

2024年度 お茶の水女子大学大学院
人間文化創成科学研究科（博士前期課程）

人間発達科学 専攻 ・ 心理学 コース

一般入試、外国人留学生入試、
学士・修士一貫教育トラック特別選抜
専門試験（外国語を含む）

試験日： 2023年9月3日(日)

試験時間： 9時30分～11時30分

【注意事項】

1. 監督者の「始め」の合図があるまで問題冊子を開けないこと。
2. 問題1と問題2には、それぞれ別の答案用紙を用いること。
3. 答案用紙の左上の問題番号欄に問題番号を明記すること。
例：問題1
4. 問題1、問題2にはそれぞれ複数の問が含まれる。解答する問の順序は任意だが、問の番号・記号を明記してから解答を記載すること。例：(1)(b)
5. 答案用紙の表面に書き切れない場合、裏面も解答欄として用いてよい。

問題 1

(1) 次の英文を読み、下線部(a)(b)を日本語に訳しなさい。なお、記号、略語は原文のまま記載して構いません。(50点)

この部分に記載されている文章については、
著作権法上の問題から掲載することが
できませんので、ご了承願います。

(出典：McGuckian, T. B., et al. (2023). Development of complex executive function over childhood: Longitudinal growth curve modeling of performance on the Groton Maze Learning Task. *Child Development*, 94, 648-658. より一部改変)

(2) 次の英文の全文を、日本語に訳しなさい。なお、人名、数値、記号、略語は原文のまま記載して構いません。(50点)

この部分に記載されている文章については、
著作権法上の問題から掲載することが
できませんので、ご了承ください。

(出典：Navarro, E. (2022). What is theory of mind? A psychometric study of theory of mind and intelligence. *Cognitive Psychology*, 136:101495. より一部改変)

問題2

以下の(1)～(5)の文章はそれぞれ、研究法や統計分析に関する専門用語とその説明です。(1)と(2)については全文を、(3)～(5)については下線部分を日本語に翻訳してください。解答にあたっては、一問ずつ、(1)～(5)の問題番号と、当該の専門用語の和訳を書いたうえで、説明の翻訳文を記述してください。

なお、本文中のアスタリスク「*」が付されている単語には、注がありますので、ご注意ください。また、略語は原文のまま記載して構いません。

(1) Analysis of Covariance (ANCOVA)

この部分に記載されている文章については、
著作権法上の問題から掲載することが
できませんので、ご了承願います。

(2) Demand Characteristics

この部分に記載されている文章については、
著作権法上の問題から掲載することが
できませんので、ご了承願います。

(3) Floor Effect

この部分に記載されている文章については、
著作権法上の問題から掲載することが
できませんので、ご了承願います。

この部分に記載されている文章については、
著作権法上の問題から掲載することが
できませんので、ご了承願います。

(4) Replication

この部分に記載されている文章については、
著作権法上の問題から掲載することが
できませんので、ご了承願います。

(5) Level of Measurement

この部分に記載されている文章については、
著作権法上の問題から掲載することが
できませんので、ご了承願います。

注：constructionist（法律などの）解釈者

（出典：Vogt, W. P. (1993). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the social science*. Sage. より一部改変）

2024 年度 お茶の水女子大学大学院
人間文化創成科学研究科（博士前期課程）

人間発達科学専攻 ・ 応用社会学コース

（一般および外国人留学生入試）

専門試験（外国語を含む）

試験日：2023年9月3日（日）

試験時間： 9:30 ～ 12:00

【注意事項】

解答は、問1, 問2, 問3それぞれ別々の答案用紙に記入すること。

2024 年度 大学院 人間文化創成科学研究科(博士前期課程) 人間発達科学専攻
応用社会学コース 9月入試 専門試験(外国語を含む) 一般および外国人留学生入試

