

幼児の社会的役割の発達：WatsonのSocial Role-playing 課題の検討

Development of social role during preschool years

中澤 潤・泰 千鶴*・中込理恵**

Jun NAKAZAWA, Chizuru HATA and Rie NAKAGOME

かつては幼児は自己中心的であり他者の立場を理解できないとされていた。例えば、Piaget & Inhelder(1963)の三つ山課題では幼児は自分とは違う視点に立った人形からの見えを選べず、自分の見えを選んでしまう。また、Glucksberg, Krauss & Weisberg(1966)のreferential communication 課題では、抽象的な図形を他児に説明するのに、自分自身でしか理解できない言葉で説明してしまう。

しかしながら、課題に文脈を与えたり、より単純な形にすることで、幼児にも他者の立場を理解する能力があることが明らかにされてきた、例えばGelman & Shatz(1977)は、4歳児に大人・2歳児のそれぞれにおもちゃの説明をさせたところ、4歳児は大人に対しては複雑な言いまわしを使うのに対し、2歳児には短くて単純な言葉を使う傾向を見出した。このことは4歳児が相手の立場や能力を考慮できることを示している。また視点取得について、Borke(1975)はさまざまな家や動物を配置した模型と、その隣に全く同一の模型がのった回転テーブルとを設置し、幼児自身の視点と異なる位置におかれた人形からの見えをテーブルを回すことによって示させたところ、幼児はかなり高い割合で人形からの見えを示すことが出来ることを示した。同様に、Hughes & Donaldson(1979)は3-4歳児に対し、少年の人形を警官の人形からみつからないように壁のむこうの見えない位置に隠すように求めた。すると、ほとんどの3-4歳児が警官から見えない位置に少年を隠すことが出来た。このように、自己中心性の概念をめぐる多くの検討が行われている(Cox,1986)。

ところで、幼児が社会的に有能に(competent)に行動するには、自他の社会的役割の理解が必要である。しかしながら、幼児期の社会的役割の発達については明確な研究は少なく、いくつかの従来の研究は、7-8歳になるまで、子どもは社会的役割を理解しないとしていた(Elkind, 1962; Selman&Byrne,1974他)。これはPiaget(1924)の、家族や兄弟の概念の理解は相対的に遅く発達するという研究などの認知発達理論により説明されてきた。しかしながら、幼児がままと遊びの中で、多様な役割を演じることは日常よく見られることである。また、先にあげたGelman & Schatz(1977)の例なども考えれば、従来の研究は幼児の社会的役割理解を過少評価しているように思われる。幼児も具体的な状況の下では、社会的役割を理解していると考えられるからである。その点を明らかにするには、単純で具体的であり、複雑な教示や、言語的な反応を求めないよう過大な負担のない課題を工夫する必要がある。

幼児期の社会的役割能力の発達を査定しようとするそのような課題にWatson & Fisher(1980a)のSocial Role Playing 課題がある。これは、子どものスキルは階層的に構造化されており、特定の年齢になると順に表れるとする、スキル理論に基づいて考えられたものである。この理論では、

* 千葉大学教育学部付属幼稚園

** 文京区立第1幼稚園

あるレベルのスキルがより複雑になるには幾つかの変形ルールがあるとする。そのルールで最もよく見られるものは、複合(compounding)であり、あるレベルの反応に付加的なスキルがつけ加わるものである。例えば、2つの行為からなるスキルが3つの行為を含むものになるといったものである。

彼等はこの考えに基づき、1歳から7歳までのごっこ遊びにおける社会的役割の発達系列を明らかにしようとした。その発達系列は8段階からなる(表1参照)。

スギル理論によると、1歳から7歳までの子は4つのレベルをとって発達する。1歳ごろは感覚運動系の出現の時期で、子どもは2つ以上の行為を1つのスキルに協調させる。査定されるこの時期の最初のステップは「自分が活動の主体となる(self as agent)」で、子どもは見たり持ったり触ったりして、例えばコップで飲むふりができる。

次の2つの段階は子ども自身とは独立に人形の様な対象を使うスキルの発達からなる。いずれも2番目の認知レベル、単一表象(single representation)を必要とするが、これは2歳ごろ表れる。子どもは2つの感覚運動系を1つのスキルに協調させる。ステップ2は「他者の活動(active other agent)」で、人形の操作の系と他の行動(飲んだり歩いたり)の系を協調させ、人形が飲んだり歩いたりさせられる。ステップ3は「代用物の活動(active substitute agent)」で、ステップ2と同じ行為が代用物、例えば積み木で行える。

ステップ4は「役割行動(behavioral role)」で、複合の変形ルールによる、つまり、ステップ2、3の行動がさらに複雑になり、母親や医者のような特定の役割に対応した2つ以上の行動を人形で演じられる。

ステップ5は「社会的役割(social role)」で一般的にいう役割のスキルがはじめて表れる。役割は他者との相補的な関係の中で用いられる。例えば、医者への役割は患者への役割とお互いに相補的なものである。ステップ4では一人で孤立した役割であったが、ステップ5からはこうした他者との間の相補的な役割の理解が必要となる。これを表象の位置付け(representational mappings)と呼ぶが、これは、2つ以上の表象を1つのスキルに関連させるものである。これは4歳ごろに出現する。

ステップ6は「3者による社会的役割(social role with three agents)」。3人以上の役割を表象することによって、社会的役割を関係付けられる。

6歳ごろに子どもは次の認知レベル、「表象体系(representational system)」になる。ここでは2つ以上の表象の側面が協調される。従って、ステップ7、8では同じ対象に幾つかの社会的役割の重なり(intersecting social roles)を関連づけられる。ステップ7では「2者の役割の重なり(intersection of social roles for two agents)」で、例えば、医者である父と患者である子どもの役割が理解される。

ステップ8では「3者の役割の重なり(intersection of social roles for three agents)」で、さらに3人目の人物の理解へとおよぶ。

彼等はこの系列を検討するために、モデリング-模倣法を用いた。つまり実験者が子どもに行動をモデルして見せ、それを模倣させるのである。子どもは盲目的にモデルされた行動を模倣はしない。彼等は自分で理解し自分の中に同化できた事柄を模倣で表す。従って、この方法は、子どもの理解をはかる方法として有効と考えられた。

彼らによると、年長になるにつれ子どもの社会的役割の段階は高くなった。また、3-4歳児は1人の人が同時に2つの役割を占めること(例: 医者であり父である)を理解できないが、4歳から6歳の間にそれが理解できていた。

我々はこの社会的役割課題に関して、いくつかの観点から検討を加えてきた。第1に、この

課題の遂行は実際、段階的に発達するのだろうか、第2にこの課題に反映されているのはどのような能力か。第3に、1人の人が同時に2つの役割を占めると言う社会的理解は、一つの物が2つの特性を持つという認知的理解と関連があるかである。以下研究1で第1、第2の問題を、研究2で第1と第3の問題を検討し、それぞれ報告する。

