

Peace and Conflict Studies に対する
コミュニティ心理学からのアプローチ
——平和構築・紛争予防教育プログラムの評価を中心に——¹⁾

A Community Psychological Perspective on Peace and Conflict Studies
An Evaluation Study of an Education for Peace-Building

池 田 満

Mitsuru IKEDA

Abstract

In this article is discussed the current and future contributions of the psychology for the conflict resolution and peace-building actions. While there has been a considerable amount of research efforts in conflict in psychology, much of their emphases has been places on the interpersonal relationship, relatively small-group conflicts and little of them has been addressing the macro-level armed conflicts with special focuses on their resolution and prevention. Community psychology, of which aim is to accomplish the healthy and functioning community and society, can be expected to contribute to the peace and conflict studies in practical manner with its strategies and theoretical background. By introducing a program evaluation trial for a peace education practice, possible directions of the field of psychology to engage in the peace and conflict studies is discussed.

平和構築へ向けた取り組みと心理学の接点

恒久平和は、人類の歴史が始まってから現在に至るまで、世界共通の願いであり続けている。にもかかわらず、今もって、地上から戦火が途絶えたことはない。戦争や紛争を防ぐための研究や取り組みは、Peace & Conflict Studies と呼ばれ、政治学、国際関係学、経済学、社会学など、幅広い分野の協働による学際的な枠組みで行われている。平和心理学者である Christie & Montiel (2013) は、Peace & Conflict Studies の一翼を担う学問領域として、心理学の重要性を訴えている。しかし、実際には、戦争や武力紛争に貢献しうる心理学研究は始まったばかりであり、平和構築に実効性を

1) 本研究は JSPS 科研費 16K03514 および 2015 年度南山大学パッへ研究奨励金 1-A-2 の助成を受けたものです。

もって寄与する知見が蓄積され、実践に供されているとはいいがたい。本稿では、始めに、心理学における平和と紛争研究の位置づけの概略を述べる。そして、コミュニティ心理学者である筆者が2012年から関与している、平和構築・紛争予防教育の取り組みを例に、心理学が武力紛争に関わる領域に貢献する方向性について考察をする。

Peace & Conflict Studies とは

Peace & Conflicts studies とは、よりよい人間社会環境の構築（≒平和）を目指し、主に暴力的な紛争や戦争の発生メカニズムについて研究をする、学際的な社会科学研究領域であり（Dugan, 1989）、類似する領域として、平和学（peace studies）、紛争学（conflict studies）、紛争解決学（conflict resolution studies）、平和構築学（peacebuilding studies）などがある。これらの学問領域は、相互に深く関連、重複しているが、一方で、違いが強調されることもある。例えば、平和学は、平和を絶対善、紛争や戦争を絶対悪と見ており、紛争に対して冷静で客観的な分析ができていないといった批判がなされることがある。しかしいずれの領域であっても、紛争を解決、予防し、平和を構築することを求めるという方向性は共通しており、研究に取り組む研究者が、自身の研究の指向性やアイデンティティに基づいて、自らの専門領域を個々に標榜していることも多い。例えば、“暴力がない状態”、すなわち消極的平和（Galtung, 1969）をとりあえずの到達目標として研究実践を進めている研究者は、紛争解決を第一に考えていることから、紛争解決学を標榜したりするといった状況である。後述するグローバル・キャンパス・プログラムのディレクターである東京外国語大学教授の伊勢崎賢治氏は、自身の専門領域を“紛争予防学”と称している。Peace & Conflict Studies（PCS）とは、紛争研究からスタートしながら、そこにとどまることなく、平和の構築を目指す学問領域という意味で、包括的な概念といえるかもしれない。

平和と紛争に関わる心理学研究

学際領域である PCS を構成する領域として、Christie & Montiel (2013) は、歴史学、人類学、社会学、メディア・マスコミ研究、経済学、国際関係論、政治学、そして心理学を挙げている。PCS において心理学が果たす役割について、杉田・いとう (2014) は、杉田 (2001) を引用し、解説している。杉田 (2001) は、既存の心理学研究領域ごとに、平和や紛争に関連する研究知見の蓄積をまとめてみる。主要な領域について見てみると、社会心理学における偏見やグループダイナミクス、社会的行動、メディア研究など、臨床心理学における PTSD やアンガーマネジメントなど、発達・教育心理学における平和教育に関わる研究などが研究テーマとして挙げられている。

紛争や平和と心理学との関わりは、それほど新しいものではない。Christie & Montiel (2013) によると、20 世紀初頭の第一次世界大戦時、当時、戦争神経症と呼ばれる症状を呈した兵士に対する臨床心理学的アプローチが研究されたことが、戦争と心理学との最初の接点と考えられる。その後、第二次世界大戦時には、兵士適格者選抜手法の開発や、効果的なプロパガンダの方法の研究など、平和を求めるというよりは、戦争に勝つためという性格の心理学研究が展開された。一方、明確に平和を志向する心理学分野の端緒として、いとう・杉田 (2014) は、第二次世界大戦末期に、Allport (1945) が「人間と心理学に関する心理学者声明」を発表したことにあるとしている。以降、それまでの軍事目的の心理学研究とは別に、平和を求める心理学研究が広く展開されている。

このように現在では、平和と紛争というテーマは、心理学の研究領域の一つとして、一定の地位を獲得している。しかし、平和や紛争に関する心理学研究の現状を見ると、いくつかの課題が浮か

び上がってくる。第一に、心理学研究では、相対的に小さなレベル（マイクロ～メゾレベル）の葛藤や紛争事象を取り扱っているものが多いという点が挙げられる。この点は、いとう・杉田（2014）が、近年の平和心理学に関わる代表的な著作として挙げている大淵（2008）や、Bal-Tal（2011 熊谷・大淵（訳）2012）、さらに、大淵によるその後の著作である大淵（2015）や大淵（2016）を見ると明らかである。例えば現時点で最新の著作である大淵（2016）では、攻撃性や怒りの感情など個人レベルの心理学的変数や、集団間葛藤や手続き公正など比較的小集団でも生じうる過程に関する記述が大半を占めている。本稿で想定しているような、国家間レベルでの紛争や平和構築に対応すると思われる記述は、異文化間葛藤に関する1章のみである。同じような状況は、杉田（2001）を見ても明らかである。

こうした、マイクロ～メゾレベルに偏っているという状況は、日本では特に顕著であるが、海外では、ややマクロレベルの視点を持った研究もなされている。例えば先に挙げた Bar-Tal（2011）では、スリランカ紛争の背景要因であるシンハラ人とタミル人の間の集団間葛藤に関する研究（Ramanathapillai, 2006）や、パレスチナとの紛争下にあるイスラエル人の怒りの感情に関する研究（Halperin, Russell, Dweck, & Gross, 2009）など、マクロなレベルでの紛争に関する研究成果も多く紹介されている。それでもなお、多くの研究が、既存のマイクロ～メゾレベルでの心理学研究知見を、マクロレベルの紛争に拡張して適用し、現状理解を進めている段階といわざるを得ない。

もちろん、個人や小集団のようなマイクロ～メゾレベルでの過程に関する心理学的研究は、国家間のようなマクロなレベルでの紛争や平和の理解と、無関係というわけではない。マクロなレベルでの紛争に対して、マイクロ～メゾレベルでの心理学的知見を適用することは、紛争を理解し、平和構築への道筋を探る上で有意義であることは間違いない。しかし、経済的利益や、歴史的背景を持つ民族、宗教、イデオロギーの対立、関係国の思惑が複雑に交錯している現代の紛争を解決、予防する上で、実効性のある方略を見出す示唆を得るまでに至っているとは言えない。

平和教育

こうした現状において、心理学の研究知見が平和の実現へ具体的に貢献している領域として、平和教育への関わりを挙げることができる。平和教育とは、平和と調和する価値観や態度、信念、対人スキルや行動の獲得を促進し、不平等、不公正、非寛容といったネガティブな現象の低減を目指した、教育的介入である（Bjerstedt, 1995）。言い換えれば、平和教育では、知識伝達だけでなく、感情や態度、行動レベルでの変容を通して好ましい関係構築の実現を目指している。価値観や感情、態度、行動などの変容を目指す取り組みは、ソーシャルスキルトレーニング（大坊, 2003）のように、これまでの心理学研究での精力的に取り組まれてきた分野である。従来のトレーニングや教育的介入の視点は、個人の適応が中心であったが、目的を拡張すると、適応的な個人の集合によって社会が構成されることで、紛争事態に至りにくい社会の構築を実現することができると考えられる。

