

小学校低学年における「心の理論」の発達と 教育場面における支援の必要性との関係

－小学校1年生から2年生におけるコホート調査－

大久保千恵・市来百合子

(奈良教育大学 次世代教員養成センター (ESD・課題探究教育部門))

櫻本豊己・山室光生・小野はぎ・谷垣明伸・井上寛崇・大谷陽子

(奈良教育大学附属小学校)

Relations between Development of “Theory of Mind” in Early Elementary School Years and
Support of Educational Situation.

Chie OKUBO, Yuriko ICHIKI

(Teacher Education Center for Future Generation, Nara University of Education)

Toyomi SAKURAMOTO, Mitsuo YAMAMURO, Hagi ONO, Kana IRISAWA,

Akinobu TANIGAKI, Hirotaka INOUE, Yoko OOTANI

(Elementary School Attached to Nara University of Education)

要旨：筆者ら(2014)の調査結果から、小学校1年生時において心の理論の未獲得な児童に支援の必要性が高いことが明らかになった。そこで、本研究では、対象となった児童が2年生になった時点での心の理論の獲得について追跡調査を行い、心の理論の発達と日本語版SDQ教師評定フォームを用いて把握された支援の必要性との関係について検討を加えることを目的とした。対象は、小学校2年生86名で、平均年齢は8.0歳であった。

2年生の時点で、2次の心の理論が獲得されていない児童は、SDQの「総合困難度」と「情緒面」における支援の必要性が高かった。このことは、他者理解が形成されていないことが、学校生活におけるストレスサーになっていることを意味しているのではないかと、考えられた。また、1年生時に2次の心の理論が未獲得だったが、2年生時には獲得された児童でもSDQの「多動・不注意」、「仲間関係」、「向社会性」においては支援の必要性が高かった。

2次の心の理論の獲得については、1年生時の調査から2年生の調査までの約1年の間に統計的に有意な成長がみられ、小学校の1年生から2年生にかけて、心の理論が大きく成長している可能性が示唆された。したがって、この時期の教育実践において、心の理論の成長を支援していくことが児童にとって必要であると考えられた。

キーワード：心の理論 Theory of Mind, SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire)

小学生 Elementary School Students

1. はじめに

筆者らは、特別な支援の対象となる子どもだけではなく、どの子にとっても小学校の初期の段階における適応を良好に支援することが重要であると考えた立場から、2013年度に小学校1年生90名を対象に心の理論の獲得と、日本語版SDQ (Strengths and Difficulties questionnaire) 教師評定フォーム (以下SDQと表記する) を用いて把握された支援の必要性との関係について調査を行い、その結果について報告した (大久保ら, 2014)。

心の理論 (Theory of Mind) は、アメリカの動物心理学者Premack.Dが チンパンジーなどの集団生活

をする類人猿が、仲間に食物を分け与えたり、仲間を欺いたりなど高度の社会的行動を示すことに注目し、ほかの個体に心的表象を帰属させることを「心の理論」という言葉で記述することを提案したことに始まるとされている (子安, 2004)。Premack.Dらは他者の目的・意図・知識・信念・試行・疑念・推測・ふり・好みなどの内容が理解できれば、その動物や人間は心の理論を持つと定義した (子安, 2000)。すなわち、心の理論が獲得されていない段階では、他者の意図をくみ取ることができず、他者の意図にそった社会的な行動もできないということになる。

また、1983年から開始されたPerner. Jらによる「心の理論」の発達の研究では、4歳ごろに発達の節

目があるとされた。Perner, Jらは「マキシ課題」という“誤信念課題 (false belief task)”を開発した。Perner, Jらの研究から、誤信念課題は、3歳まではほとんど理解できないが、4～6歳の間に理解できるようになるとされた。その後このマキシ課題をよりわかりやすくし、自閉症児の臨床研究に用いたのがBaron-Cohen (1985)の“サリー・アン課題”である。Baron-Cohenや子安らの研究では、健常な小学1年生なら必ず通過する、高機能自閉症スペクトラム児はその8割が誤答する、という結果が得られた。しかし心の理論は4歳以降もさらに発達し続けることが見いだされた。そこで、“マキシ課題”や“サリー・アン課題”のような「AはBという信念を持つ」という他者の表象の認知を「1次の心の理論」とし、より発達した心の理論として「AはBという信念をもつとCは考えている」という他者の表象に関する表象認知を「2次の心の理論」として分けて考えられるようになった。「2次の心の理論」を測定するために、“高次の誤信念課題”が開発された。その一例が“アイスクリーム屋課題”(Perner & Wimmer, 1985)である。健常児では、この高次の誤信念課題で測られる「2次の心の理論」は9歳ごろに獲得されるとされた。

