

## 韓国における平和教育の現状と課題

金 恵玉\*

韓国は南北分断という歴史的苦痛と政治・社会構造における矛盾と困難を抱えており、そのことが様々な非平和的現象を生み出している。しかし、そのような困難の中でも、韓国では民衆の民主化要求の高まりの中で軍事独裁政権が倒され民主政府のもとで社会の民主的変革が進められてきた。韓国では旧政権の支配基盤に対抗する民主化運動がこれらの変革を支えてきた。こうした実践的運動と連携しながら、教育においても大きな改革が行われ、平和教育の促進の必要性を主張する動きも生まれ、政府の教育政策にも影響を与え一定の前進を生み出してきた。このような状況で、筆者は、民主化運動に参加してきた自らの体験から、そして教育者としての経験を通じて、教育のあり方が人間の生き方に重要な影響を与えることを確信し、そこから平和教育の重要性を認識するに至った。

本稿では、韓国の民主化の過程で平和教育がどのような考えのもとでどのような教育実践を生み出してきたのかその概略を紹介し、あわせてその問題点について韓国内部でなされている議論に即しながら論じていきたい。以下では、韓国で展開されてきた、統一教育、人権教育、民主市民教育の分野を平和教育の実践としてとらえ返し、その歴史的展開を素描しつつ、それらがどのような成果と問題点を抱えているか、その現状と課題について筆者なりの視点から検討する。

キーワード：平和教育，人権教育，民主市民教育，平和志向的統一教育，国家人権委員会，平和能力，コンフリクト解決，批判的思考，非暴力

### はじめに

韓国では、「平和教育」という用語さえ使うのが難しい状況が長く続いてきた。その原因の一つは、南北分断という現実に基づいて形成された国家安全保障の論理と軍事均衡のイデオロギーによって、軍事支配と軍国主義的文化への批判や、構造的暴力への批判的認識、非暴力抵抗の運動を育てる教育などを論じることをタブ

ー視する傾向があったからである。実際、平和教育の研究が本格化したのは民主化運動が発展し、その影響力が大きくなった1980年代の後半からである。

なお、本論考では、「平和教育」を、学校のカリキュラムの中で行われる文字通りの平和教育という狭い意味に限定していない。平和は、戦争がないという狭い意味で捉えることはできない。平和は、個人的な関係や家族や社会、政治など、より広い実践領域全体で暴力と抑圧が存在しないことと理解すべきであり、そのように捉えるならば、平和教育は、戦争の撲滅だけで

\* 立命館大学大学院社会学研究科博士後期課程

はなく、社会全般における暴力的状況の廃絶という目標に接近する教育的努力全般として理解されなければならない。したがって、学校での平和教育は非暴力的で民主的かつ批判的な思考を育成するという観点から、特定教科の問題ではなく、あらゆる教科の教育方法や学校運営にも生かされるものであり、また学校を超えて家庭教育や社会教育、そして様々な自主的・社会的運動団体が進める民主主義的な人間関係や社会関係を促進する活動の中にも位置づけられるものである。こうした観点から、本稿では、韓国で進められてきた「平和教育」としては、主として、「統一教育」、「人権教育」、「民主市民教育」の展開の中にこれを探り出すことができると考えている。実際、このような平和教育の位置づけは、韓国の民主化運動とともに平和教育を進めてきた人々自身の位置づけでもある。ここでは、上記三つの教育分野でどのような議論がなされどのような実践が進められてきたのか、いくつかの事例に触れながら紹介し、その現状と課題について、韓国で一般的に論じられている事実に基づいて考察する。

## 1. 韓国における平和教育研究の歴史的展開

### (1) 1980年代の平和教育研究

韓国の1980年代は、変革運動が活発化した成長期であった。この時期は、社会に対する批判的意識が形成され、政治的参加の能力を強調する解放の政治的高揚期であった。特に民主化運動、統一運動、階級・階層運動（新社会運動）のような流れは韓国の学問研究に大きな影響を与えた。この時期は、特に、教育運動（真の人間教育）が発展し、民衆教育論が活発に論議された。同時にヨーロッパで平和研究について学

んだ研究者によって、西欧の「批判的教育学（critical pedagogy）」が導入され、平和教育に関する理論構築に向けて本格的な取り組みが開始された。

1980年代の平和教育研究の傾向は、主に西欧の平和理論の導入と紹介が中心であった<sup>1)</sup>。平和と平和教育の概念をめぐる論議、西欧の平和教育理論の導入、西欧の平和教育発達史の概観などが、この時期の研究の特徴であった。特に、ドイツの批判的平和理論<sup>2)</sup>に影響を受けたため、平和教育研究の参考文献はドイツのものが多かった。韓国の教育学で平和教育という言葉が本格的に使用されたのは、ヘルマン・レオスの著書を翻訳したキム・コンハンの「平和教育学」であった<sup>3)</sup>。

その後、韓国における平和教育の論議が本格化した。その契機を作ったのは、オ・インタク（1986, 1987, 1988）の研究である<sup>4)</sup>。彼は、「青少年教育における平和問題」で「ユネスコの国際理解教育」と「批判的平和教育」を紹介したうえで、韓国の非平和的な教育環境（競争中心の教育、愛国心の教育、国家主義教育、個人主義教育など）を分析し、平和教育を「平和能力（peace capacity：平和を創造しうる能力）」の教育であり、平和意識の教育のみならず、平和活動の教育であるとしてその概念を拡張させた。さらに、非平和的現象や暴力的要素を最小化する過程としての平和教育の内容を提示した。

また、キム・チョンハン（1988）は<sup>5)</sup>、「平和教育学の理論と課題」でキリスト教、仏教、老荘の平和論とカントの永久平和論、絶対平和主義などを検討し、西欧の伝統的、批判的平和教育だけではなく、アメリカのキング牧師の非暴力抵抗の思想と韓国の3・1運動（1919年）の

非暴力抵抗の精神を結びつけた平和教育のモデルを提示した。

しかし、1980年代の平和教育の論議は大部分の研究がドイツの教育研究や西欧の平和研究を中心にした紹介にとどまり、平和教育の理念を韓国の教育の現実に適用する具体的な論議へと発展させる段階には至らなかった。

## (2)1990年代の平和教育研究

1990年代に入ってから、「生活の政治 (political of life)」<sup>6)</sup> が教育の新たな課題となり、日常的な生活の現実に基づく教育方法が実践された。この時期には、平和教育は実際の学校現場にかかわるアプローチの方法を提示するまでになった。

1990年以降の平和教育では、平和の概念と哲学に関して、「批判的平和教育 (critical peace education)」<sup>7)</sup> の観点から考察されるようになった。チェ・カンキョン (1996) は、「平和と平和教育」で平和の語源の探求や概念的 analysis ならびに平和の本質定義を論じ、平和教育とは、教育目的においては平和のための教育であり、教育内容においては平和に関する教育であり、教育方法においては平和を通じた教育、そして教育理念においては平和の人を育てる教育であると定式化した<sup>8)</sup>。

この時期の平和教育の概念に関する研究としては、他に、チョン・ヨンス (1993) の「平和教育の課題と展望」と「平和教育の理論と実践」を挙げることができる。彼は、それらの論文で、人間の基本権と生命を尊重し、生活の全ての領域から非平和的な要因を取り除く能力を養うことの重要性について述べている<sup>9)</sup>。また、コ・ビョンホン (1994) の「平和教育の性格に関する研究」では、平和教育は政治教育と価値

教育という性格を本来的に持っているということを強調している<sup>10)</sup>。パク・ボヨン (1998) の「韓国における平和教育実践のための理論的基礎」では、平和教育理論の内容について検討し、韓国の現在状況で要求される平和教育の概念を定義し、平和教育の構成要素と内容を総括して、全教科として平和教育を展開する必要性を述べている<sup>11)</sup>。

また、1990年代には、乳幼児期と児童期における平和教育のための研究も始まった。その一つとして、ハン・ヘスク (1995) は、「児童への平和教育の内容に関する研究」で教師たちの平和教育の実行に対する関心を調査し、「平和教育に関する教師の要求はいかなるものか」という課題を設定した。教師たちへの調査を通じて、基本的な生活習慣が形成される乳幼児から実践できる教育内容を検討した。そこでは自然との関係を重視すべきことが強調され、また、小学校の児童の場合は、人間関係を強調すべきであることが主張されている。

## (3)2000年代の平和教育研究

2000年代は、政治的民主主義が制度化されていく過程であり、ある程度の平和教育政策と平和研究に関する支援が韓国政府を中心に公的に行われるようになった。さらに、この時期から平和研究や平和教育に関する論文や文献が増加しはじめた。

カン・チョン (2000) は、「現代平和教育の理論とその実践方法に関する研究」において、韓国の青少年の平和教育の実態と課題を分析し、具体的な実践方法を模索した。韓国の平和教育の実態をみると、まだ、政治的制度と社会文化的環境が整っていないため、全般的に平和教育に関する認識がとぼしく、学校での国際理解教

