

旧ユーゴスラヴィア・マケドニア共和国における教育改革 と「非多数派コミュニティ」

— 統合と多民族分断社会の狭間における教育と政治 (1991-2015)

大庭 千恵子

Education Reform and "non-majority Communities" in the Former Yugoslav Republic of Macedonia: Education and Politics Torn between National Integration and Multi-ethnic Divided Society (1991-2015)

Chieko OBA

More than a quarter of a century after the independence of the Former Yugoslav Republic of Macedonia (FYROM), fundamental education reform aiming to improve the access of non-majority Communities (Albanians, Turks, Serbs and others) to a better quality of education in their mother tongue has been one of the most controversial topics in the country. In formal legal terms, the constitutional provisions guarantee far-reaching rights for minorities to use their native language in local institutions and to receive primary and secondary education in their mother tongues. With the dissolution of Yugoslavia, however, they lost access to higher education in their mother tongue provided by the universities in other former Yugoslav republics. Regaining these lost rights became a political cause for politicians from the non-majority Communities in FYROM after independence. This has caused some problems. For instance, Albanians account for 25.2 percent of the total population and perceive themselves not as a “national minority” but as a sovereign co-partner deserving equal treatment in the state. Ethnic Macedonians regarded the initiatives taken by ethnic Albanians to open privately sponsored high schools and an attempt to establish an unauthorized university in Tetovo as signs that the predominantly Albanian-inhabited areas intend to secede from the state.

The Ohrid Framework Agreement, which was signed in August 2001 after armed conflicts in the country, put an end to the violence and strengthened the multiethnic character of the state through expanding the rights of non-majority Communities in public life while simultaneously proclaiming the state’s territorial integrity and unitary character. In the implementation process, the national parliament of FYROM legislated for constitutional amendments and adopted numerous laws focused on decentralization issues including decentralizing education which has led to increased local ownership of schools by ethnic communities. In 2002, within the newly elected government coalition, the Ministry of Education was headed by an Albanian for the first time in FYROM and it introduced initial measures to revise the history curricula and textbooks. The government coalition finally came to a compromise over the legalization and state financing of Tetovo University in 2004.

Although on a macro political level interethnic relations are constantly improving as a result of implementing the Ohrid Framework Agreement with extensive assistance from the international community, multi-ethnicity is reflected in the education system in different ways. Ethnic separation in schools and establishing a parallel education system could not bring about greater integration in reality. The ethnic divide generated inequalities in the area of education, especially among smaller children, and the FYROM faced next challenges to build bridges between communities through intercultural activities for enhancing interethnic dialogue and collaboration. This paper analyzes the process of education reforms rooted in the National Programme for Development of Education in the Republic of Macedonia 2005-2015, laws governing the area of education, the nine-year primary education reforms, compulsory secondary

キーワード：マケドニア共和国、教育改革、「非多数派コミュニティ」（民族の少数派、マイノリティ）、アルバニア語、多民族社会、オフリド枠組み合意

education policy, and the impact of higher education reforms for all citizens including non-majority Communities. This paper also discusses increased activities on the part of non-governmental organizations supported by the international community to improve interethnic communities' relations in ongoing education reforms.

I. はじめに

II. 独立後の政治経済状況における教育改革の位置づけ

1. 独立後の政治経済状況と「非多数派コミュニティ」
2. 教育改革の経緯と政治的背景
 - (1)1990年代におけるアルバニア語による教育問題と政治状況

I. はじめに

旧ユーゴスラヴィア・マケドニア共和国（以下、マケドニア共和国）は、1991年の独立以後、新たな独立国家としての「統合」の確立と、国内の多民族状態との狭間で、ジレンマにさらされてきた。中でも人口の3割前後を占めると想定されることもある¹アルバニア系住民は、「民族的少数派」としてではなく、対等な主権の担い手としての法的・制度的ポジションの承認を要求し、総人口200万人余の小国にとっては、国家としてのあり方に直結する課題であり続けた。ユーゴスラヴィアという連邦国家の解体によって歴史上はじめて独立国家として立ち現れたマケドニア共和国は、「マケドニア」という国家の名称をめぐる、国家あるいは民族としての存在自体が揺らぎかねない状況にあったがゆえに、主権国家としての一体性を保ちつつバルカン半島の国際関係の中で存続し続けられるのかどうか、という危機感を常に底流に抱えている。このため、マケドニア共和国は独立に際して、政治面では大連立政権を成立させ、「市民」概念に基づいた国家統合を前面に出し、「民族的少数派を含む国民国家」形成と民族間関係の均衡を試みた。しかし、1999年のコソヴォ紛争の影響を受けた難民流入と、2001年のマケドニア共和国内におけるアルバニア系武装勢力との武力衝突に直面し、紛争後は国際社会の監督下において諸方面での制度改革を実施しつつ、マケドニア共和国としてのアイデンティティの確立と「多民族国家」への変容をいかに両立させるか模索途上にある。

なお、アルバニア語は他のバルカン諸言語とは名

- (2)2001年紛争後のオフリド枠組み合意と教育改革

III. 教育現場における模索

1. 初等教育におけるカリキュラム再編と「非多数派コミュニティ」との関係
2. 歴史教科書と「非多数派コミュニティ」
3. 高等教育の再編と「非多数派コミュニティ」

IV. おわりに

詞の語尾に定冠詞が結合するなどの独特な共通点はあるものの、印欧語族において単独で一語派を形成しており、同国の主要公用語であるスラヴ語系でキリル文字を用いるマケドニア語とは語彙・文法・正書法が異なる（直野 2009：290）。さらに、アルバニア系住民は必ずしも一枚岩ではなく、たとえば1992年1月に非合法に組織された同国内アルバニア系住民の自治を問う住民投票や、その後の「イリリダ共和国」²を掲げる政治的試みに対しても、アルバニア系諸政党の対応はさまざまであった（大庭 1996：130）。政治的にみた場合、1991年の独立以後、マケドニア共和国の政治状況は、マケドニア系の二大政党、すなわち旧共産党系のマケドニア社会民主同盟（Социјалдемократски сојуз на Македонија、以下СДСМ（社会民主同盟）と略）と、民族主義的主張によって支持を拡大した「内部マケドニア革命組織－マケドニア民族統一民主党（Внатрешната македонска револуционална организација-демократска партија за македонско национално единство、以下ВМРО-ДПМНЕ（マケドニア民主党）と略）」という二大政党間の政権交代を軸に推移している。いずれの政党も、一院制共和国議会議席において単独過半数を占めた場合でも、常にアルバニア系政党との連立によって、政権を運営してきた。さらに、2001年以後は、いずれの政党も選挙に際して、「非多数派コミュニティ」すなわちアルバニア系、セルビア系、トルコ系、ロマ系、ボスニア系の諸政党を互いに取り込みつつ、陣営形成を行うという特徴を持っている。

マケドニア共和国が直面している課題とは、多民族社会において「民族的少数派」と位置づけられた民族コミュニティが、少数派としての立場ではなく、多数派を占める民族コミュニティと対等な立場を法的・制度的に実現するための、具体策策定と履行である。その際の指針となっているのは、アルバニア系武装勢力と治安当局による武力衝突後、国際社会の仲介によって2001年8月に成立したオフリド枠組み合意である。オフリド枠組み合意は、基本原則として、政治目的追求での暴力行使の否定、同共和国の主権と領土的統一性の確認、同等な立場による多民族性の保持、これを保証する憲法改正、地方分権化推進の5項目を掲げている(大庭2012:127)。同合意に基づいて改正された同国憲法では「民族的少数派」という表現はすべて削除されて「コミュニティ заедници」となり、実質的な多民族社会として国家を再構築するという方針が出された。さらに、アルバニア系住民との敵対行為停止を目的とした、地方分権化の徹底、住民構成の民族比率に応じた警察を含む官民両分野での雇用、複数言語の公用語化と民族言語を用いた教育改革などが、具体的な政策課題となった。このため、本稿においては「非多数派コミュニティ」という用語を基本的に用い、あえて「民族的少数派」と記述した場合は1990年代の状況を含意している。

本稿は、上記のようなマケドニア共和国の独特な政治的文脈において実施された、教育諸改革に焦点をあてて考察するものである。主権国家としての一体性と多民族性によって分断される社会状況との間で、2001年の紛争前後に教育改革という面ではどのような具体的な課題が生じていたのか、そして、それらへの対応は同国の政治状況とどのように関連していたのか。本稿が筆者の本来の専門分野とは異なる教育問題や教育政策にあえて着目して考察する理由は、これらがオフリド枠組み合意による改革分野のひとつであり、かつマケドニア共和国においては、教育改革問題が国家のあり方および民族間の政治関係と密接に関連していたためである。

人間の安全保障論および紛争予防・解決論を専門とし、ユネスコ・チェアとして同国の教育改革にも関与しているゲオルギエヴァ・スコピエ大学教授は、メメティ南東欧大学准教授およびムスリウ・テトヴォ大学教授との共著論文において、マケドニア共和国において多方面の要因が錯綜している状況につ

いて、以下の仮説を提示している(Georgieva 2010:3)。マケドニア共和国における紛争は単に民族間関係によって規定された民族間紛争ではなく、ユーゴスラヴィア国家解体過程における他地域での状況からも影響を受けた複合的過程であったのではないか。また、2001年に締結されたオフリド枠組み合意を、マケドニア系住民とアルバニア系住民は異なるようにとらえており、それが合意履行過程において常に紆余曲折と不安定さを孕む原因となっているのではないか。具体的には、アルバニア系住民にとってオフリド枠組み合意は、彼らが長い間被ってきた社会的な排除傾向、すなわち武力を用いない紛争・対立に対しても、最終的解決をもたらすような規制力をもつものと受け取られている。一方、マケドニア系住民は、オフリド枠組み合意を、国際社会の圧力による政党間協定すなわち政治協定であり、実施策は交渉により策定するものと理解している。実際、1980年代および90年代のコソヴォ情勢はマケドニア共和国内のアルバニア系住民の不安感にも影響を与え、アルバニアのティラナ大学やコソヴォのプリシュティナ大学で取得した学位がマケドニア共和国内では実質的に承認されなかったことは、マケドニア共和国内でのアルバニア系高等教育の確立を政治問題化させた要因のひとつであった。ただし、マケドニア共和国の政治関係は、前述の特徴をもつがゆえに、民族間関係については独立以後も、政治交渉の道は閉ざされていなかった(Ackermann 1999:88-94)。本稿の考察にあたっては、マケドニア共和国の独立前後および2001年のオフリド枠組み合意前後の変化を踏まえた、中・長期的視点にたつことが必要とされているといえよう。

上記の問題関心にもとづき、本稿は、まずマケドニア共和国が独立後に直面した政治経済状況を確認し、その中で、教育改革とくに「非多数派コミュニティ」の言語による教育問題が2001年のオフリド枠組み合意後に実施された諸改革の中でどのように位置づけられ、どのような政策課題として対応されたかについて検証する。これらをふまえて、教育現場に関わる立場では具体的な諸課題にどう対応しようとしたのか、初等教育カリキュラムの改編や、国家のあり方と密接に関連せざるをえない歴史教科書の執筆をめぐるどのような模索が行われたのか、さらに中長期的に同国における多民族社会のゆくえを左右することになる高等教育が果たしうる機能と役

割はどのような方向性で検討されているのか、などについて検証する。

II. 独立後の政治経済状況における教育改革の位置づけ

1. 独立後の政治経済状況と「非多数派コミュニティ」

1991年9月の住民投票を踏まえ同年11月に独立宣言を行ったマケドニア共和国は、国名における「マケドニア」という名称の使用や新たな国旗の意匠をめぐり、隣国のギリシアによって既存国境を越える領土的野心を懸念され、93年にいたるまでEC（当時）諸国からの国家承認を受けることができなかった。換言するならば、独立宣言後も独立国家として存続しうるのか予断を許さない状況におかれていたといえよう。経済面においても、ユーゴスラヴィア連邦解体により従来の市場関係を断ち切られたうえに、94年まで続くギリシア国境での断続的経済封鎖によりとくに原油輸入および物流面で打撃を受けた（Shea 2008：279-285）。くわえて、旧ユーゴスラヴィア紛争と関連して国際社会がセルビアとモンテネグロに対して実施した経済制裁の余波も受けた。同国から旧ユーゴスラヴィア諸地域あるいはセルビア経由でヨーロッパ市場に輸出していたワインやたばこなどの農産加工物の物流は停滞し、同国主要産業である製鉄業や繊維製品業も大打撃を受けて主要工場の大半が操業停止になったほか、鉛・亜鉛・銅・フェロニッケル・フェロシリコンなどの非鉄原料を有効利用する道も閉ざされた。独立直後1年間で2000%近くに達したハイパーインフレーションによる社会不安と経済混乱の独立直後を特殊な時期として考慮しなかったとしても、1990年代前半の実質GDP成長率はマイナス成長とならざるをえなかった。表1にみられるように、実質経済成長率がプラスに転じたのは、1995年にギリシアとの暫定合意（Interim Accord）により国家承認をうけ、経済封鎖が解除されて以後のことである。ただし、一人当たりGDPが独立時の水準に戻るのには、2003年以後のことであった。なお、2014年時点での経済成長率は3.8%で、一人当たりGDPはEU加盟国28カ国平均に対し36%の水準に相当している（EU 2015：25）。

