

教育改革にもう一つのロシアを読む

関 啓 子

モスクワは、今年八五〇年祭を迎える。いまロシアは、そしてモスクワはどこに進もうとしているのか。しかし、なかなか見えてこない。その理由は、ロシア研究と情報の発信者の分析枠組みによるところが小さくないように見える。ロシア社会を分かりにくくしているその枠組みを指摘し、教育改革の現状と課題に、いま一つのロシア社会を読み解いてみたいと思う。

一 ロシア研究を混乱させた二つの原因

(一) 権力闘争を読むアプローチ

ロシア・ソヴェト研究を一目分かりやすくしたように思われた枠組みが、実はロシアを見えにくくしてしまっただ。その原因の一つが、改革派対保守派という二大区分

を用いた社会分析である。日本におけるロシア・ソヴェト研究者やマスコミを含むロシア情報の発信者たちは、ソヴェト・ロシアの社会状況を説明するにあたって、改革派と保守派という二大区分を用いてきた。これによって、権力闘争のゲームはよく見えるようになった。しかし、こうしたアプローチによる社会分析はロシア社会の事件にゲームの面白さを付与したが、何か劇的な事件が無いと、情報の面白さを持続させることはできない。混乱はあっても社会が徐々に平時化するにしたがい、こうしたアプローチの有効性が発揮されにくくなった。

研究者の中には、歴史を、権力ゲームに参加する著名な政治家間抗争として活写することに成功する者も出てきた。理想や理念のために戦ったといういままでの歴史

の解釈とは異なり、生身の人間による権謀術数を極めた心理ゲームとして、歴史は書き替えられ、隠されていた歴史の生臭さが浮上した。もちろん、現代に生きる私たちの権力にたいする考えや、自己実現へのこだわりが時間と空間を越えて、どこでもいつでも当てはまるかどうかは問題だから、簡単に各時代のこだわりを今のこだわりでおしはかることには危険がつきまとう。

情報や解釈の伝達者は社会事象を権力ゲームとしてだけ解釈したのではない。かれらは、社会分析に何がしかの価値を付与することを忘れなかった。すなわち、改革派Ⅱ進歩的Ⅱ民主派、保守派Ⅱ官僚的Ⅱ社会主義派といった連関を暗黙の前提とした情報や解釈が発信されていた。とくに「民主的」というタームのもつイメージをとってみても明らかのように、これらの二項対立による把握を繰り返すことによって情報の伝達者は、社会分析に「善」と「悪」を巧みに刷り込んでいった。

イデオロギー性を暗に付与された二大区分による解釈枠組みは、権力闘争を読み解くにはある程度有効だが、それをすべての社会的事象の分析に当てはめるとなると、事はそんなに簡単ではない。第一、二分されるような単

純なイデオロギーにもとづいて人びとは生き、働き、行動するものだろうか。思想性を過大に解釈すると、実際の人びとの生きよう、人びとの行動と決断の解釈に思い込みが忍び込んでしまう。この民主派対保守派という対立構図では解釈しきれない人びとがあまりにも多い。たとえば、かつての党関係者や旧ノメンクラトゥーラが体制転換後新ノメンクラトゥーラになっているが、どうしてこうしたことが起こりうるのか。民主的とされる特権階級とはどういう人びとかと考えると、俄かには理解しかねる。旧ソ連時代に反体制派であった科学者や芸術家などのなかには、民主派の勝利後、むしろマルクス主義的思想や価値(平等とか)へのこだわりから、民主派から離脱する者があらわれた。たとえば、有名な歴史学者メドベージェフやダニロフである。

民主派として発言する人で、かつての反体制派ではない人びとも多い。すばやくかつての自説を覆し、体制に迎合して旧共産党を批判する人ほど、むしろ一党支配のソヴェト社会がつくり出した優等生なのである。かれらは党上層部の意見を取り入れ、その忠誠心の度合いを、党の目標の達成への貢献となるような活動で表現し出世

するという生き方をよく学んだ人びとである。要するに、支配者層が求める行動スタイルをよく学び身体化した人びとである。だから、かつての党関係者に新ノーマンクラトゥーラが多いことも、かれらがかつての人脈を使って経済界の支配的立場に横滑りしたことも、驚くに値しない。羽振りがいい理念に身を寄せ、出世をはかるという行動スタイルをそのまま具体化したにすぎないのだから。こうしたことは、進歩派を自負するある人が、民主派になりきれない先輩に対して、思想上の批判をするのではなく、時代の波に乗り遅れてしまう、時代の変化が理解できない気の毒な人びとと語ったところに如実にあらわれている。

改革派（Ⅱ民主的）対保守派（Ⅱ社会主義的）という枠組みで検討対象となるのは、権力ゲームの一部の主役たちだけである。一般の人びと、特に階級・階層やジェンダー、年齢といった観点で見た場合のマイノリティたちは、ゲームの主役たちが自らの言説の正しさを論証するために引き合いに出されるにすぎない。

先の二項対立的な分析枠組みでは、ふつうの人びとの日常生活が見えてこないのである。かれらがロシアの明

日に何を願っているのか、何をどのように悩み、社会の変化にどのようにかかわり、かかわろうとしているのか。こうした日常生活をもすくいあげる枠組みがないと、いまのロシアを読み解くことができない。

