

研究科 /Graduate School	文学研究科
課程 /Program	博士課程前期課程
専攻・コース等 /Major, Course	人文学専攻 教育人間学専修
入試方式 /Admission Method	一般入学試験
試験科目 /Exam Subject	専門科目
実施年月日（試験日） /Exam Date	2025年9月6日
解答又は解答例及び出題意図 Answer or example of answer Intent of the question （試験問題自体を公開しない場合はその理由） (Reasons for not publishing exam questions)	
<p>問Ⅰ【人間形成領域】&lt;解答例&gt;</p> <p>1. (1) 矢野智司の教育人間学の中核概念であり、人間の変容を捉える二つの視点である。戦後教育学の中核概念であった「発達」は、共同体の中で一人前の存在になるために必要な有用性の増加を選択的に捉える視点である。それに対して「生成」は、遊びや芸術や宗教によって端的に体験されるような、人間の意識できない感情や無意識のレベルでの生の変容全体を捉えようとする視点である。有用性のみが追求されがちな現代の教育に対して矢野は、後者の視点の本質的な重要性を主張している。</p> <p>(2) 第二次世界大戦後のドイツ語圏の教育人間学を代表する一人であるランゲフェルトの学問構想である。子どもは小さくとも既に「人間」であって、最初から人と人との関係の中にあると同時に、「まだ小さい」という保留つきの人間であり、大人の助けがなければ人間として生きていくことのできない存在である、という視点に立ち、自ら意味を志向する子どものあり方と教育責任を自覚した大人のあり方を相関的・統合的に把握しようとする、実践的・規範的な教育学を目指した。</p> <p>(3) 戦後日本の教育哲学者である森昭が、大著『教育人間学』(1961)での自らの達成を乗り越えるべく死の直前まで書き続けた遺著『人間形成原論』(1977)における中核概念である。エリクソンのライフサイクル論を独自に受容しつつ、そこには欠けていた視点——人間は未知の未来に向けて生涯を創っていくのであり、その際、様々な所与や偶然的条件がその営みを制限し、その営みは死によっていつ断ち切られるかは誰も予見できない、という実存的事実へのまなざし——を太鼓橋の架橋過程に譬えて論じた。</p> <p>2. 第二次世界大戦後の西ドイツにおいて隆盛をみた、ボルノウやランゲフェルトに代表される教育人間学は、1960年代後半以降、人間と教育の普遍的・超歴史的な特質を問おうとする考察方法そのものが「教育科学」や「解放的教育学」から批判され、さらに「人間の終焉」を唱えるフーコーのようなポストモダニズムの台頭によって、いったん下火となった。しかし近年それは、クリストフ・ヴルフ等の「歴史的な教育人間学」によって再び活性化している。この立場は、研究対象となる人間に関する諸事象が特定の歴史的時期や文化の刻印を帯びていることはもちろん、同時に研究者自身もまた特定の歴史や文化の中で研究する限り、研究の視点や方法も、また歴史的・文化的に制約される、という「二重の歴史性・文化性」を明瞭に自覚しつつ、多様な個別学問分野の成果をまとめあげようとするものである。従って、近年の新しい教育人間学にとって歴史研究は、その学問の存立にかかわる本質的な意味を持つのである。</p> <p>問Ⅱ【臨床教育領域】</p> <p>1. &lt;解答例&gt;(1) ドリーム・ボディとは、A.ミンデルのプロセス指向心理学における中心概念であり、身体症状・夢内容・イメージ・衝動など、通常は意識化されにくい体験次元が、一つの“根源的プロセス”として連続的に表象されるという理論的構成体である。身体は無意識的情報を象徴化して表現する場と捉えられ、身体症状は個人の心理的・存在論的課題の指標として理解される。</p> <p>(2) アファメーションとは、肯定的な言語表現を意図的・反復的に使用することにより、自己概念・信念体系・情動傾向の再組織化を促進する認知・行動的技法である。言語的自己指示はスキーマの修正、自己効力感の増強、行動選択の変容に寄与する心理的介入として位置付けられる。</p>	

(3) パタンジャリ『ヨーガ・スートラ』に示されたヨーガ実践の体系で、禁戒(ヤマ)、勸戒(ニヤマ)、坐法(アーサナ)、呼吸法(プラーナーヤマ)、制感(プラティヤハーラ)、集中(ダーラナー)、瞑想(ディヤーナ)、三昧(サマーディ)から成る段階的の道程を指す。倫理・身体・呼吸・感覚制御・意識統一を包括的に扱う人間形成の技法体系として理解される。

