

二〇一六年度 入学試験問題

法学部A方式II日程・国際文化学部A方式・キャリアデザイン学部A方式

二限国語 (60分)

〈注意事項〉

- 一 試験開始の合図があるまで、問題冊子を開かないこと。
- 二 解答はすべて解答用紙に記入しなさい。
- 三 マークシート解答方法については下記の注意事項を読みなさい。

マークシート解答方法についての注意

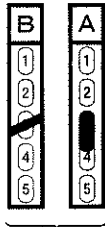
マークシート解答では、鉛筆でマークしたものを機械が直
接読み取って採点する。したがって、解答はHBの黒鉛筆で
マークすること(万年筆、ボールペン、シャープペンシルな
どは使用しないこと)。

一 記入例 解答を3にマークする場合。

(一) 正しいマークの例



(二) 悪いマークの例



枠外にはみださないこと。

○でかこまないこと。

二 解答を訂正する場合は、消しゴムでよく消してから、あらためてマークすること。

三 解答用紙をよごしたり、折りまげたりしないこと。

四 問題に指定された数よりも多くマークしないこと。

〔一〕 つぎの文章を読んで、後の問いに答えよ。

この小論が扱うのは、とりわけ日本の教育論争という言説空間において、「国家の呪縛」から逃れ難いのはなぜか、という問いである。「国家の呪縛」とは、「国家」という語を差し挟んだとたんに生じる教育論議の居心地の悪さといつてもいいだろう。

国家への嫌悪感や警戒感が先立つ議論がある一方で、教育論議に国家を呼び戻そうとする主張が性急さや強引さを帯びる場面もある。議論が極端に分かれてしまい、「教育と国家」の問題を冷静な議論から遠ざけてしまう「何か」がそこにある。ここで国家の呪縛の「国家」という場合、英語で言えば nation-state (直訳すれば国民国家) の、nation (一定の領域内に住む人々) と state (統治機構) とを厳密に区別しないままに論じられる日本語の「国家」のことである。以下では、国家の呪縛が生じる背景を歴史的にたどりながら、その呪縛が解けないまま、「教育と国家」をめぐる新しい状況に至っていることについて検討する。

開発経済学や経済史の分野では、欧米先進国に比べて日本は遅れて近代化⇨産業化を開始した後発国家であり、国家が「開発」を計画・先導した「開発国家」として位置づけられる。しかも、先行する先進「列強」の脅威に対抗するためには、国家自身を近代化しつつ(⇨ modern state の形成)、同時にその構成員を国民に育て上げていく(⇨ modern nation の形成)ことが、近代化と産業化を進める上で不可欠だった。「富国強兵」「殖産興業」といった国家目標の実現を、その担い手の形成と相互に関係させつつ、それらと同時に行進させる必要があったのである。そして、さまざまな近代的機構の制度化の同時進行を短期間で行うという「圧縮された近代化⇨産業化」が求められた。それも、対外的脅威への対抗という焦¹ a の急に対応するためであった。

欧米に追いつけ追い越せ。この圧縮された近代化の一部に、近代教育の制度化が含まれていた。そしてそれは、軍隊⇨徴兵制度と並んで、国民形成に不可欠の制度と見なされた。日本人というアイデンティティの形成も、それと関わる天皇制という独自の「国体」意識も、さらには産業化の担い手となる人的資本の基盤形成も、近代教育の制度化を急速に進めることで可能になる。こうした圧縮された近代化を先導する開発国家の役割は、明確な目標設定を掲げ、それに向けて資源(そこには形成さ

れた国民も含まれる)を計画的に動員することで、より可視的になる。「上からの近代化」と言われる所以である。

富国強兵をスローガンに列強の支配からの独立を確保し、自らも列強の一員となることを目指した一度目の圧縮された近代化は、一定の成果を上げたものの、国民とアジアの人々を戦火に導き、多大な犠牲を強いた上で、無条件降伏という敗戦に至ることで失敗に終わる。明治憲法を統治原理とした

①

自体が破綻を迎えたのである。と同時に、国民も「大日本帝国

臣民」というアイデンティティを失った。その意味では明治維新以後築き上げてきた近代的

②

も崩壊したのである。

この失敗は、戦前・戦中のstate(それはnationの要素と絡みながらしばしば「国体」として観念された)に対するきわめてネガティブな感情を国民の間に残すこととなった。国家への不信や警戒心のもととなる体験であった。戦後の墨塗り教科書や修身の廃止に象徴されるように、とりわけ教育の世界では、戦前の教育が一度目の圧縮された近代化の担い手形成に利用されたことと自体を否定的に見る見方が戦後大きな支持を受けることになる。

