



Title	3言語使用者を目指すわけ：台湾クロス留学を選択した学生の事例から
Author(s)	山崎, 直樹; 小川, 典子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2024, 20周年記念特別号, p. 127-161
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/102028
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

第5章 3言語使用者を目指すわけ

— 台湾クロス留学を選択した学生の事例から —

山崎 直樹 (関西大学)
ymzknk@kansai-u.ac.jp

小川 典子 (愛知大学)
nogawa@vega.aichi-u.ac.jp

The Reasons for Aspiring to be Trilingual:

A Case Study of Students Who Chose to join a Two-Language Study Abroad
Program in Taiwan

Naoki Yamazaki and Noriko Ogawa

要 旨

本稿は、台湾クロス留学（英語と中国語を同時に学ぶ留学）に参加した学生たち12名へのインタビューから得られた語りを資料とし、以下の3点を明らかにしようとするものである。(1) 学生たちはなぜクロス留学に参加することを選んだのか。(2) 「3言語使用者（L1＝日本語、L2＝英語、L3＝中国語）」となることに、どのような価値を見出しているのか。(3) 留学後、なぜ一部の学生は主専攻言語を中国語に変更し、その他の学生は主専攻言語を英語のままにしたのか。分析の結果、学生たちがクロス留学を選択した背景には、大学入学前の経験やマルチリンガルへの憧れ、入学後の中国語の学習経験、留学に要する経済的要因などがあることがわかった。また、学生たちは、使える言語が増えたことによるさまざまな恩恵を認め、自分たちには英語圏留学生とは異なる価値があると認識していることなども明らかにした。

キーワード：第3言語習得、3言語使用者、2言語同時学習

Abstract

Through narratives of interviews with twelve students on a two-language study abroad program (simultaneous learning of English and Mandarin Chinese) in Taiwan, this study explores the following three points: (1) Why these students chose to participate in the two-language study abroad program; (2) What value they see in being a “trilingual (L1 Japanese, L2 English, L3 Chinese)”;

(3) Why some changed their major into Chinese while others did not upon returning from the program. The analysis revealed several factors behind students’ decision to participate in the two-language study abroad program, such as their pre-university experiences, their admiration for multilingual speakers, their experience of studying Chinese after entering university, and the cost of studying abroad. Students felt a multifaceted gain from being trilingual, and they felt that

they had different advantages compared to their counterparts who studied in English-speaking countries.

Keyword: third language acquisition, trilingual, simultaneous learning of two languages

1. はじめに

世界のグローバル化にともなって、コミュニケーションを英語でおこなう機会が急速に増えている。そして、近年、かつてなく人々の関心は英語教育・英語学習に集中し、英語教育の強化がおこなわれている。これは日本だけでなく、全世界的な現象である。日本では、外国語教育はもう英語だけでいいという風潮さえある。しかし、これに対して、英語以外の外国語を学ぶことの大切さを訴える声もある（大木・西山, 2011）。では、第2の言語である英語に続いて、第3の言語を学ぶことは、学習者にどのような影響を与えるのであろうか。

本稿では「3言語使用者」を目指し、2言語を同時に学ぶ留学プログラムに参加した12名の学生たちの事例をとり上げる。学生へのインタビューから得られた語りを資料とし、学生たちがどのように3言語使用者を目指していったのか、そして、そこにどのような意義や価値を見出したのかについて考えていきたい。

2. 関西大学クロス留学プログラム

本研究の対象となった学習者は、関西大学外国語学部で「台湾クロス留学」という進路を選択した学生である。当該学部の「学位授与の方針」では「主専攻言語である英語・中国語、更にはプラスワン言語・副専攻言語の卓越した運用能力を身につける」¹⁾ことを理念としており、このクロス留学プログラムは「英語を主専攻言語として学習しながら、英語と英語以外の副専攻言語（留学先の現地語）、および学部科目を履修するプログラム」として設置されている。以下に、同学部の教育課程と「クロス留学」について紹介する。

2.1 教育課程について

関西大学外国語学部では、入学後に主専攻言語として英語あるいは中国語のいずれかを選択する。また、「プラスワン言語」として主専攻言語以外の言語も学ぶが、これも必修科目である。プラスワン言語は、英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語、スペイン語、中国語、朝鮮語の中から選ぶことができる。2年次では全員が1年間の留学に参加する。

2.2 クロス留学とは

クロス留学とは、主専攻言語を英語とする学生が「プラスワン言語」として選択した言語が主要な言語の1つとして使用されている地域の大学に留学し、自らの主専攻言語である英語を留学先の大学で学ぶのと同時に、1年次にプラスワン言語として選択した

言語をインテンシブに学ぶプログラムである。このプログラムに参加できるのは、留学先決定時（1 年次 9 月）にクロス留学を希望した者のみである。

クロス留学の行き先は、台湾、韓国、ドイツ、フランス、キルギスである。また、プラスワン言語として中国語を選んで英語＋中国語のクロス留学を選択した場合、留学先は台湾の国立成功大学のみであり、中国の大学は選べない。逆に、主専攻言語を中国語にした学生の留学先は中国の大学のみであり、台湾の大学を選択することはできない。このことは主専攻言語を選択する際に関係してくることもある。つまり、中国語を主専攻言語にしてしまうと留学先は中国しか選べないため、台湾に留学するためには、あえて英語を主専攻言語にして台湾クロス留学を選ぶしか方法がないということになる。

クロス留学を修了した学生には、主専攻言語（英語）の科目と副専攻言語の科目が提供されるが、前者と後者では選択できる科目の種類・総数ともに隔たりがある。主専攻言語・英語では 3・4 年次併せて 10 種類（授業時間数にして 10 コマ）の科目が用意されており、ライティングやリーディングなどのスキル系の科目、資格取得支援の科目、クリティカル・シンキングのためのコンテンツ系の科目、プロジェクト型学習の科目などがある。主専攻言語・中国語でも同じく、スキル系・資格取得支援科目が中心の 10 種類の科目が用意される。これに対して、副専攻言語科目は 3・4 年次併せて、スキル別ではない 6 コマの授業科目が用意される。

クロス留学に参加するのは主専攻言語が英語の学生であるが、台湾クロス留学を選択した学生にのみ、留学終了後、主専攻言語を中国語に変更する選択肢が用意されている。

3. 複数の言語を習得することに関わる先行研究

3.1 第 3 言語習得に関連する研究

「3 言語使用者」という用語の本稿における意味は、「第 1 言語（以下、L1）の習得の後に第 2 言語（以下、L2）を学習し、その後、第 3 言語²⁾（以下、L3）を学習し、L2 も L3 も使えるようになった者」という意味である。

かつて、L3 の習得研究は、L2 の習得研究の中で扱われてきた。しかし、L3 の習得は L2 の習得とは異なった様相を見せることもあることが知られるにつれ、L3 習得特有の側面に関する研究も盛んにおこなわれるようになり（Cenoz, 2013, 2020; Cenoz, Hufeisen, and Jessner, 2001; Lasagabaster, 2000）、多言語教育の実践や教授法に関する研究（Cenoz and Gorter, 2021, 2022）なども見られるようになっている。また複数言語の学習においては、これまでの学習経験が学習方略やメタ言語能力にも影響を与えて新しく学ぶ言語の習得に活かされることがあることも報告されている（Dmitrenko, 2017; Grenfell & Harris, 2015; Hofer & Jessner, 2019; 横井他, 2023）。

近年では、日本国内でも L3 学習者を調査した研究が見られるようになってきた。犬塚・袁・李（2022）は、公立学校と韓国学校の生徒を対象に、L2 動機づけ自己システム（L2 motivational self system）の枠組みに基づいた質問紙を用いて、コリア語動機づけの構造と、コリア語の位置づけ（調査対象者は公立中学校の「外国語としての学習者」と韓国学校の「母語／継承語としての学習者」。前者の場合、英語が L2 で韓国語が L3 であろうと推測される）や生育歴（日本居住歴）による動機づけの強さの違いを分析した。

日本と中国を往還してL3を学習した成人の事例をとり扱った藤(2023)では、インタビュー調査をおこない、中国語・日本語以外の第3の言語を自ら選択して学習した選択プロセスの影響要因と、学習者が日本と中国間を移動した自身の経験とどのように向き合ったのかについて検証している。

3.2 2つ(以上)の言語を同時に学ぶ留学プログラム

複数言語を同時に学ぶ留学プログラム参加者を対象とした研究には、韓国と中国に留学し複数言語を学んだ学生を調査した北出(2018)、湯川・清田(2021)などがある。

また、本研究の対象者と同じく台湾に留学して英語と中国語を同時に学ぶプログラムに参加した学生を分析した研究としては、Fukui(2020)、Fukui and Yashima(2021)がある。Fukui(2020)は、「言語社会化(language socialization)」から派生した概念である「L2社会化」に着目し、台湾に留学した学生の実践ネットワーク(individual network of practice)の変化をもとに、L2社会化の過程を分析している。Fukui and Yashima(2021)では、同じプログラムに参加した学生の英中2言語の学習動機の変遷を、学生のナラティブを用いて分析している。

根本・早川(2017)は、ドイツ語の短期研修に参加した大学生の、ドイツ語と英語それぞれの学習者としてのアイデンティティと動機づけの変容を追い、日本人学習者が英語とドイツ語という2つの学習言語に対してどのような態度を見せているかを分析している。

本研究がこれらの研究と異なる点は、学生たちが3言語使用者となる進路を選択した理由と、その結果何が得られたのかを具体的・個別的に明らかにしようとする点である。本研究の研究設問は以下のとおりである。

研究課題1: 台湾に留学し、L2とL3を同時に学ぶプログラムに参加した学生たちが、なぜそのような進路を選択したのか?つまり、外国語学部という学部を選び、主専攻言語として英語を選び、プラスワン言語として中国語を選び、台湾にクロス留学をすることを選んだ理由は何か?

研究課題2: 学生は3言語使用者となることにどのような意義や価値を見出しているのか?それは学生によってどう異なるのか?

研究課題3: 留学終了後、主専攻言語を中国語に変えた学生もいれば、変えなかった学生もいる。その理由は何か?

