

## 対人相互作用と認識発達に関する研究

— 文献展望 —

林 昭 志<sup>1)</sup>

本論文の目的は、対人相互作用と認識発達に関する研究の文献展望を行うことである。しかし本論文では、Doiseの理論とこれに関する研究に限って検討することとする。まずDoise理論の生まれた背景に触れるため、はじめにPiagetの理論・研究の個人主義的側面の批判を紹介する。次に、Piagetを批判的に発展させたDoise理論を紹介し、他の理論と比較しながらその位置づけを試みることにする。そして、Doise理論についての実証研究をレビューし、その問題点や今後の研究方向について考察していくことにする。

### 1. Piagetの認識発達研究と対人相互作用の影響の問題

認識発達の研究で有名なものにPiagetの研究がある。このPiagetの認識発達研究は、当該分野の研究のなかでも重要な位置を占めている。Piagetは発生的認識論の中で、子どもの認識の発達過程は論理数学的構造の発生の過程であると考えていた。しかしPiagetの認識発達に関する実証研究の中では、認識発達に及ぼす社会的な交流の影響を考慮したものは多くはなかった。Piagetは、他者との交流の影響を発達過程を記述・説明する上での中心的な問題としては扱わなかったのである。Piaget以降、Piagetを批判的に継承したというCaseやSieglerの研究でも社会的な交流はほとんど扱われていない。こうしたPiagetの研究は今日までたびたび批判されてきた(e.g. 浜田, 1983, 1994)。

このように、Piaget理論にはこれら社会的観点の欠如ないし不足の問題点があった。(林, 1995 発達心理学会ラウンドテーブルでの発表)。第1に、Piagetの構成主義の理論である(Piaget, 1977)。Piagetは、発達環境において「もの」と「ひと」を分けて捉えず、Obs. Oとして物理的刺激と人間から与えられる刺激とをひとくくりにしてしまった。第2に、Piagetの知性観である(Piaget, 1947)。Piagetは、群性体の形成

に果たす、個人内の思考と個人間の相互作用の役割を相補的にみている。このことによって、Piaget理論はそれぞれに独自の役割を与えずに、前者の役割を中心に認識発達を説明してしまう理論となった。第3に、Piagetの子ども(幼児)観である。Piaget(1947)は、幼児においては人との相互作用によって論理構造が形成されることを否定的に考えている。Piagetは、幼児が自己中心的な思考段階にあることがそれを不可能にしていると考えている。Piagetは、このような幼児観をもっていたために人との相互作用を研究せず、個人的な思考ばかりを研究したのではないかと考えられる。第4に、Piagetの研究歴のなかでの対人相互作用の役割の位置づけである。Piagetは認識発達を促進させる上でpeer interactionの果たす役割を全く無視したわけではなく、初期の言語(1923)、道徳性(1930)の研究においてこれを重視していた。しかしこの初期の研究以後はほとんどこれについて研究していない。唯一、Piagetがこの影響を明らかにした研究は、初期の言語発達、道徳性の発達の研究においてのみであった。Piagetは後期になると社会的な交流を研究しなくなったのである(浜田, 1994)。後期には「矛盾の研究」(1974)という均衡化過程に関わる研究があり対人間均衡化への発展が期待されるものであるが、ここでは「矛盾」は子どもが自らそれを体験するという個人的な性質をもつものであり、対人相互作用と関連づけたわけではなかった。

ただし、Piagetは初期以後でもわずかではあるが社会的影響を考慮した言及を行っている。Piaget(1966)は、発達の諸要因は、生物学的要因、活動の均衡化の要因、個人間の協応による社会的要因、教育的・文化的伝達の要因にあると考えている。そして、個人間の協応による社会的要因について、子どもは、もっとも幼い年齢から、至るところで社会的接触の恩恵を受けていることは明らかであると認めている。そして、均衡化の過程について、社会的ないし個人間的な活動にも関係している可能性を証明されねばならない点であると認めている。これは言い換えれば、相互交流や協力や対立の中に、協

1) 名古屋大学大学院教育学研究科博士課程(後期課程)

応や調整と同じ法則がある可能性を認めるものである。しかし、一般的に Piaget の発達メカニズムの理論は社会的相互作用的な理論であるというイメージをもっていない。それは Piaget が、これらの要因のほとんどを自ら実証しておらず、理論化を十分図らなかったことが1つの原因であると考えられる。

そもそも子どもは、常に様々な集団のなかで生活しているため、社会的な交流が数多くあるはずである。そうした交流の中で他者から学ぶ機会があれば認識を発達させることができると考えられる。従って、対人相互作用が認識発達に及ぼす影響は無視できないと考えられる。この意味で子どもの認識発達過程は、子どもが自分自身を取り巻く環境から社会・文化的な影響を受ける過程であるといえる (e.g. Vygotsky, 1970; Mead, 1934)。特に子どもは一般的に、幼児期になると同年代の仲間と活発な交流を行うようになるが、この交流は幼児の仲間関係の成立のスキルや他者の感情の理解など、社会性の発達への影響だけでなく、認識発達に及ぼす影響も大きいと考えられる。子どもは、親、養育者、教師から物事を学ぶのと同様に、同世代の仲間との交流の中で相手の自分と異なる考えに触れることによって知的に発達している可能性があると考えられるのである。以下に仲間同士の相互作用が認識発達に及ぼす影響を支持する、Piaget を発展させた理論と研究を以下に紹介する。

## 2. Doise の認識発達理論

対人相互作用と認識発達の関係について、Piaget を批判的に発展させた Doise & Mugny (1984) の社会的構成主義の立場がある。Doise & Mugny (1984) は、個人の認識は社会的相互作用過程の中で社会認知的葛藤が発生し統合的に解消される時に、再構成され精密に仕上げられていくと主張した。これは認識発達の進行には人間との交流が必要不可欠であり、親や教師といった大人などの目上の立場の他者から教えられること以外に仲間同士での互恵的な発達が可能なことを示唆していると考えられる。もっとも子どもの認識は、他者とのコミュニケーションなしに子どもがひとりで物的環境とかかわり物的環境に対して同化と調節の機能をはたらかせることによって発達していく場合もあることは事実であろう。これについて Doise 理論は Mead や特に Vygotsky の、対人間過程が個人内過程へ転換され、どの機能もまず社会的レベルで現れ次に個人的レベルで現れるという考え方を援用し、認識能力の自律的行使は社会的相互依存にもとづく発達の結果としてのみ可能となると考えているのである。この Doise & Mugny (1984) の研究は近年わが国でも紹介されはじめている (山内, 1986; 滝沢,

