

児童の心の理論の成長と教師評定 SDQ による適応状態との関連

大久保千恵 (京都橘大学健康科学部)

1. はじめに

文部科学省は、2012年に全国の公立小・中学校の児童生徒53,882人を対象に「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」を実施した。その結果、通常学級に在籍している児童生徒において、「学習面または行動面に著しい困難を示す児童生徒」の割合の推定値は6.5%と公表された。この調査を受けて、文部科学省は、「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある。例えば、社会生活上の基本的な技能を身に付けるための学習を取り入れる、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行うなどの対応を進めていくべきと考える」としている。また、「学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒以外にも困難があり、教育的支援を必要としている児童生徒がいる可能性がある」としている。この調査では、小学校、中学校それぞれ学年が上がるにつれて、学習面、行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は少なくなる傾向が示され、対人関係やこだわり、不注意、多動—衝動性、学習面の順にその傾向が顕著であるとされている。ちなみに学習面または行動面で著しい困難を示すとされた小学校低学年の生徒の割合は、1年生9.8%、2年生8.2%、3年生7.5%であった。前述したように、特に低学年では対人関係やこだわり、不注意、多動—衝動性などの問題を抱えた児童が多いとされているので、小学校低学年においては、支援や配慮を手厚くすることが必要であると考えられる。また、初期の学校生活において、その子の特

性が理解されなかったために不必要な叱責をうけたり、自尊感情を低めてしまうような経験をしたりすることは、その後の学校生活への適応の関与するのではないかと考えられることから、特別な支援の対象となる子どもだけではなく、どの子にも各々のニーズにあった関わりが必要とされるであろう。

他方、臨床の視点からは、学校におけるさまざまな不適応を主訴に来談する児童生徒は年々増加し、発達障害と診断される児童生徒も増加している傾向がある。そして、児童生徒の不適応の要因の一つとして発達障害との関連が指摘されている。武井・宮崎ら(2009)は、思春期外来の初診患者が年々増加し、不登校を呈するケースでは高機能自閉スペクトル症の割合が大きく増加していることを指摘し、学校現場における早期の理解と支援の必要性を指摘している。

筆者らはこれまでに、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り、児童の適応や発達上の特性について教師が正しく理解することが重要であると考えた立場から、2013年と2014年に小学生を対象に、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・市来ら, 2014; 大久保・市来ら, 2015)。

この調査で用いた心の理論(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)。そして、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 et al.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 et al.は「マキシ課題」という“誤信念課題(false belief task)”を開発した。Perner.J et al.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狀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)。また、5分程度でチェックすることが可能であり、利便性が高い。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 et al.(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、原版とは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。

前述した、筆者らの2013年9月の調査は、小学校1年生の児童90名(男児45名、女児45名)、平均年齢6.41歳を対象に行った。この結果、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。また、SDQ総合困難度を示された支援の必要性がHigh Needであった児童は、野田ら(2013)のカットオフポイントを用いて判断した結果は、31%であった(その後カットオフポイントを、Matsuishi et al.(2008)に変更して再分析した結果、10.0%であった)。心の理論の獲得とSDQとの関係では、行為、多動・不注意尺度、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。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。

また、2014年の調査は、2013年の調査のほぼ1年後の2014年10月に行った。対象は86名(男児42名、女児44名)、平均年齢は8.0歳であった。この調査の結果、1次の心の理論が獲得されている、と判断された児童は95.3%であり、2次の心の理論が獲得されている、と判断された児童は69.8%

であった。SDQ 総合困難度を示された支援の必要性が High Need であった児童は10.5%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ナ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。

本稿では、2013年9月および2014年10月の調査に参加した児童が、小学校4年生の2016年5月の時点で実施した2次の心の理論の獲得と、日本語版 SDQ 教師評定フォームを用いて把握された適応状態や困難度との関係、および3回の調査における心の理論の獲得についての経年変化について検討し報告する。

2. 対象と方法

2-1 対象

小学校4年生の児童85名(男児43名、女児42名)を対象に調査を実施した。平均年齢は9.07歳であった。

2-2 方法

2016年5月に、児童の担任に SDQ への回答の依頼および児童の在籍する3クラスに筆者が訪問して、心の理論課題の調査を実施した。

SDQ(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。

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、2次の誤信念課題である“やきいものもんだい”を選択した。「チャレンジモードグループ用」を用い、児童はクラス単位でプロジェクターで映し出したものを視聴し、各自が解答用紙に回答を行った。

“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)”と同じ内容であり、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、ジョンとメリーはゆうたくんとなつきちゃんに置き換わって作成されている。アニメーションの途中で質問項目が表示される。質問項目は、「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、「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」という信念課題、「焼き芋屋さんは最初どこにいましたか」と問う記憶課題の5問である。信念課題については、「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。

