

Project-based learningを通じた動機づけ変化の質的検討

－中上級日本語学習者の地域における実践から－

小林 明子・福田 倫子

A Qualitative Study of Motivational Change through Project-based Learning:

A Study of Local Practices of Intermediate and Advanced Japanese
Language Learners

Akiko Kobayashi, Michiko Fukuda

In this study, international students planned and implemented events to conduct project-based learning for children in the community. Semi-structured interviews were conducted before, during, and after 15 classes. The results of the qualitative analysis showed that students' motivation changed as the lessons progressed. We further found that the characteristics of project-based learning (e.g., self-determination regarding the content of activities and activities outside the university) and the nature of the group (e.g., cooperative relationships with other learners and disagreements) influence fluctuation in motivation. The study examined methods for improving lessons from the perspective of motivation.

1. はじめに

Project-based learningは、実践的な第二言語運用能力を育成することを主な目的として、1980年代から第二言語の教室に取り入れられてきた(Stoller, 2006)。Project-based learningは、問題解決、調査活動など

の複雑なタスクに対して学習者が意思決定や調査活動を行い、一定期間に渡って比較的自律的に活動し、成果を発表する活動である (Thomas, 2000)。これら一連の活動は、第二言語運用能力の伸長に効果的であるとともに (倉八, 1993)、学習者の動機づけ¹に肯定的な影響を及ぼすこと (倉八, 1993; 島崎, 2017; Park&Hiver, 2017) が多くの研究で報告されてきた。その一方でProject-based learningのような協働学習を伴う授業形態のなかで、他者との相互作用を通して学習者の動機づけがどのように変動するのか、より詳細に調査する必要性も指摘されている (Ushioda, 2016; Muir, 2019)。本研究では、中上級日本語学習者を対象としたProject-based learningを実施し、その活動プロセスにおける動機づけの変化を質的に検討することにより、授業改善のための情報を得ることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 第二言語教育におけるProject-based learning

Stoller (2006) によれば、Project-based learningのなかには、Problem-based learning、Project workなど、多様な呼称や形態が含まれる。また、それぞれが独自の特徴を持っており、例えばProblem-based learningでは、中心となる問題が示され、その問題の解決を目指す過程で実践的な語学力を身につけることや問題解決力が養われることが期待される。しかし、共通点もあり、すべての活動は協働学習を含んでおり、プロセス指向であり、具体的な成果を得ることを目指している (Park&Hiver, 2017)。また特定のテーマ (内容) と語学学習を融合させており、程度の差はあるものの内容中心で進められる場合が多い (Stoller, 2006)。

¹ 本研究ではDörnyei and Ushioda (2011) に基づき、動機づけを人間の行動の方向 (direction) と強度 (magnitude) に関わるものであると捉える。

日本語教育においても、Stoller (2006) の分類に含まれる、多様な形態のProject-based learningに関する報告が見られる。例えば、倉八 (1993) では、日本語母語話者に対するインタビューを行い、その結果について発表するという活動を通して学習者の有能感が高まり、日本語学習に対する動機づけが高まったと述べている。また、島崎 (2017) では、留学生が地域の踊りを学び、祭りに参加するという活動を実施している。結果として、留学生の地域のコミュニティの外にいる「よそ者」としての自己認識が「コミュニティの一員」に変わるとともに、この経験が日本語学習に対する動機づけを高めたと述べている。

これらの指摘から、Project-based learningが日本語学習者の動機づけを高める可能性があることが窺える。しかし、動機づけ研究のなかで特定のクラスや教室活動における出来事がどのように動機づけに影響を与えるのか、活動の文脈や他の学習者との相互作用を踏まえて調査した研究は少なく、より詳細に調査する必要があることが指摘されている (Ushioda, 2016)。

