

英語教師の自律性支援がエンゲージメントに及ぼす影響 —中学校英語授業における心理的欲求を媒介として—

染谷 藤重

Influence of English Language Teachers' Autonomy-supportive Teaching on Students' Engagement: Mediating Psychological Needs Satisfaction in Junior High School English Classes

Fujishige SOMEYA

Accepted June 16, 2022

抄録：本研究の目的は、中学校英語授業における教師の自律性支援が生徒のエンゲージメントに及ぼす影響に関して明らかにすることである。本研究の参加者は、中学校1年生から3年生の公立中学校生徒601名である。分析の結果、教師の自律性支援指導が生徒の心理的欲求を媒介として間接的にエンゲージメントを予測することが明らかとなった。このことから、中学校における教師の自律性支援指導の重要性が示唆される。

索引語：自己決定理論, 自律性支援, 心理的欲求, エンゲージメント

Abstract: This study aims to examine the effect of teachers' autonomy-supportive teaching on students' engagement, mediating psychological needs satisfaction. Participants in this study were 601 junior high school students. Autonomy-supportive teaching indirectly predicts their engagement, mediating the psychological needs satisfaction. In sum, we propose instruction to enhance autonomy support.

Key Words: Self-determination Theory, Autonomy Supportive Teaching, Psychological Needs, Academic Engagement

1. はじめに

2020年度に小学校及び中学校の学習指導要領が改訂され、小・中学校の英語教育が大きく変わりつつある。『中学校学習指導要領』（文部科学省、2017）においては、新しく「知識・技能等」「思考・判断・表現等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱が設定された。その中で、3つ目の柱である学びに向かう力に関連して、英語学習（授業）に積極的に取り組む生徒及び自律的に学習する生徒の育成が喫緊の課題になる。

染谷（2021a）では、心理的欲求の充足が内発的動機づけを予測するプロセスについて調査研

究を行っている。現状、日本では、心理的欲求の充足が内発的動機づけを予測することが明らかになっているが、海外で主流とされる授業内のエンゲージメントとの関連性については、ほとんど論じられていない (Oga-Boldwin & Nakata, 2017)。

教育心理学の分野の国内外で焦点を当てられる概念で、パフォーマンスを規定する動機づけ概念として、エンゲージメント (Engagement) が注目されている。最近では、児童生徒の学習活動におけるエンゲージメントが重要視され始めており、達成行動やその結果としてのパフォーマンスを予測する心理変数として注目を集めている (鹿毛, 2017 ; 外山, 2018)。

本研究では、いくつかの先行研究 (Carreira, Ozaki & Maeda, 2013; Oga-Boldwin & Nakata, 2017, 染谷, 2021c) を参考に、中学生を対象にして、教師の自律性支援と生徒の英語授業に対する動機づけ及びエンゲージメントの関連性について明らかにする。

2. 先行研究

(1) 動機づけ

「動機づけ」とは、教育心理学や言語習得における個人差の分野において用いられることが多い用語である。本稿では、心理学的観点からの動機づけを論じる。

心理学的に「動機づけ」とは、行動や心の活動を、開始し、方向づけ、持続し、調整する、心理的なプロセスであると言及される (上淵, 2012)。「動機」は、動機づけのプロセスを構成する一要素にすぎないとされる (Reeve, 2018)。動機とは、動機づけのプロセスを生じさせて持続させるものの総称であり、要求、欲求、認知、情動などの変数を含むとされている。動機には、状況変数と特性変数の両者が存在し、状況によって値が変化する変数と、特定の値を取りやすい傾向の2種類に分類される。本研究における動機とは、前者に相当し、授業という状況により値が変化する動機を扱う。

(2) 自己決定理論

自己決定理論 (Self-determination Theory) とは、成長と統合へと向かう自己の傾向性及び、より統合された自己の感覚を発達させていく傾向性を生得的に備えているという生命体論的視座に立った動機づけの考え方である (Ryan & Deci, 2000a, 2000b)。

Ryan and Deci (2017) によれば、自己決定理論は、6つの下位理論 (認知的評価理論、有機的統合理論、因果志向性理論、基本的心理欲求理論、目標内容理論及び関係性動機づけ理論) に分かれており、その理論が各々関連性を持っているとされている。本研究では、基本的心理欲求理論及び認知的評価理論を中心に論じる。

