

【研究論文】

創造性を育む英国の保育実践 「本物の学習」に着目して¹⁾

Creativity Development in EY Facilities in England: A Viewpoint of Authentic Learning

山本 睦¹⁾

YAMAMOTO Chika

¹⁾ 常葉大学保育学部

要旨

本稿では2016年から開始した7回の英国調査で訪問した就学前施設での保育実践を、創造性伸長を志向する「本物の学習」の観点からいくつか紹介した。また採用している理論モデルである創造性のシステム・モデルについても、その変遷を含めて記述した。システム・モデルの要素のなかでも最も問題を孕んでいるフィールド＝教師の評価基準の問題を解決するためには「本物の評価」を、子どものフロー（没頭・没入経験）を保障するためには個別最適化を、そして活動の設定には適切なく枠>を設けることを目指さなければならない。また現行の教育機関における創造性教育に対する阻害要因についても示した。

キーワード：創造性、システムモデル、本物の学習、個別最適化、アクティブ・ラーニング

I はじめに

筆者は2016年から、2020,2021の2年間の渡航禁止期間を除いて、2022年まで年1,2回のペースで計7回、1回の調査で10日から2週間英国 Devon 州に滞在し、就学前施設を訪問、そこで働いている保育者にインタビュー調査を実施してきた。インタビューの目的は、再就職や就業継続意思といったキャリアに関することであったが、インタビューの前後で園内を案内してもらい、様々な実践内容について説明を受けてきた。英国の保育者と関わる中で、子どもの作品、展示方法、創作の場は、全て子どもの創造性を高めることに焦点が置かれ、さらに理論的に妥当な方法が採られていることに気づいた。元々筆者は創造性の研究で博士号を取得しており、児童期の物語創作活動を通して、学校文化に基づく教師の評価が子どもの創造性を抑制し「みんな同じ」表現を用いた物語に収束してしまうことを、後述する創造性のシステム・モデルを用いて説明した（夏堀, 2005）。創造性の最終地点が“Good Work”（Gardner, et al., 2001）であるとの理論的展開に沿って、保育者養成の職に就職後はキャリア発達や就業継続の研究に移った。教育心理学の授業において、レンズーリの才能教育（レンズーリ, 2001）など個別最適化を図った教育システムの説明をしているが、文献で読む創造性教育と実際に目の前にいる子どもの創造性を伸ばすことを目的とした実践を目の当たりにするとでは全く印象が異なる。施設型保育の後発国であった英国では、保育者の言葉を借りると「良いとこ取り」の Mix Method である保育

が展開されており、子ども一人ひとりが自分の好奇心に基づく活動を1日あるいは半日追及する姿が見られた。

本稿では、学習指導要領の改訂で昨今注目されている創造性を、システムとして把握する理論を取り上げ、そこから考えられる創造性伸長のためのヒントを拾い集めて紹介する。創造性を引き出すことは、決して「自由」に表現することでも「好きなように」表現することでもない。結論から述べてしまえば、的確な「枠」を設けることが保育者の最も重要な役割なのである。