育や統一教育関連の教科は、大体において、戦争不在、直接的・物理的暴力の不在にのみ焦点をあわせた消極的平和観（negative peace）にとどまる傾向があり、平和教育の実践事例は規模が小さく、活性化されていないのが実状であることを指摘した。さらに彼は、青少年の意識と生活に関する調査を通じて、人と人とのコンフリクトの問題が大変深刻であること、競争中心の教育風土が学校の校内暴力として作用しているという事実があり、攻撃的な暴力性の問題の解決と平和教育に対する無関心の克服が緊急の課題であると述べている。

この時期の平和教育研究は、平和教育の理論と実践方法において、社会制度や教育環境の改善というマクロ次元と、個人の意識と態度の改善というミクロ次元が並行して進められるべきであるという観点で研究が展開されたといえる。

## 2. 韓国における平和教育の定義と教育分野との関連性

平和教育は、非平和的な諸問題を解決するための実践的な課題に教育的にかかわる活動である。そこで、韓国の進歩的な知識人・教育者・平和活動家たちによって、韓国において、どのような非平和的現象・問題があるとされているかをみてみると、概略以下のようなことが主張されている。まず、政治経済的側面では、日本帝国の植民地支配の残滓、民族分断、軍部独裁、財閥中心の経済政策、新自由主義政策などが挙げられている。さらに、対人心理的側面では、自民族に対する卑下意識と偏狭な愛国心、排他的民族主義の意識、対北敵対感情と偏見、普遍的兄弟愛の欠如と弱肉強食意識、人権蹂

躪、物質万能主義、競争的差別意識などが指摘されている。社会文化的側面では、強大国の力に依存し従属する事大主義、反共イデオロギー、戦争観の二重性（ダブルスタンダード）<sup>12)</sup>、位階的序列文化、地縁・血縁・学閥中心の文化、軍事文化、物質万能の差別的な社会文化、外国人労働者や障害者などの弱者差別、貧富の格差による暴力性などが取り上げられている。これらの諸問題が非平和的構造を形作り再生産しているとすれば、韓国の平和教育は、基本的には、これらの状況全体を変える教育的営みとみなすことができるだろう。

以下では、平和教育の必要性を主張する様々な学者たちが論じた平和教育の定義について、概略的に検討するなかで、平和教育をどのように理解すべきか、また、それとの関係で韓国で行われている平和教育をどのような教育分野のうちに位置づけているのかをみていきたい。

### (1) 韓国の平和教育の定義

韓国における平和教育の定義についてみると、平和教育は、様々な学者たちにより多様に定義されてきたが、その代表的な例としてオ・インタク（1988）の説が挙げられる。彼は、「平和教育は、平和に関する知識を伝える教育であり、平和を創り出しうる信念と能力を育てる教育であり、実際に平和運動に参加する人を育む教育であるという3重の属性を持っている」と定義している<sup>13)</sup>。

イ・サンヨル（1991）は、「平和意識開発と平和教育」で、平和教育とは根本的に自分と違う人々がいかにしてともに生きるかを意識化させる教育であり、同時に、存在する葛藤関係ならびに攻撃性や排他性を、暴力ではなく対話と和解すなわち合意を通じて平和的に解決させる教

育であると論じた<sup>14)</sup>。

キム・チョンハン（1995）は、平和教育を「人類の永遠の理想である平和を実現しようとする教育であり（目的）、平和を破壊する攻撃性、暴力性、葛藤、偏見などを克服するために助け合う個人、社会、自然、地球次元における教育課程を（内容）、歴史意識の培養、社会改革への参加意識の高揚、苦難への共同参加などを通じて（方法）、全ての市民と教師が全ての教科、全ての教育の現場で全ての人たちを対象に展開する一連の統合的教育であり（体制）、人類が解決していくべき最も重要であり、緊急な教育課題（必要性）である」とみなしていた<sup>15)</sup>。

カン・スンウォン（2000）によると、平和教育は「戦争、暴力、貧困、抑圧および差別など、人間の生と社会的生活に加えられる危険に関する知識を学び、悟ることによって、非暴力的方法を通じて社会的・個人的態度および価値の変化を生み出す教育であるといえる」と述べた<sup>16)</sup>。

上で示した各種の平和教育の定義を踏まえてみると、韓国における平和教育とは何かについての議論は、次のようにまとめられるであろう。第一に、平和教育は、平和に関する教育（education about peace）（知識）、平和のための教育（education for peace）（平和能力）、平和を通じる教育（education through peace）（方法・行為）であると定式化できる。第二に、平和教育は、「意識化教育（education for consciousness）」、あるいは「問題提起の教育（problem-posing education）」<sup>17)</sup>であり、韓国の非平和的現実を自覚し、特に、朝鮮半島の統一のための平和意識の開発を推進することであるといえるであろう。第三に、平和教育は、平和を創り出す主体を養成するための教育であるた

め、教育の目的、内容、方法は平和とはなにかについての理念的な認識に基づいて行うものである。さらに、それは、あらゆる構造的暴力の克服を目指すというその性格から、全ての教育に平和教育の必要性を強調し、総合的な教育としての教育体制を志向するものであるといえる。第四に、平和教育は、消極的平和（negative peace）から積極的平和（positive peace）への移行のための教育であり、平和教育の知識・態度・価値を全ての教育において追及するような包括的な観点を有するものであるといえる。

## (2)平和教育と三つの教育分野との関連性

韓国における平和教育研究では、戦争をはじめとしたあらゆる種類の非平和的現状に対する無関心と無感覚を克服し、平和能力を育てる教育に関する研究だけではなく、韓国に特殊な状況である民族分断を克服するための教育に関する研究も進められてきた。このような研究との関係でみると、韓国の平和教育は、韓国の特殊な状況から生み出された独特な教育分野に、すなわち「統一教育」、「人権教育」、「民主市民教育」の内部において展開されてきているのである。

ここで、まず、平和教育と統一教育との関連性について考えてみる。朝鮮半島の分断状況は、他の何よりも非平和・暴力を惹起させる要因である。朝鮮半島は同じ言語を使用する一つの民族間の隔離と緊張とが、さまざまな構造的暴力を引き起こしている。そのため、平和統一を準備することは、朝鮮半島の平和的未来を準備することと緊密に結び付いているのである。こうして、平和統一は政治的課題であると同時に、教育的課題としてもとらえられるのである<sup>18)</sup>。したがって、統一教育は、分断による非

平和・暴力を克服してゆく平和教育の契機として位置づけることが可能となっているのである。韓国では、実際に「平和志向的統一教育」という用語も定着し、統一教育を積極的平和の観点でとらえる考え方へと大きく変化してきている。

次に、平和教育と人権教育との関連性についてみてみよう。平和は、全ての人々が人間としての尊厳を保障されるとともに、すべての人が他人の尊厳を尊重することから生み出される。しかし、韓国社会のみならず、全球的に弱者や少数者に対する人権の侵害が深刻な問題を提起しているし、資源と富の不平等な分配によって基本的な生存さえも保障されない人々の数が減っていないどころか増加の傾向さえ示している。さまざまな社会領域で人間の尊厳を無視する行為が頻繁に起きている。多層的な人権の侵害は抑圧と非平和の構造的暴力を作り出す。人権が保障されない状態で平和は存在しないし、人権の保障は平和的な関係の基本的前提となる。そのために平和教育は、非平和的状况を克服するためにも人権に関する教育のなかに積極的に位置づけていくべきである。さらに、平和教育において、人々が自分の生活に即して人権侵害の事例について自ら問題提起し、悩みと対立・葛藤を自分の言語を用いて表現し、それに対する積極的な対応を模索していけるようにすることが必要である。

このような経験によって、人々が自らと他者の人権問題に対する感受性を内面化するための出発点とすることができるからである。

次に、平和教育と民主市民教育の関連性についてみる。ここでも、構造的暴力を取り除くための平和教育の一つの事例として、民主市民教育を取り上げることができる<sup>19)</sup>。平和教育で

は、特に、民主主義は重要な要素になっている。例えば、デビット・ヘルドによれば、民主主義に関する要素は次のようなものと考えられている<sup>20)</sup>。①人々が自分の潜在性を啓発し、自分を表現しうる状況を創出する。②政治的権威と強圧的権力の恣意的な乱用から保護する。③人々が自分の社会活動が成り立つ条件を決定し参加する。④使用可能な資源を開発しうる経済的機会が広がる。さらに、平和教育において、民主市民教育は、表現の自由を実現し、討論を通じる民主主義の方法を獲得し、対話を重視し、政治能力を強化（政治的判断力）することに重要な役割を果たすことができ、さらに、コンフリクト問題の平和的解決方法の一つとして活用しうるからである。

このような関連性に基づいて、以下では、韓国で、上記の三つの教育分野においてどのような議論がなされ、どのような実践が進められてきたか、論じていくことにしたい。

### 3. 韓国における平和教育の実態

#### (1)統一教育

韓国では、1990年代末ころから、平和教育の大きな軸として統一教育が実践されるようになってきた（ただし、2008年からイ・ミョンバク政権成立後急速な反動化の動きが強まっているが、その帰趨は今なお不明であり、ここではあえて触れていない）。韓国における統一教育の歴史的展開を見ると<sup>21)</sup>、1950年代から1970年代まで（米軍政から「第4次教育課程」まで）のイ・スンマン政権とパク・チョンヒの軍事独裁政権時代では、反共教育がその中心であった。その時期の反共教育には次のような特徴がある。まず、なによりもそれは、イデオロギー教