研究1 社会的役割理解能力と他の社会的・認知的能力の関連

社会的役割課題では、実験者が演じたモデルストーリーを、幼児に模倣させる形式で行われる。しかも一つ一つのストーリーはかなり長い。その点で、この課題が社会的役割理解ではなく、単なる記憶力を反映している可能性もある。そこで、この課題が実際に役割理解を測定するものであるのかを幾つかの課題を併行して行い、その関連を見ることによって検討する。

他者の立場の理解に関する課題として2つを取り上げた。その一つは視覚的な他者理解を反映するものとして前述の Huges ら (1979) の課題である。ただし、予備実験の結果 original の手続きによると3歳児でもほとんどが正答になったので、発達差が出るようにやや難しくした。もう一つは社会的・情緒的な他者理解を図るものとして朝生 (1987) の他者感情推測課題を用いることとした。

また、記憶・認知的操作能力の測定に順唱・逆唱課題を用いる。

社会的役割課題で測定される能力が他者理解の一般的な認知能力を測定するものなら、視覚的視点取得課題、他者感情推測課題の双方と関連するであろう。またそれが特に社会的な側面の能力を反映するものであるならば、視覚的視点取得より他者感情推測課題との間に相関がみられるだろう。また、それが他者理解よりも一般的な記憶力や認知的操作能力を反映するものならば順唱・逆唱の成績と相関を示すであろう。

社会的役割課題

Watson & Fisher (1980a) の社会的役割課題の第2実験を日本の子どもに実施し、幼児期の発達を検討すると共に、この課題の遂行は段階的に発達するのかどうかを検討する。ただし、ステップ1とステップ3を省略し、ステップ2、4、5、6、7、8を取り上げた。これは、Watson & Fisher (1980) の第1実験で、ステップ1は全員がパスしたこと、ステップ3はステップ2に付随した成績であったことによる。

方 法

被験者 千葉市内の年少幼児27名（男児14名、女児13名）、年中児24名（男児12名、女児12名）、年長児25名（男児13名、女児12名）、計76名。各年齢群の平均月齢および月齢範囲は年少児（51,43-55）、年中児（61,56-67）、年長児（74,68-79）であった。

材 料 厚紙でできた人形5体（男性の医師、看護婦、婦人、女児、男児）。玩具の医療器具（体温計、聴診器、薬、注射器）、紙製のベット、テーブル。

手続き 実験者は「お人形遊びをしましょう」といい、人形や玩具をとりだす。「これからお姉さん（実験者）がこのお人形でお話をやって見せますから、よく見ていて下さい。お姉さんの後に同じ様なお話をやってもらいますからね。」と教示した後、モデルストーリーを演示する。

最初は、婦人の人形が物を食べたり話をしたりする練習課題であった。モデルストーリーが

表1 社会的役割演技の予測的発達上の系列 (Watson & Fischer, 1980a)

認知的水準 (Cognitive level) 感覚-運動的体系 (Sensory-motor systems)	段階 (step)	役割演技の技能 (Role-playing skill)	示範行動 (Modeled behaviors)
単一表象 (Single representations)	1	◆ 自分が活動の主体となる (Self as agent) 1つまたはそれ以上の活動をするまねをするが、必ずしも社会的な役割に合っていないくてもよい。	実験者は、空のカップから飲むふりをする。
	2	◆ 他者の活動 (Active other agent) エージェントが、1またはそれ以上の活動をするが、必ずしも社会的な役割に合っていないくてもよい。	実験者は、まるで人形自身が本当に話したり、歩いたり、食べたり、洗ったりしているかのように人形を動かす。
	3	◆ 代用物の活動 (Active substitute agent) ある物がエージェントに代わって、1またはそれ以上の活動をするが、必ずしも社会的な役割に合っていないくてもよい。	実験者は積木を、まるで人形が人形であるかのように、歩いたり、食べたり、寝たりするように動かす。
	4	◆ 役割行動 (Behavioral role) エージェントが、社会的役割に合った行動をする (この場合は医者)。	実験者は、医者の人形が他の人形に対して、体温計などを使うようにするをやってみせる。
表象の位置づけ (Representational mappings)	5	◆ 社会的役割 (Social role) 1つの社会的役割 (医者) に従ったエージェントが、相補的な社会的役割 (患者) に従った第2のエージェントと関係づけられる。	実験者は、患者の人形が病気で、医者の人形が彼女を診察し、薬を与えるようにするをやってみせる。患者の人形は診察中、適切な反応をする。
	6	◆ 3者による社会的役割 (Social role with three agents) 1つだけの場合と異なり、2つの相補的な役割 (患者と看護婦) が同時に最初の役割 (医者) と関係づけられる。	実験者は、医者の人形が病気の患者の人形を診察し、看護婦の人形に手伝ってもらい様子を見てみる。患者と看護婦の人形は、いずれも適切に反応する。
表象体系 (Representational systems)	7	◆ 2者の社会的役割の重なり (Intersection of social roles for two agents) 相補的な役割関係にある2人の独立したエージェントが適切に動かされる。そしてその結果、同時に2つの役割をもつ片方のエージェントは、2つの相補的役割をもつもう片方のエージェントと関係づけられる (医者-父親と患者-娘)。	実験者は、医者の人形が病気の患者の人形を診察し、また彼の娘である患者に対して父親としての行動もするようにするをやってみせる。患者の人形は、患者としても娘としても適切に反応する。
	8	◆ 3者の社会的役割の重なり (Intersection of social roles for three agents) 相補的な役割関係にある3人の独立したエージェントが適切に動かされる。そしてその結果、同時に2つあるいは3つの役割をもつ1人のエージェントは、それぞれが適した相補的な役割をもつ他の2人のエージェントと関係づけられる (医者-父親-夫、患者-娘、患者の母親-妻)。	実験者は、医者・父親・夫である1つの人形を、他の2つの人形と関係づけるようにする。第2の人形は、病気の患者であり、第1の人形の娘でもある。第3の人形は、患者の母親であり、第1の人形の妻である。

終ると実験者は使用した人形などを被験者に渡し、「今お姉さんがやったのと同じ様なお話をやって見せてくれるかな」と教示した。被験児が演じない場合、実験者は励ましたり、再度モデルストーリーを演じて見せたりして反応を促した。この練習課題では、被験児が人形を使って話を表現できるかどうかを確認した。

