

白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程

2012年度学位論文

子どもの育ちを支える世代間交流プログラムの
開発と効果の検討

—小中学生への絵本の読み聞かせと読み聞かせ指導が
子どもの高齢者観に及ぼす影響に着目して—

B0H004 安永正史

主査：小林 美由紀

副査：草野 篤子（指導教員）

副査：汐見 稔幸

副査：福丸 由佳

副査：藤原 佳典

子どもの育ちを支える世代間交流プログラムの開発と効果の検討
—小中学生への絵本の読み聞かせと読み聞かせ指導が
子どもの高齢者観に及ぼす影響に着目して—

B0H004 安永 正史

小林 美由紀, 草野 篤子, 汐見 稔幸, 福丸 由佳, 藤原 佳典

1. 問題の所在

近年、家族機能の再生や地域社会の再構築に有効な手段の一つとして、世代間交流が我が国をはじめ先進諸国において注目されている。

世代間交流とは、Newman(2003)によると「異世代の人々が相互に協力し合っ
て働き、助け合うこと、高齢者が習得した知恵や英知、ものの考え方や解釈を若
い世代に言い伝えること」と定義されている。

ここにある異世代間における有形無形の支援の交換と相互理解は、本来、家庭
や地域社会において偶発的・自然発生的に営まれてきた行為である。これを「意
図的・継続的」に創出することの必要性が唱えられるようになったのは、1960
年代の米国である。この頃の米国では高齢者世代と若者世代が住居のみならず、
人的交流の上でも孤立化・分離化が進んだことで、エイジズム（高齢者に対する
不合理な年齢差別）などが社会的な問題として顕在化するようになってきたこと
に由来する(Newman, 1997)。

わが国においても近年、急速な少子高齢と核家族化の進行に伴い、米国同様の
問題が懸念されており、世代間交流の取り組みが見直され、数多くの実践活動が
積み重ねられてきている。そうした中で、わが国固有の世代間交流に関する問題
点も次第に明らかになってきている。たとえば、家庭や地域での関係性が密接で
あった我が国では、世代間交流は自然な文脈に任せる傾向にある。したがって、
世代間交流の場や機会を設けても、相互交流を意図的に仕掛けていくという発
想・姿勢が弱い。そのため内容や運営方法に十分な配慮がないまま実施される傾
向にある。その結果、相互交流を促進できずに良い効果に結びつかない、継続で
きないで終わるプログラムの問題が指摘されている(村山ほか, 2012)。

その一方で、世代間に意図的・継続的に相互理解と相互支援の関係を築くこと
の必要性が、未だに社会的に十分認知されておらず、政策や社会制度上の後押し
も不十分な状況にある。世代間交流は、その理念のわかりやすさ、受け入れやす
さに比べ、思ったほどには地域で継続的に行われておらず、広まっていない。

世代間交流が普及しないもう一つの理由が、学校現場の多忙さが挙げられる(藤
原佳典, 2010)。こうした学校現場にも世代間交流の意義を伝え普及させていくた
めには、子どもたちへの効果が説得力を持ってアピールできことが不可欠である。

また、今後世代間交流を普及させ発展させていくためには、様々な種類の熟慮された「仕掛け」(杉岡・倉岡, 2006)の知見を蓄積し、その知見が信頼できる評価に基づいてなされていることが求められている。

そこで、本学位論文では、信頼性のある評価に基づく魅力ある世代間交流プログラムの提案を目的として、すでに意図的・継続的な世代間交流プログラムとして、子どもへの効果が示されている“REPRINTS”(藤原ほか, 2007)に着目した。

“REPRINTS”研究とは、東京都老人総合研究所(現・東京都健康長寿医療センター研究所)が、2004年度より Fried et al. (2004)の Experience Corps®研究のコンセプトを参照しつつ開始した世代間交流型の介入研究(Research of Productivity by Intergenerational Sympathy: 世代間交流による高齢者の社会貢献に関する研究)の通称である。

研究に参加した高齢者の主たる活動は絵本の読み聞かせによる学校支援活動である。参加者は一般公募によって集められた60歳以上の高齢者である。プログラムに参加するにあたり、高齢者は絵本の読み聞かせによる学校ボランティア活動を始めるための準備として、週1回2時間のボランティア養成セミナーを3カ月間受講している。セミナーの内容は絵本に関する知識と読み聞かせの実技、ボランティアについての基礎知識、地域における子育て事情、学校教育の現状、健康づくりなどであった。2004年度の開始時のボランティア受け入れ先は、全体で小学校6校、幼稚園3園、全ボランティア数52名であった。実際にボランティアとして活動する際には、Experience Corps®研究同様に、1校あたり6~10人程度のグループに分かれて担当している。

