

2 歳児の発達研究の展望

瀬野由衣

2歳児を対象にした発達研究は、乳児研究で使用される実験パラダイムを使用しづらく、言語教示を前提にした幼児版の課題にのることも難しいという点で制約が多いとしばしば指摘される。しかしながら、これまでの研究を丁寧に見直すと、2歳児に関する研究は様々な観点から行われており、多様な、そして時に矛盾する2歳児の姿が明らかにされつつある。本稿は、特に観察研究や実践場面での2歳児の姿を概観しながら、2歳代の発達の特徴と今後明らかにすべき課題について再考することを目指すものである。

以下ではまず、個人の発達を丁寧に追う観察研究で明らかにされてきた2歳児に関わる知見を、主に久保田(1993)と木下(2008)の論考を基に整理する。続いて、新版K式発達検査を用いたやりとりの中で垣間見られる2歳児の発達の特徴と、保育実践場面における2歳児の姿に触れ、観察研究で示されている知見と関連づけて議論する。そして、今後の展望として、これらの知見を実験研究で示される2歳児の姿と照らしてどう理解していくか、という方向性について考えることとする。

1. 観察研究の中で捉えられる2歳児の姿

1-1 久保田(1993)の「述べる行動」に着目する視点

一人の子どもの発達過程を行動、発話の両面から丁寧に記述し、理論化した優れた研究は、日本では、やまだ(1987)、麻生(1992)がその代表として挙げられるであろう。ここで取り上げる久保田(1993)も、自身の子どもを含め、主に8名の子どもの観察記録を通して、誕生から2歳半に至る発達過程に関する枠組みを提示している。ここではまず、久保田の枠組みの

中で重視されている「述べる行動」(久保田, 1993)に着目し、そこから見えてくる2歳代の発達について考えることとする。

「述べる行動」とは

ある人物Aが「ほらワンワン」と言い、人物Bが「ワンワンいるね」と答えている状況を思い浮かべてみよう。この時の二人の会話では、“犬が存在する状況”が公的な出来事として共有されている。一人が言ったことをもう一人が受けとめ、共通の認識が生まれているともいえる。久保田は、「自分が見たことをこのような公的な場で言うことを「述べる」」(p. 115)と定義し、9～10カ月頃の指さしとその発生的起源にあること、「述べる行動」には、何かを他ならぬそれと認める“対象化”と自分以外の他者との“並ぶ関係”の中で成立するという重要な側面が含まれると指摘している¹⁾。

「述べる行動」と何かを他ならぬそれと認める“対象化”

久保田は、人間を含む全ての動物は、環境を出来事のシステムとして見分けて、分節化して対処していると述べた上で、人間の固有性は、「ある物に目をとめて、他に何をしてもなく、ただそれだと認め、他の人がそれと認めていることを了解し、いっしょにほらそれだと認める、そしてそれでおしまい」(p. 108)という点にあると述べている。ここでいう「何かを他ならぬそれと認めること(対象化)」の起源は、9～10カ月頃の三項関係の成立(指さし)に典型的に現れる。ここでは、T男(11カ月3週)の例を一例として挙げる(これ以外の他のバリエーションは久保田(1993) p. 96を参照)。

T男(11カ月3週)(久保田, 1993, p. 100より抜粋)

母親が本の表紙の犬の絵を指さしてワンワンと言う。T男はそれを見て何か探している。犬のぬいぐるみがいつもならその部屋にあるのだが、とうとうそばにいる小さなペットの黒犬を指さして「ん」と言った。

T男は、大人が指さした対象と同類のものに目を向け、そのモノを対象化している。ここで重要なのは、T男が必ずしも言語で「ワンワン」と言及していなくても、そばにある小さなペットの黒犬を先のワンワンと同類のものとして“認めた”ということ、指さしを伴う態度として表明していることである。さらに、久保田が指摘するように、それを母親にも（本人は自覚的ではないが）わからせている。

久保田は、指さしして呼称する行動は「これは何？」という問いへの返事となり得る性格を初めからもっており、これは何々であると文に表せる意図をもって始まっていると指摘している。このような認識を久保田は「である認識」と呼ぶ。このことから、「何である」と認める「である認識」の成立は、実際には、「何であるか？」という問いと相ともなっており、自分以外の他者との共同に端を発しているといえる。

さらに、1歳半以降には、次のT男の事例に示される形で「述べる行動」が発展する。

T男（1歳10カ月）（久保田，1993，p. 107より抜粋）
象のぬいぐるみを指してわざと「これワンワン？」と筆者がきくと、ちょっと対象を見つめてから「ゾウサン」と答えた。

上記の事例で見られる、「……ではない、……だ」（「ワンワンではない、ゾウサンだ」）と自分で主体的に判断し、行動を調整しようとする姿は1歳半頃の「自我の誕生」（田中・田中，1982）を示すものともいえる。

「述べる行動」と認識を共有すること

述べる行動に含まれる重要な二点目は、横並びの関係、つまり、他者と認識を共有する中で成立することにある²⁾。「ほらワンワン」「ワンワンいるねー」と二者間で話している時、一緒にその事態を共有する二人は、一人が述べることを他方が引き取るという共同作業を行っている。久保田は、“二人またはそれ以上の人が、同じ一つのことを目撃してそのことを考えている事態”を最もよく表す単語は、「Conscious（共に知っている）」であると指摘する。久保田も著書の中で触れているように、consciousの訳をリーダーズ英和辞典で確かめると、「意識（感知、自覚）している」

「気づいている」といった訳があてられており、もともとの意味（「他人と意識（知識）を共有している」）からニュアンスが変化している。久保田も訳の変化の背後に何かあるのかを疑問視しているが、これは個人の自覚的な意識が生まれる背景にある自他の共同の問題を考える上で重要な指摘である。

「述べる行動」の発達からみた2歳半の到達点

以上、「述べる行動」の基本的特徴をみてきたが、これらが2歳半に至る過程で変化していく過程を久保田（1993）は観察を基にして五期に区分し、考察している。

第1期（1歳前後から4～5カ月間）は、述べる行動のスタートともいえる時期である。物事を対象化して言及する仕方の最初は、「それが何であるか」をニュースとして話すことに現れる。いろいろなものをアッアッと言って指さしたり、指さしに「マンマ」などの言葉を伴わせたりする。

