

# 令和5年度入学試験問題

## 小論文

### (国際地域学科地域教育専攻)

#### 注意事項

- 1 試験開始の合図があるまでは、この問題冊子を開かないこと。
- 2 「問題冊子」は1ページと12ページが白紙です。2ページから11ページが問題本文（〈問題文〉と〈資料〉）および設問です。
- 3 解答用紙は2枚、下書き用紙は2枚あります。
- 4 解答は指定された解答用紙に記入すること。
- 5 受験番号は解答用紙の指定欄に記入すること。
- 6 解答は横書きとし、指定された字数にまとめること。
- 7 解答用紙のみを提出し、問題冊子・下書き用紙は試験終了後、持ち帰ること。なお、いかなる理由があっても解答用紙以外（下書き用紙など）は受理しません。
- 8 試験中に問題冊子の印刷不鮮明、ページの落丁・乱丁および解答用紙の汚れ等により交換を必要とする場合は、手を挙げて監督者に知らせること。



**問題** 次の〈問題文〉および〈資料〉を読んで、設問1、設問2に答えなさい。

〈問題文〉

あるとき、観察後にお母さんが私の食事の支度をしてくれていると、2歳3か月になったNちゃんの口から思わぬ問いが発せられました。

「チャーチャガ ワタシノトキハ Nガ アナタデ、Nガ、ワタシノトキハ、チャーチャガ、アナタ  
ナノ？ フシギダナア」

はじめ、私は彼女が何を言っているのか分からなかったのですが、台所からお母さん（チャーチャ）が教えてくれました。最近、Nちゃんは〈ワタシ〉と〈アナタ〉というものが、話し手が変わると交替するということに気づいて、何度も不思議がってこのように言うのだということです。お母さんが言ったことをまねして反復しているのでは、と思ったのですが、そうではないということでした。

話者によって〈ワタシ〉と〈アナタ〉が交替するというのは、文法的には人称にかかわる問題です。一人称がワタシ、二人称がアナタ、三人称はそれ以外です。人称は、会話において、ある種の「役割」を表現するものです。同じ個人でも、「話す」とときには〈ワタシ〉という役割、「聴く」とときには〈アナタ〉という役割をにないます。人称を使うということは、私たちがつねに二重の存在として生きていることを意味します。ふだん、おとながとくに何も考えずに使っているワタシとアナタという語ですが、子どもにとっては人間社会のしくみを知るための重要な手がかりになっているのだらうと思います。

こうした人稱的・役割的世界に子どもが入りはじめるのはいつごろからでしょうか。ことばとしてボクなどの人稱詞（自称詞）を使うようになるのは、けっこう個人差やジェンダーの問題がありますが、だいたい3歳ごろからだらうと思います。ただ、実際はそれ以前から、具体的な行動や身体感覚によって、子どもは人稱的・役割的な関係を把握しはじめていたのではないかと思います。その源泉は、授乳、だっこ、オムツ替え、着替え、食事、顔や口をふいてもらうこと、耳掃除や爪切りといった、日常生活的やりとりのなかにひそんでいるでしょう。

アラン・フォーゲルという乳児研究者が、ある文献の中で「赤ちゃんと言育者は“努力の交替”をしながら育児行為を成立させている」ということを書いていたのを思い出します。たとえば、お母さんが赤ちゃんの両手を持って仰向けからお座りにさせてあげるようなとき、私たちは「お母さんが赤ちゃんを起こした」と考えています。しかし、実際に赤ちゃんがお座りをするまでのお母さんと赤ちゃんの筋肉のはたらきを分析してみると、そこには身体的な対話が成立しているということです。つまり、仰向けからお座りまでの数秒の間に、お母さんが力をこめている時間帯もあれば、赤ちゃんのほうが力をこめている時間帯もあり、それが絶妙のバランスで交替することによって、赤ちゃんがうまくお座りできるそうなのです。もちろん、おとなが無理やりグイッと赤ちゃんを起こすこともできるわけですが、そうすると赤ちゃんには心地よくないので、きつとぐずってしまうでしょう。仰向けからお座りへという姿勢転換一つとっても、そこには赤ちゃんの生活の質（QOL）がかかわっているわけです。

