



Title	「立命館キャンパスアジア・プログラム」に参加した 日中韓3カ国学生の3言語能力と使用状況
Author(s)	清田, 淳子; 湯川, 笑子; 庵逵, 由香
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2016, 12, p. 23-39
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/62210
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

◀ 招待論文 ▶

「立命館キャンパスアジア・プログラム」に参加した
日中韓3カ国学生の3言語能力と使用状況

清田 淳子（立命館大学）

jkiyota@fc.ritsumei.ac.jp

湯川 笑子（立命館大学）

eyt24310@lt.ritsumei.ac.jp

庵造 由香（立命館大学）

anzako@fc.ritsumei.ac.jp

**Japanese, Chinese, and Korean Students' Abilities in and Use of
Three Languages in the Ritsumeikan Campus Asia Program**

Junko Kiyota, Emiko Yukawa, Yuka Anzako

要 旨

「立命館キャンパスアジア・プログラム」に参加した日中韓の学生の言語能力と言語使用状況を分析した結果、日本人学生の中国語・韓国語能力の自己評価は総じて低かった。また、参加学生は日本に滞在中、アカデミックな場面では日本語を多用しつつも日本語のみを使用するわけではなく、日常生活場面では中国語と韓国語の使用割合が増えていた。言語選択の際には、相手の理解しやすい言語を選ぶ、自分が話したいかもしくは練習したい言語を使う、特定の言語を使用してほしいという相手のリクエストに応じる、自分の不十分な外国語を相手が受け入れるかどうかで決める等の基準が認められた。さらに、仲間の力を借りて講義内容を聞き取ることや、L2を経由してL3を理解する学習方略が確認された。このことから、参加学生はすべての言語資源を柔軟に使ってアカデミックな課題に取り組んだり、三つの言語資源からその場のコミュニケーションに最適な言語要素を選び取ることで、高いトランス・ランゲージング力を持っていることが明らかになった。

Abstract

Language skills and language use of Japanese, Chinese, and Korean students who participated in the Ritsumeikan Campus Asia Program were analyzed, and the results showed that the Japanese students' evaluation of their Chinese and Korean language

skills was generally low. Although these students frequently used Japanese in academic contexts while they were in Japan, it was not the only language they used in every situation; in fact, the ratio of the use of Chinese and Korean languages increased in non-academic daily life contexts. The findings suggest the students' use of some principles for language selection, such as choosing a language that is easy for the interlocutor(s) to understand; using the language that one wants to speak or practice; responding to the interlocutors' request to use a certain language; and deciding whether the interlocutor will accept one's insufficient foreign language skills. Furthermore, it was confirmed that the students exercised learning strategies such as getting help from their friends to understand lectures and using an L2 to understand an L3. From the above, it became clear that these students have developed high-level translanguaging abilities to work on academic tasks using all the resources of the three languages and to use the optimum language elements from such resources depending on the context of a given communication event.

キーワード：トランス・ランゲージング、キャンパスアジア・プログラム、言語能力、言語使用

1. はじめに

世界規模の人の移動や情報の国際化が進む中、ヨーロッパや北米に続いて日本の高等教育機関においても国際化が進められている。文部科学省は、2011年に「大学の世界展開力強化事業」(文部科学省)¹⁾を立ち上げ、タイプA「『キャンパス・アジア』中核拠点形成支援」と、タイプB「米国大学等との協働教育の創成支援」の二つを募集した。その結果、タイプA「キャンパス・アジア」プロジェクトの中でも、「日中韓の三カ国における大学間で1つのコンソーシアムを形成し、単位の相互認定や成績管理、学位授与等を統一的に行う交流プログラムを実施する事業」(文部科学省)¹⁾には合計10件が採択された。立命館大学文学部における「キャンパスアジア・プログラム」²⁾もその一つである。

大学教育の英語による開講(English-medium instruction)は世界的にも広がりを見せているが(本紀要のYukawa, 2016を参照されたい)、3言語の、しかも、英語を含まない組み合わせによる高等教育の試みは筆者らの知る限り、日本では稀有な取り

組みである。前例がないだけに、言語習得や言語使用に限ってもさまざまな疑問が湧いてくる。「大学から初習の外国語として中国語や韓国語を学ぶ日本人学生が、大学の授業についていけるような語学力を本当に獲得できるのだろうか」、「母語が異なる3カ国の学生が共に学ぶ授業では、授業の中身について議論する時にどんな言語が飛び交っているのだろうか」、「授業中と休憩時間では、言語の使い方は変わるのだろうか」、「意思疎通がうまくいかない場合は、誰がどのように解決するのだろうか」などは誰もが抱く疑問であろう。

