

第37回 研究助成

A 研究部門・報告IV・英語能力テストに関する研究

基本的心理欲求の充足が小学校における 外国語学習の楽しさと学習者エンゲージメント に与える影響

研究者: 中西 洋平 大阪府／関西大学大学院 在籍

《研究助言者: 寺内 一》

概要

2020年度の小学校学習指導要領改訂により、小学校5・6年生に外国語科が導入された。このような改訂の背景、また、第二言語習得分野において児童を対象とした実証研究の数に限りがある現状を踏まえ、本研究では、日本の小学校5・6年生の計369名を対象に、基本的心理欲求の充足が外国語学習の楽しさを媒介してエンゲージメントに及ぼす影響を検討した。分析には、理論検証を目的とした共分散構造方程式モデルではなく、モデルの予測に重点を置く部分最小二乗構造方程式モデル (Partial Least Squares Structural Equation Modeling) を用いた。得られた結果より、基本的心理欲求の充足が外国語学習の楽しさの三つの因子それぞれに有意な影響を与える、さらに外国語学習の楽しさがエンゲージメントに影響を及ぼすことが示された。一方で、モデルに含まれる基本的心理欲求、外国語学習の楽しさ、エンゲージメントの各要因については弁別的妥当性が十分に担保されず、児童を対象に複雑なモデルを検証することの難しさも明らかとなった。

1

はじめに

第二言語習得分野においては、これまで学習者の動機づけをはじめとする心理的要因に関する多くの研究が行われてきた(Boo et al., 2015)。また、学習者の感情面についても、外国語学習不安などを中心に、これまで多くの実証研究が実施してきた(Teimouri et al., 2023; Zhang, 2019)。近年では、ポジティブ心理学や教育心理学の知見が第二言語習得分野にも取り入れられており、外国語学習不安などのネガティブな側面だけでなく、学習者が学びの過程で経験する様々な感情を包括的に捉えている。そのため、学習場面における達成感や学びへの興味・関心といった「外国語学習の楽しさ(Foreign Language Enjoyment)」などのポジティブな感情に関する研究にも注目が集まっている(Botes et al., 2022; Dewaele & MacIntyre, 2014, 2016; MacIntyre & Vincze, 2017; Shirvan et al., 2024)。さらに、従来の動機づけ理論だけでは十分に捉えきれない学習者の実際の行動や参加度に注目し、学習を多面的・包括的に捉える「エンゲージメント(Engagement)」という概念も注目を集めている(Hiver et al., 2024; Teravainen-Goff, 2022, 2023; Vo, 2024; Zhou et al., 2021)。エンゲージメントは、主に認知的・感情的・行動的エンゲージメントから構成されており(Fredricks et al., 2004)、学びのプロセスを包括的に捉え、学習に与える影響を裏づける実証研究の数も増えつつある(e.g., Eerdemutu et al., 2024; Khajavy, 2021)。

上述のような「外国語学習の楽しさ」や「エンゲージメント」に関する研究は、学習者の心的要因や実際の学習行動を理解する上で重要な役割を果たしているが、主な研究対象は大学生などの成人であり、本研究が対象とする児童を扱った研究は少ないので現状である(Boo et al., 2015; Hiver et al., 2024)。

Sudina, 2021)。例えば、Sudina(2021)は、2009年から2019年にかけて、外国語学習不安と動機づけに関する113の実証研究をレビューしたが、12歳以下の参加者を対象とした研究はわずか3件であったと報告している。同様に、Hiver et al.(2024)は、20年間のエンゲージメント研究をレビューした結果、7歳から12歳を対象とした研究は、112本中8本であったと報告している。これらのレビュー研究が示すように、こうした研究における参加者の偏りは第二言語習得分野全体で大きな課題であると指摘されている(Andringa & Godfroid, 2020)。

上述の第二言語習得分野における児童を対象とした研究の少なさに加えて、2020年度の小学校学習指導要領改訂により、外国語科が5・6年生に導入されたことは大きな転換点となっている。これまで週1回の外国語活動として行われていた学習が週2回の授業となり、検定教科書を用いた指導や教科としての評価が導入されたことで、児童の学習経験は大きく変わってきたと考えられる。

そこで、本研究では、第二言語習得分野において児童を対象とした研究数が限られている現状(Boo et al., 2015; Hiver et al., 2024; Sudina, 2021)、そして、2020年度の学習指導要領改訂により小学校に外国語科が正式に導入されたという背景を踏まえ(文部科学省, 2017)、外国語科における児童の教室における学習体験をよりよく理解するため、学習者の感情や動機づけといった心理的要因に着目する。特に、児童にとって、外国語学習の楽しさが学習に大きな影響を与えることから(Botes et al., 2022)、その前提条件となる基本的心理欲求の充足が外国語学習の楽しさに与える影響、そして、外国語学習の楽しさがエンゲージメントに与える影響を明らかにすることを目的とする。

2 先行研究

本研究では、三つの重要な概念である「外国語学習の楽しさ」、「エンゲージメント」、「基本的心理欲求」を扱う。ここでは、それぞれの理論的背景、定義、測定方法、および、これらの概念を用いた実証研究、ならびにそれらの関係性について検討した先行研究をまとめる。

2.1 外国語学習の楽しさ

近年、ポジティブ心理学の発展とその影響を受けて、第二言語習得分野でも研究の視点が大きく変わりつつある。これまででは外国語学習の際に生じる不安に注目した研究が多かったが(Teimouri et al., 2023; Zhang, 2019)、現在では外国語学習の過程で感じる達成感や楽しさといったポジティブな感情にも関心が向けられつつある(Maclntyre & Gregersen, 2012)。このような背景をもとに、第二言語習得分野で、先駆的な研究であるDewaele and MacIntyre(2014)は、「外国語学習の楽しさ(Foreign Language Enjoyment)」を概念化した。この概念の中心となるEnjoymentについて、彼らは、フロー理論(Csikszentmihalyi, 2008)を援用し、“Enjoyment is indicative of a state in which psychological needs are being met”(p. 242)と定義している。これは、外国語学習の楽しさが、後述する基本的心理欲求の充足と密接に関連していることを示している。

外国語学習の楽しさを研究するにあたり、Dewaele and MacIntyre(2014)の研究では、21項目からなる「外国語学習の楽しさ尺度(Foreign Language Enjoyment Scale)」を用いている。その後、Dewaele and MacIntyre(2016)は、この21項目からなる外国語学習の楽しさ尺度を使用して収集したデータに対して探索的因子分析を行い、「外国語学習の楽しさ」を構成する二つの因子を明らかにしている。一つ目は、「外国語学習の楽しさ(社会的側面)」であり、クラスメートとの関係、教師との関係、教室の雰囲気の良さなどが含まれる。二つ目は、「外国語学習の楽しさ(個人的側面)」であり、達成感や学習の充実感などによって構成されている。