赤ちゃんの身体は人との関係を把握していきます。「把握」というのは、「理解」の仕方の一つを意味しますが、一般に「理解」というと「分かっていることを分かっている」状態（メタ認知ともいいます）であるのに対して、「把握」とはより直感的なものを指します。赤ちゃんが何も分からない人であるならば、心地

よい状態で笑ったり、居心地がわるくてむずかかったりはしないのです。「理解」は、頭の中だけで完結することもできますが、「把握」は、このように、情動的な表現をとまいません。赤ちゃんが「これイイ感じだな」「あれ、なんかイヤだな」ということを「把握」(＝表現)できないと、他者と対話的な関係をきずくことがむずかしくなります。

授乳やだっこ、お座りする動作などは物理的なスキンシップがありますから、身体が関係を把握するという言い方も比較的理解しやすいと思います。しかし、ことはそれにとどまりません。赤ちゃんの身体は、他者から離れていても、他者との関係を把握しようとするようです。それが、前章<sup>※1</sup>でみた擬似体験的拡張にかかわる諸現象です。チョウの例にみたように、それは対人的なものにとどまりません。動物、木の葉の揺れ、川の流れなどの自然に対して、あるいはぬいぐるみや自動車などのモノに対しても起こります。

幼い子どもが、あらゆるものに心や命があるとみなす心性は、アニミズム(汎心論)と呼ばれてきました。たとえば、夜空の月を見ながら歩いていると「お月さまが追っかけてくる」と言ったり、低くたれこめた雲からしとしとと雨が降るのを見て「お空が泣いている」と言ったりすることがあります。

アニミズムを幼児の発達段階に位置づけたピアジェは、これを子どもの自己中心性(自己の視点に固執し、他者視点や客観的視点を取ることができないこと)のあらわれと考えました。この見方は、発達の「自己」が先にあり(形成され)、「自己」を基準にして「他者」や「社会」を理解するようになるという、〈自己から社会へ〉という発達観です。

この考え方に対して、旧ソヴィエトの心理学者・ヴィゴツキーは、人間の発達は最初は社会的な水準で生まれ、後にそれが自己のものとして内面化されるという、〈社会から自己へ〉の過程であると論じました。たとえば、ことばは、はじめ他者とやりとりするための道具として発達し、やがて、自分の行動を調整したり思考のために使えるように発達します。フランスの医師であり心理学者であったワロンも同様の発想をしていますが、とくに情動的な交流が人間の子どもの社会的な混淆意識(自分と外界が溶けあったような意識)に巻き込むことが、社会に開かれた自己意識(自我)を生みだすと考えました。

近年、AI(人工知能)の発達によって、育児・保育ロボットは可能かどうか本気で議論されるようになってきました。人間の自由の本質が、他者を介した自由であることを述べる本書の立場からすると、育児・保育ロボットの可能性を否定することはできません。そもそも、人間には、他の四足動物(馬など)の力を借りることによって、拡張身体的自由をひろげてきた歴史があります。現代ではバイクや自動車、あるいは介護現場で導入されているパワースーツなどの機械が、その自由をさらに拡大しています。何かを媒介して自由を得ようとする人間の本性からすると、ロボットが育児・保育の生活領域に入ってくる可能性は十分に考えられるのです。しかし、人間の赤ちゃんの「把握」に細やかに応答し、社会に開かれた自己意識を育むことのできるロボットとなると、そう簡単につくれないだろうとは思っています。

ところで、スタジオジブリに『崖の上のポニョ』という作品があります。当時、主人公のポニョや宗介と同じ5歳だった娘と映画館に行ったのですが、途中から作品そのものよりも、客席の子どもたちの反応に目が向いてしまいました。ポニョが禁断の薬を飲んで人間になり、宗介に会うために海からやってくる時、ポニョのきょうだいたちが金色の魚になってポニョを海上に押し上げるシーンがあります。そのとき、隣に座っていた娘もほかの子どもたちも、魚たちの律動的な動きに合わせてゲラゲラと笑いだしたのです。魚たちとポニョが海上に飛びだしてくるところで笑いは最高潮になり、なかには「あーっ！」と雄叫びの

