

対人認知において自他の性格・知的側面に注目する 傾向は「性格・知的特性の規定因」の理解を促進する か

向井, 隆久
九州大学大学院人間環境学府:日本学術振興会

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/15714>

出版情報 : 九州大学心理学研究. 9, pp.61-74, 2008-03-31. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :

対人認知において自他の性格・知的側面に注目する傾向は「性格・知的特性の規定因」の理解を促進するか

向井 隆久 九州大学大学院人間環境学府・日本学術振興会
丸野 俊一 九州大学大学院人間環境学研究院

Dose predisposition of realizing personal/intellectual aspects of self and others in interpersonal perception facilitate understanding the determinants of personality/intellectual traits ?

Takahisa Mukai

(Graduate school of human-environment studies, Kyushu university / Japan society for the promotion of science)

Shunichi Maruno *(Faculty of human-environment studies, Kyushu university)*

The purpose of this study was to investigate developmental processes of forming and changing the beliefs about the origin of personality and intellectual traits (e.g., personality and/or intellectual trait is determined by the heredity). The hypothesis examined in this study was that realizing the psychological aspects of self and other people in daily interpersonal perception—trait inference through the behavior observation—results in getting the information about the origin of the psychological traits—causal inference—promoting gradual change and refinement of the beliefs. 29 participants (1st to 3rd graders) solved “Grid technique” of the Personal Construct Theory (Kelly, 1955) for measuring the degree of realizing the psychological aspects in daily interpersonal perception. The results indicated that 1st graders as well as 2nd and 3rd graders realize psychological aspects. Furthermore, the results demonstrated that children with sophisticated beliefs about the origin of traits, compared to others, have showed relatively high degree of realizing the psychological aspects.

Keywords: interpersonal perception, personal construct theory, conceptual development, trait inference

問題と目的

「優しさや賢さなどの心的特性が先天的に規定されているのか、それとも後天的に獲得・形成されるのか」といった、いわば“心的特性の起源”に関してどのような認識(信念)を持っているかということと、他のさまざまな心理学的問題とが関連していることが近年示唆されてきている。例えば、心的特性は変えることができないといった信念を持つ者はそうでない者に比べ、困難な問題事態や挑戦場面で悲観的なあきらめやパフォーマンスの減退を示したり(e.g., Cain & Dweck, 1995; Henderson & Dweck, 1990)、社会的排斥状況で否定的な自己帰属を行うことが報告されている(e.g., Erdley, Cain, Loomis & Dumas-Hines, 1997)。そして子どもを含め多くの人々が、特性が先天的か後天的かということと特性が不変か可変かということと同等の問題として認識しているという指摘がなされている(e.g., Angoff, 1988; Yuill, 1997)。また、ある政治方針や政治哲学には特性の起源に関する信念が反映されているという指摘もなされている(e.g., Furnham, Johnson & Rawles, 1985)。

以上の知見は、心的特性の起源に関してどういった信

念を持っているかということが、日常生活における我々の行動や態度、考えに深く影響していることを示唆している。それでは我々は一般に、心的特性の起源に関してどのような内容の信念をもっているのだろうか。またそうした信念は発達的に見て、いつ頃(何歳頃)、どのようにして形成されていくのであろうか。これらの問いに答えることは、上述の研究知見が指摘している問題に対する社会的・教育的支援を考える上でも重要なことである。

発達の観点から見て、いつ頃どのような内容の信念が獲得されるのかという問題について、Heyman & Gelman (2000)は生みの親と育ての親が異なる赤ちゃんが大人になった時、その子の心的特性(善良さ、賢さ、社交性、活発さ)が“生みの親”と“育ての親”のどちらに似るのかを二者択一的に問う課題(乳児取り替え課題(Hirschfeld, 1995))を用いて、“心的特性の起源に関する信念”の発達を調べている。幼稚園児、小学1年生、2年生、4年生、5年生及び大人を対象として、乳児取り替え課題を実施した結果、およそ小学2年生頃までに多くの子どもが心的特性の規定因として‘育て’を重視するようになることを明らかにした。さらに身体的特性

(髪質, 足の大きさ, 耳の形) に関しては, 小学1年生頃から‘生み’を重視することも明らかにしており, このことは小学2年生頃には身体的特性と心的特性とではその起源となる規定因が異なることをも理解していることを意味している。

これに対して, 向井・丸野 (2005) は小学1年生から6年生, 及び大学生を対象に, 特性の規定因として①‘生み’のみ (生み1要因), ②‘育て’のみ (育て1要因), ③‘生み’‘育て’両方 (2要因), ④生みも育ても規定因でない, という4択で問う乳児取り替え課題を用いて特性の起源に関する信念の発達を調べている。その結果, 心的特性 (優しさ, 賢さ) に関しては小学2年生頃までは‘生み1要因’を特性の規定因と考えるが, 2~3年生にかけて‘育て1要因’を規定因とみなすように信念が変化すること, さらに5・6年生頃になると‘生み育て2要因’で特性を説明する信念を持つ子どもが増加してくることを明らかにした。また‘生み’‘育て’の特性に対する影響力の大きさについての認識も年齢によって変化していくこと (同じように‘生み’を規定因と認識している場合でも, 特性に対する生みの影響力の大きさの認識は異なる) も見出している。以上の Heyman & Gelman (2000) や向井・丸野 (2005) の知見は, 心的特性の起源に関する信念が児童期において‘規定因の内容’‘規定因数’‘規定因の影響力の大きさ’といった複数の側面では変化しながら漸次的に形成・洗練されていくことを示している。

では児童期の子どもたちは, なぜ, どうやって自らの信念を変化させていくのか。そのような信念変化のメカニズムの解明は, 発達研究 (特に概念発達) に携わる多くの研究者がその重要性を認めているが, メカニズムに関して現在手に入るデータは限られたものである (Inagaki & Hatano, 2002)。しかし, なんらかの新しい情報の入力信念変化を引き起こすことは, ほとんどの研究者の認めることである。おそらく児童期の子どもが自身の信念にとって正事例や反証事例に相当する情報を日常経験の中で得ることによって信念を変化・洗練させていることはありそうである。子どもは日常において自他の心的特性に注目することで特性の起源についての情報を得ている可能性が高いと考えられる。この点については Heyman & Gelman (2000) も特性の起源について考える際に, 日常における事例体験に言及する子どもがいたことを報告しており, 日常での会話や観察が信念形成に影響している可能性について述べている。

対人認知に関して社会心理学では, Heider (1958) が人の‘帰属過程’に関する理論的考察の中で, 人が行動からその行為者の内的な傾性 (disposition) を素朴に知覚することを指摘している。その後, 社会的認知の研究分野で行われた“自発的特性推論”に関する実験的検討

により (e.g., Uleman, Newman & Moskowitz, 1996; Winter & Uleman, 1984), 他者の行動に対応した特性の推論が本人の意識や意図なしに自然に行なれることが明らかにされている。

子どもが日常において人の特性に注目していることを示唆する研究としては, Ridgeway, Waters & Kuczaj (1985) が“親切的な (kind)”“意地悪な (mean)”といった語に限れば3歳児でも適切に使用していることを示している。また特性推論研究の分野から清水 (2005) は, 3歳ごろから, ある特定の場面における行動とパーソナリティ特性を関連付けるようになり, 4~5歳では特定場面を超えて“一貫した”パーソナリティ特性の理解が可能になること, その後6~7歳には「特性→信念・欲求→行動」といった“因果性”をも含む特性推論が可能になり, さらに児童期後期になると, 1人の人物を複数の特性で記述できることや複数の特性間の因果的関連付けが行えるようになること, 最終的に青年期後期までに複数の特性間が階層的に構造化された人物表象を構成するようになるという発達モデルを示している。

また, 対人認知構造の発達を自由記述法によって調べた研究では, 村山 (1977) が1年生から中学2年生までを対象に, 好きな人, 嫌いな人, 自分自身について自由記述させた結果, 小学2年生頃に特性語が著しく増加することを見出している。さらに Barenboim (1981) は6歳~11歳児を対象に, よく知っている人についてどのような人かを話させた結果, 8歳から9歳にかけて行動に基づく他者間比較が最も多くなることや, 特性に言及する割合が7歳以降加齢にともない増加すること, 特性に基づく他者間比較は11歳にのみ見られることなどを明らかにしている。

