

“心の理論”の概念変化

—— 普遍性から社会文化的構成へ ——

内藤 美加

上越教育大学

A conceptual change in “theory of mind”:
From universalism to sociocultural construction

Mika NAITO

Joetsu University of Education

We discuss a conceptual change in children's social understanding or “theory of mind.” First, it is pointed out that the theory of mind literature arising from cognitive psychology started from the premise that it is an intrinsic, universal cognitive ability, and hence that the existing (i. e., Western) theories concerning the ability lacked a sociocultural perspective on the varying processes and endpoints of its construction. In evaluating these theories, the author reviews the performance of Japanese children carrying out the false belief and other related tasks that have long been considered the “litmus test” of the theory of mind acquisition. It is concluded that there is little justification for considering these tasks as the litmus test of the ability and that future directions in the study of social understanding require the social, cultural, and historical consciousness of Japanese and Western folk psychologies.

Key words: “theory of mind”, false belief tasks, universalism, Japanese children, folk psychologies, sociocultural construction

キーワード: 心の理論, 誤信念課題, 普遍主義, 日本の子ども, 常識心理学, 社会文化的構成

1. はじめに

子どもの対人認知能力が心の理論と呼ばれるようになり、それが誤信念理解とほぼ同義の能力として検討されるようになってはやくも30年近くが経とうとしている。筆者はその半分近くの年月、直接あるいは間接的にこのテーマに関係するデータを取り、可能な限りそれらを公表してきた。その道のりは決して直線的でも順風満帆でもなく、むしろ筆者自身の概念変化を伴う紆余曲折の過程であった。本章の目的は“心の理論の概念変化”を論考することである。しかし本稿では、この問題設定自体を分析対象とすることを試みる。すなわち、“心の理論”に関わってきた一研究者としての筆者自身のなかでの概念変化を辿りつつ、日本において筆者らが得たデータから見えてきた対

人理解という能力の変容（あるいは発達のありよう）と、その研究が進むべき方向性について論じてみたい。

2. 認知心理学のパラダイムと普遍主義

心の理論は、そもそも対人認知という極めて知的な能力と捉えられた概念であり、その研究も認知つまり知的発達の一分野としてスタートした。この研究が始まった70年代～80年代は認知心理学が全盛時代を迎え、筆者を含め当時の実験心理学専攻の大学院生がバイブルのように愛読していたのが、Gardner (1985/1987) の邦訳「認知革命」であった。その中の一説に以下のような部分がある。

認知科学は、「表象のレベル」と呼びうる

独立した分析のレベルを仮定することが妥当であり、事実必要であるという信念に基礎をおいている。(中略) 表象のレベルを選ぶに当たって、認知科学者は人間の思考を説明する伝統的な方法は不適切であると主張している。神経科学者は神経細胞にまつわる用語で論じることを選び、歴史家や人類学者は文化的影響に関する用語で、一般人……は経験的、あるいは現象的なレベルの用語で論じることを選ぶであろう。(中略) 認知科学者……は、……心的表象によって人間の認知的活動を記述しなければならない……。(中略)

認知科学者の主流はかならずしも感情が支配する領域や、活動や思考をとりまく文脈、あるいは歴史的、文化的分析に対して敵意を持っているわけではないが、実際にはこれらの要素をできるかぎり除外しようとしている。(中略) もしこれらの個人的な、そして現象的な要素を考慮に入れたなら認知科学は不可能になるであろう。(中略) ほとんどの認知科学者は、……これらのあいまいな概念にたよらなくても十分説明できるような問題を定め、研究しようとしているのである。(Gardner, 1987, pp. 37-38)

すなわち、まず認知心理学の研究対象は表象であるということ、そしてその方法はすぐれて脱文脈的だということである。その時々で変化してしまう様々な文化社会的な要素を考慮しては、人間の普遍的な心的過程を説明することはできない。認知心理学はそうしたあいまいな諸「要素をできるかぎり除外」した条件下での(人類普遍の)心的表象の機能を明らかにすることが使命なのである。

心の理論研究は、ピアジェの領域一般の認知発達理論に対する領域固有の発達様相への再考、ヒトの能力と他の霊長類が示す能力との比較心理学的な対応関係、自閉症をめぐる言語・認知障害仮説の系譜、そして認識論哲学といった諸領域が、認知心理学全盛時代に時期を同じくして統合し立ち現れた研究テーマである。したがってその研究対象と手法は、ヒトの普遍的な認識能力を実験的手法で得られた行動指標(パフォーマンス)から解明するという認知心理学のパラダイムを前提と

していた(発達心理学と教育心理学全般にわたる同様の指摘は、波多野・高橋, 1997 参照)。心の理論の「心」の原語が mind であって heart でも、ましてや soul や feelings でもないのはいわば当然で、対人理解の根本は人類に普遍的に観察される知的な認識能力であることが大前提になっているのである。

この普遍主義を標榜する認知心理学のパラダイムは、筆者が研究を始めた1980年代にはドグマともいえるほど強力な影響力を持っていた。駆け出しの一認知心理学徒であった筆者には、それに疑いが持てるほどの経験も知識もなかった。心の理論研究者の間で25年以上も使われ続けている誤信念課題についても、それが普遍的な心の理解を測定するものだという前提を疑うことはなかった。誤信念課題は、手法つまり実験課題の構成と、それを使った結果、つまり通過年齢という二重の意味で、普遍主義を結晶化した帰結なのである。課題自体が高度に言語的であるにもかかわらず、誤信念課題では課題の推論プロセスについて子どもに言語報告を求めない。ところが5.1で後述するように、本来の手法にはない推論プロセスを取り出すことにより、日本の子どもの特徴に気づくことができる。しかし筆者は当初この手法上の陥穽に疑義を抱くことはなかった。また、その後欧米で次々に提示された、遅くとも4~5歳で「課題に通過できる、即ち、心の理論が獲得される」という見解にも、全く疑問を差し挟む余地はなかった。

13年前に同じ「心理学評論」誌上で心の理論の特集号が生まれ、自閉症研究の展望論文を寄稿したときにも、発達心理学領域の寄稿者たちの優れた論評、例えばふりの理解を可能にする表象の社会文脈的な成立過程(麻生, 1997)、愛着や自己理解と心の理解との分かちがたい関連(遠藤, 1997)、あるいは「心」という日本語が含意する心情の理解(中野, 1997)といった諸観点からの欧米の心の理論研究への批判的論考の意味を真に理解することはできなかった。2007年に「児童心理学の進歩」誌上で心の理論の個人差研究について展望をした際に、これらの論考をもう一度読み返してはじめて、その意味していたことが今更ながらようやく理解できたのである。

なぜこれらの論考が理解できなかったのか。そ

これはひとえに筆者が認知心理学のドグマから逃れられなかったからであり、心の理論という能力についての欧米主流派の概念を疑うことができなかったからである、と今になって言える。だが、そこには、欧米由来の構成概念を用いて日本からデータ発信を試みる研究者が、多かれ少なかれ直面する壁とでもいうべき問題が横たわっているようにも見える。筆者は当時、心の理論の課題を使っては幼児を対象にデータを集めていた。しかし、取り集めたデータはなぜか欧米の報告とは違っていた。とりわけ、課題の通過年齢が欧米の報告に比べて際だって遅いのであった。そうしたデータに基づく論文を海外の雑誌に投稿するのだが、それらの研究成果は激しい拒否反応によって迎えられることになった。査読者たちのコメントは、“そんなに遅いはずがない”“何かの間違いではないか”という疑問に始まり、“欧米データとの直接比較がない”という常套句とともに実験手続きやサンプリングについての細部にわたる延々とした指摘にいたる。これでもかといわんばかりのそうしたコメントに何度も触れているうちに、自分が集めたデータそのものへの自信が大きく揺らいでくる。