4. 研究方法

4.1 調査協力者

調査協力者は、2010年代から2020年代にかけてのコロナ禍以前～コロナ禍中にクロス留学に参加した、複数の学年にまたがる12名の学生である。なお、この学生たちは全員が現地に渡航して留学することができている。

この学生たちは12名ともL1が日本語、L2が英語である。英語の学習を始めた時期とその方法は個人差がある(小学生での渡米、小学校の外国語活動、中高での英語圏への留学など)が、みな、ある程度成長した後に学習を始めたことに変わりはない。英語

圏での生活経験については、小学校で英語圏に数年間滞在した経験のある者（1名）、中学高校で英語圏に1年間留学した者（2名）がいる。中国語については、高校で学習を始めた者（1名）、高校で台湾に1年留学した者（1名）以外は、みな大学入学後に学習を始めている。

留学期間中、英語は、主に留学先である台湾の大学の外国語学部英語専攻のクラスに参加して台湾の学生とともに学び、中国語は、同大学の中国語センターで他国の留学生と学んでいる。

4.2 調査データ

4.2.1 事前質問用紙による質問

本調査ではインタビュー開始前に「事前質問用紙」を提示し、下記の項目の回答を求めた。それぞれ自由記述方式で、できるだけ詳しく記入するよう依頼した。

1. 大学入学前の英語と中国語の学習歴
2. 「大学入学時」「留学前」「留学直後」「直近」の英語および中国語の検定試験（TSST、TOEFL、TOCFL など）のスコア

4.2.2 第1回インタビューの概要

1回目のインタビューは、12名の学生のうち10名とは3年次終了時に実施し、1名は4年次夏休み、1名は4年次終了時に実施した。調査期間は2020年代初頭～2023年である（個人の特定につながることを防ぐため、具体的な年月は伏せる）。インタビューに要した時間は、最短の学生で約1時間30分、最長の学生で約3時間18分、合計約28時間である。

調査者は、12名の学生のうち4名に関しては1年間授業を担当したことがあったが、他の8名とは調査開始前には面識がなかった。このことから、4名の学生とはすでに信頼関係を築くことができていると判断し、Zoom ミーティングを使ってインタビュー調査を実施した。初対面の8名の学生とは直接会ってインタビューをする必要があると判断し、大学内の1教室を借りて1名ずつ調査を実施した。

インタビュー方法は、当初は半構造化インタビューを想定していたが、4.2.1の事前質問用紙をもとに調査協力者の生い立ちから語ってもらったため、結果的に「ライフストーリー・インタビュー」に近い形の方法をとることになった。

ライフストーリーとは「個人のライフ（人生、生涯、生活、生きかた）についての口述の物語」であり、ライフストーリー・インタビューは「個人のライフに焦点をあわせて、その人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的調査法の1つ」と位置づけられている（桜井2012）。

特に初対面の学生とは、できるだけ時間をとって緊張をほぐしながら話を聞くよう心がけたため、1回目のインタビューは長時間になったケースが多くなった。以下は、第1回目インタビューの質問項目である。

留学前について：主専攻言語の選択、プラスワン言語の選択、クロス留学の選択、それぞれの理由

留学中について：台湾での英語・中国語学習と日本での学習の違い／台湾滞在の経験、人との出会い、折々に考えたこと

留学から帰国した後について：クロス留学への自分の評価／考えの変化

(主専攻言語を変更した学生に対して) 主専攻言語変更の理由／変更後の現在の考え／もともと主専攻言語を中国語にしていた学生と自分との比較／入学時に主専攻言語を中国語にしなかった理由

(主専攻言語を変更しなかった学生に対して) 同級生の主専攻言語変更に対する感想と自身の選択の理由／自身の選択についての現在の考え

言語能力について：留学を体験した後の英語・中国語それぞれについての興味関心・能力・得意不得意の自覚などの変化／留学終了直後と現在とを比べた場合の英語・中国語の能力の変化

自分の中の英語と中国語の能力について：日本語でできなくて英語や中国語でできることの有無／日本語を介さずに英語と中国語の間を直接行き来する感覚の有無

学習の方法について：英語学習経験が中国語学習に影響を与えた、役立ったと思える経験／中国語学習が英語学習に影響を与えた、役立ったと思える経験／現在の英語・中国語の学習状況

アイデンティティ：英語学習者・使用者としての自分と中国語学習者・使用者としての自分の相違／英語圏に留学した同級生と自分との相違

その他：留学前や留学後の所属学部の授業への要望／現在の英語と中国語それぞれの活用状況／自身の将来の目標、進路への展望

4.2.3 第2回インタビューの概要

2回目インタビューは、1回目の約1年後に実施した。インタビューの所要時間は、最短の学生で約26分、最長で約1時間16分、合計約11時間40分である。2回目は、準備した質問事項を中心に質問する半構造化インタビューの形で質問をした。

その質問項目は、卒業後の進路とその選択理由／4年生時点の英語・中国語能力と現在の学習状況／4年間の学生生活の振り返り／卒業後になりたい大人像／英語と中国語の同時学習がもたらした変化／(費用と余暇の制約がないとして)もう1度、別の国への「クロス留学」を希望するか／周囲へクロス留学を勧めるか、どのような人に勧めるか／新規の言語学習において教師は必要だと思うか／台湾クロス留学と同様の経験が外国人が日本に留学する場合に可能か／クロス留学先として見た場合の関西大学外国語学部をどう思うか、である。

4.3 分析方法

インタビューで得られたデータの分析には、KJ法(川喜田, 1967; 1970)のバリエーションである「うえの式質的分析法」と呼ばれる手法(上野他, 2017; 上野, 2018)を参考にした。「うえの式質的分析法」は次の手順で進められる。

(1) 発話データを文字化し、それを切片化して分析することはず、文脈から独立さ

せて理解できるコンテンツを発話データから取り出すことから始める（単なる要約ではなく、文脈から独立させて、「何がいつどのように何をした」かが理解できるように、言葉を補うこともある）。このようにして生成した単位は「情報ユニット」と呼ばれる。

(2) その後、その情報ユニットを類似性により分類し、「カテゴリー化」をする。そのカテゴリー自体が（文脈から独立して）意味がわかるメッセージであるようにする。

(3) 次に、そのカテゴリー間の関係を、「因果、相関、対立」などの関係を示したチャートに落とし込んでいく（＝カテゴリー間の関係の記述）。

(4) KJ 法にはない「うえの式質的分析法」の特徴として、複数の事例の比較対象をおこなうためマトリックス分析をおこなうことが挙げられる。

次の表 1 は、本研究で使用したデータを例にした、発話データ→情報ユニット化→カテゴリー化の例である。この例の意味するところは、a) のデータから取り出された情報ユニットと、b) のデータから取り出された情報ユニットが、同じ「中国語を「きちんと勉強」したかった」というカテゴリー内に収められたということである。b) の例では、文脈から独立させても理解が可能なように、回答の発話データからのみ情報ユニットを構成するのではなく、調査者の質問も取り込んで情報ユニットを構築していることに注意されたい。

表1 発話データ→情報ユニット化→カテゴリー化

発話データ	情報ユニット	カテゴリー
a) 調査者：ちょっと台湾のことでなんかもうちょっと印象的なこととか自分のその後の進路に影響を与えたこととかありますか。CL: あの中国語を勉強してて、そのそれこそ先生と同じなんですけど、こう、なんやら文法的というか、全然勉強しなくて、こう耳からこう来て、自分で口で出るほう、このサイクルだったので、実際に勉強したらどうなるのかなと思って、もっと中国語を勉強したいと思ったんですね。	高校の台湾留学では耳と口で覚えるだけだったので、もっと中国語をきちんと勉強したいと思った	中国語を「きちんと勉強」したかった
b) 調査者：プラスワンで言語を選ぶときに中国語を選びましたよね。他の言語の選択肢はなかった、韓国語とか。EE: 韓国語のほうが先勉強してたんですけど、自分で、でも、できるようにはなってないんですけど、まだやりやすい、とつつきやすい言語やなって思ったので。でも中国語はちょっと多分勉強しないと無理やと思って。で、じゃあちゃんと学ぼうということ。	韓国語は自分で勉強してできるようになっていた、やりやすいという感じがしたが、中国語はきちんと勉強しないとイケないと感じた	

また、更に深い分析をおこなうため、学生の類型化やカテゴリーのグループ化をおこなった。具体的には、学生たちの語りをカテゴリーにまとめたマトリックスから、少なくとも 2 名以上が言及をしているカテゴリーを抽出して（＝1 名しか言及がないカテゴリーを削除して）、0/1 の二値行列に変換し、階層化クラスタリングをおこなった（5.1.2, 5.2.2, 5.3.2）。また 5.2.2 では、更に、分析対象の全てのカテゴリーについて、どの学生がそれを語っているかでカテゴリーの階層化クラスタリングをおこない、学生のクラス

タリングと合わせて分析をおこなった。

クラスタリング手法は、一般に誤差が少ないと言われているウォード（Ward）法を用い、距離尺度は、0/1 の二値行列であるので、ジャカード（Jaccard）係数を用いた。分析に使用したソフトウェアは R version 4.3.1 である。

なお、厳密なクラスタリングをおこなうには事例数が少ない（＝クラスタリングの対象となる学生が 12 名しかいない）ので、このクラスタリングは、それ自体を何かの結論とするのではなく、類型化の手がかりとして使用した。

5. 結果

第 5 節では、3 つの研究課題に答えるために、「クロス留学を選んだ理由」、「3 言語使用者にどのような価値や意義を見出しているのか」、「主専攻語を変更する／しない理由」の順に分析結果を記述する。それぞれの項は、まず、どの学生がどのカテゴリーに属する語りをしているかを表にして示し、次に、それに基づいて、どのような類型が見られるか、また、学生間にどのような共通性や多様性が見られるかを提示する。

5.1 クロス留学を選んだ理由の分析

5.1.1 「クロス留学を選択するまで」について得られたカテゴリー

ここでは、研究課題 1（クロス留学プログラムに参加した学生たちが、なぜそのような進路を選択したのか）に答えるため、下記の a～c の質問に対する回答部分を対象とし、学部選択～主専攻言語選択～台湾クロス留学の選択に際して考慮したことに対する学生の語りの中から、どのようなカテゴリーが得られたのかを提示する。

- a. 外国語学部を選び、英語を主専攻言語語に選んだとき、どんなことを考えたのか
- b. プラスワン言語として中国語を選んだとき、どんなことを考えたのか
- c. 台湾クロス留学を選んだとき、どんなことを考えたのか

上述の手順によって得られた情報ユニットは計 100 であった。1 名から得られたユニットで最も多いのは 12、最も少ないのは 5 である。

これらの情報ユニットから得られたカテゴリーは計 46 である。このカテゴリー間で、共通するテーマが見出せるものを、更に 8 つのグループにまとめた。このグループ化は便宜的なもので、共通するテーマで括るとその下の各カテゴリーの記述が簡潔になるため、このようにした。

「うえの式質的分析法」では、複数の被調査者とその言及した項目による 2 次元のマトリックスを作成して分析に用いる。次の表 2 「クロス留学を選択するまで」は、カテゴリーのグループ、各カテゴリーの描写、学生たちがどのカテゴリーに属する発言をしているか（＝学生から得られた情報ユニットには、そのカテゴリーに属する言及がある）をマトリックスにしたものである。このマトリックスは、5.1.2 でおこなう階層化クラスタリングによる学生の類型化のためのデータとなる。

表中の A01～H03 は各カテゴリーの番号である。EA～CL は調査対象の学生の番号であり、E で始まる番号は、後に主専攻言語を英語のままにした学生（以下、Ex グルー

