

幼児期の「心の理論」に関する論争をめぐって：
ふりの問題を中心に

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	https://doi.org/10.14945/00008484

幼児期の「心の理論」に関する論争をめぐって

— ふりの問題を中心に —

On the debate about young children's "Theory of Mind"

— Issues of pretense in young children —

木下孝司

Takashi KINOSHITA

（平成3年10月11日受理）

1. はじめに

われわれは、自分自身および他者の行動を説明あるいは予想するのに、心的なものを想定し、そのいろいろな心的状態を区別したり、心の働きを理解することを必要とする。その理解のされ方は、哲学者や心理学者にみられる明示的 (explicit) なものではないが、理論的 (theory-like) であることから、「心の理論 (theory of mind)」と呼ばれる。この場合、後でも述べるように、何を「心の理論」と呼ぶのかについてはいくつかの見解の相違があるが、ここではまず、次の Premack & Woodruff (1978) による定義を紹介しておく。

「個人が心の理論を持つという場合、個人が自分自身や他者に心的状態を帰属させていることを意味する。この種の推論のシステムが理論としてみられるのは、次の2つの理由からである。ひとつは、こうした心的状態は直接観察できるものではないこと。2つめに、そのシステムは他の個体の行動について特に予測するのに用いられるからである」(p.515)。

子どもは心的状態や心の働きをどのように理解しているのか、つまり子どもの「心の理論」に関する研究は、80年代以降急速に増加している。それらの研究をみると、同じ「心の理論」といっても、その定義や指示する内容は研究者によって異なり、そのことは同じように得られた実験結果の解釈の相違となって現れている。また、一方で、より広く他者および自己の理解ということ「心の理論」なる概念ですべて説明することに反対する論者も出ている。こうした対立の背景には、「理論」という用語を心理学の文脈に即してどう定義するのかという点での相違や、あるいは心そのもの、心身相関、素朴心理学 (folk psychology) の位置づけなどに関わる英米における哲学潮流のなかでの対立がある（哲学的論争についてはOlson, 1988も参照のこと）。そのような全体的に大きな問題を扱うことはできないが、本論文では、「心の理論」研究での論争—特に「心の理論」とふり (pretense) の問題—を取り上げ、「心の理論」論での議論の特徴と今後検討すべき課題について明らかにしていきたい。

2. 幼児の「心の理論」研究の概観

(1) 今までの研究のまとめ

最初に、Astington & Gopnik (1991)、木下 (1989)、丸野 (1991) などの文献展望も参照して、これまでの幼児期における「心の理論」に関係する研究を簡単にまとめておく。

乳児期 生後9、10カ月ころから1歳にかけて、意図的なコミュニケーションが出現する

(Bates,1976)。これには相手をなんらかの形で意識する必要があるようにみえるが、Bretherton,McNew,& Beeghly-Smith (1981)は、乳児のこうした能力は、インプリシットな（顕在化していない、implicit）心の理論の現れだとした。しかし、「相手をなんらかの形で意識」といっても、それが相手の心的状態なのか行動レベルのものなのかは不明であり、乳児期における「心の理論」の問題については明らかにされていないことが多い。

1歳半～3歳 ①ふり遊び (pretend play) が1歳半前後で出現し、これは仮説的な状況について推論する能力を示す重要なものである (Leslie, 1987)。②要求伝達において、相手からのフィードバックに応じて明確に伝達手段を調整することが1歳半ころよりみられ、また2歳すぎでより相手を意識していると考えられるような「間接的」な要求表現がなされる (木下, 1987)。③2歳ころで、知覚や情動に関する心的動詞 (mental verb) を、そして3歳までには知る、思うなどの心的動詞を自発的に使用し始める (Bretherton & Beeghly,1982;Shatz,Wellman,& Silber,1983)。④2歳児は、欲求 (desire) が行為をどのように決定するのかを理解している。ただし、信念 (belief) が行為をどう決定するのかはわかっていない (Wellman & Woolley,1990)。⑤ものを隠してあてっこするゲーム (hide-and-peek game) の中で、他者を欺いてもものを隠す方略を使い、相手に誤った信念 (false belief) をもたせることは2歳半の子どもでも可能である (Chandler,Fritz,& Hala,1989)。

3歳 ①3歳ころ、心的世界と物理的世界がそれぞれもつ性質の違いに気づき、両者を区別することができる (Wellman & Estes,1986)。②ふりをしたものと現実の区別をすることができる (Flavell,Flavell,& Green,1987)、また先に自分が何のふりをしていたかを思い出すことができる (Gopnik & Slaughter,1991)。③3歳児は、他者が思っていること (信念) に基づいてその人の行動を予想することができる。ただし、その信念が現実の事態と矛盾しない限りにおいてである (Wellman & Bartsch,1988)。

4、5歳 ①あるもののみえと現実 (appearance and reality) を区別する能力は4歳ころよりみられる (Flavell,Flavell,& Green,1983;Flavell,Green,& Flavell,1986)。②4歳ころより、心的動詞のあるもの (例：思い出す、忘れる、知っているなど) を認知的に区別して理解ようになる (Macnamara,Baker,& Olson,1976;Johnson & Wellman,1980)。③自分自身の認識内容と他者の認識内容が違うことに気づき、他者の誤った信念に基づいてその人の行動を予想、判断することは3歳児ではできないが4歳ころより可能になっていく (Wimmer & Perner,1983;Hogrefe,Wimmer,& Perner,1986)。④自分自身の認識内容が変化することを4～5歳ころより理解する (Gopnik & Astington,1988)。

以上、これまでの幼児における「心の理論」に関する主だった研究の結果だけを羅列した。この他にも、多くの研究が登場し、よくみるとデータとしても相互に矛盾するものもある。そのすべてを詳細にわたって述べることはできないが、それらの議論で重要な論点をしばってみると次のようになる。①1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、本論文の後半で詳細に検討する。論点②については、別稿にて検討する予定であるが、①の検討にも関連する点があるので、ここではその概要だけ触れておきたい。

(2)誤った信念の理解と「心の理論」

さて、この4歳ころに大きな変化を示し、幼児のもつ「心の理論」の特徴を顕著に現す課題

としてよく使われるものに、誤った信念 (false belief) 理解の課題がある。実際、Wimmer & Perner (1983) のオリジナル版以来、欧米での研究だけでも、約20以上の研究があるという (Astington & Gopnik,1991)。

この課題の基本的な発想は、Premack & Woodruff (1978) のチンパンジーも心の理論をもつとする研究に対するDennettら哲学者からの意見にみられる (Dennett,1978)。Dennettは、「最小限に複雑な」パラダイムとして、ある個体が他者に信念を帰属していることを示すために、その個体の信念とは異なる信念を帰属できることを示す必要があると述べている。つまり、帰属されるべき他者の信念が、その個体自身のもとの同一の真理値をもつものであれば、本当に他者に信念を帰しているのか、単に自分自身の信念を述べているだけなのかが区別できないことになる。

このことは、Wimmer & Perner (1983) の実験パラダイムに反映されている。これは、人形を使い簡単な話を被験児に聞かせる形をとっているが、そのおおまかな流れは次のようになっている。主人公は、自分の使っていたものを場所Xにしまい出かける。その不在の間に、別の人物がそのものを取り出し、場所Yに入れてしまう。その後、登場人物が戻ってきて先に使っていたものをまた欲するということで話は終わる。そして、被験児に対して「主人公はそのものを使おうとしてどこを探すのか」と主人公の行動の予測をさせるというのが、基本的な課題の構造となっている。