第2期（1歳半から数カ月）は、概念の分化と統合が進む時期である。第1期は、見たものが何であるかが主な言及内容であったが、そこに「そのもののあり方、他のこととの関係の仕方」を話すことが加わってくる。ボールが「ない」ことに言及したり、場合によっては二語をつなげる形で「ノド・イタイ」と言ったり、着物や靴が父親のものであることなどに言及し始める。また、人に対しての要求や拒否のための専門の言葉（チョーダイやイヤ）をもつことも挙げられている。山田（1982）は、誕生から2歳半までの間に生起する要求・拒否行動を観察し、その生起順序は、泣き、口や手や身体を用いた実際行動、指さしや首振りなどの身振り、言語の順であることを示している。とりわけ、1歳9カ月頃からは音声言語が主で身振りは補助的手段として用いられるようになると報告しており、これは第2期の特徴と一致している。

第3期（2歳近くの数カ月）は、次の4点に特徴がある。まず、いろいろな関係判断を表す言葉の理解と使用が可能になり、「あった」と「ない」が組になってまとまること、全体と部分の関係に対応した言葉遣いをするようになることである。また、今、言われたことを聞き返す質問も出現する。例えば、それ反対だよ、と言われた後に「ハンタイ？」（T男1歳10カ月）と聞き返したり、おばけがいるよと言われて「オバケ？」（a女1歳9カ月）と繰り返すなどである。さらに、いろいろの審美的な体験を表す言葉を使用するようになる。久保田が具体的に挙げているのは、甘

い、すっぱい、おいしい、うまい (甘くてもすっぱくても)、すごい、きれいきれい、いいね、じょうず、などである。最後に、第3期には、自意識を表明する言及が現れる。A女が「ヒトリデ!」と人をにらみながら助力を断った事例や、T男(2歳1カ月)が叱られて泣いたあと、残っている涙を指さして、笑いながら「ナイト」と言った記録も、泣いた自分を対象化して人といっしょに見ている例として挙げられている。

なお、ここでいう自意識について久保田(1993)は、自意識をどのような文脈像を想定して定義するかは人によって異なると述べた上で、「自己言及的な行為が実際に起こっている、このような行為をわれわれが述べながら理解するについて自意識という項を立てると言うのが本当の順序なのだろう」(p.158)と指摘している。したがって、ここでは、まさに自己言及的な行為(述べる行動)から割り出される発話に自意識を見出し、これを自意識と定義する。

第4期(2歳を中心の数カ月)は、次の4点にまとめられる。まず、いろいろの関係判断を表す言葉が使用されるようになる。形や色について、「コレトコレトオンナジネ」と言及したり、裏返しや逆向きのものについて「ハンタイ」「オーキイ」「チーサイ」「マールイノ」といった様々な対比の言葉が生まれる。また、時間軸についても近過去ないし完了、近未来について、はっきり何かが終わったことを述べるようになる。さらに、質問が範疇化して、疑問詞を使い、「コレナアニ?」や「ドレ?」が現れる。さらに、感謝と謝罪を表す、「アリガトウ」「ゴメンネ」が確かにその意味で使用され始め、社会的態度を表明するようになる。

最後の第5期(2歳半前後)は、ここまで述べた第4期までの事柄が完成形となる時期とされている。まず、関係判断の面では、何々でないという否定を否定によってもとに戻す二重否定が用いられるようになる。f女(2歳3カ月)の「こっちは開かなくないの?」は、こっちは開くはずでしょう、というニュアンスが込められた二重否定である。何々だから、という言い方で行為の理由や原因や動機を示すようになるのもこの時期であり、時間軸への言及の仕方にも変化が現れる。例えば、Ik女は、この時期におまるにのりながら「ウンチ、デテル」と初めて述べたという(2歳頃までは、ウンチが出たときにウンチデタとだけ言っていた)。同じ時期にIk女は、今ではない過ぎ去ったことについて「……ミタノ」と言及している。

久保田は、クラーゲスを引用しながら、過去を過去のこととして語るのはその出来事を過去と言われる時点に位置づけて現前させることで、出来事を対象化し、非時間化する人間の行為の一つであると述べている³⁾。他にも、「あなた、わたし、おれ、おまえ」という言い方を用いたり、「どこ?」「どれ?」「どうして?」などの質問が現れる。そして、「オネエチャン コボシタヨ ゴメンナサイ シナ」という形で、責任の所在に言及するようになる。問責と抗弁という新たな対他関係が生じるのである。この点について久保田は、「われわれが人の行為を称賛したり非難したりする事実は、われわれが意思の自由を現実のことと認めていることを意味する——とオッカムは言っているが、この「われわれ」に2歳半の子どもが既に加わっていると筆者は考える」(p.161)と述べている。

久保田は、2歳半の子どもは、基本的な論理、過去、現在、未来の中に自分の経験を位置づけ、わたしとあなたの理解とを合わせて、それまでのあらゆる行動を自分の行動として述べることができ始めると指摘する。2歳半の子どもの到達点を、述べられる存在としての自己を確立していく中に見出しているといえよう⁴⁾。

1-2 木下(2008)の理論的枠組み

木下(2008)は、諸外国を中心に乳幼児期の自他の心の理解の発達を扱った研究の多くが、“自己と他者という関係構造そのものが発達のに変化し、形成されていく”という視点を欠いたまま理論構築を行っている」と指摘した上で、ワロン(1965, 1983)や谷村(1989, 1994)の示唆を取り入れた独自の発達モデルを提案している。木下は久保田と同様に観察日誌記録に基づいた仮説的モデルを提示し、これを後に実験的に検証している。ここではこのモデルの前半に該当する生後9、10カ月～3歳頃までに焦点を当てる。

木下(2008)の発達モデル

木下は、一児の観察事実を特に自他関係と「心の理解」に着目して分析し、1～2歳児の自他関係の成立過程を第1期から第4期までの4期に区分して論じている。

まず、第1期(9、10カ月頃～1歳半)は、意図をもつ行為主体としての自他が分化する時期である。この時期の心の理解は、他者の意図を感知するが、自他の相違を理解していないとされる。例えば、1歳0カ月1日のRは、母親からのロールパンを口に入れようとする行為に対して首を横に向けて拒否し、丸ごと1

個残っているパンを指さして求めるなど、自分の意図を他者に明示している。「他者とは異なる意図をもつ自己の萌芽」(木下, 2008, p. 52)である。しかしながら、他者が何らかの意図をもっていることを感知しても、その内容を十分に特定できないという限界も併せもっている。R(1歳3カ月9日)の事例では、お風呂に入っている時に、「アッ」と洗い場の方を指して発声するRの意図が父親に十分に伝わらなかった事例が紹介されている。具体的には、父親の「ありがたいの?」という問いかけや、「じゃあ、もっと入ってようか?」、「マンマか?」という問いかけにも全て肯定調で答えるというものである。他者からの質問調の問いかけに応じてはいるが、相手の質問内容を理解した上で、肯定調で応答しているわけではないのである。