他方SDQは、Goodman (2000)によって開発された子どもの適応状態と行動的・情緒的問題を包括的に把握することができる全25項目からなる質問紙である。SDQの利点は、定型発達児にみられる比較的程度の軽い不適応状態から、自閉症、ADHD、素行障害などの発達障害の臨床的症候までをも幅広くかつ簡便に評価できる点にあるとされている(野田ら2013)。

SDQには5つの下位尺度、すなわち「情緒面」「行為面」「多動・不注意」「仲間関係」「向社会性」があり、それぞれの下位尺度の合計得点により、支援の必要性が「Low Need:ほとんどない」「Some Need:ややある」「High Need:おおいにある」に分類する。さらに「情緒面」「行為面」「多動・不注意」「仲間関係」の4つの下位尺度の合計点から総合的困難度(Total Difficulties Score)を算出して全体的な支援の必要度をみることができる。SDQはイギリスで開発されたが、世界各国で標準化され、その信頼性と妥当性が確認されている。SDQには親評定フォーム、教師評定フォーム、自己評定フォームがある。

本邦においては、Matsuishiら(2008)が4歳から12歳を対象に標準化を行った。その後、7,777名の小中学生を対象とした日本語版SDQ教師用フォームの標準化が野田ら(2013)によってなされ、原版とほぼ同一の因子構造をもつこと、十分な内的整合性を有すること、先行研究の知見と整合的な学年・性別間の得点の差異がみられることが確認され、高い信頼性と妥当性を有することが明らかにされている。

筆者らが2013年度に心の理論課題とSDQを用いて

行った調査では、対象児童の平均年齢は6.41歳であった。SDQ総合的困難度を示された支援の必要性がHigh Needであった児童は31%であった。心の理論課題において、「1次の心の理論」が獲得されていた児童は86.7%、「2次の心の理論」が獲得されていた児童は36.9%であった。心の理論の獲得とSDQとの関係では、「行為面」、「多動・不注意」、「総合的困難度」において、いずれも心の理論が未獲得の児童において支援の必要性が有意に高かった($p<.01$)。行為面の問題や多動・不注意の問題、総合的にみて支援のニーズが高い児童の場合に、心の理論が獲得されているか否かを見極めることが、児童への支援の方法を考える時に指針となる可能性が示唆された。

このように、2013年度の調査結果から、1年生時において心の理論の未獲得な児童に支援の必要性が高いことが明らかになった。そこで、本研究では、対象となった児童が2年生になった時点での心の理論の獲得について追跡調査を行い、心の理論の発達とSDQを用いて把握された支援の必要性との関係について検討を加えることを目的とした。

2. 方法

2.1. 対象

A小学校での2013年度の調査に1年生で参加し、本研究の調査時には2年生になっている86名を対象とした。男女別では、男児42名、女児44名、年齢別では7歳児39名、8歳児47名で、平均すると8.0歳であった。2013年の1年生時の調査では、90名が対象であったが、転校等の事情により児童数は減っている。本研究では、1年生時と2年時のデータがマッチングできる児童を分析の対象とした。

SDQ教師用フォームへの記入は、2014年8月から9月に各クラス担任が行った。「アニメーション版心の理論課題」(藤野、2002)を用いた「心の理論」の調査は、2014年10月に各クラスで筆者が実施した。