同じ実験手続きをとっているにもかかわらずなぜ欧米の知見を追試しないのか。考えあぐねた末、筆者が辿り着いた結論は、“日本の子どもは間違っている！”だったのである。人体解剖実習をしている医学生が、教科書の記述とは異なっている標本を見て「先生、この死体、間違ってます」（養老、2005）と言っているのと同じである。自然の構造物としての身体に一般的なものなどない（養老、2005）。ましてや自然と文化の構成物としての心に“一般的なもの”があるわけがないことにこの頃の筆者は気づかなかった。

この前後から長い間、筆者は心の理論に関する自らのデータが解釈できず、公表することもできないいわゆるスランプに陥った。研究手続きに過誤がないにもかかわらずこれまでの知見に合わないデータが得られた場合、データを信じてそれを説明するためには、従来提出されているパラダイムと主流派の理論を疑ってみることが肝要である。しかし筆者にはこの科学的態度の基本に立ち戻ることができなかつた。もちろん自覚していたわけではないものの、結果的に、欧米主流派の知見に

合わないデータを切り捨ててしまうプロク拉斯テスの寝台を实践しようと思戦苦闘していたことになる。ここには、欧米主流派のパラダイムと概念に沿わないデータをどうやって相手に納得させるかという、非欧米圏の研究者が自らの研究成果を欧米に発信する際の困難が横たわっている。主流から外れるデータは、にもかかわらずその主流のパラダイムと概念に何らかの形で結びつけなければ認知されないのである。心の理論に対する筆者自身の概念変化が生じ、もしかするとデータが間違っているのではなく欧米のパラダイムと理論の方が違うのかもしれない、と思えるようになるのに5年近くの時間を要した。

3. 「心の理論」研究における概念変化

筆者の心の理論の概念変化はデータとの格闘の日々から起こった。先述した97年の心理学評論をはじめ、いくら静的な文字情報に接しても、それだけでは心の理論に対する筆者自身の概念は全く変化しなかつた。データを得てそれと思戦苦闘し、あるいはまた同僚の社会学者との討論を経ているうちに、データは動かせない、とすれば動かさなければならぬのは自らの概念の方ではないか、と気づかざるを得なかつた。つまり視点の違う他者やデータ自体との格闘とも言える相互作用の結果、概念の変化が徐々に生じたことになる。それでは、子どもの中では、人の行動やその背後にある心についての理解や概念の変化はどのように起こるのか。

心の理論研究では、その概念変化について主流派によるいくつかの理論的な立場が存在する。いずれの立場も（認知科学の伝統に極めて忠実に）、子どもが心を理解するとは、現実世界を写し取った表象（例えば、“これはバナナだ”のような命題表現をとる）に対する心的な態度（例えば、“と思う”“というふりをする”“と願う”など。これを命題的態度という）を理解することだと考える。さらに立場間の論争あるいは最大の関心事は、特に4歳頃の誤信念理解達成前と達成後の溝をどう説明するかにある。

その第1の立場は、子どもは心（表象）に関する理論を構築してゆくのだと論じる理論説（Gopnik & Wellman, 1992; Perner, 1991;

Wellman, 1990) である。3歳までの子どもの心は、自分の状態(欲求)や現実世界をそのまま写しているに過ぎない。しかし子どもは4歳になると、人は目に見えない“信念(belief)”という心的な態度をもち、それによって行動するのだと理解できるようになる。状況を写し取るだけの心(表象)が、その心自体の働きをいわば一段上から表象する(これをメタ表象という)高次概念へと変化するのである。理論説は、この変化を、科学者が現象を予測し説明する原理(科学理論)を発見するように、子どもが心の表象的性質や機能についてのより精緻な理論を発見することと捉える。第2の立場はシミュレーション説(例えば、Harris, 1991, 1992)である。この立場は、子どもが心についての理論を発見するのではなく、自己の心的状態を正確に内省し、それを他者に当てはめて他者の心や行為を想像すると考える。3歳までに自分とは異なる他者の心を想像できるようになるが、誤信念のような、自分が知っている現実とは異なる他者の視点が想像できるようになるには、より高度で複雑なシミュレーション能力を要する。これが概念変化に当たる。3つめは強硬な生得論であり、生得的に組み込まれた、それだけで独自に働く“心の理論機構”という対人理解の認知神経学的モジュールを想定する。この立場は、子どもにはモジュール化されたメタ表象能力が予め備わっていると考えるか(Leslie, 1987, 2005)、あるいは初期の単純なモジュールが発達とともに適用範囲がより広く複雑な処理をする高次モジュールへと組変わっていくと考える(Baron-Cohen, 1995)。

以上の主流派の理論には、心の理論が単一の認知的情報処理能力であるという大前提の他にもいくつかの暗黙の前提がある。まず第1は、子どもが情報処理やそのためのモジュール化、理論構築、シミュレーションを一人で完結して行っているという前提である。つまり、心に関する概念が、社会的文脈や状況からは孤立した子ども個人の単独の内生的(intrinsic)特性と捉えられているのである。さらにここでは、子どもが自他を明確に区別できることも所与になっている(木下, 2005)。例えば誤信念課題では、子どもは、自分とは全く関係のない主人公の客観的行動を第三者の視点で観察することが期待される。第2の前提は、心

についての普遍的な概念の獲得が、普遍的な過程を経て生じるという前提である。つまり、たとえ想定する変化のメカニズム自体は違っていても、どの文化のどんな家庭環境の子どもでも、最終的に同じような概念へと変わってゆくということである。しかもこの変化は、それ以前とは質的に異なる一種の概念上の飛躍であり、その飛躍が4歳頃に成立する誤信念理解だというわけである。欧米諸国と韓国、日本、ペルー、アフリカの報告に基づき誤信念課題の遂行をメタ分析した Wellman, Cross, and Watson (2001) は、それを端的に次のように表現している。

人の内的表象 —— 人の信念 —— への感覚を含む人への心的な理解は、広く行き渡っている。子どもは、それぞれが育つ文化的コミュニティや言語システムに応じてこうした概念を遅かれ早かれ獲得するが、ヨーロッパ、北アメリカ、南アメリカ、東アジア、オーストラリア、アフリカの子ども、また公的教育のない伝統的な文化でも教育のある近代的な文化でも同様に、すべての子どもがほぼ同じ発達経路でこれらの概念を獲得するのである。(p.679)

心についてのこのような概念化は、冒頭でも見たように、認知心理学が心を一種の情報処理能力として捉えていることの反映である。人の行動はこうした個人の信念や欲求という表象を情報処理した結果として捉えられるのであり、その行動の背後にある心 = 情報処理のプロセスを推測できるようになることが、子どもが心を理解することなのである。さて、子どもは、心についての理解を本当に以上のような普遍的な概念変化によって獲得するのだろうか。

4. 対人理解の発達

4.1 コア概念と普遍性

発達心理学者の多くは、子どもの認知的能力にはある特定の知識群や概念群が存在すると考えている(例えば、Hirschfeld & Gelman, 1994)。例えば無生物や人のふるまいのそれぞれに対して、独立して働く領域(domains)があると捉えられ

