

多民族国家における二語併用と言語政策の諸問題

森岡修一

Problems of Bilingualism and Language Policy in the Multiracial Nation

Shuichi MORIOKA

緒 言

多民族国家においては複数の言語が併存し、いわゆる二語(多言語)併用が一般的である。複数言語の言語接触はさまざまなレベル(たとえば製品・概念・様式など)での文化項目における文化変容(acculturation)を伴いながら、一般には最大勢力を持つエスニック・グループの行政機関によって二語併用の制度化が図られる。これが二語併用教育である。いま多民族国家の行政区域内における第1勢力の民族を基幹民族、第2勢力以下の民族を非基幹民族と総称することにしよう。言語教育の制度化の基本的なモデルとしては、〈I A〉基幹民族に対する基幹民族語教育、〈I B〉基幹民族に対する非基幹民族語教育、〈II A〉非基幹民族に対する基幹民族語教育、〈II B〉非基幹民族に対する非基幹民族語教育、〈III〉基幹民族・非基幹民族に対する純然たる外国語教育、の5つが想定されるであろう。⁽¹⁾〈I A〉・〈II B〉はいわゆる母語教育、〈I B〉・〈II A〉は非母語教育(あるいは広義の外国語教育)であり、強い社会的圧力によって基幹民族語への指示比が高まる場合には〈I A〉・〈II A〉が拡大するとともに、〈I B〉・〈II B〉は縮小して非基幹民族語指示比が低下する。逆に非基幹民族語への分岐が高まる場合には後者が優勢となる。二語併用教育といった場合は、それぞれのエスニック・グループの母語の保持を前提にしたうえで主に〈I B〉・〈II A〉・〈III〉の三つが関与的である。ソ連邦では民族語の専門研究者などの特殊なケースを除いては〈I B〉はその数は僅少であり、〈III〉も行政領域外の「外国語」の習得を意味することから、「二語併用教育」は〈II A〉の位相を指すことが多い。そこで本稿では〈II A〉を中心に、旧ソ連邦からC I Sへの転換期に至るまでの二語併用の背景と多民族国家の言語政策の基本的構造を明らかにしたい。

民族母語と非母語との相互関係

かつてウクライナ出身の著名な教育者スホムリンスキー(1919-1970)は、ロシア語がウクライナ語と類縁語であるためにロシア語の習得を容易にもし、また困難にもしている指摘(いわゆる「干渉」の問題を提起)したあとで次のように述べている。「私たちウクライナ人にとって、母国語とはウクライナ語です。」「母国語の微妙な点を深く知れば知るほど、母国語のニュアンスに対する感受性はより繊細になり、他の民族の言語を習得する頭脳の準備がより整えられ、心はことばの美しさをより生き生きと受け入れるようになります。」「思考とことばの生き生きとした源へ『旅』しながら、私の教え子たちは母国語とロシア語の情緒的、美的、意味的

なニュアンスを同時に知っていきました。」⁽²⁾

厳密には〈母語〉と〈母国語〉は使い分けるべきであるが、ここではその点については訳語の問題にも関わるので触れないことにして、とりあえずはスホムリンスキーの文言がウシンスキー(1824-1870)の「子どもの外国語の学習に熱心になればなるほど、同時に子どもの母語の学習にも熱心にあたらねばならない。」⁽³⁾という主張に酷似していることだけを指摘しておこう。ただし、ウシンスキーが母語教育を力説する直接の契機となったのは、スモリヌイ学院でフランス語が重視され、ロシア語がほとんど顧みられなかった帝政下当時の学校における言語教育の実態を憂慮して、早急な改革の必要を痛感したことにあったことを忘れてはならない。

周知のようにトルストイ(1828-1910)の代表作『アンナ・カレーニナ』には、帝政下の上流貴族においてはフランス語がいわばリング・フランカであったことがいきいきと描かれている。“Le fameux Jules Landau, le clairvoyant?” (あの有名な千里眼のジュール・ランドーを?)、“Donnez-lui la main, Vous voyez?” (あの人に手を貸してあげてください、よくって?)といったフランス語が会話の随所に挿入され、当時の貴族にとってフランス語の知識が必須の教養であったことが窺えるのであるが⁽⁴⁾、同書を「文学的に完璧」であるとまで激賞したドストエフスキー(1821-1881)も、上流階級のフランス語かぶれそのものに対してはきわめて批判的であった。「ロシア人は、少なくとも上流階級のロシア人は、大部分もうとっくの昔から、生きた言葉を持っては生まれず、後になって一種人工的な言葉を獲得するばかり、そして、ロシア語さえも、ほとんど学校へ行くようになってから、文法で覚えるのである。」「“言語を学ぶ”という表現は、わけてもわれわれロシア人にふさわしい。なぜなら、われわれ、上流階級のは、すでにはなはだしく民衆から、つまり、生きた言語から引き離されているからである(言語-民衆、わが国語ではこれはシノニムである。この中になんと豊かな深い思想が含まれていることか!)」と指摘して、ドストエフスキーは、ロシア人の子弟に外国語であるフランス語の学習から始めることの愚かさを説く。つまりロシア人の子どもに対しては、ロシア語を幼児期から自然に、無理をせず、また学問だけにもよらず、習得させるべきである(いわゆる「自然法」あるいは「母親法」と主張するのである。

こうして母国語、つまり思考のための言語を十分習得することなくしてヨーロッパの言語学に通じたりそこから利益を得ることはできない、と彼は言う。「事実、われわれは最初の根底である材料、すなわち母国語を、でき得るかぎり完全に体得した時にはじめて、できるかぎりの完全さにおいて外国語を体得することができるのであって、決してそれ以前ではない。」これはまた何と前述のウシンスキーの言説と似通っていることだろう。ドストエフスキーがこのようにロシア語の学習に力点を置く主張をなすに至った背景としては、それより5年前の教育改革でラテン語やギリシャ語の古典語と数学が強化され、ロシア語の時間が削減されたことが考えられる。この改革は古典語や数学の「形式陶冶」的役割を認めた上でのカリキュラムの再編成であったが、彼はその政策が母語としてのロシア語を軽視するものとして批判を加え、「もしロシア語が衰退しようものなら、いかにして、いかなる方法をもって、またいかなる材料を通じて、わが児童はこれら二つの古代語の形式を習得するのであるか?」⁽⁵⁾と疑問を投げかけている。