この研究から報告されている高齢者ボランティアへの短期的な効果としては、孫、近隣以外の子どもとの交流頻度および近隣以外の友人・知人の数の増加、友人・近隣の人へのサポートの提供が増加、地域への愛着と誇り、健康度自己評価、握力において有意な改善または抑制が示されている。また、21カ月経過時点での追跡調査からは、月2、3回以上の訪問・交流を継続していた参加者において、孫、近隣以外の子どもとの交流頻度および近隣以外の友人・知人の数が有意に増加しており、健康度自己評価においても有意な改善が維持されていた。

また、交流の受け手である小学生児童への効果については、高齢者ボランティアとの交流頻度が高い児童では1年後も高齢者に対する肯定的なイメージが維持されていた。

“REPRINTS”プログラムは絵本が持つ魅力と高齢者が持つ豊かな経験に基づく表現の深みが世代間の交流をつなぐ鍵となっている。その一方で、読み聞かせは基本的に高齢者から子どもへと一方向的になされるという性質・特質も合わせ

持ち、行為そのものは言語的に双方向的な交流ではない。また、授業前や休み時間という限られた時間で行われるため交流は長くて 30 分程度の短時間である。確かに、短時間であっても先の安永正史 et al. (2010)の結果が示す通り、絵本の読み聞かせが、学年に関係なく、高学年においても受け入れられるだけの魅力を持ったプログラムであることが示唆されている。しかし、短時間で一方的な読み聞かせでは、交流としてはものたりなさがある子どももあるかもしれない。

また、従来の「絵本の読み聞かせ」を高齢者にしてもらって育った子どもが、高学年生として低学年生に「絵本の読み聞かせ」をする機会も生まれるようになっており、これに伴い、読み聞かせの知識と経験を持つ高齢者ボランティアが高学年生に「絵本の読み聞かせの指導」を行う機会が増えている。

そこで、本学位論文では、従来の「絵本の読み聞かせ」に加えて、「絵本の読み聞かせの指導」による交流の開発と効果を検討することで、「絵本の読み聞かせ」を交流ツールとする世代間交流プログラムが子どもに与える影響と課題を高齢者観の観点から明らかにすることを目的とした。

2. 世代間交流プログラム「交流授業」の開発と効果の検討

本学位論文では、高齢者が子どもに「絵本の読み聞かせの指導」を行う世代間プログラムを「交流授業」と呼ぶ。この「交流授業」のプログラムとしての効果を検討する際に着目した高齢者観は、米国の世代間交流研究では活発に議論されているが、わが国においてはほとんど検討されていない。本学位論文では、この高齢者観を認知、感情、行動の 3 要素で構成される概念として定義し、3 要素それぞれ対応する尺度を用いて検討を行った。

感情的側面については SD 法を用いた（研究 1, 6）。認知的側面については、ソーシャル・サポート尺度（知覚されたサポート）（研究 2, 3, 4）、行動的側面については、地域活動参加意識（研究 5）を使用した。以下に各研究の結果と示唆されたことを概説する。

2-1 “REPRINTS” ボランティアとの交流が児童の高齢者イメージに与える影響の検討

研究 1 では高齢者イメージ研究で良く用いられる研究手法の SD 法とは異なる手法として、児童が高齢者について書いた自由記述の分析を行った。分析対象とした児童は東京都内の 1 小学校全校児童 210 名の内、活動開始時から 15 か月後までに行われた 3 回の調査全てに参加した 156 名であった。この期間、“REPRINTS” ボランティアは 2 週間に 1 回、学校を訪れ 15 分程度の絵本の読み聞かせを児童に行った。調査は活動開始 1 か月後、7 か月後、15 か月後に行わ

れた。

児童が高齢者について書いた自由記述の分析にはテキストマイニング手法と構成する単語の対応分析を用いた。その結果、子どもたちは高齢者に対して元々好意的なイメージを持っていることが明らかになった。これに加え、“REPRINTS” ボランティアに接することで、祖父母との関係を連想させる一般論的、表層的なイメージから、“REPRINTS” ボランティアの交流態度の影響を受けたと取れるイメージに、次いで、プログラムの内容・特性を包含したイメージへと変容することが示された。

