

Title	コリア語学習者の動機づけについての定量的分析の試み：韓国学校と公立学校の学習者を対象として
Author(s)	犬塚, 美輪; 袁, 立; 李, 修京
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2022, 18, p. 112-124
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/91728
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

《研究ノート》

コリア語学習者の動機づけについての定量的分析の試み

— 韓国学校と公立学校の学習者を対象として —¹⁾

犬塚 美輪 (東京学芸大学)

minuzuka@u-gakugei.ac.jp

袁 立 (東京学芸大学 修士課程修了)

jujitoupa@yahoo.co.jp

李 修京 (東京学芸大学)

skdragon@u-gakugei.ac.jp

A Quantitative Study on the Motivation of Learners of the Korean Language:

Focusing on Learners in a Korean School and Learners in Japanese Public Schools

INUZUKA Miwa, YUAN Li & YI Sookyung

要 旨

本研究は、第二言語動機づけ自己システムの枠組みを適用し、コリア語動機づけの構造と、コリア語の位置づけ(外国語、母語・継承語)や生育歴(日本居住歴)による動機づけの強さの違いを分析するものである。日本の公立学校の生徒(312名)と韓国学校の生徒(150名)を対象に第二言語動機づけ自己システムの質問紙調査を実施した。多母集団同時比較を用いた確認的因子分析の結果から、両者に「理想自己」「義務自己」「学習経験」の3因子構造が共通して適用できるものの、因子間の関連には違いが見られた。韓国学校の生徒と公立学校の生徒の尺度得点を比較すると、理想自己には有意な差は見られなかった。一方、韓国学校の生徒の義務自己の尺度得点は公立学校の生徒より有意に高く、学習経験の尺度得点は公立学校の生徒より低かった。また、韓国学校の生徒について生育歴による違いを分析したところ、日本生まれの生徒は出生後に来日した生徒より義務自己と学習経験のスコアが低かった。

Abstract

The study applies the framework of the L2 motivational self-system to the motivation of Korean language learning and examines the differences in motivational strength depending on the Korean language status (foreign language or first/heritage language) and the history of upbringing (length of residence in Japan). We administered the L2 motivational self-system questionnaire scale to 312 Japanese public school students and 150 Korean school students. The results of confirmatory factor analysis using multi-population comparison revealed a three-factor structure of “ideal L2 self,” “ought-to L2 self,” and “learning experience” for the students of both schools. However, the relationship among the factors differed between the two groups. Comparing the scale scores of the Korean school students and the public school students showed no significant difference for the ideal L2 self scale. Korean school students scored significantly higher for the

ought-to L2 self scale, while they scored significantly lower for the learning experience than Japanese public school students. Analysis of the differences in Korean school students by the history of upbringing showed that students born in Japan had lower scores on ought-to L2 self and learning experience than those who came to Japan after birth.

キーワード：コリア語、母語・継承語、外国語、第二言語動機づけ自己システム、韓国学校

1. 背景

学習者の動機づけが高く維持されることは、外国語だけでなく母語・継承語²⁾の習得と維持においても重要な要素の一つである。本研究では、日本におけるコリア語³⁾学習者に注目し、その動機づけの定量的分析を行う。コリアにルーツを持たない学習者にとってコリア語は外国語と位置づけられるが、コリアにルーツがある学習者にとっては母語あるいは継承語と位置づけられる。同じ言語の学習であっても、学習者にとっての位置づけによって、またカリキュラムの違いによってその動機づけには違いが生じると考えられる。コリア語を外国語として学ぶ学習者と、母語・継承語として学ぶ学習者の動機づけの特徴を理解することは、それぞれのカリキュラムや学習環境の課題や改善策を検討する上でも重要である。

1.1 コリア語学習者の動機づけ

日本におけるコリア語学習の研究を概観すると、大学生を中心に外国語としてコリア語を学ぶ学習者を対象とした動機づけ（長谷川・斉藤，2014）や信念（斎藤，2009；崔，2016）に関する定量的研究が比較的蓄積されているものの、中等教育段階の学習者に注目した研究は見られない。また、母語・継承語としてのコリア語学習の動機づけに注目した研究は少なく、中等教育段階の継承語学習者の動機づけについては竹口（2007）が定量的な分析を行っているものの、それ以降まとまった報告はなされていない。そのため、コリア語教育に携わる人に経験的に共有されている現状や学習者の動機づけの特徴についても、広く共有されうる客観的資料が十分に得られていない。

竹口（2007）は、韓国学校の生徒を対象とした質問紙調査を実施し、動機づけの因子として、文化への興味や学習自体の楽しさに関する項目に負荷する因子と、進路や就職・親や周囲の期待についての項目に負荷する因子の2因子構造を提示している。示された項目の多くは一般の外国語学習にも共通する動機づけに関するものであり、ここで得られた動機づけ尺度の得点の高さが努力を予測することからは、継承語としてコリア語を学ぶ学習者にとっても、外国語学習者と共通した動機づけが学習を進める上で重要な役割を果たしていることが示唆される。

