

幼児期の「心の理論」に関する論争をめぐって(II) :  
4歳ころにみられる変化を中心に

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-05-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木下, 孝司 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00008485">https://doi.org/10.14945/00008485</a>

## 幼児期の「心の理論」に関する論争をめぐって（Ⅱ）

—— 4歳ころにみられる変化を中心に ——

### On the Debate about Young Children's "Theory of Mind" (Ⅱ)

—— Issues of "The Age 4 Transition" ——

木下孝司  
Takashi KINOSHITA

（平成4年10月12日受理）

#### 1. はじめに—問題の所在—

著者は、幼児期の「心の理論」に関するこの間の研究を概観した上で、次のような研究上の論点があるとした（木下、1992）。

- ① 1歳半ころからのふりの出現などの大きな変化を「心の理論」の発生との関係でどう位置づけるのか。
- ② いくつかの代表的な課題で4歳ころに大きな変化があるが、この変化をどのような「心の理論」として特徴づけることができるのか。

論点①については、上記論文で検討したので、本論文では主に論点②に関して、特に“そもそも人が持つ信念などの表象を理解することは、4歳ころより可能になるのか（Perner, 1991）、3歳ころですでに可能であるのか（Wellman, 1990）”、そして“それぞれの年齢での心の理解はどのような特徴をもっているか”ということを中心に検討することが目的の一つである。

この論争点は、単に「心の理論」の出現時期での違いだけのようにみえるが、実はその背景には、「理論」や「表象」などといった概念の基本的な理解における研究者間での違いがあるように思われる。本論文では、この点に注意しながら、「心の理論」の代表的な研究者であるWellmanとPernerの理論を検討する。

また、結論的に言うと、4歳ころ、「心の理論」にある大きな変化が起こることは動かしがたい事実であるが、この4歳ころというのは、他の領域での研究においてもいくつかの興味深い現象がみられている。こうした知見を、「心の理論」研究の中から明らかにされてきたことと合わせて検討することで、今後の研究課題を提起するのが二つめの目的である。

#### 2. 「信念—欲求心理学」と「心の表象理論」

##### (1) Wellmanの立場

彼は、「理論」とは、その知識に一貫性があり、存在論的区別を基礎にしており、そして因果的説明の枠組みをもつものであるとする。そして、「心の理論」における因果的説明の枠組みとは、「信念—欲求推論シエマ（belief-desire reasoning schema）」であり、われわれは行為者の意図や心理状態を推論するために、信念—欲求心理学を持っていると考える。

「心の理論」の初期段階の特徴をみると、2歳児はまず「単純な欲求心理学 (simple desire psychology)」を持つ段階である。あることについての知識や確信、意見といった信念は、それを持つ人に内的表象として付与されることがその理解には必要である。ところが、ある外的な対象に対する欲求とは、その対象に対して、それを「欲している」という心的態度を付与するればよく、表象的な性質を持つものとして理解する必要はない。つまり、2歳児では信念を理解することはできないが、こうした単純な欲求を理解することはできるというのである。子どもの自発的な言語において、欲求を指示する語がより早く使われ始めること (Wellman, 1991) や、他者の持つ欲求からその人の行動を予想することが2歳児でも可能であること (Wellman & Wooley, 1990) などが彼の説明を支持するものとしてあげられている。

ところが、この単純欲求心理学だけでは現実で起こる人の行動を説明したり、予想したりできない状況が多くある。例えば、同じようにリンゴが欲しいと思っている人が二人いるとしよう。ならばこの二人が同じような行動をとるかというところではない。リンゴがどこにあるのかというまさにそれぞれの人の信念によって、自ずと次に行う行動には違いが生じる。このような単純欲求心理学だけでは解決できない場面に会おう中で、3歳児は信念-欲求心理学を持つようになるのである。そして、3歳児は次のようなことが可能になる。①行為者の信念や欲求に関する情報をもとにその行動を予想すること (Wellman & Bartsch, 1988)、②ある行動はその行為者の持つ信念や欲求によるものであることをあげて説明すること (Bartsch & Wellman, 1989)、③行為者の欲求や信念とその行動の結果が一致するかしないかということに基づいて、そこで生起する情動反応の性質を理解する (望んでいたことが起これば“うれしい”、思ってもみてないことが起こると“驚く”など - Wellman & Banerjee, 1991)。

これらの実験結果をもとに、3歳ころに心的表象の概念の理解がみられるとするのが彼の基本的立場である。しかし、この時期の表象の理解にはある限界があるともいう。このことを検討するためにも、彼の「表象」概念の捉え方をみてみよう。

彼は、表象理解は以下の点を理解することが前提になっているとする。

- (a) 心的実体と外的物理的実体を区別すること (表象的なものと非表象的なものの区別)。
- (b) 表象は、あるものを表示し、指示したり表すものであることへの理解。

この(a)は、Wellman & Eates (1986)において3歳児でも可能であることが示されている。写真を表象の一つの例として考えてみる。ここに一つの箱と、それを写した写真があるとする。この写真は、その箱自体とは性質のまったく異なった実体であることは確かであり、写真を見る際、このことへの理解は前提になっている。しかしまた、その一方で、写真は、その箱を表示し、あるいはその箱を指示したり表しているものと考えられる。そのように理解される理由として、Wellmanは、表象とその表象されているものとの間に重要な対応関係があるからだと述べている。

また、3歳ころより、「現実志向的表象 (reality-oriented representation)」と「虚構的表象 (fictional representation)」との区別も生じる。前者は、先に例示した写真、知覚、信念が、後者には想像、夢などが含まれる。この区別は、現前に表象すべき対象が存在するかどうかでの区別であるが、例えば“空を飛ぶ犬”は存在しないが考えることはできるというように、この2つの表象の区別を前提にそれぞれの性質上の独自性については、やはり3歳児で理解が可能になっている (Wellman & Eates, 1986)。

ところで、現実志向的表象には、その実在対象を誤表象する次のような可能性がある。

(c) ヒットまたはミス表象 (hit-or-miss representation)。

これも写真の場合で説明するとわかりやすい。ある対象にカメラを向けない(ミス)で写真を撮れば、それはその対象の表象ではなく誤表象である。また、その対象に非常に接近して写真を撮れば、それはそのほんの一部だけを写すことになり、何の写真なのかかわからず不完全な表象となってしまう。

(d) 解釈的誤表象 (interpretive misrepresentation)。

カメラが適切な対象に向けられていても(ヒット)、フィルターによって実際は緑色のものが青色になって表示されることもあるが、この場合の写真も対象を誤表象しているといえる。

さて、ここで先に述べた3歳児の表象理解の限界がみられる。Wellmanは、3歳児ではこの現実志向的表象の“ヒットまたはミスによる”誤表象を理解することはできるが、表象のもつ解釈的側面については理解できないという。そして、表象のもつ解釈的側面の理解は4歳ころにならなければ可能にならないとして、3歳児の表象理解を「直接コピー理論」と呼び、この時期の「心の理論」を「心=外界の情報を受動的に受け取る容器のようなもの」として特徴づけている。この直接コピー理論では、表象は外界をそのままコピーしたものであり、外的対象にヒットすれば(それに関する情報を受容すれば)、その表象を持つことができるが、そうでなければその表象を持つことはできないことは理解できる。ところが、単一の外的現実に対して、同様にヒットしているようにみえても、その形成される表象には人によって異なる可能性があることは理解できないのである。

そのような表象の解釈上の多様性を理解することは、4歳を待たなければならない。そして、その表象の解釈的な理解が可能になることで、子どもは心を「能動的で構成的なもの」であるとみる「心の理論」を持つにいたる。これは、現実状況とそれに対する表象内容が異なる、「みえと現実の区別」(Flavell et al.1983)や「誤った信念の理解」(Wimmer & Perner,1983)などが4歳ころより可能になるという研究結果とも対応するものである。例えば、この他者の誤った信念とは、現実にはYになっているのにある人はXであると信じている場合であるが、直接コピー理論段階では、表象である信念は現実をコピーしたもの—この場合、Yという表象—と理解され、これを基本的に理解することは困難になるのである。

