

Title	mini-cの育成に関する研究 - 創造的になる方法を探索して-
Author(s)	近藤, 健次
Citation	
Issue Date	2018-03
Type	Thesis or Dissertation
Text version	ETD
URL	http://hdl.handle.net/10119/15314
Rights	
Description	Supervisor:永井 由佳里, 知識科学研究科, 博士

mini-c の育成に関する研究
— 創造的になる方法を探索して —

北陸先端科学技術大学院大学

近藤 健次

博士論文

mini-c の育成に関する研究
— 創造的になる方法を探索して —

近藤 健次

主指導教員 永井 由佳里

北陸先端科学技術大学院大学

知識科学研究科

平成30年3月

目次

第 1 章 序章	1
1.1. 研究の背景	1
1.2. 研究の目的	3
1.3. 研究の意義	3
1.4. 研究の方法	4
1.5. 論文の構成	4
第 2 章 先行研究レビュー	7
2.1. 創造性の概念	7
2.2. 創造性のレベル	10
第 3 章 mini-c の発達の特徴	13
3.1. はじめに	13
3.2. 習慣としての mini-c	13
3.3. 行動モデルの選択	15
3.3.1. はじめに	15
3.3.2. オペラント学習理論	15
3.3.3. 社会的認知理論	16
3.3.4. 計画的行動理論	17
3.3.5. トランスセオレティカルモデル	18
3.3.6. 採用するモデル	19
3.4. トランスセオレティカルモデル (TTM)	20
3.5. 尺度の作成	23
3.5.1. はじめに	23
3.5.2. mini-c	23
3.5.3. 国内の文献で利用されている尺度	24
3.5.4. 変容ステージ	25
3.5.5. 意思決定バランス	26
3.5.6. 変容プロセス尺度	31
3.6. 調査の概要	39

3.7. 調査の結果.....	40
3.7.1. 変容ステージ.....	40
3.7.2. mini-c.....	41
3.7.3. 意思決定バランス.....	43
3.7.4. 変容プロセス.....	50
3.7.5. 変容ステージと各構成要素の分析.....	58
3.8. 結果の考察.....	63
3.8.1. 理論的含意.....	63
3.8.2. 実務的含意.....	66
第4章 総合考察.....	75
4.1. はじめに.....	75
4.2. 創造性関連グループワークの体系化.....	75
4.2.1. グループワーク.....	75
4.2.2. 創造性関連グループワークの体系化.....	82
4.3. mini-c 育成のためのグループワーク・プログラム.....	87
4.3.1. はじめに.....	87
4.3.2. 前熟考期.....	87
4.3.3. 熟考期.....	88
4.3.4. 準備期.....	90
4.3.5. 実行期.....	91
4.3.6. 維持期.....	92
4.3.7. まとめ.....	93
4.4. 創造性育成における本研究の位置付け.....	94
4.5. 知識科学における本研究の位置づけ.....	96
第5章 まとめと今後の課題.....	100
5.1. 本研究のまとめ.....	100
5.2. 今後の課題.....	101
参考文献.....	103
謝辞.....	111

目次

図 1-1	我が国における創造性に関する論文数	2
図 1-2	本論文の構成	5
図 2-1	創造性のシステムモデル.....	7
図 2-2	創造性の発達	11
図 3-1	オペラント学習.....	15
図 3-2	相互決定論.....	16
図 3-3	効力期待と結果期待.....	17
図 3-4	計画的行動理論.....	17
図 3-5	トランスセオレティカルモデル.....	19
図 3-6	変容ステージの分布.....	40
図 3-7	mini-c 尺度の回答分布.....	41
図 3-8	mini-c 得点の累積グラフ	43
図 3-9	意思決定バランスの回答分布	44
図 3-10	「恩恵」の下位尺度得点の累積グラフ	49
図 3-11	「実施障壁」の下位尺度得点の累積グラフ	49
図 3-12	「悪影響」の下位尺度得点の累積グラフ.....	50
図 3-13	変容プロセスの回答分布.....	51
図 3-14	各変容ステージにおける変容プロセスの下位尺度得点の平均 ..	53
図 3-15	「肯定的認知と挫折回避」の下位尺度得点の累積グラフ.....	57
図 3-16	「コミットメントと準備」の下位尺度得点の累積グラフ.....	57
図 3-17	「他者の奨励や支援の利用」の下位尺度得点の累積グラフ	57
図 3-18	mini-c 得点	59
図 3-19	意思決定バランスの下位尺度得点	59
図 3-20	変容プロセスの下位尺度得点	59
図 3-21	意思決定バランスの下位尺度得点（平均）	61
図 3-22	変容プロセスの下位尺度得点（平均）	61
図 3-23	意思決定バランスの因子の比較.....	64
図 3-24	前熟考期及び熟考期の意思決定バランス.....	66

図 3-25	前熟考期から熟考期の意思決定バランスの変化.....	66
図 3-26	前熟考期及び熟考期の変容プロセス.....	67
図 3-27	前熟考期から熟考期の変容プロセスの変化.....	67
図 3-28	熟考期以降の各ステージにおける意思決定バランス.....	68
図 3-29	熟考期から準備期の意思決定バランスの変化.....	68
図 3-30	熟考期及び準備期の変容プロセス.....	69
図 3-31	熟考期から準備期の変容プロセスの変化.....	69
図 3-32	熟考期から実行期の意思決定バランスの変化.....	70
図 3-33	準備期及び実行期の変容プロセス.....	71
図 3-34	準備期から実行期の変容プロセスの変化.....	71
図 3-35	熟考期から実行期の意思決定バランスの変化.....	72
図 3-36	準備期及び実行期の変容プロセス.....	73
図 3-37	熟考期から実行期の変容プロセスの変化.....	73
図 4-1	ソーシャルワーク分野におけるグループワークの二面性.....	76
図 4-2	教育分野におけるグループワークの二面性.....	80
図 4-3	グループワークの効果.....	81
図 4-4	個人の創造性・グループの創造性・組織の創造性の関係.....	84

表目次

表 2-1	Creative profiler	8
表 2-2	mini-c の特性.....	10
表 2-3	創造性の 4C モデル.....	11
表 3-1	オペラント学習理論による行動変容の方法.....	16
表 3-2	TTM の前提.....	20
表 3-3	TTM の構成要素.....	21
表 3-4	変容ステージ間の前進を促進する変容プロセス.....	22
表 3-5	変容ステージと意思決定バランスの関係.....	23
表 3-6	創造的自己効力感尺度.....	24
表 3-7	尺度が掲載されていた論文数.....	25
表 3-8	変容ステージ尺度.....	26
表 3-9	プロズの暫定尺度.....	28
表 3-10	コンズの暫定尺度.....	30
表 3-11	変容プロセスの暫定尺度.....	38
表 3-12	回答者の性別及び年齢層.....	39
表 3-13	回答者の職業分布.....	40
表 3-14	mini-c 尺度の記述統計量.....	41
表 3-15	mini-c 得点.....	42
表 3-16	意思決定バランス尺度の記述統計量.....	45
表 3-17	各変容ステージにおけるプロズ・コンズの得点の平均.....	46
表 3-18	意思決定バランス尺度の因子分析結果.....	47
表 3-19	意思決定バランスの下位尺度得点の記述統計量.....	48
表 3-20	意思決定バランスの各下位尺度得点の相関.....	48
表 3-21	各変容ステージにおける意思決定バランスの下位尺度得点の平均	49
表 3-22	変容プロセス尺度の記述統計量.....	52
表 3-23	各変容ステージにおける変容プロセス得点の平均.....	53
表 3-24	変容プロセス尺度の因子分析結果.....	54

表 3-25	変容プロセスの下位尺度得点の記述統計量	55
表 3-26	変容プロセスの各下位尺度得点の相関	56
表 3-27	各変容ステージにおける変容プロセスの下位尺度得点の平均 ..	56
表 3-28	変容ステージによる各構成要素の変化	60
表 3-29	各変容ステージにおける意思決定バランスの下位尺度得点の差	62
表 3-30	各変容ステージにおける変容プロセスの下位尺度得点の差	63
表 4-1	教育分野におけるグループワークの効果.....	78
表 4-2	グループワークの評価の原則	80
表 4-3	グループワークの分類	82
表 4-4	グループワークのメンバー構成・評価基準	82
表 4-5	グループワークと創造性の次元.....	84
表 4-6	創造性に関連するグループワークの体系.....	86
表 4-7	創造性に関連するグループワークの目的と評価基準.....	86
表 4-8	各変容ステージにおける支援の重要ポイント	93
表 4-9	知識社会における知識観.....	97

第1章 序章

1.1. 研究の背景

創造性は、経済の発展や社会問題をはじめとする様々な問題の解決にとって重要であり、様々なところで創造性への関心がみられる。例えば教育の文脈では、創造的思考は将来の市民の重要なスキルであると考えられており、企業の文脈では、創造的なアイデアや製品が国際的な市場での競争に勝つために必要とされている(Kampylis & Valtanen, 2010)。また、多くの組織において、集団でのブレインストーミングが、製品開発、ビジネスシステムの見直し、製造の改善などといった組織における創造的な課題解決を行うためのポピュラーな道具(Kavadias & Sommer, 2009; Sutton & Hargadon, 1996)として利用されており、また創造性育成のための取り組みも様々なところで行われている。

また、我が国においては、経済産業省が「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として3つの能力と12の能力要素からなる社会人基礎力を提唱しており、創造力はその能力要素の1つに位置づけられており、様々な大学で社会人基礎力を育成する授業が行われている(経済産業省, 2014)。

このような状況下、我が国においても創造性に関する研究が盛んに行なわれており、平成29年10月17日現在、CiNiiにてキーワードに「創造性」を指定して論文検索を行うと、5490件がヒットした。これらを出版年毎にグラフにしたものが図1-1であり、創造性に関する研究は、1990年代後半から急激に増加し、2010年以降減少はしているものの現在においても安定的に研究が行われていることがうかがえる。

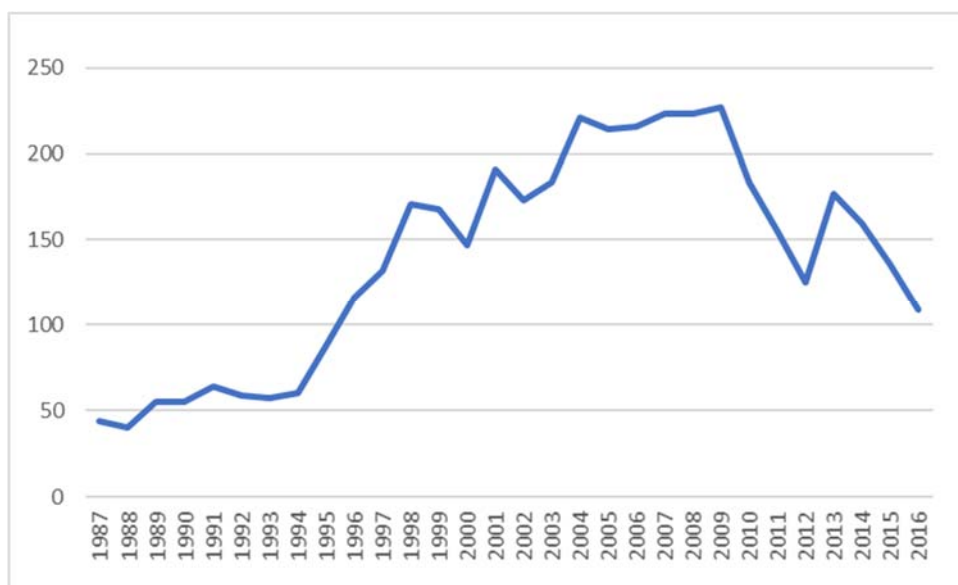


図 1-1 我が国における創造性に関する論文数

このように創造性ということばが広く一般に使われるようになった一方で、創造性ということばのとらえ方が人によって様々なものとなっているように感じられる。例えば、創造性ということばによって、芸術やものづくりを思い浮かべる者もいれば、イノベーションや科学的発見を思い浮かべる者もあり、また、日常生活におけるアイデアや創意工夫などを思い浮かべる者もいれば、既存の枠にとらわれず拡散的に思考することのような内面的なものを思い浮かべる者もいる。また、創造性育成のための取り組みが様々なところで行われているが、これらの取り組みにおいても、創造性ということばが何を意味するのかが明確にされることは多くない。

Boden (2004)は、創造者本人にとって新しく価値のあるアイデアなどを生み出す P-Creativity (psychological creativity) と、他の誰もが思い浮かばなかったアイデアを生み出す H-Creativity (historical creativity) を区別する必要があるとしている。そして、H-Creativity は P-Creativity の特殊ケースであり、創造性の人間的側面を理解しようとする者にとっては P-creativity が重要であり、以前に考えもしなかったことをどのようにして思いついたかに注意を払わなければならないとしている。しかし、現在様々なところで行われている創造性育成のための取り組みにおいては、創造的なアイデアや産物を作成し、それを最後に作成者以外の者が評価するものが多く、参加者の内面がどのように変化し

たかといった P-Creativity に着目したものは少ないと思われ、また、他人の評価が個人の創造性を損なう可能性がある(Diehl & Stroebe, 1987; Runco, 1995)という点にも十分な注意が払われていないと思われる。

これらを踏まえると、現在、様々なところで行われている創造性育成に関する取り組みについては、その有効性について懸念があり、更なる改善の余地が残されていると考えられる。

1.2. 研究の目的

本研究の目的は、創造性の最も初期の段階である mini-c に着目し、mini-c の発達の特徴を明らかにし、それを踏まえて mini-c を育成するためのグループワークのプログラムを提案することである。

ここで、本論文で着目する mini-c について概略を説明する。

mini-c とは、経験、活動そして事象に対して個人的に意味のある新しい解釈をすることと定義されており(Beghetto & Kaufman, 2007)、この概念はすべての人が持つ、特定の社会文化的な文脈内での個人的な知識や理解を構築する動的、解釈的なプロセス(Kaufman & Beghetto, 2009)を強調している。mini-c における新規性や有意味性については、他人にとって新規性や有意味性がある必要はなく、個人内の判断であるという点で他の形式の創造性と区分されるが、mini-c は、他人によって創造的であると判断される必要のある little-c や Big-C の発生の源として位置づけられている。

1.3. 研究の意義

様々なところで行われている創造性育成のための取り組みにおいて創造性ということばが何を意味するのかが明確にされることが多くない状況のなかで、創造性ということばが何を意味するのかを明確にし、育成の対象を正確に把握することは、創造性育成の有効性を向上させるのに資するものであると考えられる。

また、現在、創造性の育成に関する取り組みとして様々なところでグループワ

ークが利用されているが、これらのグループワークにおいては、最後に生成されたアイデア等を評価するものが多く、参加者の内面の変化に着目したものは少ないと思われる。本研究では、創造性の最も初期の段階である mini-c に着目し、行動変容のモデルであるトランスセオレティカルモデルを適用して mini-c 発達の特徴を分析し、それぞれの変容段階に応じたグループワークの内容を提案する。

本研究は、これまで対象とされていなかった mini-c を育成の対象に追加することだけでなく、トランスセオレティカルモデル(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)を適用することにより創造性に興味のない人びとをも創造性育成の対象とすることができるという点において今後の創造性育成に貢献するものであると考えられる。

1.4. 研究の方法

本研究では、まず、先行研究レビューにおいて、創造性の概念及び創造性のレベルについて整理する。

次に、創造性の初期段階である mini-c に着目し、mini-c の発達を行動変容ととらえ、行動変容のモデルであるトランスセオレティカルモデルを適用し、意思決定バランスと変容プロセスに関する尺度を作成し、アンケート調査の結果に基づいて、意思決定バランス、変容プロセスと mini-c の変容段階の関係を明らかにする。

その後、創造性育成の取り組みとして利用されているグループワークを取り上げ、創造性に関連するグループワークの体系化を試みたうえで、mini-c を育成するためのグループワークのプログラムの提案を行う。

1.5. 論文の構成

図 1-2 に本論文の構成を示す。

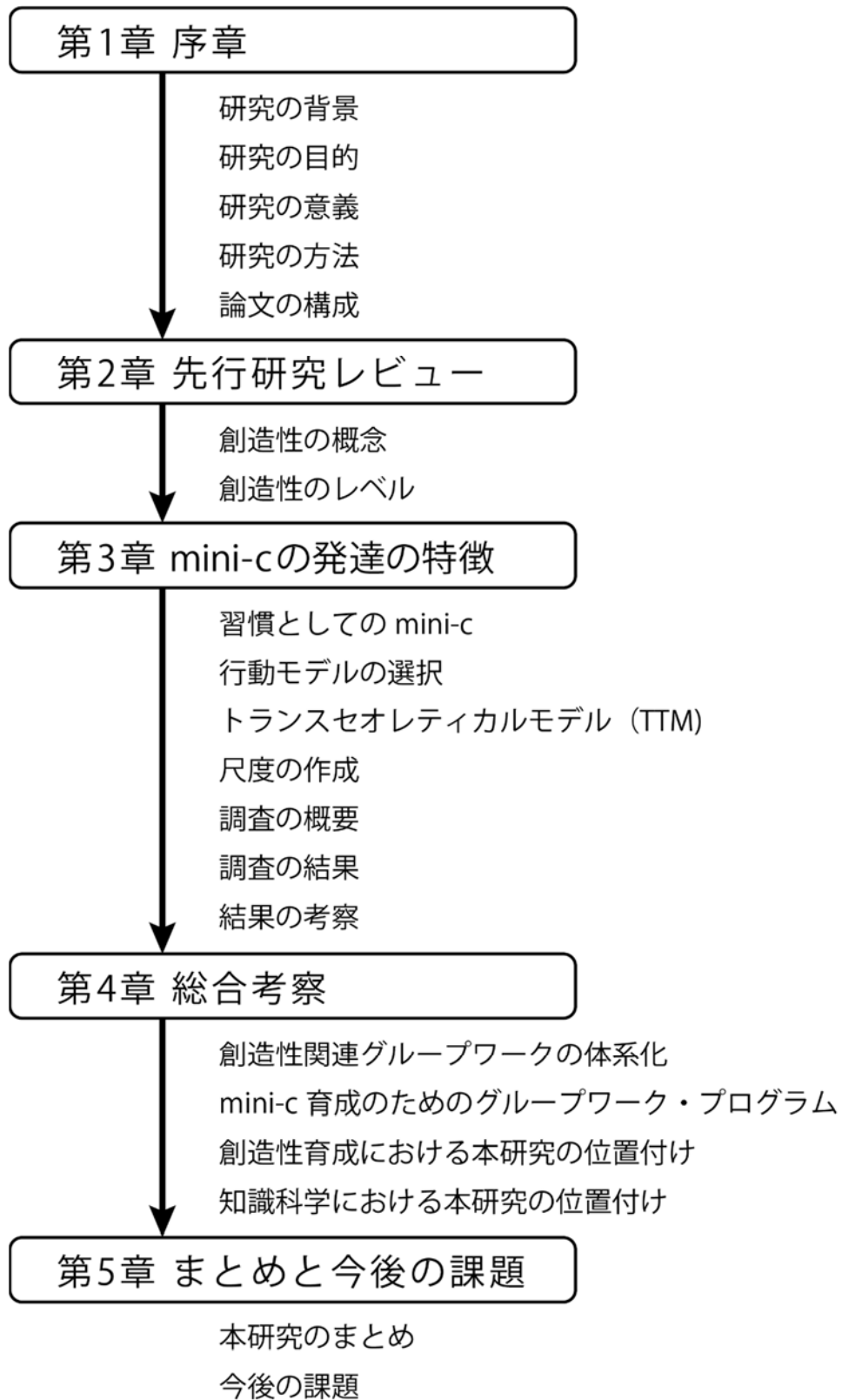


図 1-2 本論文の構成

第1章では、本研究において **mini-c** の育成を主題とする背景、本研究の目的・意義を明らかにした。

第2章では、創造性の概念及び創造性のレベルに関する先行研究のレビューを行い、それぞれの考え方を整理する。

第3章では、**mini-c**に着目し、**mini-c**の発達について調査・分析を行なう。調査に当たっては、**mini-c**の発達を行動の変容ととらえ、行動を説明するモデルの中から **TTM** を選択適用することとし、先行研究を参考にして、変容ステージ、**mini-c**、意思決定バランス、変容プロセスの尺度を作成し、アンケート調査を行なう。

第4章では、創造性育成のための取り組みとして様々なところで実施されているグループワークを取り上げ、創造性に関連するグループワークの体系化を行なうとともに、**mini-c** 育成グループワークにおける支援内容について検討を行なう。さらにその後、本研究の創造性育成における位置付けと知識科学における位置づけを明らかにする。

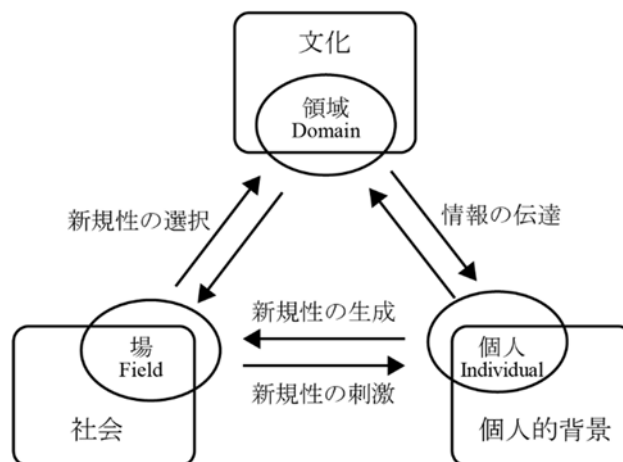
第5章では、本研究のまとめと今後の課題について述べる。

第2章 先行研究レビュー

2.1. 創造性の概念

創造性研究においては創造性の定義について厳密な指標は見いだされていない(Hennessey & Amabile, 2010)が、新規性と有用性を含む産物を生み出す適正プロセス、環境間の相互作用(Plucker, Beghetto, & Dow, 2004)であるということは共通すると考えられている。

そもそも創造的であるか否かを決定する新規性と有用性の判断は、必然的に主観的で文化や歴史的時期に依存する創造者以外の評価者によって行われる(Piffer, 2012; Simonton, 1999)ものであることから、創造性は、創造者の内部で完結するものではなく、社会文化的なものと考えられている。Csikszentmihalyi (1999)は、創造性が起こるためには、図 2-1 に示すように、特定の領域 (domain) の決まりごとや実践が個人 (individual) に伝えられ、個人がその領域の内容に新たな変化を生み出し、その変化が領域に受け入れられるためには場 (field) によって選択されなければならないとしており、また、創造性研究においては、創造性は社会文化的な影響のレベルにより、創造性を、卓越した創造性 (Big-C) と日常の創造性 (little-c) に分類している。



出所 : Csikszentmihalyi (1999), p. 315.

図 2-1 創造性のシステムモデル

このように、創造性は社会文化的なものであり、社会的に創造的と認められる創造的な産物を中心として、そのような創造的産物を生み出す要素についての研究が行われてきた。

創造性の構成要素については、最近の理論や研究では、社会的、文化的、環境的要因だけでなく個人の特性や性格が含まれる(Nickerson, 1999)ことが支持されている(Plucker, Runco, & Hegarty, 2011)。例えば、Amabile (1983)は創造性の構成要素として、領域関連知識、創造性関連スキル、モチベーションをあげており、Sternberg & Lubart, (1991)は創造性の投資理論において、創造性の構成要素として、知的プロセス、知識、知的スタイル、パーソナリティ、モチベーション、環境的文脈の6つをあげている。

近年では、Lubart, Zenasni, & Barbot (2013)が、創造性の構成要素を、文脈中心の要素である環境的要素と人間中心の要素である認知的要素、動的要素に分類し、先行研究において識別された重要性に基づいて、5つの認知的資源と5つの動的資源を選択し、創造的潜在能力のプロフィール(creative profiler)を提案している(表 2-1)。

表 2-1 Creative profiler

認知的資源 (Cognitive resources)	拡散的思考 (Divergent thinking)
	分析的思考 (Analytic thinking)
	心的柔軟性 (Mental flexibility)
	連想的思考 (Associative thinking)
	選択的結合 (Selective combination)
動的資源 (Conative resources)	あいまいさへの耐性 (Tolerance of ambiguity)
	リスクテイキング (Risk taking)
	オープンであること (Openness)
	直感的思考 (Intuitive thinking)
	創造へのモチベーション (Motivation to create)

しかし、このような産物の評価を中心とする創造性の考え方に対しては、主に創造性の発達の観点から、異論を唱える研究者もいる。

創造的な産物とは典型的には、①とびぬけた独創性、希少性、新規性があり、

統計的にもめったに起こらない、②承認され、受け入れられ、高く評価され、適切または良いと考えられなければならない、という2つの基本的な基準を満たす産物である(Kasof, 1995)と考えられているが、これに対し Runco は、創造と外部からの評価とは別物であり、外部からの評価は内発的に動機付けられた創造性とは対照的なものであることから、創造性の根底にあるメカニズムと、結果として生じる産物の社会的受容に含まれるメカニズムとを区別する必要がある(Runco, 1995)と主張している。そして、社会的なブレイクスルーももちろん重要であるが、創造性の根底に共通して存在する個人の経験の独創的な解釈も重要であり(Runco, 1996)、どのようなレベルの創造性も、個人の独創的で有効なアイデアまたは洞察から始まり、創造的なアイデアが作られた後に、専門性をもって根気強く取り組むことによって、それらアイデアが洗練され、印象管理(impression management)によってそれらのアイデアが受け入れられるようになるが、経験の独創的な解釈の構築などのプロセスの創造的な部分は同じであり、Big-C と little-c といった違いは創造性が必要とされないプロセスの違いである(Runco, 2014)と主張している。

また、Boden (2004)は、創造者本人にとって新しく価値のあるアイデアなどを生み出す P-Creativity (psychological creativity) と、他の誰もが思い浮かばなかったアイデアを生み出す H-Creativity (historical creativity) を区別する必要がある、H-Creativity は P-Creativity の特殊ケースであり、創造性の人間的側面を理解しようとする者にとっては P-creativity が重要であり、以前に考えもしなかったことをどのようにして思いついたかに注意を払わなければならないとしている。

さらに、Beghetto & Kaufman (2007)は、創造性の概念について産物を重視しすぎることには、少なくとも、①未だ社会から高い評価を受けていない個人の創造的潜在能力や創造的努力が認識されず、創造性に関する個人的な経験を研究する努力が排除される(Runco, 2004)という問題と、②創造性の結果を過度に強調し作成過程の創造性のダイナミックなプロセスを最小限に評価してしまうという問題、の2つの問題があることを指摘し、伝統的な little-c の概念は創造的な解釈やアイデア生成よりもむしろ創造的な表出を強調していることから、従来の little-c の概念から mini-c の概念を分離することを提案している。

mini-c とは、経験、活動そして事象に対して個人的に意味のある新しい解釈をすること(Beghetto & Kaufman, 2007)と定義され、すべての人が持つ特定の社会文化的な文脈内での個人的な知識や理解を構築する動的、解釈的なプロセス(Kaufman & Beghetto, 2009)を強調している。mini-c は誰もが持っているものであり、mini-c における新規性や有意味性については、他人にとって新規性や有意味性がある必要はなく、個人内の判断であるという点で他の形式の創造性と区分されるが、mini-c は、他人によって創造的であると判断される必要のある little-c や Big-C の発生の源として位置づけられている。そして mini-c は創造性と学習との重要な関係を強調しており、mini-c の概念を導入することによって、創造性の表出と創造性の発生を区分し、まだ目に見える方法で表現されていない精神的構造が非常に創造的でありうるということを強調し、創造性の概念を拡張するとともに、創造性の発達の性質を検討することの重要性を強調している(表 2-2)。

表 2-2 mini-c の特性

-
- mini-c はだれでも持っている。
 - 新規性や有意味性については、他人にとって新規性や有意味性がある必要はなく、個人内の判断である。
 - 他人によって創造的であると判断される必要のある little-c や Big-C の発生の源として位置づけられている。
 - 創造性と学習との関係を強調している。
-

2.2. 創造性のレベル

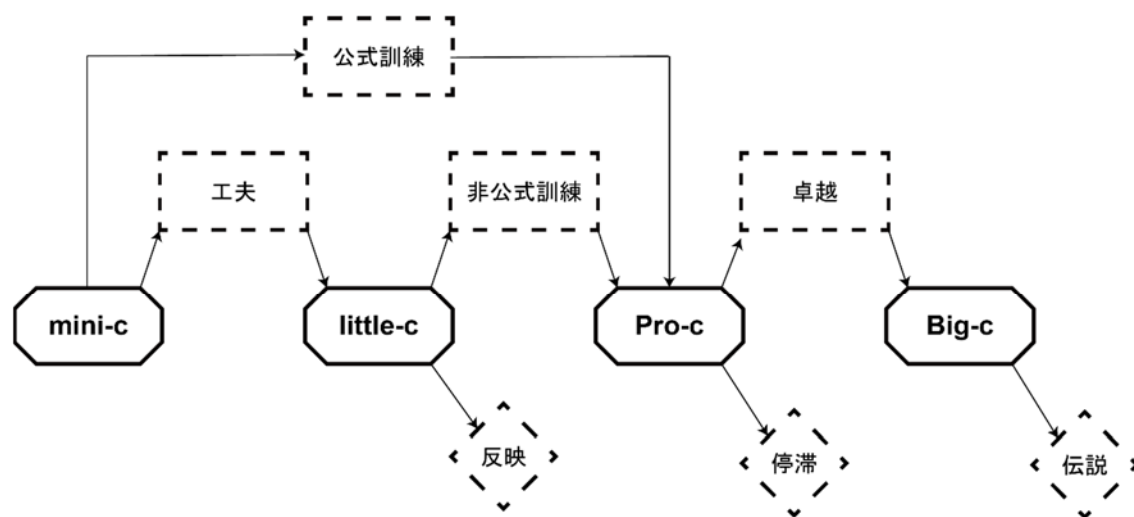
Beghetto & Kaufman (2007)は、従来の little-c の概念から mini-c の概念を分離することを提案するとともに、Kaufman & Beghetto (2009)は、little-c を超えるが Big-C の状態には到達していないプロフェッショナルレベルの創造性として pro-c という概念を導入し、mini-c, little-c, pro-c, Big-C の4つの発達段階からなる創造性の4Cモデルを提唱している(表 2-3)。

表 2-3 創造性の4Cモデル

創造性のレベル	程度	関連事項	外部評価
Big-C	フィールドを変化させる創造性		要
pro-c	プロフェッショナルレベルの創造性	熟達	要
little-c	日常の創造性		要
mini-c	新しく個人的に意味のある解釈	学習	不要

これらのうち mini-c については主観的なものであり外部の評価を必要としない点で他のレベルの創造性と異なっており、Big-C については、Big-C であると判断されるためには、場合によっては数十年にもわたる相当程度の時間が必要であり、結果の予測が極めて困難である(Kaufman & Beghetto, 2009)という点において、他のレベルの創造性と異なっている。また、pro-c は計画的な訓練や熟達(Ericsson, 1996)と関連しており、通常到達するのに 10 年程度を要する(Kaufman & Beghetto, 2009)という点において little-c とは異なっている。

そして、mini-c から Big-C に至る経路は図 2-2 のように示される。



出所：Kaufman & Beghetto (2009), p.7.