1年生から2年生にかけて、クラス替えは行われていないが、3クラスのうち2クラスは担任が交代している。

A小学校は、国立大学附属小学校であるが、公平な抽選のみで入学を決めているので、学力面などでは公立小学校との特別な差はないものと考えられる。

2.2. 調査の方法

心の理論の獲得について調べるための誤信念課題は、「アニメーション版心の理論課題」(藤野、2002)を用いた。これは従来人形劇等で演じられていた心の理論課題の物語をアニメーションで作成したCD-ROMである。本研究では、一次の誤信念課題である“ボールの몬드”と二次の誤信念課題である

“やきいものもんだい”を選択した。どちらも「チャレンジモードグループ用」を用い、筆者が各クラスにうかがい、クラス単位で視聴し、解答用紙への記入をお願いした。

“ボールのもんだい”は、マキシ課題をわかりやすくした“サリー・アン課題”と同じ内容であり、“やきいものもんだい”は“アイスクリーム屋課題（ジョンとメリー課題）”と同じ内容である。

“ボールのもんだい”ではマキシ課題のように、「ボールを箱にしまったなつきちゃんが部屋を空けた間に、ゆうたくんが部屋に来て、ボールをバッグにしまう。」というアニメーションを見て、もんだい①「ボールは今どこにありますか」と事実課題が問われる。次にもんだい②「ボールは最初どこにありましたか」と記憶課題が出される。そして、「またボールで遊ぼうと思ったなつきちゃんは、はことバッグのどちらを探すでしょうか」と信念課題を問われる。

“やきいものもんだい”は、アイスクリーム屋課題のアイスクリーム屋が焼き芋屋に置き換わった問題である。「焼き芋屋さんがなつきちゃんと話したことをゆうたくんは聞いていましたか」「焼き芋屋さんがゆうたくんと話したことをなつきちゃんは聞いていましたか」「ゆうたくんは、ほんとうは焼き買いにどこに行きましたか」という3つの事実の理解課題がある。「なつきちゃんはゆうたくんがどこへ焼き芋を買いに行ったと思っていますか」という問いは信念課題である。それについて、「なぜそう思ったのか」という問いがあるが、今回の分析対象からは割愛している。最後に「焼き芋屋さんは最初どこにいましたか」と問う記憶課題で構成されている。

日本語版SDQ教師評定フォーム（25項目）は、SDQのウェブサイトよりダウンロードして使用した。児童ごとに各クラスの担任教師に記入をお願いした。2013年度の研究において、総合的困難度で31%の児童がHigh Needと判断されたため、カットオフポイントの採用について検討すべきであることを考察に記し、その後検討を加えてきた。検討の結果、本研究で用いるカットオフポイントは、Matsuishiら（2008）によって標準化されたものを用いることにした。

2.3. 倫理面への配慮

筆者の所属する機関の研究倫理規定に沿って研究を行った。調査に先立ち、児童の保護者あてには学校から本調査の実施について説明の文書を配布した。対象となるA小学校は、大学附属であることから、入学時に調査や研究の実施に協力することが説明されている。今回の調査は未成年である児童を対象としたものであるが、保護者の許可を得ていることから、倫理的な配慮はなされていると考えられる。

また、すべての調査用紙は児童が書いた氏名の部分

を各クラスの担任が切り取って、改めて担任にしかわからない番号が付けられて研究者に渡された。したがって名前と番号の連結は担任しかできない。研究者は番号のみで統計処理を行った（匿名化連結可能）。

2.4 統計的分析

本研究の統計的分析は、IBM SPSS Statistics Ver21を用いて行った。統計的有意水準は5%（両側）とした。

心の理論は問題ごとに通過、不通過の基本統計量の算出を行い、マニュアルにある通り、すべての問題を通過できた児童を誤信念課題が理解できた、と判断した。SDQは各尺度得点を算出し、総合的困難度を算出した。2次の心の理論の獲得とSDQとの相関の経年比較では、1年生時に通過していて、2年生時に不通過であった児童は、測定誤差および1年生の時の獲得が不十分であった可能性があると考え、分析から除外した。

3. 結果

3.1. 心の理論

1年時と2年時における、一次の誤信念課題である“ボールのもんだい”と二次の誤信念課題である“やきいものもんだい”の問題ごとの通過、不通過の児童数、および、“ボールのもんだい”が全問正解で一次の誤信念課題が理解できたと判断された児童数、“やきいものもんだい”が全問正解で二次の誤信念課題が理解できたと判断された児童数を表1に示した。

