



Title	立命館キャンパスアジア・プログラム生はどのようにマルチリンガルに育ったのか：移動キャンパス2年目終了後の自己評価にもとづく言語能力・言語使用状況
Author(s)	湯川, 笑子; 清田, 淳子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2020, 16, p. 24-45
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/81823
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

＜研究論文＞

立命館キャンパスアジア・プログラム生は
どのようにマルチリンガルに育ったのか

—移動キャンパス2年目終了後の自己評価にもとづく
言語能力・言語使用状況—

湯川 笑子（立命館大学）

ved04614@nifty.com

清田 淳子（立命館大学）

kb5j-kyt@j.asahi-net.or.jp

**How Have the Campus Asia Program Students Become
Multilingual?:**

Self-Assessments of Their Language Proficiency and Use
After the Second Round of the Moving Campus

YUKAWA Emiko & KIYOTA Junko

要 旨

本稿は、日本・中国・韓国の学生が互いの国を移動してともに学ぶ立命館大学の「キャンパスアジア・プログラム」において、参加学生の言語能力の自己評価と言語使用状況を調べたものである。調査対象は2017年度と2018年度的全プログラムに参加した学生で、日本人14名、中国人20名、韓国人13名の計47名である。言語能力の自己評価については、日本人学生の中国先回り組は中国語・韓国語ともに中級以上の力をつけ、韓国先回り組は、韓国語は中級に達したが中国語は初級にとどまった。中国人学生は日本語・韓国語ともに中級以上の高いレベルを示した。韓国人学生は両言語ともおおむね中級以上を示したが、日本先回り組では中国語をやや低く評価する学生がいた。言語使用に関しては、提携国の大学では滞在先の言語を使う傾向にあったが、日本人の韓国先回り組と韓国人の日本先回り組では一部の学生の中国滞在時の中国語使用率が低いことが確認された。

Abstract

This paper investigated the Japanese, Korean, and Chinese students involved in the “Campus Asia Program” who studied together, visiting each other’s campuses. We specifically focused on self-assessments of their language proficiency as well as their language use. The participants are students who joined this program during the 2017 and 2018 academic years: 14 Japanese, 20 Chinese, and 13 Koreans, 47 students in total. With regards to the self-assessments of their language proficiency, it was found that the China-first Japanese student group achieved intermediate or higher levels of Chinese and Korean whereas the Korea-first Japanese student group achieved an intermediate level of Korean but only a beginner level of Chinese. All Chinese students achieved intermediate or higher levels of Korean and Japanese. Most Korean students achieved intermediate or higher levels of Chinese and Japanese, but some Japan-first Korean student group members self-assessed their Chinese ability slightly lower. As for language use, most students tended to use the local language of their countries of residence during each semester, but some among the Korea-first Japanese student group and the Japan-first Korean student group used Chinese in China at a low rate.

キーワード：キャンパスアジア、言語能力、言語使用、マルチリンガル、トランス・ランゲージング

1. 立命館キャンパスアジア・プログラム¹⁾

立命館大学文学部では日本・中国・韓国の学生が東アジア3カ国を移動してともに学ぶ「キャンパスアジア・プログラム」（以後CAPと呼ぶ）を2012年度－2015年度のパイロット・プログラムの試行を経て2016年度より常設化した。このプログラムは、立命館大学（日本）、広東外語外貿大学（中国）、東西大学校（韓国）が共同運営するもので、各大学、1学年20名を定員として運営している。このプログラムが文部科学省のアジアを拠点としたグローバル教育推進のための補助金を得て開始した経緯などについては、庵逵（2018）、清田・湯川・庵逵（2016）、湯川・清田（2019）を参照されたい。

CAPは「東アジア次世代人文学リーダー」の養成を目標にかかげ、日中韓の3言語・3文化に通じた、未来の東アジアのリーダーを養成することを目指したプロ

グラムである。そのねらいの達成のために、立命館大学が上記の2大学とともに作りあげたCAPは、日本語・中国語・韓国語の習得を目指して相手2カ国のキャンパスに1 Semesterずつ2度留学し、現地で3カ国学生が共修するという大きな特徴を持っている。移動キャンパスの期間と回り方（立命館大学CAP学生の場合）」を以下に掲載する（表1）。

表1が示すように、3カ国のどの国の学生も1年次と4年次は所属する大学で学び、2～3年次に「移動キャンパス」（つまり提携2大学）を回る。各国10名という数は定員であり、中途辞退者が出れば10名未満になる場合もあり得る。受け入れ国では、移動キャンパスには行かないがCAP学生とともに演習などを履修する「サポート学生」や、CAPに所属する移動前の1年生が相手2カ国から来た学生と一緒に学ぶ。

表1 移動キャンパスの期間と回り方（立命館大学CAP学生の場合）

1年次	立命館大学（所属する大学）	
2年次	【中国先回り組】10名	【韓国先回り組】10名
	[春期] 広東大学	[春期] 東西大学
	[秋期] 東西大学	[秋期] 広東大学
3年次	【中国先回り組】	【韓国先回り組】
	[春期] 広東大学	[春期] 東西大学
	[秋期] 東西大学	[秋期] 広東大学
4年次	立命館大学（所属する大学）	

注：湯川・清田（2019）の表1の再掲載

本研究は、このような特色を持つ立命館CAPがどのような言語能力を培い、またその3言語がどのように使用されているかを調べることを目的としている。本稿は、パイロット・プログラム生の調査（清田・湯川・庵途, 2016）と、常設化プログラムの1期生が、2年生次、つまり提携国2カ国で1学期ずつ学習し終えた時点での中間報告（湯川・清田, 2019）に続いて、同じ1期生が提携国への「2周目」の留学を終えた3年生次の終了時点で、プログラム生の言語能力と言語使用について報告するものである。本稿の前に発表した2つの報告とはそれぞれ時期、プログラム、学生の学習の進捗状況が異なる部分を含んでいるが、湯川・清田（2019）とは同一のプログラム、同一の学生を対象としたものであるため、以降のプログラムの説明に関しては最低限必要な情報にとどめることで重複を避け、限られた紙幅を、学生が獲得し活用した言語の様子の報告に使いたい。

