

私は考えるとは、何をすることなのかな？

— 心の理論に関する発達心理学の最近の研究から —

田 村 均

1 はじめに

1980年代以降、発達心理学において、他人の心を理解する幼児の能力が広く関心を集め、その研究が著しく進展した。他人の心を理解することは、他人が考えたり感じたり望んだりしていることが何なのか解釈し、それによって他人の行為を筋の通ったものとして理解し、さらに他人がこれから何をするつもりなのか予測する、という一連の認知的な活動である。この認知的活動は、英語圏の哲学で“folk psychology”（常識心理学）と呼ばれてきたものにはほぼ該当する。常識心理学を幼児が身につける過程は、発達心理学の分野においては、通常、心の理論（theory of mind）の獲得と呼ばれる¹。

本論文の目的は、心の理論に関する研究成果を取り上げて、それが哲学の伝統的な問題にどのような示唆を与えるのか検討することである。本論文では、幼児の心の理論について重要な発見があった1980年代初めから90年代半ばまでの研究成果を取り扱う。心の理論の研究はその後もいっそう進展しているが、基本的な着想は変化していない²。

本論文において、心の理論の研究との関連で取り上げる哲学の問題は、何かを考えるとはどういう活動なのか、および、自分を知るとはどういう認知なのか、という問題である。すなわち、信念の本性と自己認識の本性に関わる問題である。なお、本論文の主たる目的は、心の理論の研究の紹介と分析にある。どのような哲学的な見解がその帰結として示唆されるのかは、紹介と分析の途中の随所で言及し、本論文のむすびで要約して示す。関連する哲学的主張を列挙して、論証ないし反証する試みには立ち入らない。

心の理論という用語は、チンパンジーの心理的な洞察力を扱ったプレマックとウッドラフの1978年の論文で導入された。同論文での定義によれば、ある個体が心の理論を持っているとは、その個体が、自分自身と他者（自分と同種または異種の他の個体）に心的状態を帰属させるとい

¹ 「常識心理学」は、普通の成人が持つ心の理解を指す。「心の理論」は、発達途上の心の理解にも適用される。だから、2歳児の心の理論、5歳児の心の理論、成人の心の理論、というものがそれぞれありうる。常識心理学は、成人の心の理論である。

² 90年代末にいたる心の理論全般の研究動向は Baron-Cohen 2000、及び Wellman & Lagattuta 2000 を見よ。本論文では、3歳児が誤信念課題に誤答するという80年代の発見を取り上げる。この発見は以後の研究によって覆されることなく、むしろ強固に確立されている (Wellman, Cross & Watson 2001)。

うことである。これが理論と呼ばれてよいのは、第一に、心的状態が直接には観察可能でなく、第二に、これが他の有機体の行動を予測するための推論に利用されるからである (Premack & Woodruff 1978: 515)。ヒトの場合、帰属されうる心的状態は、行動の目的や意図をはじめ、信じる、考える、疑う、知っている、好き、嫌い、欲しがっている、何かのフリをしている、誰かを騙している、等々、多彩な記述によってさまざまに描き出される。

これらの心的状態は、哲学の慣例では、大胆に単純化して信念と欲求という二大分類項目にまとめられることが多い。語義を適当に幅広く取れば、信念と欲求によって複雑な行為もよく説明できる。詐欺師がカモを騙すという行為は、或る人物が金銭的な利益を得たいという欲求を持ち、偽なる情報を真であると他の人物に信じさせることが自分に利益をもたらすと信じ、そのため役立つと信ずる一連の行為をする、ということである。ヒトは、欲求と信念によって行為に合理的な解釈を与えて毎日を生きている。心の理論の獲得とは、このような欲求と信念の常識心理学を幼児が身につけてゆくことである。

ヴィマーとパーナーの 1983 年の論文において、心の理論の発達に関する重要な発見が報告された (Wimmer & Perner 1983)。ヴィマーとパーナーは、他人が誤った信念を心に抱いているという状況を 3 歳児が適切に取り扱えないということを、一連の課題を通じて見出した。たとえば、「男の子がチョコレートを居間の引き出しにしまって遊びに出かけました。その子がいない間にお母さんがチョコレートを台所の戸棚にしまい直しました。では、帰ってきてチョコレートが食べたくなったとき、その子はどこを探すでしょう?」と質問すると、大多数の 3 歳児は、「台所の戸棚」と答えてしまう。このタイプの課題は、以後、誤信念課題 (false-belief tasks) と呼ばれて多くの実験が重ねられた³。3 歳児が誤信念について成人とは違う信念帰属の規則に従うという点については、専門家の間で意見の一一致がある⁴。3 歳児は、客観的事実に反した信念を他人に帰属させることが難しいらしい⁵。

一方、フレイヴェルらによって、知覚判断に関する 3 歳児の奇妙な態度が報告された (Flavell, Flavell, & Green 1983, Flavell, Green, & Flavell 1986)。3 歳児に、スポンジで作った本物そっくりの岩を与えて、「これは何に見える? でも、本当は何なのかな?」と質問する。すると、3 歳児はしばしば「見たところスポンジだし、本当にスポンジだ」と答える。あるいは、「見たところ岩だし、本当に岩だ」と答える者もいる。「見たところ岩だけれど、本当はスポンジ

³ ウェルマンらによる誤信念課題のメタ分析は、77 篇の論文の 591 の実験条件に及んでいる。(Wellman, Cross & Watson 2001)

⁴ 或るタイプの自閉症者も誤信念課題に正答できないことが確認されている。本論文では自閉症に関する研究は取り扱わない。自閉症と種々の認知課題との関係については、Baron-Cohen 2000 に 90 年代末までの研究の総括がある。

⁵ このことは、英語圏諸国のはか、トルコ、日本、サハラ以南狩猟採集民社会など、いろいろな文化圏で確認されている。3 歳児が誤信念の帰属に失敗するということは、生き物としてのヒトの特性であるらしい。(Wellman & Lagattuta 2000: 29, Wellman, Cross & Watson 2001: 668)

だ」と答えられる者は半数に満たない。しかし、6～7歳児は、この種の見かけと実在を区別する課題に的確に回答できる。3歳児は、対象の見かけと実在とを適切に区別して扱うことが難しいらしい⁶。

誤信念課題と見かけ一実在課題 (appearance-reality tasks) に何か関連があるということはすぐに気づかれた (Perner, Leekam & Wimmer 1987, Gopnik & Astington 1988, Flavell 1988)。この二つの課題の関連性は、パートナーらが考案した次のような実験課題を見ると、直感的にもよく分かる。「スマーティ」という商品名のよく知られたキャンディの箱を幼児に見せる。箱を開じた状態で見せて、「箱の中に何が入っていると思う?」と質問すると、幼児は当然「スマーティ!」と答える。ところが、実際には、箱の中にはエンピツが入っている。箱を開けてエンピツを見せてから再び箱を閉じ、幼児に、「ここにいないお友だちにこの箱を見せると、中に何が入ってると思うかな?」と質問する。すると、3歳児の大多数は「エンピツ!」と答えてしまうのである。

3歳児は、信念内容が客観的事実と食い違う状況を、うまく取り扱えないらしい。見かけ一実在課題の場合には、見かけと実在とが食い違う対象を与えられると、見かけも実在も同じだと答えてしまう。誤信念課題の場合には、予測と現実とが食い違う状況に直面すると、他人の行為や認識を誤って推論する結果になる。

ところが、幼児は、すでに2歳の段階で、バナナを耳に当てて電話をかけるフリをする、といった行為が理解できるし、喜んで自分でもやってみせる (Leslie 1987)。また、3歳児は、空想と現実が違うということをよく理解できている (Wellman & Estes 1986)。したがって、3歳児が、一般的に、心的内容が客観的事実に反している状況を取り扱えないというわけではない。誤信念課題や見かけ一実在課題は、心的状態と実在の世界との食い違いのもう少し微妙な局面に関わっているらしい。

以下、2においては、3歳以前の段階で幼児がうまくできることを紹介する。幼児は生まれたばかりでもオトナの顔つきを模倣できる。1歳半でヒトの行為の意図や目標を見抜いている。2歳になれば、何かのフリをしたり、反事実的な状況でゴッコ遊びしたりできる。これらは、心の理論の形成に深く関わる能力であり、萌芽的心の理論を幼児にもたらしている。

3において、誤信念課題に関する基本的な発見を紹介する。誤信念を他人に帰属させる課題と、自分に帰属させる課題との実験の結果を、実験の諸条件に言及して検討する。3歳児は、自分が直近の過去に誤った信念を抱いた、という事実をうまく扱うことができない。この発達上の事実は、信念の本性と自己認識の本性を考えるとき、見逃し得ない。

4においては、誤信念課題や見かけ一実在課題に正答できない3歳児と、これらに正答できる4歳以降の幼児との間に、どのような相違があるのか、発達心理学者が提出している見解を検討

⁶ 3歳児が見かけ一実在課題に誤答する事実も、誤信念課題と同様に、いろいろな文化圏で確認されている。(Flavell 1988: 249)

する。

5においては、むすびとして、発達心理学の発見にもとづいて、考えるということが本質的に社会的な活動である、という事実が示唆される。

2 幼児における模倣とフリと空想

2.1 幼児の模倣

2.1.1 新生児の模倣

アンドリュー・メルツォフは、幼児の模倣能力に関して、定説を覆す研究結果を数多く報告している。ピアジェは、幼児が他人の顔つきを模倣するのは、8月齢から12月齢頃に始まる現象であると考えた。だが、メルツォフとムアは、生後12日から21日の幼児を対象とする実験を行ない、これほど幼い幼児でもオトナの顔つきの模倣を行なう事実を発見した (Meltzoff and Moore 1977)。さらに彼らは、生後42分から71時間の新生児を対象にして同じ実験を行ない、まったくの新生児がオトナの顔つきを模倣する事実を確認した (Meltzoff and Moore 1983)。

メルツォフらの実験は、幼児の眼前で、特定の顔の動きを決まった間隔で決まった回数だけ実験者が提示してみせて、幼児の表情の動きを記録し、模倣と見なしうる動きの起こる頻度および持続時間を計測して分析する、という方法で行なわれた。実験者が提示した顔つきは、口を大きく開ける動きと、舌を大きく前に突き出す動きである⁷。実験の結果、幼児が口を大きく開ける行動は、実験者が口を開けてみせた後に、舌を突き出してみせた後よりも高い頻度で出現することが明らかになった。同様に、舌を突き出す行動も、実験者がその動きをしてみせた後に、幼児において高い頻度で出現した。(Meltzoff and Moore 1983: 705-706)。新生児は、他人の顔つきを模倣するのである。

まったくの新生児がオトナの顔つきを模倣するという事実は、この能力が生得的なものであって、後天的な学習に依拠しないことを示している。他方、2種類の異なる顔つきが同じように模倣される事実は、顔つきの模倣が、固定した行動形式を特定の刺激が解発するという古典的な意味での生得的行動とは異なる、ということを示唆している (Meltzoff and Moore 1977: 77, idem 1983: 707)。顔つきの模倣は、ヒトの生得的な能力の一つであるが、鳥の育雛のように決まった発現形態をとるわけではない。

一般に、他人の顔つきを模倣しようとする場合、相手の顔は見えるが、自分の顔は見えていない。この事実が、新生児における顔つきの模倣を興味深いものにしている。新生児は他人の2種類の異なる顔つきを、自分自身の顔の動きとしてそれぞれ再現することができる。「新生児は、自分の身体が見えていようといまいと、自分の見ている〔相手の〕身体の変形と自分自身の身体

⁷ Meltzoff and Moore 1977 の実験1では、口をすばめて突き出す動きと、指の動きの模倣行動も実験されている。だが、その後の実験ではこれらは取り上げられていない。

の変形とが等価 (equivalence) であるということを、処理過程のどこかの段階で直観的に理解する。(Meltzoff and Moore 1983: 708)」すなわち、相手の顔という視覚の知覚様相と、自分の顔を動かすという運動感覚の知覚様相が、様相の違いを越えて (supramodal) 結びついている。視覚または運動感覚に固有の形式ではなく、この両者に共通する抽象的な形式で情報が受け渡されて模倣が成立する。だから、ヒトに生得的に備わっているのは、顔つきの知覚的認知と顔面の運動性の自己受容知覚 (proprioception) とを橋渡しする一連の様相横断的な処理過程 (cross-modal processing) である。様相を横断する処理過程の介在は、メルツォフらの最初の模倣研究で明快に指摘されている。(Meltzoff and Moore 1977: 78, Meltzoff 2002: *passim*)

メルツォフらは、1977年の報告の実験2で、幼児におしゃぶりを与えて表情を固定しておく手法を使った。これは、実験者が幼児の反応を見て自分の表情を操作し、模倣を誘い出してしまうことがないようにするための工夫であった。幼児の顔つきの変化は、実験者の顔つきの提示が終わってから、おしゃぶりを外した後に記録された。この場合、幼児は、知覚的には現前していない顔つきを模倣したことになる。認知から模倣に到る様相横断的処理過程は、記憶に止められた情報によって仲介されると推定できる。(Meltzoff and Moore 1977: 77, Meltzoff 2002: 24)

2.1.2 記憶からの模倣

メルツォフとムアは、6週齢の幼児を対象として、記憶にもとづく模倣（遅延模倣 deferred imitation）が存在するのかどうか、複数日にわたる実験で確かめた (Meltzoff and Moore 1994)。この実験では、被験者の幼児は4つのグループに分けられ、それぞれ異なる顔つきの提示を受け⁸、その24時間後にその顔つきが再現されるかどうかが調べられた。幼児は、1日目にある顔つき（たとえば、舌を突き出す動き）の提示を受ける。この時点で模倣行動を記録した後で、幼児は24時間後に再び実験室に呼び戻される。しかし、今度は、実験者は幼児の眼前に座って無表情のままでいる。このとき、幼児が1日前に見た顔つきを再現するかどうかが実験の眼目である⁹。実験の結果、たとえば、舌を突き出す動きを見た幼児は、それを見ていない幼児よりも、1日後に実験者の前でその動きを再現する頻度が有意に高かった (Meltzoff and Moore 1994: 90)。

6週齢の幼児は、このように刺激提示の24時間後に、記憶にもとづいて模倣を行なう能力がある。9月齢の幼児に24時間後の遅延模倣が存在する事実は知られていたが、この実験によって、それが一挙に6週齢にまで引き下げられた。12月齢で4週間の、2歳で4ヶ月の遅延模倣

⁸ 口を大きく開ける、舌を大きく前に突き出す、舌を口の横方向に大きく突き出す、口を動かさず特定の表情を作らない、という4種類の顔つきである。

⁹ メルツォフらは2日目に遅延模倣の有無を確かめた後で、もう一度1日目と同じ顔つきを提示し、さらに24時間おいて、3日目に再度遅延模倣の有無を確かめている。

が確認されている (Meltzoff 2002: 30)。

6 週齢の幼児の遅延模倣によって、非常に幼い幼児の模倣でさえ、刺激によって自動的に解発されて生じる行動ではないことが示された。なぜなら、第一に、24 時間後に起こる遅延模倣は、生得的解発機構の自動性にそぐわない。第二に、どの被験者グループの幼児も、1 日目には特定の顔つきの提示を受けるが、その 24 時間後に実験室に戻ったときには、実験者が無表情に座っているのを見るだけである。この同一の知覚刺激が、それぞれのグループの幼児において、異なる顔つきの遅延模倣を自動的に解発するとは考えにくい。遅延模倣が拠り所にしている情報は、現在の知覚刺激ではなく、幼児の心の中に保存されている情報のはずである。(Meltzoff and Moore 1994: 94)

この 1994 年の実験報告では、舌を横方向に口から大きく突き出す動きが追加されている。これは模倣に努力を要する不自然な舌の動きである。この動きの模倣を詳しく観察することによって、幼児の模倣が、刺激による生得的な運動パターンの解発の結果なのか、それとも知覚と身体運動を対応させる能力の産物なのか、さらに立ち入って分析された。

舌を横方向へ突き出す模倣を観察すると、幼児が舌をちょっと前に出したり、横の方に少し出したり、或いは大きく前に出してみたり、いろいろやってみて、大きく横方向へ出す動きを完成させる、といった模倣の系列が存在することが確認できた (Meltzoff and Moore 1994: 91, Meltzoff and Moore 1995: 51)。創造的な誤りというべき動きが途中に見出される事実は、「幼児が自分で作りだした運動が、視覚的に特定されている目標と比較対照される自己受容知覚の情報を提供している (Meltzoff and Moore 1994: 95)」ことを示していると考えられる。幼児は、顔を動かしてみて、ここから得られる自己受容知覚の情報を用いて、自分の顔つきが自分の見ている相手の顔つきと同じかどうか、知覚様相を横断して比較対照し、さらに顔つきを作り直し、徐々に相手の顔つきと合致させてゆく。だから、「模倣は、たとえ早期の模倣であっても、目標に合致させて行く過程 (Meltzoff and Moore 1994: 95)」なのであり、「目標へ向かう意図的な活動 (Meltzoff and Moore 1995: 51)」である。簡単に言えば、6 週齢の幼児においても、模倣は能動的な行為であって、反射的な運動反応ではない¹⁰。

¹⁰ 5 ~ 6 週齢の幼児は意図的に行行為する能力を備えている。ジェローム・ブルナーは、幼児の生得的能力である吸引運動 (sucking) が、実験室の環境下で、外界への能動的な働きかけのために転用された例を報告している。ブルナーらは、おしゃぶりを吸うことと視覚ディスプレイの画像の焦点合わせとが関するような装置を設定して実験を行なった。得られた結果は、次の通りである。

「5 ないし 6 週齢の幼児は、おしゃぶりを吸って視覚ディスプレイを焦点のぼやけた状態から合った状態にすることが十分に可能である——画像の焦点の合い方を吸引のスピードに相関させると、幼児が吸引する割合は基準より顕著に上昇した。さらに、吸うことと見ることとは、良好な視界を確立するために協調する。赤ちゃんは、はっきりした視界を得るために吸っているとき、見ながら吸っている。そして、吸うのを止めるときには視線を反らすことを学習する。後の実験で、吸っていると焦点がぼやけるようになると、同じ幼児が、吸引によって作り出されるぼやけた画像から目を反らしながら吸い、画像を見るときには吸引を止める。(もちろん、幼児はぼやけた画像が好きではないのである。) (Bruner 1983: 25)」