新憲法の制定は新たな統治原理の構築であり、少なくとも法制度的には新たなstateの成立であった。そして戦後「新教育」もまた、新たなnation⇨国民の形成をゆだねられた。「民主的で文化的な国家」の建設を担う、「平和的な国家及び社会の形成者」(旧教育基本法)の育成を理念に掲げ再出発したのである。

しかし、この再出発もまた開発国家主導による二度目の圧縮された近代化を目指すものとなった。それは、戦後復興を目指す経済や産業の分野だけに留まらない。GHQ⇨アメリカの影響を受けて制度化された戦後教育は「民主主義の学校」としての役割を期待された。文部省作成の『あたらしい憲法のはなし』が子どもたちのみならず、大人たちにとっても「民主主義の教科書」として注目を集めたように、新たなstateの統治原理の理解を広め、その担い手⇨「主権者」としての国民nationの形成に新たな教育が寄与することが期待されたのである。教育だけに注目しても、義務教育の中学校までの延長、新制高校の普及、新制大学の発足等々、二度目の圧縮された近代化と呼ぶにふさわしい新たな制度化が無理を承知で急いで進められた。敗戦からわずか三〇年たらずで高校進学率が九〇%に到達するといった例に見られるように、戦前の教育とは異なる理念に基づいて編成された教育は短期間で成長・拡大を遂げた。

こうした動きが、開発国家の主導による二度目の圧縮された近代化であったことは、就 b 一九五〇年代後半以後、経済成長が国家の中心的な目標として掲げられるようになったこと、その中で国家による合理的な経済計画が、教育政策を含めて政策の中核となったことから明らかである。もう一度欧米に「追いつけ追い越せ」。今度は「強兵」を取り除いて「富国」を中心にキャッチアップを目指す国家目標が掲げられ、教育もまたその傘下に組み入れられた。

より高い学歴を求める人々の「下から」の要望も強かった。教育基本法が掲げた教育機会の平等という「民主主義」的な理念も後ろ盾となった。都道府県間の競争もあった。こうした動きと連動しつつ、それらをまとめ上げ「中等教育の完成」を政策目標として掲げたのが「国民所得倍増計画」（一九六〇年）であった。その結果、一九六〇年代にはすでに量の面では、アメリカを除く先進国を追い越すまでの教育拡大が急速に進んだ。その結果、義務教育の延長と並んで、高校教育の普及が高度経済成長期の人材需要に応える人的資本形成となった。経済の拡大と教育の拡大とが圧縮された近代化のもとで同時進行したのである。まさに開発国家のなせる技であった。

それだけに、ここでも ③ が前面に出た。戦前のナショナリズムを薄め、経済への貢献を前景に押し出すことで、教育の拡大を果たす。その過程で「文部省支配」や「教育の経済への従属」という批判が教育界で流通しはじめる。「文部省対日教組」の対立図式が日本の教育（政策）論議を形成する強固な認識枠組みとして長年通用したのも、キャッチアップを目指した開発国家の掲げる国家目標のもとに教育政策が位置づけられたことに由来する。もちろん、そうした国家目標が広い支持を集めたのは、豊かさを求め、より高い学歴取得を目指す人々の裾野が広がったことによる。そうした人々の様々な欲求を、成長・発達・開発を統合する明確な目標（「所得倍増」「輸出振興」「高度成長」「欧米に追いつけ」等々）として人々に示すことで、戦後の ③ 開発国家は国民の総動員を可能にした。

こうした国民の動員が、教育の面ではさまざまな問題を生み出してきたことも無視はできない。受験競争や受験教育の弊害といった問題は、その一端である。二度目の圧縮された近代化は、一方で民主主義的な理念や人権意識を広く人々に普及させた。そのような意識を持った人々が、開発国家の政策を批判する。 ④ が前面に出やすいだけ、批判の的となる。一九

六〇〜八〇年代を通じて、教育問題のすべてではないにせよその多くが「文部省支配」や「教育の経済への従属」といった枠組みで理解されたのも、開発国家が主導する圧縮された近代化を背景としていたからだろう。ナショナリズムへの警戒よりも、経済成長に資する国民形成を主導する state（≡文部省）が批判の矢面に立たされた。

