

平和構築のための 教育協力に関する基礎研究

平成13年3月

国際協力事業団
国際協力総合研修所

総研

J R

00-75

平和構築のための 教育協力に関する基礎研究

水野敬子

東京工業大学大学院社会理工学研究科博士課程

平成13年3月

国際協力事業団
国際協力総合研修所

本報告書は、平成 12 年度国際協力事業団客員研究員に委嘱した研究の成果を取りまとめたものです。

なお、本報告書に示されている様々な見解・提言等は、当事業団の意見を代表するものではないことをお断りします。

目 次

要約	i
まえがき	1
1. 序論	3
1-1 本調査研究の背景と目的	3
1-1-1 背景	3
1-1-2 目的	5
1-2 調査の方法	5
2. 平和構築における教育の捉え方	6
2-1 平和の定義	7
2-2 平和構築を阻害する要因	7
2-2-1 平和構築のための段階	7
2-2-2 平和構築を阻害する分野別要因	8
2-3 平和構築において求められる教育的活動	10
2-4 平和構築のための教育的活動において配慮すべき事項	13
2-4-1 万人のための教育、世界人権宣言、子供のための権利の観点から	13
2-4-2 人権教育	14
2-4-3 ジェンダー、マイノリティへの配慮	14
2-4-4 トラウマケア・身体障害児童への配慮	15
2-4-5 専門人材の育成・強化	16
3. 平和教育	17
3-1 平和教育の考え方	17
3-1-1 理論的背景	17
3-1-2 平和教育の定義	18
3-2 平和教育の取り組み方	19
3-2-1 フォーマル教育	19
3-2-2 学校レベルにおける平和教育の具体的取り組み	23
3-2-3 ノンフォーマル教育	27
4. 平和構築に関する教育協力におけるこれまでの経験	29

4-1	教育の推進を主要なマンデートとしている援助機関および組織	29
4-1-1	UNICEF	29
4-1-2	UNESCO	32
4-1-3	University for Peace : UPEACE	36
4-2	平和構築支援の戦略・教訓が蓄積されてきている援助機関	38
4-2-1	世界銀行	38
4-2-2	UNDP	40
4-2-3	カナダ政府	44
4-2-4	USAID グアテマラミッション	49
4-3	平和構築のための教育協力（活動）の具体例	51
4-3-1	ノルウェー政府による和平に関する教育援助（グアテマラ）	51
4-3-2	City Montessori School（インド）：学校教育内における取り組み例	53
4-3-3	アブラハム基金（The Abraham Fund）：共存のための教育推進における 草の根レベルの活動支援	54
4-3-4	UN Office of the High Commissioner for Human Rights：人権教育支援	56
5	平和構築のための教育協力に関する考察	57
5-1	形態・アプローチ	57
5-1-1	平和的環境の整備（行政組織構造へのアプローチ）	57
5-1-2	エンパワメント（社会経済構造へのアプローチ）	59
5-1-3	意識改革（文化習慣的構造へのアプローチ）	60
5-2	実施体制	61
5-2-1	現地主導型	61
5-2-2	連携の推進	62
5-2-3	人的および組織的リソースの把握と確保	62
5-2-4	モニタリングと評価	62
5-3	おわりに	63
	参考文献	64
	添付資料1：ボスニア・ヘルツェゴヴィナにおけるケーススタディー	66
	添付資料2：ソマリアにおける草の根レベルでの平和構築支援例	80

要 約

本調査研究は、本章を含む全 5 章から構成される。

本章の序論に続く第 2 章では、平和構築における教育の位置づけについて概観する。そのためにまず、構築されるべき平和の概念や定義、紛争から平和への段階について、主要な援助機関の考え方、アプローチを踏まえながら整理する。

さらに、平和構築を阻害する要因について、構造的要因（構造的、潜在的に対立を誘発する要因）と紛争引き金要因（対立を直接的に誘発・助長する要因）に分けて整理する。尚、構造的要因については、社会・経済構造、文化・習慣構造、政治・組織・システム構造に区分して捉える。また、平和構築の段階毎に求められる阻害要因の改善のための教育的活動についても整理する。さらに、平和構築に関する教育的活動において配慮すべき事項について、ジェンダー・マイノリティ、精神・身体的障害を持つ児童へのケア、平和研究の推進、既存のリソース活用、強化・育成が必要な専門人材の観点から考察する。

第 3 章においては、平和構築に求められる教育的活動の中でも平和教育に焦点をあてて、平和教育に関する考え方やさまざまな取り組み方について整理、考察する。

まず、平和教育に関する理論的背景を説明し、それに基づいて平和教育の定義を提示する。

平和教育の取り組み方については、教育形態をフォーマル、ノンフォーマルに大別し、それぞれにおいて、平和教育を行う手段やツールを提示し、知識、技能、態度・価値観の観点から、取り組むべき内容について考察する。フォーマル教育については、①教育を取り巻く国民の理解、②学習環境、③学習内容（及び教授法）の改善、の 3 分野に区分し、それぞれの分野において、中央教育行政、地方教育行政、学校の各レベルが果たすべき役割について整理する。

第 4 章では、第 2、第 3 章の内容を踏まえて、平和構築分野においてこれまで取り組まれてきた教育的支援や活動について紹介することを目的とする。

まず、教育の推進を主要なマנדートとしている組織として、UNICEF、UNESCO、University for Peace を取り上げ、その戦略、手法、実績について紹介する。

次に、平和構築や復興後の支援の枠組み、戦略が確立されており、これに基づいた経験から教訓が蓄積されてきている機関・ドナーとして、世界銀行、UNDP、カナダ政府、USAID（グアテマラミッション）を取り上げ、平和構築のための戦略やアプローチを中心に、教訓、実績を紹介する。

上述以外の機関については、特定国での活動事例、或いは、特定の教育分野における取り組み事例を抽出し、紹介する。

第 5 章では、第 2、第 3、第 4 章のまとめとして、平和構築における教育的活動に関する本研究での考え方、枠組みに基づき、関連諸機関におけるこれまでの経験と教訓を踏まえながら、教育分野における日本の開発協力により、平和構築に対してどのようなアプローチが可能であるかについて考察する。

最後に、ボスニア・ヘルツェゴヴィナとソマリアにおける平和構築の教育活動についてそれぞれ添付資料 1、2 にてまとめる。

1992 年から 3 年半以上続いたボスニア・ヘルツェゴヴィナの内戦による人道的打撃は計り知れない。同国にはフィールド事務所やサイトポストを豊富に持つ国際機関が数多く存在し、基本インフラの復興を含めた平和構築への協力を進めている。ボスニア・ヘルツェゴヴィナのケーススタディでは、教育セクターの概要とともに、主要な援助機関、NGO が平和構築のための教育支援をどのように取り組んでいるかについて紹介する。

ソマリアのケーススタディでは、草の根レベルでの平和構築プロセスへの教育的アプローチの例として、Life and Peace Institute（NGO）の活動に焦点を絞り、LPI の研修プログラムによる地方行政・住民の組織・能力形成支援について紹介する。

まえがき

このたび客員研究員として本報告書をまとめる機会を提供して下さった国際協力事業団国際協力総合研修所調査研究課に心より御礼申し上げます。また、企画部環境女性課黒澤課長においては、このような重要な任務に私を推薦してくださいましたこと、心より感謝申し上げます。

平和構築という開発における究極的な目標を視野に捉えるなかで教育について考える作業は、教育の可能性とともに、教育の抱える大きな責任を改めて実感する貴重な経験となりました。また、本報告書を基礎的資料として供することにより、平和構築のための教育協力に関する議論が一層活発なものとなり、具体的な協力案件の推進や改善が実現されることを心から期待する次第です。

任期を通して、企画部環境女性課工藤職員、ラゴス氏（JICA/CIDA 交換職員）、土肥ジュニア専門員から作業を進めるうえで有益な情報および資料の提供やコメントをいただきましたことを心から感謝申し上げます。

2001年3月

水野敬子

1. 序論

1-1 本調査研究の背景と目的

1-1-1 背景

第二次世界大戦終結から1992年までの間に、内戦を含む149の戦争があり、2300万人を超える人々の命が失われており（UNICEF 1996, p.13）、過去10年間に起きた内戦は500万人の命を奪っている（UNDP 2000, p.36）。1990年代における戦争や内戦により5000万人（地球上全人口における120人に1人）が避難を余儀なくされており、1998年末現在における難民数は1000万人に上る（UNDP 2000, p.36）。

“紛争”の定義により、紛争国の数は異なるが、The Stockholm International Peace Research Instituteの基準¹に従えば、現在、国連により23カ国が紛争国として監視されており、1989年から1996年までに起こった101件の紛争のうち95件は国内における対立によるものである（UNDP 1999, p.6）。

このように、冷戦終結後の紛争の形態は、国家間紛争ではなく内戦が主流を占めるようになってきており、そのほとんどが発展途上国で起こっている。また内戦の増加は、一般市民の犠牲の劇的な増加をもたらしており（UNDP 1999, p.6）、国の施設基盤を破壊するのみならず、社会的崩壊をもたらし、同国民の間の信頼関係や社会的団結を揺るがすことから、紛争が開発に与える影響は計り知れないものであると考えられる。

このように、紛争は、国の発展能力を根本から破壊し、その人的、財政的費用は莫大なものであるという国際的な認識が高まるにつれて、安全保障の概念全体を再考し、これに対応する新たな創造的な方法を開拓しようという気運が強まったことから、紛争の様々な側面における開発援助の必要性も見直されるようになってきた。これは、従来からの軍事的、政治的枠組みに加えて、紛争の背景にある様々な紛争要因の緩和のための紛争予防や、紛争が発生した際の人道緊急援助および紛争後の復興における開発援助の重要性が認識されてきたことによる。

これに伴い、平和的な社会の達成において、紛争が始まる前段階の紛争予防、紛争和解、そして復興支援にいたるまでの紛争に関わる全段階を視野にいれた包括的なアプローチを重要視する「平和構築」の概念が1996年カナダ政府により提唱され、現在、多くの援助国や国連機関により、平和構築支援に関わる開発援助が実施されている。その割合も1989年には政府開発援助全体の2%であったが、1994年には10%と大幅に増加していることから、平和構築支援の重要性が一層高まっている

¹ 同機関の基準は通常よりも厳しく設定されたものであり、“major armed conflict”を①2つ以上の政府の武力紛争、②1政府と少なくとも1グループ以上の組織化された武力の対立で、武力抗争による死者が1,000人以上に上る、と定義している（Stockholm International Peace Research Institute, SIPRI Year book 1996: Armaments Disarmament and international Security, New York, Oxford University Press, 1996 p.16 cited by UNDP 1999, p.6）。

ことがうかがわれる。

日本においても、1999年8月に発表された政府開発援助に関する中期政策では、「冷戦終結以降も後を絶たない地域紛争は人道上の問題を引き起こすと同時にそれまでの開発努力の成果や環境を破壊する」ことから、「紛争と開発」を重要課題の一つとして取り上げ、紛争を誘発する様々な社会的格差や貧困対策に積極的に取り組む姿勢を明確にしている。

また、2000年には九州沖縄サミット外相会合にて「紛争予防のためのG8宮崎イニシアチブ」が採択されたことを受けて、「アクションフロムジャパン」を発表し、紛争予防の観点を積極的に取り入れた開発援助の強化の必要性を強調している。

これらの流れの中で、政府開発援助の実施機関である国際協力事業団（JICA）においても、平和構築支援についての基本方針を策定し、体系的、戦略的な平和構築支援を推進する必要があるとの認識から、1999年に平和構築研究会が設置された。同研究会は、平和構築における日本やJICAの開発援助の取り組みのあり方について検討し、報告書として、平和構築の概念や、平和構築支援を行う上での制約要因や課題を分析、整理し、今後の平和構築支援への提言をまとめている（国際協力事業団国際協力総合研修所2000a）。

このような国際社会における平和構築に対する開発援助のあり方への関心が高まるにつれて、平和構築プロセスのあらゆる段階、側面で果たし得る教育の役割が再認識されるようになってきた。平和、人権、民主的社会、国際理解、融和のための“教育”に関する行動計画や取り決めに含まれる国連機関における平和構築のための活動枠組みに基づいて、2000年は国際平和文化と非暴力の年、2001年から2010年は国際平和文化と非暴力の10年と定められ、UNESCOが中心となり国際平和に関する教育、文化的な様々な取り組みがなされてきている。

現在までも既に欧米ドナー、NGOにより、平和構築のための教育援助の実施がさまざまな形で進められているが、概念、枠組み、具体的な役割や課題、効果的な手法等について統合的に整理されてきていない状況にある。2000年に開催されたCPR（Conflict Prevention and Post-conflict Reconstruction Network）第6回会合の「教育と紛争」分科会においても、DACによる「紛争、平和と開発協力のガイドライン」においても教育の問題はほとんど記載されていないこと、2000年4月にセネガルにて開催された世界教育フォーラムにおいて、万人のための教育（Education for All：EFA）²の達成に向けて採択されたDakar Framework for Actionにおいても平和構築における教育に関する具体的な方策が欠けていること、紛争のための実用的ツールを作る必要があること、等が指摘されている（国際協力事業団2000b, pp.9-10）。

上述に鑑みると、教育分野における日本の開発協力が、途上国の平和構築に直接、間接的に貢献するべく効果的に実施されていくためには、援助実施団体として、平和構築の概念に対する明確な共通認識を持った上で、教育が平和構築にどのように貢献し得るか、また、教育協力はそのためにどのような支援ができるかについて、日本の協力学スキームとも照らし合わせつつ具体的に検討されなければならない。そのための第一歩として、平和構築の概念について教育との関わりを中心に整理するとと

² 1990年3月にタイ国ジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議」において合意された事項の進捗状況の確認と今後の方向性について討議することを目的として開催された国際会議。2015年までに初等教育を完全普及することを目標として設定している。

もに、同分野においてこれまでに様々な機関により蓄積されてきた協力経験に基づいてその教訓と課題を考察し、基礎資料としてとりまとめることが必要と考えられる。

1-1-2 目的

上述の背景に鑑み、本調査研究は、「平和構築」研究会にて検討された同分野における開発援助の役割や基本的な課題を念頭において、特に教育援助に焦点をあてて今後の取り組み方を模索することを目的として実施したものである。

従って、これまで行われてきた平和構築に関する研究や、同分野における他国援助機関、国連機関、NGO等の経験を参考にし、平和構築における教育援助の概念、枠組み、具体的な役割や課題を整理、分析し、平和構築における日本の教育援助を強化・拡充するための基礎資料として供することを目的とする。

1-2 調査の方法

本調査研究は、JICA 企画部環境女性課所蔵文献リスト、関連ウェブサイトによる検索等により収集された各種資料の分析を中心として行われた。

尚、第4章におけるグアテマラ関連の情報や添付資料でのボスニア・ヘルツェゴヴィナのケーススタディについては、筆者がこれまでに関わった教育関連の現地調査にて得た知識、収集資料に基づいている。

2. 平和構築における教育の捉え方

平和構築は、通常、紛争や対立を予防、緩和、解決することを目的として実施される活動を指し（Juma 2000, p.3）、人々の和平を達成しようとする意志や能力が大きく関わってくる長期を要するプロセスであることから（CIDA 1998, p.14）、経済、社会、文化、政治のあらゆる側面を考慮に入れて、持続的に取り組まれなければならない。また、平和構築は絶えず変化する概念であるが、基本的には、人間の安全保障のための持続的な環境を創出する一連の方策により構成されるものであり、これらの方策は、国が社会、政治、経済的な発展をしていくための最低限の環境を提供するものである。

平和構築への取り組みについては、包括的なモデルや絶対的解決策が存在するわけではなく、外部が独自の考え方により強制的に推進するべきものでもない。カナダは、平和構築とは「平和への展望を内側から強め、暴力的な紛争の可能性を低下させるための努力である」としている。また、平和構築の目標は、社会が紛争を武力に頼らずに管理していくための土着の能力を強化することであることを強調している（CIDA 1998）。

このように、平和構築においては、まず、個々の“人間”が主体的に平和を達成しようとする意識を持ち、そのための能力、技術を獲得していくことが肝要となることから、教育は平和構築の基礎となるべき“エンパワーメント”や“意識改革”のための不可欠なツール・プロセスとして位置づけられ、そのさまざまな段階（武力紛争、停戦、緊張、平和、等）や側面（社会、経済、文化、政治、組織制度、等）にて重要な役割を果たす。また、平和構築のための教育の形態やアプローチは、対象とするグループや達成すべき目的により異なるため広範囲に及ぶ。

上述に加えて、冷戦終結後に起こっている紛争のほとんどが開発途上国におけるものであることから、開発のための教育協力の多くは、直接または間接的に平和構築に多大な影響を及ぼし得るものであると考えられる。

しかしながら、日本による教育援助方針において平和構築が明確なテーマとして取り上げられたことはこれまでになく、ガイドラインも策定されてきていない。平和構築に関わるこれまでの日本の教育協力は、案件の背景にある協力受け入れ国における平和構築の必要性に応じて、個々の協力の内容に適正な範囲で反映させるべく独自に配慮を行ってきたというのが現状であり、教育分野、特にソフト面での協力において、平和構築の視点を目的、成果、活動に明確に位置づけた上で、案件を体系的に形成、実施、評価している実際例はほとんど蓄積されてきていない。

2000年に開催されたCPR（Conflict Prevention and Post-conflict Reconstruction Network）第6回会合の「教育と紛争」分科会においても、DACによる「紛争、平和と開発協力のガイドライン」においても教育の問題はほとんど記載されていないこと、EFAに向けて採択されたDakar Framework for Actionにおいても平和構築における教育に関する具体的な方策が欠けていること、紛争のための実用的ツールを作る必要があること、などが指摘されていることから、日本のみならず、援助機関における全体的な傾向としても、紛争予防や復興支援における教育援助の具体的な方針や手段に関する十分な議論が展開されてこなかったことがうかがわれる。

このような基本的認識に基づき、本章においては、平和構築における各段階において、教育的活動

がどのような役割を果たすのかについて考察する。

そのためにまず、構築されるべき“平和”についての考え方を提示し、平和構築を段階別にアプローチする。次に、平和構築を阻害する要因を抽出し、それらの阻害要因に対して教育がどのように貢献できるかについて考察し、平和構築の段階・目的別に、求められる教育活動を整理する。

2-1 平和の定義

貧困、差別、また、社会、経済、政治的除外に起因する暴力的な紛争は、それまで長い年月をかけて達成されてきた人道、政治、社会、経済のあらゆる側面における開発成果を短期間で破壊してしまい、その復興には精神的、時間的、財政的に多大な費用を要する。このことから、紛争が起きる前にそれを未然に予防し、対立を誘発する要因を軽減し、取り除いていく方が、実際に起きてしまった紛争に対する対応よりもはるかに費用が少ないことは明らかである。従って、開発により目指されるべき平和の概念は、明らかな武力や暴力の不在（Negative Peace）のみならず、社会的、文化的、経済的、政治的公正の存在（Positive Peace）を包含したものでなければならない（UNICEF1999、p.3）。

国連システムにおいて平和文化の推進のために中心的な役割を担っている UNESCO は、平和について、「戦争、暴力による対立の不在」という表面的な状況を表す定義から、「家庭、学校、コミュニティ、国家に至る全てのレベルにおいて、日々の習慣や普遍的な価値観に基づいて絶えず変化する参加的で長期的なプロセス」と再定義している。そして、平和的文化は、生活、自由、公正、団結、忍耐（寛容）、人権、そして男女平等を重んじる世界共通の価値観に基づいたものであり、平和的文化のもとでは、軍事力のかわりに国際法や正義に基づいた世界統治が可能であるとしている（European Centre for Conflict Prevention 2000, pp.160-164）。

平和的文化は、自由、安全、平等な関係の基本であり、人権、非暴力、民主制、社会正義、持続的な発展、ジェンダーの平等化など社会や構造的な改革のための個人やグループの取り組みや協力体制を強化、促進するものとなる。

今日のような多様で複雑な社会において対立は常に生活の一部として存在する。従って我々は対立を避けるのではなく、対立を認識し、暴力的手段に依らずに、公正かつ創造的な手段により対処することができる土壌や人々の能力を築いていく必要がある。そして、このような一連のプロセスを平和構築と捉えることができる。

2-2 平和構築を阻害する要因

2-2-1 平和構築のための段階

既に述べたように、平和という概念は明らかな武力や暴力の不在（消極的平和=Negative Peace）のみならず、社会的、経済的、政治的公正の存在（積極的平和=Positive Peace）を包含する。そし

て、平和構築とは、暴力、武力による紛争状態から、積極的な平和状態への達成を目指した様々なレベル（個人、家庭、コミュニティ、地方、国家）における戦略的な取り組みとプロセスを指す。

Conflict Prevention Network（CPN）は、積極的平和、消極的平和をそれぞれ安定な平和（構造的安定）と不安定な平和と捉えて、平和から紛争・暴力的紛争に移行する段階を表 2-1 のように捉えている。各段階はそれぞれに異なる特徴を持ち、それらの特徴が形成する平和を阻害する要因が存在するため、各段階により、強調されるべき国際協力が異なってくる。

表 2-1 平和から紛争への段階

段階	状 況
安定な平和 (構造的安定) (積極的平和)	<p>社会が高水準の協調を享受している状況。</p> <p>社会を構成するグループは、関心の衝突を意識はしているが、個々の特定の関心よりも、協力的な関係をより重んじる。平和的で組織的な争議解決が行き渡っており、それぞれのグループは、他のグループに対して安全を自衛する必要は感じていない。協調的で統制のとれた紛争は、共有された価値観や目的、寛容な政治体制、政治的表現や意思決定へのアクセスに支えられている。暴力的な紛争の可能性は低い。</p>
不安定な平和 (消極的平和)	<p>明らかな緊張はない、或いは、そのような緊張は隠されているが、暴力的紛争を起こす根本的な要因は認識されている状況。このような状況にある国は見かけ上は平和と静けさを保っているが、社会を構成するグループ間に友好や相互交流や協力体制はあまりなく、その結果、緊張や猜疑が形成されている。各グループが、それぞれの目的の達成のために武力による方法をとる可能性のある不安定な状態。</p> <p>紛争後の状況における同段階の特徴として、武力による敵対行為は停止され、政治的な介入により解決されている。しかしながら新たな敵対行為が再発する可能性もある状況。調停や再構築の努力が強まることにより、安定的平和段階への移行が促進される。</p> <p>暴力の勃発や再発を予防する観点から、暴力的な紛争を引き起こす根本的な要因の除去や軽減が同段階における優先的な取り組みとなる。</p>
高度な緊張状態	<p>緊張が高まり、暴力へとエスカレートする可能性の高い状況を指す。</p> <p>紛争前の高度な緊張状態では、社会における対立は明らかである。敵対するグループの立場は硬化し、それぞれのグループは国内外に支援や同盟を求める場合もある。この段階の指標として、社会不安、武力抗争、大衆デモなどが挙げられる。</p> <p>紛争後の高度な緊張状態では、一定水準の暴力紛争が継続しているが、敵対行為はとりあえずは停止され、武力によらない解決策の探索が始まった状況にある。この段階では、状況が悪化し、武力による紛争段階に逆戻りするか、或いは、安定的平和への経過段階を経て不安定な平和状態に改善されるか見通しが立たない。</p> <p>この段階においては、緊張を低下させ、紛争勃発や敵対行為の続行をさけるよう、紛争予防が優先的な取り組みとなる。</p>
武力紛争 (暴力的紛争)	<p>この段階は、組織化された武力による継続的な闘争状態を指し、この闘争はしばしば窮地に達するまで続けられる。</p> <p>従って武力紛争状況におけるインターベンションの主要な目的は、水平・垂直的な恐怖心の軽減や敵対関係を終結させ、和平交渉を開始させるための紛争管理と紛争解決となる。</p>

出所：CPN（1999）pp.22-26。

2-2-2 平和構築を阻害する分野別要因

平和構築を阻害する要因は、構造的に紛争・対立を誘発する構造的要因と直接的に紛争・対立を誘発・悪化させる引き金要因とに分けて捉えられている（UNDP 1999, pp.19-21, 国際協力事業団国際協力総合研修所 2000a, p.2）。ここでは、構造的要因については、①社会経済構造、②文化・習慣構造、③政治・組織・システム構造から整理し、さらに、構造的要因のバランスの崩壊や、環境の急激な変

化を引き起こす要因については、紛争・対立の引き金要因としてまとめることとする（表 2-2）。

紛争とは、部族、民族、言語、文化、宗教、社会経済、政治的な観点から、2 つ以上のグループが互いに相容れない価値観や目標達成のために明らかな対立関係にある状況である。近年の紛争は、国家間ではなく、国内紛争が主流であることから、外部による紛争解決のための介入は、内政不干渉の原則から協議される必要がある上、内戦の要因は、歴史、経済、文化、権力関係、価値観、などから複合的に構成されており、外部から容易に把握、理解できるものではないため、その効果的な実施が困難となっている。

さらに国内紛争は、国家間の戦争と異なり多くの市民を動員することから市民、軍隊の役割分担が不明確となり、市民への犠牲が非常に大きなものとなる。UNICEF の調査によれば、近年の紛争による犠牲者の 90%以上は市民であること、そして、児童への被害に関しては、200 万人が武力紛争で命を失い、600 万人が重傷を負い、100 万人が孤児となり、1200 万人が家を失ったと報告されている（UNESCO 2000）。さらに、内戦では同国市民の間で多くの人権侵害行為が行われることから、紛争後の崩壊した社会の復興は、対立グループが紛争中に互いに被った人権侵害など克服困難な人道的、精神的問題を乗り越えて、相互協力のもとに達成していかなければならないため、そのアプローチはより複雑なものとなる。

このようなことから、国内の対立や紛争を予防、解決するためには、まず、構造的な要因を根本的に改善するための取り組みが必要となる。

表 2-1 で示されたいずれの段階においても、開発の中心的問題である貧困や機会へのアクセスやコントロールの不平等性などの起因となる構造的な歪みは平和構築における根本的な阻害要因となることに留意して、援助国においては、平和構築への影響に常に配慮した上で開発協力を推進することが肝要である。

また、構造的な要因のバランスを崩壊させ、紛争に発展させる引き金となる要因（紛争の引き金要因）を創出しないよう、常に警戒する必要がある。

自由、平等、平和な環境のもとに生きる権利が全ての人間に確保されると同時に、互いに共存する土壌が育まれている社会を構築していくことが平和構築である。従って、社会・経済構造においては、貧困や、資源へのアクセスやコントロールの不平等性により生じる貧困格差が、基本的人権を侵害し、社会的不安や暴動を誘発することから、平和構築における根本的な阻害要因となっている。また、人口増加、多言語・多民族社会、不平等な労働市場は、貧困や貧困格差を増大させる要因として位置づけられる。

文化・習慣構造において平和構築を阻害する要因としては、宗教的原理主義などから生じる民族間の分裂や排他的行動、均衡なエンパワーメントを阻害する不平等なジェンダー関係、貧窮に起因するアルコール依存症などが挙げられる。

行政・組織構造は、社会・経済や、文化・習慣構造に影響を与える国の運営メカニズムとして捉えられる。運営メカニズムの中でも、社会、経済、文化、習慣構造における平和構築を阻害する要因を創出、増大させる要素として、民主制の欠如した独裁、中央集権などに代表される不健全な行政システム、警察、法律の未機能、未整備、客観的な情報やそのアクセス手段の不足、中立・専門的なメディアの不在を引き起こす情報・ネットワーク技術、システムの欠如、あらゆるセクターに必要とされ

る人材、専門知識の欠如、学校・教育システムの未整備、政府の機能不全を補完できる市民組織の不在、などが挙げられる。これらの要素は、平和構築を阻害する構造的要因を増大させるだけではなく、次に述べる紛争・対立の表面化の引き金要因をも誘発させることから、平和構築の基本として優先的に取り組まれる必要がある。

上述した社会、経済、文化、習慣における構造的要因のバランスが崩壊し、急激に環境が変化することにより、それまで潜在していた対立が表面化し、武力、暴力的紛争が誘発される。このような状況を引き起こす可能性の高い要素（紛争・対立の表面化の引き金要因）として、異なる関心グループ間における平和的妥協策の不在、治安の極限的悪化、行政によるコントロールの欠如、第三国による中立的な調停介入のための外交手段の遮断などが挙げられる。

