

シンガポールのビジネス日本語教育 「二国間協働学習」における「動機づけ方略」 とその「動機づけ」

Izumi Walker

(clsiw@nus.edu.sg)

National University of Singapore, Singapore

Hiroko Takagi

(takagi-hiroko@jissen.ac.jp)

Jissen Women's University, Japan

要旨

近年の動機づけ研究は、これまで構築されてきた動機づけ理論に基づいて、動機づけを高めるための配慮点や解決法、すなわち、「動機づけ方略」を提供している。本研究では、その中の ARCS モデルに着目し、シンガポールのビジネス日本語教育で実践されてきた「企業訪問プロジェクト」で用いられている「動機づけ方略」の可視化を試みた。さらに、同プロジェクトで行われている日本語学習者と日本人大学生による「二国間協働学習¹⁾」が双方の学生に及ぼす影響について調査した。その結果、ARCS モデルは「動機づけ方略」を可視化し、更なる方略を見出すのに有効であること、「二国間協働学習」が学習動機を高め合うという相乗効果をもたらしていること、また、動機づけをさらに強化するためには、グループ間の公平性を高める必要があることなどが明らかになった。近年はグローバル化の急展開と拡張に伴い、国内外の大学では、グローバル化に対応可能な人材の育成が急務となっている。そのような中、本研究は、多国籍企業を含めた就職先でグローバルに活躍できる人材を育成するための教育に寄与することを目的とする。

1 はじめに

グローバル市場の急展開と拡張に伴い、グローバル化に対応可能な人材育成の重要性が高まっている。そのため、大学教育では、人材育成・輩出機関としての教授・学習方法の改善と進展が求められている。とりわけ少子高齢化が加速する日本では外国人就労者が急増しており、2018年6月に日本経済再生本部によって策定された『未来投資戦略2018』により、高度外国人材の増加にも一層拍車がかかってきた。ここでは、2020年末までに10,000人、さらに2022年末までに20,000人の高度外国人材の認定を目指すという目標が掲げられている。日本企業も、社員構成の多様化(ダイバーシティ)に関心を高め、国内では十分確保することが難しい専門スキルを持つ人材を採用するために、外国籍新卒社員を採用戦略の有力な選択肢の一つとして位置づける企業が増えてきた(コン

ラット・小山・マイヤーオーレ, 2019)。当初は日本の大学に留学している外国籍留学生の採用が主体であったが、その余波が海外の大学にも押し寄せ、2010年ごろからは海外大学の学生を直接採用する企業も増え、特にアセアン諸国の大学には、日本語のできる卒業生への求人が急増している。

このような中、シンガポールではそれに輪をかけて日本語のできる人材、つまり、日本語人材の需要が高まっている。なぜなら、シンガポール政府が自国民の雇用を確保することなどを目的に、外国人労働者を制限し始めたため、在シンガポール企業も日本人を採用することが困難となり、シンガポール人への切り替えが必要となってきたからである。このような日本、シンガポール双方からの日本語人材の需要は増す一方で、その輩出先となる大学では、それに応えられるようなビジネス日本語教育の充実が重要課題の一つとなっている。

しかしながら、高度外国人材の卵であるシンガポールの大学生で日系企業への就職を希望する学生は少なく、シンガポール国立大学（以下、「NUS」と略す）では年間 1,400 名以上の学生が日本語を履修しているものの、ビジネス日本語コースを履修する日本語学習者はその5%にも満たない。日系企業は欧米企業や地元企業に比べて薄給で、無意味な長時間労働を強いられるといったイメージが強いため、就職を希望する学生が少ないのだ。それにもかかわらず、ビジネス日本語コースの学習者たちの学習動機は総じて高く、とりわけ過去 7 年にわたり実践してきた実践女子大学（以下、「JWU」と略す）の日本人大学生との「企業訪問プロジェクト」は、「専門科目以上の時間を費やした」

「大学生活の中で最も充実した授業だった」という評価を受けている。JWU にも、他にも多くのゼミがある中、授業外学習に相当な時間を費やし、海外渡航費など参加費用も自費で賄うというこのプロジェクトに、数年間繰り返し参加する学生さえいる。

このように、双方の参加者が多大な労力をこのプロジェクトに注ぐのはなぜなのだろうか。彼らはどのように動機づけられ、様々な活動を進めてきたのであろうか。これらの点が明確になれば、継続してきた教育実践の意義も明らかになり、さらなる充実も目指せるであろう。これはグローバル人材育成にとっても、ビジネス日本語教育の発展にとっても有用かつ有意義なことであると考えられる。このような理由から、本研究では、7年にわたり実施してきた NUS と JWU による「二国間協働学習」について動機づけの観点から分析し、双方の動機づけやその変容について考察する。

2 本研究の背景

ここでは、本研究における教育実践の背景となる理論と実践の内容について述べ、併せて、その理論的背景である動機に関わる研究について概観する。

2.1 教育実践

2.1.1 教育実践の理論的背景：「協働学習」

本研究での教育実践は「協働学習」(collaborative learning)の理論を踏まえた「企業訪問プロジェクト」である。「協働学習」とは、成員間の異質性、活動の多様性を前提とし、異質な他者との相互作用によって成立する活動のありようであり、インターアクションの過程を教授・学習の中核として捉え、社会文化的知識は学習の場における相互行為によって獲得できるものとするヴィゴツキーの学習理論に基づくものである(ソーヤー2009)。そこには、レイヴ・ウエンガー(1993)における「状況に埋め込まれた学習理論(situated learning)」、つまり、ある領域の知識や技術の獲得は、それが要求される状況への参加を通じて起こるという概念を背景にした「実践共同体」の構築と参加(participation)がある。その上で、そこに創出される状況は、物理的な場であるだけでなく、心一つにして共に働く実践者の協同や参加者による社会文化的実践によって作られるものと考えられている。

この理論を踏まえ、NUS ではビジネスの知識や経験がなく、かつ、日本語も初中級レベルの学習者がビジネス日本語を習得するためには、レイヴ・ウェンガー（1993）の訳者あとがきにあるように、「学習者をいかにホンモノの円熟した実践の本場を当初からかいま見させて、そこへ「行ける」実感をもたせ、また、たとえごく周延的であっても、そこにつながっているということがなんとなくわかるような実践の手立てを講じてあげる」（1993, p.190）ことが重要であると考えた。

教育学における「協働学習」の定義化を試みた坂本は、「「協働学習」は、第一義的には学習活動に「協働」を用いる学習形態であり、二義的には「協働」するための能力や学習者間の「協働」関係の形成を志向する学習も含んでいると考えられる」（2008, p.55）とし、その上で、以下のように述べている。

「協働学習」は学習課題達成の手段として「協働」を用いるのではない。「協働」そのものに「教育的価値」を見だし、教育活動に取り入れるべき学習方法である。「協働学習」は多様な価値観や文化がしばしば対立し、葛藤する世界を変革するための一つの教育的方策として理解することができる。（坂本 2008, p.56）

NUS と JWU が「二国間協働学習」を行うということは、まさに異質な他者との相互作用を生じさせることであり、同質的な学習環境では実現できない新たな学びの「実践共同体」を作り出す可能性を含んでいる。特にグローバル社会では、様々な視点から物事を捉え、自分の考えを発信するだけでなく、相手の考えを受け入れる寛容さや自分の考えを客観的かつ批判的に振り返ることができる力が必要とされるであろう。よって、「二国間協働学習」は、グローバル人材を育成するための教育的方策としても意義が大きいと言えよう。

「日系企業プロジェクト」では、このような認識のもと、「協働学習」を双方が織りなす教育デザインの基本理念とし、教師間による実践者の協同を醸成した上で、学習者に実践的な習得を促し、意義のある「協働学習」が実践できるよう努めてきた（高木他 2016）。また、そこで求められる教師の役割は、異質な参加者同士を結び付け、学習目標や課題達成への強い意思を共有させること、また、参加者同士の出会いの場を設定し、異文化間で起こる衝突や葛藤、矛盾をうまく調整させつつも文化や社会の違いを越えた次元での「実践共同体」と価値観を創出させることであると考えてきた。では、その教育デザインとはどのようなものであろうか。

2.1.2 NUS のビジネス日本語教育における「企業訪問プロジェクト」

「企業訪問プロジェクト」とは、2005 年から NUS のビジネス日本語コースにおいて行われてきたもので、初中級レベル（日本語能力試験 N3～N2 程度）の学習者を対象に開講されているものである。このプロジェクトは、小グループに分かれた日本語学習者がシンガポールにある日系企業を訪問し、日本人社員や卒業生にインタビューをし、そこで学んだことを学期末に発表するというものである。そして、次のような特徴を持つ。

第一に、授業で学んだことがすぐさま現実社会で実践できるタスク中心のカリキュラムで組まれている。それぞれのタスクは、一学期（11 週間）の中期に行われる企業訪問に前後し、「事前段階」と「事後段階」で構成され、主に授業外の時間に遂行していくカリキュラムとなっている（表 1 参照）。第二に、チームワークやリーダーシップを高め、グループ活動が活性化できるよう、グループ内の全ての成員が何らかの活動のコーディネーターになるよう役割分担をしている。それにより、個々の学習者が両者の立場を理解し、どうしたら「協働学習」が効果的に進められ、そのために自分は何をしなければならないかを考えながら、自律的に参加できるよう促している。加えて、2013 年度からは、第三として、日本人大学生と一緒に、遠隔、および、対面での「協働学習」を始めた。当初は、日本人大学生の一週間程度のシンガポール滞在中に企業訪問に同行す

るだけの活動であったが、回数を重ねるうちに、企業訪問の準備から学期末の発表に至るまでの時間をかけた長期的な協働へと発展させていった（ウォーカー 2015）。

2.1.3 JWU の「企業訪問プロジェクト」のための教育デザイン

JWU では、先の NUS の第一と第二の目的と活動に即して、そこで必要と考えられる学習内容や活動を「事前段階」での学習として、週 2 回程度の授業外の時間を使った勉強会で学ばせている。この他、身に付けたい力として、遂行に必要な「段取り力」と実施に必要な知識や技術、方略が使えるようにする「自己調整能力（self-regulated learning: SRL）」を掲げている。後者は Zimmerman (1994, 1998) の能動的に学ぶ際に必要な能力に困っている。

