

児童期におけるポジティブ性格特性概念の分化

林 智 幸

(2004年9月30日受理)

How does a positive personality concept become differentiated ones in childhood ?

Tomoyuki Hayashi

Research of the personality trait concepts has shown that children form the Big Five concept that has the same dimensions as that of adults by upper grades in elementary school, whereas it has been suggested that 5- and 6-year-old children have had a single dimension of Goodness (Hayashi, 2004). It was not clear how an undifferentiated concept with a single dimension becomes differentiated by upper grades in elementary school. Thus, this study examined how a positive personality concept becomes differentiated in childhood. Elementary school children (60 second, 67 third, 56 fourth-graders) were presented with action scenes of protagonists who showed positive personality characteristic of each dimension of the Big Five (Extroversion, Attachment, Consciousness, Emotional stability, and Intellect), and told to evaluate the protagonists' personalities. Children's evaluation patterns suggested that only Extroversion was differentiated from other positive dimensions in early-childhood, and that all the five dimensions become differentiated from each other by late-childhood.

Key words : person perception, Big Five, childhood

キーワード：性格認知，ビッグ・ファイブ，児童期

問 題

ある人を観察して、「休暇中に頻繁に野外活動を行う」「大勢でわいわい騒ぐ」「派手好きである」などの行動情報が得られたとする。すると、観察した人は、その人物を「外向的な性格である」と推論するだろう。このように他者の個々具体的な行動から抽象的な性格を推論することは、心理学を一度も学んだことのない大人や子どもであっても日常的に行っているが、いくつかの理解が前提となっている。第1に、性格とは、行動や思考の内的原因であるという因果性である。第2に、時間や状況を超えてある程度一貫しているという通時間的一貫性、及び通状況的一貫性である。第3に、具体的な行動の背景に想定する性格特性

の内容である。先の例で言えば、ある人物に対して、「愛着性」ではなく、「外向性」を想定することである。本研究で取り上げるのは、第3の点である。

性格推論についての先行研究

心理学を知らない一般の人々が持つ性格特性の内容については、これまで対人認知の文脈で研究されてきた。人々が性格推論においてどのような評価次元を使用するかを検討が行われており、Osgood (1962) の「評価」「活動性」「力量性」の3次元、Rosenberg, Nelson, & Vivekananthan (1968) の「社会的に良い-悪い」「知的に良い-悪い」の2次元が代表的な評価次元とされてきた。日本では林 (1978) が過去の関連研究を総括して「個人的親しみやすさ」「社会的望ましさ」「力本性」の3次元を提唱している。そして最近では、「外向性」「愛着性」「統制性」「情動性」「知性」などのビッグ・ファイブ説が多く研究者によって支持されている (Donahue, 1994; 辻, 1998)。

しかし対人認知研究のほとんどは成人を対象として

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：前田健一 (主任指導教官)、山崎 晃、
深田博己、湯澤正通

おり、評価次元が発達的に変化するかを検討した研究は少ない(鈴木・坂本・村井・伊部, 1997)。数少ない研究の1つに、小学生(最低年齢層は小学4年生)から大学生を対象として評価次元の発達的変化を組織的に調べた鈴木ら(1997)の研究が挙げられる。鈴木ら(1997)はOsgoodとRosenberg et al.の評価次元を組み合わせた「社会的評価(あたたかい-つめたい)」「知的評価(知的な-知的でない)」「力量性(強い-弱い)」「活動性(活発な-不活発な)」の4次元を採用している。分析の結果、年長者になるほど、知的評価、力量性の次元の使用が増加し、一方、社会的評価の次元の使用が減少していることが示された。また自由記述文を分析したDonahue(1994)は、11歳児の「激情性(外向性に相当)」の下位次元、「協調性」「良心性」「情緒安定性」「知性/文化」のビッグ・ファイブに基づく評価次元を持っていることを報告した。これらの研究から、研究者によって想定するモデルは異なるが、10, 11歳には、成人同様の評価次元が完成していることが示唆される。しかし、どのように完成に至るかの発達的変化を検討した研究はない。