現在に至る教育改革の基本路線を決めたのは一九八〇年代半ばに発足した臨時教育審議会だと言われる。明治以来の「追い付き型近代化」（本論の表現を使えば圧縮された近代化）が教育に弊害（学歴社会、子どもの心の荒廃、画一的な教育、詰め込み教育等々）をもたらしたというのが、臨教審の時代認識だった。つまり「追い付き型近代化」の達成を前提に、それがもたらした教育の弊害を取り除くために教育改革が必要だという時代認識をベースに答申が書かれたのである。たとえば「記憶力中心で、自ら考え判断する能力や創造力の伸長が妨げられ個性のない同じような型の人間をつくりすぎていること」（第一次答申）が問題とされ、そこからの脱却（創造性や個性を尊重する教育）が目指された。その意味で、臨教審答申は圧縮された近代化の達成を前提に、開発国家としての役割の X を謳う政策提言だった。教育における state の退却につながる路線（当初は「教育自由化」論と呼ばれた）を打ち出した。

その一方で、臨教審は、国際化が進む時代に、教育による ⑤ の統合（≡国際化に対応できる日本人アイデンティティの強化）を目指す提言でもあった。state による関与の縮小と新たな nation 創出の提案である。実際にその後の教育改革は state の退却と新たな nation の創出という路線を概ね踏襲した。

キャッチアップは終わった。だから開発国家の役割も変わらなければならない。新しい時代の変化に対応できる nation の創出を目標に掲げつつ、財政面でも政策実施の面でも state の退却が始まった。しかし、II こうした「教育と国家」の関係の変化は、国家を一枚岩で見ている限り見えてこない。

開発国家の役割が縮小したと先に述べたが、3・11以後のフクシマを見ると、エネルギー政策をめぐる開発国家の役割が営々と続いていたことを思い知る。フクシマを「第二の敗戦」とみれば、第二の圧縮された近代化もまた失敗に終わったことを意味する。そこから何を学び取るのか。state が徐々に退却する中で、その空隙を埋める新たな公共の担い手形成に日本

の教育が貢献できなければ、私たちはこれからも開発国家の影を背負いながら生き続けなければならない。

(荻谷剛彦「教育と国家 脱『開発国家』への可能性を問う」より。文章を一部改変した)

【注】 * 文部省 文部科学省の前名。

* キャッチアップ (先進諸国に) 追いつくこと。

* 日教組 日本教職員組合。教職員の労働組合の全国組織。

問一 傍線部「圧縮された近代化」産業化」の説明として最も適切なものをつぎの中から選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア 後発国家が先進国を追って近代化するために、国家主導で目標を掲げて急速に諸制度の近代化を進め、並行して国民意識を形成していくこと。

イ 後発国家が国民の自覚を持つその構成員の協力を得ながら、種々の近代的機構の制度化を短期間で完成し、先進国に對抗しようとする事。

ウ 先進国とそれを追う後発国家が開発を競いあうことよって、結果としてともに短い期間で近代化＝産業化と国民形成が達成されること。

エ 後発国家が先進国にならって計画的に近代化の目標を立て、まずその担い手となる国民を育てたうえで、短期間に産業化を達成すること。

オ 先進国が後発国家と協力し合って共通の対外的脅威に対抗するために、その近代化と産業化を手助けして短期間のうちに達成させること。

問一 傍線部2「この再出発もまた開発国家主導による二度目の圧縮された近代化を目指すものとなった」とされるのはなぜか。その理由として最も適切なものをつぎの中から選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア GHQが主導して制度化された戦後教育を「民主主義の学校」として、急速な戦後復興と近代化をおし進めようとしたから。

イ 新憲法下で新たな開発国家の担い手の育成を最優先課題として掲げ、教育の期間延長と普及を急速に推進しようとしたから。

ウ 新制高校、新制大学など新たな教育制度が次々と作られて短期間で拡大した結果として、急激な経済成長が実現したから。

エ 経済や産業の復興・成長を目指す国家目標が掲げられ、それを達成するための教育もまた政策的に急速に拡大したから。

オ 「民主的で文化的な国家」の建設を担う、「平和的な国家及び社会の形成者」の育成という理念が、法律で掲げられたから。

問三 傍線部3「戦後の開発国家は国民の総動員を可能にした」とあるが、それができたのはなぜか。その理由として最も適切なものをつぎの中から選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア 教育機会の平等が実現して高校教育が普及したことで、高度成長期の人材需要に応える十分な人的資本が形成されたから。