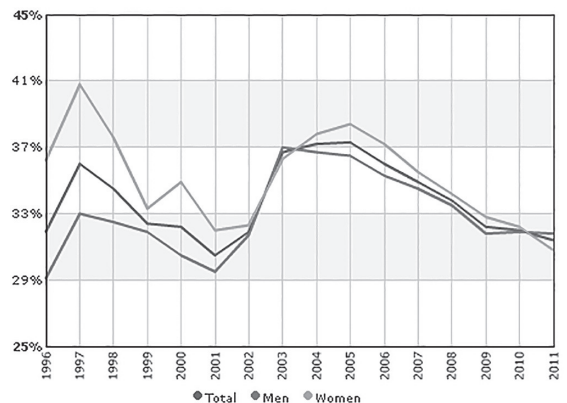
表1. マケドニア共和国のGDP推移（1990-2004年）

	GDP	GDP	一人当たり	GDP
(単位)	(百万 ディナル)	(百万 米ドル)	GDP (米ドル)	実質成長率 (%)
1990	506	4,252	2,235	
1991	920	3,990	2,083	-6.2
1992	11,794	3,728	1,937	-6.6
1993	59,165	3,450	1,785	-7.5
1994	146,409	3,389	1,742	-1.8
1995	169,521	3,351	1,705	-1.1
1996	176,444	3,390	1,709	1.2
1997	186,018	3,458	1,732	1.4
1998	194,979	3,575	1,781	3.4
1999	209,010	3,730	1,849	4.3
2000	236,389	3,899	1,924	4.5
2001	233,841	3,723	1,830	-4.5
2002	243,970	3,755	1,859	0.9
2003	251,486	4,546	2,243	2.8
2004	265,257	4,842	2,382	4.1

出典：Државен завод за статистика 2005 より、筆者作成。

しかし、経済状況が好転したわけではなく、15歳以上労働人口における失業率推移は図1に見られるように、高止まり状態である。2015年3月時点では、15歳以上労働人口95万4,610人のうち、就労者数は71万1,380人であるのに対し、失業者数は24万3,230人で、失業率は25.5%と若干の改善傾向にある（Државен завод за статистика 2015a）。

図1. マケドニア共和国の失業率推移（1996-2011年）



画像出典：マケドニア共和国統計局 HP

http://www.stat.gov.mk/OblastOpsto_en.aspx?id=14

(2016年7月13日最終閲覧)

また、表2にみられるように、2014年時点においても、15歳から24歳の若年労働人口における失業率が突出していることがわかる。

表2. マケドニア共和国における年齢別労働人口と失業者数

	労働人口 (人)	失業者 (人)	失業率 (%)
15歳～24歳	94,914	50,397	53.10
25歳～49歳	626,995	166,025	26.48
50歳～64歳	231,986	52,041	22.43
総数	953,895	268,463	28.14

出典：Државен завод за статистика 2014：22より筆者作成。

本稿の課題と関連して、失業者の年齢構成と教育レベルについて勘案した場合、表2に示されている24歳以下の失業者5万397人のうち、初等教育を受けなかった者は581人(1.2%)、初等教育未修了者は2,021人(4%)、初等教育修了者は6,906人(13.7%)、3年制中等教育修了者は2,420人(4.8%)、4年制中等教育修了者は3万285人(60.1%)、高等教育修了者は7,882人(15.6%)となっている(Државен завод за статистика 2014：80)。若者世代の失業者のうち、84%が中等教育修了以下であるため、若年層失業率の改善にむけては、まず初等教育の普及を徹底させることが必要となってくるであろう。

しかしながら、多民族国家であるマケドニア共和国の場合、統計処理される失業者の年齢構成だけでなく、統計資料としては公表されない実態としての「非多数派コミュニティ」の失業率の高さと母語による教育実施という問題が絡んでくる。一人当たり社会生産物、失業率、教育水準という3つの経済的変数を用いて同国における1990年代の民族間の経済格差を分析した研究によれば(千年2002：131)、「民族的少数派」が多数居住する地方自治体とマケドニア系住民が中心となる地方自治体の間には、社会主義時代から2倍弱の一人当たり平均所得格差が存在しており、1991年の体制転換以後も、若干ながら格差縮小傾向にあったものの解消されていなかった。

失業率においても民族コミュニティ間の格差は

存在し、失業率がピークであった1996年から97年にかけて、マケドニア系住民の失業率が3割程度であったのに対し、アルバニア系住民の失業率は54.8%から58.3%、とくにアルバニア系女性の失業率は79.5%に達した(千年2002：134)。このような状況を是正するために、2005年に採択された労働関係法および2010年採択の反差別予防・保護法は、民族性に基づく雇用差別を改めて禁止した。しかし、2014年のマケドニア共和国失業率28%の内訳を地域別に見ると、南東部地域で36.4%、ポログ地域で30.7%、北東部地域で44.0%であった(Државен завод за статистика 2015b：36-37)。労働人口に占める失業者数の割合が多い地域は、「非多数派コミュニティ」が多い地域とほぼ重複しており、この点がいまだ課題として残っているといえよう。

マケドニア共和国の民族コミュニティ間においては、2001年の紛争と絡んで同国の「非多数派コミュニティ」で最大多数を占めるアルバニア系の問題がしばしば言及されるが、とくに失業率の高い「非多数派コミュニティ」は、ロマである。ロマの失業率は2010年8月時点で72%に達し、他の民族と比しても突出して高い。問題は、ロマの失業者のうち、33%は初等教育を修了していなかったことである(Roma Education Fund 2012：10)。初等教育でのロマニ語授業は1993年から導入されているが、2006年から2009年に実施された調査に基づくUNICEFレポートは、15歳から24歳のロマ女性の識字率は6割にとどまると報告している(Eminova 2011：38)。マケドニア共和国のロマ問題に長年関与しているソロス財団オープン・ソサイエティのラザレフスカ研究員によれば³⁾、初等教育を修了できないロマの子どもたちに共通する要因がいくつかある。就学前教育を受けておらず、6歳での小学校入学時にマケドニア語による教師の指示を理解できない場合、しばしば通常クラスではなく、学習障害児童として隔離されてしまい、学習意欲自体が損なわれる。マケドニア共和国南部地域で盛んなぶどう栽培の収穫作業のため家族単位での季節移動労働に携わる児童が多く、初等教育の場から数ヶ月単位で欠席するために、落第する率が高くなる。初等教育を修了できない場合、いわゆるインフォーマルな労働形態に従事する状況が再生産されることは否めない。こうしたロマの社会包摂は、マケドニア共和国においてはロマの閣僚を中心に制度的枠組みが整備され

つつあるものの、政府予算の面で制約が大きい。実際には、オープン・ソサイエティ財団や国際社会の資金援助および実働面でのロマ NGO によるさまざまなプロジェクトによって改善の途上にあり、文字通り長期的対応が求められる分野となっている（大庭 2014b：13-14）。

一方、民族コミュニティ間の雇用格差は、公務員などの公有部門で著しい。マケドニア共和国は、旧ユーゴスラヴィア諸国の中でもっとも早く 1999 年に行政改革戦略を採択し、翌 2000 年には公務員法を採択していた（Rabrenovic 2006：15）。しかし、使用言語と密接に関連した教育水準問題と、政治的関係を含む縁故主義による雇用優先が長く残存していたため、雇用格差の解消は、2001 年のオフリド枠組み合意による重点的対策分野のひとつとなった。2010 年 6 月時点で国家予算による公有部

門に勤務する者のうち、78.1% はマケドニア系が占め、2009/2010 年度に「非多数派コミュニティ」から新規採用された人数は 407 人、うち 301 人が高等教育修了者、106 人が中等教育修了者であった（OSCE 2010：49）。EU による 2015 年プログレス・リポートも、アルバニア系の公務員採用においては一定の改善が見られるが、他の「非多数派コミュニティ」の出身者が公務員に採用される率はいまだ低い水準にとどまっている、と言及している（European Commission 2015：10）。国家安全保障にかかわる分野や、農業発展や地域経済発展に対する財政支援を行う政府外郭団体など、主要な国家公務員部門に占める「非多数派コミュニティ」出身の職員数は、依然として少ない。表 3 は、2002 年国勢調査による人口比と、公務員に占める出身コミュニティ別の割合について、筆者が整理したものである。

表 3. マケドニア共和国における出身コミュニティ別人口構成比および公務員比

(単位%)	国勢調査 (2002年)	国家公務員 (2010年)	国防軍 (2001年)	国防軍 (2012年)	地方公務員 (2010年)
マケドニア系	64.2	78.1	91.58	73.27	70.3
アルバニア系	25.2	16.9	2.03	19.06	24.4
トルコ系	3.9	1.3	0.47	2.18	2.2
セルビア系	1.8	1.6	2.9	1.87	1.5
ヴラフ系	0.5	0.6	0.24	0.81	0.4
ロマ	2.7	0.6	0.23	1.23	0.5
ボスニア系	0.8	0.3	0.09	0.59	0.3
その他	1.0	0.6	2.46	0.98	0.8

出典：Попис. 2002.；OSCE 2010；Mitrevska 2013 などより、筆者作成。

国防軍におけるマケドニア系の職業軍人数はほぼ横ばいであるのに対し、アルバニア系の職業軍人数は 11 年間で 116 人から 1,336 人に増えるなど、「非多数派コミュニティ」出身者の割合は改善傾向にある（Mitrevska 2013：93）。また、地方公務員では、より住民の民族構成に近い採用が実現されつつあるといえるが、昇進率などの階層格差は情報自体が公表されておらず、雇用実態については長期的対策が必要な課題として残っている。なお、オフリド枠組み合意に基づき「非多数派コミュニティ」出身者の雇用が顕著に増加したのは警察部門である。OSCE、EU、アメリカの支援による警察研修や警察学校支援を背景に、マケドニア系以外の住民が多数居住す

るコミュニティへはその民族の警官を派遣するという改革が急速に進められ、「非多数派コミュニティ」出身の警官は、当初 2 年間は年 500 人規模で新規採用された（中内 2010：12）。

このような住民の民族比率に応じた公務員採用問題は、中等教育以上の修了者数を増やすための教育改革と密接に関係しているため、次節においてはマケドニア共和国による教育改革の経緯と政治的背景について確認する。

2. 教育改革の経緯と政治的背景

(1) 1990 年代におけるアルバニア語による教育問題と政治状況

1991年11月に採択されたマケドニア共和国新憲法は、同国の多民族構成に憲法で言及するという点では先進的であった。憲法第7条において公用語としてのマケドニア語とキリル文字を明記する一方、地方自治体レベルに限定して民族的少数派の言語と文字を使用する権利を考慮する可能性に触れた。このような憲法規定と関連して、アルバニア語教育の実施問題が政治的にもセンシティブな課題として浮上したが、問題は独立前から続く状況の延長線上にあったため、本節ではまず、その経緯について確認する。

中等教育を終えたアルバニア系住民が高等教育や雇用の機会を求めて国外へ向かうという移動は、ユーゴスラヴィア連邦時代から見られた。独立前の1985年に制定された中等教育法では、アルバニア語による授業を実施するクラスは30名以上の生徒と有効な資格をもつ教員が確保される場合にのみ開設できることになっており、教員不足や施設確保の困難性からアルバニア語のみによる授業実施は難しかったからである (Poulton 1995: 129)。このためアルバニア系生徒はマケドニア語による混合クラスに出席していた。さらに、1980年代後半にはユーゴスラヴィア連邦規模での民族主義的言動を理由にアルバニア系教師が大量に解雇されるという事態が出来し、マケドニア共和国内で中等教育を継続するアルバニア系生徒数が半減した (Pichler 2009: 221)。1990年8月には授業および学校運営におけるアルバニア語使用やカリキュラムの見直し、解雇されたアルバニア系教師の復職要求が出されたが、アルバニア系コソヴォ自治州の権限縮小を進めていたセルビア共和国内の情勢も勘案しつつ、政治的配慮により棚上げされた。

