからです。

体力が劣っていれば知力で補うことができます。それも含めて、人間の能力は平等なのです。各自が工夫すれば自分よりも能力の優れた人を倒すことができます。だからこそ、プロボクサーだって、ボディガードをつけたり、セキュリティ対策のされたマンションに住んだりするわけです。

かつて、昭和の大スターとして知られたプロレスラー、力道山という人がいました。彼は、日本の「強さ」を象徴する存在でしたが、街のチンピラに刺されて死んでしまいました。もしもリングの上で戦ったら、力道山はそのチンピラを簡単に倒すことができたでしょう。しかし、路上でそうならなかったのは、チンピラが包丁という武器を使ったから、つまり力道山よりも劣っているだろう自分の体力を、道具によって、知性によって補ったからです。

このように、どれだけ体力に優れた人でも、あるいは知性に優れた人でも、状況によっては誰かに殺されてしまうかもしれません。ところが、誰もが平等であるということは、別の困った問題を引き起こしてしまいます。それは、誰もが同じような存在だからこそ、同時に誰もが同じようなものを求める、ということです。人間は、だいたいみんな同じような身体の作りをしているからこそ、同じような食べ物を欲するし、同じような住環境を欲するのです。しかし、食べ物や住環境は、無限に存在するわけではありません。するとどうなるのでしょうか。当然のことながら、限られた資源の奪い合いが起きてしまいます。

万人の万人に対する闘争

限られた資源を奪い合う人間同士は、しかし、ほとんど等しい力を持っています。

したがってその奪い合いは、明確な勝ち負けのつくことのない、終わりのない戦いへと発展していきます。しかもその戦いは、「私」と同じ資源を求める者との戦いであり、したがってすべての人間に対する戦いの様相を呈するのです。ホップズは、この状態を「万人の万人に対する闘争」と呼びました。

そんなことはオーバーだ、と思われるでしょうか。いえいえ、たぶんそんなことはありません。たとえば次のような状況を想像してみてください。

あなたは船で旅をしています。その船には100人の乗客が乗っていました。ある時、その船は高波にさらわれて難破し、あなたたち乗客は近くの無人島へと漂着しました。その無人島の中央には、小さな池があり、それが唯一の飲み水です。さてこのあと、この無人島では何が起こるでしょうか。

ホップズの想定に従うなら、戦いが始まります。誰かが「この水はおれのものだ！」と叫んだ瞬間に、戦いの幕が切って落とされるわけです。最初に独り占めしようとした人は、他の人によって殺されるかもしれません。しかし、その他の人だって、決して安心はできません。なんといってもそこには、あなたを含めて100人の人間がいるからであり、そして誰もがその水を求めているからです。

この島に居続けることが、いかに危険であるかは、想像に難くありません。そしてその危険は、単に飲み物を確保できないかもしれない、ということではなく、他の漂流者によって殺されるかもしれない、ということに由来するのです。もしかしたら、漂流者のなかには、自分以外のすべての人間を殺せば、自分が飲み水を独占できる、とよからぬ考えを抱く人が現れるかもしれません。そうなれば、あなたは飲み水を心配するだけではなく、他の漂流者に対する身の安全についても心配しなければならなくなります。

他の漂流者に対して、身の安全を確保するために、最善の手段は何でしょうか。おそらくそれは、先手を打って相手を攻撃することです。たとえば、自分以外のすべての漂流者を殺してしまえば、もっとも確実に自分の安全を確保することができます。論理的に考えれば、それが最善の答えです。ところが、問題は、すべての人が同じようにそう考える、ということです。つまり、あなただけではなく、その島のすべての漂流者が、先手を打って他の漂流者を攻撃しよう、と考えるようになるのです。

ホップズは、万人の万人に対する闘争は、ひとたび始まってしまうと、猜疑心さいぎしんに

よって全面的な戦争へと発展する、と考えました。つまりその状況では、すべての人が、問題が発生するよりも前に、先手を打って互いを殺そうとするのです。

あなたは、もはや、飲み物を心配して他の漂流者と争うわけではありません。他の漂流者から殺されないために、殺し合いに巻き込まれてしまうのです。その先に待っている全面的な戦争が、どんな悲惨な結末に至るのか、想像するのも恐ろしいです。

リヴァイアサンとしての権力

このように、すべての人が自己中だと、人々は争い合い、事態は殺し合いへと発展してしまいます。しかし、その結果として自分の身に危害が及ぶなら、元も子もありません。自己中は生物の本能です。だとしたらそれは生存を目的にしたものだったはずです。それなのに、その自己中によってかえって生存が危ぶまれることになるなら、おかしい話です。

この問題はどのように解決されるべきなのでしょう。みんなが殺し合って全滅する以外に、いったいどんな対処法があるのでしょうか。

これに対してホップズは次のようなアイディアを考えました。すなわち、すべての人が従うべき絶対の権力を打ち立て、その権力に対して完全に服従し、その代わりに自分の生命を守ってもらう、ということです。

たとえば先ほどの無人島の例で考えてみましょう。飲み水をめぐって争い合っていた人々の間に、ある日、突如次のように提案する人が現れます。「もうこんな不毛な争いはやめよう。みんなでルールを決めて、そのルールに従って順番に水を飲んで良いことにしよう。もしもそのルールを破る人がいたら、全員でその人を罰することにしよう。お互いを憎しみ合うことはやめて、全員が生き残れるように、協力しよう」。

島でのバトルロワイヤルに疲れたあなたは、きっとこの提案に賛同するでしょう。どう考えてもそれが合理的です。しかし、それは自己中を部分的に放棄することを意味します。この提案に従ってしまったら、もう自分が飲みたいときに水を飲むことはできなくなるからです。それでもあなたにとって、この提案は魅力的に見えるはずで、す。なぜなら、ルールに従ってさえいれば、自分の生命の安全を確保してもらうこと

