

日本と韓国の小学生の英語学習に対する 心理的三欲求と動機づけ —自己決定理論の観点から—

カレイラ松崎順子

はじめに

- 1 日本および韓国の小学校における英語教育
 - 2 日本および韓国の小学生を対象にした英語教育に関する自己決定理論の研究
 - 3 日本と韓国の小学生の英語学習に対する動機づけを比較した研究
 - 4 本研究の目的
 - 5 方法
 - 5.1 参加者
 - 5.2 質問紙
 - 5.3 分析方法
 - 6 結果
 - 6.1 心理的三欲求の下位尺度の比較
 - 6.2 自己決定理論に基づいた動機づけ下位尺度の比較
 - 6.3 心理的三欲求と動機づけの関係
 - 7 考察
- おわりに

キーワード：動機づけ、自己決定理論、小学生、韓国、日本

はじめに

自己決定理論は、従来対立的なものとしてとらえられていた内発的動機づけと外発的動機づけを一次元の連続体として想定しており、外発的動機づけを自律性の低い順に4つの段階に区分している（Deci & Ryan, 1985, 2002）。1つ目は「外的調整」で、外的な報酬や罰、他者からの働きかけなどにより行動が開始されるもので、行動の理由が個人の外側にある。2つ目は「取り入れの調整」で、外的な働きかけはないが、自尊心などを保つために、あるいは恥をかくことを避けるために、義務や必要性を感じな

がら自ら活動に取り組むものである。3つ目は「同一化的調整」で、個人的に重要であるからなどの理由で自発的に行動を行うものである。最後は「内発的動機づけ」で、興味や楽しさなどの感情によって動機づけられ、行動の理由が完全に個人の内部にあるものである。

さらに、自己決定理論では「自律性」「有能性」「関係性」という心理的三欲求が満たされる時、人は内発的に動機づけられ、与えられた課題に積極的に取り組むようになると提案している。「自律性」の欲求とは行為を自ら起こしたいという欲求であり、「有能性」の欲求とはある行動をやり遂げる自信を感じ、自己の能力を示す機会を持ちたいという欲求で、「関係性」の欲求は他者やコミュニティと関わりたいという欲求のことである（Deci & Ryan, 2002）。

ところで、Deci & Ryan (2000, 2002) は自己決定理論で提案されている動機づけのプロセスは文化や年齢や性別にかかわらず普遍的なものであると提案しているが、国による違いはどのように表れるのであろうか。本研究では特に、心理的三欲求と動機づけの関係を調べ、日本と韓国の児童の英語学習に対する動機づけのプロセスの類似点・相違点を調べてみることにした。

1 日本および韓国の小学校における英語教育

日本においては1998年に改訂された学習指導要領により、子どもの興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う「総合的な学習の時間」が創設され、その中で「英語活動」が行われてきた。その後2008年3月28日に学習指導要領が改訂され、外国語活動の必修化が発表された。2009年からの移行措置を経て、2011年から週1回の外国語活動が全国の小学校5・6年生に実施されるようになったが、教科ではないため、教科書などはなく、また、評価も行われていない。

一方、韓国では金泳三政権期の1995年に「世界化推進委員会」が「世界化推進のための外国語教育強化方案」の一環として、小学3年生から英語を正規にはじめることを発表し、その「強化方案」を受けた教育部は、1997年度の小学3年生から学年進行で段階的に英語を正規教科とする基本方針を決定し、1995年3月に教育課程開発を開始した。その後、1995年11月に第6次教育課程を改定し、1997年度から英語を必修科目として小学3年生より年次進行により導入し、2000年に小学6年生まで導入した。その後、2008年12月26日初等英語改正が告示され、それまでは英語の授業が小学3・4年生は週1時間、小学5・6年生は週2時間であったのが、2009年改訂教育課程では小学3・4年生は週2時間、小学5・6年生は週3時間になった。なお、韓国の小学校の英語の教科書にはパソコンやタブレットで使用することができるe教科書が付随しており、英語の授業にもInformation and Communications Technology (ICT) を積極的に導入している。

2 日本および韓国の小学生を対象にした英語教育に関する自己決定理論の研究

日本における自己決定理論を取り入れた小学生を対象にした英語学習に関する動機づけの研究としてCarreiraの一連の研究があげられる。Carreira (2012) は、小学5・6年生を対象に調査を行い、心理的三欲求が満たされていると英語学習に対する内発的動機づけが高くなる傾向があることを示している。さらに、Carreira, Ozaki, & Maeda (2013) は中学年(小学3年生・4年生)と高学年(小学5年生・6年生)において動機づけに影響を与える要因がどのように異なるかを明らかにするために、多母集団の同時分析を行い、中学年の発達段階にある児童は教師の自律的支援が児童の英語に対する動機づけにより大きな影響を与え、一方、高学年の発達段階にある児童においては、自分は英語ができるという有能感がより重要な役割を示すということを明らかにしている。その他、Nishida (2013) は小学5年生の児童を対象に、ミュージカルのプロジェクト型授業介入を行い、内発的動機づけを高める3つの心理的欲求に関してミュージカルの事前・事後に調査を行った結果、「有能性」と「自律性」に顕著な肯定的な変化が見られ、さらに、「コミュニケーションへの積極性」にも肯定的な変化を認めたと報告している。