続いて、同様に各ステップのテストを行った。ステップは2、4、5、6、7、8の6段階で（表1参照）、それぞれの内容は以下のようなものであった。

ステップ2では、子どもの人形が歩いたり、話したり、昼寝をしたりした。ステップ4では、医者の人形が子どもの人形の身体検査をした。ここでは、被験児が医者の役割を理解して演じられるかどうかを見た。ステップ5では、医者が病気の子どもを診察し、医者と患者と言う2つの役割を関連づけられるかどうかをテストした。ステップ6では、医者と子どもと看護婦の3つの役割を関係付けが出来るかどうかを見た。さらにステップ7では、医者である父と患者である子ども、という2重の役割を持つ人形の関係付けをすることが要求された。最後のステップ8では、医者、父、夫の3つの役割を持つ人形を、患者であり子ども、妻であり母と言う2つの役割を持つ人形2対と関係付けなければならなかった。

ステップの提示順序は、全ての被験児に対して2、4、5、6、7、8の順であった。子どもの人形は被験児が男児である場合は男児の、女児である場合は女児の人形を用いた。被験児の反応は全てビデオに録画した。

結 果

被験児の行動をビデオをもとに、Watsonら（1980b）の評価基準に基づいて評価した（付表参照）。各年齢・性別からランダムに2名ずつ選んだ12名の被験児について、2名の学生が独立に評価したところ一致率は95.8%と高かった。

被験児のうち、年少男児2名、年中男児2名は練習課題から何も反応しようとしなかったため、分析からはずした。

パスしたステップ数を測度として年齢性別毎の平均値を表2に示す。年齢×性の分散分析によると年齢の主効果が有意で（ $F_{(2,66)} = 4.70, p < .05$ ）、年長と年少（ $t_{(48)} = 2.53, p < .05$ ）、年中と年少（ $t_{(45)} = 2.57, p < .05$ ）の間に有意差があった。

また性の主効果も見られ（ $F_{(1,66)} = 3.91, p < .05$ ）、男児より女児がより高い段階に達していた。

年齢と性の交互作用は見られなかった。

表2 社会的役割課題の通過ステップ数

	年 少 児		年 中 児		年 長 児	
	男 児	女 児	男 児	女 児	男 児	女 児
<i>n</i>	12	13	10	12	13	12
<i>X</i>	2.00	3.77	4.10	4.58	4.15	4.58
<i>SD</i>	1.35	2.20	1.66	1.56	1.91	2.07

さらに、各ステップにパスした人数とその平均月齢を表3に示す。逸脱してステップをパスしたものは3人しかおらず（いずれもステップ7に失敗したがステップ8に成功した）、このステップはGutmanの準スケールをなしていた ($I = 0.99$)。

ステップ7を除いては、ステップが上がるにつれ月齢の1要因の分散分析を行ったところ、有意な差のある傾向が見られた ($F_{(5.63)} = 2.34, p < .10$)。t検定によると、ステップ2とステップ8の間に有意差が ($t_{(39)} = 3.36, p < .01$)、またはステップ2とステップ6の間に有意な差のある傾向が見られた ($t_{(29)} = 1.90, p < .10$)。

表3 各ステップのパスを上限とした人数とその平均月齢

段 階	2	4	5	6	7	8	人 数	平均月齢
0	—	—	—	—	—	—	0	—
2	+	—	—	—	—	—	17	55.8
4	+	+	—	—	—	—	4	61.8
5	+	+	+	—	—	—	6	62.0
6	+	+	+	+	—	—	14	62.9
7	+	+	+	+	+	—	4	60.3
8	+	+	+	+	+	+	24	66.3
逸脱反応	+	+	+	+	—	+	3	57.7

考 察

この結果から、年少から年中にかけて、すなわち3歳から4歳にかけて、社会的役割取得能力が発達して行くことが明らかとなった。またこの尺度はガットマン尺度をなす段階尺度であった。これはWatsonら (1980a) の結果と同様である。そして、各ステップにパスしたものの平均月齢を見ても、ステップ7を除いては順に高くなっており、社会的役割取得の能力が年齢と共に発達して行くことが伺える。ステップ7の落ち込みの要因は、本研究では明らかではない。

他の諸課題 方 法

視覚的視点取得課題

被験児 社会的役割取得課題に同じ

材 料 うさぎの人形1体 (高さ3.5 cm)、おおかみの人形3体 (高さ3.5 cm、体長7.5 cm)。発泡スチロール製の壁3種 (高さ5 cm)。3種の壁は、4区画、5区画、6区画の壁である。(図1)。

手続き 実験者は「これからかくれんぼのゲームをやりましょうね」といい、課題1、課題2、課題3の順で課題を提示した。

課題1 実験者は、「お腹をすかせたおおかみが、おいしそうなおうさぎでもないかなあと探しています」といいながらおおかみとうさぎの人形を示す。4区画の壁とおおかみの人形1体を図1のように置く。次いでうさぎの人形を図のa,b,c,dの位置に順に動かして、「ここにいた

たらうさぎさんはおおかみさんから見えるかな。ここはどうかな。ここは。ここは。」と尋ね、被験児が理解しているかをチェックした。間違っただけの場合には間違いを指摘し、理解させるようにした。その後、おおかみを図1の正反対の位置におき、「今度は○○ちゃんがうさぎさんを動かして、おおかみから見えないように隠してあげてください」と教示した。この場合も間違いは指摘し正しい答えを引出すようにした。

さらに、もう1体のおおかみを置き、「このもう1匹のおおかみもおなかをすかせています。うさぎさんは両方のおおかみから見えないように隠れないと食べられてしまいます。どちらのおおかみからも見えないようにうさぎさんを隠してあげてください」と教示し、4試行を行った。

課題2 5区画の壁を用い、おおかみ2体を用いた。それぞれおおかみの位置を変え、4試行を行った。

課題3 6区画の壁を用い、おおかみ3体を用いた。おおかみの位置をかえ4試行を行った。

他者感情の推測

被験者 社会的役割取得課題と同様。ただし欠席の為、年少幼児25名（男児12名、女児13名）、年中児（男児12名、女児12名）、年長児（男児12名、女児12名）、計73名。であった。