ができるからです。

ホッブズによれば、人類の歴史において出現してきた権力は、すべて、こうしたプロセスのなかで自然に発生してきました。たとえば、村の首長や、国家の王の権力も、同じような過程を経て生まれてきたのです。

権力は、決して神から与えられたものではなく、人々が合理的に生き残ろうとした結果、必然的に出現してきたものである——彼はそうした権力のあり方を「リヴァイアサン」と表現します。リヴァイアサンとは、『旧約聖書』に登場する海の怪物ですが、それは、たくさんの互いに協力する人々による、束ねられた力を表しています。

前述の通り、人間は対等な力を持つからこそ、殺し合ってしまうのです。そうであるとしたら、圧倒的な力を持った存在が出現すれば、ゲームバランスが崩壊し、戦争状態はストップすることになります。そうした圧倒的な力こそがリヴァイアサンとしての権力なのです。

こうした議論によって、ホッブズはなぜ人間が自らエゴイズムを制限し、ルールを守り、他者と協力できるようになるのかを説明しました。ただし、ここで注意が必要です。権力に服従した人間は、決して、エゴイズムそのものを放棄したわけではありません。むしろ、エゴイズムに駆られているからこそ、権力に服従しているのです。なぜなら、服従する理由は、何よりもまず自分の生命を確保することにあるからです。人間がルールを守って他者に協力するのは、そうすることが自分にとってもっとも利益があるからでしかありません。

こうしたホッブズの議論は、「社会契約論」と呼ばれ、人間がいかにして社会を形成したのかを説明する理論として、歴史的に極めて大きな影響を与えました。もっとも、彼の考えにはいろいろと問題があり、その後の思想家たちによって様々な修正が施されます。しかし、人間の本質をエゴイズムのうちに見定める現実主義的な視点を保ちつつ、そこからどのようにして倫理が立ち現れてくるのかを説明できる点で、非常に優れた考え方です。

自己中がそれ自体で悪ではない

ホッブズの思想の長所の一つは、自己中がそれ自体で悪ではない、と考えることが

できる点です。もし、自己中そのものを悪だと見なしてしまったら、生物の本能は自己中なのだから、生きること自体が悪である、という極端な思想へと陥りかねません。

自己中そのものを悪とすることが、私たちにとってどんな意味をもつのか——それを問うた作品として、宮沢賢治の『よだかの星』があります。主人公である鳥のよだかは、毎日虫を食べて生きています。モデルとなっている現実の鳥類としてのヨタカは、口を開けたまま空を飛び、口の中に飛び込んできた虫をそのまま食べる、という習性があるそうです。この作品のなかのよだかも同じようにして生活しています。

よだかは鷹^{たか}からイジメられていました。ある日、鷹は、よだかが自分と似た名前であることに腹を立て、「市蔵」という名前をよだかに押し付けようとします。そして、改名しないなら殺すと脅迫します。鷹はまったくの自己中です。しかし、鷹と戦っても、よだかに勝ち目はありません。

その日もよだかは虫を食べていました。彼は自分が虫を食べていることに対して無自覚でした。それは、日々の営みのなかで当たり前のように繰り返されることであり、特に意識する必要のない些^{ささい}細なことでした。しかし、突如として、自分の口のなかで殺される虫の存在を意識するようになってしまいます。そしてその瞬間に、非常に強烈な絶望感に襲われてしまうのです。彼は次のように言います。

ああ、かぶとむしや、たくさんの羽虫が、毎晩僕に殺される。そしてそのただ一つの僕がこんどは鷹に殺される。それがこんなにつらいのだ。ああ、つらい、つらい。僕はもう虫をたべないで餓えて死のう。いやその前にもう鷹が僕を殺すだろう。いや、その前に、僕は遠くの遠くの空の向うに行ってしまう。

こうしてよだかは、自分の住^{すみ}処を離れ、太陽へと昇っていき、燃えてしまいます。

ここには、宮沢賢治に特有の、仏教的な世界観が現れていると言われます。よだかが絶望したのは、自分が虫を殺していることへの罪悪感でもなければ、自分が鷹に殺されることへの恐怖でもありません。むしろ彼は、どんな生物もエゴイズムを本能としており、他者に対して暴力を振るうのであり、そして自分もその輪の中に組み込まれ、そこから逃れられないことに絶望したのです。だからこそよだかは、生物である

ことをやめることで、この暴力の連鎖から脱出することを試みました。もっともそれは、この作品のなかでは、自殺を指すわけではありません。よだかが何を試みたのか。それは、実際に作品を読んでみてください。

とはいえ、自己中をそれ自体で悪だと見なしてしまうと、それは生存すること自体を悪とする発想へと、どうしても行きつきます。なぜなら生物は、自分以外の生物に暴力を振るわない限りは、生き残ることができないからです。私たちは、見かけの上では他者と協力しているように見えても、実際には、自分の目の前にいない人を搾取していますし、あるいは人間以外の動物を殺して食べています。そこには明らかな自己中の暴力が発露しているはずです。もしも自己中がそれ自体で悪なら、そんなことをすべてやめなければなりません。しかし、それは生きるのをやめることに等しいのです。

実際には、こうした思想こそが正しい、と見なす立場もありえます。しかし、善悪の観念が社会契約によって生まれてきた、と考えるホップズの思想に従うなら、そうした結論はやはり極端だということになるでしょう。私たちは、自己中だからこそ、他者に協力することができるのであって、自己中そのものは善でも悪でもないのです。

カラオケにおけるエゴイズム

カラオケで自己中な人について、改めて考えてみましょう。

なぜ、勝手にハモってくる人は楽しそうなのでしょう。それは、その人が自分の快樂だけを考え、他者——この場合には私——の迷惑を考えない、エゴイズムに基づいて行動しているからであり、そしてエゴイズムは人間の本能だからです。