結果についてであるが、Wimmer & Pernerによると3歳児では他者の誤った信念を帰属しないで、被験児自身が実際に知っている内容の信念 (上の例でいえば、対象は場所Yにあると主人公も知っているという) に基づいた反応をする。4歳児についても、この課題が難しいという結果になっているのだが、この課題自体、ポイントになる事実を保持したり場面が仮定の上でのものであったりして、必要以上に複雑になっている可能性が残った。そこで、こうした可能性を排除するために、Perner,Leekam,& Wimmer (1987) では、「スマーティ」という欧米圏の子どもにはなじみのあるキャンディの箱に実は鉛筆を入れておき、それを知らない友人は何が入っていると思うかという課題設定にした。その結果、4歳児も正しく誤った信念を予想し、一方3歳児ではこの課題でも正答することはなかった。

ここで、簡単にこの誤った信念理解に関する研究の現在での論争点をみておく。その論争の焦点となっているものは、大きく2つの種類のものがあると思われる。

第1の論争点 これは、3歳児 (あるいはそれ以下の子ども) の誤った信念理解の能力をどうみるのかというデータ上、方法論上の対立といえる。その第1のグループは、上述の結果を支持し3歳児には他者の誤った信念を理解する上での認知上の問題があるとするものであり、多くの「心の理論」研究者がそれに含まれる (Astington & Gopnik,1988;Flavell,1988;Foguson & Gopnik,1988;Leslie,1988;Perner,1988;Wimmer,Hogrefe,& Sodian,1988など)。それに対する第2のグループがChandlerおよびその共同研究者らである (Chandler,1988;Chandler,Fritz,& Hala, 1989)。彼らは、この誤った信念課題が、信念についての信念をもつ能力とこうした2次的信念についてコメントするという異なる能力を混同していること、反応に際しては非言語的な指示でよいとされているが、話の理解など必要以上に複雑化されていると批判している。そこで、彼らは実際にものを隠して当てるというゲームの中で、子どもたちが相手をだます能力について調べ、2歳後半ですでに相手をだます方略を使うことができ、このことから考えられているよりも早くから子どもは「心の理論」をもつとしている (ただし、それは萌芽的なものであり、

いわゆる「構成主義的理論」になるのは学童期以降であるとも述べている。

Chandler らに対する反論 (Sodian,1991)、さらにそうした批判に対する再反論となる研究 (Hala,Chandler,& Fritz,1991) も次第にでてきているが、これらの課題の意味を再度検討しなおしていくことがいま現在の課題である。

また、Wellman (1990) は、上記の誤った信念課題が3歳児にとって困難であることから、すぐに3歳では他者の信念を理解することはできないと強く主張することに反対している。彼は、誤った信念から行動を予想することは3歳児にとって困難であるかもしれないが、逆にある行動を誤った信念に関連させて説明することはできることを示している。また、いくつかの実験において、3歳児でも信念-欲求推論シマを行使することが可能であることを示した。そして、誤った信念の予想の失敗は、3歳児の認知的欠点の現れというより、信念-欲求推論での複雑化の結果としてみている。この点では、Chandler にも近いといえるが、4歳ころからの変化も認め、(次の第2の論争点に関わる問題であるが)心の働きを外界のコピーをするものとして理解することから、外界からの情報を積極的に処理し解釈するものとして理解することが始まる時期として、その変化を特徴づけている点では違いがある。

第2の論争点 これは、誤った信念課題だけでなく、他の関連した課題も含めてこの4歳ころの変化をどう特徴づけるのかという点での対立である。その意味では、一応子どもの「心の理論」において4歳ごろに転換期があることを認める、第1の論争点で述べた第1グループ内での対立といえる。それは、大きくいって2つのグループの主張に分けられると考えられる。

第1のグループは、4歳ごろの変化を、ある内的な表象とそれが表象している外的事実の間の因果関係の理解の問題としてみている (Leslie,1988;Wimmer et al.1988など)。たとえば、Wimmer et al. は、4歳ごろより信念の獲得において知覚やコミュニケーションがキーとなる役割を果たすことを理解するようになるという。つまり、誤った信念課題において正答するには、主人公が真の状況に知覚的にアクセスしていないことと、その結果生じる信念内容の因果関係を理解しなくてはならないとするのである。Leslieの場合、異なった2つの系統で発達してきた物理的因果的世界と心的世界が4歳ごろ統合され、ある心的状態はある外的状況に接したことの結果であり、また外的行動の原因でもあることを理解できるようになるとしている。

第2のグループに共通する説明は、ひとことでいって表象の基本的な性質の理解の問題といえる (Astington & Gopnik,1988;Flavell,1988;Forguson & Gopnik,1988;Perner,1988など)。Perner については、後で述べることになるが、彼は4歳までは表象を利用することはできるが、その表象のもつ性質を理解することができないという。どういうことかということ、たとえば他者の誤った信念では、ある現実に対して子ども自身がもつ表象と、その同じ現実に対して他者がもつ別の内容の表象を形成しなくてはならない。つまり、表象のもつ一般的な性質として、現実は一とつであってもそこから生成される表象は、ひとによってまた時間とともに異なるということを描き、その理解は4歳以降にならなくてはみられないとするのである。Pernerは、このことをメンタルモデルとそのモデルがモデル化している現実の意味的關係を、さらにモデル化するメタ表象能力の獲得として把握している。Forguson & Gopnik では、この変化を表象を表象として理解、すなわち心と外的世界の間を心的表象によって媒介されたものとして表象することが可能になることとして捉えている。Flavell も、同一の現実が多様な形で表象されうることの理解として描き、その理解の能力は、彼が視点取得研究で述べていた「水準2」の理解を反映していると述べている。

以上のように、第2の主張は、第1のものを強い形でより一般的な認知能力の問題として理解したものともいえる。その点で、根本的な対立はないかのようにみえるが、誤った信念理解だけでなく、自己の表象変化の理解、みえと現実の区別など他の課題の結果もふくめて整合性のある説明を行おうとするとさまざまな対立が生じることになる。さらに、大きな対立をなすのが、4歳までの「心の理論」をどうみるのかという問題である。第1のグループの主張に従うと、第2のグループが問題にするような「表象の表象としての理解」は、すでに1歳半すぎよりふり (pretend) をする能力の中にみられるという (Leslie, Wimmer et al.)。言い換えると、それはメタ表象の出現をどの時期にみるのかという問題にもなり、(1)において論点①としてあげた別の大きな対立を生み出すこととなる。

次の節からは、ふりに関する理論、および関連するメタ表象発生の問題などをいくつかの代表的な研究を詳細に検討し、その理論的対立点について明らかにしていく。

3. ふりの出現と「心の理論」—Leslieの認知論モデル—

(1) 乳幼児のふり遊びについて

子どもの遊びの中でも、ふり遊び (pretend play)、象徴遊び (symbolic play)、ごっこ遊び (make-believe play) とよばれるものは多くの研究者の関心を引いてきた (本論文では、以下紹介する論者との統一を図るためふりないしはふり遊びと総称する)。Piaget (1945) は、1歳すぎからみられるこうした遊びを象徴遊びとして、表象機能の発生の徴候として重視した。また、Vygotsky (1933) などソビエトの心理学者にとっても重要なテーマのひとつであった。両者の遊び理論をここで紹介することはできないが、能記と所記関係の発達の變化に関わる図式での対立があることなど検討されている (辻野、1978; 高橋、1984)。

また、欧米では、70年代以降、乳幼児のコミュニケーション研究の隆盛とともに初期のふり遊び研究も増加している。それらの多くが、基本的にはPiagetの枠組みの中に入るものと思われるが、丹念にふり遊びの構成要素の検討がなされてきている。そこで問題になっていることとしては、(a) 脱文脈化、(b) 脱中心化 (自己に向けたふりと他者に向けたふり)、(c) 行為の系列化、(d) ものの代用 (見立て) などがある (Fein, 1981)。

(2) 「心の理論」の初期の現れとしてのふり

子どもの「心の理論」の発生における重要なポイントとして、ふりをすることや他者のふりを理解することをあげるものは多い。そうした中で、Leslieは、ふりを可能にするメカニズムと「心の理論」の関係を説明することをめざした独自のモデルを提出している。Leslie (1987, 1988) を参照しつつ、彼の理論をまずはみていきたい。

