

学位論文【要旨】

“SELF-AUTHORSHIP” が育つ国語教育の構想

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期
学習開発専攻 カリキュラム開発分野

D123554 本渡葵

1. 問題意識

1. 1. 自己受容・自尊感情・生涯発達

自己受容や、自尊感情を高めるための教育は、多くの学習者にとって必要であり、意味を持つものである。たとえば、近年増加しているとされる、「不適切な養育¹」を受けた（受けている）学習者は、十分な対処がなされなければ、「不適切な養育」による影響が生涯にわたって現れると指摘されている（数井2011）。また、「不適切な養育」を受けた学習者への教育の実態は、日本においては、いまだ明るみにされることがほとんどない。どのような教育がなされているのかを明らかにし、研究・実践領域として位置づける必要がある。

このような背景から、学習者の生涯発達を見据えた教育、とくに、自己受容を促し、自尊感情を高めるようなことばの教育のあり方を、理論的基盤にもとづいて構想・実践する必要があると考える。

1. 2. 「よく考える力」・「よりよく生きる」・他者の存在

ここでの「よく考える力」とは、「立ち止まって、それまでの経験などをもとにあれこれと予測したり、その予測をもとに試行錯誤したりする」ところまでを含む。さらに、「よく考える」ことの目的は、「よりよく生きる」ためである。これは、問題意識1. 1ともかかわる。「よりよく生きる」ための行動を伴う思考、行動を目指す思考、改善を目指す思考である。この「よく考える力」や「よりよく生きる」とはどのようなものか、また、「他者」の存在の必要性について検討したい。

1. 3. PISA 型読解力「熟考」、DeSeCo のキー・コンピテンシー「反省性：“Reflectivity”」

DeSeCo(Definition & Selection of Competencies; Theoretical & Conceptual Foundations:コンピテンシーの定義と選択;その理論的・概念的基礎)が指定したキー・コンピテンシーは、「個人の幸福とよりよき社会が同時に実現できるような能力」（立田監訳 2006, p.12）である。そのキー・コンピテンシーを評価するための調査の1つがPISA(Programme for International Student Assessment: 生徒の学習到達度調査)である。DeSeCoの指定するキー・コンピテンシーが「個人の幸福とよりよき社会」の実現を目指していることから、DeSeCoのキー・コンピテンシーやPISAは、先述した、「よりよく生きる」ための「よく考える」力にかかわると考える。とくに、PISA型読解力の「熟考」や、DeSeCoのキー・コンピテンシーにおける「反省性（英語では“Reflectivity”）」は、重要な概念であろう。しかし、PISA型読解力「熟考」や、DeSeCoのキー・コンピテンシーにおける「反省性(“Reflectivity”）」について、内実や理論の検討は十分なされていないといえない。これらの内実、理論の検討が必要である。

2. 研究の目的

問題意識をふまえ、以下を研究の目的とする。

- ①PISA型読解力の「熟考」の力を起点とし、DeSeCoのキー・コンピテンシーの「反省性：“Reflectivity”」について理論的背景を明らかにする（第1章）
- ②DeSeCoのキー・コンピテンシーの「反省性：“Reflectivity”」の理論的背景にある“SELF-AUTHORSHIP”をふまえた国語教育の具体化を構想するてがかりとして、「不適切な養育」を受けた学習者への教育の一実態を事例としてとりあげ検討する（第2章、第3章）
- ③「不適切な養育」を受けた学習者への教育の一実態をふまえ、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の構想に向けたアクション・リサーチをおこなう（第4章、第5章）
- ④理論の検討とアクション・リサーチをふまえ“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育を構想する（第6章、終章）

3. 研究の方法

3. 1. 理論研究（第1章、第2章）

PISA型読解力の「熟考」について言及している論考をもとに、「熟考」の解釈を類型化する。また、PISAにおける「熟考」の力を測定するための設問をとりあげ、「熟考」がどのような思考であるのかを検討する。さらに、PISAの背景にあるDeSeCoのキー・コンピテンシーにおける「反省性：“Reflectivity”」について検討する。