表 2-2 平和構築を阻害する分野別要因

構造的要因（紛争・対立の根本的誘発要因）		
社会・経済構造	文化・習慣構造	行政・組織構造
<ul style="list-style-type: none"> ●失業・貧困・飢餓 ●グループ間の貧困格差、資源の誤配分 ●人口増加（不均衡な年齢別分布） ●多言語・多民族社会 ●不平等な労働市場 	<ul style="list-style-type: none"> ●宗教的原理主義 ●民族間の対立・分裂 ●ステレオタイプの固執 ●不平等なジェンダー関係 ●（長期にわたる精神的落ち込みによる）アルコール依存症 	<ul style="list-style-type: none"> ●不健全な政治システム →民主制の欠如した独裁的、中央集権的行政体制 ●警察・法律制度の未整備・未機能・不均衡な適用 →小型武器流入における法・取り締まりの未整備 ●情報・ネットワーク技術、システムの欠如 →客観的な情報やアクセスの手段不足（情報交流の不足） →中立・専門的なメディアの不在 ●あらゆるセクターにおける人材・専門知識の不足・欠如（頭脳流出） ●学校・教育システムの未整備 →破壊された社会・公共施設 ●弱体化した市民組織 →市民組織による政府に対するモニタリング機能の欠如（人材、能力の欠如）
<p>↓ ↓ ↓ ↓</p>		
<p>紛争・対立の表面化の引き金要因 （構造的要因のバランスの崩壊、急激な環境変化を誘発する要因）</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ●異なる関心グループ間における平和的妥協策の不在 ●治安の極限的悪化（小型武器の氾濫、暴動、暴力、犯罪、人権侵害、等の多発化） ●行政によるコントロールの欠如 ●第三国による中立的な調停介入のための外交手段の遮断 		

2-3 平和構築において求められる教育的活動

紛争後における再構築は、物理的な再構築のみを指すものではなく、紛争から安定的平和に向けて、紛争再発予防、緊張要因の緩和・解決を目的とする経済・社会・政治の枠組みの再編成を含む。これは、難民の帰還促進や復員兵の社会統合、トラウマに対するカウンセリング、平和教育、武力に頼らない紛争調停を支援する組織の構築、など多岐に及ぶものであり、様々な枠組みを紛争前の状況に立て直すことが必ずしも望ましい再構築とは限らない。

最も重要なことは、社会が安定（積極）的平和を享受できるように、経済・社会・政治の枠組み・システムを、社会を構成する全グループの主体的な参加のもとに構築・運営していくということにあ

る。これは、コミュニティレベルのイニシアチブから、紛争の可能性のあるグループ間の積極的なコミュニケーションなど、様々なレベルに及ぶ。従って、援助機関による協力は、これらのプロセスにおける当該国による主体的な活動に対する側面的な支援に徹するものでなければならない。

従って、紛争後の再構築（復興・開発）、すなわち、高度な緊張から不安定な平和を経て構造的な平和へと到達するためには、いくつかの段階的目標が達成されなければならない。それは、敵対関係が平和的に終結されること、そして敵対関係の平和的終結の持続性が確保されるべく社会構造の変革が実現されること、そして、構造的歪みが是正され、社会経済的発展が促進されることである。

対立の解決や社会改革の手段として、敵からの孤立や暴力を伴う破壊的な手段ではなく、対話や民主的な方法による意思決定のための非暴力的な手段を促進すること、社会経済発展のための均衡なエンパワーメントが促進されることが平和構築に不可欠な要素となる。

経済的な復興は、社会的変革がうまくいくかどうかに加えて、外部資源へのアクセスの復活や国内経済の再構築にかかっている。そしてこれらの目標達成の手段として、様々なレベルや側面において教育が重要な役割を果たす。

平和構築における教育は、対人関係から社会、国際レベルの関係に至るまで、あらゆる形態の紛争や暴力、歪みの予防や解決に取り組むものでなければならない。従って、学校内あるいは学校外に関わらず全ての教育的環境において、紛争管理を促進するための知識、技能、行動を向上、改善させる活動に加えて、紛争の起因となる社会構造の歪みの是正に貢献し得る教育的プロセスの全てが含まれる。

表 2-3 は、平和構築の各段階毎に、阻害要因、強調されるべき教育の役割、求められる教育的活動について整理したものである。尚、求められる教育的活動については、平和構築の各段階に応じて特に必要と思われる活動に区分しているが、いずれの活動についても段階に関わりなく取り組みが必要とされるものである。

平和構築において強調されるべき教育の主要な役割は、まず、自己と同時に他への理解を促進させ、共存の必要性を認識させること、共存するための具体的な技術を習得させること、また、実践的にこれらの技術を適用する機会を提供すること、が挙げられる。従って、求められる教育的活動は、学校内の制度化されたなかでの実施にとどまらず、学校外のさまざまな環境の中で、異なる年齢層、グループを対象に広い視点から行っていく必要がある。また、これらの活動を推進していくための人材の育成・強化も併せて取り組まなければならない。

また、平和構築における紛争後の配慮として、紛争経験による精神的打撃に対する専門的な対処について教育的側面からも取り組んでいく必要がある。教育機関の整備の一環として、専門的なセラピストを配置し、児童を始めとしてコミュニティメンバーによる専門的治療へのアクセスを拡充したり、トラウマケアをテーマとした教員研修を実施するなどの取り組みによる特別な配慮が必要となる。

さらに、平和を阻害する構造的要因となる貧困や格差への対策として、特に、貧困層やマイノリティに配慮した質のよい教育の普及が重要となってくる。阻害グループへの教育普及のための工夫や戦略に加えて、教育普及が生活改善に結びつくように、提供される教育の内容や質の改善に努めることも平和構築のための重要な要素と考えられる。

また、紛争により破壊された教育関連施設の再建・補修についても、紛争後に必要とされる教育的

表 2-3 平和構築の段階毎に求められる教育的活動

平和構築の段階 ^{注)} ・形態		平和構築を妨げる要因	強調されるべき教育の役割	求められる教育的活動
武力紛争 ↑ ↓ 高度な緊張	紛争軽減・解決・再融和	<ul style="list-style-type: none"> ● 民族・宗教など異なるグループの敵対関係 ● 活発で組織化した市民社会の欠如 ● 小型武器の普及 ● 治安の欠如（暴動、性犯罪、虐殺等） ● 社会インフラの破壊（病院、教育施設など） ● 社会施設（学校、病院など）へのアクセスの遮断・制限 ● 地雷・不発弾による農業・商業地等土地、インフラへのアクセスの遮断 ● 児童兵 	＊ ● 以下を思考する機会を提供し、個々人の平和的問題解決能力を引き出す。 → 紛争の原因や目的 → 紛争の被害、平和の必要性 → 社会の差別観、不平等性 → 自他の人権、責任、相互理解、友愛、団結 ● コミュニティにおける平和的問題解決法や平和構築のためのメカニズムを探求する機会の提供	<ul style="list-style-type: none"> ● 難民キャンプなどにおける文化的なアトラクションやレクリエーション ● スポーツ・文化活動・メディアを通じた啓蒙活動 → 移動劇場・図書館 ● ト라우マケアなど、精神的治療に必要とされる専門人材の育成・強化 ● ト라우マカウンセリングの拡充 ● 学校等施設の補修、仮設 ● 平和構築を推進する市民組織の育成・強化 ● 難民・国内避難民に対する教育機会の拡充
	平和構築直接的支援	復興・開発 <ul style="list-style-type: none"> ● 社会インフラの不足（病院、教育施設など） ● 増大した逃避／強制難民 ● 地雷・不発弾など残留 ● 技術・人的資源の不足 ● 社会経済開発の遅れ ● 社会開発予算の不足 ● 適正な開発政策の欠如 ● 貧困格差 	＊＊ ＊に加えて、 ● 帰還難民の再定住を促進するための教育施設の確保 ● 個々の人間の知識、技能、考え方におけるエンパワーメントの促進 → 生産性の向上による労働市場での競争力の向上 → ジェンダーの平等化の推進 → 失業率、貧困率の低下 → 犯罪率の低下 ● 教育従事者の質的改善と量の拡充 ● 行政管理能力の向上に必要とされる人材の育成・強化・輩出 → 高等教育及び専門育成機関の強化	<ul style="list-style-type: none"> ● 学校等施設整備・拡充 ● 初等・中等教育の質・量の拡充（マイノリティ、社会的弱者に配慮したエンパワーメント） → 教材開発・作成・配布、教員養成・再訓練、就学率促進のための措置、等 ● 学校教育の補完としてのノンフォーマル教育の強化・拡充 ● メディアや学校活動の中での情報提供・啓蒙活動 ● 市場のニーズに適応した職業教育の推進やカリキュラムの見直し → 職業コース、職業技術課程、職業技術訓練短期コースなどの検討・拡充 ● 高度専門人材の育成・強化（大学、専門学校の内容拡充）
	不安定な平和	紛争再発予防	<ul style="list-style-type: none"> ● 帰還難民の再定住の遅れ ● 紛争体験によるトラウマ ● 小型武器の普及 ● 警察・法システムの未整備 ● 社会不安 ● 治安の欠如 ● 増大する軍事予算 ● ステレオタイプを促進する教育内容 ● 失業・貧困など社会経済環境の改善の遅れ ● 貧困格差 	＊及び＊＊に加えて、 ● 紛争の精神的後遺症の軽減 ● 紛争が再び繰り返されることがないように学校教育内容に反映させる → 過去に起こった事実を正確に後世に伝達する（真相究明委員会） ● 団結、共存の精神の促進
安定的平和	平和構築配慮	<ul style="list-style-type: none"> ● 諸処のステレオタイプを促進する教育内容 ● 社会・経済・政治面の不安定 	● 積極的平和を継続するための知識、技術、考え方の育成・強化	<ul style="list-style-type: none"> ● 均衡な教育の普及のための諸活動 ● 教育の質管理のための継続的なモニタリング・評価

注) CPN による平和構築の段階区分（Stable Peace, Unstable Peace, High Tention, Open Conflict）に基づいている。

活動として位置づけられる。

2-4 平和構築のための教育的活動において配慮すべき事項

2-4-1 万人のための教育、世界人権宣言、子供のための権利の観点から

平和構築において必要となる知識、技能、価値観の形成に教育は不可欠なものであり、教育を受ける権利は人間の基本的な権利として全世界にて認められているにも関わらず、多くの子供が適切な教育機会へのアクセスがない。途上国の全学齢児童 6 億 2500 万人の 21% を占める 1 億 3000 万人の児童は就学していない状況にある (UNICEF 1998b,p.8)。

1990 年タイ国ジョムティエンにて開催された世界教育会議において、「万人のための教育 (Education for All : EFA) 世界宣言」が採択され、世界人権宣言、子供のための権利においても、全ての子供、人間に対して、無償で義務教育を受け、社会に十分に参加し、人間としての尊厳を持って生活し、共存していくための知識、技能を習得する権利が保障されている。しかしながら、教育の普及においても、質的改善においても、未だに十分な成果は達成されていない。また第 3 条にて「難民、戦争で流民化した人々、占領下の住民に対して学習の機会へのアクセスという点でいかなる差別もしてはならない」(国際協力事業団 1994、p.167) としているが、具体的な戦略、手段は述べられていない。しかしながら、同宣言が 1990 年に採択されてから現在に至るまで、世界の各地にて多くの内戦や自然災害が絶え間なく起こっていることから、緊急下における教育への権利をどのように保護していくかについて一層議論を深め、具体的な方策、ツールを検討することが急務である。

UNHCR の統計を一例にとれば、1998 年における UNHCR の活動に関係した難民、避難民、帰還民などの合計は 2200 万人という大規模な数値を示している。また、国内避難民が 5 万人以上いる国は世界に 39 カ国存在し、うちアフガニスタン、アンゴラ、コロンビア、コンゴ共和国、イラク、ミャンマー、スリ・ランカ、スーダンにいたっては、およそ百万人の国内避難民が存在するとされている。

EFA 宣言においては、基礎的な学習ニーズを満たすことを教育の第一目的として挙げており、「基礎的な学習ニーズは、識字や算数など必要不可欠な学習手段のみならず、人間が生存し、尊厳をもって働き、開発に全面的に参加するのに必要な知識、能力・技術、価値観、態度などの双方からなるもの」と述べている。

さらに、「基礎的な学習のニーズを満たすことが全ての社会の中の個人に対して集団としての文化的、言語的、精神的遺産を尊重し、それに基づいて行動し、他の人々の教育を促進し社会正義の大義を推進し、環境の保護を実現し、共通に認められている人間的価値や人権が守られることを保障して、自らのものとは異なる社会や政治、宗教制度に対して寛容になり、相互依存の世界において国際間の平和と連帯のために働く能力について責任を持たされることとなる」としている。

2000 年 4 月には、セネガルのダカールにて万人のための教育に向けての目標達成のための見直しが行われ、2015 年までに全ての児童への質の確保された義務教育(初等教育)の普及・修了を目指した一層の取り組みの必要性が強調されている (World Education Forum 2000a)。また、EFA 参加国

は、紛争などによる被害により支障をきたしている教育システムに対して、相互理解を促進し、平和や寛容さなど、暴力や対立を防ぐための教育プログラムを実施していくことを誓約している。これに加えて、紛争の影響を受けている地域においては、紛争で教育を受ける機会を失われた成人を対象とした識字教育や基礎教育も重要視されるべきであり、これらに加えて、職業技術訓練や、復員兵や児童兵の社会再復帰のための教育プログラム等、広い見地からの教育協力の必要性が高いと考えられる。

2-4-2 人権教育

1993年の世界人権会議、1995年の世界社会開発サミットにおいて、人権の尊重、持続的開発、民主制は相互に依存するものであり、社会開発には統合的なアプローチが必要であることが強調された。また、1995年から2005年は、国連人権教育の10年として定められている。かかる観点からも、人権は近年の開発プログラムにおける主要な課題として取り組まれてきた。特に、民主制度の確立などを含む司法、立法制度の改革などを通して社会、文化、経済、政治における平等化を推進し、貧困、差別、排除を改善し、個々の人権を尊重、保護するための取り組みは、紛争後の国における復興や融和のプロセスにおいて重要な役割を果たす。

人権教育は、その対象により具体的な内容や達成すべきスキルの専門性のレベルは異なるが、基本的な目標は、人権に関する知識、理解の促進、自他共の人権保護のための積極的な姿勢の育成、人権保護を実践するための技能の強化・養成、と考えられる。

選挙プロセスにおいても、地方行政能力の強化のためのトレーニングのテーマとしてよい統治や人権に関する概念を取り上げるなど、人民を対象とする草の根レベルの啓蒙活動とともに、行政レベルに対する意識改革のための教育的活動が不可欠となる。

また、警察における組織・集団的な人権侵害への関与が横行している状況においては、警察の再編を含めて養成訓練、現職訓練を強化し、人権教育を重点的に行うことが必要である。

南アフリカ共和国、チャード、チリ、ウガンダ、フィリピン、グアテマラ等では、真相究明委員会（Truth Commissions）が設置され、紛争中における政府や軍隊による人権侵害行為が調査、究明され、真実の記録としてまとめられている（Comisión para el Esclarecimiento Histórico 1998, European Centre for Conflict Prevention 2000）。これらの記録は、効果的な人権教育の教材となり得る。悲惨な経験が再び繰り返されぬよう、これらの記録を人権教育のなかに効果的に取り入れ、個人における平和構築への参加と責任の意識を高めることが重要である。

2-4-3 ジェンダー、マイノリティへの配慮

紛争による家族構成の変化（女性を家長とする家族構成）がもたらす経済的復興への影響は大きい。従って、復興支援における女性への配慮を優先的に行うことが重要である。また、女性、年配者、若者、児童における社会的弱者は、紛争による被害を受けやすい一方で、平和構築において果たし得る役割も大きい。これらのグループに対する投資を拡大し、地道な啓蒙活動や訓練を行う等により、平

和構築の推進アクターとしてエンパワーし、持続的な平和構築を草の根レベルから推進していくことが望ましい。

若者に関しては、普段から腕力を持て余していることから、社会の紛争や対立の影響を受けて暴力が誘発される可能性が最も高いため、平和構築に関する啓蒙が特に必要なグループといえる。

また、先に述べた EFA の観点からも、政策レベル、行政レベル、教育従事者、コミュニティ、家庭において、教育機会へのアクセスの点で不利な立場に置かれている女子に対する教育の強化・拡充の必要性への認識が高まることが重要であり、そのための取り組みが一層強化される必要がある。

2-4-4 ト라우マケア、身体障害児童への配慮

紛争中や紛争後の国においては、精神的トラウマや恐怖心やストレスが深刻な問題であり、兵役、家族の喪失、虐待、等の経験を余儀なくされてきた児童の間にも蔓延している。これらのストレス、トラウマは、戦時中よりも、戦後しばらくの期間を経過してから悪化するケースが多い。紛争後、1997年にサラエヴォで実施された調査では、対象児童 422 名の 3 分の 1 の児童が激しいポストトラウマの症状を経験していること、全人口の 15%が紛争経験のストレスによる精神的後遺症を引きずっていることが示された。また、正確な統計数値は存在しないが、紛争後には児童や若者の自殺が増加しているという (UNICEF 1998a, p.35)。

1995年にルワンダで実施された UNICEF の調査により、調査対象児童の 80%が、紛争で両親或いは兄弟を失っており、このうち 3 分の 1 の児童が虐殺現場を目撃したという結果が出されている。これらの児童には精神ケアのためのネットワークがない。従って、学校やコミュニティにおいては、共存のための未来構築への努力とともに、紛争がもたらした児童やコミュニティの後遺症への対処にも注力することが肝要である。通常精神・社会的リハビリテーションのプログラムは、自己表現や適応スキルの促進を通して、精神的治療を行うことを目的としており、平和教育を補完するものである。ポストトラウマからの回復を促進することにより、児童たちは紛争に対処するための新たなスキルを身につけることができるようになる (UNICEF 1999, p.12)。

UNICEF は、ボスニア・ヘルツェゴヴィナにて、戦争により被害を受けた児童、女性を対象とした社会心理プロジェクトを実施しており、教育心理学者や教員に対して激しいトラウマの傷害を受けた児童を理解し、回復に導くための技術強化を目的とした研修を行い、学校教育システムの中で児童や女性の社会心理傷害に対処していくための支援を行っている (UNICEF 1998a, p.35)。

また、精神的な打撃に加えて、戦争・紛争において肉体的傷害を負い、紛争後にリハビリを必要とする児童も多い。このような児童のニーズに学校システムの中で対応していけるよう、専門医や理学療法士等を学校に配置するなどの手段を講じることも、紛争後の平和構築における教育環境の整備の一環として重要な要素であると考えられる。

2-4-5 専門人材の育成・強化

復興を目指す多くの国においては、紛争中における人材の流出や死亡により、復興に必要な人材を失っている。従って復興のプロセスを円滑に推進していくために必要とされる以下のような人材を育成、強化することが急務となる。

- 人権教育・民主制・平和教育の専門家
- コミュニケーションの専門家
- トラウマ・メンタルヘルスセラピスト
- リハビリのための療法士
- 法律家
- 行政管理者
- 情報技術者
- 平和（紛争管理、紛争予防、平和配慮）関連研究者
- 医療従事者（一般）
- 教育従事者（全レベル）

3. 平和教育

第2章にて、平和構築や、平和構築のために必要とされる教育的活動について考察、整理した。本章ではその中でも特に平和教育に焦点をあてて、平和教育とは何かを考察するとともに、その取り組み方について、フォーマル、ノンフォーマル教育に分けて考察する。

フォーマル教育については、達成されるべき目的に応じて、各レベル（中央政府、地方教育行政、学校）毎に求められる役割を整理する。また、学校レベルでの取り組みについては、科目内、科目外のそれぞれのアプローチを考察、整理する。

ノンフォーマル教育については、平和教育の内容、対象グループ毎に整理する。

3-1 平和教育の考え方

教育とは、基本的には社会における価値観や蓄積された知識を伝達していくことであり、文化について学び、行動規範を形成し、社会において果たすべき役割へと導くプロセスである。この教育プロセスにおいて、特に平和構築に焦点をあてたものが平和教育である。

ここではまず、先行研究による平和教育に関する理論をいくつか紹介し、それに基づいて、平和教育の定義について提示する。

3-1-1 理論的背景

これまでの先行研究において、平和教育の考え方としては主として以下の3つのアプローチが採られてきた（UNICEF 1999,pp.37-38）。

(1) 知識をベースとしたアプローチ

平和教育においては、学校カリキュラムにより直接的に学習する“知識コンポーネント”が重要であるとするアプローチ。すなわち、“平和とは、戦争や不正義に関わる問題解決に対する学術的、精神的探求であり、それらの学術的、精神的探求は、結果として正義と再融和を基本とした平和構築に貢献する制度や動きを形成するものである”という考え。

(2) 技能・態度をベースとしたアプローチ

平和教育において、技能や態度の形成を重要視するアプローチ。

知識ベースアプローチよりも、平和教育をより広義に捉えるアプローチである。平和や平和構築に関する知識の促進に焦点をあてている、或いは、学習者における寛容、共感の姿勢や、協調、紛争回避、紛争解決のための技能を形成・促進するあらゆる教育的活動や努力を包含して平和教育と捉えている。同アプローチに基づく教育的活動により、学習者は、個人として、或いは集団として、他者と

平和に共存するための受容能力が形成されるとともに動機づけが行われる。

(3) 知識・技能・態度を統合して捉えるアプローチ

平和教育は、知識、技能、態度を結合させなければならないという考え方で、今日の主流となっている統合型アプローチである。

Reardon は、「平和教育は、若者が地球規模の責任に対処し、地球規模の相互責任の意味や性質を理解し、公正、和平的で発展的な地球コミュニティのための責任を受容することを助長するプロセスである」としている。この考え方に基づく、教室内の活動や教授プロセスは平和教育の重要な要素であり、協調学習 (cooperative learning) は、平和教育の基礎であると考えられる。

Hicks は、「平和教育は、平和の概念を探求し、個人や社会にとっての平和を阻害する要因を追求し、紛争を公正で、非暴力的な手段により解決する、或いは、公正且つ持続発展的な紛争のない将来を構築する方法を模索するのに必要な知識、能力・技術、姿勢を形成するための活動である」としている。

Galtung は、平和研究 (Peace Studies) を、研究や知識の構築に焦点をあてたものから、能力・技術の構築を重要視したものへの進化とみている。暴力の根元についての探求は、暴力を克服、軽減、予防する手段を考案する努力とバランスがとれているものでなければならない。平和に相反する文化や社会構造を改革していくことは平和教育の不可欠な取り組みであるとしている。

Regan は、平和研究と平和教育、平和キャンペーンを区別して捉えている。

平和研究は、平和教育の項目分野を対象とした研究であり、平和、暴力と戦争、非暴力、経済社会正義、環境保護、参加を重視する価値観も対象とする。

一方、平和教育は、方法論や、行動形成により焦点をあてたものと捉えられる。例えば、平和教育を通して紛争の要因やその可能な解決策に関する様々な見解を紹介することにより、議論的となる問題についての討論を行うことができるようになる。

平和キャンペーンは、草の根レベルにおける社会改革プロセスへの学生たちの参加を促進することを目的としており、活動を起こすことを学習プロセスにおける不可欠な要素として捉えている。

Regan の理論に基づく、これらの3つのアプローチ (平和研究、平和教育、平和キャンペーン) がともに取り込まれることにより、平和に関する知識、能力・技術、態度の形成が統合され、平和構築への積極的な参加へと方向づけられる。

3-1-2 平和教育の定義

UNICEF (1999) は、3-1 の理論的背景に基づいた上で、平和教育を、「子供、若者、大人が、紛争、戦争など明らかな暴力行為や、紛争の根底にある社会構造の歪みを未然に防ぎ、紛争を和平的に解決し、内面的、対人的、対グループ的、国家的、国際的に及ぶあらゆるレベルにおいて平和を推進する状況を創造できるよう、行動改革をもたらすのに必要とされる知識、能力・技術、態度・価値観を促進するプロセス」と定義づけている。また、平和のための教育は、同じ社会に存在する他グループのメンバーと、いかに共存し、協調していくかを学ぶことであるとしている。このように、平和教

育は、平和構築を目標として、人々の行動を持続的に改革していくために必要とされるプロセスであることから、長期的視野にたったアプローチを要し、また、紛争中或いは紛争を経験した国のみならず、すべての社会において必要とされる教育プロセスと考えられる。

一般的に、平和教育とは「平和を促進する社会的状況の創出、紛争の平和的な解決や紛争を防止するために、全てのレベル、全ての年齢の人々の行動改革を広めていくために必要とされる知識、技能、考え方・態度を促進させる活動」と考えられている (Isaac,p.2)。しかしながら、平和教育に関する認識は、平和構築のための教育的活動全てを包含して捉えられている場合から、平和のための教育、学校における平和構築、紛争解決のための教育など、より限定的な教育として捉える場合もあることから、その解釈は様々であり、共通的定义は確立されていないのが現状である。

従って、本稿における「平和教育」の定義は、平和構築に必要とされる意識及び行動変革をもたらすことを目的として、学校、或いは学校以外のあらゆる環境において、あらゆるグループを対象として実施される知識の伝達、技能の付与向上のための教育的活動全般を指すものとする。

3-2 平和教育の取り組み方

平和教育の最終目的は、宗教、民族などの違いについて認識した上で、違いを恐れずに共存していくことができる社会を構築することにある。従って、暴力による対立を防ぎ、前向きに共存していくために必要となる知識、技能、考え方を伝達し、平和構築のための行動を実践、促進させることに貢献するいかなる教育的活動も平和教育として捉えることができるため、その対象は社会を構成する全てのメンバーとなる。

しかしながら、教育形態、対象とするグループ、促進させるべき要素により、平和教育のアプローチは様々であり、幅広い。また、平和構築の段階や、対立の要因構成によっても、平和教育により強調されるべき内容は異なってくる点にも配慮する必要がある。

ここでは、平和教育の取り組みについて、フォーマル教育、ノンフォーマル教育に教育形態を大別し、対象グループ、実施者、内容（知識、技能、態度・価値観）、手法等の観点から考察する。

3-2-1 フォーマル教育

学校は、親が子供の人格の形成や発展に必要な知識、技能の習得に関する一定の責任を委ねるところである。教育の最終目的が、必須教科の習得にとどまらず、社会において責任ある積極的な行動をとることができる融和的な人材の育成が包含されるものであることから、学校の指導方針や教育内容に対して、学校を取り巻くあらゆる社会的圧力（親、民族や宗教によるコミュニティ、等）が多大な影響を及ぼすことは明らかである。

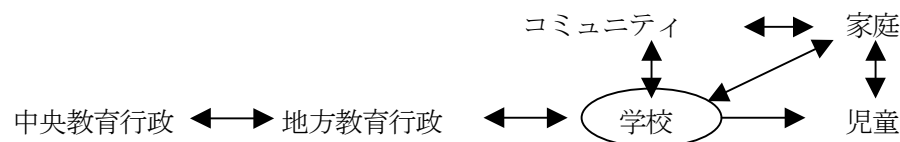
さらに、校舎や付帯施設（図書館、美術室、講堂、等）などの物理的な学習環境や、カリキュラム、テキスト、ティーチングガイドなどに示される教授内容や、教員の資質は、中央及び地方教育行政の方針や管理・支援能力に大きく左右される。

従って、フォーマル教育の内容や質は、学校、地方教育行政及び中央教育行政と、これらを取り巻く政治、社会、経済的環境の相互作用のもとに決定される。

上述の観点から、学校レベルでの平和教育の推進において学校が単独で取り組むことは困難であり、図 3-1 に示すように、中央教育行政、地方教育行政との直接、間接的連携のもとに統合的に取り組まれることが望ましい。

ここでは、国民の和解・理解の促進、学習環境の整備・改善、学習内容及び教授方法の改善・革新の観点から、各レベル（学校、地方教育行政、中央教育行政）がそれぞれに果たすべき役割について考察する。（表 3-1 参照）

