

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—

木 下 孝 司

Young children's understanding of mental processes:
What kind of "epistemology" do the young children have?

KINOSHITA Takashi

I はじめに—問題の所在—

われわれは、人間の行為を社会的文脈のなかで理解する際、単なる物理的過程を理解するのは異なった態度あるいはその根拠となる理念を持っている。そして、この理念自体、広い意味で、歴史的に発展してきた社会的関係の所産であると考えられる。

さて、子どもは、こうした理念をいかに獲得するのであろうか。言い換えるならば、子どもは、心(mind)の機能及びその概念や心的世界をどのように把握し、あるいは表象しているのであろうか。この点が本論文での問題であるが、これらの心的なものの把握のされ方を、「心の理論(theory of mind)」(Premack & Woodruff, 1978; Wellman, 1985)と総称して、多様な心的機能についての研究が近年なされている。Wellman (1985)は、「心の理論」に関する発達研究をレビューして、その獲得に必要な構成要素として、次の5点をあげている。① Existence—自分自身や他者は、外的事象や行為から独立した、個々の心的世界や状態を持つことの理解。② Distinct process—異なった心的、認知的プロセスの区別。③ Variables—ある単一の心的プロセスまたはパフォーマンスの中にも、多くの競合する要因があることの理解。④ Integration—異なった心的能力やプロセスはお互いに関連しかつ類似したものであることの理解。⑤ Cognitive monitoring。これらのうち、本論文では、前二者に関連の深い、幼児期までの「心の理論」の発生に関する問題を中心に検討する。

以下、これらの研究を展望する上で要となる、Piaget (1926, 1946, 1966)の研究を概観した上で、最近の研究で新たに提起された点をまとめ、その新たに提出された事実を包含して、分析する視点を考えていきたい。

II Piaget による子どもの心的世界の構成

Piaget (1926)は、子どもの思考形態や因果性の形成のされ方を臨床法を用いて調べた。その結果、初期 Piaget のいうところの自己中心的思考段階の子どもは、外的世界と内的世界の区別が明確ではなく、子どもの世界観には大きく分けて、次のような特徴がみられた。① 実在性(realisme)—心的現象に物理的属性を付与する、② 汎心性(animisme)—物理的(非生命体の)現象に心理的原因を付与する、③ 人工性(artificialisme)—自然物をも、人間が作ったの

だと説明する。

このうち、実在性に関しては、「思考」、「名」、「夢」といったテーマで多様な質問を与え、その答えかたから、三つの段階を想定している。「思考」に関しては、「何かについて考えるということは、どういうことか」、「どこで考えるのか」、「何を使って考えるのか」、「思考を見ることができるのか」といった質問をしている。そして、第1段階（平均年齢6歳頃）では、「考える」ことというのは、「口で」することだといった、思考と外的行為あるいは音声とを混同する場合が多かった。第2段階は、大人の影響を受ける時期であり、幼児は頭の中で考えるのだということを知るようになる。但し、その思考は、頭の中において見ることができ、それは空気あるいは血からできているなど、物質的なものとの混同は残る。そして、平均11,2歳でようやく思考は実体化されず、その主観性が意識されるようになる。

「名」や「夢」についても、同様の变化過程をたどり、外的なものに定位される時期から心的に作り出されたものだという事を知る時期にと変化していく。また、こうした実在性は、客観的結合の有無には関係なく、二つの現象を関連づける、子どもの因果観念の原初形態によって、より拡大されるともしている。

Piaget は、こうした幼児の思考形態や原初的因果観念を、「自己中心性」に説明を求める。自己中心的思考段階では、その前の自閉的思考段階（のちに感覚運動段階と呼ばれる）に比べると、多少とも一定の思考の方向性や現実適応の芽生えはみられるものの、まだ、「自我と世界を混同」している。つまり、「自我に対して無意識」（Piaget, 1926, 訳書 p. 236）であり、自分の見地を絶対的とする所から出発しているために、自分の主観性に気づいていないとするのである。そして、その自分の見地（視点）の意識化は、「実在から分離する」ことで生じるものであり、その過程は、直接的な直観からでなく「知的構成からの結果」（同書 p. 240）であるとしている。この知的に構成されていくという捉え方は、中期以降（1936年頃から）の Piaget の議論にもつながるものである。また、この自我と実在（世界）の分離の契機として、社会的要素即ち自分と他者の見地の区別に着目している点は、中期以降の Piaget の強調点からは外れている点である。

