

令和5年度 入学試験問題

医学部 (Ⅱ期)

英語 (必須)

数学・国語 (選択)

注意事項

1. 試験時間 令和5年3月4日、午前9時30分から11時50分まで
 2. 配付した試験問題(冊子)、解答用紙の種類はつぎのとおりです。
 - (1) 試験問題(冊子、左折り)(表紙・下書き用紙付)
 - 英語
 - 数学(その1、その2)
 - 国語(その1、その2)
 - (2) 解答用紙
 - 英語 1枚(上端黄色)(右肩落し)
 - 数学(その1) 1枚(上端茶色)(右肩落し)
 - ” (その2) 1枚(上端茶色)(左肩落し)
 - 国語(その1) 1枚(上端紫色)(右肩落し)
 - ” (その2) 1枚(上端紫色)(左肩落し)
- 数学、国語は選択した1教科(受験票に表示されている)が配布されています。
3. 下書きが下書き用紙で足りなかったときは、試験問題(冊子)の余白を使用して下さい。
 4. 試験開始2時間以降は退場を許可します。但し、試験終了10分前からの退場は許可しません。
 5. 受験中にやむなく途中退室(手洗い等)を望むものは挙手し、監督者の指示に従って下さい。
 6. 休憩のための途中退室は認めません。
 7. 退場の際は、この試験問題(冊子)を一番上にのせ、挙手し、監督者の許可を得てから、受験票、試験問題(冊子)、下書き用紙および所持品を携行の上、退場して下さい。
 8. 試験終了のチャイムが鳴ったら、直ちに筆記をやめ、おもてのまま上から解答用紙[英語、数学(その1)、数学(その2)、または、国語(その1)、国語(その2)、計3枚]、試験問題(冊子)の順にそろえて確認して下さい。確認が終っても、指示があるまでは席を立たないで下さい。
 9. 試験問題(冊子)と下書き用紙は持ち帰って下さい。
 10. 監督者退場後、試験場で昼食をとることは差支えありません。ゴミ入れは場外に設置してあります。
 11. 試験会場内では、昼食時以外は、常にマスクを着用して下さい。
 12. 休憩時間や昼食時等における他者との接触、会話を原則禁止します。
 13. 午後の集合は1時です。

英 語

1 次の各文の()の中に入れるのに最も適切な表現を1つずつ選び、記号で答えなさい。

1. Some of my classmates tease me because I wear glasses, but I don't ().
A. wear B. suppose C. dare D. care
2. The baby cannot even sit up yet, () stand.
A. in addition B. in contrast C. despite D. let alone
3. The Prime Minister () to us that our country is facing a serious financial crisis.
A. claimed B. revealed C. appeared D. reminded
4. This portrait is said () in the nineteenth century.
A. to be painted B. as painted
C. as to have painted D. to have been painted
5. Something () happened, or she would be here by now.
A. must B. must have C. must have been D. must be
6. They called () their trip to Izu because of the earthquake.
A. up B. in C. off D. out
7. I don't like it when people stare () me.
A. at B. in C. on D. to
8. He offered me a ride but I told him I'd rather ().
A. walk B. walked C. walking D. to walk
9. They () me 10,000 yen to repair the refrigerator.
A. charged B. cost C. ordered D. spent
10. He is used to dealing () all kinds of people in his job.
A. about B. by C. for D. with

11. People living in the poverty-stricken area are () of their basic rights.
A. imposed B. supported C. yielded D. deprived
12. If only he had been wearing a seat belt, he () the car accident.
A. could have survived B. could have been survived
C. could be survived D. was able to survive
13. He was () of breath after running up the stairs to the fifth floor.
A. lack B. lost C. scarce D. short
14. **Man:** I'm sorry I'm late. I got () in traffic.
Woman: That's OK.
A. hung B. thrown C. packed D. stuck
15. **Man:** How's everything been going?
Woman: ()
A. Pretty good! B. Way to go! C. Well done! D. What a coincidence!

- [1] The language development of children who learn multiple languages during childhood is of enormous importance throughout the world. Indeed, the majority of the world's children are exposed to more than one language. (A) children learn multiple languages from earliest childhood; others acquire additional languages when they go to school. The acquisition and maintenance of more than one language can open doors to many personal, social, and economic opportunities.
- [2] Children who learn more than one language from earliest childhood are referred to as 'simultaneous bilinguals', (B) those who learn another language later may be called 'sequential bilinguals'. We sometimes hear people express the opinion that it is too difficult for children to cope with two languages. They fear that the children will be confused or will not learn (C) language well. However, there is little support for the myth that learning more than one language in early childhood is a problem for children who have adequate opportunities to use each one. There is a considerable body of research on children's ability to learn more than one language in their earliest years. Although some studies show minor early delays in one or both languages for simultaneous bilinguals, there is no evidence that learning two languages substantially slows down their linguistic development or interferes with cognitive development.
- [3] As children learn a second language* at school, they need to learn both the variety of language that children use among themselves (and in informal settings with familiar adults) and the variety that is used in academic settings. In his early research on childhood bilingualism, Jim Cummins* called these two varieties BICS (basic interpersonal communication skills) and CALP (cognitive academic language proficiency). Characteristics of the two varieties overlap to a certain extent, but there are important differences, not just in the range of vocabulary that each requires but also in the way information is expressed. Some researchers have sought to discover what exactly it is that characterizes these varieties of language and the interaction patterns that tend to go with them, and some aspects of the distinction remain controversial. It is widely agreed, (D), that the language needed for academic discourse is more difficult for children to acquire than the informal language of day-to-day interaction.
- [4] Children entering school with little or no knowledge of the language spoken there may acquire BICS within a relatively short time — as little as a year or two. They learn from watching and imitating interactions among their peers* and between teachers and students. They make connections between frequently heard words and phrases and the

routines and recurring events of the classroom, cafeteria, and playground. For this reason, students are sometimes perceived as 'fluent' in their second language. ⁽¹⁾ This can lead teachers to assume that any difficulties in academic tasks are not due to limited language skills but to other causes—from lack of motivation to learning disabilities. More careful observation shows that the students, while fluent in social settings, do not have the CALP skills needed for academic tasks such as understanding a problem in mathematics, defining a word, or writing a science report.

