

紛争後社会の再建における市民教育：ボスニア・ヘルツェゴビナを事例として

小松, 太郎
九州大学大学院言語文化研究院准教授

<https://doi.org/10.15017/16458>

出版情報：政治研究. 55, pp.1-39, 2008-03-31. 九州大学法学部政治研究室
バージョン：
権利関係：

紛争後社会の再建における市民教育

——ボスニア・ヘルツェゴビナを事例として——

小松 太郎

- 一 はじめに
- 二 紛争後社会の特質
- 三 市民教育の内容
- 四 市民教育と民族共存・融和
- 五 ボスニア・ヘルツェゴビナの市民教育とその課題
- 五―一 紛争前の「市民教育」
- 五―二 ボスニアの現在
- 五―三 市民教育の導入経緯と概要
- 五―四 教科書内容・指導法
- 五―五 ネットワーク構築
- 六 考察
- 七 日本の役割
- 八 まとめ

近年、市民教育の役割が先進国・途上国問わず注目され、世界各地でその実践が進んでいる。市民教育の詳細な内容は多様である。しかし、基本的には「民主主義を適切に機能させるために必要な市民の資質を育成する」ことをその目的として構想されていることが多い。市民教育の意義が、民主国家や民主主義移行国において広く認められている理由は、二つあると考えられる。

一つは、学習者の主体性を重んじている点である。ここでは、国家主義に対する民主主義の教育として、デュイイやフレイレが提唱する「子ども中心主義」や「学習者中心主義」というテーゼが受け入れられている。この傾向は、国際開発援助の現場で顕著に見られる。近年、援助協調の重要性が謳われる中で、国際社会は何らかの共通基準を持つて国際教育協力に取り組むべきとの思想潮流が存在する。開発途上国への教育協力を当たっては、民主化支援の主流化もあり、権威主義的な指導法・学校運営手法よりも、学習者を主体に置く、つまり学習者の能動的な学びや社会参加を促す教育・行政手法が好まれ、多くの支援が向けられる。例えば、ユニセフはその教育支援政策において、「子ども中心アプローチ」の導入・促進を表明している。ユニセフは、「ライフスキル教育」という表現を使用することも多いが、「子ども中心アプローチ」や「ライフスキル教育」の目的は「自ら考えて行動する」姿勢と能力の育成であり、この点において、主体性を育もうとする現代の市民教育とその方向性を同一にしている。市民教育は、日本の教育基本法が表現するところの「政治的教養」の育成を目指していると考えられ、ここにおいて、「主体性」は政治的プロセスへの能動的・自主的な参加を意味する。若者の政治離れが問題化している先進国において、市民教育の重要性が議論されているのはこのためである。

市民教育が受け入れられている二つ目の理由は、その普遍性への信頼である。通信技術の発達によるコミュニケーション境界の拡大、そして環境問題や人権といった地球的課題の認識共有は、人々の間に一国の住民としての自覚のみでは不十分であるとの認識を高めた。「市民はつまり、市町村のレベルからグローバルなレベルまで、共通の概念で成立しう

る人間類型である⁽¹⁾」という主張に見られる通り、地域や国を超えた市民性の構築は可能であり、必要であるとの認識が生まれたのである。欧州連合（E.U.）の構築と拡大は具体的な試行であると言える。また、普遍性が意味するところは、国境を超えることだけではない。国内で多様な文化が存在する場合には、普遍性を持つ（様々な文明で広く受け入れられている）価値観に基づく共有国民アイデンティティを形成するのにも市民教育が役割を果たさう。国民統合や社会融和、社会関係資本の蓄積に一定の役割を期待されているのが市民教育なのである。公教育はメディアと並んで、近代化が始まって以来、社会統合を促進するために為政者が頼るポピュラーなツールであった。

市民教育は、先進国や一般的な開発途上国において実践されているのではない。むしろ、戦争により人間関係が崩壊し、新たな国づくりを経験している紛争後社会において、その意義はより問われていると考える。平和構築において市民教育はいかなる役割を果たさうのであろうか？また、その課題はいかなるものであろうか？市民教育は先進国や開発途上国の文脈で語られることが多いが、紛争後社会という特殊な状況においてその意義や課題を分析することは、学習者の主体性育成と、普遍的価値の共有による共同体意識の醸成という市民教育の本質的側面を探ることにおいて、新たな見地を提供しようと考える。本稿では、ボスニア・ヘルツェゴビナ国での実践を事例に、社会の再生と平和構築という視点から市民教育の意義と可能性を探りたい。

二 紛争後社会の特質

冷戦構造崩壊後の世界において、イデオロギー対立を軸とする国家間の戦争とは性質を異にする国内紛争が世界各地で起きた。冷戦終結による「平和の配当」を期待していた世界は、人類共存という根本的課題が解決されていないことを認識する。

国内紛争の多くは、異なる民族間の対立が軸となっている。実際、冷戦終結後の一九九〇年代に世界各地で起きた主要な武力衝突のほとんどが、民族、宗教、文化の違う集団間で起きた内戦である。イデオロギーは教条化によって後天

的に獲得されるものであり、その意味では「脱」イデオロギー化により、二項的対立を解消することは理論的に可能である。冷戦終結は、民主主義・資本主義が社会主義・共産主義に勝利する格好で終結した。数少なくなった社会主義・共産主義国家も、資本主義経済の要素を取り入れる傾向にある。人々がその信条を変えることは不可能ではない。大國間のイデオロギーの相違による全面戦争の可能性は少なくとも現在はかなり小さくなっている。

イデオロギー対立に比べて、民族間の対立はより深く複雑な性質を有し、そのためにその克服は容易ではない。ここ
で言う「民族」は、人種という生物学的な要素に加え、言語や宗教、慣習も含めた広い概念である。言語や宗教、慣習は、後天的であるにしろ、生まれてからすぐに家族やコミュニティという日常生活の中で獲得されていくものであり、主に学校やメディアという公的機関による教育・啓蒙によつて形成されるイデオロギーに比較して、人々のより根深いアイデンティティの一部となる。よつて、民族アイデンティティに根ざした対立は、その克服が容易でないことは明らかである。

異民族間の対立は、停戦条約の締結といった政治的な枠組みによつて完全に解決されるものではない。政治学者のハ
ンチングトンが表現するところの「国内のフォルト・ライン紛争」は、インドのヒンズー教徒とイスラム教徒、マレーシアのイスラム教徒と中国人といった文明の異なる集団間の対立を指すが、これらの異民族間の対立は、国家間の対立に比べて約六倍長引く傾向にある。「フォルト・ライン戦争は終わったかと思うとまた始まつたりして繰り返され、大規模な暴力に発展したり小競り合いになつたり、もやもやとした敵意だけになつたりしては、更に激しさを増したりする」
のが異民族間紛争の特徴である。

国内で起こる異民族間の武力対立では、多くの一般市民が巻き込まれることにもその特徴がある。伝統的な国家間の戦争では、直接戦争に参加する職業軍人の死傷者数が多いのだが、内戦においては、民間人までもが戦闘に加わり、銃や斧を持つて隣人に危害を加えるという現象が起きる。民兵集団も組織され、軍人と民間人の区別が曖昧になる。一九〇〇年代初頭、一般市民の戦争死傷者に占める割合は五%だったのが、一九九〇年代には九〇%にまで昇つている。⁽³⁾ 国内紛争で多くの子どもが犠牲になつてゐるのはこのためである。一九九五年からの十年間で、二百万人以上の子どもが

武力紛争のために命を落とし、少なくとも六百万人の子どもが重大な負傷を負うか、永久的な障害を負った。⁽⁴⁾ 本論文で事例として取り上げるボスニア・ヘルツェゴビナでは、一万五千人の子どもが先の戦争で亡くなっている。無数に存在する普通の平凡なコミュニティで戦争の傷が残り、他者に対する憎悪や不信が継続しているのである。

紛争後社会は、「紛争終結のための和平合意が成立し、国際社会による復興支援が始まっている状態」と定義付けられることが出来る。⁽⁵⁾ 対立集団の指導者間で停戦・終戦への政治的な合意が達せられた時点から社会の復興が始まると考えられる。しかし、ここで再度繰り返さねばならないのは、政治的な合意は一般住民の間の和解を意味することではないということである。政治的合意はあくまで武力衝突の停止、もしくは軽減を意味するのであって、人々の心の中にある相手集団に対する不信や憎しみが瞬時に消えるわけではない。また、これらの感情を消していく試みが自動的に始まるということでもない。時間の経過はある程度、憎しみの軽減につながる事が一般的だが、紛争再発の防止という観点からは、和解や信頼構築を目指す積極的な試みが求められる。

