

# 幼児は自己や他者，その「心」をいかにして とらえるようになるか

野 田 淳 子

This review focused on how young children understand self and others and it's mind. It is generally believed that awareness of the mind of the self and others is established and rapidly develops in early childhood. Young children gradually construct their understanding of their own self through interactive experiences with others. Through a past individualistic or cognitive approach, it is generally thought that young children can be self-reflective but infer the minds of others through observing behaviors. This kind of research focused mainly on how young children start to understand Me-self. It is argued, however, that this concept needs to be reconstructed by recent research on relational developmental systems approach. Further research is needed to examine the integration of both approaches to fully understand their own and other's minds through interaction within close relationships.

## 1. はじめに

乳幼児期は，自他やその「心」についての理解が芽生え，急速に発達する時期である。子どもは誕生時より，様々な出来事を他者との関わりにおいて経験するなかで，自分とはどのような存在で，自分と関わる他者とはどのような存在であるかについての理解を形成していく。遡れば哲学的な論考にも及ぶ自己理解の研究では，誕生時からある「知る者」としての主體的な自己（I-self）に加えて，生後1年半を過ぎる頃までに「知られる者」としての客體的な自己意識（Me-self）が出現し，言語的・認知的にも自分自身を対象化して捉えるようになると考えられてきた（James, 1980；Harter, 2012；岩田, 2001）。さらに，自分は「どんな者であるか」を言語的に記述する手法を用いた研究によれば，自己理解の内容は幼児期後期までに，身体的属性や心理的属性など多岐に渡って展開されるようになり（Damon & Hart, 1988），人格特性（以下，特性と略す）への言及も見られるようになるという（佐久間・遠藤・無藤, 2000）。これに対して他者の心の理解は，長らく“心の理論”

幼児は自己や他者、その「心」をいかにしてとらえるようになるか

をはじめとする実験的な研究を中心として進められてきた。なかでも、心の理論獲得の「リトマス試験紙」とも呼ばれる誤信念課題 (false belief task) は、人は現実そのものとは異なる誤った信念を抱く可能性があることを理解できるか否かを実験的に検討する課題であるが、その通過率は4歳を境として5歳以降で急上昇するという。ゆえに、人の言動の背景に目に見えない「心 (欲求・願望・意図・信念など)」を想定し、それに基づいて自他の言動を解釈し予測する能力は、幼児期後期にかけて獲得されると考えられてきた。また、幼児にとっては難しいとされてきた特性の理解も、架空の他者の特性推論に関する行動予測法を用いた実験的な検討によって、提示された特性情報と一致した方向での行動予測が可能になるだけでなく (清水, 2000)、動機や期待、情動についても予測できるようになることが見いだされている (Heyman & Gelman, 1999)。このように、自己理解と他者理解の研究はそれぞれ別個の領域で行われてきたが、にも関わらず、いずれも幼児期後期にかけて自他の心的側面についての理解が深まり、特性についての理解も芽生えるとの見解が導かれてきた。

しかしながら、近年、乳児期のメンタライジング (mentalizing) 能力、すなわち自他の言動をその心的側面に関連づけて理解し、推論する能力の検討が盛んに行われるようになり、その萌芽は既に乳児期初期の社会的知覚にあるとする見かたすらある (板倉, 2007)。乳児がより年長の子どもや大人と同じ意味で他者の心を理解しているか否かに関しては議論の余地があるものの、こうした研究は「心」に関わる人間の普遍的な認識能力に関して、その言語的な「表象」を対象として脱文脈的で統制された実験等の手法によって検討する、これまでの認知科学が前提としてきた研究パラダイムに大きな疑問を差し挟む結果になったといえよう (内藤, 2016)。特に、幼児期は赤ちゃんから子どもへの重要な移行期であるにも関わらず、大人へと至る発達的变化ばかりが検討され、乳児期の対人理解との連続性や変化という視点からはほとんど検討されてこなかった。加えて、先に述べたような自己理解の記述的研究には長い歴史があり、自己理解における他者の存在は重視されてはいるものの、その他者自体をどう理解しているかといった問題との兼ね合いは、愛着理論を除いてほとんど考慮されてこなかった。したがって、自己理解と他者理解は乳児期早期から相互に影響し合って発達することが暗黙のうちに想定されてはきたが、両者の在りかたやその発達を、同じ研究パラダイムにおいて比較・検討する研究は極めて少ないという現状がある。このようなことから本論では、まず従来の認知的な対人理解の発達の研究という文脈において、乳幼児期の自己理解がその記述的研究においてどのように検討されてきたかを、主として Harter (2012) のレビューに基づいて概観する。そのうえで、近年注目される、乳幼児早期からの対人理解の発達に関わる研究の理論的背景、すなわち関係論的発達システム (relational developmental system) アプローチの観点から、従来の自己理解の発達に関わる研究の枠組みの効用と限界について検討する。これらの議論を踏まえて、幼児期後期において自他の心、とりわけ幼児には難しいとみなされてきたその特性に関わる理解がいかに芽生え、発達

するかをとらえていくうえで、今後検討すべき方向性と課題について論じることとする。

## 2. 自己 (Self) の芽生え—乳児期の自己理解の発達

欧米を中心とする従来の研究においては、自己意識 (consciousness of self) の発達が第一とみなされ、それがいかにして出現し、発達していくかについては数多くの研究や理論がある。初めて自己 (Self) とは何かを心理学において定式化した James (1890) は、自己 (Self) を主我 (I) と客我 (Me) の2つの側面からとらえた。主我とは考え、行動する主体 (agency) としての自己 (subjective self) であるのに対して、客我とは考え、知られる対象 (objective self) としての自己である。後者は、身体や所有物などの物質的自己 (physical self)、関わる人達が自分に対して抱くイメージとしての社会的自己 (social self)、意識状態や心的能力・傾向総体としての精神的自己 (spiritual self) という、3つの構成要素から成るとされる。誕生直後は他者が未分化で区別されていないとの見方<sup>1)</sup>もあるが、近年では誕生時から、いわば感覚的・主観的な自己は存在すると考えられるようになってきた。例えば Neisser (1988) は物理的環境での相互作用において生じる発動主体としての自己の感覚を生態学的自己 (ecological self)、他者とのやり取りのなかで感じる発動主体としての自己を対人的自己 (interpersonal self) と呼んだが、これら発達早期に出現すると仮定される「今ここにいて、周囲の物や人と相互作用する主体 (agent) である」といった主観的な自己は、James の主我を環境や対人関係との関わりから捉えたものと考えられる (佐久間, 2006)。感覚や運動を通して自分の身体や環境と活発にやりとりをし、記憶することは誕生前の胎生期からある程度は可能であるという近年の知見を考慮すれば (Music, G. 2011), 誕生時からある種の感覚的・主観的な自己の感覚が存在するという見解が導かれるのは妥当であろう。