II 創造性のシステムモデル

まずは、理論的核となる創造性のシステムモデルの説明から入る。英国の2000年前後のナショナル・カリキュラム策定とその後の改訂に伴い出版された「英国初等学校の創造性教育」(ウィルソン,2009)のなかで、フロー理論(チクセントミハイ,1996;2010)に優れた学級実践を統合することで出来上がったD&T(デザイン・テクノロジー)という新たな創造性教育の核となる教科について触れられている。ウィルソンは、D&Tについて、定義、実践例、そしてまとめとして教師が為すべき事柄について、以下のようにまとめている。まずD&Tとは、子どもたちの創造性の発達を求めるとのカリキュラムにおいても中心をなし、人工世界のなかで、効果的・創造的に操作するためのデザイン・テクノロジー能力の開発を行う活動である。例えば、地域で建設中の新しい住宅開発をプレスクールの実践で活用した例が紹介されている。この実践の中で、先生は子どもが家を買ったり売ったりする必要が生じる設定を行い、教室のロールプレイエリアに不動産代理店を用意し、ICTで作られた広告、索引ファイル、所有説明書、キータグを準備した。個人的なニーズを子どもたちが考えられるよう、物語登場人物をデザインするための「空想」シナリオを用意し、子どもたちはグループでアクセス、スペース、交通の課題をよく考え、家の開発のモデルを作った。このD&Tのカリキュラムのなかで、教師がすべきことは、①「エコシステム」を支持するような開発、②アイデア、場所、時間、リソースを楽しんで活動する、③プランニングをするとき、学習と子どもたちの生活の間のつながりを作る、④スキルと知識を教えるが、それは子どもたちが自身の問題を解いている時に、手助けするという方法で行う、⑤他の学習領域とつなげる横断的カリキュラムの開発、の5点であるという。ここで注目したいのは、OECD2030で述べられている学びの価値の1つを形成する「持続可能性」の観点(白井,2020)が、「エコシステム」という言葉で表され、この教科の運営において重視されていることである。この科目はおそらく2000年前後のナショナル・カリキュラムの改訂において登場した教科であろう。つまり20年以上前から、英国では創造性教育の重要性がカリキュラムの構成に反映されていたことになる。日本が「ゆとり教育」で本来実現しようとした職業に結びつく学びの実現である。日本では個人個人の関心を反映させた学びへの転換がうまく行かない結果を迎えていた時期に、英国は就学前も含めて着実に創造性開発を目指した学びが展開されることになった。

実践者からすると、何をもって創造性とするのか、つまり創造性の定義についてはあまり注目するところではないのかもしれない。しかし、研究する上では、創造性教育の実践を説明する上で非常に重要な枠組みとなる。ここでは、筆者の創造性研究の理論的枠組みであったチクセントミハイのDIFIモデ

ル (Domain- Individual-Field Interaction Model: Chikszentmihalyi,1988;2014) が、創造性のシステム・モデル (The System model of Creativity) と名称を変え修正された内容 (Figure1) を見ていこう。

