

「新しい価値を創造する力」を育む 「総合的な探究の時間」の研究

— チクセントミハイ（1996）の「創造性のシステム」を手がかりにして —

神部 智¹

Period of inquiry-based cross-disciplinary study
— Research on Csikszentmihalyi's system of creativity —

Tomo KAMBE

Abstract: This study aims to develop an effective teaching method for cultivating creativity in high school education. To raise students' creativity, inquiry-based cross-disciplinary studies and activities such as artistic creation are considered effective. However, Csikszentmihalyi(1996) highlights that a *person* needs to have a wide range of knowledge of a *domain* and *field* to develop creative work. Therefore, this study focused on the learning activities in which students gain knowledge of the *domain* and *field* by comparing scientists' and graduates' highly evaluated studies to their own. After the learning activities, students engaged in forming new ideas and learning better than those who did not gain knowledge of the *domain* and *field*.

Key words: Creativity, Creative thinking, Csikszentmihalyi, Period for inquiry-based cross-disciplinary study

キーワード：創造性、創造的思考、チクセントミハイ、総合的な探究の時間（探究活動）

1. 研究の背景

平成30年告示の高等学校学習指導要領には、次のような記述がある（下線稿者）。

今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。また、急激な少子高齢化が進む中で成熟社会を迎えた我が国にあっては、一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される。（総則編，p.1）

この「新たな価値を生み出していく」ための資質・能力のひとつとして重要なのが、「創造性」である。

「創造性」は、同要領上で「感性を豊かに働かせながら、思いや考えを基に構想し、新しい意味や価値を創造していく資質・能力」（総則編，p.27）と規定され、教科の指導目標にも位置づけられている^{（註1）}。

2. 問題の所在

（1）「創造性」を育成する学習指導

では、この「創造性」を育成する学習指導とは、一体どのようなものか。

中央教育審議会（2016）の資料の中には、「多様な文章等を多面的・多角的に理解し、創造的に思考して自分の考えを形成し、論理的に表現する能力を育成する」（国語編，p.119）という記述や、「理数教育の充実や創造性の涵養が重要視されており、米国等におけるSTEM教育^{〔稿者註：註2〕}の推進はその一例である」（理科編，p.169）などという記述がある。

しかし、多様な文章を読んで自分の考えを形成したり、教科横断的な探究活動に取り組むと、なぜ学習者

¹ 滋賀県教育委員会事務局高校教育課

の創造性が養われるのか。ここでは、その経路があまり明確にされていない。自由な創作・表現活動や総合的な探究活動に取り組みさせることで学習者の創造性を育み得るとする仮定には説得力があるが^(註3)、それを自明とみなす先には陥穽もあろう。

(2) チクセントミハイのいう「創造性」

例えば Csikszentmihalyi, 浅川ら訳 (2016) は次のように述べる (下線稿者)。

創造的な人は常に他の人と異なるなどと考える必要はない。言い換えれば、「創造性」という個人的特質は、将来、その人が創造的になり得るかを決定するものではない。重要なのは、その人が生み出した斬新さが、その領域に含まれることを認めてもらえるか否かである。それは、機会、忍耐、あるいは適切な時に適切な場所に居ることの結果なのかもしれない。創造性は、領域 (domain)、分野の場 (field)、人 (person) という三つの要素の協同的な相互作用によって成立するので、個人的創造性という特質が一つの領域を変えるような斬新さの生成を促すこともあり得るが、それは創造性の十分条件でも必要条件でもない。(p.32)

Csikszentmihalyi, 浅川ら訳 (2016) は、このように、創造性の成立条件として領域 (domain)、分野の場 (field)、人 (person) という要素の社会的な相互作用を想定する。そして同時に、「創造的な貢献をしたいと思う人は、創造性のシステムのなかで活動するだけでなく、自身の思考のなかにそのシステムを再現しなければならぬ。言い換えれば、その人は領域のルールや内容だけでなく、分野の場における選択の基準、つまり分野の場の好みを学ばなければならない」(p.54) と述べている (下線稿者)。

もし、「創造性」をチクセントミハイがいうようなものだとするならば、学習者の「創造性」を育成するためには、「創造性のシステムを学習者の思考のなかに再現すること」が重要であり、そうした内面化^(註4)を果たした学習者の具体的な姿は以下に示すようなものだ、ということになる。

