

乳幼児のジョイント・アテンションに関する研究

－人／物／シンボルへの注意配分の分析－

課題番号：14510170

平成14年度～平成16年度科学研究費補助金基盤研究（C）（2）
研究成果報告書

平成17年3月

研究代表者 大 藪 泰
(早稲田大学文学学術院教授)

はしがき

生後半年頃、子どもの生活世界は大きな変化期を迎える。他者との対面的な交流場面で、子どもの視線がその対面軸の外側に向かい始めるからである。抱かれていた赤ちゃんは、その視線を母親の顔から逸らすことが増えてくる。赤ちゃんは母親との交流関係を基盤に、さらに広い世界に向かってその心を開いていこうとするのである。

他者との対面軸外にある物へ向かう視線を自由にコントロールできるようになると、赤ちゃんは様々な距離にある対象物を他者と一緒に眺めることが可能になる。他者の視線を追って、相手が見ている物に視線を向ける様子が観察される。この現象が視覚的ジョイント・アテンション (joint visual attention) と呼ばれてきたものである。従来のジョイント・アテンション研究は、この視覚的ジョイント・アテンション行動の出現の正確さ、つまり赤ちゃんが他者の視線を追跡し同一の方向や対象物を見る能力の獲得過程の解明が主であった。しかし、ジョイント・アテンションが赤ちゃんの心の発達に果たす意義を問題にするなら、他者の視線の追いかたの発達過程や正確に追う時期の検討はむしろ枝葉の現象と言ってよいだろう。

ジョイント・アテンションは、周囲にある対象物を 3 項関係 (乳児-対象物-他者) に統合する能力である。外界の事物に対する関心を他者との関係の中に統合すること、それは赤ちゃんの精神発達の高次化の反映であり、乳児期の社会的相互作用を新たな段階に引き上げる働きを有している。事物に対する注意や行為を相手のそれと協応させ、そこに情動を関わらせながら、赤ちゃんは他者との共有世界を豊かなものに構築し始めるのである。

子どもは他者の注意つまり視線の方向の意味を理解することによって、他者が目的をもち、その目的を達成するために注意を払いながら行為する意図的な主体 (intentional agent) であることを理解していく。子どもが他者と対象物をジョイント・アテンションしながら、相手もまた自分と同じ物を見ていることに気づくとき、そしてその注意や行動に物の動きとは異なる意図性を察知するとき、その子は共有した対象物を自分の視点とは別の視点から見ている他者の存在に気づき始める。また相手の行為の背後にある意図が了解できるとき、子どもはその意図を反映する行動を再現しようとする。人間の心は意図性の共有を志向するからである。自他の視点を獲得し、対象物を相手の視点からも眺め、それを相手と同じように取り扱おうとする心は、対象物に人間が付与した意味世界の共有をもたらすことになる。こうして人間の子どもは、文化的産物の扱いに習熟した人々が共有する集合的知識、すなわち文化の世界へと踏み込む入り口へ到達するのである。

対象物に他者と一緒に注意を向け、それを共有しようとするジョイント・アテンションは、人間がもつこうした共有欲求を表現する原型的な行動である。本研究では、乳幼児に見られるジョイント・アテンションに焦点が当てられている。共有欲求が人間の心がもつ本質的な働きであるならば、それは乳幼児期にこそ明瞭な形態を取って現れる可能性があるからである。ジョイント・アテンションの現象をその起源や最初の展開に遡って考え、共有欲求行動がもつ基本的構造やその機能を考えてみたい。

平成 17 年 3 月

研究代表者 大 藪 泰

研究組織

研究代表者 大藪 泰(早稲田大学文学学術院教授)

研究分担者 越川房子(早稲田大学文学学術院教授 平成14・15年度分担)

交付決定額(配分額)

平成14年度 2,400千円

平成15年度 600千円

平成16年度 600千円

総計 3,600千円

研究発表

(1)学会誌等

大藪 泰 赤ちゃんの模倣行動の発達 バイオメカニズム学会誌 第29巻第1号 2005年2月

東谷知佐子、大藪 泰 母子の共同注意と子どもの情動調整 (投稿中)

(2)口頭発表

福田真一、大藪 泰 不在対象へのジョイント・アテンション 日本赤ちゃん学会第2回学術集会プログラム抄録集 2002年4月

大藪 泰、越川房子、松本 歩、寺西恵美子 抗アフォーダンス模倣行動の検討 日本発達心理学会第14回大会発表論文集 2003年3月

大藪 泰 共同注意と模倣行動 日本赤ちゃん学会第3回学術集会プログラム抄録集 2003年6月

大藪 泰 共同注意の種類と形態 日本発達心理学会第15回大会発表論文集 2004年3月

大谷志津香、太田裕香、大藪 泰 対象不在場面における子どもの共同注意行動の一検討 第4回日本赤ちゃん学会学術集会プログラム抄録集 2004年4月

太田裕香、大藪 泰、根ヶ山光一 母子間での「抱き」と共同注意行動 日本発達心理学会第16回大会発表論文集 2005年3月

(3)出版物

大藪 泰 共同注意—新生児から2歳6か月までの発達過程— 川島書店 2004年2月

大藪 泰 共同注意と意図 (大藪 泰他編著 共同注意の発達と臨床 川島書店 2004年4月)

大藪 泰 共同注意の種類と発達 (大藪 泰他編著 共同注意の発達と臨床 川島書店 2004年4月)

目次

序章 本研究の目的	・・・1
第1部 理論研究	
第1章 共同注意研究の歴史	・・・4
第1節 Bruner と共同注意研究の出会い	・・・5
第2節 Bruner の共同注意研究が登場するまで	・・・6
第3節 Bruner の共同注意研究の時代	・・・11
第4章 わが国の共同注意研究	・・・13
第2章 共同注意の種類	・・・15
第1節 出現形態からの分類	・・・15
第2節 感覚様相からの分類	・・・20
第3章 共同注意の発達階層	・・・23
第1節 前共同注意階層	・・・23
第2節 対面的共同注意階層	・・・37
第3節 支持的共同注意階層	・・・58
第4節 意図共有的共同注意階層	・・・70
第5節 シンボル共有的共同注意階層	・・・85
第2部 観察実験研究	
第4章 観察実験研究の概要	・・・103
1. 研究の目的	・・・103
2. 対象児とその母親	・・・104
3. 観察場所	・・・106
4. 観察場面	・・・106
5. 実験の手順	・・・110
第5章 鯨の縫いぐるみ研究	・・・123
第6章 鳥の鳴き声研究	・・・151
第7章 抗アフォーダンス模倣研究	・・・161
第8章 不在対象研究	・・・169
第9章 抱きの研究	・・・179
第10章 情動調整の研究	・・・181
おわりに	・・・189
文献	・・・191

序章 本研究の目的

本研究は、現時点で利用可能な内外の主要な研究知見や筆者らが独自に得てきた知見を使って、乳幼児がみせるジョイント・アテンションを発達的な観点から整理し理論化することを目的にしている。その理論化には3つの主要な観点がある。

第1は、乳幼児のジョイント・アテンションの発達を、実験室場面での行動の出現頻度という量的なデータと、そこで生じる個々の行動をコンテキストと絡めて描き出す質的なデータから統合的に理解しようというものである。実験的手続きを踏み、ターゲットにする行動カテゴリーを用いて子どもの発達過程を量的に分析した知見は内的妥当性が保証されるとはいえ、それはその行動カテゴリーが該当する部分での検討にすぎず、その周囲には分析から落とされた多くの現象が残存している。それゆえ、その知見は子どもの行動記述によって得られる質的データによって補完されることが望ましい。逆に、行動の観察記述によって得られる質的データには生態学的妥当性や外的妥当性が保証されやすいが、そこには主観的な解釈が入り込みやすく、その解釈の客観性は量的なデータを利用することで補完することが可能になる(Pellegrini, 1996)。本研究では、量的データと質的データを可能な限り利用し、乳幼児のジョイント・アテンションの発達の実相に迫る努力をしたい。

第2は、本研究で取り上げようとするジョイント・アテンションは、これまでのジョイント・アテンション研究の多くがそうであったように、他者の視線を追って視覚的な対象物を見るという行動に限定するものではないということである。子どもが母親の視線を追うジョイント・アテンション行動は、子どもと母親との間で生じるジョイント・アテンション行動の一つのタイプに過ぎない。ジョイント・アテンション場面は、子どもが相手の注意を誘導して生じる場合もあれば、対象物のジョイント・アテンション場面が一定時間持続する場合もある。また、ジョイント・アテンション対象は視覚対象に限らない。たとえば聴覚刺激に注意が向けられる場合もあるだろう。さらに、子どもが対象物を思い浮かべる表象能力を獲得すると、自分が今いる場面に存在しない対象物、つまり不在対象(absent referent)に対するジョイント・アテンション行動も可能になる。さらに模倣行動もまた、ジョイント・アテンション行動の一環として理解できる重要な行動である。本研究ではこうした日常生活で生じうるジョイント・アテンション行動をできるだけ広範囲に取り扱うことで、子どものジョイント・アテンションの発達を多角的な視点から捉え、より実態に即したものとして描き出すことを目指している。

第3は、上記の第1と第2の観点から得られた知見を統合し、新生児期から2歳半までのジョイント・アテンションの発達を理論化しようとする点にある。子どもの精神発達が急激に進行するなら、ジョイント・アテンションにも大きな質的変貌が見られるはずである。しかし従来のジョイント・アテンション研究が、この質的な発達的な変化の過程を十分に吟味してきたとはいえない。本研究では、子どものジョイント・アテンション行動を5つの発達層に分類し、その特徴を詳細に論じてみたいと思う。新生児から2歳半までのジョイント・アテンション行動を類型化し、その発達経過を詳細に論じることによって、今後のジョイント・アテンション研究の橋頭堡作りをめざしたい。

本研究は、こうした多角的な観点から、乳幼児のジョイント・アテンションの発達を総合的に論じようとするものである。多様なジョイント・アテンション行動を網羅

的に捉え、その発達の経緯を詳細に論じようとする積極的な試みは、筆者の知る限りこの論文が初めてであろう。この研究が、子どものジョイント・アテンションの形態やそれがもつ意味を広い視点から捉えることを可能にし、今後のジョイント・アテンション研究の踏み台になることができれば望外の喜びである。

本研究は平成 12 年度と 13 年度の科学研究補助金萌芽的研究（2）課題番号 12871021「乳幼児の聴覚的ジョイント・アテンションに関する研究」（研究代表者：大藪 泰 平成 12 年度 1,400 千円、平成 13 年度 600 千円）から継続して実施されたものである。

尚、近年、筆者は“joint attention”を「共同注意」と日本語で呼び慣わしてきた。本報告書においてもこの慣行を踏襲し、本文中では「共同注意」という表現に統一して使用することにする。

第 1 部 理論研究

第1章 共同注意研究の歴史

乳幼児が母親と同じ対象物を見て関わり合う共同注意場面は、きわめて日常的で平凡である。それは当たり前前の出来事であり、疑問が生じる余地のない見慣れた行動に過ぎない。こうした一見すると熟知された行動は、新しい研究領域を開拓しようとする科学者の目には新鮮な研究課題として映りにくい場合が多い。この事情は共同注意研究も同様であり、一部の先駆者を除いて、子どもと母親との共同注意の現象に多くの発達心理学者が関心を向けるようになったのは、比較的最近のこととあってよい。筆者は1999年にアメリカ合衆国 New Mexico 州の Albuquerque で開催された北米の代表的な児童発達心理学会 Society for Research in Child Development (SRCD) に出席した際、多くの共同注意関係の研究発表やシンポジウムを目にしたが、それ以前の SRCD の大会にはわずかな研究報告しかなかったようである (Moore & Dunham, 1999)。

わが国には乳幼児の共同注意の発達に関係する優れた事例的研究と考察がいくつか存在する。それらの研究では、子どもとの交流場面に観察者自身が身をゆだね、そこに立ち現れる関係性の内実が鋭く描き出されてきた。個別的な事例に特有な行動や表現から、子どもの共同注意行動のもつ意味の豊かさが論及されたのである。それらの研究を基盤にして、共同注意に関係する前言語的コミュニケーション行動の研究は発達心理学の分野で一定のポジションを占めている。しかし、それは細い潮流でしかなく、共同注意を体系的に論じた研究書は見当たらない。欧米で活発に展開されている共同注意研究の影響を受けながら、今後わが国でも乳幼児の共同注意行動がもつ特徴や、それが子どもの精神発達に果たす役割について多彩な観点から検討されることになるだろう。

人間の乳児の共同注意を対象にした最初の実験的な研究は、後述するように Nature 誌に発表された Scaife & Bruner(1975)の研究とされることが多い。しかし、Bruner(1995)自身の記述によれば、子どもの共同注意に関するデータを学会に報告したのは決して彼らが最初ではなかった。すでに David & Appell(1961)によって学会報告が行われていたからである。しかしながら当時の学会には、彼らの共同注意研究を社会的認知(social cognition)の観点から取り上げようとする下地はなく、共同注意行動が子どもの精神発達に果たす役割の重要性を学会が認知するまでにはなお時間が必要とされたのである。

本章では、Jerome Seymour Bruner が最初に共同注意の研究に出会った時代背景の説明から出発し、共同注意が乳児の精神発達に果たす役割の重要性が論じられるようになるまでの研究経緯を概述しておきたい。

第1節 Bruner と共同注意研究との出会い

幼い子どもが他者との共同注意に熱中することを Bruner が不思議に感じたのは、1950年代後半にロンドンで開かれた CIBA 財団主催のシンポジウムであった (Bruner, 1995)。そのシンポジウムで、David & Appell(1961)は幼い子どもの自立過程を論じ、乳児は数か月間にわたる母親との熱心な対面的やり取りを経験すると、やがてその見

つめ合いに関心を失い、身の回りの対象物を見つめることが多くなる時期が来ること。さらに対象物に注意を向け合うエピソードが終わりを迎えると、母と子は相互に振り返って顔を見合わせ、あたかも経験の共有を相互に確認し合うかのような振る舞いを見せること。さらに年齢が進むと、隣の部屋で見慣れない対象物を拾った子どもは、母親のところに戻ってそれを見せ、母親と共有しようとする。母親の共有を確認すると、子どもはご褒美をもらったかのように喜んで一人遊びに戻って行くこと。こうした一連の出来事を報告したのである。

しかし Bruner(1995)によれば、この報告はそのシンポジウムに参加した研究者の注意を喚起するようなものではなかった。こうした子どもの振舞いに、神秘的で驚くべき社会認知的能力を見出すことも、議論が交わされることもなかった。その当時すでに、対象関係論とエソロジーを融合させた Bowlby のアタッチメント理論はよく知られており、David & Appell の知見は子どもの精神的安定感を保証する行動や、母親に対するアタッチメント行動の一環として受け取られたからである。子どもの共同注意行動は、子どもが母親との間で形成させる愛情の絆(an affectional tie or bond)という枠組みの中で理解されたのである。このことは、Bowlby 自身が大著 *Attachment and Loss, Vol.1(1969)*において、David & Appell の研究をアタッチメント行動の説明のために使用していることから推察できる。

当時のこうした学会の雰囲気の中では、共同注意の場面を子どもの社会的認知の発達と関係づけようとする研究が登場することは難しい。たとえば、子どもは何を手がかりにして、他者と一緒に対象物を見ていることを知るのだろうか？ 自分と他者が一緒に何かを見ており、経験を共有していることをどのように理解しているのだろうか？ 子どもはどのようにして他者の心に気づいていき、他者が子どもの心を知っていることをどのように認識していくのだろうか？ 子どもは自分の心や他者の心をどう認識しているのだろうか？ こうした問題の存在に気づき、それを取り上げようとした研究者は全くなかったのである(Bruner, 1995)。乳児の共同注意行動がアタッチメント行動の範疇として組み込まれたとき、研究者がその行動をアタッチメント理論の枠内で検討するのを当然のこととし、それ以外の観点に盲目になっても不思議ではない。科学者は誰もが足を踏み入れたことのないフロンティアに新しい事実を求めようとする傾向があり、よく知られた理論で説明できる身近な出来事を取り上げて、そこに埋もれている現象をもう一度探求してみようなどとは思わないことが多いからである。Bruner 自身、David & Appell の報告に出会ってから、乳児の視覚的共同注意に関する自らのデータを公表するまでに 15 年以上の年月を必要としている。この事実は彼自身もまた間違いなくこうした時代精神の渦中にいたことを示唆している。

第2節 Bruner の共同注意研究が登場するまで

Bruner が共同注意研究を行うまでに経験した 15 年間は、科学技術や社会の変化にともなって、人間発達の起源に対する大きな好奇心が湧き起こった時期であった。たとえば、医学の進歩は障害児の生存率を劇的に向上させたが、それは生物学的な障害が初期の発達にどのように影響するかという問題を登場させることになった。貧困が学習に及ぼす影響に関心を抱いた教育学者は、ヘッドスタート計画に見られるように、初期経験が子どもの発達に与える意味を問題にした。またこの時代は、乳児の行動発

達を研究するための洗練された方法が隣接する分野から導入された時代でもあった。実験心理学の手法を取り入れた Fantz の選好注視法は、乳児の組織化された視覚的能力を明らかにしつつあった。すでに記述したように、Lorenz や Tinbergen によって基礎が構築されたエソロジーを活用した精神分析医 Bowlby は、母子の日常生活場面をエソロジーの観点から行動観察することが、子どものアタッチメントの発達を理解するのに有効であることを示していた。さらにこの時代には、認知革命と呼ばれる理論的運動が生じ、人間科学に大きな影響を与えていた。この運動は人間の行動の背後に存在する内的なプロセスを理解しようとする気運を高め、人間の新生児が見せる行動を利用して、その有能性を証明する多くの研究知見が発達心理学者によって発表された。新生児の精神活動は決して混乱したものではなく、誕生直後から外界に能動的に働きかけており、活発に取り入れた情報を組織化するような認知能力や学習能力がある (Stone, Smith, & Murphy, 1973) ことが証明されたのである。

Jean Piaget が自分の 3 人の子どもを観察してフランス語で書いた 3 冊の本が英訳されたのもちょうどこの頃であった。これらの翻訳書— *The construction of reality in the child* (1954)、*Play, dreams, and imitation in childhood* (1962)、*The origins of intelligence in children* (1963) —によって、英語圏の発達心理学者は初めて Piaget の認知発達論に組込まれた強靱な論理的整合性に気づかされたといつてよい。乳児期の発達の中心は、彼が主張する感覚運動的活動の構造の変化として位置づけられたのである。乳幼児の精神発達に対する Piaget の主張は次の 3 つに要約されるだろう。

第 1 に、人間の乳児には、他のすべての生活体と同様に、環境に適応するために能動的な調整機能を有する構造化された活動が可能である。乳児は、自らが置かれた状況に合わせて持ち前のスキーマを能動的に同化／調節させながら、環境との交流の仕方をより適応的なものに発達させていく。第 2 に、乳児が見せる活動スキーマの漸次的変化は、知的な活動能力の発達と対応する。Piaget は感覚運動的知能の発達において、「意図性」、すなわち実際に活動する前にその活動の目標を設定する能力の出現（生後 9 か月頃）を重視するが、この意図性の出現は、乳児の活動スキーマが次第に協応する過程として捉えられる。第 3 に、シンボルは感覚運動的活動を基盤にして登場する（生後 18 か月頃）。シンボルを形成する能力とは、乳児があるスキーマの代わりに別のスキーマを使用する能力である。それは延滞模倣、ふり遊び、言語の使用といった活動として出現する。

Piaget の認知発達論は、「研究者を海図にない海に導いて行く発見的な理論」 (Adamson, 1996) とも言うべきものであり、乳児研究の推進に計り知れないほど大きな影響を及ぼした。しかし、この Piaget の理論には大きな弱点があった。その理論では、乳児と他者との出会い、すなわち乳児の社会的な生活環境が無視されていたのである。Piaget の理論では、乳児は物との能動的な交流経験から物の性質を探り出し、そして物との関係の中から空間や時間さらには因果関係を理解して、最後には他者と物の世界を共有する段階にまで達しなければならない。しかもそれを乳児は独力でやり遂げなければならない。彼の理論には、乳児の最も身近にあり、彼らが積極的に関わろうとし、また彼らに能動的に関与し援助しようとする人間（母親）の姿が見えてこないのである。

英語圏の発達心理学者が Piaget の理論に瞠目させられた頃、彼らは言語学者 Noam Chomsky の「変形—生成文法」 (transformational-generative grammar) から大きな影響を受けた。Chomsky は、人間の子どもには音声体系を意味体系に結合させて言

語を理解し産出させる心的装置(言語獲得装置: Language Acquisition Device – LAD)が生得的に備えられていると主張した。この生得的装置には文法規則が設定されており、子どもは不完全な言語を解釈し、文法的に正しい無限な種類の発話を生成することが可能である。この理論仮説は、文の統語構造、統語と意味との関係、音韻構造をわかりやすく記述しており、言語構造と言語行動とを結びつけた研究を発達心理学者に可能にさせたのである(村田, 1981)。

しかし Piaget の発達観と Chomsky の発達観には、子どもが他者と交流する世界がもつ意味の検討がきわめて不十分であるという共通性があった。Bruner には、Piaget が記述する乳児は、現実の生活世界からあまりにも「静かに孤立」しているように見えた。Bruner は乳児の生活世界をこうした「静寂主義(quietism)」の観点から見ることに疑問を抱いた(Adamson, 1996)。乳児の心の発達の背後には、もっと豊かな世界が控えているに違いない。Bruner(1983b)にとって、子どもの言語発達は乳児が備える有能な能力と、その発達を支えるために養育者が提供する適切な援助によって推進されるのである。それゆえ Bruner は、Chomsky の生得的な言語獲得装置による自動的な言語獲得理論を批判し、乳幼児と一緒に大人が行うなじみ深いやり取り(フォーマット: format)に代表される「言語獲得援助システム」(LASS: Language Acquisition Support System)の存在を強調した。Bruner の理論では、言語獲得は子どもが最初の言葉を発する前に、前語彙的・前文法的な伝達行動としてすでに始まっている。言語獲得の過程は、母親と子どもが、身振り、発声、およびコンテクストを活用しながらコミュニケーションし、母親と子どもによって共有される現実がなじみ深いフォーマットとして機能するようになったときにすでに開始されている。言語獲得に必要な語彙・文法的(lexico-grammatical)生得能力をどれほど装備していようが、子どもは言語の使用方法を学ばなければならない。言語獲得装置と言語獲得援助システムは言語獲得の両輪なのである。子どもはこれらの両輪に導かれて言語の世界に参入し、その言語を通して文化の影響を享受することが可能になる。

Bruner のこうした実用論的(pragmatic)な考え方は、Piaget と同じ 1896 年に誕生した Jakobson や Vygotsky、そして彼らより 6 年早く生まれた Werner の社会的経験を重視する発達理論と軌を一にしている(Dunham & Moore, 1995)。それは、共同注意を中心に子どもの話し言葉の発達を論じた Bruner の代表的著作の一つである“*Child's Talk : Learning to Use Language*”(1983)が、Jakobson に献呈されていることにもよく示されている。そこで次に、共同注意と関係する彼らの考え方の要点を示しておきたい。

Werner は Kaplan との共著“*Symbol Formation*”(1963)で、子どものシンボル形成が原初的共有状況(primordial sharing situation)から始まることを主張した(図 1・1)。この図に見られるように、子どもは自己、他者、対象物を最初はほとんど未分化なものとして体験している。しかし、やがて子どもは、対象物との間に距離をとり始め、対象物を静観的に見る態度を獲得する。こうした態度の獲得により、子どもは他者と対象物を共有し、それを他者へ指示することが可能になる。「他者<への>コミュニケーション・メッセージ」の発生の基盤は、「他者<との>共有経験」という初期の交流形態にあるとされたのである。このように対象物を静観的な態度で指示する行為は、最初から個人の行為として出現するのではない。それは他者と対象物を共有し、それを一緒に眺めたり触れたりする行為、あるいはそれを交換する行為、つまり社会的な行為を通して出現するのである。こうした社会的な指示行為の中に、Werner はシンボ

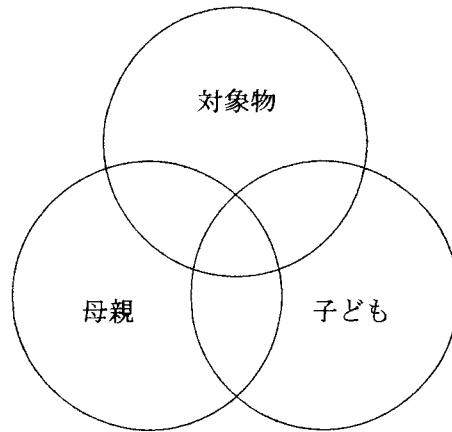


図 1-1 原初的共有状況の図式

ルや言葉がもつ対象指示機能の基盤があると想定する。子どもは社会的交流を経験することにより、シンボルや言葉の対象指示機能や対象表示機能に気づき、それらを使って意味世界を共有する地点に到達するのである。この段階になると、具体的な対象物とともに、シンボルや言語が子どもと他者との共同注意対象になっていると言えるだろう。このような Werner のシンボル形成理論の特徴は、初期の対人的交流場面では、乳児の動作は感覚運動的であると同時に情動的でもあることを強調した点にある。Werner は、感覚-運動領域の活動に加え、情動を巻き込んだ親密な関係性が、乳児と他者との間に心の出会いや経験の共有感覚を生じさせる基盤になると考えたのである。

言語学者の Jakobson(1980)によれば、送り手と受け手の注意が特定のポイントに集まるとき、その場面で取り上げられる事柄に対して共通な認識が可能になる。話し言葉には、次の図 1-2 に示される構造的側面と機能的側面があるが、構造的側面のどこに注意が向けられるかによってコミュニケーション場面の機能にも変化が生じる。

たとえば、送り手がコンテキスト内にある対象物に焦点を合わせるとき、指示的(referential)機能が発動される。あるいは、受け手との接触に焦点を合わせれば、交話的(phatic)な機能、つまり受け手との親交的接触が起動される。Jakobson は、この交話的機能を乳児が最初に獲得するものとみなした。この主張は、初期の養育者と乳児との交流では、両者の注意の調整が主たる問題になることを示す研究によって広く承認されている(Adamson, 1996)。子どもと母親とのコミュニケーション場面とは、親交的接触に基づき、送り手と受け手がその場면을構成する特定の側面に注意を向ける合図をしながら、その側面を共有する場面だと言ってよい。この Jakobson の理論は、まさに初期のコミュニケーション発達における共同注意の重要性を指摘したものにはかならない。Vygotsky は、文化を取り込んだ高次精神機能の発達を社会歴史的観点から理論化しようとした。子どもの活動は社会的行動システムの中でその意味を獲得し、また一定の目的に向かうように方向づけられる。その活動は、非常に早期から、子どもを取り巻く環境のプリズムによって屈折させられる。なぜなら、対象物から子

能力として身につく、子どもは車を見つけると他者にその意味世界の共有をもとめて「ブーブー」と言うようになるのである。Vygotsky は、母親によって提供される子どもの行動の意味づけ行為が、文化的発達を促進させる巧妙な足場(scaffolds)になると論じたのである。

第3節 Bruner の共同注意研究の時代

Bruner の共同注意研究は 1975 年に *Nature* 誌で公刊された(Scaife & Bruner, 1975)。この研究では、乳児と向かい合いながら約 0.5m 離れて座った実験者が、乳児としっかり目を合わせた後で、乳児の左右に置かれた目標物（乳児からは見えない）に対しゆっくり視線を向けたときにみられる乳児の行動がビデオで記録された。実験者は左右のどちらか一方に黙って頭と目を一緒にほぼ 90 度回転させ、1.5m 離れた目標物を 7 秒間注視した。この実験者の注視行動は、各乳児で左右 1 回ずつ計 2 回行われ、乳児が 1 回でも実験者が向いたのと同じ方向を見れば、視覚的共同注意が生起したと評価された。その結果、2～4 か月児 10 名のうち 3 名が実験者の視線を追うように頭を回転させたこと。また実験者の視線を追う確率は月齢とともに着実に増加し、11～14 か月までには全員（5 名）が実験者の視線を正しく追うようになることが報告されたのである。

彼らの研究は被験児の数が少なく、評価基準の甘いものではあるが、生後 1 年に満たない乳児に他者と同じ方向を見ようとする能力があることを示唆した記念碑的データであった。この研究は、乳児が対象物を他者と共有しようとする潜在的な能力を鋭く映し出しており、自己中心性が強い幼若な乳児には、他者の視点はわからないという有力な主張に対する挑戦と受け取られた(Buttrworth, 1987)。

この Scaife & Bruner(1975)の研究方法は、視覚的共同注意研究の原型的パラダイムとして確立した(Corkum & Moore, 1995)。以来今日まで、乳児を対象にした視覚的共同注意の研究の多くは、乳児と顔を見合わせている相手が頭と目を同時に回転させたときに生じる乳児の視線の方向を問題にしている。相手の見る方向に乳児が気づき、その方向を見る能力を検討しようとするとき、他の手がかりがない条件のもとで、相手が頭と目を一緒に同じ方向に回転させる場面を利用して、乳児の視線の動きを評価しようとするのは妥当な方法だからである。

ところで、Bruner の共同注意研究と同時期に出現したものに、Bates らによる乳児の「身振り」(gesture)の研究と Trevarthen らによる「間主観性」(intersubjectivity)の研究がある。これらの研究は共同注意の研究と密接な関係をもっている。

Bates, Camaioni, & Volterra(1975)は、3 人の乳児のコミュニケーション発達を縦断的に研究し、乳児の「命令的身振り」(imperative gesture)と「叙述的身振り」(declarative gesture)について観察した。命令的身振りとは、あるものが欲しいとき(獲得要請)や、あるもので何かをしてもらいたいとき(援助要請)に、乳児が大人に意図的に要請する行動である。叙述的身振りは、何かを他者に見てもらおうのを目的にして、乳児が行う注意喚起的行動である。たとえば、手にしている玩具を差し上げて母親に見せたり、散歩の途中の池で見つけた亀を指さして教えたりするといった行動である。叙述的身振りでは、乳児は他者に道具的行為を要求するのではなく、その対象物に対して注意を向けることを要求しているに過ぎない。このように命令的身振りと

叙事的身振りにはその目標に違いがあるが、いずれも他者の行動を一定の方向に誘い出す目的をもった意図的なコミュニケーション行為である。それゆえ乳児にこうした振る舞いができるためには、他者もまた心理的な存在であって、その意図や注意は乳児自身の行動によって操作できるはずだという理解がなければならない。

Bates(1979)は、こうした乳児の行動を社会的相互交流の中に対象物を取り込んでくる画期的な出来事とみなした。彼女はそこに見られる行動を、乳児が人と対象物を交互に見ることから始まり(9か月頃)、発声やうなずき、そして指さしといった種々の手段が登場し、さらにその手段が次第に、簡略化、形式化、誇張化されて行く過程として記述している。指さしは、このような身振りの代表的なものである。こうした乳児が見せる身振り現象は、いずれも第3項を人と共有する状況を取り扱っており共同注意の研究領域と重なっている。

Trevarthenら(Trevarthen & Hubley,1978; Trevarthen,1979)も乳児を縦断的に観察し、乳児が見せる物や人との関わり方の違いや、それらの関わり方に見られる発達的变化の過程を問題にした。乳児が物に対してみせる行動と人間に対して行う行動とは、非常に早期から異なっていることが知られている。乳児にとって物は認知的な対象物であり、それは把握する、なめる、蹴るといった感覚運動的行動を引き起こす。もちろん乳児が物との関わりの中で、情動を表現することがないわけではない。しかし、その情動表現は物との関係性に影響を及ぼすことがなく、物との関わりの中では持続しない。一方、人間に対するとき、乳児は能動的かつ持続的に情動を表現しながらコミュニケーションをしようとする。情動表出の有効性は対人的な場面で顕著に発揮されるからである。こうした情動交流を基盤にした関係性の中で、乳児と他者は相互に相手の意図や気持ちといった主観的世界を分かり合う。Trevarthenはこのようにして相互に分かり合える関係を「間主観性」と呼んだのである。生後半年頃までの乳児は、すでに物との関わりと人間との関わりを異なる体験として蓄積している。Trevarthenは、こうした乳児一人間という2項の間で展開される間主観的状况を「第1次間主観性」と命名した。

生後9か月を過ぎると、乳児は物との関係と人間との関係を統合する能力を明確に表現し始める。乳児は身近にある対象物への関心と、人間に向けるコミュニケーション行動とを組織的に結びつけようとする。外界の出来事に関する知識や意図を他者と共有しようとする。こうして乳児一人物一人間という3項のコミュニケーション構造が成立したとき、そこに現れる間主観性をTrevarthenは「第2次間主観性」と呼んでいる。この第2次間主観性の基盤には、乳児の共同注意行動が存在することは言うまでもない。第2次間主観性の議論でTrevarthenは、乳児による意図の表現と他者との共有を問題にしており、この「意図性」(intentionality)の問題は共同注意研究における最も重要なテーマとして今日も論じられている(Tomasello, 1995,1997,1999など)。

さて、もう一度Brunerに戻ることにしよう。乳幼児の共同注意に関するBrunerのコミットメントは、彼が最初に共同注意の論文を発表してから四半世紀が経過した現在も続いている。彼は子どもの初期の共同注意行動をより広い社会的認知の文脈へと拡張することにより、人間に特有な文化の獲得と継承に共同注意が果たす役割を論じている(Bruner, 1995など)。文化継承の営みは、文化既得者との共同注意的関わりなしには生じにくいからである。文化心理学という広大な研究領域に共同注意研究が貢献する可能性の具体的検討は、今後の乳幼児を対象にした共同注意研究が積極的に取り組まなければならない重要な課題である(Adamson,1995; Tomasello, 1999)。

第4節 わが国の共同注意研究

岡本夏木によって上梓された「子どもとことば」(1982)は、乳幼児の言語の獲得過程を平易に、しかも体系的に解き明かした名著である。そこには共同注意という用語は登場しない。しかし、そこで使用される「3項関係」という構造には、子どもが母親の視線の行方を追う行動や、やがて母親の視線の先にある対象物にも視線をしっかりと向けるようになる行動が含まれている。この一般向けに書かれた著書によって、共同注意が乳幼児の認知や言葉の発達に果たす意味や重要性がわが国でも広く知られるようになったといえよう。岡本はこうした「視線の共有」とか「対象の共有」と言われる「共有関係」の背後に、他者の指向性を共有しようとする社会／情動的な存在としての子どもを見出している。子どもは相手の視線をとおして、特定の対象を自分とその相手との関係の中に取り込むのである。人と人との間で対話構造が成立するためには、話し手と聞き手との間に共通のテーマが成立することが必要であるが、対象の共有現象はこうした「テーマの共有」という3項関係の原初的形態であるといえよう。岡本は「共有関係」という用語で、乳児と人との現象を共有することの機微とその意味を的確に表現しており、そこには「リズムの共有」「情動の共有」「視線の共有」「場の共有」「対象の共有」「シグナルの共有」「テーマの共有」「経験の共有」といった人と人との間に特有な共有現象が取り上げられている。この書物は一般向けにわかりやすく書かれているが、取り上げられた話題は今も新鮮で重要なものであり、その内容は専門論文にも引用されることが多い。

上記の岡本の著書が現れる以前から、言葉が誕生する原点にさかのぼって0歳児の行動観察を開始していたのが、やまだようこ(山田洋子)であった。彼女の丹念な記述研究は「ことばの前のことば—ことばが生まれるすじみち—」(1987)となって結実する。この書物でも共同注意という用語は使用されていないが、「乳児一人」「乳児一物」の2項の関係にみられる特徴を丁寧に吟味し、生後9か月からこの2項関係を統合して形成される「乳児一物一人」という3項関係が言葉の獲得に果たす役割が、長男の日誌記録をもとに丹念に記述されたのである。

やまだより遅れること5年、麻生 武もまた自分の子どもを対象に1年間の日誌研究を行ったデータをもとにして「身ぶりからことばへ—赤ちゃんにみる私たちの起源—」(1992)を出版している。ここでもまた、言葉の獲得に向かう乳児のコミュニケーションの発達過程を、人や物を欲望する主体が「他者と同型的な身体図式をもつ自己」と「他者のように有能たろうとする自己」という2項的自他関係から、他者との間で「共同化される行為や世界」を共有する3項関係へといたる過程として詳細に論じられている。

Wallonによって論じられた関係論的情動の働きを重視する浜田寿美男(1995)は、人間の身体に「他者と切り離された個別存在」と同時に「同じ身体をとおして他者と通じる共同的存在」でもあろうとする「本源的共同性」の働きを想定する。こうした情動的な身体振る舞いのもとで、乳児は他者が周囲の物に向かう志向性に非常に鋭敏に反応する。乳児自身の対象物への志向性と、他者の志向性に対する乳児の感受性によって、両者の間には対象物を一緒に見るという構図がおのずと生まれてくる。この3項関係構造で重要なことは、子どもも大人と同じように、「自分の目でものを見つ、相手の大人もそのものを見ているということを見ている」という関係が成立することである。こうした関係性が成立するとき、子どもは相手と一緒に対象物を見るだ

けではなく、その対象物に対する相手の「見方、感じ方、ふるまい方、操り方など」を見ることになる。それは相手が「その生活史のなかで身につけてきた、そのものへの意味づけ」を理解することである。それゆえ、「この3項関係的共有の場においてこそ赤ちゃんは、相手の大人からものの意味を汲み取っていき」、「3項関係という心的構図を媒介に、世代から世代へと意味世界が伝えられていく」のだと浜田は指摘する。この浜田の研究は、乳児の共同注意行動の発達や文化獲得の機制を綿密な論理構成によって解きほぐそうとした優れた業績である。

近年になり、家庭や実験室で観察された母子の共同注意行動のデータが公表され、共同注意研究が活発化する兆しがある。家庭での自由遊び場面でみられる母親の注意共有方略と子ども（生後20～22か月）の応答性を検討した矢藤（2000）、同じく家庭での母親との自由遊び場面で生後7か月から12か月児が見せた2項的相互交渉から3項的相互交渉への発達過程を検討した塚田（2001）、そして実験室で視覚刺激と聴覚刺激を提示する場面、抗アフォーダンス模倣場面、さらに不在対象場面など独自の実験場面を考案して、生後9か月から30か月児がみせる共同注意行動の発達を検討している大藪ら（2000; 2001ab; 2002; 2003）の研究などである。そして本研究では触れられないが、障害児研究の領域でも、指さしや視線の動きを指標とした共同注意研究があることを指摘しておきたい（長崎, 1993; 別府, 1996; 伊藤, 2000; 山本, 2000 など）。

第2章 共同注意の種類

人と人が出会い、共通の対象物や話題に注意を向けあうとき、そこにはさまざまな種類の共同注意形態が生じる。それは二人が美しい花を愛でる場面であるかもしれない。過ぎ去った過去を回想し、二人が共通して体験した出来事を語りあう場合もあるだろう。これから生じる出会いや出来事を話題に談笑することもできるだろう。決して見ることのない死後の世界や、遙かかなたで生じる宇宙の誕生の物語を話題にすることもできる。表象能力を獲得し、言語的シンボルを使いこなすようになった人間の共同注意対象は、無限の時空の中にその世界を広げていくことが可能である。

本研究で取り上げるのは、言語能力が非常に限定された乳幼児の共同注意である。彼らの共同注意対象は決して無限の時空に広がるわけではない。その種類は大人と比べて限定されることは容易に推測できよう。しかし、そうした乳幼児と他者との間に成立する共同注意でさえ、注意深くその特徴を検討しようとすると思いのほかいろいろなタイプが存在するのに気づかされる。共同注意には多様な行動形態や内容があり、その出現機序もまた複雑である。共同注意の対象、共同注意を構成する要因の分析、異なる構成形態をもつ共同注意が果たす役割などについては十分に論じられないまま放置されてきた。板倉(1998)も指摘するように、共同注意の定義は研究者によって異なっており、その統一的な見解が待たれるが、それにはこのような理由があったのだろう。

確かに、共同注意の種類を理論的に整理しようとする、一筋縄にはいかないことがわかる。しかし、自他の研究結果を共同注意研究の領域内に位置づけ、それを体系的に論じるためには、共同注意行動を組織的に分類しておくことが必要だろう。本章では、一つの試みとして、乳幼児期に検討されるべき共同注意を分類し、その特徴の要点を整理しておきたい。

第1節 出現形態からの分類

本節では、共同注意をその出現形態から「追跡的共同注意」「共同注意的関わり」「誘導的共同注意」の3種類に分類し、その特徴について論述する。この3形態については、第3章の意図共有的共同注意でも詳述される。

1. 追跡的共同注意

他者の視線を追って形成される共同注意、すなわち追跡的共同注意の研究は、すでに紹介したように Scaife & Bruner(1975)によって開始された。彼らの研究によって、乳児には他者の視線を追い、他者と同じ方向を見る能力があることが示された。しかし、乳児が大人との間で成立させる視覚的共同注意は、大人が乳児の視線をモニターし、乳児と同じ所に焦点を合わせることによって発生しやすいという見方が大勢を占めていた。たとえば Schaffer(1984)は多くの研究を概観し、視覚的共同注意の大部分のエピソードは、乳児の視線を母親がモニターすることによって生じると論じている。Adamson & Bakeman(1991)も、養育者は子どもの視線や手の運動をモニターすることによって、対象物に気を取られた乳児とのコミュニケーションを維持しやすいと記

述している。

乳幼児の共同注意は母親の主導によって形成されるという学会の論調に抗して、Butterworth ら(Butterworth & Cochran, 1980; Butterworth & Jarrett, 1991)は Scaife & Bruner の研究方法を踏襲し、乳児が他者の視線を追って形成する視覚的共同注意の発達過程を明らかにしようとした。本項では、この Butterworth らの研究知見を紹介し、この知見を踏まえて追跡的共同注意の特徴について考えてみたい。

Butterworth らは、母親が乳児と対面し自然なやり取りをした後で、器物や装飾品のない部屋のさまざまな場所に置いた対象物に頭を回転させながら視線を向けて、乳児との交流を中断するように母親にもとめた。このときにみせる乳児の視線の動きをビデオ撮影し、2人の観察者に乳児の視線反応の方向とその正確さを評定させている。一連の研究で彼らは、生後6か月から18か月までの乳児が相手の視線を利用して形成させる共同注意には3種類あること。それらには異なる発生メカニズムがあり、それは発達段階に対応すると主張したのである。次にこの3種類の共同注意について記述しておきたい。

<生態学的メカニズム>

Butterworth は、生後6か月の時点で登場する視覚的共同注意の発現メカニズムを「生態学的メカニズム」と呼んでいる。この月齢の乳児には、母親が見ている方向に自分の視線を向けることが可能になる。しかし、母親が見ている方向に目標物が2つある場合には、母親がそのどちらを見ているかが正確にはわからない。母親が注視する目標物が、乳児が視線を動かして最初に出会ったもの場合には、乳児もその目標物を正しく見つめることができる。ところが、その目標物が乳児の視線と最初に出会ったものではなく、その次に出会うものである場合には、乳児がその対象物を見る確率はチャンスレベルになってしまう。したがって、人の視線の変化は乳児に見るべき方向(視野の左か右か)に関する情報を提供するが、乳児は正確な位置情報の理解はできない段階にあるといえる。

また、この時期の乳児がみせる注視行動は、母親の視線の方向だけを手がかりにするのではなく、母親が注目した対象物の特徴にも依存する。たとえば、9か月児では静止した対象物より運動する対象物のほうが乳児の共同注意の正確さが増すことが示されている(Grover, 1988)。

この段階にある乳児が共同注意できる対象物は、乳児の視野内にあるものに限られる。母親が乳児の背後にあるものに視線を向けても、乳児は視野内にあるものを注目するか、あるいは反応を示さないかのいずれかである。これは乳児に後ろを振り返る能力がないためではない。なぜなら、乳児は背後で音がすれば、振り返ることができるからである。Butterworth(1995)によれば、乳児の背後にある空間は、最初は聴覚的に組織化されており、乳児が母親の視覚的シグナルを用いて背後空間を探索できないのは、聴覚的構造化の程度が強いために視覚的指示の理解に困難を来たすためだとされる。

Butterworth がこの時期の共同注意を「生態学的メカニズム」に基づくとみなしたのは、乳児が大人のシグナルを利用して共同注意を有効に成立させるものが自然環境の構造に備わるとしたからである。母親が注目して頭を回転させるものは、自然環境のもとでは乳児の注意をも捉えやすい。それゆえ乳児は母親の視線方向の変化と対象物がもつ特性を利用して、「同一の対象物上での<心の出会い>へと至る」

(Butterworth & Grover, 1990)のである。

<幾何学的メカニズム>

生後 12 か月になると「幾何学的メカニズム」が機能しはじめる。誕生日を迎える頃までには、視線が最初に出会ったものを無視する必要があるときも、対象が静止している場合でも、目標物を正確に見つめることが可能になる(Butterworth & Jarrett, 1980)。この時期の乳児は、母親が頭を動かしているときには母親に注目し、母親の頭の動きが止まると、母親が見ている対象のほうに素早く頭と眼球を動かす。母親の頭の動きが止まってから、乳児が反応するまでの平均潜時は約 1 秒である(Butterworth & Cochran, 1980)。

「幾何学的メカニズム」と呼ぶのは、母親と母親の視線が示す対象物との間にあたかも線を描くかのように精確に、乳児は対象物を見るからである。母親の視線は、見るべき方向と位置の両者を示す情報を乳児に伝えている。しかしこの時期でも、目標物が乳児の背後にある場合には探索に失敗する。それゆえ、この「幾何学的メカニズム」が働く範囲もまた、乳児が容易に見ることが可能な空間に限定されるのである。

<表象的メカニズム>

生後 18 か月になると「表象的メカニズム」が登場する。乳児は発生し始めた表象能力に支えられて、視野内にある対象物によって探索行動が妨害されないときには、背後にある目標物を探索することが可能になる。背後を探索する確率は、母親の頭と視線の両者を利用できるときに高くなるが、視線の変化だけの場合でも十分である。乳児は、視野内に競合する対象がないかぎり、見えない空間にも接近できる。乳児は「今・ここ」という直接的に接触する世界を超えた空間にある対象物に接近できる表象能力を獲得したがゆえに、母親の視線や頭の運動をシグナルとして使用して、背後にある目標物を共同注意の対象にすることが可能になると考えられる。しかし、こうした「表象的メカニズム」は他のメカニズムに置き換わるように出現するのではない。最も中心的で重要な役割は依然として生態学的メカニズムが果たしており、3 種類のメカニズムは相互に影響を及ぼしあっていると考えられている(Butterworth, 1995)。

このように Butterworth らは、相手の頭と目が同じ方向を向く場合に、乳児が相手の視線の動きを追跡して形成させる共同注意は生後 6 か月から可能になること。その形成メカニズムには 3 種類あり、それらは異なる発達段階に対応することを主張している。

Butterworth は、共同注意を「誰か他の人が見ているところを見ること」(Butterworth, 1995 など)と定義して研究を行い、上記の知見を得てきた。しかし、この Butterworth の定義にはいくつかの問題点を指摘することができる。第 1 に、この定義では、単に他者が視線を向ける方向を見る視線追跡と、視線の追跡を経てさらにその先に他者が見ている対象物を見る場合とが区別されない。この両者はよく似た現象ではあるが、厳密に言えば異なる現象である。なぜなら前者は他者が見ている視線や空間を共有するだけであるが、後者では視線や空間に加え特定の対象物の情報処理が要求されるからである(板倉, 1998)。第 2 に、この定義では、お互いが同じ対象物を見ていることに自覚的な場合と、無自覚な場合との区別が考慮されていない。たとえば母親が視線をある対象物に向けたとき、乳児もまたその視線の動きに促されるよ

うにその対象物を見たとしてみよう。この状況は Butterworth の共同注意の定義に合致する。しかし、この場面で乳児は、母親と自分が同じ対象物を見ていることを自覚的に捉えていると確実に言えるだろうか。そうは言い切れないのである。なぜなら、乳児は母親の視線の動きを弁別刺激として利用し、母親が向ける視線の方向を追い、そこに興味深い対象物を発見しようとしたに過ぎない可能性が残されるからである。乳児は、母親の視線の動きを、面白い物を見つけ出す合図として利用しただけなのかもしれない。この場合、乳児には母親と同じ物を一緒に見ているという気づきは希薄である。しかし、相手と一緒に出来事を共有するという場合、われわれはその対象物を見ていることに対する相互の気づきを想定する(浜田, 1995)のが普通であろう。ここでは事物に対して視線や注意を向ける相手の気持ちが共有されている。こうした関係性の存在を、Baldwin(1995)は「間主観的気づき」(intersubjective awareness)と呼び、共同注意の定義に不可欠なものとして重視している。

Tomasello(1995 など)もまた、共同注意の形態とその意味に注目し、乳児が他者の意図性をはっきり認識するまでは、視線追跡が見られても共同注意行動と呼ぶべきではないと主張する。彼は具体的な基準として、乳児が対象物と母親との間で視線を交互に切り替え、注意を配分するエピソードが少なくとも数秒間持続することをあげている。たとえば、乳児が母親も注意を向けている対象物に関わっており、その後、母親の顔を見ることによって母親の注意の焦点を確認し、そして再びその対象物との関わりに戻っていくようなエピソードである(Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998)。生後 9 か月以降に出現するこうした視線の切り替えは、乳児が単に対象物と母親に視線を向けたことを意味するのではないと考えられている。物から母親の顔に視線を切り替えることによって、乳児は対象物と自分との関わりの中に他者の注意を組み込もうとしたり、逆に他者との関係性の中に対象物を取り入れようとするからである。

シンボルの獲得によって、子どもは他者のシンボリックな世界にも注意をはらうことが可能になる。言語的シンボルによって指し示される対象物に子どもが視線を向けるとき、子どもには他者の視線を追跡する必要はない。子どもは他者が発する言語的シンボルを耳にしさえすれば、その対象物に視線を向けることができるからである。また、言語的シンボルは、眼前にない対象物、すなわち不在対象(absent referent)に対しても子どもの注意を向けさせる力をもっている。話し手が言語的シンボルによって示した対象物に対し、子どもが注意を向ける行動、これもまた子どもの共同注意行動とみなすことができよう。この行動を「シンボリックな追跡的共同注意行動」と命名しておきたい。

2. 共同注意的関わり

Tomasello らによる共同注意の捉え方の基盤には、Adamson と Bakeman の「ジョイント的関わり」(joint engagement)という考え方が存在する。この関わり概念は、一定時間の持続(3 秒間)を前提とした状態コードを表している(Bakeman & Adamson, 1984 など)。これが第 2 の共同注意形態であり、他者と共通の対象物を共有している状態を示す「関わりとしての共同注意」である。乳児あるいは母親のいずれかが主導的にジョイント関係を形成させた後に、一定の持続時間を保持しながら出現する共同注意形態である。Adamson らはこの共同注意的関わりを示す「状態コード」(state code)を用いて、単発的な「行動コード」(event code)では測定できない、子どもの注意の積

極的な配分と能動的な関心の特徴を明らかにしようとした。母子の日常生活場面で使用されたこのコーディング・スキームには、乳児と母親とが同じ対象物に関わりをもっているが、乳児は母親に対して明確には注意を配分していない「支えられたジョイント的関わり」(supported joint engagement)と、乳児が視線を対象物と母親との間で切り替え、能動的にその両者に注意を配分する「協応したジョイント的関わり」(coordinated joint engagement)が備えられていた。したがって、このコーディング・スキームには、上述したような相手の注意に対する気づきの問題を組み込み、乳児一人一人の3項関係の様相全体を把握しようとする優れたアイデアと内容が含まれている。

最近 Adamson ら(Adamson, Bakeman, Russell, & Deckner, 1999)は、上述したコーディング・スキームを使用した研究結果を踏まえ、さらにシンボルを組み込んだ新しい共同注意のコードを開発して研究領域を拡大しようとしている。彼女らはその新しいコードを使用してすでに正常児と自閉症児などの障害児を対象に縦断的研究を精力的に推進しているが(Adamson, 2002; Adamson, Bakeman & Deckner, 2002,)、次にその研究で彼女らが使用しているコードの一部を紹介しておきたい。このコーディング・スキームは、Unengaged, Active, Onlooking, Object, Person, Supported Joint, Coordinated Joint, Symbol Only, Object/Symbol, Person/Symbol, Symbol-Infused Supported Joint, Symbol-Infused Coordinated Joint という 12 種類から構成されるが、ここでは共同注意に直接関係する 4 種類のコードだけを紹介し、その要点を記しておきたい。

①支持的ジョイント(Supported Joint)

子どもは他者も関わっている対象物に能動的に関与している。子どもは他者からの働きかけの影響を受けているが、他者に向かって視線を向けることがなく、他者の関与に気づいている様子は希薄である。

②協応的ジョイント(Coordinated Joint)

子どもは他者も関わっている対象物に能動的に関与していると同時に、他者へも積極的な関心に向けている。子どもの他者への関心は他者へ視線を向けて注意を配分することによって知られることが多い。子どもは他者の関与にしっかり気づいている。

③シンボルをともなう支持的ジョイント(Symbol-Infused Supported Joint)

子どもと他者は言葉やシンボリックな身振りを使いながら、同一の対象物に関与している。母親は子どもが注意を向ける対象物に焦点を当てて会話しているが、子どもが母親に配分する注意は希薄である。

④シンボルをともなう協応的ジョイント(Symbol-Infused Coordinated Joint)

子どもと他者は言葉やシンボリックな身振りを使いながら、同一の対象物に関与している。子どもは他者へも視線を向けて注意を配分することで、他者への積極的な関与を示すことが多いが、「ママの番」というように子どもの言葉によって他者への積極的な関心が示される場合もある。

③と④のコードは、遊びの場面で実際に見ている物をシンボルを使って話題にする、あるいは現実の遊びの場面にはない対象や場面をシンボルを使って理解しあうといった共同注意を取り上げている。この行動は第3章第5節と第8章で触れられるが、今

後の共同注意研究で取り上げられるべき中心的テーマの一つである。Adamsonらのコードは、そうしたシンボリックな世界を組み込んだものであり、共同注意研究の領域を拡張し、その発展に寄与するアイデアが含まれている。

3. 誘導的共同注意

誘導的共同注意とは、乳児が他者の視線を対象物に誘導することによって生じる共同注意をさしている。この共同注意形態の典型は指さし行動である。最初は人さし指だけではなく、親指や中指も一緒に伸ばす「手さし」からはじまる。やがて人さし指だけがぴんと伸びた指さしがはっきりしてくる。乳児が対象物に向かって指さしをし、相手の顔を見ながら発声すれば、たいいていの人是指さされた方向を見ないではいられない。対象物だけではなく、相手にも注意を払うことによって、その注意を対象物に誘導しようとする構えが明確に表現されるからである。

指さしは命令的身振りや叙述的身振りとして使うことが出来る。自分が欲しいものを相手に取ってもらおうとするときに使われる指さしは命令的身振りである。しかし叙述的指さしには、自分の欲求を相手に満たさせるような意図はなく、ただ単に相手との注意の共有それ自体を求めるという特徴がある。それゆえ、命令的身振りも叙述的身振りも他者の注意を自分が注意を向ける対象物に切り替えさせようとする行動であるが、命令的身振りは共同注意しようとする対象物に、叙述的身振りは一緒に共同注意しようとする人に焦点が当てられている。叙述的身振りは命令的身振りより相手の意図性を明確に認識している可能性が指摘されている。

誘導的共同注意行動の有効性は、相手の応答性によって影響される。それゆえ、子どもの誘導的共同注意能力の評価には、相手が応答しない場面を観察することが必要になる。従来の研究ではこの点の統制が弱いものが多い。また、誘導的スキルは言語的シンボルの利用によって格段に向上することが予想できるが、この点についても検討がなされていない。いずれも今後の共同注意行動に関する研究課題として重要である。とりわけ、次節で取り上げる感覚様相間の差異を絡ませて分析することで、子どもの共同注意行動の新たな特徴が見出される可能性があるだろう。また、言語的シンボルを組み込んだ誘導的スキルは、「シンボリックな誘導的共同注意行動」という名目のもとで第8章で取り上げる予定である。

第2節 感覚様相による分類

現在までのところ、共同注意研究はいずれも視覚的刺激を対象にしたものである。共同注意研究は、視覚的共同注意(Joint Visual Attention)研究と言ってよいのである。人間の生活世界は、視力障害がないかぎり、視覚的世界が優勢であり、乳児と母親とが注意を向け合う対象として視覚刺激が取り上げられるのは当然のことかもしれない。

しかし、視覚刺激と同じ遠感覚刺激である聴覚刺激に対しても、われわれは共同注意行動を行っている。聴覚刺激を聞いたとき、音源定位反応をして顔や視線を音源のほうに向け、相手と顔を見あわせて、また音源のほうを見る。そして、その音を話題にできる。それは聴覚的共同注意(Joint Auditory Attention)の現象だと言ってよいだろう。Butterworth(1995)が述べるように、聴覚刺激に対する方向定位能力は子どもの背後空間にまでその有効性が発揮されているのである。しかし、聴覚刺激が共同注意

研究に馴染みにくいのは、音刺激が提示されると、子どもは母親の指示を待つまでもなく、自動的にその聴覚刺激の方向に視線を向けてしまうからである。それゆえ聴覚刺激は、従来の共同注意研究で主として問題にされた追跡的共同注意行動の検討には不適切であった。

一方、視覚刺激は、自分の視野内に登場しない限り、子どもはその刺激に気づくことはない。それゆえ視覚刺激の場合には、子どもがその刺激対象に気づく前に、相手が視線をそれに向けたり、指さしをしたりする動作を先行させることが容易である。また、共同注意動を測定する行動指標が視線の動きであるがゆえに、視覚刺激は聴覚刺激より共同注意対象として明確である。

大藪ら（大藪ら, 2000, 2001a,b, 2002）は視覚的共同注意行動とともに聴覚的共同注意行動の測定も試みており、現在も実験場面をアレンジしながら継続してデータが集められている。本論考の第6章では、この研究から母親の注意を音源に誘導する共同注意行動について、視覚刺激場面と比較させて論じている。この聴覚刺激に対する子どもの誘導的スキルのデータは、共同注意研究の領域では筆者の知る限り最初のものである。

本章では、共同注意行動の概要を把握するために、出現形態、感覚様相の観点から分類したものの特徴を概説した。次の第3章では、共同注意を構形成態の観点から展望し、乳幼児の共同注意に現れる5つの発達階層を提案することにしたい。

第3章 共同注意の発達階層

第1節 前共同注意階層

生体はリズム構造をもっている。胎児のリズム構造は、母体との生理的な相互作用のもとで保持される。誕生によって母体から切り離された新生児は、外界の物理的／社会的刺激の影響下に入るが、しばらくの間は内蔵された生物時計によってコントロールされたリズム構造に基づいて活動せざるをえない。誕生直後の新生児には、母体外での出来事との有効な相互作用が確立されていないからである(小嶋,1983)。やがて新生児は、昼と夜の交替を基盤にした人間の生活世界がもつリズムになじみ、自らのリズム構造を変容させる。睡眠や覚醒に代表される新生児の生体リズムは、他者の生活リズムに同調し安定化していく(Sander, 1977; Stern, 1985 など)。

人間の新生児研究によって、彼らの感覚器官は人間がもつ刺激特性に注意を向ける働きがあることが明らかにされた(大藪,1992 など)。新生児は他者、特にその顔や目、あるいは語りかけに対して注意を集中し、情報を能動的に得ようとする。新生児は人間からの刺激に自らの心を開こうとしているのである。

新生児が生活場面で見せる活動は、空腹や疲労そして苦痛といった生理的緊張に起因することが多い。こうした活動には、直接、外界に変化を引き起こす力はない。それは自分の身体の外形を変化させるに過ぎない。しかし情動に起因するこうした自己変形的な身体活動は、最も広義にはコミュニケーション行動であり(Carpenter, et al., 1998)、大人にそれを解釈させ適切な反応を誘い出す強い力を備えている。それゆえ、情動は「最も器質的で最も内部的な反応によって、個体同士を結びつける」(Wallon,1941)きわめてパラドキシカルな存在である(谷村,1975)。

子どもを授かった母親の注意もまた新生児に向かい、その反応に敏感に応答する態勢が整えられている。母親は新生児との交流場面で、その未熟で未分化な行動に対して敏感に応答し、行動に意味を付与しながら、寄り添うように振る舞おうとする。新生児も母親も注意を能動的に相手に向け合いながら出会いを重ねていく。人間を指向する新生児は、適切な応答能力をもつ母親との接触をとおして、関与し合う瞬間を確立し共有するプロセスを歩み始めるのである(Adamson, 1996)。

本章では、新生児期を中心としたほぼ生後2か月間を取り扱う。それは覚醒した乳児が次第に母親の顔を持続的に見つめだし、母親との間で発声や微笑を能動的に使用するようになるまでの時期に相当する。この時期の母子の関わりは融合的であり、共同注意対象の存在は希薄である。それゆえ「前共同注意」と命名しておきたい。

1. 新生児の表出行動

乳児は満期産で誕生する以前から、母体内でさまざまな身体運動をする。それは胎児の超音波エコー像(夏山, 1985 など)や、早期産児の行動観察によって確認される。大藪(1978)は早期産児を観察し、遅くとも受胎後28週から30週の間、微笑、眉しかめ、眉あげ、しかめ顔、発声、欠伸など満期産新生児に見られる多くの表情行動を見出している。また、頭部と四肢の運動では、上肢の挙上と伸展、手の開閉、手と口や顔の接触、下肢の屈伸、膝上げ(以上、受胎後28週)、下肢の挙上(29週)、上体のブリッジ(30週)、頭の左右の回転(31週)など全身的な運動が観察されている。

33週以降になると、手が口に接触すると口を開け、舌を出しながら手の動きを追いかけるように頭を回転させ、手を口に含んでサッキングすること。あるいは、泣いて散漫に身体を動かしているときに手と口が接触し、その直後に泣き止んで、それから口を動かして舌出しをするといった一定の方向性をもった行動パターンが出現する。

しかし、満期産で生まれた新生児が母親との間で用いるコミュニケーション手段としては、発声や顔の表情、手や足の運動といった個別の行動よりも、複数の行動特性が一定の配置を持続させる行動状態(behavioral states)のほうが有効である(Wolff, 1987)。そこで本節では、新生児の表出行動として母親との関係の構築に有効な行動状態を取り上げ、それらの特徴について論じておきたい。

1) 行動状態

行動状態は、目の開閉、呼吸の規則性、身体運動や発声の有無といったいくつかの行動特性によって分類できる。一般に、静睡眠(ノンレム睡眠)、動睡眠(レム睡眠)、まどろみ、静覚醒(覚醒敏活不活動期)、動覚醒(覚醒活動期)、泣きなどに分類されることが多い(Prechtl & O'Brien, 1982 など)。それらはいずれも、一定の持続時間があり、同一の乳児に繰り返し出現し、さらに他の乳児にも類似した形態で出現する(Hutt & Hutt, 1973)特徴をもっている。人間の新生児がもつ個別の表出活動は、この行動状態をベースに観察するとき最も予測可能で信頼度の高いものとなる(詳細は大藪, 1992を参照)。

行動状態は、ホメオスタシスを基盤にしつつ、外界からの関わりに影響されながら適応的な変容過程をたどっていく。大藪ら(1981, 1985)によれば、受胎後33週から38週までの早期産児にも行動状態は明確な形態で出現し、各行動状態の出現率は38週頃までには満期産新生児がみせる出現率とほぼ同水準に達する。新生児期の母子の相互作用を観察した Sander(1977)は行動状態がみせる時間的推移と養育行動との関わりを論じ、新生児の行動状態とりわけ覚醒状態は、自らの内的要因と母親の働きかけとの力動的関係のもとに置かれていると主張した(詳細は大藪, 1992を参照)。新生児の内部では、覚醒を低下させる方向とそれを維持しようとする方向が拮抗的に作用しており、覚醒状態は自らのメカニズムによって持続されるほど強固には組織化されていない。新生児の覚醒状態は、母親の働きかけ(たとえば言葉かけや身体に触ること)に支えられて維持されている。それゆえ母親の働きかけが有効性を失うとき、新生児は睡眠に移行する可能性が高い。昼間の覚醒時間の延長は、母親からの働きかけの影響を受けている(Wolff, 1987)。覚醒状態は成長とともにより持続的になり安定化するが、それは乳児自身の個体能力の成熟だけに起因するのではない。行動状態にみられる発達的变化は、新生児の成熟過程と母親の働きかけの双方から影響を受けるのである。

一方、新生児はこの行動状態を手段にして母親に影響をおよぼしている。新生児がもつ有効なコミュニケーション手段は、発声や顔の表情、手や足の運動といった個別の行動ではなく、それらが組織された一定の状態である。たとえば、新生児は苦痛のシグナルを、泣き声という音声だけで表現するのではない。それは、しかめ顔、不規則な呼吸パターン、皮膚の紅潮や四肢の活発な運動、そして握りこぶしといった行動によって構成された行動状態として表現される。こうした特有な行動布置をもった「泣き」(crying)の行動状態は情動表現として論じられる場合が多く、母親に接近を促す働きをもち、抱きかかえや授乳といった養育行動を誘発させやすい。また新生児が母親

から話しかけを誘い出し、母親との交流を維持するシグナルとして有効なのは、輝くような眼球、注意深そうな顔の表情、規則的な呼吸、静止した姿勢からなる「静覚醒」(alert inactivity)の行動状態である。

2) 誕生直後の新生児

最初の静覚醒の状態は誕生直後に出現する。大藪と田口(1985)は経膈分娩で誕生した健康な満期産児16名を産科病院の分娩室と新生児室で観察し、産声の直後には目をはっきり開いた静覚醒やまどろみの状態(high arousal期)が持続的に出現することを見出した。この状態の持続時間は平均して80.9分にも達する。新生児は誕生によってドラスチックな生活環境の変化を強いられる。そうした変化に対応するため、新生児の体内で生じる生理的変化もまた急激であるに違いない。産声やその後に生じるhigh arousal期は、そうした大きな生理的変化を反映している。

この誕生直後の行動状態の変化にも、母親との関わりを促進させる働きが推測される。出産直後で母性的感受性の高揚した母親(Klaus & Kennell, 1976)にとって、産声は母親に接近を促し、産声の後に生じる開眼状態はこの接近を維持する有効なシグナルとして機能するからである(大藪・田口, 1985; 大藪, 1985)。乳児がしっかり目を開いた状態は、母親には非常に魅力的であり、母親が乳児との間に築きあげる愛情の絆(affectional bonding)の形成には、母親と乳児との視線の接触が重要な役割を果たすことが知られている。事実、出産直後の母子の対面場面を観察した研究では、母親はわが子が目を開くのを待ち望むこと、また目を開けば母親から乳児への語りかけといった挨拶行動(greeting behaviors)が頻繁に誘発されることが見出されている(Macfarlane, 1977など)。このように誕生直後の新生児が見せる行動状態でさえ、母親の行動に影響をおよぼしており、それは母親との関係構築にポジティブな役割を演じている可能性がある。

しかし、この出産直後の時期に母子接触させることが「その後の愛着関係にとって必須であり、それを逃すと虐待や子どもの社会性発達の障害につながる、といった言説」がわが国に広く流布されている(榊原, 2001)とするなら、それは適切な言説とは言いがたい。詳細は大藪(1992)に譲るが、人間の場合、親の子に対する親密な結びつきの形成や子どもの発達は非常に柔軟であり、単一の要因によって決定されるわけではないからである。誕生直後の新生児がみせる覚醒した行動状態は、人間の乳児が他者との関係を結ぶために保有する多彩な仕組みの一つに過ぎない。それは、他の大型類人猿にはない誕生直後に生じるきわめて特殊な現象であり、人間が他者との結びつきをきわめて重視したことを表現する原基的形態と言うべきものであろう。

3) 新生児の泣き

産声によって開始される泣きは母親との出会いの合図であり、母親の行動に強い影響力をもつ行動である(大藪, 1985)。泣きは遠距離にいる母親の注意さえ否応なしに引きつけ、乳児を志向する行動を促す力をもっている。その効果には、麻生(1992)が「あたかも静まりかえった池に小石を投げ入れたときに生じた波紋のように、場の空気を支配する」と述べるような強さがある。

その影響力の一つは、母子の結びつきを促進させる方向に働く。たとえば、新生児の生命は母親からの授乳によって維持されるが、母親の授乳行動を作動させる引き金

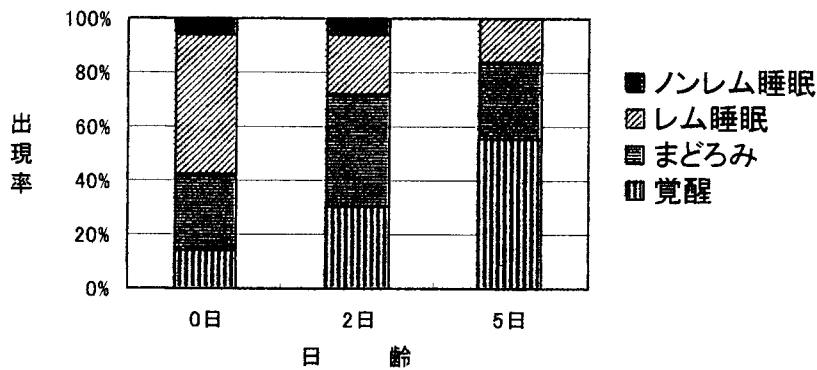


図 3-1 泣き直後の行動状態

としての役割を泣きは果たしている。泣きには、乳児の生存を保障する養育行動を引き出すための適応的なコミュニケーション機能が備えられているのである。

一方、泣きには聞き手に強い否定的な情動を喚起し、適応的なコミュニケーションを破壊する働きもある。泣きが過激である場合、泣きがなだめにくい場合、泣きに対する母親の忍耐力が乏しい場合、そして適切なサポートが周囲の人から得られない場合に、母親は不快な情動を軽減させるために養育を放棄し、逃避、無視、ひいては虐待という悲惨な事態に巻き込まれる可能性をもっている (大藪, 1985; 1992)。

このように泣きには母子のコミュニケーションを構築させる適応的機能と、逆にそのコミュニケーションを歪ませ、壊すという不適応な状態を招く機能が存在する。泣きという情動表現には、こうした相矛盾する側面があることを認識しつつ、ここでは泣きがもつポジティブなコミュニケーション機能に焦点を当てて論じることにしたい。