中期以降になると、スキーマの同化と調節における均衡化という点での、乳児期からの機能的連続性を前面に出すようにする。つまり、感覚運動段階を通じて、同化が優位である時期から調節が機能を始めて同化と均衡し、その結果、活動レベルでの脱中心化がすすみ、実践的な移動群や対象の永続性が獲得される。次に、その活動面で獲得した構造を表象面で再構成する課題が子どもに課せられるのだが、そこに前操作期での自己中心性がみられる。それは、上述のように、自我と実在の（表象平面での）領域が未確定な状態である。そして、この克服において、社会化の要因でなく、「内化されて、しかも整合的で可逆的な諸体系にまとめられた諸活動」（Piaget, 1966 訳書 p. 95-96）である「操作」に活動が再構成されることに重点をおいている。

ここで問題としている幼児の思考形態や原初的因果観念は、「物理的諸過程の自分自身の活動への一種の体系的同化」（同訳書, p. 113）によるものとされている。そして、諸活動の一般的協応としての操作が獲得されると、実在は客観化し、それとは裏表の関係として「思考する主体が自分の活動を意識し、精神的道具の内面性」（Piaget, 1946 訳書, p. 255）を知ることが出来はじめるのである。つまり、操作が進歩するという事は、「主観的なものを外的実在から分離

する反省的発達」(同上書, p. 257)にとって不可欠な要件だと、Piaget は考えたのである。

III 最近の研究動向より

Piaget の見解に対して、幼児の能力を過小評価しすぎるとして、様々な観察、実験状況でその能力に注目した研究が多い。次に、対応する年齢に従って、これらを概観する。

(1) 3歳前後までの時期

この時期にまで遡って、子どもの心的なものの理解をみる研究で特徴的なものは、子どもの自発的発話の中での心的用語 (mental term) に関するものである (Bretherton, McNew, & Beeghly-Smith, 1981; Bretherton & Beeghly, 1982; Limber, 1973; Shatz, Wellman, & Silber, 1983)。

Bretherton & Beeghly (1982) は、心的状態をあらわす語を六つのカテゴリーに分けて、単語リストを作り、30人の子どもの母親に10, 13, 20, 28か月時点でインタビューしている。その際、その単語の有無だけでなく、その使用文脈も尋ね、また直接の観察も行った。この主な結果は次の通りであった。① 子どもの使用した心的状態語の平均数は37.2であり、1歳後半で出現し始め、2歳になると全員に確認された。② 意志、知覚、生理状態を示す語の使用が多い。③ ほぼ全員に、現在存在しない(予期的あるいは過去の経験での)心的状態を指す使用がみられた。④ 他者の心的状態より先に自己に関して言及するカテゴリーは、その反対のものより多かった。これらの結果から、彼らは生後3年目と早い時期から、子どもは心的状態を知っており、Piaget のように自己中心性を強調する立場を批判している。

Shatz, Wellman, & Silber (1983) も、自発的な発話のうち心的動詞 (mental verbs) の使用に関して、1男児の2歳から4歳までを4期間に分けての観察と、同様の時期区分での30人の子どもの縦断研究を行った。この結果を総合すると次のようになる。① 心的動詞は、2歳前半からみられるが、その文脈の中での機能をみると、心的状態を指示した使用は2歳後半にずれる。② 初出時の心的動詞は、“I don't know”のような慣用句または会話を方向づけたり、注意を促すような機能での使用が多い。③ 心的状態と現存の現実との差異や区別を示す対比機能 contrastives (例—Before I thought this was a crocodile. now I know it's an aligator.) は、心的状態機能と分類された発話の20%以上の割合を、観察期間第2期(2:9—3:1)以降で占めていた。この機能は、慣用的な使用とは異なり、本来の心的なものの理解により近いものと考えられる。④ 心的状態を言語化するのに必要だと考えられる統語能力 (that, wh- 構文, to- 不定詞) は、心的状態機能が動詞にみられる前から出現しており、言語能力の欠如が心的状態の発話を遅らせるという可能性は低減した。

