

# 児童の「向社会的行動」測定を試み

吉村 真理子

A Study of the Measurement of "Prosocial Behavior" in Middle Childhood

Mariko YOSHIMURA

小学6年生272名を対象に、予備調査から得た「教室内でよく起こる思いやりのある行い」27項目について、自己の経験度に基づいて4段階評定で回答を求め、得点化した。その結果について、項目分析を行ったところ、予想通り、「援助行動」・「分与行動」と命名してよい2因子が見出された。また、全得点を合計したものを「向社会的行動」得点とし、男女別の分布をみたところ、ほぼ正規分布を示し、また、信頼性係数（Cronbachの $\alpha$ 係数）もおおむね満足し得る結果となっており、向社会的行動を測定する質問紙として妥当であると考えられる。

なお、本論文は、昭和62年度千葉大学大学院学校教育専攻（教育心理学分野）に提出した修士論文「児童における向社会的行動とその規定因」の一部に加筆・修正したものである。

## I 問題と目的

### 1. 向社会的行動の定義

「向社会的行動」(prosocial behavior)の定義に関しては、大別して次の2つの立場がある。

- ①動機に反した行動結果が生じることも十分予想されるため、行動結果だけから定義することはためられるものの、かといって動機の正確な判定は困難であるとする立場
- ②動機の中に外的報酬（物質・賞賛など）だけでなく、内的報酬（自尊心の満足など）の期待を含むことも否定されるべきかどうか疑問であるとする立場

向社会的行動の定義として妥当なものとされているのが、Mussen, P. & Eisenberg, N. (1977)による「向社会的行動とは、外的報酬を期待することなしに、他人や他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人々の為になることをしようとする行為である。このような行為をする場合には、行為者の側にある程度のコストや自己犠牲、危険といったものが伴うことが多い」という定義である。

この定義は、上記①に関しては、「助けようとしたり、・・・のためになることをしよう

するという表現によって、前後の状況から見て識別可能な場合の動機は考慮することを、同じく②に関しては、「外的な報酬を期待することなしに」という表現によって、内的報酬の存在を否定しないことを、それぞれ示しているといえよう。

動機よりも行動結果を重視する立場に立つ中里（1985）は、上記①に関して、愛他的動機によってなされた行動でも、結果的に他人を援助することにならなかった場合、あるいは援助しないことが真の意味での援助になると考えて具体的行動に出なかった場合などは、向社会的行動とは考えないとしている。

中村（1976）は、上記②に関して、内的報酬の期待が動機の中に含まれていることは十分考えられるため、愛他心（altruism）だけを動機とすることを意味する愛他的行動（altruistic behavior）という表現は避けるべきだと主張している。

菊池（1983b）は、向社会的行動を定義するにあたって次の4つの条件を提言している。

- ①他者、あるいは他のグループを援助する行動であること。
- ②相手からの外的報酬を得ることを目的としていない行動であること。
- ③行動にはなんらかのコスト（損失）が伴うこと。
- ④自発性が必要であること。

しかし、菊池は、これらの条件によって限定すると、このタイプの行動はきわめて幅の狭い行動となってしまうとも述べ、ある種のコスト（損失）を伴ったものであることは欠かせないにしても、外的報酬や自発性の条件は、それぞれの場合に応じて柔軟に適用すべきであるとしている。

上記の4条件は、向社会的行動の有効な指標となりうるが、行動の動機については明確には述べられていない。このことは、先に述べた動機の正確な判定の困難さを示すものであろう。

また、向社会的行動は、その行動様式によって援助行動（helping behavior）、分配行動（sharing behavior）、寄付行動（donating behavior）といった下位の行動に分かれるとされている。

本研究では、前述の Mussen & Eisenberg-Berg の定義に沿って、向社会的行動をとりあげる。ただし、児童の学校生活場面に限定するため、具体的な行動様式としては、援助行動と分与行動を扱うこととする。

## 2. 向社会的行動における性差

Krebs, D.L.（1970）は、それまでの向社会的行動についての研究を概括し、性差の見られた研究が17研究のうち6例にすぎなかったことを報告している。また、性差が認められた研究においても細部については一致した見解が得られていないが、それ以降の研究をも合わせ

て概観すると、一般に、女子は男子よりも向社会的行動を多く示すとされている。その理由として、Hoffman & Levine, L.E. (1976) は、しつけの技法を、力中心 (power assertion)、愛情の除去、誘導の3つに分類した場合、女子は男子よりも誘導的なしつけをされることが多いため、他人の要求や悩みに共感的になりやすいのではないかとしている。

6つの異なる文化的背景を持った3歳から11歳までの子どもたちについてのWhiting, B.B. & Whiting, J.W.M. (1978) の比較観察では、6つの社会のすべてにおいて、7歳から11歳の女子は男子よりも有意に多く養育的な行動（援助・支持提供）を示した。その理由として、いずれの社会においても、女子は大人や赤ん坊とより多くの時間一緒に家にいて、養育的な行動や責任・服従を要する雑用などを行うからではないかとしている。