一方で、現状、“平和教育”に含まれると思われる教育的取り組みは、イデオロギー、目標、内容などの点で極めて多様である。人権教育、国際理解教育、民主主義教育、紛争解決トレーニングなどと重複する内容も多く（Salomon, 2002）、とらえどころのない概念（Harris, 2002）ともいわれている。例えば、学級内でのいじめ予防を目指した教育プログラムは、個人間の争いを対象としているという点では、広義の平和教育に含めることもできる。そのほかにも、人権教育や国際理解教育の中で多文化理解を扱うことで、居住地域での異文化間葛藤が低減することを目指したり、ドメスティックバイオレンスの予防へ向けたプログラムなどの例もある。幼児期の子どもに対して教

育的に介入し、将来の積極的平和の実現を目指した取り組みなども展開されている（中島，2014）。こうした取り組みは、直接的に目標としている対人葛藤や集団間葛藤などの低減、予防に加えて、暴力を否定する価値観、暴力に依らない葛藤解決手段など、マクロなレベルでの紛争予防にもつながりうる、重要な価値観、態度、行動レパトリーの獲得を目指しているといえよう。

こうした広義の平和教育に対して、戦争や民族紛争など、マクロレベルでの紛争に焦点を当てた、狭義の平和教育も、様々に行われている。特に、唯一の被爆国である日本では、原爆体験の継承（平田，2012）や、第二次世界大戦中に陸上戦が行われた沖縄に焦点を当てた平和教育（村上，2012）など、第二次世界大戦の影響を受けた平和教育の実践と研究が盛んに行われている。このようなマクロレベルでの戦争や紛争などに焦点を当てた平和教育について、池野（2009）はタイプ分類を試みた上で、問題点を指摘している。

一つ目のタイプは、戦争は悲惨なものであるという戦争被害の側面を強調し、戦争や核問題が深刻化、重大化していることを問題提起する、“告発型”の平和教育である。具体的な例としては、原爆投下や空襲の被害者の話を聞くというような取り組みが考えられる。二つ目のタイプは、戦時下での平和へ向けた取り組みや、戦争を防ごうとする努力を紹介し、追体験させるような、“共感型”と呼ばれる取り組みである。ナチスによるホロコーストが進む中で、ユダヤ人の収容所送りを阻止するために尽力したオスカー・シンドラを描いた“シンドラのリスト”や、ルワンダ虐殺の中で、1000名以上の難民の命を救ったホテル支配人を描いた“ホテル・ルワンダ”などの映画を教材として用いたり、非暴力不服従という方法で最終的にイギリスからのインド独立を勝ち取ったマハトマ・ガンディーの取り組みを紹介するなどが、共感型の平和教育といえる。3つ目のタイプは、“価値注入型”とされている。戦争の原因を特定し、その解決は「こうあるべきだ」と問題解決の方向性を教え込む学習がこれに当たる。これら3つのタイプ分類は相互に排他的なものではなく、重複することも多い。例えば、先に例示した“ホテル・ルワンダ”や“シンドラのリスト”のような映画を教材とする平和教育は、平和の実現へ向けた取り組みを紹介するとともに、戦争の悲惨さを伝える機能も有している。

池野（2009）は、こうした現状の平和教育には課題があると述べている。まず、こうした上述したような平和教育は、心情や情緒に過度に訴えるものとなり、戦争や平和に対する合理的な分析や理解の妨げとなりうる。情緒に訴えることで、戦争や暴力的手段を、合理的な理由なしに否定する態度につながる恐れがある、暴力や戦争を肯定することはできないし、する必要もない。しかし感情的に否定をしても、歴史や文化、イデオロギーの対立と経済的利益、国の面子など、多様な要素が複合した結果としての武力紛争を解決したり、予防したりする具体的な取り組みを生み出すことはできない。また、すべての戦争は、正義を求めて行われる（伊勢崎，2015）。戦争を行っている人はすべて、自分が善であり、相手が悪と思っている。そして、その理由づけに客観的妥当性があるかどうかはともあれ、そう思うに至る相応の理由がある。過去の戦争や紛争を取り上げ、情緒に訴えかける平和教育は、その平和教育が行われるそのとき、その場での歴史解釈に基づいて善悪を決定し、価値観や立場の多様性を軽視することにつながりかねない。さらに、戦争や紛争に注目した平和教育は、戦争や紛争がないことが平和であると、短絡的に結論づける傾向を進める可能性も考えられる。暴力が存在しない状況は消極的平和（Galtung, 1969）と呼ばれ、確かに、平和の一形態である。しかし、目に見える暴力がなくなったとしても、構造的暴力が存在し続ける限り、将来的に、再び暴力が顕在化する可能性が残る。つまり本来の平和希求とは、構造的暴力をも無くし、積極的平和を実現することが最終目標となるはずであるのに対して、平和教育が戦争教育化するこ

とで、構造的暴力の存在を軽視する風潮を生む可能性も考えられる。

こうして見てみると、マクロレベルの紛争に関わる平和教育は、平和教育の目標のうち態度や価値観の醸成にはある程度の効果は見込まれるかもしれないが、実効性のある紛争解決、予防へ向けた行動レパトリーの獲得や、スキルの向上に結びつくとはいいがたい。また、ミクロ～メゾレベルの紛争に対する教育的介入に対して心理学が大きく貢献しているのに比べ、マクロレベルの紛争に関わる平和教育においては、心理学における葛藤、紛争に関わる研究知見が十分に生かされているとはいいがたい。ここで本稿では、平和構築・紛争予防の実現へ向けて、より積極的、具体的に取り組まれている、グローバル・キャンパス・プログラムを紹介する。そして、コミュニティ心理学者である筆者が、グローバル・キャンパス・プログラムに関わる中で、心理学の研究知見を活用するためにやっているプログラム評価の試みについて論ずる。

平和構築・紛争予防に対するコミュニティ心理学的アプローチ

グローバル・キャンパス・プログラム

グローバル・キャンパス・プログラム (Global Campus Program : GCP) とは、東京外国語大学を中心に行われている、平和構築と紛争予防を目的とした教育プログラムである。2004年、東京外国語大学大学院地域文化研究科（現在の総合国際学研究科）に「平和構築・紛争予防講座：Peace and Conflict Studies (PCS) Course」が設置された。この講座は、東京外国語大学での地域研究の蓄積をもとに、世界の平和構築・紛争予防に貢献する人材の育成を目指し、国際組織の運営、危機管理、紛争解決に資する実務能力の獲得を図る教育課程となっている。教授言語はすべて英語で、学生の多くが日本以外からやってきた留学生であり、紛争経験国出身の学生も多い。

大学院 GP の補助金を受け 2006 年に開始された GCP は、PCS の中核となる教育・研究プログラムである。GCP では、主にアジア地域の紛争経験国にある大学と連携し、教育と研究の両側面から PCS の深化を目指している。本稿で注目している教育の側面を見ると、2016 年現在、インドネシア、スリランカ、インド、パキスタン、カンボジア、アフガニスタンの大学と共同で運営する授業を展開している。オンラインビデオ会議システムを導入し、離れた複数の大学同士をリアルタイムで結び、教員と学生のインタラクションを実現している。授業は基本的に、毎年 2 ターム実施され、各タームは週 1 回 3 時間程度の授業を 5 週間にわたって行っている。各回の授業は、参加大学の教員が、それぞれの専門領域（政治学、国際関係論、社会学、ソーシャルワークなど）について交代に担当しているが、教員による講義の時間以上に、学生同士がディスカッションやプレゼンテーションをする時間を多く設けているのも特徴といえる。またカリキュラムとして、平和構築・紛争予防に関わる知識獲得を主眼とする基礎コースと、基礎コースで獲得した知識を活用し平和構築・紛争予防へ向けた取り組みの計画を試みる発展コースが用意されている。GCP 教育プログラムのビジョンおよび、各コースの教育目標と授業で取り上げられるトピックを Table 1 に示す。筆者はプログラム評価担当として、GCP に参画している。

グローバル・キャンパス・プログラムに対するコミュニティ心理学の貢献

筆者は、それまで GCP にいなかった心理学者として、GCP のプログラム評価を行うために 2012 年に招き入れられた。筆者が専門とするコミュニティ心理学とは、心理・社会的問題の解決、予防