帝政下にあつてロシア語以外の民族母語はすべて「犬の方言」として軽蔑、抑圧され、強制的同化政策によってロシア語教育が行われていたことについては贅言の要はない。ところが外国語としてのフランス語および古典語としてのラテン語やギリシャ語は、(少なくとも学校や上流階級においては)そのロシア語よりもさらに上位に位置づけられていたのである。そこで、

前述したことと併せ考えるならば、ここには帝政期の〈古典語—ロシア語—民族語〉の言語の社会的機能における明確な階層性ができ上がっていたとみてよい。そのことはまた二語併用の言語政策の動向が、何よりもナショナリズムの問題として、まず民族文化の変容において直接的反映を見出すすぐれて政治的な問題であることを意味している。

諸民族における教授用言語と教科目言語

それでは、10月革命の新政権誕生後、ソ連邦の言語政策には根本的変化が生じたのであろうか。結論を先に言えば、古典語の特権的地位が退けられ、その分ロシア語の相対的地位は帝政期の時よりも一層高まり、民族語は弱まったといえることができる。〈ロシア共和国〉の基幹民族としてのロシア人と基幹民族語としてのロシア語は、いわば〈ソ連邦〉全体の基幹民族、基幹民族語と同義の関係として強大な社会的機能を発揮し始めた。もちろん連邦構成国のほとんどは、それぞれを代表するエスニック・グループが基幹民族の地位を占めていた(たとえばウズベク共和国ではウズベク人、グルジア共和国ではグルジア人というふうに)のであるから、各行政区において人口的にみればロシア人は必ずしも筆頭の基幹民族というわけではなかった。にもかかわらず、言語勢力からすれば階層上昇力としてのロシア語は不動の地位を占めるに至り、ロシア語を駆使できない者は上級職につくことは不可能ですらあったのである。

ファーガソン(Ferguson, C. A)は、教育その他の高い文化の諸相と結びついて用いられるH言語(高位言語)と家庭や職場で用いられるL言語(低位言語)を区別しているが、人為的環境のもとでL言語より後でその上に重ねられるH言語の最大の基本ルートは、言うまでもなく学校教育であり、当該民族において社会的優先機能を付与された特定の言語は教授用言語として、また社会的機能領域の分業に関与する言語は教科目言語としてカリキュラムに組み込まれる。一般に勢力の弱い民族語が低学年においてのみ教授用言語とされ、高学年ではロシア語に席を譲ってかろうじて教科目言語としてのみ命脈を保っているに過ぎない。

ロシア連邦(R F)における国家名(C H : Choronym)、民族名(E : Ethnonym)、言語名あるいはそのヴァリエーション(L : Linguonym)の間には、三者が一致しないことから以下のような公式が考えられる。

$$\begin{array}{c} R F = 21 C h \rightarrow \leftarrow R F = 26 E + 1 \\ \uparrow \\ R F = 28 L + 1 \end{array}$$

基幹民族の共和国名と言語との相互関係から導き出されるロシア連邦におけるエスニック言語状況の公式は、 $[R F = 21 C h + 1 = 26 E + 1 = 28 L + 1]$ として定式化できるであろう。基幹民族ほどそれに対応して当該民族語の地位も高まるために、教授用言語、教科目言語としての役割も安定したものになる。ネロズナクは学校における教科目言語と教授用言語について詳細な調査を行っており、ロシア連邦における教授用言語を持つ学校と教科目言語を学ぶ学校として、以下の77言語を挙げている(括弧内の数字は学校総数を示す)。(6)

アバジン、アブハジア、アヴァル(426校)、アドゥイゲ(3)、アゼルバイジャン(5)、アルタイ(67)、アルメニア(5)、バルカル(20)、バシキル(873)、ベラルーシ、ブリヤート(171)、ヴェプシ、グルジア(1)、ダルギン(211)、ドルガン、ユダヤ(イディシュ)、イテリメン、インゲーシ(45)、カザフ(5)、カルムイク、カバルジン(192)、カラチャエフ、カラカルパク、カレリア、ケト、キルギス、コミ、コミ・ペルミャク、朝鮮(1)、コリヤーク、クリミヤ・タタール、クムイク(83)、ラクス(52)、レズギン(169)、レット、リトワニア(1)、マリ；山岳(44)、

マリ；草原(268)、モルダヴィア、モルドヴァ；モクシャ(50)、モルドヴァ；エルジャ(12)、マンシ、ナナイ、ネnetz、ノガイ、ドイツ、現代ギリシャ、ニブヒ；2方言、オセツト(166)、ロシア(61562)、サアミ、セリクープ、タバサラン(87)、タタール(1948)、タト、タジク、トゥヴァ(12)、トルクメン、ウドムルト(45)、ウズベク、ウイグル、ウクライナ、ハカス(17)、ハントゥイ；3方言、フィン、チェチェン(335)、チェルケス(13)、チュバシ(599)、チュクチ、エヴェン(1)、エスキモー、エヴェンク、エストニア(1)、ユカギル、ヤクート(328)、ハンガリー、ポーランド。

その内訳は、まず教授用言語に関してはロシア語を教授用言語とする学校が58076校、非ロシア語を教授用言語とする学校は3232校、ロシア語と非ロシア語を教授用言語とする学校が3486校あり、次に教科目言語としては母語(非ロシア語)を教科目とする学校が7328校ある。その他にも、非ロシア語が選択あるいはサークルで学ばれている学校は898校にのぼり、その言語名としては日本語、トファラル、ヌガナサン、ルトゥル(2校)、トルコ語が挙げられている。教授用言語ごとの生徒分布数としては、下級学年から中、上級学年(1～4学年/5～9学年/10～11あるいは12学年)への推移が急減している言語としてアドゥイゲ(2524人/504人/169人)、アルメニア(335/182/60)、ブリヤート(13397/3037/800)、カザフ(450/34/23)、マリ；山岳(1344/2/2)、マリ；草原(10943/1015/82)、タタール(47697/44621/13573)、トゥヴァ(19398/13665/186)、ウドムルト(1066/380/18)、チュバシ(29636/19609/632)などが注目される。