2.1.3 幼児期における模倣の役割

わずか6週齢での遅延模倣の存在の発見には、一種の偶然が絡んでいた。メルツォフとムアは、幼児の模倣が何のためにあるかという問い合わせを立て、それが社会的な認識のためにある、という仮説を提起した。幼児の模倣は、「人々の行為を自分で再びやってみて、人々についての自分の理解を豊かなものにする手段として使われている。早期の幼児の模倣さえ、社会的なコミュニケーションの目的で使用されている (Meltzoff and Moore 1992: 481)」と見たのである。そのために、6週齢の幼児が、母親と見知らぬ人物とのどちらをより多く模倣するのか確かめる実験が試みられた。

試行された実験では、幼児に対して、母親と見知らぬ人物の2名から顔の動きが提示された。第1の人物が、たとえば口を大きく開ける動きをしてみせて退出し、次いで、第2の人物が登場して舌を大きく前に突き出す動きをしてみせる。第1の人物に母親がなる場合と見知らぬ人物がなる場合とが、数的に均衡するように実験を設定する。こうして、幼児の模倣対象が、母親ないし見知らぬ人物に偏るのか、対象の親疎に関して中立なのかを調べる予定であった。

幼児の反応は、予想に反していた。しばしば、被験者の幼児が第2の人物をじっと見つめ、第1の人物の提示した顔つきを熱心にやってみせる、という反応が生じた。たとえば、母親が口を開けてみせて退出し、次いで、舌を突き出してみせる人物が登場したとする。すると、幼児は、舌を突き出してみせる人物に向かって、口を開ける動きを何度も一生懸命やってみせた (Meltzoff and Moore 1992: 483)。この事実は、目の前の知覚刺激が幼児の模倣を解発するのではないことを端的に示している。「幼児は、現前しているものに表情を合わせているのではなかった。幼児は、見て記憶しているものに表情を合わせていた。(Meltzoff and Moore 1992: 483)」こうして、6週齢においてさえ遅延模倣が起こりうることが推定され、前節に紹介した実験によって後に別途それが確認された。

一方、失敗した試行実験の実験記録とビデオテープから、次の事実が見出された。第2の人物に向かって第1の人物の顔つきを模倣してみせる幼児は、第1の人物の退出と第2の人物の入場を、目で追って確認していなかった被験者であった。人物の退出と入場を目で追って確認していた幼児は、第2の人物に向かって、第2の人物自身の顔つきを提示してみせる傾向が高かった¹¹。(Meltzoff and Moore 1992: 483)

メルツォフとムアの解釈によれば、人物の入退場を視認していなかった幼児は、第2の人物が登場すると、いったいこの人物は第1の人物と同じ場所に出現した違う人物なのか、見かけは違うが第1の人物なのか、判断がつかなくなる。幼児は、怪しい人物が以前に提示した顔つきを自分で再現することを通じて、あたかも「お前はあの身振りをしたあの人物なのか？」と問い合わせ

¹¹ 母親と見知らぬ人物のうち、どちらを幼児がより多く模倣するか、という当初の実験目標に関しては、人物の入退場を幼児が必ず確認するように実験条件を修正した上で、どちらも同じ程度模倣するという結果が得られている (Meltzoff and Moore 1992)。

ているかのようなのである (Meltzoff and Moore 1995: 58)。その身振りを相手が返してくれば、同じ人物だと見なす手がかりが増える。言語習得以前において、「幼児は、“行為の秘密のパスワード”をオトナが答えるかどうか照合する目的で模倣ゲームを利用している (Meltzoff 2002: 26)」ように見える。

幼児が成長するにつれて、人物の同定に関わってくるものは、単独の身振りの模倣というよりも身振りを交換するゲームになる。母親が或る身振りをしてみせて、幼児がそれを模倣する。次に、幼児が身振りを再現してみせて（遅延模倣）、母親がそれに応答する。この問答ゲームは、役割を交換しながら双方向に展開されて行く。こうして、「このゲームは、自己と他者の関係のあり方について、個々の行為を越えた新しい捉え方を可能にするのである。(Meltzoff and Moore 1995: 64)」¹²

人物の同定には、模倣が関与するだけではない。失敗した試行実験から逆に推定されるように、人物移動の時空的な軌跡の認知も人物の同定に関与する (Meltzoff and Moore 1995: 55)。また、幼児は母親の顔かたち自体を同定できることが知られている (Meltzoff 2002: 26)。したがって、模倣の果たす役割を、他の同定手がかりから分離して単独に立証することは容易ではない。メルツォフは、幼児の模倣が人物同定という社会的認識の役割を担うという主張を、「興味深い考え方 (an interesting idea)」という言い方で、慎重に提示している (Meltzoff 2002: 25)。

2.1.4 意図の模倣

6週齢の幼児における遅延模倣の存在は、早期の模倣が「幼児による刺激の解釈 (Meltzoff and Moore 1992: 483)」にもとづく意図的な活動であることを印象的に示した。遅延なしに現在の刺激に応える場合でも、たとえば口を開ける提示に対して、或る幼児は口を非常に大きく開けてすぐやめる傾向があり、別の幼児は小さく開けて長く続ける傾向があった。刺激のどの側面を捉えるか、幼児は選択している。また、舌を横に出す動きを模倣する際には、個々の幼児によって、この不自然な動きを完成させるまでの経路に違いがあった。幼児は、目標まで創意工夫によって到達する。模倣には、有意性や選択性や創造性が見出される。(Meltzoff and Moore 1995: 52)

幼児はオトナの行為を模倣する上で、解釈を行なう。18月齢の幼児は、オトナの行為の外的な輪郭ではなく、行為の目標ないし意図を模倣する。彼らは、目標達成に失敗して中断された行為を見ると、中断までの行為を模倣するのではなく、意図された目標が完遂されるように、オトナの行為を模倣する。言い換えれば、行為が目標とする完成形態を、それを見たことがないのにも関わらず、現実化する。ところが、中断された行為とよく似た動作をする機械装置を作り、

¹² メルツォフは不用意に揚言しないが、この身振りによる問答ゲームは、言語習得の基盤の一つであるように見える。なお、顔つきの模倣能力は、様相横断的な認知処理の過程を必要とするが、おなじ処理過程は言語の習得にも関わっており、この事実が最近注目を集めている。(Meltzoff 2002: 27f.)

それを使って“失敗して中断される行為”を幼児に提示してみても、幼児は、機械の動作の途中までの外形も、予想される最終状態も再現しない。1歳半の幼児は、周囲の人物を意図や目標をもって行為する存在であると解釈し、模倣する。だが、周囲の物体をそう解釈して模倣することはないのである。(Meltzoff 1995)

メルツォフとムアは、5種類の簡単な器具を作り、その器具を使って実験者が行為を途中までやって失敗してみせ、幼児が何をどう模倣するか調べた。被験者は4グループに分けられた。それぞれ、意図した行為を実験者が器具を使って最後までやってみせるグループ、意図した行為を途中までやって失敗してみせるグループ、実験者は何もしないで器具を幼児に手渡してしまうグループ、実験者が器具を使って無意味な手作業をしてみせるグループ、の4つである。器具とその使用目標となる行為は、小さなダンベル型器具の一端の出っ張り部分を外す、細長い棒でボタンを押してブザーを鳴らす、衝立てから突き出たフックにビーズの輪を引っかける、円筒形の容器にビーズの首飾りを入れる、上向きに出っ張ったダボに穴あき板をはめ込む、という5種である。失敗は、それぞれ、外し損なう、押し損なう、引っかけ損なう、入れ損なう、はめ損なう、という5種になる。中断された行為からその本来の目標を推定することは、オトナには何の困難もない。(Meltzoff 1995: 840ff.)

実験結果は、1歳半の幼児が、失敗した行為の意図をただちに見抜くことを示していた。実験者が行為を最後までやってみせたグループと、途中までやって失敗してみせたグループとの間で、5種類の行為すべてについて、その完成形態が再現される頻度に有意な違いはなかった。そのうえ、行為の失敗を見たグループでも、試行錯誤の過程は介在せず、行為の完遂を見たグループと同じように、ただちに目標とする行為を実現した。しかし、実験者が何もせずに器具を手渡してしまうと、器具の使用目標となっている行為が出現する頻度は非常に低くなった。すなわち、これらの器具を持つと幼児が自発的に当該の行為を行なってしまう、というわけではない。また、器具を使ってオトナが無意味な手作業をしてみせた場合、やはり、器具の使用目標となっている行為が出現する頻度は非常に低かった。すなわち、幼児は、オトナの任意の手作業から器具の使用目標を見抜けるわけではない。(Meltzoff 1995: 842-843)

小さなダンベル型の器具の一端を外す行為の場合、その失敗パターンは、器具をつまんだ指が滑って出っ張り部分を外し損なう、という外形になる。メルツォフらは、これをほぼ再現する機械装置を作り、18月齢の幼児に提示した。幼児は、ヒトの行為を見るのと同じように、熱心に機械の動きを注視した。だが、ダンベルの出っ張りを外す動きが幼児によって再現される頻度は、機械の動作の場合にはヒトの行為の場合の6分の1にとどまった。幼児は、外形的には似ているヒトの行為と機械の運動に、それぞれ違う応答をする。つまり、それぞれに違う解釈を与えているのである。(Meltzoff 1995: 845)

メルツォフとムアによれば、18月齢の幼児は行動主義者ではない。他人が失敗した行為の完成形態を幼児が容易に現実化してみせる事実から、「幼児は、人間の行動を純粹に物理的な運動

と見ているのではなく、目標と意図された行為形式とを取り込んだ心理的な枠組みで行動を表象している (Meltzoff 1995: 846)」といふことが分かる。さらに、見かけは類似していても、機械装置の中止した動作を幼児が完成してみせる傾向は低く、ヒトの中止した行為を完遂する傾向は高いのだから、「18月齢の幼児が、ヒトとモノとを対比する種々の属性を設けて識別している (ibid.)」といふ事実が証拠立てられる。

メルツォフとムアが注意するように、行為に目標があるということと、行為者に意図があるということとは別のことである (Meltzoff 1995: 847)。18月齢の幼児が、ヒトの行為の目標を捉えているだけなのか、ヒトに目標への意図を帰属させているのかは、この実験だけでは確言できない。しかし幼児が、1歳半にして、ヒトの行動の外的層と目標や意図に関わる内面的な層とを区別していることは明らかである。1歳半の幼児は、ヒトとモノを区別し、ヒトの行動にはモノと違って目標や意図があると見なしている。「この意味で、18月齢の幼児は、すでに常識心理学の基本的な信条を受け入れている。(Meltzoff 1995: 848)」

2.2 フリをすること

幼児は、オトナが何かモノを使っているのを見ると、それを模倣して遊ぶ。たとえば、幼児は、電話機をもてあそぶのがことのほか好きである。耳に物体を押し当ててそこにいない人物に語りかけるという奇妙な行動は、模倣としてのみ幼児に生じ得る (Meltzoff 2002: 29)。オモチャの電話機で遊んでいる幼児は、オトナの行為を模倣し、電話をかけるフリをして遊んでいるように見える。

しかし、オモチャの自動車をつかみ、「ブウブウ」という音声を発してそれを押し動かしている幼児は、自動車を運転するフリをして遊んでいるのだろうか。そうかも知れないし、そうでないかも知れない。幼児は、そのオモチャの自動車を、本物の自動車のつもりで扱っているのかも知れない。このとき、オモチャの自動車は、本物の自動車のニセモノである。あるいは、幼児は、何かのフリをするつもりはなくて、文字通りにそのオモチャの自動車を扱っているのかも知れない。このとき、オモチャの自動車は、オモチャの自動車というホンモノである。だから、子供が何かのフリをしているのかどうかは、行動だけでは決められない。(Leslie 1987: 414)

アラン・レスリーは、「何かのフリをすること (pretending) は、事実ではないのにそれが事実である “かのように行はる (acting as if)” ことの一種である (Leslie 1987: 413)」と言う。すると、オモチャの自動車がまさにオモチャの自動車であるという事実において幼児が遊んでいるのならば、その子は特に何かのフリをしているわけではない。オモチャの電話機についても事情は同じである。

それでは、バナナを耳に押し当ててムニヤムニヤ言っている幼児は、何をしているのだろうか。この場合、その子はバナナがバナナであるという事実において遊んでいるのだ、と主張することは難しいように思われる。バナナは電話機ではないのに、それが電話機であるかのように行はる、

そうすることで、その子は電話をかけるフリをして遊んでいるのだ、と言うべきだろう。その子はバナナが電話機であるつもりで行為しているのである。このように、幼児が何かのフリをして遊んでいるときには、幼児なりの世界の表象（その子がどういうつもりでいるのか）が、意味論的操作を通じて、すなわち、何かが別の何かを代替したり指し示したりするような設定を通じて、そこに表現されている。

幼児は、およそ8月齢から12月齢以降、モノの特性、構造、機能についての知識を数多く獲得する。幼児もオトナもさまざまな出来事(an event)の中を生きている。たとえば、昼食をとるということは一つの日常的な出来事である。この出来事は、ヒトとモノと行為が始まりと終わりのある時空的な系列を構成し、或る目標を達成することにおいて成り立っている。一個の日常的な出来事は、この意味で、複数の行為が時空的な系列を成して目標ないし終点に到る行為複合体である。幼児は、オトナを介して日常的出来事に参加することを通じて、昼食をとるとかお風呂に入るといった、出来事の種類の知識を形成し、その中で、個々のモノの特性、構造、機能についての知識を獲得してゆく (Nelson 1996: 93-97)。

そのため、ちょうど1歳くらいで、たとえば、幼児が空のコップを持って飲む動作をする、といった行動が観察されるようになる (McCune-Nicolich 1981: 786-787)。この行動は、観察しているオトナから見れば、何かを飲むフリをしているように見える。だが、幼児にとっては、学んだばかりの対象の使い方を、文字通りに実行しているだけなのかも知れない。15月齢頃には、お人形を使って遊ぶ行動が見られるようになる。少し後には、お人形に向かってご飯をあげたりお風呂に入れたりする行動が観察されるという (McCune-Nicolich 1981: 788)。ただし、これまたオモチャというホンモノを文字通りに使っているだけかも知れない。

遊んでいる幼児が明らかに何かのフリをしている、と観察者に判定可能になるのは、24月齢頃であるとされている。この頃には少し口が回るようになるから、子供自身がどういうつもりでいるのか言葉にすることがある。また、遊びながらそのとき手許にないモノを探す行動から、子供の計画性（どういう遊びをするつもりでいるのか）が察知されることもある。「手許にないものを探すことは、子供のしている遊びが現存する対象の刺激特性の結果であるよりも、子供自身の発明の結果であることを示している。(McCune-Nicolich 1981: 790)」

こうして、「2歳になると、象徴的な遊びに対する子供のアプローチに根本的な変化が起こって、特定の対象によって遊びが誘い出されるというよりは、遊びを実行する前に、遊びが心的に生み出されるようになってくる。(McCune- Nicolich 1981: 787)」つまり、バナナを取り上げて電話しているフリをするためには、バナナがバナナであるという事実の水準に反応するのではなく、バナナを電話機に見立てるという象徴水準の操作が、フリ以前に成立していなければならぬ、ということである。何かのフリをする遊びは、あるモノを別の不在のモノの代替にしてその不在のモノを指し示すように使用する、といった意味論的な取り扱いを要請している。幼児がバナナを電話機の代わりに使うことを意図するのでないかぎり、フリをする遊びは起こらないの

である¹³。

自分が何かのフリをすることと、他人のフリを理解することとは、同時に起こってくる。アラン・レスリーは、26ヶ月から36ヶ月の幼児を対象として、オモチャの動物たちがパーティを開くという設定の実験を行ない、何かのフリをすることに対する幼児の理解力を調べた (Leslie 1994)。実験者は、幼児に向かって、クマのマミー、キリンのロフティ、子ヒツジのラリー、ブタのポーキィが集まってアザラシのサミーの誕生日パーティを開く、というパーティゴッコ遊び (pretend play) の設定を、オモチャの動物と小道具類を使って語って聞かせる。このお話をパーティの中でいろいろな出来事が起こるサブプロットを幾つか含んでおり、そのサブプロットに対する幼児の応答が、何かのフリをすることに対する幼児の理解力の指標となる (Leslie 1994: 224)。

第1のサブプロットでは、幼児は、実験者から、2つの小道具のコップに《お茶》ないし《ジュース》を小道具の瓶から注ぐよう促される。もちろん瓶には何も入っていない。なお、《……》で示される記述は、ゴッコ遊びの中での架空の対象の記述であることを示すものとする。幼児が注ぐフリをしたら、実験者は「ほら見て！」と言ってコップの片方をひっくり返して中身を空けるフリをしてみせ、もう一つのコップに並べて置く。そして、幼児に対して、2つのコップのうち《中身の入っているコップ》と《空のコップ》はそれぞれどちらなのか指さすよう求める。

第2のサブプロットでは、実験者がコップを一杯にするフリをし、サミーにそのコップを持たせてポーキィの頭上で中身を空けるフリをしてみせる。そして、幼児に、「何が起こったのかな？ ポーキィはどうなっちゃったのかな？」と質問する。幼児がゴッコ遊びを適切に理解していれば、「濡れちゃった」とか「ジュースがかかった」とか「拭いて上げる」といった回答や、《空になったコップ》に中身を入れ直すフリをする、といった行為が行なわれると期待される。

第3のサブプロットでは、実験者は、動物たちが《お外》に遊びに行くと告げて、テーブルの一角を《お外》に指定する。そして、「ほらここ見て！ 沼地があるよ！」と言って、《お外》に《沼地》を設定し、子ヒツジのラリーをそこへ連れて行き、ラリーが《沼地》を転げ回って遊ぶ

¹³ 意味論的な取り扱いをする意図を、いつも幼児が判明に自覚しているということではない。行為に時間的に先立って、バナナを電話機の代わりにしよう、と幼児がいつも判明に意図していると考えるのは無理がある。キャサリン・ネルソンが指摘するように、電話をかけるフリをする遊びは、現実に起こるときには、電話をかけるという出来事知識 (event knowledge) を用いて幼児が行動する際、出来事を構成している諸行為が時空的に展開してゆく中で、ある時点でバナナが電話機の代役 (stand in) として取り上げられる、という形式を取るという方が適切かも知れない (Nelson 1996: 100)。習得した行為系列を実演していく中で、たまたま本来の使用品目に入らない物品が出来事の小道具として差し挟まれ、しかし、全体としての行為系列が指示示している出来事は、電話をかけるという同一の出来事のままに保たれる。こうして、バナナを使って電話をかけるフリをする、という遊びが成立する。この場合、行為系列全体の解釈がこのように不变に保たれるならば、行為意図に対する解釈は、事実としての行為系列に論理的ないし意味論的に先立っている。何かのフリをする遊びが意味論的な取り扱いを要請する、とは、行為に時間的に意図が先立つということではなく、行為系列の中に異物が差し挟まれても全体としての行為の意味が変わらないという構造を担保するために、何らかの意味論的な枠組み (解釈枠組み) が論理的に先行する、ということである。