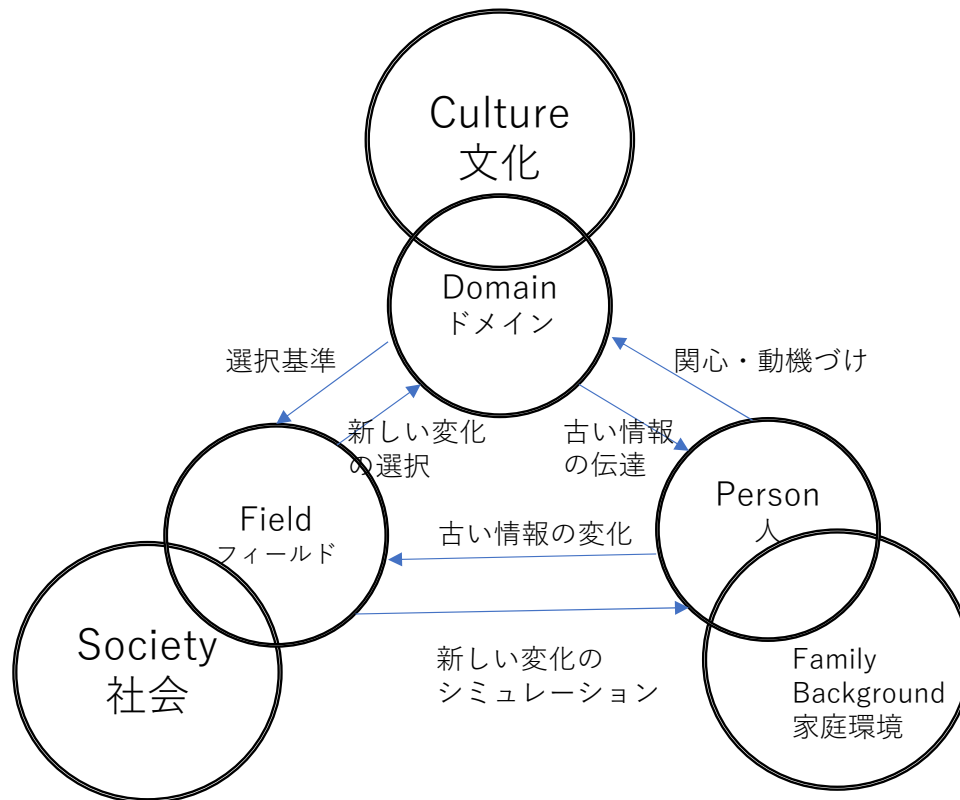


Fig. 1 創造性のシステム・モデル

(Csikszentmihalyi, M. and Rustin Wolfe. 2000 New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In *The Systems Model of Creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer. P166. Fig.10.3 を筆者が翻訳.)

1988年に提唱された DIFI モデルは、過去に「創造的である」と評価され後続世代が学ぶための知識のプールであるドメイン、ドメインで得た知識をオリジナルな創作物へと変換する個人、そして産出された創作物が創造的であるのか否かを評価する専門領域のフィールドから成っている。この要素はそれぞれ、文化、生育史、社会のサブシステムとして位置づいている。1988年当初はドメイン—個人—フィールドと右回りの一方向であったが、1994年には双方向のモデルに修正され、左回りには創造性の制約（方向づけ）の役割を持たせた。

その後 2014 / 2000 のモデル (Figure1) では、Individual が Person へと修正され、その結果 DIFI モデルの名称は消失した。さらに双方向の矢印の意味が、明確に図中に示されることとなった。この時点で、創造性のシステム・モデルは完成形となり、その後このフレームワークを使って、事例研究が蓄積されていくこととなる。この論文のなかで、チクセントミハイはこのモデルを教育機関に当てはめると、どの学校であっても全て同じ3つの構成要素から成っていると主張する (Figure2)。

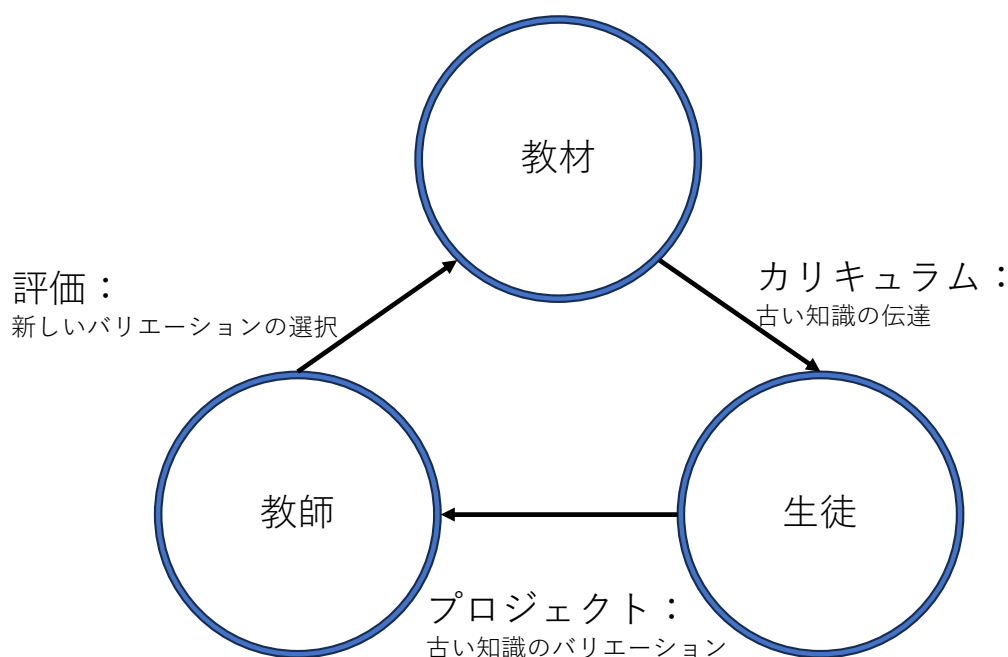


Fig. 2 学校の創造性モデル

(Csikszentmihalyi, M. and Rustin Wolfe. 2000 New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In *The Systems Model of Creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer. P173. Fig.10.4 を筆者が翻訳.)

