



宮崎大学学術情報リポジトリ

University of Miyazaki Academic Repository

言語教育におけるフロー理論に基づく学習環境作り
について--中学校英語教育とオンデマンド言語学修の
場から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部 公開日: 2016-08-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 崎山, 拓郎, 寺尾, 智史, Sakiyama, Takuro, Terao, Satoshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/6015

言語教育におけるフロー理論に基づく学習環境作りについて ——中学校英語教育とオンデマンド言語学修の場から

崎山拓郎、寺尾智史

Improvement of Learning Environment Based on Flow Theory for Language Classes: Junior High School English and On-demand Language Learning

Takuro SAKIYAMA, Satoshi TERAO

1. 序論

現在から数年のうちに、学習指導要領の改訂が予定されている。「2018年(度)からは移行措置が始まり、2020年(度)に小学校、2021年(度)に中学校、2022年(度)に高校が全面実施」となる。(石川, 2016) これらは、時代の先行きが不透明な中、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動してゆく人材の育成がこれまで以上に重要になったがゆえの措置である。それゆえ、これらの改革の主眼は、「生きる力」を持ち、主体的に思考し行動する人材を育成する教育環境を整えることにある。現今の教育施策では、2020年度を目処に予定されている入試改革に先行し、子供たちの自発的な学習を促す「アクティブラーニング(能動的学修)」の重要性が盛んに唱えられている。アクティブラーニングの目的は、学習の中で与えられたテーマに対して、学習で得た知識を使い、課題解決に向けて自分なりに筋道を立て、考えを形成する、ということにある。こうした学習の在り方においては、何よりも好奇心を持って、内発的動機から自ら進んで学ぶと言う学習態度が必要になってくる。

溝上(2014)は多様な観点からアクティブラーニングの定義を検討し、「第一に聴く以上の学習をアクティブラーニングの特徴とすること、第二に、聴く以上の活動として、読む・議論する・書くなどがあること、第三に、高次の思考を働かせること、第四に、学生の態度や価値に関わる成長が目指されること」を挙げている。¹⁾ アクティブラーニングを中心としたこれからの教育について考えるうえで、主体的な学習者を生み出す教育環境作りを考える際に、きわめて重要な視点を与えてくれるのが、「フロー理論」である。これから見ていくように、フロー理論は、アクティブラーニングのいずれの条件も満たしており、アクティブラーニングとフロー理論の親和性はきわめて高い。崎山が以下詳しく述べるこの強い連関を言語教育にいかにかすのが本論文のねらいであり、崎山が英語教育について、さらに寺尾が、対象言語を教育当事者があらかじめ絞らない「オンデマンド言語学修」についてその適応可能性を考察する。

なお、本論文は共著論文であり、1. から 3. までを崎山が単独で、4. 以下を寺尾が単独で執筆した。

キーワード：フロー理論、学習方略、アクティブラーニング、CEFR、英語教育、e-learning、オンデマンド言語学修

1-1. フローの概念

フロー理論はハンガリー出身でアメリカの心理学者であったチクセントミハイ (Mihaly Csikszentmihalyi, 1934-) が提唱した概念であり、人が創造的である瞬間の体験について、多くの人々がまるで「流れ」の中にいるようだ、と表現したことから「フロー」(flow) と名づけられた。詳細は以下で紹介するように、彼によるフロー理論は日本を含め、教育学の分野で国際的に広く受容されており、議論されてきた。このフロー概念について、チクセントミハイは『フロー体験—喜びの現象学』(1990)の中で、「一つの活動に深く没入しているのも他の何もかも問題とならなくなる状態、その経験それ自体が非常に楽しいので、純粋にそれをするということのために多くの時間や労力を費やすような状態」と定義している。²⁾

ではなぜこのフロー体験が学習にとって重要になるかということ、フロー体験が次なる学習の成果獲得を促し、学習意欲を高めるだけでなく、能力の成長・発達を促す優れた誘因に成り得るからである。創造的な芸術家、類い稀な発見をする科学者、卓抜した研究者、天才的チェスプレイヤーから前人未到の地を踏破するアルピニストやロッククライマー、新記録を打ち立てるスポーツ選手まで、人類にとって優れた業績を挙げる多くの人々がその職業的ジャンルを越えてこの体験を内発的動機とし、自己を成長させてきた。

フローの状態にとどまり続けることは、人間と環境との関係が複雑さを増大させるときにのみ可能となる。つまりフロー状態では内発的な報酬が存在し、それは人にフロー経験を再現させようとする。これが人間の発達を促進する心理的機能に一つの選択的な仕組みを導入する。ある活動での挑戦を達成するにつれ、人びとはより高い水準の能力を発達させ、その活動は以前にかかわっていたときとは異なるものになる。フローを経験し続けるために、人びとはより複雑な挑戦を見つけ、自ら進んでそれらに取り組んでいかなければならない。したがって自己のテレオノミー (teleonomy) は成長の原理である。つまり、最適な水準の挑戦は既存の能力を伸ばし (ヴィゴツキーの発達の最近接領域、Vygotsky 1978 参照)、その結果として、行為のためのより複雑な能力が発達してくる。(…) フロー経験は個人の目標や興味との関係からみれば、それらをさらに拡大する推進力となるともに、既存の興味との関係からみれば、能力を発展させる推進力となる。(Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002 : 92)³⁾

フローの状態を維持するには、より高い挑戦を見つけ、能力をより発達させる必要がある。したがって、学習におけるフロー体験は、個々人に自発的な取り組みを促すことになる。

アメリカの高校生を対象にチクセントミハイらが行った様々な学業分野で才能が評価され優秀とされた学生を対象としたESM調査(1970年代後半に実際の生活場面でフロー体験を研究するために開発された調査)では、13歳から17歳まで、自分の才能が認められた分野に熱心に取り組み続けた生徒は、自分の得意分野への没頭を放棄した生徒に比べて、学校の活動によってフローを経験する頻度が高く、不安を経験することが少なかったという。(Csikszentmihaly, Rathunde, & Whalen, 1991)

さらに、フロー体験の効果は、単なる学習面だけには留まらない。Schmidtによると精神的な立ち直り(resilience)に関する調査では、家庭や学校で逆境におかれているアメリカの高校生にとって、フローをもたらすような挑戦的活動の存在や取り組みが2年後の非行の減少と関連しているという。(Schmidt, 2003)つまり、何らかの形でフローを経験できる対象を持つということは、その人に「生きる力」をもたらし、結果として倫理的な面での成長も強化しうるのである。

1-2. フローの成長のモデル

【図1】はチクセントミハイが提示したフローの力動論のモデルを翻訳し、必要に応じ改変したものである。A1ではチャレンジ（活動が行為者に要求する能力）とスキル（行為者が実際に持っているその活動を行うための能力）が共に低い状態である。フローが起こるのは、両者が共に高い状態にある時だが、このA1の段階でも活動を楽しむことができる。しかし活動を繰り返してスキルが向上すると活動は行為者にとって退屈なものになる(A2)。