2. <前半の解答例> H. ガードナーは、従来の知能観が言語的・数学的能力を中心とした単線的構造に偏っている点を批判し、知能は複数の相対的に独立したモジュールから構成されるとする「多重知能理論」を提唱した。主要な8つの知能は、言語的、論理数学的、空間的、身体運動的、音楽的、对人的、内省的、自然観察的知能である。これは知能を文化的背景・社会的実践と不可分の「多様な適応様式」と捉える点で、従来の心理測定的知能観を拡張する理論的枠組みである。

<後半の採点時の観点> 多重知能理論の導入が、学習者理解の多元化を促進し、心理的安定と能力開発の両面で教育実践を豊かにする理論的基盤となり得ることを理解できているかを評価の指標とした。

### 問Ⅲ【心理健康領域】

1. <解答例> (1) 愛着: 乳幼児と主要養育者の間に形成される情動的・行動的結合のパターンであり、後の対人関係・情動調整・探索行動の基盤を構成する発達心理学的概念。

(2) 洞察: 自己の心理的葛藤・行動の原因・無意識的動因についての理解性の獲得を指し、臨床心理学において治療的変容の核心的契機とみなされる。

(3) 健忘: 記憶の獲得・保持・想起の機能が部分的または全般的に障害される状態で、器質的損傷・心理的外傷・中毒など多因子的要因によって生じる。

(4) 動機づけ: 行動を方向づけ、開始させ、維持する内的・外的エネルギー源であり、欲求・価値・強化など複数の要因が相互に作用する心理機能である。

(5) 恐怖症: 特定の対象・状況に対し不合理かつ過剰な恐怖反応を呈し、その回避行動が生活機能に著しい支障をもたらす不安症の一種。

2. <解答例> (1) 教育人間学は、人間の教育的営みを哲学的・文化論的・倫理的観点から探究する学問領域であり、人間形成の意味や価値を扱う。一方、心理学は心的機能・行動を経験的・実証的に研究する科学である。両者は、対象は重なりつつも、方法論的基盤と探究目的に明確な差異をもつ。

(2) レム睡眠は脳活動が覚醒時に近く、夢が頻発する相である。ノンレム睡眠は脳代謝が低下し、身体の休息と成長ホルモン分泌が活発化する。したがって前者は精神活動の活性化、後者は身体的回復を担う。

(3) ストレスは生体に生じる負荷反応、ストレスラーはその反応を引き起こす外的または内的刺激である。すなわち、後者が原因、前者が結果である。

(4) 自我は外界と本能(イド)の調整を担う現実原則の機能、超自我は道徳・規範・良心の内在化による倫理的制止装置である。前者は媒介者、後者は規範的統制者として区別される。

(5) 感情転移は、過去の対人関係の感情が現実の他者に投影される現象そのものを指し、転移感情はその投影によって生じた具体的感情内容を指す。現象と情緒の質という区別がある

3.

(1) <前半の解答例> 認知バイアスの一つである確認バイアスは、自分の考えや仮説を支持する情報ばかりを集め、反対する情報を無視・軽視してしまう傾向のことである。たとえば、一度「この学生は優秀だ」という印象をもつと、それを裏づける行動には注目する一方で、問題点には気づきにくくなる場合がある。

<後半の採点時の観点> 人が仮説支持的情報を優先的に検索し、反証的情報を回避する傾向を実証的に示すための実験の妥当性や具体性、および心理学的実験方法についての十分な知識を有しているかを評価の指標とした。

(2) <採点時の観点> 人格理論の中から一つ選択し、その理論の前提・中心概念を整理して説明する理解力、理論の有用性と同時に限界や問題点を批判的に捉える思考力を備えているかを評価の指標とした。

### <出題意図(全体)>

文学研究科の求める博士課程前期課程の学生像(アドミッション・ポリシー)を踏まえて、本専修での学修に臨むための十分な知識と理解を有するか否かについて、解答を通して評価することを意図して出題した。

