

小学校英語における学習意欲と授業内動機づけとの関わりの調査 —縦断的研究—

建内 高昭 田口 達也

外国語教育講座

An investigation into Relationships between Learning Motivation and Classroom Motivation in Elementary School English: A Longitudinal Study

Takaaki TAKEUCHI and Tatsuya TAGUCHI

Department of Foreign Languages, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. 研究の背景と目的

小学校英語教科が2020年度から5年生より全面实施となり、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、そして「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力が掲げられ、授業時数が倍増したのに加え、読む及び書く技能指導が加わった。高学年の児童は慣れ親しんだ表現を聞き取るだけでなく、基本的な表現を用いて書くことができるようになることが期待されている。つまり、外国語に慣れ親しむ活動から、コミュニケーションで活用できる基礎的な技能を身に付ける活動に学びが向けられている。

2018年度に改定された新学習指導要領では、外国語の4技能5領域に関わり、「読むこと」及び「書くこと」が高学年から導入され、「書くこと」について「十分に慣れ親しんだ語句」や「書き写す活動」ととどめている。では児童はどのように外国語学習を行うのだろうか。外国語学習には大きく2つの処理過程があり、1つは認知的側面、もう1つは情意的側面である (Swain, 2013)。これらの2つの側面のいずれか一方の負荷が高まると言語習得が進みにくくなる。加えて、言語習得が促進される場合、新たな音韻と意味が結びつくなどの気づきが生まれる (Schmidt, 2001) と指摘されている。これらの指摘を外国語教科で考えてみると、高学年でも英語の「十分に慣れ親しんだ語句」を「書き写す」活動を行うことで、認知処理での負荷を低めていることが分かる。一方で、情意的側面についてはどうであろうか。以下で学習動機づけについて概観し、さらに学習動機づけ関連の記述について新旧の学習指導要領の比較を見ていくことにする。

児童が外国語学習を行う場合に望ましいのは内発的

動機づけを高めることであり、小学生の内発的動機づけにまつわる研究は多く行われている。例えば、Carreira (2011) は小学3年生から6年生までの268名に対する調査を行い、英語学習意欲と一般的な学習内発的動機づけは学年が上がるにつれ低下し、好奇心は英語学習内発的動機づけ、外国への興味、道具的動機づけの予測に、楽しさは英語学習内発的動機づけと外国への興味の予測に有効であることを明らかにした。また、内発的動機づけと外発的動機づけを体系化した理論に「自己決定理論」(Deci & Ryan, 1985, Ryan & Deci, 2000) があり、この理論に基づいた研究も行われてきた。Carreira (2012) による505名の小学5・6年生への調査から、自己決定理論に関する心理的欲求 (自律性、有能性、関係性) は、英語学習内発的動機づけと強く関わっていることが明らかになった。内山・染谷 (2020) は小学3年生から6年生までの94名を調査し、外国語 (英語) 授業への動機づけについて、児童の有能性は学年が上がると低下することを明らかにし、その原因として、学習内容の難易度の上昇を挙げている。Assor, Kaplan, and Roth (2002) は小学3年生から5年生までのイスラエル人498名を調査し、児童の個人的興味や目標に向けて学習内容の関連を持たせようとする教師の振る舞いが、児童の学習に対する肯定的な気持ちや学習行動に影響することを明らかにした。このように、小学生の学習動機づけには様々な要因があることが分かる。

次に新旧の学習指導要領について見ていく。新学習指導要領 (文部科学省, 2018) では、教育課程、教育内容及び評価、さらに指導の充実について明確な指摘がなされているものの、児童を主体とした外国語・外国語活動学習における学習動機や学習意欲について

