

## 〔論 説〕

ロシアのアイデンティティの模索と自国史像  
—1990年代の歴史教育をめぐる論争を中心に—

立 石 洋 子

## はじめに

本稿は、体制転換後のロシアでスターリン期をはじめとするソ連時代の歴史がいかに議論されてきたのかという問題を、1990年代の歴史教育ならびに歴史教科書をめぐる論争を中心に検討する。ソ連解体後のロシアでは、ソ連時代の過去、特にスターリン時代（1920年代末～1953年）の大規模な抑圧がいかに向き合うのかという問題が社会を分裂させる大きな論争を引き起こしてきた。1953年のスターリンの死後には抑圧の実態が解明され始め、犠牲者の名誉回復も部分的に進められたが、政治改革を指導したフルシチョフが1964年に失脚するとこれらの動きは中断した。しかし、1980年代後半にゴルバチョフのもとで政治改革が始まると、それまで議論することができなかった様々な問題が新聞や雑誌、テレビなどで取り上げられるようになった。ゴルバチョフが開始した政治、経済、文化の改革は「ペレストロイカ」と呼ばれ、人々の生活のあらゆる側面に大きな変化をもたらした。このなかで情報公開を目指した「グラスノスチ」政策が宣言されると、公文書の公開が進み、出版を禁じられていた書籍や論考が公刊され、家族や親しい友人の間だけで語られてきた、あるいは文学作品や映画、歴史研究などで部分的に知られてきたソ連時代、特にスターリン時代の悲劇的な史実の情報が次々と公表された。この時期にはフルシチョフ期の政治改革をけん引した知識人が再び活躍し、スターリン個人による専横や抑圧だけでなく、急速な工業化や農業集団化、1930年代初頭

の飢餓、独ソ戦期の少数民族の強制移住の問題など、1930年代に成立した社会体制の全体が批判的分析の対象となった。こうしてゴルバチョフのもとで始まった過去の再検討は、1991年12月のソ連の解体により独立国家となった各共和国に独自の形で継承されることになった。

ロシアにおけるソ連時代の過去への取り組みについてはいくつかの研究が発表されているが、その評価は分かれている。民主化を目指す国家が旧体制による人権侵害にいかに対処すべきかという問題に着目する「移行期正義」論の観点からは、ロシアの過去の再検討の試みは不十分であるか、一切なされていないとの主張が提起されている。たとえばスタンは、ロシアは意味のある移行期正義のプログラムを制定していないだけでなく、共産主義の理念を称賛することで、ソ連時代の犠牲者の苦しみや体制の罪を完全に否定していると述べる<sup>1</sup>。ミハレヴァは、移行期正義を実現する手段として粛清、公職追放、真実を解明するための調査委員会の設置、被害者への補償などいくつかの方法が段階に組み合わされる事例が多いことを指摘したうえで、これらの措置が何も取られなかった事例にフランコ後のスペインとロシアを分類している<sup>2</sup>。アンドリューは、現在のロシアがソ連時代の「暴力的な過去」と向き合わないのは1990年代に民主化に「失敗」したためだと述べ、70年に及ぶ共産主義体制はロシアの市民社会を完全に破壊し、そのことが体制による犯罪の国家的承認と調査を不十分なものにとどめているという<sup>3</sup>。アドラーも同様に、1990年代初頭にロシア連邦共産党が結成され、それを禁止する措置がとられなかったことに着目し、ソ連時代の抑圧の歴史との取組が不十分であることがロシアの民主化を妨げていると主張する<sup>4</sup>。また2000年に大統領に就任したプーチンの

---

1 Lavinia Stan, Limited Reckoning in the Former Soviet Union, in Cynthia M., Horne and Lavinia Stan eds., *Transitional Justice and the Former Soviet Union: Reviewing the Past, Looking toward the Future*, Cambridge University press, 2018, p. 31.

2 Galina Mikhaleva, Overcoming the Totalitarian Past: Foreign Experience and Russian Problems, *Russian Politics and Law*, vol.48, no. 4, July-August 2010, pp. 35-45.

3 Kora Andrieu, "An Unfinished Business: Transitional Justice and Democratization in Post-Soviet Russia," *The international Journal of Transitional Justice*5, 2011, pp. 205, 218.

4 Nanci Adler, "In Search of Identity: The Collapse of the Soviet Union and the

権威主義的な政治手法と、歴史の政治的利用に着目する研究も多い<sup>5</sup>。以上のように多くの先行研究は、ロシアでは1990年代に移行期正義を実現するための措置が講じられず、そのことがプーチン政権が歴史像を利用して支持を拡大し、権威主義的統治手法を確立する結果を招き、ロシアの社会がソ連時代の過去を批判的に検討することを妨げていると主張する。

しかし、1980年代半ば以降のソ連とソ連解体後のロシアの政治や社会の状況をみれば、これらの先行研究の理解は正確ではないように思われる。ペレストロイカ期に活発化した歴史の見直しに関する社会的議論は、約70年に及んだソヴィエト体制が市民社会を完全に破壊したという見解に疑問を生じさせる。これに加えて、体制転換後のロシアでは、被害の実態の解明と被害者への補償への取り組みに加えて、スターリン時代の過去といかに向き合うべきかという論争が現在も続いており、政権が広める公式の歴史像が社会全体に共有されているとはいえない。またこれらの論争が政権によって上から促進され、あるいは操作され、統制されているということもできない<sup>6</sup>。

エトキンドは体制転換後のロシアの社会を、階級や民族、職業、地域ではなく歴史認識が社会を分断する複数の歴史からなる社会 (multi-historical society) と特徴づけ、その例として、プーチンを支持する理由としてある人はスターリンが嫌いだからという理由を挙げ、ある人はスターリンを尊敬しているからという正反対の理由を挙げることを紹介している<sup>7</sup>。こうした歴史認識の分裂という現象は、先に述べた先行研究の見解では理解することができない。またプーチン政権の歴史認識に関する政策も、スターリン体制やソ連の歴史の正当化を一貫して目指しているわけではなく、その多面性や矛盾をより慎重に検討すべきである<sup>8</sup>。

---

Recreation of Russia," in A. D. de Brito, C. González-Enríquez, and P. Aguilar, eds., *The Politics of Memory: Transitional Justice in Democratizing Societies* (Oxford: Oxford University Press, 2001).

5 Miguel V. Liñán, "History as a Propaganda Tool in Putin's Russia," *Communist and Post-Communist Studies* 43, 2010.

6 たとえば、R. デイヴィス、内田健二・中嶋毅訳『現代ロシアの歴史論争』岩波書店、1998年参照。

7 Alexander Etkind, Post-Soviet Hauntology: Cultural Memory of the Soviet Terror, *Constellations*, volume 16, number 1, 2009, pp. 184-185.

8 立石洋子「現代ロシアの歴史教育と第二次世界大戦の記憶」『スラヴ研究』62

これに加えて、近年の移行期正義に関する研究は、政治的抑圧や内戦を体験した社会で犠牲者を救済し、民主主義への移行を実現するには、加害者の裁判と処罰、公職追放など司法による措置だけではなく、真実を解明するための委員会の設置や、司法・軍・警察機構の改革、追悼式典の開催、分裂した社会の和解のための努力といったより幅広い領域の政策が必要だという見解を示している<sup>9</sup>。2004年に発表された国連事務総長のレポートも移行期正義の概念を、大規模な人権侵害を経験した社会がその過去に向き合い、説明責任を確立し、正義と和解を達成するための包括的な過程と定義しており、ここでは訴追や補償、真実の調査、制度改革、審査と解任など様々な手段が組み合わされると説明している<sup>10</sup>。

大規模な人権侵害を経験した国家ではすべての加害者、責任者を訴追することは不可能であり、旧体制の支配者層が権力を維持する場合は多いことから、司法による移行期正義の実現には限界がある。さらに、過度に熱心な処罰は移行期の社会の平和と安定の維持をより困難にする可能性が高い。通常の場合でも正義の追求には多くの困難がつきまとうが、移行期の社会では、形成されつつある脆弱で不安定な民主主義を報復の連鎖や内戦の再発、クーデタなどの危険から守り、支えねばならない。そのためには司法による正義の追求だけでは不十分であり、法の支配を回復し、加害者を処罰するという課題と、被害者の救済、社会の再建と和解のプロセスを開始するという課題のバランスを取る必要がある。南アメリカの真実和解委員会の副議長を務めたアレクサンダー・ボレインによれば、そのためには移行期正義への総合的なアプローチが必要であり、そのアプローチの1つが真実の回復である<sup>11</sup>。

以上のように、移行期正義の回復と社会の再建に必要な真実の解明は加害者の処罰の手段に限られるわけではなく、より広範な意義を持って

---

号、2015年。

9 Elizabeth A. Cole, *Transitional Justice and the Reform of History Education*, *The International Journal of Transitional Justice*, vol.1, 2007, p. 117.

10 The rule of law and transitional justice in conflict and post-conflict societies: Report of the Secretary-General (<https://www.un.org/ruleoflaw/files/2004%20report.pdf>) (URLはすべて2019年9月16日に確認), p. 4.

11 Alexander L. Boraine, *Transitional Justice: A Holistic Interpretation*, *Journal of International Affairs*, Fall/Winter 2006, vol. 60, no. 1.

いる。ソ連末期から体制転換後のロシアにおいてもスターリン期の抑圧と人権侵害を調査する機関が政府によって設置され、歴史教育や教科書、歴史を題材とする小説や映画、記念碑建設、記念式典などソ連時代の過去と関わる様々な問題が、いかなる国家を建設すべきかという問題と密接に結びつきながら社会的論争を引き起こしてきた。したがって、ロシアの政治改革と歴史認識についても、加害者の処罰をはじめとする司法による手段だけではなく、より幅広い視野から再検討される必要があるだろう。

そこで本稿は、体制転換後のロシアで展開するソ連時代の歴史に関する議論を、歴史教育に関する論争を中心に検討する。体制転換後に多くの国家で試みられる加害者の粛清や公職追放、真実和解委員会の設置、被害者への補償などと比較して、歴史研究や歴史教育の改革は民主化の実現や移行期正義の実現と結びつけて理解されることはまだ少ない。しかし、歴史教育が共同体のアイデンティティを形成するうえで重要な役割を担うことは広く知られており、民主主義の制度は多くの国民が民主主義の理念や自国の伝統を理解することなしには維持できない。また人々が公共の議論に参加するには共通の言語を持つことが必要だが、それは共通の歴史的経験、価値観やルールの共有から生まれるものである。そしてこれらを身につけるには、歴史の知識が必要となる<sup>12</sup>。

他方で、体制転換後の移行期の社会における歴史教育改革は、大きな困難に直面することが多い。ゲオルク・エッカート国際教科書研究所のピングゲルは、紛争を経験した社会では歴史教科書の作成が、真実和解委員会や裁判など他の平和構築のための措置とともに和平と和解を達成するための重要な手段の一つとなると述べながら、その難しさを指摘する。移行期の社会で歴史教育・教科書はなぜ紛争が起こったのかを説明するとともに、社会の亀裂を修復し、粉碎された社会の結合を強化するための新たなナラティブを提供することが求められる。しかし、大規模な抑圧や激しい内戦によって多くの集団に分裂した社会では、歴史認識の一致を求めることはほとんど不可能である。またありのままの真実を説明することは社会に苦痛をもたらし、社会を分断する可能性もある。たとえば内戦後のルワンダでは、政府は人種主義や民族主義による差別を植民地支配がもたらしたも

---

12 Lloyd Kramer and Donald Reid, *Historical Knowledge, Education, and Public Culture*, in Lloyd Kramer, Donald Reid, and William L. Barney eds., *Learning History in America*, University of Minnesota Press, 1994, p.4.

