



Title	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
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. 2021, 17, p. 123-141
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/88290
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

《研究ノート》

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

湯川 笑子 (立命館大学)

eyt24310@lt.ritsumeit.ac.jp

清田 淳子 (立命館大学)

KB5J-KYT@j.asahi-net.or.jp

**Ritsumeikan Campus Asia Program Students' Translanguaging
Involving Japanese, Chinese, Korean and English**

YUKAWA Emiko & KIYOTA Junko

要 旨

立命館大学キャンパスアジア・プログラム (CAP) は、東アジアへの文化や歴史に関する理解を基礎として国際的に活動できる人材を養成すべく、立命館大学、韓国の東西大学校、中国広東外語大学の3大学で共同して実施しているプログラムである。日中韓の3言語 (および英語を合わせると4つの言語) を共有する同級生とともに学ぶという多言語環境におかれた履修生はどのように選択的に言語リソースを活用するのか、その実態はあまり知られていないため、本研究は教師と学生の言語使用状況をCAP一期生らの語りを通して明らかにしようとしたものである。日本人CAP学生は3言語を臨機応変に活用していた。そして、授業内に必要に迫られてトランス・ランゲージングによる相互支援をしたり、コミュニケーション上の「必然性、積極性、豊富化」のための実践と鍛錬を行ったりする中で、次第に意識的で多様なストラテジーを育んでいった。

Abstract

Ritsumeikan University Campus Asia Program (CAP) is an educational program jointly operated by Ritsumeikan University, Dongseo University in South Korea, and Guandong University of Foreign Studies in China, with the aim to develop individuals who will work internationally equipped with cultural and historical understanding of East Asia.

We know very little about the reality of how students make skillful use of multilingual resources when they share three languages, namely, Japanese, Chinese, and Korean (four languages when English is included) and learn together with other students in the program. Therefore, the present study sought to explore both professors' and students' language use through the narratives of students of the CAP first-year cohort. The study found that Japanese CAP students were using three languages (occasionally English as well) flexibly. At CAP, students' needs in classes called for mutual support by translanguaging; in addition, inevitable communication practices and training due to the "necessity, eagerness, and enrichment" also gradually led them to develop their conscious and diverse communication strategies.

キーワード：キャンパスアジア、多言語使用の実態、トランス・ランゲージング、SCAT

1. はじめに¹⁾

立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラム（以後 CAP と呼ぶ）は、「東アジアに関する人文学的な教養・知性を持って、国際的な組織・集団・社会の活動を円滑に進めてゆく人材」を養成することを目的に、立命館大学、韓国の東西大学校、中国広東外語外貿大学の3大学で共同して実施しているプログラムである。立命館大学の CAP 学生は、1・4年生時には立命館大学で学習し、2・3年生時には、総勢 20 名²⁾ がふた手に分かれ、半分が春学期に中国で学習し（中国先回り組）、残りの半分が韓国で学習する（韓国先回り組）。秋学期には入れ替わってもう1つの国へ移動する。同様の動き方を中国・韓国の2大学の学生も行う。どの国においても、2つの外国語と3つの国の文化や社会について学ぶ講義や演習があり、3年生時には一般学生用の科目を履修することもできる。

このように日中韓の3言語という学習対象言語（どの国の学生も初等中等教育を通じて学んでいる英語を合わせると4つの言語となる）を共有する同級生とともに学ぶという多言語環境におかれ、しかも、そのうちの2言語は数名の例外を除いて大学で初修の外国語である場合に、履修生がどのように選択的に言語リソースを活用するのかといった実態についてはあまり知られていない。そもそも日本語母語話者の多言語同時学習者や多言語話者が比較的少ないことに加えて、文部科学省の

補助を受けているキャンパスアジア・プログラムの中でも立命館大学で実践されているような2言語同時習得を目指す教育プログラムは他に存在しないことや³⁾、立命館大学のCAP生の言語使用状況についてもまだ1期生が終了した段階にすぎないこともあり、研究がそれほど進んでいないからである。本研究はこうした状況に鑑み、言語実態の解明に向けた1つの試みとして、CAP一期生らの語りから推測される教師と学生の言語使用状況を探ろうとするものである。

2. 先行研究

本研究は日中韓の3言語（プラス英語）を媒介言語とする学生の多言語使用の実態に焦点をおくことから、多言語使用に直接関わる「トランス・ランゲージング」（以後 TL と記す）の概念についてまとめておきたい。Otheguy et al. (2015) は、TL を「社会的、政治的に定義された個別命名言語（そして通常、国語や公用語）の区分に忠実に固執するのではなく、話し手の言語レパートリーをすべて使用すること」（p. 283、原文英語、筆者訳、「個別命名言語」は *named languages* を訳したものと定義している⁴⁾。「ランゲージング」という概念がすでに、人の持つ多感覚機能をすべて活用して意味理解・生成をするプロセスを指すが（Li, 2018）、そこに「トランス」が加わることでより一層、TL 研究者らが社会的政治的産物だとする「個別命名言語」の垣根を越えたダイナミックな意味伝達状況をとらえられる（Vogel and García, 2017, p. 7）。