図 3-1 平和教育推進の流れ



(1) 学校・教員レベル

学校の教育方針は、学校を取り巻く社会環境を形成する圧力、例えば宗教やコミュニティリーダー等の意見に大きく影響され、学校の構成員である教員は、校長や校長が定める教育方針に従って、カリキュラムに定められた知識、技能を伝達し、児童の行動規範の形成に貢献する。

教員の主な任務は、児童の学習を促進するために自らの知識、技能を伝達し、効率的な学習環境を作ることである。さらに教員はその社会に応じてさまざまな副次的役割を果たし、その役割は、教室・学校レベルから、コミュニティレベルと幅広く、平和構築の観点からもその促進役として重要な役割が期待される。

しかしながら、民族・宗教対立により、不安定な平和、高度な緊張、武力紛争の状況にある国においては、関心グループやその構成員である家族が子供や若者に対する教育活動をコントロールし、学校に対しても特別な圧力を行使するため、中立的立場に基づいた平和教育を実施することは至難の業となる。

従って、学校・教員レベルにおいて平和教育を推進するために必要とされる取り組みは、第一に、学校を取り巻く影響グループとの対話を積極的に行い、個々の人権を尊重した友好、融和的な学習環境の推進への協力を求めることである。そのためには、影響グループを構成する児童の父母との意見交換を活発に行い、学校が推し進めるべき平和教育に対する積極的な支援をとりつける必要がある。さらに、平和構築に直接、間接的に貢献するコミュニティの活動（成人識字教室、コミュニティ会合、平和関連——人権尊重、地雷教育、トラウマセラピー等——をテーマとしたワークショップ等）のために学校施設を提供したり、そのような活動を調整することにより、人々の認識における学校の存在を平和ゾーンとして確立させることが重要である。

加えて、学校が、社会改革のエージェントとなり得ることに誇りと自覚を持ち、平和構築のための創造的なイニシアチブを発揮し、学校を取り巻くコミュニティを動員していくためには、校長を始め

とする教員が必要となる技能を習得している必要がある。これには、コミュニケーション能力、調停能力、言語能力などの基本能力に加えて、人権の尊重と平等、中立的な歴史・宗教観、民主主義社会、等、自らの知識レベルを高めることが不可欠となる。

校長においては、教員の知識、技能の向上に向けてリーダーシップを発揮していくことが重要である。従って、ロールプレイ、音楽、図画工作や、効果的な補助教材の取り入れ方、児童の思考力を刺激し、授業への積極的な参加を促進する教授法や、平和関連の教科や学級活動の進め方、等について、教員同士が話し合う機会（ティーチャーズサークル）を積極的に作ったり、教員研修の実施について行政レベルと調整するなど、強力なリーダーシップが求められる。

（2）地方教育行政レベル

国民の和解・理解促進のための地方教育行政の役割は、コミュニティレベルにおける関心グループを対象とした平和関連のワークショップやセミナーの開催を通して、学校レベルで取り組まれている個々の啓蒙活動を後援することが求められる。また、学校レベルの啓蒙活動に対して必要な技術的支援を提供することも重要である。

学習環境の整備・改善においては、管轄地域のコミュニティや学校における平和状況を調査、分析し、復興に必要な支援のための中央との調整を行うことも重要な役割であり、そのための調査、分析、取りまとめ能力や、繊細な情報入手のための現場での意見聴取等に必要とされるコミュニケーション、調整能力に加えて、的確な問題認識と判断能力が求められる。また、管轄地域の学校における平和状況の把握は問題解決のための迅速な対処を促進することに貢献する。

学習内容及び教授方法の改善・革新の観点からは、各学校、教員に対して、巡回指導などによる継続的な技術支援が不可欠となる。教員研修実施後の研修成果のモニタリングを通して、新たな研修ニーズを分析し、不足している技術支援を行うための継続的で地道なサポート体制の確立も肝要である。

カリキュラムについては、地方色を組み入れ、現場に、よりなじむものに改善していくことも重要であるが、そのプロセスにおいて、地方の有力者や、特定グループの偏見が反映され、結果として民族分離、ジェンダーの不平等の推進、など、平和構築にネガティブなインパクトを及ぼす可能性があることに十分留意する必要がある。中立性が損なわれる恐れのあるセンシティブな分野については、中央によるコントロールを確保したり、平和配慮が特に必要とされる地域においては専門の担当官などを配置する、等の方策を講じることも一案と考える。

（3）中央教育行政レベル

中央においては、平和教育や平和促進のための各種メディアを使った国家キャンペーンを実施し、国としての平和に対する強いリーダーシップの姿勢を明確に打ち出し、国民の啓蒙を主体的に推進していくことが求められる。

また、学習環境の整備、改善については、十分な教育予算を確保し、適正に割り当てる調整・管理・実施能力が求められる。また、民間セクターや NGO、援助機関を動員し、効果的な連携体制を確立することも重要である。

表3-1 各レベルにおける平和教育推進のために果たされるべき役割

	国家政策・中央教育行政	地方教育行政	学校（教員）
教育を取り巻く国民の理解・和解推進	<ul style="list-style-type: none"> ●メディア（ラジオ、テレビ、ポスター等）を使った平和推進のためのナショナルキャンペーンの実施 	<ul style="list-style-type: none"> ●コミュニティや地方レベルの関心グループを対象としたワークショップの実施や啓蒙活動の推進 ●学校レベルの啓蒙活動の後援 	<ul style="list-style-type: none"> ●コミュニティグループや親とのコミュニケーションの緊密化 ●学校コミュニティ内の文化交流を促進するための学校行事の開催 ●平和構築に直接・間接的に貢献する成人教室やコミュニティ活動への学校施設の解放
学習環境の整備・改善	<ul style="list-style-type: none"> ●十分な教育予算の確保と適正な割り当て（と不足分の補充措置—援助機関への要請等） ●民間セクターとの連携推進 ●地方分権枠組みの確立とその推進 ●適正な施設再建計画と実施推進 ●十分な教材の配給 ●十分な教員の配置（養成の拡充） 	<ul style="list-style-type: none"> ●管轄地域の平和状況（帰還民、難民家族及び学齢児童の就学状況、対立状況、施設状況等）の調査・分析の実施 ●中央に対する必要な支援の要請 ●管轄する学校へのモニタリングと必要な支援の提供 ●コミュニティ、学校との緊密なコミュニケーションと必要な調停 ●民間セクター、NGOとの連携 	<ul style="list-style-type: none"> ●コミュニティ・父母会とのコミュニケーションの活性化と連携の推進・強化 ●必要な資金の不足分の調達のための措置を講じる（父母会費等）
学習内容及び教授方法の改善・革新（カリキュラム・教材開発）	<ul style="list-style-type: none"> ●平和教育に関する教科の指導のための在職教員訓練の導入・強化・拡充 ●上述研修の実施・フォローのための行政官（中央及び地方）の能力形成・強化 ●平和教育に関する教科のテキスト、カリキュラムの開発・改善 ●テキスト全体の不適切な記述、イラストの見直し ●カリキュラムにおける平和教育的要素を強化 ●紛争の影響を受けた児童に対応する、或いは、授業を通して平和観を促進するための指導技術訓練の実施 ●上述研修の実施・フォローのための行政官（中央及び地方）の能力形成・強化 ●関心各グループを含む代表者によりテキスト・カリキュラム委員会の設置 ●平和を推進する学校図書を選定・配給 ●ITによる平和関連の情報交流の強化 ●平和教育推進のために実施された方策に関するモニタリングシステムの確立 ●平和教育専門家の育成・確保 ●平和研究機関の設置 ●必要な専門知識の調達（外部援助機関等との連携） ●モニタリングの実施・調整 	<ul style="list-style-type: none"> ●平和教育や教授法に関する教員研修の実施とフォローアップによる強化指導の継続的実施 ●研修成果のモニタリング ●平和教育専門職の配置（地方行政レベル） 	<ul style="list-style-type: none"> ●校長による各教員の授業のモニタリング及び教授方法の指導 ●教授法や教科内容について教員サークルで話し合い、教授方法の改善につなげる ●平和教育に関する教科の指導内容、目的について、親の理解を深め、家庭教育とも連携させる ●通常のカリキュラムにおける平和教育の取り組みに加えて、学級活動、学校行事で、これをサポートし、実践化する機会を計画、実行する

さらに、教育計画策定者は、中央、地方、学校レベルの責任管轄を再編成し、教育の分権化の具体的な枠組みを作り、可能な部分から実行に移していくことが大切である。これは、平和教育の推進のみならず、普遍的な初等教育の達成においても重要と考えられる。また、地方レベルとの調整のもとに、国内の平和状況の把握を定期的に行い、教育計画や予算編成に反映させることも必要である。また、平和教育の推進に適正な人材の養成・研修に関わる短・中・長期計画を策定し、人材を質と量の両面から拡充していく必要がある。

カリキュラム、テキスト、教材については、平和促進に関する専門的な見地から見直し、平和や融和を推進する上で知識や技能として補強が必要な分野を特定し、特別教科（平和教育、市民、人権教育、融和教育、コミュニケーションスキル、多文化多言語教育）を導入したり、カリキュラムの中に

含めることを検討することも考えられる。そのためには、関心各グループや専門家により構成されるテキスト・カリキュラム委員会の設置や、平和研究機関の設立、他国の専門機関への支援要請なども対策として講じる必要がある。また、紛争経験国間の知識、経験、技能の共有化や意見交換を行うために、IT技術なども積極的に活用し、ネットワークを構築することが有益と考えられる。

平和教育推進のために実施された方策については、予め設定した指標に基づいて定期的にモニタリングを行うシステムを地方、学校レベルとともに構築し、実践することが重要である。これにより、平和教育に関するノウハウが蓄積され、効果的な方策の選択的実施を推進することが可能となる。

3-2-2 学校レベルにおける平和教育の具体的取り組み

教育を受けた児童は、自分たちの国がどのように運営されているかについて関心を持ち、民主的プロセスにより積極的に参加するようになる。参加型民主主義は学校、教室において他の児童と学習、活動することにより育まれていく。これは、学校は、自分の行動による社会、倫理、道徳的結果を理解するための批判・論理的思考を身につけるのに適切な環境であるからだ (World Bank 1999b,p.17)。

表 3-2 は、学校教育における平和教育への取り組みの具体的な中身として、平和教育の 3 つの柱である知識、技能、態度・価値観の観点からどのようなものが挙げられるかについて、学校教育を科目内、科目外とに分類し、整理し、これらの取り組みに必要とされる教育従事者 (= 教員) の資質と、資質の形成、向上のためのツール・手段をまとめたものである。

まず、学校レベルにおける平和教育は、平和自体をテーマやその一部として扱う特別教科 (例: 平和教育、市民教育、道徳、社会、等) 及びそれ以外の通常教科において、直接的な知識や、ライフスキル、コミュニケーションスキルなどの平和のための必要技能の付与を目的として取り組まれる場合と、学級及び生徒会活動やレクリエーションなどの科目外の活動を通して取り組まれる場合とに大別される。科目内で取り扱った体系化された知識や、科目外でのインフォーマルな知識、また科目内・外で習得・体得した技能は、日常生活における児童の具体的な活動や行動の中に成果として現れることが期待される。従って、学校レベルにおける平和教育は、児童が民族や宗教を初めとする様々な違いを超越し、民主的な原則に則った平和構築のための知識、技術を学校社会の中で実践、体得していくことにより、社会全体の平和構築の基礎を築いていくことを目的としている。

また、平和教育の効果を高めるには、教育環境についても、平和教育の要素と一致するように改善していくことが肝要である。具体的には、教員による児童への対応、授業の進め方、クラスの運営・意思決定方法、等が挙げられ、これらの要素が平和教育の観点から適正であるかどうかについて判断し、必要な改善を行うための教員の能力強化が重要となる。

(1) 科目内における取り組み

科目内での平和教育の推進においては、基本的には平和構築に必要な知識や技能についての体系的な学習や訓練が期待される。従って、そのためのツールとしてカリキュラムや指導要領、テキスト、教材の開発や適正な副読本、学校図書など、補助教材の選定などが必要となる。これらのツールは、平和教育の要素を適正に伝達するものでなければならない。また、協調性、創造性、客観的・批判的

思考などの技能の育成のために、体育や、図画工作、理科等における運動、創作、実験の適用や作文、読書感想文等も効果的であり、そのためのパッケージや教材の工夫も必要である。

テキストやガイドを新たに開発・作成するのも一案であるが、既存のリソースを見直し、平和構築の観点から適正なものに改良して活用することも可能である。

平和教育にふさわしい内容を包含する童話や民話、児童図書は多く存在する。これらは、紛争解決方法や、問題対処能力、異文化理解など、平和教育で伝達すべき要素を多く含むものである。しかしながら、これらの童話、民話のなかには、暴力的な手段による紛争対処などを示唆するものも存在するため、その選択には十分に留意する必要がある。

平和教育の授業の補助として、文化価値や平和精神が盛り込まれた、児童が受け入れやすいおもしろい童話、図書などを効果的に取り入れていくことで、平和の概念に対する児童の理解が促進され、身近で達成可能なものとして受け入れられるようになる。また、人形劇や紙芝居なども効果的なツールとして活用できる。

途上国では、よい教材やテキストが配布されても、これらが、鍵のかかった本棚に大切にしまわれていたり、達成されるべき目的のために効果的に使われていなかったりするケースが多い。これらのリソースを平和教育の目的のために効果的に活用するためには、それらをどのように授業や活動に取り入れるかに関する教員研修もあわせて行う必要がある。

(2) 科目外における取り組み

科目外における取り組みにおいては、科目内の平和教育の成果を、実際の活動の中で試行、体得、強化していくことが目的となる。学校行事や学級・課外活動の民主的参加型運営を通じた疑似的社会体験や、壁新聞、ニュースレターの作成などの創作活動を通して、平和構築に必要な批判的、創造的思考力、問題・紛争解決能力の育成等が期待される。

また、地域、地区、学校レベルにおいて、平和に関連するテーマを設定したコンテスト（作文コンクール、図画コンテスト、合唱コンクール、等）を実施するのも、平和構築の啓蒙活動として効果的であり、児童のこのような活動を通して、親の平和への意識の高揚や、異なるコミュニティー間の協調や相互理解の促進も期待される。

(3) 教授（教員研修・養成）及び学習方法

既に（1）でも述べたが、適正な教材やテキストが配布されても、教員がその内容を効果的に伝達する能力がなければ、平和構築への効果を持たない。また、教員の平和に関する考え方や、ジェンダー、民族、宗教に関するステレオタイプやバイアスは、児童の平和観に大きな影響を与える。従って、教員が、平和教育に必要な知識や、参加型、対話型教授法など、協調や異なる意見を尊重する精神を育成するための教授技術を習得できるよう、現職研修や養成課程の内容を検討、強化することが重要である。教授方法によって、科目のテーマが“平和構築”に直結するものでなくとも、どの教科にも平和教育の要素（知識、技能、価値観）を反映させることが可能であり、そのためには教員の意識改革、創造力、柔軟性が求められる。

参加型教授法による学習戦略は、学校カリキュラム全体に導入することが可能であり、教育を通し

て平和を促進するための不可欠な要素となる（UNICEF 1999, p.28）。対話やグループ学習に重点を置く児童を中心に捉えた教授アプローチにより、児童は平和構築のための技能を、グループ内の協議、意思決定、コンセンサスビルディング、調停などを通して実践することが可能となり、これらの活動を通して平和を促進する価値観が体得、育成される。

その他に、平和教育に効果的である学習方法は、“Peer Mediation（児童による仲裁）”を取り入れた学校をベースとした児童による対立解決・仲裁能力の育成や、多民族グループの学校間訪問プログラム等の実施を通じたステレオタイプや偏見除去などが考えられる。

また、多言語文化においては、教授言語は重要な意味を持ち、対立の要因ともなり得る。従って、効果的な平和教育の推進のためには、教員における言語能力も含めたコミュニケーション技術が重要な要素となることから、教員養成課程や研修における配慮が必要である。

表 3-2 学校教育にて取り込まれるべき平和教育の要素（初等教育レベル）

	教育従事者の能力形成	科目内の取り組み	科目外の取り組み
手段・ツール	<ul style="list-style-type: none"> ● 教員養成コース ● 在職教員研修 ● ワークショップ ● セミナー ● 地方・中央教育省による巡回フォローアップ指導 ● 教員サークル ● スタディツアー、フェローシップ 	<ul style="list-style-type: none"> ● テキスト ● 学校図書 ● 補助教材 ● 通常科目 (国語、算数、理科、社会、音楽、図画工作、体育、等) ● 特別科目 (道徳、平和教育、等) * ロールプレイ、ドラマ、ディスカッション、作品(図画工作) 展示など有効なツール 	<ul style="list-style-type: none"> ● 学級活動・学校行事 ● 生徒会活動 ● スポーツ ● レクリエーション ● コミュニティサービス ● 作文・図画・合唱などのコンクール ● (平和をテーマとした) 壁新聞、学級回覧板、ニュースレター、ポスター、等 * 同様
	教育従事者に必要とされる要素	科目内の取り組みにて考慮されるべき要素・1)	科目外の取り組みにて考慮されるべき要素・2)
知識	<p>1)、2)における知識に加えて、</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 世界情勢(紛争・平和情勢) ● 国内、世界歴史 ● 宗教、民族、文化、戦争史 <p>* 上述の知識に基づいた適正な補助教材、学校図書の選択</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 人権(世界人権宣言、子供の権利) ● 紛争予防、管理 ● 地雷教育、環境破壊 ● 自然生態、文化遺産 ● 開発と教育(教育への権利) ● 市民権、責任、民主統治 ● 平等(ジェンダー、民族、宗教) ● 多言語相互文化教育 ● 中立的な歴史・宗教観(事実の伝達) ● 融和・道徳教育 ● 人権・平和・民主主義の相互関係 	<ul style="list-style-type: none"> ● グッドガバナンス(生徒会、学級の運営・管理) ● 共存のための社会ルール・責任 ● 参加の精神 ● 宗教・民族など他グループの慣習、風習の認識 ● 天然資源管理
技能	<p>1)、2)における技能に加えて</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 参加型教授法 ● コミュニケーション能力 ● 応用・対処能力 ● 言語能力 ● 調停能力 ● 問題提起能力 ● トラウマケア能力 <p>* 上述の技能を強化し、教授・指導方法に反映させる</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 基本的ライフスキル(協調、交渉、対人、意思決定、問題解決、感情抑圧、自己発見・認識、共感、批判、創造的思考、他者からの圧力対処、危機認識・管理、自己自信、団結などを含む) ● 自己発信能力(文章、言葉能力) ● 他者受容・理解能力 ● IT技術(情報発・受信、意見交換のための情報ネットワーク技術) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 基本的ライフスキル ● 民主的対立対処能力 ● 異文化相互理解 ● 社会適応能力 ● 寛容 ● スポーツマンシップ
態度 価値観	<ul style="list-style-type: none"> ● ステレオタイプの排除 ● 基本的人権、子供の権利の尊重 ● 教員としての誇りと責任 ● ジェンダー、民族、宗教に関わりない児童の能力への信頼 <p>* 上述の理念に根ざした姿勢により3)を児童に伝達していく</p>	<p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 人権尊重・社会正義 ● 参加型民主主義 ● ジェンダーの平等 ● 環境保護 ● 友好・融和・平和志向 ● 自他の尊重・共存の精神 ● 民主主義的、倫理的、公民的価値観の定着 ● リーダーシップの育成 	

囲み3-1 万人のための教育世界宣言（国際協力事業団）

World Declaration on Education for All (EFA) – 万人のための教育世界宣言 (1990年 Jomtien)

EFAにおいて、平和教育と特に関連深い部分は以下の通り。

〈前文〉

世界の国々は40年以上も前に「世界人権宣言」を通じて「全ての人が教育を受ける権利を有する」ことを主張した。全ての人に、教育を受ける権利を確保しようとする各国の注目すべき努力にも関わらず、なお次のような現状が続いている。……世界は同時に数々の深刻な問題、特に債務負担の増大、経済の停滞や後退の恐れ、人口の急増、国家間や国内での経済的格差の拡大、戦争、占領、内紛、暴力犯罪、数百万人の子供の予防可能な死、さらに広範な環境の悪化に直面している。これらの問題が基礎的な学習のニーズを満たす努力を制約する一方で、人口のかなりの部分が基礎教育を欠いていることが、力と意図をもってそれらの問題に取り組むのを避けている。……

……教育が世界の全ての年齢の全ての男女の基本的権利であることを想起し、教育がより安全で、より健康的で、より繁栄し、しかも環境的に健全な世界を築く上で役立ち得るものであり、同時に社会的、経済的、文化的前進、寛容、さらには、国際協力に寄与するものであることを理解し、……ここに、次に掲げる「万人のための教育世界宣言：基礎的な学習ニーズを満たす」を宣言する。

〈第1条. 万人のための教育：その目的〉

1. 基礎的な学習のニーズは人間が生存し、自らの能力を十分に伸ばし、尊厳をもって生活し、働き、開発に全面的に参加し、生活の質を高め、知識に基づいて判断し、学習を続けるのに必要不可欠な学習手段（知識、能力・技術、価値観、態度など）の双方からなるものとする。
2. 基礎的な学習ニーズを満たすことが、全ての社会の中の個人に対して集団としての文化的、言語的、精神的遺産を尊重し、それに基づいて行動し、他の人々の教育を促進し、社会正義の大義を推進し、環境の保護を実現し、共通に認められている人間的価値や人権が守られていることを保障して、自らのものとは異なる社会や政治、宗教的制度に対して寛容になり、相互依存の世界において平和と連帯のために働く能力に責任を持たせることになる。
1. 基礎教育は、それ自体が目的であるだけではない。基礎教育は、生涯にわたる学習や人間開発の基盤になるものであり、各国はその基盤に立って、さらに水準が高く、しかも多様な教育、訓練を組織的に実施することができるようになる。

〈第3条. 全ての人々にアクセスを与えて、公正さを促進する〉

2. 教育の不均衡を除くために、積極的なコミットメントがなされなければならない。教育の機会を十分に与えられていない人々、つまり貧しい人々やストリートチルドレン、働く子供、農村や遠隔の地の住民、遊牧民や移住労働者、先住民、民族的・人種的・言語的少数者、難民、戦争で流民化した人々、占領下の住民に対して学習の機会へのアクセスという点でいかなる差別もしてはならない。

出所：国際協力事業団（1994）pp.160-170.

3-2-3 ノンフォーマル教育

平和教育は、学校だけではなく、社会の様々な活動において直接的または間接的に取り組むことが可能である。学校教育のみならず、ノンフォーマル分野にて平和教育を取り入れていくことにより、学齢児童だけではなく、あらゆる年齢層を対象に、平和に関する啓蒙、平和構築のための知識、技能の伝達、平和構築のための技能強化のあらゆる機会の提供、また、平和構築のために必要なエンパワメントを行うことが可能となる。

ノンフォーマル分野における平和教育では、目的別に以下のような活動が挙げられる。

(1) 平和構築のための啓蒙活動及び知識、技能の伝達

全国民を対象として、テレビ、ラジオ、雑誌に加えて、インターネットなどの IT 技術など、様々なメディアを使い分けながら、様々な年齢層、グループに直接的に平和に関するメッセージを発信することが可能である。さらに、平和構築に関わる繊細な問題についての人々の認識、議論、相互理解を深めるためには、人形を使ったドラマにより、人々に婉曲的にアプローチするなどの工夫も必要とされる。また移動劇場などにより、コミュニティがともに平和について考える身近な機会を積極的に提供していくことも効果的である。

また、ターゲットグループに特化した平和構築のためのワークショップ、トレーニングセミナーの開催を通して、様々なレベル（コミュニティリーダー、女性、若者、等）に適応した平和構築のための技能強化を行っていくことも重要である。また、児童や若者が抱える問題を取り扱うワークショップやフォーラムの開催も効果的である。

(2) 平和構築のための技能強化機会の提供

スポーツやレクリエーション活動は、民族、文化、宗教などのあらゆる観点において多様な背景を持つ若者をひとつの共同作業に結びつけることにより、平和構築に必要とされるチームワーク、協調、団結、調停、等の技能を体得、強化させる有効な手段である。また、集団活動は、背景の違いによる壁を乗り越えるよい機会となる。

また、紛争中やその直後における娯楽のない社会において、若者たちは“暴力文化”に染まりやすい傾向にある。レクリエーション活動は、魅力的な選択肢を提供し、若年層のギャング化や暴力化を防ぐことから、平和構築の不可欠な要素となっている。

(3) エンパワメントの促進

平和教育の主要な目的として、性別、民族、宗教、社会階層に関わらず、基本的人権が尊重され、全ての国民が民主主義社会の形成プロセスに参加することが可能となるようにエンパワメントを図ることが挙げられる。かかる観点から、非就学児童、若者、さらに成人男女に対する識字教育を充実させることは平和教育における重要な要素となる。識字力を獲得することにより、社会の様々な情報にアクセスすることが可能となり、選挙等を通じた政治への参加や、労働市場への参加が拡大される。また、基礎教育を修了する機会を得られなかった親や若者を対象に、識字教育のみならず、長期的な

観点から教育的なアドバイス、支援を行うことも重要である。

これらを通じた個々人のエンパワーメントは、平和の主要な阻害要因となる格差の是正に貢献し、平和教育の主要な要素である知識の伝達、技能の付与向上を促進、強化することから、優先的に取り組まれる必要がある。

表3-3 ノンフォーマル教育における平和教育の対象・手段・内容

対象	未・非就学児童を含む児童、親、女性、コミュニティリーダー等
ツール 手段	スポーツ、キャンプを通じた集団・グループ活動 研修、談話、集会・ワークショップ、 メディア（ラジオ、テレビ、雑誌、インターネット、等）、人形劇、など
知識	基本的人権（世界人権宣言、子供の権利） 紛争予防、管理 地雷教育、環境破壊 自然生態、文化遺産 開発と教育（教育への権利） 市民権、責任、民主統治 平等（ジェンダー、民族、宗教） 多言語相互文化教育 中立的な歴史・宗教観（事実の伝達） 融和・道徳教育 人権・平和・民主主義の相互関係など
技能	問題解決能力（コミュニケーション、調停、交渉）、相互理解能力 コミュニケーション、調停・交渉スキル、マイクロファイナンス、識字、計算能力など
態度・ 価値観	団結、協調、自尊心、平等・友愛の精神、愛国心、他者の尊重・敬愛 リーダーシップ

4. 平和構築に関する教育協力におけるこれまでの経験

本章では、第2、第3章を踏まえて、ドナー機関（国連及び2国間）、NGO、専門組織などによりこれまで取り組まれてきた教育的支援や活動に関して紹介することを目的とする。

平和構築や、紛争中や紛争後の緊急下における教育へのアプローチは、研究対象として未だ新たな分野であり、共通認識も確立されておらず、体系的な経験の蓄積も乏しいのが現状である。

これは、紛争後の復興支援や平和構築配慮に携わってきたNGOを含む援助機関において、平和構築のためのパッケージの一環として教育的活動を取り入れているのが通常のアプローチであること、さらに、平和構築協力においては通常、グローバルなアプローチを持たず、現場主導主義が重要視されているため、同じ機関であっても国によりそのアプローチが異なる場合が多いことなどにもよる。

そのなかで、まず、国連機関の中でも教育の推進を主要なマנדートとしており、平和構築においても、教育の重要性を明確に打ち出して活動を進めているUNICEF及びUNESCOを取り上げ、その戦略、手法、実績について紹介する。また、平和構築に特化した研究や高等教育、専門的訓練を実施する研究機関として、平和のための大学（University for Peace：UPEACE）を取り上げる。

さらに、平和構築や復興後の支援の枠組み、戦略が確立されており、これに基づいた経験から教訓が蓄積されてきている機関として、世界銀行、UNDPや、平和構築基金を創設しているカナダ政府に加えて、USAID グアテマラミッションを取り上げ、特に教育的支援に注目しつつ、組織としての平和構築への戦略やアプローチ等について紹介する。