以上のように、3歳ころに心について理解する基本的な枠組み(信念-欲求心理学)ができ、さらに4歳ころにその枠組みを発展させる理論変化が起こることをWellmanはまとめている。そして、さらに実証的研究はこれからの課題としつつも、6歳以降の変化について言及している。この時期では、心の理論の枠組みそのものというよりも、その枠組み内で、“自己理論”や“知能の理論”といった「特殊理論」とでも呼びうる個別領域での理論が分化・形成され、精緻化されていくのである。また、心と脳の役割の区別がより明確になる一方、心そのものも、能動的、個別的で自律的なものとしての理解がさらに有力になり、心を擬人化して捉えることもみられ、「無意識(mindless)」を説明することも可能になるのである。

## (2) Pernerの立場

Perner(1991)は、個別の概念は単独で存在するのではなく、相互に内的に関連し合って「理論」をなしていると主張している。そして、理論の変化という質的变化は、その理論を構成する基本概念における変化がもたらすとする。「心の理論」におけるその基本概念とは、表象概念であり、またそもそも人の持つ表象そのものには質的なレベルの違いがあって、その表象レベルの変化に応じてその表象の理解のされ方、つまり表象概念は変化すると彼は考えている。

簡単にその変化の概要をおってみる。まず、生後1年目は、一次表象（primary representation）のレベルである。これは現前の現実状況を表象するもので、現実状況の変化に伴い次々に更新されていく単一の心的モデルしか形成することはできない。従って、現実の状況に縛られた状態といえ、表象を理解する以前の段階である。

生後2年目からは、二次表象（secondary representation）のレベルである。この2次表象は生後1年目のかなり早い時期から存在するが、その適切な利用を習得するシステムが機能するのは、2年目の時期であると彼は仮定している。この二次表象が有効に利用されるようになると、同時的に異なった状況の心的モデルを複数持つことが可能になる。これは、子どもにとって大きな飛躍であり、現実状況とは異なる、過去や仮定的状況について考えたり、ふりを行ったり（ふりの問題については木下(1992)を参照）、あるいは絵や言語などの象徴的手段を利用することが可能になる。こうした二次表象レベルの子どもたちを、彼は「状況理論家」と特徴づけて、このレベルでは表象そのものを表象としては理解していないという。絵の理解を例にしてみる。ある部屋に、箱の中で一匹の犬が寝ており、その横にはその情景が描かれた一枚の絵が置いてあるとしよう。状況理論家にとって、このような状況とは、「箱の中に犬が寝ている」という状況が、“現実の状況”と“絵の中の状況”としてそれぞれ別に表象されているものなのである。このような理解によって、現実と絵とは異なった状況として表象されているので、両者を混同することはなく、また両方の状況が同じか異なっているかの判断はできる。しかし、その絵が現実をどのようなものとして表しているのかという表象関係を明示的に表象する（つまり、モデルをモデル化する）ことはできていない。そのことから、絵をいろいろと解釈できる可能性を理解することはできない。

では、このような「状況理論家」としての表象概念を持つ子どもたちは、心的現象を理解するのにどのような理論を持つのか。確かにこの時期の子どもたちは、心的用語—これはいわば心的現象を指し示す「仮説的構成概念」といえる—を用いているが、彼らは「心の理論」を持っていないとPernerはいう。その理由として、心的用語を用いて人の行動を説明しているようにみえても、そうした心的状態が実際にどのように働くかを説明することができないことを彼はあげている。そして、彼はその心的状態の働きの説明で重要になるのは、その表象的、情報伝達的メカニズムであると考えている。

以上のことをふまえて、状況理論家の心的状態の理解は、「行動の唯心論的理論（mentalistic theory of behavior）」と呼ばれることになる。例えば、人があることを「知っている」という心的状態の理解で考えてみる。この心的状態を表象的なものとして理解する場合、その知識獲得過程においてある情報へアクセスしたかどうかは重要な指標となる。しかし、3歳ころの子どもでは、いくつかの箱の中に物が隠されて、どこに入れられたかを見ないまま、たまたま当てずっぽうで入っている場所を当てたような場合も、ものの在処を「知っていた」と答えるのである（Perner, 1991: chap.7）。これなどは、知識の有無という心的な状態を、「知っている」という心的用語は使いながらも、結果的にみられる行動の成功・失敗という外的基準で説明している、「行動の唯心論的理論」の現れとってよいだろう。

次のメタ表象レベルは、4歳ころに出現し、自ら持つ心的モデルのモデル化が可能になる段階である。そして、すでに述べたようにこのレベルでの表象理解は、「表象理論家」として特徴づけられ、絵などの外的表象や思考、信念などの内的表象を表象として理解することができる。彼は、表象を「あるもの（指示対象）があるものとして（意味）表すもの」とであるとする。

その意味で、表象とは表象する媒体（メディア）であって、表象されたもの（表象内容）とは区別される。そして、表象を表象として理解するとは、単に表象されたものが物理的実体と性質上異なることを理解することではなく、「あるものがあるものとして表す」プロセスを理解することであり、そうした表象関係を明示的に表象できることとなる。そこでは、表象過程での「指示対象」と「意味」の区別、その両者の関係のあり方に応じて異なる表象の解釈の可能性が問題となる。

状況理論家と表象理論家の違いを明らかにするものとして、次のような課題がある（Perner, 1991; chap.4）。これは、基本的には過去の自分の言ったことを思い出して答えるというものである。第1条件では、本当はミニカーが入っているチョコレートの箱を子どもに見せて「何が入っているか」をまず尋ねる。そこで「チョコレート」と答えるのだが、その後、実際に入っているものを見せてから、「さっき箱の中に何が入っているとあなたは言ったのか」を答えさせる。すると、3歳児の大多数が箱の中にあるのをみたミニカーを答えるのに対して、4歳児は正確に過去の自らの誤った陳述を答えた。第2条件では、多少状況設定が変わる。この条件では、最初の時点でその箱の中にはミニカーが入っていることを知らせておいてから、ちょっとバカげたことを言ってみようとして誘って「箱の中にチョコレートが入っているよ」と、ジョークとして事実とは反する陳述をさせる。そして、その後尋ねると3歳児でも自分の言ったことを答えることができた。両実験の結果から、これは単に年少児の記憶能力の問題でないことが分かる。第2条件では、現実状況と、それとは異なるふざけてわざと言った仮説的状況とをそれぞれ別のものとして表象すればよく、状況理論家である3歳児でも正答できる。ところが、第1条件の状況は、“今行った陳述＝現実状況についてのもの”、“過去の陳述＝現実状況とは異なる別の状況についてのもの”という区分では理解できない。つまり、その過去の陳述は現実状況（箱にはミニカーが入っている）をその指示対象としつつも、「チョコレートが入っている」という意味（解釈）をそれに与えたというプロセスをさらに理解しなくてはならない。このように、表象過程での「指示対象」と「意味」が区別されねばならない状況で、表象理論家の本領が発揮される。

さて、表象そのものを理解するレベルにいたって、はじめて子どもは「心の理論」を一特に Perner は「心の表象理論（representaitonal theory of mind）と呼ぶが一持つということが出来る。ところで、以上みてきた、表象概念の状況理論から表象理論へという理論変化ならびにそれにともなう行動の唯心論的理論から心の表象理論へという変化は、新しい理論が古いものに置き代わるのではなく、古いものに新しい理論が加わって拡張するものであることを Perner は指摘している。われわれ大人も、人の心的状態を考えたり説明するのに、いわばその常識心理学として、状況理論を用いており、上記の例のような誤表象のケースなど必要なときに表象理論家になりえるというのである。「ある人がアメリカに行きたいと思っている」ことを報告する場面で、われわれは例えばその人が自分の家にいるという現実状況と、その人がアメリカにいるという仮想状況とをそれぞれ表象している。しかし、その際、その状況をその人が表象しているところを報告者の側は表象する（つまりメタ表象化する）ことはない。このように、人の欲求状態を示す際にその欲求主体に表象を帰するのは、（常識心理学に対して）科学的心理学を目指す認知心理学者の行う仕事である。また、通常の間人間関係は、自一他ともに同じ状況に直面しているのであれば、お互いに自分と同様の心的状態を持っているという状況理論家としての信念に支えられて、成り立っているといえる。ただ、誤表象が生じた時より

