

## 6歳児の自己知識が他者知識の推測に及ぼす影響

鈴木亜由美・井川 純一

(受付 2010年5月28日)

“心の理論”(Theory of mind)とは、人や動物が心、欲求、意図などを理解する枠組みのことであり(Premack & Woodruff, 1988)、その発達の変化を検討する研究がこれまで数多く行われている他、近年では自閉症児や視覚障害児、聴覚障害児における心の理論の獲得プロセスを健常児との比較によって明らかにする研究が盛んに行われている(Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Hobson, 1995; Peterson & Siegal, 1995)。

心の理論を有しているか否かの指標として、人が誤った信念を抱き得ることを理解できるかを問う誤信念課題を用いることが一般的となっている(Wimmer & Perner, 1983)。この誤信念課題の基本的なバージョンである“予期せぬ移動課題”は、“主人公が対象のある場所に置く。主人公が不在の間に対象がその場所から別の場所へと移される”といった状況において、対象が依然としてもとの場所にあると主人公が誤って信じていることを理解できるかどうかを問うものである。もう一つのバージョンとして、“中身変化課題”があり、これは菓子の箱の中に、思いがけず鉛筆が入っている様子を見た後に、対象児は自分自身が箱を開ける前に中に菓子が入っていると誤って信じていたことを報告できるかどうかを問うものである。

これらの一連の先行研究は、言語や文化によって多少の違いがあるものの、子どもが4-6歳ごろにこれらの誤信念課題に正答できるようになることを示している(子安, 2000)。このことから、子どもはこの時期を境に心を表象として理解することができるようになるという解釈がされている(Perner, 1991など)。一方、心の理解能力の発達は、もっと連続的なものであり、4-6歳に急激に獲得されるわけではないという主張もされている。

例えば、Mitchell & Lacohee (1991)は、前述の中身変化課題において、子どもが最初に箱を見て、その中に入っているものが菓子であると答えたときに、いくつかの絵の中から菓子の絵を選ばせてポストに投函させるという手続きをとると、3歳児でも自己の以前の信念の認識が促されることがわかった。つまり、4歳以前であっても誤信念を理解する能力がないわけではなく、状況によっては誤信念課題に正答できるということである。反対に、5歳以降でも心の理解に困難を示す例があることが示されている。本研究ではこれらの主張にもとづき、誤信念課題に正答する年齢である幼児期後期における心の理解を検討するものである。

Russel (1987)は子どもに、“ジョージ(主人公)が眠っている間に時計を赤い巻き毛の男

に盗まれた”というストーリーを聞かせ、“ジョージは‘時計を盗んだ赤い巻き毛の男を見つけてやろう’と思っている、と言えますか？”と尋ねた。その結果、7歳未満の子どもは誤って“はい”と答えることが多いことがわかった。Russel (1987) はこれを、7歳未満の子どもは心の理解に必要な、“指示の不透明性”を理解していないからであると解釈した。“指示の不透明性”とは、対象を異なる方法で指示すると関係が異なってしまうという心理的関係を示したものであり、心的な動詞（“思う”、“信じる”など）に続く述部の中の対象語を入れ替えることができないという規則性のことである。つまり、“ジョージは泥棒に時計を盗まれたと思っている”ということは、“ジョージは赤い巻き毛の男に時計を盗まれたと思っている”ということと同意ではなく、Russel (1987) の解釈では、7歳未満の子どもはこれらの区別をしていないということになる。

しかしながら、Russel (1987) の課題は質問文が、“…は‘…’と思っている、といえますか？”，というような複雑な多重構造であり、子どもにとって質問文の理解自体に言語的負荷を伴うものであった。また、Perner (1991) は、誤信念課題に正答するようになる5歳頃こそが、“指示の不透明性”を理解できるようになる時期であると主張しており、Russel (1987) の解釈に言語学的見解から次のように反論している。我々は通常の会話では不透明な文脈内であっても透明な表現を用いることが多い。そのため、“ジョージは‘時計を盗んだ赤い巻き毛の男を見つけてやろう’”と思っていると言えますか？”，という質問文において、“赤い巻き毛の男”という記述がジョージがその事態をどのように見ているのかということではなく、対象となっている人物を明確にするための第3者（実験者）からの発言ととらえるならば、この質問に“はい”と答えることは必ずしも不正解とはいえない。つまり、質問内容に言語的あいまいさが生じているということである。