これによると、一次の誤信念課題が理解できた、すなわち、1次の心の理論が獲得されている、と判断された児童は1年時には75名（87.2%）であったが、2年時には82名（95.3%）であった。また、二次の誤信念課題が理解できた、すなわち、2次の心の理論が獲得されている、と判断された児童は1年時には35名（40.7%）であったが2年時には60名（69.8%）であった。

一次の誤信念課題と二次の誤信念課題の通過について

表1 心の理論課題の通過者数（人）

問題	1年時		2年時	
	不通過	通過	不通過	通過
1. ボールのもんだい				
①事実の理解課題	1	85	0	86
②記憶課題	2	84	0	86
③信念課題	7	78	4	82
1次の誤信念課題の理解	11	75	4	82
2. やきいものもんだい				
①事実の理解課題1	6	79	4	82
②事実の理解課題2	13	73	2	84
③信念課題	47	39	20	66
④事実の理解課題3	13	73	5	81
⑤記憶課題	1	85	0	86
2次の誤信念課題の理解	51	35	26	60

表2 SDQ各尺度、総合的困難度の平均値と標準偏差

	1年時	2年時	t(85)
行為面	1.14 (1.60)	1.66 (1.75)	-2.86 **
多動・不注意	3.29 (2.92)	3.29 (2.82)	0.00
情緒面	0.81 (1.24)	1.35 (2.16)	-2.39 *
仲間関係	1.59 (1.49)	1.41 (1.47)	1.23
向社会性	5.80 (2.13)	6.15 (2.39)	-1.44
総合的困難度	6.84 (5.19)	7.71 (5.67)	-1.64

+, p<.10; *, p<.05; **, p<.01

て、1年生時から2年生時への変化について、McNemarの検定を用いて分析した。その結果、一次の誤信念課題では有意な変化はみられなかったが、二次の誤信念課題では有意な変化が認められた ($\chi^2=14.46$, $df=1$, $p<.01$)。したがって、二次の誤信念課題の通過率は1年生から2年生にかけて有意に増加したといえる。

3.2. 日本語版SDQ教師評定フォーム

SDQ各尺度得点の1年生時と2年生時における平均値と標準偏差を表2に示した。SDQでは、向社会性尺度のみ低得点ほど支援のニーズが高く、ほかの尺度および総合的困難度は高いほど支援のニーズが高いと判断される。各尺度について1年生時と2年生時について対応のあるt検定を行ったところ、行為面 ($t=2.86$, $df=85$, $p<.01$) と情緒面 ($t=2.39$, $df=85$, $p<.05$) の差は有意に2年生が高かった。

2年生の方が行為面と情緒面の尺度の平均値が有意に高かったので、支援の必要性が高くなっているか否かについて明らかにするべく、Matsuishiら(2008)の標準化によるカットオフポイントを用いて、5つの下位尺度と総合的困難度について、支援の必要性が「Low Need:ほとんどない」「Some Need:ややある」「High Need:おおいにある」に分類した。その結果、総合的困難度では、「High Need」が10.5%、「Some Need」が11.6%であり、先行研究の数値と近似したものになった。次に、「Some Need」と「High Need」を支援が必要な群としてまとめて検定を試みた。その結果を表3に示した。

この結果、1年生時から2年生時において、「向社会

表3 支援の必要性についての1年生時と2年生時の比較

		1年時		2年時		検定 ¹⁾
		Low need	Some & High need	Low need	Some & High need	
行為面	人数	76	10	70	16	
	(%)	(88.4)	(11.6)	(81.4)	(18.6)	
多動・不注意	人数	64	22	66	20	
	(%)	(74.4)	(25.6)	(76.7)	(23.2)	
情緒面	人数	82	4	74	12	+
	(%)	(95.3)	(4.7)	(86)	(14)	
仲間関係	人数	78	8	76	10	
	(%)	(90.7)	(9.3)	(88.4)	(11.6)	
向社会性	人数	41	45	54	32	*
	(%)	(47.7)	(52.3)	(62.8)	(37.2)	
総合的困難度	人数	73	13	67	19	
	(%)	(84.9)	(15.1)	(77.9)	(22.1)	