Table 1. GCP のビジョン, 教育目標, トピック

	基礎コース	発展コース
ビジョン	大学間連携を通して、持続可能な平和、人間の尊厳、平等という原理に基づく社会の実現に寄与する。	
教育目標	学生が、平和構築のための多様な視点と紛争への感受性を身につけ、自らの紛争状況を批判的に分析できるようになる。	学生が、多様化する国際状況を PCS の理論に基づいて分析し、理論を活用するためスキルと能力を身につける
トピック	<ul style="list-style-type: none"> ●平和と紛争の理解 ●紛争解決方略（トップダウン） ●コミュニティでの平和構築への関与（ボトムアップ） ●正義と和解 	<ul style="list-style-type: none"> ●紛争における政治経済的ダイナミクス：資源分配 ●紛争分析ツール ●紛争解決のための介入技法 ●PSC の研究方法

に取り組み、よりよい社会の構築を目指す、実践的な心理学研究分野である（Kloos, Hill, Thomas, Wandersman, Elias, & Dalton, 2012）。先述したソーシャルスキルトレーニングのようなプログラムを開発、実施し、その効果を検討することを通して、問題の解決や予防へ向けた理論構築を行っている。特に、実践の効果や実践内容の妥当性、効率性を検討するプログラム評価は、コミュニティ心理学研究の中核テーマの一つとなっており、多様なプログラムを評価する理論や枠組み、手法の研究も盛んに行われている。GCP は、紛争を予防することを目指した教育プログラムであり、コミュニティ心理学のテーマと合致した取り組みといえる。

また、GCP の教育プログラムが目指している目標の一つとして、視点の多様化が挙げられている（伊勢崎, 2015）。平和構築・紛争予防が目指す到達点は、紛争の原因や社会が置かれている状況によって様々であり、単一の理想像を描くことはできない。例えば、同じく紛争が終結した国であっても、戦争責任や人道に対する罪の問い方など、終結の形は様々である（伊勢崎, 2015）。異なる国の学生との交流を通して、多様な紛争のありかたを体験者の語りを通して知り、紛争や平和に対する視点の多様化が実現できると考えられる。

しかし、視点の多様化は人間の認知や態度に関わる変数であり、政治学や国際関係論の領域で取り扱うことは難しい。さらに、明文化された GCP の教育目標やトピックの中には、態度や信念、価値観といった、心理学的な要素は含まれていない。しかし、後述するように、異なる地域（文化、宗教、イデオロギー）の学生が、間接的であれ対面して討論を行うという授業の構造自体が、多様性を認める価値観や態度の醸成に効果を発揮することが考えられる。プログラム評価の手法や枠組みに加えて、このような心理学的変数に GCP が及ぼす影響について検討を加えることも、コミュニティ心理学者である筆者に期待されているものの一つである。しかし、GCP のプログラム評価は、小学生のドロップアウトや、薬物使用予防プログラムのように、それまでコミュニティ心理学が取り組んできたプログラム評価以上に、困難な課題を抱えている。

GCP の評価に関わる課題

GCP の目指しているのは、紛争予防と平和構築である。予防とは、端的に言えば、「今、起きていない問題を、起きていない状態のまま保つこと」と定義される。つまり予防プログラムを評価する際には、成果として「起きていない状態が保てていること」を証明しなければならない。

起きていないことを証明する方法の一つは、プログラム参加者の追跡調査を行い、実際に予防効果が見られることを示す方法である。例えば Felner, & Adan, (1987) は、School Transition Environment Program の追跡調査を行い、プログラムの効果を報告している。この方法には予防プログラムの効果を直接的に証明することができるという利点があるが、一方で長期にわたる追跡を行うことには大きなコストが伴うという問題点もある。また追跡する期間が長期化するとともに、データの信頼性も失われていく。例えば転居や死亡により、得られるデータは次第に減少していく。またプログラム終了以降に生じた様々な社会的イベントの影響のコンタミネーションの可能性も時間とともに増大していくことになる。

二つ目の方法は、プログラムの実施前から蓄積されている資料データ（アーカイバルデータ）を活用する方法である。上述した退学予防を目的としたプログラムを例に挙げると、「プログラムを実施した学校では、同地域の他の学校と比べて退学率が低くなった」、あるいは「過去の一定期間の推移から想定される退学率よりも、プログラム実施後の退学率の方が下回った」、「データトレンドが変わった」などを示すことで、予防プログラムの効果を推定することができる。この方法は、もともと収集していた情報を利用することで追跡調査のようなコストや、回答者の喪失という問題点を回避できるが、コンタミネーションの可能性を否定することがより難しくなる。

平和の構築や紛争の解決・予防を目的とした GCP を評価する際に、こうした方法を活用すること難しい。まず根本的な問題として、GCP が予防しようとしている紛争や戦争とは何なのかを操作的に定義することが難しい。旧来の戦争のように国家が主体となる戦争の場合、国際連合憲章は加盟国に対して自衛権の発動についての報告義務を課している。この報告が実質的に宣戦布告の機能を果たしており、この報告をもって戦争が開始されたと判断することができる。しかし内戦の場合、内乱や暴動と呼ばれるものと明確な区別ができるわけではない。さらに近年は、一般的な国家の構成要素を持たない集団が武力紛争の主体となるケースも急増しているため、その武力衝突が戦争や紛争、内戦なのか、あるいは一部地域での騒動にとどまるのか、その武力衝突が進行、拡大するまで、あるいは後に歴史解釈が加えられるまで、判断することは難しい。こうした定義の困難さは、紛争や戦争の終結についても同様のことが言える。解決・予防すべき事象を操作的に定義することができなければ、科学的に妥当な手法で、紛争予防プログラムの効果を検証することは困難である。

また紛争予防教育が注目している時間軸は、個人の退学予防などとは比較にならないほど長い。上述した追跡調査を実施しようとしても、世代を超え取り組んでいかなければならない。歴史的視点から紛争発生状況の変化を見ることは重要であるが、その変化を特定のプログラムの成果として結論づけることには無理があるだろう。さらに紛争の発生や解決に関わる要因は極めて多岐にわたるため、紛争が起こらなかったとしても、それが紛争予防教育の効果なのか、それとも単に紛争発生要因がなかったのかを峻別することが困難となる。

このような評価の困難さは、紛争予防プログラムに限らず、あらゆる予防プログラムにおいて、常に問題となる。例えば自殺予防プログラムの場合、自殺という目標事象の操作的定義はさほど難しくないかもしれない。しかし、自殺件数が減少したのがプログラムの効果によるものなのか、それ以外の要因によるものなのかを明らかにすることは容易ではない。そのためプログラム評価では、プログラムの計画段階でロジックを構成することで、予防効果を推定するという手法が用いられている。ロジックモデルとは、あるプログラムが、その目的を達成するに至るまでの論理的な因果関係を示したものである (W. K. Kellogg Foundation, 2004)。言い換えれば、ロジックモデルは、“このような取り組み（プログラム内容）によって、このような結果（アウトカム）が生じるだろう”

という結びつきを示すものとなる。従って、紛争予防という最終的なアウトカムに至るまでの因果関係を段階的に結びつけることで、何がプログラムの成果として重要なのかを示すことができる。つまり、“GCPによって、何らかの知識、態度、価値観等（短期的アウトカム）が変化し、その変化によって紛争（長期的アウトカム）が減少、予防できる”というようなロジックモデルを設定することができれば、紛争という測定困難な指標を使用しなくても、プログラムの効果のある程度、推定することは可能となるだろう。

しかし、先述したように、GCPのようなマクロレベルでの紛争を対象とした取り組みに対して、心理学的な研究が十分に行われていない。つまり、GCPを評価するためには、プログラムによって、どのような心理学的変数を変化させることが紛争予防へ結びつくのか、紛争予防の先行要因となりうる指標の選定から始めなければならない。

GCP 評価のロジックモデル

そこで GCP の評価では、Ajzen (1991) の計画行動理論 (theory of planned behavior) をもとに紛争予防効果を生み出すロジックモデルを作成している。先に述べたように平和教育の目標は、紛争を解決、予防し、平和構築に結びつく行動を発現させることにある。計画行動理論とは、実際の行動が生み出される内的過程に注目し、より正確な行動予測をすることを目指した理論である。

旧来の心理学研究では、行動の発現を予測する要因として態度を想定していた (Rosenberg, 1956)。一方で態度と行動が必ずしも一致しないという現象もよく知られている。この矛盾に対して Ajzen & Fishbein (1980) は、態度と行動を媒介する要因として行動意図を導入し、行動意図を規定する要因として態度とともに主観的規範を設定した「熟考行為モデル (reasoned action model)」を提案した。熟考行為モデルは、一般に動機づけにおける期待価値モデルの一つといわれている。その後の研究で行動に対する統制感の知覚を投入することで行動の予測精度が高まること明らかになったことから、熟考行為モデルに主観的統制感の変数を加えること発展させたのが、計画行動理論である (Figure 1)。