[5] A researcher found that, for most students, acquiring age-appropriate CALP takes several years. As the second language learner tries to catch up, the children who came to school already speaking the school language are continuing to learn hundreds of new words every year and to learn the concepts that these words represent. If second language learners have limited knowledge of the school language and do not have opportunities to continue learning academic content in a language they already know, it is not surprising that they fall behind in learning the academic subject matter that their peers have continued to develop.

[6] Children need time to develop their second language skills. Many people assume that this means that the best approach is to start learning as early as possible and to avoid the use of the child's previously learned languages. Certainly, it is important for children to begin learning and using the school language as early as possible, but considerable research suggests that continued development of the child's home language actually contributes in the long term to more successful acquisition of the school language. Researchers and educators have expressed concern about situations where children are cut off from their family language when they are very young, spending long hours away from their families in settings where the home language is absent or even forbidden. A researcher observed that when children are ⁽²⁾ 'submerged' in a different language for long periods in pre-school or day care, their development of the family language may be slowed down or stalled before they have developed an age-appropriate proficiency in the new language. Eventually they may stop speaking the family language altogether, and this loss of a common language can lead to significant social and psychological problems.

[7] Wallace Lambert* called the loss of one language on the way to learning another subtractive bilingualism*. It can have negative consequences for children's self-esteem, and their relationships with family members are also likely to be affected by such early loss of the family language. In these cases, children seem to continue to be caught between two languages: they have not yet mastered the school language, and they have not continued to develop the family language. During the transition period, they may fall

behind in their academic learning. Unfortunately, the ‘solution’⁽³⁾ educators sometimes propose to parents is that they should stop speaking the family language at home and concentrate instead on speaking the school language with their children.

- [8] The research evidence suggests that a better approach is to strive (E) additive bilingualism*—the maintenance of the home language while the second language is being learned. This is especially true if the parents are also learners of the second language. If parents continue to use the language that they know best with their children, they are able to express their knowledge and ideas in ways that are richer and more elaborate than they can manage in a language they do not know as well. Using their own language in family settings is also a way for parents to maintain their own self-esteem, especially as they may have their own struggles with the new language outside the home, at work, or in the community. Maintaining the family language also allows children to retain family connections with grandparents or relatives who do not speak the new language. They benefit from opportunity to continue both cognitive and affective development using a language they understand easily while they are still learning the second language.

[出典 : Patsy M. Lightbown & Nina Spada. (2013). *How Languages are Learned*. Fourth Edition. 一部改編]
(Reproduced by permission of Oxford University Press from *How languages are learned* 4th ed by Patsy M. Lightbown and Nina Spada © Oxford University Press 2013.)

Notes

a second language 第二言語(人が生まれて初めて習得する言語は第一言語と呼ばれる。

その次に習得される言語を第二言語と呼ぶ。)

Jim Cummins 教育心理学者。特にバイリンガル教育が専門。

peer 同輩(年齢などが自分と同じくらいの人)

Wallace Lambert 心理学者。バイリンガリズムの研究で知られている。

subtractive bilingualism 減算的バイリンガリズム

additive bilingualism 加算的バイリンガリズム

1. 空所(A)～(E)に入れるのに最も適切なものを、選択肢から1つずつ選び、記号で答えなさい。

- | | | | | |
|-------|----------------|------------|--------------|------------|
| (A) | ア. Some | イ. More | ウ. No | エ. The |
| (B) | ア. also | イ. instead | ウ. yet | エ. whereas |
| (C) | ア. either | イ. both | ウ. one | エ. none |
| (D) | ア. furthermore | | イ. therefore | |
| | ウ. however | | エ. somehow | |
| (E) | ア. with | イ. for | ウ. at | エ. to |

2. 下線部(1)の意味内容として最も近いものを次のうちから1つ選び、記号で答えなさい。

- ア. The belief that CALP takes more time than BICS to acquire
- イ. The fact that children learn BICS through watching and imitating interactions among their peers and between teachers and students
- ウ. The fact that children have acquired both BICS and CALP
- エ. The misconception that children have acquired not only BICS but also CALP

3. 下線部(2)の意味に最も近いものを次のうちから1つ選び、記号で答えなさい。

- ア. unified
- イ. immersed
- ウ. involved
- エ. described

4. 下線部(3)の solution に引用符が付いている理由を、専門家による提案の内容も説明しながら、60字以内の日本語で述べなさい。ただし、句読点も字数に数えるものとする。

3 下記の英文を読み、設問に答えなさい。

- [1] Children who learn to play well with others at pre-school age tend to enjoy better mental health as they get older, new research shows. Researchers at the University of Cambridge analyzed data from almost 1,700 children, collected when they were aged three and seven. Those with better peer play ability at age three consistently showed fewer signs of poor mental health four years later. They tended to have lower hyperactivity*, parents and teachers reported fewer conduct and emotional problems, and they were less likely to get into fights or disagreements with other children.
- [2] Importantly, this connection generally held (A) even when the researchers focused on sub-groups of children who were particularly at risk of mental health problems. It also applied when they considered other risk factors for mental health — such as poverty levels, or cases (B) the mother had experienced serious psychological distress* during or immediately after pregnancy.
- [3] The findings suggest that giving young children who might be vulnerable to mental health issues access to well-supported opportunities to play with peers — for example, at playgroups run by early years specialists — could be a way to significantly benefit their long-term mental health. (あ)
- [4] Dr. Jenny Gibson, from the Play in Education, Development and Learning (PEDAL) Centre at the Faculty of Education, University of Cambridge, said: “We think this connection exists because through playing with others, children acquire the skills to build strong friendships as they get older and start school. Even if they are at risk of poor mental health, those friendship networks will often get them (C).”
- [5] Vicky Yiran Zhao, a PhD Student in PEDAL, who led the study, added: “What matters is the quality, rather than the quantity, of peer play. Games with peers that encourage children to collaborate, for example, or activities that promote sharing, will have positive benefits.”
- [6] The researchers used data from 1,676 children born in Australia between March 2003 and February 2004. It includes a record, provided by parents and carers, of how well the children played in different situations at age three. This covered different types of peer play, (D) simple games; imaginative pretend play; goal-directed activities (such as building a tower from blocks); and collaborative games like hide-and-seek. (い)
- [7] These four peer play indicators were used to create a measure of ‘peer play ability’ — the underlying ability of a child to engage with peers in a playful way. The researchers calculated the strength of the relationship between that measure and reported symptoms of possible mental health problems — hyperactivity, and conduct, emotional and peer problems — at age seven.