問1. 次の英文を読んで, (1)~(3)の問いに答えなさい。

この部分に記載されている文章については、
著作権法上の問題から掲載することが
できませんので、ご了承願います。

注)

stigmatisation: スティグマ付与
amplify: 増幅させる 増強する
cross-disciplinary: 学際的な
pivotal: 軸となる 中枢の
slight: 軽蔑 侮蔑
enmeshed: 網の目にとらえられた 巻き込まれた
expropriation: 収奪 収用

* この *Stigma* は, 出典元の書籍タイトルを指している。

(出典: Tyler, I., 2020, *Stigma: The Machinery of Inequality*, Zed Books, pp. 16-17 より一部改変)

- (1) 下線部①を日本語に訳しなさい。
- (2) 著者は, stigmatisation をどのような概念として用いているか。本文中の記述に即して説明しなさい。
- (3) 著者の用いる stigmatisation の考え方にふれながら, 現代世界の社会問題を社会学的に論じなさい。

問2. 次の A, B の 2 問のうち、いずれか 1 問を選択して解答しなさい。(最初に A, B のいずれを選択したかを明記しなさい。)

- A. 人工知能(AI)が人間の職業や労働に対して与えると考えられる影響について、社会学的な観点から論じなさい。
- B. 個人の趣味や嗜好の選択の背景にあるものは何か。社会学的な観点から論じなさい。

問3. 次の①～⑥の概念のうち 4 つを選んで、それぞれ項目の番号を明記してから 3 行以上で説明しなさい。

- ① 無回答バイアス (nonresponse bias)
- ② RDD (Random Digit Dialing)
- ③ G. H. ミード (G. H. Mead)
- ④ 医療化 (medicalization)
- ⑤ 社会学的想像力 (sociological imagination)
- ⑥ ヤングケアラー (young carer)

2024年度 お茶の水女子大学大学院
人間文化創成科学研究科（博士前期課程）

人間発達科学 専攻 ・ 保育・児童学 コース

（一般・社会人特別・推薦・外国人留学生 入試）
（ 専 門 試 験 ）

試 験 日 : 2023 年 9 月 3 日（日）

試 験 時 間 : 9 時 30 分 ～ 12 時 00 分

【注意事項】

1. 監督者の「始め」の合図があるまで問題冊子を開けないこと。
2. 試験中、用のある場合は手を挙げて監督者を呼ぶこと。
3. 問題ごとに答案用紙一枚を使用し、問題番号を明記すること。
ただし、問題内に別途指示がある場合は、それに従うこと。

問題1 下の英文を和訳しなさい。ただし丸カッコ内は訳さなくてよい。

この部分に記載されている文章については、
著作権法上の問題から掲載することが
できませんので、ご了承ください。

*indictment 非難、 entrench 定着させる、 mooring 係留、 permeate 浸透する

出典

Pajares, F. (2007) Culturalizing Educational Psychology. In Salili, F. & Hoosain, R. (Ed.) *Culture, Motivation, and Learning: A Multicultural Perspective*, pp. 19-42. Information Age Publishing, USA: Charlotte.

問題2 以下の3点の表は、『令和3年度 文部科学白書』からの引用資料である。以下3点の表から明らかになることと明らかにならないことに留意して、いじめと不登校の現状と課題について論じなさい(800字程度)。

表1、いじめの認知件数の推移

	H18年度	19年度	20年度	21年度	22年度	23年度	24年度	25年度
小学校	60,897	48,896	40,807	34,766	36,909	33,124	117,384	118,748
中学校	51,310	43,505	36,795	32,111	33,323	30,749	63,634	55,248
高等学校	12,307	8,355	6,737	5,642	7,018	6,020	16,274	11,039
特別支援学校 (特殊教育諸学校)	384	341	309	259	380	338	817	768
計	124,898	101,097	84,648	72,778	77,630	70,231	198,109	185,803
	26年度	27年度	28年度	29年度	30年度	R元年度	2年度	
小学校	122,734	151,692	237,256	317,121	425,844	484,545	420,897	
中学校	52,971	59,502	71,309	80,424	97,704	106,524	80,877	
高等学校	11,404	12,664	12,874	14,789	17,709	18,352	13,126	
特別支援学校 (特殊教育諸学校)	963	1,274	1,704	2,044	2,676	3,075	2,263	
計	188,072	225,132	323,143	414,378	543,933	612,496	517,163	

