

資料

教室における自発的愛他行動の観察的研究

広 田 信 一¹AN OBSERVATIONAL STUDY FOR SPONTANEOUS ALTRUISTIC
BEHAVIOR IN THE CLASSROOM

Shinichi HIROTA

The purpose of this study was to investigate the altruistic behavior which occurred in daily situations of a classroom. Thirty-six fifth grade elementary school children were observed for about 2400 minutes. Four measures of altruistic behavior were used: (a) behavioral measure of altruistic behavior (observational data derived from natural observation in the classroom); (b) teacher rating; (c) self rating; and (d) peer nomination. The results were as follows: (1) Altruistic behaviors related teacher ratings and peer nominations. (2) Sex differences were observed. Girls displayed more altruistic behavior than boys. It was suggested that observational method of altruistic behavior was considerably effective. Methodological issues were discussed.

Key words: altruism, school age children, observational method.

問 題

1970年代以降、様々な方向から多くの愛他行動に関する研究が行われてきている。その中で自然場面における愛他行動の観察は、就学前児や成人を対象にしていくつか行われてきた (Iannotti, 1985; Eisenberg-Berg and Lennon, 1980)。しかし、児童を対象にした自発的な愛他行動の観察は少ない。したがって児童が、日常生活場面でどのような種類の愛他行動を遂行するのか、またその頻度はどのくらいなのかといった情報は、ほとんど得られてはいない。日常生活において児童が実際にどのような愛他行動の種類を持つのか明確化することは、多くの研究者によって必要とされてきた(例えば, Small, Zeldin, Savin-Williams, 1983; Mischel, 1977)。

従来の研究における児童の愛他行動は、主として実験者が設定した状況で愛他行動が生起するのかわからないのかといった遂行レベルを問題としてきた。そこでと

りあげられてきた愛他行動は、分与行動(sharing behavior)や寄付行動(donating)が中心であった。この種の行動は、愛他行動の中でも比較的統制がとりやすく、行動の遂行が量的に示されやすい。それゆえに愛他行動の研究は、しばしば実験室においておこなわれてきたのである(森下, 1990)。しかし、対象とされてきたそれらの行動が、日常生活の中で自発的に遂行される行動であるかという点については、不明である。なぜなら、従来の研究において対象とされてきた愛他行動が、実験者の意図した要請に応える認知能力であるのか、それとも他者に対する思いやりの結果としての自発的愛他行動であるのかについては、明確にされていないように思われる。Benson, Dehority, Garman, Hanson, Hochschevender, Lehold, Rohr, & Sullivan (1980)は「研究者が他者を援助する場面と定義した実験室実験における愛他行動は、その状況要因の影響を強く受ける。しかし実験室外で生起する標準的な愛他行動は、価値観やパーソナリティといった個人の内的要因によって影響される」と指摘している。つまり実験室で遂行された愛他行動と、日常生活場面で遂行された愛

1 筑波大学心理学研究科 (Doctoral Program in Psychology, University of Tsukuba)

他行動になんらかの違いがあることを示唆している。このような問題にアプローチする1つの方法は、現実の彼らの行動を観察し、その観察結果から、このような差異を明確にすることであると思われる。

ところで、自発的な愛他行動の研究において、その観察を困難にしてきた原因として方法上の問題点をあげることができる。これには主として2つの原因があると思われる。第1の原因は、自然場面の観察における観察者の存在である。これまで行われてきた研究の多くは、観察者がその場に存在し直接観察するといった方法がとられてきた(例えば, Eisenberg-Berg and Lennon, 1980)。しかし観察者の存在の影響は、従来の実験室実験における結果が示すように、児童を対象とした場合、無視できるものではないことは明白である(例えば, 川島, 1980)。第2の原因は、愛他行動の持つ性質、つまりその生起の偶発性にある。いつ、どこで生起するかを我々が予測することは困難であり、その結果、それを観察者が目撃することは難しいと思われる。

本研究では以上の問題に対処するために、ビデオ機材を用いて愛他行動の観察を試みることにした。この方法を用いることで、観察者の存在が児童に影響を及ぼす影響を低減できる。また偶発性の高い愛他行動に対応し、長時間の観察がその把握を可能にすると期待できる。

さらに観察された愛他行動と他の愛他行動に対する評価的側面(例えば, 自己評定, 仲間指名, 教師評定)との関連についても検討することができる。つまり実際の愛他行動の代替として用いられてきた測度(評価的側面)と、実際に遂行された愛他行動との関連について検討できるとと思われる。

