

クリエイティブ・エデュケーター育成への提言 —— 創造性教育を担う教育者の創造性を育てる ——

Recommendations for the Training of Creative Educators : Fostering Creativity in Educators Who are Responsible for Creativity Education

大橋 功

教育における創造性の育成は、決して新しい話題ではない。しかし、その具体的な方途について、研究レベルではともかく、実践レベルで明確に確立され実践されているとは言い難い。今や創造性の育成は、特定の教科や領域だけでなく、幼児教育から高等教育に至るすべての教育者（保育士も含む）に求められる課題である。本稿では、この課題に対して、養成校におけるクリエイティブ・エデュケーターの育成への提言を行うものである。

キーワード：創造性、創造性教育、創造的教育者、Creative Educator、STEAM

1 創造性教育の課題

1.1 学校教育における創造性教育の現状

近年、コンピテンシーベースの教育における社会情動スキル（非認知スキル）への注目や、デザイン思考、アート思考をはじめ、米国で提起され世界各地に広がりを見せるSTEAM教育など、創造性教育への関心が高まっている。

「STEAMをはじめとした創造性教育への注目は、知識や技能を一方的に伝達する教師中心型の教育から脱し、能動的な学習を通して自ら学びを生成する創造的な学びへと転換していくという課題を提起している」（大橋 2023 p277）

すでに提唱されてきた科学技術や理数の統合教育としてのSTEM（Science, Technology, Engineering and Mathematics）が、ともすれば収束思考に陥り、創造性において重要とされる拡散思考が行われにくいという限界が見えてきた。そこで、STEMにA（Arts＝芸術）を加えることで拡散思考が加わり、より創造的な発想が生まれると考えられたもので、日本STEM学会においても、STEMの発展形としてのSTEAM教育も研究対象としている。

また小学校学習指導要領解説（2017 pp.24-25）でも、「主体的・対話的で深い学び」を重視し、学習者が自ら課題を見つけ、解決する能力を育てることが強調されており、「創造性とは、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・能力であり、豊かな心の涵養と密接に関わるものである。」と創造性について定義している。

このように、従来の教育方法に加えて、STEAM教育や、PBL(Project based Learning)など、積極的に新しい教育方法を取り入れた教育方法研究も少なからず見られるようになってきている。その一方で、STEAM教育やPBLに取り組んではいるが、果たしてこれで良いのかどうか悩む教員や学校は少なくない。高等学校の総合的な探究や小中学校の総合的な学習の時間をはじめとした教科・領域横断的な学習に加え、教科教育などにおいても、創造性教育をどのように導入していけば良いのか、その具体的な方途を求める声が高まっているのが現状である。

1.2 学校教育における創造性教育の課題

創造性教育の重要性は国際的にも広く認識され、欧米をはじめ、中国や台湾などのアジア諸国でも積極的な研究が見られるようになってきたが、とりわけ日本では、こうした成果を共有し一般化させるには至っていない。なぜ、日本の学校教育において創造性教育の進展が遅れているのか、克服するための課題を以下の3点に整理することができる。

① 教科主義的教育観からの脱却

旧来の教科主義（系統主義）の教育観から抜け切れておらず、課題解決が先行し、課題発見の過程の重要性が理解されていない。結果として教師の与えた課題に対処する範囲での創造的解決に留まることが多い。

② 創造的教育者の養成

創造性を引き出すためには、教師自身が創造的実践者であり、創造性を育む指導方法を理解している必要がある。しかし、こうした教育者養成プログラムの一部試行は始まっているが、いまだ確立したとは言えない。

③ 評価方法の確立

創造性は主観的な要素が多く、適切に評価することが難しい。幼児期から教員にいたるまでの発達段階を踏まえたパフォーマンス評価やルーブリックを活用した評価方法を新たに確立する必要がある。

しかしその前に、学校教育が対象とすべき創造性の具体について明確にさせておく必要がある。なぜなら、多くの人々が創造性＝イノベーションといった、画期的な変革をもたらす発明をするような特殊な能力をイメージするからである。このことは、STEAM教育の導入に慎重であった文部科学省に対して、いち早くその効果的な導入を先導しようとしたのが経済産業省であったことから覗える。