ている。また同様に多くの研究者が、各領域の概念には生得的な制約 (constraints) あるいはコア概念とよばれる人類に共通する普遍的な核があると考え (例えば, Hatano & Inagaki, 2002)。例えば、我々が国内外の映画や小説を楽しみ、知らない土地に行ってその土地の人たちとやりとりをすることが何の問題もなく行えるのは、恐らく我々が人類に普遍的な対人理解の枠組みを持っているおかげである。こうした対人理解の能力が、対人認知や心の理解の領域の核にあたるのだろう。心の理論の主流派論者は、それが誤信念理解に反映される脱文脈的な能力、すなわち信念などに代表される表象を理解する能力だと考える。

これに対して、Tomasello ら (例えば, Tomasello et al, 2005) は、表象の理解以前の乳児期から始まる能力に、対人理解の核といえるものを想定している。彼らは、ヒトとヒト以外の霊長類を分けるのは、意図や目標、感情の共有と共同参加であると論じる。ヒト以外の霊長類でも、他個体の意図や意図的な行為、視線や指さしを一定程度理解するし、乳児と母親との間の相互作用も生じる。しかし、ヒトの乳児と母親とのやりとりはレパートリーにおいても量においても他の霊長類に比べはるかに密度の濃いものである (“原会話 [protoconversations]” とよばれる)。さらに、9ヶ月以降の共同注意すなわち他者との意図や目標の共有を経て、1歳半までには大人の主導に従うだけでなく子どもがやりとりの中で自らの役割を理解し、それを相手との間で調整して同じ目標を達成しようとする共同参加が行えるようになる。このやりとりの中で言語が子どもに内化され表象の素地ができあがる。

このような能力の形成過程を Tomasello et al. (2005) は、単に受動的に他者の意図や目的を学ぶ文化的学習としてではなく、子どもが他者との関係を築いてゆく文化的創造と捉え、こうしてできあがるヒトの認知的表象を、自己と他者の共同意図を含む“対話的な認知表象”と呼んでいる。恐らく、新生児がすでにもっているヒト刺激への感受性と選好性にはじまり、乳児期に確立する自己と他者との間にある意図や感情の共有とその内化 (表象) が、我々ヒトに共有されている心の理解のコア概念にあたるものなのかも知れない。

ここで注意したいのは、対人理解のコア概念は、

従来想定されていたように、感情や関係的文脈とそれへの動機をそぎ落とした、孤立した子ども個人内で発達する単なる認知特性ではない点である。上述の Tomasello et al. (2005) も、そうした乳児期の対人理解は、情緒的交換 (例えば, Hobson, 2002; Trevarthen, 1979) から立ち上がってくる点を指摘する。我々が言語と思考に反映される表象をもつとしても、表象とは認知心理学が考えたような感情的に無色透明で脱文脈のものではなく、発達当初からそうした感情の色濃い色彩を帯びている。他者とやりとりする時、我々はかならず相手の表情、仕草、視線、声のトーンなどの多彩な手がかりを用いて相手の心的な状態を推測している。これが直感的な心理化 (Frith, 2004) といわれる心の理解であり、乳児期から人は、そうした感情的に動機づけられた直感的な対人理解を養育者という他者と共同で創造しているのだろう。

4.2 社会文化的構成

他方で、特定の時代や社会文化的文脈に所属する者は、それ以外の社会的文脈の所属者のふるまいに対する違和感や相違を敏感に感じ取ることがある。また、未熟な (子どもの) ときには解らなかった文化的熟達者 (大人) のふるまいが、自らも熟達することによって理解できるようになることもある。こうした違和感や相違には人類に共通な心の理解のコア概念以上のものが反映されている。

Carpendale and Lewis (2004) は、Tomasello らが指摘する共同参加は人類が経験する通文化的な共通性であることを認めた上で、子どもが心理的世界を捉えたり話したりするやり方を理解するようになるのは、多様な基準や文脈のなかで心的世界の言葉を操作することにより、その基準や文脈に対応する心的概念を徐々に構成していくからだ主張する。だからこの心的概念には、当然それが依拠する基準や文脈に応じた違いが生じる。その基準や文脈は、モノと他者と子どもから構成される認識論的三角形 (Chapman, 1991, 1999) が基礎になっている。

Carpendale and Lewis (2004) の主張は Chapman (1988) の論考に依っている。従来の多くの発達理論は、科学者たちが現実と対応する“真実”だと信じる唯一の最終状態への単線的

で目的論的な“進歩”を想定しており、発達はこの最終状態との距離が減少してゆく過程であるとみなされている (Chapman, 1988)。これに対し Chapman の発達モデルは、多方向への非目的論的な進展を想定する。発達の進展は、予め決められた最終状態との差が縮まることではなく、ある共通の参照点から異なる発達の筋道が相互に離れていくことである。異なる発達の筋道とは文脈的な多様性であり、一つの発達経路内での進展は何らかの初期状態からの距離で測られるのである。

以上のモデルに従うなら、心の理解の発達は、ある文化あるいは同一文化内の異なる時代や地域、さらに特定の親子関係によっても異なるといえる。乳児期にヒト刺激への感受性を基礎として獲得する意図や感情の共有と共同参加といった核が、心の理解の初期状態にあたる。そしてその獲得の文脈を形づくるのが認識論的三角形である。この初期状態や認識論的三角形の存在と機能自体は人類に共通であろう。しかし、その認識論的三角形で取り交わされる言語、注意や興味、話題、帰属や説明の仕方は多様であり、その多様性がさまざまな方向に開かれた異なる対人理解を導くのではないか。

5. 日本の子どもにおける他者の信念と解釈の理解

以下では、欧米主流派が主張する概念変化の理論が (少なくとも) 日本の子どもにおける心の理解とその変化を説明するのにかしないのかを、筆者の研究室で得たデータを一例に挙げて検討する。それを通して、限定的ながら、日本人の間で他者の信念や解釈がどのように理解されているのかを素描してみたい。

5.1 誤信念理解

まず、心の理論獲得のリトマス試験紙といわれてきた場所の移動の誤信念課題を取り上げる。この課題では、主人公がある物 (例えば、ビー玉) を場所 X に置いてその場を立ち去り、主人公のいない間に別の人物がビー玉を場所 X から場所 Y に移動してしまう。一連の出来事を見ていた子どもに、戻ってきた主人公がビー玉を探すのはどこかを尋ねる。課題の正否は、ここで子どもが

場所 X と回答できるか否かで決まる。回答できた場合には、この子どもは現実 (“ビー玉は場所 Y にある”) とは異なる主人公の信念 (“ビー玉は場所 X にある”) を理解しているとみなされる。この時、子どもの推論能力を未熟な言語能力によって過小評価してしまうのを避けるため、子どもの回答理由は一切問われない (この手法が、実は躰きの石であった点については後述する)。先に紹介した Wellman et al. (2001) のメタ分析の対象になったのも、この課題と類似の課題の正誤データである。

筆者を悩ませ続けたのは、この課題に対する日本の子どもの通過年齢の“遅さ”であった。それまで取り集めたデータを再分析し、anomalous という理由で不採択になり続け 3 誌目ようやく公表できた結果 (Naito & Koyama, 2006 を一部改変) が図 1 である。図 1 は、東京近郊 ($n=235$) と地方都市 (新潟県上越市, $n=92$) の計 327 人の子どもの正誤データを用い、ロジスティック回帰分析によって、場所の移動を含む 2 種類の誤信念課題の通過率を子どもの月齢で予測した結果を、下位サンプルも分けて示したものである。比較の対象として、イギリスの定型発達児 ($n=70$) の結果 (Happé, 1995) も示した。これは 4 歳で誤信念が理解できるようになるという欧米の典型的な報告例の 1 つである。