ような声を上げて、客席から何人も飛び上がるように立ち上がったのです。感動的な光景でした。

自分への意識をしっかり維持していれば、このように対象（ポニョやポニョのきょうだい）の動きにのめりこんで飛び上がることはないのだらうと思います。子どもたちの意識は、「自己」からはなれて、「他（者）」へと拡張されているのです。人間発達には、自己中心的というよりも、むしろ“他者中心的”にはじまるといってもよいかもしれません。不思議なことに、他者に意識がひろがっていても、自己疎外感が生じるわけではないのです。むしろ、そこには自己をこえたものと身体を介してつながっているという、安心感や満ちたりた感じがないでしょうか。

幼稚園や保育園でも、絵本の読み聞かせなどをしていると、のめりこんだ子がおもわず立ち上がったり、近づいてきて絵本にさわったりすることはないでしょうか。それは、子どもの意識が「自己」の外側に出ようとしているあらわれかもしれません。

人間の発達には、最初から他者や外界の対象との関係を不可欠として展開する、〈社会から自己へ〉の過程です。はじめから「独立した自己」があり、それが発達とともに他者・社会とつながるようになるわけではありません。どうやっても、関係がある（つながった）ところからしか出発することができないのです。したがって、人間の主体性の発達というものは、最初から関係的な過程として理解される必要があります。そのため、第2章<sup>22</sup>では、主体性を「その子どもが周囲とのあいだに結んでいる関係の状態」と定義しました。この「関係の状態」が、どう変化していくかということが、主体性の発達の問題になります。主体性の発達を考えるために、二つの前提を確認しておきたいと思います。

第一に、どんなに未熟な赤ちゃんであっても、彼女らには主体性を認めることができるという前提です。前に検討した<sup>23</sup> 極論の一つのように主体性を「自分の意志・判断で行動しようとする態度」としてしまうと、赤ちゃんにそれを認めることはむずかしくなります。さらに、主体性の発達を考えることもむずかしくさせてしまうのです。なぜなら、「主体性がない」状態から「主体性がある」状態に発達することになり、「無から有を生みだす」という科学のタブーをおかすことになってしまうからです。

ぎゃくに、赤ちゃんをまるで「小さなおとな」のようにみなして、おとながもっている資質や能力のミニチュアのようなものが生得的にそなわっているのだとする見方を採用することも適切ではありません。これは“個人還元論”であり、資質や能力をどこまでも個人のなかに閉じこめることになってしまいます。サルが、与えられたラッキョウの“皮”をむいていくうちに、何もなくなってしまうように、主体性の起源を赤ちゃん個人、身体、筋肉、脳、細胞……とさかのぼったとしても、どこにも見つけることはできないのです。主体性とは、“実体”としてさわれるものではなく、あくまで“関係”として把握され、理解されるものです。

これまでみてきたように、幼い赤ちゃんでも確実に他者と関係を結ぶことができます。関係を結ぶことができる存在が、主体です。ただし、人間の赤ちゃんの場合、自分で外界にはたらきかけられる部分はきわめて限られており、むしろ、「はたらきかけてもらう」ことによって命をつないでいます。そこで、主体性の発達のはじまりである「関係の状態」を、ここでは〈してもらう〉と表現しておきたいと思います。

〈してもらう〉を出発点に位置づけることにより、赤ちゃん自身が何かを意図的に判断して行動するかどうかとは無関係に、「他者からののはたらきかけ」を起点として、主体性の発達を描いていくことができま

す。赤ちゃんにとって、通常はより発達した他者との出会いが用意されており、赤ちゃんの主体性は、その他者に〈してもら〉ることによって歩みだすのです。

第二に、主体性の発達には、赤ちゃんから子ども・おとなへと、一回だけ展開する一方向的なものではないという前提です。赤ちゃんがふむ主体性発達のステップは、大きくなっても、またおとなになっても、何度もふみなおすものです。主体性は「関係の状態」なので、相手や環境や場が変わると、発達をもどる可能性があるからです。

これは、いわゆる「能力」の発達とは根本的に異なるものです。能力の発達は、標準化されたテストなどによって、個人にそなわったスキルとして測定することができます。しかし、スキルがどんなに有能な人でも、その人をいかに環境にしなければ、能力は潜在的なままです。また、ある職場で経験を積んで活躍した人でも、別の職場に移ってしばらくのあいだは、むしろ教えてもらうことのほうが多くなります。こうした状態は、個人がどんな能力をもっているかとは別の側面であり、これこそが「主体性」の問題になります。