本研究は、2つの目的を設定した。1つは観察を通して、多くの児童にとって共通の経験の場としての教室における愛他行動の種類を特定することである。もう1つは実際の愛他行動と他の方法(自己評定, 仲間指名, 教師評定)によって得られた測度(評定値)が、どのように関連するのか検討を加えることである。

方 法

被験者 地方都市郊外の小学校5年生1クラス36名(男子16名, 女子20名) 担任教師は、28才の男性で教師歴6年であった。

観察期間 1992年9月上旬から12月下旬(原則として、1日2時間, 週3日の割合で行った。ただし、学校行事等の場合は変更された)。

装置 ビデオ機材は、8ミリビデオを使用した

(SONY製 TR-705)。教室内の位置関係はFIGURE 1に示した。ビデオは高さ約1.2メートルの位置に三脚で固定され、約30名の座席が撮影できるような角度に設置された。なお、広角レンズを使用することによって、ほぼ教室内全域を撮影することは可能であったが、動いている被験者が誰であるかを確認することが困難であるため用いなかった。

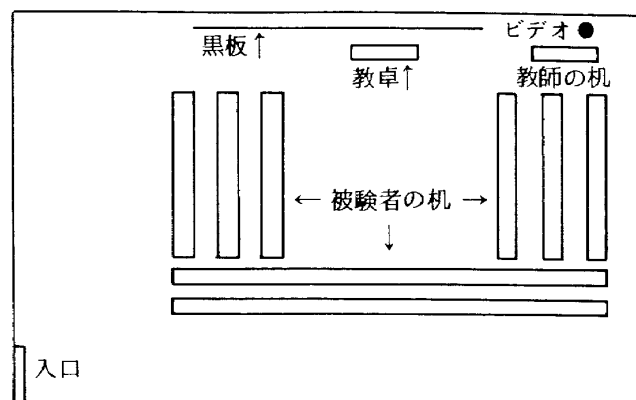


FIGURE 1 教室内の位置関係

手続

ビデオ撮影のやり方

ビデオ機材は6月下旬に教室に設置された。その後機材の存在を被験者に慣らすため、実験開始時まで放置した。その際に担任教師は、「そのうち研究授業があるから、その時の授業を記録するためにビデオを今から置いておく。時々試しのために撮影するかもしれない」と、設置の理由を被験者に説明した。設置から約80日間経過した9月上旬には、ビデオ撮影について説明を求める被験者は全くなかった。そこで9月下旬から本実験用のビデオ撮影が開始された。またビデオテープのビデオ機材への挿入は、被験者がいない時間を見計らって、早朝、休み時間、帰宅後に行われた。またビデオ撮影中は、1週間に約1度の割合で、全被験者の座席を変更した。ビデオテープは、原則として120分テープを利用し、撮影開始後はテープが終了するまで、撮り続けた。

愛他行動を決定する基準

ある愛他行動の発生から終了までを1つの独立した愛他行動と見なした。愛他行動が終了した時点から、約10秒間後続する行動が発生しなかった場合、愛他行動の終了と決定した。

愛他行動は、Rushton (1980) の「他者に利益をもたらす社会的行動」とした上で、さらに以下の基準に応

じた行為と操作的定義をした (Small et al., 1983 参照)。

- ①その行為が、他者やグループに対して利益を与える。
- ②その行為を行った者が、明らかに集団内での役割の義務を果たすために行動した場合は、除外される。例えば、当番の仕事して行動した場合や、授業中協同でやるように教師によって指示がなされた場合などである。
- ③行為者の行動が、他者からの命令によって行われた場合は、除外される。

愛他行動の種類の設定

上記の定義に基づき、さらに具体的な2種の愛他行動を決定した。

①物質的愛他行動

愛他行動者が被愛他行動者に対して、愛他行動者が所有する物、例えば、お金、消しゴムを使用して遂行する愛他行動である。これには、寄付行動や分与行動が含まれる。

②労力的愛他行動

愛他行動者が被愛他行動者に対して、非物質的な方法、例えば、力を貸す、なぐさめることによって遂行する愛他行動である。

なお本研究では、上記2つの愛他行動のいずれかに当てはまった場合でも、担任教師が、協同的作業を奨励した場合の愛他行動、例えば、担任教師が問題を教えあってもよいと許可した場合等は除外した。