そうした発達初期の感覚的・主観的自己において、周囲の他者とのやりとりのなかで認知や言語をはじめとする表象能力が発達することによって、いわば内省を通して概念化された自己の客体的側面 (客我) が出現する。Neisser (1988) によれば、現在の自己の経験を越えて過去や未来に拡張された自己 (extended self)、自分の意識経験が自分だけのものであるという私的自己 (private self)、経験や知識を通して概念化された自分に関する信念やイメージなどの概念的自己 (conceptual self) が現れる。こうした客我の出現には、他者との関わりが不可欠である。古くは象徴的相互作用学派 (symbolic interactionist) の Cooley (1902) が他者の目に映る自分としての鏡映自己、Mead (1934) が一般化された他者 (generalized self) の立場からみた自己について述べたように、周囲の他者との相互作用のなかで他者の視点から自分自身を捉え、相手が期待する役割を自ら取り込み、そうした経験を通して人から見た自身についての意識 (客体的自己) が作り出されると考えられてきた。

幼児は自己や他者、その「心」をいかにしてとらえるようになるか

このように、「内なる他者の目で自分を客体的に見つめる（遠藤，1997 p.63）」再帰的な意識として客体的自己をとらえると、その出現時期については定義によっていくつかの立場があるものの（Lewis, 1991; 1995）、3項関係<sup>2)</sup>が成立する生後8～9ヶ月を始まりとする見解が有力である。岩田（2001）によれば、3項関係を理解できるようになることは、「自分には自分の、相手には相手の興味・関心といった主観性があることへの気づき、そして体験の場においてそれぞれの関心が向かう事象をお互いに共有し合えることの気づき」が成立することであり、「自己を折り返す」という表現を用いて、表象化された自己の現出が論じられている。遠藤（1997）によれば、この時期はTrevvarthenら（1978）が「第二次間主観性（secondary intersubjectivity）」と呼ぶ、共同注視（Joint attention）<sup>3)</sup>や社会的参照（social referencing）<sup>4)</sup>、模倣学習（imitation learning）が見られるようになる時期と一致している。また、Tomasello（1993）は“生後9ヶ月の奇跡”と呼ぶこの時期以降、他者“から”学ぶことのみならず、他者“を通して”学ぶことが可能になるという。Lewis（1991, 1995）のように、「自分が知っているということを、知っている（knowing I know）」ことを認識する生後2年目の半ば以降にならないと客体的自己は生じないとする見解もあるものの、客体としての自己への気づきは遅くともこの頃までには芽生えたと考えられている。

### 3. 幼児期の自己（Self）に関する記述的研究

言語報告が可能になってくる幼児期以降の自己の発達については、自己に関するインタビューといった手法を中心とした、自己理解についての数多くの記述的研究がある（Harter, 1999; Damon & Hart, 1988）。なかでもHarter（1999; 2012）は、James（1980）にはじまる自己の発達の研究を、自己表象が認知的にいかに構築されるかという観点から、Damon & Hart（1988）の自己理解モデルやFisher（1980）らの自己表象の認知発達モデルをはじめとする近年の実証研究を引用し、幼児期以降の自己表象の年齢による標準的発達、およびそこに歪みをもたらす認知的・社会的要因について論じている。彼らは子ども時代（childhood）を以下の3つの時期、幼児期を（1）ごく初期（2～4歳）すなわち幼児期前半と（2）初期から中期（5～7歳）すなわち幼児期後半に分け、さらに児童期初期へと続く（3）中期から後期（8～10歳）続く時期に分けて検討している。本論では彼らのモデルに依拠しながら（Table 1）、幼児期の前半（2～4歳）から後半（5～7歳）にかけて、4歳を境として自己理解や自己表象がどのように変化・発達していくのかを概観する。

トドラー期（生後1歳半以降のよちよち歩きの時期）はマークテスト<sup>5)</sup>の通過に代表されるように、観察者としてのI-selfだけでなく観察される対象としてのMe-selfにも気づき、自己言及的・自己参照的な属性や行動を言語化できるようになる。名前や身体的外見のみならず、活動やスキルに基づく自己の認知的・身体的コンピテンス（例：「ぼくは〇〇を知って

Table 1 自己表象の標準的な発達の変化 (Harter, 2012)

年齢期間	顕著な内容	構造／組織化	価値／正確さ	比較の性質	他者への敏感性
子ども時代のごく初期 (2～4歳)	具体的で、目に見える特徴：能力、活動、所有物、好みといった単純で分類的な属性	孤立した表象：一貫性や、調和に欠く；全か無かの思考	非現実的に肯定的、現実自己と理想自己を区別できない	直接的比較はない	大人からの反応（褒美、非難）への予期；他者の外的な基準に合っているかどうかという基礎的な評価
子ども時代の初期から中期 (5～7歳)	洗練された分類的属性；特定の能力への焦点化	表象間の基礎的な結合；典型的な対立する属性の結合；全か無かの思考	典型的に肯定的；不正確さが持続	年少の頃の自己と時間的な比較；公正さを判断するための同輩との比較	自己を評価するものとしての他者の認識；他者の意見の初期的な取り入れ；他者の基準が行動を統制する際のガイドとなる
子ども時代の中期から後期 (8～10歳)	能力や対人的特徴に焦点化された特性ラベル；仲間との比較による査定；肯定感(worth)についての全般的評価	複数の行動を包含するより高次の一般化；対立する属性を統合する能力	肯定・否定の両面の評価；正確さが増加	自己評価のための社会的比較	自己のガイドとして機能するようになる、他者の意見や基準の内化

注) 佐久間 (2006) を改変

いる)」についても、語り始めるようになるのである。しかし、自己を描写するための属性は非常に具体的で、観察可能な認知表象に基づいているという。Damon & Hart (1988) は、幼い子どもは自己を身体的・行動的・社会的・心理的など多面的に捉えるものの、それらをバラバラの分類的属性としか理解できなとし、こうした年少児の自己を“カテゴリーの自己”と名づけた。Fisher (1980) によれば、それらは「目が青い」といった「単一表象 (single representations)」と呼ばれる最初の段階の認知構造を有しているが、複数の単一表象を統合して一貫した自己像を描くことは、認知的な制約のためにまだ難しく、自己表象は互いに極めて分離された状態にあるという。

