

現代ウズベキスタンにおける教育の平等化をめざして 関啓子『コーカサスと中央アジアの人間形成』を読んで

トフタミルザエヴァ マシフラホン

目次

はじめに

1. 本書の概要
2. ソ連時代の評価—功罪の公平な分析
3. 教育のグローバリゼーション
4. ウズベキスタンの教育の現状
5. 後期中等教育の諸問題
 - 5-1. 後期中等教育の現状と問題点
 - 5-2. 後期中等教育の背景
 - 5-3. 後期中等教育の検討課題
6. ウズベキスタンの将来像を求めて

はじめに

本書は、南コーカサスの3国（アルメニア、アゼルバイジャン、グルジア）と中央アジアの3国（カザフスタン、クルグズスタン（キルギス）、ウズベキスタン）を対象にした、関啓子氏（以下著者とする）による長年の綿密なフィールド調査に基づく研究の成果である。著者は教育学者であり、一橋大学の名誉教授である。専門は、教育思想史、比較教育学、環境教育であり、エスニシティ、エコロジー、ジェンダーをキーワードに人間形成を研究している。

著者は、旧ソ連時代から連邦を構成する諸共和国を対象に比較研究を行い、さらにソ連が解体し、それぞれの国々が独立を果たした後も研究を続けてきている。その意味では、本書は、ソ連時代と解体後の新国家としての各国の状況を熟知した研究者の手による時系列的な比較分析とも言えよう。

では、本書の研究意義は、どこにあるのだろうか。そもそも本稿で取り上げるウズベキスタンの現代教育に関する先行研究は、日本においては非常に数が少ない。嶺井・川野辺編（2012）や河野（2010）は、そのなかでも代表的な先行研究と言える。しかし、たとえば、嶺井・川野辺編（2012）は、ソ連邦解体後のウズベキスタンの教育改革が、新しい国家建設や経済発展の促進、あるいは多民族からなるウズベキスタンでの国民統合といった、独立直後の国家的課題に対して、一連の教育改革

がどのような成果を収めているのか、また今後どのような政策的課題が考えられるかを検討したものであり、ウズベキスタンにおける教育政策の評価という側面が強いと言えよう。また、河野（2010）は、地域共同体であるマハッラが、国民統合において果たす役割を中心に検討がなされている。このほか、小川（2008）や河野・松田（2009）では、1997年に制定された「国家人材養成プログラム」に焦点を合わせ、そのプログラムの人材養成面での成果が検討されているにとどまる。したがって、本書の日本における研究の意義としては、独立後のウズベキスタンの教育改革をそれ以前のソ連邦からの連続性のなかで歴史的に捉え、しかも、先行研究がとってきた政策評価というアプローチをとらずに、教育の真の目的ともいえる人間形成の面から、独立後のウズベキスタンの教育改革と他の新独立国家の教育政策を比較検討している点にあると言えよう。

著書の全体を通じて、評者の印象に強く残った点をまず2つ挙げておきたい。

第1に、著者は日本人の研究者という立場を超えて、対象国の国民への深い共感を持った視点から、数々のことを指摘している。その点から見れば、本書は日本語として刊行されるだけでなく、コーカサス・中央アジアの諸言語でも出版され、対象国の人々にも読む機会が与えられるべき本であると思う。

そして第2に、著者は研究の着眼点から手法に至るまで、研究のあり方とも言うべき内容を本書の中で紹介している。後進の研究者として大変参考になった。とくに重要なヒントになった点として、対象国を分析する際、公開されたデータだけで判断することは危険であり、フィールドワーク等も加えて多角的な視点で調査・分析することが必要であるという指摘がある。この点は、今後、地域研究としてウズベキスタンの教育問題に取り組んでいこうとしている評者にとっては、肝に銘じておくべきことだと思う。

本稿は、以下のように構成される。まず第1節

では、本書の概要を述べる。そして、第2節から第4節では、本書の特徴的な指摘を取り上げ、これに関する評者の見解を述べることにしたい。続く第5節では、評者の視点から特に後期中等教育を重点的に取上げて考察してみたいと思う。そして、第6節では、ウズベキスタンの教育の抱える諸課題をまとめた上で、本書を読むことを通して可能となった展望を述べることにしたい。本書の対象は広範囲に及ぶが、本稿では評者の出身国であるウズベキスタンを主たる対象としたことをお断りしておきたい。