こうした状況に対し、1991年9月にはマケドニア共和国の独立を問う住民投票が実施される一方で、アルバニア系住民の多い西部地域ストルーガの中等学校では、マケドニア語による授業と並行してアルバニア語による授業の復活を要求する数千人のデモが行われた。この時点では、60キロ離れた場所にアルバニア語による中等専門学校が存在することを理由に認められなかったため、地方自治体首長をはじめとするアルバニア系の地域住民の支持をえて、無認可で中等学校が開設された。同校を視察した文部科学省視察チームは、教員や教育施設が十分な資格を満たしておらず、生徒の中には初等教育

を修了した証明書を持たない者も含まれていることなどを課題として指摘した。とくに問題となったのは、隣国セルビア共和国内コソヴォ自治州の自治権が1990年9月に縮小されたことに伴い、国家によるカリキュラムとは別に無認可で作られた「並行教育システム」を、マケドニア共和国文部科学省の管轄外において、一方的に導入した点であった。

無認可での中等学校開設は、独立直後の政治経済状況においては国家としての制度が問われる課題として立ち現れただけでなく、隣国セルビア共和国内コソヴォ自治州の状況とも関連して、政治的にもセンシティブな要因を内包していた。この点は、高等教育すなわちアルバニア語による大学設置問題において、より明らかになった。当時マケドニア共和国内には首都スコピエと南部の旧市ビトラの二か所に国立大学が存在していたが、これらの登録学生数に占めるアルバニア系学生の割合は、1.5%に過ぎなかった。これに対し、1992年度学期より大学入学者に占める「民族的少数派」の割合を増やすため、いわゆるアフーマティヴ・アクションによる1割枠が導入され、1994年度学期におけるアルバニア人学生数は5.2%まで増えた (Pichler 2009: 222)。しかし、これでは不十分として、1994年10月にアルバニア系大学の新設要求が、隣国セルビア共和国内コソヴォ自治州のプリシュティナ大学関係者によって、マケドニア共和国政府宛に提出された。アルバニア系住民数をもっとも多いマケドニア北西部のテトヴォに、国外のアルバニア系ディアスポラによる基金を基に計画された、いわゆるテトヴォ大学 (現 Universiteti Shtetëror i Tetovës) である。当時の政権は、議会過半数を占めるСДСМ (社会民主同盟) がアルバニア系政党である民主繁栄党 (アルバニア語表記 Partia për Prosperitet Demokratik、マケドニア語表記 Партија за демократски Просперитет、以下 PPD と略) との連立により担っていたが、テトヴォ大学設立宣言には PPD の議員達やアルバニア系住民の多い地方自治体の首長の名前も列挙されていた。テトヴォ大学問題は、単なる教育改革問題ではなく、同国の政治状況と密接に結びついていたのである (Koneska 2014: 140)。

認可を受けないまま、1995年2月に行われた開学セレモニーは警官隊により強制排除され、これに抗議するアルバニア系住民に死傷者が出る事態となった。初代学長ファディル・スレイマニは一時的

に逮捕拘禁されたが、テトヴォ大学はその後も小規模ながら運営を続けた。テトヴォ大学問題は、国外ではマケドニア共和国内の民族対立の象徴として報道されたが、争点はテトヴォ大学が「国立」大学の地位を得られなかった、すなわちマケドニア共和国憲法が規定する「民族的少数派」の言語で教育を受ける権利を国家は保障していないのではないかという点に集約されつつあった。であるがゆえに、PPDはその後1998年まで連立政権に残り、アルバニア語による高等教育の導入という課題を教育基本法の審議過程の場で提起し、公的に承認された立場獲得という政治目標と結びつけたのである。

テトヴォ大学問題と並行して争点となったのが、教育学部における授業言語問題である。1991年の独立時、首都スコピエにある聖キリルとメトディ大学（以下、スコピエ大学と略）には、アルバニア語による2年間の教師育成プログラムをもつ教育アカデミーが付設されていた。同アカデミーは、1995年度には、アルバニア語による就学前および初等教育前半（1年次から4年次を担当）の教師を養成する、4年間のカリキュラムを持つ教育学部に昇格した。しかし、初等教育後半（5年次から8年次を担当）と中等教育での教師免許をアルバニア語で取得することができなかったという限界があり、これを政治交渉により是正したのが、1997年に成立した教育学部における授業言語に関する法である。同法は、教員養成学部での授業をアルバニア語で実施することを法的に認め、教育学部に「民族的少数派」出身の学生を対象としたクォーター制度を課した。

しかし、この政治的妥協は、マケドニア人による国民国家形成を第一義とすることを掲げていた当時の野党 ВМРО-ДПМНЕ（マケドニア民主党）を中心としたマケドニア系住民による大規模な抗議デモにつながり、連立与党内における政治的な妥協のみでは国内世論の支持を得られないという脆弱さも露呈させることになった。直後の1998年総選挙では、独立後継続して政権を担っていた СДСМ（社会民主同盟）は初めて第二党となって政権を交代し、1999年大統領選挙でも ВМРО-ДПМНЕ（マケドニア民主党）が擁立したトライコフスキ候補が当選した。ВМРО-ДПМНЕ（マケドニア民主党）は、PPD（民主繁栄党）から1994年に分離したアルバニア人民党（新党結成時の名称はマケドニア内アルバニア人民衆繁栄党でその後改称、アルバニ

ア語表記 Partia Demokratike Shqiptare、マケドニア語表記 Демократска партија на Албанците、以下 PDSH と略）との連立を組むことになった。PDSH は1990年代後半以降マケドニア共和国内でのアルバニア系住民の間で影響力をもち、2001年紛争後のオフリド枠組み合意成立の際の交渉当事者のひとつとなった政党である。ただし、1990年代に主要なアルバニア系政党として活動していた PPD（民主繁栄党）や PDSH に対し、2001年紛争以後は、隣国コソヴォで武装勢力を組織したコソヴォ解放軍の流れを汲む、統合のための民主連合（アルバニア語表記 Bashkimi Demokratik për Integrim、マケドニア語表記 Демократска унија за интеграција、以下 BDI（統合のための民主連合）と略）が急速に台頭した（Pettifer 2002: 1-2）。BDI は、現在にいたるまでアルバニア系有権者から最も高い支持率を得ている。2001年の紛争後、連立政権の組閣に際しては、アルバニア系政党の所属閣僚は、とくに文部科学大臣および民族コミュニティ間の関係に関わる分野に登用され、教育改革問題は連立与党の重要な政治的アジェンダのひとつとして機能してきた。そこで、次節では、2001年の紛争後の教育改革に焦点をあてて、その内容を確認する。

(2) 2001年のオフリド枠組み合意と教育改革

本来であれば、教育改革は民族コミュニティ間の関係によって左右されるものではなく、学校制度全般に関わる国家政策によって実施されるものであろう。しかしながら、マケドニア共和国では前述の経緯に加え、住民の意識にも乖離状況がみられ、教育改革には政治状況が影響を与えた。2001年の年末に行われた世論調査によれば、アルバニア系住民にとってテトヴォ大学問題はオフリド枠組み合意の履行過程においても最優先課題のひとつであり、一方マケドニア系住民にとっては武装勢力の武装解除が最優先課題であって、テトヴォ大学の国立大学としての承認はもっとも優先度の低い問題であった（Pichler 2009: 224）。

このため、国際社会が両者の妥協点として当初提示した選択肢は、テトヴォに高等教育機関として、国際社会の支援を得た私立の大学を新設するということであった。武力衝突が勃発する前の2000年初頭にマケドニア共和国を訪問したマックス・ヴァンデルストール OSCE 少数民族高等弁務官は、欧州評

議会の専門家とともに、私立大学設立の政策調整を行い、同年中にマケドニア共和国議会は新たな高等教育法を採択した。同法の手続きに則り、OSCEとUSAIDおよびソロス財団の財政支援によって2001年9月にテトヴォに新設されたのが、南東欧大学(South-East European University)である。同大学のホームページによれば、2002年11月の開学時の学生数は2,250人、特徴はアルバニア語、マケドニア語および英語による授業を取り入れた三言語主義による多民族性への対応であった。しかし、この南東欧大学が数年後にはテトヴォ大学の代替となる、すなわち主にアルバニア系学生を対象としつつも多民族・多言語の高等教育機関として機能するだろう、という当初のアイデアは、実現しなかった。要因のひとつは、南東欧大学の規模がテトヴォ大学を希望するアルバニア人学生の多さに対応しきれなかったことである。2014/2015年度時点においても、南東欧大学への入学者は732人であるのに対し、テトヴォ大学への入学者は3,604人であった(Државен завод за статистика 2015c)。また、南東欧大学の学費は年間1,000ユーロであるのに対し、テトヴォ大学の学費は年間100ユーロ(当時。現在は年間400ユーロ)であったことも影響した(Pichler 2009: 225)。より根本的な理由は、テトヴォ大学が国立大学として認可されること自体に、独立後のマケドニア共和国における多民族性の制度化という政治的な意味が付与されていたため、私立大学では代替にならないという政治判断が存在したからである。

2001年のアルバニア系武装勢力とマケドニア当局による武力衝突後に成立したオフリド枠組み合意は、敵対行為の停止、地方分権、民族的コミュニティ間の差別は正と官民における公平な参画、憲法や地方自治法改正などの議会手続きに続いて、教育と言語の使用に関して別章をたて、以下の8項目にわたって規定している(Ohrid Framework Agreement 2001: 2-3)。初等教育および中等教育において、授業は生徒の母語によって提供する。大学教育課程については、国内全域に統一した基準を適用するが、住民の2割以上が話す言語による大学レベルの教育に関して国家予算による補助金を支給する。住民比率に応じた学生の入学が実現するまでは、国立大学入学に際し「非多数派コミュニティ」出身の学生を優遇する。言語に関しては、マケドニア共和国内および国際関係における公用語はマケドニア語とする

が、人口の2割以上の住民が話す他の言語も、地方自治の分野および中央政府とのやり取りにおいて公用語として扱われ、公文書においてマケドニア語と併記される。2割以下の住民が話す他の言語に関しても、各地方自治体での使用については民主的に決定されることになった。裁判・司法分野の手続きに関しては、被告あるいは関係者の権利として、国家予算により翻訳がなされる。マケドニア語以外の公用語を話す個人に関する公文書は、法に則りすべて、マケドニア語と当該言語で併記されることとなった。

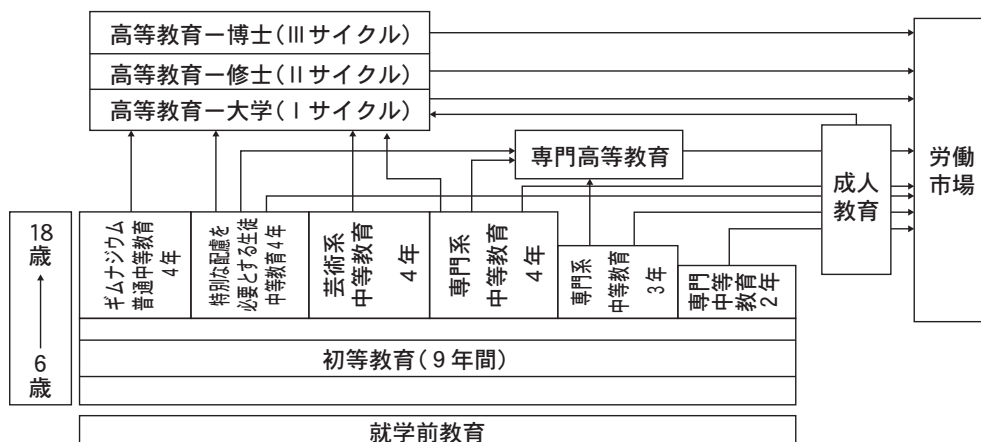
紛争後の2002年11月に成立したCDCM(社会民主同盟)とBDI(統合のための民主連合)による連立政権は、教育改革を政治アジェンダの上位においた。そもそも、総選挙においてアルバニア系有権者の支持をもっとも集めたとはいえ2001年紛争において「テロリスト」として認識されてオフリド枠組み合意の調印には招かれなかったBDI(統合のための民主連合)と連立を組み政権を担うという判断自体、同国における民族間の政治権力分掌システムにおいて画期的事態であった(Koneska 2014: 142-143)。教育改革をめぐる両党間の政治交渉は、非政府組織の仲介で断続的に行われ、その結果、マケドニア共和国独立後初めて、アルバニア系の文部科学大臣が誕生した。以後、オフリド枠組み合意が定める教育改革の履行は、アルバニア系文部科学大臣およびマケドニア系文部科学副大臣という体制下で実施されることとなったのである。2004年、アルバニア系のテトヴォ大学は、国家予算による国立大学として最終的に認可され、学位の認定も行われることとなった。オフリド枠組み合意にはテトヴォ大学の国立化は明記されていなかったが、この政治的判断においてはCDCM(社会民主同盟)とBDI(統合のための民主連合)が果たした役割が大きかった。野党となったВМРО-ДПМНЕ(マケドニア民主党)は、高等教育法改正にかかわる国会採決においても反対票を投じている。また、PDSH(アルバニア人民民主党)は、1994年以降の継続性が軽視されて8学部のうち5学部のみによる「新設」であり、かつアルバニア系の南東欧大学との競合関係とならざるをえないことを批判していた(Koneska 2014: 144-145)。