次に、教科目として母語(非ロシア語)を学んでいる生徒分布数としては、先程と同様に下級学年から中、上級学年(1～4学年/5～9学年/10～11あるいは12学年)への推移でみると、全体として中級学年突出型(450387人/536953人/120410人)となっており、多くの言語がこのパターンに属する。中には、アゼルバイジャン(5486人/4415人/935人)、アルメニア(2270/2248/242)、バシキル(22533/20436/4968)などのように下級学年の生徒分布数優位のパターン(下級学年>中級学年>上級学年)も見られるが、いずれにしても上級学年になるほど母語を教科目として学んでいる生徒数は減少しており、上級学年における生徒分布数が下級もしくは中級学年を上回っている言語は皆無である。特にコミ(11847人/8010人/2556人)、コリヤーク(706/247/3)、ナナイ(789/262/10)、タト(803/63/2)、エヴェン(470/214/22)、ケト(71/51/12)など、少数民族における母語の衰退ぶりは目を覆うばかりである。H. バフチンの研究によれば極北民族のアレウト、ドルガン、イテリメン、ケト、コリヤーク、マンシ、ナナイ、ヌガナサン、ネギダール、ネnetz、ニブヒ人のうち母語指示比(1959年/1989年比)で、自らのエスニック・グループの言語を母語とみなす人数が増えたのはただひとつアレウト(123%)のみであり、それ以外はすべて母語指示比が低下していて就中マンシなどは5割を切っているのである。⁽⁷⁾ここには母語喪失とロシア語浸透とがいわば表裏の関係にあることが窺われる。

非母語の早期教育をめぐる諸問題

わが国でもよく知られているヴィゴツキー(1896-1934)は、その主著『思考と言語』において「外国語の習得は、母語の発達とは正反対の道をたどって進む」⁽⁸⁾と述べているが、この時の彼の目的はあくまでも生活的概念と科学的概念との対比を母語と外国語とのアナロジーにおいてみることにあったのだから、その極端な主張は文脈を離れて解されるべきではなかろう。そのことは、同書において彼が狙上にのせたのは学校での外国語習得であって、早期外国語教

育ではないということと関わりをもつ。換言すれば、このとき問題とされているのは、ある程度母語による意味論的体系ができあがっている児童における外国語習得の諸特性、ないしその際の母語の媒介的機能ということなのである。少なくともそこには外国語の早期教育に対する言及は見られない。それではヴィゴツキーは非母語の早期教育をどのように考えていたのであろうか。「その点、幼年期があたかも言語学習のためにあるかのようだという事を知るには、われわれの誰もが外国語を学習するときどのような困難に直面し、子どもがあれこれの外国語を習得するのがどんなに容易であるかを思い起こしてみるだけで十分である」とヴィゴツキーはいう。「外国語習得の効率は、われわれが学習を幼年期に近づけるに従って高まる。われわれは、幼年期に習得する言語だけをよく習得するのである。」ここには外国語の早期教育を是とする彼の立場が明確に浮き彫りにされている。

前述したように、ウシンスキーなどでは外国語の早期教育は母語が子どもの精神的本性に深く根づく以前(年齢的には7、8歳)に始めるべきではないとしているが、ヴィゴツキーの所説はそれに真向から対立するものである。早期教育には何らかの弊害を伴うのではないか、という反論を当然予想したであろうヴィゴツキーは次のように続けている。「特に、幼年期にいくつかの外国語を子どもに教え込む教育実践は、2つ3つの言語習得によってそれぞれの言語の習得が遅滞することはないことを明らかにした。自分の子どもに対して実験を行ったセルビア人のパブロヴィチによる有名な研究がある。彼はセルビア語だけで子どもに接し、答えるときもセルビア語だけを用了。母親のほうは、しゃべるときも答えるときもフランス語を用了。両言語の完全性も進歩のテンポもともに、2つの言語が併存することによって損なわれるものではないことが明らかにされた。」⁽⁹⁾

今述べた主張は、ヴィゴツキーが1928年から29年にかけて執筆した「児童期における多言語併用の問題に寄せて」ではより鮮明かつ体系的に示される。彼は、ソ連邦のような多民族国家においては二語併用の諸問題の究明が不可避の課題であることを強調し、とりわけ二語併用の早期教育つまり児童期における多言語併用の問題が「一方では、現代心理学の最も複雑で錯綜した問題の1つとして、また他方では、特別の理論的・実践的重要性をもつ問題として提起されている」⁽¹⁰⁾という。彼が「現代心理学」というとき、もちろんそれはグローバルなものを意味している。当時、世界の心理学界においても二語併用研究は当初、二語併用が知能とか一般学力にどう関係しているかという問題点の究明に力点が置かれており、おおよそ1950年代半ば頃まで中心的パラダイムとなっている。その論争(非母語の早期学習が知力の発達を阻害するか否か)の直接の契機となったのはJ. エプシュテインが1915年に公刊した“La Pansée et la Polygllosie”であったとされているが、彼は非母語の早期教育に対しては否定的であった。早期教育支持のヴィゴツキーが前掲論文においてエプシュテイン批判から筆を起しているのは当然のことと言えよう。ちなみにロシア語で二語併用と言うとき、ロシア語本来の表現である“Двуязычие”(「2つ+言語」の意)以外によく用いられる“Билингвизм”はフランス語(bilinguisme)からの借用であり、ヴィゴツキー没後まもなく英語の“bilingualism”を語源とする“Билингвализм”の語が一時期用いられたことはあったが定着しなかった。⁽¹¹⁾

当時は1910-20年代だけを取り上げてみても、V. グラハム、W. シュテルン、E. レンツなどは早期教育に否定的な見解を打ち出し、D. ザーエル、W. ヘンスなどが早期教育賛成の立場から論を展開しており、ソ連邦でもA. A. リュバルスカヤは否定論、И. А. グルジンスカヤは肯定論の立場から論陣を張っている。ヴィゴツキーが二語併用早期教育否定論者を批判したのは要約すれば、一つには彼らが二語併用の社会的・文化的要因を無視しており実験の

コントロールが不備で、二語併用児童の知能と単一言語児童の知能に有意差を認めるというデータが信頼できぬこと、そして第二にはそのことと関連してテスト方法自体に問題があるという二点に関してである。

後者について若干言及しておこう。知能テストに限らず、いわゆる非言語テストですらも、それを解くためには子どもは隠れた言語の関与、つまり内言の助けを借りなければならない。しかも子どもにとってその作業は外言の助けを借りて課題を遂行するよりもはるかに難しい。というのは言語発達は外言から内言へ進むものであり、その逆ではない。内言は言語発達のいっそう高次の段階だからである。したがって研究者は、子どもの知的操作においてことばが関与してくるさまざまな形式の多様性と質的独自性を無視することはできない。にもかかわらず、否定論者の多くはテスト主義に陥り、言語能力差を一挙に一般能力差にまで敷衍してしまい、はなはだしきは人種能力差を主張する。それは悪しき「人種心理学」の立場に立つものであり、問題は言語心理学の観点から考察すべきである。つまりことは二語併用自体の罪業とか人種能力差に還元すべきものではなく、二語併用教授法の適切性いかにかかっている問題だということである。ヴィゴツキーが思考と言語の両者を不可分の統一単位とみて、それを発達の次元で動的にとらえようとした視点は、生理学的な知見をも踏まえた上での二語併用教授法の地平に連なっていることがわかるであろう。