基本的心理欲求理論 (Basic Psychological Needs Theory) とは、「人間の成長、統合的な発達、心的健康 (Well-being) のために必要不可欠な3つの生得的な心理欲求の充足を基盤とした考え方である」 (Ryan & Deci, 2017, p.242)。Deci and Ryan (2000a, 2000b) によれば、人間には3つの基本的心理欲求があるとされる。

「自律性 (Autonomy)」「有能性 (Competence)」「関係性 (Relatedness)」という3つの心理的欲求が満たされると、価値観が「内在化」し、外発的だった動機づけが連続体にそって内

発的なものへと移行していくとされている。

英語教育における「自律性の欲求充足」とは、行為を自ら起こそうという傾向性を指し、学習者が自律的に英語学習に取り組みたいと感じることを指す。また、「有能性の欲求充足」とは、環境と効果的に関わりながら学んでいこうとする傾向性を指し、学習者が、英語ができるようになりたい、あるいは英語の授業内容を理解したいと感じることを指す。最後に、「関係性の欲求充足」とは、他者やコミュニティと関わろうとする傾向性を指し、学習者が教師や仲間と、互いに協力的に英語学習に取り組みたいと感じることを指すとされる（染谷, 2020, pp. 133–134）。

認知的評価理論（Cognitive Evaluation Theory）とは、外的な状況（フィードバック、コミュニケーション、報酬など）が個人の自己決定と有能さの認知を媒介として、内発的動機づけを規定するとされ、個人内に「内部情動的」と「内部制御的」という対象的な心理状態が存在することを仮定している（Deci & Ryan, 1985）。内部情動的な心理状態では、環境と効果的な相互交渉を行った結果としての事象の理解や技能の上達によって得られた有能感や満足感が体験されるが、内部制御的な心理状態では、圧迫感、緊張、不安などの感情体験を伴うとされる（鹿毛, 2013）。

認知的評価理論の観点から「自律性支援（Autonomy Supportive Teaching）」という概念を検討すると、内部情動的な心理状態を体験させるものである（Reeve, 2018）。現在までの研究において、自律性支援は、自律性の欲求充足のみでなく、有能性、関係性の欲求充足にも正の影響を及ぼすという考え方が存在し、その考え方の検証も行われている（Skinner, Kindermann & Furrer, 2009; 染谷, 2021c）。

（3）エンゲージメント

生徒の成果としての「エンゲージメント（Engagement）」とは、「心理的没入」と表現でき、興味や楽しさを感じながら気持ちを集中させ、注意を課題に向けて維持するような「熱中」する心理状態である。エンゲージメントは、「行動的エンゲージメント」「感情的エンゲージメント」「認知的エンゲージメント」に分かれている。「行動的エンゲージメント」とは、授業をはじめ、学習場面や学習課題における関与、努力や持続性、忍耐を含む概念とされ、「感情的エンゲージメント」とは、興味、退屈、不安、楽しさといった学習者の感情的反応に関する概念とされる（梅本ら, 2016）。さらに、「認知的エンゲージメント」とは、洗練された深い学習方略（精緻化など）の使用や、自己調整方略（プランニングなど）の使用といった認知的な参加における概念であるとされる（Reeve, 2012）。

（4）動機づけ要因とエンゲージメントの関連性

Reeve (2018) は、自律性・有能性・関係性の欲求が充足されることによってエンゲージメントが高められるという論を展開している。また、Skinner et al. (2009) が言及するには、自律性支援は、自律性の欲求のみで無く、有能性・関係性の欲求も促進するとしている。

自律性支援と心理的欲求充足及びエンゲージメントの関連性を検証した研究はいくつか存在する。Jang, Kim and Reeve (2012) は、韓国人の大学生 500 名に対して、アンケート調査を行い、「自律性支援」→「自律性の欲求充足」→「エンゲージメント」というような媒介モデルが