それが幼児期後期になると、ばらばらだった概念を相互に調整する基本的な能力が芽生える。Fisher (1980) はこれを、表象を相互に“mapする”能力すなわち「表象マッピング」と呼ぶ。例えば、「走るのやジャンプ、登る、投げるのが上手」「文字や奇数を知っている」

幼児は自己や他者、その「心」をいかにしてとらえるようになるか

など、数々のコンピテンスを結びつけてカテゴリー、もしくは表象的なセットを形成することができるようになるという。また、長短など対照的な形態をリンクさせ、自他の記述においても“good (良い)”と“bad (悪い)”を対比するなどが見られるようになるが、対比的構造は望ましい属性と望ましくない属性を過度に分化させるという形態であるのが典型的である。したがって、“私は良い子であるがゆえに、悪い子ではありえない”といった全か無かの白黒思考であり、賢い (smart) と愚かな (dumb) といった異なった属性を統合し得ず、内容はポジティブに偏る傾向がある。同じ原理は情動に関する理解にも適用されるものの、嬉しい (happy) と悲しい (sad) といった対照的な価値 (valence) の情動はいまだ統合できず、同じ感情価の表象セットを有するのみである。ゆえに、仮に賢い (smart) あるいは愚かな (dumb) といった言葉を使ったとしても、特性 (trait) すなわち高次の一般化を意味しているわけではないという。

また、幼児期前半の自己評価は非現実的に肯定的であり、不正確であることに気づいていないがゆえに、自らのパフォーマンスについて過大評価する楽天主義 (optimism) と呼ばれる傾向が見られる。これは別の認知的限界、すなわち他者との社会的比較 (social comparison) の欠如から生じているという。時間的比較 (temporal comparison) は見られるようになるが、現在のスキルはそう遠くない過去のスキルを越えているといった、単純な対比に基づくものである。さらにまた、幼い子どもは自己中心性によって視点取得能力を欠いているために、重要な他者が自分に向ける意見を知覚し、取り入れることができない。自己評価が正確でないもう一つの理由は、「良い (nice)」と「意地悪な (mean)」といった、対立する感情価の属性を所有しうることを認識できない点にある。そのために全か無かの思考となり、結果的に自己評価の全てがポジティブな評価となる傾向がある。ただし、こうした肯定的な自己についての見かたは、動機づけ的な要因や情緒的なバッファとして機能するなど、幼い子どもの発達に貢献しうるといふ面もある。

幼児期後半になっても、自己表象は非常にポジティブで、子どもたちは自身を過大評価し続ける。いまだ社会的比較情報を利用するための能力に限界があるため、自らのコンピテンスを客観的に評価することは難しく、非現実的である。しかし、幼い子どもは社会的比較情報を、年長児のように自己評価のために用いるというよりも、むしろ自分たちがフェアな報酬を分け合っているかどうかや、課題要求についての情報を得るために、他者のパフォーマンスに興味を持つ。Ruble & Frey, (1991) によれば、同年代の子どもとの個人差の比較よりむしろ、この段階の子どもたちは時間的比較 (例：自分が小さかった時よりも、今どうできるようになっているか) や、年齢的な規範に注目しがちだという。

しかし同時に、この年代の子どもは他者、とりわけ親や先生など社会化の主体 (agent) が、彼らや彼らの行動に対して特定の視点を持つことに気づき、他者は活発に自己を評価するということに気づくようになる。だが、視点取得の欠如と自己中心性があるために、そ

うした評価を自己の属性 (attribute) に関して独立的に適用することはできない。そうした認知的制約のために、この年代の子ども達は自己に関する全体的な価値 (特に、言語化しうる全般的な自尊心あるいは自己価値の表象) の概念を作り出すことができない。重要な他者の評価には気づくようになるものの、彼らの自己概念全体について、global な評価 (全体的な自尊心) という形態での他者の態度を内面化するのに必要な、視点取得能力は有していないからである。その一方で、社会化の主体が自分に何を期待しているかを把握できるようになるにつれて、他者の視点は“自己ガイド”として機能し始め、子どもが自分の行動を制御し、ポジティブな自己評価を促進するような行動を選択する手段となる。

しかしながら、この年代の子どもに自尊心が無いというわけではない。幼児期前半の子どもの自尊心は「自信 (confidence)」として行動面で現れるが、全体的な自尊心として測定された変数の高低とは必ずしも関連しないだけである。この「自信」は年齢水準に応じた、標準的で健康なナルシズムでもある。親が乳児の欲求に適切に応じることによって育まれるナルシスティックな幻想は、それが乳児の欲求と重要な他者の承認に見合った適切なものである限り、自己に関する肯定的な感情の発達にとって重要な先行因となる (Kohut, 1977; 1986, Erikson, 1963)。これは、愛着安定型の子どもは親から愛情を受けていることがわかっているために (例:「お母さんは僕を愛してくれる」「美味しいご飯を作ってくれる」など)、それが後の高い自尊心の先行因となるという知見に通じるものでもある。幼い子どもが受け取った言語的シグナルが、後に続く全般的な自尊心の概念レベルの場 (stage) を設定するのである。注目して欲しいといった標準的なナルシズムは、幼児期後期でも依然として続くが、子どもが他者の社会的反応により気づくようになるにつれてナルシスティックな要求はしだいに緩和され、より意識的な顕示欲 (exhibitionism) が見られるようになる。つまり、子どもの「褒められたい」という子どもの欲求が、「よくできたね」といった愛情のお返しのような互恵性 (reciprocity) の感覚を伴うようになるにつれて、両親を喜ばせたい、見ていてくれて嬉しいといった気持ちとのバランスが取れるようになる (Kernberg, 1975)。

このように考えると、全体的な自己概念を構築するうえでも、ナラティブは重要な役割を果たすと考えられる。Nelson (2003) は、子どもが社会化のエージェント (概して親) と自分の経験について語るというプロセスを通してこそ、しだいに自伝的記憶すなわち表象的自己が構築されると述べた。これは単に自己を経験するだけ、もしくは単に行為における自己 (self-in-action) を経験するだけでなく、概念的自己をも経験する機会だからである。自己を物語ることを促進するナラティブは、生じつつある子どもの自己理解が、時間を越えた自己の連続性や一貫性を備えた自伝的記憶 (パーソナル・ヒストリー) を確立するよう導く。幼児期後半になると、子どもたちは自らの自伝的なストーリーというナラティブの構築において徐々に積極的な役割を取るようになり、ナラティブは self-agency の感覚をよりいっそ