彼は、ふりの能力と「心の理論」について次のように述べている。「ふりの出現は、対象や事象などの理解における発達としてでなく、認知それ自体を理解する能力の始まりとしてみられるものである。それは、情報に対する自らの態度を特徴づけたり操作する人間の能力の初期の徴候である。自分自身がふりをするのは、他者のふり (情報に対する他者の態度) を理解することの特別なケースである。つまり、ふりは心の理論 (Premack & Woodruff, 1978) と呼ばれるものの初期の現れである」 (Leslie, 1987, p.416)。

「ふりは心の理論の初期の現れである」根拠をもう少しみてみよう。彼は、まず心的状態語 (mental state terms) を含んだ文の論理的特性とふりとの同形性 (isomorphism) を指摘する。彼は、ふり遊びを機能遊びなどと区別する基準として、(a) 対象の代理性 (object substitu-

tion)、(b) ふり属性の付与 (attribution of properties)、(c) 想像された対象 (imaginary objects) をあげ、少なくともこれらのうち1つのものがあれば、ふりとして認めている。(a)の形態のものは、「石」を「アメ」に代置する場合があたり、これは指示関係を歪めるものである。(b)は、実際にはきれいな人形の顔を「汚れた顔」に見立ててふいてあげるといったものだが、これは真実性を歪める。最後の(c)は、実際にはその場がない「コップ」から飲むふりをするもので、これは実在性を歪めるものであるとする。

一方、信じるとか、欲するなどの心的状態語を含んだ文にも3つの特徴がある。(a)指示関係の不透明性 (referential opacity) - 「ジョンは『ドナルド・レーガンは映画俳優である』と信じている」という文から「ジョンは『合衆国大統領は映画俳優である』と信じている」という文は帰結できない。ところが、「信じる」のような心的状態語がない通常の指示関係でいえば、これを書いた時点で『ドナルド・レーガン』と『合衆国大統領』が同一人物を指示する場合、一方について真であることは他方についても真である。しかし、心的状態語を含んだ文脈においては、通常の指示関係が保留される。(b)真理の非内含 (nonentailment of truth) - 「ジョンは、『そのねこは白い』と信じている」という文の場合、そのねこが実際に白いかどうかに関わりなく成り立つ。(c)存在の非内含 (nonentailment of existence) - 「メアリーは、『フランス国王ははげている』と信じている」の場合のように、心的状態語によって、『フランス国王』の存在は内含されることはない。このように、心的状態語を含んだ文は、指示関係、真実性、実在性に関する真偽判断は保留されており、この点がまさに先にあげたふりの意味論的特性と類似しているのである。

(3)デカップリングの働きとメタ表象

Leslieは、このような論理的同形性の基礎にある内的表象の形態へと分析をすすめる。彼は、2種類の表象を考え、ひとつが外界の対象や事象、状況を表象する表象でこれを1次表象 (primary representation) と呼ぶ。そして、もうひとつがふりでの表象や上述の文脈内であれば『』でくくられた箇所にあたるもので、表象の表象と言うことで2次的またはメタ表象と呼んでいる。

次に問題になるのが、こうした1次表象とメタ表象の関係であるが、彼は自らのモデルの基本的な特徴は、「1次的表現 (表象-著者注) をメタ表象文脈にコピーすることでふりを生成すること」(Leslie, 1987, p.417) にあり、この過程を「メタ表象文脈が、1次的表現を通常の入力-出力関係から遮断する (decouple)」(同上) ものとして表現している。つまり、メタ表象は1次表象から隔離された状態で取り出されたものであり、そうした(1次表象をメタ表象化する) 働きを、現実や他の表象との通常の意味的關係を遮断することから、メタファー的表現を用いてデカップリング (decoupling-遮断の意味) とよぶのである。それは、心的状態語を使った文脈で、「ねこが白い」という1次表現を『』に入れることで、意味的論理性の真偽判断を保留する働きと同じとあってよい。ここに、Leslieのモデルのオリジナリティがあり、自らのモデルをふりの「機械論的モデル (mechanic model)」とよぶ由縁である。

なお、このデカップリングの働きを想定することのメリットとして、ふりをすればするほど、現実と1次表象の意味関係を歪めることになるはずであるが、実際にはそうしたことが起こらないというふり遊びをめぐるいわばパラドクスを解決できることをあげている。

(4)ふりのデカップラーモデル

実際に、ふりをする過程はどうモデル化することができるのだろうか。Leslieは、ふりをす

る能力は、

PRETEND (a, “ei”,ej) (a は行為者, “ei” はデカップルされた表現, ej は1次表象をさす) という意味関係を計算する力として定義し、これは通常の発達をしている子どもの場合、一度出現するとさらには発達しないと述べている。

Fig.1 には、実際のふりが生成される過程が一般的な形で示してある。

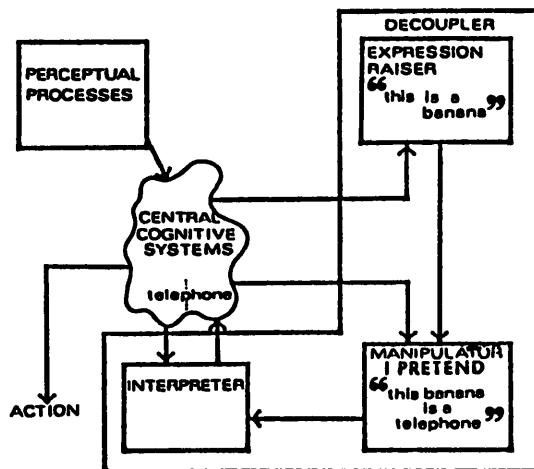


Fig.1 ふりのデカップラーモデル (Leslie, 1987)

このモデルは、知覚プロセス (PERCEPTUAL PROCESSES)、中央認知システム (CENTRAL COGNITIVE SYSTEMS)、デカップラー (DECOUPLER) の3つの主要な要素からなる。知覚プロセスは現在の状況の表象を中央認知システムに送り、このシステムでは、記憶や活動の計画化などの働きを受け持っている。デカップラーは、上述のデカップリングの働きをするところであるが、ここはさらに3つのプロセスに分かれている。1つめが、表現取り出し過程 (expression raiser) であり、この主な働きは中央認知システムから1次表象をコピーし、その通常の入出力関係から遮断してしまうことである。そうして遮断された表現は、次の操作過程 (MANIPULATOR) で、中央認知システムからの情報とデカップリングマーク (図中の “ ” にあたる) の中で統合されたり、推論ルールを適用することによって変形され、Fig.1 にもあるような、「Agent PRETEND “ ”」という形のふり表象をなす。また、操作過程では、過去に遮断された表現を中央認知システムから呼び出して受け入れることもできる。解釈過程 (INTERPRETER) では、中央認知システムの1次表象をアクセスすることができ、送られてきたふり表象と現在の知覚表象を関連づける (これを Leslie は anchor 機能と呼ぶ)。その上で、ふり表象を中央認知システムに送り、保持あるいは実行する。

Leslie は、このモデルを用いて、あるものを知覚してすぐにふりをする場合、自分のすでに持っている知識を利用したふりの場合、過去にしたふりを思いだして行う場合、そして他者のしているふりを理解する場合について説明をしている。

(5) Leslie のモデルにみられるふり遊び観

後での議論を進める上での要点となる、Leslie のふり遊びに対する考え方を、上のモデルを

通じてまとめておきたい。ふり遊びをみていく場合、必ず問題になるのが類似した他の行動との区別の問題である。その類似した行動には、「～であるかのように」間違っただけで行動するもの（例：暗闇で風で草が動くのを幽霊だと思って逃げようとする）、機能遊びと呼ばれるもの（実物のコップやブラシを慣習的使用に従って使う）がある。Leslieは、これらの2つの行動が「～かのように振舞う（acting as if）」ようにみえるのは、あくまでも観察者の視点からだけであって、その行為者自身にとっては真剣な（serious）ものであるという。一方、ふりの方は、行為者の視点からみても「～であるかのように」振舞っている。