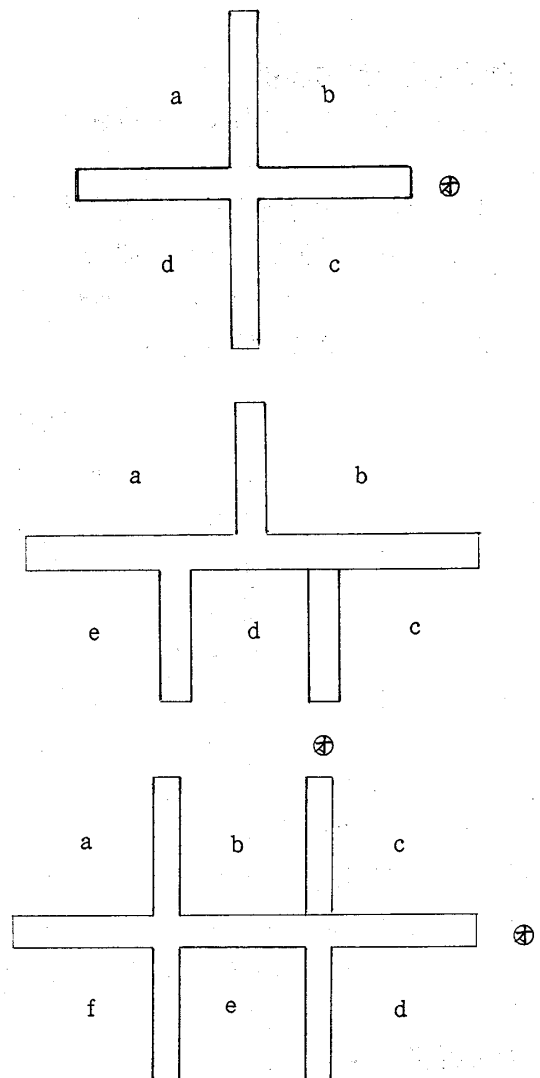
材料 嬉しい、悲しい、怒り、普通の4種の表情図。提示する例話を示した図版。

手続き 手続きは、朝生（1987）にしたがった。はじめに、表情図をランダムに提示し、その理解を確認した。誤った場合は訂正し、理解させた。次いで、被験児を主人公にした2種のストーリーを提示し、被験児の気持ちを尋ね（カブト虫が好きか、砂遊びが好きか）その反応によって後に提示する行動情報を決定した。自他の特性が異なる場合の感情推測を調べるため、行動情報は被験児の気持ちと反すると考えられるものを用いた。

次いで、主人公の行動情報を提示しない課題として、例話A「プレゼントをもらう」、あるいは例話B「おもちゃが壊れる」のいずれかをその内容に示す図版と共に被験児に提示し、以下の様な質問を行った。質問1（言語報告）「△△ちゃん（例話の主人公）はどんな気持ちだと思いますか」、質問2（表情図の選択）「△△ちゃんはどんなお顔になりますか」。

次に、主人公の行動情報を提示する課題として、例話C「カブト虫がもらえる」を提示し上記の2つの質問を行った。続いて例話D「砂遊びが出来なくなる」を提示し、同様に質問した。

続いて再び主人公の行動情報を提示しない課題として、例話A、Bのうち先に使用しなかった方の例話を提示し、同様に質問した。



⊕はおおかみの人形

図は被験児から見たもの

図1 視点取得課題の配置

最後に再び主人公の行動情報を提示する課題として、例話D「砂遊びが出来る」、例話C'「カブト虫をもらえなくなる」の順で、同様の質問を行った。

なお途中行動情報を提示しない課題を取入れたのは、基本的な感情推測の能力を確かめ、類似課題への飽きを防ぐためである。

被験児の反応は全てテープに録音された。

順唱・逆唱課題

被験児 他者感情の推測課題と同じ。

材 料 ウエクスラー記銘力検査（木場ら、1988）の数唱

手続き 他者感情推測課題に引続き、順唱、逆唱の順に行った。順唱は3桁から8桁、逆唱は2桁から7桁間での各6段階からなり、各段階には2課題が含まれている。1数詞1秒の速さで発音し、1段階の2課題とも失敗した場合に打ち切りとした。

結 果

視覚的視点取得課題

1 試行成功に1点を与え、各課題4点ずつ計12点満点とした。表4に年齢性別の平均点を示す。

年齢×性の分散分析を行ったところ、年齢の主効果が見られた ($F_{(2,70)} = 4.96, p < .01$)。t検定によると、年長と年少の間 ($t_{(50)} = 2.96, p < .01$)、年長と年中の間 ($t_{(47)} = 2.18, p < .05$) に有意差が見られ、いずれも年齢が高くなるにつれて得点も高くなっていた。

また、性の主効果も見られ ($F_{(1,70)} = 6.56, p < .05$)、男児より女児が高かった。

表4 各課題の得点

		年 少 児		年 中 児		年 長 児	
		男 児	女 児	男 児	女 児	男 児	女 児
	<i>n</i>	14 ⁺	13	12	12	13 ⁺⁺	12
視覚的視点取得	$\bar{X}$	9.21	11.31	10.67	11.42	11.69	11.83
	<i>SD</i>	2.86	1.38	1.78	1.17	0.63	0.39
他者感情推測	$\bar{X}$	1.17	2.00	1.42	2.17	1.92	2.50
	<i>SD</i>	0.72	1.58	1.56	0.84	1.62	1.68
順 唱	$\bar{X}$	3.50	3.69	3.67	4.00	4.33	4.33
	<i>SD</i>	0.67	0.75	0.89	0.74	1.07	0.65
逆 唱	$\bar{X}$	0.50	1.38	1.67	1.33	2.75	2.75
	<i>SD</i>	1.17	1.39	1.56	1.44	1.14	0.62

⁺、⁺⁺ ; 他者感情推測、順唱、逆唱では $n=12$

他者感情の推測

主人公の行動情報を提示する課題 (C, C', D, D') についての被験児の反応を以下の3つに分類した。自己準拠反応：主人公の気持ちを自分と同じであると推測したもの。他者準拠反応：主人公の行動情報から、主人公の特性を正しく推測し、それに基づいて感情を推測したもの。推測不能：普通の気持ちの表情図を選択し、さらに、言語報告や推測理由が曖昧なもの。なお被験児が表情図の選択のみ行った場合には朝生 (1987) の評価基準にしたがっ

て分類した。

各年齢、性別からランダムに2名ずつ選んだ計12名の被験児について実験者ともう1名の学生が独立に評定を行ったところ、一致率は91.7%であった。

他者準拠反応にのみ1点を与え、4点満点として得点化した(表4)。年齢×性の分散分析を行ったところ、性の主効果のみ見られ($F_{(1,67)} = 4.51, p < .05$) 女児の得点が高かった。

順 唱

成功した最高の桁数を得点とした(表4)。年齢×性の2要因分散分析を行ったところ、年齢の主効果が有意だった($F_{(2,67)} = 4.80, p < .05$)。t検定によると、年長と年中($t_{(46)} = 2.08, p < .05$)、年長と年少($t_{(47)} = 3.17, p < .01$)の間に有意な差が見られた。性の主効果、および有意な交互作用は見られなかった。

逆 唱

同様に成功した最高の桁数を得点とし(表4)、分散分析を行ったところ、年齢の主効果が有意だった($F_{(2,67)} = 12.12, p < .01$)。t検定によると、年長と年中($t_{(46)} = 3.47, p < .01$)、年長と年少($t_{(47)} = 5.42, p < .01$)の間に有意な差が見られた。性の主効果、および有意な交互作用は見られなかった。