一方、就学前の幼児が他者性格をどのように推論しているかを調べる研究が「心の理論」の文脈で行われている。「心の理論」における性格推論研究では、幼児は因果性、通時間的あるいは通状況の一貫性を理解しているかに焦点が置かれている。多くの研究から、5, 6歳には因果性と一貫性が理解されていることが示されている(原, 1995; 清水, 2000; Yuzawa & Harano, 1996)。しかしこれらの研究では、Osgoodの「評価」次元、あるいは

はビッグ・ファイブの「愛着性」に相当する性格を題材としており、特定の性格評価次元に偏っているという問題が指摘できる。すなわち、先行研究から子どもが因果的・一貫的な性格概念を理解していることは明らかだが、理解しているのは「愛着性」次元のみなのか、それ以外の性格次元も含めてなのか、そもそも、本当に「愛着性」を適切に独立した性格次元として理解しているのか、などは検討されていない。

この問題を検討するためには、「愛着性」だけでなく全ての性格場面を題材として、どのような性格場面における因果性・一貫性を理解しているのかを調べ、さらには、各場面においてどのような性格評価次元を理解しているかを調べる必要がある。そこで、林(2004)は、典型的なビッグ・ファイブ性格人物に対する5, 6歳児の評価能力を検討することで、これら先行研究の諸問題に対応した。一連の研究において、大学生の評定値を参考にして作成した、特定のビッグ・ファイブ性格のみが強調された10人の<性格特性想起物語>が使われた(Table 1)。研究1では、子どもに<性格特性想起物語>を提示し、その後、登場人物が別場面で性格に一致した行動をとるかどうかの予測を行わせた。その結果、5歳児では「外向性(-内向性)」「愛着性(-分離性)」「知性(-非知性)」次元、6歳児ではそれらに加えて「統制性(-自然性)」次元の性格に即した行動を予測可能であることが示唆された。しかし、これらの行動予測は必ずしもそれらの次元が分化した性格概念を想起しなくとも、「良い(社会的に望ましい)-悪い(社会的に望ましくない)」のよう

Table 1 <性格特性想起物語>の外向性物語全文と、その他の物語の概要と評価点(平均・SD)

	外向得点	愛着得点	統制得点	情動得点	知性得点
外向性物語	1.9(0.2)	0.7(0.6)	0.2(0.4)	-0.6(0.6)	0.2(0.4)
①あつし君は朝、幼稚園にきました。先生と会いました。あつし君は大きな声で「先生、おはようございます」と言いました。②あつし君は外に行きました。外にはお友達が何人もいました。あつし君はそのお友達とボールで遊びました。③今日は、お父さんとお母さんに歌をきいてもらう会がありました。たくさんのお父さん、お母さん、お友だちの前で、あつし君は歌を歌います。あつし君は大きく手を振りながら、大きな声で歌い、踊りました。					
内向性物語	-1.9(0.2)	0.1(0.4)	0.1(0.3)	0.6(0.6)	-0.1(0.4)
先生に小さな声で挨拶した。みんなに砂場遊びに「入れて」と言えなかった。遊戯会でもじもじして歌を歌えなかった。					
愛着性物語	0.8(0.5)	1.8(0.4)	0.8(0.5)	-0.6(0.6)	0.6(0.6)
お腹が痛くなったお友だちに声をかけた。友達の絵を賞めた。自分の飴を妹に半分分けた。					
分離性物語	0.2(0.6)	-1.6(0.5)	-0.6(0.7)	0.0(0.5)	-0.2(0.6)
お腹が痛いお友だちに声をかけなかった。友達の絵を貶した。欲しがる妹の前で飴を食べた。					
統制性物語	1.0(0.7)	0.9(0.8)	1.6(0.4)	-0.2(0.7)	0.4(0.5)
鉄棒ができなかったが、何度も練習してできるようになった。当番なので楽しい遊びをやめて仕事をした。					
自然性物語	0.6(0.5)	-0.6(0.6)	-1.5(0.4)	-0.3(0.6)	-0.3(0.5)
鉄棒ができずに練習を一回だけでやめた。楽しいので当番の仕事をしなかった。絵本を片づけずに帰った。					
情動性物語	0.0(0.8)	-0.5(0.6)	-0.3(0.9)	1.3(0.7)	-0.4(0.5)
喧嘩した友達と話をしない。母親の迎えを待って門の前をうろろする。TVを見ているときに片づけを注意され怒った。デパートで玩具を欲しいと泣き出した。					
非情動性物語	0.7(0.5)	0.0(0.6)	-0.4(0.7)	-1.4(0.5)	0.2(0.4)
喧嘩した友達と仲良く絵本を読んだ。遅れる母親を気にせず絵本を読んだ。片づけを注意されたが「後で片づけるよ」と言った。デパートで父親とはぐれたが気にしなかった。					
知性物語	0.9(0.7)	0.4(0.5)	0.4(0.5)	-0.5(0.6)	1.5(0.5)
動物の名前を質問され全て答えた。折り紙を上手に折れた。粘土で一番最初に物を作り始めた。宇宙船や基地を作った。					
非知性物語	-0.6(0.7)	0.1(0.3)	0.0(0.3)	0.1(0.6)	-1.1(0.8)
動物の名前を質問され全く答えられなかった。折り紙が折れなかった。粘土作りできよきよして何も作れなかった。基地の作り方が分からなかった。					