本邦では、中里 (1985) が囚人ジレンマ事態テスト<sup>\*</sup>を用いた実験を行い、小学3・4年生では女子は男子よりも多くの向社会的行動を示したが、2・5・6年には、そうした性差が見られなかったとしている。さらに、中里は、向社会的行動には本来的に性差がないと考えられるとして、その理由を以下のように述べている。

「愛他行動は、男児と女児とでは、その発達過程に差があるのではないか。女児の愛他行動は、3年生ぐらいの時期に、一時的に男児よりも早く発達する。男児は女児に遅れること、1・2年で女児の段階まで発達する。このために、3年生の段階で一時的に性差が認められたのであろう。6年生の段階では、男児は女児に追いついているので、この時期には性差が認められなかったことになる。」

一方、金子 (1981) は、他人への思いやり等を中心とした、小学生の向社会性をとらえる質問紙を作成したが、女子の方が男子よりも有意に高得点を示す項目があることから、性差の存在を指摘している。

### 3. 向社会的行動の測定

実験場面を用いる評定〔原田 (1980)；川島 (1980a, 1980b, 1982)；岡島 (1984)；中島 (1985)〕や、自然観察法による評定などもあるが、学校生活場面における児童の向社会的行動を取り上げる場合、級友による氏名評定が、よりの確に日常の社会的相互作用を評定できるとされている〔金子 (1981, 1982)；桜井 (1986)；横塚 (1989)〕。また、質問紙による評定も、1度に多数場面での行動をとらえることができ、向社会的行動の構造分析に役立つという利点がある〔松井 (1981)、金子 (1981, 1982)、高木 (1982)〕。

本研究では、児童を対象に、教室内でよく見られる向社会的行動を列挙させるという形式でアンケートを実施し、その結果に基づいて「向社会的行動測定尺度」を作成した。

<sup>\*</sup>被験者に、見えない相手と得点を競わせるというゲームを行わせ、その過程で被験者が相手にどれだけ得点を与えるかによって向社会的行動を測定するものである。

さらに、その質問項目に対する回答結果（段階評定）を因子分析し、児童の学校教室場面における向社会的行動の構造分析を行った。

このようにして作成した「向社会的行動測定尺度」の各項目について、その経験度を自己評定させるとともに、その行動をよく示す級友を挙げさせる他者評定を行った。

これらの方法をとる場合、光背効果や社会的望ましさのバイアスが考えられるが、向社会的行動だけを測定されているという意識を児童に持たせないようにするため、向社会的行動以外の事柄（例えば、「勉強のよくできる子」「体育のよくできる子」など）についても指名させたり、自己をよりよく見せるという意識を児童に持たせないようにするため。経験度に基づいて回答させるなどの工夫で、それらはかなり抑えられたと考えている。

## Ⅱ 調査方法

### 1. 対象

千葉県内公立小学校 6 校 7 クラスの小学 6 年生 272 名（男子 142 名、女子 130 名）

向社会的行動については、仲間による評定（peer nomination）を行うため、お互いに級友のことがわかっている必要があることから、いわゆる“持ち上がり”で編成替えをしていないクラスを選ぶことを条件とした。

### 2. 時期

昭和 62 年 7 月中旬

### 3. 手続き

筆者が作成した調査実施手順に従って、適宜、指示や音読を行うよう各学級担任に依頼し、各教室において集団で実施した。

### 4. 調査内容と測定具

#### (1) 向社会的行動測定尺度を用いた自己評定

予備調査において、小学 6 年生 150 名を対象に、「教室内でよく起こる思いやりのある行い」を列举させるという形式でアンケートを行い（Appendix 1）、その結果を集計して得た 27 項目について、「よくしたことがある」「ときどきしたことがある」「たまにしたことがある」「ほとんどしたことがない」の 4 段階評定で回答を求め、その順にそれぞれ 4～1 点を与えて得点化した。前述したように、社会的望ましさの影響を避けるため、意識レベルを問うのではなく、「あなたは、それらのことがらを今までにどのくらいしたことがありますか？」という質問形式を用い、児童が自己の経験度に基づいて回答するよう工夫した。質問紙については、Appendix 2 参照。

## (2) 向社会的行動測定尺度を用いた他者評定

(1) のところで述べた向社会的行動測定尺度に各項目について、そのような行動をよく示す同性の級友を3名挙げさせ、向社会的行動測定尺度を用いた他者評定とした。ただし、該当する級友がいないと児童が判断した場合は、無理に名前を挙げさせず、2名以下でもよいこととした。

対象学級は、いわゆる“持ち上がり”のクラスであるため、級友についての児童の評定はかなり安定したものであると考えられる。

前述したように、向社会的行動だけを測定されているという意識を児童に持たせないようにするため、向社会的行動以外の事柄（「勉強のよくできる子」「体育のよくできる子」「あなたがよく遊んだり話したりする子」「あなたがとなりの席や同じ班になりたいなと思う子」）についても3名ずつ指名させた。

質問紙については、Appendix 3 参照。

## Ⅲ 結果と考察

### 1. 「向社会的行動測定尺度」（自己評定）に対する回答結果についての基礎集計と性差の検討

性差を検討するために、全項目について、男女間で平均値をt検定により比較した結果をまとめたものが Table 1 である。表に示すように、27 項目のうち 25 項目に性差が見られ、いずれも女子の方が有意に高得点を示している。前述したように、先行研究においても向社会的行動に性差の見られることが指摘されており、最終的な項目選択後の因子尺度得点等の算出およびそれらの分析は、男女別に行うこととする。