のとする公式見解を示し、それ以前のルワンダ社会の統合と調和を強調している。このなかで歴史教科書が内戦の真実をありのままに描けば、特定の集団がその責任を負われ、非難の対象となる可能性がある。そのため教科書の内容について合意を形成することができず、歴史教育は停止されている。また真実和解委員会が重要な役割を担った南アフリカでは、黒人の教師たちが黒人を中心とする歴史を新たな自国史として教えることを期待されているが、これは南アフリカの多文化性を教える教育として適切ではないという批判が提起されている<sup>13</sup>。

これらの事例が示すように、歴史教育は国家のアイデンティティの構築や市民意識、愛国主義の育成と密接に関わることから、体制転換後の多くの社会で激しい論争を集め、ときには歴史教育を行うこと自体が不可能となる場合もある。そのため、歴史教育と教科書に関する議論を検討することで、その社会が新国家の建設に際してどのような亀裂を抱えているのかを明らかにすることができると考えられる。ペレストロイカ以降のソ連、ならびにソ連解体後のロシアでも、歴史研究と教科書の内容は政治改革をめぐる論争とつねに密接に結びつけられてきた。したがって体制転換後のロシアの経験を明らかにすることは、抑圧的な政治体制を経験した社会が民主化と平和の構築をいかに達成しうるのか、そこに歴史学や歴史教育がいかなる影響を与えるのかという問題を検討するうえで重要な事例研究を提供すると考えられる。特に本稿は1990年代に着目することで、現在のロシアの歴史認識論争を生み出した前提状況を明らかにする。

## 1. 自国史像の見直しと社会の動揺

1980年代後半に始まる「ペレストロイカ」期のソ連、ならびにソ連解体後のロシアでは、スターリン期の抑圧の実態の解明と犠牲者の追悼が政治改革の目標の1つとなるとともに、その責任を問う声も高まった。このなかで、ナチ・ドイツを裁いたニュルンベルグ裁判と同様に抑圧の責任を問い、戦後の西ドイツにならって民主化を達成すべきだという議論も広

---

13 Falk Pingel, Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation, *The Annals of the American Academy of Political Social Science*, Vol. 617, Issue 1, 2008, pp. 184 - 186, ファルク・ピングエル「教科書研究は平和教育へ貢献できるか?」『関西大学人権問題研究室紀要』56号、2008年、25頁。

まった。これについてエトキンドは、ナチズムとソ連を比較する際に注意すべき点として、体制の長さやソ連の解体からあまり時間がたっていないこと、ドイツは軍事的敗北と占領によって体制転換を強制されたのに対して、ソ連／ロシアは1990年代に政治的選択の結果として体制転換が始まったという違いに加えて、被害者と加害者の区別が明確で犠牲者となる集団が予測しうるナチ・ドイツとは異なり、ソ連の場合は犠牲者がはるかに多様で民族や地域、職業などで特定することができず、被害者と加害者の区別が明確ではない点を指摘している。被害者に占める国家と党のエリートの比率が高いこともソ連の特徴であり、そこから共産党員を批判することはできないという主張も生まれた。また抑圧の犠牲者のなかにも加害者である体制の理念を共有する人が多く、自分の事例だけは何かの間違いだと思える人も多かった。つまり、体制への忠誠、逃避、抵抗などさまざまな反応が存在したことがソ連社会の特徴であった。こうした特徴からエトキンドは、ナチ・ドイツによるホロコーストが「他者」を抑圧したのに対して、スターリン期の抑圧は「自殺」に類似していると指摘している<sup>14</sup>。

これらの特徴はソ連解体後のロシアで、社会がスターリン期の犯罪と冷静に向き合うことを困難にし、激しい論争を引き起こした。スターリン時代の抑圧は正当な理由なしに多くの人を逮捕、処刑し、収容所などへ追放した。ここではあらゆる個人が体制の抑圧の被害者になる可能性があり、抑圧を実行した治安機関の職員も自分が逮捕されることを防げなかった。さらに、一般の人々もさまざまな動機から治安機関に協力したことで、犠牲者も加害者になりうるという状況が生まれた。そのためエトキンドが指摘したように、スターリン期の抑圧を語る際に犠牲者と加害者を明確に区別することは難しく、その実態が次々と明らかになるなかで、実質的にすべての国民が政治的抑圧に加担したのではないかという疑いの対象になり、ペレストロイカ以降のソ連の人々の自己評価を急激に低下させた<sup>15</sup>。

---

14 Etkind, *Post-Soviet Hauntology*, pp. 185, 190-191, Dan Diner, *Beyond the Conceivable: Studies on Germany, Nazism, and the Holocaust*, University of California Press, 2000, pp. 195-196.

15 Maria Ferretti, *Memory Disorder: Russia and Stalinism*, *Russian Politics and Law*, vol. 41, no. 6, November-December 2003, p. 56, Nina Tumarkin, *The Living & the Dead: The Rise & Fall of the Cult of World War II in Russia*,

これに対して他の旧ソ連諸国や旧社会主義国、とくにバルト諸国と東ドイツでは、旧体制はソ連という「他者」の強制によって形成されたと考えられていることから、「敵」を自らと区別し、外在化することが容易だったと指摘されている<sup>16</sup>。ロシアでは国内の社会を加害者と犠牲者に区別できないだけでなく、スターリン体制をはじめとするソ連時代のさまざまな抑圧を外部からもたらされたものとみなすこともできず、過去の見直しはより多くの心理的な困難を引き起こした。

さらにペレストロイカからソ連解体後の急激な経済改革が引き起こした混乱と生活水準の低下、自殺や犯罪の増加は、ソ連時代の歴史の解明と評価に関心を持つ余裕を人々から奪った。このなかでソ連時代を生きた世代への中傷も広まり、独ソ戦の戦功メダルを身につけた元兵士たちが街で嘲笑され、あるいは襲撃を受けるといった事件も起こった。ベラルーシ出身のジャーナリストのスヴェトラナ・アレクシェーヴィチはソ連解体前後に自殺を図った人々や、自殺者の遺族にインタビューを行ったが、その記録はソ連解体前後の混乱のなかで、ある人は生活苦から、ある人は新しい価値観に適応できず、ある人は家族や周りの人々との軋轢から、様々な年代の人々がこの時期に自ら命を絶ったことを示している。なかでも深刻な精神的危機にさらされたのは、共産党の理念を信じていた党员や、独ソ戦を戦った元兵士たちだった。クライペダ市のロシア軍本部前で焼身自殺を図ったヴァチスラフ・チェカリン中佐は27年間軍に勤務したが、退職後は住む家がなく、年金は生活が成り立たないほどわずかだったという。独ソ戦でブレスト要塞の攻防戦を戦った元兵士チメレン・ジナトフは故郷を出てブレスト要塞跡を訪問した後、列車に身を投げた。遺書には、「もしあの時、戦争中に負傷して死んだのなら、『祖国のため』に死んだと理解できただろう。ところが今は、ひどい生活を苦にして死ぬのだ。墓にもそう書いてほしい」と書かれていた。これを伝えた新聞によれば、生前のジナトフは自分が守ったのは祖国であり特権ではないと主張して、戦後も家具や車などの入手に復員兵の特権を利用することを拒否していたという。これらのインタビューや新聞報道は、これまで信じてきた理念や自国史像

---

Basic Books, 1994, p. 224.

16 Kora Andrieu, An Unfinished Business: Transitional Justice and Democratization in Post-Soviet Russia, *The International Journal of Transitional Justice*, vol. 5, 2011, P. 205.



が否定され、導入されたばかりの市場経済がうまく機能せず、生活水準の格差が拡大していくという1990年代初頭の状況なかで、多くの人が深刻な物理的、精神的危機に直面したことを示していた<sup>17</sup>。

生活水準の低下は、ソ連の解体への疑問を社会に広めた。1992年の独ソ戦の戦勝記念日の翌日には、軍服や戦功を讃えたメダルを身につけ、赤旗を掲げた数千人がモスクワで政権への抗議デモを行い、無名戦士の墓へ行進した<sup>18</sup>。心理学者のM. コチェノフによれば、当時のロシア社会は「破滅的な意識」によって意気消沈した状態にあり、この意識は犯罪や貧困、将来への恐怖によって生まれる攻撃性を社会に広めていた。共産党の新聞『プラウダ』紙は、ソ連解体の契機となった1991年8月のクーデタ事件から1年後の1992年8月に物価上昇の情報とともに市民のインタビューを掲載している。このインタビューでは、32%の回答者が8月クーデタ後に生活が悪化したと回答し、41%がクーデタを実行して逮捕された国家非常事態委員会のメンバーを釈放すべきだと答えた。さらに、1993年8月に全ロシア世論研究センターが1300人のモスクワ市民を対象として行った調査によれば、8月クーデタの失敗を歴史の輝かしい1ページと考える人の数は15%に過ぎず、30%が「悲劇」であったと回答し、43%が事件は重要な意味を持たないと回答した。これらの調査からはソ連の解体後、この事件とその後のソ連の解体を肯定的に捉える人が減少したことがうかがわれる<sup>19</sup>。全ロシア世論調査研究センターの調査によれば、1990～92年にはゴルバチョフの支持が44%から11%へと約4分の1に減少しただけでなく、エリツィンの支持率も33%から17%へと半減した。さらに、市場経済への移行がもたらしたものとして、格差の拡大に同意する回答者が82%に上り、69%は生活が苦しくなったと答え、65%の回答

---

17 スヴェトラナ・アレクシェーヴィチ、松本妙子訳『死に魅入られた人々—ソ連崩壊と自殺者の記録』群像社、2005年、183-193、303-304頁、Anna Krylova, *Dancing on the Graves of the Dead: building a World War II memorial in post Soviet Russia*, in Daniel J. Walkowitz, Lisa Maya Knauer eds., *Memory and the Impact of Political Transformation in Public Space*, Duke University Press, 2005, p. 87. Tumarkin, *The Living & The Dead*, pp. 193-194.

18 Krylova, *Dancing on the Graves*, p. 89.

19 Московские новости. 22 августа 1993, Kathleen E., Smith, *Mythmaking in the New Russia: Politics and memory in the Yeltsin Era*, Cornell University Press, 2002, pp. 8, 34.

者が生活は改善しなかったと述べた<sup>20</sup>。

こうした状況のなかで、1993年5月1日にはメーデーのデモと集会が暴動へと変化し、警察と衝突するという事件が起こった。衝突が起きた10月広場には、約3万人が集まっていたと言われる。この事件ではデモ参加者と警察の双方に多数の負傷者が出ただけでなく、警察官1名が死亡したことで社会に大きな衝撃を与えた。暴動が起こった原因はいまだ明らかではないが、これ以前に数か月間にわたって政権を批判する社会団体の活動が広まり、その違法行為を市当局が非難しており、このことが一部のデモ参加者による暴力行為の扇動、警察による激しい弾圧とそれへの反発を生み、大規模な衝突へと発展したと考えられている<sup>21</sup>。

社会の亀裂は約1週間後の5月9日の独ソ戦戦勝記念日にも表面化した。モスクワでは、エリツィンの改革に反対する人々が現政権への批判の意味を込めてスターリンの肖像を掲げてデモを行った。『プラウダ』紙はスターリンを中心とする当時のソ連の指導者たちの写真を一面に掲載し、当時の兵士の祖国愛と諸民族の友愛を強調して、ソ連は偉大かつ無敵だったと主張した。共産党はソ連を解体させた犯人としてエリツィンを批判し、物のない店と年金生活者や退役軍人の生活苦というロシアの現状をソ連と対比し、スターリンはソ連に戦勝をもたらし、大国に導いたと主張した。さらにエリツィンを批判する退役軍人のデモに若い世代も参加していたことは、経済的困難が世代の亀裂を超えて拡大していることを示していた<sup>22</sup>。

1993年夏には急進的な市場経済の導入をめぐり、エリツィンと共産主義政党、ナショナリスト政党など様々な政党の対立が激化した<sup>23</sup>。9月にエリツィンが議会の解散、選挙と新たな連邦議会の組織を命令すると、これに反対した180人の議員とその支持者がルツコイ副大統領を中心として

---

20 Валерий Федоров, Юлия Баскакова, Анна Жирикова. Россия удивляет: пять эпох в российском общественном мнении (1987-2017) (<https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=543>).

21 Коммерсантъ. 30 апреля 2013.