方法

な未分化な性格特性概念によっても同様の結果が得られる(例; 応援場面の行動予測は、「元気だから(外向性)」の代わりに「応援するのが良いことだから(良い)」で代替可能)。そこで、研究2では、<性格特性想起物語>提示後、登場人物に対して「げんきな(外向性)」「やさしい(愛着性)」「頭がよい(知性)」の性格形容詞を用いて「すごくそう思う(4点)」～「全くそう思わない(1点)」の4段階評定を行わせ、どのような性格概念を想起しているかを検討した。その結果、想起される性格イメージのほとんどは、それぞれが未分化で、「良い悪い(社会的望ましさ)」のような単一の次元からなり、ただ「外向性」のみその次元から分化しつつあることが示された。以上の結果から、5, 6歳の子どもの「良い悪い」(Osgoodの「評価」に相当)のような単一の次元のみ獲得し、この評価次元を様々なビッグ・ファイブ的な行動場面に対して適用していることが明らかとなった。

本研究の目的

先行研究によると、子どもは5, 6歳頃に「良い悪い」のような単一の未分化な次元によって他者の性格を評価するが(林, 2004), 10, 11歳までには5つの分化したビッグ・ファイブ評価次元を持つようになる(Donahue, 1994など)ことが示唆されている。すなわち、5, 6歳から10, 11歳にかけて、ポジティブ-ネガティブの単一の次元からビッグ・ファイブの次元へと分化する発達過程が推測されるが、どのように分化するかは、これまで検討されていない。そこで、本研究では、ビッグ・ファイブのポジティブな特性(「外向性」「愛着性」「統制性」「非情動性」「知性」)を取り上げ、児童(小学校2年生～4年生)が、各学年において、それらの特性を相互に区別しているかどうかについて、方法部分の「結果の解釈の仕方」に従って検討を進めることで、分化の発達過程を検討することを目的とする。なお、「情動性」については、ネガティブな特性であるが、先行研究(林, 2004)で幼児が行動予測に失敗したため、幼児期以降の子どもがポジティブな特性と区別できるかどうかを調べるため、今回の研究に加えた。

ここで本研究における性格評価次元を整理しておく。本研究において5, 6歳児が持つ性格評価次元を「良い-悪い」としているが、先行研究のOsgoodの「評価」、林(1978)の「社会的望ましさ」に相当する次元と考えている。「良い」とは「社会的に望ましい」と同様であり、価値的な意味を含めて「ポジティブ」とも表現できる。逆に「悪い」特性とは「社会的に望ましくない」や「ネガティブ」と同じ表現としている。以下、本文中では「ポジティブ」「ネガティブ」の表現を中心に使っているが、次元名として「良い-悪い」を使っている。