2-3 倫理面への配慮

調査時に筆者が所属していた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。対象となったA小学校は、大学の附属学校であるため、保護者には入学時に大学が行う調査や研究の実施に協力することについて説明されている。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 統計解析

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。

心の理論の獲得について調べるための誤信念課題では、質問項目ごとに通過、不通過の判定を行い、「アニメーション版心の理論課題」の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。調査した3時点における経年変化については、転入・転出および欠席した児童は除き、3時点の調査にすべて参加し、3時点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は全25項目すべてにおいて、「あてはまる」「まああてはまる」「あてはまらない」の3段階で評定され、5つの下位尺度(行為面、多動・不注意面、情緒面、仲間関係、向社会性)の得点を算出した。向社会性を除く4つの下位尺度は点数が高いほど児の困難さが強いと判断される。これらの4つの下位尺度の得点を合計し、総合的困難度得点を算出した。そのうえで、支援の必要性が「Low need(ほとんどない)」「Some need(ややある)」「High need(おおいいにある)」の3つに分類した。本研究では、3つに分類するためのカットオフポイントは、Matsuishi et al.(2008)によって標準化されたものを用いた。

3. 結 果

3-1 SDQについて

3-1-1 SDQの下位尺度と総合困難度の平均と標準偏差

SDQの各下位尺度と総合困難度の得点の平均値および標準偏差を、全児童、男女別にTable 1に示した。有意な性差はみられなかった。

3-1-2 SDQにおける支援の必要性

SDQの各下位尺度および総合困難度の得点をMatsuishi et al.(2008)のカットオフポイントを用いて、支援の必要性を「Low need(ほとんどない)」「Some need(ややある)」「High need(おおいいにある)」の3区分に分類した結果をTable 2に示した。これによると、「行為面」でHigh needと判別された児童は4.71%、Some needと判別された児童は2.35%であった。「多動・不注意面」でHigh needと判別された児童は9.41%、Some needと判別された児童は4.71%であった。「情緒面」でHigh needと判別された児童は5.88%、Some needと判別された児童は3.53%であった。「仲間関係」でHigh needと判別された児童は10.59%、Some needと判別された児童は2.35%であった。「向社会性」でHigh needと判

Table 1 SDQ 下位尺度と総合困難度の平均と標準偏差

SDQ	全児童(n=85)		男児(n=43)		女児(n=42)		t(83)
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	
行為面	1.36	1.24	1.49	1.22	1.24	1.27	0.93
多動・不注意	3.15	3.01	3.56	2.30	2.74	3.58	1.26
情緒面	1.09	1.71	1.07	1.91	1.12	1.50	-0.13
仲間関係	2.07	1.67	2.05	1.85	2.10	1.49	-0.13
向社会性	4.45	1.97	4.16	1.95	4.74	1.98	-1.35
総合困難度	8.19	5.91	8.79	6.18	7.57	5.62	0.95

Table 2 SDQ における支援の必要性の分類

下位尺度	Low Need		Some Need		High Need		平均値	SD
	度数	%	度数	%	度数	%		
行為面	79	92.94	2	2.35	4	4.71	1.36	1.24
多動・不注意面	73	85.88	4	4.71	8	9.41	3.15	3.01
情緒面	77	90.59	3	3.53	5	5.88	1.09	1.71
仲間関係	74	87.06	2	2.35	9	10.59	2.07	1.67
向社会性	16	18.82	35	41.18	34	40.00	4.45	1.97
総合困難度	71	83.53	4	4.71	10	11.76	8.19	5.91

別された児童は 40.00%、Some need と判別された児童は 41.18%であった。総合困難度で High need と判別された児童は 11.76%、Some need と判別された児童は 4.71%であった。

3-2 心の理論

3-2-1 2次の誤信念課題の通過

調査に参加した85名のうち、心の理論課題の2次の誤信念課題を通過した、すなわち「2次の心の理論獲得群」は69名(81.2%)、通過しなかった、すなわち「2次の心の理論未獲得群」は16名(18.8%)であった。

3-2-2 心の理論の獲得とSDQとの関係

「2次の心の理論獲得群」(69名)と「2次の心の理論未獲得群」(16名)の2群について、SDQの各下位尺度と総合困難度の得点との関係を検討した結果をTable 3に示した。これによると、「2次の心の理論未獲得群」は、「2次の心理理論獲得群」に比べて、「情緒面」での支援の必要性が有意に高かった($t(36.5) = -2.10, p < .05$)。また、「2次の心の理論獲得群」は、「2次の心の理論未獲得群」に比べて、「向社会性」が有意に高かった($t(83) = -3.64, p < .01$)。