次に、実験場面においても年少児が、心的なものとの外的・現実的なものとを区別しうることを示す研究をみておく。Wellman & Estes (1986) は、Piaget (1926) のいった幼児の「実在性」を実験的に再検討した。彼らは、心的実体 (mental entities) と物理的または現実的実体 (real entities) を区別するために、後者の判断の3基準を設定した。それは、(a) behavioral-sensory evidence—そのものは、物理的に見たり触ったりできるか、(b) public existence—そのものは他者によって経験され得るものか、(c) consistent existence—そのものは時間を経ても一貫して

存在するのか、の三つである。そして、あるものを実際に持っている人とそれを持たないでそのものについて考えている（夢を見ている、ふりをしている、思い出している）人を想定し、どちらが先の基準を満たすかを質問していった。この結果、使用した心的動詞に関係なく、3歳児でもその多くが両者の区別をしていた。また、別の実験では、現実のもの（例；赤い花）と想像上のももの（例；話をする花）とを区別して、後者のものの現実の中での存在や視覚的経験は否定しつつも、そのものについて考えたり夢をみたりすることは可能だと、その思考の可能性を3歳児も理解していることがわかった。

この結果は、心的なものの理解を示す実験データを3歳児にまで広げるものとなっている。また、これは、とりまなおさず Piaget やそれを指示する Keil (1979) の結果とは両立し得ないもののように考えられる。但し、若干の保留事項はある。それは、Piaget の質問では「考えるとはどういうことか」のように心的活動そのものについて尋ねていたのに対して、Wellman & Estes では、その心的活動の産物である心的実体と現実の区別を聞いていることである。Piaget も、心的実体と現実の区別の問題には言及しているが、先のようなより抽象度の高い質問への反応に基づいたものであり、実際、議論の対象となるのは6歳以上の子どもであった。質問の内容など、子どものどういう水準の反応をもとめているのかはさらに検討を要するが、Piaget の見解は、一定の制限のもとで述べる必要があるのは確かであろう。

(2) 幼児期における心的世界

以上、3歳前後で、心的なものとの外的（物理的、現実的）なものとの分化がみられることがわかった。では、この分化は完成されたものなのだろうか。あるいは、この認識上の区別はどういうものに発展していくのであろうか。次に、さらに幼児期後半にむけた心的世界の把握様式の特徴をみていく。

(2)一① 心的動詞の理解に関する実験的研究

2歳すぎから出現した心的動詞は、その認知的意味は明確に区別されて使用または理解されているのか、その点を実験的に検討した幾つかの研究がある (Macnamara, Baker, & Olson, 1976; Johnson & Maratsos, 1977; Misciones, Marvin, O'Brien, & Greenberg, 1978; Wellman & Johnson, 1979; Johnson & Wellman 1980)。

Wellman & Johnson (1979) は、remember と forget の動詞の理解について検討している。彼らは、ある場所にしまったものがある人物が探すという話の設定で、過去の知識の有無（そのものが納められた場所を見たか）と現在の行為の正誤（そのものを発見したか）の2要因の組み合わせで4状況を作った。「思い出した」といえるのは、過去の知識が有るか現在の行為が正しい場合だけであり、「忘れた」といえるのは、過去の知識が有るか現在の行為誤りの場合である。さて、この反応パターンで最も特徴的であったのは、過去の知識の有無に関係なく、現在の行為が正しければ「思い出した」、誤っていたら「忘れた」として応じるパターンがあったことである。これは、4歳児（特に4歳後半）に多く、5～7歳では先に述べた正答パターンが多くなり、また3歳児は質問の理解の問題もあってか、一定の傾向をもつ反応はなかった。同様に、Misciones et al. (1978) においても、4歳児は、行為の結果が正しい場合は know と、誤っている場合は guess と対応させた理解の仕方を示している。

このように、4歳児は幾つの心的動詞を区別しはじめているのだが、その区別の基準は、過去の知識の有無といった心的なものとは無関係に、外的行為の結果に基づいたもののように思われる。そして、この結論は、先にみた、2歳後半から3歳にかけて心的状態を指示する語を使い始めるといふ事実と矛盾を来しているのではなかろうか。

