

バルカン地域における民族融和支援手法の研究―市民教育事業の形成と評価を中心に―

バルカン地域における 民族融和支援手法の研究

― 市民教育事業の形成と評価を中心に ―



平成17年9月

独立行政法人
国際協力機構
国際協力総合研修所

平成17年9月

独立行政法人国際協力機構
国際協力総合研修所

総研

JR

04-49

バルカン地域における 民族融和支援手法の研究

— 市民教育事業の形成と評価を中心に —

小松 太郎

九州大学大学院助教授

平成17年9月

独立行政法人国際協力機構
国際協力総合研修所

本報告書は、平成16年度独立行政法人国際協力機構客員研究員に委嘱する研究成果をとりまとめたものです。本報告書に示されている様々な見解・提言などは必ずしも国際協力機構の統一的な公式見解ではありません。

なお、本報告書に記載されている内容は、国際協力機構の許可なく転載できません。

発行：独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 調査研究グループ

〒162-8433 東京都新宿区市谷本村町 10-5

FAX：03-3269-2185

E-mail: iictae@jica.go.jp

目 次

| | |
|---------------------------------|----|
| 要約 | i |
| 1. 序論：本研究調査の背景・目的・手法 | 1 |
| 1-1 背景 | 1 |
| 1-2 目的 | 2 |
| 1-3 手法 | 3 |
| 2. バルカン地域の民族融和と教育 | 4 |
| 2-1 旧ユーゴ時代 | 4 |
| 2-2 戦後のボスニア | 7 |
| 2-3 戦後のコソボ | 9 |
| 3. 民族融和にまつわる考察 | 11 |
| 3-1 民族と融和について | 11 |
| 3-2 民族共存と民主主義 | 14 |
| 4. 民族融和を促進する教育事業の類型 | 17 |
| 4-1 民族共存アプローチ（市民教育） | 17 |
| 4-2 民族共生・調和アプローチ（異文化理解教育） | 20 |
| 4-3 民族共存、共生・調和混合アプローチ（ネットワーク活動） | 20 |
| 4-4 教育の非暴力化アプローチ | 23 |
| 4-5 開発アプローチ | 24 |
| 4-6 ト라우マ治療アプローチ | 25 |
| 5. 事例研究 | 26 |
| 5-1 事例比較視座 | 26 |
| 5-1-1 事業主体 | 26 |
| 5-1-2 問題分析 | 27 |
| 5-1-3 対象選定 | 27 |
| 5-1-4 規模 | 27 |
| 5-1-5 時間的考慮 | 28 |
| 5-1-6 教育内容・手法 | 28 |
| 5-1-7 評価 | 29 |
| 5-2 事例研究①「ボスニア CIVITAS 事業」 | 34 |
| 5-2-1 事業概要 | 34 |
| 5-2-2 各視座における検討 | 35 |
| 5-3 事例研究②「ボスニア EFP 事業」 | 40 |

| | | |
|-------|--|----|
| 5-3-1 | 事業概要 | 40 |
| 5-3-2 | 各視座における検討 | 41 |
| 5-4 | 事例研究③「コソボ民主主義・人権教育事業」 | 49 |
| 5-4-1 | 事業概要 | 49 |
| 5-4-2 | 各視座における検討 | 50 |
| 5-5 | 事例研究から得られる教訓の考察 | 53 |
| 6. | その他の関連事業 | 58 |
| 6-1 | 欧州地域機構による支援 | 58 |
| 6-2 | RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) | 59 |
| 6-3 | ステップ・バイ・ステップ (Step by Step) | 59 |
| 7. | 日本の支援可能性 | 60 |
| 7-1 | 市民教育分野への支援 | 60 |
| 7-2 | NGO との連携 | 62 |
| 7-3 | 市民・平和教育ネットワーク構築 | 63 |
| 7-4 | 日本の平和教育経験の発信 | 67 |
| | 参考文献 | 69 |

要 約

バルカン半島の旧ユーゴスラビアは異民族間の武力衝突を経て分裂し、紛争終結後も民族間の対立や不信が続いている。将来の紛争再発を防止するために、教育が果たし得る役割は大きい。特に学校教育は将来の社会を担う子どもたちが対象であり、その効果やインパクトへの期待は大きい。本報告書は、バルカン地域における将来の紛争再発予防という観点から民族共存・共生社会の構築に必要な教育のあり方を考察し、わが国の支援手法について提言するものである。

第1章では、本研究調査の背景、目的、手法を明確にし、民族融和という多様な領域を含む概念の中で本報告書が扱う分野の範囲とその方向性を明らかにする。

第2章においては、バルカン地域旧ユーゴの民族融和と教育の歴史を概観し、現在求められている教育のあり方について考察するきっかけを提供する。民族融和は旧ユーゴ時代においても大きな課題であった。社会主義政権下で「結束」や「兄弟愛」といったスローガンが教育現場でも強調されたが、それらは実質をともなっていなかった。学校での指導法も権威主義的であった。現在、国際社会の関与により新しい市民・平和教育が試行されている。

第3章においては、民族融和と教育に関する理論的枠組みを提示する。民族融和は「和解」と「調和」の概念を含むが、バルカン地域の義務教育段階（6歳～14、15歳）の子どもを考えた場合、彼らにとっては対立集団同士に必要な和解より、民族共存社会に生きる一員として必要な市民性の育成が重要である。本報告書では民族融和を、相互依存や信頼という調和が取れた人間関係だけでなく、人権の尊重という共存社会の原則に基づく人間関係を含むものと捉える。民族共存は基本的人権の尊重に根ざした民主社会を想定し、そのような社会の構築のために必要とされる価値観や態度の醸成、知識と理解、技能の習得を目指すのが「市民教育」である。なお、民族間の「調和」を進める場合にも、旧ユーゴ諸国のように紛争終結から時間が経っておらず民族間の憎悪が依然として強い場合は、異文化理解教育などを通してお互いのことを学ぶといったアプローチではなく、ネットワーク構築のように共通の目的のために活動を共有しながら相互交流を進める間接的な手法が現実的かつ有効であると考えられる。

第4章では、第3章の議論を踏まえて、民族融和を促進すると考えられる教育事業の類型化を行う。市民教育に代表される「民族共存アプローチ」、異文化理解教育などの「民族調和・共生アプローチ」、異民族参加ネットワーク活動などの「民族共存、共生・調和混合アプローチ」に加え、教育現場から暴力的表現を除去する「教育の非暴力化アプローチ」、社会の安定化と貧困削減を視点とする「開発アプローチ」、心理学の領域である「トラウマ治療アプローチ」などにも触れる。

第5章では、市民教育を中心に事例の比較研究を行う。まず、事例を比較する手法と視座を説明し、その後実際の事例を検証する。事例研究では、ボスニアからは米国系 NPO が実施している CIVITAS 事業およびスイス系 NGO が実施している EFP 事業、そしてコソボからは地元 NGO が実施している民主主義・人権教育事業を取り上げる。比較は、実施主体、問題分析、対象の選定、規模、紛争後の時間的考慮、教育内容・手法および評価を

観点とする。比較にあたっては、実施主体では持続性、実施能力および説明責任、対象の選定では多民族性や地域性、教育手法では独立科目と科目横断的手法の妥当性、評価手法では定量手法と定性手法の妥当性、などの視点から検証を行う。

第6章では、バルカン地域における民族共存・共生を支援するその他の教育事業を簡略に紹介する。第5章の事例研究で挙げた事業は主に初中等学校を対象としているが、就学前教育を対象にした事業もあり、義務教育を対象にしたもの以外にも今後考察していく価値のある活動がある。

最終章では、それまでの民族融和と教育に関する考察と事例研究を踏まえて、今後のわが国の支援手法について提言を行う。本研究が対象としている分野は、日本の国際協力にとってまだ新しい領域であり国内のリソースも十分ではないが、戦後民主化を遂げた日本の市民教育のあり方や平和教育の実践を紹介するだけでもバルカン地域の教育関係者に多くの示唆を与えうる。また、現地での事業の実施にあたっては NGO などとの連携により市民教育や平和教育の実績を積んでいくべきであり、そのことが将来、他の紛争復興地域への支援に知見を活かすことを可能とする。最後に、学校のネットワーク構築支援は市民教育や異文化理解教育など様々な可能性を有するため、長期的な支援手法として検討するに値すると考える。

1. 序論：本研究調査の背景・目的・手法

1-1 背景

バルカン半島の旧ユーゴスラビアで1991年から1995年にかけて起きたボスニア紛争はボスニアック、セルビア、クロアチア民族の三つ巴の戦いとなり、民間人を含め20万人近くの犠牲者を出した。一連の紛争の中心であったボスニア・ヘルツェゴビナ国（以下、ボスニア）は、紛争終結後から10年経った今でも民族間の軋みが毎日起きている。子どもたちも例外ではない。つい最近の2005年1月のある週をとっただけでも、ボスニアのクライナ地域・ドルバル市内の小学校ではセルビア系とクロアチア系の子どもの争いが3件報告された。この市ではセルビア系住民が帰還しつつあり、他地域から避難してきていたクロアチア系住民と摩擦が起きている。報告された3件のうち1件では、クロアチア系のある少年がセルビア系住民の年長少年組15人に追いかけられ襲われたという。このような事件が続くため、クロアチア系住民の親たちは車で子どもの出迎えを行い始めた¹。同様の事件は、ボスニアのすべての民族が時に被害者となり時に加害者となり経験していることである。

ボスニア紛争終結の数年後、今度はコソボ紛争が勃発した。セルビア系治安部隊とアルバニア系ゲリラの衝突から起きたこの紛争は、それぞれの民族に属する住民の間に深い憎悪と不信の溝を作った。紛争終結後、民族対立はいったん沈静化したように見えたが、2003年の春にコソボ全土でアルバニア系住民とセルビア系住民の間に大規模な衝突が起こり、民族融和の道が依然険しいことを国際社会に印象づけた。コソボ西部では、依然としてセルビア系住民は隔離された居住区に住んでおり、国際治安部隊に守られている。

バルカン半島は昔から「ヨーロッパの火薬庫」と呼ばれ紛争が絶えなかった地域である。地政学的な理由から様々な文化・文明が流入し、民族、言語、宗教が混在する場となった。1990年代に起こった一連のユーゴ紛争は、ポスト冷戦後の世界における多民族共存社会の実現に大きな影を落とした。これからの世界では、観念形態（イデオロギー）の衝突より、異文化・異文明の暴力的衝突をどのように回避していくかが課題となっている。

このような新たな世界の動きを受け、国際協力においても「平和構築」の視点を持ってその活動に従事することが求められている。わが国においてはODA政策に「平和構築」が明記され、実際の国際協力活動にどのように平和構築の視点が反映されるべきか、研究と実践の積み重ねが進んでいる。JICA/国際協力総合研修所は、2001年の客員研究員報告書『紛争と開発』で紛争の社会学的な分析と平和構築支援の事例研究（カンボジア）を行い、2002年の客員研究員報告書『民族紛争と平和構築』では平和構築における政治プロセスの事例を概観し、2003年の客員研究員報告書『民族、開発、紛争予防』では、民族問題とそれに対する開発援助の役割分析および事例研究（東ティモール）を行った。

平和構築は、社会の質を変えていくことに着目した、人々の意識改革を含む包括的なプロセスである。教育はその中でも大きな役割を果たすと考えられる。特に、子どもたちへ

¹ Matic & Mamic (2005)

の教育は、彼らが将来の社会のあり方を決定することから非常に重要な意味を持つと言える。2001年にJICA/国際協力総合研修所から出された客員研究員報告書『平和構築のための教育協力に関する基礎研究』では、平和教育の考え方も含めて平和構築のための様々な国際教育協力活動をまとめている。また、事例では当時のボスニアおよびソマリアでの国際機関やNGOの教育分野における活動を紹介している。

平和を構築するためには、ただ単に教育を受けた年数が長いだけでは十分ではない。紛争を煽った政治家たちは皆教育レベルが高かった。教育の中身、特に「市民・公民」「異文化理解」「歴史」といった社会科教育の質が問われている。近年、国際協力、特に紛争後地域の復興支援において行われる「平和教育」事業の多くは市民教育の要素を含む。これは、事業実施団体の間に、紛争を経験した国や地域は社会構造そのものに紛争を煽る原因があり、民主的な社会を構築することが民族融和を可能にし、将来の武力紛争を回避するという理解があることによる。市民教育は民主的な社会を構築するための価値観・知識・技能を学ぶ教育であり、民主化移行国での平和教育の中核をなすものとして注目されている。

わが国も戦後、「民主的で文化的な国家の建設」を掲げた新憲法の下、「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期する」ことを謳った教育基本法が制定され、新たな教育が始まった。戦前の日本で、急速に国家主義的・軍事的色彩を帯びていった教育内容と、バルカン地域の戦前の教育内容の間には類似点が見い出せる。日本は戦後、民主化を目指す中で「社会・公民科」などの新しい教育科目を導入したが、バルカン地域の国々も現在、新しい市民教育を試行錯誤しながら始めている。バルカン地域諸国が経験している戦後復興・新生国家の建設は、わが国が半世紀前に体験したことであり、それ故にわが国がこの地域を支援する意義があると思われる。

旧ユーゴ地域は、ボスニアなどでは紛争終結後10年、コソボでは6年が経とうとしている。民族間の不信や憎悪は依然として消えないが、諸外国機関の支援による市民教育やその他様々な民族融和を促進する教育事業が実施されている。現在実施されている関連事業から、同分野での支援事業を企画する際に参考になる知見をある程度得ることが出来るようになった。今後、わが国が国際協力の一環として「平和構築のための教育」にかかわっていくために、このような教育のあり方を整理し、具体的な事業事例を検証することがこの分野での更なる一歩を踏み出すことにつながると考えられる。

1-2 目的

本研究の目的は、バルカン地域の民族融和を促進する教育事業の有効性とその形成・評価手法を国際的議論および事業事例から検証し、今後のわが国によるバルカン地域およびその他の類似地域における平和構築支援への知見を提供することにある。

平和構築はそもそも包括的なアプローチであり、民族融和を促進する手法はひとつに限定できるものではないし、またされるべきでない。本研究はあくまで教育を平和構築の一要素として捉え、その効果的介入を考察するものである。研究にあたっては、多くの子どもがその裨益者となる初・中等学校における市民教育を中心に考察を進めるが、民族融和を促進すると考えられるその他の教育事業とそのアプローチも紹介する。

1-3 手法

本研究は、主に民族融和と教育に関する文献、およびウェブサイトなどから得られる事業資料の分析により行われる。また、関係者へのコンタクト、筆者自身の当地域での体験から得られた知見も取り入れる。学問的領域としては、政治、社会、教育学など、複合的な視点から分析を行うが、将来の事業形成につながるよう、国際協力の実践を意識した研究を行う。

報告書の構成としては、まず、バルカン地域の民族融和と教育についての現代史と現在の状況を概観し、次に民族融和が意味するものについての考察を行う。その後、民族融和を促進する教育事業事例（主に市民教育）の比較研究を行う。最後に、前章までの議論を踏まえて、教育分野におけるわが国のバルカン地域民族融和支援手法について提言を行う。

なお「バルカン地域」とはバルカン半島の諸国を指し、一般にドナウ・サバ川以南の地域を言う。旧ユーゴスラビアに加え、ギリシャ、アルバニア、ブルガリア、そしてルーマニアとトルコの一部を含むとされる。ヨーロッパとアジア列国の相次ぐ侵略・支配のため、民族の分布が複雑になっており、ほとんど全ての国内、および隣国間において「民族問題」を抱えている。本研究では、旧ユーゴ、中でも特に民族構成が複雑で紛争が激化し、現在、国際社会の支援を受けながら復興しているボスニアとコソボに焦点を当てて議論を進める。また、適所で他のバルカン構成国についても言及する。

2. バルカン地域の民族融和と教育

教育は、人をよりよい生活に導くことが目的であるが、世界各地で行われている教育内容を見ると、少なからず紛争の原因となる可能性を内在している。残念ながら教育は紛争予防や平和構築に十分に機能していないと言える。旧ユーゴ時代にも、少なからず暴力紛争を助長する要因が教育にあったのだろうか？ 紛争後の民族融和を促進する教育のあり方を理解するためにも、まず旧ユーゴ時代の教育を概観する。次に、ボスニアとコソボ、それぞれの地域で紛争後平和構築のために、現在どのような教育改革の試みが現地政府によって行われているかをまとめる。

2-1 旧ユーゴ時代

1945年にユーゴスラビア連邦人民共和国 (Socialist Federal Republic of Yugoslavia) (以下、旧ユーゴ) が成立した後は、チトー (Josip Broz Tito) 大統領により、社会主義の理念の下、民族融和が図られた。旧ユーゴでは5つの民族 (セルビア人、クロアチア人、スロベニア人、モンテネグロ人、マケドニア人)、4つの言語 (セルビア語、クロアチア語、スロベニア語、マケドニア語)、3つの宗教 (東方正教会、ローマカトリック教、イスラム教) が存在すると言われていたが²、このような多様性が武力紛争につながらないための工夫が政治、経済、教育などの面でなされた。例えば、教育行政においては、各民族による自治を尊重する立場から分権化政策を採っていた。これは、ソ連圏の社会主義諸国とは異なっていた。教育言語に関しては、1953年に旧ユーゴ内の各共和国や自治区が教育言語を決定できるようにした。また、1974年の憲法改正では、セルボークロアチア語、アルバニア語、スロベニア語、マケドニア語、ハンガリー語が公用語として認められた。しかしながら、スロウインスキ (Slowinski) が指摘するように、これらの多言語政策は必ずしも民族間の寛容にはつながらなかったことは後の紛争が示唆するところである³。

旧ユーゴ時代の「市民教育」では「結束」(unity) や「兄弟愛」(brotherhood) などのスローガンを基に、民族を超え国家に生きるユーゴ市民としての義務が強調された。ユーゴ市民としての義務を学ぶ教育を象徴するのが「安全保障と国家防衛」(Security and Defense)⁴ と呼ばれる科目である。中等教育で学ぶこの科目は、国が外からの武力攻撃を受けたときに市民1人1人が防衛に当たるための準備をさせるものだった。冷戦下で西にも東にも属さない独自の外交路線を取っていた旧ユーゴは、絶えず外からの攻撃を想定していたのである。生徒は銃の基本的な扱い方、応急手当の仕方、地雷の仕組み、核攻撃を受けた際の避難の仕方や身の守り方などを学んでいた。夏休み中には軍事基地を訪れ、銃の射撃練習も行っていた⁵。

このように、ユーゴスラビアに生きる市民の義務を学ぶ「市民教育」が行われた一方、

² 民族や言語では他にアルバニア人 (語) や、ハンガリー人 (語) など多い。

³ Slowinski (1988) para:13

⁴ 「市民防衛」(Civic Defense) と呼ばれる。

⁵ Komatsu (2001)

ユーゴ市民としての集団アイデンティティの共有については教育現場であまり触れられることはなかった。ムスタグルジッチ (Mustagrudic) は、旧ユーゴの教育システムが共有自我 (collective identity) を扱わなかったことが、後に民族主義者による歴史神話や偏見、敵対心を煽るのを許したと主張している⁶。つまり、同じユーゴスラビアに生きる国民としての共有アイデンティティは積極的に形成されなかったのである。これは、英国やフランスが時間をかけて均質的な国民国家を作っていたのと対比的である。更に、バルカン諸国は宗教や言語の異なる少数派の民族を排除する方向に進んだ⁷。ユーゴ解体の原因は「自主管理社会主義」という極端に分権化された連邦制の「求心力の喪失」とも言われている⁸。

上記の傾向を端的に表すものとして、旧ユーゴ市民のアイデンティティに関する調査データがある。旧ユーゴの国勢調査では、自身の所属する民族 (nationality) は自己申告である。1991年に行われた旧ユーゴ最後の国勢調査では、自身を「ユーゴ人」としたものは全人口の3.1%にとどまった。このような人々はたいてい異民族の間に生まれた者である⁹。例えば、異民族間の結婚が多かったサラエボでは、ある小学校のクラスで、同級生22人のうち18人が異なる民族籍の両親から生まれた子どもであった¹⁰。しかし、このような現象は旧ユーゴ内ではむしろ稀で、その他の地域では異民族間の結婚はそれ程進んでいってはいない。

「兄弟愛」や「結束」といったスローガンに代表される異民族同士の「ユーゴスラビアの国民」としての自覚や社会規範の共有は表面的なものであった。集団アイデンティティは外部からの脅威によって脅かされる時に意識されることが多いが¹¹、旧ユーゴ時代の市民教育もある意味この原理を利用したものである。つまり、ユーゴ国民としての共有自我の形成は外部の脅威によるものにとどまっていたと解釈するのが妥当であろう。

一方、ユーゴ国民としての共有自我の欠落は、ユーゴ政府が個々の民族の独自性、および民族関係について国民が学ぶことを奨励したという意味でもない。ボコヴォイ (Bokovoy) によれば、旧ユーゴの学校では、生徒は社会主義や戦争、革命などについて学んだが、国内の「民族問題の現実」をあまり学ぶことはなかった。教科書でもこの問題は一つの課でしか扱っておらず、それも「兄弟愛と結束」を強調するに留まっていた。旧ユーゴの社会科学関連の教科書の問題点は、民族主義を煽ったのではなく、民族中心主義の危険性に対して何も準備しなかったことにあるとしている¹²。

また、過去の異民族同士の軋轢を「和解」を通して処理しなかったことが、民族融和が表面的なものだけに留まり、結果としてユーゴ紛争を招いたことも考えられる。第二次世界大戦中に、セルビア人による支配に憤りを感じていたクロアチア人やアルバニア人はナチのファシストとともに、多くのセルビア人を殺害した。また、セルビア系党员によるクロアチア人の殺害、チェトニクと呼ばれるセルビア系武装集団によるボスニアック系住民の虐殺も起きた。チトー大統領が1945年から1980年に死去するまで訴え続けた「兄弟愛

⁶ Mustagrudic (2000) p.118

⁷ 柴 (2001) p.76

⁸ *Ibid.* p.156

⁹ ロマ人やトルコ人、ゴラン人などの少数民族も「ユーゴ人」と申告していた。

¹⁰ 千田 (1993) p.152

¹¹ ヴォルカン (1999) p.38

¹² Bokovoy (1997) p.118

と結束」も、このような歴史から生まれたそれぞれの民族の精神的苦痛、憎悪や復讐願望を建設的に処理することはなかった。そして民族の心傷は世代を超えて引き継がれ、一連のユーゴ紛争でこれらの感情が噴出したのである¹³。

このように、旧ユーゴ時代の民族融和政策を象徴する「兄弟愛と結束」は、内実をともなっていなかった。他の多民族国家と違い、強制的な国民統合政策は取らなかったが、住民の帰属民族を超えた共同体意識は希薄であったのだろうと推測される。これは言語や文化の違いのためだけではない。旧ユーゴ国内では、スロベニアやクロアチアのように経済が好転していた共和国と、コソボのように非常に貧しい地域が混在していた。経済の大きな隔たりもまた、国民意識の共有を難しくしていた可能性も否定できない。

なお、この時代の旧ユーゴの教育に関して、コヴァッチ（Kovac-Cerovic）は興味深い考察を行っている。旧ユーゴ時代の教科書を分析すると、社会科授業の目的はイデオロギー化であり、人間味のない、抽象的な人道価値を身に付けることにありと解釈されており、具体性をもった効果的なコミュニケーションや、相互尊重といった人間関係構築にかかわる技能を身に付ける学習とは程遠かったとしている。また、旧ユーゴの教員は、複眼的な思考を許さず、意見の対立を一方的な議論で解決しようとした。相手の意見を理解したり、建設的な態度で問題の解決法を見つけたりするという可能性は考えもしなかった¹⁴。こうしてみると、旧ユーゴの教育内容には、すでに民族間の軋轢を生み出す要因が幾つもあったことが認められるのである。

1990年代に入り、経済の悪化や民族主義者の台頭によりユーゴ紛争が勃発した頃には、国内各地域の教育内容は民族主義一色に染められるようになった。メディアと並んで、教育は子どもたちに民族主義、異民族排斥、不寛容などを植え付ける役割を果たした。教育現場では、シラバス、指導法、学校環境すべてが民族のステレオタイプ化を助長した。コソボはその典型である。コソボでは人口の9割近くをアルバニア系住民が占め、セルビア系住民は6%程とされている¹⁵。1989年に自治権が剥奪され、コソボ全土においてセルビア共和国カリキュラムをセルビア語（初等教育を除く）で教育することが決定されると、反発を強めたアルバニア系住民は民家などを利用してアルバニア語による独自の教育システムを開始する。初等学校では、セルビア系の子どもたちとアルバニア系の子どもたちが校舎を共有したが、午前中と午後のシフトで分けたり、「壁」を校舎内に構築したりして両者を物理的に分けた。アルバニア系住民は教科書を隣国アルバニアから輸入し、その教育は民族主義的傾向を強め、一方でセルビア系住民はセルビア人にとってのコソボの神聖性を強調する教育を加速化する。コソボでは、共産主義下では“別の民族”の理解を奨励するガイドラインがあり、アルバニア系・セルビア系学校両方ともある程度守っていたが、1990年代には完全に無視していた¹⁶。

¹³ Hart (2001) p.294

¹⁴ Kovac-Cerovic (1998a) para:12

¹⁵ 外務省ウェブサイト：<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/yugoslavia/cosv/genjyo.html>

¹⁶ Kovac-Cerovic (1998b) para:27

2-2 戦後のボスニア

ボスニアでは、武力紛争が始まるまでは旧ユーゴ・ボスニア共和国の統一カリキュラムが全国の学校で使用されていたが、戦時中および戦争終結後は民族の分化が進み、教育内容も民族ごとに異なったものになった。ボスニアでは3つの民族が人口の多数を占める。構成比はボスニアック系が44%、セルビア系が33%、クロアチア系が17%とされている¹⁷。ボスニアは極度に分権化され、ボスニアック系とクロアチア系の住民が多数である「ボスニア連邦」(Federation of Bosnia)と、セルビア系住民が多数を占める「スルプスカ共和国」(Republic of Srpska)という2つの「構成体」(entity)に分かれている。また、ボスニア連邦においても、同一民族が密集する地域ごとに高度な自治機能を持った10の県(canton)が存在している。それぞれの県には「教育省」が設置され、2つの構成体レベルの教育省とブルチコ特別区のものを加えて、ボスニアには13の教育省が存在する。ボスニア連邦教育省は調整的役割しか果たしておらず、連邦内の各県教育省が独自の教育行政を行っている。また、県によってはボスニアック系とクロアチア系住民どちらも多数派民族となっていないところもあり、これらの県では、ボスニアック系とクロアチア系の教育行政が学校レベルまで別々に行われている。ユーゴ紛争を終結させた Dayton 合意がこのような分権体制を作ったのだが、結果として、教育はボスニア住民の間に共同体意識を醸成せず、3つの異なった歴史、言語、文化を作り出す媒体となってしまう、「潜在的な民族主義の人質」となったという指摘がある¹⁸。

ボスニアにおいて民族ごとに異なった教育が顕著に観察されるのが、「民族系」科目と呼ばれる科目群である。民族系科目とは、歴史、地理、母国語、視覚・音楽文化、音楽、経済と社会、社会に関する知識、を指す。これらの科目は、構成体、県それぞれの行政区においてどの民族が多数派であるかによって異なった教育内容となっている。例えば、歴史教科書はセルビア系、ボスニアック系、クロアチア系それぞれが多数派である行政区で、全く違うものを使用している。セルビア系学校は隣国セルビア・モンテネグロから教科書を輸入し、クロアチア系学校も同様に隣国クロアチアから教育教材を輸入している。このような状況に対し、ボスニアの住民が国民としての一体感を高めるためにカリキュラムをある程度統一し、また、極端な民族排他主義に教育が使われないようにする試みがなされてきた。これらの試みは国際社会¹⁹の呼びかけ、奨励、時に圧力をともなって実行されている。

