

ISSN 2759-1638 (Online)

**Research
Bulletin
of
English
Teaching**

Vol.20

2024

目 次

[研究論文]

Study on Task Types that Facilitate the Flow Experience

Keita Kashiwa 1

授業中の教師の L2 使用に対する学習者の意識と動機づけ

～L2 使用増加に伴う学習者の変化に焦点を当てて～

濱田 裕介 24

投稿規程 48

査読規程 51

応募ファイルの様式 54

査読委員一覧 55

RBET 編集委員一覧 56

研究論文

Study on Task Types that Facilitate the Flow Experience

Keita Kashiwa (Sapporo Junior High School Attached to Hokkaido University of
Education)

Abstract

This study considered how task type affects learners' flow experiences. A one-way analysis of variance was conducted on the average scores of task-specific flow for the six tasks after the lessons. The flow values of jigsaw, information gap, narration and problem-solving were significantly higher than those of decision-making and opinion exchange. In addition, text mining was performed to certify the differences in effect sizes. The results indicated that decision-making and opinion exchange were difficult for the participants. Furthermore, a pairwise *t* test was conducted between clusters after performing a hierarchical cluster analysis of the flow. The results revealed that the flow cluster significantly correlated with English learning motivation. In conclusion, task types with “closed” outcome options facilitate flow more significantly than those with “open” outcome options.

1. Introduction

1.1 Task-based Language Teaching and task types

Ellis et al. (2020) suggested that Task-based Language Teaching (TBLT) emphasizes engaging learners' natural abilities to acquire language incidentally by performing tasks that draw their attention to the linguistic form. Moreover, Ellis and Shintani (2014) assert that, “task-based language teaching aims to develop learners' communicative competence by engaging them in meaning-focused communication” (pp.35–36). In TBLT, there are three phases: the pre-task, main task, and post-task

phases. According to Ellis (2018), the pre-task phase includes activities that teachers and students can undertake before performing a task, while the post-task phase includes those tasks that teachers and students can undertake to follow up on the task performance. Moreover, he stated that every task should include a main task phase, although all task-based lessons do not necessarily include all three phases.

As a primary role of TBLT, various scholars have defined “task” (Bygate et al., 2001; Ellis, 2003; Willis, 1996). This study adopted tasks that satisfied the criteria of Ellis and Shintani (2014).

1. The primary focus should be on “meaning,” i.e., learners should be concerned mainly with processing utterances’ semantic and pragmatic meaning.
2. There should be some kind of ‘gap,’ i.e., a need to convey information, to express an opinion or to infer meaning.
3. Learners should largely have to rely on their own resources—linguistic or non-linguistic—to complete the activity, i.e., the task materials do not indicate what linguistic forms are to be used.
4. There is a clearly defined outcome rather than the use of language, i.e., the language serves as the means for achieving the outcome, not as an end in its own right. (p.135).

Scholars have classified tasks in various ways. The classification by Willis (1996) reflects learners’ operations while engaging in tasks such as listing, ordering and sorting, comparing, problem-solving, sharing personal experiences, and creative tasks. Ellis (2003) sorted tasks according to the task dimensions hypothesized to promote meaning negotiation: information exchange, information gap, outcome, topic, discourse domain, and cognitive complexity. However, Matsumura (2017a, 2020) indicated that classification based on a cognitive process is fluid because it depends on teachers or learners and how they teach or learn. He proposed the importance of “design features” and the original characteristics of each task.

According to design features, Pica et al. (1993) analyzed tasks from interactant relationships and requirements in communicating information to achieve

task goals. They categorized tasks into five categories: jigsaw, information gap, problem-solving, decision-making, and opinion-exchange. In addition to these five tasks, Ellis (2018) indicated that recent research has adopted monological tasks that involve narrating a story. For instance, Tavakoli and Foster (2011) used narrative tasks in a monologue style. Based on these previous studies, this study adopted six task types.

1.2 Flow and task-specific flow

Csikszentmihalyi and Nakamura (2014) suggested that the flow experience is a powerful motivating force, and the reason it makes learners intrinsically motivated is simple: “in flow, the human organism is functioning at its fullest capacity” (p.183). Moreover, Csikszentmihalyi (1975) suggested “flow” is “the holistic sensation that people feel when they act with total involvement” (p.36). This definition was adopted in the present study. In addition, Kawabata and Mallet (2011) summarized their research series and proposed several features of flow experience.

- Action-awareness merging: involvement is so deep that action feels spontaneous and almost automatic.
- Concentration on the task at hand: a feeling of being intensively focused on what one is doing in the present moment.
- Sense of control: a sense that one can deal with the situation because one knows how to respond to whatever happens next.
- Loss of self-consciousness: lack of concern or worry about the self reflectively.
- Transformation of time: a sense that the way time passes is distorted.
- Autotelic experience: experience of the activity as intrinsically rewarding. (pp.393–394)

Csikszentmihalyi (1997) referred to three preconditions of flow: clear goals, unambiguous feedback, and challenge-skill balance. Asakawa and Csikszentmihalyi (2009) argued that each activity step should have clear goals. Playing tennis provides an example of unambiguous feedback. When a player hits a ball in the opponent’s court, and the opponent hits it back, the player can immediately check

the evaluation against the player's performance. Csikszentmihalyi (1997) divided challenge-skill balance into eight dimensions:

Flow tends to occur when a person's skills are fully involved in overcoming a challenge that is just about manageable. Optimal experiences usually involve a fine balance between one's ability to act, and the available opportunities for action. If challenges are too high one gets frustrated, then, worried, and eventually anxious. If challenges are too low relative to one's skills one gets relaxed, then bored. If both challenges and skills are perceived to be low, one gets to feel apathetic. (Csikszentmihalyi, 1997, p.30)

Matsumura (2012) mentioned the possibility of flow in language teaching in terms of the relationship between flow and English education. He suggested that learners become addicted to tasks if they arouse curiosity and difficulties. However, research on the flow experience in TBLT is limited.

Egbert (2003) investigated this relationship and developed a questionnaire to measure the task-specific flow. She classified the task-specific flow into four dimensions: challenge and skills, attention, interest, and control. The tasks in her study were primarily technology-mediated; she conducted seven tasks, including electronic chats and replies to e-mails. She compared computer-mediated tasks to other tasks and concluded that technology-mediated tasks influenced participants' flow experiences better than other tasks. However, Ellis (2018) criticized the fact that her research could not determine which specific task characteristics were necessary for promoting flow. He added that, except for a few examples of studies examining the effect of intercultural contact on flow (for one such study, see Aubrey, 2017), the connection between tasks and flow remains severely underexplored.

Thus, studies that investigate task types as a variable that facilitates flow appear to be lacking, although few studies exist on the relationship between tasks and flow.

1.3 The present study

As aforementioned, no study has investigated task type as a variable that facilitates flow, although the possibility of flow in language teaching has been

proposed. This study aimed to examine whether there were differences in flow experience among task types. First, it was necessary to clarify the reliability and validity of Egbert's (2003) translated questionnaire. Egbert developed a questionnaire based on that of Webster et al. (1993). Their original questionnaire targeted people who use computers; thus, it was not intended for language teaching. Although Egbert had already established the questionnaire's reliability and validity, it was essential to confirm them again because the questionnaire had not been undertaken in Japanese. Since Egbert (2003) targeted junior high school students, the present study also targeted junior high school students of ages similar to Egbert's participants. Additionally, Matsumura (2012) indicated that research on flow experience in TBLT is insufficient. Therefore, the correlation between flow and English learning motivation should be examined. If the correlation is proven, it will be established that promoting flow is beneficial in second language teaching. Based on these considerations, the following research questions were formulated:

RQ1. Are there any differences between task types as an incentive to flow?

RQ2. Is there a correlation between learners' flow and English learning motivation?

2. Study 1

2.1 Purpose

Study 1 aimed to clarify the reliability and validity of the questionnaire developed by Egbert (2003). Although Egbert had already established the questionnaire's reliability and validity, it was essential to confirm them again because the questionnaire had not been undertaken in Japanese. Egbert (2003) also neglects to adequately explain how reliability and validity were ascertained.

2.2 Participants

In all, 107 students (60 girls and 47 boys) from the researcher's junior high school participated in Study 1. Their ages ranged from 12 to 13 years. The participants had studied English for two years in elementary school and received a one-hour weekly lesson. Study 1 was conducted in a junior high school classroom. The researcher conducted English lessons approximately four times per week in

each class. Participants were informed that their responses were confidential and that they would not be connected to their names, and permission for the research was obtained. All sessions required for Study 1 occurred during class. Of the 107 participants who completed the questionnaire, seven had missing data, therefore, only data from 100 participants were included in Study 1.

2.3 Tasks

Study 1 undertook an information gap task (picture reproduction) from Kato et al. (2020, pp.30–31). The following is a summary of this task.

Task A: There were two similar pictures of a child's bedroom. Each image contained a desk, chest of drawers, chair, clock, trash can, basketball, tennis ball, and poster of a basketball player. However, one picture did not include a child, bed, pillow, monitor, other signs of a robot, or a sock.

Task B: There were two similar pictures of a living room. Each picture contained a sofa, round chair, desk, chair, carpet, poster, laptop, door, and a mouse. One of the pictures also included a newspaper, cat, hat, bed, cushion, and two pillows.

One student in each pair described the picture in Task A, and the other student listened to the explanation and noted them without viewing the picture. After the interaction, they changed their roles as speakers and listeners, and engaged in picture reproduction again in Task B.

2.4 Questionnaire

Study 1 aimed to establish the internal consistency, reliability, and criterion-referenced validity of the Japanese translation of the perception questionnaire conducted by Egbert (2003), which measures participants' flow. Egbert had established the questionnaire's reliability and validity in English. In Study 1, 107 participants were asked to report on a 7-point Likert-type scale for exposure to discrimination ranging from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). Questions 3, 4, 10, and 12 were reverse scored. In Study 1, one item was deleted because there was no option for learners to select task modes. In addition, Flow Experience Check List was used to confirm its criterion-referenced validity. The Flow Experience Check List is a well-validated questionnaire developed by Ishimura (2014). It

measures the flow experience during activities accompanied by intrinsic rewards. Similar to Ishimura, a 7-point Likert scale was used [from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree)]. A free description field was provided at the end of the questionnaire.

2.5 Procedure

The three English lessons in Study 1 were conducted on the same day in May 2021. Participants were divided into three homeroom classes. They engaged in the task as pairs during the pre-task and main tasks. In the pre-task phase, the participants completed an ID quiz. Using words that students appear to use in the main task, the quiz enabled them to remember the words easily. Only one of each pair was informed of the answers to the quiz. Within 30 seconds, the students explained the answer to their partners without naming it. Afterward, the answer was revealed, and the students shared what to say in English. Subsequently, the partners changed their roles and attempted the other answers. They engaged in picture reproduction twice in the main task phase; every participant performed the task as both speaker and listener. The duration of each reproduction was five minutes. During each task, the teacher simply observed the individual participants and did not intervene in their interaction. In the post-task phase, the time taken to write what they had said to describe the pictures was set aside. Therefore, the students shared the English sentences that the participants had used to complete the main task and corrected the errors. Subsequently, a questionnaire was administered to obtain the participants' perceptions of the flow. Before answering the questionnaire, the researcher informed the participants that they could refuse to answer it, and that refusal would not influence their grades in English lessons.

2.6 Analysis of data and scoring

The number of factors was extracted according to Kaiser's criterion (i.e., eigenvalues over 1) and Cattell's scree plot (through the investigation of notable drops). Furthermore, the questionnaire was examined using Cronbach's alpha to explore the internal consistency reliability. Subsequently, to ensure the validity of the questionnaire, Pearson product-moment correlations were performed between

the mean values of the Japanese version of Egbert’s questionnaire and the Flow Experience Checklist to analyze the correlation.