(注1) 平成25年度からは高等学校に通信制課程を含める。

(注2) 小学校には義務教育学校前期課程、中学校には義務教育学校後期課程及び中等教育学校前期課程、高等学校には中等教育学校後期課程を含む。

(出典) 文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」

表2、いじめ防止対策推進法第28条第1項に規定する「重大事態」の発生件数の推移

	H25年度	26年度	27年度	28年度	29年度	30年度	R元年度	2年度
発生件数	179	449	314	396	474	602	723	514
1号重大事態	75	92	130	161	191	270	301	239
2号重大事態	122	385	219	281	332	420	517	347

(注1) いじめ防止対策推進法第28条第1項において、学校の設置者又は学校は、重大事態に対処するために調査を行うものとして規定されており、当該調査を行った件数を把握したもの。

(注2) 同法第28条1項に規定する「重大事態」とは、第1号「いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき」、第2号「いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき」である。

(注3) 1件の重大事態が第1号及び第2号の両方に該当する場合は、それぞれの項目に計上されている。

(出典) 文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」

表3、不登校児童生徒数の推移

	年度	H10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
小学校	不登校者数	26,017	26,047	26,373	26,511	25,869	24,077	23,318	22,709	23,825	23,927	22,652	22,327
	割合 (%)	(0.34)	(0.35)	(0.36)	(0.36)	(0.36)	(0.33)	(0.32)	(0.32)	(0.33)	(0.34)	(0.32)	(0.32)
中学校	不登校者数	101,675	104,180	107,913	112,211	105,383	102,149	100,040	99,578	103,069	105,328	104,153	100,105
	割合 (%)	(2.32)	(2.45)	(2.63)	(2.81)	(2.73)	(2.73)	(2.73)	(2.75)	(2.86)	(2.91)	(2.89)	(2.77)
小中合計	不登校者数	127,692	130,227	134,286	138,722	131,252	126,226	123,358	122,287	126,894	129,255	126,805	122,432
	割合 (%)	(1.06)	(1.11)	(1.17)	(1.23)	(1.18)	(1.15)	(1.14)	(1.13)	(1.18)	(1.20)	(1.18)	(1.15)
高等学校	不登校者数							67,500	59,680	57,544	53,041	53,024	51,728
	割合 (%)							(1.82)	(1.66)	(1.65)	(1.56)	(1.58)	(1.55)

	年度	22	23	24	25	26	27	28	29	30	R元	2
小学校	不登校者数	22,463	22,622	21,243	24,175	25,864	27,583	30,448	35,032	44,841	53,350	63,350
	割合 (%)	(0.32)	(0.33)	(0.31)	(0.36)	(0.39)	(0.42)	(0.47)	(0.54)	(0.70)	(0.83)	(1.00)
中学校	不登校者数	97,428	94,836	91,446	95,442	97,033	98,408	103,235	108,999	119,687	127,922	132,777
	割合 (%)	(2.73)	(2.64)	(2.56)	(2.69)	(2.76)	(2.83)	(3.01)	(3.25)	(3.65)	(3.94)	(4.09)
小中合計	不登校者数	119,891	117,458	112,689	119,617	122,897	125,991	133,683	144,031	164,528	181,272	196,127
	割合 (%)	(1.13)	(1.12)	(1.09)	(1.17)	(1.21)	(1.26)	(1.35)	(1.47)	(1.69)	(1.88)	(2.05)
高等学校	不登校者数	55,776	56,361	57,664	55,655	53,156	49,563	48,565	49,643	52,723	50,100	43,051
	割合 (%)	(1.66)	(1.68)	(1.72)	(1.67)	(1.59)	(1.49)	(1.46)	(1.51)	(1.63)	(1.58)	(1.39)