2-2 児童の高齢者に対するイメージへの「交流授業」の効果の検討

研究 2 の目的は、児童が持つ高齢者イメージに対する「交流授業」の影響を SD 法によって明らかにすることであった。

対象は神奈川県川崎市内の小学校の 6 年生 85 名（有効回答数：67）であり、測定には SD 法を用いた。先行研究にならい、「評価性」因子と「活動性・力量性」因子ごとに合計得点を算出し、それぞれに対して授業の前後、介入の有無で評価得点に有意な差がみられるかの検討を行った。分析に際しては 2 要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、「評価性」因子においては有意な差は見られず、「活動性・力量性」において、交互作用が有意であり、介入群に介入後の得点の上昇が見られた。介入前の両得点は先行研究を支持する結果を示して、「評価性」はやや肯定的、「活動性・力量性」は若干否定的な結果であった。

「交流授業」後に「活動性・力量性」に評価得点の上昇が見られたことは、ボランティアの活動的な様子に影響を受けて変化したと推測される。

2-3 児童のソーシャル・サポートへの「交流授業」の効果の検討

研究 3 の目的は、児童のソーシャル・サポート(social support: SS)に与える「交流授業」の影響を明らかにすることを目的とした。対象は神奈川県川崎市内の小学校の 6 年生 84 名であり、調査にはソーシャル・サポート尺度（The Scale of Expectancy for Social support: SESS（岡安ほか 1993））を用いた。その結果、交流後に高齢者ボランティアに対する SESS 得点の上昇が見られた。したがって、高齢者ボランティアとの世代間交流が新たな SS を提供する機会になる可能性が示された。

研究 4 の目的は、「交流授業」が児童のソーシャル・サポート(social support: SS)に与える影響について、尺度を小学生用から中学生ように変更して研究 2 の追試検討することであった。その結果、交流授業後に高齢者ボランティアに対する

SESS 得点の上昇が見られた。したがって、高齢者ボランティアとの交流授業が新たな SS を提供する機会になる可能性が示された。

本研究 5 では、ストレスと認識された SS との関係には負の相関があるとする先行研究に基づき、研究 3, 4 で示された「交流授業」によるボランティアに対する認識された SS の高まりは、ストレス反応の低下として現れると予想した。

この仮説を検証するために、「交流授業」の効果を独立変数、授業後のストレス反応の因子ごとの合成得点を従属変数、ボランティアに対して認識された SS の変化量を媒介変数、その他の規定要因として投入して因果モデルを構築し、ボランティアに対して認識された SS の高まりが、ストレス反応の低下に影響しているか否かをパス解析によって検証した。調査対象者は神奈川県川崎市公立 A 小学校の 2011 年 6 月の時点で 6 年生の児童 84 名（男子 29 名、女子 55 名）であった。

その結果、ストレス症状下位尺度である「集中困難」と「イライラ、怒り」が、介入群において有意に低下した。「交流授業」後に心や体に関するストレス症状が緩和することが示唆された。

2-4 高齢者読み聞かせボランティア"REPRINTS"との世代間交流が中学入学後の地域交流参加意識に及ぼす影響の検討

研究 5 は、小学校時の世代間交流体験の長期的効果として、青年前期の地域活動参加意識に及ぼす影響を検証した。調査対象者は中学 1 年生 281 名であり、その中で小学生時に絵本の読み聞かせボランティア“REPRINTS”との交流体験がある 55 名（「交流体験あり群」）、交流体験がない 126 名（「交流体験なし群」）であった。パス解析を実施した結果、「小学校時の世代間交流体験」が、「高齢者ボランティアとの親密さ」、「絵本読み聞かせ関心」および「高齢者イメージ」を媒介として、「中学入学後の地域活動参加意識」の向上に寄与することが認められた。また、「交流体験」と「性」を独立変数、各変数を従属変数とする分散分析を実施したところ、とりわけ女子生徒に交流体験のポジティブな効果が示された。