2.7 Results

Factor analysis was conducted on the 13 items to identify the factors. The results revealed one factor, and the least-squares method and oblique rotation were applied. The number of factors to be retained for rotation was identified using Kaiser’s criterion (i.e., eigenvalues over 1) and Cattell’s scree plot (through the investigation of notable drops). First, the revised data revealed the presence of one component with eigenvalues exceeding 1.0, and a validated questionnaire was administered (see Figure 1). Subsequently, the outcome of the Varimax with Kaiser Normalization was a rotated component matrix. Factor loading of 0.4 or greater was considered. Consequently, two items were deleted because their factor loadings were less than 0.4. Cronbach’s alpha was computed to examine the internal reliability of each other. As presented in Table 1, the value reached a high level ($\alpha = .85$), representing sufficient scale internal consistency. Pearson product-moment correlation results revealed the correlation between the mean value of the questionnaire mentioned by Egbert (2003) (11 question items) and Flow Experience Check List. The result indicated a significant correlation ($r = .72, p < .01$).

Figure 1

Scree Plot of Eigenvalues and Item Numbers (13 items and 11 items)

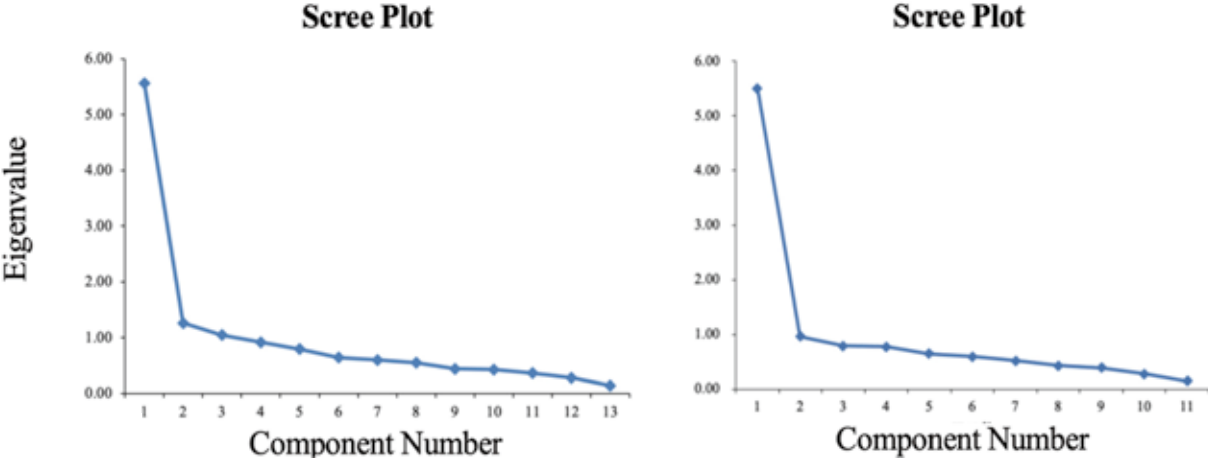


Table 1*The Result of Factor Analysis*

Item No.	Factor Loadings
Q5 I would do this task again.	.83
Q1 This task was interesting in itself.	.83
Q4 This task was fun for me.	.82
Q3 This task excited my curiosity.	.71
Q10 This task aroused my imagination.	.71
Q7 When performing this task, I was totally absorbed in what I was doing.	.68
Q8 This task bored me.	.63
Q2 When performing this task, I was aware of distractions	.59
Q11 I would perform this task even if it were not required.	.56
Q6 This task allowed me to control what I was doing.	.54
Q9 When performing this task I thought of other things.	.45

Note: Items were cited from Egbert (2003), $\alpha = .85$

2.8 Discussion

Since the question items for which the factor loadings did not meet the criteria were excluded, the factor counts differed from that of Egbert (2003). However, the improved questionnaire had sufficient factor loadings, and the alpha coefficient was also adequate at .85, as indicated by the reliability coefficient. As a result, the questionnaire was appropriate for measuring the degree of flow during activities accompanied by intrinsic rewards. Although the number of factors differed from the original questionnaire, the results indicated that the Japanese questionnaire and Flow Experience Checklist were significantly correlated. The factor was named “learner awareness during task.”

3. Study 2

3.1 Purpose

Study 2 aimed to clarify which task types can affect participants’ flow state more among jigsaw (synthesizing elements), information gap (conveying information), problem-solving, decision-making, opinion-exchange, and narration. In addition, the correlation between flow clusters and English learning motivation was examined to confirm whether promoting flow is beneficial in second language

teaching.

3.2 Participants

In all, 105 students (55 girls and 50 boys) participated in the study at the researcher's junior high school. Their ages ranged from 13 to 14 years. The students had studied English for two years in elementary school and received a one-hour weekly lesson. In addition, they studied for a year after entering junior high school. The study was conducted in a school classroom. Participants were informed that their responses were confidential and that they would not be connected to their names, and permission for research was obtained. All sessions required for the study occurred during class. Of the 105 participants who completed the questionnaire, 43 had missing data or were absent from the day's lessons. A total of 62 participants (31 girls and 31 boys) attended all seven classes and had no missing data. Therefore, the data from 62 participants were included in Study 2. Another English teacher at the researcher's school conducted the lessons to ensure objectivity. The teacher had worked as an English teacher for more than 15 years and held English classes for the participants. The researcher did not conduct any English classes for them.

3.3 Tasks

Study 2 comprised six tasks that the students engaged in. These tasks are listed in Table 2: jigsaw, information gap, problem-solving, decision-making, opinion-exchange, and narration. Considering the difficulty level, tasks from the same book were quoted: *Ideas and Materials for Communication through Tasks* (Kato et al., 2020, pp.42, 94–95, 116–117, 128–129, 182–183, and 194). Table 2 lists the details of these tasks. All tasks could be used for A2 proficiency (the Common European Framework of References for Languages). The order of the six tasks was counterbalanced across classes.

Table 2*Task Types and Task Descriptions*

No.	Task type	Organization	Materials and outcomes
1	Information gap (Conveying information)	With partners	There are two pictures of a family dinner. Participants find 13 differences without revealing their pictures.
2	Jigsaw (Synthesizing elements)	Groups of three	There are six pictures which are series of a story. Participants received two different pictures, to describe them, and predict the order.
3	Decision-making	Groups of three	With the setting to travel, rank three apartments.
4	Opinion exchange	Groups of three	Categorize 24 different buildings into three and explain the reasons for the categorization to their group members.
5	Narration	With partners	There are six pictures. They are series of a story. A speaker describes the story, and a listener takes notes. After checking the answer, they take turns and repeat with a different story.
6	Problem-solving	With partners	They receive a piece of paper with five words. Participants find the odd one out and tell teachers what is different and the reason. They repeat it five times with other words.

3.4 Questionnaires

This investigation was conducted to measure the participants' task-specific flow, English learning motivation, and impressions of the tasks in which they engaged. Regarding English learning motivation, participants were asked to report on a 7-point Likert-type scale for exposure to discrimination from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). The English Learning Motivation Scale (Agawa & Takeuchi, 2016) was used to assess participants' English motivation. This scale comprises four factors: intrinsic motivation, identified motivation, external motivation, and amotivation. In each class, this investigation was conducted one week prior to the study. In addition, the questionnaire, whose reliability and validity were proven in Study 1, was used to survey the flow after each task. The participants reported on a 7-point Likert-type scale for exposure to discrimination ranging from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). Questions 2, 8, and 9 were reverse scored. A free description field was also provided.

3.5 Procedure

The research project lasted for six weeks. The participants of three classes engaged in six tasks, presented in Table 2. Participants were involved in the ID quiz for approximately 10 minutes in each task in the pre-task phase. This quiz aimed to

enable them to remember the words they wanted to say; it was designed to help learners more smoothly engage with the main task. In the quiz, the students had 30 seconds to explain the answer to their partners without naming it. Afterward, the partners were told the answer, and the students shared what to say in English. Subsequently, the partners changed their roles and re-engaged. The answers were words that were used during the main task phase. In the main task phase, they engaged in tasks presented in Table 2. The duration of each main task phase was approximately 15 minutes. During the performance of each task, the teacher simply observed the individual participants and did not intervene in their interactions; each task was organized in pairs or groups of three. After the main task, the teacher shared some useful phrases to complete the task in the post-task phase (focus on form); some students told their classmates some sentences they had used. The teachers provided feedback when necessary. Afterward, the participants were asked to answer a questionnaire that measured the flow state during the tasks.

3.6 Analysis of data and scoring

First, a one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted on the average scores for the flow state of the six tasks after the lessons. Subsequently, a post hoc Bonferroni test was conducted to examine the effect sizes of the tasks. Further, to certify the cause of differences in the effect sizes, the free impressions of participants were analyzed using KH Coder (Ver.3.beta.04a.). The frequencies of the words, hierarchical clusters, and the co-occurrence network were also examined. In addition, a pairwise *t* test was conducted between the flow clusters and English learning motivation after a hierarchical cluster analysis of the flows was undertaken.

3.7 Results

A one-way ANOVA was conducted on the average scores of the six tasks in the flow state. The results presented in Tables 4 and 5 revealed that there was a significant difference among the six tasks, $F(3.98, 242.97) = 12.84$, $MSE = 0.726$, $p < .001$, *df* adjusted by Greenhouse-Geisser method; $\eta p^2 = .17$. The effect size using the partial eta-squared (ηp^2) was .17, representing a large effect size. A post hoc Bonferroni test revealed that there were statistically significant levels with

a large effect size between Task 2 and 4 (see Table 5). The score for Task 2 was significantly higher than that for Task 4, $t(61) = .76$, $adj. p < .01$, $d = .80$.

Additionally, there were statistically significant levels with medium effect sizes between Tasks 1 and 3, Tasks 1 and 4, Tasks 2 and 3, Tasks 3 and 6, and Tasks 4 and 6. The score for Task 1 was significantly higher than that for Task 3, $t(61) = .61$, $p < .01$, $d = .64$. The score of Task 1 was significantly higher than that for Task 4, $t(61) = .69$, $p < .01$, $d = .73$; the score of Task 2 was significantly higher than that for Task 3, $t(61) = .69$, $p < .01$, $d = .71$; the score of Task 6 was significantly higher than that for Task 3, $t(61) = .68$, $p < .01$, $d = .70$; the score of Task 6 was significantly higher than that for Task 4, $t(61) = .76$, $p < .01$, $d = .78$. In addition, it demonstrated statistically significant levels with small effect sizes between Tasks 4 and 5, and between Tasks 5 and 6. The score for Task 5 was significantly higher than that for Task 4, $t(61) = .38$, $adj.p < .05$, $d = .34$, and the score for Task 6 was significantly higher than that for Task 5, $t(61) = .38$, $adj.p < .05$, $d = .39$.