(2) 民族の独立に収斂されるような民族問題へのアプローチ

もう一つの分かりにくくしてしまった見方は民族問題をめぐるものである。民族問題はナゴルノ・カラバフ、チェチェン紛争というように旧ソ連邦の負のイメージを増幅させるものである。民族抗争はCNNのネットワークを通じて、激しい武力紛争として世界中に伝達された。帝国として他民族を抑圧してきたソ連邦が世界的な規模で批判され、近代国家にふさわしくない民族政策が激しく告発された。こうした民族紛争の扱い方は、旧ソ連邦の民族問題の一部を大いに浮上させたが、一部に蓋をすることとなった。民族マジョリティ（ロシア人）と民族マイノリティ（非ロシア人）との関係にむけられる私たちのまなざしに特徴があったのである。それは、民族の独立に代表されるような民族間関係の解釈であった。

こうした民族間関係のあり方の読み解きは、それでは

読み切れない問題群を隠蔽することとなった。旧ソ連邦の構成共和国もまた人口移動による多民族の共和国であり、多くの都市は多民族の住む空間である。たしかに、スターリンが行った命令による暴力的民族移動もあったけれど、つまり帝国型のつくられた多民族性もあったが、自ら進んで旧構成共和国を越境した人びともいた。モスクワの多民族都市としての歴史は古く、帝政ロシア時代から革命後そして現在と続くものだが、そこには旧構成共和国以外からの非ロシア人も移り住んだ。たとえば、ドイツ人である。

モスクワに住む非ロシア人はソ連邦が崩壊しても、祖国である旧ソ連邦構成共和国にもどろうとはしない。この定住型非ロシア人問題がすっかり抜け落ちてしまっているのである。世代間の違いこそあるが、非ロシア人というまなざしに晒され、非ロシア人という括りを生きてきた人びとである。こうした人びとが社会の転換期をどう迎え、どのように生きていこうとしているのか、といった問題をとらえる必要がある。これらは、移民や難民がホスト社会で何に苦しみ、どのように明日を生き抜くかといったグローバル・イシューと共鳴する課題なので

ある。

こうした民族問題の見落としは、かつてソ連邦が解決済みとして蓋をした問題群を、再び隠蔽することになる。

二 教育改革のもう一つの読み方

(1) 見落とされる教育問題

ふたつのアプローチは、ロシア社会のある部分をとらえても、ある部分を見落とししてしまう。見落とされるふつうの人びとの悩みのなかには、子育てと子どもの教育、子どもの未来への願いや展望がある。この子育てと教育をめぐる葛藤も、先の二つのアプローチではすくいあげられない。

このことを、教育改革という研究対象で考えてみよう。教育改革も改革派と社会主義派の対立を前提に読み解く傾向がある。一九八四年教育改革と一九八八年の教育のペレストロイカと新生ロシアの改革を比較し、社会主義思想の強弱と脱イデオロギー化を読むことはできる。そうした場合、教育改革の社会主義性は、もっぱら労働教育や総合技術教育、ピオネール運動などにもとめられる。しかし、シンボル化した概念ほど形骸化していることを

見落としてしまう。政策者側の意図がイコール思想の原意で、その思想が人びとによって生きられるように制度が機能する、と考えるとすれば、大きな誤解としかいえないようがない。たとえば、労働教育についての質問に対して、学業の振るわない生徒の職業系学校への進学を連想する親たちの実態を理解することはできない。また、なぜ、革命前の、身分制社会における一部エリート層の学校の名称、たとえばリツェイやギムナジアが、体制転換後の、民主的であることを標榜する社会において正のイメージをまもって復活したのか。学力の国際比較調査の示すかなり高い水準での学力の平準化(すべての子どもにある程度の学力を保障したこと)を達成した学校体系をなぜ根こそぎ改革しようとするのか、といった問いに對する答えも、先の二項対立的なアプローチからは導きだされてこない。

ロシア連邦の崩壊後、一方では旧構成共和国内のロシア人の教育問題を憂慮する声がおこり、他方ではモスクワの非ロシア人が新たに向けられるようになったまなざしを感じ取り、子どもの教育に苦慮していることが、先の民族問題へのアプローチでは読み取れない。

(2) 発達文化⁽¹⁾と教育改革

教育の機能は、文化の伝達による次世代の確立である。人びとが抱く「次の世代を確立させ導くことへの関心⁽²⁾」がどのように具体化されるのか、その過程と結果、つまり若い世代の確立を、「ひとりだち」としよう。ひとりだちとは、次世代がある文化を伝達され、どのように社会において自立するかを学び、どのように自己を表現し自己を実現するかを決定することである。それぞれの社会あるいは時代には、ひとりだちのイメージと、それを實現するための算段をめぐる構想および習慣がある。

ひとりだちのイメージには、教育政策者サイドの期待される人間像、親の描く子どもの幸福な未来像、地域の住民(共同体)の認める一人前像などがあり、それぞれが同一ではない。さらに子ども・青年たちも、未来の自画像を描く。これも先の三つのひとりだち像と同じとは限らない。特に家族を重視するあまり、親の抱くひとりだちと子どものそれを同一視するきらいがあるが、そうとも限らない。次に、算段とは、ひとりだちを促すために伝達される文化内容、伝達のエージェントと働きかけの場所や組織、さらには、文化の伝達過程のありよう、

