

## 2～3歳児における集団志向性の発達

——集団あそびに着目して——

瀬野由衣\*

ヒトだけが、言語を始めとした様々なシンボリック媒体を生みだし、使用することができる。シンボルの定義には諸説があるが、ここでは、DeLoache (1995) の “A symbol is something that someone intends to stand for or represent something other than itself.” を取り上げたい。この定義によれば、シンボルとは、誰かが、何かを表すために意図的に作りだした何かである。我々は、常にシンボルを生みだした他者の意図を意識してシンボルを使っているわけではない。一方で、「これを〇〇としよう（見立てよう）」という人同士の約束事に支えられてシンボルがシンボルとして成立している事実は重要であろう。こうした合意を前提とする約束事の世界に子どもたちはいつ頃気づき、そこにどのように参入していくのだろうか。

Tomasello (2014) は、共有志向性 (shared intentionality) の成立という点から、人間の協同的な活動の起源にアプローチしている。共有志向性は、個人が単独で何かに向ける（向かう）志向性ではなく、協力的な活動に参加する者同士の間、つまり、私たち (We) の間で生じる志向性である<sup>1)</sup>。近年、この観点は、国外のみならず、国内においても注目されてきている (古畑・板倉, 2016)。筆者は、この仮説の2～3歳頃に焦点を当てた論考の中に、人間が集団生活において約束事を含む世界に参入していくプロセスに関する重要な視点が内包されていると考えている。

以下ではまず、Tomasello (2014) の共有志向性仮説の全体像を概観し、そこで取り上げられている二つのステップ (共同志向性と集団志向性の成立) に関する Tomasello の見解について述べる。

続いて、特に認知発達の領域で、「子どもの規範や

規範からの逸脱の理解として現れるもの」として着目されてきた、「集団志向性」(Rakoczy, 2008; Tomasello, 2009) の形成過程を、合意形成や約束事を理解する発達のプロセスに着目して概観する。最後に、人間における集団志向性の出現を、2～3歳児の集団あそびと関連づけて考察することを試みる。

### 1. 共有志向性仮説の概観

Tomasello (2014) は、人間に固有な客観的、内省的、そして規範的な思考 (objective-reflective-normative thinking) の進化的起源の解明を目指し、共有志向性仮説 (shared intentionality hypothesis) を提案している。この仮説では、人間に固有な思考 (表象、推論、セルフモニタリング) は、初期の人類が他者との協力やコミュニケーションに関わる諸問題に対処するために必要になったと説明する。ヒトに最も近縁な類人猿は、個人的かつ競争的な生活スタイルの中で、個人の目標を達成する為の思考を主とする。一方でヒトは、協力的な生活形態の中で、共同目標 (joint goal) や集団目標 (collective goal) を達成するために、他者と協調すること (coordinate) に主眼が置かれるようになった。こうした進化の過程には、二つのステップがあるという。

第一ステップで焦点が当たるのは、狩猟採集において必要となった、小規模スケールの協力 (collaboration) である。狩りで獲物を獲得するためには、狩りに参加する者同士で同じ目標 (共同目標) をもち、目標に向かって共同注意 (joint attention) を成立させることが必要である。例えば、二人で一緒に鹿を捕まえようとする場合を考えてみよう。一頭の鹿を捕まえるには、

まず対象となる鹿にお互いが注意を向け、鹿に向かう相手の注意状態をモニターする必要がある（この他者の視線の矛先を自らの視線で追うという共同注意のプロセスの中で、他者とは分離された自己の視点がモニターされる契機が生じる）。加えて、「一緒に鹿を捕まえよう」という共同目標をお互いをもつことが必要であり、この目標を達成するためには互いに協力しあうための役割 (role) が必要となる。Tomasello によれば、(狩猟のような) 協力活動やそこでのコミュニケーションを成立させるためには、“私 (I)” と “あなた (You)” の間での二人称的な社会的やりとりが必要であり、初期の人類は、こうした社会的やりとりを成立させる必要性に駆られた。Tomasello はこうした必要性のなかで共同志向性 (joint intentionality) が成立したと考えている。共同志向性を成立させる基盤となるのは、指さしやパントマイムといったジェスチャーである。第二のステップは、二人称的な協力活動を越えたところで生まれる新たな協同の形態である。とりわけ、集団が大きく拡張した時に問題になるのは、グループ間の争いである。こうした際に大規模集団の中で必要とされるのは、より大きくかつ恒久的な共有世界 (shared world)、つまり文化である。この時に重要になるのが、言語的慣習である。ここでは、グループの内部で共有された合理規範のなかで意見や根拠を述べる説明や対話のスタイルが求められる。Tomasello は、この段階でのコミュニケーションの形態は、慣習的で制度的かつ規範的であると述べ、こうしたコミュニケーションの形態を集団志向性 (collective intentionality) と呼んでいる。

