

現代社会における知恵のバランス理論の教育的意義

加藤孝義・宮澤志保・小泉嘉子

Educational Significance of the Balance Theory of Wisdom in Our Modern Society

Takayoshi KATO, Shiho MIYAZAWA, Yoshiko KOIZUMI

これまでの心理学における人間観は、心の病める人、適応困難な人への心理学的援助をモデルとしてきた。しかしこれからの心理学が貢献を期待されているのは、普通のひとがさらにより良い生活・福祉を獲得される分野の開発であるという新しい心理学が誕生している。これが「ポジティブ心理学」である。この方向に沿ったひとつの考え方が、ここでとりあげた「知恵のバランス理論」である。本論では、この理論の概要に触れ、その思考・性格教育への現代的意義を紹介した。

キーワード：ポジティブ心理学・知恵のバランス理論・知恵理論の教育的意義

心理学と言うと臨床心理士とか学校カウンセラーがすぐ話題になるように、心理学は最近かなりポピュラーな学問として社会に受け入れられているようにみえる。しかしこれに関わる心理学の分野は、臨床心理学関連の心理学になる。そこでの人間観は、病めるひとや社会的適応が困難なひとを援助するという人間の負の側面に焦点を当てている。

このような社会的貢献のみが心理学の21世紀以降も持続するのは心理学の仕事として果たして相応しいのか、もっと別な社会的貢献も心理学の大きな課題ではないか。このような背景から生まれてきているのが、ポジティブ心理学 (positive psychology) である (鳥居, 2005)。

このポジティブ心理学は、こころに弱さを持った人をモデルとして、人間一般を理解しようとはしない。それは精神分析学から始まった伝統的な人間のこころのモデルを採用しないで、新しいモデルを探求しようとしている。また援助が必要なほどの問題をもっているのではないが、より健康的なこころを育むことにポジティブ心理学が大きく貢献するだろうと考え、援助を必要としているひとに対しても、さらに新しい援助の方法をも提供しようとしている (鳥居, 2005)。

本論で問題としている「知恵のバランス理論」は、このような最近のポジティブ心理学の背景に大いに関連している考え方である。これまで心理学が主として社会的に貢献してきた分野は、犯罪・非行、臨床の問題に答えることであったが、それは結局のところ、人間の「負の」側面、あるいは社会的に反する「非」の側面にある問題に対して、対症療法的に対策、処遇を提供することであった。しかしどのような問題も、対症療法的対応だけでは真の解決にならない。もっと根源的な対応が必要であるとの認識が要求されるのである。犯罪や非行、精神障害の原因で、社会的に注目を集めるために反社会的現象のみが注目されがちである。しかしこのような現象の背景を考えると、問題を「反社会的 (anti-social)」ではなく、「向社会的 (pro-social)」な面をも合わせて解決することの重要性が認識されることになる。前者は馴染みであるが、後

者が馴染みでないことは、この側面の考察が十分でないわが国の事情を物語っているともいえる。

ところが、最近心理学の分野でも「社会的スキル」「対人コミュニケーション」のような概念がとり沙汰されているのは、このような概念が社会的な要請としてその意義を発揮しだしている背景を反映している。反社会的行動に向けないようにするには、社会や他人との親和関係をつくるような発達の援助が大切になってくる。このような側面での心理学的貢献が要請される現代社会の背景も、「社会的スキル」「対人コミュニケーション」概念が心理学の世界でも頻繁に登場するようにしているともいえる。このあたりの状況を知る手がかりになる情報は、例えば菊池（2007）が最近まとめたハンドブックによって知ることができる。

このような現代社会の状況に対応した教育プログラムの必要性を説いているレツニトスカヤとスタンバーグ（Reznitskaya & Sternberg, 2004）は、書き出しの部分で次のように述べている。

学校における射殺事件にはじまり、長期化する国際紛争にいたるまでの現代社会の荒れた現実、一般教育における基本的目的の見直しを迫っている。アカデミックな社会からも（Costa,2001a など）大統領の演説からも（Bush,2002 など）、学校は学生の認知及び倫理の発達を養成しなければならないと聞くのである。不幸にして、二つのこれらの教育目的は、しばしば分離して考察されている。批判的見解は、認知と分析能力に力点を置くのに対して、性格教育のイニシアティブは、社会的倫理的能力を主として扱っているのである。

「知恵（wisdom）」というのは、元来、日本の社会では一般的な概念であり、合理的思考とは一味違ったものとして登場するものであった。例えば、「三人寄れば文殊の知恵」とか、一休さんの「頓知」話、大岡越前守の「大岡裁き」は、公正でしかも人情味のある裁き方の一例で「三方一両損」の話などは、論理的合理的思考法に固く縛られないで、柔軟な思考法、複眼的思考法などによる解決法を図る実に日本的な思考法であった。

現代日本社会も、単一の価値観や排他的な思考法では対応が難しくなり、社会問題を始めとして、さまざまな対人関係に対応するには複眼的、多様な価値観を視野に入れた対処法が要請される状況に直面している。この問題は、単に個人的なものに限らず、多くの政党間の対立問題、国際紛争、民族対立、宗教の宗派対立抗争なども同じような問題を内包していると言える。先述したような「社会的スキル」「対人コミュニケーション」の概念が登場するのはこのような現代社会の反映である。