一方、韓国ではKim (2012) が小学1年生から英語を学校で学習している児童と学習していない児童に自己決定理論に基づいた質問紙調査を行い、小学1年生から英語を学習している児童のほうが自律的に学習しようという気持ちが強いことを報告している。

3 日本と韓国の小学生の英語学習に対する動機づけを比較した研究

日本と韓国の小学生の英語学習に対する動機づけを比較した研究はいくつか行われてきた。たとえば、Yonaha (2008) は日本と韓国の小学3年生と小学6年生に対して動機づけの質問紙調査を行った結果、将来の仕事や中学校への準備として英語を勉強するという「道具的動機づけ」に関していずれの学年でも韓国の小学生のほうが日本の小学生より高かったと報告している。さらに、鄭・兼重 (2005) は日本と韓国の小学4・5年生を対象に質問紙調査を行い、日本の小学生が文字言語より音声言語を活用する活動に対して、より強い満足感を感じるのに対し、韓国の小学生は友だちとの簡単なやりとりができたときに最も満足感を感じており、さらに、成功に対する期待感では韓国の小学生は外的な褒賞が動機づけに及ぼす影響が最も高く、日本の小学生は自分の英語が通じたときに高い達成感を味わっていることを明らかにしている。また、林原 (2012) は日本と韓国の小学5・6年生を対象に英語学習に対する動機づけを調べた結果、「有用性」「不安回避」「交流欲求」の3因子で韓国の小学生のほうが日本の小学生よりも有意に高く、さらに、多母集団の同時分析によって日本の小学生は「内発的」が「児童の努力・理解度」に直接影響を与えているが、韓国では影響していなかったと述べている。

4 本研究の目的

以上のように日本と韓国の両国において自己決定理論を取り入れた小学生を対象にした英語教育に対する動機づけの研究や両国の動機づけを比較した研究はいくつか行われてきたが、心理的三欲求と動機づけの関係など動機づけのプ

ロセスを比較した研究は、著者が知る限り日本および韓国において行われていない。このようなプロセスを比較することにより、自己決定理論にもとづく動機づけのプロセスの民族的な類似点・相違点や英語が教科になっていることの影響などを推測することができる。よって、本研究では日本の小学生の自己決定理論に基づく英語学習に対する動機づけのプロセス、具体的には心理的三欲求と動機づけの関係は日本よりも約10年早く英語を小学校に取り入れた韓国の小学生とどのような類似点・相違点があるのかを調べてみることにした。なお、以下のようなリサーチクエスチョンを設定した。

- ・ 英語学習に対する動機づけと心理的三欲求の下位尺度、およびそれらの関係において日本と韓国の児童とどのような類似点・相違点が見られるであろうか。

5 方法

5.1 参加者

本研究に参加したのは東京都近郊の小学校1校（合計171名：小学5年生66名、小学6年生105名）とソウル近郊の小学校1校（合計175名：小学5年生106名、小学6年生69名）の小学5・6年生である。参加した東京近郊の小学校は小学5年生から「聞く」「話す」などのコミュニケーション活動を中心とした英語の授業を行っている。また、参加したソウル近郊の小学校では小学3年生から「聞く」「話す」「読む」「書く」の授業を行っている。

5.2 質問紙

日本の児童にはCarreira (2013) が作成した「英語学習に対する心理的三欲求尺度」(付録A)と「英語学習に対する動機づけ尺度」(付録B)を2010年6月に実施し、韓国の児童にはそれらを韓国語に翻訳した質問紙を2011年6月

に実施した。「英語学習に対する心理的三欲求尺度」は「自律性」「有能性」「関係性」の各4項目の合計12項目であり、「英語学習に対する動機づけ尺度」に関しては「外的調整」「取り入れ的調整」「同一化的調整」「内発的動機づけ」の各4項目の合計16項目である。

5.3 分析方法

心理的三欲求（自律性・有能性・関係性）の項目に対して日本と韓国別々に探索的因子分析を行い、その結果をもとに心理的三欲求の下位尺度を作成し、それらが両国において有意な差がみられるかを検討するため、*t* 検定により比較した。さらに、自己決定理論に基づいた動機づけ（外的調整・取り入れ的調整・同一化的調整・内発的動機づけ）の項目に対して日本と韓国別々に探索的因子分析を行い、その結果をもとに動機づけの下位尺度を作成し、それらが両国において有意な差がみられるかを検討するために、*t* 検定により比較した。最後に心理的三欲求は動機づけに影響を与えるという自己決定理論をもとにモデルを作成し、そのモデルに対してパス解析を行い、さらに、心理的三欲求と動機づけの関連に関して日本と韓国の児童においてどのような相違点が見られるかを明らかにするため、多母集団の同時分析を行った。

