

庄司博幸 SHOJI Hiroyuki

株式会社サードステージエデュケーション代表

明治大学サービス創新研究所客員研究員

教育臨床研究機構理事

東北芸術工科大学創造性研究開発センター学外研究員

0 はじめに

ハワード・ガードナーが発達心理学の道を歩み始めて驚いたことの一つは、ほとんどの発達心理学者たちが、子どもの知能の到達点は自分たち学者のように考えるようになることだという「自己中心的思考」を持っていることだった。そして、それは知能を単一であるとする見方や、知能を測るテストを彼らの考える知能に合わせてつくことに通じる。ガードナーは、知能検査が、そうした学者的自己中心性（学者こそが知能の最高峰にいるという見方）から生み出され、「学校での成功」を妥当に予測し続けるだけで、その意味をよく吟味されないまま、現在に至っていると述べている（[1] 参照。以下のガードナーに関する議論はすべて同書に拠る）。

さて、しかしながら、こうした「学者が自分の学問を写す鏡をのぞきこんでそこに自分の姿を見」ることへの警鐘は、創造性や「生きる力」を子どもたちの内に育もうと試みているわれわれにも突きつけられるものであろう。はたしてわれわれは自分を基準として創造性や「生きる力」、あるいは芸術を解する心を暗に前提していないだろうか？

ガードナーが幸いにも芸術への関心を持っていて学者のおちいりがちな陥穽から逃れられたように、筆者もその意味では幸いなことに、いわゆる芸術²とはほど遠い場所に生活しており、さらには、創造性や「生きる力」もいいところ人並みにしかもっていないという自覚があるため、自分を基準に芸術や創造性を定義するという落と

し穴からは逃れられそうである。

さて、しかし、では、芸術思考をもちいて、創造性や「生きる力」を育む方法を検証する本研究において、筆者にはなにができるだろうか？

本稿では、上の目的達成のための予備的課題として、現代教育においてホットな概念のいくつかを整理して伝える。多重知能理論、創造性、芸術、「生きる力」、芸術思考、協同学習、行動分析学が検討されるだろう。

1 多重知能理論に基づく教育と「生きる力」

ハワード・ガードナーは1999年に、『MI：個性を生かす多重知能の理論』で、知能を、「情報を処理する生物心理学的な潜在能力であって、ある文化で価値のある問題を解決したり成果を創造したりするような、文化的な場面で活性化されることができると定義している。これは、ガードナーが1983年に、『心の構成』³ではじめて提出した知能の定義である「ひとつ以上の文化的な場面で価値があるとみなされる問題を解決したり成果を創造したりする能力」を発展させたものである。

新定義の方が優れている点は、ガードナー自身が説くところによると、知能は見えるものではなくて潜在能力であることが示唆されているところにある。すなわち、知能は見たり数えたり、ましてや測定したりできるものではなく、可能性として、かつ、神経的に、存在しているということを示唆している点で、新定義の方が優れているのである。

¹ 本稿は、文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業に採択された東北芸術工科大学創造性研究開発センターの研究の最終報告の紀要に提出されたものを一部修正したものである。

² 後にみるように、本物の芸術は身近なものであり、「街場の

芸術」こそが本来の芸術なのかもしれないが。

³ *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (1983)

かつてあるテレビ番組で、筆者は原産地アンデスの環境に似せることで、ふつうのトマトを甘くおいしく育てるという実践を見たことがある。温暖湿潤な日本と違い、アンデスの環境は乾燥した過酷な気候条件だが、それこそが、トマトを甘くおいしく育てるという。そして、いまわれわれがスーパーで購入し食する「ふつうの」トマトの種子であっても、そのような環境に置かれると、逞しくまるでかつてアンデスに育っていたトマトのような形状、味に成長するのである。つまり、われわれが普段ふつうに食しているトマトの遺伝子には、環境に応じて活性化する潜在能力があると言える。そして、ガードナーは知能を、そうしたものとして捉えるのである。

このガードナーによる知能の新しい定義は、『心の構成』でのガードナーの世をにぎわせた挑戦（挑発？）よりもさらに革新的であるように思われる。なんととなれば、この新定義での知能は、「見えないものを見る目」によってしか見いだせないものだからである。それは信じる気持ちに似ている。いま目の前にある「ふつうの」トマトに、素晴らしい潜在能力が宿っていることを信じることによってしか、（偶然の僥倖を除いて）それを活性化させることはできない。