図 2-2 創造性の発達

まず、すべての人は mini-c から始まり、ここから、①通常 10 年程度要する公式訓練を経験して pro-c にたどり着くか ②計画された指導を受けることなくあ

る領域で創造性を発揮し、そのような実践を通じて改善をするという工夫をする、かのいずれかの期間を経験する。そして **little-c** に到達したものは、①しばしば年長者やより経験を積んだ同僚や指導者と一緒に仕事をするという非公式訓練を通じて **pro-c** にたどり着くか、②すべての人がプロフェッショナルレベルで創造的な活動をしようとする欲望や傾向を持っているわけではなく、多くの人が **little-c** を使って自分自身を表現したり、感情を整理したり、アイデアや人生経験を探求することができ、**little-c** 自体が価値ある最終目標となりうることから、**little-c** を身につけることで終着点に至る。そして、**pro-c** レベルに達した人は、①引続き創造性を発揮し、後の人びとに **Big-C** と評価されるかもしれない卓越に至るか、②さらなる重要な貢献をしなくてもプロフェッショナルとしての残りの人生を全うできることから、静止状態に入る。最後に、**Big-C** に達したもののうち、その領域の象徴となり、ほぼすべての人がその業績を知るようになったものが伝説となる。

第3章 mini-c の発達の特徴

3.1. はじめに

mini-c とは、経験、活動そして事象の新しく個人的に意味のある解釈 (Beghetto & Kaufman, 2007) と定義されている。mini-c は、誰にでも備わっているものであり (Kaufman & Beghetto, 2009; Richards, 2007; Runco, 2004)、後に little-c や Big-C といった他人によって創造的と判断される創造物の初期の創造的解釈であり、創造性と学習の関係を (Beghetto & Kaufman, 2007) 強調している。

創造性の発達の観点からは、すべての創造性の源である mini-c の育成は、その後のすべての創造性の育成の前段階として重要なものであると考えられるが、現在、様々なところで行われている創造性の育成に関する様々な取り組みをみると、もっぱら何か創造的なものを生成するということに重きが置かれており、little-c や創造的相互作用スキルの育成は行われているものの、少なくとも明示的に mini-c の育成を掲げたものは見受けられない。

すべての創造性の出発点となる mini-c を育成することは、外部から創造的であると認められる必要のある little-c, pro-c, Big-C の育成の前段階として必要なものであると考えられ、mini-c を創造性育成の対象とすることは、これまでの創造性育成の内容に新たなものを追加するというだけでなく、これまで創造性育成の対象とならなかった人びともその対象とすることができ、創造性育成のすそ野を広げることができるという便益があると考えられる。

本章では、mini-c に着目し、mini-c の発達の特徴について分析を行う。

3.2. 習慣としての mini-c

mini-c とは、経験、活動そして事象に対して個人的に意味のある新しい解釈をすること (Beghetto & Kaufman, 2007) であり、すべての人に備わっているものである (Kaufman & Beghetto, 2009)。また、mini-c における新規性や有意味

性については、他人にとって新規性や有意味性がある必要はなく、個人の中で完結するものである。

これらのことを踏まえると、まず **mini-c** は持って生まれた才能と考えることは不適當であると考えられ、また、何らかの客観的尺度で有無や高低 — 換言すれば、できるかできないか — を測定するような能力としてとらえることも適當でないように考えられる。

また、**Sternberg (2012)**は、創造性は習慣であり、創造的な人びとは主として何らかの生まれつきの特性の結果としてではなく、人生に対する態度を通じて創造的なのであるとしている。

習慣とは、反復して実行されるようになった行動であり、自動的に、そして意識的思考なしに実行されるものである(**Ronis, Yates, & Kirscht, 1989**)が、**Sternberg (2012)**は、創造的な人びとは、習慣的に新鮮で新しい方法で反応するのであり、問題に対して日常的に新規性のある方法で取り組んでいるとしている。そして、創造性が発揮されるためには、それに携わる機会、人びとがこれらの機会を利用するときの奨励、人びとがこのような奨励に応じ、創造的に思考し行動したときの報酬のすべてが必要であり、これらがない場合には、創造性を発揮しないという点において、創造性は他の習慣と何ら違いはないとしている。

Sternberg (2012)は、特に「創造性」ということばについて明示的に言及をしていないが、新鮮で新しい方法で反応するという行動は、その新規性を本人が評価する場合においては **mini-c** の定義に合致するものと考えられ、**mini-c** が習慣的行動であることを意味していると考えられる。

以上のことを踏まえると、すべての人が有している **mini-c** については、できるかできないかに着目する「能力」としてとらえるよりも、するかしないかに着目する「行動」としてとらえる方が適切であり、**mini-c** の育成は、能力の開発ではなく、むしろ行動の変容としてとらえる方が適切であると考えられる。そして、**mini-c** の育成に対しては、これまで創造性の育成においては適用されてこなかった、個人の行動を説明するモデルを適用することが可能であると考えられる。

3.3. 行動モデルの選択

3.3.1. はじめに

行動を説明するモデルには様々なものがあるが、mini-c を行動ととらえて考察を進めていくにあたり、どのモデルを適用して考察を行うのかを検討する必要がある。

ここでは、まず、行動を説明するモデルのうち代表的なものである、オペラント学習理論、計画的行動理論、社会的学習理論、トランスセオレティカルモデルの説明を行い、本研究でどのモデルを採用するかを検討を行う。

3.3.2. オペラント学習理論

スキナーは、人間の行動の大半はオペラント条件付けによって形成される行動とみなすことができるとした。オペラント条件付けとは、ある状況 (Antecedent) において特定の行動 (Behavior) が特定の結果 (Consequence) を伴ったとすると、この特定の結果によって、それ以後類似した状況において類似した行動の頻度が上昇 (強化) または低下 (弱化) すること、すなわち、結果による行動の学習である (図 3-1)。

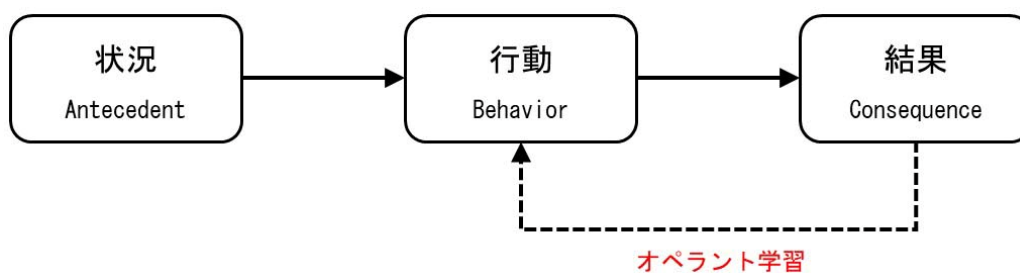


図 3-1 オペラント学習

オペラント学習理論においては強化又は弱化は中核となる概念であり、どのような強化又は弱化を与えるかによって行動が変化するとされており、行動を変容させる方法として正の強化、負の強化、正の弱化、負の弱化の4つがあるとされている。

表 3-1 オペラント学習理論による行動変容の方法

	与える	取り除く
行動頻度を増加させる刺激	正の強化	負の強化
行動頻度を減少させる刺激	正の弱化	負の弱化

3.3.3. 社会的認知理論

社会的認知理論(Bandura, 1986)は、Bandura (1977)が提唱した自己効力 (self-efficacy) 理論をより発展させたものであり、人間の行動、認知や感情といった個人的要因、社会的・物理的な環境要因の三者が相互に影響し合うということを前提 (相互決定論, 図 3-2) としており、人間の行動を、個人的要因、環境的要因との相互関係の中でとらえることで説明している。

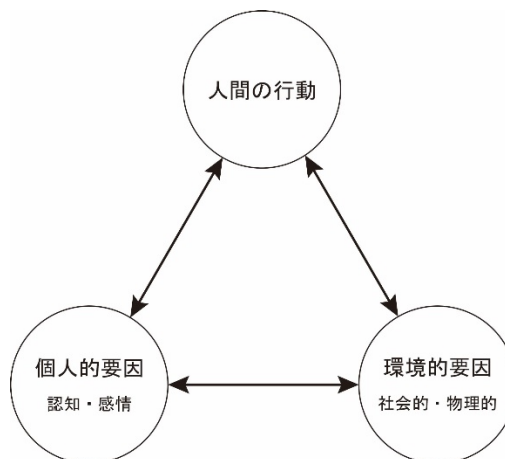
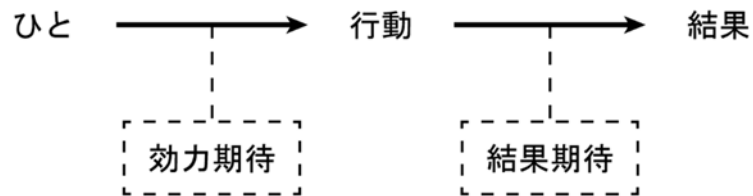


図 3-2 相互決定論

社会的認知理論においては自己効力感が中心的な概念として位置づけられている。Bandura (1977)は、行動の先行要因として期待 (expectation) を重視し、期待を、行動がどのような結果をもたらすかという「結果期待」 (outcome expectation) と、結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまくできるかという「効力期待」 (efficacy expectation) に分類し (図 3-3)、ある行動における自分に対する効力期待の程度を自己効力感と呼んでいる。そして、その知覚された自己効力感が強ければ強いほど、課題に対し、活動的に努力することができ

るとされているが、自己効力感は、自然に生じるものではなく、成果の達成、代理的経験、言語的説得、情動的喚起を通じて個人が作りだしていくものと考えられている。



出所：Bandura (1977), p.193.

図 3-3 効力期待と結果期待

3.3.4. 計画的行動理論

計画的行動理論は、Ajzen (1991)によって提唱された理論であり、行動と、行動意図 (behavioral intention)・行動に対する態度 (attitude toward behavior)・主観的規範 (subjective norm)・行動コントロール感 (perceived behavioral control) の関連を示している (図 3-4)。

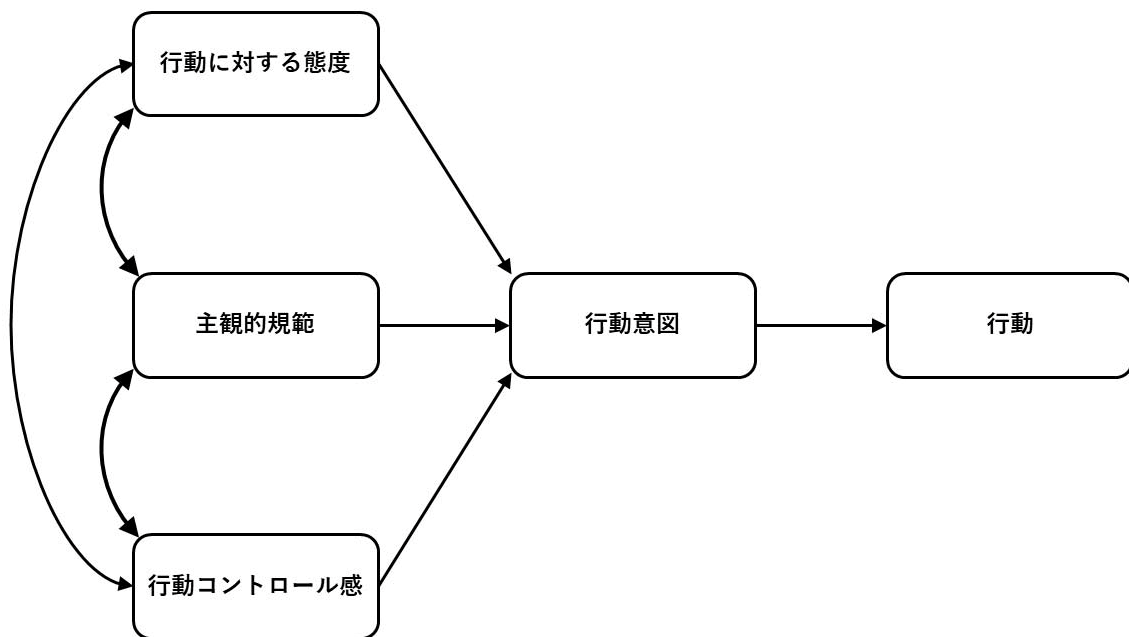


図 3-4 計画的行動理論

行動意図とはその行動を行おうとする意図であり、行動を行うことに含意されるものや行動の結果についての信念によって形成され、主観的規範とは、その人にとって重要な人やグループがその行動に賛成するか否かに関する信念であり、社会的規範についての信念とこれらの規範に従う動機に影響される。また、行動コントロール感とは目標とする行動に対して行為者がどの程度それをコントロールすることができるかという信念であり、その行動を行うことのこの難易度を左右するものの存在あるいは欠如に影響される。

計画行動理論によると、行動は行動意図により決定され、行動意図は行動に対する態度、主観的規範、行動コントロール感の3変数によって決定され、これらの変数が高ければ高いほど行動意図は高まるが、これらの3変数の相対的な重要性は行動の種類や状況によって異なることなるとされている。

3.3.5. トランスセオレティカルモデル

トランスセオレティカルモデル(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)により提唱された行動変容のモデルであり、行動変容を、連続するステージを通じて時間をかけて展開するプロセスにとらえ、その過程を前熟考期、熟考期、準備期、実行期、維持期の5つの段階に分類している。

トランスセオレティカルモデルは、変容ステージ、変容プロセス、意思決定バランス、自己効力感の4つの構成要素からなる(図 3-5)。変容プロセスとは、人々が変容ステージを前進するために使用する隠れていたり明白であったりする活動であり、意思決定バランスとは、変化することに対する賛否の個人の相対的積みづけであり、自己効力感とは、以前の行動に戻ってしまうことなく、リスクの高い状況に対処することができるという状況別の自信であり、トランスセオレティカルモデルにおいては、変容プロセス・意思決定バランス・自己効力感とは、それぞれ変容ステージとの間に一定の関係があることが示されている(Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992)。

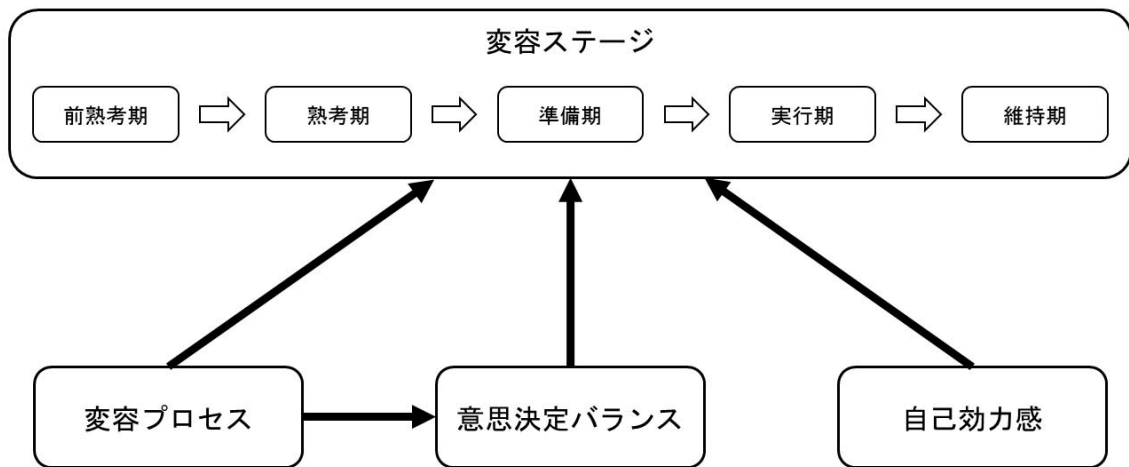


図 3-5 トランスセオレティカルモデル

3.3.6. 採用するモデル

以上、行動に関する4つの代表的なモデルをレビューした。

オペラント学習理論は外部の刺激と行動との関係を示しており、方略として利用することについては問題はないが、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるとといった認知的な活動を対象とするにあたって、人の内面を考慮しない理論を適用するのは不適切であると考えられる。

次に社会的認知理論については、人間の行動、認知や感情といった個人的要因、社会的・物理的な環境要因の三者が相互に影響し合うということを前提とし、人間の行動を、個人的要因、環境的要因との相互関係の中でとらえているものの、自己効力感が中心概念となっている。計画的行動理論における行動コントロール感とは社会的認知理論の自己効力感に近い概念であり、また、トランスセオレティカルモデルには構成要素として自己効力感が含まれていることから、これらのモデルは社会的認知理論を包含する理論・モデルであると考えられ、本研究においてはより広範なモデルを採用すべく社会的認知理論の採用は見送ることとする。

計画的行動理論とトランスセオレティカルモデルを比較すると、計画的行動モデルにおける態度・主観的規範はトランスセオレティカルモデルにおける意思決定バランスに対応し、また、行動コントロール感とは自己効力感に相当するものと考えられ、トランスセオレティカルモデルは計画的行動理論を包含するモ

デルであると考えられる。さらに、トランスセオレティカルモデルにおいては、行動変容を、連続するステージを通じて時間をかけて展開するプロセスととらえ、その過程を5つの段階に分類しており、このことが、本研究の分析の結果に基づいて、今後、変化に対する個人のレディネスに応じた支援を可能にするという点において、本研究においては優位性を有するものと考えられる。

以上を踏まえ、本研究ではトランスセオレティカルモデルを採用し、mini-cの発達についての分析を行うこととする。

3.4. トランスセオレティカルモデル (TTM)

TTMは(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)により提唱された行動変容のモデルであり、当初、喫煙行動に代表される不健康な習慣的行動の変容過程の説明に利用されてきたが、最近では金融行動(O'Neill, Bristow, & Brennan, 1999)や組織変容行動(Levesque, Prochaska, & Prochaska, 1999; Prochaska, 2000)の分野にも応用されている。

TTMは、行動変容の性質と行動変容を最もよく促進する介入に関して、表3-2の5つの前提に基づいている(Prochaska, Redding, & Evers, 2008)。

表 3-2 TTM の前提

-
- ・単一の理論では行動変容の複雑性を説明することはできず、より包括的なモデルが主要な理論から現れる可能性が高い。
 - ・行動変容は連続するステージを通じて時間をかけて展開するプロセスである。
 - ・慢性の行動的なリスク要素が変化に対して安定的であり開放的でもあるのと同様に、ステージは変化に対して安定的であり開放的でもある。
 - ・リスク集団の多数派が行動に対する準備ができておらず、伝統的な行動志向的な行動変容プログラムが役に立たない。
 - ・有効性を最大化するためには特定のステージにおいて特定の変化のプロセスや原則が強調されるべきである。
-

TTMは変容ステージ、変容プロセス、意思のバランス、自己効力感の4つの構成要素及びそれぞれの下位の要素(表3-3)からなる。

表 3-3 TTM の構成要素

構成要素	内容
変容ステージ	
前熟考期	6 か月以内（近い将来）に行動を変える意思がない
熟考期	6 か月以内（近い将来）に行動を変化させる意思がある
準備期	1 か月以内（すぐ）に行動を変容させる意思があり、その方向に何らかの手段をとっている
実行期	6 か月未満（長期ではないが）行動変容を行っている
維持期	6 か月以上（長期にわたって）行動変容を行っている
ターミナルステージ	再度問題行動を始める誘惑がなく、自己効力感が 100% 存在する
変容プロセス	
意識の高揚	行動変容をサポートする新しい事実、アイデア、ヒントと見つけ出し学習すること
情動的喚起	問題行動に伴うネガティブな情動（恐怖、心配、悩み）を経験すること
自己再評価	行動変容が人としてのアイデンティティの重要な部分であるということ認識すること
環境的再評価	自分の周りの社会的及び/又は身体的な環境に対する問題行動のネガティブな影響または健全な行動のポジティブな影響を認識すること
自己解放	変化に対して強くコミットすること
援助関係	健全な行動変容に対する社会的サポートを探し利用すること
反対条件付け	問題行動に対してより健全な代替的行動及び認知を置き換えること
強化マネジメント	ポジティブな行動変容マネジメントに対する報酬を増加させ問題行動に対する報酬を減少させること
刺激コントロール	問題行動を行うことを思い出させるものや手がかりを取り除き、健全な行動を行うことを思い出すものや手がかりを付け加えること
社会的開放	社会的規範は健全な行動変容を支持する方法に変化していることを認識すること
意思決定バランス	
プロズ	行動変容の利得
コンズ	行動変容のコスト
自己効力感	
自信	異なる困難な状況において健全な行動を行う自信
誘惑	異なる困難な状況において問題行動を行う誘惑

出所：Prochaska, Redding, & Evers (2008), pp.98-99

先行研究においては、変容プロセス・意思決定バランス・自己効力感は、それぞれ変容ステージとの間に一定の関係があることが示されている(Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992).

まず、変容ステージと変容プロセスとの関係については、初期のステージにおいては、人びとは意識の高揚、情動的喚起、環境再評価といった経験的プロセス(Burbank, Padula, & Nigg, 2000)を適用し、後期のステージにおいては反対条件づけ、援助関係、強化マネジメント、刺激コントロールといった行動的プロセス(Burbank, Padula, & Nigg, 2000)を適用する(Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992).

表 3-4 変容ステージ間の前進を促進する変容プロセス

前熟考期	熟考期	準備期	実行期	維持期
意識の高揚				
情動的喚起				
環境再評価				
	自己再評価			
		自己解放		
			強化マネジメント	
			援助関係	
			反対条件付け	
			刺激コントロール	

(注) 社会的解放については、変容ステージと明確な関係がないため記載をしていない。

出所：Prochaska, Redding, & Evers (2008), p.105.

次に、変容ステージと意思のバランスとの関係については、表 3-5 の関係が示されており、これらの関係から、前熟考ステージから移行するためには行動変容の利得が増加しなければならず、熟考ステージから移行するためには行動変容のコストを減少させなければならず、実行ステージへ移行するためには利得をコストよりも高くしなければならない(Prochaska, Redding, & Evers, 2008).