相手を深く理解しようとするとき、われわれは表象理論家になれるのである。この点に関わって、「心の理論」研究では、あくまでもわれわれの持つ常識心理学を問題としているが、そもそも人の心を表象としてみなし得るかは、科学的心理学においては未解決の重要な問題ではある<sup>1)</sup>。

Table 1 WellmanとPernerの研究概要

年齢	Wellman	Perner
1	行為の主体性 (agency) の理解	一次表象 (単一の更新されるモデル)
2	欲求心理学 (表象である信念は理解できないが、 欲求によって行動を予想・説明)	二次表象 (複数の状況を同時に表象)  状況理論家としての表象理解  行動の唯心論的理論 (心的用語を用いるが、心的メカニズムを理解していない)
3	信念-欲求心理学	
	表象の直接コピー理論 ↓ 情報の「容器」としての心	
4	表象の解釈的理解 ↓ 能動的な情報処理者としての心	メタ表象 (表象関係を表象)  表象理論家としての表象理解  心の表象理論 (誤表象の理解) (信念を表象として理解)
5	(理論変化に加えて、理論内での熟達化が進行している)	(理論変化は置換ではなく拡張)
6	特殊理論の分化 自己理論 知能の理論など	

以上が両者の基本的な立場であるが（そのまとめはTable 1を参照のこと）、次に彼らの間での論争点をみていきたい。

### (3) PernerとWellmanとの論争

#### ① 3歳児は信念を理解するのか？

両者ともに信念は表象であり、信念を理解するにはその表象的特性を理解をすることが必要だとする。しかし、すでにみたようにその表象理解の捉え方の違いから、Wellmanは3歳児でも信念を理解することは可能だとするが、Pernerはそのことに反対している。

この点に関する具体的な論争は、Wellman & Bartsch(1988)に対するPerner (1989) の反論、およびそれへの再反論 (Wellman & Bartsch,1989) や、両者のその後の著作でもみることはできる。Wellmanらが信念理解を検証するために用いた課題は、Table 2に示してあるが、“Explicit False Belief 課題”を除いたどの課題でも3歳児は正答することが明らかにされており、これを根拠にWellmanは上述の主張をしている。Pernerは、これらの課題に対してまずは実験コントロールの問題を指摘し、信念を理解していなくても独自の方略を用いて正答できる可能性を主張する。この可能性は、Wellmanらの反論にもみられるように、Perner自身の誤解があったり、Pernerが想定している2つの方略を、子どもが課題に応じてどのように選択的に用いるのかという点での説明の弱さがあるのは否めない。

それ以上に、Perner自身の理論との関係で、本質的であると思われる批判があることに注意したい。Pernerは、“think”という心的状態を示すことにはさまざまな使用方法があるとする。(A)心的活動（彼は考えている。一単に「考える」という態度を示す場合）、(B)ある観念を持つこと（彼は、トナカイから降りるサンタのことを思っている）、(C)可能性の言及（それは岩だと思う）、(D)好みの言及（彼は中華を食べようと思っている）、(E)現実についての誤表象の報告（それは岩だと思っていた）。彼は、このうちその心的活動を表象として解釈する必要があるのは、最後の(E)だけであると考えている。それ以外は、仮説的あるいは可能性がある一つの状況を言及するもので、状況理論家でもその意味するところは十分に理解できる。また、このことを次のような“think-of”文と“think-that”文の意味的な違いとしても説明している。

a) You think of me having a big ball.

b) You think that I have a big ball.

a)の文では、「私」が大きなボールを持っている状況を単に思い浮かべていることを意味しており、本当に「私」がそのようなボールを持っているのかどうかということとは関わりなく成り立つものである。a)のようなタイプの文は、そうした単なる観念や、関心、好みを表現するものといえる。それに対して、b)の文はまさに現実に対する信念を表明しており、a)とは異なってその真偽が問題になりうる。それ故、2)の文だけが、“think”を“believe”と置換してもその意味内容を残すことができる<sup>2)</sup>。状況理論家である3歳児も、“think”という心的状態を理解することはできるであろうが、それは後者のような信念としての意味ではなく、現実とは別の一つの想定された状況に対する心的態度として理解しているのに過ぎないというのがPernerの立場<sup>3)</sup>である。これに従うと、Wellmanらの課題状況では、“think-that”としての内容を問題にしているようで、実は“think-of”として理解すれば正答できるものとなる。そのことをふまえて、Pernerは本当の意味での信念理解を示す指標は、誤表象を含んだ誤った信念課題だけであるというのである。

この批判に対して、Wellmanも反論を行っている。彼は、“think-that”文を“think-of”に解釈することは、(Wellmannらの信念課題での) 選択肢の一つに対しての「関心や好みさえも意味している」(Perner,1989,p.318) ことになると考えている。それで、“Jane thinks her dog is in the garage”という文は、“She thinks well of the garage”という意味で解釈されることになるという。そこで、彼は“Relevant Belief課題(RB課題)”と“Irrelevant Belief課題(IRB課題)”を新たに実施している(Table 2参照)。彼は、この“think-of”解釈説が正しいなら、IRB課題のように「おもちゃ箱が茶色だと思う」のような行為遂行とはまったく関係のない信念文であっても、その文の対象となった「おもちゃ箱」に主人公は関心をもってると解釈され、RB課題同様の回答パターンになるだろうと予想する。結果的には、3歳児は、RB課題でその78%が主人公が探す場所を特定できたのに対して、IRB課題では関連した信念が述べられていないために偶然の範囲でしかその場所を特定できず、“think-of”解釈説は支持されず、3歳児もやはり信念をそのものとして理解していると結論づけている。

しかし、この説明には問題がある。それは、前提としての“think-of”解釈説の捉え方の問題である。Wellmanは、“Jane thinks her dog is in the garage”という文を“she thinks well of the garage”と解釈するのがこの説の特徴としたが、Pernerの説明では“she thinks of her dog in the garage”のように、「ガレージにいる犬のこと」という命題的内容を持ち続けている。単に「ガレージのことを思っている(あるいはガレージに関心を持っている)」のではなく、「犬がガレージにいる」状況を「思っている」のである(もちろん、それは指示対象のない、単なる観念とでも呼べるものではあるが)。それ故、IRB課題のように関係のない信念内容が語られても、それを単純に手がかりにして課題に応じることはないのである。

この点について、Pernerの説明に対するWellmanの誤解があるようであるが、確かにPernerの側にもそうした誤解を招くだけの曖昧さがあるように思われる。彼は、状況理論家はそれぞれ異なる状況を同時に表象できるという。そして、その表象されている各状況と、それを持っている人とを「思う」、「ふりをする」などの命題的態度で連合することで、その心的状態を理解していると説明している。このように人とある状況を連合するとは、どういう心的な働きなのか。また、そうした関係を命題的態度というラベルで特定できること自体に、多少なりとも表象的理解の片鱗をみることはできないのか。さらに検討を要する点であろう。