エージェンツと学習者との関係のあり方を意味している。

そこで次のように整理してみる。(ひとりだち)の構想と算段とをめぐる考え方、感じ方、行動の仕方を発達文化と規定しよう。発達文化は所属集団によって特徴的なものだが、組み合わせは、相当に個人的である。発達文化の特徴は、(A) 伝達される文化内容、(B) 文化伝達のエージェンツの種類と組み合わせ、(C) 伝達の際の人間の関係性、などを解明することで解説される。

(A) の伝達されるものには、社会に自立して生きていくために必要な知識の体系などのほかに、地位や役割などの社会体系、各種集団でのふるまい方、価値観や世界観といった思想体系などが含まれる。(B) は学校と家族と教会や地域といった文化伝達のエージェンツのしきりと分業のあり方(どこが何を伝達するか)、(C) は伝達過程が進行する集団の人間関係、伝達⁽³⁾の速度などのコントロールが誰によるかなどである。

しかし、いくつもの社会集団に所属する場合、ひとりだちのイメージのデザインも算段の選択も個性的にならざるをえず、したがってひとりだちは個別化していく。先に記したように、親のそれとも、地域のそれとも異なる

ることもあるから、時には各集団の構想するひとりだちを越えてしまうことが起こりうる。すなわち、ある発達文化の壁をこえる、つまり越境していくことも起こりうる。自分なりによりよい生き方を決定するということがある。この越境に対して、まわりの人びとが寛容かどうかを分析すれば、所属集団についての研究へと連動していくこととなる。

教育改革とは、この発達文化の変容を、政策に反映させることである。ある人びとあるいはある層の発達文化の変容が政策に取り込まれていくとも言え換えられる。言うまでもないことだが、教育政策者の意図、政策に影響を与えたと思われる思想家や理論家の思想、父母の教育意思とは、齟齬をはらみうるものである。政策文書に書き込まれる意図が、必ずしも政策者の狙いや思想のすべてではない。どのような発達文化と連動しているかを析出しないと、人びとが改革と政策をどのように生きるかが読み取れない。そこで、発達文化の変容という観点から教育改革を読み解いてみたいと思う。

三 ロシア連邦の教育改革

——その現状と課題——

現在進行中の教育改革についての紹介と分析はいくつかの拙稿⁽⁴⁾で試みてきているので、ここでは大幅に省略し、体制転換の前後で特段に変わった点だけを紹介することとする。

教育の多様化、個性化、有料化といったところが、体制転換前とは異なる教育改革の特徴である。多様化には、まずカリキュラムの多様化が含まれる。カリキュラムは連邦的要素と地域—民族的要素と学校の要素とからなる⁽⁴⁾と規定されたので、教師集団が独創的ならば、いろいろな教育実践を試みることができる。学校のタイプの多様化も進んでいる。まず、ある教科を深く学習する学校、たとえば人気の語学力をつけることを特徴に掲げ、自己アピールする学校がある。革命前のエリート校の名称をそのまま使用したリツェイやギムナジア、さらには私立学校も登場した。学校は生き残りをかけ、優秀な教師の引き抜きにも努めている。リツェイとギムナジアは人気があり、順調に生徒数を伸ばしている。一九九三—一九

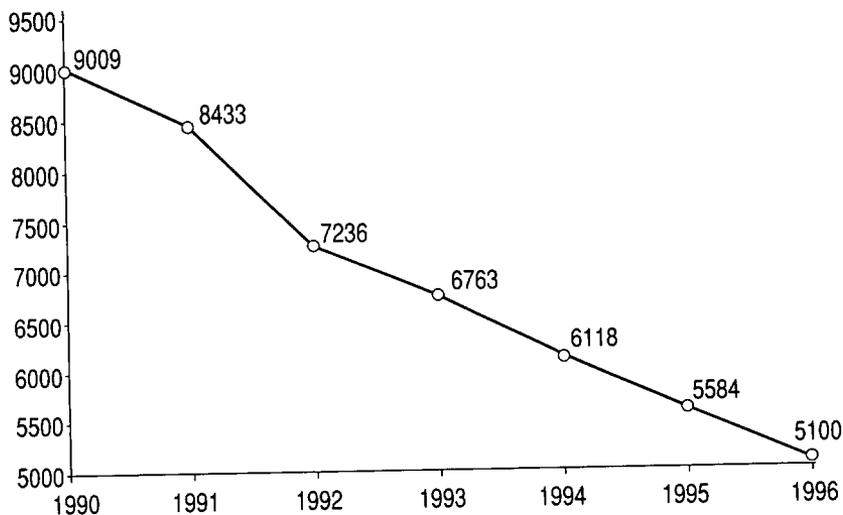
年度の全ロシアの国立の普通教育学校数は六八、一一三校、生徒数が二〇、五六五、〇〇〇人、その内ある教科を深く学習する学校が七、九〇〇校、生徒数は二、六一六、〇〇〇人、リツェイが三三四校、生徒数が二二四、〇〇〇人、ギムナジアが五七五校、生徒数が四三〇、九〇〇人であった。⁽⁵⁾一九九三—一九九四年度と比べた場合、一九九六—一九九七年度の普通教育学校の生徒数の伸び率は、一・〇五倍であり、リツェイの生徒数の伸び率は一・八倍、ギムナジアの同伸び率も、約一・八倍である。⁽⁶⁾