Table 3

Descriptive Statistics of the Six Tasks

Task	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	95% CI		<i>Min</i>	<i>Max</i>
					<i>LL</i>	<i>UL</i>		
1 (information gap)	62	6.08	0.74	.09	5.89	6.27	4.55	7.00
2 (jigsaw)	62	6.15	0.76	.10	5.96	6.34	4.18	7.00
3 (decision-making)	62	5.46	1.12	.14	5.18	5.75	3.00	7.00
4 (opinion exchange)	62	5.39	1.11	.14	5.10	5.67	3.00	7.00
5 (narration)	62	5.77	1.12	.14	5.48	6.05	2.27	7.00
6 (problem-solving)	62	6.14	0.79	.10	5.94	6.34	4.00	7.00

Table 4

Means, Standard Deviations, and One-Way Analysis of Variance in Six Tasks

	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (5,305)	<i>partial η</i> ²
Task	37.07	7.41	5.83	0.08	12.84	.17

Table 5*Adjusted p-value and Effect Sizes*

	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
Task1 - Task 3 (information gap - decision-making)	61	.00**	.64
Task1 - Task 4 (information gap - opinion exchange)	61	.00**	.73
Task2 - Task 3 (jigsaw - decision-making)	61	.00**	.71
Task2 - Task 4 (jigsaw - opinion exchange)	61	.00**	.80
Task6 - Task 3 (problem-solving - decision-making)	61	.00**	.70
Task5 - Task 4 (narration - opinion exchange)	61	.05*	.34
Task6 - Task 4 (problem-solving - opinion exchange)	61	.00**	.78
Task6 - Task 5 (problem-solving - narration)	61	.03**	.39

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

In addition, text mining was conducted using KH Coder (Ver.3.beta.04a) to certify the reason, and the students' impressions of each task's performance were analyzed. Word Frequency List of jigsaw, information gap, and problem-solving, the tasks for which the values of flow were higher, demonstrated that the most frequent adjective was "enjoyable" (see Figure 2). The frequency of "enjoyable" was twice or more than twice that of the word in second place in each task. Moreover, the results revealed that the students enjoyed speaking English while completing the tasks. However, the Word Frequency List of narration, the task with a lower flow value, demonstrated that the most frequent adjective was "difficult." Additionally, the results for both text mining of Task 5 (narration) and the co-occurrence network of words focusing on "difficult" demonstrated that it was difficult for students to communicate with their partners or group members (see Figure 3) in the task.

Figure 2

List of Extracted Adjectives

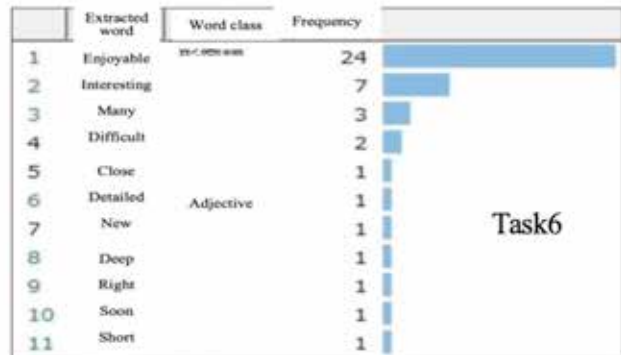
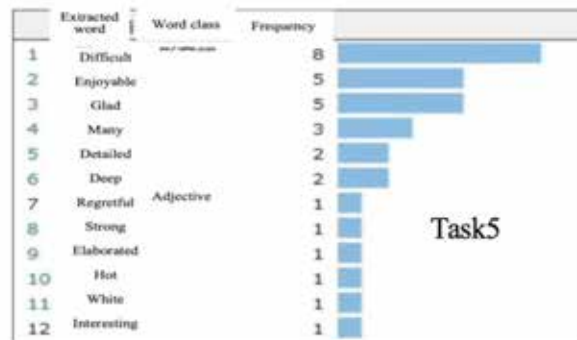
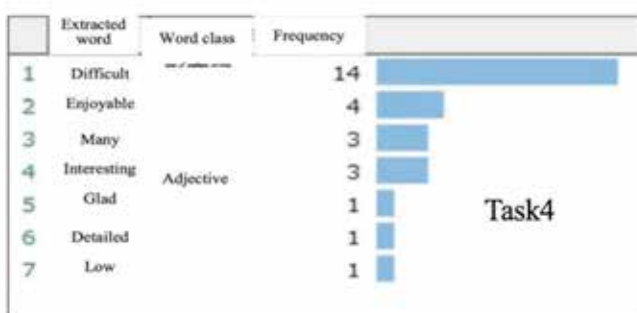
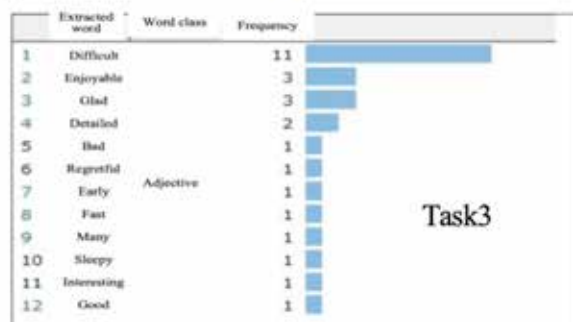
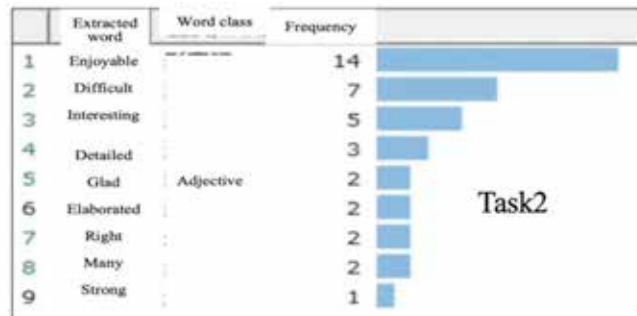
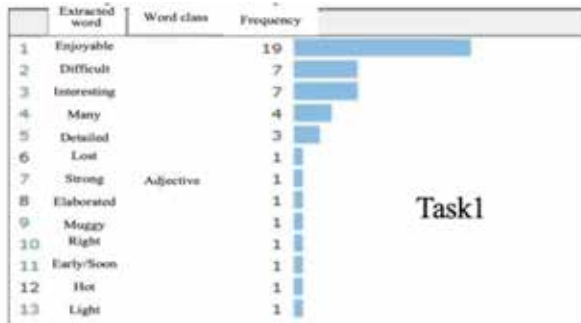


Table 6*Standardized Scores of Clusters*

Flow	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Task 5	Task 6
Cluster 1(lower)	-.42	-.38	-.19	-.53	-.38	-.40
Cluster 2(higher)	.82	.74	.37	1.03	.74	.78

Table 7*The Result of a pairwise t test between the Flow Clusters and English Learning Motivation*

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>	<i>adj.p</i>	<i>D</i>
Flow Cluster-ELM	50.49	61	.00**	-	6.60
Flow Cluster-Intrinsic	22.96	61	.00**	.00**	3.36
Flow Cluster-Identified	43.00	61	.00**	.00**	6.29
Flow Cluster-External	16.56	61	.00**	.00**	3.16
Flow Cluster-Amotivation	4.24	61	.00**	.00**	.85

Note. ELM = English Learning Motivation, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

3.8 Discussion

Considering the results in Tables 3 to 5, the values of jigsaw, information gap, narration, and problem-solving were significantly higher than those of decision-making and opinion-exchange. Matsumura (2017b) defined the former tasks as “reaching correct answer tasks,” whose number of outcome options is “closed” (Pica et al., 1993). He also represents the latter as “free-answer tasks.” According to this distinction, tasks that reach correct answers are significantly higher than free-answer tasks. However, there was a difference in effect sizes among them—the effect size of narration was smaller than that of the other reaching correct answer tasks: jigsaw, information gap, and problem-solving.

Therefore, text mining was conducted using KH Coder (Ver.3.beta.04 a) to clarify the reason, and the students’ impressions of each task’s performance were analyzed. Figures 2 and 3 demonstrate that the challenge was too high for the

students in terms of challenge-skill balance, which is a precondition for flow. The task's difficulty caused "Anxiety" (see Csikszentmihalyi, 1997). However, the value of narration was significantly higher than that of decision-making and opinion exchange. This fact supported the above insistence: tasks "reaching correct answer" tend to induce flow better than "free-answer tasks."

The results reported in Table 7 argue that the values of English learning motivation are high if there is increased flow.

4. General Discussion

The participants' flow states differed among the task types. Tasks in which students must reach correct answers significantly cause students' flow state more than "free-answer tasks," that is, decision-making and opinion-exchange. This difference could be explained in terms of the outcome options. Ellis (2003) indicates that outcome options of jigsaw, information gap, and problem-solving are "closed" whereas those of decision-making and opinion-exchange are "open." He defined the outcome options as follows:

Outcome options: This refers to the scope of the task outcomes available to the participants in meeting the task goals. In the case of 'closed' tasks a single outcome is required whereas 'open' tasks permit several possible outcomes. (p. 215).

Furthermore, he argues that "closed tasks are more effective in promoting negotiation of meaning" (p. 215). Asakawa and Csikszentmihalyi (2009) introduced players' flow states in tennis rallies as an example of unambiguous feedback, a precondition for flow. Closed tasks promote students' negotiation of meaning in engaging in tasks, and they provide unambiguous feedback, as in the example of a tennis rally. As a result of the unambiguous feedback, the flow of the students was promoted and resulted in a significant difference.

With regard to the correlation between flow clusters and English learning motivation, it was established that promoting flow is beneficial in second language teaching. However, learning outcomes were not measured. Note that Egbert (2003) hypothesized a strong relationship between learning outcomes and flow. Ishimura

(2014) similarly argued that flow experience is characterised by the ability of learners to develop their current skills. Thus, facilitating flow experience not only has a motivational effect on learners, but also enhances their abilities.

The above findings could be attributed to the participants' lack of complete proficiency. Further investigation will determine if these findings hold true for more proficient learners. In addition, the present study only included six tasks. More specific factors of the tasks, such as task difficulty, context, and culture, may have influenced the results.

5. Conclusion

This study examined task types under conditions that have received limited attention in previous studies. Additionally, only limited and ambiguous task characteristics have been investigated in earlier studies, such as computer-mediated tasks and the differences in the number of groups. This study considered this question from an entirely new perspective because it is based on the precise classification of task types.

Based on these findings, “reaching correct answer tasks,” such as jigsaw, information gap, narration, and problem-solving promote students' flow state significantly better than “free-answer tasks,” such as decision-making and opinion-exchange in the second grade of junior high school in Japan. According to the psycholinguistic typology of tasks by Pica et al. (1993), task types whose outcome options are “closed” were significantly better than those whose options are “open.” The result implies that a task type “reaching correct answer” plays a role of unambiguous feedback, one of the preconditions for flow.

In addition, although students enjoyed speaking English in jigsaw, information gaps, and problem-solving, they had difficulties using the words they had already learned in narration, opinion exchange, and decision-making, which represented differences in flow. In students' impressions of free description, the rate of the students who answered “difficult” was high. In the three tasks, the learners could have been in state of “arousal” or “anxiety,” per Csikszentmihalyi's (1997)

flow classification, according to which “arousal” refers to a state in which the level of challenge is too high but the skill level is moderate, unlike “anxiety,” where the challenge is high but the level of skill is lower. However, the values of the flow state in the narration were significantly higher than those in the “free-answer tasks.” This fact supports the discussion that “closed” tasks enhance flow tendency better than “open” tasks.

Further, this study suggests that it is worth studying SLA flow. Survey results revealed that flow clusters and English learning motivation were significantly correlated. Promoting flow affects learners’ motivation to learn English. Though not a subject of investigation, the relationship between task-specific flow and learning outcomes could be highly effective. Kage (2013), for instance, noted that learners’ motivation can enhance the quality of learning and performance, and thus promote learners’ growth.

Insights drawn from the findings could also help instructors effectively design annual lesson plans, especially matching the task types to grade level in junior high school. For instance, in the context of Japan, the survey results show that tasks with “closed” outcome options are more appropriate for second graders in junior high school than task “open” outcome options.

However, there is room for further investigation because only a few tasks were addressed in this study. Further studies are required to determine whether similar results can be obtained for other tasks. In addition, detailed studies should be conducted on the appropriate organization of tasks in the English curricula of junior high schools in Japan. The proper order of curricula will arouse learners’ motivation to learn English.