また、各項目ごとに分布を検討し、男女別に、平均と S.D. の偏っている項目は除外することとする。その基準は、男子では平均 3.00 点以上あるいは 2.00 点以下、女子では平均 3.20 点以上とした。ただし、男女でそれらの項目が異なるため（男子 1, 4, 10, 22：女子 1, 5, 7, 14, 17, 26）、それらの項目の除外は、因子分析後に行うこととする。さらに、「教科書を忘れた子に自分の教科書をいっしょに見せる」（項目番号⑤）という項目は、学習の妨げになるので、教科書を忘れたときは他のクラス借りることにするクラスがあったため、排除する。

Table 1 向社会的行動測定尺度（自己評定）回答結果についての性差の検討

項目 番号	全体	男子	女子	t 値
	平均 (S.D.)	平均 (S.D.)	平均 (S.D.)	
1	3.45 (0.77)	3.22 (0.87)	3.70 (0.56)	-5.39 **
2	2.73 (0.95)	2.56 (0.98)	2.91 (0.89)	-3.07 **
3	2.57 (1.03)	2.30 (1.03)	2.87 (0.94)	-4.68 **
4	2.01 (1.08)	1.81 (0.96)	2.22 (1.18)	-3.07 **
5	3.18 (0.95)	2.98 (0.99)	3.40 (0.85)	-3.45 **
6	2.69 (1.05)	2.45 (1.04)	2.95 (1.00)	-4.00 **
7	2.98 (1.00)	2.64 (1.01)	3.35 (0.86)	-6.19 **
8	2.49 (1.07)	2.22 (1.04)	2.79 (1.03)	-4.54 **
9	2.93 (0.96)	2.71 (1.02)	3.18 (0.81)	-4.22 **
10	2.19 (1.06)	1.93 (0.95)	2.48 (1.11)	-4.41 **
11	2.39 (1.09)	2.20 (1.07)	2.61 (1.08)	-3.12 **
12	2.82 (1.05)	2.65 (1.08)	3.00 (0.98)	-2.82 **
13	2.48 (1.06)	2.35 (1.05)	2.64 (1.07)	-2.26 *
14	2.89 (1.08)	2.57 (1.07)	3.25 (0.97)	-5.45 **
15	2.68 (2.00)	2.33 (0.94)	3.07 (0.92)	-6.55 **
16	2.75 (0.99)	2.54 (0.99)	2.97 (0.95)	-3.59 **
17	2.76 (1.05)	2.33 (0.96)	3.23 (0.93)	-7.76 **
18	2.92 (1.07)	2.92 (1.09)	2.92 (1.05)	-0.06
19	2.41 (1.07)	2.10 (0.96)	2.75 (1.09)	-5.23 **
20	2.84 (1.06)	2.82 (1.07)	2.87 (1.05)	-0.40
21	2.50 (1.04)	2.11 (0.96)	2.92 (0.96)	-6.91 **
22	1.88 (1.00)	1.60 (0.92)	2.18 (1.01)	-4.95 **
23	2.83 (1.02)	2.62 (1.04)	3.07 (0.94)	-3.72 **
24	2.34 (1.03)	2.02 (0.90)	2.70 (1.05)	-5.67 **
25	2.38 (1.03)	2.13 (0.97)	2.77 (1.02)	-4.45 **
26	2.96 (0.97)	2.71 (0.99)	3.23 (0.87)	-4.57 **
27	2.52 (1.16)	2.05 (1.07)	3.02 (1.03)	-7.61 **
計	71.63 (16.43)	65.59 (15.66)	78.03 (14.79)	-5.88 **

「よくしたことがある」 4点；

\*\* p&lt;.01

「ときどきしたことがある」 3点；

\* p&lt;.05

「たまにしたことがある」 2点；

「ほとんどしたことがない」 1点

## 2. 「向社会的行動測定尺度」（自己評定）の項目分析

前述したように、児童の学校教室場面における向社会的行動としては、その下位の行動として定義づけられている「援助行動」と「分与行動」が考えられるため、因子数を2因子にして因子分析（主因子解、バリマックス回転）を行い、2因子のそれぞれに.35以上の高い負荷量を単独に示す16項目を選択した。各因子の因子負荷量、寄与率などをまとめたものがTable 2である。各因子は、その項目内容からみても、それぞれ「援助行動」・「分与行動」と命名してよいものと考えられた。

また、前述したように、16項目の中から分布に偏りのある項目（男子1, 5, 10, 22；女子1, 5, 7, 14, 17, 26）と、共通性が.20以下の項目（4, 12）とを除いて、男女別に各因子尺度得点の内的一貫性を推定する信頼性係数（Cronbachの $\alpha$ 係数）を算出し、上記のTable 2に付記した。男女とも、援助行動に比べて分与行動の $\alpha$ 係数が低くなっているが、.55以上であり、概ね満足しうる結果と考えられる。援助行動の $\alpha$ 係数は、男女とも.85近い数値が得られた。