計画行動理論では、行動を直接予測する変数として行動意図を想定している。行動意図とは行動への動機づけと通ずる概念であり、その行動を起こそうとする意志の強さや、費やそうと考えている努力の量として表現されるものである。一般に行動意図が強ければ行動が発現しやすいことは明らかであるが、たとえ強い行動意図を持っていたとしても実際に行動を起こす機会や資源を有していなければ、行動が発現しないこともある。例えば自らの臓器を死後に提供するという行動意図を強く持っていたとしても、死去しなければ臓器の提供が行われることはない。そのため行動の生起を直接予測するもう一つの変数として、知覚された行動統制可能性が影響を及ぼしていると考えられる。

知覚された行動統制可能性とは、Bandura (1982) が述べる自己効力感、すなわち与えられた状況下で必要な行動を成功させる可能性に対する個人の認知と類似しているとされている。しかし自己効力感が達成経験 (実際の成功体験)、代理経験 (他者の成功体験の観察)、言語的説得 (言語による励ましや勇気づけ)、生理的情緒の高揚 (気分の高揚) という個人内の要因によって生じるもの (Bandura, 1977) であるのに対して、計画行動理論における知覚された行動統制可能性は、実際の統制可能性の有無という要因も影響を与えている。実際の統制可能性を左右する要因としては、行動を起こすために必要となる資源や機会 (外的要因)、あるいは知識やスキル (内的要因) が考えられる。前段で述べたように、実際の統制可能性に関わる要因の有無は、行動意図とは別に、行

動の生起を直接左右するものとなりうる。

行動意図に影響を及ぼす2つ目の変数が、行動に対する態度である。行動予測における態度とは当該行動に対する好き、嫌いなど個人内での評価、査定結果であり、より好評価な行動に対して行動意図が高くなる。さらに行動意図を予測する3つ目の変数が、主観的規範と呼ばれる社会的要因である。これは、行動主体が準拠する集団において、当該行動を起こすことが期待されているかどうかを意味する。

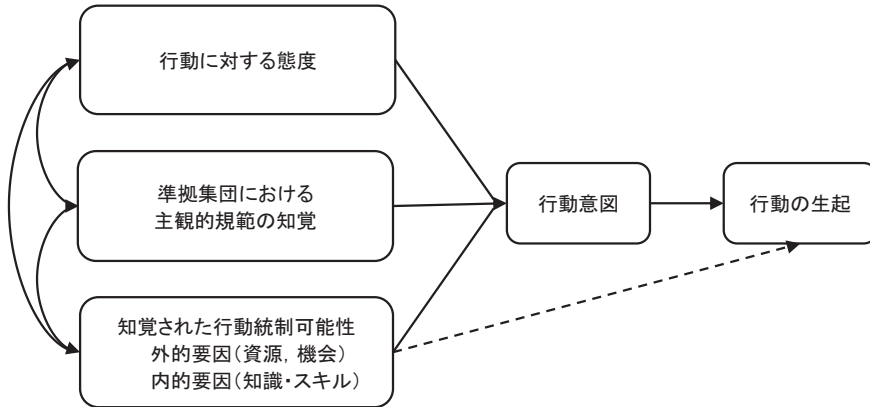


Figure 1. 計画行動理論 (Ajzen, 1991 をもとに作成)

ここで、一般的な平和教育の目標 (Bar-Tal, 2011) を計画行動理論と対照させて見てみると、“紛争や葛藤、平和に関する知識や、解決、予防のためのスキル、行動レパトリーの獲得”は、知覚された行動統制可能性を、“平和を希求する価値観や態度を醸成すること”は、行動に対する好意的な態度を、それぞれ高めると考えられる。GCPは大学の講義という知識伝達、スキル獲得の機会を提供するものであるため、知覚された行動統制可能性を高めることにつながる。また、GCPの教育内容や方法によって、行動に対する態度や、準拠集団における主観的規範の知覚と関連する要因を変化させることができれば、目前の紛争を解決しようという行動の発現が見込まれ、また将来的な紛争予防へつながる行動を期待することもできるだろう。従って、プログラム評価を行う際には、知識獲得とともに、態度や規範の知覚といった、心理学的変数の変化を検討することが欠かせない。

GCP のプログラム評価の試み

これまで述べてきたように、従来の心理学研究から得られている知見は、相対的にマイクロ～メゾレベルでの紛争の理解や解決、予防には、ある程度の蓄積が存在している。しかし、国家間の戦争や内戦など相対的にマクロなレベルでの武力紛争の解決、予防に対して、こうした知見や理論がどの程度、適用可能かについては、まだ、検討が始まった段階にあると言える。従って、GCPのプログラム評価を実施するに当たっても、適切な指標が存在しているわけではなく、これまで

の知見を適用し、評価指標として妥当であるかを、繰り返し検討し続ける必要がある。そこで本稿では、これまでの研究知見から、マクロレベルの紛争に関わる心理学的変数として関連が予想される変数として道徳不活性 (moral disengagement : Bandura, 1999) と、文化的知能 (cultural intelligence : Ang & Van Dyne, 2008) を取り上げ、検討した結果について紹介する。

道徳不活性

武力紛争とは、目標達成の手段として暴力により敵対する者を傷つけるものである。暴力や攻撃行動そのものは幼少期からみられ、決して珍しいものではない。しかし武力紛争における暴力は対象者の死を想定した行為であり、通常であれば、行動に対して好意的な態度を抱くとは考えにくい。しかし実際には武力紛争の場面では、殺人行為は特定の性質を有する人が行う特異な行動ではなく、武力紛争に関わる全ての人に関わりうる一般的な行為となっている。つまり、道徳から逸脱した行為に対して、否定的ではない (好意的) な態度を抱くようになる、何らかの過程が存在すると考えられる。

このような道徳逸脱行為に対する認知のメカニズムとして Bandura (1999) は、道徳不活性という概念を提案している。人は、何らかの行動欲求が生じたとしても、その行動を即座に実行するのではなく、自己内の道徳的規準に照らして行動すべきかどうかを判断する。自己内の道徳的規準に基づく判断は、行動を実施した際に社会的制裁と自己制裁が生じるかどうかによって行われる。社会的制裁とは社会的に非難や処罰、不利益な処遇を受けることを指す。一般的な状況下では殺人行為は法的に罰せられるものであり、明確な社会的制裁が存在する。しかし特定の状況では殺人行為が法的に正当なものとされ、社会的制裁の程度が著しく低下する。その好例が死刑である。日本では死刑が法的に規定されているため、定められている手続きに基づいて実施する限り死刑を執行する刑務官が法的に裁かれることはない。死刑廃止を求める世論などに基づく非難を受けることはあったとしても、それは死刑という制度に対するものであり、非難を間接的に感じることはあったとしても、執行した刑務官個人が非難の対象となる程度は極めて低いと考えられる。すなわち死刑という殺人行為を個人が実施する際、社会的制裁に基づく行動抑制の判断はなされないといえる。

個人内の道徳基準を構成するもう一方の要因である自己制裁とは、道徳逸脱行為をした際に生じる自責の念や自尊心の低下を意味する。刑務官の例で考えると、極刑の執行が法的に認められているとしても、個人が自責の念を感じるかどうかとは、無関係である。

こうした非人道的な行いについては、以前から、権力への服従 (Milgram, 1963) などの文脈で研究がされてきた。しかし紛争事態では、アブグレイブ刑務所での囚人虐待の事例などのように、他者からの服従への圧力がない中で、むしろ自ら率先をして非人道的な振る舞いをするケースがある。道徳不活性とは、与えられた状況によって、個人が、個人内の道徳規範を不活性にし、すなわち規範に照らす機能のスイッチをオフにすることで、自己制裁を回避する現象を意味している。

道徳不活性が発生する先行要因を、Bandura (1999) は、8つ挙げている。

① 道徳的正当化

道徳的正当化とは、行為そのものが道徳的に正当であるという認知を持つことを意味する。武力紛争の中では戦時国際法で認められた手段を用いた戦闘行為 (殺人行為) は、社会的、法的制裁を

受けることはない。しかし自己制裁の中での行為の正当性判断は社会的制裁の有無とは独立している。道徳的正当化は行為の正当化のカギとなる要素であるとともに、道徳不活性メカニズムの第一段階といえる。

② 都合のよい社会的比較

行為の正当化を後押しするものとして、都合のよい社会的比較が行われる。つまり敵が行っている残虐な行為と比べれば自らが行おうとしている暴力行為は「まし」だ、あるいは「さらなる残虐な行為を防ぐための行動だ」というように、社会的比較の中で自己の道徳逸脱行為に対する評価を相対的にポジティブなものとして認知するようになる。

