

令和6年度入学試験問題

総合問題(学校教育科学)

注意事項

1. 試験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。
2. 解答はすべて別紙解答用紙に記入下さい。
3. 解答用紙は3枚、草稿用紙は2枚です。
4. 解答方法が論述方式で字数を指定している場合は、1マス目から書き始め、1文字空けたり、改行したりせずに横書きで書き進め下さい。
5. 各解答用紙には、受験番号を記入する欄がそれぞれ1箇所あります。
6. 試験終了後、問題冊子と草稿用紙は持ち帰り下さい。

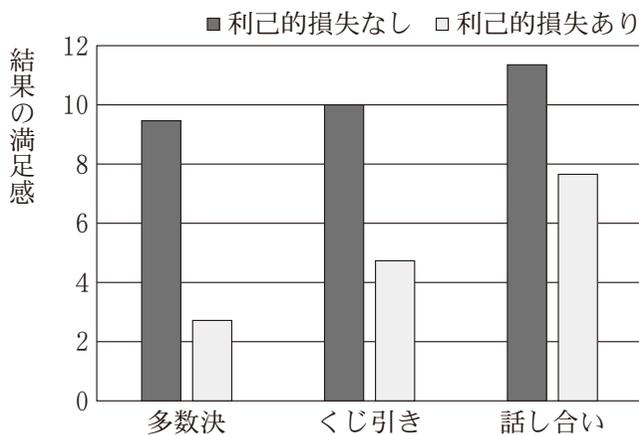


図1 決定方法のちがいと利己的損失の有無がゴミ処理場立地場所の決定結果に対する満足感に及ぼす影響

(藤井ほか, 2002 より作成)

(中略)

グループディスカッションの「弱み」

集団での課題状況では、メンバー個々のパフォーマンスは、個人で取り組む状況と比して低下する傾向があります。たとえば、実験参加者にできるだけ大声を出すことを教示した実験では、単独で声を出した条件を100%とすると、もう一人の参加者と一緒に声を出していると考えている場合82%の声の大きさになり、ほかの5人の参加者と一緒に声を出していると考えているときには74%の大きさになることが報告されています(Latané et al., 1979)。こうした現象を「社会的手抜き」(social loafing)といいます。釘原(2013)は、社会的手抜きを「個人が単独で作業を行った場合に比べて、集団で作業を行う場合のほうが一人あたりの努力の量(動機づけ)が低下する現象」としており、集団で行う綱引きのような力仕事だけでなく、ブレインストーミングのような頭脳労働でもその現象は確認されると述べています。

釘原(2013)は、社会的手抜きの発生要因を、環境的な外的条件と心理的・生理的な内的条件に整理しています。外的条件としては、「評価可能性」「努力の不要性」

「手抜きと同調」があげられています。「評価可能性」とは、自分個人の努力や貢献が評価される程度を意味します。「努力の不要性」は、まわりが優秀であったり、協働している人の数が非常に多かたりすることで、自分の努力が全体の結果に大きくは影響しないと感じる程度です。「手抜きと同調」とは、集団内のほかの人が、まじめにやっていないときに、それに同調して、自分も作業量を減らしてしまうといったことを意味しています。

内的条件には、「他者の存在による緊張感の低下」「注意の拡散」があげられています。「他者の存在による緊張感の低下」とは、多数のうちの一人になることで、緊張感が低減し、遂行量や動機づけが低下するということです。「注意の拡散」というのは、一緒に作業をしている他人に気を取られることで、自分の遂行量が低下することを意味します。

集団での話し合い、グループディスカッションでは、そこでの個人の努力や成果が見えづらいことが少なくないと考えられます。筆者が担当している授業でも、学生同士で4人程度の小グループを構成し、課題を与えて集団としての答えをまとめるための話し合いをする時間をとることがあります。全員が一生懸命に活発に意見を出し合うグループもありますが、一方で、1、2名が積極的に取り組み、ほかのメンバーはそれを聞いているだけだったり、メモをとったりといった消極的な参加に終始しているグループもあります。こうした場面では、個々の評価の可能性が低く、さらにほかのメンバーががんばって課題を進めている姿を見ることで、自分ががんばる理由を見つけられなくなる人が出てくるのでしょう。さらにそのような消極的になっている人の姿がモデルとなって、消極的な人をさらに生み出すといったレンサ過程が生じていると想像されます。まさに、釘原(2013)であげられていた③
④ _____ 的条件である「 _____ 」 「 _____ 」 「 _____ 」 があてはまっています。

学校内での生徒会、さまざまな部活動、あるいは町内会といった集まりで、何らかの全体にかかわる課題を集団で考えようとする、少なくない人があまり積極的ではないのは、こうした現象が背後に潜んでいるからだと考えられます。グループ⁽³⁾ディスカッションを活性化するためには、(中略)社会的な手抜きを成立させている条件を取り除く工夫が求められるでしょう。