¹ 本研究では、楠（2002）の定義による「狭義の意味での虐待」「広義の意味での虐待」の両方を「不適切な養育」として定義した。

3. 2. 調査研究（第3章）

第3章では、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ教育を構想するにあたり、第2章で展開した論をふまえ、「不適切な養育」を受けた学習者を多く含む学校における教育の参与観察を行う。

3. 3. 実践研究（第4章、第5章）

第4章では、第3章での分析・考察をふまえ、参与観察校でのアクション・リサーチについて記述する。

3. 4. 第6章の研究手法

第6章では、第1章から第5章をふまえ、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の展望を述べる。

4. 論文構成（章・節のみ）

序章

第1節 研究の目的と方法

第1章 問題設定

第1節 PISA型読解力「熟考」

第2節 日本における「熟考」概念類型化の試み

第3節 DeSeCoのキー・コンピテンシー「反省性・思慮深さ」

第4節 “Reflectivity”の検討

第2章 Keganの構造発達理論と“SELF-AUTHORSHIP”

第1節 Keganの構造発達理論

第2節 Keganの構造発達理論における“SELF-AUTHORSHIP”

第3節 Keganの構造発達理論に基づくSOI

第4節 “SELF-AUTHORSHIP”に関する研究の動向—Baxterの論考を中心に—

第5節 OECD, DeSeCoがKeganの構造発達理論に着目したことの意味

第6節 ローエンサル（2008）の教育と“SELF-AUTHORSHIP”

第7節 第2章のまとめ—HAMの提示と次章以降のみとり—

第3章 A校の実態調査

第1節 A校の参与観察概要

第2節 参与観察の実際

第3節 A校のカリキュラム分析

第4節 アクション・リサーチに向けて

第4章 アクション・リサーチⅠの実際

第1節 アクション・リサーチⅠの計画

第2節 アクション・リサーチⅡの実際

第3節 アクション・リサーチⅠのまとめ

第5章 アクション・リサーチⅡの実際

第1節 アクション・リサーチⅡの計画

第2節 アクション・リサーチⅡの発話記録分析と考察

第3節 アクション・リサーチⅡのまとめ

第6章 展望

第1節 HAMver. 1.2およびHAMPver1.1の成果と展望

第2節 実践提案—A校のカリキュラムに焦点をあてて—

第3節 カリキュラム設計の展望

終章

5. 論文の概要

5. 1. 第1章の概要

日本におけるPISA型読解力の「熟考」概念について、先行研究の検討から、次のような点が明らかになった。1点目は、「熟考」概念の理論的検討が蓄積されていない点である。2点目は、1点目とかかわり「熟考」の力の同定が十分でない点である。

以上より、PISAの背景にあるDeSeCoのキー・コンピテンシーのうち、「熟考：“reflect on”」との関連性から、「反省性：“Reflectivity”」に焦点をあてた検討をおこなった。まず、立田慶裕監訳による『キー・コンピテンシー国際標準の学力』（2006）（以下、和訳本）をもとに、キー・コンピテンシーと、その理論的背景の検討を試みた。和訳本では、キー・コンピテンシー策定の経緯や、キー・コンピテンシーにかかわる理論の概要が示されていた。しかし、背景にある理論について、トピック的にとりあげられていたり、一部が引用されているだけであったりしたため、理論の全貌を把握することができなかった。

一方で、この和訳本から、キー・コンピテンシーの理論的背景の議論を記した未邦訳の著作物があることと、「反省性：“Reflectivity”」の概念は、Keganの理論を援用していることが明らかとなった。

DeSeCoのキー・コンピテンシーは、次の3つの能力と、その3つの能力の前提としての“Reflectivity”で構成されている（図1）。（ ）内は稿者試訳である。

- ①Act autonomously（自律的に行動する力）
- ②Interact in heterogenous group（他者と相互的に交流する力）
- ③Use tools interactively（道具を活用する力）

