

**「見ることは知ること」の理解を目的とした  
自閉症スペクトラム障害児への支援  
— 「探す役」と「隠す役」からみる「見る－知る」の発達段階の  
検討：「欲求」要素を取り入れたゲーム遊びを通して—**

小野里 美帆\*・高橋 春香\*\*・小野 南\*\*\*

**An Intervention to Understand and Use the Principle of “Seeing-leads-to-knowing” in a Child with ASD.**

**Development of Ability Through the Roles of Searching and Hiding:  
Through Game Play that Incorporates the “Desire” Element**

Miho ONOZATO, Haruka TAKAHASHI, Minami ONO

**要旨** 誤信念理解に代表される心の理論の発達の前段階にあたる「見ることは知ることを導く」という原理の理解に問題をもつ自閉症スペクトラム障害児を対象に、欲求の要素を含めた「宝探しゲーム」を用いて、この原理の理解に対する指導を行った。指導の結果、大人が環境を調整するという限定はあるものの、先行研究では認められなかった、この原理への気づきと推測される行為が一部確認された。対象児は、“自己に対する「見る－知る」の原理の理解”はあるものの、“他者に対する「見る－知る」の原理の理解”は困難であったことから、「見る－知る」の原理の理解において、“自己に対する「見る－知る」の原理”のみ理解している段階の存在が明らかになると共に、ASD児における、“他者に対する「見る－知る」の原理”適用の困難さが示唆された。

**キーワード：**自閉症スペクトラム障害 心の理論 見ることは知ること

## I 問題と目的

Premackら(1978)は、チンパンジーなど霊長類の動物が、「あざむき」行動のような、他の仲間の心の状態を推測しているかのような行動を取るということに注目し、このような行動を「心の理論」という考え方で解釈することを提唱した。Premackによると、他者の目的・意図・知識・信念・思考・疑念・推測・ふり・好みなどの内容が理解できるのであれば、その動物または人間は

「心の理論」を持つといえる。私たちは、このような能力によって、他者の考えていることを推測したり、ことばの語用論的な意味を理解したりすることができる。

Dennet(1987)は、誤信念の理解が心の理論を獲得しているかを判断する基準になると指摘している。誤信念が理解できている子どもは、自分自身が(真の)信念を持っていて、他者は自分とは異なった(誤った)信念を持っていることの違いを区別することができる」と述べている。Wimmer and Perner(1983)、Baron-Cohenら(1985)は、Dennetの示唆に基づき、「誤信念課題」を作成し、典型発達児に適用した結果、4歳半頃

\*おのごと みほ 文教大学教育学部学校教育課程特別支援教育専修

\*\*たかはし はるか 東京学芸大学大学院

\*\*\*おの みなみ 多摩リハビリテーション学院

に課題を通過することが明らかになった。

心の理論の獲得には、4歳以前の発達プロセスが関与している。長崎(2004)によると、0～8ヶ月に生起する要求伝達行為と相互伝達行為という2種類の伝達行為、9～12ヶ月に成立する共同注意及び、提示行為や模倣といった共同行為が心の理論の起源とされており、1歳半前後で他者意図の感知、他者の意図の理解が可能になる。2～3歳になると自他の欲求を言語で表出することが可能になる。その後、4歳頃に「見る－知る」という原理の理解が、4歳半頃に誤信念の理解が可能になる。いずれの過程においても大人の役割が果たす役割は大きいと指摘されている。

自閉症スペクトラム障害のある子ども（以下ASD児）は、心の理論の獲得が困難であることが様々な研究で指摘されている(Baron-Cohenら, 1985)。ASD児も言語年齢が9歳程度になると、誤信念課題を通過できるようになるが、誤信念課題を通過することができたASD児でも、日常生活では、他者の心を読んで社会的に行動することに失敗することが指摘されている(別府, 2007)。このことは、誤信念課題で測られるものと異なる能力が、日常生活での他者の心を理解する際に必要となることを示唆している。

Baron-Cohen(1997)は、ASD児が「見る」という知覚を用いた行動が、何かを「知る」とことにつながるといふ原理の理解に困難を示すと指摘している。Baron-Cohen(1992)は左右の手のどちらかにコインを隠すゲームであるGratch技法を用いて、「見ることは知ることを導く」という原理の理解に関する実験を行った。その結果、Gratch技法における隠し役としてのパフォーマンスが、典型発達児においては、①「物隠し」行動、②「情報隠し」行動〈相手が見て答えを知ってしまうような情報を隠す行動〉、③「誤った情報を与える」行動〈誤った情報を与えて、故意に「だます」行動〉という順序で可能になることが明らかになった。②および③が「見ることは知ることを導く」といふ原理の理解の指標となる。さ