研究科 /Graduate School	文学研究科
課程 /Program	博士課程 前期課程
専攻・コース等 /Major, Course	人文学専攻 教育人間学専修
入試方式 /Admission Method	一般入学試験
試験科目 /Exam Subject	外国語科目（英語）
実施年月日（試験日） /Exam Date	2025年9月6日
解答又は解答例及び出題意図 Answer or example of answer Intent of the question （試験問題自体を公開しない場合はその理由） (Reasons for not publishing exam questions)	
<p>1. 〈採点時の観点と出題意図〉</p> <p>修士論文を執筆するにあたり最低限必要な英語の読解力、本領域における専門用語の理解度、翻訳の適切性や文章表現の正確性等を、解答を通して評価することを意図して出題した。</p> <p>2. 〈解答例〉</p> <p>William James made major contributions to both philosophy and psychology by emphasizing the importance of lived experience. In philosophy, he advanced pragmatism, arguing that the truth of an idea depends on its practical effects in real life, and he developed radical empiricism, which holds that reality must be understood through the full richness of experience, including the relations among things. His work on religious experience also highlighted the personal, subjective dimension of spirituality as a meaningful part of human life. In psychology, James helped establish the field as a scientific discipline in the United States and introduced influential concepts such as the stream of consciousness, describing the mind as a continuous flow rather than a series of separate thoughts. He also proposed the James–Lange theory of emotion, which suggests that bodily reactions come first and emotions follow from them. Throughout his work, he emphasized habit, will, and the practical factors that shape human behavior, leaving a lasting impact on modern psychology.</p> <p>〈出題意図（全体）〉</p> <p>文学研究科の求める以下の博士課程前期課程の学生像（アドミッション・ポリシー）を踏まえて、本専修での学修に臨むための十分な知識と理解を有するか否かについて、解答を通して評価することを意図して出題した。</p> <p>〈人文学専攻 研究一貫コース〉</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 深い教養と豊かな想像力を培う意志のある者</li> <li>(2) 人文学に関する、学士課程修了レベルの知識を有している者</li> <li>(3) 人文学の諸問題の解明のための、広い視野と明確な問題意識を抱いている者</li> <li>(4) 学術研究や社会の諸分野で活躍するために不可欠となる、批判的・論理的思考力や語学力、プレゼンテーション能力の修得を積極的にめざす者</li> <li>(5) 各専門分野における最新の研究手法や知識を身につけることを通じて、研究者となるための基本的力量の修得を積極的にめざす者</li> </ol> <p>〈人文学専攻 高度探究コース〉</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 深い教養と豊かな想像力を培う意志のある者</li> <li>(2) 人文学に関する、学士課程修了レベルの知識を有している者</li> </ol>	

- (3) 人文学の諸問題の解明のための、広い視野と明確な問題意識を抱いている者
- (4) 専門的な知識を生かして社会で活躍するために不可欠となる、批判的・論理的思考力や語学力、プレゼンテーション能力の修得を積極的にめざす者
- (5) 現代の多様な問題に対処できる知識・技能・経験を積極的に積む意志のある者

研究科 /Graduate School	文学研究科
課程 /Program	博士課程前期課程
専攻・コース等 /Major, Course	人文学専攻 教育人間学専修
入試方式 /Admission Method	一般入学試験、社会人入学試験 外国人留学生入学試験 (RJ 方式)
試験科目 /Exam Subject	専門科目
実施年月日 (試験日) /Exam Date	2026年2月8日

解答又は解答例及び出題意図  
Answer or example of answer  
Intent of the question  
(試験問題自体を公開しない場合はその理由)  
(Reasons for not publishing exam questions)