ところで、この4歳児の矛盾した現象を考えるヒントとなる結果が、Johnson & Wellman (1980) には示されている。この研究でも、基本的には上と同じ設定状況で、心的動詞の理解を調べた。但し、ここで4歳児の特徴を考える上で興味深いのが、トリック条件を加えたことである。これは、始めにものを隠す所を被験児に見せておき（過去の知識有り）、その後被験児の知られないようにその場所を移動させ、その結果被験児はそのものを発見できない（現在の行為の結果誤り）というものである。もし、先の研究からの結論が正しいならば、4歳児は、現在の行為の結果だけに着目して、「～があるところを知っていたか」の質問には no 回答するはずである。ところが、結果はそうではなく、4歳児の70%が「～があるところを知っていた」と過去の知識に基づいた判断をしている。

このような結果を総合すると、心的動詞の理解は心的なものを外在化した理解から心的なものへという図式ではなさそうである。むしろ、心的なものとの分化は3歳前後よりみられる。ところが、この実験状況のように、両方の要因を同時に注目して判断することが求められる場合、4歳児はそれが出来ないで、顕著な要因の一方にだけ着目した判断をしているといえる。4歳児は、その点で過渡期であるといえるが、その後は、ある対象（事象）とそれに対応する心的な過程なり実体なりを区別しつつ同時に表象する（両者を対立的に捉える）方向で認識上の基礎はできていくのであろう。その意味でも、4歳から5歳にかけての時期は、たいへん興味深い頃だといえる。

(2)② みえと現実の区別

この4歳から5歳にかけての変化を別の観点からアプローチしたものとして、ある事物のみえと現実 (appearance and reality; 以下A-Rと略す) の弁別能力に関する発達研究 (Flavell, Flavell, & Green, 1983; Flavell, 1986; Flavell, Green, & Flavell, 1986; Flavell, Flavell, & Green, 1987; Taylor & Flavell, 1984) や他者の情動のAR区別に関するもの (Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986) などがある。このAR弁別能力は、他の様々な領域での認識上の必要条件となっており (例えば、Piaget の保存課題, Braine & Shanks, 1965), その意味でも研究の意義は十分にある。

さて、Flavell らのこの基本となる研究方法としては、(a) 知覚属性課題～例) 白い紙の上に青いフィルターをかけて、そのみえもとの紙の色を尋ねる、(b) アイデンティティ課題～例) スポンジ製の本物らしくみれる岩のおもちゃを示し、その本当の材質が何であるかを確かさせたあとで、そのみえと本当は何であるかを同定させる、の2課題を用いた。Flavell et al. (1983) によると、3歳から5歳にかけて、この弁別能力がみられることがわかった。また、その過程で誤反応がみられたが、それはランダムエラーではなく、課題に応じた一貫した系統的なものであることもわかった。それは、知覚属性課題においては、「本当は何色か」という現実質問に対してもみえをこたえるというエラー（現象的エラー）が、アイデンティティ課題では、「何のようにみえるか」というみえ質問に対しても、本当のものを同定してしまうエラー（現実的エラー）

が、それぞれ一貫してみられたのである (Taylor & Flavell, 1984)。

Flavell et al. (1985) では、ARの変化を際立たせた“easy”課題や、質問の中で使った“really and truly”“look like”のことばについてトレーニングを課したが、3歳児のパフォーマンスは向上しなかった。他方、3歳児でも、例えば色の知覚属性AR課題で、フィルターがかけられる前の色を思い出すことや、フィルターを除くと再び同じ色に見えることなどは理解していた。これらの結果や先のエラー分析から、3歳すぎから、real-not realを二分することはできるが、両者を同時にある対象に付与することは不可能な時期があるといえるだろう。このことを言い換えるならば、ある外的刺激の心的表象はその刺激自体とは異なり、必ずしも一対一対応である必要はないという、いわば「心の理論」の基本要素を理解しているかどうかの問題ともいえる。このことを傍証するものとして、視覚的視点取得 (visual perspective taking) 能力の水準2—異なる視点からのある対象のみえを同時に表象しうる水準 (Flavell, Flavell, Green, & Wilcox, 1981) —とAR弁別能力との相関がみられることに、Flavell (1985) は注目している。