さまを幼児に見せる。実験者は、幼児に「何が起こったのかな？ラリーはどうなっちゃったかな？」と質問する。ラリー拭いてやるフリをすることや、「汚れちゃった」「泥だらけだ」といった回答が期待される。

第4のサブプロットでは、第3に引き続いで、ラリーはお風呂に入らないといけない、という設定を与え、実験者がテーブルの一角を積み木で囲って《バスタブ》を作る。実験者は、幼児に、「これからラリーはお風呂に入るから、お洋服を脱がせてあげましょう。でも、後であなたがお洋服を着せて上げてね。」と言って、《お洋服》を脱がせるフリをし、さらに、脱がせた《お洋服》をテーブルの片隅に一枚ずつ積み上げていくフリをする。

実験者は、ラリーを積み木の《バスタブ》に入れ、ラリーを洗うフリをする。次いで、ラリーを《バスタブ》から外に出してコップを持ち、《バスタブ》の《中身》を掬ってみせ、そのコップを提示して、幼児に「中に何が入ってるかな？」と質問する。「お風呂の水」「お水」といった回答、あるいは、そのコップの《中身》を《バスタブ》に戻したり、別のコップに移したりする行為が期待される。

第5のサブプロットでは、第4に引き続いで、「ラリーにお洋服を着せて上げましおうね。あなたの番よ。」と言ってラリーを幼児に渡す。幼児が《お洋服》を取るためにどこに手を伸ばすかが、記録される。実験者が先にラリーの《お洋服》を置いた場所に手を伸ばすことが期待される。

これらのサブプロットのそれぞれに対し、被験者の幼児の9割以上が、期待される答えを返した (Leslie 1994: 225)。2歳から3歳の幼児は、実験者から提示されたお遊戯の設定を、確かにゴッコ遊び (pretend play) として理解しているのである。

第1のサブプロットに対しては被験者全員が期待される答えを返した (Leslie 1994: 225)。この結果は、幼児が、空のコップに《ジュース》が注がれた後に、その《ジュース》を空けると、そのコップが《空のコップ》になる、という反事実的条件下での因果推論を遂行したことを持っている。なぜなら、眼前のコップは現実には二つとも空なのだから、客観的事実の水準に幼児が留まっているならば、過たず《空のコップ》を指示示すことはないはずだからである。幼児は、両方とも空は空だが、片方はさらに《空》もあるのだ、ということを理解している。

空のコップを使って中身を飲み干す動作をする、という1歳前後で見られる行動は、コップを用いた動作の練習に過ぎないかも知れない。しかし、反事実的条件の下での因果推論をゴッコ遊びの枠内で遂行できるという事実は、幼児が確かに客観的事実の水準とは別の象徴的な水準を取り扱えるようになっている事実を示している。

第3から第5のサブプロットまでの経過を見ると、2歳児は、実験者とのやり取りを通じて相当長い反事実的な因果連鎖をうまく追いかけて行く能力を備えていることも分かる。実験者のお話を聴き、質問を受けて、お話を流れに沿って適切に応答するためには、「子供は、発話に関して、言語的な意味だけではなく、話し手の意味 (speaker's meaning) も計算に入れて判断する

必要がある。また、行為においては、行為者が或るフリをする中での目標と、そのための諸前提とを計算に入れて判断する必要がある。さらに、子供は、自分がするフリの着想を、参加している他の行為者に意図的に伝達することもできている。(Leslie 1994: 225-226)」

2歳児は、すでに、他人の発話の意味することを読み取る中で現れてくる想像上の状況 (imaginary situations) に対して或る態度を取る、ということができる。これは、行為者としてのヒトに宿る興味深い特性である (Leslie 1994: 226)。この特性は、命題的態度 (propositional attitude) を理解する能力と同じ種類の能力のように見える。さらに、客観的事実に反して何かであるフリをする、ということができる幼児は、同時に、客観的事実に反して何かであると信じる、ということ——誤った信念を持つということ——が当然理解できるはずだと期待される。ところが、フリをすることは2歳児にも理解可能だが、誤信念を理解することは4歳児にならないとできない。レスリーは、この時間的なずれを認知的な機構によって説明する。それについては、4.4で触ることにする。

2.3 空想と現実

先に紹介したメルツォフらの実験によれば、18月齢の幼児は、ヒトの行動には意図や目標を認めるが、モノの運動にはそれらを認めていなかった。非常に幼い幼児でも、ヒトの行動は心理的な枠組みで解釈するが、モノの運動はそのように解釈しない。現在の理解では、18月齢の幼児もそれなりの心の理論をたずさえて生きている。

しかし、かつての定説はこれとは異なっていた。ピアジェは、子供が心的なものと物的なものとをうまく分離できておらず、物的な現象に心的な因果性を帰属させるアニミズムの傾向と、心的な現象に物的な実在性を帰属させるリアリズムの傾向が見出される、と主張した。心的現象に関するリアリズムは、子供が、「口で考える」と説明したり、心像や概念とそれが指示する対象自身とを混同したり、夢を外的な出来事の一種と考えたりする事実に現れるとされた。いわゆる子供期のリアリズム (childhood realism) である。(Wellman and Estes 1986: 910-911)

ピアジェによれば、たとえば、「子供たちにとって、夢は外からやって来て子供たちの目の前にはっきり姿を現す像や声である。この像は、実在する出来事を表象するという意味において現実的なわけではないが、像としては客観的に実在している。この像は、子供たちにとって外的なのであり、いかなる意味でも心的 (mental) ではない。」¹⁴ ピアジェに従うならば、子供たちは、夢や心像や思考が、物的なものと同じような外在性と客観性をもつと考えていることになる。(Wellman and Estes 1986: 910-911)

ウェルマンとエステスは、しかし、幼児も物的実在と心的実在 (mental entities) をはっきり区別していると考えた。彼らによれば、ピアジェの研究では、子供に向かって「夢が何から出

¹⁴ Piaget, J., 1929: *The child's conception of the world*, London: Routledge & Kegan Paul, p.95.
Wellman & Estes, 1986: 911 から引用。

来ているか？」といった不適切な問い合わせ¹⁵が行なわれたり、「夢とは何か?」「思考とは何か?」といった限定不足の問い合わせがなされたりしたために、子供は比喩的な説明をせざるをえず、それを実験者が文字通りに受け取って実態に反した結論を導く結果になっている (Wellman and Estes 1986: 920)。物的実在と心的実在に関する子供の識別能力をテストするためには、人々が日常的に使用している具体的な識別規準を想定して、子供たちにも容易に回答可能な質問をする必要がある。

ウェルマンとエステスは、次の三つの規準を設定した (Wellman and Estes 1986: 912)。第一は、物的対象は見たり触ったりできるが、心的対象は見たり触ったりできない、という行動的・感覚的接触 (behavioral-sensory contact) の規準。第二は、物的対象は自分にも他人にも同じように経験されるが、心的対象はそうではない、という公共的存在 (public existence) の規準。第三は、物的対象は持続的に存在しているが、心的対象はそうではない、という持続的存在 (consistent existence) の規準。これら三つの規準に従って、たとえば、子供たちが、想像上のクッキーを食べることができる、と考えているかどうか、といった具体的な判断を調べた。

もちろん、子供たちは現実の行動の上では物体としてのクッキーと想像上のクッキーを混同しない。従って、このテストは、この二者を現実に区別できるかどうかを調べているのではない。そうではなくて、物体としてのクッキーと想像上のクッキーの区別について、どのように彼らが考えているか、つまり、子供の存在論の枠組みを調べるものである。(Wellman and Estes 1986: 912)

被験者となる3歳から5歳の幼児は、たとえば、クッキーを持っている子とクッキーについて考えている子、という二人の対比的な登場人物を提示される。そして、(1) クッキーを見られるのはどちらの子か？(2) クッキーにさわれるのはどちらの子か？(3) クッキーを食べられるのはどちらの子か？(4) お友達にクッキーを食べさせて上げられるのはどちらの子か？(5) クッキーを取っておいて明日食べができるのはどちらの子か？という5つの質問に判断を下すように促される。

心的活動として、「考えている think」だけではなく、「憶えている remember」「フリをしている pretend」「夢を見ている dream」という合計4つの動詞が取り上げられて、それぞれにつき2つの対象が設定される。こうして8対の対比が導入され、それぞれの動詞とそれぞれの対象について、(1)から(5)のような判断課題が逐次質問される。これらの判断課題は、上記の三つの規準に即した具体的な判断を求めるものとなっている。(Wellman and Estes 1986: 912) 次いで、それぞれの登場人物が関わっている対象（手に持っているクッキー、考えているクッキー、等々）が、“物を入れる箱 (real box)”に入るべき対象か、それとも“物ではないものを入れる箱 (not-real box)”に入るべき対象か、分類することが求められる。

¹⁵ 夢は何かから出来ているものではない。(Wellman and Estes 1986: 920)

この判断課題と分類課題には、3歳児でさえ大多数（7割前後）が一貫して正しい回答を与えることができた。また、回答パターンからは、心的な対象を一貫して物的であると考えている子供は見られない、ということが判明した。具体的な対象に関して質問すれば、「非常に幼い子供でも、物の特性ないし状態を心的な存在者に誤って付与するということはない（Wellman and Estes 1986: 918）」のである。ピアジェの言う子供期のリアリズムは見出されなかった。そればかりでなく、子供たちに、物的対象と心的対象とに関する区別を説明するよう求めると、3歳児でさえ、「ホントのフリをしているものはホントのものじゃない。Pretend ones aren't real ones.」「夢を見ているときには何にも見てないんだ。」「その子はそれが食べたいし食べられる。だってそれは空想のものじゃないから。」といった説明を与えることができた。（Wellman and Estes 1986: 917）

他方、心的対象は見られない、さわれないという否定的な側面だけではなく、空想ならば非現実的なことでも思い描けるという肯定的な側面も持っている。ウェルマンとエステスは、“空を飛ぶイヌ”や“自転車を漕ぐ蟻”といった空想上の存在を、“くるりと転がるイヌ”や“地面を這う蟻”といった現実の存在と対比し、それぞれについて、（1）見たことがあるか？（2）本当に存在するか？（3）目を閉じてそのもののことを考えることができるか？（4）そのものの夢を見ることがありうるか？という質問を行なって、心的対象の肯定的側面に関する幼児の理解を調べた。

3歳から5歳までのほぼすべての幼児が、空想上の存在に関して、（1）（2）の質問には否定的に答え、（3）（4）には肯定的に答えた。幼児は、ヒトが外界に指示対象を持たない空想的思惟を抱きうることをはっきりとわきまえている。3歳児でも「心的世界には、事実に反する想像上の空想的实在が住んで（Wellman and Estes 1986: 919）」おり、自分が「非存在のものを考えたり夢で見たりする可能性があることを、判明に理解できている（ibid.）」のである。ウェルマンとエステスは、この理解を「誤信念課題について推論する能力に向かう最初の一歩(ibid.)」であると考えている。

3 誤信念課題

幼児は、発達心理学者が思っていたよりも、ずっといろいろなことが分かっている存在だった。18月齢で、ヒトの行動の目に見えない目標や意図を読み取ることができる。彼らは、すでにヒトとモノという常識心理学の基本的な区別をわきまえている。24月齢を過ぎれば、事実に反する仮定の下で因果推論を行なう能力を示し始め、何かのフリをすることができるようになる。3歳を過ぎる頃には、空想や夢の世界と現実の世界の違いを理解でき、空想や夢の世界は現実に束縛されない自由があるけれど、その世界の存在者を見たり触ったりできないし、他人と公共的に共有することもできないと知っている。だが、こうして幼児は意外にいろいろなことが理解でき

ることが分かってきたからこそ、ヒトが誤った信念を持っているというありふれた状況を3歳児が適切に取り扱えないという事実は、興味深い発見だった。

3.1 他者への誤信念の帰属課題

3.1.1 ヴィマーとパーナーの報告

ヴィマーとパーナーは、他人が誤った信念を抱いている状況への理解力が、3歳から4歳までの幼児において、それ以上の年齢層に比して際だって劣ることを発見した (Wimmer and Perner 1983)。1983年の論文で彼らが報告した実験は4つあるが、そのうち、3歳児も被験者となっているのは第2の実験だけである。他の実験はすべて4歳以上の幼児を対象としている。3歳児に関する発見は、当初の実験計画の副産物だったのかもしれない。ここでは第1と第2の実験を取り上げる。

ヴィマーとパーナーの第1の実験は、誤った信念を抱いた人物がどのように行為するかを被験者に推論させる課題によって構成されている。この課題は、事実上、二つの課題の複合である。一つは、或る人物が誤った信念を抱いているという状況が、被験者に把握できるかどうかを確認する課題。もう一つは、当該の人物が別の人物を欺こうと意図するときにどのような発話を行なうか、被験者に推論させる課題である。この論文の発表以降、研究者の関心を集めたのは前者の課題、すなわち、誤った信念を他人に帰属させることができかどうかを調べる課題であった。だが、この論文の発表時点では、欺きの発話を推論させる後者の課題に焦点があった¹⁶。

欺きの発話を推論させる課題は、次のような状況に関わる。ある事実について誤った信念を抱いている人物Aが、別人Bをその事実に関して欺こうとする。このとき、Aは、Aにとって偽である文をBに対して発話するはずである。ところが、Aは、客観的に偽なる命題を真であると誤って信じているから、Bを欺こうとするとかえって客観的には真実を告げてしまう結果になる。推論の課題となるのは、誤った信念を抱いている人物は、他人を欺こうとすると、かえって真実を告げてしまう結果になる、という逆説的な経過を追跡できるかどうかである。課題への応答を左右するのは、Aにとっての真偽と客観的な真偽とを区別して扱う意味論的な能力の有無である。

抽象的には複雑だが具体的には単純な推論である。第1の実験で人形と小道具類を使ってヴィマーとパーナーが提示したのは、「マキシとチョコレート」のお話である¹⁷。要点は以下の通り。なお①～④は、実験において被験者への質問が入る位置を示す。

¹⁶ ヴィマー&パーナー 1983 では、プレマック&ウッドラフ 1978 の示唆を受け入れて、欺きの能力を持っているかどうかが、心の理論を持っているかどうかを判別する指標になると見なされている。(Wimmer and Perner 1983:104)

¹⁷ ヴィマー&パーナー 1983 では、実験課題としてお話がもう一つ使われているが、「マキシとチョコレート」のお話と本質的に同趣旨があるので、紹介は省く。

【マキシとチョコレート：概要】 マキシは、チョコレートを青い箱に入れて、家に置いたまま、外へ遊びに行った。マキシがいない間に、母親がチョコレートを緑の箱に移した。母親が買い物に出かけた後で、マキシは外から帰ってきて、チョコレートを食べたいと思った①。そこへマキシの兄さんがやって来た。兄さんもチョコレートを食べたいと思って探し始めた。マキシは兄さんがチョコレートを探し出すのを阻止しようと思って、間違ったことを言うことにした②、③、④。(Wimmer and Perner 1983: 109)

①における質問は、「マキシはどこを探すでしょう？」である（‘信念’質問）。この質問への期待される答えは「青い箱を探す」である。

「青い箱を探す」と回答した被験者は、チョコレートはすでに緑の箱に移されているけれども、不在だったマキシはチョコレートがまだ青い箱に入っていると誤って信じているから、その誤った信念に従って行為する、という推論ができることになる。これが誤信念帰属のできる状態である。他方、「緑の箱を探す」と回答した被験者は、マキシが事実に反する信念を抱いていることが把握できず、マキシはチョコレートを食べたいのだから本当にチョコレートのある場所を探す、と思ってしまっていることになる。これが誤信念帰属のできない状態である。

②における質問は、「マキシはチョコレートがどこにあると言うでしょう？」である（‘発話’質問）。この質問への期待される答えは「緑の箱にあると言う」である。

「緑の箱にあると言う」と回答した被験者は、マキシが誤った信念を抱いており、そのために、兄を欺こうとしてかえってチョコレートが本当に入っている緑の箱を指示してしまう、という経過が把握できることになる。「青い箱にあると言う」と回答した被験者は、マキンが誤った信念を持っていることが理解できておらず、誤信念に従って他人を欺こうとするとかえって真実を告げてしまう、という経過が把握できていないことになる。

③における質問は、②の質問に被験者が答えた後に、被験者の指定した箱を開けて、その箱が空だった場合（つまり、欺く意図に適った場所を正答した場合）にのみ行なわれる質問であるが、「チョコレートは、本当はどこにあるでしょう？」である（‘実在’質問）。

④における質問は、「マキシが最初にチョコレートを置いた場所を憶えていますか？」である（‘記憶’質問）。

③および④は、被験者がお話を内容を的確に理解しているかどうかを確認するための質問である。実験の眼目は、①の‘信念’質問と、②の‘発話’質問に、どう答えるかである。

第1実験の被験者は、4～5歳児、6～7歳児、8～9歳児の3つのグループであった。6～7歳児と8～9歳児の被験者は、①の‘信念’質問にほとんどが正答した。すなわち、彼らは、チョコレートを手に入れたいマキシが、現実にはチョコレートの入っていない青い箱を探す、と正しく指摘し、他人が客観的事実に反する誤った信念を抱いているという事実を理解する能力があることを示した。しかし、4～5歳児でこの問い合わせに正答できた者は半数を下回った。(Wimmer

and Perner 1983: 110)

一方、どの年齢層でも、他人に誤信念を帰属させることができた被験者は、同時に、②の‘発話’質問にも正答した。すなわち、マキシは兄さんを欺こうとしてかえってチョコレートの入っている緑の箱を兄さんに提示してしまう、と指摘することができた。(Wimmer and Perner 1983: 111)

こうして第1の実験で、4～5歳児にとって誤信念帰属がかなり難しい課題らしいという事実が判明した。ヴィマーとパーナーは、次の二つの要因がこの事実に関与しうると考えた。一つは、幼い子供ほどどんな課題に対しても時間を置かずに答えるが、その正答率は低い、という一般的な事実。もう一つは、第1実験の回答形式が、青い箱と緑の箱という酷似した選択肢の二者択一になっている、という特殊な事情である。そこで、第2実験では、お話を同じだが、回答する前に考えるための時間を与える設定の実験と、お話を変えて、母親がチョコレートをケーキ作りに使ってしまってチョコレートは無くなってしまう、という設定の実験とが実施された。第2実験では、実験対象がより低い年齢層に移されて、被験者は3～4歳児、4～5歳児、5～6歳児の3グループとなった。