では、なぜ私たちはそうした自己中な人を迷惑だと思うのでしょうか。私たちは誰でもエゴイズムを抱えています。自己中を批判しているつもりでも、自分だって心の底では自己中です。でもそれを行動には出さず、表面的には他者と協力しようとしているわけです。なぜなら、他者と協力し、みんなでルールに従っている方が、自分が安全だからです。

たとえば私は、他者がどれだけ自分の十八番を歌っていても、横からマイクを奪い

取ったり、突然一緒に歌いだしたりはしません。どれだけむずむずしても、です。でも、なぜそうしないのかと言えば、それは同じことを他者からされたくないからです。みんなが他者のことを考えずに、自分の好きなときに歌おうとすれば、マイクの取り合いになり、かえって自分の好きな歌を歌うこともできなくなります。カラオケを楽しむためには秩序が必要です。そうした秩序は、一人一人が「歌いたい」という自分の衝動を抑制し、明文化されていなくとも共有されているルールに従うことで、初めて実現されるのです。そのとき、カラオケの秩序は一つのリヴァイアサンとなり、絶対の権力として出現するのです。

自己中人はこの権力に反逆しています。みんなが我慢していることを、自分だけ我慢しようとしません。だからそれは間違ったことであり、権力に服従している人々は、自己中を悪として批判します。そうしたことを繰り返す人は、もしかしたらカラオケに誘われなくなり、友達の輪からも追放されてしまうかもしれません。

もっとも、このことは、自己中を批判する側は自己中ではない、ということ意味するわけではありません。それがホップズの思想の鋭いところです。カラオケのルールに従っている人は、そのルールを破る人と同じように、自己中です。なぜならルールを守るのは、自分が歌う機会を確実に確保したいからであり、その点では、ルールを破る人よりもはるかに歌への欲求が強い、とさえ考えることができます。唯一、両者の間で異なるのは、ルールを守る自己中人は、ルールを守らない自己中人よりも、合理的だということです。賢く考えるなら、他者と協力した方が、自分の利益を追求することができる——それが、私たちの社会の本質だと、ホップズは指摘するのです。

英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ，論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ

I 次の英文を読み，設問に答えなさい。

The population of the United States is far better educated today than it has ever been, and by some measures, that's a national success story. In 1971, only 12 percent of adults aged twenty-five years and older held a bachelor's degree or higher. By 2012, that proportion had increased to 31 percent. During that same period, the percentage of adults who had finished at least some college increased from 22 to 57 percent. The pipeline to college is also expanding, as rates of high-school completion have been rising; between 1971 and 2012, the proportion of the U.S. adult population who had completed high school increased from 57 to 88 percent.

While these gains are notable, they have also been uneven across income levels, racial and ethnic lines, and sexes, and according to several experts, those inequities have been increasing. America has become a more diverse society, but higher-education attainment has not kept pace.

(1) Nearly twenty million people now attend college in the United States — more than sixteen million of them undergraduates and the rest pursuing advanced degrees. In popular culture, the “typical college student” is a young person who enrolls right out of high school at a four-year residential college. The reality, however, is a lot different. For one, many of those attending (2) college today are not full-time students. In fact, about 37 percent of all undergraduates attend part-time. (At community colleges, nearly six of ten students attend on a part-time basis.) Most of those who attend part-time do so because they also work — and some of them work a lot. Nearly a third of all undergraduates work thirty-five hours a week or more. Many also have family responsibilities; nearly a quarter of them are parents, and more than

one in eight is a single parent.

The “typical” college student is also aging. More than a third of college students are aged twenty-five years and older, and that population of students has been growing at a faster rate than the number of younger students. This pattern is projected to continue, in part because colleges face a decline in high-school graduates over the next few years and, as a result, will focus more on recruiting older students. Changes in the economy and high unemployment rates may also prompt adults to start or return to college for additional training and certificates.

Recently, however, that has not been the case. Between fall 2011 and fall 2013, college enrollment dropped, particularly among older students. Analysts speculate that with the economy improving, some of those adults were choosing work over school. For the decade ending in 2021, the National Center for Education Statistics has predicted a 13-percent increase in enrollments of students younger than twenty-five years and a rise of 14 percent in the enrollment of students aged twenty-five years and older. By 2021, it predicts that students older than twenty-five will compose about 42 percent of the college population.

(出典：Goldie Blumenstyk, *American Higher Education in Crisis?* 2015. 一部改変)

設問 1 下線部(1)となっているのはなぜか、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)の例を、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)について、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)に至った要因を、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。

As a teacher or anyone who works with language learners knows, language learners make a lot of mistakes. This applies to children as well as adults. Today I told my four-year-old that we were having spaghetti for dinner and he said, *psghetti*? Just for the fun of it, I said, *No, it's not psghetti. Say spa-ge-ti.* He, being a lovely and compliant child, said *psghetti*. He also at four still uses *me* instead of *I* as the subject of most of his sentences, saying things like, *Me didn't play with Kay today.* My older children have corrected him numerous times, and sometimes he does repeat his mistaken sentence with the correct subject, but after a few sentences, he will revert back to the mistaken ⁽¹⁾ one. Children make adorable mistakes when they are learning to speak a language that seem cute because we know they will eventually outgrow them.

Adult mistakes don't seem nearly as cute, and it's clear that second language learners never outgrow some of the mistakes that they make. But is that because no one has ever corrected them? A very common mistake for Japanese learners of English is to not include a necessary object after a verb. For example, if I asked students about their weekends, someone might say something like, *I saw a movie. I very enjoyed.* I have corrected students who have used this phrase, and some students repeat the correction after I give it (*I enjoyed IT*) while others just nod. Later, I have heard the same incorrect ⁽²⁾ phrase from the same student. Another example of a mistake with using the correct verb and object is the phrase *Let's English*, which means *Let's speak English*. This mistake is actually printed on advertisements for English conversation schools in Japan. As a teacher, I have to admit that sometimes I just give up and say, *OK, let's English!* Corrections seem to do no good in some cases.