入ってきたばかりの人が、新しい環境や人間関係にはお構いなしに動きまわるのが主体的というわけではありません。最初は、声をかけてもらったり、配慮してもらうことによって、その人は新しい場での役割をになうというのが通常です。つまり、そこでの主体性は、まず〈してもら〉というかたちであらわれます。それがやがて、関係のなかで能動的に〈する〉という姿となっていきます。

このように、主体性の発達の特徴は、能力発達とは異なり、赤ちゃんからおとなまで、共通するステップを何度もふみなおすところにあります。

〈してもら〉という主体のあり方に、主体性のはじまり（基盤）を位置づけることによって、赤ちゃんから一貫した主体性の発達論を構想することができるようになります。〈してもら〉からはじまる主体性には、以下に述べるような四つのかたちが想定され、発達の順序性があるとともに、より大きな子どもにとってもおとなにとっても、新しい環境や関係においてはそのステップをふみなおすという特徴があります。その四つのかたちは、〈してもら〉〈する〉〈してあげる〉〈させてあげる〉です。

人間の主体性の発達は、他者との関係において一見「受け身」のような姿としてはじまります。あやしてもらい、抱いてもらい、授乳してもらい、オムツを替えてもらい、移動してもらい、姿勢をかえてもらう。こうした〈してもら〉主体性は、赤ちゃんの拡張身体的自由を満たします。

やがて、知るチカラとはたらきかけるチカラが一致しはじめるにつれて、自分で環境内を探索することに代表される〈する〉主体性が優位になっていきます。ほぼ同じころ、今度は自分から他者に対して〈してあげる〉ようにもなっていきます。

そして、三つの主体性のかたちを総合するようにして、〈させてあげる〉があらわれます。

四つの主体性は、図1のように層として積

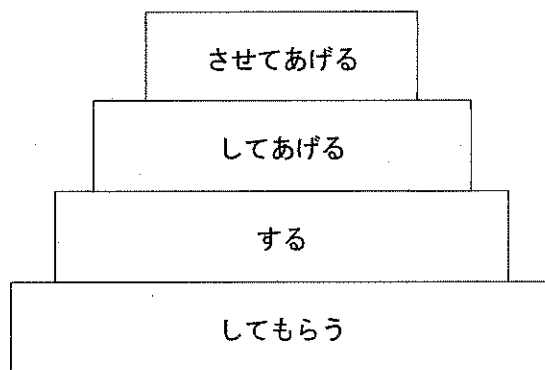


図1 主体性の四つのかたち

みかさねられるイメージで、原則としてより下の主体性が上の主体性を支える関係になっていると考えています。

たとえば、〈してもらう〉という、存在そのものが受容される主体性が認められていないと、自ら積極的に環境にはたらきかける〈する〉はあらわれにくいと考えられます。ただ、〈する〉と〈してあげる〉は能動性の異なるあらわれ方で、〈してあげる〉が〈する〉のかわりになっていることもあります。しばしば、「人のことはいいから自分がやっただけなのに」という姿がありますが、その子にとってみると何らかの理由で、自分で〈する〉よりも、他者に〈してあげる〉ことで能動的な主体性を発揮しているということもあるでしょう。

人間は、〈してもらう〉から自分で〈する〉ようになるだけでなく、血縁・非血縁をこえて、他者に〈してあげる〉〈させてあげる〉ということを熱心に行います。人間の主体性が、後々、他者への支援的・教育的なかわりとなるためには、出発点である〈してもらう〉がまったくの受け身にとどまらず、他者が「はたらきかける（能動）」ことと自分が「はたらきかけられる（受動）」ことを一体的なものとして経験している必要があると考えられます。

私はこうした状況を、「受動性の中に能動性が<sup>ひたい</sup>胚胎する」と表現したことがあります。たとえば、保育者に離乳食を与えられている赤ちゃんは、「食べさせてもらう」という自己の受動と、「食べさせる」という保育者の能動を、一つのものとして経験しているのではないかとことです。それは、先にみたように、赤ちゃんも生後5か月ですでに、他者の食行為に共鳴的に同調して、“酸っぱい顔”になったりしていたことから推測されます。赤ちゃんは、複雑な社会的認知などできなくても、自分ごとと他人ごとを一つのごととして経験している可能性があります。