日本は、他の先進諸国に比べてイノベーションを起こせる創造的な人材の育成が十分にできていないと言われている。そこで、STEAM教育を導入することで強力に創造性教育を推進しイノベーションを起こせる人材を育成したいと考えたのであろう。

より深刻なのは、こうしたSTEAM教育などの創造性教育とされる実践において、教師が解決すべき課題とそのゴールを示し、そこに向かい問題解決させていく受動的な創造性に終始している現状である。高等学校の総合的な探究

の時間で取り込まれるPBLやSTEAMにも、少なからずこのような実践が見られる。

また、安易にArtをリベラルアーツへと拡大解釈し、つまるところ人文分野の教育と融合させながらも、その目的は理数分野の教育の発展を目指すのがSTEAM教育であるかのような捉え方をしている現実も大いに問題である。なぜSTEMにArtを加えなければならなかったのか、その原点が軽んじられている。

STEAMの創始者とされるJohn Maeda(2012)は「デザイナーは、私たちが前進させる製品やサービスといったソリューションを生み出します。しかし、アーティストは『問い』を創造します。」と述べている。彼は、目先の問題解決に囚われると安易に思考を収束させてしまう危険性を孕んでおり、より高度な創造性を発揮するためには、新たな「問い」を生みだし、拡散思考を促すことの重要性を指摘している。新たな「問い」を生み出すことによる思考の拡散こそがSTEMにArtを加えた原点であることを忘れてはならない。

一方Artの教育自体にも問題がある。現行の美術教育が、果たして創造性教育として機能しているのか、極めて疑わしい。それは、子供を使って指導者が自分のイメージを表現させるような幼児期から中学校、高等学校までの学校教育における美術教育はもちろんのこと、芸術系の大学教育などで行われているようなものも含めて、美術教育とは一体何なのかが問われなければならない。創造性教育やSTEAM教育の視点に立つとき、美術教育の在り方そのものも大いに見直して行かねばならないのである。

上記の課題を総じて言うなら「創造性教育を適切に実践することのできる教員を育てる適切な方法が定まっていない」ということになる。総合的な学習（探究）の時間はもちろんのこと、幼児教育にはじまる学校教育のあらゆる段階において創造性教育を適切に実践することのできる教員、つまり創造的教育者(Creative Educator,以降CEと表記)の養成は喫緊の課題である。

2 創造性教育と創造的教育者(CE)養成

2.1 三つの創造性

拡散的思考と収束的思考を往還させる創造的思考では、まずは、いかに思考を拡散させることができるか、が重要である。この拡散的思考を妨げるのが1.1①の「課題解決が先行し、課題発見の過程の重要性が理解されていない」点にある。

妹尾(2021)は、創造性教育を考える上での創造性について、恩田彰(1994p.4)、マスロー A.H(1972p.161)、石川正俊(2004p3)の考え方を踏まえて、大きく三つに分けて整理した。

① 特別才能の創造性：フロントランナー型

世界を大きく変える歴史的な発明やイノベーションなど、社会にとっての新しさ(恩田 1994 p.4)、つまり社会にとっての価値実現をめざす特別才能の創造性(マスロー A.H 1972p.161)であり、フロントランナー型(石川 2004 p.3)の創造性である。

② 対処的課題解決型：キャッチアップ型

学校や職場で与えられた課題への対処に終始する創造性。学校教育では教師が解決すべき課題もゴールも設定するキャッチアップ型(石川 2004 p.3)の創造性で、現状の学校教育で創造性教育と呼ばれているものの多くがこのタイプに留まるが、真の創造性を育成する教育にはならない。

③ 自己実現の創造性：Self Actuarization creativeness

自身や、身近なところにある課題の解決や、個人にとっての新しさ(恩田 1994p.4)つまり個人にとっての価値実現をめざす自己実現の創造性(マスロー A.H 1972 p.161)である。この自己実現の創造性は、日常的で個人的な新しさであったとしても、そこに留まらず他者や社会にとって価値のあるものの創造へと繋がる、少なくとも、フロントランナー型へと連続的に発展する可能性をもつ。