On the other hand, some corrections do seem to sink in. Teaching a group of students at Kyushu University this semester, I told them that when they are talking about a list of things, that it might sound more natural in speaking to

use the phrase *and things like that* instead of *so on*. Here is an example of what one student said that I thought would sound better with the phrase *and things like that*:

Today cell phones have many functions. For example, listening to music, sending email, telephone, and so on.

The students listened to what I had to say, and here is what another student then said, also about his cell phone:⁽³⁾

But I don't use cell phone when I in theater and in class things like that.

Obviously the phrase *OR PLACES like that* would have sounded more natural here. My point here is that students sometimes do take corrections and remember them, but in some cases those corrections don't work quite the way we think they will.⁽⁴⁾ And it seems a rule that students will remember perfectly *whatever* you tell them about naughty words in your language.

(出典 : Steven Brown & Jenifer Larson-Hall, *Second Language Acquisition Myths*. 2012. 一部改変)

*以下の各設問を解答する際、本文中のイタリック体は抜き出してもよい。

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、著者がこのように考えた理由を、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。

First of all, it is useful to distinguish language as a general concept from individual languages. Our definition of linguistics makes reference to this general concept and, as such, tells us that linguistics is concerned with this general concept rather than with the study of individual languages. It is very difficult to give an adequate general definition of language, especially in advance of the first steps in constructing any kind of theory of language or its subparts. For the moment, let us define language as the communicative and cognitive capacity that, as far as we know, most clearly distinguishes humans from other animals. All human societies and cultures that have ever been discovered have language, most commonly spoken language; current estimates are that there are over 7,000 languages spoken in the world, although individual languages are hard to count. On the other hand, no non-human animal has a linguistic or communicative capacity comparable to ours. This is not to deny that communication systems of various kinds are easy to observe in other species, but none of these systems seem to have the structural complexity we can observe in human language. Indeed it could be argued that language is not just unique to our species, but a defining property of it. The official biological name of our species (in the Linnean taxonomy) is *Homo sapiens*, Latin for 'wise man'. Since a glance at a history book or a newspaper leads one to question the wisdom of our species, one could think that *Homo loquens* ('talking man') might have been a better term to define us.

As just mentioned, the general concept of language, roughly defined above, should be distinguished from individual languages. An individual language can be taken to be a specific variant of the uniquely human capacity defined above, usually part of a given culture: English, French, Italian, etc. Concepts such as 'English' are thus, at least in part, cultural concepts. The distinction between language (in general) and languages (individual

languages as partly cultural entities) distinguishes two variants of a single word in English. This is rather like the way we can distinguish the general concept of cheese from individual cheeses such as Brie, Cheddar, Parmigiano Reggiano and so on. *Language* and *cheese* are mass nouns; they mean general concepts. Individual cultures in different parts of the world produce their local variants of the general thing, associated with countable versions of the same nouns, i.e. individual languages and cheeses.

(出典：Ian Roberts, *Beginning Syntax*. 2023. 一部改変)

設問 1 下線部(1)と(2)について、二つの違いがわかるようにそれぞれを本文に基づいて日本語で具体的に説明しなさい。

設問 2 下線部(3)の指している内容を、本文に基づいて日本語で説明しなさい。

設問 3 下線部(4)を日本語に訳しなさい。

IV 次の英文を読み、設問に答えなさい。

It's a burning hot summer afternoon. As you run up the field, your heart and lungs are working twice as hard as usual, and your blood is moving five times as fast. Your legs hurt, and you feel very, very tired, but you can't stop now. Suddenly, the ball is coming towards you, turning in the air. 脳が思考している間、目はそれを追う: Where will it be a moment later? How can I reach it? Where are all the other players?

You jump: nerve signals shoot through your body, and hundreds of muscles in your legs, arms, back, and stomach move together to push you into the air. At just the right moment you push your neck forwards, and your head hits the ball. It flies into the goal at 60 kilometres per hour! As you run back down the field, six pairs of muscles move in your face, and you smile. You don't feel tired any more. Your body wants you to forget the pain and feel good — so you can go on and win the game.

夕方、あなたは眠っているが、体は懸命に働いているだろう. It will mend ⁽²⁾ the damage that you did to your muscles in today's match, and do a thousand other things to keep you alive. Your body will make new skin and new blood, your muscles and your hair will grow, and in the eight hours before you wake up, your heart will beat 33,000 times. In the morning, you may hurt all over, but you will be ready to start a new day.

Under your skin there is an extraordinary world full of tiny living things called cells — the smallest parts of any animal or plant. 人間の細胞は何百種類もあり、身体のあらゆるものがそれらでできている: from your eyes and your heart to your skin and your teeth. Your body is like an amazing machine, with 100 trillion living, working parts. But unlike machines, you can think and feel. So how does your body work? How does it make you who you are? And うま ⁽⁴⁾ くいかないと何が起こるのか?