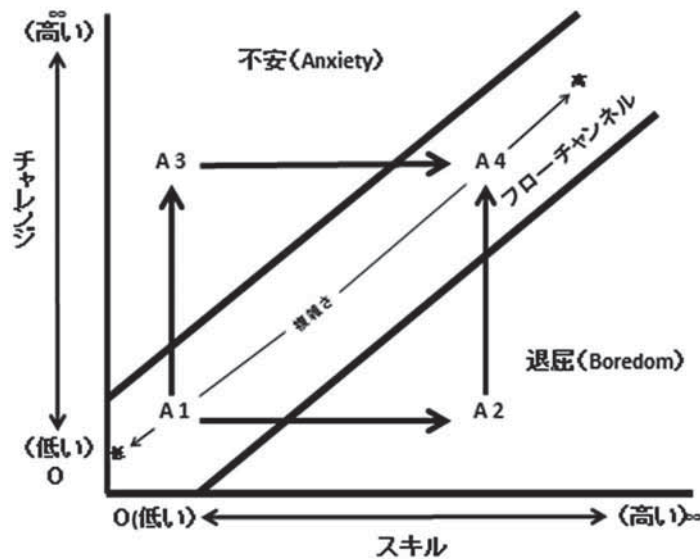


図1 フロー経験の力動モデル 出典) Csikizentmihalyi(1990)より改変

一方行為者のスキルに対して直面するチャレンジがあまりに難しいものであれば、不安の状態に陥る(A3)。退屈や不安は不快な経験であるため、行為者はフローの領域へ戻ろうと動機づけられる。それゆえ、A2の退屈の状態にあるならば、チャレンジのレベルを上げ、逆にA3の不安の状態にあるならば、自分のスキルを向上させることでフローチャンネルに入ろうとする。このようなプロセスを経て、スキルは向上し、チャレンジはより複雑なものへの取り組みへと発展していく。その活動に終わりはなく、このプロセスは半ば永遠のものである。フローは低次元のものから、高次元のものまで幅広く存在し、複雑さの度合いが全く違うため、A1とA4では状態は大きく異なる。

中学校の英語教育は、英語学習の初歩段階であり、当然生徒たちはA1の段階にあると仮定される。無論、この段階で高次のフローを経験するのは難しい。しかしながら、静岡大学教育学部附属浜松中学校では、フロー理論に基づいた英語教育をライティングの授業で実践し、実践例の授業では「1時間という短い時間だったため書き切れず、もっとじっくり書きたかったと思いました」や「たいへんだったけど、とても充実感があった」などフローの実感を示唆する感想が挙がっている。(浅川希洋志, 静岡大学教育学部附属浜松中学校, 2011)

とはいえ、元来学校教育の学習環境はフロー体験には向かず、後で再び触れるが、そこには思春期特有、もしくは言語学習特有のフローを妨げる要素も存在する。それゆえ、今後さらに生徒の実感に基づくフロー体験の厳密な形での調査や分析、さらに理論と密接に結びついたより洗練された授業の実践が考慮されねばならない。また、日本における言語学習とフロー理論の関係を研究したものは、ほとんどが大学生を対象とし、それらの教育はe-learningを伴うものである。フロー理論に関する中学校の英語教育の研究はまだ数が少ない。

したがって、本論では、フロー理論に基づく学校英語教育を構想するために、こうしたフローを妨げる障壁を可能な限り取り除くための方略を検討する。そして、英語学習の活動を生徒が「楽しい」ものとして、マイクロフロー⁴⁾を体験しながら、やがてこの力動モデルに沿うように、将来より高次の複雑なフローを体験してさらに成長しようとする主体的な学習者を形成に向けた、中学校英語教育のためのフロー理論に基づく既存の学習環境の改善について、理論的な考察を行う。

対象は、公立の中学校における英語教育とする。理由は、第一に、すでに英語教育において小学校高学年での義務化が決定しているものの、現状では、未だ本格的な英語教育の始まりは中学一年生である。したがって、中学校の英語教育は、日本における外国語教育、とりわけ英語学習における成長の始まりに位置すると考えるからである。第二に、現在、共著者崎山が実際に教えている対象の生徒が公立の中学生であり、小学校の児童や高校の生徒よりも、所与の教室環境及び設備の中で実際にどのような教材や方略が可能で不可能か実態に即した判断がしやすいためである。

2. フローの諸条件

チクセントミハイは、フロー体験の持つ普遍的な特徴として、複数の要素を挙げている。教室における学習の視点から、それらを分類すると以下ようになる。

1. 明確な目標と適切なフィードバック
2. チャレンジとスキルのバランス
3. 注意の集中
4. 学習者の関心
5. コントロール
6. 自我の没入
7. 時間感覚の歪み、その他の条件

以下、これらのフローの諸側面についてそれぞれ概略しながら、いかなる方略が可能か検討する。

2-1. 明確な目標と適切なフィードバック

フローの状態が体験されるには、まず前提条件が二つある。一つは、明確な目標である。明確な目標が設定され、逐次自分が次に何をなすべきかが分かる。次に、フィードバックである。自分が行っていることへの即座のフィードバックがフローをもたらす重要な鍵となる。

【図2】が示すように、フローには近接領域があり、例えば「覚醒」の領域では、チャレンジがスキルを僅かながら上回っているため、精神を集中させてはいるが、くつろいではいない状態にあり、フローの領域に入ろうと望むなら、その人は一層スキルを向上させる必要がある。一方、「コントロール」領域では、スキルの方が僅かにチャレンジを上回っているため、チャレンジする課題のレベルを少し上げる必要がある。次節で詳述するチャレンジとスキルのバランスは安定しているものではなく、上がったりが下がりたりと随時変動する。したがって、ロッククライマーが同じ岩を上る時でも自分のコンディションに合わせて目標を変更するように、自分の状態を自分なりに把握して、随時適切な個々の目標を設定する必要がある。

また、生徒全体に向けた教師の一斉指導については、授業の最初に本時の目標を明確に提示する、ということが挙げられる。この点については、学習に集中させるため学校教育においては周知されている常識であるが、フローの観点からも重要であることが再確認される。英語学習においても、教科書は単元ごとに単元目標が設定されており、今回は何を学習し達成しなければならないのか、授業毎に明示する。しかし、目標の提示は往々にしてあいさつのように単なる形式に陥りがちである。ゆえに、その重要性を再度認識しておく必要がある。

同様に、大切なのが振り返り活動である。各生徒によって、学習への理解も感情も様々であるから、各人がそれぞれ独自の目標設定を行う必要がある。

本人がその日の授業をどう感じたか。学習目標が達成できたか。難しかったか。退屈に感じたか。集中できたか。疲れたか。くつろいでいたか、等々。例えばそれは、各授業の最後に簡