の記述は多くない。Oga-Baldwin (2015) は旧学習指導要領 (文部科学省, 2008) の「外国語活動」本文中にある「意欲, 楽しさ, 興味・関心, 積極的」の語句が示された回数を取り上げ, 「積極的」26回, 「楽しさ」10回, 「興味・関心」7回, 「意欲」4回を指摘している (p. 72)。しかし新学習指導要領においては, これら4つの語句の記述回数はすべて減少している ($47 - (6 + 4) = 37$) (表1)。中でも「積極的」という用語が24回 ($26 - (1 + 1) = 24$) も減少している。

表 1. 学習意欲・動機づけの語句に関わる学習指導要領
2008 年と 2018 年の比較

	2008	2018	
	外国語活動	外国語活動	外国語科
意欲	4	0	0
楽しさ	10	2	0
興味・関心	7	3	3
積極的	26	1	1
計	47	6	4

これらの記述が減少した理由は何であろうか。たとえば, 既に児童が一定以上の学習意欲を維持していることが前提となっているのであろうか。現行の学習指導要領に基づく英語教科書は, 従来のものよりも学習内容及び新出語彙の数が増え, 児童が学習においてつまづく機会がより多くなる場面が増えている。そのため, 新教科に伴う児童の情意面及び学習動機をより一層丁寧につけていく必要がある。

建内・田口による一連の研究では, 外国語活動における学習意欲と動機づけの関係について, いくつかの点を明らかにしてきた。建内・田口 (2019) において, 5年生では「授業力」と「有能感」による「学習意欲」への影響は同程度であるが, 6年生は「授業力」よりも「有能感」による「学習意欲」への影響力が強くなっていることが明らかになった。建内・田口 (2020) の研究では, 「友達とのやり取り」「授業内指示」「英語指導力」と「学習意欲」の関係は, 学年が上がるにつれ変化し, 「友達とのやり取り」については, 最初は顕著な学習意欲への主要因であるものの, 学年が上がるにつれ準要因へと移るが, 最終的には主要因へと回帰する。一方で, 3・4年生では, 児童がまだ英語に親しんでいないため, 「授業内指示」が主・準要因として学習意欲へ影響を及ぼすものの, 5・6年生では科目の性質上, 「英語指導力」が主・準要因となる。さらに建内・田口 (2021) では, 「有能感」は安定して学習意欲に影響を与える一方で, 教師や仲間等の「教室内動機づけ要因」(「友達とのやり取り」「授業内指示」「英語指導力」) は状況に応じて変動しやすいことを指摘した。以上の研究結果は, 各学年の対象者がそ

れぞれ異なる単年度のデータから明らかになったものであり, 同一児童の変化を捉えきれていない。

本研究は, これまでの研究 (建内・田口, 2020, 2021) のような, 学年ごとに異なる児童を調査するのではなく, 個人ごとの英語学習との関わりを明らかにするため, 新たに2020年度のデータ収集を行うことで, 2019年度データに加えた2年度分の児童ごとの経年変化に焦点を当てる。上記のように, 言語学習動機づけ研究の多くが学年で異なる児童を横断的に研究が行われてきた一方で, 同一児童を長期間に渡り調査した研究は多くない。特に長期的視点に立って学習意欲の継続を研究することは, 外国語能力の向上には必要不可欠である。そのため, 本稿では以下の研究課題を設定した。

研究課題1. 児童の「学習意欲」と「有能感」及び「教室内動機づけ要因」には2019年度と2020年度との間に変化が見られるか。

研究課題2. 2020年度の「学習意欲」に対して, 2019年度の「学習意欲」「有能感」「教室内動機づけ要因」と2020年度の「有能感」及び「教室内動機づけ要因」のどの要因が影響を及ぼすのか。

2. 研究手法

2.1 調査対象者

本研究の対象者は, 愛知県内にある大学附属小学校の児童, 合計253名 (男子121名, 女子132名) である。表2には学年ごとの内訳を記している。それぞれの学年における児童の経験変化について, 2019年度 (2020年2月) 及び2020年度 (2021年2月) の2年度に渡り質問紙調査を行った。なお児童の在籍クラスはそれぞれの年度で異なっており, また質問紙は無記名式だが, 学校長の許可を受け, 担任の協力により, 回答の際の出席番号を利用して同一児童を照合した。これにより, 2019年度3年生は2020年度4年生と, 2019年度4年生は2020年度5年生と, 2019年度5年生は2020年度6年生と比較が可能となる (図中の矢印同士が比較対象)。