レツニトスカヤとスタンバーグは、知恵のバランス理論を基本に据えて、発達の心理学の課題として学生・生徒に実践する教育プログラムを提唱しているが、われわれもそのような教育の必要性を認めるので、最終的にはこのような教育プログラムを開発したいと考えている。本論ではまず、彼らの研究を紹介しその意義を考察することに限定する（Reznitskaya & Sternberg,2004）。彼らは認知と倫理の目的を統合し、批判的思考と性格の発達を統合する教育的アプローチを提案し、この両者の発達を同時にそして平等に扱うのである。この方向は、スタンバーグの知恵のバランス理論（1998, 2001）に依拠している。そこで最初この理論をレビューし、その教育学的意義を討論する。最後に、知恵のバランス理論の更なる研究と適用可能性の方向を探る。

知恵のバランス理論

スタンバーグ（2001）は、＜知恵（wisdom）＞を以下のように定義している：「a）現存の環境への適応、b）現存の環境についてのシェーピング（shaping：考案・適合・工夫）、c）そして新しい環境の選択におけるあるバランスを達成するためのa）短期にわたるb）長期にわたるa）個人内b）個人間及びc）超個人的利害における、あるバランスの獲得に含まれる明瞭かつ暗黙の知識を提供すること」（p. 231）（Alina, Rezenitskaya & R.J., Sternberg, 2004）。

知恵に関するこのような考え方は、図1に視覚化して図示される。賢明な決断をする際に、複数の要因がこのモデルに関与している。第一に、この定義は＜バランス＞という考えに重点を置いている。またこのバランスは、多重の利害、即座の及び持続する結果、そして環境的反応、などにおけるバランスである。ここで重要なことは、スタンバーグの知恵理論におけるこのバランスは、個々の利害、結果、あるいは反応が同じ重みを持っていることを意味していないことである。コモングッド（共有できる福祉・善：common good）を達成するためのある特定の択一的選択に貢献する程度によって、その相対的重みが決定される。例えば、ある問題解決をするとき、最終的決断においては、この両者はもちろん考慮されるのではあるが、他人の利害（個人間）よりも自分の利害（個人内）における重みは小さい。例をあげれば、ディナー・パーティでタバコを吸うかどうかを決めるとき、個人によっては、このパーティにいるほかの

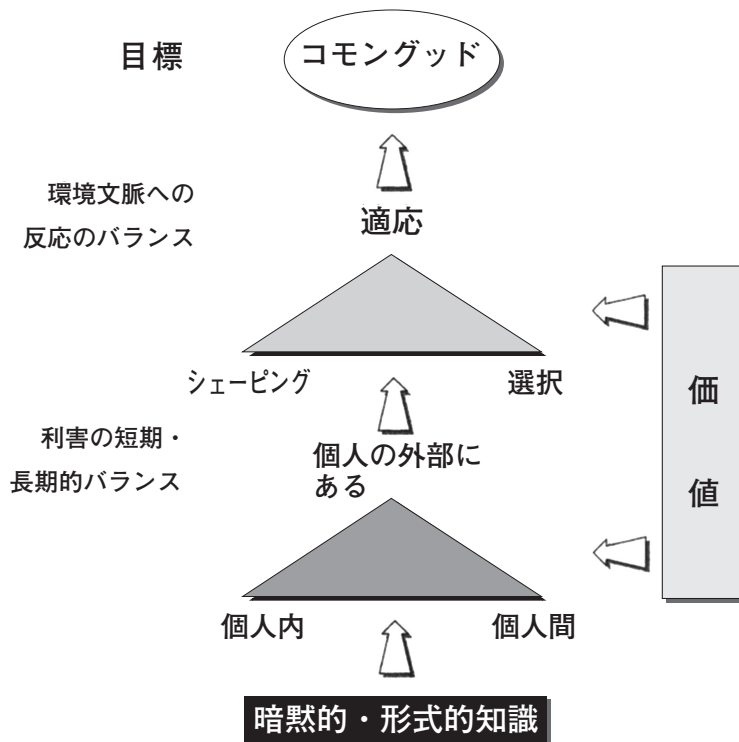


図1 目標・反応・利害のバランスをとる価値を介在した暗黙の知識としての知恵 (R.J. Sternberg, 2001; Reznitskaya & Sternberg, 2004, P.182)

人々（非喫煙者、子供、あるいはアレルギーのあるひとびと）の利害と同時に、自己利害がタバコを吸う許しのお願いすることを考えるであろう。また別の個人は、短時間の結果（喫煙の楽しい経験）やより長い期間の結果（タバコの煙が部屋にこもり、喫煙によってもたらされる重大な病気）を考えるかもしれない。知恵のある人は、これらのことを全部考慮する。さらにこのような彼または彼女は、コモングッドを最大にするようなやり方で、多様な利害と結果にバランスをとるように試みるのである。例えば、ある個人は、喫煙のために外へ出る、あるいはタバコを全くやめる、などのステップへと決断する。それゆえに、必ずしもそれらを全く無視するわけではないのであるが、自己利害と即座の満足を少なくすることに重みを置くことになる。

以上あげた些細な例からも明らかなことは、正しいバランスを選択することは、個人の価値システムに依存するということである。事実、＜価値＞は賢い決断のコアになっている。スタンバーグ理論においては、コモングッドを構成するものを確立するだけでなく、葛藤する結論、環境への択一選択的反応の相対的重みにも影響する。