一方、竹口（2007）では動機づけの構造が十分に明確化されていないという課題も残る。竹口（2007）は、因子分析によって得られた2因子を内発的・統合的な性質を持つ動機づけと環境に関わる動機づけとして解釈しているが、2因子の因子負荷量の差が小さい項目が多く含まれており、明確な単純構造を示してコリア語学習の動機づけを明らかにしたとは言えない。また、因子間相関や適合度についても分析されていないため、これらを明らかにすることも必要だと考えた。

動機づけの構造については、心理学領域を中心にいくつか領域普遍的な視点による理論化が進んで

いる（例えば自己決定理論（Deci & Ryan, 2000）など）が、本研究では第二言語動機づけ自己システム（Dörnyei, 2005; 2009）を適用し、この枠組みにおける動機づけの構造を明確化することを目的とする。第二言語動機づけ自己システムの枠組みを採用する理由は、第一に外国語教育や継承語教育において多くの知見が得られているためである。本研究において韓国語学習者における第二言語動機づけ自己システムを適用することで、他の言語などで得られた知見の援用や異同の検証に繋がる資料を提供できると考えた。

第二言語動機づけ自己システム（Dörnyei, 2005; 2009）は、統合的動機づけ（Gardner, 1985）の概念を明確化し、第二言語における「理想自己」「義務自己」「学習経験」の3つの概念から言語学習における動機づけを説明するモデルである。理想自己は、将来第二言語を通してどのような自分になりたいかという接近的な目標像を表し、義務自己は、他者から見て望ましい自己像を維持しようとする動機づけを表している。これらに加えて、学習の現場・状況に即した言語への態度が「学習経験」として位置づけられている。第二言語動機づけ自己システムの枠組みでは、これら3つの概念が相互に関連しあいながら学習を促進すると考えられている。このモデルに基づいた質問紙を用いた定量的分析も数多くなされており、理想自己や学習経験と自己効力感（Shih & Chang, 2018）、理想自己・義務自己・学習経験の3因子と自己調整学習的な学習行動（Csizér & Kormos, 2014; Kim & Kim, 2014）、また理想自己と意図的努力（Taguchi, et al., 2009）に正の相関が示されている。こうした学習に対する促進的な影響だけでなく、学習における不安を義務自己（Papi, 2010）が高める可能性も指摘されている。

第二言語動機づけ自己システムを採用する第二の理由は、竹口（2007）の韓国語動機づけの分析結果についてもこの枠組みのもとで再解釈できる部分があり、これを活かすことでより明確な因子構造を示せるのではないかと考えたことにある。例えば、竹口（2007）において「理想自己」に繋がりの項目（「韓国語で文章を書きたい」「将来の仕事で役立つ」）が第1因子と第2因子の両方に含まれていることや、「学習経験」に関する項目（「言葉の勉強そのものが好き」）が主に第1因子に、「義務自己」に関する項目（「周囲・親に勧められたから」）が第2因子に含まれている。第二言語動機づけ自己システムのもとでこうした重複を整理し、より明確な因子構造を示すことができると考えた。

1.2 東京韓国学校における生徒の特徴と韓国語教育

中等教育段階における母語・継承語としての韓国語教育は現在、大別して5つの学校群、すなわち、韓国系学校⁴⁾、朝鮮学校⁵⁾、「在日」系学校⁶⁾、民族学級⁷⁾において行われている（李他 2017; 李 2020）。本研究では、韓国系学校の一つである東京韓国学校の生徒を、母語・継承語として韓国語を学ぶ対象者として取り上げる。

東京韓国学校は1954年に関東の「民族教育」の場として開校し、「国を愛しましょう」「頑張って学ぼう」「仲良くしよう」という校訓を持つ小中高一貫校である。今は1400人の在校生を擁し、そのほとんどがニューカマーの子どもである。

韓国学校に通う生徒にとっての韓国語の位置づけは、成育歴やそれと関連した将来設計によって異なると考えられる。生徒のうち、日本で生まれ育った者にとっては、韓国語は継承語としての性格を持っており、韓国で生まれ育ったのちに保護者の仕事などのために日本で暮らすようになった生

徒にとっては、コリア語は母語として位置づけられる。韓国での成育歴が長い生徒ほど、日常生活や学業においてコリア語が主要な言語となりやすく、コリア語話者としてのアイデンティティも強くなりやすいと考えられる。韓国の大学への進学や韓国での就職を志望する傾向も、こうした生徒の方が強くなりやすい。