この「積極的な試み」は、現地社会によるものが理想的であるが、実際のところ、和解や信頼関係回復への動きは、自然発生的に起こることはあまり期待できない。紛争中に対立した相手集団への歩み寄り、自らが帰属する集団に裏切り行為として受け止められるリスクもあるため、そのような動きは消極的にならざるを得ない。よって、国際社会の働きかけも必要であろう。人間の安全保障という考え方があがるが、これは、人々の安全が国の政府によってのみ担保され得ない場合があることを認め、国際機関や非政府組織の役割を積極的に認めている。一国の住民の安全、命の尊厳は、国際社会全体の関心事であることを訴えているのである。ある社会や国の不安定化は、国際社会全体への脅威となりうる。ことから、いかなる関与が適切かつ効果的なのか議論が必要である。日本にとっても、世界で起きている紛争とその後社会再生は、まったくの対岸の火事というわけにはいかないのである。

紛争後社会の社会融和・国民統合において市民教育はいかなる役割を果たしうるのだろうか？武力紛争を間近で体験した一般の成人は、「あの民族は信用出来ない」「私たちの民族は多くの被害を受けた」というように、民族集団を単位として個人の体験を次世代に語る。子どもたちは、他民族への偏見や不信を募らせていく。こうして世代間の「憎悪の

継承」が起きるのである。もちろん、個々の家庭で親から子に伝えられる民族対立についての様々なメッセージ全てが他民族への不信に満ちている、というわけではないが、平和な社会の再建において、理性に基づいた新しい社会観の獲得と市民性の育成を全ての家庭が責任を持って行うことを期待するのは無理があろう。

ここに、学校教育の意義がある。教育は、社会構築の根幹的な役割を果たす。教育は、その制度自体が不平等な社会の維持に利用されるというフレイレの「銀行型詰め込み教育」や、マルクス主義者による「社会再生産論」からの批判もあるが、教育の本来の目的は人間と社会の進歩である。次世代の子どもたちや若者に新しい社会像の価値観やその構築に必要な知識、技能を伝授する最も有効な手段が教育である。特に、公教育はその対象とする学習者の規模の大きさから、社会構築に与えるインパクトは大きい。無償義務制であれば尚更である。

しかしながら、紛争後社会は、市民教育を考えるにあたって、欧米先進国や日本とは相当異なる社会状況であることを認識せねばならない。欧米社会においては、二〇〇二年に市民教育を導入した英国が記憶に新しい。若者の政治への無関心、増え続ける移民の社会統合といった背景がある。一般に、民族（人種）と教育の分析に使用される民族関係モデルは、欧米先進諸国が経験している移民の経験から構築されているものであり、民族紛争という背景とは異なる。欧州で頻繁に議論される「寛容」ひとつ取っても、それは、家が破壊され家族が殺された状況では実現が容易ではない理想なのである。

また、日本においては、道徳や総合学習の時間等を統合した概念のもとに「市民科」を創設した自治体が注目された。子どもたちの規範意識や公共心の向上を目指している。そこには文化を異にする他者との共存という課題は自明ではない。さらに、現在実践されている異文化理解教育などの内容は、主に外国の文化を知ることであり、日常的に隣人として住むという状況を想定しているものではない。同じ地域に憎しみや不信を持った人々があり、彼らと如何に共存していくかという重い課題を紛争後社会は突きつけている。

三 市民教育の内容

市民教育は市民性の育成を目的とする教育活動と定義付けることが出来るが、「市民性」が何を意味するか、確認する必要がある。

市民性は、古くは西欧中世の都市国家に生まれた人間に求められた資質ということと説明されている。自主性・自発性を重んじつつ、住民自らが公共の精神を基に統治に参加する、という理想がその原型である。この市民性は後に、出生階級に束縛される封建社会の打破に引き継がれ、自由や平等という民主主義社会の要素と結びつき、その成熟を見る。松下（一九七五年）の表現を使用すれば、市民は、自由・平等という共和感覚を持った自発的人間型であり、市民自治を可能とするような政治への主体的参加という特性を備えた人間型なのである。このような市民の理想型に求められる資質が市民性であり、市民教育の目指すところと言える。

市民教育の発展は、民主主義が普遍的な共通善として認められる傾向と重なっている。ユネスコは、一九九四年に「平和・人権・民主主義のための教育」を提言しており、民主主義は異なる社会・文化の文脈において普遍性を有していると主張している。民主主義の制度面では国や地域によって差異が見られるのだが、国民主権や人権遵守、自由と平等の考え方は広く普遍性を持つて受け入れられている。このような価値を根底に置く社会の構築と発展は、その構成員の資質に依ることが認識され、「民主主義教育」や「人権教育」が実践されるようになる。こういった教育が市民教育と同意義で使われているのである。この意味では、市民教育は、「民主制度のあり方を理解し、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、技能を身に付ける教育」と定義することも出来る。民主主義が社会構成員の平等かつ自由な意思による統治、つまり国民主権によるという意味において、自主的・主体的な市民性の育成と民主主義教育が重なり、市民教育の要を構成すると考えることが出来る。

一方で、市民教育は、国家統治の要請から権力者が利用する効果的なツールとしても機能してきた。市民教育は、グローバリゼーションや原理主義から「国民性」を守り発展させるために利用されてきたという指摘もある。⁽⁸⁾ 実際、後に

述べるように、紛争前のボスニアの学校で実施されていた市民教育（この時代、実際にこのように呼ばれていた）は、外敵からの攻撃に対して団結する必要性を説くことよって国民の一体性を醸成しようとしていた。結局、異民族間の武力対立を防ぐことが出来なかったことを考えると、このような市民教育は、必ずしも国民統合に成功したとは言い難い。

紛争後のボスニアでは、民主的市民性（democratic citizenship）が目指されている。「民主的市民性」は、民主主義という政治的文化を共有し、民主的憲法への忠誠を根底に置く「憲法愛国心」による市民性を意味し、この実現により社会融和と個人の権利保護を達成しようというものである。⁹しかし、このモデルはもともと、階級社会の英国のような単民族社会を想定しており、ボスニアのような多民族国家の状況には当てはまらないという指摘がある。¹⁰紛争で対立してしまつた異民族間の緊張と不信が残る状況で、共有市民性を醸成することは容易ではない。しかしながら、他の選択肢があるわけでもなく、ボスニア社会はこのモデルに基づく市民教育を二〇〇三年より学校で実践しているのである。

民主社会における市民教育の実践面に着目してみる。先の市民教育の定義で、「価値観、知識、技能」の三つの側面を挙げた。価値観については、それが民主社会の構築を目指すという前提の上で、「民主主義プロセスの尊重」と言えよう。民主主義の精緻な定義は、文化や歴史的背景により多少の相違はあるが、国民主権や基本的人権の尊重が民主主義の要であることは、先のユネスコによる勧告にも表現されている通りであり、国際的合意として確立されつつある。市民が自らの権利と責任に関する価値を認め、これらを自覚することは、民主制度の機能に不可欠である。他方、知識については、民主主義発展の歴史や、その国や地域における民主制度についての理解を深めることが、その主眼となる。民主主義の理念や制度の仕組みについて知ることは、これらへの尊重、つまり前者の価値教育にもつながる。最後に、近年の市民教育の世界的傾向となつているのが、能力・技能面の育成である。自主的・主体的な市民性には、情報分析能力、批判的思考、コミュニケーション能力などが欠かせない。これは、教師から生徒への一方的な情報の伝達という伝統的な学校教育のあり方への挑戦を意味する。調べ学習や集団学習、討議といった学習者の積極的な参加を促す指導法が模索、実践されている。

市民教育は、必ずしも、独立した学科科目として存在するとは限らない。日本では世田谷区教育委員会による「市民科」

の設立が記憶に新しいが、既に「公民科」が日本全国の学校で教えられており、民主主義への尊重や理解といった側面が扱われている。しかし、公民科は必ずしも先に述べた技能の面を十分に扱っているかという点、やや疑問がある。世田谷区の市民科が始まった背景には、調べ学習などの意義を認め、その実践のための場を創設する必要があるとも理解できる。しかしながら、情報分析能力、批判的思考、コミュニケーション能力などの習得には、多くの訓練を必要とする。その意味においては、多様な学科においてこのような能力の形成訓練が組み込まれることが望まれる。これらの能力は、学科の内容に関わらず、教師の工夫次第で授業に取り入れることは可能である。