幼児は自己や他者、その「心」をいかにしてとらえるようになるか

う色濃く反映するようになる。しかしながら、親は依然として編集者のような役割を担う。

アタッチメント理論の観点からナラティブを研究した知見によれば、精緻化された言語記述を用いる母親を持つ愛着安定型の子どもは、テーマが緊密に結びつき一貫した、より独立した自伝的記憶を後に生成するようになる (Reese, 2002)。また Newcombe と Reese (2004) の長期縦断研究によれば、生後 19 ヶ月の時点で愛着安定型だった乳児の母親は不安定愛着型の乳児の母親と対照的に、内的状態語や情緒的な強調といったより評価的な用語を用いて語る傾向があり、愛着安定型の乳児は不安定型の乳児よりも、そうした評価的な用語を後の時点 (25・32・40・51 ヶ月) を含む 5 時点の全てで用いるようになったという。アタッチメント理論の見地によれば、養育の実践が感性を欠き、応答性が一貫せず、不安定な愛着スタイルを導く虐待的な形態が続く程度に応じて、子どもの自己の発達にネガティブな影響を与え続ける。加えて、子どもたちは今や不適切さの感覚や好ましさの欠如について言語化できるようになるため、親などの養育実践による影響は増大する。愛着理論家の Bowlby (1973, 1988) は、自身や他者との率直で開かれたコミュニケーションだけでなく、親子関係の質に関しても重きを置いているが、そこでの対話において情緒的・心的用語は極めて重要である。Bowlby はとりわけ養育者の意図的なミスコミュニケーションに関心を持っていたが、それは子どもが自他のワーキングモデルを構築しようとする試みにおいて混乱し、モデルを組織化しえないといった決定的な帰結をもたらすことを観察していたからである。

しかしながら、不安定な愛着スタイル (回避か抵抗) は、必ずしもそれだけで直接的に病理的な結果をもたらすわけではない。むしろ、アタッチメントスタイルは他のリスク要因 (例: 乱暴で効果的でない子育て、家族のストレスやトラウマ、道具的リソースや社会的サポートの欠如など) との相互作用や結合によって、病理的な疾患を引き起こす。アタッチメント理論に関する最近レビューでも、発達初期の愛着スタイルは必ずしも続く発達期に持続するとは限らないし、関連する作業モデルは必ずしも時間を超えて普遍であるとは限らないという見解が示されている (Bretherton & Munholland, 2008; Thompson, 2006)。そこにはまた、複数の予期せぬ要因 (例: 両親の離婚や病気といったストレスや兄弟の誕生といったライフイベント) が関わってくるのであり、養育者の感性の質の変化が愛着の安定性地位の変化の予測因となり、それが結果的に自己のワーキングモデルの変化をもたらすこともある。

ゆえに、例えば虐待といった極端なハイリスクによる愛着不全が、歪められた自己概念を形成する場合もある。幼児期の子どもは自己 (Me-self) を全面的に良いもの (good) としてポジティブにとらえる傾向があるが、虐待を受けた子どもは、自己を全面的に悪いもの (bad) としてとらえる。また Briere (1992) によれば、虐待的な関係性は、被害者の I-self プロセスに関わる自己意識の欠如と関連する。虐待を受けている子どもは、外的な脅しをす

る他者に対して注意を維持しなければならないため、そこでエネルギーを消耗してしまい、自己意識を形成するという発達課題から焦点が逸れてしまうという。これを支持する知見として Cichetti やその共同研究者たちは (1989, 2004, 2006) は、虐待された子ども (30-36 ヶ月例) は、虐待と無関係な安定型愛着の子どもよりも、特にネガティブな内的感情や心理的反応に関する内的状態語への言及が少ないことを示している。Harter (2012) によれば、I-self の主要な課題のひとつである、内的状態や感情についての言語的意識を妨げる防衛的プロセスが虐待された子どもにおいて駆動することを意味しており、そうした自己意識の欠如は、ナラティブによって自伝的記憶を発達させる能力とも関わってくる。

最近の研究では、虐待を受けた子どものナラティブは虐待されていない子どもと比較して、よりネガティブな母親表象と自己表象を含むことが示されており (Toth, Cicchetti, Macfene, Maughan, & Vanmeenen, 2000), そのナラティブは一貫性を欠いていて、表象されている自己はより断片的であるという (Cicchetti & Toth, 2006; Crittenden, 1994)。より年長の子どもに関しては、自己の構造 (化)、特に特性ラベル (行動的で分類的な自己の属性を統合する一般化をあらわす) に関しては、彼らの年齢レベルに合った形で単純に教え、足場をかけるといったことができないことを、Harter (2012) らは臨床的な介入を通して学んだと述べている。このような子どもたちは、自分の経験したことを親と語るといった経験が極端に少ないため、まずもって構築されるべき自己の属性をほとんど持ち合わせていないのである。

言語的に自伝的な自己の感覚、過去のライフストーリーに関するナラティブ (未来への示唆を含む) を言語的に表現することができるようになる児童期中期になると、養育者が子どもの自伝的ナラティブもしくは自己のストーリーの構築を適切に援助し得ないことによって生じる貧弱な自己 (impoverished self) と呼ばれる様相はよりいっそう明確になる。子どもが将来の夢を表出できなかったり、自らの能力をポジティブに述べられなかったり、達成におけるプライドを表出することができないことは全て、自己発達の精神病理的な歪みを反映する症状として、臨床的な介入を必要とする深刻な赤信号だという。そうした幼児期のプロセスは、偽りの自己 (false-self) の行動発達にとっての舞台を提供し続ける。言語の出現は、それを通して子どもが自身の経験を偽ることができる、言語的な伝達手段を提供するからである。

慢性的で深刻な虐待の場合、“解離 (dissociation)” という主要な対処法略によって、子どもはトラウマティックな出来事を認知的に意識の外に押し出そうとして過度にストレスフルな経験から自己を切り離そうとする (Herman, 1992 ほか)。そうした虐待が子どもの頃に発生した場合、それは自ずと認知的解離・分裂・断片化傾向を引き起こすのが通例であるという (Fischer & Ayoub, 1994)。また、この年齢の子どもは意識的に「自分が全部悪い (all bad)」と考える全か無かの思考によって、自分に完全に欠陥があるとする結論を導きがち

