

## 中学生の平和観尺度の作成と信頼性・妥当性の検討

—社会科教育への活用を目指して—

堀井順平<sup>※1</sup>・小栗優貴<sup>※1</sup>・両角遼平<sup>※1</sup>・久保美奈<sup>※2</sup>・守谷富士彦<sup>※1</sup>・鈺悠介<sup>※1</sup>

(※1：広島大学大学院教育学研究科博士後期課程)

(※2：広島大学大学院人間社会科学研究科博士後期課程)

Development of Scale for Perspective of Peace  
and Investigation of the Reliability and the Validity

:Application to Social Studies Education

Junpei HORII・Yuki OGURI・Ryohei MOROZUMI・Haruna KUBO・

Fujihiko MORIYA・Yusuke TATARA

### 1. はじめに

本研究の目的は、中学生の平和観尺度の開発を行うとともに、開発過程から見えてきた平和観の実態を記述することである。本研究によって開発された尺度は、社会科平和教育において授業前後の変容を評価していく上で価値があるだろう。また平和観の実態をエビデンスとして提供することは、社会科教師が意図的なゲートキーピング<sup>(1)</sup>をしていくにあたり示唆に富むだろう。

社会科教育において「平和」をどう教えるかは、重要な争点の1つである。これまで社会科教育は、その成立以来「平和で民主的な市民」の育成を目指してきた。しかし、この目標論は、多様な解釈が可能であるため、社会科教育学研究では目標論の意味するところから議論し、研究を積み重ねてきている(草原, 2012)。

では、これまでどのように「平和」を捉え、研究が蓄積されてきただろうか。中原(2019)に基づけば、これまでの社会科教育における「平和」の意味は、2つに整理できる。1つ目は、狭義の意味での平和であり、紛争のない状態を平和と捉える考え方である。そのため、狭義の平和教育では、直接的な暴力(紛争・戦争・テロ)が廃絶された社会を理想的な社会と捉え教育実践を展開することになる。2つ目は、広義の意味で平和を捉える考え方である。これは、ガルトゥングを代表とする考え方であり、直接的暴力という視点だけでは平和は訪れず、構造的暴力(貧困や差別など)を問い直し続けられている状態そのものを平和と捉える。そのため、広義の平和教育では、非平和状態を生み出す構造自体の変革を目指す社会を平和な社会とし、教育実践を展開することになる。1つ目の教育論に対しては、生徒の価値観に「開かれた」ものではなく(池野, 2009)、生徒の日常に根差す「平和教育」ではない(草原ら, 2018)という批判がなされており、2つ目に対しては、「平和教育」それ自体を超えるものだ(竹内, 2011)という批判がなされている。

以上のように、これまで社会科教育で使われてきた「平和」は、少なくとも大きく2つに分けられる。したがって、「平和教育」は「平和」が多義的に用いられることから、当然その学習目標を様々にする。一例を述べれば、太平洋戦争を多面的・重層的に理解することを目標とした授業(本多, 1984)、戦争が作り出される社会構造についての認識の獲得を目標とした授業(角田ら, 2011)、直接的暴力・構造的暴力の概念を理解した上で、憲法9条の解釈及び運用に関して意思決定することを目標とした授業(池野ら, 1997)などがある。この

ように「平和」をテーマとした実践は、百花繚乱状態にあると言えるだろう。

そうした中で、多様な「平和」概念を提供しながらも、生徒自身が「平和」を定義していく実践研究が提案されるようになってきた(草原ら, 2018・草原ら, 2021)。草原らの研究では、「平和」を所与のものとみなし、付与すべき概念から、学習者自身が意味づける概念としての転換が起こっている点で示唆に富んでいる。

今後は、こうした傾向に伴い、生徒の平和観がどのように変容していったのかを評価していく必要が出てこよう。そもそも平和観は、学習者が社会において考え、行動する際の最も基本となる指針である。よって、学習者が平和についてどう捉えているのか、そしてその平和観をどのように評価していくかといった問いは、市民的資質育成のための中心的な問いである。それにも関わらず、先行研究では、こうした評価の観点から学習者の平和観について議論されておらず、社会科平和教育に関する研究として残された課題だと言える。