図 1 のデータは、欧米のサンプルと直接比較していないという批判があることはもちろん承知している。しかし、日本の子どもの 80% 通過年齢は 6 歳であり、単なる測定誤差といえるような違

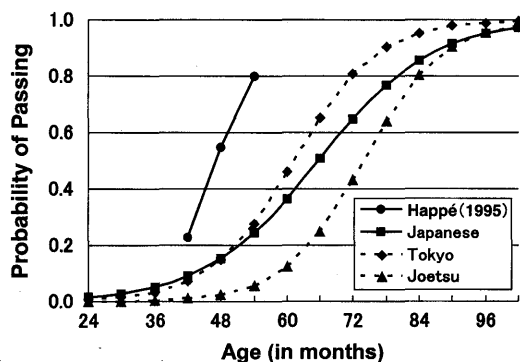


図 1 誤信念課題通過率の月齢による予測 (Naito & Koyama, 2006 より改変)

いではない。さらに筆者自身が驚いたのは、都市部（東京近郊）の子どもと地方都市の子どもとの違いである。地方都市の子どもは80%通過年齢が都市部の子どものそれよりさらに1年後の7歳である。この地域差には、人口統計学的データから、地方都市は都市部に比べ居住者の学歴が相対的に多少低いという要因などが交絡している。また地方都市では都市部よりも3世代同居世帯が多く、地方の子どもは都市部の子どもに比べて見知らぬ他者とのやり取りの機会が少ないことがこの差の1つの要因とも考えられるが、推測の域を出ない。

いずれにしても、日本の子どもが6,7歳になるまで、(日常場面やそれをうまく反映する課題で)心に関する理解が進んでいない、あるいは彼らの心の理解が欧米の3歳児と同程度だとは考えにくく、誤信念課題が日本の子どもの能力を適切に析出できていないことは明らかである。この課題には、欧米の子どもに有利だが日本の子どもには不利に働く何かがあるが隠されているのではないか。その“何か”には、前述したように、自他の区別が前提になっていることや、自分とは全く無関係な主人公の思考内容を脱文脈で考える必要があることなどが少なくとも関係しているだろう。

この再分析に続く実験で、誤信念課題での主人公の行動(誤信念)を子どもがどのように理解しているかを調べた。本節冒頭でみた通常の移動課題では“物”(つまりビー玉)が移動する。実験ではこの“物”条件に加え、物とは違い意図を持つ“人”が移動する条件を設けた。その際、欧米ではほとんど問われていない子どもの回答理由を尋ねた。すると、物が移動する条件で得られた正答(場所Xを探す)の理由の大多数は、“自分[主人公のこと]が最初に置いた場所だから”というものであり、多くは主語を全く省略するか、補っても“自分”という語を用いていた。欧米の理論家たちが誤信念理解として想定する、“主人公は物が移されたのを見ていない/(だから)場所Yにあるのを知らない”という回答はほとんどなかったのである。

つまり日本の子どもにとっては、物が移動する通常の誤信念課題では自分が主人公になりきってその行為で説明すれば十分であり、主人公の知覚経験や知識の状態を外から客観的に観察するよ

うな推論を行ってはいないようなのである。この推論は、他者の立場に自分を当てはめる (be in someone's shoes) というシミュレーション説と一見似ているように見える。しかし、シミュレーション説はあくまで初めに自己の心的状態(自分は見なければ知らない)があり、その自己観察を通して主人公にそれを適用すると考える。自分と他者はあくまで分離しているのである。しかし、日本の子どもはまさに主人公になりきるのであって、自他を分離させているわけでも自己を基準にそれを他者に適用しているわけでもないのではないか。

一方、人が移動する条件では、意図や信念の理解という欧米の理論的枠組みからは、課題の中で子どもが考慮すべき心的状態は、主人公の“誤信念”に加え、自ら移動しようとする相手の“意図”という2種類に増えると説明される (Symons et al., 1997)。しかし日本の子どもの正答への理由づけは、主人公の誤信念にも移動相手の意図にも全く言及がなく、かわりに、“最初こそっちに行った”という移動相手の行為への言及が大半を占めた。さらには、呈示した物語の中には一切含まれていない(“場所Xで会うと)約束したから”“待っててって言ったから”)のような文脈情報を補って答える場合が1/3を超えた。この人の移動という物語事態に至っては、日本の子どもには、もはや主人公と移動者の別々の心的状態がそれぞれ考慮されるような表象理解の課題ではなくなっていることがわかる。彼らにとってこの事態は、あくまで主人公と移動相手との間で取り交わされた対人関係状況であり、この対人関係上のルールが適用されるような、すぐれて社会的な課題になっているのである。

5.2 再帰的推論

従来の膨大な心の理論研究のほとんどは、4, 5歳児の誤信念理解だけを対象としており、それよりも後の心の理解の発達には全く興味がないように見える。それはこの年齢を境に認知的な飛躍によってがらりと概念が変化して、以後は予め想定された“真実”の最終到達点との間にほとんど差が残されていないと想定されていることの反映であろう。例外的に再帰的な誤信念理解を扱った研究が過去に数件あるものの、情報処理上の課題要

求を低減させれば（つまり、課題を単純にすれば）5, 6歳児にも誤信念の再帰的な推論が可能だ（Sullivan, Zaitchik, & Tager-Flusberg, 1994）と結論されて以降、ほとんど検討はない。

六田（2010）はこの2次の再帰的誤信念理解を異なる2種類の課題で調べた。その1つは欧米で6歳には通過するとされた2次誤信念課題（Sullivan et al., 1994）であった。この課題では、主人公が相手をだますためにある物（例えば、犬）を隠し、相手に物の実体について事実とは異なる情報（“玩具”）を伝える。しかし主人公が知らないうちに相手が物を見つけてしまう。そこで第3の人物が、主人公に、相手はそれが何であると思っているかを尋ねる。子どもの課題は、主人公が何と答えるかを推測すること、すなわち、物の性質に関する相手の知識についての主人公の誤信念を問う再帰的な推論である。課題ストーリーには、主人公が相手に伝える間違っただけの情報をはじめ多くの文脈情報が含まれており、登場人物も最終的には3人である。これに対してもう1つの2次課題（Baron-Cohen et al., 1999）は、場所の移動課題を改変した極めて情報処理負荷の低い単純な課題であった。通常（1次）の誤信念課題では、物の移動を見ていなかった主人公の誤信念を問う。しかし2次課題では、物を動かしている人物が気づかないうちに、主人公がその様子を見てしまうという部分だけを変える。そこで、物を移した当の人物は、主人公が物を探すのはどこだと思おうかを子どもに尋ねるのである。この改変移動課題は、実際には物の移動を見ていた主人公の知識についての相手人物の誤信念を再帰的に尋ねる2次課題となっている。しかし、登場人物は2人だけで文脈情報も最小限の1次課題に、主人公が移動を見ていたという情報が加わるだけで、処理負荷は1次課題とほとんど変わらない。