標準教科課程を越えるプラス・アルファの教育活動は有料な場合が多い。なお、学校に通学しないで家庭で学習し、国家試験に合格するという選択肢もある。

脱イデオロギー化は学校教育ばかりでなく学校外教育にも適用されるから、ピオネール宮殿などは原則的にはもう存在しない。校外活動のための有料の施設は多種あり、それを利用することとなった。こうした多様化と有料化さらには分権化は、国家の教育費の縮小を補填する機能を果たしている。たとえば、教科書の経費の地方分担率が、一九九六年には30%から60%に跳ね上がった。⁽⁷⁾

ひとりだちにかかわる機関と組織は多様に存在し、家

表1 就学前施設の児童数(千人)



族に経済力さえあればそれらを自由に組み合わせる事ができるようになった。当然、そうした施設や機関の少ない農山村部には、教育学習施設の選択や組み合わせの可能性はないから、教育機会の受容をめぐる地域間格差は拡大の一途をたどることとなる。やがて、学力の平準化状況も崩れることとなる。

特に就学前施設の減少は激しい。表1⁽⁸⁾を参照されたい。減少の理由は、(a)人口動態、(b)就学前施設をもっていた企業や組織の経済状態「施設を援助する余裕はないし、そうした援助は市場経済化した社会での企業活動として効率的ではない」、(c)両親の社会的な要求の減少「就学前施設でよりも自分で養育する方が良い」、(d)家族の財政的状态「家計が悪化し、有料の施設に子どもを行かせられない」などである。⁽⁹⁾

教育改革の結果、一方では、国家の教育費の縮小分を教育熱心な父母が肩代わりすることになり、他方では、自分の考えで生き方を組み立てることが励まされることとなった。確かに、就学形態や経済活動の選択の幅が広がり、「私的・集团的イニシアチヴの発揮の可能性が大した」⁽¹⁰⁾といえる。

父母の教育熱心さや、生き方の自己決定への関心は、ひとりだちイメージの転換を示唆しているように思われる。そこでひとりだちのイメージと算段の変容を少し歴史的に遡ってみることにし、そうすることによっていまのひとりだちの現状を再考してみよう。

四 親の抱く理想的(へひとりだち)

イメージの変化

官製のひとりだちイメージが激変し、親の願うひとりだちのイメージにも揺らぎが生ずる契機となったのは、一九一七年のロシア革命である。革命後、ひとりだちは社会主義社会の建設者像と読み替えられ、人間のサクセス・イメージが転換した。オールド・ポリシェヴィキと革命前のインテリ層といったロシア革命の中心的指導者層は、ヨーロッパ的な知識と高い教養を備えていた。たとえば、文学者に憧れ、尊敬する文学者のポートルトを自室の壁にかけるといった行動に、かれらの好む教養が示されていた。どのような人物が英雄としてシンボル化されたかといえば、一方では、プーシキンやトルストイといった文学者やゲルツェンのような革命思想家がメ

ダルなどに彫刻され、他方、さまざまなポスターには勤労者が主役として登場した。

文化伝達のエージェントとしての学校は、社会主義の建設者になるといふひとりだちの過程を促進するように改革された。革命直後から一九二〇年代、学校での伝達内容の変更として注目されるのは、一つには階級的差別の克服を目指す労働教育がカリキュラムに導入され、二つには総合的・合科的カリキュラムが生まれ、生徒に考えさせ、新しい世界観を形成するように促すものになったことである。学校の管理・運営には勤労者の父母が参加する自治的運営が取り入れられ、かれらの教育意思が汲み取られうる仕組みがつくられつつあった。生徒たちの学習活動や自治的学級運営を支援するという教師のあり方は、生徒との関係を、権威的な上下関係から協同的關係へ変えることとなる。こうしたコンセプトは、具体化の過程で、革命前の学校らしい学校の終焉を危惧する教師や父母たちの激しい反発をかうこととなった。

だが、一九三〇年代ともなると、スターリン体制下で学校教育の体系化と量的拡大が進み、すべての人に、無料、同一のものを学習させる体系が整うこととなる。

二〇年代の遊びと学習の区別が不鮮明なものから、革命前にもあったような、体系化した教科別の授業を行う秩序化した学校が再登場した。価値観の主體的な転換というより、社会の統合化のための思想の徳目化が進んだ。学校教育と学校外教育の運営も父母参加型ではなく、集権化した指令システムとして整備された。教師と生徒との関係は革命前の学校らしい上下関係にもどった。

なお、農村共同体が崩壊し、工場企業の自主管理的運営も消滅した三〇年代以降、生産現場にも、地域社会にも、自主管理的、あるいは分権的・自治的運営の可能性はなく、そうした参加の意志も能力もひとりだちに必要ないものになっていった。マルクス・レーニン主義的「よい生き方」としての相互援助は徳目化してからも、共同体のかつての習慣とも共鳴したためか、六〇年代まで残存する。もちろん、ピオネール運動の熱心な活動家はリーダーとして自治的能力を身に付けていったが、一般の子どもたちのすべてにそうした能力が求められていたわけではない。

一九三〇年代以降、革命前のインテリとやオールド・ポリシエヴィキにかわって登場した理想的人間像は、

「たたきあげ」⁽¹³⁾である。それは、労働者も工業化と国家建設に貢献すれば認められることを語っていた。模範的労働者階級のアイデンティティがソヴェトの代表的なそれとなったわけである。かれらは、ソヴェト教育が目指した肉体的労働と知的労働の対立を止揚した社会主義建設者のシンボルでもあったといえよう。マルクス・レーニン主義思想と党権力に支えられ、肉体的労働のイメージが向上したかに見えた。社会主義への熱狂の残る時代、「たたきあげ」が社会のシンボリックな存在であったということは、「生きられた意味・価値・行動の中心的・支配的体系」⁽¹⁴⁾(傍点は筆者による)と国家や政策の是とする価値・行動の体系との間に齟齬はあまりなかったということになる。