育を中心にしており、統一というよりも反共と国家安全保障がその中心的内容であった。そこでは、北朝鮮に対する客観的認識よりも体制の虚構性と好戦性を強調し、対決意識と対北敵愾心を育む一方的な批判がなされた<sup>22)</sup>。つまり、この時期の反共教育は、強い冷戦意識による「黑白論理」（イデオロギー的で単純な敵味方の論理）の中で北朝鮮の理念および体制的限界と矛盾を批判し、北朝鮮の体制を根本的に否定する一方、韓国の理念と体制の正当性を強調し、これに対する信念を内面化させることが目的とされていた。

1980年代のジョン・ドファン政権とノ・テウ政権時代の「第5次教育課程」の改正によって、極端にイデオロギー的な反共教育はやや軟化し、共産主義体制に対する合理的な批判と自由民主主義体制の優越性、民主市民精神の高さなどを中心にした「統一安保教育」へとその内容と位置づけを変えた。しかし、この時点でも、反共、反ソイデオロギーは基底に置かれており、非平和的な敵対意識の拡大をはかるといふ基本性格はそのままであり、そのうえに中央統制的で画一的な教育課程と教育政策、受験中心の教育環境などが、韓国の平和教育の形成に否定的影響を及ぼしていた。その後、1990年代に入ってからキム・ヨンサム政権時代では、国内外の政治・社会的環境が変化するなかで、「第6次教育課程改正」において「統一安保教育」を「統一教育」へと修正した。これは、統一以後の民族共同体の形成のために準備すべきであるという考え方に基づいている。1998年に政府機関の「統一部」が発表した「統一教育の基本方向」において、統一教育とは自由民主主義に関する信念と民族共同体意識に基づく統一を成し遂げるために必要な価値観と態度の涵養

を目的とする、と述べられていた。このように、それまでの統一教育は安保意識の強化を目標として、敵と味方、あるいは共産主義と資本主義のイデオロギー的な二分法的論理を用いて、北朝鮮の人たちを他の外国人より遠い異邦人として考えてしまうという問題があった。

しかし、1999年に「統一教育支援法」が制定されて以来、キム・デジュン政権の時代からは、「第7次教育課程改正」において、統一教育の新たなパラダイムに関する学問的論議が活性化した。そのなかで、これからの統一教育は、朝鮮半島での戦争を防ぎ、平和的方法による平和的な統一を成し遂げるための教育であり、北朝鮮の人たちとも共に生きる方法を学ぶものに行なければならないという考え方が打ち出されるようになった。例えば、ハン・マンギル(2001)は、統一教育は統一より平和共存に焦点をあわせるべきであり、教育の内容も体制的・理念的内容よりも社会・文化的内容（民族同質性文化の強調）に焦点をあわせるべきであると主張した<sup>23)</sup>。

このような新しい動向が生まれるなかで、2000年以後は、統一教育の新たなパラダイムに平和主義に基づいた教育を統一教育に接合させるべきであるとする論議が活発化した。特に、政府や統一運動を進めている市民団体は、南北和解協力の時代の国民意識の変化を促進するために、国民の平和意識の強化方法について関心をよせるようになった<sup>24)</sup>。

政府機関の一つである「統一部」<sup>25)</sup>は2007年の「統一教育の基本方向」において、平和共存時代を志向する平和教育の強化と将来の統一に備える和解と寛容の実践的能力を高めるために、国民的合意の基盤を形成する統一教育の機能強化ならびに地域特性に合わせた統一教育の

拡大、などの方針を定めた<sup>26)</sup>。そこでは、特に、南北協力および平和の定着に寄与する平和教育を制度化する方向の推進策を最優先課題として選定するとし、統一教育において平和教育的観点を積極的に受容しようとする意志を示している。つまり、朝鮮半島の平和的統一を進めるには、まず、平和定着過程を設定すべきであり、この過程は、相互対話と協力、相手に対する承認と尊重、互いの相違を受容することが重要であり、寛容のための実践的行為に関する練習過程を通じて、互いを差別せず、同等な主体として互いを尊重するなかで、共存共栄する民族共同体の同質性と文化的体験の共同を進めることが必要となる<sup>27)</sup>。このようにみると、統一教育は、偏見解消、相互尊重、差異の受容、コンフリクト（対立・葛藤）の解決、南北文化の共存、差別意識の解消、妥協と譲歩の受容などの価値と規範を内面化する平和教育的アプローチと結びつくことになる。

こうして、この時期には「平和志向的統一教育」<sup>28)</sup>なるものが打ち出され、平和志向的統一教育をめぐる論議のなかで二つの立場が形成された。一つは、統一教育学者たちの内的な自省の念に依拠したもので、既存の統一教育を見直

し活性化させるためには、平和教育的な内容と方法を統一教育に導入する必要があるという主張である。もう一つは、平和教育学者たちの外的批判として主張されたもので、平和教育が統一教育に多くの示唆を与えることができるのだから、統一教育は平和教育的観点を採択すべきであるというものである。

このように統一教育の内部と外部両方から、ともに平和教育と統一教育の密接な相互的関連性があることに注目する動きが生まれることになる。チェン・ヒョンベクとキム・チョンスは、このような立場からみた平和志向的統一教育の目標を知識理解、思考判断の機能、関心・意欲態度と価値に区分して、整理した。その内容は、次の表のようにまとめられる。

このように、平和志向的統一教育は平和主義、多文化主義（南北分断の体制によって生じた異質な文化現象を理解すること、例えば、社会主義文化と資本主義文化の理解）、非暴力主義、開かれた民族主義の哲学に関する理解に基づいて、その教育観を確立することになる<sup>29)</sup>。

この場合、平和教育で強調される、対立的な利害の調整能力と共存能力を育むことが何よりも必要とされることになる。共存能力とは、統

表1 平和志向的統一教育の目標

目標領域	代表的統一教育の目標
知識	統一の必要性・重要性、平和の概念および平和阻害の要因に対する認識、平和文化の重要性に関する知識、北朝鮮に関する客観的な理解、民族共同体の重要性に対する理解、統一環境に関する理解、北朝鮮の平和現実に関する理解、人間安全保障に関する知識、非暴力の重要性に対する理解、北朝鮮の統一努力に対する理解
機能	統一問題に対する判断能力、批判的・反省的思考の機能、平和的方法によるコンフリクト解決の能力、集団的相互作用および社会参加の能力、合理的意思決定の能力、対話・討論・妥協的機能の重視、平和的想像力、共感および他者の役割を受け入れる能力
価値・態度	協同・開放性・寛容、民族共同体の意識、生命と非暴力の尊重、グローバルな視野と関心、平和と統一に対するビジョン、尊重と責任

（チョン・ヒョンベク・キム・チョンス著『平和志向的統一教育の理解』、ソウル：統一部統一教育院、2007年、より作成）

一過程で南北朝鮮の人たちが日常的に交流するなかで生じてくる可能性のある様々なコンフリクト（対立、葛藤）を非暴力的に解決する基本能力である。

## (2)人権教育

韓国における人権教育の経過についてみると、まず、1990年まで非民主的な社会構造的な特性により学校での人権教育は言及さえ難しい状況であった<sup>30)</sup>。1990年代の「第6次教育課程」からの人権教育は、主に社会教科と道徳教科で西欧の人権形成の歴史と人権概念の紹介水準であり、法的に規定された基本権と人間の尊厳性という基本価値が主に扱われたが、具体的な人権教育の内容は十分展開されず、実践的教育方法は取り上げられなかった。代わりに、人権運動の諸市民団体が人権教育に関する資料を作り、実践的な活動を行ってきた<sup>31)</sup>。

1999年以後、「第7次教育課程」から学校では、特別活動の授業時間を活用した人権教育が始まり、人権教育のための教師の集い、社会教科や道徳教科を中心にして人権教育研究会などが作られ、人権教育の資料開発と授業方法を模索する研究会もできるようになった。学校教科としての「人権教科」は設けられなかったが、学校の多様な教科と活動に人権教育の要素を取り入れることも進められ、そのための人権教育のガイドブックが必要とされるようになった<sup>32)</sup>。

その後、韓国で、人権教育が学校教育課程と市民教育課程の中で具体化されたのは、キム・デジュン政権のもと2001年11月に政府から独立した機関である「国家人権委員会」<sup>33)</sup>が設置された以降であるといえる。ここでは、韓国の人権教育について平和教育との関連という視点か

ら検討してみたい。「国家人権委員会」(2004)が提示した人権教育の定義は、基本的に「世界人権宣言」(1948年)で提示された人権概念に依拠したものであり、「人権教育」とは、人権に関して理解を深める一連の教育的行為であると定義された。そこでは、人権教育は「人間が持つ基礎的で普遍的な権利として自分も持っている権利を知り、人権を尊重し保護するための行動様式と技術、人権を尊重する態度の形成を同時に求めるようにするための教育的努力」であると述べられている<sup>34)</sup>。上記の人権教育の考え方は、既述のように、構造的暴力や文化的暴力を含む非平和的状态を克服するという積極的平和の実現に寄与するという意味で、広い意味で平和教育の一環として位置づけることが可能なものである。