第2期(1歳6カ月～1歳11カ月)は、独自の意図をもつ主体としての自他が成立する時期である。第1期のように相手の質問内容にすべて同意するといった行動は1歳半以降に見られなくなり、問いかけの内容に即してイエスとノーを明確に答えるようになる。さらに、木下は他者理解と自己理解は表裏の関係として同時に進行すると述べ、この時期に自己の行動や意図を対象化して自己理解が可能になっていく事例を紹介している。具体的には、Rが1歳6カ月25日の頃、Rは、自分の身にふりかかった母親がいなくなった事件を、母親が帰宅後に「チャーチャン、アーン。チャーチャン、アーン」と悲しそうな表情でリアルに再現したという。他にも、1歳半から2歳前後は、鏡像自己認知が成立する時期であり、R自身もマークテスト(Gallup, 1970)に通過したのは1歳8カ月12日のことであったと報告されている。木下は、1歳半から本格的に表象の世界に参入することが可能になった子どもたちは、“もう一つの世界”としての「可能的世界(possible world)」を心的に保持できるようになり、それが自他関係を質的に変化させると述べている。つまり、「1歳半頃、子どもは表象能力を得ることで、現実の自他関係とは異なる、ありうべき関係をも予想し、その可能的な関係を現実の自他関係と比較できるようになる」(p. 63)のである。表象が発生することで目に見えない他者の意図を把握し、自らの意図が目の前の他者の意図とは異なることにも気づくという点で、自他の分化・確立を表裏一体のものとして捉えている点が重要であると思われる。しかし、後で詳細に述べるように、1歳代における自他関係の成立

は行動レベルのものであり(谷村, 1994)、この時期に分化されるのは行為主体としての自己と他者であると指摘し、2歳半前後に可能になる、表象レベルの自他の分化とは区別している。ここでいう行動レベルとは、目の前に知覚の手がかりがある、つまり、多くの場合、目に見える行為の中に何をしようとしているのかの意図が埋め込まれている状況である。したがって、行動の背後にある意図に気づき始めるが、そこで意図理解を支えているのは、あくまでその行動が目に見えるという条件つきなのである。

第3期(2歳～2歳5カ月)は、表象レベルの自他の分化が進むと同時に、自他視点の混同と混乱が見られる時期である。まず、表象レベルの自他分化は、「相手の意図を事前に考慮した対人行動」(木下, 2008, p. 64)として現れる。例えば、一方的に自己の要求を訴えるのではなく、相手の意向を伺うように「チョコ、ホシイナア」と言ったり(2歳0カ月9日)、「〇〇ホシイ?」「ナニスルノ?」などといった他者の意図やつもりを確かめるような質問が聞かれるようになる。このように、2歳代以降の対人関係は、1歳代とは質的に異なり、他者が具体的に何らかの行動を起こしていない状況(その場の知覚の手がかりの少ない状況)で他者の意図や欲求を推測するようになる。実際行動から推測される意図ではなく、自分の言動に対して予想される相手の応答を、事前に推測できるようになっている点に大きな特徴がある。なお、この時期を特徴づける自他視点の混乱等の詳細は、次項で取り上げる。

第4期(2歳6カ月～3歳)は、思考や言語の自律した主体として自己と他者が表象される時期である。この時期の特徴は、他者の欲求や行動を事前に予測することにとどまらず、他者の行動の理由を尋ねることが多くなることである。例えば、2歳7カ月3日のRは、父親と一緒に本を読んでいる際に、父親がテレビのボリュームを下げると「ナンデ、チイサクシタノ?」と尋ねるなど、「ナンデ」「ドーシテ」と尋ねる形の発話が多くなったという。さらに、Rが2歳8カ月13日の事例では、水鉄砲という言葉が思いつかず、「エーット、エーット」と言いつつ「エーット、……チガウ……チガウ」と独り言を言いながら、焦れたように「イッテ」と父親にモノの名称を言うように伝える事例も報告されている。ここでは、「チガウ」といながら自己の内部で対話をする「内なる他者」が存在し始めている。「内なる他者」との対話が始まり、

自分は固有の考えや世界をもつ自律した主体であると表象されるのが、まさに第4期なのである。

1 歳代と2 歳代の意図理解と“ゆらぎ”

木下 (2008) は、1 歳代と2 歳代で行動レベル、表象レベルでの自他の分化が進むというモデルを提案しているが、そこで重要なのは、常に一直線に発達が進み、できないことができるようになるという単純な過程として発達を捉えていない点である。発達は混乱や矛盾を含むものという考え方は、ワロンの思想にも色濃く現れているし、田中・田中 (1982, 1984) やそれを汲んだ白石 (2011) の発達を捉える視点にも強く現れている。この“ゆらぎ”の視点を発達モデルに組み込んでいる点が重要であると思われる。以下では、特に木下が重視する意図理解に関する1 歳代と2 歳代の質的差異と各時期に現れる混同や混乱に関してまとめておく。

先に第1期と第2期の概説部分で述べたように、1 歳半前後に、子どもは自己と他者がそれぞれ異なる意図をもってすることに気づき始める。これは、木下が行動レベルの自他の分化が進むと指摘する時期である。この点を実験的に証明した研究として、Meltzoff (1995) と Repacholi & Gopnik (1997) の実験が挙げられている。これらは、18カ月頃になって初めて他者の意図を理解し、その意図に基づいた行動をとることが可能になることを示すものである。特に、Repacholi & Gopnik (1997) の自他の好みの相違に着目した研究では、実験者の好み（クラッカーを美味しく食べる条件とブロッコリーを美味しく食べる条件）に応じて、18カ月児が実験者の「もっとちょうだい」というリクエストに応じることができる事実が示されている。特に実験者がブロッコリーを好む場合は、参加児自身の好みとは異なっているにもかかわらず、実験者の好みに応じた行動をとれることが自他の意図の相違を理解していることを示唆するポイントである。なお、同じ研究で、14カ月児の行動をみると、参加児自身の好みと実験者の好み異なる不一致条件において、実験者の要求に従えない子どもが多いという結果が得られている。木下は、これを自他の欲求を明確に区別できないことを示唆する現象と位置づけ、既に述べたR (1 歳3 カ月9 日) の事例と重ねて他者の意図を十分に捉えきれない時期の特徴の一つとして解釈している。

