

令和七年度個別学力試験問題

国語

(教育学部)

解答時間 八〇分

配点 一五〇点

注意事項

- 一、解答開始の合図があるまで、この問題冊子の中を見てはいけません。
- 二、受験番号を解答用紙の所定の欄に記入してください。
- 三、解答は解答用紙の指定された解答欄に記入してください。
- 四、問題冊子及び解答用紙の印刷不鮮明、ページの落丁及び汚損等に気付いた場合は、手を挙げて監督者に知らせてください。
- 五、問題冊子は持ち帰ってください。

次の文章を読んで、あとの問いに答えなさい。

注¹ 石原吉郎は「ペシミストの勇氣について」というエッセイにおいて「人間が人間でありつづけるためには、周期的にペシミストになる機会が与えられていなければならない」と述べている。注² オプティミズムは性格の問題ではない、オプティミスティックであるためには明晰な知としての勇氣が要る。注³ そうアランに学んだ私には当初、石原の言う「ペシミスト」という言葉の重さを測りかねた。注⁴

石原は「バム地帯(バイカル・アムール鉄道沿線の密林地帯——引用者)のような環境では、人は、ペシミストになる機会を最終的に奪われる。(中略)なぜなら誰かがペシミストになれば、その分だけ他の者が生きのびる機会が増すことになるからだ」と述べている。なるほど、バム地帯の強制収容所のような過酷な条件では「なまはんかなペシミズム」(たとえば、自他のエゴイズムの卑しさ、あさましさを嘆く道徳的良心)は「淘汰」からの脱落しかもたらさないだろう。だが、石原がこのエッセイで考えようとしているのは、同じその環境において「はつきりしたペシミストの立場」を取り続けた鹿野武一という一友人の「勇氣」をめぐってである。

後になって知ることのできた一つの例をあげてみる。たとえば、作業現場への行き帰り、囚人はかならず五列に隊伍を組まれ、その前後と左右を自動小銃を水平に構えた警備兵が行進する。行進中、もし一步でも隊伍を離れる囚人があれば、逃亡とみなしてその場で射殺していい規則になっている。警備兵の目の前で逃亡をこころみるということは、ほとんど考えられないことであるが、実際には、しばしば行進中に囚人が射殺された。しかしそのほとんどは、行進中つまずくか足をすべらせて、列外へよろめいたために起こっている。厳寒で氷のように固く凍った雪の上を行進するときは、とくに危険が大きい。なかでも、実戦の経験がすくないことにつよい劣等感をもっている十七、八歳の少年兵にうしろにまわられるくらい、囚人にとっていやなものはない。彼らはきつかけさえあれば、ほとんど犬を射つ程度の衝動で発砲する。

犠牲者は当然のことながら、左と右の一行から出た。したがって整列のさい、囚人は争って中間の三列へ割りこみ、身近にいる者を外側の列へ押し出そうとする。私たちはそうすることによって、すこしでも弱い者を死に近い位置へ押しやるのである。ここでは加害者と被害者の位置が、みじかい時間のあいだにすさまじく入り乱れる。

実際に見た者の話によると、鹿野は、どんなばあいにも進んで外側の列にならんだということである。明確なペシミストであることには勇氣が要するというのは、このような態度を指している。

射殺される危険性の高い「外側の列」を進んで選ぶ決然たる意志を石原は「ペシミズム」と呼んでいる。たしかに、それは死を自らに招こうとしているように見える点でペシミスティックである。それを「ペシミズム」と呼ぶなら、そこには「勇氣」が不可欠であろう。しかし、石原はその勇敢さをただ讃えているのではない。その「勇氣」に秘められた明徹な認識に瞠目しているのだ。では、この場合、「勇氣」によって何が明晰に認識されているか。「加害と被害の同在」という現実である。

「外側の列」に押し出される五分の二は被害者であり、押し出す五分の三は加害者である。過酷なシベリアの強制収容所のなかでも最低と恐れられるバム地帯の強制収容所である。押し出すことのエゴイズムにも少しでもためらいがあれば、否応なく「淘汰」される。ここでは、ニーチェが述べたように、道徳的であることがはつきりと生に逆行する病氣、死への脱落(デカダンス)を意味する。良心を持っていると否にかかわらず、生に対する生物学的によりキョウソウな本能が誰かを「外側の列」に押し出し、その本能のより薄弱な者が押し出される。「加害と被害の同在」はいたましい。だが、石原によれば、何よりいたましいのは、人間(とりわけ被害者)が平均化され人間でなくなり、ついには「集団的な存在」になってしまうことである。