川端 (2003) はパーソナリティ理論の1つとして Kelly (1955) によって提唱された個人的構成概念理論に基づいて考案されたグリッドテクニック (Grid technique) を用いて児童の対人認知の発達を調べている。個人的構成概念理論では, 人は多くの事象を経験し意味づけする中で, 事象間の類似性や対比性を識別し, 双極的な構成概念 (例えば, 大きい-小さい, 優しい-意地悪) の体系を発達させることで外界を認識していくと考える。そしてグリッドテクニックは対人認知において構成される個人的な構成概念を明らかにするための技法である。その基本的な手続きは, ①エレメント (個人的構成概念によって抽出される事象, 対象人物) の抽出と, ②エレメントの相互比較による個人的構成概念の抽出, ③個人的構成概念の分析の3段階から成る (川端, 2003)。具体的に川端 (2003) が行った手続きは, 児童に学級のメンバーで実験者が定める3人組 (例: 気が合う同性, 気が合わない同姓, 気が合う異性) を指名させ (上述①: エレメントの抽出), その3人組において似ている2人

と似ていない1人に分けさせた後、似ている2人に共通する特徴とそれとは反対の意味の特徴を挙げさせる（上述②：エレメントの比較による個人的構成概念の抽出）というものであった。この手続きを用いて川端（2003）は小学2年生，4年生，6年生を対象に，彼らが自分たちの学級のメンバーの差異を捉える視点を分析した結果，2年生でも他学年と同様に特性を重視することを見出している。Donahue（1994）も11歳児を対象にグリッドテクニックを実施した結果，特性に関する言及は80%以上の被調査者において見られたことを報告している。

これらの研究は，児童期の子どもが日常において自発的に心的特性に注目していることを示唆しているが，特性に注目した対人認知によって特性の起源についての情報まで得ているのか否かについては，明らかにされていない。しかし，特性への注目が2～3年生にかけて高まることや高学年ではさらに特性に基づく他者比較が多くなるという報告と，先述した“心的特性の起源に関する信念”が2～3年生にかけて‘生み1要因’説明から‘育て1要因’説明へと変化したり，5・6年生で‘生み育て2要因’説明へと洗練されることを対応させて考えるなら，特性に注目した対人認知が特性の起源に関する信念形成に影響している可能性は十分に考えられる。

以上を踏まえ本研究では，心的特性として特に性格特性（優しさ），知的特性（賢さ）に焦点を当て，児童期の子どもたちが日常生活で自他の心的特性に注目した観察を繰り返し行い，その中で特性の起源に関する情報を得る機会を持つことによって，信念の漸次的形成・洗練が引き起こされるという仮説を検証することを目的とする。そのため，“心的特性の起源に関する信念”がより洗練されている子どもは，そうでない子どもに比べて日常の対人認知において心的特性に注目している程度が高いだろうというのが本研究の作業仮説である。ただし，心的特性の起源に関する信念がより洗練されているということ，乳児取り替え課題において心的特性の規定因を“育て1要因”もしくは“生み育て2要因”と判断することと定義する。また，子どもが日常的に体験している，特性の起源に関する情報が得られるような事例体験を直接把握することは非常に困難である。そのため本研究では，子どもが日常の対人認知において特性に注目している程度をグリッドテクニックを用いることで測定する。すなわちグリッドテクニックにおいて，複数のエレメント（自他）の比較において多くの心的側面に言及する子どもは，日ごろの対人認知においても心的特性への注目傾向が高いと考える。

方 法

1. 被験者 F市内の公立小学校の1年生13名（男児6

名，女児7名 平均年齢：7歳3ヶ月），2年生6名（男児1名，女児6名 平均年齢：8歳3ヶ月），3年生10名（男児6名，女児4名 平均年齢：9歳4ヶ月）であった。

2. 実験者 心理学を専攻している大学院生3名であった。実験者によって課題の実施手続き，子どもへの対応が異なることがないように，事前に十分なトレーニングを行った。

3. 課題 本研究では大きく分けて2つの課題を用意した。1つは日ごろの対人認知において心的側面へ注目する程度を調べるために用いたグリッドテクニック課題であり，もう1つは特性の起源に関する信念を調べるために用いた乳児取り替え課題であった。それぞれの課題の詳細については以下に示すとおりであった。

3-1. グリッドテクニック課題 被験者が日ごろの対人認知において心的側面に注目する程度を調べる課題としてグリッドテクニックを用いた。課題の主な内容は，実験者によって提示される‘3名のエレメントの組（Triad）’に含まれるエレメントの特徴を比較して類似点を答えるというものであった。またグリッドテクニック課題は練習課題と2つのPhaseからなり，第1Phaseはエレメントの指名，第2Phaseはエレメントの比較による個人的構成概念の抽出であった。本研究で用いたエレメントやTriad，練習課題，各Phaseの内容についての詳細は以下のとおりであった。

3-1-1. エレメント：本研究では，被験者が特徴を比較するエレメントとして①親，②仲がいい子，③友達になりたい子，④一緒に遊びたい子，⑤きょうだい（兄弟姉妹），⑥自分という6名のエレメントを用意した。これらのエレメントは被験者の日ごろの対人認知にとって重要であると考えられる人物の中から，被験者が実際の人物を指名（イメージ）しやすい者を設定した。エレメントの設定は調査協力校である小学校の教師と相談の上で行われた。

3-1-2. Triad：上述の6名のエレメントから4組のTriad（3人組）を構成した。4組のTriadは以下のようなエレメントの組み合わせからなっていた。①身内Triad：親，きょうだい，自分。②友達Triad：仲がいい子，友達になりたい子，一緒に遊びたい子。③身内・友達Triad：仲がいい子，親，自分。④友達・身内Triad：友達になりたい子，一緒に遊びたい子，きょうだい。各エレメントがそれぞれ2種類のTriadに含まれるようにTriadを構成した。

3-1-3. 練習課題：被験者に個人的構成概念の抽出法を理解させるとともに，回答の練習をさせるためにグリッドテクニックの練習課題を行った。練習課題で行うこと

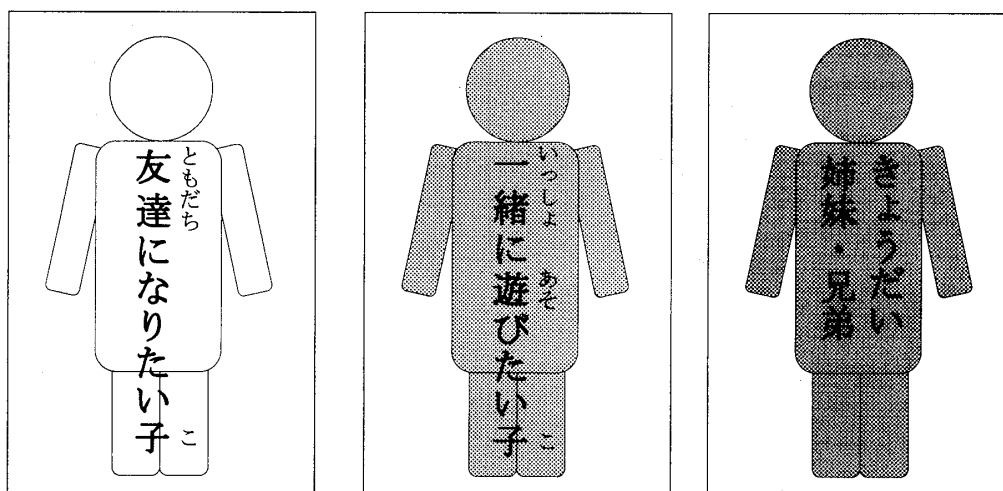


Fig.1 グリッドテクニックで用いられたエレメントを示す絵の例

は猫、鳥、ライオンの3匹を似ている2匹とその2匹と似ていない1匹に分け、その後似ている2匹に共通の特徴は何か、その共通の特徴と反対の特徴は何かを答えることであった（例：「猫とライオンが似ていて、鳥は違う。猫とライオンは空を飛べない。その反対は空を飛べる。」）。