らに、②について、4歳の典型発達児や発達年齢が4歳相当の知的障害児は遂行できるものの、ASD児の多くは困難であることが示された。

西原ら(2006)は、Gratch技法をもとにした「宝探しゲーム」を用いて、ASD児に対してこの原理の指導を行った。一定の成果は認められたものの、この原理の主となる要素である“相手の見えない場所で隠す”行為の獲得は困難であった。

「心の理論」は、社会性やコミュニケーションの発達に深く関連している(藤野, 2011)。しかし、心の理論に関係する指導は、まだ確立していないのが現状である。藤野(2014)は、ASD児に対してマインドリーディング指導を実施した。この指導では、様々な場面において、子どもが課題を遂行できなかった場合、正答を教示したり、明示的に言語で示したりするという方法をとった。指導後、誤信念課題を行った結果、半数近くの子どもが誤信念課題を通過することができた。このような方法で心の理論の発達が促進された子どもの多くは、知的に遅れない高機能ASD児であり、指導を通して、別府(2007)の述べる、言語による命題的な理解(命題的心理化)が促進されたと推察される。しかし、典型発達児では、4歳頃に、直観的心理化(言語的理由づけはできないが、誤信念課題に正答できる状態)が可能になる。ASD児においても、直観的心理化を促すような指導方法を取り入れることで、藤野(2014)よりも、発達年齢の低い子どもにおいても心の理論の発達を促すことができる可能性がある。また、誤信念課題を直接指導するのではなく、その前提となる(Baron-Cohenら, 1985)「見ることは知ることを導く」といふ原理の理解についての指導が必須であると考えられる。

長崎(2004)によると、心の理論の発達には、ルールだけを学習するステレオタイプのスキルトレーニングよりも、心の「気づき(awareness)」を促すことが必要であり、そのためには、日常的な場面における指導と大人の役割が重要であると指摘している。

言語指導において、認知発達に考慮し、生活場면을構造化した場面の中で他者とのコミュニケーションを基盤にした指導方法、「共同行為ルーティン」における指導が効果的であることが示唆されている（長崎ら，1991；松田ら，1999）。

そこで本研究では、ASD児を対象に、「見ることは知ることを導く」という原理の理解について指導を行うこととする。その際、適切な行為を明示的に言語化することによるステレオタイプのな教示方法を避け、心の理論の直観的心理化に対する気づきを促すような指導を行うこととする。

西原ら（2006）では、指導初期から言語プロンプトを提示していた。しかし子どもが、指導者のことばに反応して行動を修正していることや、ルールの一つとして「相手の見えない状態で隠すこと」を学習している可能性は排除できない。そこで本研究では、この原理を暗に示すような非言語的な援助から明示的に示す言語的な援助へと段階的に支援を行っていく。また、Baron-Cohen（1992）や西原ら（2006）、武田ら（2001）の研究において、【隠す役】の行動の分析はなされているが、【探す役】の行動に関しては分析がほとんど見当たらない。しかし、【探す役】の発達にも、この原理の発達に関連する可能性が考えられることから、【探す役】の行動についても分析することとする。

## II. 方法

### 1. 対象児およびアセスメント

公立小学校の特別支援学級第5学年に在籍する男児。広汎性発達障害の診断を受けている。指導開始時のCAは10歳3ヶ月、MA5歳11ヶ月、IQ61（田中ビネー知能検査V）、VMA6歳4ヶ月（絵画語い発達検査）であった。「誤信念課題」は不通過であった。家族構成は、父、母、姉、本人の4名。保護者は、本児の障害を認識・受容し、教育にも熱心であったが、本児にとって嫌悪となるような関わりは少なかった。模倣や模写といった視覚的な手がかりのある課題や数の概念把握は

良好であったが、ルーティン化されていない事柄に関することばの理解やことばによる説明に困難さがあった。言語表出に関しては、単語から二語文程度による会話が可能だが、独特の非慣用的な表現を用いることも多かった。対象児は、お絵かきやゲームなどの一人遊びを好んだ。カードゲームやボードゲームのような他者と共に行う遊びを自発的に行うことは少ないが、姉や母親に誘われると、楽しみながら一緒に行うことができた。また、筆者らの訪問時は、自ら声をかけ、遊び（対象児が考案した、ルールを変更したかくれんぼやごっこ遊び）に誘う様子も観察された。日常的に勝敗に対してややこだわりが認められた。誘われて参加したトランプ等のゲームにおいても、対象児が負けると「もう1回」と再度実施することを要求することがあった。また、勝敗とは関係ない状況においても、事象を勝敗と関連付ける様子も観察された（例、おやつ場面において、参加者が飲み物を選ぶ際、選んだ人数の少ない飲み物を指し、「カルピスが負けです」と表出）。