その他、平和構築のための教育協力（活動）の具体例として、2国間政府機関ではノルウェー政府を取り上げ、現地政府との間に技術協力の条約を締結せずに、NGOや国連機関を通じた平和構築支援の推進例を示す。さらに、非政府機関のイニシアチブとして、インドのCity Montessori School、イスラエルのアブラハム基金による紛争再発予防、平和構築配慮のための共存をテーマとした活動を取り上げ、最後に、United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights（UNOHCHR）による人権教育支援を紹介する。

尚、本章に加えて、国レベルでみる平和構築に関する教育分野での様々な援助機関の活動事例としてボスニア・ヘルツェゴヴィナの例を、また、草の根レベルから広がった平和プロセスとして、ソマリアにおける研修事例を添付資料にて取り上げる。

4-1 教育の推進を主要なマנדートとしている援助機関および組織

4-1-1 UNICEF³

UNICEFは、平和教育は紛争中や紛争後の国に限らずに全ての社会を対象として長期的な視野から取り組むものであること、また、基礎教育において平和教育は不可欠な要素であり、子供の当然の権

³ UNICEF（1996,1998b,1999）に基づく。

利であることを全面に打ち出して、これまでも既に多くの平和教育プログラムを形成、実施してきている。組織として“平和教育”を活動の柱として明確に位置づけている代表的な機関であり、児童の教育的経験を通した平和構築へのアプローチを確立させてきている。

UNICEFは、子供たちへの教育のあらゆる側面から平和や社会正義を促進していくことをそれぞれの平和教育プログラムの開発目標にしている。また、1990年の万人のための世界教育宣言におけるビジョンに乗っ取り、基礎教育は、人々が相互共存の世界の中で平和に生きていくために必要な知識、能力・技術、態度、価値観を培うプロセスであることを協調し、活動を推進してきた。

UNICEFが推進する平和教育は、行動の変化の基礎となる価値観の発展を促すことを主要な目的としていることから、“行動”を個人やグループの価値観を表す指標として、囲み4-1に示す8段階のプロセスにより捉えている。平和教育の効果を増大させるために、コミュニティ全体の価値観を変革するための戦略に重点を置いている。

また、UNICEFが推進する平和教育の基本的概念は、子供に優しい学習環境の創出であり、子供の当然の権利としての教育に重点を置いている。囲み4-1は、UNICEFによる平和教育へのアプローチをまとめたものである。

囲み4-1 行動の変化を表す8段階プロセス

1. 問題について認識するようになる
2. 問題について懸念するようになる
3. 問題に関する知識や技術を取得する
4. 新たな考え方や価値観に基づき動機づけられる
5. 行動しようとする
6. 新たな行動を試してみる
7. その試みを評価する
8. 推奨された行動を実践する

出所：UNICEF（1999）p.5

囲み4-2 UNICEFによる平和教育へのアプローチ

1. 平和教育がコミュニティの紛争・対立から児童を守る“zone of peace”として機能する
2. 学校コミュニティの全てのメンバー（教員、行政官や他のスタッフ、親、子供）の間で、平和的で互いの権利を尊重する態度・価値観が育成されるような学校や学習環境を作る
3. 行政政策や実践において、平等で無差別の原理を明らかに示す
4. 既にコミュニティに存在する平和構築の知識（現場の文化になじんだ効率的、非暴力的な紛争対処方法を含む）を引き出す
5. あらゆる対立について、権利と尊厳を重んじた非暴力的な方法で対処する
6. 平和、人権、社会正義や地球規模の問題に対する理解について、可能なかぎりカリキュラムのあらゆる側面に統合する
7. 平和と社会正義の価値について公然と話し合う場を提供する
8. 参加、協力、問題解決、相違の尊重を促進する教授・学習法を用いる
9. 教育環境を含むコミュニティにおいて児童が平和構築を実践に移す機会を与える平和や正義、権利の問題に関して教育従事者が常に配慮し、専門性を高める機会を提供する

出所：UNICEF（1999）p.5

上述してきたように、UNICEFにおける平和教育プログラムでは、“現場”の視点が最優先されており、各プログラムが、対象国の社会、経済、政治状況に最も望ましいアプローチを勘案し、実施されている。表4-1にて、UNICEFによる平和教育プログラムの実際例について、①学校内活動、②学校外活動、③学校内外の情報関連活動に区分してまとめる（UNICEF1999,pp.15-24）。尚、援助国政府が、UNICEFが援助受け入れ国政府からの要請を受けて実施している平和教育分野のプロジェクトについて直接財政支援を行うというアレンジメントも行われている。

表4-1 UNICEFによる平和教育プログラムの具体例

区分	学校内活動	学校外活動	学校内・外の情報関連活動
分野	<p>学校を拠点とした課内プログラム</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 学校環境の改善 ▶ カリキュラム開発（教員及び児童のための教材作成含む） ▶ 教員養成・現職研修 	<p>学校外の活動によるプログラム</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 課外活動 ▶ ワークショップ、研修プログラム ▶ 非就学児童を含めた活動 ▶ 種々のコミュニケーションチャンネル 	<p>学校内・外において平和教育の概念、技術、考え方を導入、促進するためのネットワーク活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ インターネット（UNICEFのWebsite） ▶ CD-ROM ▶ その他のメディア
具体例	<p>学校環境の改善</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 子供の人権の改善 ● 学校、学級行事の開催 <p>カリキュラム開発</p> <ul style="list-style-type: none"> ● コミュニケーション、協調、問題解決などをテーマとした活動により構成されるカリキュラム ● 上述のカリキュラムを進めるための教員指導書 ● 平和教育に関するテーマによる児童向けワークショップ ● 成人識字教育や児童の識字教材において平和をテーマに取り上げる ● 体育やスポーツにより平和に対する姿勢や技術を身につける ● スポーツ、芸術、科学のプロジェクトを通して、互いに敬意を払い、協調関係を築く学校活動キットを開発 ● 学校がコミュニティサービスを奨励する <p>教員養成教育</p> <p>教員が協調価値、児童の意見の尊重、違いへの認識を伝達できるような能力を以下の方法で形成する</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 相互・参加型教授法 ● 協調グループワークの促進 ● グループディスカッション促進 ● 現地の大学を中心に教員養成大学において教員養成プログラムを開発する（スリ・ランカ） <p>現職教員教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 参加型教授・学習法 ● 児童の権利や紛争解決技術 ● 校長に対する紛争解決手法研修（平和教育推進のための校長による管理サポートの確保） 	<p>課外活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 平和教育をテーマとした放課後や夏期プログラム ● 平和キャンプ：異なる民族の若者を集めてレクリエーション、職業訓練、歴史・地理学習、コミュニティサービスを実施する ● 夏期プログラム：相互理解の促進を目的に、異なる文化や社会経済背景を持つ子供たちを集めてキャンプを行う ● スポーツ、レクリエーションをとおしてチームワーク、協力、スポーツ精神、意志決定スキルを身につける ● 若者リーダーに対して平和に関するトレーニングを行う（生命価値、紛争解決、児童の権利、等） ● コミュニティリーダーへのトレーニング（宗教リーダー、ソーシャルワーカー、政治リーダー、女性グループリーダー等） ● 両親へのワークショップ ● 司書を対象に、開発のための教育についてや、平和を促進するための図書館の活動（読み語り、ディスカッションなど）についての研修を行う ● メディアトレーニングを行い、児童のためのラジオやテレビ番組における平和的要素を増やし、暴力要素を減らす。また番組の暴力度審査システムを作る <p>その他のコミュニティチャンネル</p> <p>インフォーマルな環境での平和に対する意識の喚起→草の根レベルのサポート</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 移動劇場 ● 若者の雑誌 ● 人形劇（繊細な問題のディスカッションには理想的なメディア） ● テレビやラジオのスポットを使った平和と紛争問題に関する啓蒙 ● アニメーション ● 平和キャンペーン ● コンテストや展示会 	<p>インターネット</p> <ul style="list-style-type: none"> ● UNICEF 独自のウェブサイトなどで写真、絵、ケーススタディなどを使って、子供と紛争、女子、児童労働、都市児童などを含む児童の権利について情報提供している ● ウェブサイトの各セクションは掲示板を設置し、児童同士が意見交換できるようになっている <p>CD-ROM</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 架空市で市長の仕事が体験できる。市長には、教育、環境、法律、健康、社会文化問題が提示され、その問題解決を考えなければならず、それについてフィードバックが得られる。このように、ゲームを通して、問題解決能力や社会システムのさまざまな必要性を考える力を身につけられる <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 平和に関するテーマの児童図書 ● 古来からの民話 ● ことわざ ● 芸術、民芸品 ● 教材分析 ● 先住民、少数民族、難民に対する言語教育

4-1-2 UNESCO⁴

UNESCO は、第二次世界大戦後、教育、科学、文化的発展が戦争や市民紛争の予防に対して戦略的に貢献できるよう支援することを使命として設立された国連機関である。教育分野においては、研究や分析を推進する技術面における主導的な立場にあり、就学前教育から高度な専門教育に至るまでの全てのレベルへの支援を行っている。1996～2001年における中期戦略においても、「教育は平和構築のいかなる戦略においても中心に位置する。人権や民主主義、暴力への抗議、寛容な精神、個人、グループ、国家間における違いの認識と理解、の基礎を築く価値観、技能、知識への限りなく幅広い導入は教育により成されるのである」と述べており、平和文化を創造するための教育として、“Education for Culture of Peace”を推進してきている。

(1) Culture of Peace

1992年から UNESCO は、組織の指名である国際平和と安全への寄与の一環として、平和文化“Culture of Peace”を支援している。平和文化とは、国連憲章の原則に基づいたものであり、人権、民主的社会や寛容性、開発、平和のための教育、情報の自由、紛争や暴力予防における統合的アプローチへの女性の広い参加の促進、等における世界的な価値観に根差したものである。平和文化を促進するプログラムは1994年に UNESCO が開始して以来、国際社会でも取り入れられてきている。

国連は、2000年を平和文化“Culture of Peace”の国際年として定めており、2001年から始まる10年間を「子供のための暴力なき平和文化の10年」として宣言している。

現在 UNESCO は、Education for All の達成を目指して、その主導的な役割を担っており、基礎教育拡充への支援は UNESCO の活動の中心ともなっている。一方で、単なる教育普及への取り組みでは、“Culture of Peace”は達成されないことも認識しており、あらゆるレベルや教育形態を視野に入れ、全てのグループの人々を対象とした包括的な教育・研修システムの確立を目指している。

従って、Culture of Peace の構築においては、人々の参加を基盤として、“Culture of Peace”のための教育のあらゆる要素（平和と非暴力、人権、民主制、寛容、国際・相互文化理解、言語・文化の多様性、等）を考慮に入れた全体論的視野に立ったアプローチを開拓していくことを主たる目標としている。

UNESCO による Education for Culture of Peace に関する主要な活動内容は以下となる。

- ① メンバー国におけるフォーマル及びノンフォーマルレベルの教育政策や計画の策定支援を通して、人権の尊重、民主主義の実践、平和や相互文化理解の促進を教育のメインストリームに統合していく
- ② 紛争中や紛争後の国を重点対象とした平和文化のための国家及び地域プロジェクトの形成・実施
- ③ 関連組織との協力のもとに、市民教育プログラムを開発する

⁴ European Centre for Conflict Prevention (2000 pp.160-164), Matsuura (2000)、UNESCO (2000) に基づく。

- ④ 非暴力や紛争解決に関する教育的プロジェクトを開発する
- ⑤ UNESCO が近年作成している平和、人権、民主主義、寛容をテーマとした教材の適用と普及の推進。適用にあたっては、現地語、現地公用語への翻訳が望まれる。また、紛争前後の状況にある国に配給するための適正なテキストや教材の作成支援
- ⑥ 国内或いは国際的組織との協力により、教員訓練のための総合的な戦略策定とモデルカリキュラムの開発
- ⑦ 教員や教育従事者のための地域、サブ地域、国家レベルの研修ワークショップの開催
- ⑧ 平和、人権、民主主義や非暴力のための教育のネットワークの構築・拡大
- ⑨ 教育を受ける権利に関して、異なる国際基準が設定している方法のフォローアップ

具体的には以下に挙げるプロジェクトや分野における支援が推進されてきている。

1) Associated Schools Project Network: ASPN

UNESCO は 1953 年に ASPN を設立させ、国際理解や協調を促進するための教育を推進するために、実験的な活動を調整してきている。1999 年には、162 カ国における 5600 以上の教育機関がこれに参加しており、平和や民主主義、人権保護、団結、相互理解など、平和文化を構築するための教育の改善を目指したパイロットプロジェクトを実施してきている。UNESCO は革新的な指導教材などの開発においても協力しているが、これらの中には、UNESCO Peace パッケージや、世界文化遺産に関する教育のためのリソースキットなどがある。

ASPN に参加している学校は以下の 4 項目における主要テーマが教育に取り入れられている。

- ◆国連システムに関する世界的関心
- ◆人権と民主主義
- ◆相互文化学習
- ◆環境問題

上述の広範囲なテーマのもとに、参加校の学習者は、様々なプロジェクトを通して、相互に協調している。プロジェクトの例として、世界遺産保護促進プロジェクトは、世界遺産のある地域や歴史、伝統、文化、自然環境、等の学習を通して、人類共通の文化や自然遺産の保護への関心や参加を促進することを目的としている。また、地域間パイロットプロジェクトとして、“No to Violence” プロジェクトが、ブラジル、エストニア、ハイティ、スリ・ランカ、ザイールで実施されており、1995 年には、いくつかの下部地域において平和フェスティバルを実施し、クック諸島、コスタ・リカ、ギリシャ、グレナダ、ジョルダン、タイ、ジンバブエの 11~13 歳の子供たちがフェスティバルに参加し、交流を深めている。

ASPN の参加を通して、児童や学校には以下のことが期待されている。

- ① 平和で公正な世界に対する同様の価値観や展望、希望を持っている世界各国の児童たちとコミュニケーションが促進され、教育を通して平和社会への目標を達成することに専心する

- ② 児童や教員がともにプロジェクトを推進し、自分たちの考えや経験、展望を共有するために、国際、地域、ナショナルレベルの会合に参加する
- ③ ニュースレター、リーフレット、インターネット、などのメディアや、模範教材や指導ガイドの作成を通して、成功経験は共有され、効果が波及する

2) 体育教育

UNESCO は、現代社会における主要な課題とスポーツのリンクを探求することを目的に様々な活動を推進している。UNESCO と体育およびスポーツのための国際委員会（International Committee for Physical Education and Sport）が実施する体育教育に関する活動は次の 5 項目に基づいている。

- ① 以下を通じた平和文化に貢献するスポーツの価値：
 - スポーツにおける倫理的、道徳的、文化的価値を促進、保護する
 - 行き過ぎた商業的行為、ドーピング、暴力に立ち向かう
 - 平等や人間としての尊厳を尊重しながらスポーツを楽しもうとする人々の行動の強化、これは、肯定的な発展や平和の手段、開発と団結をもたらす要素である
- ② 学校や学校外や永続的な教育システムの中での体育・スポーツの発展
- ③ 文化、環境、ジェンダーの平等や社会統合におけるスポーツによる貢献の重要性の認識
- ④ 国家や地域間における差別、不平等、不均衡の是正と同様に、体育やスポーツに関する政策や国家的なプログラムを開発する目的で、地域、国家、国際レベルでの協力や連携の新たな形態と UNESCO を体系的、継続的に結びつけている
- ⑤ FIDEP（International Fund for the Development of Physical Education and Sport）により調達、割り当てされた特別予算による設備や物資への支援

3) 多言語教育と多様な言語の尊重の促進（LINGUAPAX プロジェクト）

LINGUAPAX の開発目標は、母言語、公用語、外国語の教育を促進し、平和構築、人権保護、民主主義のための真の教育の開発、により直面される問題に具体的な言語的対応策を提供することである。その方法として、寛容と団結に基づいた新たな言語教授細目の策定、不当なステレオタイプや差別を排除し、国際レベルにおける協調の基本概念を統合した教授法の開発を目指している。これらに関連した教員や指導者訓練、教材や指導ガイドの作成が同プロジェクトの戦略の主要な要素となっている。

活動の基本方針として、

- ① 言語的伝統に対する認識を深め、世界中の言語的発展に注目し、絶滅の危機にある言語の保護を推進する
- ② メンバー国に対して、言語政策や計画に関わるアドバイスを行い、同分野のプロジェクトにおける少数派の統合を支援する

- ③ 平和や理解の視点からの多言語教育のために活用できる適正な手法、教材を教員に提供する

LINGUAPAX プロジェクトは、1986年にウクライナで開かれた外国語や外国文学の内容や教授法に関する国際会議の参加者により、国際理解や平和を推進するために言語教育を取り入れる必要性が再確認されたことから形成された。

同プロジェクトにより、特定テーマに取り組む実践的なセミナーが定期的実施されるようになった。これらのセミナーでは、教員や政策策定者に LINGUAPAX の考えやイニシアチブが紹介されたが、平和達成のための言語教育の重要性に関する知識やノウハウは、セミナー参加者が国家レベルで同様のセミナーを実施することにより、平和構築の観点からの言語教育の取り組みが各国レベルで普及、強化されることが最終的な目標である。

4) 教材・テキスト開発

教員組合をはじめとする国毎、あるいは国際的な専門組織と共同体制を築き、人権教育、持続可能な開発、世界文化や文化遺産、等、など、多岐にわたる教科において、カリキュラムガイドライン、リソースキット、教授マニュアル等の開発のために協力している。その一例として、

- ① 市民教育のためのリソースキット：忍耐、人権、紛争予防、市民参加等のトピックについて
- ② 教員のためのマルチメディアプログラム“持続的発展が可能な将来のための教育と学習”はウェブサイトにおいて公開しているが、資源、消費パターン、世界飢餓、環境など地球規模の共通課題にフォーカスしたプログラム
- ③ 世界遺産についてのリソースキット：教員が世界の文化遺産を児童に紹介し、個々が世界遺産をどのように守っていけるかについて教えるための教授補助

5) その他

合計 4 万 2,000 の国家間の研究フェローシップに対する財政支援をし、129 カ国をカバーする“study abroad”ガイドを発行している。

高等教育分野では、人権教育や平和研究のための講座を多くの大学に設置している。さらに、ジャーナリストに対して情報提供などの手段により平和文化に関する教育を行ったり、“peace festival”の開催スポンサーを務めたりしている。

さらに、教育統計や指標の開発への協力支援も行っており、EFA の進捗状況の統計的アセスメントも実施している。

4-1-3 University for Peace : UPEACE⁵

UPEACE は、コスタ・リカ政府の支援を得て、1980年の国連総会の承認を経て設立された高等教育・研究機関であり、特に途上国における平和教育の推進のための研究活動、高等人材の育成をマニフェストとしている。コスタ・リカのサン・ホセに本拠地を持ち、同地を拠点として、中央アメリカを中心に、小規模ベースにより平和構築のための教育やリサーチを行ってきている。現在までに、防衛と人権保護の促進、天然資源に関する紛争防止と調停、市民社会の強化、民主化、市民リーダーによる和平プロセス支援に必要な調停技術の研修、など多岐にわたる分野での実質的な経験を蓄積してきている。

UPEACE は、平和構築のための効果的な紛争予防、介入のためには、冷戦終結後の新たな社会における紛争要因への理解を深めることが重要であると認識し、そのための専門的な研究を行い、研究結果を反映させた平和教育を行うことを目的としている。また、国連、大学、関連組織を含めた国際的な知識ネットワークにより、強力な調査能力を動員し、特定な平和研究を実施する組織力の形成を目指しており、現在、20カ国における35の大学がUPEACEとのパートナーシップに興味を示している。

UNESCO の協力のもとに、本部には平和教育の講座が開設されており、その他にも様々な国連機関との協調によるプログラムが推進されてきている。

2001-2003年の中期計画によると、以下が優先事項として挙げられている。

(1) 修士課程講座の開設

修士課程8講座と短期コース（中堅人材の強化や現職官僚・専門家に対する知識・技能強化が目的）を2003年3月に開始させるにあたって、UPEACEの教授陣及び学術的潜在能力を高め、必要な事務的支援や施設を準備する。尚現在、開設準備が進められている修士課程講座は以下である。

1. 国際関係（天然資源、持続的発展と平和）
2. 国際的人権と平和
3. 国際法（紛争調停）
4. 人間安全保障
5. 経済発展と平和
6. 平和のための教育（平和文化）
7. ジェンダーと平和
8. メディアと平和

(2) 平和のための優先課題に関するコース教材や教授手法の開発・普及

途上国の大学を含む専門教育機関において、平和研究のコース（修士、学士、短期）が効果的に教

⁵ University for Peace (2001) に基づく。

えられるための教材や適正な教授手法の必要性が高まっていることを認識して、CD-ROM やインターネットテクノロジーを駆使して、そのような教材や指導手法を提供、アドバイスしていくことを計画している。

(3) コースやスカラーシッププログラム、学位における高い質の確保のために、
同分野の専門的な評価や学術的な顧問の導入

コースの内容や質については、実務者、有識者から構成される学術顧問委員会による専門的見地からの意見やコメントに基づき、開発、改良を図る予定。

また奨学金プログラムを設置し、実務経験に基づいた平和関連の学術論文や研究遂行の支援を行うことを計画。

(4) 専門教育機関としての能力形成

質の高い教授陣（客員、等）の確保や、高度な情報技術設備の導入により、学生や協力組織との遠隔コミュニケーションシステムを確立させ、学習プロセス、特に遠隔教育等の支援や活発な情報交換を可能とさせる。また、平和関連の活動に関する専門知識の収集やデジタルライブラリーなどの基盤を確立・強化する。

(5) 関連機関との協力プログラムの開発・実施

大学、研究機関、政府機関、NGO 等とパートナーシップを築き、特定テーマに関する教育、研究のための国際知識ネットワークを築く。また、調査研究において国連機関と連携を図り、平和関連の政策策定のための基盤強化を支援する。

(6) 高い国際基準に対応するべく、管理、経営、財政に関する手続きを強化する

大学をさらに発展させ、プログラムを実施していくためのベースとなる堅実な財政ベースを築くとともに、資金調達メカニズムを強化する。

(7) 教育・研究活動の他地域への拡大

他地域（特にアジア、アフリカ）と協調して、平和と紛争予防に関する教育及び研究のためのプログラム、プロジェクトを開始する。

(8) 特別プロジェクトの実施

メディアと平和機関（The Media and Peace Institute）、平和モニター機能、平和ジャーナルなどの設立に向けた新規プロジェクトの推進。

4-2 平和構築支援の戦略・教訓が蓄積されてきている援助機関

4-2-1 世界銀行⁶

1980年以來、世界銀行（世銀）による紛争後の国への貸し付けは8倍以上増加してきており、1998年においては、世銀による貸し付け総額の16%を占める6.2十億米ドルとなっており、うち56%はアフリカ諸国に割り当てられている。世銀は1995年の年次会議における総裁のスピーチを含める公式な発表により、紛争後支援の方針が確認されており、近年の世界銀行の活動の多くは、紛争後の復興、特に、インフラの再建に向けられている。

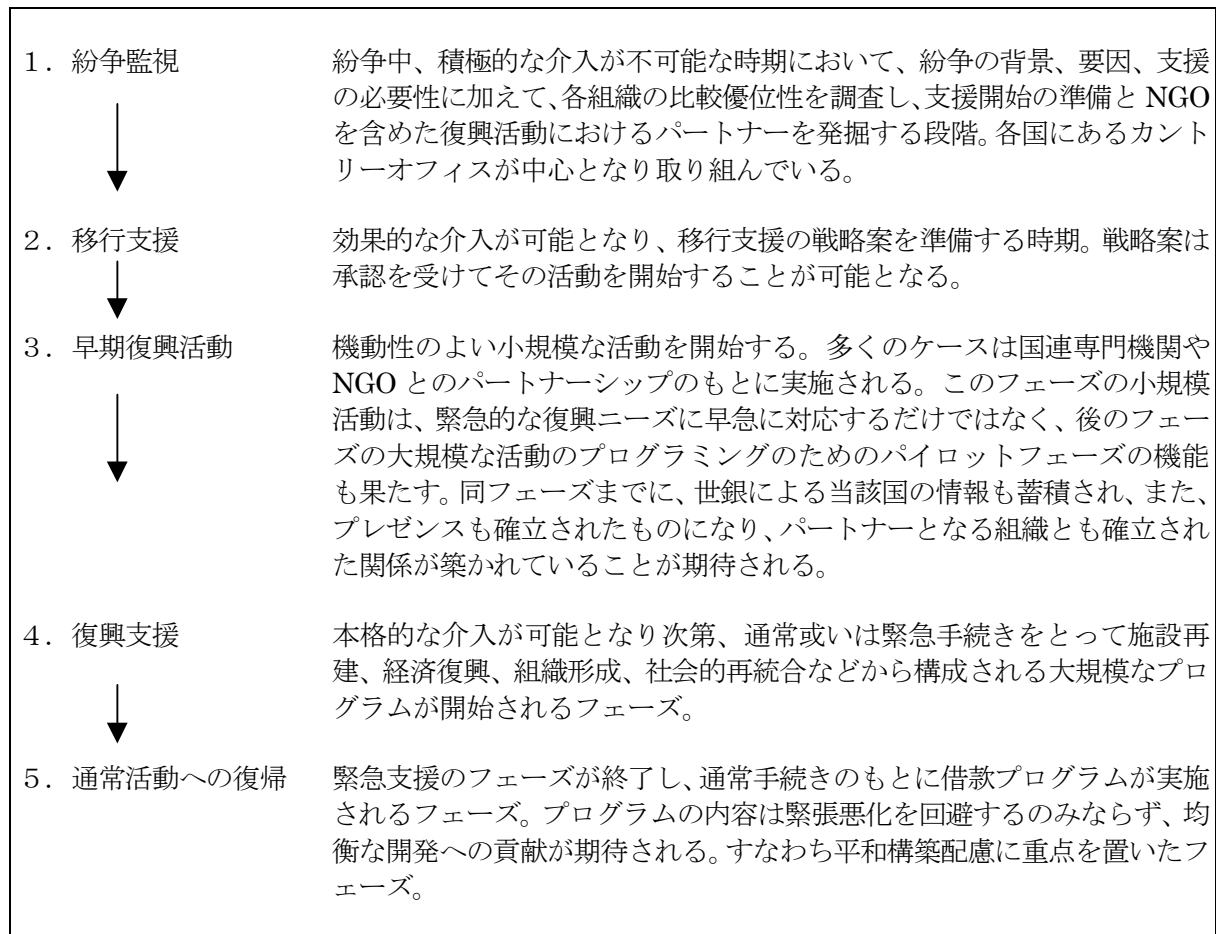
紛争後の国における教育分野の主要な協力としては、学校再建を中心とした支援を行ってきているが、社会的に健全な復興や開発を推進していくためには、施設インフラの再建だけでは十分でないことから、最近では、平和構築のためのパッケージの一環として、リカレントコストの負担も含め、復興に必要とされる行政機関の組織能力の強化への支援なども行ってきている。また、世銀の下部組織である Economic Development Institute (EDI) や、Learning and Leadership Centre は、紛争後の平和構築関連のトピック（再統合、再融和、経済復興、等）における各種研修コースを開発している。

世銀は、1997年に社会開発部内に紛争後支援ユニット (Post Conflict Unit) を設立させ、他の機関との情報交換や調整、必要情報の収集、上級管理職へのブリーフィング、国レベルにおけるオペレーション状況のモニタリングに加えて、紛争後国における世銀の経験の分析と共有化を推進し、紛争後支援における組織としての学習プロセスや情報発信力の強化に努めている。

さらに、平和構築のための段階に応じた紛争後の支援の規模について新たなフレームワークを策定しているが、これは次頁に示す5段階のプロセスから構成される（囲み4-3）。