本研究ではこれらの疑問のうち、このプログラムに参加した学生の日本語・中国語・韓国語能力と言語使用の状況を、学生による自己評価及びインタビューをもとに探る。そして、アジアの3言語を共通言語とする教育実践において、プログラムに参加する学生は場面や相手に応じてどのような言語実践を行っているか、言語面の状況をトランス・ランゲージング (translanguaging) の観点から把握していく。

2. トランス・ランゲージング (translanguaging)

これまでの外国語教育やバイリンガル教育³⁾では、目標言語のみを用いた指導や二つの言語を切り離して扱う教育が行われてきた。目標言語のみを使うイマージョン教育、時間や教科によって明確に使用言語を分けるパーシャル・イマージョンや双方向イマージョンなどはその例である。しかし、García and Wei (2014) は学習者が自分の持つ言語レパートリーを総動員して学ぶ「トランス・ランゲージング」の重要性を指摘している。トランス・ランゲージングはバイリンガルが通常実践している言語使用であり、すべての言語資源を柔軟に使うコミュニケーションをとる状態を表す (Celic & Seltzer, 2013)。そこではバイリンガルが自分の言語レパートリー全体を一つの集合体と見て、その集合体の中からその場のコミュニケーションに最適な言語要素を方略的に選んで使用しているととらえる (García, 2015; García & Kano, 2014)。

トランス・ランゲージングの意義として、加納 (2015) は理解の深まりと効率化を挙げている。トランス・ランゲージングの理論や方法を学んだ大学院留学生は、不十分な言語だけでは遂行困難な課題に直面したとき、トランス・ランゲージングを方略的に用いることで、課題に対する理解や思考が深まったり、効率的に課題に対処できるようになったとしている。また、学齢期の児童生徒を対象とした研究では、トランス・ランゲージングによって子どもたちが教科書や科目内容を深く理解し、アカデミックなタスクに取り組めるようになることが指摘されている (García, 2015; García & Wei, 2014;

Lewis, Jones, & Baker, 2012)。この他、弱い方の言語の発達を助け、学校と家庭のつながりを促し、流暢に話せる上級話者と初級学習者を統合することや (Lewis, Jones, & Baker, 2012)、リテラシーの発達や多文化アイデンティティの肯定 (García & Wei, 2014)、メタ言語・メタ認知に関わる気づき (García & Kano, 2014) などが挙げられている。

3. 立命館大学「キャンパスアジア・プログラム」

3.1 プログラムの概要

「キャンパスアジア・プログラム」は、立命館大学（日本）、広東外語外貿大学（中国）、東西大学（韓国）の三大学が共同運営するプログラムで、2012年に始まった。プログラムの目標は、東アジアの次世代の人材育成にある。すなわち、日中韓の3言語に通じ、各国の歴史・文化・社会について専門知識を深め、参加学生同士はもちろん現地の人々との交流を通して、衝突や葛藤を乗り越えて緊密な関係を築く力や高度なコミュニケーション能力の育成をめざす。

参加学生は、1年目は所属する大学で学び、その後、1学期は中国、2学期は日本、3

時期	学ぶ場所		
1年目	所属する大学		
2年目	移動 キャン パス	[1学期] 広東外大	[2学期] 立命館大 → [3学期] 東西大
3年目		[1学期] 広東外大	[2学期] 立命館大 → [3学期] 東西大
4年目	所属する大学		

図1 「移動キャンパス」の実際

学期は韓国の大学で、それぞれ語学科目と専門科目⁴⁾を学ぶ。このような「移動キャンパス」を2年間実施した後、4年目は再び所属大学で学ぶ(図1)。また、「移動キャンパス」の2年間は全員が寮(シェアハウス)で共同生活を送る。

3.2 参加学生の所属学科

参加学生が所属する学科は、広東外語外貿大学（中国）の場合、日本語学科の学生8名、朝鮮語学科の学生2名である。また、東西大学（韓国）は、日本語学科の学生5名、中国語学科5名である。これら2大学はいずれも「外国語学部」の学生が参加している。一方、立命館大学の場合は、東アジアの文学・歴史・言語を専攻する学生が5名、日本文学やコミュニケーションなどを学ぶ学生が5名である。

4. 研究の目的

アジアの3言語を共通言語とする教育実践や、「移動キャンパス」を伴う教育形態そのものが稀有である中、本研究では「キャンパスアジア・プログラム」の参加学生の言語面の状況を、研究課題(1)～(3)の追究を通してトランス・ランゲージングの観点からとらえていく。

- (1) 「キャンパスアジア・プログラム」の参加学生は、3言語能力（日本語・中国語・韓国語）をどのように自己評価しているか。
- (2) 参加学生は、滞在国（日本）で3言語をどのような場面で使用しているか。
- (3) 参加学生は、3言語使用についてどのような意識を持っているか。