一昨年、「対象児が他者に対してホットケーキのトッピングを尋ねる」という場面で他者の欲求意図の理解の指導を行った。対象児は、現在も他者の欲求意図を尋ねる必要のある場面において、相手に尋ねることが可能であり、母親や姉が「どちらだと思う？」と尋ねると、その場面に応じて答えている様子も観察されていた。一方で、対象児は、他者からの「見え」に関する認知が困難であった。ホワイトボードに描いた絵を相手に見せる際、絵の描いてある面を自分の方向へ向けている様子が観察された。また、トランプを使った手品を実施した際、対象児が引いたカードの数字を相手に伝えてはいけない場面で、数字を表出する様子も観察された。

以上のように、対象児は他者の欲求意図の理解はある程度可能であるものの、「見る—知る」の原理に関する理解は困難であった。母親は「他者への理解が進み、他者と関わる遊びができるようになってほしい」と語っていた。本研究の実施の

際に際しては、対象児の保護者に研究の目的と意義を説明し、理解と同意を得た。

### 3. 指導方法

#### 1) 指導目標および設定の理由

対象児は、他者の欲求意図の理解が可能である。そのため、対象児の心の理論の発達段階の次段階として、「見ること」と「知ること」の関係の理解、すなわち「他者は見ていないことは知らない」ことへの理解が課題として考えられる。「他者からの見えの理解」や「見ることは知ることを導くこと」の理解を通して、他者視点への萌芽や、「見ることは知ること」につながると考えられる。また、ばばぬきやクイズ等の対象児が現在に行うことが難しいゲームの「相手が知らないから楽しい」という面白さに気づくことができる。

#### 2) 指導期間および場所

対象児の自宅の一室。10ヶ月間、約90分間の指導を8回実施した。指導には、中学2年生の姉も参加した。母親は、指導場面を同じ部屋で観察していた。指導は、ASD児と関わった経験がある学生2名(MT, ST)が担当し、指導方針及び技術について随時助言を受けていた。MTはゲームの対戦相手となると共に、プロンプトを行った。

#### 3) 指導場面

西原ら(2006)を参考に、Gratch技法を基にした「宝探しゲーム」ルーティン場面を設定した(Tab.1)。宝探しゲームは、①【隠す役】は、2つの箱のどちらかに宝を隠す、②どちらの箱に入っているか、【探す役】が当てるというルールを用いた。宝を隠す箱は20センチ四方の大きさで、【隠す役】が、宝を隠した場所を記憶しやすいよう、赤色と黒色の2色の箱を用いた。活動の流れは文字で表し、役割を明記した名札を役割交替ごとに交換するなど、手続きを視覚化し、ルール理解を促した。一方、対象児にとって、ゲーム内で宝を発見することや宝を取られることに対する意味や価値づけが典型発達児と比較すると希薄である可能性が考えられた。そこで、ルールの一部に対象児の“欲求”に関わる要素を取り入れた。

ベースライン(以下、BLとする)、セッション1(以下、S.1とする)では、対象児が宝を「取られたくない」という強い欲求を持つことができるようなものを“宝”とした。またセッション2以降は、対象児がゲーム全体の流れを把握し、「勝ちたい」という思い(欲求)を持つことができるように、宝は、くまのぬいぐるみにし、1試行ごとに、ゲームに勝った人が、点数表にシールを貼っていくというルールに変更した。

本研究では、宝探しゲームの構成要素の中でも、対象児が【隠す役】における〈4〉宝を隠す様子を相手に見せないよう、【探す役】に対して目をつむるよう促す行為を中心に指導を行った。

#### 4) 指導デザイン及び手続き

指導は、ベースライン、指導期1、指導期2、般化によって構成された。

(1) BL: プロンプトの提示は行わなかった。ゲームのルールの理解を促進させるため、手順表を提示した。BLでは、対象児が【探す役】の際、目をつむらない可能性が考えられたため、大きな衝立を用意したが、「見る-知る」原理の理解ではなく、単に衝立を用いるという表面的なルール理解にとどまる可能性が危惧されたため、指導期では使用を中止した。

(2) 指導期1: ゲームの対戦相手であるMTが対象児へ働きかけを行うと共に、指導目標に応じて、対象児の表出に合わせて、プロンプトを行った。プロンプトは、西原ら(2006)を参考に規定した。指導期1では、対象児が、相手に宝の隠し場所を見せないことをパターンとして学習させることを避けるために、遅延や注視といった非言語的なプロンプトを提示した。対象児:【隠す役】の際に用いたプロンプトは以下の通りである。①自発(遅延): 対象児が自発的に表出した場合。または対象児の行為を5秒待つ。②注視: 宝を隠す行為をMT【探す役】が注視している状況を強調するために、MTが箱を注視、または、箱と対象児を交互に注視する。対象児が【探す役】の際に提示したプロンプトは、①自発(遅延)、②間