テトヴォ大学問題以外の2001年オフリド枠組み合意以後の重要な教育改革としては、マケドニア共和国が2003年にボローニャ・プロセスに基づく

高等教育水準を維持するための諸改革を導入したのに続き、2004年に初等教育および中等教育を含む教育改革全般に関して、教育開発国家戦略（2005-2015）を採択したことが挙げられる。2016年3月時点でも Kosovska などがボローニャ・プロセスに参加できていないことを鑑みると、同国における高等教育改革は、とくにアルバニア語での高等教育の質と量という面での試金石としての側面を合わせもつといえよう（Pajaziti 2012: 24）。この点は次節で詳しく検討することとし、ここでは教育開発国家戦略（2005-2015）の内容について確認しておきたい。同戦略がとくに重視する6分野は、①すべての者を対象とした教育（教育における平等性を担保するための義務教育期間の見直し）、②国内の多民族性を反映した多文化理解教育、③労働市場と教育の連携を含む社会参画促進、④情報化教育を含むマケドニア社会の教育・文化・経済面での能力向上、⑤EU水準の高等教育・大学制度を整備することによる国際協力の

強化、⑥上記一連の変革管理である。義務教育期間の見直しは、15歳人口の約49.39%が未就学や中途退学を含む初等教育修了以下の状況である（Министерство за образование 2006: 29）ため、教育開発国家戦略策定時の喫緊の課題のひとつであった。この点に関して、専門家委員会では現状改善のためには義務教育10年が適切としたが、施設（校舎不足のため、44制を午前授業と午後授業で回す状況）・教員数確保・教育設備などにかかる予算措置が不可能であることから廃案となった。最終的には、様々な形での1年間の就学前教育普及と、従来8年間であった義務教育を徹底させることを目的として、義務教育期間は6歳から14歳までの9年間に延長された。また44制における教育内容の重複見直しを含む、到達目標を明示したシラバス修正と、国および地方の各レベルでの評価方法と教育の質を担保するための方策などが課題として挙げられた。

図2. マケドニア共和国における教育システム図



義務教育としての9年間の初等教育は、マケドニア語のほか、アルバニア語、トルコ語、セルビア語によるカリキュラムで実施される。教育内容はほぼ同じものが基本であるが、「非多数派コミュニティ」の言語や文学に関する独自教科書の使用など、若干のカリキュラムの相違は認められている。4年間のギムナジウムにおける中等教育は、マケドニア語のほか、アルバニア語とトルコ語によるカリキュラムで実施され、3年ないし4年間の専門系あるいは芸術系の中等学校の場合は、マケドニア語とアルバニア語による授業カリキュラムが導入された。ただし、

いずれも、「非多数派コミュニティ」の言語で学ぶ場合は、追加で週2時間のマケドニア語授業が課される。高等教育としては、ボローニャ・プロセスによる大学および高等専門学校が設置されているが、前述のスコピエ大学教育学部やテトヴォ大学のように、高等教育でもアルバニア語による授業および学位授与が法的に認可された。表4にみられるように、アルバニア語による教育システムは初等教育から大学レベルまで確立し、その他の「非多数派コミュニティ」の言語による教育システムについては、初等教育で確立したことになる。

表4. 各教育レベルにおける授業言語

授業言語	初等教育	中等教育 (4年制ギムナジウム)	中等教育 (3年制専門系・芸術系)	専門高等教育	大学学士	教員養成	修士	博士
マケドニア語	○	○	○	○	○	○	○	○
アルバニア語	○	○	○	○	○	○	○	○
トルコ語	○	○	×	×	○	○	△ (一部)	×
セルビア語	○	×	×	×	△ (一部)	×	×	×
ロマニ語	△ (一部)	×	×	×	×	×	×	×

しかしながら、これら一連の教育改革を経て、意図せざる影響も同時に現れ始めた。2002年から2003年にかけてEUMM (EU モニター・ミッション)の一員としてマケドニア共和国に滞在したミアヴォルドは、政党間の政治協力にも関わらず、現実には初等教育からの「並行社会」すなわち民族コミュニティ間の分断と社会的亀裂がより広まったと指摘している (Myhrvold 2005: 6-7)。本来であれば政治や宗教から中立的かつ専門的に運営されるべき教育分野にも、実際には縁故主義と政治が絡み、政権交代により連立政権に関与したアルバニア系政党の関係者の意向が、校長任命や学校運営などの教育現場にも影響した (Myhrvold 2005: 24)。他方、前述のテトヴォ大学認可などトップレベルの政治判断で行われた教育改革については、さまざまな立場から反対する勢力による街頭デモが行われ、スコピエ、クマノヴォ、ストルーガ、テトヴォなど「非多数派コミュニティ」が多い地域では、高等学校生徒間の暴力行為が頻発し、それが保護者間ひいては地方当局と中央政府間のきしみにつながった。さらに、2006年の政権交代により、よりマケドニア系民族主義を打ち出す政府の方針が出され、教育を含むさまざまな分野の政治化が加速した。オフリド枠組み合意の履行の一環として行われた地方分権化の過程でも教員や学校長の解任がすすみ、教育に携わる現場の専門性が必ずしも尊重されない事態が生じたのである (Pichler 2009: 227)。2001年の紛争後に国際社会の介入下で行われた諸改革履行は、教育分野では母語による教育導入を徹底させたという成果を生んだ。しかし他方で、民族コミュニティの言語ごとに分断された教育システムでは、異なるコミュニティ出身の児童・生徒が日常的に交流する機会は一層減少し、そこに政治が絡むことで、より「不寛容」につながりうる状況が生じ始めたといえよう。では、このような状況を乗り越えるために、教育現場ではどのよ

うな模索が試みられているのだろうか。

Ⅲ. 教育現場における模索

本節では、初等教育から高等教育にいたるまでの「非多数派コミュニティ」の言語による教育制度確立に際して生じた課題への取り組みについて、初等教育、中等教育、高等教育のそれぞれのレベルにおける具体的な課題に焦点をあてて検証する。

1. 初等教育におけるカリキュラム再編と「非多数派コミュニティ」との関係

前述した教育開発国家戦略 (2005-2015) に基づく諸改革では、初等教育カリキュラムの全般的見直しが行われた。具体的には、初等教育の全学年で「ライフ・スキル教育」を導入、1年次から英語授業の導入と6年次から第二外国語の履修、体育科目を週2時間から3時間に増加、6年次から9年次までの情報科教育の導入、新校舎設置と旧校舎修復による施設確保、中等教育終了時の達成度確認試験の導入、初等教育新法に教師評価の項目を規定、6年次の選択科目として宗教教育または宗教史の導入などである。これら一連の教育改革により、母語による初等教育の実施が普及したため、2005年度には、初等教育入学率は92%まで上がり、中退者は年間3,000人まで激減して、南東欧諸国ではクロアチアに次ぐ低さとなった (UNICEF 2008: 2)。

その一方で、複数の言語による授業を実施する「混合学校 мешани училишта (mixed school)」は、小学校の25.9% (332校中86校)、中学校の29.3% (99校中29校)であったが、そこに通う児童・生徒数は減り続けた。「混合学校」とは、同じ校舎を使用して午前・午後の交代制で公用語であるマケドニア語と「非多数派コミュニティ」の言語による授業を実施、あるいは一つのクラスで複数の言語を用いる

教師を配置して授業を行う学校を指す。ペトロスカ＝ベシュカ・スコピエ大学心理学研究所教授が UNICEF レポートとして公表した情報によれば (Петроска-Бешка 2009: 59)、混合学校に通う児童の割合は、トルコ系児童では8割前後と依然として高いものの、セルビア系児童は5割から3割程度に激減し、アルバニア系児童は3割程度、マケドニア系児童は13%前後で、減り続けていた。換言するならば、住民構成比が高い民族コミュニティの児童ほど、日常的に異なる文化や言語の児童と接触する機会が少なくなったのである。

2007年には、義務教育9年間で、マケドニア語だけでなく「非多数派コミュニティ」の言語や他の言語を含む複数言語を用いて理解し、情報を得、自らを表現するための能力向上や、「他者」を尊重しつつ多様な価値観と歴史および文化的伝統を学ぶための枠組み方針が出された。具体的には、6年次から7年次にかけての「宗教を知ろう」、7年次から9年次の「ふるさと研究：祖国、フォーク・ダンス、音楽」、また「民族的少数派」の言語として、ロマ・ヴラフ人・ボスニア人の言語と文化について学ぶ科目が3年次から9年次の選択科目に導入された⁴。しかし、2006年から政権を担っていた BMPO-ДПМНЕ (マケドニア民主党) は、民族コミュニティ間の関係改善を2010年度までの達成目標のひとつとしていたものの、具体策は小学校カリキュラムに宗教科目を導入するという程度にとどまっていた。その結果、2008年に UNDP が行った調査では、教育分野における自民族中心主義、いわば民族間の分断が進行しつつある状況が明らかになったのである。とくに歴史と文学の授業で「他者」の視点が縮小し、マケドニア系学校では「民族的少数派」の言語の履修は小学校の1年間のみの選択履修にとどまった。他方、アルバニア系学校では英語の授業が1年次から始まるのに対してマケドニア語の授業は4年次からの履修になり、宗教科目の導入によってむしろ宗教的な差異が民族的差異と結びついて理解されてしまう状況などが、課題として指摘された。

このため、2009年には、教育の非政治化と多民族間の寛容、暴力によらないコミュニケーションに関して、文部科学省声明が出された。同声明は、教師研修の一環として、争いごとが生じた際の調停法、暴力によらない解決法、肯定表現を用いたコミュニケーションに関する専門教育などの必要性を指摘し、

さらに文部科学省と各コミュニティおよび民間団体、保護者との連携を打ち出して、その実施についてモニターすることを打ち出した (Петроска-Бешка 2009: 19)。たとえば、初等教育カリキュラム再編において新たに選択科目として導入された「ライフ・スキル教育」は、同国の多民族性を踏まえて生活していくために、児童の主要な授業言語に関わらず、さまざまなコミュニティの言語での基本的な言い回しや表現、特徴的な人名などを学び、民族やジェンダーに起因する偏見や差別を克服することを伝え、民族や宗教の平等性を学ぶものである。しかし、この考え方が、一貫して教育現場に生かされていくとは限らない。5年次から始まる歴史科目は、国内に居住する人々の文化と習慣、相違について学ぶ科目であり、ロマ以外⁵の「非多数派コミュニティ」の歴史についても項目が設けられている。ただし、教科書に記載された46ないし48項目のうち6年次から9年次にかけてすべての項目の履修が義務づけられているわけではなく、現場の教師や学校の判断で履修項目を選択することができる。この歴史教科書をめぐる問題は次節で詳しく検討するが、本質的な課題のひとつは「他者」理解をカリキュラムとして提示していても、教育現場でそれらが履修され理解されているとは限らない状況そのものにあっただけであろう。

こうした状況を補足するために、教育改革およびカリキュラム再編とは別に、国際社会の資金援助と NGO の協力を得て、さまざまな形の試みが始まった。たとえば、1993年からマケドニア共和国国内での活動実績を持つ USAID は、オフリド枠組み合意実施支援の一環として教育システム全般に関するプロジェクトを実施している⁶。なかでも、2011年12月から2015年12月まで、520万ドルの予算で、マケドニア市民教育センター (Macedonian Civic Education Center) が現地 NGO と協力しつつ実施した教育における民族間統合プロジェクトは、約40の学校を対象として、民族コミュニティ間の分断を緩和するためのコミュニケーション促進と学校運営支援を、複数言語を用いる教育を通じて行うものであった⁷。具体的な内容は、地域への働きかけ、学校経営と教師研修の確立、デモンストレーション校での活動、学校や地域へのインセンティブ供与などである。