考 察

視覚的視点取得課題

年齢につれ成績は上昇し視覚的視点取得能力がこの時期に発達することが明らかになった。ただし、本研究の予備実験では、Hugesら(1979)の手続きに従うと、発達差は傾向差で、年少と年長、年中と年長の間も傾向差となり3歳児でもかなりこの課題を解くことが出来た(中込、1990)。これからHugesら(1979)のいうように、Piagetら(1963)の三つ山課題を幼児がうまく遂行できなかったのは、課題の内容が幼児にとって難しすぎたからであるといえるだろう。

また、女児が男児よりこの課題はよくできた。これは、先の社会的役割課題と同様である。

他者感情の推測

得点は年齢上昇につれ高くなっているが、統計的には年齢による差は見られなかった。これは、朝生(1987)とは異なる。一方、性差ではいずれの年齢でも女児の得点が男児のそれを上回っており、社会的な他者理解についても女児が先に発達するようである。

順唱・逆唱

順唱・逆唱いずれにおいても発達差が見られた。また順唱より逆唱の得点は低い。逆唱では数を逆転させるという操作を必要とするため、単なる記憶以上の知的処理能力を測るものである。

性差はこの課題では見られず、他の課題とは異なっていた。

課題間の関連

社会的役割取得課題と他課題の関連を検討するために、課題間の相関を求めた。ただし、いずれの測度においても月齢との相関が見られたため、月齢の要因をパーシャルアウトした(表5)。

社会的役割取得課題は他者感情の推測課題と有意な相関があったが、それ以外の課題との間

にはなかった。視覚的視点取得課題は他者感情推測課題と逆唱との間に有意な相関があった。順唱は逆唱とのみ有意な相関があった。

表5 課題間の相関（月齢をパーシャルアウト）

	社会的 役割取得	視覚的 視点取得	他者感 情推測	順唱
視覚的視点	.142			
他者感情	.278*	.246*		
順唱	-.193	.123	.099	
逆唱	.065	.326**	.121	.427**

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

考 察

社会的役割取得課題は他者感情の推測とのみ有意な相関があった。これはいずれも対人的、社会的な側面の役割理解を測る課題であることを示している。

視覚的視点取得課題は逆唱との相関が高く、これは社会的な側面よりも認知的な側面を測るものと考えられる。ただし、この課題は他者感情の推測とも関連をもっており、認知的な側面が、社会的な側面と全く独立ではないことを示唆している。

本研究の結果から社会的役割課題で測定される能力は一般的な記憶力や認知的操作能力や他者理解の一般的な認知能力を測定するものではなく、特に社会的な側面の他者理解の能力を反映するものであるといえよう。また、役割理解には社会的な側面と、認知的な側面があることが示唆される。

研究2 社会的役割理解能力と物の2面性の理解

Watson (1986) は Flavell, Green & Flavell (1986) の物のみかけと本質の区別の研究を論じ、3歳児が本質を尋ねられると知覚的手掛りで答え（現象主義）、事物の見かけを尋ねられると自分の知っているその本質で答える（知的リアリズム）傾向があり、まるでその両方を一度に考慮できないようであるという結果を、3歳児が2つの情報を同時に符号化する能力（dual coding capacity）を欠いているためであるとした。そして彼は、この結果は社会的役割理解課題で3-4歳児が1人の人が同時に2つの役割を占めること（例：医者であり父である）を理解できないが、4歳から6歳の間にそれが理解できるという自分の結果と対応していると論じている。Flavell (1987) もまたこのWatsonの主張を、幼児の物の2面性の理解にかかわるものとして引用している。研究2では社会的役割課題で測定される1人の人が同時に2つの役割を占めると言う社会的理解と、一つの物が2つの特性を持つという認知的理解とが実際に関連しているかを検討し、これらの課題に共通する2重符号化の発達が見られるかどうかを検討する。

社会的役割課題

まずここでは再度 Watson & Fisher (1980a) の社会的役割課題を日本の子どもに実施し、この課題の遂行は段階的に発達するかどうかを検討する。

方 法

被験者 千葉市内の年少幼児20名（男児10名、女児10名）、年中児20名（男児10名、女児10名）、年長児20名（男児10名、女児10名）、計60名。各年齢群の平均月齢および月齢範囲は年少児（48,43-52）、年中児（60,55-66）、年長児（73,67-78）であった。

材 料 研究1と同様

手続き 研究1と同様

結 果

被験児の行動をビデオをもとに、Watsonら（1980b）の評価基準に基づいて評価した（付表参照）。各年齢・性別からランダムに選んだ6名の被験児について、2名の学生が独立に評価したところ一致率は92.0%と高かった。

パスしたステップ数を測度として年齢性別毎の平均値を表6に示す。年齢×性の分散分析によると年齢の主効果が有意で（ $F_{(2,54)} = 18.35, p < .01$ ）、年長と年少（ $t_{(38)} = 5.63, p < .01$ ）、年長と年中（ $t_{(38)} = 2.38, p < .05$ ）、年中と年少（ $t_{(38)} = 3.51, p < .01$ ）の間に有意差があった。

また性の主効果に有意な傾向が見られ（ $F_{(1,54)} = 3.02, p < .10$ ）女児が男児よりパスしたステップが多い傾向があった。

さらに、年齢と性の有意な交互作用が見られ（ $F_{(2,54)} = 3.99, p < .05$ ）、年少、年中では性による差がないが、年長で男児より女児がパスしたステップが多かった（ $t_{(18)} = 3.27, p < .01$ ）。

表6 社会的役割課題の通過ステップ数

	年 少 児		年 中 児		年 長 児	
	男 児	女 児	男 児	女 児	男 児	女 児
<i>n</i>	10	10	10	10	10	10
$\bar{X}$	1.90	2.40	3.70	3.20	3.60	5.20
<i>SD</i>	0.83	1.43	0.78	1.33	1.20	0.98

さらに、各ステップにパスした人数とその平均月齢を表7に示す。逸脱してステップをパスしたものは1人もおらず、このステップはGutman尺度をなしていた（ $I=1.00$ ）。