(1) 泣きの自己統御

大藪ら(1982a)は、生後0日(16名)、2日(13名)、5日(13名)の健康な新生児を他者からの働きかけのない条件で観察し、泣きの直後に見られる覚醒状態の出現率が生後5日の間に増えていくことを見出している(図3-1)。Brazelton(1973)によれば、生後0日は分娩の影響が強く残り生理的に未調整な時期、生後2日は分娩の影響が薄らぎ生理的調整が開始される時期、生後5日は生理的状态が安定化し始める時期とされる。泣き直後に覚醒状態の出現が次第に多くなるのも、こうした生理的調整が進行する結果であろう。分娩の影響から脱して生理的な安定化が進む1週間以内に、新生児は自ら泣きをなだめ、外界からの情報を取り込むのに相応しい覚醒した行動状態に移行する「自己統御能力」を獲得していくのである。

このような自己統御能力の存在は、泣きによって呼び寄せられた母親による「なだめ行動」をより効果的にさせる。泣きを終息させて覚醒するという自己統御能力は、母親からの働きかけという「社会的統御行動」の有効性を促進するのに役立っている。このように、生理的調整の働きとみなされる泣きの自己統御能力は、母親との関係の中で考えるとき、母親と新生児との結びつきを促進させる機能を果たしていることがわかる。母親の働きかけによって泣き止み、その直後に覚醒すれば、母親は新生児の目を見つめながらコミュニケーションすることが可能になるからである。わが子をなだめ、機嫌よくさせることができたという体験は、母親の子育てに対する自信を育て

るという意味でも重要である。

泣きの自己統御能力は、母親との出会いを促進し、相互の接触を有効に進行させる働きをもっている。それゆえ誕生直後から機能する自己統御能力は、母親との関係性の中で捉え直されるとき、新生児の個人的行動の枠内に留まらなくなる可能性がでてくる。それは母親との関係性をより有効に展開させるように仕組みられている。

(2) 泣きの他者統御

乳児の泣き声によって呼び寄せられた母親は、その泣きをなだめようとすることが多い。授乳やオムツ替えといった介助以外に、抱き上げて話しかけたり、身体を軽く叩いたり、揺すったりするかもしれない。こうした身体的接触やリズム構造を有する刺激は、いずれも乳児の興奮を鎮静化する効果を持っているからである。母親はこうしたリズム刺激がもつ泣きのなだめ効果を有効に利用している。とりわけリズムカルに揺する刺激は、泣きの有効な制止手段であることが実験的にも証明されてきた。乳児を立て抱きにし、断続的に垂直方向に揺する場合には、泣きを抑制して覚醒状態が生じやすい。他方、乳児を横抱きにし、連続的に水平方向に揺する場合には、睡眠状態に移行しやすい(Byrne ら,1981)。養育行動は乳児の泣きと密接に関連しているのである。それでは、養育行動と乳児の泣きの量との間にはどのような関連性が見られるのだろうか。次に、養育者からの働きかけと新生児の泣きの量との関係を検討した研究結果を紹介してみよう。

Sander(1969)は、保育者が1日3回交替し4時間間隔の規則授乳を行う普通の集団保育と、自分ができうる最高の保育をするように指示された保育者が単独で行った同室保育を比較し、それらが生後1日から10日までの泣きの出現パターンに与える効果を縦断的に検討した。彼の研究結果を見ると、どちらの保育方法の場合も、生後4~5日頃までの泣きは一日の全体に分散して出現していた。しかし、単独の保育者によって同室保育された新生児の場合には、それ以降は泣きの出現時期が次第にまとまり、夜間の泣きが少なくなる傾向がみられている。逆に、集団保育で育てられた新生児ではむしろ夜間の泣きが増えている。この結果は、新生児の泣く時間帯のリズム形成が、保育者の養育パターンと密接に関係することを示唆している。

この両群の泣きの出現パターンにみられる違いからは、個々の保育者の保育行動の違いと泣きの量との関係はわからない。そこでさらにSander(1969)は、2人の保育者を使って、生後10日目までは普通に集団保育されるが、11日目からはこの2人の保育者のいずれかによって同室保育された新生児の泣きの量を検討した。すると、一方の保育者に育てられた乳児の泣きの量だけが生後11日以降顕著に減少したのである。

この2人の保育パターンの違いは4つの測度を用いて検討されている。第1は新生児をベッドから連れ出して相手をしている総時間であり、これには2人の保育者に差はなかった。第2は泣き始めた新生児をベッドから連れ出すまでの時間であり、第3はベッドから連れ出した頻度だった。第2の連れ出し潜時が長く、第3の連れ出し頻度が少なかったのは、新生児の泣きの量が減少した保育者のほうであった。そして最後の測度は、新生児をベッドから連れ出している1回あたりの時間であり、この時間が長かったのも泣きを減少させた保育者であったのである。

このSanderの結果は興味深い。なぜなら新生児ですら、泣いても来てくれるまでに時間がかかる場合があり、また相手をしてくれる回数も相対的に少ないが、一度関

わりをもったらしっかり落ち着くまで十分に面倒をみてくれる保育者に育てられるほうが、泣きが減少すること、そして安定した機嫌のよい状態が維持されやすい可能性が示唆されるからである。情動の安定を維持する能力は、新生児期でさえ母親との持続的で落ち着いた関わりの中で育まれていることが推測されよう。

母親は誕生直後の新生児の振る舞いにさえ、意味と理由を積極的に見出そうとする。誕生直後の新生児にコミュニケーションをしようという意図が存在するとは思えない。彼らは何かを意図して発声し泣き声をあげるわけではないだろう。しかし、分身としてのわが子に心を強く引きつけられ、泣き声をもつ意味をさまざまに経験してきた母親には、新生児の泣き声にも意味が含まれているように聞こえる。母親は泣き声に意味を発見しようとすると言ってもよい。母親はそうした間主観的な意味づけや解釈に基づいて、新生児の世話をし、語りかけ、そして抱き上げて、2人が関与しあう瞬間を確立し共有しようとするのである。

母親は、自らが育てられてきた経験、望まれる社会的期待、さらに周囲からのサポートを得て、母親としての役割行動を準備している。しかし、はじめて子育てをする母親は、未経験な育児経験が引き起こす不安と、母親となった喜びとの間で気持ちは揺れ動いている。その母親が自分の感性と判断に基づいて世話をし、乳児の泣きをなだめて満足や安らぎを提供できるという実感がもてる時、自らの育児能力に対する信頼感が生まれ、母親としての自信が深められることになるのだろう(大藪, 1994)。そして、この自信に裏づけされて、母親は泣きに対する一層高い感受性と適切に対応する能力を獲得していくのである。

一方、乳児もまた、母親からの適切な働きかけを受けて自己統御能力をさらに高め、外界の情報を取り入れることが可能な機嫌のよい覚醒状態を繰り返し経験していく。こうした経験から、乳児は自らの泣き声をもつ意味、つまり泣き声は母親を呼び寄せ、快い気分にしてくれる手段であることにやがて気づき、それを意図的に使用し始めるようになると考えられる。新生児のコミュニケーション行為は、その行為に意味と理由をふんだんに付与する母親によって生み出され、発達軌道に乗せられるのである。

4) 新生児の覚醒状態

新生児の覚醒状態には、静覚醒(覚醒敏活不活動期)と動覚醒(覚醒活動期)の2種類がある。静覚醒期は身体運動が比較的活発でないが、外界の出来事に対し敏活に反応する時期であり、運動物に対しても活発に追視行動を行うことができる。一方、動覚醒期の場合には、身体運動は活発になるが外界の出来事に対する注意反応は鈍くなる。つまり、新生児では身体運動が活発化すると注意活動は低下し、逆に注意活動が高くなると身体運動は不活発になる傾向がみられるのである。換言すれば、身体運動と注意活動の両立が困難だということであり、こうした特徴はとりわけ新生児期の前半に顕著である(Wolff, 1987)。

静覚醒期は脆弱で容易に中断されやすい。とりわけ生後2週間の覚醒状態は、一時的で不安定である。しかし、生後1か月までにはかなり頻繁に生じるようになる。興味深いのは、生後1週においてさえ、この敏活な静覚醒期の持続時間が外界との関わりによって影響されることである。Wolff(1987)によれば、新生児の目の前で興味深い対象物(大きな赤い鉛筆や人の顔)を動かしてみせると、入眠時間になっても覚醒期を持続させることができる。すでに指摘したように、目覚めの状態は、新生児の内部要因と周囲の刺激という外部要因の影響を受けているのである。

新生児に出現するこの静覚醒期は、養育者との対面的な出会いを可能にし、関与しあう瞬間をもたらす唯一の時期である。この状態で養育者に出会った新生児は、彼らもつ人指向的感覚特性を基盤にして養育者から種々の刺激を取り込むことができる。また新生児が目を開けさえすれば、それは社会的交流が可能なことを示す信号になる(Adamson, 1996)。静覚醒期は新生児の感覚能力を最大に発揮させる時期であると同時に、それはまた対人的接触が可能であることを母親に知らせる合図の役割を果たしている。

5) 泣きと覚醒以外の行動

泣きと覚醒以外の行動で最も母親の応答を誘発し、意味づけを促しやすい行動は「微笑」である。新生児には、微笑や泣き顔以外にもさまざまな顔の表情が自発的に生じる。しかし、それらはいずれもコミュニケーションのコンテクストを構成するような役割を演じることはない(Adamson, 1996)。

新生児期に出現する微笑には自発的微笑と誘発的微笑の2種類があるが、どちらもREM睡眠期かまどろみ期に出現する(大藪, 1992)。自発的微笑は外界に微笑を引き起こす原因がない場面で出現し、誘発的微笑は外界の音刺激に反応して出現するものである。とりわけ人間のハイピッチな音声は最も誘発的微笑を引き出しやすい(Wolff, 1987)。この時期の微笑は新生児がはっきり覚醒している時には生じにくく、またそれは母親とのしっかりした関わりの中で生じるものでもない。しかしながら、誘発的微笑といえども人間の話しかけに反応して発現する確率が高いのは、人間のもつ刺激特性を生得的に指向する例にほかならない。この現象は後述する「人指向特性」の現れの一つとして興味深い。人間の話しかけによって生じる微笑がさらに興味深いのは、微笑の背後には快の情動が潜在すると考えられるからである。話しかけにはすでに新生児期から快の情動を活性化させる可能性が示唆される。

新生児にみられるこうした微笑は瞬間的にしか出現せず、母親とのやり取りには直接的な関わりをもちにくい。それゆえ母親との関係を構築する役割を泣きや覚醒ほどには果たしていない。しかし数週間が経過するうちに、誘発的微笑は覚醒時に生じる社会的微笑に統合され、母親としっかり向かい合いながら快の情動を豊かに共有し合うチャンネルが形成される(大藪, 1992)。

2. 新生児の知覚能力

新生児の知覚能力は静覚醒期に最も鋭敏に発揮される。この静覚醒期にある新生児と、彼らの知覚能力評価にふさわしい研究方法を使用することによって、新生児には多くの有能な知覚能力が発見されてきた。そうした初期能力に関しては、曖昧な点や論争中の問題も多い。しかし多くの研究者によって認められ、ほぼ定説化した知覚能力も認められる。新生児が人に対して見せる知覚行動を検討した研究結果によれば、その知覚特性を「人指向性」、「経験対象選好性」、「非様相的知覚性」に分類すると理解しやすい。本節ではこの3つの知覚特性について、聴覚と視覚領域を中心に簡略に記述しておきたい。

1) 人指向性

新生児は人間のもつ刺激特性を取り込みやすい知覚システムを備えている。たとえば、人工の調整乳を飲み続けた新生児でさえ、慣れた調整乳の匂いより、はじめて嗅

ぐ母乳の匂いのするほうを選好し、そちらに顔を向ける(Makin & Porter, 1989)。こうした特徴は匂いだけに限らない。新生児は人間の顔や話し声に対しても鋭敏に注意を向けることはよく知られた事実である。この現象は、人間に対する「選択的調整」(Richards, 1974)、「社会的前適応」(Schaffer, 1984)あるいは「人指向性」(大藪, 1992)などと記述されており、新生児の知覚を最も強力に方向づけると考えられる。

新生児の聴覚は人間が出す周波数範囲にある音声、とりわけハイピッチで尻上がりになる調子の語りかけに敏感である(Cooper & Aslin, 1990)。多くの言語圏の母親がこうした新生児の反応傾向を利用している。大人や年長児が乳児に話しかける際には、ハイピッチで尻上がり、明瞭な発音、話しかけと次の話しかけの間に長い休止時間を取っており、こうした特徴をもつ語りかけは「母親語」(motherese)と呼ばれている(Fernald et al., 1989)。こうした乳児への語りかけがもつ特徴は1970年代から分析されており、「赤ちゃん語」(baby talk)とも呼ばれてきた。赤ちゃん語には、(1)大人に向けられる発話より、はるかに単純である、(2)大人に向けられる発話より、はるかに文法的である、(3)高度に冗長的な形式をとる、(4)語・句や文全体を反復し、先行の育児語をパラフレーズする、(5)限定された文型を頻繁で反復的に使用する、(6)子ども自身の言語水準によく適合している、といった特徴があることが知られている(村田, 1981)。Colman が編集した心理学辞典(2001)では、「母親語」(motherese)の使用は母親に限定されないこと、また「赤ちゃん語」(baby talk)は乳幼児が使う言葉に対して使われることも年長者の語りかけがもつ特徴をさす場合もある曖昧な語とされ、「育児語」(caretaker speech)が採用されている。

また新生児がもつ言語音の聞き分け能力についても解明されてきた。この事実を最初に報告した Eimas ら(1971)は「ハビチュエーション法」を用いて、1か月児と4か月児には単一の音素特性だけが異なる [ba] 音と [pa] 音の聞き分けが可能であることを明らかにした。

彼らは敏感な覚醒状態にある新生児の耳にヘッドフォンをつけ、新生児が一定の強さ以上のサッキングをすれば音刺激を提示した。新生児には自分の行動と随伴的に生じる外界の刺激を容易に検出し、その刺激を繰り返し出現させようとする特徴がある。それゆえ新生児は音がサッキングに随伴的に生じると、その音刺激を繰り返し聞こうとしてサッキング率を増加させる。しかし、そのまま同じ音を提示し続けると、新生児はその音にハビチュエーションしサッキング率が低下する。この時期を見計らって、Eimas らは別の音を聞かせたのである。もしも新生児がその音を今までの音とは違う音として知覚すれば、ハビチュエーションが崩され、再びサッキング率は増加すると仮定した。Eimas らはこの仮説どおり、[b] から [p] へあるいは [p] から [b] へ音を切り替えると、新生児はサッキングを再び増加させることを見出したのである。

有声音 [b] と無声音 [p] は、口唇の開放から声帯が振動を開始させるまでの時間、すなわち VOT (voice onset time : 音声開始時間) の次元上で分類される。われわれは VOT が 25msec 以下の場合には [b] 音、それ以上の場合には [p] 音と聞き分けている。Eimas らは、新生児も大人と同様に 25msec のポイントで2つの音を聞き分けていることを証明した。つまり新生児に見られるサッキングの再増速現象は、2つの音がこの 25msec をまたぐ音である場合には生じるが、このポイントをまたがない場合には VOT がいかに大きく違っても生じることがないのである。

さらに Eilers ら(1982)は、この「高振幅サッキング法」(high-amplitude sucking paradigm)を使用し、対象児の母国語では使用されない音素を用いて検討した。この

研究によって、新生児は母国語では使用されない音素の聞き分けも可能なことが見出された。それゆえ新生児は、胎内にいるときでさえ聞いたことがない言語音を分類して聞く生得的能力を有していると言えるだろう。誕生後の言語環境によって、新生児の言語音の類別能力は母国語で使用される音素に限定されていくのである。

視覚領域では、Fantz(1961)によって確立された「視覚選好法」(visual preference)や「ハビチュエーション法」を用いて、さまざまな視覚刺激に対して新生児が見せる反応が分析されてきた。たとえば、新生児の顔の前で輪郭が曲線の図柄と直線の図柄を左右に並べて提示する(視覚選好法)と、新生児は曲線の図柄のほうを見つめる時間が長い。人間の顔は曲線から構成されており、新生児が直線より曲線を好むのは人指向的な行動傾向の現れと考えられる。

一般に新生児の視線は、視覚刺激の外側の境界領域を走査することが多い。視覚走査は刺激特徴の検出と関連があり、新生児は内部要素の変化を検出する能力が非常に低いと主張され(Milewski, 1976; Bushnell, 1979 など)、人間の実際の顔とでたために目や鼻などを配置したパターンとの区別は難しいのではないかと推測されてきた。

しかし近年、顔に運動要因が付加される場合には、新生児でも人間の顔に向ける注意能力は向上することが指摘されている。Slater(1989)によれば、生後 1 時間以内の新生児でさえ、2 次元の図式的な顔刺激を動かして見せた場合と、顔刺激の構成要素をスクランブルした図を動かして見せた場合を比較すると、顔刺激のほうを追視することが多いという。新生児が実際に会う母親の顔は、うなずきや首振りといった運動、さらに目や口を中心にさまざまな表情運動をともなっている。それゆえ、こうした運動を付随する母親との実際の交流場面では、新生児は母親の顔がもつ内部情報を検出している可能性が高いと言えよう。それは、後述するように、新生児には他者の顔の表情を模倣する能力があることから推測できる。この新生児模倣も、その模倣対象は相手が動かす口などの運動形態の模倣だからである。

このように新生児には、人間がもつ刺激特性に注意を向けやすい仕組み、つまり「人指向性」が備えつけられている。敏活に覚醒した新生児は嗅覚や聴覚、そして視覚能力などの感覚器官をフルに活動させ、母親との接触を求めようとする。話し言葉に含まれる音素を認識し、母親の表情を積極的に探索するといった他者との関わりに必要な基本的能力の芽を伸ばし始めている。注意を意図的知覚の一種とみなすならば(Tomasello, 1995; 1999a)、人指向性にはすでに乳児の意図性の萌芽的形態が現れていると言うことができる。

2) 経験対象選好性

新生児には過去に経験した対象を認識して、それを選好する傾向もある。すでに紹介したように、人工の調整乳より母乳の匂いを好む生得的傾向があると同時に、母親の乳房から授乳される経験を重ねると、一週間以内に、他児の母親の匂いより自分の母親の匂いを好むようになっていく(Macfarlane, 1975; Cernoch & Porter, 1985)。これは嗅覚領域における経験対象に対する選好行動である。本論考では、こうした新生児の行動傾向を「経験対象選好性」と命名する。

聴覚領域では、胎内で経験したなじみのある聴覚刺激に対し、新生児は誕生後も耳を傾けようとすることが知られている。DeCasperらはサッキング・パターンの違いによって聞こえてくる音声に変化する装置を用いて、新生児は他児の母親の声よりは自分の母親の声を聞こうとすること(DeCasper & Fifer, 1980)、また妊娠中に母親が物語

りの一節を読み聞かせる経験を6週間繰り返すと、新生児は別の物語の一節より妊娠中になじんだ物語のほうを聞こうとすることを見出している(DeCasper & Spence, 1986)。

視覚領域でも、新生児が見知らぬ女性の顔より母親の顔のほうに長く視線を向けるとする報告は多い。たとえば、Fieldら(1984)は、生後数日の新生児には見知らぬ女性の顔より母親の顔を長い時間見ようとする強い傾向があることを報告している。Bushnell & Sai(1987)は、顔の全体の明るさと髪の色を同じにして、母親の実際の顔と見知らぬ女性の実際の顔を対提示したところ、生後2日児でも母親の顔のほうを長く見たことを見出している。Walton, Bower, & Bower(1992)もまた、人工乳首をサッキングすれば、自分の母親の顔か見知らぬ女性の顔をテレビのスクリーン上で見えるようにすると、自分の母親の顔を見せられたときのほうがサッキング回数は多くなることを生後2日児で見出している。この実験でも、髪の色や皮膚の明るさなどを同じにしているが、新生児はやはり自分の母親の顔を選択したのである

こうした知見は、誕生直後の新生児が人間の語りかけや顔がもつ複雑な情報を処理するだけでなく、受け取った情報を蓄積し利用していることを意味している。それゆえ新生児には、言葉や人の顔を記憶し弁別する能力が生得的に備えられている可能性が指摘(Rochat, 2001)されても不思議ではない。新生児は繰り返し出会う言葉や顔をなじみのあるスキームとして作り上げ、さらにそのスキームに合致する刺激のほうを愛好するのである。このような経験対象選好性の働きにより、新生児はこれから繰り返し耳にする母親の言葉や、心の絆を構築しようとする母親の顔を積極的に愛好するようになっていく。新生児は、母親の顔と、その母親が繰り返す語りかけをなじみのある対象として獲得し、顔と語りかけを統合した母親イメージの形成に向かおうとするのだろう。

3) 非様相的知覚性

われわれには、あるものを目で見ても、目を閉じて触れても、それは同じ形をしていることが理解できる。また、何かを落とせば、それがどんな音をたてるかも想像できる。われわれには、一つの感覚情報を利用して、対象物がもつ複数の感覚情報を理解することが可能である。これは一般に「共感覚」と言われる現象であるが、「非様相的知覚」(amodal perception)、「通様相的知覚」(intermodal perception)、「通様相的転移」(cross-modal transfer)などという表現でも論じられている。新生児もこのような知覚特性を有しているのだろうか。かつてWernerは原始心性に見られる諸機能の未分化な融合性を指摘したが、それは再び非様相的知覚という現代的な身繕いをまもって登場し(鯨岡, 1999)、乳児の知覚能力の研究分野で大きな論争を引き起こしてきた。

新生児には、音源の方向に頭を回転させ、視線を向けるというよく知られた行動がある。この新生児の音源定位能力には、それを単なる反射レベルのものとする解釈と、定位した音源に視覚的对象物の存在を期待しているとみなす解釈とがある(詳細は大藪, 1992を参照)。この解釈問題はいまだ決着をみないが、いずれにせよ音源定位行動は社会的な接触を促進させる顕著な例といえよう。なぜなら、それは話しをしている養育者と新生児との視覚的接触を生じさせやすくするからである(Adamson, 1996)。

Meltzoff & Moore(1979)は、新生児を真っ暗な部屋の中で、突起のついたおしゃぶりが滑らかなおしゃぶりのどちらかをなめさせてハビチュエーションさせた後に、両

方のおしゃぶりを見せ、彼らの視覚的選好を検討した。この研究では、新生児はなめていたほうのおしゃぶりを選好することが見出されており、触覚刺激と視覚刺激の照合が新生児で可能なことが指摘された。

さらに Meltzoff は新生児模倣に関する一連の研究でも、この非様相的知覚性を検討し続けてきたことでよく知られている。Meltzoff & Moore(1977,1983, 1989)は新生児の行動状態や実験場面を厳密に統制し、生後 72 時間以内の新生児でさえ、開口や舌だしなどの顔の表情、さらに頭の回転をして見せる成人モデルを模倣することを見出している。同様に、Field ら(Field et al., 1982)も Meltzoff らと類似した顔の表情を用いて、新生児模倣の観察に成功している。

こうした模倣研究では、新生児が見ることができるのはモデルの表情だけであり、自分の表情を見ることはできない。新生児はどのようにすれば、モデルの顔の表情と自分の顔の表情が同じであることがわかるのだろうか。この問いかけに対して、新生児模倣は特定の刺激によって解発される低次な自動反応(Anisfeld, 1991)であり、固定した形態で誘発される口唇探索運動(Jones, 1996)に過ぎないとする見方がある。一方 Meltzoff は、新生児がさまざまなジェスチャーの模倣が可能であること、試行を繰り返す過程で正確さが増す場合があること、さらに模倣対象が存在しなくなっても模倣行動が生じることなどを指摘し、新生児模倣を柔軟で随意的な特徴をもつ行動であるとみなしている(大藪, 1992; Berk, 1997)。つまり、新生児には何らかのレベルで他者の身体運動の視覚情報と、自分自身の身体運動からの固有受容的情報の等価性を評価することが可能だと主張する。他者の身体の視覚的变化と自分の身体の運動的变化を比較照合することにより、一致する行動を作り出せるというのである。彼はこうした非様相的な情報利用を可能にする表象システムが、乳児の知覚能力の出発点だと見なしている(大藪, 1997)。新生児模倣の追試に失敗している研究があるとはいえ、最近ではチンパンジーでもその存在が見出されてきており(Myowa, 1996)、新生児模倣の存在は広く認知された出来事になったと言ってよいだろう。

この新生児模倣の存在は、新生児が誕生直後から他者の行動に能動的に関わっていることを意味している。Field ら(Field, et al., 1982)は、幸せ、悲しみ、そして驚きの表情を新生児が模倣する証拠を提出したが、こうした情動的表現の再現には、他者の表情を身体的に真似するだけでなく、その情動をも体験している可能性が推測されている(Rochat, 2001)。成人では、特定の顔の表情はその人が感じる一定の情動の結果であると同時に、それは特定の情動を引き起こす原因にもなりうることが知られているからである(Ekman, Levenson, & Friesen, 1983)。これが新生児にも当てはまるとすれば、顔の表情を模倣することによって、新生児は自分と他者の顔の運動形態を一致させるだけでなく、自分と他者の情動形態をも一致させる経験をしている可能性があるだろう。新生児模倣は、他者との情動共有の出発点である可能性を指摘できるのである。

非様相的知覚特性の発生メカニズムや、その内容はこれからさらに検証されなければならない。しかし、新生児の最初の知覚経験は個々ばらばらな感覚がまとまりなく散在するのではなく、それは相互に結びつきを有する全体的なものとなす見解が優勢なものになりつつある。もちろんその結びつきは原初的な状態にあるのだろう。しかし、こうした経験情報を伝達する機構の存在によって、新生児は知覚や身体運動感覚のみならず、情動までを組み込んだ情報を統合しながら、母親との出会いを積み重ねることが可能になるのである。

新生児に見出されてきた「人指向性」や「経験対象選好性」、そしてこの「非様相的知覚性」は、母親との出会いの場면을迅速になじみのある世界に転換させる要因と考えられ、やり取り場面での行動予測を可能にする「フォーマット」(Bruner, 1983)を短期間で生み出す働きをすると推測される。

3. 新生児と母親とのコミュニケーション通路

新生児に備わる表出行動や知覚能力には、母親との接触を効果的なものにする準備が整えられている。新生児に出現する静覚醒期は、注意力が最も高くなり、母親に対する指向性も強くなる。この敏活な覚醒状態のとき、母親と新生児の間には、互いに注目しあうコミュニケーション通路が開かれ始める。言うまでもなく、このコミュニケーション通路を切り開く手段を多くもっているのは母親のほうである。本節では、新生児と母親がどのようにして相互に関与し合う瞬間を共有しようとするのか、その特徴を考察してみたい。

第1項で紹介したように、新生児期は、泣き、目覚め、眠りという行動状態の周期的出現に代表される生理的リズムが母親の生活のリズムに同調し、次第に組織化されていく時期である。Sander(1977)が指摘したように、新生児と母親は相互作用する調整システムに他ならない。そのシステムの調和が保たれるときに、新生児のニードは満たされ、彼らは人間が構築する社会的生活の複雑な時間パターンに円滑に適応し始める。Sanderによれば、母親は乳児の誕生直後から、乳児の外界への注意力が持続するような働きかけを行う。たとえば、新生児が目覚めれば、母親はその子に向かって微笑み、語りかけ、そして抱き上げるといった関わりをもちやすい。一方、日常の決まった世話(授乳、おむつ替え、お風呂など)をある程度規則的に行うことによって、母親は新生児の生活のリズムを自らのリズムに合わせるように仕向けている。Sanderはこうした役割を果たす母親を「時を贈る人(time giver)」と称している。こうした時間枠の提供のもとで、生後ほぼ1週間のうちに新生児の敏活な覚醒状態と母親の抱きかかえや発声との同時発生が顕著に増加し(Chappell & Sander, 1979)、生後10日の間には母親と新生児の睡眠-覚醒のパターンはそれぞれのペアに特有なものになっていく(Sander, 1977)。

このような新生児とのコミュニケーション場面で、母親には特有な行動パターンが生じる。その特徴の最も顕著なものは、新生児が受け取る情報をできるだけ多くするように自分の表現行動を調節させることである。それは大人が直観的に行う行動である(Papousek & Papousek, 1987)。母親の直観的な働きかけとして最もよく知られているものに、新生児に対する語りかけがある。母親は大人同士の会話で使われるパターンとは明確に異なった韻律的模式を使用する。Fernaldは、母親が新生児に語りかけるときには、大人と話すときより、ハイピッチで、ピッチの変化が大きく、ポーズが長く、発語が短く、繰り返が多いことを見出しており、この特徴は標準中国語のような声調言語からアメリカ英語のような強勢言語にいたるまで、世界中の文化で生じている可能性を示唆している(Fernald & Simon, 1984; Fernald, 1991)。さらに母親は、こうした語りかけに合わせて、眉を上げたり口を大きく開けて顔の表情を誇張して見せることや、顔全体を前後に揺すったり、あるいはリズムカルな身体的接触を行うことも知られている(Adamson, 1996)。またKaye(1982)は、新生児が乳首を一頻りサッキングした(バースト)後で、サッキングをしばらく休止(ポーズ)すること、さらにこのポーズの期間に、母親は乳児か哺乳瓶を揺する傾向があることを見出した。

もちろん新生児は母親との間に特定の効果を予期して、バースト／ポーズを繰り返しているわけではないだろう。それは内因的なリズム構造の一種に過ぎないと考えられる(Kaye, 1982)。しかし、母親は新生児がみせる小さな内因的なリズム行動さえ敏感に捉えている。そしてそれに同期した行動で瞬時に応答し、コミュニケーションのための最初のコンテキストを提供する。こうした刺激は乳児の注意を母親にさらに引きつけやすくする。人間という種が獲得した進化的遺産の一部として、母親は新生児の能力を補い、さらに高めていく方法を手にしている。母親は新生児が参入しようとする複雑な環境を理解するための援助を行っているのである。近年 Trevarthen は、こうした母子相互作用に見られる身体運動や情動そしてコミュニケーションの時間的な力動的次元を“Musicality” と呼び、新生児は母親の振る舞いに付随する様々な時間的輪郭を生得的に認知できると論じている(Posner, Rothbart, Farah, & Bruer, 2001)。

母親が新生児と対面する場面で見せるもう一つの重要な特徴は、新生児の何気ない行動の中に母親が彼らの気分や気持ちを読み取り、その気分寄り添うように振る舞うことである。母親のこの「寄り添い」は新生児の気持ちと同型的であるがゆえに、新生児はその雰囲気抵抗感を抱くことなく巻き込まれていく。こうすることで新生児は満足し、お互いにポジティブな情動を体験し、それを共有する場が登場するのである。鯨岡(1997)はこうした母子のコミュニケーション場面を生き生きと描き出している。たとえば、N子の生後28日のエピソードを紹介してみよう。

エピソード (A-2) : 泣きから対面へ

そろそろ授乳の時間になったのか、眠りから目覚めたN子(0か月28日)は、「ン、ン、エー、…ン、ン、…」とぐずり始めた。—中略— 母親はN子のむずかりに気づいてはいるが、上の子どもの相手をしてやっているところなので、すぐには対応しない。しかしなおもN子がぐずると母親は立ち上がってベビーベッドの傍らに行く。N子はその時には体に力を入れて真っ赤になって「ン、エー、エー」と強く泣いている。母親は「そんなに泣かんでも……」と言いながらN子の背中の下に手を入れると、とたんにN子は泣きやむ。母親が「あー、重いなー」と言いながらN子を抱き上げ、自分の体にかぶせるように「おー、よしよし」となだめながら、N子と対面する形に抱き直すと、泣き声に変化して、「ア、ア」と甘えたような声になる。そして、まるで母親の顔を捜すような様子を見せ、そこで母親と目が合うと「ン、ン、ン」と甘えるような、訴えるような調子の声を出す。母親は「そんなに甘えたような声出さんで」といいながらあやす。N子は大きく口を開けて母親をじっと見ているような感じがあり、まるで全身で母親を捉えようと言わんばかりである。母親もそのN子の様子に満足そうで、「おうおう」と答えてやる。

このエピソードは、新生児の泣きに対する母親の対応を描いたありふれた場面に過ぎない。しかし、このエピソードをよく見ると、そこには新生児期の母子の間に開かれるコミュニケーション通路の萌芽が随所に垣間みられている。その萌芽の部分を鯨岡の指摘から取り出してみよう。

この「原初的コミュニケーション」の発端は、N子の泣きという情動表出にある。鯨岡も指摘するように、この時期の乳児には泣きによって何かを母親に訴えたいのではない。それは内的な状態の表現、Wallonの用語を使用すれば「自己作用系」の振る舞いに過ぎない。しかし、母親にはそれが何かの要求のように聞こえる。それゆえ、

乳児を抱き上げてあやし、最後にはそれを空腹の表現と解釈して授乳（鯨岡はこのエピソードのコメントで、母親は最後には授乳したと記述している）することに向かう。

同時に、乳児の側にも母親との気持ちの通じ合いを感じさせるような、いくつかの振る舞いが認められている。つまり、(1)母親が抱き上げようと背中に手を回しただけで泣き止んだこと、(2)なだめながら対面する形に抱き直すと、泣き声に変化して甘えるようなトーンになったこと、(3)あやすと自ら母親の顔を探すような動きをしたこと、(4)目があうと母親をじっと見つめ体全体で母親を捉えようとしたことである。新生児はまるで母親の対応を予期するかのように表出の仕方を変えており、これが母親の対応と歯車が噛み合うように動いている。そこには、鯨岡が言うように、母親に場面の読みがあって、それは新生児の情動の動きにもとづくと同時に、それまでのN子との関わり経験にも根ざしている。ここには、すでに母子のやり取りフォーマットが形成されていると言ってよいだろう。一見すると、何でもない泣きのエピソードの中に、母親が子どもに気を配って気持ちを繋げ、コミュニケーション通路を開こうとする構えが見え、しかもそれは新生児の行動の変化と密接に結びついていることが了解できよう(鯨岡、1997)。

事実、母親との間では、原初的な対話構造を有するやり取りが観察される。Clark & Clark(1977)から実際の観察例を紹介してみよう。

母 親 「こんにちは、笑って」(やさしく赤ん坊の体をつつく)
赤ん坊 (あくびをする)
母 親 「眠いのね。きょうは早く起きすぎたのね」
赤ん坊 (手を開く)
母 親 (赤ん坊の手に触り)「何見ているのかな。何が見えるのかな」
赤ん坊 (母親の指をつかむ)
母 親 「あら、そうしたかったの。じゃ、なかよしね。さあ、笑って」

このように母親は、会話の意思が不明確な乳児にも会話的交替を実践している。あたかも乳児の振る舞いのそれぞれが、意図をもった問いかけであるかのように対話が順序よく進行している。こうした母親の対話を見ると、母親は乳児の振る舞いに意図を感じ取り、常に意味づけをしないではいられないようである。確かに、このやり取りを他人が見れば、母親が乳児の行動の中に意味を見出そうとする、思い込みにもとづいた一方的な対話に過ぎないだろう。しかし、乳児の行動が対人的な交流場面で意味を獲得するためには、母親による意味創生作業が不可欠である。母親はわが子の顔の表情や声の表情、手や足の運動を、情動の現れと解釈するだけでなく、自らもそうした情動に同調することによって、子どもの心的体験の世界を理解しようとする(増山、1991)。そのとき、乳児の行動には対人間で現実化される意味が創出されるのである。

こうした母親の心理的特徴は、精神分析を専門とする多くの研究者によっても取り上げられてきた。彼らは母親が幼い乳児に対して抱く特有な精神状態に注目した。たとえば Winnicott(1965)によれば、出産後の母親はその後の数週間、乳児を自分の一部のようにみなして世話をするという。彼はそうした母親の状態を「母親の原初的没入(primary maternal preoccupation)」と呼んだ。また Bion は母親のこうした状態を「想像(reverie)」と命名している。reverie とは母親が赤ん坊の微妙な反応からその気持ち

を読み取る母親の想像能力をさしている。高橋(1988)によれば、それは「赤ん坊の原始的な感情を受け入れ消化して、無害あるいは有益な質に変えて赤ん坊に返すために必要な母親の能力」とされる。高橋はその実例として、生後 2 か月半頃の自分の子どもを対象にした以下のような観察記録を書き記している。『 』内が乳児に見られた微妙な反応から母親が読み取った想像である。

見知らぬ人が兵太を抱くと、泣き出しはしないが、『とまどったような、何が起きているのかきくような、何とかしてくれと頼むような、母親に抱き戻して欲しいと頼むような』表情で母親の顔を見つめた。

また Mahler の共同研究者であった Bergman(2000)も、母親には「乳児の世話をするのに役立つ退行(regression in the service of the baby)」をする時期が存在し、乳児が自分のことをどのように知っていくのか、また自分が理解したことを乳児にどのように伝えるのかということに母親の関心が向かうことを指摘している。母親は新生児が内部から表現するものを、新生児に映し返す「社会的な鏡」のような存在だと言うことができよう(Rochat, 2001)。

このように乳児と母親との接触は、母親の乳児に対する鋭敏な感受性と、乳児が見せるさまざまな行動を契機として出現することが知られた。母親は乳児と対面する場面で、乳児の気分や振る舞いの背後にある意味を否応なく解釈しようとする。そしてその間主観的な解釈に基づいて応答する。通常、その応答は新生児の気持ちと同調する同型的な形態を取りやすい。こうして母子の行動は、まとまりのある分節化された行動と行動との交互的な結び目が作り出されていく。こうした連関ができていく過程は、子どもにとって自らの行動が意味のある行動へと変換されていく過程とみなすことができるだろう(増山, 1991)。母親が乳児の意図しない生理的表出でさえ表情とみなすことによって、表出行動が意味のある表情へと転化するのである。

一方、先述した「人指向性」や「経験対象選好性」、そして「非様相的知覚性」の新生児模倣にみられたように、新生児の側にも母親の行動に同調しようとする傾向が存在する。従って、母子交流の場面では、相互同調的な行動と情動の共同調整(coregulation)が同時に進行していると見なければならない。相互に同調し共鳴し合うことにより、母と子は関与し合う瞬間を共有し、その結び目でお互いの振る舞いや情動をモニターしあう経験を重ねていく。増山(1991)が言うように、そこには相手と自分が切り分けられない対話者という存在へと転換させる情動の場が出現し始めている。こうした融合的な場を基盤にして、相互の振る舞いにはそのペア特有のタイミングをもったフォーマットが形成されていく。やがて社会的微笑による交流が始まり、母親に視線を向ける時間も長くなる時期が到来する。その頃、つまり生後 2 か月を過ぎる頃までには、乳児と母親との間に結ばれたコミュニケーション・チャンネルが大きく開かれ、母子の関係性は新たなステップへと向かうのである。

第2節 対面的共同注意階層

新生児は敏活に目覚めて母親と出会い、行動や情動が相互に同調しあう瞬間を体験してきた。人間を指向する新生児と、新生児の振る舞いに鋭敏に感応する母親は、相

互に関与しモニターしあう時間を確かに共有したのである。やがて生後 2 か月頃、乳児は知覚能力や運動能力、さらに情動表出においても劇的な変化をみせる。この「生物行動的移行期」(biobehavioral shift ; Emde & Robinson, 1979)は成熟要因の影響が強く、またその移行が急激で明瞭なため、誕生に匹敵する明確な境界とされている (Stern, 1985)。Rochat(2001)はこの劇的な変化を「2 か月革命」(the two-month revolution)と称している。以降ほぼ生後 6 か月までの数か月間には、共同注意の原初的タイプが出現しやすい。

この時期の母子が交流する場面では、相互に注意を結びあわせる具体的な対象物は見られないことが多い。しかし母親との間で、顔と顔を持続的に見つめながら微笑し、頻りに音声を交換しあう場面には、共同注意の原初的対象とでも言えるものが存在する。それは両者を結ぶコミュニケーション・チャンネルであり、彼らの間に流れるメッセージである。そこには通常のコミュニケーション研究で取り上げる具体的な対象物は存在しない。しかし、持続的な視線の出会いそのものが共同注意の最も原初的形態に他ならないだろう。Bruner(1995)は、このような特徴をもつ乳児とその母親との対面的出会いを、2 者の視線が会う単純な共同注意(simple dyadic eye-to-eye joint attention)と命名している。Adamson(1996)も、乳児が母親に注目し、二人のコミュニケーション通路やメッセージにきっちり焦点を合わせられることが、乳児と母親との間に対象物を登場させることになることと述べている。事実、母親がこの対面的共同注意領域に物を持ち込み、乳児との交流に利用する場面は日常的に存在する。母親は、人間の乳児にみられる特有な注意能力を、対象物を組み込む枠組みとして直観的に利用するのである。

人間の乳児は対面する相手との間で、相互に注意の焦点を合わせることができるとして結節点を登場させる。乳児と母親との対面的な 2 項関係は、そこに第 3 項を組み込む共同注意の原初的形態と言ってよいだろう。本章では、このような共同注意を「対面的共同注意」と命名し、そこに現れる特徴を論考してみたい。それは乳児と他者との 2 者交流のなかに、共同注意の原型を見出そうとする新たな試みであり、従来の共同注意研究ではほとんど無視されてきた議論である。

1. 情動の組織化

誕生して 2 か月が経過する頃、乳児が表現する情動的行動に種々の変化が出現し、母親との関係作りに影響をおよぼし始める。本節では、泣きと微笑行動にみられる組織化の過程を取り上げて紹介してみたい。

1) 泣きの量と質の変化

泣きは不快な情動を表現する典型的な行動である。この泣きの量の変化は、乳児の生理心理的な行動態勢の発達を推測させる。Brazelton(1985)は 1 日当たりの泣きの総時間を、Barr(1990)は泣きエピソードの相対的頻度を検討した。この 2 つの研究結果はともに、乳児の泣きの量(時間と頻度)は誕生後次第に増加し、生後 2 か月の間にピークに達し、生後 4 か月頃になると低いレベルに減少することを示している。こうした泣き曲線を Barr は「正常な泣き曲線」と呼び、西欧社会だけではなく、クンサン族というボツワナ北西部に住む狩猟採集民の乳児にも見出している。従って、この泣き曲線は育児文化が異なっても共通する現象である可能性が高い。

乳児の泣きの量にみられるこの発達の变化を、Brazelton(1985)は以下のように説明

している。子どもには泣きが増える時期が何度かあり、その時期はいずれも生理的にも心理的にも構造が大きくそして急激に組み替えられるようなときであるという。この構造の激しい変化が行動の抑制機能を低下させ、泣きを生じやすくさせるのである。生後最初の数週間は、中枢神経系が初めて大きく再構造化される時期である。この時期、中枢神経系の発達を裏づけるように、乳児は覚醒時間を次第に延長させていく。さらに覚醒時には外界に対する注意が鋭敏になり、多くの情報が取り込まれ、同時に反応のバリエーションも生じてくる。しかし一方で、彼らの中枢神経系はいまだ未熟であり、その情報処理能力は制約されていて余裕がない。そのため神経系は過剰な負担を強いられることになり、疲労が蓄積し、抑制力が低下しやすくなるのだという。これがこの時期にみられる泣きの一時的な増加現象の理由である。それゆえ神経系が成熟し情報処理能力が向上すれば、泣きは減少することになる。事実、生後2か月をピークにして、泣きの量は減少期に入るのである。

一方、泣きがもつ生理的機能としては、緊張の低減、エネルギーの発散、ホメオスタシスの回復が指摘されている（大藪, 1992）。外界からの刺激により過重な負担がかかり緊張が蓄積されると、中枢神経系の柔軟性や抑制力が失われるが、そうした柔軟性を失った神経系の構造を組替え、再構成し直す役割が泣きにはあると考えられる。たとえば、乳児院であちらこちらから乳児の泣き声が聞こえてくるのは夕方に多い（夕暮れ泣き）。泣きが夕方に多くなる理由は、一日の疲労が蓄積されてくる時間帯だからである。こうしてひとしきり泣いた乳児は、泣き止むと機嫌がよくなり、応答性も改善される。泣きには混乱し硬直化した神経機能を、柔軟で活発に活動する態勢に転換させる働きがあると推測されるのである。

こうした泣きの増加とその後の減少を示すカーブの背後には中枢神経系の再構造化があり、それは情報処理能力の向上をもたらすことになる。神経生理学的な成熟によって、泣きは不随意で反射的な出来事から、大脳皮質の調整と抑制を受ける現象へと変化する。しかしこの時期の乳児には、こうした生理学的な変化が生じるだけではない。彼らには自分の情動表現と母親の応答との関係への気づきといった心理学的な変化も生じており、泣きは次第に弁別的で道具的なシグナルに発達していくのである（Thompson, 1998）。

次に、泣きが道具的なシグナルとして意味づけられていく過程を辿ってみよう。泣きをはじめとした情動行動の特徴は、周囲にその意味を解釈してくれる人間がいなければ、その行動のもつ意味がわからない点にある。なぜなら、乳児がいくら泣き叫んでも、物理的な環境にはまったく変化が生じないからである。乳児の泣き声は無意味に反響するだけである。乳児が泣いた直後に、周囲の人間が駆けつける行動が生じて、はじめてその泣き声には人間を呼び寄せ、養育行動を引き出す働きがあるという意味が了解される。その様子は、第4章で紹介した鯨岡によるN子の「泣きから対面へ」の記述にみられたとおりである。

乳児の泣きは、それに気づくことができる他者の存在を予定した行動であると言えよう。無論、泣き声や泣き顔、身体の激しい運動や緊張といった身体表現をとる泣きを、乳児が最初から他者に対して意図的に行うわけではない。しかし、泣きが乳児の全身をおおい、乳児の世界が泣き一色に染まってしまうとき、泣いている乳児を見ている人もまたその泣きに染まり共鳴していく。母親は、わが子の泣き声がじかに自分の身体に浸透してくるのを体験する。泣きが表現する意味が間主観的に伝達される。こうして乳児に泣きを引き起こした世界の意味の変容が、それを見ている人の世界に

意味の変容をもたらし、そこに意味の共有が生じる機縁が生まれるのである。こうした母子の間で生じる情動的共感を基盤にして、情動体験の共有、身体運動のリズムの共有、身体の形態の共有、さらにそうした場面自体を共有するといった最も原始的な相互理解が始まるのである。それは人間同士の共有世界の原基とも言えるものである(浜田, 1995)。

こうした情動共有のもとで、母親が乳児の情動表出の意味を間主観的に解釈し、適切な対応や介助をするとき、乳児の生活世界は泣きの不快な世界から快い世界へと移り変わる。他者を介した生活世界の変化の繰り返し体験と、自分の行動を静観的に見る態勢が次第に整ってくる(Rochat, 2001)、乳児には自分の泣きがもつ意味への気づきが生じる。最初は、乳児は自分自身の行動である泣き声の存在やそれがもつ意味に気づいてはいない。泣きの意味は乳児と母親という精神間で発生するに違いない。やがてこの精神間で意味づけられた現象を乳児自身が気づき、それを意味づけていく。母親が自分の視野から消えると、生後2～3か月児は頻繁に泣き出し(Wolff, 1987)、母親を呼び寄せようとするのにはこうした理由がある。泣きが自分と融合した「地」から、自分が対象化できる「図」へと浮かび上がり、道具的なシグナルとして働き出すのである。

2) 社会的微笑

微笑は快の情動を表現する行動である。自発的微笑や誘発的微笑に続いて社会的微笑が出現し、この微笑は社会的文脈の中で有効性を発揮するようになる(自発的微笑と誘発的微笑に関しては第4章を参照のこと)。社会的微笑は、覚醒した乳児が人間の顔や音声刺激に対してみせる微笑反応であり、生後2か月以降、他の表情とは明確に異なる表情形態を取って活発に出現するようになる。この微笑反応は、母親を促して乳児との交流に積極的に関与させる働きをもっている。生後3か月頃までには、口を開けた笑顔を母親に向けることができるようになり、喜びを強く表現する笑顔の出現は母親と乳児との関わりをますます強める働きをする(Wolff, 1987)。

社会的微笑は、人間の顔を見た際に生じる緊張の高まりと、その緊張が緩んで行く途上で生じると考えられている(Sroufe & Waters, 1976; Vaughn & Sroufe, 1979)。Sroufeによって提案されたこの「微笑の緊張解放モデル」は、社会的微笑の発現を緊張の興奮-弛緩サイクルの過程として理解しようとする。乳児が特定の刺激に注意を向け、その刺激情報を処理しようとするとき、刺激に対する注意力は増大する。さらに身体運動は沈静化して、心拍数は減少する。この乳児の行動の変化は、認知活動が活性化し緊張が増大したことによる。

さて目新しい事物に出会って緊張が増大したとき、乳児には2つの向かうべき方向がある。第1は、乳児がその出来事を同化することにより、緊張が低減され、その際に生じる快の情動にともなって微笑が発現する方向である。この微笑時には心拍は減速することが知られている。第2は、乳児がその出来事を同化できない場合である。このとき乳児は、目そらし、ぐずり、泣きという苦痛反応を示し、その出来事の存在は緊張を増大させ続ける。こうした不快な場面では心拍は増速する。このようにSroufeの緊張解放モデルでは、乳児が手もちの顔のシエマに相手の顔を同化できたとき、緊張が緩み、快い解放感のもとで社会的微笑が生み出されるとされる。

さて、2か月児に微笑を引き起こす最も有効な刺激は、声(とりわけ母親の声)をかけながらうなずく人間の顔である。その顔は人間の顔でありさえすればよく、母親

の顔である必要はない(Wolff, 1987)。人間の顔や声のシエマを形成した2か月児は、対面する他者をそれらのシエマに同化すると、繰り返し微笑を出現させる。母親はその微笑を乳児が表現した親和的感情として受け取る。こうして快の情動が母親と乳児の間に通底し(浜田, 1995)、母親の心にも喜びの感情が呼び起こされ、親和的行動が引き起こされる。社会的微笑は、母子間のコミュニケーションを円滑にし、情動的な意味を帯びたメッセージを交換するチャンネルを形成するのである。

この時期の乳児は物を対象にした感覚運動的な課題を解決する際にも、ときおり微笑することが知られている(Piaget, 1963)。それゆえ覚醒時の微笑は、最初は多くの主人(multiple masters)に仕えている可能性が示唆されている(Wolff, 1987)。しかし、やがて乳児は母親との交流場面で微笑を最も多くみせるようになる。乳児が母親の前で微笑をすれば、その微笑は間主観的に意味づけられ、母親は積極的に自分が汲み上げた意味、つまり肯定的情動を乳児に反映し返すように振る舞うことが多いからである。母親は乳児が生物学的に受け継いできたものに意味を付与し、それをさらに豊かなものに変容させていく(Adamson, 1996)。

この社会的微笑の始まりは、乳児の心が世界に向かってさらに大きく開かれたことを示す重要な出来事である(Rochat, 2001)。社会的微笑は、外界の出来事、とりわけ社会的なやり取り場面での人間の顔を知覚し、それに情動的な意味を付与する行動だからである。社会的微笑には、他者との出会いに能動的に関わっていこうとする心の働きが反映されている。

乳児は他者との関わりを能動的に体験しながら、見慣れた人の顔を同化する経験を積み重ねていく。やがて乳児は、見慣れた人の顔と見知らぬ人の顔の違いや、人間の顔に見られる微妙な表情の変化にも気がつく。乳児は、見慣れた人の顔やその人に特有な関わり方という同一性によって保証される安心感を得て、微妙に変化する表情がもたらす新奇性を検出する能力を発揮させ、さまざまな顔の変化を同化し社会的微笑を活発化させていく。そして対面的共同注意の発生が減少しはじめる生後5~6か月頃になると、見慣れた人と見知らぬ人を明確に区別し、選択的な社会的微笑が出現する。社会的関係を構築する道具として微笑を意図的に用いようとする動きが、乳児の心に芽生え始めるのである。

2. 覚醒状態の組織化

生後1か月が過ぎる頃、新しいタイプの覚醒状態が出現し始める。Wolff(1987)が alert activity と命名し、大藪(1992)によって「覚醒敏活活動期」と名づけられた覚醒状態である。この覚醒期にある乳児は、環境内に提示された刺激に能動的に応答する傾向が強い。乳児の行動は随意性や自己始発性を獲得し、自らが環境内の事物を選択して、能動的に動作を遂行するようになるのである。このように乳児が随意的な運動を開始し、その動作同士が相互に影響を及ぼしあうようになると、覚醒状態は一時的で移ろいやすいエピソードから、自己均衡化し内的な安定性を保持した覚醒状態に変形される(Wolff, 1987)。目覚めの時間は、この覚醒状態の出現にもなまって急激に増加していく。こうした新しい特徴を有する覚醒状態の獲得は、乳児と外界との関係性を大きく変容させる重要な要因である。それは母親と乳児との関わり方にも新しい変化を生じさせる。

前共同注意の節で触れたように、新生児期にみられる覚醒状態は「敏活な静覚醒期」と「動覚醒期」の2種類に分類できる。敏活な静覚醒期は外界の刺激には敏感な注意反応をするが、身体運動は抑制され、逆に動覚醒期は活発な身体運動はみられるが、外界の刺激

に対しては鈍い反応を示す時期である。この静覚醒期と動覚醒期には共通点がある。それは感覚の働きと運動の働きが両立しにくい傾向がみられることである。乳児が敏活な静覚醒期にある場合には、注視力が高まり視覚的選好や運動物の追視が可能になるが、身体活動は抑制されやすい。また動覚醒期にある場合には、活発な身体活動がみられるが、注視や運動物の追視といった注意活動は失われやすい。ただし、これらが同時に起こる場合が皆無というわけではない。新生児には追視運動をしながらおしゃぶりを吸うことは可能である。あるいは、おしゃぶりの吸い方を調整しながら、聴覚刺激や視覚刺激を自ら選択することもできる。しかし、新生児期の覚醒状態は覚醒敏活活動期と比較すれば、同時に2つのタイプの異なる行動を両立させる能力に欠けると言わざるを得ない。

生後2か月で明確に出現する覚醒敏活活動期は、外界の刺激に対して鋭敏に反応すると同時に、コントロールされた身体運動も活発に生じる時期である。感覚活動と運動活動を両立させる能力が格段に上達するのである。それゆえ覚醒敏活活動期には、乳児の活動の仕方が大きく変化する。たとえば、母親が提示した対象物を見つめながら、それに手を伸ばし始める。伸ばした手を動かしながら一心に見つめる(hand regard)。運動物をしっかり追視しながら、リズムカルに足を蹴ったり手を振ったりしてみせる。片方の手で頭を掻きながら、もう一方の手で対象物に手を伸ばす。そして生後4~5か月には、対象物を見つめ目標を定めて手を伸ばし、それを把握することが可能になる。また社会的微笑の出現時期は、この覚醒敏活活動期の出現と期を同じくしており、乳児は母親の顔を見つめながら、さかんに微笑するようになっている。

覚醒敏活活動期には微笑以外に発声行動も多く出現するようになる。新生児期の発声行動は弱く、また人の存在とは無関係に生じやすい。しかし生後2か月頃より、クークーと喉を鳴らす発声が力強くなり、また周りの人の話しかけや働きかけに応じて容易に引き出されやすくなる。この喉音は母親に影響し、母親はこの音声を耳にすると乳児が心地よい状態にあると受け取りやすい(Trevarthen, 1979)。この発声行動の発現も微笑と同様に、本来は特定の場面と結びつきをもっておらず生得的で循環反応的な傾向が強い。しかし、母親による随伴的な応答と意味づけによって、乳児は発声行動がコミュニケーションに果たす有効性を知ることになる。こうした経験の積み重ねを契機にして、乳児は母親とのコミュニケーション・チャンネルを開くのに自らの発声行動を利用し始めるのである。Trevarthen(1979)はこうした身体運動や発声やプレ・スピーチと名づけられた口や舌の動きを使って、母親と能動的にコミュニケーションすることを「第1次間主観性」(primary intersubjectivity)と名づけている。

覚醒敏活活動期には、乳児の視線のコントロールも巧緻化している。対象物に対する動作を巧みに行うためには、左右の目で対象物をしっかり見つめ、その網膜像を最も高い解像度が得られる中心窩に合わせなければならない(中心視)。そのために乳児は、対象との距離に応じて両目の視線が作る角度を調整しようとする。この両目の輻輳機能は、生後2~3か月頃から機能し始める(Aslin, 1977)。乳児は接近したり後退したりする対象物に対して両目の視線を輻輳させたり開散させたりして、中心窩に視覚像をスムーズに結べるようになっていく。

中心窩以外の外周部の網膜で刺激を感受する場合を周辺視という。周辺視は中心視より格段に解像度が劣るが、物の運動や変化には非常に敏感に反応する。したがって、より高次の視覚活動に移行するためには、周辺視で捉えた対象物を中心窩に移動させなければならない。この周辺視能力も新生児期は非常に乏しい。しかし生後2か月から、この周辺視の範囲は急速に拡大していく(Tronick, 1972)。また、パターンをもつ静止した視覚刺激を

見るとき、乳児の視線がパターンの輪郭部を走査するだけでなく、中心部にまで容易に入り込むようになるのも生後2か月頃からである(Salapatek, 1975)。

視線の動きをこのように調整させる能力を獲得した2か月児は、母親が接近すると容易にその顔に気づき、顔の内部に視線を進入させて母親と視線をしっかりと合わせることが可能になる。また目の焦点距離の調節能力も発達し、抱かれたときに母親の顔に焦点を合わせるだけでなく、通常の会話の距離にある顔にも焦点を合わせることが可能になっている。生後2か月以降、乳児は母親との非言語的コミュニケーションを組織化するのに最も有効な見つめあいの時間を母親と豊かに共有し始めるのである。

3. 随伴性と相補性

乳児と母親との相互交流が円滑に進行している場面には、一定の特徴があることが知られている。この交流特徴は研究者によってさまざまに表現されてきた。Dunham & Dunham(1995)は、「随伴性」(contingency; Seligman, 1975; Watson, 1985)、「互惠性」(reciprocity; Brazelton, Tronick, Adamson, Als, & Wise, 1975)、「原コミュニケーション」(protocommunication; Fafouti-Milenkovic & Uzgiris, 1979)、「第1次間主観性」(primary intersubjectivity; Trevarthen, 1979)、「照合的単一体期」(matching monadic phases; Tronick, Als, & Brazelton, 1980)、「対人的調節」(interpersonal accommodation; Jasnow & Feldstein, 1986)、「調律」(attunement; Stern, 1986)といった用語を紹介している。本論考では、乳児期初期の対人的交流特徴を「随伴性」(contingency)と「相補性」(reciprocating)という概念で整理することにしたい(Dunham & Dunham, 1990, 1995; 大藪, 1990, 1997)。随伴性のある場合とは、乳児と他者の相互作用場面で、乳児の行動の直後に他者の行動が生じ、乳児がその他者の行動の発生に気がつくような場面である。一方、相補性は、他者の応答が先行する乳児の行動に随伴的であることに加え、乳児の行動と有意味な関係をもち一定の報酬性がみられるものに対して使用される。

次に、この随伴性と相補性の概念を使用して、乳児の生活世界を「自己の世界」「物の世界」「人間の世界」という3つの世界に分類し、それらの特徴を明らかにしておきたい。対面的共同注意が優勢な時期に、乳児は生活世界を構成するこれら3つの違いに気づいていくからである。

1) 自己の世界：自己随伴性と自己感

乳児の行動の直後に何らかの変化が外界に生じるとき、この乳児の行動と外界とは随伴的な関係にある。乳児はこうした外界の変化に敏感に気づき、その変化を繰り返し起そうとする生得的な行動傾向をもっている。こうした随伴的関係は、オペラント条件づけの強化スケジュールにみられるようにいくつかの種類に分類できる。たとえば、完全な随伴性構造では、乳児が特定の行動をすると、その直後に乳児は常に特定の変化を外界に感知する。乳児はこの随伴性を最も容易に検出しやすい。

乳児が自分の手で自分の身体に触って刺激する状況は、完全な随伴性構造の特徴を備えている。これは外界にある対象物に生じる随伴的变化を問題にしたものではない。しかし、自分の身体を対象にして生じる感覚的变化の知覚には、随伴的関係性と類似した特徴があると言ってよいだろう。自分の身体に「触る行為」を行えば、「触られた感覚」が常に発生するからである。ここでは、その関係性を「自己随伴性」と命名しておきたい。たとえば指しゃぶりでは、乳児が自分の指を口で吸うとき、その指には必

ずその口の吸い方に対応した感じが伝わる。強く吸えば強く吸われた感触が、弱く吸えば弱く吸われた感触が常に発生する。手で頭を触れば、その手の動きが頭に一定の感覚を常に引き起こす。この随伴的關係は最も単純で了解しやすいものである。Piaget(1963)が新生児期を過ぎた乳児に見出した 1 次的循環反応は、自己随伴的行動と言い換えることができる。

重度の精神遅滞児に見られるような常同行動なども、この自己随伴的行動の一種と言えよう。彼らには物や人間からの刺激は複雑すぎ、単純で明快な自己刺激の世界が最も心を安定させるものになるのであろう。彼らはこの常同行動の世界に入り込み、物や人間との関わりを拒否するよう見えることすら経験される。こうした様子を見ると、彼らの自己随伴的行動は、正常な乳児が行う 1 次的循環反応と外見は似ているが、その中身は非常に異なっていることがわかる。乳児のそれは物や人間との関わりに対して開かれている。自分の身体を使った活動中に他者が関わりをもとうとすれば、容易に注意をその人に向け直すことができる。しかし精神遅滞児のそれは、物や人間との関係を結ぶ扉を閉ざそうとする傾向が強い。「閉鎖的な自己随伴性」と言えるだろう。それゆえ、彼らを自己刺激的で常同的な行動世界から、物や人間との関係を組み込んだ世界に誘導し、それらとの関わりを育てることが生活指導上の基本的な方針になるのである。もう一度繰り返すが、乳児の自己随伴的行動は、物や人間との随伴的関係への拡がりを妨害することはない。それは「開放的な自己随伴性」であり、物や人間との関係形成を阻害する性質をもたない。物や人間との随伴的関係へと切り替わる柔軟な構造を有しているからである。

この自己刺激行動は、触る側も、触られる側も自分の皮膚であり、自分の身体に 2 重の感覚が生じている。乳児の手が自分の顔や口に触るとき、手は顔や口を感じており、顔や口は手を感じるからである。この感覚経験は、自分の身体に触れるときにのみ生じる特有な経験である。近年、この自己刺激行動に特有な感覚経験は「2 重接触経験」(double-touch experience)という名称で取り上げられ、「自己感」の起源を探る実験に応用されている。たとえば Rochat & Morgan(1995)は、生後 1 か月頃の乳児を対象に、おしゃぶり、実験者の指先、そして実験者が操作する乳児自身の指先を使用して、乳児の口周辺をこすって刺激し、追いかけて反射(rooting reflex)の出現を検討した。その結果、乳児の指を実験者がもって刺激した場合には、他の条件と比べて追いかけて反射の出現が低いことが見出されている。また Rochat & Hespos(1997)は、生後 24 時間以内の新生児の追いかけて反射を利用して、自分の手が自然に口元に触った場合と何か別のものが触った場合を比較し、後者のほうで追いかけて反射の出現率が 3 倍高いことを報告している。

こうした結果は、幼若な乳児には自分の身体同士が接触する場合と自分以外のものが接触する場合とを区別できることを示唆している。それゆえ自己刺激経験の繰り返しは、それとは異なる刺激経験との違いを明確にさせ、身体的次元での原初的な自己感の発生を促している可能性が指摘できよう。自己随伴的行動は他の随伴的行動と異なり、2 重接触経験といった特殊な感覚経験を提供し、自己感を形成させる発達の経路に乳児を押し出す役割を演じていることが推測される。乳児はこうした自己の核になる感覚を発達させながら他者と出会い、また他者との共有世界つまり共同注意の世界に足を踏み出していくと考えられる。

2) 物の世界：物随伴性と静観対象

物との交流の基本は感覚－運動的交流であり、人間との交流と比較して情動が関与することは少ない。乳児の情動的表現によって物が応答することはないからである。それゆえ、乳児が物に変化を引き起こすためには、物があるところに自らが近づくか、あるいはそれを誰かにもってきてもらって、直接身体で触れなければならない。物に応答させるためには、身体による物理的な移動と接触が唯一の有効な手段なのである。

乳児は新生児反射という形態で、生得的に周囲の事物との出会いを想定するかのような活動を行う。Piaget(1963)はそれを反射的シエマによる知的活動として描き出した。たとえば、サッキング反射は乳房と出会い、吸い方を調節しながら、乳汁を口内に流し込む。この繰り返しの中から、乳児は「サッキング反射－乳房－乳汁」という新たな感覚－運動のシエマを作り出す。やがて乳児は、このシエマの中に乳房以外のものを同化しようとする。哺乳瓶のように容易に同化できるものもある。しかし同化できない物とも出会う。母親から手渡されたガラガラからはいくら吸っても乳汁は出ない。乳児はこうした経験から乳房とガラガラとの違いに気づいていく。乳房を口にするときと、ガラガラを口にするときでは、口の動きが異なってくるのである。乳房は吸うが、ガラガラは噛んだりなめたりするようになるだろう。対象に対するこうした振る舞いの違いは、乳児が身体のレベルでは乳房とガラガラとを区別する知識を獲得したことを示している。知の原点は対象物の違いがわかることだからである。

Werner & Kaplan(1974)は、こうした反射的行動のような初期の行動が対象とする物を「行動物」(things of action)と呼んだ。行動物とは、手や口による実践的活動の対象として、身体接触による直接的な欲求充足のために瞬時に働きかけられるものである。乳児と物、主体と客体は未分化で融合しており、現前している対象物に対し自動的に反応が誘発される。たとえば初期の手伸ばし行動は、対象物が視野に入るや否や即座に活動が開始される。その活動は、あたかも対象物と自分の行動が一体化したものであるかのように、それを見れば瞬時に出現するのである。

竹下(1999)は大型類人猿との比較から、人間の乳児に早期から出現する優勢な姿勢反応として、あお向けと投足坐位という移動しない姿勢があることを指摘した。この姿勢は「取らないで見る」「行かないで見る」静観的認識を支えるものである。母親に常に抱かれて過ごす同じ発達段階の野生のチンパンジーと比べて、人間の乳児は誕生後まもなくから、より静観的な生活をしている(竹下, 1999)。こうした静観的な認識を支える姿勢を基盤にして、真の対象世界の成立を告げるように乳児の行動に変化が生じていく。

乳児は掴んだものをすぐには口に入れずに、口に運ぶ前にそれを見つめるという態勢を取ることが増えてくる。ガラガラをじっと見て、それから掴む。あるいは、起き上がりこぼしを見て、手を伸ばして軽く押し、その動きを見つめるというように、複数の行動が協応してくる。こうした乳児の行動は、対象物に対して相対的に自立した態度を獲得しなければ生じない。ここには物の形態や動きを静かに見つめるという態度、静観的態勢が働き始めている。生後4～5か月頃、乳児が働きかけるものは「行動物」から、「静観対象」(objects of contemplation)へと変化する兆しを見せ始め(Werner & Kaplan, 1974)、静観的な振る舞いが顕在化される。

事実ちようどこの時期、乳児は物世界の实在性を認識し始める可能性が示唆されてきた。たとえば、Baillargeonは乳児の注視時間を反応測度として用いた一連の研究から、4～5か月児が対象の永続性の概念をもつことを見出してきた(Baillargeon, Spelke,

& Wassermans, 1985; Baillargeon, 1987 など)。Spelke も同様な検討を精力的に行い、この時期の乳児は物世界に存在する多くの原理を理解することを示している (Spelke, Kestenbaum, & Hofsten, 1989; Spelke, Breinlinger, Macomber, & Jacobson, 1992 など)。たとえば、物は同時に 2 か所には存在できないこと、物同士ではすり抜けることができないことといった認識であり、それは物の空間的統合性、境界性、時空間的永続性や同一性などの対象認識原理である。こうした Baillargeon や Spelke の知見は、対象認識の生得性という制約が外界の知識を組織化する効率性を促進させる可能性を示唆するが、同時にその能力の発揮は乳児の静観的態度の獲得と関連していることが推測される。

さて生後 4~5 か月頃、乳児には静観的態度や物世界の实在性の認識能力が獲得されるが、この時期は手の操作性が急激に発達する時期でもある。Piaget(1963)はこの乳児の物に対する関心と操作能力の高まりに注目した。乳児の主たる活動の舞台が、自己刺激的な 1 次的循環反応から、物の操作を繰り返し行う 2 次的循環反応へと移行すると論じたのである。この 2 次的循環反応は「物随伴性」を利用した行動に他ならない。乳児は自分の動作によって引き起こされた物の変化に興味を抱き、その動作を繰り返しているからである。言うまでもなく、乳児が行う 2 次的循環反応には静観的態度が組み込まれている。なぜなら 2 次的循環反応を繰り返すためには、対象物の変化を見つめるという構えが必要とされるからである。

物を繰り返して操作するという 2 次的循環反応にも、先述した 1 次的循環反応と同様に人間との関わりを妨害する働きはない。それは「開放的な物随伴性」であり、乳児は人間に対しても心を開きながら、物を「自我に密着した」(ego-bound)行動物から、「自我から距離をおいた」(ego-distant)静観対象へと変化させていくのである (Werner & Kaplan, 1974)。乳児の自我が物との距離を取るようにになると、物以外への注意の配分が可能になり、その対象物に向けられる他者の視線に気づく余地が生まれてくる。物が行動物から静観対象へと変化すること、これは共同注意対象を生み出す原動力である。

ところで自閉症児は、物の世界に固執し、物随伴的な活動を繰り返しやすい。彼らは物との関わりに束縛され、人間に注意を向けることが難しい。むしろ人間を避けたがり、物随伴性の世界だけに閉じこもろうとしやすい。そこに見られる物随伴性は、正常な乳児が見せる物随伴性とは似て非なるものである。自閉症児のそれは、人間との関係を結ぶ接点を備えにくい「閉鎖的な物随伴性」の特徴を有している。それゆえ、自閉症児には自分が注意を向ける対象物を人間と共有することは非常に難しい。他者と同じ物を共有しているようにみえても、他者への関心が乏しい自閉症児には、その対象物を他者と共同注意しているという気づきが乏しいと考えられる。他者との共有世界の存在に気づきにくい自閉症児には、相手の意図が伝わりにくく、人間が蓄積してきた文化の継承もきわめて困難になる (Adamson & McArthur, 1995 など)。