プ)、C で始まる番号は主専攻言語を中国語に変更した学生である（以下、Cx グループ）。

表2 クロス留学を選択するまで

グループ	番号	カテゴリーの描写	EA	EB	EC	ED	EE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	計
外国語学部・主専攻言語・英語の選択	A01	外国語／英語が好き／得意なので、もっと勉強したい	1		1		1	1	1		1	1	1		8
	A02	入学時には中国語は念頭になかった	1		1						1	1	1		5
	A03	英語圏の文化的産物（音楽など）が好き					1			1					2
	A04	英語圏と非英語圏の留学（＝クロス留学）双方の可能性を残すために英語を選んだ		1						1					2
	A05	中国語が学べるクロス留学がある学部を選んだ				1								1	2
	A06	複数の言語を学ぶことに興味・憧れがあり、中国語や韓国語にも興味があった		1			1								2
	A07	異文化コミュニケーションを学びたかった											1		1
	A08	家から通えて外国語に力を入れているところを選んだ									1				1
プラスワン言語の選択	B01	中国語を選んだのは実用／経済的な価値に着目したから	1	1	1			1	1		1	1	1		8
	B02	中国語を／は「きちんと勉強」したかった		1			1							1	3
	B03	中国語はとっつきやすそうだった	1									1			2
	B04	台湾に留学するために中国語を選んだ				1							1	1	3
	B05	隣国をもっと理解する手がかりとして中国語や韓国語を学びたい		1											1
	B06	韓国のエンタメに惹かれ韓国語に興味を持った／学んだ		1			1					1			3
	B07	韓国語を勉強の対象にするつもりはなかった		1								1			2
	B08	他の言語はピンと来なかった	1												1
	B09	欧米の言語はもういい			1										1

グループ	番号	カテゴリーの描写	EA	EB	EC	ED	EE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	計
英語圏への留学の検討	C01	迷った	1					1							2
	C02	英語圏への留学は資格試験の受験など必要で気が乗らない										1			1
	C03	2言語をマスターしたいという望みと、その難度への危惧で心が揺れた							1						1
	C04	英語圏への留学は考えず、中国語を主専攻言語にして中国に留学するか、クロス留学で台湾に留学するかを迷った					1								1
	C05	留学イコール英語圏という他と同じ考えをするのがおもしろくなかった										1			1
留学先選択時の中国語	D01	楽しい、好き	1					1		1					3
	D02	英語に比べて伸びが感じられる						1	1						2
	D03	漢字があることによとつつきやすさ								1					1
留学地としての台湾・韓国	E01	英語圏は留学費用が高いので諦めた／台湾は安いので選んだ	1		1					1		1	1		5
	E02	アジアの国を体験してみたい			1							1			2
	E03	台湾で言語以外に学びたいことがある		1									1		2
	E04	台湾の魅力を聞いたことがある									1				1
	E05	旅行／研修／留学で台湾に行き、好きになった				1			1				1	1	4
	E06	前回台湾に行ったときに喋れなかったで、そのリベンジがしたい				1			1						2
	E07	台湾に留学できるところを選んで受験した				1								1	2
	E08	台湾でも英語が通じるなら苦労しないだろう										1			1
	E09	韓国には興味がなかった			1										1
	E10	クロス留学は韓国も可能だが韓国語は難しそう											1		1

グループ	番号	カテゴリーの描写	EA	EB	EC	ED	EE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	計
クロス留学で2言語を同時に学ぶ選択	F01	英語ができる人は多いが、加えて中国語ができるようになったら強みになる	1	1					1				1		4
	F02	英語の能力だけを強みにすることは危うい							1						1
	F03	同級生と英語のレベルが違うのでレパートリーを増やす選択をした			1										1
	F04	2言語ができるようになるプログラムが魅力的		1							1				2
	F05	クロス留学でも主専攻語と同レベルの中国語になれる		1			1								2
英語について	G01	英語は長いことやって、飽きた						1							1
	G02	英語はもう十分学んだ											1		1
	G03	英語はもう伸びが感じられない						1							1
非英語圏留学への懸念	H01	英語圏に留学した同級生と差がつくという懸念	1	1					1	1					4
	H02	クロス留学でも自分次第で英語の力は伸ばせる							1	1					2
	H03	長くやっているもので差がつくとは考えなかった						1							1
学生ごとの言及の数の合計			10	12	8	5	7	8	8	9	6	11	11	5	100

A01～A08は、大学に進学する際、外国語学部を選び、主専攻言語に英語を選んだ理由である。学部や主専攻言語選択時に「外国語／英語が好き／得意なので、もっと勉強したい」（A01）、「入学時には中国語は念頭になかった」（A02）などが、Ex, Cx どちらのグループでも多く語られている。「中国語が学べるクロス留学がある学部を選んだ」（A05）を語っているED, CLは、どちらも台湾クロス留学を必須とする入試枠での入学者である。「複数の言語を学ぶことに興味・憧れがあり、中国語や韓国語にも興味があった」（A06）という「マルチリンガルへの憧れ」ともいうべき語りをしている者も2名いる。

B01～B09は、プラスワン言語として中国語を選んだ理由、および他の言語を選ばなかった理由である。「中国語を選んだのは実用／経済的な価値に着目したから」（B01）が最も多い（8名）。「中国語は『きちんと勉強』したかった」（B02）を選んだ学生EB, EE, CLのうち、CLは高校時代に台湾に1年間留学しており、上述の「台湾クロス留学入試枠」の2名の学生のうちの1名である。EBは中国語の学習経験はないが、「韓国語は独学でもできそう」とも語っており、韓国語の学習経験との比較でこのよう（中国

語は「勉強」として学ぶことが必要だ)に考えたのであろう。

C01～C05は、留学先の決定にあたって、英語圏への留学をどう考えたかである。4名の学生が何らかの「迷い」を示している。主専攻言語である英語を日常的に使用していない地域に留学して2言語を同時に学習することの難度などへの危惧が見てとれる。

D01～D03は、留学先を選択する時点での中国語に対する印象である。「楽しい、好き」(D01)という学習体験、「英語に比べて伸びが感じられる」(D02)という効力感は、他の質問に対する回答の中でも、複数の学生から語られた。

E01～E10は、留学先として台湾を選んだ理由である。ED, CH, CK, CLは、大学入学以前に研修や旅行や留学などで台湾に赴き台湾が好きになった(E05)が、EDとCHは、そのとき中国語でうまくコミュニケーションがとれなかったのも、「リベンジがしたい」と語っている(E06)。なお、EDはそのためにクロス留学AO枠で受験しているが、CHは英語圏への留学の選択肢を残すため主専攻言語を英語にしたと語っている。

F01～F05は、2言語を同時に学ぶクロス留学をどう思うかである。ほとんどの学生がこの留学に魅力を感じ、英語に加えて中国語ができるようになることを「強み」だと捉えている。ECは「自分は英語が得意だと思っていたが、大学入学後、同級生とはレベルが違ふと感じたので、レパートリーを増やす選択をした」と語っている(F03)。CGは、更に「どんなにがんばっても、『帰国子女』『親がネイティブ』の同級生には負ける。だから自分の強みを1言語に絞ってしまうのは危うい」と語っている(F02)。また、インタビューの他の部分で、他の複数の学生からも「英語を極めようとしても、帰国子女／親が英語のネイティブ話者である人には敵わないという趣旨の語りが見られた。なお、クロス留学で得られる中国語の能力については、他からの情報をもとに「クロス留学でも主専攻言語と同レベルの中国語になれる」(F05)という実利的な判断をしてクロス留学を選択している学生もいる(EB, EE)。

G01～G03の語り(英語は飽きた／もう十分学んだ／もう伸びが感じられない)をしている学生2名(CF, CK)は、英語圏に1年もしくは数年の滞在をした経験がある学生である。そのうちの1名CFは「自分は長く英語を勉強しているので英語圏留学者と差がつくとは考えなかった」と語っている。

H01～H03は非英語圏留学への懸念である。英語圏へ留学した同級生と比べると英語力に差が出るのではないかという懸念を示しているのは、ExグループとCxグループの双方にいる。CxグループのCG, CHは「自分次第で英語の力を伸ばせる」と自分を納得させている。「差がつくとは考えなかった」のは、前述のとおり、英語圏に長期間留学した経験がある学生CFである。

5.1.2 カテゴリーへの言及から見る学生の類型(クロス留学を選択するまで)

5.1.1で見たように、英語を主専攻言語にした理由、プラスワン言語として中国語を選択した理由、台湾クロス留学を選択した理由はさまざまである。大学入学以前での「台湾経験」が影響を与えている学生もいれば、大学以前から、中国語を含む複数の(母語以外の)言語の習得に関心をもっていた学生もいるし、英語以外の言語は念頭になかった学生もいる。中国語のことなど考えてもいなかった学生が中国語を選択する理由は、多くの場合、中国語の実用的・経済的価値に着目してのことであるが、そこから更にク

ロス留学を選択するに至るには、(クロス留学を既定路線としていた学生を除けば)「費用の点で英語圏の留学を諦めた」という後ろ向きの理由、中国語の学習を体験して芽生えた「楽しい、好き」という感情、「力の伸びが実感できる」という効力感などの前向きな理由が選択に影響を与えている。

次の図1は、表2に示したマトリックスをもとに、「4.3 分析方法」で述べた手順で階層化クラスタリングをおこなった結果をデンドログラムで示したものである。図中の数値はクラスター間の距離を示す。数値が大きいほどクラスター間の距離が遠い、つまりクラスター間の共通点が少ないということである。例えば、図1の枝分かれ図の枝を4つのクラスターになるように切るとすると、切った枝の高さの数値が4つのクラスター間の距離である。もっと細かいクラスターに分けようと思えば低い位置で枝を切ることになるが、その場合、その枝の高さの数値は小さくなる。つまり、それは距離の近いクラスター(違いの少ないクラスター)に分割するということである。

ここでは、学生を、比較的明瞭なクラスターを形成しているように見えるクラスターに分けて(図1の1A～1D)、クラスター内で共通点が見出せるかを探っていきたい。

表3は、各学生がどのカテゴリーに言及しているかを示した表である(「✓」は言及があることを示す)。比較的太い野線で区切られているクラスターは他との距離が遠いクラスターである。

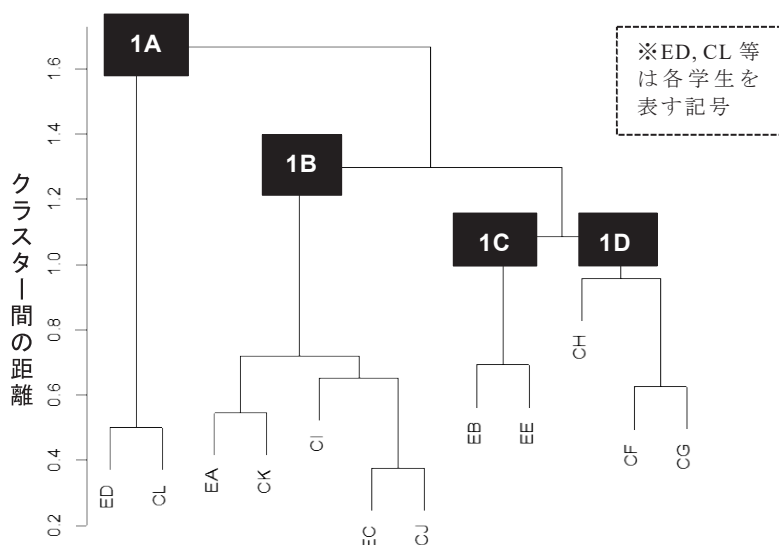


図1 「クロス留学を選択するまで」の階層化クラスタリング

表3 クラスター別に見た各概念への言及（クロス留学を選択するまで）

		A01	A02	A03	A04	A05	A06	B01	B02	B03	B04	B06	B07	C01	D01	D02	E01	E02	E03	E05	E06	E07	F01	F04	F05	H01	H02
1A	ED					✓					✓									✓	✓	✓					
	CL					✓			✓		✓									✓		✓					
1B	EA	✓	✓					✓		✓				✓	✓		✓						✓				✓
	CK	✓	✓					✓			✓						✓		✓	✓			✓				
	CI	✓	✓					✓																✓			
	EC	✓	✓					✓									✓	✓									
	CJ	✓	✓					✓		✓		✓	✓				✓	✓									
1C	EB			✓			✓	✓	✓			✓	✓						✓				✓	✓	✓	✓	✓
	EE	✓		✓			✓		✓			✓													✓		
1D	CH			✓	✓										✓		✓			✓	✓					✓	✓
	CF	✓						✓						✓	✓	✓											
	CG	✓						✓								✓							✓			✓	✓