具体的には、簡単な日本語での説明やメタ認知的質問でのサポート、添削支援ができるようにするための日本語教育についての基礎知識やスキル獲得のための練習、ビジネス日本語の理解と教科書分析等である。同時に、ビジネスマナーや企業分析については、基礎から重点的かつ自らも分析できるようにさせている。

このように、JWU では勉強会で学ばせていることもあるが、実際の学習は「事前段階」から「事後段階」までの「協働学習」、いわゆる、「実践共同体」への参加を通じた過程の中にあると考えている。そのため、ここでの理解を浸透させるために、学生間でピア学習をさせたり、学生が他の学生を教える機会を設けたり、さらには先輩（上級生だけでなく、複数回の参加者）が後輩（下級生だけでなく、初参加者）に向け、指導したりしている。このように、学生間で相互にフィードバックを行うことでコミュニケーション活動での相互作用を促し、NUS の学習目的や特徴に即することができるようにしている。

表 1. 「二国間協働学習」の主な活動と教師の役割（ウォーカー・高木 2016 を一部改定）

	NUS 学生の活動	JWU 学生の活動	NUS 教師の役割	JWU 教師の役割
		<ul style="list-style-type: none"> ●勉強会日程確保と計画 ●参加希望者への説明会、参加者選考 ●航空券と宿泊先手配などの準備 	<ul style="list-style-type: none"> ●協力企業探し、依頼、決定 ●履修者数に応じたコースデザインの調整 	<ul style="list-style-type: none"> ●NUS との日程・活動のすり合わせ ●航空券と宿泊先指示 ●勉強会実施 ●教育デザイン化
事前段階	<ul style="list-style-type: none"> ●グループ、リーダー、役割分担 ●訪問企業決定 ●「企業訪問企画書」の作成 	<ul style="list-style-type: none"> ●自己目標の設定と意識化 ●グループ分け、役割分担 	<ul style="list-style-type: none"> ●グループ分け、役割分担 ★依頼メール、企画書、報告書の書き方 	<ul style="list-style-type: none"> ★目標の設定と参加者の意識化への促し（参加動機などの事前調査）
	<ul style="list-style-type: none"> ●訪問企業情報収集、分析、課題の設定 	<ul style="list-style-type: none"> ●海外日系企業分析、両国のビジネス慣行の違いやビジネスマナー、事情理解 	<ul style="list-style-type: none"> ●計画書の評価 ★敬語、おじぎ、電話のかけ方 	<ul style="list-style-type: none"> ★日系企業分析、ビジネス慣行やビジネスマナー、事情理解への促進
	<ul style="list-style-type: none"> ●グループ紹介、訪問企画書を JWU に送付 	<ul style="list-style-type: none"> ●NUS のグループ紹介への返信、NUS への質問内容確認と調整 	<ul style="list-style-type: none"> ★インタビューテーマと質問 	<ul style="list-style-type: none"> ★やさしい日本語での質問技法と指導上のポイント
	<ul style="list-style-type: none"> ●インタビューテーマ、質問作成 	<ul style="list-style-type: none"> ●ビジネスマナー、海外でのビジネス慣行の違い 	<ul style="list-style-type: none"> ★アポイント、訪問、名刺のマナー 	<ul style="list-style-type: none"> ●シンガポール事情、ビジネス慣行の講義
	<ul style="list-style-type: none"> ●「訪問依頼メール」の作成、企業へ送付 	<ul style="list-style-type: none"> ●ビジネス日本語では何を学ぶのか、教科書分析、敬語確認、公式文書 	<ul style="list-style-type: none"> ●「依頼メール」評価 ●企業とのやりとりモニター、助言 	<ul style="list-style-type: none"> ●日本語教育やビジネス日本語についての講義

	●インタビュー質問の完成、練習 ●JWU と相談し、修正	●NUS の質問内容のチェックと練習サポート（メールやSNS）	★インタビューの進め方、開始、終結の仕方、お礼状の書き方	●全体マネジメント ●参加者パスポートと保険確認
接 触 段 階	●JWU と対面 ●JWU と訪問準備 インタビュー練習 ●お土産とその説明の準備、練習	●シンガポールへ渡航 ●NUS と訪問準備（名刺交換の仕方、お土産の渡し方等）	●懇親会、合同授業、グループ活動の実施 ★録音、写真撮影の依頼の仕方	●懇親会、グループ活動のサポート
	●会社を訪問し、挨拶、名刺交換の実践 ●ビジネス会話の実践 ●インタビューの実施	★NUS へのサポート ●外国語としての日本語学習の体験と授業参加のための学習	★教室での学びを 実際場面で応用する ★日本人の言語行動を観察する	★母語、外国語としての日本語や慣行の違い、異文化社会での対応力、ものの見方や考え方の学習
	●「お礼状」の作成 ●「観察タスク」回答 ●「企業訪問報告書」の作成 ●「企業訪問発表計画書」の作成		●「企業訪問報告書」の評価 ●「お礼状」の評価、フィードバック	
事 後 段 階	●発表原稿、スライドの作成	★NUS の原稿文字起こし、発表原稿サポート	★発表原稿の書き方	
	●お礼状、発表会案内状の企業への送付 ●発表会の役割分担	★JWU 発表会用の原稿とスライドの準備	★発表の仕方 ●発表原稿、スライドの評価	★PPT スライドの最終チェックと確認
	●JWU に発表原稿に関する協力求め	●NUS 作成の発表原稿をサポート	★司会・発表・質疑応答の仕方	★参加者への振り返りへの促しとフィードバック
	●発表会プログラムの作成 ●発表練習	★自己省察、振り返り ★「報告書」作成 ★「発表会」の準備と練習	●予行練習の実施 ●発表会会場準備	●「シンガポールプログラム」に関する調査の実施 ★「報告書」の作成と編集
	●「企業訪問プロジェクト発表会」 ●ピア評価	●「発表会」会場の確保と準備、アドバイザーや参加者へ連絡と調整	●「企業訪問プロジェクト発表会」の開催 ●発表評価	★「報告会」の準備と実施
	●発表会ビデオの作成 ●コース評価調査・インタビュー調査などへの回答	●インタビュー調査・Follow-up 調査などへの回答	●コース評価調査・インタビュー調査などの実施	●インタビュー調査・Follow-up 調査などの実施

★印は重要な学習課題及びフォローアップ ●印は実践内容

2.1.4 NUS と JWU 双方の教育デザインのまとめ

双方の教育デザインをまとめると、NUS の学習の枠組みは日本語習得をめざしたものである。これに対し、JWU の学習の枠組みは「実践共同体」への参加をめざしたものである。しかし、双方とも日系企業へ関心・興味を持たせ、グローバル人材の育成を目標としている点と、学習の場を現実社会へと向けようとしている点に共通の特徴がある（高木他、2016）。言い換えれば、双方の間には、ビジネス日本語の習得と「実践共同体」

への参加という点では違いがあるものの、「状況に埋め込まれた学習理論 (situated learning)」(レイヴ・ウェンガー, 1993) を共に基本理論とし、それを双方の目標や特徴としてデザイン化していると言える。それらの活動内容と教師の役割は、表 1 のようにまとめられる。

2.2 問題提起

NUS と JWU では、上の教育デザインをもとに過去 7 年間「二国間協働学習」を実践し、実践研究を踏まえて改良を重ねてきた結果、表 2 のような学びの成果が得られた(ウォーカー・高木, 2016)。

表 2. 「二国間協働学習」の主な成果

NUS の学び		JWU の学び	
1) ビジネスコミュニケーション能力の向上	<ul style="list-style-type: none"> ●訪問企業の情報収集と分析方法 ●名刺交換、訪問などビジネスマナー ●インタビュー質問、発表原稿等ビジネス文書作成 ●敬語の運用 	1) メタ認知能力の獲得	<ul style="list-style-type: none"> ●日本人独特のマナー ●文化や考え方の相違 ●自己のアイデンティティ
2) 言語行動の相違に関する気づき	<ul style="list-style-type: none"> ●待遇行動 ●クッション言葉・間接表現 ●スピーチスタイルの使い分けやシフト ●上下(先輩と後輩)関係による言葉の使い分け 	2) 学習意欲の増大	<ul style="list-style-type: none"> ●勉強の楽しさ ●勉強量・学ぶ姿勢の相違 ●動機づけの必要性和維持管理
3) 異文化間コミュニケーションに関する学び	<ul style="list-style-type: none"> ●同一(集団)行動 ●仕事の進め方 	3) 異文化間コミュニケーション方略と困難さ	<ul style="list-style-type: none"> ●言葉やマナーの説明の難しさ

表 2 から明らかなように、双方の成果には違いがある。先に述べたように学習形態や教育目標など教育デザインに違いがあったからである。とは言え、NUS と JWU 全体での「協働学習」として見た場合、それは双方にとっての一つの教授・学習形態である。それ以上に、多様な意味を持つ学習活動の場でもある。それが 7 年にわたり断続的に実施でき、表 3 のような成果を生み出すことができたのはなぜだろうか。双方の参加者がこのプロジェクトに多大な労力を注ぎ、JWU には複数回の参加者もいることを鑑みると、何らかの強い動機づけがあったと予想できる。しかし、それが「日系企業訪問」という現実的な目標設定とそれに対する期待や学習課題による効果だったのか、「二国間協働学習」がもたらした相乗効果であったのかについては明らかではない。そこで、本研究ではこの点について動機づけという観点から調査する。それに先立ち、本研究に関わる動機づけに関する先行研究について概観しておきたい。

2.3 動機づけと「動機づけ方略」

動機については様々な定義があるが、廣森(2011)は、第二言語習得研究における研究を動機(motive)、動機づけ(motivation)、動機づける(motivating)に大別した上で、以下のように説明している。

「動機」とは、行動（この場合、第二言語を学ぶという行為）の目標や目的（質的側面）を規定するものであり、一般には学習目的や学習理由に相当する。「動機づけ」とは、前者に加え、実際の行動の強さ（量的側面）を規定するものであり、これは動機を成就させるプロセスに相当する。「動機づける」とは、教師の指導や学習者の自己動機づけによって、行動の質的・量的側面への介入を志向するものであり、動機づけプロセスの推進を支援する働きを持つものに相当する。（廣森 2011, pp.159-160）