Hulme, Mitchell, & Wood (2003) は、これらの議論をふまえ、Russel (1987) の課題から、質問文の文章構造の複雑さや、質問内容のあいまいさを除外した課題を実施した。具体的には、6歳児に、“ロージー（主人公）は担任の先生に、別の先生から笛をもらってくるように言われる”というストーリーを提示し、笛をもっている先生の顔をロージーと実験参加児のどちらも知らない“未知条件”、ロージーは知らないが、実験参加児だけが知らされる“既知条件”、ロージーと実験参加児のどちらも知っている“統制条件”の3条件を設定した。ロージーの知識の有無を問う言語質問“ロージーは先生の顔を知っていますか？”に加えて、言語的負荷や質問内容のあいまいさを軽減するために、ロージーの知識内容を吹き出しで描いた図版を用い、図版質問“ロージーが思っていることにいちばん合う絵を選んでください”を行った。その結果、6歳児は笛を持っている先生の顔を参加児のみ知らされる既知条件で、言語質問には“知らない”と正答する一方で、図版質問では実際の人物を誤って選択してしまうことがわかった。

Hulme ら (2003) は、このように、Russel (1987) で見られた7歳未満の子どもの誤りと同様の現象が言語でなく図版を用いた場合にも見られたことから、Perner (1991) などの主張するような言語的な問題ではなく、心の理解それ自体に難しさがあるのであると解釈した。さらに、6歳児の誤りが誤信念課題における3歳児の誤りと類似した、自己知識の影響を受けた誤りであったことから次のように解釈した。6歳児が誤信念課題に正答できるのは、何かを見ることが知ることにつながるという、“見る—知る”ルールを適用できるようになるからであり (Mitchel, Robinson, Isaacs, & Nye, 1996), Hulme ら (2003) の課題では、言語質問ではこのルールを適用することで正答できたものの、図版質問はこのルールを機械的に適用することができないため、実験参加児は主人公の知識状態について、より慎重に推測することが求められた。従ってルールを機械的に適用できないことが認知的負荷を高め、結果として自己知識の影響を受けた誤りが生じたのではないか、ということである。

本研究の目的は、Hulme ら (2003) の結果が日本の子どもを対象とした場合にも追認されるかどうかを確認することである。また、Hulme ら (2003) の用いた課題は、従来の誤信念課題と比べて、ストーリーに登場人物が多く複雑であった。そこで、本研究では、Hulme ら (2003) と同型の“人課題”に加えて、従来の誤信念課題の中でも特によく使われている“予期せぬ移動”課題に近づけた簡略なストーリー構造をもつ“場所課題”を行い、両者の正答率を比較する。

## 方 法

**実験参加者** 私立幼稚園の5歳児クラスに所属する、5-6歳児30名が実験に参加した。性別の内訳は男児15名、女児15名であり、年齢範囲は5歳6ヶ月から6歳5ヶ月 (平均6歳0ヶ月) であった。また、幼児のデータとの比較のために大学生28名 (男性10名、女性18名、平均22.5歳) が実験に参加した。

**材料** 課題は、問われる知識の内容が人物の外見である“人課題”と、対象物が置かれている場所である“場所課題”の2種類であり、それぞれの課題に、参加者がストーリーの全貌を聞かされる既知条件と、参加者がストーリーの全貌を聞かされない未知条件を設定した (Table 1)。

参加者は、人課題 (既知条件、未知条件) と場所課題 (既知条件、未知条件) の4種類すべてに回答するため、課題内でのストーリーの繰り返しを避けるために、人課題では、“傘”と“帽子”の2種類のストーリーを作成した。参加者をランダムに2群に分け、一方の群では既知条件に傘のストーリー、未知条件に帽子のストーリーを割り当て、他方の群では既知条件に帽子のストーリー、未知条件に傘のストーリーを割り当てた。同様に場所課題では、

“チョコレート”と“色鉛筆”の2種類のストーリーを作成し、一方の群では既知条件にチョコレートのストーリー、未知条件に色鉛筆のストーリーを割り当て、他方の群では既知条件に色鉛筆のストーリー、未知条件にチョコレートのストーリーを割り当てた。

幼児用の材料は、ストーリーを3枚の図版で作成し、回答用の図版は、3つの選択肢が一枚に描かれたものを作成した (Figure 1)。主人公が参加児の性別に一致するように、男児用と女児用を作成した。大学生用の材料はA4判の冊子形式とし、ストーリーは1課題につき2頁とし、幼児用に作成した3枚の図版を表頁に、回答用の図版を裏頁に掲載した。図版の横にはストーリーの内容を文章で記述した。大学生用の材料では、参加者の性別に関わらず主人公はすべて女児であった。