**問Ⅰ【人間形成領域】**1. 教育人間学の立場とは何か。1950年代から70年代にかけて西ドイツを中心に形成された教育人間学の枠組では、人間に関する諸学を教育の視点から統合し、それによって教育学を基礎づける一方、教育という現象からの人間理解によって人間の学に寄与するという、教育への問いと人間への問いの相互循環を指向する立場と規定される。だが、そこでの「人間」とは、他の生きものとは峻別される「理性ある存在」であることを前提としている。ところが、「人新世」の問題提起は、設問にも触れられたように、人間は「地球において生息している様々な人間ならざるものとの連関の中で生きている」ことを前提に置いた人間観を要求する。それは、「自然の征服」という人間中心主義的な自然観から、「自然との共生」という自然観へと発想を転換することを促すものであり、これに基づいた教育観も要請されることになる。その一例として、アメリカの生物学者・作家であるレイチェル・カーゾンが提唱した「センス・オブ・ワンダー」がある。カーソンは、子どもたちが持って生まれた能力である「センス・オブ・ワンダー」をいつも新鮮に保ち続けるために、私たちが住んでいる世界の喜び、感激、神秘などを子どもと一緒に再発見し、感動を分かち合う大人が傍にいる必要を説く。そして、そうすることによって、自然の破壊と荒廃へと突き進む現代社会のあり方にブレーキをかけ、「自然との共生」という「もう一つの道」を見出せるとした。以上のような発想は、「人新世」における教育人間学の目指すべき方向性の一つとして注目される。2. (1) 1832 - 1917、イギリスの人類学者。「文化人類学の父」と呼ばれる。『原始文化』(1871)において、ダーウィンの進化論をもとに、人類学を科学的な研究として位置づけ、社会や宗教の変化や進展を「文化の進化」として規定することを提唱した。特に、「アニミズム」という、すべての物や自然現象に靈魂や精神が宿るとする思考が、人類の「文化の進化」の初期段階において登場し、現代においても見られることを示した。アニミズム論は今日においても幅広く議論されている。(2) 1864 - 1944、エストニア出身のドイツの生物学者・哲学者。『生物から見た世界』(1934)において、それぞれの動物が知覚し作用する世界の総体が、その動物にとっての環境であるとし、環世界説を提唱した。その上で、動物主体と環世界との意味を持った相互交渉を自然の「生命計画」と名づけて、これらの研究の深化を呼びかけた。ポルトマンやローレンツなどの動物行動学者に影響を与えた他、カッシーラー、シェーラーらの哲学的人間学にも大きな影響を与えた。(3) 1906 - 1975、ドイツ出身のアメリカ合衆国の政治哲学者、思想家。ドイツ系ユダヤ人であり、ナチズムが台頭したドイツからアメリカ合衆国に亡命し、教鞭をとった。主な著作として『全体主義の起源』(1951)、『人間の条件』(1958)がある。前者においては、孤立化した大衆に特徴付けられるドイツのナチズムやソビエトのスターリニズムといった全体主義を論考し、これを民主政治の新しい問題として位置づけた。後者においては、全体主義の問題を政治哲学の視座から見直すことで、政治とは何かという根本的な問題を考察している。

**問Ⅱ【臨床教育領域】**1. (1) 中村雄二郎は、近代科学が排除してきた生命現象や関係の相互性をまなざす知見を「臨床の知」と呼んだ。近代科学が普遍性・論理性・客観性に特徴づけられる一方、臨床の知は、事物のコスモ的な在り方を示す「コスモロジー」、象徴表現における事物の多義性を示す「シンボリズム」、身体性における他者との関わりを示す「パフォーマンス」に特徴づけられている。(2) アリエスやフーコーの歴史的研究において、庇護し、大人になるために教育すべき存在としての子どもの像は、近代化の過程で形成されてきたことが明らかとなり、「子ども期は普遍的なものである」「子どもは学校で学ぶものである」といった、教育をめぐる当たり前は問い直されることとなった。他方、他者論がもたらした教育学における「他者としての子ども」という観点は、大人への準備段階には回収しきれない、時代を超越する子どもというあり方の探究を駆動している。(3) 教育問題は、教育の外側から教育に課せられる「社会問題としての教育問題」と、教育の内側から生じてくる「学校教育の中の教育問題」に大別することができるが、一般的には後者について議論されることが多い。1970年代から生じた学校教育の中の教育問題として、校内暴力、いじめ、不登校(登校拒否)を挙げることができる。これらは、フーコーらの歴史的研究がもた

らした近代教育に対する懐疑を裏付けることとなり、学校教育という枠組み自体がうみ出す「教育という問題」の検討が、教育学において重要な課題となっている。2. <採点時の観点と出題意図>臨床教育領域で研究を行う上で最低限知っておくべき学問的背景について十分な知識と理解を有するか否かを評価の観点とし、解答を通してそれらの習熟度を評価することを意図して出題した。