6 結果

6.1 心理的三欲求の下位尺度の比較

最初に、日本の小学5・6年生を対象に行った心理的三欲求の項目（項目1-12）に対して回答者全体のデータ行列を用い、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が.40に満たない項目と、複数の因子に同程度に負荷した項目（項目1・項目6）を削除し、再度残った項目で因子分析を行った結果、固有値の衰退状況から、3因子解での解釈が妥当であると判断できた（表1を参照）。第1因子は、「関係性」の「5. 英語の授業ではおともだちと協力して勉強しています」「7. 英語の授業では先生やおともだちと一緒に楽しく勉強できます」「10. 英語の授業ではクラスがまとまっています」「12. 英語の授業ではクラス全体が楽しく授業を受けています」の4項目から構成されているため、「関係性」と命名した。第2因子は、「有能性」の「2. 私は英語がとくいだと思います」「4. 英語ができないと思うことがよくあります」「8. 英語の勉強はやれば出来ると感じています」「11. 英語の授業で教えられたことはだいたいわかります」の4項目から構成されているため、「有能性」と命名した。第3因子は、「自律性」の「3. 英語の授業があるからしかたなく参加しています」「9. 英語の授業にいやいや参加しています」の2項目から構成されているため、「自律性」と命名した。

表1 日本の小学生の心理的三欲求の探索的因子分析

	因子		
	1	2	3
5	.87	-.14	.01
12	.75	-.16	.10
7	.73	.11	.03
10	.63	-.09	-.06
2	.03	.84	-.01

4	-.42	.68	.11
11	.32	.60	-.09
8	.44	.46	-.01
3	-.06	.03	.98
9	.31	.04	.58

つぎに、韓国の小学5・6年生を対象に行った心理的三欲求の項目（項目1-12）に対して回答者全体のデータ行列を用い、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った（表2を参照）。その結果、固有値の衰退状況から、3因子解での解釈が妥当であると判断できた。第1因子は、「有能性」の「2. 私は英語がとくいだと思います」「4. 英語ができないと思うことがよくあります」「8. 英語の勉強はやれば出来ると感じています」「11. 英語の授業で教えられたことはだいたいわかります」と「自律性」の「1. 自分からすすんで英語の授業に参加しています」「6. 英語の授業では自分からすすんで発言しています」の6項目から構成

されていることから、第1因子は「有能・自律性」と命名した。第2因子は、「関係性」の「5. 英語の授業ではおともだちと協力して勉強しています」「7. 英語の授業では先生やおともだちと一緒に楽しく勉強できます」「10. 英語の授業ではクラスがまとまっています」「12. 英語の授業ではクラス全体が楽しく授業を受けています」の4項目から構成されているため、「関係性」と命名した。第3因子は、「自律性」の「3. 英語の授業があるからしかたなく参加しています」「9. 英語の授業にいやいや参加しています」の2項目から構成されているため「自律性」と命名した。

表2 韓国の小学生の心理的三欲求の探索的因子分析

	因子		
	1	2	3
1	.72	.06	-.04
2	.71	-.19	.00
11	.60	.04	.00
6	.60	.17	.05
8	.46	.08	.01
4	.42	-.16	.18
7	.01	.83	.00
12	.17	.60	-.05
5	-.22	.53	.24
10	-.04	.51	-.10
3	-.01	-.04	1.01
9	.15	.06	.66

日本と韓国の児童の心理的三欲求の項目に探索的因子分析をそれぞれ行った結果、両者とも3つの因子にわかれた。それぞれに負荷した項

目をみても、「自律性」「関係性」は、日本および韓国の児童において同様の項目が負荷していたため、それぞれの得点を合計し、「自律

性」(項目3、項目9)と「関係性」(項目5、項目7、項目10、項目12)の下位尺度を作成することにした。一方、日本の児童は「有能性」には項目2、項目4、項目8、項目11が負荷していたが、韓国の児童においては「有能・自律性」には「有能性」の項目2、項目4、項目8、項目11と「自律性」の項目1と項目6が負荷していたため、両国において共通の項目である項目2、項目4、項目8、項目11のみを合計して、「有能性」という下位尺度を作成することにした。

信頼性を検討するために、各下位尺度の α 係数を算出した結果、日本の小学生の下位尺度は

「自律性」(.84)、「有能性」(.77)、および「関係性」(.81)で、韓国の小学生の下位尺度は「自律性」(.85)、「有能性」(.64)、および「関係性」(.69)であった。どの下位尺度も概ね満足できる値をとっており、内的一貫性が確認されたといえるであろう。