③ 婉曲表現の使用

行為を表す言葉や表現を変えることで行為に対する印象を変え、道徳判断や自己制御を回避する方法である。ダブルスピークとも呼ばれる。英語に見られる例を挙げると、爆撃や殺傷によって敵の戦闘能力を奪う行為を「敵の“無力化”(incapacitating)」, 戦闘行為中に交戦主体ではない民間人が巻き添えになって殺害されることを「副次的被害(collateral damage)」, 敵に対する攻撃を「ターゲットへのサービス(serving the target)」などと呼んでいる。日本語でも、第二次世界大戦中に見られた戦死を前提とする攻撃を行う部隊を「特別攻撃隊(特攻隊)」とした例は知られている。近年の例を挙げると、英語で“combat service support(戦闘業務支援)”と呼ばれている行為を「後方支援」と呼んだり、個別には「武力攻撃」や「捕虜」, 「軍隊」などの言葉が見られる一連の法律整備を「有事法制」, あるいは「平和安全法制」と呼んだりしているとも婉曲表現と言えるかもしれない。

④ 責任の転嫁

行為主体に関わる認知変容の一つが、責任の転嫁である。一般的な殺人と異なり、武力紛争下での殺害行為は、軍隊のように指揮系統を持つ組織が行う。すなわち殺害行為に対して個人は免責され、組織として責任が担保される。端的に言えば、「自分が殺したいと思ったのではなく、命令に基づいて殺したのだ」と弁明できるコンテキストが用意されるのである。

⑤ 責任の拡散

行為主体の役割をあいまいにする認知変容のもう一つは、責任の拡散である。集団意思決定などのプロセスを経ることで、責任が関与した個人に分散され、個人の責任が相対的に軽くなっていく。例えば民主主義国家であれば、民意の支持がなければ戦争を開始することはできない。裏を返せば、戦争行為の責任は全国民にあると解釈されるのである。「全ての人に責任がある場合、実際には、誰も責任を感じない」(Moghaddam & Marsella, 2003 釘原(監訳) 2008, p. 157) のである。

⑥ 結果の矮小化、無視、曲解

行為の結果に関わる認知変容として、残虐行為の結果を矮小化したり、無視や曲解が行われる。Milgram(1963)の実験でも、電気ショックを受ける人を直視すると権威への服従傾向が提言している。つまり被害を身近に感じたり直視したりすると、自己内に苦痛に対する共感や同情が生まれ、これが自己制裁として働くことになる(Bandura, 1992)。近年の遠隔攻撃技術の向上は、武力行使の結果を個人が直視する機会を失わせ、結果の無視を容易にする装置として働いている。自宅から通勤して無人戦闘機の“コックピット”に座り、数千km離れた場所での爆撃を操作し、定時に帰宅して家族と団らん時間を過ごすことすら容易となっている。その間、自らが攻撃の対象(武力行使の結果の対象)となることを感じることもなく、自らの捜査による被害を直視する必要もないのである。

⑦ 犠牲の原因帰属

道徳逸脱行為の対象者に対する認知変容の一つとして、犠牲の原因を相手に帰属させることがある。つまり、「我々が望んで、攻撃をしているのではない。相手が攻撃を（しようと）しているのです、仕方なく反撃（防衛）を行っているのである」と解釈するのである。テロ行為の正当化も、同様のプロセスで説明することができる。つまり合法的手段による主張が認められないため、やむを得ず暴力的な手段に訴えたのだと解釈することで、暴力行為の原因を自分以外に帰属することができるようになる。

⑧ 非人間化

暴力行為の対象となる人の人間性を無視するという認知変容も、道徳不活性に大きな役割を果たす。攻撃対象を話の分かる人間ではなく、野蛮で凶悪な存在としてみるなのである。例えばアメリカ政府によって作り出された「ナイラ証言」は、敵対者が非人間的な存在であることを印象付けることを目的としたものであったといえる。

武力紛争が起ころうとしている事態では、道徳的判断の活性化を抑制しやすい環境や社会的文脈が、ときに意図的な操作によって作り出されると言われている。例えば、Morelli (1987 永田 (訳) 2002) は、戦争のプロパガンダ 10 の法則として、戦時に指導者が展開する言説として、下記のようなものを挙げている。

1. 我々は戦争をしたくない。
2. しかし、敵側が一方向的に戦争を望んだ。
3. 敵の指導者は悪魔のような人間だ。
4. 我々は領土や覇権のためではなく、偉大な使命のために戦う
5. 我々も誤って犠牲を出すことがある。だが、敵はわざと残虐行為におよんでいる。
6. 敵は卑劣な戦略や兵器を用いている。
7. 我々の受けた被害は小さく、敵に与えた被害は甚大。
8. 芸術家や知識人もこの戦いを支持している。
9. 我々の大義は神聖なものである。
10. この戦いに疑問を投げかける者は裏切り者である。

これらのプロパガンダを見ると、Bandura (1999) が挙げている道徳不活性の先行要因を見事に表現していることは、明らかであろう。つまり、ときとして戦時には、意図的に道徳規範が働かなくなるよう、外的に操作されることも珍しくないといえる。

こうした操作に対して抵抗する要因の一つとして McAlister, Bandura, & Owen (2006) は、教育の効果を明らかにしている。McAlister, Bandura, & Owen (2006) は、Random Digit Dialing (RDD) 法によってえられたサンプル約 1500 人を対象に、教育歴を含めた社会経済的変数と道徳不活性の程度、さらに国家によるイラクへの武力行使への支持の程度との関連について調査を行った。その結果、性別や年齢、所得、居住地域、民族など社会経済的変数の多くが道徳不活性の程度や武力行使への支持と関係していることが示されたが、中でも教育歴の影響が最も強く、教育を受けた期間が長いほど道徳不活性の程度も武力行使への支持も低かった。さらに興味深いこととして、この調査を行っている最中にアメリカ同時多発テロ (911 テロ) が発生したため、テロ発生前後での道

徳的不活性の程度を比較を行っている。予想通り、テロ発生は道徳不活性や武力行使への支持を高める要因となっていたが、それでもなお、教育歴の影響の方が強かった。

道徳不活性に対して教育が影響を及ぼす理由として、McAlister, Bandura, & Owen (2006) は、より高度な教育を受けた人の方が多種多様な社会的つながりや情報源へのアクセスを有していることが影響している可能性を述べている。先に述べたように武力行使に関わる情報は、テレビなどのマスメディアを通して与えられることが多い (Ball-Rokeach & DeFleur, 1976)。しかし教育を受けた人は、様々なつながりや情報源から多様な立場の主張や視点を得ることで国際情勢に対してより深い知識や理解を持つため、道徳判断に影響を及ぼしうる情報に対して、より慎重に、ときに懐疑的になることができると考えられる。

GC では、①基礎コースの授業内容の一部として、戦争とジャーナリズムについて取り上げ、戦争のプロパガンダについても論じていることに加え、②多様な紛争経験を持つ多くの学生や教員と討議する時間を持つことで、紛争に関わる情報を多角的な視点でクリティカルに検討する視点が養われるよう、設計されている。このため、GCP の効果の一つとして、道徳不活性の低減が生じ、紛争に至る行動を抑制することが予想される。

文化的知能

世界で発生している紛争や戦争は、領土や資源といった経済的利益だけを目的としていることはまれで、原因や背景要因として、人種や民族、宗教、イデオロギーなど、広義の文化的な差が関係していることが多い。異なる文化が接触する場面は、葛藤や紛争の火種となりうる心理学的ダイナミックスが生じやすい場面でもある。例えば、Tajfel & Turner (1986) が行った最小条件集団パラダイムを用いた古典的な実験研究では、相互に利害関係や対立が全く存在しない複数の集団間で、自集団 (内集団) に対しては、好意的な態度や行動が生起し、他集団 (外集団) に対しては、非好意的な態度や行動が見られたことが報告されている。この現象は、社会的アイデンティティ理論から説明されている。人は、自己概念の依拠する対象の一つとして、自分が所属する集団を参照する。そのため、自己のアイデンティティを確固たるものとしたり、自己評価を高めるために、自分が所属する内集団に対してより好意的になったり、外集団を、たとえ合理的な理由がなくとも非好意的になる。