物を他者と共同注意の対象物として共有するためには、他者との情動共有に立脚した親和的な関係があることと、物が自我に密着した行動物から、自我からの距離がある静観対象へと転じる必要がある。そこに他者と共に眺めあう対象物が出現するのである。

3) 人間の世界：人随伴性と相補性

人間は物のように手で触らなくても応答し返してくる。母親は、乳児が表情を変え、

身体を運動させ、発声をし、泣き声をあげるだけで応答する。身体の形態や姿勢の変化、つまり情動的变化あるいは自己塑型的活動(Wallon,1983)によって、物理的な隔たりを乗り越えて関係性を結べるのが人随伴性の特徴である。物との間には決して成立し得ないこのような情動的交流が人随伴性を支えている。こうした関係性は、同じ感動の中に溶け合う体験、響きあい、響存、共鳴、うたう関係などと表現されてきた。これが物随伴性と人随伴性との第1の違いである。

第2の違い、それは随伴的応答の豊かさの違いである。物の応答性、それは物理的性質によって決定される。起き上がりこぼしは、触りかたを変えれば、揺れる方向やその振幅、あるいは音の強さが変化するだろう。壁に接触していれば、押ししても動かないかもしれない。それゆえ、その変化は自己随伴性に見られる変化より複雑である。しかし人間が見せる随伴的応答の多様さと比べれば、その変化はきわめて限られている。

第3の違いは随伴的応答に見られる意図性の有無である。人間の場合には随伴的応答をするかどうかの決定ができる。あるいは、乳児とのやり取りをどのように進行させるか、そのための手段を考えて応答することができる。こうした意図的な応答は物には不可能である。

さてWatson(1985)は、巧妙な一連の実験で、4か月児には完全な随伴性の検出が最も容易だが、彼らの注意を引きやすいのはある程度完全さに欠けた随伴性をもつ場合であることを証明した。人間には乳児の行動に完全に応答することは不可能である。応答する場合もあれば、応答しない場合もある。即座に応答する場合も、応答するまでに時間がかかる場合もある。応答の内容にも変化が加わる。顔の表情や語りかけ方の形態や強さに変化が生じるだけではない。身体に手でタッチングしたり、抱き上げたりするといった能動的な触覚刺激や固有受容感覚刺激を与えることもできる。さまざまな感覚刺激が登場し、それらの組合せも多様である。それゆえ、乳児にとって母親は不変な存在であると同時に、応答の時間や形態を新たにそして多彩に変化させる存在でもある。母親はその人らしいやり方を維持して「同一性」や「予測可能性」を保証しながら、そこに「新奇性」をほどよく織りまぜてくるのである。乳児は慣れ親しんだ母親によって安心感を保証されながら、そこに出現する新奇な変化を期待し、それらを探索するように動機づけられ続ける。乳児は母親に飽きることを知らない。

ところで、随伴性は乳児の行動とその行動に対する応答との時間的な関係を問題にしている。しかし人間との交流場面では、応答の形態や内容も問題にせざるをえない。人間の応答は、時間関係はもちろん内容もその時々によって大きく変化するからである。「相補性」の概念は、この応答の形態や内容を問題にするものである。Stern(1985)の「情動調律」(affect attunement)という概念は、社会的な交流場面で相手が乳児の行動表現に対して模倣的に形態を一致させるのではなく、その身体表現の背後にある情動に一致した表現をすることを指しているが、これは相補性の一例である。母親の情動調律や相補的関わりが乳児の精神状態に適合したものであるとき、乳児もまた母親の気持ちに沿うように振る舞い、スムーズなコミュニケーションが展開されていく。

乳児は他者との間で展開されるこうした相互交流を経験しながら、相手の行動を予期するようになり、その相手に対する特有な反応の仕方を獲得する。また、やり取りのタイミングやその強さ、そこに底流する気分といった恒常的な特性を理解することによって、乳児は相手を見分けることも可能になる。たとえば、ある乳児の母親には静かに穏やかな応答をする恒常的な特性があるかもしれない。父親はその子に対して、

もっと強い調子で、大きなジェスチャーを使って語りかけをする特徴があるでしょう。こうした父母に養育された乳児は、両者に見られる恒常的特性の違いを感じ分け、その違いに応じた振る舞いをするのが知られてきた。少なくとも生後4～5か月までに、乳児は自分の母親がもつ働きかけのタイミングや随伴性に応じた反応を実験場面でも示すようになるのである。次に、こうした事実を証明している研究結果をいくつか紹介しておきたい。

Bigelow(1998)は、子どもに応答を要求する傾向が強くあり、また自分自身も非常に応答性が豊かな母親に育てられた5か月児は、同じように豊かな応答をしてくれる見知らぬ人と対面的なやり取りをする場合に、より早く随伴的な微笑や発声をするようになること。逆に、随伴的な応答性が少ない母親に育てられた場合は、応答性が少ない見知らぬ人とやり取りするほうが、乳児は多くの随伴的な反応をするを見出している。

Rochat, Querido, & Striano(1999)は、2か月児、4か月児、6か月児を対象にして、見知らぬ女性の実験者が、イナイ・イナイ・バーをして見せたときの反応を検討している。イナイ・イナイ・バーには組織的場面と非組織的場面の2種類が用意された。組織的場面は連続した3シーンから構成されている。第1シーンでは、実験者が乳児のほうに身体を傾けながら「見て、見て、見て」と言い視線をあわせる。第2シーンでは、乳児に接近したまま手で顔を隠し、「イナイ・イナイ・バー」と言って手を下ろす。第3シーンでは、うなずきながら笑いかけ、穏やかな調子で長めに「イエー」と言いながら、最初の位置に身体を戻す。一方、非組織的場面では、耳にイヤホンをつけた実験者が、テープレコーダーから聞こえてくる指示に従って、ランダムな順序で手で顔を隠したり、「イナイ・イナイ・バー」と言ったり、身体を乳児のほうに傾けたりといった動作をしてみせている。その結果、2か月児では、実験者を見るのも実験者に微笑するのも両場面で違いが見られなかった。しかし4か月児と6か月児では両場面で異なる反応をしている。すなわち、実験者のほうを見る時間は非組織的場面のほうが長く、微笑の時間は組織的場面のほうが長かったのである。この結果から、生後4か月以降、乳児は大人が一続きの物語のように動作する流れを検出し、その流れに同調しながらリラックスした反応をする傾向があると推測されるだろう。一方、動作の組み立てがスムーズに進行しない場合には、そこで生じている出来事を確認するかのように実験者の顔を凝視しようとする。このように生後4か月以降の乳児は、相手の動作にみられる組織構造の違いを検出する能力を備えてくるようである。この時期の乳児には、相手がみせる振る舞い方のパターンを認識し、そのパターンの違いによって異なる応答をすることができる。このように乳児が相手の行動パターンの違いを精確に認識するようになれば、相手の行動パターンの違いが手がかりの一つになって、その人を特定の人物として分類することが可能になる。そこには相手の振る舞いを静観的に見つめる乳児の存在が示唆されるだろう。

Rochat(2001)は、2か月児、4か月児、6か月児を対象にして行った静止した顔(still-face)の実験を報告している。この実験では、各1分間の静止した顔の場面と普通の相互交流場面が交互に行われている。静止した顔の場面としては、ニュートラルな表情で静止した顔、幸せな表情で静止した顔(口を開け微笑している)、悲しみの表情で静止した顔(額にしわ、眉すぼめ、しかめ顔)の3種類が用意されている。Rochatによれば、この研究でも2か月児と4か月児や6か月児では非常に大きな違いが出現する。第1に、4か月児と6か月児では静止した顔のいずれに対しても、顔に対する注視時

間は減少したが、2 か月児では幸せな表情をした静止した顔の場合には、普通の相互交流場面と比較しても注視時間に変化はなかった。第2に、微笑反応について見ると、6 か月児は先行する静止した顔が3種類のどれであれ、正常な相互作用に戻ると、微笑が再出現するがそれは非常に抑制されたものであった。つまり、2 か月児や4 か月児と比較すると、6 か月児は静止した顔を経験すると、それに後続する相互交流が普通に戻っても再び能動的に関わりをもつことに抵抗する傾向がみられたのである。6 か月児では、静止した顔という特異な経験をすると、その経験をその後の交流場面にまで持ち込んでくる可能性が高いと言えるだろう。

こうした Bigelow や Rochat らの研究結果から、乳児は生後4~6 か月までに、人間の表情や動作によって示された手がかりに対する感受性を高め、他者との間に明確なコミュニケーション・チャンネルを設置する。さらにそのチャンネルに注意を集中し、相手からさまざまなメッセージを獲得するようになっていけると言えるだろう。生後2 か月頃、乳児の感覚運動能力が大きく向上し、視線の交流による人間との関わりが充実するとはいえ、2 か月児が他者とのやり取りから得る情報には限界があるようだ。2 か月児には眼前に存在する他者にどのような行動傾向があり、その人がどう振る舞うかに関する情報を得ることは難しい。しかし4 か月児や6 か月児になると、相互作用場面で人間が提供する情動の手がかりだけでなく、自然に流れる一連の行動連鎖を「フォーマット」(Bruner, 1983)として理解する感受性も高めていく。さらに6 か月児は、現在の対面場面とそれ以前に経験した対面場面の性質や特徴とを関係づけるようになっている。生後2~6 か月の間に、実際に交流している他者との関係に過去の相互作用を関係づけることによって、「いま、ここ」での関係以外の情報を利用して他者との関係性を構築するようになり始めている。生活時間に「いま、ここ」での世界を超える兆しが登場する。こうして乳児は現在のコンテキスト以外からの情報を利用して、「いま、ここ」で出会っている人の同一性を理解し、人間同士を区別し、生活の場を共有していく。乳児は人間を特定の人として意味づけ、その人らしい対象イメージを獲得し、一定の振る舞い方を期待するようになっている。

乳児が母親と出合いを重ね、母親を特定の人として心に組み込んでいくとき、それは単に母親の顔の形や声の特徴といった静態的特性だけを利用しているのではない。乳児は母親の振る舞いやコミュニケーションのリズム、能動性、随伴性といった力動的特性にも鋭敏に反応し、それらを記憶している。乳児はこうした多彩な人情報を統合的に理解し、人間が表現する多様で微妙な行動やその変化に気づき、他者の存在を内的イメージとして登場させる。「他者感」の芽生えである。こうした「他者感」とすでに指摘した「自己感」の芽を誕生させた乳児の心は、特定の人との間に固有なコミュニケーション・チャンネルを設け、多彩でかつ容易に共有できるメッセージを交換しあう関係性を構築し始めるのである。

4. 母親の生活世界

生後半年の間に、乳児は母親とのコミュニケーション・チャンネルを設け、母親からさまざまなメッセージを受け取り、そのメッセージに対する応答が可能になる。それでは、乳児が積極的に対面的交流を求めようとする母親の心にはどのような変化がみられるのだろうか。対面的共同注意にみられる乳児-物-母親関係を論じる前に、母親の心の動きに焦点を当てておきたい。

服部と原田(1991)は「大阪レポート」として知られる調査研究で、乳幼児をもつ母

親の育児意識や育児行動を明らかにしている。調査項目の中に、育児に対する母親の関心度を問うている項目がある。母親は出産直後に自分の子どもに対して強い関心を示す(Klaus & Kennell, 1976)が、この大阪レポートでは11か月児をもつ母親でも「現在、お母さんが一番大きな関心を持っているのは？」という問いに対して、70%の母親が「赤ちゃんのこと」と答え、これに「赤ちゃんの兄弟のこと」を加えると96%に達している。生後1年未満の子どもをもつ母親は子どもに対する関心が非常に高いことがわかるだろう。しかしながら、生後1年の間に乳児がみせる発達の大きさを考えるとき、この期間に母親の心にも乳児との関係性が変化するような動きが生じても不思議ではない。

大藪と前田(1994)は同一の母親集団を用いて、子どもが4か月のとき(202名)と10か月のとき(182名)にパネル調査を行い、母親の育児満足感に影響する要因に乳児の月齢差によって違いが生じるかどうか検討した。また、調査対象とされた母親の夫にも平行して調査を実施し、夫が自分の妻の育児満足感に影響を与える要因をどう評価するかについても検討している(大藪・前田, 1995)。母親の育児満足感に影響する要因として取り上げたのは、「母親の仕事阻害感」、「母親の落ち着き」、「母親の自己評価」、「乳児の気質」、「母親の育てられ経験」、「社会的ネットワーク」、「父親の家事や育児への協力度」、「精神的な夫婦関係の良好さ」の8領域である。この調査から、母親の育児満足感に影響する要因の種類は、4か月児をもつ母親(図3-2)と10か月児をもつ母親(図3-3)とでは異なることが明らかになった。生後1年以内の乳児をもつ母親でも、半年間の月齢差によって母親の育児意識には顕著な違いが生じてくるのである。

図3-2にみられるように、4か月児の母親の育児満足感に最も強い影響力をもつ要因は「乳児の気質」である。すなわち、母親の育児満足感は、わが子を機嫌がよく育てやすいと評価するときに高くなる可能性が最も強いのである。このことは、2番目に影響力が強い要因が「仕事の阻害感」であるとはいえ、4か月児をもつ母親の関心は、相対的に乳児を中心とした出来事に向けられやすい傾向があることを示唆している。

一方、10か月児の母親になると、図3-3にみられるように、乳児の気質要因の影響力が弱くなり、「仕事の阻害感」や「夫婦関係」、「社会的ネットワーク」の影響力が強くなっているのがわかる。それゆえ10か月児の母親の育児満足感は、4か月児の母親と比較すると、乳児を中心とした育児に関わる認知的要因より子ども以外のより広い社会生活に関する認知的要因の影響を受けやすくなっていると解釈されるだろう。

4か月児が母親との間でみせる交流特徴は、母親に対して強い注意を向けることである。そして興味深いことに、この調査結果から、4か月児をもつ母親もまた乳児に対する関心を強く抱きやすい時期であることが判明したのである。生後半年以降になると、乳児は母親との持続的な対面的交流を相対的に避けるようになりやすいが、ちょうどこの時期に該当する10か月児をもつ母親のほうも、子ども以外の社会生活に目を向けるようになっていく。乳児が対面的共同注意という2者交流に注意を集中する時期から、自分の周囲に置かれた対象物に注意を向ける時期へと移行する発達の変化と呼応するかのように、母親の育児満足感に影響する要因もまた乳児中心から乳児以外の世界へと転じるのである。乳児と母親の生活世界はまったく異なるが、二人の関心は合い呼応するかのように自分たちの世界の外側に向かって開かれていく可能性が示唆されたのである。

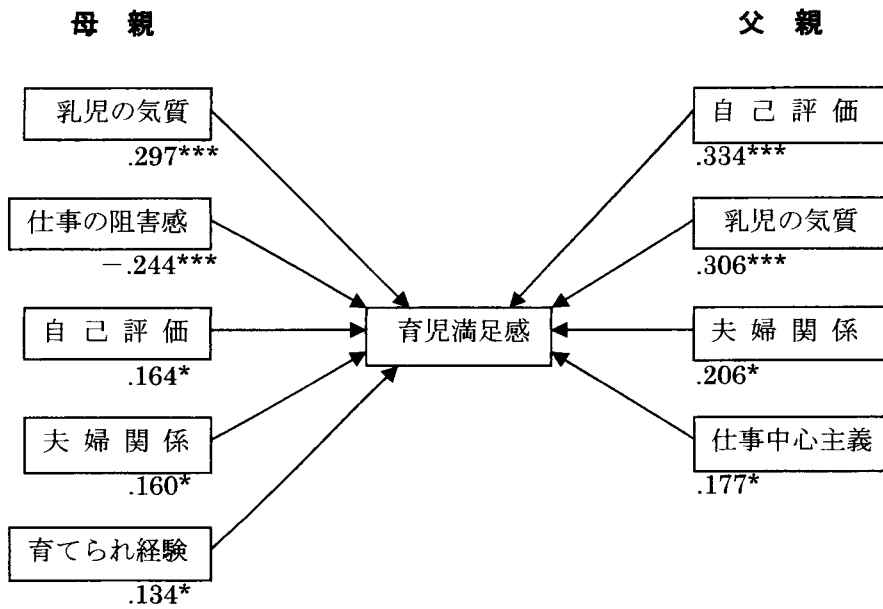


図3-2 母親の育児満足感を基準変数とする重回帰分析（4か月児群）

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

（大藪・前田, 1994;1995 から作図）

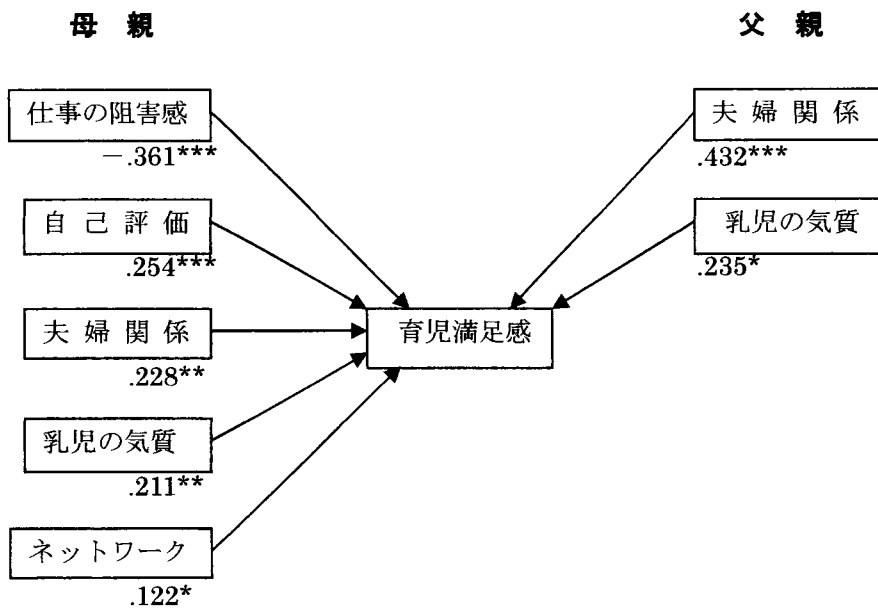


図3-3 母親の育児満足感を基準変数とする重回帰分析（10か月児群）

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

（大藪・前田, 1994;1995 から作図）

次に、妻（図では母親と表記）の育児満足感へ影響する要因を夫（図では父親と表記）はどう評価しているのだろうか。このことについても一言触れておきたい。夫が妻の育児満足感に影響するとみなす要因としては、いずれの月齢期においても「乳児の気質」と「夫婦関係」の良し悪しがあげられている。4 か月児群で、標準偏回帰係数の値が最も高かった妻の「自己評価」（満足感や有能感の高さ）を含めたこれら3 要因は、妻自身、乳児、夫との関係というようにいずれも家庭内の事柄に関するものばかりである。これらの要因は妻のデータでも影響要因として出現しており、夫婦で共通する要因である。しかし夫婦で顕著に異なる要因がみられる。その要因とは、妻の家庭外での「仕事阻害感」であり、夫は妻の「仕事阻害感」が彼女の「育児満足感」に影響することなど考えられないかのようなのである。とりわけ10 か月児群では、妻は「仕事の阻害感」を最も影響力のある要因とみなしているのに対し、夫のほうでは自分との精神的な関係（「夫婦関係」）の良否を一番の要因としている。夫は自分との関係さえ良好であれば、妻は子育てに満足すると考えやすく、家庭外に向かおうとする妻の心の動きに対する気づきに乏しい様子がうかがえよう。

先にも触れたように、従来から乳児をもつ母親は子どもに対する関心が等しく高いと指摘されてきた。しかし、この結果に見られるように、夫の妻に対する他者評価からは不明だが、妻（母親）自身の子どもへの関心を育児満足感に影響する要因として取り出すと、次章以降で触れる乳児の共同注意の変化と呼応するように、母親の子育て意識もまた大きな転換をしていることがわかるのである。生後4 か月から10 か月という半年間に、乳児は共同注意を発達させるだけではない。乳児は移動能力を獲得し、探索活動を活発化させ、人見知りを始めるなど、非常に大きな発達的变化が生じる時期でもある。それゆえ Mahler(1975)はこの時期を「分化期」と命名し、母子一体の共生状態から乳児が孵化する時期に相当すると述べたが、実はそれに対応するかのようには、母親の側でも乳児と一体化した親密な関係性を変化させようとする心の動きが生じている可能性が見出されたのである（大藪・前田, 1994; 1995; 1996）。母子の分化は母と子の両方で同時に生じるのである。

5. 自己・物・他者

母子の対面的交流場面では、感覚的な出会いだけではなく、活発な情動交流も行われている。人と人が出会う場面では、相互の感覚過程は一般に力動的である。個別の感覚様相に共通する通様相的あるいは非様相的特徴が広義の情動過程とも結びついて、知覚主体には特有な感じが引き起こされる（鯨岡,1997; 浜田,1995; 大藪,1992 など）。いわゆる情動的で間主観的な共有現象であり、そこでは身体運動の形態や強さやリズムの共有が生じ、最も原始的なレベルでの相互の体験共有が行われる。母子の間には、持続的な視線の出会いのもとで、コミュニケーション・チャンネルが開かれ、メッセージが交換される。それが生後半年以前の乳児と母親との関わりの中で生じる現象である（Stern, 1985）。

こうした対面的共同注意場面では、乳児と母親との間でこのような体験が幾度となく繰り返されている。すでに指摘したように、乳児が表出する微笑や泣き、あるいは発声といった行動形態に直面したとき、われわれには乳児の情動状態を感じ取るという心的過程が否応なく作動させられる。他方、乳児もまた他者の表情に影響され同型的な行動や回避的な行動を取ることは、新生児期に現れる新生児模倣がその原初的形態として知られ、また新生児期以降は人随伴性や相補性の要因をコントロールする実

験、たとえば静止した顔の実験などで証明されてきたことはすでに紹介済みである。さらに本章では、乳児と母親のような他者との対面的関係、乳児と物との対向的關係、そして自分の身体との関係に見られる特徴に関してもかなり詳しく論じ、それらの違いを指摘した。そこで明らかになったことは、対面的共同注意が優勢な時期に、乳児は自己、物、他者がもつ特徴の違いに気づき始めていることである。これらの3つの成分は、次章以降で取り上げる共同注意関係を構成する基本的要素である。自己、物、他者への気づきは、乳児が共同注意行動を発展させるのに不可欠な条件なのである。

さて対面的共同注意を扱う本章においては、これまで乳児―物、乳児―人間という2項関係を基軸に論じてきた。しかし、こうした2項関係が中心に論じられる生後半年以前の乳児には、乳児―物、乳児―人間という関係、あるいは乳児と母親との間で交換されるメッセージの共有という関係以外に、見落とすことのできない出来事が存在する。これは従来の共同注意研究では論じられなかった側面である。この点について最後に論及しておきたい。

生後半年以前の乳児の姿勢に注目してみよう。周知のように、人間の乳児はあお向けの姿勢でいることが多い。人間以外の霊長類の乳児が、しがみつき、抱かれながら母親との関係を形成する時期に、人間の乳児はあお向けの姿勢をとって母親と交流しようとする。このあお向けの姿勢は、先述したように、乳児の静観的認識に活動の場を準備する。人間の乳児は、あお向けで自由になった手を持ち上げて見るようになる(hand regard)。やがて、両手を一緒に挙げて、胸の前で絡ませ(hand clasping)、その動きを見る様子もよく観察される。図3-4は筆者の長男Yが生後3か月28日のときに見せたhand claspingである。

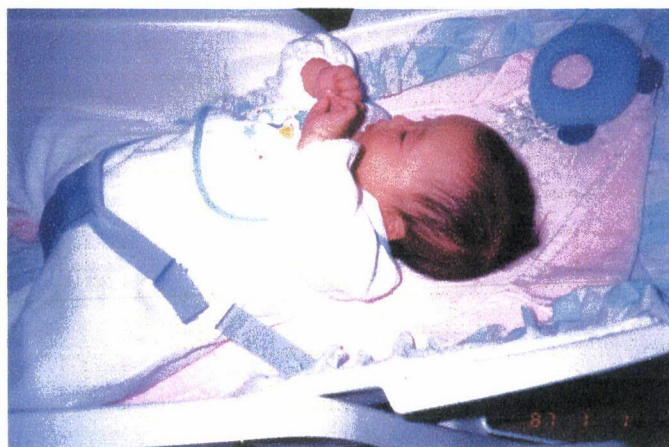


図3-4 ハンド・クラスピング
(生後3か月28日)

人間の乳児に普通にみられるこうした行動は、人間以外の霊長類の乳児には出現しない。竹下(1999)によれば、姿勢反応が同じ段階にある大型類人猿があお向けにされると、彼らには手で同側の足をつかむことしかできない。「生後3、4か月ごろ、両方の手が正面、正中線を左右から『とらえ』つつ結びあうあお向けを獲得し、両手の指先の結びあい、絡みあいを楽しむかのように過ごす」(竹下, 1999)のは、人間の乳児に特有なしぐさである。自分の顔の前の空間に両手を結び、さらにその両手に視線を結びつけていく。こうした「結節点」を顔の前に作り出せるのは、人間の乳児がもつ

特有な能力である。

さらに興味深いのは、この結節点に物を登場させることができるのも人間の乳児だけだということである。姿勢反応が同じ時期にある人間以外の霊長類に物をもたせようとしても、それをもったり、操作したりすることはない。もたされても放してしまう（竹下, 1999）。彼らに物と手と視線の結節点が生じるのは、人間の乳児よりかなり遅れるのである。

人間の乳児と母親との自然なやり取り場面を実際に観察すれば、乳児の顔の前の空間に物が登場する場面は随所に見ることができる。たとえば、母親が自分と乳児とを結ぶチャンネル上に、ガラガラなどの玩具、哺乳瓶やスプーンといった物を運び込んでくる場面はきわめて日常的である。乳児はガラガラといった玩具を受け取ると、把握して口に運ぶだけではない。それを見ようとする。図3-5は、先述したY（生後3か月26日）が母親から差し出されたガラガラに向かって手を伸ばしながら、母親の顔を見ているところである。あお向けの姿勢のYは、対面する母親との間に差し出されたガラガラと同時に母親にも注意を配分させている様子がよくわかる。特に、もっているガラガラを引っ張られたりすれば、引き戻そうとし、引っ張っている人を見上げやすい（竹下, 1999）。また図3-6は、Y（生後4か月6日）が離乳食のスプーンを両手でもち、自分の手の辺りに視線を向けながらスープを飲んでいるところであり、図3-7は同じ場面で視線を母親の顔に向けたところである。この場面でもYの目の



図3-5 ガラガラへの手伸ばし
(生後3か月26日)

前にある空間には、スプーンと自分の両手と視線、そして母親の手と視線が集中した結節点が登場しており、Yはこの結節点とそれを生じさせた母親の顔とを見比べる様子が繰り返し観察されている。

こうした場面はきわめて日常的に生じる場面であろう。それにもかかわらず、いやあまりにも日常的過ぎるがゆえに、これまでの共同注意研究は、こうした関係性、つまり乳児-物という2項関係の背後にある人の存在や、乳児-人間という2項関係に人が運び込む物の存在にほとんど無自覚であったといつてよい。

次に、こうした日常的な生活場面を記述した事例をいくつか紹介し、そこでの経験が次章で紹介する支持的共同注意への橋渡しの役割を果たしていることを論じたい。



図 3-6 スプーンをもつ手を見る
(生後 4 か月 6 日)



図 3-7 スプーンをもちながら母親の顔
を見る (生後 4 か月 6 日)

麻生(1992)が記述する第一子の長男 U 君の観察記録によれば、親は生後 3 か月頃から U 君に対してガラガラやいろいろな動物の縫いぐるみなどをしばしば呈示し始めることがわかる。たとえば、「サルやスヌーピーのぬいぐるみを U に近づけたり遠ざけたりして U の相手をしてやるようになる」、あるいは「ガラガラをつかませてやるのがしだいに増えてくる」(p.142)ように、物を介した U 君とのやり取りが開始されるのである。このような場面は乳児が物に気がつく場面であると同時に、その背後に存在する人間にも気づく最適な場面だと考えられる。それは乳児の視野内に物と人間が同時に存在するということだけではない。こうやって物を動かし乳児の注意を引きつけようとする人は、そうしながら乳児の気持ちを間主観的に感じ取り、乳児の振る舞いに合わせて話しかけ、笑いかけ、うなずいてみせている。すでに記述したように、こうした随伴的で相補的な働きかけは、乳児の注意をその人に引きつけやすい最も有

効な刺激である。乳児には興味を引きつける物と人間が同時に提供され、その両者がいきいきと体験されるのである。こうした場面を繰り返し経験することによって、乳児は人間と共に物が登場することや、人間と物の動きが同期すること、そして人間と一緒に物を共有する体験を飽きることなく積み重ねている。こうした観察を見れば、対面的共同注意において、乳児は物への注意と人への注意を結びつけて経験する場に立たされていることが了解されるだろう。

このような体験を乳児がもちやすい最も日常的な場面が食事場面である。次に、筆者がかつて東京都内のある乳児院で子どもの食事場면을観察した記録の中から、5 か月児 Y と保母の間でみられたエピソードを紹介してみよう。

Y はベビーラックに機嫌よく座り、担当の保母からスプーンで食事を与えられている。保母は「Y ちゃん、はいアーン」と声をかけ、自分の口を大きく開けながらスプーンを Y の顔の正面から差し出す。スプーンが Y の視野に入ると、チラッと見る。あたかも保母のしぐさに引き込まれるかのように、Y は口を開き、含みこんで、グッと嚙下する態勢に入り込んで行く。Y が食事を口に含み、飲み込もうとする際には、保母も一緒に飲み込むしぐさをしてみせる。保母の表情や動作の変化が、乳児の気持ちに通じ込むように見える。気持ちの通い合う通路とでも言えるものが、保母と Y の間にしっかりと開かれる。その通路にスプーンが再び登場し自分の間近に接近すると、Y は自然に口を開き、保母の顔を見つめる。保母は微笑しながら「上手に食べておりこうね」と穏やかな表情と口調で Y に語りかける。

このエピソードもまた、乳児が保母との間で行うきわめて日常的でありふれた食事場面に過ぎない。しかし、乳児の共同注意の発達という観点からこのエピソードを眺めるなら、人間の乳児が経験する特有な現象が生じていることに気がつく。それは乳児と保母が情動を交流しながら注意を向け合う食事場面で、乳児は保母がこぼさないように口に向かって注意深く運び込んだ物（スプーン）にも注意を向けるからである。保母は乳児の様子をうかがい、乳児の動きに沿うように動き、その場を自分と一体化させようとする。そうしながら彼女は、乳児と自分の身体リズムを同調させ、乳児の注意をたくみに自分の注意と交錯させようとするのである。その保母の振る舞いに乳児も一体化するように注意を集中させる。それゆえ、乳児は保母が注意深く自分に差し出すスプーンに注意を向け、再びその注意を保母に向け直すといったやり取りを頻繁に行うことになるのだろう。保母はこのような濃密な交流場面に物を運び込んでいるのである。

こうした 2 者関係を構築し、そこに物を挿入して共有しあうような場面を繰り返し体験するのはおそらく人間だけであろう。確かに乳児がスプーンに向ける視覚的注意は瞬間的である。しかしこの場面で乳児は、ただスプーンという物だけに気づいているのではない。スプーンを口に含んだときに感じる味や舌触り、お椀をかき混ぜるスプーンの動き、そのときに出るスプーンの音、そしてスプーンを操作している保母、こうした情報を複合させるスプーンに乳児は注意を向けていると考えられるからである。乳児はさまざまな感覚や情動を働かせて身体全体で保母ともスプーンとも出会っているとってよいだろう。人間の乳児は、食事場面以外の他者との日常的な交流場面でも、物を組み込んだ共同注意の原初的な経験を積み重ねていることが推測できる。

乳児のコミュニケーションの発達を論じた麻生(1992)は、人との関係の中から対象

物を認識する能力が育つことを重要視するが、先述した U 君の観察場面の中からもう一場面を紹介してみたい。

観察 65 (5・3) U の右横に添い寝している私 (麻生) が、……ガラガラを U の胸の上に呈示し、指でその中央部分を弾き回転させてやる。すると U はそれを見つめて微笑む。私がまた弾き回転させてやると U はまたも微笑む。そしてチラッと私の方を見つめ、すぐにガラガラの方に視線を戻す。以上私はまったく声を出していない。チラッとこちらを見た際、私は呈示しているガラガラを弾いたり振り鳴らしているのが私であることを U が認識しているように感じた。

このエピソードでは、仰向けに寝ている乳児の目の前の空間に、父親である麻生がガラガラを持ち込んでいる。父親は横に寝ているのであるから、その空間は U と父親が対面する線上にあるわけではない。それゆえ厳密に言えば、ガラガラは対面的なラインからずれた場所に持ち込まれている。しかし U は隣の父親にも視線を向けることができている。U がここで見せるガラガラと父親への視線の配分は、いくつかの条件によって支えられているのだろう。第 1 に、仰向けという姿勢が U の動きの自由度を高めている。第 2 に、ガラガラを父親がもっており、ガラガラと父親とはつながっている。第 3 に、U、ガラガラ、父親相互の距離が小さく、この 3 つが強く結びつくような空間が形成されている。第 4 に、U はこうした経験を繰り返しもってきた可能性がある。

こうした場面で 5 か月児の U は、麻生が指摘するように、「図」としての物に注意を注ぎながら、背景で「地」となっている「人」をある程度随意に「図」としても取り出せることができるようになってきている。「おそらくこのような能力の延長上に、モノにかかわる自己の要求やモノにかかわる自己の経験を、他の人にはっきり“明示的な形で”伝えるコミュニケーションが出現するのだろう」(p.198)と麻生は論じているが、こうした「物」と「人」という「図の 2 重化」に伴うメッセージの共有は、他者と一緒に共通の対象物に注意を向け合う共同注意の発達をも支える重要な基盤の一つだと思われる。

最後に、人と物との関わりを自分の体験であるかのように振る舞う 6 か月児の様子を記した久保田(1982)のエピソードを紹介しておきたい。

6 か月 3 週の g 男に半割りのレモンをなめさせたら大変すっぱそうな顔をした。その後 3 分くらいして、1メートル半くらい前にいる人が何気なくそのレモンをなめようと口にあてると、乳児はそれをはらはらした様子で見えていたが、やがて自分もいかにもすっぱそうに顔をしかめ口をすぼめた。その場で 2 回確かめてみたが、そのたびにすっぱそうな顔をした。

このエピソードは興味深い。なぜ g 男は、自分がレモンを見たときではなく、他者がレモンをなめようと口にあてるのを見たときにすっぱそうな顔をしたのだろうか。レモンのすっぱい体験をし、その後にレモンを見てすっぱそうな顔をしたのなら、これは条件づけで説明ができる。しかし、ここでは他者がレモンを口にあてようとした瞬間にすっぱそうな表情をしたのであり、g 男は単にすっぱい体験をさせられたレモンに反応したのではない。その反応は、レモンと他者、つまり物と人との関わりを理

解し、そこで生じるであろう他者の体験に自分の体験を重ね合わせることができたがゆえに出現したと説明するほかはない。乳児は、他者とそうした体験を重ね合わせる場の中にすでに生活しているのである。

従来、2 項的關係として共同注意から除外されてきた対面的場面こそが、人間の共同注意の原点である。それが本研究の主張の一つである。人間の乳児は、相手と自分の間に対象物を登場させる「結節点」をもっており、対面的共同注意行動は、この結節点の拡大という方向に発達するのである。次章で論じる支持的共同注意へ向かうにつれ、乳児は物をますます人間との関係で捉え、人間を自分と同じような体験をする存在として理解し始めていることが明瞭になる。自己一物一人間という場の中で、他者の注意や行動が向かう方向を感知し、それを自分に重ね合わせようとするとき、乳児もまた同じ方向やそこにある対象物を見るという新たな共同注意行動が生じるのであろう。対面的に向かい合う場面で経験した他者との共有体験の積み重ねを基盤にして、乳児は次の段階の共同注意行動に向かうのである。

第3節 支持的共同注意階層

生後 5～6 か月の乳児をもつ母親は、わが子の振る舞いにそれまでとは違った印象を抱きだす。乳児は好んできた母親との対面する状態や関わりを、むしろ避けようとする様子を見せ始めるからである。母親との対面的交流を好み、母親に向かってさかんに微笑し発声していた乳児が、母親の顔よりも周囲に置かれた対象物へと注意を向けることが多くなるのである。

乳児が注意を人間から対象物へと急激に移行させるこうした現象は、古くから多くの研究者に強い印象を与えてきた。Adamson(1996)によれば、Shinn, M. W.は「ある乳児の成長記録」(The biography of a baby, 1900)の中の「対象物に触る時代」という章の冒頭で、生後 5 か月の姪が「精神生活に付属する多くの別の扉を開けて、……4 日の間に突然この時期に突入した」と記録しているという。また Piaget が論じた感覚運動的知能の 2 次的循環反応の時期(生後 5～8 か月)は、こうした対象物への自発的関与の深まりを知能の発達という観点から描き出したものにほかならない。近年では Lamb ら(Lamb, Morrison, & Malkin, 1987)が縦断的研究を行い、乳児と人間との対面場面で見られる積極的な関わりは、生後 3 か月から着実に増加して 5 か月で頂点に達し、その後は減少していくことを報告している。

このように乳児が身の回りにある物に視線を向けることが多くなると、乳児と母親は対面して視線をあわせる領域の外側で対象物を共有することが増えてくる。母親は乳児の視線を追い、乳児の体験世界を共有しようとするからである。また乳児のほうでも、その共有世界での活動を持続させることが可能になるからである。こうして前章で論じた対面的共同注意とは異なるタイプの共同注意が登場する。

本論考では、生後半年以降のほぼ 6 か月の間で典型的にみられるこうしたタイプの共同注意を、「支持的共同注意」(supported joint attention)と命名する。この共同注意は、乳児と同じ対象物を共有しようとする他者の能動的な支えに大きく依存するからである。本章ではこのタイプの共同注意の特徴を検討するが、はじめに前章で取り上げた「対面的共同注意」との違いを整理しておきたい。

1. 対面的共同注意との比較

対面的共同注意で物が共有される場合、対象物は他者が乳児との間で結ぶ視線近くに出現していた。対象物は乳児の交流相手によってその場にもち込まれてきたのである。それに対し支持的共同注意では、共有する対象物が乳児と他者とを結ぶ線から隔たった場所に登場する。それを可能にするのは、人間と対面的に交流する場面で、乳児がその交流チャンネルの外にある物に関心を抱き、強い能動性を帯びた視線をその対象物に向ける能力を獲得したことによる。

前章で述べたように、対面的共同注意場面で、母親は共有しようとする玩具を乳児の顔の前に近づけて見せようとする。あるいは乳児の正面に呈示して、手に握らせようとする。そうした母親の行動に共通することは、玩具を自分と乳児との視線の間に差し出すことである。換言すれば、母親は対象物を自分と乳児とを結ぶ領域の外側から内側へと移動させてくることが多い。母親は乳児の視線を自分と乳児を結ぶ線に向かって「内転」させる方略を採用しようとするのである。この方略は日常の生活場面でも頻繁に生じている。前章で見たように、哺乳瓶を乳児に差し出して授乳したりスプーンで食事を与えたりする場面は、対面的共同注意が日常的に成立する場面である。

こうした共有場面を観察していて興味深いのは、最初に母親がしっかりと乳児のほうを見て声かけをし、乳児との結びつきを確保しようとすることである。それは母親との交流を開始する合図であり、その合図を使って母親は自分の活動空間の中に乳児を組み込もうとする。乳児はその活動空間の中で、自分の行為に随伴的かつ相補的に振る舞う母親に支えられ、母親と向かい合う態勢に入っていく。この安定した状態のもとで乳児の注意は活性化し、母親やその振る舞いに鋭敏に反応する。こうして乳児は、母親にも、母親が持ち込んでくる物にも気づきやすくなるのだろう。とりわけ対面的共同注意場面では、母親の顔は乳児が対象物へ向けた視線のほぼ延長線上にあることが多い。この状況も乳児の注意を対象物と母親の顔の両方に向けやすくしている。人間の乳児には、日常的に生じる食事や遊びの場面という形態を取って、このような対面的共同注意事態がたくましく提供されているのである。

それは頻繁かつ規則的に生じるきわめて日常的な母子交流の場面であるがゆえに重要である。この現象は人間に特有なものであり、人間以外の霊長類ではこうした経験はきわめて乏しい。それは人間の母親に特有な絶妙なタイミングを帯びた間主観的な応答という足場の提供のもとで、はじめて出現する可能性が高い現象だと思われる。Vygotsky 流に言うなら、この共同注意は人間の母子という＜精神間＞で機能する部分が大きい現象と言えるだろう。

やがて、生後半年を過ぎる頃には、乳児は寝返りをし、一人座りを始め、さらにつかまり立ちや伝い歩きを開始させる。お誕生の頃には独り立ちをすることも可能になる。手の操作性も向上し、玩具に自分から手を伸ばしてつかみ、積み木を持ち替えたり、両手の積み木を打ちついたりといった行動が出現してくる。身体の移動や姿勢能力の発達に支えられて、乳児は自分の周囲にある物に注意を配分して接近し、手や口での操作に熱中し始めるのである。

こうした乳児の運動能力の発達に支えられるようにして、支持的共同注意という新たな形態の共同注意が形成される。たとえば、母親は周囲の物へ向かう乳児の視線に含まれる能動性に気づき、乳児の視線の動きを一層活発にモニターする。あるいは乳児が手で操作している対象物に母親もまた注目する。さらに乳児に言葉かけをし、一緒に操作するといった関わり合いの中で「乳児」－「物」－「母親」という共同注意

関係が成立するのである。この頃の乳児と母親との間で形成される視覚的共同注意は、このように乳児の視線を母親がモニターし、乳児と同じ所に焦点を合わせることによって成り立つことが多い(Schaffer, 1984)。

支持的共同注意は、周囲の対象物に向けた母親の視線の動きに気づき、乳児がその方向に視線を向けることによっても出現する。対面的共同注意では、対象物は母親によって乳児との交流チャンネル内に登場させられた。母親がそのチャンネルへ対象物を運び込んできた。しかし支持的共同注意では、母親は交流チャンネルの外にある物を対象にしようとする。それゆえ母親の視線の動きは、対面的共同注意で見られた「内転」とは逆方向になる。母親には視線を自分と乳児を結ぶ線に向かわせる「内転」の方略に加え、外側に向かわせる「外転」の方略を採用することも可能になるのである。

ところで、乳児の共同注意行動が「外転」する方向に向かう時期に、まったく異なる2つの領域でこの動きと対応する現象が生じていることを指摘しておきたい。第1の領域は、乳児の上腕部の運動発達であり、第2の領域は、すでに述べたように母親の生活世界の変化である。

運動発達の方向性の原理の一つに「中心部一周辺部勾配」(proximo-distal gradient)があり、手の運動発達は肩や腕の粗大な運動コントロールから、手首や指先の微細な運動調整へと発達することが知られているが、視線の「内転」から「外転」への方略転換はこの上腕部の運動発達と平行性のある現象なのである。両者には明確な対応関係があり、手で物を把握する能力を獲得しそれが巧緻性を増す時期に、乳児はその手が向かう場所に注意を強く向け出していくのである。

もう一つは前章で見た母親の生活世界の変化である(大藪・前田, 1994)。この研究では同一の母親集団を対象に、子どもが生後4か月の時点と生後10か月の時点で、母親の育児満足感に影響する要因を質問紙で調査した。その結果、母親の養育意識は1年近くの子育ての中で、乳児中心の視点から、その外側の世界に広がりをもせるようになる可能性が示唆されたのである。これらの知見は、乳児が母親に対する注意の焦点化を緩め、外側の世界に向かって心を広げて行く過程が、身体的な発達とも母親が乳児に示す関係性の変化とも連動することを示唆している。

さて、支持的共同注意行動の議論に戻ろう。この行動がもつ最も顕著な特徴は何であろうか。それは、乳児は母親と同一の対象物に視線を向けるけれども、母親と対象物の間で視線を交互に交替させることがほとんどないという点にある。Adamsonら(1999)が指摘するように、この共同注意では乳児が母親に向ける注意の配分は著しく低くなる。支持的共同注意では、相手がいる場所とは別方向にある対象物に乳児の注意が強く束縛されてしまうために、乳児には相手と対象物という2つの焦点に注意を配分することが困難になるのだろう。

2. 実験的場面での共同注意

共同注意研究は他者の顔や目の動き、あるいは指さしを追跡して同じ方向や対象物を見る現象を主たる研究対象にしてきた。本項では、この共同注意現象を実験室で検討した研究結果について、支持的共同注意が優勢な生後半年以降のほぼ6か月間に絞って紹介しておきたい。

最初に、視線を向ける対象物が存在しない場面で行われた実験結果を見ておこう。こうした場面で検討を行った最初の研究者は、すでに紹介した Scaife & Bruner(1975)であった。彼らの研究では、実験者が乳児と対面してしっかり目が合った時点で、左

右のいずれかの方向にある目標物（乳児からは見えない）を見るために、頭と視線を外側に90度回転させたときの乳児の反応が検討されている。共同注意が生じた基準は、左右1回ずつ計2回の試行で1回以上同じ方向を見た場合であった。その結果を見ると、2~4か月児（10名）の成功率が30.0%、5~7か月児（13名）では38.5%、さらに8~10か月児（6名）の場合には66.5%になり、11~14か月児（5名）で100%に達している。しかし近年、同様な場面で乳児の共同注意行動の出現時期を生後6か月から検討したCorkum & Moore(1995)は、自発的な共同注意行動が出現し始めるのは生後12か月からであることを見出している。この2つの研究結果にはかなりの隔りがあることが知られよう。

それでは目標物がある場合にはどうなのだろうか。これもすでに紹介したButterworthら(Butterworth & Cochran, 1980; Butterworth & Jarrett, 1991)は、乳児の視野内にある対象物を見ようとして、母親が視線だけではなく軀幹や頭も一緒に外転させたときの乳児の反応を分析することにより、生後6か月以降になると乳児は母親の視線を追跡することを見出した。しかし、この時期の乳児の共同注意行動には大きな制約が認められる（生態学的メカニズム）。なぜなら、第1に、彼らには母親が見ている正確な方向を検出する能力はない。それゆえ視線を動かした方向に対象物が複数あるときは、最初に見えた物にしか注目できない。第2に、対象物の性質に大きく影響される。たとえば、対象物が動いている場合と静止している場合を比較すると、動いている条件で共同注意の生起確率が大きく向上する。それゆえこの時期の乳児では、他者の視線を追跡して共同注意する能力はいまだ脆弱であり、共同注意関係の成立は乳児が置かれた環境条件に大きく影響されやすいと考えられる。事実、他のいくつかの研究でも、生後12か月までの乳児が自分だけの力で他者の視線を追って共同注意することの困難性が指摘されてきた。

たとえば、実験者が左右2回の試行を行い、2回とも実験者が向いたほうに乳児も視線を向けたときに共同注意が成立したという厳格な基準を設けて検討したLempers(1979)は、生後9か月でも共同注意は困難で、生後12か月で可能になったと報告した。また最近の研究でMorrissette, Ricard, & Gouin-Decarie (1992)も、乳児の反応を実験者の振り向き方向と一致した反応、不一致の反応、無反応という基準で分類して検討したところ、生後12か月までは確実な視覚的共同注意行動はみられなかったと報告している(Corkum & Moore, 1995より引用)。

Corkum & Moore(1995)は、自発的な共同注意能力と、共同注意行動の条件づけ能力を検討した。彼らはヘッドターニングの条件づけパラダイムを用いることにより、1歳未満の乳児が共同注意を自発的に行う時期と、条件づけによる共同注意の行動形成が可能になる時期を明らかにしようとした。弁別刺激は対面する相手の視線の方向であり、強化子として視覚的目標物が使用されている。

この実験は3段階に別れていた。第1段階はベースライン期であり、目標物が動かない状態で実験者の視線の方向が変化する。この段階で実験者が視線を向ける方向に乳児が目を向ければ、その行動は自発的な共同注意行動とみなされた。第2段階は非随伴期と命名され、実験者の視線が目標物に向けられると、その2秒後に乳児の行動とは無関係に目標物が動かされた。この段階では実験者が向いた方向に乳児も視線を向ける行動形成が行われた。第3段階は随伴期と言われ、実験者が向けた視線の方向に一致したヘッドターニングを乳児がしたときにだけ目標物が動かされた。すなわち共同注意行動の強化が行われた。

彼らが得た知見を要約すると、生後 6~7 か月児では目標物が設定されても自発的に共同注意することはなかった。また随伴強化が行われた場合も、共同注意の学習基準に達したのは非常に少数の乳児(5%以下)でしかなかった。生後 8~9 か月児では自発的に共同注意をする者は非常に少数であったが、半数近くの者では随伴強化のもとの共同注意学習が可能になった。さらに 10~11 か月児になると、ほぼ半数の者で自発的な共同注意が可能になり、これらに随伴強化のもとの共同注意学習が可能であった者も含めると 80%以上に達している。

パートナーが顔や目の動きに指さしを加えても、共同注意成績が向上するデータは得られていない(Adamson, 1996; Carpenter et al., 1998 など)。たとえば、Butterworth & Grober(1990)によれば、母親が指さしをしてみせると、6 か月児と 9 か月児は対象物にも指さしをしている母親の手にも同程度に視線を向ける傾向があるという。対象物を正確に見るようになったのは、幾何学的メカニズムの使用が可能になる生後 12 か月であったとされる。

こうした知見を総合すると、共同注意に利用できる相手の行動を目や頭の動きあるいは指さしに限定する実験的場面においては、目標物の有無に関わらず、生後半の乳児では自発的に共同注意状態を成立させるのはきわめて困難であるといえるだろう。こうした場面で共同注意が確実に可能になるためには、少なくとも生後 12 か月頃まで待たねばならないのである。Butterworth が述べるように、この時期の乳児がパートナーの注意の方向に視線を向けることがあったとしても、その行動は生態学的なコンテキストからの影響が優勢で、対象物の運動の有無などによって共同注意行動の出現率は大きく変化するのである。しかし随伴的強化の手続きを使用すれば、生後 9 月頃には相手の視線を追って共同注意する可能性が高くなる。生後 6 か月からの半年の間に、乳児は共同注意形成能力を向上させること、とりわけ生後 9 か月頃になると相手の視線の方向に反応し、それと同一の方向を見ようとする傾向が強まることが推測されよう。

3. 日常生活場面での共同注意

共同注意を他者の顔や目の向きによって誘導される現象として捉えるならば、前節で扱ったような実験を行うことは当然であろう。しかし現実の生活場面を振り返ってみると、顔や目や手が一定の方向を指し示すが、それ以外の振る舞いには何も変化がないというのはいかにも奇妙である。母親が無表情なまま声も出さず、子どもの前で顔を動かして対象物を指示しようとする場面は、日常生活ではいかにも奇異な場面である。母親と子どもが、あるものを一緒に見ようとするときには、豊かな行動表現をとるものが普通である。母親は、子どもに声をかけ、気持ちをつないで、一緒に対象物を見ようとする。子どもが気づかなければ、同じような振る舞いを繰り返し、子どもがそれに気づきやすいように工夫する。その対象物に顔や目を向けたり、指さしをしたりするだけではない。子どもにも注意を配分して語りかけ、子どもの注意を対象物に向けさせるように振る舞うだろう。対象物を手に取って子どもに見せようとし、あるいは子どもを抱きかかえて対象物のほうに顔を向けさせようとするかもしれない。

この時期の子どもの生活場面では、子どもの視線の動きが先行して共同注意が発生する場合のほうが多いこともすでに指摘した(Schaffer, 1984)。つまり子どもが先に視線を向けたり、手で操作し始めたりした対象物に母親が気づき、それを共有しようとする場合が多いのである。母親は子どもが気づいた対象物をコミュニケーションのベ

ースとして活用しながら、子どもとの関係を積極的に結ぼうとするのだろう(Adamson & Bakeman, 1991)。母親はその対象物に気づいてみせるだけではない。子どもの注意に合わせるように対象物に触れ、実際に動かしてみせ、さらに操作の仕方をやってみせる。あるいは、その対象物を話題にして語りかけ、子どものしぐさを模倣してみせる。こうした母親の支持的なやり取りに子どもは巻き込まれ、その対象物に対する興味を持続させ、さらに一層関心を高めていくのである。ここにも、これまで触れてきた母子の情動共有関係や、母親による随伴的で相補的な振る舞い、そして例示行動があることを忘れないでおきたい。

こうした自然な日常的交流の中で、乳児がみせる対象物への強いまなざしに促され、母親は対象物を乳児と一緒に見るという共同注意場面を格段に増加させることは間違いない。いったい子どもはそうした日常生活場面で共同注意行動をどのように展開させているのだろうか。母親から自分の能力に相応しい足場(scaffolding)を提供される関係の中で、子どもはいかに共同注意行動を発達させるのだろうか。日常的な場面での乳児と母親との関係性の中にこそ、乳児が獲得する新たな行動の芽生えが潜んでいる。乳児の共同注意もまたそうした行動の一つであろう。

本節では、乳児と大人による家庭での日常的な生活場面での観察を試みた研究を取り上げ、そこで観察される共同注意場面の特徴を考察してみたい。

1) Bakeman & Adamson(1984)の観察研究

Bakeman & Adamson(1984)は一組の玩具を用いた母子の遊びの場を家庭でビデオに記録し、その「共同注意的関わり」(joint attentional engagement)を分析している。彼らは母親に子どもが普段行っている行動を観察したいことを伝え、6 か月から18 か月まで3 か月おきに約10 分間の母子交流の場を縦断的に追跡した。この研究では、子どもの行動の分類に、一定時間安定した行動特徴を表す時期を示す「ステート」(state)の概念(大藪他, 1981; 1982; 1985; 大藪, 1992; Wolff, 1987 など)が応用されている。人間や対象物への注意の配分が一定時間(3 秒間)以上持続した場合に、以下の6 種類の行動カテゴリーのどれかに分類されている。(a)「無関与(unengaged)」—特定の人、物、あるいは活動に関与していない。何かを探すような様子をみせるときはある。(b)「傍観(onlooking)」—他者の活動を見ているが、その活動に対して役割を取っていない。(c)「人への関わり(person engagement)」—他者に対して注意を配分し関わりをもつ。顔を見つめ合って行う遊びが代表的である。(d)「物への関わり(object engagement)」—物に対してだけ注意を配分して操作する。(e)「支持されたジョイント的関わり(supported joint engagement)」—子どもと他者が同じ対象物に能動的に関わる。しかし子どもは他者の関わりや他者の存在にさえ気がついていないように振る舞う。(f)「協応したジョイント的関わり(coordinated joint engagement)」—子どもは他者と他者が関与している対象物の両方に能動的に関与し注意を配分させる。

彼らの結果を見ると、最も出現時間が多いステートは「物に対する関わり」であり、生後6 か月の時点で子どもは「物に対する関わり」の時間を「人への関わり」より3 倍以上も長く費やしている。その後の1 年間、「物への関わり」の出現率は高いまま持続するが(30%後半から40%前半)、「人との関わり」は生後6 か月(11.7%)から次第に減少し、18 か月の時点では4.6%にまで低下する。つまり、子どもの関心は母親側に向かうのではなく、母親から外側に向かっていくのである。それゆえ母子の交流場面では共同注意的關係が増加する。

このような子どもと母親の間で生じる共同注意的関わりの出現率は、生後 6 か月と 9 か月時点でもともに約 20%である。この時期は圧倒的に「支持されたジョイント的関わり」が多く、「協応したジョイント的関わり」の 7~8 倍程度の出現率を示している。

「協応したジョイント的関わり」が 10 分あたりに出現するのは平均で 15 秒に満たない。生後 12 か月以降になると「協応したジョイント的関わり」の出現率は顕著に増加する。

このように共同注意的関わりという行動基準で見れば、生後 6 か月から 9 か月の時期においても、日常生活場面にある子どもは母親との間で共同注意行動にかなりな時間を費やしていることが理解できる。10 分間の観察時間の実にほぼ 2 分間が共同注意的関わりに当てられているのである。ただし、この時期に生じる子どもの共同注意行動は「支持的ジョイント」が多く、子どもには母親とりわけその顔に視線を向けて注意を能動的に配分することが困難で、母親や母親の関与に対する気づきに乏しいという特徴をもっている。この共同注意は、母親の向ける視線と同じ方向を見て、母親が注意を向けている対象物に能動的に関わることはできるが、母親の動きや働きかけには相対的に無関心な状態を表している。こうした限界のある共同注意行動ではあるが、実験室場面では出現が難しかった共同注意行動は、日常の母親との遊びの場面では生後 6 か月以降「支持的ジョイント」という「関わり状態」として出現すると言ってよいだろう。

このように「共同注意的関わり」という分類でみると、生後 6 か月から 9 か月の乳児は母親との間で「支持的共同注意」に相当する関係を維持することが理解された。しかも出現時間が非常に少ないとはいえ、「協応したジョイント的関わり」という物と人間の両者に注意を配分させたより高度な共同注意行動が出現したことも明記されるべきであろう。

それでは、こうした子どもの共同注意行動は、具体的にはどのようなコンテキストでどのような形態を取って出現するのだろうか。この特徴を知ることは、支持的共同注意の実体を把握するうえでも、次章で論じられる「意図共有的共同注意」へと引き継がれる共同注意行動の発達を検討する上でも重要な示唆を提供する可能性がある。そこで自らの生活場面において、わが子との交流を繊細な目で観察したやまだ (1987) と麻生 (1992) の観察記述を検討しておきたい。

2) やまだ ようこ (1987) の観察記述研究

やまだ (1987) は長男「ゆう」を対象に家庭で日誌記録を行った。部分的には VTR、8 ミリ撮影、テープレコーダによって記録を補足している。この彼女の観察でも生後 5~6 か月頃から乳児の関心は人間より物に向かうという。さらに、物に向かう行動は人間とは無関係に生じやすい。それはたとえば、「人が声をかけると人の方を見てほほえみ、おもちゃのことは忘れてしまうか、人には無関心でひたすらおもちゃをつかもうとするかのどちらかである。まるで人と物とでは交渉のチャンネルがちがっていて、どちらか一方しか対処できないかのようなのである」(p.126)といった記述や、「まわりの人の意図的な訓練や励ましや承認 (社会的強化) なしでも、乳児はまわりの事物に自律的な興味や関心 (内発的動機づけ) をもち、自ら学んでいこうとする力を持っているのである」(p.127)のような記述となって表現されている。

生後 7 か月になっても、母親の膝の上で机の上の物と遊んでいるところをビデオに撮ってみると、子どもが母親のほうを振り返って見ることはほとんどなかったようで

ある。ガラガラなどを振って見せたりしても、何もしないときよりははるかに強い関心を示すが、それでもガラガラだけを注視し、ガラガラとそれをもっている人の両方に注意を配分させることはないとも述べている。こうした観察をもとに彼女は、「生後6-7か月頃の乳児は物を操作しているときは物のみに注意を向け、人間を相手にしているときは人間にのみ注意を向けている」(p.127-128)と記述している。こうしたやまだの記述にみられる乳児の行動から、Bakeman & Adamson(1984)のカテゴリーに当てはめるなら、「物への関わり」や「人への関わり」が主であり、そこに少数の「支持されたジョイント的関わり」があるということになるだろう。乳児は物との関わりをもつ際、他者の関わりや他者の存在にすら気づいていないような素振りをみせているのである。このことはBakeman & Adamson(1984)のコーディング・データと基本的に一致する。

しかし一方で彼女は、「もちろん母親がいなければ不安になって、おもちゃであそぶどころではなくなるから、母親の存在は必要なのだが、あそびそのものは母親と無関係であった」(p.128)とも記述している。この記述から、子どもの遊びが母親から影響を受けていないように見え、玩具だけに視線や注意を向けているように見える場合ですら、子どもにはその場にいる母親の存在への気づきが皆無ではないことがわかるだろう。子どもは、すぐ近くにおいて自分や自分がしていることを見守り、語りかけ、あるいは玩具の操作を援助してくれる母親と決して無関係に遊んでいるわけではない。やまだの記述は、玩具とだけ関わりをもつように見えながら、もう一方でそうした母親の支持的関わりに気づき、それを全身で感じ取っている子どもの存在を浮き彫りにしていると捉えなおすことができるのである。

このように支持的共同注意場面で、子どもは対象物との孤立した関係に閉じこもるのではなく、相手の振る舞いから微妙な影響を受けていることが推測される。確かにこの時期は、母親と一緒に対象物を扱っている場面で、子どもは母親の顔に視線を向けることはほとんどない。しかし、子どもの心は母親の心とつながるチャンネルを確保し続けるように思われる。それは次の麻生の観察研究によく表れている。

3) 麻生 武 (1992) の観察記述研究

麻生 (1992) もまた自らの観察経験から、生後6か月頃の乳児には「物への関心」と「人への関心」を統合するような振る舞いは少ないという。この統合が弱ければ、乳児が他者に注目し、その視線の動きを追って、能動的に物を他者と共同注意することは困難になることは容易に想像されよう。しかし、こうした人間と物を統合する行動の相対的な弱さを認めつつ、人間の乳児には生後6か月頃以降になると「人との関係の中で対象(モノ)を認識する能力」(p.191)が萌芽的にみられると麻生は述べている。麻生の観察記述の特徴は、こうした主張の裏づけになるようなエピソードを捉える視点に立っていることである。そうした視点に立って初めて見えてくる乳児と人間との関係性がある。この時期の乳児は一体どのようなスタンスを取って、人間との関係の中で物を認識しているのだろうか。彼の非常に鋭敏なまなざしによって描き出されたそうした状況を伝える多くのエピソードの中から、その一部を以下に紹介してみたい。

麻生の観察記録も彼の長男Uを家庭で観察したものである。ここでは麻生によって「トゥイーティごっこ」と名づけられた遊びのエピソードを最初に取り上げたい。この遊びは、ディズニーの漫画映画のキャラクターであるヒヨコのトゥイーティが描かれたバスタオルを用いる遊びである。Uの母親は、彼が生後4か月を過ぎた頃、彼が

寝かされている部屋の整理ダンスの一番上の引き出しにこのバスタオルを垂らして遊び始めている。母親がトゥイーティ・タオルの横に立ち、タオルの裏側に手を入れて絵を揺らしながら甲高い作り声で、「こんにちは、ぼくトゥイーティ、U君、ぼくとお友だちになろうよ」などと語りかけたのが最初である。このときUには、トゥイーティの絵を見ながらキーキー声でトゥイーティに話しかける様子がみられたという。次の観察記録はそれからほぼ1か月が経過したときのものである。

観察 73 (5・5)

Uは蒲団の上に寝かされている。トゥイーティのバスタオルがUの右側1.5メートル程にある押入れの扉に初めて吊るされる。M(母)がUの斜め左方向1メートル程の所に立ちトゥイーティ声で話しかけ始めると、UはMをじっと見つめ微笑み、そして右側のトゥイーティの方向をチラッと見て少し声を出して笑い、すぐまた左のMの方を見つめる。UはMがトゥイーティ声を出している間はMを見つめており、少し間があくとトゥイーティの方を見るというパターンで反応する。この様子を見て、Mは「Uは私(M)がトゥイーティの声を出しているのがわかっているね」と語る。しばらくして、次にMは(バスタオルの)トゥイーティの横に立ちタオルを揺らしつつ作り声で話しかける。今度はUはトゥイーティの方をじっと見つめる。そして声を出している横のMに視線を転じ、目が合うや「キャハ」と声を出して喜び、上にあげた両足をドスンと降ろす。

この生後5か月5日の観察73では、母親の話しかけの合間にトゥイーティを見て、話しかけが始まると母親のほうを見る様子がうかがわれる。トゥイーティと母親は寝ているUを挟んでその両側に位置しており、Uがトゥイーティと母親とを見くらべることによって両者に注意を配分する様子は明瞭である。Bakeman & Adamson(1984)の行動カテゴリーでは「協応したジョイント的関わり」に該当する共同注意行動と言えるだろう。彼らのデータでは生後6か月の時点での「協応したジョイント的関わり」の出現率は2.3%であり、この麻生によって記述されたUの記録は最も早期の協応した共同注意行動の一つと考えられる。ただし、ここで考慮する必要があるのは、第1にUは母親の言葉かけのときに母親のほうを見ていること、第2はUが仰向けに寝ていること、第3はUが母親とトゥイーティを使って繰り返し遊んでおり、この場面が慣れ親しんだフォーマットを形成していたことである。

第1の点は自発的に母親の顔を見たのではなく、母親の言葉かけなどの働きかけに誘発されてその顔を見た可能性が捨てきれない。また第2の点は乳児にとって仰向けに寝ている姿勢が身体を自由に動かしやすい姿勢であり、左側のトゥイーティと右側の母親とを見る上で好都合な姿勢であったことを見落とすべきではない。第3の点も協応した共同注意行動を促すには重要なポイントであろう。慣れ親しんだ対象物を一定の手順で扱うフォーマットに乳児が置かれた場合には、注意をそれ以外の対象にまで配分させる余裕が生まれると推測できるからである。事実、前章でも対象物とその対象物を差し出す相手の両者に乳児が視線を動かす場面を紹介したが、その場面は食事場面のように日常繰り返し体験する慣れ親しんだ場面だったり、子どもと父親がおお向けに寝ていた場面であったことが思い出されよう。

それから2か月あまりが経過すると、Uには座位の姿勢で父親(麻生)と父親が操作しているコーヒーマイルとの間で自発的に視線を移し変える様子が顕著に出現して

いる。

観察 85 (7・20)

U は揺り籠の中で座位の姿勢でいる。その正面1メートルほどのところに立っている私が食卓の上の手回しのコーヒーミルを挽き始める。U は以前からこれを見物するのが好きである。U はすぐ音のするコーヒーミルに注目し始め、そして、視線を上げてチラッと私の方を見る。私は微笑みかけるが、U はそれに応えずすぐコーヒーミルのほうに視線を戻しそれをじっと見つめる。しばらくして、再び私の方を見つめ、すぐまたコーヒーミルに視線を戻す。そしてコーヒーミルを見つめたまま微笑み、次に顔を上げ私と目を合わせる。そして、コーヒーミルの方に視線を戻しじっと見つめ、間を置きまたもコーヒーミルを見つめたまま微笑み、そして顔を上げ私の方を見る。U は私がコーヒーミルを挽いているのを認識しているように感じられる。

この観察記録から読み取れるように、U は父親の行動に引き寄せられて自分の視線を父親の顔とコーヒーミルとの間で行き来させているのではない。父親の顔に対しても、コーヒーミルに対しても、自ら能動的に注意を配分させているのである。U は繰り返し体験し慣れ親しんだ場面において、父親が関わりをもつ対象物、父親が行っている行動、さらにそこで生じている出来事を、父親が中心となって生じる相互に関連する事象として捉えはじめたように振る舞っている。そこには他者を意図をもった行為の主体として意識化し始めた兆しが感知されるのである。こうした麻生の記述を見ると、生後半年から数か月間の時期にある子どもでも、対象物とその対象物を扱う人との関係に明確に気づき、その人と対象物を意図的に共有するような振る舞いをみせることが生活場面ではすでに現れていることが示唆される。Bakeman & Adamson(1984)が見出した出現率2%前後の「協応したジョイント的関わり」にはこうした状況が含まれてくるのであろう。

生後半年から数か月間の共同注意は、対象物に注意が向かいやすく人間との関係が希薄になりやすい。それゆえ、支持的共同注意と定義される振る舞いが主流であることは間違いないだろう。しかし Bakeman & Adamson の観察データや、麻生が自分の家庭で行った観察記録を見ると、この時期の子どもですら慣れ親しんだフォーマットに置かれれば、対象物と人間との間で視線を交替させることが可能だということがわかる。子どもは物に関わりながら、自分や対象物に関わりをもとうとする他者を繊細に感知している可能性があるように推測される。

4. 支持的共同注意の意義

乳児は生後6か月頃から日常生活場面で周囲の対象物に注意を向け、他者と共有する態勢をみせはじめた。しかし多くの場合、乳児は対象物にだけ視線を向けやすく、母親と対象物の両者に視線を配分させることは少ない。生後6か月からの約半年間は、この支持的共同注意の出現が他の時期に比べて優勢になる。しかしすでに見たように、この半年の間にも対象物と他者に対して視線を明確に配分するエピソードは出現している。次章で詳述される意図共有的共同注意の特徴を備える共同注意形態である。乳児と他者の振る舞いがうまく同期するようなとき、また他者の振る舞いが乳児の注意を支えるようなとき、発達の最近接領域にある意図共有的共同注意形態が現象として

出現するのだろう。

本項では、これまでの議論を踏まえ、前章で見た対面的共同注意や次節で取り上げる意図共有的共同注意とこの支持的共同注意との関連性を考察してみたい。

共同注意の研究者には、対面的共同注意は言うに及ばず支持的共同注意をも共同注意と呼ぶべきではないと主張する者がいる。たとえば、Tomasello(1995)は「同時的注視」(simultaneous looking)もしくは「特定の場所に対する同時的視覚定位」(simultaneous orient to a location)と呼び、Baldwin(1995)は「同時的関与」(simultaneous engagement)と命名して共同注意とは明確に区別する。その理由は、支持的共同注意の状態にある子どもは相手に視線を向けることがまれであること。それゆえ、自分と相手と同じ対象物に注意を向けているという理解を子どもがしているかどうか不明だからである。彼らにとって共同注意が成立するのは、子どもがコミュニケーションの相手に明確な注意を払い、その相手の振る舞いに含まれる意図を読みながら対象物を共有するときである。確かにそうした共有行動は、支持的共同注意とは非常に性質が異なっている。しかし前章や本章で繰り返し触れたように、人間の乳児とその母親が構築する共同注意関係は、明確に意図を共有する共同注意以外でも相互に影響を及ぼしあいながら進行する特徴をもっている。それは動物が他者の頭の向きや視線の方向を手がかりにして、自分が振り向く方向を本能的に決定する(Baron-Cohen, 1995)ような場合であり、それは共同注意とは似て非なるものである。動物同士の場合は相手の動作を単に行動始発の手がかりとして利用するのであり、同一の対象物に注意を向ける相手の振る舞いに対しては、エサなどを争奪しあうときや外敵に襲われる危険があるとき以外には基本的に無関心である。動物の共同注意形態がこのようなものである限り、人間の子どもと母親が対象物をめぐって成立させる共同注意のように発達することは難しい。次に麻生(1992)の観察記録から、絵本読み場面でのエピソードを紹介してみよう。

