

人間性心理学における創造性研究

— A.H.Maslow と M.Csikszentmihalyi の創造性理論の検討 —

夏堀 睦

はじめに

1. 現在までの創造性研究の問題点
2. マスローの創造性理論—自己実現としての創造性—
3. チクセントミハイの創造性理論；DIFI モデル
4. 児童の創造性活動におけるフィールドの検証

はじめに

創造性研究は、創造性という言葉がもつ意味の広範さ、曖昧さ、創造性の所産の種類多様さなどから、単一の研究のフレームワークを確立することさえ困難なほど、複雑な様相を呈している。創造性というタームを定義する数々の試みのなかでほとんど共通して見られる「新しさ (newness)」についても、2つの対局する考え方が存在する (Torrance、1988)。一つはある個人がその個人にとって何か新しさをもった解決に到達すればその行為は創造的であるという観点である。もう一つの立場は、それとは逆に新しさとはその創造的所産が同じ形でそれ以前には存在しなかったことを意味するのであり、新しい所産が創造的になるためには、歴史的に流動的なその時代のあるグループによって受容されることが必要であるというものである。実際、芸術の領域、あるいは科学的な発見、新製品の開発といったいわゆる「創造的」な領域においては、社会的な「評価」の問題は切り離して考えることはできない。

こうした創造性研究における「個人にとっての新しさ」と「社会にとっての新しさ」の2つの側面による分断は、認知心理学を基礎とした研究よりもパーソナリティ研究において顕著にみることができる。パーソナリ

ティ研究のなかで、従来の「科学性」を強調する心理学では扱わない人間が生きていく上で到達目標となる「価値」の問題を全面的に取り上げるのが50年代、60年代のロジャース、マスロー、フランクル等に代表される人間性心理学 (humanistic psychology) の立場であり、今日この立場を継承しているのがチクセントミハイであると考えられる¹⁾。その中でもマスローとチクセントミハイの理論は人間の没頭、没入経験から得られる満足感を中心に理論展開を行っている点で、密接な関係にある。しかし両者は創造性に関して、上述の2つの異なる立場を採る。前者の立場からの研究は、個人内の認知的なプロセス研究や創造的思考の研究、創造性テスト開発の試みなどに引き継がれているが、マスローも人間性心理学の見地からこの立場を採る。後者の立場の研究はチクセントミハイやガードナーの試みが主なものであって、まだ少数であると思われる。

そこで本研究では、これまでの創造性研究の概観を行い、マスローとチクセントミハイの創造性研究における位置を明確にした上で、人間性心理学の見地から創造性の問題にアプローチしている両者の理論を比較検討する。また実際の教育現場での調査結果を解釈する上で、両者の理論をあてはめた場合にどのような解釈が導き出せるのかを、筆者が児童を対象に行った物語創作課題時の児童の反応から検討する。

1. 現在までの創造性研究の問題点

1950年代からの心理学の分野での創造性研究の主な研究方法には、大別して3つの立場があると考えられる。当然、その3つの立場は、日本の創造性研究者によって、追試や応

用の形で取り組まれているものも多い。しかし、それらはそれぞれに問題が残されている。

まず第一に、1950年代から主流を為してきた創造性研究は、Guilford J.P.の創造力の因子説を基にした、サイコメトリックな分析方法を用いた研究である。Guilfordは創造力を、1. 問題を受け取る能力 2. 思考の円滑さ、流動性 (fluency) 3. 思考の柔軟さ、柔軟性 (flexibility) 4. 独自性、独創性 (originality) 5. 再構成する能力 6. 完成へ工夫する能力、入念性 (elaboration) の6つの因子に分け、さらに個人のモチベーションや気質の違いといった特性が、創造的な仕事ともっとも密接に関係すると主張した (穂山、1962)。そしてこの流れを受け、本格的な創造性テストの開発に取り組んだのが、Torrance E.P. である (Torrance、1988)。Torranceの研究は、1951年から1957年にかけて、アメリカ空軍のサバイバル・トレーニングのための要請を受けて行われたものであり、その研究の目的は創造的な人物を予測するためのテストの開発であった。当然のことながらその研究対象は成人男子であった。その後、開発したテスト (TTCT; Torrance Tests of Creative Thinking) の信頼性、予測性を検証するために追跡調査を行い縦断的研究に取り組んだが、その基軸となるカテゴリーは、流動性、柔軟性、独創性、そして入念性の4つの因子であり、その4因子から創造性の評定を行っている。この創造性テストによる評定を基にした研究は、日本でも取り組まれている (小林、1980; 高野、1989; 黒岩、1996)。この「因子」の創造性の下位カテゴリーとしての信頼性および妥当性に関する調査は行われていない。創造的な人物の予測というテスト開発の目的を考えると、むしろ柔軟で、流動的で、独創的な思考ができる人物が、職業や趣味といった社会的な活動を通して必ず社会的に「クリエイティブ」であると認知されているとは、現実には考えにくいのである。社会的な事実としてある人が創造的であると評価されるには、他の要因が介在することは確かである。