同委員会は、韓国における人権教育の必要性について、次のように述べている<sup>35)</sup>。韓国では、弱者と少数者、特に外国人労働者や障害者に対する人権侵害・人権蹂躪問題は深刻であるが、この問題を解消するための体系的な教育はまだ構成されておらず、人権教育を必要とする様々な人権侵害の事態が増加している。こうして、学生たちが人権に対して理解するのは学校よりも大衆メディアを通じて行われる場合が多く、その意味で、人権教育の普及の必要性はますます緊急かつ重要になっている。

また、同委員会文書では、人権教育の理念と目的について次のように述べている。人権は普遍的な権利であるが、受動的に享受するものではなく、能動的に獲得するものである。人権意識は、自分が持つことができる権利がどのようなのかを各人が知っていくところから始まる。普遍的権利であるといわれる人権も現実には全ての人間に保障されているわけではない。人

権は、現にそれを侵害されている人々が自覚しなければ実効的な意味を失う。つまり、人権はそれを侵害されている弱者たちが、自らが受けている抑圧・支配と差別の不当さを知り、自分たちが何を要求すべきかを知ることが重要であり、それを助けるのが人権教育の目的である。人権教育は自らの権利だけでなく、他人の人権を考慮できるようにする必要がある。そのためには、人権に対する正確な認識とそれに伴う責任ある行動ができるようにしなければならない<sup>36)</sup>。このような認識と行動を通じて、人々は人権尊重社会の形成に参加するのであるが、そのことは、真に平和な社会を実現することと重なるのである。なぜなら、平和とは、強制と恐怖によって維持される沈黙の秩序ではなく、一人一人の尊厳と基本的人権が尊重され、民族的・文化的・宗教的アイデンティティが認められ、尊重される状態を作り出していくこととして理解できるものだからである。

次に、小学校における人権教育の内容がどのようなものと考えられているのかをみてみることにする。国家人権委員会の小学校人権教育では<sup>37)</sup>、小学校人権教育の目標は、他人との関係の中で人権を意識する基本的な生活態度、自分の人権を積極的に保護し、他人の人権を尊重する基本姿勢を形成することであるとされている。そして、人権問題の解決のためには、日常生活から起きる簡単な問題を合理的に解決する方法や現実的な積極的参加を学ぶことが必要である。このような基本教育の構想から各学年の人権教育の内容構成をより体系的に区分している<sup>38)</sup>。また、小学校の時期には、特に、認知的な発達水準を考慮するとして、低学年（1年生から3年生）には、人権の概念的知識の習得よりも、人権に関連した日常的な現象と子どもの

経験を通じて人権的理解を可能にするように助ける人権教育の初期学習の形態を考案する必要がある。高学年（4年生から6年生）の場合は、人権と関連する個人的な状況の理解や責任意識に対する態度形成が可能な発達時期にふさわしい内容が構成される必要があるとされている。さらに、人権教育の教授方法についてみると、低学年は視聴覚資料（絵、写真、インターネット、NIE〈Newspaper In Education〉など）を活用して、ゲーム、遊び、演劇、グループ活動、授業、現場体験などを教育実践の技法として活用していることが特徴的である。さらに、高学年はプロジェクト型の探求学習、インタビュー、ブレインストーミング、討論式の授業などの技法を加えてプログラムを構成している<sup>39)</sup>。

次に、筆者自身が行った「国家人権委員会」教育関係者への聞き取り調査を通じて人権教育の実態について、より具体的にみてみよう<sup>40)</sup>。筆者は、人権教育を進める際の考え方について当事者がどのように見ているかについて調査を試みた。それによれば、人権教育では、認知的知識的教育にとどまらず、実践的教育が重要であると強調していることが同委員会の考え方の特色となっている。また、同委員会では、人権の感受性訓練教育を基盤としたプログラムを作成しており、人権教育のモデル学校を運営しており、教師向けの教育研修のプログラムも実施している。ここでは、人権尊重の内容について教育しているが、知識中心の教え方にならないように配慮しており、参加型学習の方法をとっている。例えば、ゲーム形式の討論会、ロールプレイングの方法をよく活用している。

さらに、学校の正規課程学習を中心にして小・中・高等学校の人権教育の専門教材を作っ

ている<sup>41)</sup>。また、学校教育で人権教育の理解を得るためにその教材を配布している。この教材は、人権教育が必要な教師たちに無料で資料配布し、人権教育の研修場、学校にたいして裁量活用（学校に裁量を任された特別活動）の時間に利用できるように配っている。また、この間の人権教育の取り組みの成果についてもインタビューしたが、以下のように評価をしていることがわかった。韓国における教育機関に人権教育が導入されたことは大きな成果である。これによって、公務員指針の教育には人権教育が必修となっており、警察官教育と軍隊教育にも人権教育の必要性が強調され、人権教育の導入普及が行われている。特に、人権意識が劣悪な分野で教育資料を提供して、人権教育のための基礎的条件を形成したことは前進である<sup>42)</sup>。また、現在、大学には人権教育公認センターや人権教育研究センターが作られ、国家人権委員会は大いに財政支援を行い、大学間のネットワーク構築、地域構築、専門的機関を設置するなどの施策を行っている、ということであった<sup>43)</sup>。

韓国の人権教育の特徴をみると、まず、人権教育の組織体制が構築され、実践的側面が強いところが特徴の一つである。つまり、人権運動市民団体（人権実践市民連帯や人権サランバンなど）と密接な関係を持って進めていることは強みである。韓国では、社会運動的な性格を持った教育活動が人権教育の主要要素になっている。また、人権教育の対象者の範囲の多様性に合わせた教材開発を進めようとしていることも注目すべき点であるといえよう。

### (3)民主市民教育

韓国では、1945年から1980年代まで政府主導の「国民倫理」あるいは「国民精神教育」のよ

うな非民主的な市民教育が行われたが、軍事独裁政権が崩壊し民主化が進められる中で、1990年代から、政府と市民団体の主導による平和的な観点を持つ「民主市民教育（democratic civic education）」<sup>44)</sup>の課題がより自覚的に取り組まれるようになってきた。このような民主市民教育の歴史的展開過程を以下のように第1期から第4期に分けてみるができる<sup>45)</sup>。

まず、第1期（1945年から1960年代初まで）は、民主市民教育の胎動と反動の時期とみなされる。この時期は、1945年8・15の日本帝国からの植民地解放を契機とする国民の民主主義に対する熱望とアメリカ式の民主主義が韓国の民族的教育理念に混合され民主主義の胎動が生まれたが、やがて朝鮮戦争と南北緊張、抑圧的軍事体制が進行するなかで反共国民意識の涵養がめざされた時期であった。特に、この時期の教育は、国家に対する忠誠心や愛国心の涵養を目的とし、国民一人ひとりを民主市民として育成するよりは、支配権力の体制維持に協力する忠良な「市民」を育成することに焦点が合わされた<sup>46)</sup>。この教育は本来の意味の「民主市民教育」ではなく、「国民倫理」・「国民精神教育」<sup>47)</sup>のようなものであり、政府主導の教育政策として構成され、推進されたものである。

第2期（1960年代から1980年代後半まで）は、民主市民教育の葛藤期とされる。この時期は、1960年4・19民衆革命を通じて、イ・スンマン独裁政権を打倒したが、パク・チョンヒは、1961年5・16軍事クーデターを起し政権を掌握してから、1972年10月維新体制で軍事独裁政権下の非民主的・暴力的な政治状況を作ってきた。ところが、1979年維新政権の崩壊と新軍部のジョン・ドファン政権の登場および権威主義的な政権の再支配を繰り返しつつ、画一的

な国家主義的政治教育が強化された。特に、この時期は、「国民教育憲章」が作られ、国民倫理・国民精神教育を中心とした教育が行われた。

しかし、このような民主主義の危機ないし政治的混乱の状態でも、良心的な野知識人、民族学校、青年学校および各種市民団体による民主化運動を中心にして新たな民主市民教育の契機が発展していくことになった。つまり、この時期は、政府主導の「国民教育」と市民主導の自律的な「市民教育」が同時に共存し対立した時期であったといえる。

第3期（1990年代から2002年まで）は、民主市民教育の制度化を推進した時期である。1990年代は民主主義運動の成果を通じ、軍部政権ではなく、文民政権（キム・ヨンサム政権）が作られた。この時期は、学問的な市民社会の論争とともに多くの市民団体が推進した各種の民主市民教育（環境教育、消費者教育、民主主義教育、経済教育、政治教育の分野などを含む）が本格化された。また、1995年に「韓国民主市民教育学会」<sup>48)</sup>が設立され、「民主市民教育関連法案（民主市民教育支援方案）」を第15代の国会に提出して制度化しようとする努力が行われたが、結局、学会および市民団体間の一致した制度化法案を確定する合意には至らなかった。1997年には、学者たちが中心となって「民主市民教育支援法案」を与野党の議員52名による議員発議として国会運営委員会に上程したが、国会の任期満了によって自動廃案となってしまった<sup>49)</sup>。この時期の特徴は、民主市民教育の多様化が進み、政府主導から市民主導への動きが本格化されたといえる。