そして、まさにこうした発想にこそ、多重知能理論を用いた教育の要諦がある。ガードナーは、「この潜在能力が活性化されたり、されなかったりするのには、特定の文化の価値や、その文化で利用できる機会や、個人やその家族、教師などによる個人的な決定しだいで変わる」と述べるが、多重知能理論を基盤とする教育においては、教育にかかわるひとりひとりが、子どもの潜在能力を信じ、それが測定できないものであることを認め、そしてそのうえでそれを活性化させようとするところに意味があるのである。

ところで、われわれは教育実践にあたりどうして多重知能理論を採用するのだろうか。それは、これこそが現代社会における「生きる力」につながると信じるからである。多重知能理論の研究についてガードナーは、「かつては単一概念だった知能を、（できるなら）自然が意図した方向に沿って分解する」ことだと言う。

現代社会は高度に専門分化しており、多種多様な知能が補い合わなければ、その豊かさを保つことは難しいだろう。単一の知能、一定の制度内だけで通用する知能ではなく、各人それぞれが各人それぞれの組み合わせで持つ独特な知能のプロフィールを最大限活用し、多様な生

のあり方、多様な「生きる力」を認めることは、ガードナーがいうように、自然がわれわれの種に与えた独自性を尊重することである。「自然が意図し」われわれに本来的に備わっている多重な知能をそれぞれの多様な「生きる力」につなげていく。こうした実践は、多様で多元的な価値を考慮した社会において、真に実践的で、かつ、理想的なものである。

2 創造性

ガードナーは何らかの仕事が創造的だったかどうかは、その領域のその後を見ればわかると述べる。つまり、その領域が、はじめ革新的で異端的だったその仕事を受け入れたかどうか、その仕事によってその領域自体が変化したかどうか、それらのことがその仕事が創造的だったかどうかのリトマス試験になるというのである。これは一見ひとを食ったような言い方である。だがここにこそ、知能と創造性の重要な違いがある。

ガードナーによれば、創造性は「本質的に、必然的に、共同体の判断」に依拠するのである。「知能は、共同体で尊重されるものを反映しているかもしれないが、最終的にそれは、個人の心または脳のなかの、一台か何台かの『コンピュータ』の円滑で熟練した操作を意味する」。しかし、創造性については、「どんなに良く設計されたコンピュータでも、創造性を約束はしない」のであり、『『たんに』知能がすぐれた人には期待されないようなものである』のだ。知能が存在するのは個人の内であるが、創造が存在するのは共同体の内なのである。

では、どうすれば個人は、せめても創造の可能性を手に入れることができるのだろうか。そのヒントは、ガードナーが挙げる、際立った創造者たちに共通する、いくつかの特徴から得られそうである。すなわち、(ア) 性格 (イ) 知能のアマルガム (ウ) 知能の卓越性 (エ) 知的弱点と対処 (オ) 他者影響性 (カ) 権威への反抗である。

性格に関してガードナーは、創造者は「純粋の知能というよりも、性格が際立っている傾向がある」と述べる。「創造的な仕事ができるようになる前にしてすでに、彼らは仲間とちがって、野心、自信、仕事への情熱、根性、そしてあけすけに言うなら、創造的であろうとする欲求、世の中に足跡を残そうという欲求がある」という。

知能のアマルガムと卓越性に関してはこう述べる。「なるほど創造的な人々は、特定の知能が目立つ。だが、ほ

とんどの場合は、彼らは少なくとも二つの知能のアマルガム（混合）を示す。しかもそのうち少なくともひとつは、その領域では多少規格外であることがわかる。アインシュタインは、ほとんどの物理学者のように、傑出した論理数学的知能をもっていたが、彼の空間把握能力は、物理学者のあいだでさえ並はずれていた」と。

そして知的弱点についてはこう述べている。「傑出した創造者はすぐれた複数の知能のアマルガムをもっているが、彼らは一般に、知的な弱点も示す。たとえばフロイトは、音楽的知能を欠いていた。またピカソは、ひじょうにできの悪い生徒で、基礎的な読み書きをほとんど習得しなかった。しかし創造者は、こういう知的な弱点で挫折しない。彼らは、それを無視し、欠陥ある領域では助けを求めるすべを学ぶ。創造的な人は、自分の長所を知り、認知的または文化的なニッチ（適所）を認識し、張り合える長所を完全に知って、それらを追求する。彼らは、他人がもっとうまくできることを嘆いて数ヵ月、数年といわず、貴重な数分たりとも浪費はしない」と。