表 2. 2019 年度と 2020 年度における学年別参加児童数

		総計	3 年 生	4 年 生	5 年 生	6 年 生
2019	合計	253	95	63	95	
	男子		50	30	41	
	女子		45	33	54	
2020	合計	253		95	63	95
	男子			50	30	41
	女子			45	33	54

2.2 調査質問用紙

本研究では、小学校の外国語活動の授業で児童が得た学習経験/態度と学習意欲の関係を調査した建内・田口（2018, 2019, 2020, 2021）で用いた質問紙を使用した。本質問紙には計29の英語学習にまつわる具体的な内容の項目がある（詳細は、建内・田口, 2018, p. 14参照）。これらの項目は「今学期の外国語活動で、_____」に対する回答という形式で、リッカート尺度による5段階評定に基づき、「全くあてはまらない」から「とてもあてはまる」のいずれかを選択する方式とした。質問紙は児童が理解できるように、日本語で作成された。

本稿では、上記の質問紙の中で次の5要因からなる計17項目を用いて研究を行った。

- **構成概念1 「学習意欲」**（4項目： $\alpha = .82$ ）：「英語をもっと勉強したいと思った」（項目3）、「英語がもっとできるようになりたいと思った」（項目10）、「英語をがんばって勉強していると思う」（項目20）、「授業時間以外でも英語を勉強するようになった」（項目29）；
- **構成概念2 「有能感」**（4項目： $\alpha = .86$ ）：「私は英語ができると感じた」（項目9）、「私は英語で答えることができた」（項目17）、「私は英語で書くことができそう」（項目21）、「英語を読むことができそう」（項目28）；
- **構成概念3 「友達とのやり取り（以下、やり取り）」**（3項目： $\alpha = .79$ ）：「私は気持ちよく友だちと取り組めた」（項目2）、「私は友だちとなかよくなれた」（項目12）、「友だちとのやり取りがあった」（項目18）；
- **構成概念4 「授業内指示」**（3項目： $\alpha = .84$ ）：「先生の説明は分かりやすかった」（項目4）、「先生は何をすれば良いか示してくれた」（項目6）、「先生の声かけで楽しくできた」（項目15）；
- **構成概念5 「英語指導力」**（3項目： $\alpha = .73$ ）：「先生は英語を話すのを楽しんでいた」（項目13）、「先生は分かりやすい英語で話した」（項目16）、「先生は英語を多く話した」（項目27）。

本稿では、年度による要因を明確にする研究課題2にて、2019年度における各要因を「19学習意欲」「19有能感」「19やり取り」「19授業内指示」「19英語指導力」とし、2020年度における要因を「20学習意欲」「20有能感」「20やり取り」「20授業内指示」「20英語指導力」と表記した。

2.3 データ収集と分析手順

本研究では、調査対象学校長の許可を取り、2019年度及び2020年度に各学年のクラス担任に質問紙を

用いた調査の実施を依頼した。質問紙は授業時間に配布され、児童はその場で回答し、その後用紙は回収された。回収された質問紙はIBM SPSS version 26を用いて統計的に分析を行った。

研究課題1に対する分析では、学年別における「学習意欲」「有能感」「やり取り」「授業内指示」「英語指導力」による違いを検証するために、年度別に対応のある t 検定を行った。研究課題2では、長期的学習意欲に対する動機づけの要因の影響を、学年別に見るために、重回帰分析を行った。

