

ICUの平和教育と教育環境としてのコミュニティ感覚の関連性の検討

Examining the Relationship between Sense of Community and Peace Education Effort in the Japanese University Setting

玉井 航太 TAMAI, Kota

● 国際基督教大学教育研究所

Institute for Educational Research and Service, International Christian University

笹尾 敏明 SASAO, Toshiaki

● 国際基督教大学

International Christian University



平和教育, コミュニティ感覚, 教育環境

Peace education, sense of community, educational environment

ABSTRACT

本研究は、大学が提供する平和教育の機会と学生の他国民・他民族に対する感情、平等意識の関連性に対して、教育環境としてのコミュニティ感覚が与える影響を検討するために大学生を対象とする質問紙調査を実施し、165名から回答を得た。質問紙は、他国民・他民族に対する感情、平等意識、大学へのコミュニティ感覚、価値観、20項目の大学から提供された平和教育の機会で構成されていた。因子分析の結果、大学から提供された平和教育には4つの次元が見出された。そして、その結果に基づき、大学が提供する平和教育の機会が学生の他国民・他民族に対する感情、平等意識と学生生活に与える影響を検討するために階層的重回帰分析をおこなった。階層的重回帰分析は、高いコミュニティ感覚群と低いコミュニティ感覚群に分けて行われた。その結果、平和教育の機会と学生の他国民・他民族に対する感情、平等意識は関連しているが、大学へのコミュニティ感覚が高いことが重要であり、教育環境としてコミュニティ感覚を高めることが平和教育にとって重要であることが示唆された。

To examine the effect of a sense of community on the relationship between the opportunities to learn about peace education at university, people's feelings about other nations, and the sense of equality, this study employed a questionnaire method. A total of 165 university students completed a questionnaire consisting of questions on people's feelings about other nations and the sense of equality, the sense of community on a university campus, one's sense of values and the opportunities to learn about peace education at the university. Four major factors were extracted relating to cognition of the opportunities to learn about peace education. To investigate the effects of this cognition on the people's feelings about other nations and the sense of equality, a hierarchical regression analysis was carried out. This analysis was conducted for each of the high sense of community and low sense of community groups. The difference between the level of sense of community in term of the cognition of the opportunities to learn about peace education on the people's feelings about other nations and the sense of equality was compared based on the determination coefficient. Overall, the results of this study pointed to the important contribution that the sense of community at the university makes to effective peace education.

1. 問題

平和の構築については、哲学的、政治的、経済的、文化的、などの様々な視点から語られてきた。このような様々な視点から語られてきた平和という概念が、一つの学問分野として欧米諸国の中で成立したのは、1960年代であり、その主な関心は米ソ冷戦における戦争回避にあったことが指摘されている（岡本，1998）。

平和学が指摘されたようなコンテキストの下で発生したとしても、発展した平和学は多くの知見を生み出し、平和の構築に貢献してきた。Galtung（1969）が「平和」を定義し、社会制度や文化の中にある構造的暴力の解決を目指し、積極的平和を創りだすことが重要であるという平和学の一つの方向性を打ち出して以来、平和学とは、戦争などの直接的暴力を減らすことのみならず、貧困や差別などの幅広い負の事象へのアプローチも含む社会変革と社会正義の確立を目指す学際的分野となった。Galtung（1969）が提起した構造的暴力と積極的平和は、時代背景や国によってその構成が異なるが、平和な社会の大枠の構成として、経済的安定や基本的人権の尊重、法の公正性、政治的民主制と政治参加の自由、福祉の充実などの社会制度の在り方も重要な要因として扱われている（岡本，1998）。

このような幅広い負の事象の解決を目指し、平和な社会を構築するためには、教育が重要な役割を持ち、その社会の中で如何に教養と批判的思考を持った人材を育てていくかという視点が無くてはならないものである。そのような点で、平和教育と呼ばれる一つの教育の在り方は平和の構築を目指す人材を育成するために関心を集めている。しかしながら、日本の学校教育における平和教育に対する懸念も指摘されている。日本における平和学の先駆者の一人でもある岡本（1993）は、「平和問題についての知識は豊富で、ヒロシマ・ナガサキの歴史と経緯についてはそらんじているほどだが、愛の奉仕、弱者への配慮、動物や環境へのやさしい態度については無知、無為、無関心という人間しか生み出せない平和教育だ（p.81）」と述べ、従来の知識重視の平和教育が平和的感性の向上に結びつかず、学生にとって、人権教育が教条主義的な押し付けがましい通過儀礼でしかないのではないかと批判している。この点に関しては、堀・伊藤（1991）による日本の大学の平和教育全国調査の結果からも、学生の習得した知識と学生の行動や態度の結びつきの弱さが指摘されている。つまり、単に平和を構築するための概念やその方法についての知識を与えることが平和教育ではなく、学習者側が積極的に平和に関与する態度を向上させ、実際上の行動に結びつくようにする

ことが平和教育において重要なのである。

それでは、平和教育が学生の意識を向上させ、実際の行動に結びつくようにするためには何が必要なのであろうか。この問いに対して、岡本（1998）は、教育・学習の内容以上に学習環境や学習過程を重要視している。この学習環境とは教育環境として言い換えることができる。教育環境についてKeevesは「教育環境は、個人の知識の獲得、知的な技能や能力の発達、そして学校生活や学校の学習に対する特定の態度に影響をあたえる刺激を生ぜしめるものとみることができる」と定義している（佐古，1979より引用）。また原・渡辺（1969）は、大学の教育活動を評価するためには、そのような教育環境を多角的に検討する必要があることを指摘している。これらのことは、大学が平和意識の向上やそれが学生の行動に結びつくようにするという目的において、教育環境を整える必要性を示している。

大学の社会的・物理的な環境が学生に有意義な影響を与えるものであるとき、それらを教育環境と呼ぶことができるが、それは、環境が個人に影響を与えるものであるという前提に立つ。そして、刺激としての環境と反応としての行動や評価におけるプロセスを考えるならば、個人が環境をどのように認知しているかということを考える必要がある。原（1979）は、「環境」を単なる行動的反応を生じさせる物理的・地理的・生態学的な刺激ではなく、環境の意味を個人の経験を通して再構成させていく認知的次元の形態としてとらえている。環境を個人の認知的な側面からとらえることは、環境評価における認知的パラダイムの流れの中にあるものであり、人間が環境の意味や情報を認知し、その環境から認知する意味や情報が満足や好みといった幅広い評価に結び付いていると考える（Gifford, 2002）。このような個人の認知的な側面から捉えた環境を環境が持つ属性そのものとするのか、それとも個人の認知的次元に過ぎないものとするのかには議論がある。しかし、ある属性を環境が持つからこそ個人がそれを認知するのである。それゆえ、環境認知のアプローチは環境の属性をとらえ、また個人が認知している環