1Aのクラスターは、台湾クロス留学を前提とした入試枠で入学した学生である。よって、「中国語が学べるクロス留学がある学部を選んだ」「台湾に留学するために中国語を選んだ」に類する語りをしている（表2のA05とB04参照、以下同じ）のは当然として、その他の共通点は「旅行／研修／留学で台湾に行き、好きになった」（E05）という体験である。CLは高校を1年休学して台湾に留学した経験を持つが、そのとき中国語をろくに勉強せずに行ったことの後悔から、「中国語は『きちんと勉強』したかった」（B02）に属する語りをしているので、「リベンジ」のような気持ちがあったと考えられる。

1Bのクラスター全員に共通して見られるのは、「外国語／英語が好き／得意なので、もっと勉強したい」（A01）、「入学時には中国語は念頭になかった」（A02）、「中国語を選んだのは実用／経済的な価値に着目したから」（B01）である。A01とB01は、1Cと1Dのクラスターでも言及されているが、A02はこのクラスターのみである。また、CI以外は「英語圏は留学費用が高いので諦めた／台湾は安いので選んだ」（E01）に属する語りをしている。

なお、1Bのクラスターでは、ECとCJが非常に似た経緯で台湾クロス留学を選択している。ともに、入学時には中国語のことは念頭になかったが実用／経済的な価値に着目しプラスワン言語として中国語を選択し、英語圏に留学したかったが費用の関係でそれを諦め、日本以外のアジアの国を体験するのもいいかと思い（E02）、台湾を選択している。

1CのクラスターはEBとEEの2名からなるクラスターである。この2名の共通点は、入学前から、「マルチリンガル」に憧れるのと同時に、「韓国のエンタメに惹かれ韓国語に興味を持った／学んだ」（B06）という背景からか、具体的に中国語や韓国語などのアジアの言語に興味を持っている（A06）ことである。B06とA06両方への言及は、このクラスターのみの特徴である。また、「中国語を『きちんと勉強』したかった」（B02）

という意志を持っている（これに属する語りをしているのは、この2名の他には1AのクラスターのCLだけで、この学生の場合は上述のとおり「リベンジ」の意味合いが強い）。また、他にEBとEEだけの特徴として、クロス留学で得られる成果を事前に調べ、「クロス留学でも主専攻言語と同じレベルの中国語になれる」（F05）という情報を得て決断をしていることが挙げられる。なお、EBとEEがマルチリンガルに憧れた理由として、EBは日本周辺の諸国への関心を挙げ、言語を知ることが隣国を理解する手がかりになると考えたと言っている。EEは、中学時代に通った学習塾の講師から香港で英語と中国語を学んだ経験を聞き、それに惹かれたことを語っている。

1Dのクラスターでは、3名全員に共通するカテゴリーはないが、2名に共通する点を挙げると、外国語／英語が得意で外国語学部を選び（A01）、実用的／経済的な価値などから中国語を選択したが（B01）、中国語を初めて学んでみたら楽しく（D01）、新しく始めた言語であることからその力の伸びも実感できるので（D02、これはこのクラスターのみ）、英語圏に行った学生と英語の力に差が出るかもという懸念を抱きつつも（H01）、自分のがんばり次第で英語の力を伸ばすことも可能だと考えた（H02、これはこのクラスターのみ）となり、他のクラスターに比べ、学習体験と自己効力感の影響が強く感じられるクラスターであると特徴づけられる。

この4つのクラスターから、次のようなクロス留学に至るまでの主要な動機の類型が見えてきそうである。

- (1) 台湾に滞在するという直接的な体験をして彼の地を好きになったが、そのときには、十分に言語を使ったコミュニケーションができなかったことから、台湾で中国語をきちんと勉強することを望んだ（1Aのクラスターにその典型例が見られる）。
- (2) 英語が好きかつ得意で外国語学部に進学し、英語を主専攻言語にし、経済的／実用的価値から中国語をプラスワン言語として選んだ。入学前は中国語のことは念頭になかった。もともとは英語圏に留学したかったが、費用の点でそれがかなわず、日本以外のアジアの国や中国語という言語に関心を向けるようになった（1Bのクラスターにその典型例が見られる）。
- (3) 大学入学以前から、日本語や英語以外の言語も使えるマルチリンガルになりたいと願い、同時に、中国語など近隣の言語も学びたいという明確な関心があった。（1Cのクラスターにその典型例が見られる）。
- (4) 英語が好きかつ得意で外国語学部に進学し、英語を主専攻言語にした。中国語の学習が楽しいので好きになり、新しく始めた言語であることもあって伸びが実感できるので、更に学ぶことを望んだ（1Dのクラスターにその典型例が見られる）。

5.2 3言語使用者にどのような意義や価値を見出しているのかについての分析

5.2.1 「3言語使用者の捉えかた」について得られたカテゴリー

ここでは、研究課題2の「3言語使用者となることにどのような意義や価値を見出しているのか」に答えるため、主に下記d-fの質問に対する回答を対象にして分析を進める。

- d. (日英中の) マルチリンガルであることの意義をどのように感じているか
- e. 英語と中国語を一定以上のレベルで習得したことで、自分の何が変わったか

f. 英語圏に留学した同級生たちとどんなところが違うと思うか、彼らに比べ、自分の強みは何だと思うか

なお、この回答には2回目のインタビューで得られた回答、つまり就職活動をほぼ終えた後での回答も入っている。

4.3 で述べた手順によって得られた情報ユニットは計 66 である。1 名から得られたユニットで最も多いのは 11、最も少ないのは 1 である。これらの情報ユニットから得られたカテゴリーは計 33 である。どの学生がどのような言及をしているかを、表 4 に示した。

表4 3言語使用者の捉えかた

グループ	番号	カテゴリー	EA	EB	EC	ED	EE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	計
3言語使用者の価値	I01	英中2言語ができることが強みになっている。英語だけでは、他の多くの学生との差別化が難しい		1				1	1						3
	I02	自分の強みを1言語だけに絞るとネイティブライクに習得した人には敵わないから危うい							1						1
	I03	英語ができる人は多いし、中国語学習者も多いが、英語ができるうえに更に留学までして中国語を学んだことに価値がある						1							1
	I04	(英語がそこそこだとしても)英中2言語ができることで「すごい」と言ってもらえる		1			1						1		3
	I05	母語でない複数の言語が使えることには価値がある、憧れる。そんな自分が好き		1			1						1		3
自分の中の3言語をどうしたいか	J01	1つの言語を極めるより2つの言語の土台を作りたい		1											1
	J02	土台ができていれば自分でいつでも学習を再開できる		1											1
	J03	クロス留学者は1つの言語を極めるのではなく2つの言語をある程度高めることを望む人が多い					1		1						2
	J04	英中の言語の能力をできるだけ高いレベルで維持したいので、英語もがんばった。					1						1		2
	J05	複数の言語の能力を高いレベルで維持することに価値がある。母語の能力も高めたい					1								1

グループ	番号	カテゴリー	EA	EB	EC	ED	EE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	計
英語圏留学生の動機づけ と自分たちの動機づけ	K01	英語圏留学生は英語へのモチベーションが違う。できるのに更に極めようとしている							1	1					2
	K02	自分たちは1つの言語を高度にするより、別の新しい言語をやり、強みを増やした。動機づけの方向が違う						1		1					2
学習の管理 L2とL3の	L01	2言語をやっていると、1つの動機づけが低下しても、もう1つが楽しければがんばれる												1	1
文化、視野、情報経路	M01	多文化を知り、受けいれている					1						1	1	3
	M02	多様性を受けいれる視野の広さ		1								1	1	1	4
	M03	情報を入手したり提供したりする経路が多い	1				1				1				3
	M04	情報の経路を広げるか狭いままにしておくかは自分次第	1												1
言語、文化、人 とのつながり	N01	使える言語が増え、文化への関心も広がること	1							1		1		1	4
	N02	他国の友人からその文化へ、言語へとつなげている	1												1
交際範囲、行動範囲の幅	001	中国語を学んだことで付き合い相手が多様になり、多様な価値観に出会った			1		1			1					3
	002	台湾留学生は複数の言語を使い、幅広くいろいろな人と関わることに価値を見出している					1		1						2
	003	英語を主にやっている人は外国語＝英語という感じで、欧米だけを相手にしている感じがする			1	1			1			1			4
	004	未知の国でも行ける、行って言語を覚えてしまえばよいとさえ思える							1						1
人とのつながりとしての言語	P01	相手の言語を知っていればそれだけ相手との距離が縮められる。その手段が多いことがマルチリンガルの意義							1	1				1	3
	P02	前は自分のための実用的道具として外国語を見ていたが、人とのつながりを主に考えるようになった							1						1

グループ	番号	カテゴリー	EA	EB	EC	ED	EE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	計
言語学習への動機づけ	Q01	中国語を学ぶと、台湾や中国の文化も学ぶことになり、それが楽しくてまた中国語が好きになる			1							1			2
	Q02	英語ができる人は就職の道具として学んでいて、楽しくやっていない感じがする										1			1
	Q03	言葉の勉強は常に新しい発見があり、楽しい			1										1
	Q04	留学して母語に関して知識がないことを知り、学び始めた					1								1
	Q05	以前は、2言語学習そのものをがんばっていたが、海外進出の仕事に活かしたいから勉強する							1						1
学習のゴール	R01	言語の学習において、コミュニケーション重視になり、正確さなどにはこだわらなくなった							1	1					2
	R02	入試のための文法の勉強とは異なる、使うための英語の勉強は楽しい	1							1		1			3
変わらな い	S01	言語面以外では、基本的な価値観や性格は、どちらに留学した学生も同じ			1						1				2
学生ごとの言及の数の合計			5	6	5	1	10	3	11	7	2	6	5	5	66

I01～05は「3言語使用者になった自分をどう思うか」である。3名の学生が母語の他に英中の2言語ができることを「強み」と感じている(I01)。3名の学生が「(たとえ英語がそこそこだとしても)英中2言語ができることで他者の賞賛が得られる」という経験を語っている(I04)。また、同じく3名の学生が「母語でない複数の言語が使えることには価値がある、憧れる。そんな自分が好き」(I05)という自己肯定感が見られる語りをしている。