References

- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016). A new questionnaire to assess Japanese EFL learners' motivation: Development and validation. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 18, 7–33. https://doi.org/10.20581/arele.27.0_1
- Asakawa, K., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Koukateki e-learning no tameno

- furor iron no oyo [The application of flow theory to effective e-learning].
Journal of Japan e-Learning Association, 9, 4–9.
https://doi.org/10.32144/jela.9.0_4
- Aubrey, S. (2017). Intercultural contact and flow in task-based Japanese EFL classroom. *Language Teaching Research*, 21, 717–734.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Introduction. In Bygate, M. et al. (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and assessment* (pp. 1–20). Pearson.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2014). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In Csikszentmihalyi, M. (Eds.), *Flow and the foundation of positive psychology* (pp. 175–197). Springer.
<https://doi.org/10.1007/s10902-008-9132-3>
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 87, 499–518.
<https://doi.org/10.1111/1540-4781.00204>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). The method construct and theories of L2 learning. In Ellis, R. et al. (Eds.), *Exploring language pedagogy through second language acquisition research* (pp. 31–51). Routledge.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). Task-based language teaching. In Ellis, R. et al. (Eds.), *Exploring language pedagogy through second language acquisition research* (pp. 134–159). Routledge.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge.

- <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Higuchi, K. (2021). *KH Coder* (Version 3.beta.04a.)[Computer software].
<https://kncoder.net>
- Ishimura, I. (2014). *Furo taiken no sokushinyoin to kouteiteki kino ni kansuru shinrigakuteki kenkyu* [The psychological study as to factors to facilitate flow experience and its positive function]. Kazama-shobo.
- Kage, Masaharu. (2013). *Gakushu iyoku no shinrigaku* [Psychology of learning motivation]. Kaneko-shobo.
- Kato, Y., Matsumura, M., & Paul, W. (Eds.). (2020). *Komyunikeshon tasuku no aidea to materiariu* [Ideas and materials for communication through task]. Sanshu-sha.
- Kawabata, M., & Mallett, C. J. (2011). Flow experience in physical activity: Examination of the internal structure of flow from a process-related perspective. *Motivation and Emotion*, 35, 393–402.
<https://doi.org/10.1007/s11031-011-9221-1>
- Matsumura, M. (2012). *Tasuku wo katsuyoshita eigogyo no dezain* [Design of English lessons utilized tasks]. Taishu-kan shoten.
- Matsumura, M. (2017a). *Tasuku taipu no rirontekikiban to gakushusya no gengoshiyo* [Theoretical and behavioral bases for task types]. *CELES Journal*, 46, 55–62. https://doi.org/10.20713/celes.46.0_55
- Matsumura, M. (Ed.). (2017b). *Tasuku besu no eigo shido* [task-based instruction of English as a second language]. Taishu-kan shoten.
- Matsumura, M. (2020). *Tasukuno kiso-chishiki* [Basic knowledge about tasks]. In Y. Kato, M. Matsumura, & W. Paul (Eds.), *Komyunikeshon tasuku no aidea to materiariu* [Ideas and materials for communication through task]. Sanshu-sha.
- Pica, T., Kanagy, R., & Flodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Task and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9–34). England Multilingual Matters.

- Tavakoli, P., & Foster, P. (2011). Task designs and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning*, 58, 439–473. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00446.x>
- Webster, J., Trevino, L., & Ryan, L. (1993). The dimensionality and correlates of flow in human-computer interactions. *Computer in Human Behavior*, 9, 411–426.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

授業中の教師のL2使用に対する学習者の意識と動機づけ ～L2使用増加に伴う学習者の変化に焦点を当てて～

濱田 裕介（北海道教育大学大学院教育学研究科札幌校）

Abstract

This study elucidates learners' perceptions and motivations regarding teachers' use of their second language (L2 or English) within an L2 classroom setting. The Japanese curriculum demonstrates that high school English classes are mandated to be predominantly conducted in English. The following opinions on this guideline emerge, namely, (1) the effectiveness of teachers' L2 use and (2) the extent to which teachers' L2 use improves students' English proficiency. This study focused on the learners' perceptions and motivations regarding their teachers' L2 use. Furthermore, it investigated the learners who were exposed to active L2 use by a teacher in their classroom, how they felt about the teacher's L2 use, and whether their perceptions and motivations changed over the course of the exposure. This study collected the data twice, before and after the exposure, using a questionnaire. The results revealed that learners' overall perceptions and motivation were more positive after exposure than before. These can be useful when considering the language use of teachers in the classroom.

1. はじめに

高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説（文部科学省，2018，p.20）には，外国語の科目における言語活動について，「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに，授業を実際のコミュニケーションの場面とするため，授業は英語で行うことを基本とする。」と記されている。一方で，英

語教育実施状況調査（文部科学省，2021）の結果では，高等学校の全学科において，教師の発話の50%程度以上が英語であると回答した教師の割合は46.0%であり，「授業は英語でおこなうことを基本とする」という指針から離れた現状がある。教師の英語使用の割合について，Macaro（2011）や望月他（2016）は80%程度にするのが望ましいと述べている一方で，一つの決まった理想の割合があるわけではない。しかしながら，そのような状況においても，教師の言語使用が与える教育的効果については引き続き考えていく必要がある。金谷（2014）は教師の英語使用のあり方を，教師のL2使用が直接的に学習者の英語力の向上をもたらすという意味を指す直接的効果と学習者の英語学習への意欲が喚起された結果による学習者の英語力育成への好影響という意味を表す間接的効果という2つの言葉を用いて説明しているが，本稿では後者に注目し，学習者が授業中の教師のL2使用に対してどのような意識を持ち，また教師のL2使用が学習者の動機づけにどのような変化をもたらしうるのか確認したいと考える。具体的には，日本の高校生を対象に，授業中の教師のL2使用率が増加した場合，学習者の意識や動機づけはどのように変化するかを明らかにすることで授業中の教師の言語使用に対する教育的示唆を与えることを目的とする。

2. 研究の背景

2.1 教師のL2使用に対する学習者の意識と動機づけ

2か月にわたり，L2が主に使用された授業を受けた大学生を対象とした岩中（2016）の調査において，授業中の教師の英語使用が学習意欲を高めるか，との問いに対し，そう思うと答えた学習者は43人中19人いた。岩中他（2015）の調査においても同様の質問に対して，肯定的な回答をした学習者が全体の43.9%おり，両調査とも教師の積極的なL2使用が学習者の学習意欲を高める可能性を示唆している。前田（2010）は高校1年生357名を対象とした調査で，英語で行う授業を開始した4月とその8か月後の12月の時点での英語で行う授業に対する抵抗感を比較した。その結果，すごく，もしくは，まあまあ抵抗感がある，と回答した生徒が4月の時点で68.7%だったのに対し，12月の時点では25.5%に減少していたことを明らかにして

いる。濱田・志村（2023）の高校2年生を対象とした3か月間の調査においても、教師が積極的にL2を使用する授業を受けることで、学習者がそれ以前に持っていた教師のL2使用に対する不安が少なくなり、逆に教師のL2使用に対し、好意的な意識を持つ学習者が増えたという結果が出ている。Sato and Koga（2012）は主に教師がL2を使用した授業を半年間受講した大学生の会話意欲が有意に向上し、また、その授業が会話不安や会話に対する有能感にも好影響を与えた可能性が高いと報告している。Levine（2003）は、授業中の目標言語の使用と学習者の不安の増大の間に相関は見られなかったと述べ、上野（2017）も英語のみの授業を受けた大学生のインタビューの中に、英語のみの授業を実際に体験することで不安が取り除かれた、との回答があったことを記している。

調査を基にした結果ではないが、金谷（2004）は英語を使用する教師の姿勢によって、生徒の学習意欲が喚起されると述べ、山森（2007）は英語の授業であることを学習者に印象付けるための雰囲気づくりとしての機能も教師のL2使用にはあると主張している。太田（2009）も教師がL2を使用することで、先生のように自分も英語を使えるようになるかもしれないと学習者に実感させることが必要であると述べている。

一方で、江利川（2009）は学習者の情意面に関して、教師のL2使用が英語嫌いを加速させかねないと主張し、鳥飼（2017）も学習者は授業を十分に理解せず、自信を失う場合があると述べている。また、英語で授業をしたからといって学習者のL2使用が増えるわけではない（亘理，2011）との意見や教師が主にL2を用いた授業を受けても、学習者の目標言語使用の有意な増加は認められなかったMacaro（2001）の調査結果もある。藤居（2019）の中でも、教師による英語使用が英語の授業を難しいものと感じさせ、有能感を低下させる可能性があるといった指摘があると述べられている。

2.2 自己決定理論に基づいた動機づけ

本研究はDeci and Ryan（2004）による自己決定理論に基づいて動機づけを検証することとした。この理論では、動機づけが、動機がない状態（無動機）から外発的動機づけ、そして、内発的動機づけへと至るとされ、内

発的動機づけが高まった学習者は自律的に学習するようになるとされている。また、動機づけを高めるためには、自律性、有能性、関係性の3つの欲求を充足する必要があるとされている。自律性の欲求とは、自分の行動を自身で決定し、責任を持ちたいという欲求、有能性の欲求とは、自分ができるという自信や自分の能力を示したいという欲求、関係性の欲求とは、他者と密接に関わり、友好的な関係を持ちたいという欲求のことであり、これら3つの欲求が充足することにより、学習者は内発的に動機づけられるとしている。

3. 研究課題

先行研究は大学生を対象としているものが多いが、本研究は高校生を対象としている。また、高校では、研究の文脈、つまり高校教員が研究者でない限り、教師のL2使用率を統制した授業を実践するのは難しく、データの収集自体に困難が伴う。そこで、本研究では、高校の授業における教室の発話データを記録し、教師のL2使用率の割合を統制したうえでデータの収集を行い、以下の2つの研究課題にアプローチする。

研究課題 1：授業中の教師のL2使用の増加によって、学習者の授業に対する意識や動機づけは変化するか。

研究課題 2：授業中の教師のL2使用に対して学習者はどのように感じているか。

4. 研究方法

4.1 参加者

本稿の参加者は2022年4月に私立男子高校の2学年に所属する36名の学習者である。全員がコミュニケーション英語Ⅱを同じ教室内で受講している。この高校は進学校であり、参加者の大学進学のための英語学習意欲は高い。参加者36名のうち20名、55.6%が英語検定2級を取得、加えて、準2級を取得している者が10名おり、全体で準2級以上を取得している者の割合は83.3%であった。参加者には本稿への協力の同意を得て、調査内容が

成績に影響しないことを確認した。最終的に、参加者36名のうち2名は調査時に不在で、調査対象は34名となった。

4.2 調査方法

まず、授業中の教師のL2使用を増やすため、教師自身がL2を積極的に使用した授業をおこなった。調査期間は2022年の4月2週目から7月2週目まで、週4回の50分授業をその対象とした。授業の開始前の4月とおよそ3か月間授業を受けた後の7月の計2回、同じ質問紙を用いて調査をおこない、データを収集した。その期間に計9回の授業を録画し、教師の言語使用割合を算出した。