第二言語習得分野において、「外国語学習の楽しさ」に関する研究は、この二つの研究(Dewaele &

MacIntyre, 2014, 2016) がきっかけとなり, この10年間で様々な研究が行われるようになった。例えば, 外国語学習の楽しさが他の学習者要因とどのような関係があるのか(e.g., Tsang & Dewaele, 2023), 測定方法を改良する研究(e.g., Li et al., 2018)が増えており, 研究の幅が広がっている。Tsang and Dewaele(2023)は, 英語を外国語として学ぶ香港の小学校3・4年生111名を対象に, 外国語学習不安, 外国語学習の退屈さ, 外国語学習の楽しさが, エンゲージメントおよび英語運用能力(proficiency)に与える影響を調査した。分析の結果, 外国語学習の楽しさがエンゲージメントを有意に予測していることが明らかとなった($\beta = 0.78, p < 0.001$)。また, 英語運用能力に対しても, 外国語学習の楽しさは有意に予測し($\beta = 0.35, p = .03$), この研究では, 外国語学習の楽しさのみがエンゲージメントと英語運用能力を予測する結果となった。外国語学習の楽しさを測定する尺度については, Dewaele and MacIntyre (2014) の21項目からなる尺度やDewaele and MacIntyre (2016)の14項目尺度をもとに, 世界各地でその妥当性および信頼性の検証が行われている。例えば, Li et al.(2018)は中国の高校生を対象に, 14項目の外国語学習の楽しさ尺度(Dewaele & MacIntyre, 2016)を中国語版に改訂し, その妥当性および信頼性を確認した。分析の結果, 項目数は14項目から11項目に絞り込まれ, 三つの因子(個人的楽しさ, 教師関連の楽しさ, 霧囲気に関する楽しさ)からなる中国版外国語学習の楽しさ尺度を作成した。Botes et al.(2021)は, Dewaele and MacIntyre (2014) の研究で使用したデータを再分析し, 三つの因子(教師に対する肯定的評価, 個人的楽しさ, 社会的楽しさ)からなる9項目の短縮版外国語学習の楽しさ尺度を作成した。日本の文脈においては, Nakanishi and Takeuchi(2024)が, 小学校5・6年生510名を対象に, Dewaele and MacIntyre (2014) の21項目から構成される外国語学習の楽しさ尺度を児童の発達段階に合わせて文言等を改訂し, 3因子15項目からなる小学生版外国語学習の楽しさ尺度を開発した。このように, ポジティブ心理学の知見を取り入れながら, 外国語学習におけるポジティブな感情の役割が注目を集めており, そのための測定尺度の開発や, 実証研究によるその効果の検証を試みる研究も増加している。

2.2 エンゲージメント

第二言語習得分野において, 学習者の動機づけに関する研究は長年にわたって積み重ねられてきた(Boo et al., 2015)。しかし, 動機づけという心理的な概念だけでは捉えきれない, 学習者の実際の行動や学習過程における具体的な取り組みにも注目する必要性が指摘されるようになった(Teravainen-Goff, 2022)。このような背景から, 近年, 主に教育心理学分野で研究されてきた学習者の行動に注目したエンゲージメントという概念(Fredricks et al., 2004)が, 第二言語習得分野でも重要な理論的枠組みとして注目を集めている(Hiver et al., 2024)。エンゲージメントは多面的であり, 学習環境や学習活動に応じて変化する動的な概念である(Sang & Hiver, 2021)。エンゲージメントの構成要素については様々な議論があるものの,多くの研究では観察可能な行動を中心に据え, 行動的・認知的・情意的エンゲージメントの三要素を核として捉えている(Fredricks et al., 2004)。行動的エンゲージメントとは, 課題への実際の取り組み時間や, ペアやグループ活動における能動的な取り組みなど, 観察可能な行動として現れるものである。しかし, 行動そのものに認知的・情意的要素が密接に関わっていることから, 厳密に分けることの困難さも指摘されている(Sang & Hiver, 2021)。認知的エンゲージメントについて, Sang and Hiver(2021)は 学習プロセスにおける認知的努力を指し, 例えば, 共同学習の場面で, 相手の様子をうかがいながら説明を加えたり, 意見を整理して伝えたりすることが挙げられる。情意的エンゲージメントとは, 楽しさなどのポジティブな感情や, 退屈といったネガティブな感情の表出として捉えることができる(Sang & Hiver, 2021)。

このように, エンゲージメントは多面的な側面から学習者の学びのプロセスを包括的に捉えるための有用な枠組みである一方で, その構成概念の妥当性については現在も議論が続いている(Hiver et al., 2024; Martin et al., 2017; Teravainen-Goff, 2023; Vo, 2024)。具体的には, 各構成要素の間に重なりが見られる点や, 動機づけの概念とエンゲージメントとの違いが曖昧である点が指摘されている。これらの

課題を受けて、エンゲージメントの概念を整理する取り組みや、エンゲージメントを測定するための質問紙の改善を図る研究が進みつつある。例えば、Vo(2024)は、これまでのエンゲージメントの定義や構成概念が曖昧であることを指摘した上で、ベトナムの大学生413人を対象に収集したデータに対して、探索的構造方程式モデリング(exploratory structural equation modeling)という高度な分析手法を用いて、使用したエンゲージメント尺度の妥当性および信頼性を検証した。そうした動きの中で、Teravainen-Goff(2023)は、これまでのエンゲージメント研究の文献を整理した上で、エンゲージメントの中心的定義である行動的側面を重視し、“engagement is an ultimately behavioural concept with underlying cognitive and affective facets”(p. 2)として、新たなエンゲージメント尺度の作成を試みた。質問項目の作成にあたっては、先行研究で使用されていた項目の活用、教員や学習者へのインタビュー調査結果からの項目作成、4名の言語教育専門家によるエキスパートチェックなどを経て、最終的に36項目を準備した。この質問項目をイギリスの中学生378人を対象に回答を依頼し、探索的因子分析および確証的因子分析を行った結果、五つの因子(1. 学習努力の強さ(Intensity of effort in learning), 2. 社会的エンゲージメントの強さ(Intensity of social engagement), 3. 教師とのエンゲージメントの質(Perceived quality of engagement with the teacher), 4. 仲間とのエンゲージメントの質(Perceived quality of engagement with peers), 5. 学習活動とのエンゲージメントの質(Perceived quality of engagement with learning activities))から構成される「第二言語学習エンゲージメントの強さと質に関する質問紙(the Intensity and Perceived Quality of L2 Engagement Questionnaire)」を完成させた。

エンゲージメントを取り入れた実証研究として、Jin(2024)は外国語学習の楽しさがエンゲージメントに及ぼす影響について、564名の中国人学習者を対象に調査を行い、外国語学習の楽しさからエンゲージメントを $\beta = 0.55$ で予測できることを示している。また、Hosseini et al.(2022)は、イランのEFL学習者386名を対象に同様の関係性を検証し、 $\beta = 0.43$ という結果を報告している。