第2の立場は、創造的思考のプロセスの分析を行う創造性研究である。Wallas. Gの準備期 (preparation)、あたため期 (incubation)、啓

示期 (illumination)、検証期 (verification) から成る4段階説 (Gruber、1989、穂山、1962) に始まり、創造工学や情報論的な立場、問題解決やコンピューターモデルなどの認知的アプローチ、さらにプロセス全体ではないが、いわゆる「閃き」の過程を重視した発想法の研究もこのプロセス分析のカテゴリーに含めて考えることができるだろう。

こうした創造性の過程重視の考え方のなかでも、マスロー (1971、上田訳1973) は、創造性は「一次的創造性」とよばれるインスピレーション、発想、ひらめきの過程と、「二次的創造性」とよばれる徹底した努力、道具、技能、材料の勉強が必要で、ついには、観察するものを完全に表現できるようになるための芸術家の修養のような過程とを分けて考えている。この二次的創造性の観点は、創造性の因子である下位カテゴリーを基軸にするためにかえって創造性の全体像が見えにくくなっていくサイコメトリックの考え方に一石を投じるものである。しかし、一次的創造性と二次的創造性を区別したにも関わらず、マスローは二次的創造性を軽視してしまう。マスローの創造性理論に関しては、次節で詳細に述べる。

第3の立場は、創造性に関する諸能力各々に焦点をあてたものである。最近の乳幼児期研究に見られる「表象能力」と「想像力」の発達に関するものは、創造性の問題と関連する研究であり、いわゆる「見立て」や「ごっこ遊び」の観察、物語創作課題 (内田、1982; 1990) や感想文の表現 (守屋、1987; 1989; 1991; 1994) などから分析していくものである。ブルーナー (1983、田中訳1993) は1950年代からこの表象と発達の関係についての理論を打ち立てていた。しかし、ここで注意しなければいけないのは、動作的表象から映像的表象を経て、象徴的表象へと進んでゆくというブルーナーの理論は、知識の理解、保存の形式という観点から提起されたものであり、創造性研究の文脈ではなかったということである。つまり、表象能力の問題は、主に想像力の問題であって、創造性の過程のもっとも基礎的で重要な一部分に焦点化したものなのである。したがってこの第3の立場は、創造性研究の枠組みからすると、第2のプロセス

志向的な立場の一部として考えることもできるかもしれない。

この第1から第3までの立場をまとめると、創造的なパーソナリティ特性や創造的な思考といった問題を細分化し、様々な要素に分解して捉えることが今までの主流を成してきた創造性研究だったのであるが、共通していることは、創造性はすべて個人内の問題であるということである。しかし、ヴィゴツキー(1972)によれば、創造性というのは歴史的、社会的な認知が必要とされるものであり、個人内の要因だけでは創造的にはなり得ない。さらに、個人内に焦点化して創造性を考えた場合、創造性の大きな特徴である「領域特殊性(Csikszentmihalyi, 1988)」の問題は、まったく考慮されない。その点を克服し、あまりに現実社会への教育的応用が難しい現在の研究内容から脱却し、本当に「創造的である」ということはどういうことなのかを考えるために、より社会文化的なアプローチが必要になってきている。

1980年代後半から、心理学の研究方法に関するパラダイム変換が言われてきているが(鯨岡, 1993)、創造性研究もその変換の時期に差し掛かっていると考えられる。より質的なものへ、いいかえるとテスト場面のような不自然な状況設定に依らず、より現実世界に近い文脈で、創造性を検討するためのモデルがチクセントミハイのDIFIモデルである。

以上のような創造性研究の流れの中で、マズローは創造性の過程を重視する立場に、チクセントミハイは新しい社会文化的アプローチの立場にそれぞれ位置づけることができる。次に両者の創造性理論を詳述する。

2. マズローの創造性理論—自己実現としての創造性—

マズローの創造性理論では、芸術家や科学者、発明家といった天才型に属する「特別才能の創造性」と、所産を伴わなくとも一種のユーモアの雰囲気になにかを創造的に行おうとする傾向のなかで現れてくる「自己実現の創造性」を区別する(Maslow, 1964)。この区別は前述の創造性における「社会にとっての

新しさ」と「個人にとっての新しさ」の2側面にそのまま対応していると思われる。マズロー(1964)は、それ以前の創造性研究では「特別才能の創造性」を重視するために、創造性を創造の所産ということで考え、無意識のうちに創造性を伝統的な領域の中だけの人間の努力に限っており、創造性はある特定の専門家の独占物と考えられてきたとして批判する。また、特定の専門家以外の個人は創造的ではなく、人は創造的であるかないかのどちらかとして分類され、創造性研究も二分法の概念に基づいて行われてきたことを指摘し、それを解消することを主張する²⁾。具体的には、主婦の家事の仕方やボランティア活動における組織作り、精神科医の日常の治療における態度に「創造的」であることを見出し、「自己実現の創造性」を強調する立場を採る。この「自己実現の創造性」は、ほとんどすべての人間に与えられている潜在可能性であって、ロジャースの「経験に向かった解放」(openness to experience)の概念で表現されるような子どもらしさ、純真さ、無邪気さを持った特殊な知覚力がその本質的側面であるとされる。そしてそのような知覚力が備わっている人は、先験的な期待なしの自由な知覚が可能で、自発性と表現力に富み、文化に染まらず、未知のものや他者に対しておそれることがなく、自己受容の傾向があることが特徴的であり、故に容易に創造的になり得ると考えられている。