その主な動きとして、1998年には国際社会の介入のもとで「サラエボ宣言」の草稿時に、「民族間の憎悪や不寛容を助長する記述を教科書から削除する」という文章を盛り込むことが話し合われた。しかしながら、事前にメディアにこの情報が流れ、結局この文章は最終案に入らなかった。翌年1999年、ふたたび国際社会の圧力がかかる。欧州評議会(Council of Europe)は、ボスニアが評議会に加盟する条件として、「民族系科目」の教科書から民族

¹⁷ 外務省ウェブサイト：http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/bosnia_h/data.html この人口比はユーゴ紛争以前のものだが、戦後もおおよそこの人口比だと考えられる。

¹⁸ OECD (2001) p.11

¹⁹ 当初はボスニア・ヘルツェゴビナ上級代表事務所 (Office of the High Representative: OHR) が国際社会の代表としてボスニアの教育部門の調整を行っていたが、2001年より欧州安全保障・協力機構 (Organization for Security and Cooperation in Europe: OSCE) がその任務を担当している。

排他主義的傾向のある記述を削除することを求めた。欧州評議会は、「人権、民主主義、法の支配」という価値観を共有する加盟国がその実現に向けた協調を目指して設置した機関である。将来、欧州連合（European Union）に加盟し、西ヨーロッパのような繁栄を目指すことに関してはボスニア国内で一般的合意がある。この年の7月に、各行政区のボスニア教育大臣はこの件に関する合意書に署名した。

教科書内の「異議のある記述」を認定するのは、国際専門家チームと決められた。異議のある記述と認められると、それらは①削除されるか、②注釈をつけるかの選択を与えられた。新しい教科書が出来るまでは、学校において教師の指導の下に当該箇所を黒で塗りつぶすか、「注釈スタンプ」を押すことが決められた。注釈スタンプは「以下の記述はその真実性はまだ確定されていないか、もしくは他者に対して攻撃的、誤解を生むものであり、現在審査中である」というものである。実際は、黒く塗りつぶした部分も透かすと見えてしまう、児童が余計に興味を持ってしまった、などが報告されている²⁰。

また、2000年には、主要3民族を代表する教育大臣の間に、①2002年以降は海外（隣国）から輸入した教科書を使わない、②最近の歴史（1991-1995年のユーゴ紛争を指すと思われる）については触れない、との合意がなされている。そして、同年に13の教育省すべて的大臣が集まってボスニアの教育の目的について最低限の合意がなされた。それによると、「教育は、ボスニアの共同体を分割・拡散するために利用されるべきでなく、皆がお互いに寛容の精神で一緒に暮らすのを促進するべきである」と明記されている²¹。

教育基本法も、ボスニア住民が民主主義の価値を共有することによる社会の一体化を目指している。2003年4月に草稿が完成し、同年9月からの新学期に合わせて7月に議会で採択された「ボスニア初等・中等教育包括法」(Framework Law on Primary and Secondary Education in Bosnia and Herzegovina)では、教育の目的を「法の遵守と人権を尊重する社会の創設」とし、更に「教育の目的は、民主社会という普遍的な価値と、ボスニアに住む人々の歴史や文化に基づく独自の価値から形成される」としている。具体的には、教育は個人の成長と技能の習得を目指し、人権と基本的自由の尊重、法と民主主義の原理を基にする社会の一員となるための準備と記している。また、「ボスニア国家への義務と責任に対する認識を高めると同時に、個人の文化や伝統に基づく自我を認識し、他者についても学び相互理解を醸成する」とし、ボスニア国民としての認識と文化多様性のバランスを取ろうとしている。最後には、ヨーロッパ統合の過程に参加することも付け加えられている。各構成体および県は、それぞれが既に施行している教育法を「ボスニア初等・中等教育法」に合わせて修正することが求められた²²。

最近の動きで注目すべきは、「共通コアカリキュラム」(Common Core Curriculum)が2003年度からボスニア全国で導入されていることである。共通コアカリキュラムは「(ボスニアの)教育システムを近代化し、すべての人に良質のそして水準の高い教育を提供するための共通基礎を提供するものである」としつつ、一方で「民族の特殊性を保護する」ともしている²³。共通コアカリキュラムの究極的な目的は、ボスニア全土で「民族系科目」を除

²⁰ Torsti (2003) p.46

²¹ Government of Bosnia and Herzegovina (2000) p.1

²² Government of Bosnia and Herzegovina (2003a)

²³ Government of Bosnia and Herzegovina (2003b) para:2

いた全ての授業内容を同じにすることにより、教育行政の効率化を図ると同時に社会統合を進めることでもあると言える。共通コアカリキュラムは、異なる民族が同一学校で「民族系科目」を除く全ての授業を共有できるようにする狙いがある。2004年6月の段階で、ボスニアには1つの校舎の中で民族ごとに分かれた「2つの学校」が存在する例が52件あった²⁴。OHRは、2004年6月の指定期日までにこのような「1つ屋根の下の2つの学校」(two schools under one roof)を廃止することを全ての構成体および県に通達した。

ボスニアでは上記のように様々な試み・努力がなされているが、教育は今のところ民族分離主義の傾向を後押ししている。多くの学校では依然として「民族系科目」は特定民族のみを扱い、異民族について学ぶ機会は稀である。但し、学校や地域によっては相互訪問や課外活動の共有などが行われ始めているところもあり、そのような動きを支援していくことは重要である。ボスニアでは、主要3民族は言語による意思疎通に問題はない。このことは、相互交流活動が発展していく可能性に幾分か期待を持たせる理由となっている。

ボスニアの住民は、教育に対して失望と期待が混じりあった感情を抱いている。経済開発に必要な政策として政府に望むのは、教育への投資が一番高いという調査結果がある。しかし、教育の方向性が明確でないことに不満があるのも事実である。それでも、民族主義者たちの教育への干渉をなくし、平和や民族融和を促進する教育カリキュラムを実施することの重要性を認識している者は多い²⁵。また、ボスニアが民主的な多民族国家となったという認識はなくても「戦争を二度と起こしてはならない」という点に関しては誰もが一致している²⁶。このような市民レベルでの意識は、民族融和を促進する教育プログラムの実施に希望を抱かせるものと言えるだろう。

2-3 戦後のコソボ

紛争終結後、コソボでは暫定自治政府機構が発足し、国連の監督の下、コソボ住民の大多数であるアルバニア系住民が中心となって新しい教育行政が進められている。一方で、セルビア系学校は、セルビア・モンテネグロの教育省の管理下にあることを主張し、カリキュラムや教科書から、学校関係者の給料まで、コソボ暫定自治政府機構に対して協力的ではない状態が続いている。セルビア系居住区は、治安上の問題から軍隊や警察の保護を受け、同区内の子どもたちがアルバニア系の子どもと顔を合わせる機会はない。2つの民族が教育内容も違い、顔を合わせる機会もない状態が続いている。コソボでは、社会主義時代の「不完全な多文化主義」からミロシェビッチ時代の「強制的な統合主義」を経て、現在の「民族分離主義」に至っていると考えることが出来る。

このような現状の中、コソボにおける基礎教育の目的を定めた「コソボ初等・中等教育法」(Law on Primary and Secondary Education in Kosovo)が2002年にコソボ議会で採択された。法律の草案は、地元の人材不足と政治的な理由から、国際機関が中心になって教育開発の国際潮流を汲んで作られた。前文で「子どもの権利に関する条約」や「経済的、社会的および文化的」「市民的および政治的」権利に関する国際規約などに触れ、教育を受ける

²⁴ Amautovic (2004) para:13

²⁵ Irwin (2004) 2004年4月にボスニア全国の約1,500人の成人に対して面接調査を行った。

²⁶ Davies (2004) p.85

ことは人権であることを明記している²⁷。また、将来のヨーロッパ共同体への統合を視野に入れ、少数民族の権利を認めたヨーロッパの関連規約についても言及している²⁸。民族関係については、「教育の目的」を定めた項目において、「子どもたちが全ての民族、宗教・・・集団間の相互理解、平和、寛容、友情・・・の精神に則って自由な社会の責任ある生活をおくれるようにする」としている²⁹。「初等・中等教育法」のような基本法の性格を持つ重要な法律は、コソボの将来に対する地元住民の考え方を反映すべきものと言えるであろうが、その草稿過程に地元住民がどれだけかかわったかはいくらか疑問が残る。草稿作成自体、欧州評議会（Council of Europe）が中心となり、そのほとんどがコソボ自治州の外で行われたと言われている。

なお、コソボにはアルバニア系、セルビア系住民以外に、ボスニアック系住民（スラブ・ムスリム系）（3%）、ロマ・アシカリ・エジプト系住民（2%）、トルコ系住民（1%）などが住んでいる。ボスニアック系住民はセルビア系住民とほぼ同じ言葉を使用するが、指導者たちは教育によって独自の文化を伝承することを主張し、ボスニア・ヘルツェゴビナから教科書を取り寄せ使用する一方、コソボのボスニアック系住民による教科書作りを希望している。アルバニア系の子どもたちと学校舎を共有していることが多いが、言語の違いから教室は別々である。授業でボスニアック系の子どもにアルバニア語を教えている学校もあるが、両民族間の子ども同士の意思疎通はまだ問題がある。ちなみに、アルバニア系学校では、セルビア・クロアチア語もしくはボスニア語（ほぼ同じ言語である）は現在のところ教えられていない。一方、ロマ・アシカリ・エジプト系住民は、その生活慣習などから学校へ通っていない子どもも多いが、公教育を受けようとする者は自分たちの住む地域の学校に通い、そこで使われている言語環境に慣れようとするのが一般的である。紛争終結直後は、セルビア系の学校に通っていたこれらの子どもたちがアルバニア系の子どもからいじめを受けることがあったが、現在は落ち着いてきている。最後に、トルコ系の子どもはコソボ南部に少数いるのみだが、初等教育はトルコ語で教育を受けている。南部ではボスニアック系住民が多いので、学校によっては3シフト制をとり、アルバニア語、ボスニアック語、トルコ語による授業が行われているところもある。この地域のトルコ系住民とアルバニア系住民は、子どもも含めてお互いの言語をある程度理解するので意思疎通には格段問題があるわけではなく、敵対感情もないので、民族問題は学校内外で特別に報告されてはいない。

コソボの最も大きな課題は、アルバニア系住民とセルビア系住民の関係改善である。コソボは現在、セルビア・モンテネグロ国内の自治区（国連保護区）という位置付けになっている。アルバニア系住民の大多数はコソボの独立を望み、セルビア系住民はセルビア・モンテネグロ内に留まることを希望している。将来のコソボの政治的地位に関する国際議論も、民族関係に影響を与えることが考えられる。紛争によって民族主義が先鋭化してしまった現在、学校カリキュラムの中で異文化理解といった教育を取り込むのは非常に難しい状況が続いている。また、様々な形の教育活動を共有することも、お互いの感情面を考慮するとその実現は容易ではなく、共通言語の欠如³⁰も教育活動共有の実現を困難にしている。

²⁷ UNMIK（2002）Chapter 1, Section 1

²⁸ *Ibid.* p.1

²⁹ *Ibid.* Chapter 1, Section 4 (d) 筆者略

³⁰ アルバニア語とセルビア語は全く異なる言語である。

3. 民族融和にまつわる考察

本章では、「民族融和」が具体的に何を意味するのか、また民族融和が実現されるための社会について考察を行う。民族融和を促進する教育のあり方は、究極的には住民がどのような社会を目指すかという問いに密接に関係している。

3-1 民族と融和について

「民族」は、一般的には「言語、宗教、衣食住などの文化的枠組みと伝統・歴史を同じくすると自ら認め合う人々、もしくは他者からそのように認められる人々の集団」³¹と定義される。また、旧ユーゴの小百科事典では「まとまった地理的領域、共通の言語、起源、伝統、文化を持つ人間集団」と規定している³²。民族の考え方、バルカン地域の民族関係については、報告書の性質・方向性上、ここでは多くの紙面を割かないが³³、2つだけ指摘しておく。

1つ目は、「民族」アイデンティティは静的・固定的なものではないということである。心理学者のヴォルカン（Volkan）は、集団アイデンティティは何かの脅威によって脅かされないかぎり自覚することは通常ないと指摘する³⁴。また、ハート（Hart）は、ボスニア社会を観察し、人は平和な時には「複数のアイデンティティ」を持ちうるが、危機的状況時には、家族、民族、宗教などに属する単一のアイデンティティに取って代わられると結論付けている³⁵。つまり、平和な状態が続けば人はまず自己としてのアイデンティティを持ち、それ以外に、地域住民、民族、国民、地球市民など複数のアイデンティティを持ち得ると言える。これは、民族というアイデンティティの差異が所与・固定的であり、紛争を引き起こす原因になるという議論に疑問を投げかけるものである。むしろ、戦争が起こったために、そして政治的操作による危機感扇動のために、特定民族としての自覚が先鋭化すると考える方が適当である。

2つ目は、「民族紛争」と呼ばれる紛争の多くの場合、その「民族」という言葉の使用に対して、文化人類学から異論があるということである。例えば、ボスニアにおけるボスニアック人³⁶、セルビア人、クロアチア人それぞれの「民族」差異の定義については昔から多くの議論がある。ボスニア住民の民族起源に関する議論は極端に政治化されることが多いが、マルコーム（Malcolm）によれば、民族の概念化が始まったのは最近のことなのでこの議

³¹ 金田一（2000）p.2566

³² 千田（1993）p.150

³³ 「民族」の定義および「民族関係」の説明については大仲（2003）報告書を参照されたい。ボスニアやコソボの民族関係とその歴史についてはMalcolm（1994）およびMalcolm（2002）が参考になる。

³⁴ ヴォルカン（1999）p.38

³⁵ Hart（2001）

³⁶ ボスニアやコソボにおけるムスリム系住民をボスニアック人と呼び、本報告書でもこの呼称を使用する。

論自体あまり意味をもたない³⁷。民族という概念を客観的に定義づけることに多くの困難があるため、「民族紛争」と呼ぶ代わりに、「自我に基づく紛争」(identity-based conflict)と呼ぶ方が適切だという議論もある³⁸。このように、民族集団を固定的に捉えるのは適切ではない。単一のアイデンティティを固定的なものとして強調することは紛争地域によく見られる現象であるが、むしろ、アイデンティティは本来柔軟性があるもので、そこに平和構築への可能性も見い出すことができると考えるべきであろう。国連によって設立された人間安全保障委員会も「生徒に自分自身と他者が複数のアイデンティティを持ち得ることを教えることにより、生徒同士お互いの共通性を認識することが可能になり、(社会が)安定化する」と報告している³⁹。

民族融和という概念の「融和」とは、一般に辞書などの定義では「和解 (reconciliation)」と「調和 (harmony)」の2つの意味を含有すると解釈されている。紛争後地域における対立集団間の融和を考えると、まず和解があり、その後に調和が起こり得る。まず、和解について考察を行う。

「和解」は対立集団同士が「わびること」と「許すこと」により、許容と信用に基づく新しい関係を築いていくことである⁴⁰。紛争終結後の、対立集団同士の和解についての研究は多くない。個人が現場で経験した和解調停に関する障壁や試練がほとんど記録されてこなかったことも、研究が進んでいない1つの原因のようである。しかし、心理学的に考えれば、和解が成立しないままで、対立集団同士の調和が実現することは困難であることは想像に難くない。ランボルヌ (Lambourne) が強調する和解の重要性は説得力を持つ。彼女によれば、「許し」ができない個人や集団は永久的に「復讐」心の犠牲者となり、他者との和解が出来ないばかりか、自分との和解も不可能となる。また、虐殺の生存者は、虐殺を行った者の苦しみや動機を理解することによってのみ、彼らと平和に生きていくことが可能になる。虐殺を行った者にとっても、自分たちが犯した罪に対する悔恨と与えた苦痛を認識し、表現することによってのみ、虐殺の生存者たちと一緒に生きていくことが可能となると述べている⁴¹。

これに関して、「正義・司法」(justice)の考え方も、その究極的な目的が個人や集団間の関係を再構築することならば、応報的司法 (punitive justice : 非難と罪に焦点を当てる) でなく修復的司法 (restorative justice : 加害者と被害者の和解を目指す) に、より重きを置くことが重要であると言える⁴²。修復的司法の動きに関連して、「ボスニアック・クロアチア・セルビア真実と和解委員会」(Bosniac-Croat-Serb Truth and Reconciliation Commission: TRC) (以下、TRC) が発足したことは、希望を見い出せる出来事である。TRC は、一般市民が民族の壁を越えて近隣の人々を救おうとした事例を記録し、公開することを始めて

³⁷ Malcolm (1994) p.12

³⁸ UNESCO (2003) p.10

³⁹ United Nations (2003) p.123 括弧は筆者による。

⁴⁰ Lambourne (2001) は「許し・和解」はキリスト教に根ざすものとしている。カンボジア現政府が、「国民再融和」としてクメール・ルージュを罰せず、個人の心理面での変化よりも政治的妥協の道を選んだのは「許し・和解」と違うアプローチであるという指摘は興味深い。

「和解」の考え方については大仲 (2003) p.50 も参照されたい。

⁴¹ Lambourne (2001) pp.314-316

⁴² Hart (2001)

いる。民族集団間の関係再構築に肯定的に働く真実を見つけていく努力は、これからも注目していくべきである。

一方、応報的司法を軽んじては和解が成り立たないというのも事実である。旧ユーゴスラビア国際刑事法廷（International Criminal Tribunal in Yugoslavia: ICTY）（以下、ICTY）のような応報的司法は国際社会の努力により実現されている。ICTY は現在のところ軍の指揮系統に属していた戦争犯罪人を訴追している。実際に殺戮を行った末端の軍人や民間人に対してまでは、裁きにかけてところまで進展していない。実際に応報的司法がボスニアにおいて拡大・実現するのか疑問視する声もある。このような事態に対して心理学者のヴォルカンは、旧ユーゴの指導者たちは、歴史から民族の「選ばれた心的外傷」をたくみに選択・利用したことにより復讐の念を集団心理に働きかけた、と分析した上で、紛争を経た現在の旧ユーゴ諸国では、加害者の裁きが行われぬかぎり、被害者は復讐を求めるのを止めないと警告している⁴³。

和解を進める活動の対象は、武力対立に直接的にかかわった成人が中心である。残念ながら、個人の紛争の記憶が癒えず、民族主義的な傾向のある政権下では、修復的司法も応報的司法も進んでおらず和解事業を進めるのは困難な状況が続いている。ボスニアやコンボでは、和解を直接的な目的として掲げている成人教育事業は現時点では少ない。

民族融和は「和解」のあとに「調和」が起こり得ると記述したが、次に調和の意味を考察する。人間同士の関係に着目する社会関係資本、および教育と和解・調和の関連性についても言及する。

「調和」は、「互いにほどよくつりあっている」「矛盾・衝突がない」「まとまっている」などと一般に理解されている。個人・集団間の調和は、お互いの信頼関係が基礎にあると考えられる。関連する考え方として「社会関係資本論」（social capital theory）がある。社会関係資本は、政治学者の帕特ナム（Putnam）によれば、社会構成集団間の「社会規範の共有・信頼関係・ネットワーク」であり、フクヤマ（Fukuyama）によれば、「家族・血縁関係を越えた人間関係における信頼」と説明している⁴⁴。両者とも「信頼」を社会関係資本の基本概念としているところが注目される。社会関係資本は社会の発展と安定に重要な要素と考えられている。また、援助機関である世界銀行は、紛争の予防における社会開発の重要性を認識している。ここで、社会開発は社会統合を目指す努力と定義されている。社会統合は社会的一体性（cohesive）があり、社会的包含力（inclusive）がある状態としている⁴⁵。社会的一体性や包容性は、集団間、個人間の信頼関係が基礎であり、社会関係資本と同様な考え方と言える。

社会関係資本論は、社会の発展と安定について分析ツールを提供した点で評価されるが、国際協力手法におけるその使用方法については、まだ研究途上である。佐藤（2001）は、社会関係資本論が、社会関係資本があると思われるところを選択して開発事業を行うという使われ方のみをされることに対して危機感を抱いている⁴⁶。また、社会関係資本を実際に構築しようとした研究事例はあるものの、それらは行政と村民の関係などを扱っており、

⁴³ ヴォルカン（1999）pp.106-108

⁴⁴ 佐藤（2001）pp.13-14からの引用

⁴⁵ World Bank Group（2003）

⁴⁶ 佐藤（2001）p.205

バルカン地域のようにいったん住民の信頼関係が「負」になってしまった後の関係回復・構築についての研究例は少ない。

最後に、学校教育による民族融和促進を考えると、和解より調和を目指すことが適切であると思われる。学校、特に初等学校を想定すると、対象となる児童は6歳～14、15歳であり、バルカン地域では、これらの子ども自身が戦争の主体となることは稀である⁴⁷。その意味では、和解よりも調和が教育の視点という見方が出来る⁴⁸。しかしながら、ボスニアやコソボの現状を考えた場合、敵対し合った民族間の調和、つまり信頼関係の醸成は、それが子ども同士であっても、いまだに困難であることは否めない。信頼関係は、ただ単に異文化理解教育などを通して「他者」について学ぶだけでなく、日常を共有したり同じ目的に向かって活動を共有したりすることにより、時間をかけて築き上げるものである。現在のボスニアやコソボは民族集団ごとに棲み分けされた社会であり、異民族との接触は非常に限定されるか、場所によっては皆無である。紛争後に学校へ通い始めた子どもの中には、「異民族」の子どもと授業や課外活動を共有したり地域の中で出会ったりしたことを一度も経験したことがない者もいる。このような状況が信頼関係を構築することを困難にしている。また、ボスニアのように、民族主義政党が近年の選挙に勝利し、教育大臣から学校長までその任命に影響力を及ぼしている現状では、異民族間の調和を促進する教育環境づくりは極めて難しいのが現実である。

3-2 民族共存と民主主義

民族融和を促進する教育に関して、信頼関係を醸成するための社会環境づくりを、教育を通じて支援するという考え方がある。これは、社会の構成集団間で武力紛争を起こさないことが絶対条件となる。いわゆる「共存」の考え方である。

「共存」(coexistence)とは「政治や社会システムの違う人々が相互寛容の精神で生きること」を意味する⁴⁹。そして、「寛容」とは人々が習慣や信条、価値観などが違う他者を非難や迫害することなしに許容することを意味する。共存は多民族国家の最低限の条件である。クリスベルグ(Kriesberg)は、共存を平和の最低限のレベルと定義し、競争や対立さえ、それらが合法的な手段や場において起こりうるかぎり共存と相容れるし、価値観や文化様態の違いとも相容れることが可能であるとしている⁵⁰。

バルカン半島南部のマケドニア旧ユーゴスラビア共和国(Former Yugoslav Republic of Macedonia)(以下、マケドニア)では、マケドニア系住民とアルバニア系住民が最低限の「共存関係」を維持しようとしている。2001年にアルバニア系住民が多数であるテトボ地域においてアルバニア系武装勢力とマケドニア政府軍が対立して以来、停戦合意、アルバニア系住民の地位向上を約束した「オフリッド枠組み合意」が締結されたものの、両民族の関係は「調和」している状態とは程遠い。両民族が生活している地域でも、子どもが交

⁴⁷ ボスニア紛争終結から10年を経とうとしている現在、初・中等学校に通う子どもたちは、戦時中は幼児か、まだ生まれていなかった者がほとんどである。

⁴⁸ もちろん、教師や親、学校を取りまく地域社会にとっては「和解」は重要な課題である。

⁴⁹ Concise Oxford Dictionary より

⁵⁰ Kriesberg (2001) p.48

流する機会はほとんどなく、そういった機会自体を作ろうという努力も見られない。次世代の教員の養成を担う教員養成校でも、学生はおろか教授さえ両民族の間での交流はない。アルバニア系生徒のみならずトルコ系やロマ系生徒の中にもマケドニア語を話せず、マケドニア系住民との円滑な意思疎通が出来ない者もいる。このような現状を欧州評議会などの外部の団体は危惧しているが、マケドニア系、アルバニア系両方を含むマケドニアの知識人の中には、「我々は、宗教も民族も言語も違う。お互いを愛するのは必ずしも必要ではない。大事なことは“協力”関係を維持していくことだ」と主張する者も少なくない⁵¹。

ちなみに、「共生」(symbiosis)は共存と似た考え方であるが、共存が「2つのものが同時に生存すること」であるのに対し、共生は「一緒に生活し利益を受ける関係」と定義される⁵²。共生は本来、生物学的な表現であり、片方だけが利益を受ける場合の「方利共生」と、両方が利益を受ける、つまり相互依存関係である場合の「相利共生」がある。「信頼関係」が「頼る関係」、「依存する関係」という意味において、信頼関係がある社会は相利共生を基盤とした共生社会であるとも言える。つまり共生社会は個人間や集団間の調和が達成されている状態であり、共存社会とは区別される。

紛争直後の復興期に優先されるべき課題として、異民族が「共存」できる社会、つまり子どもたちが将来戦争の主体とならないような社会をまず構築することが求められる。共存社会の構築のために必要な価値観・知識・技能を習得する場を提供するのは教育である。ここで、多民族共存社会のモデルは幾つかあり、そのモデルの選択によって教育内容も変化することが考えられる。世界の多民族国家の潮流は長い間「同化政策」に基づく「国民統合政策」であった。しかし、それは全ての民族に対して同質の文化と言語を共有することを求め、時にそれは、権力を持つ民族が他の民族の社会的・文化的人権を抑圧する形をとった。そしてそれが原因で、地域紛争や内戦が起こった例は多い。国民統合は民族意識を薄める方向に向かう。しかし岩崎が主張するように、戦争で民族意識が先鋭化してしまった紛争後社会では従来の国民統合型はいずれにしろ困難である⁵³。

近年では民族の多様性を認めながら、社会統合を目指す多文化主義が模索されている。私的領域においては文化的多様性を認め、公的領域では主流社会の慣習に従うことを求める「リベラル多文化主義」や、私的・公的領域両方において多様性を認める「コーポレート多文化主義」、地域間の政治的・法的平等に重きを置く「連邦制多文化主義」、少数民族の権利を保障する「多極共存型民主主義」などがある⁵⁴。なお、ボスニアは「連邦制多文化主義」の様相を呈しているが、現在のような「民族ごとの連邦制」(ethnofederalism)は、国家の機能に重大な支障を及ぼしている。このような政治体制が、全ての国民に公平であり、長期的に紛争の危険を回避することが出来るか疑問が呈されている。

今後、ボスニアは自国に適した多文化主義のあり方を模索していくであろうが、多文化主義モデルの共通概念は「民主主義」である。前述のように、多民族共存社会には、多文化主義に基づく様々な政治体制があるが、これらの政治体制に共通するのは、国民主権の考え方である。成人市民全てが参政権を持ち、1人1人が情報を収集し、考え、責任を持つ

⁵¹ Mitevaska (2005)