このような生徒の違いを背景に、韓国学校の高等部は、韓国の大学に進学を希望する K クラスと、日本の大学に進学を希望する J クラスに分かれている。東京韓国学校の「2021 中等教育計画書」によると、K クラスの場合、選択科目以外は韓国の教育課程（学習指導要領）に基づいたカリキュラムで学習するが、在外国民としての長所やアイデンティティを活かすことが指導において目指されている。J クラスは日本のカリキュラムを使っている。K クラスの 1 年生は「国語」を、J クラスの 1 年生は「韓国語 1」、2 年生は「韓国語 2」を学習する。韓国語は学年毎に中級・上級の 2 クラスを設けている。高 1 までは韓国史講座があり、K クラスではコリア語で歴史授業を行っている。教科の行事として、国語読後感大会（全校生対象）と国語スピーチ大会（希望者のみで中・高分けて実施）も行っている。また、「母国文化体験を通じた民族教育」、弁論大会、地域行事に積極的に参加して韓国の伝統文化を紹介するなど多様な言語学習の実践を試みている。

このような実態を踏まえると、韓国学校の生徒の間にも動機づけの差異が見られると予測できる。継承語学習者に焦点を当てた竹口（2007）では世代による動機づけの差異が示されたが、生育歴や将来への志望の違いも、コリア語学習の動機づけに影響すると考えられる。そこで本研究では、「(生徒自身が) 日本にいつから住んでいるか」に注目して、韓国学校の生徒の動機づけの特徴を分析する。

1.3 日本の公立学校におけるコリア語教育

本研究では、日本の公立学校でコリア語を学ぶ生徒を外国語学習者として調査の対象とし、その動機づけの特徴を母語・継承語として学ぶ生徒との比較において把握する。文部科学省「平成 29 年度高等学校等における国際交流等の状況について」⁸⁾によると、日本の高等学校でコリア語の授業を実施している学校は 2018 年 5 月 1 日時点で 342 校である。1999 年には 131 校だったことを考えると、韓流文化の影響によるコリア語への関心が高まっていることが推察できる。このように、コリア語の需要が高くなり、外国語の一つとして選択する学校が増えてきたとしても、学校におけるコリア語教授の歴史が浅いため、カリキュラムや教材の開発はまだ初歩段階である。学習指導要領においても、英語以外のマイノリティ外国語群に入っていて具体的な教授内容が示されておらず、読む・話す・書く面での総合的な能力の発達をねらうといった一般論が提示されている程度であり、実践方法も情報機器やネットワークの活用が勧められているところに止まっている。広く使われている共通の教科書は現在存在しない。

このように、韓国学校におけるコリア語教育と日本の一般高校におけるコリア語教育は、カリキュラムやその背後にある学習の必要性、学習結果の活用のあり方などが異なる。そのため、そこで学ぶ学習者の動機づけにも異なる点があると予測される。例えば、英語が外国語学習のスタンダードとして位置づけられている日本の一般高校においてはコリア語が重視されにくいいため、「コリア語を用いて活躍する自分」を目標とする理想自己や、「コリア語学習に対する他者からの期待に答えたい」という義務自己が低くなることが想定できる。

1.4 本研究の目的

第二言語動機づけ自己システムの枠組みを用いた質問紙調査を行い、中等教育段階における韓国語学習者の動機づけ構造を示す。また、韓国学校と日本の公立学校の生徒の比較と、韓国学校の生徒間の比較を行い、それぞれの学習者の動機づけの特徴を分析する。

2. 質問紙調査

2.1 方法

2.1.1 対象者

中等教育（高等学校）での正規の教育課程に組み込まれた韓国語学習カリキュラムに参加している学習者 462 名を対象とした。このうち、韓国学校生徒が 150 名、公立学校の韓国語授業に参加している生徒が 312 名であった。

2.1.2 材料

Taguchi et al. (2009) と Papi (2010) および参考情報を得るために実施した予備的なインタビュー（在日コリアンと日本人大学生の韓国語学習者各 6 名を対象とした）をもとに、韓国語学習の第二言語動機づけ自己システム質問紙を作成した。

「理想自己」の尺度については、Taguchi et al. (2009) と Papi (2010) をもとにしたが、“I can imagine…” という表現をそのまま日本語に訳すと生徒にわかりにくいと考え、「…したい」という表現に変えた。また、そのままでは意味や意図がわかりにくい言葉や言い回しや日本語に訳すと同じような文になるものを統合した。さらに、予備的なインタビューにおいて、より具体的なエピソードや Taguchi et al. (2009) には含まれない理想自己に関する項目を採用した（表 1）。「義務自己」に関しては Taguchi et al. (2009) および Papi (2010) を翻訳した上で同じような文になったものを統合し、インタビューで得られた具体的なエピソードを追加した。「学習経験」の項目は、Papi (2010) の “Do you…?” という疑問文の項目を改めて日本語に訳し、予備調査で得られた関連する発言をもとに項目を加えた（表 1）。質問紙における項目の回答は「そう思う」から「そう思わない」の 5 件法であった⁹⁾。