つづいて、Flavell et al. (1987) では、AR弁別能力の発起源を問題として、ふり (pretend) と現実の区別がAR弁別より発達的に早い時期からみられるとした。つまり、彼らは日常生活の中で同化優位な活動である象徴遊び (symbolic play; Piaget, 1946) の中で、のちのAR弁別に必要な能力が準備されるとしたのである。このことを結論づけるために、Flavell et al. の用いた方法では、ふりは他者のある身振りを見たりあるいはそれを教示によって被験児が模倣するということで操作された。この場合、その際の虚構意識のあり方という点でみるならば、彼らの設定した状況は実際の遊び場面とは遊離しているものと思われる。この点においても、Flavell et al. の見解には、さらに検討する余地があるが、そのためにも次に遊びにおける虚構と現実の分化についてみていきたい。

(2)—③ 遊びにおける心的なもの=虚構と現実の分化

Piaget (1946) は、生後2年目で象徴シマにおいて、能記と所記の分化があれば「ふりをする意識」があるとした。それ以後、象徴遊びの研究において、対象物での記号—意味関係にだけ着目したものが多 (Fein, 1981)。他方、E'lkonin (1966) は、そうした Piaget の見解を批判して、象徴行為の成立に重要なのは、その対象物や役割に言語で意味づける働きであり、真に象徴的といわれる時期はもう少し後にずれると主張した。

加用 (1980) は、これらの理論を検討して、両者には意味づけられた意味に対する主体の意味づけの問題を捉えていないことを指摘している。そして、その点に着目しながら、加用 (1980, 1983) は次のようなごっこ遊びの変化をみている。(a) 1:0—2:0ごっこ遊びの萌芽的形態。(b) 2:6—3:0遊びと遊びでないものが心的に分化し、稀にはあるが「ウソッコ」と「ホント」ということばを使う。また、実際の意味と仮の意味の心的分化がすすみ、後者の意味に即して取り扱おうとする態度がみられる。(c) 3:6—4:6遊びの参加者と非参加者の明確な区別。実際の意味と仮の意味の背後にある二つの世界 (「ホント」と「ウソッコ」) が心的に分化し、その二つの意味を対立させて意識できる (意味づけの意味づけのはじまり)。例えば、砂で「ダンゴ」を作っている子どもに対して、実際の意味を対置してみる (「でも本当はこれは砂だ」)。3歳児なら、この問いかけに困惑してしまうところだが、4歳前後から、「ウソッコだからいいの」というように一方を虚構に他方を現実に帰着させて矛盾を克服する。また、役割についてのこうした認識

上の分化は、事物に関してよりも少し遅れることも示唆されている。もうひとつだけ付け加えるならば、遊びの実際の過程で、常に2つの意味を対立化させて意識しているのではなく、普通は両者が混合した意識状態にあり、遊びに妨害要因が入ったり遊び自体を計画化する時に、こうした認識上の発展は生かされるのである。

これに関連した研究として、2つの役割が同時に一人（自分自身）に付与できることの理解をみたもの（Watson, 1984）がひとつにはある。また、一種の役割遊びの中で、遊び相手が突然いなくなるなどの妨害要因に対して、現実と虚構の境界の認識の仕方に応じた、その解決のレベルをみたもの（DiLalla & Watson, 1988）もある。ともに、役割に関するもので、加用の指摘したように4歳よりも少し遅れるが、同一の対象に付与した二重の意味を対立させ意識するという特徴を示すものである。

以上、遊びの領域でも、先にみたAR弁別などでみせた4～5歳児の特徴と一致するものがみられた。また、Flavell et al. (1987) が、「ふり」として取り出したものと実際の遊びでの主体の関わり方の違いはわかったが、その点を加味して、AR弁別と遊びにおける現実と虚構の分化の発達の関連を検討することは今後の課題である。

(2)④ 他者理解研究に関連して

AR弁別や遊びでの問題は、個人内での認識上の分化を扱ったものであるが、それは当然個人間でも問題となる。つまり、他者の心的な状態を区別、推測するという他者理解の問題ともいえる。