上田(1988)はマズローの理論内の創造性の人格的条件を以下の5つに要約している。第一に、創造性は、外界を「あるがまま」に認識する能力によって達成される。第二に、創造性は外界に対し「あるがまま」に自己を表現することによって達成せられる。第三に、自己実現の創造性は「子どもっぽさ」(childishness)のなかに示される。第四に、自己実現の創造性は「あいまいなるもの、未知なるものを恐れない」人格特性のうちに認められる。第五に、自己実現の創造性は、相互に対立し、矛盾する人格の「統一」(integration)のうえに成立する。第一から第三の条件は「経験に向かった解放」に、第四と第五の条件は「二分法の解消」という概念に基づくもの

であると解釈できる。マスローの理論全体が「健康な人格」の研究に焦点づけられたものであり、逆にこの両概念が損なわれた人格に引き得る障害として、強迫神経症を主とする様々な神経症を想定していることから、このような創造性の人格的条件が考えられたものである。マスローが「特別才能の創造性」ではなく「自己実現の創造性」を強調するのは、主としてこの「健康な人格」の追求によるものであると考えられる。つまり偉大な芸術家や創造的知性人のなかには心理学的には健康でない人がいるのは明らかであり（Maslow, 1964）、その類の人たちの持つ創造性を価値あるものとしてみなすことは「心理学的健康」に人間性の最高価値をおくマスロー理論の本質と矛盾するからである。こうした神経症からの解放によって心理学的健康に達するという公式は、マスローの創造性理論のもう一つの特徴である一次的創造性と二次的創造性の概念でも、その根底に横たわるものである。

「特別才能の創造性」よりも「自己実現の創造性」を重視するということは、すなわち創造性の所産よりも創造性の過程を重視することを意味し、完成された作品や偉大な創造的業績といった立場からではなく、工夫やインスピレーションを強調する立場を採ることをマスローは明言する（Maslow, 1963）。マスロー（1958, 1963, 1971）は創造性の過程のなかでも、無意識的深層から発する本能的衝動であり、空想、想像、夢、直観、閃き、遊び、ユーモアなど、人間性の内面より湧き出る創造性の源泉である一次的創造性（primary creativeness）と、意識のレベルで行われ論理的、常識的、合理的、現実的なものの法則性と照らし合わせて作品の完成へと向かう二次的創造性（secondary creativeness）とを区別する。一次的創造性と二次的創造性の統一が必要であるとしながらも、マスローは一次的創造性を重要視する。一次的創造性はマスローが完成された人格のもつ精神構造のもっとも顕著な特質としてあげる「至高経験」（peak experience）と同じ意味で用いられている（Maslow, 1958）。「至高経験」とは自己喪失や自己超越を含むどんな経験をも途方もなく強化した神秘的経験であり、感動、幸福、恍惚、

有頂天な瞬間に体験する崇高な感情である（Maslow, 1954； 上田, 1988）。そしてその状態では過去、未来といった時間的な広がりには断念され、「いまここ」に意識が集中し、現在への全面的没頭こそが重要となる。上田（1988）は、フロイトにおいて衝動が人間性の自己実現や文化的価値を生む創造的なものとは捉えられておらず、むしろ文化は衝動を抑圧することによって成立するものと考えられていたのに対し、無意識的衝動を中心とする一次的創造性を創造性の豊かな源泉とするマスローの創造性理論は、人間観をも転換させる人間性の尊重を根底においた創造性の概念であるとして高い評価をしている。しかし、マスローのフロイト批判の姿勢は Hoffman（1988）がマスローの伝記のなかで示唆するように、人生における成就是群衆の後に従うこと、つまり社会への適応ではなく、自分自身の憧れや才能に忠実であることによるのみ達成されるというマスローの幸福観に基づくものである。適応の強制が強迫神経症を生み、心理学的健康を損ねる、ゆえにそこから解放することに価値を置く前述の公式にあてはまると考えられるのである。

マスロー（1963）は、一次的創造性を研究対象にすべきで、「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する。その見本となる対象は社会に既存の知識を詰め込まれていない幼い子どもである、と主張する³⁾。子どもの創造性、独創性は、作品から定めてかかることはできない創造性のインスピレーションの決定的瞬間である。それに対し科学者の偉大な発見は、社会制度ないしは協同の賜物であるので彼が発見しなくても、早晚誰かが発見するものである。それ故、創造性の理論を研究するにあたり、著名な科学者を選ぶことは、最善の方法とはいえない、とマスローの理論は展開する。しかし、ここでも問題になるのが、創造的であると認知する「社会」の機能の問題である。マスローが指摘するように、確かに科学者の発見は、それまでの先人の積み上げによるところが大きい。しかし、ヴィゴツキーによれば、「あらゆる発明者は、天才でさえも常にその時代、その環境の産物なので

ある。いかなる発明も科学的発見も、それが発生するために欠くことのできない物質的、心理的条件がつくりだされるよりも、それ以前にはあらわれないのである。創造とは、あらゆる後に来る形式が先にあるものによって定められている歴史的な継承の過程なのである。」⁴⁾と、文化歴史的なものとして創造性を捉える立場からすると、マスローの指摘はいわゆる「至高経験」の観点にこだわりすぎていて、創造性の全体像がつかめていないものと考えられるだろう。