2. 先行研究

生徒や学生にとっての母語（あるいは最も強い言語）ではないことばで専門科目を受講することは昔から古今東西で頻繁に行われてきた。植民地支配下で植民者のことばで教育が行われたり、多言語国家においてパワーを持つ「多数派」の言語で授業が行われたり、移民の児童・生徒に対して現地語での授業を受講させたりする現象がそれである。さらに、昨今ではグローバル化の要請に応えるために、初等・中等学校において生徒の母語ではない言語（主に英語）で専門科目を教えることで、その言語の伸長と教科内容の学びを確保しようとする「内容言語統合学習、Content Language Integrated Learning (CLIL)」(Coyle, Hood, & Marsh, 2010) や、非英語使用圏であえて英語で大学の専門授業を行う「英語科目開講、English-Medium Instruction (EMI)」(Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2013) が盛んに行われるようになってきた。

CLIL は初等・中等教育で行われることが多いことから、カリキュラム上学ばなければならない（例えば）理科や数学といった教科内容の理解が、外国語である英語で授業を行う場合にも遜色なく確保できているか（あるいは困難をきたしているか）といった検証が行われ始めており、これまでのところその結果はコンテキストによって様ではない (de Zarobe, 2019)。また、CLIL 受講者ではない児童・生徒と比べて CLIL 受講者の英語力がより向上したのかという検証についても結果はまだ分かれている。高まったとする研究 (Alonso, Grisalena, & Campo, 2008; Pérez, & Basse, 2015)、逆に差はなかったとする研究やそもそも比較対象とした集団間には CLIL を始める前から差があったとする指摘 (Apelgren, 2019; Dallinger, Jonkmann, & Hollm, 2016) も発表され始めるなど、その効果の全貌については検証途上にある。

EMI は大学のグローバル化に不可欠であることから世界各地で行われており、こちらについても、多くの問題点の指摘 (Cho, 2012)、解決法の提案 (Im & Kim, 2015)、地域による差異の分析 (Vila & Bretxa, 2014) など、多くの研究が発表されている。

本研究の対象とする立命館大学で展開している CAP は、高度な L2 言語能力の下地があることが多くかつ圧倒的な国際的汎用性のある、英語ベースの CLIL や EMI とは状況が異なる。その上、CLIL や EMI の広がりや研究の量の多さとは異なり、そもそも自国のことばの他にアジアの外国語を 1 つと言わず 2 つまで、真剣に運用能力を高めようとした CAP は少なくとも日本では他にないことから、立命

館型 CAP やそれに類したプログラムに関する先行研究も少ない。あるのは、本研究者が 2016 年にまとめたパイロット・プログラムの結果分析と 2019 年に公開した常設化プログラムの 1 期生の 2 年生次終了時の報告のみとなる。今回の報告と比較するため、これらの研究については節をあらためて、要約する。

本研究の対象者である CAP 生の言語習得と言語使用を考えるには、トランス・ランゲージング (translanguaging, TL) という概念 (加納, 2016; García & Li, 2014) が不可欠である。García and Li (2014) やこの概念を日本語で紹介している加納 (2016) によると、TL はもともと英語とウェールズ語を教える教育の中で、インプット言語とアウトプット言語を変えるという教授上の工夫を指すための用語であった。その後多くの研究者がこの概念の定義や類似の現象についての名称との差異について論考を発表した。その中心的な研究者である García and Li (2014, p.20) は TL を “both the complex language practices of plurilingual individuals and communities, as well as the pedagogical approaches that use those complex practices” (「複数言語話者と複数言語使用地域社会の複雑な言語使用実態、およびこうした複雑な言語実践を活用した教授法上のアプローチの両方」オリジナル英語、筆者訳) を指すと定義している。留学生活では通常学生は語学力向上のために現地語を使い、社交の場やその他必要性のある時に母語にスイッチする。しかし立命館型 CAP 生の 3 カ国の学生は、英語の他に 3 言語を共有し、それらの言語の習熟度が各個人によって異なることから、学習、生活のあらゆる場面で 3 言語 (もしくは 4 言語) が個人ごとに縦横無尽に駆使されることが予想できる。この状況を説明・解釈するのに TL はぴったりの概念であると考えられる。本稿では、TL を、すべての言語資源を必要に応じて使用しコミュニケーションをとる言語実践を表す用語として用いる²⁾。

3. 立命館型 CAP 生の言語能力と言語使用に関するこれまでの報告

清田・湯川・庵途 (2016) および湯川・清田 (2019) はそれぞれ、CAP のパイロット・プログラムと、常設化された CAP の 1 期生の 2 年生終了時の言語状況を調べたものである。2 つの研究結果に共通した傾向として、まず、中国人学生と韓国人学生の外国語能力の自己評価が高く、それに比して日本人学生の中国語と韓国語能力の自己評価は相対的に低かったことがあげられる。本稿の研究対象者と同一学生である常設化された CAP の 1 期生の場合、2 年生終了時において、中国人、韓国人学生がすでに 2 つの外国語の 5 領域の技能のどれについても 1 ～ 6 のレベル

のうちレベル3以上（中級レベル）を持っていると答えているのに対して、日本人学生はレベル1～3にとどまっていた。さらにその日本人学生のうち韓国に先に回ったグループ（9名）の場合の中国語習得はその段階にも達せず、レベル0や1にとどまる領域もあった。この差については、学生の所属大学が外国語大学かどうか、それぞれの大学が外部試験による2つの外国語の資格取得を義務づけているかどうか、文化的に異なる自己評価に対する厳格さなど、様々な要因が考えられた。

言語使用については次のようにまとめられる。パイロット・プログラム生に関しては、クォーター制度による3ヵ国学生の同時移動システムにより、全員が日本に滞在していた時に集めたデータであったため、アカデミックな場面ではいずれの国の学生も日本語を多用していた。ただ、日本人学生も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。常設化されたCAPの1期生の日本人学生は、春学期、秋学期のそれぞれの学期に韓国もしくは中国のどちらかに滞在していたため、その時の言語使用の様子を質問紙を通して答えた。CAPでは2グループに分かれてキャンパスを移動することから、そのグループに独自の傾向が生まれ、滞在地によって現地語の使用率が異なる場合があった。

また、インタビュー・データからは、パイロット・プログラム生もCAP常設化1期生も、言語選択について複数の規準を使用していることが分かった。その主なものは、相手の理解しやすい言語を選択、自分が練習したい言語やもしくは相手が練習したい言語を選ぶ、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などによって決めるというものであった。また、CAP常設化1期生の日本人学生には、中国語以外の言語を使う傾向があったことが分かっている。学習方略としては、友人に質問することが多く、なおかつその際にも時と場合によって縦横無尽にTLを駆使しながら学術的な課題に取り組んでいることが示唆された。