3-1-4. 第1 Phase エレメントの指名：第1 Phaseで行うことは、被験者が提示された Triad に含まれるエレメントの特徴を比較できるように、Triad の各エレメントに対して自分の知っている実在の人物を指名（イメージ）することであった。被験者は各エレメントに対して実在の人物を明確にイメージしなければならなかったが、イメージした人物の実名を実験者に報告する必要は無かった。エレメントのイメージや比較の際、被験者の記憶を助けるために各エレメントを表す絵を用意した（Fig.1 参照）。

3-1-5. 第2 Phase 個人的構成概念の抽出：被験者が対人認知において、自他・他者間比較で用いる視点を抽出するために行われたのが第2 Phase であった。第2 Phase で被験者が行うことは、Triad に含まれる3人のエレメントを似ている2人とその2人とは似ていない1人にわけ、似ている2人に共通の特徴とその共通点とは反対の意味の特徴を挙げることであった。被験者によって言及されたこの両極を持つ特徴次元を、当該の被験者が対人認知を行う際の視点とみなした。

3-2. 乳児取り替え課題 心的特性（性格特性、知的特性）の起源に関する信念を調べる課題として、乳児取り替え課題（Heyman & Gelman, 2000；Hirschfeld, 1995）を改良した課題を用いた。なお本研究では心的特性だけでなく、身体的特性についても起源に関する信念を調べ

た。これは本研究で対象とした年齢の子どもたちが、身体的特性の起源とは区別する形で適切に心的特性の起源を理解しているかを確認するためであった。本研究で用いた乳児取り替え課題は以下に示す物語と2つの課題からなっていた。

3-2-1. 物語の内容：物語の内容は特性の異なる2組の夫婦（例：優しい夫婦と意地悪な夫婦）に同時に同じ病院で赤ちゃんが生まれるが、病院側の手違いによりそれぞれの赤ちゃんが生みの親と異なるもう一方の夫婦（育ての親になる）のもとに渡ってしまうというものであった。本研究で用いた夫婦の組は計3組（優しい-意地悪、賢い-賢くない、大きな足-小さな足）であった。物語の理解を促すために、それぞれの夫婦の絵と赤ちゃんの絵を用意した（Fig.2 参照）。

3-2-2. 物語理解・記憶課題：この課題の内容は以下の2種類の質問に被験者が答えるというものであった。（1）一方で生まれた赤ちゃん（例：優しい夫婦のところで生まれた赤ちゃん）が2組の夫婦（例：優しい夫婦・意地悪な夫婦）のうち、どちらの夫婦に育てられたか、（2）一方の夫婦のもとで育てられた赤ちゃんが2組の夫婦のうち、どちらの夫婦のもとで産まれたのか。

3-2-3. モデル選択課題：各特性の起源に関する被験者の信念を調べるために用意した課題がモデル選択課題である。この課題は各特性の起源について、4つの因果モデルを用意し、被験者に最も適切であると思うモデルを1つ選択させるものであった。選択肢として提示されたモデルは以下のようであった。赤ちゃんが大人になった時の特性が①生んだ夫婦にだけ似る、②育てた夫婦にだけ似る、③生んだ夫婦と育てた夫婦の両方の夫婦に似る、④どちらの夫婦にも似ない。モデルについてより理

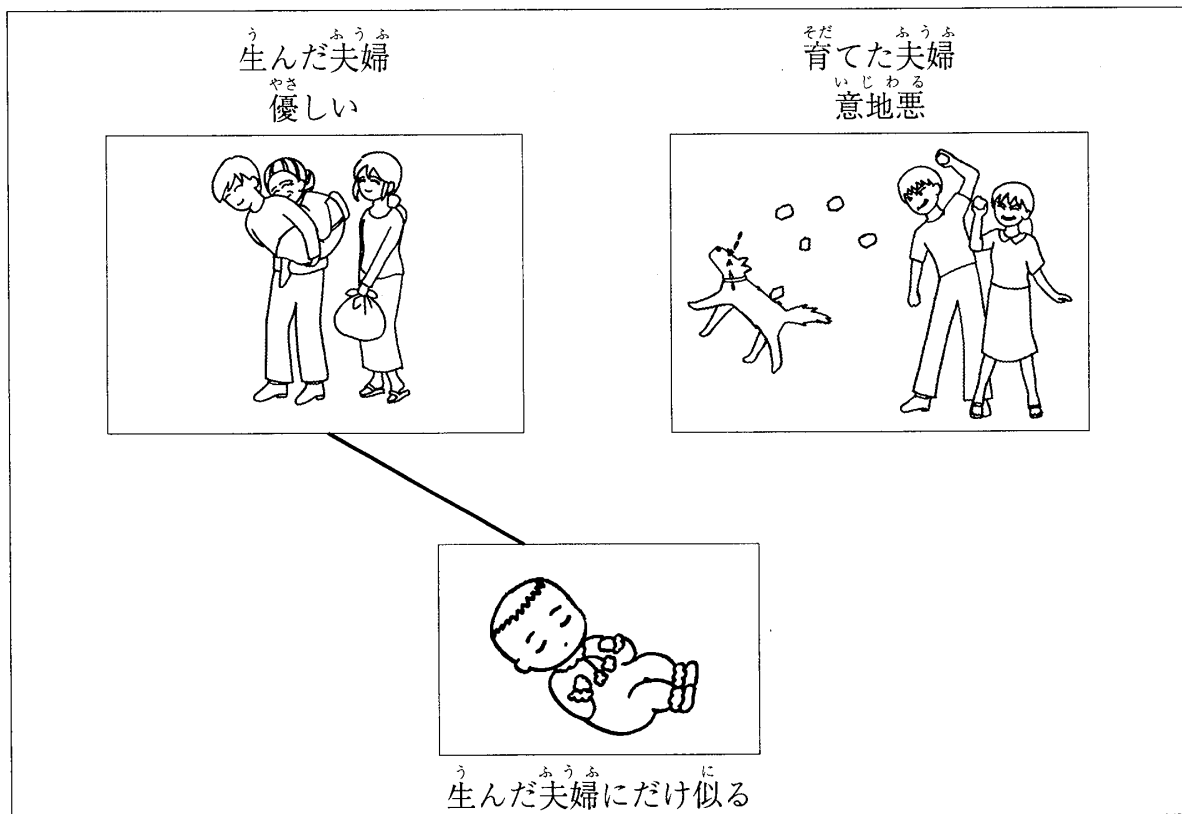


Fig.2 モデル選択課題で用いられたモデル図の例

解しやすくするために、それぞれのモデルについての絵を用意した (Fig.2 参照)。

4. 手続き 実験は個別面接形式で行った。まずグリッドテクニックの練習課題、次いで第1 Phase, 第2 Phaseを行い、その後、乳児取り替え課題の物語提示、物語理解・記憶課題、モデル選択課題の順で実施した。手順の詳細は以下のものであった。

4-1. グリッドテクニック課題 練習課題では実験者が猫、鳥、ライオンの絵を被験者に提示し、猫、鳥、ライオンであることを確認した後、似ている2匹と似ていない1匹に分けると、どういう分け方ができるかを被験者に尋ねた。その際、実験者は分け方の例として猫とライオンを近づけ、鳥を放すように絵を再配置し、被験者に似ている2つのエレメント (猫とライオン) と似ていない1つのエレメント (鳥) の分け方 (絵の再配置の仕方) を示した。その後、「今度は○○君 (さん) の考えで、○○君 (さん) が似ていると思うものと、似ていないと思うものに分けてください。」と言って、被験者自身が似ていると思う2匹と似ていないと思う1匹に分けるように (絵を再配置するように) 求め、被験者が分け終わると、似ている2匹の共通の特徴はどこかところかを尋ね