⁶ World Bank (1998,1999a,1999c) に基づく。

図み 4-3 世銀による再復興のための新たなフレームワーク



出所：World Bank1998,pp.40-47

世銀はこれまでの紛争後の復興に関わる平和構築支援の経験により教訓として提示している（図み 4-4）。

囲み 4-4 世銀による平和構築支援で培われた教訓

- | | |
|--------------|---|
| 1. 初期段階からの参加 | 紛争後の状況下でのタイミングは、効果的な平和構築支援に不可欠な要素である。通常、世銀は紛争からの移行が成功する可能性があると認識した場合は、早急かつ柔軟に対応し、財政支援パッケージや戦略の準備にとりかかる。このような対応を可能とする多くの場合は、スタッフや人的ネットワークによるものである。効果的支援においては、初期段階からの参加が重要であることは世銀の多くの事例からの教訓として導き出されている。 |
| 2. 現場でのプレゼンス | 現場でのプレゼンスを高めることが紛争後の復興支援では肝要である。従って現場の意思決定権やプレゼンスの強化は、当該国に特化した特殊なケースの理解を深め、柔軟でより繊細な対応が可能となる。現場でのプレゼンスが制限される場合は、NGO や国連専門機関など、現場でのプレゼンスが高い組織とのパートナーシップにより補完される。 |
| 3. 手法の妥当性の検討 | 支援の実施が可能となった段階で、紛争要因に関する明確な分析を行い、協力が紛争要因の悪化を招かないよう、手法の妥当性について十分な検討を重ねる必要がある。 |
| 4. 援助調整 | 早期に国連機関を含む援助機関等と情報共有及び協議を十分に行い、より一貫性のあるプロジェクト投資のアプローチや手続きを促進し、現行の組織的制約の中で、効果的でより創造的な対応をしていくことが必要である。 |

世銀は、他の国連機関と同様に、平和構築における重要な要素となる安全保障について、国家における軍事的な意味合いに加えて、人間を視점에置いたものをより重要視するようになってきている。具体的には、全ての人間には、犯罪や暴力、抑圧、貧困、飢餓、病気から免れ、清潔で健全な環境のもとに生きる権利があり、これらの人権を保障することが平和構築において不可欠な要素であることを強調するものである。このことから、紛争後の復興支援における様々な教育ニーズへの対応が重要であることが強調されてきている。

4-2-2 UNDP⁷

UNDP は、もともとは国連システムの実施機関のための中央財政メカニズムを確保する目的で設立された国連の財政機関であり、その結果、各国、地域事務所において現地での活動を管轄する UNDP の常駐代表が、その国、地域の国連組織全体を調整する任務を担っている。

UNDP による平和構築への支援は、1980 年代半ばのエチオピア、スーダンの飢饉に対する人道的援助に始まる。表面的には、自然災害が要因であるとみられていたが、実際は、異なる民族、宗教間における慢性的な対立や暴力が複雑に入り組んだものであった。

1980 年の終わりには、UNDP の常駐の特別機能として、政治的、平和維持的役割が統合されるよ

⁷ Juma (2000), UNDP (1998,1999) に基づく。

うになる。従って、UNDP の常駐代表は、UN 機関による人道的援助の調整役を担うようになり、1990 年半ばから、UNDP の重点テーマとして、平和と復興のためのプログラム、公正な制度の確立、よい統治、などが含まれるようになる。

1996 年、緊急状況下にある国々に対して、政策策定、アドバイザーサービス、ニーズ分析・査定、能力形成や早急な復興のための財源として、コア・リソースから特別割り当てとして 5%を充てることが承認され、うち 88%は低所得国、60%は LDC に割り当てることが決定された。

紛争後の復興支援のためのコアファンドによる支援は、主としてガバナンスやガバナンス関連の活動に充てられている。UNDP によるグッドガバナンスの定義は“効果的、参加型、透明、妥当、公平な統治であり、法的規則を促進するもの”としており、これらの要素は人間開発に不可欠なものである。そして、UNDP におけるガバナンス関連のプロジェクトは全て“貧困層を優先として、女性の地位を向上させ、環境を保全し、生きるために必要な雇用機会を創出し、開発を実現させるために不可欠な能力を形成・強化する”ことを中・長期目標としている。

近年、“特別な状況下にある国—— country in special circumstances”——への支援として、紛争や暴動が起こりそうな状況にある国に対して、その要因解決に取り組むための予防支援の重要性も認識されるようになってきている。

UNDP の平和構築支援に関する戦略は、同様な状況にある国グループに対応するグローバルなアプローチを策定するというよりはむしろ、各国の個別の状況に適応するべく各国のカントリーオフィスに委ねられている。従って、ルワンダやハイティでは、ガバナンスを重点的に支援している一方で、ボスニア・ヘルツェゴヴィナでは、組織強化のために、一時的なアドバイザー支援を行っているというように、国によりそのアプローチ、戦略は異なっている。以下にいくつかの具体的な活動例を挙げる。

ケース 1. ブルンディでの紛争調停プロセスへの支援

1993 年のクーデターに際しての UNDP の活動例である。

UNDP ブルンディ事務所は、短期的に対立を鎮静化しつつ、長期的なダイアログを築くために、以下の 3 つの相互補完的な方法を取り入れた。

1. コミュニティの復興の支援のために、コミュニティのボランティアの若者を活用し、国家的な和解と民族についての対話を促進するためのプログラムを始めた
2. UNESCO の基金を確保し、非暴力的な環境の中での対話を促進する中立的な場所として、平和構築センターを設立した
3. UN Centre of Human Rights (UNCHR) の基金を確保し、市民教育やメディア啓蒙のためのプログラムを実施した。UNESCO と UNCHR との連携による市民教育との平和文化のための活動において、UNDP は、セミナーや研修コースの対象として国会と軍隊も含めた。

ブルンディの事例は、UNDP が長年現地で築きあげてきた相互関係、国の政治状況、常駐代表の創造的で迅速なアプローチのコンビネーションの効果に焦点があてられている。しかしながら、政治状

況の異なる国で同アプローチが機能するとは限らない。同ケースの教訓として以下の3点が挙げられている。

1. 政治的な協議が促進される公開討論の場を形成、後援していく側面的な協力に徹する。そのために、NGOや市民社会組織などとも密接に連携する。
2. 国家の政策の拠となる法的枠組みに取り組む組織形成プロジェクトにより政治的に受け入れられる権力配分を創出する。
3. 発掘した共通の開発ニーズに基づいて、参加者を分離させる内面的な政治・軍事的境界線を明らかにすることなくプロジェクトを形成し、そのプロジェクトを共通基盤と和解を促進するメカニズムとして活用する。

ケース2. ILOなど他機関との連携による復員兵への職業訓練活動

途上国における軍の解体プログラムにより、多くの軍人は学校中退者や、最低の識字レベルであることが判明している。児童兵のように、若年入隊しているケースが多く、職業技術もなく、家族の住む農村地域で生活していくための経験もないため、彼等にとっては、武器を使った不法な手段で収入を得る方が、新たな技術を一から学ぶよりも安易となる。

このようなことから、UNDPはILOやUNOPSと連携し、復員兵を対象に職業訓練プログラムや小規模企業家育成プログラムを行っている。

UNDPによる復員兵への研修は通常以下の2つの形態が考えられる。

1. 復員を控えた軍人に対してキャンプに設置された野営の識字能力、基本的な職業技術研修やカウンセリング
2. 復員したコミュニティに設置された研修

2は、同じコミュニティの中で研修されることなどからも、1よりも効果的であるが、軍解体による復員が始まる前から早期にプログラムを立ち上げることができない場合は失敗に終わるケースが多い。

ケース3. ソマリアの警察強化への支援

紛争後の平和構築において、①一般市民における和平プロセスへの信頼の回復、②経済発展のための環境の再生基盤の確立、③国家の安全維持の手段としての武力への依存の軽減、の観点から、安全や秩序の回復・確保がトッププライオリティのひとつとして挙げられる。

UNDPは、紛争後の国において、警察の能力強化支援を行ってきたが、北西ソマリアにおける警察への支援は、同地域の秩序を正常化していく重要なステップとなった。UNDPは、機材、効果的な研修、コミュニケーション能力、移動性、施設設備の不足が警察機能に支障を来していると判断したことから、本部と地方の警察により、必要な研修と技術支援についてそれぞれ基本レベル、特殊レ

ベルに分けて決定した。

UNDP は、まず、将来的に実施する能力形成支援の予備段階を設け、警察訓練センターおよび地区警察署の基礎改修と基本機材の供与を行った。次に、以下の分野における研修カリキュラム、教材の開発と指導員育成を行った。

1. 警察監督・管理
2. 人権
3. コミュニティの警察活動
4. 犯罪調査
5. 交通規制と事故調査

ケース 4. スーダンの地域開発スキーム：ADS（帰還難民、避難民対策）

既に述べているように、紛争後の主要課題として難民の帰還問題がある。UNDP は、紛争後の多くの国で地域開発スキームを実施してきており、成果を収めてきているが、スーダンはその最初の例である。スーダンのケースは、開始当初、1985 年の大飢饉に対応するために伝統的な地域市民組織や自治体の計画管理能力を高めるために実施されたものであるが、後に、紛争後の状況にも適用されてきた。

プログラムにより、まず、伝統的な村委員会を拡大させ、コミュニティをベースとした意思決定システムが作られ、地域開発を管理する能力形成が図られた。その際、伝統的な権力関係が強化されないよう、委員会には女性や少数民族グループも統合された。

このような新たな構造をもとにベースラインデータが確立され、開発の阻害要因を特定し、現地人及びインターナショナルスタッフからなる草の根レベルで活動する UN ボランティアと中央で統轄する技術専門家を含んだ地域開発スキームを確立させ、阻害要因を軽減するためのリソース動員のためのプロジェクト管理・モニターメカニズムとして機能させた。

同 ADS のインパクト調査が実施され、以下が主要な成果として確認されている。

1. 開発管理と意思決定における人々の参加を促進し、これが人々のエンパワーメントに貢献した。
2. ADS のための草の根レベルにおいて創設された市民社会組織が、継続的、自立的に、主要な開発機能が成し遂げられるよう、能力形成が達成された。
3. 草の根レベルの組織確立、人民の能力形成と日々の活動への人民の責任感の育成
4. 持続的な経済開発の中心ともなる生産的な収入創出スキームの創設
5. 女性を積極的に意思決定に組み入れ、社会的なバリアを克服した
6. 現地の人々における環境問題や持続的開発への環境の影響に関する理解を促進した
7. 当該地域における開発援助や関連活動における調整が改善された

ADS プロジェクトの開始後 1 年は、ローカルコミュニティの計画・管理能力の形成に費やされ、町

委員会の構成については、少数民族や女性の視点を統合することに注力された。また、プロジェクトによるリソースの投入は、現地におけるなんらかの貢献がない場合は行われたいため、コミュニティから通常、労働力や他の形態のインプット、金銭的貢献などが提供されたことも注目に値する。

ケース 5. PRODERE:中央アメリカにおける地域開発と平和構築

PRODERE は、中米 6 カ国（ベリーズ、コスタ・リカ、エル・サルヴァドル、グアテマラ、ホンデュラス、ニカラグア）における人現開発や人道的活動を支援し、平和構築に貢献したが、難民、避難民を対象とした草の根レベルにおける人間開発のためのプログラムである。地域開発アプローチを取り入れ、長期的な視点から、紛争の犠牲となった難民、避難民の経済、社会的統合を目指して、貧困、差別の撤廃などに取り組んだものであり、6 の国別プロジェクト、3 つのサブ地域プログラムから構成される総計 158 百万米ドル（内 115 百万米ドルはイタリア政府からの拠出金）の大規模なプログラムであった。UNOPS が実施機関であり、UNHCR、ILO、WHO、IFAD、UNICEF、WFP、UNV、UNFPA、等多くの国連機関が様々な形で協力している。

プログラムは多岐の分野にわたるものであるが、うちの教育・訓練に関連するものについても、職業訓練、公共教育、保健医療分野と幅広い。プログラムでの取り組みとして、815 の合法的な市民組織の形成・強化、3 万 7,000 人に対する生産や雇用、収入創出プロジェクトによる技術訓練や技術支援、340 件の学校建設・再建、4,700 人の教育従事者の育成、5 万 3,000 人に対する成人教育機会の提供、学校カリキュラムの開発、9,000 人のヘルスワーカーの育成、などが挙げられる。

評価調査が実施されており、同プログラムによる中米和平プロセスへの貢献が確認されているとともに、プログラムデザインの段階における対象グループの参加をもっと促進するべきであったことを指摘している。結果として、PRODERE が対象とした難民、避難民が十分にプログラムデザインに取り込まれておらず、これにより、プログラム開始当初から、平和プロセスにおいて重要な要素となるオーナーシップの精神が欠けていたことが難民政策グループの評価にて報告されている。

4-2-3 カナダ政府⁸

1996 年カナダ政府により、紛争が始まる前段階の紛争予防、紛争和解、そして復興支援にいたるまでの紛争に関わる全段階を視野に入れた包括的なアプローチを重要視する「平和構築イニシアチブ」が提唱された（Canadian Department of Foreign Affairs and International Trade : DFAIT と Canadian International Development Agency : CIDA による共同イニシアチブ）。このイニシアチブは、紛争中の国に対して、平和と安定への努力を支援すること、また、カナダによる平和構築能力や平和構築のための国際的なイニシアチブへの参加を促進することを目的とするものである。

カナダは 1996 年に和平イニシアチブを打ち出してから、次の 4 項目を平和構築のための教訓として提示している（囲み 4-5）。

⁸ CIDA (1998) に基づく。

図み 4-5 カナダによる和平構築のための教訓

1. 和平構築のための活動は、第一に現地レベルで決定された活動支援を含むものでなければならず、紛争要因を除去し、持続的な基礎に基づいた平和を構築することを目的としなければならない。
2. 紛争後の再開発への協力のみならず、紛争予防への努力を高める必要がある。
3. 過去において紛争解決や平和構築において経験のある多国間機関との協力体制は、極めて複雑かつ危険な紛争に対する国際協力の効率性を高めることにつながる。
4. カナダやその他の国に存在する専門家や技術を和平構築のために動員していくには時間がかかる。従って、まず、既にどんな技術が活用でき、誰がその技術を持っているかについての知識を蓄積することは、新たな挑戦や機会に素早く、かつ創造的に対応していくにあたって必要な能力を強化するための不可欠な第一歩となる。

カナダ政府は、1997年より各年10百万米ドルの予算による和平構築基金を設置しており、CIDAがこれを運営している。同基金は、当該国における和平イニシアチブを促進させる媒体となるべく設置されたもので、途上国における和平構築における緊急を要する事態に対応するもので、和平補強プロセスにおける重要な時期に対象を限定した短期のインターベンションによる早急な対応を可能にしている。

これらのインターベンションは、持続的な平和と長期的な開発が可能となる土壌の形成を支援するものである。また、カナダの技術、国際的なリソースによりプロジェクトを実施し、和平構築プロセスに対する現地のイニシアチブや能力を促進するべく、側面的支援を行っている。このような介入は、持続的な平和や長期的な開発の達成を可能とする土壌の育成を支援するものである。

基金設置からおよそ40のプロジェクトが承認され、様々な国や、グローバルベースの和平構築活動を支援しており、プロジェクトの内容は、人権侵害に対する調査活動から、紛争解決技術に関する公教育、選挙人教育、武器の廃棄など多岐に及ぶ。また、同基金による多額の援助がルワンダ、ザイール、グアテマラにおける和平維持・構築活動のために向けられていることも注目される（国際開発ジャーナル1997,p.182）。申請機関は、平和関連を専門とする様々な国連専門機関が主流を占め、加えて、カナダにおける高等教育機関、専門機関、NGOが挙げられるが、対象地域におけるNGOも複数含まれている。

同基金により実施された国別及びグローバルベースのプロジェクトにおいて教育的活動を支援するものは20以上に及ぶが、それらについて内容及び対象毎に表4-2に整理する。

DFAITは、紛争地域の開発政策について、国防省やCIDA及び他省庁との密接な協力のもとでイニシアチブを取っており、関心のある地域において活動するNGOと、公式・非公式な協議を行っている（国際開発ジャーナル1997,p.182）。また、和平イニシアチブを効果的に支援していくために、和平構築のためのプログラムの実施管理を行っているが、同プログラムは以下の3項目を戦略目的とし、各戦略目的毎に複数のプロジェクトが実施されている。

1. 研究、政策開発、市民との協議や研修を通して和平構築におけるカナダの能力強化を図る
2. 和平構築における多国間パートナーシップのメカニズムを強化する
3. カナダの和平構築基金の優先分野から外れる触媒的な和平構築プロジェクトを支援する

このように当該国で効果的な平和構築支援が推進できるよう、またカナダ国内の平和構築に貢献できるよう、自国における専門性やネットワークの強化に対する支援を重要視している点が注目に値する。

表 4-2 平和構築基金により支援されている教育関連のプロジェクト概要

教育の内容／対象	国	タイトル	プロジェクト概要
組織・能力形成・強化（エンパワーメント）／先住民コミュニティ	グアテマラ	市民社会支援	市民団体（主として先住民）に対して、政策提言を行ったり、平和実施プロセスに十分に参加するための能力形成のための支援を行う
内戦の知識の普及／市民社会	グアテマラ	真実究明委員会の強化と普及	真実究明委員会のレポートの強化と普及支援（発行、先住民言語への翻訳、他）
知識の共有・問題解決能力の形成／市民社会・政府	アフリカ ホーン岬	武器流入削減のための市民外交	現地市民社会や政府を巻き込んだホーン岬地域の武器流入の削減に重点を置いたワークショップと調査。参加型形式のワークショップは、市民の和平プロセスへの発言を促進し、住民が関心のある地域の問題解決のための参加型調査が行われている
紛争解決技術の育成・強化 価値観・態度の変革／専門家・児童	アルジェリア	平和構築と子供のトラウマカウンセリング	メンタルヘルス専門家のための研修を行い、紛争による子供のトラウマ対策への支援を行っている。また、“children as a zone of peace” という概念を推進し、子供たちを紛争のインパクトから守るというコンセンサスを確立させることを目的としている
紛争解決技術の育成・強化／コミュニティ組織（女性・教会、若者）	ブルンディ	紛争予防と解決のための研修	コミュニティレベル（女性、教会、若者など）の市民社会組織に対して紛争解決のための技術についての一連の研修を実施する。平和に関心を示す市民社会組織に対して紛争解決の技術を習得する機会を提供するのが目的
紛争解決技術の育成・強化、情報技術の開発／市民社会組織	Great Lakes	市民社会リーダーシップのためのネットワークと研修	コンゴやルワンダなど紛争地域におけるネットワーク（ワークショップ、インターネットを通して）や研修活動（紛争解決技術など）。これらを通して、市民社会組織間の調停が行われている。また、グループ間の平和的共存における成功例の普及が行われている
知識の共有、共存のためのコミュニケーション・紛争解決能力の育成・強化／市民社会組織	コンゴ	市民社会地域セミナー	市民社会グループによる地域レベルのセミナーにより、コンゴの将来について話し合う
紛争後の開発技術の強化／政府	コンゴ	政府組織支援	カナダの専門家が新たな政府に対して、中央銀行や省庁が財政分野において優先項目や手続き方法の確立における技術アドバイスをを行う
紛争解決技術の育成・強化、指導員訓練／指導員	ルワンダ	紛争解決研修	ルワンダ人に紛争解決技術を指導するトレーナーのための研修。ルワンダの国内研修とカナダ紛争解決機関でのフェロシッププログラムより構成される。ルワンダに帰国後、トレーナーはルワンダ各地で研修を行う
紛争解決・平和構築技術の育成・強化／現地専門研究機関	ソマリア	紛争後社会の再構築	ソマリアの紛争で破壊された社会を再構築するための分析と国研究。現地の調査分析能力を結集させ、紛争していたコミュニティの架け橋を作ることを目的とする。また、現地の調査能力や自らの平和構築への解決策を開拓する能力を形成する

教育の内容／対象	国	タイトル	プロジェクト概要
紛争解決技術の育成・強化、啓蒙活動／一般市民・若者	Kwazulu-Natal	暴力からの生存者プログラム	最も武力抗争で影響を受けた人口、特に若者に対して、紛争介入施設や準法的支援の提供を行っている。内容は調停活動、研修コース、大衆啓蒙キャンペーン
紛争解決のためのエンパワーメント／女性リーダー	ブルンディ	平和への女性の発言	ブルンディの女性リーダーを結集させ、現状の和平プロセスに意見を反映させる
紛争解決・武器制御のための専門知識の蓄積／指導者レベル	中東	武力制御・解除	中東指導者たちを結集し、武力制御・解除について協議するとともに、ブラジルへのスタディツアーによりブラジル・アルゼンティン核兵器コントロール協定を視察する
紛争解決技術・イニシアチブの育成・強化／女性・若者	パレスチナ・イスラエル	紛争解決イニシアチブ	ガザ・西岸地域のコミュニティにおける実際の紛争解決や、紛争解決のための公的教育、平和的な紛争解決における女性や若者の前進のためのイニシアチブを提供している。コミュニティレベルの紛争調停活動や、主要グループ（女性や若者）の紛争解決テクニックにおける能力形成が行われている
紛争解決技術・知識の普及、市民の主体的参加の育成／市民社会グループ	中東	人民による和平プロセス	イスラエル、パレスチナ双方からの市民グループに対するワークショップを開催し、人民のための和平アジェンダを策定する
紛争解決技術（IT 関連）の強化・育成／学生	中東	平和情報技術	ソフトウェア工学分野のパレスチナとイスラエルの学生に対する共同研修。民間セクターの支援による協力体制の強化を目的とする
紛争解決技能の強化・育成／市民組織	南アジア	武装解除と紛争解決	啓蒙、公教育活動や平和関連問題で活動的な NGO の調査により構成される。インド・パキスタンの市民社会ミッションによる両国の指導者へのアプローチや、市民組織による市民外交会議などを開催している
民主主義参加のための能力形成・啓蒙／一般市民	カンボディア	カンボディア選挙支援	1998 年の選挙に先駆けて、投票権利や義務について啓蒙のための研修セッションを行った。カンボディア人による選挙プロセスへの参加のための能力形成が目的
紛争解決・啓蒙活動／一般市民	ボスニア	Dayton 和平協定に関する情報共有キャンペーン	ボスニア人に対して、 Dayton 和平協定に関する情報を提供するためのキャンペーンを実施し、国際犯罪裁判に対するネガティブなプロパガンダに対抗する
調査・分析能力の育成、情報共有による平和構築能力の育成・強化／現地の専門機関	以下、全てグローバル	戦争で崩壊した社会	現場の調査・分析能力を活用し、紛争後にある 4 カ国の状況から教訓を導く調査プロジェクト。教訓を実施に移行していく手法の開発がカナダの技術移転により進められている
研究者、実務者における平和構築マネジメントスキルの形成・強化、復員兵の社会適応能力、意識改革／研究者、実務者、復員兵		復員兵の社会再融合のためのセミナー	紛争体験国の研究者・実務者の参加により、復員兵の社会再融合のためのトレーニングモジュールの開発。軍解体プロセスの初期において同トレーニングモジュールが適用される計画。 トレーニングモジュールの開発と同時に、実務者が実現的な活動及びモニタリング計画の策定を支援する
学校レベルの平和構築促進のための具体的プログラムの策定／教育専門家、児童、若者		平和構築教育	カナダの専門家とハイティ、レバノンの教育専門家による学校における紛争解決能力や若者における平和文化の促進のためのプログラムデザインへの支援

4-2-4 USAID グアテマラミッション

USAID はグアテマラにおける主要なドナーであり、教育分野の協力経験も長い。

USAID グアテマラ事務所では、和平後初めての経済協力戦略計画として、**Peace in Guatemala: Inclusion, Local Empowerment and Poverty Reduction 1997-2001** (1997) を発表しており、平和構築を明確な目標として提示し、そのなかで、上述の 3 項目 (**Inclusion, Local Empowerment, Poverty Reduction**) をテーマとして経済協力を進めている。

この計画書は、日本による国別計画にあたるものであるが、合計 125 頁 (除く Annex) に及ぶ詳細なものであり、グアテマラにおける米国外交政策と目標、国の概要から、プログラムの目標、必要な投入、成果を図る指標、計画投入額が下回った場合に考えられる戦略目的への影響、プログラムマネジメントに必要なスタッフや運営コスト、などを包括するものである。

同計画は、5 項目の戦略目標として、①和平協定項目の実施支援、②民主化に向けての包括的かつレスポンスな支援、③選定地域における貧困軽減、④農村女性及び子供の健康改善、⑤天然資源管理の改善、を取り上げている。

教育分野は、同戦略目標の全てに関連するものであり、また、基礎教育拡充から大学院レベルまで、包括的な支援を行っている。USAID による他国での支援は EFA の観点から小学校以上のレベルへの協力はしていないが、平和構築のための能力強化として、グアテマラでは高等教育レベルの教育支援も重要視している。また、全ての戦略目標では、行政機関を含む現地組織 (NGO、市民グループなど) における組織能力の強化及び関連人材の能力形成・強化が主要な課題となっている。

各戦略目標の達成のために、教育・訓練に関しては以下の支援を行っている。

(1) 和平協定の実施支援

- マヤ系先住民が国内・外の大学レベルの法学部プログラム等でフルタイムで勉強するためのスカラーシップ支援。2000 年までに 100 人に授与する
- ラファエルランディバル大学へのメンタルヘルス、行政政策などのプログラム設立
- 2 言語教育のプロモーターの育成と資格授与。1999 年までに 300 人を育成

(2) 民主化に向けての包括的かつレスポンスな支援

- 人権オンブズマンオフィスへの教育、調査機能強化のための研修および技術支援
- 法律に関して先住民言語が使える人材を通訳として育成する研修プログラムを拡大し、刑事裁判制度におけるスペイン語を話せない先住民の参加促進
- 地方自治体における経理、管理システムの強化のための研修及び技術支援
- コミュニティグループ・リーダーに対するリーダーシップおよび民主化技能強化のためのトレーニング (コミュニケーション、交渉、紛争解決など重要な民主化技術を強化し、自治体と市民の効果的なコミュニケーションを促進する)
- 法律分野の専門家の強化育成

(3) 選定地域における貧困軽減

- コミュニティをベースとした組織や NGO の能力強化のための研修及び技術支援
- NGO やコミュニティ組織と連携した基本技術研修へのアクセス拡大への支援
- 天然資源の管理方法、農業技術、クレジットや貯蓄などの研修
- 2 言語相互文化教育の普及拡大（特に女子に配慮）
- 女子への奨学金プログラムの支給
- 2 言語相互文化教育従事者の能力強化のための養成及び現職訓練への支援
- 初等教育強化プロジェクト（BESTProject）の経験・教訓を生かし、教室での適正な教授法や教材が開発、適用されるための研修及び技術支援
- 特に先住民地域において教員がコミュニティや親の教育への参加を高めるための手法や 2 言語マテリアルの開発支援
- NGO や市民グループにおける 2 言語相互文化教育の重要性を政策レベルに訴えるためのアドボカシー能力を強化するための支援
- 2 言語相互文化教育のためのスペシャリストの育成

(4) 農村女性及び子供の健康改善

- 家庭における健康・栄養管理を改善するための啓蒙・教育活動支援（現地先住民言語による IEC 活動の展開）
- 現地 NGO のコミュニティのヘルス関連の活動への支援（研修及び技術支援）
- 女性の参加や人権に関するキャンペーンや教材の開発、改善への支援
- 政策決定者における関連政策策定及び実施に関する能力形成

(5) 天然資源管理の改善

- 天然資源環境省の環境計画と管理能力の強化のための研修・技術支援
- 自然・環境管理や活用におけるジェンダーや民族問題についてアプローチするためのコミュニティベースの組織に対する研修実施

特に、(1) 和平協定の実施支援について、USAID は、Annual Program Statement を公表し、米国の PVO、大学、組織や民間企業に対して、1998-2002 の期間において、特に、先住民農村部の女性、若者をターゲットとして 25 万人の新たな識字者を創出するための革新的な識字プログラムを公募した。USAID は、特に、女性や若者に対する識字教育と、それに統合するローカルベースの開発活動、すなわち、女性の権利やリプロダクティブヘルス、収入創出、マイクロファイナンスなどを組み合わせた識字統合プログラムの必要性を強調している。また、プログラムプロポーザルの審査項目として以下を挙げている。