次に日本と韓国の小学生の心理的三欲求の下位尺度において有意な差がみられるかを検討するため、 t 検定により比較した結果、「自律性」 $t(343) = 13.91$ 、 $p < .01$ 、「有能性」 $t(340) = 6.64$ 、および $p < .01$ 、「関係性」 $t(334) = 8.01$ 、 $p < .01$ において韓国の児童が有意に高い得点を示していた(表3を参照)。

表3 日本と韓国の児童の心理的三欲求の下位尺度における t 検定の結果

	日本		韓国		t 値
	平均	SD	平均	SD	
自律性	4.06	1.86	6.65	1.58	13.91**
有能性	9.92	2.96	11.83	2.35	6.64**
関係性	9.13	2.83	11.46	2.50	8.01**

** $p < .01$.

6.2 自己決定理論に基づいた動機づけ下位尺度の比較

最初に、日本の小学5・6年生を対象に行った自己決定理論に基づいた動機づけの項目(項目1-16)に対して回答者全体のデータ行列を用い、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が複数の因子に同程度に負荷した項目(項目3)を削除し、再度残った項目で因子分析を行った結果、固有値の衰退状況から、3因子解での解釈が妥当であると判断できた(表4を参照)。第1因子は、「同一化的調整」の「7. 今している勉強はしょうらい、役に立つと思うから英語を勉強します」「8. 生きていくのに、勉強することはひつようだと思うから英語を勉強します」「10. 勉強は私にとって大切なことだと思うから英語を勉

強します」「16. 今している勉強は、中学校へ行くためのじゅんびになると思うから英語を勉強します」と「取り入的調整」の「5. 大人になってからはずかしい思いをしたくないから英語を勉強します」「6. 勉強をしなかったら、後でこまることがおこると思うから英語を勉強します」「9. 勉強しなかったら、ふあんになるから、英語を勉強します」など「同一化的調整」と「取り入的調整」に関する項目から構成されていることから、第1因子は「同一化的・取り入的調整」と命名した。第2因子は、「1. 今まで知らなかったことがわかるようになる、うれしいから英語を勉強します」「11. 楽しいから英語を勉強します」「12. 新しいことを学ぶことがすきだから英語を勉強します」「14. 勉強をして、いろいろなことを知る

ことがおもしろいから英語を勉強します」の「内発的動機づけ」の4項目から構成されているため、「内発的動機づけ」と命名した。第3因子は、「外的調整」の「2. 親や先生にしかられたくないから英語を勉強します」「13. 勉強しなかったら、おこられるから英語を勉強し

ます」「15. 勉強しなさいと言われているから英語を勉強します」と「取り入れ的調整」の「4. 先生や親に、よい子であると思っほしいから英語を勉強します」から構成されているため、「外的・取り入れ的調整」と命名した。

表4 日本の児童の動機づけの探索的因子分析の結果

	因子		
	1	2	3
8	.82	-.04	-.04
6	.80	-.03	-.06
5	.75	-.11	.21
7	.74	.08	-.12
10	.63	.15	-.13
9	.57	.09	.18
16	.53	.15	.08
12	-.01	.93	.02
14	.03	.90	.01
1	.09	.77	.02
11	.01	.76	-.03
13	-.16	.04	.92
2	-.02	-.04	.82
15	.07	-.05	.77
4	.18	.09	.57

つぎに、韓国の小学5・6年生を対象に行った自己決定理論に基づいた動機づけの項目（項目1-16）に対して回答者全体のデータ行列を用い、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、固有値の衰退状況から、3因子解での解釈が妥当であると判断できた（表5を参照）。第1因子は、「1. 今まで知らなかったことがわかるになると、うれしいから英語を勉強します」「11. 楽しいから英語を勉強します」「12. 新しいことを学ぶことがすきだから英語を勉強します」「14. 勉強をして、いろいろなことを知ることがおもしろいから英語を勉強します」といった内発的動機づけに関する項目から構成されていることから、

第1因子は「内発的動機づけ」と命名した。第2因子は、「外的調整」の「2. 親や先生にしかられたくないから英語を勉強します」「3. 子どもが勉強することは、社会の決まりだから英語を勉強します」「13. 勉強しなかったら、おこられるから英語を勉強します」「15. 勉強しなさいと言われているから英語を勉強します」と「取り入れ的調整」の「4. 先生や親に、よい子であると思っほしいから英語を勉強します」「9. 勉強しなかったら、ふあんになるから、英語を勉強します」の6項目から構成されているため、「外的・取り入れ的調整」と命名した。第3因子は、「7. 今している勉強はしょうらい、役に立つと思うから英語を勉