授業における教師のL2使用が学習者の動機づけにもたらす変化を捉えるために、本研究では、理論的枠組みとしてDeci and Ryan (2004)による自己決定理論を採用する。この理論では、動機づけが、動機がない状態（無動機）から4つの異なる種類の外発的動機づけ、そして、内発的動機づけへと至るとされ、内発的動機づけが高まった学習者は自律的に学習するようになることとされている。また、この理論では、自律性の欲求（自分の行動を自身で決定し、責任を持ちたいという欲求）、有能性の欲求（自分ができるという自信や自分の能力を示したいという欲求）、関係性の欲求（他者と密接に関わり、友好的な関係を持ちたいという欲求）の3つを充足することで、学習者が内発的に動機づけられていくと考えられている（Deci & Ryan, 2004）。本研究では、上記の理論的枠組みを踏まえて、教師のL2使用が学習者の英語学習に対する自己決定度を高め、学習者が「英語を学びたいから学ぶ」という内発的に動機づけられた状態になるのかを検証する。そこで、自律性、有能性、関係性の3つからなる心理的欲求と内発的、同一化的調整、外的、無動機の4つからなる学習動機づけを測るようになられたAgawa and Takeuchi (2016)の質問紙を用いた。なお、この質問紙では、外発的動機づけを同一化的調整と外的調整の2つに分けている。同一化的調整は個人的な重要性から自律的に学習するという内発的動機づけに近いもの、外的調整は報酬や罰などの外的な要因に統制されるものである。本研究の参加者は進学に向けた意欲、いわゆる同一化的調整が

高い学習者であり、L2使用率の高い授業を受けることで、3欲求が満たされ、英語学習に対する内発的動機づけが高まることが考えられる。

授業中の教師のL2使用に関する質問紙はLiu et al. (2004) をベースに、濱田・志村 (2023) の調査を経て、修正を加え、さらに岩中 (2016) と山森 (2007) の質問項目を追加し作成した。詳細は付録1をご覧頂きたい。また、質問紙調査の後に参加者の中からランダムに9名を選び、インタビュー調査をおこなった。

4.3 授業内容

実践した授業は、英語長文のリーディング素材を用いた授業と短文のリーディング素材を用いた授業の大きく2つに分けられる。前者は2回の授業を1つのセットとし、後者は1回の授業で完結するものであった。全ての授業に共通する点は、定着活動として、単語や英文の音読をおこなったことやペア、もしくはグループ活動を通して、L2を用いて学習者同士がコミュニケーションをとる機会を与えたことが挙げられる。具体的には、ウォームアップ活動として、学習者同士がペアを組み、片方の学習者がある単語の意味をL2で説明し、パートナーがその単語を推測するといった活動や読んだ英文を自分の言葉で説明する再話活動をおこなった。加えて、学習者同士がL1を用いて、英文の内容や文の構造、文法を確認し、話し合う時間を授業内に含めた。授業のおおまかな流れについては付録2を参照頂きたい。

授業中の教師のL2使用率は言語使用全体のおおよそ80%程度となるよう事前に設定した。その理由としてまず、学習者がL1使用を授業から完全に排除することを望まなかったというMacaro and Lee (2012) の調査結果やL1とL2を切り替えながら指導をおこなった方が効果的であった (Lee and Macaro, 2013) という結果を基に、適宜L1を使用することとした。加えて、Macaro (2011) が目標言語 (L2) の使用を80%程度にするのが望ましいと述べていること、また望月他 (2016) の中で示されていた、授業時間50分のうち、日本語の使用が10分程度になるよう、すなわち教師のL2使用が全体の80%程度になるように、という目安を参考にした。L2の使用に際しては、学習者のL2使用やL2学習促進の足場となりうる場合に限り

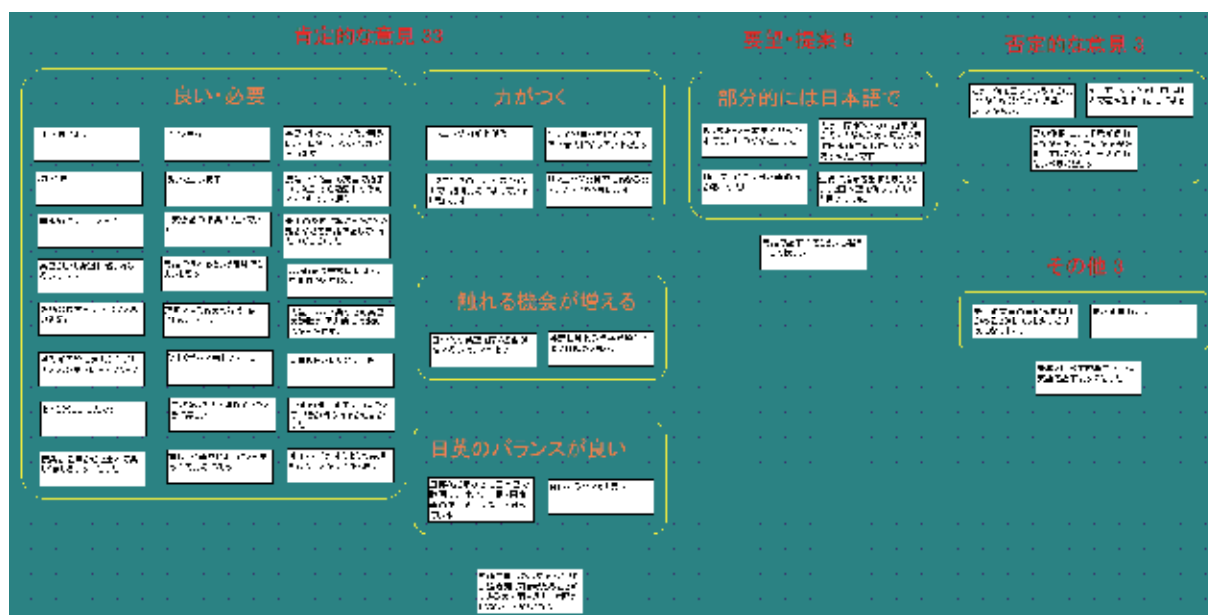
L1を活用する（竹内，2015）という立場から，高梨（2005）のL2使用に関する3つの留意点，生徒に語りかけるように，理解でき得るレベルの英語の使用，生徒にも使わせたい，を意識した上で授業をおこなった。本稿において，L1を使用した場面は主として語彙や文法の説明であった。Shimura（2007）は日本の高校のリーディングの授業を観察し，教師のL1使用は主に英文内容の要約や文法説明であったと述べ，上野（2017）の調査においても，大学生が授業で文法の説明のために日本語が使用されることを期待していたとの記述がある。藤居（2019）においても，英文の構造や語法など明示的に指導をした方が効果的と考えられる場合は日本語を使用したとある。本稿はこれらを参考にL1を用いた。

4.4 分析方法

教師のL2使用率を算出するために，2つのタイプの授業を各3回，2つのタイプの授業のうち1つは2回の授業を1セットと見なすため，合計すると9回の授業を録画・分析した。分析には，志村（2021）が授業中の教師の言語使用を計測できるように改良したCOLT part Aを使用した。方法は，授業を1分単位で区切り，その中で教師がL1とL2のどちらを使用しているか，またはどちらの使用が多いかをカウントする。活動やテスト等で教師の発言がない場合はどちらともカウントしなかった。そのため，各授業の長さは50分であるが，使用率を計算する際の授業の長さはそれよりも少ないものとなった。

質問紙に基づいた選択式の質問に関する4月と7月の2つのデータを比べるために，対応のある t 検定を用いて分析をした。最終的に，34名の参加者のデータが利用でき，かつヒストグラムから等分散であることが確認できたため，パラメトリック検定である t 検定を選択した。分析には，LangTest（Mizumoto, n.d.）というソフトを使用した。また，自由記述による回答はフリーソフト IdeaFragment2（須藤，2006）を使用して，データのコード化とカテゴリー化を行い，浮上したカテゴリーを肯定的な意見，要望・提案，否定的な意見に分類した上で，回答数に基づいてそれぞれの割合を算出した。データのコード化とカテゴリー化をおこなう際のプロセスの例を図1に示した。

図1 自由記述による回答をコード化，カテゴリー化する際のプロセス例



5.結果

5.1 質問紙の回答に基づく教師のL2使用率

あなたの英語の先生は授業でどのくらいの割合(%)で英語を使用しますか，という質問に対する回答の記述統計を表1に記す。4月と7月の回答を対応のある t 検定を用いて比較したところ，統計的に有意な差が見られた ($t(33) = -16.59, p = .00, d = 2.85$)。効果量は大であった。2つの平均を比較したところ，4月よりも7月が有意に高いことが示された。

表1 質問紙の回答に基づく4月と7月の教師のL2使用率(%)の記述統計

時期	N	M	SD	Min	Max
4月	34	15.50	12.34	0	40
7月	34	66.63	16.20	10	95

5.2 データに基づく実際の教師のL2使用率

計9回の教師の発話データに基づいた教師のL2使用率を表2に記す。平均は69.21%で，最高は86.11%，最低は51.28%だった。

表2 データに基づく実際の教師の授業中のL2使用率

日付	授業	L1(分)	L2(分)	合計(分)	L2の割合
2022年5月21日	長文リーディング	8	29	37	78.38%
2022年5月23日	長文リーディング	8	26	34	76.47%
2022年5月24日	短文リーディング	19	20	39	51.28%
2022年6月7日	短文リーディング	18	21	39	53.85%
2022年6月11日	長文リーディング	9	29	38	76.32%
2022年6月13日	長文リーディング	12	27	39	69.23%
2022年7月9日	長文リーディング	12	26	38	68.42%
2022年7月11日	長文リーディング	5	31	36	86.11%
2022年7月15日	短文リーディング	14	27	41	65.85%
全体の合計		105	236	341	69.21%

5.3 質問紙の回答に基づく教師のL2使用に対する参加者の理解度

質問紙の回答に基づく教師のL2使用に対する参加者の理解度の記述統計を表3に記す。4月と7月の回答を対応のある t 検定を用いて比較したところ、統計的に有意な差が見られた ($t(33) = -2.14$, $p = .04$, $d = .37$)。効果量は小であった。2つの平均を比較したところ、4月よりも7月が有意に高いことが示された。表4には4月と7月の教師のL2使用に対する参加者の理解度の度数分布を記す。理解度が40%未満の参加者が4月には5人いたが、7月には1人もいなくなったことがわかる。

表3 質問紙の回答に基づく教師のL2使用に対する参加者の理解度(%)の記述統計

時期	N	M	SD	Min	Max
4月	34	72.47	26.72	0	100
7月	34	81.73	10.41	56	100

表4 質問紙の回答に基づく教師のL2使用に対する参加者の理解度の度数分布

理解度(%)	0	1-19	20-39	40-59	60-79	80-99	100
4月の人数	1	1	3	1	9	14	5
7月の人数	0	0	0	1	11	21	1

5.4 質問紙の回答に基づく教師の理想のL2使用率

あなたの英語学習をもっとも有益なものにするために、あなたの先生は授業でどのくらいの割合(%)で英語を使用すべきだと思いますか、という質問に対する回答の記述統計を表5に記す。4月と7月の回答を対応のある t 検定を用いて比較したところ、統計的に有意な差が見られた ($t(33) = -6.21$, $p = .00$, $d = 1.06$)。効果量は大であった。2つの平均を比較したところ、4月よりも7月が有意に高いことが示された。

表5 質問紙の回答に基づく教師の理想のL2使用率(%)の記述統計

時期	N	M	SD	Min	Max
4月	34	42.59	23.60	0	90
7月	34	67.26	15.69	30	95

5.5 心理的欲求

心理的欲求のうち、自律性に関する6項目の質問への回答の4月と7月の平均を対応のある t 検定を用いて比較したところ、統計的に有意な差が見られた ($t(33) = -5.03$, $p = .00$, $d = 0.86$)。効果量は大で4月より7月が有意に高いことが示された。関係性に関する3項目の質問への回答の平均の間にも有意な差が見られた ($t(33) = -8.54$, $p = .00$, $d = 1.46$)。こちらも効果量は大で4月より7月が有意に高かった。一方で、有能性に関する3項目の質問への回答の平均の間には有意な差が見られず、効果量も小であった ($t(33) = -1.85$, $p = .07$, $d = 0.31$)。