- 戦略的適合性（統合的アプローチ、他機関との連携）20 点
- 教育的・組織的効果（農村部識字率向上を効果的に達成するための組織・共同体制の能力、過

- 去の経験に基づく技術、組織力、財政管理能力) 20点
- 技術的アプローチ(提案するアプローチや目標達成の実現可能性) 20点
- プログラム計画の実施における監督、モニター、評価体制 20点
- 人材(プログラム実施にあたって、候補者の経歴、実績に基づく技術力、管理能力、コミュニケーション能力などの審査) 20点
- プログラムの効率性(費用と成果の妥当性) 20点
- 先住民、若者、女性への支援がどのくらい強調されているか 20点
- ローカルイニシアチブとの関連性(統合的コミュニティ識字プログラムの活動において、現地大学、政府機関、NGO等との連携) 20点
- 現地識字専門機関との現場レベルでのコーディネーション 15点
- 持続可能性(協力終了後の自立発展性) 15点
- カウンターパート貢献(無償額の最低25%の財政貢献能力) 15点

4-3 平和構築のための教育協力(活動)の具体例

4-3-1 ノルウェー政府による和平に関する教育援助(グアテマラ)

ノルウェー政府は1994年から、同国外務省のグアテマラ向け“平和パッケージ”によるガイドラインに基づきグアテマラにて和平プロセスへの支援を行った。

1996年末の和平合意の締結以降は、1997-2000年の活動のために新たに策定されたガイドラインは、民主化支援と和平合意事項の実施促進に焦点をあてたものであるが、これに加えて、先住民、人権、教育(2言語教育)、女性、社会経済開発が優先項目となっている。

現在は、UNICEF、UNDP、国連グアテマラミッションを通して開発援助を実施しているが、教育分野では現地NGOの調査能力の強化なども支援している。

1995年から、教育分野のプロジェクトとして、2言語相互文化教育を焦点としたプロジェクトが3件実施された。1999年に、同3件(うち1件は既に終了)のプロジェクトのインパクト調査がオスロ大学の国際教育センターにより行われている。これら3件のプロジェクト概要を以下に示す(Manolo, et al. 1999)。

プロジェクト1. アティトラン湖地域の文化保護と調和

11名の教員により構成されたチームによりアティトラン湖地域の口承伝統の調査をし、その結果について、それぞれのコミュニティや学校で伝達していくことを通して、地域の文化保護を目指したものの。そのために、アティトラン湖地域文化研究所(CAEL)を創設し、2言語による本(14冊)と、地域歴史、地理、口承文学などをテーマに持つ指導ガイドを作成し、小学校を含む46の教育機関に配布している。また、教員、教育行政官、地方自治体職員などに対するセミナーによる研修を行った。しかしながら、CAELにおいては、プロジェクト終了後の持続可能性が望めないこと、2言語教育のカリキュラムがないことから、開発された教材の活用は各教員の自由であるという点等が問題点とし

て挙げられているが、これらの問題は、プロジェクト実施中における NORAD、CAEL、MUNICAT（実施機関）による戦略、実施管理、自立発展性について三者協議の実施や、政府機関との調整により軽減、回避できたかもしれないことも指摘されている。

プロジェクト2. 2言語相互文化教育プロジェクト

このプロジェクトは CEDIM（マヤ資料研究センター）により形成されたものであり、開発目標として、平和の促進と民主化と再融和プロセスへの支援が挙げられている。具体的にはフォーマル教育を通して、マヤ民族の文化、言語のアイデンティティを回復し、学校やコミュニティの自主的管理を高めることを目的にしたものである。小学校レベルを対象に、2言語相互文化教育について、ナショナルカリキュラムに新たなモデルプログラムの実験的な統合が試みられたが、先住民と混血（ラディノ）が共存している地域では、実施形態を修正した上でプロジェクトを推進しなければならず、カリキュラムの技術や教授法の関連から問題が生じたことが報告されている。プロジェクト前のベースライン調査がなされていなかったため、1997年度の間評価時点でインパクトを把握することが困難となったが、教訓をいかし、1998年のインパクト評価では、指標が体系化され、統計分析に基づく評価が実施されている。問題点として、学校の校長や教員においてプロジェクト参加に関心がない態度がみられること、またいくつかのケースにおいて、先住民とラディノが共存している地域では、プロジェクト実施が否定的にとられるところもあった。これは、実施機関（CEDIM）の技術能力が十分でないところにもよる。

プロジェクト3. 指導教材及び技術教材の開発

同プロジェクトは1995年から実施されてきているプロジェクトのフェーズ III であり、マヤ言語の位置づけを高め、活用度を促進するため、マヤ主要9言語に関する専門書と教材を開発し、同言語に関する研究を行うことを目的としたものである。従って、和平協定、先住民族や女性の人権尊重などの政策に合致するものである。

同プロジェクトは、マヤ言語の専門家養成、2言語教員の養成、大学レベルの教育にインパクトをもたらしているが、初等教育レベルへのインパクトは限定されたものとなっている。実施機関となっている言語研究機関である OCMA の研究は、科学的な根拠に基づいたマヤ言語の標準化に貢献するものであるが、政府機関や民間機関との調整・連携をあまりしておらず、その活動は孤立したものとなっているため、プロジェクトの成果がグアテマラの2言語教育のために広く普及することが困難となっている。

インパクト調査は、NORAD（ノルウェー国際協力庁）及びグアテマラによる優先分野や目標との関係から、これら3件のプロジェクトの成果とインパクトを評価すること、また、実施形態について、実施機関である現地 NGO と大使館との直接的な実施形態がいいのか、或いは教育プロジェクトの実施において管理能力や経験が豊富である UNDP、UNICEF、UNESCO などの国際機関を通じた実施が適当であるかを判断することを目的として実施された。

ノルウェー政府による開発援助ガイドラインにより、在グアテマラノルウェー大使館は、政府機関と直接的な援助協定を結んでいないため、NORAD による開発協力は、現地 NGO 或いは、国際機関

が実施している。上述の評価調査の結果は、NORAD の教育プロジェクトがグアテマラ政府の教育政策を反映させた効果的な支援を実施するには、既に教育省と援助協定を締結している国際機関を通じた教育協力を促進することを提言している。その理由として、基礎教育の拡充と質の改善は、政府の法的及び政治的責任であること、また、現地 NGO を実施機関として社会的不利な立場にあるグループへの教育普及を達成するにあたって、国の教育政策との関連が希薄なものとなり、孤立した活動となる恐れがあることを挙げている。

また、インパクト調査にあたっては、介入の前の状態を把握し、それに基づいたものでなければならぬため、プロジェクト形成時にモニター、評価の効果・効率的な実施のためのメカニズムとして、ベースライン調査と適正な指標を確立しておく必要がある。

4-3-2 City Montessori School (インド) : 学校教育内における取り組み例⁹

1959年に5人の生徒とともに開始された City Montessori School (CMS) は、現在は就学前教育から12年生(小学校、中学校、高校)に及ぶ23000人の生徒が通う世界でもっとも大きな私立学校である。

CMS では、学業と同様に精神教育にも力を入れており、社会的に意識の高い市民の育成に力を注いでおり、現在、世界中の多くの学校に刺激を与えている。

同教育システムの成果として、1992年に起こったヒンズー教徒とイスラム教徒による暴動の際に、価値を重んずる教育と平和促進はコミュニティの生活に大きな影響をもたらすことを証明している。

CMS での教育は4つの基本理念に基づいている。

1. 普遍的価値
2. 地球規模の理解
3. 全てにおける美德
4. 人類への奉仕

これらのガイドラインは全ての子供への教育を推進している。子供の道徳心を育成するには、教員は価値観を学習過程のなかに統合していく。教室活動は協力的な問題解決が中心となる。児童が作文を書いたり、音楽や絵画や演劇に参加するとき、しばしば、団結、平和、環境や奉仕への敬意などをテーマに取り組む。加えて、同様の内容をテーマとした30分の生徒集会が児童の主導により毎日開かれ、1日が始まる。教員や両親は子供たちのロールモデルと見なされており、児童の教育において重要な役割を果たしている。従って CMS は研修に親を積極的にまきこんでいる。

CMS では両親が学校カリキュラムに可能な限り参加するよう奨励している。そして、「親は子供に対してどのようにふるまうべきか」というようなテーマの本や記事を両親に提供し、両親は、学校は家庭の延長であるよう、学校との関係を緊密にするよう努力している。

⁹ European Centre for Conflict Prevention (1999) pp.277-280 に基づく。

世界にどのように奉仕できるかということを経験で学ぶだけでは不十分であり、児童は Lucknow 市のプロジェクト、例えばゴミ収集プロジェクトなどに参加することによりコミュニティに積極的に貢献するを体験的に学んでいる。その他の例として、社会林業局との協力のもとに毎年植林を行ったり、村との提携プログラムにより、村の児童や大人たちに識字教育を行ったり、保健衛生や応急処置について教える活動にも参加している。

4-3-3 アブラハム基金 (The Abraham Fund)¹⁰ : 共存のための教育推進における草の根レベルの活動支援

The Abraham Fund (AF) は、イスラエルのユダヤ系及びアラブ系市民の共存を促進するための非営利募金による教育機関である。1993 年の募金開始から、すでに 500 万米ドル以上の資金により、イスラエルで実施されている 350 以上の教育プロジェクトが支援されている。これらのプロジェクトは、両民族が互いに学び合い、互いに対するステレオタイプを除去するための草の根レベルの活動であり、イスラエル全土の村、町、都市が活動現場となっている。同機関の組織の活動内容は以下となる。

1. NGO によるイスラエルの草の根レベルのアラブ-ユダヤ共存プロジェクトに対して資金援助を行っている。毎年、アラブ系イスラエル人、ユダヤ系イスラエル人、米国人からなるパネルにより各プロポーザルが審査される。全てのプロジェクトは、教育従事者や指導者の専門性の向上、コミュニティにおける共存のための教育、学校教育のいずれかのカテゴリーに入るものであり、幼稚園から高校、コミュニティセンターから社会奉仕団体、病院や診療所、放課後の劇場ワークショップや写真講座など、さまざまなセッティングからなる。また資金援助に加えて、イスラエルにある AF のオフィスでは、プログラムの実施の円滑化へのアドバイスや支援に加えて、将来的なプロジェクト形成へのアドバイスなど、1 年中リソースセンターとして活発に活動している。
2. 米国を中心とする援助国に対して、現行のプロジェクト実施や新たなプロジェクトの発掘のための資金調達を目的とした活動を行っている。
3. 様々な手法やテクニックを駆使して、イスラエルの指導者や社会に共存に対する情報提供や教育活動を行っている。これらの活動は、米国やイスラエルにおいて、パンフレット、ニュースレター等の印刷による情報提供、ウェブサイトの開設、活動紹介のためのキャンペーンなどを含む。
4. AF の活動や、共存に関する問題について、様々な機会（教会、非営利団体の会合、大学など）における講演や会議開催などを通して大衆を教育することに努めている。1998 年、AF は、様々な学術的観点からイスラエルやその他の地域における共存の問題についてアプローチする民族間

¹⁰ European Centre for Conflict Prevention (1999) pp.341-344 に基づく。

の共存のためのハンドブックを発行した。

5. 国家の重要課題として共存を認識するよう、イスラエルの指導者に働きかける。このために **The Israel Public Council** という 70 名のイスラエルの著名人を含むアドバイザリーグループを設置した。

1998 年から AF は通常プロジェクトのほかに 2 つの事業に着手している。ひとつは、国家レベルにインパクトを及ぼす大規模な共存プロジェクトの形成である。これらの大規模プロジェクトは、通常プロジェクトで AF が強調してきている共存教育や、同分野における専門性の向上と連携した様々な観点からの教育やトレーニングに焦点をあてたものとなるが、そのスコープや規模の点で、通常の草の根プロジェクトとは異なるものである。

もうひとつの新規事業は、国家共存機関を設立し、政策、アドボカシー、実践教育、や教材、教授法などを開発し、学校や大学に提供していくというものである。

尚、通常の草の根レベルのプロジェクトへの資金援助は 5,000 米ドルから 2 万 5,000 米ドルの範囲となっており、以下の成果を上げている。

1. 総計 3 万人近い児童が、正規の教育プログラムや放課後の活動により共存を学んだ。
2. イスラエル中の 2,500 人の教員が共存のための研修を受講し、AF の資金援助を受けたプロジェクトにより開発された共存のためのカリキュラムや教材を活用している。教員への効果は、共存のためのレッスンが伝授された生徒に波及している。
3. 1 万 7,400 人以上のアラブ系およびユダヤ系イスラエル人が、AF のコミュニティベースのプロジェクトにより、ともにコミュニティを改善するために協力しあっている。
4. 6,000 人以上のアラブ系およびユダヤ系イスラエル人女性たちが、保健衛生、アドボカシー及び社会福祉プログラムにより、直接的に恩恵を被っている。

AF や、AF に資金供与をしているドナーにより、イスラエル大衆は共存の意識が喚起され、政策者や政府官僚においてもアラブとユダヤの共存の重要性を認識し始めるようになり、共存のための教育に国家レベルで取り組むことを検討するなど、変化が起きてきている。

AF は、共存の形成への支援について、2 つの重要点に配慮している。1 つは、資金援助のためのガイドラインを策定し、AF が共存教育に置いている重要性を反映させていることで、NGO に対して、共存教育の分野におけるプロジェクト策定を推奨している。2 つめは、共存の理論やどのように共存を実践していくかについてまとめている小冊子やパンフレットなどの多様な教材を作成していることである。また、イスラエル市民のみならず、ドナーを対象に、共存への資金協力の重要性について認識するよう教材を開発している。

4-3-4 UN Office of the High Commissioner for Human Rights : 人権教育支援

国連は 1995-2004 年を人権教育の 10 年と定めており、人権教育に関するデータベースを創設している。このデータベースは、人権教育やトレーニングに関する多くの情報を共有することを促進するために創設されており、以下の 5 セクションに分かれている。

- (1) General : データベースにある全ての情報のリスト
- (2) Institution : 組織の種類、名前、住所、担当者、他
- (3) Programme : プログラムの種類、概要、対象、他
- (4) Material : 参考情報
- (5) Scholarship : スカラーシップを供与している機関、申請方法、他

これらの情報は、地域、国、対象グループ、研修タイプや言語などにより検索でき、英語、スペイン語、フランス語で閲覧できる。

5. 平和構築のための教育協力に関する考察

第2章から第5章により、平和構築のための教育協力の形態やアプローチは、平和構築における個々の案件の役割や達成すべき目的により異なり多様であり、柔軟な取り組みが可能であることが示された。一方で、開発のための教育協力の多くは直接または間接的に平和構築に影響を及ぼすものであることを踏まえると、日本の教育協力の形成においても、平和構築の視点を戦略的に導入し、そのための実施体制を強化していく必要がある。

これらを念頭に平和構築のための教育協力について、形態・アプローチおよび実施体制の観点からまとめる。

5-1 形態・アプローチ

第2章で示した平和構築を阻害する分野別要因の区分に基づく、平和構築のための教育の主要な役割として、平和的な社会、経済、政治環境を形成、管理するための行政・組織構造の整備、平和を阻害する社会経済的構造の是正のための個人エンパワーメント、文化、習慣構造に教育を媒体としてアプローチした意識改革の実現が挙げられるが、これらに対する教育協力を以下のように考察する。

5-1-1 平和的環境の整備（行政組織構造へのアプローチ）

平和構築において不可欠であるのは、国家が主体となって平和構築を推進する姿勢であり、政治的、法的に安定した環境を確立させ、持続的開発のための基盤を形成することである。そのためには、国を分離する内面的な政治、軍事的境界線よりも、共通の開発ニーズを基盤として国づくりを推進するメカニズムを強化していくことが重要である。

国家として、平和構築に関する明確な方向性を打ち出し、それを推進していくためには、マクロな視点から、国の復興、開発を推進するための国家の組織・枠組みが形成されなければならない、あらゆる分野においてその要となる人材の育成・強化が必要となる。

かかる観点から、平和的環境の整備のために、以下の分野における人材育成や基盤整備への支援が考えられる。

(1) 行政組織

紛争後の平和構築においては、和平プロセスに対する市民の信頼回復、国家の安全維持の手段としての軍事力への依存の軽減、健全な社会、経済環境の整備、天然資源・環境の保護管理などが重要な要素となってくる。従って、以下のような特定テーマによる研修などを通して国家行政組織における幹部候補生の能力強化を継続的に行い、国家の組織的強化を図ることが重要である。

〈研修テーマの一例〉

- 民主化支援
- 開発政策・計画の策定（短期・中期・長期）
- 警察強化・治安対策
- 地域社会の安全保障
- 住民参加型開発手法
- 天然資源・環境の保護管理
- 地方分権化の推進
- ジェンダー配慮

（２）紛争によりもたらされた精神・肉体面での打撃に対する社会的支援

健全な平和社会を構築するための基盤形成の一環として、個々人が紛争によりもたらされた精神的、肉体的打撃や障害から回復するために必要な支援を社会として確立することが重要である。そのために、このようなニーズに対応できる専門医、スペシャリスト（心理療法士）を育成・強化することや、学校、コミュニティにおけるトラウマケアを拡充するために、スクールカウンセラーとして心理療法士を配置したり、現職教員研修にてトラウマケアをテーマとして取り入れるなどの方策が必要と考えられる。

教育協力においては、平和構築に関する教員研修の内容選定や計画策定の際にこのような点を検討すること、また、スペシャリストの育成については、専門機関による適切な技術研修の可能性なども考慮するなどの対応が考えられる。

（３）研究・調査機関および市民社会組織の能力形成

当該国が平和構築に主体的に取り組んでいくためには、自国のリソースにより、平和構築のための調査や教育的活動が実施できるための人材・組織の育成・強化が不可欠である。かかる観点から、平和大学（UPEACE）等に代表される平和構築を専門とする高等教育専門機関の教育的活動が一層活発なものとなり、当該国において専門人材が継続的に育成されるシステムが確保される必要がある。

また、先進国や他地域に確立された研究機関や高等教育機関と、当該国の組織のパートナーシップにより、平和構築に関する研究が進められると同時に、研究、調査能力が当該国に移転されるようなアプローチも促進されることが望ましい。

また、現地の市民社会組織においては、国際的な NGO や援助機関等とのパートナーシップを推進するなかで組織力や活動基盤の強化を図り、草の根レベルから主体的に平和構築を進めていく枠組みを形成していくことも肝要である。

（４）情報技術やメディア

平和構築においては、世界規模で情報にアクセスする、また、情報を発信する、さらに、コミュニケーションを容易なものにしていくことが重要であり、そのために必要となる技術を獲得し、普及させていくことが不可欠である。学校教育の現場においても、国境を越えた様々な国の児童たちが、平

和に関してインターネットを通じて意見交換をする手法も取り入れられている。従って、IT 技術に関する教育の強化も平和構築のツールとして欠かせないものである。

さらに、インターネット、テレビ、ラジオ、雑誌、などさまざまなメディアを使い分けながら、平和に対するメッセージを効果的に発信していくことが重要である。従ってメディアに携わる人々の技術強化や平和教育の普及が不可欠となる。

5-1-2 エンパワーメント（社会経済構造へのアプローチ）

平和構築を草の根レベルで推進するためには、国民ひとりひとりの生活水準が向上され、紛争・対立を誘発する不均衡な社会経済構造を是正していくことが不可欠である。そのために、教育普及による個々人のエンパワーメントが優先課題として取り組まなければならない。また、普及においては、最近、国際社会でも盛んに議論されているように、その成果にあらわれる質的側面を重視する必要がある。

さらに、主として学齢児童を対象としたフォーマル教育の拡充に加えて、教育にアクセスできなかった成人に対しても、識字を含めるライフスキルの習得の機会を拡充するためのノンフォーマル教育の推進・強化が重要となる。特に、紛争後の平和構築においては、ジェンダーへの配慮や、児童兵を含める復員軍人の社会的統合を視野に入れた取り組みが肝要であり、識字能力に加えて、就職機会へのアクセス改善を目指した実用的な職業技術訓練の機会拡充が重要である。

（1）フォーマル教育

ジョムティエンでの EFA 宣言においても、教育へのアクセスの普遍化と公平性の必要性を確認した上で、教育機会が学習ニーズを満たすものでなければならないことが強調されている。この学習ニーズとは、人間が生存し、開発に全面的に参加し、生活の質を高め、知識に基づいた判断を下していくのに必要な学習手段（識字、コミュニケーション、算数、問題解決能力）と学習内容（知識、技能、価値観）の双方からなるもの、としている。

従って、教育普及が個人や社会にとって意味ある開発に転換されるためには、教育の焦点が、就学や、組織的プログラムへの参加および卒業資格の取得のみに向けられるのではなく、人々が学習ニーズを満たす教育機会を与えられた結果、有用な知識、技能、価値観、態度等を獲得することに向けられることが重要であると述べている。

この観点からも、教育の質的改善に対する取り組みが、カリキュラム、テキスト、指導法、学習法の面から一層強化されなければならない。

特に、平和構築のためのエンパワーメントにおいては、カリキュラムにおける職業教育的要素の統合・強化や、ジェンダーや文化に対する敏感性の確保、協調的で相互的な学習法の導入による教室内の平和的環境の創出、などがより強調された教育が必要である。

(2) ノンフォーマル教育

就学者以外の人口層についても（非就学児童、若者、成人男女など）、彼らが社会の一員として開発に参加していくために必要となる教育機会を拡充していくことが重要である。特に、紛争後における復興、開発においては、復員児童兵及び軍人を対象とした識字教育や基本的職業訓練の効果的導入が、かれらの社会復帰や統合をスムーズに行う上で重要な要素ともなる。また、戦争により取り残された女性による労働生産活動への参加がスムーズに行われるためにも、彼女たちが識字能力、基本的職業技術を習得する機会を拡充し、習得した能力が適正に評価される社会・経済環境を整備していくことも重要である。

5-1-3 意識改革（文化習慣的構造へのアプローチ）

教育的活動を通して達成される意識改革は、5-1-2におけるエンパワーメントと密接な関係を持つ。ここでは、エンパワーメントについては主として生活向上に必要とされる経済および社会的適正能力に焦点をあてて捉え、意識改革については、平和構築に必要とされる態度・意識面の改革に焦点をあてて捉えることとする。

意識改革の具体的な目標として、ステレオタイプの排除、民族、宗教による敵対関係の緩和にはじまり、段階的に、自他の人権尊重、友好、協調の精神の育成、平和的共存社会の構築が挙げられるが、そのために必要とされる教育的支援においては、以下に述べる点について考慮することが必要である。

(1) フォーマル教育

フォーマル教育による意識改革の推進には、主として、①テキストの内容の見直しと適正化、②教員の質的改善、が必要である。また②については、現職教員訓練および教員養成教育の適正化と拡充による取り組みが考えられる。さらに、児童の両親やコミュニティによる学校活動への積極的な参加を促進し、コミュニティと両親の参加のもとに、学校が中心となって平和構築を促進する土壌を形成していくことが望まれる。

1) テキスト・カリキュラムの内容の見直しと適正化

教育が、民族や宗教により人口を分断するものとなってはいけない。そのためにテキスト・カリキュラムは重要な役割を持つ。テキスト・カリキュラムは、異なる民族や宗教に関する社会文化への理解を促進し、その上で共存、協調の精神の育成を助長するものでなければならない。かかる観点から、カリキュラム、テキストを見直し、内容の中立性、公平性を確保する手段が必要である。

また、カリキュラムとして、児童自身が自らをとりまくコミュニティや社会における紛争や人間同士の対立について分析する、など、紛争に焦点をあてたテーマに対する児童の問題分析能力を実践的に強化するための内容も検討に値する。また、ロールプレイ、ディスカッション、音楽、演劇、スポーツなどを通して、コミュニケーション、調停や問題解決能力を体得する参加型を基軸とした学習法を積極的に取り入れることが重要である。

2) 現職教員訓練および教員養成教育の適正化と拡充

テキストの内容の適正化が進んでも、児童にその内容が効果的に伝達されるためには教員の資質が大きく影響する。特に、教員の平和に対する考え方、ジェンダー、民族、宗教に関するバイアスやステレオタイプは、児童の平和観、社会観に大きな影響を与える。そのために、まず、教員自身の意識改革を目的とした啓蒙研修が不可欠である。また、全ての科目において、平和教育の要素（知識、技能、価値観）を反映させることができるよう、具体的な教授技術の研修も必要であろう。

また、意識改革は、時間をかけたプロセスの中で徐々に達成されていくものであることを踏まえると、研修の効果について、適正な指標を設定した上で継続的にモニターし、その結果を研修内容の改善に反映させるシステムが必要である。

(2) ノンフォーマル教育

社会全体において平和のための共存や協調精神が根付いていくためには、学校教育による意識改革とあわせて、学校教育の対象とならないグループ層に対する働きかけも不可欠である。しかしながら、制度化された学校教育への支援と異なり、援助機関が直接関与するのが困難となるため、ノンフォーマル教育への支援は、コミュニティをベースとした活動を行う NGOなどを介して推進することが有効と考えられる。

表 3-3 でまとめたように、ノンフォーマル教育の媒体としては、研修、ワークショップ、集会などに加えて、ラジオ、テレビなどのメディアの活用、スポーツ、キャンプなどのリクリエーション的活動など幅広い方法が考えられる。対象とするグループや、各グループを構成するメンバーにおける社会的役割により、伝達されるべき知識、技能、価値観が異なるが、意識改革は、異なるグループ間のコミュニケーションの活性化、情報へのアクセスの拡大、スポーツ、レクリエーション活動を通じた協調、団結、調停、等のスキルの体得などのさまざまな機会を通して徐々に達成されていく。従って、このような教育的活動への支援においては、現場の状況を把握しコミュニティレベルの活動を推進している NGO の持つノウハウを効果的に導入しながら推進していくことが望ましい。

5-2 実施体制

5-2-1 現地主導型

5-1 で述べたいずれのアプローチに対する協力においても、明確な現状・ニーズ分析が不可欠であることは過去の教訓からも示されている。従って、現地の特有な状況に適切に対応し、初期段階から時宜を得た協力活動をするためには、フィールドに常駐し、組織的・人的ネットワークを確立させ、ニーズ調査・分析活動が十分に行われていることが重要なポイントとなる。また、案件の形成においても、現地が主導となり、他機関とのネットワークのもとに推進していくことが望ましい。

5-2-2 連携の推進

現地のプレゼンスが制限される場合には、その補完策として、現地に常駐し、情報、経験ともに豊富である国際機関、現地で活動する国内外の NGO との連携により活動を進めることが肝要である。そのために、各機関の活動内容、方針、実績とその評価、政府やその他関連機関との関係等に関する情報については詳細な調査により把握する措置を講じる必要があり、その上でどのような機関との連携が最も望ましいかを決定することが重要である。また、その際、平和構築分野での教育活動を推進している国内 NGO を活用することも有効な手段と考えられる。

現地における他機関への支援については、政府のコントロールを受けない中立的な立場において、草の根レベルでの活動を推進している市民組織や NGO 等への支援も積極的に検討し、協力のターゲット、内容、目標により、柔軟な支援、実施形態を取り入れていくことが重要である。

5-2-3 人的および組織的リソースの把握と確保

これまでに、平和構築を目的として明確に掲げてきた教育協力の実績もほとんどないなかで、今後、日本として同分野においてどのような貢献ができるのかについて戦略を策定しなければならない。そのためには、第4章においてカナダ政府による教訓にも示されていたように、どのような組織や専門家が存在し、どのような技術が活用できるのかについて把握するために、データベースを作成、管理し、ネットワークを確立しておくことが不可欠である。このような準備をしておくことで、時宜を得た介入を計画、実現させることが可能となる。

5-2-4 モニタリングと評価

これまで、平和構築における教育関連の協力について、そのノウハウの蓄積や、平和へのインパクト分析はなされてきていない (Mehler and Ribaux 2000,p.113)。UNICEF (1999) も、平和教育プログラムに関する体系的なリサーチと評価の一層の強化が必要であることを指摘している。