四 市民教育と民族共存・融和

次に、市民教育が民族共存・融和にいかに関与するか、考察を進める。ユネスコが一九九六年に発表した報告書「学習・秘められた宝」は、この命題を考える上で興味深い。ユネスコは、二十一世紀の教育のあり方について、文化や歴史、経済レベルを超えた普遍的方向性を見出し提言するために、世界中から知識人を集めて討議させた。「二十一世紀教育国際委員会」(The International Commission on Education for the 21st Century)と呼ばれた委員会での議論の結果が「学習・秘められた宝」という報告書としてまとめられている。この報告書では、二十一世紀の教育のあり方として、四つの柱を提言している。これらは、「知ることを学ぶ」、「為すことを学ぶ」、「人としてあるべきことを学ぶ」、そして「共に生きることを学ぶ」と表現されている。この中で、最も重要な柱としているのが、「共に生きることを学ぶ」である。異なる文化的背景を持つ人々と共存していくことが人類最大の課題であり、教育命題として位置付けられているのである。そして、報告書は「共に生きる」術が市民性に究極的に求められているのであり、市民教育の目指すべき最重要課題であることを示唆している。⁽¹²⁾紛争後も異民族間の緊張が続くボスニアにとって、「共に生きることを学ぶ」という教育の柱は、非常に重みを持つと言える。

「共に生きることを学ぶ」ことを提言している報告書の箇所では、「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」ことが必要と述べている。⁽¹³⁾ 他者の理解と知性による対立の回避が強調されているのだが、ここでは「隣人愛」や「兄弟愛」、「信頼」といった人間同士に紛争後社会のように対立感情が色濃く残っている状況では、「共に生きることが難しいことを認識しているためである。特め合うことから始めるのが現実的との示唆を導き出せる。市民教育は、対立した感情を癒すことをその第一義的な目的としているのではない。Davies (2004) は、平和構築と教育の考察において、市民教育が政治的アイデンティティを構築しようとするに加えて、どこまで感情を抑制するかということについて、その研究実績が少ないと主張するが、⁽¹⁴⁾ そもそも市民教育は人間の感情を直接的に扱うものではないのである。

民主的な社会の構築を目指す市民教育は、異なる文化や言語、宗教を持つ民族同士がお互いの生存を認め合う最低限の条件を作り出すことにその役割が期待されている。民主主義が、人々の意見や生き方の相違を非暴力で解決する手段・プロセスであると解釈すれば、市民教育によって民主社会を構築することが民族共存の環境整備を促進すると考えることが出来る。市民教育は、「共に生きること学ぶ」ための教育すべてを指すこともあるが、ボスニアで実践されているのは狭義の「民主主義教育」である。実際、民族紛争後という緊張が残る社会状況で、対立した民族間の友情や愛情を語るのは非現実的であり、逆効果にもなりかねない。一方、民主主義の尊重、理解、実践を要とする市民教育は、対立する民族集団双方に受け入れられることが可能であり、民族共存の条件作りとして、その効果が期待されているのである。

市民教育には、共通の政治的文化・価値観を共有する「民主的市民性」を醸成することにより、社会融和や国民統合を進めていくことが期待されている。実際、様々な文化背景を持つ移民が流入する欧米先進国の多くがこのような市民性を目指すようになってきている。しかし、ボスニアの現状はこれらの国々と大きく異なっている。ボスニアでは、異なる文化が出会う際の「新しい人間関係の構築」ではなくて、「負の関係からの人間関係の再構築」ということになり、克服

されるべき課題の性質が異なっている。

その課題の大きさ・複雑さは、ボスニアの住民の帰属意識に関する調査に端的に表れている。紛争直後から、ボスニア住民の意識調査は様々な団体によって行われてきた。紛争終結直後の一九九五年に米国広報庁 (United States Information Agency) が実施した調査では、ボスニア国家の中央政府を信用しているのは、主にボスニアック系民族であり、セルビア系やクロアチア系の多くは、民族共存社会に否定的である。⁽¹⁵⁾ 「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」のである。⁽¹⁶⁾

近年 (二〇〇七年) に国連開発計画によって実施された調査でも、この傾向があまり変わっていないことがわかる。ボスニアック系 (ムスリム系) の六〇%が「ボスニア市民」として自らのアイデンティティを最初に認識し、三五%がボスニアック民族とボスニア市民の両方を選択しているのに対し、セルビア系は前者が一五%、五〇%が後者、セルビア民族のみを選択している者が四〇%、クロアチア系は、前者が二五%、後者が七〇%、クロアチア民族のみを選択している者は一〇%以下となっている。最も衝撃的なのは、他者 (つまり他民族) を信頼している割合は、十四人に一人という結果である。⁽¹⁷⁾ ボスニアでは、二〇〇三年に市民教育が本格的に学校で始まった。「ボスニア市民」を自らの最初のアイデンティティとして規定するセルビア系・クロアチア系住民はまだ少ないが、「ボスニア市民」を否定する回答率が半数以下となっていることに、共有市民性の構築における幾らかの前進が見出せる。しかしながら、信頼関係の構築に関しては、その道のりがまだ遠いことをこの調査は如実に表している。

五 ボスニア・ヘルツェゴビナの市民教育とその課題

本章では、ボスニアで現在実践されている市民教育について、その実態検証を交えつつ、特長と課題を明らかにしたい。まず、旧ユーゴスラビア時代の市民教育を振り返り、その問題点を指摘する。次に、現在のボスニアの教育行政を説明し、分裂国家の実情を浮かび上がらせる。続く節では、紛争後に市民教育が導入された経緯と新しい市民教育の内

容について説明し、外部の働きかけによって実現された市民教育という課題を論じる。五―四節では、ボスニアで行われている市民教育の実践を、教科書分析、授業観察、教師への面接を通して検証する。続く五―五節では、教室外で実践されている市民教育関連活動を取り上げる。ここでは市民教育に関わる教師のネットワーク構築活動を取り上げ、本活動の可能性を提示する。本章最後の節では、ボスニア、そして紛争後社会一般における市民教育の意義について、コミュニティにおける学校の役割に着目して論じ、結節とする。

五―一 紛争前の「市民教育」

ボスニアは、先の紛争（一九九二―一九九五年）前は、一九四五年に建国されたユーゴスラビア連邦共和国（Socialist Federal Republic of Yugoslavia）（以下、旧ユーゴ）の一共和国として存立していた。多民族国家であった旧ユーゴでは、国民統合が大きな課題であった。この時代に「市民教育」と呼ばれていた教育は、マルクス主義に基づくスローガン教育であり、実際の社会の現実に対応する内容では無かったとされる。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題しか扱っておらず、それも「兄弟愛と結束」を強調するに留まっていた。¹⁸⁾

旧ユーゴの市民教育を象徴する科目に、「安全保障と国家防衛」(Security and Defense)がある。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一人一人が国の防衛に当たるための準備をさせるものだった。冷戦下で西側陣営にも東側陣営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。生徒は男女を問わず、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だ。夏休み中には軍のキャンプを訪れ、銃の射撃練習も行っていた。¹⁹⁾第三章で、外部からの脅威を利用し国民の団結を強めることがあると述べたが、ボスニアの紛争前の市民教育はこの様相があったと想像される。実際、集団アイデンティティは外部からの脅威によって意識されることが多い。²⁰⁾「ユーゴスラビア主義」と呼ばれるものは、まさに、完全に孤立していたチトー主義旧ユーゴで、外敵からの攻撃に対する恐怖心を動員することにより

支えられていたと言える。⁽²¹⁾

国民統合のために用いられた「結束」(unity)や「兄弟愛」(brotherhood)といったスローガンは、「安全保障と国防衛」科目にとどまらず、国語や歴史でも繰り返し児童・生徒に伝えられた。⁽²²⁾そこには、学習者の自主性を育む、権利を学ぶ、といった現在の民主主義・市民教育の潮流は見られない。この時代の市民教育は、ユーゴスラビアに生きる市民の義務を学び、その義務の共有により、国民としての一体性を図ろうとしたのである。

それでは、旧ユーゴ時代における「結束」や「兄弟愛」といったスローガンは、ユーゴ国民としての一体性醸成に成功したのだろうか？その答えは否定的である。旧ユーゴでは、民族アイデンティティは認められる一方、国民アイデンティティの形成は不十分であった。この時代では、共産主義政党の独裁と民族平等主義により政治的安定と経済発展が起こり、民族主義は一時的には存在しても、やがて消えていくと期待されていた。⁽²³⁾しかし、このような予定調和的な期待は見事に裏切られたのである。都市が拡大し、村落共同体の伝統的秩序を離れた人々は「根無し草」となり、生活水準の低下と支配体制の腐蝕によって不満を持ち始めた。このような人々に対し、民族主義者たちは、「不滅の民族」という架空の共同体を提示することによって、国家分裂につながる民族集団アイデンティティの形成に成功した。⁽²⁴⁾つまり、同じユーゴスラビア国に生きる国民としての共有アイデンティティは十分に形成されなかったのである。抽象的な社会主義スローガンが唱えられ、民主的かつ人間関係や社会の仕組みについての具体的な価値観の共有も無かった。人々は急激に変化する社会において、他者との連帯を原始的な民族集団アイデンティティに頼らざるを得なかったのであろう。