鹿野が「外側の列」を選んだということは、このような状況で何を意味するか。「加害者の位置から進んで脱落する」ことで、人間を「集団的な存在」にしかない「加害と被害が対置される場」を破り、ひとりその外に立つことにほかならない。そのことを石原は「加害者と被害者という非人間的な対峙のなかから、はじめて一人の人間が生まれる」と表現している。鹿野は「外側の列」を選ぶことで被害者になったのではない。「一人の人間」すなわち、キルケゴールのいわゆる「単独者」になったのだ。

私が無限に関心をもつのは、加害と被害の流動のなかで、確固たる加害者を自己に発見して衝撃を受け、ただ一人集団を立去っていくその「へうしろ姿」である。問題はつねに、一人の人間の単独な姿にかかっている。ここでは、疎外^{ウツ}ということとは、もはや悲惨ではありえない。ただひとつの、たどりついた勇氣の証である。

そしてこの勇氣が、不特定多数の何を救うか。私は、何も救わないと考える。彼の勇氣が救うのは、ただ彼一人の「位置」の明確さであり、この明確さだけが一切の自立への保証であり、およそペシミズムの一切の内容なのである。単独者が、単独者としての自己の位置を救う以上の祝福を、私は考えることができない。

鹿野は加害者となることに良心的な痛みを感じたから「外側の列」を選んだのではない。誰かを「外側の列」に押し出すことで加害―被害という環

の中に入ってしまうこと、そのことによって〈集団的な存在〉となってしまうこと、「単独者としての自己の位置」を喪^{うしな}ってしまうことに痛みを感じたのである。

「単独者」であることは、彼が選んだ場所が最悪の条件であるという事実をいささかも変えはしない。結果として、過酷な中でも最も過酷で、疎外されている中でも最も疎外された場所に置かれることに変わりはない。しかし、被害者としてではなく「単独者」として最悪の場所に立つことは、その「勇気」ゆえに「疎外ということ」をものはや「悲惨」なものとはしないのである。

(出典：山城むつみ、『転形期と思考』、講談社、一九九九年より一部改変)

注1 石原吉郎……一九一五年～一九七七年。シベリア抑留の体験を文学的に昇華した詩や評論で知られる。

注2 ペシミスト……厭世家、厭世主義者、悲観論者。オプティミスト(楽天家、楽天主義者、楽観論者)の対義語。

注3 オプティミズム……楽天主義、楽観論。ペシズム(厭世主義、悲観論)の対義語。

注4 アラン……一八六八年～一九五一年。フランスの哲学者。

注5 ニーチェ……一八四四年～一九〇〇年。ドイツの哲学者。

注6 キルケゴール……一八一三年～一八五五年。デンマークの哲学者。

問一 傍線部ア～ウのカタカナの語は漢字に、漢字の語は読み仮名に、それぞれ直しなさい。

問二 傍線部1「石原の言う「ペシミスト」という言葉の重さ」とあるが、石原が「ペシミズム」と呼んだのはどのようなものであったと筆者は述べているか、次のような形で答えるとき、空欄を本文中の言葉(二三字、句読点を含む)で埋めなさい。

()
(決然たる意志。)

問三 傍線部2「鹿野が「外側の列」を選んだということは、このような状況で何を意味するか」とあるが、これについて次の二つの問いに答えなさい。

① 「このような状況」とはどのような状況か、次のような形で答えるとき、空欄を本文中の言葉(二〇字、句読点を含む)で埋めなさい。

）になってしまうような状況。

の言葉(アは六字、イは二字、ウは五字、エは二字、句読点を含む)で埋めなさい。

人間を(ア)にしてしまう(イ)を破ること(ウ)になり(エ)を救うという意味。

てみたとき、人間が人間であるためにはなぜペシミズムが必要であると考えられるか、一〇〇字程度(句読点を含む)で説明しなさい。

下書用(解答は解答用紙に記入してください。)

[illegible]