教師評定、仲間指名、自己評定について

これらを測定するために質問紙が使用された。ここでの愛他行動者とは愛他行動を行う者を示し、被愛他行動者とは愛他行動を受ける者を示している。その詳細については以下に述べる。

①教師評定

各質問項目に対して、5段階の評定(1:まったくあてはまらない~5:非常にあてはまる)をすべての被験者に対して行った。TABLE 1の項目1-3は、愛他行動に関する項目であり、項目4-6は被愛他行動に関する項目であった。

②仲間指名

ゲスフーテスト形式で、各被験者が各項目に対してそれぞれ3名まで回答した。TABLE 1の項目7-10は、男子についての項目である。その内訳は愛他行動者に関する項目(項目7,9)、被愛他行動者に関する項目(項目8,10)であった。同様に、項目11-14は、女子についての項目である。その内訳は愛他行動者に関する項目(項目11,13)、被愛他行動者に関する項目(項目12,14)

TABLE 1 教師評定・仲間指名・自己評定で用いた項目

No. 項目の内容

教師評定

1. 他の同級生に対して、思いやりがある
2. 他の同級生のめんどろみがよい
3. 他の同級生に対して、親切である
4. 他の同級生から、やさしくされている
5. 他の同級生から、めんどろをみてもらっている
6. 他の同級生から、親切にされている

仲間指名

7. あなたのクラスの男の子で、親切だと思うのはだれでしょう
8. あなたのクラスの男の子で、人から親切にしてもらっているのはだれでしょう
9. あなたのクラスの男の子で、困っている人をよく助けるのはだれでしょう
10. あなたのクラスの男の子で、よく人に助けられるのはだれでしょう
11. あなたのクラスの女の子で、親切だと思うのはだれでしょう
12. あなたのクラスの女の子で、人から親切にもらっているのはだれでしょう
13. あなたのクラスの女の子で、困っている人をよく助けるのはだれでしょう
14. あなたのクラスの女の子で、よく人に助けられるのはだれでしょう

自己評価

15. 自分のこづかいを、よくきふする
16. いじめられている友達をよく助ける
17. 勉強がわからなくて困っている友達に、よく勉強を教える
18. 授業中に、一人でできない友達をよく手伝う
19. 消しゴムやえんぴつをよくかしてやる
20. 友達にいじめられたときに、よく助けてもらう
21. 友達に勉強をよく教えてもらう
22. 消しゴムやえんぴつを、よくかしてもらう
23. 友達になぐさめられたことがよくある
24. 自分の当番の仕事を友達にたづねてもらったことが、よくある

であった。

③自己評定

菊池(1988)を参考に項目を作成した。各項目に対して、4段階の評定(1:まったくあてはまらない~4:よくあてはまる)を行った。TABLE 1の項目15-19は愛他行動に関する項目であり、項目20-24は被愛他行動に関する項目であった。

なお、これらに対する回答は、撮影終了約1か月後に実施された。

結果と考察

児童の行動を愛他行動と認定するか否かについては、2人の観察者(心理学を専攻する大学院生)によって判断された。前述した決定基準および種類にしたがって、2人の観察者が独立して観察を行い、その結果一致した行動のみを分析の対象とした。全観察を通しての一致率は.85であった。

ビデオ撮影は、2400分間行われたが、休み時間等でまったく児童が映っていない時間や、他のクラスの児童が教室内に数多く存在し、分析が困難な時間は除外した。その結果分析の対象となった撮影時間は、合計で1970分間であった。その内訳は、国語(230分)、算数(235分)、社会(150分)、図工(95分)、給食(315分)、掃除(240分)、休み時間(425分)、朝礼(30分)、テスト(60分)、自習(150分)、終礼(10分)、習字(30分)であった。

授業時間別発生頻度

授業時間別発生頻度を、TABLE 2 に示した。その内訳は、算数が、1時間当たり4.09回と最も多く、ついで図工3.16回、社会2.00回であった。休み時間や給食といった比較的自由的な時間は、それぞれ1.13回、0.95回であった。

TABLE 2 授業時間別出現頻度

時間内容	総頻度	1時間当たりの頻度(/h)
国語	0	0
算数	16	4.09
社会	5	2.00
図工	5	3.16
給食	5	0.95
そうじ	1	0.25
休み時間	8	1.13
朝礼	0	0
テスト	1	1.00
自習	4	1.60
終礼	0	0
習字	0	0
計	44	1.38