ここで、この期に「民主市民教育」を推進してきた市民運動を活気づけた議論について簡単

にみておきたい。キム・チョルホン（1996）は、韓国における民主主義の完成は、政治的民主主義を超え、日常生活の民主化を通じて成り立つものであると主張している。毎日の生活領域は民主主義の経験と教育を進める重要な場である。なぜなら、人間と人間との関係はいかなる関係でも権力関係を引き起こさせるものであり、そのような権力関係は不平等で権威主義的な関係として構造化される可能性が常に内在しているからである。そうした問題の解決において、民主主義がいかに機能するかが重要になる。従って、民主主義の問題は国家権力や財閥の経済的支配力のような巨大権力に対抗する民主主義の問題だけではなく、日常生活で遭遇する無数の「小権力（micro-power）」の民主化の問題でもあると述べている<sup>50)</sup>。こうして、民主主義の領域は、単なる投票場や経済現場を越えて、家庭、学校、諸団体、親密な人間関係など生活の全領域に拡大されてとらえられることになった。つまり、国家領域、政治領域の民主化のみならず、市民社会領域の民主化が重視され、民主市民教育の重要性が強調されていったのである。

また、キム・チョルホンは、「秩序意識が過度に強調され、民主市民という言葉で基礎的な秩序意識の内面化だけが強調されると、秩序順応的人間、つまり、既存の体制に順応的な人間のみを育成することになりかねない。民主市民教育という名前で基礎的な秩序と規範の遵守だけを強調する教育は、民主市民教育を『国民精神教育』（軍国主義教育）へと変質させてしまう傾向が高いのである」と主張している<sup>51)</sup>。彼の主張によれば、「民主市民」は、単に与えられた秩序に従うのではなく、自分が属する社会の規範が正当なのかという疑問をいつも持ち、民

主義規範の確立と履行を要求しうる積極的で批判的な姿勢が必要だということになる。このような合理的批判的思考能力をもつ市民となる時、真の民主市民が形成され、彼らが導く社会こそ積極的な民主社会になるのである。

第4期（2003年から現在まで）は、民主市民教育の制度的定着を推進する時期である。この時期は、特に、中央選挙管理委員会の「選挙研修院」が民主市民教育のための中心軸の役割を担おうとした。ここで、民主市民教育の公的な制度化のための「民主市民教育支援関連法案」が非公式な形で準備されていった。さらに、ドイツ連邦政治教育院と交流協力のための協定書を締結することや民主市民教育関連の各種シンポジウムを開催するなど公式的な活動を強化していった<sup>52)</sup>。また、この時期には、「韓国民主市民学会」が中心となって、市民団体—政治政党（国会）—政府行政部などを含めた利害関係者の領域を超える民主社会創設と民主市民教育の推進のための包括的合意を作りあげようという模索が開始された。つまり、これは多元化された民主社会の形成ために民主市民教育を推進し、社会における葛藤・対立と論争の解決方法について政府や市民団体間の包括的な合意を作り上げようとするものである。2005年から「市民社会団体連帯会議」と「民主市民教育フォーラム」<sup>53)</sup>が市民の民主的能力の涵養と市民社会形成のための活動の一環として民主市民教育の制度化のための独自法案を作って立法作業を進めている。そのなかで、特に、民主市民教育の制度化のための基本方向としていくつかの原則が提示されている<sup>54)</sup>。一つ目は、非党派的かつ中立的、超政党的立場の原則である。これは、市民教育が、国家に従属させられ、時の政府の意のままに左右されたり、時の政権の正当化の

ための道具として利用されないように、その教育内容および方向を政権から独立させなければならないという意味である。二つ目は、民主主義の原則である。これは国家権力に対する無条件的な服従ではなく、市民自らが対話と説得を通じて民主主義の理念に基づいて問題を解決するという考え方を市民教育においても貫こうということである。つまり、市民教育では、自発的な意識訓練を通じる意思決定と選択と批判の開放性が容認される未来社会の建設をめざすのである。三つ目は、参加の原則である。これは、民主市民教育は社会構造及び制度における非民主的關係を明確にさせ、市民自ら政治的な参加を行い、非民主的な状況に抗議し、抵抗しうる批判的思考能力を培養するという基本的考え方である。この場合、民主市民教育は社会参加教育へ転換される。このような側面からみると、この教育は一般的な認知教育とは違って社会認識の土台で積極的な参加を導くための実践教育であるといえる。

さらに、最近、ホ・ヨンシクは（2005年）、韓国の社会内にますます在韓外国人の数が増加し、多文化社会に転換していく過程とグローバル化が進行する中で、「地球市民（global citizen）」としての教育内容と方法を民主市民教育のなかに位置づけるべきことを主張している<sup>55)</sup>。彼によれば、地球市民と民主市民教育は人類普遍的な価値を重視し、コスモポリタンの資質を涵養するべく人類の共同体意識を育成し、他者に対する排他性と閉鎖性を克服するようにするべきである。これは、外国文化に対する寛容と理解、伝統的な固有文化の自負心の高揚、世界人（a citizen of the world）としての自覚の促進、および創意、秩序、道徳、寛容倫理などを通じて、個人たちが地球市民になるような教育がなされ

るべきであるという主張である。そこでは、21世紀の新たな未来の地球市民となる若者たちに道徳的、知的な理解力を準備し教育することが切実に要求され、さらに、平和志向的教育の必要性が提起されている<sup>56)</sup>。差別なく万人に対して市民的・政治的権利が保障され、社会経済的権威の支配を克服するために、国際的権利章典の精神が実現されるための民主市民教育を進展させることが、国際的な平和のみならず、国内的な平和を促進することになる、ということであった。

#### 4. 韓国における平和教育の成果と課題

以上、韓国の平和教育への取り組みを簡単にみてきた。韓国は、南北分断と朝鮮戦争、そして、長く持続されてきた抑圧的な政治状況により、反独裁ならびに民主化と構造的暴力を問題にする「批判的平和教育」の主張は、利敵行為や社会への反抗と不従順の意図に基づくものとみなされがちであった。韓国では、80年代以降の民主化の過程で大きな変化を遂げ、前進を勝ち取ってきたとはいえ、全般的には教育を通じて平和を実現させていこうとする方針も、そのための議論もまだ十分に活性化されていないところがあるといえる。そのため、まだ、国家の公教育としての「平和教育」という授業科目や専攻科目はなく、平和教育は、統一教育や人権教育、民主市民教育の形を取って進められ、多くの場合、まだ市民運動と一部の教育者たちの努力に依存している状況にある。しかし、韓国では、民主化運動を経験しながら、平和的な新たな社会・未来を自ら創ろうとする意識や感覚が形成されてきたといえる。以下では、第3章で検討した三つの教育分野について平和教育と

いう観点からその成果と問題点ならびに課題について論じたい。

##### (1) 統一教育の成果と課題

統一教育における成果をみると、2000年以降、統一教育の新たなパラダイムとしての「平和志向的な統一教育」によって、統一問題に対する関心が高まるようになり、民族としての共同体意識も高まった。政府主導的な統一事業によって民間経済・文化交流の統一活動が積極的に推進され、南北関係が敵対的対立関係ではなく、友好的、平和的関係のなかで北朝鮮の人たちと直接出会うという感覚が強められた。そのため、北朝鮮の人たちとともに生きる教育方法が行われたり、人道的次元で食糧支援や経済協力が実行されたり、文化・スポーツの交流を通して、同じ民族である共同体意識を高める契機となっている。例えば、民間の社会教育機関が取り組んでいる統一教育は、平和的な観点から創意的な教育を試みている。中央大学の「南北統合教室」では、体験学習（「統一仮想」および現場体験学習）のみならず、討論式授業方法を導入して受講者たちの自己主導的学習を誘導する試みがなされ、南北出身者が共同に参加した社会生活体験、ともに生きる生き方などの仮想体験プログラムを運営している。また、地域別では、地域の祭りを企画して、統一文化のハンマダン（一つの広場）を開催しながら、祭りのような間接的な統一教育を実施するところもある<sup>57)</sup>。こうした取り組みの中で、人々は、朝鮮半島に平和を創り出すためには、何よりも南北の平和統一を成し遂げることが一番重要な課題であるという認識を共有するようになってきているのである。