以上から、1 歳代前半は、行動レベルの自他の意図の違いを区別する際に、自他の意図の相違を明確にで

きず、戸惑いや葛藤が伴いやすいことがわかる。その後、2 歳になった子どもたち (第3 期に該当) は、表象レベル、特に言語レベルで自他の関係性に戸惑いや混乱を示すことになる。この点に関して、木下は、行動レベルで自他の分化が生じる時は、目の前に意図が埋め込まれている知覚の手がかりが多分にあるコンテクストであり、表象レベルでの自他の分化は、目の前にいる他者とかかわりながらも、目には見えない内化された他者を媒介してワンクッションおいたコミュニケーションを始めると述べている。その一つの現れが、ワロン (1983) の紹介する一人二役会話である。この点に関しては、既に瀬野 (2010a) で概説したように、「自分が経験する状況のなかに、相補的または対立的な2 つの態度を発見し始める時期に来ていることを示すし」(Wallon, 1965, p. 242) という点が重要であろう。R (2 歳1 カ月20 日) の事例では、R がカップケーキの型を4 つの台の上に並べ、箸で一つ一つ叩き「イタダキマス」、「ハイドーズ」と言ったり、カップを持って「アチチ」と言って手を離し、その後「フーフーフー」と言ってから息を吹きかけるまねをし、続いて「アチチナイヨ」と言って、カップを取り、口に運び食べるふりをする事例が紹介されている。これは、暑くて食べられない役とそれを冷ましてやる役とがRの中で相補的な二つの立場として再現されているものである。

さらに言語レベルの混乱を示唆する事例として、能動一受動の混乱が挙げられる。R (2 歳2 カ月2 日) の事例では、夜、寝る支度をしているときに、歯ブラシに歯磨き粉をつけて欲しくて「ツイテ」と言ってもってきたり、服が脱げなくて困っている時に「ヌイデ」と言って万歳の姿勢をして頼みにくる様子が報告されている。こうした能動一受動の混乱は、次第に見られなくなり、R の場合は2 歳10 カ月過ぎには少なくなったという。しかし、3 歳近くになってからも、引き続き混乱を示唆する発話は観察される場合があり、現実には、2 歳後半に完全に消失するわけではないことも指摘されている。

1-3 まとめ

ここまで、久保田 (1993) と木下 (2008) の枠組みを参照しながら、1 歳代から2 歳半に至る発達過程を辿ってきた。久保田は、子どもの「述べる行動」を通して子どもが (他者と共にいる状況で) この世界をどのように分節化していくようになるかに着目している。久保田は、2 歳半頃、子どもは、基本的な論理、

過去、現在、未来の中に自分の経験を位置づけ、わたしとあなたの理解とを合わせて、それまでのあらゆる行動を自分の行動として述べることができ始めると指摘し、これを2歳半の到達点としている（これは3歳頃と言い換えてもよい）。

これにたいし、木下（2008）は自他関係の在り様が発達に伴いどう変化していくのかを念頭に置きながら、「心の理解」が形成されていく発達過程をモデル化している。特に、行動レベル、表象レベルという二つの水準で自他の分化の様相を区分し、“ゆらぎ”を発達モデルに組み込んでいることは久保田の指摘に近い独自のものと考えられる。

しかしながら、二つの枠組みで示される2歳半～3歳頃の発達の到達点は近似している点が多いのも事実である。久保田は、2歳半の到達点を述べられる存在としての自己を確立することの中に見出しており、これは、木下が第4期の特徴としている「思考や言語の自律した主体として自己と他者が表象される」時期区分に対応している。両者は、2歳半から3歳にかけて、一人の自律した言語を操る主体として、自分の他人のことを「述べられる存在になる」という結論を共有しているのである。

2. 発達検査、実践場面の中で捉えられる2歳児の姿

本節では、2歳代の発達の特徴を発達臨床の場面で使用される新版K式発達検査を介した関わりと、保育場面での子ども同士の関わりという視点から考察していく。発達検査は、基本的には大人との一対一の関係で行われるものである。一方、保育場面では、対大人とのやりとりはもちろん、子ども同士の関わりもその時期の発達に応じた形で展開される。したがって、先述の観察研究で示された2歳代の特徴と発達臨床や実践場面での子どもの姿との関連を考察することが本節のねらいとなる。

2-1 新版K式発達検査を通して2歳児の発達を考える

田中昌人・田中杉恵による「発達と診断」は、乳児期から幼児期（5, 6歳）までの子どもの成長と発達を多面的な視点から捉えた優れた理論であり、実践の手引きでもある。以下では、乳児から幼児へ移行していく1歳半の特徴とそれがさらなる発展を遂げて2歳後半に至る過程のポイントを田中・田中（1982, 1984）とそれを基にした白石（2011）、西川（2009）、寺川（2009）を参照して整理する。

1歳半健診で使用されるはめ板課題は、先に久保田

（1993）の概説部分で述べた「……ではない、……だ」と自ら主体的に判断し、行動を決めていく力をみるのに適している。この課題は、○、△、□の穴があいたはめ板に円孔を入れてもらい、その後、板を180度回転させた回転課題を実施する。回転課題において、1歳前半の子どもでは、目の前にある四角孔に入れてしまうという反応が見られやすいが、1歳半頃には、円孔に入れることが可能になる。1歳前半では、以前に「入れられた」という学習が一度成立すると、そのことに規定されて同じことをしようとする直線的な活動が目立つが、1歳後半には、「こちらではない、あちらだ」と考えて入れられるようになるのである（白石, 2011）。この1歳後半の特徴は、「犬」「自動車」「人形」等が描かれている図版を使った絵指示課題で、図版を指しながら「犬（ワンワン）はどれですか?」などと問いかける課題にも現れる。この課題に正答するには、（ワンワンは）「これではなく、これだ」という「……ではない、……だ」と判断する力が求められるからである。さらに、これらの課題では、相手との関係の中で、モノを介して相手の問いを受けとめて返す、というやりとりが成立しているか否かをみる視点も重要とされている。

2歳児は、この1歳半以降に獲得した「……ではない、……だ」をさらに豊かに発展させていく時期である。2歳代でよく使用されるのは、積木構成の課題である。自発的な構成では、2歳前半では、積み上げる積木を両手で調整しながら積み上げ、積みきったところで相手を見る、倒れると笑ったり、少し照れたように積み直すといった一連の行為を繰り返す様子が見られ始め、「ブブー」などの意味づけも始まる。自らの意思で積みきった後に、その出来栄を他者にも見てもらいたいという「やりきる」ことへの思いを高め、「自分をほめてやりたい」と表現したくなるような自己肯定の感情が生まれてくるのもこの時期の特徴である（白石, 2011）。これが3歳に近づくと、見立てる力の発達と関わりながら、一列の方向だけでなく2列積んだり、田型につくった上に積み上げるなど、「たて」と「よこ」を捉えた立体を構成するようになる。このように、2歳代は、何かと別の何かをつなぎ合わせたり、二つのものを比べる対比的認識の発達が著しい時期である。この点については既に前節で述べたが、対比的認識の発達は、モノの性質や概念に関する認識のみならず、自他関係にも現れてくる。特にここでは二つの課題から考えたい。まず、大人（他者）