参加者 広島県内の小学2年生60人(男子37人, 女子23人, 平均年齢7歳2ヶ月), 小学3年生67人(男子36人, 女子31人, 平均年齢8歳2ヶ月), 小学4年生56人(男子32人, 女子24人, 平均年齢9歳2ヶ月)の計183人であった。

調査材料 <性格特性想起物語> 林(2004)で作成・使用した、ビッグ・ファイブの一つの性格のみを典型的に強調した性格イメージを想起させる<性格特性想起物語>を用いた。本研究は「外向性」「愛着性」「統制性」「非情動性」「情動性」「知性」の6特性に焦点を当てるので、計6物語を使用した。

<性格形容詞(回答用紙)> 物語の登場人物を評価するための性格形容詞。性格形容詞は「げんきな(外向性)」「やさしい(愛着性)」「まじめな(統制性)」「おちついた(非情動性)」「わがままな(情動性)」「頭がよい(知性)」である。参加者に、物語ごとに6つの性格形容詞で評価させる。

手順 調査の意図や手続を充分理解した調査者及び、助手6人(以下まとめて「調査者」とする)の計7人で調査を実施した。調査は学年毎に行われ、10人前後の参加者を1グループとして、各グループを1人の調査者が担当した。グループ間では物語の提示順序、また、参加者によって質問の提示順序のカウンターバランスを取った。

参加者に、性格特性想起物語の冊子と、性格形容詞で構成された回答用紙の冊子を一部ずつ配布した。また、調査者は参加者の前で絵を使いながら物語を参加者に語った。物語提示後、物語の登場人物に対して、「〇〇君(人物名)は□□(質問する性格形容詞)だと思ったかな?」と問い、各性格形容詞について、4件法(すごくそう思う、少しそう思う、あまりそう思わない、全くそう思わない)の選択肢で回答させた。この作業を全ての物語について行った。

結果の解釈の仕方 ここでは、身長の高いA君(120cm, 20kg)と体重の大きいB君(100cm, 30kg)の2人を身長と体重の次元で評定する場合を例として、本研究で焦点となる「次元の分化性」についての解釈を説明する。両者の次元の識別と分化に関して6つの場合が考えられる(Table 2)。

①身長と体重の次元でA君とB君の違いを適切に識別し、「A君はB君よりも身長が高いが、体重は軽い」と評定することができる。この場合、身長と体重の評定がそれぞれ適切になされているため、評定者は、両者の次元を理解し、分化させていると考えることができる。

ただし、人間には識別を可能とする最低限の弁別閾が

あり、対象の弁別量がその人にとって閾値に達していなければ識別不能である。ゆえに識別不能を直ちにその次元の不理解と断定することはできないが、次のような次元による識別パターンの違いから、2つの次元を区別していると解釈できる。②「A君はB君よりも身長が高いが、体重はほとんど同じ」と評定する。この場合、体重の次元を適切に理解しているかどうかは不明であるが、少なくとも身長と体重の次元を区別していなければ、同一対象から異なる評定を導くことはできないため、両者の次元は分化していると考えることができる。

③「B君はA君よりも重い、身長はほとんど同じ」と評定する。②と同様、身長と体重の次元は分化していると考えることができる。

以上は分化と解釈しうる場合であったが、その他の場合は分化と解釈することができず、「未分化」に分類する。

④「A君はB君よりも身長が高く、体重も重い」と評定する。この場合、実際には体重はB君の方が重いので体重の評定を誤っている。身長の次元は正しく理解しているものの、体重の次元が身長の次元から影響を受け、両次元の評定は独立していない。そのため、両次元は未分化と解釈できる。