注) このテストはある単元の授業が終了した後、理解しているかを確かめるためのテストである。

従来の就学前児の研究では、研究対象となる時間は

自由遊び時間が多かった(例えば Strayer, Wareing, & Rushton, 1979)。しかしこの結果は、児童では授業場面においてもかなり愛他行動が生起することを示している。休み時間や比較的自由的なそうじ、給食の時間においては、あまり愛他行動が観察されなかったことは興味深い。これは児童が課題場面で、その課題を解決しようと試みる(例えば、算数の問題を解く)ときや、その課題を解決するための方略を持たない(例えば、けしゴムが無い、問題が困難である)場合に、愛他行動の必要性が発生するという構造によると推測できる。

観察された愛他行動の種類

観察された愛他行動は、TABLE 3 に示した。観察された愛他行動は、全44回であった。物質的愛他行動としては、物を貸すことのみが観察された(11回)。物を貸すこと以外では、物をあげるということもある。しかしこれが全く観察されなかったことは、少なくとも

TABLE 3 観察された愛他行動の種類

No. 愛他行動	総数	MM	MF	FM	FF
物質的愛他行動					
1. 物を貸す (絵の具、マジック、鉛筆、けしゴム、習字の手本)	11	4	3	1	3
物質的愛他行動の合計	11	4	3	1	3
労力的愛他行動					
2. わからない問題を教える	16	1	0	5	10
3. 物を拾う (鉛筆 帽子 筆箱)	5	2	1	0	2
4. なぐさめる (友達にたたかれた、泣いている)	2	0	0	0	2
5. 先生の落とした物をひろってあげる	2	0	0	2	0
6. 友達のために、相手をたたく (机をおしつけた、たたいた)	2	1	0	0	1
7. からかわれている 友達の為に文句を言う	1	1	0	0	0
8. マジックのふたがとれない のをとってあげる	1	0	0	0	1
9. 友達の机を運んであげる	1	0	0	1	0
10. スプーンを持ってくる	1	1	0	0	0
11. 落としたものを一緒に探す	1	1	0	0	0
12. 牛乳をこぼした友達を手伝って拭く	1	0	0	0	1
労力的愛他行動の合計	33	7	1	8	17
総計	44	11	4	9	20

注) MM=男子→男子, MF=男子→女子, FM=女子→男子, FF=女子→女子

教室において、物をあげるという行動は生起しにくいものであるのか、もしくは校則などで禁止されているなどの理由が考えられる。労力的愛他行動は、全体で33回観察され、愛他行動の種類も多く見られた。内訳としては、わからない問題を教えるが16回と最も多く、ついで物を拾ってあげる場面が5回あった。その他になぐさめるなどの行動も見られた。

性差について

男子が愛他行動者であった愛他行動は15回(34%)、女子が愛他行動者であった愛他行動は29回(66%)であった。このことは女子の愛他行動者が男子の愛他行動者よりも多かったことを示すものである。また愛他行動の相互作用は同性間において多くみられた。全44回中、女子間の愛他行動が20回(45%)であり、男子間では11回(25%)みられた。異性間の愛他行動は、女子から男子が9回(20%)であり、男子から女子が4回(9%)であった(TABLE 3 参照)。この結果は、自然状況で男子と女子の愛他行動の発生に差がなかった就学前児での先行研究(Iannotti, 1985)とは異なっている。

愛他行動の種類について考察すると、わからない問題を教えるでは、愛他行動者が女子である場合が16回中、15回であった。これは愛他行動者の性によって、遂行する愛他行動の種類に特徴があることを示している。青年期の愛他行動を観察した Zeldin, Shepherd, Small & Savin-Williams (1982) においても、女子が男子より、言語的な愛他行動をおこなうことが指摘されている。これらのことから、愛他行動の種類と性との関連が推測できる。

遂行された愛他行動と教師評定、仲間指名、自己評定との相関

教師評定、仲間指名、自己評定の各変数は、愛他行動者と被愛他行動者に関するものごとにそれぞれ得点化した。観察された愛他行動(Range 0-7)と被愛他行動(Range 0-6)は分布に偏りが見られたため、その種類に関係なくそれぞれ合計し、対数変換($X = \text{LOG}(X+1)$)を行った。また愛他行動ならびに被愛他行動に関する仲間指名についても、分布に偏りが見られたため(それぞれ Range 0-35, 0-38)、同様の対数変換をおこなった(TABLE 4)。その後それぞれの変数間における Pearson の相関値を算出した(TABLE 5)。