1987; 小嶋, 1991; 滝沢, 1992)。

Doise & Mugny (1984) は、Piaget に対して次のように批判した。「Piaget は均衡化の理論を提示した。それは、子どもが自分自身の反応同士の葛藤を表しているところの今の理解の混乱に取り組む反応の方法を述べたものだった。最初の段階では子どもは矛盾をすべて否定するが、後には魅力ある中心化を部分的にあるいは完全に統合するようになる。この混乱の役割はこの (Piaget の) 均衡化モデルにとって重要である。我々はこの混乱は性質において何よりもまず社会的であると考ええる。事実、他人が子どもとは異なる中心化を主張するとき、子どもは認知的な性質であるばかりでなく社会的な性質の葛藤に直面することになる。2つの異なる中心化が同時に存在しうる社会認知的葛藤は、連続的で交互に現れる、個人的な中心化に由来する葛藤と同じくらいの容易さでは否定されえない」。Piaget の実証的な研究において認知的葛藤は、あくまでも子どもが物的環境と触れ合う中での個人的な性質をもつものであった。しかし Doise は、社会的な作用が個人の認識を形成するという社会的な観点を強調している (Mugny & Doise, 1978)。Doise においては、Piaget の均衡化の過程が社会的相互作用の中で起こる対人間均衡化として捉えなおされているのである。社会認知的葛藤とは、単なる異なる反応同士の対立ではなく、ある社会的立場を占めている代理人の間での葛藤であり、そうした状況が強調する対比なのであるという。社会認知的葛藤は、社会的な相手との間での課題を解決する方法に関する葛藤なので、社会的側面と認知的側面とが分離できないことが強調されている。このことから社会認知的葛藤は社会心理学的メカニズムであるというのである。Doise 理論は、子どもの既存の自己中心的な認識を他者の視点も取り込んだ、より均衡化した高次の認識に変化させていく Piaget の発達メカニズムを社会的なやりとりの場面の中に応用したといえる。

なぜこうした社会的葛藤が効果を持つかという点 Doise & Mugny (1984) によれば、第1に、他者との葛藤状態は単なる認知的不一致ではなく、個人間の関係を含んでいるからだという。前操作的思考段階の子どもは自分自身で観察したものの同士の葛藤を感じることは難しいが、社会的問題が伴っている場合には容易に認知的葛藤を感じるができるからである。第2に、他者は新しい認識の方法の精緻化に関する手掛かりを与えうからであるという。この思考段階の場合は他者は必ずしも正しい認識を与える必要はなく、自分と異なる認識であれば退行的なモデルであっても視点の協応が起こることがあるという。第3に、他者との葛藤は異なる反応に

関する子どもの認知的な活動をよりアクティブにするからであるという。しかしこの社会認知的葛藤は相手へ追従するという解消のされかたではなく、よりバランスのとれた認識構造に協応するという形で解消されなければ認識発達にはむすびつかないのである。

Doise 理論は、他者の行動の観察によって知識が獲得されるとする Bandura (1977) の社会的学習理論の立場とは異なり、自分の視点と相手の視点との間の認知的葛藤を高次の論理的構造に統合していくことによって新たな認識構造が形成されるという立場である。初期の Bandura の理論は S-R の連合理論において刺激が社会的な刺激の場合にまで広げられたものと考えられる。正しいモデルの提示が認識発達には必須のものなのである。Mugny & Doise (1978) によれば中心となるのは模倣の概念である。初期の Bandura の理論では社会的場面で獲得されるものは基本的にはモデリングされるもの以上ではないと考えられる。しかし Doise 理論では社会的場面で参加者の初期レベル以上のものが創造されることが可能であるし、正しいモデルが必ずしも必要わけではない。この点で「葛藤」理論と「模倣」理論は論争状態にある。また Doise & Mugny (1984) は行動主義アプローチは、被験児への社会的刺激を非人間的環境における刺激と変わらないものとしてみなしてきたと批判している。

また、Doise 理論は、やはり対人相互作用を重視している Vygotsky (1962) の理論とも異なって、自分よりも有能な相手との相互作用を必ずしも重視しない。Vygotsky は子どもの認識発達を促す教育者の役割について論じているが、ここでは、知識を持った指導者は知識をもっていない被指導者に知識を獲得させるのであり、被指導者との関わりから自ら知識を得ることはない関係にあるといえる。つまりこの2者の関係は不均衡であり対等ではないといえる。仲間同士の相互作用においても、有能な方が他方に援助するという関係のもとでより無能の方のレベルが有能の方へ近づくと想定されるものである。この点で Doise らの理論とは対照的である。Doise は葛藤は自分よりも認識段階の低い相手との間でも生じ、その相手との相互作用でも認識発達にとってプラスになりうると考えている。Piaget の理論を継承した Doise の理論は対等一平等な人間関係を必要としている点が特徴である。Doise 理論では、対等一平等な人間関係のもとで行われる自由な対人相互作用によって能動的な思考活動が起こることを想定しているのである。

Doise と Piaget の理論的な共通点を整理する。第1に、先にみたような認識発達における中核的な概念とし

て認識葛藤を重視し、均衡化の考えをもっている点である。第2に、発達過程における個々人の自発的で自由な思考活動を重視する点である。そのため対等一平等な対人関係のもとでの相互作用を必要とする。第3に、子どもの認識を自己中心性として特徴づけている点である。子どもの認識の枠組みが脱中心化していくメカニズムを問題にしている点である。この他に、認識を操作として捉える立場、認識の段階・構造を仮定する立場なども共通である。

Doise と Piaget の理論的な相違点を整理する。主要な点は、Piaget が認識の再構成について個人と環境との均衡化としてのプロセスを扱い個人内の過程で生じるとするのに対し、Doise はこうした認識の再構成は社会的プロセスの中で生じているとしている点である。Piaget が個体発生的な発達プロセスを強調し、個人的葛藤の重要性を主張した(発生的認識論)のに対し、Doise は認識の形成の社会的過程への依存を主張した(社会的構成主義)のである。

Doise と Piaget の実証研究の相違点を整理する。社会的相互作用の研究において用いた課題について、Piaget が言語、道徳性などに限られたものであったのに対し、Doise らは Piaget の液量・数・長さの保存課題、3つの山問題を変形した空間変換課題、共同ゲーム課題等であった。Doise らは、いわゆる Piaget 課題を自らの社会的相互作用の理論的立場から追試したのである。

Doise が Piaget を発展させたことは、社会的相互作用が認識発達において有用である領域を、言語、道徳性だけでなく、Piaget の保存課題等で実証することによって、他の認識能力の領域に拡大したことである。また、Piaget の認知的葛藤の概念を社会認知的葛藤の概念として捉えなおすことで、Piaget が十分理論を展開しなかった、認識と社会との関係についてより精緻に結びつきを示したことでありと考えられる。

ちなみに、Piaget と同様に子どもの認識の特徴として自己中心性 (egocentrism) を前提にしている先の点は、発達の出発点に他者との共同性をみている Wallon と異なる点である。浜田 (1983) は、Piaget の研究の前提では常に、子どもをひとつの完結した個体としてみなしてしまっていると批判している。Wallon においては、子どもは初期には周囲の社会に溶け込んだ状態にあり、そこから次第に自我に目覚め個性化していくという。Piaget においては、子どもの発達過程は、自からの殻に閉じた個人的な状態から相手の視点を理解する社会化へ、というものである (浜田, 1994)。Doise の理論も認識発達の社会的相互依存を主張して