⁵² 金田一 (1998) p.647

⁵³ 岩崎 (2001) pp.29-30

⁵⁴ それぞれのモデルについての説明は、大仲 (2003) pp.12-16 も参照されたい。

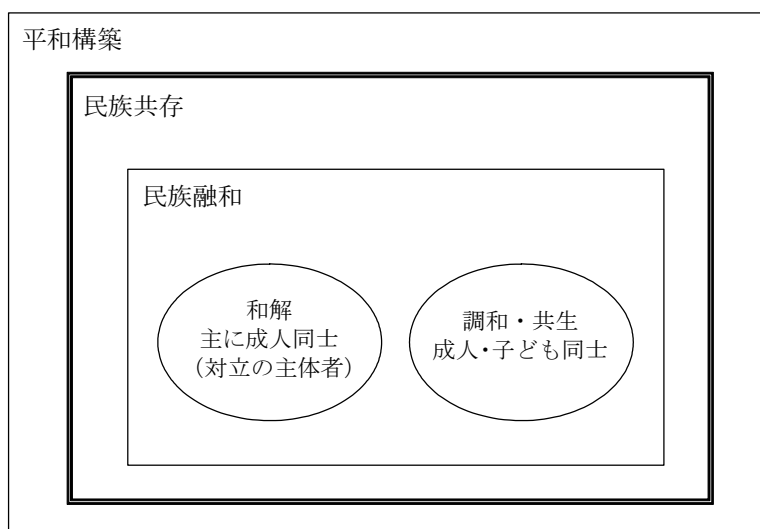
て参政することが出来る政治体制と言える。民主主義は、その仕組み自体は国や地域によって違いがあるものの、近代民主主義では国民主権、基本的人権、法の支配、権力の分立が重要とされ、また、人間の自由と平等を保障する体制と解釈される。民主主義国家同士は戦争をせず、民主主義が世界で広がることが平和を達成する最良の手段と主張する者は、政治学者のフクヤマを含め多い。なお、国連も「ブラヒミ・レポート」において、紛争後社会に対して国連が関与する場合、「法の支配」強化と「人権の尊重」促進を強調することを提案している⁵⁵。

人間の自由と平等を保障する政治・社会体制の中で民主主義の優越性を認めることは、日本を含む国際社会で一般に共有されているものの、民主主義「体制」が整備されれば平和が達成されるわけではない。民主的な選挙により選ばれた政治家が、平和の構築にはつながらないと思われる非民主的な手法や失政を行うことは、世界で見られる現象である。多くの民族主義者が勝利を収めたボスニアの2000年選挙がその典型である。岩崎は、「民主主義の定着には民主主義的な制度が機能する以外に、諸アクターが民主主義を維持する方向で行動することと、ほとんどの人々が民主主義に価値を見出し、民主主義を支持していることが条件」だとしている⁵⁶。月村も同様に、多文化的民族共存を維持するためには、制度のシステム維持に関するリーダー間の協調が必要であるとし、制度自体は多文化的民族共存の条件を創出はしない、としている⁵⁷。

いずれにしろ、民主主義において最も重要なのは、「市民1人1人が情報を持ち、考え、責任を持って参政する」ことである。責任ある市民によってのみ民主制度を維持する政治家が選ばれ、また、民主的で活発な市民社会が構築されるのである。教育は、この根本的な課題を解決する手段の1つである。

民族融和に関して平和構築、民族共存、調和・共生といった関連概念の相関図を図3-1に示す。

図3-1 民族融和関連概念の相関図



出所：筆者作成。

⁵⁵ United Nations (2000)

⁵⁶ 岩崎 (2001) pp.29-30

⁵⁷ 月村 (2001) p.177

4. 民族融和を促進する教育事業の類型

民族紛争と教育、また民族融和と教育の関係については、まだ多くの研究はなされてきていない。社会学でも、教育が階級やジェンダーの社会構造を再生するといった研究はされているが、紛争発生・再発や平和構築における教育の役割に関しては明確な理論は出てきていない感がある。デービス (Davies) は、民族問題と教育の関係についての伝統的なモデルとして①同化政策、②多文化政策、③反人種主義政策の3つを挙げているが、これらはみな移民問題の経験から生まれてきたものであり、ボスニアやコソボのような内戦という状況を想定していないと指摘する。寛容を議論するにも、移民問題に取り組んでいる社会と、家が破壊され家族が殺された紛争後社会では、その文脈は大きく異なるのである⁵⁸。

このように民族融和と教育に関する理論構築・研究はまだ緒についたばかりであるが、現場では様々な試みが行われている。本章では、民族融和を促進すると考えられる教育事業を、前章までの記述を踏まえて類型化し提示する。それぞれの事業が民族融和にどれだけ、そしてどのように貢献しているかについての評価は必ずしも明確ではないが⁵⁹、各事業のアプローチに関する理論的背景を理解することは、将来の支援手法の選択に際して役立つと考えられる。

4-1 民族共存アプローチ (市民教育)

「市民教育」(civics education) は、それが民主社会における教育である場合、民主制度のあり方を理解すると同時に、民主社会に生きるために個人の権利と責任を行使するための価値観、知識、技能を身につける教育である。国連教育文化科学機関 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO) (以下、ユネスコ) の提唱する「平和・人権・民主主義のための教育」は、このような市民教育である。ユネスコによると、平和は人権遵守と民主主義の定着によって達成されるとし、特に、民族間の憎悪や他者に対する差別や暴力に特徴づけられる社会体制移行期においては、人権や民主主義を保障するために伝統的な教育を変換する必要性を唱えている。そして、平和、人権、民主主義のための教育に関して、異なった社会・文化の文脈においてもこのような教育の普遍的な価値を見出すことは可能だとしている⁶⁰。

市民教育は、「公民教育」や「国民教育」と同意義語として使われることもある。日本の場合は「公民的資質の育成」が社会科教育の目標とされるが、この場合「公民」は市民社会の一員としての市民と、国家の成員としての国民という意味の2つが含まれていると考えられる。前者は米国における近代的市民社会の形成者を意味し、後者はドイツの国家主義的性格が強いが、戦後民主主義における日本での「公民」の意味は前者に近いとされる⁶¹。

⁵⁸ Davies (2004) p.85

⁵⁹ 5章5-1-7を参照

⁶⁰ 福田 (2003) pp.364-365

⁶¹ 谷川 (2000) p.54

紛争の原因が、極端な国家主義や強制をともなう同化政策などによって引き起こされたという認識から、紛争後復興を経験している国や地域で新しく始められる教育は、国民教育でなく市民教育と呼ばれることが多い。

市民教育は、民主的価値や規範を基盤とする社会に住む人々の間に「市民性」(citizenship)が共有されることを目指す教育とも言える。そこには国家の存在が想定されるが、ボスニアの場合ユーゴ紛争後に「国家」として生まれたものの、憲法などで「3 民族から構成される」という部分が強調されているため、国家としての機能や一体性に疑問が投げかけられている。「国家を象徴するものは彼らのあちらこちらに存在するが、彼らは国家自体を信じていない」という現実がある⁶²。いずれにしろ、民主的に選ばれた政府による政策立案と施行、そして市民教育の実施による民主主義的な市民性の形成が、民主社会の構築に求められる最低限の条件である。

民主主義の定着を目指す市民教育は、国民主権や基本的人権の尊重、法の支配といった概念に基づくものであり、これらの考え方はどの社会や文化にも共通して受け入れられるとされるが、市民が望む政治制度の仕組みは民主国家の間でも微妙に異なる。例えば、「段階的な民主化」が、アジア新興国の発展への考察を中心に議論されてきた。つまり市民教育で学ぶ内容は、国や地域、発展の度合い、時代によって異なることがあり得る。このことから、歴史、社会、文化的背景を考慮に入れることが大切である。そのためには、当該国や地域の住民が民主的に「交渉と社会対話」⁶³の過程を通じて、将来の市民像を実現する教育の内容を決定していくことが重要である。ちなみに、バルカン地域と同様に戦後復興と国づくりを経験している東ティモールでは、国連東ティモール暫定行政機構 (United Nations Transitional Administration in East Timor : UNTAET) が市民教育の導入を試みたが、NGO 団体の多くが、地元住民を十分に参加させずにその内容を決めた手法に反発したという例がある。

「人権教育」は、近代民主主義国家における市民教育の最も重要な要素とされる。特に多民族国家の場合、多様な価値観や文化様態が混在するが、人間の基本的人権はどの文化でも守られるべきであるという共通理解・共通規範を基に多民族共存社会を構築していくことが求められている。その際、国際規範として最も頻繁に言及されるのが、「国際人権規約」である。経済、社会および文化的権利に関する規約と、市民および政治的権利に関する規約によって構成される「国際人権規約」は一般的に普遍性を持っていると解釈されている。また、人権教育そのものの必要性は、様々な勧告、宣言に謳われ、また、その実現のための「行動計画」が提言されている。1974年のユネスコによる「国際理解・国際協力および国際平和のための教育、ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」、ヨーロッパ協議会大臣会議による1978年の「人権教育に関する決議」と1985年の「学校における人権についての教育と学習のための提言」、ユネスコによる1994年の「平和・人権・民主主義のための教育に関する宣言」と1995年の「平和・人権・民主主義のための教育に関する総合的行動要綱」、国連総会による1994年の「人権教育のための国連の10年」およびその「行動計画」などが今までに出されている。これら一連の宣言や勧告が出

⁶² Stabback : UNESCO (2003) p.10 からの引用

⁶³ UNESCO (2003) p.8

されてきた流れを見ると、1970年代には欧州中心に促進された人権教育が、冷戦後の世界各地で起こった地域紛争を受けて、1990年代にユネスコ・国連という国際レベルでその重要性が認識されていったと解釈することが出来る。

「非暴力紛争解決教育」も、人権教育と並んで民主主義社会の市民性育成に重要な要素である。非暴力紛争解決教育は、市民教育の特に技能育成面を扱う。市民教育の実践例を見ても、市民教育で扱われる価値観、知識、技能のうちで技能の部分は非暴力解決教育と呼ばれるものがほとんどである。非暴力紛争解決教育とは、「紛争の仕組みを理解し、コミュニケーション能力により平和的關係を構築すること」と定義づけられる。人間同士の対立は避けることが出来ないが、非暴力手段によって解決できるという考え方である。具体的には、怒りや衝動の制御、意見の主張や意思決定の仕方、交渉術、能動的な聞き方 (active listening) などが含まれる⁶⁴。非暴力紛争解決法を子どもが学ぶと、校内暴力が減少し、批評能力などがより身につくという研究結果がある⁶⁵。

これに関連して、1996年にユネスコに提出された、世界各地から選ばれた教育者で構成される「21世紀教育国際委員会」(The International Commission on Education for the 21st Century)による21世紀の教育のあり方についての提言『学習：秘められた宝』では、他者との共存、共生・調和が4つの柱の一つとして挙げられている。「共に生きることを学ぶ」(Learning to live together)と題されたこの柱は、「他者の歴史、伝統、価値観などに対する理解の増進と、それに基づいた相互依存の高まりへの認識と、将来の危機や諸問題に対する共通の分析に支えられて、人々が協力し、*不可避な摩擦*を知性と平和的な手段で解決できるような新たな精神を創造する」⁶⁶としている。人間同士の間の摩擦(対立・紛争)を不可避なものとしてとらえ、それに対して非暴力で解決する必要性を指摘していることが注目される。また、この報告書では、市民性とは「共に生きることを学ぶ」ことそのものであるとしている。

ところで、バルカン地域の「市民教育」を考える際に考慮すべき視点は、「ヨーロッパ統合」である。統一貨幣の導入で始まった経済統合から、最近では統一軍の創設など政治的統合の動きも活発化している。経済・政治の統合は、人々の国境を越えた流れを加速化し、市民も帰属民族や国家を超えて新たな「ヨーロッパ人」としての自我を徐々に形成していくことが予想される。2004年には、ユーゴの一員であったスロベニアが欧州連合に加盟している。クロアチアに関しても、正式な加盟交渉が始まるであろう。また、人権、民主主義、法の支配についての加盟国の協調を促す欧州評議会には、スロベニア、クロアチアに続き、2002年にボスニアが、2003年にはセルビア・モンテネグロが加盟している。軍事防衛の面でも2004年にスロベニアが北大西洋条約機構(North Atlantic Treaty Organization: NATO)(以下、NATO)に加盟しており、他のバルカン諸国も追随するものと考えられる。文字通り、「ヨーロッパ国家」に近いものが誕生しつつある。バルカン諸国の市民教育の内容も、ヨーロッパ人としての自覚と価値観を共有する市民性を育成するものが今後含まれていくことが考えられる。

市民教育が、民主主義の基本概念の理解とそこに生きる市民の価値観や技能の習得を目

⁶⁴ Harris and Morrison (2003) pp.72-73

⁶⁵ *Ibid.* p.180

⁶⁶ 天城勲 (1997) イタリア文字は筆者による。

指すということに異論はないにしても、カリキュラムがどうあるべきか、つまり「どう教えるか」については研究がまだ十分に進んでおらず、普遍的なモデルがあるわけではない。「どう教えるか」は市民教育の評価のあり方にもかかわる。何をどう評価すれば、市民教育が「成功」したと言えるのか、この問題については、第5章において実際の事業を検証する過程で見ていくこととする。

4-2 民族共生・調和アプローチ（異文化理解教育）

前節では、「共存」の考え方を基本とした、民主社会を構築するための教育がバルカン地域の優先課題であると議論した。しかし、共存だけでは「平和の文化」創出に十分な条件ではない。例えば、共存に必要な「寛容」性は、他者の受動的な認知であって、信頼や相互理解、相互尊重とは異なった考え方である⁶⁷。クラーク（Clarke）は、持続的な平和には寛容だけでは十分でなく、他者への理解と対話が必要であると主張する⁶⁸。寛容は共存のための必要条件となりうるが、一步進んだ共生や調和の状態を達成するためには十分な条件となり得ない。

「平和の文化」はユネスコが提唱する概念であるが、その意味するところは、戦争のない状態である「消極的平和」にとどまらず、武力紛争の原因となる価値観の転換・社会不正構造の除去を意味する「積極的平和」を促進しようとするものである。また、ガルトゥング（Galtung）は、「共存」においても、「消極的な共存」（passive coexistence）と「積極的な共存」（active coexistence）があるとしている⁶⁹。「積極的平和」や「積極的共存」社会の構築を促進する教育には、「多文化教育」や「異文化理解教育」などがある。バルカン地域では、このような教育は NGO などによるノンフォーマル教育で行われることが一般的だが、学校でも実施されることがある。民族系科目群では特定民族のみを強調するのではなく、国や地域の多様な民族についても学ぶことが望まれる。また、「倫理」や「道徳」、「宗教教育」などの科目において異文化理解教育が扱われる可能性もある。これらの「平和教育」は既に幾つかの研究書が出されているので、ここでは多く記述しない⁷⁰。

1つ指摘すべきは、「異文化理解教育」のように異民族の尊重、信頼関係の構築といった民族調和の側面を直接的に扱うアプローチは、現在のボスニアやコソボでは難しいということである。このような教育が可能となる政治的環境や地域住民の受け入れ姿勢が整うには、まだしばらく時間がかかると予想される。

4-3 民族共存、共生・調和混合アプローチ（ネットワーク活動）

「ネットワーク活動」は主に課外活動であり、異民族の接触・交流を促進する1つの可能性である。個人間の接触・交流がないと、メディアやうわさ（そして教育）によるフィルターをかけられた「民族集団ステレオタイプ」に影響されやすくなるのである。異なる

⁶⁷ Preston (2004) p.129

⁶⁸ Clarke (2002) p.22

⁶⁹ Galtung (2001) p.3

⁷⁰ 異文化理解教育などを含む平和教育の体系は、水野 (2001) pp.17-28 を参照されたい。

民族が隣接する地域で住んでおり、紛争が絶えない地域の典型であるパレスチナ出身の学者サイード氏 (Edward W. Said) は「狭いところに閉じ込められた人間は不信感を募らせ、被害妄想を強める」と述べている。他者との接触・交流がなく、狭い世界に閉じ込められた状況というのは、例えばコソボ南西部のセルビア居住区が想像できる。アルバニア系住民からの報復を恐れ、治安部隊によって守られているが、そのことにより外界と遮断された状態が続いている。他の旧ユーゴ地域においても、民族分離が進み、異民族居住地域に入るのが躊躇われる現状では、ある意味、バルカン地域のほとんどの住民が「狭いところに閉じ込められている」と言えるのかも知れない。イスラエル人のバレンボイム氏 (Daniel Barenboim) は「紛争が解決されうるとしたら、それは紛争当事者の接触を通じてしかありえない」と主張する。また、日本政府から西バルカン地域の平和親善大使として任命されたストイコビッチ氏 (Dragan Stojkovic) は、2004年に東京で開かれた西バルカン平和定着・経済発展閣僚会合において「人々の交流なしに民族融和は生まれない」と発言している。

ネットワーク活動は、目的を同じくする者が活動を「非政治的な空間」で共有することによって、お互いを理解し、信頼関係を構築していくアプローチである。異民族同士が交流する機会がなく、民族融和に関する教育活動が、政治状況により表立って行うことが困難である中で、ネットワーク活動は民族融和促進の可能性を持っている。近年、世界的に市民同士の結びつきが強くなってきている。インターネットなどの通信技術の発達により、その結びつきは国境を越えるまでになった。開発途上国や復興途上国においても、都市部を中心にインターネットへのアクセスは増えてきている。学校でもその整備は少しずつ進んでいる。学校に設備がなくても、メールなどの交換はインターネットカフェで行える。このような国々で、若者が習得したい技術の中で最も人気のあるのはコンピュータ操作と英語である。学校でこれらを学ぶことが出来ない場合、街中で開講されている専門学校へ放課後や週末通っている者もいる。地域によって差はあるものの、設備と技術両面でインターネット通信の環境は整いつつある。このような動きが、直接的な対面ではないにしても市民同士の接触を可能にしている。コソボでは、アルバニア人とセルビア人の間で、公にはしたくないもののインターネットで紛争前の知人・友人関係を維持している者もいる。

インターネットを介したネットワーク活動は、政治的制約をある程度越えることができる。異民族の子ども同士が学校単位で集まって活動を行うのは、現在のボスニアやコソボでは容易でない。教育省や地方行政、学校長から支援を取り付けるのが難しいからである。異民族交流活動を支持することによって、他の民族に譲歩していると見られることを恐れる人間はまだ多い。民族融和事業にかかわる学校関係者も、その意味では非常に慎重にならざるを得ない。しかし、市民レベルでは、民族融和の必要性を認識している者が多いのも確かである。ボスニアの地元住民の中には、「政治家や急進民族主義者が邪魔をしなければ、他の民族と一緒に暮らせる」と考えている者も多い⁷¹。通信技術を利用した市民のネットワーク化であれば、政治を超えた交流が可能となりうる。

また、このようなネットワーク活動は、対面交流活動にともなう物理的制約を克服することができる。大勢の児童・生徒や学校関係者の物理的な移動をともなう「イベント」は治安のリスクもあり、そのことが行政側から積極的な支持を得るのを困難にしている。顔

⁷¹ Hart (2001) p.292

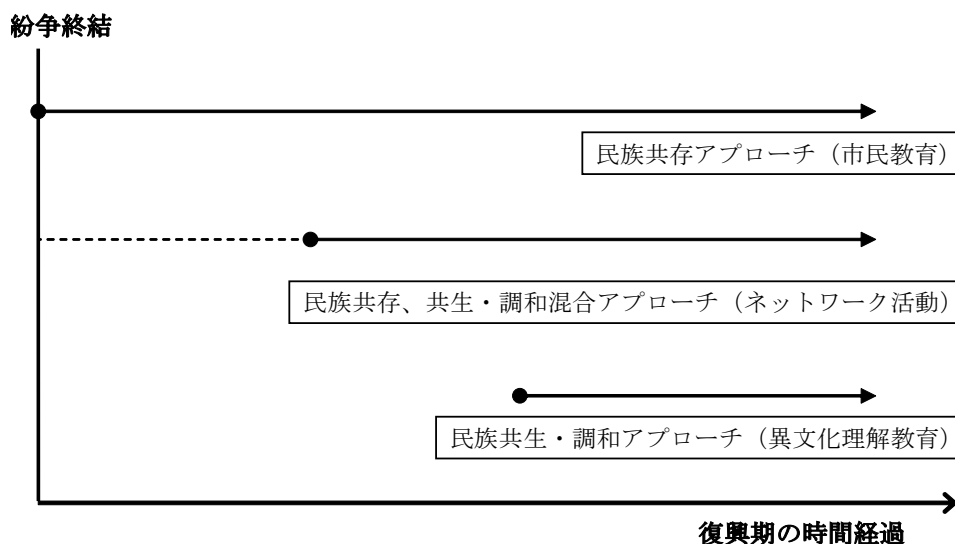
の見える交流に勝るものはないが、学校や生徒の家庭の財産が乏しい中でイベントを行うのは持続性に問題がある。イベント開催のためにかかる学校関係者の時間的・労働的負担も見落とせない。よほどの強い外部からの働きかけか地元のリーダーシップがないかぎり、異民族交流の場を提供するイベント開催は困難なのである⁷²。

ネットワーク活動は、信頼関係の醸成だけでなく、市民教育の一環としてもその役割が注目される。民主主義は活発な市民社会によって強化される。前述のように、民主主義は民主制度の整備のみによって定着するものではない。ハートによれば、ボスニアの民族融和は、「政治的な意図で作り出された恐怖心、憎悪、不信」により崩壊した関係の修復・再構築とされている⁷³。ネットワーク活動は、民族主義政治家にコントロールされた教育や、メディアから伝えられる情報だけに頼るのではなく、様々な情報源やルートを通じて多くの情報を交換しあい、自主的に判断を行う市民性を育成するのである。このように、ネットワーク活動は、「共存アプローチ＝市民教育」と「共生・調和アプローチ＝異文化理解教育」両方の側面を含んでいると言える。

教育活動を共有するアプローチを取るネットワーク事業の利点は、市民教育事業同様、現地政府や事業参加予定者に対して、事業の目的を「民族融和」と直接的に説明しなくても良いことが挙げられる。民族主義的傾向のある政権下では、民族融和について拒絶反応を示すことが多い。異文化理解教育などと違って、ネットワーク活動ならば、この点を克服することがある程度可能となる。

なお、図4-1は今まで説明した3つのアプローチの復興期における導入・実施時期を単純化して表したものである。それぞれのアプローチの導入・実施時期に関して、紛争終結

図4-1 バルカン地域における民族融和支援のための教育事業導入・実施時期



注)「民族共存、共生・調和混合アプローチ」の点線部分は、ネットワーク・インフラの復興・整備状況や事業対象者の参加意欲に依ることを示している。

出所：著者作成。

⁷² 同じ学校または地域に住んでいる異民族間の交流イベントの場合、これらの問題はある程度解消できる。

⁷³ Hart (2001) p.295

後の時間的経過を具体的な年数で表すことは出来ないが、民族融和を促進する教育事業に異なるアプローチがあることと、それぞれのアプローチの実現性を時系列で理解することに本図の意図がある。なお、3つのアプローチは相互作用の観点からも同時に進められることが望ましく、「民族共生・調和アプローチ」においても事業実施者と参加者の信頼関係の構築といった準備は早くから始められるべきである。

4-4 教育の非暴力化アプローチ

教育を通じた民族融和を促進する手法には、市民教育や異文化理解教育、ネットワーク活動のように能動的に平和を構築していくアプローチに加えて、教育現場から暴力を示唆するものを排除したり、教育の構造的暴力を除去したりしていくアプローチが求められる。必ずしも教育「事業」として形成されるのではないものも含むが、教育支援の際に留意すべき事項である。本節では、歴史教育、学校の非暴力スペース化、学習機会に関する構造的暴力の除去を取り上げる。

歴史教育は、ボスニアにおいてもコソボにおいても、民族ごとに異なった教科書を使い、内容にも差異がある。バルカン地域の歴史事象について、異なった解釈を載せているのである。そこでは、民族ごとに、自分たちは歴史では絶えず「被害者」であった、という意識が植え付けられる。自分たちが被害者であることは、他の民族にその責任があると解釈することにつながっていく。ある歴史事象の解釈が国によって異なるのはよくあることだが、国内で子どもたちが違う解釈を真実として教えられる場合、そしてそれが他者への憎悪を生み出してしまう場合、民族融和への道はより遠くなる。平和構築の視点からは見逃せない。

歴史教育に関して、欧州評議会は加盟国に新しいアプローチを提唱している。欧州評議会による歴史教育事業⁷⁴の一環で作成された冊子「20世紀の欧州歴史の指導法」では、歴史事象には一つ以上の解釈があることを認め（multi-perspectivity）、生徒に複数の解釈を紹介し、その理由を分析させるという教育を紹介している。この歴史教育事業で発足した、加盟国の大臣で構成される委員会は、「歴史記録の悪用」と「歴史を“私たち”と“彼ら”という二分法で理解する」ことは欧州評議会加盟国の価値観と相容れないとしている。ボスニアは2002年の4月に欧州評議会の44番目の加盟国として認められている。欧州評議会は、ボスニアの教育関係者を集めて既に歴史教育に関するワークショップを行っており、今後の発展が注目される。ワークショップの1つでは、歴史には戦争だけでなく、平和の時代があったことも認識する（positive history）、戦争の英雄だけでなく平和の英雄・シンボルについても教える、など非暴力精神に則る新しい歴史教育のあり方が議論された。このような進歩的な教育がすぐにボスニアに根付くとは考えにくいだが、少しずつでも教科書を「平和の文化」醸成につながる内容に変えていくことを続けていくほかない。

教育の非暴力化に関して、学校を「非暴力スペース」として、暴力や憎悪を助長する全ての要因を排除しようとする試みがある。地域社会や国内、そして世界の現実には、暴力が至る所に存在する。しかしながら、少なくとも学校を非暴力空間とすることにより、子

⁷⁴ “Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century” と呼ばれている。

どもたちが対立を非暴力で解決する精神を身に付けることが大事である。具体的には、例えば指導法に非暴力が反映されることが考えられる。また、駐留軍の学校における存在も問題視されている。ボスニアの和平安定化部隊（SFOR）や、コソボの国際安全保障部隊（KFOR）は、民間・軍事調整局（Civil-Military Cooperation/Coordination: CIMIC）などを通して教育活動にも協力している。地元住民の信頼を得ることが目的であるが、軍隊と民政は相容れないことがある。軍服を着て銃火器を装着した兵士が大勢、学校内に入り込むことによる子どもの教育への影響を考えるべきである。

平和の考え方には、戦争のない状態である「消極的平和」と構造的暴力のない「積極的平和」がある。構造的暴力とは自らが望まない不利益を被ることを指す。構造的暴力が存在する社会では、たとえ武力紛争が終結していても、戦争が再発する可能性は絶えずある。これは平和構築の根本的な考え方である。教育機会の不平等がある社会は、その社会構造自体が民族融和の過程を阻み、紛争を招く要因を有すると考えられる。2002年の「万人のための教育」進捗評価報告では、「紛争後社会における最も重要な課題のひとつは、紛争の原因となった可能性のある教育構造の復元を避けることである」としている⁷⁵。

機会の平等は、社会的調和・結束（social cohesion）の必要条件である。ベルデラン（Belderrain）は、経済的・社会的に恵まれない人々にも知識へのアクセス、対話への参加が認められることにより、恵まれる人々と恵まれない人々との間に連帯感が生まれると主張する⁷⁶。機会の平等がないところでは、恵まれる人たち、恵まれない人たちの間に連帯感とは生まれず、恵まれない人にとっては構造的暴力として憎しみを醸成させていくのである。第2章で記述した1980年代終わりから紛争勃発までのコソボにおけるアルバニア系住民の経験は、教育セクター構造の暴力であり、それが教育内容の民族主義的傾向を先鋭化させたことは想像に難くない。このことから、教育分野の支援に当たっては、特定民族のみが裨益するような状況を作らないよう、十分な配慮が必要であると言える⁷⁷。