¹⁾1年生時から2年生時への変化についてMacNar検定を行った
+, p<.10; *, p<.05

性」における「High NeedまたはSome Need」な支援が必要な人数が有意に減少し ($p<.05$)、「情緒面」において、1年生時より2年生時のほうが「High NeedまたはSome Need」な支援が必要な人数が増加している傾向が認められた ($p<.10$)。

3.3. 心の理論の獲得とSDQとの関係について

1年生時における二次の誤信念課題の通過群と不通過群を、2年生時の二次の誤信念課題の通過群と不通過群とで、A群(二次の心の理論未獲得群)「1年生時不通過・2年生時不通過」(22名)、B群(二次の心の理論発達群)「1年生時不通過・2年生時通過」(29名)、C群(二次の心の理論早期獲得群)「1年生時通過・2年生時通過」(31名)に分けて、それぞれの群のSDQの下位尺度との関係について検討するため、SDQの各下位尺度と総合的困難度の得点について、A群,B群,C群の3群を個人間要因とする1元配置の分散分析を行った。群間の効果が有意であった場合、Newman Keulsの法によって、多重比較を行った。1年生時に通過していて、2年生時に不通過であった4名は測定誤差および1年生の時の獲得が不十分であった可能性があると考え、分析の対象から除外した。A群22名、

表4 2次の心の理論の獲得とSDQ得点との関係

1年時の2次誤信念課題	2年時の2次誤信念課題			全対象者 (n=82)	分散分析結果	
	不通過	通過	通過		F(2,79)	多重比較
	A群(n=22)	B群(n=29)	C群(n=31)			
行為面	2.27 (2.19)	1.69 (1.56)	1.35 (1.56)	1.72 (1.77)	1.78	
多動・不注意	4.82 (2.91)	3.79 (2.86)	1.74 (1.98)	3.29 (2.85)	10.03 **	A>B>C
情緒面	2.32 (2.97)	1 (1.85)	0.87 (1.43)	1.3 (2.15)	3.59 *	A>B=C
仲間関係	2.05 (1.81)	1.21 (1.35)	1 (1.03)	1.35 (1.44)	3.91 *	A>B=C
向社会性	5.27 (2.53)	5.72 (2.15)	7.26 (2.18)	6.18 (2.4)	5.82 **	A>B>C
総合的困難度	11.45 (6.11)	7.69 (5.61)	4.97 (3.53)	7.67 (5.64)	10.99 **	A>B=C

+, p<.10; *, p<.05; **, p<.01

B群29名、C群31名を対象に分析を行った結果を表4に示した。

「行為面」では3群間に差は見られなかった ($p>.10$)。「多動・不注意」では、群間差が有意であった ($F(2,79)=10.03, p<.01$)。多重比較の結果、A群・B群がC群に比べて有意にSDQ得点が高かった ($p<.05$)。すなわち、A群・B群がC群に比べて支援の必要性が高かった。「情緒面」では、群間差が有意であった ($F(2,79)=3.59, p<.05$)。多重比較の結果、A群がB群・C群に比べて有意にSDQ得点が高かった ($p<.05$)。すなわち、A群がB群・C群に比べて支援の必要性が高かった。「仲間関係」では、群間差が有意であった ($F(2,79)=3.91, p<.05$)。多重比較の結果、A群とB群がC群に比べて有意にSDQ得点が高かった ($p<.05$)。すなわち、A群とB群がC群に比べて支援の必要性が高かった。「向社会性」では群間差が有意であった ($F(2,79)=5.82, p<.01$)。多重比較の結果、A群・B群がC群に比べて有意にSDQ得点が低かった。 ($p<.05$)。「向社会性」は数値が低いほど支援の必要性が高くなる尺度であるので、A群・B群がC群に比べて支援の必要性が高いということになる。「総合的困難度」では、群間差が有意であった ($F(2,79)=10.99, p<.01$)。多重比較の結果、A群がB群・C群に比べて有意にSDQ得点が高かった ($p<.05$)。すなわち、A群がB群・C群に比べて支援の必要性が高かった。