境の意味や情報をとらえる有用なアプローチであろう。

このような個人の認知的な側面から捉えた教育環境を扱った研究では、大学キャンパスの教育環境を評価する実証的アプローチとして川戸・大井・原（1990）の研究がある。川戸ら（1990）はキャンパスの内外で営まれる様々な教育プログラムや行事から生み出される大学の雰囲気や「行動的環境」と定義し、大学での行動的環境の学生による認知は、大学の理念や教育方針がどのように受け入れられているかを反映している同時に、学生が様々なプログラムや行事へ積極的に参加しているかどうかの態度を測るパラメーターでもあるとしており、学生の行動をコントロールするものと位置付けている。そして、川戸ら（1990）が指摘するように教育環境が学生の行動をコントロールするとするならば、学生の平和に関わる態度や行動も教育環境から影響を受けているものであると考えられる。また、大学施設などの物理的環境を教育環境としてとらえて検討を行った研究に大井・川戸・原（1990）がある。大井ら（1990）は大学にある物理的環境としての大学施設に対して学生がどのような認知をしているかをSD法により検討し、「評価」、「活動」、「力量」の3次元を見出し、大学キャンパスの大学施設の環境評価に対してその3次元からの検討が妥当であることを指摘している。このような大学における教育環境としての物理的環境もまた学生の行動と関連している。大井ら（1990）は大学キャンパスの物理的環境の認知次元において、「評価」次元が最も重要な役割を果たし、その布置構造を把握することによって様々な物理的環境が他の次元でどのような関連性を示すのかということをはば推測できるということを指摘した。そして、川戸ら（1990）は、大井ら（1990）の「評価」次元のデータに基づき検討をおこなうことが適切であるという指摘から、得られた行動的環境の「評価」次元と大井ら（1990）の研究で得られた物理的環境の「評価」次元とを合わせて検討した。その結果、別々の調査協力者に評定させたにも関わらず、その認知マップ間に非常に高い類似性を見出している。

この類似性は、学生の大学における行動や態度の一つの指標と考えられる行動的環境と物理的環境への評価の間における関連性を表わしていると考えられ、大学における大学施設の評価と学生の行動・態度としての学生生活に関連性が見られることを示している。同様の研究として、玉井（2011）の研究が挙げられる。玉井（2011）は、大学キャンパスの物理的環境を教育環境の一つとして、大井ら（1990）と同様に評価次元から物理的環境を捉え、その物理的環境の評価認知と学生生活への態度、大学への満足感が関連していることを見出している。さらに、Rackham & Hattori（2004）は、インターネット上の国内外の大学案内を調査し、各大学が掲げる教育目標とキャンパス環境の関連を考察している。そして、大学生に対する質問紙調査を行い、学生が6つの次元でキャンパス内の物理的環境を認知しており、それら物理的環境が大学の提唱する教育使命の遂行にとって重要であることを指摘している。

このように教育環境を心理社会的側面や物理的環境の側面から捉えた研究もなされている。そして、個人の認知的な側面から捉えた心理社会的な環境変数として、またコミュニティへの個人の態度を捉える変数としてコミュニティ感覚も挙げることができる。Sarason（1974）は、コミュニティの概念を物理的な地域性だけでなく、心理社会的な共同体感覚を含むものであり、共通の規範や価値、関心、目標、同一視と信頼の感情の共有している状態と捉えた（植村・笹尾，2007）。それ以来、コミュニティは必ずしも地域のみを指すものではなく、より広範囲の関係性と心理社会的な要素を含む概念として捉えられるようになった。そして、Sarason（1974）は、コミュニティ感覚を「他者との類似性の知覚、他者との承認的相互依存関係の認知、他者が期待するものを与えたり、自分が期待するものを他者から得たりすることによって、相互依存関係を進んで維持しようとする気持ち、自分はある大きな、依存可能な安定した構造の一部である感情（p.175）」と定義した。この定義を基礎とし、コミュニティ感覚は、社会学や人類学などの様々な分野でコミュニティ意識や

コミュニティ満足感、コミュニティ凝集性といったタームの下で研究がおこなわれてきた。これらの一連の研究をレビューしたMcMillan & Chavis（1986）は、コミュニティ感覚を「メンバーが持つ所属感、メンバーがメンバー相互、あるいは集団に対して持っている重要性の感覚、そして、互いの関わりによってメンバーのニーズが満たされるという信念」と再定義し、コミュニティ感覚を1) メンバーシップ、2) 影響力、3) 結合とニーズの充足、4) 情緒的結合の共有という4つの構成概念から提起した。さらに、この構成概念に基づいた尺度としてMcMillan & Chavis（1986）によるSense of Community Index（SCI）が作成され、個人のミクロレベルと同時にマクロレベルの環境変数として扱われ、この尺度を基に様々な研究がなされている。

このSCIにおける4つの構成概念に基づいた上で、大学におけるコミュニティ感覚を扱った研究としては、笹尾・小山・池田（2003）が大学教員を対象に、池田（2006）が大学生を対象にして行っている。笹尾ら（2003）は、コミュニティ感覚が高いことによって教員としてのウェルビーイングが高いことを見出し、大学教員が学問的共同体としてコミュニティを形成する上でのコミュニティ感覚の重要性を指摘している。池田（2006）は、大学生のコミュニティ感覚と心理的ウェルビーイングの間に正の相関を見出し、韓国の大学生との比較を通し、McMillan & Chavis（1986）の4つの構成概念の異文化間妥当性を検討している。

また、井上・久田（2012）は、大学生の所属大学へのコミュニティ感覚尺度を作成し、「大学への愛着」、「メンバーシップ」、「影響力」の3因子を見出し、大学生の所属大学へのコミュニティ感覚がメンタルヘルスに寄与するという結果を得ている（久田・井上，2012）。井上・久田（2012）のコミュニティ感覚はMcMillan & Chavis（1986）と異なり、3因子構造であったが、その構成概念はMcMillan & Chavis（1986）に基づくものであったといえる。

これらの他にもコミュニティ感覚を扱った研究は多い。例えば、Chavis & Wandersman（1990）

は、コミュニティ感覚がコミュニティへの社会参加に対して効果を持つことを明らかにし、人生への満足感や低い孤独感への効果 (Prezza, Amici, Roberti, & Tedeschi, 2001), 地理的コミュニティにおける高いコミュニティ感覚と低い犯罪率, 低い犯罪不安の関連 (Perkins, Florin, Rich, Wandersman, & Chavis, 1992) など幅広く研究がおこなわれている。

本研究では、このようなコミュニティ感覚から大学における平和教育に関する心理社会的な教育環境を捉えている。つまり、大学の構成員としての大学生が、高いコミュニティ感覚持っている状態ならば、大学の共同体の一員として、共通の規範や価値、関心、目標、同一視と信頼の感情の共有している環境であると考えられる。