TL の概念の理論構築に関しては近年活発な批判や議論があるが紙幅の都合で記載できないため、MacSwan (2017, 2020)、Poza (2017)、Otheguy et al. (2019)、Garcia and Lin (2017)、湯川・加納 (2021) などを参照されたい。TL という概念によれば、日本の教育現場というコンテキストにおいても多言語話者はすべての言語的および非言語的リソースを取り入れて意味理解・生成する実態があり得る。したがって、その実態に対して教師と学習者の双方のメタ認知を促し、教師の側の教授方法と学習者の側の学習方略として TL を戦略的に取り入れていけばよいという示唆が得られる。

類似の議論に、「母語使用」の価値を指摘するもの（Baker, 2011, 第 11 章；Brooks-Lewis, 2009；Cook, 2001）がある。ここには多モダリティ使用の強調や学習者の母語と授業での使用言語以外に関与する言語への言及はないものの、教育には認知能力を支える言語を活用することが必要であるという点で TL につながる指摘

がなされてきた。また、コード・スイッチング (CS) という概念があり、現象的には TL と見分けがつかない言語使用様態を指すことからこの概念も TL と関連が深い。本稿では、CS を「1つの談話の中で、単語レベルであれ文章レベルであれ、談話の中の一部であれ、言語をスイッチする現象」(Baker, 2011, p. 107) を指すものと定義する⁹⁾。

CAP は日中韓 3 言語 (と英語) が学習と生活に駆使される現場であり、目標とする 1 つの外国語学習における母語使用や発話の中の 2 言語往来といったレベルをはるかに超える言語ダイナミズムが存在する (例: 表 2 の㉓の目標言語が自在に切り替わるさまなど)。したがって、上記に紹介した概念のうち、あらゆる多モダリティと多感覚機能のすべてを使用する教育現場を分析するための用語として TL がふさわしいと考えた。ただ、CS の結果表出する言語プロダクト自体は TL と同じであるため、学生へのインタビュー時には学生らになじみのある CS という表現を用いた。

3. 研究目的と研究方法

3.1 研究目的と方法

本研究では、CAP 学生らの語りから推測される教師と学生の言語使用状況を明らかにすることを目的とする。TL は教育において教授法と学習者ストラテジーの側面で出現することをふまえ、さらに学生の生活の中での言語使用の様子を加えて、「CAP 学生の受ける授業における教師の多言語使用状況」、「学習や生活の中での CAP 学生の言語行動」、「学習者の学習やコミュニケーションのストラテジー」の 3 点に焦点をあてて、学生が TL のある学生生活をどのようにとらえていたのかを明らかにする。

CAP 学生の言語学習生活の実態をとらえるには、理想的には日中韓の 3 言語と英語を熟知した研究者が非参与観察などを通して実生活のデータをとることが望ましいが、研究者側の限界に鑑み、本研究では CAP 学生ら自身の証言による回想の語りをつらとして、そこから推測される学生ら自身および教師の言語使用の実態を明らかにすることにした。このような選択によって授業外での活動や観察では見えにくい心の中で起こっていること (例: 表 2 の㉓や㉔) が聴取しやすい反面、回想の中で事実が変質したり、授業時の教師の意図が誤解されていたりする可能性などの限界があることは否めない。

3.2 研究参加者とデータ

本研究の参加者は立命館大学のCAP学生の1期生で2ヵ年にわたる移動キャンパスにすべて参加した14名のうちの8名である。参加者は、2 - 3年生時の各移動キャンパスが終了して帰国し、立命館大学での集中講義を履修していた2019年1月に聞き取り調査に参加した。聞き取りは表1に示すように2つのフォーカス・グループを設け、目的とした3つの焦点に関わる10項目の質問を投げかける半構造化面接として実施した⁶⁾。聞き取りを行った筆者らは、集中講義や量的調査の依頼などを通して学生にとってはなじみのある立命館大学の教師である。また、この聞き取りの内容に関しては、事後に、立命館大学のCAPのスタッフとインフォーマルなヒアリングの会を持ち見解を聞いた。本研究参加者の量的データも提示し、特徴のある個人や中韓での生活の様子、プログラムの様子などの背景についての情報も得た。

表1 聞き取り参加者と言語能力自己評価

グループと所要時間	聞き手	参加者	「やりとり」自己評価レベル
中国先回り組 (41分57秒)	湯川	3名	中国語中級、韓国語中級
韓国先回り組 (57分2秒)	清田	5名	中国語初級、韓国語初級～中級

3.3 分析方法

聞き取り内容の分析については以下のように行った。まず、それぞれの聞き取り内容を話し手ごとに文字化し記載した。そしてそのデータを分析する手法としてSCAT (Steps for Coding and Theorization, 大谷, 2019) を使用した。大谷 (2019) で示されている手法をたどると、意味のまとまりでセグメントに分けられたデータから次の4つのステップを経て理論記述へと導いていくことができる。まず、「<1> データの中の注目すべき語句を抜き出す (例: 「勉強にはなる」)。次に、前後関係や背景からその発言の意図が反映できる「<2> それを言い換えるためのテキスト外の語句」に置き換える作業をする (例: 「勉強に好都合」)。次に、「<3> それを説明するようなテキスト外の内容」を関連の文献や知見から探して記述することで、学術的知見をふまえる (例: 「訓練としての用途」)。そして最後に聞き取った注目すべき発言を普遍的に理解可能な「<4> そこから浮かび上がるテーマ・構成概念」として記述していく (例: 「自分のための訓練としての積極的用途」表2⑳) という