だが、一九六〇年代以降、たたきあげという存在もそれへの評価も薄れていった。しかし、職業教育を受けて就職し、労働現場の共産党下部組織で活躍し、党組織に認められ管理者となるという官製「よりよき」生き方があった。職業教育系の学歴を積んで労働者になるというひとりだちも悪くないと思われていた。こうした父母と青年のひとりだちのイメージと算段は、粗放的経済拡大

政策のもとで若年労働力の量的調達と中級労働者の養成をはかるという人材養成政策と調和し、その速やかな実施を支えることとなった。

ところが、次第に都市化が進行し、後期中等普通教育を受けて高等教育を狙う人びとが増え始め、国家の人材養成計画は揺らぎ始めた。つまり、人びとのよりよき生き方、ひとりだちのデザインと国家の提供するひとりだちの算段とがぐいしが始めたのである。勤労者家族が豊かになり、子どもを早くから働かせる必要がなくなると、親たちは子どもに普通教育学校で後期中等教育を学ばせ、できれば高等教育を受けさせたいと考えるようになった。つまり、ひとりだちの算段が高学歴をつませることになったのである。以前、労働者家族が職業教育により資格をつけさせ、子どもを一人前の社会人にするようとしていた頃、党と国家はエリート養成を急務とみなし、後期中等教育を大学への準備過程と位置付け、カリキュラムを組んできた。このことが裏目に出て、今度は国家は若年労働者の養成を必要としても、親も青年も後期中等教育から大学を目指すようになった。

私的所有のない社会では、人生のサクセスは何ではか

れるかといえ、一つにはポストによるといふことになる。指令経済・党支配の中で、管理・指令者、あるいは党の官僚になることは人生のサクセスのひとつであろう。社会的威信も高く、しかも旧ノメンクラトゥーラは生活物資でも特段の恩恵を受けていたようだから、物的にも恵まれることとなる。そうした存在になるための算段として誰にも開かれていないのは学歴であった。

肉体的労働と知的労働との対立の止揚を世界観と能力の形成によって実現しようとした労働教育や総合技術教育は、その目的を果たせなかったことになる。理論・思想の孕む問題も分析しなくてはならないが、同時に、それら理論が育むこととなる能力を、社会・経済システムが求めず、そのシステムの求めに応ずるように理論・思想の形骸化と読み替えが教育改革ごとに施されたというのが実際に近い。労働教育は、社会主義教育のシンボルとして掲げられ、そうすることでその思想の原意を棚上げにしつつ、人びとの統合化を支え、経済発展にみあった人材養成策の正当化の論理として用いられた。たとえば高等教育進学者を減らして職業教育系への進学者を増やす政策として、さらには社会に不可欠の単純労働従事

者の動機づけ策として用いられた。こうしたことが、労働教育の、人材配分と養成策という性格を人びとに読み取らせ、職業教育系学校への進路を学業の失敗の帰結とみなす傾向を作り出してしまった。労働教育は将来就くことが予定されていない職業の訓練と思われ、生徒の学習は動機づけられず、労働にたいする尊敬と意欲の低下さえ招いた。

経済的格差が縮小すればするほど、サクセスへの競争は、一つには学歴に求められた。生活が平準化すればするほど、全員参加の学歴競争になる。サクセス競争を和らげたというべきか、公正さを欠いたというべきか、社会進出に際して学歴をもってしても越えられないバーがあった。その一つが党派性であり、もう一つが党派性を根源とする人脈、つまりコネである。血縁や地縁が重要な意味を持ち続けた。階級と階層の差の縮小は、多くの人にサクセスの可能性を開き、それゆえ同時にコネの意味の大きいことを実感させた。

サービス労働と精神労働に従事する高学歴の父母が増えていった。かれらの生き残りは自己の創造性や個性の存分な発揮にかかっているから、これらの階層の父母に

あってはひとりだちのイメージに占める個性の意味は大きい。かれらはみんなに同じことを教える体制的イデオロギーの伝達者である教師の実践に不満を覚え始めた。父母の学歴の向上も教師の権威の相対化を促したかもしれない。

こうした傾向を加速したのは、新しい事態、つまり学歴インフレが起こったことである。学歴を積んでもノメンクラトゥーラに遮られ頭打ちの人生を余儀無くされ、時には学歴にふさわしいポストにさえつけないという事態が、党との距離の大きい知識人層に被害者意識を増幅させていった。また、新中間層や知識人層の賃金が肉體労働者に比べ低いという不満も恒常化していた。コネや党派性から自由になり、自己の個性と能力で、社会的に自己実現していく——このことを可能にすることが子どもひとりだちにとって何よりも大切であると思う人びと、主に新中間層・知識人層が増大していった。

すべての子ども・青年に、同一の知識を、満遍なく教えようとする学校と教師に満足できない人びとが教育のベレストロイカを支えたのである。かれらは、子どもの人格と個性が尊重され、自分で考えをまとめられるよう