詩を書くときに楽しみを見出しつづける詩人は、自分の詩の一行一行がいかに優れていて、選択した言葉の一つひとつがいかに適切であるかを知っている。自分の仕事を楽しむ科学者とは、よい実験はどういったものかという感覚をもち、検査がうまくいっているとき、あるいは研究報告書が簡潔に書け

ているときに、それを十分に理解している人である。したがって、そうした科学者は、自分の名前がノーベル賞の受賞者リストに載っているか否かを知るために、発表の行われる十月まで待つ必要はないのである。(p.131)

ここにおいて、稿者は、これらチクセントミハイの示唆を踏まえ、学習者の「創造性 (新しい意味や価値を創造していく力)」を育成する学習指導の条件について改めて考察する余地があると考えた。

3. 研究の目的

さて、上記したチクセントミハイの言葉を踏まえるならば、真に創造的な人物とは、単に自分の感性や考えを基に作品を表現・構想するだけではなく、その作品が属す学問領域 (domain) のルールや学問分野の場 (field) の選好規準を熟知した人物でなければならず、「自分の成果物に与えられる将来的な他者評価や賞賛を先取りして、それを楽しみとして自身の創作・表現活動を一層駆動させることができるような人物」のことを指す、ということができよう。

また同時に、学習者の「創造性 (新しい意味や価値を創造する力)」を育成するためには、学習者自身の思考のなかに「創造性のシステム」を再現 (内面化) することが重要だ、という視座が与えられる。本稿では、こうした視座から、高等学校における創作・探究活動の指導のあり方について検討する。

4. 研究仮説

【研究仮説】

学習者の「創造性 (新しい意味や価値を創造する力)」を高めるためには、創造性のシステム (学問領域 (domain) のルールや、学問分野 (field) の場の選好規準) を学習者に深く理解させ、自分の成果物の価値や新規性、将来的に与えられる他者評価を学習者自身が味わえるようにして、創作・探究活動に取り組みせることが効果的なのではないか。

5. 具体的な授業の実践

(1) 時期

前節の研究仮説に依拠し、実験授業を行った。

実験授業は、令和2年度6月25日から同年度3月18日にわたり開講された「総合的な探究の時間」を中心に、稿者が計15時間程度行った^(註5)。

学習者は、この授業を通して、自分の興味関心を基にテーマを選び、探究し、レポートを提出する（これを「課題研究活動」と呼んだ）。7月には、自分の研究テーマに関する先行研究や文献の調査および発表練習を行う。次に、夏期休業後からレポートをまとめ、中間発表会を行う。そして3月に、ポスター発表を1人20分程度行う、という流れで学習を進めた。

(2) 対象

実験授業の対象は、滋賀県立H高等学校2年生計39名である。対象生徒は全員が文系で、稿者が担任をする学級に属している。下の表1に、対象生徒が設定した課題研究活動のテーマと、それと関連する学問領域の一例を、参考に示しておく。

表1 実験群の学習者の研究テーマ (例)

生徒	テーマ	想定領域
A	色彩と集中力の相関関係はスト ループ効果的状况においても保 存されるか?	社会科学
B	軽度性犯罪における被害者の服 装に関する事例研究	政治経済
C	日本の食糧自給率向上のための 米粉の活用方法について	保健家庭
D	日本におけるスポーツビジネス の課題と今後の展望	運動科学
E	太宰治『富嶽百景』における「酸 漿」の意味について	人文科学

そして、この実験群の生徒だけを、後述する「創造性のシステムの内面化」の視点を踏まえた学習活動に取り組みさせた。なお、統制群の生徒は同校同学年別クラスの生徒計229名であり、稿者が「総合的な探究の時間」を指導する機会はなかった。

(3) 実験授業①：領域 (domain) のルールと分野の場 (field) の好みを知る活動

「創造性のシステムの内面化」の視点を踏まえた授業の第一は、9月10日(木)に「領域 (domain) のルールと分野の場 (field) の好みを知る」と題して実践した、計90分間の授業である。

この授業では、ウェブ上に公開されている研究論文や、H高等学校校の上級生や他校の生徒の課題研究レポート^(註6)の比較活動などを行い、「いい課題研究とよくない課題研究のちがいは何か」を、教師と学習者