存在することを明らかにした。また、Jang, Kim and Reeve (2016) での研究では、韓国人英語学習者 396 名を対象にアンケート調査を行い、「自律性支援」→「心理的欲求充足」→「エンゲージメント」という媒介モデルの存在を明らかにしている。日本における同様の研究として、染谷 (2021c) は、日本人の高校生 962 名を対象に「自律性支援」→「心理的欲求充足」→「エンゲージメント」という媒介モデルが日本の英語授業内でも存在することを明らかにした。さらに、染谷 (2022) では、大学生 316 名に調査を行い、前述の関連性について同様の結果を得たことを報告している。しかし、上述の媒介モデルが中学校英語の授業を受けている中学生にも言えるかに関しては、検討されておらず、今後の研究が必要であると言及されている (染谷, 2021c, 2022)。

上記の研究の結果をまとめたものが、図 1 である。

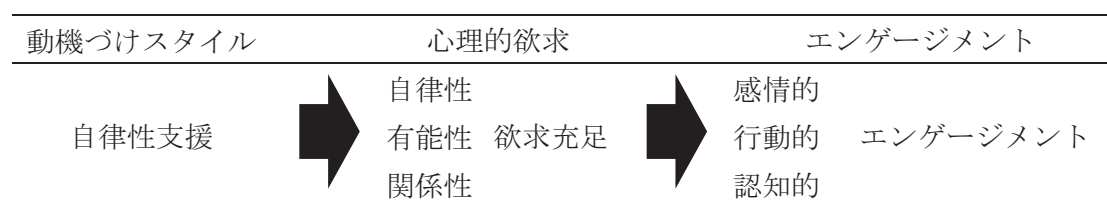


図 1 自律性支援と心理的欲求充足及びエンゲージメントの関連図

3. 研究の目的

本研究では、教師の自律性支援指導が心理的欲求充足を媒介として、生徒の授業へのエンゲージメントに及ぼす影響を検証する。以下の仮説 H_1 から H_4 を設定し、検証を行う。

H_1 : 「自律性支援」は「自律性」「有能性」「関係性」の欲求充足を正に予測する。

H_2 : 「自律性」「有能性」「関係性」の欲求充足は各々正の相関がある。

H_3 : 「自律性」「有能性」「関係性」の欲求充足は「エンゲージメント」を正に予測する。

H_4 : 「自律性支援」は「エンゲージメント」を直接的に予測する。

具体的に図 2 のモデルが適切に成り立つかを検証することを目的とする。

4. 研究の方法

(1) 参加者

京都府 A 市にある公立中学校の生徒 (1 年生から 3 年生) 601 名である。内訳は、「中学校 1 年生 171 名 (男: 83 名、女: 88 名)」「中学校 2 年生 194 名 (男: 94 名、女: 100 名)」「中学校 3 年生 236 名 (男: 115 名、女: 121 名)」である。

この中学校の生徒の特徴としては、小学校中学年段階で、週 1 時間程度の外国語活動を、高学年段階で週 2 時間程度の外国語 (英語) の授業を受けてきた。また、高学年の外国語の授業に関しては、調査対象の中学校の専任教員が小学校に出向き専科教員として授業を行っていた。