幼児は自己や他者、その「心」をいかにしてとらえるようになるか

である。このことが自尊心の低下や絶望感、抑うつといった二次的な情緒的問題を招くのである。Briere (1992) の臨床ケースに基づく検討によれば、虐待を受けた子どもは初めのうち「私が悪いか、親が悪いか」と考えるが、権威的存在である大人（親）が、「虐待は子どもが悪いことをするせいで、子どもの行為に非がある」という結論を導く権利を常に行使し、繰り返し侮辱すると、本質的に自分が悪だという感覚を子どもたちにもたらすことになる (Cicchetti & Toth, 2006)。このようにして、虐待を受けた子どもたちは自分を侮辱するようになる (Herman, 1992)。幼い子どもには自己中心性が備わっているため、また加害者の動機といった意図 (intention) よりも、虐待的な行動といった行為のほうに焦点化するため、虐待の原因は自分が悪いからだという結論に至る。その程度に応じて、真の自己 (true self) が有する属性を抑圧するのである。

#### 4. 乳幼児期の自己理解に発達に関する認知的な研究アプローチの効用と限界

このように、乳幼児期の自己 (Self)、その理解の発達に関する認知的な研究には長い歴史と変遷があるが、いずれも客体としての自己 (私) をどのように認識し始めるかに重きが置かれてきた。ここで浮き彫りにされているのは、誕生時から存在する感覚や運動の主体としての自己 (主我) が、何らかの要因によって、やがて対象化された客体的自己 (客我) としての側面をも備えるようになるという、自己理解の発達の道筋である。客我の出現に関わる要因としては、他者との相互作用、3項関係や記憶能力などの認知、言語をはじめとする表象能力や象徴機能の発達などの、複数の要因が考えられる。対象化された表象的な自己についての意識は当初から、身体的のみならず社会的など自己の様々な側面に及んでいるが、当初はばらばらの分類的属性としか理解し得ない。ところが幼児期後期になると、ばらばらだった表象を結びつけて表象的なセットを形成する能力や、対照的な形態を対比する能力などが現れる。しかし、いまだ異なった属性を統合して全体的な自己概念を構成することはできず、自己表象はポジティブに偏り、全か無かの思考になる傾向があるが、それはこの時期に特有の自信や健康なナルシズムとも関わっており、動機づけや情緒的な緩衝剤としての建設的な意味を持つ。表象化された自己はまた、子どもが自分の個人的経験について物語るといった、自伝的記憶に関わるナラティブの産出によって、意識的にも明らかになっていく。Nelson (2003) によれば、自伝的記憶にはパーソナル・ヒストリーを確立するというユニークな機能があり、それを通して時間を超えた一貫性を認識するようになるという。

このような、従来の自己理解の発達に関わる研究において見出されてきた発達のマイルストーンに関して、異論があるわけではない。その一方で、自分を意識することは、他者から「見られている」自分に気づき、対象化して理解することにほかならず、「見ている」他者を対象化して理解することと対を成していると考えると、対象化された客我 (Me-self) 出現

は対象化された他者 (others) の理解と無縁ではないと思われる。遠藤 (1997) も、「自己理解とは他者理解の何らかの介在, あるいは子どもによる他者理解なくしては, いかなる意味でも生じ得ないことである。そしてそこに, 自己理解と他者理解を本質的に絡み合ったプロセスとして見る価値, およびそれらを個々の子どもが享受する具体的な関係性の中に置いて見る価値がある (p. 63)」と述べている。

それにもかかわらず, そのような観点から乳幼児期の自己理解とともに他者理解を発達の検討する研究は極めて少ない。その理由として考えられることの一つに, 認知主義に由来する共通の前提がある。心の理解は個人の中に閉じた内省的な能力で, 他者の心は目に見えない不可知なものであって, 外側から第三者として行動観察をするなどの推論が必要であり, それは情動などを生じさせる身体や状況とは切り離されて脱文脈的になされるという前提である (内藤, 2016)。Carpendale と Lewis (2015) は, これを個人主義的ないしは二元論者 (individualistic, the dualist) のアプローチと呼ぶ。ここでは個人にのみアクセス可能な, 私的な心は誕生時から存在するとみなされ, 他者の心は個人が他者の身体と遭遇し, その心的状態について推し量らねばならないという問題が生じた時に, ある種の理論やアナロジーによって理解すると考える。これは哲学でも“他者の心という問題 (problem of other mind)”として知られ, 乳児の他者理解は表層的か深層的かといった問題設定が成り立つのも, こうしたデカルト的な分断機序に基づく前概念の反映だという。

しかしながら近年, こうした暗黙の前提を覆すような視点があらわれ, 自他の心的側面の理解がいかに発達するのかに関して議論が活発になっている (Carpendale & Lewis, 2015; 野田, 2017)。そこで注目されているのは, 「心」は必ずしも誕生時から存在し得ず, 他者とのやり取りといった社会的プロセスを通してこそ出現するという関係論的発達システム (relational developmental system) によるアプローチである。内藤 (2016) によれば, 理論やシミュレーションを用いるなど回りくどい推論をしなくても, 人の心は身体的・感情的に直接経験することが可能であり, 自他の相互主体的な共鳴関係のなかから自ずと立ち現れるとする現象学的な説明で, 人間は脳を含む身体や活動を通して環境やその意味を直接的に知覚する行為主体であるとみなす立場だという。しがたって, 人は誕生時からの他者を含む環境との相互主体的かつ情緒的・身体的なやりとりを通して, 自身の身体に根ざした1人称的自己意識と同時に, 2人称的他者意識を体得していくと考える (内藤, 2016; Reddy, 2003 ほか)。

近年, Reddy (2005, 2008) は, 発達早期の親子の相互作用を観察し, 自己意識的情動の兆候が既に生後1年目から認められると指摘した。例えば, shyness (他者から見つめられることを避けつつ微笑む) showing-off (他者からの注目を得るために, 自己の諸側面を際立たせる) といった自己意識的情動が, 乳児が他者から注目される場面で現れるという。これらは, 注目の対象となっている自己の見え (visibility) を調整しようとする行為であること