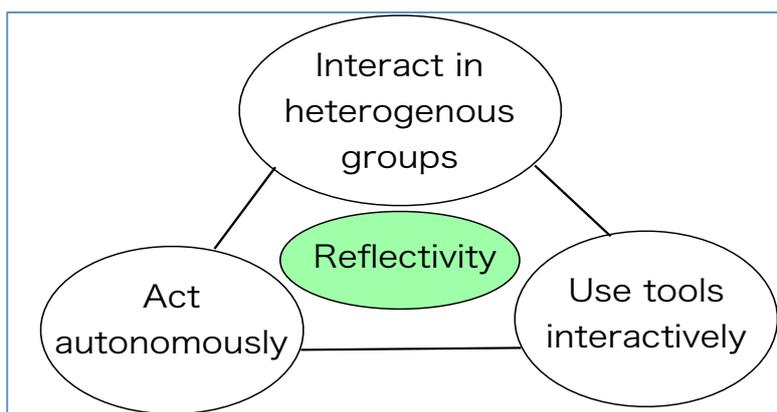


図1 キー・コンピテンシー（“Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Story”（2003）p.184より引用転載）

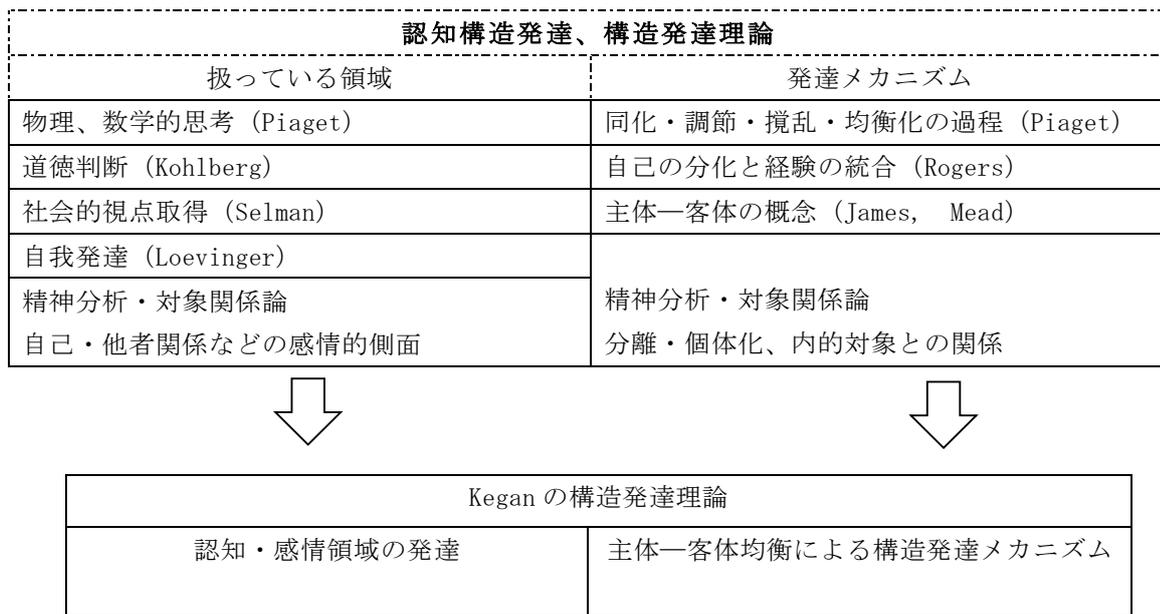
図1のうち、“Reflectivity”に相当する部分が、和訳本では「反省性、省みて考える力」とされている。また、国立教育政策研究所によると、図の“Reflectivity”に相当する部分は「思慮深さ」との表記があり、英語では“Reflectiveness”と記されている²。

5. 2. 第2章の概要

第2章では、Keganの理論をふまえ、教育の具体化に向けて考究した。Keganは生涯発達心理学と成人学習を研究領域とする研究者である。Keganの構造発達理論とは、認知と感情の発達の統合を試みた「意味生成の心的機関としての自己」の生涯発達理論である（表1）。