強します」「8. 生きていくのに、勉強することはひつようだと思うから英語を勉強します」「10. 勉強は私にとって大切なことだと思うから英語を勉強します」「16. 今している勉強は、中学校へ行くためのじゅんぴになると思うから英語を勉強します」の「同一化的調整」と

「5. 大人になってからはずかしい思いをしなくていいから英語を勉強します」「6. 勉強をしなかったら、後でこまることがおこると思うから英語を勉強します」の「取り入れ的調整」を表す項目から構成されているため、「同一化的・取り入れ的調整」と命名した。

表5 韓国の児童の動機づけの探索的因子分析の結果

	因子		
	1	2	3
12	.88	.09	.03
14	.84	.03	.05
1	.83	.05	.06
11	.83	-.08	-.06
13	.10	.90	-.14
2	-.03	.77	-.24
15	-.05	.63	.05
9	.19	.46	.25
4	.10	.43	.19
3	-.18	.40	.23
6	-.20	.19	.70
8	.13	-.10	.68
5	-.22	.16	.68
7	.10	-.14	.59
10	.33	-.06	.52
16	.19	.03	.47

日本および韓国の児童のデータそれぞれに対して探索的因子分析を行った結果、「内発的動機づけ」「同一化的・取り入れ的調整」「外的・取り入れ的調整」の3つの因子にわかれた。それぞれに負荷した項目をみると、「内発的動機づけ」は日本および韓国の児童において同様の項目が負荷していたためそれぞれの得点を合計し、「内発的動機づけ」(項目1、項目11、項目12、項目14)の下位尺度を作成することにした。一方、「同一化的・取り入れ的調整」と「外的・取り入れ的調整」に関しては、項目3と項目9が日本と韓国の児童の結果において異なって負荷していたため、この2項目を除いて

「同一化的・取り入れ的調整」(項目5、項目6、項目7、項目8、項目10、項目16)と「外的・取り入れ的調整」(項目2、項目4、項目13、項目15)に負荷したそれぞれの得点を合計し、下位尺度を作成した。

信頼性を検討するために、各下位尺度の α 係数を算出した結果、日本の小学生の下位尺度は「内発的動機づけ」(.91)、「同一化的・取り入れ的調整」(.88)、「外的・取り入れ的調整」(.85)で、韓国の小学生の下位尺度は「内発的動機づけ」(.91)、「同一化的・取り入れ的調整」(.78)、「外的・取り入れ的調整」(.74)であった。どの下位尺度も概ね満足できる値をと

っており、内的一貫性が確認されたといえるであろう。

日本と韓国の小学生の動機づけの下位尺度において有意な差がみられるかを検討するため、 t 検定により比較した結果、「内発的動機づけ」 $t(339) = 7.25$ 、 $p < .01$ 、「同一化的・取り

入れの調整」 $t(340) = 14.55$ 、 $p < .01$ において韓国の児童が有意に高い得点を示し、「外的・取り入れ的調整」 $t(339) = 16.77$ 、 $p < .01$ においては日本の児童が有意に高い得点を示していた（表6を参照）。

表6 日本と韓国の児童の動機づけの下位尺度における t 検定の結果

	日本		韓国		t 値
	平均	SD	平均	SD	
内発的動機	8.98	3.60	11.64	3.17	7.25**
同一化的・取り入れ的調整	12.33	4.53	18.94	3.84	14.55**
外的・取り入れ的調整	12.79	2.93	7.61	2.77	16.77**

6.3 心理的三欲求と動機づけの関係

本研究では心理的三欲求が動機づけに影響を与えるという自己決定理論の仮説に基づいてモデルを作成し（図1を参照）、パス解析を行った。その結果、 $\chi^2(1) = .54$ 、 $p = .46$ ；CFI = 1.00；GFI = 1.00；AGFI = .99；RMSEA = .00であり、モデルの適合度はおおむね高く、解釈可能であると判断できた。ついで日本と韓国それぞれのデータについてパス解析を行った結果、仮説モデルの適合度は、日本は $\chi^2(1) = .19$ 、 $p = .66$ ；CFI = 1.00；GFI = 1.00；AGFI = .99；RMSEA = .00で、韓国は $\chi^2(1) = .04$ 、 $p = .85$ ；CFI = 1.00；GFI = 1.00；AGFI = 1.00；RMSEA = .00であり、いずれの適合度も悪くないと判断できた。

さらに、心理的三欲求と動機づけの関連について、日本と韓国の児童においてどのような違いがあるかを明らかにするため、以下の10のモデルを設定し、多母集団の同時解析を行った。

- ・ モデル1：パスの位置が一致しているが、等値制約はなし（配置不変）
- ・ モデル2：モデル1の制約かつ、「自律性」から「内発的動機づけ」のパス係数を日本と韓国において等値制約する