二人称的なレベルでのやりとり (共有志向性) が、文化的な合理規範を軸に合意形成を目指す集団志向性にステップアップするのである。

Tomasello は、二つのステップが人間の子どもに生得的に備わったものではないと主張する。もちろん、子どもたちは、他者と協力し、コミュニケーションをとり、他者から学習する力を備えて生まれてくる。そのためには一定の生得的基盤は必要である。しかし、これらが開花するのは、具体的な他者との相互作用があってからこそであると強調している。以下では、二つのステップの詳細を概観する。

### 第一ステップ：共同志向性の成立

先述したように、狩猟採集に現れる初期の人類の協力活動は、二人称的な共同志向性に特徴づけられる。共同的 (協力的) な二者間でのやりとりが成立するに

は、以下の三つが必要である。

- (1) 参加する者が社会的相互作用に直接的に参加していること
- (2) そこで生じる相互作用が二項的 (dyadic) であること (グループのような一般化された集団を想定しない)
- (3) お互いがお互いのことを信頼しているという“相互認識 (mutual recognition)” が成立していること

この三つを前提としたうえで、人間は、共同目標に向かって他者と直接的に協力し合い、当該目標に関連する状況 (対象) に共に注意を向けることができる (つまり、共同目標に向かって行為を協調させると同時に、視覚的に状況を共有する共同注意を成立させることができる)。ここでは、二人称的な直接的な相互作用の中で、各自の役割 (role) と個々の視点 (perspective) が生まれている (図1参照)<sup>2)</sup>。以下では、それぞれに対応する二人称的なやりとりを「共同目標」及び「共同注意」の成立と呼び、これらが個体発生過程で可能になっていく過程を概観する。

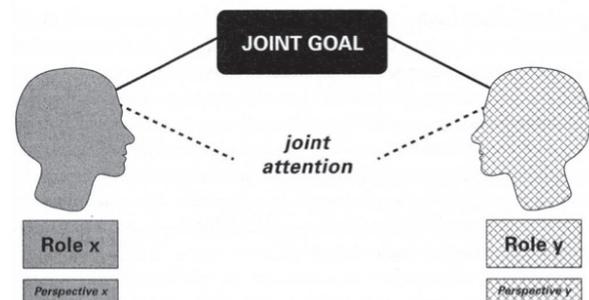


FIGURE 3.1 The dual-level structure of joint collaborative activity

図1 共同的な協力活動の二重レベル構造  
(Tomasello, 2014)

### (1) 共同目標 (joint goal) の成立

Tomasello (2014) によれば、人間の子どもは、生後14カ月～18カ月頃から共同目標をもてるようになる。つまり、共同目標を基にして、共同行為を行うことが可能になる。例えば、Warneken, Chen, & Tomasello (2006) では、大人と子どもがペアになり、装置の一方をそれぞれが操作することでおもちゃを手に入れられる実験状況を設定した (例えば、円筒からおもちゃを出す課題では、一方が底を支える役割、もう一方が上から取り出す役割を担うことが必要となる)。この実験のポイントは、一緒に遊んでいた大人が何の理由もなく、途中で遊ぶのをやめてしまう場面を作った点に

ある。1歳半頃の参加児は、大人の中断に対して不快そうな反応を示し、もう一度再開するようにジェスチャーやタッチング、言語での働きかけを行った。一方、大人が、別のものに注意を向ける必要があるなど、中断する理由が明確にある場合には、こうした行動をとらないことも追加実験によって確かめられている (Warneken, Gräfenhain, & Tomasello, 2012)。なお、同様の実験状況をアレンジして飼育下のチンパンジーを対象に実験を実施したところ、チンパンジーはパートナーを無視して自分で目標を達成しようとするのが示された。1歳半前後の子どもが大人と全く同じ水準の共同目標をもてるとはいいたいが、少なくとも、チンパンジーにはない「一緒に活動することに対する期待」を有していると Tomasello は強調している。興味深いのは、3歳頃に共同目標をもてるのがよりはっきりとした形になるという指摘である。1歳半との重要な違いは、3歳頃から共同目標には共同の約束事 (joint commitment) が含まれ、それを破る場合は謝罪が必要であることに気づくことである。これは、後述する集団志向性の世界に、子どもたちが参入し始めたことを意味している。