新しく参加した3～4歳児は、全員が、考える時間を与えた設定で、誤信念帰属に失敗した。彼らは、他人が事実に反する信念を抱いて行為するという状況が把握できない。チョコレートの在る場所を知らないはずの少年が、チョコレートの実在する場所にただちに向かう、と答えてしまうのである(Wimmer and Perner 1983: 114)。お話の内容を、探求対象が無くなってしまう形に変えた実験でも、誤信念帰属課題への3～4歳児の正答率は15%に留まった(Wimmer and Perner 1983: 116)。一方、この形に変えて実験すれば、4～5歳児の正答率は78%まで上昇した。大多数の3～4歳児にとって、誤信念の帰属という課題は極めて難しい課題だったのである。(Wimmer and Perner 1983: 124)

ヴィマーとパーナーは、3歳児が直面しているのは意味論的な困難であると考えた。すなわち、3歳児には、世界について相異なる二つのモデルを構成してモデル間の相互関係を判明に把握することが難しいのだと推定した。(Wimmer and Perner 1983: 123-124)

3.1.2 パーナー他 1987 の報告

パーナーとリーカムとヴィマーは、1987年の論文で、ヴィマー&パーナー 1983の推定をさらに堅固なものにすることを試みた(Perner, Leekam and Wimmer 1987)。この論文には2つの実験が報告されている。第1の実験では、ヴィマーとパーナーの上の推定が、4つの対抗仮説を立てて検証され、これらの対抗仮説は退けられることが結論されている。第2の実験では、新しい条件の実験が実施され、誤信念帰属課題の本質的な困難を浮き彫りにすることが試みられている。ここでは第2実験を取り上げる。

「マキシとチョコレート」の課題では、マキシがチョコレートの在処についてどのような信念

を持っているか被験者が推論し、周囲の状況から推してマキシが誤った信念を持っていることを見出す必要があった。この推論の負担を軽減した場合、誤信念帰属が3歳児にも容易になるかもしない。これが第2の実験の焦点である。

パーナー他1987は、誤信念を抱く状況を被験者に実地に経験させた上で、同じ状況に置かれた他人に誤信念を帰属させる能力をテストした。被験者は、言わば、お話の中のマキシの立場を実体験する。だから、誤信念を見出すための推論は不必要になる。そこで、誤信念を他人に帰属させる困難だけが分離できると期待される。

実験が設定する状況は、基本的に次の通りである¹⁸。

【スマーティ課題：概要】 被験者は、友人と一緒にいる状態で、実験者から、実験者の持っている箱の中身を見せてあげると言われる。しかし、友人の方は、自分の番が来るまで外で待つように、と実験者から告げられて退出する。一人残された被験者は、実験者から、スマーティという商品名のキャンディの箱を見せられて、「中に何が入っていると思う？」という質問を受ける。被験者は、皆その箱をよく見知っているので、「スマーティ」と答える。実験者の方は、箱を開けて中にエンピツが入っているのを見せ、被験者が誤った考え（信念）を持った事実を確認する。次いで実験者は箱を閉め、被験者に「中になにが入ってたか憶えてる？（Can you remember what's inside here?）」という確認の質問をする。被験者は「エンピツ」と回答する。引き続いて、実験者は、第1のテスト質問「でも、ここに何が入ってると思った？（But what did you think was in here?）」を提示する。このテスト質問に答えた後で、被験者は、実験者から、次は友人の番だと告げられる。友人も、同じ手順で、スマーティの箱を見て中に何が入っていると思うか、という質問を受ける予定である。ここで、実験者は、誤信念帰属に関わる第2のテスト質問「お友だちは箱の中に何が入ってると思うかな？」を被験者に提示し、被験者はこれに回答する。（Perner, Leekam and Wimmer 1987: 133）

第1のテスト質問への正答は、もちろん「スマーティ」である。第2のテスト質問への正答も、「スマーティ」である。被験者自身は、最初にその箱を見たとき、誤ってスマーティが入っていると思いこむ。そして、それと同じ状況に置かれる友人も、初めてその箱を見れば誤ってスマーティが入っていると思うはずである。

しかし、第2のテスト質問に対して、正しく「スマーティ」と答えることができた者は、3歳児の44%にとどまった。スマーティの箱を見れば中にスマーティが入っていると思ってしまう

¹⁸ 実際の実験では、箱の中身がエンピツだけの場合と、スマーティとエンピツとが混ざって入っている場合との二つの設定が用いられている。実験結果は、本質的には同じである。

だろう、と推定できる者は、依然として半数に満たない。3歳前半児だけを取ると、それは37%に過ぎなかった。他方、同じ被験者の75%が、自分が誤った信念を抱いたことを確認する第1のテスト質問には、「スマーティ」と正答した¹⁹。自分が誤信念を抱くことを体験していても、他人に誤信念を帰属させることは依然として困難なままにとどまるのである。この実験結果は、3歳児の難題が、他人の誤信念を状況から推論することではなく、他人への誤信念の帰属自体であることを示していると解釈される。(Perner, Leekam and Wimmer 1987: 134)

すでに確認したように、3歳児は何かのフリをすることができるし、現実と空想の違いも理解できる。心的内容と事実とが食い違うことがあるという現象自体は、3歳児にも理解できる。にもかかわらず、他人に誤信念を帰属させることはできない、という事実は、何らかの説明を要求している。パナー他 1987 では、3歳児は現実とは違う世界のモデルを持つことはできるが、同じ命題に対して両立しない真理値を与える二つのモデルを取り扱うことはできないのであろうという説明が提出された。

「真理値の対立を把握することは誤信念を理解するためにのみ要求される。この点に注意することが大事である。誤信念の理解は3歳以降に発達する。3歳以前に理解できる概念については、真理値の対立の把握は要求されない。(Perner, Leekam and Wimmer 1987: 135)」たとえば、ゴッコ遊びでは、参加者全員がゴッコ遊びの中の言明に実在の地位を付与している。対立する真理値を明示的に取り扱う必要は生じて来ない。現実の対象と空想上の対象との区別も同様である。しかし、エンピツの入っているスマーティの箱を見せられたとき、友人がどう思うかを推定する場合は、そうは行かない。

「被験者は、友人が間違った回答をしてしまうのは、間違えたいと思ってではなく、まさに正しい答えをしたいと思ってかえって間違ってしまうのだ、ということを理解しなければならない。正しく答えたいという欲求が、間違った回答を帰結してしまうということは、友人が、偽である回答を真であると間違って考えているという事実によってのみ、適切に説明される。対立する真理値の付値を理解する能力がない場合には、正しい答えを与えようとしている友人が、どうして間違ったことを言ってしまう結果になるのか理解することは不可能であるように思われる。(Perner, Leekam and Wimmer 1987: 135)」

しかし、この説明は十分に明快ではない。3歳児は空想と現実を区別できる。たとえば、空飛ぶイヌは空想では実在するが、現実には実在しないということが理解できる。それならば、空想モデルと現実モデルという二つの解釈のモデルにおいて、「空を飛ぶイヌが存在する」という同一の命題に、一方では真、他方では偽、という真理値を付与しているはずである。3歳児に、一般的に、対立する真理値の付与を理解する能力が欠如しているわけではない。誤信念課題におい

¹⁹ ここで、3歳児は自分の誤信念はうまく扱えるが他人の誤信念はうまく扱えない、という考え方方がごく自然に頭に浮かぶが、この考え方は支持されない。意外なことに、3歳児は自分への誤信念の帰属にもしばしば失敗することが後に見出された。本稿の3. 2を見よ。

ては、現実モデルと非現実モデルが対立しているというよりも、現実について、二人の人物の見方が対立している。この点についてのパーカーの説明は4.5で扱うこととする。

3歳児が誤信念課題に見出す困難の核心を厳密に特徴づけることは容易ではない。しかし、日常生活の水準で特徴づけることは難しくない。要するに、3歳児は、それぞれの人物がそれぞれの視点から世界を見ていて、同じ命題を真だと思う者もいれば偽だと思う者もいる、という人間社会の基本的な条件が、まだ理解できていないのである。

3.2 自分自身への誤信念の帰属

パーカー他 1987 では、3歳児でも、自分に対する誤信念帰属には困難を見出さないとされた。他人への誤信念の帰属には困難があるとしても、自分自身の誤信念の把握には困難は無い、という考え方には、内観は間違わないという私たちの常識心理学に適っている。しかし、ゴブニクとアスティントンは、1988年に発表した論文において、直近の過去に自分が誤った信念を抱いたという事実を3歳児は適切に扱うことができない、という事実を報告した (Gopnik and Astington 1988)。3歳児は、自分自身への誤った信念の帰属についても、他人への帰属と同じ困難に直面する。

3.2.1 ゴブニク&アスティントン 1988 の報告

ゴブニクとアスティントンは、自分自身の信念の変化を認識することと、他人が誤った信念を持っている事実を認識することと、知覚対象の見かけと実在が異なるを認識することとの3者が、基本的に同じ認知的課題になることを明快に指摘した²⁰。この3者は、同一の対象がXであるようにもYであるようにも思われる、という認知的状況に関わっている点で共通する²¹。

自分の考え（信念）が変化したときに、人は、「前にはこれはXだと思ったけれど、今はこれはYだと思う」と言うだろう。これが自分への誤信念帰属である。他方、他人が誤った信念を持っているときには、「彼はこれがXだと思っているけれど、自分はこれはYだと思う」と言うだろう。また、見まちがえやすい知覚対象については、「これはXに見えるけれども、本当はYなんだ」と言うだろう。これらはそれぞれ、他人に誤信念を帰属させる課題、知覚対象の見かけと実在を区別する課題に相当する。(Gopnik and Astington 1988: 27-28)

パーカー他 1987 の第2の実験では、3歳児の75%が、自分がかつて誤った信念を持ったという事実を正しく把握できる、という結果が得られていた。すると、自分の信念変化は3歳児でも

²⁰ パーカー他 1987においても、誤信念課題と見かけ-実在課題の二つが同等の認知的課題であるというこの指摘は見出される。

²¹ 以下、本節で「信念変化」と呼ぶところは、ゴブニク&アスティントン 1988 の表現では「表象変化」すなわち “representational change” と言われている。“representation” という用語は、認知科学、心理学、哲学などの分野で人によってさまざまに異なった意味合いで使われるので、本論文では、より中立的に、信念変化と呼ぶことにした。

的確に捉えられることになる。しかし、ゴブニクとアスティントンは、パートナーらの実験手続きに不備があると指摘した。その指摘によれば、パートナー他 1987 の第 1 のテスト質問の提示には、正答を強く示唆する語用論的な促しがひそんでいる。

パートナーらは、スマーティの箱にエンピツが入っていることを確認し、被験者に「中に何が入ってたか憶えてる？(Can you remember what's inside here?)」と質問し、「エンピツ」と答えさせた直後に、「でも、ここに何が入ってると思った？(But what did you think was in here?)」というテスト質問を提示する。このやり方では、テスト質問への正答はエンピツではないということが、会話の流れから被験者に十分に推定できる。被験者は「スマーティ」と答えるように暗黙に促されている。この暗黙の促しを取り除いてテストを実施しなければ、自分の信念変化を 3 歳児が本当に捉えているのかどうか調べたことにはならない。(Gopnik and Astington 1988: 28)

ヴィマー＆パートナー 1983 やパートナー他 1987 は、3 歳児における誤信念帰属の困難とは、同じ命題に対して両立しない真理値を与える二つのモデルを取り扱うことの困難であると主張していた。より直観的に言えば、これは、同一の対象について相互に排反の二つの表象がありうる、ということを理解する困難である。同一の対象が X であるようにも Y であるようにも思われる、という状況の取り扱いに 3 歳児が困難を見出すのなら、自分の信念変化を把握する課題、他人に誤信念を帰属させる課題、見かけと実在を区別する知覚課題の 3 者は、等しく困難となると予想される。

ゴブニクとアスティントンは、以上のような見通しから、信念変化課題、誤信念課題、見かけ一実在課題の発達上の相関性を調べる二つの実験を行なった。第 1 の実験が主たるものであり、第 2 の実験は、質問方法を変えたり、課題を追加したりして第 1 実験の追試を行なったものである。ここでは、第 1 実験を取り上げる。

第 1 実験では、パートナー他 1987 のスマーティの課題と、フレイヴェル他 1983 で行なわれたスポンジー岩の課題 (Flavell, Flavell and Green 1983: 101) が実験に利用される。スマーティ、スポンジー岩の両課題において、被験者は、自分の信念変化の把握、他人への誤信念の帰属、知覚における見かけと実在の区別の 3 つの能力を調べる質問をそれぞれ受ける (Gopnik and Astington 1988: 29)。

信念変化に関する質問は、スマーティ課題では、「最初にこの箱を見たとき、それを開ける前に、中に何が入ってると思った？エンピツが入ってると思った？それともスマーティが入ってると思った？」である。スポンジー岩課題では、「最初にこれを見たとき、これに触ってギュッと握ってみる前に、これが何だと思った？岩だと思った？それともスポンジだと思った？」である (Gopnik and Astington 1988: 35)²²。

スマーティ課題は、後述する細部の手続きの一部改変を除いて、先に紹介したものと変わらない。スポンジー岩課題は、ジョークショップで売っている岩そっくりに見えるスポンジの物体を

使用する。被験者は、テーブルに上にこの物体が置かれているのを見せられる。次いで、それを手で持って調べることが許される。被験者は、最初はこの物体が岩だと思い、次いでスポンジであると思うだろう、と予測できる。スポンジー岩課題は、もとは知覚における見かけと実在を区別する課題として考案されたものだが、このように信念変化課題に応用可能である。

信念変化の把握を問題にするときには、信念変化の状況に二種類あることに注意しなければならない。一つは、客観的事実に変化があって、その結果自分の信念（認識）が変化する、という状況、もう一つは、客観的事実の側には変化が無いが、自分の思い違いが訂正されて信念が変化する、という状況である。前者は二つの事実に二つの信念が対応する状況、後者は同一の事実に二つの信念が並立する状況である。誤信念の帰属や見かけと実在の区別と共に通する認知的課題になるのは、事実に変化が無く信念だけが変化する後者の状況の方である。しかし、自分の信念変化の把握は、事実の側での変化の有無によって異なった認知課題になるのだから、対照群として、事実の側に変化が有る場合の信念変化の課題も設定しなければならない。

対照群は、次のようなコントロール課題によって設定される。被験者は、まず、オモチャの家を提示される。このオモチャの家は、屋根が外れるようになっている。屋根を外してみると、中にはリンゴが一つ入っている。これを被験者に確認させた後で、実験者は、リンゴを取り出し、代わりに人形を一つ家に入れて、屋根を閉じる。ここで、実験者は、「今お家の中に何が入ってる？」と尋ねる。被験者が正しく回答できたら、さらに、「最初にお家を見たとき、お人形を入れる前に、中に何が入ってた？リンゴだった？人形だった？」と二者択一の質問をする。

このコントロール課題に対する正答は、もちろん、「今はお人形が入っている」および「前にはリンゴが入っていた」という答えである。こう正答した被験者は、出来事の系列を記憶しておくことができ、さらに、現在の状態に引きずられずに過去の事実を報告できると言ってよい。そこで、もしも、このコントロール課題に正答した3歳児が、事実に変化が無く信念だけが変化するタイプの課題において、自分の信念変化を把握することに失敗するとしたら、失敗の原因是、

²² 残る二つの質問はそれぞれ次のとおり。(Gopnik and Astington 1988: 35)

A 誤信念帰属に関する質問

スマーティ課題：「Xちゃんはこの箱の中を見ていません。Xちゃんがフタを開けないでこの箱を見たら、中に何が入ってると思うかな？エンピツが入ってると思うかな？それともスマーティが入ってると思うかな？」

スポンジー岩課題：「Xちゃんはこれに触ったり、ギュッと握ったりしていません。Xちゃんがこれをここからこうやってただ見るだけだったら、Xちゃんはこれが何だと思うかな？岩だと思うかな？それともスポンジだと思うかな？」

B 見かけと実在の区別に関する質問

スマーティ課題：見かけ「この箱は中にエンピツが入っているみたいに見える？それともスマーティが入っているみたいに見える？」実在：「この箱の中に本当にしているのは何？エンピツが本当にしているかな？それともスマーティが本当にしているかな？」

スポンジー岩課題：見かけ「これは何に見える？岩みたいに見える？それともスポンジみたいに見える？」
実在：「これは本当は何か？本当は岩なのかな？それとも本当はスポンジなのかな？」

記憶の不備や過去に対する現在の優位といったことには存しないことになる。そうではなくて、失敗の原因は同一の事実に二つの表象が成り立つという認知的状況の取り扱いの難しさにある、という解釈が確からしくなる。(Gopnik and Astington 1988: 30)

なお、自分の信念変化についての課題として使用するために、スマーティ課題は、先に述べた暗黙の促しを除く変更（63頁）のほかにも、実験手続きが一部改変された。パーナー他 1987 では、被験者に最初にスマーティの箱を見せたとき、「中に何が入っていると思う？」という確認の質問が行なわれる (Perner, Leekam and Wimmer 1987: 133)。ゴブニクとアスティントンは、この質問を行なわない。この質問を行なって、最初に箱の中身を推定する言明を被験者に言わせてしまうと、その後、箱の中身がエンピツだと分かってから、最初に箱の中に何が入っていると思ったかというテスト質問を被験者にしたときに、被験者は、箱を最初に見たときの自分の心的内容（信念）を答えるのではなくて、自分が言った言明を再現しているだけになるかもしれない。どう思ったかを答えているのか、どう言ったかを答えているのか見分けがつかない。信念の変化の把握を確かめるつもりで、言明の変化の把握を確かめるテストをしていることになる²³。そこで、最初の推定を言わせない形式にスマーティ課題は改変された。(Gopnik and Astington 1988: 30)²⁴

こうして行なわれた実験の結果、スマーティ課題とスポンジー岩課題の両方において、3歳児の過半数が、信念変化のテスト質問に対して正しく答えられなかった。言い換えれば、過半数の3歳児は、自分は最初からスマーティの箱の中にエンピツが入っていると思ったと答え、また、岩そっくりのスポンジを最初からスポンジだと思った、と答えるのである。多くの3歳児は、以前に自分が対象について現在とは違う信念を抱いていたという事実を、適切に取り扱うことができない。実験に参加するのはコントロール課題に正答した幼児だけであるから、これらの幼児は、記憶に欠陥があるわけでも、現在の事実に引きずられているわけでもない。自分の信念の変化を捉えること自体に、何らかの困難が内在している。

一方、5歳児は、3分の2以上が信念変化の質問に正答した。また、3歳児は、並行して行なわれた誤信念帰属の質問と見かけ一実在の区別の質問でも、5歳児に比べて正答率は低く、先行研究を裏付ける結果となった。(Gopnik and Astington 1988: 30)