では、どのように「平和観」の評価を行えば良いだろうか。筆者らは、方向目標に対する評価としてリッカート尺度を用いていくことがふさわしいと考える。到達目標として、特定の平和観になることに価値を設け、子どもに良し悪しを判定していくことは、公教育として難しい<sup>(2)</sup>。そのため、教育活動の結果として変化の方向性を評価していくことが適切であろう。その評価観に基づいたリッカート尺度では、生徒が答えるべき正解は存在しないため、評価における困難さを回避できる。これまで「平和」に関連した尺度として、平和のイメージを構成する要素の尺度(野中ら, 2009)が確認されたが、これは平和そのものの捉え方ではなく、評価として有効な手法と言えないであろう。以上を踏まえ、本研究では、「平和観」を「平和に向けた基盤となる考え方(草原ら, 2018)」と定義し、中学生を対象にした平和観尺度を生成し、信頼性・妥当性を検証していくことを試みる。

## 2. 予備調査

### (1) 目的

平和観尺度の候補項目を収集することを目的とする。

### (2) 方法

#### a. 調査対象者と調査手続き

広島県内の国立大学附属A中学校の2,3年生152名を対象として、自由記述による質問紙調査を実施した。調査の実施は担当教員に依頼し、実施に際しては、質問紙調査による回答内容は成績に入らないこと、回答は自由であり、どのような回答をしても不利益を被ることはないこと、研究以外の目的では使用しないことを担当教員より口頭にて説明してもらった。

#### b. 調査内容

中学生が、平和がどのような状態であると捉えているのかについての項目を収集するために、「あなたにとって、平和とは、どのような状態であると考えていますか？平和な状態や平和ではない状態を思い浮かべながら、以下の枠の中に自由に記述してください。」と教示し、自由記述による回答を求めた。

### (3) 結果と考察

まず、平和がどのような状態であるかについて、402個の記述が得られた。次に、得られた402個の記述を分類するにあたり、多くの生徒が記述しており、質問項目化した際に天井効

果が起こることが容易に予測できるものを除外することにした。それには、調査対象者の多くが平和でないと記述した「戦争」「核」や平和であると記述した「笑顔」が含まれる。また、異なる対象者が同様の記述をしている場合には、1つにまとめた。以上の原則を踏まえ、社会科教育学を専攻する大学院生2名と、心理学を専攻する大学院生1名が、402個の記述を分類したところ、7カテゴリーを抽出した。そして、各カテゴリー内の記述を基に47項目を作成した。さらに、これら7カテゴリー47項目について、社会科教育学を専攻する大学院生4名と心理学を専攻する大学院生1名で内容的妥当性を検討した。その際、カテゴリーとの一致率が80%未満の項目を除外対象とした。その結果、最終的に7カテゴリー44項目が選定された（表1）。そこで、本調査では、選定された7カテゴリー44項目を平和観尺度の候補項目として使用することとした。

表1 平和観尺度の候補項目とカテゴリー

カテゴリー	定義	項目例（「私にとって平和とは、」の後に続く）
自由	平和とは自由な状態であることだと考えていること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・だれ一人不自由に思わないことである。</li> <li>・人々の生活が制限されすぎないことである。</li> </ul>
相互理解	平和とは、相手を尊重しつつ、自分の意見を言うなど、お互いのことが理解しあえることだと考えていること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いの意志を尊重し合うことである。</li> <li>・お互いがお互いの話をしっかり聞くことである。</li> </ul>
平等	平和とは、格差が少なく、平等であることだと考えていること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・差別がないことである。</li> <li>・国と国との間に経済格差が少ないことである。</li> </ul>
複雑	平和とは、一義的に捉えることやその実現が難しいと考えていること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・よくわからない。</li> <li>・私は、人によって平和に対する考え方が違うものだと思う。</li> </ul>
国際協調	平和とは、国と国とが良好につながっていることだと考えていること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国同士が仲が良いことである。</li> <li>・国同士が助け合うことである。</li> </ul>
公衆衛生	平和とは、健康（身体的・精神的・社会的に完全に良好な状態であり、単に病気になるいは虚弱ではない）に生活できることだと考えていること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食料にこまらないことである。</li> <li>・着るものにこまらないことである。</li> </ul>
その他	上記のいずれにも当てはまらない内容	該当なし