以上、CAPのパイロット・プログラムと常設化されたCAPの1期生の2年生終了時の言語状況から分かっていることをまとめた。これらをふまえつつ、本研究を紹介したい。

4. 研究方法

4.1 研究参加者

本研究の参加者は、CAP学生のうち、2017年度および2018年度を通してプログラムに参加した学生、日本人14名（2年生終了時15名から1名減）、中国人20

名、韓国人 13 名（2 年生終了時 14 名から 1 名減）の計 47 名である。最終的に 3 年生の秋学期まで CAP に参加した学生の国別の内訳、どの国にどの学期に回るのかの順序、データ収集ができた学期について表 2 に示した。日本人学生については各学期終了後の集中講義で帰国した時、中国・韓国の学生については日本のキャンパスにいた時にデータ収集をし、3 年生の秋学期については、対面または電子メールを使用して全員からデータ収集した。参加学生の中で、大学入学前に中国語・韓国語・日本語のうち母語ではない言語を学習したことのあった学生について表 3 に示す。

表 2 CAP 移動キャンパス参加人数と内訳

国	移動順序	2017 年度春学期以降参加延べ人数（中途補充者を含む）	2018 秋学期参加者		データ収集			
					2017 春学期	2017 秋学期	2018 春学期	2018 秋学期
日本人	中国先回り	23	5	14	○	○	○	○
	韓国先回り		9		○	○	○	○
韓国人	日本先回り	20	7	13	○	-	○	○
	韓国先回り		6		-	○	-	○
中国人	日本先回り	20	10	20	○	-	○	○
	韓国先回り		10		-	○	-	○
合計		63	47		-	-	-	-

表 3 大学入学前の外国語履修状況（湯川・清田（2019）の表 2 の再掲載）

既修者人数		学習年数	既修者人数		学習年数
日本人 学生	中国語 4 名	中国先回り組 3 名	韓国語 1 名	中国先回り組 1 名	2 年
		韓国先回り組 1 名		韓国先回り組 0 名	
中国人 学生	日本語 1 名	日本先回り組 0 名	韓国語 2 名	日本先回り組 0 名	
		韓国先回り組 1 名		韓国先回り組 2 名	4 年 / 0.5 年
韓国人 学生	日本語 3 名	日本先回り組 1 名	中国語 4 名	日本先回り組 2 名	1 年 / 0.5 年
		中国先回り組 2 名		韓国先回り組 2 名	1 年 / 4 年

注 2.5 年 / 3 年 / 6 年は、中国先回り組学生 3 名がそれぞれ、2.5 年間、3 年間、6 年間の中国語学習歴を持っていることを示す。湯川・清田（2019）の表 2 の集計以降に辞退した 2 名は当該の言語の既修者ではなかったため、この表の作成に関して修正は不要であった。

4.2 データ

言語能力、言語使用の両方について、湯川・清田（2019）と同じ質問紙を使用した。言語能力については、4 技能 5 領域（「読むこと」、「書くこと」、「聞くこと」、「話すことのうちのやりとり」、「話すことのうちの発表」）について、6 レベル（レ

ベル6が最も高度)で表現された能力指標に対して5件法(1:そう思わない～5:そう思う)で自己評価(個人が自分の3言語の能力を自己評価)してもらった質問紙を用いた。これはCouncil of Europe(2001)が作成した欧州言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages, CEFR)を参考にCAP学生のニーズを考慮して作成した。以下にサンプルとして、「話す力のうちのやりとり」の質問紙を掲載する(表4)。

表4 言語能力自己評価 話すこと - やりとり (日本人学生用)

言語能力記述文 (話すこと - やりとり)		日本語	中国語	韓国語
S1	自分のことや日常生活のことについて決まり文句や基礎的な語句などを用いてやりとりができる			
S2	よく遭遇する日常会話場面であれば、基礎的な語句や文を使ってやりとりができる			
S3	日常生活や自分の関心のあるトピックについて、自分の意見を述べたり、質問をしたり、答えたりできる			
S4	日常生活や自分の関心のある事柄以外のトピックについても、学術的に複雑な内容でなければ、ある程度意見をやりとりすることができる。			
S5	学術的な場面および日常生活上のあらゆる場面で、さほど苦勞することなく、文法的にほぼ正確に発話ができ、必要に応じて、相手を説得するなどの対話上の目的を達成することができる			
S6	学術的な場面および日常生活上のあらゆる場面で、苦勞することなく、正確かつ流暢に発言ができ、相手を説得したり問題を解決したりなどの対話上設定した目的が常に十分達成できる			

表5 言語使用 質問紙 (湯川・清田 (2019) の表4を再掲載)

場面	A 滞在国 の 言語 ^注	B 自分の 母語	C それ以 外の 言語
1 ①大学の演習で3カ国の学生から成るグループで討論することがありましたか。 (あった ・ なかった) ②「あった」と答えた方は、その時、何語をどんな割合で使いましたか。			
2 大学で、休憩時間に友達と話す時、何語をどんな割合で使いましたか。			
3 自分と母語を共通にする教職員と話す時、何語をどんな割合で使いましたか。			
4 自分と母語を共通にしない教職員と話す時、何語をどれだけの割合で使いましたか			
5 ①授業外の時間に、発表の準備のために議論することがありましたか。 (あった ・ なかった) ②「あった」と答えた方は、その時、何語をどんな割合で使いましたか。			
6 ①授業外の時間に、深刻な話題で話し合いをすることがありましたか。 (あった ・ なかった) ②「あった」と答えた方は、その時、何語をどんな割合で使いましたか。			
7 授業外の時間に、雑談などをすることがありましたか。 (あった ・ なかった) ②「あった」と答えた方は、その時、何語をどんな割合で使いましたか。			
8 キャンパスでも寮でもない滞在国のどこかで話す時、何語をどんな割合で使いましたか。			

注 記入に関しては、A,B,C の合計が 100%になるようにそれぞれの割合を%で書くよう指示した。

言語使用の調査のためには、様々な場面を指定し、そこで、その学期の滞在地においてどの言語を何パーセント程度使うかについての質問紙調査を実施した(表5、湯川・清田 (2019) の表4を再掲載)。これらの質問紙は、3カ国の学生に対してそれぞれの母語で同じ内容の質問紙を用意し、CAP 担当教員によって配布、回収した。