⑤「B君はA君よりも体重が重く、身長も高い」と評定する。④と同様、身長と体重の次元は未分化と解釈できる。

⑥「A君とB君の身長と体重はほとんど同じ」と評定する。この場合、評定者は、身長と体重の次元における差異を感じせず、両次元を適切に理解しているかどうか不明である。そのため、評定者が両次元を区別しているかどうか判断できないが、過大解釈の可能性を避けるために、未分化と解釈する。

本研究では、6つの特性がそれぞれ強調された<性格特性想起物語>を子どもに読ませ、その登場人物の性格特性をそれらの6つの特性の次元から評定させた。そして、それぞれの特性/次元が相互に分化しているかどうかについて、上述の論理に従い、判断した。すなわち、2つの次元の識別に関する①～⑥の組み合わせに対して、①～③の場合、2つの次元が相互に分化していると判断し、④～⑥の場合、2つの次元が相互に未分化であると判断した。

Table 2 2つの次元の識別

	各次元の識別		次元の分化
	次元 α	次元 β	
①	適切な識別	適切な識別	α と β を分化
②	適切な識別	識別せず	α と β を分化
③	識別せず	適切な識別	α と β を分化
④	適切な識別	逆識別	α と β を未分化
⑤	逆識別	適切な識別	α と β を未分化
⑥	識別せず	識別せず	α と β を未分化

Table 3 小学2年生～4年生の各物語に対する評価値の平均値（標準偏差）

物語/学年	性格形容詞					
	外向性評定	愛着性評定	統制性評定	非情動性評定	情動性評定	知性評定
外向性物語						
小学2年生	3.7(0.7)	3.2(0.8)	3.1(1.0)	2.7(1.1)	1.5(0.9)	2.8(1.0)
小学3年生	3.9(0.6)	3.2(0.9)	2.9(1.1)	2.2(1.1)	1.4(0.9)	2.8(1.0)
小学4年生	3.9(0.3)	3.1(0.7)	3.0(0.8)	2.3(1.0)	1.4(0.7)	2.7(0.7)
愛着性物語						
小学2年生	3.4(0.8)	3.7(0.8)	3.4(0.9)	3.1(1.1)	1.6(1.1)	3.4(0.9)
小学3年生	3.2(0.9)	3.8(0.7)	3.2(0.9)	3.2(1.0)	1.3(0.9)	3.1(0.9)
小学4年生	3.3(0.7)	4.0(0.2)	3.3(0.7)	3.4(0.7)	1.3(0.8)	3.0(0.6)
統制性物語						
小学2年生	3.4(1.0)	3.3(1.0)	3.4(0.9)	3.1(1.0)	1.4(0.8)	3.1(0.9)
小学3年生	3.5(0.8)	3.3(0.9)	3.4(0.9)	2.6(1.0)	1.4(0.8)	2.8(0.9)
小学4年生	3.8(0.5)	3.5(0.7)	3.5(0.8)	2.8(0.7)	1.3(0.5)	2.8(0.7)
非情動性物語						
小学2年生	3.0(1.1)	2.5(1.2)	2.3(1.2)	2.6(1.1)	2.6(1.2)	2.3(1.1)
小学3年生	2.8(1.0)	2.6(1.1)	2.3(1.1)	2.6(1.1)	2.7(1.1)	2.2(1.0)
小学4年生	3.1(0.9)	2.6(0.8)	2.1(1.0)	2.8(1.1)	2.8(0.9)	2.1(0.8)
情動性物語						
小学2年生	2.6(1.2)	1.5(0.9)	1.6(0.9)	1.8(1.1)	3.4(1.1)	1.7(0.9)
小学3年生	2.4(1.1)	1.5(0.8)	1.4(0.7)	1.3(0.6)	3.7(0.7)	1.6(0.9)
小学4年生	3.0(0.7)	1.6(0.8)	1.6(0.7)	1.5(0.7)	3.6(0.9)	1.8(0.7)
知性物語						
小学2年生	3.4(0.8)	3.3(1.0)	3.4(0.8)	3.5(0.9)	1.5(0.8)	3.4(0.9)
小学3年生	3.2(0.9)	3.5(0.8)	3.5(0.8)	3.3(0.9)	1.4(0.8)	3.5(0.8)
小学4年生	3.2(0.8)	3.6(0.6)	3.6(0.6)	3.5(0.7)	1.2(0.6)	3.3(0.8)