おり、この意味ではWallonの共同性の発想と共通点がある。しかし Doise の理論は乳児期の自他未分化の段階を考慮していないのである。相互作用の中で対人的均衡化が生じるためには、自己の判断をもつことのでき、それと他人の判断とが違っているときにその違いに気づき理解できることが、その前提条件となる。従って、Doise の理論はそれが可能な自己が確立した発達段階（幼児期の後期）以降に適用されるものである。この意味では主に幼児期で展開されている Doise 理論が、そうした自己が確立した児童期以降にも応用しうる可能性があると考えられる。

ところで、Piaget との共通点である認識的葛藤の概念は、Berlyne (1965) や Hunt の認知的葛藤 (conceptual conflict) の概念と類似している。この認知的葛藤とは、いくつかの両立しがたい情報に接したときに生ずる疑問、当惑、矛盾、驚きのことであり、すでにもっている既有知識と新しい知識との間に一定のずれがある場合に生ずるものである。この認知的葛藤によって、知的好奇心が発生し、即ち、内発的に動機づけられて、自発的な認識活動が生じる。このような認知的葛藤を低減する形でされた学習は定着度や転移度が高いという。学習を始める前に学習者に適度な葛藤をもたせれば、学習の効果が上がることになる。Berlyne (1965) は Piaget のいう均衡化は自分の言う認知的葛藤によって引き起こされるものだとして述べた。Doise と Berlyne は、Piaget と同様に認識的葛藤が認識発達をもたらすことを前提にしている点では共通している。一方相違点は、

Berlyne (1965) や Hunt においては、この認識的葛藤は指導者あるいは保育者が与えるものとして考えられていることである。他方 Doise においては認識的葛藤は、対等な自分の仲間レベルの相手との間で発生するものとして考えられている。この点が両者で異なっている。また、Doise 理論の立場の研究には児童期・学童期についてのものがほとんどないが、Berlyne では学童期についてのものが多いようである。落合 (1986) は、Berlyne (1965) を引用しながら、好奇心を高める発展的な発問の選択肢について、教育実践への応用をめざした研究を行った。ここではもちろん、発問の選択肢は実験者が準備している。教育の実践研究としては、斎藤 (1969) がある。斎藤 (1969) は、子どもの認識を高いものに変革するためには、授業のなかで教師が子どももっている認識とは矛盾する意見を提示して、一面的、常識的な子どもの認識にゆさぶりを与えることが重要だと主張している。こうして生じた葛藤を克服してゆく授業のなかで、子どもは高次の認識へ到達するというのである。これらの研究は、認識に関する葛藤の意義を重視しているもの子ども同士の相互作用の意義を必ずしも考慮しているとはいえないと考えられる。

Festinger (1957) は、論理的に、経験的に、あるいは慣習と照らして相互に矛盾すると考えられる意見や信念、知識などの認知要素が併存する状態を「認知的不協和」と呼び、人には一般に、これに会ったときにこれを低減あるいは回避しようする傾向があることを仮定した。Festinger によれば、不協和が発生したとき、相対

Table 1 Doise 理論に関係する理論家の比較

項目/理論家	Doise	Piaget	Bandura	Vygotsky	Berlyne	Festinger
対人的過程	必要	必要 (初期)	必要	必要	—	—
対人関係	対等	対等	モデル	有能な相手 非対称的	—	—
反応の性質	異反応 (誤反応可)	異反応	正反対	正反応	異反応	異反応
認識的葛藤	有	有	—	—	有	有
葛藤の処理	対人間統合	個人内統合	—	—	低減	否定 無関係
変化の対象	発達	発達	学習	発達・学習	学習	態度
課題	保存	言語 道徳	行動	認識	認識	態度
被験者	幼児	幼児	児童	幼児・児童	児童	成人
主要メカニズム	均衡化	均衡化	模倣 観察	対人間から 個人内へ	葛藤低減	否定 無関係
他				最近接領域	動機づけ	

する一方の認知要素を否定したり、両者を無関係なものとするような対処方略がとられると予測されている、ように思われる、という。これは、Piaget が認識構造そのものの変化の発生を認識的葛藤の経験が発生させると捉えていることとは対照的である。Festinger の言葉をかりて表現すれば Piaget では、不協和であると捉えられた 2 つの認知要素の関係をより高次の次元で統合するという対処方略がとられる、と仮定されているのである (吉原, 1991)。

以上の理論家を比較し Table 1 にまとめた。

これまでの学校教育の実践および教育方法の理論・研究のなかで、授業のなかで子ども同士の討論を大切にしようという発想が広くみられてきたし、現在もいくつかみられている。例えば、吉本 (1983) は、既知と未知の間を問う教師の「問いかけ」が子どもたちの能動的な思考や表現活動を刺激し、発展させ、教材の本質に迫る契機となること、また、「問いかけ」が子どもたちのなかに多様な意見や解釈をひきだし、それらの対立・分化をめぐる論争や問答が共感・統一にむかって組織されていること、等が授業を本質的に成立させるものであるとしている。さらに、教師と子ども、子どもと子どもとが教科内容の習得をめぐる応答し合う関係の形成とその質の深化・発展についての指導、即ち、学習集団の指導の課題として挙げたもののなかに、応答し合う学習規律を育てることだけでなく、早く「できたもの (者 — 筆者注)」「わかったもの」とまだ「できないもの」「わからないもの」とを「からみ合わせる」、「わかり方」「でき方」のちがいをめぐる対立・分化を共感・統一にまで高めていく、ことがある。これらを通して、すべての子どもたちの学習を主体的な行為にしていくという目標の達成が目指されるのである。これは、対等な子ども同士の意見対立が知的な学習に対して効果があるという考えに基づいており、異レベルの相手との相互作用の意義を強調する Doise らの理論との類似点が多いと思われる。しかし、これらはいくまでも学校教育の現場での方法についての理論であって、学校生活を離れた発達環境一般における機構までを考えようとした理論ではない。ともあれこのような教育実践、教授—学習の観点からみても、Doise の社会認識的葛藤モデルを検証することは意義があると考えられる。

### 3. Doise 理論に関する実証研究

Doise 理論に関する実証研究の全体的な傾向として考えられることは、Doise 理論に由来する社会認識的葛藤を扱った実証研究は多いが、これらは社会認識的葛藤の必要性を示すというよりは、その有効性を他の条件

と比較して明らかにすることによって、理論を支持したとしていることである。社会認識的葛藤と個人的な認識的葛藤を比較している研究がいくつかあるが、これらは必ずしも両者の内的なプロセスの異同を問題にしているわけではないことである。