1. 本書の概要

本書は序章と終章を含め8つの章からなっており、最後に対象地域を紹介した補論が加えられている。以下は、本書の目次である。

【本書の目次（一部省略）】

序章

- 第1節 課題意識
- 第2節 先行研究の検討
- 第3節 分析枠組みをめぐる問い
- 第4節 研究方法
- 第5節 構成

第1章 コーカサスと中央アジアの独立

—く—toづくり

- 第1節 ソ連邦からの独立
- 第2節 グローバル化のもとでの独立
- 第3節 独立記念日の祝い方

—メキシコとクルグズスタンの比較—

第2章 コーカサスと中央アジアの教育改革

- 第1節 コーカサスと中央アジアの教育改革
- 第2節 コーカサスの教育改革
- 第3節 中央アジアの教育改革

第3章 教育改革と人間形成の精神的・文化的諸力

- 第1節 コーカサス諸国の言語と文字
- 第2節 中央アジアの社会ネットワーク

第4章 教育支援とヘゲモニー戦略

- 第1節 権力テクノロジーと隠れたカリキュラム
- 第2節 学力神話と隠れたカリキュラム

第5章 ノンフォーマル教育と

インフォーマル形成作用

- 第1節 学校外の教育文化施設

第2節 宗教施設と人間形成

第3節 インフォーマル形成作用—風景の知—

第6章 人の移動と人間形成

第1節 ディアスポラの支援する学校

—アルメニア—

第2節 帰ってきた人々（帰還民）の

アイデンティティ構築—カザフスタン—

第3節 ロシア人ディアスポラの今昔物語

終章

第1節 近代教育パラダイムの超克

—その可能性と契機—

第2節 発想の転換

以下では、章ごとに本書の内容を紹介していくことにしよう。

序章では、コーカサスと中央アジア諸国の独立後の教育改革を考察し、人材養成政策の実態および人間形成のありようを調べるのが本書の課題であると述べ、ついで、先行研究に対する検討が行われている。また、研究方法としては実証的なアプローチ、フィールドワーク、歴史的なアプローチを行なったことが挙げられている。

第1章では、コーカサスと中央アジアのそれぞれの独立のあり方について述べている。コーカサスは独立以前から地域内に民族紛争を抱えており、それにソ連邦・ロシアが関わっていたことが特徴である。そのため、コーカサスでは、ソ連およびロシア人への嫌悪と対抗意識が、独立を自主自立の機会として強く意識させた。また、アルメニアとグルジアはソ連時代から自前の言語と文字を守り続けた一方、アゼルバイジャンはコーカサスの中でイスラム信仰を守り続けた。

他方、中央アジアでは、対ロシア意識はコーカサスと比べて薄く、独立はなし崩し的におこなわれた側面がある。したがって、独立後民族意識の高揚と民族アイデンティティの構築が課題となった。そこで、カザフスタンでは「黄金人間」（ゾロトイ・チェロウエーク）、クルグズスタンでは英雄「マナス」、ウズベキスタンでは民族英雄「ティムール」が民族神話の主人公として民族アイデンティティの再構築に利用された。なお、各国の独立後の国づくりは、グローバル化のもとでロシア寄り、IMF路線より、あるいは独自路線とそれぞれ

異なる道を歩んだ。

第2章では、各国の教育改革が取り上げられている。各国とも教育の近代化はソ連時代にはほぼ達成されている。すなわち、学校網の拡充、識字率の向上、教育の機会均等、男女平等、教育の世俗性などが挙げられる。

したがって、独立後の教育改革では特に人材育成が課題となった。具体的には、各国での改革に共通して、教育の脱イデオロギー化、多様化、多言語教育の実施、教育の制度・内容の国際標準化などがみられた。また、こうした改革が外国からの支援によって行われたことも共通しているという。一方、国際標準を目指す教育の中で、家族の経済力が学力競争に反映し、不平等が再生産されている。さらにコーカサスと中央アジアそれぞれの地域内での共通点、相違点も詳述されている。

第3章は、まずコーカサス・中央アジア諸国の言語と文字について述べている。具体的には、アルメニアとグルジアが自国の言語・文字を固守したことは、諸文明圏のボーダーに位置するゆえのアイデンティティへの執着であると分析している。しかし、その一方で、グローバル化の進展によって、支援の名のもとに、西洋的スタンダードが教育のなかに浸透しているという現実があるという問題点も指摘している。

それと同時に本章では、中央アジアの社会ネットワークが取り上げられている。特に、ウズベキスタンにおけるマハッラが特徴的である。それは、街区単位の住民の自治的組織である。相互扶助の機能を持つほか、治安維持や福祉・教育の面にまで及ぶ行政の末端機関でもある。

第4章では、外国の教育支援の戦略について考察している。コーカサスについては、欧米の支援によるIT化等のプロジェクトが導入された。それはソ連的要素を払拭して、欧米標準化をはかるものだが、各国は受け入れに前向きであり、戦略的には成功していると分析されている。

とりわけ、中央アジアについては、トルコ・リ

セを取上げている。ソ連時代には、質の高い教育はロシア語学校に求められていたが、現在はトルコ・リセがこれに代わっているという。そこでは、英語やコンピュータの学習機会を提供し、大学進学率も高い。他方、ウズベキスタンでは、トルコ・リセは撤退したが、成績評価への関心を高める効果を残したとされている。

第5章では、学校外教育について述べている。ソ連時代には、学校教育と同様に重要視されていた。独立後も、コーカサス・中央アジアともに重要性は変わっていないという。とくに、民族文化の継承をはかる国々では学校外教育が民族意識の育成に貢献していると指摘されている。学校外教育は数字による成績評価には馴染まない面での資質を育て、子供に達成感を与え、自信を持たせる上で重要な教育活動であるというのが、著者の見解である。また、イスラム教の施設や教育機関についても解説が加えられ、アイデンティティ構築の資源としての「風景」の中で、人々がどう近代化に対応していくのかに注目している。