- 1) 知識を伝える (Domain) .
- 2) 知識をコントロールする教師 (Field) .
- 3) 個人、つまり知識を学び、自分らの学習の観点から教師に評価される生徒 (Person).

この観点をとると、なぜ学校が創造性に有害かが明確になり、それは教師が既存のものをより良く革新することに対して、フィールドが固くなるからだと説明する。そして、創造性を高めるためには、学校外、カリキュラム外の学習機会、例えばサイエンス・フェアや運動のトーナメントなど各種コンペティションを通じて、IV節で論じる＜本物の＞評価基準に晒し、何を創造的と見做すかの基準を内化することを促すよう提案している。

創造性教育における評価の重要性だけでなく、個人内の要素としてはモチベーションを重要視する。高度な知性よりモチベーションの方が重要であり、内発的動機づけの燃料となるのは、自らのスキルと課題の難易度＝チャレンジが、主観的にバランスの取れている状況で生じるフロー（チクセントミハイ, 1996; 2010）であるとされる。ここで考えなければならない最初の問題が生じる。日本のクラス単位で展開する保育活動において、子どものフローは保障されているのだろうか。燃料がないなかで、どうやってモチベーションを持たせ、また維持するのか。一斉保育の歴史が長い日本では、一人ひとりの子どものフローを保障することに対しては、相当抵抗が生じるだろうと予測される。

Csikszentmihalyi(2014/2000)の結論として、学校での創造性伸長を目指すのであれば、教師の役割は次の3つだという。それは、伝達 (Transmission) と選抜 (Selection) と多様性の産出 (Product-Variation) で

ある。やはりここでも OECD2030 の学びの価値の 1 つである「多様性の尊重」に繋がる。創造性はまさにこれからの教育の対象であり最大目標であることを、次節以降の保育実践のなかにも見出すことができるだろう。

Ⅲ 創造性教育における＜枠＞の重要性

英国の修学前施設は基本的には 2 歳から 4 歳、半数近くは 0 歳からの乳児部屋も併設している。子どもたちは 5 歳の誕生日を迎えると、小学校 Primary School のレセプション・クラスに入学する。実際に小学校での生活への適応は、数ヶ月のレセプション・クラスにおいて図られる。基本的には、乳児以外は縦割りでの活動であり、クラスではなく“The Key “と呼ばれる保育者がその子どもにも割り当てられている。保育者 1 名あたり 5,6 名を担当するが、園によっては 10 名前後を 2 名の保育者で担当するという方法を採用している。英国の保育者はそのほとんどが、「パートタイムであるが正規雇用」という雇用形態を採用しているため、午前と午後、あるいは月、火、水と木、金のように、担当者がフルタイムで園にいて働くわけではなく 2 名でワーク・シェアすることによって、担当が交代制を採用する園もある。

子どもたちは、午前・午後で入替制を採用している園もあったが、登園するといった出席の確認や提出物のやり取りなどで、全員一箇所に集められる。しかし、全員が同じところに集まるのは、1 日の間でこの時だけである。確認が済むと、子どもたちはスペースが区切られることによって何十と用意されている活動場所の中から好きなところへ移動して、遊びと言いつつ様々な「探求」活動に取り組んでいる。「創造性を高める活動」というと、保育者や教師が「自由に」「好きなように」「やりたいことを」表現する活動を促すと一般には考えられがちである。しかし、実際に何も制限されない中で創造性は発揮されない。Figure1 のシステム・モデルで示されているのは、ドメインからフィールドの評価への干渉、つまり「何が創造的であるのか」といった選択基準や、ドメインにある既知な情報が伝達されることは、創造活動においてある種の＜制約＞として機能する。作品はただ作られるのではなく、他者から評価され（社会的評価の獲得）、適切な「新しい変化」が含まれているときに「創造的」とであるとされる。したがって、保育者が創造性教育に携わるうえで、まず担わなければならない役割は、活動に＜枠＞を設けることである。