それは保育者も同じで、相手の「食べさせてもらう」という受動を無視して食事を与えることはむずかしく、つねに自分と相手双方の経験をかさねて食事の介助をしているはずで、保育者や養育者が乳児に食事を与えるときに、しばしば“共感的開口”と呼ばれる現象が生じることが知られています。赤ちゃんが食事を食べようとするタイミングで、おとなの口がまるで赤ちゃんと同じような形状で開くのです。養育関係の最初から、赤ちゃんとおとなは、能動と受動を一体的なものとして経験しているのではないかと考えられます。

他者の能動と自己の受動の一体的な経験があつて、やがて赤ちゃんが自ら周囲にはたらきかけるようになったとき、他者に〈してあげる〉や〈させてあげる〉となつてあらわれるのではないかと考えられます。

自分の身体が動くようになるにつれて、〈する〉〈さわりたい〉〈見たい〉〈なめたい〉〈行きたい〉などなどという能動性が前にでた主体性が優位になります。これにより、探索の黄金期に入っていくこととなりますが、その基盤には〈してもらう〉という主体性があり、信頼を寄せるおとなに「見守ってもらう」ことが子どもの〈する〉を支えています。

1歳～2歳にかけて、身近な人に何かモノを渡したり、食事のときに隣の子に食べさせてあげたり、ぬいぐるみをトントンと寝かしつけるなど、〈してあげる〉という新しい主体性が登場します。〈してあげる〉は、支援的なかわりですが、相手の主体性を〈してもらう〉にするという意味で、自分の能動性が前にでた主体性です。

これに対して、2歳～3歳にかけて、だれかが何かをしようとしているのを〈させてあげる〉姿が見られ

るようになります。〈させてあげる〉は、他者の〈する〉を支えるかかわりであり、自分は受動的な構えになる主体性といえます。具体的には、相手が何かをしようとしているのを“待つ”姿としてあらわれることが多いと思います。

ある園に、3歳児で途中入園した女兒がいました。早生まれで、身体も一番小さく、年少クラスのなかでもできないことが多い子でした。園生活をたのしめるようになったのは、ある男児が女兒のことを気に入って、仲よくつるむようになったころからでした。その園のブランコはロープだけでできたもので、腰をしっかり安定させないとうまく乗れない子どもたちに人気の遊具でした。女兒は、それにチャレンジするようになり、順番待ちの列に並んで、約束どおり10回こいでみましたが、大きく揺らすことはできませんでした。すると、女兒のうしろに並んでいた仲よしの男児が、「もう一回やっていいよ」と言って、自分はふたたび列の一番うしろに並んだのです。

すでにブランコをうまく乗りこなせる男児にしてみると、女兒の姿は昨日の自分です。もう少しやれば、大きく揺らせそうなことが分かるのかもしれませんが、男児が自分の番をゆずったのは、順番交替というルールをこえたもので、〈させてあげる〉主体性のあらわれだと考えられます。

〈させてあげる〉ことは、おとなにとってもむずかしいものです。相手ができるかどうか分からない、分かっているの分からない、自分がやりたい、リスクがあるかもしれない、失敗するかもしれない。時間がないし、待てない。おとなが子どもにかかわるとき、〈してあげる〉ほうがはるかに楽です。それでも、子ども自身の試行錯誤やペースで学ぶ経験を保障しようとするからこそ、親も保育者も、不確実性を「どこまで待てるか」がいつも課題になってきます。そうした主体性の葛藤のようなものに、子どもたちもそれなりに対処していくようになるのが、2～3歳ごろだろうと思います。

主体性の四つのかたちは、いずれも子どもたちの心身発達の進展を背景にしていますが、それは単に能力ではなく、環境や他者との関係のなかで成立する姿です。環境や関係によって四つのうちのどれが優勢になるかが変わっていきます。

たとえば、3歳児で幼稚園に入園してきた子どもであれば、保護者との関係においては〈する〉や〈してあげる〉がよく見られるかもしれませんが、不慣れな園では〈してもらう〉ことで主体性を発揮しようとするでしょう。園の環境や仲間関係が育っていくについて<sup>※1</sup>、安心してたのしくあそぶ姿として〈する〉が目立っていきます。ただ、仲間関係が変わっていくとき、行事などでいつもとは異なる環境になるとき、また進級してクラス替えなどがあると、同じ子どもの〈する〉は一時的に影をひそめるかもしれません。そうしたとき、〈してもらう〉が前にでてくることもあるし、だれかに〈してあげる〉姿として主体性を発揮しようとするなど、子どもなりの試行錯誤が行われるものと思います。