まず Doise & Mugny (1984) は、以下のような幼児同士で行う視点の協応の課題、即ち、空間課題の研究を行い以下のような点について指摘した (第 6 章)。第 1 に、個人作業よりも、対人作業の方がより高い正答を示すことである。対人作業では個人思考の中では生じなかった社会認識的葛藤が起こったためと考えられる。(Doise, Mugny & Perrot-Clemont, 1975)。第 2 に、異なる認識レベルの子ども同士で相互作用を行った方が認識レベルが同一の子ども同士で相互作用を行った場合よりも、認識向上が著しいことである。異レベル同士の方が、同レベルの場合よりも対人相互作用の中で認識的葛藤が生じやすいからであると考えられている。しかしレベル差が大きすぎる、低レベルの被験児と高レベルの被験児の組合せの場合では対人相互作用場面でのレベルが高かったが、低レベル児の個人の事後レベルはあまり向上しなかった。一方レベル差がそれほど大きくはない、低レベルの被験児と中間レベルの被験児との組合せの場合には、中間レベル児も事後レベルが事前レベル以上に向上した。以上のような結果から、対人相互作用の効果が、単に高レベルを模倣した効果、即ち、モデリング効果ではなく、対人的な葛藤の構成的な効果であることを主張した (Mugny & Doise, 1978)。第 3 に、視点の対立した課題での認識向上が、視点の対立しない課題での認識向上よりも著しいことである。互いに空間配置を見る視点が異なる方が、葛藤が生じやすくなったためと考えている。このことから Doise & Mugny (1984) は、個人間葛藤は個人内葛藤よりも大きな認識向上をもたらす、即ち、葛藤は個人的なものよりも社会的なものの方がより認識向上と関連性をもっていると考えた (Doise & Mugny, 1979)。第 4 に、被験児の立つ位置に依存して解決の困難度が変わる空間課題において、課題解決が困難な位置に立って相互作用する被験児が 2 人の方が 1 人の方よりもそれが容易な位置に立つ被験児の事後レベルを向上させることを示した。第 5 に、訓練セッションで大人が提示したモデルがレベルのより低い退行的なモデルであってもモデルがない場合よりも事後レベルを向上させることである。このことからモデリングではなく、自分の判断とは異なる判断に出会うことによって思考が活性化していくメカニズムを示唆していると考えられる。第 6 に、退行モデルを実際に配置せず指で示しただけの場合は退行モデルを実際に提示する

よりも事後レベルが向上することである。このことからソクラテスの問答法の形態を知識発見の方法として支持しているのである。第7に、社会的相互作用がなくても課題が社会的な相手との間で確立される関係についての規則や慣習に関係している場合（社会的特徴づけ、social marking）は、その規則や慣習と子どもの認識レベルとの差異の間に社会認識的葛藤が生じて認識向上がもたらされることである。

さらに Doise らは、長さの保存課題についてモデリング効果ではなく葛藤の効果を見いだしている (Doise, Mugny, & Perret-Clermont, 1976)。また Perret-Clermont (1980) は、Doise 理論と同一の立場から液量や数の保存の獲得についての研究を行って、Doise 理論を支持する結果を得ている。Doise 理論とモデリング理論との論争点に関して Weinstein & Bearison (1985) は社会的相互作用の条件と社会的観察の条件の成績を比較し、社会的相互作用条件の方が優れた成績であることを示した。Giroto (1987) は、Doise & Mugny (1984) の用いた空間変換課題において方向についての葛藤がある場合の social marking の効果を示した。Emler & Valiant (1982) は、2人で作業する対人間葛藤の群と個人が異視点を経験する個人内葛藤の群は個人作業群よりも事後の成績が向上するが、これら両者にその差はないこと、また集団的葛藤の群で不一致の量が多い方が少ない方より事後の成績が向上していたことを報告している。これに関して Bearison, Magzamen & Filardo (1986) は社会認識的葛藤には最適水準があり強すぎても弱すぎても効果がないことを示した。これは、Berlyne の葛藤の理論における最適水準と類似している。ところで Azmitia (1988) は異レベルの相手との相互作用の効果がエキスパートと新米者では異なり、異レベルの相手と相互作用した新米者の場合には成績が向上することを示した。一方、Tudge (1989) のように社会認識的葛藤による退行現象を見いだした報告がある。その他にも、海外では Doise 理論に関する認識向上の心理学的研究がしばしばなされている (e.g., Taal & Oppenheimer, 1989; Monteil, 1991; Roux & Gilly, 1993)。

わが国では、社会認識的葛藤および社会的相互作用に関連する研究には以下のものがある。安永・清水 (1988) は、幼児を対象に Piaget の保存課題を用いて、同レベルあるいは異レベルの被験児同士で対人相互作用させた。その結果、保存獲得児の退行現象がみられたという。これは対人相互作用の負の効果を示したものである。同じく、対人相互作用の負の効果を示した研究がある。山内・青木・阿南 (1988) は、水平・垂直概念の課

題を用いて対人相互作用の効果を検討した。その結果、対人相互作用群は統制（個人）群や正答教示群とほとんど同一のレベル向上を示しており、対人相互作用の正の効果は見いだされなかった。逆に、事前テストで正答反応の被験児と非正答反応の被験児との組合せの対人相互作用群で非正答反応の被験児が対人相互作用の負の効果をうけていた。そしてこれを、異レベルの相手との相互作用において一方的な教えをうけたためであると考察している。Doise 理論では、一方的な相互作用ではなく互恵的な相互作用が強調され、すべての対人相互作用が認識発達にたいして正の効果があると想定しているわけではない。

一方、杉浦 (1990) は、Doise & Mugny (1984) と同質の空間課題を用いて実験し、Mugny & Doise (1978) (Doise & Mugny (1984) の第2の指摘) の追試的検討を行った。その結果、対人相互作用群が統制（個人）群よりもその対人相互作用場面の課題解決のレベルにおいてはより高く、個人の事後レベルの向上においてはより著しいことを示した。またその効果が持続することも見いだした。ただし統制（個人）群の被験児数はわずか数名であった。レベルの組合せについては、Doise & Mugny (1984) の結果と一致しなかったが、事前テストで中間レベルだった被験児は、どの事前レベルの被験児とペアになっても、事後レベルを向上させる傾向があった。また、対人相互作用過程の分析を行って、対人相互作用のなかで自分と相手との違いに気づき、モデルを見直していた被験児にレベル向上がみられたこと、社会的葛藤がある場合にはレベル向上していることを見いだした。このように、杉浦 (1990) の研究はおおよそ Doise & Mugny (1984) に一致する結果を得ている。

また安永・清水 (1989) は、認識の操作（液量の保存課題）に及ぼす仲間同士の相互作用の効果を検討し、保存レベル (C) と中間レベル (I) と非保存レベル (N) の3人で相互作用した場合が、CとNとN、あるいはNとNとNの組み合わせよりも、レベル変化が大きいこと、また、相互作用の進行モデルの次の段階へ進む発言が異なるメンバーに分散していた場合がよりレベルが向上していたことを報告している。レベルが異なる集団の方がレベル変化をうみだしやすいこと、等を示唆していると考えられる。

また安永 (1993) は、Doise & Mugny (1984) の空間課題を用いて、社会的相互作用と社会的観察の効果を比較した。その結果、社会的相互作用は社会的観察よりも事後レベルの向上および遅延テストの成績において効果が大きいことが明らかとなった。また、社会的相互作用した被験児では相互作用中に起きる修正反応が多いほ

ど、成績を促進させやすいことを見いだした。これは Weinstein & Bearison (1985) と同様に Doise 理論を支持する方向の結果であると考えられる。