J01～05は、自分の中の英語と中国語をどのようにしたいかである。今回の調査では、2つの言語の能力は「ある程度」と表現されることが多い(J03)が、自分自身で学習を進められる能力を有する学習者を目指していると解釈できる語りもあれば(J01, J02)、双方ともできるだけ高いレベルを維持することを目指す語りもある(J04)。ただし、各学生で英語と中国語の学習歴は異なるので、学生たちの考える「英語がある程度できる」と「中国語がある程度できる」の「ある程度」は同じではないであろう。

K01～02は、英語圏留学者の学習への動機づけと自分たちの動機づけを対比させている。「1つの言語を極めるより、ある程度の能力の2つの言語を、というように方向が違う」という言及(K02)に加え、「英語圏に留学した同級生は、(英語が)できるの

に更に上を目指している」という印象が語られている (K01)。

L01 は、L2 と L3 の学習を自分の中にどう共存させているかである。これに言及しているのは1名だけである。

M01 ～ M04 は、「自分がどう変わったか、英語圏留学者の同級生とどこが違うか」に関する語りのうち、「多文化」や「多様性」に関わる部分である。3 ～ 4名の学生が「多文化を受け入れ」(M01)、「多様性を受容する視野の広さ」(M02)、「情報を入手したり提供したりする経路が多い」(M03)に言及している。

N01 ～ 02 は、使える言語が増え、文化への関心も広がること (N01)、他国の友人ができると、その国の文化・言語へと関心が広がること (N02) への言及である。前者は4名の学生が言及している。N02 は、興味を抱く対象が中国語および台湾の文化のみではなく、留学先で出会った他国の留学生の言語や文化も対象であることを示している。

O01 ～ 04 は、支障なくコミュニケーションがとれる言語が複数あることで (英語圏留学者と比べ) 交際範囲・行動範囲が広く多様になり、それが多様な価値観への出会いにつながったことに言及している。O01 と O03 は、3 ～ 4名の学生が言及している。

P01 ～ 02 は、言語は意思の疎通のためだけではなく人との距離を縮める手段でもあり、その手段が増えたと思うという語りである。P01 は3名の学生が言及している。

Q01 ～ 05 は、言語学習へのさまざまな動機づけが語られている。これは学生ごとにばらばらであるように見える。

R01 ～ 02 は、言語学習の目指すところの変化についてである。「正確さにこだわらなくなった」(R01)、「英語の勉強も入試の勉強などとは違うので楽しい」(R02) というポジティブな姿勢については、複数の学生が言及している (後者は3名が言及している)。

S01 は、中国語ができるようになったことによりいろいろな変化や恩恵があったが、基本的な性格や物の考えかたは英語圏への留学者も自分も異なるようには思えない、という語りである。このように考える学生も2名いる。

各カテゴリーに言及している人数は1 ～ 4名である。言及が比較的多い、3 ～ 4名が言及しているカテゴリーは下記のとおりである (カッコ内の数値は人数)。

I01: 英中2言語ができることが強みになっている。英語だけでは、他の多くの学生との差別化が難しい (3)

I04: (英語がそこそこだとしても) 英中2言語ができることで「すごい」と言ってもらえる (3)

I05: 母語でない複数の言語が使えることには価値がある、懂れる。そんな自分が好き (3)

M01: 多文化を知り、受けいれている (3)

M02: 多様性を受けいれる視野の広さ (4)

M03: 情報を入手したり提供したりする経路が多い (3)

N01: 使える言語が増え、文化への関心も広がること (4)

O01: 中国語を学んだことで付き合う相手が多様になり、多様な価値観に出会った (3)

O03: 英語を主にやっている人は外国語＝英語という感じで、欧米だけを相手にして

いる感じがする (4)

P01: 相手の言語を知っていればそれだけ相手との距離が縮められる。その手段が多いことがマルチリンガルの意義 (3)

R02: 入試のための文法の勉強とは異なる、使うための英語の勉強は楽しい (3)

これらが、学生の最大公約数的見解であると考えられる。

5.2.2 「3言語使用者の捉えかた」から見た学生の類型と個々の学生の特徴

ここで明らかにしたいのは、どの学生とどの学生が同様の見解を持っているかと、個々の学生が何を語って何を語っていないかである。これにより、学生の考えかたの共通性と多様性を見ることができると考える。

まず、5.1.2 に述べた方法と同じ手順で学生をクラスタリングし、比較的明瞭な4つのクラスターに分けて、2A～2Dのラベルを付した(図2)。

その次の図3は、カテゴリーを、どの学生が言及しているかでクラスタリングしたものである。つまり、学生たちの各々が、どのカテゴリーとどのカテゴリーをセットで語る傾向があるかを示したものである。比較的明瞭な7つのクラスターに分けて、 $\alpha \sim \eta$ のラベルを付した。5.1と5.3は学生の類型化をして主要な理由を探るのが目的であるが、5.2では、学生間の共通性と多様性を見る必要があると考えたため、カテゴリーのクラスタリングでは、1名のみ項目も除外せずに全てのカテゴリーのクラスタリングをおこない、両者を組み合わせて共通性と多様性を探った。

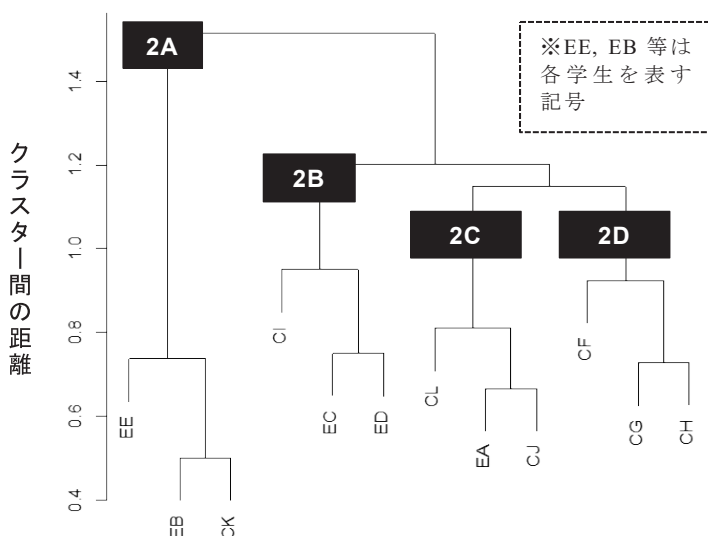


図2 「3言語使用者の捉えかた」による学生の階層化クラスタリング

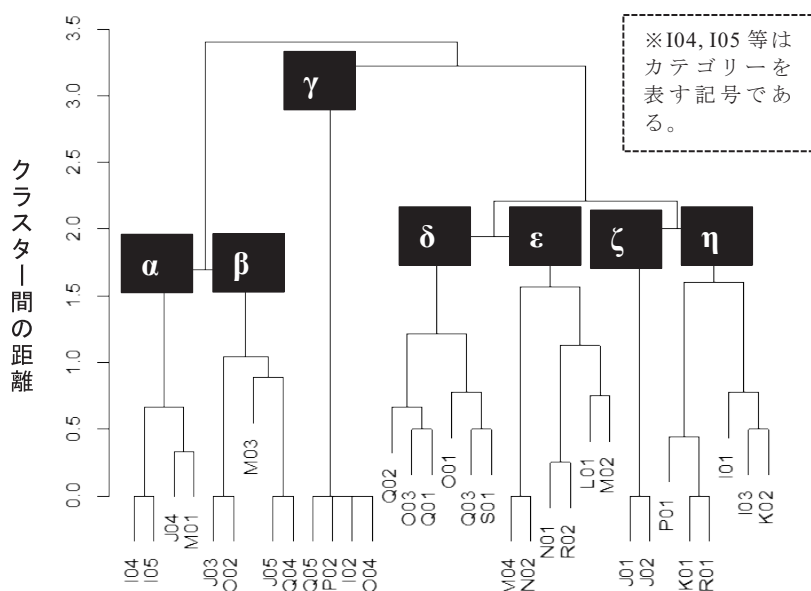


図3 「3言語使用者の捉えかた」のカテゴリーの階層化クラスタリング

次の表5は、横軸に学生のクラスターを配し、縦軸にカテゴリーのクラスターを配したマトリックスである。距離の遠いクラスターほど、太い罫線で区切っている。これにより、学生のクラスターごとに、個々の学生がどのカテゴリーに言及しているかがもれなく見てとれる。このように、学生をクラスターに分けたうえで、1名しか言及していないカテゴリーにどのようなものがあるかを見ることにより、学生間の共通性と多様性を探る。

表5 「3言語使用者の捉えかた」における学生とカテゴリーのクラスター

	学生の クラス ター	2A			2B			2C			2D			計
カテ ゴ リ ー の ク ラ ス ター		EE	EB	CK	CI	EC	ED	CL	EA	CJ	CF	CG	CH	
α	I04	1	1	1										3
	I05	1	1	1										3
	J04	1		1										2
	M01	1		1				1						3
β	J03	1										1		2
	O02	1										1		2
	M03	1			1				1					3
	J05	1												1
	Q04	1												1
γ	Q05											1		1
	P02											1		1
	I02											1		1
	O04											1		1
δ	Q02									1				1
	O03					1	1			1		1		4
	Q01					1				1				2
	O01	1				1							1	3
	Q03					1								1
	S01				1	1								2
ϵ	M04								1					1
	N02								1					1
	N01							1	1	1			1	4
	R02								1	1			1	3
	L01							1						1
	M02		1	1				1		1				4
ζ	J01		1											1
	J02		1											1
η	P01							1				1	1	3
	K01											1	1	2
	R01											1	1	2
	I01		1								1	1		3
	I03										1			1
	K02										1		1	2
各学生の言及の計		10	6	5	2	5	1	5	5	6	3	11	7	66

以下で、学生のクラスターのそれぞれにどのような共通点が見られるのかと、その中で学生の個別の特徴を見ていく。

2Aのクラスターの学生の α のブロックを見ると、「(英語がそこそこだとしても) 英中2言語ができることで「すごい」と言ってもらえる」(I04)と「母語でない複数の言語が使えることには価値がある、憧れる。そんな自分が好き」(I05)への言及が3名に共通しており、しかもこの2つのカテゴリーに言及している学生は、12名中この3名のみである。EEは、インタビューの中で「マルチリンガルが一番すごいというわけではなく、そうになっている自分が好き」と語り、CKは、インタビューの中で、アルバイト先で日英中の3言語を瞬時に切り替える必要があればできるだろうと述べ、「そういう自分が好き」だと語っている。しかし、この3名の中でも違いはある。EEは、「情報の経路の多さ」(M03)、「交際範囲の広さ」(O02)に言及しているが、他の2名はしていない。また、EEは自分の中の複数の言語をできるだけ高めることに意義を見出し、「母語の能力を高める」ことにも言及している(J05, Q04)。これは、他の11名の学生にはない特徴である。この他に、EBは「1つの言語を極めるより2つの言語の土台を作りたい」(J01)、「土台ができていれば自分でいつでも学習を再開できる」(J02)と語っている。これも他の11名の学生に見られない言及である。なお、EBとEEは、5.1.1で言及した「大学入学前からマルチリンガルに憧れ、中国語や韓国語に関心を持っていた」クラスターの学生でもある。