こうした考えに基づいて、機能遊びとふり遊びを形態上区別する基準はすでに述べたとおりである。また、Leslieは次のようなことを「～であるかのように」間違っただけで行動することの違いを言う中でいっている。「ふりは、ふりをする人が現実状況を正確に知覚している、～であるかのように行動する特別な場合である。（略）ふりが生じることによって本質的なのは、ふりをする人がそのふりが起こったときに、“その違い（筆者注－現実とふりの違い）を語る”ことである」（Leslie, 1987, p.413）。つまり、ふりが行われているときに、現実の事態とふりでの事態が同時に意識され、対比されていることになる。

このことは、彼のモデルにおいてデカップリングの機能を想定し、さらにその機能の一つに解釈過程を置いていることにも貫かれているし、またメタ表象であるふり表象の意味論的関係の表示の仕方にもみられる。それは、

I PRETEND “the banana is a telephone”

という形で表示された。Leslie & Frith (1990) をみると、この表示では何が1次表象であるか分かりにくいとして、次のような改訂がなされている。

I PRETEND the banana “it is a telephone”

これによって、現実の表象とふりにおける表象が明確に対比されることになっている。ここにメタ表象の起源をどの時期のどこにみるのかという問題に関わる、ふりについての理解の違いが生じてくるように思う。この点については最後にあわせて検討したい。

(6) 自閉症研究

Leslieは、共同研究者らと自閉症に関する研究も精力的に行っている。彼らの基本的な立場は、Rutterなどに始まる認知障害を基礎的障害とみなす流れに位置する。Wing & Gould (1979)によると、一定の言語能力をもつ子どもで対人障害を示す場合、必ずコミュニケーション能力障害とふり遊びなどの象徴能力の欠如も示し、それらがひとつの症候群をなすことが明らかにされている。これらの3つ組みの障害を説明するのに、Leslieらは上記のモデルが有効であると主張する。

いくつかの研究をひろってみる。自閉症児は、対象概念や因果性理解など1次的表象の発達は精神年齢にほぼ等しい発達をしているが、ふりにおいては精神年齢に比してかなりの遅れがある（Baron-Cohen, 1987）。また、より年長の自閉症児に関して、物理的な世界の知識は十分持っているにもかかわらず、「誤った信念」課題のような「心の理論」が必要とされる課題ではきわめて成績が悪い（Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985, 1986; Leslie & Frith, 1988など）ことも明らかにされている。Leslieは、こうした結果をふまえて、自閉症児に固有の障害は一般的な発達障害の結果ではなく、特殊な障害であるとした。そして、その障害とはメタ表象能力の形成における障害であり、それはデカップリングメカニズムの機能障害によるものだと結論づけた。

こうした彼の自閉症論をみて、改めて気づくのは、「心の理論」獲得で鍵を握るデカップリングメカニズムの生得性である。この働きは、発達過程で形成されてくる性質のものではなく、生得的に1歳半ころに発現するものとして捉え、そうしたプログラム実行のメカニズム解明のために神経心理学的研究への期待を語っている (Leslie & Frith,1990)。

4. Perner からの批判 一ふりをするのにメタ表象は必要なのか一

(1)心の理論のための意味論

すでにみたLeslieのように、ふりをするにはメタ表象能力が必要だとする論者は多い。それに対して、Perner (1988) はその論に反対する。その反対する根拠を知る意味でもまず彼の理論の大枠をみておきたい。

彼は、子どもが「心の理論」を獲得することを、心的状態の意味論を理解する能力に関連させて記述している。彼の主張を発達の流れにそって記述すると次のようになる。

(a)乳児期：子どもは、外界のメンタルモデル（これを彼は知識ベースと呼ぶ）をもつが、それがその外界といかに関連するのかという意味論的な覚知 (semantic awareness) は示さない。この点を考慮するなら、この場合、乳児がもつものは厳密にはモデルではなく、知覚された像というほどの意味で表示 (presentation) といいうるものである。

(b) 1～3歳ころ：現実とは異なる別のメンタルモデルを、構成したり使ったりするための意味論的手続きを使うことができる。また、その（現実とは）別の代替的状況 (alternative situation) と人を結び付けることによって、現実には代わる状況について考えたり、自分自身および他者のふりや信念を概念化する（命題的態度論者-propositional attitude theoristとこの段階の子どもを命名している）。

(c) 4歳ころより：メンタルモデルとそのモデル化されている状況の意味論的關係を明示的にモデル化することでメタ表象能力をもつようになる（表象状態論者-representational state theorist と呼んでいる）。

(a)の段階では、子どもにとっての世界は現前の与えられた知覚世界だけである。それが、(b)の段階で、現実とは異なる別の状況をモデルとして構成し、これら2つの状況を比較することができる。しかし、このモデルは、あくまでも現実のモデルとともに並置されたもので、両者のモデルの意味的關係についてはまだ考慮することはできない。この段階の子どもは、「人を普通とは違った変わった状況で行動しているとみることで、ふり行動の意味を理解している」(Perner,1988,p.152)。例えば、友だちA君が空のコップから飲むふりをしているのを理解する場面を考えてみよう。Fig.2には、その状況のモデルがPernerの説明に従い図示してある。コップが空であるという実際の状況とは別の状況＝飲物が入ったコップを記述するモデルが観察者の側にできている。そして、その状況とAとの関係を「ふりをする」という命題的態度として結合している。ここで、もしAが本当に何か飲みたいという、いわば現実志向的態度を持つとしたら、現実状況の方と結び付け、空のコップから「本当に」飲もうとはしないことを予想することができる。このように、この段階の子どもは、実際の現実の状況と「本当でない」考えられたりふりをされた状況との二分された世界を持つといえる。このことは、この時期、考えられたり空想したものは、実際に知覚することはできないが（例：頭で考えたクッキーは本当には見ることはできない）、現実では不可能なことが可能になる（例：花が話す）という、real-not realの区別ができているとする研究とも一致する (Wellman,1990)。

ところが、このレベルでの理解では他者の誤った信念を理解する際、パラドクスに陥ってしまう。

例話：メアリー (M) は、友だちからアイスクリーム・パン (ICV) が公園 (PK) に来ていると聞く。しかし、実際にはICVは教会 (CH) のところに来ている。Mはアイスを買いたいこうと思っている。

この場合、現実の状況=ICVはCHにある、現実とは別の状況=ICVはPKにあるということになり、命題的態度レベルの理解では、Mは実際にアイスクリームを欲しているというので、Mを現実の状況と結び付けて判断してしまうことになる。つまり、MはICVの所に行きたいという現実志向的態度でいるにも関わらず、現実とは反する状況に基づいて行動する (MはPKの方に行ってしまう) というパラドクスを解くことはこのレベルではできない。このパラドクスを解消するためには、「(前の段階で仮定されたような) 状況によってではなく、その状況の心的表象に従ってひとは行動する」(同上、p.152) ことを理解する必要がある。そして、「心的状態を表象として理解することで、表象は現実の“代役”として理解される」(同上) のである。つまり、第2の段階では、考えたりふりをしたりして構成されたモデルつまり表象は、現実とは異なる not real なものとして理解されていたが、表象はそうした性質をもつ一方で、なんらかの形で現実状況にも関連しているというねじれた関係 (表象は、現実とは異なるものであるが現実を反映している) を理解することがさらに求められるのである。