スタンバーグ理論における価値の中心的位置は、何が＜正しい＞価値であるかを誰が決めるのかという問題を提供することである。人々の価値というものが、文化が違えば、また歴史のいろいろな時点でも異なるものであることは知られている。事実、われわれ自身の民主的価値が、正邪を決める際に、ほかの人との違いを尊重するように求める。ここでも相対的倫理主義に屈服する危険もあり、またどの価値の枠組みが平等に正当化しうるのか、そして正から悪を区別する明確な原理がないということを公告するような危険もある。ひとつ以上の受容可能な価値システムがあるとは言えるが、根本的な人類の自由主義を容認しないという根拠から拒否しなければならない価値もある。換言すれば、他人との違いを尊重することは、生命あるいは公正さのような人間の核になる価値に対する尊重以上に拡張すべきではない。さらに、維持されるべき、またどの文化によっても容認されるべき価値の膨大なリストを定義することを要請するわけでもないが、受け入れがたいまた賢明とは言えないものとして、人間の生命を軽視するようなある種の価値ははっきりと分けておく権利は持っている。

＜暗黙の知識＞は、知恵の決断のもう一つの極めて重要な構成要素である。この概念は最初ポラニイ（1966）によって紹介された。これは、1）暗黙のあるいは教示的支持なしに獲得されたあるいは意識的覚知でさえある、2）手続き的な“何を知る”というよりも“如何を知る”、そして3）ある特定の目標を獲得するための道具（Sternberg,2000）であるような知識である。暗黙の知識は、何らかの定式化されたあるいは言語化されてさえいるルールからは得られないような、任意の状況についてのニュアンスを評価するようにして使用される。それは人々の豊富な環境についての特有の複雑さに対して、また望ましい目的に至るためにこれらの複雑さの理解を柔軟に使用できるように、調和できる能力のことである。暗黙の知識は重要ではあるが、それは「宣言的知識」や明瞭な「手続き的知識」のような知識の代替物ではない。暗黙の知識は、ほかのタイプの明瞭な知識と結合して、賢い決断をするように知らせる役割を果たす。

ある問題に直面したとき、賢い人は短期または長期にわたる個人内、個人間あるいは超個人的な利害の葛藤するバランスで、ひとつの結論を見出すために役に立つ価値や知識に依存しようとする。＜個人内の利害＞は、その個人のみに影響する。その利害は、個人自身の同一性のセンスに関係し、またそれは自己実現、人望、名声、力量、成功、あるいは楽しみのような関心を含むであろう。先の喫煙の例では、タバコの渴望及び健康でありたい意思が、個人内の利

害葛藤と考えられる。

<個人間の利害>は、他人を巻き込む。それらは、自己に関する個人のセンスのみならず、他人との望ましい関係にも関係する。<超個人的利害>は、より広い体制、コミュニティ、国あるいは環境に影響するような利害である。例えば、喫煙者は、あるディナー・パーティでのゲストと良い関係を維持するためには、個人間の利害を持つとともに、タバコの喫煙で環境を汚染しない、という超個人的利害をももつ。多様な利害に加えて、個々の決断の結果は、短期及び長期の目的のバランスをとることで評価される。

知恵についてのスタンバーグの概念モデルは、難解な知的実践の問題ではない。むしろ、それは実践に向けられている。多様な利害と結果を考えると同時に、適切な価値と知識を適用すれば、ある特定の行動を選択するようになる。ここでふたたび、この理論は、バランスの考え方、すなわち、適応、シェーピング、そして環境の選択におけるバランスに関係することになる。

<適応>は、既存の環境に自分自身を適合するように変わることを含む。例えば、喫煙者は、仕事上あるいは社会的環境上、禁煙の拘束に対して喫煙しないように決断することがあろう。<シェーピング>はそれとは反対の行動であり、それはあなた自身の利害に合うように環境の一部を変えることである。例えば、喫煙者は会社のカフェテリアに喫煙コーナーを作るように会社に要請するのである。最終的には、既存の環境に適応できない、あるいは自分のニーズに合うように環境を変えられないときには、ひとは新しい環境を<選択する>ことができる。喫煙者は非喫煙レストランには行かずに、喫煙可能なレストランを選ぶことになる。ある特定の解決は、適応とシェーピングや、あなた自身や環境の一部を同時に変えるときのように、環境反応のいくつかを結合することもある。環境に対する利害、結果そして反応の中でバランスをとる行為は、今圧倒的に複雑になっており、賢い決断をする際に含まれる心理学的プロセスと結果を理解するのに助けになるわけではない。しかし、それぞれの決断は、ある特定の文脈で起こり、そこには現実に競合する有限の利害、あり得る結果、そして利用可能な環境的反応がある。知恵のバランス理論は、判断決定のプロセスの概念モデルにおいて挙げられ、そして記述されるすべての要因を考慮することにより、ある特定の文脈での決断を評価するための一つのフレームワークを提供する。例えば、喫煙するために外へ出る決断は、個人内および個人間の利害に関するバランスに関しては高得点を得られるであろうが、長期の結果を考慮する場合には低い得点になろう。そこで、知恵のバランス理論は、どの問題に対しても賢い解答を決めることはできないが、ある特定の解決が、いかに任意の文脈における特殊性に適合するかを評価するのに役立つのである。