さて、性格、知能のアマルガムや卓越性、知的弱点への対処のほか、ガードナーが、リーダーとの類似点として語っている創造者の特徴もまた注目に値する。ガードナーは、「他人の考えや行動に影響しようとする事」、および、「若いときに権威者に挑戦すること」を、リーダーと創造者の共通の特徴として挙げるのである。

以上をまとめれば、われわれが創造者になるためには、いくらかの知能の卓越と、そしてなによりも、弱点を気にせず、権威に挑戦し、他者に影響を与えようとし、そしてまさに創造しようという気持ちをもった性格であることが大切だとわかるだろう。

3 芸術と「生きる力」

芸術と「生きる力」を最も強く結び付けて語った芸術家に岡本太郎（[2] 参照。以下の岡本に関する議論はすべて同書に拠る）がいる。ずばり、岡本は、「芸術は、ちょうど毎日の食べものと同じように、人間の生命にとって欠くことのできない、絶対的な必要物、むしろ生きることそのものだ」と語る。また、「すべての人が現在、瞬間瞬間の生きがい、自信を持たなければいけない、そのよろこびが芸術であり、表現されたものが芸術作品なの」だと語り、芸術を、生きること、生きがい、生きる自信、生きるよろこびと直接に結びつけるのである。

岡本の語る芸術は、(ア) 新奇性 (イ) 自由 (ウ) 自信

(エ) 自己変容 (アイデンティティの探求) (オ) 他者影響性 (カ) 批判精神に関わる。

岡本は、「芸術は、絶対に新しくなければなりません」、「芸術は創造です。だから新しいということは、芸術における至上命令であり、絶対条件です」、「芸術は、つねに新しく創造されねばならない。けっして模倣であってはならないことは言うまでもありません。他人のつくったものはもちろん、自分自身がすでに作りあげたものを、ふたたびくりかえすということさえも芸術の本質ではないのです」とくり返し新奇性を強調する。新しいものをつくること、創造することこそ芸術だというのである。

この新奇性が個人の自由や自信、自己変容とどのようにかかわるかについて、絵画が芸術になった経緯についての岡本の説明が参考になる。順を追ってみることにしよう。

- (1) 18 世紀ごろまで、絵かきは芸術家ではなく貴族の注文に応じて絵を描く職人だった。
 - (2) フランス革命で貴族階級が打倒された。
 - (3) ブルジョアたちが新しいお客になった。
 - (4) お出入りとかおおかえという直接の関係がなくなり、自分の好きなものを思う存分描いてみる、気に入ったら買ってやるという市場取引になった。
 - (5) だれのために描くのか、何を描いたらいいのか、描かなければならない真の絵とは、いったい絵画とはなんぞや、そういうことを自分の責任において、とことんまでつっこみ、社会、人類に対して、これだという一つの答えを出さなければ絵が描けなくなった。
 - (6) 虚無と対決して、自分の力で新しく創造してゆく、たいへん苦しいけれども、生きがいとして、全精神的にぶつからなければならぬ。この苦しみ、この虚無をのりこえて、はじめて、絵画は芸術になった。
- ここにみた、歴史的に絵かきが芸術家になった経緯には、岡本の考える芸術家というものがありありと浮かび上がっているだろう。この何にも頼らず（頼れず）に、自らの責任で生み出すところに、芸術に内在する自由と新奇性がたち現れるのである。
- 岡本にとって、新奇性を阻害するものは、こうした芸術家の責任を伴わないもの、すなわち、惰性、古い習慣、固定観念である。岡本は、「たとえ自分では気がつかないでいても、人はいつのまにか古い習慣の無批判な虜にな

っている」こと、「人間は制約されるほうには慣れているし、ひじょうに楽」だが、「自由という自分の責任においてやりとげるものには困難を感じ、なかなか自信を持つことができない」ことを指摘する。

さて、この自由と責任を引き受けて芸術をうみ出すとき、芸術の根本として引き出してくるものは、自分自身の精神なのだと岡本はいう。「ほんとうの自分の力だけで創造する、つまり、できあいのものにたよるのではなく、引き出してこなければならぬものは、じつは、自分自身の精神そのものなのです」というのである。