2Bのクラスターの学生は、あまり多くを語っていない。その中で、ECとCIは、「言語面以外では、基本的な価値観や性格は、どちらに留学した学生も同じ」(S01)という語りをしている(δ のブロック)。しかし、このうちのECは、「英語を主にやっている人は外国語＝英語という感じで、欧米だけを相手にしている感じがする」(O03)という観察もしており、また、「中国語を学ぶと台湾や中国の文化も関わってくることを楽しんでいる(それでまた中国語が好きになる)」(Q01)、「中国語を学んだことで付き合う相手が多様になり、多様な価値観に出会った」(O01)、「言葉の勉強は常に新しい発見があり、楽しい」(Q03)と、クロス留学の成果に対しポジティブな態度を見せている。

2Cのクラスターの学生は、 ε のブロックを見ると、「使える言語が増えたことで、いろいろな文化的産物への興味関心を広げることができている」(N01)という点が共通している。また、EAとCJが「入試のための文法の勉強とは異なる、使うための英語の勉強は楽しい」(R02)と語り、CLが「2言語をやっていると、1つの動機づけが低下しても、もう1つが楽しければがんばれる」(L01)と語っており、CJは、「英語ができる人は就職の道具として学んでいて、楽しくやっていない感じがする」(Q02, δ のブロック)と語っているように、「学ぶ楽しさ」が共通のキーワードとして見出せる。その中でも、CLの「2言語同時学習」の利点(L01)は、他の11名の学生に見られない特徴である。

2Dのクラスターの学生の η のブロックに共通点が見られる。「相手の言語を知っていればそれだけ相手との距離が縮められる。その手段が多いことがマルチリンガルの意義」(P01)、「言語の学習において、コミュニケーション重視になり、正確さなどにはこだわらなくなった」(R01)、「英語圏留学生は英語へのモチベーションが違う。でき

るのに更に極めようとしている」(K01)が共通するCGとCH、「英中2言語ができることが強みになっている、英語だけでは、他の多くの学生との差別化が難しい」(I01)が共通するCFとCG、「1つの言語を高度にするより、別の新しい言語をやり、強みを増やした。動機づけの方向が違う」(K02)が共通するCFとCHのように、英語圏に留学した学生との対比を意識した語りが見られるのが特徴である(特にCF)。CGはやや特異で、 γ のブロックの4つの語り(言語を学ぶ目的の変容を語り、複数言語を学ぶ意義を認識し、新しい言語を習得することに意欲的である)をしているのは、12名の中でCG1名だけである。特に「自分の強みを1言語だけに絞るとネイティブライクに習得した人には敵わないから危うい」(I02)という認識が興味深い。

上記の分析を通して見えてきたことを以下にまとめる。この学生たちほぼ全員についていえる共通点は、言語のレパートリーが増えたことによって得たもの(多様性を受容する能力、多様な価値観、情報入手の経路の多さ、交際範囲の幅広さ、人との距離を縮める手段の多さなど)を認識しているということが挙げられる。M01～P02のカテゴリーへの言及が各クラスターに散っていることからそれがわかる。更に、4つの学生のクラスター内の共通性と多様性は次のようにまとめられる。

- a. 母語でない複数の言語を使えることで賞賛されると感じ、そのような能力に憧れ、そうになっている自分を好きだと語る者がいる(2Aのクラスターの α のブロック参照)。その中で母語の能力も同じ次元で語る者(EEの β のブロック参照)、身につけたい能力を「自分で学習を再開できる土台」と表現する者がいる(EBの ζ のブロック参照)。
- b. 英語圏留学者と基本的な価値観などは変わらないと思う者もいる(2Bのクラスターの δ のブロック参照)が、その学生も、言語のレパートリーが増えたことによって得たものが多いことは認めていたりする(ECの δ のブロック参照)。
- c. 言語のレパートリーが増えたことによって文化的産物への興味関心を広げることができることを利点として語り、「2言語の学習が楽しい」などの「楽しい」というキーワードで3言語使用者の価値を語るものがある(2Cのクラスターの ε のブロック参照)。
- d. 英語圏留学者と自分たちを対比させ、英語の他にもう1つの言語ができることの強みを語っている者がいる(2Dのクラスターの η のブロック参照)。そこから更に進んで、外国語ができることの強みを1言語に絞ることの危うさを語っている者もいる(CGの γ のブロック参照)。

5.3 主専攻語を変更する／しない理由についての分析

背景や考えに違いこそあれ、同様に外国語学部に入學して英語を主専攻言語として選び、プラスワン言語には中国語を選択し、台湾クロス留学に参加して3言語使用者を目指した学生が、帰国後に主専攻言語を中国語に変えた学生と英語のままにした学生に分かれている。3言語使用者になることにそれぞれの意義を見出した学生たちが、なぜ異なる選択をしたのだろうか。以下では、あらためてその背景を分析したい。

ここでは、インタビューデータのうち次の質問に対する回答部分を対象とし、学生たちが変更する／しないの選択に際して考慮した主要な要因は何であったのかを分析する。

g. (中国語に変えた学生の場合) なぜ、主専攻言語を変えようと思ったのか、そのきっかけは何か

h. (英語のままにした学生の場合) 主専攻言語を変えようとは思わなかったのか

5.3.1「主専攻言語の変更」に関して得られたカテゴリー

分析の手順は4.3で述べたのと同じである。この手順によって得られた情報ユニットは計59であった。1名から得られたユニットで最も多いのは9、最も少ないのは2である。これらの情報ユニットから得られたカテゴリーは計28である。

表6 主専攻語を変更する／しない

グループ	番号	カテゴリーの描写	EA	EB	EC	ED	EE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	計
英語について思うこと	T01	飽きた、嫌い、動機づけが感じられない				1		1			1	1		1	5
	T02	主専攻言語を中国語に変えたら勉強しなくなる	1		1	1									3
	T03	入学時の目的やこれまでの努力もあり路線変更は考えられない／したくない	1		1	1									3
	T04	台湾で刺激を受け英語をがんばらねばと思った		1											1
	T05	台湾人学生との差に苦しんだ				1				1	1	1			4
	T06	常にまちがいがないか意識する										1			1
	T07	伸びが感じられない						1			1				2
	T08	中国語より英語の力が上						1							1
	T09	中国語のせいで英語の力が落ちるということはない											1		1
	T10	英語圏滞在経験もあり、英語は行けるところまで行った											1		1
中国語について思うこと	U01	楽しい、おもしろい、好き		1	1	1		1			1	1		1	7
	U02	力の伸びが実感できる						1			1				2
	U03	学び始めたばかりなのでまちがえてもいい										1			1
	U04	漢字があることのとつきやすさ										1			1
	U05	レベルの維持／向上の動機づけがある												1	1
	U06	中国語話者とのコミュニケーションをしたいという意欲がある												1	1
	U07	中国語のほうがよく話せる										1			1

グループ	番号	カテゴリーの描写	EA	EB	EC	ED	EE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	計
各言語の学習／使用環境	V01	中国語は主専攻言語にしないと欲しい質と量が得られない						1	1	1				1	4
	V02	英語を使う授業は自分次第で手に入れられる							1	1					2
	V03	中国語を使う授業は自分次第で手に入れられる				1	1								2
	V04	帰国後、中国語を使う環境がなくなる／能力が落ちるのが惜しい		1									1		2
	V05	主専攻語を中国語にしたら、英語をやる機会がなくなる		1											1
主専攻言語のクラスについて	W01	英語の力が英語圏留学生より劣るので同じクラスでは苦勞する								1	1	1			3
	W02	主専攻語中国語のクラスについていけるかという不安										1	1		2
	W03	主専攻言語中国語のクラスの質や内容に気が進まない				1	1								2
	W04	すでにできあがっている主専攻語中国語の集団に入るのがいや					1								1
主になる言語	X01	主専攻言語を中国語にすると2言語をやったとはいえなくなる	1	1			1								3
	X02	主専攻語を中国語にしないとどちらも中途半端になる												1	1
学生ごとの言及の数の合計			3	5	3	7	4	6	2	4	6	9	4	6	59

T01～10は、「主専攻言語を変更する／しない」の理由の中で、英語に関する部分である。変更者の語りの中には、「飽きた、嫌い」「伸びが感じられない」などのネガティブな態度が多く見られる。Exグループに多く見られるのは、入学時の目的はどうだったか、これまでにどれだけ努力してきたかという語り（T03）、「主専攻言語を変えたら勉強しなくなる」（T02）などの、「義務感」が強く見られる語りである。なお、Cxグループに多く見られる「台湾人学生とのレベル差に苦しんだ」（T05）は、Exグループでは1名にしか見られないが、これは、決してExグループの他の学生が苦しまなかったことを意味するわけではない。留学先の大学の英語専攻の授業のレベルは相当に高かったらしく、インタビューの他の部分（台湾での経験を語った部分）では、どの学生からもその苦勞が語られている。なお、T10で「英語は行けるところまで行った」と表明しているのは、児童期に数年間、英語圏に滞在した経験を持つ学生CKである。

U01～07は、主専攻語を変更する／しないを決断する時点での「中国語についてどう思うか」である。「楽しい、おもしろい、好き」（U01）は満遍なく見られ、「伸びが

実感できる」(U02)を挙げるCF、CIは「英語については伸びが実感できない」と語っている(T07)。

V01～05は、主専攻言語を変更する／しないという選択をした場合のそれぞれで得られる学習環境についてである。Cxグループのうち4名が、自分の望む質と量の中国語の授業を手に入れるためという実利的な理由を挙げている(V01)。

W01～W04は、主専攻言語を変えた／変えない場合、それぞれで体験することになる授業についてである。Cxグループのうちの3名が、自分の英語力は英語圏留学生より劣ると判断し、それらと同じクラスでは苦勞するという理由を挙げている(W01)。ただし、これはExグループが「苦勞する」と考えてはいなかったことを意味しない。インタビューの他の部分では、Exグループからもそれに類する語りが見られるからである。Cxグループの学生は「変えた理由」を問われたため、この理由を挙げているのであろう。

X01～02は、どちらの言語を「主」だと考えるかについてである。「主専攻言語を中国語にすると2言語をやったとはいえなくなる」(X01)については、Exグループの中の3名が「主専攻言語を中国語にした人は、自分の武器として中国語を選んだように思う」「英語と中国語を両立させたいというためには英語を最後までやりたい」という趣旨の語りをしている。X02の「主専攻言語を中国語にしないとどちらも中途半端になる」はその逆であるが、これを語った学生(CL)は、大学入学以前に、英語圏と台湾にそれぞれ1年留学した経験を持つ。この学生は、5.1の「クロス留学を選んだ理由の分析」で、「中国語は『きちんと勉強』したかった」(B02)と語った学生である。

5.3.2「選択が分かれた理由」から見た学生の類型

5.1.2に述べた方法と同じ手順で学生たちをクラスタリングして、図4のデンドログラムに示した。以下、クラスターを大きく2つに分け、更にそれぞれを2つに分けた計4つのクラスターについて、その共通点を検討する。表7はクラスターごとに、各カテゴリーへの言及があるかないかを示したものである。表3、表5と同じく、比較的太い罫線で区切られているクラスターは他との距離が遠いクラスターである。