² 国立教育政策研究所「国立教育政策研究所 - 研究案内 - 生涯学習政策研究部」の図より。
(https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnk1.html 2015.12.12 稿者確認)

表 1 Kegan の構造発達理論の構成 (齋藤 2009, p. 48 より引用転載)



Kegan は自己の発達段階を、「認知・思考」「他者との関係」「自己」の 3 領域と、主体、客体、内的構造の関係でとらえている。

DeSeCo が述べる「(現代生活に) 求められる精神的複雑さ」のレベルは、Kegan の構造発達理論において、“SELF-AUTHORSHIP” をもちえるレベルである。このレベルは、立田監訳 (2006) では、「精神的複雑さの自己著述的秩序」(原語：“self-authoring order of mental complexity”) の訳語があげられている。本研究では、「精神的複雑さにおける自己編集能力」と措定した。また、“SELF-AUTHORSHIP” は、能力・発達レベルの側面から「自己編集の力」、感覚としての側面から「自分の人生を自分でつむぎだす感覚 (力)」と措定した。

アメリカの大学教育において、学生の“SELF-AUTHORSHIP”を目指す教育・研究について、とくに、Baxter をとりあげた。これをもとに、大学教育以前を対象とした、“SELF-AUTHORSHIP”の獲得を目標とする教育実践を具体化するための検討をおこなった。その際、ローエンサル (2008) の提案する、「不適切な養育」を受けた学習者への教育をとりあげた。さらに、「不適切な養育」を受けた学習者は、Kegan の構造発達理論上、どのような課題を抱えうるのかを検討した。大河原 (2015) による「感情制御の発育モデル」を Kegan の構造発達理論とかかわらせ、「不適切な養育」が、感情の社会化、個人の社会化に及ぼす影響について述べた。

以上の検討から、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の構想のために次の 3 点を指標の柱とした。1 つ目は、Kegan による“*In school*”の項目である。2 つ目は Baxter による“SELF-AUTHORSHIP”の獲得に向けた大学教育のモデルの LPM (Learning Partnerships Model: 以下 LPM) と、“SELF-AUTHORSHIP”の 3 要素である。3 つ目が、ローエンサル (2008) による教育である。これら 3 つを集約したモデルを作成し、HAM (Hondo Aggregation Model: 以下 HAM) と命名した。今後のバージョンアップを見据え、HAMver. 1.0 とした。

5. 3. 第 3 章の概要

第 3 章では、「不適切な養育」を受けた学習者像をふまえ、教育実践を検討する際の手がかりとして、情緒障害児短期治療施設併設校 A 校でおこなった参与観察について述べた。また、A 校のカリキュラムや参与観察から得たデータを、HAMver. 1.0 によって分析した。