この自分自身の精神に、芸術と創造の根本があり、そこには自分の真の姿があるのだが、岡本によれば、芸術とはまさにその自らの根源をみようとする活動なのである。「芸術はすべての人間の生まれながらもっている情熱であり、欲求である」が、「ただそれが幾重にも、厚く目かくしされている」のだと岡本はいう。この厚く目かくしされているものを取り去ったとき、情熱や欲求が解放され、生きがいや自信が姿を現すのである。そして今しがた絵かきが芸術家になった過程にみたように、それは全精神的にぶつからねばならない苦しみでもある。

だが、岡本は、この苦しみにこそ、生きがいや価値を見いだす。岡本はこう述べる。「いつでもなにかにぶつかり、絶望し、そしてそれをのりこえる。そういう意志のあるものだけに、人生が価値をもってくるのです。つまり、むずかしい言い方をすれば、人生も芸術も、つねに無と対決しているのです」と。岡本における自信のある生きかたとは、この無との対決をたたかい得るところにあるのである。

さらに、岡本は、この生きかたは、自己変容にも寄与することを示唆する。「自分が自分自身で思いこんでいる自分の価値というものを捨てさせて、自分の真の姿をはっきりさせ、ますます自分自身になりきるということ、それがまた、じつは、おのれの限界をのり越えて、より高く、より大きく自分を生かし、前進させてゆくことなのだとし、「自分の姿をありのままに直視することは強さです。だれでもが絵を描き、おのれをすなおに表現するということは、不必要な価値観を捨て、自分を正しくつかむ、きわめて直接的で純粋な手段であり、それによってまた、もっとも人間的な、精神の自由を獲得することができるのです」と述べるのである。

われわれはここに、岡本が近代市民社会への変化を積

極的に受け入れ、すべての人が無とのたたかいをおして芸術家として生きるべきだと考えていることを見てとることができる。それは困難な生きかたであり、かつ、よろこびにあふれた生きかたである。ちょうど、あのトマトが過酷な環境で、すばらしい味を蓄えたように。

その生きかたはまた、他者にも影響するものだと岡本は考える。「もし己の感動を外にうちだし、表現すれば、自分以外の人に喜びをひらき、情熱をわきおこさせることになる。そうしたら、それを核としてあなたのまわりの世界が新鮮な彩りを展開しはじめるにちがいありません。」というのである。

しかし、なんとという強烈な生きかただろうか。なんとエネルギーにあふれている生きかただろうか。この芸術、そして創造のパワーこそ、生きる力と呼ぶにふさわしいだろう。芸術とは、まさに「生きる力」に直接的につながるものなのである。

最後に、ひとつつけくわえたい。こうした生きかたには必然的な帰結であるが、岡本は、芸術家は批判的であると述べる。「ほんとうの芸術家はつねに批判的です。正しい時代精神が現存する惰性的なありかたに反抗し、それをのり越えていくという、反時代的な形で、自分の仕事を押し出していくのです」と。

4 教えることの限界と変容の様式

ガードナーの多重知能理論と岡本の芸術論に通底しているのは、教えることの〈不可能性〉であろう。ガードナーにとって知能は生まれつきに備わったものであり、活性化させるかさせないかのものである。岡本にとっての芸術もまた生まれつきに備わったものであり、その厚い目かくしを取り去るべきものである。つまりは、知能も芸術も、外から与えるもの、教えられるものではなく、中から引き出すもの、障害物を取りのぞくべきもの、あるいは単に、邪魔をするべきでないものである。

佐藤学（[3] 参照。以下の佐藤に関する議論はすべて同書に拠る）は、「教える」ことの二つの様式を、アメリカの教育学者フィリップ・ジャクソンに依拠しつつ、模倣の様式と変容の様式に分けて説明する。佐藤によれば、模倣の様式は効率と正解が追求される様式であり、変容の様式は個性と独創性が追求される様式である。

ガードナーや岡本の考えが変容の様式と親和的であるのは明らかである。

この点、ガードナーと岡本が、勉強や学校教育に関し

て、両者とも「理解」という語をもちいて語っているところは興味深い。模倣的様式の学習では、テストで点が取れても、理解していないことがあることを鋭く指摘しているのだろう。ガードナーは、多重知能理論の教育に関して、「私たちの時代の教育は、いろいろな世界の理解を高めるための基礎を提供すべきである」といっており、岡本は、「自分を失っては、どれほど勉強しても、知識をとり入れても、絶対に理解に到達できません」という〔傍点、引用者〕。