また一次的創造性で発現したアイデアを、社会に既存の知識と照合し論理的、合理的に所産としてまとめあげる二次的創造性を軽視することは、知識の獲得という教育の一つの側面を軽視することと同義であると考えられる。これはヴィゴツキー（1972）の想像的創造は伝達された知識を含む「経験」を素材とすることから、経験の少ない子どもよりも経験が蓄積された大人の方が創造性は高いとする理論と相反する。マスローの創造性理論においては、創造性の「発達」に関して明確な記述はみられない。マスローの理論の特徴は、創造性の評価の観点と創造性における知識の必要性の観点の欠落と、「いまここ」に没頭することによって経験する感情に重きを置くことであると言える。

3. チクセントミハイの創造性理論；DIFIモデル

マスローが個人の内部で経験され、宗教的、霊的感覚と強く結びついた「至高経験」を重要視した創造性理論を展開したのに対し、チクセントミハイは「最適経験」(optimal experience)に理論の基礎を置く(チクセントミハイ、1996)。最適経験とは、心理的エンтроピーと呼ばれる、恐れや脅威による意識の無秩序とは反対の状態であり、注意が自由に個人の目標達成のために投射されている状態である。この最適経験をチクセントミハイは調査面接によって得られた被験者の表現を使って「フロー」(flow)と呼んできた。フローは意識に新しい秩序を創る新規な感覚、達成感覚を伴うという点で、「快樂」とは異なる「楽

しさ」と直結している。チクセントミハイ(1996)によれば、最適経験の構成要素は第1に課題に達成の見通しがあること、第2に集中、第3、4に明瞭な目標と直接的なフィードバック、第5に深いけれど無理のない没入状態での行為、第6に自己統制感、第7に行為中の自己意識の喪失とフロー後の自己感覚の強化、最後に時間経過の感覚の変化、の8つであるという。集中、没頭、没入、行為の目的といった構成要素の大部分はマスローと酷似している。しかし、マスローの理論との相違点はフィードバックの強調、つまり外界の反応の役割の強調である。チクセントミハイは、マスローの言うように自己目的的な活動それ自体のなか楽しさを見出せる者だけでなく、楽しさを感じるためには他者の評価を必要とする者もいることを主張する。

「しかし、人はそれぞれ、他の人より高く評価する特定の情報に対しては気質的に敏感であり、その情報を含むフィードバックについては他の人よりも身近に感じる傾向がある。(中略)これと対照的に、他者に対して遺伝的に異常に敏感な人々があり、彼らは他者が送り出す信号に注意を払うことを身につける。彼らが求めるフィードバックは人間の情緒の表現である。ある人々は自信をたえず新たにすることに敏感である。彼らにとっては競争状況の中で勝つことに関する情報だけが価値ある情報である。他の者は人に好かれることに多くの注意を払っており、彼らが関心を持つフィードバックは他者による承認と賞賛のみである。(チクセントミハイ、1996、Pp.72-73)」

チクセントミハイにおいては、最適経験には外界の反応によって「自分うまくいっている」と感じることも非常に重要であり、マスローの欲求階層説のように他者からの承認の欲求が、創造的であることと同義である自己実現の欲求より低次なものとして位置づいているわけではない。他者からの承認は最適経験の重要な構成要素となる。こうした最適経験の理論を基礎に置くチクセントミハイの創造性理論では、マスローの理論では強調されていない「外界」の問題も包括されている。

Csikszentmihalyi (1988) は、DIFIモデル⁵⁾

による創造性研究の視点の変換を、“What is creativity”から“Where is creativity”への視点の変換として提唱している。このモデルは、知的あるいは技巧的職業の社会的、文化的側面に関連するfield、情報の別の形態を保持し表現するための知識体の構造や組織に関連する領域(domain)、そして領域やフィールドを変化させる可能性をもった知識を獲得し、組織化し、変換するところである個人の3つの側面を重要視し、フィールド、領域、個人を第一のサブシステムとして構築されている(Figure 1)。

このサブシステムは、相互に密接に関連している。興味のある領域の知識を獲得していき、そのうちにそうした領域での新しい知識を提案する。そして、その新しい知識の可能性はそのフィールドで考慮され評価される。もし、提案した新しい知識がそのフィールドで受け入れられたならば、新しい知識はそのフィールドの一部となり、その領域に加えられることになる。そして、また別の個人がその領域から知識を獲得するときに、その新しく加えられた知識もその領域の知識として獲得していく。こういった循環的な関係が繰り返されていくのである。

このことは、ヴィゴツキー(1972)の創造的想像の過程についての理論と一部重なる部分がある。ヴィゴツキーは、創造的想像は経験の諸要素を源としてその過程が始まると考えた。経験とは、自分が実際に体験したものだけではなく、獲得した知識も経験である。そして、個人の内部で、経験の諸要素の分解、連想による連合、統合といった様々な過程を経て、所産が生じるとした。このヴィゴツキーの理論は、DIFIモデルのなかの領域から個人への情報の伝達、そして個人のサブシステムのなかでどのようにして新しい知識が生じるのかということまでの考察である。しかしヴィゴツキーの理論では、DIFIモデル中の個人からフィールドへ、またフィールドから領域への関係が考えられていない。