同プロジェクト推進のための基礎調査および評価

に密接に関わったペトロスカ＝ベシユカ・スコピエ大学教授は、複数言語を用いる学校の大半は異なる授業言語を用いる生徒間の直接交流を通じて、同じ校舎内の同じ授業シフト体制でともに学ぶことが可能になるだろうと指摘している (Petroska-Beshka 2012:16)。他方、単一言語を使用する学校の場合は、他言語の児童・生徒との交流機会が少なく、とくに中等学校は所在地の地方自治体が単一言語になる可能性が高いため、異なる言語を用いる学校間の交流機会を作るなどの配慮がより必要となるという。また、児童・生徒による共同行動を体育や共同研究プロジェクトあるいは課外活動に導入する際の注意点として、特定の言語を用いる児童・生徒が他の言語と比較して劣っている、あるいは平等に扱われていないと感じることを避けることが肝要であると指摘している。そのためには、共同行動を指導する教員自身の複数言語に関する能力やコミュニケーション力の向上も、必要になる。くわえて、共同行動に対する保護者や地方自治体の理解や協力もかかせない。たとえば、そのような共同行動による地域への働きかけの例として、異なる言語を用いる生徒が研究グループを作り、異なる民族コミュニティ出身の労働者を雇用する地域の企業を見学し、それぞれの言葉を用いてレポートを作成する、といった活動が挙げられる⁸。

また、ノルウェーのナンセン・アカデミーの支援により2000年にスコピエで発足したNGOであるナンセン・ダイアログ・センターは、2008年9月から2015年にかけて、複数言語による課外活動、教師の研修、保護者との協力などを行うナンセン・スクールを開設した。民族コミュニティが混住する地方自治体であるイェグノフツェ、テトヴォ、ストルーミツァ、スコピエのチャイル地区、カルピンツイ、コンチ、ペトロヴェッツ、ヴィニツァ、ゴステイヴァル、クルシェヴォ、ブヤノヴァツ各地の小学校14校と、ブヤノヴァツの中等学校1校、計15校⁹である。同国における統合教育のためのナンセン・モデルは、2年間の準備期間を経て2007年から実施され始めたもので、異なる民族コミュニティの児童・生徒が、同じ学校の施設を用いて、それぞれの母語で、同じシフトで、ともに学ぶことを特徴としている (Nansen Dialogue Center Skopje 2011:2)。児童・生徒は、通常授業はそれぞれの民族コミュニティ出身の教師により母語を用いて学ぶが、統合さ

れた課外活動では、複数言語を用いる空間で遊びを用いた共同活動を行い、教師はチームないスタンデム・モデルのための専門研修を受ける。課外活動のための年間プログラムは、1年次から3年次向け、4年次から6年次向け、7年次から9年次向けの3種類が準備され、こうした活動を通じて、多民族社会における教育全般の改善に資することを目的としている。マケドニア系児童とアルバニア系児童の複数言語による実践が多いが、2010年にストルーミツァの市立小学校で開講されたナンセン・スクールでは、マケドニア系児童とトルコ系児童による複数言語活動が行われた。

また、NGOによる、異なるコミュニティ間の小学校児童を集めて共同作業を行うプロジェクトの試みも行われている。たとえば、日本紛争予防センター (JCCP) は、2010年2月から8ヶ月間、マケドニア西部地域ストルーガにおいて、地方当局と学校、地域住民の間で調整し、異なる民族コミュニティの4校 (分校を入れて9校) 約2,000人を対象として、週2回、複数言語を用いた遊戯などのワークショップと共同清掃活動を行った (JCCP 2011:2-3)。ストルーガは、「非多数派コミュニティ」の人口が3割を超え、民族混住度の高い地域のひとつである。報告書では、当初の2ヶ月間は混合グループの形成そのものも難しかったが、共同作業を通じて徐々に会話と笑いが増えて混合グループを作ることができたと報告されている。JCCPの活動終了後も、事業期間中にトレーニングを受けた小学校教師達が指導して、混合グループによるワークショップと、ストルーガ市の公式イベントでの植林活動および共同清掃活動は継続された。国外のNGOによる一過性のプロジェクトは、同事業が終了した後に、現地住民の支持を得て継続性を得られるかどうか、が問われるところであろう。

上記以外にもさまざまな試みが行われているが、最近の試みとしては、「架け橋基金 Building Bridges Fund」がある。架け橋基金は、学校教育の場で、各地方自治体、児童・生徒、教師、保護者そして学校間の相互交流と相互理解を促進し、教育における「統合」のあり方を模索することを目的として、2014年に立ち上げられた。マケドニア共和国文部科学省、オランダ大使館、スイス政府、アイルランド政府、OSCEスコピエ・ミッションによる共同プロジェクトである¹⁰。支援対象となるプロジェクトは、複数

言語による「混合学校」あるいは異なる単一言語学校がペアになって組織する共同行事である。たとえば、地方自治体が組織する域内の学校すべてが参加する行事、生徒による共同リハーサル・ルームやITワークショップ、ファッションショーなどの設置運営、教師による複数言語を用いた行事、保護者による課外活動、学校間の協力などが挙げられる。異なる言語による授業を受けている児童・生徒が積極的に参加する可能性がある限り、厳密な制限はないが、他者との優劣を競う形や政治活動を避けること、いかなる民族コミュニティも排除してはならない、などの最低限の了解はある。奨励されているのは、異なるバックグラウンドをもつ児童・生徒が共有できる具体的な関心に焦点をあてることと、閉ざされた学校空間ではなく公共の空間を活用することである。申請から1ヶ月以内に実施され、予算1,500ユーロ以下のプロジェクトは随時募集、予算7,000ユーロまでのプロジェクトは年3回の申請で、同国のジャーナリストや音楽家も含む14名からなる独立諮問委員会が審査して採用する。同基金が最初に採択したプロジェクトは、2014年4月7日にクマノヴォで世界健康の日にあわせて行われたイベントで、クマノヴォに居住する「非多数派コミュニティ」出身のバンドによる屋外での音楽コンサートや、看護学生による血圧・血糖値測定とアルコール・ニコチン・麻薬による健康障害啓発パンフレット配布などを組み合わせた行事であった¹¹。架け橋基金に協賛しているOSCEスコピエ・ミッション代表は、同基金による異なるコミュニティ間の児童・生徒交流事業に参加したのは、2014年から2016年2月までで、75校、約2,000人と報告している¹²。「非多数派コミュニティ」の児童・生徒も一緒に参加できる行事の運営は一過性の側面もあり、その継続的効果については今後の検証が必要である。ただし、従来NGOが中心となっていた分野に、マケドニア共和国文部科学省が絡む形での試みが2014年に始まったことには留意すべきであろう。

2. 歴史教科書と「非多数派コミュニティ」

歴史教科書は、言語や地理に関する教科書と同様、その社会が過去をどのように捉え、またどのような将来を望むのかを反映するという側面があり、またそれゆえに政治的あるいは社会的な文脈から切り離すことはできない (Stefoska 2013: 258-259)。た

とえば、1999年に出版されたマケドニア共和国の7年次向け歴史教科書は、現在の国境を越えたマケドニアの地理的・民族的境界線を前提に叙述を行い、かつマケドニア民族が既存の存在として描かれる一方、地域内の多様な隣人たちとの共存についてはほとんど言及されていなかった (木村 2008: 237-238)。こうした状況は、オフリド枠組み合意以後どのように変化したのであろうか。

そもそも第二次世界大戦後のユーゴスラヴィア社会主義連邦期にマケドニア共和国で使用されていた歴史教科書は、セルビアやクロアチアで使用されていた歴史教科書に新聞『ノヴァ・マケドニア』の記事を追記したもので、ユーゴスラヴィア全域に共通の歴史が重視されたものであった。1972年以後、地方分権化を強化する体制改革に伴い、いわゆる「マケドニア」アイデンティティについて言及がなされるようになり、1976年に初めて「マケドニア史」の教科書が作成された。1991年の国家独立以後の歴史教科書は、全体の35%にマケドニア共和国の歴史、残りの部分で世界史とバルカン史を扱い、ユーゴスラヴィアの諸民族についてはバルカン史の項目に入れている。現在、マケドニア共和国文部科学省は2007年に策定した教育プログラムに沿って各教科の教科書を作成・採択しており、重点領域は算数・数学と理科の強化であり、2006年に成立したグルエフスキ政権が打ち出したICT教育強化策と並行して、文部科学省HPでのe-учебници (e-learning) が整備中である¹³。歴史教育については初等教育の6年次から8年次で導入が行われ、中等教育段階でより詳細に学ぶ形であるが、著作権との関係でオンラインでの歴史教育コンテンツ公開は、一部を除き行われていない。

前述のとおり、オフリド枠組み合意後に発足した連立政権で初めて、アルバニア系文部科学大臣が任命された。この政治的变化を反映して、歴史教育カリキュラム改編および歴史教科書の内容検討が本格化した。同国の教育カリキュラムの検証と開発は、文部科学省の教育開発局 (Биро за развој на образованието)¹⁴が担当し、歴史教科書も同局が明示するカリキュラム方針と水準に則って執筆される。歴史教科書に関する具体的なカリキュラムについて議論したのは、歴史教育検討委員会であり、同検討委員会には、教育開発局が任命した11名 (うち6名マケドニア系、4名アルバニア系、1名トルコ系) が

参加した。検討作業に参加した委員達に2003年から2007年にかけて直接聞き取り調査を行ったピヒラーによれば (Pichler 2009 : 228-229)、アルバニア系委員の論点は、歴史教科書においてアルバニア系住民の歴史が削除されているか、あるいは適切に挿入されていない、教科書執筆者であるマケドニア系歴史家たちがアルバニア語を読めないために、マケドニア系の視点からのみ言及している、などであった。このため、検討委員会は、「非多数派コミュニティ」についても肯定的に取り上げ、ステレオタイプの記述を削除すること、それぞれの民族コミュニティの歴史については柔軟な対応をすることを提案した。柔軟な対応とは、マケドニア系とアルバニア系の児童は、互いの民族の歴史について定められた部分を学ばねばならないが、追加の学びとして1セメスターにつき3単元は、自らの民族コミュニティの歴史についてより深く学ぶことが許されるというものである。

同検討委員会の答申内容は2005/2006年度から導入され、歴史教科書執筆者のうち1名以上はアルバニア系あるいはトルコ系コミュニティの出身者でなければならないこととなった。各学年に応じた歴史教科書が準備され、執筆者とは別に文部科学省が任命した教科書採択委員会が審査を行って教科書を採択する。ただし、検討委員会にはセルビア系やロマをはじめとする他の「非多数派コミュニティ」の委員は参加しておらず、彼らの意見は必ずしも反映されなかったため、新たな教科書ではアルバニア系に関する記述が増えた一方で、その他の「非多数派コミュニティ」に関する記述は、周縁化されたままであった。また、歴史教科書における世界史、すなわちユーゴスラヴィア諸国を含む近隣諸国やヨーロッパの歴史などに関する記述量も減った。

しかし、もっとも重要な課題は、民族的に異なる歴史観のうえに共通の歴史なるものを構築することができない、ということにあった (Pichler 2009 : 231)。マケドニア系が主張する古代アレクサンドロス大王との繋がりをアルバニア系の歴史家は疑問視し、アルバニア系が主張する古代イリリア人の子孫としての記述をマケドニア系歴史家は懐疑的にみる。アルバニア系による記述が、マケドニア共和国の枠組みを超えて、隣国コソヴォやアルバニアを内包することは、マケドニア系歴史家にとっては国家の統合よりも民族コミュニティを重視する危険性を孕む

ものと捉えられた。とくに体制変革後の南東欧諸国では、歴史を民族的アイデンティティの形成過程として次世代に教えることが重要な使命となっており、そのような潮流においてマケドニア系とアルバニア系の記述はそれぞれに独立して行われた。妥協点は、すべての単元を学習することは義務付けられていないのだから、教科書においても互いの記述には干渉しない、という形にならざるをえなかったのである。

このため、古代史においてクローズアップされる古代イリリア人と古代マケドニア人についての記述は、以下のように異なる。イリリア王国とローマ帝国との戦争、文化、習慣などが詳述され、かれらは隣人たちとは異なる国家としての伝統と言語と高度に発達した文化を持つ、土着の人々として描かれる。イリリア人と現代アルバニア人との関係は前提条件となっており、出来事の記述と考古学的遺物が現在のアルバニア領に関連づけて視覚的に図示される。言語、人名、多声音楽などの類似性は、彼らが歴史的に継続してこの土地に土着している人々であったというイメージにつながる。同じことが古代マケドニア人に関する記述でも現れる。古代マケドニア人の言語、文化、身体的特徴、衣服、建造物などが他の人々といかに異なる特徴をもっていたか、さらに歴史の過程においてずっとその特質を維持し続けてきたかのようなイメージを提示する。ある教科書の記述では、「マケドニア人」という名詞の前に「古代」という形容詞をあえて用いないことで、古代マケドニア人とスラヴ系の現代マケドニア人という語源的にも異なる二つの用語が、あたかも一つの同じ意味をもつかのようなメッセージを生徒に与える (Stefoska 2013 : 263)。