が作ったモデル（トラック）を模倣できるか否かを調べるトラック模倣の課題は、「汽車ぽっぽつくるから見ていてね」と言って4個の積木を出して子どもの前で一列に並べ、動かした後に先頭の一つの積木を1個取り上げ、「運転手さんが乗るところだよ」と言って先頭の上に乗せ、「さあ、走るよ。ポッポー」などと走らせ、子どもにも4つの積木を差し出し、モデルと同じトラックを作るように促すというものである。さらに、トラック模倣よりやや難しい課題として、家の模倣がある。これは、「今度はお家をつくるよ。内緒で作るからね」と言って構成プロセスが見えないように衝立で隠しながら3個の積木でモデルを構成し、衝立を取って、「ほら、お家に入るよ」と言いながら、車に見立てた鉛筆を通し、その後子どもにもモデルと同じ家を作るように求める課題である。家の模倣では、最初は見本なしでできるか否かを確認し、難しい場合は、見本（例示）を見せた上でできるかを確認するという手続きがとられる。

これらの課題で確認できるのは、主に以下の3点である（寺川，2009）。第一は、「自-他」の領域分化の成立である。2歳の初期のころは、モデルの積木の上に自分の積木を乗せたり、モデルの積木を崩して自分の積木と一緒にして積み上げるといった行為が見られ、これらは相手と自分との領域が未分化であることを示す行動として捉えられている。2歳代の半ばにかけて、自分の積木とモデルの積木とを分けて、モデルを見ながら自分のものを構成することができるようになる。第二は、「たて」と「よこ」への二方向への構成ができるか否かである。2歳初期では4個の積木を田型にしたり、凸型をつくる構成（対称的な二次元構成）が可能になり、2歳前半にトラック模倣（非対称的な二次元構成）、2歳後半には家の模倣（「間隔」をもった対称的な二次元構成）が可能になる（寺川，2009）。第三は、「見立てるもの-見立てられるもの」という対の関係を含む「意味」を検査者と共有できるか否かである。これは自分と相手との間で意味の世界を共有できるようになっていることを確認する重要なポイントとなる。

2-2 仲間同士の関係性の発達

上で概観してきた2歳児の特徴は、主に対大人との関係性の中で垣間見られる2歳児の姿であった。大人は多くの場合、よき理解者、足場を作ってくれる存在として子どもの前に存在するが、子ども同士では、必ずしも相手が自分に合わせてくれるとは限らない。2

歳児は、持ち備えている力を使って他児とどのような関わりを築くのだろうか。以下では、筆者が着目している相互模倣と呼ばれる現象に注目して考えることとする。

相互模倣とその機能的意義

相互模倣の発達は、日本では内田・無藤（1982）、無藤（1997）、山本（2000）らが注目した現象であり、海外では、Nadel（2002, 2006）がコミュニケーションとしての機能的意義を自身の研究結果をふまえて考察している。

Nadelらの研究グループは、子どもたちがいつ頃、どのような目的で模倣を使用するのかを調べるために、同年齢の子ども同士（2人組もしくは3人組）を同じおもちゃを人数分、10種類用意した部屋に集め、子どもたちの自由なやりとりの様子を観察した（Baudonnière & Michel, 1988; Nadel & Baudonnière, 1982）。2人組の場合は一つのおもちゃが2つずつ、3人組の場合は3つずつおもちゃが置かれていることになる。同じおもちゃを持って類似の行為を行うことを模倣の指標として子ども同士の相互作用を調べた結果、12カ月では13%であった模倣の生起率が30カ月でピークとなった（2人組で70%、3人組で61%）。それ以降、模倣によるコミュニケーションは減少し、4歳になると模倣は消え、嘲りの対象となっていくと報告している。その理由として、子ども同士の間で行われる模倣は言語を本格的に使用する以前の対話であり、言語による対話が成立した時点で模倣による対話の必要性がなくなるためと考察している。Nadel（2002, 2006）は、模倣に、1～2歳代の子どもたちのコミュニケーションを可能にする幾つかの機能的意義を見出している。具体的には、情動の共有、自他の分化を促すこと、後の言語的コミュニケーションに必要な役割交替、トピックの共有、対話を共有してモニターすることなどである⁵⁾。とりわけ、Nadelも木下（2008）と同様に、Wallonの枠組みを参照しながら、模倣が自他の分化を促すという点に着目している。特に模倣する側と模倣される側が役割を交代する中で、模倣される側は相手に模倣されることを通して、動きを作り出す主体としての自己を意識できるという点が重要であると思われる。相互模倣は、一人二役会話と同様に、自分と他人の視点を分離し、他者とは異なる自己を形成する上で重要な役割を果たしているといえよう。

「イッシュ」が楽しい1歳児クラス、2歳児クラス

では、Nadelが1～2歳児のコミュニケーションや対話にとって重要であると指摘する相互模倣は、実際に子どもたちが集団で生活する保育場面でどのように現れるのだろうか。

Nadelの実験状況では、同一のオモチャで類似の行為を行うことが模倣の指標とみなされている。しかしながら、実際には、1歳代と2歳代で生じる模倣には質的な違いが含まれている可能性がある。

神田(2004)は、1歳児クラス(4月から3月までの1年間に2歳となる子どもが在籍)と2歳児クラス(4月から3月までの1年間に3歳となる子どもが在籍)の子どもたちの実際の様子を紹介している。神田によれば、1歳児クラスの子どもたちは、動作や行為の表象を理解できるようになり、友だちがすることに同調するようになる。例えば、すべり台の上に一人が登って一人が「おーい!」と手を振ると、他の子どもたちも次々に登って行って横に並んで「おーい」と手を振ったり、一人がよつばいになって「ライオン、ウォー」と歩き出すと、他の子どもたちも列を作って歩き回るようになるといった例である。神田は、1歳児は「同じが楽しい、同じ動作を介して通じ合うことがうれしいという喜びが大きくなって、同調と共感の時代」(p. 101)を迎えるとは指摘している。