ここで、Feldman, Gardner, Csikszentmihalyiが、共著の中でCsikszentmihalyi(1988)のDIFIモデル中のそれぞれのサブシステムとその相互関係について、どのように定義し考えてい

るのかを、以下に紹介しておく(Feldman, et al.1994)。

①領域

領域は、特定のトピックについての組織化された知識体である。例えば、創造性の分析という目的においては数学は単一の領域と呼ぶには広すぎるが、数学の様々な分野、代数学、幾何学、数の理論、位相幾何学といったものは、領域と呼ぶのに妥当なサイズであると考えられる。領域の役割は、既存の知識との関係において評価される、新しい知識の可能性を認めるレベルを選択することである。それぞれの領域は、独特な知識獲得のための表現技術、特別に構築されたシンボルシステムや他のシンボルシステムの特殊な適用、特殊用語、あるいはその領域のみで用いられる技術といった表現技術を持っている。

そういった表現技術も含めて、ある領域に含まれる知識をマスターし、評価の場であるフィールドの社会的制約のなかで活動している個人は、領域の知識体系を変化させる根源となる。領域の変革を志向するヴァリエーションの発生・形成過程は創造性の研究に不可欠な側面であるが、領域やフィールドの文脈のなかでそうした過程を見なければ、十分な創造性研究とはいえない。こうした意味において、創造性は、個人がもたらすヴァリエーションを表現する文脈的な判断である。

②フィールド

フィールドの果たす役割は、提案された新しい変化のなかで有望なものを選択し、領域に取り入れることである。そしてフィールドとは、領域の構造に影響を及ぼすことが可能なすべての人々を含んでいるものである。領域を変化させること、つまり創造的であることとは、既存の領域に設けられた限界を押し上げ、新しい限界を構築する、あるいは何故その限界が存在しなければならないのかを明確にすることである。そしてそのような活動は、人々がその限界を必要であると決定する中で行われる。必要か、不必要かの決定を賢くおこなうためには、現在存在している領域の限界についての正しいセンスとその領域が攻撃にさらされているという感覚が必要になる。

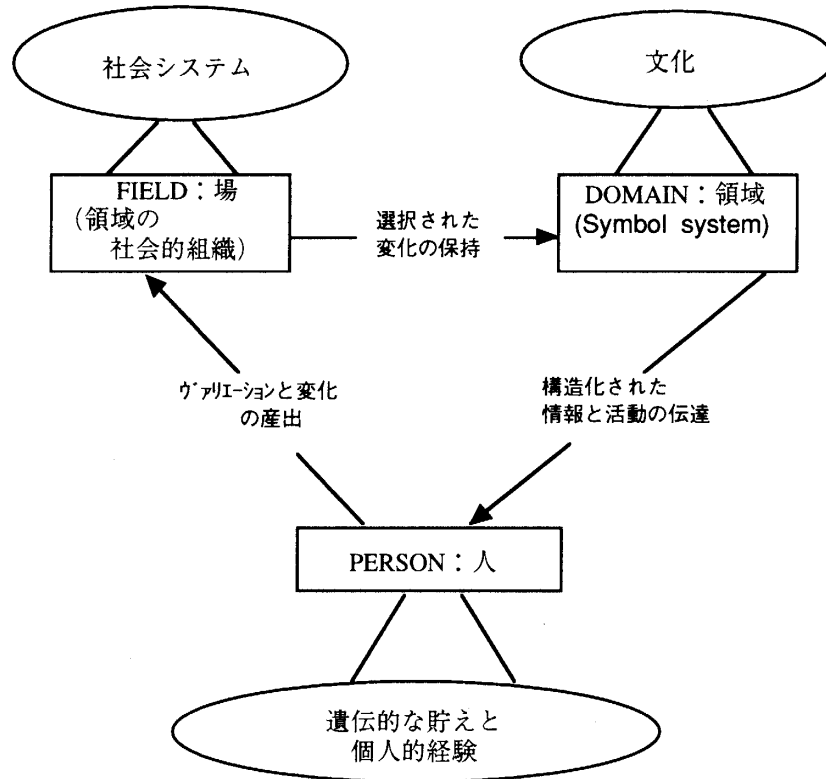


Figure1 DIFIモデル (The Locus of Creativity.)
 (M.Csikszentmihalyi 1988, D. H. Feldman et, al. 1994, P.21より)

③個人

個人については、伝統的に心理学的研究の焦点として扱われてきた。しかし、知性やパーソナリティといった固定的な個人的特性と創造的な達成との関連を研究してきた過去の研究では、どのように、そしてなぜ創造的な活動が行われるのかについて満足できる説明が不足していた。最近の研究では、個人と創造性の発達の側面が強調されてきた。その例として Gruber (1989) の研究を取り上げる。Gruber は、特に新しい人間学的な変数を創造性の発達の研究に取り入れている。例えば、目標、目的、計画、そしてその活動への没頭が互いに関連しあう「活動のネットワーク」の検討を提案しており、そのネットワークが創造的な個人を特徴づけるものであるとしている。また、「視野の広さのイメージ」についての研究も提案しており、このイメージが個人の理論の形成や推測を先導し啓発するもので、このイメージの変化が長い間発達の現象として研究されてきたものであると主張している。