た (例:「猫と鳥のどういうところが似ていると思う?」)。被験者が共通の特徴を答えると、実験者は被験者に共通の特徴と反対の意味の特徴は何かを尋ねた (例:「‘かわいい’の反対の意味の言葉は何か?」)。もし被験者が反対の意味の言葉を自力で答えられない時は、実験者が代わりに反対の意味をもつ言葉を挙げ、被験者に確認させた。被験者が共通の特徴とその反対の特徴を答えると、実験者はさらに他にも共通の特徴 (反対の特徴) があるかを被験者に尋ねた。被験者が共通の特徴を挙げることができなくなるまでこの質問を繰り返し、被験者が共通の特徴を答えることができなくなった時点で、実験者は猫、鳥、ライオンの分け方が最初の分け方の他にもあるかを被験者に尋ねた。もし被験者が1回目とは異なる分け方を示したら、似ている2匹の共通の特徴とその反対の意味の特徴を被験者が答えられなくなるまで繰り返し尋ねた。そして被験者自身が考えるエレメントの分け方や、共通の特徴 (反対の意味の特徴) をすべて抽出した時点で、すなわち被験者が新たな‘エレメントの分け方’‘共通の特徴 (及びそれとは反対の特徴)’をとともに答えられなくなった時点で、練習課題を終了した。練習課題の実施中、実験者は個人的構成概念の抽出法や回答の仕方に関する被験者の理解を確認しながら、理解不足や誤

解をしているところでは随時補足説明を行うことで、被験者が個人的構成概念の抽出法や回答の仕方について適切に理解できるようにした。

練習課題が終了するとグリッドテクニック課題の第1 Phase を実施した。まず4組の Triad のうちの1組に相当する絵を被験者に提示し(例:親, 兄弟, 自分), Triad にどのようなエレメントが含まれるかを確認させた。その後, 各エレメントに対して実在の人物を1人イメージするように被験者に求めた(例:「親であるよね。これは, ○○君(さん)のお父さんかお母さんどちらでもいいから, 1人思い浮かべてください。」)兄弟姉妹がない被験者に関しては, 従兄弟や近所の知り合いの子を思い浮かべるように教示した。被験者が Triad に含まれる3名のエレメントそれぞれに実在の人物を指名し終わったら, 実験者はそれらの人物を思い浮かべたまま, 覚えておくように教示した。Triad に含まれる各エレメントの提示順はランダムになるように行った。

1組の Triad についてエレメントの指名が終了すると, 引き続きその Triad に関して第2 Phase を実施した。第2 Phase は基本的に練習課題と同じ手続きで行われた。練習課題と手続きが異なる点として, エレメント間の共通の特徴(及びその反対の特徴)は最大10個までとし, エレメントの分け方も最大2パターンとした。こうした制限を設けたのは, 被験者が実験者に促されることによってエレメントの類似点や差異を無理やり考え出すことで, 日ごろ被験者が普通に用いている個人的構成概念からかけ離れた構成概念を抽出することを防ぐためであった。実験者は被験者が言及した‘似ているペアと判断したエレメント’と‘似ていないと判断したエレメント’, ‘共通の特徴’及び‘その反対の意味の特徴’を記録した。ここまですべての Triad について実施された第1 Phase と第2 Phase の手続きである。Triad は計4組あったので, 以上の第1, 第2 Phase を1セットとした手続きを計4セット繰り返した。4組の Triad の提示順序はランダムになるように行った。

4.2. 乳児取り替え課題 グリッドテクニック課題終了後, 乳児取り替え課題を行った。まず実験者が夫婦及び赤ちゃんの絵を提示しながら, 乳児取り替え課題の物語を被験者に聞かせた。物語の中で夫婦が登場した時に被験者に‘夫婦’の意味を尋ね, わからない場合はお父さんとお母さんであることを教えた。それぞれの夫婦についての説明は当該の夫婦を指さしながら行った。物語の中で赤ちゃんが産まれる時には赤ちゃんの絵を夫婦の絵の下方に置き, 赤ちゃんが入れ替わる場面では赤ちゃんの絵を入れ替わるように動かした。2組の夫婦の絵の配置(例:優しい夫婦が右 or 左, 意地悪な夫婦が右 or 左)や夫婦・赤ちゃんについての説明の順番は, 被験者間でカウンターバランスをとった。

物語が終了すると, すぐに物語理解・記憶課題を実施した。以下のように2種類の質問がなされた(性格的特性に関する物語の例)。質問1:被験者の前に提示されている2人の赤ちゃんの絵を一度取り除き, その後一方の赤ちゃんの絵を再びその子を生んだ親の絵の下に置いて, 「(指し示しながら)こっちの優しい夫婦のところまで産まれた赤ちゃんがいたよね。この赤ちゃんはこっちの優しい夫婦とこっちの意地悪な夫婦, どちらの夫婦のところまで育てられた?」。質問2:質問1の赤ちゃんの絵を取り除き, もう一方の赤ちゃんの絵をその子を育てた夫婦の絵の下に置いて, 「こっちの優しい夫婦のところまで育てられた赤ちゃんがいたよね。この赤ちゃんはこっちの優しい夫婦とこっちの意地悪な夫婦, どちらの夫婦のところまで生まれた?」。以上の質問に正答すると, 実験者はその被験者が物語の理解及び記憶ができていると判断し, 次のモデル選択課題を実施した。2つの質問のうち1つでも正答できない場合は, 物語の赤ちゃんが入れ替わる場面を再度被験者に聞かせ, その後, 物語理解・記憶課題の質問を繰り返した。その場合, 質問1と2の順序は入れ替えた。この手続きを最大3回繰り返し, それでも正解できない場合はその被験者を分析から除外した。

被験者が物語理解・記憶課題に正答すると, 続いてモデル選択課題が実施された。まず実験者は被験者にこれからいくつかの質問をそれぞれの赤ちゃんについて行うことを告げ, モデル選択課題を開始した。ここでの質問・手続きは以下のものであった(優しい夫婦のところまで産まれた赤ちゃんの例)。一方の赤ちゃんの絵のみを生んだ親の絵の下に置き, 「こっちの優しい夫婦のところまで生まれて, こっちの意地悪な夫婦のところまで育てられた赤ちゃんがいたよね(赤ちゃんを生んだ親から育てた親の下に置く)。この赤ちゃんが大人になった時, この子が優しいとか意地悪とかっていうのは, こっちのこの子を生んだ夫婦にだけ似るのか(モデル1の絵を提示), それともこっちのこの子を育てた夫婦にだけ似るのか(モデル2の絵を提示), それとも両方の夫婦に似るのか(モデル3の絵を提示), それともどちらの夫婦にも似ないのか(モデル4の絵を提示), ○○君(さん)はどれだと思う?」。モデルの絵の配置はモデル1は向かって左上, 2は右上, 3は左下, 4は右下であった。

一方の赤ちゃんについてモデル選択課題が終了すると, もう一方の赤ちゃんについても同様の手続きでモデル選択課題が繰り返された(計2回)。どちらの夫婦のもとで生まれた赤ちゃんから先に質問するかは被験者間でカウンターバランスをとった。

以上の物語提示からモデル選択課題までの手続きの過程は1つの物語(例:性格的特性(優しい-意地悪)に関する物語)についてのものではなかった。本実験では被験

者一人につき特性を記述した物語は3つ（性格的特性、知的特性（賢いー賢くない）、身体的特徴（大きな足ー小さな足））あったので、以上の手続きを1人の被験者につき計3回行ったことになる。3特性についての物語の提示順序は、被験者間でランダムになるように行った。

結 果

本研究の主要な検討点は、特性の起源に関する信念が洗練されている者が日常の対人認知において心的側面に注目する傾向が高いか否かを調べることであった。そこで、まず本研究で対象とした年齢の子どもたちが、特性の起源に関してどのような信念を持っているのかを明らかにし、次に彼らが日常の対人認知においてどのような側面によく注目するのか、心的側面にはどの程度注目しているのかを明らかにする。そして最後に、特性の起源に関する信念と日ごろの対人認知において心的側面に注目する程度の関係について分析する。

1. 乳児取り替え課題：2人の赤ちゃん間で一貫した因果モデルを選択した割合

もし、モデル選択課題において被験者が選択した因果モデルが、2人の赤ちゃん間で異なっているのであれば、その被験者は特性の起源についてまだ特定の信念を持っているとは言い難い。したがって特性の起源に関する信念内容を分析するにあたり、まずモデル選択課題の2人の赤ちゃん間でどの程度一貫したモデル選択が行われたのかを明らかにする。