主流派の表象理解という理論からは、課題による差はないか、たとえ差があっても、余計な文脈情報が含まれず情報処理負荷のより低い課題の方が純粋に信念だけを推論できるため、そうでない場合よりも理解が容易だと予想できる。しかし8歳児と11歳児を対象に2課題を比べると、年齢にかかわらず、文脈情報がほとんどなく登場人物の再帰的な誤信念だけを推論しなければならない場所の移動の2次課題の方が、文脈情報を含み物

語性のある2次課題よりも一貫して成績が低かった。また両課題とも11歳でも天井効果にはならなかった。

さらに筆者らは、誤信念理解とともに感情表出ルールをとりあげて再帰的推論の発達のな変化を調べた（Naito & Seki, 2009）。今度の研究に対しては、Wellman et al. (2001) がすでに日本の子どもの心の理論獲得遅滞を報告済みであり、何が新しいのかという査読結果が戻ってきた。けっきょく1誌目は不採択に終わり、2誌目で日の目を見た。用いた課題の1つは、上述した文脈情報のある2次の誤信念理解2課題（Sullivan et al., 1994）である。もう1つは、相手からは自分がどう見えるかについての主人公の考えを推論する必要がある点で、2次誤信念課題と同様に再帰的思考が関わると考えられた、本心とは異なる見かけの表情表出ルール課題である。2次の誤信念課題では、主人公が隠した物を相手が見つけてしまい、それを知らない主人公が、物の性質やありかについての相手の知識や信念を間違っただけで推論していることへの理解を調べた。他方、表出ルール課題では、日本の文化的慣習を考慮して文化的熟達者（成人）を対象に予備実験を行った。向社会的動機（“相手に悪い”）と自己呈示の動機（“自分を格好よく見せたい”）の2通り（各5個）の物語を用意し、物語中の主人公が本心を隠す動機（例えば、向社会的動機）が各物語（例えば、“相手から期待はずれの贈り物をもらおう”）に適切に反映されているか、および各物語文脈に適合する本心（この例では“がっかり”）と表出表情（“笑顔”）を予め成人に確認したのである。その上で、主人公の本心と、向社会的または自己呈示いずれかの動機によりその本心を隠す表情とを、子どもが区別できるか否かを調べた。対象は4, 6, 8歳児で、年齢ごとに誤信念理解と感情理解の成績の関連を見た。

2次の誤信念理解は欧米の報告とは全く異なり、6歳児では2課題のうち1つしか正答せず、8歳になってほぼ正答した。また正答の理由は、どの年齢でも主人公の知識や知覚経験を答えることはほとんどなく、主人公の意図や発言内容など、物語中に呈示された情報を手がかりにしていた。つまり誤信念の理由づけには再帰的推論が直接反映されることはなかったのである。一方感情課題では、動機条件にかかわらず4歳児でも主人公の本

当の感情を理解し、表出ルールは6歳児が課題の6割、8歳児でほぼ正答した。また表情表出の理由を尋ねると、6歳から相手の視点を入れ子にした主人公の意図（例えば、“泣き虫って言われたくない”）が出始め、8歳ではそれが大半を占めた。中には“痛くないと年下の子に思わせたいと（主人公は）思った”のように3回以上の入れ子で説明する8歳児もあり、2次の誤信念では入れ子構造の説明が全く出なかった点とは対照的であった。さらに興味深いことに、年長児には1つの表出に対して複数の理由（例えば上述の、おじさんから期待はずれの贈り物をもたらす物語で“おじさんががっかりすると帰っちゃう”“お母さんの前だから”）を答える場合があり、特に6歳児でそれが顕著であった。子どもは感情表出ルールを文化的な慣習に則ったさまざまなやり方で取り込み、6歳頃にはその多様なやり方を試みてルールを理由づけるのだと考えられる。しかしこうした規範や慣習などに基づく推論は、場面や状況ごとに異なる。これに対し、相手の視点を入れ子にした主人公の心についての再帰的推論は、状況に依存せず汎用可能性が高い。8歳頃までに、こうした汎用可能な再帰的推論が、異なる場面でも徐々に安定して用いられるようになるのである。また、2次誤信念理解と表出ルールの成績は、4、6歳児では相関せず、年齢などを統制しても8歳児で初めて強い相関を示した。このことは、誤信念と感情表出という異なる課題では、最初は文化的な慣習にそってそれぞれ異なる解決がなされていき、年齢に応じ次第に再帰的な推論が共通して用いられるようになることを示している。

5.3 解釈の理解

信念の理解よりも高次の推論と考えられるもう1つの能力に解釈の理解がある。信念理解には事実に対する知識の違い（知っている vs. 知らない）を認識すれば十分である。これに対し、同じ1つの事実（知識）に対しても信念が異なりうるのが嗜好と解釈である。嗜好の理解は、他者は自分と違う好みをもつ可能性への理解であり、自己の心と他者の心という内的状態を理解すれば可能なのに対し、解釈の理解は自他の心的状態の区別だけでなく、刺激の持つ曖昧性や多義性という認知的な理解が必要だという（Carpendale &

Chandler, 1996）。例えば、同一の多義図形を見て、ある人は“ウサギ”、別の人は“アヒル”と解釈する場合がそれにあたる。Carpendale and Chandler (1996) は、好みが違うという自他の内的状態の違いは7歳頃までには理解できるようになるのに対し、外的刺激の多義性に基づく解釈多様性は8歳になってようやく理解できるという。米嵩（2006）はこうした嗜好と解釈の多様性理解が日本人にも成立するかを調べた。対象は8歳、10歳児と、成人である。

解釈問題の材料には1刺激に2通りの解釈が可能な多義語、多義図形などを、嗜好問題の材料には1刺激に対する好み人が人により異なる絵画などを用いた。同一刺激に対し、対象者にまず2つの質問を回答理由とともに尋ねた。1つは、2人の登場人物（人形A、B）が異なる解釈や好みを示すことへの説明可能性（例えば、“Aは‘ウサギ’って言ってBは‘アヒル’って言ったよ。どうしてかわかる？”）である。もう1つは、第三者（人形C）がどちらの解釈や好みを示すかについての予想（不）可能性（例えば、“Cは‘ウサギ’って思うかな‘アヒル’って思うかな？それともCが何て思うかあなたにはわからないかな？”）である。質問の日本語は、Carpendale and Chandler (1996) の用いた英語質問との等価性を2カ国語話者に確認した。Carpendaleらの研究では、異なる解釈の説明と予想は外的な刺激の多義性に言及した場合に、異なる嗜好の説明と予想は相手の個人的な内的状態（好み）の相違に言及した場合に、正解と見なされていた。つまり、解釈問題では、刺激の意味が一義に決定できないために解釈は2通りあり、第三者がどちらの解釈を取るかは予想できないと答えるのが正しいのに対し、嗜好問題は好み人が人によって違い、そのため第三者の好悪も予想できないと答えるのが正しいということである。最後に特に解釈問題で、第4の人物（D）が可能な解釈から全くはずれた逸脱解釈をした場合に、それを理解あるいは許容できるか否か（上記の例では、“Dは‘ゾウ’って言ったけど、それってどうしてかわかる？それともわからない？”）も尋ねた。欧米の子どもでは5歳でも7割、7、8歳では9割が、多義的とはいってもいかなる解釈でも可能というわけではなく、刺激に準拠すればあまりに逸脱した解釈は