第6章では、人の移動と人間形成というタイトルで、世界各地のディアスポラ・アルメニア人からの教育支援を受けるアルメニア国内の学校の例を紹介している。また、人材の国外流出が多い中央アジア諸国の中で、カザフスタンは逆に在外カザフ人を呼び寄せる政策をとり、オラルマン（戻ってきた人）の教育に力を入れていることを指摘している。

終章では、対象国のエリートたちが、海外経験の中で欧米の「ものの見方」に影響されがちな中で、ソ連時代の見方、自国の伝統的な見方、欧米の支配的な見方をそれぞれ相対化して、新しい「ものの見方」で人間形成を考える知識人も少なくなることが指摘されている。また、コーカサスと中央アジアの人間形成の独自性について分析するには、伝統的な文化と教育のグローバル化が相互に作用し合い、変容していく過程の考察が必要であるとしている。最後に次のような課題を指摘して

いる。

- ①ヨーロッパ中心主義的発想の相対化
- ②ロシア中心の視点からの脱却
- ③学校外教育への注目
- ④国民国家から地域的文化圏への視点の拡大
- ⑤白と黒のような二項対立とも言うべき単純図式の超克
- ⑥移動民の視点からの人間形成

2. ソ連時代の評価—功罪の公平な分析

それでは以下、本書の特徴的な指摘について取り上げ、著者の見解に対する評者の意見を述べてみることにしよう。ここでは、ソ連解体後に現れたソ連時代の評価についてである。

ソ連から独立した各国の立場に立ったとき、ソ連体制を否定的に捉えることが一般的である。しかし、それに対して著者は疑問を提起している。すなわち、著者はソ連時代を「光と陰」の両面から検討する必要があると指摘する。著者は「光」の面として、次の点をあげている：

- ① 教育の近代化への貢献
- ② 生活水準の均一性
- ③ 差別のない多民族社会の実現
- ④ 一定水準の教育・医療の維持
- ⑤ 雇用・物価の安定
- ⑥ 政府への信頼の維持

また、その一方で、「陰」の面として、次の点を指摘している：

- ① 単一イデオロギーの強制
- ② ロシア人・ロシア語優位の体制
- ③ 自由の制限
- ④ 多様な選択肢の不在
- ⑤ ソ連圏以外との交流の制限

このような著者の見解に対して、評者も基本的に同感である。独立後のアイデンティティを強調するあまり、過去の体制について否定的立場が強く打ち出されたのであろうが、公平な立場から旧体制の功罪を論じる著者の指摘は十分理解できる。

それと同時に、指摘された点以外にも、「光」の面としては、革命前のジェンダー格差・地域格差を縮小したこと、「陰」の面としては、海外からの情報の流入を制限したことを加えることができよう。ソ連解体後、ジェンダー格差や地域格差は拡大傾向を示すようになってきている。とりわけ、こうした格差の問題は、独立後のウズベキスタンの教育改革を考える上では欠かすことのできない論点であり、この点に配慮することも必要ではなかったかと思われてならない。

3. 教育のグローバリゼーション

つぎに、本書の第2の特徴的な指摘について検討してみることにしよう。著者は、現在進行しつつある教育のグローバリゼーションに対して警鐘を鳴らしている。たとえば、ボローニャ・プロセス¹によるヨーロッパ中心の教育体系の中に、援助対象国の国々も無自覚的に組み込まれていくことに疑問を投げかけている。また、「生徒の学習到達度調査（PISA）」による数値化・序列化に重点をおく教育目標の設定についても疑問視している。

著者は教育の理想像としては、民族や国民としてのアイデンティティを育て、数値や序列による評価だけでなく、課外活動等のインフォーマル教育を重視することを挙げている。このような著者の見解に対して、評者は、ボローニャ・プロセスによるヨーロッパ標準の教育の普及は、途上国の教育の近代化に資するという積極的な側面もあるものの、それが途上国の人材の囲い込みという先進国側の世界戦略の潮流のひとつになっているのではないかという懸念を付け加えたい。またそれとともに、ウズベキスタンにとっての先進国モデルとして、評者はまず日本に注目するが、著者のような視点で日本の現状を見た時、上述と同様な問題点が浮上してくるといえるのではないだろうか。例えば、今現在共通試験の学校別成績の公表が問題化しているが、それは、塾や予備校通いをさらに常態化し、クラブ活動の余裕などを学校教育のなかに一切与えなくなってしまう恐れはない

¹ ボローニャ・プロセスとは、欧州高等教育圏を構築するための過程であり、欧州全域の高等教育の改革を目指したものである。

のだろうか。そして、中学校や高等学校が進学準備のための教育機関になり下がり、大学が就職準備のための社会人養成機関となってしまうことで、教育にとって真に重要な人間形成の場が弱体化してしまうのではないかと懸念される。