2.2 第二言語教育における動機づけ研究

第二言語教育における動機づけ研究は、特定の国や地域、集団が持つ動機づけの構成や特徴を明らかにする研究を経て、学習者の動機づけを高めるための教育的支援へと研究の焦点を移しつつある。この傾向は日本語教育の分野でも同様である。1990年代以降、日本語教育の分野では、「なぜ日本語を学習するのか」という学習目的を明らかにしようとした研究が数多く行われてきたが、これに加えて、近年では具体的な教室場面を対象に「どのように動機づけを高めるのか」というより教育的な観点からなされる研究も見られるようになっている (守谷, 2002)。しかし、いまだ多くの研究は学習者が持つ動機づけのタイプや教師の教育的

働きかけなどについて、一般的な原則を提示するものが多く、特定のクラスや教室活動の文脈と結びついた形で教育的示唆がなされることは少ないという指摘も見られる (Ushioda, 2016)。Ushioda (2016) は、教室における動機づけは、課題がどのようなものかという点に加えて、学習者がもともと持っている動機づけ、他の学習者との関係などと関連しており、特定の課題に取り組む中で、学習者の動機づけがどのように相互作用し、形成されるかに着目する必要があると述べている。

上述したように、これまで多くの研究においてProject-based learningが動機づけを高める可能性があることが報告されているが、同時に活動の進め方によっては動機づけが低下する可能性があることも指摘されている (Huang&Shan, 2012; Muir, 2019)。Huang and Shan (2012) では台湾の大学の英語クラスにおいてProject-based learningに対する学習者の認識を調査した。インタビュー調査の結果、授業後に大部分の学習者は動機づけが高まり、言語能力が伸びたと認識していることが示された。しかし、一部の学習者は、他の学習者との意見の相違や非協力的な態度、グループ内での作業の日程調整が負担であること等が理由で学習にあまり動機づけられなかったことを報告している。同様に、Project-based learningと動機づけの関連を理論的に検討したMuir (2019) でも、Project-based learningはそれを遂行するうえでの追加の作業負担が重く、グループメンバーとの関係性によっては、動機づけが低下する可能性があることが述べられている。

本研究では、上記の指摘を踏まえ、地域住民を対象としたイベントを企画・実施するというProject-based learningのなかで、グループ活動を通して学習者の動機づけがどのように変動するのか、質的に探ることとする。

3. 授業実践の概要

3.1. 授業の目的と位置づけ

本実践は、日本国内の大学1校において学部日本語科目の一つとして行った。参加者は学部生および交換・派遣留学生であり、授業目的は総合的な日本語能力を育成することであった。なお授業には日本人学生も参加したが、日本語科目は留学生のみ単位が取得できる科目であるため、日本人学生は単位の取得を目的とせず、チューターとして参加した。

3.2. 授業方法

授業は2019年4月～7月に、全15回実施した。以下、表1に流れと目的、主な内容を示す。

表1 授業の流れ

回	目的	主な内容
1-4	(1) 事前学習	1) オリエンテーション 2) 資料の読解を通して、日本の小中高校における外国語教育について知る 3) 外部講師による講義を通して、地域に住む外国人数や国、彼らの生活について知る
5-7	(2) イベントの計画	1) 地域の子どもたちに、留学生の母国の言語、文化を知ってもらうためのイベントを考える 2) イベントの企画書を作成する
8-12	(3) 広報活動・準備	1) イベントを実行するための準備をする 2) 宣伝チラシや市報に掲載する文章を書く
13	(4) イベントの実施	1) 地域の子どもたちと親を対象に、留学生の母国の言語、文化を知ってもらうイベントを実施する
14-15	(5) 振り返り	1) イベント参加者が記入した感想を読む 2) 活動の成果や課題を振り返る 3) 振り返りの発表

事前学習では、日本に住む外国人やその子どもたちには、アジア出身者が多くにもかかわらず、日本の児童・生徒が学校教育や入試において英語以外の外国語に触れる機会が少ないことを学んだ。それを踏まえたうえで、地域の子どもたちに、留学生の母国・地域（中国・韓国・台湾・香港）の言語や文化、社会について知ってもらうためのイベントを考え、市民に広報し、実施することとした。イベントは市内の子育て支援センターにおいて、近隣に住む幼児や親、保育園・幼稚園児を対象に実施した。イベントの内容は、（１）中国・韓国の文化を紹介する活動（簡単な挨拶、歌、手遊び等）（２）子どもに対する外国語教育について、各国・地域（台湾・香港）の現状を紹介する発表、（３）参加者と学生の自由交流、というものであった。イベントの広報、実施においては地域の外国人支援を行う団体、市の子育て支援センターの協力を得た。広報の際には、これらの団体の協力を得て、子育て支援センターが発刊する広報誌への掲載、地域の外国人支援を行う団体のHPへの情報の掲載、近隣の保育園や住民への声掛けを実施してもらった。