第二言語習得研究においては、この中の「動機」に関する研究が1960年ごろから盛んに行われるようになった。その中で最もよく知られているのが、カナダの心理言語学者ガードナーを中心とする多数の実証研究によって見出された「統合的動機」と「道具的動機」（Gardner & Lambert, 1972）である。「統合的動機」とは、第二言語文化に統合したいという目標にあたる動機で、「道具的動機」とは、言語を仕事に使いたいなど道具として用いる目標にあたるものである（倉八 2006）。

日本語教育においても、統合的動機と道具的動機のどちらが学習に効果的なのかについて論じられており、本研究に最も近接した先行研究として、郭・大北（2001）がある。ここでは、NUSの日本語学習者を対象に調査を行い、分析結果から、学習動機と動機づけ構成要素を1) 統合的動機づけ：「交流志向因子」「現代日本憧れ因子」「伝統文化因子」、2) 道具的動機づけ：「仕事因子」、3) エリート主義：「語学学習志向因子」「自己満足因子」の6つに分類した。さらに回帰分析から、「語学学習志向因子」「自己満足志向因子」「仕事志向因子」の順に、それらが日本語学習の成績を予測する要因になることを明らかにした。郭・大北（2001）の述べるエリート主義とは、「難しい言語を学ぶことは一種の自己満足」で、それは「学歴社会、エリート教育を重視するシンガポールの社会背景に関連する」（2001, p.136）としながら、統合的動機づけが日本語学習上達の優位な予測因子ではなかったことから、「シンガポールでは日本大衆文化や流行へのあこがれによって生まれた日本への興味が日本語上達につながっていないようなので、日本文化や日本人との交流を教室の内外で増やす工夫が必要だ」（郭・大北 2001, p.136）と提言している。

ビジネス日本語教育に関連する研究でも、ギブソン（2009）が香港の社会人学習者を対象とした調査を行い、動機は学習過程において変化するものであり、学習開始時に多くの学習者が持つ大衆文化に対する憧れだけでは上級クラスまでの動機の維持は難しいことから、中級レベル以上では、母語話者や社会と接触する機会を積極的にカリキュラムに取り組むことが必要だと同様の指摘をしている。

郭・大北（2001）からすでに20年近く経っている今、NUSでは日本人との多様な交流が実現されている²。また、ビジネス日本語コースの学習者も含め、上級クラスまで日本語を続けている学習者の大半が日本のアニメやドラマなどの大衆文化をきっかけに日本語を学び始め、日本語の上達にそれらを生かしている学習者も増えてきている。

一方、近年は「動機づける理論」（motivating theory）の構築や、「動機づけ方略」（motivational strategies）に関する理論、および、その効果を検証する研究も報告され始めた。例えば、廣森（2011）は「TARGETモデル」について、以下のように紹介している。Epstein（1988）は、授業を構成する主要な要素を（1）課題（task）、（2）権限（authority）、（3）報酬（reward）、（4）グループ化（grouping）、（5）評価（evaluation）、（6）時間（time）に分類し、それぞれの頭文字を取って「TARGET」と呼んでいる。その上で、教師は授業の中でこれらの要素をうまく操作することによって、学習者の動機づけを高めることができるとしている（廣森 2011, p.160）。

遡って外国語学習では、Crookes & Schmidt（1991）やDörnyei（2001）が動機づけ過程の解明や動機づけ方略の精緻化および体系化を試みている。また、1983年に、教育心理学者のジョン・ケラーが、動機づけ概念や動機づけ理論を包括的かつ網羅化したモデルとして「ARCSモデル」を提供し、研究を重ねてきた。ケラー（2018）はこのモデルを開発した理由を以下のように説明している。実証研究によって裏付けられている動機づ

け理論は山ほどあるが、その原理をそのまま実践に応用できるよう処方することはできないし、その逆に実践上の成功事例をある特定の動機づけ概念で説明できるとも限らない。なぜなら、現実場面は多くの変数に満ち溢れ、設計者は研究者のように学習環境をコントロールできるわけではないからである。そのため、設計者はある特定の学習場面に実際に存在する影響要因を予測し、学習者が置かれている環境の動機づけ上の特徴を変化させるためにどんな方策を使うかなどを決める必要がある。そのような研究と教育実践を結ぶ架け橋として ARCS モデルを開発したということである。本研究では、この ARCS モデルを、後述するような理由から、分析の枠組みとして採用することにした。

2.4 ARCSモデルとは

本研究が ARCS モデルを分析の枠組みとして採用する主な理由として、以下の三点が挙げられる。第一に、ARCS モデルには、動機づけ概念や動機づけ理論が包括的に網羅され、それらが基盤となっているという点である。第二に、ARCS モデルは「動機づけ方略」をシステムティックに分析できるよう精緻化された枠組みを提供している点が挙げられる。表 3 はその分類枠や定義を示したものであるが、注意 (attention) ・関連性 (relevance) ・自信 (confidence) ・満足感 (satisfaction) という主分類枠としての 4 側面と、さらに各側面が包含する変数を下位分類化することで、動機づけを高めるための配慮点や解決法、すなわち、具体的な「動機づけ方略」が見出しやすいものとなっている。

表 3. ARCS モデルの分類枠・定義・下位分類

主分類枠	定義と下位分類		
注意 (Attention)	学習者の関心を獲得する。学ぶ好奇心を刺激する。		
	A1 知覚的喚起	A2 探究心の喚起	A3 変化性
関連性 (Relevance)	学習者の肯定的な態度に作用する個人的ニーズやゴールを満たす。		
	R1 目的指向性	R2 動機との一致	R3 親しみやすさ
自信 (Confidence)	学習者が成功できること、または成功は自分たちの工夫次第であることを確信・実感するための助けをする。		
	C1 学習要件	C2 成功の機会	C3 個人の責任
満足感 (Satisfaction)	(内的と外的) 報償によって達成を強化する。		
	S1 内発的な強化	S2 外発的な報酬	S3 公平さ

第三に、このモデルは大学などの教育現場を始め、企業における研修設計・教材開発といった幅広い分野において活用されている点が挙げられる (鈴木他 2010, Li & Keller 2018)。例えば、法政大学情報メディア教育研究センター (2014) は「アークスモデルに基づいた授業改善チェックシート」を開発し、これを教員間で共有しながら授業改善を行っている。最近では企業研修にも応用され、藤原 (2011) はビジネスマナー教育で ARCS 動機づけモデルを導入し対象者ところ、A (注意) と C (自信) が高まったと報告している。日本語教育でも来嶋他 (2003)、鈴木 (2007)、梅田他 (2009) 等が教材開発やコース評価の検証に応用している。以上から、ARCS モデルは本研究にとって最適であると考え、このモデルを採用することにした。

3 調査

3.1 調査の目的

本調査の目的は、「企業訪問プロジェクト」における「二国間協働学習」が、学習者の動機づけにどのような影響を与えたのかについて明らかにすることである。また、JWU では複数回参加した学生もいることから、「二国間協働学習」への継続的な参加が動機づけにどのような変化を及ぼしたのかについても考察する。

3.2 予備調査

本調査に先立ち、「企業訪問プロジェクト」における「動機づけ方略」を可視化し、不十分な点を強化した上で実践できるよう予備調査を行った。

3.2.1 予備調査の方法

ARCS モデルの 4 つのカテゴリーとその下位分類（表 3）を参照してワークシートを作成し、「企業訪問プロジェクト」においてこれまでどのような「動機づけ方略」が用いられてきたかを記述する。そして、「動機づけ方略」として不十分だと思われる点については改善策を検討する。

3.2.2 予備調査の結果

ARCS モデルが提供しているほぼ全てのカテゴリーに相当する多様な「動機づけ方略」が見い出された。それらの大半は「動機づけ方略」であると意識して行ってきたものではないが、ビジネス日本語のコース内容と学習者がこのコースに期待していることとが必ずしも一致していないと気づいていた故に、学習者の探求心を刺激し、意欲的に活動に取り組めるような様々な工夫をこらしてきたことが、結果的に ARCS の推奨する方略に合致してきたのだと思われる。その一方で、「動機づけ方略」が不十分だと思われる点もあることが明らかになった。それは、R1（目的志向性）と R2（動機との一致）と R3（親しみやすさ）と S2（外発的な報酬）である。

このコースの目標は、筆者が担当する 2005 年以前から「日本語でビジネスができるようになるためのコース」であると定められていたため、日系企業へ就職した場合に必要な日本語でのコミュニケーション能力を育成するという漠然とした目標を掲げて開講してきた。しかし、後述する「学習背景調査」により、それ以外の動機で履修している学生も一定数いることが判明したことから、そのような学習でも意欲的に取り組めるような方略が必要であると考えた。そこで、ケラー（2018）、ガニェ他（2015）等を参照し、表 4 にまとめたような新たな「動機づけ方略」を採用することとした。そして、これらの「動機づけ方略」を以下のように実践することにした。

表 4. ARCS モデルに基づいて新たに設定、実践した「動機づけ方略」

下位分類	設問	新たな動機づけ方略
R1 目的志向性	どのように学習者のニーズに最もうまく答えることができるか？	<将来の価値強調> <協働学習の意義強調>
R2 動機との一致	いつどのようにすれば学習者の学習スタイルや興味と関連づけられるか？	<ロールモデルの提供> <協働による刺激>
R3 親しみやすさ	どのようにすれば学習者の経験と結びつけることができるか？	<既存知識との関連づけ> <親近感作り>
S2 外発的な報酬	学習者がこの経験に満足し、さらに学びつづけてい気持になるためには、何をしたらよいだろうか？	<自己効力感強化> <協働の評価>

3.2.2.1 R1 目的志向性

<将来の価値強調> 学期開始時に、このコースの目標は将来グローバルに活躍するための「ビジネスコミュニケーション能力」を高めることであり、日系企業をめざさない学生にとっても役立つ内容になるということを強調する。

3.2.2.2 R2 動機との一致

＜ロールモデルの提供＞シンガポールの日系企業に就職した先輩を招き、ビジネス日本語で学んだことが仕事でどのように役立っているかや仕事のやりがいなどについて直接語ってもらう機会を作る。