- [8] The study then analyzed two sub-groups of children within the overall cohort*. These were children with high ‘reactivity’ (children who were very easily upset and difficult to soothe in infancy), and those with low ‘persistence’ (children who struggled to persevere* when encountering a challenging task). Both these traits* are linked to poor mental health outcomes.
- [9] Across the entire dataset*, children with a higher peer play ability score at age three consistently showed fewer signs of mental health difficulties at age seven. For every unit increase in peer play ability at age three, children’s measured score for hyperactivity problems at age seven fell by 8.4%, conduct problems by 8%, emotional problems by 9.8% and peer problems by 14%. This applied regardless of potential confounding* factors such as poverty levels and maternal distress, and whether or not they had plentiful opportunities to play with siblings and parents.
- [10] The effect was evident even among the at-risk groups. In particular, among the 270 children in the ‘low persistence’ category, those who were better at playing with peers at age three consistently had lower hyperactivity, and fewer emotional and peer problems, at age seven. (う)
- [11] The benefits of peer play were weaker for the high reactivity sub-group, possibly because such children are often anxious and withdrawn*, and less likely to play with others.⁽¹⁾ Even among this group, however, better peer play at age three was linked to lower hyperactivity at age seven.
- [12] The consistent link between peer play and mental health probably exists because playing with others supports the development of emotional self-control and socio-cognitive skills, such as the ability to understand and respond to other people’s feelings. These are fundamental to building stable, reciprocal friendships. There is already good evidence that the better a person’s social connections, the better their mental health tends to be.⁽²⁾ For children, more social connections also create a virtuous cycle*, (E) they usually lead to more opportunities for peer play.
- [13] The researchers suggest that assessing children’s access to peer play at an early age could be used to screen* for those potentially at risk of future mental health problems. They also argue that giving the families of at-risk children access to environments which promote high-quality peer play, such as playgroups or small-group care with professional child minders*, could be an easily deliverable and low-cost way to reduce the chances of mental health problems later. (え)

[出典 : Pre-school play with friends lowers risk of mental health problems later. June 14, 2022. *Science Daily*.
一部改編]

Notes

hyperactivity 活動過多, 多動

distress 苦痛, 苦しみ

cohort 【統計用語】コーホート(統計因子を共有する集団)

persevere 最後まで頑張る

trait 特色, 特性

dataset 一単位として扱う関連データ

confounding 混乱させるような

withdrawn 内気な, 引っ込み思案の

virtuous cycle 好循環

screen 検査する

child minder 《イギリス英語》保育士

1. 空所(A)～(E)に入れるのに最も適切なものを, 選択肢から 1 つずつ選び, 記号で答えなさい。

(A)	ア. true	イ. right	ウ. together	エ. down
(B)	ア. in what	イ. in that	ウ. in which	エ. in
(C)	ア. around	イ. away	ウ. out	エ. through
(D)	ア. given	イ. if any	ウ. including	エ. beside
(E)	ア. even though	イ. as	ウ. unless	エ. but

2. 次の表現を下線部(1)とほぼ同等の意味になるようにするとき, 空所に入れるのに最も適切なものを, 次の中から 1 つ選び, 記号で答えなさい。

less () to play with others

ア. required	イ. determined	ウ. inclined	エ. worried
-------------	---------------	-------------	------------

3. 下線部(2)を日本語に訳しなさい。

4. 次の文はどのパラグラフの末尾に加えるのがよいか。(あ)～(え)から選び, 記号で答えなさい。

This may be because peer play often forces children to problem-solve and confront unexpected challenges, and therefore directly addresses low persistence.

数 学 (その 1)

1 n は自然数とする。次の各問いに答えよ。ただし、答えは結果のみを解答欄に記入せよ。

(1) 次の数列から一般項 a_n を推測し、一般項 a_n を n の式で表せ。

(1-1) 1, 2, 6, 15, 31, 56, 92, 141, 205, 286, ...

(1-2) 1, 2, 10, 37, 101, 226, 442, 785, 1297, 2026, ...

(2) 漸化式 $a_1 = 4$, $\sum_{k=1}^{n+1} a_k = 4a_n + 8$ で定まる数列 $\{a_n\}$ の一般項 a_n を n の式で表せ。

(3) 漸化式 $a_1 = -2$, $a_{n+1} = 5 - \frac{4}{a_n}$ で定まる数列 $\{a_n\}$ について、次の問いに答えよ。

(3-1) 一般項 a_n を n の式で表せ。

(3-2) $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n$ を求めよ。

2 次の各問いに答えよ。ただし、答えは結果のみを解答欄に記入せよ。

(1) $\left(\frac{1+\sqrt{5}}{2}\right)^3$ の整数部分を a 、小数部分 b とする。次の問いに答えよ。

(1-1) a の値を求めよ。

(1-2) $b^4 + 3b^3 - 4b^2 + 6b + 1$ の値を求めよ。

(2) 整式 x^{2023} を $x^2 + x + 1$ で割った余りを求めよ。

(3) O を原点とする座標空間上に4点 $A(3, 5, 1)$, $B(2, 4, 1)$, $C(2, 3, -2)$, $D(1, x, -1)$ をとる。これらの点が同一平面上にあるとき、 x の値を求めよ。