学校教育で直接「特別才能の創造性」、つまりフロントランナー型の創造性をめざすということはいできない。しかし、将来的に特別能力の創造性に繋がる土台を築くことは重要である。その土台を築くのは「自己実現の創造性」である。

学校教育が対象とすべき創造性は、この②キャッチアップ型と①フロントランナー型の間にある③自己実現の創造性であるということができる。

そして、創造性の育成を担う教育者は、この自己実現の創造性について十分理解し、これを発揮させる手立てを、それぞれ創造的に生み出せる、自らが創造的な教師でなければならない。しかし、1.2②で示したように創造的実践者としての教員の養成が十分出来ているとは言いがたい。そこで求められるのが創造的実践者としての教育者を養成するプログラムである。

自らが創造性を発揮して教育課題の解決に向かうことの出来る教師の養成のためには、「教員養成校での創造的教育者養成プログラム」を確立させる必要があるが、同時に「現職教員研修向け創造的教育者養成プログラム」との両面からのアプローチが求められる。

岡山大学教育学部では、2023年4月より新カリキュラムへと移行し、現代の教育が直面する課題に対応できる先端教育を担える教員養成の柱として「ESD・SDGs」「創造性・STEAM教育」「心理データ支援教育」の三つのプログラムを導入した。この「創造性・STEAM教育」プログラムは、筆者も副センター長として中心的に関わっていた岡山大学教育学研究科附属国際創造性・STEAM教育開発センター(以降CRE・Lab)において、CE養成を目指すカリキュラムの基本理念として位置付けたものである。その基盤となったのが、先の三つの創造性における③自己実現の創造性である。

2.2 創造性教育の課題構造と普通教育で担う創造性

CRE・LabにおけるCE養成プログラムの開発に中核的に取り組んだ清田(2022)は、「キャッチアップ型創造性」「自己実現の創造性」「フロントランナー型の創造性」を、育成すべき創造性の視点から課題を図式化し構造的に示した。(図1)

ここでは、「系統的な学びによる知識・技能」をこの図の底辺の右端に位置付けている。いわゆる外的能力として習得されるべき資質・能力である。これらは長い歴史の中で発見され、発明され、文化遺産として受け継がれているフロントランナー型創造性の成果としての知識や技能でもある。

知識や技能の系統的な学習は、創造性教育において重視されないかのような誤謬があるが、知識の集積、整理、分

類、統合、技能の習得、習熟、自然化など無くして創造性の発揮はあり得ない。これらは、いわゆる「引き出し」として、創造的な思考での拡散と収束の具体的内容そのものである。

しかし、教科主義的な暗記と再現に終始する系統的な学習だけでは、これらを創造的に活用する力を育てることは難しい。そこで、問題解決学習のような擬似的創造活動による「知識・技能」を活用する経験を通して発揮させるのが「キャッチアップ型創造性」である。いわば、創造的な思考を経験する基礎練習のようなものである。それを底辺の左側に配置している。

「キャッチアップ型創造性」は、上手く活かすことが出来れば創造性教育の一丁目一番地としての役割は果たせるが、下手をすると、教師が定めたゴールに導く収束優先の活動になり、1.2①の「教科主義的教育観」を増長させる、創造性教育としては逆効果になることもある。美術教育で言えば、先述の児童や生徒を使って教師のイメージを表現させるような活動や、教師が求める結果としての作品をつくらせることに似ている。

そこで重要となるのが、「個の身体性を伴う感受や経験」である。これが「系統的な学びによる知識・技能」と「キャッチアップ型創造性」のルーティンから脱却させ、自己実現の創造性へと導く入り口となる。

すでに述べたように、マズロー(1972)は、天才的な所産を伴う創造性、つまり芸術家や科学者や発明家などによる特別な才能による創造性を、例えば、幼い子供の表現や、家事において創意工夫するような日常における一般人による創造性と区別し、後者を「自己実現の創造性」としている。この自己実現の創造性は、社会的、歴史的な価値を持つ成果や作品といった所産を創り出す過程（二次的過程）ではなく、そこに至る以前の、日常生活における個人にとって、あるいは身近な存在にとって価値のある創造的な過程（一次的過程）が重要だとしている。