表 3-5 変容ステージと意思決定バランスの関係

-
- ・前熟考ステージに属する人にとっては行動変容のコストは利得よりも高く、利得は前熟考ステージと熟考ステージの間で増加する。
 - ・熟考ステージから実行ステージまでの間では、行動変容のコストは熟考ステージよりも実行ステージの方が低い。
 - ・実行ステージに属する人にとっては行動変容の利得はコストよりも大きい。
-

最後に変容ステージと自己効力感との関係については、変容ステージを前進していくにつれて自信は増加していくが、誘惑についての研究はわずかしかない(Burkholder & Nigg, 2002)。

また、TTM では6段階の変容ステージを識別しているが、これらの変容ステージを線形的に前進することは可能であるが、それはきわめてまれであり、行動変容のもっとも共通する経路は、変容ステージを前進したり後退したりすることである(変化のスパイラルモデル: Prochaska, Norcross, & DiClemente (1994))。

3.5. 尺度の作成

3.5.1. はじめに

ここでは、mini-c、変容ステージ、意思決定バランス、変容プロセスについての尺度を作成する。

mini-c については確立された尺度がないことから先行研究を参考に尺度を作成することとし、変容ステージ、意思決定バランス、変容ステージについては、国内における先行研究も相当数あることから、これらの先行研究及び Prochaska, Norcross, & DiClemente (1994)を参考に尺度の作成を行うこととする。

3.5.2. mini-c

mini-c は経験、活動そして事象に対して個人的に意味のある新しい解釈をす

ること(Beghetto & Kaufman, 2007)と定義されるが、目に見える形で表出していない mini-c をどのように評価するのかということが問題となる。

mini-c については本人の主観的な自己評価であり、産物に対する外部評価や専門家の評価を mini-c に利用することは適切ではない。Beghetto, Kaufman, & Baxter (2011)は、創造的自己効力感の主観的な自己評価であるが、先行研究において、上司による創造性の評価(Tierney & Farmer, 2002)、創造性を測定するための描画テストである Test of Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)の結果(Karwowski, 2011)、創造的能力に対する教師からのフィードバック(Beghetto, 2006)と関連することが示されており、現実の創造的行動との関連が認められることから、創造的自己効力感(Beghetto, 2006; Tierney & Farmer, 2002)を非常に有望な mini-c 評価尺度の一つであると主張している。

本研究においては、mini-c の測定の代替として創造的自己効力感の測定を行うこととし、Beghetto (2006)において利用された尺度(表 3-6)を利用することとする。

表 3-6 創造的自己効力感尺度

私は新しいアイデアを思いつくのが得意である。

私は多くのアイデアを持っている。

私は良い想像力を持っている。

3.5.3. 国内の文献で利用されている尺度

変容ステージ、意思決定バランス、変容プロセスに関する尺度を作成するにあたり、国内の文献において利用されている尺度を調査するために、2016年10月24日に CiNii にて「尺度 トランスセオレティカル」、「尺度 transtheoretical」、「尺度 変容ステージ」、「尺度 変容プロセス」、「尺度 意思決定バランス」のキーワードを用いて検索を行ったところ、58 の論文等が検索された。これらの論文の内容を確認したところ、尺度が明示されているものは 36 であり、明示されていた尺度の種類は表 3-7 の通りであった。

表 3-7 尺度が掲載されていた論文数

掲載されていた尺度			論文数
変容 ステージ	変容 プロセス	意思決定 バランス	
○	○	○	3
○	○	×	0
○	×	○	6
×	○	○	1
○	×	×	19
×	○	×	1
×	×	○	6
計			36

また、TTMの尺度の対象としていた行動は、運動行動や食生活の改善のほか、ストレスマネジメント(工藤・野津, 2012; 堀内・津田・森田, 2010)、食後の歯磨き(脇本・西岡, 2010)、スポーツ観戦行動(飯島ほか, 2012)、コンドームの使用(尼崎・清水・森, 2009)、携帯電話でのEメールの利用(尼崎・煙山・清水, 2009)など多岐にわたるのもであった。

本研究においては、これらの国内における先行研究及び Prochaska, Norcross, & DiClemente (1994)を参考に、変容ステージ、意思決定バランス、変容プロセスに関する尺度の検討を行う。

3.5.4. 変容ステージ

TTMは行動変容を、しばしば線形的にはないが連続する変容ステージを通じた前進を通じて展開するプロセスであると仮定しており、時間的な次元を表現するという点で変容ステージの構成要素は重要である(Prochaska, Redding, & Evers, 2008)。

先行研究においては、変容ステージのうち最もあてはまるものを選択させるものやアルゴリズムによるものといったように決定方法に相違は見られるが、現在の行動と今後の行動により決定する点は共通している。

本研究においては変容ステージのうち最もあてはまるものを選択させる方法

を採用することとし、表 3-8 の通り変容ステージ尺度を作成した。

表 3-8 変容ステージ尺度

変容ステージ	尺度
前熟考期	私は現在、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考 えることはないし、今後もそうするつもりはない。
熟考期	私は現在、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考 えることはないが、近い将来（6 か月程度）そうしたい。
準備期	私は現在、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考 えることはないが、すぐに（1 か月程度）そうしたい。
実行期	私は現在、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考 えることがあるが、そうするようになったのは比較的最近（6 か月程度） である。
維持期	私は現在、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考 えることがあり、そうするようになってからかなりの時間（6 か月程度） が経過している。

3.5.5. 意思決定バランス

3.5.5.1. 意思決定バランスの概要

意思決定バランスは、プロズ（恩恵）とコンズ（負担）の個人の相対的重みを反映している。

TTM における意思決定バランスは、Janis & Mann (1977)によって提唱された意思決定理論の構成要素である「自己にとっての利益」「重要な他者にとっての利益」「自己の賛成」「重要な他者の賛成」「自己にとっての損失」「重要な他者にとっての損失」「自己の反対」および「重要な他者の反対」を整理して、行動変容に伴う恩恵（Pros）と負担（Cons）およびそのバランス（恩恵から負担を減じたもの）にまとめている。

3.5.5.2. プロズ

先行研究におけるプロズの内容を分析し、集約を試みたところ「楽しさ」、「気

分転換」,「ストレス解消」,「悩みの減少」,「自己肯定感」,「自己実現」,「リスク回避」,「可能性の増加」,「健康増進」,「自律感」,「周囲との関係向上」,「日常生活の活性化」の 12 のカテゴリーに集約され, それぞれのカテゴリーについて, 表 3-9 の暫定尺度を作成した.

表 3-9 プロズの暫定尺度

カテゴリー	尺度
楽しさ	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、楽しい。
気分転換	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、気分転換になる。
ストレス解消	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、ストレス解消になる。
悩みの減少	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができると、悩みが減る。
自己肯定感	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができると、もっと自分のことが好きになる。
自己実現	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができると、なりたい自分になれる。
リスク回避	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができると、リスクを回避することができる。
可能性の増加	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができると、これまでやりたくてもできなかったことができるようになる。
健康増進	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができると、健康的になれる。
自律感	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができると、自分の生活をもっとコントロールできるようになる。
周囲との関係向上	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができると、周囲の人との関係が良くなる。
日常生活の活性化	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができると、日常生活が活気づく。

3.5.5.3. コンズ

先行研究におけるコンズの内容を分析し、集約を試みたところ、「実施の困難性」、「課題の困難性」、「失敗懸念」、「効果懸念」、「面白くない」、「面倒」、「苦痛」、「疲労」、「金銭的負担」、「時間的負担」、「他者の支援」、「周囲との関係悪化」、「すきなことの犠牲」、「日常生活への悪影響」「日常生活への支障」の 15 のカテゴリーに集約され、それぞれのカテゴリーについて、表 3-10 の尺度を作成した。

表 3-10 コンズの暫定尺度

カテゴリー	尺度
実施の困難性	仕事や家事が忙しいので、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができない。
課題の困難性	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、勉強や訓練をしなければならぬので難しい。
失敗懸念	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えようとしても、きっと失敗する。
効果懸念	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えても、いいことは何もない。
面白くなさ	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、面白くない。
面倒	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、面倒である。
苦痛	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、苦痛である。
疲労	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、疲れる。
金銭的負担	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、お金がかかる。
時間的負担	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、時間がかかる。
他者の支援	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、他の人の助けを必要としすぎる。
周囲との関係悪化	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えると、周囲の人との関係が悪くなる。
すきなことの犠牲	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えると、他にしたいことができなくなる。
日常生活への悪影響	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えると、私の日常生活に悪影響を及ぼす。
日常生活への支障	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えると、私の日常生活に支障をきたす。

3.5.6. 変容プロセス尺度

3.5.6.1. 意識の高揚

意識の高揚とは、行動変容をサポートする新しい事実、アイデア、ヒントを見つけ出し学習することであり、これには問題行動の原因、結果、解決法への気付きを増加させることが含まれている(Prochaska, Redding, & Evers, 2008).

先行研究における意識の高揚の尺度については、「野菜をたくさん食べようという情報（映像や記事）に目を通す(串田・村山, 2012)」や「運動に関連する情報を探す(青木, 2012)」といった目標行動自体に関連する情報を収集することと、「ストレスをコントロールする健康的なやり方についての情報を求めた(堀内・津田・森田, 2010)」や「問題の解決法について書かれた記事や本の情報について考える(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)」といった目標行動の実行のための方法についての情報を収集することの2つに大別され、本研究においては、これを踏まえ以下の2つを意識の高揚の尺度とした。

- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることに関連する新しい情報を収集する。
- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えられるようになるための方法を調べる。

3.5.6.2. 情動的喚起

情動的喚起とは、問題行動に伴うネガティブな情動（恐怖、心配、悩み）を経験することであり、情動的喚起によって、はじめはネガティブな情動的経験が増加するが、適切な行動がとられれば、その後それらの情動は低下し安心感が生まれることが期待される(Prochaska, Redding, & Evers, 2008).

先行研究における情緒的喚起の尺度については「野菜を食べないことの悪い影響を知り、動揺する(串田・村山, 2012)」や「問題行動で引きおこされる病気に関する報告を思い出すと、取り乱す(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)」といった問題行動の悪影響に関する情報の取得によるものと、「ストレスによる問題をひどく身をもって感じた(堀内・津田・森田, 2010)」といった問題

行動の悪影響を実際に体験したことによるものとは大別され、本研究においてはこれを踏まえ、以下の2つを情動的喚起の尺度とした。

- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えないことによっておこる弊害を知って動揺する。
- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えないことによっておこる弊害を、身をもって感じる。

3.5.6.3. 自己再評価

自己再評価とは、行動変容が人としてのアイデンティティの重要な部分であるということを認識すること(Prochaska, Redding, & Evers, 2008)であり、自己再評価によって、問題行動がある場合とない場合の自己イメージについての認知的評価と情緒的評価が結び付けられる。

先行研究における自己再評価の尺度については、「野菜を食べている量が十分でないと感じるときに、自分のことを心配する」(串田・村山, 2012)や「自分には問題に負ける性向があると考え、失望してしまう」(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)といった問題行動をする又は目標行動を行わない自分に対して否定的に評価すること、「健康的なやり方でストレスをコントロールしたとき、自分を好ましく感じた」(堀内・津田・森田, 2010)や「運動を行っているとき、自分自身を肯定的に感じる」(青木, 2012)といった目標行動を行っている自分に対する肯定的評価の2つに大別され、本研究においてはこれを踏まえ、以下の2つを自己再評価の尺度とした。

- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えない自分にはがっかりする。
- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考える自分を好ましく感じる。

3.5.6.4. 環境再評価

環境再評価とは、自分の周りの社会的及び/又は身体的な環境に対する問題行

動のネガティブな影響または健全行動のポジティブな影響を認識することであり、環境再評価によって、自分がどのように行動するかが社会的環境にどのような影響しているかについての認知的評価と情緒的評価が結びつけられ、また、自分が他人に対して肯定的ロールモデルにも否定的ロールモデルにもなれるということに対する気づきも環境再評価に含まれる(Prochaska, Redding, & Evers, 2008).

先行研究における環境再評価の尺度については、「自分が野菜を食べることは医療制度の負担を減らすことになると思う(串田・村山, 2012)」や「定期的な運動を行うことは、医療費の軽減に役立つと考えている(青木, 2012)」といった目標行動や問題行動の社会的影響を考えると、「自分へのストレスが他の人にどのような影響を与えているのかしつかり考えた(堀内・津田・森田, 2010)」や「私の問題行動がなければ、家族も友人も幸せだと思ふ(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)」といった目標行動の実行や問題行動の除去が自分の周りの人びとに与える影響を考えるとの2つに大別され、本研究においてはこれを踏まえ、以下の2つを環境再評価の尺度とした。

- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるようになれば、社会の役に立てると考える。
- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるようになれば、私の周りの人びとも幸せになると思う。

3.5.6.5. 自己解放

自己解放とは、変化に対して強くコミットすることであり、自分は変わることができる信じることとその信念に基づいて行動することにコミットすることである(Prochaska, Redding, & Evers, 2008).

先行研究における自己解放の尺度については、「わたしはもっと野菜を食べようと思うことができると自分自身に言い聞かせる(串田・村山, 2012)」や「十分努力すれば運動を継続できると自分に言い聞かせる(青木, 2012)」といった変わることができる自分に言い聞かせることと、「ストレスをコントロールするために積極的になることを自分に誓った(堀内・津田・森田, 2010)」や「私は、問

題行動をしないように意志の力を使う(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)」といった行動変容を自分自身にコミットすることと、「“運動を行う”と家族や友人に公言している(青木, 2012)」といった行動変容を他人にコミットすることの3つに大別され、本研究においてはこれを踏まえ、以下の3つを自己解放の尺度とした。

- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができる、と自分自身に言い聞かせる。
- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるということを自分自身に誓う。
- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるということを家族や友人に公言する。

3.5.6.6. 援助関係

援助関係とは、健全な行動変容に対する社会的サポートを探し利用することであり、行動変容に対する支援と同様に、ケアリング、信頼、開放性、受容を結び付ける(Prochaska, Redding, & Evers, 2008)。

先行研究における援助関係の尺度については「自分の問題行動について話す必要があるとき、そのことを聞いてくれる人がいる」「自分の問題に関連した経験について、最低1人には心を開くことができる」(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)といった援助者の存在と、「運動を行うように励ましてくれる人がいる(青木, 2012)」といった奨励者の存在の2つに大別され、本研究においてはこれを踏まえ、以下の2つを自己解放の尺度とした。

- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができないときに、話を聞いてくれる人がいる。
- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるように励ましてくれる人がいる。

3.5.6.7. 反対条件付け

反対条件付けとは、問題行動に対してより健全な代替的行動及び認知を置き換えることであり、反対条件付けには、問題行動にとって代わるより健全な行動を学習することが必要とされる(Prochaska, Redding, & Evers, 2008).

先行研究における反対条件づけの尺度については、「テレビを観たり，食事によってリラックスする代わりに，散歩を行ったり，運動を行う(青木, 2012)」や「ストレスを感じ始めたとき，楽しめるような健康的な活動に切りかえた(堀内・津田・森田, 2010)」といった問題行動を代替する行動の実施に関するものであり，本研究においては，先延ばしすることとリラックスすることの2つを代替的行動として，以下の2つを反対条件づけの尺度とした．

- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアが思い浮かばないときは，一度中断して別の機会に考える．
- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアが思い浮かばないときは，リラックスするようにする．

3.5.6.8. 強化マネジメント

強化マネジメントとは，ポジティブな行動変容マネジメントに対する報酬を増加させ問題行動に対する報酬を減少させること(Prochaska, Redding, & Evers, 2008)であり，特定の方向へ踏み出すことに対して影響を及ぼす．強化マネジメントには罰の利用も含めることができるが，自己変容する人びとは罰よりも報酬に依存しており，ステージモデルの哲学は人びとが自然に変化する方法と調和して機能するということであるため，強化が強調されている．

先行研究における強化マネジメントの尺度については，「野菜を食べる努力をしたときに，自分のことを褒める(串田・村山, 2012)」，「私は問題に負けなかった褒美に，何か自分のためによいことをする(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)」といった自分自身への報酬，「健康的なやり方でストレスをコントロールできたとき，他人からごほうびをもらった(堀内・津田・森田, 2010)」といった他者からの報酬，「運動は身体を鍛えることと同様に気分をすっきりさせる時間と考えるようにしている(青木, 2012)」といった目標行動の効果

の認識の3つに大別され、本研究においてはこれを踏まえ、以下の3つを自己解放の尺度とした。

- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えられたときに自分自身を褒める。
- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えられたときに褒めてくれる人がいる。
- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることは良いことであるとする。

3.5.6.9. 刺激コントロール

刺激コントロールとは、問題行動を行うことを思い出させるものや手がかりを取り除き、健全な行動を行うことを思い出すものや手がかりを付け加えること(Prochaska, Redding, & Evers, 2008)である。

先行研究における刺激コントロールの尺度については、「運動着を用意しているので時間ができたらいつでも運動できる(青木, 2012)」といった目標行動に対して準備することと「健康的なやり方でストレスをコントロールできるように準備をした(予定を立てるなど)(堀内・津田・森田, 2010)」といったあらかじめ予定を立てることの2つに大別され、本研究においてはこれを踏まえ、以下の2つを自己解放の尺度とした。

- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えられるよういつでも準備するようにしている。
- ・日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えられるよう予定を立てる。

3.5.6.10. 社会的解放

社会的解放とは、社会規範が健全な行動変容を支持する方法に変化していることを認識することであるが、社会的解放には、社会的な機会や選択肢の増加が必要とされる(Prochaska, Redding, & Evers, 2008)。

先行研究における社会的解放の尺度については、「自分の問題行動を減らそうとする社会的状況に出会う(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)」といった社会規範の変化を認識することと「運動を生活の一部に取り入れようとしている人がどんどん増えていると思う(青木, 2012)」といった目標行動を実行している人びとの存在を認識することの2つに大別され、本研究においてはこれを踏まえ、以下の2つを自己解放の尺度とした。

- ・ 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることが社会で求められていると感じる。
- ・ 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考える人が増えてきたように感じる。

3.5.6.11. まとめ

以上、変容プロセスごとに作成した尺度をまとめ、変容プロセスの暫定尺度を表 3-11 の通り定めた。

表 3-11 変容プロセスの暫定尺度

カテゴリー	尺度
意識の高揚	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることに関連する新しい情報を収集する。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えられるようになるための方法を調べる。
情動的喚起	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えないことによっておこる弊害を知って動揺する。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えないことによっておこる弊害を、身をもって感じる。
自己再評価	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えない自分にならざるを得ない。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考える自分を好ましく感じる。
環境再評価	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるようになれば、社会の役に立てると考える。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるようになれば、私の周りの人びとも幸せになると思う。
自己解放	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができる、と自分自身に言い聞かせる。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるということを自分自身に誓う。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるということを家族や友人に公言する。
援助関係	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができないときに、話を聞いてくれる人がいる。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるように励ましてくれる人がいる。
反対条件付け	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアが思い浮かばないときは、一度中断して別の機会に考える。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアが思い浮かばないときは、リラックスするようにする。
強化マネジメント	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えられたときに自分自身を褒める。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えられたときに褒めてくれる人がいる。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることは良いことであると考えている。
刺激コントロール	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えられるよういつでも準備するようにしている。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えられるよう予定を立てる。
社会的解放	日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることが社会で求められていると感じる。 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考える人が増えてきたように感じる。

3.6. 調査の概要

本調査においては一般の人びとからの回答を求めることを企図し、平成 29 年 1 月 11 日から 13 日に日本最大級の 940 万名のモニタを提供する G 社のパネルを対象にインターネット調査を行った。回答者数については、20～29 歳、30～39 歳、40～49 歳、50～59 歳、60～69 歳の 6 つの年齢層の男性及び女性の回答数がほぼ同数になるように調査依頼を行った。また、インターネット調査の回答内容の信頼性の向上を企図して、「この行では『あてはまる』を選んでください」といった特定の回答を要求する設問を 4 問用意した。

総回答数は 559 であったが、特定の回答を要求する 4 つの設問のすべてに対して要求通りの回答を行わなかったものを除外した有効回答数は 353（有効回答率 63.1%）であった。また、有効回答者については、20～29 歳、30～39 歳、40～49 歳、50～59 歳、60～69 歳の 6 つの年齢層の男性及び女性の回答件数はほぼ同数になっており（表 3-12）、平均年齢は 45.2 歳（SD 13.9）であった。また、回答者の職業分布は表 3-13 の通りであった。

表 3-12 回答者の性別及び年齢層

	男性		女性		合計	
	人数	構成比	人数	構成比	人数	構成比
20～29 歳	31	8.8%	35	9.9%	66	18.7%
30～39 歳	36	10.2%	38	10.8%	74	21.0%
40～49 歳	32	9.1%	32	9.1%	64	18.1%
50～59 歳	36	10.2%	40	11.3%	76	21.5%
60～69 歳	36	10.2%	37	10.5%	73	20.7%
合計	171	48.4%	182	51.6%	353	100.0%

表 3-13 回答者の職業分布

	度数	構成比
公務員	12	3.4%
経営者・個人事業主（自営業）	30	8.5%
会社員・職員(正規雇用)	93	26.3%
会社員・職員（非正規雇用）	18	5.1%
パート・アルバイト	46	13.0%
専業主婦・専業主夫	81	22.9%
学生	11	3.1%
無職	59	16.7%
その他	3	0.8%
合計	353	100.0%

3.7. 調査の結果

3.7.1. 変容ステージ

変容ステージについては、表 3-8 の尺度に対して最もあてはまると思うもの 1 つ選んで回答するよう求めたところ、各変容ステージの分布は、前熟考期が 29.7%、熟考期が 21.5%、準備期が 7.9%、実行期が 8.2%、維持期が 32.6%（図 3-6）であり、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることが習慣化されている人々が全体の約 3 割存在しているものの、このような行動に関心のない人びとも約 3 割存在した。



図 3-6 変容ステージの分布

3.7.2. mini-c

mini-c 尺度については、「私は新しいアイデアを思いつくのが得意である.」、
「私は多くのアイデアを持っている.」、「私は良い想像力を持っている.」の3つ
の設問に対し、それぞれ「そう思う」（5点）、「どちらかといえばそう思う」（4
点）、「どちらともいえない」（3点）、「どちらかといえばそう思わない」（2点）、
「そう思わない」（1点）の5件法で回答を求めたところ、それぞれの設問に対
する回答の分布は図 3-7 通りであり、それぞれの項目に対して「そう思う」と答
えたものの比率は低く、肯定的回答（「そう思う」+「どちらかといえばそう思
い」）がそれぞれ 152 名（43.1%）、178 名（50.4%）、56 名（15.9%）、145 名
（41.1%）であるのに対し、否定的回答（「そう思わない」+「どちらかといえ
ばそう思わない」）は 88 名（24.9%）、56 名（15.9%）、105 名（29.7%）であ
った。また、設問に対する回答の平均得点、標準偏差についてはそれぞれ、表
3-14 の通りとなった。

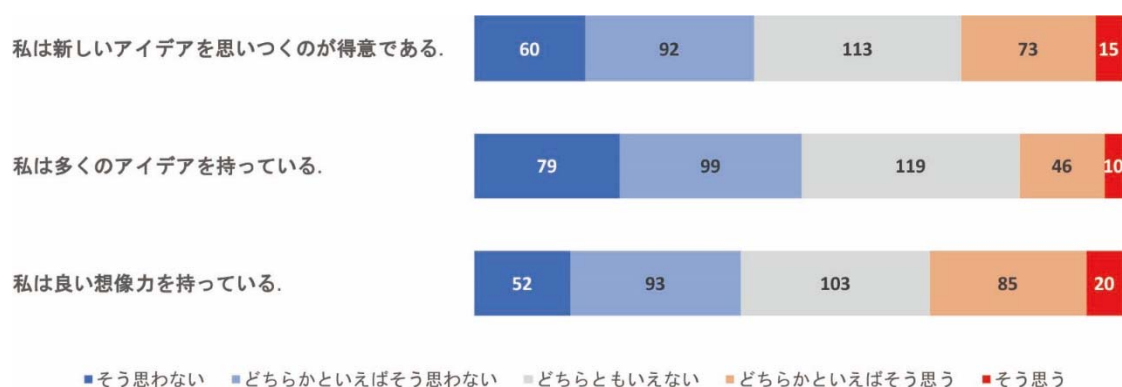


図 3-7 mini-c 尺度の回答分布

表 3-14 mini-c 尺度の記述統計量

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
私は新しいアイデアを思いつくのが得意である.	1	5	2.69	1.11
私は多くのアイデアを持っている.	1	5	2.46	1.06
私は良い想像力を持っている.	1	5	2.80	1.13

mini-c 尺度の3項目について因子の数を検討するため、最尤法による因子分

析をおこなったところ、1つの因子が抽出され、また、内的整合性を検討するために Cronbach の α 係数を算出したところ、0.93 と十分な値が得られたため、mini-c については1因子を採用することとした。

本研究においては3つの mini-c 尺度の得点の平均を mini-c 得点と定義することとし、変容プロセスごとの mini-c 得点の平均、標準偏差等は表 3-15 の通りであり、また、mini-c 得点とそれ以上の mini-c 得点を有する者の比率は図 3-8 の通りであり、変容ステージを前進するにつれグラフは左にシフトしており、変容ステージを前進するにつれて mini-c 得点が高い者の比率が高くなることが確認された。

表 3-15 mini-c 得点

	前熟考期	熟考期	準備期	実行期	維持期	全体
最小値	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
最大値	5.00	5.00	4.67	4.00	5.00	5.00
平均値	1.84	2.64	2.94	2.94	3.25	2.65
標準偏差	0.87	0.84	0.87	0.85	0.87	1.03

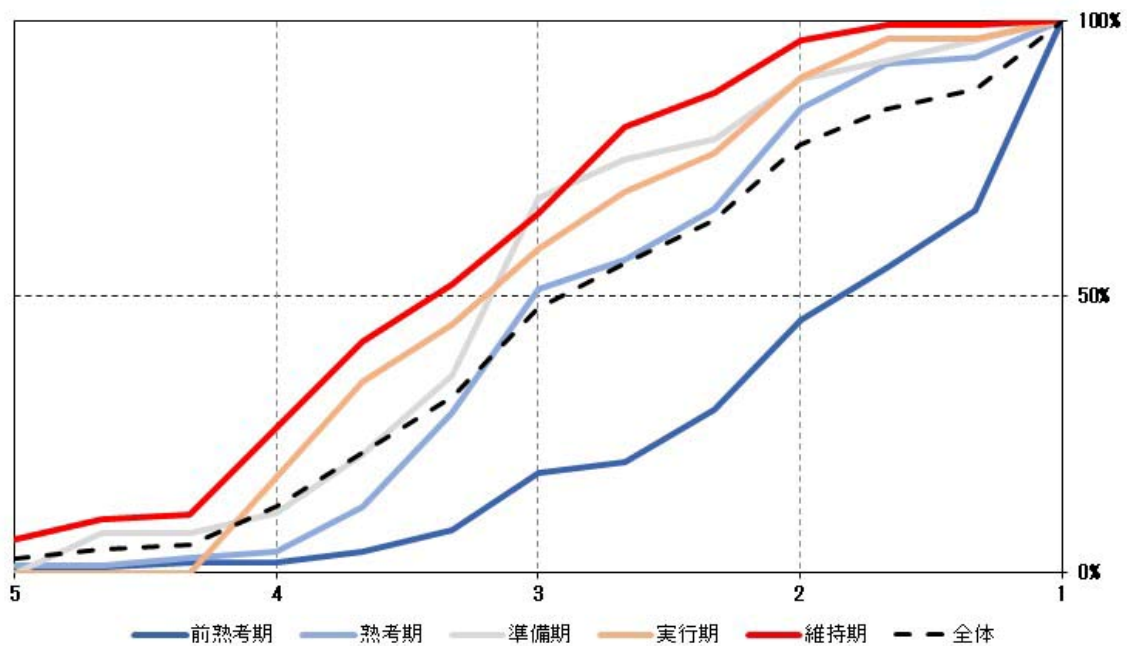


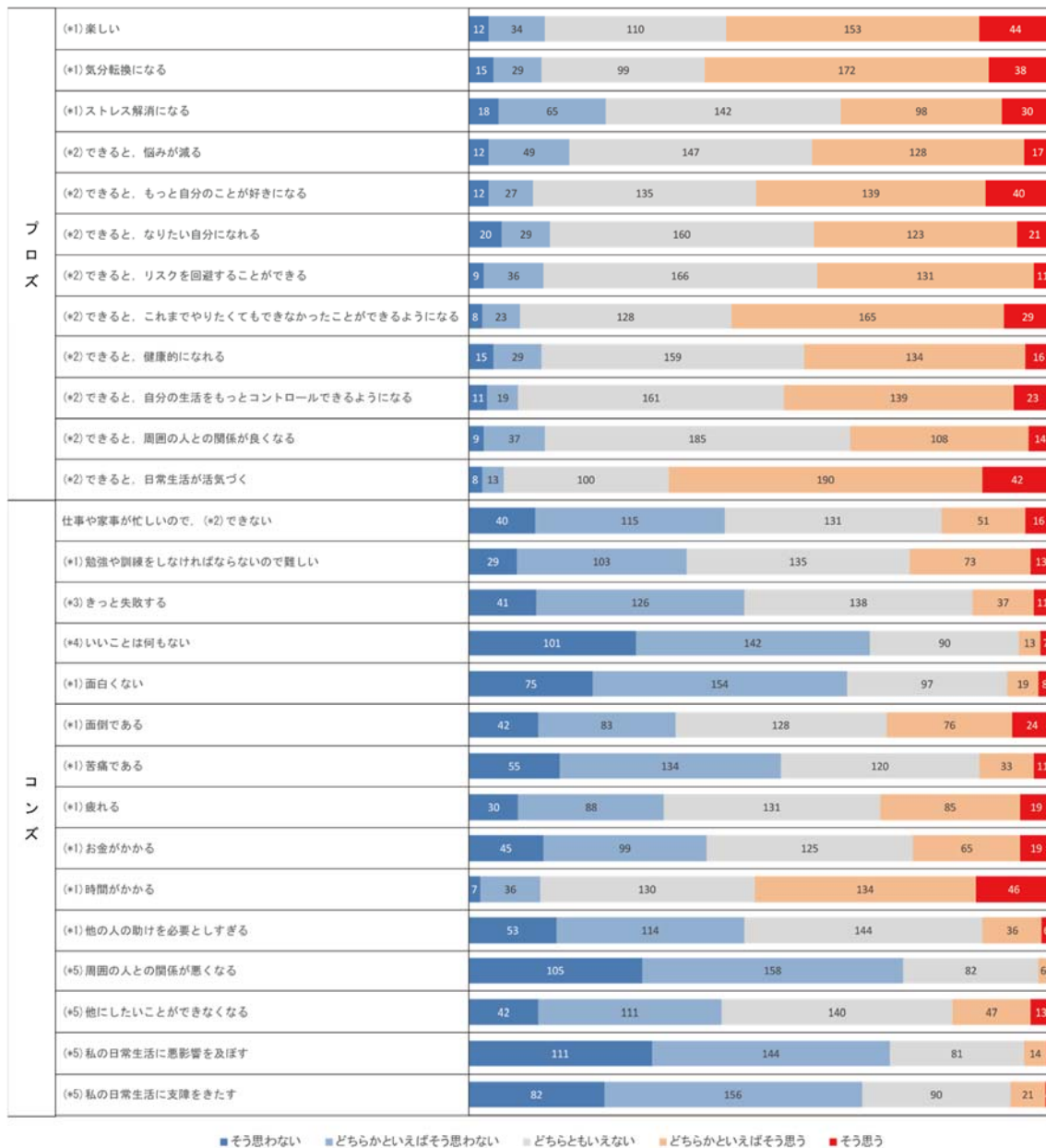
図 3-8 mini-c 得点の累積グラフ

3.7.3. 意思決定バランス

3.7.3.1. 調査の結果

意思決定バランスについては、表 3-9 及び表 3-10 の合計 27 の尺度に対し、それぞれ「そう思う」(5点)、「どちらかといえばそう思う」(4点)、「どちらともいえない」(3点)、「どちらかといえばそう思わない」(2点)、「そう思わない」(1点)の5件法で回答を求めたところ、回答の分布は図 3-9 であり、プロズについては肯定的回答が否定的回答を上回っているが、コンズについては否定的回答が肯定的回答を上回っているものが多いが、否定的回答と肯定的回答が拮抗しているものや、肯定的回答が否定的回答を上回っているものも見受けられた。