実際、旧ユーゴの学校現場でも、社会主義スローガンが散りばめられた市民教育が共有市民性を積極的に扱うことはなかった。旧ユーゴの教育が、異民族が共有するアイデンティティを扱わなかったことが、後に民族主義者による歴史的な神話や偏見、敵対心を煽ることを許したと指摘されている。⁽²⁵⁾

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を見てみる。旧ユーゴの国勢調査では自身の所属する民族(nationality)は自己申請である。一九九一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三・一%のみであった。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。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、同級生二十二人のうち十八人が異なる民族籍の両親から生まれた子どもであった。⁽²⁶⁾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itわけではない。その他に「ユーゴ市民」として申請した者は、都市の一部の住民、過去の民族政治への反感を持つ若者、共産主義政党员、少数民族などであり、その比率が高いボスニアであった。一九六一年に八・四%、一九七一年に一・二%、一九八一年に七・九%と決して多数派ではなかったのである。⁽²⁷⁾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、内実を伴ってはいなかった。他の幾つかの多民族国家と異なり、強制的な国民統合政策は取らなかったのだが、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、ボスニアやコソボのよう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、ユーゴ全体としての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、旧ユーゴの教育実践に関して、Kovacic-Cerovic (1998)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、社会科学授業の目的はイデオロギー化であり、人間味の無い、抽象的な人道価値を身に付けることにあった。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。⁽²⁸⁾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。

五―二 ボスニアの現在

紛争後、ボスニアは新たな社会の構築を目指しているのだが、教育行政が非常に民族分権的であり、そのことが、住民が共同体意識を持つことを困難にしているのは紛れもない事実である。ボスニアでは、武力紛争が始まるまでは統一

カリキュラムが全国の学校で使用されていたが、戦争が終結すると、民族ごとの分化が進み、教育内容もそれぞれ異なったものになった。

ボスニアでは三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四四%、セルビア系が三三%、クロアチア系が一七%とされている。⁽²⁹⁾ボスニアは現在、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)という二つの「エンティティ」(構成体)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十の県(canton)が存在している。それぞれの県には「教育省」が存在し、二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、ボスニアには十三の教育省が並立している。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があり、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、三つの異なった歴史、言語、文化を作り出す媒体となり、「潜在的な民族主義の特質」となってしまった。⁽³⁰⁾

ボスニアの教育現場では、ほかに民族共存に必ずしも寄与しえない現象が戦後から続いている。学校によっては、異なる民族の子どもたちが、同じ校舎を共有するものの異なる教室で学ぶ「一つ屋根の二つの学校」が五十校近く存在している。中には、入口と出口さえも民族ごとに分けている学校がある。その上、三つの主要民族は異なるカリキュラムを採用し、自民族中心の教育内容を子どもたちに教えている。最近の教科書分析によれば、ボスニアの学校は、偏狭な民族主義を教えている。例えば、クロアチア系の国語の教科書では、「私の国はクロアチアと呼ばれる」と書かれているし、ボスニアック系の副読本でも、「一八七八年のベルリン会議の後、『我々の人々』はトルコに脱出した」とし、他の民族への配慮が見られない⁽³¹⁾。全体的に、教育はボスニアを民族共存社会から遠ざける働きをしている。このような状況下での唯一の前向きな試みが、二〇〇三年から始まった新しい市民教育なのである。

五―三 市民教育の導入経緯と概要

ボスニアの学校で共通カリキュラムとして現在実施されている市民教育は、民主主義に基づく社会の構築により、最低限の民族共存環境を作り出すアプローチである。戦後すぐの一九九六年に試験的に始まった市民教育プログラムの大きな功績は、このプログラムがその後、ボスニアの「共通コア・カリキュラム」として、全国の学校で展開されるに至ったことである。

ボスニアの市民教育は、アメリカ合衆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)の働きかけにより、実現した。CIVITAS市民教育センターは一九六九年に発足し、その市民教育教材は合衆国の全ての州で使用されてきた。海外での活動は一九九五年に始まり、米国教育省、国防省、米国際開発庁(USAID)等の財政支援を受けて、民主化支援の一環として市民教育を広めている。米国教育省の支援は、連邦議会で採択された「民主主義教育決議」(Education for Democracy Act)に基づいており、国防省による支援と合わせて、教育による民主化支援が米国外交政策に明確に位置付けられていることが読み取れる。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が展開されている。

プログラムの目的は、(民主主義に係る)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含まれている。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。

ボスニアでは、二〇〇三年から公式に全国で市民教育が導入されたが、その分権行政のため、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実施されている。現在のところ、幼稚園はスルブスカ共和国のみ、初等学校低学年(一―四学年)ではボスニア連邦のみ、市民教育が導入されている。ボスニア連邦における初等学校低学年のプログラムは教科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、CIVITAS支援により構築された市民教育の中心的内容が教えられている。初等学校高学年(五―八学年)では、ボスニア連邦、スルブスカ共和国両方の構成

体において、独立科目として週一―二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（八学年）で新しい科目として教えられているところもあれば、高学年の四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、スルブ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、ボスニア連邦のみ市民教育が導入されている。中等学校では、ボスニアツク系学校では、「民主主義と人権」、クロアチア系学校では最終学年に「政治・経済・民主主義・人権」との科目名称で市民教育が実施されている。³²⁾

CIVITAS は学科教育以外にも、「市民プロジェクト」(Project Citizen) という課外活動をボスニア全国で推進している。市民プロジェクトは、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べ、その上で自分自身の政策とそれを実行に移すための行動計画を作る。この演習によって、学生は公共政策の監視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、グループ作業により、合意形成の技能を身に付ける。³³⁾生徒はこの演習を通して、市民性に必要とされる様々な技能を習得するよう計画されている。

興味深いのは、現在、ボスニアで教えられている市民教育の内容には、国民の結束や統一といった国家の上位下達的アジェンダは明示的に含まれていないことである。実際のところ、国家統合を目指す動きは、同化主義や特定民族の不当な権力行使と解釈されかねなく、その実効性には問題がある。国民の結束や統一、愛国心を醸成するには、国旗や国歌といったシンボルが教育現場で使用されることが多いが、ボスニアの市民教育は、現実的にもそれは不可能であり、あくまで「政治的文化・価値観」の共有による市民性の育成と社会融和を図ろうとしているのである。国民統合・国家統合推進という観点からすれば、新しい市民教育は十分な役割を果たしえないかもしれない。しかし、愛国心に頼らない共有市民性の育成は、国境を超えるヨーロッパ市民や世界市民としての資質育成につながる可能性を有している。

紛争後始まった新しい市民教育は、ボスニアの教育関係者の間で一定の評価を得ている。ボスニア連邦のある県の教育大臣は、市民教育を民族共存社会の実現において最も必要な教育と評価している。³⁴⁾また、筆者が面接した市民科の教

師は、「(ユーゴ時代の) 兄弟愛や結束は、政府が作るうとした虚構であった」と指摘し、人権や民主主義といった具体性のある価値観を扱う現在の市民教育を評価する。⁽³⁵⁾

このように、ボスニア現地社会から受け入れられている市民教育だが、それが、国民主権や基本的人権の尊重、法の支配といった民主主義の普遍的概念に基づくとしても、市民が望む民主社会のあり方と必ずしも合致しているとはかぎらない。民主主義の在り方、特にその実現への過程は必ずしも世界共通ではない。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必要である。そのためには、当該国や地域の住民が「交渉と社会対話」の過程を通して、将来の市民像を実現する教育の内容を民主的に決定していくことが重要である。⁽³⁶⁾ ボスニア同様に戦後復興と国づくりを経験している東チモールでは、国連東チ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。

市民教育は、本来、それが実践される社会の当事者がその内容に責任を持つのが自然である。ボスニアの場合、現地政治家の合意により、米国の財政・技術支援を受けて市民教育が始まった。幅広い国民合意があつて始まったと言えるか、やや疑問が残る。ボスニアは、国際社会の監視下にあり、その政治制度自体が、「第三者による押し付けの民主主義」というパラドックスを抱えている。⁽³⁷⁾ 「人間の安全保障」の観点からは、内政に国家以外の関与も場合によっては許容されるべきであるが、外来の価値観がその社会に合った形で根付くためには、現地社会の幅広い関係者による吟味が必要である。現地社会の政治家、教育関係者、親、学習者が市民教育の内容について対話を継続していく仕組みを保證することは言うまでもない。現在のところ、ボスニアの市民教育は、選抜された教師数人が教科書作成や改訂に関わっている。市民教育が社会構築に深く影響することを鑑みて、今後はより広いステークホルダーがそのあり方に関する議論に参加することが望ましい。