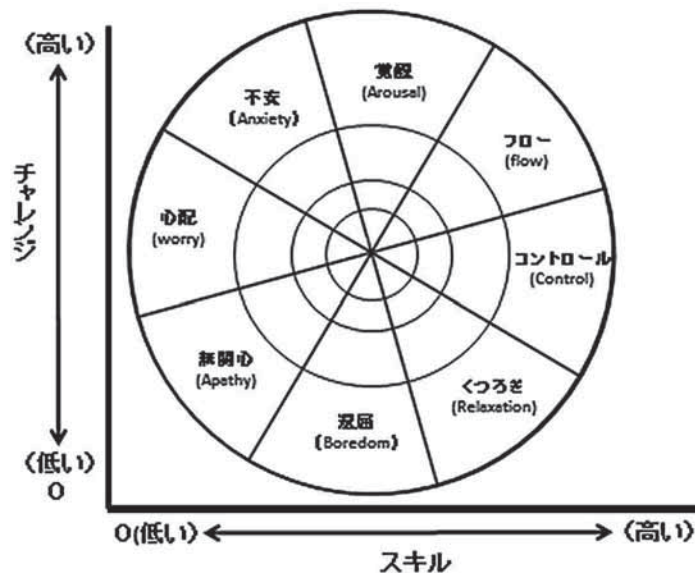


図2 八分図 出典) Nakamura & Csikszentmihalyi (2002)を翻訳、改変

単な5段階別でどう感じたかを記すアンケート形式の振り返りを行われるもので良いだろう。しかし、肝心なのは、生徒自身が振り返りの重要性を理解し、その時間に具体的な自分の理解や気持ちを意識化し、次時の授業ではどの点を改善すべきか、どのような活動により注意を払うべきか生徒が自分なりに手立てを考える、ということである。例えば、授業で教師によって難易度を調整した複数のワークシートが用意されている場合、その日生徒が選んだワークシートが簡単すぎるのであれば、次の授業では難易度を上げる必要があるし、コミュニケーションのペア活動でスムーズに表現できないと感じているなら、次時の活動では教師についてもらってアドバイスを要請する必要がある。こうした判断は、生徒自身で出来るようになるのが理想である。よって、教師は生徒に授業の振り返りの意義を明確に伝え、振り返り活動を真剣に取り組むべき学習活動の一環として認識させる必要がある。

フィードバックに関しては、生徒個々の課題の取り組みに対して、教師が的確な時に適切な反応する、ということが重要になってくる。課題の正誤のみならず、その努力や意見に対するコメント、控えめでもの静かな生徒にも机間指導の際に、適切なコメントを与えていく配慮などが、それに当たる。教室で教師が個々の生徒に与えるフィードバックは人数によって大きく左右される。教室内の生徒の数が増えれば増えるほど、個々人に割くフィードバックの時間は短くなる。したがって、フロー理論におけるフィードバックの重要性から考えると、やはり教育は少人数教育が遥かに望ましいと言える。とりわけ英語教育においては、発話においてイントネーションや発音が正確になされているかどうかや、英語によって意思の伝達が明確になされているかどうか判断しなければならぬため、個々の生徒への適切なフィードバックがきわめて重要な要素になる。また上述のように、個人の目標を明確化するため、振り返りによる個々の生徒自身の学習に対するフィードバックも必要である。

英語教育はその本体がコミュニケーション教育であるため、フィードバックは最重要であると共に当然の一部でもあり、教師と生徒のやりとり、グループ活動にしる、ペア活動にしる、他者からのフィードバックは随所に織り込まれている。それゆえ、フィードバックの過剰にも気を付けなければならない。とりわけ教師から生徒への多すぎるフィードバックは「マイクロマネジメント(過剰管理)」を招き、生徒の学習に対する集中を妨げる。Krashenに従うなら言語習得理論の観点からも、話しことばの誤りの訂正は情意フィルターを高めるマイナス効果を補って余りある場合のみ、有効であり、そうでなければ逆効果である。(Krashen & Terrell, 1983)訂正等の教師の生徒へのフィードバックは、ともすれば生徒の主体性を奪うことになり、十分な配慮の上、適宜行われなければならない。

2-2. チャレンジとスキルのバランス

一般にフローはまず本人のスキルが高く、同時に挑戦する対象の水準が本人の能力よりも少し高い場合に起りやすい。

チクセントミハイらが行ったESM調査によると、アメリカの若者において授業や宿題は低水準のスキル—高度なチャレンジの領域に多くみられる。低水準のスキル—高度なチャレンジの領域では、人は不安を感じ、「低い水準の楽しさと動機づけをとまなうリスクの大きい状態」にある。また、アメリカにおける「学校での学習という文脈では、学習の結果生じる利害が大きいとき、チャレンジの水準が高すぎると感じることは決して稀ではない」。さらに、普通のアメリカの若者とイタリアのエリートスクールに在籍する若者やアメリカの高い能力を持つ高校生

の経験の結果を比較した結果、普通のアメリカの若者にとって動機づけと幸福感の水準は、高度なスキル—低水準のチャレンジの領域の方がスキルとチャレンジの水準が同時に高いときよりも高かったという。(97-98)

上述した通り、英語学習に関して一般的に日本の学校教育における大半の中学生の生徒のスキルはおしなべて低い状態にある。そのため、どうしても低水準のスキル—高度なチャレンジ、すなわち不安の領域に入りやすく、不安を軽減する方略を考える必要がある。

McQuillanとCondeによれば、リーディングのテキストは難し過ぎるのでもなければ、簡単すぎるものでもないのがフローを体験するにはちょうど良い。(McQuillan & Conde, 1996)そのため、教師が教科書の本文解説などをする際は、学習者のレベルに合わせてテキストの読解レベルを調整する必要がある。例えば、英語のクラスが習熟度別など学力に応じて編成されている場合、英語の習熟度が低いクラスでは、読解を助けるヒント、英文の解説、訳などを適宜配置したプリントを配布するなどして、授業内容の挑戦のレベルがあまり高くなりすぎないように調整する必要がある。そうすることで関心が薄く学習が定着していない生徒は、できるという自信を得ることができ、学習に対する拒絶感や不安感を低下させることができる。