実験は、3歳児、4歳児、5歳児の3つのグループについて実施されている。各グループ内で

²³ 箱を最初に見せたときに被験者に中身の推定を言わせ、テスト質問を「最初にどう言ったか？」という形式に変えると、実際に3歳児の正答率は上昇した、という報告もある。(Nelson 1996: 309)。

²⁴ 中身についての最初の推定を質問しないことにすると、今度は、厳密に言えば、被験者が確かにその箱にスマーティが入っていると思ったかどうか、確認できることになる。ただし、ゴブニクとアスティントンは、質問しなくとも自発的に被験者が「スマーティだ」と言った事例が7例あるので、最初の推定は予想通りであろうと想定している。また、その7例中5例が、自分の信念変化の把握に失敗した。すなわち、最初にスマーティが入っていると明示的に言っているながら、エンピツが入っていることが分かった後、自分が前にはスマーティが入っていると思ったという事実を再認できなかつたのである。

質問に対する正答率を比べてみると、どの年齢層でも、信念変化課題の正答率が最も低く、誤信念帰属課題に対する正答率が最も高く、見かけ一実在区別課題に対する正答率がその中間に来た。そして、年齢が進むに応じて、いずれの質問においても正答率は一様に高くなる。

ゴブニクとアスティントンは次のように結論する。「3つの課題は、すべて、同一の対象について2つの対立する表象を考慮する能力を含んでいる。これらの3つの能力は、3歳から5歳にかけて、ほぼ同じ時点で発達するように見える。また、年齢別に見ても、この3つの能力は相関している。これら3つの能力は、この時期に発達するより一般的な何らかの能力、つまり、現実とは別のもう一つの実在の表象 (alternative representations of reality) を考慮する能力を反映しているのかもしれない。(Gopnik and Astington 1988: 34)」

興味深い問題が、この実験結果から派生してくる。どの年齢層でも、誤信念課題の方が、信念変化課題より正答率が高い。これは少し意外である。幼児にとっては、他人が間違ったことを考えているという事実を捉えることの方が、自分が前に間違ったことを考えていたという事実を捉えることよりも、易しいらしい。これは逆であってもよさそうに思われる。この意外な現象への説明として、ゴブニクとアスティントンは、「子供たちは、自分と他人の心的状態の相違を実際に深く理解することによって、自分自身の心的状態の変化を捉えることを学ぶ (Gopnik and Astington 1988: 35)」のではないか、という考え方を提示している。ここに示唆されているのは、自分の信念の変化が捉えられるのは、実際には、自分と他人の信念の相違が理解できるようになることを通じてなのだ、ということである。

これは、哲学の通念には反している。普通は、自分の心的状態を認識することは内的な直観によって可能であり、自分と他人の相違を社会的相互交渉の経験を通じて認識することに先行する、と考えられている。しかし、幼児の発達過程を吟味すると、自分を知ることは、他人と自分の違いを知ることを通じて可能になる、ということが真実なのかも知れないである²⁵。

3.2.2 ヴィマー&ハートル1991の報告

ヴィマーとハートルは、自分自身への誤信念帰属に関するパナー他 1987 の報告とゴブニク & アスティントン 1988 の報告の食い違いを再検討する実験を行なった。そして、彼らは、ゴブニクとアスティントンの結論を支持する結果を得た (Wimmer and Hartl 1991)。

ヴィマーとハートルは、ゴブニク & アスティントン 1988 の実験手続きの一部を疑問視する。ゴブニクとアスティントンは、先述の通り、最初にスマーティの箱を見せたとき、被験者に箱の

²⁵ 自己知にはいろいろな種類と段階がある。身体の姿勢や四肢の位置を知る自己受容知覚は、観察によらずに得られる自己知の典型である。これは身体から不可分の生得的知識だろう (Eilan, Marcel, and Bermudez 1995)。だから、すべての自己知が社会的相互作用の中から生じるという主張は支持されない。しかし、すべての自己知が社会的相互作用に先立つという主張もおそらく支持されない。誤信念の自他への帰属課題は、自分が間違ったことを考へたという事実を把握する、という重要な側面で、社会的相互作用が自己把握に先行することを示唆している。

中身を推定させる質問を行なわなかった。しかし、最初の推定を確認しないならば、被験者が、自分で最初の推定を判明に形成してそれを心の中に保持している状態でテスト質問に直面した場合と、最初の推定を判明に形成せず、心の中に保持していない状態でテスト質問に直面した場合とでは、回答の難しさがまったく違ってくる。

テスト質問は、「最初にこの箱を見たとき、それを開ける前に、中に何が入ってると思った？エンピツが入ってると思った？それともスマーティが入ってると思った？」というものである。この質問を提示されたときに、最初の推定を保持していないとしたら、被験者は、「もしも、自分がこの箱に何が入っているか知らずにこの箱を見たなら、自分はおそらく……と考えるだろう」という反事実的条件下での推論を行なわねばならない。最初の推定を保持していれば、この難しい反事実的推論は不必要になる。最初の推定を心の中に保持していることが明らかな状況で、依然として誤信念の自己帰属に失敗する場合にのみ、誤信念の自己帰属課題（信念変化課題）に真に困難があることが立証されたことになる。従って、最初の推定を確認する質問をあえて実施すべきなのである。(Wimmer and Hartl 1991: 127)

ヴィマーとハートルは3つの実験を行なった。重要なのは第1実験である。第2実験はゴブニック＆アスティントン 1988 のコントロール課題と同等であり、幼児が容易に課題に正答するという同等の結果を得ている。また、第3実験は、自分が誤った信念を持っていたことを認めるのが屈辱的であるために、幼児は誤信念の自己帰属に失敗するのではないか、という対抗仮説を検証するために実施されている。実験の結果、この対抗仮説は退けられている。以下、第1実験を取り上げる。

第1実験の被験者は、3歳児、4歳児、5歳児の3つのグループである。課題は、スマーティ課題と同等の騙し箱 (deceptive box) 課題で、マッチ箱とチョコレートの箱とを使っている。マッチ箱にはキャンディが、チョコレートの箱には人形が入っている。この実験のテスト質問は、以下の通り4つ設定されている。

第1の質問は、この箱に何が入っていると思うか？という最初の推定を確認する質問である。これを、最初に箱を見せたときに実施する（初期予測質問）。

第2の質問は、誤信念の自己帰属ができるかどうかをテストする質問である。箱の中身を見せ、箱を閉じてから、「この箱を最初に見たとき何が入っていると思った？」と質問する（信念同定質問）。

第3の質問は、ヴィマー＆ハートル 1991 の独特的質問である。これは、被験者に、自分がなぜ誤った信念を抱いてしまったか説明させる質問である。この質問は、第2の信念同定質問に正答して誤信念の自己帰属ができた場合と、誤答して誤信念の自己帰属ができなかった場合とで、手続きが違ってくる。誤信念の自己帰属ができた場合は、ただちに、「なぜそれ（初期予測質問への回答）がこの中に入っていると思ったの？」という誤信念を抱いた理由を尋ねる質問を行なう（正当化質問）。誤信念の自己帰属ができなかった場合は、「でも、最初に見たときは、x（初

期予測質問への回答)が入っていると思ったんじゃなかったの?」という質問をし、同意が得られてから、正当化質問を行なう。

第4の質問は、他人への誤信念の帰属ができるかどうかをテストする質問である(信念推論質問)。被験者の幼児に親友は誰なのかを尋ね、その子がこの箱を見たら何が入っていると思うだろうか?という質問を行なう。

ヴィマーとハートルの実験の結果は、ゴブニク&アスティントン1988の主張を裏付けた。誤信念の自己帰属ができた被験者は、3歳児では34%、4歳児では73%、5歳児では100%になった。他方、誤信念の他者帰属ができた被験者は、3歳児では25%、4歳児では78%、5歳児では87%であった。さらに、誤信念の自己帰属ができなかった被験者のうちには、正当化質問をするに先立って、実験者が、最初に誤った推定をしていたことをその被験者に思い出させようとしても、頑強に自らが誤信念を抱いた事実を否定する者もいたことが報告されている(Wimmer and Hartl 1991: 129)²⁶。

ヴィマーとハートルは、第2の実験によって、被験者の記憶力に欠陥はないことを確かめている。また、ゴブニク&アスティントン1988とは違い、初期予測質問によって被験者の最初の推定を確認している。したがって、被験者が複雑な反事実的推論を行なわねばならなかつた可能性は排除できる。にもかかわらず大多数の3歳児が誤信念の自己帰属にも、他者帰属にも失敗した。この実験結果は、自分および他人に誤った信念を帰属させることが、4歳未満の幼児にとって本質的に困難であることを示している。(Wimmer and Hartl 1991: 129-130)

誤信念帰属は、3歳児には自他についてほぼ同程度に困難であり、かつ、3歳から5歳という同じ時期に、自他ともについて容易にできるようになる。この事実は、自己の心的内容の内観的な把握が、他者の心的内容の推論的な把握より容易というわけではない、ということを示している。ヴィマーとハートルは、自分たちの実験の結果が「自分自身の心的状態の内観は、概念による同定の一形式であると主張する理論説の基本的な前提に合致するように見える(Wimmer and Hartl 1991: 136)」と言う。これは、自分の誤信念を内的に同定することは、何らかの概念枠によって可能になるのであって、非推論的な直観知としてあるのではない、ということである。

理論説(the theory theory)とは、心の理論が(1)心という存在に関して、直接的な証拠を越えた一般的な構成を包含しており、こうして構成されたものが(2)行為に説明を与える、(3)行為の予測を可能にし、(4)証拠に解釈を与えていたる、という点で、科学理論に類比されうるとする立場である(Gopnik and Wellman 1994: 267)。自分の心的状態を内観することは、心に関する証拠の供給源の一つである。証拠は理論によって解釈されるという理論説の基本的主

²⁶ 3歳児の被験者32人中の10人、4歳児31人中2人、と報告されている。(Wimmer and Hartl 1991: 129)

張からすれば、「内観は、先だって与えられた心的な概念の体系に依存しており、内観の方がそれらの概念の源泉になることはできない (Wimmer and Hartl 1991: 136)」わけである。この「心的な概念の体系」とは「常識心理学的な心の捉え方 (Wimmer and Hartl 1991: 137)」つまりオトナがごく普通に前提している心の理解である。誤信念の自己帰属は、心についてのこの概念体系（心の理論）の一部門において可能になる。

幼児は18月齢でヒトとモノを区別し、ヒトの行為に意図や目標を読み取るのだから、常識心理学に適った心の理論の原型は、3歳以下の幼児にももちろん見出される。また、新生児もヒトの表情を模倣するという事実に立脚すれば、同種の他個体を環境の中から特に識別して模倣する能力は、心の理論の原型をなす生得的な能力の一つであると主張できるかもしれない。

他方、誤信念課題のような状況は、現実の生活の場面において、幼児が自分の心の理論を改訂してゆく契機となりうる。すなわち、「誤信念課題におけるように、予測が外れたり行為が見当違いだったりする経験を積むことによって、子供たちは、或る人物が或る状況で事実だと考えることはその人物の知覚と推論の産物なのだ、ということを主張する常識心理学の心の捉え方を、自分で発見したり、他人から採り入れたりするよう促される。そう考えてもよいのかも知れない。(Wimmer and Hartl 1991: 136-137)」すると、誤信念の自他への帰属を可能とする心の理論とは、「或る人物が或る状況で事実だと考えることはその人物の知覚と推論の産物なのだ、ということ」の理解を含んだ概念体系なのである。

こうして、新生児には心の理解を形成する生得的な能力と傾向性が備わっており、その能力の行使と周囲の他個体からの働きかけの相互作用の中で、経験を通じて改訂されながら、幼児において徐々に心の理論が形成されて行く、という描像が得られる。自己への内観的接近は、心の理論を形成する一要素であることに間違いないが、特権的な源泉ではなさそうである。

以上の3.1と3.2の諸報告によれば、心の理論の形成における一つの重要な転換点が、誤信念課題によって浮き彫りにされていると考えられる。その転換点を3歳児が通り抜けるために必要なのは、或る人物が或る状況で事実だと考えることはその人物の知覚と推論の産物であるということの理解、簡単に言えば、それぞれの人がそれぞれのパースペクティヴで世界を見ているということの理解であるらしい。

4 誤信念の理解

誤信念の自他への帰属ができない状態とできる状態との違いは、一般的に説明すればどのような違いになるのか。2～3歳児の心の理論と、4歳児以降の心の理論の相違に関する幾つかの説明を見てみる。

4.1 フレイヴェル：認知的結合の理論

ジョン・フレイヴェルは、2～3歳児でも、ヒトが世界に対してもちうる認知的な関係について、相当なことがすでに分かっていると指摘する。2～3歳児は、自分も他人も「外的世界の事物と“認知的に結合している (cognitively connected)”」(Flavell 1988: 244)」ことをすでに学習している。

何かを見ているということは、ヒトと世界との認知的結合の一例である。2～3歳児は、自分には見えていない対象を他の人物が見ているということを理解できる (Flavell 1981: 99)。彼らは、何かを見るという関係を通じてヒトとモノが結びつくこと、および、他の人物が自分とは別個な見る主体であるということが分かっている。また、聞こえている、味わっている、嗅いでいる、触れている、という他の感覚についても同じように認知的結合の理解は成り立っている。さらに、知っている、考える、思い出す、夢見る、想像する、何かのフリをする、欲しがる、何かをしたいと思う、といった認知的結合の原初的な理解も2～3歳児に見出しうる。(Flavell 1988: 245)

フレイヴェルによれば、2～3歳児は、認知的結合について、a：それが時間の中で変化すること、b：それらが相互に概ね独立であること、c：自分と世界の認知的結合と他人と世界の認知的結合とが独立であること、d：認知的結合が内的で主観的な経験をもたらすこと、を理解している。具体的に言えば、たとえば、彼らは、昨夜見た夢を今は見ていないことが分かる (aの例)。何かが聞こえていても音源を見ているとは限らないことが分かる (bの例)。自分の見ているものを他人も見ているとは限らないことが分かる (cの例)。想像上の対象と実在する対象とが違うということが分かる (dの例)。

しかし、2～3歳児は、自分にも他人にも見えている対象が、パースペクティヴを異にする二人の人物にそれぞれ異なる視覚的印象を同時に与えうる、ということが理解できない。フレイヴェルは、次のような知覚パースペクティヴ課題でそれを確かめた。

亀の絵を描いたカードを用意して、机の上に置き、被験者と実験者とがその机を挟んで相対するように立つ。今、そのカードが、被験者からは亀の足が下、甲が上になって（正立して）見えるように置いてあるとする。この状態で、亀が実験者にはどう見えているか示すように、被験者に対して要求する。当然、実験者には、亀の足が上、甲が下になって（逆立して）見えているわけである。しかし、3歳児はこのように正しく答えられない。他方、4歳児は正しく答えられる。さらに、誤答した3歳児を対象として、虫の絵を描いた別のカードを使って、机の一方から見ると逆立して見える虫がもう一方から見ると正立してみえることを5分ほどかけて訓練し、再度、亀のカードを使って実験をしてみる。すると、訓練を受けてもなお、3歳児は正答できないのである。3歳児は、同一の対象が二人の人物に同時に別個の見え方で見えているという事実を、どうしても把握できない。(Flavell 1981: 100-102)

すでに確認したように、スポンジー岩課題のような見かけ一実在区別課題でも、3歳児は、同

一の対象が見かけは岩だが本当はスポンジだという捉え方ができなかった (Flavell, Flavell and Green 1983: 103, Flavell, Green and Flavell 1986: 9-11)。また、3歳児は、対象の色に関する奇妙な間違いをする。実験者が、白いカードを青いフィルターの下に置く。もちろんそのカードは青く見える。そのカードには、あらかじめ一部に切れ目を入れてある。実験者は、フィルターの下のカードの一部を切り離して、それを手のひらに入れて隠したままフィルターの下から取り出し、手のひらから出して机の上に置く。ただし、机の上には、カードの切り離し部分と同じ大きさと形の青いカードが用意してあって、フィルターの下から取ってきた切り離し部分は、この青いカードと並べて置かれる。そして、実験者は、子供に「どちらが今取ってきたカードでしょう？」と質問する。すると、3歳児は、しばしば、青いカードの方を指さす (Flavell 1988: 250)。3歳児は、フィルターの下に置かれた対象の見かけの色と、その対象に実在する色を、うまく区別して把握することができない (Flavell, Flavell and Green 1983; Flavell, Green and Flavell 1986)。

フレイヴェルの見解では、「この年齢の子供たちは、ある与えられた時刻において、一つの対象や出来事はたった一つの本性しか持たない、一つのあり方しかしない、信じている。(Flavell 1988: 245)」だから、フィルターの下に置かれたために青く見えるカードは、3歳児にとっては、まさに青いカードなのである。

ただし、オトナも、対象自体には一つの本性しかないと信じている。だから、オトナにとって、実在的に白いカードは青いフィルターの下に置かれても依然として実在的に白いのである。3歳児は、しかし、オトナが理解しているもう一つの認知的な関係を捉えられない。すなわち、「幼い子供たちは、唯一の本性を備えた単一の事物を、幾つかの異なったやり方——それが対象の心的表象を記述しているのではなく対象自体を記述しているのなら、相互に矛盾してしまうようなやり方——で表象する (represent) ことができるということを知らない。(Flavell 1988: 246)」

言い換れば、2～3歳児は、世界からヒトに情報が流れてきてヒトが世界を捉える、という方向での認知的結合の関係はよく理解している。しかし、ヒトがそれぞれ異なった仕方で世界を描き出して心的に再現する、というヒトから世界へ向かう方向での認知的表現の関係がうまく理解できない。ただし、ヒトが非現実の世界を空想できることは3歳児にも分かっている。したがって、3歳児が捉えられないのは、現実の世界に当てはまるこことを意図していながら、実在性を捉えそこなって非現実を描き出してしまって、という表現的関係であるように見える。

この3歳児の限界の根底には、同一の対象について相互に排反な複数の表象が成立ちうるという事実への無知がある、というのがフレイヴェルの理解である。「後には、彼らも、認知的結合が外的対象の内的で心的な表象を生み出すことを理解できるようになり、同一の対象が見かけ上矛盾した相異なるやり方で表象されうる、ということが徐々に分かるようになる。(Flavell 1988: 247)」

4.2 ゴブニク：“おバカな状態”と“マジメの状態”