**問Ⅲ.【心理健康領域】**1. (1) 統制群:実験研究において独立変数の操作を受けない比較基準として設定される集団であり、介入効果の因果推論を可能にする科学的対照の役割を担う。統制群の設定により、外的要因や時間経過による変化を排除し、操作変数の純粋な効果を推定することができる。(2) 闘争-逃走反応:外的脅威に対する生物学的適応反応であり、視床下部-下垂体-副腎(HPA)系および交感神経系の急性活性化によって引き起こされる生理反応の総体を指す。心拍増加、血圧上昇、筋緊張亢進などの反応を特徴とし、行動的には防衛もしくは回避行動を準備する。(3) 合理化:自我防衛機制の一つであり、自身がとった行動や感情に対して、後付けのもっともらしい理由づけを行うことによって、心理的葛藤や不快情動を低減しようとする心的操作を指す。行動の真の動機が無意識的に抑圧されている点に特徴がある。(4) 対象の永続性:外界の対象が知覚されていない状況下でも存在を持続させるという理解であり、ピアジェの認知発達理論において感覚運動期後半に成立する基本的認知能力とされる。知覚情報の不在にもかかわらず対象を表象的に保持する能力が生まれる点に発達の意義がある。(5) 強化:オペラント条件づけにおいて、ある反応の生起確率を高める結果をもたらす刺激操作を指す。正の強化は報酬提示によって行動を促進し、負の強化は不快刺激の除去によって行動を増加させる。行動随伴性の変化を通じた学習メカニズムの中心概念である。2. (1) 教育人間学は、教育を人間の実存・本質・価値に関わる営みとして哲学的・人間学的に捉える学問であり、主として規範的・価値論的観点から人間形成の意味を探究する。他方、教育心理学は、発達・学習・動機づけなど教育過程に関わる心理的メカニズムを実証的に分析し、科学的因果モデルの構築を目指す。前者は人間理解の根源的課題を扱い、後者は教育実践の科学的基盤を提供する点に差異がある。(2) IQ(知能指数)は、抽象的推論、言語的理解、作業記憶など認知能力の個人差を心理測定学的に指標化したものである。対してEQ(Emotional Intelligence)は、自他の情動の認識・制御・活用を指し、対人適応や社会的意思決定に関わる非認知的能力領域を扱う。IQが認知的処理能力の水準を、EQが情動的・社会的機能を反映する点で概念的に異なる。(3) 無意識はフロイトの構造論において意識化が困難であり、抑圧された欲求や葛藤が蓄積される深層領域である。前意識は、通常は意識されないが、注意を向けることで容易に意識化可能な記憶・知識を含む中間領域である。意識へのアクセス可能性と内容の質(抑圧の有無)において両者は本質的に異なる。(4) 感覚は外部刺激が受容器に到達し、神経的信号として伝達される初源的過程である。知覚は感覚情報を統合し、対象として意味づける高次の認知過程であり、選択・組織化・解釈のプロセスを含む。前者は受動的入力、後者は能動的・構成的処理という本質的差異をもつ。(5) EEG(脳波)は大脳皮質の電気活動をリアルタイムで測定し、認知状態、覚醒水準、神経ネットワークの機能的結合など脳活動を指標化する。他方、HRV(心拍変動)は心拍間隔のゆらぎを解析することで、自律神経活動とストレス反応の調整能力を評価する生理指標である。EEGが中枢神経系の機能を、HRVが自律神経系の柔軟性・バランスを示す点で異なる。3. (1) マズローは人間の欲求を階層的に整理した欲求階層説を提示し、生理的欲求から自己実現欲求に至る発達過程を仮定した。特に「自己実現者」の研究は、人間の潜在的成長可能性を肯定的に捉え、病理中心の心理学への対抗軸となった。ロジャーズは来談者中心療法を体系化し、無条件の肯定的関心、共感的理解、そして自己一致という治療者の態度がクライアントの自己成長を促進すると論じた。また、自己概念と経験の調和に基づく人格発達理論を構築し、教育・カウンセリングにおける人間観を刷新した。人間性心理学の歴史的意義は、第一勢力(行動主義)および第二勢力(精神分析)の限界に対し、主体性・創造性・価値実現といった人間の積極的側面を心理学的研究の領域に回復した点にある。さらに、教育・心理療法・組織開発の諸領域における対人援助モデルに深い影響を与えた。しかしその一方で、理論の多くが理念的・規範的色彩を帯び、実証的検証が難しい点、文化・社会構造・権力関係などの外的要因を軽視しがちな点などが限界として指摘されている。また、自己実現概念の普遍性にも文化差の問題が残されている。(2) 催眠は、注意の選択的集中、被暗示性の増大、想像的没入を特徴とする特殊な意識状態であり、通常の覚醒とは異なる注意制御の様式を示す。近年の認知神経科学の研究では、催眠中には前頭前野およびデフォルトモードネットワークの活動調整が生じ、自己関連の処理や主体感が変化することが示されている。催眠は外的命令への受動的服従ではなく、むしろ自己調整的で能動的な注意・意識の再構成過程として理解される。催眠現象には、知覚変容、記憶の再構成、身体感覚の変化などが含まれるが、その中核には「注意の柔軟化」と「トップダウン制御の調整」がある。これらは個体のストレス反応や認知資源の配分にも影響を与え得るため、教育領域への応用可能性が指摘されている。教育への応用として、ここでは催眠的イメージ誘導を用いた学習パフォーマンス向上のためのメンタル・リハーサルを提案する。まず呼吸調整や筋弛緩を導入して軽い催眠状態を誘導し、学習課題を集中して遂行する自己像を具体的に想起させる。この方法は、学習者の注意集中、情動調整、自己効力感を高める効果が報告されており、とくに試験不安軽減や技能習得の促進に有効である。したがって、催眠的教育利用は、権威的な指示の強化ではなく、学習者の内的資源を引き出し、自己調整能力を支援する方法として位置づけられる。催眠的技法は、注意制御と情動調整の促進を通じ、学習過程を間接的に支える心理的介入として有用である。