2-3. 注意の集中

フローを支える第三の要素は、「注意の集中」である。McQuillanとConde(1996)のおこなった、読書がもたらすフローの調査によると、ネイティブではない英語話者が英語による読書でフローを体験したという。そして、フローを引き起こしたたいていのテキストは、自分自身の愉しみとして読まれたもので、読者自身に関心があり、物語形式で書かれたものであった。また、この調査で、教科書を通じてフローを体感した報告者は、歴史の教科書で短いフローを体験したが、「読書が見知らぬ語彙や内容理解の問いによって集中を妨げられた」と述べている。(McQuillan & Conde, 1996, 121) 学校教育における英語学習の場合も、同様の問題が起こる。それゆえ、教科書に基づく本文読解などの場合は、発問のタイミングが重要になってくる。発問は内容理解を確認することで学習に対するフィードバックとなる。しかしながら、タイミングを間違えば、フィードバックの機会となる発問は、集中の妨げになってしまう。また、授業にメリハリをつけ、生徒が課題に取り組んでいる時は、指示を出さない、という教授の基本は、フローの観点からも重要であることが再認識される。さらに、チャレンジとスキルの調整に対する対策と同様に、語彙の不足による集中の妨げを軽減するため、個々の生徒の学力を考慮したうえで、読解を助けるヒント、英文の解説、訳などを適宜配置したプリントの配布、場合によっては、「和文先渡し」をした後、英文に取り組ませることも有効であろう。

2-4. 学習者の関心

フローにおける第四の局面は、学習者の関心である。英語学習においてフローが生じうる活動は、様々である。Egbertが述べるように、ある生徒は自分の趣味や好きなことについて書くライティング活動やALTや別の生徒と交わすスピーキング活動など、表現活動でフローを経験するかもしれないし、別の生徒はリスニングによる極度の集中や興味深いテキストを読むことでフローを経験するかもしれない。(Egbert, 2002)いかなる活動においてもフローは生じる可能性があり、ドリルやワーク、文法導入のパターンプラクティスでも、フローは生じうる。しかし、一般的な生徒の傾向としては、発話中心の活動に楽しみと共に関心を覚えやすい。

Egbertの調査によると、大学におけるスペイン語の教室を対象として、言語学習の活動において最も多くの生徒が最も高いフローを経験していると結果が出たのは、パソコンを通じてアーティストや芸術家についてチャットをするというコミュニケーション活動だった。一方、最も低い値を示したのがリーディング活動であった。(Egbert, 2002)さらに、日本の大学の英語教育でもパソコンを通じたスピーキング活動で複数の生徒がフローを示唆する体験を報告している。(鈴木, 2013)英語学習の学習動機の宮原らの調査においても、日本人の大学生の場合、オーラルコミュニケーション能力の養成を動機とする人が多いことから、言語教育においては、スピーキングによる活動がフローを生じやすいと考えられる。(宮原他, 1997)

外国語を通じた読書によるフロー体験が可能であっても、上述のEgbertの調査結果を見る限り、こと授業のリーディングとなると、生徒をフロー体験に導くのはスピーキングなどに比べる容易ではない。しかし、GrabeとStoller(1997)は綿密に練られた内容中心の活動 (content-based activities) ならば、言語の授業でも、フローを導くのは可能であるとしている。中学校の教科書のテキストで扱われる文章自体はあくまで初歩的な学習教材であり、日本の英語教育で内容中心の活動を行う困難さは容易に想像がつくが、題材そのものは興味深いものが多い。例えば、開隆堂の*Sunishaine English Course 2* (中学二年生の教科書) ではプログラム7で、世界的な社会問題を通じてセヴァン・カリス＝スズキやマハトマ・ガンジーなど世界に対して素晴らしい貢献をした人物が取り上げられている。教科書が単なる語学の教材ではなく、テキストの内容そのものが倫理的意義を持っているとアピールすることに成功すれば、学習者にとっては英語学習に対する強い動機付けになる。この点は教師がどれだけ教材研究を行い、準備するかにかかっている。

また、フロー理論では、学習者の感情が関心と関連しており、フローを生み出すにはある程度のストレスがかかることは必要不可欠であるとする。なぜなら、学習者は、今以上のより複雑で、より高次の段階へ至るために、自己の持てる力を十全に発揮しなければならないため、全力を出すことによって当然行為者に負荷がかかるからである。一方で、言語習得理論において学習者を脅かしたり、学習者に不安を呼び起こしたりするものは学習を損なう最大の要因と考える。したがって、言語習得理論においては、ストレスは可能な限り軽減されるべきものとなる。ストレスに関する限り、両者は一見一致していないかのように見えるが、ここで焦点を当てなければならないのは、そのストレスはどこから、何から生じるのか、ということである。つまり、ここでは不安やストレスがどこから来るのか、その原因が検討され、それによって生徒にかかる心理的負担がポジティブなものかネガティブなものか判断がなされなければならない。ストレスが、クラスの間関係の不和や教師と生徒のラポールの欠如から来るのであれば、無論これは極力取り除かれ、生徒が安心して授業に取り組める学習環境の形成に努めなければならない。人間関係の改善に対するチャレンジも乗り越えれば一つのフローに還元する体験ではあるが、人間関係から生じる不安やストレスは容易に学習への集中を阻害する。一方、生徒が英語の発話自体に不安を感じ、勇気が必要としているのであれば、それはある程度必要な不安である。そうした不安を生徒が乗り越えることで、外国語による発話の楽しさと達成感とを発見するからである。こうした生徒の心理的なバランスを保つには、生徒と教師のラポールがしっかり形成されている必要があり、また、生徒同士の間にも協調的、協力的関係が育まれている必要があるだろう。

2-5. コントロール

第五のフローの要素は、学習者が対象と状況をコントロールしているという感覚である。すなわち、学習者が自律的に学習に取り組めることであり、これはアクティブラーニングとも関わりが深い。この点に関しては、学力によって調整された段階別のドリルやワークを複数用意することが効果的であろう。複数のレベルのワークシートから自分の授業に対する理解力を省みて、生徒自身がワークシートを自ら選ぶのである。自分で選んだワークシートの採点結果があまり芳しくないようであれば、より適切なスキルとチャレンジのレベルが適切なワークシートを選ぶよう教師は生徒の選択にアドバイスをする必要があるだろう。課題のレベルが適切であれば、生徒はコントロールの感覚を得るはずである。個々の学習能力にできるだけ適合するように段階別で複数のワークシートを用意することは、教師の負担も大きくはなるが可能である。そうして少しでも生徒自身が自由裁量できる幅を増やし、授業の中心を教師から生徒へ移していく必要がある。

他には、ライティングなどの表現活動では既習の単語に囚われず、生徒が出来るだけ自分が言いたいこと見つけられるよう豊富なワードボックスを設けるなど工夫するなどが考えられる。中高の学校教育の段階では、とりわけライティングに関しては、生徒が常に自律的に学習するというのは困難ではある。しかし、教師のサポートと共に、できるだけ自分で判断して学習できる領域を増やしていく必要がある。