国際基督教大学 (International Christian University: 以下 ICU) は、「国際的社会人と教養をもって、神と人ともに奉仕する有為の人材を養成し、恒久平和の確立に資すること」 (<http://www.icu.ac.jp/info/history/commitment.html>) を目的としてきた。そして、ICUはその目的のために、国際性、キリスト教、学問への使命を掲げている。さらに、その目的と使命の下に、様々なプログラムと共に平和教育プログラムを提供し、国際的に平和を構築することができる人材の育成を目指している。これは平和教育プログラムに限るものではなく、ICUの全学的な教育目標の下に、すべての学生に求められていると考えられるものであり、多くの教職員がその目標のために奉仕を行っている。しかしながら、岡本 (1998) や堀・伊藤 (1991) が指摘したように、学生に提供する平和教育が学生の行動や態度に必ずしも結びついていない可能性も否定できない。そこで、学生に提供する平和教育が学生の態度に結びついているのかということについて教育環境を考慮しながら検討する必要がある。

本研究では、学生に提供する平和教育が学生の人権の尊重意識に与える影響に対して、教育環境としてのコミュニティ感覚が媒介変数として影響しているのではないかと考え、検討をおこなうものである。つまり、コミュニティ感覚を高く認知

している学生は、大学の持つ価値観や関心、目標を共有していると考えられ、その結果、与えられる平和教育が人権の尊重意識に強く影響していると考えられる。それに対して、コミュニティ感覚を低く認知している学生は、与えられる平和教育の人権の尊重意識に対する影響は低くなっているものと予測できる。

ここにおける人権尊重意識とは、日本ユネスコ国内員会 (1982) が基本目標として取り上げたものに則し、すべての人間が尊厳なものであり、平等であり、相互に尊重すべきであるという認識を指す。また、その構成要素として、1) 他国民・他民族に対して、偏見・先入観・固定観念や、不信・恐怖・憎悪・敵意などの感情を持たないこと、2) 他国民・他民族に対する優越感や劣等感を持たない、という2要素を取り上げている。以上の観点に基づいた鈴木・坂元・森・坂元・高比良・足立・勝谷・小林・檀淵・木村 (2000) が作成した国際理解測定尺度における人権尊重の因子 (さらに上記の他国民・他民族に対する感情と平等意識から構成される) を用い、人権尊重意識を測定する。

また、このような人権尊重意識に対しては、大学によって提供された平和教育だけが影響するものではなく、個人の価値観が影響することもある。そこで、個人の価値観による人権尊重意識への効果を統計的に統制した上で、学生に提供する平和教育が学生の人権の尊重意識に与える影響を検討するため、学生が持っている価値観を三川・井上・芳田 (1993) の尺度を用いて測定し、人権尊重意識に影響すると思われる自己成長性、自立性・対人志向性・愛他性を予測変数に含める。つまり、本研究では、個人の価値観を統計的に統制した上で、大学から提供された平和教育が他国民・他民族に対する感情と平等意識に与える影響を、所属大学へのコミュニティ感覚を高く認知している群と低く認知している群それぞれごとに検討し、その影響の違いを検討しようとするものである。

2. 方法

2. 1 回答者および調査方法

2012年6月にICUの学生を対象に、無記名形式の質問紙による調査を実施した。質問紙の配布は授業内でおこなわれ、大学生と大学院生165名（男性40名、女性125名）から回答を得た。回答者の平均年齢は、19.92（ $SD=3.02$ ）であった。回収率は82.5%であった。回答者の全体的な個人属性をTable 1に示した。

Table 1
Overall Demographic Characteristics of the Respondents
($n=165$)

	<i>n</i>	%
Gender		
Male	40	24.24
Female	125	75.76
Missing	0	0.00
Year in School		
1 th Year	68	41.21
2 th Year	53	32.12
3 th Year	25	15.15
4 th Year	12	7.27
Over 5 th Year	6	3.64
Missing	1	0.61
Nationality	<i>n</i>	%
Japan	160	96.97
Korean	1	0.61
Japanese/U. S.	2	1.21
Japanese/German	1	0.61
Missing	1	0.61
Religion		
Buddhism	10	0.06
Christianity	13	0.08
None	137	83.03
Missing	5	3.03

2. 2 尺度

本研究において質問紙に含まれていた尺度は以下のものである。

- 1) 人権尊重意識：鈴木ら（2000）による国際理解測定尺度における人権尊重の因子を用いた。人権尊重の因子においては、他国民・他

民族に対する感情（8項目）と平等意識（8項目）の下位因子から構成されており、全ての項目は5件法（全くあてはまらない～非常にあてはまる）によって測定された。本研究ではこれら下位因子を別個に基準変数として用いた。

- 2) 所属大学へのコミュニティ感覚：井上・久田（2012）による学生用コミュニティ感覚尺度を用いた。この尺度は、大学への愛着（8項目）、メンバーシップ（5項目）、影響力（4項目）から構成される。この尺度では、全ての項目が4件法（全くそう思わない～強くそう思う）によって測定された
- 3) 価値観：三川ら（1993）の新価値観尺度を用いた。この尺度は、自己成長性、経済的安定性、自立性、身体的活動性、対人志向性、愛他性、社会的評価、家庭生活、学歴尊重、健康性の10因子から構成され、それぞれ4項目ずつで測定される。この尺度では、全ての項目が6件法（全く重要ではない～非常に重要である）によって測定された。
- 4) 大学から提供される平和教育の機会の認知：教示として「ICUの授業や大学が主催するイベントの中で、あなたは以下にあげる項目の事柄が、これまでにどれくらい学ぶ機会として提供されてきましたか」と尋ねた上で、人権について、貧困について、異文化について、平和について、自然環境汚染について、ジェンダーについて、戦争・紛争について、食糧問題について、他国の歴史について、開発途上国について、国際政治について、多文化社会について、社会福祉について、国際連合などの国際機関について、経済格差について、犯罪や非行について、あなたにとっての他言語について、エネルギー問題について、移民問題について、宗教について、という平和教育の中で取り上げられる内容を挙げ、この20項目それぞれに対して、6件法（全くなかった～よくあった）で回答を求めた。
- 5) 個人属性として、性別、学年、年齢、国籍、宗教、専攻分野を尋ねた。

3. 結果と考察

分析にあたり、国籍が日本のみのデータを扱い、また、用いた尺度において欠損があったデータを分析から取り除いたため、155名の回答者のデータが分析に用いられた。

3. 1 平和教育の機会についての認知次元の抽出

まず、20項目の大学から提供される平和教育の機会についての相関マトリックスを求め、次に主因子法による因子分析をおこなった。因子分析の結果、固有値が1以上であったのは4因子であり、4因子を仮定して再度因子分析とプロマックス回転をおこなった。その結果に基づき、因子負荷量が.30以下の項目と複数の次元にまたがり.30以上の因子負荷量を示した項目を削除した。最終的には4因子が抽出され、17項目が採用された。削