4. ウズベキスタンの教育の現状

ここでは、評者の専門分野であるウズベキスタンの教育に関連する著者の指摘をとり上げ、これについて評者の考えを述べていくことにしたい。

① 言語問題

まず初めに、言語教育問題についてである。現在、多民族社会を前提として、ウズベキスタンでは、学校教育のなかで7言語による多言語教育(ウズベク語、ロシア語、カザフ語、クルグズ語、タジク語、トルクメン語、カラカルパク語)²が行われている。しかし、各言語を均等に扱っているかどうかについては疑問がある。

評者は、言語教育問題はウズベキスタンにとって重要な課題の一つであると考えている。旧体制においては、ロシア語が共通語の役割を果たした。現在でも出稼ぎ等の経済的な必要性から、ロシア語を習得する傾向が見られる。一方、グローバル化に備えるため、子供に就学前から英語を学ばせたいという親の要望が高まり、ウズベク語と英語がほぼ同じ割合でテレビの子供番組で使用されているというのが最新の現状である。しかし、ウズベキスタンの将来像と考え合わせて、どのような言語政策をとるべきか、慎重な検討が必要であろう。

② 教育制度

つぎに教育制度についてである。ウズベキスタンでは、後期中等教育は、大学進学コースであるアカデミック・リセと就職準備コースとしての職業カレッジに分かれ(図表1)、学生定員が1対9の比率で割り当てられている。そして、著者によれば、このような後期中等教育の編制は、ウズベキスタンに見られる経済格差と関連づけられるというのである。

評者もこの点については同感である。もちろん、

職業カレッジからの大学進学の道も開かれてはいるが、将来の可能性がこうした定員の割り当てという数値で操作されるとすれば、教育の機会均等が保障されているとは言えない。さらに、職業カレッジは、地域の事情によってはカレッジが少ないため本人の希望コースが選択できないという問題点も抱えている。なお、この後期中等教育の抱える問題点については、次節で詳述したいと思う。

図表1 ウズベキスタンの教育制度

年齢	学年					
27	21	博士課程(Doktorantura)			高等教育	
26	20					
25	19					
24	18	修士課程(Magistratura)				
23	17					
22	16	学士課程(Bakalavr)				
21	15					
20	14					
19	13					
18	12	義務教育	アカデミック・リセ	職業カレッジ	後期中等教育	
17	11					
16	10					
15	9		中等教育(中学校)			前期中等教育
14	8					
13	7					
12	6					
11	5		初等教育(小学校)			一般初等教育
10	4					
9	3					
8	2					
7	1		就学前教育(保育園)			就学前教育
3-6						

(出所) 国家人材養成プログラムの資料より、評者作成。

③ インフォーマル教育

最後に、インフォーマル教育について簡単に見てみよう。著者は、本書で学外活動をグローバル化に翻弄されない教育の施策として重視している。また、その点からウズベキスタンの特徴である街区単位の共同体としてのマハッラにも注目している。このような著者の見解に対して、評者は、マハッラという地域共同体よりもむしろウズベキスタンの大家族を前提とした家庭教育の重要性を強

² 関啓子(2012) p. 63。

調しておきたい。また、評者は、日本における学校内のクラブ活動に魅力を感じるものの、ウズベキスタンではむしろ学校内より選択肢の多い学外活動の充実が望ましいと思われる。

5. 後期中等教育の諸問題

以上を踏まえ、この節では、ウズベキスタンにおける後期中等教育について、本書の内容を読み込みながら、評者の研究成果とあわせて考察していくことにしよう。

本書において著者は後期中等教育に関して次のように指摘している。

ウズベキスタンでは欧米追随にある程度の警戒感がある。自らの教育の実態を把握した上で、教育予算を増やし、とりわけ人材養成を組織化した。大学への進学者の数を抑え、職業資格を取得する実務的な専門家・労働者を多数養成し、経済と社会の人材ニーズに応える試みをしている。個人の希望はひとまずにおいて、社会のニーズを優先する教育改革は、ソ連解体後、国家主導で自国工業の立て直しに取り掛かったこととかわわっている。卒業生の就業率も高い。しかし、普通中等教育校と職業教育系中等教育校の比率が一对九という極端な人材養成・配分政策は、個人の希望を抑圧する側面を持つ³。

著者のこのような指摘に関連して、同様の視点から、嶺井明子（2012）は次のような問題提起をしている。

社会階層の固定化、格差の再生産の助長につながることを懸念する。アカデミック・リセに入るためにはいわゆるエリート校を経由することが必要であり、初等教育就学前からの準備が求められ、それは有名大学につながる細く長い「エリートコース」のようである⁴。

以上の2つの指摘からはそれぞれ、義務教育の中に組み込まれたエリートコースと職業コースか

ら生ずる公平性への疑問、格差とその固定化への懸念が感じられると言えよう。以下では、これら疑問や懸念について、教育格差と教育への機会均等に関する評者の視点から検討を加えてみたい。