**Table 1**  
課題で用いたストーリーの内容

人課題	既知条件	①. 主人公は電車で傘を忘れた。 ②. 髪の毛の長い女の人が拾ってくれた。 ③. 主人公が気づいて電車に戻ると、女の人が傘を拾ってくれたことを聞かされた。主人公は、その女の人を探そうとする。
	未知条件	①. 主人公は電車で傘を忘れた。 ②. 主人公が気づいて電車に戻ると、女の人が傘を拾ってくれたことを聞かされた。 ③. 主人公は、その女の人を探そうとする。
場所課題	既知条件	①. 主人公はチョコレートを棚に入れて外出した。 ②. 母親がチョコレートをケーキ作りに使った後、冷蔵庫に入れた。 ③. 主人公が帰宅して、チョコレートを食べようと棚を開けたが、そこにはなかった。
	未知条件	①. 主人公はチョコレートを棚に入れて外出した。 ②. 主人公が帰宅して、母親からチョコレートを使ったことを聞かされた。 ③. 主人公が、チョコレートを食べようと棚を開けたが、そこにはなかった。

注. ストーリーは傘とチョコレートを例示 (その他、帽子と色鉛筆)

手続き 幼児の実験は幼稚園のホールにて個別に行われた。参加者の入室後、ラポール形成のために実験者と参加者が共同で10分間程度ぬり絵を行った。次に、練習課題として、吹き出しを伴う図版を見せて、“この枠の中 (吹き出し) はこの子が思っていることです。絵を見てこの子がどんなふうに思っているかを教えてください。”と教示した。用いた図版は、(1)りんごが箱の中にあると思っている、(2)りんごがある場所がわからない、(3)男の人がりんごを持っていると思っている、(4)りんごをもっている人の顔がわからない、という4種類であった。無答、誤答の場合は、実験者が説明をし、実験参加者が吹き出しの意味を十分に理解できたことを確認した上で、本課題へと進んだ。

人課題では、Table 1 に示したストーリーを3枚の図版を用いて提示した後、主人公の知識の有無を問う言語質問“主人公は傘を拾った女の人顔を知っていますか？”を行い、

“知っている”あるいは“知らない”で回答させた。次に、Figure 1に示した図版を用いて、主人公の知識の内容を問う図版質問“主人公が考えていることにいちばん合う絵を選んでください”を行い、“実際の人：髪の長い女の人”，“ダミー：髪の短い女の人”，“わからない：クエスチョンマーク”の中から1つを選択させた。場所課題でも同様に，Table 1に示したストーリーを3枚の図版を用いて提示した後，主人公の知識の有無を問う言語質問“主人公はチョコレートがどこにあるかを知っていますか？”を行い，“知っている”あるいは“知らない”で回答させた。次に，Figure 1に示した図版を用いて，主人公の知識の内容を問う図版質問“主人公が考えていることにいちばん合う絵を選んでください”を行い，“実際の場所：冷蔵庫”，“ダミー：引き出し”，“わからない：クエスチョンマーク”の中から1つを選択させた。課題（場所，人）×条件（既知，未知）の4種類にすべての子どもが回答し，実施順序はカウンターバランスを行った。

大学生の実験は，個別または小集団で，各自が冊子を読んで質問に筆記で回答する形式で実施した。冊子は順に回答し，一度頁をめくったらもとの頁にもどらないように教示した。

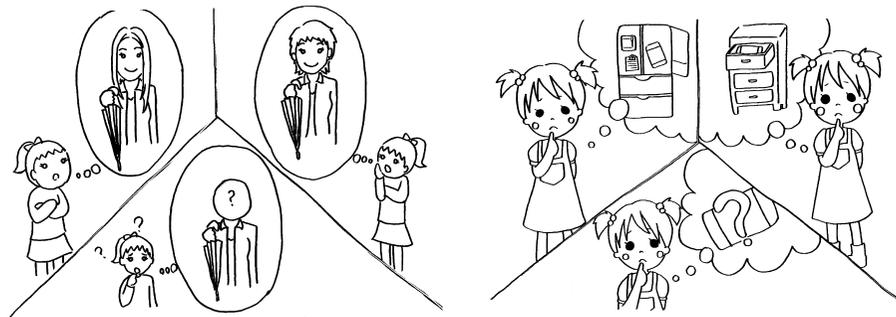


Figure 1. 質問2の選択肢を表す図

注. 左図は人課題の傘ストーリーの選択肢（左上は“実際”：髪の長い女の人が傘を持っている，右上“ダミー”：髪の短い女の人が傘を持っている，下“クエスチョンマーク”：傘を持っている人の顔がわからない）。右図は場所課題のチョコレートストーリーの選択肢（左上は“実際”：チョコレートが冷蔵庫にある，右上は“ダミー”：チョコレートが引き出しにある，下は“クエスチョンマーク”：チョコレートがある場所がわからない）。