例えば、ペアでご褒美を得る課題において、3歳児 (3.5歳児) のペアは、自分が途中でご褒美をもらえても、もう一方の子どもがご褒美を手に入れるまで待つことが示されている (Hamann, Warneken, & Tomasello, 2012)。これは、子どもたちが最初にもった “We” get the prize (一緒にご褒美を手に入れよう) という共同目標にそって行動していることを示唆するものと考えられている。また、大人と子どもがペアになり、「一緒にゲームをしよう」と約束してゲームを開始した際に、途中で別の大人が「もっとおもしろいゲームがあるよ」と誘う実験も行われている (Gräfenhain, Behne, Carpenter, & Tomasello, 2009)。この実験において、2歳児は新たなゲームの方に行く行ってしまった。一方で3歳児は行く前にためらって、大人に“行くね”と声をかけたり、一緒に使っていたおもちゃを渡してから別の遊びに向かうことが示されている。以上の結果は、3歳頃の子どもたちが、その状況で他者と共有した共同目標を意識し、約束を守ろうとする態度をもつことを示しているといえよう。

## (2) 共同注意 (joint attention) の成立

次に、図1で取り上げた二人称的なやりとりの中で生まれる“視点 (perspective)” に気づく個体発生過程を概観する。

人間の子どもは生後9カ月～12カ月頃に共同注意活動に参加するようになるが、他者が自分とは異なる視点をもつことをいつ頃から理解するようになるのだろうか。ある実験 (Tomasello & Haberl, 2003) では、大人 (実験者) と1歳児と一緒に三つの異なるおもちゃで遊んだ後、大人が退室した。そこで実験補助者が登場し、子どもと四つ目のおもちゃで遊んだ。実験者が部屋に戻った時に、「おお、あれを見て!」と驚いた反応を示した時に、1歳児は実験者が驚いた新規なおもちゃを指さして特定できた。実験者の視点から見て新規な対象を、自分の視点と区別して指し示すことができたのである。この水準は、他者の知覚状態の判断であり、レベル1の視点取得と呼ばれている。一方、レベル2の視点取得では、同じモノを他者が自分とは異なるように見ていることを理解できるか否かが問われる。

近年、自分と他者の見え (視点) が異なる状況であれば、3歳児でレベル2の視点取得が可能であることがわかってきた。例えば、ある実験では、子どもの視点からはどう見ても“青”には見えないにもかかわらず、(カラーフィルターによって) 大人が“青”に見える主張する対象を3歳児が特定できた。一方、3歳児では、大人と子どもが同時に同じ対象を違う視点から見ている状況 (simultaneously conflicting perspectives) で大人の見えを推測することは困難であり、この理解は4～5歳頃に初めて可能になると報告されている (Moll & Tomasello, 2012)。その他にも、二重命名課題 (dual naming task : horse であると同時に pony であることを理解できるか否かを測る課題) や、見かけと実在の区別課題、誤信念課題の達成にも同様の力、つまり、客観的な現実を想定し、個々の視点を関連づける能力が必要である。こうした、ある種の中立的で客観的な視点をとる能力は、後述する進化の第二のステップである集団志向性の成立過程で獲得されると述べられている。

## 第二ステップ：集団志向性の成立

第一ステップで述べたように、進化のプロセスで共同志向性を成立させたヒトが第二ステップで生み出したのが集団志向性である。集団の規模が拡大し、集団間での争いが生じた時に生き延びるうえで必要となったのが、グループ内での凝集性を高めることであった。自分自身が属する文化集団を特定し、集団のメンバーと共に文化的慣習や規範、さらには制度を創り出すことが生存のために必要になったのである。以下で

は、文化的慣習 (Conventional cultural practices)、社会規範 (Social norms)、制度的現実 (Institutional reality) を例に挙げながら、集団志向性の基盤とこれらが個体発生過程で獲得されていくプロセスを概観する。