ある問題に対する賢い解決を定式化することが、必ずしもそれに対して行為をおこすことではない。起こりうる長期の有害な結果を明確に自覚するときの個人的例を考えれば、ある点ではそのときは魅力的に見えた行為を実行することを妨げるものではない。洞察と行動の間におけるこのようなミスマッチは、このモデルにおける超個人的利害を含むことで検討される。ある賢い解決と同様にある賢い<行為>は、超個人的利害におけるバランスを必要とし、それは多様な感情的アピールと認知的アピールとの間の緊張を解決することをも含んでいる。パーキンス (Perkins,2002) は、個々人が賢くないと考えるが、しかしそれでも止めるのが難しいような行動に直面することに対するいくつかの方略を書いている。例えば、衝動、引延し、耽溺、或いは優柔不断のような行動は消され、そして工夫された条件付けと自己管理術を使用して除

くことさえ行い得る。

知恵のバランス理論は、先に知恵の文献のところで討論したいくつかの心理学的哲学的構成概念に関係がある。スタンバーグ理論の中心的な位置を占めるバランスの概念は、知恵に関する現代的形式化においても見出すことができる。例えば、ビレンとフィッシャー (Birren & Fisher,1990) は、知恵を“強い感情と超然としていること、行為と無為、知識と疑念などの対立する2価値間のバランス”と定義している (p. 326)。ラブビー-ヴィエフ (Labouvie-Vief,1990) は、知恵は目的と論理的過程の<ロゴス>と主観と有機体の過程を示す<ミトス>とのバランスをとることだとしている。同様に、クラマー (Kramer,1990) は、知恵を“意識的過程と無意識過程が強く対立しないようなよくバランスのとれたパーソナリティ”に由来する認知と感情の統合を含む、と主張している。バランスはまた、仏教の教えの中道の考え方のように、哲学的書物にもよく認識されている。哲学的考え方を脇におくとしても、先に提案された知恵の心理学的理論は、スタンバーグの理論のわずかにひとつの構成要因-個人内-のバランスを提案している。対照的に、スタンバーグ理論は人々の中および間、そして環境の中の相互作用に対するバランスという考え方を適用している。換言すれば、このバランスは、環境的な反応におけるものと同様に、個人内の利害に対するものだけでなく、個人間及び超個人的利害に対しても存在するのである。

価値もまた、これはスタンバーグモデルにおける賢い決断の熟慮された力であるが、知恵に関するほかの諸理論においても考察されてきている。ブレントとワトソン (Brent & Watson,1980 ; Holiday,& Chandler,1986による) によれば、知恵の5次元のひとつは、“道徳-倫理”である。チケセンツミハリイとラサンド (Csikszentmihalyi & Rathunde,1990) にとって、知恵は何が<至高善 (summum bonum)・最高善 (supreme good)>であるかの最良のガイドである。いかに因果が結合しているかについての知識は、行為への道を示し、道徳の基礎となる。同様に、パスカル-レオネ (Pascual-Leone,1990) は、“動機及びありうる行為についての倫理的感情と倫理的評価 (正誤あるいは善悪の判断) を知恵のひとつの重要な構成要因とみなしている。

知恵の伝統的なそして現代的な考え方は、バランスと価値に加えて、暗黙の知識と明確な知識のどちらに対しても、一貫して取り込んでいることである。知識と知恵の間の結合は、長い伝統をもっている。それはアリストテレスにさかのぼり、彼は“知恵はある種の原理、因果についての知識であり、賢い人は全部について仔細の知識はないが、すべてのことを知っているひとである”と主張している。知恵に関する知識の多様なタイプの強固な関係は、<知恵>という用語の現代の典型的な使い方から明らかである。例えば辞書によれば、それは“知識、経験、理解などに基づく正しく判断する力であり、それによって健全な行為の方向が導かれる”ものとして定義されている (Webster1997, p 1533)。心理学の文献では、ホリデイとチャンドラー (Holiday & Chandler,1986) は、知恵は“一般的能力”であると同時に、“普通の経験についての例外的理解”であることを必要としていると言っている。これらの要因は、スタンバーグ理論における暗黙の及び形式的な知識の考え方に類似している。また、バルテスラ (Baltes & Smith,1990) によって提案された知恵に関する5基準がある：

1. 豊富な実際の知識
2. 豊富な手続き的知識
3. 生涯的文脈化 (contextualization)、あるいは生涯発達及び出来事理解

4. 相対主義、個々人及び文化的優先性における差異についての知識
5. 不確かさあるいは知識の確率的性質についての感得

このようにしてみると、知恵のある思考を概念化する際には、バランス、価値そして知識は、スタンバーグ理論に特有のものではないことになる。特有なことは、これらのものとほかのものを一つのモデルの中に結合する提案の仕方である。スタンバーグ理論は、これらの諸要因の関係を説明するだけでなく、賢い決断をする際に伴う適切な諸要因をすべて取り込もうとしていることである。