Table 4 各ペアの有意性、及び結果の解釈^{a)}

対象特性次元		2年			3年			4年		
α	β	α 評定上の α 話> β 話	β 評定上の α 話< β 話	解 釈	α 評定上の α 話> β 話	β 評定上の α 話< β 話	解 釈	α 評定上の α 話> β 話	β 評定上の α 話< β 話	解 釈
外向	愛着	s. ^{b)}	s.	①	s.	s.	①	s.	s.	①
外向	統制	n.s.	n.s.	⑥	s.	s.	①	n.s.	s.	③
外向	非情動	s.	n.s.	②	s.	n.s.	②	s.	n.s.	②
外向	情動	s.	s.	①	s.	s.	①	s.	s.	①
外向	知性	n.s.	s.	③	s.	s.	①	s.	s.	①
愛着	統制	s.	n.s.	②	s.	n.s.	②	s.	n.s.	②
愛着	非情動	s.	逆s.	④	s.	逆s.	④	s.	逆s.	④
愛着	情動	s.	s.	①	s.	s.	①	s.	s.	①
愛着	知性	n.s.	n.s.	⑥	n.s.	s.	③	s.	n.s.	②
統制	非情動	s.	逆s.	④	s.	n.s.	②	s.	n.s.	②
統制	情動	s.	s.	①	s.	s.	①	s.	s.	①
統制	知性	n.s.	n.s.	⑥	n.s.	s.	③	逆s.	s.	⑤
非情動	情動	s.	s.	①	s.	s.	①	s.	s.	①
非情動	知性	逆s.	s.	⑤	逆s.	s.	⑤	逆s.	s.	⑤
情動	知性	s.	s.	①	s.	s.	①	s.	s.	①

^{a)} Table 4の解釈(次元、及び解釈①~⑥)は「Table 2 2つの次元の識別」に対応している

^{b)} 本研究では「>」の方向性を持つため片側検定をしている。[s.]は適切な方向で有意を、[逆s.]は非の方向で有意を意味する。なお、[n.s.]は、いずれの方向にも有意が見られなかった非有意を意味する。

^{c)} 二つの対象特性次元が分化か、未分化かの解釈: ①・②・③は「 α と β を分化」、④・⑤・⑥は「 α と β を未分化」と解釈

Table 5 学年、特性別ごとの分化の要約表

2年生	外向性	愛着性	統制性	非情動性	情動性	知性
外向性	—	分化	—	分化	分化	分化
愛着性	—	—	分化	—	分化	—
統制性	—	—	—	—	分化	—
非情動性	—	—	—	—	分化	—
情動性	—	—	—	—	—	分化
知性	—	—	—	—	—	—
3年生	外向性	愛着性	統制性	非情動性	情動性	知性
外向性	—	分化	分化	分化	分化	分化
愛着性	—	—	分化	—	分化	分化
統制性	—	—	—	分化	分化	分化
非情動性	—	—	—	—	分化	—
情動性	—	—	—	—	—	分化
知性	—	—	—	—	—	—
4年生	外向性	愛着性	統制性	非情動性	情動性	知性
外向性	—	分化	分化	分化	分化	分化
愛着性	—	—	分化	—	分化	分化
統制性	—	—	—	分化	分化	—
非情動性	—	—	—	—	分化	—
情動性	—	—	—	—	—	分化
知性	—	—	—	—	—	—

結 果

質問に対する回答を、「すごくそう思う(4点)」、「少しそう思う(3点)」、「あまりそう思わない(2点)」、「全くそう思わない(1点)」と得点化し、平均値と標準偏差を求めた(Table 3)。