“わからない”と答えることが確認されていたからである。

結果は驚くほど Carpendale and Chandler (1996) の報告と異なっていた。まず、嗜好問題で人によって好みが違うという理由で正解になるのは日本人では成人のみであり、8歳児も10歳児も(相手に)聞いてみないとわからない”“(自分には)きれいな絵に見える”といった、いわば登場人物との対人場面として回答する説明が大半を占めた。さらに解釈問題では、成績に年齢の差はほとんど見られず、子どもも成人も欧米の正解を基準とするとほぼ5割程度の成績にとどまった。その原因は回答理由にあった。日本人は8歳児よりもむしろ10歳児と成人で、欧米では誤答と見なされる人準拠の理由を述べる場合が多くなったのである。例えば、“人によって見るところが違う”“その子の考えだから”“人の心は読めない”“その人にしかわからない”などである。さらに、通常なら説明や許容できないはずの逸脱解釈に対しては、2通りの解釈以外は“わからない”し“おかしい”と刺激の見え方を単純に否定した8歳児の方が、10歳児と成人よりもむしろ成績が高かったのである。後者2群では、“自分で考えたことだから”“考えが違う”“聞き間違えた”などのように相手の言うことをとりあえずは許容したり、逸脱解釈が“わからない”とは答えるものの“(その解釈の)理由を聞きたい”と、相手の視点を考慮する説明が大半を占めた。成人では人形の特長(想定年齢や性など)を実験者に確認した上で、“間違いを教えてあげる”などと付け加える場合もあった。

以上の結果は、欧米のサンプルとの直接比較がないという限界を考慮しても、あまりにも先行研究(Carpendale & Chandler, 1996)の報告との齟齬が大きい。このことは一体何を示しているのか。まず第1は、欧米の課題設定と正解の基準を適用すると、少なくとも日本人の遂行を適切に取り出せないという点である。この正解の基準は、欧米人(の研究者)から見て“正しい”基準であり、必ずしも他の文化、社会、言語圏の中で同様に適用される基準ではないのである。また従来の課題遂行の評価方法にも問題がある。誤信念課題以降、成績の評価には回答理由を考慮しないか、考慮しても、正反応が予め設定された最終状態

(“正しい”推論)に適合したものが否かを担保するためだけに用いられているにすぎない。しかし回答理由はある課題に対する推論プロセスを如実に反映し(Chapman, 1991)、それは、5.1でみたように心の理解についての課題においても例外ではない。回答の理由を分析の俎上に載せることによって、心についての推論プロセスが明らかになるはずである。

第2は、日本人の心の理解が、客観的に知覚、評価できる事実を基準に、自己から截然と峻別された他者を客観的に観察した上でなされるのではないという点である。日本人はあくまでも問題になっている相手の視点にたち、その“気持ち”を推論しようとする。だから例えば解釈の問題は、刺激の物理的で客観的な性質に還元できない、あくまでも“解釈する人”の問題になるのである。8歳児が逸脱解釈を物理的な根拠に基づいて“わからない”“おかしい”と即断したのに対し、年長児や成人は“かまわない”と許容したり、“わからないので理由を聞きたい”と相手の視点を考慮する場合が多かった。年齢によるこうした反応の違いは、人の言動に対する(固有の)説明枠組みが日本の文化に応じて熟達していくことを反映しているのかも知れない。さらに言えば、逸脱解釈について、成人は単なる課題材料に過ぎない人形に特性まで付与し、相手の視点を何とか理解したり相手に教示しようとした。このことは第3に、実験事態そのものがもつメタレベルでの意味が、日本と欧米とは異なる可能性を暗示する。極めて不自然な実験事態(例えば上記の逸脱質問)であっても、欧米人にとってはあくまで求められている課題要求に応える場である。一方日本人には、実験事態は“実験者との対人場面”という認識論的三角形(Chapman, 1991, 1999)であり、対面している実験者と何とか意味のあるコミュニケーションを成立させ維持しようとするという意図が働くのではないかと考えられるのである。

6. 暫定的結論と今後の方向

6.1 発達とその分析レベル

最近の認知神経科学と比較心理学などの目覚ましい進展により、心の理論研究は大きな広がりを見せている。例えば認知神経科学では、他者の視

線理解や顔や表情の認知、手や体の動き、あるいは心的な状態の推論などを行っている時に特異的に活性化する脳の部位が明らかになってきている(例えば、乾・永井・小川, 2010)。それを直接子どもで神経発達の検討する試みも始まっている(Pelphrey & Saxe, 2009; Saxe & Baron-Cohen, 2007)。比較心理学からは、特に言語獲得前の乳児期におけるヒトとヒト以外の霊長類との対人認知の発達や相違が次第に明らかにされつつある(例えば、明和, 2006; Tomasello et al, 2005)。対人刺激処理の脳神経科学的な対応関係やヒトに特異な対人認知の比較心理学的知見は、我々人類がヒトの刺激をモノや動物から区別し、その中に読み取っている人の行為や心に関する原初的なコア概念とその神経学的メカニズムを解明してくれるだろう。

しかしながら、問題は、恐らくそれだけでは心の理解の説明が済まないということである。先に乳児の能力は対人理解のコア概念を反映するのも知れないと述べた(4.1)。しかし例えば、注視を指標にした実験で言語獲得前の子どもが誤信念課題を達成するという証拠(例えば、Onishi & Baillargeon, 2005)をどう考えればいいのか。この結果を額面通りに受け取ったとして、言語表象やいわゆる自己概念が未成立な子どもの注視能力は、いったい何を表し、他者への感受性や他者との意図や感情の共有といった乳児の対人能力とどう関連するのだろうか。近年の心の理論研究の1つの傾向に、乳幼児が極めて低い年齢段階ですでに何もかもわかっているかのような“初期能力の発見競争”の様相を呈していることがある。しかし、“乳児の段階ですでに非言語的で潜在的な心の理論がある”という説明には、“非言語的で潜在的な”能力とは何かの説明が必要になる(Doherty, 2009)。

言語獲得以降の子どもの発達はさらに複雑である。言語獲得以前から、子どもは、ある特定の言語を話し、ある特定の心の理解枠組みを持つ他者からの働きかけをシャワーのように浴び、相手とのやりとりを通してその注意や関心と自分のそれとを調律させながら、他者が持つ特定の心の理解枠組みを自らも内化させてゆく。その心の理解の核は人類に共通であるとしても、そこで共有される注意や関心はすでに言語や文化に依存してい

る。この環境をNelsonら(例えば、Nelson et al, 2003)は“心の共同体 (community of minds)”と呼んだ(ただし、Nelsonらのこの概念も、言葉による語り合いを最重要視している点で、注意が必要かもしれない)。Chapman (1988)に従うならば、発達の筋道は、すでに乳児期から、特定の言語や社会文化的な環境など相互に異なる心の共同体から始まっている。そこでは、人の行為や言説の何に注目し、それをどう言葉で説明するのか(あるいはしないのか)といった意味づけが互いに異なっている。発達とともに、つまり親と周囲の大人、子ども同士のやりとりを通じて、特定の社会文化的、言語的な心の共同体に子どもが参入し組み込まれていくほど、その筋道間の距離は離れていく。また筋道内での発達は、初期状態からの距離、すなわち特定の心の共同体への参加の熟達度として捉えることができる。

そうした発達の筋道は、いくつかの分析レベルからなる重層的なものだと考えられる。例えば、言語あるいは比較的大きな文化圏を単位としてそこに生活する人々の常識心理学 (folk psychologies) のレベルや、同一言語・文化圏内の地域や階層などによる相互補完的あるいは相互独立的な多様性、ならびに心に関する意味内容自体の歴史の変遷(エスノ心理学 [ethnopsychologies]; 小嶋, 2009) など、それぞれ異なる分析レベルが想定できる。