2.3 自己決定理論と基本的心理欲求

自己決定理論とは、心理学や教育学などの幅広い分野で用いられている人間の動機づけのメカニズムを説明する理論的枠組みである。第二言語習得分野においては、Noels et al.(1999)の先駆的研究以降、20年以上にわたって実証研究が蓄積されている(Alamer et al., 2025; Al-Hoorie et al., 2025; Sugita-McEown & Oga-Baldwin, 2019)。自己決定理論は、人間の動機づけを多角的に説明する複数の理論から構成されており、第二言語習得分野においては、内発的動機づけと外発的動機づけの概念を中心とする有機的統合理論や基本的心理欲求理論などが広く用いられている。本研究が援用する基本的心理欲求理論は、三つの要素から構成されている(Sugita-McEown & Oga-Baldwin, 2019)。一つ目は、自律性(autonomy)である。これは、学習者が学びを自分で選択して、自分にとって価値のある活動として捉えているかということである。二つ目は、有能性(competence)である。これは、学習者が課題や活動に対して自信を持って取り組むことができるかと関連している。三つ目は、関係性(relatedness)である。これは、学習者がクラスメートや教師と良好な関係を築きながら学習に取り組んでいるかを示している。これら三つの基本的心理的欲求を満たすことが言語学習の動機づけにおいて重要であるとされている(Alrabai & Algazzaz, 2025)。

この基本的心理欲求理論を取り入れ、外国語学習の楽しさやエンゲージメントとの関係性に焦点を当てた実証研究では、Alrabai and Algazzaz(2025)がサウジアラビアの121名の大学生を対象にデータを収集し、学習者の基本的心理欲求の充足が外国語学習の楽しさを有意に予測し、さらにその楽しさが情意的エンゲージメントを高めることを示した。これは、基本的心理欲求の充足が外国語学習の楽しさを介して情意的エンゲージメントに影響を与えるという媒介プロセスを実証的に裏づけるものである。また、Wang(2024)は中国の大学生391名を対象とした調査において、基本的心理欲求の充足がポジティブな学習感情に及ぼす影響を明らかにした($\beta = 0.620, p < 0.001$)。

3

研究目的

上述の先行研究を踏まえて、本研究では、基本的心理欲求の充足が外国語学習の楽しさを媒介としてエンゲージメントに与える影響を部分最小二乗構造方程式モデリング(partial least squares structural equation modeling)によって明らかにする。この目的のために、以下の二つの研究課題を設定した。

研究課題1

基本的心理欲求・外国語学習の楽しさ・エンゲージメントの測定モデルは、どの程度、信頼性および妥当性が確保されているか。

研究課題2

基本的心理欲求の充足が外国語学習の楽しさを媒介としてエンゲージメントに与える影響はどの程度か。

4

研究方法

本研究では、調査対象である児童の発達段階を考慮し、すでに妥当性および信頼性が検証されている5件法の3尺度を用いた。各尺度の詳細については後述し、質問紙の項目は資料1を参照されたい。

4.1 外国語学習の楽しさ尺度

本研究では、日本的小学校において妥当性および信頼性が検証された児童版外国語学習の楽しさ尺度を使用した(Nakanishi & Takeuchi, 2024)。この尺度は、Dewaele and MacIntyre(2014)による21項目の外国語学習の楽しさ尺度を基とし、まず成人版日本語学習の楽しさ尺度として妥当性および信頼性を検証し、その後児童版へと改訂されたものである。本尺度は15項目(資料1, 1-15)で構成されており、三つの因子により外国語学習の楽しさを測定している。一つ目は、個人的要因を中心とする「外国語学習の楽しさ(個人的側面)」であり、具体的な質問項目として、「私は英語の授業では、自分ができたと思えることが多い」、「私は英語の授業では、興味深いこと(もっと知りたいと思えること)を学んでいる」などの項目を含む。二つ目は、社会的要因を中心とする「外国語学習の楽しさ(社会的側面)」である。具体的な質問項目は、「英語の授業は、良い雰囲気だ」、「私たちは、英語の授業中によく笑い合う」などで構成される。三つ目は、教師要因を中心とする「外国語学習の楽しさ(教師的側面)」である。質問項目は、「英語の先生は、フレンドリー(親しみやすい)に接してくれる」、「英語の先生はいつも励まそうしてくれる」などを含んでいる。各因子の信頼性係数は、尺度全体で $\omega = 0.958$ 、外国語学習の楽しさ(個人的側面)=0.897、外国語学習の楽しさ(社会的側面)=0.911、外国語学習の楽しさ(教師的側面)=0.914をそれぞれ示している。

4.2 エンゲージメント尺度

本研究では、Teravainen-Goff(2023)が作成した Intensity and Perceived Quality of L2 Engagement Questionnaire を土台として、成人版日本語尺度として改訂し、妥当性および信頼性を検証した後、児童版にさらに改訂して妥当性および信頼性を検証した尺度を使用した。この質問紙は23項目(資料1, 28-50)からなる四つの因子によって構成されている。一つ目は、仲間との関わりの質(perceived quality of engagement with peers)であり、具体的な質問項目として、「私はグループ活動(班活動)の時、メンバー

と一緒にいて居心地が良いと感じる」、「私は普段から、クラスメートと一緒に活動することで、多くのことを学べていると感じている」などの項目を含む。二つ目は、教師との関わりの質 (perceived quality of engagement with teachers) であり、質問項目として、「英語の先生は普段から、私の英語学習がうまくいくように助けてくれる」、「英語の先生は普段から、英語学習に役立つヒントや手助けを与えてくれる」などで構成される。三つ目は、学習への努力の強さ (intensity of effort in learning) であり、「私は普段から、授業中に行われる活動に集中している」、「私は普段から、授業中の学習や活動には全力で取り組む」などを項目に含む。四つ目は、教材内容への取り組みの質 (perceived quality of engagement with teaching content) であり、質問項目として、「授業で扱われる教材等(教科書など)は、英語を学ぶ上で役に立つ」、「授業の内容は、私の学びにつながると感じる」などから構成される。各因子の信頼性係数は、尺度全体で $\omega = 0.954$ 、各因子それぞれ $0.917, 0.888, 0.87, 0.892$ であり、全体および各因子ともに高い信頼性を示している。

4.3 基本的心理欲求尺度

基本的心理欲求については、日本において成人版日本語基本的心理欲求尺度の妥当性および信頼性が既に検証されているため (Agawa & Takeuchi, 2016)、この尺度を児童版に改訂して使用した。改訂にあたっては、前述の外国語学習の楽しさ尺度およびエンゲージメント尺度と同様に、エキスパートチェックを実施するなど厳密な手続きを踏んだ。本尺度は計12項目 (資料1. 16-27) で構成され、三つの因子を測定している。一つ目は、自律性であり、「英語の授業では、先生は私たちの意見や発言をよく聞いてくれる」、「英語の授業で、先生は授業中に行う活動やその内容の大切さを説明してくれる」などの質問項目を含む。二つ目は、有能性である。具体的な質問項目として、「英語の授業では、自分の努力してきたことがうまくいったと感じることがある」、「英語の授業では、『できた』という気持ちになることがある」などで構成される。三つ目は、関係性であり、「英語の授業では、楽しくて心地よい雰囲気があると思う」、「英語の授業では、クラスの仲間と協力してやっていると思う」などの項目を含んでいる。本尺度の信頼性係数は、全体で $\omega = 0.969$ と高い値を示している。