【出典：植村善太郎「社会・文化の視点からみたグループディスカッション」西口利文・植村善太郎・伊藤崇達著『グループディスカッション——心理学から考える活性化の方法——』金子書房，2020年，59-95ページ。なお，出題の都合上，一部を変更・省略している。】

問 1 下線部①，②，③のカタカナを漢字で答えよ。

問 2 藤井ほか(2002)の実験結果(図1)について，下線部(1)の部分を埋めるよう結果を記述せよ。(字数制限なし。ただし，解答欄に収まるように記述せよ。)

問 3 下線部(2)のように，日本の学校現場において，「掃除の徹底」「漢字の書き取り」課題などについて，生徒たちの行動変化を目標として教師は様々な取り組みを行っているが，必ずしも生徒たちの行動変化につながっていない。「掃除の徹底」を具体例として挙げて，行動変化につながらない理由について，藤井ほか(2002)やLewin(1947)の取り組みを参考に述べよ。(字数制限なし。ただし，解答欄に収まるように記述せよ。)

問 4 下線部④，⑤，⑥，⑦に当てはまる言葉を，文中から探して答えよ。

問 5 著者の紹介している研究を踏まえたうえで，下線部(3)の，グループディスカッションを活性化するために，社会的手抜きを成立させている条件を取り除く工夫を教師としてどのようにできるか。学級内でのグループディスカッションを想定して，具体的に述べよ。(字数制限なし。ただし，解答欄に収まるように記述せよ。)

問題Ⅱ 本文を読んで、以下の問いに答えよ。

教育機会確保法に示されている問題点をもう少し検討することで「学力」についてとらえ直すきっかけとしたい。

文部科学省による不登校への対策指針(2003年の通知等)に基づけば、中学校そのものには一日も行っていないくとも中学校を卒業した、ということもありうるわけである。義務教育は、基本的には子どもの所在が確認でき、働かされていないことが明らかであれば、制度上大きな問題にはならないのだから、このような対応は、自然な発想でもある。

ここで取りあげたい観点は、おそらく多くの人が、学校に一日も行っていないくとも卒業することに対して「不安」や「不満」をもっていることについてである。なぜ、「不安」「不満」といった感情が引き起こされるのか。

教育機会確保法は、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育を十分に受けていない者」という表現を用い、そのような者への教育の機会を確保するとしている。では、「教育を十分に受けていない」と誰がどのような基準で判断できるのか。これに対して、「卒業」しているかどうかによって判断する、という回答はありうる。卒業していなければ、学びは「不十分」だったということになる、と。もしそうならば、「小学校あるいは中学校を卒業していない者」とすればよいのである。なぜ「十分に受けていない者」と表現しているのか。

「卒業」は、原則として次の段階の学校教育を受けるための前提条件とされている。したがって、中学校を卒業せずに義務教育期間を終わった者が、その後、学校(高校など)という場で教育を受ける権利を行使しようと思えば、もう一度、中学校卒業のための学習機会を得ることは必要なことである。もし、この点を心配してこの法律がつくられているのなら、制度的ホシヨウ^①として重要な議論をしていることになる。

(中略)

確かに一般的には、学校に通っていたとしても、そこでの学習内容を十分に習得

していなければ、その状況は「問題」とされるだろう。しかし、教育は権利として把握されるものであって、外からの判断で「不十分」だと評価されるようなものではない。十分に学べたかどうかは本人が判断することである。そして、もし不十分なのだとすれば、「不十分な者」に対する他の場所や機会の提供ではなく、なぜ、十分に学ぶことができなかつたのかを制度上の問題として反省的にとらえ、その解決に向けてこれまでの環境の改善を図ることが、学校側、そして教育行政側に求められなければならない。権利ホショウ^①の場でありながら、十分に学べないのでは、制度としてまったく意味がない。この状況を、子どもの声を借りて言えば、「先生、わかるように教えてください！」ということになる。

「十分」であるかどうかは、誰でも安心して学ぶことができるかどうか、そのような権利行使ができる条件が整えられているかどうかという点のケンショウ^②に用いられるべき観点である。ある個人が「十分に」学んだかどうかは客観的に判断されるような性質のものではない。卒業するために十分であったかどうかは、校長が判断することになっているのだが、卒業している限り、その学びが「不十分」だったと言える根拠とそう宣言できる権限を(本人以外で)いったい誰がもっているのか。