ステップである。それをつないで「ストーリーライン」として再文脈化し、データについて「これまでの分析で言えること」(大谷, 2019, p. 323)としての「理論記述」へと結実させていく。なお、SCATにおける「理論」は一般化された原理ではなく目の前のデータから得られた結果を指す。

SCATを用いると、データをもれなく分析の対象とすることができる。また、4つの段階の軌跡が表として残る分析であるため、データと理論記述との間の関係が可視化され、何度もたどりなおすことができるという意味で、分析の信頼性を担保できる。

4. 結果

4.1 「テーマ・構成概念」と「理論記述」

本節では、中国先回り組、韓国先回り組の順に、それぞれの「理論記述」と紙幅の限界のため少数に限らざるを得ないが発話データを示す。なお、「理論記述」はその内容のまとまりにより、「3.1 研究目的と方法」で述べた3つの焦点に分けて行う。「理論記述」は枠で囲み、その中の「テーマ・構成概念」には下線を施した。発話データは「テーマ・構成概念」の記述だけでは理解が難しいものやイメージがわきにくそうな項目を選び対応する発話を提示した。その後でそれぞれのグループ内で抽出した「テーマ・構成概念」のすべて(表2、表3)を提示する。「テーマ・構成概念」には通し番号を①、②、のように付記し、「理論記述」や発話データと対応させた。なお、同じグループ内で複数回同じ「テーマ・構成概念」が出現した場合には同じ番号を付した。2グループ間で共通に抽出された「テーマ・構成概念」は表2、表3上で太字で示した。

4.2 中国先回り組の「理論記述」、発話データ、「テーマ・構成概念」

【焦点1】CAP 学生の受ける授業における教師の多言語使用状況

教師による CAP⁷⁾ 内 3 言語のうちの複数言語使用②や教師の外国人学生への多様なスキヤフォールディング①が存在する。ただ、教室内モノリンガリズム③と複数言語許容④という国ごとの対応の差や、教師の有効性に乏しい英語使用③（【発話データ 1】）に見られるように統一的 TL はないため、教師の英語・日本語使用と学生のニーズとのミスマッチ④も起きる。学生のニーズにはむしろ同科目履修者からの意味理解の支援の入手⑤の方が役立つ。

1 年目には提供されていた一部の CAP 科目の同時通訳支援の廃止⑥が 2 年目には実行されており、一般現地学生向けの CAP 外現地授業での特別支援の欠如⑦は当然ながら現実である。しかし、演習科目では、3 ヶ国学生の演習でのさほど高くない難易度と学生主体の授業進行⑧のため、大きな困難はない。
(セグメント 1～3、16)

以下に示す「教師の有効性に乏しい英語使用③」を示す学生の発話（【発話データ 1】）では、分からないところを TL してくれるのではなくて、すでに分かっている箇所を英語に言い換える、学生の理解には有効性のない教師の TL について回想している。

【発話データ 1】「教師の有効性に乏しい英語使用③」

学生 A：たとえば、広東省っていうのを中国語で言って、たぶん聞き取ってないと思って、広東 province って言って、あーそれは分かりますっていう。

(セグメント 2)

【焦点2】学習や生活の中でのCAP学生の言語行動

参加者の排除を避けたいという意思⑳ (【発話データ2】) にそって、留学先の1年生である外国語学習の初学者の同席の有無への配慮㉑、学年にかかわらず自分より言語能力の低い相手への思いやりによる言語選択㉒、教師のモノ・バイリンガル性㉓のためにそれぞれのコミュニケーションの場面にいる同席者の組み合わせにより使用が必然的な言語の選択㉔が行われている。最もよく使う言語としては、日中韓の間での共通語としての日本語使用㉕をあげるものの、学生の外国語能力の個人差による言語選択ヴァリエーション㉖がある。

さらに、利他的理由での言語選択㉗だけでなく、自分のための訓練としての積極的用途㉘を頭において言語選択が行われることもある。総じて、学習努力、利他的配慮、負荷の強さ、相手の能力という言語選択の理由の多様性㉙が見られる。発話の途中で言語をスイッチする行動については、語彙不足もしくは対応する訳語が存在しないという理由によるスイッチ㉚がある。これらの複雑な言語行動を通して複数言語環境における言語選択に気配りする力㉛が陶冶されていく。

CAP語⁸⁾の存在㉜については、組み合わせる言語による造語しやすさの違い㉝はあるが、楽しみやしっくりくる語感㉞のゆえにCAP語の学生内(日本人CAP学生のみでも)での使用㉟が頻繁である。(セグメント4～10、15)