が共同で考える。こうした活動を通して、「学問領域における論文の文体や体裁のルール」や「分野の場に好まれる斬新なレポートの性質」について理解を深めさせることを目的とした。

まず、授業の冒頭、「領域 (domain) のルールと分野の場 (field) の好みを知る」という目的を生徒と共有し、チクセントミハイの記述を紹介しながら、創造的な活動を行う上での注意点を生徒に説明した。

次に、生徒39名を5名程度の8グループに分割した。この時、研究テーマが類似する生徒を同じグループに編成した。そして、学習者の興味と能力に合わせて選定した4～5編の研究論文と課題研究レポートを各グループの机の上に配付した(例えば、政治経済系のグループには、広告、食品販売、軍隊、薬物規制に関する高校生のレポートと、経済問題に関する比較的読みやすい学術論文を配付した^(註7))。

それらの論文を回し読みさせた後、「いい課題研究とよくない課題研究のちがいは何か」についてグループで考え、図1のようにして発表させた。

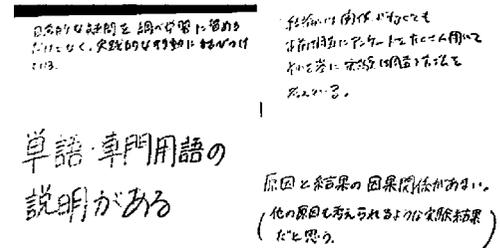


図1 生徒の発表用紙 (例)

このようにして提出された用紙を、稿者が注釈を加えつつ黒板にまとめ、領域 (domain) のルールと分野の場 (field) の好みを浮き上がらせた。その際の黒板は、以下の図2のような様子であった。

こうして、教室で析出された領域 (domain) のルールは、○論旨や段落の構成を正確にわかりやすく記述すること、○参考文献が正確に記載されていること、○誤字脱字や表記のズレがないように推敲されていること、○結論の飛躍を避け、今後の課題を考えていること、であった。実験群の生徒は、この活動を通して、

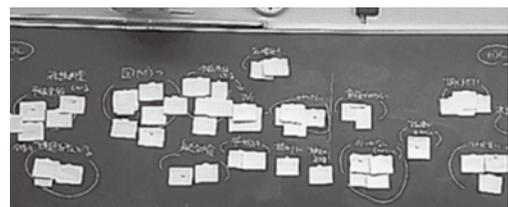


図2 グループ発表直後の黒板 (一部)

どのような課題研究が各学問領域において認められるのかを、ある程度体感できたと思われる。

また、析出された分野の場 (*field*) の好みは、○図やグラフを用いてわかりやすく表現すること、○調べただけで終わるのではなく、仮説検証の流れがあること、○身近な内容からテーマを採っていること、○予備実験や複数調査を行い、厳密を期していること、○無理のない妥当な結論を導くこと、であった。実験群の生徒は、この活動を通して、どのような課題研究の価値が高いものとみなされるのか、および、どのような論文が他者から刺激的で創造的だと評価されるのかを、ある程度体感できたと思われる。

稿者は、この学習活動を通して、生徒たちに、課題研究を進めるうえで具体的にどのような種類の努力をすればよいかを理解させ、「創造性(新しい意味や価値を創造していく力)」の基盤となる領域や分野に関する知識を身につけさせることをねらった。

図2のように黒板で稿者がまとめ終わった後は、約30分程度、図書室や情報端末を備えた教室などで各自の課題研究を進めさせた。

なお、この間、統制群の生徒は、教室を離れ、各自が個別に調べ学習活動を進めていた。よって、統制群の生徒は、創造的で刺激的な研究に対するイメージや憧れをあまり抱いておらず、具体的にどのような成果物を完成させればよいのかを理解しないままに活動を進めることが比較的多かったと推察される。

(4) 実験授業②：析出した観点を踏まえた自己評価・相互評価活動

「創造性のシステムの内面化」の視点を踏まえた授業の第二は、12月10日(木)に「領域(*domain*)のルールと分野の場(*field*)の好みを踏まえて、自分たちのレポートを評価する」と題して実践した、計50分間の

授業である。

この授業では、10月～11月の総合的な探究の時間で作成した「課題研究レポート用紙：ポスター発表原案」^(註8)を用いて発表活動を行う。そして、その発表内容の質を、「領域(*domain*)のルールと分野の場(*field*)の好み」に係る、下の図3に示す観点を基に、自己・相互評価させる。こうした活動を通して、9月12日(木)に析出した各観点をもう一度生徒に意識させることで、「創造性のシステム」を生徒の頭の中に再現することを目的とした。