「結果の解釈の仕方」に従い、それぞれの学年の児

童の性格特性概念の分化性を調べるために、性格特性／次元の組み合わせに関して、学年別にその分化性を検討した。具体的に、外向性と愛着性の次元が分化しているかどうかを調べる場合、「結果の解釈の仕方」に従い、次のように分析を行う。外向性物語人物と愛着性物語人物を、外向性次元と愛着性次元の観点から見ると、前者は(外向性が高い、愛着性が低い)、後

者は（外向性が低い，愛着性が高い）の特徴を持つ人物と記述できる。外向性次元において両者を識別するということは，外向性物語人物が愛着性物語人物より外向的であると評定することを意味する。愛着性次元においても同様であり，結局，次元の分化を検討する本研究では，各次元における物語間の評定値の差を問題とする（検討の際に重要となる情報は，物語間の評定値の有意差のみであり，学年要因を分析モデルに組み込んでいない）。このため，各評定形容詞別，学年別に，物語（被験者内要因；外向性／愛着性／統制性／非情動性／情動性／知性）を独立変数とした1要因分散分析を行い，その後，目標となる物語刺激による得点とその他の物語刺激の得点との間にのみ有意差があるかの多重比較を行った（この目的のため，全比較を行うTukey法タイプではなく，対照群と各実験群との有意性を調べるDunnett型のBonferroni法により有意水準を調節するタイプの多重比較を選択している）。例えば，外向性次元の評定の場合，外向性物語の得点とその他5つの物語の得点の間に有意差が見られるかどうかの検定を行った。

まず，外向性評定を従属変数とした分析の結果，2年，3年，4年のいずれの学年においても有意差が見られた（ $F(5, 295) = 14.65$, $F(5, 330) = 25.32$, $F(5, 275) = 13.81$ ）。同様に，愛着性（ $F(5, 295) = 61.82$, $F(5, 330) = 70.96$, $F(5, 275) = 69.98$ ），統制性（ $F(5, 295) = 51.92$, $F(5, 330) = 57.13$, $F(5, 275) = 56.60$ ），非情動性（ $F(5, 295) = 25.53$, $F(5, 330) = 39.26$, $F(5, 275) = 37.49$ ），情動性（ $F(5, 295) = 56.47$, $F(5, 330) = 87.28$, $F(5, 275) = 90.30$ ），知性（ $F(5, 295) = 38.24$, $F(5, 330) = 42.83$, $F(5, 275) = 28.79$ ）を従属変数とした場合の，いずれの学年においても有意差が見られた（いずれの分析も $p < .01$ で有意である）。

分散分析後，各次元の識別性を調べるための多重比較を行った。例えば，外向性次元と愛着性次元が分化しているために，外向性次元における外向性物語と愛着性物語との識別パターンと，愛着性次元における外向性物語と愛着性物語の識別パターンが異ならなければならない，この識別パターンから分化性の判定を行った。Table 4には多重比較の結果の各次元の識別性，及びその組合せから導かれる解釈が示されている。

Table 4をもとに，各学年別の分化性をまとめたのがTable 5である。小学2年生では，情動性は，他の性格特性全てと分化していた。また，外向性は統制性を除いた他の性格特性と分化していた。小学3年生と小学4年生はほとんど同じ分化パターンを示してい

る。情動性と外向性以外の性格特性（愛着性，統制性，知性，非情動性）についても他の特性との分化が多く見られた。

考 察

本研究では，小学2～4年生が，社会的に望ましい性格特性である「外向性」「愛着性」「統制性」「非情動性」「知性」の5つの特性と「情動性」の特性に対して，相互に分化した概念を持っているかどうかを検討した。分析の結果，小学2年生において外向性と情動性が相互に，また，その他の性格特性と分化しており，小学3，4年生では外向性，愛着性，統制性，非情動性，知性，及び情動性がほぼ適切に分化していることが示唆された。