4-5 開発アプローチ

バルカン地域に限らず、世界中の多くの紛争後地域において、民族融和は平和構築の要である。そして平和構築は、経済開発も含む包括的な努力を意味する。UNDPの報告書によると、ボスニア全土の若者の62%が「機会があればボスニアを出たい」と希望している。時代のニーズに合わない教育制度と就職機会の不足がその理由として挙げられている⁷⁸。教育制度の改革と共に、経済成長も、若者がボスニアの将来に希望を持つための不可欠な要素である。

コソボでも若年者の高失業率が大きな社会問題となっている。コソボは、人口の約半分は20代以下の若者であり、ヨーロッパの中で若年人口の割合が最も高い地域である。現在、失業率は60~70%と推定されている。2004年の3月にはアルバニア系住民とセルビア系住民の間で大規模な衝突が起こったが、衝突にかかわった者の大多数は仕事を持たない若者

⁷⁵ UNESCO (2002) p.161

⁷⁶ Belderrain (2002) p.36

⁷⁷ 水野 (2001) p.59 “社会経済構造へのアプローチ” も参照されたい。

⁷⁸ UNDP (2000) pp.33-35

と言われている。経済が停滞し⁷⁹ 貧困が解決されない社会状況が、民族融和に良い影響を与えとは考えにくい。教育においては、社会科関連科目の改革だけでなく、基礎教育の充実に加えて技術教育などを時代の産業ニーズに合ったものに改善していく必要がある。

前章で社会関係資本は民族融和に重要であると議論したが、一般には社会関係資本は経済開発に必要な条件として議論される。しかし、実際には、社会関係資本が経済開発の条件なのか、その産物なのか明確でないという指摘もある⁸⁰。はっきりしているのは、経済開発が進み、貧困が解消され、若者が安定した仕事に就くことができれば、経済開発と社会関係資本の蓄積は相互に高めあう関係を持つということである。教育の人的資源開発における役割の重要性を看過してはならない。

4-6 ト라우マ治療アプローチ

最後に、「トラウマ（心的外傷）治療」について、簡単に触れる。トラウマ治療が教育の一部として理解されるべきか議論があるが、民族融和のための教育活動が行われる前に、または同時に、この問題に対処する必要がある。学校の現場で教えている教師の1人は、「トラウマを持っている子どもに対しては、市民教育や異文化理解教育よりも、まず社会心理カウンセリングを行うことが大事である」と言っている⁸¹。サラエボで1997年に行われた調査では、対象児童の3分の1が紛争によるトラウマの症状を抱えているとされた⁸²。このような心理的障害をもっている子どもに対して適切な支援が必要とされている。トラウマ治療の詳細に関しては、他の関連調査研究を参照されたい。

⁷⁹ コソボの経済停滞の原因の1つが国営企業民営化の遅れである。全土の半分を占める国営地売却の際に所有権をめぐる国連やセルビア共和国が対立し、土地売却が進んでいない。経済開発には様々な政治問題を解決していくことが求められる。

⁸⁰ Cartwright (2003) para:7

⁸¹ 筆者の面接による（2004年7月）。

⁸² UNICEF (1998) (水野 (2001) p.15 からの引用)

5. 事例研究

バルカン地域では多くの教育事業が展開され、それらのほとんどが民族融和を直接的または間接的な目的の一つとしている。本章では、バルカン地域のボスニアとコソボに焦点を当てて、民族融和の促進を目的とする3つの教育事業「ボスニア CIVITAS 事業」（以下、CIVITAS 事業）、「ボスニア EFP 事業」（以下、EFP 事業）および「コソボ民主主義・人権教育事業」の分析を試みる。第4章の類型でみると CIVITAS 事業とコソボ民主主義・人権教育は民族共存アプローチを取っており、EFP 事業は市民教育の要素も含みつつ、民族調和・共生アプローチが事業概念となっている。また、3事業ともネットワーク活動を取り入れていることも注目される。まず、分析を行う視座について説明し、その後、3事業を比較検証する。最後に、事例研究から得られる教訓を抽出してまとめる。

5-1 事例比較視座

バルカン地域で実施された民族融和を支援する教育事業を比較するにあたって、7つの視座（事業主体、問題分析、対象選定、規模、時間的考慮、教育内容・手法、評価）からその検証を行う。本節では、これらの視座に関する考え方や国際的議論をバルカン地域の特殊性に言及しつつまとめる。特に教育内容と手法、および評価については詳しく考察を行う。

5-1-1 事業主体

民族融和を促進する教育事業を立案・実施するにあたって誰が主体となったのか、実施能力、持続性、説明責任などの観点から検証する。教育事業を実施する団体は、国連などの国際機関、JICA などの政府系機関、国際 NGO、地元 NGO に大きく分けられる。そして、地元政府や地域社会が、これらの団体と程度の差はあれ協力関係を保ち事業にかかわっている。

民族融和活動の場は、多くの場合 NGO など、草の根活動を行っている市民団体がその機会を作り出している。これは、政府や地方自治体、学校のような公的機関が活動の主体となる場合、政治的な問題が絡み、その活動の実現が困難になることが多いからである。NGO は非政府組織という性格を利用して、「非政治的」な民族融和の空間を作り得る。また、地域住民との対話を通して信頼関係を醸成し、そこで行われる活動へ人々が参加するのを説得させる可能性をもちえている。

しかしながら、行政を無視した形で事業を実施することも逆効果である。確かに、ボスニアやコソボにおける民族融和に関する事業は、現在の政治環境では容易ではない。また、NGO が行う学校の民主化を目的とした地域参加による学校設置や PTA 活動は、バルカン地域では、政府の理解が十分得られていないという分析もある⁸³。現在の段階では、積極的な賛同や支援はしなくても反対や妨害をしないという段階まで行政を説得できれば、事

⁸³ Burde (2005) p.41

業実施の最低限の条件はそろったと言えるだろう。

民族融和を促進する教育を実施する場合のもう1つの重要な視点は、地元住民の主体性である。外から介入する場合、事業対象者の意欲が全くなければ事業の実現自体困難であるし、たとえ実現しても持続性に疑問が残る。留意すべき点は、事業による介入はその規模が大きければ大きいほど、地元住民に対する金銭的・物質的インセンティブをとまなうことである。参加者の中には、民族融和には関心を持たず、事業に参加することによる雇用や物資の提供、移動旅行をとまなう「娯楽」に惹きつけられる者もいる。貧困状況に置かれている人々にとってはある程度仕方がないことであるが、民族融和に対する積極的な意志と態度が当事者に生まれなにかぎりにおいては、事業は持続しない。理想的には、事業の形成段階から事業終了後も地元の資源で持続していくイメージを作っておくことが求められる。

事業対象の住民の主体性を重視するということは、事業実施地の状況を良く把握するということでもある。西側諸国による紛争解決手法研修の多くは、研修地の現実から遊離していることが多く、地元共同体の直接的な関与や、地元適切な社会開発実現への機会を無視してしまう可能性があるという指摘がある⁸⁴。コミュニティ開発を促進しようと外から介入することにより、逆に地域住民の自主性を阻害してしまうことがある。「モデル」を提示すること自体は問題ないが、実際の事業の形成には地元住民の参加が不可欠である。ハートは「外部の者は決して彼らの歴史や痛み、世界観を完全には理解し得ないし、外部の人間の平和や和解達成への熱意は、彼らに移転はできない」と指摘しているが⁸⁵、これは民族融和という人道的な支援においても、介入する側は慎重な態度で臨む必要があることを提議している。

5-1-2 問題分析

事業を実施するにあたって、いかなる問題分析がなされたか検証する。事業を発案・形成するにあたっては、事前評価を行うのが一般的である。しかし、例えば民主社会の構築は、民族融和・平和構築の必要条件として仮定され事業が形成されることも多い。その際には、「民族融和を促進するには何が必要か」、「どのようなアプローチが適切か」などについて精細な事前調査は行われないこともある。

5-1-3 対象選定

事例事業がどのようにターゲット集団を選定したか検証する。民族融和を扱う教育事業であるため、当然、国内や地域内の複数民族を対象にしているかが焦点となる。また、地域的な広がりも確認する。

5-1-4 規模

事業の実施にあたって、その規模はどのように決定されたか検証する。民族共存や民族共生という課題の場合、事業のインパクトを考慮すると、より多くの学校が含まれている

⁸⁴ Bozicevic and Stubbs (1997) (Skrabalo (2002) からの引用)

⁸⁵ Hart (2001) p.302

ことが望ましい。また、試験事業である場合、将来の事業の発展も考えた地域の選定が必要である。NGOによる事業の場合、事業規模は特定地域を対象にした草の根活動であることが多い。草の根活動は民族融和のための教育活動に幾つかの利点を持つが、広がりが限定されることが欠点として挙げられる。優れた草の根活動は、自然に波及効果を生み出し、全国に広がっていく可能性がある。しかし、それは多くの場合時間がかかるか、政治的な妨害により広がりが限定される。クロアチア平和活動家のボズィセビッチ (Bozicevic) や社会学者のスタブ (Stubbs) も、NGOや草の根運動の重要性を認めながらも、それらが「制度」に広がっていく必要性や主体間の連携・関係構築を重要視している⁸⁶。

5-1-5 時間的考慮

民族融和を促進する教育は、その重要性を考えると、紛争終結後の出来るだけ早い時期から始められるべきである。しかしながら、現地政府の行政組織の脆弱性や、対立し合った民族集団の感情を考慮すると、事業のアプローチによっては紛争後から多少の時間を要する場合もあると考えられる。それぞれの事例事業において意識的に時間的考慮がなされたか検証する。

5-1-6 教育内容・手法

民族融和を促進する教育事業が、いかなる概念、カリキュラム (独立科目、科目横断など)、指導法 (講義、双方向、議論など)、教育現場 (公教育、ノンフォーマルなど) で行われたか、そして教材開発・教員研修はどのように行われたか検証する。

教育概念に関しては、前述のように民族共存社会の構築を目指す市民教育や、一步進んで共生や調和といったものを促進する教育などがある。これらは全て、多民族が平和に暮らしていく社会を築くことを目的とするという意味で「平和教育」である。伝統的な教育と異なり、現代の平和教育において求められているものの1つは、主体的に「考える」能力である。学年レベルによって適切なアプローチがあるが、知識の一方的な伝達ではなく、自主的に考える人間を育成する試みが、民族融和という課題に直面している国や地域のみならず世界各地で行われている。民主主義教育も、ただ単に民主制度を学ぶだけでなく、それらの制度の妥当性を自らが「考え」て、その価値を認めることが、制度の理解や信頼に対しても不可欠である。民族の共存・共生についても同様なことが言える。民族共存や共生が必要であるということを授業で訴えるだけでなく、「何故協力すべきなのか」ということを生徒自身が十分に考える機会を作ることが重要である⁸⁷。

教育手法は、教師のあり方や指導法にも関係する。市民教育やその他の平和教育は価値観を含むものなので、教師自体がその価値を認め、実践することが求められる。教育内容や教科書に書かれているものが民主主義についてであっても、教師が「民主的な行動」を授業中や学校内において取らなければ、説得力を失う。指導法も、民主的な価値観を反映したものでなければならないし、生徒が民主主義社会の市民としての技能を身につけるには、授業の仕方に様々な工夫が必要である。平和教育は、先進国においても試行錯誤が重

⁸⁶ Bozicevic and Stubbs (1997) (Skrabalo (2002) からの引用)

⁸⁷ Belderrain (2002) p.37

ねられているのが実情である。デンマークのある社会科教師によれば、民主主義について学ぶ授業で生徒の積極的な参加を促したにもかかわらず、録音したテープを後で聞いてみると授業の70%は自分が話していた、と述べている。この教師は、自分の授業が「21世紀教育国際委員会」がまとめた「学習：秘められた宝」報告書で提案された4つの柱、「知ることを学ぶ」、「為すことを学ぶ」、「人間として生きることを学ぶ」、「共に生きることを学ぶ」に照らし合わせて、ほとんどこれらを達成していないとし、民主主義について何を生徒は授業から学んだか自問している。3ヵ月後に生徒をテストしたところ、民主主義について覚えている生徒はほとんどいなかったと回顧している⁸⁸。

5-1-7 評価

現在、バルカン地域では国際援助団体の支援による数多くの教育事業が展開されている。そしてそのアプローチは事業の数に比例して幅広い。民族融和に関する教育事業の種類の高さはある意味、事業の評価の仕方、特に教育の有効性（効果）・インパクト測定手法、つまり「何をもちて民族共存・共生や調和が進んだと判断できるか」という問いに対して多くの考え方があるからだという見方が出来る。もともと人文社会科学系の教育効果を測定することは容易でないが、民族融和についてはその指標の設定・測定法について定説が存在しないのが現状である。

以下では、民族融和の促進を目的とした教育事業の評価の内容（特に事業の有効性とインパクト）と評価の手法に関する考え方をまとめる⁸⁹。

（1）評価内容

開発援助事業評価の項目は、1991年に経済協力開発機構（Organization for Economic Cooperation and Development: OECD）の開発援助委員会（Development Assistance Committee: DAC）が勧告した「評価基準5項目」が多くの援助機関で使われている。「評価基準5項目」とは、妥当性、有効性（効果）、効率性、インパクト、自立発展性（持続性）である。

民族融和を促進する教育事業の評価内容において、最も難しいのが教育事業の有効性およびインパクトの検証である。一般に、教育の目的は「知識の習得と理解」、「価値観や態度の醸成」、「技能の習得」であるから、教育効果の評価内容も学習者がこれらの教育目的を達成しえたかという視点で行われる。知識の習得は、客観テストなどでその測定は可能である。しかし、民族融和という目的の場合、それを実現しようとする価値観や態度、また、非暴力紛争解決法といった技能の習得がより重要である。教育の有効性は、「ある教育により学習者がどれだけ異民族に対し融和を目指す意志を持ち行動に移したか」、「ある教育により学習者が民族融和を促進・実現する技能を習得したか」という問いになり、その程度を測定する課題が出てくる。

本報告書で議論してきた市民教育については、主に北米や欧州諸国が、自国内や民主化を目指す国々で試みてきたものの、近年までその有効性についての評価はほとんどな

⁸⁸ Prinds (2002) p.27

⁸⁹ 評価の目的、主体、時期、実施場所の考え方や注意点についてはNPOアーユス編（2003）pp.41-48が社会開発事業との関連で説明しているのが参考になる。

れてこなかった⁹⁰。市民教育は、その規範的性格から科学や数学のように試験を行うのに適していないとされる。しかしながら、カナダのアルベルタ州のように課題文に比重を置いて評価しているところもある。州作成のカリキュラム・ガイドには「責任のある市民育成の要は、批評思考の養成である」として、調査・意思伝達・参加・科学技術能力などを強調している⁹¹。課題文による評価は、市民性に必要な態度や技能の側面を判断するためのものである。なお、「参加」に関しては、市民活動への参加する意欲、参加実績などからも判断することが出来るとしている。

インパクトに関しては、民族融和は何をもって進行しているのかという判断基準（指標）の設定が必要となる。民族融和度合いの測定は、社会関係資本の蓄積をどのように測定するかという議論が参考になる。社会関係資本は様々な形で表現される。例えば、面識がある人間同士の信頼関係、面識がない人間も信頼しようとする意思、公的機関への信頼などである⁹²。バルカン地域では一般に社会関係資本が不足しているが、「個人間の信頼度」は高いという調査もある⁹³。しかし、これはおそらく同一民族集団に属する人間同士と推察される。また、異なる民族が平穏に同じ村などに住んでいる地域などでは、民族を超えた個人間の信頼度は高い場合があると言える。しかしながら、国内であっても、自分の行動範囲を超えた場所に住んでいる「他者」、とくに異民族に対する信頼度は非常に低いと思われる。

ところで、民族共存の促進を目指した事業のインパクト評価は、成功よりも失敗を測るほうが容易であるかも知れない⁹⁴。民族関連の暴力事件は「目に見える」が、「どれだけ共存しているか」は目に見えにくい。また、多様な文化背景・権力構造、紛争後社会の予測不可能な力学が、事業の成功の度合いを測定する指標の設定を困難にしている。例えば、旧ユーゴ地域における文化を考慮した平和構築活動についての研究はほとんどない⁹⁵。

社会関係資本の測定法として、市民社会の成熟度に焦点を当てる考え方がある。例えば、社会関係資本の一般的な研究では、市民組織の登録数が1つの指標として使われる。しかし、民族融和という視点で考えると市民組織が必ずしも異民族の構成員から成り立っているとも限らないし、異民族同士の市民組織ネットワークがどれだけ構築されているかも観察する必要がある。また、ルーマニアのように、NGOが単に特定個人の利益のために使われる例が多いという報告もあり⁹⁶、市民組織が必ずしも民主社会の構築や住民同士の信頼関係構築の役割を果たしているとは言えない場合がある。

市民教育の効果のうち、「知識の習得」は民主主義のあり方やその歴史・制度を学ぶことが中心である。これは、客観的・数値的評価は容易である一方で、市民教育が知識の習得で終わってしまう危険性も持っている。例えば、日本の小・中・高校における社会科教育の目的は「公民的資質の育成」であり市民教育と同義に考えて良いが、学生に対する評価は知識の暗記が中心である。21世紀社会科の目的は「自ら・・・熟考して判断を下し、導き

⁹⁰ Finkel (2003) p.1

⁹¹ Campbell (2004) p.205

⁹² Cartwright (2003) para:2

⁹³ Badescu (2003) (*Ibid.* para:2 からの引用)

⁹⁴ Bartoli (2002) (Columbia University (2002) para:2 からの引用)

⁹⁵ Skrabalo (2002) para:6

⁹⁶ *Ibid.* (2003) para:3

出した結論に従って生き、耐性をもって再び取り組む『生きる力』、人間の多様性・異質性を承知しつつ、同時代に地球コミュニティに生きる人類として共存・共生する力を育むとしているが、入試への準備などから学生の評価内容は知識の暗記度に止まっている⁹⁷。

「価値観・態度の醸成」に関しては、市民教育では民主的価値を尊重することが中心となる。民主主義が国民主権を基本にし、「考え、行動する」市民が育成されていることを条件にすることから、主体性を伸ばす教育も進められている。日本では、「子どもの主体性を伸ばす」目的で1998年から「総合的な学習の時間」が始まっているが、数値的・相対的な評価はせず、子どもの意欲や態度、進歩の状況を適切に評価し、成績表には「所見」を記述することが奨励されている。同様に、価値観にかかわる教育として倫理・道徳教育があるが、このような科目でも他者による客観的で数値的な評価は行われぬのが普通である。学習者自身が自分を見つめることに、これらの授業の目的があるからである。

また、「技能の習得」に関しては、その測定をする場合に将来参考になる可能性があるものとして、OECDが行う「生徒の学習到達度調査」(Program of International Student Assessment: PISA) (以下、PISA)がある。PISAは3年ごとに調査を行うが、2003年の調査では、読解力や数学的リテラシー、科学的リテラシーに加えて、「問題解決能力」を調査した。今後は、議論、説得、協力、集団行動などの社会的能力(social competencies)や「学ぶ能力」なども調査する予定である。これらの能力は積極的・能動的な市民として必要なものであり⁹⁸、その調査手法に注目したい。

(2) 評価手法

一般に、教育事業の評価手法は定量評価と定性評価に分類される。事業の適切な評価を行うためには、定量・定性両方の評価を行い、その結果を総合的に判断することが理想である。教育の有効性を評価する場合、定量評価は事業参加者と非参加者の比較を行うのが一般的である。定量評価には、知識や理解、技能の習得度を問う場合には試験を行い、価値観や態度・行動の変化を問う場合には質問票を配布するといった手法が取られる。事業参加者(対象集団)と非参加者(処理集団)の間で、試験や質問票への回答結果の比較に有意性があれば、事業の効果を判断することができる。この際、事業参加者と非参加者の比較を妥当なものにするために、参加者の社会的背景が共通している者を抽出・比較する統計手法が用いられる。他方、定性評価は事業参加者に面接などを行い、事業が参加者の態度や行動にどのような影響を与えたかを確認する。民族融和を支援する教育事業の定性評価は、あまり行われてきていない。事業の有効性に関する定量評価は市民教育に関して幾つかの実践・研究結果が残されているので以下に紹介する(BOX 5-1およびBOX 5-2)。

定量・定性評価に共通する問題点を3つ指摘する。まず、評価が事業終了後時間を経た後に行われた場合、時間的考慮は入っていないことが挙げられる。教育事業の事後評価では、生徒の変化が教育事業によるものなのか、生徒のその後の人生経験によるものなのか判断が付きにくい。特に、民族融和のような抽象的な事象の場合、教育のみならず、当事者を取り巻く多様な環境の要素が影響していることが考えられるのである。また、市民として

⁹⁷ 小池(2000) pp.278-279

⁹⁸ Prinds(2002) p.29

の技能や態度における変化と市民教育との因果関係を調べる場合、質問票では生徒自身による申告に頼ることが多く、信頼性の問題がある。また、学校全体の質（設備、教員の質など）が高ければ「市民性」も上がることも考えられ⁹⁹、市民教育のみによる効果を抽出することの困難さが指摘されている。最後に、意識の変化について個人に質問する場合、その個人は教育を受けている時もしくは評価時にはその重要性を認識せず、人生の後に振り返ったときに自分が受けた教育の効果を認識するということもある¹⁰⁰。

BOX 5-1 市民教育事業の評価例①：国際教育評価学会による市民教育世界規模調査¹⁰¹

目的：市民性育成に対する市民教育の有効性検証

評価実施団体：国際教育評価学会（International Association for the Evaluation of Education）

対象：欧州地域の民主国家および民主化途上国家が中心

手法：調査者が参加国の市民教育の内容と目的を調べ、その調査結果をもとにして試験と調査票を作成し、28カ国における14歳の生徒9万人に配布した。評価は1999年に実施された。

内容：①民主主義原理の知識・理解、②政治に関する情報の分析能力、③政府に対する態度と市民活動への参加意欲を調査

質問事項の例：

- ①知識・理解：「複数政党制のメリットは？」「ある巨大な出版社が多くの新聞社を買収した場合の考えられる結果は？」
- ②技能（分析能力）：ある政党の選挙チラシを読んで、その政党の理念を選択肢から選ぶ。
- ③価値観・態度：将来、選挙で投票する意思があるか、社会的運動のために募金を集めるか、合法的な抗議運動に参加するか、社会問題についてメディアに投稿するか、民主的に選ばれた政府への信頼度、女性の地位、「国民」としての自覚など¹⁰²。

評価結果抜粋：

- ①民主主義についての知識や理解がある生徒ほど、将来投票する意思がある。
- ②授業に議論を自由に出来る雰囲気があり、学校生活のあり方に生徒の意見が反映されていると答えた生徒が多い国ほど、生徒が将来投票する意思がある。
- ③長年民主国家を経験してきたスイスやスウェーデン、英国よりも、ポーランドやスロバキア、スロベニアの方が、民主国家の市民としての知識・態度・技能において、質問・調査事項によっては優れた結果を出した。

評価結論：市民教育は市民性の育成に一定の効果がある。

⁹⁹ Comber (2003) p.3

¹⁰⁰ Schuller (2004) p.26

¹⁰¹ International Association for the Evaluation of Education (2001)

¹⁰² 全質問内容・調査事項はウェブサイト：<http://www.wam.umd.edu/~iea/> 参照。

BOX 5-2 市民教育事業の評価例②：USAIDによる成人対象の市民教育事業評価¹⁰³

目的：成人市民教育の有効性検証と、民主化途上国の政策立案者への資料提供

評価実施団体：NGO および USAID

対象：民主化途上の国家（南アフリカ共和国、ポーランド、ドミニカ共和国）

手法：事業参加者と非参加者に知識を問うテストを課し、同時に質問票を配布し回答結果を比較して事業の効果を確認する。成人の場合、現在の社会的地位などが「市民性」に影響を与えると考えられるため、社会的共通性がある者を抽出し比較する。社会的共通項目としては、教育レベルや収入、年齢、対象地域に住んだ期間、家族構成、子どもの数、職業における地位に加えて、事業参加以前の宗教活動への参加、ボランティア活動、政治意識、メディアへの関心などが含まれる¹⁰⁴。評価は5年間続いた。

内容：民主主義の理解と「民主的態度」の醸成に対する市民教育の効果の検証

質問事項の例：テストの中身は不明である。質問票により、市民研修の頻度、指導法、教員の質などに加え、参加者の男女別、教育、年齢、市民グループへの参加、政治意識などに関する情報が集められた。

評価結果抜粋：

- ①知識面では、事業参加者は政府の仕組みを理解し、政治に参画することが出来るなどの認識も強まったため、市民教育は市民としての素質を高めたと言える。
- ②価値観・態度では、他者への寛容、民主主義への支持、民主組織への信頼などが増し、市民教育は個人がもつ民主的価値を強化した。しかしながら、組織への信頼は他の項目に比べてあまり変化は見られなかった。また、市民教育を受けた50%の人間が複数のローカル政治活動に参加、受けていない人間は30%のみ参加という結果から、市民教育は個人の地方政治への参画を促し、行動面における変化も生み出した。
- ③成人向け市民教育の効果が出るのは、参加者が3~4回以上ワークショップに参加した場合、ワークショップが参加型で実施された場合、教官に知識があり、やる気を起こさせ、かつ面白い授業を行う場合である。
- ④市民教育は教育がある者、当初から市民活動（宗教活動、組合など）に参加している者により効果的である。

評価結論：

- ①価値観・態度は子ども時代に形成され、成人になってからでは長期的な過程が必要と一般には思われているが、短期でも大人の価値観・態度は変化しうる。
- ②NGOなどの市民集団は、市民教育を実施する団体として、また市民教育に関連するメッセージを発信する団体として、市民教育過程において重要な役割を果たす。
- ③このような市民教育を行う場合、費用対効果を期待して教育レベルの高い者のみを対象にすると、現存する不平等な階層構造を定着化させてしまう可能性がある。

¹⁰³ ウェブサイト：http://www.ned.org/publications/forum_publications.html 参照。

¹⁰⁴ Finkel (2003b) p.2

5-2 事例研究①「ボスニア CIVITAS 事業」

5-2-1 事業概要

ボスニア CIVITAS 事業（以下、CIVITAS 事業）は、民主社会構築のための市民教育をボスニアに導入することにより、民族融和の最低条件である「共存」環境を作り出すアプローチである。戦後直ぐの 1996 年に始まったこの事業の一番の大きな功績は、プログラムがボスニアの正式な教育制度の一部として全国の学校で展開されていることである。米国政府の強い支援と働きかけのもとに教育制度の一部となったことで、今後は地元政府がこのプログラムの継続・改善に積極的に関与していくことが予想される。

プログラムの目的は、知識 (informed) があり、責任 (responsible) を持ち、能力 (competent) がある市民の育成としている。また、寛容の精神を醸成することも明記されている。民主主義社会の市民としての権利と義務を学ぶだけでなく、これから民主社会を構築していくために必要な、民主主義に対する信頼感を醸成することを目指している。

CIVITAS 事業は教科科目（幼稚園から大学まで）に市民教育の要素を導入するプログラム「民主主義と人権のための教育」と、主に課外授業の一環として行われる「市民プロジェクト」の 2 つから構成される。現在まで 200 人以上の教員研修教官が CIVITAS 事業によって市民教育の訓練を受けた。