表 1 作成したコリア語の第二言語動機づけ自己システム質問紙項目

理想自己
I1. 将来コリア語を使う仕事をやりたい ^{a)}
I2. 自分の子どもにコリア語を教えたい ^{c)}
I3. コリア旅行に行った時に言葉に困らずに楽しみたい ^{c)}
I4. コリア旅行に行った時にコリア語の言葉に詰まりたくない ^{c)}
I5. コリア語ネイティブの恋人が欲しい ^{c)}
I6. コリアのドラマや映画を字幕なしで観たい ^{c)}
I7. ネイティブと流暢に会話できるようになりたい ^{a)}
I8. コリア語でコリア文化をもっと知りたい ^{c)}
I9. コリアに住んで異文化に触れながら勉強したい ^{a)}
I10. コリア語でネイティブの友人を作れるようになりたい ^{a)}
I11. 入試や資格でいい点数を取りたい ^{c)}
I12. 自分の考えを言える程度のコリア語を話したい ^{c)}
義務自己
O1. コリア語を勉強しないと両親が失望すると思う ^{a)}
O2. 周りの人が私に期待を持っているので、コリア語を学ぶ必要があると思う ^{a)}
O3. コリア語ができれば、他人から尊敬されるので、コリア語を勉強することが重要だと思う ^{a)}
O4. 先生に「コリア語を忘れないで」と言われたので、コリア語を勉強すべきだと思う ^{c)}
O5. コリア語を学ばないと、人生にネガティブな影響を与えると思う ^{a)}
O6. 友だちはコリア語が重要だと言うので、私はコリア語を勉強すべきだと思う ^{a)}
学習経験
L1. 私はコリア語授業の雰囲気が好きだ ^{b)}
L2. 私はいつもコリア語のクラスを楽しみにしている ^{b)}
L3. コリア語を勉強していると、時間が早く過ぎるように感じる ^{b)}
L4. コリア語の先生の教え方はとてもわかりやすい ^{c)}
L5. コリア語を学ぶのは本当に面白いと思う ^{b)}
L6. コリア語能力の上達が実感できる ^{c)}

^{a)} Taguchi et al. (2009) をもとに作成した項目

^{b)} Papi (2010) をもとに作成した項目

^{c)} 予備調査で得られた内容をもとに作成した項目

2.1.3 手続き

韓国学校とコリア語を第二外国語として学習できるカリキュラムのある高校5校で実施した。学校長に調査の内容を説明して実施の承諾を得た上で質問紙と保護者向け説明文を郵送し、研究目的とデータの利用について文書で説明するとともに、回答は自由意志によること、いつでも参加を取りやめられることを明記した。同意しない場合は参加しなくてもよいことを説明し、同意する場合のみ回答するよう教員が指示した¹⁰⁾。

対象者は、説明と同意確認のあと、自由なペースで質問に回答した。はじめに「コリア（韓国・朝鮮を含む）半島のルーツを持っていますか」「何歳から日本に住んでいますか」という質問に回答し、その後、コリア語の第二言語動機づけ自己システムに関する質問項目に回答した。

2.2 分析結果

韓国学校の生徒は全員が「コリアルーツがある」と回答しており、公立学校の生徒は全員が「コリアルーツがない」と回答した。韓国学校の生徒のうち45名が日本生まれ、67名が就学前（0から5歳）に、35名が就学後（6歳以上）に日本に来たと回答した（不明2名）。

2.2.1 第二言語動機づけ自己システムの因子構造

「理想自己」「義務自己」「学習経験」の3つの因子とそれらの間の相関を想定したモデルを用いた確認的因子分析（最尤法）を行った。韓国学校の学習者と公立学校の学習者は異なる母集団を代表していると考えられるため、多母集団同時比較の手法を用いた。適合度指標が十分とは言えなかった（ $AIC=23469.25, \chi^2(519)=1540.33, CFI=.85, RMSEA=.10, SRMR=.09$ ）ため、各因子において因子負荷が高い5項目を用いたモデルで再度分析を行った（表2）。5項目を用いた因子分析の結果については、適合度指標の値は許容範囲と判断できた（ $AIC=14736.12, \chi^2(186)=417.36, CFI=.94, RMSEA=.08, SRMR=.06$ ）。

因子間の相関を見ると、韓国学校の対象者については、因子間に有意な中程度の相関が見られた（理想自己と義務自己 $r=.45$ 、理想自己と学習経験 $r=.60$ 、義務自己と学習経験 $r=.55$ ）。一方、公立学校の対象者については、義務自己と理想自己、学習経験の間に有意な相関は見られず（それぞれ $r=.01$ 、 $-.08$ ）、理想自己と学習経験の間に有意な高い相関が見られた（ $r=.78$ ）。