4.4 参加者

本研究では、便宜的サンプリング法を採用した。データは、2025年1月から3月の期間に収集した。調査は3名の外国語専科教員の協力を得て実施された。なお、透明性の観点から、協力を得た教員はエンゲージメントなどの概念について理解しており、エンゲージメントを高めるような視点を重視した授業実践を行っている。本研究の調査対象は、学習指導要領に基づき週2回の外国語科授業を受けている公立小学校3校に在籍する小学5・6年生369名である。参加への同意が得られなかった11名を除外し、358名分のデータを分析対象とした。参加者の詳細に関して、男性169名、女性173名、回答しないが16名であった。学年別では5年生201名、6年生157名であった。年齢は、10歳15名、11歳200名、12歳143名であった。

4.5 分析方法

データ分析には、R(version 4.5.1)を使用した。分析の前には、児童の回答パターンの確認を行い、すべての質問紙項目に対して同一の選択肢を選択している回答者(例:すべての質問紙項目に対して5を選択)については、調査への注意深い取り組みが不十分である可能性が考えられるため、分析から除外することとした。その後、データの全体傾向を把握するため、各変数の記述統計量を算出した。

本研究では、研究課題を検証するために、理論検証を目的とした共分散構造方程式モデリングではなく、予測に重きを置く部分最小二乗構造方程式モデリングを採用した。その選択理由は二つある。一つ目

に、本研究は児童を対象としており、当該分野の研究の蓄積がまだ少ないため、理論検証よりも予測に重点を置く部分最小二乗構造方程式モデリングがより適していると考えた(Hair et al., 2022)。二つ目に、部分最小二乗構造方程式モデリングは、データが正規分布に従わなくとも使用できるノンパラメトリックな分析方法であり(Hair et al., 2022)、図1(次頁)が示す通り、データの分布に偏りがあるため、この分析方法が適していると考えた。

分析については、Hair and Alamer (2022) の部分最小二乗構造方程式モデリングのガイドラインを参照した。分析にあたっては、SEMinRパッケージを用いた。SEMinRはオープンソースパッケージであり、部分最小二乗構造方程式モデリングの主要な機能をすべて実行することができる。本研究では、すべての構成概念を反映的(reflective)測定モデルとして設定し、測定モデルが適切かどうかを四つの基準で評価した。まず、項目信頼性については、各質問項目がどの程度その概念を測定できているかを因子負荷量で確認し、基準を0.7以上とした(Hair et al., 2022)。ただし、0.4から0.7の値でも、他の指標が良好であれば許容した(Hair & Alamer, 2022)。次に、内的一貫性については、各概念を測定する質問項目群の一貫性をCronbachの α 係数および合成信頼性(CR)で確認し、基準を0.7以上とした。収束的妥当性については、Average Variance Extracted (AVE)で確認し、基準を0.5以上とした。最後に、弁別的妥当性については、異なる概念が適切に区別されているかをHeterotrait-Monotrait Ratio(HTMT)で確認し、0.9未満を基準とした。

構造モデルについては、パス係数(β)をブートストラップ(10,000回)で算出した。説明力は決定係数(R^2)で評価した。さらに、外的妥当性はPLSpredictにより検証し、実際の観測値を反映した部分最小二乗構造方程式モデリング(PLS)と単純線形回帰モデル(LM)の二乗平均平方根誤差(RMSE)を比較した。詳細は Hair and Alamer (2022) を参照されたい。

5 結果

データ分析を行う前に、全児童の回答パターンを確認し、すべての質問項目に対して同じ回答を選んだ参加者38名を分析対象から除外した。内訳は、全項目で「1」を選択した者が3名、「2」を選択した者が1名、「3」を選択した者が3名、「5」を選択した者が31名であった。これらを除いた残り320名のデータを用いて本分析を実施した。

5.1 記述統計

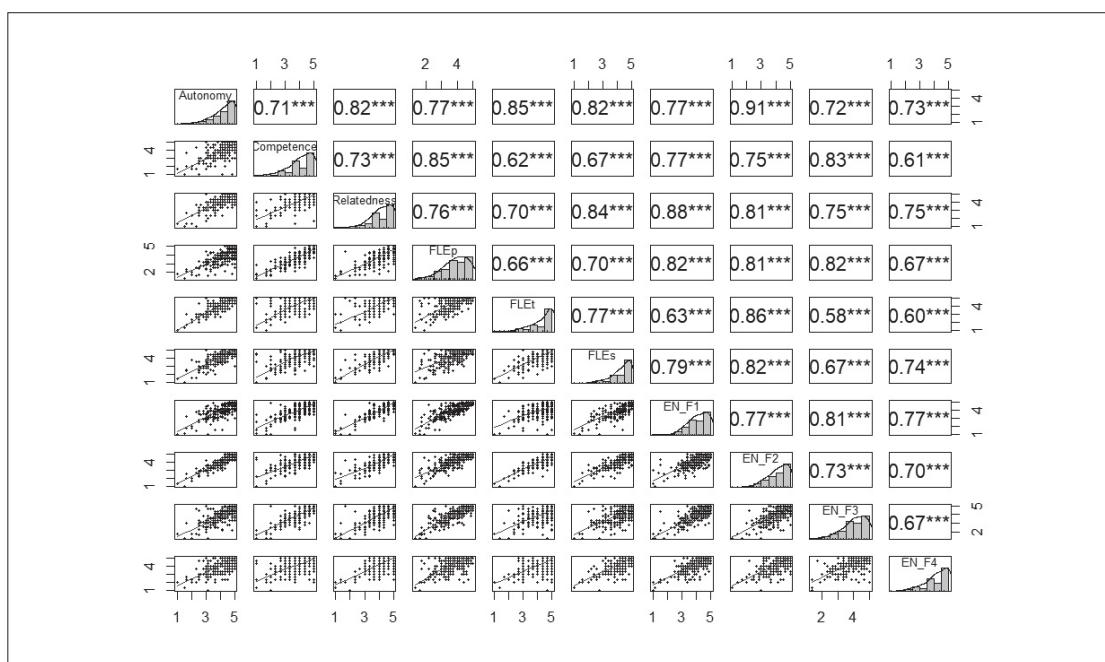
本研究で扱っている変数の記述統計結果を表1にまとめた。基本的心理欲求では、自律性が最も高く、有能感が最も低かった。外国語学習の楽しさについては、外国語学習の楽しさ(教師的側面)が最も高く、外国語学習の楽しさ(個人的側面)が最も低かった。学習者エンゲージメントの4因子は4.04から4.21の範囲にあった。標準偏差は0.76から0.88の範囲であった。すべての変数で歪度が負の値となっており、高得点側に偏った分布を示している。

■表1: 各変数の記述統計

変数	平均値	標準偏差	歪度	尖度
基本的心理欲求(自律性)	4.26	0.77	-1.24	1.44
基本的心理欲求(有能性)	4.08	0.88	-1.15	1.16
基本的心理欲求(関係性)	4.19	0.80	-1.26	1.98
外国語学習の楽しさ(個人的側面)	3.90	0.81	-0.71	0.04
外国語学習の楽しさ(教師的側面)	4.36	0.79	-1.35	1.53
外国語学習の楽しさ(社会的側面)	4.26	0.77	-1.39	1.82
エンゲージメント(仲間との関わりの質)	4.08	0.80	-1.17	1.71
エンゲージメント(教師との関わりの質)	4.16	0.76	-1.04	1.06
エンゲージメント(学習への努力の強さ)	4.04	0.79	-0.97	0.71
エンゲージメント(教材内容への取り組みの質)	4.21	0.81	-1.10	0.83