2-5 研究 6 中学生の高齢者に対するイメージへの"REPRINTS"との世代間交流の効果の検討

研究 6 の目的は、中学生が持つ高齢者イメージに与える世代間交流の影響を明らかにすることであった。測定には SD (Semantic Differential) 法を用いた。調査対象は神奈川県川崎市内の A 中学校の全校生徒 735 名（有効回答数 717 名、有効率 97.5%）であった。イメージの構造を明らかにするために因子分析を行っ

た結果、先行研究同様に「評価性」因子と「活動性・力量性」因子が抽出され、中学生が全体的に肯定的なイメージを高齢者に抱いていることが示された。さらに、高齢者イメージの高低に関連する要因を明らかにするために、ロジスティック回帰分析を行った結果、「評価性」因子では、全学年で祖父母との現在の交流頻度、高齢者ボランティアへの親密感、絵本の読み聞かせへの関心が、「活動性・力量性」因子では学年の要因の影響が示された。

高齢者イメージは中高生で低下することが指摘されているが、絵本を使った世代間交流によって低下が抑制される可能性が示唆された。元来、中学生は絵本とも高齢者ボランティアとも距離が離れがちな年代である。しかし、継続的な交流によって良好な高齢者イメージの形成に貢献できる可能性が示唆された。

3. まとめ

本学位論文の主たる意義は、昔遊びや地域の昔の暮らしの学習など種々ある高齢者と子どもの世代間交流の中で、絵本の読み聞かせをツールとした世代間交流プログラム「交流授業」の子どもに与える効果を実証的なデータに基づき、今回はじめて示した点にある。

今後、「交流授業」は実証的な効果が示された世代間交流プログラムとして、総合的な学習の時間などへの導入プログラムの一つの選択肢となることが期待される。そのために「交流授業」は、より普遍性の高いデータの蓄積と“REPRINTS”ボランティアでなければできないのではなく、ある程度の準備期間があれば、どこでも、だれでもが行うことができる実施マニュアルやパッケージ化が望まれるだろう。

この様に、今後の普及が期待される「交流授業」ではあるが、様々な課題が残されていることも確かである。今後は「交流授業」が持つ研究上の課題であるサンプリングの偏りと効果の長期継続性を大規模コホート調査や追跡調査などで検討するとともに、今回ほとんど用いなかった質的検討、すなわち、インタビューデータや観察記録から深めていくということも重要な検討課題となるであろう。

以上

目次

第1章 序論	1
1-1 本研究について	1
1-1-1 はじめに	1
1-1-2 本研究の構成	4
1-2 現在の高齢者と子どもをとりまく環境	6
1-2-1 人口構造の変化	6
1-2-2 高齢者の健康度の増進	10
1-2-3 家族形態の変化	14
1-2-4 ここまでのまとめ	17
1-3 高齢者と子どもの世代間交流に関する研究	18
1-3-1 国内における歴史的背景	18
1-3-2 国内の世代間交流の研究の推移	19
1-3-3 国内における世代間交流の種類	44
1-3-4 米国における歴史的経緯	46
1-3-5 米国以外での世代間交流の実践活動	47
1-3-6 米国における先行研究	50
1-3-7 世代間交流の定義の歴史的変遷	51
1-4 子どもの高齢者観についての研究	53
1-4-1 高齢者観の定義	53
1-4-2 わが国の高齢者観の歴史的変遷	55

1-4-3	国内の先行研究	60
1-4-4	国外の先行研究	63
1-5	世代間交流プログラムの根拠となる理論	65
1-5-1	はじめに	65
1-5-2	ジェネラティビティ理論	65
1-5-3	社会発達理論	66
1-5-4	ソーシャル・キャピタル理論	66
第2章	世代間交流プログラム“REPRINTS”	71
2-1	“REPRINTS” とは	71
2-1-1	プログラムの開始	71
2-1-2	交流の状況	72
2-1-3	プログラムの効果	73
2-2	研究1 “REPRINTS” 活動が児童の高齢者イメージに与える影響 ...	76
2-2-1	はじめに	76
2-2-2	方法	77
2-2-3	結果	82
2-2-4	考察	86
2-2-5	今後の展望	90
2-2-6	研究1 のまとめ	92
2-3	絵本の読み聞かせの特色	93
2-3-1	わが国の教育・保育施設への導入のしやすさ	93