しかし、ここで、筆者が強調しておきたいの

は、とりわけ、韓国の統一教育が持つ大きな問題点の一つとして、「反共教育」、「統一安保教育」、「平和志向的統一教育」、そしてその成果を覆そうとする最近のイ・ミョンバク政権の動きのように、韓国では時の政治権力の方針に従って統一教育の政策が変わるという不安定な状況が克服されていないことである。平和志向的統一教育では、ようやく平和教育と密接な連関性を持つ統一教育の方向性が共有されつつあったが、2008年から新たな保守・右翼政権であるイ・ミョンバク政権により、統一教育の政策内容が「反共・安保教育」に戻ってしまう危惧が高まっている状況になっている。このように統一教育は、特に主導的な政治集団のイデオロギー的性向によって、教育の理念・内容と方向性が変わりやすいという問題点を抱えているため、教育現場の教師たちにとって、一貫性ある持続可能な教え方や教育方法を実行するのが難しいという困難を余儀なくされている。この問題の根本的な解決のためには、統一教育はたんなる政治的課題ではなく、普遍的な意義をもった原則的教育理念に基づいた教育的課題であるという認識が必要になっている。残念ながら、韓国では、統一教育が持つべき平和統一についての普遍的な価値に基づく哲学的思想的な議論の深まりがなお国民的レベルのものになっていないといわなければならない。平和志向的統一教育をより生かすためには、平和主義、非暴力主義、多文化主義、開かれた民族主義のような普遍的価値にたつ平和的視点に基づいて、統一教育を確立することが必要とされていると考えられる。

## (2)人権教育の成果と課題

人権教育における成果をみると、政府の独立

的な国家機構である「国家人権委員会」がつけられ、そこが中心となって、韓国の教育機関に人権教育が導入されたことは特筆に値する。ここでは、教育行政機関（教育委員会）や公務員、教員の研修場で人権教育関連の研修プログラムが展開され、そのための独自の教材開発などが計画され実行されてきており、これと連携しながら人権教育関連の市民団体でも活発に教育プログラムがつくられ実践方法が開発されてきている。特に、人権教育が必要な場所で教育資料を提供して人権促進のための基礎的条件を形成したことは重要な成果である。このような人権教育の多様化、活性化が韓国の人権教育の内実を形成してきたといえるだろう。また、韓国の人権教育は、人権運動市民団体と密接な関係を持ち、社会運動的な実践的性格を持っていることが特徴である。つまり、認知的・知識的な教育だけではなく、実践的教育の重要性を認識した教育方法を導入していることは大きな成果であるといえる。

とはいえ、国家人権委員会の教育関係者へのインタビューによれば、韓国の人権教育の問題点についてもいくつか指摘されている。第一に、国家人権委員会は人権教育の内容、方法、教育プログラムを作るための専門的な委員会を持っていないという問題があるということである<sup>58)</sup>。このような問題を解決するための課題としては、人権教育を制度化するために国家人権委員会が作った「人権教育法案（人権教育に関する法律案）」<sup>59)</sup>を成立させ、公的に施行させる必要があると考えられる。

第二に、同委員会では、まだ人権教育に対する体系的な評価システムを確立できていないので、人権教育の講義内容に対して、講義に対する満足度を評価する程度しかなしえていないと

ということが指摘されている。この問題を解決するための課題としては、まず、専門的な視点からする評価の方向を提示することが必要である<sup>60)</sup>。例えば、人権教育課程の目標に関する理解度を把握するためには、評価目標を具体化すること、評価項目を設定すること、評価用のツールを製作して評価を実施すること、そして評価結果を活用するようなシステムを確立する必要があるだろう。

このような課題からみると、より体系的な人権教育が行われるためには、国家人権委員会内に教育専門委員会を設置して人権教育を担当する人材を育成し、人権教育の内容の充実とその評価を持続的に遂行するような教育政策の支援システムを確保することが重要な課題であると考ええる。

### (3)民主市民教育の成果と課題

韓国の民主市民社会の特徴は、西欧市民社会と違って、資本主義よりは帝国主義や独裁政権の権威主義に対する政治的闘争の過程で結社と運動に支えられて抵抗的に形成されたところにある。特に、1987年6・10民主化運動をきっかけにして、「民主市民教育」という新たな教育分野を開拓促進する取り組みが進められるようになったことがある。現在では、「民主市民教育」は多様な国家機関と市民団体によって多様な方法で営まれるようになってきている<sup>61)</sup>。学術団体である「韓国民主市民教育学会」では学問研究と並行して民主市民教育の実践モデルとして大学生のリーダーシップ訓練プログラムを運営している<sup>62)</sup>。このように、民主市民教育の運営が国家機構、NGO、市民社会団体、学会など多彩なかたちで展開されていることは、韓国の民主市民教育の歴史的成果であるといえよう。

しかし、実際には、まだ民主市民教育は十分に制度化されているとはいえない。その原因の一つとしては、法的認証をうけた「民主市民教育機関」の設立・運営の形態を巡って意見が分かれていることがあげられる。主要な争点は、民主市民教育を統合する機関をどこに置くのか（設立主体の問題）、いかに設置するのか（設立方法の問題）である。つまり国家主導型にするのか、民間主導型にするのかという問題であり、施行主体とそれを支援する諸団体の連携をどのように制度化するかという問題である<sup>63)</sup>。さらに、各教育機関の連携とその活動の活性化の問題も議論されている。これは、教育の基本計画と方向設定及び各種教材および教授法の開発、研究、出版などをそれぞれどこが責任を負い、また各団体がどのようにその遂行に関与するのかという問題である。これらの問題に最も適切な道を見出すことが現在の課題となっている。

次に重要な課題は、予算確保と持続的な支援の問題である。韓国では、これまでの歴史的過程のなかで、政権が交替するたびごとに、政府方針が転換し、予算確保の見通しが不透明になるということが繰り返されてきた。この問題を解決するためには、支援法案を確立し、政府方針の持続性の確保と予算の安定的な確保が見通せるようにすることが重要な課題である<sup>64)</sup>。この問題は、支援法を制定し民主市民教育を制度化する課題とも関連する問題であるが、民主市民教育を憲法的価値のもとに位置づけ、しっかりした普遍的な理念に支えられた制度のもとで運営されるようにすることが求められているのである。より根本的に民主市民教育が形成されるためには、教育機関の運営上の効率的な次元の議論を抜け出して、まず、社会の構造的暴力

を取り除くために、経済倫理や経済民主主義の次元ならびに日常生活における社会倫理や職業倫理の次元にまで視野を広げ、民主市民教育の理念を平和の理念とも関係させて深く理解し、市民教育を考えていくことが必要であるということを書者としては強調しておきたい。そのような視点にたつて、包括的に制度化された多元的なシステムを構築し、日常的な生活の現場で市民が民主的市民としての行為を具体的に学んでいけるような体験学習と結びついた教育プログラムを発展普及させていくことが重要であるといえる。

以上、社会の構造的暴力を取り除いていくための平和教育という視点から、統一教育、人権教育、民主市民教育という三つの教育分野について韓国の歴史的な展開と現状についてみてきた。そこで特徴的なことは、特に、韓国における国家機関や市民団体が行っている平和教育の様々な実践教育は、韓国の民主化運動と結びついて促進されてきたという歴史的経過もあり、大体において知識中心の内容よりも人権や民主主義や平和を促進するという価値判断（価値志向）の教育を中心にして構成されているといえる。同時に、その歴史的特徴は実践的な学習プログラムを重視しているところにも現れているといえる。各実践教育は、平和、人権、民主主義という理念を日常的現実の中に具体化し、異質な他者についての理解、多様性の承認、差別と排除ではなく共存の暮らし、信頼と尊重、相互理解などの価値に基づいて、実践的に学び訓練することを目指している。例えば、青少年が自ら調査、討論、対話、フィールドワーク、ゲームなどを行いながら問題を解決し体験できる学習方法を実施していることが特徴である。この特徴は、韓国の歴史的過程と市民運動が生み

出した成果であり、この成果をより生かして有効な実践教育にすることが重要な課題であろう。

## 5. 結論

以上、韓国における代表的な三つの教育分野に関連する平和教育の特徴をみると、平和、統一、非暴力、民主主義、人権、生命尊重、共同体意識を重視しているといえる。とりわけ、韓国の平和教育は、主に朝鮮半島の平和に脅威をもたらす国内外の要因を批判的に分析し、これを非暴力的方法によって解決しうる方法を研究し、究極的にも生きていける共同体の価値を形成できるようにする意識的な教育活動として理解することができる。したがって、平和教育の内容は、アメリカ中心のグローバル化戦略をはじめとする不平等な国際関係、民族分断に起因する南北間の問題と朝鮮戦争の克服、長い軍部独裁による非平和的権威主義・軍事主義文化、急激な経済成長中心の産業化や新自由主義が生んだ貧富格差、地域差別、性差別、学歴差別などの社会的コンフリクトを誘発する全ての非平和的現象が主題となっている。こうして、韓国における平和教育は、外国の平和研究に学びながらも、歴史的实践に支えられた独自の経験を生み、それらを統合しながらユニークな研究と実践を生み出してきたといえる。

その中でも、韓国社会内での平和教育の論議において特徴的なことは、南北分断の歴史を背負うことで、何よりも「統一教育」と密接な関係を持っている点である。韓国社会が南と北に分断されていることは、社会領域に大きな影を投げかけており、そこから韓国特有の多様な非平和的な諸現象が派生する。平和教育は、こう