以下が、HAMver. 1.0 による A 校の教育の分析一覧である。

表 2 HAMver. 1.0 による A 校の分析一覧

論者	方法など	A 校の実態
ローエンサル (2008)	発達の最近接領域	×
	協同的学習	○ 集団活動 (集団ゲームなど) × 教科の学習活動
	ピア・チュータリング	× 教科の学習活動
	多面的知能理論	○ 学習発表会の発表内容を学習者自身の希望で決める
	言葉に関する効果的な指導	○ 学校内のさまざまな場面でみられるものもあった ○ 感情のコントロール × 「仲間を仲介とした介入方法」 × 「書き言葉」
Baxter : LPM	学習パートナー	○ 教師と学習者 (同調・受容を基本とする姿勢、信用する姿勢)
	学習パートナーとの場	○ 休み時間、登校後の自由時間、放課後など
	学習パートナーとの関係	○ 愛着対象者となるような態度 △ 厳しく注意する場合もある
	自己選択場面の設定	○ 学習発表会の発表内容
	自分をみつめ直す・ふり返る	○ 外部からはたらきかけにより、発達特性や生活環境をかえりみる
Baxter : “SELF- AUTHORSHIP” の 3 要素	内なる声を信じる	—
	内面の基盤構築	—
	内面の約束を守る	—
Kegan : <i>In school</i>	批判的思考の訓練をする	×
	自発的な学習者である	○ 国語公文や算数公文に意欲的に取り組む学習者の姿 △ 国語公文や算数公文に対して消極的な学習者の姿
	わたしたちを文化の共創造者としてみなす	—
	自分の目的に沿って能動的に読書に取り組む	○ 朝読書に意欲的に取り組む学習者 △ 朝読書に対して消極的な学習者の姿
	自分自身のために書き、教師を自身の省察に呼び込む	○ 日記に自分自身のことを書く学習者 △ 日記に対して消極的な学習者の姿
	わたしたちが感じなければならぬものから感じるものを、評価しなければならぬものから評価するものを、欲しくなければならぬものから、欲しいものを切り離す方法を理解するために、 <u>自分自身やわたしたちの文化・環境について考える</u>	— 自分の発達特性やこれまでの生活をかえりみることはあったが、文化や環境という大きい文脈ではないと考える
	授業などを自分自身の学びに位置づける	—

また、以下が HAMver. 1.0 に含まれない A 校の取り組みである。

表 3 HAMver. 1. 0 に含まれない A 校の取り組み

落ち着いて過ごすために	朝読書
愛着の形成のために	読み聞かせ
教師との間で形成する新しい肯定的な関係の構築	許される体験の提供
	暴力・友達の活動を妨害する行為・悲しませる行為を決して許さない姿勢
	できなくても叱責されない・取り組んだことが認められる姿勢
	やりとりを楽しむ体験の提供
発達障害に対する支援	不安・不快の低減
	ルールの明確化
	トークンシステム
	感覚過敏に対する対応
社会性を身につけるための支援	SST
	セカンドステップ
	道徳

HAMver. 1. 0 の観点から実際に分析をおこなうなかで、観点としてそのまま用いるには抽象度が高いものが明らかとなった。そのため、HAMver. 1. 0 に修正を加え、バージョンアップを試みた。これを、HAMver. 1. 1 とした。

また、HAMver1. 1 を実践の指標にし、より柔軟な実践の枠組みとして HAMP (Hondo Aggregation Model for Practice) を提示した。さらに、今後のバージョンアップを見据えて、HAMPver1. 0 とした。

5. 4. 第 4 章の概要

第 4 章では、A 校で実践したアクション・リサーチについて論じた。アクション・リサーチ I では、1 名の学習者を対象とし、A 校のカリキュラムにない「音読」活動を、絵本の読み合いによる自然な流れの中で取り入れた。

5. 5. 第 5 章の概要

第 5 章では、アクション・リサーチ II について論じた。アクション・リサーチ II では、複数の学習者を対象とし、社会科の内容を扱いながら、国語科の目標も達成できるような合科的な授業を実践した。

次の表が、アクション・リサーチ I と II の概要である。

表 4 アクション・リサーチ I、II の概要

	アクション・リサーチ I	アクション・リサーチ II
意図	・実践者と学習者の個別的な活動による学習者の学びをみとるため ・音読指導	・他者との活動を軸とした活動による学習者の学びをみとるため ・協同的な学習
主な取り組み	読み合い、シャドウイング、テキストシャドウイング、交換おはなしづくり、しりとりなど	お題をひいて答えるバトル、白地図作成など、社会科の内容を扱いながら、学習者同士のコミュニケーションを促す活動
対象となる学習者	1 名の学習者	6 名の学習者
実践期間	2015 年 2 月 23 日～3 月 12 日の合計 8 回 合計時間：2 時間 4 5 分 (1 回あたり 15～20 分程度)	2015 年 8 月 28 日、45 分、1 回
実践者	稿者	稿者

アクション・リサーチをふまえ、HAMver. 1. 1 および HAMPver. 1. 0 をそれぞれバージョンアップした。以下が HAMver. 1. 2 である。