ステップ7を除いては、ステップが上がるにつれ月齢も高くなっており、6つのステップ間で月齢の1要因の分散分析を行ったところ、有意な差のある傾向が見られた（ $F_{(5,54)} = 6.50, p < .10$ ）。

t検定によると、ステップ2とステップ6との間に有意差が（ $t_{(18)} = 5.01, p < .01$ ）、ステップ7との間に有意な差のある傾向が（ $t_{(12)} = 2.17, p < .10$ ）、さらにステップ8との間に有意差が（ $t_{(12)} = 5.56, p < .01$ ）見られた。ステップ4とステップ6との間に有意差が（ $t_{(22)} = 3.14, p < .01$ ）ステップ8との間に有意差が（ $t_{(18)} = 3.16, p < .01$ ）見られた。さらに、ステップ5とステップ6（ $t_{(24)} = 3.97, p < .01$ ）およびステップ8（ $t_{(18)} = 4.16, p < .01$ ）との間にも有意差が見られた。

表7 各ステップのパスを上限とした人数とその平均月齢

段 階	2	4	5	6	7	8	人 数	平均月齢
0	—	—	—	—	—	—	0	—
2	+	—	—	—	—	—	7	51.1
4	+	+	—	—	—	—	13	56.0
5	+	+	+	—	—	—	13	56.7
6	+	+	+	+	—	—	13	67.9
7	+	+	+	+	+	—	7	61.9
8	+	+	+	+	+	+	7	71.1

考 察

この結果から、研究1と同様に幼児期に社会的役割取得能力が発達して行くことが明らかとなった。またこの尺度は段階尺度であった。このようにこの課題で幼児期の社会的役割の発達を査定することが可能であることが再度確認された。ただし、研究1と同様にステップ7でやや落ち込みが見られている。この落ち込みの原因は、明らかではないが、このステップについてはさらに検討が必要であろう。また、研究1と同様に性差が見られ、幼児期の社会的理解は女児がより発達していることが明らかとなった。

見かけと本質課題

Flavell, Flavell & Green (1983) は、従来いわれているように、幼児がこの世のすべての存在を物理的に実在すると思うのは、幼児がこの世の中の物はすべて、どんなときでもたった1つの本質しか持たないと信じているからだろうと考えた。例えば、岩そっくりに見えるスポンジのような、みかけ (appearance) と本質 (reality) が異なる物の存在を幼児は理解できないであろう。彼らの研究では (Flavell, 1986; Flavell, Flavell & Green, 1983; Flavell, Green & Flavell, 1986)、幼児は岩に見えるスポンジなどを手で扱った後に、見かけの質問 (「岩に見えるかスポンジに見えるか?」)、本質の質問 (「本当は何か。岩かスポンジか?」) と尋ねられた。幼児が1つの物は1つの本質しか持たないと考えるなら、その物をスポンジだと判断した子はいずれの質問にも「スポンジ」と答え、岩と判断した子はいずれの質問にも「岩」と答えるだろう。彼らは年少児ではいずれの質問にも見かけによる答えをしがちであることや、幼児期を通して見かけと本質の区別がつけられていくことを示した。

ここではまず、このような見かけと本質の区別の発達過程を検討する。

方 法

被験者 社会的役割課題と同一

材 料 見かけと本質の異なる4つの物体 (岩に見えるスポンジ、チョコレートに見えるけしゴム、ワニをかぶったうさぎのぬいぐるみ、赤いプラスチックに透けて赤く見える白い紙)

手続き 被験児は各年齢性別からランダムに2群に分けられ、一方は見かけから本質へ、他方は本質からみかけへの順で課題を行った。

はじめにみかけを示される群では、実験者は材料を示し、「○○ちゃん（被験児）が今自分の目でこれを見ると何に見えますか？」（プラスチック板と紙の場合は「何色に見えますか？」）と尋ねた。被験児がどのように答えてもそれに同意した。次に対象の本質を示した。例えば、実験者はスポンジでできた岩をひねってみせて、被験児にも同じ様にやってみるよう手渡した。その後、以下の2つの質問を行い反応を記録した。「これは本当は何ですか？ 本物の岩ですか、それともスポンジですか？」「○○ちゃん（被験児）が今自分の目でこれを見ると何に見えますか？ 岩に見えますか、それともスポンジに見えますか？」

一方はじめに本質を示される群には、対象の本質が何であるかは言わずに、その本質がみかけと異なるものであることが示された。例えば、実験者が岩をひねってみせてから被験児に手渡して、本質は柔らかいスポンジであることを実感させた。次に「これは何ですか？」と尋ねた。被験児の反応がみかけと異なるものであれば同意し、そうでない場合はみかけと本質が異なるものであることをフィードバックした。その後被験児は、以下の2つの質問を与えられた。「これは本当は何ですか？ 本物の岩ですか、それともスポンジですか？」「○○ちゃん（被験児）が今自分の目でこれを見ると何に見えますか？ 岩に見えますか、それともスポンジに見えますか？」

4つの対象のみかけはそれぞれ「岩、チョコレート、ワニ、赤」であり、本質は「スポンジ、けしゴム、うさぎ、白」である。

結 果

みかけと本質両方の質問への回答について、みかけを先に示された群と、本質を先に示された群の反応の χ^2 検定を行ったところ、どの年齢のどの対象でも差がみられなかったため、以下では込みにして分析した。

反応のパターンを表8に示す。

表8 みかけと本質課題の反応パターン

対 象	年 齢	両方正答	両方に本質	両方にみかけ	両方誤答
岩	3	4	0	12	4
	4	15	0	5	0
	5	19	0	0	1
チ ョ コ	3	10	2	7	1
	4	17	1	2	0
	5	15	1	1	3
ワ ニ	3	8	0	8	4
	4	10	0	6	4
	5	13	0	7	0
紙	3	7	0	12	1
	4	13	0	6	1
	5	17	0	3	0
総 計	3	29	2	39	10
	4	55	1	19	5
	5	64	1	11	4

対象による反応の分布に差があるかどうかを χ^2 検定により検討した。岩-チョコ、岩-紙、ワニ-紙の間には対象による差異や対象をふくむ交互作用は見られなかった。岩-ワニの間には対象と年齢との交互作用が見られた($\chi^2_{(4)} = 10.658, p < .01$)。岩では年齢上昇につれ正答が増え、見かけの反応が減るが、ワニでは正答、みかけいずれにおいてもそれほど顕著な年齢変化がないことによる。チョコ-ワニの間には対象による反応の差異が有意だった($\chi^2_{(3)} = 10.894, p < .05$)。チョコでは正答が多く、ワニでは両方に見かけで答える反応が多かった。チョコ-紙でも対象による反応の差異が有意だった($\chi^2_{(3)} = 8.886, p < .05$)。チョコでは正答が多く、紙では両方に見かけで答える反応が多かった。

このように、対象によって反応にやや違いが見られる場合もあった。そこで、対象ごとに反応の年齢的差異を検討し、また、各対象を込みにして、全体的な発達的变化を検討した(反応に5以下や0のセルがあるため、尤度比検定 χ^2_L を用いた。篠原、1989)。

