

研究論文

海外初中等教育機関の日本語学習者はいかなる
言語政策を実行したか
—ユジノサハリンスク市の学習者を対象に—

竹口 智之

キーワード：海外初中等教育機関の日本語、ユジノサハリンスク市、個人レベルの言語政策、相互主体性、「調査するわたし」の自覚

要 旨

本研究は、海外初中等教育機関に通学していた学習者の個人レベルの言語政策を明らかにしたものである。従来、海外初中等教育機関の日本語教育研究は、公的機関の文書などを考察の対象にしたものが多かった。しかし、本稿では日本語を学んでいた学習者本人を対象に調査を実施している。言語政策を、国家や教育機関だけではなく、学習者という個人レベルにも存在するものとして分析を進めた。調査協力者は、ユジノサハリンスク市の初中等教育機関で日本語を選択していた3名で、調査法はライフストーリーを用いている。分析の結果、当時の学習者は、それぞれ家族や教師との関係性を築くことで、相互主体性を培っているのが明らかになった。また、調査協力者の語りの内容だけではなく、その語られ方にも注目することで、調査協力者が設定したカテゴリーの恣意性もあぶりだされた。周囲の言語政策に影響を受けつつも、既にある程度自立した存在である今回の調査協力者は、自身が目指す「日本語を使って人生の目標を達成したい私」に近づくための言語政策を実行していると考えられる。

1. はじめに

国際交流基金の調査（2013）によると、2012年時点で海外には約400万人近い日本語学習者が存在し、うち6割近くの230万人が初中等教育機関の学習者であることが報告されている。前回調査の2009年度では210万人弱（国際交流基金2009）であったこと

から、約10%の増加率があったことがわかる。これらの数値が示すように、初中等教育機関における教科科目としての日本語教育は、今後も需要が高いと考えられる。これまで海外の初中等教育機関における日本語教育は、上記のように日本の公的機関による調査などで、全体像を把握しようとしたものが多い。また言語政策研究において、海外初中等教育機関での日本語教育を論じる際、その研究対象となるのは、各国・各地域の政府、あるいは教育省庁が発布する条例や公文書などが主流であった。

しかしながら、言語政策研究を上記の機関や組織に限定し、現場の見解の吟味を怠ってしまうと、「なぜ人は他者の言語行動に干渉し、影響を及ぼそうとするのか」といった社会行動としての言語政策の側面が扱えない（猿橋2012：2）。海外における初中等教育機関の研究も、従来の観点では学習者自身がなぜ当該言語を選択し、学習を継続しているかを理解することはできない。このため、従来からいわれている初中等教育機関における日本語教育の「問題」と「理想」は、言語政策策定者や言語教育研究者による、一方的な見解であったといえる（太田2010）。

筆者が職務で赴任したロシア連邦（以下ロシア）でも、総数1万1千人の学習者のうち1000人が初等教育機関で、2500人前後が中等教育機関で日本語を教科科目として学習している（国際交流基金2013）。また、筆者が赴任したサハリン州（以下サハリン）における現地の聞き取り調査では、計4校の初中等教育機関で350人から500人前後の生徒が必須科目、あるいは選択科目として日本語科を受講している。しかしながら現地の日本語教育事情は、「地理的、歴史的な理由で始まり」、「最近の日本語教育の高まりは、主に経済的な理由からと思われる」（国際交流基金2002：80）と、その開始経緯と継続についてはごく簡略化された文言で触れられているに過ぎない。上記の解釈には当事者である学習者の視点や見解は、ほとんど含まれていないといえるだろう。

そこで本稿は、サハリン、ユジノサハリンスク市（Южно-Сахалинск、以下Ю-С市）の初中等教育機関で日本語学習を経験し、現在も高等教育機関で日本語を選択している学習者を対象に、彼/女らがいかなる過程で日本語と対峙し、「『人—ことば—社会』の関係」（福島2012：1）を構築しているかを分析する。本研究は一地域における事例研究ではある。しかしながら上記の対象者への調査は、初中等教育課程の生徒による、言語学習を通じた社会参画（逆に関係断絶も）を明らかにすることにも繋がると考えられる。

2. 学習誌を取り巻く環境と歴史

本章では調査協力者（後述）の学習状況を理解するために、まずサハリンの民族構成、

日本とサハリンとの関係、そして調査協力者の血統として繋がりがああるサハリンにおける韓国朝鮮人コミュニティについて述べる。次いで、調査協力者が小学校から高校まで通学していた第X番学校¹の沿革について説明する。

2.1. サハリンと日本の関係

サハリンは太古より多くの先住北方少数民族が居住し、現在も100以上の民族から構成されている（在ユジノサハリンスク日本国領事館2015）。当地は1905年日露戦争終結時のポーツマス条約によってサハリン南部が日本領土となり、本格的な日本人の入植が開始された。同時に、各省庁や教育機関など、都市計画が実施され、1907年時点では樺太全体でおよそ2万人前後だった人口が、1941年度12月の時点で40万人以上にまで増加した。日本人はそのうちの多数派を占め、95%以上の約38万人が居住していた（全国樺太連盟1978）。しかし、当地の戦闘開始とともに引き揚げ業務が始まり、また終戦以降も段階的に引き揚げ事業が行われた。その全てが帰国したわけではなく、家庭の問題や帰国に関する情報が行き届かなかったことなど、様々な理由で帰国が叶わない者もあり、およそ1000人以上の日本人がサハリンで引き続き生活することとなった（太田2001）。

国家体制がソ連からロシアに移行して25年が経過した現在、Ю-C市では日本が実感できるものを目にすることができる。スーパーなどでは日本製の食品、家電が並び、市内を日本車が数多く走っている。若者を中心に日本のアニメや漫画などのサブカルチャーも人気が高く、天然資源開発から日本企業が進出し、日露合弁会社が数社存在する。このようにЮ-C市における日本、及び日本語は、他のロシア内陸部と比較して地理的にも物流的にも認識しやすい存在であるといえる。

2.2. Ю-C市内の韓国朝鮮人コミュニティの形成

Ю-C市内の通りを歩いていると、中央アジアや東アジアの出自と思われる人が多いのに気づく。サハリン全人口49万7000人のうち、韓国・朝鮮を出自とする者²は5%に相当する2万5000人であり、当地で第3の民族グループを形成している（ロシア連邦統計局2015）。

これらの韓国朝鮮人は、サハリン南部の割譲後から終戦時まで日本人と生活・学校・職場空間を共にし、日本語・日本文化に通じる者も多数存在した。もともとサハリンの韓国朝鮮人は、1870～80年代にウラジオストクなどの沿海州からサハリンへの移住を開始した（Кузин1993）。戦後、朝鮮半島をルーツとし、サハリンに渡った韓国朝鮮人

のグループは以下の三つに大別される（半谷2004、中山2012b）。

まずは上記にあるように、当地での戦闘が勃発する1945年8月以前に朝鮮半島からサハリンに転居し、戦後も居住を継続してきた韓国朝鮮人である。日本人の配偶者を持ち、家族生活を営んでいる者もいる。

次に、元来朝鮮半島から沿海州に移住していたものの、1930年代にソ連政府によって中央アジアに強制移住を強いられ、戦後さらにサハリンへと送られたグループである。30年代の移住先の環境から、言語生活がほぼロシア語にシフトしている。このグループは45年以降のサハリンにおける、韓国朝鮮人コミュニティーを指導するために政府から送られ、州党委員会の指導員や治安機関職員、当時設立されていた民族学校や朝鮮語による新聞発行社の重要ポストに就いていた（半谷2004）。

三つ目のグループは、サハリン内の労働不足を解消するために、ソ連との協定に則って渡航した北朝鮮からのグループ³である。このグループは中央アジアから移住してきたグループとほぼ同等の待遇を受けていたという（半谷2004）。

現在これら朝鮮半島をルーツとし、サハリンに在住している民族集団への呼称は一定しておらず、「サハリン朝鮮人」「サハリン韓人」「在樺朝鮮人」「韓国系ロシア人」など様々である。また、上記三つのグループを使い分ける言葉はロシア語には存在せず、Сахалинские Корейцы（以下CK⁴。直訳は「サハリンの韓国人」）という語が総称として一般的に使用されている。本稿では詳細なルーツには触れず、自集団を指す場合にも汎用されているCKを総称として使用することとする⁵。日本人の大量引き揚げ後しばらくは、サハリンの各地で朝鮮語・朝鮮文化の教育機関が設立され、朝鮮語の新聞が発刊されていた（朝日2012）。