- (注1) 調査対象：国公立小・中学校（小学校には義務教育学校前期課程、中学校には義務教育学校後期課程及び中等教育学校前期課程、高等学校には中等教育学校後期課程を含むを含む。）
- (注2) 年度間に連続又は断続して30日以上欠席した児童生徒のうち不登校を理由とする者について調査。不登校とは、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあること（ただし、病気や経済的理由によるものを除く。）をいう。
- (注3) カッコ内は、全児童生徒数に占める不登校児童生徒数の割合。
- (出典) 文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」

出典

文部科学省『令和3年度 文部科学白書』（2023年6月1日取得、
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab202001/1420041_00010.htm）

問題3 次の問いに答えなさい。

次のページ以降の資料は、筆者がドナルド・ショーン『リフレクティブ・プラクティショナー』*による「リフレクション」論概説を行ったものである。これを読んで、以下の(1)、(2)の問いに答えなさい。

(1)「リフレクション・イン・アクション」の概念に対し、筆者が述べる我々が陥りやすい誤解を2つ挙げて述べなさい。(各100字程度 あくまでも目安なので文字数の制限はありません。)

① 誤解1

② 誤解2

(2)上記(1)の陥りやすい①誤解1、②誤解2それぞれに対して、筆者はショーンのいう「リフレクション・イン・アクション」とはどのようなことなのだと述べているのか答えなさい。(各200字程度 あくまでも目安なので文字数の制限はありません。)

① 誤解1に対する筆者が述べるショーンの考え

② 誤解2に対する筆者が述べるショーンの考え

*Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

*資料の文章中のRP本とは、上記の本の題名“*The Reflective Practitioner*”を略したものである。

出典

佐伯胖 (2018). リフレクション(実践の振り返り)を考える:ショーンの「リフレクション」論を手がかりに. 佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文 (編), 『ビデオによるリフレクション入門: 実践の多義創発性を拓く』 (pp. 1-37). 東京: 東京大学出版会. (一部改変)

問題 3 資料 1 枚目

実践者というのは、ベテランであろうと初心者であろうと、実践現場ではたえず（AかBか、あるいはそれ以外かの）「判断」を迫られている。そこでは、その場の固有の「事情」（状況）とは無関係に決まっている「そうすべきこと」について、なんらかの「専門的知識」や規範（ルール、慣習）を適用すればよいというようなケースは、むしろまれであろう。現場では、こうかもしれない、ああかもしれない、こうなるかもしれないが、ああなるかもしれないなど、複雑で不確かで、あいまいで、意見の違いや価値観の衝突も起こりうるような事態を、まさに実践者の「とつさの判断」で、つまり、「考えている」という意識がほとんどなく、なんとか切り抜けているのである。P. ベナーは、ベテラン看護師が看護の現場でいかにみごとに、臨機応変で適切な対応を「とつさの判断」でこなせるようになるかについて、看護師の看護に熟達していく段階を追って記述している（ベナー、一九九二）。

このような、現場で遭遇する問題に「とつさの判断」でみごとに対応するという「知のありかた」について、G. ライルは、そもそも人が「知的である (being intelligent)」とはどういうことかを、あらためて問うことから論じている（ライル、一九八七）。ライルによると、そもそも「知的である」ということは「多くの知識を所有している」とか「適切な方法（技術）を身につけている」ということではなく、しかるべきときに「適切な行為がとれる」という心的状態（ライルはそれを「傾向性 disposition」と呼ぶ）にあることなのだとしている。ライルは、このように結論づけるための前段階として、一般には「内容を知ること (knowing-that)」と「方法を知ること (knowing-how)」を分ける間違つた考えかたが広く存在していることを批判する。そのうえでライルは、そもそも「知っている (knowing)」ということとは、この二分法を超えて、本来の意味での「方法の知 (knowing-how)」であり、それは多様な問題状況に対して適切に対応する行為の知であり、それは「傾向性 (disposition) としての知」であるとする。「知っている (knowing)」を、命題で表現できる内容的知識ではないとしたライルの提言は、先のポランニーの「暗黙知 (tacit knowledge)」論にも引き継がれており、ポランニーはむしろ、「知」の多くは「言語化できない」ことに焦点をあてて、そのような「非言語的知」のことを「暗黙知」と呼んだ。