5.6 動機づけ尺度

動機づけ尺度のうち、内発的動機づけに関する5項目の質問への回答の4月と7月の平均を対応のある t 検定を用いて比較したところ、統計的に有

意な差が見られた($t(33) = -6.12$, $p = .00$, $d = 1.05$)。効果量は大で、4月より7月が有意に高いことが示された。一方、残りの同一化的調整に関する6項目、外的動機づけに関する3項目、無動機に関する5項目、のそれぞれの回答の平均の間にはどれも有意な差が見られなかった。統計量はそれぞれ、同一化的調整 ($t(33) = -0.23$, $p = .82$, $d = 0.04$), 外発的動機づけ($t(33) = -0.79$, $p = .44$, $d = 0.14$), 無動機 ($t(33) = -1.81$, $p = .08$, $d = 0.31$) であり、効果量は同一化的調整と外的動機づけは共になし、無動機に関しては小であった。

5.7 その他の質問項目

上記以外の独立した3つの質問項目の結果について以下に記す。英語で行うことを基本とした授業はあなたの授業中の英語使用を促す、という質問に対する4月と7月の回答を比べると、有意に7月の方が高く($t(33) = -4.39$, $p = .00$, $d = 0.75$), 効果量は中であった。

英語で行うことを基本とした授業はあなたの学習意欲を高める、という質問に対する4月と7月の回答を比べると、有意に7月の方が高く($t(33) = -5.44$, $p = .00$, $d = 0.93$), 効果量は大であった。

あなたは英語の授業が好きである、という質問に対する4月と7月の回答を比べたところ、有意に7月の方が高く($t(33) = -3.85$, $p = .00$, $d = 0.66$), 効果量は中であった。

5.8 自由記述

自由記述の回答を分析したところ、意見の総数が4月は42、7月は41であった。そのうち、教師のL2使用に対して肯定的な意見のカテゴリーに属するとみなされたものの数は4月が20で4月全体の47.6%だったのに対し、7月は33で7月全体の80.5%を占めていた。一方、否定的な意見のカテゴリーに属されるとみなされたものの数は、4月の時点で11で4月全体の26.25%、7月は3で7月全体の7.3%と減少していた。自由記述の分類の詳細については、付録3と4をご覧頂きたい。

6. 考察

6.1 教師のL2使用率と理解度について

参加者の回答を基にした教師の L2 使用率の記述統計を見ると、4 月の 15.5%から大きく増え、7 月には 66.63%となっており、参加者が授業中の教師の L2 使用をより多く経験するという本稿の調査前の設定は満たしていると言えることができるであろう。

参加者が質問紙で回答した教師の L2 使用率 66.63%と表 2 で示した発話データを用いて算出した実際の教師の L2 使用率 69.21%の差は約 3%であり、参加者が感じているものと実際の教師の L2 使用率に大きな差はないことがわかった。一方で、調査前に教師の授業中の L2 使用率を 80%程度となるよう設定していたが、実際には 80%よりは低い数値となった。その理由として、4 月の参加者の自由記述の中で、部分的なものを含めて教師の L1 使用を望む声が 9 つあり、それらの声が少なからず、教師の L1 使用の増加に影響を与えた可能性がある。

表 3 の記述統計からもわかる通り、7 月の参加者の理解度の平均は 80%を超えており、改善の必要はあるものの、調査前に英語使用の留意点として挙げた高梨（2005）の、理解でき得るレベルの英語の使用、をおおむね満たしていると考えることができる。また、表 4 の理解度に関する度数分布においても、7 月において、理解度が 40%未満である者は一人もいなかった。インタビュー調査においても、9 人中 8 人が授業中の情報伝達に支障をきたしたことはないと答え、また、9 人中 3 人の参加者が教師の英語がわからない場合は周りの仲間と確認し合いながら理解できた、とも回答していた。これらの内容から、今回の調査において、参加者はおおむね教師の L2 を理解していたと考えることができる。学習者は授業を十分に理解せず自信を失う場合がある（鳥飼，2017）という主張は学習者の理解度を高めることで解消される問題であるため、参加者の理解度が比較的高かった本稿では、参加者が自信を失った可能性は低いと考えられる。

6.2 教師の理想の L2 使用率について

授業中の教師の L2 使用率が高まると、参加者の理想とする教師の L2 使用率も高まる可能性があることが示された。表 5 の記述統計を見ると、

4月の42.59%から7月には67.26%になっており、20%以上増加していることがわかる。濱田・志村(2023)の高校生を対象とした本稿と同様の調査においても、介入前の56.98%から介入後には79.15%に増加し、それぞれの数値には差があるものの本稿と同様に20%以上増加したという結果が出ている。また、Liu et al. (2004)においては、学習者の理想とする教師のL2使用率は53%であり、本稿はそれよりも高い数値となった。また、この7月の理想のL2使用率67.26%とデータを基にした実際の教師の授業中のL2使用率の数値69.21%を比べると差は2%程度しかない。この結果は、日常の授業形態が教師のL2使用に対する参加者の意識に影響を与えた可能性、もしくは参加者の理想的なL2使用を授業の中である程度実践することができた可能性があることがわかる。さらに、自由記述において、日英のバランスがよいとの回答が2つあったことやインタビュー調査において、9人中8人が教師の言語使用に対し、今のままがいい、もしくはL1とL2のバランスがちょうど良い、と答えたことも教師の言語使用と参加者の言語使用に対する意識が相互に作用した可能性を示している。

6.3 心理的欲求について

自律性の項目に関しては、教師のL2使用の増加自体が直接的な影響を与えているというのは難しいかもしれない。しかし、自律性に影響を与えたものとして、4月のアンケートの自由記述に含まれていた参加者の要望、具体的に言えば、部分的にでもL1を使用して欲しい、という要望が授業に反映されていた点が考えられる。また、参加者が理想とする教師のL2使用率に実際の教師のL2使用率がかなり近かったことも影響を与えた可能性がある。わかりやすく言えば、Agawa and Takeuchi (2016)の質問紙の自律性に関する質問に含まれる、学生の気持ちを理解する、学生の意見を尊重する、などの項目にプラスの効果を与えた可能性がある。また、4月の自由記述の回答における要望・提案のグループに属する回答の数は11だったのに対し、7月には5に減少していたことは、授業の中で自分の気持ちや意見が尊重されていると感じた参加者がいた可能性を示唆し、それが自律性の項目の上昇に貢献したと解釈することもできる。

関係性の項目に関しては、教師の積極的なL2使用が学習者にもそれが期待されている雰囲気を作り出し、それに加えて学習者同士がL2を使ってコミュニケーションをおこなう取り組みを授業に導入することで、関係性の欲求が満たされ、結果として内発的動機づけが向上した可能性がある。Sato and Koga (2012) もこの結果同様に、教師のL2使用が学習者の会話意欲を促すとし、岩中 (2011) も、学習者同士の関係性を支援するために、ペアまたはグループ活動の時間を確保したと記されている。また、質問の難しさや複雑さによるものの、学習者は質問に対し、教師と同じ使用言語を使う傾向があるとしたLiu et al. (2004) も同様に、本稿の結果を支持している。

有能性に関しては、4月から7月の授業を通して、教師の積極的なL2使用を参加者の達成感や充実感を満たす活動にうまくつなげることができなかった可能性がある。有能性ではないが、高校生を対象とした調査 (藤居, 2019) において、教師のL2使用率が増加したことで学習者の英語学習自己効力感が有意に高まったと記されており、本稿の結果とは一致しないものであった。

自己決定理論においては、自律性、有能性、関係性の3つの欲求を満たすことで内発的動機づけを高めることができるとされており、本稿ではその3つのうち2つが有意に向上したことから、教師の積極的なL2使用が内発的動機づけを高める可能性を示した。

6.4 動機づけ尺度について

田中 (2005) は内発的に動機づけられた学習者は、より高い自律性を持って学習に取り組むと述べており、5.6の結果は、教師の積極的なL2使用が参加者の動機づけを高めた可能性を示唆している。加えて、英語で行うことを基本とした授業はあなたの学習意欲を高める、という質問に対する回答の4月と7月の平均を比べると、介入後の7月の方が有意に高かったことやあなたは英語の授業が好きである、という質問に対する回答の平均が、介入後の7月の方が有意に高かったことも本稿における教師の積極的なL2使用が参加者の英語学習への動機づけを高めた可能性を示している。本稿の結果は、教師の積極的なL2使用が学習者の学習意欲を高めたとする岩中

他（2015）や岩中（2016）の調査結果，また，L2を使用する教師の姿勢によって生徒の学習意欲が喚起されると述べた金谷（2014）の主張を支持するものとなった。

6.5 自由記述とインタビュー調査の結果から

3か月の調査を通して，肯定的な意見が増え，否定的な意見が減少していたことは参加者が教師のL2使用に対し，肯定的な気持ちを強めた可能性があることを示す。詳しくみると，4月の時点であったL2使用に対する不安を示す6つの回答が7月には消えていたことが挙げられる。上記の通り，授業中の教師のL2使用率が増加したにもかかわらず，それに対する参加者の理解度が4月より7月の方が有意に高く，かつ7月の参加者の理解度が80%を超えていた点，インタビュー調査において情報伝達に支障をきたしたことはない，と答えた参加者が多かったこと，教師の英語がわからない場合は周りの仲間と確認し合いながら理解できた，という参加者がいたことも，4月の時点で持っていた参加者の不安が時間と共に解消していった可能性を示す。これらは，授業中の目標言語の使用と学習者の不安の増大の間に相関は見られなかったと述べたLevine（2003）や英語のみの授業を体験し，不安が取り除かれた学習者がいたことを示唆している上野（2017）の結果と類似したものであり，教師のL2使用が学習者に必ずしも不安を与えるわけではないこと，そして実際に授業を受けることで，以前に持っていた不安が解消される可能性があることも示された。

7. 結論

本稿では，高校2年生を対象に，授業中の教師のL2使用の増加が，参加者の意識や動機づけにどのような変化をもたらしているかを確認した。まず，調査を通して，参加者が感じる教師のL2使用率が介入前の4月から介入後の7月の間で有意に高くなっていることがわかった。また，教師の授業中の発話データを分析した結果，教師のL2使用率は参加者が感じる教師のL2使用率と大きな差がないことが示され，調査の前提である教師のL2使用率の増加を満たしていることがわかった。質問紙とインタビュー調査のデータから，授業中の教師のL2使用に対する参加者の意識や動機づけに関して

は、総じて高まった可能性がある。具体的には、介入前の4月から介入後の7月の間で参加者が感じる教師の理想のL2使用率が20%以上伸びたこと、内発的動機づけの向上に寄与する心理的欲求のうち、自律性と関係性が有意に高くなったこと、動機づけ尺度のうち、内発的動機づけだけが有意に高くなったこと、自由記述において教師のL2使用に対して肯定的な意見の割合が増え、否定的な意見の割合が減ったこと、最後に、インタビュー調査を通して、教師のL2使用を支持するコメントがあったことが挙げられる。

本稿の結果のように、教師のL2使用の増加が学習者の意識や動機づけを高めることができるのであれば、教師のL2使用の増加によって、学習者のL2学習に対する前向きな取り組みが後押しされ、結果的に学習者の英語力が伸びる可能性があるのではないかと考えられる。現状として、授業中の教師のL2使用に関しては、その使用率や使用法、使用場面に関してさまざまな意見があり、それらの振れ幅は非常に大きい。それぞれの状況に応じて、教師の言語使用は考えられるべきではあるが、その際に学習者の意識や動機づけをより一層考慮に入れる必要があるということが本稿では示唆される。