W. ペンフィールドによれば、生理的次元においては大脳半球皮質の可塑性は10歳ないしはせいぜい14歳までである(「臨界期」という)。そして10歳までは言語の自然的習得(「母親法」)の型が優勢であり、過渡期においてはそれと理性的習得(「学校法」と)の両者のおよそ同一的な相互関係が見られ、10歳以降は後者の型の学習が優勢となることが確認されている。その意味でもヴィゴツキーが、児童の発達に関わる具体的条件や、年齢ごとに変化していく発達の合法則性などを考慮しないで、二語併用の是非を論ずることは無意味だと指摘しているのは大きな今日的意味を持っている。以上のことから、ヴィゴツキーは幼少期の二語併用に関しては相互の言語体系に「干渉」(interference)の生じない教授法を、また学齢期児童の二語併用教授法としては一種の対比法に近い方式を適切なものと考えていた、と仮定できよう。

二語併用教育の諸相

山本雅代はバイリンガリズムに対する「数多くの誤解や偏見のほんの数例」として以下の5項目を挙げている。(1)バイリンガルはモノリンガルと比較して各言語の言語能力において劣る。(2)帰属文化が2つに分かれているので自己確立が難しく、精神的に不安である。(3)早いうちから2言語環境で育てるとどちらの言語も満足に習得できなくなるので、まず1つの言語を確立させてから、2つ目の言語に触れさせるのがよい。(4)1人の親が2言語を使用すると子供に混乱が起こるので、それぞれの親は少なくとも子供が幼児期にある期間は自分の母語のみを使用すべきである。(5)両親がそれぞれ別の母語を話す家庭に育つ子供は自然にバイリンガルになる。⁽¹²⁾二語併用に関するこうした誤解や偏見を退けるという点からしても、さきほど述べたヴィゴツキーの指摘は今なお新鮮であることが明らかである。

ヴィゴツキーの同時代人シチュエルバ(1880-1994)は二語併用を、a. 純粋二語併用(話者の言語意識の中で単語の意義素が分離し、相互に干渉を生じないタイプ) b. 複合的二語併用(両言語が同一の意義素を保持しており、相互の移行が可能なタイプ) c. 従属的二語併用(第2言語の単語が第1言語の意義素と結合し、概念とは直接結びつかないタイプ)にカテゴライズしているが、これはワインライヒなどの分類⁽¹³⁾などとも符合する。自然的習得(「母親法」ある

いは「自然法」)では普通 a が顕在化し、母語の干渉は最小である。一方、わが国の英語教育で一般的に行われている「翻訳法」は、母語の干渉が最大となり c が顕在化するためあまり好ましくないタイプである。シチュエルバが最も理想的としているのが対比的教授によって顕在化する b のタイプであり、その根拠として彼は、非母語学習による思考力の育成、知的発達という点をあげている。⁽¹⁴⁾

ここで注目すべきは、その後のソ連邦における言語政策や二語併用教育にあっても、純粹二語併用のタイプは目標とすべきモデルとされず、複合的二語併用をモデルとした教授学理論の中で非母語教育による論理的思考力の形成が強調されていることである。もちろん二語併用のカテゴリーとしては上述の三分類法に限定されるわけではなく、ソ連邦以外の多民族国家における二語併用研究では、さらに多くのサブ・カテゴリーが仮説として提示されているので、ここではとりあえず「複合的二語併用」の語を用いたに過ぎない。が、少なくとも「総合化された言語能力は自然的学習条件、人為的学習条件がともに結合された時に生じる。現代ソビエトにおける民族学校でのロシア語教授がそうである」⁽¹⁵⁾といった考え方に象徴されるように、二語併用教授法としては直接法がとられることが多いとしても「それは、外国語教授にさいして母語をまったく考慮しなくてもよいということにはならない。母語を教授過程で遠ざけることはできても、生徒の頭から取り去ってしまうことはできないのである。」⁽¹⁶⁾

それならば、なぜ多くの民族語は教授用言語としてのみならず、教科目言語としても中・上級学年から姿を消すことになったのであろうか。それは、これまでソ連邦の言語学や心理学、および隣接諸科学において、ロシア語教授の効率を高めるためにはさまざまな実験研究や調査が行われてそれなりの成果を収めてきたが、母語と非母語の習得における認識の発達過程の差異にかかわる諸問題、とりわけエスニック・アイデンティティの位相をも含めてロシア語が民族母語の教育にいかなる次元でどのような作用を及ぼすか、という実証研究がほとんど行われてこなかったことが主要因と考えられる。言語教育の問題はいわばイデオロギーとしてのマクロな言語政策、あるいは逆のミクロな効率レベルの教授法の問題に還元されてしまい、民族母語とロシア語との相互関係が総合的・体系的かつ実証的に論じられることは少なかったのである。

さらに言うならば、言語学的次元ではロシア語から民族語への、また心理学的次元では民族語からロシア語への一方的作用が、それぞれ個別に論議されるにとどまり、「民族母語とロシア語との相互作用」というスローガンの下に行われていた研究の多くは、ロシア語を効率よく教授するためのいわば「下請け作業」に過ぎず、少数民族にとっての母語とロシア語という問題は、しばしばロシア語学習を容易ならしめるための母語の利用という形に論点がすり替えられた。かつての帝政下においては、民族母語の文盲率が高かったためにロシア語教授の能率もきわめて悪かった。そこで、ロシア語の識字率を高めるだけの目的で民族母語を低学年で学習させる「イリミンスキー・システム」が適応主義的ロシア化政策として採用されていたのである。これまで述べてきたことから明らかなように、旧ソ連邦の言語政策もその「イリミンスキー・システム」をほぼ忠実に再現したものであった、といえは言い過ぎになるであろうか。それが言い過ぎか否かは、ペレストロイカ以降のソ連邦のエスニック・コンフリクトの歴史、とりわけグルジア、アルメニアなどで澎湃として生じた民族語公用化運動(いわゆる「言語法」の制定)とロシア語排斥運動の激しさがおのずから証明するところとなるであろう。