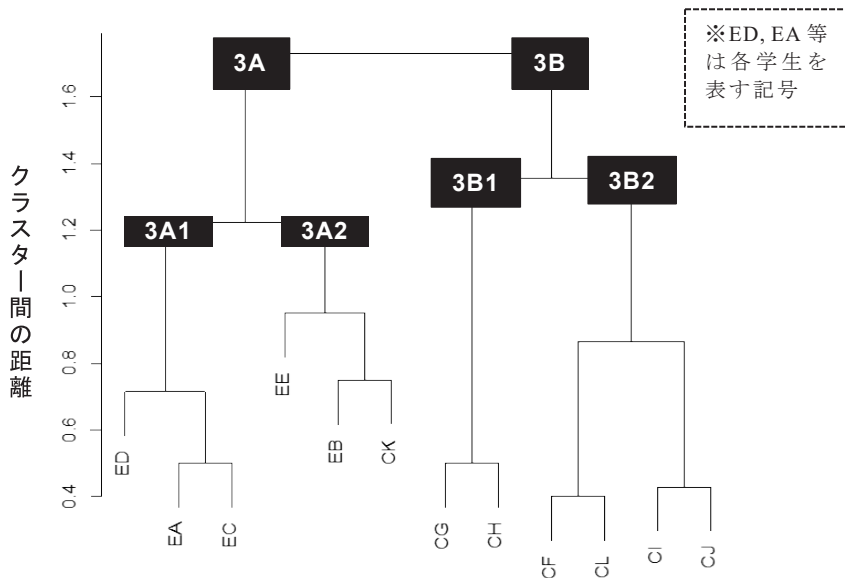


図4 「主専攻語を変更する／しない」の類型

表7 各カテゴリーへの言及の有無（主専攻語を変更する／しない）

		T01	T02	T03	T05	T07	U01	U02	V01	V02	V03	V04	W01	W02	W03	X01
3A1	ED	✓	✓	✓	✓		✓				✓				✓	
	EA		✓	✓												✓
	EC		✓	✓			✓									
3A2	EE										✓				✓	✓
	EB						✓					✓				✓
	CK											✓		✓		
3B1	CG								✓	✓						
	CH				✓				✓	✓			✓			
3B2	CF	✓				✓	✓	✓	✓							
	CL	✓					✓		✓							
	CI	✓			✓	✓	✓	✓					✓			
	CJ	✓			✓		✓						✓	✓		

3A のクラスターは、CK 以外は主専攻言語を英語のままにしておくことを選んだ学生たちである。

3A1 のクラスターの 3 名に共通するのは、「主専攻言語を中国語に変えたら英語を勉強しなくなる」(T02)、「入学時の目的やこれまでの努力もあり路線変更は考えられない」

(T03) という義務感を感じさせる語りである。

3A2 のクラスターは、3A1 とは明確に異なり、英語に対する義務感を感じさせる語り（上述の T02, T03）をしていない。このクラスターの EB と EE はともに「主専攻言語を中国語にすると 2 言語をやったとはいえなくなる」(X01) という語りをしている。なお、この 2 名は、5.1.2 で指摘したように「大学入学前からマルチリンガル指向であり、中国語にも関心があった」学生でもある。また、EB と CK は「帰国後、中国語を使う環境がなくなる／能力が落ちるのが惜しい」(V04) という語りをしている。EE はその語りをしていないが、逆に「中国語を使う授業は自分次第で手に入れられる」(V03) という語りをしているところから、中国語の能力を高めることに意欲的であったと考えられる。CK は主専攻言語を変更しているが、この学生は既述のとおり、児童期の数年間、英語圏で教育を受けた経験があるので (Ex グループにはそのような学生はいない)、中国語を主専攻言語にすることは、英語に注力しないことを意味するのではなく、やはり、双方の言語のより高い能力を身につけることを望んでいると推測できる (表 4 の J04 および表 6 の T10 参照)。このクラスターの EB と EE が英語をできるだけ高いレベルにして中国語の能力を両立させようとして選んだのが、「主専攻言語は英語のままにする」であり、すでに十分な英語の能力を持っている CK は、「できるだけ高いレベルで両立する」ために、主専攻言語を中国語に変更することを選んだと考えられる。なお、この 3 名は、5.2.2 の表 5 で示したクラスタリングでも、他の学生とは距離の遠いクラスターを形成している（その理由は、おそらく自分の中の 3 言語を俯瞰した語りをしていることにあとで推測される）。

3B のクラスターは、全て主専攻言語を変更した学生である。

3B1 のクラスターの CG, CH は、「中国語は主専攻言語にしないと欲しい質と量が得られない」(V01)、「英語を使う授業は自分次第で手に入れられる」(V02) という両方の語りを併せてしているところが特徴である（実際に、CG と CH の 2 名は、日常でもかなり計画的かつ自律的に英中 2 言語を学習している様子がインタビューの前後の会話からうかがわれた）。V02 を明確に言明しているのは、3B1 の CG, CH のみである。自分の持つ言語レパートリーのそれぞれの能力をどうしたいかについて展望を持ち、自分の選択がどのような学習環境につながるかを客観的に考慮した、高い自律的学習能力を持つクラスターといえようか。

3B2 のクラスター全員に共通しているのは、英語について「飽きた、嫌い、動機づけが感じられない」という趣旨の語りをしている (T01) ことと、中国語について「楽しい、おもしろい、好き」と語っている (U01) ことである。後者については 12 名中 7 名が同趣旨の発言をしており、また、他の学生も、ここでの質問に対してはそれを明言しなかったものの別の個所で同趣旨の語りをしていることから、中国語に対するポジティブな感情は全員に共通している感情であると思われるが、この感情と英語に対するネガティブな感情のセットが、このクラスターの学生の主専攻言語変更の主要な要因になったのではないかと推測できる。同じ Cx グループでも、3B1 のクラスターの学生には、英語に対するネガティブな感情ははっきりとは見られない。また、3B2 のクラスターのうち、CI と CJ は「(英語のクラスで) 台湾人学生との差に苦しんだ」(T05)、「英語の力が英語圏留学生より劣るので同じクラスでは苦勞する」(W01) という趣旨を語って

おり、CF と CI は「英語は能力の伸びが実感できないが、中国語は実感できる」(T07, U02) という趣旨を語っている。

この4つのクラスターからは、主専攻言語を変更する／しないの理由の主要な類型が見えてきそうである。

- (1) 大学や学部選択の背景などから、英語学習への義務を感じ、英語の能力をもっと高めなければならないという義務感を感じ、主専攻言語を英語のままにした。ただし、中国語への学習動機も強く、中国語の学習も好きである(3A1のクラスターにその典型例が見られる)。
- (2) マルチリンガルに憧れ、自分の中の英中2言語を納得のいくレベルに高めることを望んだ。自身の英語能力をどう評価するかにより、主専攻言語を英語のままにした学生と、中国語に変更した学生に分かれる(3A2のクラスターにその典型例が見られる)。
- (3) 高い自律的学習能力を兼ね備え、留学後の学習環境を客観的に考慮し、主専攻言語を中国語に変更すれば中国語の能力を更に伸ばすことができると同時に、英語も自身の努力で学習を続けることができると判断し、主専攻言語を中国語に変更した(3B1のクラスターにその典型例が見られる)。
- (4) 中国語に対するポジティブな感情は全学生に共通しているが、それと英語に対するネガティブな感情がセットになって、主専攻言語を中国語に変更した(3B2のクラスターにその典型例が見られる)

6. 考察

6.1 クロス留学を選んだ理由

Fukui and Yashima (2021) では、台湾に留学して英語と中国語を学ぶ留学プログラムを選択した2名の学生の学習への動機づけの変化を追っている。その2名がこのプログラムを選択した背景として、1名については「中国語の実用的な価値、日本での中国語学習が楽しかったこと、中国語は能力の向上が感じられたこと」などを指摘し、もう1名については「海外での体験を通して得られた海外および台湾文化への興味の広がり、国際的な交友関係構築への意欲」などを挙げている。

これらの動機づけは、みな本研究の対象の学生からも見てとれるが、本研究では、更に「マルチリンガルへの憧れ」とでも呼ぶべき動機を持つ学生も一定数いることが明らかになった。

同時に、英語以外の言語(それは就職や実務などにおいて明確な需要のない言語でもある)を学ぶ動機づけとして、しばしば言及される「学習体験(からくる好印象)」もやはり重要な要素であることもわかった。また、選択の際に考慮した諸要素を包括的に見ると、経済的要因、英語圏への留学に必要な英語のスコア、それまでの言語的背景(英語圏での留学／滞在経験などに起因する英語への態度、自身の英語能力への評価)などの要因も関係してくることもわかった。

6.2 3言語使用者にどのような意義や価値を見出しているのか

本研究と同様に2言語同時学習者を対象とした北出(2018)では、日中韓の3国を回る留学プログラムの参加者の留学経験の意義づけとその変化を分析している。この中で、就職活動において中国語・韓国語の能力や現地への留学が思うように評価されなかった学生の事例が報告され、「グローバル・キャリアには、まずは英語能力がある程度ないとスタート地点にすら立てないという英語の門番的役割」を指摘している(p.126)。これとは対照的に、本研究の対象の学生からは、英語と中国語を学んできたことが就職活動でも評価されたという声が聞かれる。それは、学生たちの言語レパートリーの中に一定以上の能力の英語が含まれていることにより「スタート地点に立てた」からだとも考えられる。このことから、「3言語使用者であることへの評価」は、その言語レパートリーにどのような言語が含まれそれがどのような水準に達しているかによって異なってくる可能性が示唆される。

台湾に留学して英語と中国語を同時に学ぶ留学生を研究した Fukui and Yashima (2021) では、調査対象の学生のうち1名が、「以前は、外国語ができればよい就職ができると思っていたが、今では、言語は他の人との関係を築くためのものだと思っている」と語っていることに、「理想多言語自己³⁾」の出現を見てとっている。この学生の語りと同趣旨の語りは、本研究の対象となった学生にも見出せる。

根本・早川(2017)は、ドイツに短期留学した日本人大学生を対象にした調査の中で、質的調査の対象となった4名の学生——ドイツに学術的興味を持って専門的なドイツ語を身につけたいと望むようになった学生、英語もしくはドイツ語を職業選択に活かしたいと望むようになった学生、留学体験からドイツ語への動機づけとともに「lingua francaとしての英語」への動機づけが強まった学生など——の中に、それぞれ異なる理想L2自己の形成を見出している(同研究では、多言語自己という用語を用いていないが、その用語を用いるのにふさわしいと思われる自己像が記述されている)。

本研究の調査対象者は12名いるため、「3言語使用者の捉えかた」で語られる自己像も多様である。しかし、その中でも特に注目し値すると思われるのは、「(できるだけ高い能力を目指すのがもちろん好ましいが)そこそこの能力であっても、2つの外国語ができるということには、1つの外国語を極めることと同等の、しかし別個の価値がある」という多言語能力観であり、これを多くの学生が共有していたことである。このような言語能力観を持つ学生が複数いることを見出したことは、本研究の成果の1つであると考えられる。