まず授業の冒頭、「領域(*domain*)のルールと分野の場(*field*)の好みを踏まえて、自分のレポートを評価する」という目的を生徒と共有し、創造的な活動を行う上での注意点を生徒に思い出させた。

次に生徒39名を無作為に5名程度の8グループに分割し、1人につき6分程度で発表と質疑応答を行わせた。それから、9月12日(木)の授業をうけて稿者が作成した観点をもとに、自分と他者の研究のよしあしを自己・相互評価させた^(註9)。

実験群の生徒は、□先行研究で誰も明らかにしていないことに言及できている、□予備実験・複数回調査・統計分析など、検証方法が正確である、□内容を、誰にでもわかりやすく、読みやすく記述している、などの項目で自己評価が低かったが、同グループ内の他者と交流することで、自分の課題研究のどこが優れていて、どこがそうでないのかをある程度体感できたと思われる。ここで教師や生徒から肯定的な評価を受けた生徒は、自分の課題研究の価値やおもしろさに自信をもって以後の活動に取り組んでいった。

稿者は、この学習活動を通して、生徒たちに、「創造性(新しい意味や価値を創造していく力)」の基礎となる、自分の成果物の価値や新規性、将来的に与えられる他者評価を味わう力を養うことをねらった。こ

● 下の表を用いて自己評価する(満たしている項目の□を塗りつぶす)。

よろし	わるし
<input type="checkbox"/> 自分の説を検証する(仮説を挙げる)という論理展開がある	<input type="checkbox"/> 主張の根拠が存在しない、あるいは飛躍がありすぎる
<input type="checkbox"/> 先行研究で誰も明らかにしていないことに言及できている	<input type="checkbox"/> 誰かが言っているような内容だけで、何も新しいことがない
<input type="checkbox"/> 検証不足のまま急に結論(作品)を出すことを避けている	<input type="checkbox"/> 結論には迫り着いているが、結論(作品)が正当かわからない
<input type="checkbox"/> 予備実験・複数回調査・統計分析など、検証方法が正確である	<input type="checkbox"/> 調査対象や調査方法に不正確さを排除できない
<input type="checkbox"/> 内容を、誰にでもわかりやすく、読みやすく記述している	<input type="checkbox"/> それをどうしても考えたいという思いが全然伝わってこない
<input type="checkbox"/> 図やグラフや段落や色ペンを効果的に用いている	<input type="checkbox"/> 感覚を刺激する工夫がなく、読む気があまり起こらない
<input type="checkbox"/> 参考文献が形式に則っている(=人名 四角 数字 並列記号)	<input type="checkbox"/> 表記にばらつきがあったり、誤字脱字があったりする

図3 自己・相互評価の観点

の力が身につけている生徒は自分の創作・探究活動を自分自身で駆動させることができるだろう。

なお、この間、統制群の生徒は、冬季休暇明けに提出を求められていたレポート用紙を完成させるため、各自で調査活動を進めていた（グループ発表や相互評価活動の場は設けられていなかった）。

6. 授業の効果検証

(1) 検証の結果

前節で述べた授業の効果を検証するにあたり、実験群・統制群の生徒を対象として、3月23日（火）に10項目、4件法のアンケート調査を実施した。

質問項目は、「あなたは～が身につきましたか？」と問う10項目からなり、それぞれ、①課題を発見しようとする姿勢、②課題を発見する力、③情報収集能力、④情報を鵜呑みにせず深く考えようとする姿勢、⑤客観的な根拠をもとに論理的に考える力、⑥自分なりの結論を導き出す力、⑦文章等でまとめる力、⑧相手に分かりやすく伝えようとする姿勢、⑨プレゼンテーション能力、⑩質疑応答力、について問うた。

回答は、「この調査は、成績評価には関係ありません。率直に回答して下さい」という指示のもと、④大変身についた、③やや身についた、②あまり身につかなかった、①全然身につかなかった、のうちから選ばせた。回答値の平均を、下の図4に示す^(註10)。