「民主主義と人権のための教育」プログラム (Education for democracy and human rights) は、CIVITAS 市民教育センターが開発した教科書・カリキュラム・シラバスなどの総称で、市民教育を教科科目として学校で教えるものである。ボスニアの分権行政のため、同プログラムは各構成体および県で少しずつ異なった形で 2000 年より導入されている。現在のところ、幼稚園はスルプスカ共和国のみ、初等学校低学年（1～4 学年）ではボスニア連邦のみ、このプログラムが導入されている。ボスニア連邦における初等学校低学年のプログラムは独立科目となっておらず、国語・文学、社会と自然、美術、それぞれの授業で、当プログラムの中心的概念が教えられている。初等学校高学年（5～8 学年）では、ボスニア連邦、スルプスカ共和国両方の構成体において、独立科目として週 1～2 時間教えられている。但し、ボスニア連邦においては、県によってその教え方は異なっている。最終学年（8 学年）で新しい科目として教えられているところもあれば、高学年の 4 年間を通して既存の科目「コミュニティ」の中で教えられているところもある。一方、スルプスカ共和国内の初等学校高学年では、新設科目および「コミュニティ」科目両方で教えられている。中等学校および高等教育になると、ボスニア連邦のみこのプログラムの要素が導入されている。中等学校では、クロアチア系の県においては最終学年に「政治・経済・民主主義・人権」科目が新設されている。大学では、教員養成系の教育学部で、当プログラムの要素を含んだカリキュラムが 2001 年より試験的に全国 7 つの大学で実行された。教科内容は中等学校のを基本にしている。このように、CIVITAS が開発した「民主主義と人権のための教育」は、ボスニアの分権行政を反映して様々な形で導入されている。共通しているのは、初等学校高学年がプログラム導入対象の中心であり、独立した科目で関連トピックが扱われている点である¹⁰⁵。

¹⁰⁵ ボスニアの各構成体、県の学校カリキュラムは変化し続けている。ウェブでの情報と来日したボスニア教員からの聞き込みをまとめて記述したが、現在は多少異なっている可能性がある。

一方、「市民プロジェクト」(Project Citizen)は、初等学校および中等学校の生徒が、地元地域の問題とそれに対する公共政策を調査し、その上で自分自身の政策と、政策を実行に移すための行動計画をつくるのが主な活動である。この演習によって、学生は公共政策の監査や公共政策への影響行使といった民主社会における市民の役割を学ぶ。また、集団作業により、合意形成、政治コンタクトの技能を身に付ける。市民プロジェクトは、市民性の「技能の習得」にその力点が置かれていると理解できる。

5-2-2 各視座における検討

(1) 事業主体

CIVITAS 事業は、米国カリフォルニア州カラバサスに所在する「CIVITAS 市民教育センター」(Center for Civic Education)が、その運営・管理を行っている。CIVITAS 市民教育センターは1969年に発足し、非営利・超党機関とされている。その市民教育教材は米国の全ての州で使用されてきた。そしてここ10年程は、海外においても民主主義社会構築支援の一環として市民教育を広める活動を行っている。Civitas@ボスニアと正式名称で呼ばれる本事業は、Civitas 国際市民教育交流プログラム (An International Civic Education Exchange Program) の事業の1つである。このプログラムは、海外での市民教育を通じた民主主義の促進を目的として1995年に始まった。米国教育省、国防省、USAIDなどが財政支援をしている。教育省の支援は、連邦議会で採択された「民主主義教育決議」(Education for Democracy Act)に基づいている。バルカン地域においてはボスニア以外に、クロアチア、ルーマニア、セルビア・モンテネグロで活動を行っている。

ボスニア CIVITAS 事業の実施にあたっては、現地事務所を設置したほか、各県、地域ごとに現地の調整者がいる。調整者は、現地事務所、教育省、その他の教育関連機関との交渉・調整を行っている。また、CIVITAS 事業の広報・運営を任されている。現場のプレゼンスが、地方まで行き届いており、きめ細かな対応を可能にしている。ボスニアの教育セクター全般の調整を担当している OSCE とも連携が取れており、今後も CIVITAS 事業が始めた市民教育はカリキュラムに残っていくと予想される。

なお、CIVITAS 市民教育センターは、米国政府の強い財政的および政治的な支持を背景に事業を展開しており、このことは持続性を保障していると言える。事業の経過や評価は英語と現地語で公開しており、ボスニア国内、米国、および国際社会に対する説明責任も一定程度果たしていると言える。

(2) 問題分析

CIVITAS 事業が企画されるにあたっては、米国広報庁 (United States Information Agency: USIA)¹⁰⁶が1995年に行った市民性と民族融和に関するボスニア市民の意識調査が参考にされた。調査の結果は、ボスニアが民主的な多民族国家として機能していくには住民の意識に大きな問題があることを明らかにした。調査で明らかになった問題を民主的に解決していくためには、将来のボスニア社会を背負う若者が新しい技能を身に付ける必要があり、

¹⁰⁶ 1999年より国務省に編入。

故に CIVITAS 事業が必要であるとしている¹⁰⁷。民主主義の確立と市民性の育成が民族共存社会に不可欠であるという認識が事業発案・形成の根底にある。

BOX 5-3 米国広報庁調査結果要旨(1995)¹⁰⁸

- ①セルビア系住民、クロアチア系住民の殆どが、(戦争が残した傷のため) 主要 3 民族は共存できない、と信じている。
- ②ボスニアック系住民のみが民族共存社会を支持している。
- ③ボスニアック系住民のみが中央政府を信頼している。
- ④主要民族の殆どの人は、政治家は汚職されていると信じている。
- ⑤主要民族の殆どの人は、数年後に紛争が再発すると危惧している。
- ⑥投票する人物が何の民族に属しているかが重要である。
- ⑦多くの難民は、依然として再定住できていない。

(3) 対象選定

本事業のプログラムは、ボスニア国内全土の学校によって実施されているため、全ての民族が含まれている。異民族同士が出会う機会こそ積極的に創出していないものの、基本的人権の尊重といった市民性をボスニアの全ての子どもが持ちえていれば、民族共存社会の条件はある程度整えられていくと考えられる。学年レベルでは初等学校高学年(8~9 学年)が中心であるが、幼稚園から大学まで幅広くプログラムが応用されている。

(4) 規模

前述したように、CIVITAS 事業はボスニア連邦とスルブスカ共和国の両構成体およびブルチコ特別地区で実施されており、1999 年にはボスニア全土の約半分の学校が参加している¹⁰⁹。現在は、共通カリキュラムに市民教育が必修科目として認められたこともあり、初等学校は全て市民教育を実践していると考えられる。試験段階では 7 つの都市で 30 校近くが参加した。その評価を基に全国に事業を展開している。ボスニア全土の学校が参加しているという点で、事業のインパクトは大きいと思われる。

(5) 時間的考慮

CIVITAS 事業は紛争終結後 1 年を経た 1996 年に開始された。教育行政・制度の整備不足や住民の感情などの問題は格別考慮されてはいない。民主社会の構築が急務であるという認識から事業の導入が早くから計画されたと考えられる。市民教育科目は、旧ユーゴ時代の「市民防衛」科目を早急に終わらせ新しい教育を始める¹¹⁰という意味でもその導入が急がれたようである。

¹⁰⁷ Soule (2000) p.3

¹⁰⁸ United States Information Agency (1998) pp.57-58 (Soule (2000) p.3 からの引用)

¹⁰⁹ 1999 年の段階で初等学校 459 校のうち 200 校の少なくとも 1 学級が事業に参加している。282 中等学校のうち、121 校に「市民プロジェクト」参加学級が存在している。

¹¹⁰ OHR (2000) item:5 「市民防衛」科目については本報告書 2-1 を参照されたい。

(6) 教育手法・内容

CIVITAS 事業の中心的概念は、「権威」、「責任」、「正義・公平」、「プライバシー」、「人権」である。「権威」は、権威と力、権威の必要性、権威の位置、法律が作られる過程、権威の位置に就く人間の選び方など、「責任」については、責任の重要性、責任を負う者同士の対立、「正義・公平」については、分配 (distributive) 正義、矯正 (corrective) 正義、手続き上の (procedural) 正義がその内容である。また、教科内容だけでなく、学校の運営の仕方や教員の態度も民主主義を反映したものでなければならない¹¹¹、としており、事業の対象は子どもだけでなく学校関係者も含むという考えである。CIVITAS 事業で特徴的なのは、教員用の指導書が作成されたことである。ボスニアには以前「教員用指導書」は存在していなかった。この指導書では双方向授業の手法が説明されている。

なお、CIVITAS 事業は市民教育を独立した科目として学校カリキュラムに導入している。独立科目として教える理由は、「歴史や経済、文学といった他の社会科・人文科科目においても民主制度についての生徒の理解を促進することは出来るが、*持続的・体系的に*教育を行えるのは市民教育という独立科目によってである」ためとしている¹¹²。

教材は、現在のところ CIVITAS 市民教育センターが開発したものを使用している。地元教育関係者との作業により多少の修正が加えられ、ボスニア語、セルビア語、クロアチア語の3言語に翻訳された。主要な教材は、「民主主義の基礎」(Foundations of democracy)、「民主主義と人権」(Democracy and human rights)、「民主主義と人権」読本 (Democracy and human rights) の3冊である。

- ①「民主主義の基礎」は、幼稚園、初等教育1~4学年、初等教育5~8学年を対象としており、権力、正義・公正、責任、プライバシーの4つが民主主義の基礎として教えられる。教材は幼稚園、ホームルーム (Classroom-based)、特定科目の授業と、3つの学習形態を想定している。
- ②「民主主義と人権」は、中等学校対象に2001年に開発された教材である。現在、試行段階にある¹¹³。
- ③「民主主義と人権」読本は、ボスニアの7大学、および米国の教授などが寄稿したエッセイ集であり、ボスニア国の憲法、各構成体の憲法、国際人権規約などの資料も載せている¹¹⁴。

(7) 評価

CIVITAS 事業評価は、ウェブ上で公開されているかぎり、現在まで2回行われている。事業は今後しばらく続くと考えられ、その意味では、実施された2回の評価は両方とも「中間評価」と位置付けられる。しかし、その内容は、中間評価で一般的に行われるプロセスや効率性の検証だけでなく、終了時評価で焦点となる有効性 (効果) をも評価している。

¹¹¹ Quigley (2000) para:33

¹¹² Quigley (2000) para:35 イタリック文字は筆者による。

¹¹³ 国際協力機構 (2004) pp.71-73 に簡単な内容が紹介されている。

¹¹⁴ 日本でも、戦後米国統治下で「民主主義」と呼ばれる読本が1948-1949年に作成され、中・高等学校で使用された。編集が日本人 (文部省) を中心に行われたこと、何故軍国主義に走ってしまったかという歴史の反省記述が入っている点が興味深い。

1 回目の評価は、試験事業と夏期プログラム（教科書「民主主義の基礎」と、「市民プロジェクト」教材が使用された）を対象に行われた。2 回目の評価は、市民プロジェクトの評価である。

試験事業・夏期プログラム評価においては、生徒の価値観・態度の変化と技能の習得に関する調査は事業参加者と非参加者の比較でないため、厳密には事業の有効性を検証しているとは言えない。教員による事業評価や夏期プログラムの評価手法は、主に参加者から提案を得るという趣旨のものなので、その後の事業の展開に役立てるための情報を得る目的で行われたと考えられる。

一方、市民プロジェクト評価に関する問題点として、市民プロジェクトの参加は生徒の自主的な意思によるものなので、事業に参加する前から参加者は非参加者に比べて意識が高かった可能性がある。なお、市民プロジェクトは直接的に「寛容」を教えるものではないが、参加者は集団の中で作業をし、団体決議を行うなどの過程から、間接的に寛容の精神を学んでいると評価者は考えている。ちなみに、質問では、主に政治特定集団への寛容を尋ねており、異民族に対する寛容とは別問題と考えることも出来る。また、厳密に言えば、事業参加者と非参加者の比較だけでは、事業による個人の知識、価値観・態度、技能の変化は観測できないという問題がある。

1) 試験事業・夏期プログラム評価内容

目的：試験段階の評価なので、今後の方向性を確認することがその主な目的と見られる。

評価実施者：サラエボ Pedagogical Institute アドバイザーとサラエボの学校教員

対象：7 都市の初等学校高学年と中等学校 33 校からの教員 50 人を加えた計 2,000 人の事業参加者の教員、生徒、親。

手法：事業参加者への質問票の配布と考えられる。

内容：試験事業と夏期プログラムの有効性評価：価値観・態度の変化および技能の習得程度の確認、および事業のあり方についての事業参加者への意見聴取。

評価結果抜粋：

- ①事業参加者は価値観・態度において「集中力が増し、市民活動への参加が増加した。また、他者が異なる意見をもつ権利に寛容になった」としている。また、技能面では、「市民性に必要な高い創造力・創造性を示した」としている。
- ②教員による事業の評価を評価報告書がまとめている。教材に関しては「生徒に市民として社会に存在する自己の重要性を認識させたので、今後も続けて使いたい」、「成人にも使われるべきである」などの意見があった。指導法については、「共存と寛容の精神を醸成」と評価している。そして知識については、「知識は今後も残っていくものであり、生徒に自信と自分を大切にす意識を生んだ」としている。夏期プログラムの評価では、参加者は、「非暴力対立解決方法や政府に影響を行使する手段を学ぶことに興味を持った」、「この研修は自分の意見を表明したり、問題を発見したり、問題を解決する手法を身に付けるのに役立った」、「このプログラムは、ボスニアの初等教育 7、8 学年および中等学校 1、2 学年で実施されるべきであると感じた」、「政治的な問題を抱えながらも、参加者は教育の将来に関心を持っている。特に和解と寛容の必要性について関心がある」といった意見が集められた。

2) 「市民プロジェクト」評価内容

目的：市民プロジェクトの有効性評価

評価実施者：「CIVITAS 市民教育センター」の調査・評価課が担当。評価報告書¹¹⁵が公開されている。

対象：初等学校高学年と中等学校の学生 2,000 人が対象となった。

手法：事業参加者と非参加者の比較である。参加クラスと同じ学年、教員、学校のクラス (control class) との比較を行っている。主にテストと質問票による調査と推測。参加校のうち無作為に抽出された初等学校 25 校と中等学校 25 校、計 50 校が評価の対象となった。1,991 人の生徒と 50 人の教員に質問票を配布。連邦のボスニアック系とクロアチア系の人口比率 (ボスニアック系 65%、クロアチア系 35%) を基準にサンプルを抽出している。因みに、民族混合で事業を行った学校があったかは不明である。実際は、連邦のみの調査となった。スルプスカ共和国はコソボ紛争のため、評価活動に参加できなかった。

内容：1999 年 5 月に実施されている。評価課題 (Research Question) は、「市民プロジェクトは、ボスニアの学校生徒が民主制度と民主的過程への支持を強化するための価値観や態度を作り上げる、または助長することにどれだけ貢献したか？」と設定されている。評価は、知識、価値観・態度、技能 3 つ全ての面から、事業の効果を検証している。知識の取得では、民主主義の仕組みへの理解を確認している。価値観・態度の面では、法治社会への信頼、政治的人権の支持、権威主義への非難など、また、態度面では、政策立案過程に参画できるという姿勢、責任や義務の重要性への理解、他集団や異なる意見への政治的寛容等を質問票での回答によって確認している。技能面では、民主的問題解決法の取得 (政治議論をするか? という質問などから推測)、施策調査手法、為政者への接触手法などの習得を確認している。

評価結果抜粋：

- ① 評価参加者の個人的・社会的背景の情報から様々な分析ができ、例えば、事業効果に男女間の差は大きくない、親の教育レベルはポジティブな影響を及ぼすが、それがそのまま生徒の地方政府に関する知識や将来の投票行動と直結するわけでもない、などと分析されている。
- ② 知識と技能の習得に関する各種の問いでは、すべてにおいて事業参加者の成績が非参加者に比べて優れていた。また、価値観・態度の変化に関して、民族融和に直接的に (明記はされていないが) 関係していると思われる質問項目がある。1 つ目は、「市民としての責任の理解」という項目で、「私は意見の異なる人間の権利を尊重する責任がある」、「私は自分の地域社会を改善するために他人と共同作業が出来る」という意見に対して自分自身を評価するものである。また、2 つ目は、「政治的寛容性」において、特定集団の政治への参加への許容度を尋ねている。「脅威をあまり感じない集団」として、環境団体、女性団体、宗教団体、人権団体、学生団体などが挙げられ、「より脅威を感じる集団」として、民族主義団体、分離主義者団体、武装集団などが挙げられている。「より脅威を感じる集団」については事業参加者も非参

¹¹⁵ Soule (2000)

加者もその違いに有意性は見い出せなかったが、「脅威をあまり感じない集団」については、事業参加者の方がより寛容であった。3つ目は、「異なる意見」という項目で、「自分の国や地域の問題を解決する際、時には一つ以上の解決手段が存在する」、「私の地域の全ての集団が政府に影響を行使することが認められるべきである」、「特定集団の構成員の中には、政治ポストに立候補することを認めるべきでないものもある」という意見に対して自分を評価させている。これらの意見に対する回答から、事業参加者の方がより他者の意見や権利に寛容であるという結果が出たと評価報告書は結論付けている。また、全体的に事業参加者の方が民主的価値をより支持したという結果が出たと報告している。

5-3 事例研究②「ボスニア EFP 事業」

5-3-1 事業概要

ボスニア平和教育事業 (Education for Peace : EFP) (以下、EFP 事業) は、若者、教師、親を含む地域全体を対象に、平和、民主主義、民族相互理解、人権をテーマに「平和の文化」構築のための教育を行うことを目的としている。具体的な活動の中身は、「多様性の中の結束」(unity in diversity) という概念のもと、民族間の相互理解の促進、紛争の平和的解決法研修および「非暴力環境」の創出、そして紛争後トラウマからの回復の3つである。市民教育の要素も取り入れた総合的な平和教育と言える。

事業は2000年6月からの2年間の期間で試行された。2000年9月には、国外から講師を招き、学校関係者を対象に1回目の研修が2日間の日程でサラエボ、バニアルカ、トラブニクの3都市で行われた。2日間の研修は4回の講義と質疑応答、4回の集団研修会から成る。研修指導書は、同年7月に実施された現地EFPプログラム職員対象の研修で得られた意見を反映して作成された。研修ではEFP研修マニュアルが配布され、受講者は行政官、事務職員、小学校教師、中学校教師に分かれEFP概念が授業でどのように導入できるか話し合った。2001年3月には2回目の研修が1回目と同じ場所と形式で行われた。研修の目的は、EFPの進捗状況を確認し、参加者からの疑問・要請に応えるものである。最初の1年間は、ランデグ国際大学の専門家が参加学校の教員と定期的に会い、授業計画の作成を手伝ったり、授業の実施状況を視察したりした。また、最初の2ヵ月間は、EFP現地チームが参加学校6校を訪れ、EFPプログラムを実践した。

2002年には、EFP-Worldプログラムが試験的に始まった。EFP-Worldプログラムは、EFP事業のメディア版である。インターネットを通じてもしくはCD-ROMとしてプログラムが提供された。このプログラムのためにスイス開発協力機構 (Swiss Agency for Development and Cooperation : SDC) (以下、SDC) が4年間、資金援助を行っている。ボスニアの中等学校100校を対象に、60,000人の生徒および5,000人の教員と学校関係者が参加することになっている。将来は、ボスニア教員が中心となって現地の教育制度に適したEFPプログラムを開発し、両構成体の各教育省がそのプログラムを全国の学校に導入することを目指している。

また、学校における平和教育以外に、平和構築に関する技能を身につけた若者が、ほかの若者とその技能を共有することを目的とする「青年平和構築ネットワーク」(Youth

Peace-Builders Network) や、EFP プログラムを導入している学校の地域の指導者に対して、人権尊重を基にした多民族共存社会の構築についての研修を行う「EFP リーダーシップ」を同時並行で実施している。

2004 年春には、日本が建設した小学校 11 校のうち 3 校(サラエボ、モスタル、Srpski-Sanki モスト)を対象に、EFP 事業を 2 年間の期間で導入することを JICA に対し提案している。その内容には、教員研修や平和イベントなど EFP 事業の主要な要素すべてが入っている。

行政関係者に対する働きかけにより、EFP 事業は学校教育外にもその活動を広げた。地域のサポートだけでなく、例えば、試行段階の参加 3 都市の市長は 2001 年 2 月を「平和月間」とし、EFP 関連の平和イベントに年間を通して積極的に係わった (BOX5-4 と BOX5-5)。

5-3-2 各視座における検討

(1) 事業主体

プログラムの骨子は「国際平和教育機関」(International Education for Peace Institute : IEPI) (以下、IEPI) によって開発されている。IEPI は、平和教育・紛争解決を専門とするダネシュ博士 (Dr. H.B.Danesh) が創設者であり、EFP 事業で使われる教育教材も主に彼が執筆している。なお、IEPI は非政府・非営利機関である。EFP プログラムを支える講師陣はスイスのランデグ大学やカナダのアルベルタ大学の教官であり、彼らの専門は政治学、教育学、心理学などである。

ランデグ国際大学の平和教育プログラムは、1980 年代後半に相次いだ紛争勃発を期に、概念化された。平和教育の夏期セミナーが開催され、世界 30 カ国から 60~90 人の若者が集まり、EFP モデルが概念化された。ボスニアのプログラムは EFP モデルを現地に適応化したものである。現在のところ、米国、カナダ、ボスニアにおいて事業を実施している。

試行段階 1 年目はルクセンブルク政府が財政支援を行った。その後、SDC、カナダ国際開発庁 (Canadian International Development Agency: CIDA) (以下、CIDA)、日本大使館、ロータリークラブなどから財政支援を受けている。

事業の始まりは、ボスニア連邦教育省大臣、ルクセンブルク大使、ランデグ大学総長の会合により EFP 事業が紹介されたことによる。当初から、現地政府だけでなく、ボスニア上級代表事務所 (OHR) との連絡を密に取り、支援を取り付けていた。実際、事業の事前調査は OHR の教育担当官 (Senior Education Advisor) が調整を行い、実施したとしている。その後も、OHR は両構成体の教育省と調整を行い、EFP 導入を側面支援した。また、ボスニア当局からの理解と支援を絶えず求めた結果、例えば参加学校の教員や職員が EFP 研修に参加する期間は、公式な有給日として認められている。

EFP 現地チーム (“EFP on-site faculty”) は、参加学校からの 18 人のボスニア教員と、ランデグ国際大学からの 6 人の地域調整官から成り、現地での事業運営体制の要となっている。EFP 現地チームの役割は、職員の研修とカリキュラム開発、EFP 概念の学校教育への導入、参加学校間の交流促進、としている。EFP 現地チームの構成員となる 18 人のボスニア教員は、ランデグ国際大学で 8 日間の集中研修を受けた。帰国後、これらの教員が、出身地域の学校で様々な科目の教官に対して研修を行った。

（２）問題分析

事業を形成するにあたって、ボスニアの民族融和に関する状況について特別な分析がされたという公開記録はない。事業計画書では、国際機関などによる調査でボスニアの多くの若者、特にセルビア系とクロアチア系が、ボスニアという国家への意識が希薄であるという結果が出たことや、民族間の信頼関係がないという事実を繰り返し記述しており、社会融和の必要性から市民教育やトラウマ治療の要素を含めた総合的な平和教育を導入しようとしていることがうかがえる。

（３）対象選定

本事業はボスニア連邦とスルブスカ共和国の両構成体から学校を選び、ボスニアック、セルビア、クロアチア系それぞれの学校が参加している。また、異なった民族系学校間の交流も行っている。２年間の試験期間では、両構成体３主要民族すべての子どもを含む３初等学校、３中等学校の計４００人の教員およびその他の学校関係者と、６,０００人の生徒とその親が参加した。参加学校全６校はサラエボ（ボスニア連邦）、バニアルカ（スルブスカ共和国）、トラブニックから一校ずつ選ばれた。参加学校は、サラエボからはイリージャ第３初等学校および第２中等学校、トラブニックからはボスニア系中等学校およびクロアチア系初等学校がそれぞれ選ばれた。

（４）規模

現在のところ事業規模は、参加学校で数えた場合、試験段階の初中等学校６校およびメディアを利用した EFP-World に参加する予定となっている中等学校 100 校に留まっている。両構成体とボスニア連邦の主要な県を含んでいる点では、今後の事業の拡大に可能性があると考えられる。しかし、ボスニア教育制度の一部として正式に認められ、全国の学校に広がるためには、メディアを利用した EFP-World がどれだけ効果的に学科横断的に導入されるかにかかわっていると見える。なお、生徒や学校関係者、コミュニティ住民の相互訪問など物理的な交流をとまなうイベントは民族融和に有効であるが、治安や政治状況、コストなどの面で課題があり、このようなイベントが全国的に広がるかは多少疑問が残る。

（５）時間的考慮

EFP 事業は紛争終結後 5 年を経た 2000 年から研修および授業の実践が始まっている。民主主義や基本的人権の理解とそれを実現するための技能の習得といった市民教育や、トラウマ治療といった内容は、紛争直後から始められる。しかし、「多様性の中の結束」といった価値観や、異民族間の相互訪問・交流は紛争終結後からしばらく時間が経った後の方が実現の可能性は高いと言える。なお、本事業がこのことを実際に意識したかどうかは定かでない。

（６）教育内容と手法

EFP 事業の目的は、民族間の相互理解を促進する、世界市民としての自我をもつ、人権の普遍的価値を認め、人権に対する社会と自己の責任感を醸成する、紛争の原因を理解し、暴力のない環境を作り出す、トラウマを克服し、平和で団結したボスニア社会を創設する、民主主義の原理、制度、倫理を理解する、としている。

2年間の試験段階では、EFPプログラムの目的として、関連し合う以下3つの「プロセス」が優先された。①「民族間の調和と普遍的な観念」を創出する知識と技能を身に付ける、②紛争を平和的に解決し、非暴力環境を創出するために必要な知識と技能を身に付ける、③トラウマを持つ子どもや大人のニーズに応える。①においては、世界観、人間の性質、人間社会の発展動態、人間関係の要素、人間同士の対立・紛争構造、対立・紛争が暴力に発展する過程、対立・紛争と暴力の発展と予防における民主主義と独裁主義の違い、などが扱われる具体内容である。②においては、近年の紛争解決アプローチの多くが実際に起きている紛争の解決に焦点を当てているのに対して、紛争の性質そのものを変え、その起きる回数を減らすための文化の促進には努力が十分でないと分析し、「結束」(unity)を構築していく努力無しには、平和な社会への変換は困難であるとしている。

EFPプログラムは、学科横断的なアプローチをとり、多様な科目(歴史、科学、芸術、社会科学など)に、その要素が導入される可能性を持っている。平和の原理は、独立した科目として教えられるのではなく、すべての科目において導入(integrate)される。例えば、「多様性の中の結束」(unity in diversity)を理解するために生物の授業が利用された。児童は、自然界は多くの生物が集まったところであり、それぞれの生物はお互いに依存関係にあることを学んだ。

EFP事業参加学校の学生は、「地域平和イベント」(Regional Peace Events)や、それに続く「ボスニア平和イベント」(National Peace Event)(BOX 5-4)において、既に学んだEFP概念を表現する機会を与えられた。このようなイベントは、学生に対するEFP事業の効果を高めるだけでなく、学校で行われるEFPが一般の人にも波及することを目的としている。また、参加学校が一同に集まることにより、学生や学校関係者が相互の信頼醸成や協力関係を築く機会となった。