このようにみえてくると、現場の実践で「知的に」行使されることについては、「考えること」はむしろあつてはならないことのようにみなされてしまう。

シヨーンがRP本で主張するのは、こういう実践的行為についての神秘化に抵抗し、あえて「実践者は実践にあたって行為について考えている」ことに焦点をあてる。もちろん、これはライルが批判する「心身二元論」——すなわち、(アタマで)「考えること」と(カラダで)「行為すること」を別々の営みとみなして、「どちらもやっています」とする考えかた——に陥るわけではない。実践者は「実践のなかで (実践に身を置いて)、さまざまな省察 (リフレクション reflection) をしており、それは、いわば、「実践知」における「考えること」の復権——「実践カンファレンス」の存在理由はまさにそこにかかっている——を提言しているのである。そのような、「実践のなかでの省察」とはどのようなものかについて、RP本を読み解いてみよう。

問題 3 資料 2 枚目

「行為のなかで知っていること (knowing-in-action)」

シヨーンは、行為のなかで「知っていること」とは、行為する前にもっている適用すべき知識であるとか、ことばで表しつくせるような「知っている内容」を指すものではないとしている（この点では、ライルの「傾向性としての知」の考えと同じである）。そのような「知」、すなわち「行為のなかで知っていること (knowing-in-action)」というのは、たとえば「感じ (feeling)」を確かめている（こういう「感じ」だったが、違う「感じ」のようだ、とか）場合の「知っていること」である。あるいは、「どうもどツタリしない」「どこかズレている」という感覚、あるいは、「スツキリした（しない）」「ストンと腑に落ちた（落ちない）」という感覚を実感しているというものを「行為のなかで知っていること (knowing-in-action)」に含めている。

「リフレクション・イン・アクション (reflection-in-action)」とは

行為のなかで「知っていること」というのは、行為中に頭に浮かんできたり、あと「感じ取ったり」している状態であり、「迷っている」かもしれないし、「腑に落ちている」かもしれない。そこで、行為のなかで「知っていること」（思いめぐらしていること、感じていること、など）について、「吟味の俎上にのせる」場合のことを、シヨーンは「リフレクション・イン・アクション」と名づけた。この「リフレクション・イン・アクション」をカタカナでない平明な日本語に言い換えるのは非常にむづかしい。佐藤・秋田訳も柳沢・三輪訳も、「行為の中の省察」と訳している。筆者が「むづかしい」と述べたのは、「陥りやすい誤解」がいろいろあるからである。

「誤解」されやすいことの第一は、「イン・アクション」の「イン」である。これを「のなかの」とすると、「イン・アクション」は「行為している最中の」を意味しているようにみえてしまう。シヨーンによると、リフレクションをするのは、行為の真の最中だけとは限らない。シヨーンがあげている例でいえば、数ヶ月もつづく裁判期間中、被告の特定の行為についてさまざまな観点から吟味していることも、立派に「リフレクション・イン・アクション」なのである。保育のビデオ・カンファレンスのなかで、特定の子どものおちよつと風変わりな行為について、実践のあとで、ああだったのか、こうだったのかと吟味しているのも、「リフレクション・イン・アクション」になる。つまり、この「イン」は、リフレクションを行つているときにアクションの「真の最中」という意味ではない。「アクション」（行為）がまさに実行されていることに「焦点をあてている」ことを「イン・アクション」としているのである。つまり、実践の流れ（文脈）に即して行為を吟味することは、すべて「行為のなかの省察」に含むのである。リフレクションするのが事実上、実践行為のあとであっても、実践のなかでの保育者がとつさに考え、臨機応変に対応していることについてリフレクションしているのであれば、シヨーンのいう「リフレクション・イン・アクション」にあたる。