＜協働による刺激＞企業研究を、日系企業への興味や関心の高い日本人大学生とできるだけ早期段階から始めることにより、日系企業への関心を刺激する。

3.2.2.3 R3 親しみやすさ

＜既存知識との関連づけ＞インタビュー質問を考えるときには、学生自身がその企業について知っていることや企業イメージを引き出し、興味や問題意識を高める。

＜親近感作り＞日本人大学生と懇親会を行うなど親しくなる機会を作り、一緒に訪問準備をする機会を作っていくよう促す。また、JWU がいかに熱心にこのプロジェクトに取り組もうとしているかを伝え、それに応えたい、応えなければならないという気持ちを喚起する。

3.2.2.4 S2 外発的な報酬

＜自己効力感強化＞これまでリーダーだけが行っていた企業とのメールのやりとりを全員が体験し、ビジネスメールが書けたという達成感や、やればできるのだという自己肯定感を得られるよう、全員に企業と直接やりとりができるようタスクを割りふる。

＜協働の評価＞これまではNUSの個人、あるいは、グループワークによる提出物のみを評価してきたが、「企業訪問計画書」（企業人へのインタビュースクリプト）や「企業訪問発表会」のスクリプトの最終版はJWUとの「協働学習」の成果として評価することにし、それを学生に伝える。

3.3 本調査

予備調査によって改善した「動機づけ方略」を含む教育デザインに基づき「企業訪問プロジェクト」を実践し、本調査を行った。調査はNUSとJWUでそれぞれの調査方法を用いて行い、分析結果を双方で確認、検討し、考察した。以下に、NUS、JWUの順にその詳細について述べていく。

3.4 NUSの調査対象者と調査方法

NUSでの調査対象者は2018年度「企業訪問プロジェクト」への参加者21名であった。内訳は、シンガポール人17名、中国人2名、香港人・インドネシア人各1名で、全員が英語と中国語のバイリンガル、日本語レベルは日本語能力試験のN3かN2程度であった。調査は、以下の3つの時期に質問用紙を用いて行い、量的・質的分析を行った。

1) 学期開始時：「学習背景調査」

ビジネス日本語に履修登録をした学習者を対象に、日本語学習歴や本コースを履修する目的などについて調査用紙を用いて質問した。

2) 学期中期：「協働学習」に関する動機づけ調査

ARCSモデルの12項目の下位分類に相当する「動機づけ方略」に関する問いを立て、5段階の評価を求める質問と、それに関する自由記述式の問題で構成した³。そして、「二国間協働学習」が動機づけにどのような影響を与えたかを検討した。

3) 学期終了時：ビジネス日本語全体のコース評価

コース内に行った全ての活動を列挙し、ARCSモデルの4つのカテゴリーに相当する質問について5段階の評価を求め、「二国間協働学習」が全体的に見てどの程度の動機づけになったかを調査した。

3.5 JWUの調査対象者と調査方法

JWUでの調査対象者は2018年度「企業訪問プロジェクト」への参加者12名であった。内訳は4年生が2名、3年生が4名、2年生が6名で、内、参加回数4回が1名、3回が2名、2回が4名、1回(目)は5名であった。調査では、プロジェクト終了後に実施した『「シンガポールプログラム」に関する調査』を用い、初回参加者(参加回数1回)と複数回参加者(参加回数3回以上)との間で動機づけにどのような違いがあったのかを、ARCSモデルにおける4つの点から分析した。

4 NUSの調査結果

分析結果をNUS、JWUの順に見ていき、その後、双方の結果を合わせてまとめる。

4.1 ビジネス日本語コースに期待すること

「学習背景調査」の結果、本コースを履修した目的として「日本に関係する仕事がしたい」と回答した学生は21名中9名、「日系企業に就職したい」が5名、「日本で働きたい」が7名で、それらのいずれかを選択した総数も12名しかいなかった。その他の学生は「敬語が上手になりたい」「流暢に話せるようになりたい」「状況に合った適切な日本語が使えるようになりたい」といった一般的な日本語能力向上を期待していることがわかった。また、アルバイトやインターンの経験もない学生が多く、履修生の2割にあたる4名が大学1年生で、就職やビジネスとは程遠い環境に置かれていることも明らかになった。以上から、予備調査で詳述した新たな「動機づけ方略」も採用することにより、目的志向性、動機との一致、親しみやすさなどを強化する必要性があると考えた。

4.2 「二国間協働学習」のNUSへの動機づけ

「企業訪問」を終えた時点で「二国間協働学習」に関する動機づけについて調査したところ、21名中19名から回答が得られた。ARCSの12の下位分類に関連する質問をし、「そう思わない」「あまりそう思わない」「どちらとも言えない」「少しそう思う」「そう思う」の中から選択してもらった。そして、それぞれを1点から5点として、評価点の平均値を出した。その結果、A3とS3を除く全ての平均が4以上であったことから、「動機づけ方略」は総じて効果があったと言える。また、カテゴリー別にみると、C(自信)に関わる回答が最も高かったことから「二国間協働学習」は日本語学習者の自信を高める上で助けになったということが示唆された。

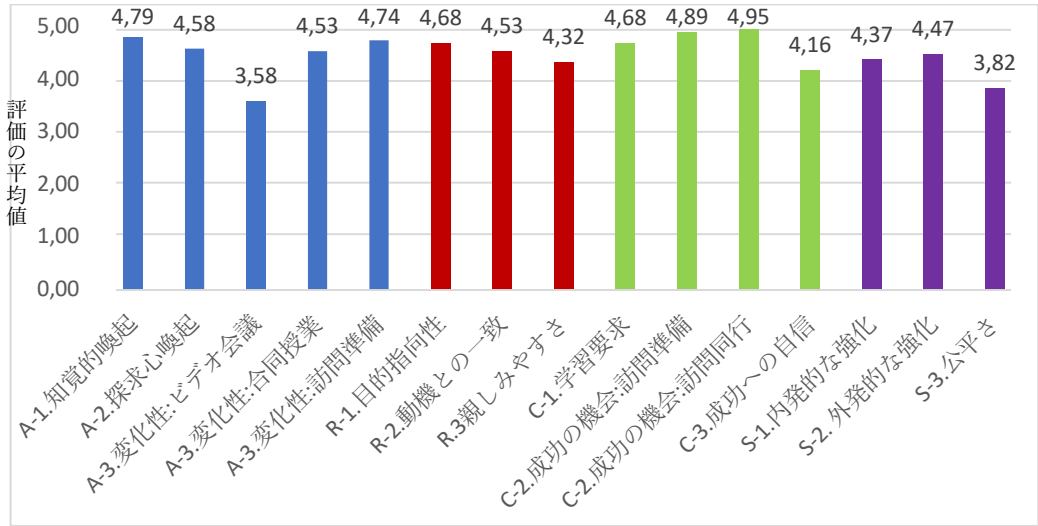


図1.「二国間協働学習」に対する学習者の評価 (n=19)

以下にカテゴリー別に結果の詳細を見ていく。なお、質問用紙には、ARCS のカテゴリー名やその下位分類名などは記述せず、質問の順番も学生が答えやすいと思われる順に並べた。

4.2.1 注意 (Attention)

注意 (attention) : 学習者の関心を獲得する。学ぶ好奇心を刺激する。	
A1 知覚的喚起	「日本人大学生と一緒にプロジェクトをする」と聞いたとき、おもしろそうだと思いますか。
A2 探究心の喚起	日本人大学生とプロジェクトをして、探究心が高まりましたか。それは、何に対する探究心ですか。(複数の活動内容から選択)
A3 変化性	このプロジェクトでは、ふつうの授業とは異なる活動をしました。が、やってよかったですか。(ビデオ会議、合同授業:インタビュー質問作成、特別授業:訪問準備について聞く)。

これらの回答の中で、特に、A1 (知覚的喚起) の平均が 4.79 と最も高かった (図 1)。また、A2 について、「それは何に対する探究心ですか。」と複数の選択肢から複数回答選択させたところ、図 2 の通り、「ビジネスマナー」、「敬語」、「日本語」と「言語行動」の順となった。これらのうちの最初の 3 つは、学期開始時に行った「学習背景調査」の「このコースに期待すること」に対する回答と重なるものであるが、そこに「言語行動」が新たに加わる結果となった。これは、日本人大学生と一緒に活動するということは、言語のみならず、「言語行動」への学習意欲も増進できるということを示唆している。その一方、「日系企業」や「仕事・就活」については「学習背景調査」の結果とほぼ同数に留まった。これらに多大な関心をもっている日本人大学生に刺激され、関心や探究心も高まることが期待されたが、「日本語」に対する学習意欲を越える結果には至らなかった。

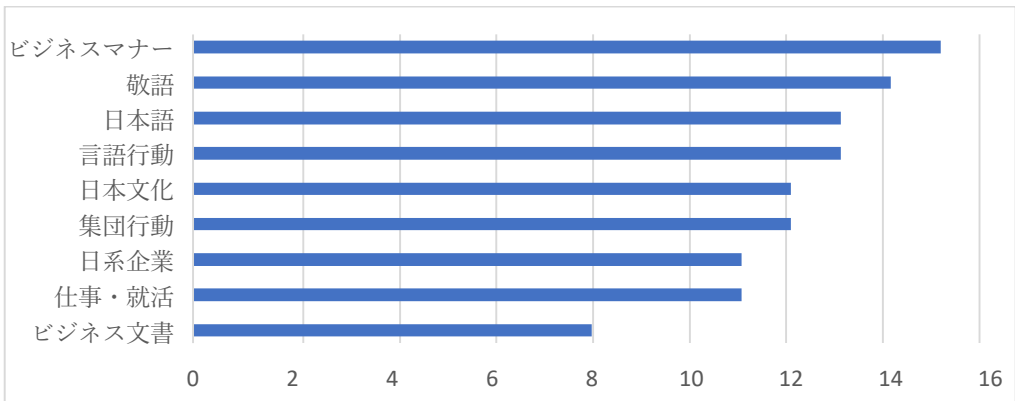


図2. 「協働学習」によって探究心が刺激された学習内容 (n=19)