つまり、私たちが教育で目指すべき創造性は、その高度な成果物を伴う特別才能による二次的創造性(secondary creativity)ではなく、一次的創造性(primary creativity)としての自己実現の創造性なのである。

したがって、普通教育において担うべき創造性教育は、図1のグレーの背景部分に含まれるもので、その中核は、個人にとっての新しさ（価値）を生み出す「自己実現の創造性」である。頂点には専門教育や、実際の専門的な仕事への従事によって獲得され発揮される「フロントランナー型創造性」を頂いているが、完全に区別されるのでは無く、自己実現の創造性を高度に発展させることで到達できるものと考えられる。

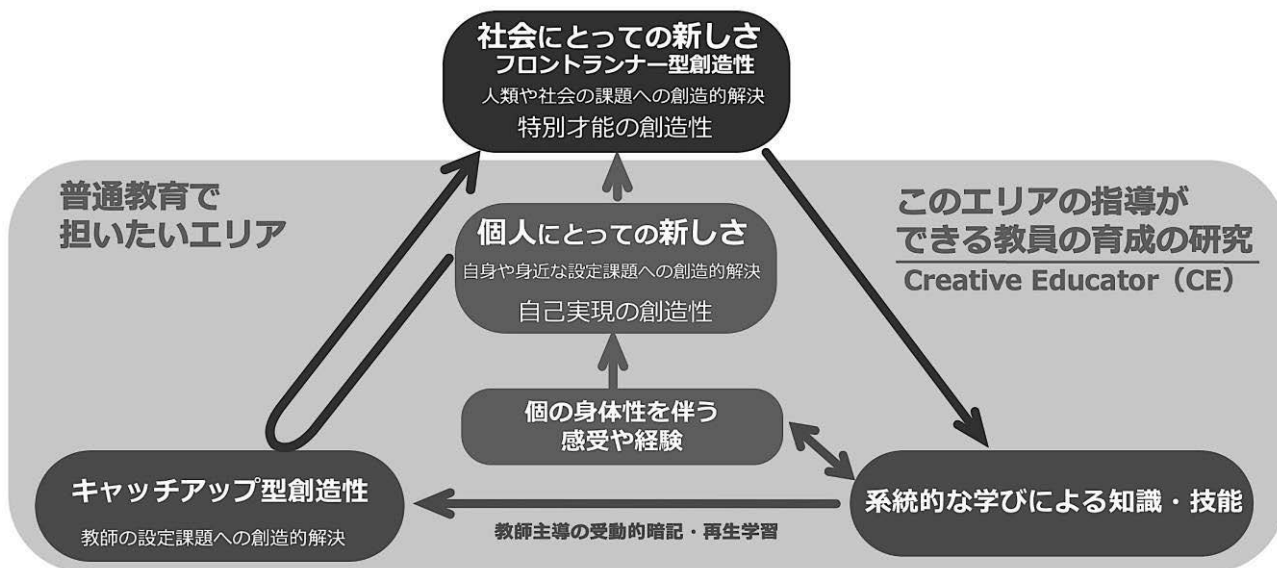


図1 創造性教育の課題の構造

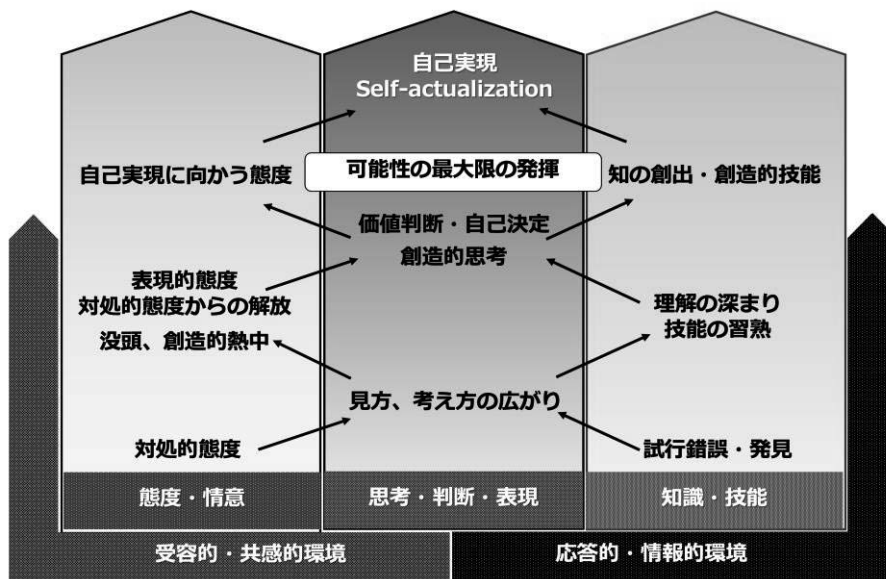


図2 自己実現に向かう過程としての学習過程

2.3 創造性教育を担う教員に求められる創造性

2.3.1 自己実現の過程としての創造的学習過程

大橋 (2021) は、美術教育の学習過程を、創造性を発揮しながらマズローによる自己実現に向かう過程として捉え、学習指導要領で示される資質・能力の三つの柱に対応させた学習構造(図2)として示した。岡山大学における CE 養成カリキュラムの開発においても、この構造を援用してきた。

中心の「思考・判断・表現」の柱が、創造的学習活動の中軸となる。この学習活動を「態度・情意」と「知識・技能」が支える構造となっている。

マズロー (1973 p.71) は、自己実現に向かう人格の特徴とトーランスによる創造的な人格の特徴が多くの部分で重複することから、自己実現に向かう人格=創造性を発揮する人格であるとし、こうした教育における「芸術による教育」が重要であると指摘する。彼は「それは芸術家の養成や芸術作品をつくるためというわけではなく、より良い人間を形成するためである」と述べ、いわゆる特別才能の創造性(二次的過程としての創造性=二次的創造性)ではなく、自己実現の創造性(一次的過程としての創造性=一次的創造性)が大切だと断言している。