④相互作用

個人、領域、フィールドに関しては、それぞれ独自に研究することと同様に、相互の関係についても研究する必要がある。領域は、個人によって修得され、保持され、変革されることによってのみ存在するし、個人は構造をもった領域に働きかけ、そしてその制限に屈するか制限を変革するのである。限界を知り直面することだけが、変革を可能にする。限界を新たに設定することや設定し直すことと、変化を受け入れることが、フィールドの第一の機能である。一連の連動するシステムとして個人、領域、フィールドは、創造性研究を行うための妥当な文脈を作り上げる。

以上のように Feldman 等は考えているのだが、この DIFI モデルは創造的な所産からアプローチを行う上で、その創造的な所産を生み出す活動の背後にある文脈を常に考慮に入れて研究する必要性をあらためて認識させるものである。このなかで具体的に挙げられている例では、創造性を発明や開発、発見といっ

た「社会的に新しい」事象で捉えているような感があるが、しかし子どもの創った物語や描画といった芸術的活動の所産を分析する際にも、その創造の源を個人に帰するだけでなく、その子どもの関わりを持っている領域、その創造的活動に関連するフィールドの存在やその限界といったものを考慮に入れる必要がある。つまり、DIFIモデルは子どもの創造的な活動の未熟な所産、マスローが強調した「個人にとっての新しさ」が研究対象であっても、あてはめて考えていくことができると考えられるのである。このモデルは、今まで「発達個人差」として処理されてきた問題についても、新たな考察の視点を提供するものであるかもしれない。次に、このDIFIモデルの観点からの解釈が有効だと思われる事例として、実際の調査結果の一部を示す。

4. 児童の創造的活動におけるフィールドの検証

資料1は、筆者が小学校2、4、6年生を対象に、物語創作課題の調査を行った際に、教示時に質問を受け付け、そこで得られた子どもの発言である。2年生、4年生、6年女子の質問は、創作に際しての方法上のルールの確認が中心であった。それに対し、発言数も多かった6年生男子では、主に評価の基準に関する発言が多く見られた。創作された物語のなかで、6年生男子に特徴的な物語は、死ぬ、殺す、爆破するといった破壊的表現を含んだ物語であり、その出現率に関して逆正弦変換法による分散分析の結果からも6年生男子に有意に出現する物語形態であることが確認された⁶⁾。

調査後分析の途中段階で、調査校の教師(校長先生)に対して、分析結果を見せながら、表現上の性差と学級差の問題を中心にインタビューを行った。質問は各分析結果に対して①分析結果についての感想、②この結果が生じた原因として考えられること、の2点を中心にして行った。その結果、男子に顕著に見られた破壊的な表現はいじめや登校拒否を含む学級内の落ちつかない雰囲気と関連づけて解釈された。

破壊的な表現を使用した物語は、男子の場合「サスペンス」、「鬼退治ストーリー」、「悲劇」といった形態への志向の表れであると考えられる⁷⁾。しかし、教師の破壊的な表現に対する解釈は、問題行動と結びつけられており、破壊的な表現を用いることは、ネガティブに評価されやすい。これは、破壊的表現が内面的な攻撃性の表れであるという因果法則的な考え方に基づいていると推測される。さらに、教示時における子どもたちの反応(資料1)や課題終了後の会話(資料2)から、子どもたち自身が破壊的な表現を「おとなに怒られる」「ふざけた」ものであると考えていることが伺える。子どもたちは、学校文化において教師に「よい物語」と評価される物語と「悪い物語」と評価される物語があることを十分理解している。そして、破壊的な表現を用いた物語は「悪い物語」として評価されることも承知している。しかし、同時に破壊的な表現を用いた物語は、男子にとっては「おもしろい」ものと考えられていることが資料1からわかる。行動観察によれば、男子では創作した物語を仲間に見せ合う様子が観察された。これは高学年になると子どもたち自身が考える評価のフィールドが、低学年のように学校文化や教師ではなく、仲間に変化したことを示すのではないだろうか。破壊的な物語は、学校文化においては積極的に評価されないが、仲間のなかでは「おもしろい」と評価される。そのことが、物語創作の課題のなかで破壊的な表現を使用することを促したと考えられる。調査者に課題を学校から持ち帰ることを確認したり、調査の目的を確認する質問が6年生男子から出されていることは、調査による評価が学校文化における評価とは違うものであることを、創作に際し確認し保証を得る意図があったと思われる。この時点で、調査者は「好きなように」物語を創ることを促したが、もし調査による評価が学校文化における評価と別物である保証が子どもたちに得られなかった場合、結果はまったく違ったものになっていた可能性がある。つまり男子にとっては「おもしろい」ものである「サスペンス」や「鬼退治ストーリー」や「悲劇」の創作は、評価への心理的構えによっ

て制限されてしまうことが考えられる。評価のフィールドが学校文化から仲間内へと変化することにより、仲間内で見せ合いおもしろいと評価されることがひとつの価値となって創作に影響する可能性は非常に大きいと思われる。このように創作された物語は、知的に獲得された内容を反映しているだけでなく、評価に対する構えを反映しているものと考えられる。