幼児は自己や他者、その「心」をいかにしてとらえるようになるか

から、他者意識 (other-consciousness) から生じる関係情動 (relational emotion) であり、こうした他者との活発で直接的な情動的関与においてこそ、自己の経験の知覚、すなわち自己意識が生じるという。自他の経験の知覚の間は浸透性の高く、自己意識とは初めは観念 (idea) ではなく情動 (emotion) であり、むしろ他者意識から生じるというラディカルな見解である。Reddy が心身二元論を批判しているのは、「物から人へ、感情から認知へ、自己像の形成から他者および社会的ルール理解へとというのではなく、それらの同時的・共時的関係の統合的な発達の把握を試みている (中野, 1997, p. 84)」からである。

## 5. 今後の研究に向けて：展望と課題

小松 (2012) は、子どもの自己の発達に関する諸研究を検討するうえでは「“自己”として概念化されているものが、どのような視点から、どのような方法を介して明確化されているのかを理解する必要性がとりわけ高い (p. 116)」と指摘する。このように、「自己」や「他者」、その「心」や「意識」の理解とは何か、それはどのように芽生え、発達するのかを検討する理論的な視点や方法が今、改めて問われていると言えよう。内藤 (2016) によれば、近年、対人理解は重層的になされるとの見方もある。例えば、二重システム説では、心の理論の誤信念理解の説明として、潜在的課題で要求される能力が依存する、自動的で認知的効率は良いものの柔軟性に欠けるシステムと、明示課題で要求される能力が依存する、言語や実行機能に関わるために発達も処理も遅いものの柔軟で認知的要求の高い心の理論システムという2つの異なったシステムが存在すると唱える (Apperly & Butterfill, 2009)。また最近では、相互作用による身体化や行為性に根ざす素早く直感的なタイプの対人理解と、心の理論など意識的な制御による推論を含むタイプの対人理解が重層的になされ、2過程の双方が排他的でなくむしろ補完的に協働すると想定する2過程説もあり、第三者的な視点を取る際の脳活動を検討するなど、その神経学的基盤に関しても根拠が与えられつつあるという。しかし、この2過程説にも、時代や文化といった巨視的な環境と行為者との相互規定性の問題など、未解決の課題があると内藤 (2016) は指摘する。求められているのは個人主義的二元論と関係論的発達アプローチの統合であろうが、そうたやすくは成しえない。

このような議論をふまえて、本論では、乳幼児期が自他の心をついかにして理解するようになるかを実証的に検討するために必要な視点について考えていきたい。重視すべきは、親しい他者との関係における自他やその心の理解を検討する、方法論的な枠組みを再考することであろう。中野 (1997) は、心の理論の研究が持つ理論的・方法論的問題として、“架空の”他者が“架空の”状況でどう振る舞うかを予測する課題は、「こうすれば、こうなる」という「物」に固有の論理的法則に関する因果関係の理知的理解を求めているのに対して、実際の人間関係においては「こうすれば、こうなる」というコードの意味は一度修得されたとし

ても、新たな生活の文脈のなかで絶えず再解釈されねばならない性質のものであるばかりか、冗談やふざけ合いなどの攪乱も含む親しい他者との日常のやり取りには、「こうしても、こうならない」といった予期に反する不合理なコミュニケーションがむしろ多用されると指摘する。だからこそ「他者の心の読み取り」が必要であり、他者の心的状態の理解は、親しい他者との関わりにおいて、すなわちその場の共感的関係の中で作り出され、有意味性を持ち、機能するものであると主張している。この点に関連する論考として、遠藤（1997）は「心の理論」を再考するレビューにおいて、友だちが「誰か」という問題によって他者の信念についての推測を変化させることを示唆する事例が3～5歳児で複数あったことを挙げて、実際の日常生活においては自他の振る舞いや内的世界を説明・予測するための基本的枠組みとして誰もが共通に持つ「一般法則」だけでなく、内的作業モデルのように個人化されて初めて意味を持つ「個別細則」としての心の理解をも適用させながら自他理解を行っているのではないかと述べている。

では、自他やその心の理解に関わる個々の経験に基づいた個別的・具体的な経験の記憶や知識や、一般的な経験としての記憶や知識は、どのような形で表象されるのだろうか。木下（2012）は、乳幼児期にかけての自他理解にはいくつかの段階があり、非言語的なものが言語的なものとなり、それが概念化していくといった単純な構図ではなくて、まずは経験が二重構造化していくような時期があり、それが再体制化されていくといった道筋をたどるのではないかと指摘している。すなわち、個別的なイベント（例：お母さんが怒った、友達と喧嘩したなど）の展開があった時に、内的ワーキングモデルが行為レベルで拡張・展開していく、いわば1～3歳代にかけて心の理解のためのデータがたくさん蓄積され、経験そのものが二極化していく。そして、日常的なレベルでは会話において使われている言語は、コミュニケーションのツール（手段）であると同時に、概念化していくための表象的な書き込みツールになっていく。書き込みが行われてくると、今度は効率的にそれらの事例をピックアップしていくような概念レベルでの変化がさらに生じるという形で、個々の経験に基づいた local theory（個別的な知識）は一般的な global theory になっていくのではないかと論じている。

このような観点から、幼児期の子どもの自他記述、ことに特性をはじめとする心的側面への言及について考えると、単なる行為や出来事への言及以上の、何らかの評価を伴ったワーキングモデルの展開と見ることはできるのではなかろうか。例えば、「昨日、お手伝いをした」時に「やさしい子」だと言われたといった言語的やり取りが、親子の間でなされたとしよう。そうしたエピソードは、「自分はお手伝いをした」という具体的なエピソードの記憶とともに、「お手伝いした自分は優しい」という行為レベルでのワーキングモデルが展開していく。さらに、Aちゃんが転んでしまった時に慰めたBくんに対して、先生が「やさしいね」と言っている場面を目撃したとすれば、「Bくんが転んだAちゃんを慰めた」といっ

幼児は自己や他者、その「心」をいかにしてとらえるようになるか

た具体的なエピソードの記憶とともに、「慰めるBくんは優しい」といったワーキングモデルが展開されていく。すると、蓄積する経験の記憶を効率よくソートし、ピックアップして活用できるようにするために、「助けるのは優しい」といった特性理解、一般化された概念レベルでの再体制化が生じる必然性が出てくるのではないだろうか。