22 Nurit Schleifman, Moscow's Victory Park: A Monumental Change, *History and Memory*, Vol. 13, No.2, 2001, p. 19, S.M. Norris, Memory for Sale: Victory Day 2010 and Russian Remembrance, *The Soviet and Post-Soviet Review*, 38, 2011, p. 209., Krylova, Dancing on the Graves, p. 93.

23 Правда. 20 августа 1993.

議会に立てこもり、軍と地方の立法府に支援を求めた。この事件は10月3-4日に市民を巻き込む武力衝突へと転化し、878人の死傷者を出した。そのうち660人は一般市民であり、死者は145人に上った。この事件では、目的を達するためにエリツインの支持者と反対派がともに暴力に訴えたことが社会に失望を生み、より建設的な政治を望む声が高まった<sup>24</sup>。

エリツインへの抗議が拡大するなかで1993年に結成されたロシア連邦共産党が支持を集め、1995年には下院で50%近くの議席を占めて第1党となった。生活水準の低下と混乱は、ソ連の解体と市場経済への否定的評価だけでなく、極右組織の勢力拡大ももたらした。ロシア初の極右組織はペレストロイカ期に結成され、ソ連解体後の混乱によって一時的に影響力を失ったが、1993年までに一定の影響力を回復して一部は議会の会派を結成し、ファシズムへの共感を公に表明する議員も現れた。さらに1993年12月の下院選挙では、ロシア民族の利益の擁護を目指し、ソ連解体を否定的に評価する「ロシア自由民主党」が議席を獲得した。これは、ソ連解体によって不利益を受けた人々の支持を獲得しているためだと考えられる<sup>25</sup>。

こうした状況について哲学博士のB.M.トゥマラリヤンらは『学校の歴史教育』誌に発表した論説で、社会の不安定化が政治的対立だけでなく、排外主義的な民族主義を含む様々な急進的観点を生んでいると述べ、このことは昨年末の選挙でロシア自由民主党が躍進したことが証明していると危惧を表した。論説は、帝国の経験を持つ国で民族主義が拡大すれば排外主義的気分を生み出すことは避けられないと述べ、破壊的なナショナリズムを建設的なナショナリズムに変化させる政策を政府に要求するとともに、教師に対して、排外主義への否定的な態度を形成するような歴史教育の必要性を訴えた<sup>26</sup>。

## 2. 新たなロシアの理念の模索

1995年12月に実施された国家院の選挙では共産党が最多の得票を獲得

24 Известия. 28 декабря 1993, Smith, *Mythmaking in New Russia*, pp. 38-41.

25 Nikolay Koposov, *Memory Laws, Memory Wars: The Politics of the Past in Europe and Russia*, Cambridge University Press, 2018, pp. 225-226.

26 A.B. Кошелева, В.М. Тумаларьян. Шовинизм: Опасность тупикового пути // Преподавание истории в школе. №6. 1994. С. 2-6.

し、ロシア自由民主党が2位を占めた。エリツィンを支持する「我が家ーロシア」は3位にとどまり、経済改革やチェチェン戦争への不満が示された。これに続いて1996年に実施された大統領選挙でもエリツィンの経済政策に多くの批判が集まり、共産党党首のジュガーノフがエリツィンの主要な対立候補となった。このなかでエリツィン派は共産党の公約よりも、革命による混乱、飢餓、抑圧といったソ連時代の否定的な歴史を強調するキャンペーンを展開した。これに対してジュガーノフと共産党は革命前のロシアの伝統を肯定し、ソ連時代についても教育の発達や文化の発達、生活の向上と社会的上昇、独ソ戦期の団結などを強調し、国家の歴史の連続性を強調した。さらにペレストロイカ後の健康状態の悪化や出生率の低下、暴力事件による死者の増加という状況をソ連時代と対比し、西欧とゴルバチョフ、エリツィンの改革がソ連、ロシアを弱体化させたのだと批判した。この結果、エリツィンは54%の票を獲得し、40%を獲得したジュガーノフに僅差で勝利した。

この頃には90年代初頭に共有されていた市場経済の理想化は消滅し、エリツィンの支持率も低下していた。しかし、エリツィンの側が、改革がどれほど苦しくても他の選択肢は共産主義体制に戻ることを意味すると訴えたことが、有権者の投票行動に影響を与えたのだった。またソ連時代のスローガンやシンボルを多数使用した共産党のキャンペーンは、政治的抑圧や宗教活動の制限、物不足といった否定的な記憶を呼び起こした。他方でエリツィンを支持する勢力は過去を重視せず、ロシア・ソ連の歴史と現在のロシアを結びつけようと努力することもなかった。その結果、選挙を通じて社会に共同体意識や帰属意識を生み出すことはできなかった<sup>27</sup>。

大統領選後、エリツィンと側近は社会の和解と統合を可能にする新たな愛国主義の理念を模索し始めた。1996年11月には10月革命の80周年を記念して、大統領令によって革命記念日を「和解と合意の日」に改称した。改称の目的は対立を防ぎ、社会を統合することであり、連邦と地方の政府に対して、政治的立場にかかわらずすべての革命と内戦、政治的抑圧の犠牲者の記念碑を保護する手段を講じることを指示した<sup>28</sup>。これに先立つ5月には、上院にあたる連邦会議の副議長でタタルスタン共和国国家会

---

27 Kopusov, *Memory Laws*, pp. 210-212, Smith, *Mythmaking in the New Russia*, pp.138 - 139, 141, 146, 148, 154-157

28 <http://www.kremlin.ru/acts/bank/10231>

議議長のヴァシリー・リハチョフが連邦会議議員に向けて声明を発表し、各地域で「平和と和解の憲章」を採択することを求めていた。これについてリハチョフは、現在のロシアには国民の合意と協力、相互理解、相互に対する責任が不足していると述べ、和解と協力なしに国家の統一と安定を達成することはできないと主張した<sup>29</sup>。

これらの提案に『ロシア新聞』で賛成の意思を表明したアナトリー・カルピチェフは、ソ連体制の犠牲者の情報が今も完全に明らかになっていないのは治安機関の文書が公開されていないためではないと述べ、その原因は、「我々がまだ生きている人々だけでなく、死者をも「赤」と「白」に、「我々の」側と「我々ではない」側に、「悪い者」と「良い者」に区別し続けていることにあると主張した。カルピチェフによれば、ソ連時代の悲劇について自分の息子たちを「外部の人々」と「祖国の人々」に分ける道徳的権利がロシアに存在しないことは明らかであり、悲劇を二度と繰り返さないためには敵を探すのではなく、国民の合意が必要であった<sup>30</sup>。

社会が新たな理念を求めていることは世論調査にも示されており、ロシアの統合の理念やシンボルを決定する作業は大統領選後も続いた。一部の知識人は、ソ連末期にロシア共和国の旗とされた三色旗や国章の双頭の鷲について、君主主義と植民地主義の伝統を受け継ぐもので共和主義に反していると批判し、ロシア帝国に結びつかないシンボルを探すべきだと提案した。また大統領令が国歌に選んだミハイル・グリンカ作曲の「愛国の歌」（1800年代に作曲）には歌詞がないため親しみが感じられず、難解だという声が共産党員から上がり、国民に親しまれているソ連国歌の歌詞を変更して国歌とすることが提案された。1997年4月には下院の国家院で国歌と国章について議論されたが、審議後の投票ではビザンツ帝国とロシア帝国に由来する双頭の鷲も、ソ連の国歌や赤い旗も、いずれも憲法が定める3分の2の賛成票を獲得できなかった<sup>31</sup>。

こうしたなかで、エリツィンは社会を統合しうる新たなロシアの理念を構築するため、顧問のゲオルギー・サラトフを長とするチームを結成し、哲学者、政治学者、社会学者の参加のもとで議論を開始した。しかし多く

29 Российская газета. 21 ноября 1996.

30 Российская газета. 21 ноября 1996.

31 Smith, *Mythmaking in the New Russia*, pp. 159-161, Ким Смирнов. Имперский орел не к лицу демократической России // Известия. 12 мая 1992.

の知識人は集団的理念という概念自体に否定的な態度を示し、個人主義の理念を重視すべきだと主張を展開した。たとえばロシア科学アカデミー世界史研究所のドイツ史研究センター代表ヤコフ・ドラフキンは、「上から」のイニシアティブで単一の「国民の理念」を考案しようとする試みは民主主義にとって破滅的だと批判した<sup>32</sup>。また政治学者のアンドレイ・ザゴロドニコフは、政権が作成する単一のイデオロギーは人間の意識を操作するために設計されるものだとし、権力によって操作されやすい人間を作ることになると述べてこのプロジェクトに反対した。ザゴロドニコフによれば、人為的に作り上げたものを人々の意識に植え付けることが不利益を生むことは、社会主義の実験によってすでに実証済みであった<sup>33</sup>。

他方でこのような発想については、知識人のなかからも批判が提起された。政治学者で大統領府の人権委員会に所属するアレクセイ・キヴァは『ロシア新聞』に寄せた論考で、ソ連と闘ってきた反体制派の知識人、人権活動家たちは、体制の破壊ではなくその建設が必要な時代が来ていることを理解せず、自分は防衛者ではなく挑戦者の椅子に座っていると今も考えていると批判した。キヴァによれば、多くの人権活動家が普通の人々の生活を視野に入れないために大衆はソ連時代よりも権利を擁護されておらず、フリーガンや詐欺師、官僚からの攻撃と貧困に悩まされていた。排外的な民族主義を掲げるロシア自由民主党が支持を拡大するという現象はこのような状況が生み出したものだが、民主派の知識人はこれに驚いて「ロシアは愚かだ！」などと叫んでいるのだった。ロシアが精神的な危機を含む深刻な危機的状况にあるにもかかわらず、少数派の知識人の権利の擁護しか考えていない人権活動家の行動はエリート主義的であり、大多数の人々を苛立たせていた。民主主義と人権の理念は危機からの脱出のために人々を結集させる基盤にはなりえず、そのような基盤になる可能性が最も高いのは民主主義と組み合わせられた愛国主義の理念だとキヴァは述べ、民主主義を守るには民主的で強力な政府が必要であり、知識人も政府に協力して大衆の利益を守るべきだと主張した<sup>34</sup>。

---

32 Я.С. Драхкин. Проблемы преодоления прошлого: взгляд из России // Россия и Германия на пути к антитоталитарному согласию. М., 2000. С. 26.

33 Свято место пусто не бывает // Независимая газета. 30 июля 1996.

34 Алексей Кива. Блеск и нищета движения правозащитников // Российская газета. 21 февраля 1997, Smith, *Mythmaking in the New Russia*, pp. 162, 165.

スミスによれば、この頃には体制転換をけん引した旧ソ連の反体制派知識人の議論は、あまりにもソ連／ロシアに批判的であり、西欧諸国を過度に称賛し、ロシアの国家や軍を否定してロシア社会に劣等感を植え付けているという見方が広まっていた。マスメディアでは全体主義という用語が、歴史や政治の現状を理解するための道具としてではなく、ソ連の政治体制の否定的側面を十把一絡げに批判するために用いられた<sup>35</sup>。ロシア史をあまりにも否定的に評価しているという批判はエリツインの支持者からも提起され、ソ連時代を称賛する必要はないとしても、すべての国民が共有できる伝統や歴史が必要だという感覚が社会に広まり始めていた<sup>36</sup>。こうしてエリツインの任期の最後の数年間は、国民の生活水準の向上や治安と秩序の回復とともに、国家的なアイデンティティの危機への対応が重要課題と認識された。

### 3. 教育要綱の作成

#### 1) 社会の不安定化と歴史教育

1990年代には1980年代後半のソ連で始まった教育改革がロシアでも継続され、歴史教育は大きく変化していった。1996年2月にロシアが欧州評議会に加盟すると、歴史の標準教育要領や教科書の作成、生徒の評価方法など、歴史教育に関するさまざまな問題について多国間の協力も発展した。この協力についてアンドレイ・フルセンコ教育科学大臣（2006年当時）は、参加国の歴史教育から偏見を取り除き、寛容の精神と他民族の伝統や生活習慣への尊敬を教える教育を助けていると評価している<sup>37</sup>。

ベレストロイカ以降の歴史教育改革は共産主義イデオロギーからの解放と歴史教育の多様性を重視したが、1990年代に出版された新たな教科書が非政治的であったわけではなく、ソ連時代に出版された教科書の記述と類似したものや、それとは距離を置くものなど、様々な政治的・理論的志向を持つ教科書が出現した<sup>38</sup>。学術的な議論の場では、ソ連の全体主義の

35 А.И. Борозняк. Понятие тоталитаризма в научной дискуссии в России // Россия и Германия. С. 81.