Figure3 にあるように英国のほとんどの就学前施設では、モンテッソーリ教育で用いられるセンサー・トレイを応用し、活動内容ごとに遊ぶスペースが区切られており、トレイのなかに関連する教材が置かれている。子どもたちは置かれた教材を使って、トレイ内で遊ぶ。つまり、トレイの区切りが活動の空間的＜枠＞であり、また中に置かれたモノが遊び方の＜枠＞を形成する。例えば、ミニカーで遊ぶ際のこうした＜枠＞から、子どもたちは主役であるミニカーの特徴を考え物語を考えて表現するのである。日本のミニカー遊びはどうだろうか。床におもちゃが広がっていて部屋全部が使えるような保育空間では、空間的＜枠＞を与えることは困難である。そうになると、子どもたちは車が走るどのような場面を想像してどの範囲で遊びを展開するのだろうか。連想を補助する道具も、空間的な範囲も定まらないまま一人の子どもの頭の中で展開する物語は、他者と共有可能なのだろうか。他者と共有されないアイデアは、社会的評価の獲得、つまり創造性とは繋がらない。



Figure3 センサリー・トレイで区切った活動（ミニカー，牧場の生活，昆虫）



Figure4 物語創作の部屋と制約のためのツール



Figure5 貼り絵の作品

Figure4 は物語創作による創造性伸長に積極的に取り組んでいる園に設けられている、物語創作活動に特化した部屋の様子である。棚にはいくつかのジャンル分けされたカゴと登場人物や小道具などが入っている。この部屋に入ってきた子どもは、自分が好きなカゴを選んで、左側の壁に設置されている“Story Words”から好きな言葉を用いて物語を創作する。今月の“Story Words”は、“Gingerbread Man (ジンジャーブレッドマン)”, “Fox (狐)”, “River (川)”, “baker (パン屋・パン職人)”の4つである。そして“Story Words”の下部にあるロープの上にカゴの中から登場人物などを取り出し、物語を展開していく。この時ロープは物語の時間軸を表している。子どもたちは何もないところから物語を創作するのではない。カゴを選んだ時点で登場人物が限定される＜枠＞があり、“Story Words”による＜枠＞が設けられる。そのことによって、他児と協働しながら物語を創って楽しむことが可能となる。お互いの創った物語の言語表現が不十分であっても、ロープ上で動かされる

登場人物のフィギュアや“Story Words”が可視化され共有されているから、伝え合いが可能となる。これは<枠>の存在つまり制約の効果によるところが大きいと考えられる。

Figure5 は、筆者に渡す「お土産」として Henry 君が創ってくれた貼り絵の作品である。製作過程を先生が話してくれたところによると、以下ようになる。①園庭の裏の林で枝を集めてきて、組み合わせて「額縁」を作る。写真ではわかりにくいですが、枝にもところどころ青くペイントがされており、結ぶヒモの色も何種類もあるなかから、自分の作品が「際立つように」選ぶ。今回は貼り絵の対象であるラッパ水仙と色を合わせることにしたようである。②次に額縁である<枠>に収まるように、そして描く対象が「際立つように」色を選んで、背景となる画用紙を切って額縁に貼り付ける。③先生が机の上に生けたラッパ水仙を見ながら、Henry は葉と花の部品を用意し貼り絵を創っていく。これだけのプロセスを経て製作された 4 歳男児の作品なのである。この活動でも、<枠>があることによって、背景の色と大きさ、形が制約され、子どもの選択がなされている。日本の製作実践では、だいたい白い画用紙が同じ形で子どもたちに一斉に配られるところから始まるのではないだろうか。そこに子どもの選択は無い。どの色で表現するかは自由はあっても、どれくらいの大きさの作品にするのかの自由すら保障できない。