4. 考察

4.1. 心の理論について

1次の心の理論が獲得されている、と判断された児童は1年生時には75名(87.2%)であったが、2年生時には82名(95.3%)に増加していた。また、2次の心の理論が獲得されている、と判断された児童は1年生時には35名(40.7%)であったが2年生時には60名(69.8%)に増加していた。McNemarの検定を用いて分析した結果、2次の心の理論については1年生から2年生にかけて獲得した児童が有意に増加していた。

まず、1次の心の理論の獲得についてであるが、Perner, Jらによると、1次の誤信念課題は4～6歳の間に理解できるようになるとされている。また、Baron-Cohenや子安らの研究では、1次の誤信念課題は、健常な小学1年生なら必ず通過する、高機能自閉症スペクトラム児ではその8割が誤答する、とされている。調査の対象となった児童らの平均年齢は、1年生時が6.41歳で、2年生時が8.0歳であった。そうした点からは、2年生の時点で未だ1次の誤信念課題が通過できていない4名の児童については、配慮が必要であろう。

また2次の心の理論の獲得についてであるが、1年生から2年生にかけて2次の心の理論を獲得した児童

は有意に増加していた。児童の成長発達がうかがわれる。健常児では、この高次の誤信念課題で測られる「2次の心の理論」は9歳ごろに獲得されるとされている。上述したように調査の対象の児童の平均年齢は8.0歳であるので、約30%の児童が未獲得であることは成長を見守ることが必要であると考えられる。

4.2. SDQについて

SDQの得点の平均値と標準偏差を用いて、1年生時と2年生時を比較すると、行為面 ($p<.01$)と情緒面 ($p<.05$)では2年生時の方が有意に得点は高かった。この結果が、2年生時の方が支援の必要性が高まっていることを示唆しているのか否かを明らかにするために、Matsuishiら(2008)の標準化によるカットオフポイントを用いて、5つの下位尺度と総合困難度について、支援の必要性が「Low Need:ほとんどない」「Some Need:ややある」「High Need:おおいにある」に分類し、「Some Need」と「High Need」を支援が必要な群としてまとめて検定を試みた。その結果、2年生時において、「向社会性」における「High NeedまたはSome Need」な支援が必要な人数が有意に減少し ($p<.05$)、「情緒面」においては、2年生時のほうが「High NeedまたはSome Need」な支援が必要な人数が増加している傾向が認められた ($p<.10$)。「情緒面」については、あくまでも10%水準での傾向であるので、特記すべきことはないと考えが、1年生の時には支援を必要としていなかった児童の中で、2年生になってから支援を必要とするようになった児童が11人いたので、個別な検討は必要であると考えられた。一方、2年生になって「向社会性」における支援の必要が有意に減少した、ということは児童らの社会性の成長を示唆するものであり好ましい変化であると考えられる。2年生になって、学校生活にも慣れ、年下の1年生も入学してきたことにより、自分の意見を表現したりする自信が持てるようになったことの表れかもしれないと考えられる。

4.3. 心の理論の発達とSDQとの関係について

A群(2次の心の理論未獲得群)「1年生時不通過・2年生時不通過」、B群(2次の心の理論発達群)「1年生時不通過・2年生時通過」、C群(2次の心の理論早期獲得群)「1年生時通過・2年生時通過」についてSDQの下位尺度と総合困難度との関係を検討したところ、「多動・不注意」、「仲間関係」「向社会性」では、多重比較の結果、A群・B群がC群に比べて支援の必要性が高かった。言い換えると、2次の心の理論が早期に獲得されている児童では、「多動・不注意」、「仲間関係」「向社会性」における支援の必要性が低いということである。