五一四 教科書内容・指導法

ボスニア国を構成するエンティティ（構成体）の一つであるボスニア連邦において、初等学校及び中等学校で教えられている市民教育の内容を詳しく見ていく。教科書とその内容については、初等学校第八学年生用の「民主主義の基礎」(OSNOVE DEMOKRACIJE)は、権威(レッスン1〜5)、プライバシー(レッスン6〜9)、責任(レッスン10〜13)、公正(レッスン14〜17)、権力と市民(レッスン18〜21)について学ぶ構成になっている。また、中等学校三年生用の「民主主義と人権」(DEMOKRATIJA I LJUDSKA PRAVA)は、立憲民主主義(第一章)、人権保護とボスニア政府(第二〜三章)、市民の概念(第四章)、市民社会(第五章)、国際社会のボスニア(第六章)が扱われている。

初等学校第八学年で実施されている市民教育は、教科書が知識の獲得に偏っており、またボスニアの制度や現状にあまり関連付けられていないことから、その実効性には批判があった。新しい市民教育の要の一つは、学習者の主体性を促す参加型の授業である。しかしながら、初等学校第八学年で実施されている教科書は、そのような教育を実践するのに向いてはいない。筆者の知る限り、受講している生徒の間でも評判は芳しくない。この科目に関しては、教科書の改訂もしくは、科目自体を削除する可能性について、関係者の間で現在議論されている。

一方、中等学校で実践されている市民教育は、教科書に生徒同士のディスカッションを促す演習が多く含まれ、また、ボスニアの政治制度や欧州統合などボスニアを取り巻く国際環境にも関連付けられている記述が多い。次節では、民族共存社会と関連していると考えられる学習単元として、中等学校用の教科書「民主主義と人権」第四章「市民の概念」に着目してみる。本章は、「人間と市民」と題された項目で始まり、先天的(民族性を含む)な要素を持つ「人間」と市民を分けることから学習が始まる。また、個々人が持つ人権と共通善(common good)の関わりについて理解する単元が含まれている。人々の間に違いがあることを認めつつ、共存社会を構築していくための可能性を提示している。

ツツラ県内の中等学校で、第四章「市民の概念」単元の授業観察を行った。以下のボックス内は、その抜粋である。

単元「人間と市民」

ツツラ中等商業学校三年クラスA

* 本来の授業時間は一時間であるが、四十五分の授業が行われた。観察者（筆者）は、教室の後方に座り、通訳の逐語通訳を聞きながらノートを取った。生徒は約三十名、男女約半数ずつである。この学校の大多数はボスニアック系（ムスリム）の生徒であり、クロアチア系二割、セルビア系とロマ系が一割以下という構成である。授業観察を行ったクラスもおよそこの構成を反映しているものと思われる。授業は、ワークシヨップ形式であり、各生徒は六つのグループに分かれている。授業は、教師からその日の単元の目的が説明された後、問題提起、それに対するグループ議論、各グループの発表、教師のまとめ、という形が繰り返される。最後に、もう一度、教師による授業全体のまとめ（振り返り）が行われる。

教師：

・「人間」(human)と「市民」(citizens)の違いは何ですか？「市民」とは何ですか？セルビア人やクロアチア人は少数民族です。中国人やアルバニア人も含めて、ボスニアの市民は皆、同じ権利を持っています。

・「市民性」(civic virtues)とは何でしょうか？具体例を三つ挙げなさい。自分自身と他人が持つべき「市民性」を考えなさい。他人に関しては、その人の身になって考えてみなさい。

生徒（男）：我慢強い、正直、時間に正確、勤勉、など

生徒（女）：礼儀正しい、寛容、正直、勇気、など

教師・・

・市民性には「尊重」と「寛容」が重要ではないですか？自分自身を知り、相手を尊重する。相手がどんな人間であつても、尊重する気持ちが大事です。

・民主社会では、市民性が重要です。それでは、「市民性」とは何でしょうか？

・個人の「人権」とは何を意味するのでしょうか？個人の人権は、他者の人権を侵さない範囲で認められます。

・ボスニアに「良き市民」のモデルとなる人はいますか？自身のそして他者の人権を尊重している人物にはどんな人がいますか？具体例を挙げなさい。

演習・・皆さんのコミュニティで優れた市民性を持っている人物はいますか？

生徒（数人）・・ハリス大統領。諸問題を平和的に解決しようとする。憲法を遵守している。

生徒（数人）・・ツヅラ市長。町のために、尽力している。

教師・・今の意見に対して、何かコメントはありますか？

生徒・・「良き市民」は、大統領や市長である必要はない。政治家は約束をすぐに破る。

教師・・

・この演習の目的は何ですか？今、みんなが例として挙げた指導者たちの資質は何でしょうか？彼らは、「尊重」と「寛容」の精神を持っているのではないのでしょうか？皆は、このクラス内で他の集団に対して寛容ですか？ 私たちは、皆、異なっています。しかし、人間としては皆同じです。

最後に、何か意見はありますか？

(二〇〇六年九月二十八日)

単元「個人の人権と共通善」

ツツラ中等商業学校三年クラスB

教師..

アパートの私の部屋で、パーティーを開き、大きな音をたてました。これについてどう思いますか？

生徒.. それぞれのアパートでは規則があり、その規則に従わなくてはならない。

教師.. 隣人にどう対処しますか？パーティーを開く側と、その隣人の側の立場に立って考えなさい。

教師..

・(幾つかの意見が生徒から出された後)パーティーを開くのであれば、事前に隣人たちにきちんと知らせておくことも大事ですね。隣人は、音がうるさかったら、まずは丁寧に当事者に自分の気持ちを伝え、対話することが大事ですよ。人間関係で大事なものは、両者が満足するような解決策を考えることです。モンテスキューは言っています。「コミュニティが機能するかは、構成員同士が協力しようとするかどうかにかかっている」。

・「交渉」と「妥協」が大事です。

教師..

・少数民族について考えてみましょう。私たちは、何故、少数民族たちと共存するのですか？

生徒.. 異なる文化について学ぶことが出来るから。

教師..

・人間が豊かであるというのは、異文化に対して開かれた心を持っているということではないでしょうか。

生徒…セルビア人もクロアチア人もボスニア市民になれる。

教師…

・ボスニアの憲法では、「三民族のボスニアン (Bosnians) (ボスニア市民という意味)」という表現を使っています。セルビア人、クロアチア人、ボスニアック人という民族名は強調していません。

・「共通善」について考えてみましょう。

生徒…他者を尊重することが大事だ。

教師…

・自分と他者両方を尊重することですよ。

演習…「他者を受け入れることについて考えてみる」

教師…

・「共通善」とは何ですか？

・人権は、戦争中のみならず、戦争後も侵されています。

・両者にとって満足できる (win-win) 解決策を探さなければなりません。

生徒…政府は、若者が政治に影響力を行使することを拒んでいる。その結果、若者がボスニアを出て行く。これは、政府にとっても若者にとっても好ましくない状況である。Win-win 解決策は、政府がもつと若者に耳を傾けることだ。

生徒…ボスニアの若者は外国に移りたい者が多いが、外国だっている問題がある。

生徒…でも、私の友人には、奨学金を得てギリシヤの中等学校を卒業した人がいるけれど、彼女はボスニアに帰ってきたわ。

生徒…本当にボスニアのことを考えているのだったら、能力のある医者とかは、みなボスニアに残るべきだ。

生徒・政府は、個人の人権を守っていない。若者が仕事に就けるようにするべきだ。若者は外国に行くべきでない。外国に行ってもいろいろ問題がある。

教師・

・いろいろな意見が出ましたね。建設的な議論だったと思います。今後も win-win 解決法を見つけていきましょう。

(二〇〇六年九月二十八日)

この授業で教師は「市民性」の資質を、「他者への尊重と寛容」と生徒に認識してもらおうとしている。しかし、生徒たちとの対話では、必ずしも他民族に対する尊重と寛容について、議論が煮詰まらない印象を受ける。特に「人権と共通善」に関する授業の終わりでは、学生たちの関心が「仕事を得的」ことに向き、学校卒業後の生活保障が議論的になっている。また、win-win 解決法については、異民族同士の関係ではなく「政府と若者」の関係について意見が集中している。一つの推察として、生徒一人一人が持つ民族関係に対する複雑な感情のために、民族共存についての議論が深まりにくいことが考えられる。

なお、市民教育の教員達は、以前、「市民防衛」科目を教えていた者が中心である。彼らは、CIVITAS により研修を受けている。市民教育の教授法は、双方向授業を重視している。「交渉」や「寛容」といった市民性育成のために、教授法にもこのような価値観が反映されるように配慮されている。筆者が訪れた市民教育授業では、伝統的な知識伝達型の学校授業とは異なった、参加型手法を用いた双方向授業が展開されていた。しかし、一般的に若い教師は双方向授業を導入しているのに対し、高齢の教師は、旧態の教授法で教えている者が多い、との報告がある。⁽³⁸⁾