36 Smith, *Mythmaking in the New Russia*, p. 166.

37 Вступления Андрея Фурсенко. Историческое образование в Европе: 10 лет сотрудничества между Российской Федерацией и Советом Европы. М., 2006. С. 9.

特徴は何か、全体主義の概念はスターリン期のソ連だけに適用しうるのか、それとも約70年のソ連の歴史全体に当てはまるのか、ナチ・ドイツとスターリンのソ連の共通点は何かといった問題が、ペレストロイカ期から歴史家や政治学者、歴史の教師の関心を集め続けた<sup>39</sup>。

このなかで1990年代半ばに出版された多くの教科書がペレストロイカまでのソ連を「全体主義体制」「帝國的悪」「反人道主義的共産主義イデオロギー」といった用語を用いて否定的に描き、識字率の向上や工業化、文化の発展などの肯定的側面は記述しないという傾向があった。このことから特に20世紀の自国史については、偏ったイメージが形成されたとの批判も提起されている。また世界史の教科書では、多くの教科書がカール・マルクスの活動やマルクス主義に全く言及していないことが問題となった。ロシア革命のようにソ連時代の評価と直接結びつく史実を「白黒のトーン」で描き、ポリシェヴィキを絶対的な悪として描く教科書も増加した<sup>40</sup>。ロシア連邦教育省もまた、スターリン時代を「全体主義体制」として教えることを教師に提言し、たとえば1993年に教育省が発行した試験問題例のリストには、1930年代について、「我が国における全体主義体制

---

38 Joseph Zajda, Rea Zajda, *The Politics of Rewriting History: New History Textbooks and Curriculum Materials in Russia*, *International Review of Education*, July 2003, Vol. 49, Issue 3-4, pp. 363-384, Igor Ionov, *New Trends in Historical Scholarship and the teaching of history in russia's schools*, pp. 291-308, in Ben Eklof, Larry E. Holmes, Vera Kaplan eds., *Educational Reform in Post-Soviet Russia: Legacies and Prospects*, Routledge, 2005, p. 260.

39 デイヴィス『現代ロシアの歴史論争』223頁、*A.B. Свешеников. Борьба вокруг школьных учебников истории в постсоветской России: основные тенденции и результаты // Неприкосновенный запас. 2004. № 4* (<https://magazines.gorky.media/nz/2004/4/borba-vokrug-shkolnyh-uchebnikov-istorii-v-postsovetsoj-rossii-osnovnye-tendenczii-i-rezultaty.html>), *Ольга Конкка. Чью историю рассказывают школьные учебники истории России в XX веке? Об особенностях употребления определений «русский» и «советский», и понятий «народ» и «государство» в текстах российских учебников истории (1992-2016)* (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01507091/document>).

40 *O.H. Мясникова. Школьное историческое образование: политика и практика : Россия, 1985-2004 гг. Болгоград, 2007. С. 139*, Vera Kaplan, *History Teaching in post-Soviet Russia: coping with antithetical traditions*, in Eklof, Holmes, Kaplan eds., *Educational Reform*, p. 261, *Ушаков. Образ врага. С. 62-64*.



の形成と独裁体制の確立」という出題例が掲載された<sup>41</sup>。

他方で人々が移行期の改革の痛みを経験するなかで、社会の不安定化は歴史と社会科学の教育について社会的合意を形成することを困難にした。ウクライナ出身の歴史家で科学アカデミーロシア史研究所次長のヴラジミール・ドミトレンコによれば、社会が分裂し、社会的、政治的、民族的、宗教的問題に関わる様々な理念が激しく対立するなかで、学校では教師がロシア史を「分裂した」歴史像で説明し、あらゆる史実を「良い」歴史と「悪い」歴史に分けて教えるという現象が広まった<sup>42</sup>。教育省の人文教育部門長アレクセイ・ヴォジャンスキーは1995年に発表した論考で、政治と経済が不安定化するなかで人文社会科学教育に社会のあらゆる対立が集中し、社会の危機が学校の教育に直接反映されており、人文社会科学教育の新たな戦略を創ることができない状態にあると述べた。ヴォジャンスキーによれば、特に歴史教育については、すべての国民が共有しうる価値の欠如という大衆意識の危機的状况が発生する一方で、マルクス主義のパラダイムが壊れた後の空白を研究者や教科書執筆者、教師も埋められず、新たな歴史の解釈に困難を感じていた。このなかで歴史・社会科教育は激しい宣伝のような論争的な特徴を帯びることになったという。

このような状況では、学校の安定が市民社会の平和を保証する手段として決定的に重要となるとヴォジャンスキーは述べ、学校教育は市民社会を担う個人を育てる最重要の組織だとして学校教育の重要性を訴えた。彼によれば、ロシアの人文社会科学教育は生徒に唯一の正しい世界観を強制するのではなく、世界観を自由に選択する権利を促進すべきであった。さらに、ペレストロイカ期とソ連解体の直後に消滅した全ロシア的な価値や、民族意識への関心が社会に生まれているとも述べ、多様な政治的、文化的、民族的価値観とすべての国民が共有しうる価値観とのバランスを取るために、国民的価値観と民族文化をつなぐ教科書と授業を構築し、若者が民族文化と全ロシアの価値観、そしてグローバルな価値観を身につけることを援助すべきだと主張した<sup>43</sup>。

41 デイヴィス『現代ロシアの歴史論争』224、228-229頁。

42 В.П. Дмитренко. О некоторых проблемах отечественной истории XX столетия // Преподавание истории в школе. №4. 1993. С. 72.

43 А.М. Водянский. Историческое и обществоведческое образование: стратегия развития // Преподавание истории в школе. №3. 1995. С. 55-57.

## 2) 標準教育要綱の作成

1990年代には新たな教科書の作成に加えて、歴史教育に関する様々な改革が行われた。1980年代のソ連の学校では5年生から11年生まで世界史と自国史を古代から現代まで平行して教えていたが、1993年には、5年生から9年生まで自国史と世界史を平行して古代から現代まで学び、10、11年生では高等教育機関へ進学する生徒を対象として、進路や関心、目的に合わせて再び自国史、世界史を学ぶことが決定された。この改革は1990年代末までに漸進的に進められた<sup>44</sup>。これに加えて、歴史教育の目標や各学年で学ぶべき内容を定めた標準教育要綱の作成が、歴史学や教育学の研究者、教育科学省によって続けられた。

1993年2月には、科学アカデミー歴史部門とロシア連邦教育省が標準教育要綱に関する会議を開催し、その後科学アカデミー歴史研究所次長のドミトレンコを中心に科学アカデミー歴史部門による要綱案が作成された。この要綱案は全国の教師をはじめとしてより多くの人に議論を呼びかけるために、『学校の歴史教育』誌に掲載された<sup>45</sup>。また同年にはロシア教育科学アカデミーでも、教育学者のリュドミラ・アレクサシキナを中心として教育要綱案が作成された。この要綱案は歴史教育の目的を、人類の歴史の基本的知識を身につけること、人権や民主主義の価値、愛国主義、民族間の相互理解の重要性を理解すること、自国と他国の歴史や文化への関心を発達させることと定め、各学年の世界史と自国史の授業で学ぶべき内容を提案した<sup>46</sup>。

アレクサシキナらが作成した教育要綱案は愛国主義の教育を歴史教育の目的に含めたが、教育学者のなかには愛国主義や祖国への愛情の育成を歴史教育の目的とみなすことに強く反対する意見があり、これについて一致した見解は形成されていなかった。たとえばA. Ю. ゴロヴァテンコは教育新聞のなかで、歴史学の専門家や教師を、個人の性格を形成するための手段とみなすべきではないと主張し、祖国への愛情は組織的な教育の結果生まれるものではないと述べた。ゴロヴァテンコによれば、歴史教育の目的

---

44 *Наталья Ворожейкина. Школьные программы по истории (1989-2012): Тенденции развития // Преподавание истории и обществознания в школе. №6. 2016. С. 19*

45 *Преподавание истории в школе. №4. 1993. С. 68-72.*

46 *Преподавание истории в школе. №4. 1993. С. 53-59, №5. 1993. С. 45-51.*

は生徒の思考力の発達と文化への包摂、共同体や市民活動に参加する能力の形成にあった。またЮ. П. トロイツキーも教育方法論に関する著作のなかで、歴史教育の目的は歴史的思考の形成にあり、ロシア史から英雄的・愛国主義的物語を抜き出すことや、ロシアの独自性を強調することは歴史教育の課題にはならないと主張した<sup>47</sup>。

1994年には、ロシア教育省とロシア教育アカデミー普通教育学校研究所、ロシア科学アカデミーのロシア史研究所、世界史研究所などの研究機関が共同で、「転換期における歴史・社会科教育の発展戦略」を発表した。この文書は歴史・社会科教育の目標として、全体主義イデオロギーの否定とロシア連邦憲法や世界人権宣言が定めるイデオロギーの多様性への移行、全世界の人文科学の伝統と結びつく価値体系の採用を掲げた。そのうえで全連邦に共通する教育要綱を定めるとともに、地域や民族の文化の多様性を保障し、それを参考書や教育要綱に反映させることを今後の目標とした<sup>48</sup>。

以上のように教育省とロシア科学アカデミーやロシア教育学アカデミーをはじめとする様々な研究機関によって歴史の教育要綱の作成が続いたが、いずれも国家の教育要綱には採用されなかった。これと並行して諸外国の歴史教育要綱の研究も続いた。たとえば1993年の『学校の歴史教育』誌にはアメリカ、カナダのオンタリオ、スコットランドの歴史教育の要綱や試験の内容、国家の歴史と地域史、世界史をいかに組み合わせているのかという問題を研究したB. レシチネル、Д. ポルトラクの論文が掲載された。レシチネルとポルトラクはこの分析を通じて、教育要綱の作成に他の民主主義国家の経験を取り入れることを要請した<sup>49</sup>。

### 3) 教科書審査の制度

1990年代にはロシア教育省によって全科目の教科書の審査の仕組みが作られ、一定の基準を満たした教科書に教育省が推薦を与えるという制度が整備された。教育省の推薦を受けた教科書は無償で学校に提供された

47 E.E. Вяземский, О.Ю. Стрелова. Как сегодня преподавать историю в школе. М., 1999. С. 17-18.

48 Преподавание истории в школе. №3. 1995. С. 53.

49 В. Лецинер, Д. Полторацк. Нормы и стандарты исторического образования в англоязычных странах // Преподавание истории в школе. №6. 1993. С. 35-41.