## ② 「直接コピー理論」に対して

Wellmanは、3歳児の(現実志向的)表象理解を「直接コピー理論」として特徴づけたことはすでに述べた。このことは、3歳児が“誤った信念課題”で他者の信念内容を現実のものと混同していることを示すにはよいかもしれない。3歳児が箱の中を見たことがないのに、たまたま当て推量で正答した時にも「知っている」という心的状態を付与することはすでに紹介した(Perner,1991)。子どもが内的表象は外界からの直接的なコピーであるというような理解をしているならば、こうした場面では、その外的事実に接していない(ヒットしていない)わけでもその表象そのものはないことになる。ところが、実際は反対の結果を支持するものであった。この事実を全面的にたてて、Pernerは、3歳児はこのようなコピー理論としてさえ、表象を理解していないという立場をとっている。

これはPernerの立場に従っての主張であるが、かりにWellmanらの研究に依拠したとしても、この「直接コピー理論」という特徴づけは問題を残す。例えば、Wellmanらの信念課題のひとつに“Discrepant Belief課題”がある(Table 2)。これは、主人公の求めるものが

Table 2 信念推測課題の例話

課 題	例 話
Standard belief	サムは自分の子犬を見つけないと思っている。その子犬はガレージか玄関のどちらかにいるはず。サムは、子犬は玄関にいないと思っている。サムはどこに探しに行くだろうか？
Not belief	サムは自分の子犬を見つけないと思っている。その子犬はガレージか玄関のどちらかにいるはず。サムは、子犬は玄関にはいないと思っている。サムはどこに探しに行くだろうか？
Not-own belief	サムは自分の子犬を見つけないと思っている。その子犬はガレージか玄関のどちらかにいるはず。(被験児に)あなたはどちらにその犬はいると思うか？(玄関と答えたら)サムはガレージにいないと思っている。さて、サムはどこに探しに行くだろうか？
Changed belief	サムは自分の子犬を見つけないと思っている。その子犬はガレージか玄関のどちらかにいるはず。サムは玄関にいないと思っている。サムはどこに探しに行くだろうか？しかし、その犬を見つける前に、サムママが出てきて、子犬がガレージにいたのを見たと言った。それでサムは子犬はガレージにいないと思っている。サムはどこに探しに行くだろうか。
Explicit false-belief	ジェーンは自分の子猫を見つけないと思っている。その猫は本当は遊び場にいる。ジェーンは猫は台所にいると思っている。ジェーンはどこに探しに行くだろうか？その子猫は本当はどこにいるのだろうか？
Discrepant belief	カップボードと冷蔵庫の両方にバナナがある。ジェーンはバナナが欲しいと思っている。ジェーンは、バナナはカップボードにだけあると思っている。冷蔵庫にもあるとは思っていない。ジェーンはどこに探しに行くだろうか？(もう一方)にもバナナはあるのか？
Relevant belief	Discrepant belief課題と同じ。次のIrrelevant belief課題と比較するために設定。
Irrelevant belief	本が棚の上とおもちゃ箱の中両方にある。アーミーはおもちゃ箱は茶色であると思っている。アーミーは本が欲しいと思っている。アーミーはどこに探しに行くだろうか？(もう一方)にも本はあるのか？

注) Wellman (1990.p.65-67) より一部省略して引用。

2つの場所にあるが、その本人はその一方にあるとだけ思っているという状況である。仮に現実のコピーを表象として持つのであるなら、その2つの場所を主人公は探す（あるいは一方を探すとしても2つの場所を同程度に答える）という反応が出てよいのだが、実際は主人公が思っているとされた方だけを答えたものがかなり多かった。

以上の事実を、どのように解釈するかは、そもそもの表象概念の捉え方・定義にも関わることであるので、結論づけは難しいが、少なくとも「直接コピー理論」という規定ではこの時期の特徴づけとしては妥当ではないことは確かである。

#### (4) 両者の相違の背景

こうした議論の内容は、かなり実験方法上のテクニカルなものも含めて、かなり込み入ったものに終始しがちであるが、今一度彼らの説の根本的な違いをまとめておきたい。

##### ① 表象の概念規定

Wellmanは、次のように表象を規定している（以下の引用は、写真表象を説明する文脈でのものであるが、表象一般にも当てはまる）。（写真が）表象として理解されたと言ってよいのは、「表象と指示対象の間で、ある関係が確立されることを基礎にしつつ、写真が他の実体を記述したり表す、独立した表象的—実体である」（Wellman,1990,p.246）ことが理解された場合である。そして、表象が他の別の実体を表象するとされるのは、その両者に重要な「対応」（同上）があるからだとするところに特徴がある。もちろん、すでに述べたように、その対応が正確になされないことがあり、それがヒット—ミス表象、解釈的誤表象を生み出す可能性もある。しかし、そのヒット—ミス表象までを理解しておれば、表象は基本的に理解されたと言ってよいと述べている。

一方のPernerは、表象関係にそうした対応があるのは確かであるが、外的世界における対象同士の対応とは異なって、それは非対称的なものであることを強調する。ある景色をビデオで撮影した場合、その景色は表象されるものでありビデオ映像は表象である。その表象されている景色が変われば表象であるビデオ映像も変化するが、その逆の関係はありえないのである。この非対称性を説明する試みとして、両者の因果性を用いて説明するものもある。火→煙という因果性のもとに、煙は火を表象していると理解されるというのがそれだが、これでは火のない煙（例えばドライアイス）が火を誤表象するケースが説明できないとする。そこで、重要になるのは、表象は表象されるものの“代わりをなす（stand in for）”働きを持つということである。「代わりをなす」とは、あるもののあり様を示す、意味を与える働きと言ってよいだろう。このことが、「表象とはあるもの（指示対象）をあるものとして（意味）表すものである」ということの含意である。

このように、PernerはWellmanに比べ、表象というものをより限定的にきびしい基準で捉えようとしていることがわかる。それは、「心の理論」の「理論」をどのように規定するのかという点とも大きく関連している。

##### ② 「理論」と呼び得るものは何か

幼児段階における心についての知識や理解を「理論」と呼ぶことに対しては批判もある（Johanson,1988）。科学的な理論のように、高次に構造化されたものを念頭におけばその批判は納得のいくものである。しかし、ここで問題にされている理論は、日常的にわれわれが社会的な場において人の心を推測したり、説明したりするのに用いているものであり、それは歴史的社会的に形成されてきた経験則的なもの（素朴心理学、常識心理学と呼ばれている）である。

Wellmanは、「理論」の特徴を、(a)ある領域での知識が一貫性をもっている、(b)理論の構成要素が存在論的に区別される、(c)因果的説明の枠組みを与えるものであるという三点からまとめている。Pernerもこの大枠は認めつつも、この条件だけでは十分でないとする。特に、3点目に関わって、単に事象の因果系列を記述するだけでは十分ではなく、そうした記述を法則的なものにするためにもその事象間の因果連鎖をより深く説明できることが必要であることに力点を置いている。これは、Wellmanのいう「因果的説明の枠組み」をより強力にした主張と言える。それは、ちょうど近代科学のひとつである医学の発展にもみられる。例えば、結核の病因としての「結核菌」が発見される前の時代を考えると、咳や熱が出る、脈拍が多いなどの症状から結核という病気が推測することは可能であった。また、結核患者に何らかの形で接触することの結果、結核にかかるという因果連鎖も知られていたところであるが、必ずしもそうした接触は結核にかかる必要十分条件ではない。つまり、表層的な因果連鎖の記述はしているようだが、その背後にある本質的な原因を説明はしていない。ところが、「結核菌」の発見で、その説明力、予測力は大きく変化したのであった。