五―五 ネットワーク構築

ネットワークとは、共通の関心事を持つ人々が、お互いの利益増進のために経験や意見を共有する社会的連帯を意味する。ネットワーク形成とその維持について鍵となるのが、共通関心事の存在である。共通関心事が存在することによつ

て、ネットワークは特定のアイデンティティ集団の壁を超えて形成されることもある。ユネスコ二十一世紀教育国際委員会による報告書は、「共に生きること」を学ぶことを推進するために、共通の目的に向かって異なる社会集団が協力しあうことを提言している。³⁹⁾

ボスニアにおける市民教育の効果を高める、かつ民族共存に資する活動として、市民教育に係る教師同士の民族の垣根を超えたネットワーク構築が挙げられる。教師という専門性を共通基盤として、民族の違いを超えた意見の共有が可能になり、それが信頼構築にもつながっていくことが期待される。これは、「教師に対する市民教育」ということにもなる。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。Hart (2001)によれば、ボスニアの民族融和は「政治的な意図で作られられた恐怖心、憎悪、不信」により崩壊した関係の修復・再構築としている。⁴⁰⁾ 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メディアなど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人々が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。開発援助の視点から考えると、人々が集う場を提供すること自体が、現地の人々が信頼関係を構築し、社会関係資本を形成するのに資すると考えられる。⁴¹⁾

平和活動家のレデラックによれば、紛争後社会の平和構築において、最も重要な役割を果たしうる人々は、学校関係者を含む「ピラミッドの中間層」であり、外部者もこの層に属する人々を支援するべきと提言している。レデラックは、ピラミッド図を描いて、紛争後社会の指導者たちを三分類した。上層に属する少数の人々は、政治家や軍事指導者である。低層の多数者は、草の根コミュニティの指導者である。そして、中間層に属する人々は、学校関係者や宗教指導者、NGO運営者など、何らかの専門性を有する人々であり、その専門性のつながりを通して、対立した集団とも対話を続けることが可能としている。この中間層の人々は、上層の指導者に比べて政治的束縛からある程度解放され、自分達の発言に柔軟性を持つ。また、村やコミュニティを単位とする下層の指導者に比べて、社会全体に対してより大きな影響力を持つとしている。⁴²⁾

教師という専門性を基盤とした異民族の教師ネットワークの構築を外部者が支援する場合、その利点は、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である。民族主義的傾向のある政権は、民族融和について拒絶反応を示すことが多い。「市民教育向上のためのネットワーク活動支援」ならば、現地政府も受け容れ易い。民族融和は副次的なものとして事業を説明すれば良いのである。

日本は、二〇〇五年から三年間、ボスニアの教員研修を行った。主要三民族に属する市民科の教師たちを選抜し、日本での市民教育の実践を学ぶ一方、彼ら同士のネットワーク作りを促すというものである。日本での滞在中は、ボスニアの市民教育の充実のためにお互いがいかに協力できるかといったことを話し合った。ネットワーク活動の自身として、定期的な研究会を開催することなども話し合われた。参加者の中には、バルカン地域と大きく異なる日本という場所自身を置くことによって自らの民族アイデンティティを相対化し、ボスニアの市民科教師としての連帯感を持つことが可能になったと感じた者もいたようである。

国連の「人間の安全保障」報告書によれば、教育現場では子ども達に、人間が複数のアイデンティティを持ちうることを認識させるべきと勧告している。⁽⁴³⁾ 民族以外に、国・地域・世界の市民、男女、教師や医者といったアイデンティティを持てるのである。複数のアイデンティティを持つことは、それだけより多くの他者との接点が増え、社会を安定させることにつながる。市民科教師のネットワーク構築は、まずは教師が自らのアイデンティティを多角的に捉え、その経験を生徒への指導にも反映させることを可能にする。

教師のネットワーク活動は、市民教育活動そのものの促進に重要な役割を果たす。市民教育という同じ科目を共有する者同士が、己の指導法を改善するために学びあうのは、ネットワークならではの強みである。また、ネットワークは、学校授業という枠を超えた教育活動を展開することも可能にする。市民教育の性質からいっても、それは教室内だけの活動に限定されるべきではなく、広くコミュニティとの接点を持った展開を図るべきであろう。ボスニア連邦のツツラ県では、中等学校の市民教育を担当している教師が中心になって非政府組織（NGO）を設立し、若者や市民一般の政治的啓蒙に努めている。選挙前には、地元の各政党の立候補者を招き、地域の複数校から集まった生徒たちと議論をさせる機会を作っている。若者の政治への関心を高めることが目的である。筆者が参加した集会では、学生が痛烈に政治

批判を行っていた。日本でもあまり見られない光景であり、教師たちの熱意が伝わる試みである。

六 考察

ボスニアで実施されている市民教育は、民族共存を目指しつつも、対立の非暴力解決を目指す「民主主義教育」であり、感情面を扱う倫理や他者への関心・尊重の心を育む異文化理解などの要素は少なくとも明示的には含まれていない。ここに、社会融和における市民教育の役割の限界がある。ボスニアで実践されている市民教育は、民族共存社会の基盤づくりを目指すのであって、和解や信頼関係の構築といった社会関係資本の蓄積を直接的な目的とはしていない。

「共存」(coexistence)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。⁽⁴⁴⁾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。ここで認識すべきは、共存だけでは「平和の文化」創出に十分な条件ではないということである。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。⁽⁴⁵⁾クラーク(Clark)は、持続的な平和は寛容だけで十分でなく、他者への理解と対話が必要であると主張する。⁽⁴⁶⁾寛容は共存のための必要条件となりうるが、一歩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。これは、異民族の子どもたちが交流する機会を創出し、お互いが直接知り合うことを可能にする必要性があることを示している。現在の市民教育は、それが民族ごとに分断されている学校で実施されている限り、真の民族融和を実現するには限界があることは認識すべきである。

多民族学校、つまり異民族の子ども達が一緒に勉強している学校は、「民族共存・融和社会」の象徴であり、そのような社会を促進する、もしくは逆に退行させる手段となりうる。二〇〇七年に、筆者はボスニアのツツラ県において子ども達への質問票調査を実施した。初等学校第八学年の子ども達を対象に実施した本調査では、民族共存社会のイメージを自由記述で描いてもらった。その結果を分析すると、民族共存・融和を肯定的に捉える回答には、「学校でどの民族の子どもとも、仲良くする」というものが多く含まれていた。子ども達にとってみれば学校が社会生活の中心である。学

校は社会の縮図であり、民族共存・融和社会の具体像をそこに求めるのも自然であろう。

成人も、多民族学校を民族共存・融和の象徴もしくはその実現への手段と考える傾向が見られる。ボスニア連邦に位置するソリナ初等学校、ソリナ初等学校の付属学校、スルブスカ共和国に位置するヴク・カラジッチ初等学校それぞれの学校で計五名の親（ボスニアツク系四名、セルビア系一名）に面接調査を行った。この面接で五人中、三人が学校での宗教教育に強い反対の意を示した。「子どもを民族ごとに隔ててしまう」ことが理由である。ボスニアでは公立学校で宗教教育が行われている。ボスニア連邦の学校では、ボスニアの三大宗教（イスラム教、セルビア正教会、カトリック教）を選択科目として選ぶため、多民族学校においても、宗教教育の時間には子どもたちが別々の教室に分かれる。また、紛争で家族を亡くした父親は「民族共存社会の実現には、初等学校が重要な役割を果たす」と述べている。別の親は、歴史の教え方において、学校ごとに相違があることを懸念している。

このように、現地の人々にとっては、学校が、肯定的にも否定的にも、民族共存・融和の象徴であり、その実現に必要な役割を果たす場となっていることが推察できる。「一つ屋根の二つの学校」はまさに、民族分断の象徴であり、「民族ごとに子どもを分ける」宗教教育が無くなった学校が、民族共存社会の達成を象徴すると考えるのである。「民族系科目」と呼ばれる国語、歴史、芸術などの授業でも、特定の民族についてのみ学ぶのではなく、同じ国や地域に住む民族についても学ぶことが出来るようになるのが理想なのである。子ども達への質問票調査では、民族共存・融和に肯定的な理由の中で多かった回答が、「多民族の文化を学べるから」であった。このような学校の出現が民族共存・融和社会の達成目標・手段として見えてくる。

同じ教室で異民族の同年代の子どもたちと学ぶことは、現代の欧州先進国が実践している異文化間教育の姿である。欧州先進国は、強制的な同化政策でもなく、文化隔離政策でもない、多文化主義 (multicultural) を目指そうとしている。同化政策は、それに「失敗」した子ども達は社会から除外され、文化隔離政策では、自らの民族文化に封じ込められてしまう危険性ははらんでいる。これに対し、多文化主義のための教育は、学習者の「違い」を積極的に認め、かつ寛容を育もうとするものである。そして異文化間教育と呼ばれる多文化主義のアプローチは、人類の共通な価値を認めるこ