図4によれば、全項目のうち9項目で、実験群の生徒の回答平均値が統制群を上回っていた。

平均値の差が最も大きかったのは、第⑧項目の「相手に分かりやすく伝えようとする姿勢」であった（+0.21）。次は、第⑤項目の「客観的な根拠をもとに論理的に考える力」であった（+0.19）。そしてその次は、

第③項目の「情報収集能力」と第⑨項目の「プレゼンテーション能力」であった（+0.13）。反対に、第⑥項目「自分なりの結論を導き出す力」にはほとんど差が見られなかった（±0.0）。

(2) 結果の解釈と考察

前項で述べた検証の結果と、研究授業の関係について、以下の三点から考察を加える。

第一に、実験群の生徒の方が、項目⑧「相手に分かりやすく伝えようとする姿勢」を身につけた、と回答したのは、2月のポスター制作の前に、前節第4項で述べた実験授業②を配置した結果だと考えられる。生徒は、あの活動を通して、「図やグラフや段落や色ペンを効果的に用いている」「感覚を刺激する工夫がある」ような研究が分野の場（*field*）で好まれることを意識するようになっていたのだろう。

第二に、実験群の生徒の方が、項目⑤「客観的な根拠をもとに論理的に考える力」を身につけた、と回答したのは、9月のレポート制作の前に前節第3項で述べた実験授業①を配置した結果だと考えられる。生徒は、あの活動を通して、「検証不足のまま結論を出すことを避けている」「予備実験や複数調査を行い、厳密を期している」ような研究が領域（*domain*）のルールに適合することを学び、それを頭に留めて各自の探究活動を進めていたのだろう^(註11)。

一方で、両群生徒が同様に項目⑥「自分なりの結論を導き出す力」を身につけた、と回答したのは、この学年全268名の生徒が、3月の発表をやり逃げたことの結果だと考えられる。1人20分のポスター発表を同級生や下級生の前で遂行するためには、研究は少なくとも何らかの結論に辿り着いている必要がある。だから生徒は皆、確かに「自分なりの結論」を導き出し、

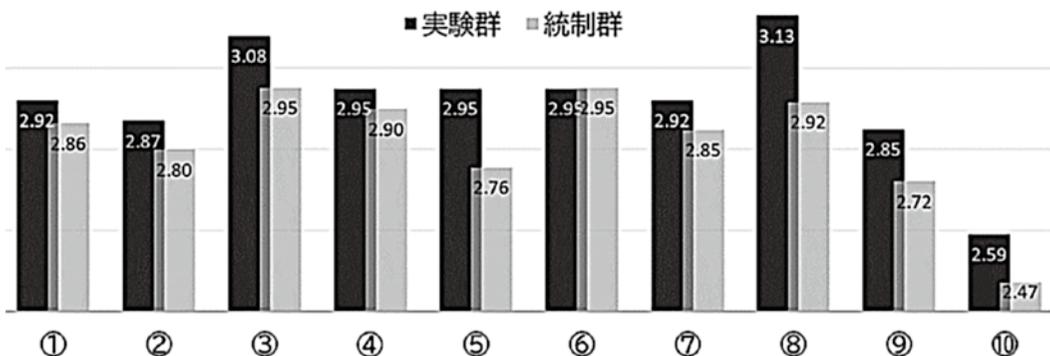


図4 各質問項目の回答平均値の差 自己・相互評価の観点

それを発表できていたと思われる。

しかし、本稿前半でも述べたように、文献や先行研究を分析せず、自分の思索ひとつに頼って結論を創造したとしても、それが学問領域や分野の場から創造的な研究とみなされることはほとんどないのではないだろうか。Csikszentmihalyi, 浅川ら訳 (2016) が言うように、イノベーションや価値の創造につながる創造的な思考とは、必ずしもオリジナル (自分なり) なものではなく、先行研究の検討の上で、領域 (*domain*) のルールを踏まえ、分野の場 (*field*) の好みに応じてなされるものであるはずだ。このように、この第⑥項目は、実は「創造的思考」とは関係の薄い「自己本位性」を測るための項目であったと考えられ、平均値に差が表れなかったのだと思われる。

7. 結論

前節の考察から、稿者は、学習者の「創造性 (新しい意味や価値を創造する力)」を高めるために、「創造性のシステム」を学習者に理解させ、自分の成果物の価値や将来的に与えられる他者評価を学習者自身が味わえるようにすることは有効だと考えた。