2-6. 自我の没入

人は活動の対象に没頭している時、自己と周囲の世界との境界が薄れ、自意識が消え、意識は活動そのものと一体化する。こうした自我の没入は、高度なフロー状態ほどその度合いが高く、また中学校の教室における言語学習においては整えるのが最も難易度の高い条件の一つである。この条件を整えるのが難しい理由は明白である。思春期は自意識がまさに発達しようとする時期であり、この自意識がフロー体験を構成する「自意識の欠如」を著しく妨げるからである。実際、思春期の生徒たちが学校現場でフローを体験するのは稀である、という報告がされている。(Wong & Csikszentmihalyi, 1991)

日本の生徒の場合、佐々木の調査によると、4人に1人が他教科と比べ英語に最も不安を感じている。(佐々木, 1992) また佐藤の調査では、調査対象とした3920名の中学生のうち約30パーセントが英語学習に不安を抱いており、英語で話すことが最大の誘因の一つになっている。(佐藤, 1995) 佐々木らの調査のうちわけを見ても、「対話を皆の前で発表する」や「皆の前で口頭発表やスキットをする」が最も不安の高い活動となっている。つまり、日本の生徒にとって人前で発表するという行為が、最も自意識を刺激し、学習不安を高めるのである。

適度なストレスは学習に対する緊張感を生み、集中と充実を促進するが、学習不安は、英語学習を阻害する要因となる。とりわけ、一人で思索したり、個別学習を好む内向的な生徒にとって「対話を皆の前で発表」したり、「皆の前で口頭発表やスキットをする」機会の多い英語は、その発表重視の学習形態がもたらす不安によって学習に対する動機を低下させてしまう可能性が高い。

外向性の高い生徒は、活発なコミュニケーション活動を好み、他者とコミュニケーションを取ることに積極的である。一方、内向型の生徒は、コミュニケーション活動自体は決して嫌いではなくても、人前で発表するなどの他者の注目が自分に集中する活動を苦手とする傾向があ

る。そのためコミュニケーション中心の英語学習は、能力が高いのに英語が苦手と感じる内向的な生徒を容易に生み出し得る。

近年英語学習においては、リスニング・スピーキング重視の教育から再びリーディングやライティング含めた4技能の「総合的な育成」や「総合的な活用」が重視され始めているが、グローバル化に対応する人材教育である以上、依然としてスピーキングは重要な要素であり続ける。しかしながら、英語による発話は、小学生から中学生へ、中学生から高校生へ、思春期に近づけば近づくほど、不慣れな英語による発話に困難を伴うようになり、とりわけ内向的な生徒にとっては発話の恥ずかしさが英語嫌いを決定的に助長しかねない。

生徒を学習に没入させるため、可能な限り自意識を刺激しない教授の方略として考えられるのは、クラス全員の前での発表の機会を必要最低限に抑え、コミュニケーション活動の中心をペア活動及び3、4人のグループ活動を中心に据えることで、そもそも緊張を伴う皆の前で発表する機会を減らすということである。実際、極度に内向的な生徒でも、仲の良い生徒であれば、楽しんで英語によるコミュニケーション活動をする。その際生徒の対人関係を見極め、座席配置にも気を配らなければならないが、情意フィルターを下げて、まず英語による発話それ自体を「楽しい」と生徒に感じてもらい、内発的動機を高めることで、内向的な生徒にとっても、英語の学習活動各生徒がフロー体験をしやすい環境に近づく。

2-7. 時間感覚の歪み、その他の条件

フローの状態として、他に主なものに「時間感覚の歪み」がある。気づいたら終わっていたとか、異様にゆっくりと時間が流れたなど、活動によって時間がどのように体感されるかは変わるが、いずれにせよ、フロー体験は、時間感覚の歪みを引き起こす。これは、注意の集中や自我の没入に必然的に伴う結果である。また、フローを体験しやすい人とそうではない人がいるが、これはその人が自己目的パーソナリティを持つかどうかで決まる。自己目的パーソナリティとは、『結果として生じる外発的な目標に到達するためより、むしろその活動を行うこと自体のために行う』傾向にある人である。

他に、フローの他の条件として大きなものは「深い楽しさと『遊戯の感覚』を挙げることができる。LightbownとSpadaは「授業がおもしろく、生徒の年齢や能力に合い、生徒が喜んでやって来る教室、学習の目標が挑戦を要するものであってもなんとかこなせる明確なもので、手助けがあっても怯えることのない雰囲気のある教室を作れば、学ぶ意欲を促すことができる」と述べている。(Lightbown & Spada, 1999)

さらに、言語学習や授業という特殊な観点から、テキストの形式や授業展開そのものの形式など授業における様々な形式もフローの要件に重要であると考えられる。一般的に生徒自身の活動が多い文法導入やALTとの共同授業に比べると、教師中心になりがちな教科書本文の授業に生徒は不安や退屈、無関心といったネガティブな感情を感じる傾向がある。しかしながら、物語形式の章では、内容に関心が向き生徒が本文読解に熱心に取り組みやすくなる。例えば、*Sunshine English Course*の三年生の教科書のプログラム4では‘Faithful Elephants’という戦時中に軍の命令で殺されることになった3匹の象の悲劇が取り上げられる。こうした物語においては、生徒が象の運命に対して憤りや悲しみを感ぜながら本文を読むので、比較的細部に注視しながらテキストを読むようになる。

ここで重要なのは、物語というジャンルではなく、物語という形式である。Neillは小説の愉

しみが生み出すフローと知的な関心をもたらすフローに何ら違いはないと指摘している。⁵⁾ (Nell, 1988) ストーリーの展開を追って小説を読むことにせよ、知識の獲得を目的としたノンフィクションの読書にせよ、次に来る未知の事柄を知りたいという気持ちが対象に対する没入を可能にするからである。言い換えれば、物語形式はフローをもたらすプロセスそのものである。したがって、本文の読解については、内容そのものが物語的ではなくとも物語の形式を意識して授業が工夫されると、より生徒にとって熱心に取り組みやすいものとなるだろう。次にどのような展開が待っているのか、そのような物語形式は没頭をもたらしやすく、それは授業に置いてフローを作り出す空間作りにも大切な視点になる。