接的な言語プロンプト：対象児が目をつむらないため、宝を隠すことができない状態であることを「見ている」ということばを使用せずに示す（ex. 宝を隠したいな）、③直接的な言語プロンプト：宝を隠すことができない状況を「見ている」ということばを使用して示す（ex. 見えているから、隠せないよ）である。

（3）般化1（S3）：左右の手のどちらかにコインを隠すゲームである Gratch 技法を実施した。このゲームの説明は、口頭で行った。ここでは「相手に目をつむるように指示する」行為が生起しなくても、プロンプトの提示は行わなかった。

（4）指導期2：指導期1と同様に「宝探しゲーム」ルーティン場面を実施した。指導期1と異なり、STが対戦相手となり、MTは対象児のPeerとなり、プロンプトを提示した。この段階では、指導期1とは異なり、「見る事が知ることを導く」という原理を言語によって明示的に示すプロンプトを提示した。具体的には、①自発（遅延）、②注視、③間接的な言語によるプロンプト（ex. STが分かっちゃうよ、対象児が宝を隠そうとしている箱の色を述べる）、④直接的な言語によるプロンプト（ex. STが見ているよ）とした。直接的なプロンプトとは、“見える”ということばを使用して、直接的に“（対戦相手が）見えている”ことを示すものであり、「言語による間接的なプロンプト」とは、“見える”ということばを使用せずに、間接的に“（対戦相手が）見えている”ことを示すものである。対象児が【探す役】の際は、指導期1と同様のプロンプトを提示した。対象児：【探す役】において、対戦相手が宝を隠した後、下を向く様子が観察されたため、対象児が目をつむっているか判断するために、対戦相手が宝を隠した後、対象児が下を向いた状態を確認後、宝の位置を変更した。

（5）般化2（S8）：般化1で実施した Gratch 技法に加え、「なめこ探しゲーム」を行った。対象児が好む「なめこ」キャラクターを用いたこのゲームは、【隠す役】が机の上に置かれた6個のカッ

プの中のひとつに、本児が好む「おさわり探偵なめこ栽培キット」（ビーワークス）の人形を隠し、【探す役】に当ててもらおうゲームである。ここでは、指導期2と同様のプロンプトを提示した。また、指導後に誤信念課題を実施した。

#### 4. 分析方法

指導場面の様子を収録したVTRをもとにプロトコルを起こし、対象児：【隠す役】が、対戦相手に「目をつむるように指示する」行為の変化と視線を分析した。プロトコルに基づき、実際に用いたプロンプトの水準を評価し、推移を分析した。また、対象児：【隠す役】が、相手に“目をつむるように指示する”ために行った声かけの変化を試行ごとに抽出した。

また、対戦相手：【隠す役】が宝を隠している間の対象児の様子を「目を開けている」、「薄らと目を開けている（以下、薄目とする）」、「目を閉じている」、「判別不能」の4つに分類し、頻度を抽出した。分類に際しては、2名で評価を行った。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 対象児：【隠す役】の対戦相手に“目をつむるように指示する”行為の変化 (Fig.1, Tab.2)

対象児は、箱に宝を隠す際、指導期1から「隠すよ」と宣言を行って、対戦相手に隠すことを伝えていた。B.Lと指導期1では、対象児が、対戦相手に目をつむるように指示する行為はほとんど生起しなかった。S.2の1試行目では、自発的に指示することが可能であった。しかし、指示する際に、隠す箱を持ち上げながら「目をつむって」と表出するなど、対戦相手に隠した箱が分かる状態であった。S.3以降、言語プロンプトを提示すると、目をつむるように指示する行為が増加した。S.3では、言語プロンプトを提示しても、困惑した表情で母親の顔を注視する様子が観察された。しかし、試行を重ねる毎に、プロンプト提示後、自分のことばを修正し、適切なことばで表出することが可能になった。

目をつむるように指示する行為の増加につれ

て、対象児が箱に宝を隠す前に、対戦相手へ視線を向ける行為も増加した (Fig.2)。指導期1では、対象児は宝を受け取ると、対戦相手が箱を注視しているか否かを確認せず、すぐに宝を箱に隠していた。S4以降、宝を隠す際に、全試行で相手を注視しながら「目をつむってください」と指示することが可能になった。また、この表出の前後に対戦相手の行為を注視する様子も観察されるようになった。S4では、対象児が「目を閉じる」と表出したが、対戦相手は目を閉じていなかった。そのため、対象児は対戦相手に視線を向けて、目を閉じていないことを確認し、再度「目を閉じます」と指示していた。S5以降は、「目を閉じて」「目をつむります」など、指導者が直接モデルを提示していない表現や、助詞「て」を伴った表出が生じた。般化においても、指導者による促しがあれば、指導期と同様の指示が可能であった。