(出典：川田学 (2019)『保育的発達論のはじまり』ひとなる書房より抜粋、一部改変)

- ※1 「前章」部分は、この〈問題文〉の中に含んでいない。
- ※2 「第2章」部分は、この〈問題文〉の中に含んでいない。
- ※3 「前に検討した」部分は、この〈問題文〉の中に含んでいない。
- ※4 「いくについて」は、出典の表記にしたがった。



〈資料〉 次の資料は、イセ先生による小学校理科の授業の報告である。

今年度は3年生39人のクラス担任となりました。2年前に1年生を担当したときの子どもたちです。「おひさしぶり！」という感じで、クラスの子どもたちはボクを大歓迎してくれました。楽しくなりそうで、ボクもうれしいです。

今年度はとなりのクラスの先生もボクが仮説実験授業(以下、〈仮説〉)をやることを知っています(1年生の時もとなりのクラス担任だったので)。「理科は〈仮説〉をやるんですか？」と聞かれたので、「一緒にやりませんか？」と尋ねたところ、「ハイ！」と張り切って返事をくれました。ということで、すぐに授業書《空気と水》をやることにしました。

3年生と〈仮説〉をするのはボクは初めて。昨年度の4年生も盛り上がっていたけれど、3年生はこれまた楽しいです。

さて《空気と水》[問題3]のときのことです。

問題の意図をていねいに説明していくと、子どもたちはノーミンが動き始めた感じ。

「これ分かった！」と言う人もいれば、頭をしきりにかしげたり、悩んだり……。きっと子どもたちはいろんなことを考えているんだろうなと、ボクもやっぱりドキドキし始めました。

子どもたちの予想は、

ア. コップの中は水が入ったまま。…… 12人

イ. コップの中は空気が入る。…… 9人

ウ. コップの中はからっぽになる。…… 14人

となりました(欠席4人)。

イセ(心の中)「おー、意見が分かれた……。あつ、でも待てよ。ウの〈コップの中はからっぽになる〉もけっこう人がいる。これって、あまり今まではない傾向のような……」

これまで何回も《空気と水》の授業をしてきたけれど、これまでの子どもたちは「からっぽ? これはないな」というような発言が多かった気がします。3年生って楽しいですね。

理由を聞いてみようとしたら、ちよっぴり言いづらそう。それでも何人かの人が話してくれました。

ゆうせい君(イ)「コップの中の水は重力で下に行くから、空気になりそう」

るい君(ウ)「水そうの中でコップの空気を出すから、からっぽになる」

【もんだい3】

水の中に コップをいれ、コップの中の 空気をだして、水でいっぱいにします。

そして、コップをさかさまにたてて、まっすぐ上にもちあげることにします。(そのとき、コップの中が水めんより上にでないようにする)

このとき、コップのなかは、どうなるでしょう。

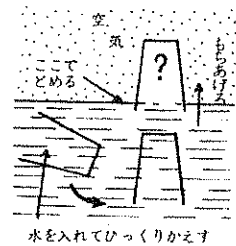
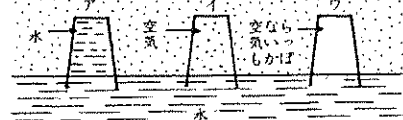
よそう

ア. コップの中には、水がはいったまま。

イ. コップの中には、空気がある。

ウ. コップの中は、空気もなんにもない からっぽになる。

エ. その他。



りなさん (ア) 「コップの水と水そうの水がせっちゃくざいみたいにくっついているから」

ふと、後ろの方で手を上げている男の子がいます。きあら君です。きあら君は1年生の時も〈仮説〉の授業が大好きで、いつも楽しそうでした。

きあら君「先生、ちょっと意見言っていていいですかー？」

イセ「はい、どうぞ」

きあら君 (ウ) 「あー、コップを逆さまにして上に上げるんですよ。でもコップの下は水の中だから、コップには空気や水が入る入口がないでしょ。だから、ウのからっぽになります！」