- ・ モデル3：モデル2の制約かつ、「自律性」から「同一化的・取り入れ的調整」のパス係数を日本と韓国において等値制約する
- ・ モデル4：モデル3の制約かつ、「自律性」から「外的・取り入れ的調整」のパス係数を日本と韓国において等値制約する
- ・ モデル5：モデル4の制約かつ、「有能性」から「内発的動機づけ」のパス係数を日本と韓国において等値制約する
- ・ モデル6：モデル5の制約かつ、「有能性」から「同一化的・取り入れ的調整」のパス係数を日本と韓国において等値制約する
- ・ モデル7：モデル6の制約かつ、「有能性」から「外的・取り入れ的調整」のパス係数を日本と韓国において等値制約する
- ・ モデル8：モデル7の制約かつ、「関係性」から「内発的動機づけ」のパス係数を日本と韓国において等値制約する
- ・ モデル9：モデル8の制約かつ、「関係性」から「同一化的・取り入れ的調整」のパス係数を日本と韓国において等値制約する

- ・ モデル10：モデル9の制約かつ、「関係性」から「外的・取り入れ的調整」のパス係数

を日本と韓国において等値制約する。

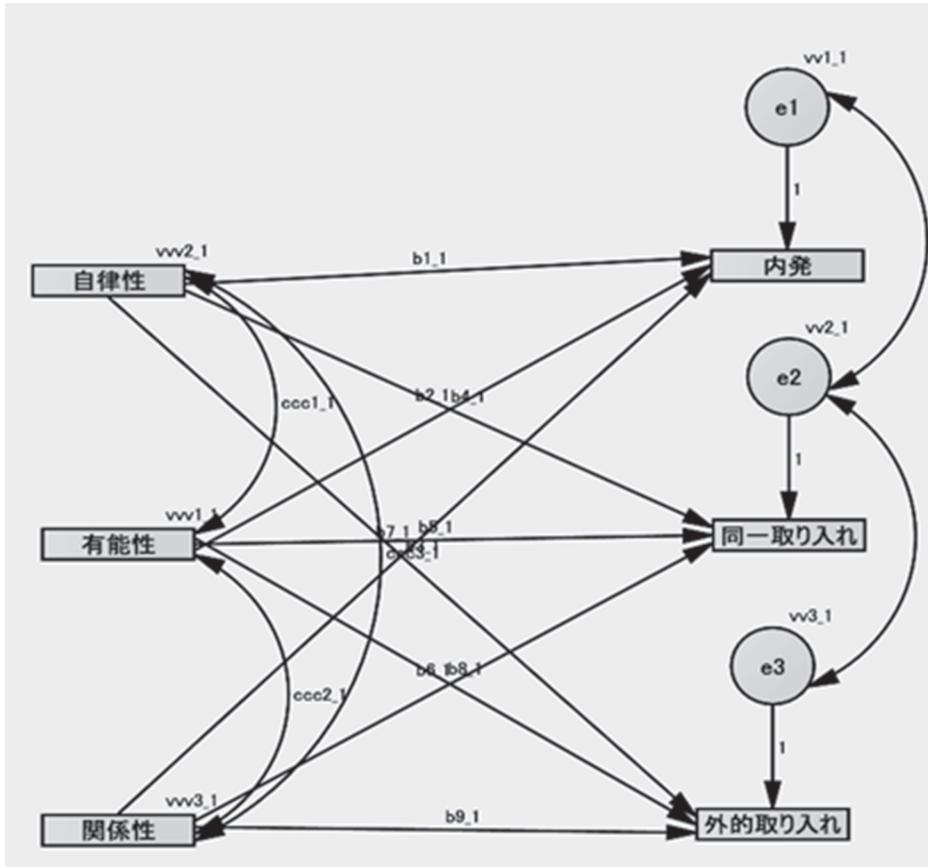


図1 心理的三欲求と動機づけの関係のモデル

モデル1は配置不変が仮定できるモデルであることから、日本も韓国もこの構造のパスモデルが仮定できることとなった。また、モデル6のAICが最も低いため、モデル6が最も適合度が高いモデルであるといえる（表7）。モデル

6は「有能性」から「外的・取り入れ的調整」および「関係性」から「内発的動機づけ」「同一化的・取り入れ的調整」「外的・取り入れ的調整」へのパス係数がどれも韓国の児童よりも日本の児童のほうが高かった。

表7 日本と韓国の児童の多母集団同時分析

モデル	χ^2	Df	CFI	RMSEA	AIC
Model 1	0.23	2	1.00	0.00	80.23
Model 2	2.00	3	1.00	0.00	80.00
Model 3	2.23	4	1.00	0.00	78.23
Model 4	3.10	5	1.00	0.00	77.10