(4) α, β は実数とする。 O を原点とする座標平面上に $\vec{a} = (3, 2)$, $\vec{b} = (-1, 2)$ をとる。点 P は $\vec{OP} = \alpha\vec{a} + \beta\vec{b}$, $2|\alpha| + 3|\beta| \leq 6$ を満たしながら座標平面上を動く。このとき、点 P が動くことのできる領域の面積 S を求めよ。

数 学 (その 2)

3 xy 平面上で, 曲線 $x^2 + 3y^2 = 2$ を曲線①とする。曲線①を原点 $O(0, 0)$ を中心に $\frac{\pi}{4}$ だけ回転した曲線を曲線②とする。次の各問いに答えよ。ただし, 答えは結果のみを解答欄に記入せよ。

(1) 曲線①を x 軸のまわりに回転してできる立体の体積 V_1 を求めよ。

(2) 曲線②の方程式を x, y を用いて表せ。

(3) 曲線②上の点の x 座標がとりうる値の範囲を求めよ。

(4) 曲線②と x 軸, y 軸との交点の座標をすべて求めよ。

(5) 曲線②を x 軸のまわりに回転してできる立体の体積 V_2 を求めよ。

- 4 xy 平面上で、原点 $O(0, 0)$ を出発点として動く点 P がある。点 P はコインを投げて表が出たら x 軸方向に 1 だけ進み、裏が出たら y 軸方向に 1 だけ進む。ただし、コインは表裏どちらの面が出る確率も同様に確からしいものとする。

(1) 次の各問いに答えよ。ただし、答えは結果のみを解答欄に記入せよ。

(1-1) 9 回コインを投げたときに、座標 $A(5, 4)$ に到達する確率を求めよ。

(1-2) 9 回コインを投げたときに、座標 $B(2, 2)$ を通り、座標 $A(5, 4)$ に到達する確率を求めよ。

(1-3) 9 回コインを投げたときに、座標 $B(2, 2)$ と座標 $C(4, 3)$ を通り、座標 $A(5, 4)$ に到達する確率を求めよ。

(2) $x = 5$ に到達したらその後は表が出ても、裏が出ても y 軸方向に 1 だけ進むものとし、
 $y = 4$ に到達したらその後は表が出ても、裏が出ても x 軸方向に 1 だけ進むものとする。次の各問いに答えよ。ただし、答えは結果のみを解答欄に記入せよ。

(2-1) 9 回コインを投げたときに、座標 $A(5, 4)$ に到達する確率を求めよ。

(2-2) 9 回コインを投げたときに、座標 $B(2, 2)$ を通り、座標 $A(5, 4)$ に到達する確率を求めよ。

(2-3) 9 回コインを投げたときに、座標 $D(2, 4)$ を通り、座標 $A(5, 4)$ に到達する確率を求めよ。

国語(その1)

次の文章を読んで、後の設問に答えなさい。

私は他人の気持を察したり、その考えごとを推しはかる。何によつて私はそうしているのだろうか。多くの哲学者はそれは類推によるのだと考えてきた。すなわち、その知情意^ア、さまざまな振舞いからして他人に意識があることを類推するのだと。しかし、私に論理的に経験できないことを類推するとはどういうことだろうか。赤外線の色を、超音波の音色を、類推できようか。自分が母のタイナイ^aにいたときの感覚を、また死後における感情を類推できようか。ミミズの喜びやカマキリの悲しみを類推できようか。

①。しかし一步ゆづつて、人の場合には類推できると仮定してみよう。ところが、このとき何を類推してもその類推の「ア」を定める方法がないのである。いま、痛そうな振舞いをする人を見て、Aはその人は痛みを感じていると類推するとする。一方Bは、いやその人は快感を感じているのだと類推するとする。AとBとの類推のどちらが正しいかをきめる方法があるだろうか。Bは、その人は快感を感じるときに身をよじり冷汗を流すマゾヒスト的人間であり、その快感を「痛い」と呼んでいるのだというとき、AはBが誤っていることを示す方法があるだろうか。そのような方法はないのである。それは、他人の痛みを感じることはAにもBにも論理的に不可能であり、したがって他人の痛みを直接に確かめる方法がないからである。とすれば、この類推なるものがたとえあるにせよ、その類推は何を類推しようとする誤りえない類推、何を類推するかが「イ」な類推、したがって、してもしなくてもよい類推、宙に浮いた類推だといわなければならない。

私が友人の気持を察したり、その腹痛に同情したりするとき、このような宙に浮いた類推をしているのではあるまい。だとすると、道は一つしかないように思われる。すなわち、他人が痛みを感じているということは、その振舞いや応答から類推することではなく、その振舞いや応答自体がそうなのだ、と解する以外にはない。振舞いや応答の一段奥に何か痛みを感じがあつて、それを外から類推するのではなく、外にあらわれた振舞いや応答そのものが「他人の痛み」なのである。しかし、こう解すると二つの奇妙なことが生じることを認めなければならない。その一つは、他人の痛みや感情や思考、つまり他人の意識とは他人の振舞いや応答という②にはほかならないということ、第二に、一方私の意識は私の振舞いや応答とはまったく別のもの、端的な痛みや端的な気分といったものだから、私の意識と他人の意識とはまったくカテゴリーを異にするものとなることである。この二点は奇妙ではあるが、奇妙な真実ではあるまいか。しかし、この奇妙な真実は奇妙であるがゆえに、説明を要する真実であることも確かであろう。

(中略)

他人の痛がる振舞いや応答はたしかに②である。手足や胴体の力学的運動であり、音波を生じる舌やのどや唇の運動である。簡単にいえば、ある物体運動である。しかし、それは単