2.3. サハリンにおける東アジア言語教育の変遷と第X番学校

先述したように、Ю-С市内では4校の初中等教育機関で日本語教育が施行されている。ここでは、調査協力者が高校まで通学し、現在東アジア言語教育を実施している第X番学校について述べる。また、第X番学校で日本語科・韓国語科開講の要因になったと思われる地歴上の背景についても併せて記す。Кузин（1993）、国際交流基金（2002）、第X番学校の日本語教師リディア先生（仮名）⁶が持っていた資料と口述から、調査協力者が通学していた第X番学校の沿革は以下のようにまとめられる（第1表）。

第X番学校の前身は、朝鮮語を学習する民族学校であり、さらにその前身は、内地の教育課程を履行する日本の国民学校であったと思われる。公的機関における朝鮮語・朝鮮文化教育は1963年に一斉禁止となった（Кузин1993）ため、学校教育における朝鮮語

第1表 サハリンにおける東アジア言語教育の変遷と第X番学校の沿革

1945年9月	南樺太がソ連の実効支配地に入り、サハリン州となる。
1945年10月	サハリン各地において韓国系ロシア人を対象にした朝鮮学校が開設される（1952年までで計87校）。
1946年	日本の男子のギムナジア（日本の国民学校のことか）がソ連の教育制度としての第a番学校、第b番学校に分設される。
1947年	第a番学校、第b番学校が、それぞれ第X番中学校、第c番朝鮮語学校となる。
1963年	民族学校廃止の決定を受け、ソ連の教育機関における朝鮮語教育は禁止となる。第c番学校が、第X番学校に統合される。
1987年	IO-C市内数校の初中等教育機関で韓国語科が設置される。
1988年	サハリンY大学で日本語と韓国語の講座が設置される。
1992年	第X番学校が、「東洋言語を深く学ぶ」第X番学校となり、後期中等教育機関 ⁷ が設置され、韓国語科が開始される。
1997年	第d番学校から教師を招聘し、X番学校で日本語科が開始される。
2000年	第d番学校が、X番学校へ統合される。
2004年	第X番学校で中国語科開始される。
2014年	400名中、約150名が日本語科を受講。

教育は、この時点で一旦は停止となった。樺太時代において、学校教育としての韓国朝鮮語教育が実施されていた形跡が存在しないため、1945年から1963年までがサハリンにおける朝鮮語教育の黎明期であったのではないかと考えられる。

その後1980年代後半までは永らく朝鮮語教育が断絶されるが、1986年にソ連が新思考外交路線を表明し、それまで対立関係にあった西側諸国との融和政策を取り始めた。また、ソ連極東地域とアジア・太平洋諸国間の経済協力の連携を図りだす。日本語を含むサハリンでの東アジア言語教育も、上記の政策の一環として徐々に復興、または勃興したと考えられる。

第X番学校は4つの初中等教育機関で、あるサハリンで最も日本語学習者が多く、日本語科の歴史が長い学校である。周囲はCKだけではなく、中央アジア系のロシア人が多数派を占める住宅の一角に設立され、学内における生徒の人口構成比もそれに準じていた⁸。学内に入ると、生徒らによる日本に関連した図画工作、書道作品が至るところに展示されている。日本語が教えられている教科教室内にも、文法項目を覚えやすくするための表や、日本文化・日本史を紹介するポスター等が掲示され、教員の工夫や熱意が十二分に伝わってくる。日本語科の教員は2名で、リディア先生の他に、若いロシア人教員がこの第X番学校で教鞭をとられている。専科である東アジアの言語は小学校2年生から始められる。ロシアの初等教育は4年制であるが、4年生までは週2回日本語

の授業があり、前期中等教育（5年生から9年生）では週3回、後期中等教育（10年生・11年生）は週4回の授業時間が設けられている。第X番学校は日本語の他に韓国語と中国語の東アジア言語が選択必修科目となっている。2年生時に履修言語が選ばれ、極力生徒の希望通りの科目が選択できるよう配慮しているが、教員数やクラス数により、他言語への配置換えも行われることがあるという。

3. 調査

3.1. 調査の目的

言語政策の主体は、国家や公的機関などのマクロレベルのみではなく、個人や家族などのミクロレベルにおいても存在するという見方があり（Cooper1989、福島2012など）、これら個人には学習者や教師などが含まれる。今後の言語政策研究においては、教育政策や教育環境の分析のみならず、それらを現場の状況と調節している実践者の見解が必要となる。近年、言語政策の主体を政府や公的機関のみを対象としたあり方に反省がなされ、各種教育現場をはじめとする「当事者の視点」を取り入れた言語政策研究が見受けられるようになった。例えば太田（2010）では、オーストラリアの初中等教育機関に勤務する日本語教師の教育観や意義づけを、教師自身にインタビューすることで明らかにしている。太田の研究は、初中等教育機関の教師や学習者が、単に国家や公的機関などの言語政策による受動的な存在ではなく、ミクロレベルにおいても各自が言語政策を決定し、社会との調節を図っていることを示している。本稿では、個人が言語政策の行為主体たりうることを立証した福島（2012:7）の定義を援用し、言語政策を「行為主体が、特定の利害や意図に従い、『人—ことば—社会』の関係について介入する行為」とする。

本研究の目的は大きく2点あげられる。まず、第X番学校で日本語学習経験のある調査協力者は、数ある東アジア言語の中でなぜ日本語を選んだかを、家庭・学校内での出来事を中心に、調査協力者の回想を通じて分析していく。本田（2009:17）が述べるように、海外の日本語教育を理解する際には、学習者が所属する立場から理解しようという姿勢が必要である。しかしながら、学習（経験）者自身による日本語学習の意味づけは、海外初中等教育機関については等閑視されてきたといえる。いま一つは、学習者が学習行為の主体性を得るために、家庭や学校、地位からいかなる影響を受けているかを明らかにする。個人レベルの言語政策は国家レベルの言語政策の影響をそのまま受けるのではなく、個人レベルにおいて調整がなされている（福島2012）。しかしながら、個人レベルの言語政策の主体性も真空状態の中から生まれるわけではなく、上位のレベル

に相当する家庭や地域の影響から免れられないためである。本稿では個人レベルの言語政策と、より高次レベルに位置する家庭や地域の言語政策の関連性を分析する。

3.2. 調査法

本調査ではインタビューを基にしたライフストーリーを採択する⁹。理由は以下のようによまとめられる。まずライフストーリーなど、インタビュー形式をとる調査法は「個人がこれまで歩んできた人生全体ないしはその一部に焦点をあわせて全体的（ホーリスティック）に、その人自身の経験から社会や文化の諸相や変動を読み解く」（桜井2002:14）ものであるためである。また、「主体の経験の主観的な意味やアイデンティティなどを重視するところ」（桜井2002:14）に長けているためでもある。一般によく知られているように、ライフストーリーは大きく「実証主義的アプローチ」「解釈主義的客観的アプローチ」「対話的構築主義的アプローチ」という三つの手法があげられる（桜井2002）。

前者2つのアプローチが「語られた内容」にのみ注視しているのに対し、対話的構築主義的アプローチは、「いま-ここ」において「いかに語られているか、語られたか」という「語りの形式」も重視する立場をとる（桜井2005）。調査協力者が唯一無二の歴史性を有していると同様に、調査者側も代替不可の歴史性や肩書などの社会性を背負っている。このため、「誰がやっても同じようにインタビューが進む」ということはやはり不可能であり、両者の関係によって対話は構築されていくという捉え方である。この手法は調査者と調査協力者の関係性や、「調査するわたし」（好井2004）の人為的な営み、時には調査者による暴力性にも自覚的であらんとする立場をとる。

上記三つのアプローチのうち、本稿は対話的構築主義的アプローチをとり、インタビューの内容のみならず、二者間の語られ方や「調査するわたし」の省察も行っていく。後述するように、調査者と調査協力者は、単にインタビュー時に「質問する-答える」という関係ではなく、サハリンY大学での教員と学生、しかも以前は授業で日本語を「教える」「教わる」関係であった。こちらがいくら言葉を慎重に選び、謙虚な姿勢で調査協力者への不安や不信感を除去しようと心掛けたとしても、一旦形成された関係性までを無色透明なものとすることは不可能であるためである。