【発話データ2】では、「参加者の排除を避けたいという意思㉑」を示す学生の発話を示す。コミュニケーションの場にいるにもかかわらず言語が理解できずに誰かが置き去りにされるといったことは心から避けたいと感じる、言語ニーズに敏感になった多言語話者ならではの配慮がうかがわれる。

【発話データ2】「参加者の排除を避けたいという意思㉑」

学生B：もう日本人と韓国人で話してる時も、中国語で喋りました。その子が理解できるように。(筆者注：「その子」とは、その場に同席していた中国人CAP生の1年生を指す。)

インタビュアー：もっと楽な言語を共通に持っているのにね。やっぱり3年生になって、2周目やから、あるいは環境がそうさせた？

学生A：いやなんか、自分の知らない言語で喋られた時の疎外感が分かるので、

やめようかになって。

(セグメント 10)

【焦点3】学習者の学習やコミュニケーションのストラテジー

まず授業内外で1つのL3⁹⁾言語の授業をもう一方のL3の言語で受講の際、目標言語が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態²³⁾が見られる(【発話データ3】)。また、第3言語のみにかかわらず、一方のL3の言語でL2英語を学習²⁴⁾する行動としても現れる。忘れたくない言語に触れる時間を増加させるための方策²⁵⁾である。複数言語学習の必要性からの同時学習²⁷⁾が見られる。時に言語処理のスピードがL1とL3の間で逆転する状態²⁶⁾を経験する学生も出現する。また高度な力をつけたL3学習の場合は高校からのL3学習²⁸⁾のスタートが関与している。

学習の際困難を感じた時には、同科目履修者からの意味理解の支援の入手⁵⁾に大いに頼りつつ、自ら調べるなど、授業困難時の自力での解決²⁶⁾も合わせて行う。こうした場面では、しばしば支援提供者ではない教師³⁵⁾の姿が対比的である。専門の授業を外国語で学ぶ際に、外国語での授業理解・準備のためのL1使用²⁹⁾は頻繁に行うが、専門用語の引用のための現地語資料³⁰⁾の活用も適宜行う必要がある。

コミュニケーション上では、多くの困った経験³⁷⁾が避けられない。旅先でスマホアプリなどによる文字から変換された音声言語や地図・写真などの多モダリティ³⁸⁾が活躍する。また、分からない状態を受け入れるというストラテジー³⁹⁾も生き抜くための1つのコツである。(セグメント11～14、17、18)

【発話データ3】は「テーマ・構成概念」の²³⁾を示す学生の発話である。4言語がからむ学習生活の中で、授業設定上の目標言語と実質的な学習対象が自在に切り替わる日常がよく表れている。

【発話データ3】「1つのL3言語の授業をもう一方のL3の言語で受講の際、目標言語が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態²³⁾」

学生A：あつ、うちも思い出した。韓国で、中国語の検定の準備してて、韓国語の教科書で中国語勉強とかしてたんですけど、でも、私は勉強の助けになっただけというかむしろ、韓国語にめっちゃ困って、韓国語の分からないところを辞書で調べて、韓国語の勉強をしましたもん。 (セグメント11)

表2 中国先回り組のセグメント、「テーマ・構成概念」リスト

セグメント番号	テーマ・構成概念(太字は表3との重複事項)
1	①教師の外国人学生への多様なスキヤフォールディング / ②教師による CAP 内 3 言語のうちの複数言語使用
2	③教師の有効性に乏しい英語使用 / ④教師の英語・日本語使用と学生の ニーズとのミスマッチ / ⑤同科目履修者からの意味理解の支援の入手
3	⑥ CAP 科目の同時通訳支援の廃止 / ⑦ CAP 外現地授業での特別な支援の欠如 / ⑧ 3 カ国学生の演習でのさほど高くない難易度と学生主体の授業進行
4	⑨教師のモノ・バイリンガル性 / ⑩自分より言語能力の低い相手への思い やりによる言語選択 / ⑪利他的理由での言語選択
5	⑫学習努力、利他的配慮、負荷の強さ、相手の能力という言語選択の理 由の多様性
6	⑬語彙不足もしくは対応する訳語が存在しないという理由によるスイッチ
7	⑭ CAP 語の存在 / ⑮ CAP 語の学生内 (日本人 CAP 学生のみでも) での 使用 / ⑯楽しみやしっくりくる語感 / ⑰組み合わせる言語による造語しやすさの違い
8	⑱初学者の同席の有無への配慮 / ⑲同席者の組み合わせにより使用が必 然的な言語の選択 / ⑳自分のための訓練としての積極的用途
9	⑩自分より言語能力の低い相手への思いやりによる言語選択 (重複) / ⑲同席者の組み合わせにより使用が必然的な言語の選択 (重複)
10	㉑参加者の排除を避けたいという意味 / ⑱初学者の同席の有無への配慮 (重複) / ㉒複数言語環境における言語選択に気配りする力
11	㉓ 1 つの L3 の言語の授業をもう一方の L3 の言語で受講の際、目標言語 が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態
12	㉔一方の L3 の言語での L2 英語の学習 / ㉕言語に触れる時間を増加させる ための方策 / ㉓ 1 つの L3 の言語の授業をもう一方の L3 の言語で受講の 際、目標言語が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態 (重複) / ㉖言語処理のスピードが L1 と L3 の間で逆転する状態
13	㉗複数言語学習の必要性からの同時学習 / ㉖言語処理のスピードが L1 と L3 の間で逆転する状態 (重複) / ㉘高校からの L3 学習
14	㉙外国語での授業理解・準備のための L1 使用 / ㉚専門用語の引用のための現地語資料
15	㉛日中韓の間での共通語としての日本語使用 / ㉜学生の外国語能力の個人差による言語選択ヴァリエーション
16	㉝教室内モノリンガリズム / ㉞複数言語許容
17	⑤同科目履修者からの意味理解の支援の入手 (重複) / ㉟支援提供者ではない教師 / ㊱授業困難時の自力での解決
18	㊲多くの困った経験 / ㊳スマホアプリなどによる文字から変換された音声 言語や地図・写真などの多モダリティの活用 / ㊴分からない状態を受け入れるというストラテジー