（筆者ら作成）

### 3. 本調査

#### (1) 目的

予備調査に基づき、平和観尺度を作成し、尺度の信頼性・妥当性を検証することを目的とする。

#### (2) 方法

##### a. 調査対象者と調査手続き

広島県内の国立大学附属A中学校の1年生79名を対象として、質問紙調査を実施した。そのうち、欠損値が見られた6名を除外し、73名のデータを分析に使用した。調査の実施に際して、質問紙調査による回答内容は成績に入らないこと、回答は自由であり、どのような回答をしても不利益を被ることはないこと、回答を研究以外の目的では使用しないこと、回答は数値化された後、研究室で厳重に管理されることから、個人が特定されることや外部に漏れることはないことを書面上と口頭で説明した。

##### b. 調査内容

1. 平和観尺度 予備調査において選定された44項目を使用した。「以下では、あなたが平和についてどのように考えているのかをお尋ねします。以下のそれぞれの文について、「1. まったく当てはまらない」～「5. とてもよく当てはまる」の中から、あなたの考えに最も近い番号を1つ選び、○をつけてください。」と教示し、5段階評定での回答を求めた。

2. 歴史と公民に対する関心・意欲尺度 前田・新見・加藤ら（2010）によって作成された社会的事象に対する関心・意欲尺度の下位尺度である「歴史への関心・意欲」5項目と「公民への関心・意欲」5項目の計10項目を使用した。「歴史への関心・意欲」の項目例として、「歴史上の偉人（例えば、織田信長など）について詳しく知りたい」や「歴史のさまざまな時代の人々がどのように暮らしていたか興味がある」がある。「公民への関心・意欲」の項目例として、「社会のために自分には何ができるのかを考えることがある」や「ニュースで話題になっている事柄について勉強したい」がある。これらの項目に対し「以下の項目は、ふだんのあなたにどの程度あてはまりますか。「1. まったく当てはまらない」～「5. とてもよく当てはまる」の中から1つ選び、○をつけてください。」と教示し、5段階評定での回答を求めた。

3. 社会的態度尺度 前田・新見・加藤ら（2010）によって作成された社会的態度尺度の下位尺度である「情報の共有」5項目と「情報の確認」4項目を使用した。「情報の共有」の項目例として、「ニュースについて家族と話をする」や「一日の出来事について家族と話をする」がある。「情報の確認」の項目例として、「地域にある歴史的な建物について調べる」や「歴史上の偉人やその人が生きた時代などについて調べる」がある。これらの項目に対し「以下の項目は、ふだんのあなたの行動にどの程度あてはまりますか。「1. まったく当てはまらない」～「5. とてもよく当てはまる」の中から1つ選び、○をつけてください。」と教示し、5段階評定での回答を求めた。

### （3）結果

#### a. 平和観尺度の候補項目の因子分析

予備調査において選定された平和観尺度の候補項目について、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。その結果、複数の因子に.40以上の因子負荷量、もしくはいずれの因子も.40未満の因子負荷量のある13項目が認められた。そこで、これら13項目を削除し、再度因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。その結果、初期解における固有値の減衰状況（第1因子12.31, 第2因子2.31, 第3因子1.97, 第4因子1.77, 第5因子1.57, 第6因子1.31, 第7因子1.07）から、最終的に6因子31項目が抽出された。各項目の平均値および標準偏差と因子分析の結果および因子間相関を表2に示す。なお、表2の31項目中、18項目で天井効果が認められた(M+1SD)。

第1因子は、「私にとって平和とは、人と人とが分かりあえる状態のことである」や「私にとって平和とは、誰もが他人を思いやることである」などの8項目から構成されており、平和とは人と人とがお互いに理解し合うことだと考えていることを表していることから「相互理解」と命名された。第2因子は、「私にとって平和とは、人と人との間に権力の差が少ないことである」や「私にとって平和とは、人と人との間に経済格差が少ないことである」などの11項目で構成されており、平和とは、偏りが無いという視点からより望ましい状態を表していることから「公正」と命名された。第3因子は、「私にとって平和とは、差別がないことである」や「私にとって平和とは、国同士が仲が良いことである」などの4項目で構成されており、平和とは、平等であることであり、国同士が協力することであると考えることを表していることから、「平等・国際協調」と命名された。第4因子は、「私にとって平和とは、食料に困らないことである」や「私にとって平和とは、着るものに困ら