Fig.3は、各学年においてそれぞれの因果モデル（①～④）が2人の赤ちゃん間で一貫して選択された（一貫反応）割合と、2人の赤ちゃん間で異なる因果モデルが選択された（非一貫反応）割合を性格特性、知的特性、身体的特性ごとに示したものである。全ての特性において、一貫反応の割合は学年が進むにつれて増加していくことが分かった。特に心的特性（性格、知的特性）では1年生は約半数の子どもが非一貫反応を示しているが、1年生から2年生にかけて一貫反応を示す子どもの割合が相対的に大きく増加し、少なくとも7割近くを越す数の子どもが一貫反応を示していることが見て取れる。では一貫反応を示した子どもは、特性の起源についてどのような信念を持っているのだろうか。この点について以下で検討する。

2. 各特性における因果モデルの選択割合

モデル選択課題において一貫反応を示した子どもたちが、性格、知的、身体的特性それぞれの起源についてどの因果モデルを多く選択していたのかを明らかにするために、特性ごとに各因果モデルの選択者数を算出し、直

接確率計算法を行った。その際、学年をまとめて1～3年生全体について各因果モデルの選択者数を算出した。これは本研究の主な目的が特性の起源に関する信念の発達差を明らかにすることではなかったことから、学年ごとの被験者数が発達差を検討するには十分でなかったためである。本研究では1～3年生頃の子どもたちが一般的に、心的特性と身体的特性の起源を区別する形で特性の起源について理解しているのかを確認することが重要である。

特性ごとに因果モデルの選択者数を算出し、直接確率計算法を行った結果、性格特性に関しては、‘生み1要因’モデルが7名、‘育て1要因’モデルが11名、‘生み育て2要因’モデルが1名、‘どちらでもない’モデルが0名であり、モデルの選択者数に有意な偏りがあることが示された ($p < .01$)。各モデルの選択期待度数 (=4.8) から考えると、育て1要因モデルが多く選択されていることが見て取れる。知的特性に関しては、‘生み1要因’モデルが7名、‘育て1要因’モデルが10名、‘生み育て2要因’モデルが3名、‘どちらでもない’モデルが0名であり、モデルの選択者数に有意な偏りがあることが示された ($p < .01$)。各モデルの選択期待度数 (=5.0) から考えると、育て1要因モデルが多く選択されていることが見て取れた。身体的特性に関しては、‘生み1要因’モデルが16名、‘育て1要因’モデルが5名、‘生み育て2要因’モデルが1名、‘どちらでもない’モデルが3名であり、モデルの選択者数に有意な偏りがあることが示された ($p < .01$)。各モデルの選択期待度数 (=6.3) から考えると、生み1要因モデルが圧倒的に多く選択されていることが見て取れる。以上の結果は、一貫反応を示した1～3年生頃の子どもたちが一般的に、心的特性の起源を‘育て（1要因）’、身体的特性の起源を‘生み（1要因）’と考える者が多く、身体的特性と識別する形で心的特性の起源について理解していることを示している。

また Fig.3 からは、少なくとも本研究の被験者については、2, 3年生頃からそうした理解が顕著になってくることが見て取れる。

3. グリッドテクニック：個人的構成概念分類カテゴリ

グリッドテクニックにおけるエレメント間の比較の際、被験者がエレメントのどのような側面の特徴に言及したかを調べるために、まず被験者の反応を分類するカテゴリ・システムを作成した。なお本研究で用いたカテゴリ項目は川端（2003）のカテゴリ・システムを基に作成された。川端（2003）のカテゴリ・システムは（Ⅰ）事実的情報、（Ⅱ）行動傾向（様式化された行動、典型的な反応）、（Ⅲ）能力や技術（能力、才能、得て不得手）、（Ⅳ）趣味や遊びの習慣（観察可能な活動・慣例・遊び）、

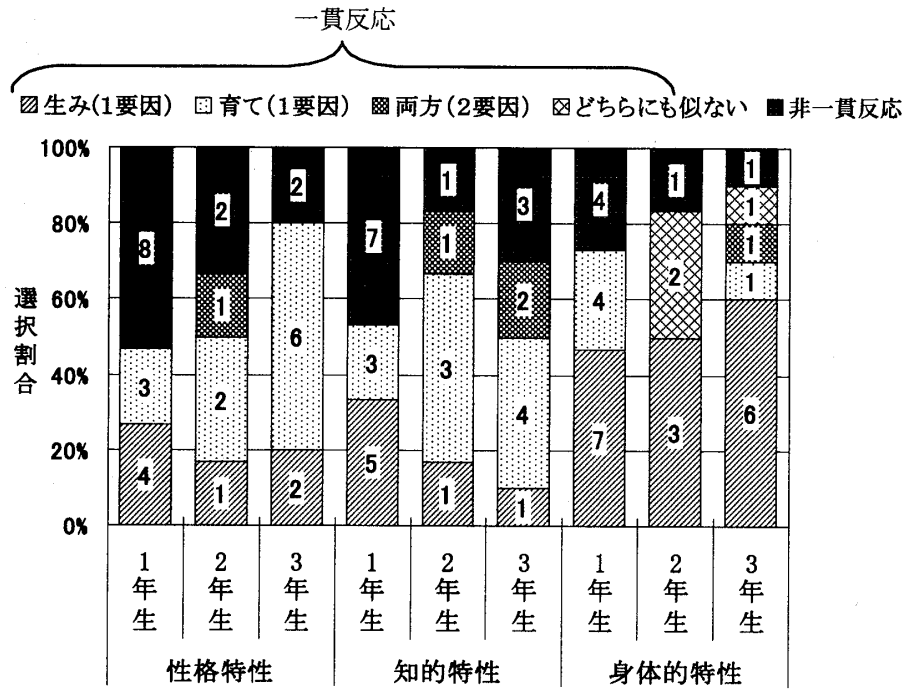


Fig.3 モデル選択課題における非一貫反応及び一貫反応としての各因果モデル選択の割合
注) 数字は人数

(V) 志向や好み (物や活動に関する, 好き嫌い・望み・楽しみ・価値観), (VI) 特性 (性格特徴), (VII) 対人関係, といった7つの上位カテゴリからなり, さらに (I) 事実的情報には, i. 外見, ii. 性別, iii. 社会的役割, iv. 居住地域, v. その他, の5つのサブカテゴリ, (VII) の対人関係には i. 対象人物に対する被調査者の態度, ii. 被調査者と対象人物とのインタラクション, iii. 被調査者及び第三者に対する対象人物の行動, iv. 被調査者及び第三者に対する対象人物の態度, v. 対象人物に対する第三者の態度, vi. 評判, vii. 友人関係の持ち方, といった7つのサブカテゴリが設定されていた。

本研究では上記のカテゴリについて被験者に全く言及されなかったものを除外し, どのカテゴリにも分類できなかった反応や, 心的側面に關わるような反応を分類するための新たな分類カテゴリを作成した。本研究で用いたカテゴリ及び各カテゴリに分類された反応例 (エレメント間の類似点) について Table 1 に示した。川端 (2003) のカテゴリ・システムから除外した分類カテゴリは (I)-iv. 居住地域, (VII)-iv. 被調査者及び第三者に対する対象人物の態度, (VII)-v. 対象人物に対する第三者の態度, (VII)-vi. 評判, (VII)-vii. 友人関係の持ち方, の5つであった。新たに加えたカテゴリは (II) 行動傾向のサブカテゴリとして i. 行動の仕方, iii. 行動傾向 (心的特性), 上位カテゴリとして (VII) 心的過程 (考え,

思っていること), (VIII) 対人関係のサブカテゴリとして ii. 対象人物に対する第三者の態度, iii. 第三者に対する対象人物の態度, v. 第三者と対象人物とのインタラクション, vi. 対象人物間のインタラクション, viii. 被調査者及び第三者に対する対象人物の行動 (心的特性), の8つであった。なお本研究では, 特性の起源に関する信念内容との関係を見るために, 子どもたちが対人認知において自他の心的側面に注目する程度を測ることがグリッドテクニクを行う主な目的であった。そのため, 本研究では心的側面として扱うカテゴリを (II)-iii. 行動傾向 (心的特性), (III) 能力や技術, (VI) 特性, (VII) 心的過程, (VIII)-viii. 被調査者及び第三者に対する対象人物の行動 (心的特性) の5つとした。これらのカテゴリを心的側面と定義したのは, 特性の起源に関する信念を調べるときに, 本研究では心的特性を優しさと賢さを対象にしており, 優しさや賢さに關わる心的側面に日ごろ注目している程度を測る必要があったからである。