また、実際の社会で複数の集団が存在すると、その集団間にはパワーの不均衡が生じ、よりパワーを持つ集団が他集団を抑圧するという、“抑圧のシステム” が生まれる (Preleltensky, 2008)。パワーの不均衡の原因は、過去には正当であったり、回避できないものであったことが多い。しかし、その不均衡の原因が消滅し、合理的な妥当性がなくなってもなお、支配と抑圧の関係が継続し、さらに不均衡が増大し続ける。つまり、パワーの不均衡が社会の中に内在化され、社会システムの一部に組み込まれているのが、抑圧のシステムであるといえる。例えば、アメリカのアフリカ系住民は、過去には、奴隷として扱われていた。これは、当時は正当なこととされていた。しかし現代では奴隷制度は消滅し、アフリカ系住民を抑圧する合理的理由は存在しない。しかし、アフリカ系住民に対する差別的な感情や処遇は消えていない。それに加えて、経済的機会や学ぶ機会などが不均衡であるために、アフリカ系住民は、ヨーロッパ系住民と比較して、低学歴であったり、貧困となることが多く、これがパワーの不均衡をさらに増大させることとなっている。

社会的アイデンティティに基づく集団間葛藤や、パワーの不均衡による抑圧が関係していると思われる紛争の例として、ルワンダ紛争が挙げられるだろう。ルワンダ紛争とは、少数派であるツチ族と、多数派であるフツ族との間に発生した、民族間紛争である。もともとツチ族とフツ族は同一の言語を使用しており、遺伝的な差異もほとんどなく、遊牧民族で比較的裕福な集団がツチ、農耕民族で比較的貧しい集団がフツと呼ばれていた程度の、あいまいな違いであったといわれている。しかし、第一次世界大戦後にベルギーがルワンダを植民地化した際、ツチ族を優遇する分割統治を進めるために、民族を明記したIDカードが導入されるなど、民族の分離、固定化が進められ、民族間の葛藤が高まっていった。1994年に発生したルワンダ虐殺では、100日間に、当時のルワンダの人口の10～20%に相当する50万～100万人のツチ族住民とフツ族の穏健派が殺害されたといわれている。

ルワンダ紛争に、先の心理学的理論を当てはめてみると、始めは流動的であったツチとフツという二つの集団の差異が、植民地下で固定化されたことで、社会的アイデンティティの依拠する差異としての機能が急速に高まったと考えられる。同時に、当初から存在していた貧富の差や、分割統治時代の名残である権力の差も固定化、顕在化したことで、一方が他方を抑圧、支配するというシステムが、社会の中に内在化し、どちらの集団が支配的地位にあっても、他方に対して融和的態度を示すことがなくなった。こうした、民族集団間の葛藤が存在するところで、周辺国での出来事が引き金となって、大量虐殺にまでつながったと理解することができよう。

このような、複数の文化的集団間で生じうる葛藤を低減させる上で重要となる要素の一つとして、文化的知能 (cultural intelligence) や文化的コンピテンス (cultural competence) と呼ばれる概念がある。文化的知能とは、文化的に多様な状況下で、人が、効果的に機能するために必要な能力と定義されている (Ang, Van Dyne, & Koh, 2005)。また、文化的コンピテンスとは、異なる文化の特徴や価値観、信念に対する敬意、異なる文化に対する関心や関わりへの欲求、文化的に多様な人々とともに働くための対人行動スキル、自身の価値観や信念、行動を規定している自文化の理解などの要素から構成されているといわれている (Suarez-Balcazar et al., 2009)。いずれも、特定の他文化の中で適応的であるための単一の知識やスキルではなく、将来、関わりうるあらゆる異文化に対応することを可能とするために、機能的に自身の知識やスキルを変化させることを可能とする、基本的な態度を重視しているといえる。

文化的知能について、より詳しく見てみると、Van Dyne, Ang, & Koh (2009) は文化的知能を構成する要素として、①方略 (strategy)、②知識 (knowledge)、③動機づけ (motivation)、④行動 (behavior) の4つを挙げている。①方略とは、文化的に多様な状況下での経験を理解する方法を意味する。自文化と異なる思考プロセスを理解し、多文化と接触する際に生じることを予測し、その予測を活用する能力を指している。②知識とは、異なる文化そのものに関わる知識ではなく、文化的な相違を見極め理解するために必要な知識を保有しているか否かを意味している。文化的相違は、行動や思考、対人関係に表れ、その背景には歴史や宗教などの違いが存在していることを理解していることが必要となる。③動機づけとは、異なる文化と接触することに対する関心や興味を指す。異文化間接触への動機づけが高ければ、異文化間接触に対して労力を割くことを厭わなくなる。異文化間接触への動機づけの背景には、異文化間に関わることに価値や利点があるという信念や価値観が存在している。④行動とは、文化的に多様な状況に適応した言語的、非言語的行動能力を意味する。様々な文化に対応可能な多くの行動レパートリーを持つことも一つであるが、それに加えて、状況に合わせて行動を適切に修正する能力も含まれる。Van Dyne, Ang, & Koh (2009) は、こ

これらの4つの側面を有する文化的知能尺度 (cultural intelligence scale) を作成している。

文化的に多様な社会であるアメリカでは、文化的知能や文化的コンピテンスが、医療や福祉、教育など、対人的職務に就く上で、重要な能力と考えられており、文化的知能を高めるカリキュラムやトレーニング・プログラムが数多く開発され、実施されている。例えば、Suarez-Balcazar et al. (2009) が開発したモデルでは、多文化と関わることへの欲求、文化の相違に対するクリティカルな気づきの向上、多文化に関わる知識、行動スキルの向上と実践の4つの要素を焦点に、トレーニングを行っている。また、具体的なトレーニング内容としては、ロールプレイやシナリオの分析などを通じた、多文化環境の疑似体験が多く行われている。

GCPでは、文化的に異なり、ときには対立している国や宗教的な背景を持つ学生が、インターネットを介しているとはいえ、対面し、討議を行う場が設けられている。また、多様な学生によってグループを構成し、プロジェクト研究を行うという課題も設定している。こうした取り組みは、他のトレーニング・プログラムが行っている疑似的な多文化体験から一段階進み、完全に直接的とは言えないまでも、実際に多様な文化的背景を有する人々と、ともに活動するという体験を提供しているといえる。こうした共行動体験は、古典的な社会心理学理論からも、文化的知能を高める機能が予想されるだろう。例えば、単純接触モデル (Zajonc, 1968) によれば、人は繰り返し触れた刺激に対して、好意を持つ傾向があるといわれている。従って、文化的に多様な学生が関わるという経験自体が、相互に好意を醸成する機能を持ちうると考えられる。また、Sherif et al. (1961) は、葛藤状態にある集団において、集団が共有できる目標を設定し行動することで、集団間葛藤が低減することを実験的に明らかにしている。つまり、共同でプロジェクト研究に取り組むことを通じて、相互の葛藤が提言することが予想される。

評価の手続き

本研究では、GCPの効果を測定する指標として、道徳不活性と文化的知能を設定し、GCP受講前後を比較することで、GCPの授業構造がこれらの変数にもたらす効果について検討する。

調査対象者

本稿では、2015年度春期に実施されたGCPの受講生を対象として行った調査結果について報告する。Table 2にあるように、2015年度春期のGCPには、5か国合計で74名が受講しており、このうち事前調査の回答者が48名(64.9%)、事後調査の回答者が46名(62.2%)であった。本稿では、事前事後を対照することができた33名を分析の対象とした。事前調査、事後調査、そして分析対象者の性別と年齢構成をTable 3に示す。

調査方法

調査対象者が複数の国家に所在していることから、インターネット・調査サービス (Survey Monkey) を用い、オンラインでの調査を実施した。調査実施期間は、事前調査はGCP第1回授業の前1週間、事後調査は第5回(最終)授業終了後の1週間とした。GCP事務局が保有している受講者の連絡先e-mailアドレス宛に調査依頼を送付し、回答者は各自で調査サイトにアクセスして回答を行った。調査は匿名で行ったが、事前と事後の調査データを照合する必要性から、事前

Table 2. 2015 年度春期 GCP の受講者数と調査回答者数

	受講者数	事前調査 回答者数	事後調査 回答者数
インド (カシミール)	18	4	11
スリランカ	7	6	3
カンボジア	13	10	8
パキスタン (カシミール)	26	20	15
日本	10	8	6
回答拒否	—	0	3
合計	74	48	46

Table 3. 調査回答者および分析対象者の性別, 年齢

		事前調査 (<i>n</i> = 48)		事後調査 (<i>n</i> = 46)		分析対象者 (<i>n</i> = 33)	
		人数	%	人数	%	人数	%
性別	男性	27	56%	25	54%	18	55%
	女性	21	44%	20	43%	15	45%
	無回答			1	2%		
年齢	20 歳未満	1	2%	3	7%	1	3%
	20 ~ 29 歳	44	92%	40	87%	30	91%
	30 ~ 39 歳	2	4%	2	4%	2	6%
	40 歳以上	2	4%	0	0%	0	0%