2.2.2 韓国学校と公立学校の学習者の違い

表2に示した項目を用いて「理想自己」「義務自己」「学習経験」の下位尺度とし、項目平均点を尺度得点とした（表3）。Cronbachの α 係数は.85以上であり、十分な信頼性があると言えた。韓国学校の学習者と公立学校の学習者で比較するためウェルチの検定を行った。その結果、理想自己には韓国学校の学習者と公立学校の学習者の間に有意な差が見られなかった（ $t(301.06) = 0.164, p=.87$ ）。義務自己は、韓国学校の学習者の尺度得点の方が高く（ $t(224.53) = 10.81, p<.01$ ）、効果量も大きかった（ $d=1.21$ ）。学習経験は公立学校の学習者の方が有意に高い得点を示し（ $t(287.28) = 5.23, p<.01$ ）、効果量は中程度（ $d=0.53$ ）であった。

表2 多母集団同時比較による確認的因子分析結果（標準化解）

因子	項目	因子負荷	
		韓国学校学習者	公立学校学習者
理想自己	I4	.77	.71
	I7	.86	.85
	I8	.83	.81
	I9	.82	.74
	I10	.86	.85
義務自己	O1	.75	.81
	O2	.89	.86
	O3	.87	.72
	O4	.73	.66
	O5	.78	.77
学習経験	L1	.86	.79
	L2	.92	.86
	L3	.86	.80
	L5	.85	.87
	L6	.81	.77

表3 第二言語動機づけ自己システム質問紙尺度得点平均値と信頼性係数（ α ）

	韓国学校学習者			公立学校学習者		
	平均値 (SD)	信頼性係数 (α)	<i>n</i>	平均値 (SD)	信頼性係数 (α)	<i>n</i>
理想自己	3.77 (1.19)	.91	139	3.79 (1.13)	.90	306
義務自己	2.63 (1.24)	.89	146	1.49 (0.73)	.85	306
学習経験	3.27 (1.20)	.93	146	3.84 (1.00)	.92	304

2.2.3 韓国学校の生徒の特徴：日本に住みはじめた時期の違いに基づく分析

前節では韓国学校と公立学校の学習者の違いに注目したが、韓国学校の生徒の中には日本生まれで継承語（あるいは母国語）としてコリア語を学んでいる生徒と、あとから日本に来て母語としてコリア語を学んでいる生徒が混在しており、こうしたコリア語の位置づけの違いが動機づけに関連していると考えられる。そこで、韓国学校の学習者を「日本生まれ」「就学前に来日」「就学後に来日」の3グループに分け、第二言語動機づけ自己システムの尺度に違いが見られるかを分析するため1要因被験者間計画分散分析を実行した（表4）。

その結果、理想自己にはグループ間に有意な差が見られなかった ($F(2, 136) = 1.00, p = .38$) のに対して、義務自己と学習経験の尺度得点には有意な差があることが示された（それぞれ $F(2, 143) = 3.88, p < .05$; $F(2, 143) = 3.71, p < .05$ ）。多重比較（Holm法）の結果、義務自己の得点には「日本生まれ」グループと「就学前に来日」グループ ($t(143) = 2.49, p < .05, d = 0.48$)、「日本生まれ」グループと「就学後に来日」グループの間 ($t(143) = 2.34, p < .05, d = 0.53$)、それぞれにおいて有意な差が

見られ、効果量も中程度であった。また、学習経験の尺度得点は「日本生まれ」グループと「就学後に来日」グループ間に有意な差が見られた ($t(143) = 2.72, p < .05, d = 0.61$)。以上の結果から、日本生まれの韓国学校生徒は、それ以外の生徒と比べると義務自己の尺度得点が低く、就学後に来日した学習者より学習経験の得点も低かったと言える。

表4 韓国学校学習者の第二言語動機づけ自己システム質問紙尺度得点平均値

	日本生まれ		就学前に来日		就学後に来日	
	平均値 (SD)	<i>n</i>	平均値 (SD)	<i>n</i>	平均値 (SD)	<i>n</i>
理想自己	3.96 (1.31)	43	3.66 (1.11)	64	3.63 (1.25)	32
義務自己	2.26 (1.36)	45	2.86 (1.23)	67	2.92 (1.10)	34
学習経験	2.89 (1.34)	45	3.19 (1.14)	66	3.62 (1.03)	35

3. 考察

3.1 第二言語動機づけ自己システムの因子構造

本研究ではまず、第二言語動機づけ自己システムの枠組みが日本のコリア語学習者の動機づけ構造として適用できるかを分析した。コリア語の学習者には、母語あるいは継承語としての特徴をより強く持つ韓国学校の学習者と、外国語として学習する公立学校の学習者がいるが、因子分析の結果からは共通した因子を想定できると解釈できた。