これらの結果から、男女別に、因子尺度得点および得点合計を求めることで、児童の学校教室場面における向社会的行動を測定することが可能であると考えた。

最終的に用いた項目は、男子11項目、女子11項目であった。因子別に見ると、援助行動については、男女とも7項目、分与行動については、男女とも4項目であった、選択した項目が男女で異なるため、各因子尺度得点の分布を男女別に示したものが、Fig.1～Fig.4である。

また、各因子尺度得点を合計したものを「向社会的行動（自己評定）」得点とし、男女別にその分布を示したものがFig.5とFig.6である。

「援助行動」と「分与行動」の2因子をそれぞれ構成する各項目の意味から考えて、この2つの因子は次のように定義されよう。

援助行動：何らかのハンディキャップを持っている他者に対する助力やなぐさめなど。

分与行動：自分の利益、権利、労力、知識などの他者への分与。

Table 2 向社会的行動尺度（自己評定）因子分析結果

測定項目		FACTOR 1 援助行動	FACTOR 2 分与行動	h <sup>2</sup>
6	遊ぶとき、仲間はずれになっている子も誘う	.735	.215	.587
19	悪口などを言われていじめられている子をかばう	.713	.292	.597
3	けがをしている子の持ち物をかわりに持つ	.695	.243	.541
13	チームをつくって試合をするとき、運動ののがてな子もいれる	.676	.308	.552
2	重い物を運んでいる子を手伝う	.664	.196	.480
8	先生にしかられた子を「これから気をつければいいよ。」などと なぐさめる	.645	.305	.509
11	危険なところで遊ぶなど、あぶないことをしている子に注意する	.625	.219	.438
1	けがをした子に「だいじょうぶ？」などと声をかける	.587	.315	.444
5	教科書を忘れた子に自分の教科書をいっしょに見せる	.504	.348	.375
12	消しゴムをなくしたり忘れた子に、テスト中、消しゴムをいっ しょに使わせる	.419	.141	.196
4	病気で何日も欠席している子のお見舞いに行く	.350	.160	.148
27	給食当番のミスでおかずがなくなってしまった子に、それが自分 の好きなおかずでも分ける	.161	.704	.522
26B	鉄ぼうなど、自分ばかり遊んでいないで、ほかの子にも順番をゆ ずる	.136	.628	.412
16	図工や問題のやり方がわからない子に教える	.151	.602	.385
10G	鉄ぼうや水泳ののがてな子に教える	.190	.601	.397
25	給食当番で自分の給食準備ができない子の準備をかわりにする	.278	.502	.330
7	校庭に集合するときなど、友だちの用意がまだだったら待っている	.388	.427	.333
9	さがし物をしている子を手伝う	.444	.483	.431
14	運動ののがてな子を「がんばって！」などとはげます	.463	.566	.535
15	花びんをたおすなど、失敗をしてしまった子のあとかたづけを手 伝う	.480	.584	.572
17	友だちがこまったり悲しんだりしているとき、話を聞いたり相談 にのる	.487	.474	.462
18	友達に自分が大切にしている物（本やファミコンのカセットな ど）を貸す	.220	.070	.053
20	ゲームでエラーをしてしまった子を「ドンマイ！」などとはげます	.370	.397	.295
21	休み時間中にけがをするなど、ぐあいの悪くなった子を保健室へ つれていく	.368	.558	.447
22	病気で欠席していてしばらくぶりに学校に来た子に、自分のノー トを見せるなど、勉強を教える	.425	.457	.389
23	雨の日、かさを忘れて帰れずにいる子を自分のかさに入れる	.446	.412	.368
24	何か失敗をしてしまい責められている子をかばう	.605	.405	.530
寄与率 (%)		37.4	4.6	42.0
α 係数 (男子/女子)		.84 / .84	.59 / .56	

注1) 項目番号に  のついているものが最終的に選択された項目である。

注2) 項目番号にBのついているものが男子だけに用いた項目である。

注3) 項目番号にGのついているものが女子だけに用いた項目である。



児童の「向社会的行動」測定の試み

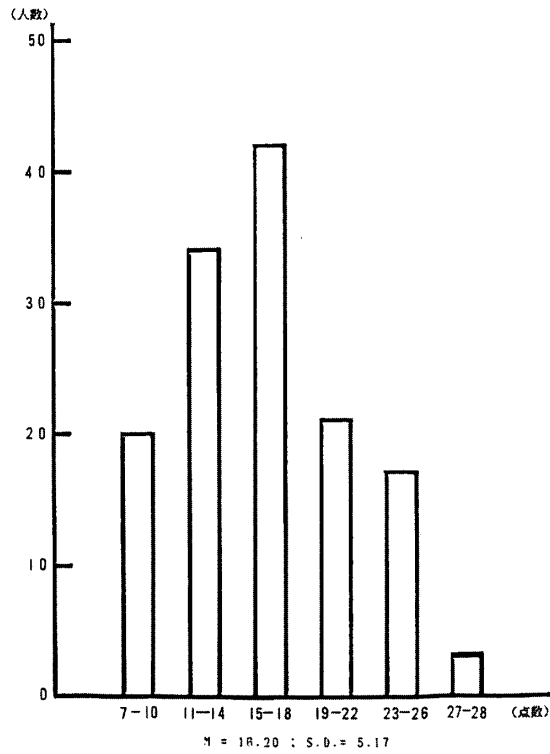


Fig. 1 「援助行動」得点の分布(男子)