特に、社会・意識改革による平和構築を主目的とした平和教育プログラムについて、不安定な平和や紛争を引き起こす要因となる社会、経済、政治的要因の軽減、削除に対する影響や、どのレベルを対象としてどのような要素に働きかけるとより平和構築への効果が高まるか、などのさまざまな観点からの評価を蓄積し、かかる情報を関係機関により共有することが重要である。このようなプロセスを通して平和構築に効力を持つ教育協力に関する研究が進み、同分野における開発協力の効果・効率性の向上に生かされることが望まれる。

そのためには、プログラム形成の前に系統立った現状分析を行い、活動を始める前に、モニタリングのための基本指標を設定し、モニタリングと評価のための実施計画を立てておく必要がある。そして、モニタリング結果を活動の軌道修正にフィードバックできるような柔軟な実施体制を確保することも、現場のニーズに対応する協力の実現に不可欠なものと考えられる。

また、他の援助機関による平和構築のための教育協力案件の評価、モニタリング調査にオブザーバーとして参加し、案件の形成、実施において、他機関の教訓を生かしていく方策を講じることも重要であると考えられる。

5-3 おわりに

以上、平和構築のための教育協力に関する考察を行った。紛争予防、あるいは、紛争後の復興、開発において、広義においても、狭義においても、平和構築に対して教育が果たすべき役割は大きい。従って、開発協力のなかで教育的活動を推進するにあたっては、常に平和構築の視点を戦略的に取り入れる必要性が一層大きくなってきている。

今後、教育分野も含める開発協力が平和構築に対してインパクトを発現させていくためには、まず、国別援助戦略における平和構築へのアプローチを明確にするとともに、個々の案件についても国別戦略でのアプローチに基づいて、それぞれの分野で必要とされる取り組みに平和構築の要素を戦略的に取り入れる体制が確立、強化されていくことが望まれる。

また、国別戦略、個々の案件の形成においては、5-2-4 で既に述べたように、平和構築に対して設定された目標へのインパクトを体系的にモニターすることができるよう現状分析に基づいた指標設定を行い、定期的なモニタリングを実施し、その結果が案件の軌道修正に反映されるような実施体制及びサイクルを確保しておくことに加えて、事後評価の結果が同分野での教訓として蓄積されるような組織体制を整備・強化していくことが重要である。

最後に、基本的な課題として、援助国自身における平和構築に関するビジョンの明確化が重要である。途上国における紛争や対立、不安定な平和状況に対して、先進国や周辺地域の国々が少なからず影響を与えていること（一例として、武器輸出、多国籍企業による活動、不法な商品取引、等）を認識し、紛争や対立が起こっている当該国での取り組みに加えて、援助国も含むその他の国や地域においても、当該国の平和構築に対する阻害要因を形成することがないよう啓蒙活動や平和教育を行い、地球規模の平和構築の推進に努めることが重要である。

参考文献

- 外務省 (1999) “政府開発援助に関する中期政策” <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/nenji99/nb.html>
- 国際協力事業団国際協力総合研修所 (2000a) 事業戦略調査研究『平和構築—人間の安全保障の確保に向けて (ドラフト)』、国際協力事業団
- 国際協力事業団 (1994) 『開発と教育分野別援助研究会報告書』 (現状分析資料編)、国際協力事業団
- 国際協力事業団企画・評価部環境・女性課 (2000b) 「CPR：紛争予防：紛争後の復興支援ネットワーク」
- ユーロステップ他編 (1997) 『援助の現実』 (和訳)、国際開発ジャーナル社
- Annan, Kofi (1999) “Peace and Development-One Struggle, Tow Fronts” (Address to World Bank Staff), Washington DC.
- CIDA (1998) Peace in Progress: Canada’s Peacebuilding Initiative.
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico (1998) Guatemala Memoria del Silencio (Conclusiones y recomendaciones del Informe de la CEH).
- Conflict Prevention Network -CPN. (1999) Peace-Building and Conflict Prevention in Developing Countries: A Practical Guide (draft document), CPN, Brussels.
- European Centre for Conflict Prevention (2000) People Building Peace: 35 Inspiring Stories from around the World.
- European Union (2000) Bosnia and Herzegovina A Future with Europe.
- Isaac, A. (n. d.) Extracts from “Education and Peacebuilding -A Preliminary Operational Framework”, CIDA, Quebec.
- Juma, M K. (2000) Unveiling Women as Pillars of Peace: Peace Building in Communities Fractured by Conflict in Kenya, UNDP, <http://magnet.undp.org/>
- Lockheed, M.E. et al. eds. (1991) Improving Primary Education in Developing Countries, Oxford University Press, Washington D.C.
- Manolo, S. et al. (1999) Informe Final (Repaso de tres proyectos de educacion bilingue intercultural) prepared for Norwegian Embassy for Guatemala.
- Matsuura, Koichiro (2000) “International Education and Global Challenge” (Speech made at the Forum to launch US International Education Week).
- Mehler, A. and Ribaux, C. (2000) Crisis Prevention and Conflict Management in Technical Cooperation: An Overview of the National and International Debate
- UNDP (1998) Integrating Human Rights with Sustainable Human Development, UNDP.
- UNDP (1999) Governance Foundations for Post Conflict Situations: UNDP’s Experience, UNDP.
- UNDP (2000) Human Development Report 2000, UNDP, New York.
- UNESCO (2000), Assessment EFA/2000- Thematic Study Education in Situations of Emergency and Crisis, UNESCO, <http://www.unesco.org/education/educprog/emergency/themes>
- UNESCO (1996) Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de

aprendizaje personalizado y grupal, Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

UNICEF (1998a) Bosnia and Herzegovina Situation Analysis 1998, UNICEF, Sarajevo.

UNICEF (1998b) The State of the World's Children 1999, UNICEF, New York.

UNICEF(1996) Estado Mundial de la Infancia, UNICEF, New York.

UNICEF(1999) Peace Education in UNICEF, UNICEF Working Paper Series, New York.

University for Peace (2001) Report on Progress and Plans for Program Development for the Period January 2001 to December 2003.

USAID (1997) Peace in Guatemala: Inclusion, Local empowerment, and Poverty Reduction (Strategic Plan USAID Assistance to Guatemala FY1997-2001), USAID, Guatemala.

USAID (2000) Women and Women's Organizations in Postconflict Societies: The Role of International Assistance, Center for Development Information and Evaluation, USAID, Washington D.C.

Walsh, M. (2000) Aftermath: The Impact of Conflict on Women in Bosnia and Herzegovina, USAID, Washington D.C.

World Bank (1995) Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review, World Bank, Washington D.C.

World Bank (1998) Post-Conflict Reconstruction The Role of the World Bank, World Bank, Washington D.C.

World Bank (1999a) Security, Poverty Reduction and Sustainable Development Challenges for the New Millennium, World Bank, Washington D.C.

World Bank (1999b) Educational Change in Latin America and the Caribbean, World Bank, Washington D.C.

World Bank (1999c) Conflict Prevention and Post-Conflict Reconstruction: Perspectives and Prospects, World Bank, Washington D.C.

World Education Forum (2000a) The Dakar Framework for Action, UNESCO, Paris.

World Education Forum (2000b) Education for All 2000 Assessment (Executive Summary), UNESCO, Paris.

添付資料 1. ボスニア・ヘルツェゴヴィナに関するケーススタディ

1. BiH における戦前および戦時中の教育セクターの概要

1992 年内戦勃発以前のボスニア・ヘルツェゴヴィナ（以下 BiH）の教育状況はかなり発達したものであり、7～15 歳を対象とした 8 年間の初等教育普及率も 100%、中等教育進学率も 70%を到達していた。現状における初等教育にかかる正確な普及率は不明であるが、75%から 80%と推測される。

1980 年終わりには、全レベルにおける教育改革を目指した法令改革が試行され、集団に重点を置いていたそれまでの教育方針から、個人を尊重する教育へのシフトを目指していた。また、教育における多文化／民族性が一層促進され、改革的な教授法が取り入れられるようさまざまな調査が実施された。しかしながら 1992 年 4 月の内戦勃発により、BiH の教育システムは短期間で破壊されさまざまな改革の実現も不可能となった。

内戦中、学校は兵士および難民に占領され、建物は著しく破損し、戦前校舎の 50%以上におよぶ建物が大きく破壊された。また、多くの教員、生徒は兵役を課せられ、殺害、投獄された。このような状況の中で、1992 年大幅短縮カリキュラム（50%短縮）が導入され、民家や地下室に集まり学校が運営された。翌年 1993 年には再度新たな教育法令が施行されたが、DA により、同改訂法は無効となっている。

このように、BiH において 3 年半以上の期間続いた内戦による人道的打撃は計り知れず、教育分野への影響も大きいものであり、今後、ハード面のみならず、ソフト面も視野に入れた真の再建復興を達成するには、多大な年月を要すると思われる。19 世紀以降育まれてきた多文化／民族性の尊重はもはや存在せず、教育プログラムの改革についても、FD、RS 各 Entity および FD においては各 Canton への分権化及び民族の分裂化が進み、UNESCO を中心に進められている統一カリキュラム開発への支援も難航している。以下に統計的概略を示す。

1991 年 BiH 人口（国勢調査に基づく）	4,377,033 人（ボスニア系モスリム 43.4%、セルビア系 31.2%、クロアチア系 17.3%）
1995 年人口	3.9 百万人（うち 2,751,290 が FD 居住者）
戦死者	200,000 人（内 22,000 人は子供）
戦争負傷による身障者	17,600 人（内 4,000 人が子供）
国内にいる逃避／強制難民（DP）*	2,500,000 人
国外逃避民	1,000,000 人
UNHCR、WFP による緊急食糧受給者	1,900,000 人
国内における 1997 時点の DP	1,000,000 人

*戦争中に強制撤去や逃避した人々で、まだ戦前の居住地に戻っていない人々。

なお、これらの数値はさまざまな資料から引用しているものであるが、資料により数値のばらつきがあり、推定的なものであり、正確な数値ではない。

2. 初等教育レベルを中心とした DA 以降の教育概況

2-1 教育行政/財政状況

現在の BiH の国家機構は、1995 年 12 月、3 年半以上に及ぶ内戦の末に締結した Dayton 和平合意 (DA) の Annex IV に基づくものであり、Federation of BiH (FD:ボスニア系モスリム勢力とクロアチア系勢力) と Republika Srpska (RS:セルビア系勢力) の 2 つの Entity により構成されている。BiH 中央政府レベルに位置付けられる省は、Ministry of Foreign Affairs, Ministry of Civil Affairs and Communications、Ministry of Foreign Trade and Economic Affairs であり、外交上必要な機能のみ保持しており、教育省を含む他省庁については、両 Entity レベルに移管されている。よって、DA により、Ministry of Education of BiH は、FD サイドのみを管轄する教育省となった。

また内戦中より、FD における県 (Canton) レベルへの地方分権が推進されてきており、教育分野については、FD の中央教育省は調整的な役割が中心であり、基本的には 10 のそれぞれの Canton の教育大臣 (Cantonal Minister of Education) が、管轄県全体の教育にかかわる決定権を掌握している。また、各 Canton には Regional Pedagogical Institute があり、地域の学校設備、教員養成および再訓練、カリキュラム作成、教育計画、情報整備を行う役目を担っている。なお、県は複数の Municipality により構成されているが、各 Municipality の市庁には教育担当官 (場合によっては社会セクター担当官が兼任) がおり、市長の指示のもとに管轄町村の教育を仕切っている。

FD と比較すると RS は中央集権型を保持しており、Canton は存在せず、64 の Municipality の市長が、RS 中央各省に直接統轄されている。Municipality には通常、社会福祉部があり、同部が保健、文化、難民、教育関連の事務局となっており、初等および中等学校の各学校長や Pedagogical Institute、教育省との調整役となっている。初等および中等学校の校長は、School Board の申請により大臣より直接任命され、現状のシステムのもとに最高権力が与えられているため、権力の不正行使が教育行政問題のひとつとして認識されている。なお、FD 同様 Municipality は複数の町村から構成されている。

教育財政については、FD では DA 以降、かかる義務は各 Canton およびその傘下にある Municipality に委譲されており、中央教育省は、教育予算配分機能は持たない。従って、教育インフラの再建状況についても Canton ごとに開きがあるが、いずれの Canton にとっても十分な財源を確保できるものではなく、国際社会からの援助の恩恵を被っている。また、教員の給与についても、金額はもちろんのこと、安定的な支払いの見通しについても Canton 間の大きな開きが問題となっており、EU 等の国際機関も教員給与への支援を実施している。現在、教員の基本的給与は 300 マルクから 500 マルクとなっている。

RS では、教育財政は中央集権化されている。しかしながら、全体予算 (1998 年予算) の 14% が教育に割り当てられているにも関わらず、全体の経済レベルが戦前の 15% に低下していることに加えて、脆弱な徴税システムにより、予算が絶対的に不足している。従って、極端に低い教員の賃金水準の改善も国際機関の支援を得てようやく実現され、1998 年 11 月より、教員基本給が月 220 マルクとなった (1996 年給与は 120 マルク)。なお RS における教員採用は、学校長が翌年の登録生徒数に応じた教員数を年間計画とともに教育省に提出し、承認を受けた上で、学校が雇用にかかるアクションをと

るというシステムになっている。

2-2 学校教育システム

学校教育システムは基本的には両 Entity と同じ概念に基づいたものであり、7歳から15歳の児童に対する8年間の初等教育が義務づけられている。

なお、初等学校の1学年から4学年までは、学級担任教師により全ての教科が教えられ、5学年から8学年までは、教科担任がそれぞれの専門の教科を教えるシステムとなっている。

また、戦前の政策を引き継ぎ、全ての教育レベルにおける私立の学校が承認されるようになった。当初はローマカトリック、モスリムなど、宗教系の私立が設立されたが、現在はさまざまなスポンサーのもとに私立校が設立されてきている。

両 Entity とともに Central School (CS) と Satellite School (SS) が存在するが、CS が本校であるのに対して、SS は遠隔地に設立されている分校であり、運営行政機能は本校に帰属している。よって CS の校長が SS の校長を兼任している。通常、SS は1~4学年からなり、教育法により7歳から11歳の子供の4km以上の通学が認められていないため、分校が僻地に設置されたものである。場合によっては、複式学級により運営されている。

2-3 校舎状況/授業時間

戦争により BiH 全体における学校校舎の50%以上が破壊されたり、兵舎として使用されてきた。従って、戦争中には、シェルター、民家、事務所跡廃墟などを利用し授業が実施されていたが、現在でも劣悪な状況のもとに学校が運営されているケースも多い。

RS では、1997年時点において、1万人におよぶ DP が66~70個所の収容所 (Collective Center) に居住している。これらの収容所は大抵の場合、学校の校舎を使用しているため、教室スペースが少なくなっている。FD 側においても同様の状況にあり、戦争による破壊、破損に加えて、避難民の流入による人口増加に伴う学齢児童の増加により、必要生徒数を収容する教室スペースが絶対的に不足している。

従って、半数以上の学校において、2部制あるいは3部制による授業を実施していることから各学年の1日の授業時間も短く、平均して1日3~4時間となっている。これにより、実際の授業時間数がカリキュラム必要時間数にくらべて極端に少なくなっている。

また、学校の基本設計および教材については、各学校間における不平等性を是正するべく、適正なガイドラインの設定が課題となっている。

2-4 教員養成/在職訓練 (in-service training) システム

戦前における初等教育教員資格の取得は、高等教育レベルの2年制の Pedagogical Academy あるいは4年制大学の卒業が必要であったが、FD では、1993年より secondary level に教員養成高校が

設置され、1 学年から 4 学年の教員資格については、同高校卒業でも取得が可能となった。

RS においては、Pedagogical Academy での教員養成は、Bijeljina にある 4 年制の Teacher Training College に移行された。5 年生から 8 年生および高校レベルの教員資格は、4 年制大学の卒業とともに教員養成訓練の受講が必要となっている。しかしながら、農村僻地で働く初等教育レベルの教員の 30% は必要な教員資格を満たしていない。

両 Entity において、戦争による教員の国外脱出、兵役による死亡に加えて、賃金を含める劣悪な勤務環境の理由による転職など、教員不足および質の低下が問題となっている。とくに、英語、数学、物理、体育、絵画、音楽を受け持つ教員が不足している。また、教員資格基準のばらつきも質の低下を助長しており、恒常的な教員再訓練システムの確立が大きな課題となっている。

教員養成／在職訓練の機会を、戦前から Pedagogical Institute がある大都市および国際機関（UNICEF 等）の支援がある場所に集中していた。1997 年の UNESCO の報告によれば、RS における全レベルの教員に対する在職訓練が過去 5 年間実施されていないということである。RS における教員在職強化訓練の実施は Republic Pedagogical Institute (RPI) の管轄であるが、財政的に困難な状況にある。

教授法については、両 Entity ともに、子供を中心とした Active Learning に重点を置いた新教授法導入に前向きであり、FD では、UNICEF 等の国際機関によるパイロットプログラムも実施されている。

2-5 教育カリキュラム／テキスト

戦争により、BiH の教育システムは 3 民族それぞれの分裂したものとなった。しかしながら、統一カリキュラムの開発／実施は、国際社会が支援する Minority Return を推進する上でも大きな課題となっている。なぜならば、子供を持つ世代にとっては、子供に安全な環境で教育を受けさせることができるコミュニティに定住することが重要であり、他民族の歴史的観点／文化に偏重した学校教育が提供されているコミュニティへの帰還は困難であるからである。場合によっては、子供は親戚や知人の家に預けてでも同じ民族が majority であるコミュニティでの教育を継続させるケースも少なくない。

RS においては、1992/1993 年にセルビアに準ずる初等教育カリキュラムに改訂された。この改訂により、ラテン文字はキリル文字にとってかわり、カリキュラムはセルビア人と他の前ユーゴスラヴィアとの結びつきを強調するものとなっている。宗教は必修科目となり、セルビア語、社会科学、歴史および地理学が改訂された。テキストも同様に改訂されている。従って、現在の RS 側の教育改革における基本戦略は、FD との融合とはかけ離れたものであり、セルビア、モンテネグロとの完全な協調体制による西ヨーロッパ型の教育システムの確立である。*Strategy and Conception of Changes in the System of Education in the Republic of Srpska* においても、強制的な FD 側との教育的統合については反対であることを明言している。しかしながら、これは、テキストや教授内容において互いに攻撃する内容を削除することや、民主主義教育、上級訓練や教育システムの形成等において、双方の経験を共有することを必ずしも否定するものではないとしており、テキストについては、

無理に国家レベルにおいて共通テキストを導入するよりも、textbook competition を創設し、よりよい教材を活用していくことを提唱している。

FD においては、教育における多文化性の維持を目標として掲げているにも関わらず、実際には、BiH Army に管轄されている地域においてはボスニアのカリキュラム／テキスト、クロアチア系 HVO Army (Croatian Defence Council) に管轄されている地域においてはクロアチアのカリキュラム／テキストにて教授されている。

HVO Army 管轄地域では、ザグレブにて開発されたカリキュラムが普及しており、部分的に Mostar の Pedagogical Institute で開発されたカリキュラムが使われている。これは当然のことながらクロアチアの政治、社会経済、文化、教育を強調したものとなっている。ボスニア系のカリキュラムは戦前の教育システムをそのまま受け継いでいる。

FD においては、1997 年 2 度にわたり、MOE/FD により、全 Canton の教育省に対して、FD 全域における 2 つのカリキュラム (ボスニア／クロアチア) および教育計画の適用／策定が指示され、学校における民族による生徒の差別、分離化を支援する動きとみなした国内および国際社会が難色を示した。この指示は、具体的には同じ民族に帰属する児童が 20 名以上集まり 1 つの学級を形成することが可能な場合は、自由にカリキュラムを選択することができるというものであった。しかしながら、これは 1997 年終わりに撤回され、教育省は併せて、“Commission for the elaboration of a uniformed curriculum” の創設を要請している。これは、現在 UNESCO が中心となり支援が進められているがなかなか進捗していない状況にある。

テキストに関しては、FD では、教育ハードインフラの再建と同様に、新しいテキストの作成に重点を置き、序々に改善を進めてきている。1996 年より世銀の支援を得て、出版業界の改革を開始し、基準に達している出版会社および印刷業者が教育省のテキスト印刷事業を受け継ぎ、1996～1997 年の間に 200 の新たな Title からなる教科書を世銀および他のドナーの財政支援を得て発行することに成功した。また 1997 年に再度、national group of subject とよばれている母国語、文学、歴史、地理、芸術／音楽文化史にかかる 56 の新たな教材の印刷を実施した。これらの教材は、ボスニア系住民が majority である Canton にて活用されている。

3. 当該セクターにおける援助機関の協力活動の概要 (1998 年末時点)

BiH にはフィールド事務所やサイトポストを豊富に持つ国際機関が多く存在する。これらの機関を中心とした全般的な協力の傾向としては、内戦により被害を受けた基本インフラの復興と DA の執行監理／支援である。特に OHR (Office of the High Representative)、UNHCR 等においては、活動の推進拠点となるフィールドに多くの地方事務所およびサイトポストを持ち、現場に根ざした政治・社会・経済および復興状況にかかる詳細な情報を収集しており、中央におけるコーディネーションに加えて地域レベルにおけるドナー間の援助協調のコーディネーションも行っている。その一例として、RS 側 Banja Luka では、毎週月曜日に OHR を議長とする援助調整会議 (約 30 機関参加) を開いており、ドナー間の連携促進に努めている。

従って、政治的な示唆、特に帰還民を含める難民の状況については、各地 OHR 事務所や EEMC、

UNHCR 等フィールド事務所やサイトポストが詳細な情報を保有している。

難民帰還支援は、OHR、UNHCR を中心に ECHO、IMG を主要メンバーとする国際社会の参加により活動計画が取りまとめられており、各ドナーに対して、同計画の実施支援、すなわち DA の執行支援を最優先分野として協力／援助を実施するよう呼び掛けている。DA に基づく国際社会による協力の基本方針は、DP の定着ではなく、難民の帰還と再定住を最優先とすることである。

同活動計画は **Minority Return** を達成するための実践手段であり、DA における主要な合意事項の達成に向けての国際社会による一致団結した連携協力を目的としたものである。DP および難民の帰還は DA における基本的枠組みであるにも関わらず、**Minority Return** については現実的には限られた地域でしか達成されていない。これは、**Minority Return** が必ずしも国内の積極的な政治的支援を得ておらず、**Ethnic Clensing** (民族浄化) がまだ多くの地域で潜在的あるいは顕在的に推進されていることが指摘される。

BiH は FD 側における各 Canton、市のボスニア系、クロアチア系勢力の潜在、顕在的な政治問題や、RS、FD 側の管轄地域の区分 (**Inter Boundary Entity Line : IBEL**) による附近地域を形成する民族構成の変化などから生じている避難民定着、難民不帰還、マイノリティー問題等が教育分野にも密接に関わっており、紛争後の復興の一環として取り組まれている学校建設は、地域住民の民族的融和を促進するどころか分割を助長する可能性秘めている。

帰還民の住居、セキュリティ等にかかる確保の問題も生じており、セルビア系国民に関すれば、難民のうち 5000 人のみが **Open City** において少数民族住民として居住するに留まっているという報告もある。

なお、教育分野での協力の動向としては、内戦により被害を受けた学校校舎などハード面での復興については世界銀行による第 1 次および第 2 次教育再建緊急プロジェクト (**Emergency Education Reconstruction Project**) が中心となり取り組まれている一方、カリキュラム改訂・統一など教育内容の改善については、UNESCO が中心となり支援活動を推進している。また、IMG (**International Management Group**) が創設され、メンバー国である欧州諸国を中心に援助機関、ドナーに対して復興支援活動のサポート業務を行っており、教育援助に関してもデータベースの管理、情報提供等において協力している。以下は、一部の主要機関 (OHR、UNHCR、World Bank、IMG、UNESCO、UNICEF、ECMM、CARE) にかかる活動状況の概略である。

3-1 OHR (Banja Luka Regional Office)

OHR はサラエヴォに本部を持ち、Banja Luka, Mostar, Tuzla, Bruko に地域事務所、Prejedor, Denventa に地方事務所を持つ。

OHR は、DA 以降、難民の安全な帰還を促進するべく住居、安全性、仕事、社会環境 (病院、学校等) の整備に向けて国際社会の資源の効果・効率的な協力体制の確立および DA の執行状況の監理を主要な任務としている。従って、OHR は、政治的な立場から DA 執行状況を監理する国際社会の代表的機関であり、教育分野に特化した活動を推進する専門機関ではないが、BiH における DA の執行促進のための国際社会の協力を調整していくという観点から、教育協力においても UNESCO、

UNICEF、世銀、IMG、ECHO を含む援助機関および NGO 等の DA 支援のための効果的な連携体制を築くべく、協力の方向性設定に対する支援、提言を行う立場にある。

RRTF の報告によれば、ボスニア戦争により創出された 14 万人の避難民 (displaced) および難民 (うち約 10 万人はドイツへの難民) が 1998 年に帰還した。この数値は 1997 年の帰還民よりも若干高くなったものの、いまだに国外には約 375,000 人の難民が自分の家に戻ることができないでおり、この半数はクロアチア、前ユーゴスラヴィアに留まっている。また、国内には 86 万人のボスニア系国民が避難民であるといわれているが、彼等が帰還すれば、ほとんどのケースが Minority Return (少数派帰還民) となる。

RRTF (Reconstruction and Rehabilitation Task Force) の教育分野にかかる活動計画によれば、若い世代の Minority Return を推進するためには教育改革の実現が必要であり、とるべきアクションとして、PIU に対して、UNESCO、UNICEF、世銀と協議の上、RRTF 帰還優先地域における教育問題について分析、報告するよう指示している。なお、この報告は、帰還民を含む同地域住民に対して適正な教育を提供するために必要となるリソース (校舎、教材、教員を含む学校要員、交通手段等) の規模、概要をまとめ、帰還する Minority の適正な教育へのアクセスを確保するために必要な協力について提言するものである。さらに、同提言に基づきドナー機関は、優先地域に対して RRTF が承認する教育協力に必要な資金を投入することが求められている。また、教育特別作業グループを両 Entity に形成し、小教帰還難民のための戦略を策定することを指示している。

また OHR は先般、IMG (International Management Group) との Joint Initiative により、民間団体を含む関係諸機関による活動を調整し、DA 執行の効率的な実施を確保するべく ETF (Economic Task Force) Secretariat を設立した。ETF は毎月ニューズレターを発行し、OHR のポリシーおよびガイドライン、復興/更生プロセスの進捗状況および問題点に加えて、最新の政治および経済状況について発表している。また、ETF 会議に参加していない主要ドナーおよび IMG が議長を務める Sector Task Force Leaders に対して定期月会の召集を開始している。

3-2 UNHCR

本部 100 名を含む全体数約 350 名から構成される BiH では最も多い職員を持つ国連機関である。Sarajevo にある Office of the Chief of Mission for BiH を中心に、4 の地方事務所 (Banja Luka、Mostar、Sarajevo、Tuzla) および 16 の Field/Satellite Office (Bihac、Brcko、Doboj、Drvar、Gorazde、Konjic、Livno、Mrkonjic、Grad、Orasje、Pale、Sanski Most、Travnik、Trebinje、Zenica、Zvornik) を設置し、協力活動を推進している。

UHCR の Mission は、1995 年締結された DA による難民帰還、特に Minority Return の支援であり、RRTF 活動計画においても OHR、IMG を始めとする主要援助機関と連携体制を構築しその実施を推進している。

1996 から 1997 年にかけては shelter projects を実施し、難民帰還促進の重要な要素とされている住居の確保への支援を行い、およそ 10 万人の帰還者のための総数 2 万 3,700 の家が改修された。

UNHCR の 1998 年の Reconstruction Programme の目標は Open City や Potential Open City お

よび Minority Return 推進地域への帰還およびその定着に向けての支援であり、コミュニティをベースとした住居改修、学校、医療施設を含む社会インフラの整備、Transit Centre（仮の居住施設）、難民収容所（Collective Center）の改修、地雷除去等から構成される統合的な協力活動をさまざまな援助機関との連携により実施している。従って、ニーズの分析についても、local authority、minority 住民によるコミュニティグループの代表等との協議に重点を置いており、帰還難民を統合した地域の持続的な復興を目指している。現在、UNHCR がこれらの協力活動にコミットしている予算総額は 39.8 百万米ドルである。また、日本政府は、UNHCR の Open City Initiative にかかる活動に対する資金拠出を実施している。