## 結 果

言語質問（主人公の知識の有無を問う質問）の正答人数を，Table 2に示す。課題ごとに，既知条件と未知条件の間の正答率に差があるかどうかを，Mcneemar検定によって検討したところ幼児，大学生のいずれも，両課題ともに有意差は見られなかった。

**Table 2**  
言語質問の正答人数と正答率

	人課題		場所課題	
	既知条件	未知条件	既知条件	未知条件
幼児 (n = 30)	24 (80%)	26 (87%)	22 (73%)	25 (83%)
大学生 (n = 28)	26 (93%)	27 (96%)	25 (89%)	22 (79%)

注. ( ) 内は正答率

次に課題ごとに、既知条件と未知条件のどちらも言語質問に正答した実験参加者のみを図版質問の分析対象としたところ、幼児では人課題22名、場所課題21名、大学生では人課題25名、場所課題21名となった。図版質問で各選択肢を選んだ人数と比率を、人課題は Table 3、場所課題は Table 4 に示す。

人課題 (Table 3) において、条件ごとに各選択肢を選んだ比率とチャンスレベルの差を検討したところ、幼児の既知条件では、“実際”の選択が有意に多かった ( $p < .05$ ) が、未知条件ではいずれも有意差が見られなかった。大学生は既知条件と未知条件のいずれも、“わからない”の選択が有意に多かった ( $p < .05$ )。場所課題 (Table 4) においても、条件ごとに各選択肢を選んだ比率とチャンスレベルの差を検討したところ、幼児は既知条件と未知条件でいずれも有意差が見られなかった。大学生は既知条件と未知条件のいずれも、“わからない”の選択が有意に多かった ( $p < .05$ )。

**Table 3**  
人課題の図版質問において各選択肢を選んだ人数とその比率

	既知条件			未知条件		
	実際	ダミー	わからない	実際	ダミー	わからない
幼児 (n = 22)	15 (68%)	2 (9%)	5 (23%)	8 (36%)	7 (32%)	7 (32%)
大学生 (n = 25)	1 (4%)	1 (4%)	23 (92%)	1 (4%)	1 (4%)	23 (92%)

注. ( ) 内は比率。

**Table 4**  
場所課題の図版質問において各選択肢を選んだ人数とその比率

	既知条件			未知条件		
	実際	ダミー	わからない	実際	ダミー	わからない
幼児 (n = 21)	13 (62%)	4 (19%)	4 (19%)	10 (48%)	5 (24%)	6 (28%)
大学生 (n = 21)	3 (14%)	0 (0%)	18 (86%)	5 (24%)	0 (0%)	15 (71%)

注 1. ( ) 内は比率。

注 2. 大学生の未知条件では無回答が 1 名であった。

## 考 察

本研究の目的は、多くの子どもが誤信念課題に正答する年齢である5-6歳児が、主人公の知識の有無を問う質問には正答できるものの、主人公の知識内容を吹き出しを伴う図版から選択させるときには自己知識に影響された誤りをおかすという Hulme ら (2003) の結果が、日本の子どもを対象とした場合にも追認されるかどうかを、Hulme ら (2003) の行った人課題に加えて本研究で新たに作成した場所課題の両方を用いて確認することであった。

その結果、言語質問の正答率は、幼児でも70%から80%程度であり、従来の誤信念課題における5-6歳児の正答率(鈴木・子安・安, 2004)と類似していた。また、言語質問の正答者のみを対象に分析した図版質問の結果では、Table 3, 4に示されるように、幼児は未知条件ではランダムな選択であるが、既知条件では“実際”の選択が他より多いという、Hulme ら (2003)と同様の傾向となった。またデータの比較のために対象とした大学生では図版質問でも課題や条件に関わらず、正答である“クエスチョンマーク：わからない”を選択することが多かった。