3.3. 授業参加者

参加者は留学生9名、日本人学生4名であった（留学生のプロフィールの詳細は、表2参照）。日本人学生は、学内での教員の呼びかけに応じてチューターに応募した学生であり、学部生3名（男性1名、女性2名）、大学院生1名（男性）であった。

表2 留学生のプロフィールと役割分担

	所属・身分	出身	性別	日本語レベル ²	イベント時の役割
留学生A	派遣留学生	中国	女性	N1	広報・司会
留学生B	学部1年生	中国	女性	N1	中国の言語・文化を紹介する活動、自由交流
留学生C	学部1年生	中国	女性	N2	
留学生D	派遣留学生	中国	男性	N1	韓国の言語・文化を紹介する活動、自由交流
留学生E	交換留学生	韓国	女性	N1	
留学生F	交換留学生	韓国	女性	N1	
留学生G	交換留学生	韓国	男性	N1	母国の教育制度、外国語教育に関する発表
留学生H	交換留学生	台湾	女性	N1	
留学生I	交換留学生	香港	男性	N2	

留学生たちは、表2の役割分担に基づいてペアやグループで準備を進めた。日本人学生は留学生をサポートする形で準備に参加し、当日も司会や会場準備、自由交流等を手伝った。

4. 調査概要

4.1. 調査目的

本調査の目的は、上述したような活動を通して（1）学習者の日本語学習に対する動機づけがどのように変化するか、（2）動機づけの変化に影響する要因は何か、を探ることであった。

4.2. 調査方法

留学生に対する半構造化インタビューをコース実施前、実施途中（8回目の授業後）、実施後に行った。コース実施前のインタビュー内容は、

² N1は日本語能力試験の中で最も習熟度が高いN1レベルを指し、幅広い場面で使われる日本語を理解することができるレベルと規定されている。N2は日本語能力試験N2レベルでN1に準じるレベルである。日本語能力試験とは日本語国際交流基金及び日本国際教育支援協会が日本語学習者を対象に実施する日本語試験である。

(1) 日本語を学び始めた理由、(2) 留学理由、(3) 卒業後の進路、についてであった。コース実施途中及び実施後には、(1) 授業の中での日本語学習に対する動機づけの変動 (2) その理由、について聞いた。インタビューは授業担当教員が日本語で行い録音した。調査協力に関しては授業初日に説明を行い、調査協力同意書に署名をもらった。

4.3. 分析方法

本研究では、動機づけの変化と影響要因を質的に分析するため、木下 (2003, 2007) による修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた。木下 (2007) によれば、この手法は分析対象者を中心とした人間の行動や相互作用の変化、動きを説明することができるという。本調査では、授業中の出来事や相互作用を学習者がどのように解釈し、動機づけがどう変化するかというプロセスを分析するための手法として採用した。具体的な分析手順は木下 (2003) に従った。まず、インタビューデータをすべて文字化した。次に、文字化したデータを読み込み、本研究の目的に関連する箇所に着目した。そして、その箇所について分析ワークシートを作成することによってデータから概念生成を行った。分析ワークシートには、概念名、定義、ヴァリエーション (具体例・データの一部)、理論的メモ (データ解釈の検討記録) を記入した。作成した概念の解釈が恣意的となることを防ぐために、類似例や対極例を繰り返し検討し、その概念について複数の類似例が見られる場合、有効であると判断した。そして概念同士の関係を検討しながらサブカテゴリーを生成し、さらに複数のサブカテゴリーをまとめるカテゴリーを生成した。最後に概念間、カテゴリー間の関係について結果図及びストーリーラインで表した。ストーリーラインは「分析結果を生成した概念とカテゴリーだけで簡潔に文章化」(木下, 2003: 224) したものである。