### (1) 文化的慣習

文化的慣習は、“私たち” (we) が行うものであり、その成立には Clark (1996) が文化的な共通基盤 (cultural common ground) と呼ぶ土台が必要である。これは、ある文化に属するグループのメンバー全員が、たとえ一定の経験を共有していなくても、お互いがそのことを知っていることと仮定できる約束事のようなものを指す (貨幣制度や婚姻制度など)。お互いが知っていることを「知っている」という相互認識 (mutual recognition) が要となるが、こうした文化的共通基盤の理解はいつ頃から可能になるのだろうか。

Tomasello (2014) によれば、その理解の萌芽は2歳頃から現れるようである。例えば、Liebal, Carpenter, & Tomasello (2013) の実験では、2歳児と3歳児に、明らかに同じ文化圏に属する会ったことのない大人を紹介した。子どもと大人の目の前には、サンタクロースの人形と、大人が入室する直前に子どもが名付けた人形が置かれていた。この状況で大人が子どもに「これは誰？」と尋ねた時、子どもは自分が直前に名付けた人形の名前を答えた。つまり、2歳児は、同じ文化的基盤を共有すると思われる大人は当然、サンタクロースのことを知っているが、その場で自分が名付けた人形の名前は知らないとして推察されている。

こうした文化的慣習は、大人から子どもたちに暗黙裏に教えられていく。とりわけ、物事は (一般的に) このようにあるはずだという一般的な事実を子どもたちは暗黙的に吸収していくという。興味深いのは、Tomasello がこれを誤信念の理解が進むプロセスと重ねて考察している点である。幼い子どもは、共同注意が成立し始める乳児期後半から、物事に対する幾つかの異なる視点の存在に気づき始める。例えば、馴化-脱馴化法を使用した誤信念課題の実験 (Onishi and Baillargeon, 2005) において、15カ月児は誤信念をもち得る他者の視点に気づけるという研究結果が報告されている。しかし、Tomasello に言わせれば、これはあくまで視点レベルの理解である。通常の誤信念の理解に現れる世界についての客観的な認識 (一般的な視点) を獲得するのは数年先のことである (Tomasello は本文中で年齢には言及していないが、4~5歳以降

のことと想定される)。

### (2) 社会規範

他者からの評価 (報酬や罰等) は、狩猟採集に現れる二人称的なやりとりにおいて協同的な関係を維持する上で重要である。集団的な志をもったヒトの世界において、こうした評価は慣習化され、中立的であつ個人を超える形で用いられることになった。進化のプロセスの中で評価は、客観的なスタンダードとして形作られ、集団内の合意に基づいて慣習化されたのである。ヒトは進化の過程でこうした社会規範を頭に置きながら、自己の活動や行為のモニタリングを行い、自分の属する集団内での地位や名声を守るようになった。では、これらは個体発生過程でいつ頃可能になったのであろうか。

「すべき (should)」や「してはいけない (should not)」という規範的な言語使用に着目した研究 (Rakoczy, Warneken, & Tomasello, 2008) では、こうした社会的規範を他者に強いるようになるのは3歳頃であると報告されている。次節で述べるように、3歳頃は、規範的な理解が生まれる発達の一つの重要な節目であると考えられる。

### (3) 制度的現実 (Institutional Reality)

文化的慣習の中には、制度化されるものもあるが、全ての文化的慣習が制度に結びつくとは限らない。例えば、制度が制度として成り立つには、制度を制度として認める取り決めが必要である。議会やそこでの議長は文化の中で創られたものだが、議長の権利資格や義務の内実は、集団の合意に基づいている。

Tomasello (2014) は、Searle (1995) に言及しながら、こうしたプロセスが働くためには以下の二点が重要であると指摘する。第一は、集団のメンバーの合意である。ある人物を議長にするか否かの決定には、メンバーの合意が必要不可欠である。第二は、Searle がよく使用するステータス機能 (status function) である。これは、Xをある文脈CにおいてYとみなす (グループの合意に基づいて、Xを議長とする) というシンボル化する能力をさす。

Tomasello の共同研究者である Rakoczy は、特にこのステータス機能に着目して、幼児のシンボル化の能力について一連の実験を行ってきた。以下では、節を改めて子どもが、ふりにおけるステータス機能、つまり、ふりにおける見立ての約束事が文脈依存的なものであることをどの程度理解しているかを調べた研究結果を概観する。