以上、創作活動における<枠>の設定が、創造性伸長の上で不可欠であることを、改めて認識できた英国の実践である。保育者や教師による<枠>の設定に着目することは、子どもや生徒個人の能力に焦点化するのではない研究アプローチにつながる。それは創造性を「育てられる-育てられない」教育機関に注目するアプローチである。それぞれの評価基準の正当性や評価のシステムと同様に、活動における<枠>の設定が意識的になされているかも、子どもの創造性を伸長するあるいは阻害する教育機関を表す指標となるだろう。

IV 英国の保育実践；個別最適化と「本物の学習」

Figure2 において、教師がフィールドの評価機能を担っていることが示されたが、同じ論文の中で「教師は新しいアイディアの良い・悪いが区別できるのか」と学校教育における創造性伸長の根本的問題を明示している (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014/2000)。夏堀 (2005) も同様に、バフチンの多声性を創作された物語の評価基準に用いることで、専門家の評価基準を学校教育に持ち込む必要性を指摘している。松村 (2021) によれば、創造性はテストで測られるものではなく、各領域の専門家の観点からの「本物の (Authentic) 評価」で捉えられる。そして創造性はテストのための学習ではなく、「発表相手」を意識した「本物の成果 (products)」の産出を目指した「本物の学習 Authentic Learning」の中で発揮される。つまり「本物の学習」とは、学校のなかで完結するのではなく、いかに子どもを現実社会と向き合わせ、社会にとって有用な成果を出させるのかに価値をもつ教育である。ここで注目するのは、領域ごとの「専門性」である。

Figure6,7 は、実際に子どもたちが「本物」を真似る上での道具と活動スペースである。Figure6 は、日本ではあまり見かけないが、築何百年もの古い建築物に手を入れて住居とする文化がある英国では、ほとんどの園にある DIY コーナーである。子供用とはいえ、本格的な道具があり、子どもたちは鳥の巣箱や棚など材料を切断し、組み立て、塗装して製作していた。また木工だけでなく、銅板を叩いて葉っ

ぱの形にして壁面を飾る大型オブジェを数名の協働で製作していた (Figure8)。成果の展示方法もインテリアとしての価値が生じるように、先生が幹と枝の部分を作成し、そこに子どもたちの成果物をつなげることでオブジェにしている。



Figure6 DIY コーナー



Figure7 キャリア教育のための衣装



Figure8 銅板加工のDIYで作成したオブジェ

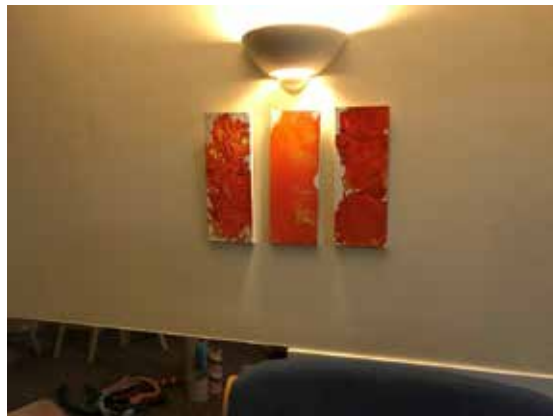


Figure9 子どもの絵の展示

インテリアとしての展示は、特に描画活動において特徴がある。日本のように、クラス全員の作品を繋いで、壁いっぱいに掲示することは絶対無い。それは学校文化における成果物であって、社会で専門性を伴って認められる成果物としては非常に違和感のある掲示でしかない。全員の作品を繋げて見せることで、子どもの何が評価されたのかが伝わらない。掲示が示している情報は、「皆で一斉に、〇〇をテーマに描画活動を行なった」ことだけである。あの全員分壁に貼られた同じ画用紙に描かれた絵は、専門性を伴って評価を受けたものでは無いのである。Figure9 は子どもの油絵3部作の展示である。間接照明を利用し、また抽象画の連作のような展示方法を採用している。展示した担当の保育者は、「絵はインテリアでしょう。」と何度も「本物の」生活の中での絵画の利用について強調していた。この子どもが描いた抽象画は、キャンバスに油絵の具で描かれている。画用紙では無いので、コストがかかるのでは