4.3 韓国先回り組の「理論記述」、発話データ、「テーマ・構成概念」

【焦点1】CAP 学生の受ける授業における教師の多言語使用状況

教師による CAP 内 3 言語のうちの複数言語使用②や教師の外国人学生への多様なスキヤフォールディング①は存在する。ただ教室内モノリンガリズム⑩と複数言語許容⑪という国ごとの対応の差、教師の有効性に乏しい英語使用③を含む CS の有無の多様性⑫、学生の CS に対する対応の多様性⑬（【発話データ 4】）が見られ、統一的な TL 実践はない。学生の翻訳・説明の効果の高さと教師の驚き⑭が両者の多言語使用上の違いを示している。教師の現地語使用の意図は、その場にいる人への情報保障⑮にある。

(セグメント 1～3、19、20)

【発話データ 4】は、「テーマ・構成概念」⑬の学生の CS に対する（教師の）多様性がうかがえる発言である。

【発話データ 4】「CS に対する対応の多様性⑬」

学生 C：んー、韓国では、たぶんレベルにもよると思うんですけど、先生と話すじゃないですか。で、突然日本語とかに変えると、私は怒られました。なんか、日本語で、最後までちゃんと韓国語で伝えてきなさいって言われました。で、中国では、私が中国語をできないって先生も分かっているんで、私を変えて変えて変えて、こう説明すると、こう、一生懸命、結構聞いてたっていう印象があります。

(セグメント 20)

【焦点2】学習や生活の中でのCAP学生の言語行動

1年生である語学の初学者の同席の有無への配慮⑳、同席者の組み合わせにより使用が必然的な言語の選択㉑を言語選択の規準として持ちつつ、CAP内かCAP外かでの言語選択㉒の使い分けを判断し、CAP内ではCAP内で使えるすべての言語の使用㉓という手段を使い、発話の途中でも効率と正確さのための言語選択㉔を行う。発話中には、語彙不足によるスイッチ㉕が起ることがちだが、言語ごとの難しさの差㉖があり、それぞれに対応が要る。さらに、積極的に気分や面白さのためといった積極的・語用論的理由のためのスイッチ㉗も行う。CAP語の存在㉘については、伝達の効率化㉙、および楽しみやしっくりくる語感㉚のために、共有する者だけのCAP語の秘匿性㉛（【発話データ5】）を有する言語行動となっており、そのためCAP外での使用への抵抗感㉜が生まれている。CAP語は、組み合わせる言語による造語しやすさの違い㉝があり、日本人や韓国人によるCAP語㉞が多い。

日中韓の3カ国を共有する集団の中では、マルチリンガルにおける言語ドミナンス㉟が生じることがある。現地語使用に向けての努力㊱はするし、場所・相手・能力によって判断する4言語使用㊲という方針はあるものの、得意な方の韓国語の多用㊳が見られ、中には相手の理解力頼みの母語使用㊴を自分に許す場合すら出現し得る。
(セグメント4～13、18)

【発話データ5】は、「テーマ・構成概念」㉟を示す発言である。CAP語がCAP生のみに通じる特別な表現形態であるため、CAP外での使用がはばかられることが分かる。

【発話データ5】「共有する者だけのCAP語の秘匿性㉛」

学生E：でもそれをCAP外で言うとちょっと恥ずかしい思いをするんですよ。なんかちょっといきってるみたいな。留学帰りで。
(セグメント10)

【焦点3】学習者の学習やコミュニケーションのストラテジー

CAP 学生には、1つのL3の言語の授業をもう一方のL3の言語で受講の際、目標言語が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態⑳がある。また、メモを取る時に、表意文字言語の代わりに入力しやすい表音文字言語の活用㉑をするというTLも出現する。外国語での授業理解・事前スキーマ形成のためのL1使用㉒は認知レベルの確保に不可欠である（【発話データ6】）。困った時には、教師への支援要請のしやすさのヴァリエーション㉓があることから、同科目履修者からの意味理解の支援の入手㉔に活路を見出し、他方で授業困難時の自力での解決㉕も行う。

CAP内ではCAP内で使えるすべての言語の使用㉖によってコミュニケーションを図るが、CAP外ではスマホアプリなどによる文字から変換された音声言語や地図・写真などの多モダリティ㉗が活躍する。また、分からない状態を受け入れるというストラテジー㉘も出現してくる。