3.3. 調査協力者の選定と調査期間

調査協力者の選定については、筆者が勤務していたサハリンY大学での他教員との談話、リディア先生との談話、また当事者である調査協力者の話から確認し、第X番学校

からサハリンY大学でも日本語学習を継続している3名が選ばれた。調査協力者のキム・ユリゲーブナさん、エレナ・ガジエブナ・サヴィノヴァさん、アンナ・カトウさん（全て仮名、以下敬称略。）はいずれも4年生の女子学生¹⁰で、筆者は調査実施前年、半年から1年2カ月間、彼女らにサハリンY大学で日本語を指導していた。

研究倫理への配慮として、調査に先立ち、この調査は大学の成績や評価とは全く関係なく、また時間的に調査が難しくなった場合や、調査に不快感や不信感を抱いた際にはいつでも調査から降りることが可能であることを予め説明した。また回答が憚られる質問についても、同様に拒否できることを述べた。

調査は2014年2月から4月まで、各調査協力者につき2回ずつ行った。調査時間は1回あたり40分から1時間の長さである。調査協力者と協議した上で日時を設定し、当時間帯での大学の空き教室を利用して行った。調査時における日本語のレベルは、キム・ユリゲーブナは日本語能力試験N2を持ち、エレナ・ガジエブナ・サヴィノヴァはN2受験の結果待ちであった。アンナ・カトウは、サハリンY大学の交換留学（日本）が可能となるN2レベル相当が大学から認められている（N2そのものは2013年12月受験の結果待ち）。筆者のロシア語では円滑な対話が不可能と判断し、インタビューは日本語を用いて調査を行った。日本語による表出が難しく感じた場合は、日露電子辞書の使用で相互理解を促した。初回のインタビュー調査では、家族構成や訪日体験などの属性を確認する項目から、第X番学校での体験談、日本語を選択した経緯などについての質問項目を設定し、調査協力者に自由に回答してもらう形式をとった。また、インタビュー時に確認したいことが発生した際は、併せてその場で質問し回答を求めた。初回の調査で得られたデータを文字化し、分析した際に生じた疑問点から質問項目を作成し、2回目の調査において、これらの疑問点の確認を行った。

文字化した資料は、グランデッド・セオリー・アプローチのように切片化することはせず、比較的大きな単位でコーディングし、時系列に沿って解釈した。分析は以下の点に重点を置いて行った。それは（1）家族内・学校内での関与者と出来事、及びそれについて調査協力者が感じたこと、（2）第X番学校入学・卒業時に思い浮かべた学習言語の選択肢、である。

4. 結果

4.1. キム・ユリゲーブナ

普段の授業において、キム・ユリゲーブナは大変積極的に日本語を使い、他のサハリ

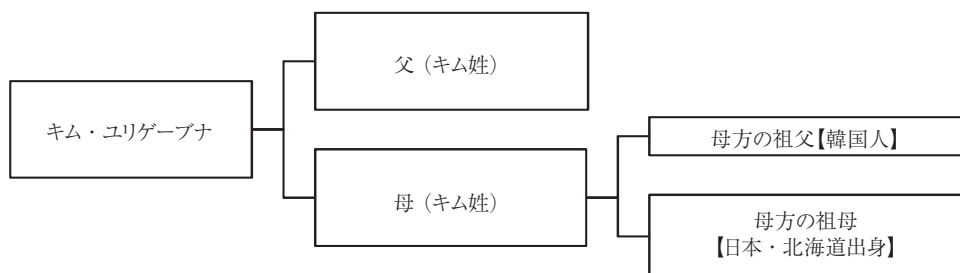
ンY大学教員からの評価も非常に高い。インタビューの数日後には、教員の推薦を受けた半年間の日本の大学への交換留学を控えていた。自身は小さい時、「泣き虫だった」(2回目のインタビュー) そうであるが、少なくとも現在ではそういった精神的弱さは全く見られず、明るい学生である。美術感覚にも大変優れ、町の各地で行われているイベントでは、子どもたちにフェイス・ペイントを手掛け、大変好評を博している。現在家族とは離れ、サハリンY大学近くのアパートに住んでいる。

4.1.1. 母方の来歴

キム・ユリゲーブナについての学習歴を知るには、彼女の母親、及び母方の親族について理解する必要がある¹¹。彼女とその家系は第1図に示される。

キム・ユリゲーブナの母親はIO-C市から235km北上した場所に位置するマカロフ市(樺太時代の知取町) で生まれた。母親の話では、マカロフ市は祖父母が健在だった頃から、CKが日本人よりも多く、日本人も朝鮮語で話すことが多かったという。マカロフには現在も叔母が住んでいるため、キム・ユリゲーブナ一家はほぼ毎年訪れている。

母親の両親は外ではほぼ全てロシア語で話していたが、家庭内では朝鮮語を話し、また母親自身も就学期以前は朝鮮語で両親と話していたという。朝鮮語教育が廃止される以前、母親はマカロフ市の朝鮮学校で過ごしていた。このため、母親と母親の姉妹は韓国語による会話が現在も可能であり、親戚の家で秘密事を話す際、子どもたちに内容が理解されないように韓国語で話している。また、母親は日本語による会話はできないものの、聴解もある程度は可能であるという。



第1図 キム・ユリゲーブナの家系図

4.1.2. 日本語との出会い

キム・ユリゲーブナと日本語との出会いは、彼女が物心つく以前に遡る。3歳の時に家族同伴で日本へ赴き、日本の親族と面会する機会があった。これが彼女の最初の訪日

経験である。この時の滞在期間は決して長くはなかったものの、日本の親戚と日本語で触れ合う中、サハリンに戻る前には簡単な日本語で話せるようになり、周囲を喜ばせていたという。また、その滞在では母親と買い物へと出かけ、購入の際に日本語で店員とやり取りをしていた。それほど高度な日本語を使ったわけではなかったが、母親も店員も大変嬉しそうだったという。

その後も祖母が日本に行き、サハリンに戻って来るたびに、日本の本や絵、DVDをお土産として買ってきていた。家の中には日本関連の書籍やメディアなどが相当数あり、実家には祖母の着物も残っているという。

またサハリンではIO-C市に限らず、キムチやキムチを材料とした惣菜がスーパーなどで売られており、CKだけではなく他の家庭においてもよく利用されている。キム・ユリゲープナ一家もロシア料理だけではなく、こういった韓国料理も購入しているが、祖母がよく作っていたという「カレー」も時折食卓に並べられていた。キム・ユリゲープナは「たぶん、あれ（祖母が作っていたカレー）は日本料理だったと思います」（2回目のインタビュー）と述べていた。これらのことから、最寄りの教育機関である第X番学校に入学し、何か言語を学ぶとすれば日本語、という選択は自分にとって自然であったという。

キム・ユリゲープナの祖母は、彼女が非常に小さい時に既に亡くなっており、実際に日本で日本語を話したかどうかなど、到底覚えていないという。しかしながら、祖母についての話題は、自ずと日本語や日本文化へと連なっていくのが窺えた。これに比し、韓国人である祖父についての話題は、ほとんど聞かれることがなかった。早くに亡くなったということもあるかもしれないが、それは祖母も同じである。また、祖母が何度か日本への帰国を果たしたのに対し、祖父は「一度も韓国へ行ったことも、まあ帰ったこともないです」（1回目のインタビュー）という。もちろんそれは、韓国への帰路がほぼ閉ざされていたという当時の背景も考慮しなければならない。

上記、幼児期の日本語による肯定的体験や、家庭内の原初的体験がキム・ユリゲープナの日本語へ向かわせる一因になったのではないかと考えられる。特に日本での肯定的体験は、単にキム・ユリゲープナ個人に収斂されるのではなく、「自己の発した日本語で周囲が華やぐ」という体験ではなかったかと推測される。

4.1.3. 第X番学校における全人教育としての日本語教育

家庭内で日本への親和態度が形成されたため、第X番学校での日本語学習に対する不安は軽微なものであった。また、キム・ユリゲープナは第X番学校を振り返り、「日本

語が一番好きな科目だった」という。語彙・文法のみならず、伝統文化を教わり、またそれを体験学習として学ぶことができ、非常に興味を持てる内容だったからである。

さらに、第X番学校に在籍していた11年のうちの2年間、リディア先生だけではなく、ネイティブ日本人教員である「やま先生」との交流をよき思い出として話していた。

キム・ユリゲーブナ (以下I0):あの人(やま先生)は、ロシア語が全然話せませんので、(私たちは)話しにくくて、なかなか(話せませんでした)が、その後日本語で仲良くしました。(1回目のインタビュー)