また、中国人、韓国人各4名および日本人8名を抽出し、2年生終了時および3年生終了時にそれぞれの母語によるインタビューを行った。学生の成長の度合い、成果などにおいて CAP 担当教員が偏りのないよう配慮して人選をし、薄謝(図書券)を提示して協力を求めた。2年間の変化を振り返ることができるよう、同じ

学生をインタビューした。聞き手は、2年次終了時と同様、中国人、韓国人についてはそれぞれの言語が堪能なCAP担当教員が、日本人に関しては2グループに分け筆者ら（湯川および清田）が1グループずつを担当し、各グループにつき約1時間をかけて実施した。本稿では、紙幅の関係で、インタビュー・データは質問紙調査の結果に補足する形で一部使用するにとどめる。

5. 結果

5.1 言語能力

CAP学生の言語能力の自己評価結果を国ごと、また移動キャンパスに行くグループごとの平均値として表6にまとめた。表6では、学生にとって外国語である言語の自己評価欄に薄い網掛けを施し、到達した最上限のレベルが1～6のうちの3以上に達している場合に色の濃い網掛けをして到達レベルの差異を示した。アカデミックな活動に不可欠なレベルは、単文ではなく一定量の文章を扱うことのできるレベル3以上だからである。また、こうした達成度を移動キャンパス1周目の終了時（つまり2年生終了時）との対比として観察できるよう、年度の終わりに同じグループのデータが存在する場合には、その領域ごとに達成レベルの平均値を対応するデータの下にイタリックで示し、変化の方向を向上は「↑」で、同じ場合には「—」で示した。2周目の移動キャンパスの後、言語能力の自己評価を平均値として下げたグループはなかった。

5.1.1 日本人学生

まず、日本人学生の傾向は次のようにまとめられる。B行に示された中国先回り組の5名については、中国語韓国語ともに、レベル3～5と、中級以上の力をつけたと自己評価している。D行に示された韓国先回り組の9名については、韓国語はレベル3～4の中級レベルに達したが、中国語についてはレベル1～2とまだ初級レベルにとどまっている。

表6 CAP学生の5領域ごとの3言語能力の到達レベルの自己評価ー3年生終了時

	日本語					中国語					韓国語					
	読む	書く	聞く	やりとり	発表	読む	書く	聞く	やりとり	発表	読む	書く	聞く	やりとり	発表	
日本人	㉔ 2018 前期 中国先回り 5 名	6	6	6	6	5	4	3	3	3	2	3	4	3	4	3
	㉕ 2018 後期 中国先回り 5 名	6	6	6	6	5	4 [↑] ₂	4 [↑] ₃	3 [↑] ₂	4 [↑] ₂	3 [↑] ₂	5 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃
	㉖ 2018 前期 韓国先回り 9 名	6	6	6	6	6	2	1	1	1	1	4	3	3	4	2
	㉗ 2018 後期 韓国先回り 9 名	6	6	6	6	6	2 [↑] ₁	2 [↑] ₁	2 [↑] ₀	2 ⁻ ₂	1 [↑] ₀	4 [↑] ₂	4 [↑] ₂	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	3 [↑] ₂
	㉘ 2018 年度 全員後期 14 名	6	6	6	6	6	3 [↑] ₂	3 [↑] ₂	2 ⁻ ₂	3 [↑] ₂	2 [↑] ₁	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 [↑] ₃	3 [↑] ₂
中国人	㉙ 2018 前期 日本先回り 10 名	5	6	6	6	5	6	6	6	6	5	4	4	3	4	3
	㉚ 2018 後期 日本先回り 10 名	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	4	5	4	5	4
	㉛ 2018 前期 韓国先回り 10 名	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	㉜ 2018 後期 韓国先回り 10 名	5 ⁻ ₅	4 ⁻ ₄	4 ⁻ ₄	4 ⁻ ₄	3 ⁻ ₃	6	6	6	6	6	4 ⁻ ₄	5 [↑] ₄	5 [↑] ₄	5 ⁻ ₅	4 [↑] ₃
	㉝ 2018 年度 全員後期 20 名	5	5	5	5	4	6	6	6	6	6	4	5	4	5	4
韓国人	㉞ 2018 前期 日本先回り 7 名	5	4	4	4	3	2	1	2	2	1	6	6	6	6	5
	㉟ 2018 後期 日本先回り 7 名	5	5	5	4	4	3	3	3	3	2	6	6	6	6	6
	㊱ 2018 前期 中国先回り 6 名	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	㊲ 2018 後期 中国先回り 6 名	6 [↑] ₄	6 ⁻ ₆	6 [↑] ₄	6 [↑] ₅	6 [↑] ₃	4 [↑] ₃	4 ⁻ ₄	5 [↑] ₄	5 [↑] ₄	5 [↑] ₃	6	6	6	6	6
	㊳ 2018 年度 全員後期 13 名	5	5	5	5	5	4	3	4	4	3	6	6	6	6	6

また、この結果は2年生次の終わりと比べると、D行の中国語のやりとりがレベル2で変化がないという唯一の例外を除くと、どの言語に関してもどの領域に関しても上向きの変化を示している。移動キャンパスの移動の順序で分けた2つのグループ（AB組とCD組がそれぞれ同じ学生）は、人数がもともと少ないことや既修者（AB組は中国語既修者3名、韓国語既修者1名、CD組は中国語既修者1名、韓国語既修者なし）に影響されたのか、異なる傾向が生まれており、韓国先回り組

(CD 行) は平均的に中国語が苦手である。

5.1.2 中国人学生

次に中国人学生を見てみる。GIJ 行が示すようにどちらのグループも日本語、韓国語ともに、レベル3～6、つまり中級から上級のレベルに達していると自己評価している。特に日本先回り組の日本語の能力(G 行)が高い。同じ学生から収集したデータのうち2年生終了時と対比できるのはI 行の韓国先回り組の査定である。このグループは、移動キャンパス1 周目、つまり2年生終了時と比べると日本語に関して変化はなく、韓国語に関しては、3 領域に関して3年生終了時の方が高い自己評価をしている。