### 図版質問における幼児の誤りの原因

前述のように、主人公の知識の有無を問う言語質問では、多くの子どもが正答することができた。回答中に、“見ていないから知らない”とつぶやいている子どももおり、“見る—知る”ルールを適用して正答に至る様子が観察された。一方、“見る—知る”の結びつきのみには頼ることなく、主人公の知識状態を注意深く推測しなければならない図版質問では、“クエスチョンマーク：わからない”を正しく選択する子どもはチャンスレベル以上に多くはなく、Perner (1992)などが指摘する言語的負荷や質問のあいまいさといった問題を除いても心の理解に難しさを示す結果となった。人課題においては、その誤りが実際の人物の選択に偏っていたことから、Hulme ら (2003)の指摘するように、5-6歳児は“見る—知る”“のルールを適用できないときには自己知識を頼りに判断するという説を支持するものであったといえる。

もう一つの可能性として、Figure 1に示された吹き出しを伴う図版の理解そのものが5-6歳児にとって難しかった可能性がある。なぜなら、練習課題において、主人公の知識内容を吹き出しで表した図を用いて、“この枠の中(吹き出し)はこの子が思っていることです。絵を見てこの子どもがどんなふうに思っているかを教えてください。”と教示したところ、正しく“男の人がりんごを持っている”などと答えられる子どもはごく少数であったからである。その後、実験者が丁寧に図版の説明をしたが、子どもが完全に理解したかどうかには疑問が残る。高嶋 (2003)は3歳から6歳までの子どもが、行動を描いた図版と吹き出しを伴い心

的状态を描いた図版をどのように説明するかを調べており、5-6歳児になると行動と同程度に心的状態について正しく説明できるようになることを示している。しかしながら、高嶋（2003）の用いた心的状態の図版は、“男の子がアイスクリームを食べたいと思っている”といった単純な欲求を描いたものであったため、本研究のように知識内容を吹出しで描いた場合にはさらに理解が難しくなると考えられる。加えて、練習課題の“りんごをもっている人の顔がわからない”という図版では、そもそもりんごをもっている人の顔の中に描かれたクエスチョンマークの意味自体を知らない子どもも数名存在していた。これらの理由から、言語的負荷を除くために主人公の知識内容を図版で示したことにより、別の負荷が生じてしまった可能性がある。

また、Apperly & Robinson（1998）は、Russel（1987）に見られた7歳未満の子どもの誤りを別の角度から検討している。Apperly & Robinson（1998）は、消しゴムの素材でできたサイコロが透明な箱の中に入っている様子を5歳児に示し、それを箱の外から見た他者の知識状態を尋ねたところ、“サイコロが消しゴムであることを知っていますか”という質問には正しく“いいえ”と答えられるのに対して、“箱の中に消しゴムがあることを知っていますか”という質問には誤って“はい”と答えてしまう傾向があることを示した。この結果から、Apperly & Robinson（1998）は、5歳児は他者の知識状態を知っているか、知らないかというように二分して理解しており、“箱の中にあるものがサイコロであることは知っているが、消しゴムであることは知らない”というように、他者の部分的な知識を正しく理解することが難しいと解釈している。これにもとづいて本研究の結果を解釈すると、例えば人課題で実験参加児は、“誰かが傘を持っているのは知っているが、その人の顔は知らない”というように主人公の部分的な知識を理解するのが難しかったのではないかと推測される。

#### 場所課題の妥当性

本研究の目的の一つに、Hulmeら（2003）の課題を、誤信念課題の中でもっともよく使用されている“予期せぬ移動”課題に近づけて単純化した場所課題を作成し、正答率を比較することがあったが、言語質問において人課題よりも場所課題の方が正答率が低い傾向にあり、特に大学生であっても場所課題（未知条件）での正答率が79%と十分に高いとはいえない結果となった。このことの原因として、“傘を拾ってくれた人は主人公の未知の人物である”というメッセージがストーリー中に明確にあった人課題と異なり、場所課題では、“主人公はチョコレートの現在のありかを知っている”という証拠もない代わりに、“主人公はチョコレートの現在のありかを知らない”という明確な証拠もなかったことがあげられる。よって例えば、“主人公は母親がチョコレートを置きそうなところに心当たりがある”といった推測を実験参加者がする余地があったのではないかと考えられる。