Fig. 3には、Mの心的状態のモデルが現実状況のモデルを (誤って) 表象している過程を、さらに第3の段階の子ども (表象状態論者) がモデル化している状態を示してある。さらに、心的状態のモデルとそれが表象している現実状況との意味的關係を取り出して、Fig. 4に示した。この図で明らかのように、通常は一体となっている表象の2側面—その表象は何を指しているのかという指示対象 (reference) と、その表象が実際に表象している内容 (content) を分離することが、この誤った信念の理解には欠かせない。つまり、Mの心的状態のモデルは、客観的レベルでの現実状況を表象すべき指示対象としているのだが、その表象されている内容は事実とは異なる別の状況となっているという、ねじれた関係になっているのである。こうした関係は、(表象の心的レベルではない) 状況の客観的レベルだけをみているだけでは理解できない。

Pernerは、このように表象とそれが表象している現実との関係を表象できるようになって初めて、その能力はメタ表象の名に値すると主張しているのである。

(2)ふり=メタ表象に対する批判

Leslieのいう1次表象は、Pernerの知識ベースにあたる。Leslieは、その1次表象からコピーされた2次的表象、つまり表象の表象ということでふりで使われる表象をメタ表象とよんだ。Pernerはこの点についてまず批判するが、それを次のようなメタファーで説明する。ある人物の絵を写真を見て描くとき、その作品がうまくできたかをその写真と比較して評価をする。そうであるからといって、その絵は写真の表象とはいわないで、それはあくまでもその本人の表象なのである。1次表象または知識ベースは、ここでいう写真に相当するものであり、それを表象と位置づけること自体を疑問視している。

また、Pernerは別の論者の批判の中で、「メタ言語」の例をとって2つの場合を説明している。一つは、barをmparと綴ってしまったギリシャ人に対して、「bar」の看板を見て、「ほれ、たった3文字だろ」と言及した場合。2つめは、字を知らない労働者が「bar」という看板をあげており、彼らは自分達があげているものは文字といわれるもので、「ことば」になるように

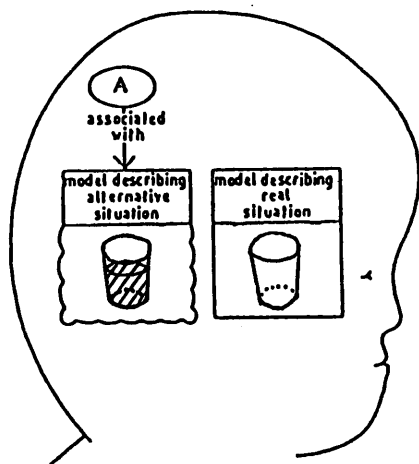


Fig.2 「命題的態度論者」のふり理解

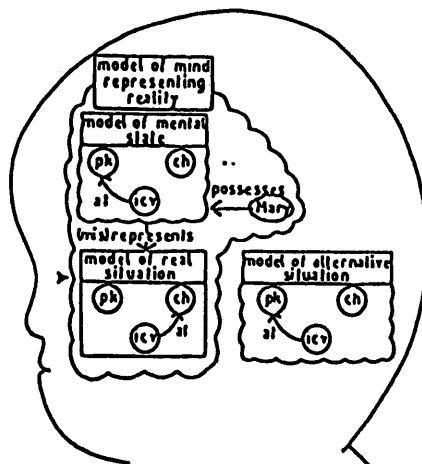


Fig.3 「表象状態論者」の誤った信念の理解

注1) Perner (1988) に基づき作成。

注2) 友だちAが空のコップから飲むふりをする状況を、「命題的態度論者」(1~3歳頃)が理解するのに使うモデルを示した。

注1) Perner (1988) から一部を省略して引用。

注2) 本文「例話」の他者の誤った信念を、「表象状態論者」(4歳~)が理解するのに使うモデルを示した。単にモデルを使うだけでなくそのモデルのモデル化をしている点に特徴あり。icv.pk.chの略称は本文参照。また、→.atでicvのある位置関係を示している。

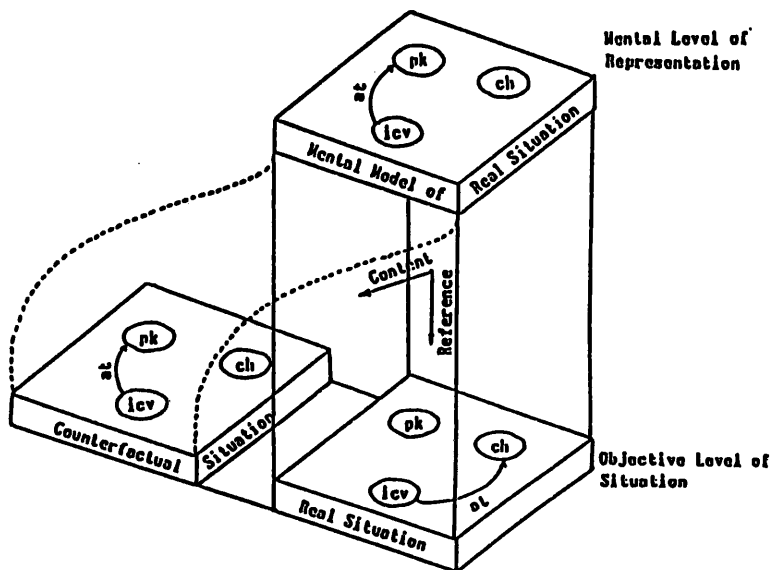


Fig.4 誤った信念における表象の心的レベルと状況の客観的レベルとの意味的關係

注1) Perner (1988) から一部を省略して引用。

注2) Fig.3での、現実状況とそれを表象する心的状態の意味的關係をさらにモデル化して示した。心的状態のモデルは、現実状況を指示対象にするが、事実とは異なる(反事實的)状況についての内容を持つという意味的關係にある。

決まった順であげるように指示されたとする。その時、その労働者が「これは簡単だった。たった3つの文字だった」と言及した場合。前者は明らかに言語的実体 (linguistic entities) としてその看板の文字について言及しているのが、メタ言語的といえるが、後者は単に重い荷物としてしかみていないのでメタ言語的ではない。同様のことはメタ表象に関してもいえ、メタ表象という限りは、表象を使っているというだけでなく、その表象を表象として理解する必要があるとしている。そして、表象を表象として理解するとは、現実とは異なった性質をもつものとしての理解だけでなく、現実との屈折した関係の中で形成されるプロセスとして理解することなのである。

5. ふりをめぐる別の問題

(1)ここまでの議論に対するコメント

1歳すぎの早期からメタ表象能力を認める研究者は多いが、Pernerはその理由として興味深いことを述べている。「(メタ表象能力を帰属させたがる-引用者注)理由は、われわれは、状況を記述するモデルなしで仮説的な状況について考えたり指示することができないからである」(Perner,1988,p.168)。このことは、実際のふり遊びの問題を考えると重要なものである。大人のように、表象を表象として理解するメタ表象能力をもっているとしたら、例えば石をアメにしているふりをしている場合、これは本当は石であるがそれに対してアメのふりをしているという意識を持つことになる。Leslieのモデルや説明をみると、先に指摘したように、ふりの出現と同時に、現実の意味とふりの中での意味をこのように対立させることが可能になるという前提にたっているのは明かである。こうしたいわば「さめた」状態では、ふり遊び自体楽しい没頭することのできる活動にはなりえない。ここに、大人や年齢の高い子どもが、ふり遊びに熱中しないあるいは熱中できない理由があるのではなからうか。そうした視点で考えると、Leslieのようにふり出現時からメタ表象能力を付与することは、論外であると思われる。

では、Pernerの見解に全面的に賛成できるかということそうではない。彼は、ふり遊びの前提になる能力としてメタ表象能力を付与することを否定しつつも、ふりでの状況を現実ではないものとして現実状況と対比することは、初期のふり遊びの中で可能であるとしている。この2つの状況の「対比」がメタ表象的なものではないにしても、どのような意識レベルでのものなのかはPerner自身まったく問題にはしていない。ところが、実際のふり遊びをみると、この点に関してさまざまなレベルや状態のものがあるように思われる。それに対して、PernerだけでなくLeslieもそうであるが、ふりをする子どもの側からふりの意味的關係を明らかにするといえながら、その質的な違いには目が向けられていないという不満が残る。