一方、林 (1994a) は、5, 6 歳の幼児に対して Doise & Mugny (1984) 型の空間課題を用いて、異視点の相手との相互作用によって、社会認識的葛藤が発生し事後レベルが向上するかどうか、また異レベルの相手との相互作用によって社会認識的葛藤が発生し事後レベルが向上するかどうか、を検討した。その結果、異視点の相手との相互作用は同視点の相手との相互作用よりも社会認識的葛藤を多く発生させ、多くの事後レベル向上がみられることは支持されなかった (林, 1994b) が、社会認識的葛藤が発生した場合は発生しない場合よりも多くの事後レベル向上がみられることが支持された (林, 1996b)。尚、林 (1996a) は対人相互作用過程の事例的検討を行い、互恵的な相互作用の例を報告した。

また、林 (1995) は従来の方法のように 2 人で 1 つの配置を構成させる手続では、個人間の配置が不一致である点がはっきりしないと考へて、幕で仕切られた個人毎の配置台を用い、個人配置をさせた後に互いの配置を見せ合わせて仲間間の認識の不一致 (葛藤) を示す、という手続きを用いた。不一致が生じた後に相互作用させ、その結果個人の配置を修正させた。このような行動面から葛藤の発生と解消の側面を捉えようとした。その結果、修正行動 (自分の配置を相手の配置に一致させる行動) をした場合は、修正しない場合よりも多くの事後レベル向上がみられた。さらに、個人作業の群よりも不一致が操作された相互作用の群の方がレベル向上が多くみられた。

ところで対人相互作用は認識発達に対してのみ効果的なのだろうか。この問いに関して丸野 (1991) は、4 - 6 歳の幼児に対して Doise & Mugny (1984) 型の共同ルールなぞり課題を用いて、社会的相互交渉の体験が課題解決に要する手続きの知識の改善と同時に自己 - 他者の視点の理解 (Wimmer & Perner の信念課題を用いて測定) をもたらすかどうかを検討した。その結果、その体験がそうした知識の改善の変化をもたらすこと、また自己 - 他者の視点の理解を促進することが示された。また 2H1L 群の方が 1H2L 群より解決過程の水準が高いこと、その相互交渉形態ではモニター役が現れるものであること、等も示された。

また丸野 (1986) は、社会的相互交渉の中での認識的進歩は社会認識的葛藤仮説のように相手との視点の協応だけによるのではなく、新しい見方をたんに受け入れるというところからでも生じる可能性があると考え、小学 4 年生に対して Selman 課題を用いて相互交渉過程の中

での行動スタイルを取り上げた結果、子どもが同じような認知方略を用いるというよりもむしろ異なる認知方略を一緒に持ち寄り働かせる場合によりよい進歩がみられるという知見を得た。そして、Doise 理論ではみられない、相互交渉のモデル、即ち、「現実の自分」「自分の中に取り入れた他者」「他者というかたちで想定している自分」という三項関係の中での情報のやりとりが展開する過程を提案している。

尚、社会認識的葛藤を社会心理学的な課題で用いた研究もある。吉原・飛田 (1995) は、正解や討議決定に対する適切な基準が存在しない、互いに異なる意見や態度を集団として一つにまとめていくような集団討議場面においても社会認識的葛藤が生じたり、社会認識的葛藤を解決しようとする試みがなされることが予測される、としている。社会認識的葛藤についてのこれまでの認識発達の研究で用いられた課題は、正解が存在するあるいは正解に対する客観的な基準が存在するものであり、その被験者は子どもであったが、吉原らはもちろんそれは子どもの認識発達過程で生じるものと全く同一であると考えていないかもしれないが、社会認識的葛藤の考え方を大人の集団討議の場面に応用できる可能性を示唆している点で興味深いと考えられる。

以上の Doise 理論をめぐる先行研究から考えられる全般的な問題点は第 1 に、どのような状況で社会認識的葛藤が発生したのかという点についてである。これまでの研究の多くは、社会的場面での認識発達を個人的な能動的活動の過程において明らかにしようとしているものであるが、なぜ社会的相互作用が認識発達に有益なのかという問題に対する社会認識的葛藤の作用の効果という点での研究結果は分かっている。自分と相手との非対称的關係という相互作用状況においては、Doise 理論と一致する社会認識的葛藤が発生し解消されていない場合もありうるし、意見対立という社会的葛藤の作用が異なってくる可能性が考えられる。事前レベルや視点の異同等も含めて、どういう初期条件のもとで相互作用が行われたのか、その状況が相互作用やその結果にどのような影響を与えるのかという問題に対するアプローチが必要である。

第 2 に、何を「葛藤」として捉えたのかという点である。相手との意見対立を契機として個人の認識が変化したという結果において、意見対立とは何を意味してきたかという点である。この葛藤の中身について、社会的なレベルの現象では対人間での意見の不一致、2 つ以上の意見が対立し議論になっていること、あるいは感情を伴った相互作用になっている等、様々なものが考えられる。また、個人的なレベルの現象では自分の判断が揺らぐこ

と、2つ以上の判断が存在しておりどちらの判断がよいか迷うこと等、これも様々なものが考えられる。これらの中身の違いは異なる結果をもたらすと考えられる。しかし、実証研究においてはこれらを明確にすることはできず、解釈と考察の領域に委ねられていると思われる。Doise 理論に関する実証研究では、葛藤を必ずしも情意・欲求レベルや個人的な迷いや判断の揺れのレベルで測定してきたわけではないのである。

尚、反応同士の不一致から均衡化の過程を想定している Piaget の理論において葛藤という用語を用いるべきではないという主張がある。日下 (1995) は、葛藤とはそもそも情意・欲求レベルに関わった用語であり、これまでの葛藤重視型の研究では葛藤の解消は2つのシーム間の優位性の交替を意味し、認識構造の質的転換を想定してこなかったため、2つ以上の判断の非両立性を意味する「矛盾 (contradiction)」という認識レベルの用語を用いる方が止揚 (高次化) という質的転換が説明可能になり有益であると主張している。この主張は、個人の認識の高次化のメカニズムを説明した Piaget の均衡化において「矛盾」という用語を用いることが適切である純粋に個人的な論理・認識レベルの現象が介在していなければならないという点で、また、葛藤という用語が引き起こす誤解を避けるという点で正しいと考えられる。もっとも矛盾という用語だけで社会的相互作用による発達現象を説明しきれないわけではなく、Doise 理論においては社会的な現象が重要であると想定されている。ともかく、個人的な認識の枠組み上の高次化を生み出す内的なメカニズムにおいて、どういうレベルのどの「葛藤」が機能しているかを明らかにすることが今後の課題であると考えられる。

第3の問題点は、社会認知的葛藤が発生した後どのように処理されるのか、という問題が整理されていないことである。これに参考になる研究がある。Abelson (1959) は所信 (belief) のジレンマを解決する方法を4つに分類した。第1は、denial, 一方の価値のみ肯定する。第2は bolstering, 一方の価値に肯定的なものを追加する。第3は differentiation, ある事象の肯定的側面と否定的側面を分離して考える。第4は transcendence, 両者がより大きなユニットに結び付けられ超越的な水準に構成される。Doise らの社会認知的葛藤の解消はここでは第4の transcendence のことであり、Festinger から想定されるように denial でもないし、bolstering, differentiation でもないと考えられる。どのような初期条件や相互作用過程の場合に社会認知的葛藤の統合的解消が起こるのか明らかにする必要がある。