な力をつけてほしいと望んでいた。その限りでは、革命直後の教育思想と共鳴しつつ、そこには含まれていなかった、学力の効率的習得の促進も強く希望していた。これらの人びとは、体制転換後も引き続き学歴をひとりだちの有効な手立てを考え、教育熱心さを發揮している。かれらは学校教育を相対化しつつ、よりよい学校と教師を選ぼうと必死である。大学受験のための準備コース(大学に開設されるコースもある)や各種学校(塾)は高額だが、それらをよりよいひとりだちの重要な算段と考える父母は費用の工面に努めている。新ノメンクラトゥーラも学歴を使って、階層とポストの再生産をはかっている。かれらの豊かな経済力は、学校の選択に有利に機能している。

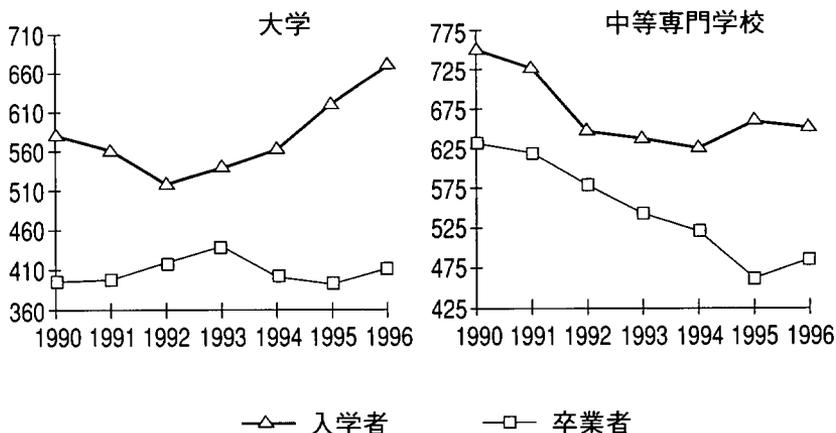
体制転換直後、市場経済化の中で一時期、青年の学歴はなれが起こり、大学進学者が減少した。学歴重視の父母のひとりだちの構想を子どもたちが否定したのである。金がすべての世の中に学歴はいらぬ。青年の間で一獲千金の夢が短期間膨らんだ。しかし、現在は学歴要求が回復している。いや、学歴への執着は増大したともいえる。経済的な意味でのサクセスを可能にする専門、たと

えば、経済学や法学が若者に人気の専攻である。

熟練労働者は正規就業者の賃金の一・五倍、専門家の賃金は主な職場の賃金の六倍も高い⁽¹⁵⁾。自由な労働市場は労働力の質と熟練の向上を確実に刺激している。このことは、父母や青年のよりよいひとりだちの戦略にもすばやく反映し、高等職業教育機関の人氣が増大した。表2を参照されたい⁽¹⁷⁾。体制転換後の社会では、企業活動での創造的活動の可能性が拡大し、新中間層が社会的な地位を向上させるチャンスも増大した⁽¹⁸⁾。ペレストロイカを支えた層は、この意味では新しい社会を肯定的に評価し、よりよい社会的自己実現のチャンスをつかみうるようなひとりだちの算段を手繰り寄せようと懸命である。

新ノメンクラトゥーラも、かれらと競う新中間層・知識人層も、地位の向上や階層の再生産を、子どものひとりだちと考え、その算段として学歴を選ぶ。ひとりだちに公教育システムを役立たせようというのである。しかも、コネが依然としてものを言う社会でできるだけ有利に競争を勝ち抜くために、リツエイやギムナジアに子どもを通わせるといふのも一つの選択である。身分制社会の時代にエリート養成機関であり、権威や優秀さの証拠

表2 高等・中等専門教育施設の入学者及び卒業者数(千人)



としての教養を付与してくれた学校に子どもを学ばせ、よりよいひとりだちを演出しようというのである。リッエイなどが私立ではなくお金がかからないことも、リッエイやギムナジアが以前からの優秀校で自己のイメージ・アップのために名称を変更した学校である場合が多いことも、したがって優秀な教師が大学や研究機関と連携して、個性や学力の効率的発達を進める教育実践に努めていることも、リッエイやギムナジアの大きな魅力となっている。

階層化する社会に好位置を占められるようにすることが子どものひとりだちのために親の取りうるよりよい算段とする父母が多い。他方には、教育費が切り詰められ、設備などの改善も遅れる公立のふつうの学校にしか子どもを通わせられない親たちもいる。教師の賃金の相対的低下で十分な教員の充足もできない状況が持続している。ふつうの学校教育の質は落ちるかもしれない。社会主義教育システムは国際比較上相対的に高い位置での学力の平準化を達成したが、それがくずれるかもしれない。子どものサクセスなど望むべくもなく、日々の生活に追われる父母もいる。八〇年代半ばまでの生活に戻り

たいとする59、64%の人びとは恐らく教育政策と教育現実に満足してはいないだろう。一九九五年に、一五、〇〇人の成人を対象に実施された意識調査⁽²⁰⁾によれば、「ロシアではよりよい質の教育を受けることが容易になったと思いますか、あるいは困難になったと思いますか」という問いに対する回答は、困難になった：71%、容易になった：11%、何も変わらない：11%、答えられない：8%であった。現在の教育システムを研究者は、「社会的差異化をはらむ教育システムにおける生徒の間での差異化の進行⁽²¹⁾」と特徴づけた。多様にサクセスする人びとと無視される人びとの両方がつくりだされていることは確かである。