また、A3 (変化性) の中の、ビデオ会議に対する評価が全ての項目の中で最下位となった。このビデオ会議は、「二国間協働学習」開始時に、顔合わせ・グループ紹介・インタビューピックの相談を目的に、Facetime や Line を使って 30 分程度行ったものである。同じ A3 の中でも、日本人大学生がシンガポールに訪問している間に行った「合同授業」や「訪問準備」は平均値が高いことから、遠隔より対面の方が授業形態として好ましいということが明らかになった。しかし、訪問日程には限りがあるため、遠隔での「二国間協働学習」をより効果的で魅力的にすることは必至である。よって、なぜこのような低評価となったのかという原因を探り、改善方法を見いだす必要がある。

4.2.2 関連性 (Relevance)

このカテゴリーでは、以下の質問をした。

関連性 (relevance) : 学習者の肯定的な態度に作用する個人的ニーズやゴールを満たす。	
R1 目的指向性	このプロジェクトで日本人大学生とどのような協働学習 (タスク) をするか、よく理解していましたか。
R2 動機との一致	日本人大学生と一緒にプロジェクトをした経験は、これからの自分の勉強や将来に役に立つと思いますか。どんなことに役立つと思いますか。
R3 親しみやすさ	日本人大学生とのプロジェクト、自分の知識や経験が役に立ちましたか。どんな知識や経験が役に立ちましたか。

R1、R2、R3 とともに、これまでの教育デザインを見直した際に動機づけが困難であると危惧していた項目であったが、全て予想以上の高評価となった。特に、R1 の平均値は4.68 だったことから、単に「協働学習」を行うのではなく、その意義を強調することが動機づけを高める上で重要であることがわかった。いずれにしても、表 4 にまとめた新たな方略には効果があったことが示唆された。さらに、「日本人大学生と一緒にプロジェクトをした経験は、どんなことに役立つと思いますか」に対する自由回答には、「就職活動」「日本人とのインターアクション」「日本人の考え方ややり方についてもっと認識してきました。今後日本人と共に働くとき、きっとよりうまくいけると思います」「他の学校から一度も会ったことのない学生達と協力しながら知らない人と一緒に働くのはどういうことかをわかるようになりました」「集団行動のスキルはどんな仕事でも必要なスキルだと思います」などの記述があった。これらは、まさしく「協働学習」の意義を示しており、それを学習者が認識できたということは大きな成果である。

また、この結果により、表 4 にまとめた新たな方略には効果があったことが示唆された。なお、R3 の平均値は 4.32 で比較的lowかったのは、学習者のおかれている環境や経験がビジネス日本語とは乖離していたためであると推測される。それを裏付ける結果として、「どんな知識や経験でしたか」と自由回答を求めたところ、大半が「敬語の勉強」「授業で学んだビジネスマナー」と答えた。

4.2.3 自信 (Confidence)

このカテゴリーでは、以下の質問をした。

自信 (confidence) : 学習者が成功できること、また成功は自分たちの工夫次第であることを確信・実感するための助けをする。	
C1 学習要件	このプロジェクトで日本人大学生とどのような協働学習 (タスク) をするか、よく理解していましたか。
C2 成功の機会	日本人大学生との訪問準備は、NUS の学生だけで準備するより、良かったと思いますか。それは、どうしてですか。 日本人大学生との企業訪問は、NUS の学生だけのより、良かったと思いますか。それは、どうしてですか。
C3 個人の責任	a.~k.を学ぶために、自分で何か努力しましたか。その勉強方法を書いてください。 a 日本語 b 敬語 c 言語行動 d 会話 e ビジネス文書 f 企業研究 g 就職活動 h ビジネスマナー i インタビュー準備 j グループワーク k その他 (自由回答)

この中の C の平均値は 4.89 と全ての下位分類の中のトップであった。C2 は、「日本人大学生との企業訪問準備」、および、「日本人大学生との企業訪問」が、プロジェクトの「成功の機会」になったと意識しているか否かを測る質問であった。さらに、その理由について自由記述を求めたところ、「企業訪問準備」については、「言葉のニュアンスがわかりますので、特に取材の質問を作るのは相手に失礼な表現を出さないように非常に役に立ちます」「正しい日本語に直してくれる」「敬語の経験が多いので、いろいろ助かりました」など、「言語知識獲得・質問校正」に役立っていると感じていることが明らかになった。

そのほか、「(JWU は) 経験が豊富だから」「ビジネスマナーが練習できた」「訪問前に、面会者役になってシミュレーションをしてくれた」という回答や、「訪問前に私たちだけでは予想していなかったシチュエーションなどについて話して下さって、訪問中予想外のことが起きたときも対応できたと思います」といった問題発見解決能力 (堀井 2009) を高めることにも役立ったことが明らかになった。

一方、「協働学習」が「企業訪問」にどのように役立っていたかに対する回答は、「安心感・緊張緩和」「質問支援」「理解支援」に収束した。

1) 安心感・緊張緩和

「訪問中に困ったときに助けてもらえるから、安心感があった」「訪問時の緊張がやわらいだ」

2) 質問支援

「企業の方は専門用語をたくさん使いますので、説明に対する質問をその場で作るのは日本人大学生の方が上手ですから」「インタビューの時、何か忘れてしまったら、すぐに注意をもらえるからです」

3) 理解支援

「企業の人が難しい言葉を話したときに、その言葉を説明してくれました」「一緒に訪問をしても、日本人大学生と NUS の学生たちが習ったと感じたことは違いました。訪問後、それらについて話し合いながら、もっと勉強になったと思います」

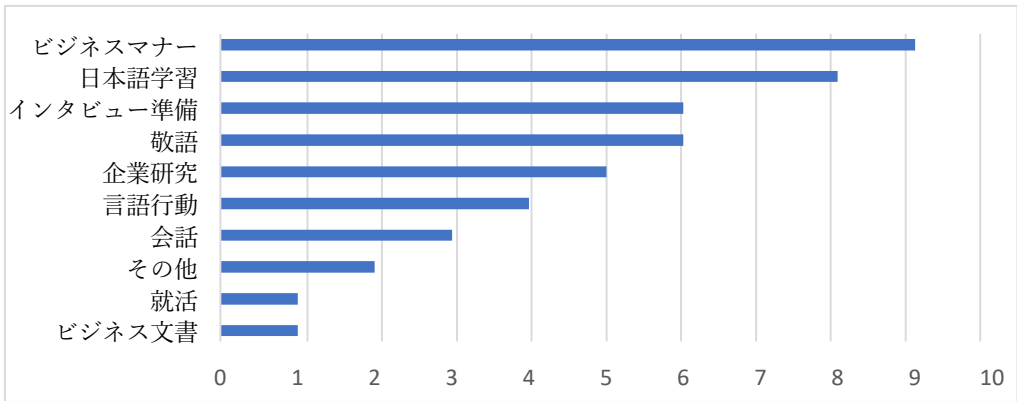


図 3. 自ら努力した学習内容 (n=19)

以上から、日本人大学生との「企業訪問準備」「企業訪問」は、インタビュー質問の作成支援やインタビュー内容の理解支援として役立つだけでなく、緊張をやわらげ、安心感が得られたという情意的なサポートにもなっており、それらが「成功の機会」に功を奏していたことが示唆された。これは、JWU が様々な形でスキヤフオールディングをしてくれたおかげだと考えられる。その詳細については、JWU の調査結果で述べる。なお、C3（個人の責任）に関する質問には、1名を除く全員が自ら努力した学習内容として二つ以上あげ、その勉強方法について図3のように答えていた。

1) ビジネスマナー

「女子大の皆と名刺交換の練習をした」「ビジネスエチケットについて、インターネットで調べた」

2) 日本語学習

「インタビューに必要な語彙を覚えたり、発音練習したりした」「訪問企業のホームページに出ている難しい言葉や、インタビューの録音で分からなかった言葉を調べた」

3) インタビュー準備

「実践女子大に確認してもらったり、覚えたりした」「JWU と会って練習した」「グループメンバーと練習した」

4) 敬語

「敬語の正しい使いかたをよく練習しました」「敬語の復習をした」

5) 言語行動

「彼女たちと会話をしているとき、いつ、どのように「あいづち」を使っているかに特に注意を払った。」「I paid extra attention to them when they were conversing to pick up when and how they use *aizuchi* in daily lives」 「意識しながらあいづちを打った」

以上の記述から、学習者は個々に様々な努力をしていたことが明らかになったが、独習だけではなく、JWU と一緒に学んだこと、JWU と「協働」できたからこそ学べたことも多いことがわかった。これについては企業訪問についての振り返りの授業でも報告されている。例えば、一緒にインタビュー練習をしている際、NUS の学生はもう十分だと

思っているのに JWU に何度も念入りに練習させられたとか、もう一度会って相談しようという誘いを受けたなど、JWU の積極的なアプローチについて述べた学習者が少なくなかった。このような熱心さに圧倒され、自らも努力しなければならないという気持ちになり、実際に努力したことも、「成功への機会」につながったのだと思われる。この点については後述するように、JWU も同様に NUS の熱心さについて報告していることから、双方の学生間で相乗効果が作用したと言えよう。

4.2.4 満足感 (Satisfaction)

このカテゴリーでは、以下の質問をした。

満足感 (satisfaction) : (内的と外的) 報償によって達成を強化する。	
S1 内発的な強化	プロジェクトのほかにも、日本人大学生と一緒に何かをするメリットはありますか。
S2 外発的な報酬	日本人大学生とのプロジェクトと、NUS の学生だけのプロジェクトを比べると、日本人大学生とのプロジェクトをした方が、やる気が高まりましたか。何にやる気が出ましたか。(複数の選択肢から選択) それはどうしてだと思いますか。
S3 公平さ	このプロジェクトでは、NUS の学生が作成したものだけでなく、実践女子大と協力したのもも評価していますが、その方がいいと思いますか。

S1 の平均値は 4.37 となった。また、その理由を尋ねたところ、「楽しかった。友達になれた」「日本語の会話が練習できた」「同年代の若者文化や生活について情報を得ることができた」「日本人の敬語を聞くことができた」などの回答があった。