<出題意図(全体)>

文学研究科の求める博士課程前期課程の学生像(アドミッション・ポリシー)を踏まえて、本専修での学修に臨むための十分な知識と理解を有するか否かについて、解答を通して評価することを意図して出題した。

研究科 /Graduate School	文学研究科
課程 /Program	博士課程 後期課程
専攻・コース等 /Major, Course	人文学専攻 教育人間学専修
入試方式 /Admission Method	一般入学試験
試験科目 /Exam Subject	外国語科目（英語）
実施年月日（試験日） /Exam Date	2026年2月8日
解答又は解答例及び出題意図 Answer or example of answer Intent of the question （試験問題自体を公開しない場合はその理由） (Reasons for not publishing exam questions)	
<p>〈解答例〉</p> <p><b>【設問1】</b>          いずれも「全体性」と和訳できる概念であるが、国家や民族といった共同体が、外部を自らの世界観に統合・同化して取り込み、拡張しようとすることによって形成されるのが totality であるのに対して、その都度向き合う他者との呼びかけと応答の中で自然に生成し、それ自体として客体化されたり把握されたりすることのできないものが wholeness である。</p> <p><b>【設問2】</b>          ここで、この論文のキーワードである「多様性と異質性」における異質性ということが、「他者の他者性」という、きわめて強い意味において捉えられている点に注意したい。共同体が、共通性や同一性を共有することによって他者を統合しようとするとき、それは totality としての全体性へと傾きがちである。だからといって、個人主義や私事化が肯定されるわけではない。では、他者性や多様性を含み込む「コミュニンのもの」、あるいは前節で用いた定義に従えば、「共同性」とは区別される「公共性」は、何を基盤とすべきなのだろうか。ブーバー（そしてレヴィナス）によれば、それは他者の根源的な他者性に向き合い、それを同化するのではなく、異質なものとして肯定することである。</p> <p>このようにして生じる wholeness として全体性は、無限に開かれているが、他者への一つひとつの応答によって結び合わされているため、その多様性はバラバラに拡散するわけではない。いわば、「差異化へ向かう遠心力」と「同一化へ向かう求心力」との緊張関係が、他者性を媒介とする呼びかけと応答によって、持続的に保たれているのである。</p> <p><b>【設問3】</b>          日本の公教育における「インクルージョン」をめぐるのは、しばしば、全ての生徒に多様性や異質性を保障するためには正規学校に包摂されることが不可欠であるという見方と、標準化や形式性が不可避である正規学校の内部では同質化への圧力が避けられないため、多様性や異質性を保障するには正規学校の外部に開かれた境界領域を持つべきだとする見方が対立する。それに対して著者は、いずれにも偏らない、外部に開かれた「インクルージョン」のイメージとして、totality としての全体性＝「同心円的な全体化」ではない、wholeness として全体性＝「応答的全体性」という思考モデルを提起する。</p> <p>この応答的全体性が成立するためには、他者を包摂しようとする支配的多数派の側が、「問いかける」他者の声に耳を傾け、それに応答することが必要であり、その際に重要なのは、制度に従属しない顔と声をもつ他者との関係である。そのような関係が成り立つためには、他者からの問いかけに応答する関係を保持しうるアジールのな場（トポス）を、公教育の「正規」と「非正規」の間に確保する必要がある、というのが著者の提案である。</p>	

〈出題意図〉

文学研究科の求める博士課程後期課程の学生像（アドミッション・ポリシー）「(1) 人文学に関して、自己の研究を進めるための基礎となる専門的な知識を有している者、(2) 従来の研究には見られない、高度で独創的な研究を展開する意欲を有する者、(3) 学際的・総合的な研究の構築のため、他の学問領域にも幅広い関心を持つ者」を踏まえて、本専修での学修に臨むための十分な知識と理解を有するか否かについて、解答を通して評価することを意図して出題した。