が、教科書の提供には地方や共和国など連邦構成主体の政府が責任を負ったため、地域によっては新たな教科書が手に入らないという状況が生まれ、連邦政府の支出の増大が要求され続けた<sup>50</sup>。教科書審査の制度は1995年6月9日に下院の国家院で、全会一致で採択された決定をもとに構築された。この決定は政府と教育省に対して、教科書審査のために教師や歴史家、専門家からなる委員会を作ること、審査を経て推薦された教科書を国家の財源で生徒に提供することを提言したもので、決定採択の背景には地域によって入手できる教科書が異なるという状況を解消し、ロシア人の著者が執筆した教科書の利用を促進するという2つの目的があった。後者について、決定は外国籍の人物や外国企業がロシアの教科書の内容の決定に参加することは許容できないと述べたが、ここで主に念頭に置かれたのはハンガリー系ユダヤ人の投資家ジョージ・ソロス財団の活動であった<sup>51</sup>。財団は1992年に旧ソ連諸国の学術研究の支援を目的として1億ドルを拠出し、そのうち8000万ドル以上が歴史学を含む様々な分野の研究者に直接供与された。同年には財団の援助で歴史教科書の多様化と自由化を目標とする「ロシアの人文教育の刷新」プログラムが実施され、これにより1993-94年には約400冊もの教科書や参考書が出版され、教科書市場のかなりの部分を占めた<sup>52</sup>。これに関して1995年1月に連邦反諜報庁が、ソロス財団が持つロシアの学術研究の情報がアメリカのCIAによる諜報活動に利用される可能性があるとの見解を発表したことから、ロシア自由民主党の議員の提案で国家院の議題に取り上げられたのだった<sup>53</sup>。

国家院の教育・学術・文化委員会代表ニコライ・ヴォロソフは、このような攻撃からソロス財団を守るための法律の制定が必要だと提案したが、その後も財団の教育への影響を排除すべきだという主張や、現在の教科書は「反ロシア的」内容を含んでいるという主張が一部の議員から上がった<sup>54</sup>。エヴゲニー・トカチェンコ教育大臣を招いて開かれた5月24日の国会院の会議では、特に歴史の教科書が議論の対象となった。ここで共産党の議員アナトリー・ルキヤノフは、ソロス財団の支援で出版された

---

50 Патриотизм по Соросу и Суркову // Российская газета. 19 ноября 1997.

51 <http://sbornik-zakonov.ru/221829.html>

52 Мясникова. Школьное историческое образование. С. 64-65.

53 Госдума о работе Фонда Сороса // Коммерсантъ. 21 февраля 1995.

54 Новая угроза безопасности России // Российская газета. 11 июня 1996.

歴史教科書を「恥」だと批判したが、これに対して教育大臣トカチェンコは、財団による「文化イニシアティヴ」プログラムが開催した教科書コンクールには 1600 の個人と団体が参加しているが、ここには外国籍の人物や組織は含まれていないと報告するとともに、コンクールを通過した教科書についても、全国の学校教師と同省の専門家による審査を行っていることを報告した。しかし、これらの議論を経て採択された前述の 6 月 9 日の決定は、国外の組織の財政支援を受けて出版された教科書への不信感が払しょくされなかったことを示していた。

他方で、ロシア教育省と研究者、教師の多くは教育機関の発展には国家の統制からの完全な独立が必要であると考え、教科書の多様性を重視したことから、教育省の推薦教科書のリストには 1 科目につき数 10 冊の教科書が登録された。さらに歴史教育の内容や教科書、参考書の選択は各学校に任せられ、推薦を受けていない教科書も学校や教師、保護者が私費で購入して利用することは可能だった。推薦教科書の審査は、教育省の委任を受けた専門家会議が実施した。歴史教科書の審査を担当する専門家委員会は歴史家や教育学者、学校の教師から構成され、1990 年代には歴史家で高等教育研究所歴史教育部門長のエヴゲーニー・ヴァゼムスキーが代表を務めた。

ヴァゼムスキーによれば、審査の基準として重視されたのは史実を客観的に、学術的に解明しており、史実の解釈を生徒自身に考察させる工夫がなされていること、様々な種類の史料を掲載していること、特定の時代に記述が偏っていないこと、生徒の年齢に適していることであった。これに加えて、教科書のアプローチ（国家的な愛国主義、市民的な愛国主義、リベラリズムなど）が明確で、それが教科書全体に一貫して適用されていることや、人権と寛容の精神の尊重など国際社会の規範に一致していること、民族や人種、その他の社会集団間の不和を煽るような記述や、戦争を扇動する記述がないことが求められた<sup>55</sup>。

以上のように、1990 年代半ばには一部の歴史教科書に対して「反ロシア的」という批判が国家院で提起されたが、この時期に整備された教科

55 *Евгений Вяземский. Реформа школьного исторического образования и проблема экспертизы учебной литературы // Карл Аймермахер и Геннадий Бордюгов (ред.) Историки читают учебники истории. М., 2002. С. 198-200, 202-204, Мясникова. Школьное историческое образование. С. 78.*

書審査の制度は教育内容と教科書の多様性を前提としており、特定の歴史観を示す教科書を禁止することはなかった。

#### 4. 1990年代の自国史教科書の特徴

歴史教育と教科書の多様性が重視されるなかで、1990年代には多数の教科書が出版された。以下では1990年代半ばに出版された教科書のスターリン期の描写の特徴を、И.И.ドルツキーの10-11年生用教科書(全2巻)<sup>56</sup>、А.А.ダニーロフ、Л.Г.コスーリナの9年生用教科書<sup>57</sup>、ドミトレンコ、В.Д.エサコフ、В.А.シェスタコフの11年生用教科書<sup>58</sup>、И.Н.イオノフの10-11年生用教科書<sup>59</sup>、В.П.オストロフスキー、А.И.ウートキンの11年生用の教科書<sup>60</sup>をもとに検討する。このうちドルツキーの教科書とダニーロフ、コスーリナの教科書、ドミトレンコらの教科書は教育省の推薦を受けている。

##### 1) 生徒との対話

教科書の記述方法や構成の特徴として、生徒の思考力の発達が歴史教育の目的と考えられたことから、与えられた結論を覚えさせるのではなく、生徒との対話を目指す教科書が増加した。この点で新たな動向を代表する教科書と評価されたのはドルツキーの教科書だった。これは、1994年初頭にソロス財団が支援する「ロシアの人文教育の刷新」プログラムが実施した教科書コンクールで受賞した教科書のひとつであり、ドルツキーの草稿に出版社が読者から募った改訂意見を加えたもので、1994年に教育省の推薦を受け、その後7版を重ねた。序文でドルツキーは、読者との対話と共同の探求作業がこの教科書の基本だとし、何らかの結論を期待する読者は失望することだろうと述べている。さらに教科書全体を通じて生徒に問いかけながら説明を進めるとともに、各節の終わりに生徒への多数の

---

56 И.И. Долуцкий. Отечественная история. XX век. Ч. 1. М., 1994, И.И. Долуцкий. Отечественная история. XX век. Ч. 2. 2-е изд. М., 1997.

57 А.А. Данилов, Л.Г. Косулина. История России. XX век. М., 1995.

58 В.П. Дмитренко, В.Д. Есаков, В.А. Шестаков. История отечества. XX век. М., 1996.

59 И.Н. Ионов. Российская цивилизация. IX - начало XX века. М., 1995.

60 В.П. Островский, А.И. Уткин. История России XX век. М., 1995.

質問と課題を掲載している<sup>61</sup>。イオノフはドルツキーの教科書を「最良の教科書」と評価し、その長所として、共産主義と自由主義の双方から距離を置いて公平な描写を試みただけでなく、生徒との対話を工夫した点をあげている<sup>62</sup>。ただ、ドルツキーの教科書は議論を促進するために生徒に様々な質問を投げかけながら、著者の立場を示していないわけではなく、生徒がソ連体制とその指導者に対してより批判的な見解を持つような資料をより多く掲載している<sup>63</sup>。

たとえば、1939年にドイツと不可侵条約と秘密議定書を締結したスターリンの行動をいかに評価すべきか、これ以外の選択肢は存在したのだろうか、秘密議定書に従ったソ連の行動がソ連を国際的孤立から救い、戦争に準備する時間を与えたと考えてよいのだろうかという問いや、6月22日のドイツ軍のソ連侵攻後の数日間、スターリンが党指導者や軍の指揮官と連絡を絶ち、戦争指揮をとれない状況になり、ようやく7月3日に国民に向けてラジオで祖国防衛を訴えたことを記述し、スターリンはドイツ軍への恐怖から平静を保てなかったというジューコフ将軍の回想を紹介したうえで、スターリンの戦争指導を人として、また国家の指導者として評価しなさいという課題、スターリンとヒトラーの共通点と違いは何だろうかという問いを掲載している（第2部 13-14, 407頁）。

歴史の学習を通じて思考力を発達させるための手段として、多数の一次史料と問いや課題を掲載するのは他の教科書にもみられる特徴である。たとえば、スターリンが独裁体制を築く過程については、スターリンとの闘争を党員に呼びかけたマルテミヤン・リューチンの文書が多くの教科書で紹介されている。この文書は、スターリンがレーニン主義から逸脱し、個人独裁を確立してソ連を破滅に追いやっていると述べるとともに、命令によって何度でも信念を変える不正で狡猾な人々が共産党指導部のポストを占め、偽りと中傷、銃殺と逮捕によって自らの支配を守っていると党指導部を批判していた（181頁）。ドルツキーはこの文書とあわせて、リュー

61 Thomas Sherlock, *History and Myth in the Soviet Empire and the Russian Republic*, in Elizabeth A. Cole ed., *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, 2007, p. 208, *Долуцкий. Отечественная история. Ч.1.*

62 Ionov, *New Trends*, p. 303.

63 Sherlock, *History and Myth*, pp. 209-210.

チンのスターリン体制への批判に反論するか、または支持しなさいという課題を掲載している（第2部 365 - 366 頁）。

独ソ戦については、独ソ不可侵条約とともに締結された秘密議定書が多く教科書に掲載されている<sup>64</sup>。オストロフスキー、ウートキン教科書は、独ソ戦開戦直後の南西戦線の政治プロパガンダ部の報告を掲載することで、開戦直後のソ連軍にパニックが拡大し、敗走する様子を説明している。そのうえで、生徒への課題としてなぜスターリンの全体主義体制は開戦の準備ができなかったのか、初期の赤軍の敗退の原因は何かという問いを掲載し、スターリンによる開戦時期の判断の誤りや、開戦前の赤軍指揮官の抑圧について考察させようとしている（265 - 267 頁）。また、敗戦が続くなかで上官の命令のない退却を禁じたスターリンの命令 227 号も多くの教科書で紹介され、命令に反した場合は国家への反逆とみなされ、重い処罰が課されたことが説明されている<sup>65</sup>。

## 2) 多くの情報と歴史解釈の多様性の強調

カプランによれば 1990 年代に出版された教科書には、教師にできる限り多くの材料を提供したいという著者の意向から多数の情報が詰め込まれる傾向があり、なかには誤った情報が記載された教科書や、方法論や用語の使用法の混乱がみられる教科書もあった。これに加えて、一つの史実について、同時代の人々や現代の歴史家による様々な解釈を紹介する教科書も増加した。たとえばドルツキーの教科書は序文で、この教科書は特定の結論を示してはいないと述べたうえで、教科書が描いた多様な観点のなかから、読者はもっとも説得力があるもの、自分の考え方に近いものを選ぶことができるし、あるいは自らの解釈を作ることでもできると述べている。これに加えて、教科書は教師と生徒の共同作業の道具であり、高学年の生徒の自主学習にも用いることができるとし、教科書が掲載する問題のうちどの問題に答え、どの史料を利用するかを決めることができるのは教師と生徒だけだとも述べている。こうした立場から、たとえば独ソ戦の開戦について、ドイツやロシアの研究者の一部はソ連がドイツを 1941 年夏に攻撃しようとしていたという説を支持していると述べ、ドイツ軍のソ連侵攻

64 *Дмитренко, Есаков, Шестаков. История отечества. С. 275.*

65 *Островский, Уткин. История России. С. 274, Друцкий. Отечественная история. Ч.2. С. 47, Данилов, Косулина. История России. С. 233-234.*