なる、物体運動ではない。たとえば、一つのピアノコンチェルトの演奏は聞き手にとっては一連の音波であり一連の空気振動であることにまちがいはない。しかし、それを単に、一連の空気振動にすぎない、といえはそれはまちがいでないにしても、重要なことをいい落とした言及不足である。音楽である空気振動は、単に空気振動にすぎない空気振動ではない。それは、力強い、清純な、感動的ななどとジョ^bされる「相貌」をもった空気振動なのである。単なる空気振動といえる音はまた、「単なる空気振動」と述べられる一つの「相貌」をもった空気振動なのである。またたとえば、一枚の絵は、キャンバスに塗られた絵具の集積であることにちがいはない。しかし、それを単なる、絵具の集積だというならば、それは言及不足であるか、あるいは誤りである。それが感動的な風景画の相貌をもつことをいい落とした点では言及不足である。また、もしその発言が、それは「単なる、絵具の集積」の相貌をもっていることを意味したのであれば、通常^イの人にとってはそれは真実ではないゆえに誤っている。

われわれがものを見、ものを聞き、ものに触れ、ものを味わうとき、それらは必ずある相貌をもつて見え、聞こえ、触れ、味わわれる。これらの相貌は明確な輪郭をもたず、かつきりとした部分から組み立てられてはいない。したがって、それらを自然科学の基底である座標言語で「ウ」に表現することはできない。また、数学的表現で確定的に表現することもできない、すなわち、科学的正確さをもった表現は不可能である。しかし、だから不正確だとはいえない。ただ、科学的正確さをもてないというだけであって、それとは異なった的確さをもっている。山の相貌、谷の相貌は的確なものである。ただ、山の斜面のどこからが山でどこからが谷か、このような「境界」の設定を要求する科学的正確さをもっていないだけである。黄色の感覚を生じる電磁波は、電磁波としてはたとえば周波数の強度分布(あるいは波形)によってきつぱりした境界を「エ」に設定することができる。しかし、黄色という「相貌」をきつぱり境界によって定めることはできない。だからといって ③ のである。相貌の的確さと、科学的規定の的確さとは種類の異なった的確さであって、一方を他方に還元したり、一方から他方の不的確性を云々するのは的はずれであり、逆にこの両者の的確さが相まち協同して物ごとの的確な描写を目ざすものなのである。

さて、人の振舞いは物体運動であることにちがいはないが、しかし、単なる、物体運動ではない。人の振舞いのもつ相貌は「単なる物体運動」の相貌ではなく、まさに「人の振舞い」の相貌をもっているからである。そして、このことは何かの理論や学説からそうなのではなく、「オ」に事実^ニであるからそうなのである。ある婦人が口に手をあててほほと笑う。このとき、手と呼ばれる、筋肉や血管や骨の一塊が上昇運動を起こし、ある位置で停止、そして顔面筋肉の振動運動が起こり、あるエネルギーの音波がそのコウヘン^cから伝播する。そのことにはちがいはない。しかし、この物理的運動は、単なる、物体運動の相貌をもっているのではなく、「手を口元にあてて笑う」という相貌をもっているのである。顔面筋肉の物理的運動は、あるいは「ほほえみ」の、あるいは「しかめ面」や「ブッチョウヅラ」^dの、相貌、すなわち表情をもっているものなのである。ときにこれらの相貌は他の相貌と交替したり、他の相貌に移りいたり、他の相貌と混在し

たりする。心理学者の使う反転図形(立方形や階段等)はこの相貌(たとえば、斜め上から見た階段、斜め下から見た階段の相貌)の転換または反転であり、かくし絵のかくされた図柄の発見前後ではその絵の相貌はがらりと変わる(ゲシュタルト心理学[注1]の、図と地の転換もこれにはいる)。また、男の子が戦争^{ゴッ}つこの最中に使う木の棒はその子には剣や銃の相貌を帯びていうし、女の子の人形遊びでは人形はときに「人の振舞い」の相貌を帯びるだろう。^ウ積乱雲が「入道」の相貌を帯びることもあるし、小暗い森はかつては人をオビヤ^オかす霊の相貌をもったこともあるだろう。

このように、物的には同一の事象があれこれ多様な相貌をもち、またその相貌をさまざまにとりかえる。しかし、このことから、あらゆる相貌をはぎとった裸の物的事象というものがあり、あれこれの相貌はそのなまの物的事象に衣裳のように着せられるものだ^④。相貌をはぎとった生の物的事象、着せかえ人形の裸のからだのような物的事象というようなものは存在しない。音色のない音、いかなる形もたない粘土が存在しないのと同様である。「物的事象」ということそのことがまた一つの相貌なのである。ある星座の星々をあるけものの相貌で見ないで、ある幾何学的配置として見るならば、それは「幾何学的配置」という相貌のもとでそれをながめることなのである。あるものをながめるとき、それを何ものかとしてながめる以外にはなく、その何ものかが一つの相貌なのであり、相貌抜きでながめることは、何ものともしないでながめること、つまり、^⑤なのである(中略)。

それゆえ、人の振舞いを単なる物的運動とすることは、「単なる物的運動」という相貌でそれを見ることである。そして、それを単なる物的運動としてではなく「人の振舞い」として見ることは、それとは異なるいま一つの相貌のもとでそれを見ることである。ここには相異なる二つの相貌があり、そのいずれの相貌でも人の動きを見ることができ。だが、普通の状況で、普通の人は、「人の振舞い」の相貌のもとで見ている、これが事実である。

しかし、ある人の動きを「人の振舞い」の相貌のもとに見るといとき、それはその人の肉体的動きのほかにか何か心とか意識とかを見ることではない。一枚の紙切れを「千円札」の相貌で見るとき、その紙切れのほかに「購買力」とか「価値」とかを見るわけではないように、またある動きをする顔面筋肉のほか「ほほえみ」なるものがあるのではない(ただアリスの不思議な国では猫が消えてその笑いだけが残ったが)ように、「人の振舞い」なるものがその肉体的動きとは別にあるわけではない。その肉体とは別に「心ある振舞い」なり「そう振舞わせる意識」なるものがあるのではなく、その肉体が「人の振舞い」をし、「心ある振舞い」をするのである。「ほほえみ」がある顔面筋肉運動と並んであるのではなく、筋肉運動が「ほほえむ」のである。存在するものは筋肉や肉体の動きだけであり、その動きが「ほほえみ」や「人の振舞い」の相貌をもつのである。

(中略)