これと類似した理論の変化が、状況理論家と表象理論家の間で起こる。結核の場合の本質的な概念が「結核菌」であったように、心の理解で鍵を握るのが表象概念であることはすでに述べた。また、「理論」を持つことの特徴をPernerは次のようにまとめた。(a)促進的または間接的な原因を本質的な原因から区別すること、(b)診断的基準以上に必要条件を重視すること、(c)理論にとらわれてしまうこと。この観点から、人が知識を持つとはどういうことかという理解の変化をみしてみる。(a)状況理論家である3歳児は、ある人がものごとを知っているかどうかを判断するとき、その人の年齢要因をまず考える。これももちろん大切な要因であるが、あくまでも間接的なもので、それ以上にある情報にアクセスしたかどうかという点が本質的なものであり、この理解は表象理論家である4歳児より可能になる。(b)3歳児はその人の行為が成功か失敗かという点で判断をしている(その結果起こるのが、当て推量での正答でも「知っている」とみなすエラー)が、4歳児は上記の情報アクセスという必要条件で判断。(c)犬の絵のカードを4歳の子どもに見せて足が何本かと聞く。これは当然正答するが、それを見せないで犬の足の数を聞かれた他者は、「カードを見ていないから、知らない」と答えるだろうと予想する<sup>9)</sup>。これは情報アクセスが重要とみなす理論にとらわれている証拠である。

以上みてきたように、両者の「理論」観の相違と「表象」の概念規定での相違は、相互に関連し合いながら、この二人の幼児期の「心の理論」に関する見解に重要な対立を生じさせることになっているのである。

#### (5) 4歳での変化

以上のように両者には、基本的概念レベルでの大きな違いはあるが、ともに子どもの心的状態の理解を理論的なものとしてみるにはかわりない。彼らやその他の「心の理論」研究者で事実の問題として一致するのは、4歳での変化である。Pernerは、メタ表象の発生、つまり表象を表象として理解することが、Wellmanは表象の多様な解釈可能性の理解が可能になる時期として規定した。ともに、表象の持つ性質の新たな理解が生じることに注目している。それに対して、この変化を表象とそれが表象している外的事実との因果関係の理解の問題として規定する研究もある(Leslie,1988;Wimmer et al.,1988)。この論者たちの一つの特徴は、いままで検討してきた表象の性質の理解は、より早期にふりの出現などのなかにもみることができるとしていることであるが、この点については木下(1992)においてすでに批判したとおりで

ある。また、そこで主に取り上げられている課題は、“他者の誤った信念”の理解であるが、同様に4歳ころから可能になるとされる“みえと現実の区別”、“自己の表象変化”の理解などの結果を統合した説明をする上で困難があることが示されている。

さて、こうした重要な変化が起こる4歳ころとはどのような時期であるのか。さらに、検討していきたい。

### 3. 4歳での変化の特徴と「ゆれる」4歳児の反応

#### (1) 「4歳での変化」にみられるもの

“Human Development”誌上において、「4歳での変化 (the age 4 transition)」に関する特集が生まれ、各論者がそれぞれの立場からその変化の特徴づけを紹介している(Campbell, 1992; Davidson, 1992; Nelson, 1992; Perner, 1992)。

Nelsonは、自伝的記憶 (autobiographical memory) が4歳ころから発達し、これは言語が外的表象と同時に内的表象の媒体となり、自-他の表象の比較や過去と現在の経験の表象を区別することが可能になったことを反映した、ある種のメタ表象的变化によるものと考えている。Campbellは、知覚的な見えに支配されないで、見えない特徴を分類学的に推論して理解される「自然種カテゴリー (natural-kind category)」に関する研究を紹介し、このカテゴリーを単に利用することからそれをまさに自然種カテゴリーとして理解するようになるのが4歳ころからであることを明らかにした。この理解のレベルは、認識システム (knowing system) が外界と相互作用する中で階層構造ができ、さらにその認識システムそのものが認識の対象となる段階として特徴づけられている。

Davidsonの場合、Piaget理論をこの4歳での変化の説明で積極的に位置づけようとしている。この間、Piagetは幼児のもつコンピテンスを過小評価しているという批判がなされてきているが、60-70年代以降の晩年の研究にはこの4歳での変化を説明するのにも有効な理論構成上の大きな変化がみられるとする。1歳半ころから7歳までを前操作期とする中で、特に4歳以降を直観的思考段階と区分したことは有名である。それは、様々な形態の推論は出来始めるが、その推論を正当化できなかったりその必然性の理解にかける段階といえる。また、Piagetは段階移行を構成的プロセスととらえて、そのプロセスを均衡化という概念で説明する。Piaget (1981/1987a, 1983/1987b) では、それをさらに発展させ、特に新たな思考の要素が発生することを「可能性の開放 (opening of possibilities)」という点で説明する試みがなされている。思考ないしは知識の発達、以前に形成された観念の中から新しい可能なものを生み出すことの結果であるという。A地点からB地点の間にある可能な道をすべて描かせたり、綿の中に半分隠れたものを見せてその見えないところにはどんなものがあるのか、どんな可能性があるのかを答えさせる課題を多く実施している。例えば、この2つの地点を結ばせる課題では、年少児では単一の直接的なルートを一ひとつ描いて終わりというものが多い。現実には、唯一の可能性であり一定の必然性をもつものとされている。ただし、4歳児にも知覚的にかなりしばられたものではあるが、異なった可能なルートを描くものもある (Piaget, 1981/1987a)。Davidsonは、この事実を積極的に4歳児の変化の本質的な要素として位置づけようとする。また、このように現実から新しい可能性を開放するには、その現実に対する自らの活動や表象からそれらが付与している「意味」を抽象する必要がある。そして、この抽象された意味は、ある心的文脈から別の文脈に動かすことができ、そのことで新たなものを生み出すことができ

るようになる。このような晩年のPiagetの議論を手がかりとして、Davidsonは、そのほかの研究でも取り上げられるある種の反省的能力を検討するのに、この「意味の抽象」作用が重要なものとなるとまとめている。

以上のように、それぞれ研究領域は異なるが、4歳での変化に注目し、また用いる概念も違うがこの変化を幼児期の反省的能力(思考)のあらわれとして理解する点では、それぞれのものが類似している。Pernerのメタ表象という概念は、「心の理論」という一つの領域の中でのものであるが、表象それ自体、認識発達一般に関わりの深い概念であり、反省的意識あるいはこの間の研究でいえばメタ認知の発生という観点から、多くの研究との統合的理解が求められているといえよう。

## (2) 「ゆれる」4歳児の反応

このように重大な変化をむかえる時期である4歳ころであるが、もちろんそれで変化が完了するわけではない。といって、4歳ころはある完態にむけた過渡的段階であると主張するつもりもない。むしろ、それぞれの段階において、それはそれとして一定の完結した心理的構造があり、しかしそれは外界との相互交渉の中で生じる矛盾や「構造のゆらぎ」を内包するものであると考える。そのように理解することで、発達という変化を説明できるのではないだろうか。

現段階では、その説明にまでは到達することはできないが、4歳での変化を考える上で非常に興味深いいくつかの現象が明らかにされている。ここでは、その中でも4歳以降の発達の变化を考える上で重要だと思われるものを紹介したい。

高木(1983)は、意図的統制発生のメカニズムを検討する中で、3歳児よりも4～5歳の方が後退したり停滞しているようにみえる現象に注目している(いわば「U字型発達曲線」とよべるもの、Strauss,1982)。例えば、太さと高さの2次元からなる10本の円柱を分類する課題を、分類の準拠モデルの有無、分類の基準が大きさか高さという2要因による4条件と単純な分類を加えて実施している。その結果、4歳児は準拠モデルがあれば、高さに基づく分類はできるが、ことばだけを手がかりにした分類では3歳児よりも極端に成績が悪かった。また、自己統制の研究において、マシュマロを実験者が許可するまで食べないでいればより多くのマシュマロをもらえるという場面で、そのマシュマロをその待ち時間にどうしておいて欲しいか選択させているものがある(Mischel & Mischel,1983)。その結果、驚くことに、4歳前半の子どもたちはマシュマロを見えるところに置いておくことを選ぶものが3歳児よりも多かったのである。