第4の問題点は、仲間同士の相互作用といっても子ども同士でモデリングがある点である。このとき、上のレベルの子どもが下のレベルの子どもに正しい答えを教えることもありえる。もし、ここで上のレベルの子どもを下レベルの子どもが自分と同レベルだと認識していれば社会認知的葛藤は起こりうるが、あきらかに自分より有能だと認識しているときには、相手の配置を正しいと思って社会認知的葛藤は起こらず、Bandura の社会的学習理論のようにモデリングを行うかもしれないと考えられる。また大人などはじめから有能だとわかっている相手から葛藤を与えられるよりも、仲間などの自分と同等だと思っている相手から葛藤を与えられる方がよりそのインパクトが強くなるだろうと考えられる。このことから、子どもが相手をどういうレベル・立場の他者として認識しているかが、重要な問題となると考えられる。この意味でも、認識発達に有効な相互作用に対して他者への認識という観点からの分析が有益であると考えられる。

第5の問題点は、未熟な子ども同士が相互作用しただけで、なぜ正解を発見することが出来るのか、という問題がある。これは議論やディベートが必ずしも真理を導くものではないことの問題である。Vygotsky のように有能な相手との相互作用の場合にはこのような問題は生じない。この問題には近年の認知科学の共同発見研究における次のような研究から示唆が得られると思われる。それは学習者同士が実験結果からの外的データを利用することによって自分の既存の知識の不備を補い新たなモデルに高めていく、という理論である (森本, 1995)。また、相手への説明活動と必須の実験の実施とが備わっていた場合に科学的発見が起こることが示されている (Okada & Simon, 1995)。さらに、社会心理学では参加者の初期知識だけではなく外的世界のフィードバックの利用がよりベターな集団意思決定を可能にするという説が提案されている (亀田, 1995)。このような説を採用して考察すると、2つ以上の意見が対立し議論になっているときに、双方が自分の判断の理由を述べたり証拠を探る活動を展開するならば、はじめ子どもに到達できなかった認識レベルに到達することが期待できると考えられる。子ども同士の相互作用の中で意見の対立を契機に外界の探索活動が起こり、子どもが自分の初期の知識を修正する方向で外的事実を利用するならば、正答を教えられなくても利用すべき知識の元となるものを与えておくだけで正答を見つけることは可能であると考えられる。

第6のもっとも大きいと考えられる問題点は、社会的相互作用そのもののプロセスはどのようなものかという



点である。このプロセスの分析が不足していると、Doiseの主張する社会認知的葛藤の作用のメカニズムが明確にならないのである。事前レベルや視点の異同などという初期条件のもとで相互作用が行われた場合に認識発達が起こるか、という問題に対するアプローチだけでなく、社会的相互作用そのもののダイナミックな過程と認識発達の間を捉えることが、他の理論との論争点の関係から必要だと考えられるのである。このプロセス分析の必要性は以下のこれまでのレビューのなかでも論じられてきた。

#### 4. これまでのレビューについて

子ども同士の相互作用による知識獲得の研究について、相互作用プロセスのダイナミズムの分析が注目される理由について、丸野（1994）は次のように論じている。その第1のものは、相互作用の過程はダイナミックなものであり、構成されたグループのいずれにおいても1つの目標を共有していく過程やコミュニケーションのラリーの進行プロセスが全く同じものになるとは考えられないことである。第2は相互作用の中で展開される対話内容のどのような側面が、実際に子どもの認知発達を促進させるのか、また対話内容や対話方向はどのように変化するかという問題に答えようとするのである。従来の研究での対話分析の多くは、どのようなカテゴリーに分類される対話が多く出現するか、またその中の特定のカテゴリーとパフォーマンスとの間にはどのような関連がみられるのかという分析に留まっていた。しかし、こうした分析では対話の状況や対話をリードする役割の変化に伴う対話内容や方向性の変化といったダイナミズムを捉えることができない。第3は、相互作用過程を1つの理論的な枠組みで統一的に説明していこうという動きである。

また、仲間による指導や協力の効果を探るための相互作用過程のマイクロ分析に対して、斉藤（1992）は、仲間は能力は同じでも相互作用において相補的な社会的役割を取っており同レベルの仲間同士であっても能力差のある仲間の指導と類似した相互作用が起こっているというForman, 教授学習過程の微細な分析が必要であるというKerwin, 相互作用プロセスの分析にアプローチしはじめたPerret-Clermont（1991）らの主張をまとめて、この分析の提唱を妥当であるとした。そして「社会認知的葛藤の検討はよりマイクロな相互作用過程の特性やメカニズムの検討に取って替わりつつあるといえよう」と研究動向を分析した。これは丸野（1994）が分析したものと共通する動向であると考えられる。

確かに相互作用過程で発生する特定の行動等が認識発

達に関連することが明らかにされたとしても、その行動が相互作用過程のどこに位置しているものなのか、相互作用過程の中でどのような機能や意味があったのか、あるいはどのようなやりとりが流れとして展開されたのか、が不明のままではあることはありえる。この事態を避けるという意味でもこの相互作用のマイクロなプロセスそのものへの研究の焦点づけは自然の成り行きであると考えられる。安永ら（1988）の進行モデルによる分析は、マイクロ的ではないかもしれないがこのプロセス自体を扱おうとした研究のひとつであると考えられる。

さらに異なる判断に接したときの自分の判断の揺らぎの発生の原因やその発展過程を捉えるためには、行為のひとつひとつが相互作用の発展に対して果たした機能を明らかにする必要がある。事例的に相互作用の流れと行為の意味、参加者の認識の状態を検討して相互作用の促進と障害となるものを明らかにする作業は1つの方法だと考えられる。ここでも「マイクロな相互作用過程の特性やメカニズムの検討（斉藤, 1992）」が必要だと考えられる。この、相互作用プロセスそのものへの注目は社会認知的葛藤に関するレビューの全般的傾向といってもよいのかもしれない。

では必ずしも相互作用プロセスそのものへの注目が無いレビューについてはどのような研究方向を示唆しているのだろうか。以下のレビューの問題提起の解決に対しても相互作用プロセスの分析という研究方向は必要であると考えられる。

Semin（1989）は、相互作用や共同行動の性質などの社会心理学的プロセスの特徴や特質を社会—認知的（socio-cognitive）と感情的レパートリーの習得に関して考察した。また、認識—感情的（cognitive-emotional）過程の社会的性質を議論した。「私がこの領域の将来の研究において強調したいことは、より高い社会—感情的（socio-emotional）かつ社会—認知的（socio-cognitive）な機能の習得における媒介的過程として役立つ＜社会的相互作用の特徴の説明＞によって社会的相互作用の過程の性質が広がることである。（p. 404）」という。このSeminの議論は、Doise & Mugny（1984）のモデルを対人相互作用における感情の発達の観点から補足修正することの提案のひとつであると思われる。Seminは、社会的相互作用の過程は感情的あるいは認知的な面での社会化が達成されていくという発達の意味があるというのである。これは社会的相互作用を認識向上だけでなく個人の社会性の発達への効果の観点からも見ていこうという点で丸野（1991）の提案に通ずるものがあると思われる。丸野（1991）は、社会的相互交渉によって課題解決に必要な知識の改善だけでなく