次の文章を読んで、あとの問いに答えなさい。

今年教員生活が二一年目になる。離島の学校、県外の学校、附属小学校と、いろいろな学校を経験させていただき、いろいろな方と出会ってきた。実習生との出会いは、特別な思いをもつ。子どもを育てることは違うが、共に未来を見ながら努力するような楽しい時間である。出会った実習生に對して、必ず送ってきたものがある。私が実習生の時に書いた指導案である。若いころの私の思いがこもっていて、失敗を繰り返して今の自分があることを伝えたいからである。

手書きで書かれた『おつきさま』の指導案。めあては、「お話にあった絵をつくろう」である。くまの子の絵と建物の絵、月の絵を数種類。黒板に掲示し、みんなで絵を完成させる授業であった。くまの子と建物の位置関係や月の形を文章と照らし合わせて決めていくという流れである。一斉授業で進めながら、月の絵を決めるところで意見が分かれて、うまく進められなかったことを覚えている。しかし、そのころから、子どもが楽しんで学べるような授業をしたいと願っていた。子どもにとっての「学び」は「遊び」とかけ離れていないと考えていた。

今も同じようなことを続けている。担任を離れて、教務主任をしながら、週に一二時間国語科のみの授業に出させてもらっている。この時間が楽しみの時間である。今年は、三年生の二つの学級の授業に出ている。『きつつきの商売』のペープサート劇づくり。^{注1}『すがたをかえる大豆』のドキュメンタリー動画づくり。『モチモチの木』の解説書づくり。子どもが楽しんで活動する中で、子どもが「どんなことを学んだのか」を自覚できるように「遊び」の中の「学び」を際立たせることができれば、子どもはもっと「学び」なくなる。さらに、どんな言語生活の場で、その「学び」が生かされるのかもわかる。

つい先日、校内の研究授業で『ありの行列』のペープサートアニメづくりを行った。『きつつきの商売』のペープサート劇づくりを経験した子どもたちは、グループでどんどん活動を進めていく。どんなペープサートを作らないといけないかと話し合いながら、文章中に出てくるものや昆虫を整理している。誰が、何を作って、何を動かすかを考えないといけないからである。絵をかきながらありと石の大きさのバランス、そこに実験を行ったウイルソンは必要かなどの読解の違いを、子ども同士で話し合っている。中には、「石」を「岩」と読んでいる児童もいるが「石」だよとすぐに児童同士で修正が入る。ありの立場になって考えているのである。「一つまみのサトウ」^アがどれくらいの量なのかを考えて、大きさについて議論するグループもある。動かす練習を始めると、どんな順序でペープサートを出さないといけないか、どんな順序で実験が進んでいくのかを一生懸命考えている。そこで、「順序を考えるときにどんな言葉に注目したのか」を問うと、児童は、接続詞に注目していることを説明してくれた。動かし方を考えている子どもには、「どうして今ありがばらばらの絵を出したのか」と問えば、児童は、「乱れる」「ちりぢり」の言葉に目を向けて動かし方を変えたことを教えてくれる。

た。子どもは自分たちでしつかり学んでいるのだ。小さい体の中に、しつかりと大人と同じような力を秘めている。

順序や言葉についてこだわりをもったこのとき、子どもが「文章構成」について学ぶ準備ができた、グループ活動をいったん止めて、「文章構成」についてみんなで話し合う時間を設けた。

「ウイルソンの絵はいるのか」について話題を提示することで、「観察・実験・仮説・研究・まとめ」についての見方が出てきた。また、「アニメに動きがない段落はないか」ということに目を向けさせることで、「はじめ」と「おわり」のアニメが無いという気づきが出てきた。その後、子どもたちが修正したり練習したりする時間をつくり、授業を終えた。

¹それは失敗だった。今までグループ活動が中心だった。その流れを変えて、一斉授業で文章の構成について話し合った。「はじめ・中・おわり」や「問いと答え」「実験・まとめ」などの言葉は出てきて、文章構成についてしつかり学習することができたと考えたが、その瞬間、子どもたちの「遊び」が先生から指示された「勉強」になってしまったようだ。次の一時間は、子どもたちの活気がなくなった気がした。子どもたちに悪かったなと反省した。