表 5 HAMver. 1.2

価値目標的	内なる声を信じる 内面の基盤構築 内面の約束を守る
態度目標的	自発的な学習者である [自分の目的に沿って能動的に読書に取り組む] [自分自身のために書き、自己省察に教師を呼び込む] [授業などを自分自身の学びに位置づける]
人的支援	学習パートナーの存在 学習パートナーとの関係 [受容的な態度と、「限界設定」に基づく態度]
環境的支援	学習パートナーとの場 [許される体験、やりとりを楽しむ体験の提供] 不安・不快の低減 ルールの明確化 感覚過敏に対する対応 感情の調整
指導・活動方法	発達の最近接領域 協同的学習 ピア・チュータリング 多元的知能理論 言葉に関する効果的な指導 自己選択場面の設定 批判的思考の訓練をする 社会性を身につける取り組み
動機づけ	[自発的な学びにつなげる]

以下が HAMPver. 1.1 である。

表 6 HAMPver. 1.1

		評価
目標		
活動/場		
学習パートナー/形態		
自発的学びの支援	自己選択	
	活動の記録	
	活動の自己評価	

5. 6. 第6章の概要

第6章では、第1章から第5章をふまえ、HAMver. 1.2 および HAMPver. 1.1、さらに DeSeCo のキー・コンピテンシーを用いたカリキュラム案を提示した。

6. 研究の成果と展望

研究の目的に照らしつつ、本研究がどこまで達成できたかを述べていく。

6. 1. DeSeCo のキー・コンピテンシー「反省性 (“Reflectivity”)」の理論的背景を明らかにする (目的①)

DeSeCo が想定する “Reflectivity” の段階が Kegan の構造発達理論における “SELF-AUTHORSHIP” をも

ちえる段階であることを明らかにした。また、本研究において、“SELF-AUTHORSHIP”は、「自己編集の力：自分の人生を自分でつむぎだす感覚（力）」と指定した。

6. 2. “SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の具体化を構想する

—「不適切な養育を受けた学習者」への教育に着目して—（目的②）

“SELF-AUTHORSHIP”を教育の具体化につなげるために、Kegan、Baxter、ローエンサル（2008）の論考を集約し、HAMver. 1.0を提示した。これは、個人の生涯発達を見据えた、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育を構想するための教育の1つの指標となりうる。

第3章での情緒障害児短期治療施設併設校における参与観察、およびカリキュラムの分析を、研究の遡上に載せたことも成果の1つといえる。また、HAMver. 1.0の観点による分析により、A校独自の教育を明らかにした。さらにHAMver. 1.0をバージョンアップし、HAMver. 1.1を提示した。

6. 3. アクション・リサーチを行い、構想へつなげる（目的③）

第4章、第5章のアクション・リサーチから、HAMver. 1.1、HAMPver. 1.0をバージョンアップし、HAMver. 1.2、HAMPver. 1.1を提示した。

6. 4. “SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育を構想する（目的④）

HAMver. 1.2やHAMPver. 1.1に加え、DeSeCoのキー・コンピテンシーをモデルとしたカリキュラム設計の枠組み、KCPを提示し、A校に焦点をあてたカリキュラムの提案をおこなうことができた。

また、通常学校でのカリキュラム設計に加え、インクルーシブ教育を目指すカリキュラム設計・開発に向けて、特別支援教育における「個別の指導計画」と、HAMver. 1.2、HAMPver. 1.1、KCPの融合の可能性を提示した。これにより、特別支援教育に限らず、さまざまな校種・領域において、学習者の“SELF-AUTHORSHIP”が育つカリキュラム開発を展望することができた。