## 2. 合意形成、約束事を理解する発達のプロセスの概観

### (1) ふり遊びの文脈で行われた実験研究

Rakoczy の実験は、次のようにふり遊びでの見立ての約束事を子どもと大人との間で決めるところから始まる。Rakoczy (2008) では、まず、2～3歳児が実験者と遊ぶのだが、最初に特定の行為のルール（この洗濯バサミを食べることにしよう）を決めた。続いて人形が登場し、実験条件では、洗濯バサミを最初に決めた行為のルールとは別の仕方で使用すると書いた（例えば、洗濯バサミをナイフに見立てた）。一方、統制条件では、人形は最初の約束と同様に、洗濯バサミを食べようと言った。その結果、2歳児と3歳児はいずれも、実験条件で人形に異議をより多く唱えることが示された。つまり、最初の約束事（洗濯バサミを食べ物として見立てる）を覚えており、実験条件での約束事の逸脱に異議を唱えたのである。

Wyman, Rakoczy, & Tomasello (2009a) による別の研究では、3歳児は、あるモノに対するふりの約束事をゲームの最初に決めておいたにもかかわらず、実験者がそのモノを本来の仕方で使用すると、それに異議を唱えることが示されている。さらに、Wyman, Rakoczy, & Tomasello (2009b) は、あるひとつのモノに割り当てられるふりがシナリオ毎に異なって複数ある場合、子どもは、自分自身の複数のふりの行為をシナリオの変化に応じて切り替えることを明らかにしている（例えば、このゲームでは、ブロックはりんごで、別のゲームでは、同じブロックがうさぎに見立てられる等）。しかしながら、この研究において、子どもたちは、シナリオに合わせて異なるふりの行為を行うことはできたものの、モノを何に見立てたのかを、シナリオ毎に正しく言語化することは困難であった。

ここで著者たちによって強調されているのは、子どもたちが、ふりに含まれる、その場での取り決めを3歳頃から無自覚的に理解し始め、他者がその取り決めを守らなかった時に抗議するようになるという事実である（Rakoczy, 2008; Wyman et al., 2009a, 2009b）。Rakoczy と共同研究者たちは、ふりを、最終的には、より一般的な地位や制度といった慣習の創造につながる、つまり、集団志向性の発達に寄与するものとして位置づけようと試みている。

### (2) ふりあそびの文脈における興味深い幾つかの事実

Rakoczy らが主に問題にしているのは、その場で他者と言葉で決めたふりの約束事（例：ブロック（X）を

りんご（Y）とする）が守られなかった時に、その逸脱に異議を唱える3歳児の姿であった。一方で、当該状況でモノを何に見立てたのかを正しく言語化することは3歳児では困難であったとし、3歳頃の子どもの理解水準を、言語化困難な無自覚的な水準の理解として考察している。しかしながら、ブロックでありながら、食べ物でもあるという状態像に関して、2、3歳児なりの理解があることを捉えようとした研究もある。

加用 (1992) は、ごっこ遊びをしている幼児に対し、「何しているの?」「誰になっているの?」などと質問し、想像上の事物名や役割名を得た後、「でもこれ砂だよ」「でもあなたは〇〇ちゃんでしょ」と現実名を対置する方法を用いて、ごっこ遊びの矛盾をつくる研究（第一実験）と、子どものごっこに対して大人が「真に受ける反応」を示し、子どもの態度を発達的に分析する研究（第二実験）を行っている。Rakoczy のように、誰かと見立ての約束事を共有するという合意を前提とした文脈ではなく、子ども自身の中で、何らかの「見立て」（XをYとする）を行っている状況で、XとYの関係性の認識を問うオリジナリティの高い実験といえる。

特に注目したいのは、第二実験における、2、3歳児の反応である。子どものごっこの行為に対して真に受ける反応（例えば、「ハンバーグ」といって差し出された泥の塊を本当に食べる）を示した時に、2歳前後で〈驚き〉反応を直後に示すのは27%にすぎず、それ以降の年齢では、ほぼ100%が〈驚き〉反応を示すことが報告されている<sup>3)</sup>。また、単純抗議「食べたらずアカン!」など、大人の行為を禁止したり、叱責する反応は3歳前後から多くなることが報告されている。

さらに、河崎・山本 (1999) は、3歳頃に自分や他の子どもの現実の名前とその役割名を連結する発言（「みーちゃんねこ」みーちゃんという実名と、ふり遊びでの猫の役割が連結している発言）が見られる観察事実を報告し、別の論文（河崎, 2001）において、その事実について次のように考察している。