S2 については、新たな「動機づけ方略」として前述した通り、「協働学習」後に提出した「企業訪問計画書(インタビュー質問含む)」も評価対象にすることにより、「外発的な報酬」を付与したが、平均値は 4.47 で他の項目に比べて低かった。この結果から「協働学習」の成果を成績評価の対象とすることは「外発的な報酬」にはならない可能性があることが示唆された。むしろ、やる気が出た理由としては、以下が挙がっていた。

1) 日本語学習機会

「せっかくのチャンスなので、日本人の学生から敬語の使いかたやボディランゲージを習いたかったです。実際に見たかったんです」「日本語の発音とイントネーションがあまり上手ではありませんから、日本人とスラスラしゃべれるためにそれを勉強しなければなりませんから」「New opinions and points of view on many subjects.」

2) 力不足認識

「When the JWU students went through our interview questions with us, we realized that what made sense to us didn't make sense to the JWU students sometimes, likely because English has a lot of blanket words for which multiple situation equivalents exist in Japan.」 「時には、自分の考えを日本語でうまく伝えられなかったので、もっと会話の練習をしようと思いました」「うまく日本人の友達と話したいから。うまくできなかつたら恥ずかしいです。それから友達になれないんです」

3) 相手の熱意

「They were extremely friendly, eager to provide guidance, and most of all fun to be with. With all the help they gave, it's hard not to feel motivated. Very grateful to them!」 「日本人大学生が力を入れて、協力してくださるから、失望させないように私ももっと頑張るようになったと思います」

4) 将来志向

「就職活動に役に立つから」「将来チャンスがあれば日本へ行きたいから」

なお、S3「公平さ」については全項目の中の最下位に続く低い評価だった。その理由として、JWU は学生によって経験が異なるため公平ではないという否定的な意見が記述されていた。確かに、JWU の中には、当プロジェクトに初めて参加する低学年から4回目になる先輩もいて、合同授業での様子を見ても、経験も知識もNUSへの支援の仕方にも差が見られた。その違いに気づき、「協働学習」の成果を評価対象とすることに不公平感を抱いた学生もいたのであろう。よって、この方略については再考する必要がある。

4.3 「ビジネス日本語コース評価」結果から見た「動機づけ方略」

この調査は学期末の「企業発表会」後に実施したもので、ビジネス日本語コースで行った具体的な学習内容・活動をリストにし、それぞれについて、ARCSの4カテゴリーに関する質問に、「日本語学習を継続する励みになったか」という質問を追加し、5段階で評価をしてもらった。図4は、その平均値をグラフ化し、4.6以上を枠で囲ったものである。

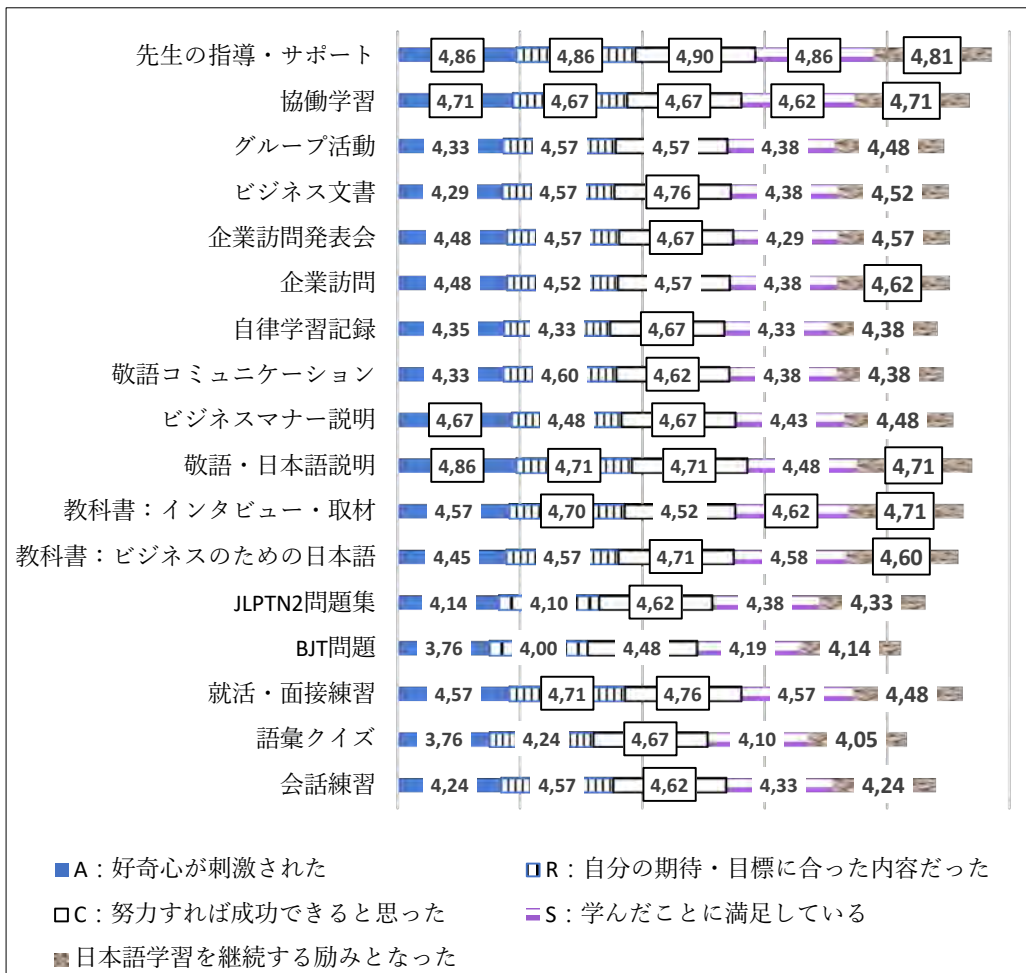


図4. コース全体から見た学習活動に対する評価（学期末）

この調査結果から、以下の点が明らかになった。

第一に、ARCS の全てのカテゴリーについて高評価を得たのは、「先生の指導・サポート」と「協働学習」だった。「協働学習」の動機づけへの影響については既に見てきたが、それ以上に「先生の指導・サポート」が高かったことは興味深い結果である。なぜなら、その当事者である筆者は、できる限り学習者が主体的にプロジェクトを計画、遂行できるよう、教育的介入をできるだけ控えていたからである。しかしながら、振り返れば確かに昼夜を問わず支援をしてきたことも確かである。例えば、学習者が企業へ出すメールやその他のビジネス文書は小まめに確認し、修正を促した。このような昼夜を問わない支援が、この結果に表れているのかもしれない。必要に迫られて行ったことではあるが、過度な支援によって主体性を損ねたり、教師に頼りすぎたりしないよう留意する必要がある。

第二に、4つのカテゴリーの中では、C（努力すれば成功できると思った）が大半の活動において最も評価が高かった。これは、本稿冒頭で述べた通り、学習者の多くがビジネス環境から乖離していたし、日本語能力も学習歴2年程度の学生から日本人を含む日本語母語話者までかなりの差があったため、そのような多様な学習者がお互いに助け合って学び合えるよう、学習内容や活動を慎重に計画し、実践したことが功を奏した結果であると考ええる。

第三に、「協働学習」に関わる活動の中で最も低かったのは「グループ活動」だった。確かに調査用紙の自由回答欄に、「グループメンバーを決めるときに、もう少し学生の背景を考えて編集したらどうでしょうか」「グループワークは役割がときどき大変になるので、ピア評価があればもっとよくなると思います」という意見が書かれてあった。これは、「協働学習」に支障を来し得る点であり、毎回何等かの問題が生じるため、今回はR1（目的志向性）への対応として、「学習背景調査」の結果を考慮してグループ分けを行い、JWUにも学習者のレベルを知らせて慎重にマッチングをしてもらった。それでも大半が初めて教えた学生であったため、個々の学習者の特徴を理解してグループ分けを行うことには限界があったのは確かである。これは今後も続く問題となるため、更なる方略を検討しなければならない。

最後に、自由記述欄に「学期の途中にも自分がどのぐらいできているか知りたかった」という記述があった。これは「外的な報酬」が十分でなかったことを示唆している。学生の提出物にはできるだけ丁寧にフィードバックをし、修正を促すなどできる限り支援をしてきたつもりであるが、評価点は知らせていなかったことから、このような意見が出たのだと考えられる。「協働学習」の成果に対する評価とともに、今後の課題としたい。続いて、JWUの調査結果について報告する。

5 JWUの調査結果

JWUでは、プロジェクト終了後に実施した『「シンガポールプログラム」に関する調査』における自由記述を分析データとし、参加者はこのプログラムを通じどのように動機づけられていたのか、また、参加回数や継続性というものがどのように参加者の動機づけに変化をもたらしたのかを、ARCSモデルの4つの枠組みからみていった。分析では、自由記述をParrish (2006) の一つの「語ること (storytelling)」として捉えた上で、その内容記述がARCSモデルの4つの枠組みでみた場合どうであったのかを検討し、特徴的なものを抽出し、調査対象者の参加回数ごとにまとめた。そして、その違いを質的に分析した。なお、特徴的であったものの抽出と結果の考察では、ソーサー元編 (2009 p.380-383) での動機づけと「認知的関与 (cognitive engagement)」を参考にした。

5.1 ARCS の4つの枠組みでの記述例

ARCS モデルの4つの枠組みからみた調査対象者（＝参加者）の参加回数ごとの内容記述は以下のものである。

表 4. 参加回数ごとの ARCS モデル4つの枠組みに関連した記述内容

A：探究心

参加4回	<ul style="list-style-type: none"> ・外国で働くとはどういうことなのか ・就職活動とは違った視点での企業というものへの認識 ・文化や背景の違う者とチームになるためにどのように進めるのか ・外国の人とうまくチームとして動くために何が必要か
参加3回	<ul style="list-style-type: none"> ・何事にもなぜの姿勢を持つことが勉強につながる
参加2回	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な角度から物事を考えることができるよう多くの知識を習得したいという気持ちの変化 ・英語を話すことができないことがビジネスや生活で障壁となるとわかり、行動を改めるきっかけと帰国後の英語に対する学習態度の変容になった ・NUS が日本とは違った将来の描き方をしていることに刺激を受け、将来への考え方が変化
参加1回	<ul style="list-style-type: none"> ・今まで全く知らなかったコンサルティングへの興味 ・シンガポールに住んで、実際に仕事をしている日本人の話が聞いたことが国内では感じられなかった気持ちになり、刺激的だった ・日本のビジネス文化に囚われずに、広い視野で職業選択ができると感じた