創造的思考で重要だとされる拡散的思考は、この図では「見方・考え方の広がり」として示している。しかし、こ

の広がりやを阻害しているものが「態度・情意」の柱の根元にある「対処的態度」である。マズロー (1970 p.132) によれば、人間には、対処的態度 (Coping Behavior) と表現的態度 (Expressive Behavior) の二つの態度的側面がある。対処的態度は、与えられた課題に対して、求められる結果を出せるよう行動しようとする態度である。表現的態度は、自己の内面を素直に表現しようとする態度である。

対処的態度による行動は、課題解決すればそこで終了する。しかし、こうした態度が強化されていくと、常に指示待ちになり、外発的に動機付けられないと行動しなくなり、主体的な行動が抑制される。

表現的態度は基本的に内発的に動機付けられており、自分の価値判断に従って行動する。他者の目や評価を気にする必要も無く、目の前の事に集中することができ、主体的であり行動は抑制されない。

創造的学習、つまり自己実現に向かう過程としての学習では、自己の内的な欲求に基づいた精神の解放と、目的を自体に内包した表現的態度が重視される。しかし、現実の生活や学校教育においては、対処的態度に基づく行動を求められることが少なくない。つまり、対処的態度の状態にある学習者を、いかにして表現的態度に導くかが、創造性教育の入り口において最も重要となる。

対処的態度から解放されることにより、眼前の課題に夢中になって取り組むことができる。そこでは、失敗を恐れ

る必要も無くなるため、十分に試行錯誤することもできる。既に知っていること、出来ることだけでなく、これらを元に創造的に知識や技能を獲得していくことができるようになる。まさに、図1での「個の身体性を伴う感受や経験」である。

眼前の課題への熱中をマスロー (1973 pp.75-76) は創造的熱中と呼び、この創造的熱中の瞬間において、過去への後悔、未来への不安から解放されるのであり、「この『現在のことで夢中になる』能力こそ、どのような創造性にとっても必要不可欠な条件である」と述べている。この創造的熱中の瞬間において人格が統合され、自己実現に向かい創造性を十分に発揮できるのである。