自他の分化・獲得が発生する点について検討している。社会的相互作用の効果を認識発達だけに限らず、認識と社会性の発達の両面の絡みから捉えていくことも重要であると考えられる。このためには、認識と社会性の発達の両面の観点から相互作用のプロセスを分析し、相互作用の中での行為の機能・意味・位置づけを明らかにする必要があると考えられる。

高橋・倉盛・吉田・六車 (1996) は、Piaget の立場の共同問題解決の発達についての子どもの実験室実験の研究に関して文献をレビューしている。彼らによれば Piaget 課題を用いた研究について、その結果は若干錯綜しているという。即ち、全体的な傾向としては、話し合うことが後の成績の向上につながるという研究が多いものの、そういう研究が得られていない研究もいくつかあるという。また、ペアの組み合わせについては、高レベルのパートナーとの組み合わせの方が伸びたという結果が多いものの、同レベルのパートナーとの組み合わせでは伸びないというわけでもないという。そこで彼らは問題はどのような話し合いが行われるのかということであると考察した。また道徳判断課題を用いた研究の結果については、話し合いの質が結果としての成績の向上に関係していることが明らかになったという。パートナーの意見に反論したりそれを修正したりするといった、相手の主張を積極的に処理することがポイントなのだと考察した。この「話し合いの質」をどのように捉えるかという点では、相互作用プロセスの詳細な解明が今後の課題として示唆されるのだと考えられる。ちなみに、彼らは Vygotsky 派の大人の果たす役割についての成果をも含め、レビューをまとめて「パートナーが同レベルか異なったレベルか、同輩か大人かということは決定的な問題ではないように思われる。共同作業が子ども達にとって重要なのは、そうしたことよりも、その場面で異なる意見を持つパートナーと出会うことによって意見の調整を余儀なくされたり、あるいは作業の責任を分かち持つことによって積極的にその場に参加することを余儀なくされたり、というように、その場への能動的な参加が行われるかどうか、ということなのであろう。」と考察した。この考察は Piaget 派と Vygotsky 派の理論に基づく研究を折衷した側面があると考えられる。Piaget 理論では、個人の主体面に焦点を当てることが多いために能動的な活動を重視することはあったが、Vygotsky 派 (Rogoff) が強調するような「参加」といった概念を用いて説明していないと思われるからである。しかし研究方法の上でどのように「能動的な参加」を確認するのかという問題が残っている。「能動的な参加」の確認の問題も、相互作用プロセス自体へのアプローチからも

解決可能な方法が見つけ出せると考えられる。尚、Vygotsky 派の社会的構成主義の立場から、小学生の国語教材への理解や知識が教室の中で子ども同士の対話や相互作用を通して形成されていく過程を分析した研究がある (佐藤, 1996)。

Chapman & McBride (1992) は、社会認知的葛藤に関連する研究を Piaget や Doise を含めて検討した上で、議論 (argumentation) の観点から社会認知的葛藤の経験が認識発達を促進する機構を説明しなおそうとしている。彼らによれば議論とは、意見の理由付けや証明の試みとして特徴づけられ、不同意の現れとしての単なる口論とは区別されるものである。彼らはある判断の理由を追求する活動が正答の発見に貢献する点を強調していると考えられる。大人同士の共同問題解決の研究では、ペア群はシングル群より成績がよかったが、シングル群よりも理由づけなどの説明活動を行っていたことが明らかにされている (Okada & Simon, 1995)。Chapman & McBride の理論はこの研究結果に通ずるものがあると考えられる。しかし、外界探索活動による必須の情報の収集が相互作用プロセスでどのようにして促進され行われたのか、を調べることが重要だと考えられる。この意味でも相互作用プロセスへのアプローチが重要であると考えられる。

以上のように相互作用プロセスへのアプローチの必要性を示してきた。このアプローチにはより具体的な姿が明らかになる、同時に関連する要因が考察できる、等のメリットがある。ただし、このアプローチの目的は、相互作用プロセスの少数事例を分析し検討するだけで完遂されるものではなく、対人相互作用と認識発達に対して一般的にいえる重要な要因を見出すことによって完遂されなければならないと考えられる。

## 5. まとめにかえて

本論文では、Piaget 理論を発展させた Doise 理論の理論的な位置づけを試み、Doise 理論に関する研究をいくつかレビューして、その問題点や今後の課題を指摘した。そのなかでも特に相互作用プロセス自体の分析、即ち、相互作用の流れへのアプローチの必要性を提唱してきた。このアプローチをどのように具体化し理論的問題を解明していくかという点は今後の課題である。

## 文 献

- Abelson, R. P. 1959 Modes of resolution of belief dilemmas. *Journal of Conflict Resolution*, 3, 343-352.

- Azmitia, M. 1988 Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87-96.
- Bearison, D. J., Magzamen, S. & Filardo, E. K. 1986 Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children. *Merrill Palmer Quarterly*, 32 (1), 51-72.
- Berlyne, D. E. 1965 *Structure and direction in thinking*. New York: John Willey & Sons. (橋本七重・小杉洋子訳 1970 思考の構造と方向 明治図書)
- Bundura, A. 1977 *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (原野広太郎訳 社会的学習理論 金子書房)
- Chapman, M. & McBride, M. L. 1992 The education of reason: Cognitive conflict and its role in intellectual development. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.
- Doise, W. (Tr.by) Mapstone, E. 1986 *Level of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. (1982 *L'Explication en psychologie sociale*. Presses Universitaires de France.)
- Doise, W., & Moscovici, S. 1987 *Current issues in european social psychology. Volume 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doise, W., & Mugny, G. 1979 Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development. *European Journal of Social Psychology*, 9, 105-108.
- Doise, W., & Mugny, G. (Trs. by) James-Elmer, A. St., Elmer, N., & Mackie, D. 1984 *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press. (1981 *La developpement social de l'intelligence*. Paris: Inter-Edition.)
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. 1975 Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. 1976 Social interaction and cognitive development: Further evidence. *European Journal of Social Psychology*, 6 (2), 245-247.
- Emler, N. & Valiant, G. 1982 Social interaction and cognitive conflict in the development of spatial coordination skills. *British Journal of Psychology*, 73 (2), 295-303.
- Giroto, V. 1987 Social marking, socio-cognitive conflict and cognitive development. *European Journal of Social Psychology*, 7, 171-186.
- Festinger, L. 1957 *A theory of cognitive dissonance*. California: Stanford University Press. (末永俊郎(監訳) 1965 認知的不協和の理論 誠信書房)
- 浜田寿美男訳編 1983 ワロン/身体・自我・社会 ミネルヴァ書房
- 浜田寿美男 1994 ピアジェとワロン ミネルヴァ書房
- 林 昭志 1994a 幼児の空間認識に及ぼす社会的認識葛藤の影響 名古屋大学教育学研究科(教育心理学専攻)平成5年度 修士論文 未公開
- 林 昭志 1994b 幼児の空間認識に及ぼす対人相互作用の影響 日本教育心理学会第36回発表論文集, p28.
- 林 昭志 1995 幼児の空間変換に及ぼす対人相互作用の効果 日本教育心理学会第37回発表論文集, p355.
- 林 昭志 1996a 幼児同士の相互作用プロセスの事例的検討 — Doise の空間課題について — 日本発達心理学会第7回発表論文集, p134.
- 林 昭志 1996b 幼児の空間能力と社会認知的葛藤の発生 日本心理学会第60回発表論文集, p 258.
- 亀田達也 1995 合議の知を求めて — グループの意思決定 日本認知科学会モノグラフ・シリーズ 未公開
- 小嶋秀夫 1991 児童心理学への招待 サイエンス社
- 日下正一 1995 幼児期から児童期にかけての認識発達における矛盾の意識化と解決に関する心理学的研究 風間書房
- 丸野俊一 1986 社会的相互交渉による理解の深まり 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 31 (2), 21-46.
- 丸野俊一 1991 社会的相互交渉による手続き的知識の改善と“自己—他者”視点の分化・獲得 発達心理学研究, 1, 116-127.
- 丸野俊一 1994 子ども同士の相互作用による知識獲得に関する最近の動向 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 39 (1), 25-37.
- Mead, G. H. 1934 *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press. (稲葉三千男他訳 1974 精神・自我・社会 青木書店)