5-1. 後期中等教育の現状と問題点

ウズベキスタンの教育制度における義務教育としての初等・中等教育は、独立当初、4-5-2年制の合計11年間であったが、1997年の教育法の改正によって、4-5-3年制に変更され、中等教育を前期と後期に2分して、合計12年間の義務教育への移行が決まった。とくに、後期中等教育の3年については、上述のように、大学進学を前提としたアカデミック・リセ（以下リセ、図表ではALとする）と、卒業後就職する職業カレッジ（以下カレッジ、図表ではVCとする）の2つのコースが設けられた。

無償の12年制義務教育と後期中等教育のコース編制は独立後のウズベキスタンの教育改革の重点項目であった。図表2として示したものは、2013/2014学年次における地域別の現状である。図表2により最大都市タシケント市とその他地域を比較したものが、図表3である。

まず全国の学校数・生徒数におけるリセとカレッジの割合は、ともにおよそ1対9から1対10である。しかし、2013/2014年の入学者数でみると6対94とリセの門戸は狭くなっている。

これに対して、タシケント市ではリセとカレッジの比率は学校数で34対66（約1対2）、生徒数で25対75（約1対3）になる。また、受入生徒数は22対78（約1対3.5）でリセの比率が少し下がっている。つまり、タシケント市ではリセの比率は1対9ではなく、圧倒的に高い。

³ 関啓子（2012）p.84。

⁴ 嶺井明子（2012）p.22。

図表 2. 2013/2014 地域別後期中等教育の現状と受入体制

地域	前期中 等教育 卒業者 数	現在数								後期中等教育受入生徒数		
		後期中等教育学校数				後期中等教育生徒数						
		AC	VC	VC 分校	計	AC	VC	VC 分校	計	AC	VC	計
タシケント市	38,317	41	79		120	22,195	66,746		88,941	8,622	29,695	38,317
カラカルパキスタン共和国	26,728	10	93		103	7,830	64,355		72,185	2,490	24,238	26,728
アンディジャン州	47,832	12	117		129	8,671	91,024		99,695	2,310	45,522	47,832
ブハラ州	30,214	8	80		88	5,220	55,922		61,142	1,830	28,384	30,214
ジザック州	22,966	4	75		79	2,945	46,085		49,030	1,070	21,896	22,966
カシュカダリヤ州	54,327	7	137	14	158	5,150	102,040	2,520	109,710	2,160	52,167	54,327
ナヴォイ州	14,457	4	47		51	2,870	31,205		34,175	1,110	13,347	14,457
ナマンガン州	43,805	10	108		118	6,980	89,995		96,975	2,820	40,985	43,805
サルマカンド州	61,646	14	161	2	177	10,335	113,615	360	124,310	3,750	57,896	61,646
スルハンダリヤ州	44,733	5	116	7	128	3,705	77,698	1,260	82,663	1,440	43,293	44,733
シルダリヤ州	13,014	4	47		51	3,135	29,405		32,540	990	12,024	13,014
タシケント州	43,782	6	122		128	3,760	80,340		84,100	1,260	42,522	43,782
フェルガナ州	61,811	12	144	2	158	8,760	114,675	360	123,795	2,755	59,056	61,811
ホレムズ州	30,026	6	85		91	5,155	57,926		63,081	1,710	28,316	30,026
全国(合計)	533,658	143	1,411	25	1,579	96,811	1,021,031	4,500	1,122,342	34,317	499,341	533,658

(出所) ウズベキスタン共和国法令文データベース(Ўзбекистон Республикаси Қонун ҳужжатлари маълумотлари миллий базаси, URL <http://www.lex.uz/index.aspx>)より、評者作成。

図表 3. 後期中等教育学校数と生徒数：タシケント市とその他地域の比較(2013/2014)

地域	前期中 等教育 卒業者 数	現在数								後期中等教育受入生徒数		
		後期中等教育学校数				後期中等教育生徒数						
		AC	VC	VC 分校	計	AC	VC	VC 分校	計	AC	VC	計
(1)タシケント市	38,317	41 (34)	79 (66)		120 (100)	22,195 (25)	66,746 (75)		88,941 (100)	8,622 (22)	29,695 (78)	38,317 (100)
(2)その他地域	495,341	102 (7)	1,332 (91)	25 (2)	1,459 (100)	74,616 (7.2)	954,285 (92.3)	4,500 (0.4)	1,033,401 (100)	25,695 (5)	469,646 (95)	495,341 (100)
(3)全国	533,658	143 (9)	1,411 (89)	25 (2)	1,579 (100)	96,811 (8.6)	1,021,031 (91.0)	4,500 (0.4)	1,122,342 (100)	34,317 (6)	499,341 (94)	533,658 (100)
(4)全国を 100 としたとき のタシケント市の比率	7.2	28.7	5.6		7.6	22.9	6.5		7.9	25.1	5.9	7.2

(出所) 図表 2 にもとづき、評者作成。

一方、その他地域では図表 3 の (2) で、学校数は 7 対 93 (約 1 対 13)、生徒数で 7.2 対 92.8 (約 1 対 13) である。また、受入生徒数は 5 対 95 (約