しかし、このような議論だけをしていても、「学力」をとらえ直す道筋は見えてこない。何を学ぶか、それは個人の勝手だというように突き放した見方は、結果として、学歴などの指標によって就職等の機会に格差が生じ、そのことによってどんな人生を送ることになるかが決まってしまうような(少なくともそう信じられているような)現状の格差社会を肯定していくことになる。

(中略)

現在、教育改革の必要性を述べる際、「多様性」はキータームから外せない。実際、文部科学省や教育再生実行会議などによる文書には、当然に尊重されるべきものとして「多様性」が語られている。だとするならば、学ぶ内容も多様であって当然である。さまざまな個性があり、さまざまな生活背景をもち、さまざまな仕事に就くだろう子どもたちに対してどうして一律に不可欠な知識が、誰の権限と責任において確定しうるのか。しかも、それを「基礎的」だと言いうる根拠はどこにあるの

か。この点に関しては、一般的には次のような反応がありうる。つまり、自動車の整備や看護といったことは職業教育の範疇^{ちゆう}であって、そこでの多様性はむしろ必然であるが、その「根底に共通するもの」としての基礎学力といったものはあるはずだ、義務教育段階においてその共通の内容が基礎として提示されることには問題はないのではないか、と。

学校で教えられることは大切なものだと信じるからこそ、皆それを尊重し、一生懸命に勉強する。そもそも「大切だ」というのは無自覚的な大前提で、それを「信じて」などと表現すること自体がふさわしくないのかもしれない。成績表の評定に一喜一憂し、少しでも高い評定値を得られるように学習塾にも通い勉強するのがふつうなのであるから。

ところが、大人になってみると、ヨウソウは激変する。

たとえば、飲み屋で交わされる会話の中には、^③「いや～、中学校のときの理科は全然わからなかったよ」とか、「当時はずいぶん暗記したけど、今じゃまったく覚えてないよ」といった具合に学校時代の思い出話で盛り上がる場面がある。習った記憶さえないくらいに学習内容を忘れてしまっていることも当たり前のように語られていく。つまり、ここでは学校で提示された知識の習得とは関係なく現在の生活が営まれていることが証言されているわけである。「基礎的だ」「大切だ」と言われてきた学習内容を習得していなくとも、社会生活を送る上でまったく支障がないということが確認されているわけである。

これはかなり衝撃的なことである。一生懸命に努力している現役小・中学生には聞かせられない(本当は聞かせて安心させたいのだが)。むしろ、つねに100点を取っていた子どもが、社会性がないとか、変わり者だったなどと言われ、一風変わった子どもとしてマイナス評価を受けることさえあるのだから、なおさらである。100点を取れば親はとても喜んでくれたはずなのに、この180度の態度変容はいったい何なのか。「義務教育」で習う知識は、社会生活に必要なものだったのではないのか。実際、教師からも親からも、「これくらいのことのできなくて、社会に出て通用しないぞ」などという「脅し文句」を言われたことを覚えている人も多いだろう。ところが、現実社会は、どうやらそうではないらしい。だとすれば、今も昔も、子どもたちはいったい何に対して一生懸命になっていたのだろうか。

(中略)

義務教育制度はあくまでも「年齢主義」に則っているということが、ここでも確認(1)できる。

それでも読み書きの知識・技能は社会生活をしていく上では不可欠だろうとの意見は強い。しかし、その「共通する」基礎的なものが、今日、どんどん増加していったらどうか。たとえば、パソコンをはじめとした情報機器についての知識・技能は必須のものとして「基礎学力化」していないだろうか。英語に代表される外国語も、主権者としての政治的教養も、地球温暖化を考えていけるような科学的知識も、いずれも現代社会での生活には欠かせないものとして習得が必要だと言われれば、反論はむずかしいだろう。つまり、なんでも基礎的知識に組み入れていくことは可能なのである。問題は、そのことによって誰かが犠牲になっているのではないか、という点である。

たとえば、スマホあるいはパソコンをいかにうまく使いこなすかによって、ポイント還元なども含め、さまざまな利益がもたらされる。「情報」についての知識・技能は「基礎的」なものなのだから、それを習得していなければ経済的な不利益を被っ(4)ても仕方がないのだ、だから、しっかりと勉強しておく必要があるのだ、と認識されるのが現実かもしれない。しかし、この発想は逆ではないのか。ここでの「利益・不利益」はきわめて人為的なものである。はじめに何らかの知識・技能をもっ(5)ていないと不利益となる状況が一方的につくられ、それを正当化するために、その知識・技能の習得がまるで基礎的なものであるかのようにイメージされているのではないのか。本当にそれを「基礎」だと言っていいのか。利益を得られるかどうかの基準が、スマホやパソコンのレベルを超えてより高度な知識・技能を必要とするラインに設定されてしまえば、その習得に向けて再び努力しなくてはならなくなるだろう。どんどん「基礎的」である範囲が広がってってしまう。また、利益を得るためには、スマホなど高価な機器の所有が前提となる点も大きな問題である。経済的に余裕のある者が、より多くの利益を得られる構造ができあがっていくことになる。