I0:あと、アイスクリームを作る授業がありました。とても面白かった。やま先生はロシア語が、あまり話せませんでした、日本語でも、簡単にアイスクリームの作り方を教えてくれて、あとは、自分で私たちに、アイスクリームを作ってくれました。(2回目のインタビュー)

上記アイスクリームの製造法だけではなく、やま先生の特技であるパントマイムや、やま先生が出演しているドラマを生徒にビデオで見せるなど、「やま先生」への言及は全調査協力者が述べていた。これらやま先生による実践から窺えることは、教室外の日本語学習に、状況や文脈が伴っているということである。キム・ユリゲーブナをはじめとする調査協力者の話から、当時の第X番学校における日本語学習が、教室内に留まらず学校生活全般において継続されていることがわかった。お互いに日本語とロシア語が自由に使えないからこそ、やま先生は生徒と人間関係の構築から始め、やま先生という人間的魅力から、徐々に教科としての興味を持たせたのではないかと推測される。と同時に、やま先生からの日本語による働きかけに応えようとする彼女の言語政策が、主体性をもって萌芽していたのではないかと思われる。

4.1.4. 岐路——大学入学と第X番学校在籍時の振り返り——

大学進学のと時期に差しかかり、語学だけではなく数学や美術など、多才な能力を持つ彼女は、専攻を選ぶ際、自らの能力と自分を受け入れる環境との調整を図ろうとする。

私:大学に行く時、別の勉強をしようと思わなかったですか。

I0:思いました。最初デザインとか、勉強したかったんですが、難しくて、サハリンから、どっかへ行きたくなかった。あとは、サハリンY大学なら、ロシア語

文学とか、経済とか習おうかなと思ったんですが、結局、日本語を習うことにしました。

私：ふんふん。

I0：まあ、小学校から日本語を勉強してもう慣れた、と思って。

(1回目のインタビュー)

第X番学校に入学する際、キム・ユリゲーブナにとって日本語は「自然な選択」だったかもしれないが、その幼少時の選択は「他の選択肢が特に考えられなかった」という、やや消去法的な見解も含まれる。しかし、第X番学校という文脈に即した日本語学習によって、日本語が「自らの意志で選ぶうる選択肢」となったのではないかと考えられる。さらに日本語を様々な専攻の中の選択肢の一つと捉え、相対化された選択肢である日本語を改めて選ぶことによって、逆に「日本語は自分が選んだ選択肢」という主体性を働かせたのではないかと考えられる。

また、筆者と当時を振り返る際は既に日本語能力試験N2レベルにあった彼女であるが、学習量そのものは決して多くなかったと想起している。

I0：やっぱり、小学校の時、ひらがなとカタカナとか、簡単な言葉を習って、中学校の時も簡単な文法とか習いました。高校の時から「みんなの日本語」。

私：あ、なるほど。

I0：そうです。卒業まで「みんなの日本語」20課だけ。(中略) まあ、学校の知識が、X番学校で学んだ知識が、少なかったです。

(1回目のインタビュー)

第X番学校の日本語は「楽しかった」(1回目のインタビュー)が、彼女自身は「そんなにまじめじゃな」(2回目のインタビュー)くても高得点がとれる科目だった。もちろん、これは現在日本語能力試験N2レベルの彼女から見ての振り返りに注意する必要がある。しかし、ここで重要なことは、「レベルを上げるには学習を続ける必要がある」という省察が、卒業後の日本語学習の自主的な選択に繋がったと、当事者(キム・ユリゲーブナ)が認識したことである。

4.2. エレーナ・サヴィノヴァ

エレーナ・サヴィノヴァは、現在祖母、両親、妹と一緒に大学近くのアパートに住ん

でいる。大人しい学生ではあるが、漢字や作文などの筆記能力も高く、サハリンY大学の教員からはもちろんのこと、第X番学校のリディア先生からの評価も極めて高い。彼女の母親はスラブ系ロシア人である。最初の父親（実父）はCKであるが、現在の父親はスラブ系ロシア人で、彼女自身も「ガジエブナ」（仮名）という父称¹²を有している。

4.2.1. 日本語の選択——周囲からの期待とそれへの呼応

エレナ・サヴィノヴァの家庭レベルの言語政策は、以下のようにまとめられる。エレナ・サヴィノヴァの家にも日本アニメのDVDがあり、種類そのものはそれほど多くなかったが、頻繁に見ていたという。また、最初の父親はCKではあったが、日本語が堪能だったことを母親伝えて聞いていた。この父親は、日本製の炊飯器を母親にプレゼントしており、20年以上経過した今もその炊飯器は使っているという。第X番学校に入学し、2年生になると学習言語を選択しなければならないが、母親は彼女に日本語学習を強く勧めたということである。母親の真意は今もってわからないが、当時は韓国語に固執する理由も特になかったため、すんなり受け入れることができた。

第X番学校に入学し、日本語を選択したばかりであったが、彼女自身が勉学に熱心だったこともあり、彼女の母親の友人が、彼女に日本語で書かれた簡単な絵本や、辞書をプレゼントしてくれたという。様々な本に触れるのが好きだった彼女は、プレゼントとしてもらったその本を何度も読み、小さい頃の話であったにもかかわらず、本の内容についてはかなり詳細な部分までインタビューで話してくれた。

4.2.2. クラスメート、教員、校内行事

第X番学校で日本語を選択したクラスメートの大部分はCKであり、彼女自身もクラスメートと親しく遊んでいた。サハリン全体では多数派であるスラブ系ロシア人と、CKとにメンタリティーの違いを見出すことは当時ほとんどなかったし、今もないという。また、キム・ユリゲーブナとは第X番学校からのクラスメートだったが、キム・ユリゲーブナは在籍時から非常に優秀で、よく彼女と勉強していたことを話していた。

彼女もキム・ユリゲーブナ同様、やま先生やリディア先生という日本語の媒介者から、授業そのものは非常に有意義に感じることもできたという。エレナ・サヴィノヴァはやま先生とアイスクリームを作った経験が特に鮮烈であり、当時の食感を詳細に話してくれた。リディア先生から習った日本語は、今思えば簡単なはずだったが、当時は非常に難しく感じ、特に宿題は「本当に難しかった」（2回目のインタビュー）と述べている。しかしながら、リディア先生から学んだことは日本語だけではなく、熱意や生徒への思

いやりであったという。

ロシアの学校では教科に関する各種の催しが行われているが、その中の一つが「オリンピックアード」である。これは生徒同士で日本語のテストを競わせるイベントであるが、ある年のオリンピックアードでエレナ・サヴィノヴァは好成績を収め、難しいと感じていた日本語に自信を持てるようになったという。また、彼女は10年生時にリディア先生に勧められ、(旧)日本語能力試験4級を受験した。10年生時での挑戦は不合格に終わり、「やっぱり日本語は難しい」(2回目のインタビュー)と感じたそうである。が、試験に至るまでのリディア先生からの激励や、先生が受験勉強を支援してくれたことを思い起し、11年生時でも挑戦しようと思い直したという。結果、11年生時に受験した能力試験では合格を果たし、10年間積み重ねてきた学習を実感できることができた。

ここで注意すべきことは、テスト・試験という道具性についての位置づけ、解釈である。動機づけ研究全般において、「資格を取得したい」という志向は、その文脈性を吟味することなく、進学・就職と関連する功利的要素の強い外発的動機づけ (Deci 1975) と解釈されることが多い。しかしサハリンにおける日本語能力試験は、ロシア内の大学に進学する際、それが大きなアドバンテージになるということは考えづらい。さらに、エレナ・サヴィノヴァの学習過程を見てもわかるように、能力試験合格という動機づけは単純に「内発的か外発的か」と分類できるものではない。10年生時に「能力試験の受験を勧められた」という点では確かにリディア先生という「外側からの刺激によるもの」とみなされるだろう。しかし、試験勉強を手伝ってくれた先生に応えたいという志向は、誰かに強制されたわけではなく、自ら欲するところであるという点においては内発的であるといえるだろう。と同時に、やはり「リディア先生が言ってくださったので、能力試験を受けた」(2回目のインタビュー)と述べたことから、全てがエレナ・サヴィノヴァから生まれた能動的な行動だとも言い切れない。この例は「なぜ日本語を勉強するか」という志向性についての問いかけは、「なぜ日本語の学習が続けられるか」という点を考慮に入れなければならないことを示唆している。