多民族国家における差異化

階級文化やエスニシティは代表的な社会的区分の指標であるが、多民族国家にあっては、とりわけそれらが家庭や教育の場での差異化(differentiation, distinction)の原理として機能し、社会的格差を生じる要因となる。一般に多民族国家におけるエスニック・グループの差異化の主要なインヴェントリーとしては、おおよそ次のようなものが考えられる。A. エスニック・グループのアイデンティティの維持～母語や信仰儀礼、B. ステータス・シンボル～地位の表示としてのマナー、行動様式、C. 選別装置～主に学校教育での知識や言語能力の差、D. エスニシティにおける異化と同化～特定の(その多くは自らの所属集団の)言語や宗教の強調、過度の異化によるエスニック・コンフリクト。その緊張緩和の方途が同化である。E. ジェンダー～社会的機能分担の男女差、無意識下での差別。

以上のインヴェントリーのうち、ここでは主として旧ソ連邦およびC I Sのデータに拠りながら、文化と教育の場における差異化(教育システムによる差異化の拡大過程と言語・エスニシティとの関係)の問題を中心としたデータ分析を行ってみよう。まず旧ソ連邦からC I Sに至る人口動態としては、70年代後半からアジア系共和国でのロシア人の減少、90年代においてはロシア、ウクライナ、カザフ、ウズベク、ベラルーシ、モルドヴァからの人口流出が顕著であり、ペレストロイカとともに旧ソ連邦からの人口流出率が急増している。こうした動きを背景に、アジア系のエスニック・グループでは、基幹民族が相互の共和国における対立する非基幹民族(この場合は必ずしもロシア人とは限らない)を迫害するケースが目立ってきた。アルメニア人とアゼルバイジャン人の対立などがこれに当たるが、その多くは「宗教」という極めて強固な差異化の原理によって事態を一層深刻なものにしている。これは上述の図式で言えばインヴェントリーDでの「差異化」ということになるだろう。

これまでの研究では、宗教信仰者の典型的モデルは「村落居住者／高齢者／低学歴者／非熟練肉体労働者／女性」であった。つまり〈都市化・年齢・教育・職業・性別〉が1セットで宗教信仰の規定要因とされてきたのである。しかしΓ. B. オシポフの指摘するように、少なくとも「教育」と「職業」の要因をこの規定要因の中に安直に包含することは危険である。たとえば主にムスリムを信仰しているアゼルバイジャン共和国では、精密工業労働者において、肉体／知的労働者間の信仰心の差は見られず、却って学歴の高い高度熟練者の専門家の間で最も宗教的行為への参加率が高いという結果を得ている。⁽¹⁷⁾このことは、従来喧伝されていたように、都市化の進行、教育水準の向上といったものが、直接に宗教の死滅を加速化するものではなく、ムスリムなどの知識人は自らのアイデンティティのよりどころとして、積極的に「教育」「宗教」という最強の差異化の原理を選び取ってきたことを意味する。ゴルバチョフが1980年代末にはロシア正教の総主教と会見し、宗教政策を転換せざるを得なかった要因もこの点にあったと考えざるをえないのである。

次に言語政策のきわめて重要な転換としては、民族母語の使用を強制し、ロシア語を禁止するといった、従来とは逆のパターンの「同化」の強制が見られるようになった点が挙げられるが、これは「言語」による差異化の原理である。エスニックの言語の主権にかかわる言語政策のタイプとしては以下の4タイプが析出される。a. レット型、b. カザフスタン型、c. グルジア型、d. その他(ウズベキスタン、アゼルバイジャン、エストニアなど)。⁽¹⁸⁾この4タイプの詳細については紙幅の都合で省略せざるを得ないが、キルギスなどでは民族語優先の「言語法」の制定にともないロシア人の立場が著しく不利となり、人口流出率が高まっている⁽¹⁹⁾

ことを指摘するにとどめ、若干のヴァリエントを以下に記しておきたい。

ウズベキスタンにおける民族関係

ウズベキスタンには100以上のエスニック・グループが居住するが基幹民族はもちろんウズベク人であり、1989年の時点で全人口の71.4%の圧倒的多数を占め、以下ロシア人が8.3%、タジク、カザフ、タタール、カラカルパクといったエスニック・グループが続く。学校で学んでいる言語を調査した結果では、1988年度の段階でウズベク語76.8%、ロシア語15.0%となっており、1980年度と比較すると前者が0.9ポイント減、後者は逆に1.4ポイント増となっている。他のエスニック・グループの言語はいずれも3.0%以下で、ほとんど変動が見られない。ロシア人が9%以下であるにもかかわらず15%の生徒が中等学校でロシア語を学んでいるという事実は、ロシア人の出生率がウズベク人の出生率よりはるかに低いことを考えるならば、特別な意味をもつことになるだろう。村落に居住するエスニック・グループはチュルク系が多く、スラブ系あるいはヨーロッパ系のエスニック・グループは1%に満たない。ところが都市ではロシア人がほぼ2割を占め、タタール人の約5%で基幹民族のウズベク人は約5割という比率になる。首都タシケントではさらにこの差は縮まってウズベク人は44.2%で半分を割り、ロシア人34.0%、タタール人6.3%となる。

1992年に出されたロシア連邦の新憲法は、第82条において諸民族の言語の平等を掲げるとともに、ロシア連邦の全土における言語はロシア語であることを明記した。ただし「共和国は、その国家語を定める権利を有する。この国家語は、共和国の国家機関および施設において、ロシア連邦の国家語とともに使用される。」として共和国における独自の決定権をも認め、当該地域の居住民族の言語の法的地位や民族集団の言語の使用も定め得るものとした。同年に出されたウズベキスタン共和国憲法では、国家語の規定は第4条に掲げられ「ウズベキスタン共和国の国家語はウズベク語とする。」⁽²⁰⁾ことを明記して、同共和国内に居住する諸民族の言語、慣習、伝統に対する正当な関係を保証するものとしている。