(出典：Alex Raynham, *The Human Body*. 2014. 一部改変)

設問 1 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・数学C)

I 次の問いに答えなさい。

(1) 1以上の整数 a, b を用いて $3^a \cdot 5^b$ と表される 2025 以下の整数はいくつあるか求めなさい。

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

$$\sin x - \sqrt{3} \cos x = \sqrt{2}$$

(3) 方程式 $x^4 + 2x^3 + x^2 - 4 = 0$ を複素数の範囲で解きなさい。

(4) 関数 $\frac{1-e^x}{1+e^x}$ の導関数を求めなさい。

Ⅱ

次の問いに答えなさい。

- (1) 不等式 $2 \cdot 5^{-n} < 10^{-10}$ を満たすような最小の整数 n を求めなさい。

ただし、 $\log_{10} 2 = 0.3010$ とする。

- (2) 円 $x^2 + y^2 - 2x - 2y = 2$ が直線 $y = 2x + 1$ から切り出す弦(交点を結ぶ線分)の長さを求めなさい。

- (3) n を 1 以上の整数とすると、以下の不等式を証明しなさい。

$$\sum_{k=1}^n \frac{1}{k^2} \leq 2 - \frac{1}{n}$$

Ⅲ 次の問いに答えなさい。

- (1) 1 から 8 までの整数が書かれたカードが 1 枚ずつある。これら 8 枚のカードから無作為に取り出すとき、以下の問いに答えなさい。
- (i) 2 枚のカードを取り出したとき、取り出したカードに書かれた数字の合計が偶数である確率を求めなさい。
- (ii) 4 枚のカードを取り出したとき、取り出したカードに書かれた数字の合計が偶数である確率を求めなさい。
- (2) 次の数列はいくつかの項を群としてまとめられており、第 m 群には奇数 $2m - 1$ が m 個並んでいる。

$$1 \mid 3, 3 \mid 5, 5, 5 \mid 7, 7, 7, 7 \mid \cdots$$

このとき以下の問いに答えなさい。

- (i) 第 m 群の最後の数は初項から数えて第何項か。 m を用いて表しなさい。
- (ii) 初項から第 m 群の最後の数までの和を m を用いて表しなさい。
- (iii) 初項からの和が 500 を初めて超えるのは初項から数えて第何項か求めなさい。

IV 1 辺の長さが 7 の正三角形 ABC がある。その内部に点 D を $BD = 3$, $CD = 5$ を満たすようにとるとき、以下の問いに答えなさい。

- (1) 角 BDC の大きさ α を求めなさい。ただし、 $0 < \alpha < \pi$ とする。
- (2) 三角形 BDC の面積を求めなさい。
- (3) 直線 CD と辺 AB が交わる点を E とする。BE の長さ と DE の長さを求めなさい。
- (4) $\overrightarrow{AD} = p\overrightarrow{AB} + q\overrightarrow{AC}$ と表したとき、 p と q の値を求めなさい。

V 関数 $f(x) = \frac{x^4}{4} - 2x^2 + 4$ について次の問いに答えなさい。

- (1) $f(x)$ の極値を全て求めなさい。
- (2) $y = f(x)$ のグラフの全ての変曲点の x 座標を求めなさい。
- (3) $y = f(x)$ のグラフと x 軸で囲まれた部分を D とする。 D の面積を求めなさい。
- (4) D を y 軸のまわりに 1 回転してできる立体の体積を求めなさい。

I

次の文章は、西洋文化が「全体性」を目指すのに対して、日本文化の美的感性を「横溢する半」と捉えた比較文化論の一節である。これを読んで後の問いに答えなさい。

西洋形而上学の主流を「全体性」存在論と表示することは、大まかという諷刺は受けても、根本的な異議は招かないであろう。古代ギリシア以来この存在論において、最高存在ないし完全存在を思惟において捉えろという試みが、繰り返さされてきた。プラトン⁽¹⁾における「善のイデア」、アリストテレスにおける「不動の動者」、中世神学における「最高ノ存在者」(ens summum)、ライプニッツの「根元モナド」、ヘーゲルの「絶対精神」等々は、それぞれの存在論に依拠しながら最高存在ないし完全なる存在を思惟において捉える企ての、代表例である。この「完成した全体」という理念は、歴史哲学においてすら語られる。歴史は完結することがなく、したがって「歴史の全体」は語り得ない。しかし、目的論的終末論という考えは、少なくとも理念において、このような非完結的な歴史を、なおもその完結の全体において捉えようとするものである。「神の国」は、この理念をあらわすキリスト教的な表現である。西洋の存在論においては、この世界とそこでの諸現象は、完成した全体像に向けて、その全体像から、捉えられる。

これに対して横溢する「半」の造形および思想は、次のような個物に目を向ける。すなわち、外延的には全体者の部分であっても、内的・質的にはこの全体者を逆形成し逆規定するような、横溢性格を有する個物である。このような視点は、偶有的(kontingent)な個物——それが物質的なものであれ精神的なものであれ——が基本的に具えている唯一的で一回的な事実性を、そして時としてこれに加わる横溢性格を、どのように捉えるかという問いを、伝統的な本質存在論に対して投げかける。

この対話的問いかけは、単に思弁的・抽象的な仕方ではなされるのではなくて、感覚や知覚のレベルを含む具体的な着手点から出発するようにしたい。そこでまず、ある芭蕉の俳句を引いておくことにする。

秋近き心の寄るや四畳半

俳句という短詩形式は、五、七、五のリズムへの凝縮と、そこに前提される作者と読者の諸知識、およびそこに生ずる余韻のゆえに、それ自体が横溢する半という性格を持っている。もしも、語られた内容の全体を忠実かつ詳細に、ないし「全体性」の理念に即して伝えるということを、翻訳の課題とするなら、俳句の翻訳においては、全体的に詳細に翻訳するほど、もとの俳句の簡潔さから遠ざかるという逆説^イが、生じる。詳細で全体的であるということと、横溢する半は、方向を異にする。もしもそれを承知のうえで、敢て^アこの俳句を英訳するなら、

Autumn is near-close friends meet in four-and-a-half room

となるだろうか。もちろん“close friends meet”は、「心の寄るや」の余情・余韻を、すっかり削ぎ落としてしまう。日本家屋の生活感情とむすびついた「四畳半」の語感も、そこには生じない。こういった余情・余韻を汲み取ってドイツ語訳をするなら、下記となるだろうか。

注(2)