この点に注目した研究の主だったものとして、他者の内的意図と外的行動の区別に関するもの（Shultz & Cloghesy, 1981）、二者間の秘密は第三者は知らないという秘密の理解についてのもの（Marvin, Greenberg, & Mossler, 1976）、他者を欺く能力について（Wimmer & Perner, 1983）、うそについての理解（Wimmer, Gruber, & Perner, 1984）、他者の誤った信念（false belief）の理解（Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986）などを扱ったものがある。いずれもが、3歳から5、6歳の間でのこうした他者理解での変化点を見いだしている。

例えば、Hogrefe et al. (1986) では、被験児は真実を全て知っているのに、別のある人物はその出来事を見ていないがために、誤った別の内容を信じているという実験状況を作った。この誤った信念を理解するには、一つの一連の事態について、被験児自身のそれに対する表象と、それとは異なる他者の表象を同時に付与することが必要であると解釈できる。これが可能になるのは、5歳以上であり、4歳児では自己中心的反応が多かった。但し、4歳児でも、他者の誤った信念と真実内容との対比を明確にすると、その理解が向上したという課題による変動性は、ここまでで明らかになった4歳児像ともたいへんよく対応するものである。

IV 幾つかの検討課題

(1) Piaget の再検討

以上の研究より、心的（内的あるいは主観的）なものとの外的（現実的あるいは客観的、物理的）なものとの区別は、3歳前後よりみられ始めるといってよい。そして、これはひとつの事実として、幼児の心的なものの理解についての Piaget の見解への批判となりうるものである。つまり、

Piaget は年少児の能力を過小評価しているという批判がそれである。

この過小評価の一番の原因として考えられるのが、その研究方法にある。Piaget が子どもにした質問は、「考えるということはどういうことか」、「どこにそれはあるのか」というものであった。ところが、この質問の意味や含意を考えてみると、その前提として考えることを何か物質的なものとして誤解させたり、あるいはそうした非心的実体を使って比喩的に表現することを捉す可能性が大きい。また、これは心的活動について聞いているのだが、それも実際の個々の心的活動そのものというよりも、それらをさらに抽象的に概念化したものに焦点を当てているように思われる。

では、Piaget の見解を全面否定して、幼児のこの能力について、「まったくオプテミステック」(Wellman, 1985) であってよいのだろうか。これは、前操作期における自己中心性をめぐる議論にも通じる問題である。

ここで問題になる「実在性」は、自我と世界が混同されている状態であり、それは、思考が自分の行為に中心化されているために、自分の見地または主観的なものを意識化できないためのものだとされた。そして、この意識化は、表象面において操作体系が成立し、様々な視点を分化させながら協応させることが可能になることで機能するようになる。また、Piaget (1974) は、意識化とは、行為や認知過程を単に意識上にそのまま写し取るということではなく、それらを同化する概念化を通して構成された結果だとしている。このように、Piaget にとって、主体の内部的なものを知ることは、意識化の問題であり、またその意識化は外界を構造化し同化するシステムの形成と相関的な関係にあるのである。

この点で、本論文で取り上げた研究において問題にされている点と Piaget の問題意識との間には、ずれがあるように思われる。特に、自発的な発話の研究はそうであるが、ある特定の状況や文脈の中で、心的なものの理解を示す行動をすることを取り出した研究がそれらの主であり、その意識化を直接の問題にはしていない(但し、AR 弁別など、そこに意識化の契機をみることのできるものもあり、これについては後述する)。このように、文脈適応的な行動とその意識化を機能主義的に同一視するのではなく、その区別と連関を考えることは、Piaget の見解をそのまま年少児に引き下げて、逆に過大評価に陥らないためにも重要であろう。

さて、Piaget の問題意識は認めつつも、ここでみてきた事実を考える時、Piaget に対して幾つかの疑問点は残る。「自己の見地(視点)の意識化」という場合、ある判断をする際の前提になりうる幾つかの立場のうち、あるものに依拠していることの自覚化を意味する。特に、自分の行為や判断について他者に伝える＝言語化する時には、この点が重要であることはわかる。一方、AR 弁別や遊び研究などから、4 歳頃より心的過程の産物に対して実在を対置させることが確認された。こうした特徴は、Piaget が問題にした意識化、反省的思考にとつながっていく前段階と捉えてよいのか。また、Piaget が問題にした意識化には、操作体系の確立が必要であるとしても、その意識は学童期になって突如出現するものなのか。その発生はどう考えたらよいのか。