「河崎・山本 (1999) は、遊びの中で「みーちゃんねこ」のような実名と「役割名」とが連結して現れる発言を分析し、3歳前後の子どもにおいて「融合状態」と「現実志向状態」とが分化し始めたかのような初期の状態の存在を推定した。融合状態そのものが、実は多様な形態ないし段階の「ごっこの」心理状態で

あり、内容が明確に特定された一つの心理状態とはいえないことを指摘しながらも、同時にある形態の心理状態を確認することで、状態分化の過程に関する仮説を構成しようとしたのである。こうした状態論的な考察をいっそう進めるためには、この時期に「ごっこ」的行為が出現する際の行為の変動論的分析が必要であろう。」

河崎 (2001) では、2歳児クラスの男児1名のあそびの様子を観察し、この時期に「ごっこ」的行為が出現する際の行為の変動論的分析を行っている。具体的には、2歳8カ月児のあそびのごっこを思わせる行為がある程度持続的に行われる状況を取りあげ、どのような行為がどのように現れ、移行していくのかを観察し、考察している。その結果、約20分間の男児の行為を三つのレベルの変動として取り出すことができ、その変動は相互に入り組んで移行も不分明であり、状態論的に未分化であるものであったと報告している。

2、3歳児のごっこ的な行為の変動的な状態像は、保育実践の中での集団あそびの中にも確認できる。例えば、加用 (1990) では、2歳児クラスの次のような実践が報告されている。

〈エピソード〉ナンマイダー

子どもたちと追いかけてっこをしていたひとりの保育者が、わざとかかほんとか知りませんがバタッと倒れて、「たいへんだー、小林先生死んじゃったー」と大騒ぎをしました。

芝居がかった騒ぎぶりに丹羽保育者ものつきて、「どれどれ脈をはかろう。これはもうお墓を作ろう」ということになってしまいました。ちょうどそのとき千夏も何を思ったのか倒れこみ、死んだ人になってしまいました (絶対目をあかない演技力)。

積木の墓作りが始まると、墓作りを忘れ、積木遊びに変わってしまいそうになります。

さてここで保育者が「ナンマイダー、ナンマイダー」と唱えたならば「オバケ遊び」の幕開けです。

墓に入った人の数は少し増え、「お兄ちゃんオバケ」(智恵)、「赤ちゃんオバケ」(さちこ)、「お母さんオバケ」(朋)、「お姉さんオバケ」(千夏)、「小林保母」の五匹です。

このオバケに「人間の子ども食べちゃうぞー」と追いかけられると必死になって逃げる卓真。ひとみも怖がらず保育者にべったりすることもなく楽しん

で逃げ、智恵もすっかりオバケ役を演じ、最後までスリと抜けることなく遊べる姿を見せて、保育者もニカッ!とうれしくなり、ホールの舞台やカバ組の部屋に逃げる人間の子どもたちです (以下、省略)

(加用文男著 1990 『子ども心と秋の空——保育のなかでの遊び論』ひとなる書房, p. 125より抜粋)

上記の保育実践を引用した赤木 (2012) は、追いかけてごっこだったはずの当初のあそびが、保育者の「死んじゃった」の一言で「死人ごっこ」になったと思いきや、そのまま積み木遊びに矛盾なく展開しそうなになったり、最終的には保育者の「ナンマイダー」の一言でオバケごっこに展開する様子を2歳児クラスの典型的なあそびの光景として取り上げている。このように、集団あそびの場面では、先に紹介した実験のように、明示的に「XをYとする」という言語的な見立ての約束事が明示されることは少なく、その場にいる者同士の言葉での「約束事」なしに、ある種のごっこ的な状況 (つもり) が変動している。約束事そのものが変動する状況において、その変更にも異議を唱えることは、おそらく2歳児クラスの子どもたち (その年度に3歳になる子どもたち) には難しいであろう。

筆者自身、ある保育園で2歳児クラスの観察を行った時に、担任保育者がライオン役となってプレイルームで安全基地 (ライオンから隠れるためにビニールの衝立で囲んだ場所) に隠れている子どもに「食べちゃうぞー」と声をかけている際に、一人の男児が「陽子ちゃんだよ」と、担任に向かって必死に確認する様子を目撃したことがある。これは、「担任 (陽子ちゃん) である」と同時に、「ライオンである」という状況の対立をメタ的に意識することはできないものの、子どもの中で揺れ動く状態像を必死につかもうとしている発言であり、河崎・山本 (1999) で観察された現実の名前とその役割名を連結する発言 (「みーちゃんねこ」) の出現に通じるものがあるように思われる。いずれにせよ、特に実際のあそび場面で、見立ての約束事を言葉で明示する場面は必ずしも多くないことは、実験場面との違いとして確認しておく必要があると思われる。