5. 研究の方法

言語能力の自己評価は質問紙調査によって行った（2014年7月実施）。調査用紙は、欧州言語共通参照枠（Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. 以後 CEFR と呼ぶ）、およびそれを日本に文脈化した CEFR-J（投野, 2012）を参考に作成した。その際、参加学生が身を置くアカデミックな環境に合致し、回答に過度に負担感のない項目内容と数を設定した。その後、日本語・英語の組み合わせのバイリンガル学生20名にパイロット調査を行い項目の調整を行った。したがって本研究で用いた質問紙の6つのレベルは、CEFR の A1 から C2 のレベルと緩やかな関連はあるものの、独自の大がかりな信頼性検証は経ていない試験的なツールである。

以下に、例として「聞くこと」に関わる Can-do 記述文を示す。

表1 言語能力記述文（聞くこと）の Can-do 記述文

レベル	言語能力記述文（聞くこと）	日本語	中国語	韓国語
レベル1	自分のまわりで交わされるゆっくりと明瞭な会話のトピックをおおよそ理解できる			
レベル2	視覚的情報が音声情報の理解を助けるといった状況でなら、出来事や事故などのテレビニュースの要点を理解できる			
レベル3	トピックがなじみのあるもので、発表が直截で明瞭に組み立てられていれば、自分のフィールド内の講義やスピーチを理解できる			
レベル4	具体的なトピックであれ抽象的なトピックであれ、標準語で話されたものであれば、自分の分野の技術的な議論を含んでも複雑なスピーチの要点を理解できる			

レベル	言語能力記述文 (聞くこと)	日本語	中国語	韓国語
レベル5	広い範囲のイディオムや口語体表現を認識できて、スタイルの変化も理解できる			
レベル6	高度に口語体表現が混じっていたり、地域独特の用法やなじみのない語彙が含まれている、専門的な講義や発表が理解できる			

- (注) ・「レベル」は、1から6へ数字が大きくなるにつれて難易度が上がる。
 ・学生は、各レベルについて3言語の状況を5段階で評価する。たとえば「レベル1」の事柄について日本語で十分達成できていれば、「日本語」の欄に「5」を記入する。

次に、言語使用に関しては、「大学の授業」「大学の休憩時間」など8つの場面を設定し、それぞれの状況で何語をどれだけの頻度で使うか質問紙調査を行った（2014年7月実施）。

表2 言語使用の調査項目

レベル	言語能力記述文(聞くこと)	A 滞在国の 言語	B 自分の 母語	C それ以外の 言語
1	大学の演習で3カ国1人ずつから成るグループで討論する時			
2	大学で、休憩時間に友達と話す時			
3	自分と母語を共通にする教職員と話す時			
4	自分と母語を共通にしない教職員と話す時			
5	寮で、発表の準備のために議論する時			
6	寮で、寮の決まりなど深刻な話題で議論をする時			
7	寮で、食事、パーティー、雑談などをしている時			
8	キャンパスでも寮でもない、滞在国のどこかで話す時			

- (注) ・「滞在国」は、本調査を行った日本を表す。したがって、「滞在国の言語」は日本語であり、日本人学生にとって項目AとBの言語はいずれも日本語が相当することとなる。
 ・記入に際しては、0%、25%のように25単位で、また、項目ABCの合計が100%になるように記入してもらった。

さらに、3言語の使い分けや切り替え、学習方略などについて、出身国別にそれぞれの母語を用いて80分程度の半構造化インタビューを行った（2014年7月、2015年7月実施）。インタビュー協力者は中国人学生4名（全員女子）、韓国学生2名（全員女子）、日本人学生5名（男子3名、女子2名）である。

質問紙調査もインタビューも学生それぞれの母語で行い、インタビュー結果については、録音した結果を日中、日韓のバイリンガルに、それぞれ聞きとりと日本語への文字

化を依頼した。

インタビュー項目を表3に示す。

表3 参加学生へのインタビュー項目

1. こうした意見はあなたの見方と一致していますか。 ①「キャンパスアジア・プログラム」の授業には、「シェルター授業」的 ⁵⁾ 要素はない。 ②コード・スイッチング ⁶⁾ で挿入する言語は、固有名詞が多い。 ③コード・スイッチングするのは、言いたいことが言えない時である。 ④「CAP語」 ⁷⁾ はテンションが上がっている時によく使う。
2. 3カ国の人が一緒にいる時、ルールがない時には何語で話しますか。
3. 言語学習に対する社会の姿勢、個人の考え方、学習方法、ゴールは、各国で異なりますか。
4. 韓国人や日本人にとっては、言語体系が異なる中国語はハードルが高いですか。
5. L3を学ぶ時に、L2を通して勉強することがありますか。
6. 専門の授業を外国語で習う時に、母語で情報を得ることがありますか。
7. 三つの言語の中では、日本語が共通語として最もよく使われる言語ですか。
8. 二つの外国語のうちでは得意な方をよく使い、三つ目の言語の産出は少ないという傾向がありますか。
9. 先生方は、学生の行うコード・スイッチングについて、どう思っていると思いますか。
10. 学習の際の聞き取りや資料を読むことについて困難を感じるがありますか。その場合はどのように切り抜けますか。