また幼児の図版質問において、人課題の未知条件ではランダムな選択、既知条件では“実

際”の選択が他より多いという有意な結果が得られたものの、場所課題ではこの傾向に有意差が見られなかった。この原因として場所課題において“実際にチョコレートがある場所”が冷蔵庫であったために、未知条件であってもダミーの“引き出しの中”よりは、チョコレートのありかとして自然であったために、そちらを選択する確率が高まったからではないかと考えられる。これらの点から、場所課題の妥当性に疑問が残る結果となり、当初の目的であった、Hulmeら(2003)の課題を簡略化した場所課題を作成し、正答率を比較することについては、本研究では十分な検討ができなかった。

#### まとめと展望

本研究は、誤信念課題に正答する5-6歳児であっても、“見ること—知ること”のルールを適用できない場合には、他者の知識内容を推測する際に自己知識の影響を受けた誤りをおこすという傾向が日本の子どもでも見られることを示すものであった。今後の課題として、次の2点をあげる。

1点目として、図版質問における吹き出しを主人公の知識内容を表すものとして子どもに理解させることの工夫が必要である。本研究では、Figure 1のように吹き出しを伴う3つの図を1枚にまとめて提示する形をとったが、Hulmeら(2003)では、主人公の頭の上に空欄の吹き出しが描かれ、別の図版に選択肢を1つずつ描いたものから、子ども自身にもっとも適切と思うものを空欄の吹き出しにあてはめさせる方法をとっていた。そのため、本研究でとった方法がHulmeら(2004)の方法よりも、子どもの能力を過小評価するものになってしまった可能性がある。さらに日本語の書きことばにはクエスチョンマークが登場することはきわめてまれであるため、英語圏の子どもよりもクエスチョンマークの意味理解自体が難しかった可能性がある。よって、“わからない”という心的状態をクエスチョンマークの使用以外の方法で表現する可能性を探っていく必要がある。

2点目として、前述のように本研究で新たに作成した場所課題の妥当性が十分に保証されなかったため、課題を改善する必要がある。具体的には、チョコレートのように普段の置き場所が推測しやすいもの以外を材料とするなどの工夫が必要である。また、“予期せぬ移動課題”だけではなく、“中身変化課題”に近いストーリーを用いることも検討の余地があると考えられる。

#### 引用文献

- Apperly, I. A., & Robinson, E. J. (1998). Children's mental representation of referential relations. *Cognition*, *67*, 287-309.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, *21*, 37-46.

- Hobson, R. P. (1995). Blidness and Psychological development 0-10 years. Paper presented at the Mary Kitzinger Trust Symposium, University of Warwick.
- Hulme, S., Mitchell, P. & Wood, D. (2003). Six-year-olds' difficulties handling intensional contexts. *Cognition*, **87**, 73-99.
- 子安増生 (2000). 心の理論：心を読む心の科学 岩波書店.
- Mitchell, P., & Lacohee, H. (1991). Children's early understanding of false belief. *Cognition*, **39**, 107-127.
- Mitchell, P., Robinson, E. J., Isaacs, J. E., & R. Nye, R. M. (1996). Contamination in reasoning about false belief: an instance of realist bias in adults but not children. *Cognition*, **59**, 1-21.
- Perner, J. (1991). Understanding the representational mind. Learning, development, and conceptual change. MIT Press, Cambridge, MA (1991).
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **36**, 459-474.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind. *Behavioral and Brain Sciences*, **1**, 515-526.
- Russell, J. (1987). 'Can we say ...?' Children's understanding of intensionality. *Cognition*, **25**, 289-308.
- 鈴木亜由美・子安増生・安寧 (2004). 幼児の意図理解と社会的問題解決能力の発達：「心の理論」との関連から 発達心理学研究, **15**, 292-301.
- 高眞知子 (2002). 幼児における吹出しによる表象理解の発達 発達心理学研究, **13**, 134-146.
- 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.

## Summary

### Influence of their own knowledge on reasoning another's knowledge state in 6-year-olds

Ayumi Suzuki and Junichi Igawa

Previous research in the world showed that 6-year-olds who passed the false belief test about made errors that were influenced by their own knowledge in answering questions about the contents of their protagonist's knowledge. This study retests these findings in Japanese children. 30 6-year-olds listened to stories in which the story's protagonist didn't know the entire situation. The children answered questions about the protagonist's knowledge state and chose a thought bubble picture that represented it. The results showed that the children, who could answer the questions about the protagonist's knowledge state, wrongly chose the picture that represented their own knowledge rather than the protagonist's knowledge. This result supported previous research in Japanese children. We also discussed the factors that explain the difficulties faced by 6-year-olds.