R：関心

参加4回	<ul style="list-style-type: none"> ・訪問を成功させようとグループ全員で一つの目標に向けて取り組むこと ・日本語を楽しんでもらおうとする心 ・成功させるという同じ目標をもって協働して物事を進めていくこと
参加2回	<ul style="list-style-type: none"> ・今まで「興味がある」だけの分野が「勉強したい」に変化 ・NUS が日本とは違った将来の描き方をしていることに刺激を受け、将来への考え方が変化
参加1回	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の知識不足に気づくことができ、自分の知らないことについて積極的に知る努力をするようになった ・いろいろな国の文化背景に興味を持つようになった

C：自信

参加4回	<ul style="list-style-type: none"> ・会社に入社してからもプレゼンをする時等に自分のスイッチを切り替えてやってみたり、後輩のやる気を引き出したりするアプローチに繋がるだろう ・NUS との文書や SNS (LINE)、直接話すなど様々なコミュニケーションの手段で関わられた
参加3回	<ul style="list-style-type: none"> ・相手のやる気を引き出す点では貢献できた
参加2回	<ul style="list-style-type: none"> ・学習以外で、興味関心を引き出せるように日本語が母語である私たちからもっとコミュニケーションを取っていく必要があると感じた ・集まった際に様々なパターンを想定して何度も練習し、間違いを指摘する際には理解してもらうためになぜそうなのかも伝えたこと
参加1回	<ul style="list-style-type: none"> ・担当者についてのみならず、会社についての質問を含ませるように促すことができた ・自分の知らないことについて積極的に知る努力をするようになった ・連絡の速さ等全ての行動が早く、コミュニケーションを何度も取ることができた ・どうすれば相手にわかりやすいか考え、実行した

S : 満足

参加 4 回	<ul style="list-style-type: none"> ・ NUS 学生の学習に対する熱心さに近くで触れることができた ・ 企業訪問当日に向けてより良いものにするために 1 つのチームとなり対等に関わり合うことができた ・ 就職活動とは違った視点で企業というものに触れて考えることができた ・ 国籍の違う方々と働くこと（コミュニケーションの取り方や関係の深め方）を実際に近い形で体験できた ・ もっと頑張らなければいけないという思いになり刺激を受けて帰ってきた ・ 場面や相手に応じてスイッチを切り替えることの大切さと相手のやる気を引き出す話し方について学ぶことができた
参加 3 回	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の高い満足度を得ることができた ・ 前に増して NUS 学生の魅力を発見
参加 2 回	<ul style="list-style-type: none"> ・ 質問添削で互いが感じる疑問を言葉にして伝え合い、繰り返し行い、満足のいくところまでもって行けた ・ 企業訪問で日本ではなかなか会えないような方から話を聞くことができたのは就職活動を控える私たちにとって非常に貴重な機会 ・ 企業訪問の日を迎えるまでの過程こそが見えない財産 ・ コミュニケーションを取るうちに企業訪問のことだけでなく、学習そのものに対する考えを知ることができ、日本では決して体験できない世界を見ることができた ・ コミュニケーションを取る際に、明るい雰囲気がかつ要点が伝わるよう工夫しながら話すことで、相手にもよく理解してもらえたと感じた
参加 1 回	<ul style="list-style-type: none"> ・ 添削で自分が違和感を感じたところはすべて挙げて、添削がより良いものとなるようにした ・ NUS 学生のすごさを知ることができる ・ 自身も日本語の奥深さや難しさを学び、教えられることが増えた ・ 日本のビジネス文化に留まらず、シンガポールの仕事の仕方を体感できた素晴らしいプロジェクト ・ 会話としてのコミュニケーション能力が上がった

5.2 参加回数による動機づけの違いとその変容

参加回数によって動機づけにどのような特徴がみられるかを分析した結果は、以下の通りである。

参加 1 回目は、それまで知らなかった世界と出会い、自身の関心の外側にあった偶発的な事象でのコトやモノに触れ、また、「協働学習」での観察や体験によって、自身が何をし、どのようにやって、何を感じたかを、感覚的かつ行動面で感じたまま述べている（例:関心 (R) での「自分の知識不足に気づくことができ、自分の知らないことについて積極的に知る努力をするようになった」）と共に、自身の変化に驚き、だからこそ新鮮な感動があったことがわかる。

2 回目では単なる自分の経験知や「～ができるようになった」といった行動面での変容への満足感が次第により高い次元での発見を通じた達成感に変わっていくことがわかる（例:満足(S)「日本のビジネス文化に留まらず、シンガポールの仕事の仕方を体感できた素晴らしいプロジェクト」）。と同時に、自身を取り巻く時間の動きと空間の広がりの中で、他人には見えない何かを見だし、新たな関心や意欲が沸いてきたのを感じているようである（例:関心(R)「今まで「興味がある」だけの分野が「勉強したい」に変化」）。

3 回目では、自分以外の他者に向けて、より関心や注意を払い、観察、接触し、新たな発見や他律的な働きかけも受け、難しい他者のやる気をいかに引き出すのかも深く考えるようになる（例:探求心(A)「何事にもなぜの姿勢を持つことが勉強につながる」）。また、楽しさやよりよく知ってもらい、親しみを持ってもらい等への関心も向くようになる（例:関心(R)「日本語を楽しんでもらおうとする心」）。

以上を踏まえれば、参加 2 回目あたりから、積極的な他者への働きかけができるようになる（例:自信 (C)「相手のやる気を引き出す点では貢献できた」）のに伴い、注意や関心の所在は大きく移行していつているのがわかる（例:満足(S)「前に増して NUS 学生の魅力を発見」）。この時期、他者からの多くの影響もあることを自覚するようになって、自身をいかに変えるべきなのかを学んでいくようでもあった。

参加 4 回目では、記述内容の全てを見てもわかるように、他律的な視点も持ちつつ、全てを自律的な計画と管理、実行・完遂するという意思、振り返り・評価するという姿勢の好循環の中で、改めて「自分とは何か」という参加当初の問いに触れ、自分なりの回答を出す。併せて、自分のアイデンティティでもある考え方や方略をもって、「全ては自分が決めたんだ」という強い自覚やそれに対する自信、自負も出てくる。周囲や環境にあるもの全てに貢献し、究極の利他を求める姿も見受けられる。受身だった自分ややらされている自己から脱却し、自らが創り出したプログラムや自分のプロジェクトという意識の中で、現在の「自分」の存在を可視化させ、可視化できるようにもなることで、自身のあり方を高度化、抽象化させていき、その作業過程の中で現実・必然・可能という柱から、これまでの経験を自身の未来につなげ、どう役立て、社会と関わっていくのかということも考えるようになる。このように、参加 4 回目となると、自身の高い目標や動機づけに基づく、複数年をかけた学びの蓄積と集大成の中で、自他共に「成長」が感じられるようになる。

6 まとめと考察

本研究では、動機づけの観点から、シンガポールのビジネス日本語コースにおける「企業訪問プロジェクト」で行われてきた日本語学習者と日本人大学生による「二国間協働学習」が双方の学生に及ぼす影響について、ARCSモデルを分析の枠組みに用いて調査した。ここにその結果をまとめ、考察する。

第一に、ARCSモデルを参照して「企業訪問プロジェクト」を見直した結果、有用な「動機づけ方略」を可視化することができた。さらに、動機づけが不十分だと思われる観点も明らかになり、それらを強化する新たな「動機づけ方略」として、「R1：将来の価値強調」「R1：協働学習の意義強調」「R2：ロールモデルの提供」「R2：協働による刺激」「R3：既存知識との関連づけ」「R3：親近感作り」「S2：自己効力感強化」「S2：協働の評価」を見出すことができた。

第二に、第一で述べた新たな「動機づけ方略」を加えて「二国間協働学習」を実践し、それが日本語学習者と日本人大学生の動機づけにどのような影響を及ぼしたかについてARCSモデルを用いて分析した結果、双方に与える動機づけについての実態が明らかになった。日本語学習者については、図1で示した通り、ARCSの下位分類のほとんどの項目の平均が5段階中4以上であったことから、「二国間協働学習」は総じて動機づけに効果があったと言える。特に、C（自信）については高評価であったことから、自信を高める上で有効であると言える。一方、A（注意）についても、A1（知覚的喚起）とA2（探求心の喚起）の両方が非常に高かったことから、注意・関心を高める上で有用であるということが示唆された。具体的には、「ビジネスマナー」「敬語」「日本語」に対する喚起が最も高く、「日系企業」や「仕事・就活」を上回っていた（図3）。この結果は、シンガポールの日本語学習者は、たとえビジネス日本語を履修していたとしても「語学学習志向因子」の方が「仕事因子」より強い（郭・大北 2001）ためであると考えられる。さらに、日系企業への就職を真剣にめざしている日本人大学生と「協働」しても、「日系企業」「仕事・就活」への関心が高まらなかったことも、郭・大北（2001）を裏付ける結果であると言えよう。とはいうものの、このような結果は、最終的には将来の仕事や就職に役立つと考えられる。なぜなら、ビジネスマナーや敬語を含めたより高度な日本語能力習得への学習動機が高まったということは、将来、日本と現地の橋渡しの役（Walker, Ito & Ishihara 2018）として、日系企業のみならず、ここ数年急増している日本と事業展開を望む地元企業や多国籍企業で活躍できる可能性が高まるからである。

第三に、このような動機の高まりは、「実践共同体」への参加を通じ、「二国間協働学習」に熱心に取り組んできた日本人大学生によって一層強化されたことも明らかになった。同時に、日本人大学生も関心（R）や探求心（A）が刺激され、それが自らの自信（C）や満足感・達成感（S）、成長へとつながり、それがプロジェクトに繰り返し参加するほどの高い動機づけとなった。以上から、学習環境も教育目標も異なっている参加者ではあったが、「二国間協働学習」が双方の学習動機を高め合うという相乗効果をもたらしたと言えよう。