アリソン・ゴブニクは、フレイヴェルと同じ考え方を、強調点を変えながら違う言葉遣いで述べている。ゴブニクによれば、3歳児の理解している認知的な心的状態を3歳児の言い回しで特徴づけるなら、「それらは“おバカな状態”と“マジメの状態”（“silly states” and “serious states”）と呼ぶことができるだろう（Gopnik 1993: 5）」。

“おバカな状態”は、空想や夢やゴッコ遊びに耽っているときの心的状態であって、実在の世界との指示的な結びつきや因果的な結びつきをまったく持たないと見なされている。だから、

“おバカな状態”は、真でも偽でもない。「“おバカな状態”は実在の世界についての考慮から完全に切り離されている（Gopnik 1993: 5）」がゆえに、魅力あるものとして3歳児に享受されている。

一方、“マジメの状態”は世界内に実在する対象に関わっているという点で、オトナにおける信念によく似ている。“マジメの状態”においては、ヒトは世界内の対象を見て、欲して、理解する、ということが成り立っている。つまり、「世界についての完全に正確な把握（Gopnik 1993: 5）」を含みうる心的状態である。“マジメの状態”とは、真なる信念を持っている状態に近いのである。

しかし、オトナの理解している信念と3歳児の理解している“マジメの状態”との間には、大きな違いもある。オトナにとっては、信念の典型的な目的となるのは、対象自体というよりは、ある記述の下におけるその対象、すなわち、特定の仕方で表象されたかぎりでの対象である。しかし、“マジメの状態”にある3歳児にとっては、認知の対象は、対象自体であって、特定の記述によって取り出される対象ではない。

たとえば、ある人物が、「ケーキが食べたい」という欲求を持っているとする。そして、目の前のモノを見て、この人物は、「これはチョコレートケーキだ」と信じたとしよう。しかし、そのケーキを食べてみたら、残念なことに、見かけはチョコレートケーキだが本当は豆の粉末とトーストで作ったダイエット食品なのであった。こういう場合、この人物の信念は、「これはチョコレートケーキだ」から、「これはダイエット食品だ」に変化し、この人物はこの信念変化を自らの意識に留めておく。また、この人物が食べたかったのは、対象自体としてのこのケーキではなくて、「これはチョコレートケーキだ」という誤った記述（表象）の下におけるその対象である。そして、この人物は、ダイエット食品を口にした後でも、ホンモノのチョコレートケーキを食べたい、という欲求を持続続けるだろう。

3歳児は、このような状況をうまく取り扱うことができない。典型的な3歳児は、見かけはチョコレートケーキだが本当はダイエット食品だ、という見かけと実在を区別する認識がうまくできず、対象の実在性に合致した認識を最初から持ち続けていた、という奇妙な自己認識を持ってしまう。これは、3歳児における世界認識の枠組みとしての“マジメの状態”的限界をしめしている。

ゴブニクによれば、3歳児の“マジメの状態”は、対象を確実に捉えている状態である。「3歳児は、認知的状態が二つの状態でしか生じないと思っている。全部知っている状態（total knowledge）は、世界が心と関係しているときに生じる。そうでないときは、絶対の無知（absolute ignorance）である。（Gopnik 1993: 6）」だから、彼らは、誤信念課題が導入するような、「世界に一つの対象が存在し、その対象に二人の人物が関係しているが、それぞれの心と世界との関係の相違がその対象の相異なる表象を導き出している（Gopnik 1993: 6）」という状況に適切に対処できない。

3歳児の用いている認識論的枠組みでは、或る人物が世界内の対象に認知的に関係しているのなら、その人物は全部知っている状態にある。だから、その人物に帰属させられるのは、客観的事実に合致した認知である。命題（対象の記述）を目的にとる心的態度（命題的態度）ではなく、対象自体を捉えている認知的状態に在るとされるしかない。「マキシとチョコレート」のお話を例にとると、マキシがチョコレートを欲しがっていて、チョコレートの在る場所を認知してそこへと向かうという設定の場合、3歳児の“マジメの状態”に従って推論するならば、マキシはチョコレートが本当に在る場所を認知していると見なされるしかない。誤信念の帰属を行なう余地はないのである。“マジメの状態”で対象自体と人物の心とが認知的に関係するとはこういう状態である。

4歳から5歳頃に、子供は信念や欲求の目的となるのが対象自体ではなく対象についての記述であることを理解するようになる。つまり、「信念や欲求の内容は、事物そのものではなくて、事物について私たちが考えていることの方だ（Gopnik 1993: 6）」ということを理解する。その結果、「信念や欲求は、私たちの世界理解が変わるために応じて変わる（ibid.）」ということも、理解できるようになる。こうして、ヒトが心の中で世界を再現して表出する、というヒトから世界へ向かう認知的関係が理解されるようになり、それにともなって、誤った信念を持つという認知的状態も取り扱えるようになるのである。

4.3 ウェルマン：単純欲求の心理学と信念－欲求の心理学

ヘンリー・ウェルマンは、2～3歳児と3～4歳児の心の理論を、多くの実験課題を設定して詳しく調べた。その結果、ウェルマンは、3～4歳児の心の理論に関してフレイヴェルやゴブニクらとは少し異なる見解を得ている。

ウェルマンによれば、2～3歳児は行為者に特定の対象への欲求を帰属させて、その欲求によって行為を予測することができる。しかし、行為者への信念帰属は行なわれる形跡がない。他方、3～4歳児は、2～3歳児と異なり、欲求と信念とを両方用いる常識心理学に従って、相当程度の推論ができる。そして、3～4歳児が、一般的に同一の事象に2つの表象が並び立つ状態を取り扱えない、というわけではない。ただし、誤信念課題だけは、極めて簡明に作りかえた場合にも3～4歳児は正答できない。3～4歳児は、信念が理解できないのではなく、特定の状況にお

いて、欲求と信念の取り扱い方が5歳児以降に発達する成人の常識心理学と少し違うのである。

4.3.1 2~3歳児の単純欲求の心理学

ウェルマンとウーリーは、2歳7ヶ月から3歳1ヶ月までの幼児16名を対象にして、欲求という内的状態を彼らが理解しているのかどうか確かめる実験を行なった (Wellman and Wooley 1990)。彼らは、人形や小道具を使って次のようなお話を幾つも幼児に話して聞かせ²⁷、幼児がお話の登場人物の行為と気持ちとについて、どのような推論を行なうか調べた。

【目的物発見：ジョニーとイヌ】 ジョニーがいます。ジョニーは、自分のイヌを見つけたがっています。公園に連れて行くためです。ジョニーのイヌは、家の中にいるかも知れないし、ガレージにいるかも知れません。ジョニーは、ガレージを探しています。イヌを見つけました。(Wellman and Wooley 1990: 254)

【代替物発見：サムとウサギ】 サムがいます。サムは、自分のウサギを見つけたがっています。学校へ連れて行ってお友達に見せるためです。ウサギは、物置にいるかも知れないし、庭にいるかも知れません。サムは、ウサギをお庭で探しています。サムは、イヌを見つけました。(ibid.)

この2つのお話を聞かせると、2~3歳児は、イヌを探していてイヌを見つけたジョニーは、(a) 探すのを止め、(b) 喜ぶ、と推論する。他方、ウサギを探していてイヌを見つけたサムは、(a') 探すのを継続し、(b') 喜ばない、と推論する。すなわち、同じ対象を発見しても、感情反応とその後の行為が異なってくるということを子供たちは推論できる。2~3歳児は、決して、ジョニーとサムは同じ物を発見したのだから、同じ行為および同じ感情反応を生じるとは考えない。

言い換えれば、2~3歳児は、ヒトの行為と感情反応が、対象の因果的な働きかけによって直接的に引き起こされるとは見ていない。そうではなくて、感情反応と行為とを決定する要因が、行為者の側にあるという理解を持っている。さらに、この行為者の側にある要因が、特定の対象に向かうもの (object-specific) であることも理解している²⁸。ジョニーはイヌを見つけたいが、サムはウサギを見つけたい。この相違が、それぞれの人物の行為と感情反応を決めることが分かれている。つまり、2~3歳児が行為者に帰属させる要因は、特定の対象へと向かって行為を発動

²⁷ 目的物が発見できる話、何も発見できない話、探していたのとは違うものを発見する話、という3つのタイプについて、それぞれ2つのお話を聞かせる。計6つになる。この6つはそれぞれが行為のお話パターンと気持ちのお話パターンに語り換えられるようになっている。全体で12のお話になる。

²⁸ 哲学の用語で言えば、特定の対象に関わるという志向性の一側面を理解している、ということである。

させるような行為者の状態である。すなわち、志向的な状態としての欲求というものを、2～3歳児が理解できていると言つてよい。(Wellman and Wooley 1990: 257)

2～3歳児は、また、他人が自分とは異なる欲求を持っていて、行為の原因となるのは各人の欲求なのだ、ということも理解できる。たとえば、お話の登場人物が「プールに泳ぎに行きたい」か「イヌと遊びたい」か、どちらかの欲求を持っていると語り、この時点では、被験者自身ならばどちらがしたいかを尋ねてみる。そして、被験者が「泳ぎたい」と答えたならば、実験者は、お話の登場人物の方は逆に「イヌと遊びたい」のだ、と告げる。そして、被験者に、お話の登場人物がこの後に何をするか推論させてみる。もちろん正答は「イヌと遊ぶ」である。

2～3歳児の85%が、自他の欲求が相違するこのタイプの推論課題に正答する。彼らは、たんに自分の欲求を他人に投射して推論しているのではない。他人が他人なりの志向的状態を持っていて、それによって行為や感情反応を持つ、と理解しているのである (Wellman and Wooley 1990: 260, 263)。しかし、登場人物の欲求ではなく信念が問題になるような課題を設定すると、2～3歳児の成績は良くなかった。(Wellman and Wooley 1990: 267-268)

2～3歳児は、或る人物が何かを欲しがっているということを知れば、その人物がそれを探すだろう、ということを予測できる。加えて、或る人物が何かを欲しがっているということと、そのモノが特定の場所にある、ということを知れば、その人物がその場所を探すだろう、ということを予測できる。ただし、2～3歳児は、「そのモノが特定の場所にある」という信念を、行為者本人に帰属させているのではない。彼らは、世界について自分が持っている知識と、或る人物の欲求について自分が持っている知識とを使って、当該の人物の行為を予測する。(Wellman and Wooley 1990: 250)

ウェルマンの2～3歳児についての実験の結果は、フレイヴェルやゴブニクの考え方と一致する。2～3歳児は、各人がそれぞれの欲求を持つことは理解しているが、各人がそれぞれのパースペクティヴから世界を認識していて、その範囲において行為する、ということは理解していない。彼らは「他人が特定の対象を欲することができることを理解しているが、他人が何らかの命題を信じることができると理解していない。(Wellman and Wooley 1990: 270)」その意味で、2歳半ば過ぎの幼児は、他人の心的状態を、志向的だが表象的ではない²⁹、というやり方で理解している。2～3歳児の用いている心の理論を、ウェルマンとウーリーは、単純欲求の心理学と呼んだ。

4.3.2 3～4歳児の信念－欲求心理学

ウェルマンとバルチュは、3歳児16名と4歳児16名を対象として、欲求による推論だけでな

²⁹ 志向性は、普通の理解では、対象へと向かっているという側面と、特定の記述（表象）の下において当該の対象を指示するという側面との両側面を併せ持っている。後者の側面は、たとえば、信念文の内包性をもたらす。ウェルマンによれば、2～3歳児の単純欲求の心理学では、この内包性が生じていないのである。

く、信念と欲求による推論ができるかどうか調べた (Wellman and Bartsch 1988)。焦点は、行為の予測や説明において、信念が、欲求とは別の不可欠の追加情報をもたらすということが理解できるかどうかという点である。

まず、次のようなお話を聞かせて、被験者に登場人物の行為を予測させてみる。

【標準信念課題】 サムは飼っている子犬を見つけたがっています。子犬はガレージに隠れているか、ポーチの下に隠れています。サムは、子犬がポーチの下にいると思っています。サムは、どこに行って子犬を探すでしょう？ (Wellman and Bartsch 1988: 256)

3歳児も4歳児も、この課題に「サムはポーチの下を探す」と難なく正答する。彼らは、サムが自分の信念に従って行為するということが容易に推論できる。

次いで、この課題の「サムは、子犬がポーチの下にいると思っています。」という部分を、「サムは子犬がポーチの下にいると思っていません。」に変えて、予測させてみる。ウェルマンとバルチュは、このタイプの課題を、否定信念課題 (Not Belief tasks) と名付けている。(Wellman and Bartsch 1988: 257)

3歳児も4歳児も、この課題に「サムはガレージを探す」と難なく正答する。彼らは、お話の中でサムと連合して言及された場所 (ポーチの下) をオウム返しに答えているのではなく、「思っている／思っていない」という信念に関する情報を適切に理解して回答している。(Wellman and Bartsch 1988: 261)

さらに、標準信念課題のお話の途中で、子犬がどこにいるとサムが思っているか告げる前に、被験者に対して「あなたは子犬がどこにいると思う？」と質問する。被験者がたとえば「ガレージにいると思う」と答えたなら、ちょうど反対に「サムはポーチの下にいると思っています」と告げ、サムがどこを探すか予測させる。これは自他相違信念課題 (Not Own Belief tasks) である。(Wellman and Bartsch 1988: 257)

3歳児も4歳児も、この課題に「サムはポーチの下を探す」と難なく正答する。彼らは、自分とは違う信念に従って登場人物が行為する、ということが推論できる。(Wellman and Bartsch 1988: 261)

またさらに、標準信念課題のお話で「サムは子犬がポーチの下にいると思っています。」と告げた後で、「サムはママと会って、ママは子犬をガレージで見た、と言いました。」という一文を付け加え、被験者に予測させてみる。これは信念交替課題 (Changed Belief tasks) である。(Wellman and Bartsch 1988: 257)

3歳児も4歳児も、この課題に「サムはガレージを探す」と難なく正答する。彼らは、信念が欲求と独立の情報を提供しており、同一の欲求を持っていても信念が変われば帰結される行為が

変わることを理解できる。また、先行する信念が行為に結びつかないということ、つまり、信念が行為から独立でありうるということも理解できている。(Wellman and Bartsch 1988: 259, 261)

以上の実験結果に従えば、3歳児でも、人物の行為を本人の信念にあわせて予測する課題に困難を見出さないことが分かる。上の各課題では、人物の欲求は回答の選択肢のいずれとも両立する。だから、行為の予測は、その人物の信念によるしかない。3歳児は、この状況での推論に何ら困難を見出さない。「〔3歳児の〕正しい返答は、欲求についての情報から得られない不可欠の情報が、信念によって供給されると見られている、という意味において、信念が欲求から独立のものとして理解されていることを明らかにしている。(Wellman and Bartsch 1988: 262)」3歳児は、このかぎりで、信念を理解している。

3歳児の信念理解の限界の特徴として指摘されていることは、各人物のパースペクティヴに相対的に事実が捉えられるという信念の構造が3歳児には理解できないため、同一の対象に2つの表象が存立する状況を取り扱うことが3歳児には不可能となり、客観的事実をそのまま信念内容としてしまう、ということである³⁰。「マキシとショコレート」課題であれ、スマーティ課題であれ、3歳児は、登場人物自身のパースペクティヴから見た信念を帰属させることができず、客観的事実に合致した信念を帰属させてしまうため、誤答が帰結する、と見なされうる。

そこで、ウェルマンとバルチュは次のような課題を考案した。

【不一致信念課題 (Discrepant Belief task)】 戸棚と冷蔵庫の両方にバナナがあります。ジェーンはバナナが欲しいのです。ジェーンは、戸棚にバナナがあると思っています。でも、冷蔵庫にバナナがあるとは思っていません。テスト質問1：ジェーンはどこを探すでしょうか？【子供がテスト質問1へ回答した後で】テスト質問2：バナナはもう一つの場所にもあるでしょうか？(Wellman and Bartsch 1988: 258)

この課題の場合、客観的には欲求の対象が2つの場所に実在している。従って、3歳児が客観的事実に合致した信念を他人に帰属させるという戦略に従っているならば、彼らは、テスト質問1への答は「戸棚」「冷蔵庫」「戸棚と冷蔵庫」のいずれでもよいと思うはずである。もちろん、オトナにとっては、正答は「戸棚」だけである。

3歳児の82%が不一致信念課題に正答する。ウェルマンとバルチュの理解では、この結果は、3歳児が、客観的事実の側から信念を割り出して他人に帰属させているわけではない、ということを示している。この課題では、ジェーンの思っていることは客観的事実とは一致していないのだが、3歳児は、事実の側からではなく、ジェーンの信念の側から行為を適切に予測できる。

³⁰ ウェルマンとバルチュは、後述するパートナーの1988年の論文の主張を念頭に置いているのだが、すでに見たところゴブニク1993もこの考え方をとっている。

また、この不一致信念課題では、登場人物の欲求の対象は2カ所に実在し、被験者は、それを知っている。他方、登場人物はそれを知らず、2カ所の一方にのみ欲求対象が実在すると信じている。従って、登場人物の信念と被験者の信念とは異なる。言い換えれば、同一の対象について2つの表象が並立する状況が出現している。ところが、3歳児でもこの状況で登場人物の行為を本人の信念から推論することに、何らの困難も見出さない。だから、ウェルマンとバルチュによれば、一般的に、3歳児が同一対象に2つの表象が並立する状況を取り扱えないわけではない。

他方、どれほどはっきりと登場人物の信念内容を告げておいても、3歳児は、どうしても誤信念課題には正答できない。ウェルマンとバルチュは、そのことを判明な誤信念課題によって確かめている。

【判明誤信念課題 (Explicit False Belief task)】 ジーンは子猫を見つけたいと思っています。子猫は、本当は遊び部屋にいます。でも、ジーンはキッチンにいると思っています。ジーンはどこを探すでしょうか？子猫は本当はどこにいるでしょうか？
(Wellman and Bartsch 1988: 258)

この課題では、登場人物の誤った信念が、これ以上はないくらい判明に告げられている。ところが、これほど判明でも、3歳児は、ジーンが遊び部屋を探す、と答えてしまう。キッチンを探すという正答の比率は、3歳児では16%であり、4歳前半児でも31%にとどまる。そして、4歳後半児で急激に上昇して86%になる(Wellman and Bartsch 1988: 266)。誤信念課題に正答できないという事実には、やはり何らかの説明が必要である。

ウェルマンとバルチュは、この事実を次のように説明する。3歳児は、大人同様に、内的で心的な状態として信念を捉え、それによって人間の行為を予測することができる。しかし、3歳児にとって、誤信念課題は、信念と欲求が対立する状況であると受け取られている可能性がある。欲求と信念とが対立する状況とは、信念に従って行為すると欲求が満たされなくなってしまう状況のことをいう。この対立の状況では、3歳児は、欲求を信念に優先して登場人物の行為を予測してしまうのである。(Wellman and Bartsch 1988: 273)