5.1.3 韓国人学生

LNO 行が示すようにどちらのグループも日本語、中国語ともに、おおむねレベル3～6、つまり中級から上級のレベルに達していると自己評価している。特に中国先回り組の日本語の能力(N 行)が高い。同じ学生から収集したデータのうち2年生終了時と対比できるのはN 行の中国先回り組の査定である。このグループは、2年生終了時と対比すると、日本語の「書く」力が2ヶ年ともにレベル6であるのと中国語の「書く」力が2ヶ年ともにレベル4であることを除くと、日本語、中国語ともに、3年生終了時の方が高い自己評価をしている。L 行の日本先回り組の中国語は、「発表」の領域がレベル2と、初級レベルにとどまっており、それ以外の領域においてもレベル3が上限である。人数が全部で7名と少ないため、これが特定の個人の自己評価が極端に低いことの影響なのか、全体に低いのかは、次の個別の分析で明らかにしたい。

5.1.4 個人ごとの発達状況

これまで、CAP 生の言語能力の自己評価をグループ平均として観察してきた。ただ、平均値は身近で分かりやすい代表値ではあるが、その集団の自己評価のばらつきや深刻な伸び悩みや目覚ましい成果を上げている個人については把握しにくい。以下では、個人ごとに、2つの外国語能力をレベルごとのプロット図で示すことで、上記の情報を示したい。紙幅に限りがあるので、5つの領域のうち、日常生活や授業で不可欠な話す力のうちの「やりとり」をする力について図を示し、その他の能力については「やりとり」する力との類似点や相違点を文章化することで全

体像を示す。

5.1.5 日本人学生の個人ごとの発達状況

まず、日本人学生の2年生終了時の能力を図1に示す。中国語レベルが6であると答えた学生1名は6年の中国語学習歴を持っているので除外する。図1の楕円が示すように、日本人学生は左寄りの縦長の集団を形成している。つまり、中国語に関しては上限でもレベル3だが、韓国語に関しては、レベル0からレベル6まで多岐にわたる。

ところが、3年生終了時の個人ごとの自己評価を示す図2では、個人を表す点が右方向に散らばり、中国語、韓国語ともにレベル0という査定をしている極端な学生1名を除くと、韓国語は大半が3以上で中国語はレベル0からレベル4（中国語長期履修歴を持つ学生を除く）まで大きくばらつきがある。韓国語はおおむね中級に達しているが、中国語は初級レベル（2以下）が7名と中級以上（3以上）が7名というふうに半分ずつに分かれていることが判明した。表6で示した平均値と同様、個人ごとに見ても、日本人学習者は、韓国語より中国語の方が苦手であると感じていることが分かる。

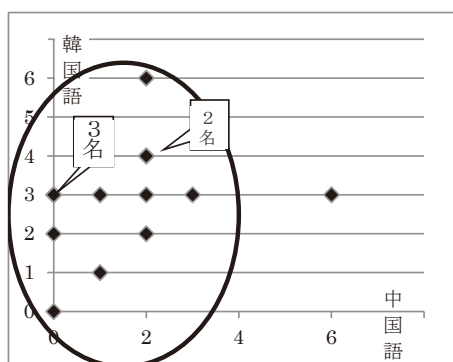


図1 日本人2年生次「やりとり」力

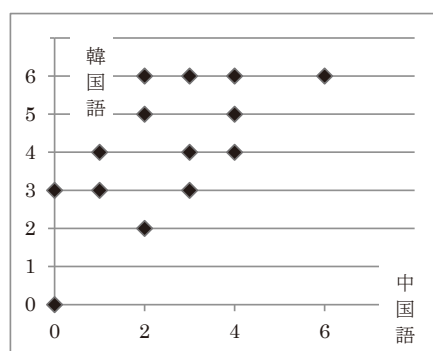


図2 日本人3年生次「やりとり」力

図は省略するが、他の4領域（聞くこと、読むこと、書くこと、話すことのうちの発表）についても、傾向は全く同じである。2年生次には図1が示すように左端に柱のように点が並び、3年生次には図2が示すようにやや上方向に移動し左右にばらつきが生まれるという傾向をどの領域も示している。

5.1.6 中国人学生の個人ごとの発達状況

中国人の言語能力の自己評価は、グループ平均ですで見たと同じように日本語、韓国語ともに、2年生次よりすでに中級以上の高いレベルを示していた。図3は、3年生終了時の能力を示す。2年生終了時の個別の評価の値は全員20名のうち半数しかデータがないことと、その10名のプロット図も、極端に日本語力が低いと査定した1名を除くと図3と同じ形状をしていることから、ここでは省略した。

図3に示したように、中国人学生の能力を表す「点」は日本語も中国語もおおむね3以上の中級以上で、右上に集中した集団を形成している。1名のみ、日本語の能力がレベル1であると答えている学生がいるが、日本のCAP担当教員に確かめたところ、この学生の日本語の能力はもっと高いとのことであった。

他の領域、および2年生次の終了時の中国人学生の言語能力自己評価はここでは割愛するが、図3と同じ形態を示していた。2年生次には、日本語もしくは韓国語の4領域において自己評価がレベル2を下回ると答えたいわば「外れ値」の学生が各1名ずついたが、次年度には、2つの領域（「読む力」「書く力」）で解消されていた。3年生次に、日本語の「やりとり」と「聞く力」において延べ3名がレベル1ないし2にとどまっていると答えた他は、20名全員が大きく言語能力を伸ばした。

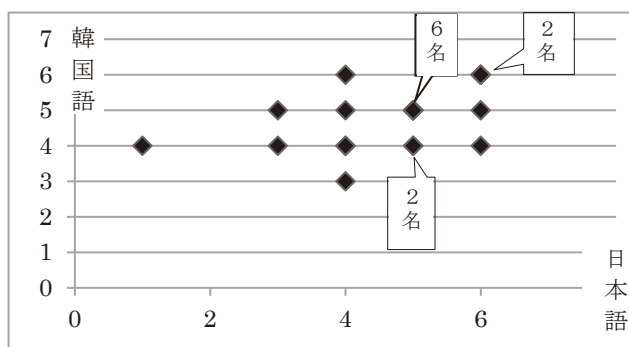


図3 中国人3年生次「やりとり」力

5.1.7 韓国人学生の個人ごとの発達状況

韓国人の言語能力の自己評価のグループ平均は、すでに表6で見た通り、おおむね日本語、中国語ともに中級以上のレベルを示していた。ただ、日本先回り組の中国語は日本語に比べてやや低い査定をする学生が含まれていることが示唆されていた。図4は3年生終了時の能力を示している。2年生終了時の個別評価のプロット