このモデルがすべて取り込もうとしていることに関しては、パリス (Paris, 2001) は、“影響するすべての要因”を含めることは、この現象を明確にするよりはむしろモデルを煙に巻くようなことにすると批判している。しかしながら、このモデルの広さがその弱点よりは、むしろ長所である、とわれわれは主張する。知恵のバランス理論の価値は、人間の心のきわめて微妙な行為のひとつを記述する際のその包含性に由来するのである。知恵のある思考を便宜的に扱いやすい部分に分けてしまうことをしないで、この理論は、“実際の環境”における“実際の行動”の複雑性を維持する一般的システムを描いている。この理論の貴重さは、現代心理学の共通の畏、すなわちこのプロセスの確実性がしばしば正確さと統御性のために犠牲になるような畏から逃れられるようにしている。例えば、意味に対する厳密さの典型的偏向は、演繹的推理の研究におけるワトソンの選択課題パラダイムの優位さによって証明される。4枚トランプ問題の極めて異様なバリエーションのあるものを使用して多くの研究を行ったが、特に自然な状況において、そこからひとの推論能力に関してどれほどのことを知ったといえるか。もし知恵のある思考に関しての心理学研究から知りたいと考えるなら、つまらないことではない、広くそしてすべてを含んだようなモデルからはじめる必要がある。モデル詳述の問題は、さらに広範な特別なモデル構成要因の研究を通して提供される。

知恵のバランス理論は、今その発達の初期段階にある。現状においては、この理論は賢い思考の研究に対して意味ある出発点を提供することが目的である。このモデルの各構成要素は、構成要素間の関係はもちろんのこと、更なる理論的進歩そして経験的研究を通して精練される必要がある。けれども現在の形式においてさえ、このモデルは、ひとの決断及び行動を理解し評価するのに有用な手引きを提供するものである。どのように実行された行為が多様な利害と結果にうまくバランスするのか。決断者は、コモングッドに至るように試みようとしたのか。適応、シェーピングそして環境選択にはバランスがあったのか。

さらに、知恵のバランス理論は、すでにスクーリングの文脈では成功してきている。次の節では、スタンバーグ理論の教育学的意義を記述し、そして学生の賢いそして健全な判断の能力を発達するように意図された中学校のカリキュラムのデザインがいかにか手引きとして使用されたかを説明する。

知恵理論と教育

一瞥したところ、スタンバーグの知恵のバランス理論は、公的教育には不向きのようにみえる。このバランス理論においては、価値にかなり重きを置いているので、暗黙の知識及び個人と環境との間における文脈特殊的相互作用が、クラス場面においてその適用の邪魔になるよう

にみえたりする。教師はどのようにして知恵の表現のために必須な、明瞭なそして暗黙の洞察を学生に発展さすようにできるのか。

知恵のための教育目標は、学生に〈教育的文脈〉を提供することで達成可能である。この文脈の中で、学生は賢い思考を作るものが何であるかを理解できるように系統立てられる。換言すれば、知恵を教えることは、〈知恵について教える〉情報という教訓的方法を通しては達成できないということである。これに代わって、学生は賢い決断にある多様な認知的感情的過程を能動的に経験する必要があるのである。

このような諸過程はどのようなものであり、またそれらはどのようにしてクラスの中に導入されるか。スタンバーグ(2001)は、知恵の理論から16教育学的原理と6手続きを概説している。これらすべての教育学的ガイドラインの背後にある基本的考え方は、“人は子どもに〈何を〉考えるかではなく、むしろ〈いかに〉考えるかを教えるということである。知恵や、純理論的教義あるいはイデオロギーについて教えるときには、場所はないということである。”そこで、賢い思考の発達には学生によって実行される、また必要なときにのみ教師によって支持される、心と感情についての組織的な実践を求めるものなのである。さらに特別には、学生は反省的に、対話的にそして弁証法的に考える能力を増進する活動に専念する必要がある。さらに、教師の役目は、学生の思考の多様なタイプの発達の足場を提供することである。

次に、望ましい学生と教師の実践をさらに詳しく考察しよう。〈反省的思考〉においては、個々人の働きが、モニタリングを許し、多様な過程をコントロールできる反省の目的に合っていることである。重要なのは、反省的思考についての考え方が、認知的諸過程の意識と規制に限定されないことである。むしろ、拡張されたフラヴェル(Fravel,1987)のメタ認知に類似している。このメタ認知は、感情、動機、運動行為と同様に認知機能についての知覚と知識を含んでいる。知恵は、人の心理学的状態についての明瞭な意識を意味するだけでなく、タバコを吸いたい衝動と吸わないで健康を守りたいというときのように、葛藤する価値と利害のなかにおける緊張を見出し規制する能力をも必要とするのである。“人は判断するときには、賢くあるはずもないと同時に衝動的であり、心を失う。”さらに、知恵は暗黙の知識に依存し、そのために、あいまいな文脈の手がかりに対する例外的感受性を求めている。賢い決断をする人は、述べられていない規則と特定の環境に関するいろいろな仮説を、目的を持ってピックアップし、望まれた目標に達するために環境の条件の理解を効果的にしようとするのである。賢い決断は、方略的で目標志向的であるから、よりよい状況の要求に合うように、あまり成功しそうな方略は柔軟に修正する能力と同時に、選択された方略の進行をモニターすることを当然ともなうのである。

あなたの価値意識、自己処理を含む葛藤利害の効果的処理、特定の状況についての微妙さに洞察を得て、この洞察を有益な方略に工夫する能力など、これらすべては、反省を必要とする諸過程を表している。

教師は学生が自分自身の価値を開発し、形成することができるような教授活動をデザインすることで、反省的思考が実践されるのを支援することができる。さらに学生は、自問あるいは自己モニターのチェックリストを使用するなどの有益なメタ認知方略を使うように明確に教授される。そのような方略における教授は、学生がよりよい材料を割り当てて、改善された転移の生じた成果、そしてその内容のより深い理解など、多様なやり方で自分の成果を改善できる。