こうした動きをウズベキスタンの住民はどのように受け止めていたのだろうか。1991年から1992年にかけてノヴァクの行ったアンケート調査によると、興味深い結果が見られる。ウズベキスタンにおける公用語調査では(複数回答)、ウズベク、ロシア、タジク、カザフ、タタール、朝鮮、チュルク、ヨーロッパの各エスニック・グループにおいて、基幹民族語のウズベク語はいずれのグループにあっても7割以上の支持を得ており、平均すると92.3%が公用語に賛成している。一方ロシア語の公用語指示比も平均で48.7%であり、決して無視できる数字ではない。特にロシア人においてはもちろんのことながら、朝鮮、ヨーロッパ諸族にあってはロシア語の方がウズベク語を上回る支持を得ているのである。さらに、学習のための外国語として中等学校で学ぶべき外国語を答えるアンケート調査では、英語(83.0%)、ドイツ語(36.8%)、フランス語(33.4%)、スペイン語(8.4%)、中国語(8.0%)の順となっているが、調査者がアラビア語を調査項目に含めていなかったにもかかわらず、同言語を学習すべき外国語としてあげた回答者が13.4%もいたことはきわめて興味深い。のみならず、アンケートの空欄にトルコ語やペルシャ語を挙げた者すらいたのである。ウズベク人のほぼ2割は、アラビア語を外国語として学校教育に導入すべしと考えているが、⁽²¹⁾ここにもウズベク人のエスニック・アイデンティティにおけるムスリムの影響力の強さが窺える。

次に、自由に駆使できる言語を答えるアンケートでは、ウズベク人が他のチュルク系同様2つないしは3つの言語を挙げているのに対し、ロシア人やヨーロッパ諸族は母語しか挙げてい

ない。ウズベク住民の半数以上(60.4%)がウズベク語とロシア語のバイリンガルであると答えているが、特にチュルク系はカザフ語やタジク語も挙げている。これに対しロシア人のほとんどは母語のみのモノリンガルで、自由にウズベク語が駆使できるロシア人はわずか10.4%に過ぎない。

エスニック・コンフリクトの可能性については、ウズベク人では対ロシア人(6.9%)、対朝鮮人(3.5%)、他のチュルク系(4.1%)の順となっており、ロシア人においては、対ウズベク人(13.4%)、対タタール人(3.0%)の順にコンフリクト指数が並ぶが、同族のロシア人に対しては10.4%とかなり高い数値になっていることが注目される。

ロシア人とタタール人におけるエスニック・アイデンティティ

1990年、B. И. チュプロフの指導の下にロシアの12地区において、15歳から29歳の若者を対象に行われたロシア人、タタール人、ウクライナ人に対する調査でもロシア語の保持率と選好性は他のエスニック・グループを圧倒しているが、興味深いことは、ロシアに居住するウクライナ人の若者の8%、タタール人の25.9%は、非ロシア民族がロシア語を母語とすることに反対しているのである。ロシア人と同じスラブ系に属するウクライナ人は本国においては独自の非ロシア的エスニック・アイデンティティを保持しているが、領域外のロシアにおいて散居性が高くロシアの文化や慣習に同化する傾向が見られる。民族の慣習や伝統についてもウクライナ人では自分も子どもにもそれらを守り通すことにはそれほど熱心でないが、タタール人の場合、子どもにそれらを守るよう要求はしないものの自分では守っているという親が4割いて、約3割のタタール人の親は、本人も子どもも自民族の慣習や伝統を大事に守っているのである。⁽²²⁾また、タタール人の凝集度の高さは、親切、愛想の良さ、几帳面、仕事好き、文化的、公正、のいずれの項目に対してもタタール人がロシア人よりはるかに高いポイントを自民族に与えていることから窺える。

エスニシティの地位にはさまざまな要因が作用するが、そのうちでも当該エスニック・グループの「人口」は大きな規定要因となる。第1に、数のうえで支配的なエスニック・グループは最適の社会・階級的構造を形成するチャンスをより多く持つ。少数民族はこれとは逆にすべての面で不利な状況下にあり、常に基幹民族やより大きなエスニック・グループへの「同化」の圧力にさらされ、何らかの「適応」を余儀なくされる。第2に、エスニシティの人口の多さは彼らの価値体系や社会的接触の構造の特質をも規定する。

エスニシティの居住タイプ(散居型か凝集型か)もまた重要な規定要因である。散居型は族際間の接触が多く、それがエスニック自己意識や地位に対する考え方に影響を及ぼす。ここでロシア人とタタール人のエスニック自己意識を比較してみると、きわめて興味深いことがわかる。タタルスタンに居住する若者は、ロシア人もタタール人もともにロシア全体と比べて自らを肯定的にとらえる比率が高いが、それぞれのエスニック・グループのレンジはタタール人の場合は少ない(最大でも4.1ポイント)のに対し、ロシア人の場合は最大で約30ポイントとその差がきわめて大きい。

1988年の6月28日から7月1日にかけて開かれたソ連邦共産党19回全ソ連邦19回代表者会議では、各地域の特質に合わせて民族語・ロシア語の二語併用を調和的に行うよう強調している。シャキロワなどの教育学者は、ロシア語教育の内容のペレストロイカのためには学者や教師の広範な審議が必要であると指摘するとともに、タタール語とロシア語の教授内容の協調・調整が要求されると指摘している。これまではタタール語の特質は主として、干渉(interference)

を予防し克服するという次元でのみ考慮されていたに過ぎない。ロシア語の習得に対する母語の肯定的作用についてはほとんど考慮されていない、と彼女は言う。母語とロシア語の類似の法則を学習する際の時間的間隔を守ることが必要である。60年代から80年代にかけては、教育目的のためのロシア語の構造・意味論的な記述が主張されていた。シャキロワはコミュニケーションを重視したいわば構造・コミュニカティブ理論なるものを提唱し、「機能化」のためには少なくとも以下の3つの概念が含意される、という。その第一は言語カテゴリーと構造の機能化、第2は言語活動のタイプ(記述、物語り、独話・対話での判断)のレベルでの言語の機能化と言語活動のスタイル、第3は、具体的なコミュニケーション領域、言語場面での言語の使用である。⁽²³⁾これなどはわが国における英語教育の動向とも重なるところがあり興味深い。

ダゲスタンにおける二語併用

ダゲスタンにおけるロシア語の機能化についてみるならば、古くから固有の文字や文学を有していたグルジア、アルメニア、リトワニアなどとは異なり、ダゲスタンの諸民族はその大半が文字を持っていないか、文字をもっても間もない諸民族が多いために、ロシア語の機能化についても違いが見られる。1989年調査では、多民族係数のきわめて低いほぼ単一民族の居住する村落では、ロシア語を第2語として選択した者は約5割程度であるが、ダルギン、アヴァル、ラクツなどの混住する地域では平均して73%の選択率となっている。ロシア人が多く居住する地区もやはりロシア語の選択率が高い。ゲルゲピリ区のキクニ村は多民族係数の低い村落、キジリュルト区のシャムハル村は多民族混住地帯であるが、ロシア語を自由に駆使できる住民の比率は前者で52.6%、後者が72.3%となっており、多民族係数の高さや工業化(都市化)がロシア語指示比を高めていることがわかる。また領域と階層別によるロシア語使用の調査結果では、キクニ村においては職場でのインテリ間でロシア語使用がわずかに6.3%を数えるのみで、家庭での使用はほとんど見られなかった(ロシア語の代わりに母語のアヴァル語が選択されている)のに対し、シャムハル村は農民、事務員、インテリともに職場ではいずれも80%を超え、家庭でも20%を超えるロシア語使用率である。⁽²⁴⁾