観察 77 (6・5)

私が(麻生)が膝の上にUを座らせ「おいしいよ」を読んでやる。Uはおとなしく絵を見つめ、もう私の方を振り返ったりはしない。Uは……兎の絵をひっかけ手でつかもうとするような素振りを見せる。……蛙の絵に対しては、身体を乗り出し、もっとはっきり両手を蛙の絵にあててつかもうとする。

生後6か月5日のUは父親の膝の上に向こう向きに座り、父親に読んでもらっている絵本を見ている。これは典型的な支持的共同注意の場面である。Uは父親を振り返って見ることはない。絵本に熱中しており、父親に注意を配分している様子は無いように見える。しかしUは背後の父親もまた自分が見ている絵本に注目し、その絵本を父親が読んでいることを全く感じ取っていないのだろうか。そうではないであろう。Uは父親の読み聞かせの声にくるまれて一緒に絵本を見ているのである。膝の上に置かれたUは背後の父親を肌でも感じ取っている。Uは自分の身体の動きに同期しながら読み聞かせる父親を全身で感じ取れるがゆえに、絵本に熱中でき父親を振り返る必要を感じないのだと思われる。支持的共同注意の場面でさえ、Uは背後にいる父親を感じ取っている。

ところでこの時期のUには、人間が手で物をつかんでいるときには物だけを見つめて手を伸ばすが、同じ距離にある物でも人間がもっていないときには手を伸ばさない

ことが観察されている（麻生, 1992）。この観察は、一見すると物だけに注目しているUが実は同時に人間を認識していることの証拠だとみなせよう。「Uは一見モノにばかり注意を向けているようなときであっても、Uはその『背景（地）』に退いている黒衣としての大人たちの存在をどこか脳裏の片隅で認識しているのではないか」(p.193)と論じる麻生に筆者は同意したい。

もう一度Uの絵本読みのシーンに戻ろう。絵本に熱中しているUは、父親が突然本読みを止めれば、それに気づいて身体を揺すり、声を出し、父親を振り返って見るだろう。それは第2節で紹介した Rochat et al.(1999)の実験で、生後4か月以降の乳児は、相手の動作の組み立てがスムーズに進行しなくなった場合には、そこで生じている出来事を確認するかのように、相手の顔を凝視した結果から見ても妥当な推測である。そうであるなら、Uが絵本に集中し父親と一緒に見続けていられるのは、父親がUの絵本に対する関心や情動を間主観的に感じ取り、Uの動きにペースを合わせた支えを提供しているためであり(Adamson & Russell, 1999)、Uもまた父親のそうした関わりを全身で感じ取っているからである。父親の膝の上で絵本を見ているUと父親との関係は、Uと他者が壁を隔てた窓から絵本を見ている関係、つまり Tomasello(1995)の言う「同時的注視」(simultaneous looking)もしくは「特定の場所に対する同時的視覚定位」(simultaneous orient to a location)や、Baldwin(1995)の言う「同時的関与」(simultaneous engagement)とはまったく異質である。

目をこの時期の乳児のパートナーに転じてみよう。すると、乳児と母親とのやり取り場面で、母親は乳児との間で対象物を巧みに操作し、乳児との共同注意を維持する振る舞いを行っていることに気づくであろう。たとえば乳児がある対象物を凝視するとき、母親は彼の視線や表情の変化に気づき、自らもその対象物に視線を向けて共有しようとする。さらに母親は、乳児が示す関心に気づき、そこに乳児の意図が反映されているかのように解釈しようとする(Adamson, Bakeman, Smith, & Walters, 1987)。母親は乳児に現れつつある萌芽的意図を間主観的に感じ取り、その感じに促されるように一定の行動を行う可能性が高くなるのである。乳児がある玩具を見つめるのに気づいた母親は、「そう、それが欲しいの」とか「わあ、あれ面白そうね」と、あたかも乳児の気持ちを映し出すかのように反応するだろう。鏡映化(mirroring)の現象である(鯨岡, 1999; Newson, 1978)。そこには、乳児との情動的つながりを活用して注意をさらに喚起しながら、乳児とその対象物との関わりを活性化しようとする母親が存在する。乳児をその対象物に近づけようとしたり、対象物を取り上げて動かしながら見せたり、手にもたせようとするかもしれない。また、その対象物を見せながら名前を言って聞かせるような場合もあるだろう。ここには、対象物を介在させながら、対面的共同注意で論じられた随伴性と相補性が明確に出現している。

こうした母親の行動は、対象物をいきいきと目立たせ、その対象物との関わりを持続させるだけではない。それは母親自身やコミュニケーション・チャンネルを図として浮かび上がらせ、それらを乳児に気づかせやすくする働きを有しているからである(Adamson, 1996)。母親は、乳児との間で対象物を介在させながら、自分との関係を継続させる足場(scaffolds)を巧妙に提供している。母親が提供する足場に支えられて、乳児は母親との間で対象物を持続的に焦点化できるのである。

こうした支持的共同注意の場面で、乳児は自分の注意が引きつけられた対象物と、相手の視線や身ぶり、そして発声、さらにそこに組み込まれる情動とを重ね合わせる体験をしていることが推測される。換言すれば、乳児は一緒に対象物を見ようとする

相手の間主観的な関わりのもとで、その対象物を共有するコミュニケーション場面に巧妙にそして否応なく参画させられている。文化的に洗練された振る舞いをするパートナーは、対象物を共有する場面に乳児を直面させるのである。こうした支持的共同注意場面には、相手も同じものを見ているという気づきを生じさせる萌芽が含まれている。乳児はこうした体験を積み重ね、予測可能な多くのフォーマットを築き、注意を調整し配分させる柔軟なスキルを獲得するにつれて、物に視覚的な注意を向けると同時に、その対象物に関わっている人間に対しても能動的で持続的な視覚的注意を向ける時期を迎えるのである。

実験室場面で乳児が相手の視線の動きを追跡して確実に共同注意するまでには、こうした注意配分能力を乳児が<個体内>のものとして獲得することが必要になるのだろう。相手の視線の方向を正確に判断し、その視線が向かう対象物をしっかり見つめることが可能になるための前提条件は、大人の顔や目をしっかり見つめて、そこに表現される情報を乳児がしっかり受け止めることができるようになることである。そうした能力は次の段階である意図共有的共同注意の登場と密接なつながりを有することが推測されよう。

支持的共同注意は、対面的共同注意と意図共有的共同注意との合間に登場するいわば移行的な状態である。この時期には乳児の人との関わりが対面的ジョイントの状態よりも見かけ上弱くなる。しかし支持的共同注意の基底には、人との関わりを支える交流層が存在している。支持的共同注意は、乳児の注意が物に向けられる度合いが高いがゆえに、そこで展開される乳児と母親との交流は漠とした曖昧さを生じ、そこで生じている関わりがもつ意味や特徴の把握が難しい状態であることは間違いない。しかし、今まで論じてきたように、この状態には重要な意義が潜んでいる。子どもと母親とがたくましくして展開させる支持的共同注意は、次節で見る意図共有的共同注意を生み出す芽を育む肥沃な土壌としての働きを有しているからである。

第4節 意図共有的共同注意階層

支持的共同注意で対象物と他者とを重ね合わせる体験をした乳児は、対象物を他者と能動的に共有しようとする振る舞いをみせ始める。乳児は自らの行動に意図を反映させ、他者の意図を感知しながら対象物を共有しようとする。

意図(intention)の語源はラテン語の *intendere* であり、その語義は“aiming at”すなわち「狙いを定める」ということである。それゆえ意図的な存在とは、目標をもち、その目標を追求するさまざまな行動手段を能動的に選択する主体である。換言すれば、注意を向ける対象を積極的に選択し、行動を自発的にコントロールしながら適切な手段を選び取っていく存在である。乳児が他者の注意や行動を能動的に共有したり、それらを追跡したり、さらに他者の注意や行動を方向づけようとしたりするような行動の背後には、他者を意図的な存在として理解する能力があると考えられている(Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998; Tomasello, 1995; Tomasello & Call, 1997; Tomasello, 1999)。

意図性の理解という主観的な経験を客観的に測定することは難しい。自分の経験を報告できない乳児の場合はなおさら困難である。乳児の行動に意図が存在するかどうかは、観察者が解釈する以外に方途がない。しかも人間は、理由の定かではない行動

にも意図を感知しやすい。乳児の行動に意図性を汲み取ろうとする研究には、研究者による恣意的な推論が入り込みやすいのである(Adamson, 1996)。それは意図性の検出という困難にいつそう拍車をかけることになる。乳児の行動の意図性を反映する操作的基準が要請されたゆえんである。

Bates, Camaioni, & Volterra(1975)は、乳児の振る舞いに意図性を主張するには、以下の3つの行動基準に合致することが必要だと主張した。第1に、乳児が対象物と他者との間で視線を交替させること。第2に、乳児の身振りは単なる道具的行動ではなく儀式化されたものであること。第3に、他者への意図伝達の試みが失敗したら、身振りを繰り返したり、付け足したり、さらに別のものに替えたりして所期の目標を追求しようとする。こうした行動基準には、他者に視線を向け明確に注意を配分し、他者の行動を予測しながら自らの行動を一定の方向にコントロールするという条件が示されており、乳児の意図的行動を規定した基準として高く評価されてきた。

本章では、他者に視線を向け他者の注意や行動に自らの注意を能動的に配分しながら、他者と対象物を共有しようとする乳児の行動を「意図共有的共同注意」として取り上げる。それゆえ意図性を有するとみなす行動の範囲はBatesらの定義より広い。相手の意図への気づきを萌芽的ともなう共同注意形態を検討するため、ここではAdamson(1999など)やTomasello(1995など)などを踏襲し、他者と対象物へ向ける乳児の視線の動きを基準にした定義を採用することにしたのである。

1. 意図共有的共同注意の出現

生後8か月を過ぎると、乳児が目的と手段を区別した道具的行為を用いて意図的に振る舞い始めることを指摘したのはPiaget(1948)であった。彼は自分の3人の子どもを観察し、自らの行動を調節しながら目的を実現しようとする乳児の活動を描き出してみせた。最初の誕生日を迎える頃までに、乳児はコンテクストを理解し、目的を見通し、その目的を達成するための手段を明確に選び出す。乳児には適切な行動方略の選択が可能になるのである。

こうしたPiagetの記述に符合するように、生後9か月頃より他者の意図性の理解を示す多彩な行動が出現し始めることが知られてきた。乳児は大人の顔や目をしっかり見つめて注意の向かう方向を見定め、彼らと同じ対象物を共有しようとし始める。またその対象物に対する行動を模倣するようになる。あるいは自分が注意を向けている対象物に他者の注意を向けさせようとする。こうした乳児の行動の背後には、他者が特定の対象物に意図的に注意を向けることができること、さらに自分と同じ対象物に他者もまた意図的に注意を配分できることへの理解がある。Tomasello & Call(1997)によれば、乳児が他者の意図性を理解できるようになるのは、自らの意図性や自分と他者との同一性に対する気づきに由来する。自分の行動の意図性の理解を基盤にして、同じ仲間である他者の行動にも意図の存在を感知するのである。

ところで、乳児が自己と他者とを同一視する時期に関しては議論がある。たとえばMeltzoff & Gopnik(1993)は、新生児模倣の存在を根拠に、他者との同一視が誕生直後から存在すると主張する。他方、Barresi & Moore(1996)は同一視の生得性を否定し、他者との対面的共同注意という最早期の対人交流場面にその起源を求めている。しかし、どちらの立場に立つにせよ、乳児は他者と体験を共有する過程で自分の経験と他者の経験の類似性への気づきを深めていく。前章で論じたように、乳児と他者が同一の対象物を一緒に経験し、それに同じような仕方でも反応する共同注意場面は、自他の

類似性に気づく最も重要な交流場面である。たとえば他者がある対象物を乳児に手渡す場面で、お互いがそれに興味を示し喜びを表現しあうとき、乳児と他者は同じ対象物を共有しながら類似した情動を経験しあうことになる。こうした対人的交流場面で他者と共鳴するかのように場を共有しあう体験は、乳児に自分の体験と他者の体験との類似性に気づかせる効果をもつと考えられる。物との間では決して経験できない自他の即融的に溶け込むような体験の繰り返しによって、乳児は他者との同一視を次第に強めていく。そして自らの道具的行為がもつ目的と手段に気づき、自分の振る舞いに意図性を感知するとき、乳児には他者を意図的な主体として明瞭に理解する契機が訪れると考えられる。自分の意図的活動の理解を深め、そして他者を「自分みたいだ」(like me) と感じるができること、乳児は他者の活動に自分と同じような意図性があることに気づくのである(Tomasello & Call, 1997; Tomasello, 1999)。

Gergely ら(1995)は、特定の場所を目標にして障害物を迂回しながらスクリーン上で動く動点を利用して、子どもが物体の運動をどのように理解するか検討した。この研究では、生後9か月になると、障害物を取り除いた場面（つまり迂回する必要がない状況）で障害物があるときと同じように迂回する軌跡を動点がたどれば、注視時間に脱ハビチュエーションが生じるが、障害物があるときはどんな軌跡をたどっても目的地が同じであれば脱ハビチュエーションしないことが見出されている。この脱ハビチュエーション現象は6か月児にはみられなかった。それゆえ9か月児には、物体の動きを目標物へ向かう意図的な運動とみなす能力が出現する可能性が推測された。また Rochat, Morgan, & Carpenter(1997)も、あるボールがもう1つのボールを目標とするように追いかける場面を用いて、9か月児では物体の意図的な動きを理解するが、6か月児では理解できないことを見出している。この2つの研究は、物の動きを対象にしたものであり、他者の意図性の理解を直接取り上げたものではない。しかし、このように物の運動にさえ意図性を感受する能力があるとするなら、9か月児が自分と同じように振る舞う他者から意図性を検出することは決して不思議ではないだろう。

人間の意図性の理解を映像で示したものに小杉(1999)の実験がある。高井(2000)によると、小杉は子どもにビデオ映像を見せ、他者からの影響で人間が動く場合に想定される因果関係の理解能力を検討した。この小杉の研究で使用された場面は、壁の右端に壁で後ろ半分が隠された人間が右側を向いて立っており、そこへ左側から別の人間が壁に向かって入ると、右端に見えていた人間が歩き出すというものであった。この場面を繰り返し提示して見せると、次第に子どもの注視時間は短くなる（ハビチュエーション条件）。その後、壁を除いた場面に変更して、ある子どもたちには右の人に左の人が接触して動き出す映像（接触条件群）が、また別の子どもたちには左の人が右の人の手前で静止したにもかかわらず右の人が動き出す映像（非接触条件群）が見せられた。

私たち大人はこの映像を見せられると、接触条件の映像はハビチュエーション条件と同じで、ただ壁がなかっただけだと判断するだろう。そして非接触条件の映像を見ると、それまで見ていたハビチュエーション条件とは違うと判断して、接触条件の映像より長く注視するはずである。生後4か月児と8か月児のデータを見ると、4か月児では接触条件群と非接触条件群で注視時間に差がなかったが、8か月児では非接触条件群で注視時間が大きく回復したのである。それゆえ8か月児は大人と同様に非接触条件の新奇性を検出し、注視時間を長くさせたと推測できる。すなわち8か月児は左側から動いてきた人がもう一人の人を動かすのは、物理的接触が生じたのが原因で

あると理解したことを示している。また 8 か月児が同様な理解を示すことは車を使った映像でも証明されている (小杉, 1999)。

しかし興味深いのはこれからである。今度は壁の右にいる人を左側に向かって立たせるようにしてみせるのである。この場面で壁の左側から別の人が壁に向かって入るようにすると、10 か月児では接触条件と非接触条件で注視時間の回復に違いがみられなくなった。つまり 10 か月児は、左から歩いてきた人が右側の人を動かすのは物理的接触があったときだけに限らないこと、顔と顔が向かいあった状況では物理的な接触がなくても人が他者を動かすことがあると判断した可能性がある。こうした小杉の知見を総合すると、高井(2000)も指摘するように、10 か月児には対面的な場面では視線が人を動かすことや、視線によってコミュニケーションをする主体の意図性の理解が可能になることが示唆されるのである。

ところで、意図共有的共同注意には、自己理解にも変化を生じさせるモメントが含まれている。対象物に向ける他者の注意に意図性を検出した子どもが、他者の注意をモニターし、その注意が向かう対象に自らもまた注意を向けるとき、子どもは他者が焦点にする対象が自分自身であることに明確に気づかざるを得ない場面に遭遇する。他者の注意を子どもがモニターして行くとき、そのモニターの先が自分自身である場合が起こるからである(Rochat, 1995)。こうして子どもは他者の視線の先にある自分に出会うことになるのである。子どもは自分を他者の視点に置き、そこから自分を見るかのような体験を味わい始めると言ってもよいだろう。

この時から、子どもと他者との対面的相互作用は劇的に変化する。子どもは自分を見る他者や、以前には気づくことがなかった自分を感じながら、他者とのやり取りを開始させる。他者が自分を見ていることに対する子どもの気づきは、恥ずかしさ、自己意識、自己評価の感覚を発達させる契機である。こうした自己覚知の芽生えは、最初の誕生日から数か月の間に、子どもが他者や鏡の前で恥じらいやはにかみを示し始めることによって証明される(Tomasello & Call, 1997)。9 か月児革命(the Nine-Month Revolution)という言葉によって示されるように(Tomasello, 1999; Rochat, 2001)、生後 9 か月は子どもの社会的理解に大きな変動が生じる時期である。この時期を境に、子どもは他者ばかりか自分をも外側から眺める立脚点を得て、相互の意図を共有しあう共同注意活動に従事するようになる。最初の誕生日を迎える頃には、子どもは自他の意図性を理解し、生活世界を見る他者の視点の存在に気づき始めるのだろう。

次節から子どもの意図性の理解を反映する 4 種類の行動を記述する。「協応したジョイント的関わり状態」「追跡的共同注意行動」「誘導的共同注意行動」「模倣行動」の順に取り上げてみたい。それらはおおよそこの順序で出現するからである。

2. 協応したジョイント的関わり状態

意図共有的共同注意の中で最も容易なものは、対象物と一緒に関わりながら相手の様子を窺うように見上げる行動である。しかし、そこには相手と対象物の両者に注意を配分しながら、それらを協応させようとする乳児の心の動きが生じている。このタイプの共同注意が「協応したジョイント的関わり状態」(Adamson, et al., 1999 など)である。

この関わり状態にある乳児が相手を意図的な主体として理解することを示す有力な証拠は、相手と対象物との間で生じる組織だった視線の反復的交替である。こうした場面で乳児が見せる他者への注視行動は、他者とのアイコンタクトや他者の微笑を見

ることが子どもの報酬になるためではない。もしも報酬のせいであるなら、相手へ視線を向ける行動は条件づけ学習によって説明できよう。しかし子どもが示す注視行動を分析すると、ランダムに相手のほうを見ることも、個別的な随伴性のもとで他者や対象物に注意を向ける様子もみられない。むしろ、何かに驚いたり、喜んだり、恐がったりするような社会的に意味のある場面で、相手と対象物を交互に見比べることが多いのである(Adamson & Bakeman, 1985)。

さらにこの視線交替で重要なのは、対象物に相手と一緒に関わりながら、相手の顔を見てその様子を確認することにあるのではない。むしろ対象物との関わりにもう一度戻る点にある。自分がしている活動に相手も関心をもって見ていることを確認し、再びその活動に戻っていくという行動の流れは、子どもが単に対象物から相手へと注意を切り替えただけでなく、自分と対象物との関わりの文脈に相手の存在を組み込んでいることを示している。その行動には他者や対象物に能動的に関与すると同時に、活動主体としての他者に対する気づきが反映されているのである。

事実こうした視線交替には、乳児の行動を意図的なものと母親に確信させる力が存在する。10か月の自分の子どもとの遊びの場면을撮影したビデオを母親に見せ、子どもが意図的にコミュニケーションしようとしていると思ったらボタンを押すように求めた Yoder & Munson(1995)は、乳児が対象物と母親の間で視線を交替させる頻度が多いと、母親が乳児の行動に意図性を帰属させることが多いこと。また、乳児が人や対象物に注意を協応させながら行なった行為に対し、母親はコミュニケーションの意図を最も見出しやすいという知見を得ている。

しかしながら、視線の反復的交替が協応したジョイント的関わり状態の唯一の指標であるわけでも、それがあれば協応したジョイント的関わり状態だと無条件に言えるわけでもない。なぜなら、協応したジョイント的関わり状態は必ずしも視覚的情報だけに基づくものではないからである。第3節第4項で見た事例のように、乳児は視線を対象物に向けながら、相手の発言に耳をそばだてしっかり注意を配分しているかもしれない。共同注意研究ではこうした協応的状态を問題にすることはほとんどないが、これもまた乳児が対象物と相手に注意を配分している状態に違いない。また視線が相手に向けられても、それはその相手が出す声や音、さらに動きに誘発された反応として生じる場合があるだろう。それゆえ、乳児が対象物と相手との間で見せる視線の反復的交替の存在が、協応的なジョイント状態の絶対的基準であるわけではない。しかし、こうした限界があるにもかかわらず、乳児がみせるこのような視線の反復的交替は、注意の協応を示す他の行動指標より妥当で明確であり、他者の意図を組み込んだ共同注意状態を測定する操作的指標としては現在のところ最も優れたものである(Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998)。

Trevarthen & Hubley(1978)は、乳児が協応的に共同注意する様子を詳細に記述した。彼らは Tracy と名づけられた乳児の母子相互交流を生後1年間にわたって研究室で観察した。32回に及ぶ観察で、椅子に座らされた Tracy が母親と一緒に遊ぶ場面や、母親が話しかける場面が撮影されている。この記述的研究によれば、最初の6か月の間 Tracy は物と母親の両方に関心を示したが、それらを協応させる証拠は全く観察されなかった。6か月から8か月になると、物を使った遊びの合間に、ときおり母親の目を瞬間的に見つめた。また、物に対する自分の動きに合わせて母親を動かそうとするゲームでは、母親を注意深く見つめることがあった。8か月から9か月のときには、ブロックで遊びながら母親と微笑を交し始め、10か月になると物を受け取るときや物

に何か面白いことがされたときに、母親の顔を見はじめるようになっていく。このように Trevarthen & Hubley の研究は、生後 8 から 9 か月の乳児が相手と対象物に対して注意の配分を能動的に行っている可能性を示唆した。同時期に行われた Sugarman(1978)の研究でも、子どもが母親と対象物を絡めたやり取りをするようになるのは生後 10 か月頃であることが報告されている。

自宅での遊び場면을対象にして共同注意を検討した研究としては、Adamson と Bakeman(Bakeman & Adamson, 1984; Adamson & Bakeman, 1985)のものがよく知られている(第 3 節も参照)。この研究では、月齢 6 か月から 18 か月の母子の遊び場面でみられる共同注意状態を分類し、その発達が 3 か月間隔で縦断的に観察されている。母子の遊びの場面には決まった一組の玩具が用意され、母親に普段どおりに遊ぶように指示をして 10 分間の遊びをビデオに録画した。協応的共同注意は、玩具と母親のどちらに対しても視覚的注意を能動的に向けている状態と定義されている。10 分間の観察の間に 3 秒間以上持続する協応的ジョイントが少なくとも 1 回は出現したのは、6 か月児と 9 か月児では約 3 分の 1、12 か月児で 68%、15 か月児が 89%、18 か月児では全員であったことが見出されている。また協応的ジョイントの出現率は月齢にともなって著しい増加を見せ、特に 12 か月(3.6%)から 15 か月(11.2%)の間では 3 倍に増加し、15 か月から 18 か月(26.6%)の間ではさらに 2 倍以上増加している。協応的ジョイントの 1 エピソードあたりの持続時間も月齢にともなって増え、18 か月児の平均持続時間は 12 か月児より 3 倍長くなっている。

Carpenter ら(1998)は 24 名の子どもを対象に意図共有的共同注意行動を誘発させる 9 種類の場面を設け、生後 9 か月から 15 か月まで 1 か月間隔で縦断的に追跡して社会認知的行動の発達を詳細に検討した。共同注意場面としては、ジョイント的関わり、視線の追跡、指さしの追跡、道具的行為(例:蝶番を開く)の模倣、人為的行為(パネルに額を当てて点灯させる)の模倣、妨害行為(例:与えた玩具に子どもが関わろうとすると実験者が手で隠す)への反応、命令的身振りの使用、叙述的身振りの使用(2種類:提示的(show)身振りと指示的(point)身振り)が設定された。

こうした場面で、ほとんどの子どもが、他者と対象物に視線を向けて注意を配分させる共同注意行動を生後 9 か月から 12 か月の間に出現させることが見出されている。また出現時期の幅を見ると、この 4 か月の間に 19 名(約 80%)の子どもがこれらの行動をすべて出現させており、ほぼ全員(23 名)が 6 か月間のうちにマスターしていた。つまり、他者の顔を見てその視線の方向を確認しながら、対象物を共有しようとする行動が生後 9 か月からの数か月間に生じたのである。この時期に、子どもの心は他者と一緒に対象物を見る行動を生み出し始めるようである。こうした行動の背後には他者の意図性に対する急速な理解があると推測される(Carpenter et al., 1998)。意図共有的共同注意が発現し、充実していく時期だと言ってよいだろう。

また、これらの行動の出現順序には、24 名中 20 名に共通した順序が見出されている。最初に出現したのは、近くにある対象物に対する大人の注意を共有したりチェックしたりする行動(例:ジョイント的関わりの中に大人のほうを見る)であり、次が遠くにある対象物に向けられた大人の注意を追跡する行動(例:視線の追跡)、最後が対象物に大人の注意を誘導する行動(例:遠くの物に指さしをして見せようとする)であった。この出現順序には一定の法則性が存在する。Tomasello(1999)も指摘するように、最初の共有/チェック課題は最も容易な課題である。なぜならこの課題では、子どもは大人の顔を見ればよいのであり、それは大人が注意しているという「こと」

(that)を理解しさえすれば可能になるからである。しかし、大人の注意を追跡したり、誘導したりする課題ではそうはいかない。この課題をクリアするためには、子どもは大人が注意を向けている「物」(what)にしっかり照準を合わせることが必要になるからである。そしてこの課題にも難易があり、大人の注意や行動を追跡するという「理解」のほうが容易であり、大人の注意や行動を誘導するという「実行」に先んじて生じるのである。それゆえ、意図共有的共同注意と命名される共同注意にもいくつかのレベルが想定されよう。Tomasello (1999)によれば、約 80%の子どもが出来るようになる時期は、大人の注意のチェックが生後 9~12 か月、注意の追跡が 11~14 か月、注意の誘導は 13~15 か月とされる。

こうした 3 つの研究結果や前章までの議論から、生後 9 か月から 12 か月頃までの間に、乳児はパートナーと対象物に能動的に視線を配分し、注意を協応させるような行動を行い始めると言えるだろう。しかし、この時期にみせるパートナーと対象物との間での視線交替は萌芽的なスキルにとどまっており、このスキルの発達は生後 12 か月以降にまで継続されていく。子どもが表現する意図共有的な共同注意行動は、乳児の個体能力だけではなく、相手もつ乳児に関わるスキルやモチベーションあるいは相互交流場が乳児に要請するコンテキスト要因によって強く影響されるのである。

次節からは、こうしたコンテキストを取り上げ、意図共有的共同注意スキルの発達を検討してみたい。具体的には、子どもが他者と共同注意状況を構築しようとする 2 つの行動、すなわち「追跡的共同注意行動」と「誘導的共同注意行動」、さらに相手の意図理解を踏まえた行動の典型的なものとして「抗アフォーダンス模倣行動」を検討しておきたい。

3. 追跡的共同注意行動

前項で記述したように、他者の視線や顔の向き、あるいは指さしに気づき、その指し示す方向に子どもが確実に視線を向けるようになるのは生後 12 か月頃であった。この頃から、子どもには他者の顔の向きなどを追跡し、対象物を共有する追跡的共同注意が明確に出現するようになるのである。その理由は、子どもが他者の意図を感知し、それを共有しながら注意を追跡する能力を獲得したためである。それゆえ、こうした意図共有的な追跡的共同注意には、他者の意図を確認するために顔をチェックする行動の出現が予想される。

1) 他者の顔のチェック

追跡的共同注意行動場面でのチェック行動は、上述した Carpenter ら(1998)の研究で検討されている。彼らの研究では次のような視線追跡課題が使用された。乳児は向かいあって座った実験者から、あまり興味を引きそうもない玩具を渡された。乳児がその玩具を見たときに、実験者はその子の名前を呼んだ。そして目が合うと、顔に興奮した表情を浮かべ、興奮した声を出して、対象物に顔を数秒間向けて見つめた。さらに実験者は興奮した様子を維持させながら、乳児と玩具の間で視線を何回か行き来させている。こうした場面で、対象物に確実に視線を向けた乳児が最初に現れたのは生後 10 か月であり、平均月齢は 13 か月であった。また対象物と実験者の顔を見比べるようにチェックし始めたのも生後 13 か月以降であることが見出されている。

さらに Carpenter ら(1998)は、上記の手続きに指さし行動を付加した場面でも、追跡的共同注意行動を検討している。乳児と向かいあった実験者が乳児と視線を合わせた後で、対象物に指さしをしながら乳児と対象物とを何回も見比べるように視線を動

かしたのである。この場面で、乳児が指さしを追跡し、両側の対象物のどちらにも視線を向けることができるようになったのは平均 11.7 か月であり、顔と目の向きだけを変化させた場合と比べると約 1 か月早く出現している。しかし、対象物と実験者の顔を見比べるチェックングの出現は、顔と目の向きだけを変化させた場合と同様に生後 13 か月以降であった。

このように他者の視線や顔の向き、あるいは指さしを利用して追跡的共同注意をする際、子どもがその相手を再び振り返って見るようになる時期は、最初の誕生日を迎える頃になるものと思われる。Butterworth & Cochran(1980)も、相手の顔のチェックングをとともう追跡的共同注意行動は生後 12.5 か月までには生じやすくなると述べており、Carpenter らのデータとほぼ一致している。

乳児はこうしたチェックング行動によって、実験者が対象物に顔を向けた目的を理解しようとしていると解釈することができる。相手の視線の動きを追い、対象物を確認し、やがて自発的にその相手の顔を振り返るとき、乳児は自分が見ている対象物を相手も見ているかどうかを確認しようとするのだろう。それは対象物を見ようとする意図を相手の目に確認しようとする行動であり、自分と相手と同じ目標物を共有し、同じ体験を生きていることをチェックする行動だと言ってよいだろう。

ところで、この Carpenter らの研究にみられるように、母親や実験者の顔や目の向きを手がかりにした追跡的共同注意研究の多くは、顔や目を同時に同じ方向に向けさせたときの子どもの行動を検討したものである。従ってこうした研究からは、頭と目のどちらが子どもの視線の向きを決定するのに強い影響力をもつのかはわからない。頭と目の動きが逆方向になる場合や、頭だけを動かして目は動かさない場合、逆に目だけを動かして頭は動かさない場合に、われわれ大人は目の動きのほうに着目しやすい。果たして子どもの場合はどうなのだろうか。頭と目が揃って同じ方向に向いた場合と、目だけに変化が生じた場合で共同注意行動に違いが生じるのだろうか。顔と目のどちらが子どもの追跡的共同注意行動の出現に有効なのだろうか。

Lempers(1979)は実験者の顔と目の向きの効果をみるため、9、12、14 か月児を対象に検討している。この研究では、子どもから約 1.5m離れた実験者が子どもと視線を合わせた後に、実験者と子どもの間に置かれた 3 種類の玩具のどれかに頭と目を一緒に向けた場合と、目だけを向けた場合が比較されている。9 か月児の結果を見ると、彼らにはどちらの場合も追跡的共同注意行動が困難であった。12 か月児と 14 か月児では、頭と目の両方を向けた場合には、共同注意の出現率は 80%以上に達するが、手がかりが目だけの場合には約 50%にまで低下したことが報告されている。

Corkum & Moore(1995)もまた生後 6 か月から 19 か月児を対象に、目標物を設置しない条件でこの問題を検討している。彼らが使った顔と視線の動きの種類は、①視線を乳児に向けたまま顔の向きを変える、②顔は乳児のほうに向けたまま視線の方向を変える、③顔と視線の向きを同一方向に変える、④顔と視線の向きを逆方向に変える、という 4 種類であった。彼らの研究結果を見ると、6 か月から 10 か月までの乳児では、どんな手がかりが提供されても追跡的共同注意行動は確実には生じない。12~13 か月児の場合には、共同注意が確実に生じるが、それは顔の向きに関する情報を主として利用している。顔の向きと目の向きが一致する場合もしない場合も、乳児は相手の顔が向く方向を追跡するのである。15~16 か月児では、目の向きに対する気づきが認められるものの、顔の向きの情報が依然として追跡的共同注意行動の出現に強い影響力をもっている。18~19 か月児になると、子どもが追跡的共同注意を正確にするために

は、顔と目が同じ方向を向いていることが必要であり、顔と目の方向の一致が決定的な手がかりとなっていた。視線の向きだけでは確実に行うことができなかったのである。

このように顔と目の動きをコントロールした研究の結果を見ると、少なくとも生後18～19か月までの子どもの場合、視覚的共同注意行動を最も有効に引き出しやすいのは、相手の顔と目が同じ方向に動く場合である。とりわけ顔の向きの影響力が強いようである。それゆえ顔の向きと目の向きが矛盾するような条件を設定すると、目の向きだけの情報を選択して共同注意行動に利用するのは難しくなる。ただし、18～19か月児に共同注意を出現させるためには、顔と目の向きの一致が必要になっており、この時期までには目の向きの検出がかなり正確になっている可能性が高いだろう。今後さらに研究が必要であるが、子どもの追跡的共同注意行動は相手の顔の向きを主として利用する時期を経て、1歳6か月頃には目の向きの情報が利用され出す可能性があるだろう。

本節の冒頭に記したように、子どもが追跡的共同注意を行いながら相手の顔をチェックする時期は生後13か月であった。このチェック開始の時期から目の向きの情報を確実に利用し始めるまでの間には、少なくとも半年のずれを想定しておく必要がある。この半年の間に、意図共有的共同注意行動には大きな発達的变化があることが推測されよう。こうした変化の様相は、次節の誘導的共同注意行動でみることができるが、その前に他者の指さし行動の理解について触れておきたい。

2) 他者の指さしの理解

指さし行動には、子どもの追跡的共同注意行動の精度を高める働きがあることが知られている。すでに前節で見たように、Carpenter et al. (1998)の結果では、顔と視線の方向の変化だけの場合と比較して、それに指さし加わった場合には約1か月早く出現する。つまり生後12か月頃である。

Desrochers, Morissette, & Ricard(1995)は生後6か月から24か月までの縦断的研究を行い、指さしの理解と出現を検討している。この研究知見から指さしの理解について見ておきたい。実験場面では、乳児と母親が対面して座り、その中央に横一列に4本のペグが並べられた。乳児と母親の距離は1.5m。ペグは乳児と母親を結ぶ線を対称にして、左右に2本ずつ置かれている。ペグの先には小さな同じトラックの玩具が取り付けられた。乳児や母親から左右の両端にあるペグまでの距離は約2m、視角は70度である。母親は乳児と視線を合わせると、その後4台のトラックのいずれかに腕を伸ばして指さしをしながら5秒間見つめた。そして再び乳児と視線を合わせ、順次別のトラックに同様なやり方で指さした。指さされたトラックを乳児が1秒以上見たとき、指さしを理解したと評価されている。この結果によれば、母親が両端にあるトラックを指さしたとき、乳児がどちらのトラックも見ようになるのは生後12か月からで、その出現率は27%であった。6か月児と9か月児にはできなかった。累積出現率を見ると、15か月児では64%、18か月児では86%に達している。

こうしたDesrochersやCarpenterらの研究から、子どもが相手の指さしを利用して同じ方向を向くようになるのは生後12か月頃である可能性が強いが、他の多くの研究でもほぼ同様の結果が得られている。たとえばButterworth & Grover(1988, 1990)によれば、6か月児と9か月児は、母親が指さしをすると、母親の手自身と指さしが示している対象物とをほぼ同じ頻度で見ると、母親の手ではなく、対象物をしっかり見

つめるようになるのは 12 か月からである。さらに Butterworth(1991)はこの生後 12 か月児を対象に、頭と目だけを使って対象物を指示した場合と、それに指さしを付け加えた場合を比較した。この研究では、指さしが付け加わったほうが対象物を正確に探し当てることが見出されている。特に子どもと対象物との距離が遠くなればなるほど、指さしによる対象指示機能の有効性が向上する。また、2 つの同じ対象物のどちらかを選ばせようとする際にも、指さしは共同注意の精度を高くする。

伸展した腕をともなう指さしには、共同注意場面で指示される対象物を明確にする機能が存在する。この機能が発揮され出すのは生後 12 か月頃からであり、これは前項で見たように、対象物を子どもに示そうとする人の顔をチェックする直前である。他者からの情報を利用して対象探索する際に、顔の向きだけではなく、腕の動きにも注意を配分する行動は、子どもが対象物から再び他者の顔に向け直すように注意を配分する行動と類似した特徴を備えているためであろう。両者ともコンテクストがもつ 2 つの情報源に対して注意を配分することが必要とされるのである。

4. 誘導的共同注意行動

誘導的共同注意行動とは、子どもが対象物へ他者の注意を方向づけようとする行動である。この誘導的共同注意は 2 種類のタイプに分類できる。第一は、子どもには他者の注意を自分が見ている対象物に向けようとする意図はないが、他者が子どもの行動に誘導されて同一の対象物に注意を向ける場合である。第二は、子どもには他者の注意を操作しようという明確な意図があり、他者の注意を自分と同じ対象物に向けさせようとする場合である。

前者の場合は、乳児の行動を意味づけする母親によって行われやすい。母親は乳児の行動を一定の目標をもつかのように対応しやすいからである。たとえば、乳児が対象物に視線を向ければ、母親もそれに視線を向け、その対象物を話題にしやすい。手を伸ばすしぐさをすれば、その対象物を乳児の手に握らせようとする可能性が高い。こうした母子の交流場面では、母親と乳児の交互のやり取りがスムーズなため、あたかも子どもが母親に自分の意図を伝えているように感じられる場合が多い。しかし母親の行動は、むしろ子どもの行動に対する自動的な反応のように生じており、共有しようとする意図を子どもが母親に能動的に伝えているかどうかは不明である。

一方、後者の場合、子どもには他者の注意を操作しようとする意図が明確に存在する。本項では、この誘導的な意図共有的共同注意行動を取り上げる。今後、誘導的共同注意行動という場合には、誘導しようという意図が明確な場合を指すことにする。子どもの誘導的行動が意図共有的であるためには、子どもは自分の行動に他者への影響力があることを認識していなければならない。このことが可能になるためには、子どもは自分が発する信号を、達成しようとする目的ではなく、信号を受け取る他者に向けていることが必要である(Bates, Benigni, Bretherton, & Volterra(1979)。他者への指向性を保証する有力な証拠は、子どもが目標と他者との間で視線を切り替え、他者をチェックし注意を配分しながら、その人に向かって信号を出すということである。この視線の切り替えは、子どもが他者を単に物理的に操作できる対象物としてではなく、自分が出す信号を知覚し、それに応答することが可能なコミュニケーションの相手として理解していることを示している(Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998)。

この誘導的共同注意行動の典型が指さし行動である。そこで最初に、指さし行動の発達過程について簡潔に記述しておきたい。その後、誘導的共同注意行動の 2 つのタ

イブ、すなわち「命令的身振り」(imperative gestures)と「叙述的身振り」(declarative gestures)を取り上げる。前者は子どもが手に入れたい物やして欲しいことがあるとき、その目標を得る手段として利用するために、大人の行動を一定の方向に向かわせようとする身振りであり、後者は他者の注意をある対象物に引きつけること自体が目標となるような身振りである(Bates et al., 1975)。

1) 指さし行動

腕を伸ばしながら指さしをして空間内の対象物を指示する能力は、人や類人猿のようなホミノイド(hominoid)で進化した人さし指と親指の機能的適応の反映である。しかし、指さしを対象物の指示や要求を表現するコミュニケーション機能として発達させたのは人間だけであった(松沢, 2000; 竹下, 1999)。

Fogel & Hannan(1985)によれば、生後2か月の乳児は他者との対面場面で人さし指の伸展行動をみせるという。もちろんその行動は特定の対象物に向かうものでも、乳児の視線と関連するものでもない。また腕の伸展がともなうこともない。しかしこの指の運動の前後には、発声や口の動きが確実に生じるとされる。さらに生後6か月までに、社会的な場面で対象物が乳児の注意を引きつけると、腕は伸ばされなくても手は指さしの形態を取ることが指摘されている。こうした事実から、Fogel & Hannanは共同注意場面で人さし指がみせる特殊な運動の起源は、生得的なものである可能性を指摘している。

指さし行動の起源を乳児が物をつかもうとする運動に求めてきた研究者は多い(Preyer, 1896; Vygotsky, 1962など)。しかし乳児は、最初から目標物の距離に応じて指さしと把握行動とを使いわけること、また指さしの出現には必ずしも他者からの随伴的強化を必要としないことが知られてきた。指さしは社会的パートナーが存在する場面で自然に出現するものであり、他者から教えられたり、物をつかもうとしたりする行動に由来するものではない。指さしは人間のノンヴァーバルなコミュニケーションの基盤であり、人間という種に特有な参照形態である可能性が有力視されている(Butterworth, 1995)。

把握できる距離より遠くにある対象物に対して腕や指を伸展させる行動は、生後9か月頃より出現する。しかし、この頃の指さしは、その多くが人さし指以外の親指や中指も軽く伸ばして出すいわゆる「手さし」である(田中, 1982)。また、この指さし行動は対象物に対して他者とは無関係に出現しやすい(Werner & Kaplan, 1963)。Lempert & Kinsbourne(1985)は、この指さしを子どもが興味を引きつけられた対象物によって解発された定位行動だとしている。母親はこうした指さし行動に誘導されるように、子どもが指し示す対象物に気づき話題にすることが増えてくる。母親に抱かれて一体となっているときに興味のある物を見つけて、気持ちとともに誘い出されるように指さしをする様子も観察される(田中, 1982)。やがて他者に対するコミュニケーション行動として、腕も人さし指もしっかり伸びた形態を取るようになり、対象物だけではなく相手にも注意を払い、一緒にその対象物を共有しようとする意図を明確に示す指さしが出現し始める。こうして意図共有的共同注意行動としての機能をもつ、つまり他者の注意を能動的に対象物に引きつけようとする指さし行動が登場するのである。

2) 命令的身振り

子どもは自分の欲しいものがあると、早くからそれに手を伸ばして発声し自ら接近しようとする。それでも獲得できなければ、ぐずり声を出し、やがて泣き叫ぶ。こうした様子を見れば、母親には子どもが何を欲しているのか容易に理解できる場合が多い。母親には間主観的に乳児の意図の察知ができるからである。その結果、母親には一定の行動、この場合はその対象物を子どもに手渡そうとする行動が否応なしに動機づけられることになる。それゆえ、このような子どもの行動は、母親との関係の中では対象物の獲得を要請する行動に他ならない。しかし、この行動だけでは、子どもがこの獲得要請行動を他者に対して意図的に用いたかどうか確認できない。それを確認するためには、子どもが相手に援助を期待することを示す証拠が必要になる。そのためには少なくとも、子どもの関心は対象物だけではなく、援助を提供する相手にも向けられていることを示さなければならない。子どもが援助を提供する人にまったく無関心であるようなら、自分の手伸ばし行動や泣き声と、その結果生じる出来事とを結びつけているだけかもしれない。他者との交流場面では、自分の行動とその後に生じる相手の行動との結びつきを理解するだけで、子どものこうした非意図的行動は要請行動と等価な働きを獲得するのである。

相手の顔や目を見ることは、人間という存在が相手の行動に気づく心もち、その認知に基づいて適切な行動を選択できるということの理解を示す最も有力な証拠である。子どもが相手の顔を見ずに、欲しいものを運んでくる手だけを見ようとするなら、相手を単なる運搬機のように見ている可能性がある。自閉症児には相手の手だけを見て、その手をつかみ、自分が欲しいものを取らせようとする「クレーン現象」があるが、この行動は相手を機械のようにみなした行動である。自閉症児のように相手を運搬機のような機械だとみなせば、相手の顔や目を見る必要はなくなる。物を運んでくるのは手であって、顔や目が運んで来ることは決してないからである。それでは普通の子どもはなぜ相手の顔を見る必要があるのだろうか。それは、相手の顔や目に、手を動かして物を渡してくれる主体を見ようとするからである(Carpenter et al., 1998)。命令的身振りを他者の顔を見て注意を配分しながら行うとき、そこには相手とその対象物を意図的に共有しようとする共同注意関係が成立している可能性が高い。

Bates は子どもの意図的なコミュニケーション行動を早くから研究し始めた研究者の一人である。たとえば、彼女らはある生後 9 か月の子どもが、母親が手で抱えていた箱を取ろうとしたときに、母親の顔を一度も見ないで手を引っ張ったり、身体を床に押し倒そうとしたりするのを観察している。しかし 11 か月頃には、自分の欲しいものを要求するときに、大人の顔と対象物との間で視線を行き来させるようになり、13 か月頃になると大人の顔を見ながら要請の指さしを使い始めている。もう一名の子どもの場合には、12 か月になっても最初の要請場面では大人の顔を必ずしも見るわけではなかった。しかし相手が要求に応じようとしないと、その人の顔を見て要求的な命令を繰り返すことが観察されている(Bates et al., 1975)。

Carpenter ら(1998)によれば、Sugarman(1984)は 7 名の乳児の要請行動を縦断的に追跡し、他者に対する意図的な要請を含む「協応した人-物定位行動」(coordinated person - object orientation)と、そうした要請が含まれない「物定位行動」(object-oriented acts)を観察している。この研究によれば、生後 8~10 か月より協応した人-物定位行動を用いて大人の注意を誘導しようとする乳児が出現するが、意図的に大人の注意を誘導する行動の出現が安定するのは生後 13~14 か月であったと報告されて

いる。その他の研究を見ても、ほぼ同じような結果が得られている。たとえば Bruner(1977)はある子どもを観察し、要請の指さしが出現したのは生後 13 か月であること、また要請場面で出現する視線の切り替えは生後 10 か月～15 か月の間に登場することを報告している。

3) 叙述的身振り

子どもは物を差し出して見せ、指をさして教える。こうした叙述的動作を行って、相手の注意をそれに引きつけようとする。その動作の基盤には、相手の注意の状態が向かう方向を自分の動作によって変えられるのだという理解が存在する。また叙述的動作には、対象物を手に入れようとする意図はなく、単に相手との注意の共有それ自体を求めるといった特徴がある。従って、叙述的動作は命令的動作よりも相手をいつそう明確に意図的な存在として認めていることを示す指標と考えられてきた。事実、こうした叙述的動作は、人間以外の霊長類にも自閉症の子どもにもきわめて少ないことが知られている(Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998)。

多くの乳児が生後 9 か月～12 か月の間にこうした物を見せる動作や指さしを始める。物を相手の顔に向けて差し出す動作の出現時期は、ほぼ 9 か月～10 か月であることが知られている(Bates, 1975; Bretherton ら, 1981; Bakeman & Adamson, 1986; Ross & Lollis, 1987 など)。自分が出すコミュニケーションのサインに対する注意をチェックするように相手の顔を見ながら行う指さしもまた、その最初の出現例は生後 9 か月から 10 か月である。生後 10 か月頃に出現する指さしは、乳児を抱いた母親が対象物を乳児に示そうとする「志向の抱っこ」に支えられて出現しやすいという特徴も指摘されている(田中昌人 1982、1985)。視線の切り替えをともなう指さしが頻繁になるのは、12 か月～15 か月まで待たなければならない(Bakeman & Adamson, 1986; Bretherton ら, 1981; Lempers, 1979)。

この視線の切り替えをともなう指さしの出現に影響する要因がいくつか知られている。第一の要因は、指さしをする対象物の位置である。たとえば Zinobar & Martlew(1985)は、近くにある物と遠くにある物に対する指さし行動を検討し、近くにある対象物に対する指さしのときには生後 10 か月までに視線の切り替えが生じるが、遠くにある場合には生後 14 か月までは観察されないことを報告している。また Masur(1983)は、母親がもっている物に対しては生後 9 か月の乳児でも視線の切り替えをともなう指さしを観察しているが、母親がもっていない物に対するそうした指さしは生後 13 か月で出現したという。第 2 の要因は、指さしと相手の顔をチェックする前後関係の問題である。生後 12 か月以前の場合には、乳児は指さしをして、それから相手のほうを振り返ることが多い。14 か月までには、子どもは指さしをしながら同時に相手を振り返るようになる。そして 16 か月になると、相手が見ているかどうかを振り返って確認してから、対象物に指さしをするようになるという報告がみられている(Desrochers ら, 1995; Franco & Butterworth, 1996)。

このように人の子どもの誘導的共同注意でポイントになる行動は、一つは指さし行動であり、もう一つは誘導目標となる対象物と誘導しようとする相手との間で生じる視線の交替運動である。初期の誘導的行動は、視線の定位や指さしという対象指向的行動形態に過ぎず、それが出現すると大人はその振る舞いに間主観的に気づき、対象物に視線を向けて一定の対応行動を起すというプロセスを踏んで成立しやすい。この

ような間主観的な対人的関係性を経験しながら、子どもは自分のどんな動作がどのようなコミュニケーション機能をもち、自分の目的がどのように達成できるかを学習していく。そしてその学習で重要なことは、単に自分の動作と他者の応答との関係を学習しているだけではないということである。その学習には、動作をする主体としての自己、応答し返してくる主体としての他者の存在への気づきがあることを見落としてはならない。人の子どもは自己を感じる経験と他者を感じる経験を積み重ねているのである。そうした経験の繰り返しのなかから、子どもは自分の指さしに続いて生じる反応を相手の心に期待するようになる。それゆえ、指さしの直後に相手に出現する反応を先取りするかのように、相手を振り返って見るようになるのだろう。子どもは相手の顔や目にその意図を確認しようとするのである。

さらに自己への気づきや相手の意図を読む能力が高次化すると、子どもは指さしをする前に大人を振り返り、その様子をチェックするようになる。換言すれば、自分が行動する前に、自分が意図する行動と相手の意図に基づく行動の継起を想定して、大人の顔を振り返って見るのである。そこには単なる反応の手がかりや結果を確認する振り返りより、もう一段高い意図理解があるように思われる。子どもは相手の注意が向かう方向を先回りして読み取り、相手の注意を自分が関心をもつ対象物に向けさせようとするのである。自他の心の世界への気づきに基づく意図的な心の働きが一層明確に芽生えてきていると言えるだろう。

5. 意図共有的共同注意の意義

生後9か月頃、子どもは意図的な振る舞いをみせはじめ、他者の意図性にも気づきます。これを契機に、子どもは意図を共有しあう共同注意の世界に足を踏み出していく。他者の意図に気づいた子どもは、相手との共有世界を求めて、その視線をチェックしようとする。相手の振る舞いの意図をその目に見出そうとするからである。この意図共有的共同注意にはさまざまなタイプがあり、2か月程度のズレをもちながら、生後9か月から15か月頃までの間にそのすべてが萌芽的な形態を取って出揃う。しかし、その多くは他者からの応答的支持を受けた場合であり、子どもの個体能力として確実に獲得されるためには、その後、少なくとも半年余りにわたる時間が必要になることが推測される。本章ではこうした意図共有的共同注意の発達論が論じられたが、最初にそれらのおおよその出現時期をもう一度整理しておこう。

最も早期から出現するタイプが、対象物と一緒に関わりながら相手の注意をチェックするように見上げる「協応したジョイント的関わり状態」であった。これは生後6か月には出現の兆しをみせ、生後9か月から12か月にかけて出現が明確化した。次に現れるのは、他者の注意の方向に気づき、その方向に確実に視線を向ける「追跡的共同注意行動」であり、これは生後11か月から14か月にかけて明確に生じるようになった。その後、生後13か月から15か月にかけて、子どもは相手の注意を対象物へ方向づけようとする「誘導的共同注意行動」を開始させはじめる。

それでは、こうした意図共有的共同注意は、その後の子どもの精神発達にどのような意義をもっているのだろうか。次章に続くシンボル共有的共同注意と関連づけながら考察しておきたい。

私たち大人は、言うまでもなく非常に複雑で多彩な文化的意味世界に生活している。たとえば、今この原稿を書いている机の上には、パソコン、ボールペン、本、時計、電話、メガネ、消しゴム、団扇などが雑然と置かれ、そして笛や鉄もすぐそこにある。

私にはそれが何であり、どんな目的をもって作られた物かがわかり、使い方を間違えることも迷うこともない。それらには、文化によって規定される使用目的が組み込まれているからである。文化を共有する者に対し、それらは使用用途を明確に主張しており、私たちは即座にその主張に気がつくことができる。本はページをめくって読むものという意味を主張しており、切るものとか吹くものという意味は主張しない。Tomasello(1999)のいう「意図的アフォーダンス」が用意されているのである。しかし、子どもは最初から物の意味を理解しているわけではない。子どもはこうした意味世界にどのようにして到達するのだろうか。

物のもつ意味世界に到達する主要なルートへの入り口は、大人が物を操作するところを見て、その大人が持っている意図を共有する場面である。ここで重要なことは、子どもが大人と対象物を共有することである。それは大人と共通する意味世界に登場するためには欠くことのできない条件である。対象物を共有することがもつ働きは、前節で述べた模倣行動をみるとよく理解できるだろう。そこでは笛と鋏が例にあげられた。子どもが笛や鋏をはじめて見るとき、彼らがそこに見るのは私たちが見ている「笛」や「鋏」と同じではない。子どもがそこに見るのは、その笛や鋏という物のもつ物理的特性に過ぎないからである。子どもが私たちと同じように、笛や鋏のもつ意味を理解するためには、他者によって使われるところを見なければならない。笛を吹いて見せ、鋏を使い切らせて見せなければ、子どもは笛や鋏がもつ意味には到達できない。われわれの文化が物にもたせた意味は、その意味を知っている他者によって伝えられるのである。すでに述べたように、人間の大人はその意味を子どもに伝えようと意図的に振る舞う存在であった。もう一度繰り返すが、こうした例示行動あるいは教育活動は、人間以外の霊長類にはない人間にきわめて特化された活動である。

そしてもう一つ重要なことは、これもすでに何度も指摘したように、人間の子どもはそうした大人の意図を能動的に理解しようとする存在だということである(Tomasello, 1999)。前節で述べたように、子どもは大人との意図的空間に自分をおくことができた。それゆえ子どもは、笛を<吹こう>として吹き、鋏で<切ろう>として切る大人の意図を理解することができた。人間の子どものは、笛と吹くこと、鋏と切ることをただ結びつけるように学習するのではない。子どもは吹く人、切る人の意図を理解しながら、笛は口で吹いて音を奏でるものであり、鋏は紙や布を切るものだという意味を理解するのである。そのとき子どもは、他者と真に共有する笛や鋏の意味、つまり文化的意味を理解し共有したと言えるのだろう。それが人間の子どもの特有な物のもつ意味世界の理解なのである。

このようにして、笛と鋏は単なる物ではなく、<音を出すために作られた物>であり<何かを切るために作られた物>だという文化的意味をもった「笛」になり「鋏」になるのだと考えられる。模倣する相手の意図の理解、これが人間の子どもの「笛を吹き」「鋏で切る」という模倣行動をする際に含まれる最も肝心な特徴なのである。もちろん、子どもがそれを操作している間に、偶然音が鳴り、物を切るということが起こる可能性は十分にある。そしてそのように使用することが繰り返されるかもしれない。しかしそれは他者とのつながりを欠いた自閉的な「フエ」であり「ハサミ」であって、決して他者とその意味を共有した「笛」でも「鋏」でもありえない。笛や鋏といった文化的産物とその産物が指し示す意味世界の理解には、子どもが大人の意図やその視点を理解することが必要である。

さて、この笛や鋏を大人と子どもが共有する場面には、別種の共同注意対象が必ず

とってよいほど登場する。それは「フエ」や「ハサミ」（「ピーピー」とか「チョッキン」と言うかもしれない）と大人が発する音声である。母親は笛や鋏を見せながら黙ってはいない。「ほら、フエだよ」とか「ハサミ、チョッキンだよ」というように語りかけている。さらに、その語りかけは決して無味乾燥なものではない。育児語と言われるように特有な抑揚に富み、豊かな表情をもっている。その名前を伝えようと意図して、物と子どもにしっかり注意を配分しながら、名前を語って聞かせようとするのである。母親は「ハサミ」という音声が、鋏を指し示すことを意図的に伝えようとする。それゆえ、大人の意図を鋭敏に理解し、意図共有的共同注意が可能になるとき、子どもには利用できるもう一つの意図のルートに気づくのである。「フエ」や「ハサミ」という言語音と実際の「笛」や「鋏」とを結ぶ意図のルートである。子どもはこのルートに乗った大人の意図を感知するがゆえに、「フエ」は「笛」のことを指し示し、「ハサミ」は「鋏」を指し示すことを理解し始めるのだろう。イヌの鳴き声との類縁性が高い「ワンワン」といった音声は、話者の意図の理解を容易にさせるがゆえに、獲得されやすい言語的シンボルになるのだろう。オノパトペが理解しやすいのは単に音の類似性に起因するのではない。音が類似しているがゆえに、話者の意図も理解しやすくなるためなのである。こうして子どもは音声で対象物を示すという広大な意味世界の入り口に登場する。シンボルとして最も高次で恣意性の高い言語的シンボルの理解が開始されるのである。

また、子どもが一番早くから母親によって提供されてきたものの一つは、言語的シンボルであったことも忘れてはならない。子どもは言葉を獲得するまでに、一体どれほど多くの言葉を母親から投げかけられてきたのであろうか。その言葉は、母親によって無意図的で無関心に投げかけられてきたものではない。それは子どもが理解しやすい表現をとって、心を込めて、まさに意図的に語られてきている。「マンマ」と言いながら食事を与える母親は、その食事場面にあるいはご飯に注意を集中し、視線を投げかけ、心を込めて「マンマ」と語りかけている。他者の視線にその意図を読み込み、コミュニケーションの手段として利用できる子ども（高井, 2000）が、こうした母親の意図的空間に身を置くと、母親が出す「マンマ」という音声が指し示す対象が何であるかに気がつく機縁が子どもに訪れても不思議ではないだろう。

このように考えると、言語的シンボルの理解の基盤には意図共有的共同注意の働きが存在していることに気がつくだろう。次節では、言語的シンボルを共同注意対象とするシンボル共有的共同注意を取り上げ、意図共有的共同注意との関係をさらに論じてみたいと思う。

第5節 シンボル共有的共同注意階層

意図共有的共同注意を経験した子どもは、人間が蓄積してきた文化的産物、とりわけ言語的シンボルを他者と共有し始める。他者の意図を共有できるとき、他者が発する音声とその音声が指し示す対象物との結びつきを真に理解するからである。言語的シンボルの理解は、音声と対象物との機械的な結びつきによるのではない。たとえば、母親が道端に見つけたタンポポの花を、「ほらタンポポよ。きれいなタンポポね」と子どもに教える場面を見てみよう。この場面で母親は、タンポポを指さしながら子どもに語りかける。子どもは、そのしぐさに母親の意図を感知する。そして、指先の向こ

うにある黄色い花を一緒に見ようとする母親の意図を共有する。このとき、母親が語りかける「タンポポ」という音声は、母親の意図を共有し一緒に「タンポポの花」を見ようとする子どもの心に重なり合ってくる。子どもは重ね合わされた心に導かれるように、「タンポポ」という音声は「タンポポの花」を指し示すことを理解する。こうして「タンポポ」という音声は、人間が蓄積した慣習的な言語的シンボルになるのである。

言語的シンボルが最も出現しやすいのは、特定の人と日常的に繰り返される交流場面である。一定の手順でやりとりが進行する場面では、相手の行動やコミュニケーション行為の流れがわかり、相手の振る舞いをもつ意図やその意味に気づきやすくなるからである。すでに指摘したように、Bruner(1983)はこの種の社会的相互作用場面を「フォーマット」(format)と呼び、初期の言語獲得に有効な働きをすると主張した。フォーマットには3つの基本的な特徴がみられる。第1に、内容が単純である。そこには子どもの注意を引きつけやすい少数の単純な対象物があり、子どもはそれらの関係を容易に理解できる。第2に、多くの経験が頻繁に繰り返される。それゆえ、子どもには出現する出来事が容易に予測でき、場面がもつ課題構造が理解されやすい。第3に、参加者の役割構造が明確である。そこでは役割が頻繁に逆転し、あるときは受動的な役割を演じ、次には能動的な役割が演じられる。子どもは慣れ親しみ見通しがたつフォーマットの中で意図共有的共同注意を経験し、話し手の音声には指し示す対象物があることに気づいていくのである。

生後15～18か月頃までに、多くの子どもが言語的シンボルを理解し使用し始める。言語的シンボルの獲得によって、子どもは他者や対象物との交流構造にシンボルを組み込み、共同注意場面には新たな領域が出現する。子ども—対象物—他者という共同注意構造の中にシンボルが組織化され、子ども—対象物／シンボル—他者という新しい構造が生じる。この共同注意構造の出現によって、子どもは目の前にある対象物を他者と共有すると同時に、対象物を指示する言語的シンボルをも共有する。やがて、「今ここ」にはない事物を表現するシンボルを他者と共有する能力を獲得することにより、シンボルが示す対象物を他者と共有しあうことも可能になっていく。本研究では、こうしたタイプの共同注意を「シンボル共有的共同注意」と命名する。

1. 言語音声との出会い

母親は乳児と出会うとき、必ずといってよいほど語りかける。乳児は母親との出会いの場面で、母親が発する言語音声を繰り返し経験する。それには独特の表現パターンがあり「育児語」と言われてきた。こうした母親あるいは養育者に特有な語りかけは、乳児の注意を引きつけやすい特徴をもっており、子どもの語彙獲得に有効な働きをしている。

すでに紹介したように、人間の新生児は言語音を音素によって聞き分ける生得的能力をもっている(Eimas et al., 1971; Eilers et al., 1982)。乳児には言語の理解に必須な言語音の分類能力が仕組みられているのである。また胎内で聞いていた聴覚刺激を記憶する能力も見出されており、他児の母親の声よりは自分の母親の声を、新奇な物語の一節よりは聞きなじんだ物語の一節のほうに耳を傾けることが知られている(DeCasper & Fifer, 1980; DeCasper & Spence, 1986)。乳児は人間の音声に対する強い指向性や記憶能力(経験対象選好性)を基盤にして、単語という言語的シンボルを理解し産出するようになるのである。

単語を獲得するためには、語りかけに含まれる単語の音声パターン(sound pattern of words)を理解し記憶する必要がある。子どもは語りかけの中に含まれる単語の音声パターンをいつ頃からどのように認識しているのだろうか。近年になり、欧米の研究者によって前言語期における単語獲得の発達過程が実験的に検討されだしている。次にこうした研究結果を紹介しておきたい。

Tincoff & Jusczyk(1999)は最も初期に獲得される語彙の一つである親を表す単語を使って、6 か月児の記憶能力を検討した。英語を母語とする 6 か月児に父親を映したビデオ映像と母親を映したビデオ映像を並べて見せながら、“daddy”あるいは“mommy”という単語を聞かせたのである。すると、“daddy”を聞いた乳児は母親の映像よりも父親の映像を長く注視し、“mommy”の場合には母親の映像のほうを長く注視した。それゆえ 6 か月児は親を表す単語と親の顔との結びつきを学習し始めていると考えられる。また、なじみのある単語リストのほうが、なじみのないリストより、子どもの注意を引きつけることも 11~12 か月児で見出されている(Halle & de Boysson-Bardies, 1994)。

乳児に対する語りかけは簡素化されている。しかし親の語りかけといえども単語を個別に切り離して発声する頻度はむしろ低く、いくつかの単語が連続する場合のほうが多いだろう。このため日常的な語りかけの場面で乳児が単語を理解するためには、文という一連の音声から単語を分節化しなければならない。この問題に取り組んでいるのが Jusczyk の研究グループである。

Jusczyk & Aslin(1995)は英語を母語とする乳児を対象に“cup”と“dog”というターゲット単語を含む文を一定時間聞かせ、その直後にこれらのターゲット単語とコントロール単語の“feet”と“bike”に対する聴取時間を比較した。その結果、7.5 か月児ではターゲット単語に対する聴取時間が長いことが見出されている。7.5 か月児には文中にある単語を分節化し、それを聞き取ることが可能であることが示唆されたのである。さらに Jusczyk & Hohne(1997)は、物語の朗読を乳児に聞かせ、その後 2 週間の期間において、朗読された物語に含まれていたターゲット単語と含まれていなかったコントロール単語に対する聴取時間を測定している。この実験でもターゲット単語に対する選好が見出され、乳児は生後 8 か月頃には、2 週間前に聞いた単語を記憶できることが証明された。このように言語が産出される数か月前までに、乳児には文中に埋め込まれた単語の聞き取りができ、さらに物語を一定期間繰り返し聞かされるとその物語内にある単語を数週間にわたって保持することが可能である。生後半年を過ぎ、視覚的対象物に対する共同注意が活発化する頃には、子どもの音声刺激の処理能力にも発達の転機が訪れるのだろう。子どもは話し手が発する文を分節化し、個別の単語に注意を向けることが可能になり、聞き慣れた単語に対して能動的に注意を向けようとする。この「経験対象選好性」を発揮することで、なじみのある単語との親和性がより高められる。単語という言葉の意味単位を形成する音声を蓄積する能力が獲得されるのである。子どもには、話し手が語りかける物の名前に気づき、それを話し手と共有するのに必要な能力が備わるのである。

このように文から単語を分節化する能力は、育児語が語られるコンテキストの中からキーとなる単語を取り出すことを可能にする。生後半年を過ぎる頃には、視覚的共同注意対象と、その対象を表現する音声をターゲットにした聴覚的共同注意対象が成立し始める。こうして子どもに話し手の意図理解が可能になると、この 2 種類の図化された共同注意対象が母親の意図理解を媒介にして結びつきだすのである。次節でこ

の点についてもう少し掘り下げて論じてみたい。

2. 共同注意と言語的シンボルの共有

語は最も恣意性の高いシンボルである。言語的シンボルは指示対象を示す記号であり、語自体には意味がなく、人間がそれを使う使い方の中に意味が出現する。この考え方は、Ogden & Richards(1923)の「指示の三角形」(reference triangle)モデルとしてよく知られている。語と指示対象の結びつきは、言語を使用する人間の意図によるのである。

子どもは言語的シンボルをどのような場面で獲得し始めるのだろうか。Ninio & Bruner(1978)は、1組の母親と子どもの本読み場面を生後8か月～18か月まで追跡している。この観察記述には、観察を始めた直後から、フォーマットと言われる手順の決まった非言語的な対話と明確な役割交替構造が見られる。子どもが指さしをして発声すると、母親がその絵の名前を言い、子どもはそれで納得する。母親が名前を言うと、絵を子どもが指さしで示す。すると母親はその反応を是認する。こうしたシーンで子どもが言葉を発することはない。しかしそこには、母親の発する言葉を理解した応答行動が見られ、言葉でのやり取りと同様に円滑な役割交替が生じている。さらに月齢が進むと、絵を指さしや発声で示すのではなく、母親が言っていた名前を覚えて、自分からその名前を言うようになる。また母親から尋ねられて絵の名前を答えたり、母親に絵の名前を言わせようとしたりする役割も取れるようになる。

この場面で重要な点は2つある。第1に、母親はある指示対象を特定の語によって繰り返し指し示していること。第2に、子どもと母親がこの場面を絵本場面として意味づけ、コンテクストを相互に共有し合っていることである。大人が、ある指示対象を示す言語的シンボルを一度だけしか使わず、再び語られることがないなら、子どもにはその語を学習することは不可能である。繰り返しが必要だからである。しかし繰り返しがあれば新しい語を必ず獲得できるわけではない。子どもが語を理解するためには、母親との交流場面がもつ意味に気づき、語を使って対象物を指示しようとする意図を母親に帰属させることができなければならない。語を獲得するためには社会的交流場面の了解可能性と、相手と意図や言語的音声とを共有し合った共同注意関係の成立が必要になるのである。ある日本人が外国旅行で経験する場面を考えてみよう。

一人の日本人の観光客がフィンランドの鉄道の駅に降り立ったとしてみよう。その日本人のところへ見知らぬフィンランド人が近づいてきて、不意にフィンランド語で話しかけたとする。この場面では、フィンランド語を知らない日本人の観光客が、フィンランド語の語彙やフレーズを理解することはほとんどありえないだろう。しかし、その日本人が列車のチケットが売られている窓口に行って、列車の情報やチケットを手に入れようとする場合はどうだろうか。窓口でフィンランド人がフィンランド語で応対したとしても、今度は日本人の観光客がフィンランドの言葉やフレーズをいくらか学習する可能性が生じるはずである。同じフィンランド語で話しかけられているのに、後者では圧倒的に言葉が理解しやすくなる理由は説明するまでもないだろう。日本人の観光客とチケット売り場のフィンランド人の場合には、共同注意対象が明確になり、相互に相手の行動の目標を共有しやすいからである。列車のスケジュール情報の獲得、チケットの購入、あるいは金銭の支払いといった目標の共有が可能になり、スケジュール表を渡す、チケットを受け取る、あるいはユーロで支払うといった行動によって目標が相互に確認される。このとき重要なのは、フィンランド人のチケット

売りが新しい言葉やフレーズを使用する際に、指示対象を明確にさせる「手がかり」を与えることである。たとえば、観光客の目の前でチケットを目立つように見せたり、観光客がもっているお金に指さしながら言葉を使うようにしたりする。その際、言葉がわからず緊張している観光客の目を見て微笑み、安心感をあたえ、教えようとする気持ちを明確に表現できればさらによいだろう。このような場面では、言語的シンボルと指示対象が図として浮かび上がり共有されやすい。さらに話し手の意図も容易に理解できるので、日本人の観光客には語の意味を獲得できるチャンスが高くなるのである。