また、回答の平均、標準偏差等については表 3-16 の通りとなった。



質問票においては(※1)から(※5)の箇所には以下の文言が記載されている。
(※1) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは。
(※2) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることが
(※3) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えようとしても。
(※4) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えても。
(※5) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えると。

図 3-9 意思決定バランスの回答分布

表 3-16 意思決定バランス尺度の記述統計量

尺度	最小	最大	平均	SD
(*1) 楽しい.	1	5	3.52	0.95
(*1) 気分転換になる.	1	5	3.54	0.94
(*1) ストレス解消になる.	1	5	3.16	0.99
(*2) できると、悩みが減る.	1	5	3.25	0.88
(*2) できると、もっと自分のことが好きになる.	1	5	3.48	0.91
(*2) できると、なりたい自分になれる.	1	5	3.27	0.91
(*2) できると、リスクを回避することができる.	1	5	3.28	0.79
(*2) できると、これまでやりたくてもできなかったことができるようになる.	1	5	3.52	0.83
(*2) できると、健康的になれる.	1	5	3.30	0.85
(*2) できると、自分の生活をもっとコントロールできるようになる.	1	5	3.41	0.82
(*2) できると、周囲の人との関係が良くなる.	1	5	3.23	0.79
(*2) できると、日常生活が活気づく.	1	5	3.69	0.81
仕事や家事が忙しいので、(*2) できない.	1	5	2.68	1.00
(*1) 勉強や訓練をしなければならぬので難しい.	1	5	2.82	0.97
(*3) きっと失敗する.	1	5	2.58	0.94
(*4) いいことは何もない.	1	5	2.10	0.93
(*1) 面白くない.	1	5	2.24	0.92
(*1) 面倒である.	1	5	2.88	1.09
(*1) 苦痛である.	1	5	2.46	0.97
(*1) 疲れる.	1	5	2.93	1.02
(*1) お金がかかる.	1	5	2.76	1.06
(*1) 時間がかかる.	1	5	3.50	0.91
(*1) 他の人の助けを必要としすぎる.	1	5	2.51	0.93
(*5) 周囲の人との関係が悪くなる.	1	5	1.99	0.81
(*5) 他にしたいことができなくなる.	1	5	2.65	0.98
(*5) 私の日常生活に悪影響を及ぼす.	1	5	2.02	0.88
(*5) 私の日常生活に支障をきたす.	1	5	2.18	0.89

n=353

(注) 質問票においては (*1) から (*5) には以下の文言が記載されている。

- (*1) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、
- (*2) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることが
- (*3) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えようとしても、
- (*4) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えても、
- (*5) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えると、

3.7.3.2. 尺度の検討

意思決定バランスは、意思決定バランスは、プロズ（恩恵）とコンズ（負担）の2つの構成要素からなるとされており、各変容ステージにおけるプロズとコンズの得点の平均は表 3-17 の通りであった。

表 3-17 各変容ステージにおけるプロズ・コンズの得点の平均

	前熟考期	熟考期	準備期	実行期	維持期	合計
プロズ	2.92	3.45	3.58	3.59	3.68	3.39
コンズ	2.98	2.64	2.55	2.30	2.17	2.55

意思決定バランスの構成要素については確証的因子分析を行い、適合度を測定したところ、GFI=.766, AGFI=.727, RMSEA=.087 となり、適合度が不十分であると判断し、意思決定バランス尺度 27 項目について最尤法による探索的因子分析を行うこととした。

固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から 3 因子解を採用し、最尤法による因子分析を行ったところ、因子抽出後の共通性が低いものが 3 項目あったため、これらを除いて最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果複数の因子に対して因子負荷量が 0.4 を上回る項目が 1 つ、因子負荷量が 0.4 を下回る項目が 1 つあったためこれらを分析から除外し、最尤法・Promax 回転による因子分析を行ったところ表 3-18 の通りとなった。なお、回転前の 3 因子で 22 項目の全分散を説明する割合は 53.36%であった。

各因子の内的整合性を検討するために Cronbach の α 係数を算出したところ、第 1 因子は 0.91、第 2 因子は 0.88、第 3 因子は 0.81 と十分な値であった。

また、因子分析によって抽出された因子について、適合度を測定したところ、GFI=.856, AGFI=.823, RMSEA=.075 となり、適合度は向上していることが確認された。

表 3-18 意思決定バランス尺度の因子分析結果

	因子		
	I	II	III
(*1) できると、なりたい自分になれる。	0.83	0.05	0.12
(*1) できると、健康的になれる。	0.77	0.00	0.08
(*1) できると、悩みが減る。	0.75	0.15	-0.08
(*1) できると、もっと自分のことが好きになる。	0.73	-0.00	-0.00
(*1) できると、これまでやりたくてもできなかったことができるようになる。	0.71	0.08	-0.09
(*1) できると、自分の生活をもっとコントロールできるようになる。	0.70	0.02	0.02
(*1) できると、リスクを回避することができる。	0.66	0.15	-0.09
(*1) できると、周囲の人との関係が良くなる。	0.65	0.14	-0.07
(*1) できると、日常生活が活気づく。	0.62	-0.10	-0.14
(*2) 気分転換になる。	0.57	-0.35	0.12
(*2) ストレス解消になる。	0.56	-0.36	0.16
(*2) 面倒である。	-0.04	0.93	-0.15
(*2) 疲れる。	0.09	0.90	-0.14
(*2) 苦痛である。	-0.03	0.78	0.04
(*2) 勉強や訓練をしなければならぬので難しい。	0.29	0.72	0.10
仕事や家事が忙しいので、(*1) できない。	0.05	0.55	0.19
(*2) 面白くない。	-0.16	0.51	0.24
(*3) きっと失敗する。	0.01	0.49	0.19
(*4) 周囲の人との関係が悪くなる。	0.05	-0.10	0.83
(*4) 私の日常生活に支障をきたす。	0.01	0.27	0.60
(*4) 私の日常生活に悪影響を及ぼす。	-0.06	0.13	0.60
(*5) いいことは何もない。	-0.19	0.28	0.44

(注) 質問票においては(*1)から(*5)には以下の文言が記載されている。

- (*1) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることが
- (*2) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるのは、
- (*3) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えようとしても、
- (*4) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えると、
- (*5) 日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えても、

因子相関行列

因子	I	II	III
I	—	-0.56	-0.37
II		—	0.59
III			—

第1因子は「なりたい自分になれる(自己実現)」「健康的になれる(健康増進)」「悩みが減る(悩みの減少)」「もっと自分のことが好きになる(自己肯定感)」など、すべてプロズとして設定した項目から構成されており、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることから生じる恩恵を示すものであると解釈し、「恩恵」と命名した。第2因子は「面倒である(面倒)」「疲れる(疲労)」「苦痛である(苦痛)」「勉強や訓練をしなければならぬので難しい

(課題の困難性)」などの7項目から構成され、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることに対する障壁を示すものと解釈し、「実施障壁」と命名した。第3因子は「周囲の人との関係が悪くなる(周囲との関係悪化)」「私の日常生活に支障をきたす(日常生活への支障)」「私の日常生活に悪影響を及ぼす(日常生活への悪影響)」などの4項目から構成されており、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることから生じる悪影響を示すものであると解釈し、「悪影響」と命名した。

また、各下位尺度得点の平均、標準偏差等は表 3-19、Pearson の相関係数は表 3-20 の通りであった。

表 3-19 意思決定バランスの下位尺度得点の記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	SD
恩恵	353	1.00	5.00	3.38	0.63
実施障壁	353	1.00	5.00	2.66	0.76
悪影響	353	1.00	5.00	2.07	0.70

表 3-20 意思決定バランスの各下位尺度得点の相関

	恩恵	実施障壁	悪影響
恩恵	—	-.51**	-.44**
実施障壁		—	.67**
悪影響			—

** p<.01

なお、それぞれの変容ステージにおける各下位尺度得点の平均は表 3-21 の通りであり、ある得点以上の下位尺度得点を有する者の比率は「恩恵」、「実施障壁」、「悪影響」のそれぞれについて図 3-10、図 3-11、図 3-12 の通りであった。

「恩恵」のグラフは変容ステージを前進するにつれて左にシフトしており、変容ステージを前進するにつれて「恩恵」の下位尺度得点の得点が高い者の比率が高くなることが確認された。また、「実施障壁」と「悪影響」のグラフは変容ステージを前進するにつれて右にシフトしており、変容ステージを前進するにつれて「実施障壁」と「悪影響」の下位尺度得点の低い者の比率が高くなることが確

認された。

表 3-21 各変容ステージにおける意思決定バランスの下位尺度得点の平均

	前熟考期	熟考期	準備期	実行期	維持期
恩恵	2.93	3.45	3.57	3.56	3.64
実施障壁	3.22	2.76	2.62	2.32	2.17
悪影響	2.47	2.11	1.97	1.84	1.76

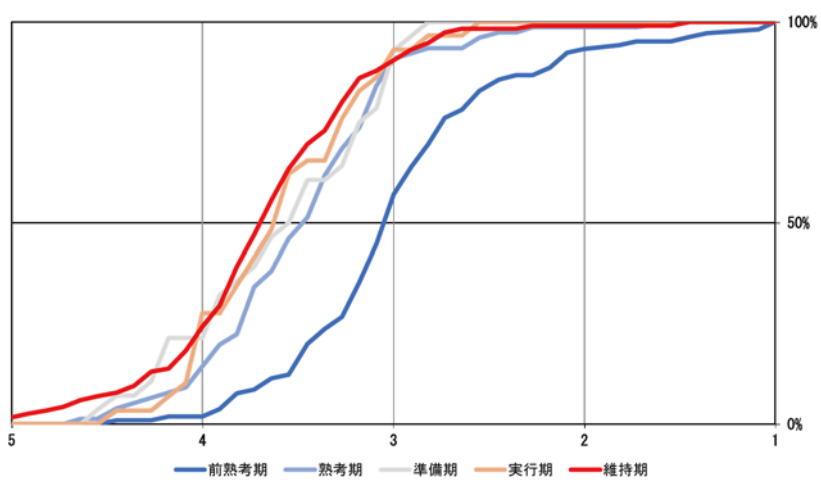


図 3-10 「恩恵」の下位尺度得点の累積グラフ

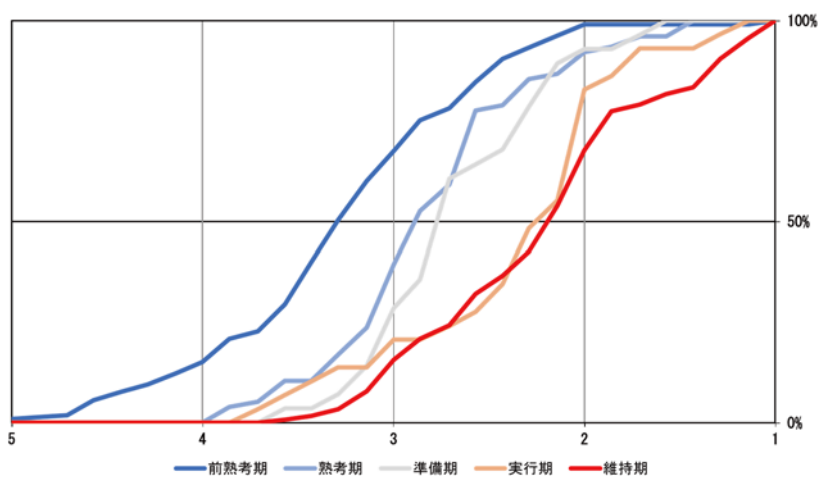


図 3-11 「実施障壁」の下位尺度得点の累積グラフ

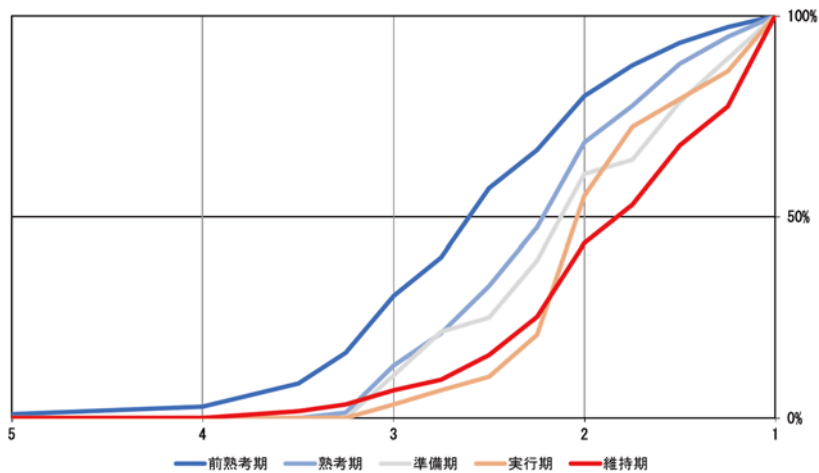


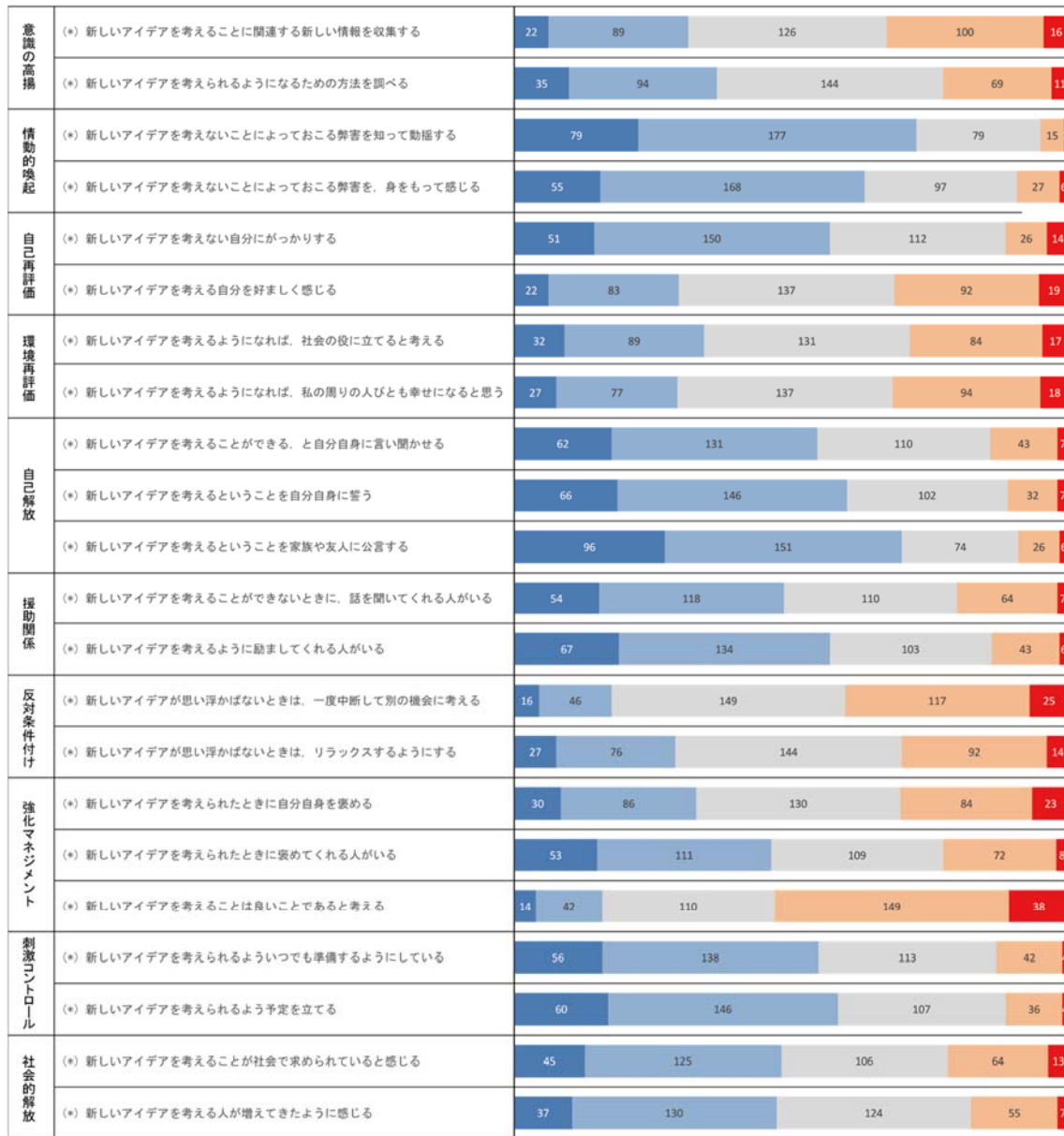
図 3-12 「悪影響」の下位尺度得点の累積グラフ

TTMにおける意思決定バランスは、Janis and Mann (1977)によって提唱された意思決定理論をもとに恩恵 (Pros) と負担 (Cons) およびそのバランス (恩恵から負担を減じたもの) にまとめているが、mini-c に関する意思決定バランスについては、本分析の結果、プロズとコンズという2つの因子ではなく、コンズをさらに実施障壁と悪影響の2つに分けた、恩恵、実施障壁、悪影響の3つの因子が存在することが示された。

3.7.4. 変容プロセス

3.7.4.1. 調査の結果

変容プロセス尺度については、表 3-11 で作成した尺度に対し、それぞれ「非常によくある」(5点)、「よくある」(4点)、「ときどきある」(3点)、「あまりない」(2点)、「まったくない」(1点)の5件法で回答を求めたところ、回答の分布は図 3-13、回答の平均、標準偏差等については表 3-22 の通りとなった。



■まったくない ■あまりない ■ときどきある ■よくある ■非常によくある

質問票においては(*)の部分に「日常生活において何かを良くするための」という文言が記載されている。

図 3-13 変容プロセスの回答分布

表 3-22 変容プロセス尺度の記述統計量

尺度	最小値	最大値	平均値	SD
(*) 新しいアイデアを考えることに関連する新しい情報を収集する.	1	5	3.00	0.98
(*) 新しいアイデアを考えられるようになるための方法を調べる.	1	5	2.79	0.97
(*) 新しいアイデアを考えないことによっておこる弊害を知って動揺する.	1	5	2.11	0.83
(*) 新しいアイデアを考えないことによっておこる弊害を、身をもって感じる.	1	5	2.32	0.89
(*) 新しいアイデアを考えない自分がかっかりする.	1	5	2.44	0.96
(*) 新しいアイデアを考える自分を好ましく感じる.	1	5	3.01	0.98
(*) 新しいアイデアを考えるようになれば、社会の役に立てると考える.	1	5	2.90	1.02
(*) 新しいアイデアを考えるようになれば、私の周りの人びとも幸せになると思う.	1	5	3.00	1.00
(*) 新しいアイデアを考えることができる、と自分自身に言い聞かせる.	1	5	2.44	0.98
(*) 新しいアイデアを考えるということを自分自身に誓う.	1	5	2.34	0.95
(*) 新しいアイデアを考えるということを家族や友人に公言する.	1	5	2.14	0.96
(*) 新しいアイデアを考えることができないときに、話を聞いてくれる人がいる.	1	5	2.58	1.02
(*) 新しいアイデアを考えるように励ましてくれる人がいる.	1	5	2.40	0.98
(*) 新しいアイデアが思い浮かばないときは、一度中断して別の機会に考える.	1	5	3.25	0.93
(*) 新しいアイデアが思い浮かばないときは、リラックスするようにする.	1	5	2.97	0.97
(*) 新しいアイデアを考えられたときに自分自身を褒める.	1	5	2.95	1.04
(*) 新しいアイデアを考えられたときに褒めてくれる人がいる.	1	5	2.63	1.04
(*) 新しいアイデアを考えることは良いことであると考える.	1	5	3.44	0.97
(*) 新しいアイデアを考えられるよういつでも準備するようにしている.	1	5	2.43	0.93
(*) 新しいアイデアを考えられるよう予定を立てる.	1	5	2.37	0.92
(*) 新しいアイデアを考えることが社会で求められていると感じる.	1	5	2.65	1.03
(*) 新しいアイデアを考える人が増えてきたように感じる.	1	5	2.62	0.94

n=353

質問票においては(*)の部分に「日常生活において何かを良くするための」という文言が記載されている。

3.7.4.2. 尺度の検討

TTMにおいては、意識の高揚、情動的喚起、自己再評価、環境的再評価、自己解放、援助関係、反対条件付け、強化マネジメント、刺激コントロール、社会的解放の10個の変容プロセスがあるとされており、各変容ステージにおける各プロセスの得点の平均は表 3-23 の通りであり、グラフで示すと図 3-14 のようになった。

表 3-23 各変容ステージにおける変容プロセス得点の平均

	前熟考期	熟考期	準備期	実行期	維持期	全体
意識の高揚	2.32	2.92	3.04	3.26	3.28	2.90
情動的喚起	2.11	2.29	2.50	2.12	2.22	2.22
自己再評価	2.37	2.83	3.07	2.83	2.87	2.72
環境再評価	2.49	3.13	3.25	3.10	3.13	2.95
自己解放	1.90	2.30	2.56	2.68	2.52	2.31
援助関係	2.14	2.61	2.73	2.91	2.57	2.49
反対条件付け	2.60	3.18	3.38	3.34	3.41	3.11
強化マネジメント	2.43	3.09	3.37	3.39	3.30	3.01
刺激コントロール	1.99	2.46	2.57	2.60	2.65	2.40
社会的解放	2.23	2.68	2.98	3.10	2.76	2.63

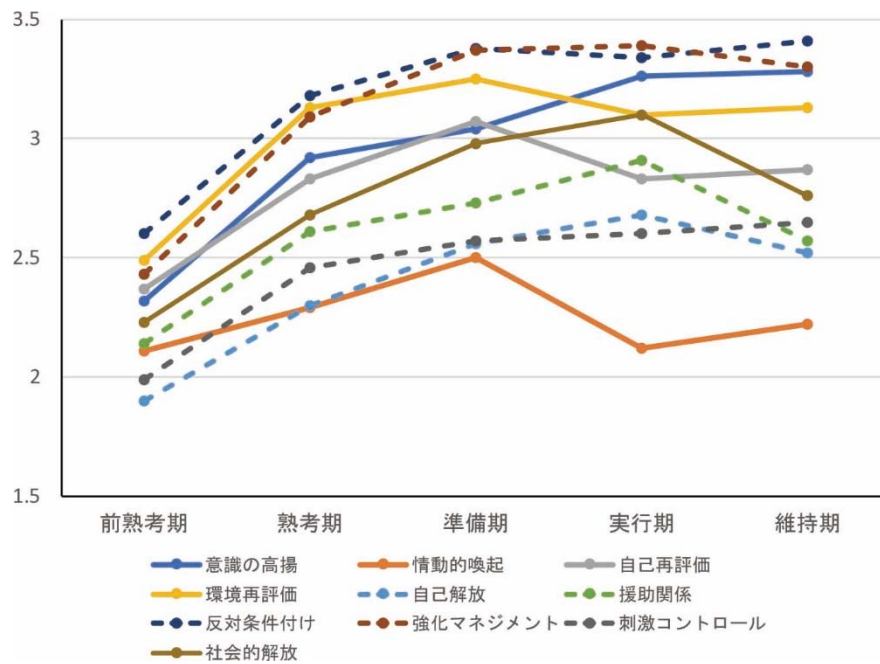


図 3-14 各変容ステージにおける変容プロセスの下位尺度得点の平均

先行研究によれば、初期のステージにおいては、人びとは意識の高揚、情動的喚起、環境再評価といった経験的プロセス(Burbank, Padula, & Nigg, 2000)を適用し、後期のステージにおいては反対条件づけ、援助関係、強化マネジメント、

刺激コントロールといった行動的プロセス(Burbank, Padula, & Nigg, 2000)を適用する(Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992)とされているが、図 3-14からはそのような関係は認められなかった。そこで、10の変容プロセスを集約することを意図し、変容プロセス尺度 22 項目について最尤法による因子分析をおこなうこととした。

固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から 3 因子解を採用することとし、最尤法による因子分析を行った。その結果、因子負荷量が 0.4 を下回る項目が 2 つあったためこれらを分析から除外し、再度最尤法・Promax 回転による因子分析を行ったところ表 3-24 の通りとなった。なお、回転前の 3 因子で 17 項目の全分散を説明する割合は 59.13%であった。

各因子の内的整合性を検討するために Cronbach の α 係数を算出したところ、第 1 因子は 0.91、第 2 因子は 0.89、第 3 因子は 0.84 と十分な値であった。

表 3-24 変容プロセス尺度の因子分析結果

	因子		
	I	II	III
(*) 新しいアイデアを考えることは良いことであると考えている。	0.90	-0.15	-0.02
(*) 新しいアイデアが思い浮かばないときは、一度中断して別の機会に考える。	0.78	-0.05	-0.08
(*) 新しいアイデアを考える自分を好ましく感じる。	0.75	0.13	-0.07
(*) 新しいアイデアが思い浮かばないときは、リラックスするようにする。	0.71	-0.01	0.10
(*) 新しいアイデアを考えられたときに自分自身を褒める。	0.66	0.04	0.16
(*) 新しいアイデアを考えるようになれば、私の周りの人びとも幸せになると思う。	0.63	0.00	0.21
(*) 新しいアイデアを考えることに関連する新しい情報を収集する。	0.55	0.30	-0.08
(*) 新しいアイデアを考えるようになれば、社会の役に立てると考える。	0.47	0.19	0.03
(*) 新しいアイデアを考えられるよう予定を立てる。	-0.07	0.85	-0.02
(*) 新しいアイデアを考えられるよういつでも準備するようにしている。	0.12	0.77	-0.09
(*) 新しいアイデアを考えることができる、と自分自身に言い聞かせる。	0.05	0.70	0.07
(*) 新しいアイデアを考えるということを自分自身に誓う。	0.05	0.63	0.13
(*) 新しいアイデアを考えるということを家族や友人に公言する。	-0.18	0.55	0.33
(*) 新しいアイデアを考えられるようになるための方法を調べる。	0.31	0.53	-0.03
(*) 新しいアイデアを考えられたときに褒めてくれる人がいる。	0.15	-0.10	0.80
(*) 新しいアイデアを考えるように励ましてくれる人がいる。	-0.11	0.26	0.70
(*) 新しいアイデアを考えることができないときに、話を聞いてくれる人がいる。	0.03	0.04	0.70