5. 分析結果と考察

分析の結果、20の概念を生成し、6つのサブカテゴリー、3つのカテゴリーにまとめた。以下では分析結果の概要であるストーリーラインを述べつつ、図1の結果図を説明する。ストーリーラインと結果図では、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを《 》、概念を〈 〉で表し、概念間の関係を→で示した。

5.1. ストーリーライン

【コース実施前の心理状態】のなかで、学習者が《もともと持っている日本語学習に対する動機づけ》としては、〈日本語・文化への関心〉、〈就職・進学のため〉というものがあった。しかし母国では〈日本語使用機会の少なさ〉があり、〈実践的な日本語力の獲得〉や〈新しい経験、視野の拡大〉をしたいという《留学への期待》を抱いていた。

次に【コース実施中の心理状態】としては、《グループのあり方》や《Project-based learningの特徴》に影響を受けて動機づけが変動する様子が窺えた。活動中に〈他者からの支援、協力的な関係〉を得ることは、〈コミュニケーションの楽しさ〉や〈日本語力の向上の実感〉に結びつき、動機づけを高めていた。一方〈他者との意見の相違〉は、〈意見がうまく言えないもどかしさ〉につながり、動機づけを低下させていた。しかし、〈意見がうまく言えないもどかしさ〉は必ずしも動機づけを低下させるわけではなく、より〈日本語力を高めたい思い〉を喚起し、動機づけを向上させることもあった。

また今回実施した《Project-based learningの特徴》として、〈内容についての自己決定〉や〈学外での活動〉があったが、学習者が〈内容に対する興味の薄さ〉や、イベントの〈成否へのプレッシャー〉を抱いている場合、動機づけが低下することもあった。