除された項目は、ジェンダーについて、食糧問題について、経済格差についての3項目であった。

Table2は因子分析後に残った各項目の平均値、標準偏差およびプロマックス回転後の因子分析結果を示している。

第1因子には、「国際組織について」、「発展途上国について」、「貧困について」という項目が.800以上の高い因子負荷量を示しており、続いて、「国際政治について」や「平和について」、「人権について」、「戦争・紛争について」も.500以上の因子負荷量を示していた。「平和について」、「人権について」、「戦争・紛争について」という項目は、他の項目に対して抽象的な表現であり、「国際組織について」、「発展途上国について」といったより具体的な枠組みの中で語られるものとして認知されたため、「国際組織について」や「発展途上国について」といった項目よりも因子負荷量

Table 2

Results of Exploratory Factor Analysis on Learning Opportunities about Peace Education

	Factor					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
International Organization (ex. United Nations)	4.135	1.264	.893	-.012	.114	-.283
Developing Countries	4.284	1.318	.861	-.089	-.031	.039
Poverty	3.987	1.269	.823	-.065	-.075	.148
International Politics	4.052	1.252	.709	.015	.214	-.133
World Peace	4.413	1.183	.651	.280	-.210	.071
Human Rights	4.026	1.238	.614	.088	-.100	.190
Wars/Conflicts	4.052	1.200	.518	-.119	.181	.285
Cross-Culture Issues	4.684	1.194	.053	.822	-.168	.064
Other Foreign Language	4.006	1.448	-.152	.685	.231	-.057
Multiculturalism and Globalism	4.316	1.293	.136	.658	.162	-.137
Religion	4.381	1.281	-.034	.497	-.129	.174
Crime or Delinquency	3.039	1.319	-.095	-.131	.871	.055
Immigration Issue	3.400	1.257	.181	.134	.477	.025
World Histories	3.710	1.274	.090	.113	.394	.123
Social welfare Issues	3.561	1.259	.156	.063	.368	.219
Environmental Pollution	3.568	1.314	-.006	-.018	.073	.850
Energy Issue	3.587	1.210	-.077	.207	.205	.486
Factor Correlations			1	-.540	.589	.599
			2		-.395	.477
			3			.492
			4			--

Note. *n*=155

が低くなり、また同時に同じ因子の中で認知されたものと考えられる。この因子で固まった項目は、平和教育の中で語られる典型的な内容であり、総じて、平和教育の中核的なものとして認知されていると言える。このような項目内容から、第1因子を「平和問題 (Peace Issues)」と命名した。

第2因子では、「異文化について」が.800以上の高い因子負荷量を示しており、「他言語について」と「多文化社会について」が.600以上の因子負荷量を示していた。これらの項目は、自分の文化とは異なる文化について扱っているものであり、平和問題とは別に認知されたと考えられる。その一方で、「宗教について」は.400以上の因子負荷量を示していたが、他の項目に比べては低いものであった。これは日本独自の宗教としての捉え方もあれば異文化の中での宗教としての捉え方もあるため、この因子に含まれるものの、他の項目に比べて因子負荷量が低いものになったと考えられる。これらの項目内容から、第2因子を「異文化問題 (Peace Issues)」と命名した。また、この因子を「異文化問題」としたが、必ずしも問題というネガティブな事柄だけを学んでいるわけではなく、自分たちの文化との差異や多文化社会の在り方も含むものと考えられる。

第3因子では、「犯罪・非行について」が最も高い因子負荷量を示し、「移民問題について」や「他国の歴史」、「社会福祉について」が.500以下の因子負荷量で続いている。これは、「犯罪・非行について」が明確な社会問題として認知されているが、「移民問題について」や「他国の歴史について」、「社会福祉について」も、全体的な項目の中の相対的な位置づけとして社会問題の中に入るものとして認知されていることを示している。移民問題については日本ではあまり取り上げられることのない事柄ではあるが、他国の報道の中で社会問題として取り扱われていることが影響していると考えられる。また、「他国の歴史について」は、内容的には第2因子の中に含まれるとも考えられたが、2012年6月当時は韓国との慰安婦問題が報じられていたことから社会問題として認知されてしまったと考えられる。また、同様に、「社

会福祉について」は、年金問題や外国人籍の者の生活保護といった社会福祉制度の問題が報道などによって大きく取り上げられていたことから、「犯罪・非行について」のような社会問題の中で認知されていたと考えられる。これらのことから、第3因子を「社会問題 (Social Issues)」と命名し、この因子は上記の因子に比べて負の側面を学んでいるという意味合いが強いと考えられる。

第4因子では、「自然環境汚染について」と「エネルギー問題について」が一つの因子としてまとまった。これらの項目は社会問題としても捉えられるし、国をまたがった平和全般に関わる問題でもある。しかし、これらの項目が他の項目と異なった一つの因子として認知されたのは、2011年3月11日の原発事故により、環境汚染とエネルギー問題が大きな問題として取り上げられてきたためと考えられる。そこで、第4因子を「環境問題 (Environmental Issues)」と命名した。

以上のように、評定項目の内容から第1因子を「平和問題 (Peace Issues)」, 第2因子を「異文化問題 (Peace Issues)」, 第3因子を「社会問題 (Social Issues)」, 第4因子を「環境問題 (Environmental Issues)」と命名した。この4因子による累積寄与率は約56%とある程度の説明率を持っていた。平和教育は必ずしも平和学という形をもっておこなわれるものではなく、国内外を含めた問題にアプローチし、自国以外の文化を学ぶことも含まれる。そのため、本研究では20項目の内容をもって、平和教育の機会がどのように認知されているのか捉えようとしたが、単一の次元として認知されているのではなく、いくつかの次元に分かれて認知されているという結果であった。また、このような複数の次元に分かれて認知されたのは、考察したように当時の社会的世相の影響が考えられるものであり、教育の中でも同様に社会問題や環境問題として扱われていた可能性もある。しかし、因子間相関では、平和教育の中核的なものから構成された第1因子と他の因子は.500以上の相関係数を示しており、やはり他の因子も平和教育の一部として考えることは不自然ではない。

3. 2 平和教育の機会認知による人権尊重意識への影響

各尺度の平均値と標準偏差，信頼性係数を Table3 に示した。それぞれの尺度得点は，各尺度において項目の平均値を用いた。平均値からは，他国民に対する感情も平等意識も約 4 点台（5 件法で）の値を示し，標準偏差も約 0.6 のため，回答者の多くが他国民へポジティブな感情を抱き，平等意識を持っていると言える。また，個人が持っている価値観としての自己成長性，自立性・対人志向性・愛他性の得点も高いものであり（6 件法で），これらの価値観を重要視していると言える。平和教育の機会の認知は，平和問題と異文化問題が約 4 点台であり，これらを学ぶ機会が多いと認知されているが，それらに比べると社会問題や環境問題は若干低いものとなっている。信頼性係数については，全ての尺度において .700 以上の値を示しており，十分な信頼性を有していると言える。