した韓国社会の非平和的諸現象に対する鋭く深い分析を前提にして初めて現実的なものになるといえよう<sup>65)</sup>。例えば、南北朝鮮の対立による戦争やテロなど物理的暴力の潜在的な脅威<sup>66)</sup>、離散家族に対する人道的救済の問題、体制維持と国家安全保障のために思想と活動の自由を抑圧する状況、そこから生まれる非民主的な社会的雰囲気と制約、全体的な緊張と不信、軍備拡張と過渡な国防費の支出による資源の浪費と社会福祉の貧困など無数の構造的暴力が指摘できる。このように、朝鮮半島内のあらゆる非平和的現象が究極的には朝鮮半島の分断と直接・間接に関連しているといえる。このように、朝鮮半島の平和的発展のためには、分断体制の克服という課題を解決することが重要な前提となっていると考えられるのである。

第4章の平和教育の成果と課題で論じたように、現在、まだ韓国は公式的な教育課程・教科科目として体系的な平和教育を行っていないが、数多くの試行錯誤を繰り返しながら、それらを持続的に評価しさらに実践の質を高めていくなかで、真に価値のある平和教育を形成していくことができるだろう。

最後に、韓国の平和教育は、現在の非平和的問題を創造的に解決しうる能力と技術の習得を通じ、平和な未来のあり方を問いかけるものである。つまり、平和教育は過去志向型教育（反共・安保中心のイデオロギー教育、国民精神教育など）ではなく、未来志向型教育（平和志向的教育の実践、平和共存の社会形成、地球の平和作りなど）であるということを強調しておきたい<sup>67)</sup>。

## 注

1) 西欧の主な平和理論研究としては、ヨハン・

ガルトウングの平和理論（消極的平和と積極的平和理論）、ユネスコの教育政策、ドイツの平和教育研究（平和教育学）などがある。

- 2) ドイツにおける平和教育学に関する論争は、1970年代に初めて起こった。論争の内容は批判的平和研究の立場から平和教育の目的を導き出し、平和の概念を教育的に示そうとする試みであった。1982年—1986年、ドイツ教育学会（DGFE: Deutsche Gesellschaft für Erziehungs-Wissenschaft）内に分科会として「平和教育学研究会」が設立された。代表的な論者としてフシュケ・ライン（R. Huschke-Rhein）、ハイト・ケンパ（H. Heitkamper）、ヘルマン・レオス（H. Rohrs）が挙げられる。キム・チョンハン著『現代の批判的教育理論』、博英社、1988年参照。
- 3) ヘルマン・レオス著、キム・コンハン訳『平和教育学』、ベヨン社、1983年参照。
- 4) オ・インタク著『青少年教育における平和問題』、ソウルYMCA 1986年、「平和教育と基督教人の責任」『基督教思想』、1987年3月号、「平和教育の理念と内容」『基督教思想』、1988年9月号参照。
- 5) キム・チョンハン著「平和教育学の理論と課題」『教育問題研究』、創刊号、1988年。
- 6) 「生活の政治」は、政治をいかに生活化させるか、つまり、生活様式としての民主主義を確立するような民主主義政治を創り出すことである。ここで、労働運動が解放の政治を代表するとすれば、環境、女性、平和、教育運動などは生活の政治を代表する。Giddens, A., 1991. *Modernity and Self-Identity*, London: Polity. 参照。
- 7) 「批判的平和教育」は、平和の問題を批判的に分析し、構造的暴力の問題を提起する。特に、冷戦時の保守的平和論やユネスコの伝統的平和教育論を批判し、政治的判断に基づく批判的思考を強調するものであり、積極的な平和理論と平和実践活動を創り上げていくことを目指す。
- 8) チェ・カンキョン著「平和と平和教育」『教育哲学』、第14—2号、韓国教育学会、1996年。

- 9) チョン・ヨンス著「平和教育の課題と展望」『教育学研究』, 韓国教育学会, 第31—5号, 1993年, 『平和教育の理論と実践』, インハ大学人文科学研究所論文集, 第20号, 1993年。
- 10) コ・ビョンホン著『平和教育の性格に関する研究』, 高麗大学博士学位論文, 高麗大学, 1994年。
- 11) パク・ボヨン著『平和教育に関する研究』, 延世大学大学院教育学部修士論文, 1998年。
- 12) 朝鮮半島に戦争が起きることに対しては反対だが, 軍事暴力に対しては肯定するという国民意識の矛盾が存在する。そのため, 良心的兵役拒否に対する支持は少ない。
- 13) コ・インタク著「平和教育の理念と内容」『基督教思想』, 1988年9月号。
- 14) イ・サンヨル著『平和の哲学と統一の実践』, 太陽出版社, 1991年。
- 15) キム・チョンハン著『人間化教育をいかに行うのか』, 明日を開く本, 1995年, p.190。
- 16) カン・スンウォン著『平和・人権・教育』, ハンウルアカデミ, 2000年, p.23, 61。
- 17) 意識化教育 (education for consciousness) あるいは問題提起教育 (problem-posing education) という用語は, パウロ・フレイレの教育理論で用いられている。Freire, P. 1970: 2000. *Pedagogy of the Oppressed*, translated by Myra Bergman Ramos; 30<sup>th</sup> Anniversary ed. New York, Continuum, 参照。
- 18) オ・インタク著「統一教育の基本方向, 統一準備」『延世大学統一研究院研究叢書3』, オルム, 1997年, p.158参照。
- 19) 金恵玉著「平和教育の理念と教育実践の課題」『平和をつむぐ思想』, 唯物論研究年誌第13号, 青木書店, 2008年, p.139。
- 20) Held, David. 1986. *Models of Democracy*, Cambridge; Polity, p.291 参照。
- 21) 統一教育の変遷過程について, より具体的にみると, 国内外における統一の環境と南北朝韓の関係, 統一政策, 統一運動, そして国民意識の変化に基づいて, 時期別にその性格と内容は異なっている。コチョンシク他著『統一志向教育のパラダイム定立と推進方案』, ソウル: 統一教育院, 2004年参照。
- 22) オ・イルハン著「統一教育の過去・現在・未来」『政策科学研究』, 16 (1), 2006年参照。
- 23) ハン・マンギル著『統一教育の理論と実践』, ソウル: 教育科学社, 2001年, p.40。
- 24) パク・スンソン他著, 「南北和解協力時代の国民意識変化の推進方案」, ソウル: 第2の建国汎国民推進委員会, 2003年, p.173参照。平和を作る女性会著『国内外平和教育の事例の統一教育への適用方案研究』, ソウル: 平和を作る女性会, 2001年参照。
- 25) 統一部 (Ministry of Unification) は, 1969年3月に「国土統一院」から始まった, 統一業務を包括的に担当する中央行政機関である。主な業務は, 統一政策の策定, 南北会談の総括 (南北対話を推進), 南北間の経済・文化交流協力の推進, 北朝鮮への人道支援に関する政策の策定, 北朝鮮に関する情報収集・分析, 統一教育の実施, 南北間の出入国管理などを担当している。(http://www.unikorea.go.kr 参照)
- 26) 統一部著『2007統一教育の基本計画』, ソウル: 統一部, 2007年, p.7-8参照。
- 27) キム・ジス著「統一教育の延長線上でみた平和教育の意義と限界」『教育批評』, 19号, 2005年, p.242。
- 28) チョン・ヒョンベク, キム・チョンス著『平和志向的統一教育の理解』, ソウル: 統一部統一教育院, 2007年参照。
- 29) 最近, 「統一教育院」では, 平和志向的統一教育の内容としてコンフリクトの平和的解決と平和意識を強調する平和教育, 南北間の違いを認めて北朝鮮をありのままに見る北朝鮮理解, 南北朝韓の同質性を拡大発展させる民族共同体の教育, 利益の概念を導入した統一教育, 国益の次元で周辺情勢をみる情勢理解, 開放と国際化に向かう時代の流れの認識を考慮し, 漸進的統一の方法に関する説明などを示した。統一部統一教育院著「平和と反映に向かう力強い前進」, 『第16期統一教育委員の特別資料集』, 2007, 5, p.55-60参照。
- 30) 国家人権委員会編『教師のための学校人権教育の理解』, 国家人権委員会, 2004年, p.33-35

参照。その原因は、歴史的要因としては日本帝国の植民地統治、南北分断とイデオロギー闘争、軍事独裁政権下の非民主的状况によって、人権に対する基本的論議が不可能であったこと、社会文化的要因としては集団共同体意識と儒教文化の影響によって個人の尊厳と自由に対する論議が難しかったことが挙げられる。そして、教育現場の要因としては入試中心の競争的学習構造の雰囲気と権威的な人間関係（教師と生徒、先輩と後輩）によって、実践的な人権教育は難しく、しかも、教師自らも人権に関する認識と知識が不足していたからである。