4.2.3. サハリンY大学進学時における言語選択と第X番学校の振り返り

彼女は第X番学校を卒業し進路を決定する際、サハリンで外国語学習を継続することをまず決めた。幼少時における学習言語の選択は母親からの勧めであったが、上記11年生時の出来事は、彼女が日本語を自主的に選択する契機となったという。10年間努力した結果が能力試験合格という形で見えたが、同時に上級レベルに達するには学習の絶対量、特に漢字学習量を増やさなければならないと痛感した。サハリンY大学には韓

国語科も設置されており、彼女自身も第X番学校に在籍していた一時期、これまで学習した言語とは異なっていたために興味も少なからず持っていたという。しかし、もし大学で韓国語を開始した場合、全くのゼロから始めなければならず、それでは自ら思い描く「何でも話せる」段階に到達するのは困難だと判断し、韓国語は断念した。今から振り返ると、サハリンY大学で日本語を選択したのは間違っていなかったと述べている。

第X番学校とサハリンY大学間では教科プログラムとしての連続性はない。つまり、第X番学校で4級を取得した彼女も、サハリンY大学ではひらがな・カタカナから始まる。「エレナさんにとって、(サハリンY大学の)1年生の最初の授業は退屈じゃなかったですか」と聞くと、即座に「いいえ」(1回目のインタビュー)という返答がきた。彼女もキム・ユリゲーブナ同様、第X番学校での日本語は楽しかったが、習得する学習事項、主に漢字語彙や文法項目そのものは決して多いものではなかったと考えている。仮名の筆順から始まったサハリンY大学の日本語学習だったが、それはそれで十分有意義な復習になったことを述べていた。

4.3. アンナ・カトウ

アンナ・カトウも日本語力は高く、授業内外で調査者とコミュニケーションをする際に齟齬をきたすことはほとんどない。サハリンY大学の1年間の日本交換プログラムに参加するなど、日本語使用に積極的である。「小さい時から話すのが好きでした」(2回目のインタビュー)と自身が述べるように、性格も明るく、卒業生を送るイベントでも舞台上で歌を歌ったりと、多才ぶりを発揮している。日本語学習についても大変まじめで、作文などの提出物も非常に個性豊かなものを出している。特にリーダーシップ旺盛という性格ではないが、こちらからのクラス全体への連絡事項は彼女に依頼することが多い。

4.3.1. アンナ・カトウの来歴

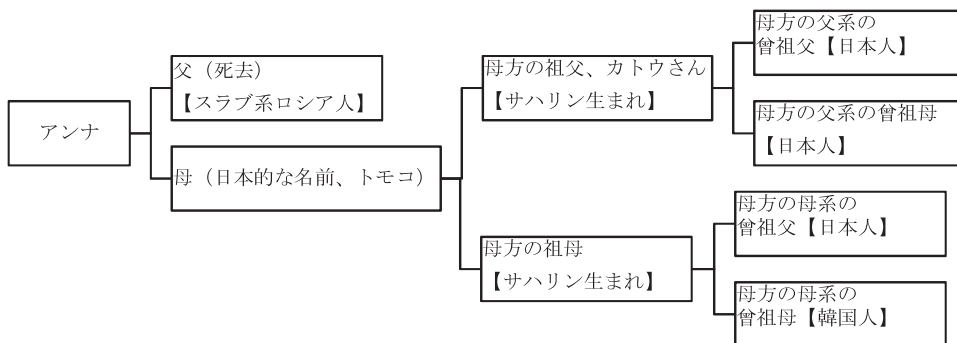
アンナ・カトウの情報に関しては、祖父のカトウさん(仮名)からのインタビューを補足して説明する。また彼女の言語政策も、家庭レベルの言語政策の影響を受けた内容が窺えた。

カトウさんの両親は山形出身で樺太に渡り、カトウさんを樺太で出生した。その後カトウさんは、結婚して子どもが2人(そのうちの一人はアンナ・カトウの母親)でき、その両方に「トモコ」「ハナヨ」(いずれも仮名)という日本の名前をつけている。現在カトウさんは、戦後サハリンに残った日本人の帰国事業団体の仕事を継続している。日本からの訪問客への応対や、サハリンから一時帰国する日本人¹³の引率など、日本とサ

ハリンを結ぶ重要な役割を果たしている。また、アンナ・カトウも事業団体の書類を翻訳する関係で、カトウさんの仕事を時々手伝っている。

幼少時のカトウさんは樺太時代、日本語が生活語であったが、当地がサハリンとなって以降、家庭以外はほとんどがロシア語使用となった。それも、両親が亡くなって以降は、生活語のほとんど全てがロシア語になった。ただし「日本語よりもロシア語の方が早く出てくる」と述べていたが、数回にわたる筆者との日本語によるインタビューで、会話に支障をきたすことはほとんどなかった。

アンナ・カトウの母親は、韓国語を話すことができないが聞いて理解はできるという。また、アンナ・カトウは「イヴァノブナ」という父称はあるものの、苗字は父親の死後、祖父の苗字である「カトウ」を使っており、この苗字を大変気に入っている。姉が一人いるが、第X番学校では韓国語を選択し、サハリンY大学では語学とは異なる専攻を選んで入学した。



第2図 アンナ・カトウの家系図

4.3.2. 幼少時の日本語の記憶

アンナ・カトウによるとカトウさん夫婦が時々日本語を使っていたのを見たことがあるそうである。さらに彼女の振り返りでは、祖母の言語能力は、韓国語は少し話せ、日本語は聞いていて内容はわかっていたらうということであった。カトウさんが日本からの乗客と話す時はほぼ日本語で話しており、それが彼女と日本語との最初の出会であった。アンナ・カトウは日本語の音声の優美さに、知らず知らずのうちに魅かれて日本語を勉強したいと思うようになったという。逆に発音の響きからという理由で、韓国語は好きになれなかった。とはいえ、祖父であるカトウさんと日本語で話したいという願望は特になく、インタビュー中、しきりに「他に（日本語を始めた）理由はありませんか」と熟考を促したものの、「本当にそれが最初の理由でした」(1回目のインタビュー)

という。現在、カトウさんの仕事を手伝ってはいるものの、あくまで書類関係の手伝いのみであり、業務上の会話も全てロシア語で行っているという。アンナ・カトウの話では「お祖父さんの日本語は少し方言が入っている」(2回目のインタビュー)ので、自分が勉強した日本語で聞き取るのは難しいというのも理由の一つである。ただし、日本語を勉強することを決めた際、カトウさんの奥さん(アンナ・カトウの祖母)は大変喜び、孫が日本語の通訳・翻訳者になることを強く願ったようである。こういった家庭内の言語政策が、アンナ・カトウを日本語に向かわせる素地となったようである。

日本語を学ぼうという彼女自身の言語政策は、非常に早い段階からだった。5歳の時点で、第X番学校に入学する以前に、近所にある第d番学校(年齢から推測すると幼稚園のことか)で日本語の授業があったため、そこに通学することを決めた¹⁴。また、当時自宅からは第X番学校も第d番学校も十分通学が可能であったが、より日本語の授業時間が多く設置されている第X番学校を選択した。さらに、第X番学校に入学して以降も、第d番学校の夜間で日本語を教えるコースに数年間通っていたという。彼女の小さい頃からの向学心ぶりが窺えるエピソードである。この頃からカトウさんも日本からの土産として、子ども向けの日本語の書籍や、高学年になってからも読めるようにと日本語の本をかなり購入するようになった。家庭環境を考慮に入れても、アンナ・カトウにとっての日本語学習は早期から自主選択によるものであったと考えられる。

4.3.3. 日本語学習の決心——2回の日本旅行

アンナ・カトウもリディア先生とやま先生による訓導を受けた。小学生のうちには漢字学習もほとんどなく、授業内容そのものは彼女にとって「簡単だった」(1回目のインタビュー)という。だが、折々に書道などの日本文化について体験学習もあったため、第X番学校の日本語学習は総じて非常に面白かったことを述べている。第X番学校の日本語教育が彼女の主体的な学習を引き出したことが窺える。また、キム・ユリゲーブナとエレナ・サヴィノヴァとは1学年違いであったが、日本語科を選んだクラスメートはCKばかりであり、スラブ系の生徒はほとんどいなかったという。このため異民族の認識というのは、日本人であるやま先生ぐらいしかなかった。