## 2. 対象児：【探す役】の目のつむり方の変化

Fig.3に、対象児が【探す役】の際の、目のつむり方の変化を示した。対象児は、BLから、対戦相手が宝を隠す際でも目をつむらないことが多く、BLの3試行目においては、衝立の端から対戦相手が宝を隠す行為を見ようとする様子が観察された。S1では、MT：【探す役】が「今から隠すね」と表出すると、自発的に目をつむる行為が生じたものの、対象児は薄目を開けていると捉えられるような目のつむり方をしていた。薄目を開けているまたは目を開けてゲームをしている際、言語によるプロンプト (ex.「分かっちゃうから、隠せないよ」) を提示したが、目をつむる行為は生じなかった。S3では、指導者：【探す役】がプロンプトの提示を行っても、対戦相手が宝を隠す際に目をつむらずにゲームを行っていた。S4以降、対象児は自発的に目をつむるようになったが、薄らと目を開けていることが多かった。セッションを重ねるごとに、目をつむっているのか、開けているのか判別できないような薄目の開け方が可能となった。

対戦相手が宝を隠した後、対象児が下を向く様

子が観察されたため、再度宝の位置を入れ替えると、対象児は自身が下を向く前に注視していた箱を選択した。般化においては、【隠す役】、【探す役】いずれにおいても、視線の使い方、目のつむり方に関しては、大きな変化は認められず、指導期におけるパフォーマンスが維持された。一方で、指導後に実施した誤信念課題は不通過であった。

## IV. 考察

### 1. 「見る一知る」の理解についての検討

対象児は、構造化された場面で大人の援助を受けながらではあるが、指導期2で相手の注視を避けようとする行為が生じた。西原ら (2006) においては、この原理についての般化は認められなかったが、本研究においては、般化時においても指導期と同様のパフォーマンスが可能であった。さらに、宝を箱に隠す前や隠している最中に対戦相手を注視する様子も観察された。同時期に、目をつむるように相手に指示する際に、自分自身でことばの修正を行う様子や、依頼の終助詞「て」や依頼を表す「ください」の使用が見られるようになった。山本・阿部 (1986) によると、依頼の終助詞「て」は、対人関係を形成する語の1つとして位置づけられているが、ASD児はこの助詞の使用が少ないことが指摘されている。

対象児は、自発的に対戦相手を注視し、相手の行為に合わせた行為やことばの修正が増加した。これは、対象児が対戦相手に対して視線を向け、相手の行為を確認するようになったためであると考えられる。これらのことは、換言すると、対象児において、「宝探しゲーム」ルーティン場面を通して、「見ることは知ることを導く」原理の理解に関する気づきが芽生えた表れであると考えられる。要因として、①指導初期には言語でのプロンプトを提示せず、非言語的なプロンプトを提示したこと、②ルールに「宝を隠す準備をする」というような、相手に目をつむらせる指示を出すことを示す要素を入れたこと、③宝を当てられたくないという「欲求」の要素を取り入れたことが関

係している可能性がある。しかしながら、西原ら（2006）と同様、指導後の誤信念課題は不通過であったことは、対象児の「見ることは知ることを導く」という原理の理解が環境の調整を必要とするという限定的な状態であったことが作用している可能性があると共に、ASD児における誤信念課題通過の困難さが改めて示唆された。

## 2. 「見る－知る」の発達段階についての検討

Povinelli&Eddy（1996）や西原ら（2006）から、「見る－知る」の理解に関しては、目が情報を得るために必要な器官であることを理解している段階から、他者において見ることと知ることが関連していると気づいている段階へ移行していくことが明らかにされている。指導経過から、対象児は、指導を行う以前から、「見ていなければ、どちらの箱に入っているかわからない」こと、すなわち対象児自身における「見ることは知ることを導く」という原理の理解はできていた可能性が考えられる。しかし、指導終盤も、指導者の促しがなければ、相手に目をつむるよう指示する行為を安定して行うことが難しく、この原理を自身に適用する段階から他者に適用する段階への移行途中であることが推測される。このことから、この原理の発達プロセスには、この原理を自己に適用する段階と他者に適用する段階がある可能性が示唆された。

また対象児は、「見ていたから、（どちらの箱に入っているか）分かった」ことを言語で説明することは困難な様子であった。

瀬野・加藤（2007）は、年少児、年中児の方が年長児よりも行為反応（対象の隠された場所を指し示す、対象の入ったコップの色を言うなど）の割合が有意に高いことが示され、「見ること－知る」の関係を理解する発達のプロセスは行為反応から、行為を伴わないで正しく心的状態を言及できるようになる発達のプロセスをたどることを指摘している。対象児は、瀬野らの発達プロセスに当てはめると、対象児は行為反応の段階にいると考えられる。

先行研究と本研究から、以下のような「見ること」の理解に関する発達プロセスが考えられる。

①目が見ることと関連する器官であると理解している段階（2歳半）、②自分自身において見ることと知ることが関連していると気づいている段階、③他者において見ることと知ることが関連していると気づいている段階である。