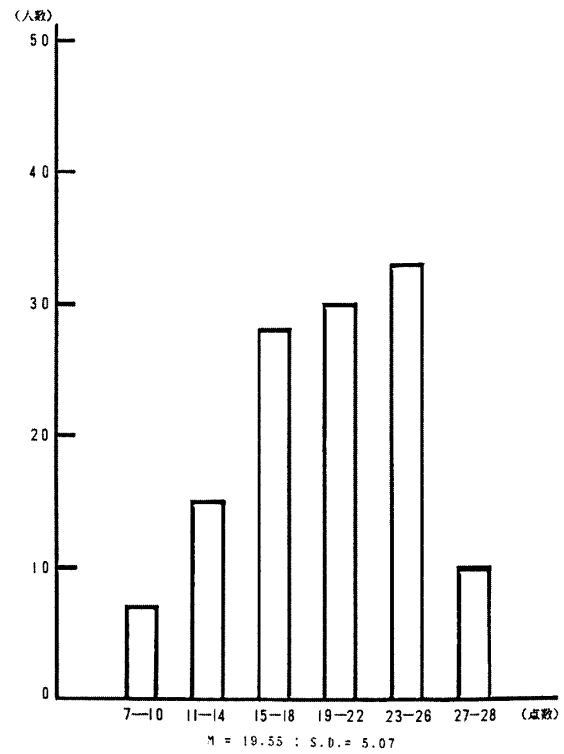


Fig. 2 「援助行動」得点の分布(女子)

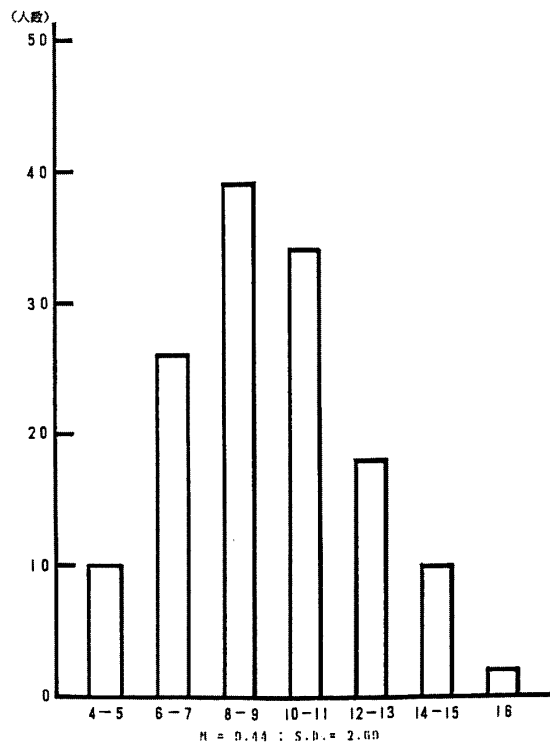


Fig. 3 「分与行動」得点の分布(男子)

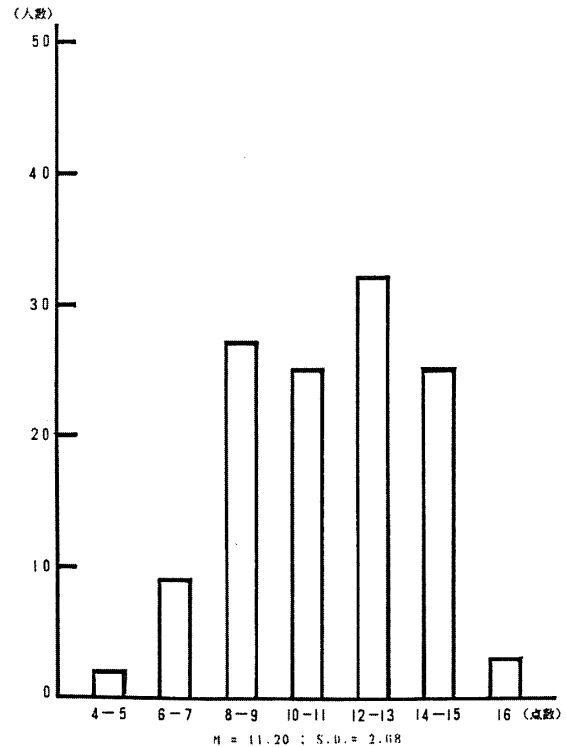


Fig. 4 「分与行動」得点の分布(女子)