他人の肉体がある運動をするとき、私はそれを「人の振舞い」の相貌のもとに見る。すなわち、たとえば「苦しげな顔」「身をよじる」「痛みをこらえる」等の相貌のもとに見る。このような運動は無限にあり、そしてさまざまなものがあるだろう。このとき、もし一群の「人の振舞い」があるま

とまりを示すとき、私はその人が「おなか痛い」というのである。逆にいえば、他人について「おなか痛む」ということの意味は、⑥、ということなのである。「腹痛の振舞い」と名づけてよいような一群の振舞いをするにほかならない。その場合、どのような振舞いが「腹痛の振舞い」に属し、どのような振舞いが属さないか、それを定めるいわば判別式が別にあるのではない。そのような判別ができるということそのことが、「他人の腹痛」の意味を知っている、ということにはかならない。その判別ができないという人があれば、その人は「他人の腹痛」の意味を知っていないのであり、人が「腹痛に悩んでいる」ということができない人なのである。しかし、この判別は一意的にきっぱりしたものではないことは、相貌というものが前に述べたように科学的正確さを元来もたないものであることから当然である。

さらに、多くの場合われわれが見るのはほんのわずかの数の振舞いであり、そのわずかな数の振舞いからその人の「腹痛」を推測するのである。したがって当然、誤りをおかすこともある。事実、しばしば、仮病に欺かれることになる。しかし「推測」するのは、その人の肉体運動の奥にそれとは別にある「痛み」を推測するのではなく、「腹痛の振舞い」に属するいくつかの振舞いから、同じくそれに属する他の多くの振舞いを推測するのである。その推測が誤るのは、推測した振舞いが見られず他の振舞いが見られた場合、たとえば熱が出るべきものと推測したに出なかつた場合なのであって、⑦。

こうして、他人について私が彼の腹痛を云々する場合、私は彼の一連の肉体運動をある相貌のもとでながめ、そうしてその相貌のもとでながめられたその一群の肉体運動が「腹痛」というゲシュタルトに属する、としていることにほかならない。そこには私の感じる、「痛み」は何もない。だが、私が見てとる「痛みがある（中略）。何に見てとるのかといえば、ある相貌のもとで見られた肉体運動の集合に見てとるのである。したがって、その痛みは、一連の肉体運動のもつ「姿」であって、肉体運動とは別な「もの」ではないのである。それゆえ、この他人の腹痛は、私の感じる私の腹痛とはカテゴリーを異にする。私の腹痛は端的な痛みであって、私の肉体運動をひき起しはするが私の肉体運動とは別のものである。それは私が感じる痛みなのであり、私に見てとられる痛みではない。ここに、私と私以外の人についての根本的な非対称性がある。「痛み」ということの意味は、一人称単数とそれ以外の場合とでは根本的な相違があるのである。そしてこのことはいままで例にとってきた「痛み」についてにだけ限られるものではなく、「考える」「意図する」「悲しむ」等々、通常、意識という名で総括されるすべてのことにも当然いわれなければならない。また、私にとって「意識がある」ということは、私が何かを考え、望み、喜び、痛む等のことなのだから、他人に「意識がある」という場合の意味とは根本的に違うのである。私の意識は私が体験する意識であるに對し、他人の意識とは、私がその人の無数の振舞いに見てとる、⑧なのである。

大森莊蔵『物と心』より（一部省略）

〔注一〕 ゲシュタルト心理学…精神現象を要素や部分の集まりとする従来の要素心理学に對し、意識や精神を単なる要素の総和に解消されない形態としてみる心理学。

設問 1 傍線部ア「知情意」の意味として最も適切なものを次の中から一つ選び、記号で答えなさい。

- ア 知能と情熱と意識
- イ 知覚と情動と意図
- ウ 知識と情緒と意思
- エ 知性と感情と意志
- オ 知欲と情欲と意欲

設問 2 空欄 ① に入る最も適切なものを次の中から一つ選び、記号で答えなさい。

- ア できるかもしれない
- イ 必ずしもできないことはない
- ウ できまい
- エ 時と場合による
- オ 人によるかもしれない

設問 3 文中に二箇所ある空欄 ② に入る最も適切なものを次の中から一つ選び、記号で答えなさい。

- ア 物理的事象
- イ 意識的動作
- ウ 生理的現象
- エ 心理的根拠
- オ 病理的反応

設問 4 傍線部イ「通常の人にとってはそれは真実ではないゆえに誤っている」とあるが、具体的にどういうことか、四〇字以上五〇字以内の一文で説明しなさい(句読点等の記号も一字分として数えること。冒頭の一字下げは不要)。

設問 5 空欄 ③ に入る最も適切なものを次の中から一つ選び、記号で答えなさい。

- ア 「黄色」が明白な色彩であるとはいえない
- イ 「黄色」には科学的正確さがないとはいえない
- ウ 「黄色」の電磁波における周波数の強度分布を否定することはできない
- エ 「黄色」があいまいな感覚だとはいえない
- オ 「黄色」という相貌が実在するわけではない

設問 6

傍線部ウ「積乱雲が『入道』の相貌を帯びる」とあるが、具体的にどういうことか、二〇字以上三〇字以内の一文で説明しなさい(句読点等の記号も一字分として数えること。冒頭の一字下げは不要)。

設問 7

空欄

④

に入る最も適切なものを次の中から一つ選び、記号で答えなさい。

ア と考えれば筋が通ってくる

イ と考えるしかない

ウ と考えるべきである

エ と考えるのは誤りである

オ と考えるべきかはわからない

設問 8

空欄

⑤

に入る最も適切なものを次の中から一つ選び、記号で答えなさい。

ア 別の何ものかとしてながめること

イ 何ものも存在しないこと

ウ 漠然とながめること

エ ながめる対象の何かを見うしなっていること

オ ながめないこと

設問 9

傍線部エ「ある人の動きを『人の振舞い』の相貌のもとに見るといふとき、それはその人の肉体の動きのほかに何か心とか意識とかを見ることではない」とあるが、それはなぜか、その理由を四〇字以上五〇字以内の一文で書きなさい(句読点等も一字分として数える。冒頭の一字下げは不要)。