対象児はゲームルーティン、声かけ等の環境構成を整えることで、目をつむるよう指示する行為が可能になった。このことは、須川ら（2004）も指摘するように、他者による足場作りが対象児は「見る－知る」の理解を促した可能性がある。典型発達児では、自己における理解と他者における理解の間のプロセスは、大人の特別な援助なしでも発達していく可能性が考えられる。しかし、他者との関係に困難を示すASD児にとって、この間の発達に大きな困難があることが推察される。これは、子どもが受け手として活動を行うことから、行為の主体として自発的に他者へ働きかけるようになることに困難が生じるからである。コミュニケーションの発達において長崎・小野里（1996）が報告した受け手から行為者となる発達プロセスは、「見る－知る」の発達プロセスにも適用される可能性が示唆された。

〔謝辞〕本研究の実施に際し、多大なるご協力をいただいた対象児ならびにご家族のみなさまに心より感謝申し上げます。

## 文献

- Baron-Cohen, S. nOut of sight or out of mind? Another look at deception in autism *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1992, 1141-55.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., and Frith, U. Does the autistic child have a "theory of mind?" *Cognition*, 21, 1985, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. J. *Understanding other minds: perspectives from autism* Oxford University Press, 1993. 田原俊司訳心の理論 (上). 八千代出版, 1997, 83-116.
- 別府哲 自閉症における他者理解の機能連関と形成プロセスの特異性. *障害者問題研究*, 34, 2007, 19-26.
- Dennet, D. *Brainstorms: philosophical essays on mind and psychology*. Harvester Press, USA., 1978.
- Fravell, J. h., Everett, B. A., Croft, K., and Fravell, E. R. Young children's knowledge about visual perception: further evidence for the level1 - level2 distinction *Developmental Psychology*, 17, 1981, 99-103.
- 藤野博 学齢期の支援. ミネルヴァ書房, 2011, 116-127.
- 藤野博・宮下和代・椎木俊秀 学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児に対する心の読み取り指導の効果. *東京学芸大学紀要, 総合教育科学系*, 65, 2, 2014, 183-192.
- Hobson, R. P. Early childhood autism and the question of egocentrism. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 14, 1984, 85-104.
- 松田信夫・植田恵子 自閉症児に対する要求構文等の対人的使用に向けた指導—共同行為ルーティン「ホットケーキ作り」を通して—. *特殊教育学研究*, 36, 5, 1999, 1-8.
- 長崎勤 健常乳幼児と発達障害児における「心の理解」の発達と援助プログラムの開発. 平成12～15年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書, 2004.
- 長崎勤・小野里美帆 コミュニケーションの発達と指導プログラム—発達に遅れをもつ乳幼児のために—. 日本文化科学社, 1996, 2-30.
- 長崎勤・吉村由紀子・土屋恵美 (1991) ダウン症幼児に対する共同行為ルーティンによる言語指導—「トースト作り」ルーティンでの語彙・構文, コミュニケーション指導—. *特殊教育学研究*, 28, 4, 1991, 15-24.
- 西原数馬・吉井勘人・長崎勤 広汎性発達障害児に対する「心の理解」の発達支援: 「宝探しゲーム」による「見ることは知ることを導く」という原理の理解への事例的検討. *発達心理学研究*, 17, 1, 2006, 28-38.
- Povinelli, D. J., & Eddy, T. J. What young chimpanzees know about seeing. *Monographs of the society for research in Child Development*, 61, 3, 1996, 174-189.
- Premack, D., & Woodruff, G. Does chimpanzee have a theory of mind?. *The Behavioral and Brain Science*, 4, 1978, 515-526.
- 須川佐紀・小野里美帆・長崎勤 3.4歳児の絵本内容の報告におけるナラティブの発達—物語構造・内容と「心の理解」との関係から—. *日本発達心理学会第13回大会論文集*, 2011, 25.
- 瀬野由衣・加藤義信 幼児は「知る」という心的状態をどのように理解するようになるか?—「見ること—知ること」課題で現れる行為反応に着目して—. *発達心理学研究*, 18, 1, 2007, 1-12.
- 武田眞紀子・長崎勤・奥玲子・小野里美帆 宝当てゲームによる「信念理解」促進の試み—ダウン症幼児に対する「心の理解」発達援助—. *日本発達心理学会第12回大会発表論文集*, 2001, 135.
- Wimmer, H. & Perner, J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *cognition*, 13, 1983, 103-128.
- 山本正志・阿部博香 自閉症児における依頼の終助詞「テ」の使用. *聴能言語学研究*, 3, 1, 1986, 35-41.