質問票においては(*)の部分に「日常生活において何かを良くするための」という文言が記載されている。

因子相関行列

因子	I	II	III
I	—	0.68	0.61
II		—	0.71
III			—
IV			

第1因子は、意識の高揚1項目、自己再評価1項目、環境再評価2項目、反対条件付け2項目、強化マネジメント2項目の合計8項目から構成されており、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることに対して肯定的に評価することと日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることができないときに上手く別の行動を行なうことを示すものであると解釈し、「行動に対する肯定的認知と挫折の回避」と命名した。

第2因子は意識の高揚1項目、自己解放3項目、刺激コントロール2項目の合計6項目から構成されており、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることに対してコミットメントや準備を行なうことを示すものであると解釈し、「コミットメントと準備」と命名した。

第3因子は援助関係2項目、強化マネジメント1項目の合計3項目から構成され、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることを支援する他者の存在を示すものと解釈し、「他者の奨励や支援の利用」と命名した。

なお、因子分析の過程において情動的喚起及び社会的解放の項目はすべて分析の対象から除外された。

また、各下位尺度得点の平均、標準偏差等は表3-25、Pearsonの相関係数は表3-26の通りであった。

表 3-25 変容プロセスの下位尺度得点の記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	SD
肯定的認知と挫折回避	353	1.00	5.00	3.07	0.77
コミットメントと準備	353	1.00	5.00	2.42	0.76
他者の奨励や支援の利用	353	1.00	5.00	2.54	0.88

表 3-26 変容プロセスの各下位尺度得点の相関

	I	II	III
肯定的認知と挫折回避 (I)	—	.70**	.61**
コミットメントと準備 (II)		—	.70**
他者の奨励や支援の利用 (III)			—

** p<.01

それぞれの変容ステージにおける各下位尺度得点の平均は表 3-27 の通りであり、ある得点以上の下位尺度得点を有する者の比率は「肯定的認知と挫折回避」、
「コミットメントと準備」、
「他者の奨励や支援の利用」のそれぞれについて図 3-15、図 3-16、図 3-17 の通りであった。「肯定的認知と挫折回避」のグラフは変容ステージを前進するにつれておおよそ左にシフトしており、変容ステージを前進するにつれて「肯定的認知と挫折回避」の下位尺度得点の得点が高い者の比率が高くなることが示されたが、「コミットメントと準備」と「他者の奨励や支援の利用」のグラフは前熟考期から実行期までは変容ステージを前進するにつれておおよそグラフが左にシフトするが、実行期から維持期へ前進する際にはグラフが右にシフトしており、前熟考期から実行期までの間では変容ステージを前進するにつれて「コミットメントと準備」と「他者の奨励や支援の利用」の下位尺度得点の高い者の比率が高くなるが、実行期から維持期へ前進する際には下位尺度得点の高い者の比率が低くなることが確認された。

表 3-27 各変容ステージにおける変容プロセスの下位尺度得点の平均

	前熟考期	熟考期	準備期	実行期	維持期
肯定的認知と挫折回避	2.51	3.14	3.38	3.32	3.38
コミットメントと準備	2.00	2.44	2.63	2.72	2.67
他者の奨励や支援の利用	2.14	2.68	2.77	2.98	2.64

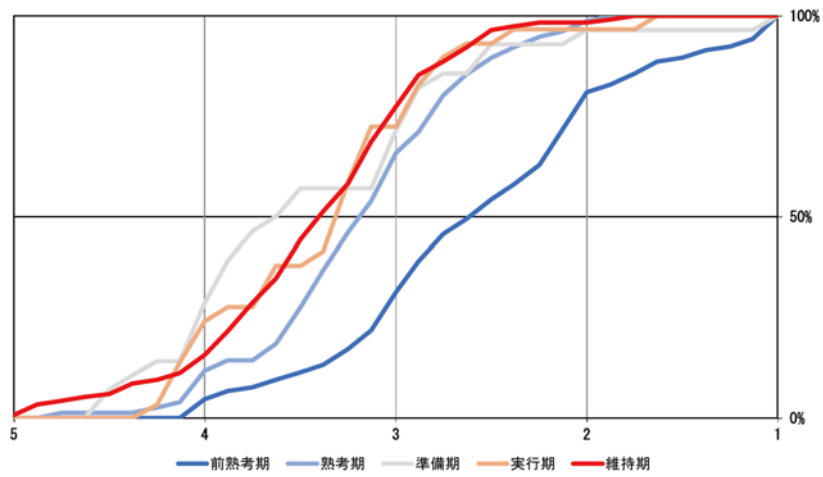


図 3-15 「肯定的認知と挫折回避」の下位尺度得点の累積グラフ

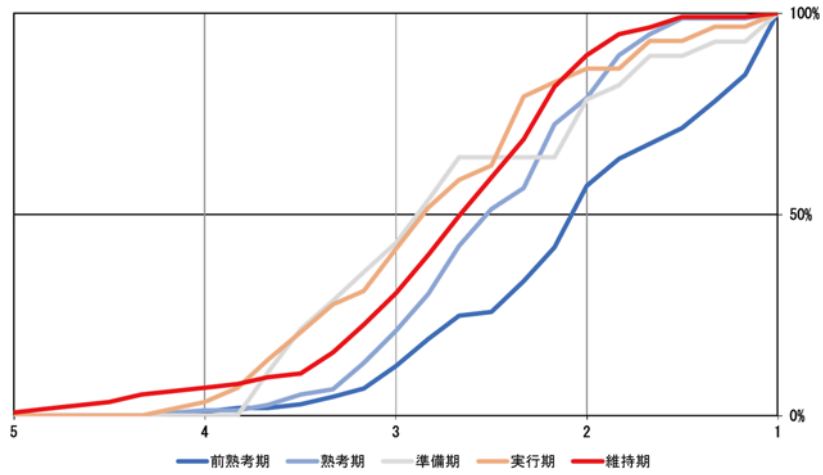


図 3-16 「コミットメントと準備」の下位尺度得点の累積グラフ

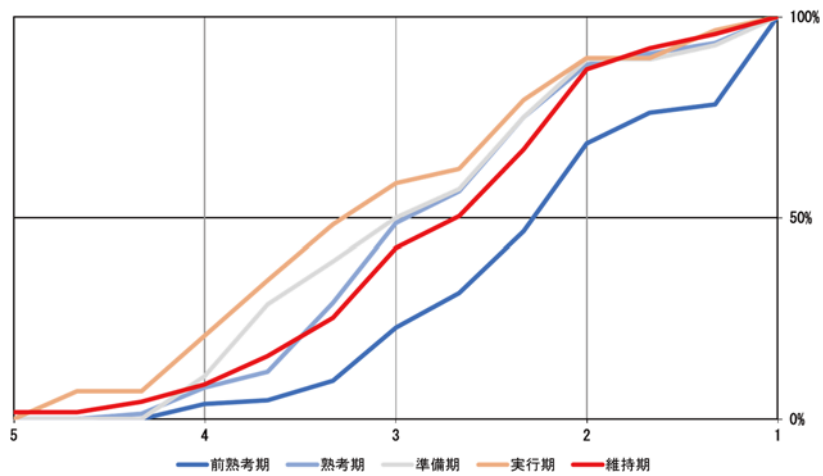


図 3-17 「他者の奨励や支援の利用」の下位尺度得点の累積グラフ

TTMにおける変容プロセスについては、意識の高揚、情動的喚起、自己再評価、環境的再評価、自己解放、援助関係、反対条件付け、強化マネジメント、刺激コントロール、社会的解放の10個のプロセスがあるとされているが、本分析の結果、mini-cに関する変容プロセスについては3因子に集約された。

また、TTMにおいては、初期のステージにおいては、人びとは意識の高揚、情動的喚起、環境再評価といった経験的プロセス(Burbank, Padula, & Nigg, 2000)を適用し、後期のステージにおいては反対条件づけ、援助関係、強化マネジメント、刺激コントロールといった行動的プロセス(Burbank, Padula, & Nigg, 2000)を適用する(Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992)とされているが、集約された3因子の内容を確認すると「他者の奨励や支援の利用」についてはすべて行動的プロセスから構成されており、「コミットメントと準備」については行動的プロセス4項目と経験的プロセス1項目から構成されているが、「肯定的認知と挫折回避」については、経験的プロセス4項目と行動的プロセス4項目から構成されており、mini-cに関する変容プロセスについては、一部の経験的プロセスと行動的プロセスが一体となって適用されることが示された。

3.7.5. 変容ステージと各構成要素の分析

3.7.5.1. 変容ステージと各構成要素との関係

変容プロセスの進展による mini-c 得点、意思決定バランスの下位尺度得点、変容プロセスの下位尺度得点の平均はそれぞれ図 3-18, 図 3-19, 図 3-20 のようになっている。

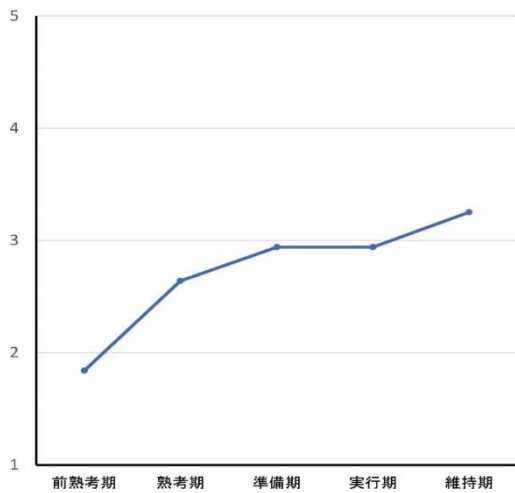


図 3-18 mini-c 得点

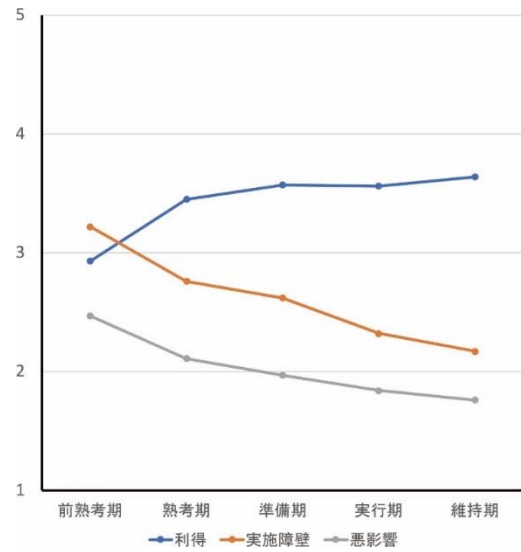


図 3-19 意思決定バランスの下位尺度得点

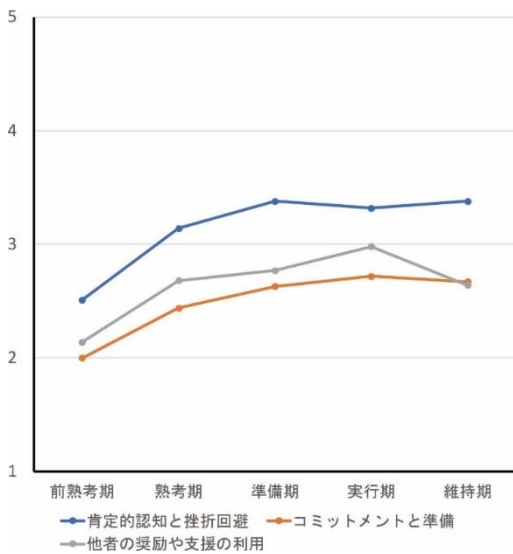


図 3-20 変容プロセスの下位尺度得点

前熟考期から維持期までの各変容ステージにおいて、mini-c 得点、意思決定バランスの下位尺度得点、変容プロセスの下位尺度得点の平均に差があるかを検証するために、変容ステージを独立変数、mini-c 得点、意思決定バランスの下位尺度得点、変容プロセスの下位尺度得点を従属変数として対応のない 1 要因の分散分析を行うこととした。分析の結果、すべての従属変数について統計上有意な主効果が認められた。

また、等分散性が認められなかった「肯定的認知と挫折回避」については Games-Howell 法、その他については Tukey の HSD 法による多重比較（5% 水準）を行ったところ、すべての項目について前熟考期とその他のステージとの間に有意な差があり、さらに、「mini-c」「悪影響」「肯定的認知と挫折回避」については熟考期と維持期との間に有意な差があり、「実施障壁」については熟考期と実行期、熟考期と維持期、準備期と維持期の間に有意な差があった。（表 3-28）

表 3-28 変容ステージによる各構成要素の変化

	前熟考期	熟考期	準備期	実行期	維持期	P 値*
mini-c	1.84 ^a	2.64 ^b	2.94 ^{bc}	2.94 ^{bc}	3.25 ^c	<.001
意思決定バランス						
恩恵	2.93 ^a	3.45 ^b	3.57 ^b	3.56 ^b	3.64 ^b	<.001
実施障壁	3.22 ^a	2.76 ^b	2.62 ^{bc}	2.32 ^{cd}	2.17 ^d	<.001
悪影響	2.47 ^a	2.11 ^b	1.97 ^{bc}	1.84 ^{bc}	1.76 ^c	<.001
変容プロセス						
肯定的認知と挫折回避	2.51 ^a	3.14 ^b	3.38 ^{bc}	3.32 ^{bc}	3.38 ^c	<.001
コミットメントと準備	2.00 ^a	2.44 ^b	2.63 ^b	2.72 ^b	2.67 ^b	<.001
他者の奨励や支援の利用	2.14 ^a	2.68 ^b	2.77 ^b	2.98 ^b	2.64 ^b	<.001

*対応なしの一元配置分散分析

同じ行での異なるアルファベット間は、肯定的認知と挫折回避については Games-Howell 法、その他については Tukey の HSD 法による多重比較の有意な差を示す（ $P < 0.05$ ）

3.7.5.2. 各ステージ内の意思決定バランス及び変容プロセスの構成要素

各ステージにおける意思決定バランスの下位尺度得点、変容プロセスの下位尺度得点の平均はそれぞれ図 3-21、図 3-22 のようになっている。

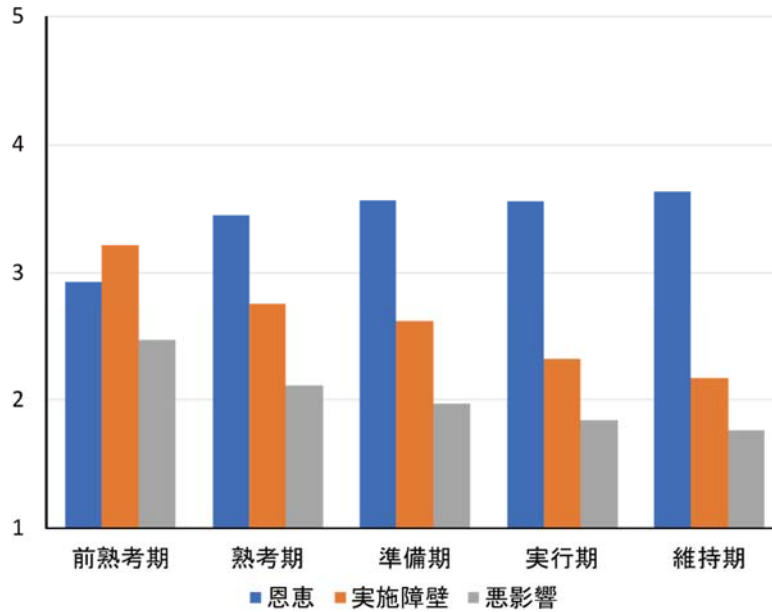


図 3-21 意思決定バランスの下位尺度得点 (平均)

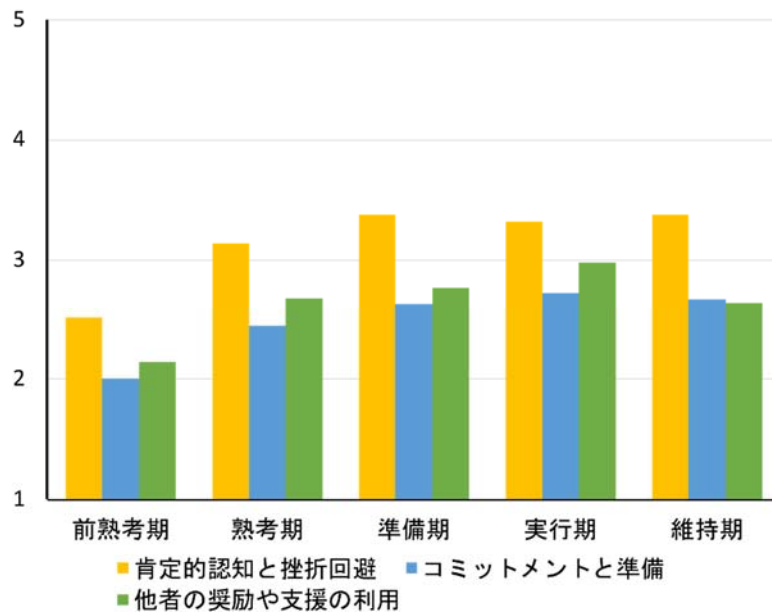


図 3-22 変容プロセスの下位尺度得点 (平均)

まず、それぞれの変容ステージにおいて、意思決定バランスの下位尺度得点の平均に差があるかを検証するために、変容プロセスごとに対応のある分散分析をおこなった。その結果、すべての変容ステージにおいて統計的に有意な主効果

が認められた。

さらに、Bonferroni の方法による多重比較の結果、すべての変容ステージにおいて、「恩恵」「悪影響」「実施障害」の間に有意な差があることが示された。(表 3-29)

表 3-29 各変容ステージにおける意思決定バランスの下位尺度得点の差

	恩恵 (I)	実施障壁 (II)	悪影響 (III)	p 値	多重比較
前熟考期	2.93	3.22	2.47	p<.001	III < I ***, III < II ***, I < II *
熟考期	3.45	2.76	2.11	p<.001	III < II ***, III < I ***, II < I ***
準備期	3.57	2.62	1.97	p<.001	III < II ***, III < I ***, II < I ***
実行期	3.56	2.32	1.84	p<.001	III < II ***, III < I ***, II < I ***
維持期	3.64	2.17	1.76	p<.001	III < II ***, III < I ***, II < I ***

*p<.05, ***p<.001

次に、それぞれの変容ステージにおいて、変容プロセスの下位尺度得点の平均に差があるかを検証するために、変容プロセスごとに対応のある分散分析を行った。その結果、すべての変容ステージにおいて統計的に有意な主効果が認められた。

さらに、Bonferroni の方法による多重比較の結果、前熟考期及び熟考期においてはすべての下位尺度得点間に有意な差があり、準備期においては「肯定的認知と挫折回避」と「コミットメントと準備」との間及び「肯定的認知と挫折回避」と「他者の奨励や支援の利用」との間に有意な差があり、実行期においては「肯定的認知と挫折回避」と「コミットメントと準備」との間に有意な差があり、維持期においては「肯定的認知と挫折回避」と「コミットメントと準備」との間及び「肯定的認知と挫折回避」と「他者の奨励や支援の利用」との間に有意な差があることが示された。(表 3-30)

表 3-30 各変容ステージにおける変容プロセスの下位尺度得点の差

	肯定的認知 と挫折回避 (I)	コミットメ ントと準備 (II)	他者の奨励や 支援の利用 (III)	p 値	多重比較
前熟考期	2.51	2.00	2.14	p<.001	II < III*, II < I ***, III < I ***
熟考期	3.14	2.44	2.68	p<.001	II < III*, II < I ***, III < I ***
準備期	3.38	2.63	2.77	p<.001	II < I ***, III < I ***
実行期	3.32	2.72	2.98	p<.001	II < I ***
維持期	3.38	2.67	2.64	p<.001	III < I ***, II < I ***

*p<.05, ***p<.001

3.8. 結果の考察

3.8.1. 理論的含意

3.8.1.1. TTM の適用可能性

分析の結果、mini-c の測定に用いた創造的自己効力感は、「日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考える」という行動の変容ステージを前進するにつれて向上することが示された。

このことは、他の習慣的行動と同様に、mini-c も、変化に対する個人のレジリエンスに応じて前進していくことを示唆しており、これまでの TTM に関する研究で示されてきた変容ステージを前進するのに必要な変容プロセスを生じさせたり意思決定バランスを変化させたりするようなプログラムを実施することによって、効果的に mini-c の向上を図ることができる可能性があることを示していると考えられる。

3.8.1.2. 意思決定バランスの特徴

TTM では意思決定バランスをプロズとコンズの 2 つに分けているが、因子分析の結果、mini-c に意思決定バランスについては、「恩恵」「実施障壁」「悪影響」の 3 つの因子に集約され、コンズは「実施障壁」と「悪影響」の 2 つの因子に分かれた (図 3-23)。

Bandura (1977)は、行動の先行要因として期待を重視し、期待を、行動がどのような結果をもたらすかという「結果期待」と、結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまくできるかという「効力期待」に分類しているが、プロズがそのまま1因子となりコンズが2因子に区分されたことは、mini-cに関しては、行動の促進要因において結果と効力は区別して認識されていないが、抑制要因においては結果と効力は区別して認識されていると考えられる。

また、このことは、コンズに関する支援については、それぞれ因子に対して別個に支援を行う必要があることを示している。

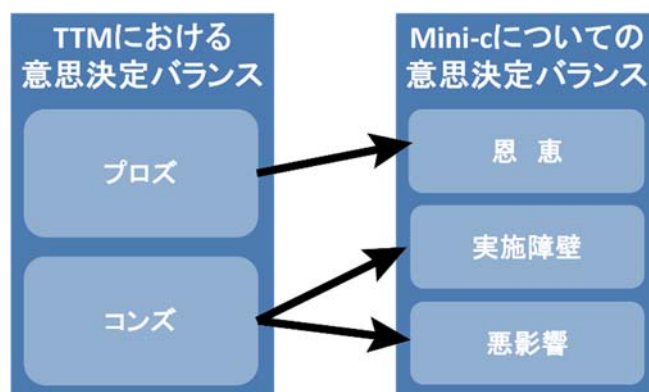


図 3-23 意思決定バランスの因子の比較

さらに、分散分析の結果、「恩恵」については前熟考期から熟考期に移行する過程で有意に上昇しその後有意な変化は見られないが、「実施障壁」及び「悪影響」については、前熟考期から熟考期に移行する過程で有意に低下するが、その後のステージを移行する過程においても徐々に低下し続けることが示されており、「実施障壁」及び「悪影響」の低下については、熟考期以降も継続して支援が必要であると考えられる。

3.8.1.3. 変容プロセスの特徴

TTM では 10 個の変容プロセスがあるとされているが、分析の結果、mini-c に関する変容プロセスは、3つの因子に集約され、情動的喚起、社会的解放に関する項目はこれらの因子から除外された。

社会的解放が除外された理由については、社会的解放は変容ステージと明確

な関係がない(Prochaska, Redding, & Evers, 2008)ことによるものと考えられ、情動的喚起が除外された理由については mini-c 行動の特性によるものであると考えられる。TTM においては、主に問題行動、すなわち、それを行うことにより何らかの問題が生じる行動を対象とし、これらの行動をやめることを変容の内容としている。問題行動をやめさせるためには、問題行動に伴うネガティブな情動（恐怖、心配、悩み）を経験することは動機付けとして非常に重要であると考えられるが、mini-c については、問題行動を止めるという変容ではなく、望ましい行動を行うという行動変容であるため、情動的喚起が変容プロセスの下位尺度から除外されたものと考えられる。

さらに、変容プロセスの3つの因子に関して、「他者の奨励や支援の利用」についてはすべて行動的プロセスから構成されており、「コミットメントと準備」については行動的プロセス4項目と経験的プロセス1項目から構成されているが、「肯定的認知と挫折回避」については、経験的プロセス4項目と行動的プロセス4項目から構成されていることが示された。このことは、mini-c に関する変容プロセスについては、初期のステージにおいて経験的プロセスが適用され、後期のステージにおいて行動的プロセスが適用される(Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992)のではなく、一部の経験的プロセスと行動的プロセスが一体となって適用されることを示している。具体的には、行動的プロセスである強化マネジメントと反対条件付けが環境再評価などの経験的プロセスとともに「肯定的認知と挫折回避」を構成しているが、これについても、望ましい行動という mini-c 行動の特性によるものであり、問題行動を止めることに対して重要な役割を果たす情動的喚起の代わりに、行動的プロセスである強化マネジメントと反対条件付けが経験的プロセスを補完するものとして適用されていると考えられる。

また、分散分析の結果、「コミットメントと準備」及び「他者の奨励や支援の利用」については前熟考期から熟考期に移行する過程で有意に上昇しその後有意な変化は見られないが、「肯定的認知と挫折回避」については、前熟考期から熟考期に移行する過程で有意に上昇するが、その後のステージに移行する過程においても徐々に上昇し続けることが示されており、「肯定的認知と挫折回避」の上昇については、熟考期以降も継続して支援が必要であると考えられる。

3.8.2. 実務的含意

3.8.2.1. はじめに

変容ステージを前進する際の意思決定バランス及び変容プロセスの変化は各ステージによって異なっており、それぞれのステージに対して異なる支援を提供する必要があると考えられる。ここでは、これまでの分析に基づいて各ステージにいる参加者に対して提供する支援の方向性を検討する。

3.8.2.2. 前熟考期

ここでは前熟考期にいる者を熟考期へ前進させるための支援について検討する。

前熟考期にいる者の意思決定バランスの因子間の関係は、「実施障壁」が「恩恵」「悪影響」を有意に上回っており、「恩恵」は「悪影響」を有意に上回っている（図 3-24）。熟考期にいる者と比較すると、「恩恵」は有意に低くなっており、「実施障壁」「悪影響」は有意に高くなっている（図 3-25）。また、熟考期にいる者は「恩恵」が「実施障壁」を有意に上回っているが、前熟考期にいる者については「恩恵」が「実施障壁」を有意に下回っている（図 3-24）。

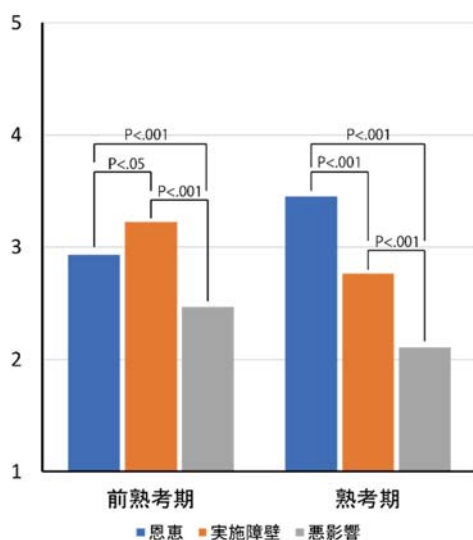


図 3-24 前熟考期及び熟考期の意思決定バランス

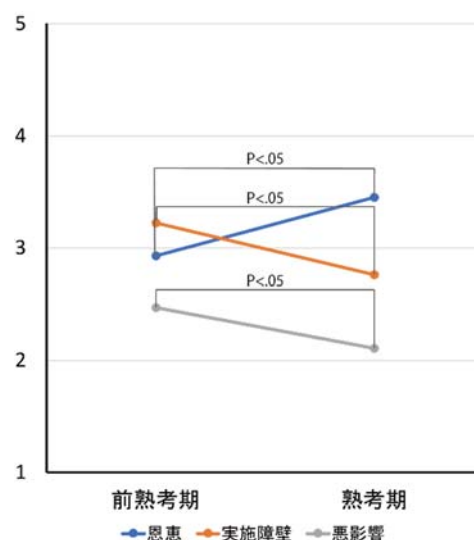


図 3-25 前熟考期から熟考期の意思決定バランスの変化

前熟考期にいる者の変容プロセスの因子間の関係は、「コミットメントと準備」が「他者の奨励や支援の利用」「肯定的認知と挫折回避」を有意に下回っており、「他者の奨励や支援の利用」が「肯定的認知と挫折回避」を有意に下回っている（図 3-26）。因子の高低関係は熟考期にいる者と変わりはないが、前熟考期にいる者は熟考期にいる者と比較すると、「肯定的認知と挫折回避」「コミットメントと準備」「他者の奨励や支援の利用」のすべてについて有意に低くなっている（図 3-27）。