(セグメント6、14～17、21、22)

【発話データ6】は、「テーマ・構成概念」㉙について学生が予習段階で駆使するL1使用のTL方略を示す語りである。

【発話データ6】「外国語での授業理解・事前スキーマ形成のためのL1使用㉒」
学生G：映画の授業っていうのがあったんですけど。それはどうしても中国語の、中国語の映画やったら中国語がどわーって流れてくるから、全然分かんないんで、その授業が始まる前に、日本語で、なんか、とりあえずその中国語の題で日本語のネットで打ってネタバレって日本語で書いて、それで検索して、ある程度あらすじ掴んでから、映画見て内容を、なんとなく、ああ今このシーンかみたいなの、したりとか。

(セグメント16)

表3 韓国先回り組のセグメント、「テーマ・構成概念」リスト

セグメント番号	テーマ・構成概念(太字は表2との重複事項)
1	①教師の外国人学生への多様なスキヤフォールディング
2	②教師による CAP 内 3 言語のうちの複数言語使用
3	③教師の有効性に乏しい英語使用 / ①教師の外国人学生への多様なスキヤフォールディング (重複)
4	④語彙不足によるスイッチ / ⑤言語ごとの難しさの差
5	⑥効率と正確さのための言語選択 / ⑦ CAP 内か CAP 外かでの言語選択
6	⑧気分や面白さのためといった積極的・語用論的理由のためのスイッチ / ⑨ CAP 内で使えるすべての言語の使用
7	⑩相手の理解力頼みの母語使用
8	⑪ CAP 語の学生内 (日本人 CAP 学生のみでも) での使用 / ⑫楽しみやしっくりくる語感 / ⑬伝達の効率化
9	⑭ CAP 語の存在 / ⑫楽しみやしっくりくる語感 (重複) / ⑮組み合わせる言語による造語しやすさの違い
10	⑯日本人や韓国人による CAP 語 / ⑰ CAP 外での使用への抵抗感 / ⑱共有する者だけの CAP 語の秘匿性
11	⑲韓国語の多用 / ⑳同席者の組み合わせにより使用が必然的な言語の選択
12	㉑初学者の同席の有無への配慮 / ㉒マルチリンガルにおける言語ドミナンス
13	㉒同席者の組み合わせにより使用が必然的な言語の選択 (重複) / ⑩相手の理解力頼みの母語使用 (重複)
14	㉓ 1 つの L3 の言語の授業をもう一方の L3 の言語で受講の際、目標語が自在に切り替わるマルチリンガル学習の実態 / ㉔表意文字言語の代わりに入力しやすい表音文字言語の活用
15	㉓ 1 つの L3 の言語の授業をもう一方の L3 の言語で受講の際、目標言語が不明確になるマルチリンガル学習の実態 (重複)
16	㉕外国語での授業理解・事前スキーマ形成のための L1 使用
17	㉕外国語での授業理解・事前スキーマ形成のための L1 使用 (重複) / ㉖授業困難時の自力での解決
18	㉒マルチリンガルにおける言語ドミナンス (重複) / ㉗現地語使用に向けての努力 / ㉘場所・相手・能力によって判断する 4 言語使用
19	③教師の有効性に乏しい英語使用 (重複) / ㉙学生の翻訳・説明の効果の高さと教師の驚き
20	㉚教室内モノリンガリズム / ㉛複数言語許容 / ㉜ CS の有無の多様性 / ㉝ CS に対する対応の多様性 / ㉞その場にいる人への情報保障
21	㉟同科目履修者からの意味理解の支援の入手 / ㊱授業困難時の自力での解決 (重複) ㊲教師への支援要請のしやすさのヴァリエーション
22	⑨ CAP 内で使えるすべての言語の使用 (重複) / ㊳スマホアプリなどによる文字から変換された音声言語や地図・写真などの多モダリティ / ㊴分からない状態を受け入れるというストラテジー

5. 考察

5.1 授業における教師の多言語使用状況における非統一性と学生の対処

第4節で扱った3つの焦点のうち、まず「CAP学生の受ける授業における教師の多言語使用状況」について考察する。常設化CAPの1期生ゆえのスタッフ側の経験知の欠如や、2ヵ国から受け入れる学生の言語力のレベルの多様さもあり、授業内では基本的に現地語を使用するという大枠のルールはあるものの（CAPスタッフからの情報）、いずれのグループに対しても科目担当者が統一的なTL方針を持って実践した様子はいかたがえない。学生は教師がそれぞれ独自に試みた多言語使用やスキャフォールディングの努力に感謝しつつ、また、授業内モノリンガリズムを徹底しようとする教師の教育的意図を理解しながらも、授業で理解できないことに関しては学生の方で主体的に教室内の多言語のリソースを活用せざるを得なかった。そしてそのことが学生のTLを学習に不可欠なツールとして必然的に引き出し鍛錬していったと推測される。