3-2-3 2次の心の理論獲得の経年変化

1年時、2年時、4年時の3時点とも2次の誤信念課題の調査に参加していた児童は、82名であった。この児童らを対象に、2次の心の理論の獲得について3時点の経年変化について分析を行った。2次の誤信念課題を通過した、すなわち、2次の心の理論が獲得されている、と判断された児童の数と割合をTable 4に示した。これによると、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年時では34名(41.5%)、2年時では58名(70.7%)、4年時では66名(80.5%)であった。

2次の心の理論を獲得した児童の性差について χ^2 乗検定を用いて検定したところ、すべての学年に比の差は有意ではなかった(1年時, $\chi^2(1) = .85, n.s.$; 2年時, $\chi^2(1) = .11, n.s.$; 4年時, $\chi^2(1) = 2.60, n.s.$)。

2次の心の理論について、3時点での獲得児童の経年変化についてFriedmanの検定を用いて検討したところ、経年変化は有意であった($\chi^2(1) = 36.67, p < .01$)。また、Wilcoxonの符号付き順位検定を用いて多重比較を行ったところ、1年時と2年時($Z = 4.35, p < .01$)、1年時と4年時($Z = 5.06, p < .01$)には有意な変化が見られたが、2年時と4年時の間($Z = 1.63, n.s.$)には有意な変化は認められなかった。

Table 3 2次の心の理論の獲得とSDQとの関係

下位尺度	2次の心の理論獲得群(n=69)		2次の心の理論未獲得群(n=16)		t検定結果	
	平均値	SD	平均値	SD	t	df
行為面	1.28	1.20	1.75	1.39	1.38	83
多動・不注意	2.90	3.07	4.25	2.57	1.63	83
情緒面	1.23	1.80	0.50	1.10	-2.10	36.5 ¹⁾ *
仲間関係	2.04	1.59	2.19	2.07	0.31	83
向社会性	4.80	1.88	2.94	1.69	-3.64	83**
総合困難度	7.93	5.61	9.31	7.15	0.84	83

¹⁾ 分散の等質性が仮定できずWelchの法を用いたため、自由度は通常と異なっている。

*, $p < .05$; **, $p < .01$

Table 4 2次の心の理論獲得の経年変化

	1年時	2年時	4年時
対象児数	82	82	82
心の理論獲得児童数	34	58	66
%	41.5 ^a	70.7 ^b	80.5 ^b

^{a,b} 多重比較に基づく等質グループ

4. 考 察

4-1 SDQ について

岡田・柴田らによる報告では、小学校1年生の担任の評定の平均値(SD)は、「行為面」が1.10(1.53)、「多動・不注意」が2.87(2.94)、「情緒面」が1.15(1.79)、「仲間関係」が1.25(1.54)、「向社会性」が6.10(2.48)、「総合困難度」が6.37(5.77)であった(岡田・柴田ら, 2016)。この結果と比較すると、本研究の結果は、「仲間関係」と「向社会性」で支援の必要性が高くなっているようである。このことは、対象児童の年齢によるものかもしれない。すなわち、本研究の対象児童は平均年齢が9.07歳であり、いわゆる「9歳の壁」の時期である、この時期は、飛躍の年であると同時にその飛躍ができずにつまずいてしまう危険性がある時期でもあると、渡辺は指摘しているが(渡辺, 2011)、仲間関係が質的に変化しているため教師の評定では、支援の必要性が高いと評価されたり、他者への思いやりとして期待されることのレベルが高くなったりしていることが表れているのかもしれない。

「向社会性」では、支援の必要性で「High need」と判断された児童の割合が40.00%であったが、先に述べたように、他者への思いやりや社会化された人として、期待されることのレベルが高くなっているためである可能性が考えられる。

4-2 2次の心の理論の獲得とSDQとの関係について

藤野は、心の理論課題について、「人と上手に関わるができなかったり、社会的な場面でうまく振る舞えなかったりする子どもたちがいます。たとえば、悪気はないのに友達がいやがることをいつも言い自分の立場を悪くしてしまうのですが、それは自分の言ったことが相手にどう受け取られるかを想像することができないからです。そのような子どもたちの抱える困難の背景には心の理論が獲得できていない、あるいは心の理論をうまく使えていないといった問題があると考えられています。発達障害、なかでも自閉症スペクトラムの子どもたちのコミュニケーション障害の背景にはこのような心の理論の問題があることが多い

です。」(藤野, 2002)と述べている。また、健常児では、「2次の心の理論」は9歳ごろに獲得されるとされている(子安, 2000)。そのような先行研究の知見から、本研究において2次の心の理論が未獲得な児童が、社会的な場面での適応の困難さや対人関係での困難さなどを抱えている可能性があるかと仮定して考察を進めたい。しかしながら、心の理論課題は診断をするために用いるものではないということは明記しておく。