はソ連による攻撃からの防衛だったという見方が存在することを示している（第1部 5頁、第2部 10頁）。

イオノフの教科書も生徒へのメッセージとして、現在出版されているロシア史教科書はすべて祖国史の様々な側面の一つを解明したものにすぎないとし、それぞれの教科書が特定の理念や価値についての著者の理解に基づいており、それが教科書の史実の評価の基準となっていると説明している。これに加えて、歴史の評価はその社会の価値観によって変化しようとも述べ、歴史上の英雄が悪党になり、あるいは視野から消え去ることもあるが、それは歴史が客観性を強めたわけでも弱めたわけでもなく、その時点の社会の価値観を反映しているに過ぎないという。つまり、歴史の知識の客観性の基準となるのは各国の歴史的経験であり、歴史学はそれから逸脱しないことが重要なのであった（3頁）。またドミトレンコらの教科書も同様に生徒へのメッセージとして、きわめて矛盾した20世紀のロシアの歴史は芸術作品や映画、ラジオやテレビ、出版物で様々な議論を呼び続けていると述べ、授業でもこの時代の歴史に統一的な評価が下されているわけではないとする。著者によれば、これは20世紀に起こった出来事が我々の家族や親類、友人の運命に与えた影響が一人一人異なるためであり、論争は不可避であった。この教科書を通じて著者の観点を知り、それと論争することで自らの国民意識や愛国主義、祖国への愛情を強めることができるだろうと教科書は述べる（4頁）。

こうした考え方に基づいて作成された教科書には、様々な史実の解釈と生徒に向けた多くの問いが掲載される一方で、その模範解答は記されなかった。このような教科書を使いこなすには、教師と生徒が主体的に史実を考察する能力が必要となることから、教師からは適切な教師用参考書がなければ利用は難しいとの声が聞かれた。また歴史解釈の多様性を教えるのは高学年の授業か、地域史に関する科目でなければ不可能なのではないかという批判も提起された。たとえばバーミンガム大学のロバート・デイヴィスはドルツキーの教科書について、説明があまりに複雑で読者に向けた課題も多く、イギリスの大学の教科書としては利用できないし、きわめて博識の教師だけが使いこなすことができるような代物だと述べている<sup>66</sup>。

---

66 Kaplan, *History Teaching*, pp. 260–261, デイヴィス『現代ロシアの歴史論争』

### 3) 社会史、日常史の重視

1990年代半ばに出版された歴史教科書は、共産党や政府の政策、国家の制度や法律の説明などを中心とする従来の政治史を重視した教科書とは異なり、日常生活や信仰、家族、教育、労働、交通網の発達、図書館や劇場、ラジオ、博物館の役割、人々の価値観・世界観の変化、政治意識などに多くのページが割かれるようになった。特にロシア現代史の教科書では、生徒への課題や質問を通じて史実の理解を定着させるだけでなく、生徒の体験や家族の歴史、地域の歴史を国家の歴史との関連で理解させようとする工夫が試みられた<sup>67</sup>。こうした工夫は、1960年代後半以降のソ連で愛国主義教育の中心とみなされていた独ソ戦の記述にも変化をもたらした。

たとえばドルツキーの教科書は、独ソ戦期に封鎖されたレニングラードで飢えに苦しむ住民が書いた日記の抜粋を掲載している。ここには当時の配給の状況や、飢えに苦しみ、家族に配給された食料をひそかに食べてしまったことで罪の意識に苦しむ心理や、死の間際の精神状態が示されている（第2部 35 - 37頁）。また1997年に出版されたヴァレリー・ジュラブリョフの教科書は、国民の間に広まった対独協力の動きやドイツに進軍したソ連兵の否定的行動を記述するとともに、戦後の日常生活については、生活水準が回復せず、新たな政治的抑圧の波が人々を襲ったことを説明した<sup>68</sup>。

ダニーロフ、コスーリナの教科書は、戦争が生み出した社会の変化を次のように説明する。戦線と銃後の極限的状況は、生き抜くために自主的に考えざるをえない状況や、自分が責任を負わざるをえない場面を生み出した。さらに、独ソ戦末期には赤軍のヨーロッパ進行により、550万人の兵士が西欧諸国を自分の目で見たことで、西欧諸国と比べてソ連を豊かな国だと宣伝するソ連のプロパガンダに疑いを持つようになった。こうした状

---

230頁。

67 Kaplan, *History Teaching*, pp. 261, *Михаил Шнейдер*. Современный учебник истории в роли инструмента формирования исторического сознания школьников // Аймермахер и Бордюгов (ред.) *Историки читают*. С. 206-219.

68 *Александр Куприянов*. Сюжеты о структурах повседневности в школьных курсах истории // Аймермахер и Бордюгов (ред.) *Историки читают*. С. 171-176.

況が、農民や知識人、労働者など職業にかかわらず、社会全体に独裁の緩和と民主化を求める声を生み出したのであった(259-260頁)。これについてはドルツキーの教科書も、ナポレオン戦争でヨーロッパ諸国の生活を見た青年将校が戦後に反乱を起こした事件が繰り返されることを、戦後のソ連の指導者は恐れたのだと説明している(第2部 125頁)。

以上のように多くの教科書が、戦勝国となった国家の観点から見た戦争ではなく、一般の人々の目から見た戦争と戦後の社会を描くことで、歴史の多面性を教えようと試みたのだった。

#### 4) スターリン時代の描写と全体主義をめぐる議論

全体主義の概念は1990年代に出版された歴史教科書で積極的に用いられたが、その定義に一致した理解があったわけではなかった。たとえばイオノフによる教科書は、冷戦期に欧米諸国で普及した古典的な全体主義のモデルを用いてロシア・ソ連の歴史を分析しており、社会主義のロシアでは個人主義や市場経済、民主主義が段階的に破棄され、国家が国民生活のあらゆる側面を統制して全体主義の理念を実現し、社会はほぼ完全に国家に吸収されたと説明した。イオノフによれば、ソ連体制はヨーロッパ化された知識人の文化とリベラルな価値観を奪うとともに、宗教に基づく大衆の道徳的価値観や伝統文化も奪い、取り返しのつかない損害を与えたのだった<sup>69</sup>。

オストロフスキーとウートキンの教科書は、1917年の革命でボリシェヴィキが権力を獲得した要因として、反対派に対する「赤色テロル」の実行を強調した。さらに、経済活動や政治活動の自由がある程度認められていた1920年代をスターリン体制が成立する1930年代と同様に「全体主義体制—形成と絶頂」という章に含め、内戦以降のソ連の歴史を全体主義に向かう連続した動きとして説明している。たとえば農村では、農業集団化に反対した農民の財産の没収や追放など過酷な措置が取られたこと、1930年代初頭にドンやクバン、ヴォルガ沿岸やカザフスタン、ウクライナなど穀倉地帯に拡大した飢餓の原因は党と政府の農業政策にあったこと、内務人民委員部によって農民の脱出が禁じられ、党・政府は飢餓の発生自体を隠蔽したことを詳述している。1935~38年の抑圧の拡大については、ス

69 *Ионов. Российская цивилизация.*

ターリンに忠実な官僚機構と知識人が人々の行動のすべてを統制し、上からの命令に無条件に従う全体主義的な個人を生み出したとする。教科書は当時のソ連をこのように説明したうえで、生徒への問題として、ソ連で全体主義体制が成立した要因はスターリン個人にあったのか、1930年代のソ連社会の特徴は何かという問いや、同時代に複数の国で成立した全体主義体制とソ連の政治体制との共通点と差異を考察するという課題を提示している（244-245頁）。

またドルツキーの教科書は、「全体主義体制のなかの個人」という題目を付けた節のなかでスターリン時代の歴史教科書の記述を紹介し、学校でも情報が統制され、偽りが教えられていたことを説明している。1930年代初頭の飢餓については、農民を犠牲にした工業化政策が原因であることを詳細に説明したうえで、こうした状態でスターリンを中心とする指導部が政権を維持しえたのはなぜかという問題を提起し、もっとも後進的で無知、政治的に未熟な大衆の存在がそれを可能にした要因のひとつであり、豊かな農民に対する貧しい大衆の敵対心を煽ることができたからだと説明する（第2部 184,358頁）。

これに対してドミトレンコらの教科書は、他の教科書と同様に1930年代の飢餓や抑圧を詳述したうえで、社会はイデオロギーと共産党の政治教育によって完全に支配され、学術や芸術の分野では議論が消え、創造的思考も消滅したと述べる。ただ、全体主義という用語は用いず、権威主義的政策という用語でこれらの政策を説明している（284 - 285頁）。

ダニーロフ、コスリーナの教科書は、スターリン時代のソ連は重工業を中心とする急速な工業化によりアメリカに次ぐ工業国となったものの、それは指令と動員による全体主義的な経済発展であり、農村では集団化の強制と抵抗の広まりによって農業生産は低下したと説明する。教科書によれば、全体主義とは国家権力がひとつの集団（政党など）に集中すること、政権を担う集団が自らの利益と権力維持のために強制力や抑圧を使って社会を完全に従属させ、憲法が定める権利と自由を奪うことであり、ソ連では1930年代半ばに確立されたと説明する。著者によれば、全体主義という用語は強力な国家の建設と多くの国民の経済的、政治的、法的権利の制限というこの時代の矛盾を解明するために必要であり、スターリンの野望を実現するために人々が払った犠牲も意味していた。このように全体主義の概念を説明したうえで、生徒への課題として、ソ連で全体主義体制が成

立した客観的要因ならびに主観的要因を考察させる問題を掲載している (116, 172-173, 175 頁)。

## 5) 第二次世界大戦期の記述

1960 年代後半以降のソ連では、第二次世界大戦と独ソ戦が愛国主義を育成するための公式プロパガンダの中心となったが、ペレストロイカ期にはその評価は大きく変化していった。1990 年代半ばに出版された教科書はこの変化をすでに明確に反映しており、スターリンをはじめとする指導部の政策について批判的な記述が目立っている。

まずドイツと 1939 年に締結した不可侵条約、秘密議定書について、ドミトレンコらの教科書は、スターリンの最大の、最も根本的な誤りだったと批判する (277 頁)。オストロフスキー、ウートキンの教科書は、英仏だけでなくドイツとも交渉を続けたソ連の外交政策は明確さと一貫性を欠いていたとし、独ソ不可侵条約と秘密議定書の内容を詳述したうえで、その後のソ連の領土拡大の基準となったと説明している。また条約と議定書の締結後にドイツ軍がポーランドに侵攻すると、ソ連の新聞はそれを肯定的に伝えたことにも批判的に言及している (250 頁)。

ソ連によるポーランド東部の占領後、スモレンスク近郊のカティンの森でソ連がポーランド軍の将校らを殺害したカティン事件については、まだすべての教科書で扱われているわけではなく、オストロフスキー、ウートキンの教科書が言及している。教科書は、1942 年にポーランド軍将校らの遺骨が発見された際、ソ連はドイツ軍による犯罪だと主張し続け、ソ連の指導部が公式に内務人民委員部の責任であることを認めたのは 1990 年のことだったと説明する。またドルツキーの教科書はカティン事件には触れていないが、ソ連が併合したポーランド東部には 300~500 万人のポーランド人が居住しており、その大部分がシベリアに追放され、さらに数万人が抑圧の犠牲になったと述べる (282, 408 頁)。

フィンランド領の獲得を目指して戦われた冬戦争については、概して否定的に記述されている。たとえばオストロフスキー、ウートキンの教科書は、この戦争で赤軍は大きな犠牲を出し、その弱さを露呈しただけでなく、侵略国としてドイツ、イタリア、日本とともに国際連盟から除名されたと説明する。教科書によれば、赤軍の水準の低さの要因は専門教育を受けた軍人の少なさとともに、指揮官の多くが開戦前にスターリンによって

抑圧されたことにもあった (251, 255 頁)。またドルツキーの教科書も、赤軍が大きな犠牲を出した要因に指揮官の抑圧があったことを説明している (第 2 部 408 頁)。ダニーロフ、コスーリナの教科書も国際連盟からの除名などを批判的に描写したうえで、生徒に向けて、ソ連が勝利のために払った代償を考察させる課題を示している (205 - 206 頁)。これに対してドミトレンコらの教科書は他の教科書とは異なり、開戦は両国の交渉が失敗に終わった結果だとし、ソ連とフィンランドがともに戦争を決定したと説明している。またこの戦争は赤軍の弱さを世界に示したとするが、その原因として 1930 年代の軍指揮官の抑圧には触れていない (278 - 279 頁)。