こうした自他の心の理解は、あたかも「自然に」なされていくかのようにみなされがちであるが、先にも挙げた近年の愛着研究や虐待を受けた子どもに関わる研究を鑑みれば、必ずしも常にそうであるとは言い難いということは明白である。もちろん、安定的でない愛着や虐待的な関係性をもたらす養育者との関係性だけが、自他の情動をはじめとする内的状態へのアクセスが乏しいことや、そもそも自己の経験そのものへのアクセスが難しいといった状況を生み出す原因であるというわけではない。また、関係性の変化によって、自他やその心の理解の在りようは変化していく。しかしながら、感情的な意味の探索は、オープンなやりとりのなかで、子ども自身が主体性を発揮することによって可能になる。ApplemanとWolf (2003) は、感情に関する徒弟性 (emotional apprenticeship) という言葉を用いて、子どもの感情を調整する養育者の役割を指摘した。重要なのは、子どもが感情と向き合うことを助ける他者との関係性であり、ことに乳幼児期は関係性へのアクセスが限られているという意味でも、特定の養育者との関係性が与える影響は大きい。

実際のところ、自他の心をどう理解するか、特定の心の理解の遅早には、かなりの個人差や文化差があるとの指摘もある (内藤, 2016)。子どもが日常生活での母親とのやり取りにおいて、1歳代の終わりから5歳にかけて自他についてどのように語るかを綿密な観察によって縦断的に検討した坂上 (2012) の研究では、自他の特性への言及のみならず、その特性的な理解も、従来のインタビューや実験などの設定場面で特性理解を検討した研究よりも早い時期、すなわち4歳以前から認められることが示されている。例えば、3歳10ヶ月に見られた特徴的なエピソードとしては、母親の「A (対象児) は泣き虫だ」という言葉をきっかけに、Aは自己や複数の仲間に関して「笑い虫」「怒り虫」「戦い虫」など「～虫」という表現を用いて適切に、他児の情動的・行動的特徴を述べた事例が挙げられている。また5歳を過ぎると、ふざけて変な踊りをしてみせるAに「Aは、保育園では面白い子なんだよね」と言うと、「違うよ。一番面白いのはc、二番目がA、三番目がd」というように、以前の時期にAが述べていた各児 (人) の感情表出や行動的特徴と整合する形で語ったというエピソードが報告されている。これは、「面白い」という特性を有する程度には個人差があるばかりではなく、それを序論的にとらえる力が育っていることを示唆している。このように、4歳前後から特性的な表現が自分や仲間に関して用いられるようになるとともに、自他に関する特性的な理解も深まっていく姿は、Harter (2012) によるこの年代の発達像との乖離がある。すなわち、この年代の子どもの特性への言及はいわゆる特性という高次の一般化を意味しておらず、社会的比較が欠如しているために自らの自己評価は非現実的に肯定

的になるとの見解とは大きく異なっているのである。

このような乖離は、従来の研究が対人理解の「一般法則」を追求してきたがゆえの産物であり、坂上（2012）のように豊かな文脈や関係性において自他についてオープンに語れるという状況においては、特性に関する「個別細則」の理解の様相を垣間見ることができると言えるのではなかろうか。そればかりではなく、5歳以降になると、仲間のことを「意地悪だけど、優しいときもある」と述べるだけでなく、「いい子のときもあれば悪い子の時もある」自分のことを「ふつう」と述べるなど、正負相反する両面を併せ持つものとしての統合的な対人理解も可能になるという点も、Harter（2012）の見解とは大きく隔たっている。自己理解だけでなく他者理解や他者とのやりとり、その内容や情緒的な色合いにも併せて目を向け、対人理解に関する認知的な「一般法則」の評価のみならず、対人関係において機能する社会情緒的な「個別細則」の評価という観点から、乳幼児期の自他やその心の理解を検討していくことが求められていると言えよう。

#### 注

- 1) マーラーの分離・個体化モデル、ワロンの自我発達理論などが該当する。
- 2) 3項関係とは、物を介して他者に何かを伝えるだけでなく、他者から物を介して伝えられるメッセージを理解し、共有するために、自分—もの—他者を行き来させるような一連の関わりを成立させること。
- 3) 相手が注意を向けている対象と同じ対象に注意を向けたり、自分が注意を向けている対象に相手の注意を向けさせようとするような一連の行動で、これは他者が自分とは異なる心の状態（注意や意図）を持ちうることを理解し始めたことを現すとの見かたもある（坂上，2014）。
- 4) 見知らぬおもちゃや初めての人や場など、乳幼児がどのように評価し反応して良いかわからない場面に遭遇した時に、養育者がその状況をどう意味づけているかを知ろうとするべく養育者の表情を参照して、それを自らの行動の指針とするような振る舞い。
- 5) ルージュ・タスクとも呼ばれ、子どもに気付かれないように鼻の頭などに印（赤い口紅など）を付けておき、鏡を見せた時に子どもが印に気づいて触ったり落とそうとしたりするかどうかを観察することによって、身体的に対象化された自己理解を検討する課題。

#### 引用文献

- Apperly, I. A., & Butterfill, S. A. 2009 Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states? *Psychological Review*, 116, 953-970.
- Appleman, E., & Wolf, D. P. 2003 Emotional apprenticeships: The development of affect regulation during the preschool years. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur story stem battery and parent-child narratives*. New York: Oxford University Press. 182-200.
- Bowlby, J. 1973 *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic Books. (黒田実郎

幼児は自己や他者, その「心」をいかにしてとらえるようになるか

- (訳) 1991 母子関係の理論〈Ⅱ〉分離不安 岩崎学術出版社)
- Bowlby, J. 1988 A secure base. New York: Basic Books. (黒田実郎・吉田恒子・横浜恵三子 (訳) 1991 母子関係の理論〈Ⅲ〉対象喪失 岩崎学術出版社)
- Bretherton, I. & Munholland, K. A. 2008 Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp.102-130). New York: Guilford Press.
- Briere, J. 1992 Child abuse trauma: Theory and treatment of Lasting effects. Newbury Park, CA: Sage.
- Carpendale J. I. M. & Lewis, C. 2015 The Development of Social Understanding. In R. M. Lerner, L. S. Liben, U. Mueller (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science 7th Edition (Volume 2 Cognitive Processes, Chapter 10, 381-424)*, Wiley.
- Cicchetti, D. 1989 How research on child maltreatment has informed the study of child development: Perspective from developmental psychology. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 309-350). New York: Cambridge University Press.
- Cicchetti, D. 2004 An odyssey of discovery: Lessons learned through three decades of research on child maltreatment. *American Psychologist*, 59, 728-741.
- Cicchetti, D. & Toth, S. 2006 Developmental psychopathology and perspective intervention. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), & K. A. Renninger & I. E. Sigel (Vol. Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., pp. 497-547). New York: Wiley.
- Cooley, C. H. 1902 *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons. New York.
- Crittenden, P. M. 1994 Peering into the black box: An exploratory treatise on the development of self in your children. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Vol. 6. Disorder and dysfunctions of the self* (pp. 79-148). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Damon, D. & Hart, D. 1988 *Self-Understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Erikson, E. H. 1963 *Childhood and society* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Norton.
- 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.
- Fisher, K. W. 1980 A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review* 87, 477-531.
- Fischer, K. W., & Ayoub, C. 1994 Affective splitting and dissociation in anormal and maltreated children: Developmental pathways for self in relationships. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Vol. 5. Disorders and dysfunctions of the self* (pp. 149-222). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Harter, S. 1999 *The Construction of the Self: a developmental perspective*. The Guilford Press. New York.