N = 320

図1は、基本的心理欲求、外国語学習の楽しさ、エンゲージメントの各次元の相関と分布を示したものである。ヒストグラムから、データの分布は右側に偏っており、正規分布から外れていることが分かる。基本的心理欲求の三つの要素(自律性、有能性、関係性)の間には、 $r = .71$ から $.82$ の強い正の相関が見られた。外国語学習の楽しさの各要素の間でも、 $r = .66$ から $.77$ の有意な正の相関が示された。エンゲージメントの四つの要素の間でも、 $r = .67$ から $.81$ の正の相関が確認された。また、基本的心理的欲求、外国語学習の楽しさ、エンゲージメントの各変数の間でも、 $r = .58$ から $r = .91$ の相関が認められた。



■図1: 基本的心理欲求・外国語学習の楽しさ・エンゲージメントの各次元の相関と分布

Note. Autonomy = 自律性, Competence = 有能性, Relatedness = 関係性, FLEp = 外国語学習の楽しさ(個人的側面), FLEt = 外国語学習の楽しさ(教師的側面), FLEs = 外国語学習の楽しさ(社会的側面), EN_F1 = 仲間との関わりの質, EN_F2 = 教師との関わりの質, EN_F3 = 学習への努力の強さ, EN_F4 = 教材内容への取り組みの質

5.2 研究課題1

ここでは、研究課題を検討するために、因子に対する項目の負荷量、クロンバックのアルファ(α)と合成信頼性(CR), AVE, およびHTMTをそれぞれ報告する。

最初に、各因子に対する項目の因子負荷量を表2に示す。一般的に0.7以上が推奨される基準(Hair & Alamer, 2022)を14項目が下回ったものの、いずれも0.6以上であり、その他の指標も良好で、Hair et al. (2022)が示す許容範囲(0.4-0.7)に収まっていた。

表2: 各項目の因子負荷量

項目	因子	因子負荷量	t-値	95% CI
BNP1	自律性	0.761	23.68	[.694, .820]
BNP2		0.788	23.45	[.715, .846]
BNP3		0.807	30.50	[.750, .853]
BNP4		0.814	28.15	[.752, .865]
BNP5	有能性	0.806	25.50	[.738, .862]
BNP6		0.703	17.70	[.617, .772]
BNP7		0.732	19.15	[.649, .798]
BNP8		0.731	20.04	[.655, .798]
BNP9		0.677	18.97	[.603, .742]
BNP10	関係性	0.867	42.45	[.823, .903]
BNP11		0.716	17.31	[.629, .791]
BNP12		0.654	14.27	[.555, .736]
FLE1	外国語学習の楽しさ(個人的側面)	0.658	16.02	[.574, .734]
FLE2		0.827	29.77	[.767, .877]
FLE3		0.708	21.42	[.639, .768]
FLE4		0.698	19.09	[.623, .766]
FLE5		0.796	30.43	[.741, .843]
FLE6		0.647	18.19	[.574, .713]
FLE8		0.696	14.50	[.595, .783]
FLE9	外国語学習の楽しさ(教師的側面)	0.804	25.77	[.736, .860]
FLE10		0.819	26.35	[.753, .873]
FLE11		0.809	18.82	[.716, .885]
FLE7	外国語学習の楽しさ(社会的側面)	0.734	18.29	[.647, .803]
FLE12		0.791	22.97	[.717, .851]
FLE13		0.853	31.10	[.798, .906]
FLE14		0.726	16.70	[.631, .802]
FLE15		0.728	17.59	[.640, .802]
EN1	仲間との関わりの質	0.691	17.42	[.607, .761]
EN2		0.775	24.99	[.711, .831]
EN3		0.755	23.65	[.687, .812]
EN4		0.718	17.06	[.628, .794]
EN5		0.689	17.51	[.605, .761]
EN6		0.791	24.61	[.721, .846]
EN7		0.742	22.14	[.671, .803]
EN8		0.689	18.01	[.609, .758]
EN9	教師との関わりの質	0.767	16.99	[.670, .844]
EN10		0.647	11.39	[.525, .748]
EN11		0.772	24.49	[.704, .827]
EN12		0.825	29.19	[.765, .875]

項目	因子	因子負荷量	t-値	95% CI
EN13	教師との関わりの質	0.727	16.76	[.630, .800]
EN14		0.762	19.34	[.676, .830]
EN15	学習への努力の強さ	0.723	18.60	[.642, .793]
EN16		0.696	16.89	[.609, .771]
EN17		0.713	19.17	[.635, .779]
EN18		0.664	15.21	[.572, .744]
EN19		0.735	22.19	[.665, .795]
EN20		0.711	19.09	[.633, .778]
EN21		0.689	15.04	[.593, .772]
EN22	教材内容への取り組みの質	0.696	15.26	[.602, .780]
EN23		0.715	18.82	[.634, .783]

表3は、各因子の信頼性および収束的妥当性を判断する数値であるAVEをまとめたものである。なお、詳細は後述するが、弁別的妥当性の問題に直面したため、基本的心理欲求とエンゲージメントは一つの因子としてまとめて算出した。信頼性について、すべての構成概念においてクロンバッックの α が基準値0.7を超えた。具体的には、それぞれ、エンゲージメント($\alpha = 0.963$)、基本的心理欲求($\alpha = 0.941$)、外国語学習の楽しさ(個人的側面)($\alpha = 0.883$)、外国語学習の楽しさ(社会的側面)($\alpha = 0.878$)、外国語学習の楽しさ(教師的側面)($\alpha = 0.852$)であった。合成信頼性(CR)においても、すべての構成概念が基準値0.7を上回り、 α とほぼ同等の値を示した。AVEについては、すべての構成概念が基準値0.5を上回る結果となった。

■表3: 各因子の信頼性および収束妥当性

因子	クロンバッック α	合成信頼性	AVE
基本的心理欲求	0.941	0.941	0.573
外国語学習の楽しさ(個人的側面)	0.883	0.883	0.521
外国語学習の楽しさ(教師的側面)	0.852	0.852	0.657
外国語学習の楽しさ(社会的側面)	0.878	0.877	0.590
エンゲージメント	0.963	0.963	0.529

最後に、弁別的妥当性について、その指標となるHTMT値を表4に提示する。弁別的妥当性のHTMT基準値は0.90未満である。分析の結果、基本的心理欲求とエンゲージメントなど多くの因子間で基準値0.90を上回る値が確認され、弁別的妥当性は担保されなかった。

■表4: 各因子間のHTMT値

	基本的心理欲求	外国語学習の 楽しさ (個人的側面)	外国語学習の 楽しさ (教師的側面)	外国語学習の 楽しさ (社会的側面)	エンゲージメント
基本的心理欲求	-				
外国語学習の楽しさ(個人的側面)	0.941	-			
外国語学習の楽しさ(教師的側面)	0.912	0.766	-		
外国語学習の楽しさ(社会的側面)	0.937	0.798	0.895	-	
エンゲージメント	0.988	0.956	0.817	0.907	-