学校における言語使用調査でも、キクニ村では就学前施設においてロシア語は用いられず母語のアヴァル語が用いられているのに対し、シャムハル村ではすでに就学前の段階からロシア語を教授言語としている。前者では中等学校の初等クラスにおいてもアヴァル語が教授言語であり、ロシア語は教科目として教えられるが、年長クラスになるとロシア語が教授言語となり母語は教科目として教えられるようになる。後者のシャムハル村の中等学校ではすべてのクラスでロシア語による授業が行われ、母語は教科目として教えられるに過ぎない。こうした学校でのロシア語指示比の違いが住民のロシア語使用率と高い相関を持つことは言うまでもなく、シャムハル村では若い世代のほとんどがロシア語を話し、60歳以上でも6割はロシア語が使える状態にある。多民族の混住する地域においては以前は交通の言語として彼らの地域語の一つが選ばれていた。ところがこの20~30年の間にロシア語が族際語としての地位を確立し、86%の家庭では二語併用が日常的である。というほどにロシア語の進出が著しい。

モスクワ住民のエスニック意識

1992年の7月から8月にかけて、*Дружба Народов*誌とモスクワ大学世論研究センターがモスクワ住民の共同調査を行った。モスクワ在住の、ロシア(89.7%)、ウクライナ(2.8%)、ユダヤ(2%)、タタール(1.8%)、アルメニア(0.5%)、モルドヴァ、アゼルバイジャン、グル

ジア、ウズベク、レット人の447名である(括弧内はモスクワでの各エスニック・グループの比率)。本人の考えるエスニック所属とパスポートのそれが一致していないケースも多く見られ(モルドヴァ人で40%、ユダヤ人で31%など)、他のエスニック・グループの言語、文化、生活様式を取り入れることによって、民族の自己意識が大きく変化したことが窺われる。エスニック・グループ所属の指標として、民族伝統の精神による教育や生活様式を挙げた者はグルジア、レット、ウズベク人の順に高く(いずれも80%以上)、逆にアゼルバイジャン、ウクライナ人の間では低かった。次に回答者全員のうちではほぼ6割が民族語を指標として挙げており、レット、アゼルバイジャン、ウズベク人の間で高く(いずれも70%以上)、ユダヤ、グルジア人の間では低かった。「あなたの関係する民族の言語を自由に駆使できますか」という質問では、平均して85%が「はい」と答えているが、中でもレット人が高く、ユダヤ人で最低となっている。また、血縁を重視するのがアゼルバイジャン、モルドヴァ、グルジアの各エスニック・グループであり、タタール、レット、ウズベク人の間では相対的に低くなっている。⁽²⁵⁾モスクワではロシア、ユダヤ、タタール、アルメニア人との交流関係が多いこともこの調査で明らかになっているが、家庭や職場で自分の民族語で交流する方が望ましいとする者は47%、子どもは民族学校で教育するべきだとする者は39%で、こうした傾向は特にロシア人とウズベク人の間に強い。ロシア人は自らの民族的伝統がうまく保持されていないと考えているが、回答者全体ではロシア人の民族的伝統は保持されていると考えている者が32%おり、ウクライナ人やユダヤ人の目にはロシア人の方が自分の民族的伝統に固執し押しつけようとしている、と映っている。ここにもエスニック・コンフリクトの潜在的可能性が伏在する。

都市化の条件下におけるヤクート人の民族言語学的過程

都市化はエスニック過程の発達に対しては二重の作用を及ぼす。一方では民族の統合と固定、そしてもう一方では交通の普遍化とエスニシティの独自性の除去である。都市の生活様式にエスニック共同体が適応していく過程で、バイリンガリズムやバイカルチャリズムの問題が重要な課題として浮かび上がってくる。旧ソ連邦においては民族の数は100を越していたが、中等普通学校で教えられていたのはそのうちの39の民族語に過ぎない。ヤクートにおける80年初頭の調査では、学歴が高いヤクート人ほどロシア語の選好性が高くなり、その傾向は生産・職業の分野にとどまらず日常・家庭生活にまで及んでいることが明らかとなった。ちなみに生産活動の現場で母語を用いているヤクート人は37.8%に過ぎない。首都ヤクーツクではロシア語の選好性が高い。家庭でもロシア語のみを使用すると答えたものは26.3%を占め、ヤクート語のみの13.9%のほぼ2倍となっている。23%のヤクート人はロシア語とヤクート語とのバイリンガリズムである。

次に学校での使用言語についてみていこう。1988年調査によるとヤクート自治共和国(現在のヤクーチア、サハ共和国)の学齢児童4万4000人のうち78%が1学年から8学年まで母語で学んでいる。5000人以上の子どもはヤクート人クラスでロシア語による授業を受け、ヤクート語とヤクート文学は教科目としてのみ学習している。ヤクート語を教えないロシア語学校で学んだヤクート人の子どもは7000人以上にものほり、これはヤクート人全児童の13%にあたる。村落ではまだヤクート語の選好性が優勢であるものの、都市においてはロシア語の選好性が高まる。⁽²⁶⁾

就学前施設においてもロシア語の浸透は著しく、1986年にはヤクーツクでヤクート語による訓育を受けていた子供はわずか3%に過ぎず、1990年調査ではヤクート人の子どもの30%がロ

シア語の就学前施設(幼稚園など)に通っている。ちなみに同市ではヤクート語の学校に通学するヤクート人児童は37.7%でロシア語の選好性が高い。とはいえ、ロシア語のみを教授用言語としヤクート語を教科目にすらとり入れていない学校へ通学しているヤクート人児童は18.3%と少数で、半数以上の児童(55.3%)はロシア語を教授用言語とし、ヤクート語を教科目言語とする学校に通っている。つまりここには、教授用言語としてのロシア語と教科目言語としてのヤクート語のいわば「棲み分け」が見られるわけであるが、それに伴いヤクート語とロシア語のバイリンガリズムが広く観察される。