一方、2歳児クラスでは、新年度が始まってからの前半は基本的に1歳児と同様に同じ動作でつながりあうことが多いが、その後は変化が見られると指摘されている。具体的には、1歳児が「ライオン、ウォー」と言って走り回るといったひとつひとつの動作を共有することが喜びであるのに対して、2歳児はこうしたら次はこうして、その次はこうして……と一連の動作を共有できるようになるという。例えば、保育者が開始した道路の段差に腰掛けて、「ちょっとあっちへ行こう!」と言って向かい側の道を挟んだ反対側に移ると、子どもが「アッチイコ〜」と後を追いかけて、これを2～3度繰り返していっしょに走った後、子どもたちが座るタイミングをみはからって保育者が「やっぱりあっちへ行こうと!」と道路の反対側に移ると子どもたちが嬉しくて大騒ぎになる。何度か繰り返すと、保育者が言いだす前に子どもたち自身が「アッチイコー!」と言いながら走りだし、今度は保育者が後を追いかけるという事例である。これは、動作と動作のつながりを理解して相手が次にすることを予想できるからこそ、予想を裏切られたおもしろさが生まれる

ことを示す事例として挙げられている⁶⁾。神田(2004)は、一連の動作のつながりを遊びとして共有できたとき、子どもたちはお互いの「意図」や「思い」を把握し、気持ちを理解し合うという楽しさを感じはじめ、「つたわることがうれしい!」という喜びの世界が開かれていくと述べている。さらに、こうした内面の拡大が2歳児の後半には、つもりの世界を共有してイメージの世界を共有する遊びにつながっていくと指摘する。

実際に、瀬野(2010b)の幼稚園の2歳児クラスの縦断的観察では、1歳代と同様に同じモノをもって同じ動きを共有する模倣の形態も観察されたものの、2歳児クラスの半ばには、同じモノをもって「おっとととーわー」と一人が言ったことを他方が「おっとととととー」と繰り返す、そこで相互に言葉と同じ動作を交換するといった言語を介するやりとりが生じていた。必ずしも言葉の中に明示的な意味内容がなくても、「おっとととーわー」と言った言葉を類似の仕方でも動きと共に相手に返す中で、「あなたの私に向けたメッセージを受け取ったよ」という相図を伝え、それを受けたもう一方がまた言葉と動きを返すことで「あなたのメッセージも私は受け取ったよ」と返している様である。これを瀬野(2010b)では、交話的機能の成立(Jakobson, 1973)を示唆するものとして考察している。また、「繰り返し」と呼ばれる子ども同士で作った一定の動きと発話のパターンを、一部変化を加えながら繰り返す遊びも観察された。これは、2歳児の特徴として神田が挙げている点に通じるものといえる。さらに、2歳児クラス後半には、言語で意味の世界を立ち上げ、「お店やさんごっこ」や「引っ越しごっこ」、「電池つめ」など、初期のごっこ遊びが仲間同士で見られるようになり(瀬野, 2010b)、これは神田(2004)が指摘する2歳児クラスの1年間の遊びの変化と重なっているといえよう。1歳児では行動レベルの模倣、2歳代には言語を含めたより表象レベルの模倣が可能になっていくことが伺われる。さらにこれらが3歳過ぎ頃から、本格的なごっこ遊びにつながっていくのではないだろうか。

共同と対立の間を行き来する2歳児の姿

子ども同士が模倣を介して共有関係を成り立たせ始める1歳代から、子ども同士のトラブルが増えることがしばしば指摘されている(神田, 2004; 西川・射場, 2004)。1歳半頃に自我が芽生え、言葉も使えるようになってきたものの、思いを十分に言葉で伝える

ことができない矛盾がカミツキやヒッカキを生じさせやすいのである（西川，2009）。

さらに2歳児になると、より、自己の内面が拡がり、他者に譲ることができない自己の領域がしっかりとしてくる（神田，2004）。「自己領域を守る」とは、自分の思い通りに振る舞うことを邪魔されたくない、自分のものを奪われたくない、自分の場所に入ってきてほしくない、自分が下手だダメだと言われたくないなど、自分を侵害されたくない防衛的な行動（神田，2004）を主に指している。1歳代にもこの種の行動は見られるのだが、2歳代になると、自分が一人で階段を登ろうとしていた時に大人が助けてしまうと、怒って最初の場所に戻ってやり直すなど、自分の思いを尊重しようとする姿が頻繁に見られるようになる。1～2歳代は、同調と共感の時代であると同時に、「自己領域を守る」態度が強く現れる時期なのである。

2-3 まとめ

本節では、新版K式発達検査を用いた検査場面と保育実践場面での子どもの姿から2歳代の発達について概観してきた。新版K式発達検査は、基本的に大人の一定の教示のもとで子どもの行動を観察するものであり、状況がほぼ統制されているという点では実験場面に近い。一方、保育場面での子ども同士の相互作用は、その時々偶発的要素によって生じるものであり、統制には欠けるがリアリティ豊かな子どもの姿を捉えることが可能である。本節で取り上げた発達検査の模倣課題の達成に関して田中・田中（1984）はその年齢的特徴を次のように述べている。2歳前半では、モデルの積木を見てそこへ自分の積木をくっつけてきたり、自分の積木のところにモデルの積木を持ってきてつけたりする。2歳後半になると、モデルの積木と自分の積木の間には距離を置いて、モデルを見て自分のものを構成することが可能になり、モデルの世界と自分の構成する世界とのあいだに連関性を持ちつつも相対的に独立したものとしてとらえるようになる。つまり、「おなじだけどちがう」ものとして、自他の領域が分化してくるのである。このように、相手と自分を区別し、一定の距離をおく力は、相手と自分の見えの違いを意識し、自他視点を区別していく発達の時期（2歳代前半から後半への移行）と重なるものと思われる。