そのまた次の時間に、ペープサート^イを撮影する時間となった。雑音が入らない部屋を準備する必要がある、順番で撮影を行う。その合間に、二つの事を提案してみた。練習しているグループを回りながら、「はじめ」の「問い」を文でアニメに出す方法。研究のまとめを、もっと大きなありの絵にしてズカンのような紹介にすること。子どもたちは「いいね。やってみよう」と言って、修正し始めた。この前の授業がきっかけで、文章構成について目を向けた児童が増えたのかもしれない。もしかしたら、先生が指導者として教えるというよりも、先生が同じ仲間として新しい提案をしてきたというほうが、自分たちのアニメづくりとして考えることができるのかもしれない。また、子どもに教えてもらった気がした。

昨年度の実習生は、入学当初からコロナ禍で、リモートによる講義がほとんどで、キャンパスでの生活やアルバイトの経験ができなかったようだ。どことなく幼く感じた。指導案作成の際に、「私はどの単元をがいいですか。」「どんな指導方法がいいですか。」と聞いてくる学生がいる。まず、学生がどうしたいのか聞きだして、一緒に考えていく。私がそうであったように、授業中の子どもがそうであるように、失敗してもいろいろなことに挑戦していったほうが、学びも大きいものである。子どもも大人も、失敗しても再挑戦できる、そんな授業を目指していきたい。

（出典：中尾通孝、「国語学室の窓1 小学校」、日本国語教育学会、『月刊国語教育研究』（二〇二四・七月号）より一部改変）

注1 ペープサート……紙で作った人形を動かして行う人形劇。

注2 ウイルソン……アメリカ合衆国の昆虫学者。アリの研究で知られる。

問一 傍線部ア～ウのカタカナの語は漢字に、漢字の語は読み仮名に、それぞれ直しなさい。

問二 傍線部1「それは失敗だった」とあるが、①筆者は何が失敗だったと考えているか、②それはなぜ失敗だったと考えているか。簡潔に書きなさい。

問三 筆者は自身が実習生の頃から、どのような授業をしたいと願っていたか。考え(願ひ)の理由とともに簡潔に書きなさい。

問四 この文章には、「A」の貴重さ」という題目がつけられている。Aにあてはまる二字の漢字を本文中から探して書きなさい。

問五 次の文章は、右記の文章(中尾通孝、「国語学室の窓1 小学校」)を読んだ大学生の太郎と二郎の会話である。これを読んで後の問いに答えなさい。

太郎 授業に遊び心って大事だね！ 僕も「遊び」のある授業を作ってみたいと思った！

二郎 僕もそう！ ちょうど、今、読んでいる本が「遊び」についての本なんだ。ちょっと見てみて。

(二郎が太郎に見せた本の一部)

さて、「はじめに」で、ある問いを読者の皆さんに投げかけていました。そうです。『そこに、遊びがある授業』の『そこ』とはどこだと思いますか。』という問いでした。最後までお付き合いいただいた皆さんには、その答えがもうお分かりですね。『そこ』とは、遊びが行われる日常の場であり、授業の場のことを指します。また、遊びは形態でなく、遊び手による心的態度でした。だからこそ、『そこ』とは、目に見えない子供たちの心の中のことを指します。そして、授業を創り、子供たちの心に遊びの火を灯すのは、私たち教師でした。それゆえ、『そこ』とは、教師の心の中のことも指します。私たちが遊び心をもって、もしくは「楽しい」と思って、授業づくりに没頭し、熱中し、夢中になるとき、きっとそこには「遊び・遊ぶ」熱が生まれ、その楽しさの熱は確実に子供たちに伝わっていきます。

(出典…安藤浩太、『そこに、遊びがある授業』、東洋館出版社、二〇二三年より抜粋)