ないかと訊いたところ、「オイル・ペインティングに興味がある子は、同時期にそれほどいない」から大丈夫だと説明された。子どもたちは自分でその日に何をして過ごすかを決めて、その活動の場所でそこに置いてある材料から選択して創作活動を行ったり、実際の観察とその後の図鑑での調査活動に取り組んだり、本格的な調理道具が揃えてあるおままごとで友達と役割を決めて遊んだりする。そのための活動的なスペースもあれば、一人になれるテントやクッションでできた「情動をコントロールするための」スペースもある。子どもたちが何をして過ごし、どういった成果物につながったのかは、The Key がポートフォリオに写真と短いコメントで活動のエビデンスとして記録していく。

現在日本でも「総合的な探求の時間」の設置や、コロナ禍で普及したオンライン学習などが促進要因となり、個別最適化（柿内,2021; 稲垣ら,2023）に関心が高まっている。アクティブ・ラーニングによる学習活動は個別の問いの設定が必須であり、今後「個性化」が苦手な日本でどのように浸透していくのか過程を追っていくしかないが、英国の保育実践は訪問した園全てで個別最適化が図られ、子どもたちに好きな活動をして園生活の時間を過ごすことが保障されていた。こうした空間を区切ることで多様な活動を実施可能にする環境設定による保育は、活動の選択に伴う自発性や主体性だけでなく、領域特殊な専門性が必要となる創造性も同様、子どもが発揮するのを支援することになる。

V おわりに

チクセントミハイの「創造性のシステム・モデル」（Csikszentmihalyi,2014/2000）を学校教育に当てはめた結果、創造性を伸ばす上で最も問題になるのはフィールドの評価基準の妥当性であろう。その問題点を克服するためには、「本物の学習」への切り替えを行わなければならない。この方向転換を困難にしている原因はどこにあるのだろうか。言い換えると、改訂された学習指導要領における「能力・資質」を育む教育（文部科学省,2021）は実施可能なのだろうか。

おそらくこの問題は、博士論文を執筆していた 2003 年当時と状況は大きくは変わらない。第一に学校の閉鎖性である。地域の専門家の支援は、「本物の学習」には必須である。安全にかつコストがかかることなく授業実践、保育実践に協力が請える専門家を確保することは容易ではない。第二に「みんな一緒」が前提の＜平等な＞活動実践への志向である。個人差を反映させることを苦手とする日本の教育現場で、個別最適化が困難な背景には、この根強い平等志向がある。就職することを考えたら、「みんな一緒」は成立しない。そうであるならば教育の成果を「学力」から「能力・資質」へと変えた以上、一人ひとりの活動、一人ひとりの独自の学習課題、アプローチの方法、成果の公表方法は設計されるべきである。最後に、「覚えることが学び」と考えている大人が多すぎることである。特に保育者でアカデミック・スキルが欠如している人ほど、記憶中心の「お勉強」しか学習のイメージを持たない。これは職業人としての自分の学びを意識化できていないことにも繋がる。さらに、研修のグループワークの成果を検討してみると、子どもの自発性を育てる、社会性を育てるといった目標が先行している指導計画において、抽象的なアイディアを出しがちであると思われる。このように「理解中心」の学習から、「成果の産出中心」の学習への移行は、特に保育現場において困難を極めるだろう。英国では多くの管理職が MA を取得しており、教育省から日本の指針や要領にあたる EYFS の改訂が降りてくると、各園管