岩では有意で($\chi^2_L = 33.996, p < .01$)年長になるほど正答が多く、年少児ほど両方への見かけ反応か、両方の誤答が多かった。チョコでも有意で($\chi^2_L = 12.639, p < .05$)年長になるほど正答が多く、年少児ほど両方への見かけ反応が多かった。ワニでは有意ではなかった($\chi^2_L = 7.992$)。紙では有意で($\chi^2_L = 10.320, p < .05$)年長になるほど正答が多く、年少児ほど両方への見かけ反応が多かった。全体でも有意で($\chi^2_L = 35.792, p < .01$)年長になるほど正答が多く、年少児ほど両方への見かけ反応が多かった。

正答数：8つの質問(2問×4対象)の正答数を年齢×性の2要因の分散分析により比較した。年齢の主効果のみ有意であった($F_{(2,54)} = 11.10, p < .01$)。年長($\bar{X} = 7.00$)と年少($\bar{X} = 4.95$)($t_{(38)} = 5.02, p < .01$)、年中($\bar{X} = 6.50$)と年少($t_{(38)} = 3.35, p < .01$)の間に有意差があったが、年長と年中には有意差はなかった。

考 察

年齢が増すにつれてみかけと本質の区別が出来るようになっておりFlavellら(1986)の結果と同様であった。また、みかけの質問に本質で答えるという、いわゆる知的リアリズム的な反応はほとんどなく、本質の質問にもみかけで答えるという誤りは多かった。またそれは特に年少であるほど多く、年少児が対象のみかけに左右されやすいことが示された。これもまたFlavellら(1986)の結果と同様である。

社会的役割課題とみかけと本質課題

社会的役割課題とみかけと本質課題には、いずれも1つの物が2つあるいはそれ以上の側面をもつという共通点がある。これら2つの能力は幼児期を通して発達するが、これら2種の課題の間に関連があるかどうかを検討する。

方 法

2つの課題の相関を求める。ただしいずれの課題も月齢と相関があるため、月齢の要因をパーシャルアウトする。

結 果

社会的役割課題では通過ステップ、見かけと本質課題では正答数を基に相関を求めたところ有意であった ($r(60) = .26, p < .05$)。しかし、この相関から、両課題の共通要因である月齢をパーシャルアウトしたところ相関は有意ではなくなった ($r(60) = .03$)。

考 察

研究2の結果は年齢要因を取除くと社会的役割取得能力と見かけと本質の区別の理解能力には関連がないというものであった。この結果は、研究1で社会的役割取得課題が、認知的な課題と相関がなかったことと対応している。社会的役割取得は社会的な領域における理解を査定しているものと考えられ、Watson (1986) のいう2重符号化能力という共通の要素を持つものではないといえる。

要 約

Watsonによる幼児の社会的役割理解課題の発達過程、この課題に反映される能力、およびこの課題と物のみかけと本質の区別課題に共通すると考えられる2重符号化(一つの対象が同時に多様な側面を持つことを理解する)を3-5歳の幼児により検討した。

社会的役割は幼児期を通し発達した。Watsonの設定した社会的役割の発達段階はGutmanの段階尺度を形成した。

社会的役割能力は他者の感情推測能力と関連を持ち、認知的な視点取得や記憶能力とは関連を持たなかった。この課題は社会的側面での発達を査定するものといえる。

社会的役割とFlavellのみかけ本質課題の遂行に相関はなかった。これらはいずれも一つの対象が同時に多様な側面を持つことを理解するという点では共通しているようだが、実質的には異なった能力を反映している。

文 献

- 朝生あけみ 1987 幼児期における他者感情の推測能力の発達—利用情報の変化—教育心理学研究, 35, 33-40.
- Borke, H. 1975 Piaget's mountains revisited: Changes in the egocentric landscape. *Developmental Psychology*, 11, 240-243.
- Cox, M. 1986 *The child's point of view: The development of cognition and language*. Brighton, Sussex: The Harvester Press.
- Elkind, D. 1962 Children's conception of brother and sister: Piaget Replication Study V. *Journal of Genetic Psychology*, 100, 129-136.
- Flavell, J. H. 1987 The development of children's knowledge about mind: From cognitive conceptions to mental representations. 国際行動発達学会第9回大会論文集, 68-79.
- Flavell, J. H. 1986 The development of children's knowledge about the appearance-reality-

- distinction. *American Psychologist*, 41, 418-425.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. 1983 Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. 1986 Development of knowledge about appearance-reality distinction. *Monographs of Society for Research in Child Development*, Serial No. 212, 51 (1).
- Gelman, R., & Shatz, M. 1977 Appropriate speech adjustments: The operation of conversational constraints on talk to two-year-olds'. In M. Lewis & L. A. Resenblum (Eds.), *Interaction, conversation, and the development of language*. New York: Wiley. Pp. 27-61.
- Glucksberg, S., Krauss, R. M., & Weisberg, R. 1966 Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 333-342.
- Hughes, M., & Donaldson, M. 1979 The use of hiding games for studying coordination of viewpoints. *Educational Review*, 31, 133-140.
- 木場清子・中村美智子・平松博・山口成良・倉知正佳 1988 ウェクスラー記憶尺度の日本語版研究 精神医学, 30, 635-642.
- 中込理恵 1990 幼児は他者の立場をどこまで理解できるか：社会的役割課題の妥当性の検討を通して 平成元年度千葉大学教育学部幼児心理学研究室卒業論文
- 篠原弘章 1989 行動科学のBASIC 第5巻 ノンパラメトリック法 ナカニシヤ出版
- Piaget, J. 1924 *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestle' (滝沢武久・岸田秀 訳 1957 判断と推理の発達心理学 国土社)
- Piaget, J., & Inhelder, B. 1963 *The child's conception of space*. 2nd ed. London: Routledge & Kegan Paul.
- Selman, R. L. & Byrre, D. F. 1974 A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood *Child Development*, 45, 803-806.
- Watson, M. W. 1986 The breadth of appearance-reality distinction. *Monographs of Society for Research in Child Development*, Serial No. 212, 51 (1), 70-76.
- Watson, M. W., & Fisher, K. W. 1980a Development of social role in elicited and spontaneous behavior during the preschool years. *Developmental Psychology*, 16, 483-494.
- Watson, M. W., & Fisher, K. W. 1980b *The development of agent use and doctor roles*. Cognitive development laboratory manual, No. 3 and 4 (Combined), Department of Psychology, Brandeis University.