さて Ninio & Bruner(1978)の研究にもう一度戻ってみよう。そこで紹介された母子の交流場面は、フォーマットを形成した意図共有的共同注意場面にほかならない。すでに論じたように、子どもの意図共有的共同注意能力の芽は1歳の誕生日前に出現し、母親のほうでも共同注意場面を早期から巧みに提供しようとするのであるから、Ninio & Bruner が紹介するような場面は日常的に生じていることは間違いない。事実、同様な記述は多くの研究書（やまだ, 1987; 麻生, 1992 など）にみられており、本研究でもすでにそうした場面を紹介してきている。子どもは、育児文化の違いによる差はあるにせよ、言語の理解を促進する可能性の高い共同注意を母親との間で相当早期から経験していると予想される。

さて、共同注意は本当に子どもの言語発達に影響するのだろうか。果たして母親との共同注意経験の多い子どもは、言語の発達、とりわけ語彙獲得の発達がよいのだろうか。次に、この問題を検討した研究をみておきたい。最初に、子どもの注意を自分の注意の方向に切り替えさせて話しやすい母親に育てられた子どもと、子どもの注意のほうに自分の注意を向けかえて話しやすい母親に育てられた子どもの語彙獲得を比較した研究をまとめておこう。

子どもの注意を自分のほうに切り替えやすい母親は、指図的な母親というテーマのもとで研究されてきた。こうした研究の多くが、指図的な発語を多用する母親の子どもは発達初期の語彙数が少ないことを明らかにしている（Nelson, 1973; Akhtar, Dunham, & Dunham, 1991）。また、母親による非言語的な指図が多い場合も、初期の発達期には子どもの語の数が少ないと報告されている（Harris, Jones, Brookes, & Grant, 1986; Tomasello & Todd, 1993）。こうした事実を説明する理論として、Nelson(1981)による「機能的意味学習仮説」と Tomasello(1988)による「共同注意仮説」が知られている。

Nelson(1981)の「機能的意味学習仮説」では次のように説明される。対象物を指示する語を多く聞く子どもは、対象物の名前を学習し、自分でも相手に対象物の名前を使って交流しようとしやすくなる。それに対し、相手の行動を統制し指図をするような言葉を多く聞いている子どもは、自分も他者の行動を統制し指図するのに有効な少数の一般的で適用範囲が広い語（例：あらゆるものに対して「ちょうだい」(gimme)と言う)を学習しやすい。それゆえ指図的な母親に育てられた子どもの場合には、対象物の名称の学習が遅れるとされる。

一方 Tomasello(1988)の「共同注意仮説」では次のように論じられる。大人が子どもに新しい言葉を教えるとき、はじめに子どもの注意を切り替え新しい対象物に注意を向けさせようとするれば、子どもは言葉の意味の理解に着手する前に大人の注意の焦点を決定しなければならない。この注意の切り替えと新たな注意の焦点づけは、年少の子どもにとっては過重な負担になり言語学習を妨害する。しかし、子どもの注意の

向きに大人が従いながら話すときには、子どもには注意の方向を変える必要がない。このような場合、子どもの注意には負担がかからず、自然に大人の注意の焦点と重なって共同注意関係が形成されやすい。こうした大人とのジョイント的関わりのもとで対象物の名前が話される時、子どもの注意は対象物に向かったまま維持されやすく言語学習が促進される。これが Tomasello の理論である。次に Tomasello と彼の共同研究者のものを中心に、実際の観察研究データを見ておこう。

Tomasello & Todd(1983)は6名の子どもを対象に生後12か月から18か月まで縦断的に追跡して、母子の交流場面が共同注意的関わりに発展し維持される程度と、子どもの語彙の発達との関連を検討した。その主たる知見は、6回の観察場面での子どもと母親との共同注意場面の合計時間と、研究終了時の子どもの語彙量との間には非常に高い相関が認められたことである。同様の結果は Smith, Adamson, & Bakeman(1988)でも得られており、生後15か月時に子どもが母親と過ごした共同注意場面の時間が長いほど、18か月時の語彙量が多くなることを見出されている。

Tomasello, Mannle, & Kruger(1986)は一人っ子と双生児の1～2歳児を対象にして、母親との交流場面でのジョイント的関わり(joint engagement)を検討した。母親と子ども1人の相互作用と比較して、2人の子どもとの相互作用は複雑さが格段に増し、過大な労力を母親に必要とさせることは容易に想像できよう。母親が双子の子どもそれぞれとジョイント的関わりの場面を作り、それを維持するのは子ども1人の場合より難しい。実際にジョイント的関わりをコード化して分析してみると、双子の子どもどちらかが母親との間でジョイント的関わりを構成したのは、1人っ子が母親と過ごす時間のほぼ10分の1であり、母親と双子の両方が3者間でジョイント的関わりをした時間ですら1人っ子の約3分の1に過ぎなかった。双生児の場合、母親と共同注意をもつチャンスが少ないといえるだろう。こうした共同注意経験の少なさが、双子に特有な言語獲得の遅れに関係する可能性は十分にある。この研究でも、双生児の共同注意経験の少なさと同時に、共同注意量と語彙発達との関連を示すデータが得られている。生後15か月で母親と過ごしたジョイント的関わりの時間が長い双生児ほど、15か月時と21か月時における獲得語彙量が多かったのである。

Carpenter, Nagell, & Tomasello(1998)は24組の母子を対象に生後9か月から15か月まで毎月1回縦断的な観察を行い、協応したジョイント的関わり(coordinated joint engagement)などの社会認知的行動を検討した。母子の自由遊び場面で行われたこの研究では、生後11か月から13か月までのジョイント的関わりが多い子どもほど13～15か月時点での語の理解能力に優れ、また14か月でのジョイント的関わりの多さは14か月以降24か月までの語の産出能力と関係することが見出されている。母親との共同注意の量は言語的シンボルの獲得に関係することが確認されたといえる。

さらにこの研究で興味深いのは、子どもの注意を母親が追跡して語りかける言葉の量が子どもの語の理解や産出能力と関係するのは誕生日前後に限られ、それより数か月後になるとこの関係が弱くなることである。この結果は、言葉かけをしながら子どもの注意の焦点を追跡しやすい母親は、言語獲得の初期には語彙獲得に有効な足場を提供しやすいことを示している。Carpenter らが指摘するように、言語学習の最初期にある子どもにとって、母親が子どもの注意を追跡するという足場の提供は、大人のコミュニケーション意図を識別させる重要な働きをする可能性が高いのであろう。しかし数か月が経過する間に、子どもはコミュニケーション場面で相手の意図を理解する能力を発達させ、そのような足場を必要としなくなるのである。子どものコミュニ

ケーション能力は急速に向上しており、交流場面で相手がもつ意図を見分けるスキルも著しく発達していると想定するなら、複雑な相互交流のコンテキストで発語する相手の意図を識別し、自分の注意を相手の注意の焦点にシフトして対象物と語との結びつきを学習するようになっていても不思議ではない。それを子どもが容易にできるなら、大人が子どもに注意を共有する足場を提供する必要性は減少するはずである。そこで次節では、子どもによる他者の視線の検出能力と語彙獲得との関連を検討した Baldwin らの一連の研究を取り上げることにする。

3. 視線の検出能力と言語的シンボルの共有

子どもが言語的シンボルを理解しやすい場面は、その子がある物を見ているときに、その対象物の名前が言われるときであることは間違いない(Dunham ら, 1993 など)。それでは、何かに注目しているときにある語を耳にすれば、子どもは注目している対象物とその語を自動的に結びつけようとするのだろうか。それとも子どもの語の獲得は、言葉を語る相手の視線によって影響されるのだろうか。言語的シンボルの理解と話し手の視線とはいかなる関係を有するのだろうか。近年になり、こうした関係を検討しようとする研究がようやく出現してきている。ここではその代表的な研究者の一人である Baldwin の研究グループの知見を中心に、この問題を取り上げておきたい。

最初に、子どもがある対象物を見ているときに、話し手が新奇な名前を聞かせる場面を検討した研究(Baldwin & Moses, 1994)を見てみよう。一方の場面では、話し手は子どもから見えないようにスクリーンの後ろに隠れていた。もう一方の場面では、話し手は子どもの見えるところにいて、子どもと同じ対象物を見ていた。この2つの条件で、どちらの話し手も新奇な名前を子どもに言って聞かせたのである。もしも見つめている対象物と聞こえてきた名前を結びつけるだけなら、子どもの語の理解はどちらの条件でも同じだろう。どちらの条件も、子どもが対象物を見ているときに名前が聞かされているからである。しかし 18~20 か月児を対象に実験すると、後者の条件、つまり話し手も同じ対象物を見ている場面に置かれた子どもだけが、検査場面で名前と対象物を正しく結びつけることができている。この結果は、語とその語の指示対象との結びつきを理解するためには、自分が見ている対象物を話し手も見ていることに子どもが気づくことが必要であることを示している。1歳半頃の子どもは、話し手と、話し手が命名しようとする対象物との関係に気づき、話し手の視線に命名しようとする意図を検出する鋭敏な能力をもっている可能性が推測されよう。

次に、話し手が見ている対象物と子どもが見ている対象物が違う条件で、話し手が命名する場面を検討した研究(Baldwin, 1991, 1993)を見てみよう。18~19 か月児では、新奇な名前が聞こえると、話し手のほうを振り返り、その目の焦点をチェックするように視線を追うこと。そして名前を話し手が見ているものと結びつけて理解することが見出されている。しかし 17 か月以下の子どもの場合には、話し手のほうを振り返って見ることはできても、名前を正しく対象物と結びつけることはできない。従って、この研究でも 1歳半の子どもは、話し手が視線を向けている対象物にその発語を結びつけて理解すると言ってよいだろう。発語する相手の視線が向かう方向と自分の視線が向かう方向にずれがあることに気づくと、子どもは自らの注意の焦点を相手の焦点に移し、相手の視線の中に命名の意図を汲み取ろうとする。子どもは語を発する相手の視線に気づき、その視線の中に命名の意図を見出し、シンボルを共有する共同注意を形成させて語と指示対象とを結びつけるのである。

ところで、上記の 2 つの研究では、話し手の視線の方向や話し手の姿勢、声の向かう方向といった手がかりが対象物と結びついた結果、その対象物が他の物より目立つことになった可能性がある。子どもは語が指示する対象を見つけ出そうとして話し手の視線が向かう焦点を追跡したのではなく、むしろ話し手が目立つようにした対象物が語と単純に結びついただけなのかもしれない。

こうした可能性の有無を検討するための方法の一つは、話し手が命名する際に目標とする対象物を目立たせるような動作をしてみせるが、話し手の視線はその対象物に向かないように振る舞う場面に子どもを置いてみることである。もしも子どもが話し手の目立たせる動作を無視し、語の指示対象の決定に話し手の視線を利用し続けるなら、目立った物が語と結びついた可能性は少なくなるだろう。

Baldwin(1995)は 19~20 か月児に新奇な玩具を使って遊ばせた後で、その玩具を容器に隠し、新奇な名前を言いながら玩具を取り出して見せる実験を行った。ただし玩具の取り出し方に 2 種類の条件をもうけている。一方の条件では、命名者は容器の蓋を開け、中を覗きながら命名した。この条件では、子どもは確実に名前を玩具と結びつけて理解した。もう一方の条件では、命名者は容器の蓋を開けながら命名したが、容器を見ないで子どものほうに視線を向けていた。この条件でも、命名者が名前を言いながら容器の蓋を開けて玩具を取り出そうとすると、子どもはその容器のほうを確実に見ていた。容器は両条件で同じように目立たせられたのである。しかし子どもは、後者の条件では名前と玩具とを結びつけることはできなかった。従って 19~20 か月児は、対象物を目立たせる話し手の動作を無視し、語と対象物を結びつけるために話し手の視線の方向を利用したといえるだろう。

すでに紹介した Carpenter, Nagell, & Tomasello(1998)では、生後 11 か月から 14 か月にかけて母親との共同注意経験が多い子どもほど語の理解や産出が多いが、子どもが成長するにつれて母親が子どもの視線を追いつながら言葉かけをすることと言語学習との関係が弱くなる知見が得られていた。つまり、子どもが見ているものを母親が言語化する場面は、言語を獲得し始める時期には有効な足場になり、それは話し手のコミュニケーションしようとする意図を明確にさせる顕著な働きを有している。しかし数か月後には、母親が子どもの視線を追跡しながら行う言葉かけは、語彙獲得に対する影響力を失うのである。その理由は、上記の Baldwin らの研究にみられるように、コミュニケーション場面で相手の視線を見分ける子どものスキルが急速に発達することに由来するのだろう。子どもは多彩な相互交流のコンテキストで、相手の視線がもつ意味に気づき、自分の注意を相手の注意の焦点にシフトしてシンボルを共有する共同注意を自発的に構築する能力を発揮させ始めるのである。この時期には子どもの語彙数が爆発的に増加することが知られているが(Adamson, 1996)、それは相手の視線の方向に意図を読み取る能力の発達と時期を同じくしている可能性がある。

しかしここまで論じて来ると、新たな疑問が生じてくるのではないだろうか。確かに子どもは話し手の視線の方向を鋭敏に検出する能力を獲得し、その視線に付随する話し手の意図をも共有するスキルを発揮するようになる。話し手の視線が向かう対象物と話し手の言葉を結びつける意図共有的共同注意を発達させ、それが言語的シンボルの獲得に有効性を発揮するのは確かだろう。しかし、子どもが言語的シンボルと指示対象を結びつけるためには、話し手は対象物に必ず視線を向けていなければならないのだろうか。子どもが話し手の言葉を理解するときには、言語的シンボルが指し示す対象物が話し手の視線の先に必ず存在し、子どもはその対象物を見つけ出さなければ

ばならないのだろうか。もしもそうであるなら、言語的シンボルの獲得に利用される意図共有的共同注意は便利に見えるように見えて、実は大変に不自由なものと言わざるを得ない。プレイルームで観察される乳幼児が、相手の表情や姿勢、物言い、その挙措動作に微妙に影響され、その意図をさまざまな振る舞いから感じ取っている様子を見る時、筆者にはとてもそうは思えない。生後1年半を過ぎた子どもが語の意味を理解するときに、対象物を見つめる話し手の視線の利用が不可欠というのはいかにも不自然である。それは言語の学習効率をきわめて悪いものにするからである。

4. 意図の検出能力と言語的シンボルの共有

Macnamara(1972)は、「幼児は意味を言語の手がかりとして用いるのであり、言語を意味の手がかりとして用いるのではない」と述べ、子どもが言語を他者と共有する基盤として意味理解を重視したことでよく知られている。子どもは話し手が意図しようとする意味世界を言語とは独立して決定し、次にその意味と言語との間の関係を推論すると言うのである(村田, 1981)。子どもの生活世界に登場する意味は、人間が構築してきた意味世界を使いこなす他者との関係の中から生じる。その関係性の最も重要なものが、前章で取り上げた意図共有的共同注意であった。初期の言語的シンボルの学習に関する限り、意味理解の果たす役割が重要であり、意味を運び込む大人の意図の理解が言語的シンボルの共有に不可欠なのである。

こうした言語獲得の見方は、Macnamara(1972)の論文が出る直前まで注目されなかった。その主たる理由は、心理学における科学主義、とりわけ行動主義心理学による意味や意図の問題の排斥と、行動主義の影響を受けた構造言語学の浸透にあった。構造言語学の泰斗 Bloomfield による「意味に訴えることなく、すべての文法関係を解明する」という主張は、この間の経緯を雄弁に物語っている。同時に、この Bloomfield の主張に強行に反対した Chomsky の変形生成文法理論も、意味は文法を発見する手助けをするという見解を正当に評価するものではなかった。それゆえ Chomsky 理論に立脚した McNeill らの発達心理言語学では、言語獲得における意味への関心は極度に落ち込んだのである(村田, 1981)。

近年、乳幼児の実験的なデータを得て、言語的シンボルの獲得に及ぼす意味理解の重要性が2つの方向から論じられるようになった。1つは、人間の子どもの生得的な意味獲得能力を仮定する Massachusetts Institute of Technology の Pinker(1994)らの主張である。言語発達を自然淘汰の産物とみなす Pinker は、乳児の認知能力の実験研究の結果から、乳児は物の名前を覚える前から物の概念や意味世界を生得的にもっており、それが人間の言語が操作する意味タイプに対応している可能性を重視する。この生得性ゆえに、乳児には単語と物との結びつきの理解が容易になるのである。生得的能力を重視するこの理論は、Markman(1990 など)らの主張、すなわち言葉の意味のメタ知識が生得的に存在するという「生得的語意学習制約説」に通じるものがある。

もう1つは、これまでも随所で引用してきたドイツの Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology 所長(1998年まではアメリカの Georgia 州 Atlanta にある Emory 大学教授であった) Michael Tomasello の主張である。彼は1990年代の中頃から、この問題を検討すべく共同研究者とともに創意に溢れた一連の研究を行い、その成果を発表してきている。それらの実験では、コンテクストの異なる場面で教えられる新奇な語を、生後18か月~24か月児がどのように理解するのか検討されてきた。いずれも子どもと一緒に遊びながら、大人が遊びの邪魔をしないように新奇な語

を子どもに話す場面である。実験場面には、子どもが名前を知らない物がたくさん置かれ、大人はその中のどれかを目標対象にして新奇な名前を言ったり、そこで行ったりしてみせる動作を表現する新奇な動詞を言って聞かせている。その際、大人は子どもにさまざまな「社会—実用論的手がかり」(social-pragmatic cues)を与え、子どもが大人の意図を理解するためにそうした手がかりをどの程度活用し、言語的シンボルの共有に役立てることができるかを検討したのである。彼らの一連の実験は3つのタイプに分類することができるので、各タイプの研究の要旨を紹介し、言語的シンボルの共有について考察したい。紹介する実験にはどれも適切な統制群が設けられているが、記述が煩雑になるのでここでは取り上げないことをお断りしておく。

1) 物の命名

物の命名場面をあつかった実験は3種類に分類することができる。そのうち2つは大人が物を見つけるゲームの場面であり、もう1つは母親がはじめて見た物の名前を言う場面である。最初に2種類の「発見ゲーム」を用いた実験を取り上げてみたい。

第1の発見ゲーム実験は、Tomasello & Barton(1994)と Tomasello, Strosberg, & Akhtar(1996)の研究の一部として行われている。このタイプの実験では、大人が「toma (or gazzar)を見つけよう」と言って意図を伝え、新奇な物が入った一列に並んだバケツの中を探した。最初に探したバケツの中に toma を見つけることもあったし、何回も探さなければならぬときもあった。toma とは違う物を見つけたときには、<顔をしかめ>てバケツに戻した。そして toma が見つかったときには、<嬉しそうに微笑>しく探索を中止>した。この実験で用いられた社会的に実用性のある手がかりは、大人の<顔しかめ><嬉しそうな微笑><探索の中止>であったが、子どもたちはこれらの手がかりを利用して、toma という新奇な語は大人が<嬉しそうに微笑>して<探索を中止>したときに見た物の名前であることを学習した。子どもの学習成績は、大人が最初に toma を見つけた場合も、何回か違うものを見つけた後に toma を見つけた場合も差がなかった。

第2の発見ゲーム実験は、Akhtar & Tomasello(1996)と Tomasello, Strosberg, & Akhtar(1996)の研究の一部で行われたものである。大人が4つの隠し場所に隠された4種類の物を見つけて、子どもに何回も見せた。隠し場所の1つは、たいへん特徴的な納屋だった。どの隠し場所に何があるか子どもが学習した後で、大人は「toma を見つけよう」と自分の意図を知らせた。それから大人は納屋を探そうとしたが、納屋には鍵がかかっていた。大人は納屋を開けようとするが、鍵がかかっている開けられないことを子どもに伝えた。その後は toma という語を使わないで、「ほかに何があるかな」などと言いながら別の隠し場所を探して物を取り出して見せた。こうした実験手順を経験した子どもは、この新奇な語 toma を聞いた後では納屋にある物を見ていないにもかかわらず、納屋の中にある物が toma であることを学習した。

これら2つの実験で重要なことは、実験開始前に、子どもは大人が容器から目新しい物を取り出すところを見て、それを渡されて遊び、再び容器に戻させられる体験を繰り返していることである。子どもには、容器から引き出されてくる物を大人と共有しようとし、そこから出てくる物に注意を集中させる構えが形成されている。大人は容器や物を対象にした意図共有的共同注意を子どもとの間に設けているのである。それは、大人が子どもとの間で容器と物を使って展開させるフォーマットだと言い換えることもできる。この2つの実験結果を考える上で、この手続きは見落とされやす

いが忘れてはならないキーポイントである。

さて第1の実験結果は、大人がして見せた<微笑>や<顔しかめ>といった社会的に実用性のある手がかり>（以下<手がかり>と略記する）を子どももまた有効に利用できたことを示している。子どもは、大人が言った *toma* や *gazzar* という音声は、それが言われた直後に見た物の名前だと自動的に判断することもなければ、相手の視線の方向だけを利用して指示物を特定するわけでもなかった。語が指し示すものは、話し手の視線の向かう方向にあるとか、語を聞いた直後に出現するはずだというような固定化された空間や時間関係に束縛されないのである。子どもは自らが置かれたコンテキストの中で、話し手の<微笑>や<しかめ顔>に意図性を検出し、目標物を能動的に探し出してくるのである。同様に第2の実験では、子どもは語の指示対象を見ることができなくても、大人の振る舞いを<手がかり>にして新奇な語と結びつけることが示された。1歳半から2歳の子どものには、隠し場所に隠されて見ることができない不在対象(*absent referent*)を共同注意対象にして語の獲得ができるのである。

次は第3のタイプの実験である。これは Akhtar, Carpenter, & Tomasello(1996)の研究で行われたものの一つである。1組の子どもの母親、そして大人が3種類の新奇な玩具を使って一緒に遊んだ。その後、母親が部屋から出ていき、新しい玩具が出された。子どもと大人はそれで遊んだ。遊びながら、母親はその新しい玩具を見ていないことが話された。母親は部屋に戻ってくると、4種類になった玩具に等しく視線を向けながら「まあ見て！*gazzar* よ！ 見て *gazzar* よ！」と叫んだ。この場面で子どもは、さっき一緒に遊んだ3種類の玩具を見て母親が叫んだのではなく、新しい玩具を見て叫んだのだと判断した。その後実施された語彙獲得の検査で、子どもは *gazzar* という新奇な音声を母親がいないときに出された玩具の名前として学習したことが示されたからである。

この第3の実験でも、子どもは母親や大人と新奇な玩具を使って遊んでおり、玩具を対象にした意図的共同注意を十分に経験している。こうした場面で母親が聞きなれない名前を驚いたように口にすると、子どもは母親がその語を新奇な物を指し示すために使用したことを理解した。子どもは、見慣れた玩具より目新しい玩具について語られやすいという<手がかり>を利用して、新奇な音声指し示す玩具が何であるのかを理解したと考えられる。子どもは1歳半を過ぎる頃になると、新奇な対象物を目にした話し手の視点に立ち、それを話題にしようとする話し手の意図を検出して語が指し示すものを能動的に探し出すのである。

以上のように3つのタイプの実験を見てきた。これらの実験を見ると、子どもは話し手の視線以外にもさまざまに<手がかり>を利用して、物の名前を理解しようとしていることがわかるだろう。もちろん話し手の視線がまったく利用されていないわけではない。おそらく子どもは頻りに相手の視線を窺い、そこから相手の意図を随時くみ取っているはずである。それゆえ、これらの実験結果が示すのは、子どもは視線だけではなくその他のしぐさをも重要な<手がかり>にして、相手の命名の意図を理解することができるということなのである。

2) 動作の命名

ここで紹介するのは、キャラクター人形に実行させた動作を新奇な語で命名した場面を設定し、子どもの動作語の理解を検討した2つの実験である。

第1の Akhtar & Tomasello(1996)の実験では、大人が子どもと一緒に、ある新奇な

動作を特定のキャラクター玩具にしてみせた（たとえば、ビッグ・バードに対しては常にブランコに乗せて揺らした）。それから、その大人は「ビッグ・バードを meek しよう」と言ったが、ビッグ・バードはどこにも見つからなかった。従って、その動作は行われなかった。その後、はじめて見るキャラクター玩具、たとえばクッキー・モンスターを使って meek してみるように言うと、子どもはその新しい動作をすることができた。新しい動詞を聞いた後では、実際の動作を一度も見えていないにもかかわらず、子どもは meek が意味する動作を理解できたのである。

この実験では、大人がキャラクター玩具に特定の動作を繰り返し行って見せることによって、子どもに場面の意味を了解させている。それゆえこの実験でも、キャラクター玩具が行う動作を対象にした意図共有的共同注意が形成され、玩具は特定の動作をするというフォーマットが出来ていることが重要である。子どもにこうした了解が成立した段階で大人が「ビッグ・バードを meek しよう」と言えば、子どもはビッグ・バードの動作を思い出すだろう。子どもは meek という新奇な語を聞いてからはビッグ・バードの動作を見ていない。それにもかかわらず meek の意味を了解したのはそのためである。子どもが meek という動作語を理解するために、meek という語が発せられる場面で目標動作を見ることは必ずしも必要ではない。子どもは過去に経験した出来事の知識を能動的に利用して、以前に見た動作の記憶と新しい語を結びつけることができるからである。

第1の Tomasello & Barton(1994)の実験では、大人が「ビッグ・バードを meek しよう」と自分の意図を知らせた。その直後に、ある動作を“Woops!”あるいは“Uh-oh!”と言って行い、その動作が偶然起こったように振る舞った。その後、別の動作を“**There!**”と言って行い、それがやろうと意図した動作であるかのように振る舞った（順序が逆の場合もあった）。この実験でも子どもは、新しい語が偶然に行われた動作ではなく、意図的に行われた動作を意味することを学習した。

この実験では、「ビッグ・バードを meek しよう」という発言によって、子どもに了解可能な場面が提供された。ここでもキャラクター玩具を対象にした意図共有的共同注意が設けられている。それは、大人が何か「動作」をビッグ・バードにさせようと意図している場面である。こうした大人の意図を含む了解可能な社会的コンテキストの中に置かれた子どもは、大人の“**There!**”と“**Woops!**”や“**Uh-oh!**”をく手がかり>として感知し、そのとき大人がやって見せた動作の意図性と偶発性を見分けることができる。子どもは、新しい動作語をその直後に実行された動作を指示するものとは理解しない。意図性と偶発性を明確に示すく手がかり>を使って、新奇な音声を意図的動作と能動的に結びつけて理解しようとするのである。

動作を利用したこれら2つの実験を見ても、子どもは相手の視線だけを利用して命名していないことは一目瞭然である。意図共有的共同注意が基盤にあるとき、子どもは記憶や相手の動作がもつ意味を利用して、語が指示する動作を理解しようとする。もちろん前項で見たように、ここでも相手の視線が重要な役割を演じていることは間違いない。子どもは相手の視線を窺い、意図を理解する手段として利用しようとするだろう。しかし決して視線だけが重要なのではない。その他のしぐさもまた重要なく手がかり>を提供しているのである。

3) 物と動作の命名

ここで紹介する2つの実験は Tomasello & Akhtar(1995)の研究で行われたものであ

り、子どもは同じ新奇な語をコンテクストの違いによって、物の名前としても動作の名前としても理解することが示されている。

第1の実験では、大人が曲がったパイプに物を投げ落として、子どもの注意を繰り返し引きつけた。その後、ある条件では、大人はパイプに新奇な物を投げ落とし、それから別の新奇な物を投げ落とした。次に、今度は“modi!”と言いながら、また別の新奇な物を投げ落とした。この条件では、子どもは modi が最後に投げ落とされた物の名前だと理解した。もう一方の条件では、大人は新奇な物を使ってあることをし、次に同じ物で別のことをして、それから“modi!”と言いながらそれをパイプに投げ落とした。使われた物はいずれも同じ物であった。この条件では、子どもは modi をパイプに物を投げ落とす動作の名前だと理解した。

この実験では、曲がったパイプに物を投げ落として見せる大人は、投げ落とす物 > と < 動作 > を対象に意図共有的共同注意する経験を子どもにもたせている。最初の条件では、投げ落とす動作は一定だが、投げ落とされる物が毎回変化し、3回目に modi という新奇な音声は大人からはじめて話される。子どもは、大人が modi という新奇な音声で「何か」を指示しようとして意図していることに気づく。この条件では、投げ落とされる物 < 物が新しい > ことを < 手がかり > にして、子どもは modi と言われたときに見た物を modi と結びつけて理解している。次の条件では、扱われる物は一定で、物の操作の仕方が毎回新しく変化している。modi は3回目の操作でパイプに物を投げ入れるときにはじめて話される。このときには < 動作が新しい > ことを < 手がかり > にして、子どもは modi が語られたときに見た動作を modi と結びつけて理解する。それゆえ子どもは、大人が modi という新奇な音声で指示しようとして意図する対象を、それが物であれ動作であれ、< はじめて見る現象 > を < 手がかり > にして理解しようとするのである。

第2の実験では、大人と子どもがメリーゴーランド・ゲームをして何回か遊んだ。それから彼らは別のことをするために場所を移動した。そして再び大人はメリーゴーランドに戻った。ある条件では、大人はメリーゴーランドで遊ぶ準備をし、子どもとメリーゴーランドの間で視線を切り替えながら“Widgit, (子どもの名前) widgit”と言って、子どもに新しい物を差し出した。この条件では、子どもは、widgit という語がその新しい玩具を使ってメリーゴーランドで遊びなさいという要請なのだと考えた。もう一方の条件では、大人はメリーゴーランドで遊ぶ準備もしなければ、それに視線を向けることもしなかった。大人は、新しい物を子どもに差し出し、それと子どもとの間で視線を切り替えながら、“Widgit, (子どもの名前) widgit”と言った。この場合には、子どもは widgit という語がメリーゴーランドと関連した動作ではなく物の名前だと理解した。

この実験では、メリーゴーランドでの遊びが意図共有的共同注意場面として設定されている。最初の条件では、大人はメリーゴーランドに戻り、メリーゴーランドで遊ぶ準備を子どもにしてみせる。そしてメリーゴーランドと子どもとの間で視線を交互に切り替えながら、新しい物を子どもに渡している。この場面では、子どもは大人の < 視線 > の動きを < 手がかり > にして、メリーゴーランドで遊ぼうという大人の意図を察知する。それゆえ、子どもは物を使ってメリーゴーランドで遊ぶ < 動作 > を表す語として widgit を理解した。もう一つの条件では、大人はメリーゴーランドで遊ぼうとする様子を示さない。メリーゴーランドには目もくれないで、子どもに向かって物を差し出し、子どもとの間で視線交替をさせている。この大人の視線の動きはメリーゴ

ーランドとの関係を切断し、物だけを目立たせる働きがある。それゆえ、子どもは<視線>の動きを<手がかり>にして、widgit を新奇なく物>を指示する名前として理解したのである。

このように子どもは、語が置かれた場面で示される手がかりを利用して、聞き取った語を物の名前にも動作を示す語にもしてみせる。手がかりを利用して、大人が使う語の意図を選び取ってくるからである。最初の実験では、事柄の新しさが手がかりになり、語の意味が推測される例である。2 番目の実験は、視線が重要な手がかりを演じるが、視線がどのようなコンテキストでいかに動くかによって語の意味が異なってくる例になっている。

さて、新奇な言語的シンボルの理解をテーマにした Tomasello の一連の実験場面とその結果を紹介し、新奇な音声指示する対象を子どもはどのように発見するのか説明した。それでは、これら一連の研究結果を総合してみたときに見えてくるものは何なのか考えてみよう。

第 1 に、これらの実験を個別に見れば、子どもによる他者の意図の理解以外の説明も十分可能である。たとえば、物と動作の命名の第 1 実験の場合、実験場面で新しく登場した事柄に自動的に子どもの注意が引きつけられ、同時に耳にした語と結びつけるように学習したという説明で十分である。この説明では相手の意図の理解など一切必要がない。しかし、物の命名の第 3 番目の実験を見ると、子どもにはいずれも見慣れた物ではあるが、母親には初めての物がある場合に、子どもは母親が口にする新しい語を母親にとって新しい物と結びつけて理解する。つまり、子どもは母親の視点に立ち、母親の意図を理解して、母親の語る言葉が指し示す対象物を理解している。これは一つの例に過ぎないが、全体の研究結果を眺望するなら、Tomasello が指摘するように、1 歳半から 2 歳の子どもたちは他者の意図を感じ取って、新たな言語シンボルを他者から理解するとの主張は有力なものとなろう。前節で詳述したように、この時期の子どもには他者の意図を共有する共同注意は十分に発達しており、語の理解に他者の意図を利用するという主張は合理的なものと思われる。この主張を前提にすれば、さらに以下の指摘をすることが可能になる。

第 2 に、いずれの実験を見ても、自分が置かれている場、その場で大人としていることやしようとしていること、つまり物理的／社会的コンテキストを共有できるとき、子どもには大人が発する新奇な言語的シンボルのもつ意味、それが指し示そうとする対象が了解しやすいものになることがわかるだろう。子どもにとって図化されやすい状況がセットされるからである。それができなければ、大人から話しかけられた幼い子どもは、見知らぬ外国人から知らない外国語で話しかけられた大人の状況に置かれるのに等しいことになるといつてよい。Bruner(1983)の言うフォーマットの形成、つまり相手が何をしようとしているのか、どんな遊びをしようとしているのかといったコンテキストを理解することは、語の初期獲得には非常に重要な働きをするのである。

第 3 に、語の獲得、すなわち言語的シンボルを他者と共有するために、子どもは意図共有的共同注意関係の成立した場面で、新奇な言語的シンボルと一緒に提供される「社会的に実用的な手がかり」を有効に利用しているということである。そうした<手がかり>として最も早期から機能するのが、他者の視線の動きである。本節第 2 項で紹介したように、子どもは話し手が見る対象物と、そのときに話される語とを結びつけて理解しやすい。しかし誕生日を過ぎてしばらくすると、子どもは<手がかり>

を視線以外のものに拡大し始める。話し手の意図性が検出できるさまざまな情報源を活用する能力を子どもは獲得するのである。話し手が見せる微笑やしなめ顔といった表情、話し手が新奇な語に付随させる動作の意図性や偶発性、新しい語を言うときのコンテキストなどが子どもの語彙理解に有効性を発揮する。しかし重要なことは、そうした<手がかり>はそれ自体では有効性を発揮するのに不十分だということである。そうした何気ない話し手の行動が子どもの語彙理解に効果を発揮するためには、大人の伝達意図を理解することが必要になるからである。大人との間での意図共有的共同注意が成立することが重要な条件になるのである。それゆえ最後の2つの研究に見られるように、どんなコンテキストで意図共有的共同注意が形成されるかによって、子どもは同じ新しい語を、あるコンテキストでは物を指し示すものと理解し、別のコンテキストでは動作を示すものと理解する。このように子どもは1歳半を過ぎる頃には、大人のさまざまな行為に意図性を鋭敏に感知し、そこで発せられる言語的シンボルとその指示対象との関係の検出に利用していることがわかる。子どもの語彙獲得、つまり他者との言語的シンボルの共有は、子どもの理解を促すような大人の援助的関わりを背景に、大人の多様な振る舞いに意図を見出す子どもの心によって生み出されてくるのである。

第4に、子どもは1歳半頃には、他者の視線の方向に自らの視線を巧みに合わせたり、他者のしぐさにその意図を鋭敏に感知したりするようになることがわかると、Bruner(1983)が指摘した言語獲得のフォーマットが提供されない育児文化で育てられた子どもでも、普通に言葉を獲得する理由の一端が理解できてくる。たとえばAdamson(1996)によれば、サモア諸島の村で言語の社会化を民族誌学的に研究したElinor Ochsは、サモア人は乳児を会話のパートナーとして扱う必要もなければ、子どもに話すことを教える必要もないと信じていること。そして、大人が子どものスキルに合わせた共有できるコンテキスト作りをしなくても、また子どもの注意の焦点に合わせた語りかけを受けることが少なくても、サモアの子どもたちは言語を普通に獲得することを報告した。この報告は、子どもの言語獲得には親が言葉の発達を助ける足場を作ることや、子どもの反応に対して敏感に応答することの必要性を説いた学説と矛盾するように見えるだろう。しかし、近年になり、サモアの育児文化のような育てられ方をした子どもたちは、2歳以前には多くの語彙を獲得することは滅多にないことがわかってきた。語彙の獲得が遅れるのである。この事実はTomasello(1999)も主張するように、次のことを意味している。乳児期に親から積極的な共同注意場面を提供されなかった子どもは、自分から共同注意場面を作り出し、また大人のさまざまな振る舞いをもつコミュニケーション上の意図が何であるかを能動的に決定できるようになってから、言語的シンボルの獲得に向かう軌道に本格的に乗り出すということである。子どもの語彙獲得には意図共有的共同注意が必要なのである。

第2部 観察実験研究

第4章 観察実験研究の概要

第1部の理論編で論じたように、人間の母親は子どもとの対面場面に対象物を登場させ、対面的な共同注意構造を早期より構築する。人間の赤ちゃんもまた、この対面的共同注意構造に能動的に関与可能な初期能力を備えており、赤ちゃんの生活世界は2者（乳児—他者）間での交流構造を基盤にしつつ、そこに第3項を組み込んだ原初的な共同注意（joint attention）行動を母親との間で成立させる。そして、生後半年を過ぎる頃、乳児と母親との対面軸の外側に位置する第3項に対して共同注意活動を開始させる。乳児は、自分自身とも他者とも離れた場所にある対象物を一緒に眺める高度なスキルを獲得し、他者と対象物を統合した交流構造が明確に出現させるのである。こうして、乳児は他者および物と間で、様々な3項間の社会的相互作用を実行する。

その後、子どもの注意の範囲はさらに拡大し、他者の行動の背後にある意図への気づきと、その意図性の共有という人間に特有な共同世界に足を踏み込んでゆく。同時に、注意は実際に感覚できる周囲の人や物以外に、シンボリックな表象をも対象にしてゆく。こうした子どもの注意領域の広がりや組織化、そして他者との意図性の共有を踏まえた文化既得者との親密な交流は、子どもに人間が蓄積してきた文化すなわち集合的知の世界に出会うことを可能にさせる。また共同注意は他者の心に最初に出会う場面でもあり、そこには他者の考えや信念の理解、すなわち心の理論(theory of mind)の獲得に関係する働きがあると推測されている。こうした発達の筋道は一見すると疑問の余地がないだろう。しかし、その理論を支える具体的データはいまだ乏しい。共同注意活動が現実の生活場面でどのように行われており、その活動が子どもの発達にいかなる影響を有しているのか、さらに子どもの共同注意行動自体の特徴や発達過程についても未知の領域が多いのである。

1. 研究の目的

本観察実験研究では、母子がプレイルームで行う複数の遊び場面を観察し、乳児期後半から生後2年目にかけての子どもが、人や物、そしてシンボルに対して注意をどのように配分するのかを明らかにし、乳幼児の共同注意の発達過程に関する基礎的データを得ることを目的とする。主たる研究目的は次の5つである。

- 1) 初期の共同注意行動は、相手からのサポートのもとで有効に機能するが、相手に対する注意の配分は弱い(支持的共同注意)。子どもはやがて相手へも物へも注意を能動的に配分させるような共同注意行動を獲得する(意図共有的共同注意)。この2種類の共同注意行動の発現時期とその特徴を検討する。
- 2) 子どもの共同注意行動には、「共同注意的関わり」、「追跡的共同注意」、「誘導的共同注意」の3種類が認められる。本研究では、とりわけ「共同注意的関わり」と「誘導的共同注意」行動の発達過程を検討する。
- 3) 子どもの共同注意行動は、人や物だけではなく、シンボルにも注意を向けるように発達する。このシンボル共有的共同注意の発現時期と特徴を検討する。
- 4) 共同注意行動は、その場で直接経験する物を対象にして開始される。しかし共同注意対象は、やがて直接的な経験領域にない物にまで拡張される。こうした不在対象に対する共同注意行動の発現時期と特徴を検討する。

- 5) 共同注意行動は子どもの模倣行動にも関与する。物のもつアフォーダンス条件をコントロールした物の操作模倣行動を検討し、共同注意行動と模倣行動との関係を検討する。
- 6) 母親が自然に「抱き」あげた場面における子どもの共同注意能力について検討する。
- 7) 他者の意図理解能力やシンボルを獲得し始めた子どもに対して、静止した顔パラダイムと同様の「相互作用場面—関わり—の阻害—相互作用場面」という場面操作を行い、子どもの情動調整能力を検討する。

次章から、この研究で収集された観察ビデオを用いて分析された結果を報告する。各章で論じられる観察場面や結果は当然異なるが、実験に参加した対象児とその母親は個々の観察場面を一連の遊び場面として経験している。そこで、その一連の遊び場面を一括して記述しておきたい。

2. 対象児とその母親

東京近郊に在住する両親共に日本人の子どもであった。発達検査や乳幼児健診の情報から、発達上問題のない子どもたちである。実験への参加案内は、都内の幼稚園や保育園、育児支援機関、玩具専門店などに掲示されたポスターや、パンフレットの配布によって行われた。参加者の口コミで参加を希望する者も多かった。いずれも母親の自発的な参加希望による参加であった。募集されたのは、生後9か月から2歳6か月までの子どもとその母親である。交通費は実費支給であり、子どもには参加するたびに、玩具や日用品がお土産として渡された。参加希望の連絡があった母親には、事前に研究内容と発表の仕方を十分に説明した。また「案内」(次頁の資料1)と弁護士と相談して作成された「合意書」(次々頁の資料2)を事前に送付した。「合意書」には、研究者と母親相互の権利と義務が明記されている。また実験者は、実験参加途上、実験中、帰宅途上に発生した子どもの事故に対する「障害保険」にも加入した。

本報告書作成時点での参加者数は、実組数で138組、延べ組数で380組である。縦断データがあるため延べ組数が多いが、この報告書のデータはいずれも初回の観察時のものだけを使用した。ただし、各章で報告される研究はデータをまとめた時期が異なっているため、対象児数は異なっている。また子どもの機嫌などによってデータとして不適切なものは捨てている。したがって、同じ実験でも場面によって対象の人数が若干異なる場合がある。

実験実施までの準備手順のマニュアルを作成しているので、以下に示す。

.....

2000年7月2日
改訂2003年4月20日

実験準備の手順

1. 研究協力者の募集

実験に協力してくれる母子を募集するために、掲示用ポスターと配布用パンフを持って、幼稚園、保育園、福祉センターなどに出向いた。園長など施設長に直接あって研究の主旨、研究上の責任の所在など説明した。施設長がいない場合は、他の責任者の方に説明し、施設長に伝言いただくようお願いした。ポスターの掲示、パンフの配布はその施設の判断で行った。現在の募集の中心は「子どもの城」「幼児開発協会」と「子どもの玩具専門店」(フレーベル館)であり、ポスターの掲示とパンフの配布を依頼している。研究に参加した母親にパンフを渡し、知り合いへの配布や、研究内容の紹介をお願いする。学生の口コミで参加を希望する母親も見られる。

2. 研究協力者との連絡

①研究に協力する意志の確認

協力希望者からは大藪研究室あるいは心理学事務室に電話が入る。大藪が研究内容を説明し、研究協力の意志を確認する。大藪と接触が取れない場合は、後日、速やかに先方に電話連絡をし、研究内容を伝え、研究に協力する意志を確認する。

②協力者の登録

協力母子の姓名、子どもの生年月日、住所、電話番号、研究協力可能な曜日・時間、

この研究を知った情報源を聞き、登録する。子どもの誕生日から研究を実施するおおよその時期を計算し母親に伝える。

③次回の連絡日

研究候補日が決まったら、後日連絡をして研究日を決定することを伝えておく。

3. 研究実施日・時間の決定

研究実施日と時間が決定したら、実施日の1週間前に文書を送付する。また実施日の前日頃、再度、最終確認の電話をする旨を伝えておく。

4. 文書による連絡

研究実施日の1週間前に、「案内書」(資料1)、「合意書」(資料2)、「案内地図」、「津守式発送検査用紙」を送付する。

5. 最終連絡

研究実施日の前日頃、電話にて以下の件を確認する。

①研究実施の確認

子どもや母親の体調が悪い場合には、決して無理をさせない。当日都合が悪くなった場合は、心理学事務室に連絡するように頼んでおく。

②服装

プレイルームは土足で入るので、汚れてもよいような服装でお願いします。また、バイブレータを使用するので、バイブレータが肌に密着するようなポケットがついた服か、ズボンが適当との情報を提供しておく。

③持ち物

- ・「合意書」にサインと印鑑を忘れないようにし、記入した「津守式発達検査用紙」とともに忘れずに持ってきてもらうこと。
- ・子どものお腹が空いたり、喉が渇き、機嫌が悪くなる可能性があるため、食べ物や飲み物を持ってきてよいことを伝える。
- ・「案内書」に書いてあるように、子どもの好きな大き目の玩具を1つ持って来るのを忘れないように確認しておく。
- ・交通費がかかる場合には、領収書に印鑑が必要なことを伝える。

6. 守衛との連絡

研究日当日の朝、母子が研究協力のために来る時間を伝えておく。守衛室の前が待ち合わせ場所であるので、それらしき母子が早く来て近くで待っているときは確認して、発達研究室まで電話連絡をもらうようにする。

7. 傷害保険の加入

子どもに対して、大学へ来る途上、大学構内、帰宅途上の傷害保険がかけられている。

.....

3. 観察場所

早稲田大学文学部発達心理学研究室プレイルームである。プレイルームの大きさは約5m×4.3mで、観察室を含めた構造は図4-1に示されている。図の左側の入り口から入ると正面にワンウェイミラーがあり、その手前、ほぼ部屋の中央にドルハウス、レゴブロック、スクールバスが置かれた。それらの玩具の右側に子ども用のテーブルと椅子が2脚、左側には大きなクッションが3つ、さらに左右の壁には棚が配置された。テーブルの上には形態盤が2つ置かれた。ビデオカメラは対角線上に2台設置され、観察室からリモートコントロールできる。床は全面カーペット張りである。プレイルームと観察室を写真で示す(図4-2、4-3)。

4. 観察場面

子どもの共同注意活動は、特定のテーマをもった8つの遊び場面(各5分間)と、模倣行動を観察する場面の計9場面を観察された。8つの遊び場面は母子で行われ、それぞれ2つずつのペアで「要請」、「社会的相互作用」、「叙述・指示」、「物語り」という4種類に分類できる。「模倣行動」の場面は、母子がいるところで実験者が玩具を用いて行動を例示し、模倣するかどうかなを見る場面である。

<遊び場面の理論的背景>

母子相互作用を対象にする研究で使用される観察場面は、数種類の玩具を使用し、「お子さんと普段どおりに数分間一緒に遊んで下さい」という教示を与えて行われるのが普通である。この教示には明らかに制限はないが、このような教示をすると、母親はなじみのあるゲームややり方で玩具に注意を向ける遊びをしたり、肯定的な情動を強調する遊びをしたりする。つまり暗黙のうちに遊びに自己制限がかかりやすい。またコミュニケーションの文脈によって、母親と子ども間のコミュニケーション・パターンが異なることも知られている(Adamson & Bakeman, 1999)。そこでこの実験では、遊びの大雑把な筋書きを提示する方式を導入した。こうすることで、一定の遊びの枠内での母子の普段の遊び特徴が発揮されやすくなると考えられたからである。ただし、後述する「何かがいたよ」「鳥の鳴き声」の場面は母親の動きを厳しく制約しており、「額押し模倣」の場面では子どもの注意を実験者による玩具の操作に向けさせている。

(資料1)案内書

拝啓

時下ますます御健勝にお過ごしのことと拝察申し上げます。

さて、この度は、乳幼児を対象にしたコミュニケーション発達の研究にご参加いただきますことに心より御礼申し上げます。

すでに電話でお話しいたしましたように、この研究では、プレイルームに慣れてもらうために、最初に5分間ほどお母さまとお子さんと自由な遊びをしていただきます。その後、異なったテーマをもつ遊びをお子さんと一緒にしていただくこととなります。これらの遊びは1場面が約5分間で、数種類の場面を設けています。場面が変わるごとに、研究者が次の遊びに使う玩具を持って入室し、遊び方を書いた説明書をお渡しし、さらに口頭でもご説明いたします。その説明が終わりましたら、研究者は退室しますが、その際には前の遊びで使っていた玩具を部屋から持ち去ります。このように説明の時間を設けながら、数種類の新しい遊びをお母さまとお子さんと一緒にしていただくこととなります。

お母さまには遊びのテーマにそった働きかけをお子さんにしていただきます。しかし、小さな子どものことですから、テーマにそった遊びにならない場合も充分にあります。それでも構いません。気にされることなくお子さんと一緒に楽しくお過ごしください。

また、遊びが終わってから、お子さんの発達のご様子をチェックするために、発達検査を行いますので、ご了解ください。

合意書、津守式発達検査用紙、大学までの地図を同封いたします。合意書は、お母さまと私との間で、この研究の内容について基本的なお約束をするものです。よくお読みの上、ご了解いただけましたなら、お子さんのお名前とお母さまのお名前をご記入、ご捺印の上、当日お持ちください。また津守式の発達検査は、お名前等をご記入の上、質問項目をお読みになられて、お子さんができる場合には○を、できない場合には×を、よく分からない場合には△を、各質問項目の横に書き込んでお持ちください。質問項目の意味が分からないような場合には、当日、私に直接お尋ねください。

当日は、お子さんが一番好きな大き目の玩具を一つだけお持ちください。遊びの場面で使わせていただきます。また、プレイルームには靴を履いたまま入室しますので、衣服が汚れる可能性があります。少しくらい汚れてもよいような服装でおいでください。

お母さまと私どもがお会いするのは、文学部の正門（文学部の門はここ1箇所しかありません）といたします。文学部正門にある守衛室のお近くでお待ちください。そこまで私か院生がお迎えに参ります。お約束の時間の約5分前には、守衛室前に参るようにいたします。

なお、往復の交通費をお支払い致しますので、交通費のかかる方は、ご印鑑をお忘れなくお持ちください。

それでは道中くれぐれもお気をつけておいでください。お会いできるのを楽しみにお待ちしております。

敬具

(資料2)合意書

合 意 書

私は、早稲田大学文学部教授 大藪 泰が行っているコミュニケーションの初期発達に関する研究に、私の子どもと共に参加いたします。

この研究は、1歳から3歳までの子どものコミュニケーション発達を検討するものであり、私は私の子どもと決められた玩具で遊んだり、一緒に遊ぶ玩具について指定された言い方をするように求められることがあります。

私はこの研究が以上のような場面で行われること、また私と私の子どものやり取りは、ビデオに記録されることを認識し、これを承諾いたします。

さらに、デンバー式発達スクリーニング検査などで、子どもの言語、運動、社会性などの発達が調べられることについても承諾いたします。

この研究では、1回に1時間から1時間30分程度の時間が必要であることも諒解いたします。

他方、研究者はあなたに対し、次のことを約束します。

1. この研究が参加者に対し危険なものでないこと。
2. あなたの子どもが、研究に参加時または終了時に文学部正門から研究者の研究室まで、あなたの付き添いなしで往復する際には、研究者またはその補助者が付き添い安全を期します。
3. あなたは、この研究に対して生じた疑問を研究者に質問することができます。
4. あなたは、この研究に参加することを拒否したり、参加を中断することができます。
5. この研究から得られた、すべてのビデオテープや情報は秘密にされます。
6. この研究により得られたデータは、他の参加者のデータと一緒にされるため、あなたや子どもの名前が外部に出されることはありません。

なお、私および私の子どもに関する研究成果を、研究者が次の目的で使用するものについては、私はその使用を拒否しない限り、特別に私の許可を必要といたしません。

1. 研究者が、研究や教育を目的として、他の研究者、教師、学生に対しビデオテープの全部または一部を供覧すること、および発達評価の結果を報告すること。

以上の合意内容について、研究者および参加者は十分に理解して下記のとおり署名押印します。

なお、参加者である母は、他に子の親権者があるときは、その親権者に対し、この合意書の内容を十分に説明し、理解を得たこと、従って、後日、子の親権者からこの合意書につき異議苦情等の申立てがないことを念のため申し添えます。

年 月 日

参加者 子	
参加者 母	印
研究者	印

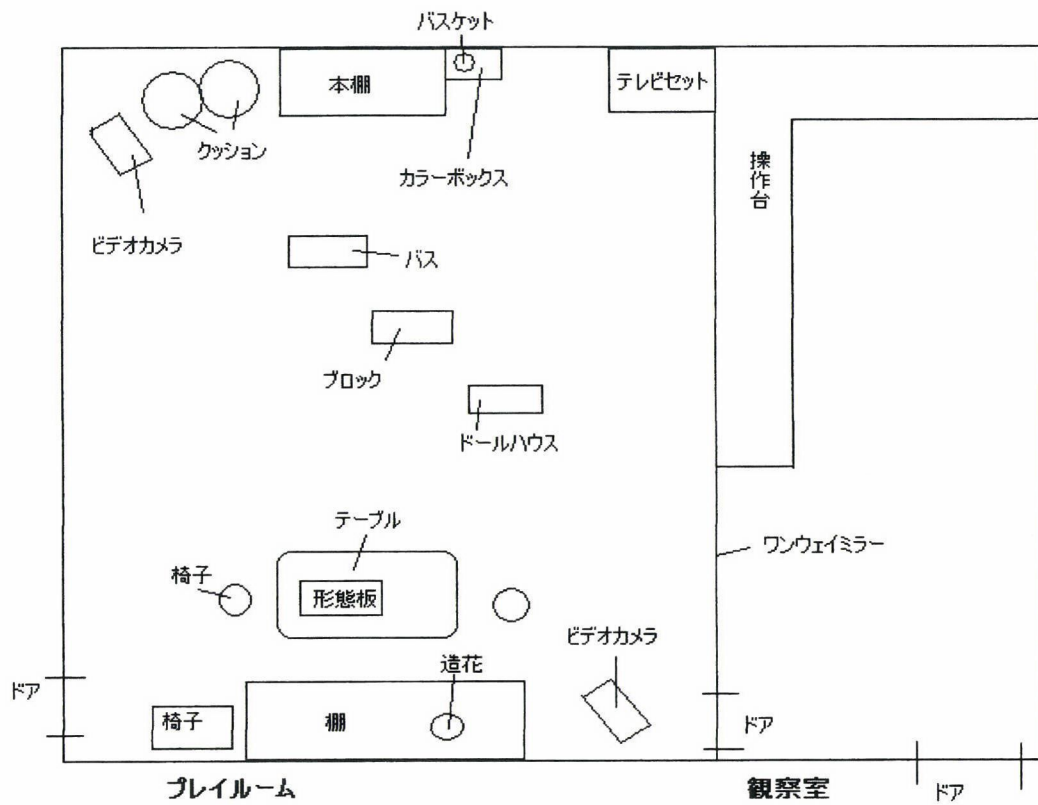


図 4-1 プレイルームと観察室



図 4-2 プレイルーム（入り口から撮影）



図 4-3 観察室

5. 実験の手順

観察実験場面の設定から実施手順までの細目をマニュアル化した。以下にそのマニュアルを掲載する。

.....

2000年7月2日
改訂 2001年1月21日
改訂 2002年4月13日

実験手順と注意事項

1. 実施の準備

① プレイルームの設営

心理学事務で赤松4・5の鍵を借り、実験開始 30 分前までに集合する。

実験開始 10 分前までに設営を完了する。

<設営>

◎ 来室児の番号を確認し、ファイルから過去の記録一式をクリップボードにはさみ、ビデオ操作台の上に置く。

◎ プレイルーム内にあるテーブル、椅子、ホワイトボードをロビーの所定の場所に移動する。

◎ プレイルームの入り口にあるテーブルの上に、以下の道具を置く。

- ・テープレコーダー(「鳥の鳴き声」用、音量は7にセットし、鳥の鳴き声が聞こえるか確認。電池が切れる恐れがある場合には交換)
- ・テープレコーダーをくるむ布
- ・バイブレータ本体とスイッチ(本体をオンにして振動を確認。電池が切れる恐れがある場合には交換)
- ・遊びの「説明カード」10枚(18か月児以下:8枚)
- ・ストップウォッチ
- ・クリップボード
- ・国立リハ研式言語発達検査道具
記録用紙
- ・調査票(2枚)
- ・ボールペン
- ・領収書

◎搬出したテーブルの上に、使用する玩具を並べる。来室回数が奇数回の場合は「白ラベル」のついた玩具ボックス、偶数回の場合は「青ラベル」のついた玩具ボックスを使用する。

◎プレイ場面の順序を決める。第4場面と第8場面は「何かがいるよ(Whale)」か「鳥の鳴き声(Bird)」のいずれかにする(18か月児以下の場合は、第3場面と第6場面になる)。前半(第1/2/3場面)と後半(第5/6/7場面)を決定する。その後、前半と後半の場面の順序をランダムに設定する。

◎プレイルームの所定の場所に、スクールバス、ブロック、ドルハウス、形態板(2枚)を置く。

◎「何かがいるよ(鯨)」の場面で使用する籠をケースボックスの上に置き、観察室から釣り糸を引っ張って、鯨の動きを確認する。正常に動くことを確認したら本棚の上に戻す。釣り糸は細くて見えにくいので、籠に引っ掛けないように注意すること。

◎観察室のビデオ機器をセットアップする。タイマーは日付を間違わないようにする。カメラの焦点合わせをする。

◎ビデオテープを入れ、録画ができることを毎回確認すること(DVテープ)。

②兄弟を同伴する場合

一文事務所で36号館の使用されていない研究室を保育室として使用する。保育室として使用できるように設営。玩具、色鉛筆、用紙などを準備する。

2. 母子への対応

①母子の出迎え

文学部守衛室の前に実験開始予定時刻の5分前までに待機する。母子が早く到着した場合には、守衛室から観察室に電話が来るようになっている。連絡があったらすぐに迎えに行く。母子が文学部正門の外で待っている場合もあるので、外にも注意をし、それらしき人がいたら声をかけて確認する。

②発達心理学研究室への誘導

記念会堂の前から、36号館と記念会堂の間の通路を通り、1階からエレベータを利用して、7階まで案内する。子どもが学生と衝突したりして、事故のないように注意する。

③母子が早く到着した場合

7階ロビーで、実験室の準備ができるまで待機してもらおう。準備が出来次第、実験を開始する。

3. 実験実施

①観察者への入室の合図

母子と研究室に入室する前に、観察者に知らせる。観察者はすぐに録画を開始する。

②最初の入室時の対応と説明

母子がリラックスできるように穏やかに入室し、荷物などを棚に置いてもらう。落ち着いたら、持参してきた「合意書」「津守式検査用紙」「児が好きな玩具」を受け取る。「合意書」は実験者がサインし、後でコピーを1部渡すことを伝える。

実験の進め方の説明を始める。母子がリラックスできるように穏やかに丁寧に説明する。

<説明のポイント>

◎プレイルームの構造について

- ・2台のビデオカメラでビデオ記録していること。
- ・ワンウェイミラーの後ろに観察者がいて、ビデオカメラを操作していること。
- ・ビデオカメラが対角線上にあるので、その線上に母子が並ぶと、子どもが母親の陰になる場合があることを説明する。母親がそのような状態になっていることに気づいたら、少し位置をずらしてもらうように頼んでおく。
- ・カメラの回転音を気にする子どもがいる。そのときは、カメラを話題にしたり触ったりして安心させるようにする。

◎遊び方について

- ・「やり取り遊びの紹介」カードを渡し、読んでもらう。
- ・遊びは5分間のシーンが8つ（6つ）ある。
- ・5分間経過したら、ロックをして入室し、玩具を新しいものと交換する。その際、次に行われる遊びを説明したカードを渡す。
- ・子どもの遊び方に正しいものがあるわけではないこと。子どもが「説明カード」に書かれているように遊ばなくても、気にしなくてよい。但し、母親にはカードに書かれた遊び方で遊ぶよう心がけてもらうようお願いする。強引に子どもをその遊びに加わせようとする必要はない。例えば、順番ごっこで順番に子どもができない場合、強引に順番を守らせる必要はない。
- ・プレイルームにある玩具は、禁止されることがないかぎり、何を使ってもよい。但し、本棚の上にあるバスケットには触れないこと。
- ・子どもが泣いたりして、やむを得ない場合以外は、子どもを抱いたり膝の上に載せないようにする。

◎合意書について

- ・合意書の内容について疑問な点がないか確認する。

◎バイブレータの確認

- ・バイブレータを渡し、振動の程度を母親に確認させる。

◎自由遊び場面

- ・やり取り遊びを開始する前に、プレイルームに慣れてもらうために、5分間ほど自由に遊んでもらうようにする。

◎その他

- ・お腹が空いたり、喉が渇いたりした場合は、プレイルームでの飲食が可能。遊びと遊びの休憩時間にすることが望ましいが、機嫌が悪くなりどうしても必要な場合には遊び時間中でもよい。
- ・おむつの交換も同様。おむつの交換時には、ビデオカメラは母子以外のところに焦点を合わせ、おむつの交換場面を撮影しない。
- ・疑問な点、確認したいことがあれば、随時聞いてもらうようにする。

④最初の退室時の対応

5分間ほど経過したら、新しい玩具をもって入室してくるが、その際にノックをするので返事をするように頼んでおく。子どもに「お母さんと一緒に遊んでいてね。また来るからね。バイバイ」と言い、手を振って退室する。

⑤8つの遊び場面

毎回、新しい遊びのセッションが開始されるときは、新しい「玩具」と「説明カード」をもってプレイルームに入室し、それまで使っていた「玩具」と「説明カード」を持って退室する。

入室時には必ずノックし、「こんにちは」と言う。新しい「玩具」をプレイルームの中央に置き、古い玩具と入れ替える。同時に、母親に「説明カード」を手渡し、読んでもらう。口頭でも説明する。それ以外に必要なことも口頭で説明する。

子どもが執着している玩具があり、目標にする遊びが妨害されるようなら母親にその旨を話し、その玩具もプレイルームから運び出す。母親のほうからそうした申し出がある場合もある。「また新しい玩具を持って来るからね。これはまた後で遊ぼうね。」と言って持ち出せば、泣いていても、実験者が退室するとすぐに泣き止むことが多い。「バイバイ、また来るからね」と言い、手を振って退室する。

⑥退室後の対応

ストップウォッチですぐに計時開始。「古い玩具」をケースに戻し、「新しい玩具」を出して籠に入れ、5分経過したら、その新しい玩具を持って入室する。

⑦遊び場面の終了

8つ（6つ）の遊び場面が終了したことを母親に伝え、お礼を言う。（最近はこの後すぐに「模倣実験」を行っている）

調査票による問診と発達検査の準備をするまで、母子で自由に遊んでいてよい。観察室から持って来た玩具はすべてプレイルームから運び出す。一通り片付いたら、問診と発達検査を行う。問診は一番最後がよい。

4. ビデオの撮り方とテープの配架

①ビデオ撮影記録の開始

プレイルーム入室前に観察者に実験の開始を知らせる(ドアをノックする)ので、それと同時に撮影記録を開始する。

②撮影の対象

A カメラ、B カメラとも子どもと母親の両者が映像として、できるだけ大きく記録できるように撮影する。但し、動きが多く、カメラが子どもの動きを追えない場合には、なるべく広く写しておくほうがよい。

また、カメラの回転音が大きいため、無駄な操作は極力回避する。

③ビデオの録画

子どもの顔がはっきり撮影できる映像を選択し、テープに録画する。

④観察メモ

興味深いと思った子どもや母親の行動は必ずメモをしておくこと。思い付き、感想、考えなども、随時メモし、検討会で報告し、記録に残すこと。

⑤ビデオ撮影記録の終了

8つ(6つ)の遊び場面、模倣実験、発達検査が終了したら、録画を終了する。

⑥ビデオテープの処理と配架

録画の済んだテープは、番号、遊びシーンの順番、日付を記して、整理棚に配架する。氏名は書かない。(この作業はコーディングと場面の特徴の記録作業後に行われる)

5. 実験の終了

①謝金と領収書

往復の交通費を支払う。領収書にサインと印鑑をもらう。

②記念品

対象児に記念品をあげる。兄弟が同伴の場合は、兄弟にも記念品をあげる。

③合意書

実験者の氏名と印鑑を押した合意書のコピーを渡す。コピーは母子が帰るまでに用意しておく。

④依頼

次回も来てもらう予定の場合には、2か月後に電話で連絡する旨を伝えておく。身近に小さな子どもを持っているお母さんがいたら、この研究の紹介をお願いしておく。

⑤見送り

エレベータを使って1階まで一緒に降り、文学部正門まで見送る。

⑥掃除

母子が退室したら、プレイルームを掃除する。子どもがなめた玩具は洗って、消毒して清潔にしておく。

⑦プレイルームの整理

ロビーに出した机などを元の状態に戻す。

6. コーディングと観察記録

- ・ビデオを見て全員でコーディングを行う。
- ・各プレイ場面の特徴を簡潔に記述し、ファイルに綴じておく。特にJAの観点から。
- ・母子の行動で興味深いものは、トピック集にビデオ編集しておく。

7. その他

調査票、地図、案内状、合意書、発達検査記録用紙などは不足してきたら、随時補充する。

.....

6. 遊び場面の紹介

4種類8つの遊び場面には、遊び方を母親に説明する際に使用する「説明カード」と、その遊び場面ごとに適切な数種類の「玩具」が用意される。実験者は新たな遊び場面が開始されるたびに、新たな「説明カード」と「玩具」を持ってプレイルームに入る。各

場面には2組の玩具が用意され、縦断研究の場合には交互に使用することによって、子どもの玩具に対する慣れを少なくしている。ここでは各1組の玩具を紹介する。

次に、最初に母親に遊び方を教示する際に手渡す「説明カード」の内容を紹介し、その後、遊び場面ごとに「説明カード」と「玩具」を紹介してゆく。

.....

やり取り遊びの紹介 (カード)

お子さんと玩具を使って一緒に遊んでいただきます。お子さんの遊びの様子がよく分かるような場面を用意しました。

遊びは6～8つの場面からできています。それぞれの場面は約5分間で、新しい場面になる前に少し休憩時間があります。

休憩時間には、次にしていただく遊びの「筋書き」と、お子さんとの「遊び方」を書いた説明書をお渡しします。よくお読みください。

また休憩時間には、今まで使っていた玩具を新しい玩具に交換します。部屋にない方が一緒に遊びやすくなると思う玩具があれば教えてください。どの場面でも、部屋の中にあるものは自由にお使いください。

.....