まず，「情動性」が早期に他の特性から分化していたことは，「情動性」がネガティブ特性であるということから説明できる。子どもは，5，6歳頃には，「良い-悪い」のような単一の次元によって他者の性格を評価するが（林，2004），小学校2年生までに，「外向性」「愛着性」「統制性」「非情動性」「知性」は「良い-悪い」の「良い（ポジティブ）」の極に位置づけられ，「情動性」は「悪い（ネガティブ）」の極に位置づけられる。このため，情動性は異質なものとして他の特性から早期に分化したと考えられる。

次に，外向性が初期に分化するという結果は，林（2004）でもそのような傾向がみられていた。外向性は活動性や積極性など，行動の量に関連がある特性である。一般に，人は，ある人の行動を見て，その人の行動に影響を与える内的要因としての性格を推論する。円滑な対人関係を促進する対人行動から「愛着性」，社会的規範に合致した行動から「統制性」，感情的行動から「情動性」，知的行動から「知性」など，行動から性格推論すると考えられる。これらの推論に先立ち，行動の室を問わず，そもそも行動量が多いかどうかを評価することが重要となるだろう。このような理由から，行動量を評価する外向性が初期に分化したと考えられる。

小学4年（10歳）にビッグ・ファイブ性格概念が適切に分化される結果は，以下の研究結果と一致する。まず，Donahue（1994）は，11歳児がビッグ・ファイブ次元による自由記述を行うようになることを示した。また，子どもの「暗黙の知性観」の諸研究をまとめたStipek & Mac Iver（1989）は，子どもが最初から特性的知能観を持っているわけではなく，小学4年頃から，知性を「增加的」に安定した特性と見なす知性観を持ち始めることを報告した。

最後に本研究の意義を考える。本研究は児童の他者性格の推論能力を検討した。他者性格を推論するためには、因果性と一貫性という性格の特質を理解すると同時に、性格に対する複数の評価次元（性格の内容）を理解する必要がある。これまでの心の理論研究は前者に偏り、他方、対人認知研究では複数の評価次元を獲得済みのものと想定していた。それに対して、児童のビッグ・ファイブに基づく性格特性概念の理解を調べた本研究は、林（2004）とともに、対人認知研究と心の理論研究の、両研究の不備を補完するものと位置づけることができよう。

引用文献

- Donahue, E. M. 1994 Do children use the Big Five, too? Content and structural form in personality description. *Journal of Personality*, **62**, 45-66.
- 原 孝成 1995 幼児における友だちの行動特性の理解—友だちの行動予測と意図 心理学研究, **65**, 419-427.
- 林 文俊 1978 対人認知構造の基本次元についての一考察 名古屋大学教育学紀要 (教育心理学科), **25**, 233-247.
- 林 智幸 2004 行動予測から捉えた幼児の性格特性概念の内容 教育心理学研究, **52**, 52-60.
- Osgood, C. E. 1962 Studies on the generality of the affective meaning systems. *American Psychologist*, **17**, 10-28.
- Rosenberg, S., Nelson, C., & Vivekananthan, P. S. 1968 A multidimensional approach to the structure of personality impressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, **9**, 283-294.
- 清水由紀 2000 幼児における特性推論の発達—特性・動機・行動の因果関係の理解— 教育心理学研究, **48**, 255-266.
- Stipek, D. & Mac Iver, D. 1989 Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, **60**, 521-538.
- 鈴木佳苗・坂本 章・村井雪恵・伊部規子 1997 人物の性格知覚における次元使用の発達の变化—女子の小学生・中学生・高校生・大学生に対する調査— 性格心理学研究, **6**, 15-28.
- 辻 平次郎(編) 1998 5因子性格検査の理論と実践 ところをはかる5つのものさし 北大路書房
- Yuzawa, M., & Harano, A 1996 Development of the understanding of character constancy: Expectations of the behavior of friendly and unfriendly peers. *Japanese Psychological Research*, **38**, 181-191.

(主任指導教員 前田健一)