二郎 ²「そこに、遊びがある授業」の「そこ」は一つじゃないってことだね！。

³この文章の筆者が書いているような心がけが僕も大切だと思うんだ。

太郎 僕もそう思うよ。来年の教育実習が楽しみだね！

① 傍線部2について、筆者(安藤浩太)はどのように説明しているか、簡潔に書きなさい。

② 傍線部3について、筆者(安藤浩太)はどのように考えているか、簡潔に書きなさい。

人笑はする事、對面するなりなり。

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

「對面する」とは、向ひあはさるゝこと。ちよと對面、口を向ひあはさるゝこと。さういふやうに、

2

來の文章を添へず、まことの問に答へなさい。

次の文章を読んで、あとの問いに答えなさい。

今は昔、歌よみの元輔、内蔵助^{くらのすけ}になりて、賀茂祭の使しけるに、一条大路渡りける程に、殿上人の車多く並べ立てて、物見ける前渡る程に、おいらかにては渡らで、人見給ふにと思ひて、馬をいたくあふりければ、馬狂ひて落ちぬ。年老いたる者の、頭をさかさまにて落ちぬ。君達あないみじと見る程に、いととく起きぬれば、冠脱げにけり。^{注2}髻^{もとどり}つゆなし。ただほときを被きたるやうにてなんありける。馬添^{うまぞひ}、手まどひをして、冠を取りて着せさすれど、うしろざまにかきて、「あな騒がし。しばし待て。君達に聞こゆべき事あり」とて、殿上人どもの車の前に歩み寄る。日のさしたるに、頭きらきらとして、いみじう見苦し。大路の者、市をなして笑ひののしる事限りなし。^{注5}

車、^{注6}棧敷^{さいじき}の者ども笑ひののしるに、一つの車の方ざまに歩み寄りていふやう、「君達、この馬より落ちて冠落したるをばをこなりと思ひ給ふ。し^イか思ひ給ふまじ。其の故は、心ばせある人だにも、物につまづき倒るる事は、常の事なり。まして馬は、心ある物にもあらず。この大路は、いみじう石高し。馬は口を張りたれば、歩まんと思ふだに歩まれず。と引きかう引き、くるめかせば、倒れんとす。馬を悪しと思ふべきにあらず。^{注7}唐鞍^{からくら}はさなる、^{注8}鎧^{よろい}のかくうべくもあらず。それに、馬はいたくつまづけば落ちぬ。それ悪しからず。また冠の落つる事は、物して結ふものにあらず。髪をよくかき入れたるに、とらへらるるものなり。それに髪は失せにたれば、ひたぶるになし。されば、落ちん事、冠恨むべきやうなし。また例なきにあらず。何の大臣は^{だいじやう}大嘗会^{たいじやうかい}の御禊^{ごけい}に落つ。何の中納言はその時の行幸に落つ。かくのごとく例も考へやるべからず。しかれば、案内も知り^{注9} a ぬこのごろの若き君達、笑ひ b べきにあらず。笑ひ c ば、をこなるべし」とて、車ごと^Bに手を折りつつ数へていひ聞かす。

かくのごとく言ひ果てて、「冠持て来」というてなん取りてさし入れける。その時に、どよみて笑ひののしる事限りなし。冠せさすとて、馬添の曰く、「落ち給ふ則ち、冠を奉らで、などかくよしなし事は仰せらるるぞ」と問ひければ、「痴れ事ないひそ。かく道理をいひ聞かせたらばこそ、この君達^{のちのち}は、後々にも笑はざらめ。さらずは、口さがなき君達は、長く笑ひなんものをや」とぞいひける。

人笑はする事、役にするなりけり。

『宇治拾遺物語』による

注1 賀茂祭の使……賀茂別雷神社(上賀茂神社)及び賀茂御祖神社(下賀茂神社)の例祭では勅使の行列が華美をきわめた。

注2 髻……髪を頭上で束ねた部分。

注3 ほとぎ……湯水などを入れる素焼きの器。丸みを帯びた形や色の具合が、髪のない頭に似ているさまをたとえた。

注4 うしろざまにかきて……うしろに押しやって。

注5 市をなして……大勢あつまって。

注6 棧敷……見物のために設けられた床の高い建物。

注7 唐鞍はさらなる……唐鞍はいうまでもなく。唐鞍は飾り馬に置いた装飾の多い鞍で、馬にとっては制約が多く足もとが見えにくい。

注8 鐙のかくうべくもあらず……鐙に足をかけることさえできにくい。唐鞍に添える鐙は平らで、乗手が足をかけにくい。「かくう」は「かくる」の音便。

注9 考へやるべからず……考えていたらきりがない。

問一 傍線部ア・ウ・エを現代語に訳しなさい。

問二 傍線部イを「しか」の示す内容を補って訳しなさい。

問三

a

b

c

にはいずれも補助動詞「給ふ」が入る。それぞれ適切に活用させて入れなさい。

問四 二重傍線部AとBとはそれぞれどのような出来事に対して笑い騒いだと考えられるか、説明しなさい。