しかし、第二言語動機づけ自己システムの3つの因子の間関係は、両者で異なることが示唆された。韓国学校の学習者においては、理想自己の高さが義務自己の高さと相関したが、公立学校の学習者は、理想自己と義務自己に相関が見られなかった。韓国学校の学習者にとっては、周囲からの期待によって生じる学習動機づけが高いほど、将来こうなりたいという理想や目標を持つと言える。韓国学校における様々な行事や取り組み、またそうしたカリキュラムの学校に通わせている保護者とのやりとりが理想自己と義務自己の双方を高めているのではないかと考えられる。

Comanaru & Noels (2009) は、中国語の継承語学習者が外国語学習者より他者からのプレッシャーを強く感じていることや、学習を楽しむににくい傾向があることを指摘している。ここからは、他者の期待に応えようとする義務自己と学習経験に負の相関が見られることを予測できるが、本研究の韓国学校の生徒の回答をもとにした分析では、義務自己と学習経験の間に中程度の正の相関が見られており、期待に応えるために学ぼうとする生徒ほど学習を肯定的に捉えていることがわかる。そのため、他者から期待を受けることが直ちにプレッシャーとなり学習への肯定的参加を低下させるという関係があるとは考えにくい。義務自己と他の動機づけやネガティブな情動との関連のあり方は、保護者や周囲の期待のあり方やカリキュラム、学習者の習熟度などが影響し、より複雑である可能性があるだろう。要因を整理した上で、学習者の特徴に応じて、肯定的な参加を促すカリキュラムと周囲からの期待のあり方を検討することが必要だと考えられる。

公立学校の学習者においては因子間の相関が有意でなかったが、義務自己の得点に床効果が生じたために相関が見られなかった可能性も考えられる。義務自己の尺度項目は英語学習を中心とした先行研究で広く用いられている項目とほぼ同一であり、義務自己を測定する項目として不適切であったとは

考えにくいものの、コリア語を外国語として学ぶ学習者にとっては高い評定値を付けることが難しい項目となっており、公立学校の生徒内の個人差を把握する指標としては不適切である可能性がある。コリア語を外国語として学ぶ学習者の義務自己が低いことは、実践に関わる者にとっては予想通りの結果と言えるかもしれない。英語学習を中心とした先行学習とは異なる項目を用いて測定し、他の因子（理想自己・学習経験）との関連を検討する必要があるだろう。

3.2 学習者の特徴による動機づけの差異

下位尺度得点の比較からは、韓国学校学習者と公立学校の学習者の違いを見出すとともに、韓国学校の生徒においても日本に住むようになった時期によって動機づけが異なることが示唆された。まず、コリア語に関する理想自己の動機づけの強さは、韓国学校の生徒と公立学校の生徒で同程度に高く、いずれのグループも「コリア語を用いた自己」についての接近的目標を高いレベルで持っていると考えられた。

一方、義務自己にはグループ間に差が見られ、韓国学校の学習者の方が公立学校の学習者より高い得点を示し、韓国学校の生徒間では「日本生まれ」グループの得点が低いことがわかった。特に公立学校の学習者の義務自己の得点は低く、コリア語学習に対して周囲からの期待による動機づけが働いていないことを表していると考えられる。一般に、公立学校で学ぶ生徒の保護者らが生徒のコリア語習得に強い期待を持ちにくい現状があり、それが結果に反映されたと推測できる。こうした現状を変化させることは難しいが、教師や友人の間でコリア語の習得に対する価値観を共有することや、周囲の人に尊敬されること、教師からの期待を背景とした義務自己を高めることが効果的に働く可能性はあるのではないだろうか。

韓国学校の生徒たちの義務自己の相対的な高さの背景には、生徒たち自身が何らかのコリアルーツを持つことを自覚していることや、様々な行事や地域との交流を通して他者からの期待を感じる機会が多いこと、またそうしたカリキュラムを持つ学校に進学させている保護者の期待の高さが関わっていると考えられる。その中で、日本生まれの学習者の義務自己が低かったことは、こうした背景要因自体の強さや影響力が生徒の生育歴によって異なることを示すものと言えよう。就学後に来日した学習者にとっては、自らのルーツとしてコリアをより強く意識し、また保護者や周囲からの期待を感じる機会自体も多いと考えられる。一方、日本生まれの学習者にとっては、そうした意識は必ずしも強くなく、また親が期待を示したとしてもそれが十分には伝わらないのかもしれない。