こうした点を、Piaget 理論は問題にしなかった(あるいはしえなかった)のは何故か。考え得ることとして、一連の心的過程をシエマまたは操作といった非人称的なものの自動制御によって説明するが故に、その肝心のシエマの行使者である主体(自己)が、どのように機能しているのか、そして各シエマをその主体がどのように捉えているのかという視点がなかったことによる

木下：心的過程に関する幼児の理解

のではなからうか。また、そのことが、「自己中心性」のように「自己」の問題を取り上げながら、その自己自体がどういうものであるのかをみえにくくしている原因であろう。Piaget は、ある理念的理想的状態での人間の発達を想定して、一貫性のある理論を持つに到ったが、このような発達における主体（自己）の役割を再度位置づけることは課題とならう。

(2) 議論のまとめ (表1を参照)

次に、これらの Piaget への疑問点に答えるものではまだないが、ここまでの議論のまとめとして、幼児期での心的なものの理解について、その発達過程を仮説的に提起する。

表1 心的過程の理解の発達

年齢	2:0	3:0	4:0	5:0	(5:6)	6:0
認識様式	心的-外的(物理的)の分化の開始 但し、その一方のみに注目		対象世界に心的-外的の二重の意味 を同時付与			
主な研究の結果	<ul style="list-style-type: none"> 心的動詞の自発的使用 心的実体の性質の理解 		<ul style="list-style-type: none"> 心的動詞の認知的区別に基づいた理解 「現実」と「みえ」の弁別 ごっこ遊びでの事物の「現実」と「虚構」の分化と対立化 他者の認識状態の推測 			
					「虚構」の分化と対立化	過去の自己の認識状態と現在の状態の対比

2歳後半～3歳前後より、心的なものとうでないものの区別がついたり、心的世界の存在に気づく(aware)ようになる。但し、Piaget が問題にしたような、それについての意識化はまだなく、つまり自己の視点を他と区別することはできない。むしろ、この過程は Wallon (1949) のいうように、自我の内に自我と外界を媒介する他我が成立し、自我がようやく形成しはじめられる時期と対応している。自己と他者の視点の分化への第一歩として、まずは主体の内面において自我が相補的かつ対立的に分極化する時期といえる。そして、この分極化と同時に、「目の前の印象に反応するだけでなく」、「反応や行動の動機がずっと客観性を増してくる」(Wallon, 1949, 訳書, p. 253) のであり、主客の分化が進むのである。

4歳ごろより、次の重要な変化がみられる。それ以前は、心的なものとうでないものの区別はつきつつも、それはどちらかという個々独立した系をなしていたといえてよい。ところが、AR弁別や遊び研究でみてきたように、両者を対立化させ同時に表象することが4歳すぎから可能となった。この、いわば心的過程を二重化することは、その二重化自体を概念化できるまでには到らないにしても、反省的意識の萌芽として考えられるのではなからうか。つまり、ある実在について認識した結果産まれた心的形成物(みえ、虚構の意味など)をもとの実在と対立化させること自体、その両者のずれに対する意識を生み、その心的なものを再び認識の対象にする契機を含んでいると考えられる。こうした特徴は、4～5歳児がたいへん人目を気にしたような態度を取り始めるといった日常での観察とも一致するものだといえよう。

(3) 残された問題

この二重化といっている認識上の特徴について、その二重化の時期のずれをどう考えるかという問題が残っている。具体例としては、遊び場面で、役割の意味の二重化が事物についてのそれよりも遅れることが一つにはある。他の興味深い事実としては、Gopnik & Astington (1988) がある。彼らによると、Hogrefe et al. (1986) が行った、他者の誤った信念を理解するよりも、自分自身の過去の誤った信念と現在の認識状態と対比することは難しく、5歳後半にずれこむとした。前者は、両立し得ない自己と他者の表象を同一の事態に付与することが必要である。一方、後者はそれに時間系列を加えて、過去における自己の表象と現在の自己の表象を同時にさらに表象することが必要となる。