「多動・不注意」は、「すぐに気が散りやすく、注意

を集中できない」「落ち着きがなく長い間じっとして
いられない」「いつもそわそわしたり、もじもじして
いる」「物事を最後までやりとげ集中力もある（逆転
項目）」「よく考えてから行動する（逆転項目）」とい
う項目への回答から算出される。「仲間関係」は、「一
人でいるのが好きで、一人で遊ぶことが多い」「仲の
良い友達が少なくとも一人はいる（逆転項目）」「ほか
の子どもたちより、大人といる方がうまくいくようだ」
「ほかの子どもたちから、だいたい好かれているよう
だ（逆転項目）」「ほかの子どもたちから、いじめの
対象にされたり、からかわれたりする」という項目へ
の回答から算出される。「向社会性」は、「ほかの子
どもたちとよく分け合う」「誰かが心を痛めていたり、
落ち込んでいたり、嫌な思いをしているときなど、す
すんで助ける」「年下のこどもたちに対してやさしい」
「他人の気持ちをよく気づかう」という項目への回答
から算出される。このような項目で問われる児童の症
状は、自閉症スペクトラム障害や注意欠如多動性障害
のような発達上の凸凹の特性にも通じるが、あくまで
支援の必要性が低いということが考察されるのであ
って、個別の特性については慎重な判断が必要になる
であろう。

「情緒面」「総合困難度」では、多重比較の結果、A
群がB群・C群に比べて支援の必要性が高かった。す
なわち、2年生時においても、2次の心の理論が未獲
得である児童は、「情緒面」「総合困難度」における支
援の必要性が高かった。

「情緒面」は、「心配事が多く、いつも不安なようだ」
「落ちこんで沈んでいたり、涙ぐんでいたりするこ
とがよくある」「怖がりですぐにおびえたりする」「目
新しい場面に直面すると、不安ですがりついたり、す
ぐに自信をなくす」「頭が痛い、おなかが痛い、気持
ちが悪い、などよく訴える」という項目への回答から
算出される。2年生において2次の心の理論が未獲得
な児童では、心の理論が未獲得であるために、他者理
解や自己統制が困難であり、そのことが学校生活での
対人関係や適応においてストレスとなる可能性が
高い。情緒面の問題はそれにより生じたストレス反応
である可能性が示唆される。また、2年生において2
次の心の理論が獲得されていない児童は、前述したよ
うに発達上の凸凹を持っている児童である可能性も
あるので、不安が高い、怖がりである、新規な場面が
苦手、などといった本来の特性によるものである可
能性もある。これらが1次的な症状であるのか、2次
的な症状であるのかについては個別に判断することが
必要になるであろう。いづれにしても学校生活にお
いて教員は、このような児童の不安や身体症状に対
して細やかな配慮と支援を行うことを心がける必要
があるであろう。

また、「総合困難度」でも同様に2年生で2次の心の

理論が未獲得な児童で支援の必要性が高かった。2
次の心の理論の獲得は9歳前後と言われているが、
8歳児においても2次の心の理論が獲得されてい
ないことは、支援の必要性が高くなる、というこ
とを示唆しているのではないかと考えられた。

5. まとめ

本研究では、先行研究で、1年生時において2
次の心の理論の未獲得な児童に支援の必要性が
高いことが明らかになったため、対象とな
った児童が2年生になった時点での心の理論
の獲得について追跡調査を行い、心の理論
の発達とSDQを用いて把握された支援
の必要性との関係について検討を加えた。

その結果、2次の心の理論の獲得については、
1年生時の調査から2年生の調査までの約
1年の間に統計的に有意な成長がみられ
た。小学校の1年生から2年生にかけて、
心の理論が大きく成長している可能性が
示唆されているので、この時期の教育実
践においても注意が払われるべきである
と考えられる。すなわち心の理論の成長
を支援していくことが発達障害などの診
断の有無にかかわらず、すべての児童に
とって必要であるということである。心
の理論をどう育てるかについて、子安
(2013)は、物語を通じて多様な人間
関係の在り方を教えることが最も重要
であると言っている。物語とは、お話、
絵本、小説、ドラマ、映画などメディア
の種類は問わないとしているが、特に
小さい子どもでは、絵本の読み聞かせ
のような相互的活動が大切であると言
っている。このような示唆を参考にし
て、心の理論の成長を支援することを考
慮した物語を用いた教育実践や、他者
の気持ちの理解の習得を促すような
生徒指導や教育相談を行っていくべき
であろう。