図は、データが半数しかないことと図4とほぼ同じ形状をしていることから、省略した。

図4に示したように、韓国人学生の能力を表す「点」は中国語のレベルが0だと査定した2名を除くと、日本語も中国語も全員3以上の中級以上で、右上に集中した集団を形成している。他の4領域でも中国語をレベル0と査定する学生が1～2名いる。ここから、韓国人学生の中国語能力自己評価の平均値がやや低いのは、日本人学生のように中級未満の学生が多数いることによるのではなく、極端に低い自己評価をする学生が数名いることによるものであることが分かった。

韓国人学生の2年生終了時には、13人中6人のデータしかなかったとはいえ、この時には中国語レベルを0と査定する学生はいなかった(図は省略)。

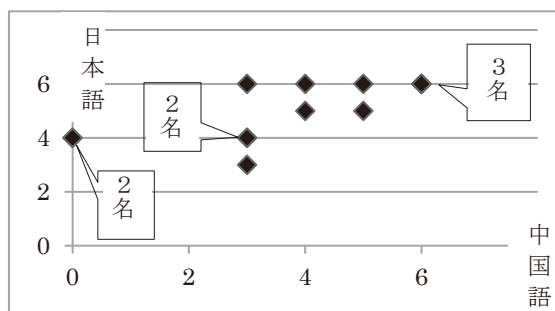


図4 韓国人3年生次「やりとり」力

5.2. 言語使用

5.2.1 日本人学生

表7に日本人学生の言語使用の、各グループの平均値を示す。滞在国のことばを50%以上の頻度で使用していると答えた状況には網掛けを施した。

中国先回り組の場合には、中国では8場面のうちの2場面で、また韓国では4場面で、滞在国のことばを50%以上使用している。授業外や雑談などの場面では、言語使用が多岐にわたる。他方、韓国先回りグループの9名に関しては、滞在国によって、言語使用のパターンが大きく変わる。前期に韓国にいる時には、「2. 休憩時間」および「3. 同国人教職員」と話す以外の6つの場面において、どれも滞在国のことばを50%以上使用している。ところが、同じグループが後期に中国に滞在した際には、滞在国のことばを50%以上使用するのは、現地の教職員と話す

時と大学外に出た時に限られており、その他の場面では日本語と韓国語を多用していることが分かる。

表7 2018年度日本人学生14名の言語使用（％）

		1.3 カ 国学生 演習	2. 休憩 時間	3. 教職 員同国 人	4. 教職 員異国 人	5. 授業 外準備	6. 授業 外議論	7. 授業 外雑談	8. 大学 外現地
中国先回 り組前期 6名	・滞在国言語 (中国語)	62.0	2.0	45.0	87.0	32.0	0.0	12.0	36.0
	・母語	19.0	52.0	55.0	5.0	29.0	23.3	48.0	52.0
	・その他言語	19.0	46.0	0.0	8.0	39.0	76.7	40.0	12.0
中国先回 り組後期 6名	・滞在国言語 (韓国語)	83.0	21.0	29.0	80.0	60.0	35.0	25.0	55.0
	・母語	11.0	61.0	71.0	19.0	25.0	40.0	65.0	28.0
	・その他言語	6.0	18.0	0.0	1.0	15.0	25.0	10.0	17.0
韓国先回 り組前期 9名	・滞在国言語 (韓国語)	84.7	49.4	8.9	93.9	87.8	88.8	52.8	73.3
	・母語	13.1	45.6	91.1	6.1	8.9	10.0	40.6	25.0
	・その他言語	2.2	5.0	0.0	0.0	3.3	1.3	5.6	1.7
韓国先回 り組後期 9名	・滞在国言語 (中国語)	16.7	14.4	10.0	52.8	25.7	0.0	13.8	52.8
	・母語	48.3	53.9	83.3	23.9	31.4	40.0	36.3	32.2
	・その他言語	25.0	31.7	6.7	23.3	42.9	60.0	50.0	15.0

5.2.2 中国人学生および韓国人学生

表8に中国人、表9に韓国人学生の言語使用の平均値を示す。中国人学生は、滞在国やグループの別を問わず、滞在国のことばを、8場面のうち5～6場面で50%以上の頻度で使用している。

韓国人学生のうち日本先回り組については、日本にいた時には8場面のうち6場面で現地語を50%以上使用している。中国先回り組が日本にいた時には、現地語を50%以上使用したのは3場面のみとなり、グループで現地語の使用頻度に特色がみられる。日本先回り組の学生が中国にいる場合には、50%以上の頻度で現地語を使用するのは3場面となり、授業内で3カ国の学生が集まった時にも、母語かその他の言語（日本語）の方を多用していることが分かった。

表 8 2018年度中国人学生の言語使用 (%)

		1.3 カ 国学生 演習	2. 休憩 時間	3. 教職 員同国 人	4. 教職 員異国 人	5. 授業 外準備	6. 授業 外議論	7. 授業 外雑談	8. 大学 外現地
日本先回 り組前期 10名	・滞在国言語 (日本語)	70.5	48.0	41.5	93.0	73.5	57.2	61.0	75.8
	・母語	17.7	36.5	58.7	0.0	12.0	27.8	28.0	14.3
	・その他言語	12.2	15.5	0.0	7.0	14.5	14.4	11.0	9.8
日本先回 り組後期 10名	・滞在国言語 (韓国語)	62.0	34.0	53.5	89.5	62.0	42.2	41.0	62.8
	・母語	23.0	44.5	44.5	2.5	21.0	36.1	39.5	19.3
	・その他言語	-16.0	21.5	2.0	8.0	17.0	21.7	19.5	18.8
韓国先回 り組後期 10名	・滞在国言語 (日本語)	60.5	35.5	59.0	91.5	61.5	44.4	34.5	69.5
	・母語	18.0	35.5	40.0	0.0	12.5	31.2	37.5	18.5
	・その他言語	21.5	29.0	1.0	8.5	26.0	23.8	28.0	12.0

表 9 2018年度韓国人学生の言語使用 (%)

		1.3 カ 国学生 演習	2. 休憩 時間	3. 教職 員同国 人	4. 教職 員異国 人	5. 授業 外準備	6. 授業 外議論	7. 授業 外雑談	8. 大学 外現地
中国先回 り組後期 6名	・滞在国言語 (日本語)	67.5	21.7	47.8	86.7	42.0	20.0	30.0	83.0
	・母語	19.2	60.0	52.2	8.3	47.0	55.0	46.7	12.5
	・その他言語	13.3	18.3	0.0	5.0	11.0	25.0	25.0	4.2
日本先回 り組前期 7名	・滞在国言語 (日本語)	84.7	49.4	8.9	93.9	87.8	88.8	52.8	73.3
	・母語	13.1	46.1	91.1	6.1	8.9	10.0	40.6	25.0
	・その他言語	2.2	2.8	0.0	0.0	3.3	1.3	5.6	1.7
日本先回 り組後期 7名	・滞在国言語 (中国語)	29.3	10.0	25.7	64.3	44.4	55.0	22.0	91.4
	・母語	31.4	57.1	70.7	5.7	21.0	15.0	49.0	4.3
	・その他言語	39.3	32.9	3.6	30.0	35.0	30.0	29.0	4.3