これまでの研究から、他者の期待や要求に応じて学ぼうとする義務自己が高いことは外国語学習における努力や優れた成績に繋がることが示されており（Papi, 2010; Taguchi et al., 2009）、親からの励ましが学習者の義務自己を高めることが示されている（Csizér and Kormos, 2014）。したがって、外国語としてコリア語を学んでいる学習者や日本生まれの母語・継承語学習者に対しても、義務自己を高めることが学習を促進すると期待できる。特に義務自己の得点が低かった日本生まれの生徒については、周囲の大人がコリア語学習に対して肯定的な態度を示して学習者の努力を促すことで、義務自己を高くし、学習に向けた努力を促進できると考えられる。

ただし、第二言語習得において「義務自己」が強い学習者ほど、外国語を用いる場面での緊張や不安、失敗することへの恐れといったネガティブな情動を予測することを示す研究（Papi, 2010）もあるため、義務自己が高くなることがコリア語学習継続に及ぼす影響については、さらに検討の必要が

あるだろう。特に、情動面に与える影響や、情動面への影響を介してパフォーマンスに与える影響の検証が必要だと考えられる。

学習経験に注目すると、ここでも韓国学校と公立学校の差が有意であり、公立学校の学習者のほうが高い得点を示した。韓国学校のグループ間比較では、日本生まれの学習者の得点が就学後に来日した学習者より低くなった。したがって、韓国学校の日本生まれの生徒は、外国語として学ぶ学習者、および幼児期を韓国で過ごしたのちに来日した学習者より、韓国語の学習を楽しい経験と捉えられていないということがわかる。

以上の結果から、韓国語学習に対する第二言語動機づけ自己システムのあり方は、外国語学習として学ぶか母語・継承語として学ぶかということに加え、生育歴によってその特徴が異なることがわかる。コリアルーツを持たず公立学校で学ぶ学習者は、接近的な目標である理想自己を高く持って学習を楽しい経験として捉えている一方で、他者からの期待に応えようとする動機づけは低い。母語・継承語学習者として韓国学校で学ぶ生徒については、母国で過ごした経験がない場合に義務自己と学習経験が低い傾向にあり、学習を支える第二言語自己動機づけシステムが弱くなりやすいことが読み取れた。

4. 総括と本研究の課題

本研究の意義は、第一に、韓国語の母語・継承語学習者と外国語学習者に共通する動機づけの因子構造を第二言語動機づけ自己システムに基づいて明確化した点にある。作成した質問紙や項目を用いて、韓国語学習の動機づけについての実証研究を進めていくことが期待される。また、中等教育段階における外国語学習者と母語・継承語学習者を比較し両者の特徴を示した点が第二の意義だと言える。母語・継承語学習については、民族的アイデンティティの観点から議論されることが多いが、それに必ずしも限定されない他者からの期待による義務自己の相対的な高さが継承語学習者の特徴だと言えた。第三の意義として、韓国学校内の生徒の動機づけのあり方の違いを数量的に示した点が挙げられる。義務自己や学習経験が相対的に低い日本生まれの学習者に対する動機づけ向上のための働きかけが重要であることが示唆された。

今後の課題としては、第一に、韓国語の母語・継承語学習者と外国語学習者の動機づけの強さに違いが見られた背景や原因、動機づけが情動やパフォーマンスに与える影響の探求が挙げられる。先行研究からは、第二言語動機づけ自己システムの3因子（理想自己・義務自己・学習経験）が言語の習得に影響することが示されてきたが、日本における韓国語学習、特に母語・継承語学習としての側面を強く持つ韓国学校での韓国語学習において、各因子がどのように影響するかを分析する必要がある。その中でも義務自己については、韓国語を外国語として学ぶ学習者の個人差を捉える測定を再度精査し、ネガティブな情動に与える影響を含めた検証が必要だと考えられる。

第二の課題としては、第二言語動機づけ自己システムの枠組みでは捉えきれない、多様な動機づけの側面を分析することが挙げられる。本研究では第二言語動機づけ自己システムの枠組みに焦点化した分析を行ったが、動機づけの多様な側面についても同様に知見を積み重ねることが重要であろう。

特に、韓国学校の生徒については、母語・継承語独自の動機づけとの関連についての検証が必要だと考えられる。また、在日コリアンにとっては、韓国語の学習は民族アイデンティティを示すシン

ボルとしての役割も考えられる。鄭・八島（2006）は、諸外国の継承語と比べると、在日コリアンの場合は民族的アイデンティティに合致したシンボルとしてコリア語を維持するという力が働きにくかったことを指摘しているが、体系的なカリキュラムに参加している学習者においては、こうした民族アイデンティティも重要な動機の一つとなっているだろう。竹口（2007）も民族アイデンティティに関わる項目を取り上げ、他の動機づけ項目と正の相関を持つことを示している。日本における母語・継承語としてのコリア語教育についてより理解を深めるためには、本研究で示した第二言語動機づけ自己システムの枠組みに加え、民族的アイデンティティに関する要因を考慮した研究も必要だと考えられる。