3. 児童の学習経験調査の結果

3.1 学習意欲と動機づけ要因の経年変化

学習意欲と各動機づけ要因の経年変化を検証するため、2019年度と2020年度との各要因について、対応のある t 検定を行った。

表3はその結果を示しており、各学年を順に見ていく。3年生→4年生では、2019年度から2020年度にかけて、「授業内指示」及び「英語指導力」において有意な増加が見られ、効果量も0.39～0.53と中程度あり、平均値も上昇傾向が見られた。4年生→5年生では、どの要因にも2019年度と2020年度の間に有意な差は見られず、学習意欲と動機づけについての変化はなかったとの結論に加え、他の学年と比較して、平均値は上昇下降それぞれの傾向があるものの、全体的に低い傾向が見られる。5年生→6年生では、「学習意欲」「やり取り」「授業内指示」「英語指導力」の4要因で有意に下がり、効果量も0.27～0.55と小から中程度の大きさを示していた。

まとめると、3年生→4年生にかけては、動機づけ要因は上昇傾向が見られ、4年生→5年生にかけては変化が見られず、5年生→6年生にかけては下降傾向が観察された。「有能感」には一貫して年度による上下は見られず、安定した傾向があるということであろう。

3.2 動機づけ要因による学習意欲への影響

次に、2年目の学習意欲に影響を与える要因を調査するために、ステップワイズ法を用いた重回帰分析を各学年に行った。表4は各要因間の相関分析、表5は重回帰分析の結果である。総じて3学年において、決定係数が.65, .57, .64と、各年度の動機づけ要因等が2年目である2020年度の学習意欲の分散の60%前後を説明しており、モデルの当てはまりとしては十分であろう。

それでは各学年の状況を見ていく。3年生→4年生について、4年生の「学習意欲」には、同年の「有能感」（「20有能感」）と「やり取り」（「20やり取り」）が、そして3年生時点の「学習意欲」（「19学習意欲」）が影響を及ぼしている。特に、当該学年時（4年生）の「有

表 3. 学習意欲及び動機づけ要因の学年別による 2019 年度と 2020 年度についての対応のある t 検定の結果

	学習意欲		有能感		やり取り		授業内指示		英語指導力	
	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
3 年生→4 年生（自由度 = 94）										
平均値	4.00	4.09	3.77	3.85	4.20	4.25	4.28	4.56	4.15	4.53
標準偏差	0.90	0.84	0.98	1.01	0.87	0.85	0.78	0.63	0.79	0.64
<i>t</i> 値	-1.07		-0.74		-0.40		-3.04**		-4.22***	
効果量 ¹	0.10		0.08		0.06		0.39		0.53	
4 年生→5 年生（自由度 = 61（欠損値あり））										
平均値	3.64	3.54	3.38	3.59	3.85	3.94	3.99	4.06	4.24	4.25
標準偏差	1.04	1.20	1.20	1.19	0.99	1.08	1.02	1.09	0.72	0.91
<i>t</i> 値	0.55		-1.07		-0.52		-0.47		-0.04	
効果量 ¹	0.09		0.18		0.09		0.07		0.01	
5 年生→6 年生（自由度 = 94）										
平均値	4.12	3.72	3.91	3.77	4.30	4.07	4.42	3.92	4.54	4.22
標準偏差	0.97	1.19	1.09	1.05	0.76	0.92	0.79	1.00	0.68	0.87
<i>t</i> 値	3.41***		1.37		2.34*		4.70***		3.26**	
効果量 ¹	0.37		0.13		0.27		0.55		0.41	