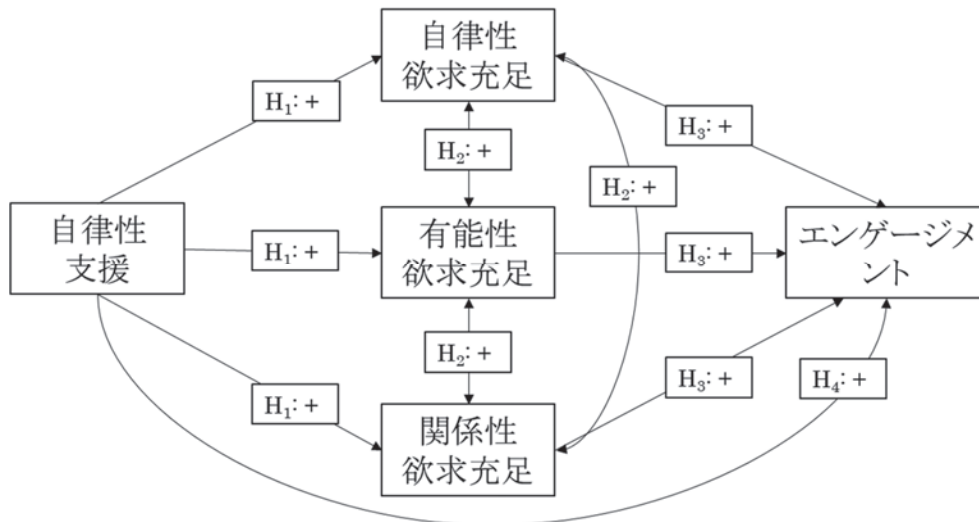


図2 自律性支援が心理的3欲求充足を媒介してエンゲージメントに及ぼす影響の仮説

(2) 質問紙の作成

「自律性支援」に関するアンケート項目は、染谷（2020）をもとに作成された。また、心理的3欲求充足の質問項目に関する項目は染谷（2019, 2021b）により作成された質問項目を中学生用に改良したものを用いた。最後に、エンゲージメントに関する項目は、外山（2018）を参考に作成された。アンケートは4件法（4：とてもそう思う、3：そう思う、2：あまりそう思わない、1：全くそう思わない）を用いた。質問項目と記述統計量を付録に示す。

5. 分析結果

(1) 信頼性係数及び相関係数

「自律性支援」「自律性の欲求充足」「有能性の欲求充足」「関係性の欲求充足」及び「エンゲージメント」の5つの概念（変数）に関して信頼性及び関連性を検討するために、クロンバック α 係数と相関係数を算出した。その結果を表1に示す。

表1 記述統計量と相関係数

	$M[SD]$	1	2	3	4	5
1. 自律性支援	2.69[.70]	(.832)	.315**	.219**	.671**	.712**
2. 自律性欲求充足	2.58[.69]		(.734)	.707**	.379**	.500**
3. 有能性欲求充足	2.54[.71]			(.750)	.278**	.466**
4. 関係性欲求充足	2.70[.75]				(.765)	.704**
5. エンゲージメント	2.72[.64]					(.898)

$N=601$ 、** $p<.001$ 、()内は信頼性係数を示す

上記より、十分な信頼性が得られたため、本研究では、共分散構造モデリング (SEM) を行なう上で、変数の増加による適合度の低下を防ぐため、クロンバックの α 係数で信頼性が得られた変数に関しては、パーセリングを行なって分析した。

(2) 共分散構造モデリング

H_1 から H_4 の仮説を検証するために、共分散構造モデリングによるパス解析 (SEM) を行った。図 2 に対して共分散構造モデリングによるパス解析 (SEM) を行った結果、図 3 のようなパス図が得られた。

6. 分析結果の考察と教育的示唆

研究の目的である H_1 から H_4 に関して 5. (1) 及び 5. (2) の結果より考察を行う。

まず、5 つの変数に関してすべて有意な相関があったことから、本研究で扱った概念はすべて関連性があるということがわかる。この結果は、韓国の高校生を対象とした英語の授業に関する調査結果と一致する (Jang et al., 2016)。つまり、日本の公立中学生の英語授業においても同様の概念が存在し、相互に関係しあっていると考えられるであろう。

次ページ図 3 に示すことから、 H_1 から H_4 に関して考察する。

H_1 : 「自律性支援」が「自律性欲求充足」「有能性欲求充足」「関係性欲求充足」を正に予測するという仮説を検証するためにパス係数の検討を行った。その結果として「自律性支援→自律性の欲求充足 ($\beta = .31, p = .000$)」「自律性支援→有能性の欲求充足 ($\beta = .22, p = .000$)」及び「自律性支援→関係性の欲求充足 ($\beta = .67, p = .000$)」という影響が見られた。この結果に関しては、自律性支援は、自律性の欲求充足のみでなく、有能性や関係性の欲求充足にも正の影響を及ぼすという先行研究と一致する結果となった (Skinner et al., 2009; 染谷, 2021c)。染谷 (2021c) の研究は、高校生の英語学習者を対象としたものであったが、今回の調査結果から、日本の中学校の英語教育環境でも自律性支援が 3 欲求を正に予測することが明らかとなった。特に、中学生においては、自律性支援が、クラス内での関係性を強く予測していることが明らかとなった。