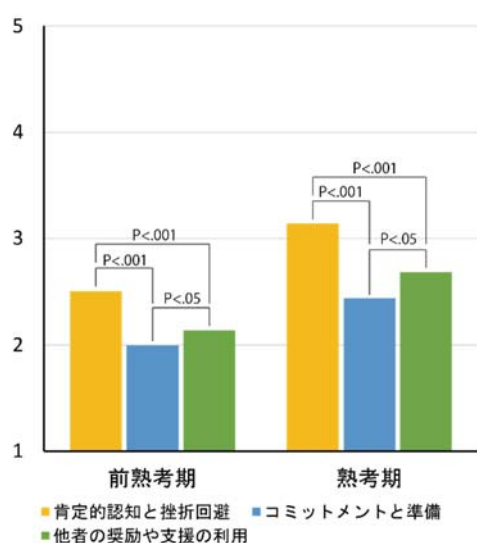


図 3-26 前熟考期及び熟考期の変容プロセス

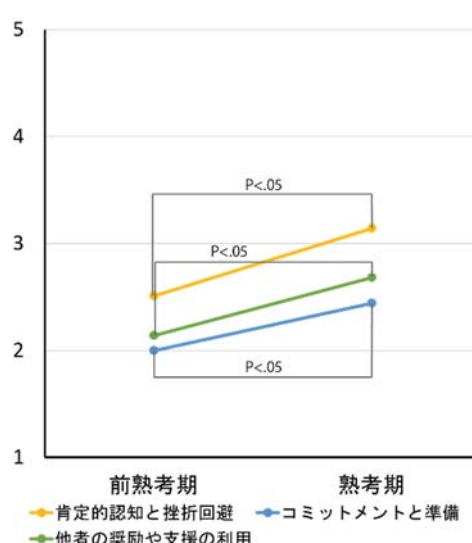


図 3-27 前熟考期から熟考期の変容プロセスの変化

これらの結果から、前熟考期から熟考期に移行させるためには、すべての変容プロセスの利用頻度を高め、意思決定バランスにおける「恩恵」を上昇させ、「実施障壁」と「悪影響」を低下させることが必要であると考えられる。また、「恩恵」については、前熟考期だけに見られる「恩恵」が「実施障壁」を下回っている状況を改善し、「恩恵」が「実施障壁」を上回る程度にまで上昇させることが重要であることと考えられる。

3.8.2.3. 熟考期

ここでは、熟考期にいる者を準備期へ前進させるための支援について検討する。

熟考期にいる者の意思決定バランスの因子間の関係は、「恩恵」が「実施障壁」「悪影響」を有意に上回っており、「実施障壁」が「悪影響」を有意に上回っている。なお、この3つの因子の高低関係は、熟考期以降維持期に至るまで変化することはない(図3-28)。また、準備期にいる者と比較すると、「恩恵」は高く、「実施障壁」と「悪影響」は低くなっているが、いずれも有意な差はない。(図3-29)

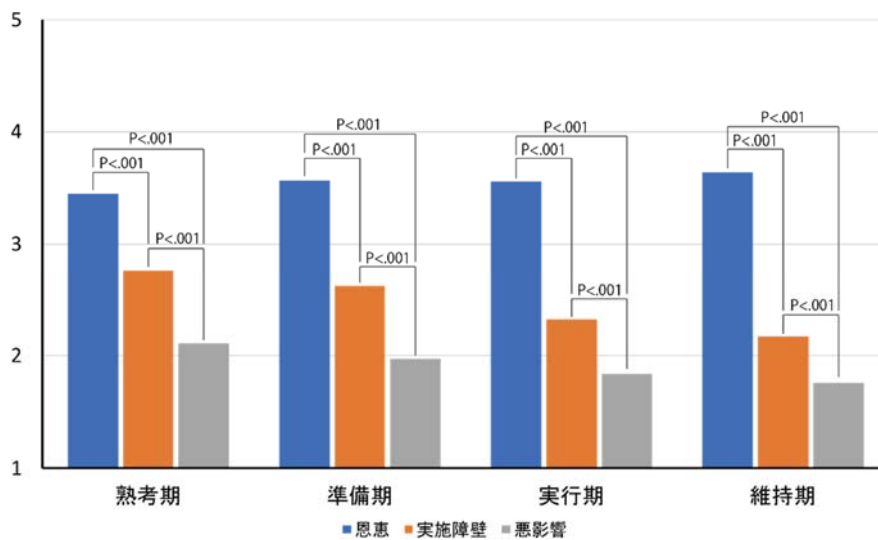


図 3-28 熟考期以降の各ステージにおける意思決定バランス

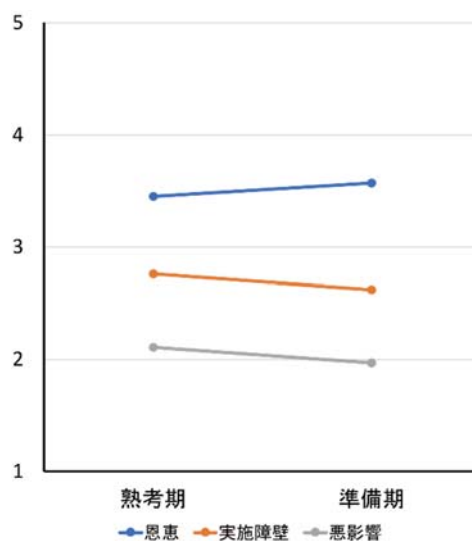


図 3-29 熟考期から準備期の意思決定バランスの変化

次に、熟考期にいる者の変容プロセスの因子間の関係は、「コミットメントと準備」が「他者の奨励や支援の利用」「肯定的認知と挫折回避」を有意に下回っており、「他者の奨励や支援の利用」が「肯定的認知と挫折回避」を有意に下回っている（図 3-30）。また、次のステージである準備期にいる者と比較すると、すべての因子について利用頻度は下回っているものの、いずれも有意な差はみられない（図 3-31）。また、準備期にいる者については、3 因子の高低の順序は前熟考期にいる者と同じであるが、熟考期にいる者に見られた「他者の奨励や支援の利用」と「コミットメントと準備」との有意差は見られなかった（図 3-30）。

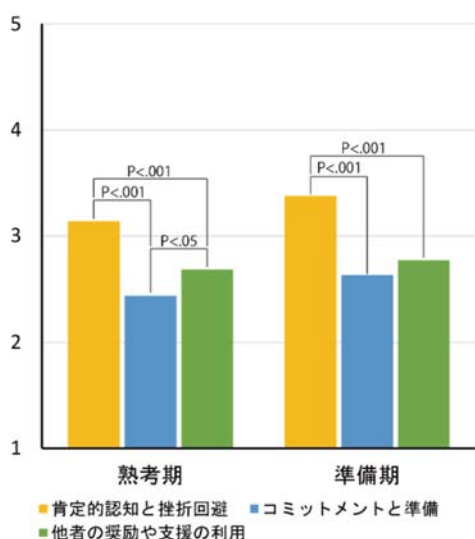


図 3-30 熟考期及び準備期の変容プロセス

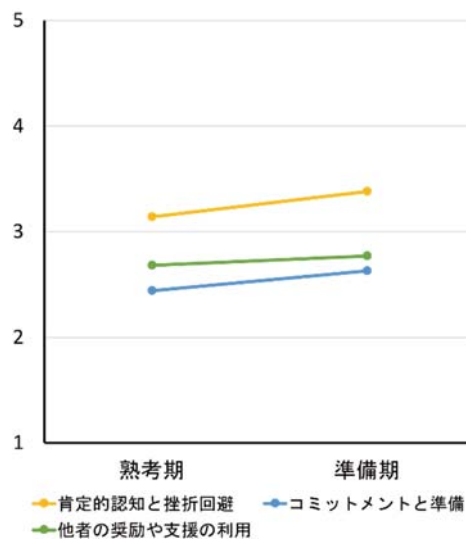


図 3-31 熟考期から準備期の変容プロセスの変化

これらの結果から、熟考期においては、意思決定バランスにおける「恩恵」の維持又は向上と「実施障壁」及び「悪影響」の低下、変容プロセスにおける「コミットメントと準備」の頻度の向上及び「肯定的認知と挫折回避」及び「他者の奨励や支援の利用」の頻度の維持又は向上が必要であると考えられ、そして「コミットメントと準備」の頻度の向上については、「他者の奨励や支援の利用」との有意差がなくなる程度までに上昇させる必要があると考えられる。

3.8.2.4. 準備期

ここでは、準備期にいる者を実行期へ前進させるための支援について検討する。

準備期にいる者の意思決定バランスについては、実行期にいる者と比較すると、「恩恵」は低く、「実施障壁」及び「悪影響」は高くなっているが、いずれも有意差はない。しかし実行期にいる者の「実施障壁」は準備期にいる者との間に有意な差はないものの、熟考期にいる者よりも有意に低くなっている（図 3-32）。

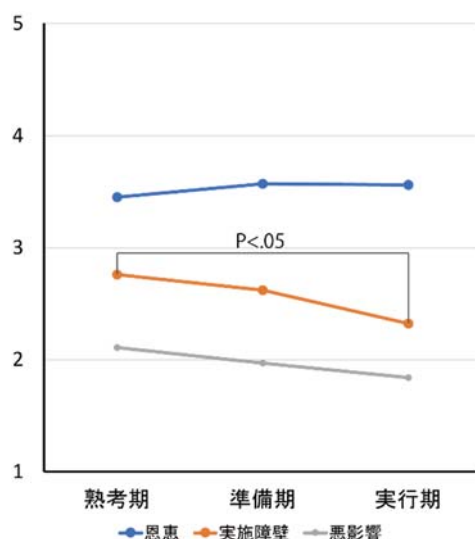


図 3-32 熟考期から実行期の意思決定バランスの変化

次に、準備期にいる者の変容プロセスの因子間の関係は、「コミットメントと準備」と「他者の奨励や支援の利用」が「肯定的認知と挫折回避」を有意に下回っている（図 3-33）。また、次のステージである実行期にいる者と比較すると、「肯定的認知と挫折回避」は高く、「コミットメントと準備」と「他者の奨励や支援の利用」は低くなったもの、いずれも有意な差はみられない（図 3-34）。また、実行期にいる者については、3 因子の高低の順序は前熟考期にいる者と同じであるが、準備期にいる者に見られた「肯定的認知と挫折回避」と「他者の奨励や支援の利用」との有意差は見られなかった（図 3-33）。

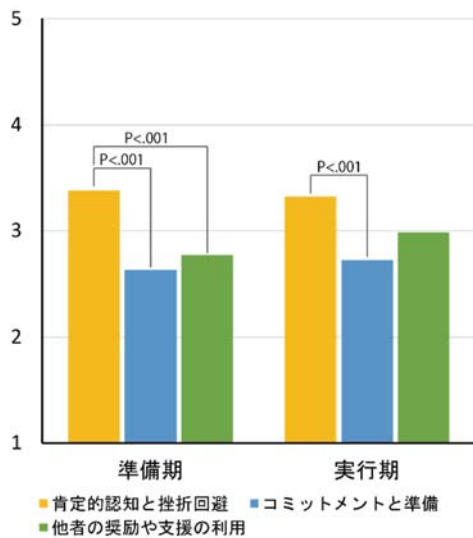


図 3-33 準備期及び実行期の変容プロセス

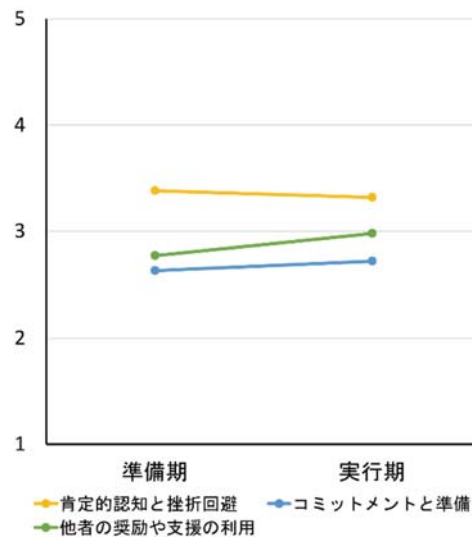


図 3-34 準備期から実行期の変容プロセスの変化

これらの結果から、準備期においては、意思決定バランスの下位尺度である「恩恵」及び「悪影響」の維持、「実施障壁」の維持又は低減、変容プロセスの下位尺度である「肯定的認知と挫折回避」、「コミットメントと準備」及び「他者の奨励や支援の利用」の頻度の維持が重要であると考えられる。

3.8.2.5. 実行期

ここでは、実行期にいる者を維持期へ前進させるための支援について検討する。

実行期にいる者の意思決定バランスは、維持期にいる者と比較すると、「恩恵」は低く、「実施障壁」及び「悪影響」は高くなっているが、いずれも有意差はない。しかし維持期にいる者の「実施障壁」は準備期にいる者よりも有意に低くなっており、また「悪影響」は熟考期にいるものよりも有意に低くなっている(図 3-35)。

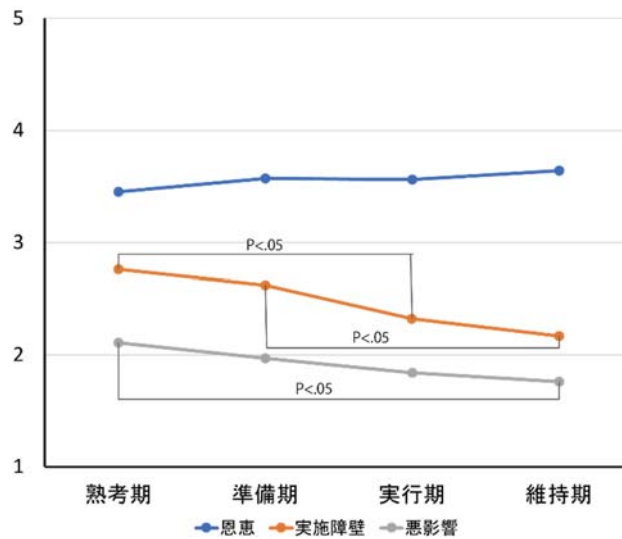


図 3-35 熟考期から実行期の意思決定バランスの変化

次に、実行期にいる者の変容プロセスの因子間の関係は、「コミットメントと準備」が「肯定的認知と挫折回避」を有意に下回っており、それ以外に有意な差があるものはない（図 3-36）。また、次のステージである維持期にいる者と比較すると、「肯定的認知と挫折回避」は低く、「コミットメントと準備」と「他者の奨励や支援の利用」は高くなっているものの、いずれも有意な差はみられない（図 3-37）。また、維持期にいる者については、3 因子の高低の順序に関しては「コミットメントと準備」と「他者の奨励や支援の利用」の順序が実行期にいる者と入れ替わっており、準備期から実行期に前進する際に見られなくなった「肯定的認知と挫折回避」と「他者の奨励や支援の利用」との有意差が再度出現している（図 3-36）。さらに、維持期にいる者の「肯定的認知と挫折回避」は熟考期にいる者よりも有意に高かった（図 3-37）。

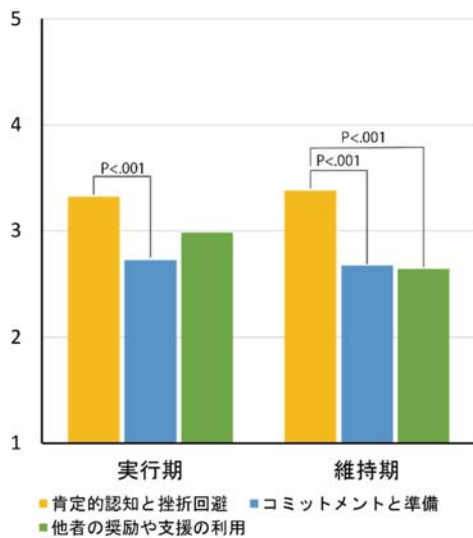


図 3-36 準備期及び実行期の変容プロセス

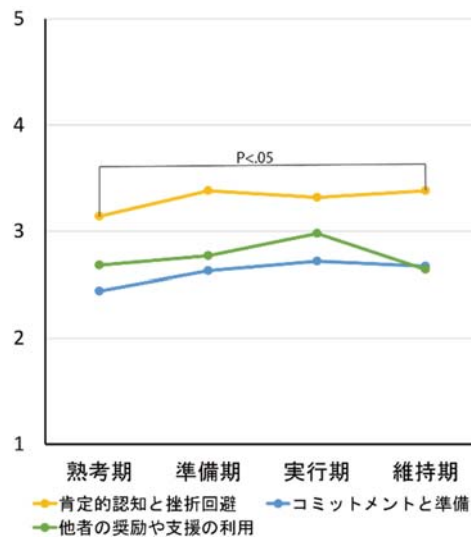


図 3-37 熟考期から実行期の変容プロセスの変化

これらの結果から、準備期においては、意思決定バランスの下位尺度である「恩恵」及び「悪影響」の維持、「実施障壁」の維持又は低減、変容プロセスの下位尺度である「肯定的認知と挫折回避」、「コミットメントと準備」及び「他者の奨励や支援の利用」の頻度の維持が重要であると考えられる。また、準備期までに見られ、実行期において見られなかった「肯定的認知と挫折回避」が「他者の奨励や支援の利用」を有意に上回るという関係が、維持期において再びみられるようになること、維持期における「他者の奨励や支援の利用」が熟考期以降の変容ステージの中で一番低いことを考慮すると、維持期においては、熟考期以降のこれまでのステージとは異なり、他者の奨励や支援に導かれるのではなく、独力で行動を維持することが肝要であると考えられ、維持期への移行に当たってはこの点に留意する必要があると考える。

3.8.2.6. 維持期

ここでは、維持期にいる者をそれ以前のステージに逆戻りさせないための支援について検討する。

維持期にいる者の意思決定バランスの下位尺度に関しては、「恩恵」については他のどのステージよりも高く、「実施障壁」及び「悪影響」については他のどのステージよりも低くなっている。また、維持期における「恩恵」は「実施障壁」

及び「悪影響」よりも有意に高く、「実施障壁」は「悪影響」よりも有意に高くなっている。

次に、維持期にいる者の変容プロセス尺度については「肯定的認知と挫折回避」は、他のどのステージよりも高くなっているが、「コミットメントと準備」については、実行期に次いで2番目に高くなっており、「他者の奨励や支援の利用」は前熟考期に次いで2番目に低くなっている。また、維持期においては「肯定的認知と挫折回避」が「コミットメントと準備」及び「他者の奨励や支援の利用」よりも有意に高くなっているが、「コミットメントと準備」及び「他者の奨励や支援の利用」の間には有意な差が見られなかった。

維持期にいる者は行動が習慣化しているため熟考期、準備期、実行期にいる人びとよりも「他者の奨励や支援の利用」が低く、また、実行期にいる人びとよりも「コミットメントと準備」が低くなっていると考えられるが、その一方で、維持期にいる人びとにも逆戻りの可能性はある(Burkholder & Nigg, 2002)ことから、維持期の人びとの意思決定バランスや行動変容プロセスを維持するために定期的な支援が必要であると考えられる。

第4章 総合考察

4.1. はじめに

近年では、専門領域の細分化や高度化に伴い、個人の創造性の発揮だけではなく、組織や集団での創造性の発揮が必要とされており、様々なところでグループワークを利用した創造性の育成の取り組みが見られる。

そこで、本章では、はじめに創造性に関連するグループワークの体系化を行いそれぞれのグループワークの特徴を整理することとする。

次に前章での発見事項を踏まえ mini-c 育成のためのグループワークについてのプログラムを考察し、その後、創造性育成における本研究の位置付け及び知識科学における本研究の位置付けについて考察を行う。

4.2. 創造性関連グループワークの体系化

4.2.1. グループワーク

4.2.1.1. はじめに

グループとは典型的には特定の目標や仕事に集中する個人の集まりであると定義される。グループワークとはグループによる目標志向的な活動であり、ソーシャルワークの分野や教育の分野で研究が行われてきた。

ここでは、グループワークの目的・効果の観点を中心に、ソーシャルワークの分野及び教育の分野でグループワークをどの様にとらえているかを考察する。

4.2.1.2. ソーシャルワーク分野におけるグループワーク

ソーシャルワークの分野では、グループワークは、意図的なグループ経験を通じて、個人の社会的に機能する力を高め、また個人、集団、地域社会の諸問題に対して効果的に対処しうるよう人々を援助するもの(Konopka, 1963)と定義されており、社会福祉や社会教育の分野においてレクリエーション・青少年団体活

動などの実践と連動しながら発展してきた。

グループワークに関連するグループの分類については様々なものがあるが、Toseland & Rivas (1998)は、グループが作られた目的の違いによって、サポート・教育・治療・成長・社会化などに対するメンバーのニーズを充足させることを目的とした「治療グループ(treatment group)」と、クライアント・組織・コミュニティの課題の達成をグループの第一の目的とする「課題グループ(task group)」とに分類しており、グループワークには図 4-1 で示すように、参加者に何らかの変容をもたらすという目的と、個人で行うよりも優れた成果をグループによって生み出すという目的の二面性があると考えられる。

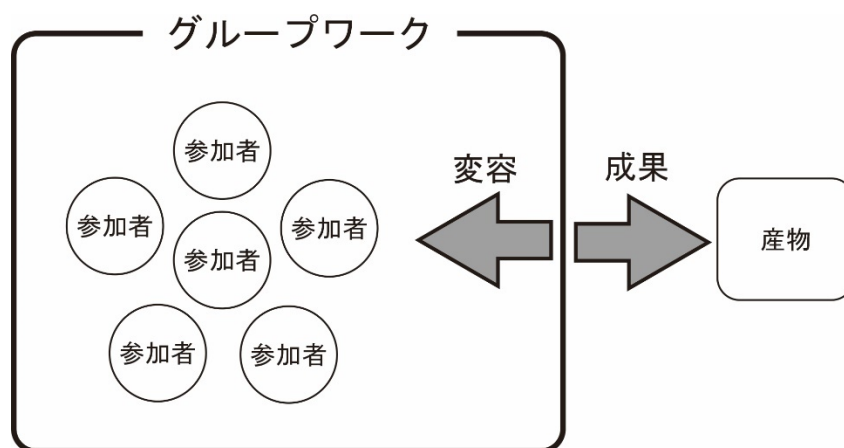


図 4-1 ソーシャルワーク分野におけるグループワークの二面性

そして、Toseland & Rivas (1998)は、両グループの目的の相違は、グループの他の特性にも相違をもたらすとしている。例えば、メンバー構成に関しては、治療グループにおいては共通の関心、問題または特性に基づくメンバー構成であるのに対し、課題グループにおいては必要とされる才能、専門性、または業務の配分に基づくメンバー構成であり、また、グループワークの成果を評価する基準に関しては、治療グループにおいてはメンバー個人がそれぞれの治療目標に到達することができるように援助されるなかで、それが達成されたかどうかの評価の基準となるのに対し、課題グループにおいては、グループによって達成された成果が評価の基準となるとしている。

グループワークを側面的に支援するワーカーの実践を規定し、基本的な姿勢

を示すものとしてグループワークの原則がある。Konopka (1963)は、グループワークの原則として、①メンバーの個別化、②グループの個別化、③受容、④ワーカーとメンバーの意図的な援助関係、⑤メンバー同士の協力関係の促進、⑥必要に応じたグループ過程の修正、⑦メンバーの能力に応じた参加の奨励、能力向上の援助、⑧問題解決過程へのメンバー自身の関与、⑨葛藤解決の経験、⑩新しい諸経験の機会、⑪制限の活用、⑫プログラムの意図的活用、⑬継続的評価、⑭グループワーカー自身の活用、をあげている。

また、グループワークのプロセスは、準備期、開始期、作業期、終結期の4段階として整理されており、それぞれの段階においてグループワーカーの役割は異なるため、グループワーカーにはグループのプロセスについての知識が必要とされる。準備期とはグループワークを実施する必要が生じた時に、実施前に準備をする段階であり、この段階においてはメンバーの選抜やグループの目標、グループワークの計画を立てることが必要とされる。開始期とはメンバーが初めて集まってからグループとして活動を開始するまでの段階であり、この段階では、グループの目標を明確にすることとメンバー同士が関係を深めていくことが重要とされる。作業期はメンバーとグループ全体が、目的の達成に向けて活動を行う時期であり、この段階ではグループワーカーの支援がなくても、十分にグループが機能していることが多いことから、特に問題が生じている場合など必要に応じて、短期間で、かつ媒介者的な支援が必要とされる。終結期は、グループ援助を終結する段階であり、メンバーにとっては次の生活や実践への新しい出発である。今後の支援の要否を見極めることが重要であるとされる。

さらに、グループワーカーには、グループに関する知識のほか、特に治療的なグループワークにおいては、診断や処遇をおこなうための準拠枠として、個人そのものに関する知識が必要であり、例えば、個人を理解するために、エリクソン(1982)のパーソナリティの発達に関する理論などが用いられる(大利, 2003)。

4.2.1.3. 教育分野におけるグループワーク

教育の分野においては、グループワークには表 4-1 に示すような様々な効果があり、グループワークによる学習は最近では重要なものであると考えられている (Fernández-Breis, Castellanos-Nieves, & Valencia-García, 2009;

Nordberg, 2007).