付表：社会的役割課題とその評価基準

社会的役割課題のモデルストーリー

【練習問題】母親（婦人）の人形使用

母親： ああ、今日は一日中仕事をして疲れたわ。おなかも空いたし、何か食べよう。
（人形はテーブルの所へ行って食べる。）
母親： モグモグ、ああ、おなかいっぱいになったわ。ごちそうさま。

【ステップ2】子どもの人形使用

子ども： いっぱい遊んで疲れたな。ファー（あくび）、眠くなった。
（人形は、ベットに行き横になる。）
子ども： おやすみなさい。...あれ！手が汚れてる。洗わなきゃ。
（人形は起き上がり、手を洗う。）
子ども： さあ、きれいになった。

【ステップ4】医者、患者（子ども）の人形使用

医者： 私はこの子を検査して欲しいと頼まれたんだ。ええと、おなか痛くないかな？
（医者は患者のおなかをしらべながら聞く。）
医者： 次は熱を計ってみよう。
（医者は体温計で患者の体温を計る。）

【ステップ5】医者、患者の人形使用

患者： 先生、病気なんです。診てください。
医者： いいですよ。どうしましたか？
患者： おなか痛いの。
医者： そう、じゃ、ちょっと診てみよう。
（医者は聴診器を使って患者をしらべる。）
患者： わかったぞ、さあ、この薬をあげよう。
医者： この薬を飲むよと治るの？先生。
患者： ああ、すぐに治るよ。

【ステップ6】医者、患者、看護婦の人形使用

患者： 先生。ころんで怪我しちゃったよう。痛いよー。
医者： どれ、みせてごらん。消毒して、薬をつければ、大丈夫だよ。看護婦さん、ここへ来て手伝ってくれないか？
（看護婦入ってくる。）
看護婦： はい先生、何でしょう。
医者： この子の足を消毒して、薬をつけてあげて。看護婦： はい。じゃあばい菌が入らないように、消毒しましょうね。...はい、もういいわよ。
（看護婦は患者の傷を消毒してやる。）
患者： もう大丈夫？すぐ治る？
看護婦： ええ、すぐよくなるわよ。
患者： どうもありがとう。

【ステップ7】医者、患者の人形使用

医者： 今日の患者さんはもういないな。
（医者は外を見る。）
医者： おや、娘のみどり（息子をつとむ）が来るぞ。
（子ども＝患者、入ってくる。）
患者： お父さん。
医者： ああ、みどり（つとむ）、どうした？
患者： お父さん、私（はく）病気になるの、診てくれる？
医者： ああ、いいよ。私はお医者さんなんだからな。どこが悪いかわかるよ。
（医者は子どもを診察する。）
医者： さあ、この注射をすれば治るぞ。
患者： 注射するの？
医者： すぐ済むよ。
（医者は子どもに注射をする。）
患者： 痛い！
（医者は子どもの頭をなでながら）
医者： もう終わったよ、みどり（つとむ）。今夜は晩ごはんの後で、一緒にテレビを見ような。
患者： うん、お父さんがお医者さんでよかった。病気を治してくれるんだもん。

【ステップ8】医者、患者、母親の人形使用

医者： もう患者さんは残っていないな。今日はこれで終わらだ。
（ピンポン！）
医者： 患者が来たぞ。なんだ、お母さんとゆう子（ひろし）じゃないか。何しに来たんだ？
母親： ゆう子（ひろし）が病気だから連れて来たの。家には薬が何もなく。でも、あなたはお医者さんだから、この子を治せと思って。
医者： どうしたんだい、ゆう子（ひろし）。
患者： ああ、お父さん。私（はく）おなか痛いの。
医者： そうか、じゃあこの薬を飲みなさい。
（医者は患者に薬を与える。）
医者： 今日の夕食の後にも、これを飲むんだよ。
患者： そうしたら治るの？
医者： ああ、治るよ。
母親： あなた、もう帰るんでしょう？おなか空いたから、かえって夕食にしよう。
医者： そうだな、帰ろう。
（3人で帰る。）

社会的役割課題の各ステップの評価基準

【ステップ2】

被験児は、人形が生きているかのように動かす必要がある。このステップでは、事実上の役割は必要としないで、人形を使ってある活動をするだけで必要とする。被験児は、人形に、以下のうちの少なくとも1つをさせなければならない。
話す、歩く、ものを持ち上げる、意志をもっているかのように行動する、生きているように行動する。会話を続ける。

【ステップ4】

被験児は、男性の人形の社会的役割を医者として理解し、医者として活動させなければならない。被験児は、以下にあげる医者としての規定活動のうち、少なくとも2つの活動をするか、1つの規定活動とはっきりとした役割のラベルづけをしなければならない。
規定活動：注射をする、薬を与える。患者を聴診器で診察する、体温計で体温を計る、病状を尋ねる（どこが痛いですか？など）。

【ステップ5】

被験児は、男性の人形で、医者の役割と、その患者に対する反応を演じ、子供の人形で患者としての役割を演じなければならない。2つの役割は相互に作用しなければならない。それぞれの人形は相手の人形の言動に対して、適切に、行動やことばで反応しなければならない。各々の役割は、少なくとも1回は他の人形と適切に（ことばで、あるいは身ぶり）相互作用しなければならない。
例：医者「どうしましたか？」 患者「おなか痛いです。」
医者が患者を診察する。 医者「お薬をあげましょう。」

【ステップ6】

被験児は、相補的な役割をもつ3つの人形（医者、患者、看護婦）を使わなければならない。1つの人形は、同時に相補的な2つの人形の言動に反応することにより、相互に作用しなければならない。1つの人形は、どちらの相補関係においても同じ役割を占めなくてはならない。被験児は、1つの相補関係から他の相補関係への切り換えと、同じ役割の持続を示さなければならない。

【ステップ7】

被験児は、2つの役割をもつ人形2つの相補的な役割関係を演じなければならない。1つの人形は同じ相手に対して2つの独立した関係を示さなければならない。
男性の人形は、医者であり、父親である。被験児は矛盾のないように2つの役割をコントロールしなければならない。被験児は、同一の人物がもう1人に対して、1つの相補的な役割から切り換えて、同時に2つめの役割をもつことができることを示さなければならない。もし、被験児が1つの役割からもう1つの役割に切り換えても、同時に2つの役割を占めていることを示さなければ、失格とする。
（例：男性の人形が子供の人形を自分の娘（息子）として、また患者として扱う。子供の人形はそれに対して両方の役割で反応し、娘（息子）としてだけ、または患者としてだけ独占的に反応してはならない。）

【ステップ8】

被験児は、それぞれ同時に2つあるいは3つの役割を占める3つの人形を使わなければならない。
男性の人形・・・子どもに対して父親、患者に対して医者、婦人に対して夫。
婦人の人形・・・男性の妻、患者である娘（息子）の母親。
少女の人形・・・男性と婦人の娘（息子）、医者に対しての患者。
相補的な役割はストーリーに登場する全ての他の役割に対して適切に表現されなければならない。もし、被験児が3つの役割のうちの1つを落としたら、それは失格とする。