H_2 : 「自律性」「有能性」「関係性」の 3 欲求の間には、それぞれ正の相関が存在するという仮説を検証するために、相関係数 (共変動) を検討した。その結果、「自律性の欲求充足⇔有能性の欲求充足 ($r = .69, p = .000$)」「自律性の欲求充足⇔関係性の欲求充足 ($r = .24, p = .000$)」及び「有能性の欲求充足⇔関係性の欲求充足 ($r = .18, p = .000$)」とすべてに中程度から弱い正の相関が見られた。しかし、高校生を調査対象とした先行研究 (染谷, 2020, 2021c) では、すべての相関係数が中程度の正の相関が得られていたが、中学生を対象とした本調査では、異なる結果が得られた。つまり、中学生にとって、英語授業内でのクラスメイトの関係性は、自律性や有能性にあまり影響しないということが示されたことになる。中学生にとっては、他者との関連性というよりは、自分自身の自律性や有能性が関連していると考えられる。

H_3 : 「自律性」「有能性」「関係性」の欲求充足が「エンゲージメント」を正に予測するという仮説を検証するためにパス係数を検討した。この仮説は成立することが明らかになった。結果としては、「自律性の欲求充足→エンゲージメント ($\beta = .09, p = .011$)」「有能性の欲求充足→エ

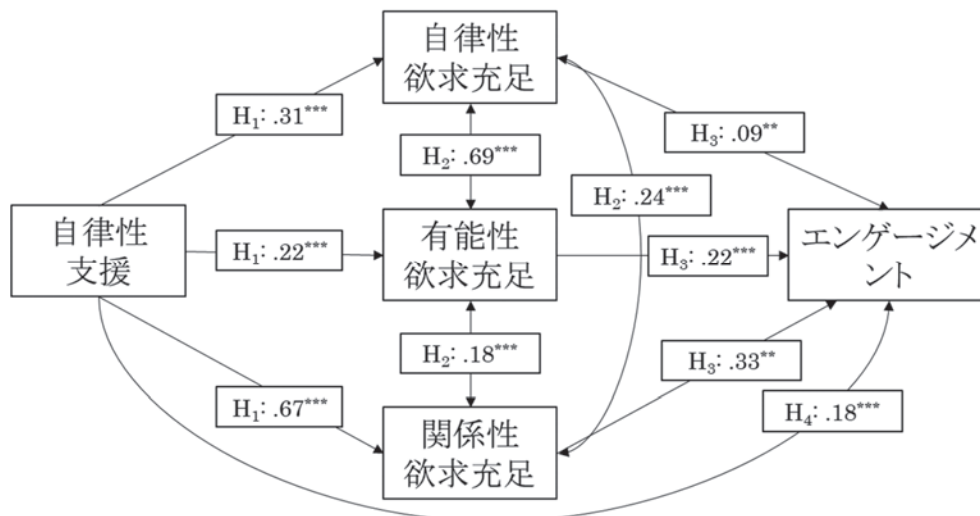


図3 自律性支援が心理的3欲求充足を媒介してエンゲージメントに及ぼす影響の仮説検証結果

ンゲージメント ($\beta = .24, p = .000$)」及び「関係性の欲求充足→エンゲージメント ($\beta = .33, p = .000$)」と3つの欲求充足がエンゲージメントを有意に予測することが明らかになった。つまり、先行研究において、Reeve (2018) が指摘するように、日本の中学校英語教育の中でも、生徒の授業に対するエンゲージメントを予測する変数として、自律性・有能性・関係性の欲求充足が存在するということが明らかとなった。ゆえに、中学校の英語授業において、3欲求の充足を目指すことは価値があることであるといえるであろう。特に、関係性の欲求充足からエンゲージメントへのパスが有意であったため、授業内でのエンゲージメントを高めるためには、クラス内での良好な関係性が重要であると考えられる。

H₄:「自律性支援」が直接的に「エンゲージメント」を正に予測するという仮説を検証した結果、「自律性支援→エンゲージメント ($\beta = .18, p = .000$)」と有意なパス係数が得られた。

上記の4つの仮説を総じて考えると、中学校の英語授業においては、自律性支援が自律性・有能性・関係性の欲求充足を媒介し、エンゲージメントを予測することを考慮する必要がある。したがって、自律性支援の授業スタイルを強化することによって、授業内での3欲求の充足、そして、最終的に結果に直結する授業での課題へのエンゲージメントの向上につながると考えられる。

上記の結果が得られたことから、自律性支援が3欲求の充足とエンゲージメント向上に非常に重要なものであると考えられる。ここでは、自律性支援の質問項目を参照し、どのように自律性支援を授業に取り入れるかに関して言及する。