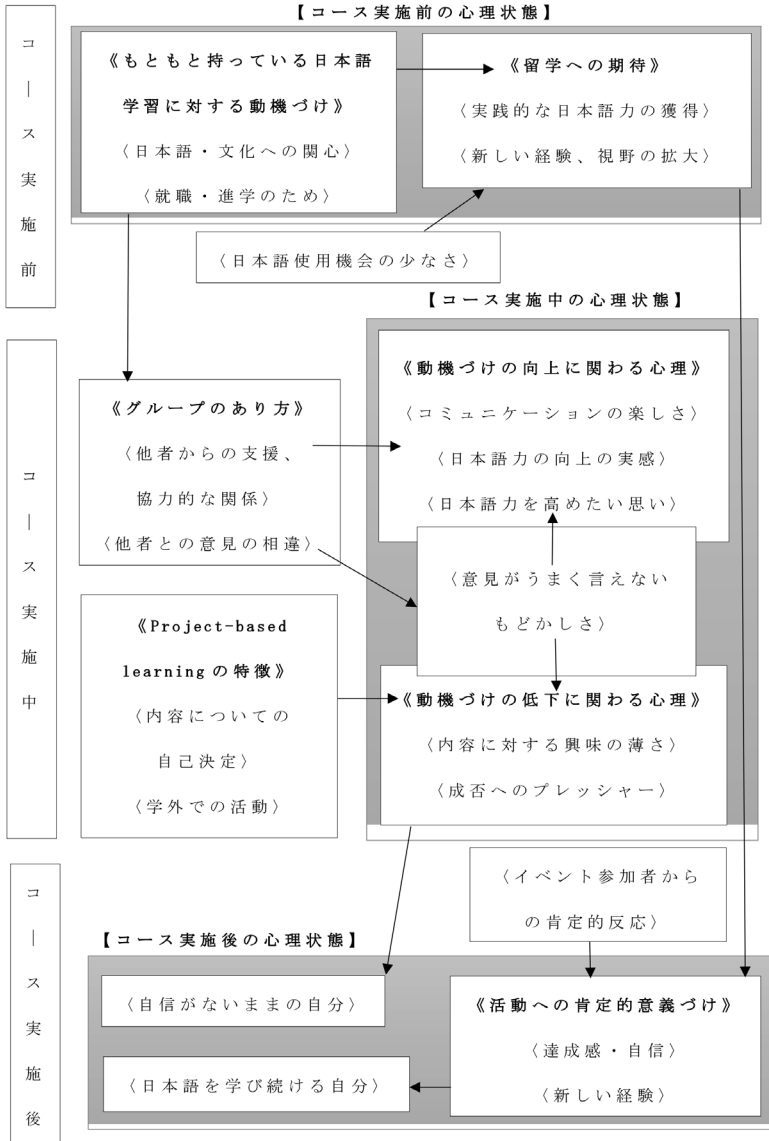


図1 インタビューデータから抽出された概念間の関係

【コース実施後の心理状態】としては、〈イベント学習者からの肯定的反応〉を得て、母国ではできない〈新しい経験〉ができたという満足感や第二言語（日本語）でイベントを成し遂げたという〈達成感・自信〉を得る場合がほとんどであった。このような《活動への肯定的意義づけ》は、コース実施前から持っていた《留学への期待》と一致したことにより生じた可能性がある。また上記のプロセスを経て〈日本語を学び続ける自分〉という将来像が明確になる様子がみられた。ただし、コース実施中に動機づけの低下を経験した学習者では、実施後も〈自信がないままの自分〉についての語りが見られた。

5.2. カテゴリーと概念の具体例

次に、インタビューデータをもとに調査協力者の実際の語りを引用し、どのような語りが概念として抽出されたかを説明する。発言意図が分かりにくい箇所については、調査者がその箇所に（ ）を加えて内容を補足した。分析では、コース実施前、コース実施中、コース実施後と、動機づけの変化を3段階に分けて説明する。

5.2.1 コース実施前の動機づけ

本授業には、母国の大学で日本語を専攻していた（いる）学習者と大学では他の専門科目を専攻しながら独学で日本語を学んだ者が参加していた。いずれの学習者も高校時代から日本の小説やアニメ、芸能人、または日本語自体という〈日本語・文化への関心〉を持っていた。

教員： (日本語は) 独学ですね。どうして日本語を勉強しようと思ったんですか？

留学生 F： もともと外国語に興味があって、漢字のほうが、ずっと、これ、面白いなと思って。

また、将来、日本語を活かした職業に就くことや日本の大学院への進学を視野に入れて〈就職・進学のため〉に日本語を学んでいると語る学習者も多くいた。

教員： 今は、どうして勉強していますか、日本語。

留学生 E： 今は、就職の目的があって。そして、私の専攻だから、日本語で、あとで就職をするので。

教員： 日本語を使って就職をしたいんですね。どんな仕事を考えていますか？

留学生 E： うーん、私は翻訳家をいいと思います。

母国では日本人教師から講義を受けていたものの、全体的に〈日本語使用機会の少なさ〉があった。そのため、留学に際しては〈実践的な日本語力の獲得〉を希望しており、また外国ならではの〈新しい経験、視野の拡大〉をしたいという《留学への期待》を抱いていた。

教員： Cさんは何のための日本語を勉強したいという感じですか？

留学生 C： 色々文化を勉強したい。もっと広い視野で世界を見るっていう。

教員： 留学の目的はありますか？

留学生 G： 目的は日本語の会話実力を高めるため、第一の目標です。

教員： 話すことですね。

留学生 G： はい。

(中略)

教員： 韓国では、結構日本人と交流がありましたか？

留学生 G： 韓国では、あんまり、あんまりなかったです。授業、韓国の大学の日本人の先生が担当している授業を聞いたとき以外にはあんまりないです。

【コース実施前の心理状態】として、基本的に日本語や日本文化自体に対して興味を抱いており、留学を通してより日本語能力を高め、自己の将来に役立てたいという強い動機づけがあることが窺える。