理職の保育者がカリキュラム・マネジメントを行なって、「子どもの何を評価するのか」具体的に設定する（詳細は山本（印刷中）参照）。特に管理職は、子どもに「本物の学習」を体験させ、個別最適化のための環境構成のアイデアを具体的にたくさん持っている。英国保育者がインタビュー調査の後で園の案内をしてくれる際に、一番感じたことである。この「資質」の醸成が、2014年から始まった英国保育者の「資格の高次化」の効果として捉えられるのかといった＜問い＞は、今後何度にもわたる検証によって明らかにしていく必要があるだろう。

注

- 1) 本研究は JSPS 科研費基盤研究 C 20K03346 の助成を受けて実施された。本研究の調査は、令和3年12月に常葉大学研究倫理審査において承認（研草 21-11）されている。
- 2) この2000年の改訂において、創造性教育に関する委員会の委員を務めていたのが、筆者の最初の英国調査でコーディネータを引き受けてくれた Marilyn Fryer 博士である。彼女の小学校教師の創造性観に関する研究（Fryer & Collins, 1991）は、続けて紹介する Csikszentmihalyi(1988,1994) の DIFI モデルと並んで、筆者の博士論文（夏堀，2005）に核となる発想を与えてくれた。
- 3) 当時筆者は把握していなかったが、この主張は夏堀（2005）で実証した学校文化が構築する＜本物ではない＞評価が子どもの創造性を奪う形で機能することと対応している。
- 4) 国が労働者家庭の子どもの保育料を、2017年から週30時間無償提供としたため、それまでの2部制のパートタイム保育から、多くの園が6時間＋延長保育の形式での運営となった。しかし、2022年の段階で、まだ2部制の運営を行なっているナーサリーもあった。

引用文献

- Csikszentmihalyi, M. (1988) Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*, pp. 325–339. Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2014) The systems model of creativity and its applications. *The Wiley handbook of genius*, pp.533-545.
- Csikszentmihalyi, M. and Rustin Wolfe. (2014/2000) New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In *The Systems Model of Creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer. pp.161-184.(original ver. Heller,K.A., Monks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik,R. (2000) *International Handbook of Giftedness and Talent*. Elsevier, U.K. pp.81-93.)
- チクセントミハイ ,M. (1996)『フロー体験 喜びの現象学』世界思想社 .
- チクセントミハイ ,M. (2010)『フロー体験入門—楽しみと創造の心理学』世界思想社 .
- Fryer,M. & Collings,J.A. (1991) Teachers' Views about Creativity. *British Journal of Educational Psychology*, 61(2), pp.207-219.

- Gardner,H., Csikszentmihalyi,M., Damon,W. (2001) *Good Work: When Excellence And Ethics Meet*. Basic Books.
- 稲垣 忠, 三浦 隆志, 佐藤 和紀, 久保田 航, 関崎 秀一 (2023) 「探究と個別最適な学びをつなぐ学習環境の構築と評価」『教育メディア研究』 29(2), 43-55.
- 柿内美樹 (2021) 「「個」に最適化された学習システムを構築する」『知能と情報』(日本知能情報フアジィ学会誌) , 33(4), pp.137-142.
- 松村暢隆 (2021) 『才能教育・2E 教育概論；ギフテッドの発達多様性を活かす』等身堂.
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2021) 学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料 . https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf
- 夏堀睦 (2005) 『創造性と学校』ナカニシヤ出版.
- レンズーリ ,J.S. 松村暢隆 (訳) (2001) 『性と才能をみつける総合学習モデル』玉川大学出版部.
- 白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来：エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房.
- ウィルソン ,A. 弓野憲一, 渋谷恵 (監訳) (2009) 『英国初等学校の創造性教育 (上・下)』静岡学術出版.
- 山本睦 (印刷中) 「指針の改訂に伴う英国就学全施設管理職の対応：資格の高次化の効果と教育評価の観点から」『常葉大学保育学部紀要』 11.