¹ Cohen の d に基づく。

表 4. 学年別における 2020 年度の学習意欲とその他の動機づけ要因との相関分析結果

		②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
① 20 学習意欲	3 年生→4 年生	.54***	.45***	.38***	.33**	.21*	.74***	.60***	.47***	.55***
	4 年生→5 年生	.24	.16	.16	.16	.19	.69***	.58***	.53***	.47***
	5 年生→6 年生	.47***	.35***	.30**	.35***	.37***	.66***	.60***	.59***	.46***
② 19 学習意欲	3 年生→4 年生	1	.78***	.52***	.47***	.40***	.44***	.37***	.25*	.33**
	4 年生→5 年生	1	.67***	.50***	.57***	.56***	.21	.24	.20	.10
	5 年生→6 年生	1	.66***	.45***	.63***	.54***	.38***	.28**	.35***	.30**
③ 19 有能感	3 年生→4 年生		1	.59***	.51***	.50***	.42***	.41***	.27**	.38***
	4 年生→5 年生		1	.52***	.57***	.53***	.17	-.03	-.07	.00
	5 年生→6 年生		1	.45***	.56***	.48***	.59***	.37***	.37***	.40***
④ 19 やり取り	3 年生→4 年生			1	.62***	.72***	.29**	.29**	.21*	.35***
	4 年生→5 年生			1	.52***	.62***	.09	.21	.13	.07
	5 年生→6 年生			1	.51***	.46***	.35***	.36***	.21*	.18
⑤ 19 授業内指 示	3 年生→4 年生				1	.69***	.22*	.31**	.20	.31**
	4 年生→5 年生				1	.79***	.14	.33**	.27*	.17
	5 年生→6 年生				1	.70***	.32**	.26*	.35***	.34***
⑥ 19 英語指導	3 年生→4 年生					1	.19	.27**	.15	.27**
	4 年生→5 年生					1	.15	.26*	.24	.18
	5 年生→6 年生					1	.31**	.12	.25*	.22*
⑦ 20 有能感	3 年生→4 年生						1	.55***	.45***	.54***
	4 年生→5 年生						1	.52***	.36**	.39**
	5 年生→6 年生						1	.56***	.65***	.60***
⑧ 20 やり取り	3 年生→4 年生							1	.57***	.57***
	4 年生→5 年生							1	.77***	.57***
	5 年生→6 年生							1	.60***	.62***
⑨ 20 授業内指 示	3 年生→4 年生								1	.68***
	4 年生→5 年生								1	.84***
	5 年生→6 年生								1	.79***
⑩ 20 英語指導	3 年生→4 年生									1
	4 年生→5 年生									1
	5 年生→6 年生									1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

表 5. 各学年におけるステップワイズ法に基づいた
重回帰分析の結果

	B	SEB	β	R^2
3 年生→4 年生				.65
20 有能感	0.43	0.07	.52***	
20 やり取り	0.24	0.08	.24**	
19 学習意欲	0.21	0.07	.22**	
4 年生→5 年生				.57
20 有能感	0.58	0.09	.58***	
20 授業内指示	0.35	0.10	.32**	
5 年生→6 年生				.64
20 有能感	0.59	0.10	.59***	
20 やり取り	0.43	0.10	.34***	
19 学習意欲	0.43	0.11	.35***	
19 有能感	-0.44	0.11	-.40***	
19 英語指導力	0.30	0.14	.17*	

** $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

能感」が大きく影響を及ぼしていることが分かった。4年生→5年生について、5年生の「学習意欲」には、同年の「有能感」（「20有能感」と「教室内指示」（「20授業内指示」）が影響を及ぼし、4年生時点の「学習意欲」や動機づけ要因は影響を及ぼしていないことが分かった。5年生→6年生について、6年生の「学習意欲」には、同年の「やり取り」（「20やり取り」と「有能感」（「20有能感」）が、そして5年生時点の「学習意欲」（「19学習意欲」）「有能感」（「19有能感」）「英語指導力」（「19英語指導力」）及びが影響を及ぼしていることが分かった。この学年については、他の学年同様、6年生時点の「有能感」（「20有能感」）が最も強く影響を及ぼしているものの、5年生時点の「学習意欲」（「19学習意欲」）も強く影響を及ぼしている。一方で、5年生時点の「有能感」（「19有能感」）がネガティブに6年生時点の「学習意欲」に影響を及ぼしている。つまり、5年生の時点で英語力に自信を持っていない児童が6年生になると、学習意欲が高まる、ということである。この点は、かなり不可解な現象であり、今後さらなる研究が必要であろう。