4. 個人的構成概念の内容分析

本研究で対象とした年齢の子どもたちが日ごろの対人認知において自他のどのような側面に注目しているのかを明らかにするために, 上記の個人的構成概念分類カテゴリに基づいて被験者のグリッドテクニクにおける反応を分類した。さらに各カテゴリに対応する個人的構成

Table 1
個人的構成概念抽出のための分類カテゴリと分類例

カテゴリ	分類例（被験者が言及したエレメント間の共通点）
I 事実的情報	
i 外見	目が大きい, 髪が短い, 背が低い, 耳が大きい, 足が太い
ii 性別	女, 男
iii 社会的役割	仕事と同じ
iv 事実的情報 その他	O型, 右利き, 一緒に生まれてきた, 子ども, クラスが同じ
II 行動傾向	
i 行動の仕方	歩き方, しゃべり方が似ている, 笑い方が似ている, 箸の持ち方が一緒, 給食のとき同じ食べ方をする
ii 行動傾向 様式化された行動 典型的な行動	給食のとき同じ食べ方をする, お手伝いする, ケンカする, ちゃんご挨拶が出来る, よく笑う, 騒いだりする
iii 行動傾向 (心的特性)	いたずらする, すぐ泣く, たくさんしゃべる, なくし物をする, ふざけやすい, 努力をする, 反抗する
III 能力や技術 能力, 才能, 得手不得手	キャッチボールが上手い, ケンカが強い, サッカーが上手い, テストの100点がとりやすい, 勉強が得意, スポーツが得意, 絵が上手い, 集中力がある
IV 趣味や遊びの習慣 観察可能な活動・慣例・遊び	ゲームをしやすい, よく本を読む, よくテレビを見る, 同じ遊びをする
V 志向や好み 物や活動に関する好き嫌い, 望み・楽しみ・価値観	お絵描きがすき, なんでも見たい, 知りたいという感じが一緒, 好きな漫画が同じ, 勉強があまり好きではない, 本を読むのが好き, 料理をするのが好き
VI 特 性 性格特徴	いつも明るい, えらい, きれい好き, やさしい, わがまま, 楽しい, 活発
VII 心的過程 考え, 思っていること	考え(考えていること 考え方), 思っていることが同じ, 話すときに思っていることが同じ
VIII 対人関係	
i 対象人物に対する被調査者の態度	二人とも遊びたい人
ii 対象人物に対する第三者の態度	おしゃべりで怒られる, 先生にいつも怒られる
iii 第三者に対する対象人物の態度	お互い仲がよくなりたいと言っている
iv 被調査者と対象人物とのインタラクション	(二人とも) 仲良し, いつも一緒に遊んでいる, 一緒に遊ぶ, 友達じゃない
v 第三者と対象人物とのインタラクション	いつもお父さんとお母さんと遊ぶ, 保育園の子と一緒に遊ぶ
vi 対象人物間のインタラクション	お互いに言うことを聞く, お互いに一緒によく遊ぶ, 土日によく遊ぶ, 昼ごはんを一緒に食べる
vii 被調査者及び第三者に対する対象人物の行動	会ったときに一緒に遊ぼうって声をかけてくれる, 学校での出来事をお父さんに話す, 休みのときにあったことを聞いてくれる
viii 被調査者及び第三者に対する対象人物の行動 (心的特性)	休み時間に友達を誘って遊ぶ, 自分に嫌なことがあったら慰めてくれる, 友達とかが寂しかったら「どうしたの?」「一緒に遊ぼう」と言う
IX その他	お父さんがこしょこしょするのに弱い, かけっこで一緒になる (一緒にゴール), 走りが同じ

注) _____ は本研究で取り扱う心的側面として定義したカテゴリ

Table 2
グリッドテクニックにおけるカテゴリ別抽出児童数と出現率

カテゴリ	1年生 n=16	2年生 n=6	3年生 n=10
I 事実的情報			
i 外見	11 (68.8)	3 (50.0)	6 (60.0)
ii 性別	1 (6.3)	0 (0.0)	2 (20.0)
iii 社会的役割	1 (6.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
iv 事実的情報 その他	8 (50.0)	5 (83.3)	5 (50.0)
II 行動傾向			
i 行動の仕方	2 (12.5)	1 (16.7)	3 (30.0)
ii 行動傾向	6 (37.5)	1 (16.7)	7 (70.0)
iii 行動傾向 (心的特性)	5 (31.3)	3 (50.0)	5 (50.0)
III 能力や技術	6 (37.5)	2 (33.3)	4 (40.0)
IV 趣味や遊びの習慣	4 (25.0)	1 (16.7)	1 (10.0)
V 志向や好み	3 (18.8)	1 (16.7)	7 (70.0)
VI 特性	6 (37.5)	2 (33.3)	5 (50.0)
VII 心的過程	0 (0.0)	1 (16.7)	1 (10.0)
VIII 対人関係			
i 対象人物に対する被調査者の態度	1 (6.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
ii 対象人物に対する第三者の態度	2 (12.5)	0 (0.0)	1 (10.0)
iii 第三者に対する対象人物の態度	1 (6.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
iv 被調査者と対象人物とのインタラクション	5 (31.3)	2 (33.3)	5 (50.0)
v 第三者と対象人物とのインタラクション	2 (12.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
vi 対象人物間のインタラクション	1 (6.3)	0 (0.0)	3 (30.0)
vii 被調査者及び第三者に対する対象人物の行動	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (20.0)
viii 被調査者及び第三者に対する対象人物の行動 (心的特性)	1 (6.3)	0 (0.0)	1 (10.0)
IX その他	2 (12.5)	3 (50.0)	1 (10.0)

注) 数字は各カテゴリに該当する個人的構成概念を1回以上抽出した児童数(抽出児童数)

()内の数字は出現率=抽出児童数/n×100

_____は本研究で取り扱う心的側面として定義したカテゴリ

概念をグリッドテクニックにおいて少なくとも1個以上抽出した児童を当該のカテゴリの抽出児童とし、年齢別に各カテゴリの抽出児童数及び出現率を算出したものが、Table 2である。カテゴリ間で抽出児童数が異なるのかを検討するために、学年ごとにコクランのQ検定を実施した。1年生から3年生まで全ての学年でカテゴリ間に有意差があることが示された(1年生: $Q=70.9$, $p<.01$, 2年生: $Q=43.0$, $p<.01$, 3年生: $Q=58.5$, $p<.01$)。したがって、どのカテゴリ間に差があるのかを調べるために学年ごとにライアン法を適用したマクニマー検定を行った結果、1年生では外見が心的過程や被調査者及び第三者に対する対象人物の行動よりも有意に多いことが示された($p<.05$)。2年生、3年生に関しては

ライアン法を適用したマクニマー検定ではカテゴリ間に有意差は示されなかった。以上の結果は1年生に関しては対人認知において自他の外見が主な注目点となっていることを意味している。ただし今回の被験者に関して言えば、1年生でも心的側面に当たる“能力・技術”や“特性”カテゴリの抽出児童数は全カテゴリの中でも3番目に多く、“行動傾向(心的特性)”も4番目に抽出児童数が多いことがTable 2から見て取れる。このことは、心的側面が1年生の対人認知にとっても重要であることを示唆している。