高木は他にも4歳児でのデータの異常を示す研究を紹介したうえで、3歳よりも4歳児の方がパフォーマンスが低下するようにみえるのは、そのころより対象世界の分節化が始まるからだとして説明している。しかし、その分節化を行うための(自らが抽出した)特定の手がかりに固執したり、手がかり自体が具体的で明示的でないと利用できないために、こうした特異な反応の起こるのである。一方、3歳児はそのような対象世界の分節化は行わず、全体的、文脈依存的に反応するために一見すると4歳児よりも成績がよくみえている。さらに、意図的統制の完成にむけて、そのように分節化した各事象の順序を、記憶して再構成する継時的情報処理能力の発達が重要であることも述べている<sup>9)</sup>。

田中・田中(1986、1988)は、発達診断における課題で次のような「2つの塔の比較」を用いている。それは、同じ大きさの積木を5個ずつ乱雑に積み上げて2つの塔を作り、「どちらが高い?」「どちらが長い?」「どちらが大きい?」「どちらが低い?」「どちらが短い?」「ど

ちらが小さい？」と同じ調子で次々に子どもに聞いていくというものである<sup>7)</sup>。その結果、3歳児は尋ねられたことばの意味に関わりなく2つの塔を交互に指し、4歳後半になると、一方を高・長・大、他方を低・短・小と指すなど、2群化しそれぞれの極性としての共通性を認識するようになる。これは、高木のいう対象世界の分節化の開始ということにも関連していると思われる。しかし、そこにはそれぞれのことばの意味と対象（客観的事実）との関係を対象化すること、つまり自らの判断の対象化は行われていない。それが、5歳後半になると、まず最初に「大きい方」を聞かれると、様々な角度から2つの塔をよく見比べたりそれぞれの積木の数を数えて、問われている次元とは異なる次元で「オナジ」と答える姿がみられるのである。あるいは、はっきり違いがわからないと「ドッチガオオキノカワカラナイ」とか「チョットヨクワカラナイケド、オナジ」と答えたり、「オンナジ、ドッチモゴコ（5個）とゴコ」と理由も答えたりすることもあるという。このように、問われたことばの意味そのものを対象化して、判断の前提を思考の対象とするようになってくるといえる。

このことばの意味の対象化ということにも関わって、鈴木・福田（1987）も興味深いものである。彼らは、赤い対象物が実際には2つあるとき、「赤い方を買いました」という文を呈示して指示対象があいまいであることを幼児がどのように意識しているかを調べている。そして、水準Ⅰ-判断にかかる時間は、普通の文に比べて長くかかるものの、指示対象がわからないとはしないで勝手に解釈して答える、水準Ⅱ-指示対象がわからない（「？」を選択）するが、その理由を言語化=意識化できない、水準Ⅲ-その言語化=意識化が可能になる、という3つの水準を明らかにした。3歳児の大多数が水準Ⅰであり、4歳、5歳と次第に上位の水準の者が多くなっていった。彼らは、このあいまいさの理解のためには、「ことばと対象を分化し、ことばの意味そのものを意識の対象とすること」、「自分と文の主語を観念的に分化すること」（鈴木・福田、1987、p.24-以下の引用も同じ）が必要であるとする。その上で「指示対象を決定できないという自己の心的過程（「とまどい」）を意識化し、それ自体を判断の対象とすることが必要であり、さらに水準Ⅲのようにそれを明瞭に意識化するには「あいまいさ」についての概念的枠組みをもっておく必要があると考察している。

このように、文脈依存的に反応をしていた3歳ころに比べ、4歳ころになると、対象を分節化しそこからなんらかの意味を抽象しようとする働きがみられるようになる。しかし、その意味そのものを対象化したり、関係づけたりすることで、概念的なまとまりの中で再体制化することができないようである。その結果、彼らの反応が個々の状況によって変動する—ここでは、反応が「ゆれる」と比喩的に表現しておく—ものと思われる。日常の場面でも、ある課題に取り組もうとする際、自分の“できなさ”に気づく一方で、それに対してどういう手だてをしたらよいか自分自身で時間的な見通しを持ちきれず、すぐに「デキナイ」と抵抗を示すことがある。一方で、適切な文脈的な支えを与えることで、大人の予想以上に力を発揮することがあるなど、この4歳ころというのはとりわけ「ゆれる」姿をわれわれに見せてくれる時期であるようだ。こうした日常的な姿も、いま述べたように子ども自身がまわりの世界を分節化し、そして再体制化しようとする中で生じるものといえるのではないだろうか。

### (3) 「心の理論」研究と4歳児の「ゆれ」

話を再び「心の理論」にもどして、(2)で述べたような4歳児の特異な反応がないかみてみよう。Wellman & Johnson(1979)は、「思い出す」と「忘れた」という心的動詞の理解を調べるために、あるものの場所の知識の有無と現在の行為の正誤（そのものを見つけたか見つけ

ないか)という2つの要因で4つの状況を設定した。そこで特徴的であったのは、4歳児で特に、過去の知識の有無に関わらず、現在の行為が成功すると「思い出した」、失敗すると「忘れた」というように答えていることである。この結果だけでは、4歳児はPernerがいうように行動の結果のみしか着目しない理解段階ということになる。ところが、事態はそう単純ではない。Johnson & Wellman(1980)は、この実験に引き続いて、トリック条件をいれて検討している。それは、初めにものを隠すところを被験児に見せておき(過去の知識あり)、その後被験児の見えないところでそのものを移動させ、結果的に被験児はそのものを発見できない(行為の失敗)という設定である。最終的な行為の正誤だけで判断するのなら、この場合、そのもののある場所を「忘れた」あるいは「知らなかった」という答えになるのであるが、実際は4歳児の70%が自分はそのもののあるところを「知っていた」という反応をしていた。この2つの研究から、心的状態を理解するのに外的要因、内的要因に着目する必要があるが、4歳児はこれらの要因のうちより顕著なものにだけ注意をむけてしまうといえる。そのため、状況設定が変わると、4歳児の反応パターンに「ゆれ」がみられるのである。

木下(1991)は、“他者の誤った信念”課題を用いて、4歳児の「ゆれ」を示している。課題の基本的な内容を振り返っておくと、主人公は使っていた玩具を箱Xにしまい出かける→その不在時に、第三者によってその玩具は箱Yに移動されるというもので、この研究では人形劇をVTR記録して使用した。主人公が外出から戻ってきた場面で、静止画像にして主人公は玩具はどちらの箱に入っているかと思っているかを質問し、この研究ではさらに行動の結末を見せてその理由を説明させている。この結果、4歳児の60%が主人公の誤った信念を正しく推測しているのだが、そうした信念を主人公が持つにいたった理由を説明するものは少なかった。一方、5歳では、「お使いにっていてお兄さんが入れるのみでなかった」のように、その原因を説明する者が多くなっている。このことから、他者が現実(あるいは自己)とは異なった信念内容を持っていることに気づくことと、そのことを概念的にまとめて理解することの間には一定のずれがあることが示唆された。では、このように概念的にまとめる、つまり因果関係を言語的にまとめることにはどのような意味があるのであろうか。そのことを検討するために、実験2では、被験児の期待に背く結果となる条件設定が行われた。その話の内容は、上述のものと基本的は同じであるのだが、最後の結末の部分で主人公は何もなかったように、移動されている箱Yから玩具を取り出すのである。その原因は人形劇中にはなんら示されていないが、主人公の認識内容が突然に変化しているわけで、正しくその誤った信念を推測していた被験児の予想を崩してしまう内容になっている。その後、過去及び現在の主人公の信念について同様に尋ね、さらに主人公が予想に反してYを開けた理由について説明をもとめた(なお、ここでの被験児は通常の誤った信念課題に正答しているものだけである)。その結果、先に述べた通常の誤った信念課題での理由づけでその因果関係を説明できている者はすべて、このような主人公の「認識内容の変化」を正しく理解していた。ところが、誤った信念課題で正答していてもその理由づけが十分にできていなかった者は、「主人公は最初から箱Yに入っていると思っていた」という反応を示し、これ自体その被験児の当初の回答とは矛盾する内容となっているのである。そして、この反応は5歳児にはみられず、4歳児に多くみられたのであった。