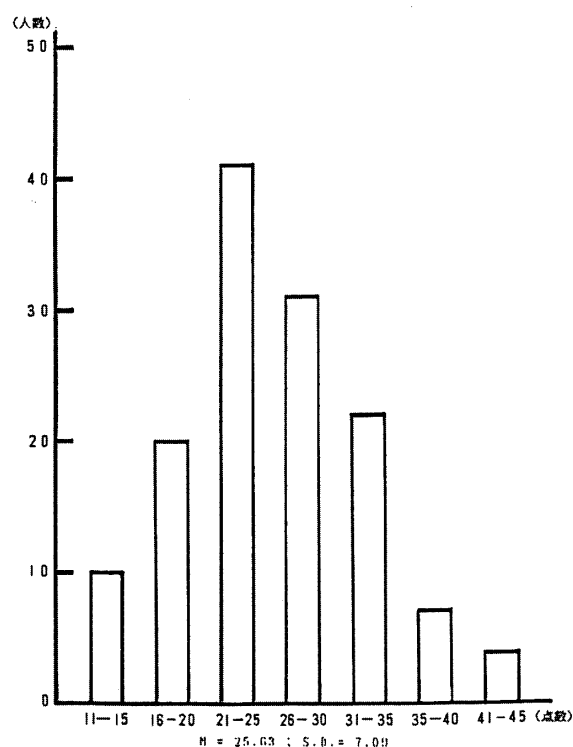


Fig. 5 「向社会的行動(自己評定)」  
得点の分布(男子)

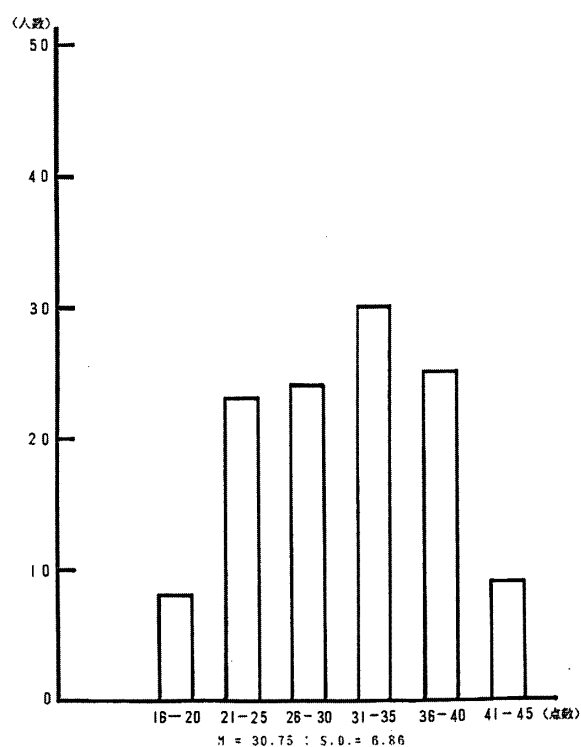


Fig. 6 「向社会的行動(自己評定)」  
得点の分布(女子)

### 3. 「向社会的行動測定尺度」(他者評定)の項目分析

回答結果を見ると、「勉強のよくできる児童は思いやりもある」というような光背効果は排除できたようであるが、他者評定によって援助行動と分与行動をよくする児童を評定し分けることは不可能であった。そこで、他者評定は、向社会的行動全体を別の面から評定するものであると、妥当性検討のために用いることとした。他者評定で用いた項目は、自己評定で用いた項目と同じであるが、分析の都合上、男子10項目(3, 6, 8, 10, 11, 16, 19, 20, 25, 26)、女子9項目(6, 8, 10, 11, 13, 16, 19, 25, 27)を使用した。

選択した項目が男女で異なるため、各項目の得点を合計したものを「向社会的行動(他者評定)」得点とし、男女別にその分布を示したものがFig.7とFig.8である。

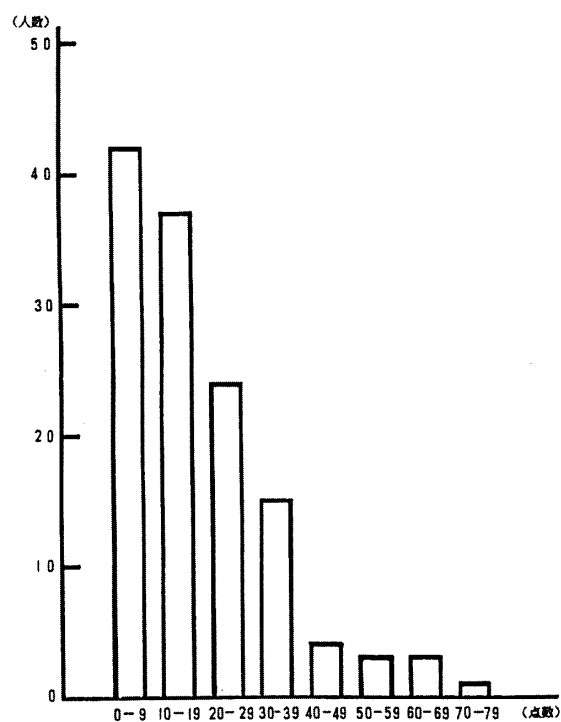


Fig. 7 「向社会的行動(他者評定)」  
得点の分布(男子)

男女ともに、ゼロあるいは低得点への集中が目立つ分布となっており、自己評定との正の相関は望むべくもない。そこで、各クラスごとに得点分布を検討してみたところ、この分布は自己評定の妥当性の低さを示すというよりも、クラス差をより反映した結果と考えられた。つまり、児童の向社会的行動がクラスで取り上げられる機会の多少や、その結果としてのクラスの誰もが「思いやりがある」と認識する児童の有無などが複雑な形で表れていると考えられるのである。