彼女が日本語をもっと深めたいと思うようになった契機は、第X番学校在籍時の2回に及ぶ日本渡航である。初回の日本渡航は彼女が10歳の時であり、元第d番学校の教員と姉の3人で訪日した。旅行そのものは大変楽しかったが、学校で勉強したはずの日本語を使う機会がなく、子どもながらに若干残念な思いをしたという。さらに15歳の時、今度は家族や知り合いとではなく、サハリンからの団体旅行で日本へ旅行する機会

があった。自身の中では2回目の旅行でもまだまだ日本語は自由に使えるほどではなく、自分のいいことや日本人からの質問は、付き添いの通訳がしてくれた。十代における2回の渡航は、期間そのものは短かったものの、多感な頃に行ったことと、接してくれた日本人が礼儀正しいと彼女は感じたため、非常に有意義なものであった。このため、既にこの頃から大学でも日本語を学ぼうという希望を固めたという。

アンナ・カトウのインタビューから、1回目と2回目の日本渡航は意味合いが異なると考えられる。家族同伴で行った10歳の日本渡航は「楽しみたい」という、やや享乐的な意味合いが窺えた。これに比べて15歳の日本渡航は、家族や身近な知り合いが全くおらず、サハリンからの団体旅行とはいえ、年齢から考えると不確定要素が多い。しかしながらその分、初回の渡航よりも主体性の強い言語政策ではないかと考えられる。

4.3.4. 日本語学習の中断

彼女が後期中等課程の10年生・11年生時、教員数と担当可能な学年の兼ね合いなどから、日本語が開講されないこととなった¹⁵。このため、当該学年時は中国語を選択し、学校生活を送っていたが、第X番学校を卒業後も日本語学習を継続するという決意は全く揺らがなかったという。彼女もキム・ユリゲーブナとエレナ・サヴィノヴァ同様に、第X番学校での勉強は楽しかったが、日本語が自由に話せる現在、やはり学習量そのものは決して多くはなかったと振り返っている。大学で専門として学ぶことで、幼い頃から続けてきた日本語をより向上させ、無駄にしなくなかったという意図が窺えた。

5. 考察

調査協力者3人それぞれが日本語に触れ、日本語学習を本格的に志した経緯は当然異なっている。キム・ユリゲーブナは第X番学校卒業前、日本語を一旦進路選択肢の一つとして相対化し、改めて日本語を選ぶことで第X番学校卒業後の日本語学習を、より主体的なものとして捉えるようになった。エレナ・サヴィノヴァは第X番学校在籍時、日本語をやや難しく感じつつも、校内イベントや周囲の支えによって自身の日本語向上を実感することができ、「なりたい自分」を明確にすることが可能になった。アンナ・カトウは幼少時における祖父母の会話から、日本語の音声に親近感を抱き、自ら日本語に接近するべく第d番学校で日本語を学び始めるという言語政策を実施した。これらがそれぞれの特徴であるといえよう。しかしながら、3人の個人レベルの言語政策も、より高いレベルに位置する地域レベルの言語政策志向とは無縁ではない。以下では、(1) 家庭や学校、地域など個人レベルに隣接するレベルの言語政策が、3人の個人レベルの

言語政策にいかに関与したか、(2) 3人の言語政策に影響を与えた第X番学校における学習の相互主体性、(3) 「インタビューがいかに関与されたか」という分析を通して窺えた、3人の終わりのアイデンティティ形成過程について述べる。

5.1. 地域と家庭レベルの言語政策

国際交流基金(2002)によると、ロシアの初中等教育機関で日本語が開始されたのはいくつかの例外を除き、そのほとんどが1990年代以降である。日本語教育が開始された時期は、第X番学校も他のロシアの初中等教育機関と大きな差はない。しかしながら、IO-C市とロシアのその他の地域における日本語教育との相違点は、IO-C市が単に西側諸国の言語学習を志向するようになっただけでなく、学習成果を試す場が身近に実感できるようになったことではないかと思われる。1990年代から今世紀初頭にかけて、極東地域主要都市と日本とを結ぶ定期便・定期船が就航し、日露両国の行き来が比較的容易になったことで、人・物・情報の往来が格段に増した。キム・ユリゲーブナの日本での原初体験や、アンナ・カトウの十代前半の二度にわたる渡航も、1980年代以前では考えられないことであった。エレナ・サヴィノヴァは調査時点で日本への渡航経験を持ち合わせてはなかったが、それが決してどこか絵空事のように感じていなかったと思われる。さらに、3人の調査協力者に影響を与えた、日本人ネイティブ教員であるやま先生との邂逅も、就航路線という条件が揃っていなければ実現していなかったはずである。

こういった社会環境は家庭レベルの言語政策にも影響を与えていると考えられる。1945年の終戦時現地に残った若年層の日本人は、ほとんどが異民間の婚姻となり、家庭内ですら日本人であることを表明できない状況があった(粟野1994)。一方、3人の家庭内はもちろんのこと、親族や地域の言語政策が日本語を排除してきたという裏付けは一切見られない。むしろ、3人が日本語を学ぼうという意志表明をしたところ、肯定的に受け止められただけではなく、地理的条件も手伝い、日本語や日本への好奇心を促す様々な物品が周囲から積極的に提供されている。上記サハリンでの日本語への価値観や評価が、既に地域全般に普及したものだったのか、1990年代を境に一変したものなのかについては、慎重に判断しなければならない。しかし確実に言えることは、3人の家庭内には日本へと傾倒する言語政策が窺え、各家庭に韓国的な文化が決して皆無だったわけではないにも関わらず、親族は暗に明に韓国語ではなく日本語の選択という言語政策を促していることである。

日本語が許容できる地域性を反映したがために第X番学校に日本語が設置されたの

か、あるいは第X番学校に日本語科が設置されたため家庭教育が日本語を積極的に促すようになったかは議論の余地がある。しかし、地域と学校レベルの言語政策は軌を一にしているといえるだろう。

5.2. 学校内で形成された言語政策の方向・意味づけ

次に、第X番学校における学習の相互主体性について述べる。インタビューからわかったことは、3人とも教員との関係性を構築することで、文脈を伴った実践としての日本語や、学習の相互主体性を培っていった。

ここで「相互」という語を用いるのは以下の理由からである。子どもにとっての「ことばの発達」は「人としての発達」と不可分である（尾関2013）。が、子どもの発達やその解釈について、鯨岡（1999、2005、2006）は、まず人は自分の思い通りに事を運ぼうとする欲求（自己充実性）を持ちつつも、身近な他者と気持ちや関係を繋ぎ合わせようとする欲求（繋合希求性）を同時に持ち合わせていると述べる。つまり人は、他者と共にありたいと志向しつつも、自己の充実を目指す上で、時には他者を少なからず支配してしまう形で他者を志向せざるを得ない、根源的矛盾を孕む存在である。

また人は、確かにそれぞれが主体性を持った一個の存在ではあるが、その主体性とは各個人の中で別箇に形成されるのではなく、他者の主体性と共鳴する形で育まれる。当然他者の主体性も、自己の主体性に共鳴して形成される。鯨岡（1999、2005、2006）は、この主体性を「相互主体性」と呼び、子どもの発達を、様々な関係性の中で育まれる関係性から、問主観的に捉えていくことの重要性を述べている。

学校は様々な相互主体性が交叉する場であり、初中等教育機関の「人とことば」の発達を考察する場合、学習者があたかも「個人的性向」で選択・継続したように見える言語も、周囲との相互主体性によって獲得したと本稿では考えている。今回の調査協力者が岐路において学習言語を選択していく際、必ず他者の存在があり、それは国家のようなマクロレベルではなく、学校内のやま先生やリディア先生など自身を支えてくれる教員であった。さらに、エレナ・サヴィノヴァの学校内での言語政策決定は、友人であるキム・ユリゲーブナ存在も大きい。

また3人の振り返りでは、第X番学校在籍時に到達した日本語レベルそのものは、決して高いものではなかったという認識であった。しかし、その認識が却って「日本語が今以上のできる自分」を理想像として掲げ、現状の自己と理想像の距離を卒業後も埋め合わせようという意識に繋がったのではないかと思われる。