表現的態度が創造的思考を促し、価値判断や自己決定を経て、自己実現に向かい自らの可能性を最大限に発揮するという自己実現の過程としての学習過程が成立する。

2.3.2 創造的学習を支える環境

この創造的学習過程を保障するのが、図2の底辺から両翼にかけて延びる「受容的・共感的環境」と「応答的・情報的環境」である。これらは、物的環境と人的環境を含むものであるが、場や物的な環境は指導者が操作可能なものであり、ある意味指導者の責任範囲である。また、学習者同士の関係性も指導者によるところが大きい。従って、これらにおいて重要なのは、指導者の学習者への関わり方や環境構成する力である。CEに求められるのは、この環境構成力であると言っても過言ではない。

既に述べてきたように、学習者を創造的学習へと導くためには、まずは対処的態度から解放することが求められる。対処的態度は、自分は認められるだろうか？きちんと評価してもらえるだろうか？といった承認欲求によるところが大きい。どのようにすれば認められるのか、評価されるのかに気を取られ過ぎることから、求められている「正解」が明確にならないと行動が抑制される。

対処的態度は、適応と対処を求める環境によって後天的に形成されるものである。自分の思うままに行動すると否定されるといったことが家庭でも学校でも、社会においても少なくないのが現実である。これらをすべて排除することなど現実的ではないし、適切なことでも無い。しかし、意識的にこうした対処的態度から解放することは可能である。それが受容的・共感的環境である。

少なくとも、自己表現を最大限に評価し、個人の外に唯一解があるのではなく、自分の内なる声に従った先に自分なりの正解があることに気づかせることが重要である。

それは、Jhon Maeda(2012)が言うところの「問いを生む」ことに他ならない。自分なりに新たな「問い」と出会い、その「問い」に向けて探究的に取り組む中で創造性は発揮される。常にあるがままの自分が受容される環境、自分の内なる声に従って行動することが共感的に認められる環境が、もっとも基本的であり、持続的に保障されるべき環境である。

指導者が、安易に否定せず、他者とは違う見方や考え方を表明することを称揚し、違いを良さとして価値付けていくこと。そして、それが指導者と学習者の関係だけでなく、学習者同士の関係性にまで広がっていくようにしていくことで生みだされる環境である。

一方、情報的環境は、指導者や仲間が共感的であっても、自分として、求めている価値の実現には至らないということとは当然ある。上手いかない、一人での限界を感じる、といった不全感や自信喪失は、受容的・共感的環境だけでは解決しない。実現したい価値が高度になればなるほど、困難さも高まる。こうした段階で、学習者の発するSOSに適切に対応し、必要に応じて「知識・技能」において必要となる情報を自ら得ることの出来る環境、つまり学習者のレベルに応じた「応答的・情報的環境」を適切に準備することは、創造的学習を保障する重要な環境である。

自ら生みだした問いを探究する上で、必要な知識や技能を新たに求める時、どこにその情報があるのか、どうすれば上手くいくのか、学習者の求めに応答する環境としてまず重要なのは指導者である。求めに対して、可能な限り迅速で適切なレスポンスが出来る力が指導者に求められる。

また、自分で見つけ出せる、自分で効果的な試行錯誤ができる物的、場的な環境を構成することも重要である。有能感を自覚すること、すなわち「自己効力感」を得るためには、基本的な知識や技能を獲得させること、目に見えぬ心の動きやイメージを外界に表現するために必要な外的な能力を保障することのできる情報的環境が必要となる。