1 対 19) になる。タシケント市と比較すると、圧倒的にリセは狭き門であり、受入生徒数ではさらに縮小されていく。

後期中等教育在籍者および受入生徒数においてはタシケント市の割合は全国の 7% 台である。しかし、リセの学校数においては 28.7% であり、生徒数は 22.9% である。まさにリセはタシケントに集中していることがわかる。さらに、受入生徒数では 25.1% となり、この傾向が強まっている。したがって、都市の就学者はリセに進学する機会に恵まれていることが分かる。

以上のデータにもとづき、次の点を指摘したい：

- ① リセとカレッジはおよそ 1 対 9 という政策的比率のもとに運営されているが、その比率以上にリセの門戸が狭くなる傾向が出ている。
- ② 都市と地方との間、地域間に、教育機会の格差が存在し、今後その拡大が予測される。特に地方の場合は、相対的に学校密度⁵が低いいため、通学の困難性が進学を阻む要因となる。加えて、地方の初等・前期中等の教育の質が低いことによるハンディキャップが考えられる。

このような後期中等教育に見られる地域間格差に関して、河野明日香（2010）は、教育に関する地域格差の問題解決のために学校教育だけでなく、家庭教育や社会教育との連携、すなわち学校と家庭、地域社会の協働の必要性を指摘している。具体的には学校外の家庭や地域社会の教育的役割を重視し、学社提携・融合体系への移行の必要性を提案している⁶。

次に、教育を受ける側の格差拡大要因である所得格差について検討してみることにしよう。『アジア・バロメーター』（2005）によれば、2004 年における 1 人当たりの貨幣所得のタシケント市と全国平均の比率はおよそ 3 対 1 であり、最下位の地域との比率は 6 対 1 となっている⁷。

このように都市部では所得水準が高いため、幼児期の就学準備教育の段階から始まって、その後の教育課程においても、自己負担で家庭教師や塾

などの補習機会が得られる優位性が存在する。その上、モチベーション格差ともいえるべき格差も存在する可能性があることに注目したい。具体的には、都市住民では両親の最終学歴が高く、そのことで知的刺激を受ける社会・家庭環境が多く、それが進学へのモチベーションとして、地方より有利になると言うことができよう。

エリート教育の実例として、関は著書内で、タシケントの前期中等教育の 2 つのエリート校を訪問した結果を報告している。その 1 つを紹介すると、1963 年からの伝統をもつロシア語を教授言語とする同校では、ドイツ語の集中教育も行っている。しかも、その学校の生徒数は 2,300 人で、大半はウズベク人である。近隣に住む子供を優先的に入学させるが、入学者の 80% が試験によって選抜される。その試験に合格するためには、塾に通うことが必要である。また、その学校の卒業生の 90% が大学に進学する。生徒たちの保護者の職業は、社長、ビジネスマン、政治家、検事等の富裕層や知識層であるという⁸。

5-2. 後期中等教育の背景

では、ウズベキスタンにみられる就学機会の不平等は、どのような背景のもとで生み出されてきたのであろうか。ここでは、ソ連時代の教育システムとの対比のなかで検討しておくことにしよう。

ソ連時代の教育システムの一環として、ビューロクラートやテクノクラートを養成するエリート教育があり、ピオネール⁹や共産党組織を通じてのエリートコースも存在した¹⁰。また、社会主義経済にもとづく経済計画に沿った人材養成教育の役割もソ連時代には重視された。その上で、自己の志望に関係なく政府の計画に従っていれば、職業も保障されるシステムであった。

こうした遺産を踏まえた上で、独立後の新教育制度による後期中等教育システムには次のような政府の判断があったと考えられる。すなわち

- ① 経済・産業の近代化に対応する人材養成
- ② 若年主体の人口構成での産業と労働力の

⁵ この場合は面積当たりの学校数の粗密。リセの場合、地方の条件が悪い。カレッジの場合も、学校毎にコースが違っているので、志望コースが通学圏にないという問題点がある。

⁶ 河野明日香（2010）p. 119。

⁷ ティムール・ダダバエフ（2005）p. 334。

⁸ 関啓子（2012）pp. 86-87。

⁹ ソ連の共産主義少年団。

¹⁰ ティムール・ダダバエフ（2010）p. 159。

適切なマッチング

- ③ 前項に関連して、職業が安定しない若年層が社会不安を生み出す要因になることの防止
- ④ 国家の指導層や産業の高級幹部になる人材の育成

の4点である。このような要請に応えるために、ウズベキスタンの後期中等教育は、上述のような教育機会の不平等を生み出すことになったと評者は考えている。

5-3. 後期中等教育の検討課題

最後に、今後のウズベキスタンの後期中等教育の検討課題を提示し、評者自身の見解を述べたい。上述のように、現在の制度とその運用は、ホワイトカラーとブルーカラーのように階層を固定し、停滞した社会を作り出す懸念がある。途上国にとっては、チャレンジする機会を設けることにより、人材を活用することが必要である。この観点に立って、教育の機会均等と格差解消に向けて、以下の7項を後期中等教育の検討課題として提示したい：