Model 5	3.38	6	1.00	0.00	75.38
Model 6	3.48	7	1.00	0.00	73.48
Model 7	25.33	8	0.97	0.08	93.33
Model 8	25.58	9	0.97	0.07	91.58
Model 9	39.27	10	0.95	0.09	103.27

7 考察

第一に、自己決定理論に基づいた心理的三欲求の項目に対して日本と韓国別々に探索的因子分析を行った結果、両者とも3つの因子にわかれた。それぞれの因子に負荷した項目は日本と韓国において多少の違いはみられたが、両国とも「自律性」「有能性」「関係性」の3つの因子に分かれた。日本と韓国の児童の英語学習に対する心理的三欲求の下位尺度に対して t 検定を行った結果、どの下位尺度においても韓国の児童が有意に高い得点を示していた。これらのことから、本研究に参加した児童においては韓国の児童のほうが日本の児童よりも英語ができるという自信を持ちながら、自律的に英語を学習し、さらに、児童同士および教師ともよい関係を築き上げながら学習しているといえるであろう。

第二に、自己決定理論に基づいた動機づけの項目に対して日本と韓国別々に探索的因子分析を行った結果、項目3と項目9のみが日本と韓国で異なった因子に負荷していたが、Carreira (2012) と同様に、両国とも同じように「外的・取り入れの調整」「同一化的・取り入れの調整」「内発的動機づけ」の3つの因子が抽出された。これらのことから、西洋で発達してきた自己決定理論は通常は「外的調整」「取り入れの調整」「同一化的調整」「内発的動機づけ」の4つに区分されているが、本研究に参加した日本と韓国の児童は西洋の児童とは異なり、英語学習においては3つに区分して認識している可能性が示唆された。ゆえに、西洋で発達して

きた自己決定理論は、アジアにおいては再考が必要であるといえるであろう。

第三に、日本と韓国の小学生の動機づけの下位尺度において有意な差がみられるかを検討するため、 t 検定により比較した結果、「内発的動機づけ」と「同一化的・取り入れの調整」において韓国の児童が有意に高い得点を示し、「外的・取り入れの調整」においては日本の児童が有意に高い得点を示していた。これらの結果から、本研究に参加した児童においては韓国の児童のほうが日本の児童よりも英語学習に対して内発的に動機づけられており、日本の児童のほうが外発的に動機づけられている傾向があるといえるであろう。韓国ではすでに英語が必修化しており、上述したようにすでに英語の読み書きを取り入れ、また、評価も行われている。ゆえに、英語を教科として小学校に取り入れ、英語の読み書きを教授したとしても、必ずしも児童の英語に対する動機づけが下がるわけではなく、成績のために英語を学習する児童が増えるわけではないということが推測できる。

最後に、自己決定理論に基づき心理的三欲求が動機づけに影響を与えるという仮説モデルを立てパス解析を行った結果、仮定したモデルは適合度がおおむね高かった。さらに、この仮説モデルに基づいて、日本と韓国の児童を対象にした多母集団の同時分析を行った結果、モデル6が最も適合度が高いモデルであった。

モデル6は「有能性」から「外的・取り入れの調整」および「関係性」から「内発的動機づけ」「同一化的・取り入れの調整」「外的・取り入れの調整」へのパス係数がどれも韓国の児童

よりも日本の児童のほうが高かった。これらのことから以下のことが推測できる。第一に、「有能性」から「外的・取り入れ調整」のパス係数は日本の児童のほうが韓国の児童よりも高かったことから、本研究に参加した児童において日本の児童は韓国の児童よりも英語ができるという自信を持っていればいるほど、より親や教師の目を気にする傾向があり、外発的な動機づけを持ちやすい傾向があるといえる。さらに、「関係性」から「内発的動機づけ」「同一化的・取り入れ調整」「外的・取り入れ調整」へのパス係数が日本の児童のほうが韓国の児童より高かったことから、本研究に参加した児童において日本の児童は韓国の児童よりも授業での教師や他の児童との関係が密接であればあるほど「内発的動機づけ」「同一化的・取り入れ調整」「外的・取り入れ調整」のいずれの動機づけも高くなる傾向があるといえる。これらのことから、韓国以上に日本の児童の英語の授業では、クラス環境がより彼らの動機づけに影響を与えると推測できる。

おわりに

本研究では、日本と韓国の小学5・6年生を対象に英語学習に対する自己決定理論をもとに作成した質問紙調査を行い、両者の類似点および相違点を明らかにした。第一に、西洋で発達してきた自己決定理論は通常は「外的調整」「取り入れ調整」「同一化的調整」「内発的動機づけ」の4つに区分されているが、日本と韓国の児童は3つに区分していることが明らかになった。これらのことから、日本と韓国以外のアジアの児童も同様の結果を示すのか、それとも日本と韓国の児童の特有の特徴であるのかなど、アジアにおける自己決定理論にもとづいた動機づけの構造をより詳しく調べていくべきであろう。第二に、本研究に参加した児童におい