2-3-2	活動の継続のしやすさ	94
2-3-3	交流ツールとしての魅力	95
2-3-4	適用年齢	96
2-3-5	中学生に絵本を読み聞かせることの意義	97
2-3-6	何をどう伝えるか	97
2-3-7	読み手が高齢者であることの意義	98
2-3-8	今後の展望	99
2-4	1章および2章のまとめ	101
第3章	世代間交流プログラム「交流授業」の開発と効果の検討	104
3-1	本章について	104
3-1-1	「絵本を読んでもらう」から「絵本を読んであげる」へ	104
3-1-2	「交流授業」の内容	107
3-1-3	調査デザイン	109
3-1-4	「交流授業」の学習形態	110
3-2	研究2 「交流授業」が児童の高齢者イメージに与える影響	113
3-2-1	はじめに	113
3-2-2	方法	114
3-2-3	結果	117
3-2-4	考察	123
3-2-5	今後の展望	127
3-2-4	研究2のまとめ	129

3-3	研究 3 「交流授業」が児童のソーシャル・サポートに及ぼす影響 ..	130
3-3-1	はじめに	130
3-3-2	方法	134
3-3-3	結果	137
3-3-4	考察	146
3-3-5	今後の展望	149
3-3-6	研究 3 のまとめ	150
3-4	研究 4 「交流授業」が児童のソーシャル・サポートに及ぼす影響に関する追試検討	151
3-4-1	はじめに	151
3-4-2	方法	151
3-4-3	結果	154
3-4-4	考察	163
3-4-5	今後の展望	167
3-4-5	研究 4 のまとめ	168
3-5	研究 5 「交流授業」が児童のストレスにもたらす効果	169
3-5-1	はじめに	169
3-5-2	方法	171
3-5-3	結果	174
3-5-4	考察	185
3-5-5	今後の展望	188

3-5-6 研究5のまとめ	189
3-6 研究6 小学生時の高齢者読み聞かせボランティア"REPRINTS"との世代間交流が中学入学後	190
3-6-1 はじめに	190
3-6-2 方法	192
3-6-3 結果	197
3-6-4 考察	201
2-6-5 今後の展望	203
2-6-6 研究6のまとめ	204
第4章 応用研究 更なる上の学年への"REPRINTS"プログラムの応用可能性の検討	205
4-1 研究7 中学生の高齢者イメージに与える高齢者ボランティア活動の影響—SD法による測定と横断分析—	205
4-1-1 はじめに	205
4-1-2 方法	207
4-1-3 結果	209
4-1-4 考察	212
4-1-5 今後の展望	213
4-1-6 研究7のまとめ	214
第5章 総合考察	215
5-1 各研究の結果の整理と意義	215

5-1-1 研究1 “REPRINTS”活動が児童の高齢者イメージに与える影響	215
5-1-2 研究2 「交流授業」が児童の高齢者イメージに与える影響	216
5-1-3 研究3 「交流授業」が児童のソーシャル・サポートに及ぼす影響	217
5-1-4 研究4 「交流授業」が児童のソーシャル・サポートに及ぼす影響に 関する追試検討.....	218
5-1-5 研究5 「交流授業」が児童のストレスにもたらす効果	219
5-1-6 研究6 小学生時の高齢者読み聞かせボランティア"REPRINTS"と の世代間交流が中学入学後の地域交流参加意識に及ぼす影響	219
5-1-7 研究7 中学生の高齢者イメージに与える高齢者ボランティア活動 の影響—SD法による測定と横断分析—	220
5-2 世代間交流プログラムに関係する理論に基づく考察	221
5-3 有意差が示されなかった結果について	223
5-4 「交流授業」の効果として取り上げなかった変数について	226
5-5 研究としての限界	227
5-6 絵本の読み聞かせによる世代間交流の限界と残された課題	228
引用文献	232
謝辞	246
Appendix.....	248
資料1: 「交流授業」の内容	249
第1回 導入, 1年生向けの絵本の選書.....	249
第2回 絵本の読み聞かせの技術指導	250

第 3 回	ボランティア指導による練習	251
第 4 回	最終リハーサル	252
第 5 回	読み聞かせ本番	253
第 6 回	全体でふりかえり	253
第 7 回	ボランティアからのコメント	254
資料 2	: 2010 年度 1 回目調査用紙	255
資料 3	: 2010 年度 2 回目調査用紙	263
資料 4	: 2010 年度 3 回目調査用紙	271
資料 5	: 2011 年度 1 回目調査用紙	280
資料 6	: 2011 年度 2 回目調査用紙	288
資料 7	: 2011 年度 3 回目調査用紙	296
資料 8	: 2012 年度 1 回目調査用紙	303
資料 9	: 2012 年度 2 回目調査用紙	313
資料 10	: 2012 年度 3 回目調査用紙	323
資料 11	: 2010 年中野島中学調査用紙	333