戦時中に広まったソ連国民のドイツとの協力については、ドルツキーの教科書はドイツと協力してソ連と戦ったヴラーソフ将軍が率いるロシア自由軍について解説し、軍隊がロシア民族からなる 90 の部隊と、その他の民族からなる 100 の部隊から構成されたこと、ここに加わった人々の動機は様々であり、その一つはスターリン体制との闘争だったことを説明する。またスターリン体制との闘争を赤軍と国民に呼びかけたヴラーソフの訴えを史料として掲載し、そのうえでこの決定について考察させる課題を生徒に提示しているが、ロシア自由軍に加わった人々の動機について詳しくは説明していない (第 2 部 44, 54 頁)。

これに対してオストロフスキー、ウートキンの教科書は、ヴラーソフは軍隊のなかの反スターリン感情を統合しようと試みたと説明し、ヴラーソフが 1942 年 8 月に執筆した文書を掲載している。この文書は、開戦直後の敗北によってソ連社会、特に軍の内部にスターリン体制への批判が高まっていると述べ、内務人民委員部によるテロルによってどうにか体制を維持している状態だという見解を示していた。ヴラーソフは、このまま戦争を続けても数百万人の死と物質的損害を招くだけだという意識が広まっており、兵士たちはドイツ軍に殺されるか、捕虜となってスターリン体制に殺されるかというジレンマに直面していると述べた。さらに、捕虜となったソ連軍の将校のなかには、いかにしてスターリン体制を打倒し、新たなロシアを作るかを話し合う者もいると述べていた。この文書を掲載することで、教科書は独ソ戦期の社会にスターリン体制への反発が広がっていたこと、それが対独協力の要因のひとつとなったことを理解させようと試みている (277, 299 頁)。

これに加えてこの教科書は、ドイツがソ連の少数民族の民族主義を利用しようとした例として、ウクライナ民族主義者組織（OYH）も紹介している。教科書によれば、この組織はドイツ、ソ連の双方と敵対したが、ソ連を主要な敵とみなしたためドイツ軍と協力した。また北カフカースの諸民族やカルムイク人、クリミア・タタール人からも対独協力者が出たことにも教科書は言及するが、協力者は少数だったと述べ、スターリン体制が後にこれらの民族全体を批判し、故郷から追放したことは非合法であり人道に反していたと述べる。さらに、これらの協力の要因は農業集団化の強制や大規模な抑圧など、戦前のスターリンの政策にあったとも説明している（288 - 289 頁）。

戦勝後のソ連社会については、戦時中に緩和された統制が再び強化されたことがいずれの教科書でも説明されている。たとえばダニーロフ、コスリーナの教科書は、戦後の抑圧の例として、戦争捕虜となり、解放後に帰国した約 200 万人がシベリアなどの収容所に送られたこと、ソ連に再び併合されたバルト地域、ウクライナとベラルーシの西部からも反体制派と疑われた人々が逮捕され、収容所へ送られ、ソヴィエト政権との闘争が 1950 年代まで続いたこと、さらに独ソ戦で英雄となった軍の指導者に対する抑圧や、戦時中に人々の精神的な支柱となった芸術家や作家に対するイデオロギー統制の強化、ドイツ人、クリミア・タタール人ら少数民族の強制移住、戦時中に結成されたユダヤ人反ファシスト委員会のメンバーが逮捕、殺害され、ユダヤ人の知識人の「コスモポリタニズム」を批判するプロパガンダが広められたことが説明されている（261 - 264 頁）。またオストロフスキー、ウートキンの教科書は、戦後にはより良い生活への期待や民主化の希望が社会に広まったことを説明したうえで、現実には再び抑圧的な体制が敷かれ、戦後復興には囚人の労働力が利用されたことを記述している（321 頁）。

## 5. クレデルの世界史教科書への批判

### 1) 「反ロシア的」教科書への批判

前述のように教育省の人文教育部門長ヴォジャンスキーは社会の対立が歴史や社会科の教育を困難にしていると述べたが、歴史教科書に関する論争は 90 年代を通じてその対立を反映し続けた。1996 年 10 月 23 日には国家院で、共産党議員ゲンナジー・ベノフの提案で「反ロシア的」な歴史教

科書の問題が再び取り上げられ、11月15日の会議では普通・専門教育省の副大臣アレクサンドル・アスモロフを招いて歴史教科書の問題が議論された。ここでアスモロフは、近年の歴史教科書がソ連時代の神話を克服したことを高く評価したうえで、歴史教科書について様々な批判が同省に向けられていることを報告した。アスモロフによれば、世界史の教科書については、独ソ戦を率いたジューコフ将軍についての記述がないという批判が特に多かったという。これに対してアスモロフは、ジューコフ将軍の活躍はロシア史教科書で十分に扱われていると説明した。また、科学アカデミーロシア史研究所の次長ドミトレンコが作成した教科書にも反ロシア的だという批判が上がっていると報告したうえで、著者はウクライナ人の姓を持つが、ロシア史への攻撃はまったく見られないと反論した。

これに対してベノフは、今ロシアで起こっている子どもの意識への攻撃はもっとも卑劣な攻撃だと述べて歴史教科書を批判し、その例としてソロス財団の「ロシアの人文教育の刷新プログラム」の支援で出版されたアレクサンドル・クレデルの世界史教科書『現代史 20世紀』を挙げ、第二次世界大戦の記述でジューコフをはじめとするソ連の軍指導者に言及していないことを批判した。さらにロシア史の教科書については、オストロフスキーとウートキンの『ロシア史 20世紀』は内戦期の諸外国の干渉にほぼ言及しておらず、1921~39年の文化については自殺した作家ウラジーミル・マヤコフスキーと詩人セルゲイ・エセーニンにしか言及せず、その悲劇的な最期のみが強調されているなどと批判した。さらに、ドミトレンコらによる『祖国の歴史 20世紀』など複数の歴史教科書を挙げ、祖国への誇りの感覚を育てることができないと訴えた。

この議会での議論について『教師新聞』紙のインタビューに答えた高等教育研究所歴史教育部門長のヴァゼムスキーは、ロシアの社会の不安定化と移行期の特性が様々な政治勢力間の合意の形成を困難にしており、このことが社会科学に影響を与え、歴史教育の分野では共通の教育要綱を作れなくなっていると述べた。ヴァゼムスキーによれば、ベノフが批判した教科書のうち、クレデルの教科書はロシア史に対する欧米の視点を反映しており、それは教科書に描かれる史実の選択やその評価に表れていた。この教科書を含めて様々な立場の教科書が出版されていることは何ら恐ろしいことではなく、大げさに脚色する必要はないとヴァゼムスキーは述べ、ソ連時代のように教科書が1種類しか存在せず、教師が自らの良心に反して



それを利用しなければならないことのほうが悲劇なのだと主張した<sup>70</sup>。

しかし、その後も歴史教科書への批判は続き、1997年6月には共産党とその支持者が多数派を占めるヴォロネジ州と、ナショナリスト政党、愛国主義政党が強い影響力を持つヴォログダ州の議会がクレデルの世界史教科書を「反ロシア的」だと批判し、利用を控えるように教師に勧めるという前例のない決定を採択した。これについて報道した『今日』紙は、これらの決定は形式上は法律に違反してはいないが、事実上クレデルの教科書の利用を禁止し、特定の政治勢力にとって都合の悪い歴史観を禁止したのと同じだと批判した<sup>71</sup>。

## 2) クレデルの世界史教科書

クレデルはサラトフ州立大学でアメリカ史を専攻する歴史家で、独ソ期にカザフスタンに追放されたヴォルガ・ドイツ人の家庭で育った。しかし、スターリン死後に追放された少数民族が名誉回復されると、被害者のための特別な入学枠が設定されて大学進学が可能となり、歴史学を学んだ。クレデルの10-11年生用教科書はドルツキーの教科書と同様に、ロス財団によるコンクールによって出版された。その後9年生用の教科書も作られ、200万から250万部が販売されたが、海賊版なども含めればより多数の部数が販売されていたという<sup>72</sup>。

批判を集めたクレデルの『現代史 20世紀』は、前半で20世紀初頭から冷戦期までの世界の歴史をアメリカ、ヨーロッパ、ロシア・ソ連の動向を中心に説明し、後半では西欧、東欧、アジア、アフリカ、ラテンアメリカの第二次大戦後の状況を個別に記述していた<sup>73</sup>。まず、1930年代のソ連の外交政策については、ドイツと日本の脅威が高まるなかでソ連は集団安全保障体制の構築を目指し、フランスと相互援助条約を締結したが、フラ

70 Наталья Буякина. "Переходные" учебники // Учительская газета. 3 декабря 1996.

71 Ольга Рачкова, Владимир Даньшин. Учебник новейшей истории попал в историю // Коммерсантъ. 31 октября 1997, Марина Латышева. История по-Воронежски // Сегодня. 23 июня 1998.

72 Виктор Белявский. Издательство не отказывалось и не отказывается от издания учебников Кредера // Первое сентября. №91. 2001.

73 А. А. Кредер. Новейшая история XX век. Учебник для основной школы. М., 1995.

ンス側はそれほど積極的ではなかったと述べる。教科書によればその要因は、ソ連がドイツと国境を接しておらず、条約の義務を実行するにはソ連軍がポーランドかルーマニアを通過する必要があったこと、しかし両国はドイツよりもソ連を警戒しており、ソ連軍の通過を拒否したことにあった。さらにソ連国内で赤軍の指導者たちが処刑されたことから、西欧諸国はソ連の軍事力はかなり低下しており、軍事同盟には意義がないと考えていた。その結果フランスは集団安全保障政策を拒否したのだった（148頁）。

また英仏伊がチェコスロヴァキアのズデーデン地方の併合をドイツに認めたミュンヘン会談については、ソ連はここに招待すらされなかったことから、集団安全保障政策は実現不可能だと認識したと述べる。さらに、その後フランスがドイツと不可侵条約と同様の意義を持つ協定を結んだことから、ドイツの攻撃をソ連に向けようとしていると考えたのだった。国境の東側では日本との軍事衝突が起り、ドイツだけでなく日本との戦争の可能性も予測されたことがソ連に对外政策を再考させ、ドイツに接近し始めた教科書は説明する。この外交政策の転換と同じ頃、英仏はポーランドとルーマニアの安全を保障する条約を結んだが、ドイツがソ連に侵攻するにはポーランド、ルーマニアを占領する必要があることから、これはソ連にとってより良い状況を作り出した。さらに1939年3月にはイギリスがソ連に、フランスとポーランドとともに相互援助条約を締結することを提案したが、これに対してソ連はドイツとの戦争が勃発した場合にポーランドとルーマニアにソ連軍を進行させる権利を要求した。これはドイツとの戦争の際にソ連が東欧を統制化に置くことを意味しており、ポーランド、ルーマニアは断固としてこの提案に反対した。ソ連はこれを、相互援助条約の締結交渉を遅らせるための口実とみなし、英仏はソ連との協力を実際は望んでおらず、ドイツに圧力をかける手段としてソ連との交渉を利用していると考えた。さらに1939年夏には、ソ連が軍事条約を結ぶモンゴル領内で日本軍とのより大規模な衝突が起こったことから、ソ連の指導部はドイツへの接近を不可欠と考えるようになった。こうして1939年8月に独ソ不可侵条約と付属の秘密議定書を締結した結果、ヒトラーはポーランド侵攻を決定した。つまり、ソ連は東欧での開戦の共犯者となったのだった（149 - 152頁）。

以上のように、教科書は集団安全保障体制の構築が失敗に終わる過程を

詳細に説明し、互いへの不信感はその失敗の原因となったとするが、第二次世界大戦開戦の直接の原因はドイツとソ連にあったと述べる。開戦後については、多くのロシア史教科書と同様に、独ソ不可侵条約の秘密議定書が定めた勢力圏をソ連がほぼすべて併合したことを批判的に記述している。また独ソ戦開戦後の米英のソ連への援助について詳述する一方で、独ソ戦についての記述は少ない（163 - 164, 169 頁）。