- Harter, S. 2012 *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations* (second edition). The Guilford Press. New York.
- Herman, J. 1992 *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.
- Heyman, G. D., & Gelman, S. A. 1999 The use of trait labels in making psychological inferences. *Child development*, 70, 604-619.
- 板倉昭二 2007 「心」を理解する心：メンタライジングの発達（環境物理学-先端境界領域の創出へ向けて. 京都大学基礎物理学研究所 研究会報告書（YITP-W-06-02）, 物性研究 88, 4, 552-563.
- 岩田純一 2001 〈わたし〉の発達. 京都：ミネルヴァ書房.
- James, W. 1890 *Principle of psychology*. New York: Holt. (今田恵 (訳), 1950 *心理学* (上・下), 岩波書店)
- Kernberg, O. F. 1975 *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Aronson.
- 木下孝司 2012 「自己・関係性に関する理解のプロセスを追う」指定討論. 坂上裕子 (企画), 日本発達心理学会第23回大会, RT1-3.
- Kohut, H. 1977 *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.
- Kohut, H. 1986 *Forms and transformations of narcissism*. In A. P. Morrison (Ed.) *Essential papers on narcissism*. New York: New York University Press.
- 小松孝至 2012 発達心理学における自己論の流れ. 梶田叡一・溝上慎一 (編) *自己心理学を学ぶ人のために*. 世界思想社, 114-141.
- Lewis, M. 1991 *Ways of Knowing: Objective self-awareness or consciousness*. *Developmental Review*, 11, 231-243.
- Lewis, M. 1995 *Aspects of self: From systems to ideas*. In P. Rochat (Eds.). *The self in infancy: Theory and research* (pp. 141-160). Amsterdam: Elsevier.
- Mead, G. H. 1934 *Mind, self, and society*. University of Chicago Press. Chicago. (稲葉三千男他 (訳) 1973 *精神・自我・社会 現代社会学体系 10* 青木書店)
- Music, G. 2011 *Nurturing Natures: Attachment and Children's Emotional, Sociocultural and Brain Development*. Psychological Press. (鶴飼奈津子 (監訳) 2016 *子どものこころの発達を支えるもの—アタッチメントと神経科学, そして精神分析の出会いの場所* 誠信書房)
- 内藤美加 2016 “心の理論”の社会文化的構成：現象学的枠組みによる認知科学批判の視点. *発達心理学研究*, 第27巻, 第4号, 288-298.
- 中野茂 1997 マインドの理論から心情共感論へ—乳児期に始まる心をつかち合う関係—. *心理学評論*, 40 (1), 78-94.
- Neisser, U. 1988 *Five kinds of self-knowledge*. *Philosophical Psychology*, 1, 35-59.
- Nelson, K. 2003 *Narrative and self, myth and memory: Emergence of the cultural self*. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self* (pp. 3-28). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Newcombe, R., & Reese, E. 2004 *Evaluations and orientations in mother-child narratives as a function of attachment security: A longitudinal investigation*. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 230-245.
- 野田淳子 2017 乳幼児期における社会的理解の発達：自他の心の理解をめぐる近年の研究動向と

幼児は自己や他者, その「心」をいかにしてとらえるようになるか

課題. 東京経済大学人文自然科学論集, 第141号, 151-165.

Reddy, V. 2003 On being the object of attention: Implications for self-other consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 397-402.

Reddy, V. 2005 Feeling shy and showing-off: Self-conscious emotions must regulate self awareness. In J. Nadel, & D. Muir (Eds.), *Emotional development: Recent research advances*. Oxford. Oxford University Press. pp. 183-204.

2008)

Reddy, V. 2008 How infants know minds. Harvard University Press, Massachusetts. (佐伯胖 (訳) 驚くべき乳幼児の心の世界—「二人称的アプローチ」から見えてくること— ミネルヴァ書房)

Reese, E. 2002 Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. *Social Development*, 11, 124-142.

Ruble, D. N. & Frey, K. S. 1991 Changing parents of comparative behavior as a skills are acquired: A functional model of self-evaluation. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.) *Social Comparison: Contemporary theory and research* (pp. 70-112). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

清水由紀 2000 幼児における特性推論の発達—特性・動機・行動の因果関係の理解—. *教育心理学研究*, 48, 255-266.

坂上裕子 2012 幼児は自己や他者に関する理解をどのように構築するのか—一児の1歳8ヶ月から5歳3ヶ月までの発話記録の分析から—. *乳幼児教育学研究*, 第21号, 29-45.

坂上裕子 2014 第1章 発達するとはどういうことか. 坂上裕子・山口智子・林創・中間玲子 問いから始める発達心理学 有斐閣.

佐久間 (保崎) 路子・遠藤利彦・無藤 2000 幼児期・児童期における自己理解の発達: 内容的側面と評価的側面に着目して. *発達心理学研究*, 第11巻, 第3号, 176-187.

佐久間路子 2006 幼児期から青年期にかけての关系的自己の発達. 風間書房.

Thompson, R. A. 2006 The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In W. Damon & R. Lerner (Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 24-98). New York.

Tomasello, M. 1993 The interpersonal origins of self concept. In U. Neisser (Ed.). *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp. 174-184). Cambridge: Cambridge University Press.

Toth, S. L., Cicchetti, D., Macfie, J., Maughan, A. & Vanmeenen, K. 2000 Narrative representations of caregivers and self in male pre-schoolers. *Attachment and Human Development*, 2, 271-305.

Trevarthen, C. & Hubley, P. 1978 Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding, and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Ed.) *Action, gesture, and symbol: The emergence of language* (pp. 183-229). New York: Academic Press.

付記: 本研究は, 2016年度の東京経済大学国内研究の研究成果の一部である。