イ 豊かさを求める人々の要望を民主的にまとめた国家目標が、教育の経済への従属という批判を否定する根拠となったから。

ウ 高度成長とそれに資する教育の拡大という国策が、高学歴を得て豊かになりたいという人々の欲求に適うものだったから。

エ 豊かさを求めてより高い学歴取得を目指す人々が増えたことで経済成長を優先する政策への理解が広がり、幅広く支持されたから。

オ 国民を総動員してでも、まず高度経済成長によって国全体を豊かにしようとする国家目標が、広く人々の支持を集めたから。

問四 空欄 にあてはまる漢字をつぎのA～オの中からそれぞれ一つ選び、解答欄の記号をマークせよ。

A 焦 の急

ア 眉

イ 口

ウ 鼻

エ 皮

オ 睫

B 就

ア 前

イ 中

ウ 後

エ 頭

オ 尾

問五 空欄 ① ⑤ にはア「nation」またはイ「state」のいずれかが入る。それぞれ適切な方を選び、解答欄の記号をマークせよ。

問六 空欄 X にはあてはまる語句をつぎの中から一つ選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア 継承

イ 留保

ウ 拡大

エ 中断

オ 転換

問七 二重傍線部I「日本の教育論争」という言説空間において、「国家の呪縛」から逃れ難いのはなぜか」とあるが、本文全体を

ふまえてその理由として最も適切なものをつぎの中から選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア 明治以来、開発国家であった日本の教育政策が、受験競争を煽り、学歴社会をもたらすなどの種々の弊害を生み、結局は民主主義社会の実現を阻む要因となってきたことが問題視され、その後の教育改革も現在に至るまで国家に対する国民の信頼を回復するに至っていないから。

イ 戦後日本においては開発国家としての役割は一貫して縮小してきたにもかかわらず、教育政策については国がその変化に対応しきれないために旧態依然とした制度から脱却できないという悲観論が根強くあり、教育論議において国家に触れること自体が禁忌となっているから。

ウ 明治憲法下と戦後との二度にわたる圧縮された近代化がいずれも実質的には国家規模で失敗する結果に終わったために、その担い手を育成してきた国家の教育政策が疑問視されるようになり、教育に国家が関わること自体に対する嫌悪感が日本国民の間に広がっているから。

エ 教育について論じるにあたって、国家への警戒感を前提とするものと国家の役割を重視するものと二つの極端な立場に分かれて議論にならないという事態が歴史的に形成された日本では、本来、教育に責任をもつべき国家が役割を果たし難くなっているのが現状であるから。

オ 国家を破綻に追いやった明治憲法下の圧縮された近代化において教育が利用されたことと、戦後の圧縮された近代化で採られた経済成長に資する教育政策が批判を受けたことで、日本では教育への国家の関与自体が触れにくい繊細な問題となったまま今に至っているから。

問八 二重傍線部Ⅱ「こうした『教育と国家』の関係の変化は、国家を一枚岩で見ている限り見えてこない」について、以下の問いに答えよ。

i この「変化」が訪れたのはいつか。つぎの中から一つ選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア 敗戦直後

イ 一九五〇年代後半

ウ 一九六〇年代

エ 一九八〇年代

オ 3・11以後

ii 「国家を一枚岩で見」るとはどのような意味か。その説明として最も適切なものをつぎの中から選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア 歴史的経緯から、教育を国家から切り離せないものとして一体視するということ。

イ 国家と国民はつねに利害を共有するものとしてあえて分けて考えないということ。

ウ 「国家」に含まれる統治機構としての側面と国民の側面を区別しないということ。

エ 開発国家の発想で、「国家」があらゆる政策を主導するものだと考えるということ。

オ 多様なアイデンティティをもつ国民を区別することなく、同一視するということ。

iii 「『教育と国家』の関係の変化」について、筆者がここで指摘しているのはどのようなことか。nation および state という言葉を用いることなく、つぎの形式にしたがって三十字以上五十字以内で説明し、解答欄に記せ。ただし、句読点や記号も一字と数える。