と事後で同一の個人識別文字を各自で設定, 入力することを求めた。なお調査はすべて, 英語で実施した。

調査項目

道徳不活性

McAlister, Bandura & Owan (2001) が作成した尺度を使用した。この尺度は, 導入文に “When do you believe your nation should use military force? (あなたは, どのようなときに, あなたの国家が軍事力を行使するべきだと思いますか)” という問いかけをしている。McAlister, Bandura, & Owen (2001) によれば, “use military force (軍事力を行使する)” という表現は, “go to war (戦争に行く)” や “battle (戦う)” といった表現と比較して, 婉曲的なラベリングに当たると考えられる。この導入文によって, 道徳的不活性が生じやすい前提を作った上で, 道徳不活性の構成要素について, それぞれ, ①結果の歪曲 (3 項目), ②倫理的正当化 (4 項目), ③責任の拡散 (4 項目), ④都合のよい比較 (2 項目), ⑤責任の帰属と非人間化 (2 項目) の合計 15 項目について, “Strongly disagree” から “Strongly agree” までの 5 件法で回答を求めた。

文化的知能

文化的知能を測定する尺度として, Van Dyne, Ang, & Koh (2009) が作成した, Cultural Intelligence Scale を使用した。この尺度は, Ang, Van Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay, & Chandrasekar

(2007) などによる文化的知能の理論モデルに基づいて、作成されたものである。①方略 (4 項目)、②知識 (6 項目)、③動機づけ (6 項目)、④行動 (4 項目) の合計 20 項目で構成されている。

実際の調査では上記項目に加え、年齢や性別などの人口統計学的項目のほか、本稿では触れていないが、身近な紛争とその解決方略に関する考えを自由記述で尋ねる項目など、GCP の心理学的効果を推定するための項目が含まれていた。

調査結果

道徳不活性の変化

GCP 受講前後の道徳不活性の変化を検討するため、下位因子ごとに対応のある t 検定を行った (Table 4)。始めに、各尺度の平均値を見ると、結果の歪曲、責任の拡散、責任の帰属と非人間化の 3 因子については、平均値が上昇、すなわち道徳不活性が上昇していた。一方、倫理的正当化と都合のよい比較については、低下をしていた。ただし、いずれも統計的検定の結果、有意な差は認められなかった。さらに結果を見ると、標準偏差の値が、すべての因子について事前調査に比べて事後調査で上昇していた。つまり、事前調査に比べ、事後調査では、回答者ごとの回答のばらつきが大きくなっていったと解釈することができる。

文化的知能の変化

次に、GCP 受講前後の文化的知能の変化を検討するため、道徳不活性と同様に、下位因子ごとに対応のある t 検定を行った (Table 5)。すべての下位因子について、平均値は上昇していたが、統計的に有意な差が検出されたのは、行動因子のみであった ($t(32) = -2.76, p = .010$)。また、道徳不活性とは異なり、事前事後で、標準偏差に目立った変化は見られなかった。

Table 4. 道徳不活性尺度の下位因子の平均値, 標準偏差

	事前		事後		t	p
	M	SD	M	SD		
結果の歪曲	2.89	0.74	3.07	1.06	-1.12	.273
倫理的正当化	2.95	0.69	2.72	1.08	1.03	.311
責任の拡散	2.36	0.80	2.42	1.00	-0.35	.732
都合のよい比較	3.00	1.12	2.93	1.14	0.33	.744
責任の帰属と非人間化	2.02	0.89	2.34	1.14	-1.76	.089

Table 5. 文化的知能尺度の下位因子の平均値, 標準偏差

	事前		事後		t	p
	M	SD	M	SD		
方略	3.32	0.86	3.59	0.94	-1.35	.188
知識	2.79	1.01	3.06	0.99	-1.63	.115
動機づけ	3.72	0.74	3.94	0.80	-1.28	.211
行動	3.24	0.97	3.75	0.78	-2.76	.010

調査結果の考察

本稿で取り上げた評価の試みの中では、平和構築・紛争予防教育の効果としての道徳不活性の低下は見られなかった。統計的には有意ではなかったが、事前調査と比較して、事後調査の得点が上昇した因子も低下した因子もあり、ここからも、一貫した結果が得られたとは言えない。文化的知能についても、行動因子以外の4つの因子については、事前事後で有意な変化は見られなかった。

今回の調査から得られた情報のみでは、こうした結果が出た要因を推定することは困難である。そこでここでは、本調査から、道徳不活性および文化的知能に変化が見られなかった理由について、いくつかの可能性を論じる。

まず、GCPがこれらの変数に影響を及ぼさなかった可能性が考えられる。これは、道徳不活性や文化的知能が、GCPの評価指標として不適切であったことを意味する。この場合、GCP自体が平和構築・紛争予防に結びつく心理学的変数に対して効果がなかったかどうかについては、未知といえる。一方で、GCPが、そもそも心理学的変数に変化を及ぼす力がなかった可能性もある。つまり、平和教育プログラムとして、GCPは効果がなかったということになる。しかし、統計的に有意な変化はなかったものの、道徳不活性の質問項目に対する回答のばらつきが、事後調査では上昇していること、さらに部分的とはいえ、文化的知能については上昇傾向が見られたことを考えると、GCPがこうした変数に何らかの影響を及ぼしている可能性を否定することはできない。

さらに、McAlister, Bandura & Owen (2006)の研究では、道徳不活性が、2001年9月11日に発生したアメリカ同時多発テロの影響を強く受けたことが報告されており、このような社会的事象が、本調査の結果に影響を及ぼした可能性も考えられる。本調査の対象となったプログラム実施前の調査時には、ある地域の通信関連施設が爆弾テロによって破壊され、一時的に通信が途絶えるという事象が発生した。また、外出禁止令が発令されたため、オンライン授業のための機器操作を担当するオペレーターが大学に到着できないといった事象も発生した。GCPはこのように、紛争が現在も進行している地域の学生を対象にしているため、地域で発生した紛争事象との関連も勘案する必要があるだろう。

加えて、本研究の問題として回答数の少なさによる分析上の限界があった。回答数の少なさの要因として、毎回のGCP受講生が50名～70名程度と少ないことに加え、上記のように、通信状況が不安定な地域が含まれていることも強く影響している。

これらの、可能性のある要因を考えると、本調査1回の結果をもって、GCPには効果がなかった、あるいはGCPの評価指標として道徳不活性や文化的知能は不適切であるという結論に至るのは早計といえよう。GCPおよび評価のためのデータ収集は現在も継続しており、上記のような状況をデータの蓄積によって補うことで、さらに詳細な検討を行っていきたい。

総合考察

本稿では、国家間の戦争や、民族紛争など、マクロなレベルでの武力紛争に対して、心理学がどのようにアプローチし、貢献しうるかについて検討してきた。心理学はこれまででも、こうしたマクロなレベルでの紛争に無関心であったわけではない。しかし、紛争に関わる従来の心理学研究は、

個人間や小集団での紛争については、具体的、実践的な知見は多く有しているものの、マクロなレベルの紛争に対しては、まだ発展途上にある。これまでの主流であった、マイクロ～メゾレベルでの葛藤や紛争に関する研究知見を適応して紛争事象を心理学的に理解するという段階から一歩進み、実際に生じている紛争に関与するアプローチとして、本稿では、様々な予防実践に取り組み、評価を通して知見を蓄積してきたコミュニティ心理学の立場から、プログラム評価の手法を通じた平和構築・紛争予防への取り組みへ貢献する可能性について、GCPの評価実践の例を紹介しながら論じてきた。ここでは総合考察として、始めに、平和構築・紛争予防への取り組みにおけるプログラム評価実践のありかたについて検討する。

コミュニティ心理学では、様々な現場、プログラムの目的や内容、対象者に応じた、多様なプログラム評価の理論や方法に関して、多くの研究蓄積がなされている。先述したように、いまだ起こっていない問題を、起こらないままに保とうとする“予防”という取り組みの成果を評価しようとすると、対象となる事象の発生そのものを指標とすることができない場合もある。そうした場合には、論理的に整合性のあるロジックモデルを構成し、予防したい事象につながりうる心理・社会的変数の変化を指標とするという方法論が開発されている。平和構築・紛争予防はまさに、事象の発生そのものを効果の指標とすることが困難な取り組みであり、コミュニティ心理学におけるプログラム評価の理論や手法の貢献が期待できる。