また年齢によって心的側面の抽出数が異なるのかを調べるために、学年ごとに心的側面の平均抽出数を算出した結果、1年生が2.8個、2年生が3.0個、3年生が5.4個

生み(1要因) 育て(1要因) 両方(2要因) どちらにも似ない 非一貫反応

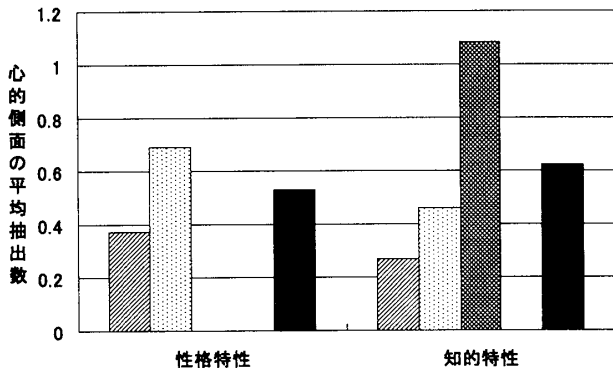


Fig.4 各因果モデル選択者における‘心的側面に
関わる個人的構成概念’の平均抽出数

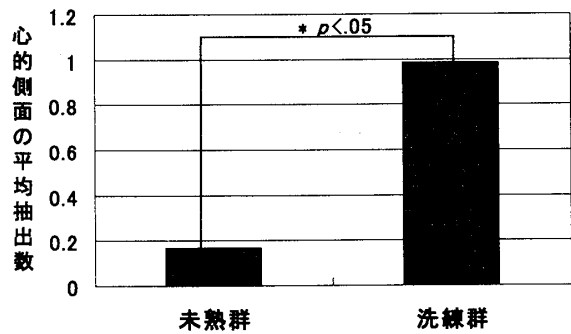


Fig.5 モデル選択についての洗練群と未熟群における
‘心的側面に関わる個人的構成概念’の平均抽出数

であった。1 要因の分散分析を行った結果、学年間で心的側面の抽出数に有意な差は示されなかった ($F(2,29) = .99$)。Table 2 の“行動傾向 (心的特性)”や“特性”カテゴリを見ると2年生もしくは3年生で抽出児童の出現率の増加傾向が読み取れるが、心的側面全般においては学年間で抽出数に有意な差は示されなかった。したがって1年生から対人認知において2, 3年生とはほぼ同程度に心的側面に注目していることが言える。

ここまでの結果をまとめると、本研究で対象とした1年生から3年生頃の子どもたちが普段行っている対人認知において、自他の心的側面は必ずしも最も注目される側面ではないにしろ、少なくとも重要な側面として注目されていることが示された。そして概ね1年生の頃から2,3年生と同程度に心的側面に注目していると言える。

5. 乳児取り替え課題における各因果モデル選択者による心的側面の抽出数の違い

本研究の主な検討点として、特性の起源に関する信念がより洗練されている者は、そうでない者に比べ、対人認知において心的側面に注目する程度が高いのかを調べるために、乳児取り替え課題の各因果モデル選択者及び非一貫反応者別にグリッドテクニックでの心的側面の抽出数を算出し、違いを比較した。性格特性、知的特性それぞれについて、各因果モデル選択者及び非一貫反応者ごとに心的側面の抽出数を示したものが Fig.4 である。性格特性における‘生み1要因’モデルの選択者数は7名、‘育て1要因’モデルの選択者数は11名、‘生み育て2要因’モデル選択者数は1名、非一貫反応者数は12名であった。知的特性における‘生み1要因’モデルの選択者数は7名、‘育て1要因’モデルの選択者数は10名、‘生み育て2要因’モデル選択者数は3名、非一貫反応者数は11名であった。Fig.4 からは、性格特性、知的特

性において‘育て1要因’モデルまたは‘生み育て2要因’モデルの選択者の方が‘生み1要因’モデルの選択者及び非一貫反応者よりも心的側面の抽出数が高いことが見て取れる。このことは特性の起源について洗練された信念を持っている者の方がそうでない者よりも多くの心的側面に関わる個人的構成概念を抽出していることを示している。ただし、非一貫反応を示した者も心的側面の抽出数が比較的多かった(知的特性では‘育て1要因’モデルの選択者よりも多い)。このことは、非一貫反応を示した者は全員が特性の起源に関して未熟な信念を持っているのではなく、未熟な信念と洗練された信念の中間状態(過渡的状态)にある者が含まれていたという可能性が考えられる。

以上の分析に関してはモデル選択者数がかなり少ないモデルがあったため、推測統計を実施できなかった。そこで本研究の仮説を検証するために、特性の起源に関して洗練された信念を持っている者とそうでない者を以下のように定義しなおして2群(洗練群, 未熟切群)による比較分析を行った。洗練された信念群(洗練群)は、「心的特性の起源と身体的特性の起源の識別ができた上で、心的特性が環境で規定され(または遺伝と環境の両方で規定される)、かつ身体特性は遺伝で規定される(または遺伝と環境の両方で規定される)ことを理解している者」とした。具体的には「モデル選択課題において心的特性で‘育て1要因’モデルまたは‘生み育て2要因’モデルを選択し、かつ身体特性では‘生み1要因’モデルまたは‘生み育て2要因’モデルを一貫して選択した者」とした。未熟群については、洗練群のような信念・理解を持っていないと想定される者であり、心的特性の起源と身体的特性の起源を識別していなかったり、心的特性が遺伝で規定される、または身体的特性が環境で規定されると考える者とした。具体的には「モデル選

扱課題において心的特性で‘生み1要因’モデルを選択するか、身体的特性で‘育て1要因’モデルを選択する者。及び非一貫反応を示す者。」と定義した。以上の定義で被験者を分類した結果、洗練群8名、未熟群9名となった。各群の心的側面の平均抽出数を示したものがFig.5である。特性の起源に関する信念が洗練されている者とそうでない者として、心的側面の抽出数が異なるのかを調べるためにt検定を行った結果、洗練群の方が未熟群よりも有意に多く心的側面を抽出していることが明らかになった ($p < .05$)。以上の結果は、心的特性の起源に関する信念が洗練されている者はそうでない者に比べ、日常の対人認知において自他の心的側面に注目する程度が高いという本研究の作業仮説を支持するものであった。

考 察

本研究の主な目的は、特性の起源に関する信念の形成や発達の変化がなぜ、どのようにして生じるのかという問題に対して、「子どもたちが日常生活で自他の心的特性に注目した観察を繰り返し行い、その中で特性の起源に関する情報を得る機会を持つことによって、信念の漸次的形成・洗練が引き起こされる」という仮説を検証することであった。そのために本研究では1年生から3年生を対象に乳児取り替え課題を用いて特性の起源に関する信念内容を調べるとともに、グリッドテクニックによって彼らが日常の対人認知において自他の心的側面にどの程度注目しているのかを調べた。そして、特性の起源に関する信念がより洗練されている子どもが未熟な子どもに比べて、対人認知において心的側面に注目している程度が高いであろうという作業仮説を検証した。

まず、乳児取り替え課題における特性の起源に関する因果モデル選択の結果から、1年生から3年生頃の子どもは概して、心的特性の起源を環境要因、身体的特性の起源を遺伝要因と考える傾向にあり、身体的特性と識別する形で心的特性の起源について理解していることが明らかになった。ただし年齢差に目を向けると、特性の起源について、上述のような理解を比較的安定して獲得している子どもの数は、1年生から2年生にかけて相対的に大きく増加することや、身体的特性と識別する形で心的特性の起源について理解を示すのは2年生から3年生にかけてより顕著なってくるといったことも示された。こうした特性の起源に関する信念内容の発達の変化は、Heyman & Gelman (2000) や向井・丸野 (2005) の先行研究の知見を支持するものであった。

日常生活における対人認知で子どもたちが自他のどのような側面に注目するのかについては、グリッドテクニックを実施した結果、特に1年生では自他の‘外見’が対

人認知で重要な役割を果たしていることが示唆された。その一方で1年生でも心的側面を少なからず重要な側面として注目していることも示された。そして心的側面に注目する傾向は、1年生の頃からすでに2年生、3年生とほぼ同程度であることも明らかになった。こうした結果は、川端 (2003) が小学2年生、4年生、6年生を対象にグリッドテクニックを実施した結果明らかにした「2年生でも他学年と同様に特性を重視する」という研究知見とおおよそ符合するものである。こうした川端 (2003) の知見と本研究の知見を合わせて考えるなら、小学低学年頃の子どもでもすでに日ごろの対人認知において、かなりの程度 (年長の者とほぼ同程度に) 心的側面に注目している可能性が考えられる。