ということ。

〔二〕 つぎの文章を読んで、後の問いに答えよ。

わたしたちの社会は長らく、ひとを選ぶ社会として形成されてきた。履歴書というものを一覧すればすぐにわかるように、そこに記載を求められているのは、当人に「何ができるか」と当人がこれまで業績として「何をしてきたか」の一覧である。学歴・職歴、資格・免許、特技・賞罰などである。そしてそれが選抜時の参照データとなる。この試験という仕組みに、現代の若い世代はいよいよ幼いときから組み込まれるようになっていく。かつて人生を決める査定といえは高校・大学の入試と入社試験くらいのものでしたが、いまはその入試が小学校、さらには幼稚園の時点でまで繰り上がり、他方、昇進や再就職のための査定は定年の後まで続く。選考や査定、評価といった仕組みが社会の隅々にまで浸透してきて、いまやそのことじたいを不審におもうひとは少ない。

ひとを選別するという作業は試験というかたちでなされる。入学試験、入社試験、資格・検定試験、昇進試験などである。そして、ひとを選別するというのは、いうまでもなくだれかを選び、だれかを選ばないこと、つまりだれかを外すということである。そして、「不合格」との判定とは、「あなたはわたしたちの組織に相応しいものではない」「あなたの存在はわたしたちには不要である」というメッセージを伝達することである。もつと身も蓋もない言い方をすれば、だれかに向かつて「あなたは必要」「あなたは不要」と言い切ってしまうことである。さらにあからさまに言えば、だれかの存在をネブあみすることである。そしてこの「存在の不要」という烙印くわいんを、わたしたちは物心つかないうちから押され続ける。そのことがひとにどれほどのダメージを、それと知られることなく与え続けてきたか。このことをいちど立ち止まって考える必要がある。

たしかに、競争をベースとする社会次元では、選別・選抜はあたりまえのことだ。「A」(エリート)、「選手」は、組織によって選ばれる。ある領域での際立った能力や属性をもつものとして。それは、そういう属性をもつものならだれでもよいし、またいつでも別のひとと取り替え可能である。これは、競争社会の、あるいは競技の掟である。競うこと、つまり勝ち負けがかかっているような場面では、有能な者を選抜するというのは、差別でもなんでもない。「適材適所」、この考え方で競

争社会は運営される。そして入試もまた、そういう社会の選抜制度の一つであるとみなすことで、あたりまえの行事のように毎年なされてきた。そんななか、いちどかぎりの当て物のような試験でその後の生活の大筋が決まるという、ひとをばかにしたサバイバル・ゲームのような制度のなかで、ひとはふつう、それをゲームとして割り切ることに、ぜったいに本気にならず最短時間で要領よく切り抜けること、つまりはこんなところに人生の本舞台はないとじぶんに言い聞かせることで、なんとか切り抜けようとする。選ばれなくてもとことん落ち込まなくてもすむように。ひとを育てるといって、ほんらい競争原理でいともまれるべきものではない場面で、学びもまたこのような「戦略」のなかでしかおこなえないというのは不幸なことである。

社会全体がこのように「学校化」して行くというのは、わたしたちの存在がいつも「もし〜できれば」という条件つきでしか肯定されないということだ。だからひとはいつも、じぶんにできること、じぶんにはできないことを必死で問う。こうした問いに責め **B** ても、答えはめつたなことでは出ない。そのうちこうした問いは、じぶんはまだここにいるのか、ここにいるに値するものかという問いへと尖^{とが}ってくる。が、そこにも確かな答えがあるはずはない。だからひとは、「もし〜できれば」などという条件をつけないでたがいをそのまま認めあえる関係、そう、「わたし」のこの存在を無条件に肯定してくれるような他者との関係に渴^あくことになる。「わたし」のこの存在は他者からの承認に懸^かつているからだ。だから、いまだきの子どもは教師よりも親よりも友だちを大切にす。けれどもそれはけつして安住の場所ではない。友だち^いにウトまれないよう、友だちの環から外されないう、それに相^あ応しいじぶんを必死で演じ続けなければならぬからだ。それほどまでに社会の「学校化」はひとびとの個^ことしての存在のコアを蝕^くみつつある。

インターネット、ブログ、2ちゃんねる、ツイッター……と、顔をじかにつきあわせることのない匿名のコミュニケーションに、いまひとびとははまっている。けれども、これにときたま慰められることはあつても、身を支えられるということはない。ひとがじぶんがここにいるいい理由をみずからに納得させることができるのは、じぶんがここにいることが別のだれかにとつて(どんなに小さくても)意味があると確認できるときである。だれかに、あなたがそこにいないと困ると言われるときである。「居場所がない」というのは、わたしがここにいることがだれからも求められていないということである。特定のだれか