冷戦の始まりについては、ソ連の指導部は 1930 年代の失敗から集団安全保障の可能性を信じず、軍事力と領土拡大、勢力圏の創設という伝統的な手段による安全保障を目指したと述べる。これに対して欧米諸国にはソ連に対して宥和政策をとるべきだとする立場もあったが、フランス、イタリアで共産党が最大の政党となり、他の西欧諸国でも共産党が政権に加わったことで、チャーチルとトルーマンは西欧の民主主義が危険にさらされていると考え、ソ連の領土拡大に危惧を示したと説明する。冷戦期には軍国主義や、世界を敵と味方に分割し、あらゆる出来事を白か黒の対立のプリズムを通して理解する思考が東西両陣営に広まった。こうした傾向は内政にも影響し、国内で敵を探す動きが広まり、アメリカでは権利と自由を侵害する政策がとられ、ソ連では体制の全体主義的特徴が強化された。しかし、西欧諸国では共産主義の理念の浸透を防ぐために社会保障政策が整備されるという肯定的な影響もあったと説明する（191 - 192, 199 - 200 頁）。

以上のようにクレデルの世界史教科書は、同時代に作成された多くのロシア史教科書と同様に第二次世界大戦期のソ連の政策を批判的に検討しただけでなく、第二次大戦や冷戦の展開をソ連だけでなく複数の国家の立場から説明していた。こうした特徴が、クレデルの教科書が多くの学校で利用された要因だと考えられる。

### 3) クレデルの教科書をめぐる論争

しかし、前述のようにすべての読者がクレデルの教科書を称賛したわけではなく、一部の学生や元兵士、内務省職員などから「非愛国主義」的だと批判する訴えが教育省に送られた。クレデルの教科書を出版した出版社「人文教育センター」代表のヴィクトル・ヴェリャフスキーは、教科書への批判は主に共産党員によるものであり、各地の共産党組織が退役軍人に教科書への抗議の手紙を教育省に送るように促したのだと述べている。た

たとえばあるペルミの学生は、教科書が独ソ不可侵条約の締結について、スターリンはソ連を新たな戦争の開始国に変えたと説明した点を批判した。さらに国家院でも、共産党党首のジュガーノフがクレデルの教科書を反愛国主義的だと批判し、国家院安全保障委員会代表のヴィクトル・イリューヒンは教育大臣アレクサンドル・チホノフに、共産党員の批判を検討するように要求した。これに対して教育省は教科書を検討した結果、非難すべき点はないとの判断を示した<sup>74</sup>。

さらに前述の1997年6月に採択されたヴォロネジ州の決定について、教育省は、教科書はロシア史ではなくヨーロッパ史を主な対象としていることから、批判は「過度に感情的」だとの見解を示した。同省の普通中等教育局長マルガリータ・レオンチエヴァも『コメルサント』紙の取材に対して、教科書は自由民主主義の精神で書かれており、国家的・愛国主義的アプローチで歴史を描く他の教科書と同様に許容しうると語った。さらに、ソロス財団の支援を受けた教科書もすべて教育省の専門家会議の審査の対象であり、「反ロシア的」ではありえないとの見解を同省は示した<sup>75</sup>。

1997年11月5日付の『ロシア新聞』はヴォロネジ州議会の決定を紹介するとともに、生徒は今日の価値と現実を受け入れ、過去に批判的に接する必要があると主張するクレデルの反論を掲載した。そのうえで読者に対して、歴史教科書について感情的にならずに冷静に議論することを求め、意見を募った<sup>76</sup>。これを受けて約1週間後の同紙には、ヴォロネジ州議会の議員らのコメントが掲載された。ここで州議会の教育委員会代表イヴァン・スルコフは、全ロシア教師大会など各地の教師会議でも同様の批判が上がっていると述べたうえで、クレデルの教科書は第二次世界大戦でのソ連の人々の役割を過小評価しているとし、諸外国と比べてロシアの役割は小さく、欠陥があり、諸外国に服従しているというイメージを生徒の意識に植え付けることが目的だと批判した。それと同時に、議会の決定に強制力はなく、教科書の選択権は教師にあるとも述べた。また委員会副代表のアナトリー・ザイツェフも決定に拘束力がないことを強調するとともに、教科書に関する決定を各地の議会で採択するべきではなく、連邦の国家院

74 *Латышева*. История по-Воронежски, *Белявский*. Издательство не отказывалось.

75 *Рачкова, Даньшин*. Учебник новейшей истории, *Свяшиников*. Борьба вокруг.

76 Чиновники дерутся – у школьников чубы трещат // *Российская газета*. 5 ноября 1997.

に同様の措置をとるように訴えるべきだとの見解を示した。

『ロシア新聞』に意見を寄せた作家ユーリー・ポリャコフは、歴史教科書は歴史を政治化しようとする試みを続け、巨大な犯罪と狂気の連鎖だけを描いていると述べ、このような試みはまったく理解できないと批判した。ポリャコフは、どの国家にも誇りとする歴史とあまり宣伝したがない歴史があるとして、もしアメリカの歴史教科書が罪のない先住民や黒人の虐殺から自国の歴史を語り始めるならば、アメリカ的な愛国主義を育むことはできるのだろうかとの疑問を呈した。ポリャコフによればロシアの教科書はこれと同じことをしているのであり、良いことは一切起こりえない国に生きていると子どもたちに教えているのだった。国家の資金で反国家的なイデオロギーを広めるというユニークな状況が生まれていることは驚くべき事実だとポリャコフは歴史教育の現状を批判した。

これに対して同紙に意見を寄せた教育省の中等教育局副代表ヴォジャンスキーは、クレデルの教科書が第二次世界大戦の開戦責任をドイツだけでなくソ連にも負わせ、冷戦についても米ソとその同盟国に等しい責任があると強調したことが軍人と元兵士たちの不満を引き起こしていると説明し、ロシア退役軍人委員会から教育省に対して教科書を批判する訴えが繰り返されたことを報告した。これについてヴォジャンスキーは、クレデルの教科書がスターリングラードの戦いをはじめとする独ソ戦の主要な戦闘や、10月革命やレーニンについて詳細に記述していない点は他の世界史教科書にはない特徴だとしながらも、この教科書の対象は自国史ではなく世界史であり、社会主義、国家的愛国主義、リベラル、社会・政治評論など、いかなる観点から教科書を書くことも憲法が保障しているとして教科書を擁護した。

ヴォジャンスキーによれば、ソ連時代には体制への批判を祖国への批判と同一視してすべての教科書が国家的愛国主義の方法で書かれ、自国の行為をすべて称賛していたが、今は民主主義の社会で生きられる人材を育てる教科書を作るべきであった。これに加えて、元兵士たちが独ソ戦で誠実に自らの義務を果たし、世界を救ったことは事実だとしながらも、体制の誤りへの批判を自身の人生と戦勝の価値への攻撃と理解することは、年老いた世代の病的な反応だとして元兵士の教科書への批判に異議を唱えた<sup>77</sup>。

しかし、ヴォロネジ州、ヴォログダ州に続いて、同年4月、9月には

トゥーラ州とアルタイ地方の議会も同様の決定を採択した。トゥーラ州では議会の学術・教育・文化・青年政策・スポーツ委員会が調査を実施し、州内の学校ではクレデルの教科書を多くの教師が否定的に評価していると議会で報告した。報告によれば、クレデルの教科書が特に批判を集めた理由はその「反ロシア的内容」にあり、それはソ連は第二次世界大戦を開始した国の一つとなったという記述や、第二次世界大戦の転換点をミッドウェイ環礁の戦いとし、独ソ戦でのスターリングラード、クルスクの戦いには4行しか割かれていない点、10月革命やソ連の形成について一切言及されていない点など多くの記述に反映されていた。委員会は、教科書への否定的評価は国家院の教育委員会やヴォロネジ州議会、他の多くの学術教育団体にも共有されているとし、さらにソロス財団の援助で出版された他の教科書も全ロシア教育学会、ロシア教師協会などが否定的な評価を下していると述べて、ソロス財団の支援で出版された人文科学の教科書の利用を一時的に停止し、クレデルの『現代史 20世紀』については利用をやめることを提案した。州議会はこの報告に基づき、クレデルの教科書は反ロシアの精神によって祖国の歴史を過小評価し、歪曲しており、国民意識と愛国主義の感覚を育てられず、中等教育に適していないと批判する決定を1998年4月に採択した。そのうえで州の行政府に対して、クレデルの教科書とソロス財団の支援を受けた他の教科書の利用を中断することを提言した<sup>78</sup>。これに続いてアルタイ地方の議会も、クレデルの教科書は祖国史を歪曲し、ロシア国民の達成と尊厳を侮辱しているとして、若い世代の精神の発達への否定的影響を減少させるために、地方の行政府にこの教科書を推薦しないように求めること、連邦の教育省に本書に対する意見を送付することを決定した<sup>79</sup>。

アルタイ地方の議会の決定にみられるようにクレデルの教科書への批判は、その内容だけでなく、教科書がソロス財団の資金援助を受けていたことにも向けられた。これに対して出版社の代表者はテレビ局HTBの討論番組に出演して批判に反論し、教科書の正当性を主張した。さらにロシア教育省も教科書を擁護し続け、推薦を取り消すことはなかった。それと同時に同省は、教科書選択のルールを連邦レベルで定めることもしなかつ

77 Урок истории // Российская газета. 12 ноября 1997.

78 <http://old.lawru.info/base42/part6/d42ru6223.htm>

79 <http://docs.cntd.ru/document/940706002>

た<sup>80</sup>。こうしてクレデルの教科書をめぐる論争は、独ソ戦についての解釈の対立をあらためて示すとともに、どのような解釈を生徒に教えるべきなのか、歴史教育と教科書の内容に何らかの基準を設けるべきなのかという問題を社会に提起することになった。

## おわりに

1990年代のロシアは、あまりにも急激で根本的な自国史像の見直しにより、安定した歴史の共有による社会の和解と統合に失敗したといえる。さらにこれを悪化させたのは、経済改革の失敗と生活水準の低下、格差の拡大という状況であった。1990年代の終わりには、経済改革の失敗や汚職などがエリツインの支持率を低下させ続けた。全ロシア世論研究センターの調査によれば、チェチェン戦争もエリツインの支持者を離反させ、1997年から1999年には、エリツインを信頼しないとの回答が35%から65%へと増大し、1999年には64%が辞任すべきだと回答した<sup>81</sup>。こうした状況は多くの人に精神的な打撃を与え、このなかでソ連という国家に対する批判がスターリンをはじめとする当時の政治指導者だけでなく、その体制を生きた世代に結び付けられる傾向も生まれた。こうした状況はペレストロイカ後の歴史の見直しを受け入れられない集団を生み出し、彼らを社会から疎外する結果を招いたといえよう。この時期のロシアの経験は、体制転換後の移行期の社会において、旧体制の歴史の否定的側面を再検討することの難しさを示しているといえる。

1990年代後半には社会を統合する理念の重要性がエリツインら政治指導者だけでなく、一部の知識人にも認識されるようになった。2000年に大統領に就任したプーチンはこうした社会の分断状態を理解し、ソ連時代の歴史を部分的に肯定している。これについてフェレッティは、エリツイン政権後期とプーチン政権を対置させることはできないと述べ、両者の連続性を指摘している。プーチンは社会に広まる「記憶の無秩序状態」を認識し、ソ連時代の歴史と和解することによって、肯定的なアイデンティティを求める社会の要求にこたえようとしたのであった<sup>82</sup>。一方で、ソ連史の部分的な再評価が社会を統合させたとはいえず、プーチンの方針は社

80 *Свяшиников. Борьба вокруг, Белявский. Издательство не отказывалось.*

81 *Федоров, Баскакова, Жирикова. Россия удивляет.*

82 Ferretti, *Memory Disorder*, p. 69.

会に存在する歴史認識の深い亀裂を再確認したにすぎなかった<sup>83</sup>。したがってプーチン期の歴史認識論争を検討するには、政権による歴史意識の政治利用や統制という観点からのみではなく、1990年代に生じた歴史認識とアイデンティティの分断状況と対立に政権と社会がいかに取り組もうとしているのかという問題にも着目する必要があるだろう。

---

83 Smith, *Mythmaking in the New Russia*, pp. 181-184.