それでは、久保田（1993）、木下（2008）、そして発達検査場面での子どもの様子を照らして考えた時、相互模倣が2歳半頃をピークにして現れるという事実

は、どのように解釈できるだろうか。

久保田（1993）が指摘するように、1歳終わり頃から2歳前半にかけて、子どもたちは、自分から見えている世界に存在するものを「おなじ」「ちがう」「いっしょ」という点から分節化し、理解し始める。2歳前半に飛躍的に発達する対比的認識は、世界を分節化する認識主体として、静観的に外的対象に向かう主体としての自己が形成される様を端的に表すものと思われる。しかしながら、木下（2008）が指摘するように、特に、表象レベルでの自他の区別が明確でない1歳後半から2歳前半は、この自己が揺らぎやすいものと思われる。したがって、外的条件に依存して、容易に自己が外的状況（他者を含む）に融即してしまうのではないだろうか。その一つの現れが相互模倣であるように思われる。とりわけ、1～2歳代の子どもは、他者のおもしろそうな動きや物を使った振る舞いを見た時、その振る舞いを認識対象として客観視するのではなく、知覚した他者の身振り（表現）を自分の身体に自然にはらんでしまう傾向が強いことが推察される。この点については、浜田（2002）が「模倣において本質的なのは、意図ではなく、同一視した相手におのずと自分を重ねてしまう、そうした共同の場の力動」（p.99）であると強調することとも重なるものと思われる。もちろん、3歳以降のごっこ遊びやヒーローになりきる姿にも、2歳児と同様の自分以外の何者かになろうとする姿は確認できる。しかし、既に言語を扱えるようになってきているこの時期には、現実の自分とそうでない自分（ヒーロー）との間に区切りを入れ、二つの世界の間を自由に行き来することが可能と思われる。こうした区分がなく、自分が入り込んだ世界に没入しやすいのが1～2歳代なのではないだろうか。この点については、加用（2010）が提案するごっこ遊びにおける融合状態と現実志向状態のみの3歳前後以前と、ホントとウソッコの対比状態が加わる4歳前後以降の対比と重なっているだろう。前項で指摘した1歳代と2歳代の模倣の質的差異の可能性を含め、相互模倣と認識発達の連関を捉えていくことは今後の課題である。

3. 本稿のまとめと今後の課題

本稿では、観察研究と発達検査を介した検査場面、そして保育実践場面での子どもの相互作用の様子から、2歳代の発達を概観してきた。最後に、本稿では十分に検討できなかった実験によって明らかにされて

いる2歳児の姿に照らして、2歳児の発達研究を進めていく上での課題を筆者なりに整理しておくこととする。

実験研究の中で、近年、注目されてきている問題の一つが2歳代に現れる注視時間を指標とした研究で見られる知識 (knowledge) と探索を指標とした研究で見られる無知 (ignorance) との関連である (Gjersoe & Hood, 2009)。例えば、モノの固体性の理解に関して、Spelke (1994) は、少なくとも2.5カ月児は、一つの物体 (固体) が別の固体 (仕切り壁など) を通り抜けて現れた場合、期待に反するその事象を長く注視することを明らかにし、この事実を乳児が既にこの世界に関する知識 (knowledge) を有する証拠としてみなしている。

一方、このSpelke型の課題を探索課題に置き換えた場合に、既に知識を有するはずの2歳児が課題に失敗することが示されている。例えば、Berthier et al. (2001) は、おもちゃが中に入った缶を傾斜から転がすことを参加児に伝え、その缶が傾斜のどこで止まるのかを予測させる課題を考案した。この課題では、傾斜の途中には4つのドアがついた箱が置かれ、実際に缶が転がる様子は見えない。また、2つ目と3つ目のドアの間には仕切り壁が挿入されている。傾斜から転がった缶が仕切りの前で止まることを予測し、缶が止まった場所のドアを開ければこの課題に正答したことになる。結果は、2歳児と2歳半児では一貫して正しい場所の探索に失敗したが、3～3歳半児は安定して課題を達成できた。なお、Hood et al. (2001) は、この探索課題とSpelke型の実験を同一のトドラーに実施し、2歳児は前者には失敗するが、後者の課題には成功し、視線のレベルでは一定の知識をもっていることを示している。

この結果を巡っては、探索課題に含まれる予測の要素が課題達成を困難にしているなど、方法論的問題に原因を求める立場 (Keen, 2003; Mash et al., 2003) や、前頭葉の発達が未成熟であることに原因を求める立場があり、現在も一致した見解に至っていない (Gjersoe & Hood, 2009)。しかしながら、神経心理学的研究が盛んに行われている近年は、脳の発達との関連でパフォーマンスの変化を説明する立場が優勢であると思われる。

脳の発達が課題達成の成否に影響していることは疑いようのない事実であろう。では、この事実は、これまで本稿で取り上げてきた2歳代の自己の発達との関

連でどのような意味をもつのだろうか。

相互模倣に関する考察部分では、自己の視点を形成途上の2歳代前半は、目の前で知覚した他者の姿勢や身ぶり (表現) に融即しやすい時期であると述べてきた。これにたいし、Berthier et al. (2001) の課題は、明らかに認知課題であり、視線のレベルでは缶が入っている場所を見ているのに、実際には探索できないという矛盾した結果が問題にされる。しかし、そもそも自己の視点が形成されていないという2歳代前半の特徴は、この研究結果にも反映されているのではないだろうか。つまり、様々な外的条件に依存して、運動する (探索する) 主体、認識主体としての自己を同時に保持し、統合できなくなる可能性が考えられる。実際、1歳後半から2歳代では知覚と行為が分離しやすいことが他の実験でも示されており (e.g., DeLoache et al., 2004)、知覚と行為の分離を巡る2歳代の発達に関しては、明らかにしていくべき課題が多い。今後は、観察と実験を織り交ぜながら、ここで述べてきた仮説を明確にし、それらを検証していく必要がある。

注

- 1) 久保田の指摘は、岡本 (1982)、やまだ (1987) らの見解と共通する部分が多く含まれている。なお、教科書的には、三項関係の成立は通常9～10カ月頃でそれ以前は二項関係の時期と位置づけられているが、9～10カ月頃に成立する三項関係 (基盤的三項関係) と区別して、それ以前に直感的な三項関係 (直観的三項関係) が成立すると指摘する川田 (2011) の見解も示唆に富んでいる。
- 2) この横並びの関係は、「並ぶ関係」 (やまだ, 1987) と同様の自我関係の在り様をさすものと考えられる。
- 3) ここで過去への言及について触れておきたい。上原 (1998) の縦断的調査によれば、子どもが過去形の文体で、過去の個人的な出来事をオウム返しではなく自分の言葉で話すようになるのは、ほぼ2～3歳頃である (「エピソード報告開始時期」)。しかし、ここでのエピソード報告は、成人や4～5歳以降に見られる「自分で体験した」という自らの関わりを自伝的に記憶するエピソード記憶とは質が異なり、想像上の話や実際に起こった出来事と全く関係のない話などの間違いも含んでいると指摘している。
- 4) 久保田 (1993) は、ここで2歳半の到達点として述べたことは実際には3歳と言い換えても違いがないと付け加えている。
- 5) Eckermanらは面識のない二人組の子どもの相互作用の様子を縦断的に観察し、身振り等の動作による模倣が

子ども同士のやりとりを支えていること、これらが後の言語を介したやりとりの基盤になることを示している (Eckerman, Davis, & Didow, 1989; Eckerman & Didow, 1996)。これらは Nadel の主張を支持するものである。

6) これは「アッチイコー」と言って先導する役割とその後かけ声を受けて移動する役割が交替する、役割交替模倣の一つと考えることができるだろう。とりわけ、この場面では集団で先導する役割を担っている点に特徴があると思われる。

引用文献

麻生 武 (1992). 身振りからことばへ：赤ちゃんにみる私たちの起源. 新曜社.