表 2 平和観尺度の因子分析の結果

項目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	$h^2$	$M$	$SD$
<b>第1因子 相互理解 (<math>\alpha=.91</math>)</b>									
25 私にとって平和とは、人と人が分かりあえる状態のことである	<b>1.09</b>	-.15	-.16	-.14	.04	.19	.90	4.52	0.63
19 私にとって平和とは、誰もが他人を思いやることである	<b>.94</b>	-.04	.01	-.19	-.09	.02	.76	4.52	0.63
42 私にとって平和とは、両者にとって納得がいく話し合いが行われることである	<b>.87</b>	-.09	.10	-.04	.00	.01	.73	4.36	0.81
40 私にとって平和とは、学校に行けることである	<b>.73</b>	-.02	.04	.10	-.17	-.01	.52	4.33	0.90
29 私にとって平和とは、みんなが共に許しあえる世の中のことである	<b>.72</b>	.34	-.25	-.04	.03	-.21	.72	4.26	0.94
38 私にとって平和とは、自分の意見がきちんと言える環境のことである	<b>.60</b>	.33	.02	.08	-.07	-.31	.81	4.29	0.90
36 私にとって平和とは、人種差別がないことである	<b>.57</b>	.03	.12	.00	-.17	.05	.38	4.71	0.56
2 私にとって平和とは、相手の意志、意見も尊重し合うことができる状態のことである	<b>.55</b>	-.22	.04	-.12	.31	.01	.39	4.62	0.66
<b>第2因子 公正 (<math>\alpha=.90</math>)</b>									
30 私にとって平和とは、人と人との間に権力の差が少ないことである	.12	<b>1.01</b>	-.18	-.15	-.23	.00	.83	3.82	1.18
26 私にとって平和とは、人と人との間に経済格差が少ないことである	.00	<b>.77</b>	-.17	-.18	.28	.09	.67	3.73	1.00
28 私にとって平和とは、みんなが同じくらい健康なことである	-.14	<b>.76</b>	.10	.07	-.04	.14	.59	3.58	1.27
20 私にとって平和とは、国と国との間に経済格差が少ないことである	-.12	<b>.70</b>	.15	-.27	.27	.05	.67	3.58	1.14
12 私にとって平和とは、自由に好きなことができる状態である	-.02	<b>.58</b>	-.07	.06	-.02	.15	.34	3.52	1.17
33 私にとって平和とは、国と国との間に権力の差が少ないことである	.16	<b>.57</b>	.20	-.40	-.07	.26	.71	3.93	0.93
11 私にとって平和とは、普段から家族とご飯を食べることである	-.20	<b>.56</b>	.10	.12	.01	-.14	.32	4.18	0.96
27 私にとって平和とは、外国の人と気楽に話せることである	.06	<b>.54</b>	.07	.10	.25	-.13	.60	3.75	1.04
31 私にとって平和とは、医療が発達していることである	.04	<b>.50</b>	-.09	.31	.24	.23	.67	3.84	1.04
39 私にとって平和とは、個人の権利が平等なことである	.32	<b>.47</b>	.25	.02	-.28	-.24	.78	4.27	1.03
32 私にとって平和とは、話し合いで自分の意見を分かってもらえることである	.08	<b>.41</b>	.21	-.12	-.01	-.03	.35	3.71	1.20
<b>第3因子 平等・国際協調 (<math>\alpha=.81</math>)</b>									
8 私にとって平和とは、差別がないことである	.02	.02	<b>.82</b>	.04	.01	.06	.72	4.66	0.58
3 私にとって平和とは、誰もが平等に過ごせることである	-.12	.09	<b>.74</b>	-.01	-.19	-.05	.51	4.64	0.75
4 私にとって平和とは、国同士が仲が良いことである	.09	-.21	<b>.69</b>	.10	.32	.01	.63	4.58	0.80
10 私にとって平和とは、国同士が助けあえることである	.14	-.02	<b>.57</b>	-.18	.20	.13	.56	4.56	0.65
<b>第4因子 衣食住の充実 (<math>\alpha=.75</math>)</b>									
5 私にとって平和とは、食料にこまらないことである	.14	.06	.20	<b>.58</b>	.14	.16	.64	4.19	0.95
9 私にとって平和の実現は、不可能だと思う	-.24	-.08	-.09	<b>.57</b>	.00	.17	.34	2.88	1.38
17 私にとって平和とは、着るものにこまらないことである	.38	.17	.17	<b>.52</b>	-.09	.19	.82	3.90	1.04
23 私にとって平和とは、住むところにこまらないことである	.34	.33	.06	<b>.46</b>	-.09	.31	.85	4.07	0.86
<b>第5因子 その他 (<math>\alpha=.45</math>)</b>									
7 私にとって平和とは、お互いがお互いの話をしっかり聞くことである	.32	.23	-.05	.21	<b>.59</b>	-.38	.90	4.14	0.99
1 私にとって平和とは、好きなものを買えることである	-.16	.03	.00	.04	<b>.55</b>	.05	.28	3.11	1.36
<b>第6因子 定義不可能 (<math>\alpha=.33</math>)</b>									
21 私にとって平和とは、人によって考えが違うものだと思う	.27	.22	-.22	.15	.08	<b>.45</b>	.47	4.08	0.95
43 私にとって平和とは、どういうものかよくわからない	-.05	.01	.07	.16	.00	<b>.42</b>	.18	2.85	1.34
因子間相関	F1	—	.69	.59	.24	.39	.07		
	F2		—	.56	.34	.35	.11		
	F3			—	.15	.25	-.08		
	F4				—	.06	-.14		
	F5					—	.32		
	F6						—		