五 マイノリティとしてのロシア人と

非ロシア人のへひとりだち⁽²²⁾

旧ソ連は、一方では父母による教授用言語の選択制をひき、二言語政策をとった。しかし、学術文献がロシア語で書かれていることが多いことや、学位論文のロシア語による執筆などを考えれば、高等教育への進学を視野にいれる父母の選択はほぼ決まっていた。

ロシア革命時に掲げた民族の宥和政策は、民族学校の開設という形で具体化されてきた。多民族性を階級性で乗り越えるという発想は、民族学校の開設という近代国家としては大胆な策に踏み切らせたことになる。この教授用言語の選択制は、ロシア語を普及させ、同時にロシア語を母語にしない非ロシア人をバイリンガルにした。表3を参照されたい。こうした事態は民族の軋轢を弱めるように作用した。

同時に、民族エリートの養成にも力が注がれた。非ロシア人地域から、優秀な青年をモスクワなどの大学に優先的に入学させ、ロシア語の学習を保障した上で、専門を学ばせた。かれらはロシア語のできる体制に友好的なエリートとして党と国家の政策の遂行に貢献した。しかし、学歴が全般的に向上するにしがたい、民族エリートは、派遣されてくるロシア人エリートと競争関係となり、不利な立場に立たされ、思うようなポストに付けないことを経験するようになる。こうした民族エリートに代表される知識人のひとりだちの過程はロシア語化・ロシア化の過程でもあった。そうした人ほど、民族差別を感じたとき、民族文化と母語に支えられる民族アイデンティ

表3 非ロシア人のロシア語習得者(%)

	母語としての ロシア語の習得		第二言語としての ロシア語の習得		合 計	
	СССР	РСФСР	СССР	РСФСР	СССР	РСФСР
1939	9.9	—	—	—	—	—
1959	10.8	23.9	—	—	—	—
1970	11.6	24.2	37.1	53.9	48.7	78.1
1979	13.1	26.5	49.1	58.6	62.2	85.1
1989	13.3	27.6	48.9	60.4	62.2	88.0

M. H. Кузьмин, A. A. Суооколов, В. К. Бацын, М. Б. Ешич, Концепция национальной школы: цели и приоритеты содержания образования, М., 1994, С. 22.

ティの重要さを認識し、それを支えに民族運動の担い手になっていった。

ポスト争いで不利であったのは学歴の差にもよる。流入したロシア人の方が

全体的に学歴が高いので、ポスト争いは非ロシア人に不利であった。経済・文化の発展したバルト三国でも例にもれず、たとえば、リトワニアの場合、ロシ

ア人の学歴はテフニクム以上が59%、高等教育修了者が23%であるのに対して、リトワニア人の学歴は、それぞれ44%、15%である。⁽²³⁾ 旧ソ連時代、非ロシア人は多かれ少なかれ苦い思いをした人が多かったのである。

ところで民族学校も非ロシア人の不満を弱める働きをした。同時に父母の選択によって、民族学校もロシア語化が進んだ。母語で教授され、ロシア語を学べる学校から、ロシア語で教授され、母語を学べる学校に変容してきている。ここでも子どものひとりだちの算段をめぐる父母の苦慮と決断が読み取れる。

ソ連邦が崩壊しても、ロシア連邦は多民族国家だから、連邦の新教育法も、多民族国家であることを自覚していて、たとえば「……民族文化と地域的・文化的伝統を教育の制度によって守る」(第一章第一条)⁽²⁴⁾と明言し、民族への配慮を表明してはいる。しかし、大国崩壊によるアイデンティティ危機を経験しているロシア人の中には、以前よりもはるかにつよい民族意識が沸き起こっているのも事実だ。大ロシア主義である。復活したロシア正教が人びとの関心を引き付け、大ロシア主義を支えている。有名なユダヤ人の児童文学者A・アレクシンがイエ

ラエルに移住してしまった背景には、こうした民族間の関係の変化があるかもしれない。マフィアが非ロシア人に多いという風評は、商売上手のカフカス出身の人びとへのロシア人のまなざしをいっそうきついものにしていく。

モスクワに生きる非ロシア人の中には、ロシア文化と自民族文化を自分なりにブレンドし、独特のアイデンティティを築いている人びとがいる。かれらは生き方の自己決定と自己の社会的実現を個性的に組み立てる人びとである。出身地域との関係も保ちつつ、そこに吸引されもせず、様々な民族と文化がそれなりに並存する空間で、他民族・他文化との抗争のための力を民族アイデンティティにもとめることもなく、かれらと折り合いをつけつつ独自の自己を形成して生きてきた。いわば、地球市民的生き方をする人である。こうした人びとのひとりだちを、教育システムと社会が許してきたことになる。しかし、ロシア人の方に民族意識が高揚しているいま、多文化的空気は少しづつ緊張を孕みやすいものになっている。

もう一つの問題がある。民主国家ロシアの誕生は、独立したかつての連邦構成共和国つまり非ロシア人地域に

民族的マイノリティとしてのロシア人をつくり出した。

ヨーロッパ諸国が旧ソ連邦からの難民の流入による新しい民族問題の増大を危惧するのをもっともなことだ。距離的に近いヨーロッパ諸国の人びとは私たちよりはこうした民族問題にはるかに鋭敏であった。大ロシア主義がはびこれば、領土をもたない非ロシア人は旧ソ連邦の外に移動しかねないし、民族的マイノリティとして苦しむロシア人も同様の移動をはかるかもしれない。経済的困窮もこうした移動に踏み切らせる要因である。もちろん日本でも外交の専門家はこの点を把握していた。