不一致信念課題では、欲求の対象物が2カ所に実在するが、登場人物は1カ所にのみあると思っている。登場人物の信念は客観的事実と一致していない。しかし、その人物が信念に従って行為した場合、信念が事実と正確には一致していないても、当人の欲求は満たされる。この意味で、信念と欲求に対立は無い。(Wellman and Bartsch 1988: 273)

しかし、誤信念課題では、信念に従うと欲求が満たされない。この状況を3歳児は取り扱うことができない。ウェルマンとバルチュの考えでは、3歳児は、この状況では欲求の方を優先して行為を予測してしまう。別の言い方をすれば、3歳児は、欲求の実現を阻止するような信念を行

為者が持つ、という事態が受け入れられないである。

3歳児の心の理論がオトナの常識心理学と違っているのは、信念と欲求が対立する、という発想そのものである。オトナにとって、信念と欲求は対立しない。オトナの理解では、「信念は欲求と矛盾することはない。たとえ、結果的に欲求が満たされない行為に従事するよう信念が人を導くとしても、信念が欲求と矛盾することはない。……3歳児は、信念について相当多くを理解しているが、この事実が十分に理解できない。(Wellman and Bartsch 1988: 274.強調は原文。)」オトナの理解では、欲求はつねに信念の仲立ちを経て、行為に結実する。信念が客観的に偽である場合には、欲求が充足できないという結果がもたらされるだけである。

ウェルマンは、こうして、3歳児が誤信念課題に誤答する状況をフレイヴェルやゴブニクよりも細かく特徴付けた。フレイヴェルやゴブニクは、誤信念課題に誤答する状況を、同一対象に2つの表象が並立する状況として取り出した。ウェルマンは、たんに2つの信念が並立するのではなく、2つの信念の内の一方が客観的事実に反していて、その信念に従うと行為者の欲求充足が阻止されるような特殊な場合において、3歳児は、行為を予測する際に欲求の方を優先するので、あたかも客観的事実に合致した信念を行為者が抱いていると考えているかのように予測する、と言っているわけである。簡単に言えば、3歳児は、事実に反した信念のために欲求が充足されなくなるような状況では、行為の方針を決定する信念の効力をキャンセルして考える、ということである³¹。

他方、ウェルマンの3歳児理解は、大きく括れば他の理論家の見解と共通している。ウェルマンも、他の理論家も、人々はそれぞれ自分のパースペクティヴに沿った信念体系を持ちそれに従って行為する、という信念体系と行為の人物相対的な特徴を3歳児がよく理解できていない、と見ている点では一致する。誤信念課題での3歳児の誤答をどう説明するにせよ、各人物から世界へと向かう表現的な（表象的な）認知と行為のあり方が、3歳児にはまだよく理解できていない、ということは間違いないらしい。

4.4 レスリー：フリとメタ表象

レスリーは、フリをすることにおける3歳児の認知の構造を、表象に対する操作として捉えることを試みている。フレイヴェルやゴブニクやウェルマンは、実験結果に即して幼児の心の理論を記述しようとしているが、レスリーは、人間の認知的な構造一般の抽象的な枠組みを当てはめることによって、幼児の心の理論を捉えようとしている。

³¹ ウェルマンらの誤信念課題の説明が、見かけ一実在課題や誤信念の自己帰属課題、知覚パースペクティヴ課題といった認知的には相似だが欲求と関わらない課題に、同じように適用できるかどうかは不明である。同様に、欲求との結びつきが無いスマーティ課題のような誤信念課題に適用できるかどうかも不明である。ただし、推測するに、別の仮定を何か持ち込まないと、ウェルマンらの説明は適用が難しいように思われる。

4.4.1 フリをすること

レスリーは、何かのフリをする能力を説明するために、ヒトが自分の認知的な状態を認知的に捉え返すメタ表象的能力の構造を分析した (Leslie 1987)。そして、フリをするために必要となるメタ表象的能力は、心の理論の萌芽となっていると指摘した。

ヒトは、世界を認識する能力を備えて生まれてくる。有機体は、生きるために、世界に関するさまざまな情報を正確に保有する必要がある。レスリーは、有機体が外的世界の情報を内部に留めている状態を一次表象 (primary representations) を持っている状態と呼ぶ。一次表象の典型は知覚表象である (Leslie 1987: 414)。

一次表象しか備えていない状態は、何かのフリをする能力をもたらさない。また、一次表象という仕組みだけでは、フリをする能力をうまく説明できない。食べ物としてのバナナと道具としての電話機の表象が、それぞれ適切に保有されているとしても、一次表象の水準だけでは、バナナを使って電話をかけるフリをすることは生じ得ない。バナナを食べたり、電話機で電話をかけたりできるだけである。

バナナを使って電話をかけるフリをするためには、行為を産出 (ないし解釈) するどこかの段階で、「このバナナは電話機だ」という認知が成立する必要がある。今、母親がバナナを耳に当ててそれに語りかける、といいういかにも奇妙な振る舞いをし始めた。それを見ている2歳児が、母親の意図を見抜いて、母親は電話をかけるフリをしているのだ、と解釈できたとする。この解釈のカナメに来るのは、「このバナナは電話機なんだ！」という発見であるに違いない。

一次表象しか備えていない状態で、この幼児において、「このバナナは電話機なんだ！」という認知が成立したと仮定してみる。すると、物体としてのバナナと結びついた一次表象としてのバナナが、同時に、物体としての電話機と結びついた一次表象としての電話機である、という認知が生じていることになる。この場合、子供の世界認識はこれ以後果てしなく混乱する。

なぜなら、バナナはまさに文字通り電話機でもあることになるからである。バナナと電話機という表象は、意味論的な相互乗り入れの状態になってしまう。この状態では、もはや、バナナを使って電話をかけることは、フリをすることではない。むしろ、バナナを使って電話をかけることが文字通りにできると言うべきである。バナナを使っても普通の意味では電話は通じないから、こんなことは成り立たないと言いたくなるが、それは間違いである。むしろ電話をかけるということの意味するところが、バナナが文字通りに電話機であるのに応じて、適切に（不適切に？）拡張される。バナナが電話機であるのに応じて、電話をかけることは、遠方にいる他人と電気信号を介して話すことではなくなる。こうして、子供の認識は果てしなく混乱せざるを得ない。これをレスリーは表象の濫用 (representational abuse) と呼ぶ。(Leslie 1987: 415)

もちろん現実には、子供の認識にこんな混乱は起こらない。何らかの認知的な仕掛けによって、表象の無制限の意味論的相互乗り入れが出現するのは阻止されている。一般に、認知現象においては、対象からの入力があり、表象が形成されて、表象に応じて出力が生じる。一次表象の水準

で生存のために行動する場合、物体としてのバナナを見たら、認知主体にバナナの表象が形成され、その表象にもとづいて、たとえば、それを取り上げて食べる、という行為が出力される。他方、バナナを使って電話をかけるフリをする場合には、物体としてのバナナからの入力があって、その表象が得られて、しかし、それを持って耳に当てて話す、という行為が出力される。この、フリをする際の入力から出力に到る過程を、一次表象の水準における入力と出力の関係として扱ってしまうと、表象の濫用が出現する。この濫用は阻止されているのだから、バナナを食べることと、バナナを耳に当てて話すこととは、別扱いになっているはずである。すなわち、バナナがバナナであり、電話機が電話機である一次表象の水準とは別の水準が設定されているのである。

フリをすることは、従って、一次表象の水準における通常の入力と出力のつながりを、フリをする限りにおいて一旦棚上げしておく、という操作を必然的に含む。この操作は、一次表象の水準全体を対象として取るメタ表象的な操作である³²。レスリーは、フリをすることの前提となっているメタ表象的な操作を「切り離し (decoupling)」と名付けた。「機械的動作の暗喩を使って言えば、メタ表象的な文脈は、一次表現 (the primary expression) を通常の入力ー出力関係から切り離す (decouple) (Leslie 1987: 417)」からである。

バナナで電話をかけるフリをするとき、手に持っている物体は、バナナであるが電話機でもある。それは、一次表象の水準で言えばバナナだが、通常の入力ー出力関係から切り離されているという意味において、バナナではない。通常の入力ー出力関係から切り離された表象を、《…》に入れて表記することにしよう。バナナを使って電話をかけるフリをするとき、手にしている物体は、《電話機》であるバナナなのである。

一次表象のバナナは実在物のバナナの集合と入力ー出力関係において連合するが、《電話機》であるバナナは、実在物のバナナと一次表象の水準での入力ー出力関係で結びつかず、実在物のバナナと連合しない。あるいは、《電話機》は物体としての電話機またはバナナを真っ直ぐに指示するわけではない³³ (Leslie 1987: 418)。

従って、《このバナナは電話機だ》という認知が子供を混乱に導くことにはならない。というのも、一次表象の水準の、バナナはあくまでも電話機ではないという認知と、《このバナナは電話機である》という切り離し操作を適用された認知とは、《このバナナ》がバナナでなく《電話機》が電話機でない以上、両立するからである。この両立可能性の理解は、同一の対象に関して2つの表象が並立する状況に対処する能力と同等である。

何かのフリをすることは、レスリーの分析では、「切り離し」の操作によって一次表象Xを《X》に変える、というメタ表象的な操作を核心としている。レスリーは、「フリをすることの出現は、対象や出来事の理解の発達を見るわけにはいかない。むしろ、それは、認知ということ

³² 「メタ表象 metarepresentation」という用語は Pylyshin 1978 に由来する。

³³ レスリーは、これを内包的な文脈における指示の不透明性と同じことだと見ている (Leslie 1987: 416)。

自体を理解する能力の始まりであると見られる (Leslie 1987: 416)」と指摘する。フリをすることは、「情報に対する態度に別の特徴を付与したり、情報に対する態度を操作したりする人間の心の能力 (ibid.)」の現れなのである。

一次表象Xを通常の入力-出力関係から切り離して《X》に変え、それを通常とは別の出力(行為)に結びつける能力は、表象に対する新しい態度(フリである行為)への新しい(通常の一次表象の水準とは異なる)理解を要求している。平たく言えば、これは、フリが成り立つ限りにおいては、行為者の意図の適切な理解が要求されるということである。この行為者は、自分であることも他人であることもあるだろう。行為者の意図の理解を含んでいるという点で、「フリをすることは心の理論と呼ばれてきたものの初期における現れ (Leslie 1987: 416)」であると言つてよい。

レスリーに従えば、こうして、心の理論の核心はメタ表象的な能力にほかならない。すなわち、或る個体に心を帰属させると、自分であれ他人であれ、その個体が、生き物としての生存の必要に密着した一次表象の水準以外に、この水準から切り離された意図や信念や欲求の表出を行ないうる認める、ということである。

4.4.2 フリと誤信念課題

何かのフリをする能力は2歳で出現していく。しかるに誤信念課題に正答できるようになるのは、4歳を過ぎてからである。フリをする能力が、レスリーの言う通り、同一の対象に関して2つの表象が並立する状況を処理する能力を含んでいるのなら、2~3歳児が誤信念課題に誤答する原因は、この能力の不在ということではありえない。レスリーは、1987年の論文においては、その原因を、誤信念課題に含まれている推論の複雑性に求めた。

誤信念課題では、登場人物の信念を探り当てるために、お話の中の決定的な出来事に正しく気づかねばならない。その決定的な出来事によって形成される信念が、登場人物の行為の予測において決定的な役割を果たす。従って、予測に成功するためには、次のような一連の認知課題をやりこなさなければならない。

被験者の幼児は、まず、お話の中の出来事の全体を、自分の一次表象の水準で適切に理解しなければならない。次に、登場人物の立場から見たそれらの出来事を、登場人物の一次表象の水準で適切に把握しなければならない。さらに、登場人物の一次表象の水準から、登場人物の信念の水準(切り離し操作を施されたメタ表象的認知の水準)へ、推論を進めなければならない。最後に、その信念の帰結として登場人物がどう行為するかを、お話の出来事総体の中に位置づけなければならない。

要するに、お話の設定が分かり、その設定では登場人物が何を見てとるのか分かり、何を見たら何を信じるかが分かり、何を信じたら何をするかが分かるのでないと、誤信念課題には正答できない。「3歳児にとっての難問は、誤った信念がどのようにして生じるかを理解することであ

るよう見える。この問題は、信念そのものを表象したり報告したりすることではない。3歳児は、或る人物が状況に接触するということから、その人物がその結果として持つであろう信念へと推論する困難に逢着している。(Leslie 1987: 423)」

私たちは、しかし、誤信念への推論をすべて取り除いた簡単明瞭な誤信念課題においてさえ3歳児が正答できないという事実を、ウェルマン＆バルチュ 1988 の判明誤信念課題を通じて知っている。上のレスリー 1987 の説明は満足できるものではない。レスリーは、1994年の論文では、誤信念課題に誤答する原因を、上記の推論過程に求める方式とは少し異なる方式で説明することになった (Leslie 1994)。

誤信念課題は、レスリー 1994 によれば、少なくとも 2 つの認知的な機構に関わっている。一つは心の理論の機構、すなわち、それぞれの人物の心的内容を算定するために特化した機構である。もう一つは、問題解決に一般的に関わる“選択プロセッサ”と呼ばれる機構である。選択プロセッサは、どの時点のどんな情報が、問題となっている計算にとって重要なのかを決める役割を果たす。(Leslie 1994: 228)

他人の信念内容を算定するときには、レスリー 1994 によれば、さらに、信念がそもそも何のためにあるのかという、心の理論の初期設定の条件に根ざした規範性が関与する。「信念とは、規範的には、真であるものなのである。……信念は世界を正確に記述するためにある。信念は、行為者にとって、真である限りにおいて有用である。簡単に言えば、信念は、真で“あらねばならない”。(Leslie 1994: 228-229)」言い換えれば、心の理論を用いて信念を計算するとき、私たちは、信念は真であると考えられている。

信念へのこの規範的要求は、フリをすることへの規範的要求と、ちょうど反対である。多くの場合、フリをするときには、現実に反する状況を出現させることが意図されている。たとえば、私たちは、空のコップに水が一杯入っているフリをする。「反事実的な内容を持つ」ということが、いわば、フリをすることがそのためにある目標なのである。フリは偽で“あらねばならない”。(Leslie 1994: 225)」しかし、先に確認したとおり、空のコップに水が一杯入っているフリをして、さらにそのコップの中身を空けるフリをすれば、その後で出現する状況では、空のコップが空であるフリをすることになる。事実に合致したフリが排除されるというわけではない。

すなわち、心の理論の初期設定にもとづく規範的な要求は、必ず満たされなければならないというわけではない。従って、事実と合致したフリが存在してよいのと同様に、事実と合致しない信念、つまり偽なる信念があってもよい。ただし、事実と合致したタイプのフリを理解するのに私たちがいくらか戸惑うのと同様に、客観的に偽である信念を捉えることには戸惑いが生じうる。

レスリーの解釈では、誤信念課題が3歳児にとって難しいのは、信念を真であるとみなす初期設定の傾向に抵抗しなければならないからである。この状況は、選択プロセッサの誤作動につながる。誤信念課題では、選択プロセッサは、客観的に真なる情報ではなく、真なる情報に登場人物が接していないという情報を、心の理論による計算過程に適切に入力しなければならない。し

かし、そのために当該の人物に帰属される信念は偽であることになる。3歳児の選択プロセッサは、この、誤信念を帰結する選択がまだできないと仮定される。そこで、3歳児は誤信念課題に誤答するのである。「この見方によれば、誤信念に関する3歳児の困難は、この〔選択プロセッサという〕一般的な構成要素に由来する。普通の3歳児においては、心の理論の機構には何ら問題はない。(Leslie 1994: 229)」

レスリーは、推論過程を伴わない誤信念課題に3歳児が誤答する事実を、信念を真とみなす心の理論の初期設定の条件という仮定と、3歳児の未熟な選択プロセッサがこの初期設定に抵抗することの難しさという仮定とによって説明し、メタ表象的な能力自体としては3歳児の心の理論に不備は無い、という自説を擁護したわけである。導入された2つの仮定のうち、後者の、選択プロセッサに関わる仮定は、選択プロセッサという仮想的な装置の作用が誤信念課題以外の領域でどのように機能するのか詳述されないかぎり、アドホックな持ち込みに見える。

4.5 パーナー：心の表象的な作用

パーナーは、レスリーとは異なった立場から、メタ表象的な能力に着目する。パーナーも、まずはレスリー同様、ヒトが環境を認知する能力を持って生まれてくるという事実から出発する。幼児は、たとえば、アイスクリーム売りが教会の庭にいる、という事実を見て、端的に、そうと知る。パーナーは、この端的な見知りを知識基盤 (knowledge base) と呼ぶ (Perner 1988:145)。

知識基盤は、レスリーの言う一次表象に該当するが、パーナーはこの水準の認知を表象 (representation) であるとは考えない。なぜなら、知識基盤は、環境を認知主体に現前させる (present) 働きを持つが、認知主体の側では、この知識基盤が環境を再現している (re-present) と思ってはいないからである (Perner 1988: 145)。比喩的に言えば、環境からの刺激は、幼児の内部に外界の模型と見なされうる構造物を組み立てるが、幼児は自らの内部に形成されたその構造物を何かの模型であるとはまだ受け取っておらず、その構造物が担っている情報をを利用して環境の中で生き延びているだけ、ということである。

幼児は知識基盤しかない状態にとどまつてはいない。言語を習得し始めるとすぐに、知識基盤の構成要素を別の仕方で組み合わせて、知識基盤とは一致しない非現実的な外界の模型を組み立てられるようになる³⁴。たとえば、アイスクリーム売りが教会の庭にいる、という状況を見て、アイスクリーム売りが教会の庭にいない、という反事実的な状況や、アイスクリーム売りが公園にいる、という反事実的な状況を組み立てられるようになる。同時に、アイスクリーム売りが教

³⁴ レスリーの言う「切り離し decoupling」の操作に相当する。

³⁵ 「模型」は原文では、“model”である。パーナーには、自らの分析を形式意味論のモデル論になぞらえる意図があるが、同時に、たとえば、参謀が戦況分析をするときに使う戦場の模型、といった日常の用語法にも結びつける (Perner 1988: 142, 169 n.3)。形式意味論になぞらえない方が、パーナーの説明は理解しやすいので、「模型」と言うことにする。

会の庭にいる、という認知も、知識基盤と（たまたま）一致する現実的な外界の模型³⁵である、と見なされることになる。

幼児は、外界から流れ込む情報を利用してたんに生き延びるだけではなく、この段階で、情報を取捨選択するようになる。現実的な模型と非現実的な模型とを知識基盤と突き合わせて比較ができるからである。(Perner 1988: 146)