(2)ふり遊びの発達的变化

ここでは、いくつかの研究や私の観察を通して、ふり遊びの実際をもう少し詳細にみておきたい。以下、年齢別に特徴的なものをまとめていくが、その際の年齢区分はあくまでも便宜上のものであり、今後、観察事例を増やすなどして特徴の記述と説明の仕方もふくめて検討しなくてはならないものであることを初めに断っておきたい。

①1歳：1歳の初めころより、実際の日用品などを使ったふり遊び的なものがみられる。1歳も後半になると、ものの見立てやことばでそれに「マンマ」と命名したりするなど、子どもの側から明確に意味づけることが始まる。

観察例1；ジャックリーヌ（1歳3カ月）は、縁どりのある布きれを手にとって、折り畳んで右手に持ち、同じ手の親指を吸って横になり大きな声をあげた。眼は開いたままであったが、しばしばまばたきをした。最後には、笑いながら「ムニャムニャ」といった（Piaget,1945）。

これは、よく引用されるPiagetによる初期のふりの観察例である。ここで注目したいのは、ジャックリーヌのふりをしている際の笑いである。対人行動にはあまり関心を寄せていないとされるPiagetの記述の中でも、こうした初期のふり遊び（彼によると象徴遊び）の観察例には、「笑いながら」という対人反応が多くでてくる。実際、私の長男の観察でも、ふりのこの萌芽期において、ふりをしている最中やふりをしたあとで周りの大人に微笑むことが多かった。こうしたことは、遠くのものを取ろうとするような一種の問題解決状況とは、明らかに心理状況が異なることを示唆する。また、現実状況とは異なるもう一つの世界に入り込んで、現実との接点を失っているのとは違う。なぜなら、周りの大人に笑いかけるといのように、現実的な対人関係を結ぶことができるからである。

それは遊び的状況とそうでない（現実的）状況というものの違いを、漠然とではあるが感じ取っているとでもいえるような心理状態があるように思われる（この遊び的状況とは、現実状況での意味から束縛を受けない仮説的状況ともいえる）。といて、それは明示的な形で、ふりの状況と現実状況を意識的に対比している状態でもない。

観察例2；筆者の長男J（1歳8カ月）と筆者が、お手玉を「マンマ」にみたてて遊ぶ。

「マンマ、どうぞ」と言ってJに父がお手玉を渡すと、Jは口によせて食べるふりをする（正確に言えば、お手玉を口に当てるが口には入れない）。「こんどは、お父さんにもちょうだい」といって手を出すとJは手渡す。そのお手玉を父は本当に口に入れてくわえてしまう。それを見たJは、すぐにつられるように、自分の手元に落ちていた別のお手玉をくわえた。

この例のように、ふり状況での暗黙のルール（本当に口にいれない）を破って、ふりの文脈に現実的行動を持ち込んでも、この時にはそれに対するJからのリアクション（抵抗）はなかった。むしろ、その大人の行動を即時的に模倣することがみられた。この時期、遊び的状況とそうでない状況の違いを感じ取っているといても、その2つの状況の分化はかなり漠然としたもので、揺らぎやすいものであることが予想される。

②2歳～3歳頃：2歳を過ぎると、こうした状況の分化はより明確なものになっていくようである。加用（1983）は、ごっこ遊び（本論文ではふり遊び）において、2歳半から3歳前後で大きな変化が2つあるとしている。そのひとつが、遊びと遊びでないものとの心的分化が成立することである。遊んでいる時に「何しているの」と聞かれて、「おうちごっこしてる」と答えるように自分が何の遊びをしているのかを意識したりできるのである。2つめの変化は、一時的にせよ、実際の意味と仮の意味を心的に分化できるようになることである。こうした変化にもつながると思われる、そして1歳ころとは異なる内容の遊びが、Jが2歳3カ月ころにみられた。

観察例3；Jが2歳3カ月の時。Jがままごとセットのミニチュア野菜をなべに入れてかきましたりしている。父が「Jちゃん、それお父さんにもちょうだい」と声をかけると、初め少しはそのまま一人での遊びを続けていたが、ふと立ち上がりとなりの部屋にあったアイロン台を持ってきて、野菜を並べ「イラッシャイ、ミンナオイデ」と父と母に呼びかける。

観察例4；Jが2歳3カ月の時。このころより、Jと父親か母親のどちらかたでよくやる遊びに「お弁当ごっこ」があった。絵本を風呂敷で大人がつつんでやり、それをJがもち「イコカ」とJ自身が誘いかけて、大人の手をひいてとなりの部屋に連れて行く。そこでまずおもしろいことは、出発する部屋（ここにおもちゃなど置いてある）とそのとなりの部屋（一応、寝る部屋になっている）の間にはふすまがあるのだが、Jはいつも必ずそこを閉めないと気がすまない。暑いから開けておこうとこちらが言っても、「ダメ」といって拒否し閉めに行く。そして、「お弁当」を食べるときも、その広げた風呂敷の上にきちんと座らないと、これまた「ダメ」と抗議をする。

この2つの例から1歳のころとは異なった次のような特徴がわかる。1歳ころでは、だいたいその場その場での状況の中で単発的にふりをしていた。現実状況からいつのまにかふりの状況へと移っていたのであるが、これらの例をみると、アイロン台を自ら取りに行くなどあらかじめ自分で遊びのための状況設定を行っているのである。ことばで「おみせやさんごっこしよう」ということこそないが、現実状況からそれとは違う遊びの状況に能動的に切り替えをしているといえる。2つの状況の違いを漠然と感じ取っている段階から、一歩踏み込んだ新たな状況の把握ができていともいえるし、また、例4にもみられるように、遊びの状況での意味によりこだわり、よりそれにふさわしい行動を自分も取るし他者にもとらせようとする態度にもそれは現れている。

また、Pernerの「命題的態度」の「態度」という用語をかりれば、現実とそうでないもうひとつの状況に対する自分の態度を変換すること、あるいは他者におけるその違いに気づくことがこの時期に可能になるともいえる。

観察例5；Jが2歳4カ月のとき。観察例2と同じような一種のままごと場面で、父がJの渡してくれたお手玉を実際に口にくわえると、Jは一瞬父の顔をじっと見る。父は、すました顔ができず、Jににっこり笑いかけるとすかさず「Jチャンモ」と言って落ちていた他のお手玉をくわえこむ。その後、あたりのおもちゃを口に入れては父親に笑いかける。最後には、「へんなことして」と母親に父子ともに怒られる。

結果的には、1歳の時と同じように口に入れるという行動をとるのだが、1歳の時とは異なり、一瞬父親の状況に対する態度の変換に戸惑っている。それだけ、2つの状況に対する態度が異なるものであることが分かってきているといえよう。しかし、父からの笑いかけがひとつのサインとなって遊びの状況と結び付いた態度をとっているとわかると、その口にくわえることが新たな遊びとなって共有されることになっている。

このように、2つの状況を心的に分化して捉えてきてはいるのだが、この時期ではやはりまだその分化の程度は十分なものではないと思われる。それは次の例からも推察される。

観察例6；Jが2歳3カ月のとき。父が、体を洗うためのナイロン製の薄手のタオルを顔にまいて、「J～っ」とうなりごえをあげて近づいていく。初め少しは声を出して笑っているが、じきに座り込んで「トーサン？トーサン？」とその存在（アイデンティティ）を確認するように尋ねる。あまりに恐がるので父はタオルをとって顔をみせてやる。すると、タオルをもって母のところに行き、顔につけてほしいことを身振りで伝え、実際にそうしてもらう。そして、父がしたようにうなりごえをあげて父に迫って来る。父は恐がるふりをして、座り込み「あなたは誰ですか」と尋ねると、あっけなくタオルをとって「Jちゃん」といってにこにこしている。