さらに言えば、フローをもたらす教室作りを考えると、授業そのものもまた1つの物語であるべきであろう。授業そのものが物語の構造と同じように始まりと終わりを持つ一つの筋道を持った物語の形成、あるいは異空間の形成と考えるならば、間違いなくそれはフローを経験しやすい教室になるはずである。実際、ロッククライミングや外科医を始めフローを経験しやすい職業の多くは日常から非日常への移行、そして日常への回帰というファンタジーの物語に酷似した構造を持っている。そもそも、フローの本質はエントロピーに秩序をもたらすことにあるが、それはまさに物語の本質でもある。⁶⁾ それゆえ、生徒にフローをもたらすような授業作りを考えると、指導案の作成にナラティブ分析の応用は有効であると考えられる。現在のオーソドックスな指導案は、導入、展開、まとめから成り、古くはアリストテレスが提唱した「三幕構成」⁷⁾に近いが、普通、指導案はストーリーテリングの視点で考慮されていないので、導入と展開、展開とまとめの間の転換点、物語であれば、変化の基点となる「プロットポイント」は強く意識されていない。しかし、プロットポイントを指導案に含めることで、より授業の流れは劇的な構成に近づき、生徒の興味関心を引き、より没頭しやすく、よりフローを生じやすい授業構成になるだろう。これは決して奇抜なアイデアではなく、すでにキング牧師の演説やリチャード・ファインマンの講義など数多くの魅力的なコミュニケーターのプレゼンテーションを構造分析したDuarteが、聴衆を魅了するプレゼンテーションの技法に応用し、『レゾネイト—聴衆を変えるプレゼンテーション—』で紹介しているものであり、Duarteはプレゼンテーションを行う職業の一つとして教師をその本の読者の対象に仮定している。(Duarte, 2012) こうした技法は、授業案の作成にも応用可能である。⁸⁾

3. 小結

以上、フローの諸条件とそれらに適合する教室における学習環境の改善のための方略について述べてきた。

明確な目標とフィードバックにおいては、学習目標の確認と振り返り活動の重要性が確認された。生徒の学力や学習の理解の程度に基づいた段階別のワークシートの作成は、チャレンジとスキルのバランス、注意の集中、コントロール、自我の没入様々な観点から有効である事が分かる。また、教室における言語学習においては、スピーキング活動がフローをもたらしやすいが、発表等のコミュニケーション活動は、生徒の自意識を刺激やすくこれを軽減するよう学習環境を設計し、授業を計画する必要がある。そしてこれらを支えるのは、教師と生徒のラポールである。

フロー理論の観点から学習環境の改善を考察すると、意外なことに、従来大切とされてきたことが、フロー理論の観点からも重要であることが再確認される。これまでも、本時の目標の

確認、振り返り活動などは大切だと言われてきた。しかしながら、それらはあまりに常識であるがゆえに、焦点が当たりにくいポイントでもある。学習目標の提示の仕方、振り返り活動の充実、今後より検討されるべきテーマである。特に、振り返り活動は、たとえ教師の方がその重要性を認識していても、生徒の側では意義をほとんど理解していないことが多い。振り返りの意味が実感を持つのは、生徒自身が学習に対して目的意識を持ち、学習内容に対して改善の意識を持っている場合のみだからである。言い換えれば、生徒の主体的な学習が実現するとき、振り返り活動は真の学習効果を得る。おそらく振り返り活動の充実と生徒の学習に対する主体性は綿密に連動しているはずである。この点は、今後のさらなる実践と研究を必要とする。

フロー理論に基づく学習環境作りは、部分的には、Krashenの第二言語習得仮説に相同する。例えば、インプットのレベルを学習者のその時点の言語能力より少し上のレベル ($i + 1$) でインプットすると効果的であるというのは、チャレンジとスキルのバランスがフローを生むというところと重なる。(Krashen & Terrell, 1983) 情意フィルターが低いほど理解可能なインプットが増えるという情意フィルター仮説は、不安を感じるとフローが生じにくいというフローの特徴にも対応している。しかしながら、過度のチャレンジにより不安が生じるというリスクを孕むも、ある程度の緊張や負荷がフローには必要不可欠な点で、フロー理論とKrashenの第二言語習得仮説は、様相を異にする。またアウトプットを重視するか否かという点でも、Krashenの根本的な立場は大量のインプットが重要であり、話したり、書いたりすることは二の次になるが、学習者がフローを体験するには、自らがその言語を上手く使用できているか、理解できているかという自己確認がフィードバックとして必要なため、話すこと、書くことと言った表現による自己の状況の確認も重視される。ゆえに、フロー理論の視点からは、英語学習における教室作りにおいて、中学校英語教育でのスピーキングやE-mailのやりとりなどのライティングを中心としたコミュニケーション活動のさらなる充実が望まれる。

また、実際に英語を使って外国人とコミュニケーションを取るといった機会を与える状況も今後整備されてゆくことが望まれる。現在中学校の英語教育においても、ALTとJLTとの共同学習は存在するが、性質上1対多のコミュニケーションにならざるをえず、そうした活動では、1対1の個人的なやりとりによってもたらされるような喜びは生じにくい。既に大学教育で行われているように、パソコンを通じて1対1で外国の人と話すという機会を生徒たちが得ることができれば、英語学習を通じて、フローを経験する学習者が増えるに違いない。大学のレベルではすでにe-learningを活用した英語教育の改革が進行しており、例えば、宇都宮大学では「浴びる英語」をテーマに、大規模な英語教育の改善が行われている。⁹⁾ もちろん公立中学では、言語学習の学習環境の改革が進む先端の大学のような環境をすぐに望むことはできないだろう。しかし、公教育における中学校のICT環境も確実に過去より優れたものに整えられている。いずれはe-learningに対応した言語の学習環境が公教育でも全国的に導入されることになるはずである。

本論は主に、フロー理論に基づいて、生徒に英語学習を内発的に促す環境作りについて検討してきた。フロー理論の中核を成すのは、「内発的に動機づけられた自己の没入感覚を伴う楽しい経験」である。浅川の日本人大学生を対象とした調査によれば、フロー経験は日常の充実感と深い関わりがある。(浅川、2003) つまり、フローを経験するということは、より幸せに、より豊かに人生を生きるということでもある。

チクセントミハイがフロー理論を構築、探求し始めた動機は、地位でも名声でも金銭でもな

く活動それ自体だけのために生きる人々を突き動かしているものは何かを突き止めることにあった。自己目的的パーソナリティを持つそれらの人々には、アルピニストやロッククライマーなど時に自分の命を危険に晒している（かのように見える）人びとも含まれていた。そうしてやがて彼は、強制収容所であろうと危険な絶壁であろうと退屈な機械工場であろうと、あらゆる状況下で内発的動機によって成長と楽しみとチャレンジの機会を見出し、生き活きと生きる人々を発見したのである。フローとはまさに「生きる力」そのものであり、その成長理論はアクティブラーニングそのものである。それゆえに、子供たちの成長と幸せを願うなら、今まさに最も考慮に値する理論なのである。

4. オンデマンド言語学修への応用に向けて

ここまで、崎山により、中学校英語教育におけるフロー理論に基づく学習環境作りについて考察した。ここからは、寺尾が、崎山が展開した議論をベースとして対象言語を特定しない、「オンデマンド言語学修」にフロー理論が応用できるかさらに検討する。

「オンデマンド言語学修」とは、ユニバーサルデザインの観点を取り入れつつ、学習者個々のニーズによって学びを設計する、「オンデマンドラーニング（応需学修）」の一類型である。以下、「初等・中等教育」、「大学等高等教育」に学びの場を分けて、その応用可能性について考える。