観察された愛他行動と愛他行動に関する教師評定、また観察された愛他行動と仲間指名との間にそれぞれ .37 ($p < .05$), .43 ($p < .01$) の有意な相関が見られた。また観察された被愛他行動において、被愛他行動に関する自己評定との間に .25 ($p < .10$) の有意傾向が見られ

TABLE 4 各変数の平均値

変数 ^{a)}	平均	SD
tr1	2.92	.50
tr2	2.76	.88
sr1	2.36	.49
sr2	2.51	.50
pn1	9.56 (1.98) ^b	9.26 (.93)
pn2	8.42 (1.85)	9.32 (.91)
ab	1.22 (.60)	1.69 (.61)
rab	1.19 (.61)	1.39 (.59)

- ^{a)} tr1 : 愛他行動に関する教師評定
tr2 : 被愛他行動者に関する教師評定
sr1 : 愛他行動に関する自己評定
sr2 : 被愛他行動に関する自己評定
pn1 : 愛他行動に関する仲間指名
pn2 : 被愛他行動に関する仲間指名
ab : 観察された愛他行動
rab : 観察された被愛他行動

- ^{b)} () 内の数値は対数変換 ($X = \text{LOG}(X+1)$) を行った後の数値

TABLE 5 各変数間の相関係数

変数 ^{a)}	tr2	sr1	sr2	pn1	pn2	ab	rab
tr1	.11	.10	-.15	.22 ⁺	.03	.37*	.30*
tr2		-.18	.11	-.30*	.23 ⁺	-.33*	.02
sr1			.28*	.13	.21	.25 ⁺	.20
sr2				-.28*	.02	.09	.25 ⁺
pn1					.37*	.43**	.22
pn2						-.05	.14
ab							.25 ⁺

⁺ $p < .10$, * $p < .05$ ** $p < .01$

- ^{a)} tr1 : 愛他行動に関する教師評定
tr2 : 被愛他行動者に関する教師評定
sr1 : 愛他行動に関する自己評定
sr2 : 被愛他行動に関する自己評定
pn1 : 愛他行動に関する仲間指名
pn2 : 被愛他行動に関する仲間指名
ab : 観察された愛他行動
rab : 観察された被愛他行動

た。観察された愛他行動と、愛他行動に関する教師評定と仲間指名との間に有意な相関が見られたことから、今回観察された愛他行動は、単に観察中の出来事ではなく、教室内でのふだんの愛他行動を反映したものであると考えられる。

また愛他行動に関する仲間指名と被愛他行動に関す

る教師評定 ($r = -.30, p < .05$), 愛他行動に関する仲間指名と被愛他行動に関する自己評定 ($r = -.28, p < .05$), 観察された愛他行動と被愛他行動に関する教師評定 ($r = -.33, p < .05$)の間に有意な負の相関が見られた。これらのことは、愛他行動者と被愛他行動者がある程度異なっていることを反映していると推測される。

一方、観察された愛他行動と観察された被愛他行動の間に有意傾向 ($r = .25, p < .10$)が見られ、また愛他行動に関する教師評定と観察された被愛他行動 ($r = .30, p < .05$)の間、愛他行動に関する自己評定と被愛他行動に関する自己評定 ($r = .28, p < .05$)の間、愛他行動に関する仲間指名と被愛他行動に関する仲間指名 ($r = .37, p < .05$)の間にそれぞれ有意な相関が見られたことは、愛他行動者と被愛他行動者の重なりを示していると思われる。

実際の日常生活を想定した場合、愛他行動者と被愛他行動者がまったく独立に存在するとは考えがたい。過去にある相手に愛他行動を行ったことによって、自分が困難な状況に陥った場合は、愛他行動を受ける可能性が高くなりやすいことが考えられる。また愛他行動を受けたことで、次の機会には、愛他行動を行うといった過去から現在への相互作用があることが考えられる。

一方このような相互作用の中で一般的には、愛他行動者になりやすい傾向を持つ人、もしくは被愛他行動者になりやすい傾向を持つ人の存在は、想定できる。したがって各測定値間において上述の異なる側面を反映したと考えることもできるであろう。

討 論

本研究において観察された愛他行動の発生頻度は、比較的少なかったといえよう。また就学前児での先行研究と比較して多いとはいえない (Strayer, Wareing, & Rushton, 1979)。この理由としてまず考えられることは、愛他行動としてとりあげた行動の基準ならびに種類の違いである。本研究においては、言語のみによる愛他行動はとりあげることができなかった。そのため、先行研究と比較して愛他行動の生起頻度が低いと思われる。また本研究では、愛他行動を自発的な行動として捉えたために、教師が協同で遂行することを促した場面等での協同的な作業は、除外されている。このようなことから愛他行動の発生頻度が結果的に少なかったとも考えられる。