5.3. 「調査するわたし」の解釈と調査協力者のアイデンティティ

本稿で採択したアプローチは、語られた内容のみならず、語りの形式や調査協力者との関係性にも注視し、「調査するわたし」の存在を自覚することが求められる。以下は「調査するわたし」の調査前・調査中に設定していた「カテゴリー」と、それに対する3人の語られ方を通し、新たに見出された3人のアイデンティティについて述べる。

好井(2004)は相手のあるカテゴリーにあてはめることなく、インタビューすることは不可能であると断じている。もし、何らのカテゴリーにも囚われない「わたし」と「あなた」との出会いが可能であるとすれば、それは「カテゴリー化するわたし」の姿勢や、そこに潜む様々な前提との“格闘”を経た上で、初めて可能になるかもしれないと述べている。このため好井は、「カテゴリー化するわたし」の営みそれ自体の解釈は、問題を追及する上で必要不可欠な作業である、としている。またここで重要なことは、『わたし』のカテゴリーの理解のありようであり、『わたし』が自明視してしまっているカテゴリーをめぐる意味内容の批判的検討(好井2004:15)である。

筆者は調査前、及び調査期間に調査協力者を、「CK」という括りで一旦カテゴリー化した。サハリンにおける韓国朝鮮人コミュニティの形成史は、樺太開拓史や当地での日本人の生活とも深く関連しており、議論以前にCKの存在は自明のものと筆者は考えたためである。また第X番学校の沿革や調査協力者の血統・出生などから、同じ初中等教育機関における日本語教育でも、他地域には見られない、特殊な学習観が得られるのではないかという期待を抱き、そういった意図が垣間見られる質問も設定した。

例をあげると、「(調査者協力者や調査者協力者の家族に)ロシア的な考え方や文化、韓国的な考え方や文化はありますか」という質問である。調査協力者はこちら側、つまり調査者であると同時に、以前教わったことのある教員の質問に、時間がかかっても何とか応えようとしていた。

IO: 韓国的(な考え家や文化)? ええと、韓国的なものは、わかりませんが、ロシア的なら性格と思います。

私: 性格。例えば?

(2回目のインタビュー)

この調査者の「例えば?」には明らかに、より深い回答を期待している意図が潜んでおり、あくまでCKの韓国性を見出したいという調査者の思惑を含んでいた。この質問

に対するキム・ユリゲーブナの回答は次の通りであった。

10：私は韓国系ですが、あのう、ロシア人と思いますので、あのう、ロシア的な性格があると思います。

この回答から、調査者側からの設定やカテゴリーから早く抜け出したいというニュアンスが窺えた。またそれ以降のキム・ユリゲーブナからの回答も、様々な主体性を家庭や学校から形成してきたが、現在は「日本語を学ぶロシアの大学生」としての可変的なアイデンティティを選択しているだけだという内容であった。

またエレナ・サヴィノヴァとの調査においても、CKの韓国性を見出そうとしたが、回答内容そのものは、CKの韓国性よりも、ごく一般的な韓国（本国）とロシアの習俗の比較であった。それ以上に窺えたのは、上記の内容の質問について、明らかに終始当惑の色が窺えたことである。これは当初調査者が設定したカテゴリーやその構えが、調査協力者にとって「押し付け」に過ぎないことを表している。

「カトウさんの中で、日本的、ロシア的、韓国的な考え方や文化はありますか。」という質問について、アンナ・カトウとは以下のやり取りが展開された。

アンナ・カトウ(以下K)：うーん。実は多分ありません。多分全部で(両手を回転させて)混じる……。

私：なるほど。どういうところが、ロシア的だと思いますか。自分の中で。

K：メンタリティーがロシアのメンタリティーです。でも、頭は、伝統は、日本的と韓国的の伝統です。

私：なるほどね。メンタリティー、たとえばロシアのメンタリティーとは……。

K：ロシアにはとてもにぎやかな……人だと思います。私もちょっと、あー、うん。ロシア人は直接に、話すことができる……。

ここまで話した直後、筆者が担当した授業では一度も見せたことのない困惑の表情を見せ、

K：あー、日本人は……。あんまり、日本人のメンタリティーはあんまりわかりません。

と述べた。アンナ・カトウは自身の家庭内に、様々な言語文化が「混」ざっているこ

とを頭の中で理解しているものの、その表情から日常の当為性を説明することに、捉え方のなさを訴えているように感じた。これらのやり取りから、調査協力者側の「今の自分たちの生活は普通だ。特殊性を語れといわれても即座にはできない。」という意図を筆者は感じるべきであった。

さらに筆者は2回目のインタビューで全調査協力者に、「CKが日本語を勉強する意義は何だと思いますか。」という「カテゴリーの呪縛」から抜け出せない質問を重ねている。この質問に対し調査協力者は、日本語学習を一様にCKとしてではなく、自己の問題として捉え、自分が日本語を使ってどうありたいかが重要であることを述べていた。その一例が、エレナ・サヴィノヴァの毅然とした以下の言動に凝縮されている。

エレナ・サヴィノヴァ（以下E）：あ、うーん、どんな意義ですか。あー、「あなたはロシア人です、韓国人ですか」（それは）大切じゃありません。（日本語を勉強する）意義は、日本語を習いたいですか、習いたくないですか……。私は、ロシア人ですが、日本語を、ただ勉強、勉強したいです。理由は、私は、日本語が好きですから。意義は、日本語と将来に、あー、働きたい、働きたいです。

私：日本語を使った仕事ですか。

E：はい。

（2回目のインタビュー）

これら調査者によるインタビューの進め方そのものは、猛省を促すべきことには変わりはない。しかし、調査協力者が見せた戸惑いや答えにくさから、今回の調査協力者がCKという民族的なカテゴリーからは距離を置き、「日本語を使って人生の目標を達成したい私」という言語政策を選択しているのではないかと考えている。調査協力者がサハリンという地域レベルの言語政策に影響を受けていることは間違いない。しかし、家庭や学校レベルの言語政策を通じて、行為主体に自律性が増した現在、彼女らは言語政策の受動的な享受者では決してなく、今後はあくまで戦略的に言語政策を選択し、社会との関わりを持とうとしていくのではないかと考えられる。

6. まとめと今後の課題

今回の調査と分析から、国際交流基金（2002）が述べているように、サハリンの日本語教育の始動と継続は、日露二国間の言語政策の影響を受けているといえる。だが、歴

史や家庭環境に影響を受けつつも、「相互主体性の発達」「なりたい自己への接近」という終わりなきアイデンティティ形成が、調査協力者の日本語学習と歩調を合わせたのではないかと考えられる。

今後の課題としては以下の点があげられる。まず一点目は調査協力者の偏りである。本稿は、IO-C市内の初中等教育機関で日本語を学習していた生徒自身の、行為主体としての言語政策を明らかにしようとしたものである。しかしながら今回の調査協力者は、長年日本語学習を継続していることからわかるように、非常に強い意欲を持った学習者であり、全体の中では少数派に属する。初中等教育機関における個人レベルの言語政策を探るのであれば、今回のような優秀者のみならず、日本語を大学の選択科目から外した学生や、第X番学校で在学している現時点で日本語に意義を見出せない学生も調査の視野に入れるべきであろう。これらの学生にも焦点を当てることで、個人の言語政策のみならず、地域の言語政策の問題点や課題も見出せるはずである。

また、本稿は個人レベルと比較的近い、家庭・学校レベルの言語政策との関連の解明も試みた。しかしながら第X番学校に限らず、全ての学校教育は多面的な文脈を内包しており、本稿はその一側面を明らかにしたに過ぎない。言語政策の行為主体は決して孤立した個の中からではなく、様々な関係性の中で生成される。言語政策の個人レベルも今回は教授関係の一方に位置する「当時生徒だった」調査協力者を対象とした。しかしながら、もう一極に位置する教員のライフストーリーも視野に入れなければならない。教員の語りから、いかにサハリンの初中等教育機関の教員が、生徒に学びとしての主体性を与え、教員としての主体性を獲得してきたかを考察することが二点目の課題である。

三点目の課題は以下のようにまとめられる。福島（2012）は言語政策のレベルを数段階に分けて提示しているが、今回は個人レベルの言語政策や、それを取り巻く家庭レベルなどミクロレベルに隣接するレベルの言語政策が主に分析されている。国家・地域の教育省庁が外国語教育に関しいかなる志向性を目指しているかという、より上段の言語政策は本稿ではほとんど触れていない。国家レベルの言語政策はいかなるものか、またサハリン州は地域の状況を鑑み、いかなる言語政策を目指そうとしたか、各教育省の文書などを収集することで明らかにする必要がある。畢竟、それは「人—ことば—社会」の関係（福島2012：1）を一方向的な見方ではなく、双方向的な見方を可能にすると思われる。