5.3 研究課題2

構造モデルの検討は、パス係数、決定係数(R^2)、およびサンプル外予測力を検証するためのPLS予測を用いた評価を報告する。透明性の観点から、研究課題1で言及した弁別的妥当性の問題や概念間に強い相関があり、理論的に妥当な範囲を超える数値が算出されたため、最終モデルに至るまでに複数回のモデルの調整を行ったことを報告する。最終的に、理論的妥当性と統計的適合度の両方を満たすモデルとして、基本的心理欲求の充足とエンゲージメントをそれぞれ単一の潜在変数とし、外国語学習の楽しさを三つの側面(個人的側面、教師的側面、社会的側面)に分けた現在のモデル(図2参照)を採用した。

パス係数に関して、基本的心理欲求の充足が外国語学習の楽しさの各側面に対して一貫して強い正の影響を示した。具体的には、基本的心理欲求の充足から外国語学習の楽しさ(社会的側面)への影響が最も強く($\beta = 0.941, p < .001$)、続いて外国語学習の楽しさ(個人的側面)への影響($\beta = 0.938, p < .001$)、外国語学習の楽しさ(教師的側面)への影響($\beta = 0.917, p < .001$)の順で観察された。エンゲージメントに対する各外国語学習の楽しさ要因の影響については、異なる結果が見られた。外国語学習の楽しさ(個人的側面)はエンゲージメントに対して中程度の正の影響($\beta = 0.555, p < .001$)を示し、外国語学習の楽しさ(社会的側面)も同程度の正の影響($\beta = 0.508, p < .001$)を与えていた。対照的に、外国語学習の楽しさ(教師的側面)はエンゲージメントに対して弱い負の影響($\beta = -0.137, p < .05$)を示した。

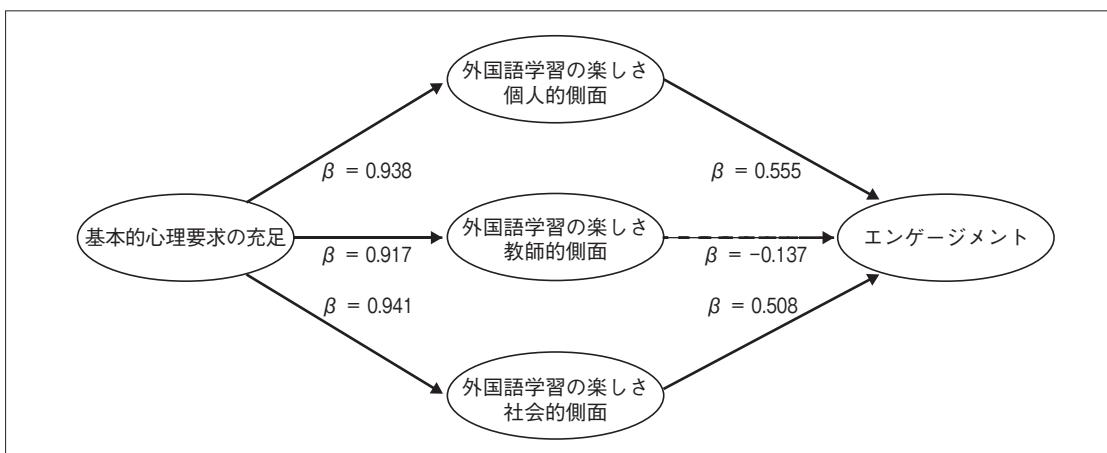


図2: 構造モデルの結果

決定係数は、エンゲージメントの分散の96.5%を説明し($R^2 = .965$)、また、各外国語学習の楽しさの各要素についても高い説明力が確認された。外国語学習の楽しさ(個人的側面)($R^2 = .880$)、外国語学習の楽しさ(教師的側面)($R^2 = .841$)、外国語学習の楽しさ(社会的側面)($R^2 = .885$)。これらの結果は、基本的心理欲求の充足が外国語学習における楽しさを包括的に説明することを示唆している。予測妥当性について、実際の観測値を反映したPLS-SEMと単純線形回帰モデル(LM)の二乗平均平方根誤差(RMSE)を比較した結果、大部分の指標において、PLS-SEMの値はLMの値よりも低い予測誤差を示した(例: FLE1 [PLS = 0.853 < LM = 0.858])。これは本モデルが中程度の予測力をを持つことを示している(Hair & Alamer, 2022)。媒介分析について、基本的心理欲求からエンゲージメントへの総効果が非常に大きいことが確認された($\beta = 0.965$)。間接効果の詳細を確認すると、最も強い間接効果は基本的心理欲求から外国語学習の楽しさ(個人的側面)を経由してエンゲージメントに至るもので、その効果は $\beta = 0.614$ であった。次に、基本的心理欲求から外国語学習の楽しさ(社会的側面)を経由する経路が中程度の強さを示し、間接効果は $\beta = 0.476$ であった。一方、基本的心理欲求から外国語学習の楽しさ(教師的側面)を経由する経路は負の間接効果($\beta = -0.125$)を示した。

6

考察

本研究では、児童を対象に外国語学習の楽しさを媒介として、基本的心理欲求の充足がエンゲージメントに与える影響を検証した。上述の結果に基づき、以下では研究課題を中心に考察を行う。

6.1 研究課題1:「基本的心理欲求・外国語学習の楽しさ・エンゲージメントの測定モデルは、どの程度、信頼性および妥当性が確保されているか。」

Hair and Alamer (2022) の部分最小二乗構造方程式モデリングのガイドラインに従って測定モデルを検証した結果、信頼性指標(クロンバッック $\alpha > .70$ 、合成信頼性 $> .70$)および収束的妥当性指標(AVE $> .50$)については、大部分の構成概念で基準値を満たしていた。しかし、HTMT を指標とする弁別的妥当性においては、基準値の0.9を大幅に上回る値が多く観察された。弁別的妥当性とは、Hair et al. (2023) によると “the extent to which a construct is truly distinct from other constructs by empirical standards. Thus, establishing discriminant validity implies that a construct is unique and captures phenomena not represented by other constructs in the model” (p. 120) と定義されている。つまり、本研究のHTMT値は、基本的心理欲求、外国語学習の楽しさ、そして、エンゲージメントの各構成概念が実質的に同一の要素を測定している可能性が示唆される。この弁別的妥当性が満たされなかつた点について、以下の三つの観点から考察する。

一つ目に、基本的心理欲求、外国語学習の楽しさ、エンゲージメントの尺度開発過程における手続き的要因が考えられる。本研究で用いた構成概念は理論的には異なるものの、先行研究から概念的な近さは想定されていた。その近い概念が、成人用尺度を児童用に改訂する過程で項目内容がさらに類似してしまった可能性が考えられる。つまり、児童の発達段階に合わせて語彙を調整したり、文構造を簡単にするという改訂作業により、本来異なる理論的概念を表していた項目が、表面的に類似した表現に収束してしまった可能性が考えられる。その結果、それぞれの項目をランダムに配列して組み込んだ50項目からなる質問紙において、理論的に区別されるべき三つの構成概念間の境界が曖昧になったと考えられる。