5.2 学習や生活の中でのCAP学生のTLと言語ドミナンス

次に、焦点の2つめ「学習や生活の中でのCAP学生の言語行動」について考察する。それぞれの対話の場面でどのような言語選択をするのかについての判断基準の最も大きなものは通じること、つまり、誰に対しても情報保障をすることである。モノリンガルに比べてバイリンガルの方が話し相手に配慮する行動や状況把握をする力が早く育つことが報告されているが（Fan et al., 2015; You & Markman, 2015）、CAP学生にもそのような利他的な配慮は強く見られる（必然性）。こうした配慮に加えて、積極的に自分が習っている外国語を練習したいという学習努力やその裏返しとしての負荷・疲労などの要因（積極性）もそれぞれのコミュニケーションの使用言語判断に関与する。さらに、多言語話者ならではの、CAP語に象徴される楽しみのための言語併用や創造性も出現し（豊富化）、多言語話者の言語選択や併用の根拠が「必然性、積極性、豊富化」の3つの次元から勘案され瞬時に判断され実施されていることが分かる。中でもこの「必然性」の1つとして両方のグループがあげた、移動先のキャンパスで出会う現地の1年生（2学年下の学生でまだCAP3言語の語学学習が進んでいない段階）に対する配慮は、現地語を使おうと頑張る大きな動機となっていた。利他的な判断をしがちな（思いやりの強い）姿勢は、しばしば相手の要求に応じて日本語の稽古台になってあげるといった結果を生みやすい

が、現地国の2・3年生は他キャンパスには出はらっていて、基本的にはCAP学生は1年生しかいないというCAPのシステムのおかげで、利他的判断が現地語使用に結び付ついていた。

1点だけ、韓国先回り組に出現したが中国先回り組では聞かれなかった現象がある。それは3言語の中の言語の強さのバランスの不均衡さの出現である。韓国先回り組では言語使用の面では、韓国語と日本語を用い中国語はほとんど使用しないという明確なドミナンスが出現してしまっている。中国で一緒になる韓国人学生グループも同様(湯川・清田, 2020)に中国語の使用を避け、この日韓のグループの中では日本語と韓国語を多用していた。通常、バイリンガルの言語ドミナンスは社会における言語の通用性や利便性などによって醸成されるダイグロシア(言語のパワーの強弱関係による領域・目的ごとの言語の使い分け)の反映であることが多いが、そうした要因が少ない日中韓の3言語の中でもこうしたことが起こってしまった。その原因が中国語の言語としての難しさによるのか、個人の好みのせいなのか、あるいは大学での指導内容・方針によるのかなどは不明であるが、こうしたことが今後起こらないようにするためには何等かの方策が必要である。

5.3 学習者の学習やコミュニケーションのストラテジーとしての TL

「学習者の学習やコミュニケーションのストラテジー」には、CAP学生の授業内での習慣や日常のコミュニケーションのニーズによって培われたTLを実践する能力がよく表れている。

2グループは共通に、韓国語・中国語学習の際に学習手段としての(授業で使われる)言語と目標言語がどういう組み合わせであっても、柔軟に自分にとって必要性のある言語を学習する、つまり目標言語と学習媒介言語が柔軟に逆転し得るといふ生活をしてきた。状況と各自異なる自分の言語能力によって自分の学べき言語が何かを判断しあらゆるリソースを使ってそれを学習するといった言語間の交錯ダイナミズムは、多言語話者ならでの言語使用である。また、現地語での発表やアウトプットのためには目標言語を使用するが、準備段階では最も強い母語を認知レベルの高い学習内容の理解を得る梃子として使用するといった柔軟な言語の使い分けも見られた。こうした母語と目標言語の使い分けはCook(2001)が指摘した母語使用の機能を駆使しており、さらにSwain and Lapkin(2001)らがカナダのフランス語イマージョンで育つ生徒で検証した、複数言語を使用して目標言語のフォームを育む事例にもつながる。

また、サバイバルのために使えるのは音声言語だけではない。意味生成・伝達のためには、対面の口頭での対話の時さえ、筆談として紙に書いた文字やデジタルツールで示した文字を活用できる。自分の音声での発話の代わりに、デジタルツールで発話・発音させることも必要な文章を瞬時に翻訳させることもできる。さらに、写真、地図、イラストなど手軽に多モダリティを瞬時に使用することをテクノロジーが可能にしてくれており、学生は言語以外のリソースも TL の手段とする多モダリティの活用を実践している。モノリンガル話者の間でもデジタル機器の浸透により、Instagram や SNS での絵文字や写真を多用した対話や動画の交換などの言語以外の情報伝達の方法が若者を中心に進んでいることを考えると、多言語話者がこうした多言語の使用と多モダリティの活用を組み合わせる生活をするのは必然の流れであろう。