6.2 対人認知あるいは心の理解の重層的構成

さらに心の理解と「心の理論」研究の問題は、冒頭で述べた心の概念それ自体に対する認知心理学という科学的前提、この前提に立った心の理論研究の主流派者たちがもつ発達の考え方への前提、そしてこうした学問的心理学(小嶋, 2009)の背後にある恐らく欧米に固有(indigenous)な常識心理学やエスノ心理学的な前提(Lillard, 1998)に二重、三重に規定されている。もとより、こうした言語、社会、文化の発達への重層的でかつ相互依存的、相互规定的な影響を一括りに論じることとはできない。また筆者のように、発達へのこうした言語的、社会文化的な影響に無知なまま、欧米にindigenousな暗黙の前提に無自覚に乗って苦しむ場合もある。さしあたって研究者に必要なのは、取り組んでいる問題と自らの分析レベルが

どこにあるのかについて、自覚的になることであろう。

心の理論獲得のリトマス試験紙と言われてきた誤信念課題達成だけをとって見ても、欧米でも、母親を含む大人や子ども同士のやりとりと関連した大きな個人差がみられる(内藤, 2007に展望)。また少なくとも日本の子どもの誤信念課題の達成様相(Naito & Koyama, 2006)も、他の心の理論課題との相対的な達成順序(東山, 2007)も、欧米の報告とは大きく異なっている。さらに日本でも欧米でも誤信念課題の異なるバージョン間や他の心の理論課題との関連性は多くの場合非常に低く(例えば, Hughes, 1998; Naito, 2003), 誤信念理解を限定的な認知能力として見ても、他機能(例えば実行機能や自己体験の意識)との関連性も日本人では一貫しない(Naito, 2003; 小川・子安, 2008; 寺地, 2007)。こうした知見を冷静に重ね合わせれば、誤信念課題や心の理論課題が心の理解のリトマス試験紙になりえないことは明らかである。誤信念理解は、前段階とは不連続な概念変化の飛躍を表すわけでも、いかなる文化・言語環境でも同一な発達軌跡を反映するわけでもない。ましてや、その達成が心の理解の最終到達点ではありえないのである。

心の理解とその発達の变化を説明する作業は、ある特定の分析レベル(視点)を取ったとき、言語・社会文化的なあるいは歴史的な心に対する理解の複数の枠組み間において何が同じで何が違うのか、どのようになぜ違うのかを地道に検証していく以外に方法はない(東, 2008; 小嶋, 2009)。この方法には、これまでのように狭く限定的な認知能力としての心の理論課題だけではとうてい不十分である。心の理解に関連する問題群は、愛着(遠藤, 1997; Takahashi, 1986)や自己と他者の関係のあり方(例えば, 北山, 1997), 感情・情緒的な表出と理解(例えば, Lewis, 1989), 心を表現する言語の形式と機能(例えば, Antonietti, Liverta-Sempio, & Marchetti, 2006; 嘉志摩・嘉志摩, 1997; Schwanenflugel, Martin, & Takahashi, 1999), 行為帰属の仕方(例えば, Lillard & Skibbe, 2010; Miller, 1984), 規範の概念と意識(例えば, Azuma, 2001), 自伝的記憶とその語り(Leitchman, Wang, & Pillemer, 2003; 内藤, 2008に展望)など、多岐にわたる。こうした問

題群は、これまで発達心理学者がそうしてきたように、“心の理論”という特定の領域を想定してそれだけを検討することへの限界を示している。“心の理論”と呼ぶものがあるとしても、それは、動機、感情、言語、規範概念と行為帰属などから恣意的に区別し、他とは独立に扱えるものではないからである。

例えば、誤信念課題は明確な自他区別が前提になっているという問題を1つ取って見ても、欧米から日本にもたらされてからたかだか150年ほどしか経っていない“自己”“個人”“社会”といった概念が、どれほど取り込まれ日本にindigenousな個人のあり方に融合されたのか、あるいは融合されていないのかという歴史的、相対的な視点(例えば, 阿部, 1999; 丸山, 1992; 養老, 2005)から、実証的に検討し直す余地があろう。その意味で上記の問題群は、心の理論がすでに現今の研究テーマとなっている神経科学、比較心理学、精神医学の学問領域をも遙かに超えている。母子やきょうだい間のやりとりについての縦断的研究、心的言語の獲得や理解など、心の理解をもっと広い発達研究として検証する必要性は他稿(内藤, 2007)で指摘した。しかし、心の理解研究には、子どもの発達にとどまらず、成人を対象にした言語心理学、文化心理学、社会心理学の問題領域や方法論との共同作業が不可欠である(例えば, 柏木・北山・東, 1997)。それだけでなく、文化人類学や社会学、思想、法、社会制度にまで及ぶ社会科学との連携による検討の必要も出てくるかも知れない。

問題は、少なくとも現在の所、日本からのこうした問題関心による発信が欧米のジャーナル共同体にほとんど届かない徒労感とどう闘うかである。そこには、欧米の発達心理学雑誌の多くの編集者と査読者がもつ堅牢な学問的心理学と欧米固有の常識心理学という壁が横たわっている。少なくとも日本(ひいては非欧米文化圏)の研究者が直面する徒労感ないしジレンマは、一方では、英語で欧米の雑誌に載らないと、そもそもデータの存在が認知されないということである。にもかかわらず他方で、欧米由来の概念とパラダイムから外れる研究成果(ある時代に非常に強固に機能しているパラダイムに反するデータ)は、欧米の雑誌に登載されにくい。このジレンマをどう乗り越え

ばよいのか。非欧米圏からの説得力あるデータ(例えば, Vinden, 1996)を発信していた Penny Vinden が, かつて“論文掲載は(査読者との)闘いよ(it's a fight)”と筆者に言ったことがある(彼女はその後, 残念にもこの闘いから身を引いてしまったが)。非欧米文化圏の中から独自のデータを提示しようとする者には, 欧米主流派に与する研究者には恐らく不要な, 独自の研究上の戦略や戦術が求められる。容易なことではないが, それでも, 日本発のデータと理論を提示してゆく必要がある。