第 1 章 序論

1-1 本研究について

1-1-1 はじめに

近年，家族や地域社会の機能低下に対する有効な手段の一つとして，世代間交流が我が国をはじめ先進諸国において注目されている。世代間交流とは，Newman (2003)によると「異世代の人々が相互に協力し合って働き，助け合うこと，高齢者が習得した知恵や英知，ものの考え方や解釈を若い世代に言い伝えること」と定義される。

この定義にある異世代の人々による有形無形の支援の交換と相互理解は，本来，家庭や地域社会において偶発的・自然発生的に営まれてきた，いわば，かつては当たり前に行われていた行為である。

しかし，1960年代以降，米国においては，職業本位の家族移動によって家庭や地域社会で子どもと高齢者が居住場所のみならず，人的交流のうえでも孤立化・分離化が進行することで，かつては当たり前に行われていたこの世代間の交流が失われ，エイジズム（高齢者に対する不合理な年齢差別）が顕在化することが社会的な問題として懸念されるようになった。そのため，1960年代半ば以降，子どもと高齢者の相互交流の機会を意図的に創出していくことが，両世代に特有の心理・社会的ニーズに資するという理論的な仮説に基づき，世代間交流プログラム（Intergenerational Programⁱ）が，米国連邦政府の後押しを受けて実施されるようになったのである（Newman, 1997a）。

その一方で，わが国における世代間交流への取り組みは，米国とほぼ同時期の1960年代を背景としているが，その始まりは，伝統文化の次世代への継承や高齢者の孤立防止といった地域づくりが主な動機であった（草野，2004）。つまり，

ⁱ 本研究では，草野・金田ほか（2007）にならい，米国で体系化が進められてきた“Intergenerational Program”という用語を「交流」（interaction）と「交換」（exchange）という解釈を包含することから，「世代間交流プログラム」と訳す。

日本における世代間交流はエイジズムの顕在化に対する社会不安というよりは、家族内の関係性を見直しや地域社会の再生といった視点から、老人クラブ、保育園、子ども会を中心とした地域活動としてスタートしたものであった。

そのため、わが国の世代間交流はその後、米国と比べて一過性の娯乐的・行事的な性格の活動が多い傾向にあり、米国で体系化が進められてきた意味での世代間交流プログラムの実施と実証的なデータに基づく効果の検証は未だに少ない現状にある。

こうしたわが国の世代間交流の実践の課題について、杉岡・倉岡（2006）は次の2つを挙げている。

家庭や地域での関係性が密接であったわが国では、世代間交流は自然な文脈に任せる傾向にある。したがって、世代間交流の場や機会を設けても、相互交流を意図的に仕掛けていくという発想・姿勢が弱いために、内容や運営方法に十分な配慮がないまま実施される。その結果、相互交流を促進できずに良い効果に結びつかない、継続できないで終わることが多い。そのため、一度疎遠となった世代と世代を引き合わせるためには、よく配慮された「仕掛け」が必要である。

また、世代間に意図的・継続的に相互理解と相互支援の関係を築くことの必要性が、未だに社会的に十分認知されておらず、政策や社会制度上の後押しも不十分な状況にある。したがって、実践の効果をなるべく信頼できる方法で評価し、成果と解決方法を報告していくことが今後の課題である。

さらに、藤原（2012）は、わが国の世代間交流の現状を総括して、「総論としては万人から推奨されるものの、具体的なプログラムや事業としては普及しにくい現状にあり、その方策として、プログラムの開催によって職員を含め関与する人すべてに互恵的なメリットがあることとプログラムに対する科学的・客観的な評価手法の導入が重要であると述べている。

この世代間交流プログラムが「普及しにくい」対象に教育施設が挙げられる。藤原（2010a）によると、その一要因として教育現場の多忙さが挙げられる。さらに、小笹（2002）が指摘するように、わが国の教育が、公教育の近代化の過程で専門的に教育機能を受け持つ専門機関として成立、展開されたため、「学校への子どもの囲い込み、学校化」が起これり、地域の住民が公教育に参加する、連携するのが難しかったことも影響していると考えられる。