かつての構成共和国でマイノリティになったロシア人は、言語の上で苦しい立場にある。ロシア人は非ロシア人よりもバイリンガルが少ないので、社会で使われる言語が民族語、つまり地域のマジョリティの言語になると、すぐさま生活そのものが困難になってしまうのである。

表4はリトワニアの場合である。ロシア人のひとりだちに非ロシア語の習得が不可欠になっているのである。

もう一ついえることは、マイノリティはいわれない偏見と不安にさらされているということだ。それは、旧構成共和国のロシア人の場合も、ロシア連邦内の非ロシア

表4

リトワニアにおける言語習得の状況 (%)		
リトワニア人 ロシア人	家庭での言語がリトワニア語 家庭での言語がリトワニア語	97% 3
ロシア人の母語	ロシア語	76
	ウクライナ語	11
	ベラルシヤ語	6
	ポーランド語	2
リトワニア人 ロシア人	ロシア語とリトワニア語を習得している	88
	リトワニア語も習得している	77

人びとだ。しかし、リトワニアは強大なロシアに脅威を感じている。リトワニア人のロシアへの恐れが、ロシア人へのかれらの不安をかきたてることになる。⁽²⁸⁾

こうした、確かな証拠のない不安や恐れが、人びとの

ア人の場合も当てはまる。たとえば、リトワニアの意識調査などをみる限り、リトワニア在住のロシア人とリトワニア人の回答に差異はほとんど見られない。ロシア人もリトワニアのロシアからの分離とソ連邦の崩壊とを受け入れている。その上でロシアに戻るという選択をとらなかつた

行動や他者へのまなざしを方向づけていく。その意味で、ロシア連邦と旧構成共和国で、ロシア人と非ロシア人との対等の関係を前提にする異文化間教育が必要であろう。不安を読み解き、共生への道を共に模索する過程が重要だ。その際、前述した地球市民的な存在に注目したい。彼あるいは彼女のひとりだちの過程をライフヒストリーの聞き取りという形で再現すれば、そこから異文化を生きたことの意味、異文化間教育への示唆を読み取れるかもしれない。

- (1) 関啓子「教育思想史研究の可能性」『一橋論叢』一九九五年、第一一四巻第二号、同「教育改革の思想史的研究の試み」『理想』一九九六年、第六五八号を参照されたい。
- (2) E・H・エリクソン『幼児期と社会Ⅰ』(仁科弥生訳)みすず書房、一九七八年(第二刷)三四三頁。
- (3) B・バーンステイン『教育伝達の社会学』(萩原元昭編訳、明治図書、九四―九五頁)を参照。

- (4) 注(1)の拙稿のほかに、関啓子「旧ソ連とロシアの教育改革」(日本教育政策学編『転換期ヨーロッパの教育改革を問う』八千代出版、一九九六年)がある。

- (5) 澤野由紀子・柴田義松「新生ロシアの教育改革と教育課程」『世界の教育課程改革』民主教育研究所、一九九六

- 年、一二六頁。
- (6) 前注(5)のロシア連邦教育省中等普通教育司のデータと *Социально-экономические положения России*, М., 1996, С. 195. のデータから算出。
- (7) 熊谷真子氏(文部省大臣官房調査統計企画課専門職員)の収集したデータによる。
- (8) *Социально-экономические положения России*, М., 1996, С. 197.
- (9) 前書の一二六頁を参照。
- (10) Заславская Т. И. Человек в реформируемом российском обществе, *Общество и экономика*, № 9, 1995, С. 5.
- (11) 『The Family in Imperial Russia (Edited by David L. Ransel), 1976. University of Illinois Press, p. 289.
- (12) エリザハス・ウォーターズ『美女・悪女・聖母』(秋山洋子訳、群像社、一九九四年)を参照。
- (13) モーシェ・レヴィン『歴史としてヨルバチョフ』(荒田洋訳)平凡社、一九八八年、七一頁。
- (14) マイケル・W・アッブル『学校幻想とカリキュラム』(門倉正美・宮崎充保・植村高久)日本エディタースタール出版部、一九八六年、九頁。
- (15) (16) Заславская Т. И. *Общество и экономика*, № 9, 1995, С. 8.
- (17) *Социально-экономические положения России*, С. 195.
- (18) Заславская Т. И. *Общество и экономика*, № 9, 1995, С. 11.
- (19) Там же, С. 9.
- (20) Руткевич М. Н. Изменение социальной роли общеобразовательной школы в России, *Социологические исследования*, № 10, 1996, С. 14.
- (21) Там же, С. 16.
- (22) 関啓子「教育改革と発達文化」(『ロシア・ユーラシア経済調査資料』一九九七年、一月号、第七七六号)を参照された。
- (23) Кларк Т. Русские в Лигве, *Информационный бюллетень мониторинга*, № 2, 1997, С. 23.
- (24) 川野辺敏監修、関啓子・澤野由紀子編『資料 ロシアの教育・課題と展望』新読書社、一九九五年、四七六頁。
- (25) Кларк Т. *Информационный бюллетень мониторинга*, № 2, 1997, С. 23. (所収のデータから作表)。
- (26) 前書を参考にした。(一橋大学教授)