にとつてじぶんの存在がどのような意味をもっているか、その確認がひとの存在を支える。だからこそ、きちんとした宛名をもつメッセージが切実な意味をもつのである。自己とはまさしく「他者の他者」—— C ——なのであるから。

百近くの企業に登録し、炎天下したり落ちる汗を拭いながらそのうち二、三十の企業を面接試験のために訪れ、そして結果、内定がゼロ。「シューカツ」の研修を受け、感覚にぜんぜん合わないスーツに身をくるみ、媚びるかのように必死で心のしなをつくる……。若いひとたちのそんな姿を想像するのはなんともしのびない。高度成長期の中学生の集団就職では、家計を支える、家族のために口減らしをするといった理由を子ども心に知るところがあつて、送り出す家族の「すまない」という気持ちをしかと汲みえたが、いまはそうした背後からの支えも、企業からの迎えもない。そしてそういう「シューカツ」という名の選別を、企業はあたりまえのようくり返し、大学や高校はこれまたあたりまえのよう²にその対策を練る。

けれども、この「あたりまえ」のなかで隠されている問いがある。それは、ひとに他人を選別する資格がはたしてあるかという問いである。

ひとを裁く、つまりひとを制裁するかしないかの決定をする裁判官の場合は、おそらく、日々ぎりぎりのところで、はたして人間はドウホウを裁く資格があるか、「わたし」に他者を刑罰に処したり、死を命じたりする資格があるのかという問いに向き合わされている。「わたし」が最終判決をおこなう。つまり他者の今後の生のあり方について「わたし」が強制的な決定を下す。そのことの恐ろしさにひとは耐ええないからこそ、「法」の精神においてそれを下し、その「法」の精神を体現している存在として身に法衣をまとう。そうでないともたないのだ。

裁判が、ある行為を「だれかの行為」ではなく「行為そのもの」として、「法的に裁くのだとすれば、恋愛はまさにひとの存在そのものを選ぶものである。恋愛において選ぶということがのつぎきならない関係になるのは、三角関係においてだ。一方を選ぶことは他方を棄てることになる、一方を愛することは他方を蹂躪^③することになる。その間に調停とか「中をとる」ということはありえない。そう、ここでは存在が認められたり、廃棄されたりする。これはきつい関係であり、ひとはそのなかで深く傷つく。選ばれなかったほうも、選んだほうも。

ただし、ここで重要なことは、だれかを恋愛の対象とするかどうかは選べないということだ。ひとはそういう関係にどうしようもなく巻き込まれるのであり、あるいはそれへと突き動かされるのであって、思案してから選ぶようなものではない。おなじように、家族も選べない。親は子どもを選んで産むわけではないし——子どもの人生を「デザイン」することを望むひともいないわけではないが、こんな子どもになってほしいという親の願いほど子どもにとつて鬱陶しいものはない——、逆に子どもは親を（原理的に）選べない。そしてこの家族という関係は、子どもの人生において圧倒的な重みをもつ。

ひとを選ぶことえのフシンについては、それを問うことをやめないでいるほうがいい。ひとを選ぶという態度は、結果として、じぶん自身を「ひとに選別される」存在として貶めること④につながる。じぶんはある条件を満たす限りでしかその存在が肯定されないということ、そして一つまちがったら別の人に置き換えられるということ。「ひとを選ぶ」というのは、そういう場所にじぶんも立つことを認めるといふことなのである。

（驚田清二『しんがりの思想 反リーダーシップ論』より。文章を一部改変した）

問一 空欄

A

に入る、「エリート」を意味する語をつぎの中から一つ選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア 選秀

イ 選高

ウ 選優

エ 選良

オ 選超

問二 空欄

B

に入る語句として、最も適切なものをつぎの中から選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア くるしめられ

イ あぐね

ウ おびやかされ

エ なやまされ

オ さいなまれ

問三 傍線部1「社会の『学校化』」の説明として最も適切なものをつぎの中から選び、解答欄の記号をマークせよ。

- ア 社会の中に学校内のような、適材適所を軽んじる平等主義が広まること。
- イ 社会の中に学校内のような、特定の価値観や基準による選別が広まること。
- ウ 社会の中に学校内のような、当て物的な試験による選抜が浸透すること。
- エ 社会の中に学校内のような、短時間で問題を解決する必要性が広まること。
- オ 社会の中に学校内のような、ばかげたサバイバル・ゲームが広まること。