二つ目に、この研究では小学生を対象としており、アンケート調査ができる年齢の中でも下限の年齢の児童を対象に行った研究である。基本的心理欲求、外国語学習の楽しさ、エンゲージメントといった複雑で抽象的な概念は、まだ認知発達の途中にある小学生にとって、これらの細かい概念の違いを理解し、それぞれを区別して回答することは認知的に困難であった可能性が高い(Butler, 2018)。すなわち、子どもたちはこれらの概念を区別せず、一体的な学習体験として捉えていた可能性がある。

三つ目に、児童の回答行動が考えられる。データクリーニングの結果、38名(全体の約11%)が全項目に同一の回答をしていたことが確認された。これは、50項目という項目数が児童にとって過大な認知的負荷となり、回答の質を著しく低下させた可能性を示している。結果として、質問内容を適切に判断することなく、機械的に回答した可能性が考えられる。

以上の考察から、本研究において、HTMT値が示す弁別的妥当性の問題は、質問紙改訂の際に生じる手続き的問題、子どもの認知的発達段階、複雑なモデルの回答への負荷などが複合的に影響した結果であると考えられる。

6.2 研究課題2:「基本的心理欲求の充足が外国語学習の楽しさを媒介としてエンゲージメントに与える影響はどの程度か。」

本研究の結果を解釈する際には、研究課題1で示された弁別的妥当性の課題により、深い議論を展開することはできず、限定的な解釈にとどまらざるを得ない。この前提の上で、本研究の主要な発見について検討する。まず、基本的心理欲求の充足が外国語学習の楽しさのすべての側面に対して強い正の影響を示した点は、外国語学習の楽しさが基本的心理欲求の充足を前提とするという理論的背景と一致してい

た。すなわち、基本的心理欲求が満たされることで、学習者は外国語学習を楽しいと感じやすくなると考えられる。一方で、外国語学習の楽しさがエンゲージメントに及ぼす影響は、楽しさの側面によって異なることが明らかになった。具体的には、外国語学習の楽しさの個人的側面および社会的側面はエンゲージメントを促進する一方で、教師的側面は弱いながらも負の影響を示した。もっとも、前述のように弁別的妥当性の問題があるため、これらの結果の解釈には慎重さが求められる。

7

結論

本研究では、小学校5・6年生を対象に、基本的心理欲求、外国語学習の楽しさ、学習エンゲージメントの関係性を部分最小二乗構造方程式モデリングにより検証した。その結果、これらの概念間には理論的に予想される関係性が確認された一方で、重要な方法論的課題も明らかとなった。本研究で示された弁別的妥当性の問題は、単なる研究上の限界にとどまらず、児童を対象とした質問紙調査法に対する重要な示唆を提供するものである。HTMT値に基づく高い概念間相関は、近接する複数の心理的概念を同時に測定することの根本的な難しさを示しており、児童を対象とした質問紙調査の適用範囲を再考する必要性を浮き彫りにした。一方で、外国語学習の楽しさのような単一概念の測定においては、質問紙調査が十分に機能し、その妥当性と信頼性が確保されることも確認された。したがって、基本心理的欲求、外国語学習の楽しさ、エンゲージメントといった理論的に近接する複数概念を同一調査で扱う際には、弁別的妥当性の確保が大きな課題となることが実証的に示されたといえる。最後に、このような方法論的自省は研究の質を高め、実践への貢献を可能にする。本研究の成果と課題が、今後の児童を対象とした研究の発展に寄与することを期待したい。

謝辞

はじめに、公益財団法人 日本英語検定協会の皆様ならびに選考委員会の皆様に、本研究の実施の機会を賜りましたことを心より感謝申し上げます。特に、研究助言者である寺内 一先生には、貴重なご助言を賜りましたことに深く御礼申し上げます。また、本研究にご協力くださいました小学校の先生方、そして児童の皆様にも厚く感謝申し上げます。なお、本報告書に関連して開示すべき利益相反事項はございません。

倫理的配慮に関する指針

本研究では、調査実施に先立ち、筆者が在籍する関西大学外国語教育学研究科の倫理審査を受け、その承認を得た上で、調査を依頼した各学校の校長より承諾を得た。使用した質問紙は無記名形式とし、得られたデータは研究目的以外には使用せず、個人が特定される情報は一切収集しないこととした。また、収集したデータについては、第三者に知られることのないよう厳重に管理した。質問項目については、研究者側で児童にとって負担のない内容であることを事前に確認し、さらに予備調査を依頼した管理職、英語専科教員、および担任教員に内容を精査してもらった。特に、児童の心理的負担を軽減するため、否定的表現をすべて肯定的表現に変更するなど、尺度の妥当性および信頼性を担保しつつ、適切な倫理的配慮を行った。

引用文献

- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016). A new questionnaire to assess Japanese EFL learners' motivation: Development and validation. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 27, 1-16. https://doi.org/10.20581/arele.27.0_1
- Alamer, A., Robat, E. S., Shirvan, M. E., & Ryan, R. (2025). Self-determination theory and language learning: A multilevel meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 37(2), 59. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10038-y>
- Al-Hoorie, A. H., Oga-Baldwin, W. L. Q., Hiver, P., & Vitta, J. P. (2025). Self-determination mini-theories in second language learning: A systematic review of three decades of research. *Language Teaching Research*, 29(4), 1603-1638. <https://doi.org/10.1177/13621688221102686>
- Alrabai, F., & Algazzaz, W. (2025). Testing experimental-based models on the influence of teacher emotional support on students' basic psychological needs, emotions, and emotional engagement. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amaf036>
- Andringa, S., & Godfroid, A. (2020). Sampling bias and the problem of generalizability in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 134-142. <https://doi.org/10.1017/s0267190520000033>
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Botes, E., Dewaele, J., & Greiff, S. (2021). The development and validation of the short form of the foreign language enjoyment scale. *The Modern Language Journal*, 105(4), 858-876. <https://doi.org/10.1111/modl.12741>
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2022). Taking stock: A meta-analysis of the effects of foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 205-232. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.3>
- Butler, Y. G. (2018). The role of context in young learners' processes for responding to self - assessment items. *The Modern Language Journal*, 102(1), 242-261. <https://doi.org/10.1111/modl.12459>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow : the psychology of optimal experience*. Harper Perennial.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left feet of FL learning? In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>
- Erdemutu, L., Dewaele, J.-M., & Wang, J. (2024). Developing a short language classroom engagement scale (LCES) and linking it with needs satisfaction and achievement. *System*, 120, 103189. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103189>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hair, J., & Alamer, A. (2022). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) in second language and education research: Guidelines using an applied example. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3), 100027. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100027>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). A primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). 3rd Edition. Sage.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 28(1), 201-230. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Hosseini, H. M., Fathi, J., Derakhshesh, A., & Mehraein, S. (2022). A model of classroom social climate, foreign language enjoyment, and student engagement among English as a foreign language learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 933842. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933842>
- Jin, Y. (2024). Motivating students to actively engage in EFL classrooms: Exploring the role of L2 grit and foreign language enjoyment. *Learning and Motivation*, 85. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101960>
- Khajavy, G. H. (2021). Modeling the relations between foreign language engagement, emotions, grit and reading achievement. In P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, & S. Mercer (Eds.), *Student Engagement in the Language Classroom* (pp. 241-259). Multilingual Matters.
- Li, C., Jiang, G., & Dewaele, J.-M. (2018). Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the foreign language enjoyment scale. *System*, 76, 183-196. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004>
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.4>
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences*, 55, 150-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編
- Nakanishi, Y., & Takeuchi, O. (2024). Validating the foreign language enjoyment scale for young learners: An exploratory structural equation modeling approach. *Research Methods in Applied Linguistics*, 3(3), 100167. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100167>