学校外活動では、トラブニクでは、EFP参加両学校の生徒が病院、幼稚園、保育園、他の学校などを訪問して、それぞれの場所に適した形で自分たちの活動を表現した。例えば、地元の幼稚園では、男女平等や紛争解決などのテーマで人形劇を行った。

学生は、EFPで扱われる概念を、能動的な授業参加や議論を通して学ぶ。そして、理解した概念を多様な方法で表現することが奨励される。例えば、演劇や音楽などの芸術、科学的実験、口頭発表、エッセイなどを通してである。小学校での活動例として、講義に続いて双方向活動により子どもに平和の考え方を紹介した。例えば、小学校5~8年生の授業では、平和なボスニアの姿を皆で考え表現し、1~4年生は「平和の家」を作り、ほかのクラスで作られた平和の家と一緒に「平和の村」を形成した。

使用されている主要な教材は、「研修指導書」、「EFP-ボスニア冊子」、「平和行動」(Peace Moves)である。これらは皆、教師が自分の担当する科目授業において平和教育を導入するため、もしくは生徒が授業で平和学習活動を実践するためのアイデアを提供する意図で作られている。独立科目アプローチではないので、いわゆる「教科書」はない。

①研修指導書：

試験期間1年目の課題は、ボスニア全国の学校で使用できるカリキュラムを開発することだった。最初の一步として、研修指導書が作成された。内容はランデグ国際大学で行われた現地チーム集中研修での活動、質疑応答などを反映している。テーマとして、紛争の歴史的、心理的、社会的、経済的、政治的、倫理的、精神的な原因や、紛

争が暴力に発展していく過程などを取り上げている。また、この指導書は、授業モデルを含み、教師が EFP 概念を自分の授業に導入するのを助けている。また、リソースのリンクも載せている。

②「EFP-ボスニア冊子」:

参加学校の教師は「理解」と「過程」を重視する EFP アプローチを取り入れた独自の授業モデルを作り始めた。事業調整者は、これらの授業サンプルを集めて「EFP-ボスニア冊子」を事業実施期間中に作成する計画である。この冊子によって、将来ボスニア全ての教師が共通の「平和教育カリキュラム」を持つことが可能になる。また、この冊子が、EFP の評価をする際に使われることも考えられる。なお、児童・生徒に配られた「EFP-ボスニア冊子」は、家族の人達と共有することを勧められた。後にコミュニティ集会を行った際に、多くの人がこの冊子を持参したとプロジェクト資料は報告している。

③「平和行動」(Peace Moves) :

補助教材として教師用に提供された。異なる国や文化の若者同士が、現代世界の社会、経済、政治、倫理問題について対話をするという形で書かれている。この教材は、若者が登場人物に自分を照らし合わせることによって、自分自身の考え方を客観的に検証することが出来るように作成されている。この教材を基に、4 つの「平和行動モジュール」が作られた。モジュールは推薦する活動例、更なる議論と研究のための質問、学生に対する宿題例などが含まれている。この補助教材の使用法について研修も行われた。

なお、試験段階では以下の教材(参考資料)も使用された。

- “Fever in the World of the Mind: The Unique Characteristics and Dynamics of Human Conflict and Violence”
- “Creating Violence-Free Families” Lecture Series
- “Understanding-Oriented” Lesson Design Framework
- “Peace Moves” Manuscript and Teacher Modules
- “Conflict-Free Conflict Resolution”

試験段階 2 年目では、民主的決定過程、トラウマ回復に関する心理的側面、それぞれについての教材が提供される予定である。

BOX 5-4 「ボスニア平和イベント」

「ボスニア平和イベント」は、参加学校を中心に地域も含んだイベントである。

第1回「ボスニア平和イベント」:

スルブスカ共和国のバニアルカで2001年2月に行われた。300人ほどの生徒、教師、親、学校関係者などが参加。加えて100人ほどの行政、メディアや一般の人間が参加した。両構成体の主要3民族を含むEFP参加学校6校が3時間のプログラムで自分たちの活動を表現した。テーマは、「多様性の中の結束」、民族理解、紛争の平和的解決、男女平等、民主的な意思決定過程、平和で民主的な社会構築のための世界観の転換、などが扱われた。具体例な活動例として、ドイツ語科目の学生は、男女不平等を表す言語がいかに偏在しているかを表現した。準備にあたっては、実施3ヵ月前の2000年12月にサラエボとトラブニクのEFP参加学校から教師、生徒、その親がバニアルカの参加学校（ホスト学校）を訪れ、信頼関係の構築を行った。3時間半ほどの訪問で、バニアルカ中等学校の生徒は、ボスニア連邦からの学生に街を案内した。バニアルカの校長たちは、ボスニア連邦からの教師や生徒の親を案内した。当初は、両学校の生徒はあまり言葉を交わすことをしなかった。中には、EFP現地チームに、この訪問の結果に対しての不安を表す者もいた。しかし、しまいには打ち解けて、電話番号やメールアドレスなどを交換したり、再び訪問をしたりして生徒の家を訪れる計画を立てている者もいた。

第2回「ボスニア平和イベント」:

2001年5月にトラブニクで開催された。同年5月4、7日両日に民族関係に端を発する暴動が起きていたため、実行が難しい状況であった。それぞれの地域のEFP現地チームはすぐに3地域のEFP参加学校の関係者たちと、イベントの実施方法について協議を行った。また、EFP現地チームは、3地域の地元警察や内務省とも協議を行い、イベントにかかわる安全の保証を求めた。トラブニクの両参加学校（ボスニアック系とクロアチア系）の校長は、自主的に共同で手紙をバニアルカ参加学校に送り、安全が保障されていることと、訪問を歓迎する旨を伝えた。結果、当初の参加規模より多少小さくなったものの、バニアルカ参加学校はトラブニクを訪れた。トラブニク市長は市庁舎に隣接する庭を「平和公園」とし、6つ全てのEFP参加学校の名前が刻まれている「平和公園のシンボル」を6参加学校生徒が公園に据えた。ボスニア系中等学校と、クロアチア系小学校が共同で開会式を行い、トラブニク市長を含めて、関係者500人ほどが集まった。

第3回「ボスニア平和イベント」:

2001年6月にサラエボで開催された。2001年最後のボスニア平和イベントとして、「平和のために活動する若者」(Youth for Peace) 会議が開催された。EFP参加学校6校のうち、中等学校のすべてのクラスと小学校5～8学年すべてのクラスから代表が1人選ばれて参加した。合計160人となった。加えて40人の教師、親や学校関係者も参加した。この会議の準備として、EFP現地チームは研修を生徒の代表者に対して各地域で行った。研修の目的は、「結束フレームワーク (unity-based framework)」を基に、民主的協議の原理と実践を学ぶことにある。研修中は、「意思決定の多様なあり方」や「多様性を持つ集団において統一見解に至るための条件」などについて多くの議論が行われた。これは、会議の「いかにボスニアにおいて平和の文化を構築するか」というテーマを議論する準備となった。会議は、二段階の協議から成る。生徒はこの実践を通して民主的協議の手法を学び、その手法が、平和なコミュニティを構築する際に利用できることを知る。最初の協議では、それぞれ3地域の混成14人から成る12のグループに分かれ、平和の文化構築のために必要な提案を5つにまとめる。特に教育、宗教、統治、家族、メディア、若者に焦点を当てる。その後、それぞれのグループ代表者計12名が各グループから上がった提案事項をまとめる。他の参加学生はこのプロセスを観察し、意見や質問などを行う。最後に、3民族を代表して3人の学生が、最終提案を行政関係者やメディアの前で発表した。

BOX 5-5 「平和月間」

「平和月間」という形で、両構成体 EFP 参加 3 都市の市長が、2001 年 2 月を「平和月間」と共同で宣言したことも EFP 事業の成果である。1 週間にわたって、市民 12,000 人が参加学校を訪れ、生徒や教師の発表などを見学した。これらの発表は、「結束・融和・団結・協調」、文明の発展、世界観の成熟、多様な統治形態、平和の条件（普遍性、正義・公正、平等）などの概念を表したものである。表現法は、ビジュアル展示、ビデオ、演劇、ダンス、音楽などである。

この期間、平和月間の模様を各構成体のメディアが取り上げた。例えば、ボスニア国営ラジオは 90 分番組を作成し、EFP 参加中等学校の学生をインタビューしたものを放映した。ボスニア国営テレビの子供向け番組は、参加小学校の生徒の発表やインタビューを放映した。また、子供向け雑誌「Male Novine」は平和月間中に行われた学校活動についての記事を記載した。

(7) 評価

ボスニア EFP 事業は、CIVITAS 事業同様、事業の実施過程にある。よって、現在まで行われた評価は中間評価の位置付けとなる。今までのところ、公開された資料から 2 回行われていると判断出来る。評価にあたっては、事業の有効性（効果）についての考察がなされている。どちらの評価も中間評価として、以後の事業の方向性・内容について示唆を提供するような配慮がなされている。

1 回目の評価は、教材の「効果・有効性」、つまり「この教材を使用したことにより、対象者にどのような変化が見られたか」ということを教材使用者と非使用者を比較することによって検証しているものではない。むしろ、教材に対する参加者の感想を聞きだし、教材の改良に役立てようという趣旨である。

2 回目の評価に関しても、事業の効果に関する評価は事業参加者と非参加者の比較ではないため、事業効果の評価における客観性には疑問が残る。また、評価内容を見ると、1 回目の評価と同様に、参加者による知識の習得、価値観・態度醸成、技能の習得に対して事業がどれだけ達成したかという有効性（効果）を検証したものではない。参加者の事業にたいする感想や意見、および評価者の感想・意見が中心となっている。

1) 教材評価内容¹¹⁶

目的：ボスニア EFP 事業で使用される教材の評価

評価実施者：トラブニク中等学校の教科担任 (pedagogue)

対象：学生 70 人

手法：質問票の配布

内容：「平和行動モジュール」の有効性についての事業対象者による評価

¹¹⁶ 評価内容は Landegg International University (2001) p.13 参照

質問事項の例：

学生が実際モジュールを読んで使ったか、学校、家庭両方の場所で利用したか、「平和行動」教材は平和の原理を理解するのに役立ったか、どの EFP 概念を教師と最も議論したか、他にどんな課題を「平和行動」教材で扱って欲しいか、など。

評価結果抜粋：評価結果は公開されていない。

2) 事業評価内容

目的：評価報告書は事業関連団体および EFP 運営委員会を想定読者としており、その目的は事業のモニタリングおよび事業実施に関する決定への参考材料を提供することである。

評価実施者：評価調査は SDC の委託で行われた。評価チームは、平和教育の専門家（オスロ大学、ノルウェー人）と電子教育の専門家（ベルン大学、スイス人）から成る。同時に、SDC の専門家（紛争と平和研究）がボスニア EFP 事業の内容について評価を行った。評価報告書¹¹⁷が SDC から公開されている。

対象：教育行政関係者（教育大臣と師範学校所長）、参加学校の校長、教員、学生

手法：2004 年 5 月に約 10 日間、関係者に対する面会と開発された教材・手法の検証を行った。

内容：2 つの教師用指導書の効果と妥当性、および事業全体の運営について評価した。評価チームと SDC の専門家による評価に対して EFP 事業実施団体である IEPI がコメントしている。

評価結果抜粋：

- ①面会者のほとんどは事業に直接参加はしていなかったが肯定的な評価をしていた。教員は事業による「新しい教育」の導入に価値があると評価した。また、学生の何人かは、EFP を家庭で話し合うことがあると評価した。事業の最も大きな価値は、民族や言語を超えて人々（学校関係者？）が集まる機会を提供したことにある。教員の一人は、「最も大きな事業効果は、精神的な領域にある。事業は人々が自分の感情を表現する場を与えた。このような「精神治療」が必要である。」と評価した。SDC の意見は、事業は一般的に参加者に高く評価されている、事業は人々の「信頼関係」を築くための場を提供している、参加者の家族にも効果が波及している、となっている。また、プログラムによる参加者の態度の変化に与える効果に関しては、期間をもう少し空けて調べなければならないとしている。
- ②教材内容に関する評価チームの意見は、事業や教材が「世界平和を広める」ことを目的としていることに疑問を持ち、現地の状況に合った記述を増やすべきと提言している。また、教材が「世界観の転換」によって紛争・対立のない世界が達成されることに対して疑問を呈している。むしろ、対立を日常生活の不可避の事象と捉え、非暴力的に解決することが可能である、と考えるべきではないかと主張している。紛争は日常の社会生活において不可避であり、社会変化のためには必要でさえあるという主張が社会学方面から提議されている。平和は紛争が無くなるこ

¹¹⁷ SDC (2004)

とでなく、紛争と「建設的に」共存していくことが課題なのである¹¹⁸。事業や教材の内容・手法に関して、SDCも同様な意見を持っている。「教材の筆者の世界観は、世界が一つとなり、調和のとれた共存社会を想定するが、近年の平和教育の考え方は、紛争について理解し解決する能力の育成に重きが置かれる」としており、異民族間の調和が取れた理想主義的な社会を目指すアプローチに疑問を呈している。

- ③SDCは教材の内容に関して、同じ著者が教材を最初から最後まで書いているためか統一性が取れている、そのため読者はその内容と手法が良く統合されているという印象を持つことが出来る、グローバルイゼーションが合理的で正当なものであると提示されその批判がない、国家・制度・経済の役割に対する検証がない、筆者の世界観が全般に提示されているが生徒の批判思考力を高めるための工夫が必要である、個人・制度といった異なるレベル間の関係についての言及がない、などの意見が出されている。
- ④評価チームとSDCによる事業および教材の評価を受けて、ボスニア EFP 事業の実施団体である IEPI は、「「平和の文化」構築のためには、人々の考え方や行動様式が変化しなくてはならない。紛争や対立が起こっても、人々は非対立・非暴力的に行動する能力を持っている」、「近年の平和教育の考え方は、評価チームの指摘するものが支配的ではあるが、全てがそうではない。学問においても平和の性質や人間の平和に対する態度というのは議論が分かれていることを鑑みて、新しい平和教育のモデルを開発し、現場で試行してみる価値があるのではないか」と反論している。
- ⑤評価チームは、ボスニア EFP 事業の実施プロセスなどに関して、コンピュータとインターネットへのアクセスがない参加学校があり（80%はコンピュータを保持）、全国規模に広げる際に問題が生じる可能性がある、教員用指導書により多くの資料を載せ多様な考え方に触れてもらうべき、地元の大学とのより密接な協力（修士課程で平和教育学を設置するなど）、地元の NGO との協力、などを提言している。また、ボスニア全土の学校教育カリキュラムへの EFP プログラム導入に際しては、EFP 委員会の設置、援助機関教育制度支援調整グループ（The Education Issues Set Steering Group: EISSG）¹¹⁹ 会合への提案、プログラムの導入、というステップが考えられる、としている。
- ⑥評価報告書の最後は、SDC による結論で締めくくられている。それによると、「プログラムの持続性は、ボスニア政府が公式カリキュラムに EFP プログラムを導入する意思があるか否かにかかわっているが、現在のところそのような動きはみられない。当面の間、国際社会の支援が必要である。プログラム実施団体（IEPI）は、中期的には他の援助機関に財政的支援を要請する予定である」と報告している。

¹¹⁸ Harris and Morrison (2003) p.29

¹¹⁹ The Education Issues Set Steering Group は、ボスニアの教育制度支援における援助団体の調整を行うために 2002 年に設置された会である。

5-4 事例研究③「コソボ民主主義・人権教育事業」¹²⁰

5-4-1 事業概要

コソボ民主主義・人権教育事業（正式名は Training of Kosovar Teachers on Democracy and Human Rights）は、コソボ紛争終結後1年を経た2000年の10月に始まった。紛争で最も人的・物的被害の大きかった、コソボの西部地区で事業は実施された。市民教育を初等学校高学年（7、8学年）において科目横断的に導入するために、現職教師の短期研修を行うことが事業の中心である。研修は2段階に分かれる。第1段階は国際専門家による地元研修教官の訓練、第2段階は地元研修教官による教員訓練である。国際専門家は、財政支援も行っているフィンランド人権プロジェクトが選抜した、フィンランドの人権教育教師¹²¹3人である。第1段階の研修は3回にわたり、各1週間の期間である。また、地元研修教官は、西部地区5つの市それぞれから3名の研修教官候補が選ばれた。3名の構成は、市教育委員会委員長、教員養成校指導官、コソボ人権センターの職員であり、これら3人が「研修教官チーム」を組んで、各市の教師に対して研修を行った。教員研修は5日間、新学期が始まる直前に行われた。地元研修教官は教員研修を円滑に行うため、彼ら自身の訓練中に研修指導書「教師訓練研修教官キット」(The Survival Kit for Teacher Trainers)を作成し、5日間の教員研修の実施に備えた。この指導書は5日間のプログラムのほかに、ユネスコ教材で提案されている授業レッスンの中から訓練中に試行して有効だと判断されたものが含まれている。

当事業により、120人の教師と52人の校長が教員研修を受け、55の学校において2001年の9月から3ヵ月間、市民教育を実践した。参加した学校の数は西部地区全学校の3分の1以上に上る。この事業により、約7,000人の子どもが市民教育を受けたことになる。教師は教員研修期間中に研修教官によって作成されたガイドラインをもとに、20の授業レッスン計画を作った。当初は自分が担当する授業内で市民教育を実践することが想定されたが、授業ノルマの負担が大きく、ほとんどの学校では週に1、2回授業時間を特別に確保し、複数の教師が交代で市民教育を教えた。

当事業に関連して2つの活動が他に行われた。1つは「人権アカデミー」であり、西部地区の中等学校から選抜された生徒20名ほどが毎週1回、人権について講義を受け、議論をして理解を深めるという活動である。将来の人権活動家の育成をその目的としている。講師はコソボで人権関連の活動を行っている地元・国際リソースが担当している。国際リソースとしてはUNMIK、OSCE、UN、UNHCR、大学などで働くスタッフが、無償で講義を行った。

もう1つの活動は、Crossing Bridges とよばれる青年キャンプである。このキャンプは夏休み中に自然の中で数日間、様々な民族の子どもたちが一緒に行動を共にし、お互いの文化や子どもの人権などを、教育活動を通して学ぶものである。アルバニア系、ボスニアアク系、ロマ系などの子どもが参加している。地元のセルビア系学校にも呼びかけたが、両

¹²⁰ 当事業には、筆者も UNMIK の教育行政官として助言する立場から関わった。本報告には、筆者の観察から得た私見も含まれている。

¹²¹ これらの教師はユネスコ ASPnet (BOX7-1) に属する学校に勤務している。「コソボ民主主義・人権教育事業」で使用したユネスコの教材を実際に自分たちの学校で使用した経験がある。

親や学校関係者から反対の声があり、今のところ実現していない。反対意見の多くは治安面に関するものである。

5-4-2 各視座における検討

(1) 事業主体

Kosovo民主主義・人権教育事業は、地元 NGO「 Kosovo人権センター」(Kosova Center for Human Rights) が実施した。 Kosovo人権センターは、アルバニア系、ボスニアック系、ロマ系の教員、人権活動家、法律家、医者などがメンバーとなっており、人権保護の活動を様々な分野において行っている。 Kosovoでは多くの人権活動団体が存在する。それらの多くは、 Kosovo紛争前と紛争中の特定民族による人権侵害を記録し広報することを活動の中心としている。 Kosovo人権センターのように教育を通じた人権保護に取り組んでいる団体は多いとは言えない。

Kosovo人権センターは、複数の国際援助団体から財政支援および技術支援を受け市民教育事業を運営した。支援を行った団体はユネスコ、 USAID、フィンランド人権プロジェクト、カリタス・スペイン、プラットフォーム& Kosovoヴァルセルナなどである。その他に、 UNMIK、 OSCE、欧州評議会などの地域事務所が、助言や講師の提供などの技術協力を行った。

複数の援助団体から支援を受けることは、事業参加者の実施団体への信頼性を高める利点がある。また、1つの援助団体の事情に影響されないという利点もある。また、地元団体が主体となることは、現地の社会慣習への理解や人的ネットワークへのアクセスによる適切な事業設計・実施を可能にし、 NGO の能力強化を通じた市民社会の成熟なども期待される。

問題点として、援助団体によっては特定項目にのみ財政支援を行うものもあり、援助団体間の調整が困難となることもある。また、地元団体であるため事業関係者の間や参加者との人間関係が複雑になることもある。毎日の生活に困窮する地元住民の間に、事業に付随する資金をめぐる嫉妬なども生まれる。外部の介入を歓迎することがあるのもこのためと思われる。地元 NGO と連携する際には、資金拠出だけでなく、技術協力や国際 NGO と3者パートナーを組むなどの工夫があると事業の透明性、信頼性が高まると考えられる。

(2) 問題分析

アルバニア系住民にとって Kosovoの民族対立は、セルビア系治安部隊や警察による人権弾圧を意味する。アルバニア系民族の子どもが、将来大人になったときに人権侵害の加害者になることを避けたいという願いがこの事業のもともとの始まりである。しかし、その事業のアプローチは人権を必ずしも民族間の問題だけに限定せず、ジェンダーや身障者などの社会的弱者など、同民族集団内の人権問題も扱っている。人権をより深く理解するために、このように様々な文脈でその意味するものが教えられる。

(3) 対象選定

Kosovo民主主義・人権教育事業は、セルビア系学校を除く西部地区のすべての民族の子どもが参加した。西部地区ではセルビア系学校は3校存在している。 Kosovo人権センターのアルバニア系職員は、そのうちの1校を訪ね、セルビア系校長に事業への参加を呼びか

けた。研修教官については、言語の共通性を考慮して当事業によって訓練されたボスニア系のコソボ人権センター職員が当学校に派遣されることが提案された。当時、このセルビア系居住区では支援政党の違いから住民の間で対立が起きており、学校内でも教師や管理職者、その他の学校関係者の間で関係が不安定化していた。そのため学校活動も支障をきたしており、校長は本事業への興味を示したものの、プログラムの導入は延期したいと要望した。その後も、この学校は居住区内の政治問題で不安定な状況が続き、当事業のプログラムは導入されていない。同民族集団内の対立が激化している中で、他民族集団との共存や調和を目指すことは更に困難な状況が続いている。

(4) 規模

本事業は西部地区を対象に事業が展開されたが、長期的な目的は、コソボ全土への市民教育の導入である。そのため、西部地区の事業施行は試験的性格であり、その評価を基に、コソボ自治政府が正式なカリキュラムへの導入を検討することが期待されている。このため、事業の準備段階から自治政府の教育省とは連絡を取り合っているが、教育省の人的資源不足などにより、カリキュラム改革課程に事業の成果がどれだけ反映されているかは不明である。

(5) 時間的考慮

本事業が企画されたのは紛争終結直後であり、学校校舎建設などのインフラ修築に関心が集中していたため、このような「ソフト分野」の教育事業に対して援助団体や現地政府から懐疑的な意見もあった。しかし、民主主義・人権教育の重要性を鑑みて、本事業は紛争終結後1年経った2000年10月から早速始まった。コソボ自治政府教育省が新しいコソボの教育のあり方についてその基本方針を示した「新カリキュラム・フレームワーク」(The New Kosovo Curriculum Framework) (BOX5-6)を作成したのが2001年9月だったことを考えると、本事業はかなり早い時期からの取り組みだったと言える。

本事業は、正式な学校カリキュラムの一部ではないことから、ノンフォーマル教育と言えるが、紛争直後まだ教育制度や行政組織が整っていない時期では、ノンフォーマル教育は有効なアプローチである。また、筆者の観察では、教師や学校長など教育関係者は精神面や生活面で多くの苦勞を抱えているにもかかわらず本事業の重要性を認識しており、学校設備がまだ整っていない中で事業に積極的に参加していた。

BOX 5-6 コソボ新カリキュラム・フレームワーク¹²²

コソボ自治政府は、コソボの新しい教育のあり方についてその方向性を示すために、コソボ内外の教育関係者を中心に検討を重ねた。その結果、2000年の10月に「新カリキュラム・フレームワーク」が作成された。本カリキュラム・フレームワークは、市民教育の重要性を指摘している。特に「人間の自由と尊厳」を教える人権教育は民主国家の市民教育の要とし、科目横断的、市民教育科目の一部、選択独立科目の3つの選択肢を挙げている。

¹²² ウェブサイト：http://www.kec-ks.org/cf_eng.pdf#search=kosovo%20new%20curriculum%20framework

(6) 教育手法・内容

コソボ民主主義・人権教育事業は、学科横断的手法によって市民教育を学校に導入したが、指導法にも民主的価値観が反映された。教師は、従来の知識伝達型だけではなく、討議を用いる教育手法を研修中に学び、授業で実践することを奨励された。

当事業では、市民教育を科目横断的に学校教育に導入することを目的としており、様々な科目を教える教師がそれぞれの担当授業内で市民教育の要素を教えた。ユネスコの教材で紹介されている科目ごとの授業例と、研修教官によって考案されたサンプル授業を参考にしたが、それだけでは十分でなく、それぞれの教師が独自に授業モデルを開発することも奨励された。西部地区の教師が開発した授業モデルは、コソボ全土の教師に参考にしてもらうため冊子の形にして発行することが検討された。

使用されている教材はユネスコが作成した教材「市民性の実践」(The Practice of Citizenship) で 2 言語 (アルバニア語、セルビア/ボスニアック語) に翻訳して使用している。

「市民性の実践」は市民教育教材であり、人権、平和、民主主義、寛容、国際理解、異文化対話などのトピックに関するレッスン教材を提供している。1998 年に製作された。教員研修では All Human Beings: A Manual for Human Rights Education (1998 年製作)、Tolerance: Threshold of Peace (1997 年製作) などユネスコが作成した他の教育教材も使用した。Tolerance: Threshold of Peace はユネスコの事業である ASPnet に参加する世界中の学校から平和・市民教育の実践例を集め、紹介している¹²³。

(7) 評価¹²⁴

事業終了時評価は、参加教師が 3 ヶ月間市民教育を実践した直後の 2001 年 12 月に実施された。評価の目的は、市民教育が研修を受けた教師によってどのように導入されたか検証することである。具体的には、どのような科目においてどのような授業が人権や民主主義についての知識習得や子どもの態度の変化に有効だったかを確認することである。評価チームは、地元研修教官に訓練を実施したフィンランドの人権教育専門家が中心になり、コソボ人権センター職員および UNMIK 地域教育行政官が情報の提供、助言などを行った。評価者は事業内部関係者であることから、厳密な客観的評価を行うことよりも、事業から得られる教訓を抽出することに重きを置いた。評価手法は参加者への質問票配布、教師と生徒への面接、教員研修や学校授業の観察、参加者との集団討議による定性評価である。事業参加集団と非参加集団の比較による事業の効果検証は行っていない。

評価は実質 1 人によって短い期間に行われたため、評価の当初の目的である市民教育の導入形態の検証までは行われなかった。しかしながら、生徒の面談により、「市民教育事業により、生徒はクラスの他の生徒の社会経済的背景を気にしなくなった」、「生徒が自分の意見を表明したり、自身の可能性を最大限に発揮したりできるようになった」、「教師が子どもの権利について敏感になった」、「生徒が自分で日常生活について決定することが出来るようになった」などが報告されている。このことから、他者の理解に当たって集団では

¹²³ BOX 7-1 参照。

¹²⁴ Kosova Center for Human Rights (2001)

なく個人に焦点を当てる人権アプローチの効果が、ある程度生徒の間に浸透していることが理解できる。なお、参加者の中には市民教育はもっと早い時期から始めるべきであり、ゲームなどを通して他者への寛容や尊敬を教えるべきであると指摘する声があった。