1) 要請

獲得要請場面と援助要請場面の2つが用意されている。獲得要請場面とは、子どもの手が届かない棚の上に置かれた玩具を母親に取ってもらおうとする要請行動が出現する場面である。援助要請場面とは、子どもには取り扱いが難しい玩具の操作援助を母親に要請する行動が出現する場面である。

(1) 「あれが欲しいよ」(獲得要請場面)

あれが欲しいよ (カード)

筋書き：お子さんは手の届かない棚の上にある3つの玩具に気がつきます。それらの玩具を欲しがったら、手に入るように助けてあげます。けれども、子どもが欲しい玩具を渡す前に、間違えて別の玩具を渡します。

遊び方：すぐに助けようとしてください。けれども最初は、どの玩具を欲しがっているか迷ってわからない振りをしてください。そして間違った玩具をあげてください。それから、ほんとうに欲しがっている玩具をあげてください。

お子さんがそれらの玩具に注意を向けられないようなら、玩具に注意を向けさせます。それでも注意を向けられないなら、どれか1つの玩具を使ってしばらくお子さんと遊んでください。それから、その玩具を棚に戻してみましょう。



図 4-4 「あれが欲しいよ」用の玩具セット

(2) 「助けをもとめる」(援助要請場面)

助けをもとめる (カード)

筋書き：お子さんは玩具で遊ぶために助けをもとめます。

遊び方：お子さんがあなたに何をさせたいか分かっていても、お子さんが手助けを求めてくるまで手助けを控えます。お子さんが何もしようとしなければ、どれかをお子さんにして見せて下さい。それから、お子さんにやらせてみましょう。

例えば風船の場合、膨らませた風船をお子さんによく見せてから、風船の空気を抜いて見せます。その後、お子さんがあなたに風船をまた膨らませたがるかしばらく様子を見ます。数秒間待っても膨らませてもらいたがらないようなら、もう一度繰り返してやって見せます。



図 4-5 「助けをもとめる」用の玩具セット

2) 社会的相互作用

ごっこ遊びの中で社会的相互作用が生じる場面が2つ用意されている。「音楽ごっこ」と「順番ごっこ」である。

(1) 「音楽ごっこ」

音楽ごっこ (カード)

筋書き：お子さんと一緒に音楽を楽しみます。

遊び方：お子さんが好きな歌と一緒に歌ったり、楽器を使って一緒に歌ったり踊ったりするようにしてください。



図4-6 「音楽ごっこ」用の玩具セット

(2) 「順番ごっこ」

順番ごっこ (カード)

筋書き：あなたとお子さんで順番にやり取りゲームをしてください。

遊び方：お子さんとのやり取りが起こりやすいように、あなたの順番になったら少し時間を置いて、お子さんをと^じきどき焦らしてみてください。



図 4-7 「順番ごっこ」用の玩具セット

3) 叙述・指示

視覚刺激（鯨の縫いぐるみ）と聴覚刺激（鳥の鳴き声）に対する叙述・指示的共同注意の検討が行われる。両場面共に3種類の共同注意行動の出現が想定されている。

「誘導的共同注意」、「共同注意的関わり」、「不在対対象に対する共同注意」である。詳細は、第5章と第6章をご参照いただきたい。

(1) 「何かがいるよ」（鯨の縫いぐるみ）

何かがいるよ（カード）

筋書き：お子さんは、突然あらわれた玩具をあなたに教えます。

遊び方：最初はお子さんと自由に遊んでいてください。

2分ほど経ったら、お子さんが他所を見ているのを見計らって、籠の中から玩具を引き上げます。お子さんがその玩具に気づいた様子を見せても、あなたはしばらく気づかないふりをして、今までの遊びを続けてください。（30秒ほど）

バイブレーターが振動したら、その玩具に気づいたふりをし、それを一緒に見ながら二人でお話しをしてみましょう。その玩具には絶対に触らないでください。（1分間ほど）

お子さんが他所を見ているのを見計らって、籠の中に鯨を戻します。

玩具が籠に入って見えなくなったら、一緒に鯨を探してください。お子さん

が玩具を探さなくなっても、研究者が部屋に来るまでは一緒に探すように誘ってください。

抱っこはお子さんが強く要求するとき以外は、しないようにして下さい。

(2) 「鳥の鳴き声」

鳥の鳴き声

筋書き：お子さんは、鳥の鳴き声を聞いて鳥を探そうとします。

遊び方：最初はお子さんと自由に遊んでいてください。

2分ほどすると鳥の鳴き声が聞こえてきます。あなたはしばらくその鳴き声が聞こえないふりをして、今までの遊びを続けてください。(30秒ほど)
バイブレーターが振動したら、聞こえたふりをして、お子さんと一緒にその鳥を探して下さい。(1分間ほど) 鳴き声がするところに、小さなぬいぐるみがあります。ぬいぐるみは手で触っても、持ってもかまいません。ただし、ぬいぐるみの下にあるハンカチで覆われた箱の中に、鳴き声を出しているテープレコーダーがありますので、それには絶対に触らないでください。

鳥の鳴き声が聞こえなくなったら、その鳥が逃げて行ったところと一緒に探すようにして下さい。お子さんが鳥を探さなくなっても、研究者が部屋に来るまでは一緒に探すように誘ってください。

抱っこはお子さんが強く要求するとき以外は、しないようにして下さい。



図 4-8 「何かがいるよ」用の玩具セット



図 4-9 「鳥の鳴き声」用の玩具セット

4) 物語り

この場面では、上記の6つの場面とまったく異なる共同注意対象が問題にされる。上記の場面での共同注意対象はいずれも「今、ここ」に存在する対象物に対するものであった。(唯一の例外が「何かがいるよ」と「鳥の鳴き声」の場面にある。見えなくなった「鯨」や鳴かなくなった「鳥」を母親と一緒に探すシーンである)しかし、この「物語り」場面では、過去のことや(「思い出」)未来のこと(「これから」)を話題にする。今、ここにはない「不在対象」(absent object)に対する共同注意が検討される。詳細は第8章の不在対象研究をご参照願いたい。

(1) 「思い出」

思い出 (カード)

筋書き：お子さんと過去の出来事についてお話しをします。最近のとても、かなり前のことでもかまいません。

遊び方：最近のことには、今日、早稲田大学へくる途中のことや、お子さんと昨日一緒にしたことも含まれます。かなり前の出来事には、親戚や友人の家への訪問、休みの日のことや家族旅行などがあるでしょう。

思い出を演じるために、部屋にある玩具や乗り物を使ってください。

お子さんが話をしたがる人に電話をするふりをして、過去の出来事について話をさせるように誘ってみてください。



図 4-10 「思い出」用の玩具セット

(2) 「これから」

これから (カード)

筋書き：お子さんとこれから起こることについて話してください。すぐに起こることも、かなり先に起こることもかまいません。

遊び方：すぐに起こることには、今日の午後あるいは今晚起こることも含まれます。かなり先の出来事には、親戚や友人の家への訪問、休日に予定されているお出かけや家族旅行などがあるでしょう。

お子さんが話をしたがる人に電話をする振りをして、これから起こる出来事について話をするように誘ってみてください。



図 4-11 「これから」用の玩具セット

7. 模倣行動場面の紹介

人間の子どもの模倣行動の基盤には、例示者との共同注意関係が有効に働いていると推測できる。本研究では、対象物がもつアフォーダンスに合致しない行動を例示し、こうした例示行動に対する子どもの模倣能力を検討する場面を考案した。実際の実験場面や使用した玩具については、第7章の抗アフォーダンス模倣研究で詳述する。

第5章 「鯨の縫いぐるみ」研究

理論編で論じたように、乳幼児の共同注意の出現形態は、他者の視線を追って対象物を見るという「追跡的共同注意」だけではない。この「追跡的共同注意」以外に、他者と一緒に対象物に対し注意を持続させる状態としての「共同注意的関わり」、そして他者の注意を対象物へ引き寄せる「誘導的共同注意」が存在する。また表象能力の発達にともない、「今、ここ」にはない「不在対象」(absent object)に対する共同注意も可能になると考えられる。筆者は、「鯨の縫いぐるみ」を用いて、こうした複数の共同注意を同時に測定できる場面を考案した。本章では、こうした複数の共同注意形態の検討が可能な場面から得られた横断的な資料を用いて、月齢群別の量的分析と典型事例による質的分析を行い、生後9か月から30か月の間に現れる共同注意行動の発達のな変化を検討したい。

1. 研究目的

本研究の目的は、「鯨の縫いぐるみ」(以下、「鯨」と表記する)を用いた「何かがいるよ」と称される場面で、対象児が見せる以下の3種類の視覚的共同注意の特徴とその発達過程を検討することである。

- 1) 子どもが「鯨」に視線を向けるが、母親はその縫いぐるみに気づかない振りをする場面、すなわち子どもが注意を向ける方向と母親の注意方向が不一致な場面(場面A)で、子どもが母親の注意を「鯨」に向けようとする「誘導的共同注意行動」の特徴とその発達過程を検討する。
- 2) 母親が突然出現した「鯨」に気づき、子どもと一緒に「鯨」を見ようとする場面(場面B)で、子どもが見せる「共同注意的関わり行動」の特徴とその発達過程を検討する。
- 3) 「鯨の縫いぐるみ」がバスケットに戻されて消失し、母親が「鯨」を探そうとする場面(場面C)で、子どもが見えなくなった「鯨」を母親と一緒に探す行動、すなわち「不在対象への共同注意行動」の特徴とその発達過程を検討する。

上記の3つの場面の検討は、(1)対象児が示す最も高次の「共同注意的関わり」の月齢別の出現率の比較、(2)対象児が「鯨」に視線を向ける注視時間の月齢間での比較、さらに(3)各月齢群における典型的事例の記述分析によって行うことにする。

2. 研究方法

1) 観察対象

観察対象児とその母親の基本的特性は第4章で示されている。対象児が示す最も高次の「共同注意的関わり」の月齢別の出現率の比較では、観察対象者の中から、次のような理由で分析データから除外されたものがあつた。場面Aでは、9~12か月児のうち1名が鯨の縫いぐるみの方向に向けた視線を直後にそらしており、鯨に明確に気づいたことを確認できなかったため分析から除外された。場面B・Cでは、子どもがどのような関わり状態にあるのか判断のつかないケースがあり(母親の姿に隠れて子どもの姿が終始画面に映らない、子どもが自ら移動して画面に姿が映らない)、分析から除外された。

その結果、場面Aでは、9~12か月児23組、15~18か月児24組、21~24か月児22組、27~30か月児22組の計91組、場面Bでは、9~12か月児23組、15~18か月児25組、

21～24 か月児 22 組、27～30 か月児 20 組の計 90 組、場面 C では、9～12 か月児 23 組、15～18 か月児 25 組、21～24 か月児 22 組、27～30 か月児 22 組の計 92 組が分析対象とされた。

対象児が「鯨」に視線を向ける注視時間の月齢間での比較の場合には、子どもがどこを見ているのか判断のつかないケース（母親の姿に隠れて子どもの顔が画面上に映らない、子どもが自ら移動して画面に姿が映らない、子どもの後ろ姿のみが映っている）や、母親が終始子どもを「鯨」に向けて抱いているため子どもが「鯨」に積極的に視線を向けているとはとらえにくいケースなどを注視時間の計測対象から除外した。また、場面 A が教示どおり遂行されなかったケース（子どもが「鯨」に気づいてから 30 秒経過する前に母親が「鯨」に気づいたなど）について、場面 A の未遂行がその後の場面 B、場面 C の注視時間に影響する可能性があるため、本研究では注視時間計測対象から除外した。

その結果、注視時間の分析対象となったのは、9～12 か月児 20 組（9 か月児 11 組、12 か月児 9 組）、15～18 か月児 21 組（15 か月児 12 組、18 か月児 9 組）、21～24 か月児 19 組（21 か月児 10 組、24 か月児 9 組）、27～30 か月児 17 組（27 か月児 8 組、30 か月児 9 組）の計 77 組になった。

2) 観察場所

早稲田大学文学部発達心理学研究室プレイルームであった。詳細は第 4 章を参照されたい。

3) 観察方法

第 4 章を参照されたい。

4) 観察場面

子どもと母親が自由に遊んでいるときに「鯨」がバスケットから突然出現し（図 5-1）、やがてバスケットに戻って見えなくなる場面である。「鯨」が使用されたのは、白黒でコントラストが強く、子どもの注意を引きつけやすいと考えられたためである。「鯨」の長さは約 20 cm であった。分析に使用した場面は、母親が「鯨」を無視する場面（場面 A）、母親が「鯨」を見て共有する場面（場面 B）、母親がいなくなった「鯨」を子どもと一緒に探す場面（場面 C）である。これらの場面は、自由遊びの後にこの順に出現する。

以下に場面の概要を記す。

(1) 自由遊び場面：子どもと母親が自由に遊ぶ場面（約 2 分間）

実験者の退室後、子どもと母親は自由に遊んだ。ほぼ 2 分経過したころ、実験者は観察室の天井近くの壁に開けられた穴を通して「鯨」に結ばれた透明の釣り糸を操作し、子どもの見ていないすきに「鯨」をバスケットの中から浮き上がらせた。釣り糸は細く、子どもが遊んでいるところから肉眼で見ることはできない。

(2) 場面 A：子どもは「鯨」に気づくが母親は気づかない振りをする場面（30 秒間）

子どもが「鯨」に視線を向け、その存在に気づいてから 30 秒間であった。母親は「鯨」の方向に視線を向けず、その存在に気づかない振りをして、それまでの遊びを続けた。



図 5-1 バスケットから出た鯨



図 5-2 棚と鯨の縫いぐるみ

(3) 場面 B : 母親が「鯨」に視線を向け子どもと共有する場面 (30 秒間)

場面 A が始まってほぼ 30 秒たった頃、実験者は観察室からバイブレータのリモコンスイッチを操作し、母親のポケットに入っているバイブレータを振動させた。母親は振動を感じると、その瞬間に初めて「鯨」に気づいたように振る舞い、子どもと「鯨」を共有した。母親が「鯨」の存在に気づいてからの 30 秒間を場面 B とした。母親による「鯨」の共有開始は、「鯨」を話題にする直前に生じた「鯨」へ視線を向ける「あっ」という発声をする「子どもの名前を呼ぶ」といった母親の行動が出現した時点とした。

(4) 場面 C : 母親がいなくなった「鯨」を子どもと一緒に探す場面 (30 秒間)

実験者は観察室から再び釣り糸を操作し、子どもの見ていない間に「鯨」をバスケットの中に戻した。子どもがそのバスケットの方向を見て、「鯨」の不在に気づいてからの 30 秒間であった。この場面では、母親はいなくなった「鯨」を話題にし、子どもと一緒に探すよう求められた。

5) 「共同注意的関わり」のコーディング

場面 A、場面 B、場面 C におけるそれぞれ 30 秒の間に子どもが母親との「共同注意的関わり」を分析するために、Adamson ら (1999) を参考にして以下のコードを作成した。また Adamson ら (1999) などにしたがい、子どもの行動が 3 秒間以上持続した場合に当該コードとして分類された。

場面 A : 子どもが「鯨」に気づくが母親は気づかない振りをする場面

un : Unengaged (無関心)

子どもは「鯨」に無関心である。

ex : Exploring (探索)

子どもは「鯨」を単独で探索する。

ij : Inductive Joint (誘導的共同注意)

子どもは母親と「鯨」に視線を移行させ、注意を明確に配分しながら、母親と共有しようとする。母親の顔を見ながら、「鯨」に向けて指をさす場合も含まれる。

sij : Symbol-infused Inductive Joint (シンボリックな誘導的共同注意)

言葉や身振りによるシンボルを発して、母親と「鯨」に視線を移行させ、注意を明確に配分しながら、母親と共有しようとする。子どもの使用する言葉が母親に対する関与を明確に示している場合には、必ずしも母親の顔を見る必要はない(「ママ」、「見て」、「あれ、なに?」など)。母親の顔を見ながら、「鯨」のことを話題にする場合も含まれる。

場面 B : 母親が「鯨」に視線を向け子どもと共有する場面

un : Unengaged (無関心)

母親は「鯨」を話題にするが、子どもは「鯨」に積極的な興味を示さない。

sj : Supported Joint (支持的共同注意)

母親と一緒に「鯨」に注意を向かうが、母親に対する注意の配分はほとんど見られない。「鯨」を見たり、接近したり、指さしをしたりすることがある。

gz : Gazing (母親の顔の凝視)

「鯨」に気がついた母親の顔をじっと見つめて、その反応を確認しようとする。

cj : Coordinated Joint (協応的共同注意)

子どもは母親に注意を配分しながら、母親と一緒に「鯨」を見る。子どもの注意の協応は、視線が「鯨」から母親の顔に移り、その後また「鯨」に移動することによって確認される。母親との協応的な探索が母親主導である場合には、子どもは母親の指示に従うことが多く、探索行動は受動的な場合がある。しかし、注意は母親と「鯨」によく配分されている。

ssj : Symbol-infused Supported Joint (シンボリックな支持的共同注意)

子どもはシンボルを使用しながら、母親と一緒に「鯨」を見ているが、母親に対する注意の配分は弱い。「鯨」を見ながら母親と言葉を交わしているが、会話の相手である母親に注意が十分配分されていないような場面が典型的なものである(例: 母親からの問いかけの繰り返しなど)。母親の言葉やシンボリックな行動を理解していることを示す明確な反応が子どもに出現している場合には、シンボルが出現しているとみなしてよい。母親の言語的な問いかけに対する適切な応答の指さしやジェスチャーはシンボルとみなされる。

scj : Symbol-infused Coordinated Joint (シンボリックな協応的共同注意)

子どもはシンボルを使用しながら、母親と一緒に「鯨」を見ており、母親に対する注意の配分も十分にある。子どもの注意の協応は、「鯨」と母親との間での視線の移動によって確認されるのが普通だが、子どもの使用する言葉が母親に対する関与を明確に示している場合には、必ずしも母親の顔を見る必要はない(例: 「(鯨が) ママを見てるね」、「(鯨の) おうちどこ?」など)。母親の顔を見ながら「鯨」のことを話題にする場合も scj とコードする。

場面 C : 母親がいなくなった「鯨」を子どもと一緒に探す場面

un : Unengaged (無関心)

母親はいなくなった「鯨」を探そうとするが、子どもは無関心で探そうとする様子が希薄である。

sj : Supported Joint (支持的共同注意)

母親と一緒にいなくなった「鯨」を探そうとするが、母親に対する注意の配分は弱い。「鯨」を探そうとする周囲を見回したり発声があったりしても、母親に教えようとする意図は希薄である。

gz : Gazing (母親の顔の凝視)

いなくなった「鯨」に気づき、母親の顔をじっと見つめて、その反応を確認しようとする。

cj : Coordinated Joint (協応的共同注意)

いなくなった「鯨」を母親と一緒に積極的に探そうとする。子どもの注意は母親へもよく配分されている。子どもの注意の協応は、「鯨」を探そうとして視線を動かし、その後、母親にちらりと視線を向か、再び「鯨」を探そうとして視線を動かすことによって確認される。子どもが自分から進んで「鯨」を探そうとする場合も、母親に先導されて探そうとする場合もある。しかし、どちらの場合も子どもの注意は、いなくなった「鯨」と母親の両者に配分されている。

ssj : Symbol-infused Supported Joint (シンボリックな支持的共同注意)

子どもはシンボルを使って、いなくなった「鯨」を積極的に探そうとするが、母親への注意配分は弱い。「鯨」を探索しながら母親と言葉を交わしているが、会話の相手である母親に注意が十分配分されていないような場面が典型的な場面である。母親の言葉やシンボリックな行動を子どもが理解していることを示す明確な反応がある場合には、シンボルが出現したとみなす。したがって、母親の言語的な問いかかに対して、子どもが指差しやジェスチャーで適切に応答する場合にはシンボルが出現しているとみなされる。

scj : Symbol-infused Coordinated Joint (シンボリックな協応的共同注意)

いなくなった「鯨」を母親と一緒に積極的に探そうとする。母親に対しても注意がよく配分されている。さらに、その場面には明確なシンボルが持ち込まれている。子どもの注意の協応は、「鯨」を探すように視線を動かし、その後、母親にちらりと視線を向け、再び「鯨」を探すように視線を動かすことによって確認される。子どもの使用する言葉が母親に対する関与を明確に示している場合には、必ずしも母親の顔を見る必要はない(「(鯨を)探して」、「(鯨の)おうちどこ?」など)。母親の顔を見て、「鯨」のことを話題にする場合も scj とコードする。

3. 分析方法

1) 「共同注意的関わり」の分析

上記のコードを用いて「共同注意的関わり」を複数の観察者によって分類した。この記録をもとに、観察対象となった子どもは、観察時間内に産出したコードのうち、発達的に高次であると考えられるコードに優先的に振り分けられた。場面 A では un→ex→ij→sij の順に高次であり、場面 B、場面 C ではともに、un→sj→gz→cj→ssj→scj の順に高次であるとした。得られた結果を用いて、月齢×共同注意的関わりで χ^2 検定を行った。その結果が有意であった場合には、残差分析を行った。

このコードについて信頼性の検討を行った。場面 A では、各月齢群から 4 組、計 16 組をランダムに選び、このカテゴリーに習熟した 2 名の観察者が独立に子どもの行動を評定した。1 秒ごとの行動評定の信頼性係数 (κ 係数) を算出したところ $\kappa=0.76$ であり、高い信頼性が保証された。同様に、場面 B では 24 組が、また場面 C でも 24 組が選択され、2 者間での信頼性を検討したところ、場面 B では $\kappa=1.00$ 、場面 C では $\kappa=0.89$ であり、いずれも高い信頼性が得られた。

2) 注視時間の分析

場面 A・場面 B・場面 C において 30 秒間のうちに何秒間「鯨」(場面 C ではバスケット上方向) に視線を向けていたかを計測し、記録した。マジックミラーに映る鏡像の「鯨」を注視する例も見られたが、鏡像の「鯨」のみを見て実際の鯨を見ないケースはなかったため、鏡像の「鯨」への注視は注視時間としては計測せず、実際の「鯨」や「鯨」が現れた場所を見ている時間のみを計測した。注視時間の測定は 1 名の観察者によって行われた。

3) 典型的事例の分析

各月齢群で見られた量的データを参考にし、当該月齢群の代表的なケースと考えられるものを選択した。こうして選択された各ケースのビデオ映像を繰り返し観察して、子どもの共同注意行動の視点から忠実な行動記述を行った。この記述は 1 名の観察者によって行われた。

4. 結果と考察

1) 最も高次の「共同注意的関わり」の月齢別出現率の比較

場面 B・C における「共同注意的関わり」を分析したところ、gz (母親の顔の凝視) とコーディングされたのは場面 B の 15 か月児 1 名、場面 C の 15 か月児 1 名、18 か月児 1 名の計 3 名だけであった。このコードを含めて分析することは子どもの「共同注意的関わり」における特徴を検討するには適切でないと判断された。そこで、gz とコーディングされた前後のコードを検討し、一連の状態として括ることが適切と判断された前後のコードのどちらかに含めることにした。その結果、場面 B の 15 か月児 1 名は sj、場面 C の 15 か月児 1 名は sj、18 か月児 1 名は un に分類された。

各場面において出現した最も高次のカテゴリーによって分類された子どもの月齢群別の割合を図 5-3、図 5-4、図 5-5 に示した。

場面 A におけるコード出現者数について χ^2 検定を行った結果、人数の偏りは有意であった ($\chi^2_{(6)}=57.06, p<.001$)。残差分析の結果、9~12 か月では母親とは無関係な鯨への探索行動が多く ($p<.01$)、15~18 か月では誘導的共同注意が増え ($p<.01$)、21 か月以降になるとシンボリックな誘導的共同注意が増えることがわかった ($p<.05$)。

それゆえ、「鯨」と母親の視線を投げかけ、注意を配分しながら母親の注意を誘導しようとする能力は、1 歳から 1 歳半の間に発達することがわかる。また誘導的共同注意にシンボルが注入される時期は 1 歳半から 2 歳までの間であるが、この能力は 2 歳以降も発達する可能性がある。また、9~12 か月児群では、23 名の全員が母親とは無関係に「鯨」を探索しただけであった。この時期の子どもには、母親の注意を独力で対象物に誘導するスキルを発揮するのは難しいのであろう。

場面 B のコード出現者数について 4 月齢群で検討したところ、期待度数 5 以下のセルが全体の 80% あったため、9~18 か月児群と 21~30 か月児群の 2 群にまとめて χ^2 検定を行った。人数の偏りは有意であった ($\chi^2_{(4)}=50.13, p<.001$)。残差分析の結果、9~18 か月児群においては、「鯨」に対して無関心、もしくは支持的共同注意を示した子どもが多かった (それぞれ $p<0.5, p<.01$)。また、協応的ジョイントを示す子どもが多い傾向にあった ($p<.10$)。他方、シンボルを伴う共同注意行動 (シンボリックな支持的共同注意やシンボリックな協応的共同注意) は、21~30 か月児群のほうで多くなった (いずれも $p<.01$)。このように「鯨」に母親も気づく場面 B では、9~18 か月児は母親に注意を配分しない共同注意をすることが多く、「鯨」に無関心な子どもも見られている。またシンボルを伴う共同注意は皆無である。しかし、21~24 か月になると急激にシンボルを伴う共同注意が急増し、これは場面 A と同様な傾向である。1 歳半を契機にシンボルを使った共同注意能力が向上することが場面 B でも見出されたのである。Carpenter ら (1998) や Tomasello (1999) によれば、生後 9~12 か月になると協応的共同注意が可能になると指摘され、本研究でも生後 9 から 12 か月児の約 30% にこの協応的共同注意行動が観察されている。しかし、Carpenter ら (1998) や Tomasello (1999) と比較すると出現率が低い。その理由として、場面 B の直前に経験した場面 A の効果、すなわち母親が子どもの注意喚起行動を無視した効果があるのかもしれない。特に、分析対象とされた時間は、母親が「鯨」に気づいてから 30 秒間という短さであり、場面 A で子どもが体験した母親との関係性が強く反映し、自分の意図を無視した母親に視線を向けることを回避したのかもしれない。あるいは、単純に観察時間の短さが協応的共同注意を出現しにくくさせた可能性もあるだろう。

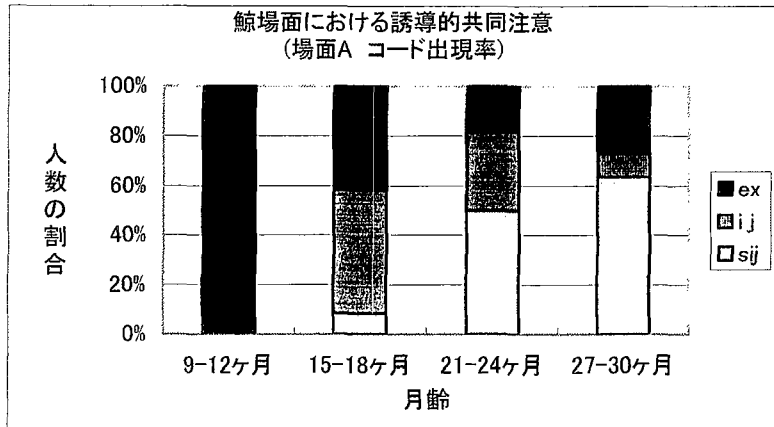


図 5-3 場面 A におかるかかわり状態コードの出現者の割合

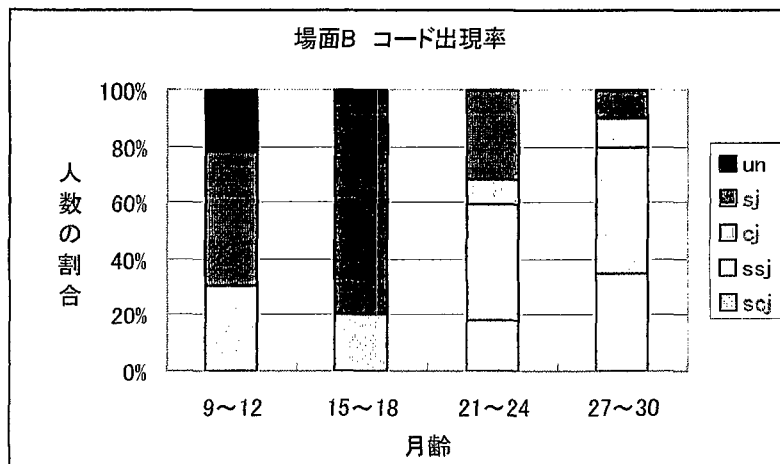


図 5-4 場面 B におかるかかわり状態コードの出現者の割合

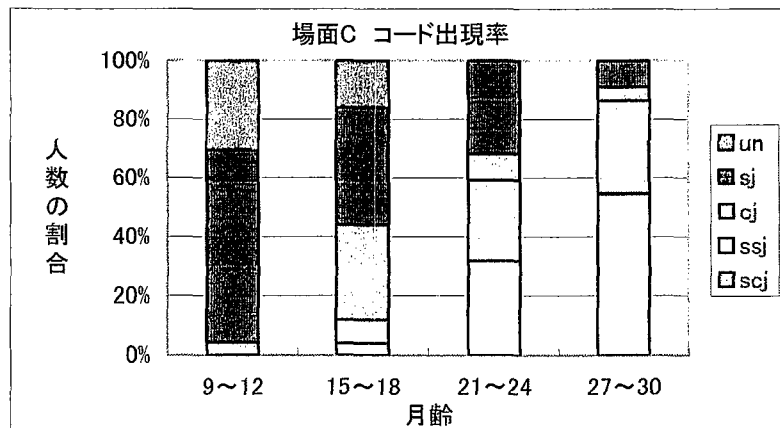


図 5-5 場面 C におかるかかわり状態コードの出現者の割合

場面 C のコード出現者数について4月齢群で検討したところ、期待度数 5 以下のセルが全体の 75%あったため、9~18 か月児群と 21~30 か月児群の 2 群にまとめて χ^2 検定を行った。人数の偏りは有意であった ($\chi^2(4)=45.71$, $p < .01$)。残差分析の結果、場面 B と同様に、9~18 か月児群においてはなくなった「鯨」に対して無関心、もしくは支持的共同注意を示した子どもが多かった (いずれも $p < .01$)。また、協応的ジョイントを示す子どもが多い傾向にある ($p < .10$) のも場面 B と共通する。またシンボルを伴う共同注意は、場面 A や場面 B と同様、21~24 か月児群で急増した。

子どもたちは、バスケットに隠れて見えなくなった「鯨」という不在対象に対しても、不在に気づいてから 30 秒間で見える限り場面 B と同じような共同注意行動を示している。不在になった対象物でさえ、母親がその存在を指示するサポートに支えられたとき、子どもは目の前に存在する物に対するのと同程度の共同注意行動が可能になるのかもしれない。

2) 「鯨」への注視時間の月齢間比較

本研究で取り上げた 3 種類の共同注意場面は、母親の子どもに対する対応と「鯨」という共同注意対象の存在／不在に違いがあり、子どもは異なった共同注意活動を展開すると想定される。上記の 1) では共同注意の形態の違いから、それらの共同注意場面で見られる子どもの行動特徴を検討した。本節では、子どもが「鯨」に向ける注視時間の長さという視点から、子どもの行動特徴を月齢間で比較したい。母親が子どもの「鯨」への注目を無視する場面 A と見えなくなった「鯨」を探す場面 C は、眼前にある「鯨」を母親が子どもと一緒に視線を向ける場面 B より、注視時間が短くなるとの予測が可能であろう。

(1) 4 群による分析

子どもの「鯨」(場面 C ではバスケットの上方向) への注視時間を測定し、各月齢群の平均注視時間を表 5-1 に、そのグラフを図 5-6 に示した。

これらの図と表から、全ての場面において 9~12 か月児群がもっとも少ない平均注視時間を示した。また、全ての月齢において場面 A、場面 B より場面 C での平均注視時間が短かった。場面 A、場面 B において最も平均注視時間が長かったのは 21~24 か月児群であった。15~18 か月児群と 21~24 か月児群では場面 A から場面 B にかけて平均注視時間が増えたが、9~12 か月児群と 27~30 か月児群では場面 A と場面 B の平均注視時間はほぼ等しい値を示した。

表 5-1 各月齢群 (4 群) の平均注視時間 (秒) と SD

		場面A	場面B	場面C
9-12 か月 N=20	平均	10.90	11.05	5.80
	SD	6.37	8.74	3.90
15-18 か月 N=21	平均	14.71	18.38	9.05
	SD	5.58	6.26	6.19
21-24 か月 N=19	平均	17.42	21.32	9.58
	SD	5.98	4.88	4.38
27-30 か月 N=17	平均	16.35	16.47	10.06
	SD	7.35	6.33	5.48

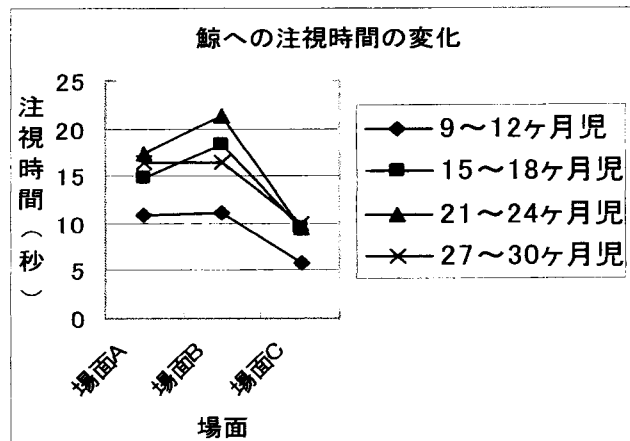


図 5-6 各月齢群の平均注視時間 (秒)

この4月齢群における注視時間の差を統計的に検討するため、2元配置の分散分析を行った。その結果を表 5-2 に示した。

表 5-2 注視時間の分散分析表

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
月齢	1517.39	3	505.80	13.69	.000
場面	2794.59	2	1397.29	37.82	.000
月齢×場面	276.59	6	46.10	1.25	.283
総和	53963	231			

月齢の要因と場面の要因がそれぞれ有意であった (どちらも $p < .001$) が、場面と月齢の交互作用は有意ではなかった。そこで、月齢と場面の要因ごとに多重比較をおこなった結果、月齢要因においては、9~12 か月児群と 15~18 か月児群、21~24 か月児群、27~30 か月児群の 3 群との間に有意差があり (いずれも $p < .001$)、9~12 か月児群の注視時間が短かった。残りの月齢群の間にはいずれも有意差はなかった。場面要因においては、場面 A と場面 C、場面 B と場面 C の間に有意差があり (いずれも $p < .001$)、場面 C の注視時間が他の 2 場面より短かった。場面 A と場面 B の間には有意差はなかった。

9~12 か月児群は、他の 3 群と比べて、いずれの場面でも「鯨」への注視時間が短い。新奇な縫いぐるみである「鯨」を一定の距離で見たとき、注意をその対象に維持するスキルが弱いと考えられるだろう。場面要因では、場面 C の平均注視時間が他の 2 場面より有意に短い結果がえられたが、これは場面 C での「鯨」の不在が大きな影響を及ぼしたと思われる。また、場面 C の注視時間は「鯨」が存在したバスケットの上に視線を向けることであったが、母親と一緒にいなくなった「鯨」を探す際には、バスケット周辺以外の場所を探すことも多い。そのために注視時間が短くなった可能性が高い。今後、探索行動として注視時間を指標とする際には、バスケット周辺以外への視線についても考慮したデータ収集が必要であろう。

(2) 8 群による分析

ビデオを観察すると、特に 9~12 か月児群のなかで「鯨」への注視反応に違いがあるこ

とに気づかされた。そこで、月齢による注視反応をより詳しく検討するため、上記の4群を2分し、8群の平均注視時間を求めて再度比較することにした。結果を表5-3に、そのグラフを図5-7に示した。

表5-3 各月齢（8群）における鯨への平均注視時間（秒）とSD

		場面A	場面B	場面C					
9ヶ月 N=11	平均	8.73	4.73	3.18	21ヶ月 N=10	平均	15.9	20.1	10.6
	SD	6.4	4.58	3.12		SD	4.31	5.17	4.7
12ヶ月 N=9	平均	13.56	18.78	9	24ヶ月 N=9	平均	19.11	22.67	8.44
	SD	5.55	5.76	1.73		SD	7.32	4.42	3.94
15ヶ月 N=12	平均	14.42	18.83	11.58	27ヶ月 N=8	平均	12.38	13.88	10.88
	SD	5.16	5.36	5.28		SD	7.52	7.9	6.06
18ヶ月 N=9	平均	15.11	17.78	5.67	30ヶ月 N=9	平均	19.89	18.78	9.33
	SD	6.39	7.61	5.92		SD	5.35	3.56	5.17

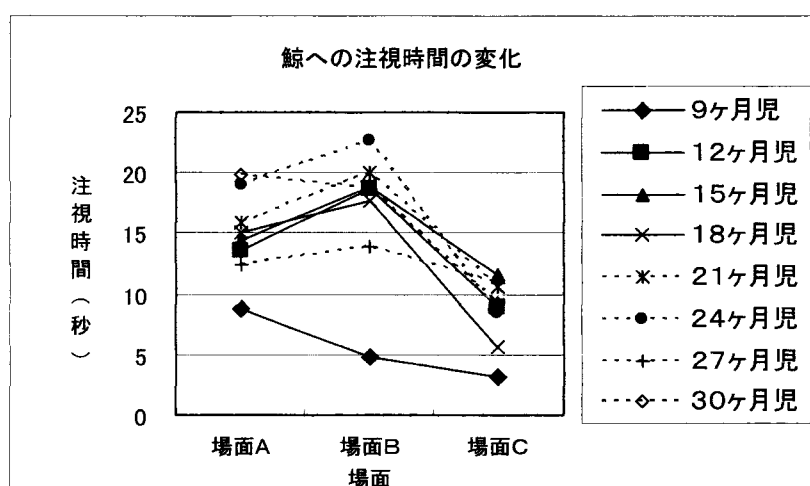


図5-7 各月齢の平均注視時間

図5-7より、9か月児ではすべての場面において最も短い平均注視時間を示した。9か月児と30か月児以外の月齢では場面Aから場面Bにかけて平均注視時間が増加しているのに対し、9か月児と30か月児では場面Aから場面Bにかけて平均注視時間が減少した。また、すべての月齢において、場面Bから場面Cにかけて平均注視時間が減少した。27か月児は、場面A、場面Bにおいて9か月児の次に短い注視時間を示した。さらに8つの月齢群における注視時間の差を検討するため、2元配置の分散分析をおこなった。その結果を表5-4に示した。

表5-4 8群における注視時間の分散分析

	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
月齢	2792.54	7	398.93	9.426	.000
場面	61.51	2	30.75	.727	.485
月齢×場面	869.40	14	62.10	1.467	.126
総和	53463.00	231			

月齢の要因は有意であった ($p < .001$) が、場面の要因と、月齢と場面の交互作用は有意ではなかった。そこで、月齢の要因において多重比較をおこなった結果、9 か月児群の注視時間は、他の全月齢群との間に有意差があった。すなわち、12 か月児群 ($p < .01$)、15 か月児群 ($p < .001$)、18 か月児群 ($p < .05$)、21 か月児群 ($p < .001$)、24 か月児群 ($p < .001$)、27 か月児群 ($p < .05$)、30 か月児群 ($p < .001$) の間に有意差が見られた。しかし他の月齢の群間では、いかなる組み合わせにおいても有意差は見られなかった。

従って、9 か月児はそれ以降の月齢群と比較して、実在する「鯨」に対しても不在の「鯨」に対しても注視時間が短いという特徴がある。4 群での分析では、9~12 か月児群は 15~18 か月児群より「鯨」の注視時間が短かったが、それは 9 か月児群の効果であったのである。図 5-7 を見ても、9 か月児と 12 か月児の平均注視時間の差は明らかである。特に場面 B において、9 か月児の平均注視時間は 4.7 秒であったが、12 か月児では 18.8 秒に達している。それゆえ、9 か月児は母親が「鯨」を無視する場面を経験する間に「鯨」への関心を失い、母親が「鯨」を話題にする場面になってもその関心が回復しない可能性が示唆されるだろう。12 ヶ月以降、母親から「鯨」を無視する場面を経験しても、母親が「鯨」を話題にすると「鯨」への関心が再び活性化されやすくなるようである。

図 5-3 に示されたように、生後 9~12 か月児群は母親が「鯨」を無視する場面 A では全例が「鯨」を見て、探索活動を行っている。この場面での 12 か月児の探索活動には、9 か月児と同様に母親へ視線を向けるという注意配分はない。しかし、上記したような 9 か月児に特有な注視時間の特徴を見ると、9 か月児と 12 か月児の探索活動には本質的な違いがあることが予想されるだろう。理論編で見たように、生後 9 か月児と 12 か月児には、相手と対象物に能動的に視線を配分し、注意を協応させる巧みに差あることが知られている。例えば、他者の視線や顔の向き、あるいは指さしを利用して対象物を見る際に、相手を振り返って見るよう能力は 9 か月から 1 歳にかけて急激に発達する (Carpenter ら、1998)。他者との意図共有関係能力に違いが見られる時期である。生後 9 か月頃というのは、自分が気づいた対象物を母親との間で共有できないと、その対象物への関心は急激に失われやすい時期なのであろう。しかし、12 か月児になると、興味を引かれた新奇な対象物を母親との間で共有できないとき、その対象物を母親と共有しようとする意図性がより強まってくると考えられる。場面 A から場面 B への切り替わり事態で見せる 9 か月児と 12 か月児の「鯨」への注視時間の違いの背後には、こうした共同注意能力の違いがあると推測される。

3) 典型的事例の記述分析

場面 A、場面 B、場面 C において、どのように子どもが「鯨」や母親と関わっているのかを詳しく分析するために、各月齢から 1 例ずつ選び、場面ごとに記述した。記述したケースは、それぞれの月齢と場面で典型的な行動や振る舞いが見られたものが選ばれた。従って、同じ月齢でも、場面によって記述された子どもは異なることが多い。

(1) 9~12 か月児群

<場面 A>

すでに述べたように、9~12 か月児群では 23 名の全員が「鯨」を母親とは無関係に探索しただけであった。この時期の子どもには、母親の注意を独力で対象物に誘導するスキルを発揮するのは難しいのである。9 か月児と 12 か月児の 2 事例を紹介してみよう。

106401 女児 <9か月13日>

母親に近づいて膝に手をかけたところで「鯨」に気づいた。母親から手を離し、お座りして「鯨」を見上げる。「鯨」を見つめながら「ウン」と発声し、全身に力を込め両手を上下に振る。「鯨」を見ながら、「鯨」に向けて音声を投げかけるように「ウン、ウン」と繰り返し発声する。斜め前に座っている母親のほうを一瞬見るが、すぐに「鯨」とは反対方向に目そらしをする。しばらくすると、再び「ウン」と発声しながら「鯨」を見上げ、やがてその発声が「ウン」と弱い調子に変化する。母親が児の顔を見ながら「ウン」と言うと、母親の顔を見るが、すぐに目そらしをする。這い這いで「鯨」のほうに近づいて行くけれども、途中で「鯨」への関心はなくなり、床に散らばっているブロックをいじり出す。

母親が「鯨」に気づいて、児の名前を呼び、指さしして教えようとするが、鯨への関心は失われ見ようとしなない。

104701 男児 <12か月6日>

追いかけてごっこのように母親を追いかけて、背中にしがみついたところで「鯨」に気づく。「鯨」を見ると、「ダ、イー」と今までとは異なった調子で発声する。母親もその発声に応答するが、子どもの母親への関心はなくなり、「鯨」のほうに歩いて行く。数歩歩いて母親の手元に尻もちをつき、そのまま母親の膝の上に仰向けになり、指しゃぶりをしながら天井を見る。母親と視線が合い、母親が「眠くなっちゃったの」と聞くと、「ウン」と返事する。指しゃぶりをしながら、母親の顔を一瞬見て起き上がり、また「鯨」を見る。

母親が「あれ、鯨だ。あれ、何？」と気づくと、すぐに母親の顔を見て微笑み、「鯨」を見ながら母親にしがみつきに行く。母親と一緒に「鯨」を見ながら手伸ばしも出現した。

この2事例は、「鯨」への注視時間が長く、また母親の顔を見ており、9～12か月児群の中では誘導的共同注意に最も似た振る舞いをしているケースである。また、どちらの子どもも「鯨」をしっかり見つめ、発声を繰り返し、「鯨」への接近行動も見せている。それゆえ日常生活の場面で母親が子どものこうした振る舞いに接すれば、自動的に「鯨」に注目し共有するのが普通である。子どもが母親に「鯨」を教えようとする意図はその行動からは不明確だが、母子の関係性の中では母親の注意を「鯨」に誘導する機能を十分に果たす振る舞いである。それゆえこうした振る舞いは、間主観的に子どもの意図を察知せざるを得ない母親の注意を誘導する行動であることに間違いはない。それは間主観的に感応する他者をターゲットにした注意誘導的行動の原初的形態だと言えるだろう。こうした機能が母子間で発揮されるのは確かである。しかし、この事例の行動に母親に対する意図を見出すのは定義上難しい。子どもが見せた母親への注意は一瞬の流れに過ぎず、子どもの注意は基本的に「鯨」に向かって集中しているからである。母親が子どもの振る舞いに気づき、「鯨」を共有しようとする動きを見せない場面では、母親の注意を「鯨」に誘導するスキルを発揮するのは非常に困難な時期であることがわかる。

しかし、前節の「鯨」への注視時間の検討で触れたように、9か月児と12か月児が見せる「鯨」への探索行動はその意味が異なる可能性がある。この両事例の記述には、そうした可能性を示唆する振る舞いが見出される。9か月児の場合は、母親に無視されると「鯨」への関心をなくしたようにブロックで遊びだすが、12か月児は指しゃぶりという自己刺激行

動を開始している。そこには「鯨」を母親が共有してくれないことに対する不満が示されていると理解できよう。それは、「鯨」への視線が切れても、「鯨」に対する関心や「鯨」を母親と共有しようという思いが途切れない12か月児の姿であるという言い方も可能であろう。12か月児は、母親が「鯨」に気づいた反応を見せると、即座に反応することができる。母親の顔を見て微笑み、しがみつきの行って、母親との関係を結び直しながら、「鯨」を共同注意する体勢に容易に入っていけるのである。

12か月児には、9か月児と同様、母親の注意を「鯨」に誘導するスキルが乏しいことは事実だろう。しかし、彼らの探索行動の背後には、母親と「鯨」を母親と共有したいという意図が明確に存在すると推測される。他方、9か月児には意図共有的な共同注意が出現し始めるとはいえ、それは12か月児が潜在的にもつ他者や物との関係構築力より遥かに劣るといえるだろう。

<場面B>

場面にAに引き続き、母親が「鯨」に気づく場面Bが登場する。この場面Bで見られた9か月児と12か月児の典型的事例を1例ずつ紹介し、9か月児と12か月児の共同注意的関わりの特徴を考察しておきたい。

106401 女児 <9か月13日>

母親は「鯨」に気づき、「〇〇ちゃん〇〇ちゃん」「〇〇ちゃん」と呼びかけるが、形態板をいじって遊んでいて反応しない。母親は「ぼんぼんぼんぼんぼ〜ん」と言いながら、バスに乗せる人形を左手に持ち、それを上にかかげて揺らす。子どもはそれを見ず、ハイハイで前進しはじめた。母親は「もえちゃん」「もえか」と名前を繰り返し呼ぶ。母親がラケットを手にしたとき、「シー」と細い小さな発声を伴って、ハイハイをやめた。そして後ろを向き、母親の手にしたラケットを見る。母親は「鯨」のそばに移動し、そのラケットを「鯨」のすぐ横でパタパタと揺らした。そして「鯨」を指さしながら「何これ？」と繰り返す。母親の動きを視線で追い、母親の手の先に存在している「鯨」に視線をやる。それから母親の手にしているラケットに視線をやった。すると母親はそのラケットを自分の背後に持っていったので、ラケットは見えなくなった。両手を自分の前で数回合わせながら（音は出ない）母親をちらっと見、それからまた「鯨」に視線をやった。

104701 男児 <12か月6日>

「あっ、たいちゃん」「くじらさん」と母親が「鯨」を見て指さしをし、それから子どもを見ると、すぐに「鯨」に視線を向けた。それから母親を見るが、母親が「あれえ、なにあれ」と言い終わらないうちにまた視線を「鯨」に戻した。そしてすぐに母親に視線をやったかと思うと、また「鯨」を見た。それから2・3歩母親に近寄り、母親の首に両手をかけ、笑顔で抱きつきながら「鯨」を注視した。母親は「んー」「あれっ、ほら、たいちゃん、シーワールドで見たシャチに似てるねえ」と「鯨」を見て指さし、子どもを見た。まだじっと「鯨」を見ている。母親は「でもちがうよ」と「鯨」を見て指さしをした。それから子どもを見て「くーじーら」と言うと、子どもは「鯨」から視線をそらさないままリーチングをした。母親も「鯨」を見て「ねっ」「海にぶかぶか浮いてるのー」と言った。「おっきいおさかな」「あー」と言いながら母親も「鯨」に向かってリーチングをし、子どもを見た。子どもはそれからリーチングをやめ、一瞬視線を下に落とすが、またすぐに「鯨」を見た。母親が「たいちゃんの見たイルカとも似てるねえ」と

言って「鯨」を見ると、子どもは「ンッ」という発声をして笑顔を見せながら、再び「鯨」に向かって手を伸ばした。母親は「ん」と応えた後、「でももっとおっきいんだよ」と子どもを見て言った。すると子どもは母親に視線をやった。母親は「くじらこ～んなにおっきいの」と両腕で円を描いた。それを見ながら子どもはまた「鯨」に視線をやった。

9 か月児の行動特徴から見て行きたい。母親が「鯨」に気づき、名前を呼んで注意を誘うが、子どもは母親にも「鯨」にも注意を向けようとしなない。形態盤での遊びに向かった心は、母親や「鯨」とは関係を切ってしまったように見える。母親がラケットを手にすると子どもは母親を振り返るが、母親が子どもの注意を向けようと意図する「鯨」ではなく、「鯨」を指し示すのに使用したラケットに注意が向かっている。それゆえ母親はラケットを背後に隠したのである。子どもは見ていたラケットを隠されると、母親を見て、それから「鯨」のほうに視線を向けている。それゆえ母親と「鯨」を共同注意するスキルは発揮されている。しかし、場面Aでも指摘したように、9 か月児は他者の意図を共有しながら、物を他者と関係づける能力が脆弱である可能性が高い。この事例もまた、そうした可能性を示唆するケースだといえるだろう。

12 か月児では、母親や「鯨」との関わり状態の印象が一変する。母親と「鯨」に注意をよく配分するからである。母親が子どもの名前を呼び、「くじらさん」と言って「鯨」を指さすと、子どもはすぐに視線を向けている。そして「鯨」と母親の顔の間で視線を行き来させ、母親に笑顔で抱きつきながら、母親と「鯨」を共有する。長い間（16 秒間）「鯨」を注視するが、それは母親の注意が「鯨」に向かっていることに安心したかのようであった。

「鯨」に対するリーチングを繰り返し、「ンッ」という発声をし、さらに笑顔を見せており、母親と「鯨」を共有する関係を情動を絡めて豊かに体験している様子がうかがえる。ここには、他者と共に世界を眺めたい（やまだ、1987）という強い意図をもった子どもの姿が現れている。

<場面C>

この場面では、「鯨」は子どもが見ていないときに、バスケットに戻される。いなくなった「鯨」を母親が探す場面で、子どもも一緒にその不在対象を探すかどうかを検討される。ここでも9 か月児1例と12 か月1例を紹介し、共同注意に関わる行動特徴を検討したい。

106401 女兒 <9 か月児 13日>

母親は子どもの後ろに座り、子どもに終始視線を向けていた。「○○ちゃん、くじらさんいなくなっちゃったよー」と言うと、テレビに向かってハイハイしていた子どもはテレビを支えにしてひざで立ち、母親のほうを振り向いた。すぐさま「くじらさんいなくなっちゃったあ」と言うが、子どもはテレビに向き直った。「くじらさんどこいっちゃったあ」と語りかけるが、反応しない。テレビから両手を順に離し、そのままテレビと鯨の出た棚の間の壁に向かってハイハイをする。壁に手をついて立ち上がろうとする。母親が「えーそこにはいないなあ」というと、テレビに向き直った。そしてテレビにつかまって立とうと試みるが、立てない。「ハッ」と息を吐き、ストンとおしりが床につく。視線は前方のテレビに向けたまま。その姿勢を維持したまま、一度テレビの上部に目をやった。母親は「くじらさんいないねえ」「どこいっちゃったんでしょうか」と話しかけた。子どもは壁とは逆の方向にハイハイを開始し、数歩で止まる。ワンウェイミラーのほうに視線をやり傍観していたが、母親が立ち上がって移動すると、母親の視線を目で追った。

103701 女児 <12 か月児 7日>

子どもは「鯨」の出してきた棚から1mほどのところに、手にバドミントンの羽根を持って座っていた。顔を上げて、「鯨」の不在に気づく。母親はすぐに「鯨」の出してきたバスケットを見、そして子どもを見て「あれ。いなくなっちゃった」と高い調子で言った。子どもは羽根を手放し、左手を床について、前方に体を少し倒した。右手で「鯨」のバスケットの乗っている棚の一番下についている扉に2回ほど触れ、開けるような動作をする。扉は開けなかった。母親は「あれ」「くじらさんどこいったかなあ」と言い、子どもが扉を開けようとする、「あれ、その中かなあ」と言った。すると子どもは再び「鯨」のいたところを見た。母親が「あれ～え」と言うと、「鯨」のいた場所から視線を外した。母親は「くじらさんどこだろう」と言いながら、子どもの後ろを通過して少し移動した。子どもはまた「鯨」のいたところを目をやった。「どこいったかなあ、いっちゃん」と子どもを見た。子どもは「鯨」のいたところから視線を外し、バドミントンの羽根を手に取った。母親は「どこいったかなあ」と語りかける。子どもは羽根をなめながら、立とうとしたのかお尻をあげるが、あがりきらずまたしゃがんだ。「くじらさんさがそ～」と言うと子どもは母親を見た。羽根はずっとなめたままである。母親は「おーい」「いな～い」「いな～い」と言っていたが、羽根をなめ続けている子どもを見て「お口そんなに入らない」と言った。子どもは立ち上がろうとまたお尻を上げるが、上がりきらず再びしゃがんだ。

この9か月児は、「鯨」への関心をまったく失った。母親が「鯨」を話題にし、「鯨」が浮かんでいた辺りを見ても、そちらへ視線を向けることは皆無であった。不在対象に対する関心に乏しい様子を示す典型的な9か月児のケースである。

12か月児になると、「鯨」の不在に対する気づきが単発的に生じる様子がうかがえる。棚の扉を開けることが「鯨」を探すことであるかどうかは不明である。しかし、母親が「鯨」の不在を話題にすると、「鯨」がいた場所に確実に視線を向ける様子は明瞭である。子どもは、母親の語りかけの抑揚や方向、あるいは語りかけの内容から、いなくなった「鯨」を母親が話題にしていることを理解している様子である。場面のコンテキストから、子どもは母親が微妙に示す社会—実用的手がかり (social-pragmatic cues) を鋭敏にキャッチし、母親の注意や語りかけの意図が、不在になった「鯨」に向かっていることを理解するスキルをすでに獲得し始めているのかもしれない。しかし、12か月児の共同注意行動は、母親と不在になった「鯨」の間で視線を配分することはほとんどないといってよい。12か月児には、不在対象を母親と視線を交わしながら共同注意の対象にすることは困難である。

(2) 15～18か月児群

<場面A>

15～18か月群になると、急激に誘導的共同注意行動が増加する。24名中14名の子どもに誘導的共同注意行動が出現し、うち2名にはシンボルをともなった誘導的共同注意行動が現れている。つまり、この月齢群では6割近い子どもが、母親の注意を意図的に鯨に誘導させようとしたのである。彼らが示した誘導的共同注意行動は全部で14場面あったが、そのうち10場面では「鯨」に向けての指さし(あるいは指さしと発声)が同時に出現していた。これはここで使用された誘導的共同注意コードが、実際に母親の注意を「鯨」に誘導する意図性を含んでいる可能性の高さを裏づけている。30秒間という短時間の観察中に

6割に近い子どもが誘導的共同注意行動を示したことから、生後15～18か月の時期には他者の注意を意図的に操作可能になると言えるだろう。指さしをしながら同時に相手を振り返って見ようとし、相手が見ているかどうかを振り返って確認してから対象物に指さしをする時期を検討した研究をすでに紹介したが(Desrochersら、1995; Franco & Butterworth、1996)、そうした行動が可能になるのはここで論じられた月齢群に該当するのである。1歳半までに子どもは、視覚刺激に対して他者の注意を誘導する共同注意能力を獲得する可能性が高いことが確認されたと言えるだろう。次に、実際の事例を見ておきたい。

108101 男児 <15か月9日>

床に座って玩具の家具をいじっている。母親がバトミントンで羽根を打って遊びはじめる。それを見ようとして、鯨に気づく。すぐに立ち上がり、微笑みながら、「ウン、ウン」と言って鯨に向かって指さしをする。母親が気づかないと、母親がいじっている玩具のほうに視線を向ける。正面には玩具が散らばっているので、斜め左にいる母親を迂回して歩き、「ウン、ウン」と言って指さしをしながら鯨に接近する。鯨の真下まで来て「ウン、ウン」と言いながらなおも指さしを続ける。母親を振り返って近づいて行き、顔を見て微笑みながら「ウン、ウン」と言い、また鯨を振り返って指さしをする。

母親が気づき、「鯨さんいるね」などと声かけしながら、子どもに接近すると、子どもと一緒に鯨を見て、指さし、発声、笑顔が出現する。

103101 女児 <18か月6日>

母親と一緒に玩具をいじっていた。振り返って鯨を見つける。すぐに「デァ、デァ」と言いながら鯨に指さしする。後ろにいる母親を振り返り、手をブランブランさせて声を出し、もう一度鯨を見て指さしと発声をする。声を出しながら、また母親の顔を見る。それでも母親が気づかないと、ドルハウスの屋根に腹ばいになりお腹を屋根でこすりながら、母親の顔を見て「デァ、デァ」と声を出し続ける。

母親が鯨に気づき、「あれ何？」と言うと、すぐに屋根から離れ、鯨を見て声を出して指さしをする。

このように、15か月児も18か月児も母親が鯨に気づいてくれないと、さまざまな手段を使って執拗に鯨に母親の注意を向けさせようとしている。母親の顔を見て、手を揺すり、微笑んでみせて、自分に注意を引きつけようとする。そしてその注意をさらに鯨に結びつけるように指さしをして見せている。子どもの注意は鯨に束縛されることが弱くなり、母親と鯨に注意を能動的に配分する柔軟性を獲得している。この2事例を見れば、母親の注意を誘導しようとする意図を反映する誘導的共同注意行動が明確に出現していることがわかるだろう。そして21か月以降になると、シンボルを使った誘導的ジョイントが急増し、誘導スキルは飛躍的に向上するのである。

<場面B>

15～18か月児群になると、母親との共同注意場面で複雑な共同注意行動が出現する。母親の意図を探る様子が一層明確になり、注意を同時に配分する対象数も増えてくる。しかしシンボルを伴う共同注意はまだ困難な時期である。

102201 男児 <15か月3日>

子どもは玩具のバスで遊んでいる。母親が「鯨」に気づき、「あれ、〇〇くん、なんかいたね」と顔をのぞきこみ、「いた？」と言いながら「鯨」を指さすと、子どもはそれを見て鯨のほうに視線を向けた。小さな声で「イタ」と言うと、母親を振り返った。そして母親の顔を見ながら「鯨」を指さし、「ン、ン」と声を出した。母親が「いたねえ」「うん、いたいた」と言うと、子どもはもう一度「鯨」を見てから、形態板で遊び始めた。母親が子どもの名前を呼ぶと、顔を上げてすぐにまた「鯨」を見た。母親は「なにかなああれ」と言うが、返事はせず「鯨」を見続けていた。

109901 男児 <18か月10日>

子どもはイスによじ登ろうとしている。そして「ンー」と甲高い声を上げて「鯨」を見ながら指さしをすると、母親は「鯨」を見て「あれ」と言い、子どもを見る。子どもは「鯨」から母親に視線を移した。母親は「なんだ」と驚いた様子で子どもを見ると、子どもは再び「鯨」に視線をやった。もう一度「なんだ」と言って母親が「鯨」を見ると、子どもは母親の様子を探るように母親を見た。子どもはイスに登ろうとするが、登れない。母親が「なんかいるね」「なんだあれ」と言うと、「鯨」を見て、それから「鯨」に向かって小走りにかけて行き、リーチングをした。その伸ばした腕を上下させると、母親を見て、それから再びイスのところへ戻った。母親は「ぴこぴこしてるよ」と子どもの動作をまねた。さらに「なんだあれは」「ぶかぶかなの」と問いかけると、子どもは「ン」と言いながらイスに登ろうと足をかけ、また「鯨」に視線を向けた。

15 か月児になると、母親との間で対象物を共有する関係性がさらに豊かなものになっている。母親との間で情動的な交流をしながら、対象物を共同注意できるようになった子どもは、母親の顔をしっかりと見つめながら「鯨」を指さし、自らの共有意図を明確に母親に伝えようとしている。また、「鯨」から注意を外し、形態盤で遊び始めても、母親に名前を呼ばれるだけで、すぐに「鯨」を振り返って見ている。こうした反応は、形態盤に注意を集中しながら、母親の注意の方向や意図する対象に対する気づきも持続させることができなければ困難であろう。

18 か月児の記述からは、注意の配分が一層高次化される様子が見て取れる。椅子に登ろうとしている途中で、母親に「鯨」の出現を教える。母親が「鯨」に気づいた様子を見せると、登る動作を中断し、その場の意味を探るように母親の顔を見つめている。母親が「鯨」を自分に教えており、自分と共有したがつていることに気づいたと言わんばかりに、椅子から離れて「鯨」に近づきリーチングして腕を上下させる。その動きには、自分が「鯨」に気づいていることを母親にしっかり伝えようとする意思を感じさせるほどの強さがある。その後、やりかけて中断した椅子登りに再び戻っていく。18 か月児にもなると、やりかけた動作を中断し、他者の注意や意図に配慮することが可能になるようである。椅子登り、椅子登りの中断、母親への注意と母親の意図の検出、母親の意図への対応と共有、そして意図共有の伝達、さらに中断した椅子登りへの回帰など、そこには多くの注意配分と対応行動の連鎖がある。多くの焦点を配置しながら、母親との共同注意行動を実行する高度な認知-情動的な行動スキルの構築が可能になってきている。

<場面C>

9～12 か月児群と比較すると、不在対象場面での共同注意行動にも違いが次第に現れてくる。いなくなった「鯨」を探すように視線を動かしながら、母親の顔を振り返り、不在対象を母親と共有しようとする様子が出現する。特に18 か月児にはそうした意図共有的な共同注意行動が顕著に出現しやすい。

106701 男児 <15 か月4日>

座っている母親に抱きつき、母親のひざの上に立ちながら「鯨」を見ていた。「ン、ン」と少しぐずるような声を上げ母親の肩に顔をうずめると、「鯨」がバスケットの中に消える。母親がそれを見て「あれっ」と言うと、子どもはすぐに「鯨」のいたバスケットのほうを振り返って見た。そして母親と顔を見合わせた。母親が「あーっ」と小声で言い驚いたような顔を見ると、子どもは再び「鯨」のいた場所を見た。それからぐりと体の向きを変えると、「鯨」がいた方向を見て、腕をそちらに伸ばした。手の形は指さしからリーチングに変化していった。母親が「あれっ」と言うと一瞬「鯨」がいた方向から視線をそらす、またすぐに「鯨」のいた方向を見た。「あれ？鯨さんどこいったかなあ」と子どもの顔を見て言うと、子どもは「鯨」がいた方向から視線をはずし、視線を下に落とす。母親がもう一度「どこいったかなあ」と言うと、パッと視線を「鯨」がいた所に向けた。母親が「あれ？」と言って「鯨」の方向を見てから周囲に視線をめぐらせると、子どもも「鯨」の方向から視線を外し、下のほうに視線を落とした。子どもは「ア、ア」と言って母親のひざの上を動き、抱かれる姿勢を変えた。母親が「くじらさんどこいったかなあ」「くじらは？」と言うと、「ア」と言いながら「鯨」のいたバスケットを見て、指さしをした。

105301 男児 <18 か月1日>

子どもはバドミントンのラケットを片手に持って部屋の中を歩いていた。母親が立って「あれ、いなくなっちゃったよ」と言うと、すぐにさっきまで「鯨」のいたバスケットに視線を向けた。そしてバスケットの上を見ながら、バスケットが置かれた棚に近づいていく。「くじらさん消えちゃった」「どこいっちゃったかなあ」「おうち帰っちゃったかなあ」と言いながら近づいてきた母親を見上げると、子どもはラケットを自分の顔の前に一瞬もち上げ、顔を隠した。すぐにラケットを顔の前から外し、母親の顔をもう一度見た。母親は「鯨」のバスケットを「探してみるー」と問いかけ、バスケットをのぞきこみ、「いないなー」と子どもを見て言う。「あん中かな」と母親がクッションのほうを指さすと、それまでじっと「鯨」のバスケットを見ていた子どもは、なおも視線を向けたままバスケットを指さした。母親は「ん、こっち」と聞きながら、「鯨」のバスケットをのぞき、「いないよー」と子どもを見ると、子どもも母親の顔を見上げた。母親が「どこいっちゃったかな」と言うと、バスケットを見て「コッチ」と言いながらバスケットを指さした。母親が「こん中」と問いかけてバスケットを指さすと、再びバスケットを指さした。

15 か月児の事例は、先の12 か月児の事例と比較すると、母親との間で不在対象を共同注意の対象にして関わろうとするスキルが育っている。母親が発する間投詞や「鯨」の居場所を尋ねる語りかけがあると、子どもは必ずといってよいほど「鯨」を探索する行動を見せている。母親が最初に発した「あれっ」という驚きの間投詞に対し、この子は即座に「鯨」のいた場所を振り返って見ている。そして不在になった「鯨」を共有した子どもは、母親

の驚きを確認するかのように、母親の顔に視線を向けたのだろう(社会的参照)。その後も、母親の語りかけがあると、「鯨」がいた方向に指さしや手伸ばしをして、不在の「鯨」に対する能動的な共同注意行動が印象的であった。しかし、さらに興味深いのは、「鯨」がいた場所に視線を向ける前に何回か見られた「目そらし」現象である。この子は、突然いなくなった「鯨」と驚きの情動を表出する母親によって新奇性を増した場面に戸惑っているかのように見える。しかし場面終盤になると、自発的な発声が出現し、母親の「鯨」に対する問いかけがあると、即座に「ア」と言いながら「鯨」が隠れているバスケットに指さしをしている。こうした行動の背後には、対象の不在と母親の驚き反応との関係に気づき、そうした場面の新奇性に馴染みながら、「鯨」を表象レベルで共同注意の対象とし続ける精神機能の出現があるのかもしれない。

18 か月児の場合は、不在となった「鯨」と母親との間で視線を配分しながら共同注意する体勢がさらに強くなっている様子がうかがえる。15 か月児の場合は、不在となった「鯨」に対する視線配分が主である支持的共同注意が優勢であった。しかし、この18 か月児では、数回にわたって母親の顔に注意を配分する様子が視線の動きから明確に観察できた。数回にわたって協応的な意図共有的共同注意が出現している。終盤には、「鯨」の隠れ場所がバスケットだといわんばかりに、「コッチ」と言いながら指さしをしており、シンボリックな意図共有的共同注意の兆しが現れている。

(3) 21～24 か月児群

<場面A>

21～24 か月児群になると、誘導的共同注意行動の複雑さがさらに増してくる。動作で母親の注意を誘導するだけでなく、シンボルを使いだすからである。シンボルを使った誘導的共同注意がほぼ半数の子どもたちに生じている。次に、実際の事例を見てみたい。

101801 女児 <21 か月13日>

バスで遊んでいる。母親はラケットで羽根をついている。母親のほうに視線を向けたとき、その背後にある「鯨」に気がつく。「ワッ」と言いながら背伸びをし、「鯨」を見つめる。「鯨」に手伸ばしをし、「アッカニャ」というように発声する。母親の顔と「鯨」を見比べながら指さしを持続させ、ジャーゴン様の発声が続く。その中に「サカナ、アニャナ」というように語が出現する。母親の動作を見ている時間をはさんで、最後まで「サカナ、アーナ」などと言い、指さししながら、母親に大きな声で教えようとする。

母親が「あ、鯨さんだ」と気がつくのと、母親の顔を見て、はじめて指さしをやめる。そして、「ピョン」と言いながら両手を上げ、「鯨」の動きを真似ながら母親の顔を見る。

109201 女児 <24 か月1日>

玩具をもって「鯨」がいる方向に歩いて行く途中で見つける。「コレ」と言いながら「鯨」に指さしする。そして「サカナ？」と聞きながら母親の顔を見る。指さしは「鯨」に向かって持続している。「サカナ？」と言いながら「鯨」と母親の顔を見比べる。母親が「鯨」から遠ざかると指さしをやめ、「サカナ」と言いながらピョンピョンはねて、「鯨」に接近して眺めている。「コレ」と言って「鯨」に指さしをして、また母親の顔を振り返って見る。母親がラケットで羽根つきをしているのを見つけると、「鯨」から離れて母親のほうに駆け寄っていく。

母親が下を向いて「あれ」と言うと、途端に「鯨」を見上げる。すぐに指さしをしながら「鯨」に接近して「コレ、サカナ？」と言う。

2 事例ともに、指さしをしながら母親の顔と「鯨」を見比べ、さらに「コレ」とか「サカナ」という<シンボル>を使って母親の注意を「鯨」という<物>に向けさせようとしている。視線や動作によって母親の注意を指示対象に向けさせようとする振る舞いと、さらに同一の対象に向かわせるためのシンボル使用が有機的に結びつき、誘導的共同注意行動が一層効果的な機能をもつようになっている。また、21 か月児の事例で示されるように、シンボル使用を支える表象能力の発達は、母親の行動へ視覚的注意を切り替えられても、依然として「鯨」への注意を保持する力を獲得させるようである。なぜなら、母親への行動に視覚的注意を切り替えられても、母親の行動を静観的に見るだけで、母親の行動との間に距離を保持できる様子が明確に観察されるからである。子どもは母親の行動を見て視線を「鯨」から切り離されながらも、繰り返し「鯨」へ母親の注意を誘うことが可能である。

24 か月児にはその傾向がさらに明瞭に示されている。彼女は「サカナ？」と語尾を上げながら母親に問いただしており、「鯨」を共有する振る舞いと同時に、それが確かに「さかな」という名前をもった物かどうか確認している。母親も「さかな」として見ているのかどうかを意識した問いかけであり、この問いかけができるためには、子どもが母親の視点に立つことが必要になる。自分には「さかな」に思えても、その思いに曖昧さを感じるがゆえに、この子は<お母さんにはどう見えるの？>と自分より知識の豊富な母親の答えと照合する必要を感じたのだろう。ここには、子どもが自分と母親との間で視点を切り替えながら「鯨」を見ている様子が窺えるのである。

Tomasello(1999)も指摘するように、2 歳頃には他者との共同注意関係を自発的で効果的に構成するスキルを獲得する。この 24 か月児の振る舞いを見ると、そのスキルは外界の対象物に対してだけでなく、シンボリックな世界でも発揮されだしていることが推測される。

<場面 B>

「鯨」の共同注意場面でシンボル理解や使用をする子どもたちが 60%程度になってくる。ここで紹介する事例は、「鯨」を見ながら母親の歌に合わせて踊ったり、母親と同じ姿勢を取って「鯨」を見ようとしたりしており、いずれも母親との共有関係に対する情動や表象能力の関わりの深まりを示唆する場面である。

101301 (B-21) 女兒 <21 か月 5 日>

子どもはドルハウスで遊んでおり、母親はりんごの玩具を手に子どものそばに座っている。母親が「あれ？」と言って「鯨」に気づくと「鯨」を見る。母親が「あれ、あら」と不思議そうに言うと、「アエ」と言って「鯨」を見たままリーチングをする。母親も「なにあれ」と「鯨」を指さした。「ちーちゃん、あれなあに。かわいいね。くじらさーん」と言う間に、子どもは足元のブロックをまたぎ「鯨」に近寄っていく。「鯨」の近くに来ると、「鯨」に向かって両手をあげ「ア、ア」と言いながら母親を見る。母親が「かわいいね。くじらさーん」と言うと、「鯨」のほうに向き直り、「鯨」を見上げて両手を大きくあげ、「デーッ」と叫んだ。母親が「とれないね」と「鯨」をつかむまねをすると、子どもは母親を見る。母親が「くーじらさんのこつとーばでー」と歌い始めると、すぐに「鯨」に視線を向け、両手をあげて踊るように体を上下させる。笑顔で楽しそうである。

そして踊りながら母親を見る。それからまた「鯨」に視線をもどし、「くーじらさんにごっあいさつー」と歌うと、子どもは「鯨」に向かって体を半分におりまげ、母親を見ながらおじぎをする。おじぎのあとも、子どもは母親と一緒に踊りつづける。

107401 男児 <24 か月 4 日>

子どもは「クジラさんデテキタ」と指さして、母親の背中の中から「鯨」を見ている。母親も「あっ本当だ」と「鯨」を見て立ち上がった。母親が「飛んでる?」「くじら?」と子どもを見て言うと、「クジラ」と言って「鯨」を見ながら指さしをする。「くじらなの」と母親が言うと、「ココ、ココ」と言いながら両手を上下にバタバタさせて踊りながら鏡のほうを見る。母親が「あっ」と言って「鯨」を見ると、踊るのをやめて鯨を見る。母親が子どもを見て「動いてる」と言うと、母親の顔を見て「見てる」と言い、母親の隣にしゃがんで(Mと同じ格好をして)「鯨」に視線を向ける。母親が「見てみる」と何度か聞くと、「鯨」を見たままで「ミテル」と言う。母親が「見てる?まことを?」「見てるの」と言って立ち上がると、すぐに立ち上がり、母親と一緒に「鯨」を見ながら歩いて「鯨」に近寄る。

21 か月の事例では、「鯨」を共同注意しながら発する明確な言葉は少ない。しかし、母親の歌に合わせて踊り、「鯨」に挨拶をする。母親の歌の内容の理解を身体的な表現をとおして明確に示している。母親と「鯨」に対し視線交替を繰り返し、母親の「鯨」の理解を共有しようとする意思は明確である。また母親の「鯨」をテーマにした歌への身体同調は、「鯨」への注意をはっきり保持しつつ実行されている。