6. 5. 課題

本研究の課題について述べる。

- ①日本における「熟考」概念の時系列的変遷を明らかにできなかった点。また、対象とする論考の抽出観点や、対象とする論考の量的な課題。
- ②Keganの構造発達理論と、他の近接する発達理論との比較・検討が十分でない点。
- ③A校の教師らが実際におこなっている、カリキュラム外の取り組みについて、十分に意味付けを行うことができなかった点。
- ④アクション・リサーチⅠを通して、学習者の「読み誤り」がどの程度修正されたのか、正確なデータ分析が十分出来なかった点。
- ⑤アクション・リサーチⅡを通して、学習者に何が残っているのかを評価することができなかった点。
- ⑥HAMver. 1.2とHAMPver. 1.1、KCPを用いたカリキュラムの例示がA校に焦点をあてたもののみであった点。また、カリキュラム設計の枠組みの提示にとどまり、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育のより具体的な実践提案には至らなかった点。

7. 引用・参考文献

- 大河原美以(2015)『子どもの感情コントロールと心理臨床』日本評論社
- 数井みゆき(2011)「教育心理学と実践活動 学校(と地域)における虐待予防と介入」日本教育心理学会『教育心理学年報』No. 50, 208-217
- 河井亨(2014)「大学生の成長理論の検討-*Student Development in College*を中心に-」『京都大学高等教育研究』第20号, 49-61
- 楠凡之(2002)『いじめと児童虐待の臨床教育学』ミネルヴァ書房
- 国立教育政策研究所編(2004)『PISA2003年調査 評価の枠組み』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所編(2004)『生きるための知識と技能2-OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2003年調査国際結果報告書-』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所編(2007)『生きるための知識と技能3-OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2006年調査国際結果報告書-』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所編(2010)『生きるための知識と技能4-OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2009年調査国際

結果報告書-』ぎょうせい

国立教育政策研究所編(2010)『PISA2009年調査 評価の枠組み』ぎょうせい

齋藤信(2008)「主体-客体面接日本語版の検討-Kegan の構造発達理論に基づいて」『名古屋大学大学院教育発達研究科紀要, 心理発達科学』Vol. 55, 57-69

齋藤信(2009)「Kegan の構造発達理論の理論的検討-理論と発達段階の構成に着目して-」『名古屋大学大学院教育学研究科紀要, 心理発達科学』Vol. 56, 47-56

齋藤信(2011a)「成人前期の自己の発達に影響を及ぼす文脈の領域：主体客体面接で語られたテーマ領域から」『名古屋大学大学院教育学研究科紀要, 心理発達科学』Vol. 58, 57-68

齋藤信, 杉本英晴, 亀田研, 平石賢二(2011b)「大学生における自己の構造発達-Kegan の構造発達理論に基づいて-」『青年心理学研究』23(1), 37-54

齋藤信(2012)「Kegan の構造発達理論に基づく大学生における自己の発達の再考：西川氏・鈴木氏・山田氏コメントへのリプライ(意見)」『青年心理学研究』24(1), 90-96

齋藤信, 亀田研, 杉本英春, 平石賢二(2013)「Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・成人期前期における自己の発達：Erikson の心理社会的危機との関連」『発達心理学研究』24(1), 99-110

中村敦雄(2008)「読解リテラシーの現代的位相—PISA2000/2003/2006 の理論的根拠に関する一考察—」『国語科教育』第64集, 27-34

難波博孝(2014)「国語科教育における実践研究の考え方と実際『国語教育としての実践研究』というあり方」『言語文化教育研究』第12巻, 29-41

バーバラ・ローエンサル著, 玉井邦夫監訳(2008)『子ども虐待とネグレクト』明石書店

ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク編著, 立田慶裕監訳(2006)『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店

Baxter Magolda, M. B. (2008) *Three elements of Self-Authorship*. Journal of College Student Development. Vol. 49, No. 4, 269-184

Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik. (2001) *Defining and selecting key competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.

Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik. (2003) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe & Huber.

Kegan, R. (1982) *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press.

Kegan, R. (1994) *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.

国立教育政策研究所「国立教育政策研究所 - 研究案内 - 生涯学習政策研究部」

(https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnk1.html 2015. 12. 12 稿者確認)