その他の理由として、教室において他者に対して愛他行動を行うきっかけが少ないことが考えられる。愛

他行動は自発的な行動としての側面より、ある状況において要求された側面の部分が多いと考えられる。そのため明確な愛他行動を遂行しなくてはならない必要性の高い状況自体が、普段の教室場面で少ない可能性がある。これは仮にある児童が愛他行動を誰かに対して行いたいという気持ちがあったとしても、そのような行動を遂行する状況が存在しなくては、愛他行動が発生しないことを示唆している。また逆に愛他行動が必要な状況に気づかないために結果として、愛他行動が生起しない可能性もある。しかしこの問題については、愛他行動を決定するまでの主体のプロセスを詳細に検討することによって、解明しなくてはならないと思われる。

観察された愛他行動の頻度こそ少ないものの、教師評定と仲間指名との間に相関が見られたことは、生活場面の観察が有効であったことを示唆していると思われる。また、従来の社会性の研究においてその妥当性が問題とされてきた教師評定や仲間指名などによって、現実の行動を代弁できる可能性についてある程度の結果を示すことができた。ただし、それらの相関値があまり高いものではなかった点は、十分考慮されるべきである。またこれらの測定値間の関連は一様なものではなく、解釈の仕方によっては異なる結論を導く可能性も示唆している。

本研究にはいくつかの点で限界がある。第1に対象が小学校5年生に限られた点である。従来の愛他行動の研究では、その発達的な変化も重要な要因であった。今後の研究では、対象をさらに拡大していくことが必要である。第2に観察が1教室に限られた点である。子どもの生活場面は教室だけではない。また教室が異なれば教師と子ども、子ども間の相互作用にも異なりが生じる可能性がある。この問題点については今後この種のデータの蓄積が必要である。第3に愛他行動の種類がかなり限定的であった点である。これは教室全体をビデオで録画したことにより、言語的な愛他行動について詳細に検討できなかった点である。全体を問題にししながら個人の言語的愛他行動をとる方法として、刺激再生法のようにビデオ場面を当事者にフィードバックすることで、言語的行動を確認するやり方が考えられる (渡辺・吉崎, 1991)。こういった方法を取り入れることによって、さらに愛他行動の様式ならびに生起にかかわる要因を明確化することができるとと思われる。

引用文献

- Benson, P., Dehority, J., Garman, L., Hanson, E., Hochschevender, M., Lehold, C., Rohr, R., & Sullivan, J. 1980 Interpersonal correlates of nonspontaneous helping behavior. *Journal of Social Psychology*, **110**, 87—95.
- Eisenberg-Berg, N., & Lennon, R. 1980 Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, **51**, 552—557.
- Iannotti, R.J. 1985 Naturalistic and Structured assessments of prosocial behavior in perschool children : The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, **21**, 46—55.
- 川島一夫 1980 幼児の寄付行動における学習形態と他者存在の影響 心理学研究, **50**, 6, 345—348.
- 菊池章夫 1988 思いやりを科学する 川島書店
- Mischel, W. 1977 On the future of personality measurement. *American Psychologist*, **32**, 246—254.
- 森下正康 1990 幼児の共感性が援助行動のモデリングにおよぼす効果 教育心理学研究, **38**, 174—181.
- Rushton, J.P. 1980 *Altruism, Socialization, and Society*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- Small, S., Zeldin, R., & Savin-Williams, R. 1983 In search of personality traits : A multimethod analysis of naturally occurring prosocial and dominance behavior. *Journal of Personality*, **51**, 1, 1—16.
- Strayer, F., Wareing, S., & Rushton, J.P. 1979 Social constraints on naturally occurring pre-school altruism. *Ethology and Sociobiology*, **1**, 3—11.
- 渡辺和志・吉崎静夫 1991 授業における児童の認知・情意過程の自己報告に関する研究 日本教育工学雑誌, **15**, 2, 73—83.
- Zeldin, R., Shepherd, S., Small, S., Savin-Williams, R. 1982 Prosocial interactions in two mixed-sex adolescent groups. *Child Development*, **53**, 6, 1492—1498.

(1994.11.29受稿, '95.3.10受理)