以上の事例は、「社会的新しさ」に基づく創造性の問題ではなく、「個人にとっての新しさ」を問題としている。つまりマスローが強調する「自己実現の創造性」の観点に近い。しかし、マスローの強調する心的経験ではなく、ここではチクセントミハイの DIFI モデルを使って、創造性の所産である児童の創作した物語を分析対象とし、その創作状況に内在する評価のフィールドが創作内容自体に影響を及ぼす可能性があることを示唆している。マスローの創造性理論のように、個人内の問題だけで所産および創造的活動の過程から創造性を捉えることには限界があると言わざるを得ない。また、チクセントミハイの DIFI モデルでも、個人からフィールドへと一方向的に創造性の社会的サイクルが考えられているが、創造する個人とフィールド間の関係は双方向的であると考えられるべきであろう。双方向的でなければ、教室内での創作活動のように常に

評価にさらされている環境での「個人にとっての新しさ」を捉えることは難しい。

ここまで創作活動におけるフィールドの重要性を述べてきたが、ここでひとつの大きな問題が残されている。従来の「科学性」「客観性」に基づく心理学の手法では、フィールドの影響を主張するためにはフィールドの影響を量的に測定せよ、言い換えると創作状況をコントロールすることによって所産の違いから証明せよということになる。しかし、学校内での調査において調査者が状況をコントロールするということが、どれほど困難であり倫理的に問題があるかを考えれば、無自覚に「実験室」的手法を採ることはできない。ガードナーがチクセントミハイのモデルを用いて行っているように、「社会的新しさ」の創造性においてフィールドの問題にアプローチするならば、伝記分析等記述的な手法を採ることが可能だが、マスローの視点である「個人にとっての新しさ」の創造性におけるチクセントミハイの DIFI モデルから導き出されるフィールドの重要性を証明する確立された手法は新たに考案されなければならない。おそらく社会心理学における「状況論的アプローチ」が参考になると思われるが、伝記分析と同様、ある程度「科学性」の観点は放棄せざるを得ないのではないだろうか。

資料1 教示時および調査時間内の児童の反応

2年生

- ・へびくんがしゃべってるところは、かぎかっこ使ってる？(女子)
- ・色えんぴつ使ってる？(女子)
- ・いちばんさいごの絵でいいの？(男子)
- ・ほんとうに、なんでも、好きなのがいいの？(男子)

4年生

- ・絵はどんなふうにも描いてもいいの？
四角で区切って描いてもいいの？(女子)
- ・絵は描けないよー。(女子)
- ・かぎかっこ、使うんでしょ？(男子)
- ・絵、下手だよー。(男子)
- ・他の人を入れてもいいの？(女子)
- ・おれ、こんな絵にしちゃったー。(友だちに見せてまわる)(男子)
- ・これって、いいやつ選ぶんでしょ。いいやー、おれ、選ばれなかったって。(男子)
- ・ふざけたのでもいいんでしょ、自分で考えたやつなら。(男子)

6年生

- ・(絵を)区切って描いてもいいんでしょ。(女子)
- ・一枚にまとめなきゃ、だめ？(女子)
- ・絵のところで、マンガみたいにセリフつけていい？(男子)
- ・おもしろくしていい？(男子)
- ・ふざけたのにしてもいい？(男子)
- ・学校においとくわけじゃないんでしょ？持って帰るんでしょ？(男子)
- ・おまえ、なんにしたよー。
(友だちの作品を覗く、自分の作品を見せる)(男子)
- ・漢字、使ってる？(女子)
- ・絵、どうやって描けばいい？(女子)
- ・どういうことに使うんですか？(男子)
- ・自分の作った話を仲間うちで読んで聞かせる。笑いあう。(男子)
- ・よく、へびくんが悪いことしっちゃったなあ。(男子)

資料2 課題終了後のある児童(2年生、男子)と友だちの会話

- A: 本当に好きなの描いてよかったんでしょ？
B: げーっ。おまえ、またかよー。
C: ○○、いっつもきもちわるい絵描くんだよな。
D: ふざけたやつ。
I: 気持ち悪い絵って？
C: すんごい、へんな絵。血がドバーっていうのとか。
(A にここにこしている)
D: おまえ、おこられないのかよー。あんな絵描いてさー。
I: おこられるって、誰に？
D: 先生はおこないけど、それ見たおとなにー。
A: おこられないよ。いいじゃん。

Aが対象児 B、C、Dが友だち Iは教示者
文中の○○は対象児の名前

注

- 1) Funder, D.C & Ozer, D.J (1997) *Pieces of the personality puzzle; Readings in theory and research*. W.W.Norton and Co, Inc. Part V; Humanistic approaches to personality. 参照。
- 2) マスローは、自己実現や至高体験といった他の問題を論じる際にも、二分法による思考を徹底的に批判する(例えば Maslow, 1958, 1954)。
- 3) この子どもを一次的創造性の価値ある見本とする考えに伴い、マスローは教育について次のように述べている。「・・・そういうことであれば、この絶えず動きつづけてじっとしていない世界に生きることのできる新しい形の人間が求められる。私も、教育事業のためには次のように言いたい。事実を教えて何の役に立つというのか。(中略) すなわち、喜んで変化に対応し、変化を楽しみ、変化に即応でき、自信と力と勇気をもって、まったく予知しなかった状況に対処できる人間を育成しようとしているのである。」(Maslow, 1963, 1971, P.72)
- 4) エス・ヴィゴツキー、福井訳(1972) *子どもの想像力と創造* 新読書社 pp51-52.
- 5) Csikszentmihalyi は、1988年の論文ではこのモデルに関して“The locus of creativity”のダイナミックモデルとしている。後述の Pariser, D (1995) は、Three-part modelと呼んでいる。DIFIモデルの名称が出てくるのは、Feldman et, al. (1994) からである。
- 6) この調査で得られた物語は、創造性につながる「問題-解決」構造の視点から分析されている。詳しくは夏堀(印刷中)参照。
- 7) 夏堀(1998)。児童の創作した破壊的表現を含む物語を破壊的表現の使用目的によって分類し、Gergen & Gergen (1988) の文化的に内在する物語形態の“narrative line”による分類をあてはめた結果、破壊的表現を含む物語は「サスペンス」、「鬼退治ストーリー」、「悲劇」といった物語形態と合致することが見出された。