Tab.1 宝探しゲームの構成

成分	要素名や要素において目標となる行為	
設定	1 ルールや宝の中身を聞き，理解する	
実行	(対象児が隠し手の場合)	
	2 “宝”を受け取る	
	3 隠す行為を対戦相手が見ていないか確認する．対戦相手が隠すところが見える状態にある場合，目をつむるよう促すことができる．	
	4 宝を隠す様子を相手に見せないようにする 宝を隠す前に，対戦相手に声かけをして，宝を隠すところを見せない状況にする．	
	(対象児が探し手の場合)	
	5 目をつむり，相手が宝を隠す様子を見ないようにする	
	6 隠し場所を変える（不規則にする）	
	7 宝を隠す	
	8 隠し終わったことを対戦相手に伝える	
	9 どの箱に宝が入っているか考え，選択する	
	10 隠した場所を教えない	
11 箱を開ける		
確認	12 勝敗を確認する ゲームの勝敗に応じた反応を示す	
確認	13 役割交代を行う	

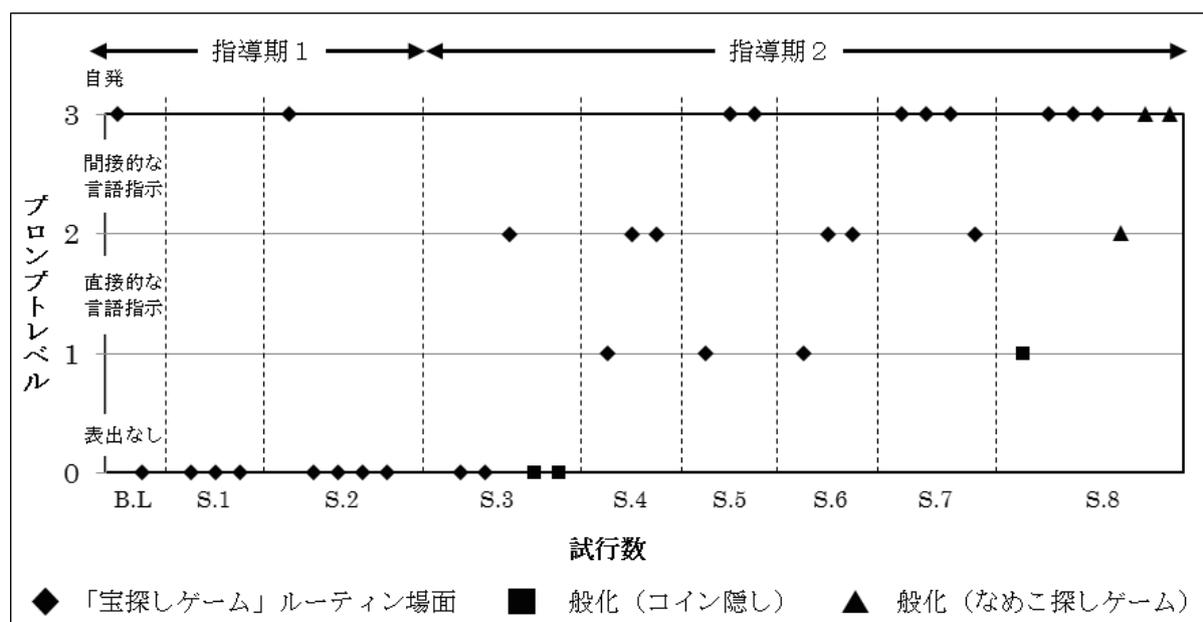


Fig.1 対象児：【隠す役】が対戦相手に「目をつむるように指示する」行為の変化

Tab.2 対象児：【隠す役】が「相手に目をつむるように指示する」際に、表出したことばの変化

セッション	試行数	表出したことば
S.4	1 試行目	「閉じる，閉じてもいい？」
	3 試行目	「目を閉じる。」 少し間があいて 「目を閉じます。」
	5 試行目	「ST ちゃん，探す役，目を閉じてください。」
S.5	1 試行目	「見ないで，目をつむる。」
	3 試行目	「ST ちゃん，目をつむって。」
	5 試行目	「ST ちゃん，目をつむって。」
S.6	1 試行目	「目を閉じる。」
	3 試行目	「目を閉じる。」
	5 試行目	「MT ちゃん，目を閉じて。」
S.7	1 試行目	「ST ちゃん，目をつむってください。」
	3 試行目	「目をつむります。」
	5 試行目	「ST ちゃん，目をつむってください。」
	7 試行目	「ST ちゃん，目を閉じてください。」
S.8	般化1	「ST ちゃん，目を閉じてください。」
	1 試行目	「ST ちゃん，目を閉じて。」
	3 試行目	「目を閉じて。」
	5 試行目	「ST ちゃん，目をつむって。」
	般化2-1	「ST ちゃん，目を閉じてください。」
	般化2-2	「ST ちゃん，目を閉じて。」
	般化2-3	「ST ちゃん，目をつむってください。」