まず，大学へのコミュニティ感覚の高低で分割する前に全体として，大学からの平和教育の機会の認知が他国民に対する感情と平等意識に与える影響を検討した。階層的重回帰分析では，他国民に対する感情と平等意識をそれぞれ基準変数として別個に扱い，ステップ 1 で個人属性としての性別（男を 1，女を 0 としてダミーコーディング），学年（ここでは数値が高くなるにつれて学年が高くなるという点で量的変数として扱った），ステップ 2 で個人の価値観としての自己成長性，自立性・対人志向性・愛他性，ステップ 3 で平和教育の機会の認知の 4 次元をそれぞれ説明変数として強制投入法で投入した。Table4 は各変数間の相関係数を示し，Table5 は階層的重回帰分析の結果を示している。また，階層的重回帰分析においては，価値観としての自己成長性と自立性の間で多重共線性が生じたため，自己成長性を説明変数から除き，分析をおこなった。

Table 3
Mean and Standard Deviation of the Variables used in Subsequent Analyses

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
Awareness of Respect for Human Rights			
1 Feelings about Other Nations	4.124	0.644	.833
2 Sense of Equality	3.973	0.610	.741
Sense of Values			
3 Personal Growth	5.258	0.827	.864
4 Individual Autonomy	5.097	0.755	.761
5 Interpersonal Orientation	4.503	0.917	.785
6 Altruism	4.811	0.960	.898
Opportunity to Learn about Peace Education			
7 Peace Issues	4.135	1.000	.908
8 Cross-Culture Issues	4.347	0.997	.760
9 Social Issues	3.427	0.956	.738
10 Environmental Issue	3.577	1.120	.727
Sense of Community			
11 Sense of Community toward University	2.871	0.547	.912

Note. *n*=155, *α* is Cronbach's *α*

Table 4
Correlation Matrix of the Variables Used in Subsequent Analyses

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Feelings about Other Nation	--	.509***	-.166*	-.082	.305***	.328***	.290***	.417***	.204*	.252**	-.025	.056
2 Sense of Equality		--	-.155	.050	.222**	.137	.179*	.395***	.320***	.315***	.032	.083
3 Gender			--	.132	-.084	-.132	.002	-.147	.054	-.050	.026	-.004
4 Year in School				--	-.037	-.091	.030	-.033	.210*	.138	.070	.054
5 Personal Growth					--	.716***	.421***	.542***	.213**	.176*	.100	.154
6 Individual Autonomy						--	.484***	.462***	.153	.183*	.123	.169*
7 Interpersonal Orientation							--	.465***	.205*	.151	.070	.120
8 Altruism								--	.206*	.166*	.193*	.187*
9 Peace Issues									--	.577***	.585***	.565***
10 Cross-Culture Issues										--	.502***	.489***
11 Social Issues											--	.557***
12 Environmental Issue												--

Note. $n=155$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Table 5
Results of Hierarchical Multiple Regression Explaining Students' awareness of Human Rights ($n=155$)

	Feelings about Other Nations ($R^2=.273^{***}$)				Sense of Equality ($R^2=.297^{***}$)			
	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	ΔR^2	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	ΔR^2
Step 1				.018				.016
Gender	-.126	.108	-.083		-.150	.101	-.104	
Year in School	-.062	.042	-.108		-.009	.039	-.017	
Step 2				.169 ***				.131 ***
Individual Autonomy	.098	.072	.115		-.073	.067	-.090	
Interpersonal Orientation	.027	.059	.039		-.029	.055	-.043	
Altruism	.214	.056	.319 ***		.257	.052	.404 ***	
Step 3				.086 ***				.150 ***
Peace Issues	.148	.064	.229 *		.223	.060	.366 ***	
Cross-Culture Issues	.163	.058	.252 **		.171	.054	.280 **	
Social Issues	-.197	.062	-.293 **		-.192	.058	-.301 **	
Environmental Issue	-.065	.052	-.112		-.081	.048	-.148	

Note. R^2 is Adjusted R^2 , * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

相関係数からは、他国民への感情は平和問題との間で.204 ($p<.05$)の相関係数を、異文化問題との間で.252 ($p<.01$)の相関係数を示していたが、社会問題と環境問題とは有意な相関を示していなかった。平等意識も同様に、平和問題との間で.320 ($p<.001$)の相関係数を、異文化問題との間で.315 ($p<.001$)の相関係数を示していたが、社会問題と環境問題とは有意な相関を示していな

かった。また、個人の価値観としての自己成長性と自立性の間では.716 ($p<.001$)の相関係数が見られ、この高い相関係数によって階層的重回帰分析では多重共線性が生じたと言える。

階層的重回帰分析においては、他国民への感情に対して、愛他性 ($\beta=.319, p<.001$)、平和問題 ($\beta=.229, p<.05$)、異文化問題 ($\beta=.252, p<.01$)、社会問題 ($\beta=-.293, p<.01$)が有意な効果を示し

ており、その分散説明率は約27%であった。しかし、その内、約17%は愛他性が説明しており、平和問題、異文化問題、社会問題による分散説明率は約9%ほどであった。一方で、平等意識に対しては、愛他性 ($\beta = .404, p < .001$)、平和問題 ($\beta = .366, p < .001$)、異文化問題 ($\beta = .280, p < .01$)、社会問題 ($\beta = -.301, p < .01$) が有意な効果を示していることは同じだが、全体としての分散説明率の約30%の内、愛他性が約13%、平和問題、異文化問題、社会問題が約15%を説明していた。また、相関において、社会的問題は、他国民への感情や平等意識と有意な相関を示していなかったにも関わらず、階層的重回帰においては有意な負の効果を示していた。

これらの結果からは、まず、愛他性を重要視している者ほど他国民への感情をポジティブに持ち、また高く平等意識を持っていると言える。そして、大学から平和教育として平和問題や異文化問題について学ぶ機会を得ていると認知している者ほど他国民への感情をポジティブに持ち、また高く平等意識を持っていると言えるが、一方で、社会問題を学ぶ機会を得ていると認知している者は、他国民への感情をネガティブに持ち、平等意識も低くなると言える。社会問題は、言わば抑制変数として存在しているため、基準変数との間で有意な相関を示していなかったが、他の変数の影響を統制したところ、実は負の効果を示していたというものである。この点に関しては、基準変数に対して、平和問題や異文化問題が正の効果を持っているのと同時に、それらの変数と社会問題の間に正の相関があったため、社会問題の相関は抑制されていたと考えられる。

この結果からは、個人の人権尊重意識に対して、個人が価値観として愛他性を持っているということだけではなく、大学が平和や異文化の問題を学ぶ機会を提供することによって、学生の他国民への感情をポジティブに高め、平等意識を高めるということを示唆するものである。その一方で、社会問題を学ぶ機会を提供することによって、反って学生の他国民への感情をネガティブなものにし、平等意識を低めるという危険性を示している。