第四に、ARCSモデルに基づいた授業評価は、今後取り組まなければならない「二国間協働学習」での課題の発見に結びついた。例えば、A3（変化性）、S2（外発的な報酬）、S3（公平さ）についての対応である。「変化性」については、日本人大学生とのビデオ会議が不評だったことから、遠隔でも効果的に「協働」ができるより効果的な方法を見出さなければならない。「外発的な報酬」と「公平さ」については、「協働」の成果を評価の対象にすることについて異を唱えた学習者がおり、その理由は、日本人大学生によって経験や能力が異なるからということであった。JWUへの調査結果で明らかになったように、日本人大学生の中には初めて参加した者から4回目の参加者という上級学生までおり、添削の仕方やビジネスに関する知識、また、適切な説明方法を含むフ

ードバックの仕方、他者への働きかけなど、日本語学習者へのスキャフォールディングが異なっていた。さらに、自律的な計画のあり方や自己管理、実行・完遂するという意思の強さ、振り返り・評価する姿勢での異なりともなっていた。その事実気づいた学習者が、「二国間協働学習」の成果を成績に反映することに抵抗を覚えたのであると考えられる。この結果は、「二国間協働学習」がどんなに双方の学習動機を高め合うとしても、その評価を S2 (外発的な報酬) に生かすためには、グループ間の平等性を高めるための方略が必須であるということを示唆している。「協働学習」におけるグループ分けの重要性はすでに多くの研究により指摘され、教師の介入の必要性が主張されてきた (Fiechtner & Davis, 1985; Obaya, 1999; Oakely, Felder, Brent & Elhaji, 2004) が、ここでもその重要性を改めて認識することとなった。今後は、より平等なグループ分けや双方のマッチング方法と、有効な S2 (外発的な報酬) を模索する必要がある。そのためには、参加者間に湧き上がる様々な現象やそれらに対する気づきに注視していくことが重要である。

以上、本研究では、ARCS モデルを調査の枠組みとして用いることにより、日本語学習者と日本人大学生の「二国間協働学習」が動機づけに及ぼす影響について、多くの知見を得ることができた。しかし、双方ともに調査対象者が単年度に限られ、JWU では複数回にわたる参加者が少数だったため、記述内容からあまり多くのことが語られなかった。この意味で、ここでの結果を一般化することは難しいが、少なくとも海外で行われる同じプロジェクトに複数回参加する学生がいたという事実は、今後の参加者への動機づけを高める上での有用な資料となるのではないかと考える。

なお、NUS のようなカリキュラムを有する日本語教育においては、ARCS モデルに基づき継続的に改善を加えることで、教育デザインの更なる充実が可能となるだろう。JWU のような「実践共同体」を目指す教育では、ARCS モデルを意識しながら、時間をかけ循環的かつ連鎖を創るような支援とアプローチが有効になるだろう。どちらも回数や積み重ねがあつてこそ到達できることも多い。また、このような積み重ねにより、完璧な「動機づけ方略」を網羅した教育デザインができたとしても、実際の教育現場では、多様な学習者と向き合い、臨機応変に対応していかなければならないことも少なくない。よって、学習者同様、教師にも確固とした動機づけが必要である。

後注

1. シンガポール国立大学のビジネス日本語コースで行われている「企業訪問プロジェクト」に実践女子大学が参加し、双方が共通の目的に向かって学びあう活動を、「二国間協働学習」(ウオーカー・高木 2016) と名付けた。
2. シンガポール日本人幼稚園、日本人小学校、日本人中学校、早稲田渋谷シンガポール校、日系企業などシンガポール内の団体との交流、日本から訪問する多数の高校、大学、地方自治体、海外の大学との遠隔での交流など。
3. Keller (2009) により、教授者主導の授業やセミナーに対して学習者の反応を分析する CIS (Course Interest Survey) という測定ツールも開発されているが、これはコース全般を測定するためのもので、個々の具体的な学習活動について評価を求めるものではないため、本研究では CIS を参照し、本実践に特化した質問を作成した。

参考文献

- ウォーカー泉 (2015). 「海外の大学におけるビジネス日本語教育 シンガポールでの実践に基づく提言」前田直子 (編) 『ビジネス日本語教育の展開と課題』 (pp. 79-104). ココ出版.
- ウォーカー泉・高木裕子 (2016). 「グローバル化に向けた人材育成のための「二国間協働学習」デザインと教師の役割」 『シンガポールビジネス日本語教育国際研究大会論文集』 (pp. 25-36). Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0B3yBvHwajj21cnpsS084U1ppQUk/view>
- 梅田康子・水田澄子・鈴木庸子 (2009). 「韓国人高校生のための IS 連想法ひらがな学習カードの評価ー記憶方略および ARCS 動機付けモデルの観点から」 『言語と文化』 20, 1-19.
- ガニェ R.M.・ウェイジャー W.W.・ゴラス K.C.・ケラー J.M. (2015). 『インストラクショナルデザインの原理』 鈴木克明・岩崎信 (監訳)、北大路書房.
- 来嶋洋美・鈴木庸子 (2003). 「独習による日本語学習の支援-その方略と ARCS 動機づけモデルによる評価-」 『日本教育工学会論文集』 27(3), 347-356.
- ギブソン壽美子 (2009). 「香港における社会人の日本語学習動機の一研究ー動機の変化を中心にー」 『第8回国際日本語教育・日本研究シンポジウム会議録 アジア・オセアニア地域における多文化共生 社会と日本語教育・日本研究』 (pp. 182-188). 向日葵出版社.
- 郭俊海・大北葉子 (2001). 「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」 『日本語教育』 110, 130-139.
- 倉八順子 (2006). 「第二言語習得に関わる不安と動機づけ」 縫部義憲 (監修) 迫田久美子 (編) 『講座・日本語教育学第3巻 言語学習の心理』 (pp. 77-94). スリーエーネットワーク.
- ケラー J.M. (2018). 『学習意欲をデザインするARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』 鈴木克明 (監訳)、北大路書房.
- コンラット H.・小山健太・マイヤーオーレ H. (2019). 「外国籍新卒社員の採用と活躍 第1回現状と課題」 『労政時代の人事ポータル・ジンジュール』 Retrieved from https://www.rosei.jp/jinjour/article.php?entry_no=74662
- 坂本旬 (2008). 「協働学習とは何か」 『生涯学習とキャリアデザイン』 (pp. 49-57). Retrieved from http://cdgakkai.ws.hosei.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2017/04/2008_010.pdf
- 鈴木克明・根本淳子・合田美子 (2010). 「我が国における ARCS をめぐる研究動向」 『教育システム情報学会第35回全国大会論文集』 (pp. 99-100). Retrieved from <https://www2.gsis.kumamoto-u.ac.jp/~idportal/wpcontent/uploads/suzuki2.pdf>
- 鈴木庸子 (2007). 「韓国高校生のための IS 連想法によるひらがな指導の評価ーARCS モデルの観点からー」 『連想法による韓国語話者用ひらがな学習教材開発のための基礎的研究』 平成 17 年度~18 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書 (研究代表者:カッケンブッシュ寛子) pp. 120-125.
- 成長戦略ポータルサイト (2019). 「外国人材の活躍推進」 首相官邸. Retrieved from https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/portal/foreign_talent/policy.html
- ソーヤー R.K. 元編 (2009). 『学習科学ハンドブック』 森敏昭・秋田喜代 (監訳)、培風館.
- 高木裕子 (2017). 「グローバル下の日本語教員養成課程における「分析概念」から「実体概念」への発想移行の必要性ー「高木班」調査結果を踏まえてー」 『日本語教員養成課程修了生の社会貢献とグローバル人材育成に関する構造化研究』 平成 25 年度~27 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書 (課題番号: 25370607 研究代表者: 中川良雄) pp. 77-138.
- 高木裕子・栗田佳奈 (2016). 「日系グローバル企業との有機的接続を目指した『二国間協働学習』のための『実践共同体』モデル」 『ICJLE Bali 2016 日本語教育国際研究大会発表概要』
- 高木裕子・Walker, I. (2018). 「二国間双方「共修活動」と学習者間相互作用分析から見る教育デザインの可能性」 『ICJLE Venice 2018 日本語教育国際研究大会発表概要集』 pp. 90-91.
- 廣森友人 (2011). 「学習者の動機づけと英語熟達度が動機づけ方略への認識に与える影響」 『立命館言語文化研究』 22(3), 159-167.
- 藤原由美 (2011). 「ビジネスマナー教育におけるARCS動機づけモデル導入の試みーアクティブ・ラーニングの観点からー」 『自由が丘産能短期大学紀要』 44, 111-126.
- 法政大学 情報メディア教育研究センター (2014). 「アークスモデルに基づいた授業改善チェックシート」 Retrieved from <https://fd-handbook.ws.hosei.ac.jp/ARCSモデル/>

- 堀井恵子 (2009). 「留学生に対するビジネス日本語教育のシラバス構築のための調査研究 : 中国の日系企業へのインタビューからの考察」 『武蔵野大学文学部紀要』 10, 77–89.
- レイヴ ジーン・ウェンガー エティエンヌ (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 佐伯胖 (訳)、産業図書.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41, 469–512.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins & D. McRae (Eds.), *Policies for America's Schools: Teachers, Equity, and Indicators* (pp.89–126). Norwood, NJ: Ablex.
- Fiechtner, S. B. & Davis, E. A. (1985). Why some groups fail: A survey of students' experiences with learning groups. *The Organizational Behaviour Teaching Review*, 9(4), 75–88.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational Design for Learning and Performance – The ARCS model Approach*. New York, NY: Springer.
- Li, Kun & Keller J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, 122, 54–62.
- Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R., & Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centred Learning*, 2(1), 9–34.
- Obaya, A. (1999). Getting cooperative learning. *Science Education International*, 10(2), 25–27.
- Parrish, P. (2006). Design as storytelling. *TechTrend*, 50(4), 72–82.
- Walker, I., Ito, A., & Ishihara, E. (2018). What competence is necessary to be able to work in Japan-related workplaces? A survey of Singaporean business persons. In I. Walker, D. K.-G. Chan, M. Nagami, and C. Bourguignon (Eds.), *New Perspectives on the Development of Communicative and Related Competence in Foreign Language Education* (pp. 87–121). Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 3–21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associations.
- Zimmerman B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice* (pp. 1–19). New York, NY: Guilford Press.