また、SDQとの関係では、2年生の
時点で、2次の心の理論が獲得されて
いない児童は、総合困難度における支
援の必要性が高く、情緒面における支
援の必要性も高かった。1年生の時に
2次の心の理論が獲得されていた児童
では多動・不注意、仲間関係、向社会
性における支援の必要性が低かった。
このように、心の理論の獲得は、SDQ
で評価できる児童の症状とも相関があ
った。他者理解が形成されていないこ
とは、児童の特性という1次的な意味
でも、ストレス反応という2次的な症
状としても、学校生活におけるスト
レスサーになっていることを意味して
いるのではないかと、考えられた。し
たがって、心の理論の獲得についての
把握と理解は、教育実践において不可
欠なものであると考えられた。

6. 本研究の限界と今後に向けて

筆者らの先行研究の結果を考慮して、本研究ではSDQのカットオフポイントを変えて分析してみたところ、2年生時における「総合困難度」で「High Need」と判断された児童は10.5%と先行研究のデータと近似したものになった。しかしながら、カットオフポイントの選択次第では、支援の必要性がある児童の割合は高くなる。この点について今後も吟味が必要であろう。

本研究は、2014年度奈良教育大学次世代教員養成センター・センタープロジェクト研究経費によって行われたものである。

謝辞

本研究にあたり、調査にご協力いただいたA小学校の教員のみなさんとお子さんたちに感謝申し上げます。

7. 参考文献

- 1) 別府哲 自閉症幼児の他者理解 ナカニシヤ出版 (2001)
- 2) Baron-Cohen, S. Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Dose the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- 3) Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- 4) 藤野博 (2002). アニメーション版心の理論課題. DIK教育出版.
- 5) Happe, F. (1994). *Autism* UCL Press.
- 6) 岩坂英巳・松浦直己・八木英治・前田由美子・根津智子 (2010). 教師版SDQを用いた4-5歳児の特別な支援のニーズ調査—地域と連携した特別支援教育早期支援の取り組みの出発点として—教育実践総合センター研究紀要19, 113-117.
- 7) 子安増生 (2000). 心の理論—心を読む心の科学—岩波書店.
- 8) 子安増生 (2013). 総論 いまなぜ「心の理論」を学ぶのか 発達、135、2-8
- 9) Matsuishi, T., M. Nagano, Y. Araki, Y. Tanaka, M. Iwasaki, Y. Yamashita, S. Nagamitsu, C. Iizuka, T. Ohya, K. Shibuya, M. Hara, K. Matsuda, A. Tsuda and T. Kakuma (2008) "Scale Properties of the Japanese Version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) : A Study of Infant and School Children in Community Samples," *Brain & development*, Vol.30, pp.410-415.
- 10) 中島俊思・伊藤大幸・谷伊織・林陽子・藤田知加子・望月直人 (2012). 日本語版Strengths and Difficulties Questionnaireの構成概念妥当性の検証—1 郊外市の全数コホートデータを用いた検討—*臨床精神医学*, 41 (7) : 917 - 924
- 11) 野田航・伊藤大幸・中島俊思・大嶽さと子・高柳伸哉・染木史緒. (2013) 小中学生を対象とした日本語版Strengths and Difficulties Questionnaire教師評定フォームの標準化と心理測定学的特徴の検討—単一市内全校調査を用いて—, *臨床精神医学* 42 (2) : 247-255
- 12) 大久保千恵・市来百合子・櫻本豊巳・山室光生・小野はぎ・入澤佳菜. (2014) 小学校低学年における「心の理論」の成立と行動面・情緒面の問題に対する支援についての考察, *奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要* 23, 49-54.
- 13) ピーター・ミッチェル (2000). 心の理論への招待 菊野春雄・橋本祐子 (訳) ミネルヴァ書房
- 14) Premack, D. & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- 15) Perner, J & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that": Attribute of second-order beliefs by 5 to 10 year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- 16) 千住淳 社会脳の発達 東京大学出版会 (2012)
- 17) Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- 18) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/boshihoken07/h7_04d.html