どちらの例も、自己に関する意味の二重化が外的対象に比べて困難なことを示すものである。この自己に関する認識の様相は、変化すると同時に同一であるという矛盾を内的にもった、自己同一性のための認識的基礎とは考えられないだろうか。これは、Piaget が問題にした「自己の見地（視点）を意識化」することへより近づくために重要な前提となり、また、自己意識や反省的意識の発生ともさらに強い関連が予想され、この点での検討は残された課題となっている。

引用文献

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. 1985 Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Braine & Shanks 1965 The development of conservation of size. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 227-242.
- Bretherton, I. & Beeghly, M. 1982 Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- DiLalla, L. F. & Watson, M. W. 1988 Differentiation of fantasy and reality: Preschoolers' reaction to interruption in their play. *Developmental Psychology*, 24, 286-291.
- El'Konin, D. 1966 Symbolic and its function in the play of children. *Soviet Education*, 8, 35-41.
- Fein, G. G. 1982 Pretend play in childhood: A integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Flavell, J. H. 1986 The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. *American Psychologist*, 41, 428-425.
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Crott, K., & Flavell, E. R. 1981 Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for level 1-level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 7, 99-103.
- 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. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 212, Vol. 51-No. 1
- Gopnik, A. & Astington, J. W. 1988 Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false beliefs and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.

- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. 1986 Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- 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. & Maratsos, M. P. 1977 Early comprehension of mental verbs: Think and know. *Child Development*, 48, 1743-1747.
- 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 1980 子どものあそびにおける「現実」と「虚構」の認識的分化—理論と予備調査—東京大学教育学部紀要, 20, 343-351.
- 加用文男 1983 ごっこ遊び 河崎道夫(編著)子どものあそびと発達 ひとなる書房
- Keil, F. 1979 *Semantic and conceptual development*. Harvard Univ. Press.
- Macnamara, J., Baker, E., & Olson, C. L. 1976 Four-year-olds' understanding of pretend, forget, and know: Evidence for propositional operation. *Child Development*, 47, 62-70.
- Marvin, R. S., Greenberg, M. T., & Mossler, D. G. 1976 The early development of conceptual perspective taking: Distinguishing among multiple perspectives. *Child Development*, 47, 511-514.
- Misciones, J. L., Marvin, R. S., O'Brien, R. G. & Greenberg, M. T. 1978 A development study of preschool children's understanding of the word "know" and "guess". *Child Development*, 48, 1107-1113.
- ピアジェ, J. 大伴茂(訳) 1955 臨床児童心理学—児童の世界観—同文書院。(Piaget, J. 1926 *La representation de monde chez l'enfant*. Alcan.)
- Piaget, J. 1951 *Play, dreams, imitation in childhood*. (Trs. by C. Gattegno & F. M. Hodgson.) Norton. (*La formation du symbole chez l'enfant*. 1946 Delachaux & Niestlé.)
- ピアジェ, J. イネルデ, B. 波多野他(訳) 1969 新しい児童心理学 白水社 (Piaget, J. & Inhelder, B. 1966 *La psychologie de l'enfant*. P. U. F.)
- Piaget, J. 1976 *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. (Trs. by S. Wedgwood.) Harvard Univ. Press. (*La prise de conscience*. 1974. 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.
- Shultz, T. & Cloghesy, K. 1981 Development of recursive awareness of intention. *Developmental Psychology*, 17, 465-471.
- Taylor, M. & Flavell, J. H. 1984 Seeing and believing: Children's understanding of the distinction between appearance and reality. *Child Development*, 55, 1710-1720.
- ワロン, H. 久保田正人(訳) 1965 児童における性格の起源 明治図書 (Wallon, H. 1949 *Les origines du caractère chez l'enfant*. P. U. F.)
- Watson, M. W. 1984 Development of social role understanding. *Developmental Review*, 4, 192-213.
- 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. 1985. The child's theory of mind: The development of conception of cognition. In S. R. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children*. Academic Press.
- Wellman, H. M. & Estes, D. 1986 Early understanding of mental entities: A reexamination of children realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Wimmer, H. & Perner, J. 1983 Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of

京都大学教育学部紀要 XXXV

wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Wimmer, H. & Perner, J. 1984 Young children's conception of lying: Lexical realism-moral subjectivism. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 1-30.

(博士後期課程)