ただし、本研究における社会問題を構成する項目は、「犯罪・非行について」や「移民問題について」、「他国の歴史について」、「社会福祉について」というものであったことに留意する必要がある。どの項目も、自身の利益が他国民などから侵害されているという可能性を持つ事柄である。例えば、「犯罪・非行について」を学ぶときに、外国人による犯罪について学んでいた、「移民問題について」においては、移民が増えることによって自分たちの安全や雇用が脅かされる可能性を学んでいたりすることも考えられる。つまり、本調査における大学からの平和教育の機会の認知は、項目として表面的なレベルのものであり、実際に具体的内容としてどのようなことを提供しているのかという所まで把握できていないため、平和教育として扱われていたとしても、具体的内容として他国民にネガティブな感情を抱かせ、差別的な考えを生じさせているものであった可能性があるということである。同時に、この結果は、教える内容次第では、平和教育の下で行われたとしてもネガティブな効果を学生に与える可能性があるということも示唆している。

全体的な分析においては、以上の結果が得られたが、分散説明率の観点からみると、提供された平和教育の機会の認知は、必ずしも大きい影響を与えているとは言えないものであった。そこで、次に、教育環境としてのコミュニティ感覚を考慮し、同様の分析をおこなった。

3.3 コミュニティ感覚を考慮した上での平和教育の機会認知による人権尊重意識への影響

まず、大学へのコミュニティ感覚の平均値をカットポイントとして、回答者をコミュニティ感覚の高群と低群に分けた。コミュニティ感覚の高群と低群ごとの個人属性を Table 6 に示している。コミュニティ感覚高群、低群のそれぞれのサンプル数の偏りは小さく、男女比も同様なものであった。学年において、4 学年の数が低群と高群の間で10%の差があるものの、学年としての構成に大きな偏りがあるものではないと考えられる。また、同様に、宗教の構成に関しても大きな偏りは見られない。

Table 6
Demographic Characteristics of the Respondents by Sense of Community (Mean Split)

		Low SOC (n=79)		High SOC (n=76)	
		n	%	n	%
Gender	Male	20	25.32	16	21.05
	Female	59	74.68	60	78.68
Year in School	1 th Year	29	36.71	35	46.05
	2 th Year	26	32.91	23	30.26
	3 th Year	12	15.19	12	15.79
	4 th Year	10	12.66	2	2.63
	Over 5 th Year	2	2.53	4	5.26
Religion	Buddhism	2	0.03	6	0.08
	Christianity	6	0.08	8	0.11
	None	69	0.87	60	0.79
	Missing	2	0.03	2	0.03

次に、コミュニティ感覚の高群と低群ごとの尺度得点と被験者間t検定による結果をTable7に示した。どの変数においても、コミュニティ感覚高群の方が低群よりも有意に高い値を示していた。

そして、コミュニティ感覚の高群と低群ごとに、階層的重回帰分析をおこなった。階層的重回帰分析では、全体サンプルによる分析時と同様のステップで説明変数を強制投入法で投入した。また、コミュニティ感覚の低群での階層的重回帰分析で、価値観としての自己成長性と自立性の間で多重共線性が生じたため、ここでも自己成長性を説明変数から除き、分析をおこなった。Table8で変数間の相関マトリックスを、Table9で階層的重回帰分析の結果を示している。

相関係数からは、コミュニティ感覚低群においては、他国民への感情と平等意識に対して平和問題、異文化問題、社会問題、環境問題は有意な相関を示さなかった。一方で、コミュニティ感覚の高群においては、他国民への感情は平和問題の間に.238 ($p<.05$)、異文化問題との間に.426 ($p<.001$)の相関があり、同様に、平等意識は、平和問題の間に.420 ($p<.001$)、異文化問題との間に.417 ($p<.001$)の相関があった。

Table 7
Comparison of Means by High vs. Low Sense of Community Conditions

		Low SOC (n=79)			High SOC (n=76)			Result of t-test			
		M	SD	α	M	SD	α	t	df	p-value	Effect size (d)
1	Feelings about Other Nations	3.941	0.693	.847	4.314	0.531	.773	3.750	153	.000	0.605
2	Sense of Equality	3.859	0.585	.714	4.092	0.617	.757	2.413	153	.017	0.388
3	Personal Growth	5.057	1.025	.905	5.467	0.473	.611	3.217	110.718	.002	0.514
4	Individual Autonomy	4.905	0.870	.798	5.296	0.550	.610	3.329	153	.001	0.538
5	Interpersonal Orientation	4.310	0.899	.803	4.704	0.899	.747	2.727	153	.007	0.439
6	Altruism	4.557	1.042	.882	5.076	0.791	.906	3.501	145.230	.001	0.561
7	Peace Issues	3.750	1.020	.903	4.536	0.808	.871	5.299	153	.000	0.854
8	Cross-Culture Issues	4.168	1.049	.761	4.533	0.910	.744	2.312	153	.022	0.372
9	Social Issues	3.212	0.922	.684	3.651	0.945	.767	2.929	153	.004	0.471
10	Environmental Issue	3.297	1.142	.790	3.868	1.024	.609	3.272	153	.001	0.527

Note. n=155, α is Cronbach's α

Table 8

Correlation Matrix of the Variables for Each SOC Conditions (High vs. Low Sense of Community Conditions)

Low SOC Condition (n=79)												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Feelings about Other Nations	--	.456***	-.146	-.109	.240*	.258*	.163	.403***	.023	.074	-.098	-.009
2 Sense of Equality		--	-.166	-.017	.164	.069	.110	.368**	.156	.182	-.067	.037
3 Gender			--	.254*	-.104	-.096	-.023	-.180	.094	-.024	.040	-.050
4 Year in School				--	-.011	-.127	-.004	-.022	.283*	.063	.194	.063
5 Personal Growth					--	.786***	.472***	.529***	.079	.144	.016	.126
6 Individual Autonomy						--	.423***	.392***	.013	.138	-.007	.076
7 Interpersonal Orientation							--	.454***	.147	.075	.054	.103
8 Altruism								--	.039	.062	.069	.138
9 Peace Issues									--	.601***	.686***	.541***
10 Cross-Culture Issues										--	.616***	.586***
11 Social Issues											--	.484***
12 Environmental Issue												--

High SOC Condition (n=76)												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Feelings about Other Nations	--	.532***	-.178	.013	.309*	.309*	.358**	.304**	.238*	.426***	-.103	-.036
2 Sense of Equality		--	-.130	.156	.269*	.133	.178	.367**	.420***	.417***	.039	.035
3 Gender			--	-.016	-.015	-.176	.054	-.081	.063	-.063	.037	.083
4 Year in School				--	-.025	.024	.111	.012	.254*	.277*	-.009	.102
5 Personal Growth					--	.403***	.282*	.497***	.285**	.136	.119	.036
6 Individual Autonomy						--	.533***	.490***	.152	.157	.191	.176
7 Interpersonal Orientation							--	.413***	.117	.167	-.011	.030
8 Altruism								--	.239*	.221	.238*	.109
9 Peace Issues									--	.496***	.393**	.498***
10 Cross-Culture Issues										--	.327**	.303**
11 Social Issues											--	.582***
12 Environmental Issue												--