統制群の結果にみられるように、探究活動の時間だからといって、自由な創作・探究の活動に取り組みせているだけで、十分に学習者の「創造性」を育むことができるわけではない。例えば Csikszentmihalyi, 浅川ら訳 (2016) による「創造性のシステム」の理論を踏まえた実験群の生徒のように、領域 (*domain*) のルールと分野の場 (*field*) の選好規準を理解できるような学習活動 (本稿第5節) を指導過程に計画的に配置すると、学習者は「③情報収集能力」「⑥客観的な根拠をもとに論理的に考える力」「⑧相手に分かりやすく伝えようとする姿勢」等が、新しい意味や価値を創造していくために必要不可欠だという知識を体感して身につけることができる (第6節)。

また、そうした理解を基盤にしてこそ、自分の成果物の価値や将来的に与えられる他者評価を自身で味わうことができるようになる。実際、一連の実験授業の最終日3月23日 (火) に回収した生徒アンケートの自由記述欄には、「過去の課題研究の中身とかを調べているうちに、自分に似た研究をしている人が少ないとわかり、自信をもって楽しく発表できました」という記述もあった。この生徒は、「先行研究の調査に裏づけられた新規性・独創性が大切である」という学問領域 (*domain*) のルールや分野の場 (*field*) の選好規準を理解した人物であり、自分の成果物に与えられる将来的な他者評価や賞賛を先取りし、それを楽しみと

して自身の仕事を一層駆動させることができるような人物であると言うことができよう。

8. 成果と課題

本稿の成果と課題をまとめる。

第一に、Csikszentmihalyi, 浅川ら訳 (2016) の理論に基づき、創造性概念の精緻化を図った。平成30年告示の指導要領では、「創造性」を「感性を豊かに働かせながら、思いや考えを基に構想し、新しい意味や価値を創造していく資質」として、個人の能力に還元しているが、感性や思考に頼って自分なりの結論を創造しても、それが領域や分野、社会から創造的とみなされることはほとんどないのではないだろうか。イノベーションにつながる創造的な思考とは、独創的 (自分なり) であればよいというものではなく、社会状況や先行研究の正確な分析の末、学問領域 (*domain*) の規則を守り、分野の場 (*field*) の選好規準に応じてなされるもの (あるいは学問領域 (*domain*) の規則や分野の場 (*field*) の選好規準を改変するようなもの) である。したがって、まずは創造性のシステム (領域のルール、分野の場の好み) を彼らに深く理解させることが肝要だ、と稿者は主張した。

第二に、「創造性のシステムの内面化」の視点を踏まえた創作・探究活動のあり方について、具体的な効果検証を通して考察した。その結果、先行する学術論文や課題研究の比較活動を通して「いい学術論文、よくない課題研究とは？」を考えたり、学習者と教師で共同作成した観点シート (図3) を用いて各自のレポートやポスターを自己・相互評価させたりすることで、学習者はより「創造性のシステム」を内面化させ、自分の成果物の価値や将来的に与えられる他者評価を自身で味わうことができるようになると考察した。ここでは、神部 (2017) で考察していた「評価基準の内面化」という概念が理論的基盤を提供している。

一方、「創造性のシステムの内面化」の視点を踏まえた実験授業が、学習者の「創造性 (新しい意味や価値を創造していく力)」の伸長や実際のイノベーションにつながったのかを確かめるためには、さらなる追跡調査が必要だと考えられた。「創造性」という計測が難しい資質・能力に焦点を当てる以上、粘り強く長期的に調査する必要があるだろう。

また、図4に示したアンケート調査の結果は十分統計的に処理されておらず、考察が恣意的なものになった疑いは残る。加えて、半年間に渡る長い指導過程の中では、他の要因によって影響を受けた可能性もある。今後機会があれば、別の視点も取り入れつつ、より正