IQの中心的要素である数理論理的知能や言語的知能でさえ、教えて伸びるのはテストで測られる点数だけであり、実際の知能は教えて身につくものではないかもしれない。たとえば、わけもわからずに解の公式⁴を暗記し、それにあてはめて答を出し得点するのは、本当に知能が増したといえるのだろうか。自ら自発的に考えだすところにしか、知能の活性化はないのではなからうか。テストのための知能ではなく、「生きる力」や創造性につながる知能を求めていくには、変容的様式の学習が必要であらう。

しかしながら、佐藤が指摘するように、「日本の学校教育を顧みると、制度においても実態においても生産性と効率性を追求する『模倣的様式』が支配的であることは明瞭」である。さらに、教師が『変容的様式』の授業と学びを達成しようとしても、私たちの意識と身体は深いところで『模倣的様式』の伝統に縛られている⁵のである。

5 「生きる力」の二面性と芸術思考

われわれは先ほど、ガードナーの観察した創造者たちはその性格に特長があることをみ、岡本の語る芸術が自己変容や「生きる力」に直結することをみた。そして、ガードナーの観察した創造者たちの特徴のリストと、岡本の語る芸術的生きかたの特徴のリストとは、大きく異なることに気づくだろう。つまり、重要な違いが無くは

ない⁶が、ガードナーの観察した創造者と岡本の語る芸術家とはひとまず等しいものとみることができる。ここに芸術思考が関わることをわれわれは後にみるだろう。

さて、ガードナーは知能と創造に差異を見いだしたわけだが、私見では、知能と創造性は相互に補い合っており、その両者が相補的に支え合っているものこそ「生きる力」である。

岡本における芸術は、アイデンティティの探求であり、自分とは何か、自分が為したいことは何かを問い続ける活動である（そしてガードナーの語る創造者も同様であらうとわれわれは予想する）。それに対し、ガードナーの多重知能理論は、すべての人に潜在的かつ多様な知能の存在を認め、多様な「生きる力」を目指したものであった。これらはそれぞれ、かつてI. パーリンが説いた「積極的自由」と「消極的自由」とに似ている⁷。自らが自らの主体であるためには、自らを知ること（積極的自由）と、他者（たとえば、ここではIQ中心の知能観）から過剰な支配を受けないこと（消極的自由）が大切であらう。

両者は別物であると同時に、表裏一体となって支え合うものである。自らの探求には、多様な可能性の扉が前に存在している必要があり、また逆に、その扉を開くには、当人の主体的な判断が必要である。その意味において、この「芸術」観念が多重知能理論に真に息吹を吹き込むのである。ここに「生きる力」の完成があるだろう。多様性の認識と、それを選ぶ力の二面性を「生きる力」は要求するのである。

われわれは差し当たり、この「生きる力」の二面性のうち、選ぶ力の方を「芸術思考」と呼ぶことにしようと思う。多重知能理論と芸術思考とは手を携えて、これからの時代にふさわしい真の「生きる力」を形成するのである。

6 ワークショップの設計と行動分析学

ワークショップを含む「授業」の設計は、ややもする

⁴ x に関する二次方程式 $ax^2+bx+c=0$ ($a \neq 0$)の解は、 $x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$ であるというアレである。いくらかの中学生にとっては、意味のわからないまま答えが出てくる魔法の道具である。

⁵ とはいえ、模倣的様式の染み付いたひとりとして、筆者はなお、模倣的様式の利点もあると考える。模倣的様式は「できる」ことを求め、変容的様式は「わかる」ことを求めているといえるだろう。わからなくてもできればよい場合もあるだろう

し、「わかる」ためにいったん「できる」ようにしておいた方がよい場合もあるだろう。

⁶ たとえば、ガードナーは創造のためには熟達が必要だと語るが、岡本は創造のために熟達は必要どころか邪魔だとさえ考えている。

⁷ [4] 参照。パーリンは、積極的自由を「自分自身の主人でありたい」という願望から生じるものとし、消極的自由を「他人によって自分の活動が干渉されないこと」として説明する。

と、その目的だけにこだわりがちであるが、その「授業」の成功を決めるのは、受講者の主体的参加を促す形態にも大きく依拠する。筆者は、ワークショップその他の授業の設計にあたっては、行動主義心理学の知見に頼っている（[5] 参照）。

行動主義が他の心理学派に対して際立っている点は、問題行動の修正や自己管理技法において強力な方法論を提供していることだろう。その応用範囲は、動物の調教からいわゆる自閉症児の行動形成やビジネスパーソンの自己管理技法にまで及ぶ。行動主義者は、心の働きや感情の存在を否定するわけではないが、それらを行動の原因とする見方には強く異議を唱える。それらのものは、むしろ、随伴性（contingency）に伴う副産物であると考ええる。われわれ生命体の活動をどのように捉えるかは、各人の良心の自由の領分であるが、まだまだ不可解なわれわれ人類というものを知るうえで、（戦略的に？）行動主義者は行動にだけ注目するのである。