(筆者ら作成)



ないことである」などの 4 項目で構成されており、平和とは衣食住に困らないことであると考えていることを表していることから、「衣食住の充実」と命名された。第 5 因子は、「私にとって平和とは、お互いがお互いの話をしっかりと聞くことである」と「私にとって平和とは、好きなものを買えることである」の 2 項目で構成されているが、他の 5 因子とは性質が異なり、解釈が困難であるため、「その他」とした。第 6 因子は、「私にとって平和とは、人によって考えが違うものだと思う」と「私にとって平和とは、どういうものかよくわからない」の 2 項目で構成されており、平和という概念についての定義が不可能であると考えているため「定義不可能」とした。

#### b. 平和観尺度の信頼性

次に、平和観尺度の信頼性を検討するために、平和観尺度の下位尺度の  $\alpha$  係数を算出したところ、表 2 の通りとなった。「相互理解」「公正」「平等・国際協調」「衣食住の充実」においては  $\alpha = .75 \sim .91$  で十分な信頼性が確認された。「その他」と「定義不可能」については、それぞれ  $\alpha = .45, .33$  と低く、信頼性に乏しいと判断し、以降の分析から除外した。

#### c. 平和観尺度の基礎統計量と構成概念妥当性

続いて、平和観尺度の下位尺度と社会的事象に対する関心・意欲尺度の下位尺度および社会的態度尺度の下位尺度の平均値および標準偏差と相関係数を算出したところ、表 3 のとおりとなった。表 3 のうち、平和観尺度の下位尺度と社会的事象に対する関心・意欲尺度の下位尺度との相関係数に着目すると、「相互理解」が「歴史への関心・意欲」および「公民への関心・意欲」と有意で中程度の正の相関関係を、「公正」が「公民への関心・意欲」と有意で弱い正の相関関係を示した。また、平和観尺度の下位尺度と社会的態度尺度の下位尺度との相関係数に着目すると、「相互理解」が「情報の共有」と有意で弱い正の相関関係を、「情報の確認」と有意傾向で弱い正の相関関係を示し、「公正」が「情報の共有」と有意傾向で弱い正の相関関係をそれぞれ示した。「相互理解」は、平和について、人同士が互いに理解し合うという社会的な視点からとらえているものであり、歴史や公民のような社会的事象に対する関心や意欲と関連することは妥当であろう。また、「公正」は、平和について、個人間の水準であれ国家間の水準であれ格差が少ないこととしてとらえているものであるが、このような格差の少ない平和な状態を目指すために、自分が社会のために学びたいという意欲や関心を抱くことは、納得できる結果であるといえる。以上より、本研究で作成した平和観尺度に、一定の構成概念妥当性が検証された。