3 創造性教育を担う教育者の創造性

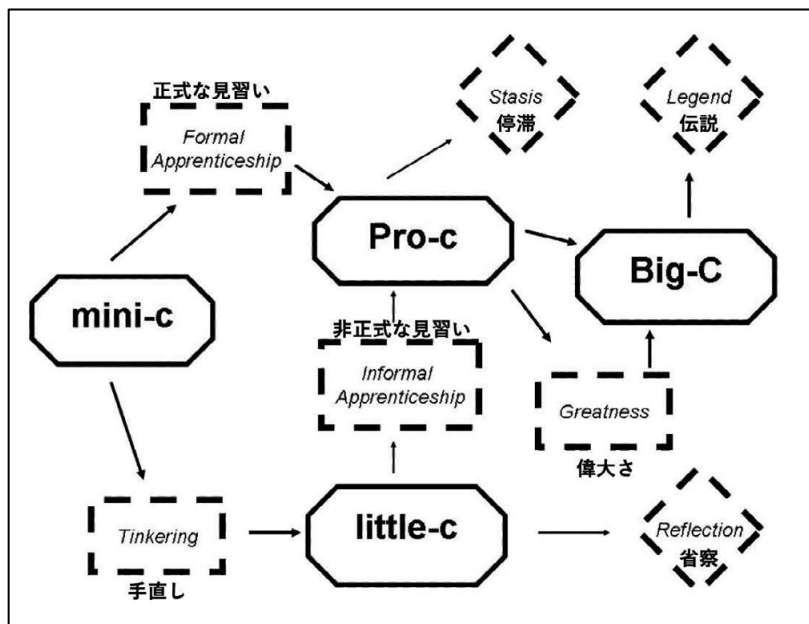


図3 創造性の4C モデル

※Kaufman & Beghetto (2009) によるオリジナルの図に筆者が翻訳を加えた

3.1 個の身体性を伴う感受や経験としての学習

受容的・共感的環境や応答的・情動的環境を学習指導において構築することが出来るかどうかは創造性教育において重要なことである。そのためには、ここまで述べてきたような理論的な学習も必要ではある。また、自分が担当する分野における専門的な知識や技能を常に更新し、高めていく努力も必要である。しかし、それだけでは実際の学習指導において発揮できる実践的な能力を育成することは難しい。

教育者自身が創造性教育を通して自らの創造性を高めていかなければならない。つまり、教員養成や現職教師教育においても、図1に示した創造性教育を実体験していく必要がある。つまり、身体性を伴う感受や経験を通して学んでいかなければならないのである。

基本的には図1のライトグレーの範囲の、とりわけ「個の身体性を伴う感受や経験」から「自己実現の創造性」を通しての学びということになる。ここに、図2の自己実現の過程としての学習過程が重なるイメージである。

ただし、幼児や児童、あるいは生徒といった普通教育において求める創造性に比べて、CEに求められるのは、教育

者の専門性としての創造性であり、そういう意味では「フロントランナー型」に近いとも言える。

しかし、教員養成において求められるのが「フロントランナー型」であるとされるのも敷居が高すぎるし、無理な話であろう。そこで、もうすこし、創造性を獲得していく過程を細分化する必要がある。

Kaufman & Beghetto (2009) は、創造性を、mini-c、little-c、pro-c、Big-C の、4つの発達段階に細分した創造性の4Cモデル(図3)を提唱している。フロントランナー型は、天才的な才能によりイノベーションを起こすようなBig-Cに相応する。一方、自己実現の創造性は、新しいことへの気づきや学習過程で発揮される個人的な創造性とされるmini-cから、日常的で他者への貢献がある有意義なアイデアや創意工夫のレベルであるlittle-cを経て専門的課題の解決を担うプロフェッショナルレベルの創造性であるPro-cに至るものと考えられる。

Kaufman & Beghetto (2009) は、これまではlittle-cとBig-Cに相当する段階で二分化されていたが、これだけでは説明しきれないとして、4C論を唱えたのである。

さて、そう考えたとき、教員養成で求められるのはどの段階であろうか、現時点での教員養成校に見られる学生の創造性レベルには、かなりの幅があるが、出発点としては

mini-c 相当だと考えられる。いわゆる、教師として求められる創造性教育で目指すべきがまずは mini-c であろう。そこを、教育者や保育者を目指す学生たち自身が「個の身体性を伴う感受や経験」するところから始める必要がある。その積み重ねの先に little-c を目指すことになるだろう。

現職教員については、Pro-C レベルまで段階的に求められるが、そもそも Pro-C は、プログラムによって身に付けるものではなく、プロフェッショナルとして自己実現に向かう中で発揮されるようになるものであろう。この場合も、自己実現の創造性として「個の身体性を伴う感受や経験」を通して学ぶことから始めることになる。