教員は英語の授業中に「わかりやすい説明をしてくれる」「授業のペースはちょうど良い」「自分が何をすべきかを(適切に)指示してくれる」「先生はたくさんの英語を話す」「先生は自分の興味をそそることをしてくれる」といった内容の行動を心がけることが必要であると考えられる。

総じて言えば、染谷 (2020, 2021b, 2022) 及び高井ら (2020) で論じられているように、生徒に強制的に授業内容を押し付けるのではなく、生徒自身が、授業のタスク(課題)の中で、

自分で役割を選択できるような工夫や、教室英語を適切に用いて、励まし、できるということを伝えていくことなどが挙げられる。また、生徒一人一人のタスク（課題）中の様子を観察し、戸惑っていたり、困惑している生徒に対しては授業担当者が声がけをしたり、しっかりと課題をこなせるような時間を割くなどその生徒をきちんと理解し、その状況に合った行動などを心がけて授業に取り組むことが必要である。特に、中学生であっても、英語の授業でタスク（課題）ができた時に、きちんとその努力を認め、褒めることは重要なことである（高井ら，2020）。上記のことを念頭に置いて、今後の教師自身の英語の授業スタイルを工夫していくことが重要である。そうすることで、生徒の3欲求の充足を促し、エンゲージメントの向上、ひいては、英語力の向上につながると考えられる。

7. まとめと今後の課題

本研究では、1つの事例として公立中学校における自律性支援、心理的欲求充足及びエンゲージメントの関連性について言及した。本研究のような事例研究が多く行われることによって、より多様な中学生の英語授業や学習への動機づけの関連性が明らかになることが必要と考える。

今後の課題としては、上記の自律性支援の内容が、教師がどれほど自律性支援の内容を反映した授業が実践できているかという点を質的に研究していく必要性がある。近年、質的な研究方法として自己決定理論へ複雑性理論を応用したアプローチがなされていることを考えると、複雑性の観点から研究を進める必要性もあると考える（染谷，2020）。また、この研究は、横断的研究に終始してしまっているため、縦断的に生徒の動機づけ要因を追っていくことが求められる（Jang et al., 2016）。

今回の研究は、1つの公立中学校のケース・スタディであるため、全国の公立中学校に応用できる結果ではない可能性が高い。したがって、今後は、他都道府県の公立中学校などを含めて、多様な中学生からデータを収集し、分析を行っていくことでさらなる知見が得られることを期待する。

謝辞

本研究を行う上で、京都府の中学校教諭太田絵理子氏、京都教育大学附属桃山中学校教諭の松本志津子氏に協力を得た。また、調査に協力してくださった、中学校の先生方及び生徒の皆さんに、この場を借りてお礼を申し上げます。

参考文献

- 鹿毛雅治 (2013). 『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』 東京：金子書房。
鹿毛雅治 (2017). 『パフォーマンスがわかる 12 の理論—「クリエイティブに生きるための心理

学」入門一』東京：金剛出版。

染谷藤重 (2019). 「小学校英語授業における心理的欲求充足が聴解力に及ぼす影響に関する調査報告」『JACET 中部支部紀要』17, 45–54.

染谷藤重 (2020). 「高校生の基本的心理欲求が内発的動機づけを予測するプロセス階層的重回帰分析を用いて一」*JAFLE BULLETIN*, 第 23 号, 132–146.

染谷藤重 (2021a). 「英語授業者の動機づけスタイルが学習者の内発的動機づけに及ぼす影響—自己決定理論を用いたアプローチ—」『中部地区英語教育学会紀要』第 50 号, 221–226.

染谷藤重 (2021b). 「英語授業への動機づけが児童の英語力を予測するプロセス階層的重回帰分析を用いて一」『京都教育大学紀要』第 138 号, 169–178.

染谷藤重 (2021c). 「高校生の英語の授業への動機づけと英語学習へのエンゲージメントとの関連性の検証—SGH 指定校に関するケース・スタディー—」*JAFLE Bulletin*, 第 24 号, 61–79.

染谷藤重 (2022). 「教師の動機づけスタイルがエンゲージメントに及ぼす影響—英語の授業における心理的欲求を媒介として—」『中部地区英語教育学会紀要』第 51 号, 33–40.