表 3 各変数の平均値および標準偏差と相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1 相互理解	4.45	0.58	—							
2 公正	3.81	0.77	.64***	—						
3 平等・国際協調	4.61	0.56	.53***	.54***	—					
4 衣食住の充実	3.76	0.79	.40***	.48***	.32**	—				
5 歴史への関心・意欲	3.67	0.95	.38**	.19	.03	.02	—			
6 公民への関心・意欲	3.09	0.64	.39***	.30**	.08	.04	.77***	—		
7 情報の共有	4.00	0.68	.26*	.20 <sup>†</sup>	.06	-.15	.37**	.52***	—	
8 情報の確認	3.17	0.98	.21 <sup>†</sup>	.17	.07	.03	.63***	.55***	.51***	—

<sup>†</sup>  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

(筆者ら作成)

#### 4. 考察 -社会科教育への示唆-

これまで論じてきたように、本調査からは、「平和観」が「相互理解」「公正」「平等・国際協調」「衣食住の充実」因子から構成されることがわかった。本研究は、広島県の国立大学附属A中学校という限られた文脈から明らかにしたものであるため、仮説的に信頼性・妥当性を検証したことに留意する必要がある。そうした前提に留意しつつ、平和観尺度を作成する過程で見えてきたいくつかの特質とそれが社会科教育へ示唆するものを論じよう。

特質の1つ目は、「衣食住の充実」など、すでに多くの生徒が、平和の捉え方を「広義な平和」として捉えていたことである。ガルトウングの「構造的暴力」概念を踏まえているかは別にして、生徒の平和観は、これまで論じられてきた紛争・戦争・テロといった「狭義の平和」に留まらなかったことが興味深い。このことが示唆するのは、生徒がすでに持っている「平和」の認識を狭く見積もって狭義の平和教育を実践してしまうことで、生徒が実は多様に持っていた「平和」の認識を直接的暴力に限定させてしまう、閉じた認識形成となる危険があるということである。生徒の既存の「平和」認識に根差した平和教育は、広義の平和教育とならなければならない。

特質の2つ目は、多くの質問項目で、天井効果が起こっていることである。つまり、ほとんどの生徒は質問で尋ねた項目を「平和」と関連させて捉えていた。このことから、現代社会のあらゆる事象を「平和」と関連づけて捉えることが多い生徒の姿が窺える。「平和」をあらゆる社会事象と結びつけてしまう事で、その意味内容はぼやけ、したがって漠然と守らなければならないお題目と化してしまうだろう。それを避けるためには、多様に意味づけ可能な「平和」という概念それ自体に着目し、これからの社会を見据えてどのように意味づけていくべきかを生徒自身に考えさせる授業が必要である。それは、戦争の悲惨さを伝える思想教育でもなければ、個別の戦争の原因・結果・影響を網羅的に扱う学習でもない、「平和」についての認識を深めるという社会科教育に固有の教育的役割を果たす授業の要請と重なる(角田ら, 2011)。その意味でも、多様な「平和」概念を提供しながら、生徒自身に「平和」を定義させた、前述の草原らの実践研究(草原ら, 2018・草原ら, 2021)の意義は大きいといえる。このような授業実践を担っていく教師に対して、平和観尺度が授業前後の生徒の平和観の実態を可視化することで、生徒の認識に基づく平和教育カリキュラムの調整と、生徒自身に「平和」を意味づけさせる授業実践を支援することが期待される。授業前後の生徒の平和観の実態解明と、それによって教師の意図的なゲートキーピングを支えるエビデンスを提供することができる点は平和観尺度の大きな意義である。

最後に本研究の限界性を論じたい。1つ目は、アンケート対象者の特異性である。本研究は、広島県にある国立大学附属A中学校で行った。伊藤(2012)が論じるように、広島県は、1968年より組織的に平和教育を推進してきた。そのため、調査対象となった生徒たちは、他の都道府県に比べ、時間をかけて多様な平和教育を受けており、それゆえ上述の4因子が生成された可能性がある。本尺度を用いた調査を広島以外の地域でも行うことで、より信頼性・妥当性を高めていく必要があるだろう。