Baudonnière, P. M., & Michel, J. (1988). L'imitation entre enfants au cours de la seconde année. *Psychologie Française*, **33**, 29–35.

Berthier, M. E., Bertenthal, B. I., Seaks, J. D., Sylvia, M., Johnson, R., & Clifton, R. K. (2001). Using object knowledge in visual tracking and reaching. *Infancy*, **2**, 257–284.

DeLoache, J. S., Uttal, D. H., & Rosengren, K. S. (2004). Scale errors offer evidence for a perception-action dissociation early in life. *Science*, **304**, 1027–1029.

Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with peer. *Child Development*, **60**, 440–453.

Eckerman, C. O., & Didow, S. M. (1996). Nonverbal imitation and toddlers' mastery of verbal means of achieving coordinated action. *Developmental Psychology*, **1996**, 141–152.

Gallup, G. G., Jr. (1970). Chimpanzees: Self recognition. *Science*, **167**, 86–87.

Gjersoe, N. L., & Hood, B. M. (2009). Clever eyes and stupid hands: Current thoughts on why dissociations of apparent knowledge occur on solidity tasks. In B. M. Hood & L. R. Santos (Eds.), *The origins of object knowledge*. (pp. 353–371). Oxford University Press.

浜田寿美男 (2002). 身体から表象へ. ミネルヴァ書房.

Jakobson, R. (1973). 一般言語学. 川本茂雄 (監修) 田村すゞ子・村崎恭子・長島善郎・中野直子 (共訳), みすず書房.

神田英雄 (2004). 伝わる心がめばえるころ——二歳児の世界. かもがわ出版.

川田 学 (2011). 乳児期における自己発達の原基的機制——客体的自己の起源と三項関係の蝶番効果. 首都大学東京博士学位論文.

加用文男 (2011). 幼児期の表象世界の多様性. 木下孝司・加用文男・加藤義信 (編). 子どもの心的世界のゆらぎ

と発達：表象発達をめぐる不思議 (pp. 89–115). ミネルヴァ書房.

Keen, R. (2003). Representation of objects and events: Why do infants look so smart and toddlers look so dumb? *Current directions in Psychological Science*, **12**, 79–83.

木下孝司 (2008). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達. ナカニシヤ出版.

久保田正人 (1993). 2歳半という年齢. 新曜社.

Mash, C., Keen, R., Berthier, N. E. (2003). Visual access and attention in two-year-olds' event reasoning and object search. *Infancy*, **4**, 371–388.

Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, **31**, 838–850.

無藤 隆 (1997). 協同するからだことば：幼児の相互交渉の質的分析. 金子書房.

Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris: Presses Universitaires de France.

Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. In A. N. Meltzoff & W. Prinz (Eds.), *The imitative mind: Development, evolution and brain bases* (pp. 42–62). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nadel, J. (2006). Does imitation matter to children with autism? In S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development* (pp. 118–137). The Guilford Press.

Nadel-Brulfert, J., & Baudonnière, P. M. (1982). The social function of reciprocal imitation in 2-year-old peers. *International Journal of Behavioral Development*, **5**, 95–109.

西川由紀子 (2009). 1歳半の発達の質的転換期. 白石正久・白石恵理子 (編) 教育と保育のための発達診断 (pp. 66–82). 全障研出版部.

西川由紀子・射場美恵子 (2004). 「かみつき」をなくすために——保育をどう見直すか. かもがわ出版.

岡本夏木 (1982). 子どもとことば. 岩波新書.

Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month olds. *Developmental Psychology*, **33**, 12–21.

瀬野由衣 (2010a). 仲間同士のコミュニケーションからみた2～3歳児の自己の発達——相互模倣とその変化に着目した縦断的観察 (中間報告), 発達科学教育センター紀要 発達研究, **24**, 221–226.

瀬野由衣 (2010b). 2～3歳児は仲間同士の遊びでいかに共有テーマを生みだすか：相互模倣とその変化に着目した縦断的観察, 保育学研究, **48**, 51–62.

白石正久 (2011). やわらかい自我のつぼみ：3歳になる

- までの発達と「1歳半の節」, 全障研出版部.
- Spelke, E. S. (1994). Initial knowledge: six suggestions. *Cognition*, **50**, 431-445.
- 田中昌人・田中杉恵 (1982). 子どもの発達と診断 2 乳児期後半. 大月書店.
- 田中昌人・田中杉恵 (1984). 子どもの発達と診断 3 幼児期 I. 大月書店.
- 谷村 覚 (1989). 自己と他者の発生——ワロンから何を学ぶか. 梶田叡一 (編) 自己意識の発達心理学 (pp. 127-178). 金子書房.
- 谷村 覚 (1994). 自我の対話構造: ワロンの自我発達論. 梶田叡一 (編) 自己意識心理学への招待: 人とその理論 (pp. 147-170). 金子書房.
- 寺川志奈子 (2009). 2~3歳の発達の姿. 白石正久・白石恵理子 (編) 教育と保育のための発達診断 (pp. 98-118). 全障研出版部.
- 内田伸子・無藤 隆 (1982). 幼児初期の遊びにおける会話の構造. お茶の水女子大学人文科学紀要, **35**, 81-122.
- 上原 泉 (1998). 再認が可能になる時期とエピソード報告開始時期の関係: 縦断的調査による事例報告, 教育心理学研究, **46**, 271-279.
- ワロン, H. (1965). (Wallon, H. / 久保田正人訳) 児童における性格の起源. 明治図書. (*Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Presse Universitaires de France, 1949)
- ワロン, H. (1983). (Wallon, H. / 浜田寿美男訳編) 身体・自我・社会. ミネルヴァ書房.
- 山本登志哉 (2000). 群れ始める子どもたち: 自律的集団と三極構造. 岡本夏木・麻生 武 (編). 年齢の心理学: 0歳から6歳まで (pp. 103-141). ミネルヴァ書房.
- 山田洋子 (1982). 0~2歳における要求——拒否と自己の発達. 教育心理学研究, **30**, 38-47.
- やまだようこ (1987). ことばの前のことば. 新曜社.