全体をまとめると、3学年を通じて、2年目の「学習意欲」には同年度の「有能感」が強く影響を与えており、また3年生→4年生と5年生→6年生では、前年の「学習意欲」が当該年度の「学習意欲」に影響を及ぼしていることが分かった。一方で、「やり取り」「授業内指示」の「教室内動機づけ要因」は同年度の「学習意欲」に影響を与える傾向であることが分かった。

4. 考察及び結論

本稿では、小学校外国語活動及び外国語科における学習意欲と学習経験や態度について、同一児童の経年

変化の研究を行った。研究課題1について、3年生→4年生では、教員要因である「授業内指示」と「英語指導力」において有意な上昇が見られた。4年生→5年生では、大きな変化は見られず、また、他の学年に比べ、学習意欲や動機づけ要因の平均が低い傾向があった。5年生→6年生では、「有能感」を除くすべての要因（「学習意欲」「やり取り」「授業内指示」「英語指導力」）において、有意な減少が見られた。英語学習初期においては、学習意欲や動機づけ要因は上昇あるいは上昇はしなくても現状を保っている一方で、学年が上がるにつれ、学習内容等のマンネリ化あるいは学習難易度の上昇のため学習意欲や動機づけが下がるのは、Carreira (2011) による英語学習意欲と一般的な学習内発的動機づけは低下するという結果を踏まえると、一般的な傾向と考えられる。このような状況を改善するためには、教師は学習者のやる気を高める方法、いわゆる「動機づけストラテジー」（例：Dörnyei, 2001）を学び、適宜、状況に応じた手法を凝らす必要がある。

研究課題2について、本調査2年目である2020年の「学習意欲」に影響を及ぼす要因としては、各学年の「有能感」が大きく影響を及ぼし、また、当該年度の「教室内動機づけ要因」である「やり取り」や「授業内指示」が適宜影響を及ぼす一方で、3年生→4年生と5年生→6年生は前年度である2019年度の「学習意欲」が翌年の「学習意欲」に影響を及ぼしていることが分かった。建内・田口（2021）による前年の研究から、単年度だけのデータでは「学習意欲」には「有能感」が重要であり、「教室内動機づけ要因」は適宜影響を及ぼすことが分かり、本研究でもその点は一致している。

上記の研究をまとめると、図1のようになる。学習意欲は当該年度の有能感や教室内動機づけ要因によって影響を受け、また、前年度の学習意欲が影響を及ぼす。有能感は安定的に当該年度の学習意欲に影響力を及ぼすものの、教師の力量や児童同士の関係により、教室内動機づけ要因による学習意欲への影響度は変化

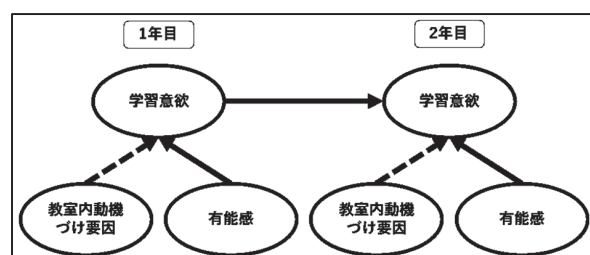


図1 小学生の経年動機づけモデル

特に、4年生→5年生においては、前年度の学習意欲が翌年度の学習意欲に関係しないのは、一つには「外国語活動」と「外国語科」という教科化による評価の違いにあるのかもしれない。前者では、特筆すべき見

童の活動・態度などを文章で記述するが、後者では数値を中心とした評価になる。そのため、同じ「英語学習」という活動ではあるものの、児童の意識の中では違ったものと捉えられているのかもしれない。あるいは、児童の「学習意欲や動機づけのそれぞれの高さ・低さの程度は固定化される傾向がある」（建内・田口, 2021, p. 81）と示したように、他の学年に比べ、あまり学習意欲が高くないために、翌年の学習意欲に結び付かなかったのかもしれない。このような意識の違いは学習の継続性を考えると問題である。これに対応するためには、有能感を高め、当座の授業に全力を尽くす必要がある。