4-1. 初等・中等教育における応用

児童・生徒をめぐる校内・校外における学習環境・学習状況については、①学校で詳しく学ぶことができないプログラミング等の新分野への関心、②不登校（かつてのいわゆる「登校拒否」）や「非在宅校内型」に分類される別室登校、③低所得層家庭における校外学習機会の極小化、そして、④多様なアイデンティティを持つ可能性のある生育環境等、以前に増して多分節化している。これに伴い、学習者のニーズも多様化し、それらのニーズすべてについて学校教育のカリキュラムが対応することは到底不可能となっている。こうした個々ニーズに対応するため重要になるのは、「オンデマンドラーニング」への取り組みである。

上記に挙げた学習環境・学習状況のうち、とりわけ最後の「多様なアイデンティティを持つ可能性のある生育環境」に対応するには、「言語学修」への取り組みが不可欠である。

いわゆる、「ダブル」／「ハーフ」等、多様で、互いに出自が異なる両親を持つ子ども、もしくはそうした祖父母等、係累を持つ子どもにとって、本人の単一もしくは複数のアイデンティティを大人社会が決めつけるのではなく、選択が可能な環境を整備したうえで、本人の選択行動、獲得行動に委ねることは、非常に重要であることは論を俟たない。これは、多文化主義の肝要であるだけでなく、当人のバランスの取れた心理的成長にとって最重要であり、これについては、Giddens(1991)、Thomas(2005)等で繰り返し述べられている。多様なアイデンティティ選択の余地を残すうえで、当該の児童・生徒に複数の言語文化教育の場を用意することは必須である。言語と切り離された文化的要素（象徴としての衣食住環境の選択等）の学習および獲得は、成長してからも得やすい一方、皮相的で軽薄な部分にとどまり、時には本人の自文化への無理解や誤解を誘発し、アイデンティティを寄せる母集団との相互理解の遮断、ひいては文化摩擦を引き起こす危険性さえはらんでいる。このため、本人のアイデンティティの一部をつかさどる可能性のある言語を学習し修得すること（「言語学修」）は重要である。

しかしながら、マンパワーをはじめ、教育設備・予算に限られる状況の中で、上記の必要性を果たすためには、個々のニーズに対応する、臨機応変な学びの場が必要となる。この場こそが、多文化な背景を持つ子どもへのオンデマンド言語学修である。

こうした学修プログラムを整備・構築する上で、崎山が論じた「フロー理論」は不可欠な論理と言える。先に挙げた条件に当てはまる児童・生徒の中には、自分のアイデンティティについて思考をめぐらすには未成熟の子どもも含まれる。そうした中で、言語を軸にした自／他文化理解教育を導入することによって、次に迫る青年期に否が応にも直面する可能性の高いアイデンティティ獲得に関する心理的危機の衝撃を緩和し、さらにそれを乗り越える準備期間を設けることができる。

これは、オンデマンドラーニングに親和性の高いe-learningのみでは果たせない。もちろん、言語学修上有用性があるe-learningを効果的に活用しつつも、「なぜ言語学修をするのか？」という動機づけには教師と直接対話する場が必要である。場合によっては、いわゆる「ソクラテスの産婆術」方式の、長い時間をかけた学修動機の呼び覚ましが必要なプロセスになる。さらに、クラスメイトなど当該児童・生徒のまわりの子どもをこうした場に参加させることは、自らの平板化、単相化したアイデンティティ観に変革を促し、多様に理解度が高く寛容な人材の陶冶につながる。ひいては、多様な人間が活躍できる社会を醸成する一助となりうるのである。

以上、崎山のいう「フローをもたらず教室作り」は、英語教育のみならず、多様な言語をオンデマンドで学ぶ場でも内発的な学習意欲を喚起する上で非常に重要であるといえる。

1-2.で崎山は「元来学校教育の学習環境はフロー体験には向かず(・・・)、そこには思春期特有のフローを妨げる要素や、言語学習特有のフローを妨げる要素も存在」し、加えて、「日本における言語学習とフロー理論の関係を研究したものは、ほとんどが大学生を対象とし、それらの教育はe-learningを伴うものである。フロー理論に関する中学校の英語教育の研究はまだ数が少ない」と述べているが、ここまで見たように、初等・中等の学齢における英語以外の言語学修においても、現実のクラス運営で非常に重要な理論であることがわかる。

4-2. 大学等高等教育における応用

4-1.で述べた、多文化な背景を持つ子どもへのオンデマンド言語学修は、心理的成熟が青壮年期にずれ込んでいるこんにち、高等教育においても重要性を増している。

他方、特に(現実はどうであれ)自分自身のアイデンティティの多様性、多分節性に自覚的でない学生において顕著なのは、英語以外の外国語学習意欲の長期低下傾向である。これらの集団意識や目的意識が画一化された学生の間では、「国際言語」や「世界言語」と呼ばれることも多い英語へと、言語コミュニケーションや、社会のニーズが一極集中しつつあるのではないかという考えのもと、「第二外国語」と呼ばれているような外国語、その他多様な言語を学ぶ意義は薄れ、それとともにこうした言語に触れる機会さえ低減していることは否めない。この傾向は、高等教育への予算削減もあいまって深刻化する一方である。

しかしながら、国際社会で活躍する高度人材を陶冶する上で、「母語+プラス2」の言語能力を持つことは必須となっており、こうした条件のもと、個々のニーズにあった言語教育をアレンジすることは以前より増して重要になっている。

こうした個別的なニーズに、英語以外の「語学教育」に関してスタッフ・設備ともスリムに

なってしまった高等教育機関は対応可能であろうか。

ここで重要となるのは、やはり「オンデマンド言語学修」である。これによって、先細りの傾向にある学生側の学修言語選択にも幅を持たせることができる。

まず、コアとなるような強い言語学修動機のある学生（コア学修者）が一人でもいる場合、彼女／彼を中心として、外国語学習にやや興味のある学生を集め、崎山の考察した「フロー理論」を応用して当該言語を学ぶ動機づけを行っていく。この中で、コア学修者のイニシアティブを引き出しつつ、指導者は、動機づけを行う上で重要な情報提供を行う必要がある。

こうした情報の中には、言語学修そのものを助ける教材やe-learning機材の整備だけでなく、言語を持続的に学ぶ興味を引き出すうえで必要となる、参加者個々の関心に応じた多彩な内容の情報提供が必要である。指導者は、これらを取捨選択してクラス運営にベストマッチさせる役割を担う。もちろん、指導者自身も対象言語の言語習得を目指すことが好ましいが、指導者間でも言語習得能力は個々に違いがある。場合によっては、ことばそのものの指導もさることながら、文化的理解を深めるための情報提供により力を入れるなど、指導者の個人的能力に応じた言語学修クラス運営を行うこともまた、崎山が2.の冒頭で挙げた「フロー理論」をつかさどる諸条件にかなった指導方針であり、言語学修における「フロー体験」を促すことになる。これは、はからずも欧州評議会が策定している言語習得に関する「欧州言語共通参照枠」(CEFR)が文化理解能力を言語能力の一部として重視している指針とも合致している。