とをその基盤とし、それにより、学習者を人種や宗教といった分類から解き放つ⁽⁴⁷⁾。ボスニアは、地域の少数民族の立場からは多数派民族に偏向した学校に行く場合、望まない同化政策を経験していることになる。一方、国全体で見れば、民族ごとに分裂した分権体制のために文化隔離政策の様相を呈している。つまり、ボスニアは、欧州先進国がとうの昔に捨てた同化政策や文化隔離政策を実践しているのである。この状態が続けば、ボスニアの子どもたちは、特定の文化や民族に閉じ込められ、異なる文化を認識できないばかりか、自らの文化さえも理解できなくなる。この状態を変えるためにも、教育内容を共有するコア・カリキュラムの実践による多民族学校の実現が急がれる。

いづれにしろ、多民族学校の実現には、政治の変化が不可欠である。市民教育が真に機能するかどうかはこの点にかかっている。民族間の緊張が残る現在の社会を維持するのか、主体性を持った人々による教育行政の改革・社会の変革を実現させるのか、市民教育の真価が問われているのである。ボスニア住民の間には、異民族への不信が残るもの、戦争を繰り返してはいけないという強い意志がある。ある調査では、「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⁽⁴⁸⁾。しかし、残念ながら市民の政治参加は活発とは言えない。ボスニアでは紛争後の国政選挙と地方選挙において一貫して若者の投票率が低い。若者には、政治への不満は大きい⁽⁴⁹⁾が、自らの行動により政治を変えようという意識は低い。民主主義社会に生きる市民としての最低限の責任である投票行動を棄権してしまつては、ボスニアの未来は明るくない。市民教育にはこの点においてより一層の役割が求められる。

紛争後の選挙では、悉く民族主義政党に票が集まつている。紛争終結二年後に実施された県議会選挙では、共産主義崩壊後の一九九〇年に実施された選挙と同程度、民族主義政党に票が集まつた⁽⁵⁰⁾。戦後から二年という時間を経過すれば、有権者は非民族主義的政党を支持するようになるだろうという期待は裏切られた。二年という時間には短かつたのかも知れない。戦争の記憶が残り、民族アイデンティティに自らの保護を求める心情は理解出来なくはない。しかし、ある調査では、有権者の間に「民族主義政党を支持しないことへの恐れ」があるという分析もある⁽⁵¹⁾。積極的な支持ではなく、「恐れ」から自らの支持政党を決めているとすれば、民主主義が正常に機能しているとは言えない。深刻なのは、民族主義政党への強い支持が最近でも変わっていないことである。市民教育が若者にボスニアの未来について主体的に

考へ行動する態度・能力を身に付けさせ、市民の間に議論を活性化させる時、初めて選挙結果に変化が生まれてくるのではないだろうか。

「市民性の形成と共有」を考えた時、過去と現在のボスニアの政治状況を考えると、一刻の猶予も待てないことがわかる。民族の属性を超えた市民性の形成は、民族主義にとらわれた政治の打破という意義を持ちうる。現在のボスニアは、民族ごとに極度に分権化された社会である。これは旧ユーゴスラビアと似た状況である。旧ユーゴでは、民族間で格差のあった生活水準を平準化するために分権化を行った。しかし、その社会主義平等化政策は裏切られ、諸民族の様々な利害の対立を先鋭化させてしまった⁽⁵²⁾。平等主義を掲げる共産主義政党は、それぞれの共和国の民族代表者として振る舞い始めたのである。ユーゴ解体の原因は「自主管理社会主義」という民族を単位として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⁽⁵⁴⁾。三つの主要民族がそれぞれ独自に行政を担当し、学校で異なる内容を子どもたちに教えている現況では、安定した社会の構築から程遠い。大統領の民族ごとの輪番制など、ボスニアは多極共存型民主主義 (consociational democracy) の様相を呈している。このような政治体制は、武力対立を一時的に終結させ、民主社会への非暴力的な移行に効果的かもしれないが、結局は民族主義に基づく現在の秩序を固定化、強化し、浸透させてしま⁽⁵⁵⁾うのである。

平和構築は、内発的な努力と社会的資源に基づくものでなければならぬ。しかし、現地社会の知恵のみで紛争が予防・解決されるのであれば、おそらくボスニアの近年の紛争は起こらなかったはずである。平和という人類最大の挑戦には、あらゆる文明の歴史から学ぶことも必要である。ボスニアでは、「コムシュリク」(komunistik) と呼ばれる慣習がある。コムシュリクは、トルコ占領時代に生まれたものとされ、異なる民族集団間の友好的な隣人関係の在り方を規定する。隣人同士は、お互いの宗教行事や家族儀式に参加したり、農業や経済活動に関して手を差し伸べたりする。しかし、お互いのプライバシーについては尊重しあい、それを超えることはない⁽⁵⁶⁾。この「適当な距離」が異なる民族に属する隣人同士の平和的な関係を長年にわたって維持したと言われる。しかし、先の戦争で、コムシュリクの伝統は見事にまで破壊された。プライバシーは完全に無視されたのである。市民教育で扱う人権の順守や論理的思考、建設的議論の

仕方などが、コムシュリクと結び付くとき、より健全な隣人関係が築かれるのではないだろうか。

七 日本の役割

日本は、ボスニアの市民教育と平和構築にいかに関われるだろうか。古くから、欧州大国はバルカン地域に様々な関与をしてきた。これら大国の進出政策が民族分断を招いてきたことは事実である。また、市民教育を導入した米国も、先の紛争介入において反セルビア政策を採ったことから、セルビア系民族からは好ましく思われてはいない。日本は歴史上、この地域に政治的・軍事的介入をしてこなかったために、「中立者」としての立場で平和構築に関われるし、また現地でもそのように理解されている。これは、民族関係の修復に対する支援に大きなメリットとなりうる。

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、そのことが「自国の安全保障にもつながる」としている。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、基本的人權の尊重、法の支配といった民主主義の考え方は、日本を支える根本的な価値観であるし、市民教育も戦後六十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経緯がある。社会科学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、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一九九八年から教職課程に「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。

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一民主主義国家の市民教育の体系・形態を発信していく意義はあると思われる。戦後復興・民主化を成し遂げた経験を持つ国という意味でも、関心を持たれるはずである。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にへの記載、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。日本側のリソースとしては、社会科学教育、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⁽⁵⁸⁾。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は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、ボスニア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伴い、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たとされている。その際に地域コミュニティによつては「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。政治的文化・価値観を共有し、主体性を持つ市民性の確立を、紛争後に民族間の不信が残る状態から始めようとしているボスニアは、ある意味究極的な挑戦を経験しているのであり、その試みから学ぶことは多いはずである。

日本が現在、ボスニアで行っている教育支援に興味深いものがある。「モスタル高校ICT教育近代化」と呼ばれるプロジェクトだが、ボスニア連邦のモスタル市にある普通科高校において、ICT教育支援を行うと同時に民族融和を進めるというものである。この高校は、紛争前は両民族が通うユゴ屈指の名門校であったのだが、紛争終結後はクロアチア系のみが通っていた。その後、国際社会の後押しもあり、教育統合のモデル校に指定され、二〇〇四年からボスニアツ

ク系の子どもも同校に通学を再開した。この学校は、いわゆる「一つ屋根の二つの学校」なのだが、IT授業だけは、両民族が一緒に学ぶことが条件としてIT学習機材を提供し、教科書作りを支援している。知識偏重で時代遅れのIT授業（コンピュータの歴史を学ぶ、等）で不満を持っていた学生に、新しい授業は評判が良い。今後は、二年生以降も両民族が一緒に学べるようにし、さらに同じような状況にある他校でもこの試みが広がるよう働きかけていくことになっている。日本のIT先進国としてのイメージと中立者としての信頼がこのような事業を実現させていると考えられる。今後、類似の事業をボスニア全土に拡大していくにあたって、この二つの点は更にその重要性を増すであろう。

IT教育は、それ自身、近代の市民教育をより効果的にする、もしくは側面から支える可能性も有している。インターネットを通じて自由に情報を得たり、物理的な制約を越えて、国内外の異なる文化を持つ人々とのコミュニケーションを可能にする。この意味においても、このような事業は意義があろう。

八 まとめ

ボスニアの現実を見れば、教育行政は分裂し、「二つ屋根の一つの学校」が存在し、教科書では、他者への攻撃的な表現が散見される。このような状況を考慮すれば、民族アイデンティティを否定し、それに代わる「ボスニア市民」アイデンティティを強制的に創出するのは非現実的であろう。上意下達の「兄弟愛」「結束」といったスローガンのもとに国民統合を目指した共産主義・社会主義時代が民族アイデンティティに変わる国民アイデンティティを作りえなかつた事実を想起すべきである。紛争でさらに先鋭化してしまつた民族意識を否定することは、国民統合・社会融和を困難にするばかりか、紛争の再発になりかねない。まずは、異なる民族の指導者が共通の価値観を絶えず確認し合い、関係構築をそこから始めることが唯一の選択肢であろう。新しい市民教育は、外来のものではあるが、民族共存のための最低限の条件作りに貢献しうる民主的価値観や技能を教えるものである。これを土台とし、更なる対話を進めて、ボスニアの現実に合った形でその内容や教育手法を適応させていくことが望ましいと考える。