- 1) リセとカレッジの現行比率1対9をリセの門戸を拡大する方向で変更する、ないし比率を設けること自体をやめる。
- 2) 16歳で将来進路が決まってしまう弊害を避けるため、多様なバイパスを設ける¹¹。例えば、社会人の高等教育への入学には統一試験とは異なる選抜方式を行なうなど。
- 3) 高等教育の無償枠が低下傾向にある現状に対し、所得条件に応じた無償枠の拡大や奨学金制度等を通じて、低所得が大学進学コースの断念につながることを防ぐ。
- 4) 地域格差対策として、無償のボーディングスクール（寄宿舎付き学校）を開設する。
- 5) 通信教育や資格認定試験をより柔軟に運用する。
- 6) マハッラによる無償の地域補習システム

¹¹ 現在でもカレッジから高等教育に進学できる制度があるが、各種のバイパスとはカレッジからリセの各学年に編入できるシステムを指す。

を開設する。

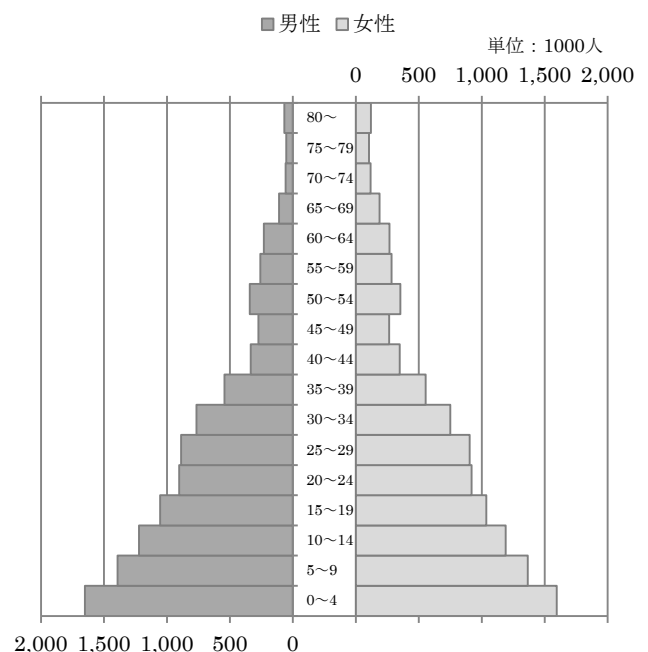
- 7) ジェンダー格差をなくすため、リセの女子優先枠を設定する。

6. ウズベキスタンの将来像を求めて

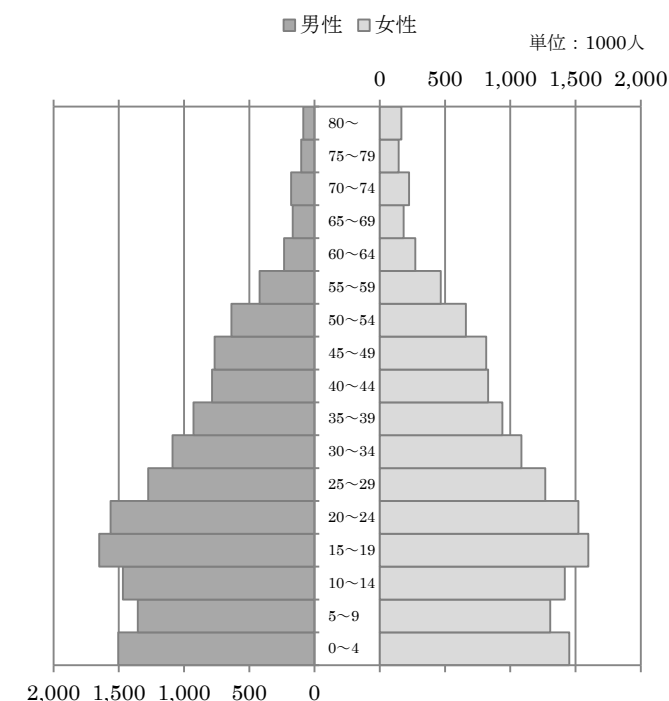
以上、関啓子氏の著書『コーカサスと中央アジアの人間形成』を批判的に検討すると同時に、評者の研究成果をそれに加える形で、独立後のウズベキスタンの教育の課題を論じてきた。この節では、これまでの議論をもとに、教育の将来を展望していくことにする。

現在のウズベキスタンの人口構成は、図表4のように、幼年層ではなく若年層を中心とするピラミッド構造になっており、教育の重要性を強く示している。また、教育を受けた人材が適切な職業につける保障がなければならないが、それが十分でないために不安を招いていると考えられる。このため、上述の地域間格差の解消も視野に入れた形で、第1次産業中心の産業構造から脱却をはかるため、新たな産業の育成と雇用安定化の長期対策が求められる。