- 31) 人権教育を担当した団体は、人権運動サランバンの人権教育室、ユネスコ韓国委員会、人権実践市民連帯の人権連帯教育センター、ダサン人権センターなどである。その中で、「人権運動サランバン」は、1993年に国内最初の人権専門新聞「人権一日の便り」を創刊し、1995年からは人権教育ワークショップ、社会団体の人権研修プログラム、各年齢別の人権キャンプ、子どもと教師のための人権教育教材を発刊するなどの活動を行っている。
- 32) 前掲(30)、参照。
- 33) 「国家人権委員会」は、人が人らしく生きることを求めるために設立された独立機関である。主な業務は、人権侵害及び差別された人々を調査・救済し、人権に関する様々な法令及び政策を検討し、改善を勧告する。さらに、人権運動を行う市民団体および個人、人権と関連する国際機構および外国の人権機構との交流・協力を行っている。同委員会は、韓国の人権保護文化の普及及び定着のために人権教育ならびに広報活動を展開しており、人権教育の推進については最も中心的な役割を果たしている。国家人権委員会は、「国家人権委員会法」(法律第6481号、2001、05、24制定、2001、11、25施行)によって、人権教育の法的根拠を備えた。2003年には韓国の代表的な人権侵害として、性差別、学閥差別、障害者差別、非正規職(派遣)差別、外国人労働者差別を5大差別に選定し、積極的差別是正措置の導入を国政課題として示した。
- 34) 国家人権委員会編『教師のための学校人権教育の理解』、国家人権委員会、2004年、p.12-13参照。人権教育の定義をより具体的にみると、人権に関する教育、人権のための教育、人権を通じる教育について論じられる。要約すれば、以下の通りである。人権は人間が持つ基本的権利である。人権は人間が持つ普遍的権利である。人権は弱者のための権利である。人権は責任を伴う権利である。人権は個人と集団を包括する権利である。人権は正当性の基準として国家権力を取り除く。人権は社会変化を要求する。
- 35) 前掲著、p.20-23参照。
- 36) 「誰も他人の権利を踏みにじる権利はない(世界人権宣言第30条)」ということ、人権教育を通じ知る必要がある。
- 37) 国家人権委員会編『教師のための学校人権教育の理解』、国家人権委員会、2004年、p.58-59参照。
- 38) 例えば、各学年の人権教育主題と目標をみると、1学年は自分の周辺認識を主題にし、いい子供、いい友達、いい学生になること、自ら安全を守ることを目標にしている。2学年は、他者尊重を主題にし、他人に被害を与えないこと、他人の意見を聞くことを目標にしている。3学年は、公正・公平を主題にし、差別をしないこと、公平に規則を適用することを目標にしている。4学年は、個人の権利と義務を主題にし、子どもの権利と責任意識を持つこと、個人と集団の権利を認識することを目標にしている。5学年は、感受性を主題にし、自分の人権保護を認識すること、人権侵害に敏感となることを目標にしている。6学年は、寛容を主題にし、差異に対し寛容であること、自分と他人の人権を保護することを目標にしている。
- 39) 国家人権委員会編「小学校の人権教育プログラム」『誰にも幸福になる権利がある』、国家人権委員会、2005年。
- 40) 国家人権委員会の学校教育チーム長である「キム・チョルホン」へのインタビュー。(2007/08/30、15:00-17:00)
- 41) 国家人権委員会編「中学校の人権教育のプログラム」『人権、誰にとっても大切である』、国

- 家人権委員会，2007年，「高等学校の人権教育プログラム」『人即ち天（人権は誰でも平等である）』，国家人権委員会，2007年参照。
- 42) 国家人権委員会編『警察の人権教育の方法』，国家人権委員会，2003年参照。
- 43) 代表的な大学としては，聖公会大学と全南大学が人権教育センターを設置，運営している。
- 44) 「民主市民教育」という用語は韓国における教育課程上の名称として定まった固有名詞である。この用語は，韓国の特殊な歴史的過程に基づいて政治民主主義教育と市民教育を組み合わせたものであり，韓国の特性に合わせて新たに作られた用語である。
- 45) チョン・チャンファ著「民主市民教育の制度的方案—民主市民教育機関の体制構築および組織設計を中心にして」，韓国民主市民教育学会，2006年，参照。
- 46) シム・イツプ著「韓国民主市民教育の基本論理」『韓国民主市民教育論』，エムエド，2004年，p.23参照。
- 47) 国民精神教育は支配体制に服従する人間の養成，受動的人間の育成を中心としたものであるが，民主市民教育は自発性を強調する自律的人間の養成，能動的人間の育成を中心としたものである。
- 48) 1990年に民主市民教育の重要性を認識した学者たちにより，学問的組織化の必要性が提起され，「韓国未来研究学会」の主管で民主市民教育のセミナーが開催された。1994年に韓国民主市民教育フォーラムが創設，また1995年には「韓国民主市民教育学会」が創立され，民主市民教育学会報の論文集を発行している。
- 49) シン・ド Chol 著「韓国民主市民教育の制度化」『韓国民主市民教育論』，エムエド，2004年，参照。
- 50) キム・ Chol 著『中高学生の民主市民意識涵養のためのプログラムの試案的模索—民主主義の手続き原理の生活化を中心にして—』，統一問題研究所論集，第11集，1996年，p.159-198，p.160参照。
- 51) 前掲，p.196参照。
- 52) 前掲，p.122参照。
- 53) 1994年に韓国政治学会，韓国経済学会，韓国公法学会，国民倫理学会，韓国教育学会と社会教育課学会など全国の学会協議会の会員によって構成され創設した。
- 54) チョン・チャンファ著，p.66-67参照。
- 55) ホ・ヨンシク著「民主市民教育の方法論的方策」『韓国民主市民教育学会会報』，韓国民主市民教育学会，第10号，2005年，p.38-43参照。
- 56) Forsythe, David P. 1993. *Human Rights and Peace: International and National Dimensions*, Buckingham: Open Univ. Press, pp.167参照。
- 57) キル・ウンベ著「外国民主市民教育の統一教育的含意」『市民政治学会報』，市民政治学会，第6巻2003年，p.253-254。
- 58) 国家人権委員会の学校教育チーム長である「キム・ Chol ホン」へのインタビュー。（2007/08/30，15:00-17:00）
- 59) この法律案は，第1条（目的）第2条（定義）第3条（人権教育の基本原則）第4条（人権教育を受ける権利）第5条（国家及び地方自治体の責務）第6条（他の法律との関係）第7条（人権教育総合計画の樹立）第8条（中央行政機関長などの施行計画の樹立）第9条（公共機関の協調）第10条（人権教育委員会）第11条（人権教育協議会の設置・構成）第12条（人権教育など）第13条（人権教育の履行結果と確認）第14条（人権教育の促進支援など）によって構成されている。
- 60) 国家人権委員会編『教師のための学校人権教育の理解』，国家人権委員会，2004年，p.137参照。
- 61) 例えば，国家機関の中には，国会議定研修院（法案作り担当），国政広報部（公明選挙キャンペーン担当），統一教育院（統一教育と民主市民教育担当），韓国教育開発院（政治教育のプログラム放送担当），中央選挙管理委員会の選挙研修院（選挙関連の政治教育担当）などが設けられ，民主市民教育の一翼を担っている。また，市民団体が推進している民主市民教育は多彩であるが，主な推進団体としては，経済実践連合会，韓国YMCA全国連盟，参与連帯，青年アカデミー，緑色環境連合，環境運動連合など

がある。

- 62) シム・イツプ著, p.24参照。
- 63) シン・ド Chol 著, p.120-121参照。
- 64) チョン・チャンファ著, p.69-70, p.81-82参照。
- 65) 北朝鮮社会の問題を批判する場合、同時に同じ基準で国の社会も批判すべきである。再び戦争という直接的暴力が起こらないようにするためには、まず、韓国に存在している構造的暴力・文化的暴力を取り除く必要がある。つまり、韓国内における葛藤の社会構造的問題を解決すべきである。例えば、敵対的關係が含む二分法的な意識、反共意識の下に形成されたイデオロギー的な「パルゲンイ（アカ）」という言葉

が含んでいる暴力性を認識すべきである。

- 66) 例えば、朝鮮半島は休戦協定中であるため、いつ戦争が起こるかわからない不安定な状態であり、周辺海上と38度線周辺において軍事的衝突の問題が度々起きている。
- 67) 本論文は、韓国における平和教育について論じたものであるが、日本においてはこの分野に関する先行研究ならびに韓国の平和教育に関する専門的な研究者が全くいない状況である。本論文の読者の方々の忌憚ないご意見や評価を頂けると幸いである。

(以上に挙げた文献・資料の殆どは韓国語原文である)

## The Current State and Issues of Peace Education in South Korea

KIM Hye-ok \*

**Abstract:** South Korea holds historical pain over the division of north and south, and the contradictions and difficulties inherent in politics and society. This has brought about various non-peaceful phenomena, such as direct violence and indirect violence (structural violence/ cultural violence). Under these circumstances, the author was able to go ahead with research activities while examining what genuine peace and peace education is appropriate in South Korea.

The purpose of this paper is to show the challenges of peace education in South Korea through an examination of case studies of unification education, human rights education and democratic civic education. Furthermore, this paper considers the current state and issues of peace education in South Korea. It also discusses the education contents and orientation that South Korean peace education should have.

As a result, the author came to recognize the importance of peace education and was convinced through experience in the educational field that the nature of education has a significant effect on human life.

**Keywords:** peace education, human rights education, democratic civic education, unification education of peaceful intention, national human rights commission of Korea, peace capacity, conflict resolution, critical thinking, non-violence.

---

\* Ph.D. Candidate, Graduate School of Sociology, Ritsumeikan University