Der Herbst ist nah die Freunde/sitzen innig versammelt im Zimmer/

mit vierinhalb Strohmatten

「心の寄るや」は“die Freunde sitzen innig versammelt”となって、英訳よりも丁寧に意を伝える。それに伴って、「四畳半」という表現も強調され、示唆的となる。しかしそのかわり、五、七、五のかわりに七、十、七のリズムとなり、横溢する「半」の性格は後退し、一般の短詩の趣きとなる。しかし、句意を伝えるという意味では、ドイツ語の読者にはこちらの訳が参考になるであろう。

五、七、五という短さの制約それ自体が、すでに横溢する半という性格を持つことは、上に言及したとおりであるが、上記の句の場合は、その前提となる「連歌」の句会が、横溢性とむすびついている。芭蕉は三人の弟子と一緒に、元禄七年六月二十一日、大津は木節庵で、四吟歌仙を巻いた（四人が一座をなして連歌を詠んだ）。その発句が、上記の句である。六月なのに「秋近き」とは、すこし早すぎるが、これは例によって、実景よりは句としての効果を尊重する俳諧師・芭蕉の、工夫と見てよいだろう。それはともかく、連歌の「発句」は周知のように正岡子規によって、「俳句」として自立していった。^Bそのような用語の成立史からしても、この短歌形式が句それ自身を越えた広がりを目指し示す横溢性格をもつということは、指摘しておいてよいだろう。

さて、この横溢性格をあらわす「半」が、「四畳半」の構造に含まれている。畳の数は「畳」(じょう)という単位で数えられる。この「じょう」は、もともと古代中国の寸法である周尺の「丈」(じょう)に由来し、成人男子の身長を、意味している。だから「二畳」は、一人の人間がそこに横たわる上での最小単位の面積である(図1)。そこで例えば禅宗僧堂で寝起きする雲水^{注(3)}たちは、畳一枚の空間を与えられて、そこで寝起きする。その畳の端に物入れがあり、そこに寝具が入れているので、夜はその寝具を広げて就寝し、朝が来るとこれを仕舞って、一畳の畳の上で坐禅^{ざぜん}をする。

「丈(じょう)」の大きさをもつ「畳」をひろげてできる部屋の広さは、英米圏での規格「フィート」や国際規格の「メートル」を単位とする部屋の広さと、意味を異にしている。フィートは人間の歩幅を目処^{めど}とする単位であるから、これを基準とする空間は、床に坐る^{すわ}よりは立つて歩くことを基本とする生活空間である。靴をはいたままで家の中に入ることは、そこでは自明である。しかし畳の部屋でそれをする、家人の居住空間を「土足で踏みしめる」ことになり、侮辱を意味する。

メートルは、もともとは北極と赤道とのあいだの地球の子午線を四千万分の一に縮めた長さのことであるから、メートル法による空間は人間の身体を基準とはしていない。それは人間のほうに適合を要求する空間である。

「畳」(たたみ)は、「たたむ」という動詞と結びついている。和室の面積をその基本単位へとたたみ込むなら、一畳の面積となる。逆に、この一畳を二倍にひろげると二畳になり、二人分の空間ができる。三倍にひろげると三畳になり、三人分の空間となる。いずれの場合も、人と人とは膝づめに相対するか、そうでなければ平行するかである。(図2)。このことは、四畳、六

畳、八畳と、部屋をひろげて、おなじである。

初期の茶書である『僊林』に「いかに茶湯と申共、ひさづめ(膝づめ)にはこのまじきにあらざる物也、御相伴も少(し)間(ま)を置(き)」とある。茶の湯は「直心(じきしん)の交わり」を重んずるところであるが、その直心の交わりも、異なる者同士の交わりであるがゆえに、空間的には「間(ま)」というものを介する。一人につき一畳ずつの空間を設け、畳の数を整数で増やしていくかぎり、その空間は整数一般とおなじく整合的で合理的となるが、それだけにどこか無機的で幾何学的な空間となる。その空間は、人と人との間の有機的な関係をも整合化していく。それは合理的であるが、人は合理性に還元しきれない感性をもっている。感性をもつ人と人との交わりは、整数化できない「間」を、必要とする。

この「間」が、「半」畳を導入するときに、成立する。それが「四畳半」の部屋である。この部屋に坐る四人は、それぞれが一畳の空間を得て独立しながら、しかも半畳の「間」をへだてて向き合う。上記の『僊林』には、つづけてこう記される。「惣(そう)なミは四てう半よし」(総じて四畳半がよい)と。

さらにこの四畳半の部屋には、まん中の半畳の周囲を四枚の畳が渦巻(うずまき)状に取り囲むため、整数の畳数の部屋にはない、渦流をなす動的な構図が、生まれる。(図3)。その渦流は、順々に四人が連歌を詠んでいく座の動性でもある。その渦流のなかで、まん中の半畳は、いわば台風の目のような位置をなす。この目は四人の詩人たちの横の関係にも映る。四人は独立しつつ、つながる。(図4)その動的な空間関係が、そのまま「連歌」の切れ・つづきに呼応するものであることは、言うまでもない。

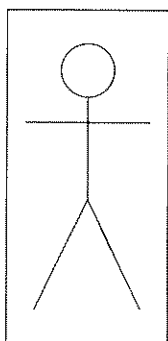


図1 一畳の畳にひとりの広さ

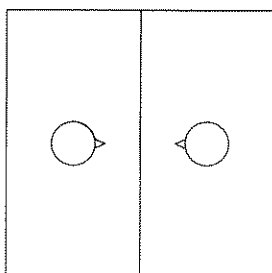


図2 二畳での対面関係

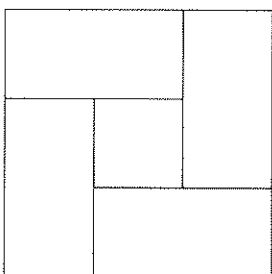


図3 四畳半に発生する渦巻

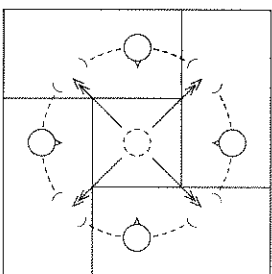


図4 四畳半に座した場合の対人関係

四

以上から分かることであるが、ここでは「半畳」は、一畳に満たないという単なる欠如態ではない。この半畳は、それ自体は渦流に加わらないが、この渦流はまん中の半畳なしには成立しない。この「半」はそれ自身を越えた広がりへ差し向け、その意味で横溢的である。