図表4. ウズベキスタンの人口構成
(a) 1990年



(b) 2010 年



(出所) World Bank のデータベース Health Nutrition and Population Statistics より、評者作成。

さらにグローバル化の中で、人材が海外に流出し、先進国への人材供給国に陥る危険がある。インドがその国家戦略において、IT産業の育成を教育体制の変革から始めたということは、ウズベキスタンにとっても有効な教訓になるであろう。

著者も指摘しているように、自国完結型の発展にこだわらず、共通文化圏としての周辺地域に視野を拡大する必要がある。その対象は中央アジア諸国であると単純に結論を出すわけにはいかない。しかし、経済的・社会的な連帯が築ける国同士が、エネルギー需給、インフラ整備、産業の役割分担、専門・高等教育体制の分担、災害等の危機管理などを糸口にする地域協力の構築は、検討の価値があるだろう。教育問題の視点から見た場合、5カ国それぞれの多数派民族は他の国においては少数民族となっている。教育機会の均等化の点でも問題になる。もし、5カ国共通の文化圏ないしは共同体が形成されれば、より公平な多民族多言語の教育政策も展開できる。

グローバル化の波は、容赦なく伝統的な社会を破壊していく。評者自身が先進国モデルと考えている日本の社会も、伝統的モラルを喪失して苦悩しているように見える。ウズベキスタンの場合は、多くの途上国・先進国の失敗の先例から学び、まだ軌道修正できる段階にあると考える。

ウズベキスタンは、自己のアイデンティティを失わない近代化を選択しなければならない。その鍵の一つはマハッラであろう。地域行政機関の機能だけに変質していく危険がある中、住民の連帯や人間形成の場としての存在価値を高める必要がある。さらにグローバル化の現状は、各種の格差を生じさせている。格差の縮小はもちろんであるが、結果として、社会的落伍者を発生させないためにも、マハッラや大家族で構成される家庭にセーフティネットとしての役割を期待することができる。

以上、関啓子氏の新著『コーカサスと中央アジアの人間形成』を批判的に読みながら、それを通して、中央アジア、なかでも評者の母国であるウズベキスタンの教育について検討してきた。最後に、評者がこの作業を通じて再認識できたことを整理して、本稿を閉じたいと思う。

ウズベキスタンにおいて、教育の重要性は、いくら強調しても、強調しすぎることはない。しかし、教育の機会均等は、地域格差、所得格差、そしてジェンダー格差といった格差の存在の中でまだ保障されてはいない。したがって、その解消こそが、まず第一に考えられるべきことである。また教育の内容については、著者の指摘にもあるように、数値指標に翻弄されるのではなく、グローバル化の負の要素を拒否する勇気をもつことが必要である。著者の言う、〈生きる〉と〈学ぶ〉の結びつきによって、伝統的なアイデンティティを維持し、国際的にも通用する自立的・創造的な人間形成を行うことが、教育の基本として重要であろう。

書評対象図書：

関啓子（2012）『コーカサスと中央アジアの人間形成』明石書店。

参考文献：

宇山智彦編（2012）『中央アジアを知るための60章』明石書店。

大杉卓三編（2010）『人間の安全保障と中央アジア』花書院。

岡田昭人（2013）『教育の機会均等』学文社。

小川啓一（2008）「ウズベキスタンにおける後期中等教育と労働市場の分析」『国民経済雑誌』第197巻、4号、pp.45-63。

小松久男ほか編（2005）『中央ユーラシアを知る事典』平凡社。

関啓子（2002）『多民族社会を生きる』新読書社。

ジュリボイ・エルタザロフ（2010）『ソヴィエト後の中央アジア』大阪大学出版会。

ティムール・ダダバエフ（2010）『社会主義後のウズベキスタン』アジア経済研究所。

ティムール・ダダバエフ（2010）『記憶の中のソ連—中央アジアの人々の生きた社会主義時代』筑波大学出版会。

ティムール・ダダバエフ（2009）「中央アジアで移行はどのような影響をおよぼしているか：ウズベキスタンにおけるイデオロギー、経済、価値体系の変化に対する対応」、猪口孝編『アジア・バロメーター 南アジアと中央アジアの価値観』明石書店、pp.325-358。

河野明日香（2010）『「教育」する共同体：ウズベキスタンにおける国民形成と地域社会教育』九州大学出版会。

河野明日香・松田武雄（2009）「ポストソヴィエト期のウズベキスタンにおける教育改革と職業教育」『生涯学習・キャリア教育研究』第5号、pp.27-34。

嶺井明子（2012）「ウズベキスタン共和国—「漸進的」改革モデル」、嶺井明子・川野辺敏（編著）『中央アジアの教育とグローバリズム』東信堂、pp.10-25。

水谷邦子（2012）「高校生の9割が学ぶ職業カレッジ」、嶺井明子・川野辺敏（編著）『中央アジアの教育とグローバリズム』東信堂、pp.185-195。

山内乾史編（2006）『現代アジアの教育計画（下）』学文社。

Ўзбекистон Республикаси Қонун ҳужжатлари маълумотлари миллий базаси(ウズベキスタン共和国法令文データベース) <http://www.lex.uz/index.aspx> (last access 2014/02/25)