注

1 ロシアの初中等教育機関は「第〇番学校」というように、公的にも数字で表すのが

普通である。

- 2 ここでは韓国朝鮮人は朝鮮半島の二国家出身の者を指す。以下「韓国人」は、特に注釈がない限り、本国韓国出身であることを示す。
- 3 このグループのサハリンへの渡航は1946年～1949年に集中している(中山2012a)。
- 4 ソ連・ロシアは国政や時代によって、朝鮮半島の二国家への志向も異なってくると考えられる。パスポート(身分証明書)配給の関連からも、1945年から冷戦期においてКореяは北朝鮮のみを指していたはずである。当時韓国はソ連から国家としてみなされていなかったため、韓国をルーツとする第1グループのCKは国籍を持たない「無国籍者」としての扱いを受けていた。1980年代後半から韓国との国交樹立を念頭に置いた政策が始まり、現在話題としてКореяというと、注釈がない限り韓国を指すことが多い。本稿では韓国/朝鮮語について、1945年から冷戦期までを朝鮮語とし、1980年代後半以降を韓国語とする。教育機関もそれに倣った名称を用いる。
- 5 ただし本稿も、想像上のグループを類別化しようとする「名づけの暴力性」(川上2014:49)に関しては敏感であるべきであると考えている。
- 6 「Сахалинские Корейцы」というロシア語を教えてくださいったのも、このリディア先生である。
- 7 日本の高等学校に相当する。ロシアの高等学校は2年間である。
- 8 ただし、近年は異民族間の婚姻が増えたためか、第X番学校においてもCKやアジア系ロシア人生徒は逆に少数派となっている。
- 9 リディア先生や調査協力者の親族とのインタビューも補足的に扱う。
- 10 アンナ・カトウは、サハリンY大学の日本留学プログラムに1年間参加していたため、4年生ではあるが、キム・ユリゲーブナ、エレナ・サヴィノヴァよりも入学年度が1年早い。また、サハリンY大学では2つの学科が日本語専攻となっている。キム・ユリゲーブナ、エレナ・サヴィノヴァと、アンナ・カトウはサハリンY大学の別学科に所属している。
- 11 家族構成は家庭内レベルの言語政策を分析する上で、重要な示唆を含む。しかしながら、談話の流れから質問を控えるべきと思われた項目に関しては、こちらの判断で回避した。以下の調査協力者も同様の配慮を行った。
- 12 ロシアの名前は、名・父称・苗字から構成される。
- 13 ここでの「日本人」は、戦後様々な理由で帰国が叶わずにサハリンでの生活を継続してきた方たちを指す。

- 14 わずか1学年違いではあるが、キム・ユリゲーブナとエレナ・サヴィノヴァが就学適齢期になった時、この第d番学校は既になく、本人らに通学の確認をとっても存在すら知らなかった。
- 15 リディア先生の話では、その頃やま先生は日本へ本帰国し、サハリンY大学から実習生が教えに来ることはあったが、それも出入りが非常に激しく、まとまった期間指導することは難しかったという。さらに、リディア先生一人しか日本語教師がないという時期もあった。

文献

- 朝日祥之 (2012) 『サハリンに残された日本語樺太方言』 明治書院.
- 粟野仁雄 (1994) 『サハリンに残されて』 三一書房.
- 太田勝三 (2001) 『樺太回想録』 文芸社.
- 太田裕子 (2010) 『日本語教師たちの「意味世界」——オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー』 ココ出版.
- 尾関史 (2013) 『子どもたちはいつ日本語を学ぶのか—複数言語環境を生きる子どもへの教育—』 ココ出版.
- 川上郁雄 (2014) 『『難民』として来日した親を持つ子どもたちの記憶と自己表象—複言語と無国籍の間で—』 『比較日本文化研究』 17, 48-70.
- 鯨岡峻 (1999) 『関係発達論の構築—間主観的アプローチによる—』 ミネルヴァ書房.
- (2005) 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために—』 東京大学出版会.
- (2006) 『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性—』 ミネルヴァ書房.
- 国際交流基金 (2002). 『日本語教育国別事情調査—ロシア・NIS 諸国日本語事情—』 国際交流基金.
- (2009) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査2009年—』 国際交流基金.
- (2013) 『海外の日本語教育の現状—2012年度日本語教育機関調査より—』 くろしお出版.
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』 せりか書房.
- (2005) 「第1章 ライフストーリー・インタビューをはじめ」, 桜井厚・小林多寿子 (編著) 『ライフストーリー・インタビュー』 (pp. 11-52) せりか書房.

- 猿橋順子(2012)「識字・日本語教育活動に参加するボランティアの動機づけ ボランティア機能と言語政策上の動機の融合の観点から」『言語政策』第8号, 1-27.
- 全国樺太連盟 (1978)『樺太沿革・行政史』全国樺太連盟.
- 中山大将 (2012a)「第六章 韓国永住帰国サハリン朝鮮人—韓国安山市『故郷の村』の韓人一」, 今西一 (編著)『北東アジアのコリアン・ディアスポラ—サハリン・樺太を中心に—』, 208-263, 小樽商科大学出版会.
- (2012b)「樺太移民社会の解体と変容—戦後サハリンをめぐる移動と運動から—」『移民研究年報』18号, 101-119.
- 速水敏彦 (1998)『自己形成の心理—自律的動機づけ—』金子書房.
- 半谷史郎 (2004)「サハリン朝鮮人のソ連社会統合—モスクワ共産党文書が語る1950年代半ばの一断面—」『「スラブ・ユーラシア学」の構築』研究報告集』5号, 69-83.
- 福島青史 (2012)『社会参加のための言語教育—多元的社会における言語政策とアイデンティティ管理のために』早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士学位論文(未発刊).
- 本田弘之 (2009)「中国朝鮮族による日本語教育の『再開』」『言語政策』第5号, 1-19.
- 好井裕明 (2004)「第1章『調査するわたし』というテーマ」, 好井裕明・三浦耕吉郎 (編著)『社会学的フィールドワーク』2-32, 世界思想社.

Cooper, R. L. 1989. *Language planning and social change*. NY: Cambridge University Press.

Deci, E. L. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press. (デシ, E. L. (1980) 安藤延男・石田梅男訳『内発的動機づけ—実験社会心理学的アプローチ—』誠信書房.)

Кузин, Т. А. 1993. *Дальневосточные корейцы: Жизнь и Трагедия Судьбы. Сахалин*: Дальневосточное книжное издательство. (クージン, Т, А (1998) 岡奈津子・田中水絵共訳『沿海州・サハリン 近い昔の話—翻弄された朝鮮人の歴史—』凱風社.)

参考サイト

- ・在ユジノサハリンスク日本国領事館
<http://www.sakhalin.ru.emb-japan.go.jp/sakhalin.htm> (2015年3月6日閲覧)
- ・ロシア連邦統計局
http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm
(2015年3月6日閲覧)

**The language policies employed by learners of
Japanese in a foreign country at the elementary and
secondary school level
—With a focus on learners in Yuzhno Sakhalinsk—**

TAKEGUCHI Tomoyuki

Keywords: Japanese language education at the elementary and secondary school level, language education in foreign countries, Yuzhno Sakhalinsk, language policy at the individual level, mutual individuality, awareness of “myself who investigate”

Abstract

In this article, we explore the language policies adopted by learners of Japanese in a foreign country at the elementary and secondary school level. Previous research on the subject has referred to documents published by public educational institutions. We, however, focused on the learners themselves. We conducted our research based on the assumption that the language policies were formulated at the individual level—in short, by the learners themselves—and not at a nation level or by public institutions. Three university students, who had attended a Japanese language course at elementary and secondary school in Yuzhno Sakhalinsk city, collaborated with us for this study, and we employed the life story method. The results of our investigation revealed that in elementary school, the students cultivated their mutual individuality by building relationships with their families and teachers. We also uncovered the arbitrariness with which we chose the categories, by focusing on *how* they talked with us, and not only on *what* they said. They were affected by the language policies implemented in their surroundings. However, we believe that since the students are now independent individuals, they feel that the educational policies they adopted in their childhood have helped them achieve their life goal of being the best they can be in Japanese.

(立命館アジア太平洋大学)