5.2.3 日本人および韓国人学生の中国滞在時の個人ごとの現地語使用（「1. 3 カ国学生演習時」）

上で見たように、3カ国の学生たちは、移動キャンパスで提携国の大学に滞在している際にはおおむね滞在先の言語を使う傾向にあったが、3カ国6グループのうち2グループ（日本人の韓国先回り組および韓国人の日本先回り組の中国滞在時）については、問1の「大学の演習で3カ国の学生から成るグループで討論」する際の滞在先での言語の使用が50%に満たなかった。そのような平均値が出ることの詳細を深く分析するために、この2グループの中国滞在時の個人ごとの言語使用の

状態を棒グラフにした（図4、図5、黒い棒が滞在国のことば、つまり中国語の使用を示す）。

図4から、この日本人グループ9名のうち、中国で3ヵ国の学生が集まる演習時に中国語を全く使わない学生が2名（ID番号1と2）、10%しか使わない学生（ID番号5, 6, 8, 9）がいることが分かる。ただ、そのうち、1, 2, 5, 9の学生は母語である日本語と同等かそれ以上にその他の言語、つまり韓国語を使っていることが分かる。図5から、日本先回り組の韓国人学生も、ID番号1番を除くと中国滞在中の中国語使用率が低い。ID番号2, 3は10%未満であり、ID番号4, 6, 7も20%程度にとどまっている。実は図4と図5のグループは秋学期に中国で一緒に学習しており、両者の間で日本語と韓国語を多用していたことが分かる。

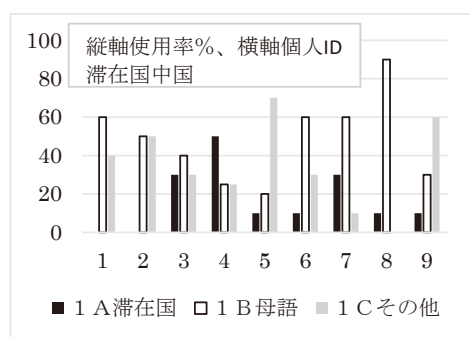


図4 日本人韓国先回り組
3年次9名言語使用

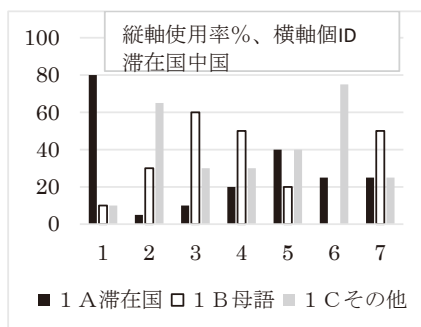


図5 韓国人日本先回り組3年次
7名言語使用

6. 考察と結論

本研究は「1. 立命館キャンパスアジア・プログラム」で説明した特色を持つ立命館CAPがどのような言語能力を培い、またその3言語がどのように使用されているかを調べることを目的とした。上記のデータをもとにこの研究課題への回答を試みたい。また、その回答をもとに、立命館型CAPの運営に対して示唆できることは何かを考えたい。

湯川・清田（2019）では、CAP常設化1期生の2年生終了段階で、中国と韓国のCAP生は中級レベル（つまり本研究の自己評価表でレベル3）以上の力をすでに育てているのに対して日本人学生はまだそこまで至っていないことが懸念された。しかし、同じ1期生が3年生を終了した段階では、日本人学生は、中国語の一

部の領域に関して平均値としてレベル2にとどまっていたものの、おおむね、2つの外国語の基礎的な部分を学び、現地での生活を通して体験的に裏付けされたマルチリンガル能力を持つ人材に育ったと言えよう。

CAP 生は各外国語の外部試験に挑戦することを推奨されている。(中国人韓国人学生は義務化されている。) HSK とされる中国語能力試験(1級から6級、6級が最上級、筆記 HSK はリスニング、読解、作文)と、TOPIK とされる韓国語能力試験(1級から6級、6級が最上級、聞き取り、書き取り、読解)が、日本人学生がよく受験する試験である。5級レベルを韓国語については5人、中国語12人、6級レベルを韓国語については3人、中国語1人(3年生終了時)がすでに合格している。中国語は全領域についてレベル0であると自己評価し、中国での3ヵ国学生演習時の中国語使用率も0%であった2人の学生のうちの一人も HSK 5級に合格している(もう一人は未受験)³⁾。

CAP の辞退率は高く、延べ63名がCAP 生としていったん登録・学習したが、最終的に移動キャンパスをすべて終了したのは47名であった。日本や韓国では、CAP を辞退することが大学の学部や学科をやめることにはつながらないため、CAP と大学の学科所属が連動する中国と比べて辞退者が多かった。学生には学習面、費用面、時間や労力面で負担の大きいプログラムであり、そうした投資の対価として初めて得られる成果だったのだと考えられる。

言語習得の推移と成果は、3ヵ国それぞれに特色があった。大学が自国のCAP 生にどのような言語到達度や言語以外の学びの成果を求めるか、それに連動した奨学金制度による動機づけやカリキュラム内容、また、移動キャンパス先でのプログラムの充実度などの要因が関与していた。

中国語が日本人と韓国人にとってはもう一つの外国語に比べて難しい事実は、日本人と韓国人の1つずつのグループに表出していた。また、インタビュー結果からも、「聞き取れない」とか、「(自分の発音では)分かってもらえない」、(中国人学生のコメントとして)「中国語は難しいらしい」など、日中韓すべての学生が中国語の難しさに言及する事実として存在していた。今後韓国人と日本人学生に対しては中国語学習にかかる時間や目標設定など、もう一つの言語よりさらに手厚い対策が必要である。

言語能力は自己評価をデータとしたため、その自己評価に対する姿勢が学習者や文化によって異なることは湯川・清田(2019)ですでに指摘した。3年生になったCAP 生から新たに生まれた傾向として、他の学生との相対的な能力の低さのた