^D 四畳半の部屋に見られる横溢する「半」は、全体のほうから規定されるのではなくて、逆に全体を規定する構成要素である。そして、単なる「未完成」ではなくて、「非完成」である。その場合の「非」は、整数の数の畳から成る整合的な空間の静止的完成態を突き破って、流動化させる。このことを確認するために、別の日本建築の空間構造を見ておこう。^E

建築の内部と外部を峻別する西洋建築とくらべて、日本建築ではこの区別が、取り外しのできる障子や、内部と外部の間をなす縁側などで相対化される。たとえば西洋建築の「扉」は、閉めておくことが基本であるが、日本建築の引き戸は、気候によつては「半開き」の状態が、中途半端でなくて正常な状態のひとつとなる。ヨーロッパ建築の window は風(wind)の通路であり、密閉空間の壁にくり抜かれた部分であるが、日本家屋の「まど」は、もともと「間処」すなわち、柱と柱のあいだの部分である。そのような部分としての板壁の全体が、内と外との「半」透過性をもつ「まど」だった。こういった「半」透過性の全体を、後代の発達した建築空間において実現するのが、引き戸のドアと障子と襖^{ふすま}であり、それらを全体化したものが、襖や障子を取り払って室内を外界に開放した「夏座敷」だとも言える。そこでは、「山も庭も動き入るるや夏座敷」(芭蕉)といった風情が成立する。

この内と外との透過性は、さしあたりは建築空間の構造に属するが、それは外界の自然と内面の精神とのあいだの「半」透過性とも、呼応しあうであろう。それは、自然が概して精神の下位におかれてきた西洋の精神構造とは別の、自然を精神の母体にして模範となす精的風土に、接続するものとなる。

(大橋良介『「横溢する半」の美学』による)

* 出題の都合上、本文を一部改変している。

注 (1) プラトン、アリストテレス、ライプニッツ、ヘーゲル——プラトンとアリストテレスは古代ギリシアの哲学者、ライプニッツとヘーゲルはドイツの哲学者。

(2) *Der Herbst ist nah die Freunde/sitzen innig versammelt im Zimmer/mit vereinhalb Strohmatte*——直訳は「秋は友人たちの近くにある／四畳半の部屋に親しげに座っている」。

(3) 雲水——修行して歩く僧のこと。

一 破線部ア「思惟」、イ「逆説」の読み方と意味をそれぞれ書きなさい。

二 Aについて、日本語の原文に対して「この英訳」はどのような性格を持つか、説明しなさい。

三 Bについて、なぜ俳句は横溢性があるといえるのか、「成立」と「形式」を踏まえながらその理由を説明しなさい。

四 Cについて、図1・2・4を参照しながら、図3として適切な図になるよう、四畳半の部屋に座る四人の適切な位置を書き入れたのち、さらに「渦流をなす動的な構図」を示す矢印を書き入れなさい。

五 Dについて、「四畳半」の「半」が「全体を規定する構成要素」とあるといえるのはどうしてか、説明しなさい。

六 Eについて、日本建築の空間構造の説明として適当でないものを次から一つ記号で選びなさい。

① 畳敷きの部屋と地続きでありながら建物の外に備え付けられた「縁側」は、建築物の外部と内部を繋ぐ中間的な性格を持つ日本家屋特有の装置である。

② 西洋建築では開閉する形式の扉が部屋を常に塞ぐのが正常な状態なのに対して、日本家屋では障子や引き戸は気密性能が劣るどころか、半開きの状態も正常とみなされる。

③ 西洋建築での window の語源は風が通るために壁にくり抜かれた穴という意味を持ち、日本家屋の「窓」も等しく板壁のあいだという透過を意味する「間処」に由来する。

④ 冬から春にかけて使われた襖や障子を取り外して風通しを重視し、涼感あふれる開放的な状態にしつらえた日本家屋の状態は「夏座敷」と呼ばれている。

七 次の日本家屋についての文章を読んで、問題文の「横溢する半」と次の文章で示される「虚」について共通する点を説明しなさい。

日本の家屋というと、すぐ畳と障子がおもいおこされるが、これはほとんどあらゆる外国人にとつて驚異らしい。畳と障子で囲まれている日本人の居間は、茶ぶだいをおけば食堂になり、蒲団ふとんをしけば寝室になる。その自由自在にヨーロッパ人はまず驚いている。空いている処をふさぐ、ふさいでいたものをとりはらう。この取り換えの敏捷びんしょうさは、まさに日本人独特の才能であろう。空きのあること、透すきのあること、いつでもそこへ物がもち込める可能性！その意味での虚きょ、日本人はこれをうまくつかう。昔ある日本人は「実なるものは小さく、虚なるものは大きい」というすばらしい言葉を吐いた。こうしたとき、日本人にとつて大きいとか小さいとかは、測って知れるヴォリュームの大小ではないので、そこへ物が容いれられることの豊かさの工合くあいをいっているのである。