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 9

Results of Hierarchical Multiple Regression Explaining Students' awareness of Human Rights (by High vs. Low Sense of Community)

		People's Feelings about Other Nation				Sense of Equality			
		Low SOC		High SOC		Low SOC		High SOC	
		β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Step 1			.001		.005		.003		.014
	Gender	-.056		-.125		-.111		-.111	
	Year in School	-.080		-.171		-.024		-.005	
Step 2			.130**		.129**		.093*		.103*
	Individual Autonomy	.097		.123		-.131		-.084	
	Interpersonal Orientation	-.080		.180		-.085		.021	
	Altruism	.410**		.106		.461***		.296*	
Step 3			.012		.201***		.135**		.167**
	Peace Issues	.216		.173		.393*		.370**	
	Cross-Culture Issues	.179		.433***		.350*		.267*	
	Social Issues	-.294		-.305*		-.473**		-.158	
	Environmental Issue	-.142		-.088		-.200		-.147	
Total R^2		$R^2 = .143^*$		$R^2 = .335^{***}$		$R^2 = .231^{**}$		$R^2 = .284^{***}$	

Note. R^2 is Adjusted R^2 ; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

階層的重回帰分析の結果、他国民への感情に対しては、コミュニティ感覚低群では愛他性 ($\beta = .130, p < .01$) のみが有意な効果を示し、約13%の分散説明率を示していた。それに対して、コミュニティ感覚高群では異文化問題 ($\beta = .433, p < .001$)、社会問題 ($\beta = -.305, p < .05$) が有意な効果を示していた。また、コミュニティ感覚高群における他国民への感情に対する異文化問題と社会問題の分散説明率は約20%であった。

平等意識に対しては、コミュニティ感覚低群では愛他性 ($\beta = .461, p < .001$)、平和問題 ($\beta = .393, p < .05$)、異文化問題 ($\beta = .350, p < .05$)、社会問題 ($\beta = -.473, p < .01$) が有意な効果を示しており、愛他性の分散説明率が約9%、平和問題と異文化問題、社会問題による分散説明率が約14%というものであった。また、コミュニティ感覚高群では愛他性 ($\beta = .296, p < .05$) と平和問題 ($\beta = .370, p < .01$)、異文化問題 ($\beta = .267, p < .05$) が有意な効果を示しており、愛他性が約10%の分散説明率を、平和問題と異文化問題が約17%の分散説明率を示していた。

これらの結果からは、コミュニティ感覚の高群と低群の間で、他国民への感情と平等意識に対する平和教育の機会の認知の影響が異なっており、教育環境としてのコミュニティ感覚が媒介変数として影響していることを示していると考えられる。

コミュニティ感覚低群においては、他国民への感情に対する平和教育の機会の認知の影響が見られない一方で、コミュニティ感覚高群では、異文化問題と社会問題が強い影響を及ぼしているというものであった。また、コミュニティ感覚高群では、他国民への感情と平和意識の相関が有意であったにも関わらず、その偏回帰係数は有意ではなく、社会問題との相関が有意ではなかったのにも関わらず、その偏回帰係数は有意なものであり、疑似相関と疑似無相関という両方の変数関係が生じていたことになる。この結果は、平和教育の機会の認知における4つの変数の相関が高いことから、生じて不思議ではない。また、コミュニティ感覚高群における価値観に関する説明変数

は、どれも有意な効果を示すものではなかったが、その分散説明率は有意であった。これは、分散説明率では有意であったが、回帰係数は有意ではなかったという一見矛盾した結果であるが、どの変数も.100以上の標準化偏回帰係数を示していたが、サンプル数が十分ではないため有意にならず、しかし、3変数による分散説明率の合算が有意なレベルに達したためであると考えられる。

平等意識ではコミュニティ感覚の高低で分散説明率の大きな差は見られないが、低群では社会問題が強い負の効果を示していた一方で、高群では有意な効果を示してはいなかった。これはサンプル数の問題も考えられるが、その標準化偏回帰係数の値の差を考えると、コミュニティ感覚が高いことにより、平和問題と異文化問題の効果が高く、社会問題の負の効果が低められたとも考えられる。

3. 4 全体的考察

まず、全体的なデータによる分析結果とコミュニティ感覚の高低で分けた上でおこなった分析結果を比較すると、全体的なデータでは、他国民への感情に対して平和教育の機会の認知が与える影響は約9%であったが、それはコミュニティ感覚高群における強い影響と低群における影響が混ざってしまった結果であり、実際はコミュニティ感覚が高群においてのみ、平和教育の機会の認知は影響していると言える。つまり、コミュニティ感覚を高く認知していることにより、ICUの持つ価値観や関心、目標を共有し、その結果、与えられる異文化についての教育が他国民へのポジティブな感情を向上させると考えられる。また、平等意識においては、全体データとコミュニティ感覚の高低で分けたデータ間で、分散説明率による大きな違いは見られないものの、コミュニティ感覚高群では一貫して見られた社会問題の負の効果が抑えられている。これもICUの持つ価値観や関心、目標を共有した結果として平和問題と異文化問題の効果が強調された結果と考えることもできる。

しかし、コミュニティ感覚低群では示されなかった他国民への感情に対する社会問題の負の効

果が、コミュニティ感覚高群では示されていたことをどのように捉えればよいのかという問題点も残る。一つの解釈としては、他国民への感情は感情という変動しやすいものであり、簡単に言えば、好き嫌いの問題でもある。そのため、高いコミュニティ感覚を持ち、ICUの持つ価値観や関心、目標を共有し、他国民に関わる諸問題に対して強い関心を抱いていたにも関わらず、他国民に関わる社会的な問題の実態を知ることによって、反動的にネガティブな感情を抱いてしまったとも考えられる。それに対して、低いコミュニティ感覚の場合は、もともとICUの持つ価値観や関心、目標を共有していないので、他国民に関わる社会的な問題の実態を知ったとしても、感情的に変化しないのかもしれない。また、認知的な問題であり、規範的な意味を持つ平等意識では、他国民に関わる社会的な問題の実態を知ったとしても、ICUの持つ価値観や関心、目標が高次の規範的存在となり、社会的問題のネガティブな影響をさほど受けることがなく、ICUの持つ価値観や関心、目標を共有していない状態では自身の持つ価値観のみで判断することになり、社会的問題の実態を知ることにより平等に対する態度をネガティブに変化させてしまうとも考えられる。