中等教育ギムナジウムで使用されるマケドニア語による歴史教科書では、マケドニア系の歴史は個別の章立てがなされるが、アルバニア系の歴史はバルカン史の章に含まれる。別の側面から見れば、バルカン半島におけるアルバニア民族史を学ぶ機会は2001年以前に比して飛躍的に増えたが、そこにはマケドニア共和国内のアルバニア系住民の歴史という視点は欠落してしまう (Stefoska 2013 : 261)。記述の大半は戦争や諸条約、政治家たちの活動と若干の経済情報で占められ、社会生活や文化についての記述が追加されてはいるが、事実の選択や解釈、あるいは沈黙によって、それぞれの自民族中心主義が透けて見える。なお、専門系中等教育では2年次に

歴史教育が設定されているが、マケドニア語による歴史教科書には、アルバニア系の歴史は含まれていない（Исторја 2010）。

他方、さまざまな文化を内包する帝国としてのビザンティン帝国およびオスマン帝国については、バルカン史の中に統合されてわずかに言及される程度で、その場合もマケドニアの住民と対立する、すなわち二項対立的なイメージで記述される（Stefoska 2013 : 268-269）。ビザンティン帝国はしばしば戦争をしてスラヴ系の中世王国を抑圧する諸政策を行うものであり、これに対抗するサムイロ皇帝など11世紀と13世紀の蜂起が詳しく語られる。5世紀にわたりバルカン半島を支配下においたオスマン帝国に関する項目はカリキュラム全体の3%に満たず、ヨーロッパ史の枠組みにも入らない他者として扱われる。オスマン帝国は、キリスト教徒の土地を植民地化とイスラム化と地名の変更によって完全に変質させた征服者かつ封建領主として描かれ、マケドニア人とアルバニア人そしてその他の人々は暴力と貧困と恐怖と不正義などに直面し、これらに抵抗するという図式が提示される。これによって、ビザンティン帝国やオスマン帝国がバルカン半島に残したさまざまな遺産、すなわちミット制や文化や芸術、生活に今も残る複雑な影響への言及は消え、旧市街に残る建物やモスクの写真のみがわずかに掲載されているものの、基本的には否定的かつステレオタイプの見方が残る。

また、歴史上初めてスラヴ系の「マケドニア人」とマケドニア共和国をひとつの政治的共同体として承認した第二次世界大戦後のユーゴスラヴィア社会主義連邦については、他のバルカン諸国と同じ扱いでわずか4ページに言及されるにとどまり、その後3ページあまりでバルカン半島全体における社会主義の危機とユーゴスラヴィア解体が説明されるにすぎない。第二次世界大戦後のアルバニア人については、独立した3項目が立てられており、コソヴォを中心としたユーゴスラヴィア内のアルバニア人、ギリシアのアルバニア人、そしてマケドニアのアルバニア人が別個に紹介されている。また、第二次世界大戦後のマケドニアという章では、1945年から1999年までを扱い、ユーゴスラヴィア社会主義連邦内での共和国の成立と、戦後のマケドニアをめぐる共産党内の対立について言及した後は、マケドニアが独自性を確立し国家として独立にいたる歴史に

焦点があてられている。戦後にユーゴスラヴィアという枠組みで行われた工業化、都市化、経済や社会の発展、文化などについてはすべて省略・削除され、マケドニア・アイデンティティの自覚につながるものが強調される。ユーゴスラヴィアの独特な社会主義について知る機会もなく、ユーゴスラヴィア時代はマケドニアの自治が抑制されてきた時期として提示される。

ステフォスカ・スコピエ歴史研究所研究員は、オフリド枠組み合意以後に改訂された歴史教科書が政治エリート間の「オープンあるいは暗黙の妥協」によって自民族中心主義的アプローチで執筆されたために、過去を批判的に再検証して国民に市民としての価値観を養成するような形で歴史教育の改革を行う機会を失わせることになってしまった、と非常に厳しい見方をしている（Stefoska 2013 : 271）過去の社会が持つ多様性と複雑性を理解し、内在化することができるようになってこそ、現在に向き合えるはずではないか、と。また、文部科学省教育開発局研究員は、現在の教育で本質的な問題となっているのは、どうすれば社会や公共といった感覚を教えることができるのか、にあると指摘している¹⁵。「自」を中心とし、同調しない者をすべて反対者とする二分法的な考え方が社会的亀裂を広めており、この自己中心主義を克服することは歴史教科書のみならず、環境への配慮を学ぶ教育など、より広い文脈での教育全般につながる本質的な課題である、と。2001年紛争後に同国の歴史教科書は、国内の「非多数派コミュニティ」のうち、アルバニア系に対する配慮を反映して大きく改訂されたが、一方で独立国としてのマケドニア・アイデンティティの強調という政治目標とあいまって、過去との継続性および現在の多様な「非多数派コミュニティ」への配慮という点において多くの恣意的な取捨選択による課題を露呈している状況であり、今後の模索と再検討が待たれるところであるといえよう。

3. 高等教育の再編と「非多数派コミュニティ」

前述のとおり、同国の教育改革は、1990年代の「民族的少数派」の母語による教育の権利主張と、テトヴォ大学の国立としての認可という政治課題をめぐって始まった。高等教育改革においては、2000年に成立した新高等教育法がアルバニア語など「非多数派コミュニティ」の言語による授業導入、私立

大学設置手続き、大学評価審査会の設置などを定め、2001年には前述の南東欧大学が、OSCEのイニシアティブによる国際社会からの支援を受け、初めての私立大学として開学した。南東欧大学は、アルバニア系の学生への配慮だけでなく、教育研究における複数言語主義と多文化的アプローチを特徴とする (Georgieva 2012: 34)。同大学では、母語としてのアルバニア語ないしマケドニア語、授業言語としての英語以外の言語習得も必修としており、教職員も学生もフレキシブルに言語を使用する。授業プログラムは大学評価審査会の審査を経ており、ヨーロッパ大学協会による外部監査でも肯定的な評価を得た。2015年12月に同国統計局が公表した資料によれば、2014/2015年度の同大学の卒業生は493名で、国立・私立大学卒業生総数9,863名のうち約4.9%を占めている (Државен завод за статистика 2015d: 13)。問題は、同大学の開学を皮切りに、とくに2001年以後、同国内で新設大学が急増したことである。

1991年の独立時に国内に存在した大学は、スコピエ大学 (1949年設立、23学部および5研究所) とビトラの聖クリメント・オフリドスキ大学 (1979年設立、12学部2研究所) の二つの国立大学だけであった。現在、国立大学は、前述のアルバニア系のテトヴォ大学 (1994年設立、2004年国立大学認可、11学部) のほか、シュティプのゴツェ・デルチェフ大学 (2007年設立、13学部) とオフリドの情報テクノロジー聖使徒パヴレ大学 (2009年設立) を加えた計5大学に増えており、2014/2015年度の卒業生はそれぞれ、4,073名、1,456名、642名、1,378名、36名の計7,585名であった (Државен завод за статистика 2015d: 10-11)。その他の国立の高等教育機関としてはビトラに薬学系高等専門学校があり、同年度の修了生は161名であった。すなわち、同年度の卒業生総数のうち、国立大学・国立専門高等学校の卒業生が占める割合は、78.5%にのぼる。

一方、私立大学はすべて2001年以後に開設されたもので、前述の南東欧大学以外の主な私立大学としては、スコピエの第一私立大学フォン (2003年設立、社会学系)、アメリカン・カレッジ・スコピエ (2005年設立、ビジネス系)、ヨーロッパ大学 (2001年設立、2004年認可)、ロシアによる支援でビトラ地域のスヴェティ・ニコレに設立された国際スラヴ大学ガヴリロ・ロマノヴィッチ・デルジャヴィン (2005年設立)、トルコ系の国際バル

カン大学 (2006年設立) などの計15校が存在する。2014/2015年度の卒業生はそれぞれ、493名、413名、125名、185名、184名、50名で、その他の観光やマネジメントを専門とする私立大学卒業生などを含めると計2,042名が私立大学を卒業した (Државен завод за статистика 2015d: 12-13)。ジャーナリズムやビジネスの私立高等専門学校卒業生52名を含めると、計2,094人が私立の高等教育機関を修了したことになる。ただし、2014/2015年度卒業生の民族的出自を見ると、国立・私立大学卒業生総数9,863名のうちマケドニア系が7,737名 (78.4%)、アルバニア系1,318名 (13.4%) トルコ系148名 (1.5%)、ロマ32名 (0.3%)、ヴラフ系61名 (0.6%)、セルビア系121名 (1.2%)、その他250名 (2.5%) 外国籍196名 (2%) となっている (Државен завод за статистика 2015d: 14)。総人口に占める割合よりも大学卒業生数の割合が多いのは、マケドニア系とヴラフ系およびその他で、アルバニア系、トルコ系、ロマはいずれも人口比よりも少ない。前述の母語による9年制義務教育改革が制度的に導入された2008年度初等学校入学世代が大学卒業生数に反映するのは、2024年度以降になるため、向後10年間の推移を注意深く見守る必要がある。

1990年代の政治課題であった母語教育導入に伴い必要とされていたそれぞれのコミュニティ言語による教師の育成については、就学前教育および初等教育にあたる教師を養成する2年間の専門学校が、1995年にスコピエの大学学部として昇格し、1997年よりアルバニア語による授業が導入された。さらに、同国の高等教育システムが2003年以降ボローニャ・プロセスに参画することにより、第一サイクル (学士課程) の8セメスターで計240ECTSクレジットを、マケドニア語とアルバニア語による授業に加え、トルコ語による授業でも履修できるようになった (Georgieva 2012: 36-37)。210コマは教育実習と授業観察に係る授業となっており、第3セメスターと第4セメスターで週3コマ、計60コマの教育理論を、第8セメスターで45コマの教育インターンシップを、これら三言語のいずれでも履修できる。前述の初等教育カリキュラム改編に伴い教師の資質として必要とされる多文化へのアプローチ法を学ぶために、第2セメスターで週3コマの宗教システム論と第4セメスターで週3コマの多文化教育を選択科目として履修することも可能になった。

2010年度からは、第二サイクル（修士課程）の授業にも、この三言語による授業が導入された。かつては、大学入学相当の学力には不足する生徒が教師養成専門学校に進学するというルートであったが、一連の教育改革過程において、教師養成は重点的強化領域のひとつになっているといえよう。

なお、多文化社会の高等教育における「非多数派コミュニティ」への配慮という点で特徴的な試みとして、大学間共同プログラムによる国際関係に関する学際的プログラムがある（Georgieva 2012: 38）。これはEU欧州委員会によるTEMPUSプログラム（Trans-European Mobility Scheme for University Studies）として、スウェーデンのヨーテボリ大学が主管校となり、アイルランドのダブリン大学とウィーンの外交アカデミーを協力校として2009年度から2012年度に採択され、スコピエ大学、南東欧大学、テトヴォ大学間の修士課程院生を対象としたプログラムを実施したものである。スコピエ大学の哲学部が紛争解決論、南東欧大学法学部が外交および国際関係、テトヴォ大学法学部が人権について、それぞれ専門プログラムを提供し、各大学の修士課程院生が指導教員の推薦により履修する。2年間で120ECTS クレジット、9科目の必修、3科目の選択履修であるが、授業言語はすべて英語である。プログラムの目標は、地方自治体から国際機関、ひいては各種NGOまで含む同国内の諸機関における専門家および幹部候補生の育成となっており、プログラム実施初年度にあたる2010/2011年度には70名の志願者に対し46名の受講を認め、うち30名は授業料免除の待遇で受け入れた。同年度の共通研究テーマは、平和・安全保障・紛争に与える民族性あるいはアイデンティティの影響で、プログラム修了者にはそれぞれの大学から修士号を授与した。たとえば、スコピエ大学の同プログラム修了者は5名、それぞれの研究テーマは「紛争後社会における歴史の共有—マケドニアの事例」「多民族社会における警察機能強化に対するOSCEの役割」「マケドニア共和国における庇護政策形成過程への文化間要因の影響」「持続可能な平和構築への社会政策の影響」「和解過程における市民社会セクターの役割—2001年マケドニア民族紛争後の事例」などであった¹⁶。ただし、こうした大学間共同プログラムが、ボローニャ・プロセスにも対応しようという観点から授業言語を英語に統一していることは、前述の初等教育改革にお