そう力強く言いました。その力強さで、なぜか拍手が起こりました。

イセ「きあら君、意見を発表してくれてありがとう。みんなも言いたくなったらどんどん話してくださいね。他には……いないみたいだから、予想を変える人はいますか？」

すると、なんとたくさんの人が立ち上がります (予想変更の希望者)。「アからウにいきます」「イからウにいきます」などなど。時間があまりなかったのと、たくさんの人が立ち上がったので、変更理由を聞かずにどんどん進めていきました。

予想変更後の人数は……

ア. コップの中は水が入ったまま。…… 4人

イ. コップの中は空気が入る。…… 3人

ウ. コップの中はからっぽになる。…… 28人

となりました。「ウ」が14人から一気に28人に！ 変更後の予想分布を見てボクもビックリ。

「たくさんの人がウに変わったねー。ねー、どうしてウにたくさん変わったの？」と聞くと、「きあらくーん！」とたくさんの人が声をそろえて言います。

「なるほどー、きあら君の意見がよかったんだ。きあら君すごいね」とボクが言うと、きあら君は「でも、なんかプレッシャー」と満面の笑みで答えていました。彼、自分の意見が受け入れられて、うれしかったみたいです。

では実験です。

イセ「空気を出しまーす。コップの中は水でいっぱいになったね。では上げますよ……」

子どもたち「あれ？コップの中……水？」

子どもたちは目がテン。繰り返してみても、コップの中は水でいっぱいでした。

イセ「実験の結果は……〈ア〉の水が入ったままでした！」

子どもたち「えー……！？」「やったー……！！」

少数派の〈ア〉の子たちの喜びの声と、多くの子のオドロキの声がクラス中に響きました。

時間はあまりなかったのですが、ボクは子どもたちに今日の授業の感想を聞きたくなりました。

イセ「今日の勉強で分かったことやオドロイタこと、ドキドキしたこととか、あと、予想変更した人はその気持ちなんかも書いてくれないかな？」

感想文用紙を配ると、みんな静かに書き始めました。しばらくすると、後ろのきあら君がニコニコしています。ボクはきあら君がどんな感想を書くのか楽しみにしていたので、さっそくこう聞いてみました。

イセ「きあら君書き終えたの？ みんなの前で読んでいい？」

きあら君「はい！」

きあら君から感想文を受け取った瞬間、こんな文字が目飛び込んできました。ボクは思わずゲラゲラ笑ってしまいました。

イセ「きあら君、みんなに〈みなさん、ごめんなさい〉って書いているよー」

すると、クラスのみんなども大ウケ。ゲラゲラ。

きあら君「まあ、ちょっとわるいかなーって思っ

そう言いながらも、彼の顔には「わるいことをした」様子は<sup>みじん</sup>微塵もありません。それどころか、なんかニコニコしています。

ところで、感想文にはまだ続きがあります。

イセ「きあら君、みんなにごめんなさいってあやまっているけど、でもみんなからいい意見と言われてうれしかったって書いているよ」

きあら君、あやまっているんだか、うれしいんだか。いや、「うれしいからあやまった」のかも。

クラスでは「きあら君のせいでまちがっちゃったー！」というような雰囲気はなく、クラスのみんなどもニコニコ笑顔。なんかいい時間でした。 (後略)

(出典：伊勢革観 (2021) 「みなさん、まちがってごめんなさい」『たのしい授業』(No. 524) pp. 86-93 仮説社より抜粋、一部改変)

設問1 〈問題文〉の下線部(A)「人間の自由の本質が、他者を介した自由であること」を、「人稱的・役割的な関係」もしくは「人稱的・役割的世界」という語を用いて説明しなさい。ただし、本文中の赤ちゃんの例に基づいて151字以上200字以内で述べること。

(150点)

設問2 〈問題文〉が論じる「主体性」をふまえて、〈資料〉の授業における「きあら君の主体性」と「実験、議論の中で予想を変えた児童の主体性」について、具体的な行動と関連付けて、それぞれ説明しなさい。さらに、イセ先生が「主体性」を育てるために、この授業ではどのような工夫をしているか二つ挙げ、そしてそれがなぜ「主体性」を育てることになると考えるか、あわせて601字以上700字以内で説明しなさい。

(250点)