そして本研究の対象の学生は、みな、英語と中国語ではそれぞれかなり異なる学びかたをしており、学び始めた時期、学ぶ目的、目標などが随分と異なる。英語は多かれ少なかれ「受験のため」という側面を持つが、大学入学後に中国語を始めた学生は、1年次で第2外国語として少しだけ学習し、その後は、その言語が使用されている社会に居住して生活の中でも学んでいる。調査では、学生たちから「英語圏に留学した同級生は、英語ができるのに更に上を目指している」「英語ができる人は就職の道具として学んでいて、楽しくやっていない感じがする」という語りが聞かれたのに対し、自分たちは3言語使用者となることでより多様な人々や文化、情報とつながることにその価値を見出している様子が見られた。また、「言語の学習において、コミュニケーション重視になり、

正確さなどにはこだわらなくなった」「入試のための文法の勉強とは異なる、使うための英語の勉強は楽しい」「2 言語をやっていると、1 つの動機づけが低下しても、もう 1 つが楽しければがんばれる」といった声も聞かれ、L3 である中国語の学習体験が、L2 の英語の学習の方法や目標とする状態などについて影響することも示唆された。

6.3 主専攻言語を変更する／しない理由

「主専攻言語を変更する／しない」という選択において、自身の中の複数の言語をどうしたいかという自己像も多様である。「3 言語使用者の意義や価値をどう考えるか」への回答にこのような多言語自己が見てとれるのは当然だが、主専攻言語の変更が可能であるという選択肢を提示された場合もやはり、複数の言語を持つ自己像、および、それをどのようにしたいかという自己像を考えざるを得ないのであろう。

本研究の対象の 12 名の学生はみな「(日本語以外の) 2 つの言語をある程度のレベルで使える 3 言語使用者」を高く評価し、自身もそれを目指している。Cx グループの学生で、「英語はすでに十分」と考え中国語を選んだ学生(=長期の滞在経験のある学生)以外は、その目標設定の高さ(両言語を一定水準にすること)ゆえに、その達成を半ば諦め、中国語を主にすることを選んだと考えることもできる。逆に、Ex グループの学生は、英語の能力をかなり高い水準まで上げたうえで、中国語も一定のレベルにまで到達させる目標を自らに課すことを選んだともいえる(副専攻語修了という認定のためには中国語科目は必修であるが、副専攻語修了自体は必修ではない。しかし、Ex グループの学生は、みな積極的に履修している。つまり、積極的に「中国語を副専攻語として学んだ」という認定を得ようとしている)。学生が自分でイメージする 3 言語使用者は、その内包する英語と中国語のそれぞれの能力の目標が人により異なり、その相違が異なった選択をさせたのかもしれない。

犬塚・袁・李(2022)では、公立の学校で外国語として韓国語を学ぶ学習者は、「こうなりたい」という自己イメージである「理想自己」を高く持って学習を楽しみ経験として捉えている一方で、他者からの期待に応えようとする動機づけは低いことを指摘している。そして、母語あるいは継承語としての韓国語学習者は、外国語としての学習者より「義務自己」が強いことを報告したうえで、「義務自己」が強い学習者ほど、外国語を用いる場面での緊張や不安、失敗することへの恐れといったネガティブな情動を予測することを示す研究(Papi, 2010)もあることを述べている(p.121)。

本研究においても、L3 の中国語に対しては「義務」を感じさせる語りはほぼ見られず学生たちが純粋に学習を楽しんでいる様子が見られた一方で、英語に対しては「義務感」を語る学生が少なからず見られ、また、英語に対する緊張や不安、失敗することへの恐れといったネガティブな感情に対する語りが見られた。これは、日本人の学生たちにおける英語とそれ以外の外国語の位置づけと関係するのかもしれない。

また、「主専攻言語を変更する／しない」の選択は、学生たちがそれぞれ「自分の中の英語と中国語をどうしたいか」を考えた結果であるが、その判断は、英語と中国語それぞれに対する態度のみから為されたものではなく、その選択をした結果得られる学習環境(選択できる授業の質と量など)も考慮されていることを追記しておきたい。

7. 結びに代えて：本研究の限界と課題

本研究では、台湾クロス留学に参加した12名の学生の語りから、そのような留学プログラムを選択した背景、理由、動機づけなどを分析した。また、その学生たちが「3言語使用者」をどう捉えているのか、特に、3言語使用者のどのような側面に着目して自分の考えを述べているのかを分析した。最後に、主専攻言語を変更する／しないの選択にあたって、学生たちがどのような考えの下でその選択をしたのかについて分析した。これらの結果、さまざまな選択の要因や3言語使用者に対する自己像が得られたが、多様な中にも一定の類型が見出せることも明らかになった。

なお、この研究はあくまである特定の条件下でのL2・L3同時学習者についての分析であって、L2とL3を同時に学習する他の留学プログラムの参加者にまで一般化できるものではない。個別の状況下での学習者についての報告であると考えていただきたい。なぜ一般化できないかという点、本研究で紹介した学生たちの3言語使用者に対する意識には、次の個別事情が関係している可能性があるからである。

1. 学生たちは大学入学時にすでに一定以上のレベルの英語の能力を身につけており、L2として最も経済資本価値が高いと一般的に思われている英語を習得していることの影響は無視できない。
2. L3として選んだのは、英語ほどではないにせよ経済価値がかなり高いと信じられている中国語である。もしL3が日本では知られていない言語であれば、学生たちの認識もまた変わってくると思われる。
3. 台湾の社会は、一般的に、中国語を話せない外国人、中国語が拙い外国人に対して寛容である。加えて、日本に対する関心が高いせいで、概して日本人に好意的である。また、多くの学生が「多様性」への自覚について言及しているが、これは、近年多様性への寛容さを急速に発展させている台湾が留学先であることと無関係ではない。
4. この学生たちの場合、主専攻言語の選択は、教育課程の選択（＝帰国後に履修する授業科目の選択）に直結する。その教育課程の内容が異なれば、学生の選択も異なる可能性がある。

つまり、学生たちが得たものの中には「英語ができる者が、中国語を選択し、台湾で」クロス留学を経験したことによって初めて得られたものが含まれている可能性があり、学生たちの選択は特定の教育課程下での選択である可能性がある。よって、今後は、更に多様な「3言語使用者」を目指す教育プログラム、例えば台湾とは社会制度が異なる地域へ留学するプログラム、学習者の属する社会で経済的価値をさほど認められていない言語を学ぶプログラム、ひいては留学せずに言語を学ぶプログラムなどにおいて「3言語使用者」を目指す学習者を対象にした研究が蓄積されることを望みたい。

注

- 1) <https://www.kansai-u.ac.jp/ja/about/outline/faculty.html> による。なお、同学部の「プラスワン言語」とは、いわゆる「第二外国語」であり、主専攻言語とは別に選択した外国語である。プラスワン言語は1年次のみ必修である。このプラスワン言語として選択した外

国語を学ぶクロス留学を選択し、帰国後の3・4年次において、その外国語で指定された科目(副専攻語科目)の所要単位を取得した場合、「副専攻言語・〇〇語修了」と成績証明書に記載される。

- 2) 第3言語(L3)という用語は研究者によりさまざまに異なる定義が存在するが、本研究でのL3という用語は、L1を習得した後、L2を習得し、その後に習得した言語というほどの意味であり、必ずしも習得した順で3番目という意味ではない。この定義についてはHammarberg(2010)に基づく。
- 3) 「理想多言語自己(ideal multilingual self)」とは、Dörnyei(2009)などによって提唱された、第2言語学習への動機づけを考察するための枠組「L2動機づけ自己システム(L2 motivational self system)」の一部であるところの「理想L2自己(ideal L2 self)」の拡張版である。この枠組みは、「理想L2自己」「義務L2自己(ought-to L2 self)」「L2学習体験(L2 learning experience)」の3要素で学習者の動機づけを分析するものである。Henry(2017)は、「L2自己」のように1つの言語にだけ言及する枠組みは1人の学習者の中の複数の言語の相互関係を捉えられないとし、この拡張版を提唱している。

引用文献

- 犬塚美輪・袁立・李修京(2022)「コリア語学習者の動機づけについての定量的分析の試み—韓国学校と公立学校の学習者を対象として」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』18, 112-124.
- 上野千鶴子監修、一宮茂子・茶園敏美編(2017)『語りの分析—〈すぐに使える〉うえの式質的分析法の実践』(生存学研究センター報告27)立命館大学生存学研究センター.
- 上野千鶴子(2018)『情報生産者になる』筑摩書房.
- 大木充・西山教行編(2011)『マルチ言語宣言—なぜ英語以外の外国語を学ぶのか』京都大学学術出版会.
- 川喜田二郎(1967)『発想法—創造性開発のために』中央公論新社.
- 川喜田二郎(1970)『続・発想法—KJ法の展開と応用』中央公論新社.
- 北出慶子(2018)「韓国・中国留学経験の意味づけと就職活動—言語資本から非英語圏留学の学びを考える」『立命館経営学』56(5), 115-135.
- 桜井厚(2012)『ライフストーリー論』弘文堂
- 膝越(2023)「幼少期に日本と中国を往還した若者が第三の言語を学ぶとき—キャリア形成における言語学習の選択を中心に」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』19, 31-43.
- 根本浩行・早川文人(2017)「多言語学習のモチベーションとアイデンティティ—ドイツ短期留学プログラムにおける共通語としての英語とドイツ語習得」『外国語教育フォーラム』11, 65-77.
- 湯川笑子・清田淳子(2021)「立命館キャンパスアジア・プログラム日本人学生の日中韓3言語および英語が関わるトランス・ランゲージング」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』17, 123-141.
- 横井幸子・金正泰・太田真実(朴苑眞)・岡典栄・依田幸子・山崎直樹・小川典子(2023)「日本の中等・高等教育機関で3言語(以上)を教える—日本における多言語教育の実践」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』19, 16-30.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46 (1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/>

S0261444811000218

- Cenoz, J. (2020). Third Language Acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.) *The concise encyclopedia of applied linguistics*, 1089-1093. Wiley.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J., and Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging in content and language integrated learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 3(1), 7-26. <https://doi.org/10.1558/jmtp.21812>
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.
- Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 6-22. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1258978>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In: Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.
- Fukui, H. (2020). Language socialization in a study abroad context: A Japanese student's case study. *Kinki University, Center for Liberal Arts and Foreign Language Education journal*, 11(1), 67-85.
- Fukui, H., & Yashima, T. (2021). Exploring evolving motivation to learn two languages simultaneously in a study-abroad context. *The Modern Language Journal*, 105(1), 267-293. <https://doi.org/10.1111/modl.12695>
- Grenfell, M., & Harris, V. (2015). Learning a third language: what learner strategies do bilingual students bring? *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 553-576. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1033465>
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 91-104. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>
- Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal*, 101(3), 548-565. <https://doi.org/10.1111/modi.12412>
- Hofer, B., & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: How does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? *The Language Learning Journal*, 47(1), 76-87. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1195865>
- Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.) *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp.179-197). Multilingual Matters.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011>