確な効果の検証に取り組みたい。

9. 註

- 1) 例えば理科編では、「多角的、複合的に事象を捉え、数学的、科学的に考察し表現する力などを養うとともに創造的な力を高める」(p.204) ことが理科の指導目標として記されている。
- 2) 科学 (Science), 技術 (Technology), 工学 (Engineering), 数学 (Mathematics) の頭文字をとる「STEM教育」においては、分野横断的で問題解決的な学習を推進する。これに芸術・リベラルアーツ (Art) の頭文字を加えた「STEAM教育」も、教科等横断的な学習を推進するものとして人口に膾炙している。
- 3) 例えば佐藤・伊藤 (2020) は、「構造と内容を捉え、精査・解釈を通して理解したことを自分の既存の知識や様々な経験と結び付けて考えをまとめたり広げたり深めること (創造的思考力の育成) が求められている」(p.174) と述べ、自由に「スピノフ作品を作る」活動によって学習者の創造的思考力の育成を図ろうとしている。
- 4) この内面化 (Internalization) を促す学習指導については、神部 (2017) で概観・考察したことがある。内面化とは、成果物の質を吟味するための観点等を学習者の内部に形成することを意味する用語である (松友, 2014, p.36)。ここでは、「自分の成果物の創造性や斬新さを自身で評価できるようになること」を意味している。
- 5) なお稿者の前任校である滋賀県立 H 高等学校では、総合的な探究の時間に、高等教育機関の学問分野の研究に親しませることを目的にして、従前から生徒を「課題研究活動」に取り組ませてきた。校内にこうした文脈があったからこそ、稿者は「創造性のシステムの内面化」の視点を加えた授業を実践することができた。
- 6) 他校の課題研究レポートを使用する場合は、事前に当該校に許可をとり、作成者生徒の名前は伏せた状態で授業に用いた。
- 7) 各グループに配付した論文の中身は、学習者が興味をもっている領域に合わせて変更してある。
- 8) なお、実験群の生徒に配付した「課題研究レポート用紙(最終発表用ポスター原案)」にも工夫があり、用紙を記入する際、自然と研究の背景や参考文献、仮説検証の流れで書き込むことになるように構成していた。統制群の生徒に配付されたのは罫線が書き込まれた白地の用紙であった。この点においても指

導内容に差がある。

- 9) この後の1月～3月の指導過程は、実験群と統制群とでそれほど違いはないが、実験群ではこの観点をを用いて個別指導や声かけを繰り返した。
- 10) 平均値の抽出に際しては、記入漏れのあった生徒および全項目で①または④と回答した生徒の回答値は、統制群と実験群ともに計算から除外した。
- 11) 繰り返し同じ解釈は述べないが、他の項目についても、「創造性のシステムの内面化」の視点を踏まえたことで平均値に上昇がみられた、と解釈することは可能だろう。例えば、③の質問項目「情報収集能力」における平均値の差は、図3の「予備実験・複数回調査・統計分析など、検証方法が正確」の観点で自己・相互評価させた結果と考えることは可能だろう。

10. 参考文献

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harpercollins., 浅川希洋志・須藤祐二・石村郁夫訳 (2016) 『クリエイティビティーフロー体験と創造性の心理学』世界思想社
- 神部智 (2017) 「評価基準の内面化を促す国語科学習指導に関する一考察—『学生参加型ルーブリック』の有効性を仮説検証を通して—」『論叢国語教育学』, 13, pp.16-26
- 佐藤洋一・伊藤瑠里 (2020) 「文学教材における解釈から批評・創造へ—「花曇りの向こう」(瀬尾まいこ)「ねじれの位置」(重松清)を例に—」『愛知教育大学研究報告』, 69, pp.173-181
- 中央教育審議会 (2016) 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」初等中等教育局教育課程課教育課程企画室
- 松友一雄 (2014) 「国語科における評価の理論と方法」山元隆春編『中等国語教育』, pp.361-375
- 矢野正晴・柴山盛生・孫媛・西澤正己・福田光 (2002) 「創造性の概念と理論 NII テクニカル・レポート」国立情報学研究所

11. 付記

本研究は、滋賀県教育公務員弘済会しが教育賞において優秀賞(個人部門)を受けた「『新しい価値を創造する力』を育成する『総合的な探究の時間』に関する研究」(未発表)の内容に、副題に関する論考を中心に大幅な加筆修正を加えたものである。

なお、本稿は稿者個人の見解によるものであり、稿者の属する組織の見解を示すことではないことを申し添える。

12. 謝辞

本研究は、稿者が当時在籍した滋賀県立H高等学校において、課題研究を統括してこられた先生方のご尽力があつて成立したものです。特に、令和2年度の担当者であつた澤祐太郎教諭には、データも提供いただいた。深く感謝申し上げます。