高井季代子・井口元貴・金澤直哉・大嶋雅・染谷藤重 (2020). 「教育心理学的観点から見た今後の小学校外国語指導の方向性—Reeve (2016) による自律性支援からの示唆—」『上越教育大学研究紀要』40 (1), 253–261.

外山美樹 (2018). 「課題遂行におけるエンゲージメントがパフォーマンスに及ぼす影響：エンゲージメント尺度を作成して」『筑波大学心理学研究』56, 13–20.

文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 外国語編』東京：開隆堂出版.

上淵寿 (編著) (2012). 『キーワード動機づけ心理学』東京：金子書房.

梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016). 「調整方略, 感情的及び行動的エンゲージメント, 学業成果の関連」『心理学研究』87, 334–342.

Carreira, J. M., Ozaki, K., & Maeda, T. (2013). Motivational model of English learning among elementary school students in Japan. *System*, 41 (3), 706–719.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination theory*. New York, NY: Plenum Press.

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal Test of Self-Determination Theory's Motivation Mediation: Model in a Naturally Occurring Classroom Context. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1175–1188.

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38.

Oga-Baldwin, W. L. Q., & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners. *System*, 65, 151–163.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York, NY: Springer.

Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th edition). Hoboken, NJ: John

Wiley & Sons, Inc.

- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student's autonomy-supportive and controlling styles of teaching: Opposite or distinct teaching styles? *Swiss Journal of Psychology*, 74 (3), 141–158.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 749–761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Sheldon, K. M., & Sheldon, K. M. (2008). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 33, 833–897.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525.

付 録
質問項目内容と記述統計量

質問項目	<i>M</i>	<i>SD</i>	尖度	歪度
自律性支援（以下、英語の授業の時、）				
先生はわかりやすい説明をしてくれる	2.76	0.92	-0.26	-0.78
授業のペースはちょうど良い	2.70	0.88	-0.22	-0.64
先生は自分が何をすべきかを指示してくれる	2.72	0.89	-0.25	-0.65
先生はたくさんの英語を話す	2.73	0.96	-0.22	-0.93
先生は自分の興味をそることをしてくれる	2.54	0.85	-0.10	-0.58
自律性の欲求充足（以下、英語の授業中に...）				
すすんで自分の意見や考えを自由に言えている	2.47	0.87	-0.06	-0.67
人から言われずに、自分で決めて活動している	2.57	0.84	-0.23	-0.57
特に意識することなく自分らしくいられる	2.68	0.87	-0.23	-0.61
有能性の欲求充足（以下、英語の授業中に...）				
自信を持って活動できる	2.56	0.85	-0.03	-0.63
達成感（できたという気持ち）を感じることができる	2.63	0.94	-0.16	-0.87
自分は英語ができると思う	2.43	1.04	0.10	-1.15
関係性の欲求充足（以下、英語の授業中に...）				
クラスの人と仲良く活動できている	2.84	0.96	-0.34	-0.90
クラスの人（先生やALTもふくむ）は自分のがんばりを認めてくれている気がする	2.55	0.87	-0.05	-0.68
クラスの人、自分の発表・発言をきちんと聞いてくれている	2.71	0.89	-0.26	-0.64
感情的エンゲージメント（以下、英語の授業では...）				
ウキウキした気分になる	2.49	0.99	0.07	-1.02
楽しめている	2.63	0.88	-0.18	-0.66
興味を持って行っている	2.53	0.93	-0.01	-0.86
知らなかった言葉や文化を学べてうれしい	2.62	0.95	-0.21	-0.85
行動的エンゲージメント(以下、英語の授業では...)				
活動に参加できている	2.78	0.89	-0.34	-0.61
先生の話や活動に集中している	2.78	0.85	-0.29	-0.51
活動に最後まで取り組んでいる	2.80	0.90	-0.40	-0.58
自分の言いたいことが英語で伝わるように頑張っている	2.80	0.86	-0.40	-0.42
認知的エンゲージメント（以下、英語の授業では...）				
自分の言いたいことを英語で伝えようとしている	2.79	0.83	-0.32	-0.42
相手の言いたいことをわかろうとしている	2.83	0.92	-0.44	-0.59
先生や友だちの話をわかろう（理解しよう）としている	2.82	0.91	-0.45	-0.55