表 4-1 教育分野におけるグループワークの効果

-
- ・生徒の学識と態度を向上させる(Galton, 2010).
 - ・知識の獲得とチームワークスキルの開発を促進する(Elliott & Higgins, 2005).
 - ・チームワーキング, 交渉, グループでの意思決定や課題管理などのスキルを獲得させる(Macdonald, 2003).
 - ・自律性(Freeman, 1995), 創造性, 批判的思考, 経験的学習(Barfield, 2003)を促進する.
-

教育分野におけるグループワークは協同学習と密接に関連している。協同学習とは、メンバーと一緒に課題に取り組むことによって自分の学習とお互いの学習を最大限に高めようとする、小集団 (small group) を活用した教育方法 (Johnson, Johnson, & Holubec, 2002)であり、学習成果を促進するだけでなく、社会性を育成するという効果もあることが指摘されている (Gillies, 2007; Roseth, Johnson, & Johnson, 2008)。

協同学習においては、協同学習状況における参加者の相互作用が学習を促進するという効果がある (Chinn, O'Donnell, & Jinks, 2000; Howe & Tolmie, 2003)が、Webb (2009)はそのメカニズムを3つの視点から説明している。

まず Piaget 的視点からは、既存の理解と他者とのやりとりの過程で聞いたこととの間に矛盾があると認識したときに感じる認知的葛藤が、自分のアイデアや信念を再検討したり疑問視すること、矛盾する視点を調整するための追加情報を求めること、新しいアイデアを試したりすることにつながると説明している。次に Vygotsky 的視点からは、より熟達した人が熟達していない人を助けるときにコラボレーションの利益が生じ、熟練した人の助けを借りることによって独力では実行できない課題を実行することができるようになり、新しい知識が獲得されると説明している。そして最後に、認知的精緻化の視点から、協同作業において参加者はお互いのアイデア、提案、考え方を認識し、明確化し、修正し、構築し、つなぎ合わせることで、開始時には持っていなかった知識や解決策を共同で構築することができる」と説明している。

また、協同学習には社会性を促進する効果もあり、Johnson, Johnson, &

Holubec (2002)は、それまでの協同学習・競争・個別の学習に関する実験的研究のメタ分析を行い、協同学習を行った場合には、競争や個別の学習を行った場合と比較すると、個人間の好意度を促進し、社会的支援を促進し、自尊感情の形成を促すことを明らかにした。また、Slavin & Cooper (1999)は、協同学習プログラムが、文化的・人種的に異なる背景をもったグループ内の関係性を向上させることを明らかにした。このように協同学習が、学習成果を促進させるだけでなく、社会性の育成を促進する理由については、Webb & Palincsar (1996)は、協同で課題解決に向かうプロセスが、学習のプロセスであるとともに社会的なプロセスであるからであろうとしている。

このように協同学習には学習面及び社会面において効果が認められるが、グループで学習すればそれが協同学習となるものではなく、Johnson, Johnson, & Holubec (2002)は、協同の取り組みを促進させるための基本的要素として、①積極的な相互依存関係、②対面的で協力的な相互交渉、③グループの責任性、④社会的スキルの適切な利用、⑤グループの改善手続き、の5つをあげており、また、グループ活動の効果を阻む潜在的な障壁として、①グループが未成熟であること、②批判精神に欠ける反応、③群れの中に紛れること、④ただ乗り、⑤不公平を知ってモチベーションをなくすこと、⑥集団浅慮、⑦異種混成が不十分であること、⑧チームワーク技能の不足、⑨不適切なグループサイズ、の9つをあげている。

グループワークは協同学習と深い関連があり、表 4-1 に掲げたグループワークの効果についても、学識や態度の向上(Galton, 2010)や知識の獲得(Elliott & Higgins, 2005)といった学習面での効果とチームワーキング、交渉、グループでの意思決定や課題管理などのスキルの獲得(Elliott & Higgins, 2005; Macdonald, 2003)といった社会性の促進という効果があることがうかがえる。また、Galton (2010)は、グループワークを評価する6つの原則を挙げている(表 4-2)が、その1つとして、グループワークの目的、強調点が学習の結果にあるのか、または、協同を通じて学習を向上させると理論や実証的な根拠が示唆する類の相互作用のようなグループのプロセスにあるのかを判断することも必要であるとしており、これらのことから、教育の分野におけるグループワークには、参加者の学習を目的とするものとグループ状況における相互作用スキルの育成を目的とす

るものがあるといえる（図 4-2）。

表 4-2 グループワークの評価の原則

<ul style="list-style-type: none">・ 評価には、個人の努力とグループの協同の両方を評価する公平なシステムを使用すべきである。・ グループの生産性の評価は、教師と実際に作業を行った生徒の両方によって行われるべきである。・ グループの生産性の評価基準を設計するに際しては、量の評価と質の評価を区別しなければならない。・ グループワークの目的、強調点が学習の結果にあるのか、または、協同を通じて学習を向上させると理論や実証的な根拠が示唆する類の相互作用のようなグループのプロセスにあるのかを判断することが必要である。・ 評価基準は事前に生徒に明らかにされるべきである。・ 評価が一度しか行われないのであれば、可能な限り、生徒たちが実際に外界で遭遇するものと同一または類似の基準を設計するほうが良い。
--

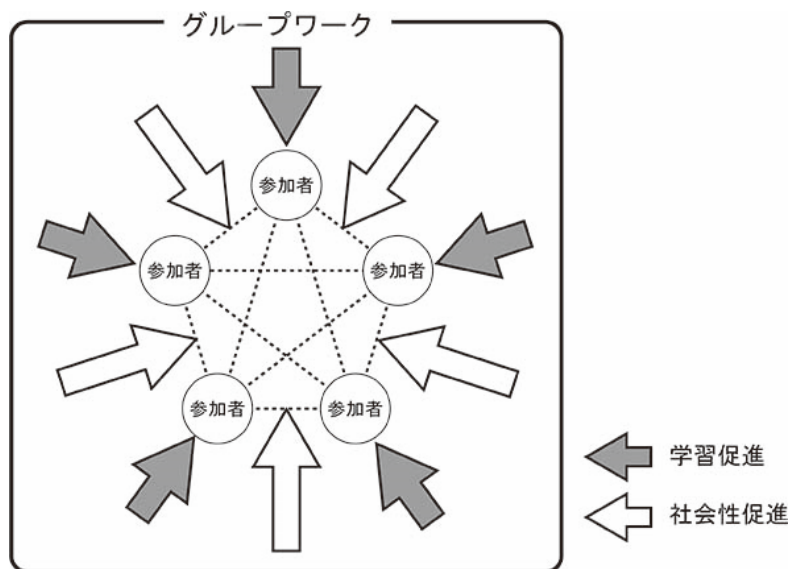


図 4-2 教育分野におけるグループワークの二面性

4.2.1.4. まとめ

以上 2 つの分野におけるグループワークの考え方を整理すると、グループワー

クには、まずその効果が、グループの外部，すなわち，グループワークから生成される産物に及ぶのか，グループの内部，すなわち，グループワークの参加者に及ぶのかによって，個人では達成できない成果をグループによって生み出すことを目的とするものと参加者に何らかの変容をもたらすということを目的とするものがあるといえる．そして，参加者に何らかの変容をもたらすことを目的としたグループワークには，その効果の対象が参加者個人なのか参加者間の相互作用なのかによって，学習を目的とするものとチームワークスキルのようなグループ状況における相互作用スキルの育成を目的とするものがあると整理することができる（図 4-3）．

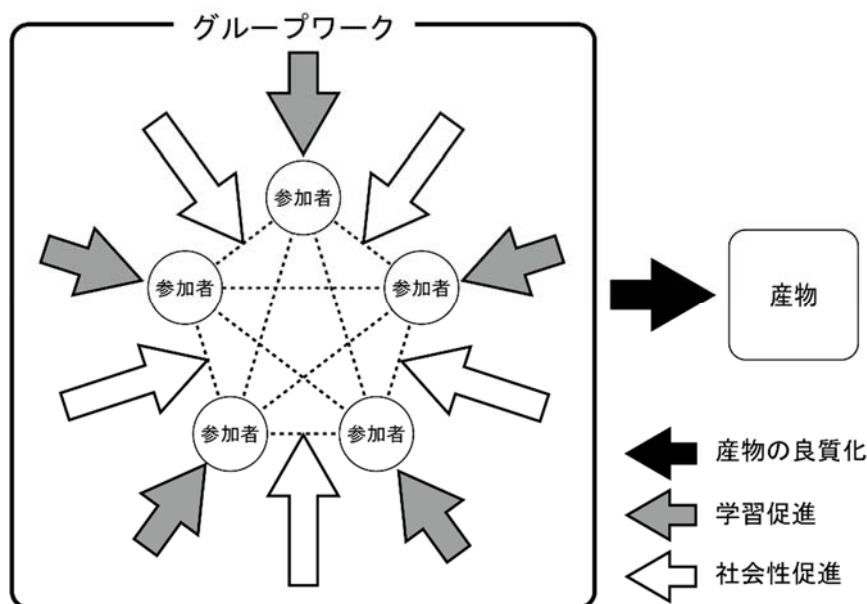


図 4-3 グループワークの効果

これらの目的の違いによってグループワークは表 4-3 のように学習目的グループワーク，相互作用スキル育成目的グループワーク，成果目的グループワークの 3 つに分類され，それぞれのグループワークのメンバー構成や評価基準にも相違が生じる．

まず，学習目的グループワークについては，学習課題に対する共通の問題や課題を有するメンバーによって構成され，グループワークの成果は参加者の学習の程度によって評価される．次に，相互作用スキル育成目的グループワークについては，相互作用スキルに対する共通の関心や問題を有するメンバーによって

構成され、グループワークの成果は相互作用スキルの獲得の程度によって評価される。最後に、成果目的グループワークについては、課題に対する才能や専門性を有するメンバーによって構成され、グループワークの成果は生成された産物によって評価される（表 4-4）。

表 4-3 グループワークの分類

グループワークの目的		グループワークの分類
参加者の変容	学習	学習目的 GW
	相互作用スキル育成	相互作用スキル育成目的 GW
グループによる産物		成果目的 GW

GW：グループワーク

表 4-4 グループワークのメンバー構成・評価基準

グループワークの分類	メンバー構成	評価基準
学習目的 GW	学習課題に対する 共通の関心や問題	学習の程度
相互作用スキル育成目的 GW	相互作用スキルに対する 共通の関心や問題	スキル獲得の程度
成果目的 GW	課題に対する才能、専門性	生成された成果

GW：グループワーク

そして、グループワークを支援するグループワーカー、教師、ファシリテーター等には、グループワークの有効性を高めるため、これらの分類・評価基準・メンバー構成の他、実践に際しての基本的姿勢やグループワークのプロセスに関する知識等が必要とされる。

4.2.2. 創造性関連グループワークの体系化

4.2.2.1. グループワークの目的からの考察

ここでは創造性関連グループワークについて、グループワークという側面に着目し、その目的について考察する。

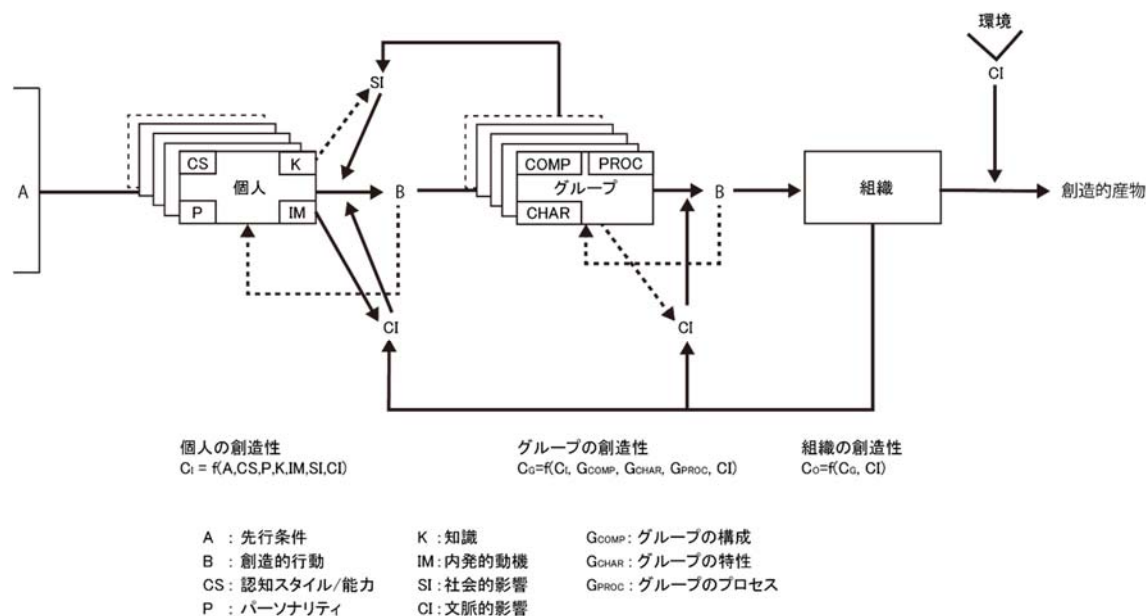
前節において整理したグループワークの目的を創造性に関連するグループワークに適用すると、創造性に関連するグループワークには、個人では生み出すことのできないような創造的な産物をグループによって生み出すこと、すなわち産物の創造性を向上させることを目的とするものと、参加者を変容させることを目的とするものがあり、さらに、参加者を変容させることを目的とするものには、グループワークを通じて参加者個々人の創造性を高めるものとグループで創造的な産物を生成するために必要な相互作用のスキルを高めるものがあるといえる。

ここで、グループで創造的な産物を生み出すことはグループの創造性 (group creativity) に関連するものであることから、グループの創造性と個人の創造性 (individual creativity) の関係について考察する。

Steiner (1972)によれば、グループの実際の生産性はグループの潜在的な生産性からプロセス損失 (process loss) を差し引いたものとしており、潜在的なグループの生産性は知識、スキル、時間といったグループの資源とグループ課題の内容によって決まる。グループのメンバーが課題に対して必要な資源を持っていない場合には、潜在的なグループの生産性は低く、課題をうまく成し遂げることとはできないが、グループのメンバーが課題に対して必要な資源を持っていたとしても必ずしも課題をうまく成し遂げられるわけではない。その理由は多くのグループでのプロセスが高い成果を促進しないからである。グループのメンバーがグループ課題に貢献することに対して動機付けられない (motivation loss) ことやグループのメンバー間の調整が最適でない (coordination loss) ことが起こることがあり、双方の場合において、プロセス・ロスによってグループは潜在的な生産性が実現することができなくなる。Nijstad & Paulus (2003)は、この個人の生産性と集団の生産性の関係は創造性に対しても適用でき、実際のグループの創造性は、潜在的なグループの創造性からプロセス損失を差し引いたものであると述べている。

また、Woodman, Sawyer, & Griffin (1993)は個人の創造性、グループの創造性、組織の創造性について図 4-4 のようにまとめており、個人の創造性は、個人の認知スタイル・能力、パーソナリティ、知識、内発的動機によって決定されるが、グループの創造性は、メンバー個人の創造性だけでなく、グループの構成・

特性・プロセスによっても決定されるとしている。



出所 : Woodman, Sawyer, & Griffin (1993), p.295.

図 4-4 個人の創造性・グループの創造性・組織の創造性の関係

以上を踏まえると、個人の創造性はグループの創造性に対する必要条件であっても十分条件ではなく、グループ内におけるプロセスがグループの創造性に対して重要な役割を果たしているといえる。そして、先に述べたグループで創造的な産物を生成するために必要な相互作用のスキルを高めるグループワークは、個人の変容を目的としているが、グループレベルでの創造性の向上を念頭に置いたものであり、個人の創造性を高めるものとは明確に区分されるべきものであるといえる（表 4-5）。

表 4-5 グループワークと創造性の次元

グループワークの目的		創造性の次元
参加者の変容	創造性	個人の創造性
	創造的相互作用スキル育成	グループの創造性
グループによる産物	創造的産物の生成	グループの創造性

4.2.2.2. 創造性のレベルからの考察

ここでは、創造性関連グループワークについて創造性という側面に着目し、創造性のレベルについて考察を行う。

Kaufman & Beghetto (2009)は、mini-c, little-c, pro-c, Big-C の4つの発達段階からなる創造性の4Cモデルを提唱しているが、それぞれのレベルの創造性の特性を踏まえ、どのレベルの創造性がグループワークの対象となり得るのかについて検討する。

まず、時間を超えて顕著に創造的であると評価される Big-C については、そもそも一定の期間で実施されることを想定するグループワークの対象にはならないものと考えられる。また、参加者の創造性の向上を目的とする場合において、到達までに10年程度の時間を要する pro-c については、同様に一定期間を想定するグループワークの対象とはならないものと考えられる。さらに、相互作用スキルの育成を目的とするグループワークについては、グループによる成果を向上させることが前提となっていることを考慮すると個人の中で完結する mini-c はその対象には含まれないと考えられる。

4.2.2.3. 創造性に関連するグループワークの体系

以上をまとめると、創造性に関連するグループワークはその目的及び対象とする創造性のレベルから表4-6のように「mini-c 育成グループワーク」「little-c 育成グループワーク」「創造的相互作用育成グループワーク」「創造的産物生成グループワーク」の4つのものに体系化することができ、これらのグループワークの目的、評価基準は表4-7のように整理することができる。

表 4-6 創造性に関連するグループワークの体系

対象とする 創造性の次元		個人の創造性	グループの創造性	
GW の目的		参加者の創造性 の向上	参加者の創造的相互 作用スキルの向上	産物の創造性 の向上
創造性 のレ ベル	Big-C	—	—	—
	pro-c	—	創造的相互作用 育成 GW	創造的産物生成 GW
	little-c	little-c 育成 GW		
	mini-c	mini-c 育成 GW	—	—

GW : グループワーク

表 4-7 創造性に関連するグループワークの目的と評価基準

グループワークの分類	目的	評価基準
mini-c 育成 GW	参加者の mini-c の向上	参加者の個人的に意味のある解釈の頻度
little-c 育成 GW	参加者の日常的な創造性 (mini-c 以外) の向上	参加者によって生成された産物の創造性
創造的相互作用育成 GW	参加者のグループ状況において発揮すべき相互作用スキルの獲得	参加者のグループ状況において発揮すべき相互作用スキルの発揮程度
創造的産物生成 GW	グループの創造性の向上	グループによって生成された産物の創造性

GW : グループワーク

そして、創造性に関連するグループワークを支援する者は、グループワークの有効性を高めるため、支援を行うグループワークの分類・評価基準・メンバー構成の十分な理解のほか、実践に際しての基本的姿勢やグループワークのプロセスに関する知識等が必要とされる。特に、創造性には楽しさが必要ということがよくいわれているが、現実の問題解決を望む参加者が集うグループワークと、ゲ

ームのようなアクティビティで作られるグループとの間には、その雰囲気や力動性においてもまたグループ介入の視点や留意点においても違いがある(水野, 2010)ということが指摘されており、その点について留意が必要であると考えられる。

4.3. mini-c 育成のためのグループワーク・プログラム

4.3.1. はじめに

変容ステージを前進する際の意思決定バランス及び変容プロセスの変化は各ステージによって異なっており、それぞれのステージに対して異なるプログラムを提供する必要があると考えられる。

ここでは、これまでの分析に基づいて各ステージにいる参加者に対して提供する具体的なプログラムを提案する。

4.3.2. 前熟考期

前熟考期から熟考期に移行させるためには、すべての変容プロセスの利用頻度を高め、意思決定バランスにおける「恩恵」を上昇させ、「実施障壁」と「悪影響」を低下させることが必要であり、また、「恩恵」については、前熟考期だけに見られる「恩恵」が「実施障壁」を下回っている状況を改善し、「恩恵」が「実施障壁」を上回る程度にまで上昇させることが重要である。

前熟考期は、目標とする行動に対して関心がなく、十分な動機付けがなされていない時期といえ、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることをした場合としなかった場合の結果の相違に気づいておらず、また、過去にそのようにしようと試みたが失敗してそうすることをやめてしまったということが想定できる。熟考期にいる人びとが問題の存在に気づいており、それを克服したいと真剣に考えているのに対し、前熟考期にいる人びとは、行動変容に対する意図がなく、多くの者が問題に対して無知または知識不足であり(Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992)、また、多くの場合、行動を変えることに抵抗を示す(Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994)といった特徴がある。

前熟考期の人びとは日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えると意図がないことから、自ら進んでグループワークに参加して行くことはなく、参加者の活動を中心としたグループワークがうまく機能することは期待できない。また、参加者は実際に行動もしていない又は過去に試してみただけで失敗しているため、それぞれの成功体験などの参加者の持つリソースを利用することもあまり期待できない。

そこで、これらの人びとを対象とするグループワークにおいては、ファシリテーターが主導して、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることのメリットを中心に情報提供をおこなうことが重要であると考えられ、その上でファシリテーターが問題を提起したり感想を求めたりして、グループ・ディスカッションを行うことが有効であると考えられる。

例えば、実際に日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを習慣的に考えている人を招いて、その人に、そのような行動を行うことによって自身やその周囲の人びと、さらには社会に対してどのようなよいことがもたらされたのかということや、上手くいかないときの対処方法を含め、そのような行動を行うための工夫などを語ってもらい、その上で、各参加者について自分の日常に置き換えて考えてもらい、グループワークでそれらを話し合うことによって、このような行動を行うことに対する意識を芽生えさせることが有効であろうと考える。

さらに、Plucker, Runco, & Hegarty (2011)は、創造性については、「人びとは生まれながらにして創造的か非創造的である」、「年を重ねると創造性はなくなる」、「一般的な創造性は存在しない」、「創造性は感覚的な現象である」、「集団の創造性がもっともよく機能する」、「制約が創造性を妨げる」といった神話(通説)があると指摘しているが、これらの神話に対する誤解を解消することも「実施障壁」の低減のために有効であると考えられる。

4.3.3. 熟考期

熟考期においては、意思決定バランスにおける「恩恵」の維持又は向上と「実施障壁」及び「悪影響」の低下、変容プロセスにおける「コミットメントと準備」の頻度の向上及び「肯定的認知と挫折回避」及び「他者の奨励や支援の利用」の

頻度の維持又は向上が必要であり、そして「コミットメントと準備」の頻度の向上については、「他者の奨励や支援の利用」との有意差がなくなる程度までに上昇させる必要がある。

熟考期にいる人びとは、問題が存在していることに気づいているものの、準備期にある人びとのようにすぐにそうしたいというわけではなく、近い将来そうしたいと考えている。その理由については、行動を変えたいと真剣に考えているが、変化しないことにも価値を見出している(Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992)ことが考えられ、動機付けとしては不安定な時期であり、本研究においても全体の 21.5%、関心のあるもののうち 30.6%がこの段階にとどまっている。変化しないことの価値は、主に、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを習慣的に考えること自体やそのことによる結果に対する不安が背景にあると考えられることから、意思決定バランスの「実施障壁」と「悪影響」については、熟考期と準備期との間に有意な差は見出されてはいないものの、維持ではなく低下させることが必要であると考えられる。

また、前熟考期、熟考期において見られた「コミットメントと準備」と「他者の奨励や支援の利用」の頻度の有意差が準備期において見られなくなることを考慮すると、準備期においては、前熟考期及び熟考期とは異なり、他者からの奨励や支援を利用するだけでなく、自分でコミットし準備を行うことが重要であると考えられるため、準備期に移行するにあたってはこの点に留意する必要があると考える。

熟考期の人びとは日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えられるようになりたいという意図を持っているため、自ら進んでグループワークに参加してくることが想定でき、前熟考期の人びとを対象とするグループワークよりも比較的グループ活動に依存することができると考えられる。しかし、一方で、彼らの意思は、すぐにそうなりたいという強いものではなく、興味・関心・あこがれといった程度のものであり、行動を変えないことについての妥当性もそれぞれに有していることから、グループ活動を中心にしすぎるとグループワークとしての効果が期待できなくなることが想定できる。

そこで、これらの人びとを対象とするグループワークにおいては、興味や関心はあるが準備・実行に移せない真の理由をそれぞれの参加者が理解することが

重要であると考えられ、例えば、それぞれの参加者が持つ行動を変えない理由をテーマにファシリテーターが主導して、グループ・ディスカッションを行い、そのなかでファシリテーターが対応策などを示すことを通じて、何が真の理由で何が言い訳なのかを気づかせることが有効であろうと考えられる。

また、この段階で創造技法を試してみるということも考えられるが、この段階にある人びとは「実施障壁」が高く、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることに対して何らかの困難さを感じているものが多いことから、創造技法の有効性よりもむしろ創造技法の簡易さに焦点を当てるべきであり、有効ではあるが相当の労力を要する技法を紹介するのではなく、簡単にできるものを紹介すべきという点に注意をする必要があると考える。

4.3.4. 準備期

準備期においては、意思決定バランスの下位尺度である「恩恵」及び「悪影響」の維持、「実施障壁」の維持又は低減、変容プロセスの下位尺度である「肯定的認知と挫折回避」、「コミットメントと準備」及び「他者の奨励や支援の利用」の頻度の維持が重要である。

また、準備期においては「肯定的認知と挫折回避」が「他者の奨励や支援の利用」を有意に上回っているのに対し、実行期においてはこれらの間に有意な差が見出せないことを考慮すると、実際に行動変容を実行する段階においては、行動を始める前よりも「他者の奨励や支援の利用」が重要であると考えられ、実行期への移行に当たってはこの点に留意する必要があると考える。

準備期にいる人びとは、近い将来、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるようになろうとする意思があるものの、実際にそのような行動をしていない、または、基準に照らして不十分な行動しかできていない(Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992)。準備期にいる人びとは、準備を行ってはいるものの実際に行動を行っていないことから、変化に対する意思は必ずしも強いものではないと考えられる。そのため、これらの人びとがこのステージに長くとどまるということは想定できず、比較的早く実行期に移行しなければ熟考期に後退してしまう可能性が高いと考えられる。

準備期にいる人びとを対象としたグループワークとしては、例えば、実行期へ

の前進を企図して、それぞれの参加者にとって具体的で達成可能な行動計画を立てるようなグループワークが有効であると考えられる。この場合、グループワークによって行動計画を作成するといったものではなく、各自で作成した行動計画をグループワークで発表し、その計画に対するコメントを他のメンバーからもらうというものであり、このプログラムにより、行動計画がブラッシュ・アップされるとともに、発表者の行動計画に対するコミットメントが高まることが期待できる。

また、準備期における「実施障壁」は、熟考期、実行期と有意な差はないが、熟考期の「実施障壁」と実行期の「実施障壁」との間には有意な差が認められる。これは、準備期における「実施障壁」の低下又は上昇が、実行期に前進するか、熟考期に後退するかを左右するものであると解釈され、熟考期への後退を防止することを企図して、熟考期に行った、それぞれの参加者が持つ行動を変えない理由をテーマに、ファシリテーターが主導してグループ・ディスカッションを行い、そのなかでファシリテーターが対応策などを示すことを通じて、何が真の理由で何が言い訳なのかを気づかせるグループワークも引き続き有効であると考えられる。

4.3.5. 実行期

準備期においては、意思決定バランスの下位尺度である「恩恵」及び「悪影響」の維持、「実施障壁」の維持又は低減、変容プロセスの下位尺度である「肯定的認知と挫折回避」、「コミットメントと準備」及び「他者の奨励や支援の利用」の頻度の維持が重要である。また、準備期までに見られ、実行期において見られなかった「肯定的認知と挫折回避」が「他者の奨励や支援の利用」を有意に上回るという関係が、維持期において再び見られるようになること、維持期における「他者の奨励や支援の利用」が熟考期以降の変容ステージの中で一番低いことを考慮すると、維持期においては、熟考期以降のこれまでのステージとは異なり、他者の奨励や支援に導かれるのではなく、独力で行動を維持することが肝要であると考えられ、維持期への移行に当たってはこの点に留意する必要があると考える。

実行期にいる人びとは、日常生活において何かを良くするための新しいアイ

デアを考えるようにはなっているものの、まだ6か月未満しか継続しておらず習慣化していない。実行期の特徴としては、他の変容ステージにおいては「他者の奨励や支援の利用」が「肯定的認知と挫折回避」を有意に下回っているのに対し、実行期においてはこの両者に有意な差が見られないことがあげられるが、このことは2つの重要なことを示している。1つめは、実行期における「他者の奨励や支援の利用」の重要性である。実行期は、目標とする行動の利得は、すぐには目に見えて現れないことから、逆戻りの危険性がもっとも高い(Burkholder & Nigg, 2002)とされており、行動変容が不安定であると考えられるが、その安定しない行動変容を「他者の奨励や支援の利用」によって強化しているものと考えられる。2つめは「他者の奨励や支援の利用」と維持期への前進又は準備期以前への後退の関係である。「他者の奨励及び支援の利用」の頻度は、実行期が一番高くなっており、維持期へ前進する場合であっても、準備期へ後退する場合であっても、それは低下をしている。このことは、実行期においては他者の奨励や支援を必要とするが、独力で実行ができるようになった場合には維持期へ前進し、独力でできるようになっていないにもかかわらず他者の奨励や支援を利用しなくなった場合には、準備期以前に後退することを示唆していると考えられる。

これらを踏まえると、実行期にいる人びとを対象としたグループワークとしては、例えば、日常生活において何かを良くするために考えた新しいアイデアやそのようなアイデアを考えようとする過程でどのような工夫や苦勞をしているかなどをグループの中で発表して、アイデアや工夫の良い点について称賛したり、また、苦勞していることについてはそれぞれの経験に基づいてアドバイスを行ったりするといったものが有効であると考えられる。

また、ファシリテーターが主導して、セルフモニタリングの方法などを紹介し、維持期への移行を踏まえ、グループの支援なくして実行が継続できるようにすることも必要であると考えられる。

4.3.6. 維持期

維持期にいる者の意思決定バランスの下位尺度に関しては、「恩恵」については他のどのステージよりも高く、「実施障壁」及び「悪影響」については他のどのステージよりも低くなっている。また、維持期における「恩恵」は「実施障壁」

及び「悪影響」よりも有意に高く、「実施障壁」は「悪影響」よりも有意に高くなっている。

次に、維持期にいる者の変容プロセス尺度については「肯定的認知と挫折回避」は、他のどのステージよりも高くなっているが、「コミットメントと準備」については、実行期に次いで2番目に高くなっており、「他者の奨励や支援の利用」は前熟考期に次いで2番目に低くなっている。また、維持期においては「肯定的認知と挫折回避」が「コミットメントと準備」及び「他者の奨励や支援の利用」よりも有意に高くなっているが、「コミットメントと準備」及び「他者の奨励や支援の利用」の間には有意な差が見られなかった。

維持期にいる人びとは、目標とする行動を長期にわたって維持しており、行動からの利得を認識しているが、逆戻りの可能性はある(Burkholder & Nigg, 2002)とされている。これらの人びとに対しては、目標行動の維持を図るために、例えば、実行期において行った、日常生活において何かを良くするために考えた新しいアイデアやそのようなアイデアを考えようとする過程でどのような工夫や苦勞をしているかなどをグループの中で発表して、アイデアや工夫の良い点について称賛したり、また、苦勞していることについてはそれぞれの経験に基づいてアドバイスを行ったりするといったものを定期的に行うということが有効であると考えられる。

4.3.7. まとめ

それぞれの変容ステージにおける支援について考察してきたが、各変容ステージにおける支援の最も重要なポイントのみをまとめると表 4-8 の通りとなる。

表 4-8 各変容ステージにおける支援の重要ポイント

変容ステージ	重要ポイント
前熟考期	情報提供による関心喚起
熟考期	実行しない理由の除去
準備期	実行可能な行動計画
実行期	実行の支援と独り立ちの準備
維持期	逆戻りの防止

4.4. 創造性育成における本研究の位置付け

創造技法や創造性支援ツールに関する研究(今泉, 白坂, & 保井, 2013; 川路 & 國藤, 2011; 樋口, 由井蘭, & 宮田, 2012; 國友 & 前野, 2017)や創造性に関連するグループワーク(西浦, 2017; 國藤, 2013)が我が国においても盛んに行われており, 知見も豊富に蓄積されている. また, 近年では創造性教育の研究に対する要望や期待も高まっている(西浦 & 國藤, 2017).