ここまでの知見をふまえてまとめると、Tomasello ないし、Rackozky は、集団志向性の現れを、3歳頃から可能になる規範の理解や規範からの逸脱に対する抗議や異議の出現という側面からアプローチしようとし

ているといえる。一方、国内で行われた加用（1992）や河崎・山本（1999）は、子ども自身の中での認識のあり方そのものの状態像を、子どもの生活場面に根ざす形で実験的観察ないし観察によって明らかにしようとしているといえるだろう。これらの研究を総合してみても、集団志向性の萌芽は、おそらく、3歳を過ぎた頃から現れてくるように考えられる。

### 3. 2歳児クラスの集団あそびから考える人間の集団志向性の成立過程

先に、文化的な共通基盤が成立するには、お互いが知っていることを「知っている」という相互認識 (mutual recognition) が要となり、こうした文化的共通基盤の理解の萌芽に着目した Liebal et al. (2013) の実験を紹介した。この研究では、2、3歳児が、自分と同じ文化に属する大人は、「サンタクロースのことは知っているが、自分が名付けたばかりの人形の名前は知らない」ことを理解できることが報告されている。Tomasello は、このようなある種の慣習的な事柄は、大人から暗黙裡に教えられ、子どもたちはこれらを暗黙的に吸収していくと述べている。

一方で、保育場面での集団あそびや共通体験に着目した時、3歳前後の子どもたちを、自ら集団内で共通基盤を作り出していく存在として捉えることもできるのではないだろうか。

瀬野（2015）では、保育者が子どもと共に作り出す「探検的追いかけあそび」の実践における共有テーマの成立過程に着目した考察がなされている。ここでいう「共有テーマ」は、「あそびの中で立ち上げる共通のテーマ」であり、Tomasello のいう共通基盤と一致するものと考えられる。本実践では、「つのはなんにもならないか」という鬼の子あかたろうを主人公にした絵本をベースにして、探検的な追いかけあそびの実践が展開されている。実践者の秋葉さんたちは、皆が大好きなこの絵本をベースにして、次のようなあそびの流れを子どもと共に作り出している。「探検に出かけ、ゾウに追いかけられる」—「逃げる」—「(仲間が) 食べられる」—「どすこいどすこい、つのでぐりぐり押し返す(仲間を助ける)」—「やったー!」という基本のパターンとこれをヘビやライオンにアレンジして繰り返す、というものである。ここでは、「探検に出かけて怖い動物に追いかけられ、皆でその動物をやっつける」というテーマが共有されていると考えることができる。その後、この共有テーマは、そ

の時々状況に合わせて臨機応変に変化を加えながら、園舎や園庭、散歩先の公園などで楽しまれていく。そして、2歳児クラスの8月上旬に、子どもたちだけでこのあそびを再現する事例が報告されている。

同様の実践報告として、「大きなかぶ」の絵本を繰り返し読んでもらって楽しんでいた2歳児クラスの子どもたちが、散歩先の公園でねこじゃらしをかぶに見立てて子どもたちだけで「大きなかぶごっこ」が始まった事例が挙げられる。絵本等を土台にしながら、子どもたちが、そのテーマそのものを自分たちのあそびとして身体化していく事例は、実践報告において枚挙に遑がないであろう。

筆者が改めてここで注目したいのは、「このあそびは、こういう流れで進んでいくんだよ。まず、はじめにね……、次にね……、最後にね……」という言語的な取り決めや約束事の共有などなく、子どもたちが(保育者の力を借りながら)、「こうしたら、こうなって、こうなるんだよね」というストーリー(集団の共通基盤)を作り出している点である。また、こうしたあそびが、そのテーマをお互いが知っていることを「知っている」という相互認識 (mutual recognition) のもとで、集団生活の中でひとつの共通の拠り所、安心感をもてるあそびとなり得ていることにも注目したい。