例5のような父からの笑いかけというサインもなく、現実の状況とそうでないいわば虚構上の状況とを区別することができなくなった例といえる。また、そうした状況への他者の態度を知るうえで、表情などの情動が大きな手がかりを与えていることを示す例でもあった。さらに、J自身がタオルをつけて「おぼけ」のふりをする場面で、あなたは誰かを聞かれてすぐに現実での状況に戻って自分の名前を答えている。この点でも、2つの状況の中で自分がしている意味づけに対して自覚的ではなく、その意味でもそれら2つの状況の心的な分化は不十分な状態にあるといっただろう。

③4歳前後～：このころより、2つの状況はより明示的に分化していく。加用（1983）によると、3歳半から4歳半ころにかけての大きな変化として、遊びの参加者と非参加者を厳密に区別しようとする態度が現れるのとあわせて、「ホント」と「ウソッコ」という2つの世界を心的に分化し、それぞれにおける意味を対立化できるようになることを指摘している。彼は、次のような調査を行っている。例えば砂で「ハンバーグ」を作って遊んでいる子どもに「これ、何？」のような質問を行い、子どもが「ハンバーグ」などと答えたら、「でもこれはお砂でしょ」と現実状況の意味を対置してやる。それによると、3歳ごろの子どもでは、黙り込んだり「ハンバーグなの」と弱気で多少怒気を込めて言ったりするなど困惑した状態を示す。ところが、4歳前後くらいから、「ウソッコだからいいの」とふりの状況での意味を盾にとって反論してくる。つまり、大人からこのような意地悪な質問を受けると、「これはホントウは砂だけど、今はウソッコでハンバーグにしている」というように、意味づけられた意味に対して意味づけをすることが可能になっているのである。また、このことは、Pernerが指摘していた、表象とその表象された現実との関係を表象することが可能になることとも対応したものといえる。ただ、Perner自身、この能力とふり遊びでの変化の関係についてはまったく言及していないことは指摘しておきたい。

ここでいう心的な分化に関して注意すべき点がある。一つは、自分が演じている（ふりをしている）役割についての、いわば現実と虚構の分化は、事物についてのものよりも遅れて現れることである。2点目は、遊びの最中、常にこうした分化した意識を持つわけではなく、上記のような質問をされた場合、遊びをあらかじめ計画化したり、遊びの中でなんらかのトラブルが生じた際にみられるものであるということである。そうでなければ、この種の遊びはおもしろみのないものになってしまう。実際のふり遊びの中では、これらの現実の意味とそうでないもう一つの意味（虚構上の意味）が、心理的に未分化に融合しあった状態であることを加用は主張している。この指摘は、子どもにとって遊びが持つ心理的意味をリアルにとらえるために

は重要なものであろう。

(3) 新たな問題

以上、ひとくちにふり遊びといっても、発達とともにさまざまな質のものがあることが示唆された。そのことを考えると、LeslieにしてもPernerにしても、ふり遊びというものをかなり限定した側面でしか取り上げていないといえる。ただし、Pernerが行った4歳ころの変化の特徴づけは、彼自身の意図はどうかであれ、ふりにおける4歳ころの変化をみる場合にもうまく要点をついてはいると思われる。

しかし、Perner流に言えばこの時期にメタ表象能力が出現し、それは安定したものとしてさまざまな心理活動をいつでも規定していくものであるかという点では疑問が残る。たとえば、Harris, Brown, Marriott, Whittall, & Harmer (1991)の結果は、この4歳ころからの変化をどう理論化するのかについての検討を迫るものと思われる。彼らによると、現実のものと、想像した日常的なもの（例えば、コップのイメージ）及び想像された超自然的なもの（怪獣のイメージ）とを区別することは4、6歳児は可能であり、これはWellman & Estes (1986)などの一連の研究の結果に沿うものである。ところが、箱の中にうさぎあるいは怪獣がいるふりをするようにいわれた後、そのように想像したものは実際には入っていないと答えるのであるが、箱の中に手を入れるのを恐がったり反対に中のものに好奇心をもったりすることが6歳児でも多くみられている。このように、想像したものは現実にはなりえないということを、年長児でさえ常に確信しているわけではないことをこの結果は示している。

この結果は、全体としては先にも述べたように、2つの状況（現実と虚構）の心的分化が安定した確定的なものではないことを示すものといつてよいだろう。ただし、そう述べるにしてもいくつかの付帯条件が必要である。Harris et al.の実験では、箱の中の見えないものについて想像することが求められ、意味的にふりの状況と対置すべき現実自体が不確定な要素もっているという特徴があった。その意味では、この4、6歳児たちのような反応が生じるには、直接知覚することのできない世界を相手に、見ることのできないものを「リアル」に想像することが必要であり、より年少児ではありえない反応であったかもしれない。そう考えると、2つの状況世界が未分化であるための結果と単純にはいえず、一定の分化がすすみ、現実とは異なるもう一つの仮説的状況世界の自立性が増大するが故に起こる現象としてこうした結果を解釈することも可能である。一方、学童期の子ども達は、この幼児と同じ反応をすることは少なく、Harris et al.の実験状況での結果は一過的なものであると予想される。しかし、その見えない世界というのが、単に箱の中のものというのではなく、UFO、そのほかの超自然現象と現実状況で直接に検証をしにくいものになると、事態は一変するだろう。

このように、現実とそれとは異なる仮説的状況世界の分化は、単純なものではない。その分化の過程には、仮説的な状況世界、換言すると自ら産出した観念の世界の自立化が伴い、それによって子どもにとって知覚できない超自然現象への恐怖と好奇心をかき立てることになる。それだけでなく、同じく直接知覚できない世界である自然や社会の法則性を、モデル化して理解するなどの科学的認識の起源もそこにあるように思われる。このような長期的な見通しの上になつて、メタ表象の概念は再度検討し直す必要があるのではなかろうか。

6. 最後に「心の理論」研究への新たな視点

そもそも、ふりに関する問題とは、現実状況とは別の仮説的状況に対して意味づける心の働

きをどう捉えるかという意味の生成に関わった問題といえる。そこに、「心の理論」の研究者がふりに関心をもった理由があるであろう。

Leslie は、その意味の形式的側面だけを取り出して、機械論的モデルを立てているのだが、1歳半ころのふり出現をその形式的側面での大きな変化（メタ表象の発生）としてみたわけである。ところが、その形式が以前の段階とは異質なものであることを強調するあまり、その新しく出現したものの発達の前提を考えることがなかった。その結果が、生得的に備えられているとされたデカップリング機能を想定することであった。

・Perner の場合もそうであったが、意味の生成を問題にしつつも、対象とそれを意味するものという「もの」的記号関係が中心におかれ、対人関係という場において意味の生成を考える視点が、ここで取り上げた「心の理論」研究にはないように思われる。実際、ふりを検討する場合、状況に対する主体の態度を対人関係の場で子どもはどうみているのかという、ものとの関係のみるのとは別の系を介在させる必要があることは、先の観察例よりみた。また、その場合、表情などの広くいえば情動が、ふりをしたり理解するのにも大きな役割を果たすことが示唆された。

ところで、「心の理論」研究で広く認められていることに、冒頭で紹介した Premack & Woodruff のように、「心とは観察不可能なものであり、それ故、推論システムが必要であり」、それだからこそ「理論」と呼ぶにふさわしいという理解があるようである。Hobson (1991) は、このことに強い疑問を抱いている。つまり、心には外から観察できない要素もあるが、表情などの情動は明らかに推論によらずとも直接観察することができるものである。Hobson は、一種の推論システムとしての「心の理論」を全面否定することはしないが、少なくとも「人は心をもつ存在である」ことを推論によって知るのではなく、乳児期初期からの他者との情動などを通した直接的な関係の中で知ることを主張している。詳細は省略するが、乳児は早い時期から、他者との直接的な関係の中で、他者の情動を直接知覚し、「もの」とは違う、各々が主観的経験を持った存在であることを知る。また、それは外界に対しての他者の意味づけなり志向性なりを知り、自らの心的状態に気づく契機にもなる。このようにして、世界の意味を他者と共有し、発見し、自ら作り上げていくことができるとする。