6. 分析の結果

6.1 三つの言語の能力の自己評価の結果

日本・中国・韓国の学生の、言語能力についての自己評価は以下のとおりである(表4～6)。

表4 日本人学生の母語以外の言語能力

	聞く	話す	読む	書く
中国語能力	レベル3	レベル2	レベル2	レベル3
韓国語能力	レベル3	レベル3	レベル2	レベル3

表5 中国人学生の母語以外の言語能力

	聞く	話す	読む	書く
日本語能力	レベル5	レベル5	レベル5	レベル6
韓国語能力	レベル3	レベル2	レベル3	レベル6

表6 韓国人学生の母語以外の言語能力

	聞く	話す	読む	書く
日本語能力	レベル4	レベル4	レベル4	レベル6
中国語能力	レベル3	レベル4	レベル3	レベル4

これらの結果から、全体的な傾向として次の2点が読み取れる。

- ・日本人学生の中国語能力と韓国語能力の自己評価は、4技能ともレベル2～3にとどまっており、総じて低い傾向にある。ただし、自己評価と語学科目の成績を対照したところ、中国や韓国の学生と同程度の成績をとっていても、「中国語の聞く・話す・読む」と「韓国語の読む」について、日本人学生は低めの自己評価を行っており、その点に留意する必要がある。
- ・中国人学生と韓国人学生の外国語能力の自己評価は総じて高い傾向にある。特に日本語能力の評価は高く、4技能ともレベル4～6に達している。ただし、これについても、スケールの文言の意図が学生に十分に伝わっていなかった可能性の他、これら2カ国の学生は一般の日本人学生と同様のレポートを課される経験がなかったため、日本語科目（作文）の中でのパフォーマンスをもとに自己評価を行った可能性も否定できない。

以上、学生の自己評価が実際の言語能力と合致していない部分も推測できるものの、少なくとも、アカデミックな話題や高い言語能力が必要なことを話す際には、三者ともに高い能力を持つ日本語を用いているのではないかと予想される。

6.2 三つの言語の使用状況

6.2.1 アカデミックな話題について話し合う際に使用する言語

本節では、アカデミックな場面を対象に、参加学生がどの言語を用いているのか、言語使用の状況を検討する。

表7 「大学の演習で3カ国1人ずつから成るグループで討論する時」に使用する言語

	滞在国の言語 (=日本語)	母語	それ以外
日本人学生	71%	(71%)	29%
韓国人学生	69%	9%	22%
中国人学生	63%	31%	7%

表8 「寮で、発表の準備のために議論する時」に使用する言語

	滞在国の言語 (=日本語)	母語	それ以外
日本人学生	66%	(66%)	34%
韓国人学生	68%	16%	16%
中国人学生	61%	28%	12%

大学の演習においてグループ討論する場面や寮でアカデミックな議論を行う際には、3カ国いずれの学生も「日本語を使用する」という回答が最も多かった（61%～71%）。

日本語が多く用いられる理由として、まず、「キャンパスアジア・プログラム」には「自由時間以外は滞在国の言語を使う」というルールがあることが指摘できる。次に、中国と韓国の学生は日本語学科の学生が多いことから（中国人学生10名中8名、韓国人学生10名中5名は日本語学科に所属）、参加学生の中では日本語が強い言語であるといえる。そして、中国の大学は9月入学であるため、日本語を専攻する中国の学生（8名）は、他の国の学生に比べて半年分多く対象言語を学んできているという利点がある。さらに、日本語と韓国語の言語的な近さから、日本語専攻ではない中国・韓国人学生にとって、つまり、韓国語を一つ目の外国語として既に時間をかけて学んできている中国人学生や、日本語を二つ目の外国語として学ぶ中国語専攻の韓国人学生にとって、日本語は比較的学びやすい言語であることが挙げられよう。

6.2.2 アカデミックな場面の言語使用に対する参加学生の意識

アカデミックな場面における言語使用の結果をふまえ、本節では参加学生がどのような意識をもって言語を選択し、使用しているのかを探った。

具体的には、3カ国の学生に対するインタビュー調査（表3）から、「日本語は共通語であるか」「アカデミックな場面でグループ討論するとき、どのように言語を選択するか」「授業中、先生の説明が聞き取れないとき、どのように切り抜けるか」に関わる語りを抽出し、検討する。なお、以下に示す語りの中で、注目してほしい部分には下