その一方で, これらに関する研究は創造技法や支援方法に関するものへの偏りがあるように思われ, 育成対象とする創造性のレベルや育成方法としてグループワークの利用の是非に関する議論はほとんど見られない.

このような状況を踏まえると本研究は創造性育成及びその研究に対して3つの貢献があると考えられる.

まず, 1つめは, 第3章において創造性のレベルとして **mini-c** に着目したことによる貢献である.

これまでの創造性育成においては, 明示的には示されていないが **little-c** 又は **pro-c** のレベルを対象とし, 何らかの産物を生成しその産物を評価するということが多く行われてきたが, Runco (2014)は, どのようなレベルの創造性も, 個人の独創的で有効なアイデアまたは洞察から始まり, 創造的なアイデアが作られた後に, 専門性をもって根気強く取り組むことによって, それらアイデアが洗練され, 印象管理 (*impression management*) によってそれらのアイデアが受け入れられるようになるが, 経験の独創的な解釈の構築などのプロセスの創造的な部分は同じであり, **Big-C** と **little-c** といった違いは創造性が必要とされないプロセスの違いであると主張している. そして, この主張において Runco が使用している創造性ということばは, 外部からの評価を必要とせず個人の内部で完結する, 経験, 活動そして事象に対する個人的に意味のある新しい解釈である **mini-c** と同義であると考えられる.

これを踏まえると, 現在行われている **little-c** の育成を念頭に置いていると思われるグループワークにおいては, **mini-c** の育成と印象管理のような **mini-c** 以外に **little-c** 以外に必要なものの育成を含んでいると思われるが, 最後に外部評価を行うことによって, 焦点が **mini-c** ではなく産物評価に偏ってしまう点が懸

念される。

本研究では、mini-c を little-c と分離して育成するものとして考え、これまでの創造性育成の対象に新たなものを付加した。

次に2つめとしては、第3章においては mini-c の発達のモデルとして TTM を適用したことによる貢献である。

現在、様々なところで行われている創造技法などに関するグループワークは行動指向的なプログラムであると考えられるが、本研究で適用した TTM は、リスク集団の多数派が行動に対する準備ができておらず、伝統的な行動志向的な行動変容プログラムが役に立たない(Prochaska, Redding, & Evers, 2008)ということをその前提の1つとしている。本研究においても、mini-c における変容ステージを前進するためには、行動的プロセスだけでなく、経験的プロセスと行動的プロセスが一体となって向上していくことが示唆されており、現在広く行われている行動指向的なグループワークに対して新たな視点を提起するものである。

また、TTM は変容ステージを前熟考期から維持期までの5つの段階に分解してそれぞれの段階に応じた最適な支援を検討しているが、本研究においてもそれぞれのステージにいる者に対して行うグループワークにおいて留意点が異なることが示唆された。これまでの創造性育成に関するグループワークにおいては参加者のレディネスを考慮することなく創造技法や支援方法の有効性を検証するものが多くみられるが、このグループワークを受けた後に参加者のレディネスがどのように変化したのかを検証しているものは見受けられない。そのため、グループワークを経験した後にドロップアウトした事例やそもそも創造性に関心のないものを取り扱うことはできていなかったと思われる。創造性への関心が高まる中、これらに対応することも重要であろうと考えられる。本研究は、mini-c に関心のない前熟考期からを分析の対象とし、また各ステージにおける意思決定バランス及び変容プロセスの特徴を明らかにしたことによってこれらの課題に対しての指針を示すものである。

本研究では、mini-c の発達に TTM を適用することによって、レディネスに応じた支援という視点を提供することによってこれまでの行動志向的な育成に不足していたものを補完するとともに、mini-c の発達に関心のないものをも創造

性育成の対象とすることにより，創造性育成のすそ野を広げるものである。

3つめは，創造性に関連するグループワークの体系の提示による貢献である。

本章において，創造性とグループワークに関する先行研究の考え方を整理したうえで，創造性関連グループワークについて「mini-c 育成グループワーク」「little-c 育成グループワーク」「創造的相互作用育成グループワーク」「創造的産物生成グループワーク」の4つのものに体系化し，それぞれのグループワークにおいて望ましい参加者の構成及び評価基準について述べた。

この体系化により，グループワークの実施者は，育成しようとする創造性のレベル及びグループワークの目的を明確化することができるようになり，そのグループワークにあった参加者を集め，また，グループワークを適切に評価することができるようになるとともに，参加者がグループワークを選択する場合にも自分にあったグループワークに参加できるようになる。これらのことにより，グループワークの目的，参加者，評価基準のミスマッチが解消され，グループワーク及び創造性教育の有効性の向上を図ることができると考えられる。また，本研究で示した「mini-c 育成グループワーク」「little-c 育成グループワーク」「創造的相互作用育成グループワーク」の分類は，今後の創造性教育の実務及びその研究にとっての枠組みを提供するものであると考えられる。

以上をまとめると，本研究は創造性育成において，①mini-c というこれまで着目されてこなかったレベルの創造性に着目することによって創造性育成に新たな対象を加える，②TTMを適用することにより，創造的になることに対して無関心な人びとをも創造性育成の対象とするとともに，これまでの行動志向的な創造性育成に対して個人の創造性に対するレディネスに応じた育成という新たな視点を提供する，③創造性に関連するグループワークの体系化により創造性育成の有効性を向上させるとともに今後の創造性育成の実務及び研究に新たな枠組みを提供する，という3点の貢献があり，これまでの創造性育成に欠けていたものを補い，今後の創造性育成に貢献できるものであると考える。

4.5. 知識科学における本研究の位置づけ

知識科学は，知識を生み出す創造的活動や生み出した知識を共有し活用する

ことで、より自分たちの生活やまわりの環境を改善していこうとするといったヒトの人たる特徴あるいは営みを科学的・学問的に研究し、より有効な知識創造・価値創造の方法を探ろうという学問分野であると定義されている。知識科学の研究においては、より創造的な人や創造的な社会を実現し、よりよい社会を目指したイノベーションを起こしていくにはどうすればいいかということを探求がされており、新たな知をどんどん創造して活用し、実践知を生み出して価値を創り出す創造的人材が牽引する豊かな知識社会を実現するうえで「知識科学」が重要な働きをするとされている(JAIST 知識科学研究科, 2014)。

Gilbert (2007)は、知識社会においては、知識は、①プロセスであって、ものではない、②事柄よりもエネルギーに似ている、③チームの中で起こるもので、個々の熟達者のなかで起こるものではない、④学問分野(*disciplines*)に分けることができない、⑤必要に応じて開発される、⑥置き換えられるために開発されるものであって、蓄えられるために開発されるものではない、と述べており(表4-9)、学習とは、①古い知識を蓄えることではなく新しい知識を生み出すことを含む、②主にグループの活動であり個人の活動ではない、③現実世界の問題に基づいた文脈で起こる、④予備的な(*just-in-case*)のものではなく適時的な(*just-in-time*)ものでなければならない、⑤アラカルトである必要がある、と述べており、マインドについては、貯蔵庫やファイリング・キャビネットやデータベースのように適時に知識を蓄える場所ではなく、新しい知識を生み出すために他の資源と結び付けられることが可能な資源であると述べている。

表 4-9 知識社会における知識観

-
- ・プロセスであって、ものではない。
 - ・事柄よりもエネルギーに似ている。
 - ・チームの中で起こるもので、個々の熟達者のなかで起こるものではない。
 - ・学問分野(*disciplines*)に分けることができない。
 - ・必要に応じて開発される。
 - ・置き換えられるために開発されるものであって、蓄えられるために開発されるものではない
-

Gilbert (2007)の考えによれば、知識社会における知識とは、社会の文脈から独立して存在する普遍的なものではなく、社会の文脈の中で必要に応じて更新

されることを前提とした人々のプロセスであるといえる。すなわち、知識社会における知識人とは、単に多くの（従来から知識といわれている）知識を持っているだけでなく、それに加えて、社会の文脈の中で必要に応じて新しい知識を生み出せることができる人であると考えられ、知識社会における知識の基盤の一つとなるものが創造性であると考えられる。

本研究は、創造性の育成を主題としており、これは知識科学の目的である知識社会で活躍する創造的人材の育成に直結したものであるが、mini-c 着目した点は、単にそれがその後のレベルの創造性の出発点となるということだけでなく、知識科学の視野を広げる提案を行おうとするものである。

知識社会ということばが主にマネジメント研究の分野から使われるようになったことも影響してか、知識社会については、新しい商品やサービスの開発、イノベーションなどを中心とする経済的側面に脚光があたっており、知識科学についても、知識社会全般というよりも、知識を産業の資本と考える知識資本主義経済を主な対象としているように思われる。創造性は新しい製品やサービスの開発に必要であることに異論はないが、創造性はそのようなもののためだけのものではないと考えられる。

マズロー (1987) は、創造性を「特殊才能の創造性」と「自己実現的創造性」の2つに区分している。マズローは、人間の行動の動機付けとなる欲求を、高次なものから順に、自己実現欲求、尊厳欲求、社会的欲求、安全欲求、生理的欲求の5つに階層化しており、低次の欲求がある程度満たされることで、より高次の欲求に推移し、高次の欲求ほど一度達成するとその満足の継続性が高いとしている。マズローはインタビューを通じて、自己実現をしている人には共通して、「創造への動機が他のいかなるものよりも重要である」という特徴があることを見出しており、自己実現者にみられる創造性は、すべての人間に生まれながらに与えられた可能性のようなものであるものの、ほとんどの人は、社会化されるにつれてこれを失ってしまうものであり、この創造性は、健康な人格の表現としてあたかも現実の世界に投影されたり、その人が取り組んでいる活動に何らかの影響を与えたりするとしている。マズローのいう自己実現の創造性は、その人の人生に対する満足度に大きな影響を与えるものがあると考えられ、これには Big-C や Pro-c も含まれるが、mini-c や little-c がその中心となるものと考えら

れる。

また、近年では、アートセラピーのような人が本来持っている創造性を活用した治療や支援に関する研究(安藤, 2016; 川久保・伊藤, 2016)や、創造性と幸福感の研究(國友・前野, 2017)なども行われており、創造性が必ずしも創造的産物だけのためにあるものではないと考えられる。

「知識社会で活躍する」ということが、知識資本主義社会で経済的な成功を収めるということだけでなく、知識社会において **Well-being** を高めるということも含むのであれば、このような創造性と **Well-being** に関する研究なども知識科学の射程内であると考えられる。

以上を踏まえると、本研究は、創造性育成に関する新たな枠組みの提供という点で現在の知識科学に貢献するとともに、知識科学の研究分野の拡大を提案することによって今後の知識科学に貢献できるものであると考えられる。

第5章 まとめと今後の課題

5.1. 本研究のまとめ

本研究においては、第2章において、創造性の概念及び創造性のレベルに関する先行研究のレビューを行い、それぞれの考え方を整理し、第3章において、mini-cに着目し、mini-cの発達について調査・分析を行った。調査に当たっては、mini-cの発達を行動の変容ととらえ、行動を説明するモデルの中からTTMを選択適用することとし、先行研究を参考にして、変容ステージ、mini-c、意思決定バランス、変容プロセスの尺度を作成し、アンケート調査を行った。調査の結果、mini-cの発達に関する意思決定バランス及び変容プロセスの因子の特徴及び各変容ステージにおけるそれらの変化の特徴が明らかになり、mini-c育成のためには各変容ステージにいるものに対して異なる支援が必要になることが示唆された。

第4章においては、創造性育成のための取り組みとして様々なところで実施されているグループワークを取り上げ、創造性に関連するグループワークを「mini-c育成グループワーク」「little-c育成グループワーク」「創造的相互作用育成グループワーク」「創造的産物生成グループワーク」の4つのものに体系化し、それぞれのグループワークに関するメンバー構成及び評価基準を示すとともに、mini-c育成グループワークにおける支援内容について検討を行った。さらに、本研究は創造性育成において、①mini-cというこれまで着目されてこなかったレベルの創造性に着目することによって創造性育成に新たな対象を加える、②TTMを適用することにより、創造的になることに対して無関心な人びとをも創造性育成の対象とするとともに、これまでの行動志向的な創造性育成に対して個人の創造性に対するレディネスに応じた育成という新たな視点を提供する、③創造性に関連するグループワークの体系化により創造性育成の有効性を向上させるとともに今後の創造性育成の実務及び研究に新たな枠組みを提供する、といった3点で創造性育成に対して貢献するものであることを述

べ、また、創造的産物を必要としない mini-c を取り上げることを通じて知識科学が取り扱うべき創造性の範囲の拡大についての提案を行った。

本研究は、知識科学の大きな柱の一つである知識創造に関連する創造性に関する研究であり、その育成を対象としたものである。本研究では、これまで見過ごされてきた mini-c に着目し、行動変容のモデルである TTM を適用し調査・分析を行っているが、mini-c の向上を行動変容ととらえ TTM を適用したという点で本研究には新規性があると考えている。また、創造性のレベルとグループワークの目的の観点から創造性に関連するグループワークを体系化しているが、このような体系化は他に見受けられず、新規性及び実務的有用性があると考えており、mini-c の分析結果に基づいて提案した変容ステージ毎のグループワークのプログラムの内容についても、実務的に有用性が高いものと考えている。

5.2. 今後の課題

本研究は、「創造性の 4 C モデル」の mini-c に着目して、mini-c の向上に対して「TTM」を適用し、mini-c 育成のためのグループワークのプログラムを「提案」した、萌芽的な研究であり、かぎ括弧を付した部分についてそれぞれ課題がある。

まず、創造性の 4 C モデルに関する課題として、本研究は mini-c を対象として調査分析を行っているが、創造性の 4 C モデルは、創造性を mini-c, little-c, Pro-c, Big-C の 4 つのレベルに分類するだけでなく、それらを通じて創造性の発達の側面を説明するモデルである。本研究において mini-c を向上させるためのプログラムが提案されているが、mini-c を向上させた個人に対して little-c や Pro-c の向上に向かわせる橋渡しについての研究も必要である。

次に、TTM に関する課題としては、まず、変容ステージの信頼性に関する課題がある。本研究においては「日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考える」という行動を対象としているが、これは禁煙や食生活の改善のように、喫煙の有無や食品の摂取量といった目に見える基準がないことから、回答が不安定となることが想定される。変容ステージの信頼性を確認す

るための調査が必要であると考えられる。また、本研究においては先行研究で採用されている5つの変容ステージを採用しているが、mini-c・意思決定バランスの下位尺度・変容プロセスの下位尺度のすべてについて熟考期、準備期、実行期に有意な差が見出されておらず、これらを3つのステージに分類するのが適切であるのかどうかに疑念が残る。そのため「日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考える」という行動の変容ステージについて更なる調査・研究が必要である。

最後に、本研究は質問紙調査による結果を分析しmini-cを育成するためのグループワークの内容についての提案を行っているが、提案に基づくグループワークの効果の検証は行なっていない。今後、本提案に基づく効果の検証を行う必要がある。

参考文献

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
- 尼崎光洋・煙山千尋・清水安夫 (2009) 「大学生の携帯電話の E メールの使用に対する意思決定バランス尺度の開発」. 『学校メンタルヘルス』, 12(2), 81-86.
- 尼崎光洋・清水安夫・森和代 (2009) 「コンドームの使用行動に対する意思決定バランス尺度の開発」. 『思春期学』, 27(4), 333-341.
- 安藤満代 (2016) 「症例研究 終末期患者に寄り添ったアートセラピーの事例」. 『日本芸術療法学会誌』, 47(1), 108-120.
- 青木邦男 (2012) 「在宅高齢者の運動行動変容に係わる変容プロセス尺度の因子の検討」. 『山口県立大学学術情報』, 5, 137-144.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Barfield, R. L. (2003). Students' Perceptions of and Satisfaction with Group Grades and the Group Experience in the College Classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(4), 355-370.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79.
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C., & Baxter, J. (2011). Answering the unexpected

- questions: Exploring the relationship between students' creative self-efficacy and teacher ratings of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(4), 342-349.
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths & mechanisms* Second edition. New York, NY: Routledge.
- Burbank, P. M., Padula, C. A., & Nigg, C. R. (2000). Changing Health Behaviors of Older Adults. *Journal of Gerontological Nursing*, 26(3), 26-33.
- Burkholder, G. J., & Nigg, C. C. (2002). Overview of the Transtheoretical Model. In P. M. Burbank & D. Riebe (Eds.), *Promoting exercise and behavior change in older adults: interventions with the transtheoretical model* (pp. 57-84). New York: Springer Publishing Company.
- Chinn, C. A., O'Donnell, A. M., & Jinks, T. S. (2000). The Structure of Discourse in Collaborative Learning. *The Journal of Experimental Education*, 69(1), 77-97.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Diehl, M., & Stroebe, W. (1987). Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 497-509.
- Elliott, N., & Higgins, A. (2005). Self and peer assessment - does it make a difference to student group work? *Nurse Educ Pract*, 5(1), 40-48.
- エリクソン, E. H. (1982). 『自我同一性：アイデンティティとライフ・サイクル』 (小此木啓吾 訳). 誠信書房.
- Ericsson, K. A. (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*.
- Fernández-Breis, J. T., Castellanos-Nieves, D., & Valencia-García, R. (2009). Measuring individual learning performance in group work from a knowledge integration perspective. *Information Sciences*, 179(4), 339-354.
- Freeman, M. (1995). Peer Assessment by Groups of Group Work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20(3), 289-300.

- Galton, M. (2010). Assessing Group Work. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 342-347). Oxford: Elsevier.
- Gilbert, J. (2007). Catching the knowledge wave: Redefining knowledge for the post-industrial age. *Education Canada*, 47(3), 4-8.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Girotra, K., Terwiesch, C., & Ulrich, K. T. (2010). Idea Generation and the Quality of the Best Idea. *Management Science*, 56(4), 591-605.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598.
- 樋口健夫・由井蘭隆也・宮田一乗 (2012) 「TTCT 創造性テストによるアイデアマラソン研修の創造性開発効果の分析」. 『日本創造学会論文誌』, 16, 190-203.
- 堀内聡・津田彰・森田徹 (2010) 「ストレスマネジメントのための TTM 尺度短縮版の作成」. 『久留米大学心理学研究』 (9), 9-15.
- Howe, C., & Tolmie, A. (2003). Group work in primary school science: discussion, consensus and guidance from experts. *International Journal of Educational Research*, 39(1), 51-72.
- 飯島沙織・庄子博人・岡浩一郎・間野義之 (2012) 「球技系トップリーグを対象としたスポーツ観戦行動の変容ステージ尺度一尺度の信頼性およびスポーツ観戦行動指標との関連による妥当性の検討一」. 『スポーツ産業学研究』, 22(2), 271-279.
- 今泉友之・白坂成功・保井俊之 (2013) 「親和図と 2 軸図を用いた構造シフト発想法の主観的評価」. 『日本創造学会論文誌』, 17, 92-111.
- JAIST 知識科学研究科. (2014) 『知識社会で活躍しよう』 社会評論社.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York, NY, US: Free Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kampylis, P. G., & Valtanen, J. (2010). Redefining Creativity - Analyzing Definitions,

- Collocations, and Consequences. *Journal of Creative Behavior*, 44(3), 191-214.
- Karwowski, M. (2011). It doesn't hurt to ask...But sometimes it hurts to believe: Polish students' creative self-efficacy and its predictors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(2), 154-164.
- Kasof, J. (1995). Explaining Creativity: The Attributional Perspective. *Creativity Research Journal*, 8(4), 311-366.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kavadias, S., & Sommer, S. C. (2009). The Effects of Problem Structure and Team Diversity on Brainstorming Effectiveness. *Management Science*, 55(12), 1899-1913.
- 川路崇博・國藤進 (2011) 「ゆるやかなヒントを用いた強制連想を喚起する発散的思考支援グループウェアの開発と評価」. 『日本創造学会論文誌』, 14, 21-38.
- 川久保悦子・伊藤まゆみ (2016) 「認知症高齢者のアートセラピーに対するニーズの分析」. 『日本認知症ケア学会誌』, 14(4), 847-857.
- 経済産業省. (2014). 『「社会人基礎力を育成する授業 30 選」 実践事例集 平成 26 年 3 月』.
- Konopka, G. (1963). *Social group work: a helping process*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 工藤晶子・野津有司 (2012) 「中学生におけるストレスマネジメントの変容ステージと意思決定バランスの尺度開発」. 『日本健康教育学会誌』, 20(2), 87-98.
- 國藤進 (2013) 「ミニ移動大学によるグループ知識創造教育」. 『日本創造学会論文誌』, 17, 1-13.
- 國友尚・前野隆司 (2017) 「アソビジョン・クエスター遊びの感動根源探求に基づく自分軸構築法」. 『日本創造学会論文誌』, 20, 83-101.
- 串田修・村山伸子 (2012) 「男性勤労者を対象とした野菜摂取行動に関するトランスセオレティカルモデルの変容プロセス尺度の検討」. 『日本公衆衛生雑誌』, 59(12), 861-870.
- Levesque, D. A., Prochaska, J. M., & Prochaska, J. O. (1999). Stages of change and

- integrated service delivery. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(4), 226-241.
- Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *Int. J. Talent Dev. Creat*, 1, 41-51.
- Macdonald, J. (2003). Assessing online collaborative learning: process and product. *Computers & Education*, 40(4), 377-391.
- マズロー A. H. (1987) 『改訂新版 人間性の心理学』 (小口忠彦 訳). 産業能率大学出版部.
- 水野良也 (2010) 「日本のソーシャルワーク教育改革とグループワーク教育」. 『ソーシャルワーク研究』, 36(1), 34-41.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nijstad, B. A., & Paulus, P. B. (2003). Group creativity: Common themes and future directions *Group creativity: Innovation through collaboration*. (pp. 326-339). New York, NY, US: Oxford University Press.
- 西浦和樹 (2017) 「アウトドア教育で科学するところを育てる—創造的問題解決による知識の活用を促す教授法とその実践—」. 『日本創造学会論文誌』, 20, 26-29.
- 西浦和樹・國藤 進 (2017) 「SIG 設立と「アクティブ・ラーニング」に関する創造性教育研究の最新動向」. 『日本創造学会論文誌』, 20, 1-3.
- Nordberg, D. (2007). Fairness in assessing group projects: a conceptual framework for higher education. *International Journal of Quality and Standards*, 1(2), article 15.
- O'Neill, B., Bristow, B., & Brennan, P. (1999). Changing Financial Behavior: Implications for Family and Consumer Sciences Professionals. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 91(4), 43-48.
- 大利一雄. (2003). 『グループワーク : 理論とその導き方』. 東京: 勁草書房.
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 258-264.

- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist, 39*(2), 83-96.
- Plucker, J. A., Runco, M. A., & Hegarty, C. B. (2011). Enhancement of Creativity *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)* (pp. 456-460). San Diego: Academic Press.
- Prochaska, J. M. (2000). A Transtheoretical Model for Assessing Organizational Change: A Study of Family Service Agencies' Movement to Time-Limited Therapy. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 81*(1), 76-84.
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross, J. C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist, 47*(9), 1102-1114.
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C., & DiClemente, C. C. (1994). *Changing for good*. New York: William Morrow and Company, Inc.
- Prochaska, J. O., Redding, C. A., & Evers, K. E. (2008). The Transtheoretical Model and Stages of Change. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: theory, research, and practice* (4th ed.): John Wiley & Sons.
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. In R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature* (pp. 25-53). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Ronis, D. L., Yates, J. F., & Kirscht, J. P. (1989). Attitudes, decisions, and habits as determinants of repeated behavior *Attitude structure and function*. (pp. 213-239). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134*(2), 223-246.
- Runco, M. A. (1995). Insight for Creativity, Expression for Impact. *Creativity Research Journal, 8*(4), 377-390.

- Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*(72), 3-30.
- Runco, M. A. (2004). Everyone Has Creative Potential. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 21-30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Runco, M. A. (2014). “Big C, Little c” Creativity as a False Dichotomy: Reality is not Categorical. *Creativity Research Journal*, 26(1), 131-132.
- Simonton, D. K. (1999). Creativity as blind variation and selective retention: Is the creative process Darwinian? *Psychological Inquiry*, 10(4), 309-328.
- Slavin, R. e., & Cooper, R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned From Cooperative Learning Programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663.
- Steiner, I. D. (1972). Group process and productivity. *New York*, 204.
- Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An Investment Theory of Creativity and Its Development. *Human Development*, 34(1), 1-31.
- Sutton, R. I., & Hargadon, A. (1996). Brainstorming Groups in Context: Effectiveness in a Product Design Firm. *Administrative Science Quarterly*, 41(4), 685-718.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative Self-Efficacy: Its Potential Antecedents and Relationship to Creative Performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137-1148.
- Toseland, R. W., & Rivas, R. F. (1998). *An introduction to group work practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- 脇本景子・西岡伸紀 (2010) 「給食の完食とブラッシング行動に関する自己効力感尺度の開発—給食時間における小学校高学年児童の健康行動評価—:給食時間における小学校高学年児童の健康行動評価」. 『日本健康教育学会誌』, 18(1), 3-13.
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the

classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28.

Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom *Handbook of educational psychology*. (pp. 841-873). London, England: Prentice Hall International.

Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a Theory of Organizational Creativity. *Academy of Management Review*, 18(2), 293-321.

謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの方々にご指導、ご協力頂きました。最後にこの場を借りてお世話になった方々に御礼を申し上げさせて頂きたいと思いません。

指導教員である永井由佳里教授には、博士後期課程に進学してから5年間にわたり終始温かい激励とご指導を頂きました。ここに心より御礼を申し上げます。

社会人と学生を両立させながら、本論文の執筆に至るまで7年の歳月を要しましたが、ここに至ることができたのは、博士前期課程で修士論文をご指導いただき、博士後期課程では副テーマをご指導頂いた中森義輝名誉教授との出会いがあったからであり、深く感謝申し上げます。

論文の審査にあたりまして、内部審査員である内平直志教授、由井菌隆也准教授、姜理恵准教授、そして外部審査員である金沢工業大学の田中吉史教授から、非常に貴重なアドバイスや意見をいただきました。心から感謝申し上げます。

また、学会・研究会において國藤進名誉教授、近畿大学徐方啓教授からも貴重なご意見やアドバイスをいただきました。心から感謝申し上げます。

さらに、社会人学生という無謀ともいえる生活を、あたたかく見守り、そして応援してくれた、職場の上司・同僚・知人に対し心から感謝いたします。

最後になりますが、四十路を過ぎてからの大学院入学を快く承諾し、これまでどのような状況においても応援してくれた素晴らしい妻と娘に心から感謝します。