※ ST ちゃん， MT ちゃんとは，指導者の名前である。

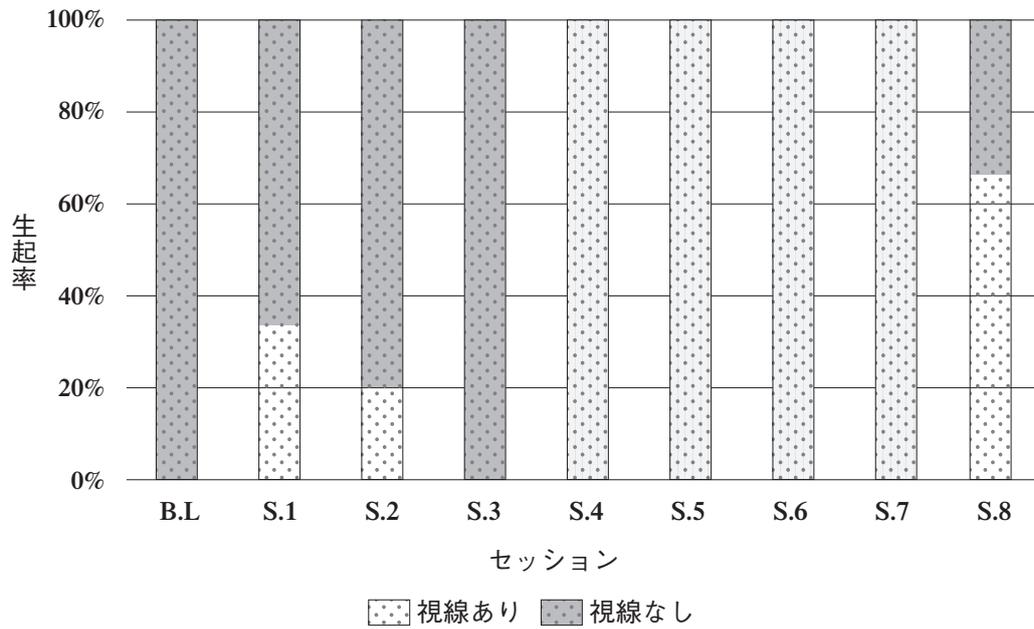


Fig.2 対象児：【隠す役】が対戦相手へ視線を向ける行為の生起率（箱に隠す前）

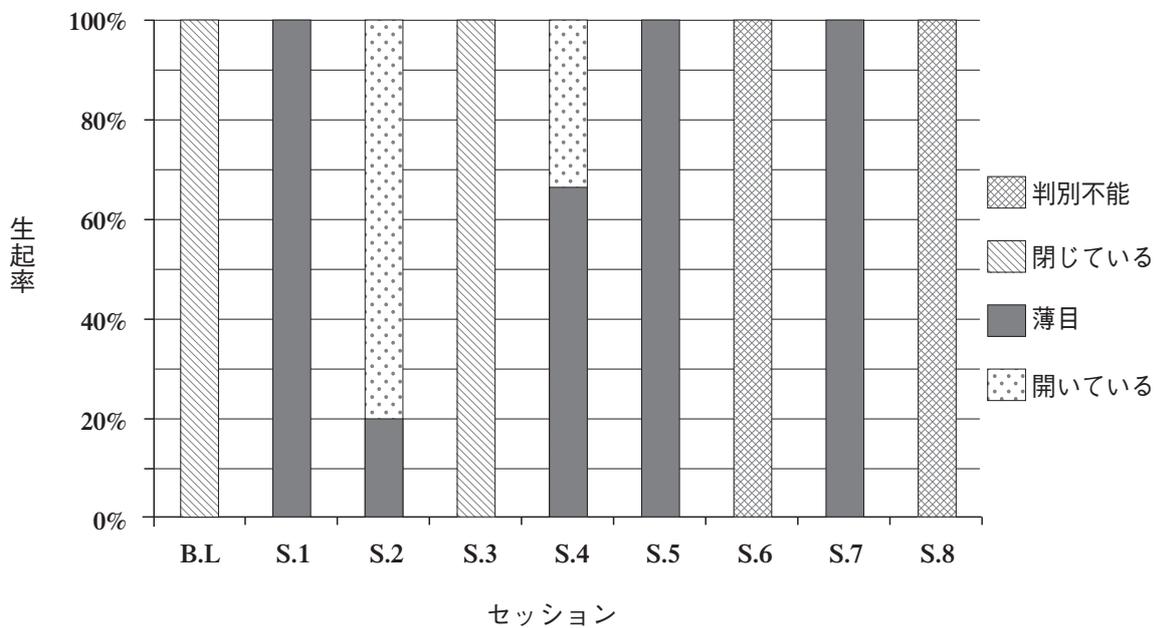


Fig.3 対象児：【探す役】の目のつむり方の変化