つまり、「基礎学力」といわれるものの設定により、その習得が当たり前のように

考えられていくと、その欠如が社会生活を送る上で不利に働くことになってしまうのである。本来、その人がどのような知識・技能をもっているかとは関係なく、生存権はしっかりとホシヨウされていなくてはならない。一方的に基礎的だと宣言されたものを習得しなければ生きづらくなるなどという状況は人権侵害である。

(中略)

文字の読み書きに困難を覚えている人がどんな不利益を被るかは、すぐに想像がつくはずである。それほど現在は、文字での情報が前提となっている。たとえば、次のような状況をどう考えればよいか(古い時代の話と映るだろうが、その原理的な問題点は今日でも変わらない)。その人は戦争などの影響もあり、文字の読み書きはほとんどできない。しかし、仕事もしているし、子どもも育て上げ、家も建てた。外出は電車が多いが、かつては行きたい駅名を窓口で駅員に告げれば切符を買えた。仕事も人間関係に支えられて順調。ところが、いつの間にか駅は自動券売機で切符を買うシステムになってしまった。それを「便利になった」と言う人は多かった。しかしその人にとっては、文字が読めなければ切符が買えなくなってしまったのだから、きわめて不便な状況に追い込まれたことになる。自分の行きたい駅が文字としてどう表記されるのかがわからないので、なるべく高額 of 切符を買えば足りるだろうと考え、実際よりも高い金額で電車に乗る。銀行も機械化・自動化が進み、窓口の人に字を読んでもらったり、書いてもらったりすることもできなくなった。ATM は文字が読めなければ操作できない。いろいろな申請書類もパソコンで入力するような仕組みになってきた。パソコンはまさに文字の世界である。そもそも高額である。せっかくうまくいっていた商売も、かなりのストレスの中でやらざるを得なくなった。

文字が読めなければ生活しづらい、外出しづらい不便な状況をつくっておいて、文字の読み書きは基礎的な能力だと言われても、この人たちは納得しないだろう。ここで問うべきは、一定の知識をもっていないと生活が不便になってしまう状況をつくったのは誰なのか、その不便を強いられた人たちは誰なのか、そして、「基礎的」だと言うのなら、なぜそれが全員にホシヨウされなかったのか、ということで

あろう。

もちろん、読み書きが困難なのであれば、人に訊けばよいと思うだろうが、いったんそれが基礎的だと承認されてしまった後は、文字に関する知識が不十分であることを人に知られるのは「恥ずかしいこと」になってしまう。心理的に追い込まれ、結果的に、読み書きについて人に頼めない、訊けない雰囲気が生み出される。当然、仕事にも影響してくる。先に述べたように、今日では、パソコンをもっていなければ、いろいろなサービスを受けられず、一定の必要な支援を得られない状況がつくられている。かつてから情報機器についての教育は重要視されてきたが、2018年度からの学習指導要領によってプログラミングの授業が導入されたことは、新たな「基礎的知識」の増設を意味することになるだろう。このことによって新たに誰かが不便を強いられ、その人たちに犠牲を強いる社会がつくられていくことになる。「基礎的だ」と宣言することの権力性あるいは暴力性に着目していかなくてはならない。

しかし、現実には、このような構造は問題にされず、脅迫的にその基礎的知識の習得に邁進^{まい}していく教育状況がつくられている。学力論における「基礎的」という発想は、つねに誰かを苦しめ、社会生活における参加に制限をかける働きをすることになっていることにもっと敏感でもよいのではないか。しかし、問題がつねに個人化されてとらえられているので、仮にその習得が不十分で生活上で苦しめられることになったとしても、成績の悪かった自分のせいだと考えてしまう。ある一定の知識を習得していないと生活において不便となる構造自体が間違っているのではない⁽³⁾か、とは誰も考えない。

【出典：池田賢市『学びの本質を解きほぐす』新泉社、2021年、58-68ページ。なお、出題の都合上、一部を変更・省略している。】

問 1 下線部①～③のカタカナを漢字で、④⑤を読み仮名で答えよ。

問 2 下線部(1)「年齢主義」とはどのようなことを意味しているのか、50字以内で説明せよ。

問 3 下線部(2)「この発想は逆ではないのか」とあるが、何がどう逆なのか200字以内で説明せよ。

問 4 下線部(3)「構造自体が間違っている」と考えた場合、構造自体の間違いとして考えられる具体的な例を一つあげ、何をどのように変えたらその間違いをよりよい形にしていくことができるか、自身の考えを400字以内で述べよ。