Reconstruction Programme の一環として他の実施機関（WVB、MC/SEA、CRS、UMCOR、IRC、NRC）とのパートナーシップのもとに 27 校（うち 17 校が初等学校）の改修プロジェクトを実施しており、裨益人口 8,904 人、支援総額は約 1.2 百万米ドルとなっている。

3-3 世界銀行

世銀は直接的な財源あるいは他ドナーの委託金により BiH における復興のための支援資金の約 25%を財政支援している。

教育においては、内戦により被害を受けた初等学校の校舎再建を中心に、初等学校における適正な学習環境の復興を目的として 1996 年 6 月より緊急教育復興プロジェクト（Emergency Education Reconstruction Project）が開始され、現在、同第 2 次プロジェクトが実施されている。第 1 次プロジェクトは 32.8 百万米ドルであり、うち世銀より 10 百万米ドルが拠出されており、概略は以下の通り。

1. 初等学校校舎再建	25.3 百万米ドル
2. 学校教材配付	6.1 百万米ドル
3. Capacity Building and Project Implementation	0.9 百万米ドル
4. Project Preparation and Pilot in RS	0.5 百万米ドル
総計	32.8 百万米ドル

PIU が両 Entity 教育省内に設立され、プロジェクト管理にあたっている。また、UNDP およびオランダ政府からの資金援助により FD 側 PIU に対して IMG が校舎設計と審査準備にかかる管理支援を行っている。世銀教育担当官によると第 1 次プロジェクトでは、現場における監督不足によりコントラクターによる建設の不備等いろいろな問題が生じたが、PIU も実施の中で管理能力を強化させ、現在は PIU がコントラクターを管理し、第 1 次よりは改善がみられている。しかしながら、ローカルコントラクターに対する徹底した管理の実行は建設プロジェクトを成功させる重要な鍵である。

また、テキストについては、科学、数学、化学、外国語（英語）は新たに作成され、その配付への支援を行った。今後は、難関である歴史、国語、地理、等の学科にかかるカリキュラム、教材の統一、改訂が進められなければならない。

なお、世銀の初等学校再建にかかる対象校選定基準は以下となっている。

1. 内戦により被害を受けた学校
2. UNHCR の Priority Area に位置し、難民帰還優先地域の学校である
3. 全壊された学校の再建よりも一部損傷の改修を優先する
4. 戦前に存在した学校のみを対象とする
5. より多くの教室再建を実現させるため、教員宿舎、体育館の建設は支援しない

上述の選定基準により、現在までに第 1 次にて世銀資金にて 28 の初等学校、Parallel Financing にて 37 の初等学校が再建された。第 2 次緊急教育復興プロジェクト（13 百万米ドル）の校舎再建コンポーネントにおいては、財政面で第 1 次プロジェクトにてカバーできなかった学校の再建支援（両 Entity 合わせて約 25 校分）に加えて、両 Entity の教育省の機能強化を支援し、教育セクターの主要な政策イシューを分析、提言するためのセクターサーベイも含まれており、これは Japan Grant により実施されている。また、イタリア政府の資金援助により、両 Entity より何校かの校舎再建に加えて、テキストおよびカリキュラムガイドライン開発のための調査が実施される見込みである（DEM2.6 相当）。

世銀はこれらの調査の結果を踏まえて第 3 次プロジェクトを形成する予定であり、次期プロジェクトにおいては、校舎建設等のハードではなく、教育システム、教授法、カリキュラムおよびテキストの見直し、改訂、等の教育内容の改善に的を絞った協力とする計画である。なお、第 2 次プロジェクトは 1999 年に終了の見込であり、概略は以下の通り。

1. 初等学校校舎再建（FD、RS 計 25 校）	8.1 百万米ドル
2. 1 の支援校の家具 備品	1.0 百万米ドル
3. 学校教材配付（FD のみ）	0.8 百万米ドル
4. 教育財行政にかかる調査（FD、RS）	0.5 百万米ドル
5. プロジェクト実施促進（PIU サポートコスト）	0.4 百万米ドル
総計	10.8 百万米ドル*

* さらなる校舎再建支援に必要性が生じた場合、プロジェクトスコープは拡大される。

3-4 IMG (International Management Group)

IMG は、1993 年 9 月に UNHCR の傘下のもとに、ECHO をはじめとする欧州諸国の支援を得て創設され、1994 年より intergovernmental organization として承認されている。Steering Committee (SC) のメンバーは EC、イタリア、英国、オランダ、フランス、オーストリア、デンマーク、ノルウェー、スウェーデン、スイス、ドイツ、フィンランド、イタリア、トルコの 15 カ国であり、これらのメンバーにより、運営および活動経費（cash/in kind）が拠出されている。

IMG のミッションは、BiH において、Housing、Social Building、Transport、Energy、Telecommunications、Water and Sanitation 等にかかる分野において緊急援助を実施する SC メン

バー国を中心とした国際社会および BiH の関係諸機関に対する支援を実施することである。

IMG 設立当初の使命は BiH の緊急復興のためのインフラ再建への支援が中心であったが、緊急復興が進むにつれ、長期的観点からも持続的な復興の基礎となる Institutional Capacity への支援へと発展してきている。具体的には、1) BiH におけるインフラの現状及び国際社会および関係諸機関によるインフラ再建活動にかかる情報を収集し、関係機関において共有する、2) 基本インフラニーズを審査する、3) 国際社会の支援を必要とする優先セクター及び地域の選定にかかる支援、4) 協力の可能性のあるドナーに対して、国家、地域、地方における政府関係機関との調整のもとに協力優先プロジェクトの形成にかかる支援を実施する、5) プロジェクト実施促進支援、6) 協力の可能性のあるドナーに対して、政府や国際社会により提案されているプロジェクトにかかる緊急性、実施可能性の観点からアドバイスを行う、7) 政府、国際機関及び協力の可能性のあるドナーとの連絡を緊密に行い、協力活動にかかるコーディネートを支援する、等が主要な役割となっている。

これらの任務を遂行するために、サラエヴォの本部に加えて、RS 側に 2 カ所 (Banja Luka, Sarajevo)、FD 側に 6 カ所 (Sarajevo, Bihac, Mostar, Tuzla – with an antenna in Brcko –、Gorazde, Zenica) の県/地域レベルのオフィス (FO) を持つ。

IMG が現在までに審査 (assessment)、形成、実施監理、モニタリング等の業務において関わってきた BiH 復興プロジェクトは 1998 年 7 月現在で 1,550 百万マルクであり、ECHO、DGIA を始めとする SC メンバーの復興プロジェクト推進支援を実施している。また、国際社会全体の復興活動のコーディネート促進支援としては、IMG 内に設置されているセクターユニットが議長を務める各セクタータスクフォース/Working Group が中心となり中央及び地方 (Canton, Regional) レベルの協力活動の調整を進めている。さらに、それぞれの省や公社に設置されている PIU 及び PID に対する技術支援に加えて地方レベルにおいては、RRTF への支援として Regional Implementers Meeting を開催し、各ドナー、実施機関、地方政府の情報交換を促進し、難民帰還を目的とする復興プロジェクトの円滑な実施推進を支援している。

統計資料の乏しい BiH において特筆すべき点としては、地域、フィールドレベルでの活動や他機関とのコーディネーションを通して IMG が蓄積してきた BiH 復興プロジェクトにかかるデータベースである。このデータベースは PIMS (Project Information Monitoring System) と呼ばれるもので、Housing, and Social Buildings, Energy, Telecoms, Water and Sanitation, Transport 分野における実施済み及び実施中のプロジェクトにかかる情報が含まれている。学校再建復興にかかるデータベースについても、国際機関によるいくつかのデータベースがあるが、PIMS データベースが最も包括的なものとされている。同データベースはドナー及び実施機関から収集した復興関連プロジェクトの形成・実施状況を集約したものであり、プロジェクトの概要、所在地、ドナー (potential donor 含む)、プロジェクト査定額、実施状況、終了予定期日、実施機関その他の情報がリストにまとめられている。しかしながら、基本的にはドナーあるいは実施機関から提出されてきたデータについてのみ入力したものであり、IMG が直接的にモニター、チェックしているわけではなく、学校の名前があいまい/欠如している、同じ学校名のもとに複数ドナーがリストアップされている、プロジェクト計画がキャンセルされている場合にもアップデートされていない、等の不備も指摘されており、活用する際には他機関により収集されているデータ等によるかなりの補完が必要と思われる。

3-5 UNESCO

UNESCO は 1994 年 10 月に Sarajevo に事務所を開設後、1995 年 4 月から 9 月の閉鎖期間を経て、1995 年 10 月に再開させ、教育、メディア、文化遺産、文化交流の分野において支援活動を実施している。

教育分野については、教育システムの更生および学校再建に焦点をあてたプロジェクトを戦時中から実施している。1993 年初めには、戦争による避難民や学校破壊を緊急に救済するためにプレハブ建設による学校建設プロジェクト支援を行い、戦後も、ドイツ政府からの資金援助により 5 校、Saudi High Commission on Relief for BiH からの資金援助により 6 校の学校再建プロジェクトに加えて、小規模の学校改修プロジェクトを複数実施している。

さらに、1997,1998 年において、両 Entity における国際機関の支援による学校復興状況にかかる報告書を作成している。また、1997 年 IMG と協力して RS 側の協力対象優先学校発掘調査を実施し、RS 政府が同調査結果を活用して、国際社会の協力で効果的にアプローチできるよう側面的支援を実施している。

また、両 Entity における初等～高等教育全レベルに関する教育セクターサーベイを実施しており、国際社会による教育支援の必要性と優先分野について提言している。同調査は、UNDP の財政的支援を得て実施されたもので、1996 年に第 1 フェーズとして FD、1997 年に第 2 フェーズとして RS に関する調査のためにそれぞれ調査団を派遣して報告書がまとめられ、同報告書は国際機関を含む協力機関において効果的に活用されている。

民族融合への支援として、UNESCO は FD 側学校におけるクロアチア系およびボスニア系住民児童の分割を避けるために多大な労力を払ってきている。加えて、1997 年 2 月の Sarajevo Declaration のもとに発足した Education Working Group において中心的な役割を果たしている。

また、OHR に対しては、民族間における微妙な教育課題にかかるアドバイスを提供しており、特に Drvar、Brcko のような難しい地域での協力活動に対する支援を行っている。同様に、現在、統一カリキュラムの作成に向けて、現行のカリキュラムの見直し、改善への提言を行うべく準備を進めている。カリキュラム見直しについては、現在までにボスニア側の見直しが終わっているが、クロアチア側が進んでいない。最終的には統一する予定であるが、難航している。1999 年 1 月には、UNESCO の財政支援により現在までに既に 2 回遅れているカリキュラム改善のための Commission を設立し、外国大学より Expert を招聘し、現行の Bosnia、Croatia、Serbia それぞれのカリキュラムを見直し、統一に向けての分析、提言を行い、最終的には 1999 年秋を目処に BiH においてカリキュラム開発にかかる国際シンポジウムを開催する計画である。

教育にかかる情報整備への支援として UNESCO は、PIMS の不備な点を補完するべく IMG への情報提供を実施している。UNESCO が 1998 年 4 月に作成している Status Report on Reconstruction of Educational Facilities in BiH (1996-1997) によると、BiH では 1960 年代後半に、“1000 schools for BiH” というプロジェクトの実施のために、1968 年の状況にかかる完全な Assessment が行われている。また同プロジェクトの進捗レポートについても報告書が存在することが指摘されているが、同報告書は UNESCO においても現在までに入手できていない。しかしながら、内戦以前の学校施設

状況については、同報告書により全容が明確になるということである。

現在までに、UNESCO、IMG、WB/PIU、SFOR により新規データベースの創設にかかる協議が実施されてきている。UNESCO の報告書では、同データベースには、各学校にかかる詳細情報（現在の学校名、戦前の状況〈名前、場所、規模等〉）、戦争によるダメージとその規模、復興作業の規模、教員数、生徒数）を盛り込み、復興プロジェクトの優先対象を決定するためのみならず、将来的なニーズに基づく予算計画を含めた教育計画策定に役立てるよう提言している。

3-6 UNICEF

UNICEF は大きく分けて初等教育、乳幼児育成、ノンフォーマル教育の 3 分野に焦点をあてた教育協力を推進している。また、教育にかかるハードの再建に併せて、ソフト面の充実への支援もパラレルに行うべきとし、教員訓練等の支援を推進している。

初等および就学前教育への支援にかかる内戦中の主たる活動は、学齢児童に対するノート、鉛筆等の基本的な教育消耗品の供給であったが、これにより、約 34 万人の初等および就学前教育学齢児童とその教員が恩恵を受けた。また 1993、1994 年には、米ピッツバーグ大学との合同教育調査を実施し、1994 年より教員に対する **Active Learning** の概念の導入を開始している。これは、FD 側で実施されている教員訓練プロジェクトであり、1995 年から 1997 年にかけて、Zenica および Sarajevo の **Pedagogical Academies**、Tuzla の **Pedagogical Institute** を含むパートナーとともにおよそ 200 名の初等学校教員とそのトレーナーに対して教室内での **Active Learning** を推進するための教授法にかかる訓練が実施された。また、教育行政者や政策策定者に対しても教育計画にかかる一連のセミナーが実施され、約 70 名がこれに参加している。さらに 1998 年からは、**Active Learning** の **Demonstration School** を設置し、訓練セミナー実施における **Focal point** となっている。将来的にこれらの **Demonstration School** を近辺の教員在職訓練の継続的实施のためのセンターとして機能させることを目指している。

また、内戦により破壊された Gorazde においては資格のある教員が絶対的に不足していたことから、Sarajevo の **Pedagogical Academy** が無資格教員全員に対して実施した教員訓練については UNICEF が全面的財政支援を行っている。これに加えて、教員在職および養成訓練を促進するために、Zenica、Sarajevo、Tuzla、Gorazde に **Teacher Resource Center** を設置し、センター運営のための基本的な機材供与を行っている。

また、小規模な学校インフラ整備も実施しており、日本の長野オリンピック委員会からの依頼により 10 万米ドル規模の学校再建にかかるプロジェクト実施も計画しているということである。その他、他 NGO とも連携し、内戦で被害を受けた校舎の部分改修などの支援も行っているが、大抵のケースは **Municipality** や学校校長から直接的な要請に基づき実施しており、PIU、IMG 等とのコーディネーションはほとんどない。

ノンフォーマル教育分野では、子供達によるラジオプログラムの作成支援、初等教育における副教材としても活用されている月刊児童雑誌の発行支援、また、UNICEF が世界的に力を入れている地雷教育のためのポスター、ゲーム、リーフレット、ビデオ、教員マニュアル等より構成される教材パッ

ページ作成支援が実施されている。

3-7 European Community Monitoring Mission (ECMM)

ECMM は、EU 議長からの命を受けて同地域の紛争解決その他の合意事項に関する執行状況について中立的な立場からモニター、監視し、その結果にかかる報告を行うことにより、前ユーゴスラヴィアにおける紛争の平和的解決を促進することを主要な任務として活動している。さらに、かかる分野における他の国際機関および OSCE (Organization for Security and Cooperation of Europe) と協力推進もその任務に含まれる。

具体的には、EUMM の TAOR (Territorial Area of Responsibility— Croatia, BiH, Federal Republic of Yugoslavia, Albania) における政治、軍事、人道／人権および経済状況をモニターし、定期的な報告を行い、ブラッセルにおける BiH 復興支援会合のフォローアップを行うとともに、今後の復旧・復興活動に対する提言を行うことにある。

従って、ECMM は、定期的に以下の分野にかかる状況を監視し、報告している。

1. 政治状況
2. 安全状況
3. 人道的観点にかかる状況
4. 経済およびインフラ状況
5. 人権保護にかかる状況
6. 選挙プログラム

ECMM は本部をサラエヴォに置き、その下に TAOR に含まれる各国に Regional Centre、地域レベルには Coordination Centre (CC)、またフィールドレベルでは 2 人により構成される 44 チームがオンサイトの情報を収集している。BiH には CC が 3 箇所あり (Banja Luka, Tuzla, Mostar)、Banja Luka 管轄のチームは全部で 5 箇所ある (Prejedor, Bihac, Sunski Most, Drvar, Livno)。これらのチームは市長を含める現場のヒヤリングやサイト訪問によりフィールド情報を収集し、定期的な報告を行っているため、短期間では収集しきれない政治的な情報や難民の帰還状況などについても情報収集することが有益と思われる。

また、ECMM Banja Luka Coordinating Centre によると、現在 BiH には約 400 の機関が活動しており、うち RS で活動している国際機関は約 100 存在する。また、現地 NGO のリストも ICVA (International Council of Voluntary Agencies) により作成されており、44 の機関にかかる機関名、住所、電話番号、E-mail、担当者、主要活動テーマ、協力対象グループがまとめられている。教育分野については、Klub Frizera I kozmeticara Banjaluka のみ挙げられているが、他の機関についても、Reconstruction や Development 等の分野において関連活動を推進しているものと思われる。

3-8 CARE (International/オーストリア)

CARE は前ユーゴスラヴィアにて活動を推進している最大手 NGO のひとつであり、1993 年より BiH で活動を開始している。同地域における活動本部は Sarajevo にあり、Banja Luka、Vokovar、Sarajevo、Mostar、Tuzla、Bihac に Sub Office を持つ。

CARE は 1993 年に食糧および医療品の配給プロジェクトと避難民収容所支援の活動を開始した。以来、その活動を着実に拡大させてきており、現在は 32 の Municipality にて、保健/社会サービス、トラウマケア、市民社会、小規模復興等の分野において、年間約 8 百万米ドルの予算規模で協力活動を推進している。

Reconstruction and Rehabilitation に関わる活動については、CIDA、ECHO、EU、UNESCO、USAID および CARE 組織 (CARE US 等) からの財政支援 (1998 年予算総額 6 百万米ドル) を得ながら 1996 年より開始している。対象地域は Una-Sana Canton, Sarajevo および RS 西側であり、housing unit、保健施設、学校に加えて、水道、電気施設の再建に対する支援を実施している。現在までに、10 に及ぶ再建プロジェクトにより、500 の建設物の改修が行われた。

教育分野においては、1996 年より、Pax Project と呼ばれる教育プロジェクトをアイルランド政府等の財政支援 (支出額: 1998 年現在 20 万米ドル) を受けて実施している。対象地域は Mostar を中心に、RS、FD 両 Entity を含む BiH 全土に広がるコミュニティおよびクロアチア東部 Slavonia であり、戦争による物理的破壊の再建のみならず、社会、コミュニティ、そして個々の人間における精神的な復興の達成を目的とし、子供達をプライオリティに置いた平和構築のための教育プログラムである。また、教員、心理学者、社会学者、学生等を教育分野関係者を対象に、学校制度内およびインフォーマルな教育セクターにおいて戦争による精神的な外傷治療に取り組むためのスキルトレーニングワークショップを実施している。

また、Welcome Project としては ECHO を主要ドナーとして帰還難民の出身コミュニティでの再統合を促進するための支援を実施している。多くのコミュニティでは、社会的支援サービスが不十分であるために、帰還難民たちの受け入れに無関心であったり、拒絶反応があるため、帰還民たちのコミュニティへの再融合が困難となっている。このような状況を改善するために、同プロジェクトでは、対象コミュニティにおいて基本的な法律、行政、社会サービス、精神社会的 (psychosocial) な情報の提供や直接的な支援を行っている。

添付資料 2. ソマリアにおける草の根レベルでの平和構築プロセス支援例¹¹

NGO (Life and Peace Institute) の研修による地方行政・住民の組織・能力形成

1. 平和構築プロセスにおける草の根レベルへ支援の概要

ソマリアと聞くと、ほとんどの人々は無政府状態の紛争支配の破壊されたイメージを思い浮かべるであろう。1991年、モハメド暫定政権とアイディド議長派による内戦が勃発してから、他の民族勢力を巻き込んだ紛争が国中に拡大した。国の全域にて武力による戦いが継続しているソマリアでは、中央政府もなく、和平協定もない状態のなかで、紛争、無政府状態からいかに平和社会に向けての道を見つけるかが問題となっている。

しかしながら、紛争中においても、強い地方自治体が存在する地域では、コミュニティレベルでの社会活動があり、地方統治がなされていた。コミュニティの人々は、地域の安全保障や、施設の復興に対して自らが責任を持って参加するようになり、長老制による地域統治を形成していった。

1-1 能力育成プログラムのコンポーネント

Life and Peace Institute (LPI) は、1992年より、国連とともに諮問的な役割を遂行するなかでソマリアの草の根レベルの和平プロセスを支援してきた。1995年に国連が撤退した後、LPIはソマリア全域に対して能力形成プログラムや継続的な支援を確立させたが、これらの支援は後にソマリランドに拡大されている。

ソマリア及びソマリランドにおけるLPIのプログラムは、広く長期的な視点に基づいたコミュニティレベルの住民イニシアチブによる参加型和平プロセスを見つけだし、それを支援することを目的として実施されたものである。能力形成プログラムの対象として、地方権力者、長老評議会や女性などが、戦略的に重要なグループとして認識されている。プログラムの4つの主要なコンポーネントは以下となる。

囲み 1. プログラムの主要コンポーネント

- ① ローカルレベルのイニシアチブによる、長老による調停会議への支援
- ② 地区、村の評議会のための能力形成・組織支援プログラム
- ③ 女性のための能力形成プログラム
- ④ 市民教育プログラム (これは組織支援、女性のためのプログラムなど、全プログラムの主要コンポーネントとなっている)

¹¹ European Centre for Conflict Prevention (2000) pp.198-201 を筆者が要約。

1-2 実施体制

LPI は、スウェーデンを本拠地とする調査研究機関であるが、現地レベルでの大規模な研修プログラムを実施するために、ナイロビに地域事務所とソマリア及びソマリランドに 5 つの地区オフィスを構えた。30 人のスタッフが研修プログラムに関わり、地域事務所に駐在する 4 人のシニアスタッフがこれを調整している。また、これをベースに 1998 年からはスーダン南部においても市民教育プログラムを開始している。

1-3 草の根レベルにおける調停プロセス

◆ 参加型による和平プロセス

なかでも、最も興味深い和平調停プロセスとして挙げられるものに、**Baroma Process** がある。これは 1992-1993 年にソマリランドにて敵対関係にある種族の長老たちにより指揮主導されたもので、はじめは、種族の下部の草の根レベルから始まり、社会に浸透していくなかで種族レベルから国家レベルへと発展していき、LPI が支援した **Baroma** 会議において最高潮に達した。この **Baroma** 会議では、ソマリランドのすべての種族の長老が代表として参加し、政府と大統領が選ばれたのである。

Baroma より一層複雑な状況にあったソマリアでは、長老の組織は **Barre** 体制のもとに腐敗しきっており、国中のすべての地区の評議会の建て直しが図られていた。1994 年に LPI は、評議会のメンバーに対して行政技術研修を開始した。この研修は、東部及び南部アフリカマネジメント機関にてトレーニングを受けた指導員や教員 10 名がトレーナーとして実施した。当初は **Baidoa** に研修センターを構えていたが、後に、諸処の状況から、指導員チームが国中を巡回し、地方ワークショップを行う体制に移行した。1994 年から 2,000 人以上の評議会メンバーが、行政基本及び幹部トレーニングを受け、各評議会には行政基本キットが配布され、評議会オフィス設置のために古い建物が再建された。

◆ LPI がたてた仮設と教訓

LPI は、2 つの仮定に基づき研修プログラムを実施した。以下は各仮定における結果により得られた教訓である。

仮定 1. 評議会の設備が整い、メンバーの研修が実施されれば、評議会はコミュニティに対して求められる機能を果たすようになり、地方統治の基本的な構造が強化されるようになる。これをもとに、地方及び国家統治体制が発展していくであろう。

結果として、評議会の設備が整備されると、コミュニティの要求に対する評議会の対処の可能性が広がり、いくつかの地区でこれが機能した。研修は、評議会メンバーの意識の喚起を促進したことは明らかな成果であり、コミュニティについても、代表制や民主的な構造をコミュニティに確立させる

ことの必要性に対する意識が高揚した。研修参加者の多くは、地元の問題に取り組む希望と新規のエネルギーに満たされた。

仮定2. 研修や基本的なマテリアルの供給により“ツール”が与えられれば、健全で機能的な行政は自動的に確立される。

地方統治が機能するには、上述以外にも様々な要因が作用することが明らかとなった。コミュニティにおける住民と指導者の間の相互的な信頼・責任関係の存在が不可欠であり、これが存在しないところにおいては、評議会は消極的で、崩壊していった。

◆ 研修アプローチ

この教訓に基づいて、LPIはそのアプローチを拡大し、評議会の能力形成プログラムに対してより包括的な支援を行うため、1997年に研修カリキュラムに新しいコンポーネントを導入した。これにより、「紛争の転換」「調停と平和構築」「民主的価値観とリーダーシップ」「ジェンダー」「人権」「開発と資源管理」「小規模武装と紛争」などが研修の新たなトピックとして加わった。

この新たなカリキュラムは研修員との協力のもとに発展し、正規の市民教育プログラムへと進化した。研修セッションにおける最も重要な質問は、「これらの問題はソマリアの状況とどのように関連するか?」「包括的な和平プロセスにこれらはどのように関連づけられるか」「どのようにすれば我々は、自分たちの手で平和をもたらすことができるか」などである。

これらの研修は、評議会以外の社会グループからも依頼があったため、1996年、LPIは、研修対象を教員、ジャーナリスト、メディア関係者、警察、法執行関係者、芸術家などを含む社会グループにも拡大した。ソマリランドでは、国会議員が憲法、官民関係、良い統治などを含む市民教育のワークショップを要請した。研修カリキュラムは、それぞれの研修対象が持つ独自の必要性や視野に対応するべく調整されている。1998年には、研修対象はビジネス関係者、長老、伝統的助産婦等にも広がった。

◆ 社会的弱者、マイノリティ、ジェンダーへの配慮

LPIは、ソマリアで活動を開始してから一貫して、女性に対する支援を目指している。女性がソマリア社会の完全な市民として平和のための活動に参加し、積極的な役割を果たせるよう、特にコミュニティレベルでの支援に力を入れてきた。女性たちは、市民運動の中で、新たな役割を着実に果たしてきており、ソマリアの社会経済におけるバックボーンといわれるまでの地位を築いてきた。

女性たちは、異なる種族の間の架け橋となる本質的な能力がある。女性は父親の種族に属し、結婚により、夫の種族との間に緊密な関係が築かれる。これは、子供たちは夫の種族に属するようになるからである。この種族間の架け橋を形成する女性の能力や技術は、異なる種族間のつながりを密接なものとし、さらには、伝統的な調停プロセスにも活用されていった。

1994年、LPIの研修により、各地域から女性2人ずつがリソースパーソンとして育成された。彼女たちは、LPIが各地域で女性のために開催した研修の調整をサポートし、これまでに24の研修がソマリア各地で開催され、960名の女性が参加している。女性たちはコミュニティの活動に活発であり、ソマリア全地域の全ての種族から参加し、平和構築のために自らが貢献できる活動、例えば、どのように女性自身を組織化し、互いに支援、強化しあい、男性とともに、国民と自分たちの家族のためになにができるかについて活発な議論をした。このような活発な議論を可能とした要因には、研修への参加基準として、参加者はコミュニティのための活動に対して積極的な関心を持ち、コミュニティの中で信頼されていることが保障されていたことが挙げられる。

異なる部族間の緊張や猜疑心は強いいため、このような研修は女性に対して部族間の架け橋となるべく団結する可能性を提供した。後に地域間のワークショップが開催され、これは、地域間の決裂を補修する可能性をもたらした。ビジネスや政治のリーダーである女性たちを対象とした研修も実施された。リソースパーソンとなる女性たちへの研修も実施されてきており、今ではソマリアやソマリランドの全土においてこのような女性たちが活動している。