必ずしも言語的な取り決めや約束事を前提としない、2～3歳児の集団あそびは、初期人類の集団のあり方に関する示唆を与えてくれるのではないだろうか。

#### 注

\* 愛知県立大学教育福祉学部准教授

- 1) 後述する共同志向性 (joint intentionality) と集団志向性 (collective intentionality) は、「私たち (We) の間で生じる志向性」という点では、いずれも「共有志向性 (shared intentionality)」の中に含まれると考えられる。一方、両者の間には、二人称的なレベルでのやりとり (共有志向性) と、文化的な合理規範を軸に合意形成を目指すやりとり (集団志向性) という違いがある。
- 2) Tomasello は、この二者間での相互作用で起こっている二重レベルの構造 (“共時的共同性と個別性 (simultaneous jointness and individuality)”) が、共同志向性の最も基本となる構造であると指摘している。  
「一緒に○○しよう」という、同じ目標に共に向かう中で、個々の間に互いに交換可能な個別の役割が生まれるのである。
- 3) 特に2歳半までの子どもに、砂やブロックを食べてみ

せるという驚くべき対応に対して、驚いていながら驚かないという「呑み込まれるような驚き」という心理状態が存在することが指摘されている。加用は、この状態について、相手の非ごっこ行為を、逸脱と見なしつつ見なさないという、「分化と未分化は紙一重」の「紙」そのもののような状態を示していると考察している。

#### 引用文献

- 赤木和重 (2012) ボクはボクである でもけっこうテキトウ：2歳児の世界をさぐる。松本博雄・常田美穂・川田学・赤木和重著『0123 発達と保育：年齢から読み解く子どもの世界』ミネルヴァ書房, 121-157.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeLoache, J. S. (1995). Early symbolic understanding and use. In D. Medin (Ed.), *The Psychology of learning and motivation* (Vol. 33, pp. 65-114). New York: Academic Press.
- Grafenhain, M., Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Young children's understanding of joint commitments. *Developmental Psychology*, 45, 1430-1443.
- Hamann, K., Warneken, F., & Tomasello, M. (2012). Children's developing commitments to joint goals. *Child Development*, 83, 137-145.
- 古畑尚樹・板倉昭二 (2016) 乳幼児における we-mode の可能性：協同行動からの検討。心理学評論, 59, 236-252.
- 河崎道夫 (2001) 2歳児のごっこ遊びにおける行為の変動と「立場」。心理科学, 22, 18-29.
- 河崎道夫・山本真由美 (1999) ごっこ遊びにおける連結発言の意味：「心理状態主義」の展開に向けて。心理科学, 21, 44-59.
- 加用文男 (1990) 子ども心と秋の空——保育のなかでの遊び論。ひとなる書房, 125.
- 加用文男 (1992) ごっこ遊びの矛盾に関する研究：心理状態主義へのアプローチ。心理科学, 14, 1-19.
- Liebal, K., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2013). Young children's understanding of cultural common ground. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 88-96.
- Moll, H., & Tomasello, M. (2012). Three-year-olds understand appearance and reality—just not about the same object at the same time. *Developmental Psychology*, 48(4), 1124-1132.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255-258.
- Rakoczy, H. (2008). Taking fiction seriously: Young children understand the normative structure of joint pretense games. *Developmental Psychology*, 44, 1195-1201.
- Rakoczy, H., Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). The sources of normativity: Young Children's awareness of the normative structure of games. *Developmental Psychology*, 44, 875-881.
- Searle, J. R. (1995). *The construction of social reality*. New York: Free Press.
- 瀬野由衣 (2015) 二〜三歳児にとって魅力的なあそびとは：集団あそびにおける共有テーマの特徴に着目して。季刊 発達, ミネルヴァ書房, 144, 57-62.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Tomasello, M. (2014). *The natural history of human thinking*. Harvard University Press, Cambridge: Massachusetts, London, England.
- Tomasello, M., & Haberl, K. (2003). Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what is new for other persons. *Developmental Psychology*, 39, 906-912.
- Warneken, F., Chen, F., & Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77, 640-663.
- Warneken, F., Gräfenhain, M., & Tomasello, M. (2012). Collaborative partner or social tool? New evidence for young children's understanding of joint intentions in collaborative activities. *Developmental Psychology*, 15, 54-61.
- Wyman, E., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2009a). Normativity and context in young children's pretend play. *Cognitive Development*, 24, 146-155.
- Wyman, E., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2009b). Young children understand multiple pretend identities in their object play. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 385-404.