参考・引用文献

- ブルーナー。(1993) *心を探して:ブルーナー自伝*. 田中一彦(訳). みすず書房.
- (Bruner, J. (1983) *In Search of Mind; Essays in Autobiography*. Harper & Row Publishers.)
- Csikszentmihalyi, M. (1988) Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.) *The nature of creativity*. pp.325-339. Cambridge:Cambridge University Press.

- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creativity*. New York: HarperCollins Publishers.
- 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.
- チクセントミハイ。(1991) *楽しむということ*. 今村浩明(訳). 思索社.
- Feldman, D.H., Csikszentmihalyi, M. & Gardner, H. (1994) A framework for the study of creativity. In D.H. Feldman et, al. (Eds.) *Changing the world: A framework for the study of creativity*. pp.1-46. Westport: Praeger.
- Gergen, K.J. and Gergen, M.M. (1986) Narrative form and the construction of psychological science. In Sarbin, T.R. (Eds.) *Narrative Psychology*. pp.22-44. Westport: Praeger.
- Gruber, H.E. (1989) The Evolving Systems Approach to Creative Work. In Wallace, B & Gruber, H.E. (Eds.) *Creative people at work*. pp.3-24. Oxford University Press.
- Hoffman, E. (1995) *真実の人間—アブラハム・マスローの生涯*. 上田吉一(訳). 誠信書房.
- 穂山貞登。(1962) *創造の心理*. 誠信書房.
- 黒岩 誠。(1996) *思考と創造性 思考心理学の立場から*. 第60回日本心理学会発表論文集.
- 小林純一。(1973) *不安と創造性—創造的パースナリティに関する心理学的研究*. 岩崎学術出版.
- 小林純一。(1980) *大学生の創造性に関する研究*. 第22回教育心理学会総会発表論文集.
- 鯨岡 峻。(1993) *発達研究の現在—関係発達論への転回—*. 児童心理学の進歩. 金子書房.
- マスロー。(1987) *人間性の心理学*. 小口忠彦(訳). 産能大学出版部.
- (Maslow, A.H. (1954) *Motivation and personality*. Harper & Row, Publishers, Inc.)
- Maslow, A.H. (1958) Emotional blocks to creativity. *Journal of individual psychology*, XIV, pp.51-56.
- Maslow, A.H. (1963) The creative attitude. *The structurist*, No.3, pp.4-10.
- マスロー A.H. (1972) *創造的人間—宗教・価値・至高体験*. 佐藤三郎・佐藤全弘(訳) 誠信書房.
- (Maslow, A.H. (1964) *Religions, Values and Peak-Experiences*. Kappa Delta Pi.)
- Maslow, A.H. (1971) *The farther reaches of human nature*. Viking Press Inc.
- (マスロー。(1973) *人間性の最高価値*. 上田吉一(訳). 誠信書房.)
- 守屋慶子。(1989) 対人認識の「発達」および「性差」に関する社会—文化的要因(I): 日本、韓国、英国、スウェーデンの比較による検討. *立命館文学*, 512, pp.897-936.
- 守屋慶子。(1987) 対人認識における認識と感情の

- 相互関係(1) —日本人児童、生徒を対象とした
発達的研究—。立命館文学, 500, pp.785-808.
- 守屋慶子, (1991) 「ファンタジーの世界」の生成過
程にみられる認識発達の一側面。鈴木清教授退職
記念論集, pp.163-188. 立命館大学人文学会。
- 守屋慶子, (1994) 子どもとファンタジー。新曜社。
- 夏堀睦, (1998) 物語創作における破壊的な表現に関
する分析。日本教育心理学会第40回発表論文集
, P.111.
- 夏堀睦, (印刷中) 児童の物語創作における創造性
に関する一考察:問題-解決構造の枠組みによる
分析。
- 高野隆一, (1989) 創造的思考の評価基準。心理学研
究, 60, pp.17-23.
- Torrance, E.P. (1988) Creativity as manifest in testing.
In R. J. Sternberg (Eds.) *The nature of creativity*.
Cambridge University Press.
- 上田吉一, (1988) 人間の完成; マスロー心理学研
究。誠信書房。
- 内田伸子, (1982) 幼児はいかに物語を創るか?。
教育心理学研究, 30, pp.211-221.
- 内田伸子編, (1990) 物語・ディスコースの成立過
程。新・児童心理学講座VI, 言語機能の発達。金
子書房。
- Vygotsky, L.S. (1972) 子どもの想像力と創造。福井
研介(訳)。東京:新読書社。