反省的思考に加え、知恵は〈対話的に〉思考することを要求される。ポール(Paul,1986)

によって論じられたように、正しい解答のないような“雑然とした”問題は、論理的に定義された単一の枠組みを使うだけでは解決できない。それらはほかの種類の思考を必要とする。その思考とは、個人が自分の見方が正しいという圧倒的な内的センスを完全にもつことができるが、しかし間違っているという認識を迫るような枠組みを持つ。対話的思考においては、個人は問題に関する多様な展望を生み出し、熟考するために多様な枠組みを利用する。問題解決は、行為に関する既定の過程からくるものではなく、むしろ選択肢の注意ぶかい重み付けから得られるのである。

対話的思考の発達は、それ自身が対話的である支持教育的場面において大変よく養成される。例えば、対話的思考は、多様な視点を読むことと討論を通じて増進される。“思考する人は、問題に関して異なった展望を持つ音声をヘッドフォンからいくつかの声を聞く。ひとつ以上の展望を聞く能力と特質は、異なった展望を持っているほかの人との討論に参加したことに帰される。”対話的思考の発達に対する学生討論の効果を研究した経験的研究は、この討論に参加したことにより、良く構造化されていない問題を解決する学生の能力を改善することができることを示している。例えば、読むことで生じた論争的話題に関するグループ討論に参加して、小学校の生徒は、解決するのに困難な状況における行動過程を選択するように要請された個人の書き取り課題の成績が良かった。特に生徒のエッセイは、グループ討論をしなかった対照生徒のエッセイよりも賛成反対に選択された活動に対する反応数が多かったのである。このエッセイの質的分析は、少なくとも討論に参加したある生徒たちは、対話的やり方における問題について、一貫して論点に選択肢のある展望についての予測と開発を書いていたのである。

対話的思考が多様な視点の考察から解決するのに対して、＜弁証法的思考＞は、対立する見方の力動的統合を強調する。対話的思考が考えと状況がどのように展開するかについてのひとつの理解である。これはヘーゲル（Hegel,1807/1931）にまでさかのぼるが、それは本質的にあなた自身の“悪魔の弁護”に相応しいものを含んでいる。弁証法的思考では、知識は矛盾する解決を発見することで形成される。第一に、ある＜仮説＞が考えられる。例えば、誰かが喫煙を全く禁止することを提案する。次に、ある＜対立仮説＞或いは最初の提案に否定を考える。例えば、ひとによっては、喫煙に対して自分で決断することを認める示唆を行う。最後に、見たところ対立する二つの提案の総合あるいは調停が展開される。例えば、喫煙の問題に関して自由に決めるべきだが、それにはある公共の場所では喫煙禁止とするとか、タバコを未成年者に売のを禁止するといったようなある制約が必要である。重要なことは、二つの対立する見方が調停されるときには、この過程が止まらないことである。ある総合がひとつの新しい論題になり、再び、対話思考の新しいラウンドで否定されるのである。

対話的思考は、単一の解決の限定、選択肢の存在そして一見したところ対立する見方に新しい、そして恐らくはさらに複雑なより賢い調停をする統合の可能性を暗黙のうちに行うことで、知恵を養成する。さらに、対話的思考は知識についての静的なそして固定的な考え方を止め、もっと凝ったそして認識論的な遂行の獲得を支援する。対話的思考においては、知識は順応性のあるそして流動的なものである。それは選択肢のある見方の力動的な相互作用を通して作られる。対話的思考は、知識源の焦点を権威的なものから自己に移し、そして知識をもっと複雑なもの、相対的なもの、進化するものと看做す。知識と知識の起源についてのこのような見方は、1) 学習における活動的任務、2) 課題の遂行の際の固執性、3) 素材のより深い理解と統合と関係して示されてきている。

対話的思考は、教師が既知の形式における知識を伝えるというよりは、むしろ生徒自身が問題を理解するような機会を与えられるときに、クラスの中で養成される。さらに、問題の統合を必要とする指示を必要とし、そしてそこで、文献、歴史、芸術、科学などのような内容領域の間の人為的な境界を克服できる。最後に、生徒は知識の力動的な性質を発見するために、どのような内容の領域においてもパラダイムを現実へ移すことを学習すべきなのである。

反省的、対話的、弁証法的思考に専念する学生にいろいろな文脈を提供することに加えて、教師はクラスの内外において、賢い思考の〈モデル〉を作り、それを〈励ます〉機会が自然に起こることを求めなければならない。例えば、ある教師は、二人の学生が喧嘩をしたり、個人がもっと構成的なやりかたにおいていかに同じような状況にたどれるかというようなひとつの葛藤状況を使ったりすることもある。例えば、ある教師は次のように言うことで、賢い思考をモデル化できる。“このような状況に私が入ったとき、私はほかのひとの考え方からその口論を理解するようにする。そして私は私自身の行動がその状況に貢献したかどうかを考える。この対決を防ぐ違ったやり方があったかどうか。その不一致を解決するどちらにも受け入れられるものがあるだろうか。”