文 献

- 阿部謹也(1999)「世間」論序説——西欧中世の愛と人格——朝日新聞社。(1992 原典初出)
- Antonietti, A., Liverta-Sempio, O., & Marchetti, A. (Eds.). (2006). *Theory of mind and language in developmental context*. New York: Springer.
- 麻生 武(1997) 乳幼児期の“ふり”の発達と心の理解 心理学評論, 40, 41-56.
- Azuma, H. (2001). Moral scripts: A U.S.-Japan comparison. In H. Shimizu, & R. A. Levine (Eds.), *Japanese frames of mind: Cultural perspectives on human development* (pp. 29-81). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 東洋(2008) 心理発達と文化——約40年の私的回顧——日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩(2008年版) Vol. 48, 225-247.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Carpendale, J. M., & Chandler, M. J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Development*, 67, 1686-1706.
- Carpendale, J. M., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79-151.
- Chapman, M. (1988). Contextuality and directionality of cognitive development. *Human Development*, 31, 92-106.
- Chapman, M. (1991). The epistemic triangle: Operative and communicative components of cognitive competence. In M. Chandler & M. Chapman (Eds.), *Criteria for competence: Controversies in the conceptualization and assessment of children's abilities* (pp. 209-228). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chapman, M. (1999). Constructivism and the problem of reality. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 31-33.
- Doherty, M. J. (2009). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. Hove, UK: Psychology Press.
- 遠藤利彦(1997) 乳幼児期における自己と他者, そして心——関係性, 自他の理解, および心の理論の関連性を探る——心理学評論, 40, 57-77.
- Frith, U. (2004). Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 672-686.
- Gardner, H. (1985/1987). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books. 佐伯 胖・海保博之(監訳) 認知革命——知の科学の誕生と展開 産業図書.
- Gopnik, A., & Wellman, H. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind and Language*, 7, 145-171.
- Happé, F. G. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Harris, P. (1991). The work of imagination. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind* (pp. 283-304). Oxford: Blackwell.
- Harris, P. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 7, 120-144.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (2002). Domain-specific constraints of conceptual development. In W. W. Hartup, & R. K. Silbereisen (Eds.), *Growing points in developmental science: An introduction* (pp. 123-142). New York: Psychology Press.
- 波多野諠余夫・高橋恵子(1997) 文化心理学入門 岩波書店.
- Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A. (Eds.) (1994). *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Hobson, P. R. (2002). *The cradle of thought: Explorations of the origins of thinking*. London: Macmillan.
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 233-253.
- 乾 敏郎・永井知代子・小川健二(2010) 認知発達の神経基盤——生後9ヶ月から2歳まで——心理

- 学評論, 53, 169-195.
- 嘉志摩佳久・嘉志摩江身子 (1997) 日常的心理概念
 柏木恵子・北山 忍・東 洋(編) 文化心理学 ——
 理論と実証 —— (pp. 240-260) 東京大学出版会.
- 柏木恵子・北山 忍・東 洋 (1997) 文化心理学 ——
 理論と実証 —— 東京大学出版会.
- 木下孝司 (2005) “心の理解” 研究の新しいかたち
 遠藤利彦(編著) 発達心理学の新しいかたち (pp.
 161-185) 誠信書房.
- 北山 忍 (1997) 自己と感情 —— 文化心理学による問
 いかけ —— 共立出版.
- 小嶋秀夫 (2009) 文化と人間発達を歴史的視点から考
 察する 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩
 (2009年版) Vol. 48, 267-293.
- Leitchman, M. D., Wang, Q., & Pillemer, D. B. (2003).
 Cultural variations in interdependence and autobiog-
 raphical memory: Lessons from Korea, China,
 India and the United States. In R. Fivush, & C. A.
 Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the
 construction of a narrative self: Developmental and
 cultural perspectives* (pp. 73-97). Mahwah, NJ:
 Lawrence Erlbaum.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation:
 The origins of “theory of mind.” *Psychological Re-
 view*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M. (2005). Developmental parallels in under-
 standing minds and bodies. *Trends in Cognitive
 Sciences*, 9, 459-462.
- Lewis, M. (1989). Cultural differences in children’s
 knowledge of emotion scripts. In C. Saarni & P. L.
 Harris (Eds.), *Children’s understanding of emo-
 tion* (pp. 350-373). New York: Cambridge Uni-
 versity Press.
- Lillard, A. S. (1998). Ethnopsychologies: Cultural var-
 iations in theory of mind. *Psychological Bulletin*,
 123, 3-32.
- Lillard, A. S., & Skibbe, L. (2010). Theory of mind:
 Conscious attribution and spontaneous trait infer-
 ence. In R. Hassin, J. S. Uleman & J. A. Bargh
 (Eds.), *The new unconscious* (pp. 277-305). Ox-
 ford, UK: Oxford University Press.
- 丸山眞男 (1992) 歴史意識の「古層」 忠誠と反逆
 (pp. 293-351) 筑摩書房. (1972 原典初出)
- Miller, J. G. (1984). Culture and the development of
 everyday social explanation. *Journal of Personality
 and Social Psychology*, 46, 961-978.
- 明和政子 (2006) 心が芽生えるとき —— コミュニ
 ケーションの誕生と進化 NTT 出版.
- Naito, M. (2003). The relationship between theory of
 mind and episodic memory: Evidence for the
 development of autothetic consciousness. *Journal of
 Experimental Child Psychology*, 85, 312-336.
- 内藤美加 (2007) 心の理論研究の現状と今後の展望
 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩 (2007年
 版) Vol. 46, 1-37.
- 内藤美加 (2008) 時間の旅, “私の体験”, そして語ら
 れる文化 仲真紀子(編) 自己心理学 —— 認知心
 理学へのアプローチ (pp. 8-29) 北大路書房.
- Naito, M., & Koyama, K. (2006). The development of
 false belief understanding in Japanese children:
 Delay and difference? *International Journal of Be-
 havioral Development*, 30, 290-304.
- Naito, M., & Seki, Y. (2009). The relationship between
 second-order false belief and display rules reason-
 ing: The integration of cognitive and affective
 social understanding. *Developmental Science*, 12,
 150-164.
- 中野 茂 (1997) マインドの理論から心情共感論へ
 心理学評論, 40, 78-94.
- Nelson, K., Skwerer, D. P., Goldman, S., Henseler, S.,
 Presler, N., & Walkenfeld, E. F. (2003). Entering a
 community of minds: An experiential approach to
 ‘theory of mind.’ *Human Development*, 46, 24-46.
- 小川 絢子・子安増生 (2008) 幼児における「心の理
 論」と実行機能の関係性 —— ワーキングメモリと
 葛藤抑制を中心に —— 発達心理学研究, 19,
 171-182.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-
 old infants understand false belief? *Science*, 308,
 255-258.
- Pelphrey, K. A., & Saxe, R. R. (Eds.) (2009). Special
 section: Developmental social cognitive neuro-
 science. *Child Development*, 80, 941-1242.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational
 mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 六田晶子 (2010) 児童における気まぜ感情理解と2
 次の誤信念理解との関係 上越教育大学大学院学
 校教育研究科修士論文.
- Saxe, R., & Baron-Cohen, S. (Eds.) (2007). *Theory of
 mind (A special issue of Social Neuroscience, 1,*
 135-426). Hove, UK: Psychology Press.
- Schwanenflugel, P. J., Martin, M., & Takahashi, T.
 (1999). The organization of verbs of knowing:
 Evidence for cultural commonality and variation in
 theory of mind. *Memory & Cognition*, 27, 813-825.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994).
 Preschoolers can attribute second-order beliefs.
Developmental Psychology, 30, 395-402.
- Symons, D., McLaughlin, E., Moore, C., & Morine, S.
 (1997). Integrating relationship constructs and
 emotional experience into false belief tasks in
 preschool children. *Journal of Experimental Child
 Psychology*, 67, 423-447.
- Takahashi, K. (1986). Examining the strange situation

- procedure with Japanese mothers and 12-month-old infants. *Developmental Psychology*, 22, 265-270.
- 寺地泰裕 (2007) 幼児における抑制能力の発達および心の理論との関連 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- 東山 薫 (2007) “心の理論”の多面性の発達——Wellman & Liu 尺度と誤答の分析—— 教育心理学研究, 55, 359-369.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 321-347). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vinden, P. G. (1996). Junin Quechua children's understanding of mind. *Child Development*, 67, 1707-1716.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- 米高睦子 (2006) 幼児・児童における解釈理解の発達——刺激の多義性による解釈多様性と好みによる嗜好多様性との比較 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文.
- 養老孟司 (2005) 無思想の発見 筑摩書房.

— 2011. 5. 27 受理 —