注

- 1) 本研究は、第二著者の修士論文「在日コリアンにおける継承語学習の動機づけモデルの検討」（2020年度東京学芸大学）のデータを整理・再分析したものである。
- 2) 母語・継承語には定義がいくつか提案されているが、本研究では母語を「乳児期から幼児期にかけて習得した第一言語」、継承語を「親から受け継いだ言葉で、母語もしくはその文化圏で主に使用されている現地語のいずれにも該当しないもの」と定義する。
- 3) 朝鮮語・韓国語・ハングルなど様々な呼称が混在しているため、本研究ではコリア語をその総称として使用する。なお、科目名と先行研究の引用についてはもとの表記に従う。
- 4) 東京韓国学校、京都国際学園、大阪白頭学院、大阪金剛学園がある。東京韓国学校は韓国の支援を受ける各種学校で主に韓国の学習指導要領に沿った教育を行っている。他の3校は一条校で日本の学習指導要領に沿った教育を行う。
- 5) 在日本朝鮮人連盟（朝連と略す）によって日本生まれ・日本育ちの子どもの帰国準備の一環として始まったが、1949年に朝連が解散され、1955年に北朝鮮の支援を受けて結成された在日本朝鮮人総連合会（総連と略す）が朝鮮学校の体制を新たに傘下においた。2022年現在、独自のカリキュラムを持つ各種学校として運営され、朝鮮大学校を含めると全国に約60校がある。
- 6) 在日次世代育成を掲げた全寮制学校として在日コリアンの支援により設立され、2022年現在、コリア国際学園と青丘学院つくば中学校高等学校がある。
- 7) 日本の公立学校で民族教育を行うために設けられた。2018年現在、関西地方において192の公立学校で運営されている。
- 8) https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/_icsFiles/afildfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf
- 9) 実際の調査では1「そう思う」—5「そう思わない」と尋ねたが、解釈しやすくするため5「そう思う」—1「そう思わない」に反転させた値を報告する。
- 10) 回収された質問紙（韓国学校174、公立高校320）のうち、回答が途中でやめられているものなど不備の多いものを除外して分析対象とした。また、同意した生徒のみ回答を提出するよう求めたため「同意せず回答を提出しなかった」生徒の数を正確に把握することはできなかったが、クラスの在籍人数から考えると配布されたほぼ全員が調査に回答したと考えられる。

引用文献

- 崔文姫（2016）「韓国語学習者の学習ビリーフに関する一考察」『熊本県立大学文学部紀要』22, 111 - 136.
- 齊藤良子（2009）「日本人韓国語学習者の韓国語学習に対する好意が学習ビリーフと学習ストラテジーに与える影響について」『동북아 문화연구 (北東アジア文化研究)』18, 405-422.
- 竹口智之（2007）「継承語学習者は言語をいかに捉えているか」『社会言語科学』9（2）, 53-64. https://doi.org/10.19024/jajls.9.2_53
- 鄭喜恵・八島智子（2006）「在日韓国人の言語使用とアイデンティティ」『多文化関係学』3, 141 - 149
- 長谷川由起子・斉藤信浩（2014）「大学の韓国語学習者の学習動機づけ：全国の大学6言語学習者アンケート調査の分析を通じて」『朝鮮語教育：理論と実践』9, 36-55.
- 李修京・権五定・金泰基・金雄基・李民皓（2017）『재일동포의 민족교육 실태 심화조사 및 정책 방향 제시 (在日同胞の民族教育実態の深化調査及び政策方向提示)』ソウル, 在外同胞財団
- 李修京（2020）「断絶された歴史の表象「在日同胞」と韓国学校・朝鮮学校の教科書及び教材考察」東義大学校東アジア研究所 編『在日同胞の民族教育と生活史』（pp.73-212, 341-346）博文社

- Comanaru, R., & Noels, K.A. (2009). Self-determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language. *The Canadian Modern Language Review*, 66(1), 131-158. <http://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.131>
- Csizér, K., & Kormos, J. (2014). The ideal L2 self, self-regulatory strategies and autonomous learning: A comparison of different groups of English language learners. In K. Csizér, & M. Magid (Eds.), (2014). *The impact of self-concept on language learning* (pp.73-86). Multilingual Matters.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Kim, T., & Kim, Y. (2014). EFL students’ L2 motivational self system and self-regulation: Focusing on elementary and junior high school students in Korea. In K. Csizér, & M. Magid (Eds.), (2014). *The impact of self-concept on language learning* (pp.87-107). Multilingual Matters.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479. <http://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011>
- Shih, H. J., & Chang, S. (2018). Relations among L2 Learning Motivation, Language Learning Anxiety, Self-Efficacy and Family Influence: A Structural Equation Model. *English Language Teaching*, 11(11), 148–160. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n11p148>
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Multilingual Matters