さらに、教師は学生が行ったよい判断を理解し褒める機会を逃してはならない。例えば、学生たちが他人を考慮するような行動を示すとき、教師はかれらの進歩を認めるべきである。“われわれは自分が誰であるかを教え”そして知恵が説教されるよりは、実践されるクラスの部屋のコミュニティを作ることの重要性を過大評価することはできない。学生は知恵の決断をすることが現実であることを経験する必要がある、それが達成されることにより、また一層調和的存在になるようになるのである。

スタンバーグの知恵に対する教育の提案は、教育に対するほかのいくつかの現代のアプローチとも一致する。きわめて注目できるのは、批判的思考と性格の発達を増進するように企画された教育的首唱に関係する。批判的思考及び性格発達についての考え方は、多年にわたり多様な解釈を経験してきた。そしてそのどちらをも詳細に評価するのは難しい。にもかかわらず、たいいていの場合、批判的思考に対する教育は主に、分析的そして推理的能力の教育を構成している。それに反して性格教育プログラムの強調は、社会的そして倫理的発達におかれているのである。例えば、エニス (Ennis,1993) は、批判的思考を“何を信じるかあるいはすべきか”として定義している。かれの12の批判的思考能力の分類法は、以下のものを含んでいる (Enis,1986,p12)。

1. 問題に対する焦点化
2. 論点分析
3. 透明化そして/あるいは難題を問いそして答えること
4. ある問題の資源の真偽を判断すること
5. 観察レポートを観察・判断すること
6. 推論の演繹と判断
7. 結論の推論と判断
8. 価値判断をすること
9. 形態、定義的方略、及び内容の3次元における用語の定義と定義の判断
10. 仮説の証明
11. 行為の決断

12. 他者との交渉

この12能力のうちで、価値判断と他者との交渉の二つのみが、形式及び非形式推論とは別な目標となるものとして考察され得るものである。特に“他者との相互交渉”により、エニスでは、“a) 錯誤ラベルを採用し、反応すること、b) 論理的方法、c) レトリック方法、d) 立論などを意味する。これはまた、立論と推論に関する決定的な思考教育についての主要な焦点を例証している。

他方、性格教育は、“同意された価値のセットについて、子どもや青年に関連のある努力によって教育すること”として定義される。多様な“価値リスト”は、一般に正直さ、高潔、公正さ、責任そして自己及び他者に対する尊敬などの倫理的価値を含んでいる。

そこで、批判的思考及び性格発達、知的スキルに関して主に焦点をおく前者の第一歩と社会的道徳的適格性を強調する後者とは、教育の異なる側面を強調するのである。知恵の教育に関するスタンバーグの提案は、知的及び社会倫理的発達についての重要な教育目的を単一の理論的に動機付けられたアプローチへと統合するものである。知恵は、知識と批判的思考を含むが、しかしそれはまたある倫理的向社会的性質をもっている。単に自分のために推理能力を巧みに使用する人たちは、良い批判的思考者だといえるが、しかし知恵がある者とは言えない。

将来の研究方向

このように、知恵のバランス理論は未だ発達の初期段階にある。スタンバーグのモデル及びその関連のモデルにおいて数え上げられている多様な要因について解答されるべき多くの問題がある。例えば、コモングッドに対して、どのような心理学的諸過程があるのか、またどんな個人的特徴が葛藤のある利害、結果、そして環境的反応におけるバランス能力に影響するのか、などの問題がその例である。

知恵の決定をするのを支持するか対立するかについての環境の特徴は何か。このモデルのダイナミクスは何であるか、つまり、多様な利害、結果、そして価値と知識を適用すると同時に、環境的反応を考慮することに関連して、そこにどのような特別な進歩があるのか。知恵思考を決める諸過程は継次的か、並列か、円環か、混合か。スタンバーグのモデルは、知恵思考の複雑な現象の探索を手がけるのに有益な方法を提供する。この挑戦は、その理論的構成をさらに洗練し、そしてこの理論を経験的検証に向ける多様な研究をデザインすることで、受容されるであろう。

知恵のバランス理論の教育的意義はまた、さらに詳細に吟味される必要がある。前に記した知恵カリキュラムを教えることが可能かどうかの問題に、また知恵に対する教授がいかに達成されるべきかの問題に対して、ある解答を提供するであろう。しかし多くの問題が残っている。例えば、教育プログラムが全体として評価されるとき、多様な教授実践の相対的貢献についての情報が、しばしば失われているのである。つまり、反省的、対話的或いは弁証法的思考を養成することに力点をおくがゆえに、或いは教師が効果的に工夫し、知恵のある行動を励ますかゆえに、このカリキュラムが＜働いたのか＞どうか必ずしも明らかでない。多様な教育的実践の相対的有効性に関する情報が、理論的実践的理由から重要である。知恵を教えることの

教育学的実践を弁護するために検証が必要であり、またこの理論を拡張し、修正するためにも検証が必要である。カリキュラムの発展に携わる教育者は、経験的研究において用心深く検証された教授実践に依存する必要がある。

さらに、知恵を教えるための学校教授の再編に関連する重要な研究方向は、教師の教育である。学生らの学習における変化は、教師の教育における変化から始まると思われる。教師の信念、知識、そしてこの材料を理解する方法は、学生の学習に直接に結びつく。この関係は、教師らが知恵の思考における学生の能力を増進しようとするときに、とくに強いものとなる。知恵に関連するこの理論を理解するために教師が準備する効果的やり方を見分けるための、またこの理論と一致する理論のレッスンを実行するようにできる教育学的方略を発展させるための更なる研究が必要である。この理論についての知識、技法そして態度における重要な変化なしには、教師は新しいプログラムを教えることはできるであろうが、しかし彼らはこれらの学生からの伝統的成績を得る結果でもって、伝統的な成績を型に嵌め期待してしまうであろう。