以上から、1年生から3年生頃の子どもは特性の起源に関する信念を形成し、洗練させていくこと、また日常生活での対人認知において自他の心的側面に注目していることが明らかになった。そこで、特性の起源に関する信念が洗練されている子どもはそうでない子どもに比べて自他の心的側面に注目する傾向が高いのか否かについて検討した結果、特性の起源に関する信念が洗練されている洗練群の方が未熟群よりも心的側面に注目している傾向が高いことが明らかになった。この結果は、「特性の起源に関する信念の発達の変化は、子どもたちが日常生活で自他の心的特性に注目した観察を繰り返し行い、その中で特性の起源に関する情報を得る機会を持つことによって引き起こされる」という本研究の仮説を支持するものである。さらにこのことは、これまで社会的認知の分野で指摘されてきた‘自発的特性推論 (本人の意図と関係なく、行動から行為者の特性を推論すること)’の傾向を人が持つことは、特性の推論だけでなく、当該の特性の起源についての因果推論まで引き起こしているという新たな可能性を示唆していると言えるだろう。

また本実験において、特性の起源に関する因果モデル選択において非一貫反応を示した子どもたちが、グリッドテクニックにおいて心的側面を抽出した数が予想よりも多いという結果が示された。これは、日ごろの対人認知において心的側面に注目することで得られた情報によって、直ちに因果モデルがより適切なものに修正されるのではなく、一旦特性の起源に関する信念 (因果モデル) が揺らぎ、不安定になる段階 (時期) があることを示唆しているのかもしれない。

そして、以上のことと関連した問題として、特性の起源に関する信念の変化が日常の対人認知から得られる因果推論情報によって引き起こされるとしても、なぜ特性の起源に関する信念の変化がこれほど漸次的に進行するのかという問題がある。向井・丸野 (2005) の研究知見においても、信念の変化・洗練は少なくとも全児童期の

期間をかけてゆっくりと進行している。こうした知見と上述の信念が揺らいだり不安定になる時期がしばらくあるという可能性から考えると、日常生活で心的側面や特性に注目することで子どもが得ている特性の起源に関する情報は、当該の子どもがすでに持っている信念に対する効果的な（即効的な）正事例・反証事例の機能を持っていないのかもしれない。

この点に関して、Kuhn (1988) は11歳児 14歳児を対象に、原因になりうる要因が複数存在する状況での因果推論（風邪を引く原因の候補が複数ある状況で、風邪を引いている子と引いていない子の条件を比較して風邪の原因を決定しなければならない）は子どもにとって困難であることを示している。特性の起源に関して、ある特性の原因にはさまざまな要因を考慮することができるため、その状況から子どもが自力で特性の起源を推論していくことは難しいのかもしれない。さらに Kuhn (2001) は、以上のような因果推論の困難さは、子どもが自分の持っている理論（信念）に対して自分が手に入れたデータ（事例）がどのような意味（反証・確証など）をもつのかを理解することができないために生じること、それらが上手くできるためには‘メタ認識’の能力が発達する必要があることについて述べている。同様に進藤 (2002) も子どもが持っている信念に対する反証事例を直接与えるだけでは、子どもの信念を変化させることができず、子どもが自分の信念（理論）と与えられたデータを適切に照合できるメタ認知的機能の重要性を指摘している。

また社会心理学の領域において、Weber & Crocker (1983) はステレオタイプとしての認知的表象を変化させる試みとして、反証事例の効果を実験的に検証している。彼らは被験者の持つステレオタイプに対して少数だがインパクトのある反証事例条件と、インパクトは小さいが事例数が多い反証事例条件で、どちらの条件がステレオタイプ変化により有効かを調べた。その結果、ステレオタイプ変化に効果があったのはインパクトは小さいが事例数が多い反証事例条件であることが明らかになった。Weber & Crocker (1983) の知見を特性の起源の信念変化に当てはめて考えるならば、特性の起源に関する信念の変化も日常の対人認知から子どもが信念に対する反証事例を得たとしても、そのことがただちに信念の変化には結びつかないことが考えられる。

以上のようなことから、日常の対人認知において心的側面に注目することが特性の起源に関する信念変化を引き起こすとしても、信念変化が起こるにはさらにさまざまな条件・要因が関係していることがわかる。本研究は特性の起源に関する信念が、なぜ、どのようにして変化するのかという信念変化のメカニズムの問題に対してアプローチした。そして信念変化のメカニズムの1要因と

して、対人認知における心的側面への注目傾向が、信念を変化させるための情報を得る機会をもたらすことを示すことができた。しかし、上述のように、信念変化はそれだけでは説明することはできない。今後、対人認知において心的側面に注目することから、子どもはどのような情報を収集し、それらの情報は既存の信念をどのように変化させていくのか（例えば、真理値の伝播による概念変化 (Inagaki & Hatano, 2002)）について、より詳細なモデルを提供するような検討が必要である。また先に述べたメタ認知機能など、事例体験と密接に関係するさまざまな要因についても明らかにしていくことが必要になるだろう。

引用文献

- Angoff, W. H. (1988). The nature-nurture debate, aptitudes, and group differences. *American Psychologist*, **43**, 713-720.
- Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: From behavioral comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development*, **52**, 129-144.
- Cain, K. M., & Dweck, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions in the through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, **41**, 25-52.
- Donahue, E. M. (1994). Do children use the Big Five, too? : Content and structural from in personality description. *Journal of Personality*, **62**, 45-66.
- Erdley, C. A., Cain, K. M., Loomis, C. C., & Dumas-Hines, F. (1997). Relations among children's social goals, implicit personality theories, and responses to social failure. *Developmental Psychology*, **33**, 263-272.
- Furnham, A., Johnson, C., & Rawles, R. (1985). The determinants of beliefs in human nature. *Personality and Individual Differences*, **6**, 675-684
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York : Wiley. (大橋 正夫 (訳) (1978). *対人関係の心理学* 東京：誠信書房)
- Henderson, V. L., & Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement. In S. S. Feldman & G. R. Eliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp.308-329). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heyman, G. D., & Gelman, S. A. (2000). Beliefs about the origins of human psychological traits. *Developmental Psychology*, **36**, 663-678.
- Hirschfeld, L. A. (1995). Do children have a theory of

- race? *Cognition*, **54**, 209-252.
- Inagaki, K., & Hatano, G. (2002). Young children's naïve thinking about the biological world. New York, Brighton: Psychology Press. (稲垣佳世子・波多野諄余夫 (著・監訳) (2005). 子どもの概念発達と変化: 素朴生物学をめぐって 日本認知科学会 (編) 東京: 共立出版)
- Kuhn, D. (2001). Why development does (and does not) occur: Evidence from the domain of inductive reasoning. McClelland, J. L., & Siegler, R. S., (Eds) *Mechanisms of cognitive development: Behavioral and neural perspectives*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Pp.221-249.
- Kuhn, D., Amsel, E., & O' Loughlin, M. (1988). *The development of scientific thinking skills*. San Diego : Academic Press
- 川端美穂 (2003). 児童が学級のメンバーの差異を捉える視点: 個人的構成概念の分析から 発達心理学研究, **14**(1), 1-13.
- 向井隆久・丸野俊一 (2005). 心的特性及び身体的特徴の起源に関する素朴因果モデルの発達の变化 教育心理学研究, **53**(1), 98-109.
- 村山久美子 (1977). 自由記述に現れた対人認知の発達の研究 (1) 心理学研究, **48**, 1-6.
- Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, **21**(5), 901-908
- 清水由紀 (2005). パーソナリティー特性推論の発達過程— 幼児期・児童期を中心とした他者理解の発達モデル— 東京: 風間書房
- 進藤聡彦 (2002). 素朴理論の修正ストラテジー 東京: 風間書房
- Solomon, G. E. A., Johnson, S. C., Zaitchik, D., & Carey, S. (1996). Like father, like son : Young children's understanding of how and why offspring resemble their parents. *Child Development*, **67**, 151-171.
- Uleman, J. S., Newman, L. S., & Moskowitz, G. B. (1996). People as flexible interpreters: Evidence and issues from spontaneous trait inference. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol.28. New York : Academic Press. Pp.211-279.
- Weber, R., & Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, **45**, 961-977.
- Winter, L., & Uleman, J. S. (1984). When are social judgments made? Evidence for the spontaneity of trait inferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, **47**, 237-252.
- Yuill, N., (1997). English children as personality theorists: Accounts of the modifiability, development, and origin of traits. *Genetic, Social, & General Psychology Monographs*, **123**, 5-26.