英語教科化に伴い、高学年を担当するクラス担任は授業準備やクラス内でのコミュニケーション活動の促進が期待されている。そのような中で1つの選択肢として、英語を専科教員で教えるという可能性が議論されている。

小学校高学年においては「子供たちの抽象的な思考力が高まる時期であり、教科等の学習内容の理解をより深め、育成を目指す資質・能力の育成に確実につなげるためには、指導の専門性の強化が課題となっている」とした上で、「専科指導の充実、子供たちの個性に応じた得意分野を伸ばしていくためにも重要である」としている。このため、小学校高学年への教科担任制の導入や、小学校と中学校の学校段階間の連携の強化が必要である」（文部科学省, 2021, pp. 10-11）

上記のように「個性に応じた得意分野を伸ばす」児童がいる一方で、つまずきを抱える児童の存在が顕在化しつつある。英語教科における専科教員の導入の方向性は、つまずく児童が多いことや学級担任制に比べ、教員負担が減り働き方改革につながることから挙げられている。本研究が示したように、学年が上がるにつれ学習意欲が下がる事実と直近の授業と児童の有能感が学習意欲に影響を与える事実を踏まえ、英語教科に対してつまずきを減らし、中学校でも継続して言語習得につながるような授業のあり方、児童の学習意欲の維持について、今後もその動向を注視しながらより良い小学校英語教育の在り方を模索する必要がある。

謝辞

本論文で報告する内容に関わり、関係の学校及び先生方には大変お世話になりました。真摯に取り組まれる授業者の先生方、関係者のみなさまに心より感謝申し上げます。

本研究は愛知教育大学学長裁量経費、及び、JSPS KAKENHI 19K00906の助成を受けたものです。

引用参考文献

- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation in general among Japanese elementary school students. *System*, 39 (1), 90-102.
- Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, 40 (2), 191-202.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- 文部科学省 (2008)『小学校学習指導要領解説（平成20年告示）外国語活動編』東洋館出版。
- 文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領解説（平成29年告示）外国語活動・外国語編』開隆堂。
- 文部科学省 (2021 1月14日)『中央教育審議会初等中等教育分科会（第129回）・新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会（第19回）合同会議会議資料』
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/11/1422470_00021.htm
- Oga-Baldwin, W. L. Q. (2015). *Student engagement and motivation in primary foreign language classes: A mixed-methods longitudinal study* [Unpublished doctoral dissertation]. Hyogo University of Teacher Education.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46, 195-207.
- 建内高昭・田口達也 (2018)「外国語活動における学習経験/意欲とコア・カリキュラムとの関わりについての研究—パイロット研究—」『愛知教育大学研究報告 人文・社会科学編』第67輯 (II) 11-16頁。

建内高昭・田口達也（2019）「外国語活動における学習経験／意欲とコア・カリキュラムとの関わりについての研究（2）—因子分析を用いて—」『愛知教育大学研究報告 人文・社会科学編』第68輯 93-99頁.

建内高昭・田口達也（2020）「小学校外国語活動におけるやり取りと指導力と学習意欲の関わりについての研究」『愛知教育大学研究報告 人文・社会科学編』第69輯 65-70頁.

建内高昭・田口達也（2021）「小学校外国語活動における児童の学習意欲と授業内動機づけ要因の動的関係—2年間の調査から—」『愛知教育大学研究報告 人文・社会科学編』第70輯 78-82頁.

内山寿彦・染谷藤重（2020）「小学生における動機づけの変化に関する予備調査—自己決定理論に着目して—」『上越教育大学研究紀要』第39巻第2号 477-485頁.

（2021年9月24日受理）