「行為に焦点をあてている」としたら、それは「リフレクション・オン・アクション」であり、「リフレクション・イン・アクション」とは逆ののだという考えかたもあるかもしれないが、RP本では、とくに断りがながきり、「リフレクション・オン・アクション」ということばを「リフレクション・イン・アクション」とは別のリフレクションとしては扱っていない。「リフレクション・イン・アクション」のさなかで、行為そのものに注意を向けることは当然生じている。特定の行為について、あと「これって、どういうこと？」とあえて考える瞬間もあり、そういう場合には「オン」を使う。

問題 3 資料 3 枚目

ただし、RP本では第九章の終わりのあたりで、「リフレクション・オン・アクション」を、あえて「リフレクション・イン・アクション」と区別して対比的にとりあげることの危険性を指摘している。つまり、特定の行為を実践文脈と切り離して、「行為そのもの」を対象化する場合である。あるいは、特定の「行為」について、行為実践の文脈と切り離して「その行為」について価値判断をしたり、その行為の背後にある前提や枠組みを吟味したりする場合などである。これはライルが「知っていること (Knowing)」を知識の適用とみなし、その良し悪しをなんらかの既存の価値命題から導くという、本来の「知」(傾向性 Disposition) としての知ではないとしていることに通じるものである。本書の2章で「保育カンファレンス」のありかたについて論じる際に、特定の実践場面をあえて「切り取って」とりあげ、それを特定の「理論」や「価値観」から断定的に評価することの危険性を指摘するが、このことは、シヨーンが「リフレクション・オン・アクション」を実践の文脈を離れてとらえる場合の危険性を指摘していることと相通じている。

さらに、「リフレクション」について、これを辞書的に翻訳すれば確かに「省察」「反省」が該当しているのだが、これは先ほどから論じているように、行為のなかで(なんとなく)考えていること、感じていることを「吟味の組上」にのせる」ということである。「吟味」といつたのは、そこには「これでほんとうによいのか」「もっとよい行為はないのか」について、その実践の文脈と結びつけて判断することで、シヨーンはそれを「アプリーシエーション (appreciation よさの鑑賞)」と呼んでいる。もちろん、それを行うには、起こっている出来事を意味づけたり (sense-making)、(あくまで暫定的に)「理論」で説明つけてみたりすることも含まれてくるが、それらは実践者の立場からのものであり、意味づけや理論づけ自体が目的ではないことは当然である。また実践の良し悪しについて、一般的な観点から価値づける(判定を下す)ことになつてはならない、ということも注意しておくべきであろう。さらに、そのときどきにみられる子どものすこさ、みごとさ、素敵さに驚く、というのも、当然、よさの鑑賞 (appreciation) にあたる行為であり、「リフレクション」に含まれる。

「リフレクション・イン・アクション」について、もうひとつ、誤解を解いておきたいことがある。それは、「リフレクション・イン・アクション」なるものを、なにか修行を積んだ達人技であるとか、「専門家」が身につけるべきことのようにみなすことである。シヨーンがいつていることを注意深く読み取ると、従来の「専門家」像を変えようとしている意図は汲み取れるが、それは、豊富な知識をもとに理論づけしたり、専門的に「習得」された技術を「適用する」のが「専門家」だとする専門家像を変えたい、ということなのであって、別段「専門家はかくあるべし」を示そうとしたものではない。したがって、たとえば入社試験の面接に向かう就活中の学生が、電車のなかで面接のときにどう聞かれたらどう答えようかと思ひめぐらすのも「リフレクション・イン・アクション」だし、クラスで授業に全然ついていけない劣等生の子どもが、教師の発問に対しまつたく答えがわからないけれど、必死で「わかつたふうのそぶり」をして指名されることを避けようとして、運悪く指名されたときは、「なんでもいいから答えらしきことを答えて、あとはさつさと忘れるようにしよう」という戦略を考えるのも、その子なりの「リフレクション・イン・アクション」である。