5-5 事例研究から得られる教訓の考察

上記の3つの事例研究から得られる教訓について以下にまとめ、考察を加える。

① 実施団体

民族融和という政治的にセンシティブな課題を扱う事業を実施するにあたって重要なことは、実施団体の中立性である。外国からの2国間援助の場合、実施国のバルカン地域に対する外交政策が特定民族を支持している、またはそのように見られる場合、民族融和に関する事業の実施は困難である。北米や欧州諸国はこの点で事業に支障をきたすこともあり得る。しかしながら、EFP事業やCIVITAS事業は、支援国の大学がその概念化を行い実施に携わっている。大学が自身の中立的な立場を維持している限りにおいては、現地政府や地域社会から支援が得やすいことも考えられる。一方、コソボ人権センターはアルバニア系住民が中心となって運営されている地元団体であるため、セルビア系学校との協力は両者にとって課題である。しかし、地元主体であるため、いったん協力関係が構築されれば持続性に期待が持てる。

また、EFP事業やコソボ民主主義・人権教育事業のように、財政支援が複数の国や機関から得られている場合は、特定国・組織の政治的介入のリスクが少ないと解釈される利点がある。しかしながら、このことは、短期間区切りで絶えず財政支援を求めなければならず、事業の安定性に問題が出ることもある。「民族融和」は長期的なプロセスなので、長期に財政支援を取り付ける必要性があり、持続性の観点から課題と言える。

実施体制に関しては、現場で調整する体制が整っていることがこのような事業の実施には重要である。例えば、EFP事業は中央だけでなく、地方の地元行政官や国際支援調整機関を巻き込むことによって事業を実現させた。また、地元政府やOHRの支援を取り付けたことによって、現地学校関係者が事業に対して真剣に取り組むようになる。十分な人員の現場プレゼンスによってこれらの活動が可能となっていると判断できる。

説明責任の関連からは、3つの事例は共通してその活動を記録し、インターネットなどの媒体を利用して説明している。また、印刷媒体を利用して、ニューズレターを参加学校および関連団体に配布し広報を行っている。このことにより、関連団体に対する説明責任を果たし、信頼性を得る努力をしている。

なお、政府の関与であるが、EFP事業の場合、民族融和を前面に出していることが現地政府（特に構成体中央、県）からの更なる関与、そしてオーナーシップの自覚を難しくする可能性もある。今後、現地政府主導で事業が拡大していくかは明らかでない。一方、CIVITAS事業のアプローチはどの民族・政党にも受け入れられているようであり、カリキュラムの一部となっているので現地政府が主体性を持ってその発展にかかわっていくであろう。コソボでは、民族融和に関する事業はUNMIKの支持はあるものの、現地住民による統治への移行期であるため、今後の教育改革に多少の混乱が予想される。

このため、現地政府によるオーナーシップの確立まで、長期的な視野を持って支援することが望まれる。

なお、地元政府の中でも、市町村のような地方のレベルでは行政が積極的な支援態度を示すことがある。中央に比べて政治的圧力が少ないという見方が出来るが、一方で市町村レベルでは地元のしがらみに影響を受けやすいのも事実であり、CIVITAS 事業のように中央のイニシアチブで事業を行う利点もある。事業実施にあたっては、中央と地方のどちらに力点を置くべきか、政治や教育行政の構造とその変化を分析して判断することが重要である。

② 問題分析

3 つの事例は、事業実施前に事業のあり方やインプットを決定するための事前調査が行われた記録はない（単に公開されていない可能性もある）。紛争後復興期の社会における民族融和の促進に対して、共存や共生、もしくは両者の混合アプローチが有効であるという前提のもとに概念化された事業モデルを現地に試験的に導入し、実施過程で「現地化」していく手法が取られていると理解できる。

③ 対象選定

3 つの事例は全て、多民族を事業の対象にしている点では、民族融和に適切なアプローチと言える。また、事業の直接的な対象は子どもであっても、地域社会全体の関与を奨励している点も共通している。3 事業とも教員養成が主要な事業活動であるため、事業裨益者は学校関係者を含むと考えてよい。成人にも市民教育が必要であることを考えれば、今後、ボスニアなどでは全国に広がる市民教育の教師ネットワークを活用して成人対象のプログラムを展開する可能性を模索しても良いかもしれない。

子どもを対象とした教育活動は、地域全体の理解・参加・連携がないと逆効果を生み出す懸念がある。平和教育が学校で子どものみを対象とすると、子どもたちが民族憎悪感情を持つコミュニティの大人たちから「裏切り」や「謀略」といったレッテルを貼られる可能性があり、教育の「保護的役割」が減じる可能性がある。よって、平和教育はコミュニティ全体を対象にすべきである¹²⁵という主張は説得力を持つ。

④ 規模

CIVITAS 事業は多くの学校が参加しているのに対し、EFP 事業とコソボ民主主義・人権教育事業の参加学校の数はいずれも限られている。国や地域全体に対するインパクトの面から考えると、参加学校は多ければ多いほど望ましい。その場合、いかに効率性と効果の両立を維持するかが鍵となる。EFP 事業が実施するようなイベントは人的・資金的投入が大きく、拡大の可能性は大きいとは言えない。事業の持続性を考慮しつつ、効果を最大限に維持していく工夫が求められる。そのためにもプログラムの「カリキュラム化」は重要である。

¹²⁵ Fawcett (2005) p.13

⑤ 時間的考慮

3つの事業を時間軸に位置付けると、CIVITAS 事業やコソボ民主主義・人権教育事業は紛争終結後まもなく始まっているのに対し、EFP 事業は多少の時間を置いて始まっている。これらが意図的なものかは不明であるが、共存アプローチ（市民教育）は紛争後すぐにでも始められるのに対し、共生・調和アプローチは地域住民の心情を考慮すると多少の時間が必要であるという議論に当てはまる。混合アプローチであるネットワーク活動は、紛争直後からでも始められるが、ネットワーク上の異民族間の交流は、時間を経るにつれ段階的に活発化していくことが理想であろう。

⑥ 教育手法・内容

ボスニアやコソボでは、教育行政に民族を隔てようとする政治が介入し、民族融和を目的とする教育事業を実施するのは困難な状況が続いている。事業実施にあたっては、地元行政組織の理解・支持を得るために、民族融和を事業の目的として前面に出さないといった工夫が求められることもある。

CIVITAS 事業やコソボ民主主義・人権教育事業は、民族共存の最低条件を作り出すことが目的である市民教育の導入を目的としている。民族間の調和や共生関係を促進する環境づくりという意味において、民主主義の定着を目指す市民教育の果たす役割は大きい。なお、CIVITAS 事業は米国の憲法を基に教材が作られていることから、米国型の民主主義や市民性を世界に輸出しているという批判があるかもしれない。その点、コソボ民主主義・人権教育事業は国際機関であるユネスコが作成した教材を使用しているためこの批判は当たらない。しかしながら CIVITAS 事業は、極度に分権化されたボスニア社会で教員が共通基盤を持ち、教育関係者のネットワークが構築されているという点においては評価されるべきである¹²⁶。

一方、ボスニア EFP 事業は「世界観の転換」という人間の根本的価値観の転換を目指している。事業概要書では、教育による世界観の転換により、持続性のある平和と繁栄をもたらせるとしている。評価チームと SDC の意見、またそれに対する IEPI の反論を見るかぎりにおいては、世界観の転換は道徳や倫理の世界に近いと言えるかも知れない。人間同士の対立を恒常的なものとしてみるか、個々人の世界観の転換により減らすことが出来るのか、という問題は、「平和学」で継続議論されているテーマであり非常に重要な点であるものの、未だに明確な答えは出ていないのが現状である。

なお、カリキュラムに関連して、CIVITAS 事業は独立科目であるのに対し、EFP 事業とコソボ民主主義・人権教育事業は科目横断的アプローチを取っている。どちらが絶対的により効果があるとは言いきれない。CIVITAS 関係者が指摘するように、独立科目は持続的・体系的に教育を行う利点がある。一方、科目横断的アプローチは単一の科目や教師によって教えられるよりも、生徒が「平和」の意味を深く考えることを可能にするという主張がある¹²⁷。科目横断的アプローチは、新しい科目を設置する際に学校や行政にかかる様々な負担（新しい教師の雇用、教室の確保、カリキュラムの調整など）がな

¹²⁶ Davies (2004) p.178

¹²⁷ Harris and Morrison (2003) p.109

い点でも实际的である。しかしながら、このようなアプローチは学校教師全員が関与することが求められるので、適切な動機が与えられ、研修を受ける機会がない場合は、「誰も責任を取らない」状態が生まれてしまうことにも留意すべきである。平和教育の重要性を鑑みれば、独立科目としての市民教育と、平和教育の要素を学科横断的に組み込んでいく両方のアプローチが同時に行われるのが望ましいと言える。

⑦ 評価

3つの事例は、事業の有効性を検証している。しかしながら、その手法には幾つか問題があることを指摘した。事業参加者と非参加者の比較を行わない場合は、個人の市民性における変化が事業によるものか判断することは難しい。また、比較手法を使用したとしても、事業による教育を受けた後時間が経ってしまうと様々な環境要因が影響してくる。例えば、市民教育の生徒の思考・行動様式に対する影響を考えると、おそらく市民教育を行う直前と直後に調査を行うことにより、時間的・環境的要因を極力排除してその効果を確認することができると思われる。また、事業継続に関してより多くの情報を得るためには、定量調査と定性調査両方を行うのが理想である。

民族融和や平和構築といったものを促進する事業において、今後も課題となるのはインパクトの指標設定であろう。なお、ボスニア EFP 事業に関する新しい資料¹²⁸では、インパクト測定対象およびその指標として、「紛争の非暴力的解決と非暴力環境の創出のための知識・技能・態度」については、学校内での（異民族間の）暴力事件の減少および民主的意思決定や人権尊重、「多様性の中の結束」の増加としている。後者についてはその測定法は不明である。また、「民族融和、民主主義、平和の文化の構築」に関しては、「参加学校の異民族関係に対して、地域住民、学生および父兄の見方が変わる」としている。具体的な調査手法は記述されていない。

平和構築は「社会関係や構造、文化の変革」を意味する¹²⁹。そして、その主体は地域住民でなければならない。外部から働きかける場合には、外部の基準を持ち込むのではなく、当事者が考える「共存の度合い」を尊重すべきである¹³⁰。外部の平和構築に対する支援は、「持続可能な平和」を達成するための地元住民による努力を増補するものであって、それに代わるものではない¹³¹。地域住民によるオーナーシップは、それぞれの国の状況、歴史や文化を考慮すると、平和構築の成功の条件と言える¹³²。事業の有効性やインパクトの指標設定を地域住民と共に決めるのが理想である。地元住民から見た「民族融和の度合い」指標を取り入れたり、対象地域における政治・社会環境の変化に対応したりするために、事業のデザインにある程度の柔軟性を持たせることも重要である。よって、平和活動家のレデラック (Lederach) が言うように、平和構築事業の評価指標は「変化の質」と「変革プロセスの持続性」に焦点をあてるべきであろう¹³³。

¹²⁸ JICA に提出された草の根無償事業提案書。

¹²⁹ Skrabalo (2002) : para:32

¹³⁰ Skrabalo : para:2

¹³¹ CIDA (1996) para:5

¹³² European Commission (2001) p.10

¹³³ Lederach (1997) pp.129-148

最後に、地元の人材が評価にかかわる意義を指摘しておく。本報告書でも触れているが、民族融和と目的とする教育事業を形成する際の「何をもって、民族融和が進んでいると言えるか、どのようなアプローチが適切か」といった根本的な問いに関しては、事業対象である現地の人間の見方を十分に尊重する必要がある。このような問いは、事業の評価のあり方を決定づけるため、現地の人材が評価の手法決定・実施に係わる意義がある。また、評価は専門的な知識や技術が必要とされるので、現地の人材育成という観点からも、評価の仕事に地元の人材に係わることに意味があると考えられる。

6. その他の関連事業

平和構築は包括的アプローチであり、地域の民主的な組織作り（community building）、自由な表現・議論の場を提供するメディアの保障、チェック機能を持つ政治システムの構築、など様々な努力が求められる。教育はその一部でしかない。「平和構築」を目指す教育とは、必ずしも「平和教育」という形で表現されるとは限らない。また、教育はその全ての活動が平和構築につながるべきであると考えられることもできる。しかしながら、平和構築を意識するかしないかで、カリキュラム、教材、指導法、学校のあり方が変わってくるとも言える。ここでは、第5章で取り上げた事例以外の民族融和・平和構築促進を目的とするバルカン地域の教育事業を幾つか紹介する。

6-1 欧州地域機構による支援

欧州評議会は、積極的に人権・民主主義教育をボスニアで広げようとしている。欧州評議会は主に共産主義・社会主義から民主主義・資本主義に移行している南東欧の国々を対象に、1997年から「民主主義における市民教育」事業を実施している。現在のところ、当該地域の人材を見出し、議論の場を提供することによって、欧州に適切な人権・民主主義教育の基準作りを目指している。欧州評議会と欧州委員会（European Commission）は、ボスニアを欧州評議会の加盟国として認めた際の義務事項¹³⁴を基に、その履行を支援する目的で、ボスニアで4つのプログラムを実施するとしている。これらのうち3つは司法制度の改革に関するもので、残りの1つが「中等教育における人権教育の促進」である。プログラム概要には「人権・市民教育はボスニア政府自身が持続的に推進することが必要で、そのことによって、教育が人々の間に信頼関係を作り出し、国家に対する自覚を生み出す」¹³⁵としており、市民教育が民族融和・国民統合の役割を果たすことを期待している。プログラムは、ブルチコ特別区における、人権・市民教育に携わる中等学校の教員を養成するセンターの強化・拡充をその主な活動としている。ブルチコの教員養成センターは、すでにCIVITAS事業にも協力していると報告している。

欧州地域機構のバルカン地域への関与に関連する事項として、1999年6月に調印された南東欧安定協定（South East Europe Stability Pact）がある¹³⁶。これは、EU加盟国を中心として、「民主主義」「人権」「市場原理」に基づく欧米社会の基本的価値観をバルカン地域に根付かせ、EUとNATOによる欧州・大西洋機構に引き入れる目的を持っている¹³⁷。南東欧安定協定に基づき、3つの分科会「民主化と人権」「経済復興と協力と発展」「安全保障問題」が設置され、教育は「民主化と人権」の分科会で扱われている。主な活動は、バルカン地域の民主主義・人権教育にかかわる人材のネットワーク構築や人材育成である。

¹³⁴ Post-accession commitments（加盟後の義務）と呼ばれる。

¹³⁵ Council of Europe（2004）1.6（a）para:6 筆者略

¹³⁶ 日本も調印している。

¹³⁷ 柴（2001）p.167

6-2 RWCT(Reading and Writing for Critical Thinking)¹³⁸

生徒の能動的かつ自主的勉強を促し、かつ批判的思考能力を高めるための教員訓練を行う。研修では、研究手法、創造的思考、協調、議論、討論などを扱う。読書力や作文力を育成することにより自己表現力を身につける。中等学校を主に対象としており、100人以上の教師が現在まで参加している。ソロス基金(Soros Foundation)が資金を出しており、オープン・ソサイアティ・インスティテュート(Open Society Institute)と国際読書協会(International Reading Association)、米国の大学が協力している。

6-3 ステップ・バイ・ステップ(Step by Step)¹³⁹

幼児や幼稚園で働く先生、職員に対して、「民主的価値観」を醸成する教育や研修を行っている。世界中の民主化を目指す国々でプログラムを実施している。このプログラムにより、子どもたちは自分で考え、決断し、表現し、批評する力を養うことができるようになることを目的とする。プログラム実施各国に実施機関 NGO が存在し、プログラムの持続性と拡大を行っている。ボスニアでは Center for Educational Initiatives Step by Step という NGO が存在する。この NGO は現在 JICA とモスタル高校で民族融和を目的の一つとした IT 教育事業を実施する計画を持っている。ソロス基金が主に支援を行っている。

¹³⁸ ウェブサイト：[\(http://www.soros.org.ba/\)](http://www.soros.org.ba/)

¹³⁹ ウェブサイト：[\(http://coi-stepbystep.ba/\)](http://coi-stepbystep.ba/)

7. 日本の支援可能性

本報告書では、バルカン地域、特にボスニアとコソボを中心に民族共存・共生を支援する教育事業について考察を行ってきた。これまでの議論を踏まえて、本章では日本による教育分野でのバルカン地域民族融和支援の可能性を具体的に考察する。現段階で考えられる支援手法は、①市民教育分野への支援、②NGOとの連携、③平和教育ネットワーク構築、④日本の平和教育経験の発信の4つである。このうち幾つかは実際に動き始めているが、これからの支援のあり方について幾つか提案する。なお、これらの提案は、バルカン地域以外の紛争後社会への支援にも当てはまる部分があるのではないかと考える。もちろん、その際には各々の支援対象国や地域の特殊性を十分に考慮することが求められるのは言うまでもない。

7-1 市民教育分野への支援

日本がバルカン地域への支援を考える際、それは米国や欧州のこの地域への支援や係わり方と多少異なることは認識しておくべきであろう。米国は、外交政策の形成において「世界における民主主義の拡大」を重要課題として位置付けている。民主主義を世界に広げることが、自国の安全を保障し、世界の人々の幸福と福祉向上につながるという考え方である。CIVITAS事業に対し、USAIDや教育省のみならず、国防省も直接支援していることがそれを物語っている。一方、欧州各国は、バルカン地域をヨーロッパの一部として認識し、この地域の支援を欧州統合政策の中に位置付けている。バルカン地域の安定は欧州全体の安全保障と深く関係していることから、自国の安全保障の確保という目的にも通じる。バルカン地域の住民には、将来欧州連合に加盟するときに備えて「ヨーロッパ人」としての価値観を共有することを期待している。この点において教育は大きな役割を果たし得る。欧州評議会による市民教育への支援や、民主主義、人権、市場原理といった原理をこの地域に根付かせることを目的とする南東欧安定協定は、こういった欧州のバルカン地域への関与姿勢を表している。

このように、欧米各国は市民教育を通じてバルカン地域における民主主義の定着を外交政策の柱と明確に位置付けているが、実は市民教育は欧米諸国においても試行錯誤が繰り返されているのが現状である。例えば、英国では、市民教育が必修カリキュラムとして中等教育に導入されたのはつい最近の2002年である。1980年代以降、深刻な不況によって若年失業者が増加し、将来への希望を失った若者の暴力増加や社会的関心の低下が問題視された。このような状況を受け、1998年に「学校における市民性と民主主義の教育」という報告書が出され、責任ある社会的道徳行動、地域社会への主体的参加、民主社会の構成員としての知識や技能の習得・活用を目的として新しい市民教育が提議された¹⁴⁰。従来の社会科関連科目が対応していた市民性の育成を、さらに一歩進めるために独立科目として市民教育を導入したことが注目される。米国においては、2001年に「新しい市民性のため

¹⁴⁰ 小玉 (2003) p.166

の白書」(“Civic Innovation in America”)を編纂する委員会が作られ、新しい市民教育の政策形成が模索された。「市民性の育成」は州によって様々な形で教育されているが、ある調査では、米国では「市民社会」の理解についてたったの25%の学生しか期待されるレベルに達しておらず、市民教育をきちんと教えられる教員は有資格者のおそらく15%にも満たないと指摘されている¹⁴¹。

欧米の援助国がバルカン地域の市民教育を支援する利点は、自らが「多民族国家」という課題に日々直面していることである。欧米各国が市民教育の見直しを行っている1つの背景が、グローバル化の進展と、価値やアイデンティティの多様化による多文化主義の台頭と言われる¹⁴²。従来の単一のアイデンティティを基にした国民性の育成を図る教育から、多様性の中に共通価値観を見出し、共存・共生を目指す新しい教育が模索されている。これはそのままバルカン地域が現在抱えている問題と重なる部分である。

翻って日本の場合を考えてみると、日本の外交政策方針には「世界の平和に資する」、「民主化の支援」という考え方があり、また、そのことが「自国の安全保障にもつながる」という認識はある。しかしながら、「民主主義の拡大」や「価値観の転換」といった社会の制度や人々の考え方の変革まで踏み込む姿勢は、今のところ際立って見られない。日本が欧米各国の援助形態と同じことを行おうとすると、往々にして違和感があるのはこの違いのためであると考えられる。もちろん、国民主権、基本的人権の尊重や法の支配といった民主主義は、日本を支える根本的な価値観であるし、市民教育も戦後60年近く様々なカリキュラムの変化を経て実施されてきた実績がある。日本の現行教育基本法では「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない」とあり、小・中・高における社会科教育の目的は一貫して「公民的資質の育成」としている¹⁴³。社会科教育が知識の暗記一辺倒になってしまった反省から、近年は、民主社会の理解の促進や、市民性として必要な態度や技能を身につけるための参加型学習などを取り入れる試みが始まっている。また、「総合学習の時間」の導入は、新しい市民教育のあり方を模索する努力を後押ししている。教員養成においても1998年から教職課程に「総合演習」が新しく追加され、「現代社会の様々な問題と教育現場でのそれらの問題の扱い方」について次世代の教師が学んでいる。授業は講義ではなく、ディスカッション形式が取られている¹⁴⁴。市民教育のあり方やカリキュラム構成・授業形態など、日本自体その理想的なあり方について模索している途中であるが、改革に対する議論の内容などを含めて、民主化を目指す国や地域に対して、市民教育の体系・形態を発信していく意義はあると思われる。教育関係者、特にカリキュラム開発者や教員養成関係者に参考となる教訓は多くあるのではないだろうか¹⁴⁵。「地理」「歴史」「公民」の関係、社会科教育と道徳教育との関係、国際理解教育の試みなどはバルカン諸国においても関心のある事項である。

具体的には、日本の市民教育を紹介した英語による出版物の刊行やウェブサイトへの記載、本国にバルカン教育関係者を招いての研修などが考えられる。これらは「技術移転」

¹⁴¹ Quigley (2000) para:27, para:37

¹⁴² 小玉 (2003) p.166

¹⁴³ 谷川 (2000) p.54

¹⁴⁴ 小玉 (2003) p.36

¹⁴⁵ 日本の教育経験発信のあり方については、国際協力機構 (2003) pp.185-189 が参考になる。

というよりは、「ケーススタディ」として日本の例を参考にしてもらおうというイメージであり、「価値観の移転」ではない。日本側のリソースとしては、社会科教育、特に公民分野の専門家、バルカン地域の専門家、教育開発援助専門家などが中心になりチームを編成することが考えられる。多文化教育に関しては、欧米諸国に比較してまだ進んでいない感のある日本だが、在日韓国・朝鮮人、在日外国人に関する学習、日本史をアイヌや琉球からとらえ直す学習など、現場の教師は様々な試みを行っている¹⁴⁶。このような取り組みを集めて資料とするのも検討に値する。

日本の開発援助の哲学として、相互に学びあうという国際協力の姿勢がある。民族問題は、日本国内ではまだ大きな社会問題とはなっていない。実際、一部の地域を除いて異民族が共存する現実実感として感じられない。よって教育も、多文化共存社会に備えるような内容には十分になっているとは言えない。そのため、「日本の経験が役に立つのか？」という疑問は絶えず発せられる。しかしながら、国際協力が双方向の学び合いだという立場ならば、バルカンのような多民族共存・紛争地域から、現在試みられている教育のあり方を学ぶことは十分な価値がある。少子化・高齢化、地域の経済統合とそれによる労働力の移動加速化にともない、わが国も近い将来、若者を中心とした多くの「外国人」が日本に定住する時代を迎えるとされている。その際に地域コミュニティによっては「異文化共存」が現実のものとなり、教育もそれに合った形で変質することが求められる。今からその準備を進めることが重要であろう。なお、CIVITAS プログラムは、米国本国でも導入されているが、海外の国々が CIVITAS プログラムからアイデアを得て内容を改良し、米国に逆輸出することもあるという。このことが本プログラムを更に有益なものにしている。また、米国教員が CIVITAS プログラムを通して他国の教員と仕事をするにより、米国の社会のあり方、他国との関係、そこに住む人々についてより深い理解をすることができたと報告されている¹⁴⁷。

7-2 NGO との連携

本報告書で取り上げた事例で見られるように、民族共存・共生を支援する教育事業を実施しているのは、NGO であることが多い。前述のように、NGO が実施団体である利点は多い。特に事業実施者と地域住民との信頼関係構築は、民族融和という微妙な問題を扱う上で重要であり、きめ細かな配慮が出来る NGO の特性が生かされる分野である。民族共存・共生支援教育事業を提案する NGO の支援におけるガイドライン作成、および事業の評価手法を確立することが有意義であろう。

NGO から提出される事業提案書の適切さを判断するための簡単なガイドラインを作成することは可能かと思われる。民族融和を促進する教育は、バルカン地域だけでなく、他の紛争多発地域でも今後需要が高まるであろう。CIVITAS や EFP の事業を参考に、提案書審査における注意点や、モニタリングおよび評価へのかかわり方など、JICA の在外事務所や各担当部署の共通理解を促進する意味でも、ガイドライン作りは価値があると思われる。

¹⁴⁶ 桐谷 (2000) p.91

¹⁴⁷ Quigley (2000) para:52

NGO に対する財政支援は草の根無償援助が中心であるが、事業数が多いため、個々のフォローが困難な場合がある。しかしながら、ODA が平和構築を重視し、平和構築の要が民族融和であるという認識に立てば、現段階から関連事業の評価を適切に行っていく必要性はあるのではないだろうか。その際には、前述のように、ただ単に事業の良し悪しを判断するという趣旨でなく、むしろ、そこから得た知見を基に、事業をどのように改良・拡大していくか、ODA の新しいかかわり方はあるか、という視点で評価を行うべきである。民族融和といった新しい支援課題に対して、小規模で実験的な事業を行うのに NGO は適している。その評価を適切に行うことによって得られる知見は大きいであろう。

NGO との連携事業を適切にフォローすることは、わが国の関連教育事業の評価手法の確立・改善および人材の育成にもつながる。民族融和に関連する教育事業の評価調査は多くの困難が付きまとう。事業参加者と非参加者の比較でも、学校の生徒記録へのアクセスや事業前後のテスト、教室へのアクセスが必要であるのに加えて、子どもの移動が頻繁な場所（紛争地ではこのような状況が多い）ではフォローアップが難しい、参加者集団の中でも家庭背景や個人の体験など様々で平和教育の受けた影響を測定することは困難である、このような調査は高価である、などが評価調査の問題点として挙げられる¹⁴⁸。NGO の事業であれば少なくとも試行段階では規模が小さいし、地域密着型であれば地元学校や住民との結びつきも強いことから評価作業も比較的行きやすいという利点がある。

7-3 市民・平和教育ネットワーク構築

本報告書で、度々触れてきたのがネットワークの重要性である。この場合のネットワークとは単なる交流や意見の交換場ではなく、共通の目的に向かって活動を共有するという意味も含まれている。市場経済のグローバル化とともに、様々な「境」を超えた市民社会の連帯が進みつつある。「他者」を理解することも、通信メディアなどを通じて交流や対話を直接行いながら出来る時代である。ネットワークを利用して他者と活動を共有することにより、市民性も1つの民族集団への帰属意識に限定されず、国家や地域の一員、さらに世界市民としての意識が生まれることも考えられる。