5.2.2 コース実施中の動機づけ

【コース実施中の心理状態】としては、複数の要因の影響により動機づけの向上、低下が繰り返される様子が見られた。まず、学習者の動機づけの変動には、《グループのあり方》が影響を与えていた。グループ内で〈他者からの支援、協力的な関係〉が得られる場合は、活発な話し合いや意見交換が生まれ、〈コミュニケーションの楽しさ〉〈日本語力の向上の実感〉につながっていた。

留学生 B： そうですね、やっぱりなんか楽しいほうが多いと思います。えっと、授業のなかで先輩（チューター）と一緒に話しながら、日本のことを、自分に、覚えるのが本当に楽しい、というか、そういう授業を受けている、あの、方、方法が初めてなんで、そういうのが好きです。

留学生I： うーん、まあ、みんなが日本に来られるのは、日本語の勉強のために来るですから、じゃあ、日本人とだったら、みんなよく話せるチャンスが多いですから、一応、会話のスキルとかレベルとか、どんどん上がっていくと思います。

本実践に参加した留学生たちは、もともと日本語の文化的、実用的価値を十分意識したうえで留学しており、留学中に実践的な語学力を獲得したいという動機づけも高かった。以下で留学生Eが述べているように、そのクラス全体としての動機づけの高さが前向きな《グループのあり方》を生み、最終的に個々の動機づけを高めていた可能性がある。

教師： Eさんはこの〇〇（科目名）の授業を受けてみて、やる気があるときとないときと色々変わると言うんですけど、やる気が上がるとき、頑張ろうと思うのはどんなときだった？

留学生E： 何か、私以外の一緒に発表するみんなが頑張るとき。

教師： え、みんなのやる気に影響を受けて。

留学生E： はい、みんなから影響を受けると思います。

さらに〈意見がうまく言えないもどかしさ〉については動機づけの向上、低下の両方に関わっていた。意思疎通がうまくできないと感じた場合でも、逆にそれを学習の糧として捉えた学習者の場合は、〈日本語力を高めたい思い〉を新たにすると語り、動機づけの向上が見られた。

留学生E： 何か日本人の学生さんと私が話すとき、何か語彙とか私が使う表現が足りないと感じたらもっと勉強しなきゃと思って、やる気が上がるです。

教員： ああ、日本人のチューターさんと話すときに。

留学生E： はい、私が実力が不足だと思うとき。

一方、同じように意思疎通がうまくできない場面で、自分が相手に受け入れられていないと感じた場合は、動機づけが低下していた。

留学生C： あの、どう言いますか。〇〇さんと一緒に何か相談していたとき、あの、彼女はすごく優秀だと思うけど、他の、私の意見はあんまり受け入れないという、ことはあります。

教師： あ、そのときにちょっとやる気が下がっちゃう。

留学生C： はい、はい。

その他に、本授業で実施した《Project-based learningの特徴》が動機づけを低下させる場面も見られた。本実践では、各自の分担部分で何のように行うかという〈内容についての自己決定〉が求められたが、担当部分について特に詳しくない、または意見がないときには、〈内容に対する興味の薄さ〉が動機づけを低下させる様子が見られた。

教員： じゃあ、一番やる気が下がるときは？

留学生 F： ああ、この企画、この活動を企画するときに。

教員： 企画するとき。

留学生 F： 何をすればいいのか、自信がなくて。

教員： ああ、何をすればいいのか分からない。

留学生 F： こうすればいいかな、こうすればいいかなと。何か正解がないから、どうすればいいんだって。

教員： ちょっとやる気が下がることありますか？

留学生 H： ありますよね。

教員： どんとき？

留学生 H： どんとき、なんか。全然、考えないときかな。

教員： 考えないとき。どんとき？

留学生 H： もし、テーマについて何か意見があるかどうか、の質問があったら、何も意見なし、そのぴんとこない。

また、イベントは、大学内ではなく学外の施設で実施した。このような一般の日本人を相手にした〈学外での活動〉に対して〈成否へのプレッシャー〉を強く感じる学習者もいた。