（三枝博音「西欧化日本の研究」による）

II

〔1〕 次の文章は正徹著『正徹物語』の一節で、「落花」の題で詠んだ自作の和歌に対する解説である。

八

落花

咲けば散る夜の間の花の夢のうちにやがてまぎれぬ峰の白雲

幽玄体の歌なり。幽玄といふ物は、心にありて詞にいはいれぬ物なり。月に薄雲のおほひたるや、山の紅葉に秋の霧のかかれ
る風情を、幽玄の姿とするなり。これはいつくが幽玄ぞと問ふにも、いつくといひがたきなり。それを心えぬ人は、月はきら
きらと晴れて、あまねき空にあるこそ面白けれといはん道理なり。幽玄といふは、更にいつくが面白しとも、妙なりともいは
れぬところなり。

B

「夢のうちにやがてまぎれぬ」は、源氏の歌なり。源氏、藤壺に逢ひて、

注(1)

注(2)

見ても又逢ふ夜稀なる夢のうちにやがてまぎるるうき身ともがな

b

と詠みしも、幽玄の姿にてあるなり。「見ても又逢ふ夜稀なる」とは、もとも逢はず、後にも逢ふまじければ、「逢ふ夜稀なる」

c

とはいふなり。この夢が覚めずして、夢にても果てたらば、やがてまぎれたるにてあるべきなり。「夢のうち」とは、逢ふをさ
したるなり。「この逢ふと見えつる夢中に、やがて我が身もまぎれて、夢にてはてよかし」となり。藤壺の返しに、

D

世がたりに人やつたへんたぐひなくうき身をさめぬ夢になしても

E

とあり。藤壺は源氏の為には継母なり。さるにかかる事ありしかば、たとひ憂き身は夢にてもはてたりとも、うき名はとどま
りて後の世語りに言ひ伝ふべしとなり。「夢のうちにやがてまぎるる」の心をよく請け取りて詠みしなり。

F

「咲けば散る夜の間の花の夢のうちに」とは、花を咲くかとみれば、夜の間にはや散る物なり。明けてみれば、雲はまぎれも
せずしてあれば、「やがてまぎれぬ峰の白雲」とはいふなり。「夢のうち」とは咲き散るうちをさすなり。

注 (1) 源氏——『源氏物語』の主人公、光源氏。

(2) 藤壺——『源氏物語』の登場人物。桐壺帝の后。

一 二重傍線部 a b の文法的説明として最もふさわしいものを次から記号で選びなさい。

① 受身の助動詞 ② 自発の助動詞 ③ 存続の助動詞 ④ 活用語尾の一部 ⑤ 可能の助動詞

二 A について、「それを心えぬ人」とはどのような人か、「月」という言葉を用いて説明しなさい。

三 B は和歌の修辞について言及した部分である。その修辞の名称を答えなさい。

四 C について、このように述べる理由が端的にわかるところを、これ以降の本文より十字以上十五字以内で抜き出しなさい。

五 D について、誰に逢うのかを明確にしつつ現代語訳しなさい。

六 E について、誰がどういうことを恐れているのか答えなさい。

七 F を参考にして「咲けば散る夜の間の花の夢のうちにやがてまぎれぬ峰の白雲」を現代語訳しなさい。その際、「花」の種類を明らかにしなさい。また、「まぎれぬ」の「ぬ」に二つの意味が重ねられていることに注意しなさい。

昔者不_レ出_レ戸_ヲ而知_二天下_ヲ、不_レ窺_レ牖_ヲ而見_二天道_ヲ。非_三目能視_二乎千里

之前_ヲ、非_三耳能聞_二乎千里之外_ヲ。 。己_ニ惡_二飢寒_ヲ焉、則_チ知_二天下之

欲_二衣食_ヲ也。己_ニ惡_二勞苦_ヲ焉、則_チ知_二天下之欲_二安逸_ヲ也。己_ニ惡_二衰乏_ヲ焉、

則_チ知_二天下之欲_二富足_ヲ也。知_二此三者_ヲ、聖王之所以_{ナリ}不_レ降_レ席_ヲ而匡_二天

下_ヲ。故_ニ君子之道_ニ、忠恕而已矣。

夫_レ飢渴_ニ、苦_二血氣_ニ、困_二寒暑_ニ、動_二肌膚_ニ。此_レ四者_ハ民之大害也。害不_レ

除_レ、未_レ可_ニ教御_ス也。四_レ体_ハ不_レ掩_ハ、則_チ鮮_二仁人_ニ。五_レ臟_ハ空虛_{ナレバ}、則_チ無_二立士_ニ。故_ニ

先王之法、天子親耕_{ミツカラシ}、后妃親蚕_{ラス}。先天下憂衣与食也。

（『韓詩外伝』卷三による）

*設問の都合上、一部訓点を省き文字を改変した箇所がある。

注 (1) 立土——志のある立派な人間。

(2) 先王——昔の優れた君主。

(3) 蚕——ここでは布を織るために養蚕をおこなうこと。

一 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 以_レ己_レ之_レ情、量_レ之_レ也

② 以_レ己_レ之_レ体、量_レ之_レ也

③ 以_レ王_レ之_レ情、量_レ之_レ也

④ 以_レ王_レ之_レ体、量_レ之_レ也

⑤ 以_レ民_レ之_レ情、量_レ之_レ也

⑥ 以_レ民_レ之_レ体、量_レ之_レ也

二 A「此の三者を知る」とあるが、「三者」とは何を指しているのか、説明しなさい。

三 B「君子之道、忠恕而已矣。」をすべて平仮名で書き下しなさい。

四 C「四体不掩、則鮮仁人。」をわかりやすく現代語訳しなさい。

五 D「天子親耕、后妃親蚕。」とあるが、天子や后妃はなぜこのような行為をするのか、七十字程度(句読点含む)で説明しなさい。

六 Eについて、「天下に先だちて衣と食とを憂ふるなり」と読めるように返り点のみ施しなさい。

令和7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7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表現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要約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。