ロジックモデルの活用に加えて、プログラムの内容や提供方法の適切さ、妥当性、効率性を検討する“プロセス評価”の視点もまた、平和構築・紛争予防プログラムの発展に寄与するものと考えられる。平和構築・紛争予防に限らず、予防プログラムは、効果的であることは当然として、効率的でなければならない。本稿で紹介したGCPの効果に関する検討では、プログラム自体が効果的でない可能性が浮上してきた。今後の評価実践を通して効果が見込まれないことが明らかとなった場合には、プログラム内容や方法の一部に効果がない部分が含まれているのか、それとも、そもそもプログラムが全体としての外的な効果を得られないのか、プロセス評価を通して明らかにすることで、プログラムの発展や改善への指針を得ることができる。もし、プログラムの内容や方法に、何か根本的な問題があるとするれば、プログラムの継続そのものを断念するという判断も必要かもしれない。プログラムの実施には、様々な資源が投入されている。プロセス評価に基づく意思決定は、資源の有効活用という点でも重要なものとなる。

プロセス評価の視点として、GCPについてはすでに、受講生の満足度（池田・福田・宮城、2016）、紛争の原因、解決に関する認識の変容（池田・福田・宮城、2015）など、多様な視点が考えられる。こうした多角的なプロセス評価を、プログラム成果の評価とともに継続的に実施していくことで、平和構築・紛争予防教育プログラムの内容や方法の精錬が期待できるだろう。

終わりに：平和構築・紛争予防研究を通じた心理学の発展

現在のところ、既存の心理学理論を適用した紛争理解が、心理学における紛争研究の主流となっている。しかしプログラム評価を導入することで、紛争を理解することだけでなく、紛争予防や平和構築に関わる態度や価値観とはどのようなものなのか、そうした態度や価値観の変容を促すためにはどのような実践が有効であるのかという視点を持つこととなる。紛争に対して、プログラム評価という方法によって心理学からアプローチすることで、紛争予防という営みに対して貢献しうる

ことは、これまでも述べてきたとおりである。これに加えて、プログラム評価を用いることで、従来の心理学的理論を、実際の紛争事態に適用し、その妥当性を検証し、理論のさらなる発展を見出すこともできるだろう。アクションリサーチの提案者である Lewin (1954, p. 271) は、「よい理論ほど実際に役立つものはない」と述べている。紛争の予防という人類の悲願の達成に心理学が積極的に参画することは、心理学の社会的貢献であると同時に、心理学そのものの発展にも大きく寄与するものとなるだろう。

引用文献

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Allport, G. (1945). Human nature and the peace. *Psychological Bulletin*, 42, 376-378.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (Eds.) (2008). *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. S. K. (2005). Personality correlates of the four factor model of cultural intelligence. *Group and Organization Management*, 31, 100-123.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C. K. S., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335-371.
- Ball-Rokeach, S., & DeFleur, M. (1976). A dependency model of mass media effects. *Communication Research*, 3, 3-21.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory of social referencing. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 175-208). New York: Plenum.
- Bandura, A. (1999) Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bar-Tal, D. (2011). *Intergroup conflicts and their resolution: A social psychological perspective*. Abingdon, OX: Taylor & Francis.
(熊谷智博・大淵憲一 (訳) (2012). 紛争と平和構築の社会心理学：集団間の葛藤とその解決 北大路書房)
- Bjerstedt, A. (1995). *Peace education: A world perspective for the 1990s*. Malmo, Sweden: School of Education.
- Christie, D., & Montiel, C. (2012). Contributions of psychology to war and peace: A duet. *Paper presented at the Thirteenth International Symposium on the Contribution of Psychology to Peace*. Kuala Lumpur, Malaysia, June 9-15, 2013.
- 大坊郁夫 (2003). 社会的スキル・トレーニングの方法序説：適応的な対人関係の構築 対人社会心理学研究, 3, 1-8.
- Dugan, M. (1989). A peace studies at the graduate level. *The Annals of the American Academy of Political Science: Peace Studies: Past and Future*, 504, 72-79.
- Felner, R. D., & Adan, A. M. (1988). The school transitional environment project: An ecological intervention and evaluation. In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorton, & J. Ramos-McKay, (Eds.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 111-122). Washington DC: American Psychological Association.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6, 167-191.
- Halperin, E., Russell, G. A., Dweck, C., & Gross, J. J. (2009). Anger, hatred, and the quest for peace: Prospective emotion regulation in the Israeli-Palestinian conflict. *Paper presented at the annual meeting of ISPP*, July, 14-17, 2009, Dublin.
- Harris, I. (2002). Conceptual understandings of peace education. In G. Salomon & N. Nevo (Eds.). *Peace education: The*

- concept, principles and practices around the world* (pp. 15-25). NY: LEA.
- 平田仁胤 (2012). 戦後日本における被爆体験の継承可能性：若者世代にとっての被爆証言＝平和教育のリアリティ
日本オーラル・ヒストリー研究, 8, 109-124.
- 池田 満・福田 彩・宮城 徹 (2015). 紛争当事国の学生が抱く紛争認識：原因、解決における主動的関与の意識— 応用心理学研究, 41, 98-99.
- 池田 満・福田 彩・宮城 徹 (2016). 平和構築・紛争予防プログラムの評価：プロセス評価の試み 日本応用心理学会第 83 回大会 (札幌市立大学)
- 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, 400-412.
- 伊勢崎賢治 (2015). 本当の戦争の話をしよう 朝日出版社
- いとうたけひこ・杉田明宏 (2014). 平和心理学の歴史 心理科学研究会 (編) 平和を創る心理学 (第 2 版) pp. 23-44.
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Wandersman, A., Elias, M. J., & Dalton, J. H. (2012). *Community psychology: Linking individuals and communities* (3rd ed.). Belmont, CA: Cengage.
- McAlister, A. L., Bandura, A., & Owen, S. V. (2006). Mechanisms of moral disengagement in support of military force: The impact of Sept. 11. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*, 141-165.
- Milgram, Stanley (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*, 371-378.
- Moghaddam, F. M., & Marsella, A. J. (2003). *Understanding terrorism: Psychological roots, consequences, and interventions*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- (釘原直樹 (監訳) (2008). テロリズムを理解する：社会心理学からのアプローチ ナカニシヤ出版)
- Morelli, A. (2001). *Principes élémentaires de propagande de guerre: Utilisables en cas de guerre, chaude ou tiède....* Brussel, Labor.
- (永田千奈 (訳) (2015). 戦争プロパガンダ 10 の法則 草思社)
- 村上登司文 (2012). 沖縄の平和教育：小中学生に対する意識調査から 日本教育社会学会大会発表要旨集録, 64, 154-155.
- 中島常安 (2014). 幼児期の平和教育 心理科学研究会 (編) 平和を創る心理学 ナカニシヤ出版 pp. 121-132.
- 大淵憲一 (2012). 葛藤と紛争の社会心理学：対立を生きる人間のこころと行動 北大路書房
- 大淵憲一 (2015). 葛藤と紛争の心理学：人はなぜ争い、どう和解するのか サイエンス社
- 大淵憲一 (監修) (2016). 紛争・暴力・公正の心理学 北大路書房
- Prelleltensky, I. (2008). The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology, 36*, 116-136.
- Ramanathapillai, R. (2006). The politicizing of trauma: A case study of Sri Lanka. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 12*, 1-18.
- Rosenberg, M. J. (1956). Cognitive structure and attitudinal affect. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 53*, 367-372.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon & N. Nevo (Eds.). *Peace education: The concept, principles and practices around the world* (pp. 3-13). NY: LEA.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. Norman, OK: University Book Exchange.
- Suarez-Balcazar, Y., Rodawoski, J., Balcazar, F., Taylor-Ritzler, T., Portillo, N., Barwacz, D. & Willis, C. (2009). Perceived levels of cultural competence among occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy, 63*, 498-505.
- 杉田明宏 (2001). 平和のロール・モデル論 心理科学研究会 (編) 平和を創る心理学 ナカニシヤ出版 pp. 111-120.
- 杉田明宏・いとうたけひこ (2014). 平和心理学の理論 心理科学研究会 (編) 平和を創る心理学 (第 2 版) ナカニ

シヤ出版 pp. 1-22

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.

Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2009). Cultural intelligence: Measurement and scale development. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (pp. 233-254). Thousand Oaks, CA: Sage.

W. K. Kellogg Foundation (2004). *Logic model development guide*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.

Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1-27.