これらの結果をまとめると、他者が現実とは異なった認識内容を持つことに気づくこととそれを因果的に説明することにはずれがあること、4歳児において、状況あるいは課題文脈が変化することで反応に「ゆれ」が(同じ一人の子どもの中で、その反応そのものが相互に矛盾す

ることさえ) みられることなど、すでに紹介してきた研究結果とも対応するものといえる。特に、この実験2での状況のように、自らの予想を越えた新奇で未経験のものに対して安定した理解をするために、本質的な因果関係を理解し、あるいは概念化できることが重要であることがわかる。

#### 4. 幼児期の「心の理論」の再検討

##### (1) WellmanおよびPernerの研究に関する一検討課題

3. において、4歳ころの変化およびそれ以降の新たな変化の特徴を概観したが、こうした事実をWellmanやPernerの理論的立場から包括的に説明できるのか考えてみたい。

Wellmanは、心の理論には2つのタイプの変化があると考えている。一つがまさに理論の変化であり、これはすでに述べたものである。もう一つは、「熟達化 (proficiency)」である。3歳ころに信念-欲求心理学という心を理解するための枠組みを獲得するが、初期の段階ではそれを利用する範囲が制約されている状態にある。それが、次第に実際的な運用を通してその適用範囲を広げていく過程を熟達化として捉え、またこうした積み重ねを通して理論そのものの変化があるとする。実際、6歳以降にならないと理解されない心的状態・概念も多くあり、その理解の基本的なひな型は幼児期にできているにしても、熟達化を通してそれを精緻なものにしていく必要があるとも彼は述べている。この熟達化そのものを広義に理解する限り、この説明は誤っているとはいえない。しかし、熟達化の過程とはどういうことを指すのか、さらにその内容を検討する必要があるように思われる。特に、学童期でみられる反省的思考の発生などの大きな変化と、幼児期での変化との発達の連関を検討するためには、さらにそうした全体的な変化を見通し得る理論的枠組みが必要ではなからうか。

一方、Pernerの記述をみる限り、4歳以降での変化に関する説明はない。しかし、彼の4歳ころにみられるメタ表象レベルの出現に関する説明は、他の領域での現象にも適用し得るものである。例えば、上述の鈴木らの「文のあいまいさ」の研究で明らかになった水準Ⅱでの特徴に関しても、メタ表象(表象を表象として理解する=「指示対象」を～として(「意味」)表していることを理解する)レベルの出現ということで説明できる。つまり、文のあいまいさを理解するには、文の意味とその指示対象を分化してとらえること(それはことばという表象の性質を理解すること)が必要になるのである。しかし、そのあいまいさの気づきのレベルとそれを言語化することが可能になるレベルにずれがあることを説明する枠組みは提供されていない。彼は、「理論」というものをWellmanに比べ厳密に規定しようとしている。特に、その必要要件として因果的説明に力点を置いているのであるが、もしその立場を徹底するのであれば、木下(1991)の実験2のような、前提となっている文脈情報が利用できない新奇な事態に出会った際に、その「理論」の真価が試されていると考える必要があるだろう。

さまざまな領域での子どもの理解を「理論」として把握するのであれば、ある特定の状況の中での行動・認識様式が結果として(Wellmanのいうような基準で)理論的であるというレベルから、ある程度その理論そのものを対象化しはじめるレベルというものも想定する必要があるのではないだろうか。これは、外的、内的対象世界を分節化しその規則性あるいは「意味」を抽出しはじめるレベルから、それを因果関係などの概念的な枠組みで再体制化するレベルへの移行ともいえよう。そして、その移行にとって、5歳後半からみられるとする、分節化された世界を時系列にそって因果的に統合する能力は大きな役割を果たすものと考えられる<sup>8)</sup>。

## (2) 今後の検討課題—言語ないしは言語的思考の特性と「心の理論」

対象世界—それが内的心的状態であれ、外的世界であれ—を分節化あるいは意味を抽出し、さらに統合する過程が、幼児期の後半でみられることを述べた。この分節化にしる意味の抽出にしる、対象世界からある意味のまとまりを取り出すことであり、その意味とはことばによって担われたものであり、言語的思考の産物である。さらにそれらの意味のまとまりを統合するのも言語的思考の働きとなる。

ところで、言語的思考の産物としての意味を担うことばは、もとはといえば個体発生過程とは独立に、社会歴史的に形成され規定されたものである。そのため、ある『対象』に対して「A」という判断をする場合、その『対象』について、ある個人によって認識された内容が「A」ということばの意味内容と必ずしも符合しないことがある。そこに、その両者の関係を対象化する契機が生じると考えられる。よくわれわれが、特に実体のはっきりしないもの—例えば自己の持つ感情など—について表現しようとするとき、適当なことばが出てこない、あるいはことばは出てきてもどうもうまく言い得ていないという感じを持つというのもこうしたことの現れといえる。Pernerの言い方に従えば、指示対象と意味を分化させることが、ことばそのものにつきまとう性質といえる。そして、そのことはとりもなおさず言語的思考は、ある『対象』を思考の対象とするだけでなく、その思考の産物であることばの意味をも思考の対象にするという特性を本来もつことを意味している。こうした言語的思考が持つ性質が、メタ表象の発生にどう関与しているのかを検討することは、「心の理論」とメタ認知発生過程との関連を考える上でも重要であろう。

いま、ことばそのものが本来もっている性質に反省的思考の契機があると指摘したが、実はそのことばの獲得を支える社会的相互作用過程そのものにも同様の契機がある。それは、他者(大人、年長児)との社会的相互作用を通して、他者統制から自己統制へとモニター機能が内化していくという研究にみることができる(Wertsch, 1985など)。幼児と大人の相互作用場面では、大人が状況を調整してやり、解決方略を言語化して伝えたりモニターすることを促したりすることがみられ、次第にそうしたことの主導権を子どもの側に写していく過程であることなどが詳細に分析されつつある。また、もっとさかのぼれば、こうした社会的相互作用の場は、生後1年目のかなり早期から存在し、そこでは自己と他者の同型性や違いに気づく状況を多く含んでいる。この点は、「心の理論」(早期のものを「理論」と呼べないなら心的状態の理解)やメタ認知、反省的思考の発生を検討する上で重要な視点である。

また、ことばの意味の社会的歴史的規定性ということは、もうひとつ「心の理論」を考える上で重要な視点を含んでいる。「心の理論」を、われわれが持つ素朴心理学ないしは常識心理学として理解するなら、当然それは社会や文化による違いがあり、時代とともに変化しうるのであると考えることができる。同じ心的状態でも、文化—言語体系の違いによってその内容を表現する言語的装置には相違がある<sup>9)</sup>。「心」をどうとらえるのか、またお互いの「心」を伝達しあうことのできる可能性をどうとらえているのかなども、文化的相違がありそうである。また、同一の社会的文化的背景を持ちつつも、その構成員である各個人によって、その理解のトーンは異なるであろう。この間の「心の理論」研究では、まさに心—それも認知的な側面での—を理解するための枠組みへ主に焦点が当てられてきたが、もう一步つっこんでこうした文化的価値的内容に分析を向けることも今後の課題であろう。