めに、本来の実力とも、1年前の自己評価とも矛盾する形で極端に自己評価が低い学生がいた。学習者のメタ学習セッションを提供し、自己の学びを正當に評価できるメタ学習能力の育成が必要なかもしれない。

言語使用に関しては次のようなことが言える。言語能力と連動して、一部の学生の中国滞在時の中国語使用が低かった。CAP 運営に際し、中国滞在時に現地語である中国語を使用させるための一層のカリキュラム上、留學生活上の仕組みの工夫が必要である。

インタビュー結果によれば、2年生終了時と同様に、学生は自分がしゃべれる言語、通じる言語を、TL を行い、効率よく使っていた。さらに3年次は、日本人CAP 生の発言の中に、演習授業で現地の1年生の学生と一緒に履修するシステムだったので、その学生を相手にしている時には（相手の外国語能力が低いので）現地語を使う必要性があったというものがよく聞かれた。これはまだ自分の言語能力に自信がないCAP 生にあえてその言語能力を使わせるための動機づけとして有効である。

学生はインタビューの中の言語使用についての問いに対して、「CAP 生と一緒にの時」と、「そうでない時」、という風にコンテクストを限定して答えるケースが多かった。つまり、3言語を共有した学生間ならではのTLが可能である場合か否かによって、言語選択の判断をしていたことがうかがえる。このようなTLが通用しない場面、つまり、現地語のみに頼らざるを得ない学業および生活（つまりCAP 外）のあらゆる場面で、全く支障なく通用するほど現地語の力がすぐに高まることを期待するのは非現実的であろう。しかし、3言語を共有しているCAP 生との間では、自由なTL環境に助けられて年齢相応の文化的体験的な学びが可能な留學生活が送れていたのだと考えられる。

本研究は、常設化されたCAPの第1期生の言語発達と言語使用の様子を2年間追跡した。稀有な学習プログラムの成果を一定程度とらえることができた半面、以下のデータ収集上の欠点があることは否めない。まず、日本人学習者のデータは毎学期、2年にわたって収集できたが、韓国、中国人のデータ収集は日本滞在中の学生からのみとしており、全員から収集したのが最終年度の秋学期のみの収集だったため経年比較が困難な面があった。また、言語使用については、TLの様子をとらえるのに、実際の教室内談話を収集していないことも欠点であると言わざるを得ない。CAP生の言語使用の現実を知るには理想的には研究者の側も関与する3言語を知っている必要があり、その困難さのために談話データの収集を断念した。

それでも、立命館型 CAP という非常に稀有な教育実践について、2 年間にわたる言語発達のベースラインデータを提供することはできたのではないかと考える。今後の CAP や類似のプログラムの発展のための資料として何等かの役に立てれば幸いである。

注

- 1) この研究は、科学研究補助金基盤研究 (C) 「大学の英語開講授業とキャンパスアジアにおけるトランス・ランゲージングの実態と活用」課題番号 16K02863 (代表湯川笑子) の補助を受けた研究の一部である。
- 2) TL はあらゆる学校教育現場での複雑な言語環境や学習者と教師の言語使用を理解するのに有益な枠組みである。しかし他方で、加納 (2016, p.16) が指摘するように、TL の概念はその理論化の中で〇〇語という個別言語の区別を社会的政治的産物にすぎないと否定していることから、言語の発達や言語の使用を語る用語に窮するという矛盾が生じている。筆者らは TL という概念の使用をもって、CAP 生の頭の中に日本語、中国語、韓国語といった個別言語の区分が存在するかどうかを判断するものではない。しかし、CAP 生が遭遇する場面ごとに必要とされる言語の能力が、十分であれ不十分であれ、複数言語のリソースを適宜駆使しながら学ぶ姿を分析・表現するのにふさわしいモデルであると考えられる。
- 3) 2 年生終了時に、HSK 5 級合格者は中国語のやりとりのレベルは 1 と、もう一人はレベル 0 と自己評価している。少なくとも前者については、今回の極端に低い自己評価が実力の反映であったとみなすよりは、同学年学生と比して相対的に自身の中国語運用力が低く、中国滞在時に他の場面では使用するものの、3 カ国の学生との演習授業では中国語の使用が 0 % だった (図 4 参照) ことの自覚を反映したものと解釈すべきであろう。

引用文献

- 庵途由香 (2018) 「東アジア共同運営高等教育プログラム構築の試み—立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラムの事例—」『立命館高等教育研究』18, 43-58.
- 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, 1-22.
- 清田淳子・湯川笑子・庵途由香 (2016) 『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『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 23-39.
- 湯川笑子・清田淳子 (2019) 「常設化キャンパスアジア・プログラムにおける日中韓 3 言語の発達と使用—移動キャンパス 1 年目終了時—」『異文化間教育』50, 15-32.
- Alonso, E., Grisaleña, J., & Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 36-49.
- Apelgren, B. M. (2019). The CLISS student: Some background factors of the participating students in the CLISSproject. In L. K. Sylvén (Ed.), *Investigating content and language integrated learning: Insights from Swedish high schools* (pp. 35-53). Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- Cho, D. W. (2012). English-medium instruction in the university context of Korea: Tradeoff between teaching outcomes and media-initiated university ranking. *The Journal of Asia TEFL*, 9 (4), 135-163.

- Council of Europe. (2001) . *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010) . *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge,UK: Cambridge University Press.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., & Hollm, J. (2016) . Selectivity of content and language integrated learning programmes in German secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (1) , 93-104. doi: 10.1080/13670050.2015.1130015
- de Zarobe, Y. R. (2016) . CLIL implementation: From policy-makers to individual initiatives. In de Zarobe, Y. R. (Ed.) , *Content and language integrated learning: Language policy and pedagogical practice* (pp. 1-13) . Abingdon, UK: Routledge.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (Eds.) . (2013) . *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol, UK: Multilingual Matters,
- García, O., & Li, W. (2014) . *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- Im, J-H., & Kim, J. (2015) . Use of blended learning for effective implementation of English-medium instruction in a non-English higher education context. *International Education Studies*, 8 (11) , 1-15. doi:10.5539/ies.v8n11p1
- Pérez, M. C., & Basse, R. (2015) . Analysing errors of CLIL and non-CLIL primary school students in their written and oral productions: A comparative study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 173, 11-17. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.023
- Vila, F. X., & Bretxa, V. (2014) . *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages* (Vol. 158) . Bristol, UK: Multilingual Matters.