線を付した。

[日本語は共通語であるか]

- ・「移動キャンパス1年目の時は、みんなの日本語力が他の言語より高かったので、やっぱり日本語が共通語のイメージがあったが、2年目からはみんなの日本語以外の言語のレベルも高くなったので、日本語だけではなく他の言語でもコミュニケーションする傾向があります。」
(中国A、中国B、韓国A、韓国B、日本D、日本E)
- ・「去年までは(日本語が)共通語という感じもあったが、今年はそういうのは全然ない。」
(韓国A、韓国B、日本B、日本C)

(注)「中国A」は、「中国出身の学生Aの語り」を表す。

上に示した語りからは、移動キャンパス1年目は3カ国いずれの学生も日本語を共通語として位置づけていたものの、2年目はその傾向は弱まっていることがわかる。

[アカデミックな場面でグループ討論するとき、どのように言語を選択するか]

- ・「相手が理解しやすい言語を選んで討論する傾向があります。たとえば、私は韓国語があまりうまくないので、もし私が理解できなかったときは、隣の韓国の学生が中国語で一生懸命に内容について説明してくれます。」
(中国B)
- ・「語弊があるときがあるので。特に討論の内容はけっこう敏感な問題が多いので、途中で、『あ、やっぱりちょっと日本語でしゃべるね』っていうとかもあります。」
(日本B)
- ・「韓国人と話すときには韓国語で話しかけたりとかする。でも向こうは、日本人に対しては日本語で答が返ってきたりとか往々にある。だから、話したいことばをしゃべってる感じでしたね。」
(日本E)
- ・「やっぱりみんな練習したいんで。(相手が)韓国人だったら韓国語かなとか、中国人だったら中国語でしゃべってみようかなとか。」
(日本E)

アカデミックな場面でのグループ討論は、大学の授業でも寮での発表準備でも「いろんな言葉が飛び交っている」(日本E)という状況であった。しかし、3言語の中のどの言葉を使うかについては、

- ・相手が理解しやすい言語を選ぶ
- ・特に微妙な問題について討論するときは、誤解を与えない言語を使う
- ・自分が話したいことばを使う
- ・自分が練習したい言葉を使う

など、多様な意図があることがわかった。

このことから、前節に示した「日本語使用が多い」という回答結果の背景には、参加学生にとって日本語が強い（＝得意な）言語であるということだけでなく、話す内容、話す相手、話し手の意欲によって、参加学生が使用する言語を意図的に選択していることが推測される。

[授業中、先生の説明が聞き取れないとき、どのように切り抜けるか]

(1) 仲間の力を借りる

- ・「母語話者・非母語話者を問わず、友達の助けを得ることが一番有効で、キャンパスアジアらしい。」（中国B、韓国A、韓国B、日本A、日本B、日本C、日本E）
- ・「たとえば韓国の T という学生は中国語がうまいので、私に説明するときは一生懸命中国語で説明してくれます。他の韓国の学生は、自分が中国語で説明できないとか、説明したくないときには、日本語で私にその内容について説明してくれます。」(中国D)
- ・「横(＝隣の席)の日本人とか韓国人とかに『何、何、今何言ったの?』ってみたいない感じをずっとやってました。誰よりも聞きとれないので、質問することは当たり前。よく助けてくれたので、まわりの子たちが、隣の子に聞いたら絶対教えてくれる。私が日本語で聞いたら、日本語で教えてくれる。」(日本B)

(2) L2を使ってL3を理解する

- ・「中国語を日本語に直してから、考えることもある。」（韓国A）
- ・「高校の時から日本語を勉強してきたので、大学に入って韓国語を勉強する時には日本語を使って韓国語を勉強するようになりました。日本語に直して韓国語を勉強したら、やっぱり理解しやすいところがあります。」(中国A、中国B、中国C)

(3) 辞書を利用する

授業中、先生の説明が聞き取れない場合への対応としては、まず、「母語話者・非母語話者を問わず、友達の助けを得ることが一番有効で、キャンパスアジアらしい」という語りに代表されるように、3カ国いずれの学生も仲間の力を借りることを挙げている。その中で、「韓国人学生が、中国語で説明できない、あるいはしたくない場合、自分に向かって日本語を使って説明してくれる」（中国D）という語りからは、共通語としての日本語が困難を切り抜ける時の手段として用いられていることもうかがえる。