設問 10

空欄

⑥

に入る最も適切なものを次の中から一つ選び、記号で答えなさい。

ア 「おなかが痛い」ということとそこで見られる相貌とは無関係

イ 私において「おなかが痛む」ということを確認する

ウ 一群の物理的運動を相貌ぬきで目撃する

エ その人が「人の振舞い」の相貌をもつ一群の肉体運動をする

オ 無限に存在する運動のなかで「おなかが痛い」ということを経験する

設問11 空欄⑦に入る最も適切なものを次の中から一つ選び、記号で答えなさい。

ア ほんとうは何も誤っていない

イ 振舞いとは別の何ものかについて誤るのではない

ウ 発熱の原因を見誤っているのである

エ その意味では推測はほとんど役に立たない

オ 振舞いとは次元を異にする何かを見誤っているのである

設問12 傍線部オ「私が見て、とる、『痛み』がある」の「見て、とる」には傍点による強調がなされている

が、筆者はどのような意味で「見てとる」という表現を使用しているか。その意味をよく示しているほぼ同義の文言(文の一部)が本文中にある。二五字で書き出さない(句読点等の記号も一字分として数えること)。

設問13 空欄⑧に入る最もふさわしい漢字を一字、楷書で書きなさい。

設問14 文中の「ア」から「オ」に入る言葉の組み合わせとして最も適切なものを次の五つ

の語群の中から一つ選び、番号で答えなさい。

- | | | | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 〔ア〕 | 内 容 | 〔イ〕 | 不可思議 | 〔ウ〕 | 複眼的 | 〔エ〕 | 段階的 | 〔オ〕 | 現 実 |
| 2 | 〔ア〕 | 本 質 | 〔イ〕 | 無味乾燥 | 〔ウ〕 | 決定的 | 〔エ〕 | 重層的 | 〔オ〕 | 明 瞭 |
| 3 | 〔ア〕 | 当 否 | 〔イ〕 | 自由自在 | 〔ウ〕 | 一意的 | 〔エ〕 | 定義的 | 〔オ〕 | 端 的 |
| 4 | 〔ア〕 | 内 実 | 〔イ〕 | 荒唐無稽 | 〔ウ〕 | 複層的 | 〔エ〕 | 暫定的 | 〔オ〕 | 正 確 |
| 5 | 〔ア〕 | 結 果 | 〔イ〕 | 枝葉末節 | 〔ウ〕 | 一義的 | 〔エ〕 | 示量的 | 〔オ〕 | 実 際 |

設問15 傍線部 a、e のカタカナを文意に即して漢字で書きなさい(楷書で明確に書くこと)。

- | | | | | | | | | | |
|---|------|---|----|---|------|---|---------|---|-----|
| a | タイナイ | b | ジョ | c | コウヘン | d | ブツチヨウツラ | e | オビヤ |
|---|------|---|----|---|------|---|---------|---|-----|

国語(その2)

二

次の文章を読んで、後の設問に答えなさい。

十八世紀の後半、バレエ史上きわめて重要な人物が登場した。ジャン・ジョルジュ・ノヴェールである。『舞踊とバレエについての手紙』(一七六〇)を著して、バレエ・ダクシヨンなるものを提唱した舞踊作家ということで、どのバレエ史でもまずは一章を独り占めする大物だ。

ノヴェールは一七二七年、パリに生まれた。血筋はスイス人だが、同じスイス人のジャン・ジャック・ルソー(一七一二年生まれ)よりフランス人だ。そういえば、理想に燃える点でも、感情的で協調性に欠ける点でも、ノヴェールは十五歳年長のルソーとよく似ている。ロシアのエカテリーナ二世と親しかつたデイドロもそんなところがあつたらしいから、この激動の時代の国際的フランス人というのは、皆そんなふうだったのかもしれない。

この時代、というのは、そう、あのフランス大革命前夜である。社会にそれなりの秩序をもたらしてきた絶対王政の屋台骨が大きく揺らいでいる。民衆は、まるで親に反抗しはじめた思春期の子どもみたいに肩肘怒らし、理屈っぽく、上流階級とその制度に突っ掛かっていく。大多数の民衆は理屈より日々の暮らしに精一杯だったはずだが、しかし文化人や思想家がこぞって古い世代を批判し、未来の希望を語ったこの時代のことを、フランス史では「光の時代」と呼ぶ。それは(①)時代でもあつた。

ノヴェールが従来の舞踊に対して感じていた苛立ちもしくは過剰な意欲も、こうした時代背景を頭において見ると理解できる。バレエは絶対王政を称揚するために作られた芸術。その政体が崩壊しようとしている時に革命的な批判が生まれるのは、ある意味、理に適つてもいた。

彼はまず何よりも舞踊界の総本山であるパリ・オペラ座を眼の敵にした。裏返せば、パリ・オペラ座が気になつてしかたがなかったということでもある。他のことは眼中になかつた。時は十八世紀半ば、すでにロシアやデンマークなどヨーロッパの大国にはバレエの拠点が作られていたが、パリ・オペラ座の威信は、いわばカトリックにおけるローマ・バチカンのように揺るぎなかつた。そのパリ・オペラ座の慣習となつて硬直したプロデュース・システム、これを切り崩さないことには真の舞台芸術は不可能だとノヴェールは考えた。ノヴェールは著書のなかで、一つの作品を作るにあたって、台本作家や音楽家、振付師、装置、衣装など各部門を担当している人が「(②)」自分の作業のことだけ考えて全体的なビジョンを持っていないと、繰り返し批判している。

そういう保守的な制作システムから生まれるバレエ作品には、一貫性というものがない。言葉をかえて言えば、全体を動力的に一つにまとめている筋がない。フランス語の「アクション」が意味しているのは全幕を一つにまとめる「筋立て」だと考えると分かりやすい。