3.2 正式な見習いとしての CE 養成プログラム

自己実現の過程としての学習過程は、mini-c から little-c に至る創造的学習のモデルとなる。以下、その要点を示しておきたい。

① 受容的・共感的環境の構築

対処的態度から解放し表現的態度に導くための受容的・共感的環境をいかに構築するか。

② 応答的・情動的環境の構築

価値の実現に向けて必要な活動を支える応答的・情動的環境をどのように整えるか。

※①と②は、まずは「新しいことへの気づきや学習過程で発揮される個人的な創造性である mini-c」を引き出す環境であり、さらなる段階へと導く。

③ 唯一解のない問いを大切に

自ら問いを生みだし、探究的に取り組む中で、拡散的思考を重視する学習活動をいかに構成するか。この問いから始まる探究が、「日常的で他者への貢献がある有意義なアイデアや創意工夫のレベルである little-c」へと導くものとなる。

④ 自己の可能性を最大限に発揮させる

実現したい価値に向けて自己の可能性を最大限に発揮する姿をパフォーマンスとして捉える。指導者レベルでは、この段階へのプロセスを積み重ねることで Pro-c へと発展する。専門的職業人として自然に到達する（非公式な見習い）には 10 年ほどは

かかると言われるが、効果的なプログラム(正式な見習い)により意図的に到達することも可能と考える。

CE は、授業づくりや学習指導において、①から④までの自己実現の過程としての学習過程を踏まえた実践ができる力を獲得していると考え。そして、そのための道筋自体が自己実現の過程としての学習過程として構成されることになる。この過程自体が CE 養成の「正式な見習い」として機能するのだと考える。

一部の創造的な教育者が獲得している創造性教育の能力の養成を、①～④を踏まえた多様な実践を中心とした学びを、カリキュラムとして構築することによって実現しようとするのである。そこで最も重要なのは、教育実践を通して学んでいく事である。実践を通して学ぶためには、養成校でのプログラムと現職者の CE 養成プログラムとを連携させていく必要がある。

養成校と教育現場を結びつけるためにも、教育現場、現職教員らと協力し、すでに先行する実践研究も踏まえながら、わかやま子ども学総合研究センターとしても、実践的に研究を重ねていく必要があると考える。

参考文献

- 石川正俊 (2004) 「巻頭言 科学技術の構造と産学連携」『リコーテクニカルレポート』 No. 30
- 大橋功 (2021) 「美術による創造的人展の育成—研究を決定づけた三つの出会いと 30 年の歩み、そしてこれから—」『日本美術教育学会 70 周年記念論集 未来につなぐ美術教育』一般社団法人日本美術教育学会 三元社 pp.136-146
- 大橋功 (2023) 「創造性教育の視点からの子供博物館 (Children's Museum) の可能性と課題」『教育科学を考える』岡山大学出版会 pp.277-282
- 恩田彰 (1994) 『創造性教育の展開』恒星社厚生閣
- 清田哲男 (2022) 「クリエイティブ・エデュケーター育成カリキュラム作成のためのコンピテンシーとは」『CRE-Lab.FORUM2022 報告書 創造する身体』岡山大学大学院教育学研究科附属国際創造性・STEAM 教育開発センター pp.10-11
- 妹尾佑介 (2021) 「美術教育におけるフロントランナー型創造性モデルの構築に関する一考察—川喜多二郎

の創造性理論を軸としてー」『美術教育学研究』第
53号 pp.129-136

文部科学省 (2017) 『学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説
総則編』 東洋館出版社

A.H・マズロー (1972) 佐藤三郎, 佐藤全弘 共訳『創造的
人間—宗教・価値・至高経験』 誠信書房

A.H.マズロー (1973) 上田吉一訳『人間性の最高価値』 誠
信書房 (Maslow.A.H. (1971) “The Farther Reaches
of Human Nature”. The Viking Press,NewYork
p.55)

Maslow.A.H.(1970) “Motivation and Personality” HARPER
& ROW NewYork

Jhon Maeda (2012) “If Design's No Longer the Killer Differ-
entiator, What Is?” *WIRED*

[https://www.wired.com/2012/09/so-if-designs-no-
longer-the-killer-differentiator-what-is/](https://www.wired.com/2012/09/so-if-designs-no-longer-the-killer-differentiator-what-is/)(2020年7月閲覧)

Kaufman, J.C. & Beghetto, R.A. (2009) “Beyond big and
little: The Four C Model of Creativity”. *Review of General
Psychology* 13(1), pp. 1-12.