二つ目の対応方法として、韓国と中国の学生は、日本語を経由して三つ目の言葉を理解していることが指摘できる。特に中国人学生は、日本語と韓国語の言語的な近さから、自分にとって強い言語である日本語を経由することで新しい外国語（韓国語）の習得を進めていることがわかる。

さらに、三つ目の対応方法として辞書の利用が挙げられた。

6.2.3 日常的なやりとりを行う際に使用する言語

本節では、日常的な場面を対象に参加学生の言語使用の状況を検討する。

表9 「大学で、休憩時間に友達と話す時」に使用する言語

	滞在国の言語 (=日本語)	母語	それ以外
日本人学生	54%	(54%)	46%
韓国人学生	57%	26%	17%
中国人学生	39%	52%	9%

表9からは、大学という場所は同じでも、休憩時間の言語使用の状況は演習の討論場面（表7）とは異なり、韓国人学生と中国人学生の母語使用の割合が休憩時間には大幅に増加している。韓国人学生の場合、演習での母語使用9%に対し、休憩時間は26%にのぼる。中国人学生の場合、演習は31%、休憩時間は52%である。一方、日本人学生においては、母語使用の割合は演習71%に対し、休憩時間54%と大きく減っている。

次に、寮における雑談場面を見ていく。

表10 「寮で、食事、パーティー、雑談などをしている時」に使用する言語

	滞在国の言語 (=日本語)	母語	それ以外
日本人学生	66%	(66%)	34%
韓国人学生	46%	21%	33%
中国人学生	48%	33%	20%

寮での雑談では、韓国人学生・中国人学生とも日本語を最も多く用いているが、その割合は「発表準備」（韓国人学生の日本語使用68%、中国人学生の日本語使用61%）ほど高くない。

では、アカデミックな場面／日常生活場面にかかわらず、3カ国の学生たちは相手に使う言語をどのようにして決めているのだろうか。次節では、どの言語を使うかの判断基準についてインタビュー調査の結果を示す。

6.2.4 言語使用の判断基準

インタビュー調査から「相手に使う言葉はどのように決めるのか」に関わる語りを抽出して検討したところ、①～④の判断基準が見いだせた。

①相手の状況を考慮し、相手の強い言語を使う

- ・「やっぱり相手の立場を考慮して、相手が聞きやすい、理解しやすい、その言葉を選んで交流すると思います。」 (中国A、中国C、韓国E)
- ・「(中国人学生に)日本語しゃべってられると、日本語で返してしまうことが多い。その子が(日本語を)できるのだから、楽なコミュニケーションを取りたいって思ってしまう。そこに負けると(自分の中国語力が)伸びないというのもわかってるんで、みんなけっこうそこに葛藤があったと思うんですけど、絶対に。」 (日本B)

②相手のリクエストに応じる

- ・「私は中国で日本人の〇〇さん(=韓国語ができない)と同室。〇〇さんには『韓国語で話してほしい』と言われたので、韓国語で話していた。」 (韓国D)

③自分が言いやすい言語を使う

- ・「自分が言いやすい言語を使う。中国語が言いやすい時や、韓国語が言いやすい言葉があるから、それに逃げる。」 (日本A)

④相手が「自分の不十分な外国語」を受け入れてくれるかどうかで判断する

- ・「(自分の外国語力が低いから)向こうが日本語しゃべった方がスムーズに会話できる。だから、『わざわざ(不十分な言語で)しゃべられても』みたいなのに付き合ってくれるかどうかの話ですね。」 (日本C、日本E)
- ・「韓国語でしゃべっても受け入れてくれる学生と、『これ、めんどくさいな』って思う学生もいる。」 (日本D)

アカデミックな場面か日常生活場面かを問わず、相手に使う言語はどのように決めているのかを尋ねたところ、4つの判断基準が示された。①「相手の状況を考慮し、相手の強い言語を使う」では、「相手が聞きやすい、理解しやすい」ようにという相手への配慮が存在する一方で、「楽なコミュニケーションを取りたい」という気持ちから相手が日本語が強ければ日本語を使ってしまう、そこに葛藤を感じている日本人学生の声もあった。

また、②「相手のリクエストに応じる」や、③「自分が言いやすい言語を使う」ことのほか、④「相手が『自分の不十分な外国語』を受け入れてくれるかどうかで判断する」

という基準も示された。④は、「自分の外国語の力が低いから、相手が日本語でしゃべった方がスムーズに会話できる」という状況が現実中存在し、そのため『わざわざ不十分な言語でしゃべられても面倒だ』という状況を、相手の学生が面倒だと思わずに付き合ってくれるかどうかの話だ(日本C)というもので、日本人学生3名の語りに見られた。