問四 空欄

C

に入る記述として最も適切なものをつぎの中から選び、解答欄の記号をマークせよ。

- ア じぶんがじぶん以外のだれかにとって同じ環のなかにいる他者であるということ
- イ じぶんがじぶん以外のだれかにとって気遣いを要する他者であるということ
- ウ じぶんがじぶん以外のだれかにとって意味ある他者であるということ
- エ じぶんがじぶん以外のだれかにとって無条件に肯定される他者であるということ
- オ じぶんがじぶん以外のだれかにとって選抜の対象となる他者であるということ

問五 傍線部2「ひとに他人を選別する資格はたしてあるか」とあるが、筆者はなぜこのように問い続けるべきだと考えているのか。その理由として最も適切なものをつぎの中から選び、解答欄の記号をマークせよ。

- ア 「存在の不要」という烙印を押されたひとの悲しみに思いを致すことが必要だから。
- イ 適材適所の原則で運営される競争社会の質の向上には選抜者の質の向上が不可欠だから。
- ウ じぶんにしかなできないことを必死で求めるひとを選別するにはそれなりの資格がいるから。
- エ ひとを選別する行為によって、じぶんも他人から選別される存在となるのを認めることになるから。
- オ ひとを選別する側はさちんとした宛名をもつメッセージを発しなければならぬ存在だから。

問六 つぎの各文について、本文で述べられている内容と合致しないものを二つ選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア 競争社会において、有能な者を選別すること自体は差別ではない。

イ 最近の子どもはじぶんを肯定してくれる存在として教師よりも友だちを大切にしている傾向がある。

ウ 入試に本気で取り組まないと選ばれなかったときにひどく落ち込む可能性がある。

エ 匿名のコミュニケーションはその匿名性ゆえに心の支えを与えることがある。

オ 恋愛の三角関係では、三者が等しく満足できるような妥協的解決はありえない。

カ 裁判官は「法」の番人として、ひとではなく行為そのものを裁こうとする。

問七 試験による選抜と恋愛における選択の本質的な違いはどのような点にあるか。つぎの形式にしたがつてそれぞれ二十字以内でまとめ、解答欄に記せ。ただし、句読点や記号も一字と数える。

前者が

であるのに対し、後者は

である点。

問八 二重傍線部あゝえのカタカナをそれぞれ漢字に直して解答欄に記せ。

問九 波線部①～④の読みをア～オの中からそれぞれ一つ選び、解答欄の記号をマークせよ。

- | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| ① | ア | の | つ | て | イ | の | つ | と | つ | て | ウ | か | か | わ | つ | て | エ | か | か | わ | つ | て | オ | せ | ま | つ | て | | | | |
| ② | ア | は | ぐ | く | み | イ | む | し | ば | み | ウ | は | ば | み | エ | く | い | こ | み | オ | か | こ | み | | | | | | | | |
| ③ | ア | じ | ゆ | う | ら | ん | イ | じ | ゆ | う | も | ん | ウ | に | ゆ | う | か | ん | エ | じ | ゆ | う | り | ん | オ | に | ゆ | う | り | ん | |
| ④ | ア | か | が | め | る | イ | ひ | そ | め | る | ウ | せ | ば | め | る | エ | い | や | し | め | る | オ | お | と | し | め | る | | | | |

〔三〕 つぎの文章を読んで、後の問いに答えよ。

中興なかつかの近江の介がむすめ、ものものけにわづらひて、浄蔵大徳じやうざうだいとくをけんじや験者にしけるほどに、人とかくいひけり。なほしもはたあらざりけり。しのびてあり経て、人のものいひなどもうたてあり。なほ世Iにあり経じと思ひてうせにけり。鞍馬といふ所にこもりていみじう行ひをり。さすがにいと恋しうおほえけり。京を思ひやりつつ、よろづのこといとあはれにおほえて行ひけり。泣く泣くうちふして、かたはらを見れば文Iなむ見えける。なぞの文ぞと、思ひてとりて見れば、このわが思ふ人Aの文なり。書ける2ことは、

すみぞめのくらまの山に入る人Bはたどるたどるもかへり来なむY
と書けり。いとあやしく、誰aしておこせつらむと思ひをり。もて来べきたよりもおほえず、いとあやしかりければまたひとりZ
まどひ来にけり。かくてまた山に入りけり。さておこせたりける。