24 か月児の事例でも、「鯨」を見ながら、その上下への動きを表現するような踊りが見られている。また自分から母親の隣に座りに行ってしゃがみこみ、母親と同じ格好で「鯨」を見ている。まるで母親から見た「鯨」の姿を確認しようとするかのようなのである。それはまた、「鯨」を見ている母親の体験世界を共有しようとしているようでもある。共同注意の世界に多彩な心の動きが反映されるようになっており、注意配分の焦点も複雑化している。

「鯨」を見ながら、シンボルや情動が言葉や笑顔や伸びやかな踊りという行動形として出現している。こうした行動の背後には、新奇な注意対象の母親との認知的な共有関係だけでなく、シンボリックな世界の共有や情動的な関係での同型性を組み込める高次な共同注意体制の獲得があるのだろう。

<場面C>

場面Cでも場面Bと同程度(60%)にシンボルを共有した共同注意が出現している。協応的な共同注意の比率はむしろ高い。

101801 女児 <21 か月 14 日>

子どもはバスケット上に「鯨」がいないのを見ると、手を上げて「アエ～」と周りを見渡した。母親も「鯨」がいないことに気づき、「あれ?」と子どもを見る。子どもは「アエ～?」「××だ」と言う。母親がその言葉を聞き取れず「ん?」と言うと、両手を口元にあて頭を左右に振り、「オアカニャ～」と「鯨」のことを呼び始める。母親は「あれ、おさかな～」「呼んで呼んで、おさかな～」とクッションのほうに移動した。母親が「呼んでみて、さっきさあ」と言いかけると、クッションのほうに体をむけ「ココ、ココ」とクッションをポンポンと叩く。母親は「ここ?」と言って子どもが叩いたクッション

をめくって「おさかな～」と見てみる。母親が「あれ？おさかないないね」と子どもの顔を見ると、子どもも母親の顔を見る。「おさかなは？」と母親が言うと、ドアのほうを見て、「アッチ」と指さしをする。「あっち行ったの？」「あっち行ったの見てた？」「あっち行っちゃったのかな？」と母親が子どもを見て問いかけると、「コッチ」と今度は上の方向を見て指さしをする。

107401 男児 <24か月4日>

テーブルに座り、子どもと母親とで形態板で遊んでいるとき、母親が「鯨」の不在に気づき「あれっ」と言って子どもを見た。子どもはすぐに顔をあげ「鯨」のあったところを見て、すぐに母親の顔を見る。母親が「くじらは？」と言うと、「××ハイッタ」と言って「鯨」のあった場所を見て、再び母親を見る。母親が「どこに？」と言うと、バスケットと母親を交互に見ながら「オウチ、オウチハイッタ」と言う。母親が「おうちかえった？」と聞くと、「オウチ、ココハイッタ」と答えながら「鯨」の入ったバスケットを見てそれを指さし、また母親を見る。母親が「はいつた？」と聞くと、「ハイッタ」と母親を見て答える。母親が「ほんとう？」と聞くと、バスケットと母親とを交互に見ながら、「クジラサンココハイッタ」と言って、座っていたイスからおり、イスの横にしゃがんだ。「はいつたの？」とMが聞くと、「ハイッタノ」と答える。母親は「逃げたんじゃない？もしかしたら、くじら。」と話している間、子どもは母親の顔を見ている。「お部屋にいるんじゃない？まこと」「さがそうか」と母親が言うと、バスケットの方向に視線をやり、「クジラー」と大きな声で呼ぶ。

この21か月児の事例に見られるように、21か月以降になるとほぼすべてのケースで「鯨」を指し示す言語が出現する。同時に、不在になった「鯨」を能動的に探索し、母親の注意を不在対象に誘導しようとする行動も現れ始める。子どもが「オアカニャー」という言葉を発しながら探すのを受けて、母親が「呼んで」と言ったときには、子どもはクッションを叩いて「ココ、ココ」と指示している。子どもは自分だけでクッションを除けて探そうとするのではない。母親の注意をクッションに誘導し、母親とクッションの下にあるかもしれない「鯨」を共有しようとする。見えない「鯨」を見えないままに共有しようとする。そこには見えない「鯨」を母親も表象できる心を持つという確信の芽生えがある。その後も母親の注意を見えない「鯨」に向かって誘導しようとする振る舞いが出現する。不在対象に対して母親の注意を誘導する振る舞いは18か月児には見られない。21か月以降、不在対象に対する明確な表象能力の出現が、いなくなった「鯨」を対象に共同注意関係を構成する誘導行動の発現を促すことになるのだろう。

24か月児の事例では、「鯨」が隠れた場所を特定している様子がうかがえる。子どもは「鯨」がバスケットから出るところも入るところも見えてはいない。しかし、場面Bで「クジラさんデテキタ」と言っており、「鯨」とバスケットとの結びつきを直観的に察知したのかもしれない。そして、そうした物同士の関係に対する理解は、子どもの意識の中でかなり強固に保持される場合があること示唆する事例である。子どもはいなくなった「鯨」の居場所をバスケットに限定し、母親にも自分のその見解を最後まで伝えようと努めている。「クジラサンココハイッタ」という言語化は、子どもに「鯨」の居場所を揺るぎなくいものにさせるのだろう。同時に、母親から「探そうか」と言われると、母親の意図に合わせるように「クジラー」と叫んでおり、自分と母親の「鯨」に対する構えを相互に調整し合おうとする柔軟性も備えている。

(4) 27～30 か月児群

<場面A>

21～24 か月児群ではその半数の子どもたちにシンボルを伴う誘導的共同注意が出現した。27～30 か月児群になると、シンボリックな共同注意を見せる子どもの割合は6割を超えるに過ぎないが、シンボルの出現内容は豊かで多彩なものに変化してくる。

105501 男児 <27か月14日>

母親とバスで遊んでいるときに「鯨」に気がつく。「鯨」を見て、「アレ」と言って指さしする。母親の顔を振り向き、「コレ」と言って「鯨」を指さしながら見る。「コレ、コレ」と言いながら指さしを続ける。母親がバスを指さして、「あれ、一人ねんねしているよ」と言う。バスを見るが、すぐに「ママ」と言いながら体を母親に寄せて、母親の注意を自分に引きつけるようにする。そして「鯨」に向かって「コレ」と言って指さしする。それでも母親が気づかないと、立ち上がって指さししながら「コレ、コレ」と言い続ける。さらに、指さしたまま「コレハ?」と言って母親の顔を見る。そして「ママ、ママ」と言い、母親の肩を叩きながら指さしを使って「鯨」を教えようとする。

母親が「あ、鯨さんだ」と言うと、黙って鯨を見つめる。取ってもらいたそうに「フン、フン」と言いながら、母親の顔を見て手を「鯨」に伸ばす。

103501 男児 <30か月10日>

母親とラケットを使って遊んでいて、羽根を拾い母親のところにもってくる途中で「鯨」に気づく。「鯨」を見ながら羽根を母親のほうに投げ落とし、「鯨」を指さして「デテキタ」と言う。母親に羽根を「取ってきて」と言われ、「デテキタ」と言いながら取りに行く。拾いながら「鯨」を見て、「ヒヨコちゃん、デテキタ」と言う。「デテキタ」と言いながら母親に羽根を渡そうとするが、途中で羽根を床に落として「鯨」に接近する。「トル、トル、トル、(自分の名前)ガ」と言いながら、母親のほうを振り返る。さらに「(自分の名前)ガトル」と言い、「鯨」を見たまま母親に手で触る。最後には、「コレデテキタ」と指さししながら、ラケットで遊んでいる母親の顔を振り向いてしっかりと見つめ、さらに「ホラ、ホラ」と言って、背後にある「鯨」に指さしたまま母親の注意を「鯨」に向けようとする。「デテキタヨ。ホラ」と母親に「鯨」が出てきたことを教える。

母親が「何? どこにあるの?」と言うと、「ココニアルノ」と母親の顔を見て指さして教える。母親が「ヒヨコちゃん、あーかわいい」と言いながら見ると、「トル」と言って「鯨」のほうを向いたまま母親に抱かれようとする。

この27 か月児では、多彩で巧みな誘導的共同注意行動が現れている。言葉は単語だけだが、「アレ」「コレ」「コレ、コレ」さらに「コレハ?」と表現を変え、何とか母親の注意を「鯨」に引き寄せようとする。さらにそこに指さし加わり、母親の顔を見る、指さしをしながら見る、母親に接近して指さしをし「コレ」と言う、最後は「ママ」と言って母親の肩を叩きながら指さしをする。こんなふう促されると、母親は子どもの誘導要請に抵抗するのは非常に苦しくなる。母親と一緒に見るのだという強い意思が、言葉や表情や身振りの表現の変化となって表現されているからである。しかし、次に見る30 か月児の表現と比較すると、母親に気づかせるように語の表現を変えるスキルはいまだ乏しい。

ここで取り上げた 30 か月児の誘導的共同注意行動は、筆者が観察した 30 か月齢までの子どもの中では最も優れたものの一つである。「鯨」が出てくるとびっくりした表情で身体の動きがとまり、母親に渡そうとした羽根を放り出して「デテキタ」と言う。しかし母親に羽根を「取ってきて」と言われると、さらに「デテキタ」と言って「鯨」に注意を向け続けたまま羽根を拾いに行っている。拾いながら「鯨」も見て「ヒヨコちゃん、出てきた」と言い、母親に羽根を渡そうとする。この子は「鯨」に注意を奪われながらも、それまでの母親との遊びへの注意を保持した振る舞いを続けている。母親の言いつけにしたがって羽根を拾いにいき、母親との「鯨」以外の関係も切れることがない。この子には、＜鯨＞と＜羽根＞と＜言葉＞、そしてそれらと自分とを結びつける＜母親＞という4つの焦点を並立させ、それらに注意を配分することができている。子どもには＜鯨＞と＜羽根＞という2つの具体的な共同注意対象があるが、それは方向性が異質な共同注意行動を要請している。＜羽根＞に対する共同注意は母親の注意を追跡するものであり、＜鯨＞と＜言葉＞に対する共同注意は母親の注意を誘導するものだからである。そこには母親の注意を追跡する子どもの心の働き（追跡的共同注意）と、母親の注意を誘導する子どもの心の働き（誘導的共同注意）が共存している。子どもは複雑に情報が交錯する世界で自分の注意を巧みに使いわけるようになったのである。

こうした共同注意対象の複数化に、言語的シンボルがどのような働きをするかは明らかではない。言語のない動物でも、二つの事柄に同時に注意を並存させることは可能であるかもしれない。しかし言語的シンボルの獲得によって、子どもには対象物の表象化が容易になり、他の対象物に注意を向けながら、言語的シンボルが指し示す対象物にも注意を向け続ける能力が飛躍的に向上するはずである。言語的シンボルの利用は、共同注意対象の多様化を進展させる強力な手段だと言えるだろう。

子どもは最後まで母親の注意を「鯨」に向けさせ、共同注意の対象にしようとする主張を明確に示している。その行動の背後には、羽根にだけ注意をはらって「鯨」に気づこうとしない母親もまた、自分と同じように「鯨」に注意を向けてくれるという確信が存在するのだろう。母親もまた自分と同じ世界を共有できるという信念があるゆえに、母親の注意を誘導する振る舞いを緩めようとはしないのである。

<場面 B>

102801 男児 <26 か月 21 日>

「あっ、〇〇くん、あれなあに」と母親が「鯨」を指さすとバスで遊んでいた子どもはすぐに顔を上げ「鯨」を見る。「ノンタン」と言って母親を見て、またすぐ「鯨」を見る。母親は「のんたん？」と笑いながら「鯨」を見て、「あ、動いてる～」と言う。「鯨」を見ていた子どもは、手に人形を持ったまま「鯨」を指さしする。「あー動いてる～」と母親が再び言うと、「鯨」から視線を外し、四つん這いのような格好で下を向き、手に持っていた人形で遊び始める。「なにいろ、あれ」と母親が子どもを見て聞くと、人形に目を落としたままで「クロ」と答える。「クロだね」と母親は言い、「なんだろうおさかなかな」と子どもを見て話しかけるが、人形で遊んでいて返事をしない。母親が「〇〇くん見ないの？」と言うと、下を向いたままで「ミナイ」と答える。M は「なんで」「〇〇くん〇〇くん、こんにちは一って言ってるよ」など、「鯨」に子どもの注意を向けさせようと話しかけるが、人形遊びを続ける。

103601 男児 <30か月16日>

母親が顔を上げて「鯨」を見るのと同時に子どもも「鯨」を見た。「あれ？なに。○○ちゃん」と母親が言うと、母親を見て「ナニ」と言う。母親が再び「なに」と言って「鯨」を見ると、「ナニ」と言って「鯨」を見る。母親が「くじら？」と言って子どもを見ると、「クジラ」と言って母親を見る。母親が「こんにちはしたの？」と言うと、クジラを見る。子どもはいきなり後ろを振り返り何か見ていたが、またすぐ「鯨」に視線を戻す。母親がまた「こんにちはしたの？」と言うと、「鯨」に向かって「コーンチハー」と頭を下げ、母親を見る。母親は笑って子どもを見る。子どもはまたすぐ「鯨」に視線を戻す。母親が「なにしてんの？くじらさん」と言うと、「鯨」を見たまま「クジラサン」と言う。母親がまた「なにしてる」と聞くと、「クジラサン、ナーニシテルー」と言い母親を見る。「なにしてんの？」と母親が言うと、「鯨」を見ながら「ザブ〜ン」と言って母親を見る。

この27か月児の事例は、27か月児の「鯨」との関わりの特徴を典型的に示す例である。子どもは母親との間で意図共有的に「鯨」を共同注意するが、途中から視線を自分が関心をもつ人形遊びに移してしまう。ただし、「鯨」から完全に注意がなくなるわけではない。母親が「鯨」を話題にすれば、その話題に言葉で明確に応じているからである。話題になっている「鯨」やそれを話題にしている母親に注意を配分し、さらに人形に視線を向け人形遊びをしている。27か月児には、このケース以外にも、「鯨」や母親に注意配分しながら、「鯨」以外の対象物を使って遊びに専念する子どもが観察されている。また27か月児は、こうして一度「鯨」から明確に視線がはずれても、「鯨」がいなくなると探そうとするのも特徴である。

30か月児は母親と「鯨」を30秒間すべてにわたってシンボリックな共同注意をしている。シンボルは母親の言葉の繰り返しが基本的であるが、母親の「こんにちはしたの？」という問いかけに、やはり「コーンチハー」と繰り返すが、「鯨」に向かって頭も下げている。ここには、母親の言葉に含まれる意図を理解し、その意図を自ら体現して見せるという、母親の視点に立った振舞いをする子どもの姿があると言えるだろう。そして、それだけではない視点の移行が認められる。それは、母親の「鯨」に向けての問いかけである「なにしてんの？」に対する「ザブ〜ン」という回答である。この回答はあたかも「鯨」の視点に立った回答とも言え、30か月児にもなると視点を自在に移動させながら、相手とその場のコンテクストに沿った共同注意関係を成立させることが示されている。

<場面C>

105501 男児 <27か月14日>

抱っこを求めて母親と対面していたときに「鯨」が消える。子どもは振り向いて「鯨」がいなかったことを見ると「アレ」と言ってじっとバスケットのあたりを見る。母親が「あれ？どこいったんだろう」と言うと、「ピューーン」と言いながらバスケットのあたりを指さし、それから真上を見上げる。「ピューンってお空に消えちゃったのかな」と母親が言うと、上を見上げながら「ウン」と言う。「飛んでっちゃった？」と母親が子どもの顔を見ると、「ウン」と言って母親を見て、そのまま右方向に視線をずらす。「えー、じゃ探してみて」と母親が言うと、バスケットの置いてある棚の一番下の扉付きのボックスのところに行く。「ココ」と言ってしゃがみ、扉を開けようとする。母親が「そこ？」「トントンって」と言うと、「コンコン」と言いながら扉を開ける。「いた？」と母親が聞くと、「イター？」とCも繰り返す。「いた？」とまた母親が聞くと「ウン」「アッタ？」

と言って立ち上がる。そしてさっきまで「鯨」の出現していたバスケットを真下から見上げ、「ココ」とバスケットを指さす。

103601 男児 <30か月16日>

母親が「鯨」の不在に気づき「あれ、いない」と言うと、すぐバスケットのあたりに視線をやり、それから母親を見る。母親が「いなくなっちゃった」と言うと、また「鯨」のいたバスケットを見る。その後で母親の顔を見る。母親が「どこいっちゃったの？」と子どもの顔を見て聞くと、再びバスケットに視線をやる。「クジラドコ？」と言って母親を見る。母親が「どこだろ」「さがして」と言うと、またバスケットを見上げる。子どもは「クージーラードコッ？」と腕をバスケットのほうに伸ばし、「ポケットール」と言って母親を見る。「ポケットの中？」「どこのポケット？」と母親が聞くと、バスケットを見て「ポケット」とバスケットを指さし、また母親を見る。

この27か月児の場合、いなくなった「鯨」の居場所は母親とのやり取りの文脈で変化する様子うかがえる。子どもは「鯨」の隠れ場所はバスケットの可能性のあることを承知しているのだろう。最後に自分からバスケットを「ココ」と言って指さすからである。しかし、この子は母親の意図を汲み取るように母親との共同世界を構築し、その世界を生きようとしているように感じられる。母親が「トントンって」と言うと、「コンコン」と言いながら子どもは扉を開けるのである。子どもは、母親の「トントンって」という曖昧な言葉に、「トントンって（開けてごらん）」という母親の意図を感じ取っている。それゆえ「コンコン」と言いながら扉を開けるのである。文脈依存性の高い言葉から、母親の意図を正確にキャッチしながら、相互に意図性を共有し合っている。この27か月児の応答には、母親との意図の共有を能動的に担おうとする心の働きが現れていると言ってよいだろう。

30か月児の事例で興味深いのは、いなくなった「鯨」の場面を、これまでの経験場面と結びつけて解決しようとしている点であろう。なくなった物を母親と一緒にポケットから見つけた体験があるのだろう。今回の「鯨」もポケットから見つかる可能性があろうと言うわけである。ただし、母親が「どこのポケット？」と聞くと、そのポケットとして空間的に最も可能性の高いバスケットを選択することも可能になっている。30か月児は、母親と不在対象を共有しながら、自らの体験情報を付加しつつ問題解決場面を処理しようとするようである。表象的な世界で様々な対象への注意の焦点化が実行され、その焦点と母親が持つ意図との協応を可能にする共同注意が出現しているのだろう。

尚、本研究の一部は大藪の指導の下で書いた立崎愛枝の2004年度早稲田大学第一文学部卒業論文「新奇な対象に対する乳幼児のジョイント・アテンション行動について」で記載されたものである。

第6章 「鳥の鳴き声」研究

前章では、「鯨の縫いぐるみ」を用いて3種類の視覚的共同注意の発達過程を検討した。本章では、この「鯨」実験と同じ状況を聴覚刺激に適用した場面から得られた知見を紹介する。理論編でも論じたように、共同注意の対象は視覚刺激に限定されない。しかし、従来の共同注意研究では視覚刺激以外の刺激を取り上げることはなかった。これから紹介する「鳥の鳴き声」を対象に行った共同注意研究は、おそらく国内外で最初に行われた聴覚刺激に対する共同注意研究である。

「鳥の鳴き声」実験でも「鯨」実験と同様に、「誘導的共同注意」「共同注意的関わり」「不在対象に対する共同注意」の分析が可能な3場面が設定されている。しかし現在のところ、最初の「誘導的共同注意」の分析しか行われていない。今回の報告では、この聴覚刺激に対する「誘導的共同注意」の知見を紹介し、残りの2つの共同注意行動に関しては今後の検討課題としたい。

本章でも前章の「鯨」実験と同様に、生後9～30か月児を対象にして、音源に対する「誘導的共同注意」の発達を月齢群別の量的分析と典型事例による質的分析を用いて検討する。

1. 研究目的

本研究の目的は、「鳥の鳴き声」（以下、「鳴き声」と表記する）を用いた「鳥の鳴き声」と称される場面で、対象児が見せる「誘導的共同注意」の特徴とその発達過程を検討することである。

2. 研究方法

1) 観察対象

前章の「鯨」実験と同一の対象群である。9～12か月児24組、15～18か月児24組、21～24か月児22組、27～30か月児22組の計92組の母子であった。

2) 観察場所と観察方法

第4章を参照されたい。

3) 観察場面

子どもと母親が自由に遊んでいるときに、棚に置かれたテープレコーダーから「鳥の鳴き声」が聞こえてきて、やがて聞こえなくなる場面である。「鳥の鳴き声」はアメリカ製のCDからテープに録音された日本人には聞き慣れないものである。実験者は録音テープを入れた小型のテープレコーダーを子どもには見えない棚の上に置き、スイッチを入れて退室した。テープには約2分間のブランクがあり、この間は母子の自由遊びにあてられた。提示した刺激に音圧は、プレイルームの中央付近で50～60dB（RION製 Integrating Sound Level Meter NL-05で計測）に設定された。「鳥の鳴き声」は部屋の中で突然聞こえてきても違和感がなく、しかも新奇な音であるため、子どもは鳴き声に気づくと母親を参照し、その注意を音源に誘導する可能性があることを想定して選択された。

ここでの分析に使用した場面は、母親が「鳴き声」を無視する場面（場面A）であっ

た。この場面につきいて、母親が「鳴き声」に気づいた振りをして共有する場面（場面 B）、母親が鳴かなくなった「鳥」を子どもと一緒に探す場面（場面 C）が用意された。これらの場面は、自由遊びの後にこの順に出現する。

以下に場面 B と C も含めて各場面を説明する。

(1) 自由遊び場面：子どもと母親が自由に遊ぶ場面（約 2 分間）

実験者の退室後、子どもと母親は自由に遊んだ。ほぼ 2 分経過したころ、テーブルレコーダーから「鳥の鳴き声」が聞こえた。

(2) 場面 A：子どもは「鳴き声」に気づくが母親は気づかない振りをする場面（30 秒間）

子どもが「鳴き声」の方向に視線を向け、その存在に気づいてから 30 秒間であった。母親は「鳴き声」の方向に視線を向けず、その存在に気づかない振りをして、それまでの遊びを続けた。

(3) 場面 B：母親が「鳴き声」の方向に視線を向け子どもと共有する場面（30 秒間）

場面 A が始まってほぼ 30 秒たった頃、実験者は観察室からバイブレーターのリモコンスイッチを操作し、母親のポケットに入っているバイブレーターを振動させた。母親は振動を感じると、その瞬間に初めて「鳴き声」に気づいたように振る舞い、子どもと「鳴き声」を共有した。母親が「鳴き声」の存在に気づいてからの 30 秒間を場面 B とした。母親による「鯨」の共有開始は、「鳴き声」を話題にする直前に生じた「鳴き声」の方向へ視線を向ける > < 「あつ」という発声をする > < 子どもの名前を呼ぶ > といった母親の行動が出現した時点とした。

(4) 場面 C：母親が鳴かなくなった「鳥」を子どもと一緒に探す場面（30 秒間）

「鳴き声」は全体で 1 分 30 秒ほど鳴き、聞こえなくなった。母親は鳴かなくなった「鳥」を子どもと一緒に探すようにした。子どもが「鳥」を探す素振りを見せてから 30 秒間を場面 C とした。

4) 誘導的共同注意のコーディング

場面 A における誘導的共同注意行動の行動カテゴリーを以下に示す。Adamson ら (1999) などにしたがい、子どもの行動が 3 秒間以上持続した場合に当該コードとして分類された。

場面 A：子どもが「鳴き声」に気づくが母親は気づかない振りをする場面

un : Unengaged (無関心)

子どもは「鳴き声」に無関心である。

ex : Exploring (探索)

子どもは「鳴き声」を単独で探索する。

ij : Inductive Joint (誘導的共同注意)

子どもは母親と「鳴き声」に視線を移行させ、注意を明確に配分しながら、母親と共有しようとする。母親の顔を見ながら、「鳴き声」に向けて指をさす場合も含まれる。

sij : Symbol-infused Inductive Joint (シンボリックな誘導的共同注意)

言葉や身振りによるシンボルを発して、母親と「鳴き声」に視線を移行させ、注意を明確に配分しながら、母親と共有しようとする。子どもの使用する言葉が母親に対する関与を明確に示している場合には、必ずしも母親の顔を見る必要はない(「ママ」、「見て」、「あれ、なに?」など)。母親の顔を見ながら、「鳴き声」のことを話題にする場合も含まれる。

この行動カテゴリーは、un→ex→ij→sij の順に誘導的な共同注意のスキルが高次化すると仮定して作成された。このカテゴリーの信頼性を検討するために、各月齢から4組、計16組をランダムに選び、このカテゴリーに習熟した2名の観察者が独立に行動評定を行った。1秒毎の行動評定の信頼性係数を κ 係数で算出したところ $\kappa=0.76$ であり、高い信頼性が保証された(Bakeman & Gottman, 1997)。

次に、分析はまだではあるが、場面Bと場面Cの行動カテゴリーは作成済みであるので参考までに報告しておきたい。

場面B：母親が「鳴き声」の方向に視線を向け子どもと共有する場面

un : Unengaged (無関心)

母親は「鳴き声」を話題にするが、子どもは「鳴き声」に積極的な興味を示さない。

sj : Supported Joint (支持的共同注意)

母親と一緒に「鳴き声」に注意を向かうが、母親に対する注意の配分はほとんど見られない。「鳴き声」のする方を見たり、接近したり、指さしをしたりすることがある。

gz : Gazing (母親の顔の凝視)

「鳴き声」に気がついた母親の顔をじっと見つめて、その反応を確認しようとする。

cj : Coordinated Joint (協応的共同注意)

子どもは母親に注意を配分しながら、母親と一緒に「鳴き声」の方を見る。子どもの注意の協応は、視線が「鳴き声」から母親の顔に移り、その後また「鳴き声」に移動することによって確認される。母親との協応的な探索が母親主導である場合には、子どもは母親の指示に従うことが多く、探索行動は受動的な場合がある。しかし、注意は母親と「鳴き声」によく配分されている。

ssj : Symbol-infused Supported Joint (シンボリックな支持的共同注意)

子どもはシンボルを使用しながら、母親と一緒に「鳴き声」のする方を見ているが、母親に対する注意の配分は弱い。「鳴き声」を見ながら母親と言葉を交わしているが、会話の相手である母親に注意が十分配分されていないような場面が典型的なものである(例：母親からの問いかけの繰り返しなど)。母親の言葉やシンボリックな行動を理解していることを示す明確な反応が子どもに出現している場合には、シンボルが出現しているとみなしてよい。母親の言語的な問いかけに対する適切な応答の指さしやジェスチャーはシンボルとみなされる。

scj : Symbol-infused Coordinated Joint (シンボリックな協応的共同注意)

子どもはシンボルを使用しながら、母親と一緒に「鳴き声」のする方を見ており、母親に対する注意の配分も十分にある。子どもの注意の協応は、「鳴き声」と母親

との間での視線の移動によって確認されるのが普通だが、子どもの使用する言葉が母親に対する関与を明確に示している場合には、必ずしも母親の顔を見る必要はない(例:「鳥を取って」、「鳥のおうちどこ?」など)。母親の顔を見ながら「鳴き声」のことを話題にする場合も scj とコードする。

場面 C : 母親が聞こえなくなった「鳴き声」を子どもと一緒に探す場面

un : Unengaged (無関心)

母親は鳴かなくなった「鳥」を探そうとするが、子どもは無関心で探そうとする様子が希薄である。

sj : Supported Joint (支持的共同注意)

鳴かなくなった「鳥」を母親と一緒に探そうとするが、母親に対する注意の配分は弱い。「鳥」を探そうとする周囲を見回したり発声があったりしても、母親に教えようとする意図は希薄である。

gz : Gazing (母親の顔の凝視)

「鳥」が鳴かなくなったことに気づき、母親の顔をじっと見つめて、その反応を確認しようとする。

cj : Coordinated Joint (協応的共同注意)

鳴かなくなった「鳥」を母親と一緒に積極的に探そうとする。子どもの注意は母親へもよく配分されている。子どもの注意の協応は、「鳥」を探そうとする視線を動かし、その後、母親にちらりと視線を向け、再び「鳥」を探そうとする視線を動かすことによって確認される。子どもが自分から進んで「鳥」を探そうとする場合も、母親に先導されて探そうとする場合もある。しかし、どちらの場合も子どもの注意は、いなくなった「鳥」と母親の両者に配分されている。

ssj : Symbol-infused Supported Joint (シンボリックな支持的共同注意)

子どもはシンボルを使って、鳴かなくなった「鳥」を積極的に探そうとするが、母親への注意配分は弱い。「鳥」を探しながら母親と言葉を交わしているが、会話の相手である母親に注意が十分配分されていないような場面が典型的な場面である。母親の言葉やシンボリックな行動を子どもが理解していることを示す明確な反応がある場合には、シンボルが出現したとみなす。したがって、母親の言語的な問いかかに対して、子どもが指差しやジェスチャーで適切に応答する場合にはシンボルが出現しているとみなされる。

scj : Symbol-infused Coordinated Joint (シンボリックな協応的共同注意)

鳴かなくなった「鳥」を母親と一緒に積極的に探そうとする。母親に対しても注意がよく配分されている。さらに、その場面には明確なシンボルが持ち込まれている。子どもの注意の協応は、「鳥」を探そうとする視線を動かし、その後、母親にちらりと視線を向け、再び「鳥」を探そうとする視線を動かすことによって確認される。子どもの使用する言葉が母親に対する関与を明確に示している場合には、必ずしも母親の顔を見る必要はない(「鳥さん、探して」、「(鳥の) おうちどこ?」など)。母親の顔を見て、「鳥」のことを話題にする場合も scj とコードする。

3. 結果と考察

鳥の鳴き声に持続的な関心を示さない子どもが、生後 24 か月までは 6 割近く、27～30 か月群でも 3 割以上いることを最初に報告しておきたい。つまり母子が遊んでいる

場面で 50~60 dB 程度の聞きなれない鳥の鳴き声が突然聞こえてきても、母親が気づかなければ、子どもはまったく気づいた反応を見せなかったり、気づいた素振りがあつたりしてもそれを持続できないことが多いのである。母親も子どもと同時に鳴き声に気づいた素振りをみせる場面や、母親不在場面での子どもの行動などのコントロール条件がないので明確な理由は不明だが、これにはいくつかの要因が複合的に影響している可能性が考えられる。第 1 に、目の見える子どもには、聴覚刺激より視覚刺激のほうが注意を引きつけやすい。とりわけ母親と視覚的世界を共有しながら遊んでいる場面では視覚世界への共有欲求が強く働き、新たな聴覚刺激に注意を移す要求が生じにくい。第 2 に、聞き慣れない聴覚刺激は意味をもつ注意対象として図化されにくく、それゆえ反応を起こしにくい。第 3 に、音が聞こえても、母親が聞こえない音は、実際に存在する音という確信をもちにくい、といった理由があげられるだろう。

ここでは鳴き声に反応した子どもに絞って、その行動を分析しておきたい。図 6-1

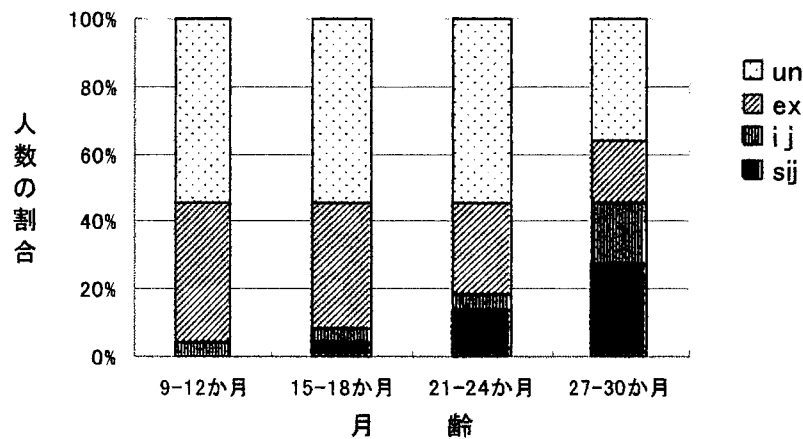


図 6-1 鳥の鳴き声場面の誘導的ジョイント行動

には、鳥の鳴き声場面で出現した最も高次のコードで分類された子どもの割合が月齢群別に示されている。誘導的ジョイント(ij)に分類できる行動が、9~12か月児群で1名見られたものの、15~18か月群になっても2名に見られたに過ぎない。これは鳴き声に反応した子ども11名の2割に満たず、この出現率を同月齢群の鯨場面と比較すると3分の1にもならない。子どもを18か月以下と21か月以上で分け、コードを探索(ex)と2種類の誘導的ジョイントをまとめたもの(ij+sij)に分けて χ^2 検定を行った結果、人数の偏りは有意であった($\chi^2(1) = 11.57, p < .001$)。

残差分析の結果、9~18か月では探索が多く($p < 0.1$)、21~30か月では誘導的ジョイント行動が増えることがわかった($p < .01$)。それゆえ、ここで使用された鳥の鳴き声に対する誘導的共同注意行動は、1歳半から2歳の間に増えることが示された。また人数の割合を比べると、鳥の鳴き声の27~30か月群と鯨の縫いぐるみの21~24か月群がほぼ等しい。これら2つの視覚刺激と聴覚刺激で見える限り、聴覚刺激に対する他者の注意の誘導能力の発達は視覚刺激のそれよりほぼ半年遅れる可能性があるといえよう。

次に、前章の「鯨」実験の誘導場面で紹介した事例と同じ事例を使って、15~30か

月群の鳴き声場面の行動を試みよう。

108101 男児 <15 か月9日>

床に座って家具の玩具をいじっている。「鳴き声」が聞こえても、玩具をいじりは中断されず続けられる。「鳴き声」に気づいた様子はまったくくない。ほぼ 25 秒経過したとき、頭を上げ周囲に視線を巡らし、弱く「ウン」と言い、一瞬、「鳴き声」のするほうではない方向に指さしをして、母親の顔を見るが、すぐに手にもっていた玩具に目を落とし、いじり出す。

母親が「鳥さん鳴いてるよ、どこかな」などと誘うと、「ウン」と返事をし、「鳴き声」のするほうを見る。やがて立ち上がり、音源に接近し、音源に向かって指さしをして「ウン」と言う。

103101 女児<18 か月6日>

風車を持ち、母親がいじっている形態板を立ったまま覗きこんでいる。「鳴き声」が聞こえて約 5 秒後、顔を上げて周りを見るようにするが一瞬であり、すぐに風車を見ていじり出す。その後、しゃがんでフリスビーをいじる。いじりながら顔を上げ、前方を見ることがあるが、これも一瞬である。母親に視線を向けることはまったくくない。母親がフリスビーをさわると、「ころころーって」と言うと、すぐにフリスビーに注意を戻していじり出す。

母親が「あ、鳥の声が聞こえる」と言うと、すぐに立ち上がり、「デヤー」と発声して、前方に手伸ばしする。

どちらの事例も、「鯨」場面では出現した「鯨」に注目し、母親と一緒に見ようといういろいろな動作をした事例である。それゆえ対象物に他者の注意を誘導するスキルは十分に保有している。しかし、「鳴き声」に対しては、「鯨」場面で出現したような母親の注意を誘導する行動はまったく出現しない。両名ともに「鳴き声」に気づき、瞬間的に耳を傾ける様子を見せるが、すぐに遊んでいた玩具のほうに関心を戻してしまう。しかし、この子たちが「鳴き声」に注意を傾けていたらしいことは、母親が「鳥」のことを話題にすると、すぐに「鳴き声」に関心を示したことによって了解される。この月齢期の子どもの音源に対する注意の誘導スキルは、以前として弱い時期にあるといえるだろう。

21～24 か月群になると、「鳴き声」に気づいた 10 名のうち 4 名の子どもが母親の注意を音源に向かって誘導する振る舞いをみせている。誘導的スキルの発現という側面から見れば、「鯨」場面のほぼ 15～18 か月群に相当する。次に 21～24 か月群の典型例を紹介してみよう。

101801 女児 <21 か月 13 日齢>

母親と床に置かれた形態板を使って遊んでいる。「鳴き声」がして 5 秒ほどで頭を上げ、周囲を見まわす。母親が形態板に誘うと、そちらのほうに注意が移る。形態板で遊び出す。20 秒ほどして天井を見上げ、母親の顔を見て、それからまた天井を黙って見まわす。

母親が「鳥さんだね、なんか聞こえるね」と言うと、母親の顔と天井を見比べるようになる。

109201 女児 <24 か月1日齢>

テーブルで母親と向き合って形態板をしているところに「鳴き声」が聞こえる。すぐに「鳴き声」のするほうを見る。母親の顔を見るが、母親は形態板を見ているためか、すぐ同じようにその形態板のほうを見る。やがてまた、「鳴き声」のするほうを見る。母親のしていることを見たり、「鳴き声」のするほうを見たりする。また母親の顔を見上げ、音源のほうに指さしをし、「コレ」と言う。母親が形態板をし続けていると、「コレ」という発話の調子が弱くなり、指さしも垂れ下がり、母親のしていることに視線が落ちてくる。しかし、指さしは下を向き加減だが持続し、「コレ」という発話も弱い調子で続いている。

母親が「あら、あら、鳥さん」と言っても、数秒間は茫然としているかのように、指さしをしたまま、形態板のほうを見ている。やがて「トリさん」とはっきり言って、「鳴き声」のするほうに顔を向ける。

最初の21か月児では、「鳴き声」と母親に注意を配分し誘導的な共同注意行動を一応見せているが、それは視線の動きという単純な動作でしかない。次の24か月の事例では、視線、指さし、さらに「コレ」という語を用い、母親の注意を複数の手段を使って「鳴き声」の方向に誘導することができる。しかし、母親が子どもの行動に誘導されないと、この子は10数秒の間、葛藤状態に置かれたような振る舞いをみせた。母親が気づくまで、「コレ」や指さしは持続し続けたが、発話の調子が弱くなり、指さしが垂れ下がり、顔もうつむいた状態になってしまった。自分が注意を向けた対象に対して、母親の注意を誘導できるという確信がもてないように見える。対象が不明確な音刺激は、視覚刺激より誘導的共同注意の対象にすることが難しい可能性がある。

次に、「鳴き声」場面でも言語的シンボルをとともなう誘導的共同注意行動が増え、誘導スキルがさらに巧みになる27～30か月児群から典型的な2例を取り上げてみよう。

105501 男児 <27 か月14日>

母親とドルハウスで遊んでいる。「鳴き声」が聞こえても、まったく様子に変化せず、遊び続ける。

母親が「アレ」と言って子どもの顔を見ると、子どもも母親の顔を振り返ってみて、「コココココ」、さらに続けて、「チュンチュン、チュンチュン」と「鳴き声」のまねをする。そして、自分から立ち上がって探し始める。

103501 男児 <30 か月10日>

母親と床にある形態板で遊んでいる。鳴き声がすると、すぐに周囲を見まわして探そうとする。母親は形態板を操作し続けている。形態板に触ったり、音源のほうを見たり、母親の顔を瞬間的に見たりしながら、「ナンノオト？」と何回も母親に向かって問いかける調子で語りかける。約20秒が経過し、あきらめたように形態板をいじりだし、話題も形態板のことになる。

母親が、「ね、小鳥鳴いてる？」と聞くと、母親の顔をしっかりと見て「コトリナイテル」と答える。母親が「どこで鳴いてる？」と聞くと、「アソコデ」と形態板で使う動物をもちながら手を伸ばして教える。

27か月児では、「鳥」の場面では誘導的共同注意行動はみられなかった。しかしこの

ケースは、「鯨」場面では多彩で巧みな誘導的共同注意行動が現れていた（前章参照）。

30 か月児の誘導的スキルも幼い。しかし、この30 か月児が「鯨」場面で見せた母親の注意の誘導は、筆者が観察した30 か月齢までの子どもの中では最も優れたものの一つであったことは前章で報告したとおりである。多彩な言葉と豊かな注意の焦点づけが生じていた。ところが、この「鳴き声」場面では、「鯨」場面より注意の誘導スキルは顕著に低下した。「ナンノオト？」と母親に繰り返し聞いているが、母親に無視されるとすぐにあきらめている。対象物の不明な音源は、子どもの注意や関心を引きつけるものであっても、2歳児には言語的シンボルを使って有効な誘導的共同注意行動を持続させるのは困難であることがわかる。

シンボルを使って他者の注意を視覚的对象物に誘導する共同注意スキルは、生後18 か月から21 か月の間に急激に発達することが示されている。この時期は、Baldwin や Tomasello の実験結果に示すように、他者の視線やその他の手がかりを利用して言語的シンボルの理解が可能になる時期である。子どもは他者のさまざまな行為に付随する意図性に気づき、他者の発する言語的シンボルとその指示対象との関係を鋭敏に捉えることができる。この時期に対応するかのように、子ども自身もまたシンボルを用いて自らの意図を他者に開示し、その注意を視覚対象に誘導するスキルを獲得することが示唆されるのである。

それに対して、シンボルを用いて他者の注意を聴覚的对象に誘導する共同注意スキルは、視覚対象に遅れること6か月、生後24 か月から27 か月の間で発達した。しかしその中身は、ここでの事例分析でもわかるように、いまだに脆弱である。聴覚的刺激は視覚的世界では不在であり、その存在は視覚刺激より曖昧になりやすい。子どもには、自分に音が聞こえたとき、母親もまた聞こえる様子を見せるのが普通であったはずである。それゆえ母親が聞こえる素振りを見せないとき、その音の曖昧さはさらに増大するだろう。聞きなれない鳥の鳴き声がしても、母親がその声に気づかない場面は、眼前に視覚刺激が明確に存在する場面より、他者の視線を動作で誘導することを困難にさせる場面である。まして聞きなれない聴覚的对象をシンボルで表現し、他者の視線をそこに誘導することは一層困難な課題になることが予想される。

もう一度繰り返すが、27～30 か月児群になると、誘導的共同注意行動はさらに増加し、ようやく「鯨」場面の21～24 か月児群のレベルに達する（第5章を参照）。したがって、本研究で使われた「鳥の鳴き声」場面と「鯨の縫いぐるみ」場面を比較するかぎり、聴覚刺激の誘導的共同注意行動は視覚刺激より約半年ほど遅れる可能性がある。

このように「鯨」や「鳴き声」に対する子どもの行動を母親が無視する場面を設定し、子どもの誘導的共同注意の個体内能力を検討してきた。現在までのデータでは、新奇な視覚刺激に対しては生後1歳半頃までに、子どもは誘導的共同注意行動を獲得すると推測される。また聞きなれない聴覚刺激に対する誘導的共同注意行動は、出現の時期が視覚刺激より半年ほど遅れて発達する可能性を示唆するデータが得られたと言えよう。

本章の最後で2つの点について検討しておきたい。第1に、誘導的ジョイント(ji)とコード化された行動は、どの程度母親の注意を意図的に誘導しようとする行動と言ってよいのかという点である。第2に、聴覚刺激に対する誘導的共同注意行動の出現は、なぜ視覚刺激の場合より遅くなるのかという点である。この2つのことを検討するために、子どもの「指さし行動」の出現を検討した。その結果を次に紹介する。

「鯨の縫いぐるみ」場面では、子どもが単独で鯨を探索する行動(ex)が全対象児で94回出現したが、そのうちの30回で指さしが登場した。出現率は約32%であった。同様に誘導

的共同注意行動(ij)は 25 回あり、そのうちの 20 回で指さしが出現した。出現率は 80%であった。一方、「鳥の鳴き声」場面では、単独の探索行動(ex)が 51 回あり、そのうちの 7 回で指さしが出現し、出現率は約 14%であった。また誘導的共同注意行動(ij)は 7 回、そのうちの 1 回で指さしがあり、指さしの出現率は単独探索行動の場合と同様でほぼ 14%であった。

「鯨」場面での指さし行動の出現に差があるかどうかを見るために χ^2 検定を行った結果、指さしの出現の偏りは有意であった ($\chi^2_{(1)}=18.74$ 、 $p<.001$)。残差分析の結果、単独の探索行動では指さしが少なく ($p<.01$)、誘導的共同注意行動では指さしが増えることがわかった ($p<.01$)。子どもが視線を母親と「鯨」に向け、両者に注意を配分する誘導的ジョイント行動場面では、「鯨」に対する指さしも多く出現するのである。注意の配分によって分類された誘導的ジョイント行動は指さしをともなう傾向が強くなり、母親の注意を意図的に誘導する行動である可能性が高いと言えるだろう。

次に、「鳥の鳴き声」場面で誘導的ジョイント行動の出現時期が遅れる問題に移ろう。「鳴き声」場面と「鯨」場面の指さし行動の出現の違いを検討するために χ^2 検定を行ったところ、指さしの出現の偏りは有意であり ($\chi^2_{(1)}=16.84$ 、 $p<.001$)、残差分析の結果、「鳴き声」場面では指さしが少ないことがわかった ($p<.01$)。指さし行動は、指示対象が明確な場合に出現しやすいと考えるなら、「鳴き声」場面での誘導的共同注意行動の出現時期の遅れは、聞き慣れない音源の特定のしにくさに起因する可能性があるだろう。新奇な聞き慣れない音に向かって他者の注意を誘導するためには、音源の方向を特定し、その曖昧な音を何らかの対象として図化する必要が想定されるからである。単独の探索行動の場合と誘導的ジョイント行動の場合で指さし行動の出現率がほぼ同じであることも、聴覚対象の不明確さゆえである可能性を推測させる知見だろう。

第7章 抗アフォーダンス模倣研究

人間の子どもは他者の行動を意図的に模倣する (Meltzoff, 1995; Carpenter et al., 1998)。子どもの模倣発達は「形態模倣」から「意図模倣」への高次化の過程である (大藪, 2005)。この意図模倣には意図共有的共同注意が深く関与していると推測される。

人間の子どもの精神発達の特徴は、事物が固有にもつアフォーダンスを柔軟に転換させる点にある。その転換は新たなアフォーダンスを登場させる子どもの成熟によると同時に、文化既得者の行為に見出される意図的行動の能動的な利用に負うところが大きい。人間の子どもは、他者との意図共有的共同注意の場面で、事物が固有に備えるアフォーダンスに束縛されない「意図的アフォーダンス」(Tomasello, 1999) の存在に気づくからである。人間の子どもが模倣行動で優れた能力を発揮するのは、事物がもつ「感覚運動的アフォーダンス」に束縛されることなく、文化既得者が事物に付与する「意図的アフォーダンス」へ心を柔軟に開き、そのアフォーダンスを能動的に活用しようとするからである。

1. 研究目的

本研究の目的は、特定の行動を強く誘発させる感覚運動的アフォーダンスをもった玩具を使い、事物がもつアフォーダンスに反する大人の行為に出合った子どもの模倣能力を検討することである。この意図模倣行動を「抗アフォーダンス模倣行動」と命名する。

2. 研究方法

1) 観察対象

対象児は前章の実験に参加した母子の一部と、新たに募集した母子である。9～12か月児群が7組、15～18か月児群12組、21～24か月児群12組、27～30か月児群12組、計43組の母子であった。いずれも生育歴と発達検査結果に問題のない健常児である。

2) 観察場所

第4章を参照されたい。

3) 観察場面

模倣行動に使用された玩具は、上部中央にある押しボタンを押すと、ミッキーマウス、プルト、ドナルドダックが乗ったプレートが中で回転するメリーゴーランド形式の玩具である(図7-1)。子どもと実験者や母親の行動は2台のビデオカメラによって記録された。

このメリーゴーランド玩具を1名の実験者が母子のいるプレイルームにもって行き、子どもの正面の床に置いた。この玩具を子どもが自発的に操作する仕方を確認した後で、子どもがよく見えるように実験者が額でボタンを押し、中のプレートを回してみせた。それから、その玩具を子どもに返して操作の様子を確認した。この手続きを3回繰り返した。その後、母親に対して教示を行い、実験者は退室した。30秒ほど子どもに自由にその玩具で遊ばせた後で、母親にも実験者と同じ手順で額を使って押しボタンを3回押ししてもらった。

本研究で押しボタン付の玩具に対して額押し模倣反応を適用した理由は、押しボタンは幼い子どもに対し2段階の感覚-運動的アフォーダンスを提供し、抗アフォーダンス模倣



図 7-1 メリーゴーランド

行動を検討するのに適切だと考えられたからである。すなわち、押しボタンは幼い子どもに「手での操作」と「口での操作」という2種類の感覚-運動的アフォーダンスを提供する。それゆえ例示者が額で押しボタンを押して見せると、子どもの模倣行動は以下の順序で発達すると想定される。第1は「手での操作アフォーダンス」の影響を強く受けるため、手での操作しかできず模倣ができない段階、第2は「手での操作アフォーダンス」に抗して押しボタンに額を接近させる模倣反応を見せるが、反応の途中で「口での操作アフォーダンス」の影響を受けて口で操作してしまう段階、そして第3はこれら2つのアフォーダンスの影響に抗して額押し模倣をする段階である。すなわち本実験で使用されたメリーゴーランド玩具には、手操作段階と口操作段階の2段階の感覚-運動的アフォーダンスが組み込まれており、子どもが実験者の意図を正確に反映させる模倣反応をするためには、この2つのアフォーダンスに打ち勝つ必要がある。また、このメリーゴーランド玩具は、押しボタンを押すと子どもに魅力あるキャラクターが回転するため、ボタン押し反応がハビチュエーションしにくいという特徴を備えている。

4) 模倣行動のカテゴリー

額押し模倣行動の有無の基準としては以下の3つが設けられた。口模倣は例示行動の正確な模倣とは言えないが、上体を前に倒しメリーゴーランドに顔を接触させているので、模倣行動の一部に含められた。これらの行動カテゴリーの信頼性を検討するために、4つの対象児群から各群2名計8名のビデオテープをランダムに選び、2名の観察者が独立に模倣行動を評定した。算出された κ 係数は $\kappa=1.00$ であった。なお模倣行動の分類は2名の評定者が対象児全員のビデオテープを見て行った。

<模倣行動の分類>

- 額模倣 : 床にあるメリーゴーランドに上体を前かがみにして、口より上部の顔によって接触する。
- 口模倣 : 床にあるメリーゴーランドに上体を前かがみにして、口の辺りで接触す

る。

模倣なし：上記の模倣行動以外の行動。

3. 結果と考察

このメリーゴーランド玩具が子どもに提供するアフォーダンスを確認するために、最初に子どもに自由に操作させた。その結果、実験者が額で例示する前の子どもの行動は、すべて手による操作であった。額で触った者はもちろん、口で触った者もいなかった。それゆえ、このメリーゴーランド玩具は、子どもに手での操作を要請する感覚-運動的アフォーダンスをもつ玩具であり、額を使ってボタンを押す例示行動を見た後に子どもが行った額や口でのボタン押し反応（図7-2、図7-3）は模倣行動とみなすことができる。



図7-2 口押し模倣（12か月児 1114）



図7-3 額押し模倣（18か月児 1109）

結果は、実験者と母親による計 5 回（母親による 3 回目の試行では、子どもが母親の行動に無関心になることがあったので、最初の 2 試行を結果の分析に使用した）の額押し例示行動に対する子どもの行動の中で、最も高次な行動を当該児の模倣行動とした。したがって、ある子どもが口模倣の後で額模倣をした場合は、その子どもの模倣行動は額模倣と評定された。このようにして対象児の模倣行動を分類した結果が図 7-7 に示されている。

9～12 か月児群では口模倣が 1 名（12 か月児；図 7-2）に見られたが、残りは手による操作行動であった。15～18 か月児群では、半数以上の子どもに模倣行動が出現したが口模倣が多かった。21～24 と 27～30 か月児群では、8 割以上に模倣行動が出現し、その多くが額模倣であった。18 か月以下と 21 か月以上の 2 群で χ^2 検定を行った結果、人数の偏りは有意であった ($\chi^2_{(2)} = 11.21, p < .01$)。残差分析の結果、9～18 か月では模倣なしが多く ($p < .05$)、21～30 か月では額模倣が増えることがわかった ($p < .01$)。

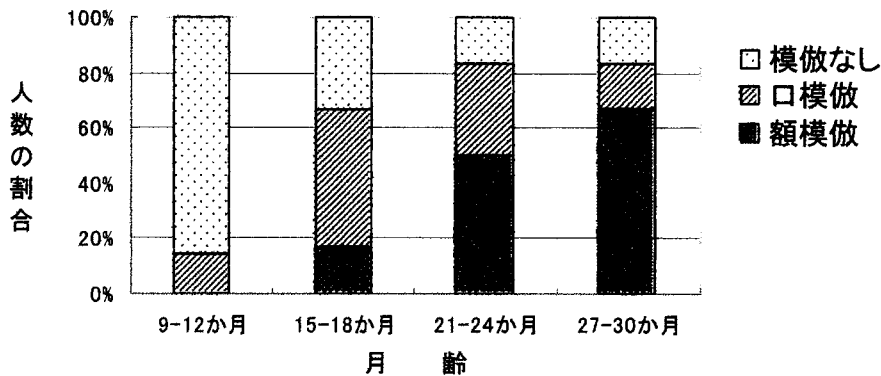


図 7-4 月齢群別の模倣行動

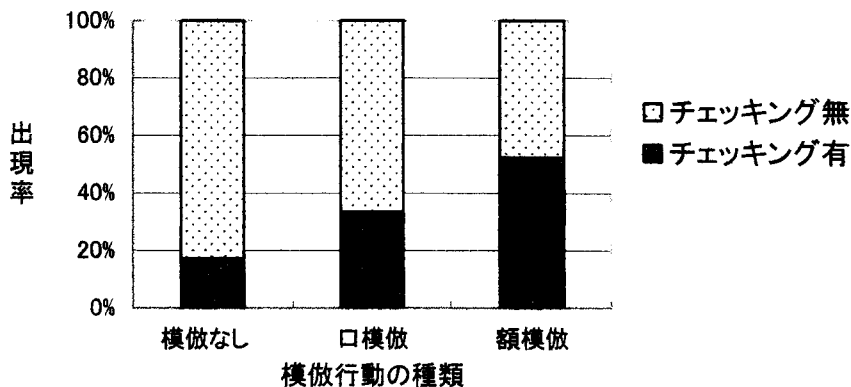


図 7-5 模倣行動後の例示者へのチェック

次に、実験者と母親が行った全例示場面を使って、模倣行動後の例示者へのチェックングを検討した。評価基準は、例示者による額押し行動直後、子どもがメリーゴーランドに接触して5秒以内に例示者の顔に視線を向けた場合にチェックング有りとなされた。評定は2名の観察者によって行われた。手での接触などの模倣行動以外の行動が生じた場合、チェックングの出現率は20%に満たないが、口模倣では40%近くになり、額模倣では50%以上に達している(図7-8)。 χ^2 検定を行った結果、 $\chi^2(2)=14.80$ 、 $p<.001$ となり人数の偏りは有意であった。残差分析の結果、模倣なしではチェックングなしが多く($p<.01$)、額模倣でチェックングありが多かった($p<.01$)。各模倣行動の初発場面でのチェックングの有無を検討した場合でも同様な結果が得られている。

このように強い感覚-運動的アフォーダンスに抗する模倣行動は、生後15か月頃には可能になり始めることを示唆する結果が得られた。これは前節で見た Meltzoff(1988)や Tomaselloら(Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998)の結果とほぼ対応しており、子どもは最初の誕生日を過ぎる頃から他者が行う新奇な行動の模倣が可能になることを示している。しかし額押し模倣行動は未熟であり、その正確さはその後も月齢の経過にしたがって高くなっていった。正確な額押し模倣が可能になるのは、生後21か月以降になる可能性が示唆された。子どもの身体図式の発達が反映されているのだろう。

次に、いくつかの月齢群を取り上げ、特徴的な行動を見せた事例を紹介しておきたい。最初に、「口模倣」を行った唯一の12か月児の事例である。

1114 男児 <12か月6日>

実験者が1回目の例示をする。手でボタンをつまみ、実験者の顔を見て声を出しながら、実験者に向けてメリーゴーラウンドを差し出す。2回目、実験者の顔を見ながらメリーゴーラウンドを受け取り、ボタンをつまんですぐに実験者に渡そうとする。3回目も同様にして実験者に返してくる。母親に説明をしているときも、メリーゴーラウンドをつまんで実験者に差し出し、やらせようとする。実験者が部屋から出て行くと、すぐにメリーゴーラウンドに顔を近づけて「口模倣」をする。そして母親の顔を見てメリーゴーラウンドを差し出し、「アッテー」と発声する。母親が3回例示する。母親とメリーゴーラウンドに視線を明確に向け、笑顔で見ているがもう模倣はしない。

12か月児は、実験者がボタンを額で押して見せると、奇妙さを感じることを示すような振る舞いをすることがある。この事例の場合は、自分でボタンを操作することを控え、実験者にメリーゴーラウンドを渡している。別の子は、手を唇に当てながら実験者の顔を見て、さらに後ろの母親の顔を振り返って見ていた。また、メリーゴーラウンドから遠ざかって母親に接触し、メリーゴーラウンドには触ろうとしなくなる子もいた。いずれの振る舞いも、ボタンのもつアフォーダンスと額押し例示行動との違和感に由来するのだろう。その中であって、上記の事例は「口模倣」を行った唯一の子どもであった。

この子の特徴は、実験者や母親とメリーゴーラウンドや模倣行動を共有しようとする意図が明確なことである。実験者にメリーゴーラウンドを返してもう一度やらせようとしたり、母親の顔をしっかりと見てメリーゴーラウンドを差し出し、「アッテー(ヤッテー)」と同じようにやらせようとしたりするからである。抗アフォーダンス模倣行動をする際には意図共有的な共同注意が働いていることを示している。また、子どもが模倣をした場面は実験者が不在場面であったことも注目に値する。抗アフォーダンス模倣という奇妙な行動は、例示の繰り返しが必要である可能性と同時に、実験者のまなざしをまともに受ける緊

張感のある場面では出現しにくくなる可能性も考えられる。

2003 女児 <15 か月 11 日>

実験者が1回目の例示をすると、児の身体の動きが明確に制止し、実験者の顔を見つめる。メリーゴーラウンドが戻されると、指先でボタンを押す。2回目を例示すると、実験者の顔を見上げ、ボタンをもって後ろの母親のほうに運んでいく。頭を掻きながら、3回目の例示を見て、また「ハイ」と言って母親にメリーゴーラウンドを手渡す。母親に説明をし始めると、メリーゴーラウンドをジッと見つめ、自分からメリーゴーラウンドに顔を近づけて「口模倣」をする。ボタンに手でも触るが、3回「口模倣」をやってみる。母親の例示も、例示した母親の顔もよく見つめる。指でボタンを押し、それから口で長い時間押し続ける。母親が2回目の例示をすると、母親の額に触りに行く。実験者が入室すると、実験者の顔見て、顔で押す動作をしてみせる。

この時期になると、この事例のように抗アフォーダンス模倣行動を明確に示す子どもが増えてくる。しかし、やはり最初は抵抗感があることが、身体運動の制止や実験者の顔への凝視、ボタンを指先でしか押せなくなった自信なげな様子から窺える。この子の場合も、実験者が母親に説明を始めたため、実験者が今まで子どもに向けていた注意が途切れ、子どもが身動きしやすくなった状況で出現しているのが興味深い。子どもの心は、ボタンを額で押すことに対する抵抗感と、自分も実験者と同じようにしてみたい、そうしたらどうなるのだろうという探究感の間で揺れ動いていたのだろう。それゆえ、先ほどの12か月児の場合と同様、実験者が子どもから母親に注意を切り替えた途端に、子どもの心が自由に動ける状況になり、抗アフォーダンス模倣が可能になったと考えられる。そして抗アフォーダンス模倣行動が一度行われると、それは繰り返し実行される。新たな行動形式の習熟を図ろうとするかのようなのである。しかし額の身体図式はまだ弱い。母親の額に触りに行っているように、母親が額で触っていることを認識してはいても、自らは口でしかボタンを押すことができない。

1109 女児 <18 か月 5 日>

実験者が1回目の例示をすると、手で押して立ち上がり、後ずさりをして実験者の顔を見る。2回目の例示をすると、「フン」と言いながら笑顔を見せ、さらに後ずさりする。すぐにメリーゴーラウンドに戻り、手で押し、母親のところにもっていく。3回目もやはり手で押す。実験者の退室後、母親が「ママもやってみようかな。ママもやっていい？」と聞くと、自分のほうが早く「額模倣」をする。そして、母親の顔を見ながら、両手で額を押さえる。もう一度、自分から「額模倣」をし、今度も両手で額を押さえて後ずさりする。母親が1回目の例示をすると、すぐに「額模倣」をし、母親の顔を見て後ずさり。母親2回目、すぐに「額模倣」をして母親の顔を見る。自分からもう2回「額模倣」を繰り返す。母親3回目をやるが、子どもはメリーゴーラウンドに関心を失う。

18か月児も「口模倣」が多いが、この事例のように「額模倣」が可能な子どもも見られる。この子の場合も、実験者の前では額押し模倣をすることはできなかった。額押し行動を見て生じた奇妙さを後ずさりや、母親にメリーゴーラウンドを渡すという行動によって明確に表現している。しかし、実験者がメリーゴーラウンドに行ってみせた例示行動はしっかり理解していた。実験者が退室し、母親のサポートを得られると、ボタンの位置

に明確に狙いを定めるように「額模倣」が実行されている。一度、抗アフォーダンス模倣をすると、続けて何度も繰り返し行うのも他の事例と共通した特徴である。

1095 男児 <24 か月 2 日>

実験者が 1 回目の例示をすると、実験者の顔を見上げる。すぐに「額模倣」をして、実験者の顔を見る。2 回目もすぐに「額模倣」をする。3 回目を例示すると、実験者の顔を見て笑いながら体を左右に揺する。渡されるとすぐに「額模倣」をする。実験者が退室すると、自分から「額模倣」を始め、続けて 3 回行う。終わると母親の顔を見て、拍手をしながら笑いかける。母親による 3 回の例示場面では、どの回でも「額模倣」と「手で押す行動」を両方行う。

「額模倣」を実験者の例示直後に行った最も月齢の低い事例である。模倣をするたびに、実験者や母親の顔をチェックし、メリーゴーラウンドや模倣行動を共有しようとする意図が明確に現れている。また母親との模倣場面では、「額模倣」と「手押し行動」が両方出現しており、この子は新たに獲得した「額模倣」と従来の「手押し行動」を意図的に使い分けるようになっている。

以上、4 事例を紹介した。月齢の進行により、抗アフォーダンス模倣行動の出現率に違いがあるだけでなく、模倣行動が出現する文脈にも違いがあることがわかるだろう。

さて Meltzoff(1995)や Tomasello(1999)が指摘するように、本研究の子どもたちの場合も、模倣行動直後には視線を例示者の顔に向け、その様子をチェックする行動が多かった。例示者の顔を見るときは、目を覗き込むように見上げたり、楽しそうな微笑を見せたり、拍手をしたり、恥ずかしそうな気配を漂わせたり、子どもによって様々な反応を見せる。それらの行動はいずれも、同じことをしたことを確認する意図を強く感じさせる振る舞いとして例示者には感じられることが多い。子どもは自分のしたことと、例示者のしたことと同じであることをその目に確認するかのようである。そこでは子どもと例示者との間に声なき対話が生じている。例示者の動作に Wertsch(1991)のいう「心の声」を聞くのであろう。例示者の「こうやって押すんだよ」に対して、子どもは「こうしたんだよね」と応じ、例示者の「そうだね」という応答を期待するように。

Bruner(1996)が指摘するように、大人は例示行動をして対象物の扱い方を見せるだけではない。そこには扱い方の「指示」も含まれている。例示者の「心の声」は決して無機的ではない。子どもの認識や行動を方向づける権威 (Tomasello, 1999) がある。一方、子どもの側には強い模倣欲求が備わっている。子どもは他者と同じ行為を模倣することによって、その行為と対象物がつまみ意味を共有しようとする。押しボタンを額で押すという奇妙な行為すら模倣しようとする振る舞いは、子どもの心に備わるきわめて強い共有欲求の存在を如実に示しているといつてよい。人間の子どものは大人と同じ振る舞いをして同じ文化を共有する仲間になるのである。子どもの有能性の基盤は、個体レベルにあるというより、むしろ他者との関係性を能動的に利用することにあるのだろう。子どもの模倣行動と大人の例示行動は子どもの文化学習の両輪である。

第8章 不在対象研究

共同注意研究は、外界に実際に存在する物に対する注意や相手の視線の方向の理解を問題にしてきた。しかしわれわれ人間は、シンボルを獲得することによって眼前にない対象物を表象し、その表象対象を共同注意対象にして共有世界を構築する能力を獲得してきた。それゆえ、自分が直接知覚できない対象、すなわち不在対象(absent referent)を目標にした共同注意もまた可能になる。しかし不在対象を取り上げた研究は実際には非常に少ない。第3章第5節で取り上げた Akhtar & Tomasello (1996) の研究は、この不在対象を利用しており、生後 18 か月～24 か月の子どもは見えない対象物でも名前の理解が可能であることが示唆された。この実験場面では、子どもは命名される直前まで対象物を見ており、対象物が容器に隠された後で名前が告げられた。すると子どもはその名前が隠された対象物をさすことを理解したのである。容器に隠されて見えない不在対象に命名しようと意図した大人と共同注意したがゆえに、子どもには名前の理解が可能になったと考えられる。

1. 研究目的

本研究では、「思い出」と「これから」の場面で出現した「過去」と「未来」に関する会話場面で、母親の話に登場する「いま、ここ」にはない不在対象に対する子どもの共同注意行動を検討することを目的にする。

2. 研究方法

1) 観察対象

パイロット・スタディの結果、この場面で不在対象を共有した母子の遊びは 21 か月以降にならないと非常に難しいことが確認された。また、子どもが過去のエピソードを語り始めた時期を縦断的に研究した上原 (1998) によれば、子どもが過去の出来事を語り始めるのは 24 か月頃からであることが示されている。それゆえ研究対象とした子どもの月齢を生後 21 か月から 30 か月までとした。研究に参加した母子は、21～24 か月群 22 組、27～30 か月群 18 組の計 40 組であった。いずれも満期産で誕生し、生育暦や発達検査結果に問題のない健常児である。

2) 観察場所

第4章を参照されたい。

3) 観察場面

観察された場面は、母親が「過去」の出来事を話題にして話しかける「思い出」場面と「未来」の出来事を話題にする「これから」場面の2つである。どちらの場面にも、ドルハウス、スクールバス、レゴブロックなどの共通玩具と、過去と未来場面で種類の違う電話と家族人形が用意された。各場面ともに長さは約5分間である。対象児はどちらの場面も経験したが、両場面の前後関係はランダムで、その間には別の遊び場面が設定された。場面の間隔は15分以上あった。子どもの行動は2台のビデオカメラによって記録され、行動の分析はビデオテープを利用して行われた。

4) 言語反応カテゴリー

母親が「過去」あるいは「未来」の事物に言及したシーンで子どもが見せた言語的反応を次の4種類のコードに分類した。このコードは発達的に低次なものから高次なものへと配列されている。

<言語的反応の分類>

- 無反応／相槌：母親が「過去」や「未来」の事物に言及や問いかけをしても、子どもは言語的反応をしない。あるいは「ウン」などの意味が曖昧な相槌しかしない。
- 繰り返し反応：母親が「過去」や「未来」の事物に言及や問いかけをすると、子どもは母親の語りの全部あるいは一部を繰り返す。
- 回答反応：母親が言及や問いかけした「過去」や「未来」での事物に注意を向け、共有した事物を自分の言葉で回答（追跡）する。
- 展開反応：母親が言及した「過去」や「未来」での事物を言語的に共有し、さらに発話がその事物に関係する新たな側面へと自発的に展開（誘導）する。

このコードの信頼性を検討するために、各群から4名のビデオテープをランダムに選択し、計8名の対象児を使って2名の観察者が独立に評定して κ 係数を算出した。「過去」と「未来」の計16場面の κ 係数は、 $\kappa = 0.79$ であり高い信頼性が保証された(Bakeman & Gottman, 1997)。コーディングは、上記のコードに習熟した1名の観察者が約5分間の場面のビデオテープを観察して行われた。

3. 結果と考察

「過去」の場面では、母親が「過去」に言及したシーンでの子どもの反応が、また「未来」の場面では、「未来」に言及したシーンでの反応がチェックされた。ここでは、子どもの反応の中で最も高次な反応を当該児の反応とし、場面別に各月例群でその反応を示した子どもの割合を算出した(図8-1、図8-2)。

展開反応と回答反応の数が少ないため、これらを1群にして「展開／回答群」「繰り返し群」「無反応／相槌群」の3群に分類し、2つの月齢群間での反応の出現を比較するため χ^2 検定を行った。その結果、過去場面でも未来場面でも人数の偏りは有意であった(過去： $\chi^2_{(2)} = 21.04$, $p < .001$ 未来： $\chi^2_{(2)} = 6.79$, $p < .05$)。残差分析の結果、過去場面では繰り返し反応は21~24か月で多く27~30か月で少ないこと($p < .01$)、展開／回答反応は21~24か月で少なく27~30か月で多いこと($p < .01$)がわかった。無反応／相槌反応も21~24か月では多く、27~30か月で少なくなる傾向($p < .10$)が認められた。未来場面では、無反応／相槌反応が21~24か月で多く、27~30か月では減少した($p < .01$)。

こうした結果から、21~24か月児の場合には過去場面と未来場面のいずれにおいても、今ここにはない事物に注意を向けて展開反応や回答反応をすることは難しいことがわかる。この時期に最も多い反応は、過去場面では繰り返し反応、未来場面では無反応／相槌であり、言語的反応を指標として見るかぎり、子どもの不在対象に対する共同注意能力はまだ弱いと言わざるをえない。次に、過去場面と未来場面における繰り返し反応の例を紹介しておきたい。