伊藤（1997）は、向社会的自己認知の高い児童は、教師からも向社会的行動傾向が高いと評定されることを示しているが、上記の結果と同様、児童期の向社会的行動が自己に関連づけられた行動として機能していることを示唆しているといえよう。

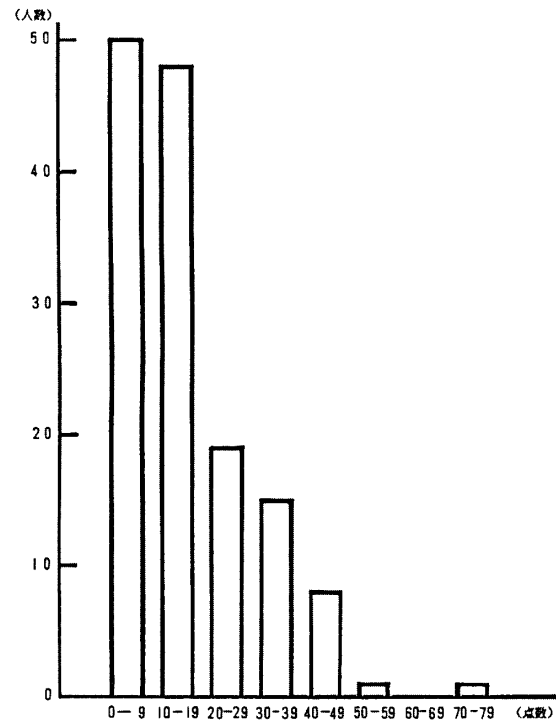


Fig. 8 「向社会的行動(他者評定)」  
得点の分布(女子)

## 参考文献

- 原田純治 1980 援助行動に関する実験的研究—傍観者介入に及ぼす状況要因の効果 心理学研究, 51, 275-278.
- Hoffman & Levine, L.E. 1976 Early Sex Differences in Empathy Developmental Psychology, 12, 557-558
- 金子勲栄 1981 質問紙法による小学生の向社会性の試み 金沢大学教育学部紀要 (教育科学編), 31, 119-125.
- 金子勲栄 1982 質問紙法による小学生の向社会性の試み(2)—因子構造の吟味— 金沢大学教育学部紀要 (教育科学編), 32, 119-125.
- 川島一夫 1980a 幼児の寄付行動の獲得における学習形態と他者の存在の影響 心理学研究, 50, 345-348.
- 川島一夫 1980b 幼児の寄付行動の学習における帰属の影響 教育心理学研究, 38, 83-87.
- 川島一夫 1982 幼児の寄付行動における他者の特性の影響 心理学研究, 53, 1-8.
- 菊池章夫 1983b 展望 向社会的行動の発達 教育心理学年報, 23, 118-129
- Krebs, D.L. 1970 Altruism—an Examination of the Concept and a Review of the Literature Psychological Bulletin, 73, 258-302.
- 松井豊 1981 援助構造の構造分析 心理学研究, 52, 226-232.
- Mussen, P. & Eisenberg, N. 1977 [菊池章夫訳 1980 「思いやりの発達心理学」 金子書房]

- 中村陽吉 1976 Helping behavior の実験社会心理学研究についての文献リスト 東京女子大学  
紀要「論集」, 26, 128-139.
- 中里至正 1985 「道徳的行動の心理学」 有斐閣選書
- 二宮克美・首藤敏元・山岸明子 1997 たくましい社会性に関する縦断的研究(4) 日本教育心理  
学会第 39 回大会論文集, 162
- 岡島京子 1984 児童の寄付行動に及ぼす帰属の効果 教育心理学研究, 32, 10-17.
- 桜井茂夫 1986 児童における共感と向社会的行動の関係 教育心理学研究, 34, 342-346.
- 高木修 1982 順社会的行動のクラスターと行動特性 年報社会心理学, 23, 137-156.
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M 1978 [名和敏子訳 1978 「六つの文化の子どもたち」 誠信書房]
- 横塚怜子 1989 向社会的行動尺度(中・高生版)の作成 教育心理学研究 37, 158-162.

Appendix 1

小学校 年 組 番 名前 (男・女)

「思いやり」ということばがありますね。ふだん、教室のなかとか、お友だちとのあいだ  
でよく起こる「思いやり」のあるおこないには、どのようなものがあるでしょうか。

下の(例)のように、<sup>くたいてき</sup>具体的に、なるべく5つ書いてください。

- (例) { チームを作ってドッジボールの試合をするとき、動作のにぶい子も、仲間はずれ  
にしないで入れてあげる。  
{ マラソン大会で友だちが足をくじいてしまったとき、自分の順位が低くなって  
も、助けてあげる。