うえに述べた随伴性とは、ある個体のある行動を引き起こす環境的時系列関係のことである。たとえば、ネズミがたまたまレバーに触れると餌が飛び出す。すると、この後、ネズミがレバーを押す頻度が増える。ある子がたまたま騒いだら教師の注目を得る。すると、この後、その子が騒ぐ頻度が増す。このように、ある環境（A）において、ある行動（B）をたまたますると、ある結果（C）を得るわけだが、もし、次にその個体はその環境と類似の環境（A'）に置かれたとき、先の行動（B）が起りやすくなるならば、先ほどの結果（C）は、その行動（B）を「強化」したと言う。逆にその行動の頻度が減るならば、その結果（C）は、その行動（B）を「弱化」したと言う。つまり、ある個体がどのような行動をとるかは、今までのその個体の行動の歴史においてどのような強化や弱化が働いてきたかによると、行動主義者は考えるのである。そして、その定式化を応用して、その個体の行動を引き起こす強化子を見つけ出し、その強化子を効果的に配置することで、行動を形成・修正できると考えるのである⁸。

残念ながら、一回の授業において、受講者ひとりひとりの強化子を見つけ出すことはたやすいことではない。

ほとんど不可能といってよいだろう。しかしながら、経験から、最大公約的に多くの受講者にあてはまる強化事象が見つけれられないわけではない。それは、他者との経験共有である。

われわれはこの創造性形成研究において、ワークショップに注目したわけだが、筆者の、受講者としての、また講師としての経験上、ほとんどの人にとってワークショップでの他者との経験共有は強化として働く。ここに、さらにゲームの要素が加わると、多くの人にとってより強力な強化が働くのである。

7. 小結

ここまで、多重知能理論、創造性、芸術、芸術思考、行動分析を検討してきた。そのどれもが、変容の様式の学習と親和的であることに気づいただろう。特にその核となる要素をわれわれは芸術思考と呼ぶことにした。

かのピカソは、生涯を通して新たな表現技法を模索し続けたことで知られる。常に新しい画法を求め続け、常に作品を「未完成」なものとし続けた。彼が作品の「完成」を「死」と等値して語るとき、彼の芸術家としての矜持は、決してその作品にではなく、彼自身の生そのものに宿っていたということができよう。芸術家における本当の作品とは、その芸術家自身であり、個々の作品物は作家の変化＝成長を示す軌跡にすぎない。

芸術思考が、こうした自己変容のプロセスに関係していることは先にみた。多様な経験を積極的にとり入れながら、自らを深め、学ぶ力を養っていく。われわれが、真に、こうした「生きる力」を育む変容の様式の学びをもとめるならば、本稿でみてきた多重知能理論、芸術思考、ワークショップでの協同学習は、本格的に教育に取り入れられるべきものだろう。

そして、教育の実践もまた、つねに未完成なものであることを思い起こしたい。完全な方法ではなく、つねに新しい方法を求め続ける。ここにも、「われわれのなすべき教育は何か」を問う芸術思考の実践があるだろう。われわれがそれぞれの立場からこの国の教育を変化させ続けることが大切だと思われる。当研究がこの国の教育に変化を引き起こす一助となることを願いつつ本稿を終え

⁸ 私見では、行動主義における「強化」と、ガードナーのいう「活性化」は非常に親和的であるが、この考察は本稿の目的を超えている。ただし、知能を活性化させることと、行動を強化

することが親和的であることに気づくことによって、われわれは少なくとも、どのような「授業」が知能を活性化させるのかのヒントを差し当たり知ることではできようである。

る。

参考文献

- [1] ガードナー『MI:個性を生かす多重知能の理論』松村暢隆訳、新曜社、2001年（原著：*Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century*, 1999）
- [2] 岡本太郎『今日の芸術』光文社知恵の森文庫、1999年（初出：光文社、1954年）
- [3] 佐藤学『教育の方法』放送大学叢書、2010年
- [4] バーリン「二つの自由概念」『自由論』生松敬三訳、みすず書房、1971年
- [5] クーパー、ヘロン、ヒューワード『応用行動分析学』中野良顯訳、明石書店、2013年