ヤクートの村落における就学前教育での言語選択の項目で、民族語指示比の最も高いエスニック・グループはエヴェン人(43.5%)であり、以下ヤクート人(42.4%)、ユカギル人(30.0%)、エヴェンキ人(26.3%)と続く。これに対してロシア語指示比は、当然のことながらロシア人の86.8%を筆頭に、ユカギル人(30.0%)、ヤクート人(19.5%)、エヴェン人(17.4%)、エヴェンキ人(15.8%)の順である。上記項目の指示比で最下位のエヴェンキ人が、バイリンガル指示比で47.4ポイントを得ているのが興味深い。また年齢によっても選好性には差が見られ、40歳以下のヤクート人では就学前施設での訓育は、ヤクート語あるいは母語とロシア語を同時に用いようとしているのに対して、50歳以上では民族語指示に傾く。初等学校の父兄にも同様の差異化が見られ、教授用言語の指向調査において30代ではバイリンガル指向、それ以下の世代では民族語とロシア語への分化が観察される。ところが中級クラス、上級クラスと子どもが年長になるに伴い、ロシア語指示比が民族語指示比を徐々に上回るようになってくる。その過渡的段階がバイリンガリズムというわけである。こうして日常的交通言語としての民族語と非日常的学校言語としてのロシア語の機能分化が温存されることになるのである。

最後に、まとめて代えて親の学歴と言語的選好性との間に見られる興味深い相関について触れておこう。子どもが就学前の段階でその親の学歴が高等教育修了である場合、教授用言語に対する母語指示比は初等教育修了の低学歴層の指示比とほとんど変わらず(40.9/42.8)、ロシア語指示比は最低のポイント(12.7%)であるにもかかわらず、子どもが9～10学年の高学年になると高学歴の親(高等教育修了者)の母語指示比は大幅に低下し(10.0%)、低学歴の親(初等教育修了者)の母語指示比(36.8%)と際立った違いを見せるようになってくる。同時に前者のロシア語指示比は48.2%で後者のそれを10ポイント以上も上回っているのである。こうした逆転現象はなぜ生じるのであろうか。それは高学歴の親は、エスニック・アイデンティティの中核として母語の機能が重要であることも、また競争社会においては階層移動の推進力の要因としてロシア語が重要であることにも気づいているからである。かくして言語はさまざまな社会的階層の中で権力構造を維持しつつ、社会的選別機能としての「差異化」の強力な手段の役割を担い続けるのである。

註

- (1) 森岡修一「ソビエトにおける民族と教育の問題に寄せて」(小林哲也、江淵一公『多文化教育の比較研究』九州大学出版会、1993)、「多民族の言語政策と教育の諸相」(川野辺敏記念論文集第2巻、1996)、「多民族国家における言語政策とエスニック・アイデンティティ—旧ソ連領の言語政策を中心に—」(水谷修『世界の言語問題Ⅱ』1996)、その他を参照。なお共和国等の名称については混乱を避けるために、本稿では適宜旧名称を用いてある。
- (2) スホムリンスキー『教育の仕事』笹尾道子訳、新読書社、1971、p. 232.
- (3) 柴田義松訳『ウシンスキー全集』第2巻、明治図書、1966、p. 22.
- (4) トルストイ『アンナ・カレーニナ』木村浩訳、新潮社、1972、p. 339-351.

- (5) 米川正夫訳『決定版ドストエフスキー全集』第15巻『作家の日記・中』—1876年—第3章「ロシア語かフランス語か」河出書房新社, 1988, p 31—33.
- (6) В. П. Нерознак. Современная Этноязыковая Ситуация в России. Известия А. Н. 1994.2. стр. 16—28.
- (7) Н. Б. Вахтин. Коренное Население Крайнего Севера Российской Федераций. Са—Пе. 1993. стр. 47.
- (8) ヴィゴツキー『思考と言語』柴田義松訳, 明治図書, 1968, 下, p 113.
- (9) ヴィゴツキー『児童心理学講義』柴田義松, 森岡修一訳, 明治図書, 1976, p 131.
- (10) ヴィゴツキー『子どもの知的発達と教授』柴田義松, 森岡修一訳, 明治図書, 1975, p 124.
- (11) Е. М. Верещагин. Психологическая и Методическая Характеристика Двуязычия. М. 1969. стр. 20.
- (12) 山本雅代『バイリンガル—その実像と問題点—』大修館書店, 1991, p 1.
- (13) ワインライヒ『言語間の接触』神鳥武彦訳, 岩波書店, 1976, 参照.
- (14) Л. В. Щерва. Языковая Система и Речевая Деятельность. Л. 1974. стр. 20.
- (15) Е. М. Верещагин. там же. стр. 45.
- (16) А. Т. Базиев. Преподавание Иностраных Языков и Его Лингвистические Основы. М. 1972. стр. 285—286.
- (17) Г. В. Осипов. Социология. М. 1990. стр. 328.
- (18) Жан Тощенко. О Статусе Русского Языка и о Государственном Суверенитете. Независимая Газета. 1994 12 1. стр. 3.
- (19) А. И. Гинзбург. Русские в Новом Зарубежье ; Киргизия. 1995. стр. 55—86.
- (20) Конституция Республики Узбекистан. 1992. Ташкент. стр. 9.
- (21) Ю. Новак. Межэтнические Отношения в Узбекистане. “С. И” 1994 4. стр. 41—52.
- (22) М. В. Савва, В. И. Чупров. Этнический Статус в Молодежной Среде. “С. И” 1992 7. стр. 20—30.
- (23) Л. З. Шакирова. Каким Быть Содержанию Обучения Русскому Языку в Татарской Школе? Р. Я. в. Н. Ш. 1989 8. стр. 6—9.
- (24) А. У. Урусиллов. Язык Единения. “Русский Язык в СССР” 1991 7. стр. 12—16.
- (25) Галина Беляева. Многонациональный Мир Москвы. “Дружба Народов” 1993. 4. стр. 134—148.
- (26) У. А. Винокурова. Ценностные Ориентации Якутов в Условиях Урбанизации. Новосибирск. 1992. стр. 103. см. Р. А. Кузымина. Профессиональные Ориентации Молодежи Якутии. Новосибирск. 1991. стр. 49—60.

(附記) 本稿は名古屋女子大学教育研究所一般研究助成金による研究である。謝して辞としたい。