2つ目は、授業前後の生徒の認識を評価していくために、演繹的に平和概念を取り入れて質問項目を立てる必要性である。本研究では、あくまで生徒の自由記述調査をもとに、帰納的に質問項目を立てた。しかしながら、生徒が持っていない概念を取り入れながら、項目化

していくことも可能である。次なるステップとして、人文社会諸科学の研究成果の蓄積から、生徒に獲得させたい平和概念を抽出して項目化することで、平和観尺度の評価指標としての有効性を高めていく必要があるだろう。

## 注

(1) ゲートキーピングは、「カリキュラムを実行する教師が意図的にせよ無意識にせよ、自らの問題関心や教育観、価値観などから時として公的カリキュラムの設計者の意図とは反する調整を行う」ことであるとされている。詳しくは、スティーブン・J・ソーントン/渡部竜也ら訳(2012)参照。

(2) なぜなら、市民としての価値観に良し悪しといった評価をしていくことは、「社会の構成員として適格か(川口, 2016)」という問いをしているのと等しく、生まれながらにして市民であるというシティズンシップの成立経緯と矛盾するからである。

## 参考文献

- 池野範男・阿部博貴・岡崎誠司・小川真理子・小野順子・小林理映・藤瀬泰司・宮兼和公子・宮崎修子・三好勝美(1997)「高校社会問題史教授プランの開発—単元『国際平和を考える—憲法解釈の歴史的変遷を通して』—」『広島平和学』20巻, pp. 149-173。
- 池野範男(2009)「学校における平和教育の課題と展望—原爆教材を事例として—」『IPSHU 研究報告シリーズ』42号, pp. 400-412。
- 伊藤泰郎(2012)「広島県の小中学生の平和学習の経験および戦争と平和に関する知識や意識の分析」『現代社会学』第13号, pp. 23-48。
- 角田将士・渡邊巧(2011)「社会科授業における『戦争と平和』へのアプローチ—単元『戦争とは何か』の開発を通して—」『立命館平和研究』12巻, pp. 27-37。
- 川口広美(2016)「能動的シティズンシップをどのように評価するのか—イングランド中等シティズンシップ教育の事例を手がかりに—」『教育目標・評価学会紀要』第26号, pp. 11-20。
- 草原和博(2012)「社会認識と市民的資質」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp. 67-75。
- 草原和博・尾藤郁哉・福元正和・城戸ナツミ・高錦婷・近藤秀樹・山口安司・鈿悠介・河原洗亮(2018)「平和観の再構築とそのメタ認知を促す授業モジュール」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第67号, pp. 47-56。
- 草原和博・守谷富士彦・小栗優貴・鈿悠介・宅島大堯・両角遼平・小野創太・久保美奈・奥村尚・孫玉珂・高松尚平・玉井慎也・真崎将弥・渡邊竜平(2021)「平和の意味の再構築をめざす概念探究学習—広島叡智学園の未来創造科の実践を手がかりに—」『学校実践学研究』第27巻, 印刷中。
- スティーブン・J・ソーントン/渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳(2012)『教師のゲートキーピング—主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて—』春風社。
- 竹内久頭(2011)『平和教育を問い直す』法律文化社。
- 中原滯佳(2019)「『実践としての平和教育』序説—ローゼンバーグとフレイレのあいだで—」『新潟国際情報大学 国際学部紀要』第4巻, pp. 43-53。
- 野中陽一朗・蘆田智絵・石井眞治(2009)「平和イメージ尺度の作成」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部』第58号, pp. 65-71。
- 本多公栄(1984)『ぼくらの太平洋戦争』ほるぷ出版。
- 前田健一・新見直子・加藤寿朗・梅津正美(2010)「中学生の批判的思考力と社会事象に対する関心・意欲および社会的態度」『広島大学心理学研究』第10号, pp. 89-100。
- 【付記】本研究は、令和元年度(2019年度)広島大学校友会第13回ドリームチャレンジ賞(研究代表者：小栗優貴)の助成を受けたものである。