- Monteil, J. M. 1991 Social regulation and individual cognitive function: effects of individuation on cognitive performance. *European Journal of Social Psychology*, 21, 225-237.
- 森本志朗 1996 共同発見学習におけるメタプロセス形成過程の分析 未公開
- Mugny, G., & Doise, W. 1978 Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.
- 落合幸子 1986 発展発問の効果に関する教育心理学的研究 風間書房
- Okada, T. & Simon, H 1995 Collaborative discovery in a scientific domain. *Complex Information Processing Working Paper*.
- Perret-Clermont, A.-N. 1980 *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., & Bell, N. 1991 The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In L. B. Resnick et. al. (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association.
- Piaget, J. 1923 *Le langage et la pensee chez l'enfant*. (1928 *The language and thought of the child*. Routledge & Kegan Paul.)
- Piaget, J. 1930 *Le jugement moral chez l'enfant*. (1950 *The moral judgement of the child*. Routledge & Kegan Paul.)
- Piaget, J. 1947 *La psychologie de l'intelligence*. Librairie Arman Colin. (波多野完治・滝沢武久訳 1947 知能の心理学 みすず書房)
- Piaget, J. 1966 Necessite et signification des recherches comparatives en psychologie genetique. *Journal International de Psychologie*, 1, Paris. (ピアジェ 1966 発達心理学における比較研究の必要と意義 滝沢武久訳 1977 心理学と認識論 誠信書房)
- Piaget, J. 1974 *Experiment in Contradiction*. The University of Chicago Press. (*Recherches sur la contradiction*. Paris: Presses Universitaires de France.) (芳賀純他訳 1986 矛盾の研究 三和書房)
- Piaget, J. 1977 *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking Penguin. (Piaget, J. 1975 *L'equilibration des structures cognitives. Etudes D'Epistemologie Genetique*. vol. XXXIII. Presses Universitaires de France.)
- Roux, J.-P., & Gilly, M. 1993 Social significance of tasks, routines, and pragmatic schemas in distribution activities. *European Journal of Social Psychology*, 23, 355-371.
- 斎藤喜博 1969 教育学のすすめ 筑摩書房
- 斎藤こずゑ 1992 仲間・友人関係 木下芳子編 対人関係と社会性の発達 金子書房
- 佐藤公治 1996 認知心理学からみた読みの世界 北大路書房
- Semin, G. R. 1989 On genetic social psychology: A rejoinder to Doise. *European Journal of Social Psychology*, 19, 401-405.
- 杉浦悦子 1989 幼児の協同作業と知的能力の発達 名古屋大学教育学部卒業論文(教育心理学科) 未公開
- Taal, M., & Oppenheimer, L. 1989 Socio-cognitive conflict and peer interaction: Development of compensation. *European Journal of Social Psychology*, 19, 77-83.
- 滝沢武久 1987 フランスの発達心理学 日本児童研究所編 児童心理学の進歩 XXV 金子書房
- 滝沢武久 1992 ピアジェ理論の展開 国土社
- 高橋 登・倉盛美穂子・吉田康成・六車陽一 1996 共同での問題解決の発達について—文献展望— 大阪教育大学紀要 第四部門 44 (2), 317-330.
- Tudge, J. 1989 When collaboration leads to regression: some negative consequences of socio-cognitive conflict. *European Journal of Social Psychology*, 19, 123-138.
- Vygotsky, L. S. 1962 *Thought and language*. New York: John Willey & Sons. (柴田義松訳 1969 思考と言語 明治書房)
- Vygotsky, L. S. 柴田義松訳 1970 精神発達の理論 明治書房
- Weinstein, B., & Bearison, D. 1985 Social interaction, social observation, and cognitive development in young children. *European Journal of Social Psychology*, 15, 333-343.
- 山内光哉 1986 概観 日本児童研究所編 児童心理学の進歩 XXVI 金子書房
- 山内光哉・青木多寿子・阿南 文 1988 水平・垂直概念の獲得におよぼす社会的相互作用の効果 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 33 (2), 1-7.

安永 悟・清水順子 1988 子供同士の相互作用による認知操作の変化—進行モデルによる分析を中心に— 久留米大学論叢, 36, 285-294.

安永 悟・清水順子 1989 幼児における相互作用過程の質的差異と認知発達の関係 久留米大学論叢, 38, 1-13.

安永 悟 1993 認知発達におよぼす社会的相互作用と社会的観察の効果 久留米大学文学部紀要 人間科

学科編, 第4号, 51-60.

吉原智恵子・飛田 操 1995 集団討議場面におけるマイノリティ, マジョリティの相互影響過程について 福島大学教育学部論集(教育・心理部門), 57, 55-65.

吉本 均 1983 学習集団による授業の改造 小学校低学年 明治図書

(1996年9月13日 受理)

## ABSTRACT

### A study of social interaction and cognitive development :A critical review

Shoji HAYASHI

The aim of this paper was to review the research on social interaction and cognitive development. At first, I criticized Piaget's theory and research and for its shortage of the discussion of social interaction effect on cognitive development. Then I discussed Doise's theory as one way to extend Piaget's theory. Doise argued that cognitive development occurred in the social interaction process that involved the sociocognitive conflict. I took up Bandura's, Vygotsky's, Berlyne's, and Festinger's theory that explicitly addressed social mechanism of cognition and compared Doise's theory with them. Next, I argued the research on Doise's theory and pointed out the following questions : how is the situation conducting interaction, what should be captured as conflicts, what occurred after conflicts, when the modeling between peers occurred, why peers can discover the correct solution, and how is the social interaction process itself. I discussed the last question through the past reviews and concluded the necessity of analysis of the interaction process. The analysis of its process could explain the mechanism of the interaction more minutely.

Key Words: Piaget's theory, Doise's theory, social interaction, cognitive development