引用文献

- j.rmal.2024.100167
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00003>
- Sang, Y., & Hiver, P. (2021). Engagement and companion constructs in language learning: Conceptualizing learners' involvement in the L2 classroom. In P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, & S. Mercer (Eds.), *Student Engagement in the Language Classroom* (pp. 17-37). Multilingual Matters.
- Shirvan, M. E., Taherian, T., & Yazdanmehr, E. (2024). Foreign language enjoyment: a longitudinal confirmatory factor analysis-curve of factors model. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 224-242. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1874392>
- Sudina, E. (2021). Study and scale quality in second language survey research, 2009-2019: The case of anxiety and motivation. *Language Learning*, 71(4), 1149-1193. <https://doi.org/10.1111/lang.12468>
- Sugita-McEown, M., & Oga-Baldwin, W. L. Q. (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. *System*, 86, 102124. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102124>
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2023). Second language anxiety and achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387. <https://doi.org/10.1017/s0272263118000311>
- Teravainen-Goff, A. (2022). Why motivated learners might not engage in language learning: An exploratory interview study of language learners and teachers. *Language Teaching Research*, 29(6), 2500-2520. <https://doi.org/10.1177/13621688221135399>
- Teravainen-Goff, A. (2023). Intensity and perceived quality of L2 engagement: Developing a questionnaire and exploring engagement of secondary school language learners in England. *System*, 112, 102955. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102955>
- Tsang, A., & Dewaele, J. M. (2023). The relationships between young FL learners' classroom emotions (anxiety, boredom, & enjoyment), engagement, and FL proficiency. *Applied Linguistics Review*, 5(5), 2015-2034, <https://doi.org/10.1515/applrev-2022-0077>
- Vo, H. (2024). Towards clarification of the second language learner engagement construct: Taking stock of its conceptual overlap and hierarchical structure. *Applied Linguistics*, 45(6), 1030-1049. <https://doi.org/10.1093/applin/amae012>
- Wang, N. (2024). How does basic psychological needs satisfaction contribute to EFL learners' achievement and positive emotions? The mediating role of L2 self-concept. *System*, 123, 103340. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103340>
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta - analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), 763-781. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>
- Zhou, S. A., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2021). Measuring L2 engagement: A Review of issues and applications. In P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, & S. Mercer (Eds.), *Student Engagement in the Language Classroom*. Multilingual Matters.

資料1：質問紙項目一覧

	質問項目	分類
1	私は英語の授業では、自由に新しいアイデアを考えることができる。	FLE1
2	私は英語の授業中、楽しく英語を学んでいる。	FLE2
3	私は英語の授業で、自分が言いたいことを英語で伝えられるようになってきた。	FLE3
4	英語の授業では、自分ががんばりがみんなの役に立っていると思う。	FLE4
5	私は英語の授業では、興味深いこと(もっと知りたいと思えること)を学んでいる。	FLE5
6	私は英語の授業では、自分ができたと思えることが多い。	FLE6
7	英語の授業は、明るくポジティブ(前向き)なふんいきである。	FLE7
8	私は英語の授業では、まちがうことも、次につながる学びだと思う。	FLE8
9	英語の先生はいつもはげまそうしてくれる。	FLE9
10	英語の先生は、フレンドリー(親しみやすい)に接してくれる。	FLE10
11	英語の先生は、サポートしようと(助けようと)してくれる。	FLE11
12	英語の授業は、良いふんいきだ。	FLE12
13	私たちの英語のクラスには、一体感(まとまり)がある。	FLE13

(資料1 続き)

	質問項目	分類
14	私たちのクラスには、みんなが笑顔になれるしゅんかんがある。	FLE14
15	私たちは、英語の授業中によく笑いあう。	FLE15
16	英語の授業では、先生は私たちの意見や発言をよく聞いてくれる。	BPN1
17	英語の授業で、先生は授業中に行う活動やその内容の大切さを説明してくれる。	BPN2
18	英語の先生は、私たちの気持ちをわかってくれていると思う。	BPN3
19	英語の先生は、英語の学習がうまくいくようにはげましてくれる。	BPN4
20	英語の授業で、先生は私たちの意見を大切にしてくれていると思う。	BPN5
21	英語の先生は、質問しやすいと思う。	BPN6
22	英語の授業では、自分の努力してきたことがうまくいったと感じることがある。	BPN7
23	英語の授業では、「できた」という気持ちになることがある。	BPN8
24	英語の授業では、自分の頑張りに満足している。	BPN9
25	英語の授業では、楽しくて心地よい雰囲気(ふんいき)があると思う。	BPN10
26	英語の授業では、クラスの仲間と協力してやっていると思う。	BPN11
27	英語の授業では、グループ活動やペアワークで、協力がしやすいと思う。	BPN12
28	私はグループ活動(班活動)の時、メンバーと一緒にいて居心地(いごこち)が良いと感じる。	EN1
29	私は普段から、クラスメートと一緒に活動することで、多くのことを学べていると感じている。	EN2
30	私は普段から、英語の授業で行う活動をクラスメートと一緒にやり切ることを楽しみにしている。	EN3
31	私は普段から、グループ活動(班活動)は英語を学習するのに良い方法だと感じている。	EN4
32	私は普段から、クラスメートと一緒に協力して学んでいる。	EN5
33	私は普段から、クラスの雰囲気(ふんいき)がより良い学びにつながると感じている。	EN6
34	私は普段から、グループ活動(班活動)の時には一生懸命に取り組んでいる。	EN7
35	私は普段から、授業中、クラス全体での話し合いに参加している。	EN8
36	英語の先生は普段から、私の英語学習がうまくいくように助けてくれる。	EN9
37	英語の先生は普段から、英語学習に役立つヒントや手助けを与えてくれる。	EN10
38	私は普段から、英語の先生が、私のやりたい事を聞き入れてくれると感じている。	EN11
39	私は普段から、英語の先生の授業のやり方に満足している。	EN12
40	普段から、英語の先生と良い関係である。	EN13
41	私は普段から、英語の先生からたくさんのこと学んでいると感じている。	EN14
42	私は普段から、授業中に行われる活動に集中している。	EN15
43	私は普段から、授業中の学習や活動には全力で取り組む。	EN16
44	私は、授業中にやることが難しいと感じても、あきらめない。	EN17
45	私は普段から、英語の先生の話をしっかりと聞いている。	EN18
46	私は普段から、授業の内容をわかろうと努力している。	EN19
47	私は普段から、自分にとって良い学び方を考えている。	EN20
48	私は普段から、授業で使われる教材等は、役立つと感じている。	EN21
49	授業で扱われる教材等(教科書など)は、英語を学ぶ上で役に立つ。	EN22
50	授業の内容は、私の学びにつながると感じる。	EN23