このような考え方は、人間にとっての意味の生成を生まれてすぐ始まる対人関係の場においてみていこうとするものである。もちろん、ここでみてきたふりにおける意味づけの働きと、それ以前の意味づけの働きとでは、その形式的側面において大きな飛躍あるいは非連続性があるのも事実である。しかし、そうした飛躍を導くメカニズムを生得的に帰するのではなく、いま述べたような乳児期の他者との関係性における変化との関連で見直すことは、ふりの発生を考える上で重要である。また、このことは、それを「心の理論」と呼ぶかどうかは別としても、乳幼児における人の心についての理解を考えていく上でも重要なものとなる。

引用文献

- Astington, J.W. & Gopnik, A. 1988 Knowing you've changed your mind : Children's understanding of representational change. In J.W. Astington, P.L. Harris, & D.R. Olson (Eds) *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press.
- Astington, J.W. & Gopnik, A. 1991 Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.

- Baron-Cohen,S. 1987 Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5,139-148.
- Baron-Cohen,S.,Leslie ,A.M.,& Frith,U. 1985 Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21,37-46.
- Baron-Cohen,S.,Leslie ,A.M.,& Frith,U. 1986 Mechanical behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4,113-125.
- Bates,E. 1976 *Language and Context : The Acquisition of Pragmatics*. Academic Press.
- Bretherton,I. & Beeghly,M. 1982 Talking about internal states :The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18,906-921.
- Bretherton,I.,McNew,S.,& Beeghly-Smith,M.1981 Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communicatoin:When do infants acquire a "theory of mind"? In M.E.Lamb,& L.R.Sherod (Eds) *Infant Social Cognition*. Erlbaum.
- Chandler,M. 1988 Doubt and developing theories of mind. In J.W.Astington,P.L.Harris, & D.R.Olson (Eds) *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press.
- Chandler,M.,Fritz,A.S.,& Hala,S. 1989 Small-scale deceit:Deception as marker of two-three-,and four-year-olds' early theories of mind.*Child Development*, 60,1263-1277.
- Dennett,D.C. 1978 Beliefs about beliefs. *The Behavioral and Brain Sciences*, 1,568-570.
- Fein,G.G. 1981 Pretend play in childhood:An integrative review. *Child Development*, 52 1095-1118.
- Flavell,J.H. 1988 The development of children's knowledge about mind:From cognitive connections to mental representaions. In J.W.Astington,P.L.Harris, & D.R.Olson (Eds) *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press.
- Flavell,J.H.,Flavell,E.R.,& Green,F.L. 1983 Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15,95-120.
- Flavell,J.H.,Flavell,E.R.,& Green,F.L. 1987 Young children's knowledge about the appearance-real and pretend-real distinction. *Developmental Psychology*, 23,816-822.
- Flavell,J.H.,Green,F.L.,& Flavell,E.R. 1986 Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development* ,51.
- Forguson,L. & Gopnik,A. 1988 The ontogeny of common sense. In J.W.Astington,P.L. Harris,& D.R.Olson(Eds) *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press.
- Gopnik,A. & Astington,J.W. 1988 Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59,26-37.
- Gopnik,A. & Slaughter,V. 1991 Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, 62,98-110.
- Hala,S.,Chandler,M.,& Fritz,A.S. 1991 Fledgling theories of mind:Deception as a marker of three-year-olds' understanding of false belief. *Child Development*, 62,

83-97.

- Harris,P.L.,Brown,E.,Marriott,C.,Whittall,S.,& Harmer,S. 1991 Monsters,ghosts,and
witches:Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children.
British Journal of Developmental Psychology, **9**,105-123.
- Hobson,R.P. 1991 Against the theory of 'Theory of Mind'. *British Journal of
Developmental Psychology*, **9**,33-51.
- Hogrefe,G.J.,Wimmer,H.,& Perner ,J.1986 Ignorance versus false belief:A developmental
lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, **57**,567-582.
- Johnson,C.N.,& Wellman,H.M. 1980 Children's developing understanding of mental verbs
:Remember,know,and guess. *Child Development*, **51**,1095-1102.
- 加用文男 1983 ごっこ遊び 河崎道夫(編)子どものあそびと発達 ひとなる書房。
木下孝司 1987 乳幼児における要求伝達手段の調整過程-聞き手からのフィードバックとの
関連で- 教育心理学研究、**35**、351-356。
木下孝司 1989 心的過程に関する幼児の理解-幼児はどのような「認識論」を持つのか-
京都大学教育学部紀要、**35**、289-300。
- Leslie ,A.M. 1987 Pretense and representation : The origins of 'theory of mind'.
Psychological Review, **94**,412-426.
- 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.
- Leslie ,A.M.,& Frith,U. 1988 Autistic children's understanding of seeing,knowing,and
believing. *British Journal of Developmental Psychology*, **4**,315-324.
- Leslie ,A.M.,& Frith,U. 1990 Prospects for a cognitive neuropsychology of autism :
Hobson's choice. *Psychological Review*, **97**,122-131.
- Macnamara,L.,Baker,E.,& Olson,C.L. 1976 Four-year-olds' understanding of pretend,
forget,and know:Evidence for propositional operation. *Child Development*, **47**,62-70
- 丸野俊一 1991 心の働きについての理論 丸野俊一(編)新・児童心理学講座 5 概念と知
識の発達 金子書房。
- Olson,D. 1988 On the origins of belief and other intentional states in children.
In J.W.Astington,P.L.Harris,& D.R.Olson (Eds) *Developing Theories of Mind*.
Cambridge University Press.
- Perner ,J.1988 Developing semantics for theories of mind:From propositional attitudes
to mental representation.In J.W.Astington,P.L.Harris,& D.R.Olson (Eds) *Developing
Theories of Mind*. Cambridge University Press.
- Perner ,J.,Leekam,S.R.,& Wimmer,H. 1987 Three-year-olds' difficulty with false belief
:The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*,
5,125-137.
- Piaget,J. 1951 *Play,Dreams,and Imitation in Childhood*. Norton. (*La formation du
symbole chez l'enfant*. 1945,P.U.F.)
- Premack,D.,& Woodruff,G. 1978 Does the chimpanzee have a theory of mind?

- The Behavioral and Brain Sciences*, 4,515-526.
- Shatz,M.,Wellman,H.M.,& Silber,S. 1983 The acquisition of mental verbs:A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14,301-321.
- Sodian,B. 1991 The development of deception in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9,173-188.
- 高橋たまき 1984 乳幼児の遊び-その発達プロセス- 新曜社.
- 辻野直子 1978 就学前児の「みたて」の発達-特にあそびとの関連で- 教育心理学研究, 26,114-123.
- ヴィゴツキー、L.S. 柴田他 (訳) 1976 子どもの精神発達における遊びとその役割 児童心理学講義 明治図書 (原著は1933年の講義録を1966年に発行したもの)
- Wellman,H.M. 1990 *The Child's Theory of Mind*. MIT Press.
- Wellman,H.M.,& Bartsch,K. 1988 Young children's reasoning about belief. *Cognition*, 30 239-277.
- Wellman,H.M.,& Eates,D. 1986 Early understanding of mental entities:A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57,910-923.
- Wellman,H.M.,& Woolley,J. 1990 From simple desires to ordinary beliefs : The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35,245-275.
- Wimmer,H.,Hogrefe,J.,& Sodian,B. 1988 A second stage in children's conception of mental life :Understanding informational access as origins of knowledge and belief.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.
- Wing,L.,& Gould,J. 1979 Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children:Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9,11-29.