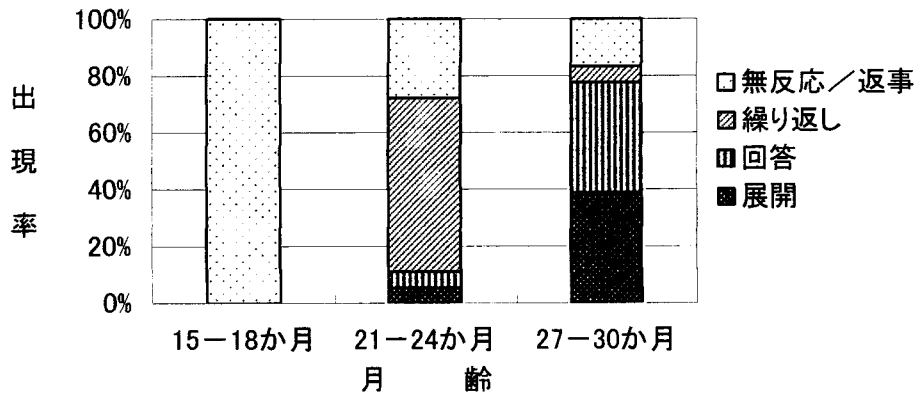


図8-1 「過去」場面における最も高次な出現コード

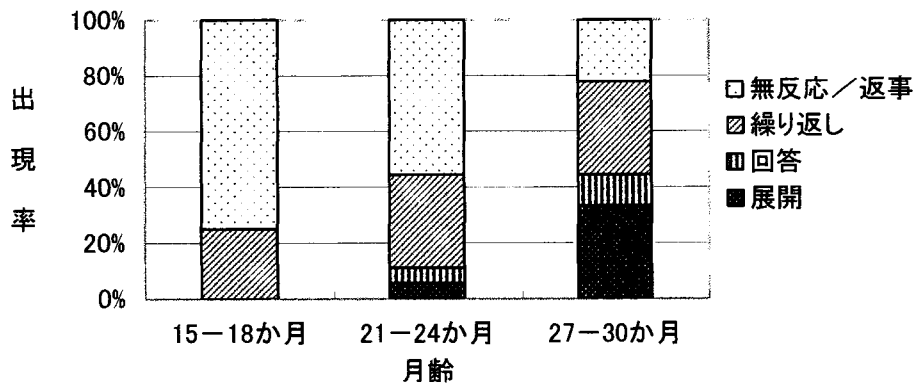


図8-2 「未来」場面における最も高次な出現コード

<過去場面>

繰り返し反応 105201 <21 か月4日>

母親が家族人形をもって、電話遊びに誘導しようとしている。

母親：「あかさんと何して遊んだっけ？」

子ども：「アカサン」（繰り返し反応）

母親：「あかさんと何して遊んだ？ 公園？」

子ども：「コエン」（繰り返し反応）

母親：「公園行った？」

子ども：「ウン」（相槌）

母親：「楽しかった？」

子ども：「タノシカッタ」（繰り返し反応）

母親：「落っこっちゃったんだよ。どこから落っこっちゃったの？」

以降、子どもの返事が要領を得なくなり、母親のほうから話題を転換した。

<未来場面>

繰り返し反応 100901 <20 か月 26日>

母親が電話を持っている子どもに、祖父と祖母にアンパンマンを一緒に見に行こうと電話で話すように誘っている。

母親：「アンパンマン見に行こうね・・・アンパン」

子ども：「アンパン」（繰り返し反応）

母親：「うん、アンパン行こうね」

子ども：「アンパン」（繰り返し反応）

母親：「じーじいた？ねー。ばばは、ばばはいた？」

以降、子どもはドルハウスの屋根に電話をこすりつけ、母親の話題に関わろうとしなくなる。

こうした繰り返し反応が、母親によって話題にされる過去や未来の事象を表象した結果なのか、それとも母親の言葉を単に模倣したもの過ぎないのかはわからない。しかし、母親が話題にする過去や未来の出来事に子どもが関わりあってくる様子を観察すると、単に口真似をするのとは違った印象をもつこともまた事実である。繰り返し反応が出る場面では、子どもは母親に注意をはらい、その話に耳を傾けて考えながら話しており、話題を共有しようとする構えが観察者にも伝わってくるが多い。その印象は、繰り返し反応をした会話の後では、子どもがプレイルームにある玩具を使った遊びの世界に明確に回帰していくことから感じられる。とはいえ、仮に不在対象を表象し、その対象に言及しているとしても、子どもはそれを表現するために母親の言葉を借用しなければはならない。母親の言葉とその言葉が指し示す不在対象に対する共同注意が要請される場面では、子どもには不在対象に注意を向けながらかつ自らの言葉でその対象を表現することが難しい時期であることがわかる。

生後 27～30 か月になると、反応が大きく異なってくる。両群を隔てる 3 か月間に、共有した不在対象を自らの言葉で表現する能力が急激に発達することがわかる。特に過去場面での変化が顕著であった。無反応／相槌反応と繰り返し反応の減少と、展開／回答反応の顕著な増加が認められたのである。未来場面でも無反応／相槌反応は有意に減少している。しかし、未来場面では過去場面と比べて繰り返し反応が多い傾向がある。こうした過去場面と未来場面の反応の違いは、すでに経験した過去のほうが表象しやすく、話題として共有されやすいことを示唆している。次に、「過去」場面と「未来」場面で観察された展開反応と回答反応の典型例を紹介してみたい。

<過去場面>

回答反応 106801 <21 か月 6日>

電話を使った遊びに母親が誘導する。母親が電話をもち「もしもししてごらん」と言うと、子どもは電話に向かって「モシモシ」（繰り返し反応）と言う。母親は友だちが遊びに来たことを話題にする。

母 親：「ひろちゃん、いつ来たっけ？ 何しに来たっけ？」
子ども：お腹の前で両手を絡ませて母親を見ている。（無反応）
母 親：「何か付けてた？」
子ども：「キレイ、キレイ」（回答反応）
母 親：（そうだったという感じで）「きれい、きれい付けてたの、ひろちゃん」

子どもは自らこの話題を切り上げ、人形のほうを指さし、母親と人形遊びを始める。

展開反応 100201 <27 か月 4日>

昨日、友だちと一緒に遊びに行ったときのことを話題にする。母親は家族人形をもち、子どもは受話器を耳に当て、お互いにしっかり見つめ合っている。

母 親：「どこに行ったっけ？」
子ども：「ワカンナイ」（回答反応）
母 親：「どんな公園？・・・公園でどんなことして遊んだっけ？」
子ども：「オウマサン」（回答反応）
母 親：「うん・・・お馬さん・・・お馬さんの公園行ったの」
子ども：「オウマサン、イナカッタ」（展開反応）
母 親：「お馬さんいなかったの」
子ども：「ザンネン」（展開反応）
母 親：「残念・・・それから？どこへ行ったの？・・・あんよして、どこへ行ったっけ？」
子ども：「コウエン」（回答反応）
母 親：「公園で何して遊んだの？」
子ども：「ワカンナイ」（回答反応）

この会話の間、母と子はずっと顔を見合わせていたが、子どもから視線をそらし、電話をいじり出した。

<未来場面>

回答反応 107401 <24 か月 4日>

母親は電話で話をしている。「あ、(子どもの名前)、ばーばーだよ」と受話器を渡す。子どもは受話器のボタンを押し、母親の顔を見る。

母 親：「これからどこへ行くんだっけ？」
子ども：「カイモン」（回答反応）
母 親：「買いもん行くんだ。買いもん行くよ」

子どもは会話に無関心になり、受話器を床に置き、スクールバスのところへ行きバスをいじり出す。

展開反応 103501 <30か月 10日>

父親と公園へ行く話をしている。

母 親：「パパ、明日は会社ですよ。パパと会社行くの？ 明日」
子ども：「アシタネー、アルイテイクンダヨ」（展開反応）
母 親：「歩いて行くの？」
子ども：「アルイテイクノ」（繰り返し反応）
母 親：「電車のって行くの？」
子ども：「デンシャノッテクノ。サンリンシャノッテクノ」（展開反応）
母 親：「三輪車乗って、会社いくの？ そうなのー」

子どもは三輪車を探し始めるが、スクールバスを見つけて母親のところにもってくる。

回答反応と展開反応は、繰り返し反応とは異なり、いずれも母親が使った言葉とはまったく異なる言語表現を使用して会話を維持している。それゆえ母親が話題にした不在対象を明確に共有しているといえるだろう。回答反応と展開反応を示す子どもの心には、共通の対象を表現する言葉を自らの視点に立って自由に選択する柔軟で自立した機能が現れているのである。

しかし、回答反応と展開反応の間には大きな違いがある。回答反応は母親の注意が向かう不在対象に子どもが注意を向けており、そこでは母親の注意を追跡して共同注意が形成されている。一方、展開反応は母親によって提示された不在対象に注意を向け共有するだけでなく、さらにその対象の新しい側面を明示しようとする反応である。そこには母親の注意を自分の視点から見た不在対象に能動的に誘導し新たな共同注意関係を形成しようとする働きが見られる。前者では表象水準で追跡的共同注意のメカニズムが働き、後者ではこれに加えて誘導的共同注意のメカニズムが働いているのである。

過去場面と未来場面では、最も高次の誘導反応を示す子どもがほぼ同率で出現している。未来場面で無反応／相槌と繰り返し反応がやや多い傾向があり、未経験の世界を題材に未来場面での事物に対する共同注意は過去場面より難しい可能性があるとはいえ、子どもは生後 27～30 か月になると、過去や未来の出来事にまで心を働かせ、他者と言葉を使用して共同注意する能力を発揮し始めるといえるだろう。

こうして生後 27 か月から 30 か月を迎える頃、母親によってリードされた過去や未来場面のもとで、子どもの共同注意能力は「いま、ここ」での事物を対象にした世界から、「いま、ここ」にはない事物を対象にした世界へと広がっていく。やがて Fivush や

Nelson が述べるように、子どもは2歳後半から3歳にかけて自らの体験を自発的に語り出すのであろう(Fivush, 1997; Nelson, 1993 など)。

共同注意研究は、もっぱら目の前にある対象物に対する共同注意行動を問題にしてきた。しかし本章で論じてきたように、共同注意行動は目前にある出来事だけに限定されるものではない。不在対象を他者と共有する心の誕生と発展、それこそが人間の子どもの共同注意活動が目指すものであるように思われる。子どもは目の前にはない事物を共有する世界をどのように広げていくのだろうか。共同注意という社会認知的な視点からの解明が待たれている。

第9章 抱きの研究

共同注意関係を構成する相手との距離は、共同注意の出現に影響する可能性がある。しかし、この距離と共同注意との関係についてはよく知られていない。距離が0、つまり「抱き」の場面で、子どもはどのような共同注意行動を見せるのだろうか。母親による「抱き」は、子どもの情動や母親への関わり行動に重要な影響を与えることが知られている。「抱き」の場面は、「非抱き」場面と異なる共同注意行動を示し、それは子どもの発達期の違いによって異なった様相を示すことが想定されるだろう。

1. 研究目的

生後9か月以降、意図共有的共同注意期に入り、子どもは母親との対面軸の外にある共同注意対象と母親との間で視線配分を活発化させる。一方、母親による「抱き」は、子どもの情動や母親への関わり方に影響し、それは同時に外界への関わり方にも影響を与える可能性が推測できる。本研究では、母親による「抱き」場面と「非抱き」場面の違いが、子どもの共同注意行動に及ぼす影響を、出現時間の観点から検討することを目的とする。

2. 研究方法

1) 観察対象

本観察実験に参加した対象の中の9か月児13名、12か月児13名、15か月児13名とその母親、計39組の親子であった。

2) 観察場所

早稲田大学文学部発達心理学研究室プレイルーム（約5×4.3m）であった。詳細は第4章を参照されたい。

3) 観察場面

母子の関わり行動をビデオ撮影した全7シーン（各シーン約5分間；「思い出」と「これから」は含まれていない）の中から「抱き」が定着し、20秒継続されたとする場面を「抱き場面」とした。さらに、「抱き場面」との比較のため、この7シーンから「抱き」場面以外の母子間でのやりとり場面を無作為に選出し「非抱き場面」とし、両場面共に、各対象児一場面を対象に分析を行った。

4) 行動カテゴリー

Adamsonら（1999）のコードを参考にして作成した以下の3種類である。

un (unengaged) - 子どもは母親が視線を向ける対象物や母親の誘導に積極的に明確な関心を示さない。

sj (supported joint) - 子どもは母親の見ている対象物に能動的に関わっているが、母親に対する注意の配分が見られない。対象物と母親への視線を持続的（3秒以上）に行き来させない。

cj (coordinated joint) - 子どもは母親が見ている対象物と母親の両方に視線を行き来させ、注意の配分がなされている。

3. 結果と考察

場面と月齢による各 JA の出現時間への影響を検討するため、場面と月齢を要因とする二元配置の分散分析を行った。その結果(図 9-1)、un と cj の出現時間に対して「場面」による有意差があった($p < .05$)。抱っこ場面では、非抱っこ場面に比べて、子どもは母親が視線を向ける対象物に無関心であることが多く、また、注意を対象物と母親両方に配分しながら共有することは少なかった。一方、sj には「場面」による有意差がなかった。抱っこ場面での子どもは、母親が視線を向けている対象物のみに対しては、非抱っこ場面と同じように注意を向けやすいといえる。また、抱っこ場面での sj の出現時間は、生後 9 か月と 12 か月の間で有意に増えていた($p < .05$)、(図 9-2)。従って、子どもは最初の誕生日を迎える頃になると、抱かれることにより、母親の顔を見ないまま、母親と同じ対象物を共有する状態を維持する仕組みが一層出現しやすくなることが示唆される。またその共有傾向は、少なくとも生後 15 か月まで保ち続けられることが推測される。

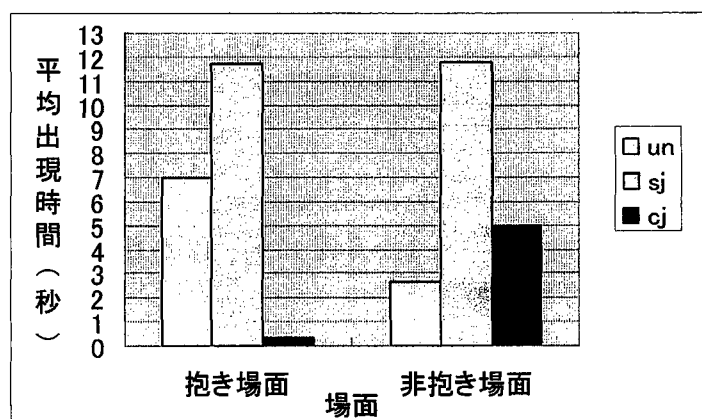


図 9-1 場面別の共同注意出現時間 (全月齢)
(太田, 大藪, 根ヶ山, 2005 より)

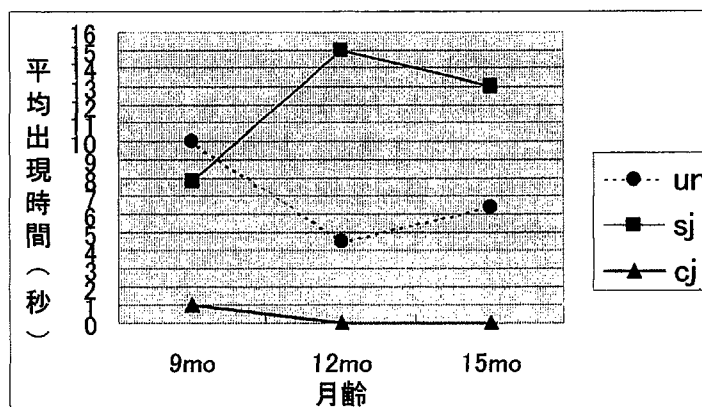


図 9-2 「抱き」場面での各共同注意の出現時間の推移
(太田, 大藪, 根ヶ山, 2005 より)

尚、本研究は継続中であり、ここでの報告は中間的なものである。今後、より統制された「抱き」場面と「非抱き」場面を設定し、共同注意行動の検討を行う予定である。本研究自体でも、月齢の違いが共同注意の出現時間に影響した理由を吟味するために、両場面で生じている母子の行動をより詳細に分析することが必要であろう。

第10章 情動調整の研究

これまでの共同注意の発達には視覚的共同注意を中心に、主として認知的発達の観点から論じられてきた(大藪、2004)。しかし、子どもの共同注意は情動とも密接な関係にあることが推測できる。なぜなら、情動は単に個人内で生じるプロセスではなく、対人間で相互に調整し合う現象であり(Cole, Martin & Dennis, 2004)、共同注意場面とはまさにそうした相互作用場面にほかならないからである。共同注意と情動との関連に焦点をあてた実証的研究は、これまでのところ決して多くはない(Adamson & Russell, 1999)。しかしながら、これまで子どもの認知的発達という観点から論じられてきたいくつかのテーマを、情動発達という観点から検討しなおすことは可能だと考えられる。その例として、対面的共同注意場面における「静止した顔」パラダイム、および、意図共有的共同注意場面における「社会的参照」パラダイムをあげることができる(東谷、2004)。

生後2か月頃出現する「対面的共同注意」(大藪、2004)、すなわち乳児と養育者が対面し関わりあう場面では、豊かな情動表出が見られる。通常 of 社会的相互作用の進行が阻止される「静止した顔」のパラダイムは、対面的共同注意場面において、乳児のもつ情動調整能力をとらえるよう工夫された場面である。この実験では、人為的に、養育者が静止した無表情な顔で乳児に向かい合う場面を作り出す。多くの場合、「相互作用場面—静止した顔—相互作用場面」という3つの連続する場面での乳児の行動を記録し、それらが系統的に比較検討される。これまでの知見では、乳児は養育者の静止した顔をすばやく検出し、情動表出の仕方や注意を変化させることによって情動調整を行っていることが知られている(Adamson, 1996; Cohn & Tronick, 1982; Weinberg, Tronick, Cohn, & Olson, 1999 など)。

また、生後9か月頃、乳児は対象物と他者との間で注意を能動的に配分し始める。この「意図共有的共同注意」(大藪、2004)場面における子どもの情動調整の研究として、「社会的参照」パラダイムがよく知られている。社会的参照の実験では、9～18か月程度の子どもを新奇な場面に置く方法が用いられる。子どもは馴染みのない対象物、たとえば見知らぬ大人や玩具、あるいは視覚的断崖に直面させられると、そうした対象物を見ている大人を注視し、対象物に関する情報を得て(参照視)、その情報を反映する行動を取り(行動調整)、自分自身の情動を変化させる(情動調整)ことが知られている(東谷、2004)。

さらに、この年齢期は、アタッチメントの発達でも重要な段階に差しかかる。養育者との情動的な絆を獲得した子どもは、養育者を「安全基地」としながら外界を探索し始めるのであり(Bowlby 1969)、その行動には「アタッチメント・タイプ」と呼ばれるいくつかの型が知られている(Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978)。また、この年齢期において、自立歩行により生活空間を広げた子どもは、養育者から離れることに対する不安も抱く。いわゆる「再接近期」(Mahler, Pine, & Bergman, 1975)である。すでに指摘したように、意図共有的共同注意の能力を獲得した子どもは、能動的に周囲の事物を探索しながら、養育者の存在やその振る舞いに絶えず気を配っている。そこでは養育者と子どもとの関係性が子どもの精神的安定感の確保に重要な役割を演じていると考えられる。

1. 研究目的

本研究の目的は、18 か月頃の子どもと養育者を対象とし、共同注意の実験場面で「相互作用場面—関わりの阻害—相互作用場面」という場面操作を行った際に生じる子どもの情動調整行動を検討することである。

2. 研究方法

1) 観察対象

本観察実験に参加した生後 15~21 か月児とその母親、計 34 組であった。

2) 観察場所

詳細は第 4 章を参照されたい。

3) 観察場面

連続する 5 つの場面を用いた (表 10-1)。

4) 行動の分析

時間見本法のうち 1/0 サンプリング法を用いて、各場面での子どもの行動を数値化した。母親や対象物に対する子どもの行動の変化を評定する必要があることから、観察単位時間は 10 秒とした。数値化にあたっては、5 つの観察場面から 30 秒ずつ、計 150 秒を抽出した。数値化にあたっては Gusella ら (1988)、Moore ら (2001)、Toda & Fogel (1993)、Weinberg & Tronick (1996)、Weinberg ら (1999) を参考にカテゴリー・システムを作成した。カテゴリーの設定にあたっては、大きく 2 つの次元をたてた。それらは、母親や対象物に対する子どもの身体的距離の次元、および、子どもの表出行動の次元であった。これら 2 つの次元にはそれぞれ 2 つのカテゴリーを配置し、さらに表出行動についてはカテゴリーごとに 5 つの下位カテゴリーを配置した。したがって、システム全体のカテゴリー数は 12 となった (表 10-2)。評定者間信頼性を検討するため、ランダムに抽出した 8 ケース (全ケースの 24%) について 2 名のコーダーにより数値化をおこなった。12 のカテゴリーにおける Cohen の κ 係数の平均は 0.73 であり、これはほぼ満足できる一致率であると判断された (中澤, 大野木, 南, 1997)。

3. 結果

1) ネガティブな情動表出の有無による子どもの数と割合

乳幼児 34 名の行動を数値化した結果、ポジティブ/中性的な情動表出は全ての子どもで見られたのに対し、ネガティブな情動を表出したのは一部のみ (67.6%) であった。そこで、ネガティブな情動表出の有無により子どもらを 2 群に分けた。ポジティブ/中性的な情動表出とネガティブな情動表出の両方が見られた子ども (以下 PN 群と略す) は 23 名、ポジティブ/中性的な情動表出のみが見られた子ども (以下 PO 群と略す) は 11 名であった。

2) 5 つの場面における PN 群の行動

PN 群 23 名の 5 つの場面における平均スコアについて、反復測定による 1 元配置の分散分析を行った結果、母親との身体的距離に関して場面の効果が有意であった (F

表 10-1 5つの観察場面

場面	時間	内容	
第1場面	約2分間	自由遊び場面(FP; Free Play) プレイルーム内で母子が自由に遊ぶ 2分間経過後、観察室にいる実験者は、 子どもがバスケットのほうを見ていない瞬間を みはからって釣り糸を引き、「鯨」をバスケットの 上へ持ちあげる	最後の30秒間を 抽出
第2場面	約30秒間	母親による無視の場面 (IG; Mother Affects Ignorance) 子どもが「鯨」に気づくが、母親は「鯨」や 子どもの反応に気づかないふりをする 30秒経過後、実験者は、母親のポケットにある バイブレータを無線で振動させる	最初の30秒間を 抽出
第3場面	約1分間	視覚的共同注意場面 (JV; Joint Visual Attention) 母親が「鯨」に気づき、子どもと一緒に「鯨」を 見て話題にする 1分経過後、子どもが目をそらした瞬間に、 実験者は「鯨」をバスケットの中へおろす	最初の30秒間を 抽出
第4場面	約2分間	表象的共同注意場面 (RE; Representational Joint Attention) 母親が、いなくなった「鯨」を子どもと 一緒に探そうとする 2分経過後、実験者はプレイルームの ドアをノックし、入室する	最初の30秒間を 抽出
第5場面	約2分間	実験者入室場面 (EE; Experimenter Enters the Room) 実験者がプレイルームに入る (観察場面終了)	最初の30秒間を 抽出

表 10-2 シンボル共有的共同注意場面における子どもの情動調整行動に関するカテゴリー

第1次元: 身体的距離

カテゴリー	内容
1. 母親への接近	そのインターバルで子どもが母親への身体的距離を変化させた程度。強い接近(+2)/弱い接近(+1)/接近・回避なし(0)/弱い回避(-1)/強い回避(-2)
2. 対象物への接近	そのインターバルで子どもが「鯨」への身体的距離を変化させた程度。強い接近(+2)/弱い接近(+1)/接近・回避なし(0)/弱い回避(-1)/強い回避(-2)

第2次元: 表出行動

カテゴリー	下位カテゴリー	内容
3. ポジティブ/中性的な表出行動	3a. ポジティブ/中性的な運動・姿勢	「小躍り」や「スキップ」のような、手足や身体全体によるポジティブ/中性的な表出で、母親との関係を維持・促進する機能を持つ行動: あり(+1)/なし(0)
	3b. ポジティブ/中性的な表情	笑い声を伴わない「微笑」のような顔の表情によるポジティブ/中性的な表出で、母親との関係を維持・促進する機能を持つ行動: あり(+1)/なし(0)
	3c. ポジティブ/中性的な発声	「笑い声」「指示対象を持たない発声」のような音声によるポジティブ/中性的な表出で、母親との関係を維持・促進する機能を持つ行動: あり(+1)/なし(0)
	3d. ポジティブ/中性的な身ぶり	「ふり真似」「指さし」のような身ぶりによるポジティブ/中性的な表出で、母親との関係を維持・促進する機能を持つ行動: あり(+1)/なし(0)
	3e. ポジティブ/中性的な発話	「ことば」「歌」のような発話によるポジティブ/中性的な表出で、母親との関係を維持・促進する機能を持つ行動: あり(+1)/なし(0)
4. ネガティブな表出行動	4a. ネガティブな運動・姿勢	「攻撃」や「凍結状態」のような手足や身体全体によるネガティブな表出で、母親の注意を喚起し関わりを引き出す機能をもつ行動、あるいは自己沈黙行動: あり(+1)/なし(0)
	4b. ネガティブな表情	泣き声を伴わない「泣き顔」のような顔の表情によるネガティブな表出で、母親の注意を喚起し関わりを引き出す機能をもつ行動: あり(+1)/なし(0)
	4c. ネガティブな発声	「泣き声」「ぐずり」のような音声によるネガティブな表出で、母親の注意を喚起し関わりを引き出す機能をもつ行動: あり(+1)/なし(0)
	4d. ネガティブな身ぶり	「首を横に振る」のような身ぶりによるネガティブな表出で、母親の注意を喚起し関わりを引き出す機能をもつ行動: あり(+1)/なし(0)
	4e. ネガティブな発話	「ことばによる拒絶(イヤ・ダメ)」のような発話によるネガティブな表出で、母親の注意を喚起し関わりを引き出す機能をもつ行動: あり(+1)/なし(0)

(2.966, 65.246) = 7.938, $p < .001$, df は Greenhouse-Geisser の $\epsilon = .741$ を用いて修正)。Scheffe の法による多重比較の結果、母親による無視の場面と実験者入室場面の間 ($p < .05$)、視覚的共同注意場面と実験者入室場面の間 ($p < .001$)、表象的共同注意場面と実験者入室場面の間 ($p < .01$) に有意差があった。これらの結果により、子どもが注意を向けている対象物に母親が気づかないでいる場面、母親との視覚的共同注意場面、および、表象的共同注意場面の3場面において、PN群の子どもらは、実験者入室場面よりも母親に接近していたことが示された。さらに、これら3場面について、グラフにより細かく検討すると、母親が対象物に気づかない場面から視覚的共同注意場面にかけて子どもは母親に接近していき、その後の表象的共同注意場面では、接近するもののその度合いが低くなることがうかがわれた。また、対象物との身体的距離に関しては、場面の効果が有意であり ($F(1, 22) = 4.966, p < .05$)、母親が対象物に気づかない場面で、子どもが対象物から離れたことが認められた(図 10-1)。

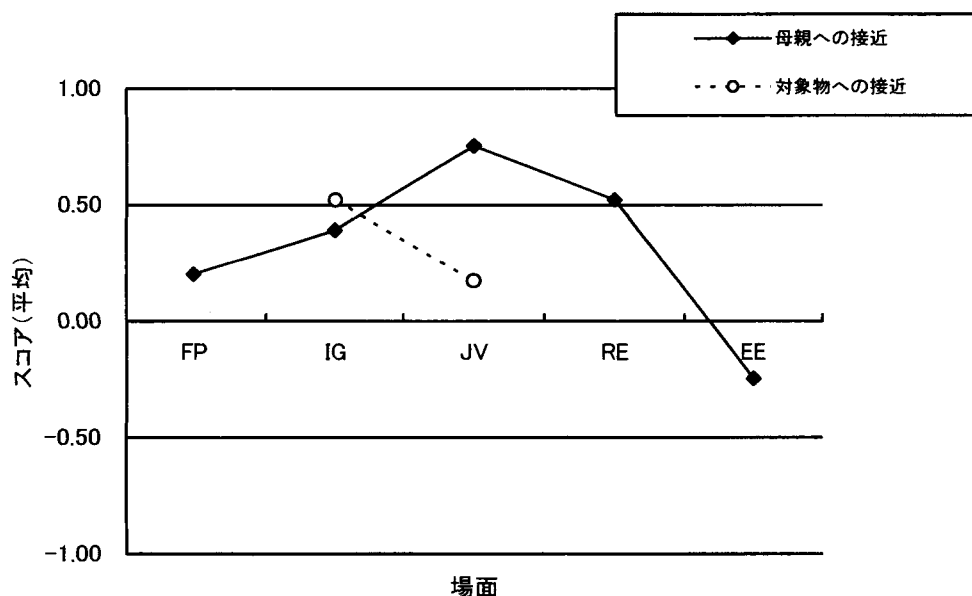


図 10-1 PN群の5つの場面における母親への接近、および対象物への接近
(東谷と大藪、投稿中)

情動表出行動については、ポジティブ/中性的な情動表出行動で場面の効果が有意であった ($F(4, 88) = 5.523, p < .01$)。Scheffe の法による多重比較の結果、自由遊び場面と母親による無視の場面の間 ($p < .01$)、母親による無視の場面と視覚的共同注意場面の間 ($p < .01$)、母親による無視の場面と表象的共同注意場面の間 ($p < .05$) に有意差が認められた。すなわち、子どものポジティブ/中性的な情動表出は、母親が対象物に気づかない場面で増加し、母親が対象物に気づき、それを話題にする場面では減少していた。一方、ネガティブな情動表出行動については場面の効果は有意でなかった ($\alpha = .05$)。グラフにより検討した結果、ネガティブな情動表出行動は、視覚的共同注意場面と表象的共同注意場面で高く、実験者入室場面で低くなる様子が見られた(図 10-2)。

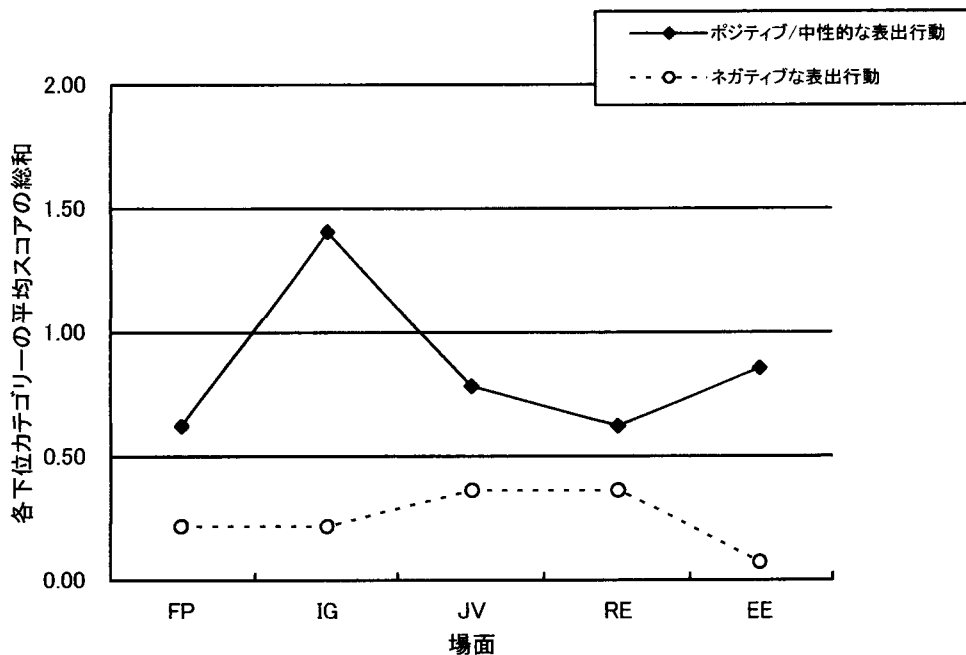


図 10-2 PN群の 5 つの場面におけるポジティブ/中性的およびネガティブな情動表出行動
(東谷と大藪、投稿中)

3) 5 つの場面における PO 群の行動

PO 群 11 名の 5 つの場面における平均スコアについて反復測定による 1 元配置の分散分析を行った結果、母親との身体的距離・対象物との身体的距離・ポジティブ/中性的な情動表出行動のいずれについても、場面の効果は有意でなかった ($\alpha = .05$)。グラフによる検討の結果、母親との身体的距離に関しては、視覚的共同注意場面で最も接近し、実験者入室場面で最も離れる様子が見られたが、対象物との身体的距離については、各場面の間に変化は認められなかった。また、ポジティブ/中性的な情動表出については、母親による無視の場面で最も高くなり、その後、視覚的共同注意場面・表象的共同注意場面・実験者入室場面と減少していく傾向が見られた。

4. 考察

1) 5 つの場面で見られた子どもの情動調整行動

本研究では、ネガティブな情動表出の有無によって子どもらを PN 群、PO 群の 2 群に分けたが、どちらの群でも、場面により子どもの情動調整行動が変化する様子が見られ、特に PN 群では、母親や対象物との身体的距離、およびポジティブ/中性的な情動表出行動に対して、場面の効果が有意であった。先にあげたように、「静止した顔」研究では対面的共同注意場面において場面特異的な情動調整行動が見られるとされているが (Cohn & Tronick, 1982; Gusella, Muir, & Tronick, 1988; Weinberg & Tronick, 1996; Weinberg, Tronick, Cohn, & Olson, 1999)、本研究の対象となった生後 1 年目中期の子どもの共同注意場面でも、同様の傾向が観察されたといえる。すなわち、「子ども

「養育者」という二項的な相互作用場面だけでなく、他者と意図やシンボルを共有した「子ども－対象物－養育者」という三項場面でも、子どもは自らの情動を調整しながら能動的に関与していることが示唆されたといえよう。また、先述のように、子どもは養育者との情動的絆を支えとしながら外界を探索すると考えられており、本研究の結果は、子どもと養育者による相補的な共同注意形態がそういった「安全基地」として機能する一面をもつ可能性を示したといえることができる。

2) 各群における情動調整行動の特徴

PN 群では、母親が対象物に気づかない場面よりも、むしろ気づいた場面において、ネガティブな情動表出が増加する様子が観察された。さらに、対象物が見えなくなった後、母親がそれを話題にすると、ネガティブな情動表出はそれまでのレベルにとどまる一方、ポジティブ/中性的な情動表出が減少するという傾向が認められた。先に指摘したように、母親が対象物に気づく場面でも PN 群の子どもは母親に接近することが認められており、このことから、PN 群は、母親による関わりが回復されたとき、母親に近づきつつネガティブな情動表出を増やすというアンビバレントな行動をとったといえることができる。先述のように、本研究の対象となった 15～21 か月という年齢期は「再接近期」を中心とする時期にあたるが、PN 群の子どもは、母親からの関わりが阻害されるという不安喚起場面の後関わりが回復されても、容易に情動状態が変化せず、逆に、そのように残存するネガティブな情動を、回復された関わりの中で表出したと考えることができる。また、先にあげた静止した顔研究では、母親との関わりが阻害場面だけでなく回復場面でもネガティブな情動が表出されるという「持越し効果」が認められており (Weinberg & Tronick, 1996; Weinberg, Tronick, Cohn, & Olson, 1999)、PN 群における結果は、その現象との関連性をうかがわせる。アタッチメント研究でも同様に、母親との分離の後再開が回復されても不安が解消されにくいアンビバレント群の存在が知られており (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978)、PN 群の行動との共通性が認められるといえることができる。

一方、PO 群については、母親との身体的距離・対象物との身体的距離のいずれも、場面によって変化する様子は認められたものの、その効果は有意でなかった。このことは、母親との関わりが変化しても、子どもの行動に影響を受けにくいという点で、アタッチメント・タイプにおける回避群 (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) との類似性がうかがわれる。また、両方の情動に対する場面の効果が有意でなく全体に情動表出が少なかったという結果も、この類似性を支持すると考えることができる。

3) 本研究の問題点と今後の課題

本研究の問題点および今後の課題として、以下の 3 点をあげることができる。第 1 に、共同注意場面における子どもの情動調整行動をタイプとして検討するという視点が考えられる。本研究ではネガティブな情動を表出する子どもとそうでない子どもが見られたが、その違いはタイプとして取り出すことが可能だろうか。先に検討したように、アタッチメント・タイプにおけるアンビバレント群と PN 群、回避群と PO 群については、その関連性が見出される可能性がある。第 2 には、発達の視点を考えることができる。本研究は横断的方法によったが、数か月の間隔をおいた縦断的観察を用いれば、発達の検討と同時に、個人差についても検討できる可能性がある。第 3 に、養育者の関わり行動と関連づけて子どもの行動を分析する視点が考えられる。本研究では子どもの

行動をコード化することにより検討をおこなったが、子どもだけでなく母親の行動もあわせてコード化することにより、2者の相互作用のなかで子どもの情動調整行動がどう生起しているのか、具体的に記述、検討することが可能となると考えられる。

尚、本研究は東谷知佐子、大藪 泰によって「母子の共同注意と子どもの情動調整」として投稿中の論文に若干の修正を加えたものである。

おわりに

3年間にわたって行われた本研究では、理論研究として、乳幼児のジョイント・アテンションの発達過程を5つの階層に分類できることを指摘し、それらの階層の特徴を論述した。その階層論は、従来は2項関係として論じられた母子の関係場面にジョイント・アテンションの萌芽を認め（対面的共同注意）、意図共有を含むジョイント・アテンションの重要性を指摘し（意図共有的ジョイント・アテンション）、シンボリックな世界での注意共有（シンボル共有的ジョイント・アテンション）に至るプロセスを展望したものである。こうしたジョイント・アテンションの体系的な発達論は、少なくとも本邦では最初のものであろう。

観察実験研究は、この発達階層論が論じるジョイント・アテンション過程の内実に迫ろうとしたものである。生後9か月から30か月にまでわたる対象児の一人一人に2時間以上をかけて得られるビデオデータは、ジョイント・アテンションに関する非常に豊かな情報を含んでいる。しかし、その大量の情報量ゆえに、ビデオデータの解析には膨大な時間が必要とされる。本報告書を見れば分かるように、ここに取り上げた研究データだけでも6種類にのぼるが、まだ何種類ものデータが分析途上であり、まったく手付かずのものもある。その意味では、本報告書は最終報告とはいえ、中間報告ともいえるべきものである。

さて共同注意と心の理論は、ともに乳幼児の社会認知的発達における重要な研究課題である。近年までそれらは別個の研究分野であった。共同注意は、他者と一緒に物に視線を向ける現象であり、乳児期のノンヴァーバルな社会的相互作用が最高点に達した構造と理解された。それゆえ、共同注意の研究者は、乳児期後半における参照的コミュニケーションに最も注目してきた。一方、心の理論は、信念といった表象的な精神作用が可能になる4歳児が初めて獲得する心の働きだと見なされてきた。従って、この2つの研究領域には、おおよそ2年間の空白が存在するのである。

しかし、この2つの現象には共通性がある。その第1は、それらはいずれも、子どもが自己、他者、指示対象の関係を能動的に組織化している点にある。両者の違いは、組織化が発生する地点にある。共同注意は、子どもが現在直接経験している場面での組織化であり、心の理論は、直接的な経験外でシンボライズされる場面での組織化が要請されるからである。第2は、自閉症という発達障害児では、共同注意と心の理論の両者が重度かつ持続的に障害されることである。自閉症の社会的相互作用の困難性は、他者と指示対象を共有する能力の障害と密接に関連することが推測されるのである。今後、この2つの心の働きがどのような関連性を有するのか実証的なデータを得て検討を加えることが必要な時期に来ている。

人間ほど他者の心を読むのに優れた能力を発揮する動物はいない。また人間ほど高度な文化を発達させた動物もない。この2つの人間がもつ特殊な能力に共通する基盤は何なのだろうか。Tomasello (in press)は、その共通基盤として他者の意図的な動作や知覚の理解があると指摘する。彼はその理由の一つに、子どもは他者が意図的な主体であることを理解して初めて、言語的なシンボルの獲得や使用が可能になることをあげる。なぜなら、シンボルの学習や使用には相手が動作や注意を自発的に外界の対象物に向けることが可能な存在であることへの理解が必要になるからである。確かに、物的なものであれ、象徴的なものであれ、あらゆる人工物は意図的に構成されたものなのである。

しかし、意図理解がすべてではない。近年、人間以外の霊長類にも、自閉症児にすら、かつて考えられていた以上に意図理解能力があることが証明されてきているからである。人間の子どものような社会性や文化獲得能力を発揮するためには、さらに条件が必要である。

Tomasello はその条件として「意図性の共有能力」(shared intentionality)を想定する。彼は、人間だけが、相互に共有された目的や協力し合うような行動計画をもったコラボレーションされた活動に対する能力を生物学的に保持していると提案する。この種の相互作用には、他者の目標、意図、そして知覚の理解だけでなく、他者との交流場面でこうしたものを共有しようとする動機づけが必要になる。それは対話的な認知表象の特異な形式、つまり「我々」意図性 (“we” intentionality) とも言うべきものであり、これへの動機づけは人間の子どもの心に組み込まれている。人間の認識という集合体へ参画する能力の発達の基盤はここにあるのである。人間のジョイント・アテンション能力の特有さは、ジョイント・インテンションに支えられている可能性が高い。

数日前、注文していた Naomi Eilan 編著 “*Joint attention: communication and other minds*” Oxford, 2005 が手元に届いた。編者の Naomi Eilan はイギリスの Warwick 大学の哲学教授である。彼女の研究関心は、意識や自己意識の問題を、哲学、認識論、心理学などを組み合わせながら解き明かすことにある。本書は 14 章から構成されているが、そのうちの 6 章は哲学者の手になるものである。哲学の領域では、ジョイント・アテンション現象は認識論上の問題として、主に成人の相互的知識や共通知識という表題のもとで議論されてきた。本書の中で、心理学者や霊長類学者、そして自閉症研究者のジョイント・アテンションに関する議論と哲学者の議論がどのようにかみ合っているのか。これからじっくり紐解いてみようと思う。いずれにせよ、ジョイント・アテンション研究は、きわめて学際性の高い研究領域である。意図性という精神現象を問題にし始めた子どもや霊長類のジョイント・アテンション研究に哲学者が関心をもつのは当然のことだろう。

今、世界では、ジョイント・アテンションを超域的なアプローチで検討し、人間の心をより深く理解しようとする先進的試みがすでに始まっている。

<謝辞>

本研究には、多くの子どもたちのデータが使われています。それが可能になったのは、多くのお母さんがたの自発的なご参加によるものです。お子さんとの遊びの場面をビデオに撮らせていただきありがとうございます。ご参加いただいたお母様方と子どもたちのご多幸を心よりお祈りいたしております。

文献

- Adamson, L. B. 1996 *Communication development during infancy*. Colorado: Westview. (大藪 泰・田中みどり訳 1999 乳児のコミュニケーション発達—ことばが獲得されるまで— 川島書店)
- Adamson, L. B. 2002 The developmental shared engagement: From smiles to symbols. (日本発達心理学会第 13 回大会招待講演) 日本発達心理学会第 13 回大会発表論文集 S 5.
- Adamson, L. B. & Bakeman, R. 1991 The development of shared attention during infancy. In R. Vasta (ed.) *Annals of child development*, vol. 8. Kingsley.
- Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. 2002 Atypical patterns of joint attention development. (大藪 泰・越川房子企画シンポジウム: ジョイント・アテンションの発達と発達障害) 日本発達心理学会第 13 回大会発表論文集 S 79
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Russell, C.L. & Deckner, D. F. 1999 Coding symbol-infused engagement states. Technical Report 9.
- Adamson, L. B., & McArthur, D. 1995 Joint attention, affect, and culture. In C. Moore & P. J. Dunham(eds.), *Joint attention: Its origin and role in development* (pp.205-221). New Jersey; LEA. (大神英裕監訳 1999 ジョイント・アテンション—心の起源とその発達を探る— 京都: ナカニシヤ出版)
- Adamson, L. B. & Russell, C. L. 1999 Emotion regulation and the emergence of joint attention. In P. Rochat (ed.), *Early social cognition: Understanding others in the first months of life*. NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, A. 1978 Patterns of attachment. NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. 1996 The role of discourse novelty in children's early word learning. *Child Development*, 67, 635-645.
- Akhtar, N., Dunham, F., & Dunham, P. J. 1991 Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18, 41-49.
- Akhtar, N., & Tomasello, M. 1996 Twenty-four month old children learn words for absent objects and actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 79-93.
- Anisfeld, M. 1991 Neonatal imitation: A review. *Developmental Review*, 11, 60-97.
- Aslin, R. N. 1977 Development of binocular fixation in human infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 23, 133-150.
- 麻生武 1992 身ぶりからことばへ—赤ちゃんにみる私たちの起源— 東京: 新曜社
- Baillargeon 1987 Object permanence in 3 1/2 and 4 1/2 month-old infants. *Developmental Psychology*, 23. 655-664.
- Baldwin, D.A. 1995 Understanding the link between joint attention and language(pp.131-158). In C. Moore & P. J. Dunham(eds.), *Joint attention: Its origin and role in development*. New Jersey; LEA. (大神英裕監訳 1999 ジョイント・アテンション—心の起源とその発達を探る— 京都: ナカニシヤ出版)

- Baldwin, D. A. & Moses. L. J. 1994 Early understanding of referential intent and attentional focus: Evidence from language and emotion. In C. Lewis & P. Mitchell (eds.), *Origins of an understanding of mind*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Baillargeon, R., Spelke, E., & Wasserman, S. 1985 Object permanence in five-month-old infants. *Cognition*, 20, 191-208.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. 1984 Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Baron-Cohen, S. 1995 *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Barr, R. G. 1990 The normal crying curve: What do we really know? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 32, 368-374.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. 1975 The acquisition of performatives prior speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Bates, E. 1979 *The emergence of symbols*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. 1975 The acquisition of performatives prior speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- 別府哲 1996 自閉症児におけるジョイント・アテンション行動としての指さし理解の発達：健常乳幼児との比較を通して 発達心理学研究 40, 145-157.
- Bergman, A. 2000 Parent-infant psychotherapy. Collection of presentation papers of the third international Margaret S. Mahler symposium, 27-39, Tokyo.
- Berk, L. E. 1997 *Child Development*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bigelow, A. E. 1998 Infants' sensitivity to familiar imperfect contingencies in social interaction. *Infant Behavior and Development* 21(1), 149-161.
- Bowlby, J. 1969 *Attachment and Loss, Vol. 1 Attachment*. Hogarth Press. 黒田実郎他訳 1976 母子関係の理論 I 愛着行動 東京 岩崎学術出版社
- Brazelton, T. B. 1973 Neonatal behavioral assessment scale. London: Spastics International Medical Publications. (鈴木良平他訳 1979 ブラゼルトン新生児行動評価 東京：医歯薬出版)
- Brazelton, T. B. 1985 Application of cry research to clinical perspectives. In B. M. Lester & C. F. Z. Boukydis (eds.) *Infant crying: Theoretical and research perspectives*. Plenum.
- Bruner, J. S. 1983 *Child's talk: Learning to use language*. New York: Oxford University Press. (寺田晃・本郷一夫共訳 1988 乳幼児の話しことば—コミュニケーションの学習— 東京：新曜社)
- Bruner, J. S. 1995 From joint attention to the meeting minds: An introduction. In C. Moore & P. J. Dunham (eds.), *Joint attention: Its origin and role in development*. Lawrence Erlbaum Associates. (大神英裕監訳 1999 ジョイント・アテンション—心の起源とその発達を探る— 京都：ナカニシヤ出版)
- Bushnell, I. W. R. & Sai. F. 1987 Neonatal recognition of the mother's face. University of Glasgow Report, 87/1 (cited by Slater, 1989).
- Butterworth, G. E. 1995 Origins of mind in perception and action. In C. Moore & P.

- J. Dunham(eds.), *Joint attention: Its origin and role in development* (pp.29-40). New Jersey; LEA. (大神英裕監訳 1999 ジョイント・アテンションー心の起源とその発達を探るー 京都：ナカニシヤ出版)
- Butterworth, G. E. & Cochran, E. 1980 Towards a mechanism of joint visual attention in human infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 3, 253-272.
- Butterworth, G. E. & Grover, L. 1990 Joint visual attention, manual pointing, and preverbal communication in human infancy. In M. Jeannerod(Ed.), *Attention and performance XIII* (pp. 605-624). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Butterworth, G. E. & Jarrett, N. L. M. 1991 What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 55-72.
- Byrne, J. M., & Horowitz, F. D. 1981 Rocking as a soothing intervention: the influence of direction and type of movement. *Infant Behavior and Development*, 4, 207-218.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. 1998 Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the society for research in child development*, 63, 4 (Serial No.255).
- Cernoch, J. M., & Porter, R. H. 1985 Recognition of maternal axillary odors by infants. *Child Development*, 56, 1593-1598.
- Chappell, P. F., & Sander, L. W. 1979 Mutual regulation of the neonatal-maternal interactive process: Context for the origins of communication. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*(pp.89-109). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cohn, J. F. & Tronick, E. Z. 1982 Communicative rules and the sequential structure of infant behavior during normal and depressed interaction. In E. Z. Tronick (ed.), *Social interchange in infancy: Affect, cognition, and communication*. Baltimore: University Park Press.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. 2004 Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Colman, A. M. 2001 *A dictionary of psychology*. New York: Oxford University Press.
- Cooper, R. P., & Aslin, R.N. 1990 Preference for infant-directed speech in the first month after birth. *Child Development*, 65, 1663-1677.
- David, M. & Appell, G. 1961 A study of nursing care and nurse-infant interaction. In B. M. Boss (ed.), *Determinants of infant behavior: I*. Methuen.
- DeCasper, A. J., & Fifer, W. 1980 Of human bonding: Newborns prefer their mother's voices. *Science*, 208, 1174-1176.
- DeCasper, A. J., & Spence, M. J. 1986 Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, 9, 133-150.
- Desrochers, S., Morissette, P., & Ricard, M. 1995 Two perspectives on pointing in infancy. In C. Moore & P. J. Dunham(eds.), *Joint attention: Its origin and role in*

- development* (pp.29-40). New Jersey; LEA. (大神英裕監訳 1999 ジョイント・アテンションー心の起源とその発達を探るー 京都：ナカニシヤ出版)
- Dunham, P. J. & Dunham, F. 1995 Optional social structures and adapt infant development. In C. Moore & P. J. Dunham (eds.), *Joint attention: Its origin and role in development*. Laurence Erlbaum Associates. (大神英裕監訳 1999 ジョイント・アテンションー心の起源とその発達を探るー 京都：ナカニシヤ出版)
- Dunham, P. J. & Moore, C. 1995 Current themes in research on joint attention. In C. Moore & P. J. Dunham (eds.), *Joint attention: Its origin and role in development*. Laurence Erlbaum Associates. (大神英裕監訳 1999 ジョイント・アテンションー心の起源とその発達を探るー 京都：ナカニシヤ出版)
- Eilan, N. & Hoerl, C. (eds.) 2005 *Joint attention: Communication and other minds*. Oxford University Press.
- Eilers, R. E., Gavin, W. J., & Oller, D. K. 1982 Cross-linguistic perception in infancy: Early effects of linguistic experience. *Journal of Child Language*, 9, 289-302.
- Eimas, P. D., Siqueland, E.R., Jusczyk, P. W., & Vigorito, J. 1971 Speech perception in infants. *Science*, 171, 303-306.
- Ekman, P., Levenson, R. W., & Friesen, W. V. 1983 Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science* 221(4616): 1208-1210.
- Emde, R. N. & Robinson, J. 1979 The first two months: Recent research in developmental psychobiology and the changing view of the newborn. In J. Noshpitz (ed.), *Basic handbook of child psychiatry*. Basic Books.
- Fernald, A., Taeschner, T., Dunn, J., Papousek, M., Boysson-Bardies, B., & Fukui, I. 1989 A cross-language study of prosodic modifications in mothers' speech to infants. *Journal of Child Language*, 16, 477-502.
- Field, T. M., Cohen, D., Garcia, R., & Greenberg, R. 1984 Mother-stranger face discrimination by the newborn. *Infant Behavior and Development*, 7, 19-25.
- Fivush, R. 1997 Event memory in early childhood. In N. Cowan (ed.), *The development of memory in childhood*. Psychology Press (pp.139-161).
- Fogel, A., & Hannan, T. E. 1985 Manual actions of nine- to fifteen-week-old human infants during face-to-face interaction with their mothers. *Child Development*, 56, 1271-1279.
- Franco, F. & Butterworth, G. 1996 Pointing and social awareness: Declaring and requesting in the second year. *Journal of Child Language*, 23, 307-336.
- Gusella, J. L., Muir, D., & Tronick, E. Z. 1988 The effect of manipulating maternal behavior during an interaction in 3- and 6-months-olds' affect and attention. *Child Development*, 67, 1111-1124.
- Halle, P. A., & de Boysson-Bardies, B. 1994 Emergence of an early receptive lexicon: Infants' recognition of words. *Infant Behavior & Development*, 17, 119-129.
- 浜田寿美男 1995 意味から言葉へ 京都：ミネルヴァ書房
- Harris, M., Jones, D., Brookes, S., & Grant, J. 1986 Relations between nonverbal context of maternal speech and rate of language development. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 261-268.

- 服部祥子・原田正文 1991 乳幼児の心身発達と環境—大阪レポートと精神医学的視点— 名古屋：名古屋大学出版会
- 東谷千佐子 2004 共同注意と情動 大藪 泰・田中みどり・伊藤英夫（編著）共同注意の発達と臨床 東京：川島書店
- Hutt, S. J. & Hutt, C. 1973 Early brain mechanism. In S. J. Hutt & C. Hutt (Eds.), *Early human development*. New York: Oxford University Press.
- 板倉昭二 1998 身体の動きから読みとる心—共同注意の比較認知心理学— 丸野俊一・子安増生編 子どもが「こころ」にきづくとき 京都：ミネルヴァ書房
- 伊藤英夫 2000 自閉症児の指さし行動の発達過程 児童青年精神医学とその近接領域 41, 1, 57-70.
- Jakobson, R. 1980 *The Framework of Language*. Michigan Studies in the Humanities. (池上嘉彦・山中桂一訳 1984 言語とメタ言語 東京：勁草書房)
- Jusczyk, P. W., & Aslin, R. N. 1995 Infants' detection of the sound patterns of words in fluent speech. *Cognitive Psychology*, 29, 1-23.
- Jusczyk, P. W., & Hohne, E. A. 1997 Infants' memory for spoken words. *Science*, 277, 1984-1985.
- Kaye, K. 1982 *The mental and social life of babies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Klaus, M. H. & Kennell, J. H. 1976 *Maternal-infant bonding*. Mosby. (竹内 徹・柏木哲夫訳 1979 母と子のきずな 東京：医学書院)
- 小嶋謙四郎 1983 母子関係と子どもの発達 馬場一雄監修 子どもの未来科学 東京：同朋舎
- 鯨岡 峻 1997 原初的コミュニケーションの諸相 京都：ミネルヴァ書房
- 鯨岡 峻 1999 関係発達論の構築—間主観的アプローチによる— 京都：ミネルヴァ書房
- Lamb, M. E., Morrison, D. C., & Malkin, C. M. 1987 The development of infant social expectation: A longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, 33, 241-254.
- Lempers, J. D. 1979 Young children's production and comprehension of nonverbal deictic behaviors. *The Journal of Genetic Psychology*, 135, 93-102.
- Lempert, H. & Kinsbourne, M. 1985 Possible origin of speech in selective orienting. *Psychological Bulletin*, 1, 62-73.
- Macfarlane, A. 1975 Olfaction in the development of social preferences in the human neonate. In *Parent-infant interaction*. Amsterdam: Elsevier.
- Macfarlane, A. 1977 *The psychology of childbirth*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (鹿取廣人他訳 1982 赤ちゃん誕生—出産期の母と子の心理学— 東京：サイエンス社)
- Macnamara, J. 1972 The cognitive basis of language in infants. *Psychological Review*, 79, 1-13.
- Mahler, M. S., Pine, F. & Bergman, A. 1975 *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books. (高橋雅士他訳 1981 乳幼児の心理的誕生—母子共生と個体化— 名古屋：黎明書房)
- Makin, J. W., & Porter, R. H. 1989 Attractiveness of lactating female's breast odors to neonates. *Child Development*, 60, 803-810.

- Markman, E. M. 1990 Constraints children place on word meanings. *Cognitive Science*, 14, 79-106.
- 増山真緒子 1991 表情からことばへ 無藤 隆編 ことばが誕生するとき—言語・情動・関係— pp.129-168 東京：新曜社
- Masur, E. F. 1983 Gestural development, dual-directional signaling, and the transition to words. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 93-109.
- 松沢哲郎 2000a チンパンジーの心 東京：岩波書店
- 松沢哲郎 2000b 心の進化—比較認知科学の視点から— 松沢哲郎・長谷川寿一編 心の進化—人間性の起源をもとめて— pp. 11-20 東京：岩波書店
- Meltzoff, A. N., & Borton, R. W. 1979 Intermodal matching by human neonates. *Nature*, 282, 403-404.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. 1983 Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702-709.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. 1989 Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanism. *Developmental Psychology*, 25, 954-962.
- Milewski, A. E. 1976 Infant's discrimination of internal and external pattern elements. *Journal of Experimental Child Psychology*, 22, 229-246.
- Moore, G. A., Cohn, J. F., & Campbell, S. B. 2001 Infant affective response to mother's still-face at 6 months differentially predict externalizing and internalizing behaviors at 18 months. *Developmental Psychology*, 29, 532-538.
- Moore, C. & Dunham, P. J. 1999 日本語版に寄せて—共同注意研究の動向と展望— 大神英裕監訳 1999 ジョイント・アテンション—心の起源とその発達を探る— 京都：ナカニシヤ出版
- 村田孝次 1981 言語発達研究—その歴史と現代の動向— 東京：培風館
- Myowa, M. 1996 Imitation of facial gestures by an infant chimpanzee. *Primates*, 37, 207-213.
- 中澤 潤, 大野木裕明、南 博文 (編著) 1997 心理学マニュアル 観察法 京都：北大路書房
- 長崎勤 1993 健常乳幼児とダウン症乳児における相互注視行為の発達：追従注視による共同注意とアイコンタクトの成立過程の分析を通して 教育心理学研究 41, 161-170.
- 夏山英一 1985 生命の誕生—受精から誕生まで— 小林 登他編 新しい子ども学 第1巻 育つ pp.85-129 東京：海鳴社
- Nelson, K. 1981 Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 170-187.
- Nelson, K. 1993 Events, narratives, memory: What develops? In C.A. Nelson (eds.), *Memory and affect in development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates (pp.1-24).
- Ninio, A. & Bruner, J. 1978 The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*. 5. 1-15.
- 岡本夏木 1982 子どもとことば 東京：岩波書店
- Ogden, C.K., & Richards, I. A. 1923 *The meaning of meaning*. New York: Harcourt

- & Brace. 石橋幸太郎訳 意味の意味 東京：新泉社
- 大藪 泰 1978 胎児・乳児の Motor Activity と母子関係 早稲田心理学年報, 10, 1-18.
- 大藪 泰 1985 新生児のクライミング 小林登他編 新しい子ども学 第1巻 育つ pp.158-178 東京：海鳴社
- 大藪 泰 1992 新生児心理学 東京：川島書店
- 大藪 泰 1997a 乳幼児の心の問題への対応—ジョイント・アテンションの観点から— 小児科臨床 50, 1439-1445.
- 大藪 泰 1997b 感覚運動的知能の組織化 小嶋謙四郎編著 乳児心理学—人間発達の基礎— pp.47-64 東京：川島書店
- 大藪 泰 2000 乳幼児の視覚的ジョイント・アテンションの4発達段階 乳幼児医学・心理学研究 9(1), 27-40.
- 大藪 泰 2004 共同注意—新生児から2歳6か月までの発達過程— 東京：川島書店
- 大藪 泰・Adamson, L. B. 2000 1・2歳児の聴覚的ジョイント・アテンション測定を試み 日本発達心理学会第11回大会発表論文集 163.
- 大藪 泰・川井 尚・金子 保・白川 園子・二木 武 1981 乳児の行動状態に関する研究 I —早期産児を対象に— 小児保健研究, 40, 163-168.
- 大藪 泰・越川房子・松本 歩・寺西美恵子 2003 抗アフォーダンス模倣行動の検討 日本発達心理学会第14回大会発表論文集 283.
- 大藪 泰・東谷知佐子・福田真一・横井梨紗・越川房子 2001a 1・2歳児の聴覚的ジョイント・アテンション行動 日本心理学会第65回大会発表論文集
- 大藪 泰・福田真一・東谷知佐子・横井梨紗・越川房子 2001b 鳥の鳴き声に対するジョイント・アテンション行動について—1・2歳児の事例研究— ヒューマン・サイエンス 13(2), 14-22.
- 大藪 泰・福田真一・東谷知佐子・横井梨紗・越川房子 2001c 1・2歳児に適用した3種類の視覚的ジョイント・アテンション場面 日本発達心理学会第12回大会発表論文集 251.
- 大藪 泰・前田忠彦 1994 乳児をもつ母親の育児満足感の形成要因 I —4か月児と10か月児の母親の比較— 小児保健研究 53, 6, 826-834.
- 大藪 泰・前田忠彦 1995 乳児をもつ母親の育児満足感の形成要因 II —父親による評定の検討— 早稲田心理学年報 27, 65-73.
- 大藪 泰・前田忠彦 1997 乳児をもつ母親の育児満足感の形成要因 III —父親の仕事中心志向と家庭中心志向の効果— 小児保健研究 56, 1, 54-60.
- 大藪 泰・松本 歩 2002 意図共有的ジョイント・アテンションの発達—子どもが母親の注意を誘導する場面の検討— (大藪 泰・越川房子企画シンポジウム：ジョイント・アテンションの発達と発達障害) 日本発達心理学会第13回大会発表論文集 S 76.
- 大藪 泰・大藪素枝・田口義雄 1982 乳児の行動状態に関する研究 II —満期産新生児を対象にして— 小児保健研究, 40, 163-168.
- 大藪 泰・田口義雄 1985 乳児の行動状態に関する研究 III —出産直後の行動状態の検討— 日本新生児学会雑誌, 21, 321-327.
- Papousek, H., & Papousek, M. 1977 Mothering and the cognitive headstart: Psychobiological considerations. In R. Schaffer(Ed.), *Studies in mother-infant interaction*(pp.63-88). London: Academic Press.

- Piaget, J. 1963 *The origins of intelligence in children*. New York : Norton. (谷村覚・浜田寿美男共訳 1978 知能の誕生 京都 : ミネルヴァ書房)
- Pinker, S. 1994 *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Morrow. 椋田直子訳 1995 言語を生み出す本能 (上・下) 東京 : 日本放送出版協会
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Farah, M., & Bruer, J. 2001 The developing human brain (Special issue). *Developmental Science*, 4, 3, 330-344.
- Prechtl, H. F. R. & O'Brien, M. J. 1982 Behavioral states of the full-term newborn. In P. Stratton(Ed.), *Psychobiology of the human newborn*. New York: Wiley.
- Richards, M. P. M. 1974 First steps in becoming social. In M. P. M. Richards(Ed.), *The integration of a child into a social world*(pp.83-97). London: Cambridge University Press.
- Rochat, P. 2001 *The infant's world*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rochat, P. & Hespos, S. J. 1996 Tracking and anticipation by four- to eight-month-old infants. *Cognitive Development*, 11, 3-17.
- Rochat, P. & Morgan, R. 1995 The function and determinants of early self-exploration. In P. Rochat(ed.) *The self in infancy: Theory and Research*. Amsterdam: Elsevier.
- Rochat, P. & Morgan, R. 1995 Spatial determinants in the perception of self-produced leg in movements in three- to five-month-old infants. *Developmental Psychology*, 31, 4, 626-636.
- Rochat, P., Querido, J. G., & Striano, T. 1999 Emerging sensitivity to the timing and structure of protoconversation in early infancy. *Developmental Psychology*, 35, 4, 950-957.
- 榎原洋一 2001 3歳児神話—その歴史的背景と脳科学的意味— ベビーサイエンス 1, 60-65.
- Salapatek, P. 1975 Pattern perception in early infancy. In I. B. Cohen & P. (eds.), *Infant perception* (vol.1), Academic Press.
- Sander, L. W. 1977 The regulation of exchange in the infant-caretaker system and some aspects of the context-content relationship. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.), *Interaction, conversation, and the development of language* (pp. 133-156). New York: Wiley.
- Scaife, M. & Bruner, J. S. 1975 The capacity for joint attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.
- Schaffer, H. R. 1984 *The child's entry into a social world*. London: Academic Press.
- Slater, A. 1989 Visual memory and perception in early infancy. In A. Slater & G. Bremner(Eds.), *Infant development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, C. B., Adamson, L. B., & Bakeman, R. 1988 Object perception in infancy: Interactional predictors of early language. *First Language*, 8, 143-156.
- Spelke, E. S., Kestenbaum, R., & Hofsten, C. 1989 Object perception in infancy: Interaction of spatial and kinetic information for object boundaries. *Developmental Psychology*, 25, 185-196.
- Spelke, E. S., Breinlinger, K., Macomber, J., & Jacobson, K. 1992 Origins of

- knowledge. *Psychological Review*, 99, 605-632.
- Sroufe, L. A. & Waters, E. 1976 The ontogenesis of smiling and laughter. *Psychological Review*, 83, 173-189.
- Stern, D. N. 1985 *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books. (小此木啓吾他監訳 1989 乳児の対人関係 理論編 東京：岩崎学術出版社)
- Stone, L. J., Smith, H. T., & Murphy, L. B. 1973 *The competent infant: Research and commentary*. Basic Books.
- 高井弘弥 2000 0歳と1歳—発達と文化の接点— 岡本夏木・麻生 武編 年齢の心理学—0歳から6歳まで— pp. 25-62 京都：ミネルヴァ書房
- 高橋 哲郎 1988 子どもの心と精神病理 東京：岩崎学術出版社
- 竹下秀子 1999 心とことばの初期発達—霊長類の比較行動発達学— 東京：東京大学出版会
- 田中昌人・田中杉恵 1982 子どもの発達と診断 2 乳児期後半 東京：大月書店
- Thompson, R. A. 1998 Early sociopersonality development. In Damon & N. Eisenberg (eds.), *Handbook of child Psychology* (5th ed.), vol 3, Wiley.
- Tincoff, R. & Jusczyk, P. W. 1999 Some beginnings of word comprehension in 6-month-olds. *Psychological Sciences*, 10, 172-175.
- Toda, S. & Fogel, A. 1993 Infant response to the still-face situation at 3 and 6 months. *Developmental Psychology*, 29, 532-538.
- Tomasello, M. 1995 Joint Attention as Social Cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint Attention*. (pp. 103-130): Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. (大神英裕監訳 1999 ジョイント・アテンション—心の起源とその発達を探る— 京都：ナカニシヤ出版)
- Tomasello, M. 1999a *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 1999b Having intentions, understanding intentions, and understanding communicative intentions. In P. D. Zelazo, J. W. Astington & D. R. Olson(Eds.), *Developing theories of intention* (pp.63-75). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Tomasello, M., & Akhtar, N. 1995 Two-year-olds pragmatic cues to differentiate reference to objects and actions. *Cognitive Development*, 10, 201-224.
- Tomasello, M., & Barton, M. 1994 Learning words in non-ostensive contexts. *Developmental Psychology*, 30, 639-650.
- Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. 1993 *Cultural learning*. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Tomasello, M., Savage-Rumbaugh, E. S., & Kruger, A. C. 1993 Imitative learning of actions on objects by children, chimpanzees, and enculturated chimpanzees. *Child Development*, 64, 1688-1705.
- Tomasello, M., Strosberg, R., & Akhtar, N. 1996 Eighteen-month-old children learn words in non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 23, 157-176.
- Trevarthen, C. & Hubley, P. 1978 Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Ed.), *Action*,

- gesture and symbol*. London: Academic Press.
- Trevarthen, C. 1979 Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tronick, E. 1972 Stimulus control and the growth of the infant's effective visual field. *Perception and Psychophysics*, 11, 373-376.
- 塚田みちる 2001 養育者との相互交渉にみられる乳児の応答性の発達的变化—二項から三項への移行プロセスに注目して— *発達心理学研究* 12, 1, 1-11.
- Vaughn, B. & Sroufe, L. A. 1979 The temporal relationship between infant heart rate acceleration and crying an aversive situation. *Child Development*, 50, 565-567.
- Vygotsky, L. S. 1978 *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallon, H. 浜田寿美男訳編 1983 *ワロン／身体・自我・社会* 京都: ミネルヴァ書房
- Walton, G. E., Bower, N. J. A., & Bower, T. G. R. 1992 Recognition of familiar faces by newborns. *Infant Behavior and Development*, 15, 265-270.
- Watson, J. 1985 Contingency perception in early social development. In T. Field & N. Fox (eds.), *Social perception in infants*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinberg, M. K. & Tronick, E. Z. 1994 Beyond the face: An empirical study of infant affective configurations of facial, vocal, gestural, and regulatory behaviors. *Child Development*, 65, 1503-1515.
- Weinberg, M. K. & Tronick, E. Z. 1996 Infant affective reactions to the resumption of maternal interaction after the still-face. *Child Development*, 67, 905-914.
- Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F., & Olson, K. L. 1999 Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, 35, 175-188.
- Wertsch, J. 1991 *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werner, H. & Kaplan, B. 1963 *Symbol formation: An organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York: Wiley. (柿崎祐一監訳 1974 シンボルの形成—言葉と表現への有機—発達論的アプローチ— 京都: ミネルヴァ書房)
- Winnicott, D. W. 1965 *The maturational process and the facilitating environment*. New York. International University Press.
- Wolff, P. H. 1987 *The development of behavioral states and the expression of emotions in early infancy*. Chicago: University of Chicago Press.
- やまだようこ 1987 *ことばの前のことば—ことばが生まれるすじみち—* 東京: 新曜社
- 山本淳一 2000 *自閉症児のコミュニケーション—機能的アプローチの可能性—* 久保田競編 *ことばの障害と脳のはたらき* 京都: ミネルヴァ書房
- 矢藤優子 2000 *子どもとの注意を共有するための母親の注意喚起行動: おもちゃ遊びの分析から* *発達心理学研究* 11, 3, 153-162.
- Yoder, P. J., & Munson, L. J. 1995 The social correlates of coordinated attention to adult and objects in mother-infant interaction. *First Language*, 15, 219-230.

Zinobar, B. & Martlew, M. 1985 Developmental changes in four types of gestures in relation to acts and vocalization from 10 to 21 months. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 293-306.