何かのフリを理解することも、この段階で可能になる。パートナーは次のような例を報告している。リチャード（2歳）は、オモチャのトラクターを押して、汽車を走らせるフリ（汽車ゴッコ）をしていた。姉さんがクッションを使って《トンネル》を作ると、リチャードは喜んで《汽車》を《トンネル》に進ませた。ところが《汽車》は《トンネル》内で停まってしまった。リチャードは《汽車》が壊れたと宣言した。すると、姉さんは、「ガソリンを入れたらいい」と示唆した。リチャードは、《ガソリン》を入れるポンプの音を口真似した。(Perner 1988: 148)

リチャードは、オモチャのトラクターとクッションを、ゴッコ遊びの《汽車》と《トンネル》に見立てていた。姉の「ガソリンを入れたらいい」という発話は《ガソリン》についての発話であって、《ガソリン》は現実世界には対応物を持たない、ということが洞察できた。リチャードの中において、オモチャのトラクターとクッションが存在しガソリンは存在しない現実的な認知的模型と、《汽車》と《トンネル》と《ガソリン》が存在する非現実的な認知的模型とが共存している。そして、ポンプの音の口真似は、非現実的な認知的模型によってのみ有意味に解釈できる行為（フリ）として出力された。

フリをすることに関する以上のパートナーの説明は、レスリーの説明と基本的に同じである。レスリーによれば、フリが成り立つ不可欠の条件は、「切り離し decoupling」の操作である。非現実的な認知的模型を作るというパートナーの操作は、「切り離し」操作の適用と同等である。

一方、レスリーは、「切り離し」はメタ表象的操作であり、メタ表象的な認知の水準を設定すると見なしていた。だが、パートナーは、この段階で成立する認知を、メタ表象的な認知であるとは見なさない。これがレスリーと異なるパートナーの特徴である。(Perner 1988: 148)

パートナーによれば、この段階の幼児は、知識基盤から切り離された現実的な認知的模型と非現実的な認知的模型を保有している。だが、それぞれの認知的模型が状況をどのように表象しているのかという認知の構造自体を認知的模型として保有しているわけではない。パートナーは、メタ表象的な認知とは、認知的模型の成立している状況全体を認知的模型として組み立てることでなければならない、と考えている。事物の表象を生活世界と架空世界の両方で適宜使い分ける、という認知的操作ができるだけでは、まだメタ表象的な認知とは言えない。認知主体がいて、或る認知的模型を持っていて、現実に一致したりしなかったりするさまざまな仕方でその模型が状況を描き出している、という全体の構図を再度模型化することが、メタ表象を持つということなのである。(Perner 1988: 148)。そして、パートナーの見解では、フリをする幼児においては、或る認知主体と或る認知的模型の連合（association）が生じているだけ (Perner 1988: 143) であっ

て、その認知主体がその認知的模型を通じて状況を捉えているという全体の構図は、まだ捉えられていない。

具体的に説明すれば、次のようなことである。

汽車ゴッコをしているリチャードは、汽車ゴッコ用の非現実的な認知的模型を持っている。姉が「ガソリンをいれたらいい」と言ったとき、リチャードは、姉の発話の意図を理解するために、発話を汽車ゴッコ用の非現実的な認知的模型に即して解釈した。姉という認知主体は、発話を行なったかぎりにおいて、汽車ゴッコ用の非現実的な認知的模型と連合させられる。つまり、リチャードによって、姉も汽車ゴッコに参加していると見なされる。だからこそ、姉の発話が意味をなすのである。

一方、実在するオモチャのトラクターとクッションと、実在しないガソリンとからなる現実的な認知的模型は、姉と非現実的な認知的模型との連合によって、リチャードにおいてまったく影響を受けない。この段階では、リチャードは、現実的な認知的模型と非現実的な認知的模型が共存することだけを理解していればよい。リチャードは、姉も自分も同じ現実的な認知的模型と非現実的な認知的模型とを持っていることを、暗黙のうちに前提して遊んでいる。ゴッコ遊びの中でこの暗黙の前提を問い合わせなおす必要は生じて来ない。そして、必要に応じて、それぞれの認知主体の発話や行為を、適切な認知的模型と結びつけて（連合させて）解釈できればよい。だから、それぞれの認知主体がそれぞれの認知的模型を通じて状況を捉えている、という理解（パートナーの考えるメタ表象水準の理解）を行なう必要はない。なぜなら、現実も非現実も、認知的模型として姉にも自分にも共有されているのであり、このかぎりで、姉は姉固有の認知的模型を通じて世界と渡り合っている、などと洞察することは無駄な手間にすぎないからである³⁶。

しかし、この段階の幼児は、誤信念課題に正答できない。「マキシとチョコレート」のような状況を提示されたとき、被験者の3歳児は、登場人物と自分自身とが現実的な認知的模型を共有していると考えるだろう。この場合、マキシはチョコレートが欲しいフリをしているのではなくて、チョコレートが現実に欲しいのだから、マキシの行為は現実的な認知的模型の方に連合させて推論されるしかない。そこで、マキシの向かう場所は、本当にチョコレートの在る場所になる。

次の発達段階で、「幼児は一つの模型とそれが模型化しているものとの間の意味論的な関係を模型化する、というメタ表象的な能力を獲得する。(Perner 1988: 150)」パートナーは、メタ表象的な理解が成立することによって、誤信念課題に正答できるようになる、と考える。

幼児は、認知的模型と認知主体とを連合させるだけの段階でも、バナナを耳に当てて話すというような異常で不可解な行動を理解することはできる。「何かのフリをすることは、あたかも、現実の状態がそれと別の状態であるかのように行方すること (Perner 1988: 152.強調は引用者)」

³⁶ 言うまでもないが、姉が自分と別の欲求や信念をもつ別の個体だということがリチャードに分からない、などということではない。知覚、欲求、信念に関して2～3歳児が自分と他人の相違をいろいろな側面で理解していることは、先に紹介したフレイヴェルやウェルマンの研究から明らかである。

である。それならば、その「別の状態」を割り出して、非現実的な認知的模型として構成できれば、その行動は異常でも不可解でもなくなる。必要なのは、「そのバナナは電話機だ」を真とする認知的模型を組み立てることだけである。

他方、誤信念に由来する行動の不可解さは、これとは別の扱いを要求する。なぜなら、誤信念に由来する行動で出現してくるのは、「現実の状態において、人々が、まさに現実のその状態において適切なやり方で行為することを、明らかに欲しているのにもかかわらず、不適切に行行為してしまう（Perner 1988: 152.強調は引用者）」という不可解さだからである。現実の中で適切に行行為しようと考えている人物が、不適切に行行為している。この不可解さを解消するためには、「現実の状態」そのものが人によって違うのだと気づくことがどうしても必要になる。

すなわち、誤信念に由来する行動の不可解さは、「人々が状況に合わせて行為しているのではなくて、状況の心的な表象に合わせて行為しているのだ、と理解することによって（Perner 1988: 152）」解決される。これは、それぞれの人物において、現実についての認知的模型が、現実の代わりになっていると気づくことである。「心的状態は実在世界の“代役 stand-ins”として理解されうる。奇妙で不適切な行為が起こることは、実在世界と代役との間の意味論的な関係がおかしなことになっている、というメタ表象的な洞察によって説明される。（Perner 1988:152）」

子供は、メタ表象的な能力を得た段階で、或る認知主体（s）と或る認知的模型（m）とその認知的模型がモデル化している当の現実（w）とを全体としてモデル化する（M）。全体モデルMの中で、はじめて、主体sが現実wと一致しない認知的模型mを持っていていることが見て取られる。そういう「おかしなこと」が起こることを理解するためには、現実wの認知的模型mが人sによって違っており、人はmをwの代役として行為しているのだということを理解しなければならない。言い換えれば、自分の現実的な認知的模型が他人には共有されていないということを理解しなければならない。この理解は、ヒトと世界の認知的な関係そのものを認知の対象とするメタ表象的な段階で、はじめて成立する。パーナーはこのように主張する。

確かに、それぞれの人によって現実の認知が違うという理解は、メタ表象的な段階において初めて成立しうるのかもしれない。その場合、メタ表象的な能力は、誤信念理解の必要条件であると言えるだろう。しかし、メタ表象的な能力だけで、人によって現実の認知が違うという理解をもたらすのに十分であるかどうかは分からぬ。

論理的には、すべての個体において認知的模型mがまったく同型になる、という仕方でメタ表象的な全体モデルMを持つことも可能なはずである。あるいは、全体モデルMの中で、現実wは、複数の個体の認知的諸関係における同型のwとして登場している、と指摘することもできる³⁷。さまざまな認知的模型mを捉えるためには、一定の現実wが全体モデルMの中で必要になる。メタ表象的な能力が姿を現すときには、人々の相違だけではなく人々の共通性も立ち現れてくる。メタ

³⁷ wの候補としては、素朴实在論的世界像や科学的世界像が考えられる。

表象的認知を得る段階で、人によって現実の認知が違うという理解をもたらすのは、メタ表象的な能力そのものとはまた別の力の関与なのかもしれない。それが何であるか明らかにすることは、しかし、本論文の射程を超えていいる。

5 むすび

3歳から5歳頃の間に、心の理論の獲得に関わる発達上の大きな転換点がある。3歳前半までの幼児の多くが誤信念の他者帰属課題にも自己帰属課題にも正答できない。しかし、4歳を過ぎる頃からこれらに正答できる者が多数を占めるようになる。この事実については、専門家の間で意見の一一致がある。だが、典型的な3歳児が誤信念課題に誤答する原因に関しては、専門家の間で意見の一一致がない。

誤信念課題に誤答する原因を認知機構の特性としてつきとめるという具体的な課題は、心理学者や認知科学者や脳科学者の仕事である。哲学の観点から見ると、何が分かれれば誤信念課題に誤答しなくなるのか、という抽象的な条件が興味深い。本論文の随所で指摘したが、それぞれの人物がそれぞれのパースペクティヴで世界をとらえている、という考え方ができるようになると、誤信念課題に戸惑わなくなるらしい。

幼児は、3歳頃までには他人に固有の知覚があり、固有の欲求があり、固有の意図があり、固有の信念があることを理解する。だが、他人には固有の現実がある、ということは理解していない。4歳以降になってはじめて、他人には固有の現実があって、その固有の現実の中でのさまざまな経験によって信念が組み立てられ、その信念体系の監督下において各人の欲求が実現されるように行方が出力される、と考えることができるようになる。他人には固有の現実があるということを理解するまでは、成人が普通に共有しているこの標準的な考え方で、他人とその心という存在を取り扱うことはできない。

さらに、誤信念の自己帰属課題に3歳児が誤答する事実に着目すると、他人には固有の現実がある、ということを理解するまでは、幼児は、自分の心という存在を適切に取り扱うこともできないことがわかる。それぞれの人物がそれぞれのパースペクティヴで世界をとらえている、という考え方をもたらすような心の理論をどうにかして見出すまでは、ヒトは、他人と自分を、心を持つ存在として、標準的かつ適切に理解することができない。それを見出す以前にも、もちろん、幼児はヒトが心を持つことをそれなりに理解してはいる。だが、それ以前に理解されている心は、それ以後に理解される心とは違っている。

心を持つとは、考えたり欲したりすることの全体を指す。それならば、それぞれの人物に固有の現実があることを理解するまでは、他人においても自分においても、標準的な意味で考えたり欲したりするということは成り立っていないのである。それぞれの人物に固有の現実があることの理解とは、実質的には、その固有の現実に即して自他の意図の解釈や行為の予測を実行せよと

いう規則である。私たちは、この規則を身につけるまでは、標準的な意味で考えたり欲したりしていない。

この規則は、他の個体に言及する規則である。本質的に社会的な、ただし特定の社会に限定されない汎文化的な、規則である。私たちは、この社会的な規則を身につけるまでは、ヒトに共通の標準的な意味において考えたり欲したりすることができない。

もちろん、新生児も2～3歳児も活発に脳活動を営んでいるから、その意味では考えたり欲したりしている。考えるということには物理的な基盤がある。この物理的な基盤が、汎文化的な、かつ本質的に社会的な規則によって被覆されないと、生き物としてのヒトの標準的なやり方において、考えるということは成り立たない。私は考えるということが成り立っているときに、それに論理的に先だって存在しているのは、私という実体（身体）だけではなくて、私とあなたとの他すべての同種の他の個体からなる生き物としてのヒトの社会である。

ヒト社会において汎文化的に受け入れられている心の理論を我が物にしないかぎり、私は考えるということは、完全には実現されない。また自分を知るということも、完全には実現されない。自分で考え、自分を知るということは、この意味において、本質的に社会的な活動である。

文 献 表

- Astington, J. W., Harris, P. L. and Olson, D. R., (eds), 1988: *Developing Theories of Mind*, Cambridge University Press.
- Baron-Cohen, S., 2000: 'Theory of mind and autism: a fifteen year review', in Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., and Cohen, D. J., (eds), 2000: pp.3-20
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., and Cohen, D. J., (eds), 2000: *Understanding Other Minds*, Second Edition, Oxford University Press.
- Bermudez, J. L., Marcel, A., and Eilan, N., (eds), 1995: *The Body and The Self*, Cambridge Mass.: MIT Press.
- Bruner, J., 1983: *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton & Company.
- Eilan, N., Marcel, A., and Bermudez, J. L., 1995: 'Self-Consciousness and the Body: An Interdisciplinary Introduction', in Bermudez, J. L., Marcel, A., and Eilan, N., (eds), 1995: pp.1-28
- Flavell, J. H., 1988: 'The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations', in Astington, J. W., Harris, P. L. and Olson, D. R., (eds), 1988: pp. 244-267.
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., and Flavell, E. R., 1981: 'Young Children's Knowledge About Visual Perception: Further Evidence for the Level 1 - Level 2 Distinction', *Developmental Psychology*, Vol. 17, No. 1, pp.99-103.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., and Green, F. L., 1983: 'Development of the Appearance-Reality Distinction', *Cognitive Psychology*, 15, pp.95-120.
- Flavell, J. H., Green, F. L., and Flavell, E. R., 1986: 'Development of Knowledge about the Appearance-Reality Distinction', *Monographs of the society for research in child development*, Serial No. 212, Vol. 51, No.1.
- Gopnik, A., 1993: 'How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of

- intentionality', *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 16, pp.1-14.
- Gopnik, A., and 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, pp.26-37.
- Gopnik A., and Wellman, H. M., 1994: 'The theory theory', in Hirschfeld, L. A., and Gelman, S. A., (eds.) 1994: pp.257-293.
- Hirschfeld, L. A., and Gelman, S. A., (eds.) 1994: *Mapping the Mind: Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge University Press.
- Leslie, A. M., 1987: 'Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind"', *Psychological Review*, Vol.94, No. 4, pp.412-426.
- Leslie, A. M., 1994: 'Pretending and Believing: issues in the theory of ToMM', *Cognition*, 50, pp.211-238.
- MacDonald, C., 2002: 'Theories of Mind and 'The Commonsense View", *Mind & Language*, 17, No. 5, November, pp.467-488.
- McCune-Nicolich, L., 1981: 'Toward Symbolic Functioning: Structure of Early Pretend Games and Potential Parallels with Language', *Child Development*, 52, pp.785-797.
- Meltzoff, A. N., 1995: 'Understanding the Intentions of Others: Re-Enactment of Intended Acts by 18-Month-Old Children', *Developmental Psychology*, Vol. 31, No. 5, pp.838-850.
- Meltzoff, A. N., 2002: 'Elements of a developmental theory of imitation', in Meltzoff A. N., and Prinz, W., (eds), 2002: pp.19-41.
- Meltzoff, A. N., and Moore, M. K., 1977: 'Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates', *Science*, 198, pp.75-78.
- Meltzoff, A. N., and Moore, M. K., 1983: 'Newborn Infants Imitate Adult Facial Gestures', *Child Development*, 54, pp.702-709.
- Meltzoff, A. N., and Moore, M. K., 1992: 'Early Imitation Within a Functional Framework: The Importance of Person Identity, Movement, and Development', *Infant Behavior and Development*, 15, pp.479-505.
- Meltzoff, A. N., and Moore, M. K., 1994: 'Imitation, Memory, and the Representation of Persons', *Infant Behavior and Development*, 17, pp.83-99.
- Meltzoff, A. N., and Moore, M. K., 1995: 'Infants' Understanding of People and Things: From Body Imitation to Folk Psychology', in Bermudez, J. L., Marcel, A., and Eilan, N., (eds), 1995, pp.43-69
- Meltzoff A. N., and Prinz, W., (eds), 2002: *The Imitative Mind: Development, Evolution, and Brain Bases*, Cambridge University Press.
- Nelson, K., 1996: *Language in Cognitive Development*, Cambridge University Press.
- Perner, J., 1988: 'Developing semantics for theories of mind: From propositional attitudes to mental representation', in Astington, J. W., Harris, P. L., and Olson, D. R., (eds), 1988: pp.141-172.
- Perner, J., Leekam, S. R., and Wimmer, H., 1987: 'Three-year-olds' difficulty with false belief : The case for a conceptual deficit', *British Journal of Developmental Psychology* , 5, pp.125-137.
- Premack, D., and Woodruff, G., 1978: 'Does the chimpanzee have a theory of mind?', *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, pp.515-526.
- Pylyshin, Z. W., 1978: 'When is attribution of beliefs justified?', *Behavioral and Brain Sciences*, 1, pp.592-593.
- Wellman, H. M. & Bartsch, K., 1988: 'Young children's reasoning about beliefs', *Cognition*, 30, pp.239-277
- Wellman, H. M., Cross, D. and Watson, J., 2001: 'Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development:

- The Truth about False Belief', *Child Development*, Vol.72, No.3, pp.655-684.
- Wellman, H. M., and Estes, D., 1986: 'Early Understanding of Mental Entities: A Reexamination of Childhood Realism', *Child Development*, 57, pp.910-923.
- Wellman, H. M., and Lagattuta, K. H., 2000 'Developing understandings of mind', in Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., and Cohen, D. J., (eds), 2000: pp.21-49.
- Wellman, H. M. & Wooley, J. D., 1990: 'From simple desires to ordinary beliefs: The early development of every day psychology', *Cognition*, 35, pp.245-275.
- Wimmer, H., and Hartl, M., 1991: 'Against the Cartesian view on mind: Young children's difficulty with own false beliefs', *British Journal of Developmental Psychology*, 9, pp.125-138.
- Wimmer, H. and Perner, J., 1983: 'Belief about beliefs : Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception', *Cognition*, 13 pp.103-128.