本研究の限界点として、研究対象が限られていること、参加者の英語の習熟度や学習への意欲が比較的一様であったことも挙げられる。また、教師によるL2の使用方法や授業の進め方、指導法などの他の要因によって参加者の意識や動機づけが影響された可能性もある。しかしながら、上記したように、教師の積極的なL2使用、すなわち教師のL2使用量の増加に伴って、参加者がその使用に対し、より好意的な意識を持つようになったことや英語学習への動機づけが高まった本稿の結果は授業中の教師の言語使用を考える際にさらに考慮すべきであることに変わりはない。今後、本研究とは異なる様々な習熟度を持つ学習者を対象とした調査や、どのような場面でL2の使用が効果的であるか、または教師が使用するL2の質についての調査を行うことで、状況や場面に応じたより良い言語使用が教室内でおこなわれることを期待すると共に、本稿が少しでもその一助となればと願っている。

引用文献

- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016). A new questionnaire to assess Japanese EFL learners' motivation: Development and validation. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 27, 1–16. https://doi.org/10.20581/arele.27.0_1
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Lee, J. H., & Macaro, E. (2013). Investigating age in the use of L1 or English-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners. *The Modern Language Journal*, 97(4), 887–901. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12044.x>
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343–364. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00194>
- Liu, D., Ahn, G., Baek, K., & Han, N. (2004). South Korean high school English teacher's code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly*, 38(4), 605–638. <https://doi.org/10.2307/3588282>
- Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531–548. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00124>
- Macaro, E. (2011). The teacher's code-switching and the learner's strategic response: Towards a research agenda and implications for teacher education. *Paper presented at the JACET 50th Commemorative International Convention*, Fukuoka.
- Macaro, E., & Lee, J. H. (2012). Teacher language background, codeswitching, and English-only instruction: Does age make a difference to learners' attitudes? *TESOL Quarterly*, 47(4),

- 717–742. <https://doi.org/10.1002/tesq.74>
- Mizumoto, A. (n.d.). *LangTest*. <https://langtest.jp>
- Sato, R., & Koga, T. (2012). Examining the Effects of All English Class on learners' Affective Aspects: Variations of Willingness to Communicate, Communication Anxiety and Perceived Communication Competence. *Journal of the Chubu English Language Education Society, 41*, 183–190.
https://doi.org/10.20713/celes.41.0_183
- Shimura, A. (2007). Teacher use of L1: Different class situations. In K. Bradford–Watts (Ed.), *JALT 2006 Conference Proceedings*. JALT.
- 岩中貴裕 (2011). 「学習意欲の向上に貢献する教室活動–考慮すべき 3 つの心理的欲求」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』 第 8 号, 1–16.
- 岩中貴裕 (2016). 「英語で教える英語の授業が学習者の教授言語の好みに与える影響」『環太平洋大学研究紀要』 第 10 号, 99–106.
<https://doi.org/10.24767/00000491>
- 岩中貴裕・ウィリーイアン・岩井千秋・高垣俊之・小西廣司・カワモトジュリア・カーソンエレノア (2015). 「日本人大学生の教授言語に対する好みと期待–外国語としての英語の授業における L1 使用に対する態度–」『香川大学教育研究』, 第 12 号, 117–128.
- 上野育子 (2017). 「授業内英語使用に対する日本人英語教師と大学生のレビュー: 混合研究法による比較調査」『大阪女学院大学紀要』, 第 14 号, 69–84.
- 江利川春雄 (2009). 『英語教育のポリティクス: 競争から共同へ』. 三友社出版
- 太田光春 (2009). 「新学習指導要領の目指すもの–生涯学習をみすえての英語教育の中で–」上智大学・ARCLE 応用言語学シンポジウム口頭発表, 上智大学, 2009 年 12 月 13 日, Retrieved November 10th, 2022 from https://www.arcle.jp/report/2009/0004_2.html
- 金谷憲 (2004). 「「オールイングリッシュ絶対主義」を検証する」『英語教

- 育』3月号, 第52号(13), 8-10.
- 志村昭暢 (2021, 8月). 「技能統合型タスクを用いた高等学校英語授業の特徴 —中学校コミュニケーションタスクとの比較—」, JASELE 長野研究大会口頭発表, 2021年8月7日.
- 須藤幸一 (2006). 「思考支援ツール Idea Fragment 2 for Windows」
<http://nekomimi.la.coocan.jp/lzh/ideafrg2.htm>.
- 竹内理 (2015). 「教室内における適切な L2 (英語) 使用をめざして: Code-switching の指針を考える」『中学校 英語で授業ここがポイント』2-3.
- 高梨庸雄 (2005). 『英語の「授業力」を高めるために』. 三省堂
- 田中博晃 (2005). 「どのようにすれば学習者の内発的動機づけは高められるのか? : 学習者の動機づけを促進する方略の効果検証」 *JLTA Journal*, 第7号, 163-176. https://doi.org/10.20622/jltaj.7.0_163
- 鳥飼玖美子 (2017). 「英語の授業は基本的に英語で行う」方針について」『学術の動向』, 第22号(1), 11_78-11_82.
https://doi.org/10.5363/tits.22.11_78
- 濱田裕介・志村昭暢 (2023). 「授業中の教師の L2 使用に対する学習者の意識とその変化」. *Journal of Hokkaido University of Education (Clinical Research in Education)*, 73(1).
- 藤居真路 (2019). 「教室英語の使用率増加と英語学習への態度との関係」『中国地区英語教育学会研究紀要』, 第49号, 75-85.
https://doi.org/10.18983/casele.49.0_75
- 前田昌寛 (2010). 「JTE が英語で授業を行う意義」. 日本語英語教育研究所.
- 望月正道・相澤一美・笠原究・林幸伸 (2016). 『英語で教える英語の授業 —その進め方・考え方』. 大修館書店.
- 文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説』
https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf
- 文部科学省 (2021). 『英語教育実施状況調査』. https://www.mext.go.jp/content/20220513-mxt_kyoiku01-000022559_4.pdf

山森直人 (2007). 「英語授業において教師が使用する英語の教育的機能—教室英語の分析枠組み(FORCE)の構想の試み—」『鳴門教育大学研究紀要』, 第 22 号, 161–17.

亘理陽一 (2011). 「外国語としての英語の教育における使用言語のバランスに関する批判的考察 —授業を「英語で行うことを基本とする」のは学習者にとって有益か—」『教育学の研究と実践』, 第 6 号, 33–42.
https://doi.org/10.24470/tpe.6.0_33

付録 1 教師の L2 使用に関するアンケート

あなたの英語の先生は授業でどのくらいの割合(%)で英語を使用しますか。

約 _____%

あなたはあなたの先生の英語をどのくらい(%)理解することができますか。

約 _____%

あなたの英語学習をもっとも有益なものにするために、あなたの先生は授業でどのくらいの割合(%)で英語を使用すべきだと思いますか。

約 _____%

英語で行うことを基本とした授業はあなたの授業中の英語使用を促す。

5 4 3 2 1

英語で行うことを基本とした授業はあなたの学習意欲を高める。

5 4 3 2 1

あなたは英語の授業が好きである。

5 4 3 2 1

授業中の先生の英語の使用についてどう思いますか？ 自由に書いてください。

付録2 授業のおおまかな流れ

長文リーディングの授業（1時間目）

単語帳を用いた活動（5分）

ウォームアップ活動（7分）

長文素材 A のリスニング＋要約プリントの穴埋め＋Q&A プリント（10分）

長文素材 A のリーディング＋要約プリントと Q&A プリントの答えの追加・修正（10分）

学習者同士で答えのシェアと話し合い（5分）

教師主導の答えの確認と簡単な説明（7分）

長文リーディングの授業（2時間目）

単語帳を用いた活動（5分）

長文素材 A のリスニングとペアでの再話（12分）

学習者同士で長文の内容や文法についての話し合い（5分）

教師主導の説明（10分）

長文の音読（4分）

長文の定着活動（再話や間違い探し）（12分）

宿題と次回授業内容の予告（2分）

短文リーディングの授業

前授業で学習した長文の小テスト（7分）

単語帳を用いた活動（5分）

ウォームアップ活動（7分）

短文素材 A のリスニングとその材の内容や英文についての話し合い（10分）

短文素材 A のリーディングと Q&A プリント（5分）

教師主導のプリントの確認と英文の説明（10分）

短文素材 A の音読や定着活動（5分）

宿題と次回授業内容の予告（1分）

付録3 教師のL2使用に対する4月の自由記述の回答をカテゴリー化した結果

上位 カテゴリー	n1	中位 カテゴリー	n2	下位 カテゴリー	n3				
肯定的な 意見 (47.62%)	20	英語力が向上する	6	良い取り組み	4				
				良い・必要	8	必要である	3		
						楽しそう	1		
						リスニング力の向上	2		
						スピーキング力の向上	2		
						全体的な英語力の向上	1		
						英語の実用的な力の向上	1		
						集中できる	5	聞き逃さないよう集中する	4
								学習意欲が向上し集中できる	1
						英語に触れる機会 の増加	1		1
				要望・提案 (26.19%)	11	部分的には日本語 が良い	7	日本語でのサポートが欲しい	3
								文法説明は日本語がよい	3
								難しい内容は日本語がよい	1
								英語の話し方への 要望	2
		ゆっくり話して欲しい	1						
理解を助けるサポ ート	2	質問をしやすくして欲しい	1						
		英語の補助プリント集が欲しい	1						
否定的な 意見 (26.19%)	11	(すべて) 日本語がよい	2	理解できるか不安	4				
				不安	6	大変そう	1		
						指名されるのが怖い	1		
						理解度が高くなる	1		
						日英を比べて学習したい	1		
						意味がない	1		
						テンポが悪くなる	1		
		処理できない	1						

付録4 教師のL2使用に対する7月の自由記述の回答をカテゴリー化した結果

上位 カテゴリー	<i>n1</i>	中位 カテゴリー	<i>n2</i>	下位 カテゴリー	<i>n3</i>		
肯定的な 意見	33 (80.49%)	良い・必要	24	良い取り組み	13		
				楽しい・好きになった	6		
				知識が増えた	3		
				必要である	2		
		英語力が向上する	4	リスニング力の向上	3		
		英語に触れる機会 の増加	2	全体的な英語力の向上	1		
		日英のバランス が良い	2				
		集中できる	1				
		要望・提案	5 (12.20%)	部分的には日本語 が良い	4	指示は日本語にしてほしい	3
						反応を見て日本語を使用 すべき	1
英語の話し方への 要望	1						
否定的な 意見	3 (7.32%)	不安 あきらめる人が 出る	2 1	たまに理解できなくて不安	2		

投稿規程

1. 著者は、大学英語教育学会（以下「JACET」という。）北海道支部会員でなければならない。ただし、共著の場合、第一著者は投稿時に会員であること。第二著者以降の資格は問わない。
2. 投稿論文は、未発表でなければならない。ただし、口頭発表をした場合、その旨を明記すれば審査対象となる。
3. 投稿分野は、実験や調査あるいは理論的考察をまとめた「研究論文」と教育実践およびその考察をまとめた「教育論文」、および「研究論文」に準じ、速報性を有し、会員にとって有用な情報を含んだ「研究ノート」に分かれる。ただし、「研究論文」や「教育論文」として応募された論文でも、内容によっては応募者の了解を得たうえで「研究ノート」として掲載することもある。
4. 原稿は、Microsoft Word を使って以下の規格で作成すること。なお、投稿規定に合わない原稿や誤字脱字が多い原稿は原則、審査の対象としない。特に、注、文中引用、引用文献、図表は厳守すること。
 - A) 用紙サイズと余白
A4 縦長サイズで、上下 30mm、左右 25mmの余白を設けること。
 - B) 文字サイズ
日本語、英語とも横書きで、文字サイズは 12 ポイントで作成すること。
 - C) 文字フォント
日本語の場合 37 字 30 行で文字フォントは MS 明朝、英語の場合 68 字 30 行で文字フォントは Times New Roman を使用すること。
 - D) 表紙および本文の書式
最初のページに、12 ポイントで 3 行あけて論文タイトル（16 ポイント、ボールド）を書くこと。1 行あけて氏名と所属を書き（12 ポイント、所属は括弧書き、ボールドなし）、さらに 1 行あけて Abstract（12 ポイント、ボールド）と書き、次の行から 150 語程度の 1 パラグラフで英文 Abstract（本文の使用言語に関わらない、12 ポイント、インデントなし）を置くこと。論文タイトル、氏名と所属、Abstract の語句はセンタリングすること。その後 1 行あけて本文に入ること。本文の中では、章の間は行をあげ、節の間は行をあげないこと。章や節のタイトルには、番号をつけること（この部分は、APA スタイルと異なるので注意）。各パラグラフのインデントは、日本語の場合は全角 1 文字、英語の場合は半角 5 文字とすること。
 - E) ページ番号
ページ番号は挿入しないこと。