①

②

③

④

⑤

\*\*\*\*\* おつかれさまでした。

ご協力 ありがとうございました。 \*\*\*\*\*

## Appendix 2

以下に書いてある行ないは、ふだん教室の中とか、お友だちとの間でよく起こると思われるものです。

あなたは、それらの行ないを、今までにどのくらいしたことがありますか？

小学校	年	組	番	名前	(男・女)	よく した こと がある	とき どき した こと がある	たま に した こと がある	ほと んど した こと がない
				1	けがをした子に「だいじょうぶ？」などと声をかける。				
				2	重い物を運んでいる子を手伝う。				
				3	けがをしている子の持ち物をかわりに持つ。				
				4	病気で何日も欠席している子のお見舞いに行く。				
				5	教科書を忘れた子に自分の教科書をいっしょに見せる。				
				6	遊ぶとき、仲間はずれになっている子もさそう。				
				7	校庭に集合するときなど、友だちが、用意がまだだったら待っている。				
				8	先生にしかられた子を「これから気をつければいいよ。」などと なぐさめる。				
				9	さがし物をしている子を手伝う。				
				10	鉄ぼうや水泳ののがてな子に教える。				
				11	危険なところで遊ぶなど、あぶないことをしている子に注意する。				
				12	消しゴムをなくしたり忘れた子に、テスト中、自分の消しゴムを いっしょに使わせる。				
				13	チームをつくって試合をするとき、運動ののがてな子もさそう。				
				14	運動ののがてな子を「がんばって！」などとはげます。				
				15	花びんをたおすなど、失敗をしてしまった子のあとかたづけを手伝う。				
				16	図工や問題のやり方がわからない子に教える。				
				17	友だちがこまったり悲しんだりしているとき、話を聞いたり 相談にのる。				
				18	友だちに自分が大切にしている物(本やファミコンのカセットなど)を 貸す。				
				19	悪口などを言われていじめられている子をかばう。				
				20	ゲームでエラーをしてしまった子を「ドンマイ！」などとはげます。				
				21	休み時間中にけがをするなど、ぐあいの悪くなった子を保健室へ つれていく。				
				22	病気で欠席していてしばらくぶりに学校に来た子に、自分のノートを 見せるなど、勉強を教える。				
				23	雨の日、かさを忘れて帰れずにいる子を自分のかさに入れる。				
				24	何か失敗をしてひどいことを言われている子をかばう。				
				25	給食当番で自分の給食準備ができない子の準備をかわりにする。				
				26	鉄ぼうなど、自分ばかり遊んでいないで、ほかの子にも順番をゆずる。				
				27	給食当番のミスでおかずがなくなってしまった子に、それが自分の 好きなおかずでも分ける。				

Appendix 3

小学校      年      組      番      名前      (男・女)

あなたのクラスのお友だちのなかで、下の(1)から(5)に書いてあるような子はだれですか？  
あなたが男の子だったら、男の子のなかから、女の子だったら、女の子のなかから3人えらんで、その子の名前を書いてください

なお、(5)は、名前を書くところがせまいので、名字だけを書いてください。  
また、同じ名前の子がいる場合には、下の例のように書いてください。

【例】

鈴木 明美さんと、鈴木 恵子さんがいて、  
鈴木 明美さんの名前を書く場合      →      鈴木 (明)

(1) 勉強のよくできる子

--	--	--

(2) 体育のよくできる子

--	--	--

(3) あなたがよく遊んだり話をしたりする子

--	--	--

(4) あなたがとなりの席や同じ班になりたいなと思う子

--	--	--

(5) 下のようなことがらをよくする子

	名字	名字	名字
1 けがをした子に「だいじょうぶ？」などと声をかける。			
2 重い荷物を運んでいる子を手伝う。			
3 けがをしている子の持ち物をかわりに持つ。			
4 病気で何日も欠席している子のお見舞いに行く。			
5 教科書を忘れた子に自分の教科書をいっしょに見せる。			
6 遊ぶとき、仲間はずれになっている子もさそう。			
7 校庭に集合するときなど、友だちが、用意がまだだったら待っている。			
8 先生にしかられた子を「これから気をつければいいよ。」などとなくさめる。			
9 さがし物をしている子を手伝う。			
10 鉄ぼうや水泳ののがてな子に教える。			
11 危険なところで遊ぶなど、あぶないことをしている子に注意する。			
12 消しゴムをなくしたり忘れた子に、テスト中、自分の消しゴムをいっしょに使わせる。			
13 チームをつくって試合をするとき、運動ののがてな子もさそう。			
14 運動ののがてな子を「がんばって！」などとはげます。			
15 花びんをたおすなど、失敗をしてしまった子のあとかたづけを手伝う。			
16 図工や問題のやり方がわからない子に教える。			
17 友だちがこまったり悲しんだりしているとき、話を聞いたり相談にのる。			
18 友だちに自分が大切にしている物（本やファミコンのカセットなど）を貸す。			
19 悪口などを言われていじめられている子をかばう。			
20 ゲームでエラーをしてしまった子を「ドンマイ！」などとはげます。			
21 休み時間中にけがをするなど、ぐあいの悪くなった子を、保健室へつれていく。			
22 病気で欠席していてしばらくぶりに学校に来た子に、自分のノートを見せるなど、勉強を教える。			
23 雨の日、かさを忘れて帰れずにいる子を自分のかさに入れる。			
24 何か失敗をしてひどいことを言われている子をかばう。			
25 給食当番で自分の給食準備ができない子の準備をかわりにする。			
26 鉄ぼうなど、自分ばかり遊んでいないで、ほかの子にも順番をゆずる。			
27 給食当番のミスでおかずがなくなってしまった子に、それが自分の好きなおかずでも分ける。			