「共に生きることを学ぶ」ことは、決して贅沢なことではなく、基本的人権である。国際人権規約の二六条は、「教育はすべての国家、人種、宗教集団の間の理解、寛容、友情を育むべきである」としている。紛争後社会という厳しい現実においても、これを教育の究極的な目標とするべきである。「万人のための教育」は、日本を含めた国際社会全体がその実現に責任を持つべきであると確認された。今後は、アクセスのみならず、教育内容、関係者のネットワーク作りなど、ソフトの面でも日本が紛争後社会の教育復興に関わっていく意義は大きいと考える。

注

- (1) 梅田 (2001) p.105
- (2) ハンナンマン (2000) p.170
- (3) UNESCO (2003b) p.128
- (4) World Bank (2005) p.xi
- (5) 小松 (2006) p.209
- (6) Davies (2004) p.85
- (7) 松本 (1975)、梅田 (2001) からの引用
- (8) Kennedy (2004) p.10
- (9) Guzina (2007) p.218
- (10) Guzina (2007) p.218
- (11) 天城勲 (1997) pp.66-76
- (12) Prinds (2002) p.27
- (13) 天城勲 (1997) p.14
- (14) Davies (2004) p.89
- (15) United States Information Agency (1998) pp.57-58
- (16) Stabback: UNESCO (2003a) p.10 からの引用
- (17) Novi Reporter (2007)

- (18) Bokovoy (1997) p.118
- (19) Komatsu (2001)
- (20) ヴォルカン (1999) p.38
- (21) クラウゼン (1997) p.140
- (22) 市民教育担当教師への面接 (二〇〇六年九月) による
- (23) Sekulic (1994) p.83
- (24) フロミンナー (1997) p.74
- (25) Mustagrudic (2000) p.118
- (26) 千田 (1993) p.152
- (27) Sekulic (1994) p.85
- (28) Kovac-Cerovic (1998) para.12
- (29) 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が、戦後もおおよそこの人口比だと考えられる。
- (30) OECD (2001) p.11
- (31) Open Society Fundが二〇〇七年に実施した調査による。Slobodna Bosna (2007) からの引用
- (32) Soule (2000)
- (33) Soule (2000)
- (34) 筆者による聞き取り (二〇〇六年九月)
- (35) 筆者による聞き取り (二〇〇六年九月)
- (36) UNESCO (2003) p.8
- (37) Guzina (2000) p.231
- (38) 筆者による聞き取り (二〇〇六年九月)
- (39) 天城勲 (2003) pp.73-74
- (40) Hart (2001) p.295
- (41) Preston (2004) p.122

- (42) Lederach (1997) pp.41-42
- (43) Commission on Human Security (2003) p.123
- (44) Concise Oxford Dictionary
- (45) Preston (2004) p.129
- (46) Clark (2002) p.22
- (47) Conces (2002) p.295
- (48) Kreso (1999) pp.4-5
- (49) Hart (2001) p.292
- (50) Pugh (2001) p.28
- (51) Pugh (2001) p.31
- (52) ミトマン (1997) p.140
- (53) Sekulic (1994) p.87
- (54) 柴宣弘 (2001) p.76
- (55) Belloni (2001) p.172
- (56) Pouligny (2002) pp.10-11
- (57) 小玉 (2003) p.36
- (58) 桐谷 (2000) p.91

参考文献

- 天城勲 (一九九七) 『学習：秘められた宝―ユネスコ21世紀教育国際委員会報告書―』ぎょうせい
- 梅田正己 (二〇〇二) 『市民の時代』の教育を求めて―「市民的教養」と「市民的徳性」の教育論』高文研
- クラウセン・ネトロフ (一九九七) 『失敗した解放―民族主義による東欧社会主義の解体』『ボスニア戦争とヨーロッパ』(佐久間穆訳)

朝日新聞社

- 桐谷正信 (二〇〇〇) 「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
- 小玉重夫 (二〇〇三) 『シティズンシップの教育思想』白澤社

- 小松太郎 (二〇〇五) 「紛争後の教育復興」黒田一雄・横関祐美子編『国際教育開発論』有斐閣
- 柴宜弘 (二〇〇一) 『バルカンの歴史』河出書房新社
- 千田善 (一九九三) 『ユーゴ紛争』講談社
- ハンチントン・サミュエル (二〇〇〇) 『文明の衝突と二十一世紀の日本』(鈴木主税訳) 集英社新書
- プロミツァー・クリスチャン (一九九七) 「多様性の平準化」『ボスニア戦争とヨーロッパ』(佐久間穆訳) 朝日新聞社
- 松下圭一 (一九七五) 「市民自治の憲法理論」岩波書店
- ヴァシク・ヴォルカン (一九九九) 『誇りと憎悪 民族紛争の心理学』(水谷タケシ訳) 共同通信社
- Belloni, R. (2001) "Civil Society and Peacebuilding in Bosnia and Herzegovina." *Journal of Peace Research*. Vol. 38, No. 2: 163-180.
- Bokoyov, M. (1997) *State-Society Relations in Yugoslavia 1945-1992*. Macmillan: London
- Commission on Human Security (2003) *Human Security Now*. United Nations: New York
- Clark, S. (2002) *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
- Conces, J. R. (2002) "Unified pluralism: fostering reconciliation and the demise of ethnic nationalism." *Studies in East European Thought* 54: 285-302.
- Davies, L. (2004) *Education and Conflict-Complexity and Chaos*. RoutledgeFalmer: London
- Guzina, D. (2007) "Dilemmas of Nation-building and citizenship in Dayton Bosnia." *National Identities*. Vol.9, No.3: 217-234.
- Hart, B. (2001) "Refugee Return in Bosnia and Herzegovina." *Reconciliation, Justice and Coexistence*. Lexington Books: Maryland
- Kennedy, K. J. (2004) "Searching for Citizenship Values in an Uncertain Global Environment." *Citizenship Education in Asia and the Pacific Concepts and Issues*. Lee, W.O., Grossman, D.V., Kennedy, K. J., Fairbrother, G.P. (Ed.) Comparative Education Research Center, University of Hong Kong: Hong Kong
- Komatsu, T. (2001) "Towards New Civic Education." *Focus Kosovo*. UNMIK: Prishtina
- Kovac-Cerovic, T. (1998) *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/cbspc/>)

- Kreso, A. (1999) "Education in Bosnia and Herzegovina: Minority Inclusion and Majority Rules—The system of education in BiH as a paradigm of political violence on education." *Current Issues in Comparative Education*. 1(2): 1-8.
- Lederach, J. (1997) *Building Peace—Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Institute of Peace Press: Washington, D.C.
- Mustagrudic, A. (2000) *Education for Citizenship—The Case of Bosnia and Herzegovina*. Unpublished thesis
- Novi Reporter (2007) "Citoyens de Bosnie, encourage un effort pour etre «Boniens?»" *Courrier des Balkans*. 19 December 2007
- OECD (2001) *Thematic Review of National Policies for Education. Bosnia and Herzegovina*. Stability Pact for South Eastern Europe: Paris
- Poulligny, B. (2002) "Building Peace in Situations of Post-Mass Crimes." *International Peacekeeping*. Vol.9, No.2: 210-220.
- 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. (2002) *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
- Pugh, M. and Cobble, M. (2001) "Non-Nationalist Voting in Bosnian Municipal Elections: Implications for Democracy and Peacebuilding" *Journal of Peace Research*. Vol.38, No.1: 27-47.
- Sekulic, D. et al. (1994) "Who were the Yugoslavs ? Failed sources of a common identity in the former Yugoslavia." *American Sociological Review*. Vol.59, No.1: 83-97.
- Slobodna Bosna (2007) "Intérance, nationalisme, soif de vengeance: qu'apprend-on aux enfants de Bosnie ?" *Courrier des Balkans*. 29 December 2007.
- 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)
- UNESCO (2003a) *Curriculum Change and Social Cohesion in conflict-affected societies*. Colloquium Report, UNESCO-IBE Colloquium (3-4 April 2003): Geneva
- UNESCO (2003b) *Education For All (EFA) Global Monitoring Report 2003*. UNESCO: Paris
- United States Information Agency (1998) *Public Opinion in Bosnia and Herzegovina—Two Years After Dayton Peace Accords*.

Report
World Bank (2005) *Reshaping the Future*. World Bank: Washington DC.