知恵を教えることは、野望的目標である。しかし知恵思考の教育学が明瞭な理論的構造に依存するのであれば、それは達成され、そして健全な経験的研究によって支持されると考えられる。個人と社会に対する潜在的恩恵を考えれば、学生らの判断が賢くなる教育の挑戦を受け入れる必要がある。“知恵を教える”プログラムは、その方向への重要な第一歩なのである。

以上みてきたように、「知恵」の概念は価値体系を軸にしているが、その働きは個人内のレベルから個人間そして対社会的な状況下で、価値の利害関係の葛藤を伴う判断の問題に深く関わっている内容を反映している。このようなかなり難しい課題を心理学が要請されている教育の現状を考え、この問題に取り組むべき必要があると認識しなければならないように思える。そして実際問題として、この知恵を教育に適用するのは、それぞれの研究者が具体的な教育プログラムを開発して、どのように実践することができるかが問われている。

知恵のバランス理論の教育への適用とは別に、いわゆるポジティブ心理学を心理学の専攻生に教育プログラムを実施することの効用について、ファインバーグ (Fineburg, 2004) の提案がある。彼はポジティブ心理学を学生に教育することの意義を学生にとっての恩恵、教育者にとっての恩恵などを指摘し、この心理学をどのように学生に教育するかについてある提案を行っている。上に述べた知恵のバランス理論を含め、ポジティブ心理学の教育カリキュラムをどのように開発するかが、今後の課題である。ポジティブ心理学は、今後の心理学の新しい方向を示唆する誕生間もない分野なので、教育者としての心理学者はその緒についたばかりである。今後はいろいろな展開をみせる新しい流れの心理学となると思われる。

文 献

- Baltes, P. B., & Smith, J. 1990 Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins, and development* (pp.87-120) New York: Cambridge University Press.
- Birren, J. E., & Fisher, L.M. 1990 The elements of wisdom: Overview and integration, In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origin, and development* (pp. 317-332). New York: Cambridge University Press.
- Bush, G., 2002, June 19) Speech at White House Conference on Character and Community, Washington DC: Retrieved from <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002/06/20020619-22.html>.
- Ennis, R.H. 1986 Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32, 179-186.
- Fineburg, A., C. 2004 Chap.12 Introducing Positive Psychology to the Introductory Psychology Students, 197-209. In Linley, P. A. and Joseph, S. (eds.) *Positive Psychology in Practice*, John Wiley &

Sons,Inc.

- Fravell,J.H. 1987 Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Wienert & R.H.Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.21-29). Hillsdale,NJ: Earlbaum.
- Holliday,S. G., & Chandler,M.J. 1986 *Wisdom: Explorations in adult competence*. Basel,Switzerland: Karger.
- 加藤孝義 1997 空間感覚の心理学 左が好き？ 右が好き？ 新曜社
- 加藤孝義 平成13年(2001) 21世紀の新しい人間像－抑圧された感性の復活による知性と統合－東北福祉大学紀要、第26巻、29号、197-206.
- 北村晴朗 2001 全人的心理学～仏教理論に学ぶ～ 東北大学出版会
- Kramer,D. A. 1990 Conceptualizing wisdom: The primacy of affect-cognition relations. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins, and development* (pp.52-83). New York: Cambridge University Press.
- 菊池章夫(編著) 2007 社会的スキルを測る： Kiss-18ハンドブック 川島書店
- Labouvie-Vief,G. 1990 Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. In R.J.Sternberg (Ed.) *Wisdom: its nature, origins,and development* (pp.52-83). New York: Cambridge University Press.
- Paris,S. G.2001 Wisdom, snake oil,and educational marketplace. *Educational Psychologist*,36,257-260.
- Pascual-Leone,J. 1990 An essay on wisdom: Toward organismic processes that make it possible. In R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins, and development* (pp.244-278). New York: Cambridge University Press.
- Paul,R.W. 1986 Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. In J.B. Baron & R.J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp.127-148). New York: Freeman.
- Perkikns,D. 2002 The engine of folly. In R.J. Sternberg (Ed.),*Why smart people can be so stupid* (pp.233-243). New Haven,CT: Yale University Press.
- Polanyi,M. 1966 *The tacit dimensions*. Garden City: NY: Doubleday.
- Reznitskaya, A., Anderson,R.C. McNurlen,B.,Nguyen-Jahiel,K., Archodidou,A., & Kim,S. 2001 Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*,32,155-175.
- Reznitskaya A. & Robert,J.Sternberg. 2,004 Chapter 11 Teaching students to make wise judgments: The "teaching for wisdom" program. 181-196. In P.A., Linley and Joseph. S. (Eds.) 2004 *Positive Psychology in Practice*. John Wiley & Sons,Inc.
- Sternberg,R.,J. 1998 A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*,2,347-365.
- Sternberg,R.J.,2001 Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36,227-245.
- 鳥居哲志(編) 2005 ポジティブ心理学 21世紀の心理学の可能性 ナカニシヤ出版