6. 結語

本研究で収集したデータの分析の結果、日本人 CAP 学生の言語使用の実態は3言語（とたまたま英語）が臨機応変に活用されている実態であることが明らかになった。前述したように、CAP では、授業内の学生どうしのやむを得ない TL による支援や、コミュニケーション上の「必然性、積極性、豊富化」の実践と鍛錬が、意識的で方略的な学生の日常的なストラテジーを育んだのではないかと考えられる。大学の正規のカリキュラムの中で英語以外の多言語を同時に育てる CAP のカリキュラムは、筆者らの知る限り日本では他に例がないが、日本内外の大学において学生が、あるいは多国籍企業において企業内の労働者が、言語レベルの違いはあれ3つかそれ以上の言語を共有して誰かと生活や仕事をする可能性は今後ますます増えるであろう。今回この研究で浮かび上がってきた各種 TL の方略は、多様な学習・労働の場で有益なコミュニケーションのスキルとして今後のプログラム運営や当事者対象のガイダンスの一部として有益な情報になるのではないかと期待する。

本研究はあくまで、CAP 学生自身からの語りから学生と教師の言語使用の実態を探った。この語りの内容をさらに検証し複眼的な視点から見るには、日中韓の3言語をよく知る研究者が実際の学生のインタラクションや学習の場を観察して言語データを採集する必要がある。筆者らの言語能力の限界によりそれが実行できなかったことは本研究の大きな限界である。今後の研究に期待したい。

注

- 1) 本研究は、科学研究費補助金基盤研究 (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) 20名は定員数であり、途中辞退者が出た場合にはこれより少なくなる。
- 3) 全国にキャンパスアジアと名前のついた大学での教育プログラムは他にもある (平成 28 年度に合計 17 大学採択)。詳しくは庵途 (2018) を参照されたい。
- 4) 類似の概念に codemeshing (Canagarajah, 2011)、metrolingualism (Otsuji & Pennycook, 2011) 他多数あるが、詳しくは Garcia and Li (2014, pp. 36-42) を参照されたい。
- 5) 類似の用語にコード・ミクシング (codemixing, CM)、コード・ボロイング (codeborrowing, CB) がある。本書では、Baker (2011, p. 107) にならい、CB は「借用語や受け手となった言語のルールに従って変化を受け恒常的にその言語の一部となった語句」を指すものとし、CM については CS と同意語ととらえる。
- 6) 聞き取りでは、TL、CS、母語使用、CAP について筆者らが以前に行った研究に基づき、言語選択や TL が起こりそうな場面を予測して以下の 10 問を聞いた。
 - 1 「キャンパスアジア・プログラム」の授業における「シェルター授業」的要素の有無
 - 2 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かどうか
 - 3 「CAP 語」の有無、それを使うのはテンションが上がっている時かどうか
 - 4 3 ヶ国の人が一緒にいて、ルールがない時には何語で話すか
 - 5 L3 の 1 つを学ぶ時にもう 1 つの L3 を通して勉強することがあるかどうか
 - 6 専門の授業を外国語で受ける時に、母語で情報を得ることがあるかどうか
 - 7 3 つの言語の中で、最もよく使われる言語はどれか、それはなぜか
 - 8 先生方は、学生が現地語以外を使ったり CS したりすることについてどう思っているか
 - 9 学習の際、先生や他の学生が話すことの聞き取りや、資料を読むことについて困難を感じるか、その場合はどのように切り抜けるか
 - 10 授業以外の場面でのコミュニケーションに困難を感じることはあるか、その場合はどのように切り抜けるか
- 7) CAP 内とは、4 言語が通じる CAP 生の間、および CAP 生用の授業科目内を指す。CAP 外はその外の人や場面を指す。
- 8) CAP 語とは CAP 生内で作られ共有された複数言語要素を取り入れた造語を指す。
- 9) 本稿では、L1 は日本語、L2 は英語、L3 は韓国語と中国語を指す。

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ー立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラムの事例ー」『立命館高等教育研究』18, 43-58.
- 大谷尚 (2019)『質的研究の考え方ー研究方法論から SCAT による分析までー』名古屋大学出版会
- 湯川笑子・加納なおみ (2021)『『トランス・ランゲージング』再考ーその理念、批判、教育実践ー』『母語・継承語・バイリンガル教育研究』17, 52-74.
- 湯川笑子・清田淳子 (2020)「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ー移動キャンパス 2 年目終了後の自己評価にもとづく言語能力・言語使用状況ー」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』16, 24-45.

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.)*. Multilingual Matters.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235. <https://doi.org/10.1093/applin/amn051>
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Fan, S. P., Liberman, Z., Keysar, B., & Kinzler, K. D. (2015). The exposure advantage: Early exposure to a multilingual environment promotes effective communication. *Psychological Science*, 26(7), 1090-1097. <https://doi.org/10.1177/0956797615574699>
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., & Lin, A.M.Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 117-130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- MacSwan, J. (2020). Translanguaging, language ontology, and civil rights. *World Englishes*, 39(2), 321-333. <https://doi.org/10.1111/weng.12464>
- Otheguy, R., Garcia, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Otheguy, R., Garcia, O., & Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625-651. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2011). Social inclusion and metrolingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573065>
- Poza, L. (2017). Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6(2), 101-128. <https://doi.org/10.5070/B86110060>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects.. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 99-118). Longman..
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. In *Oxford Research Encyclopedias: Education*, (pp.1-21). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Yow, W. Q., & Markman, E. M. (2011). Young bilingual children's heightened sensitivity to referential cues. *Journal of Cognition and Development*, 12(1), 12-31. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.539524>