「2次の心の理論未獲得群」は、「2次の心の理論獲得群」に比べて、SDQの「情緒面」での支援の必要性が有意に高かった。「情緒面」の下位尺度は、「頭がいたい、お腹がいたいなど、体調不良をよくうったえる」「心配ごとが多く、いつも不安なようだ」「おちこんでしずんでいたり、涙ぐんでいたりすることがよくある」「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」「こわがりで、すぐにおびえたりする」の項目で構成されている。これらの項目は、身体症状、不安感、抑うつ、自信喪失、などの症状を測定している。2次の心の理論が獲得されていない児童に何らかの社会適応上の困難があるとすると、こうした症状は適応上の困難さや対人関係の困難さがストレスターとなって生じた二次的な症状として出現している可能性があるのではないかと考えられる。また、SDQの「向社会性」の下位尺度の項目は、「他人の心情をよく気づかう」「ほかの子供たちと、よく分け合う(ごほうび・おもちゃ・鉛筆など)」「誰かが傷ついたり、怒っていたり、気分がわるい時など、すすんで手をさしのべる」「年下の子供達に対してやさしい」「自分からすすんでよく他人を手伝う(親・先生・友達など)」である。「向社会性」は、子どものもつ社会適応上の強みである。2次の心の理論が獲得されている児童において「向社会性」が高く、2次の心の理論が獲得されていない児童において「向社会性」が低いという結果が示されたことは、2次の心の理論が獲得されていない児童は、対人関係での弱さや社会適応上の弱さをもっているということを示唆しているのではないだろうか。したがって、4年時において2次の心の理論が獲得されていない児童については、社会適応のうえで困難を抱え、二次的な身体症状や精神症状を生じやすい可能性があることをふまえて、児童の個

性や特性をよく理解して適切な支援をすることにより、二次的な症状の発現の予防に努める必要があるのではないかと考えられる。

4-3 心の理論獲得の経年変化

2次心の理論の獲得は、1年生から2年生にかけて大きく成長していた。その後も獲得した人数は増えているが、統計的に有意な増加ではなかった。筆者らは、2次心の理論の獲得が、1年生から2年生にかけての1年の間に統計的に有意な成長がみられたことから、小学校の1年生から2年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、と指摘した(大久保・市来ら, 2015)。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、また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。今回の調査の結果からも、1年生から2年生にかけての時期が2次心の理論の成長に重要であることが示唆されたので、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支えるような生徒指導や教育相談を行っていくべきであると考えられる。

まとめ

平均年齢9.07歳の小学4年生を対象に、心の理論課題の2次の誤信念課題と教師の評定によるSDQについて検討を加えた。2次心の理論が獲得されていない児童では、社会適応上の困難や対人関係のストレスなどによる二次的な症状が出現する可能性が見られたので、児童の個性や特性をよく理解して適切な支援をするなど、二次的な症状の発現の予防に努める必要があるのではないかと考えられた。また、2次心の理論の獲得は、小学校1年生から2年生にかけて大きく成長している可能性が示唆されたので、この時期には、心の理論の成長や他者理解を深めるかかわりが必要ではないかと考えられた。

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。

文献

- 別府哲(2001). 自閉症幼児の他者理解 ナカニシヤ出版
- Baron-Cohen, S. Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Dose the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21: 37-46.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- 藤野博(2002).アニメーション版心の理論課題. DIK 教育出版.
- Happe, F. (1994). *Autism* UCL Press.
- 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.
- 子安増生(2000). 心の理論—心を読む心の科学—岩波書店.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 岡田香織・柴田由己・能島頼子・小島里美・福元理英・野邑健二(2016). 教師による児童の適応状況の Strengths and Difficulties questionnaire (SDQ) を用いた評価—臨床評価, 保護者による評価との関連— 児童精神医学とその近接領域 57(2): 310-322.

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.

大久保千恵・市来百合子・櫻本豊巳・山室光生・小野はぎ・谷垣明伸・井上寛崇・大谷陽子(2015)。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— 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要24: 57-63.

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.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4: 515-526.

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.

千住淳(2012)。社会脳の発達 東京大学出版会

武井明・宮崎健祐・目良和彦・松尾徳大・佐藤譲・原岡陽一・鈴木太郎・平間千絵(2009)。不登校を呈した高機能広汎性発達障害の臨床的検討 精神医学51(3): 289-294.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrongbeliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13: 103-128.

渡辺弥生(2011)。子どもの「10歳の壁」とは何か? 乗り越えるための発達心理学 光文社新書

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf 2017.1.5 アクセス.

<http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b3.py?language=Japanese> 2016.4.10 アクセス.