④に関わる語りには、「(不十分な外国語でのやりとり)に付き合ってくれる子と、付き合ってくれへん子がいる」(日本E)という指摘もあったが、これは、自分の母語を使って非母語話者とのやりとりを維持し、展開していくためのコミュニケーション能力、すなわち「共生言語力」⁸⁾(岡崎, 2003)の程度を表していると把握されよう。そして、自分たちが母語話者側に立ったとき、「下手な日本語で話しかけてきてくれても、『ほー、ほー、ほんで?』みたいな感じで付き合おうとか、なんとか聞き取ってあげようとする」(日本E)という態度は、参加学生の誰もが母語話者・非母語話者双方の立場を経験するゆえに形成されたと推測される。この点において「キャンパスアジア・プログラム」には、「共生言語力」を涵養する場としての可能性を見いだすことができよう。

7. 結論

「キャンパスアジア・プログラム」に参加する日本・中国・韓国の学生を対象に言語能力及び言語使用状況について分析した結果、日本人学生の中国語・韓国語能力の自己評価が低いこと、アカデミックな場面では3カ国の学生はいずれも日本語を多用していたが、「日本語100%」になることはなかったこと、大学の休憩時間や寮の雑談など日常生活場面では中国語と韓国語の使用割合が増えることが認められた。

次に、3言語使用に対する参加学生の意識を探ったところ、アカデミックな話題についての討論場面では、相手の理解しやすい言語を選ぶ、不十分な外国語を使わないことで誤解を避ける、自分が話したい言葉を使う、練習したい言語を使う、という基準で言語を選び取っていることがわかった。そして日常場面を含めた場合では、これらに加えて、相手のリクエストに応じる、相手が「自分の不十分な外国語」を受け入れてくれるかどうかで判断する、という基準が示された。

さらに、参加学生の学習方略としては、「仲間の力を借りて」講義内容を聞き取ったり、特に中国人学生と韓国人学生においては「日本語を経由することで、L3を理解する」方略を用いていることが確認された。

以上の結果から、参加学生は、

- ・すべての言語資源を使ってトランス・ランゲージングを柔軟に行いながらアカデミックな課題に取り組んでいる
- ・三つの言語資源の中からその場のコミュニケーションに最適な言語要素を選び取っている

など、高いトランス・ランゲージング力を育んでいることが示唆された。また、参加学生の外国語能力が大学レベルの講義に対応できるまでには到達していない場合でも、トランス・ランゲージングできる環境が身の回りにあることが専門講義の理解を支える一つの要因になっていることがうかがえた。

「キャンパスアジア・プログラム」のような外国語の習得を含むプログラムは、3言語をそれぞれの能力判定テストで測った時の言語能力の伸長という観点で評価されることが多い。しかし、トランス・ランゲージングの観点に立てば、参加学生は「キャンパスアジア・プログラム」を通して、単一言語毎のモノリンガルの言語能力とは別に、多言語話者同士が生活の中で交流する時にこそ出現する「バイリンガル力」、つまり、L2を通してL3を学んでいくスキルやL3でL2をとらえ直す力、相手の状況に応じて言語を選び使用していく選択力、非母語話者とのコミュニケーションを維持し展開する「共生言語力」、そして外国語教育分野で使用されている、非母語話者にもわかりやすいように話し方に調整を加える「フォリナー・トーク」(Richards, Platt, & Weber, 1985, p.108)の向上など、参加学生は多様な力を伸ばしていたことも示唆された。参加学生の学びやプログラムの評価について、今後は新たな観点からの検証も必要であるといえよう。

今後の課題としては、滞在国が中国や韓国に移った場合、参加学生のトランス・ランゲージング現象に違いはあるのかについて追究し、さらには、実際の教室談話データによる参加学生のトランス・ランゲージング現象の検証に取り組んでいきたい。

謝辞

本研究における中国人学生対象のインタビュー調査では、朴愛花先生（立命館大学）に多大なご助力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

注

- 1) 文部科学省ホームページにこの事業のことが掲載されている。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1312826.htm