からくして思ひわする恋しさをうたて鳴きつるうぐひすの声
返し、

さても君Cわすれけりかしうぐひすの鳴くをりのみや思ひいづべきII
となむいへりける。また、浄蔵大徳、

わがためにつらき人をばおきながらなにの罪なき世をや恨みむ
ともいひけり。この女はになくかしづきて、みこたち、上達部じやうたつぶよばひたまへど、帝3に奉らむとてあはせざりけれど、このこと
いできにければ、親も見ずなりにけり。

〔大和物語〕より

【注】 * 中興の近江の介 桓武天皇皇子の葛原親王孫季長の子。平中興。？く九三〇年。

* 浄蔵大徳 浄蔵は三善清行の子。加持祈禱の効験が顕著であったことで有名。八九一く九六四年。大徳は、

徳の高い僧侶のこと。

* 験者 加持祈禱などをして病氣などを治す修験者。

問一 傍線部1「なむ」2「る」3「む」の品詞と意味の組み合わせとして最も適切なものをつぎの中からそれぞれ選び、解答欄の記号をマークせよ。

- | | | |
|----------|----------|---------|
| ア 助動詞・可能 | イ 助動詞・意志 | ウ 助詞・願望 |
| エ 助動詞・完了 | オ 助動詞・断定 | カ 助詞・強意 |

問二 二重傍線部1「なほ世にあり経じと思ひてうせにけり」の解釈として最も適切なものをつぎの中から選び、解答欄の記号をマークせよ。

- ア 浄蔵は、恋情を断つことはできないと思つて、むすめの部屋にこもってしまった。
- イ 浄蔵は、やはり世間の目が届くところにいるのはやめようと思つて、姿を隠してしまった。
- ウ むすめは、これ以上つらい思はしたくないと思つて、自ら命を絶ってしまった。
- エ むすめは、自分の気持ちに反して浄蔵への恋情を断ち切つて、冷静さをなくしてしまった。
- オ 二人は、世間の非難をまったく無視して、ともに仏道の世界に入ってしまった。
- カ 二人は、親の気持ちには逆らえないと思つて互いの想いを抑えてしまった。

問三 傍線部 a「おこせ」b「かしづき」の動作の主体として最も適切な人物をつぎの中からそれぞれ選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア むすめ

イ 浄蔵

ウ みこたち、上達部

エ 帝

オ 親

問四 波線部 A「人」B「人」C「君」は誰を指しているか。つぎの中からそれぞれ選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア むすめ

イ 浄蔵

ウ みこたち、上達部

エ 帝

オ 親

問五 傍線部X「なほしもはたあらざりけり」Y「かへり来ななむ」Z「またひとりまどひ来にけり」の解釈として最も適切なものをつぎの中からそれぞれ選び、解答欄の記号をマークせよ。

X 「なほしもはたあらざりけり」

ア 世間の噂が広がることは、やはりなかったのである。

イ 二人の関係は、たしかにただごとでもなかったのである。

ウ 験者としての淨藏の力は、それほどのことでもなかったのである。

エ むすめの病気が完治することは、けっしてなかったのである。

オ 病気の原因は、もののけのしわざではまったくなかったのである。

Y 「かへり来ななむ」

ア 帰っては来ないのでしよう。

イ 帰って来るつもりなのでしよう。

ウ 帰って来ることはできないでしよう。

エ 帰って来なければなりません。

オ 帰って来てほしいものです。

Z 「またひとりまどひ来にけり」

ア また女はひとりで、恋の道に迷いつつも、仏道修行に入ったのであった。

イ また女はひとりで、道に迷いつつも男のもとにやってきたのであった。

ウ また男はひとりで、道に迷いつつも女のもとにやってきたのであった。

エ また男はひとりで、道に迷いながらも鞍馬の山に帰ってきたのであった。

オ また男と女は互いにひとりで、恋する相手のもとにやってきたのであった。

問六 二重傍線部Ⅱ「うぐひすの鳴くをりのみや思ひいづべき」を四十字以内で現代語訳し、解答欄に記せ。ただし、「うぐひすの鳴く」という表現が何を比喩しているのか明らかにすること。なお、句読点や記号も一字と数える。

問七 つぎの中から『大和物語』よりも前に成立したものを一つ選び、解答欄の記号をマークせよ。

ア 懐風藻

イ 平家物語

ウ 新古今和歌集

エ 太平記

オ 方丈記