ける1年次からの英語授業導入と並行して、今後の同国においては、公用語としてのマケドニア語習得あるいはマケドニア系学生が「非多数派コミュニティ」の言語を習得するという形よりも、実質的には英語が、教育分野におけるいわばリンガ・フランカとして機能するであろうと予測させるものともいえよう。

実際、同プログラムに参加した南東欧大学は設立当初から複数言語主義を使命として掲げていることもあり、学生が選択した授業言語に柔軟に対応できるように、教員・研究員に大学公用語3言語（英語、アルバニア語、マケドニア語）のうち2言語を流暢に使いこなすことを求めている¹⁷。また、南東欧大学では、環境・健康研究所（2005年設立）と、故マックス・ヴァンデルストール OSCE 少数民族高等弁務官にちなんだマックス・ヴァンデルストール研究所（2012年設立）を併設し、後者は社会科学領域（政治学、国際関係、法と公共政策）および学際領域（予防外交、文化間和解、紛争解決、紛争予防）に焦点をあてた研究プロジェクトを実施している。とくにEU欧州委員会の資金援助による第7枠組みプログラムには2009年から、TEMPUSプログラムには2002年から参加している。一方で、テトヴォ大学に関しては、設立経緯からも、基本とする言語はアルバニア語であり、英語およびマケドニア語によるウェブサイトも教育内容についてはアルバニア語による情報につながる形になっており、教員による研究成果公表も大半はアルバニア語によるもので、大学間共同プロジェクトに参画した教員のみが英語による論文を公刊しているような状況である。このため、実際の教育レベルには、学生数や卒業生数には表れない大学間格差が生じつつある。

マケドニア共和国文部科学省が2014年2月に公表した、教育・研究・社会貢献から見た同国内大学のランキング表¹⁸によれば、1位のスコピエ大学を総合評価100とした場合、2位のシュティブの国立ゴツェ・デルチェフ大学は85、3位にテトヴォの私立大学である南東欧大学が入り84.3、4位にオフリドの国立情報テクノロジー聖使徒パヴレ大学83.9、5位にビトラの国立聖クリメント・オフリドスキ大学83、6位から8位はいずれもスコピエの私立大学であるアメリカン・カレッジ（80.7）、トルコ系の国際バルカン大学（75.5）、第一私立大学フォン（58.9）が占め、国立テトヴォ大学は9位56.4に甘んじて

いる。南東欧大学とテトヴォ大学の格差は、教育内容と社会貢献における評価によって生じている。南東欧大学の1年生入学者数は毎年750人前後で推移しており、学生の67%は留年せずに卒業に至っている。一方、テトヴォ大学の場合、1年生入学者数3,733人はスコピエ大学に次ぐ2番目の多さであるにも関わらず、2年次の履修登録者は1,041人と3分の1に激減し、さらに卒業生数は642人に減る（Државен завод за статистика 2015d : 11）。4年間の学業を継続しない中途退学者が多いと推測される。2014/2015年度卒業生の出身コミュニティ別構成は下表のとおりである。両校ともアルバニア系学生中心であるが、他のコミュニティ出身の学生の割合に若干の差がみられる。

表5. 2014/2015年度テトヴォ大学および南東欧大学卒業生の出身コミュニティ

2014/2015年度	テトヴォ大学	(%)	南東欧大学	(%)
マケドニア人	46	7.2	104	21.2
アルバニア人	511	79.6	315	64.0
トルコ人	3	0.5	11	2.2
ロマ	4	0.6	1	0.2
セルビア人	0	0	1	0.2
その他	1	0.2	6	1.2
外国籍	77	11.9	54	11.0
卒業生総数	642	100	492	100

出典：Државен завод за статистика 2015d より、筆者作成。

「非多数派コミュニティ」の言語に配慮した高等教育制度は2001年以後の教育改革過程において急速に整備され、また英語をリング・フランカとした大学間共同プロジェクトなどの試みもEUや国連など国際社会の援助によりこの5年間で積極的に進められているが、教育の質の確保という点では課題が山積しており、まさに過渡期の状況にあるといえよう。

IV. おわりに

本稿は、旧ユーゴスラヴィア・マケドニア共和国が直面してきた「非多数派コミュニティ」の言語による初等教育から高等教育にいたる教育改革の過程を、同国の多民族性と2001年紛争前後の政治経済

状況の変化に留意しつつ、検証してきた。主権国家としての一体性と多民族性によって分断される社会状況との間で、2001年の紛争前後に教育改革という面ではどのような具体的な課題が生じていたのか、そして、それらへの対応は同国の政治状況とどのように関連していたのかについては、主に次の二点に整理されよう。

第一に、マケドニア共和国における教育改革は、国名争議と厳しい経済状況により独立が維持できるかどうかさえ予断を許さないという危機感が底流にある状況においては、国家のあり方に直結する政治的にセンシティブな課題でもあった。II節で確認したように、主権国家としての独立という志向が表面に出てきた初期の段階から表面化した課題は、初等教育から中等教育を経て高等教育にいたる教育システム全般にアルバニア語による授業を導入するか否かであった。1990年代のいわゆるアフターマティヴ・アクションによる対応は後手にまわり、合法的手続きによらずに私設中学校が開設されたことは、地方自治体の建物にアルバニアの国旗を掲揚するという行為とあいまって、分離主義的傾向すなわち政治的含意を持つものと受け取られた。さらに、1994年秋に表面化したアルバニア系のテトヴォ大学問題は、「民族的少数派」の母語による高等教育を国家が認めるか否かという政治的課題と結びついたために長期化し、最終的には国際社会による介入を経て2004年に国立大学としての認可にいたった。

別の面から見れば、争点が教育改革であったがゆえに、マケドニア共和国ではこの分野において政治的交渉の余地が生まれた。2001年にマケドニア共和国内で発生したアルバニア系武装勢力と共和国治安部隊による武力衝突の後に成立したオフリド枠組み合意は、民族的コミュニティの同等な立場による多民族性を保持し、地方分権化を推進した。その過程に教育改革が位置づけられ、2004年に採択された教育開発国家戦略（2005-2015）に基づいて義務教育カリキュラムが見直され、初等教育から高等教育にいたるまで母語による教育システムが確立されたのである。教育問題が政治的にもセンシティブな課題であるがゆえに、2001年以降、同国の文部科学大臣はアルバニア系政党から任命され、文部科学副大臣にマケドニア系政党の推薦する人物が着任する体制となり、現在にいたっている。教育改革においても、アルバニア系の母語による教育制度の拡充

は、初等教育におけるトルコ語およびセルビア語の母語教育の制度的保障をももたらし、それが文字通り同国の多民族性を象徴する面をも併せ持つことになった。

またそれゆえに、独立後 25 年、紛争後 15 年たった現在もなお、教育改革とくに「非多数派コミュニティ」の教育問題は、政治的にもセンシティブな側面を内包しつつ、政策面でも教育現場でも模索が続いている。

第二に、マケドニア共和国における教育改革は、同国の多数派を占めるマケドニア系住民とアルバニア系住民間で生じている二項対立的構図を超えていく契機を内包している。たしかに、マケドニア共和国の政治は、もっとも大きな「非多数派コミュニティ」であるアルバニア系住民の動向によって左右される面を持つ。しかしながら、III 節で検証したように、「非多数派コミュニティ」の言語による教育を受ける権利を保障し、そのために学校制度およびカリキュラムを改編した結果、同国はいわゆる「並行教育システム」、すなわち初等教育からの民族コミュニティ間の分断という深刻な状況に直面せざるをえなくなった。これらの課題に対して、近年、国際社会の支援による「混合学校」での異なる民族コミュニティの児童・生徒による共同行動、あるいは混合グループによる課外教育プログラムや、大学間協力プログラムなどが導入されつつある。

その過程において、とくに 2001 年オフリド枠組み合意以後、「非多数派コミュニティ」に配慮した教育改革と関連して多文化間主義 *Inter-culturalism* という理念が用いられるようになった。しかし、実際にはロマへの配慮がまだまだ不十分であるなど、アルバニア系住民との関係のみでは解決できない部分が明らかになりつつある。すなわち、中・長期的課題としては、同国の多民族性に配慮した諸策が、アルバニア系のみならず、トルコ系、セルビア系、ロマ、その他の民族集団との交錯状態によって生じる多様性にも留意することが求められているのである。特定の「非多数派コミュニティ」の権利を保障するというよりは、特定の「非多数派コミュニティ」が教育改革の過程から排除されないことが肝要になってくると思われる。教育改革の面では、母語による 9 年制義務教育改革が制度的に導入された 2008 年度初等学校入学世代が大学卒業者数に反映するのは、2024 年度以降になるため、向後 10 年間の推移を注

意深く見守る必要がある。また、小学校低学年から導入された英語が次世代のリング・フランカとして機能する可能性もあり、この点もまた中・長期的視点からの検証が必要であろう。

そもそも、2001 年の武力衝突後に成立したオフリド枠組み合意は、多民族性を公的生活において保障する際に、ボスニア・ヘルツェゴヴィナで試みられたような領域的自治や連邦制などのいわば領域的隔離による民族問題解決ではなく、彼ら自身による不断の模索を通じて現代の民主国家として成熟していくことを求めるものであった (Bieber 2011 : 16)。実際、本稿で確認したように、「非多数派コミュニティ」に配慮した政策として同国に求められた諸策は、教育改革だけみても、非常に高い水準のものである。人口比 25% を超えるアルバニア系だけでなく、人口比 2~4% の他の「非多数派コミュニティ」の言語による 9 年制初等教育制度を保障して高等教育への道筋を確立した点において、マケドニア共和国の教育改革は他国にとっても示唆に富む例のひとつではないだろうか。

一方で、オフリド枠組み合意成立後 15 年を経た現在、教育改革や地方分権化をはじめ多くの分野での行政改革が履行されてきたが、いまだ国家のあり方についての国民的合意が成立しているとは言いがたい。2014 年に実施された世論調査によれば、マケドニア系住民の 46.4% は「民族的少数派」の諸権利を保障したマケドニア人を多数派とする国家を望む一方、アルバニア系住民の 39% が「マケドニア人とアルバニア人による二国民国家 *bi-national state*」あるいは 30.9% が「すべてのエスニック集団から成る多文化国家 *multicultural state*」を望んでいる (Sulejmani 2015 : 17)。連立政権を担う主要政党間の政治交渉や妥協にも関わらず、マケドニア共和国は現在もなお「非多数派コミュニティ」に同等な立場を保障しうるかどうかも模索途上にあるといえよう。その意味でも、本稿で検証した 2001 年以後の教育改革世代が、母語による初等教育から高等教育を経たうえで、他の文化および民族性をもつコミュニティとの間にどのような関係を築いていけるのか、がひとつの鍵になると考えられよう。