- 2) 2012年度から始まったパイロット事業は2015年度末を持って終了したが、2016年度からは一部修正を加えたプログラムとして常設化される。
http://www.ritsumeai.jp/news/detail_j/topics/?news_id=13184&year=2015&publish = 参照。
- 3) 複数言語話者を表すことには、「バイリンガル」や「マルチリンガル」他の用語があるが、ここでは、2言語以上の言語を含む教育の総称として「バイリンガル」を使う。
- 4) たとえば日本に滞在している学期は、専門科目「日本研究」「キャンパスアジア演習」のほか、それぞれの言語で行われる中国史・韓国史・日本史の講義がある。各国の歴史を学ぶ三つの講義は遠隔授業で行われる。
- 5) 「シェルター授業」的要素とは、ここでは、教員が講義の際に、非母語話者の学生が教室にすることをふまえて、わかりやすい語彙や表現を使用したり、ヴィジュアルな助けを多用するなど、非母語話者の学生を対象に授業をする時の特別な工夫を指す。
- 6) ここでは「コードスイッチング」を「日本語・中国語・韓国語の言語間の切り替え」の意味で用いている。表7、表8に示したように、参加学生は授業内外のどの場面でも3言語を使っている。また、注7) に示したように、参加学生は、「CAP語」と自ら称した、3カ国の言語を織り交ぜたコミュニケーションを実際に行っている。②③のインタビュー項目は、これらのコミュニケーションの状況について聞き出すことが目的である。なお、「コードスイッチング」と「トランス・ランゲージング」の理念の違いをめぐる議論については、本紀要の加納(2016)を参照されたい。
- 7) 「CAP語」とは、「キャンパスアジア・プログラム」の学生が日常的に一緒に生活し学習する中で、自然発生的に生まれてきた「3カ国の言語を織り交ぜたコミュニケーション」(立命館大学 キャンパス・アジア事務局、2014年)をさす。「CAP語」という名称は、プログラム生自身が命名したものである。以下、例を示す。
- [例1] 日本人学生A : 今日のお昼どうする?
韓国学生B : 여 앞의 만두집 어때? (そこの餃子屋さんは?)
日本人学生A : いいねー! あー、でも今日は会合があるから打包しよう。
韓国学生B : · 그러자! (うん、そうしよう!)
- 【解説】打包(ダーバオ)は「持ち帰る」という意味の中国語。「打包」は短くてすぐ伝わるため、参加学生が多用していた表現である。
- [例2] 日本人学生A : 我明天有考试だからさー。(私、明日テストあるからさー)
中国人学生B : 真的? 那你在干吗? 快回去宿舍べんきょう。
(本当に? じゃあ今何してんの? 早く帰って勉強しなよ)
日本人学生A : うん。我知道啊~でもやりたくないんだよー。
中国人学生B : 哈哈那你明天的考试你 말할걸
(ははは! じゃあ明日のテスト終わったね)
- 【解説】最後の一言だけ韓国語になったのは、Bが「終わったね」を中国語で言っても、中国語が苦手なAには伝わらないだろうと判断し、しかし、「終わったね」に相当する日本語をBは知らなかった。そこでBは、双方にとって得意な韓国語で「終わったね」を伝えている。
- 8) 「共生言語力」とは、自身の母語を使って非母語話者とのやりとりを維持し、展開していくためのコミュニケーション能力を指す(岡崎, 2003)。多文化化する社会で人々が共生していくためには、非母語話者の言語力の向上はもちろん必要ではあるが、それを待つだけでなく、母語話者の側にも非母語話者とのやりとりを維持し、展開していくためのコ

コミュニケーション能力が求められている（徳永, 2009; 平野, 2011など）。

引用文献

- 岡崎敏雄 (2003) 「共生言語の形成－接触場面固有の言語形成－」宮崎里司・ヘレンマリオット (編) 『接触場面と日本語教育－ネウストプニーのインパクト－』 (pp.23-44) 明治書院
- 加納なおみ (2015) 「大学院授業でのトランス・ランゲージングの明示的学習と大学院生のトランス・ランゲージング方略を巡る一考察」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会2015年度研究大会予稿集』, 9-15.
- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える-多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 77-94.
- 「CAMPUS ASIA ブログ」(立命館大学 キャンパス・アジア事務局、2014年12月12日掲載)
<http://www.ritsumei.ac.jp/campusasia/blog/article.html/?id=195> より取得
- 徳永あかね (2009) 「多文化共生社会で期待される母語話者の日本語運用力ー研究の動向と今後の課題について」『神田外語大学紀要』21, 111-129.
- 平野美恵子 (2011) 「持続可能な学びを促す共生日本語教育ー理念、実態、展望ー」『国際経営・文化研究』15(2), 21-36.
- 投野由紀夫 (2012) 「CEFR-J」<http://www.cefr-j.org/download.html> より取得
- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.
- García, O. (2015). 「トランス・ランゲージングの理論と実践」、『トランス・ランゲージング講演会および研究中間報告会』講演会資料 (お茶の水女子大学、2015年3月29日)
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh, & G. Meier, (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. (pp. 258-277). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK, Palgrave Pivot.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.
- Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. New York: Longman.
- Yukawa, E. (2016). Use of the first language in an undergraduate English-medium seminar class: An EMI case in a Japanese context. 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 40-76.
- 付記 本稿は、『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会2015年度研究大会予稿集』に掲載された論文を加筆修正したものである。