そのような一貫性をもった劇的バレエにふさわしいのは、何といつても悲劇である。それまで

バレエの題材になったのはたとえばギリシャ神話の軽妙なエピソードだったが、ノヴェールが好んだのは『メデシアとイアソン』とか『アガ멤ノン』の死などの、いささかに血なまぐさいギリシャ悲劇だった。これまた、革命という国王や貴族を血祭りにあげる空前の悲劇Ⅱスペクタクルに向かつて驀進していた時代そのものの表現だと考えてもいい。ノヴェール個人がというより、時代がそうしたものを求めていたのだ。劇的な筋立てと激情の表現を真に追ったものにするためには、機械的なテクニクばかりをひけらかしても意味がない。ノヴェールが様式美や妙技に批判的だったのも、理由のないことではなかった。

フランスのバレエは常にテクニクと表現を車の両輪のようにして歩んできた。成立の時点では、絶対王権の光輝を眼に見える形にすることが目的だったから、何にもまして高貴な表現ということが評価されたが、十八世紀に入ってからテクニク偏重の風潮が優勢だった。それによつてバレエが大いなる進歩をとげたのも事実である。しかしここへ来てノヴェールは、バレエを表現重視の原点へと立ち返らせたのだ。それが王政を崩壊させる時代の流れに乗っていたのは、^④いかにも皮肉な成り行きだったと、言えば言えるのだが。

仮面を廃止し、ごわごわのパニエ(骨でふくらませたペチコート)のない自然な衣装を求めたのも、サン＝キュロット(Ⅱ「貴族的な半ズボンをはかない者」転じて「革命的平民」)の思想とぴつたり一致する。

ノヴェールの批判の矢面に立たされているのは、その時代のメートル・ド・バレエ、つまりは上演作品のディヴェルティスマンつまり舞踊の見せ場を仕切っている者たち。文化的教養も思想性もなく、踊り手たちに自分の低劣な舞踊技法を押しつけているだけだというノヴェールの言い分は、たしかに耳を傾ける価値がある。バレエはこの時代、この希代の理想主義者によつてようやく芸術の名に値するものになろうとしていた。ノヴェール自身「理想的なバレエは私の頭のなかにしか存在しない」と言ってるが、バレエは初めて芸術としての自覚を持ったのだと言ってもいい。時の革命家たちが、いまだ存在したことの無い共和制のために燃えていた、^⑤それと同じように。

このように見てみると、ノヴェールの主張は個人的なものである以上に時代の反映であったことが分かる。しかしノヴェールの思想、というか著作が興味深いのは、まさに時代の声を代弁しながらも、おそらくは著者自身も知らずに、^⑥遙かな未来と共鳴するものを持っているからだ。たとえば彼は同時代のバレエについて、こんなふう言う。

なるほどこの芸術の機械的技巧が、望むべきものを残さぬ完成度に達していることは、私も認めよう。さらには、優雅さを有することさえしばしばであると付け加えてもよからう。だが、それはバレエの持つべき要素のほんの一部にすぎないのである。

(小倉重夫訳『舞踊とバレエ』第二の手紙)

やたらほめたがる人や、足を踏みならし、大拍手をしないと入場料を損したと思うような

人に、舞踊についての意見を聞いてみる。(…中略…)「これでいいんですよ、踊り子たちは。きれいにピルエットやアントルシャをやり、つま先で長いこと立ち、むずかしい芸を見せ、同じ速さで一せいに脚を振ってくれば、それでわれわれは満足です。」

(同「最後(第十五)の手紙」)

何となく耳が痛いのは、現代でもそういうバレエ・ファンが多いからだ。「この芸術が、その発展を止めてしまったのは、ひとえに、その表面の技巧の輝かしさの及ぼす効果が限られていたから」で、「今日にいたるまで、バレエはその将来の姿のための貧弱な下絵にすぎなかった」というノヴェールは、彼の「頭の中にしか存在しない」場面^{セーヌ}を熱情を込めて描き出す。

ニンフの群れが、若い牧神たちの予期せぬ出現に恐怖し、急いで逃げようとしたとする。

牧神の方は歓喜につつまれた情熱で、ニンフを追い求める。やがて牧神たちは、彼らがニンフたちに与えた印象を確かめようとして立ち止まる。同時に妖精の方も歩みを緩める。彼女たちは牧神を恐怖の眼差しでみつめ、彼らの企てを知ろうとし、(…中略…)

これが私の言う、セーヌ・ダクシヨンである。

(同「第一の手紙」)

おや?と思われるはずだ。そう、ノヴェールの頭のなかにしかなかった場面を、私たちは知っている。牧神を一人とすれば、これはまさに二十世紀初頭にニジンスキーが振り付けた『牧神の午後』ではないか。二つの舞踊革命は、こんなところにふしぎな接点を持っている。

佐々木涼子『バレエの歴史 フランス・バレエ史―宮廷バレエから20世紀まで』(一部省略)

設問一 (①)に入れる適切な語句を次の中から選びなさい。

- ア 絶対王政への反感が沸点に達した勢いのある
- イ 過剰な活動力をもてあましている若さの
- ウ 光り輝く夜明け前のみずみずしさの溢れる
- エ 上流階級への迎合を隠すための静かな
- オ 革命的な批判を封じながら生きた

設問二 (②)に入れる適切な語句を次の中から選びなさい。

- ア 臆病からにせよ繊細からにせよ
- イ 失敗からにせよ成功からにせよ
- ウ 傲慢からにせよ無能からにせよ
- エ 信仰からにせよ放蕩からにせよ
- オ 硬直からにせよ保守からにせよ

設問三 傍線③において、「理由のないことではなかった」という文章は、どのような意味で使われているのか四〇字以内(句読点を含む)で述べなさい。

設問四 傍線④において、「いかにも皮肉な成り行きだったと、言えはいえるのだが」という文章は、どのような意味で使われているのか、八〇字以内(句読点を含む)で述べなさい。

設問五 傍線⑤において、「それと同じように」という文章は、どのような意味で使われているのか、六〇字以内(句読点を含む)で述べなさい。

設問六 傍線⑥において、「遙かな未来と共鳴するものを持っている」という文章は、何を指しているのか、四〇字以内(句読点を含む)で述べなさい。