この解釈以外の他の解釈も可能であると考えられ、本研究の結果からは、厳密にこの問題を検討することは難しいものである。その一方で、この問題は1つの重要な示唆を与えてくれる。それは、岡本（1998）や堀・伊藤（1991）が指摘したように、学生に平和教育の機会を提供しても、必ずしも他国民への感情や平等意識を向上させるものではなく、その平和教育において具体的に何をどのように提供しているのかという教育内容に依存するものであるということである。そして、同時に、たとえコミュニティ感覚が高い状態の教育環境を構築したとしても、教育内容によっては反ってネガティブな結果を導く可能性があり、その両者の相互作用によって、教育成果は変動する可能性があるということである。

また、コミュニティ感覚を高低に分けた場合、サンプル数が十分とは言えなくなってしまった

という問題も残るが、全体データによる分析とコミュニティ感覚の高低を分割したデータによる変数関係の構造の異なりは、コミュニティ感覚が学習機会の提供の個人の態度に与える影響を媒介するものであることを示している。Keevesは「教育環境は、個人の知識の獲得、知的な技能や能力の発達、そして学校生活や学校の学習に対する特定の態度に影響をあたえる刺激を生ぜしめるものとみることができる」と定義しているが（佐古，1979より引用）、本研究の結果は、この定義を支持するものであった。つまり、コミュニティ感覚を全学的に高め、ICUの価値観や関心、目標を共有することができる教育環境を構築することが、平和教育とその成果を強く結びつけることができる可能性を示唆するものである。また、笹尾ら（2003）や池田（2006）が指摘したように、コミュニティ感覚は、大学という学問的共同体としてコミュニティを形成する上で、また人間的な成長としての心理的ウェルビーイングを促進するためにも重要な意味を持つ。本研究の結果は、先行研究を踏まえても、大学がどのように学生を巻き込んで大学全体でのコミュニティ感覚を高めていくべきかを考える必要性を示している。

その一方で、本研究の限界として、平和教育の機会を個人の認知的な次元でしか捉えていなかったことが挙げられる。本研究の結果では、平和教育の枠組みの中で捉えられた社会問題を学ぶ機会の提供が人権尊重意識に負の影響を与えているという結果であった。これは、本研究が必ずしも平和教育の在り様を十分に捉えておらず、表面的な形で捉えたことにより、実際にどのような内容がどのように学生に教えられてきたのかということが反映されていなかったためであると考えられる。つまり、平和教育の枠組みの中で提供される知識が実際としてどのようなものであり、どのように提供されているのかという、より深い理解が必要であり、この点をどのように測定していくかが今後の課題であると言える。

4. 参考文献

- Chavis, D. M., & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban-environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18 (1), 55-81.
- Galtung, J. (1964). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191.
- Gifford, R. (2002). *Handbook of Environmental Psychology: Principles and Practice*, 3rd ed. Canada, Optimal Books.
- 原一雄・渡辺幸一 (1969). 大学教育の総合評価 その1 国際基督教大学のための試案 国際基督教大学学報 1-A, 教育研究, 14, 123-139.
- 原一雄 (1979). 環境心理学の視座と使命 望月衛・大山正 (編) 環境心理学 朝倉書店 pp. 287-300.
- 久田満・井上麻衣 (2012). 大学生における所属大学へのコミュニティ感覚とメンタルヘルス (1): メンタルヘルスとの関係 日本コミュニティ心理学会第15回大会発表論文集, pp.42-43.
- 堀孝彦・伊藤武彦 (1991). 日本の大学の平和教育全国調査 本科学者会議平和・軍縮教育研究委員会 (編) 大学の平和学習: 大学教育の新しいうねり 平和文化 pp. 25-57.
- 池田満 (2006). 大学生の心理的コミュニティ感覚: 日本と韓国の異文化間比較 国際基督教大学学報 1-A, 教育研究, 48, 151-160.
- 井上麻衣・久田満 (2012). 大学生における所属大学へのコミュニティ感覚とメンタルヘルス (1): 学生用コミュニティ感覚尺度の作成 日本コミュニティ心理学会第15回大会発表論文集, pp.40-41.
- 川戸さえ子・大井直子・原一雄 (1990). 大学キャンパスの認知マップ: (その2) 教育プログラムの評価と教育環境の役割 国際基督教大学学報 1-A, 教育研究, 32, 41-60.
- 国際基督教大学 (2012). 3つの使命 国際基督教大学 <<http://www.icu.ac.jp/info/history/commitment.html>> (2012年9月28日)
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- 三川俊樹・井上知子・芳田茂樹 (1993). 新価値観尺度の開発 追手門学院大学文学部紀要, 28, 35-48.
- 日本ユネスコ国内委員会 (編) (1982). 国際理解教育の手引き 東京法令出版.
- 岡本三夫 (1993). 平和学を創る: 構想・歴史・課題. 財団法人広島平和文化センター.
- 岡本三夫 (1998). 平和と人権: 解放論としての平和学, 20 (2), 29-79.
- 大井直子・川戸さえ子・原一雄 (1990). 大学キャンパスの認知マップ: (その1) 教育環境の意味次元と学園内施設の評価 国際基督教大学学報 1-A, 教育研究, 32, 23-39.
- Perkins, D. D., Florin, P., Rich, R. C., Wandersman, A., & Cavis, D. N. (1990). Participation and the social and physical environment of residential blocks: Crime and community context. *American Journal of Community Psychology*, 18, 83-115.
- Prezza, M., Amici, M., Roberti, T., & Tedeschi, G. (2001). Sense of community referred to the whole town: Its relations with neighboring, loneliness, life satisfaction, and area of residence. *Journal of Community Psychology*, 29 (1), 29-52.
- Rackham, D.W., & Hattori, S. (2004). Behavioral and psychological considerations in the planning and design of a university campus. *Educational Studies*, 46, 77-95.
- 佐古順彦 (1979). 教育環境と心理 相馬一郎 (編) 教育と環境 早稲田大学出版部 pp. 1-19.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospect for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 笹尾敏明・小山梓・池田満 (2003). 次世代型ファカルティ・ディベロップメント (FD)・プログラムに向けて: コミュニティ心理学的視座からの検討 国際基督教大学学報 1-A, 教育研究, 45, 55-71.
- 鈴木香苗・坂元章・森津太子・坂元桂・高比良詠子・足立にれか・勝谷紀子・小林久美子・檀淵めぐみ・木村文香 (2000). 国際理解測定尺度 (ICS2000) の作成及び信頼性・妥当性の検討 日本教育工学雑誌, 23 (4), 213-226.
- 玉井航太 (2011). 大学キャンパスの物理的環境と大学満足感の関連性の検討 国際基督教大学学報 1-A, 教育研究, 53, 79-89.
- 植村勝彦・笹尾敏明 (2007). コミュニティ感覚と市民参加 植村勝彦 (編) コミュニティ心理学入門 ナカニシヤ出版 pp.161-182.

謝辞

本研究のデータ収集において、国際基督教大学の大井直子先生に多くのご協力をいただいた。ここに深謝の意を表する。

また、本研究は国際基督教大学研究助成基金 (Will the Real Peacemaker Please Stand Up?) の支援を受けた。