実社会との（少なくとも居住環境との）コミュニケーションの遮断を恒常化し、マンネリ化、無味乾燥化しやすい傾向を持つe-learning一辺倒になりつつある「英語以外の言語習得」の場においても、「フロー理論」を応用した言語学修は高い可能性を備えていると考えてよい。

注

- 1) アクティブラーニングの定義については溝上（2014:3-14）を参照。
- 2) Csikszentmihalyi, M. (1990:4). なお、和訳であるチクセントミハイ（1996）も適宜参照した。
- 3) Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M.et.al. (2002)を参照。以下The concept of flowの引用は同書により、引用後に頁数のみ示す。なお、和訳であるチクセントミハイ, M.・ナカムラ, J. (2003)も適宜参照した。
- 4) マイクロフローとは白昼夢や普通のおしゃべりと言った日常生活においてもたらされる小さなフローのことである。マイクロフローについての詳細は、チクセントミハイ（1996）の第9章「日常生活におけるフローの型」(‘Flow Patterns in Everyday Life’, 140-160)に詳しい。
- 5) ただしNellはフロー(flow)ではなくトランス(trance)という言葉を用いる。
- 6) 前掲Csikszentmihalyi, M. (1990:214-240). フローの理念的定義については第10章「意味の構成」(‘The Making of Meaning’)を参照のこと。ここでは、フローの試みが、エントロピーから秩序を紡ぎ出す営為であることが語られている。
- 7) 三幕構成とは、始め、中、終わりの三幕を持つシンプルな構造で、幕の間に、第一関門、セントラル・クライシス、クライマックスという物語の転換点となるプロットポイントがある。
- 8) 物語構造のプレゼンテーションの応用については、以下を参照。Duarte, N. (2010). *Resonate: Present Visual Stories that Transform Audiences*. Hoboken, (New Jersey : John Wiley & Sons, Inc) 25-53.
- 9) http://www.reallyenglish.co.jp/education_case/detail11/（2016年10月1日閲覧）本ページで江川はフローの状態を作り出すことができればその英語教育は成功ではないか、と述べている。

参考文献

- 浅川希洋志 (2003) 「フロー経験と日常生活における充実感」今村浩明・浅川希洋志 (編) 『フロー理論の展開』第6章. 世界思想社, 177-213.
- 浅川希洋志, 静岡大学教育学部附属浜松中学校 (2011). 『フロー理論にもとづく「学びひたる」授業の創造－充実感をともなう楽しさと最適発達への挑戦』学文社.
- 石川一郎 (2016) 『2020年の大学入試問題』講談社.
- 奥上 紫緒里, 西川 一二, 雨宮 俊彦 (2012) 「大学生のフロー体験と性格特性およびWell-beingとの関係性について」『大手前大学論集』第13巻, 29-41.
- 加藤泰久 (2012) 「フロー理論に着目した学習教材・学習環境の再設計支援手法に関する研究」熊本大学. 博士論文.
- 佐々木郁夫 (1992) 「日本人EFL中学生の英語学力と不安について」『関東甲信越英語教育学会紀要』第7号, 11-22.
- 佐藤茂雄 (1995) 「日本人学習者と外国語学習不安(2)」『東北学院大学論集 (人間・言語・情報)』第112号, 107-143.
- 鈴木聡子 (2013) 「『英語スキルI』授業報告: CALL教室でのフロー体験 (教育の部)」『青山スタンダード論集』第8巻, 91-99.
- 高梨芳郎 (2009) 『〈データで読む〉英語教育の常識』研究社.
- チクセントミハイ (1996) 『フロー体験－喜びの現象学』今村浩明訳. 世界思想社.
- (2001) 『楽しみの社会学 (改題新装版.)』新思泉社.
- (2003) 「フロー理論のこれまで」. 『フロー理論の展開』浅川希洋志・今村浩明訳. 世界思想社.
- (2008) 『フロー体験とグッドビジネス－仕事と生きがい』大森弘監訳. 世界思想社.
- (2010) 『フロー体験入門－楽しみと創造の心理学』大森弘監訳. 世界思想社.
- (2016) 『ゲットワークとフロー体験－最高の仕事で社会に貢献する方法』大森弘、安室憲一、梅野巨利、山口隆英、西井進剛訳. 世界思想社.
- 新里眞男ほか31名 (2016) 『Sunshine English Course 1』開隆堂.
- (2016) 『Sunshine English Course 2』開隆堂.
- (2016) 『Sunshine English Course 3』開隆堂.
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 宮原文夫, 名本幹雄, 山中秀三, 村上隆太, 木下正義, 山本廣基 (1997) 『このままでよいか大学英語教育－中・韓・日三か国の大学生の英語学力と英語学習実態』松柏社.
- Csikszentmihalyi, M. (1975) *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1990) *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, Schneider, B. (2002) *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993) *Talented teenagers: The roots of success & failure*. New York: Cambridge University Press.
- Duarte, N. (2010) *Resonate: Present Visual Stories that Transform Audiences*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Egbert, J. (2003) A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 87 (4), 499-518.

- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford Univ. Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. (1997) Content-based instruction: Research foundations. In M. Snow & D. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: perspectives on integrating language and content*, 5-21.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. California: Alemany Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999) *How languages are learned* (Rev. ed.) Oxford: Oxford University Press.
- McQuillan, J., & Conde, G. (1996) The condition of flow in reading: Two studies of optimal experience. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 17, 109-135.
- Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. et. al. (2002) Concept of Flow. In Shane J. Lopez & C. R. Snyder *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, 89-105.
- Nell, V. (1988) *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Schmidt, J. (2003) Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 439-452.
- Sheroff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009) Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 131-145). New York: Routledge.
- Sheroff, D. J., Abdi, B., Anderson, B., & Csikszentmihalyi, M. (2014) Flow in schools revisited: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In M. Furlong, R. Gilman, & S. Huebner (Eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*, 2nd Edition (pp. 211-226). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Stoller, F. (2002) Content-based instruction: A Shell for language teaching or a framework for strategic language and content learning?
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.5081&rep=rep1&type=pdf> (2016年9月29日閲覧)
- Thomas, A., Schwarzbaum, S. (2005) *Culture and Identity: Life Stories for Counselors and Therapists*. New York: Sage.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wong, M. & Csikszentmihalyi, M. (1991) Affiliation motivation and daily experience: Some issues on gender differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 60(1), 154-164.