留学生 F： 心配してて。

教員： どんなことを心配してるの？

留学生 F： 講座（イベント）、大学の人じゃない、外の人にやるのが、発表するのが。ああ、ちょっと何か（うまく）できないと、悪口を聞くんじゃないかと思って。

イベントの内容を自分たちで考えることなど、活動内容の一部を学習者が決定することや、学外で一般の日本人を対象とすることは、教員の視点から見れば、Project-based learningが持つ実践性を高めるために必要な要素と考えられた。しかし、そのことが逆に学習者の不安を呼び起こし、動機づけの低下を招く場面も見られた。

5.2.3 コース実施後の動機づけ

イベント当日の参加者の反応やイベント終了後に参加者に記入してもらったアンケートのコメントなどから、学習者は、〈イベント参加者からの肯定的反応〉を知ることができた。これを基に活動が成功したという〈達成感・自信〉について語る学習者が多くいた。また、母国ではできない〈新しい経験〉ができたという満足感についての語りも見られた。

留学生 F： ああ、ここ（日本）に来て何か、前にはしなかった活動とか交流とかして戻ったら良いかなと思ったんですけど、この市民の前に発表すること、こんなこと自体を前にしたことがなくて、このことをして話す練習とか、人の前で話す練習。日本語で話すから、これが勉強になったと思います。

留学生 I： 例えば、何か、自分の手でイベントを行うの計画とか、あとはみんなの前に発表するとか、実際に何か料理するとか、何か成果がちゃんと見える、よく出るやつがあったら、何か、達成感いっぱいあるから、テスト、勉強するのは、まあ、点数ぐらいだけで、まあ、達成感、一応あるんですけど、でもまあ、みんなの前に発表するに比べるなら、やっぱり発表のほうがこれのほうがやる気が一杯あると思う。

上記のような《活動への肯定的意義づけ》は、もともと学習者が母国で〈日本語使用機会の少なさ〉に対する不満を抱いており、留学し

て〈実践的な日本語力の獲得〉をすることを目指していたことが関わっていると考えられる。学習者が留学に際して抱いていた期待にProject-based learningが持つ実践的語学力の養成という方向性が合致していたことから、動機づけが高まったと考えられる。

そして上記のようなプロセスを経て、日本語学習への思いを新たにし、今後の学習の課題を認識した学習者からは、将来に渡って〈日本語を学び続ける自分〉に関する語りが得られた。

留学生D： やっぱり仕事のため（に日本語を学びたい）。今はやっぱり自分の不足しているところに気づいて、日本語やっぱりもっともっと勉強しなければならないかなと実感できました。

留学生G： 日本に旅行来たり、まあ、ここでできた友達とずっとせっかくつながりができたから、ずっとやりたいし、そういう気持ちがある。（中略）そして日本語の勉強って生産的なことだと思うし、自分の性格とか、日本語の上達によって、ちょっと自信もできて、その部分も良かったし、それでたぶん、ずっとすると思います。他の仕事をやったら、その時間は減ってると思いますけど、でも、やらないとかはできないと思います。

以上のように動機づけが高まった者がいた一方で、コース実施中に動機づけの低下について語った学習者からはコース実施後も〈自信がないままの自分〉について語られた。

留学生G： そうですね。（日本語に対して）自信、自信が…。

教員： まだ自信がない。

留学生G： そう、自信がないよね。

これらの学習者は、それぞれ〈就職・進学のため〉に日本語を学んでおり、〈実践的な日本語力の獲得〉を期待して来日したという点では、コース実施前の動機づけ状態は他の学習者と同様であった。しかし、Project-based learningの進め方にコミットすることができないまま、コースを終えたことで〈達成感・自信〉を感じられず、〈自信がないままの自分〉についての語りが見られた。このように【コース実施後の心理状態】は一様ではなく、コース実施中の動機づけのあり方によって最終的な動機づけ状態が異なる様子が見て取れた。

6. まとめと今後の課題

本研究では、Project-based learningを通した動機づけの変動とその影響要因を探った。これまでの研究では、Project-based learningが動機づけを高めるとする報告（倉八，1993；島崎，2017）がある一方、グループ活動における意見の相違、非協力的な態度等は、動機づけを低下させる場合があることが指摘されてきた（Huang&Shan，2012；Muir，2019）。本調査においても、協働的な学習における他者との相互作用は、動機づけの向上、低下の両方に影響を与えることが示唆された。