学校間つまり生徒や先生同士のネットワークは、ある意味市民教育の一環であり、また、異文化理解教育であるとも理解できる。実際、CIVITAS 事業やEFP 事業は、事業の中に参加者の民族を超えたネットワーク構築を組み入れている。活動を共有するつながりは、彼らの相互理解を促進する役割を果たす。これに関連して、平和運動家のレデラックは、近年の紛争解決研修が紛争の原因分析能力と交渉能力育成にばかり焦点を当てていると指摘した上で、研修の一番重要な意義は人間関係を築く機会を提供することであるとしている¹⁴⁹。つまり、平和構築に関する研修は、そこに関係者が集まること自体が平和構築プロセスの重要な要素と捉えているのである。また、プレストン (Preston) は、成人教育と社会関係資本形成との関係を研究する中で、成人教育は人々が集まる場を提供することによりネットワークや信頼関係といった社会資本を形成することに役立つと指摘している¹⁵⁰。ネット

¹⁴⁸ *Ibid.* p.182

¹⁴⁹ Lederach (1997) pp.107-109

¹⁵⁰ Preston (2004) p.122

ワーク構築の「場」や「機会」をいかに提供するかが課題として見えてくる。

ネットワーク構築の際には、ブラウン（Brown）の視点が参考になる。ブラウンによれば、民族間関係が緊張状態にある地域での民族間の交流や接触が肯定的な効果を生むための条件は、①交流や接触が平等な立場で行われる、②参加者が報復などの恐れから開放される環境で行われる、③互いが接する場で、協力や共同作業が必要とされる工夫がされている、④偏見が訂正され、肯定的な理解につながるような工夫や配慮がある、としている¹⁵¹。以下にそれぞれの視点について考察を試みる。

- ① ブラウンの指摘する最初の点に関しては、市民ネットワークは水平的な関係によって構築されるので、参加者間に優越性はない。特に、インターネットなどの情報技術を使用する場合、情報の交換は個人同士で行われ、組織一般に見られる上下関係や社会の階級などにとらわれない。参加者同士の直接的な接触・交流が可能である。
- ② 2番目の点は十分に配慮する必要がある。日本に参加者を呼んで活動を行う場合には問題はないが、本国では、活動参加者以外の者から妨害が入ることは十分あり得る。EFP事業の例でも明らかなように、治安などには十分配慮しなければならない。ネットワークを通じた活動が、頻繁な物理的接触・交流に依らずインターネットなどの通信メディアを通して行われる場合、政治化して問題になることはそれほどない。活動への妨害は、相手集団からの「報復」に限らない。むしろ、同民族集団の民族主義者たちからの妨害が、物理的に近くにいるため懸念される。JICAが行うボスニア教員研修では、教員の1人が、自身が教える学校の民族主義的傾向のある学校長の態度を気にしていた¹⁵²。いくら価値のある平和教育活動を実施しようとしても、学校長の許可がなければ不可能であると主張した。これに対し、自身が学校長である参加者の1人は、自分たちが日本政府とボスニア政府の合意で日本に派遣されたことを強調し、問題はないとたしなめる場面もあった。市民連帯は水平関係の構築であると述べたが、インターネット上の活動でも、国外からの干渉である場合には、当局の理解は必要であるし、それを取り付ける努力は絶えず進めていくべきであろう。政府の理解により、教員や生徒もネットワーク活動に安心して参加できるのである。
- ③ 3番目の点はネットワークの持続性という観点からも重要である。いったん構築されたネットワークも、共同作業が必要な活動がなければ続かない。バルカンの学校関係者は低給料のうえ学校での仕事の負担が重いと感じている。これに加えて、新しい科目、カリキュラム、教育制度が毎年のように導入され、それらを理解していくことに精一杯である。このような状況で、義務をとまなわないネットワーク活動は、具体的な作業がなければすぐに沈滞化してしまう。具体的な作業としては、共通関心事を選び、教育事業として形成・実行していく。関係構築にはただ単にお互いが「仲良く」する

¹⁵¹ Brown (1995) (大仲 (2003) p.52 より引用)

¹⁵² ボスニアでは学校長のポストは非常に政治的である。通常、学校長は教育大臣によって直接任命される。

のでは十分でなく、共通の「関心・必要」があることが重要である¹⁵³。例えば、麻薬や環境破壊などは、ボスニア全国で問題となっている。「民族融和」が究極的な目標であっても、それは抽象的で政治的干渉を招きやすいトピックである。あくまで共通関心事について、異なる民族集団の生徒・教員が一緒に教育活動を行っていくというのが適切な手法である。

BOX 7-1 ユネスコ協同学校事業ネットワーク¹⁵⁴

ユネスコが教育プログラムの1つとして世界規模で実施してきたユネスコ協同学校事業ネットワーク（Unesco Associated Schools Project Network: ASPnet）（以下、ASPnet）は様々なネットワーク活動を行っており、参考になる事業である。ASPnetは、国際理解教育の実験的な試みを世界中で行い、その成果を比較・検討するために1952年から始められた事業である¹⁵⁵。当初は、協同学校計画として知られたが、登録された世界中の学校同士の協力・連携を重視するようになり、「ネットワーク」が名前に追加され、ASPnetとして事業を展開している。

ASPnetのほとんどの活動は、異なる国や地域の学校生徒が参加し、共通の事業目的に向かって協同作業を行っていくものである。世界のそれぞれの地域では、各国のASPnet調整者が集まって、複数国が参加する地域事業を立案したりする。2002年の秋にはノルウェーのオスロで欧州地域のASPnet調整者会議が開催された。旧ユーゴ地域からはスロベニア、セルビア・モンテネグロ（セルビア系）、クロアチア、コソボ（アルバニア系）が参加し、バルカン地域の環境保護をテーマに、それぞれの国の学校の生徒が絵や詩、写真などを作成し、それらをまとめてカレンダーをつくり地域の学校に配布するというアイデアが話し合われた。

- ④ ブラウンが指摘する4つ目の点は、ネットワーク活動上の教育的側面における工夫と理解することができる。出来るなら参加者自身が「偏見が訂正され、肯定的な理解につながる工夫」を考えるのが大事である。なお、インターネットでは、倫理コードなど、コミュニケーションの際に守るべき約束などを設けているサイトは多くなってきている。自由な意見の交換の場を作ると同時に、自分の意見に対して責任を求める態度は、市民性に求められる資質と通じるところがある。事業参加者の間で倫理コードのようなものを作るのも有効であろう。

なお、ネットワーク事業の持続性を確保するためには、共有する活動で扱うトピックが非政治的かつ、共通の関心事であると同時に、活動自体が低コストであることも重要である。事業を外から支援する際には、事業の知名度を上げるなどの理由で必要以上に設備や人件費に投資がされることがある。事業受益者たちもそれを歓迎するが、支援が止まった

¹⁵³ Davies (2004) p.169

¹⁵⁴ 水野 (2001) pp.33-34 にも紹介されている。

¹⁵⁵ 日本でも大学付属小中学校を中心に50年代から60年代にかけて活発な活動が展開された。

とたん、ネットワーク活動が休止することが多い。事業が長期にわたって参加集団間の接触・交流を促す仕組みを作る必要がある。異民族同士が出会う単発的なイベントなどは、準備にコストや労力がかかり、持続性を保障するのは難しいので、慎重であるべきである。

また、ネットワーク構築そして継続のために、共有・協同活動を「事業化」するのが有効である。活動の達成目的を明確にし、時間的フレームも設定することにより、参加者も目的意識が明確になり、積極的に活動に参加するだろう。前述したように、「対話」をしていくというだけでは、ネットワークは続かない。評価も事業という形式を取っていれば、行いやすいという利点がある。

ネットワーク構築の課題として、その活動の広がりが限定的になる傾向にあるということが言える。ネットワークに参加している学校は、その便益を受けるが、それ以外の学校にどれだけ乗数効果 (multiplier effect) が及ぶかとなると、疑問が残る。しかし、限定された学校においてネットワーク活動が成功すれば、それらは他の学校間においても実施される可能性を持つ¹⁵⁶。その際には、やはりネットワーク活動が低コストであることが大事な条件となる。初期段階でのネットワーク構築と活動開始を支援する際に、十分に考慮すべき点である。

なお、ネットワーク構築は、ボスニアなどの国内がまず考えられるが、バルカン地域全体のネットワーク構築も重要である。ヨーロッパ統合という流れでは、国境を越えたネットワーク活動が意味のあるものになる。もちろん、その場合は、同一民族同士のつながりだけに限定されるべきではないことは言うまでもない。最近の動きとして、欧州連合の仲間入りをした比較的安定しているスロベニアが、他の旧ユーゴ諸国の発展に協力しようとしている。言語や文化、歴史的な近似性から、この地域の発展に貢献できるという考え方からである。スロベニアのような安定した国がバルカン地域の市民・平和教育ネットワークに入ることによって、共有活動が安定する効果も期待できる。

なお、ネットワークを構築し、その活動を活発化するために、日本の学校が参加するのも意義がある。これは両方の学びあいにもつながる。CIVITAS 事業の「国際市民教育交流プログラム」では、教育省の財政援助と国防省の協力を得て、米国 55 州のうち 20 州の学校や教育関係者が世界の 27 の国と市民教育の分野で交流している¹⁵⁷。日本では長野県の三本柳小学校とボスニアのナフィア・サライリッチ初等学校が長野冬季オリンピックの校一国運動以来、交流を行っている¹⁵⁸。また、熊本県の黒髪小学校は、E-Friends という事業によりメールを使ってボスニアの子どもたちと交流した¹⁵⁹。これらの活動も試行錯誤のうちに行われていると察するが、すでに得られる教訓も多いと考える。日本の学校がかかわることにより、バルカン地域参加者の間に民族を超えた共通性が意識されることもある。

¹⁵⁶ Davies (2004) は、「複雑性理論」(complexity theory) を利用してこのような学校のネットワークの乗数拡大 (multiplier effect) の可能性を指摘している。複雑性理論の 1 つとして「非直線系」がある。「直線系」はその構成要素が独立して機能し他の構成要素の影響を受けないのに対し、「非直線系」は社会の構成要素は複雑に関係しあい、「小さな活動」でさえ社会に大きなインパクトを与えうるという考え方である。(pp.20-22, p.126)

¹⁵⁷ Quigley (2000) para:12

¹⁵⁸ ウェブサイト：<http://www.nagano-ngn.ed.jp/sanbonjs/kouryuu.htm> および
(<http://www.geocities.co.jp/NeverLand-Homeroom/4791/04sub5.html>) 参照

¹⁵⁹ ウェブサイト (<http://efriends.s64.xrea.com/konboz/index.html>) 参照

また、両者に「世界的市民」としての自覚が生まれる可能性もあるなど、このような活動は、市民・平和教育の様々な潜在性を含んでいる。

7-4 日本の平和教育経験の発信

日本とバルカン地域が「平和教育」を必要としてきた背景に共通するのは、両者とも平和の対極である戦争を経験し、特に民間人に多くの死傷者が出たという点である。しかし、両者は、その戦争の主体、発生原因、過程、平和の受け入れ姿勢、戦後体制、国際環境に加え、人々の文化・社会規範など多くの点で異なるのも事実である。日本の平和教育は、独自の歴史的経験を踏まえつつ、諸外国の平和教育や国際的議論の影響を受けながら発展してきた。日本の平和教育をバルカン地域の教育関係者に紹介することは、彼らの地域に適した平和教育を開発していくための「資料」を提供することであり、そこに支援の意義がある。

戦後の日本の平和教育¹⁶⁰の流れを概観してみると、近年2つの変化が観察される。1つは、「反戦」から「平和（の文化）構築」という流れであり、もう1つは、知識・価値観重視から技能育成という流れである。平和教育が以前から盛んな地域は、歴史的背景から広島、長崎、沖縄などである。これらの県は、戦争の経験から広島や長崎では「非核」教育が、沖縄では「反基地」が平和教育の中心であった。教育内容の中心は、戦争体験の伝承であり、戦争の悲惨さを次世代に伝えていくことである。そして憲法で規定された「戦争の放棄」との関連で非核や反基地教育が進められた。近年は、積極的平和やユネスコが提唱する「平和の文化」構築のために、日常生活や社会生活における構造的暴力や差別の除去といった教育が含まれるようになってきている。例えば学校におけるいじめを人権問題ととらえ、生徒がこの問題に真剣に向き合うような教育が始まっている。もう1つの流れは、以前は知識偏重であった社会科教育や「思いやり」といった心理面を扱う道徳教育が平和教育と考えられていたのに対し、最近では「総合学習の時間」などで紛争解決の手法、コミュニケーション技術、調査分析技術（調べ学習）、批判能力などを育成しようという試みが始まっていることである。これらの最近の動きは、ユネスコなどの国際機関で議論されている平和教育のあり方と歩調を合わせていると言える。

日本の平和教育発信の際に、このような平和教育の考え方や教え方の変遷を説明することは教育政策立案者に参考になるだろうし、また、多様な「実践例」を紹介することは、教員養成課程や現場の教師に参考になる資料を提供し得る。実践例の選択にあたっては、極力普遍性のあるものを抽出することが求められる。以前の平和教育の中心だった「反戦」教育においても、戦争の伝承の仕方、記録の残し方、市民活動など、参考になるものがあるだろう。また、近年の平和教育については、教育現場での様々な試みがインターネットや印刷物などを介して発信されている。行政側の取り組みでは、平和教育指導に関する手引書などを作成する自治体があり、紹介するのに適したものもある。例えば、沖縄県教育委員会が1993年に作成した「平和教育指導の手引き」は、沖縄特有の歴史や社会状況を反

¹⁶⁰ 本章7-1の「市民教育」も平和教育の一部であるが、ここでは平和教育を広くとらえて考察する。

映した部分があるものの、普遍性を持つ箇所も多い。ユネスコが奨励する科目横断的な平和教育の導入を、小・中・高の各段階および各科目において体系的・具体的にまとめ提言しているものとして注目される。

なお、日本やアジア文化に特有の平和教育があるとするならば、韓国など、近隣諸国における「平和教育」の比較研究も進めば、「東アジア型」、「儒教圏型」、「アジア・太平洋型」などアジア地域の平和教育を体系化することが将来可能となることも考えられる。ガルトゥング（Galtung）は、対立した民族間の和解に関して、仏教に関連付けた興味深い記述をしている。キリスト教が対立集団間で白黒を明確にするのに対し、仏教は 100%どちらかに責任があるとは考えない。「ボートの穴を最初に誰が開けたか探すより、ボートが沈まないように皆で協力して穴をふさぐ」という考え方は紛争解決や和解に役に立つ可能性がある、と指摘している¹⁶¹。アジアや日本の文化や歴史に基づく平和教育を発信していくことは世界における平和教育実践の選択肢を増やす意味において意義があるだろう。

¹⁶¹ Galtung (2001) p.11

参考文献

[日本語文献]

- 天城勲 (1997) 『学習：秘められた宝ーユネスコ 21 世紀教育国際委員会報告書ー』
ぎょうせい
- 岩崎正洋 (2001) 「民主主義の定着と民族共存の条件」日本比較政治学会編
『民族共存の条件』日本比較政治学会報第 3 号、早稲田大学出版部
- 大仲千華 (2003) 『民族、開発、紛争予防ー不平等と差別の是正にむけてー』
客員研究書報告書、国際協力機構国際協力総合研修所
- 桐谷正信 (2000) 「多文化教育」日本社会科教育学会『社会科教育辞典』ぎょうせい
- 金田一春彦・石毛直道・村井純 (監修) (1998) 『新世紀ビジュアル大辞典』学習研究社
- 小池俊夫 (2000) 「社会科とテスト」日本社会科教育学会『社会科教育辞典』ぎょうせい
- 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』白澤社
- 国際協力機構国際協力総合研修所 (2003) 『日本の教育経験ー途上国の教育開発を考える』
- 国際協力機構 (2004) 『ボスニア・ヘルツェゴビナ国要請背景調査報告書ー平和教育・ICT
を活用した教育』
- 佐藤寛 (2001) 「社会関係資本概念の有用と限界」佐藤寛編『援助と社会関係資本ー
ソーシャルキャピタル論の可能性』アジア経済研究所
- 柴宣弘 (2001) 『バルカンの歴史』河出書房新社
- 千田善 (1993) 『ユーゴ紛争』講談社
- 谷川彰英 (2000) 「公民的資質」日本社会科教育学会『社会科教育辞典』ぎょうせい
- 月村太郎 (2001) 「ボスニアの内戦前と内戦後」日本比較政治学会編『民族共存の条件』
日本比較政治学会報第 3 号、早稲田大学出版部
- NPO 法人アユス編 (2003) 『国際協力事業評価』国際開発ジャーナル社
- 福田弘 (編訳) (2003) 『人権・平和教育のための資料集』明石書店
- 水野敬子 (2001) 『平和構築のための教育協力に関する基礎研究』客員研究書報告書、
国際協力機構国際協力総合研修所
- ヴォルカン (1999) 『誇りと憎悪 民族紛争の心理学』(水谷タケシ訳) 共同通信社

[外国語文献]

- Amautovic, M. (2004) *Bosnie: pour mettre fin à la ségrégation scolaire*. Le Courier des Balkans
- Badescu, G. (2003) Opening remark at the workshop “*Social Capital in the Balkans: The Missing Link?*” recorded in the report by Cartwright, A. (2003). The workshop was organized by the Center for Policy Studies at Central European University and University of Babes/Bolyai: Cluj-Nepoca
- Bartoli, A. (2002) Remark at the workshop “*Coexistence: Definition and Measurement*” Meeting Report written by Columbia University (2002)
- Website: (<http://www.coexistence.net/coexistence/library/>) アクセス日：2005 年 1 月 7 日

- Belderrain, J. (2002) *Education for social cohesion*. Final Report of the Sub-Regional Seminar on Curriculum Development for Learning to Live Together, International Bureau of Education (IBE): Geneva
- Bokovoy, M. (1997) *State-Society Relations in Yugoslavia 1945-1992*. Macmillan: London
- Bozicevic, G. and Stubbs. P. (1997) *Peace-Building as Social Politics?* - Reflections on Peacebuilding Projects in Croatia and Bosnia-Herzegovina. Paper presented at the 2nd Convention of the European Association for the Advancement of the Social Sciences: Cyprus
- Brown, R. (1995) *Prejudice: Its Social Psychology*. Brackwell: Oxford
- Burde, D. (2005) "Promoting stable post-conflict education", *Forced Migration*. January 2005, No.22.: Oxford
- Campbell, D. (2004) "The Civic Implications of Canada's Education System", *Educating Citizens – International Perspectives on Civic Values and School Choice*. Brookings Institution Press: Washington
- Cartwright, A. (2003) "Social Capital in the Balkan: - The Missing Link?" Report of workshop organized by the Center for Policy Studies at Central European University and University of Babes/Bolyai: Cluj-Nepoca
- CIDA (1996) The Canadian Peacebuilding Initiative Strategic Framework
Website: (http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/) アクセス日 : 2004 年 11 月 20 日
- Clark, S., *Quality education for all: living together, democracy and social cohesion*. Final Report of Sub-Regional Seminar on Curriculum Development for Learning to Live Together, International Bureau of Education (IBE): Geneva
- Columbia University (2002) *Coexistence: Definition and Measurement*. Meeting Report
Website: (<http://www.coexistence.net/coexistence/library/>) アクセス日 : 2005 年 1 月 7 日
- Comber, M. (2003) *Civics Curriculum and Civic Skills: Recent Evidence*. Fact Sheet, Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement (CIRCLE)
Website: (<http://www.civicyouth.org/>) アクセス日 : 2004 年 11 月 20 日
- Council of Europe (2004) *Program Description: Joint Program of cooperation between the European Commission & the Council of Europe to assist Bosnia and Herzegovina in fulfilling post-accession commitments and in developing and maintaining democratic institutions*. Council of Europe: Brussels
- Davies, L. (2004) *Education and Conflict – Complexity and Chaos*. RoutledgeFalmer, London
- European Commission (2001) *Communication from the Commission on Conflict Prevention*.
Website: (http://europa.eu.int/comm/external_relations/) アクセス日 : 2005 年 1 月 20 日
- Fawcett, A. (2005) "Risking protection through education?", *Forced Migration*. January 2005, No.22.: Oxford
- Finkel, S. (2003a) *Can Democracy Be Taught?* - The Impact of Civic Education Programs in Developing Democracies. Summary of presentation at the National Endowment for Democracy, International Forum for Democratic Studies
- (2003b) "Can Democracy Be Taught?", *Journal of Democracy*. No.14

- Galtung, J. (2001) *“After Violence, Reconstruction, Reconciliation, and Resolution”*, Reconciliation, Justice and Coexistence. Lexington Books: Maryland
- Government of Bosnia and Herzegovina (2000) Declaration on Education at the Meeting of the Conference of Ministers of Education of Bosnia and Herzegovina: 10 May 2000: Sarajevo
- (2003a) Framework Law on Primary and Secondary Education in Bosnia and Herzegovina: Sarajevo
- (2003b) Memorandum of Understanding on the Common Core Curriculum Steering Board and Subject Specific Groups: Bosnia and Herzegovina: Sarajevo
- Harris, I. and Morrison, M (2003) *Peace Education*. McFarland: North Carolina
- Hart, B. (2001) *“Refugee Return in Bosnia and Herzegovina”*, Reconciliation, Justice and Coexistence. Lexington Books: Maryland
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries - Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Executive Summary
- Website: (<http://www.canberra.edu.au/civics/projects/>) アクセス日 : 2004年1月20日
- Irwin, C. (2004) *Baseline Survey for Our Town, Our Future - A project about democratisation, good governance, and the rule of law in Bosnia and Herzegovina*.
- Website: (<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/>) アクセス日 : 2004年1月20日
- Komatsu, T. (2001) *“Towards New Civic Education”*, Focus Kosovo, UNMIK: Prishtina
- Kosova Center for Human Rights (2001) *Project Evaluation Report – Training of Kosovar Teachers on Democracy and Human Rights: Kosovo*
- Kovac-Cerovic, T. (1998a) *Education for Peace, Tolerance and Democracy in Yugoslavia – The Current Situation*. Southeast European Educational Initiatives and Co-operations for Peace, Mutual Understanding, Tolerance and Democracy (Documentary Report), Center for the Study of Balkans Societies and Cultures: Graz
- Website: (<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/csbsc/>) アクセス日 : 2004年11月15日
- (1998b) *The Kosovo Educational System*. Southeast European Educational Initiatives and Co-operations for Peace, Mutual Understanding, Tolerance and Democracy (Documentary Report), Center for the Study of Balkans Societies and Cultures: Graz
- Website: (<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/csbsc/>) アクセス日 : 2004年11月15日
- Kriesberg, L. (2001) *“Changing Forms of Coexistence”*, Reconciliation, Justice and Coexistence. Lexington Books: Maryland
- Lambourne, W. (2001) *“Justice and Reconciliation”*, Reconciliation, Justice and Coexistence. Lexington Books: Maryland
- Landegg International University (2001) *Education for Peace, Year 1 Report 2000-2001*.
- Website: (<http://www.efpinternational.org/publications/index.html>)
- Lederach, J. (1997) *Building Peace - Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. United States Institute of Peace Press: Washington, D.C.
- Malcolm, N. (1994) *Bosnia: A Short History*. Pan Books: London
- (1998) *Kosovo: A Short History*. New York University Press: New York

- Matic, F. & Mamic, D. (2005) *Bosnie: nouvel exode pour les réfugiés croates de Drvar*. Le Courrier des Balkans
- Mitevaska, A. (2005) *Le fossé entre Albanais et Macédoniens est toujours plus profond*. Le Courrier des Balkans
- Mustagrudic, A. (2000) *Education for Citizenship - The Case of Bosnia and Herzegovina*. Unpublished thesis
- OECD (2001) *Thematic Review of National Policies for Education: Bosnia and Herzegovina*. Stability Pact for South Eastern Europe: Paris
- OHR (2000) Agreement at the Meeting of the Conference of the Ministers of Education of Bosnia and Herzegovina.: Sarajevo
- Preston, J. (2004) “*A continuous effort of sociability – Learning and social capital in adult life*”, The Benefits of Learning – The impacts of education on health, family life, and social capital. RoutledgeFalmer: London
- Prinds, E., *Citizenship education - experiences from the classroom*. Final Report of the Sub-Regional Seminar on Curriculum Development for Learning to Live Together, International Bureau of Education (IBE), Geneva
- Quigley, Q. (2000) *Global Trends in Civic Education*. Script of speech given in Indonesia on March 2000, Center for Civic Education
Website: (http://www.civiced.org/articles_indonesia.html) アクセス日 : 2004年9月5日
- Schuller, T. (2004) “*Three capitals*”, The Benefits of Learning – The impacts of education on health, family life, and social capital. RoutledgeFalmer: London
- SDC (2004) *Assessment of Selected Elements of the Programme*. Education for Peace-World Programme Bosnia and Herzegovina : Bern
Website: (<http://www.efpinternational.org/publications/>) アクセス日 : 2005年1月15日
- Skrabalo, M. Policy Research Objective, Peace-building Evaluation
Website: (<http://www.policy.hu/skrabalo/>) アクセス日 : 2004年12月20日
- (2002) *Documenting Impact of Community Peacebuilding Practices in the Post-Yugoslav Region as a Basis for Policy Framework Development*. Policy Research Paper (draft)
- Slowinski, J. (1988) “*The Politics of Language and Education - past and present in Yugoslavia*”, *International Education*. Volume 2, Number 4, December 1988: Canberra
- Soule, S. (2000) *Beyond Communism and War – The Effects of Civic Education on the Democratic Attitudes and Behavior of Bosnian and Herzegovinian Youth*.
Website: (http://www.civiced.org/eval_bih) アクセス日 : 2004年12月20日
- Torsti, P. (2003) *Divergent Stories, Convergent Attitudes*.
Website: (<http://www.valt.helsinki.fi/yhis/polhis/opetus/>) アクセス日 : 2004年12月2日
- UNDP (2000) *Human Development Report – Bosnia and Herzegovina 2000 - Youth*. Independent Bureau for Humanitarian Issues.
Website: (<http://www.undp.ba/publications/>) アクセス日 : 2004年12月20日
- UNESCO (2002) *EFA Global Monitoring Report 2002 – Education for All: Is the world on track?*
UNESCO Publishing: Paris

- (2003) *Curriculum Change and Social Cohesion in conflict-affected societies*.
Colloquium Report, UNESCO-IBE Colloquium (3-4 April 2003): Geneva
- UNICEF (1998) *Bosnia and Herzegovina Situation Analysis 1998*. UNICEF: Sarajevo
- United Nations (2000) Report of the panel on United Nations Peacekeeping Operations.
Website: (http://www.un.org/peace/reports/peace_operations/)
- (2003) *Human Security Now*. Final Report of the Commission on Human
Security: New York
- United States Information Agency (1998) *Public Opinion in Bosnia and Herzegovina - Two Years
After Dayton Peace Accords*. Report
- UNMIK (2002) Regulation No.2002/19 on the promulgation of a law adopted by the assembly of
Kosovo on primary and secondary education in Kosovo. Official Gazette: Kosovo
- World Bank Group (2003)
Website: アクセス日 : 2004 年 1 月 7 日
(<http://lnweb18.worldbank.org/ESSD/sdvext.nsf/62ByDocName/SocialDevelopmentStrategy>)

略 歴

小松 太郎（こまつ たろう）

学 歴： ロンドン大学政治経済大学院修士(途上国教育政策)

現 在： 九州大学大学院 助教授

経 歴： ユネスコ・パリ本部教育局協同学校プロジェクト担当官、国連・コソボ暫定行政ミッション教育行政官、ユネスコ・サラエボ事務所教育担当官などを経て、現職。専門・研究分野は開発途上国の教育政策、教育行政、市民・平和教育。