F) 原稿の総ページ数

Abstract、本文、註、参考文献、図、表等の資料すべてを含めて、日本語および英語ともに 20 ページ±5 ページの長さとする。

G) ネイティブチェック

英文原稿、英文 Abstract は、必ずネイティブチェックを受けたものを提出すること。

H) 引用文献

本文中に言及されている文献のみを引用文献として掲げること。

I) 注

注は脚注とせず、本文の最後、引用文献の前に置くこと。

J) 図、表

図、表には一連の番号をつけ、本文の中に含めること。同一の図、表がページをまたがないように工夫すること。

K) 論文の書式

論文の書式は American Psychological Association 発行の APA Publication Manual (7th Ed.) に準拠すること。引用文献の書式例を以下に掲げるが、英語論文、日本語論文の順とすること。どちらも第一著者アルファベット順で配列すること。

Bandura, A. J. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Beebe, L. M. (1985). Input: Choosing the right stuff. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.404-414). Newbury House.

Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35(3), 407-432. <https://doi.org/10.2307/3588029>

岡 秀夫 (1979). 「教育・学習にかかわる領域—外国語教授原理および論争点」. 垣田直巳(編). 『英語教育学研究ハンドブック』 (pp.271-300) . 大修館書店.

高梨芳郎 (1993). 「英語学習における学習動機、学習方略、英語力の関係」. 『福岡教育大学紀要』, 第 43 号, 45-61.

5. 原稿を以上の規格で作成し、「提出用ファイル」と「審査用ファイル (= 「提出用ファイル」から氏名と所属を削除したファイル)」および「応募ファイル」を、下記の E メールアドレスに送信すること。ファイル提出の締め切りは 10 月末日とする。天使大学 目時光紀 研究室 Email address : metoki0702[at]gmail.com ([at]を@ (半角英数) に変えてご送信ください。

6. 原稿の採否は、査読結果に基づき本支部紀要編集委員会（以下「RBET 編集委員会」という。）で決定し、第一著者に連絡する。
7. 採択の決定した論文については、査読者からのコメントおよびRBET 編集委員会からの指示をあわせて連絡する。第一著者はそのコメントと指示に従い、Microsoft Word で作成した最終原稿をメール添付で提出することとする。
8. RBET 編集委員会の判断により、ハードコピーの提出を求めることがある。
9. 掲載論文は、翌年3月末にJ-STAGE および本支部ホームページを通じて公開する。（2022年度支部総会で承認された通り、No.20 より冊子体の発行は致しません）

10. 著作権について

投稿者は、投稿論文が採用・掲載された場合、以下の事項を了承したものとみなす。

- (1) 本支部紀要（以下「RBET」という。）に掲載された論文等の著作権はJACETに帰属し、著者等が複製あるいは転載する場合は、JACETの承認を受けることとする。
- (2) RBET掲載論文が著者所属の機関レポジトリ等を通じて公開が求められた場合は、発行後1年経ったものは原則これを認めることとする。尚、この場合は無料とする。
- (3) 機関レポジトリ等を通じて公開する論文はJACET北海道支部紀要掲載稿とする。
- (4) 著者等が、自身の論文等を公開する際には、本学会に事前に承認を得なければならない。尚、「本論文の著作権は一般社団法人大学英語教育学会に帰属する」ということを必ず明記する。

Research Bulletin of English Teaching

2023年6月24日制定

査読規程

1. 査読の目的

査読は、大学英語教育学会（以下「JACET」という。）北海道支部の紀要「Research Bulletin of English Teaching」（以下「RBET」という。）に投稿された論文を公正かつ客観的に評価するとともに、投稿された論文が本支部紀要の掲載に相応しい学問的水準に達しているか否かを判定することを目的とする。

2. 審査の対象

本支部の「Research Bulletin of English Teaching 投稿規程」（以下「RBET 投稿規程」という。）に従って投稿された論文を査読の対象とする。なお、RBET 投稿規定に合わない原稿や誤字脱字が多い原稿は、本支部紀要編集委員会（以下「RBET 編集委員会」という。）の判断で審査の対象としないこともある。

3. 査読者の資格

査読者は、原則として本支部の役員とする。ただし、RBET 編集委員会の構成員は査読者を兼ねることは出来ない。なお、支部役員以外の本支部会員に査読を依頼することがある。

4. 査読の体制

投稿があった場合、査読に関する事務全般についてはRBET 編集委員会がその任にあたる。

5. 査読者の決定

査読者については、専門性等を考慮のうえ RBET 編集委員会で決定する。1編の投稿論文に対して2名の査読者を選任する。ただし、2名の査読者の合否判定が大きく食い違う場合は新たな査読者1名に査読を依頼することができる。

6. 査読の期間

査読の期間は、投稿論文が査読者へ届いた日から原則30日以内とする。ただし、査読者からの要請があった場合、査読期間を延長することがある。

7. 査読の公平性

査読の公平性を保つため、論文投稿者の氏名及び査読者の氏名は匿名とする。

8. 査読の評価基準と合否判定

査読者は、投稿論文の「テーマの設定」「研究の手法」「表現力」「発展性」を5点評価し、以下の4段階で合否判定を行う。

<合否判定基準>

- 4 = 合格：修正は必要なし
- 3 = 条件付き合格：若干の修正を要する
- 2 = 条件付き合格：大幅な修正を要する
- 1 = 不合格

「テーマの設定」

JACETの研究分野としてふさわしいか。対象読者の興味にあっているか。十分な先行研究のまとめを経たうえで設定されているか。発表するに値する重要性を持っているか。

「研究の手法」

量的研究・質的研究いずれかのものとして妥当性を持っているか。必要な手順を踏んでいるか。出された結論を支えるのに十分な証拠を提示しているか。

「表現力」

構成・引用の書式等が論文としての体裁を備えているか。論理的に整合性があるか。発表するに値する完成度を持っているか。

「発展性」

今後の研究の方向性を提示しているか。研究成果を教育実践や当該分野、関連分野の研究で応用する可能性を示唆しているか。将来性のある研究と言えるか。

9. 査読票の提出

査読者は、「Research Bulletin of English Teaching 査読票」（以下「RBET 査読票」という。）に査読した投稿論文の合否の判定や全体的な所見、修正意見等を記入し、査読期間内に RBET 編集委員会委員長へ提出しなければならない。

10. 掲載可否の判定

査読者から RBET 査読票が RBET 編集委員会委員長に提出されたのち、同委員長は RBET 編集委員会を招集する。本委員会において、査読の結果に基づき投稿論文の RBET 掲載について審議し、その可否を決定する。なお、査読者が2名とも不合格の判定をしている場合は、不掲載とする。2名の査読者の合否判定が

大きく食い違う場合は、RBET 編集委員会の判断で、新たな査読者 1 名に査読を依頼し、掲載の可否を改めて決定することがある。

1 1. 掲載可否の通知

RBET 編集委員会後、RBET 編集委員会委員長は、査読者からの所見や修正意見、RBET 編集委員会からのコメントが記載された「Research Bulletin of English Teaching 査読・修正コメント票」（以下「RBET 査読・修正コメント票」という。）を添えて、投稿論文の RBET 掲載の可否の結果とともに論文投稿者へ通知する。

なお、審査結果は「不採択」「採択」「条件付採択」とする。「条件付採択」の場合、論文投稿者は「RBET 査読・修正コメント票」に基づき、投稿論文の内容や文言の修正を行い、同「RBET 査読・修正コメント票」に自身のコメントを添えて、結果の通知から 30 日以内に修正原稿を RBET 編集委員会委員長へ提出しなければならない。

再提出を受けた「条件付採択」論文は、RBET 編集委員会で採択要件が満たされているかを協議し、採択の可否を改めて論文投稿者へ通知する。この段階で不採択となった投稿論文は、正式に不採択とする。ただし、採択要件が十分には満たされていないと判定された「条件付採択」論文でも、若干の修正や加筆によって採択要件が満たされると判定された場合は、RBET 編集委員会の判断で論文投稿者へ再々提出を依頼することができる。その場合の提出期限は、依頼が論文投稿者へ届いた日から 15 日以内とする。

再々提出を受けた「条件付採択」論文は、RBET 編集委員会で採択要件が満たされているかを改めて協議し、採択の可否を論文投稿者へ通知する。この段階で不採択となった投稿論文は、正式に不採択とする。

なお、査読結果を踏まえ、RBET 編集委員会の判断で投稿分野の変更を応募者に提案し、了解を得たうえで掲載することがある。

JACET（大学英語教育学会）北海道支部
RBET（Research Bulletin of English Teaching）応募ファイルの様式

氏名：

所属：

連絡先住所：〒

電話番号：

Eメールアドレス：

論文タイトル：

投稿分野（いずれかを選択）

研究論文 / 教育論文 / 研究ノート

Research Bulletin of English Teaching 2023 年度査読委員一覧

氏名	所属先
石川 希美	札幌大谷大学
岩田 哲	北海道武蔵女子短期大学
上野 之江	北海学園大学
江口 均	北星学園大学
大池 京子	北海道千歳リハビリテーション大学
大木 七帆	北海道武蔵女子短期大学
尾田 智彦	札幌大学
笠原 究	北海道教育大学旭川校
河合 靖	北海道大学
坂部 俊行	北海道科学大学
沢谷 佑輔	北星学園大学
白鳥 金吾	北星学園大学短期大学部
高橋 博	藤女子大学
田中 直子	北星学園大学短期大学部
塚越 博史	北海道医療大学
内藤 永	北海学園大学
二ノ宮 寛子	國學院大學北海道短期大学部
藤井 聡美	北海道大学
松本 広幸	北海学園大学
三浦 寛子	北海道科学大学
水島 梨紗	札幌学院大学
三ツ木 真実	小樽商科大学
森越 京子	北星学園大学短期大学部
渡部 あさみ	北海学園大学

ただし、上記支部役員以外の本支部会員に査読を依頼することがある。(査読規程3.「査読者の資格」)

Research Bulletin of English Teaching 2023 年度編集委員一覧

氏名	所属先
目時 光紀 (委員長)	天使大学
青木 千加子	北海学園大学
中津川 雅宣	札幌国際大学

Research Bulletin of English Teaching (RBET) , Vol. 20

(JACET 北海道支部紀要 第 20 卷)

発行 2024 年 3 月 30 日

編集・発行 大学英語教育学会 (JACET) 北海道支部

代表者 松本 広幸

PDF 製本 株式会社 正文舎

北海道支部事務局

〒001-0022 札幌市北区北 22 条西 13 丁目

北海道武蔵女子短期大学 岩田 哲 研究室内

注) 本巻より「号 (No.)」から「巻 (Vol.)」へ変更となっています。