ては韓国の児童のほうが概して、動機づけが高く、心理的三欲求も高いことが明らかになった。これらのことから教科として英語を小学校に導入しても必ずしも児童の動機づけが下がるわけではないことが推測できる。ただし、韓国では日本以上に英語の電子教材が充実しているなど環境がかなり異なることから、今後はこのような点も含めて検討していくべきであろう。第三に、本研究に参加した日本の児童は本研究に参加した韓国の児童と比較すると、授業での教師や児童間における関係性が動機づけにより強く影響を与えていることがわかった。ゆえに、日本の教師は教師や児童間において良い関係を築けるように、より一層努力していかなければならないと示唆できる。

最後に、本研究の参加者は日本および韓国とも1校の小学5・6年生のみであることから、これらの結果を一般化することはできない。よって、英語学習における自己決定理論の日本と韓国との民族的な違いやアジアの共通した特徴などを浮き彫りにするためには、より大規模な調査を行う必要があるであろう。

引用文献

- Carreira J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, 40, 191-202.
- Carreira, J. M., Ozaki, K., & Maeda, T. (2013). Motivational model of English learning among elementary school students in Japan. *System*, 41, 706-719.
- 鄭鉉旋・兼重昇 (2005). 「初等英語教育が学習者の英語学習動機に与える影響について—日本と韓国の事例を比較して—」『日本児童英語教育学会研究紀要』24, 19-40.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- 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,

- 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- 林原慎 (2012). 「日韓の高学年児童における英語学習動機が授業評価に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌35』 4、369-378.
- Kim, M. (2012). Influence of early formal English education on self-determined motivation for English learning and language identity. *The Journal of Elementary Education*, 25, 71-96.
- 金泰勲 (2007). 「韓国の小学校における英語教育の現状と課題」『日本大学教育学会』 42、75-94.
- 教育人的資源部 (2007). 『教育人的資源部公示第2007年79号』ソウル、韓国：教育人的資源部.
- Nishida, R. (2013). *Empirical studies of affective variables and motivational changes among Japanese elementary school EFL learners*. Kinseido: Tokyo.
- Yonaha, K. (2008). Investigating the problems of Japanese elementary school English education: by means of class observation and a questionnaire on motivation. 『名桜大学総合研究』 13、25-36.

付録A 自己決定理論に基づいた心理的三欲求の質問紙

自律性

1. 自分からすすんで英語の授業に参加しています。
3. 英語の授業があるからしかたなく参加しています。(反転)
6. 英語の授業では自分からすすんで発言しています。
9. 英語の授業にいやいや参加しています。(反転)

有能性

2. 私は英語がとくいだと思えます。
4. 英語ができないと思うことがよくあります。
8. 英語の勉強はやれば出来ると感じています。
11. 英語の授業で教えられたことはだいたいわかります。

関係性

5. 英語の授業ではおともだちと協力して勉強しています。
7. 英語の授業では先生やおともだちと一緒に楽しく勉強できます。
10. 英語の授業ではクラスがまとまっています。
12. 英語の授業ではクラス全体が楽しく授業を受けています。

付録B 自己決定理論に基づいた動機づけに関する質問紙

内発的動機づけ

1. 今まで知らなかったことがわかるようになると、うれしいから英語を勉強します。
11. 楽しいから英語を勉強します。
12. 新しいことを学ぶことが好きだから英語を勉強します。
14. 勉強をして、いろいろなことを知ることがおもしろいから英語を勉強します。

同一化的調整

7. 今している勉強はしょうらい、役に立つと思うから英語を勉強します。
8. 生きていくのに、勉強することはひつようだと思うから英語を勉強します。
10. 勉強は私にとって大切なことだと思うから英語を勉強します。
16. 今している勉強は、中学校へ行くためのじゅんぴになると思うから英語を勉強します。

取り入れの調整

4. 先生せんせいや親おやに、よい子おもであると思おもってほしいから英語えいごを勉強べんきょうします。
5. 大人おとなになってからはずかしい思おもいをしたくないから英語えいごを勉強べんきょうします。
6. 勉強べんきょうをしなかったら、後あとでこまることおもがおこると思おもうから英語えいごを勉強べんきょうします。
9. 勉強べんきょうしなかったら、ふあんになるから、英語えいごを勉強べんきょうします。

外的調整

2. 親おやや先生せんせいにおしかられたくないから英語えいごを勉強べんきょうします。
3. 子どもが勉強べんきょうすることは、社会しゃかいの決きまりだから英語えいごを勉強べんきょうします。
13. 勉強べんきょうしなかったら、おこられるから英語えいごを勉強べんきょうします。
15. 勉強べんきょうしなさいと言いわれているから英語えいごを勉強べんきょうします。