分析結果から、グループ内において、協力的な関係や全体的な動機づけの高さがベースとしてある場合では、自分の意見がうまく伝えられなかったとしても、その経験を糧により日本語力を高めたいという前向きな動機づけが生まれることが示唆された。一方、同じように意思疎通がうまくいかなかった場合でも、自分がグループに受け入れられていないことに原因があると感じると、動機づけが低下していた。これは、グループ活動のなかで他者との意見の相違がある、意思疎通がうまくできない等の問題が起こったとしても、そのこと自体が動機づけの低下を招くわけではなく、基本的なグループのあり方が動機づけの変動の方向性に関

わることを示唆している。この結果からは、グループ活動を始める前に肯定的な雰囲気作りを行うことや、他者の話を受け止めることの重要性をオリエンテーションで伝えることの大切さが示唆される。

また、今回実施したProject-based learningの内容や方法に対して、不安や不満を感じる学習者も見られた。今回の実践では、活動内容については学習者自身が考えることとしたが、なかには自分の担当内容に興味を持たず、動機づけが低下する学習者がいた。また、通常の講義と異なる学外での活動に不安を覚える者も見られた。Project-based learningのような内容重視の活動を行う際には、その内容に対する興味が学習者の動機づけを左右することが指摘されている（倉八，1993）。今回の学習者の場合、日本の子どもやその保護者に接するのはイベント当日が初めてだった。そのため、イベントの内容を計画する際も対象者のイメージが湧かず、成否ばかりが気になってしまった可能性もある。計画段階で一度、イベント対象者と接する機会を作ることで、学習者の不安を軽減し、活動内容に対する興味・関心を高めることができた可能性がある。

最後に課題をまとめる。まず、本研究では統制群（Project-based learningを受講していない学習者）との比較を行っていないため、明確にProject-based learningを変数として動機づけへの影響を語ることは難しい。今後は異なる指導方法との比較、今回とは異なる集団を対象とした調査等が必要である。また実践方法に関しても、今後は日本人も意思決定に加わるような異文化間コミュニケーションを伴う活動を設計し、その中で日本語学習に対する動機づけがどのように変化するのかについて着目する必要があると考える。今回の活動は日本語科目ということもあり、留学生が中心となって実施し、日本人学生はサポーターに徹している印象であった。留学生からは、チューターが企画書や発表の日本語を修正してくれて助かったというコメントは多く得られたが、イベントの

内容や実施方法などに関する意思決定についてチューターの関わりはあまり見られなかった。しかし、現実のビジネスや地域生活においては、言語、文化が異なる人々が話し合いながら物事を進めていくことが想定され、より現実場面に近い形で学習を実施するためには、日本人も意思決定に加わることが望ましいといえる。

付記：本論文はJSPS科研費JP17K02858の助成を受けた。

引用文献

- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂.
- 木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.
- 倉八順子（1993）「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果（1）－一般化のための探索的調査－」『日本語教育』80号, 49-61.
- 島崎薫（2017）「地域住民との国際共修－留学生のアイデンティティの変化に着目して－」『東北大学 高度教養教育・学生支援機構紀要』3, 227-237.
- 守谷智美（2002）「第二言語教育における動機づけの研究動向－第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として－」『言語文化と日本語教育 増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線』,315-329.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation (2nd ed.)*. Longman.

- Huang, K. S., & Shan, C. (2012). A Study on the incorporation of problem-based learning (PBL) in a university freshman English class. *The Journal of International Management Studies*, 7 (2), 125-134.
- Muir, C. (2019). Motivation and Projects. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (pp. 327-346). Palgrave Macmillan.
- Park, H., & Hiver, P. (2017). Profiling and tracing motivational change in project-based L2 learning. *System*, 67, 50-64.
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 19-40). IAP.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Ushioda, E. (2016). Language learning motivation through a small lens: A research agenda. *Language Teaching*, 49 (4), 564-577.