## 注

- 1) 常識心理学 (commonsense psychology) あるいは素朴心理学 (folk psychology) は、科学的心理学の発展によってとって代わられるべきものか、「心の科学」はそれに依拠しないでは成立しえないものなのかについては、「心の哲学」において重要な議論である。これについては、土屋 (1986) や妙木 (1992) に詳説してある。
- 2) それぞれの文を日本語で直訳すると、a) 「あなたは、私が大きなボールを持っているところを思っている。」、b) 「あなたは、私が大きなボールを持っていると思っている。」となり、ここで問題にしている意味の違いが出にくい。よりこの点に注意するならば、a) の文は「あなたは、私がボールを持っている様子を思い浮かべている。」という表現になろう。欧米圏の研究において、think, know, believe, guessなどの心的動詞を2～3歳から使用し始め、幼児期後半までにはその意味の違いをだいたい理解できるようになることが報告されている。日本の子どもの場合、こうした心的動詞を明確に使用することは少ないように思われる (著者が行った、3歳児を持つ母親への調査でもbelieve, guessにあたることばの使用は少ないようである)。だからといって、彼らが欧米圏の子どもに比べ、心的状態の理解が遅いというのではなく、「～かな」「～らしい」「～だよ」などのように、言明された事実に対する話者の態度を伝達する、日本語固有の方法を獲得していくものと思われる。4-(2) の最後にも述べるが、「心の理論」研究をすすめるにあたり、言語体系の違いによる心的状態表現の違いにも焦点を当てる必要があるだろう。
- 3) a) の文は、「指示対象」のない「意味」だけをもつケース、b) の文はその「指示対象」と「意味」を分化させて理解する必要があるケースといえる。
- 4) Sodian (1986) をPerner (1991) より引用。  
Sodian, B. 1986 Wissen durch Denken? Uber den naiven Empirismus im Denken von Vorschulkindern. Aschendorf.
- 5) Wimmerは、当初、表象とそれが表象している事実との因果関係、あるいは信念の情報源の理解の問題として考えていたが (Wimmer et al., 1988)、自己の過去の信念理解に関する研究を通して、この表象そのものの理解の問題として説明した方がよいと自らの見解を変更している (Wimmer & Hartl, 1991)。
- 6) 継時的情報処理能力は、5歳後半に急速に伸びるとしている。なお、ここでいう分節化は、その子どもの気づいた次元から始まるものであり、また、5歳児でもそうした分節化が困難な領域があるとして、4歳という特定の年齢に限定された変化では必ずしもないことを高木は指摘している。
- 7) 田中らは、この課題で、2つの量の違いだけでなく「同じ」という比べ方ができるようになるプロセスを検討している。知能検査の歴史を遡ると、Binet & Simonは、その知能検査 (1905年版) において、異なった線分の長さを比較させたあと、同じ長さの2本の線分を見せて同様の判断をさせている。これは、目の前にないものを指さすよう要求する課題とあわせて、「被暗示性」を試すテストとしている (ビネー・シモン、1905/1982)。彼らは、この被暗示性は知能の測度とはならないとするが、本論文で検討するように、自らの判断を対象化することが要求されるものとして、この課題は発達の意味を持つものと考えられる。
- 8) 因果関係の理解やそれに基づいた説明が可能になるのは、5歳 (特に5歳後半) 以降であることは、内田 (1985) やDonaldson & Elliot (1990) などで明らかにされている。

9)注2)を参照のこと。

### 引用文献

- Bartsch,K. & Wellman,H.M. 1989 Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child Development*,**60**,946-964.
- ビネー,A.・シモン,Th. (中野・大沢訳) 1982 知能の発達と評価—知能検査の誕生 福村出版 (原著発行1905年の箇所)
- Campbell,R.L. 1992 A shift in the development of natural-kind categories. *Human Development*,**35**,156-164.
- Davidson,P.M.1992 Genevan contributions to characterizing the age 4 transition. *Human Development*,**35**,165-171.
- Donaldson,M.L. & Elliot,A. 1990 Children's explanation. In R.Grieve & M.Hughes(Eds.) *Understanding children*. Basil Blackwell.
- Flavell,J.H.,Flavell,E.R.,& Green,F.L. 1983 Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*,**15**,95-120.
- Johnson,C.N. 1988 Theory of mind and the structure of conscious experience. In J.W. Astington, P.L.Harris,& D.R.Olson(Eds.) *Developing theories of mind*. Cambridge University Press.
- Johnson,C.N. & Wellman,H.M. 1980 Children's developing understanding of mental verbs :Remember, know, and guess. *Child Development*,**51**,1095-1102.
- 木下孝司 1991 幼児における他者の認識内容の理解—他者の「誤った信念」と「認識内容の変化」の理解を中心に— 教育心理学研究、39, 47-56.
- 木下孝司 1992 幼児期の「心の理論」に関する論争をめぐる—ふりの問題を中心に 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇)、42、169-188.
- Leslie,A.M. 1988 Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J.W. Astington, P.L. Harris,& D.R. Olson (Eds.) *Developing theories of mind*. Cambridge University Press.
- Mischel,H.N. & Mischel,W.M. 1983 The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*,**54**,603-619.
- 妙木浩之 1992 「心」の日常言語論のために *Imago*,**3**(9),26-41.
- Nelson,K. 1992 Emergence of autobiographical memory at age 4. *Human Development*, **35**,172-177.
- Perner,J. 1989 Is "thinking" belief? Reply to Wellman and Bartsch. *Cognition*,**33**,315-319.
- Perner,J. 1991 *Understanding the representational mind*. MIT Press.
- Perner,J. 1992 Grasping the concept of representation: Its impact on 4-year-olds' theories of mind and beyond. *Human Development*,**35**,146-155.
- Piaget,J. 1987a *Possibility and necessity :Vol.1 The role of possibility in cognitive development*. University of Minnesota Press. (original work published 1981)
- Piaget,J. 1987b *Possibility and necessity : Vol.2 The role of necessity in cognitive*

- development*. University of Minnesota Press.(original work published 1983)
- Strauss,S. 1982 *U-shaped behavioral growth*. Academic Press.
- 鈴木敏昭・福田香苗 1987 文のあいまいさの意識の発達—対象指示表現に関して 教育心理学研究、35、17-25.
- 高木和子 1983 子どもの発達と注意 心理学評論、26、229-244.
- 田中昌人・田中杉恵 (写真:有田知行) 1986 子どもの発達と診断4—幼児期Ⅱ 大月書店.
- 田中昌人・田中杉恵 (写真:有田知行) 1988 子どもの発達と診断5—幼児期Ⅲ 大月書店.
- 土屋俊 1986 心の科学は可能か—認知科学選書7 東京大学出版会.
- 内田伸子 1985 幼児における事象の因果的結合と産出 教育心理学研究、33、124-134.
- Wellman,H.M. 1990 *The child's theory of mind*. MIT Press.
- Wellman,H.M. 1991 From desires to beliefs : Acquisition of a theory of mind. In A. Whiten(Ed.)*Natural theories of mind: Evolution,development,and simulation of everyday mindreading*. Basil Blackwell.
- Wellman,H.M. & Banerjee,M. 1991 Mind and emotion: Children's understanding of the emotionnal consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*,9,191-214.
- Wellman,H.M. & Bartsch,K. 1988 Young children's reasoning about belief. *Cognition*,30,239-277.
- Wellman,H.M. & Bartsch,K.1989 Three-year-olds understand belief: A reply to Perner. *Cognition*,33,321-326.
- Wellman,H.M. & Eates,D. 1986 Early understanding of mental entities :A reexamination of childhood realism. *Child Development*,57,910-923.
- Wellman,H.M. & Johnson,C.N. 1979 Understanding of mental processes: A development study of "remember" and "forget". *Child Development*,50,79-88.
- Wellman,H.M. & Woolley,J. 1990 From simple desires to ordinary beliefs : The early development of everyday psychology. *Cognition*,35,245-275.
- Wertsch,J. 1985 Adult-child interaction as a source of self-regulation in children. In S.R.Yussen (Ed.) *The growth of reflection in children*. Academic Press.
- Wimmer,H. & Hartl,M. 1991 Against the Cartesian view on mind: Young children's difficulty with own false beliefs. *British Journal of Developmental Psychology*,9,12 5-138.
- Wimmer,H.,Hogrefe,J., & Sodian,B.1988 A second stage in children's conception of mental life: Understanding informational access on origins of knowledge and beliefs. In J.W. Astington, P.L. Harris,& D.R. Olson.(Eds.) *Developing theories of mind*. Cambridge University Press.
- Wimmer,H. & Perner,J. 1983 Beliefs about beliefs : Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*,13,103-128.