注

- 1 現在アルバニア系住民が唯一、公式数値として受け入れている2002年国勢調査では、アルバニア系住民の割合は25.17%であるが、出生率の高さや難民流入、実際には当時の国勢調査の対象から漏れた者などを入れると、これ以上の割合であろうと推定されることもある。なお、同国人口の民族構成は、2002年国勢調査による総人口2,022,547人のうち、マケドニア人64.18%、アルバニア人25.17%、トルコ人3.85%、ロマ2.66%、セルビア人1.78%、ヴラフ人0.48%、その他1.88%となっている。
- 2 1992年および2014年に、同国内アルバニア系の一部政治勢力が同国内の連邦化構想と絡んで掲げた、アルバニア系自治宣言の政治的枠組み。2014年の時点では、アルバニア系住民の間でも、一過性の政治的行為と受け取られて浸透しなかった。
- 3 2015年9月24日、オープン・ソサイエティ財団スコピエ事務所にて、筆者によるインタビューでの質問への回答。
- 4 各学年での教育カリキュラムについては、マケドニア共和国文部科学省教育開発局のHPで公開されている。
<http://bro.gov.mk/index.php?q=mk/osnovno-obrazovanie> (2016年3月17日最終閲覧。)
- 5 上記注の筆者によるインタビューにおいて、ラザレフスカ研究員は、同国が進めつつある多文化教育のカリキュラム自体からロマに関する情報が欠落していること、そのためNGOがパンフレットを作成して学校に配布する活動を行っているが、実際に学校教育の場で利用されることはほとんどないこと、などを指摘した。
- 6 同国内の教育に関する活動については、USAIDのHPを参照。
<https://www.usaid.gov/where-we-work/europe-and-eurasia/macedonia/education> (2016年3月18日最終閲覧。)
- 7 具体的なプロジェクト内容については、マケドニア市民教育センターのHPを参照。
<http://pmio.mk/about-the-project/> (2016年3月18日最終閲覧。)
- 8 たとえば、テトヴォの中等学校2年生から4年生の8名が、地元企業「ヴェゼ・シャリ」を見学して、「成功は多様性にあり」と題して作成したレポートが、マケドニア語とアルバニア語で公開されている。
<http://pmio.mk/c1-community-outreach-materials/case-study-the-success-is-diversity-ss-8-septemvri-tetovo/> (2016年3月18日最終閲覧。)
- 9 ナンセン・スクールの詳細については、ナンセン・ダイアログ・センターのHPを参照。
<http://www.nmie.org/index.php/en/our-schools#!/catid=1;2;3> (2016年3月15日最終閲覧。)
- 10 架け橋基金によるプロジェクトの詳細については、マケドニア共和国文部科学省HPを参照。<http://www.mon.gov.mk/index.php/dokumenti/2014-07-30-12-00-34/gradime-mostovi> (2016年3月15日最終閲覧。)
- 11 “OSCE-supported Building Bridges Fund allocates first grant”, 7 April 2014, Skopje.
<http://www.osce.org/skopje/117196> (2016年3月15日最終閲覧。)
- 12 “OSCE Mission to Skopje-supported fund continues building bridges between communities”, 18 February 2016, Skopje. <http://www.osce.org/skopje/223256> (2016年3月15日最終閲覧。)
- 13 同国の初等教育および中等専門教育で使用されている教科書の一覧は、<http://www.e-ucebnici.mon.gov.mk/> にて公開されている。歴史教科書については中等学校2年次対象の教科書の公開が始まった。
http://www.e-ucebnici.mon.gov.mk/pdf/Istorija%20na%20Makedonija_II_MAK_PRINT_WEB.pdf (2016年7月18日最終閲覧。)
- 14 スコピエに本部があるほか、ビトラ、ヴェレス、ゴステイヴァル、カヴァダルツイ、コチャニ、クマノヴォ、オフリド、プリレプ、ストルーミツァ、テトヴォ、シュティプ各地に支部がある。
- 15 2015年9月24日、文部科学省教育開発局にて、筆者によるインタビューでの質問への回答。
- 16 スコピエ大学哲学部の文化間研究センター (Center for Intercultural Studies and Research) のサイトには、それぞれの研究テーマの概要が公開されている。参照：<http://cirs.fzf.ukim.edu.mk/index.php/pro/research/sr> (2016年3月24日最終閲覧。)
- 17 “Human Resources Strategy for Researchers at South East European University: Action Plan”, South-East European University, 2013. [http://www.seeu.edu.mk/files/HRS4R%20SEEU%20Action%20Plan_Last%20\(1\).pdf](http://www.seeu.edu.mk/files/HRS4R%20SEEU%20Action%20Plan_Last%20(1).pdf) (2016年3月25日最終閲覧。)
- 18 “Објавени резултатите од рангирање на универзитетите во Р. Македонија -2013”. <http://www.mon.gov.mk/index.php/dokumenti/rang-listi> (2016年3月25日最終閲覧。)

* 本稿は、JSPS科研費基盤研究(B)「ユーゴ後継諸国の対外政策と国際関係」(課題番号:JP2433057)による研究成果公表の一部である。

参考資料・文献

・一次資料

Државен завод за статистика. 2005. “Соопштение: Бруто-домашен производ”. Скопје.

(<http://www.stat.gov.mk/pdf/1-2005/3.1.5.06.pdf>)

2016年7月13日最終閲覧。

Државен завод за статистика. 2014. *Анкета за Работната Сила*. Скопје.

Државен завод за статистика. 2015a. “Индикатори: Приходи, потрошувачка и цени”. Скопје.

(<http://www.stat.gov.mk/KlucniIndikator.aspx>) 2016年3月

15日最終閲覧。

Државен завод за статистика. 2015b. *Регионите во Република Македонија, 2015*. Скопје.

Државен завод за статистика. 2015c. “Запишани студенти на додипломски студии на високите стручни школи и факултетите според начинот на студирање, полож и годините на студирање, 2014/2015”. Скопје.

(http://www.stat.gov.mk/PrikaziSoopstение_en.aspx?rbtxt=29)

2016年3月17日最終閲覧。

Државен завод за статистика 2015d. *Дипломирани Студенти, 2014 (прв, втор и трет циклус)*. Скопје.

European Commission. 2015. “Commission Staff Working Document: The Former Yugoslav Republic of Macedonia”. SWD (2015) 212final. Brussels.

(http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2015/20151110_report_the_former_yugoslav_republic_of_macedonia.pdf) 2016年3月5日最終閲覧。

Историја на Македонија за II година средно стручно образование. 2010.

(http://www.e-ucebnici.mon.gov.mk/pdf/Istorija%20na%20Makedonija_II_MAK_PRINT_WEB.pdf) 2016年7月

18日最終閲覧。

国際協力銀行. 2003. 「貧困プロフィール: マケドニア共和国」

(http://www.jica.go.jp/activities/issues/poverty/profile/pdf/macedonia_j.pdf) 2016年3月5日最終閲覧。

Министерство за образование и наука на Република Маке-

донија. 2006. Национална програма за развој на образованието на Република Македонија 2005-2015. Скопје.

Ohrid Framework Agreement. 2001.

(<http://www.ucd.ie/ibis/filestore/Ohrid%20Framework%20Agreement.pdf>) 2016年3月29日最終閲覧。

OSCE. 2010. *Discrimination Based on Ethnicity: Survey Report*. Скопје.

Попис. 2002. Република Македонија Државен завод за Статистика, *Попис на населението, домаќинствата и становите во Република Македонија 2002*, Скопје.

Roma Education Fund. 2012. *Country Assessment; Macedonia*. (http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/ref_ca_2011_mac_english_screen.pdf) 2016年3月5

日最終閲覧。

UNICEF. 2008. *Education in FYR Macedonia. Country Profile*.

・二次資料

Ackermann, Alice. 1999. *Making Peace Prevail: Preventing Violent Conflict in Macedonia*. Syracuse University Press, Syracuse.

Barbieri, Sara, Roska Vrgova, and Jovan Bliznakovski. 2013. “Overcoming Ethnic-Based Segregation: How to Integrate Public Schools in Macedonia and Bosnia and Herzegovina”, Institute for Democracy, Skopje and Sarajevo.

Bieber, Florian. 2011. “Introduction: Assessing the Ohrid Framework Agreement” in *One Decade after the Ohrid Framework Agreement: Lessons (to be) Learned from the Macedonian Experience*, edited by Marija Risteska and Zhidas Daskalovski, Friedrich Eber Stiftung and Center for Research and Policy Making. Skopje.

Eminova, E., Janeva, N. and Petroska-Beška, V. 2011. *Roma Early Childhood Inclusion: Macedonian Report*, UNICEF.

Fantana, Giuditta. 2017. *Education Policy and Power-Sharing in Post-Conflict Societies: Lebanon, Northern Ireland, and Macedonia*. Palgrave macmillan.

Georgieva, Lidija, Ardit Memeti and Ali Musliu. 2010. “Patterns of Conflict Resolution in the Republic of Macedonia”, in *IBIS Discussion Paper*, No. 8, University College Dublin, Dublin.

Georgieva, Lidija, Zoran Velkovski, Lena Damovska, Florina Shehu, Veli Kreci. 2012. *The Role of High Education in Fostering Intercultural Dialogue and Understanding in Multicultural Society: Needs Assessment Study- Republic of Macedonia*. Faculty of Philosophy-UKIM Project, United Nations Joint Programme “Enhancing Interethnic Community

- Dialogue and Collaboration. Skopje.
- Журуков, Игор. 2008. “Развитокот на македонскиот национален идентитет низ содржините на учебниците по историја во основното образование”. Магистерска теза во Универзитет Св. Кирил и Методиј, Скопје.
- 木村真. 2008. 「バルカン諸国の歴史教科書における近代マケドニア叙述の比較」『バルカン史と歴史教育－「地域史」とアイデンティティの再構築』明石書店.
- Koneska, Cvete. 2014. *After Ethnic Conflict: Policy-making in Post-conflict Bosnia and Herzegovina and Macedonia*. Ashgate Publishing Limited, Surrey.
- 千年篤. 2002. 「マケドニア共和国の民族問題－マケドニア危機の背景には民族間の経済的不平等が存在していたのか？」『ロシア・東欧研究』第31号、123-144.
- Markic, Lovren. “National Case-Study: Public Administration in the Republic of Macedonia”, Euro-Balkan Institute, Center for Public Administration and Public Policy.
- Mitrevska, Marina. 2013. “Conflict in Macedonia: A Challenge for New Reform Policy”, *Međunarodne Studije*, god. 13 br. 3-4. Centar za međunarodne studije, Hrvatske udruge za međunarodne studije i Visoka škola međunarodnih odnosa i diplomacije Dag Hammarskjöld, Zagreb.
- Myhrvold, Ronny. 2005. “Former Yugoslav Republic of Macedonia: Education as a Political Phenomenon”, *NORDEM Report 04/2005*. The Norwegian Center for Human Rights/NORDEM, University of Oslo.
- 中内政貴. 2010. 「旧ユーゴスラヴィア諸国におけるSSRの特徴と課題」『平和構築と治安部門改革（SSR）－開発と安全保障の視点から』広島大学IPSHU研究報告シリーズNo.45.
- Nansen Dialogue Center Skopje. 2011. *Nansen Model for Integrated Education*. Skopje.
- 直野敦. 2009. 「アルバニア語」『事典 世界のことば141』大修館書店.
- 大庭千恵子. 1996. 「『国民国家』の形成と『少数民族』の権利－マケドニア共和国におけるアルバニア人の事例（1991-1995）」『民族に関する基礎的研究II』総合研究開発機構.
- 大庭千恵子. 2012. 「マケドニア共和国におけるオフロード枠組み合意実施－地方分権化と民族間関係の力学（2001-2011年）」『旧ユーゴ研究の最前線』溪水社.
- 大庭千恵子. 2014a. 「EU加盟候補国は『国境』を越えられるか－旧ユーゴスラヴィア・マケドニア共和国の国名争議と歴史の視覚化（1991-2013）」『世界の眺め方：理論と地域からみる国際関係』千倉書房.
- 大庭千恵子. 2014b. 「旧ユーゴスラヴィア・マケドニア共和国におけるロマの政治的ポジション（1991-2014）」『広島国際研究』第20巻.
- Pajaziti, Ali. 2012. “Higher Education in Bolognian Way: The Case of Macedonia (SEEU and SUT)”, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, Vol. 2 Issue 2. Ankara.
- Петроска-Бешка, Виолета. 2009. *Студија за мултикултурализмот и меѓуетничките односи во образованието. Канцеларија на УНИЦЕФ*. Скопје.
- Petroska-Beshka, Violeta. 2012. *Baseline Research regarding the Interethnic Integration in Education: Interethnic Integration in Education Project by USAID and Macedonian Civic Education Center*. The Center for Human Rights and Conflict Resolution. Skopje.
- Pettifer, James. 2002. "Ali Ahmeti & The New Albanian Political Party in FYROM", *Conflict Studies Research Centre, Occasional Brief No. 92*. Royal Military Academy Sandhurst, Surrey.
- Pichler, Robert. 2009. “Historiography and the Politics of Education in the Republic of Macedonia (1991-2008)” in “*Transition and the Politics of History Education in Southeast Europe*, edited by A. Dimou, V&R Unipress, Göttingen.
- Poulton, Hugh. 1995. *Who Are the Macedonians?* London. Hurst & Company.
- Rabrenovic, Aleksandra, and Tony Verhejen. 2006. “Politicians and Top Civil Servants in former Yugoslav States, Back to Discarded Traditions?”. World Bank.
- Shea, John. 2008. *Macedonia and Greece: The Struggle to Define a New Balkan Nation*, McFarland & Company, Inc. Publishers, Jefferson, North Carolina and London.
- Stefoska, Irena. 2013. “Some Aspects of History Textbooks for Secondary School: The Case of Macedonia” in *Civic and Uncivic Values in Macedonia: Value Transformation, Education and Media*, edited by S.P. Ramet et.al. Palgrave Macmillan, Hampshire.
- Sulejmani, Rizvan. 2015. “Macedonia after the Ohrid Framework Agreement: Can “Power Sharing” be a Conflict Prevention Mechanism?” in *Современа Македонска Одбрана*, бр. 28. Скопје.