こうした「学校への子どもの囲い込み」から地域の教育力の活用へと教育政策の方針転換が図られたのが、1987年の臨時教育審議会第3次答申の「開かれた学校」における地域力の活用の導入や2006年の「学校支援地域本部」推進の政策提言である。近年では、「総合的な学習の時間」に児童が地域に出かけ職業体験をしたり、逆に地域住民が学校に来て地域の民芸品の作り方を教えるなどの地域と学校が共同で教育プログラムを企画する機会が増えてきている。したがって、徐々にではあるが、学校施設は子どもと地域在住の高齢者に意図的・継続的な世代間交流プログラムを実施する環境として整いつつある。

このような学校施設における地域への開放の動きに応じて、ニーズにあった世代間交流プログラムと世代間交流に理解や関心が薄い教育関係者にも納得され、支持されるような科学的・客観的な指標に基づく裏付け（エビデンス）を提示していくことが、わが国における世代間交流プログラムの「普及しにくい状況」を変え、子どもと高齢者にとってより良い教育・社会・福祉的環境を提供していく一助になると考える。

そこで、本研究は、米国で体系化の進んだ世代間交流プログラムの観点から学校施設への世代間交流プログラムの導入の効果と課題を明らかにし、世代間交流プログラムの学校施設への受け入れの促進を目的とした。

このため、世代間交流プログラムの効果に関するエビデンスとしては、子どもへの効果、つまり、世代間交流プログラムによって子どもの中でどのような変化が起きたのかを明らかにすることに重点を置くこととした。

なお、本研究では、上記のように世代間交流の場として展開が期待される教育施設を取り上げたいという意図から、世代間交流の主体となる世代は、高齢者と子どもを取り上げることとした。特別な断りがない限りは、高齢者は勤労および育児家事が終わる60歳前後を下限とする世代、子どもは、多くが学校にかよっている20歳前後を上限とする世代とした。また、子どもについて、小学校での学習、生活状況を念頭に置いている場合には、「児童」と表記、地域や家庭生活などより広い意味で表現したい時には「子ども」と表記した。

1-1-2 本研究の構成

本研究は、米国で体系化の進んだ世代間交流プログラムの観点から学校施設への世代間交流プログラムの導入の効果と課題を総合的な学習の時間への導入を念頭に明らかにすることを目的とし、以下のとおり5章で論文を構成した(図1-1)

第1章では、少子高齢化、高齢者の現状、家族形態の変化を取り上げ、子どもと高齢者が世代間交流に参加することへの期待が高まっている背景を明らかにする。つぎに、国内外における世代間交流の実践、研究を概観し、現在わが国の世代間交流に関する実践、研究が抱える問題をまとめる。次に、世代間交流プログラムの評価の際に、米国で最も一般的に用いられている高齢者観、高齢者イメージをとりあげ、わが国における歴史的背景と先行研究を概説する。最後に、世代間交流プログラムの根拠となる理論を紹介する。

第2章では、高齢者による絵本の読み聞かせ活動による世代間交流プログラム“REPRINTS”を紹介し、当該プログラムの効果として明らかになっている高齢者と子どもへの効果を概説する。次に、当該プログラムによる高齢者イメージへの効果について分析した研究1を紹介する。最後に、当該プログラムの特色である絵本の読み聞かせが持つ世代間交流プログラムにおける特色について述べる。

第3章では、低学年を主体に取り組みされてきた“REPRINTS”プログラムの応用・発展プログラムである「交流授業」を紹介し、その効果について検討する。「交流授業」とは、高齢者が絵本の読み聞かせの技術を6年生児童に教え、6年生は高齢者から教えられた読み聞かせの技術を使って1年生に絵本の読み聞かせを行うというプログラムである。一方的な「読み聞かせ」以上に高齢者と児童が技術指導を通して交流を深めることができる点を特色としている。本研究では、プログラムの効果の評価のために、プログラム参加の6年生児童の高齢者観を検討材料とした。

第4章では、小学校高学年よりさらに上の学年、すなわち、中学生への絵本の読み聞かせを用いた交流の展開の可能性を探るために、絵本の読み聞かせが実施されている中学校で行われた高齢者イメージの調査について報告する。

第5章では全体総括として本研究を第1章と第2章の先行研究との関係から第3章と第4章における調査研究の結果の位置づけを行う。

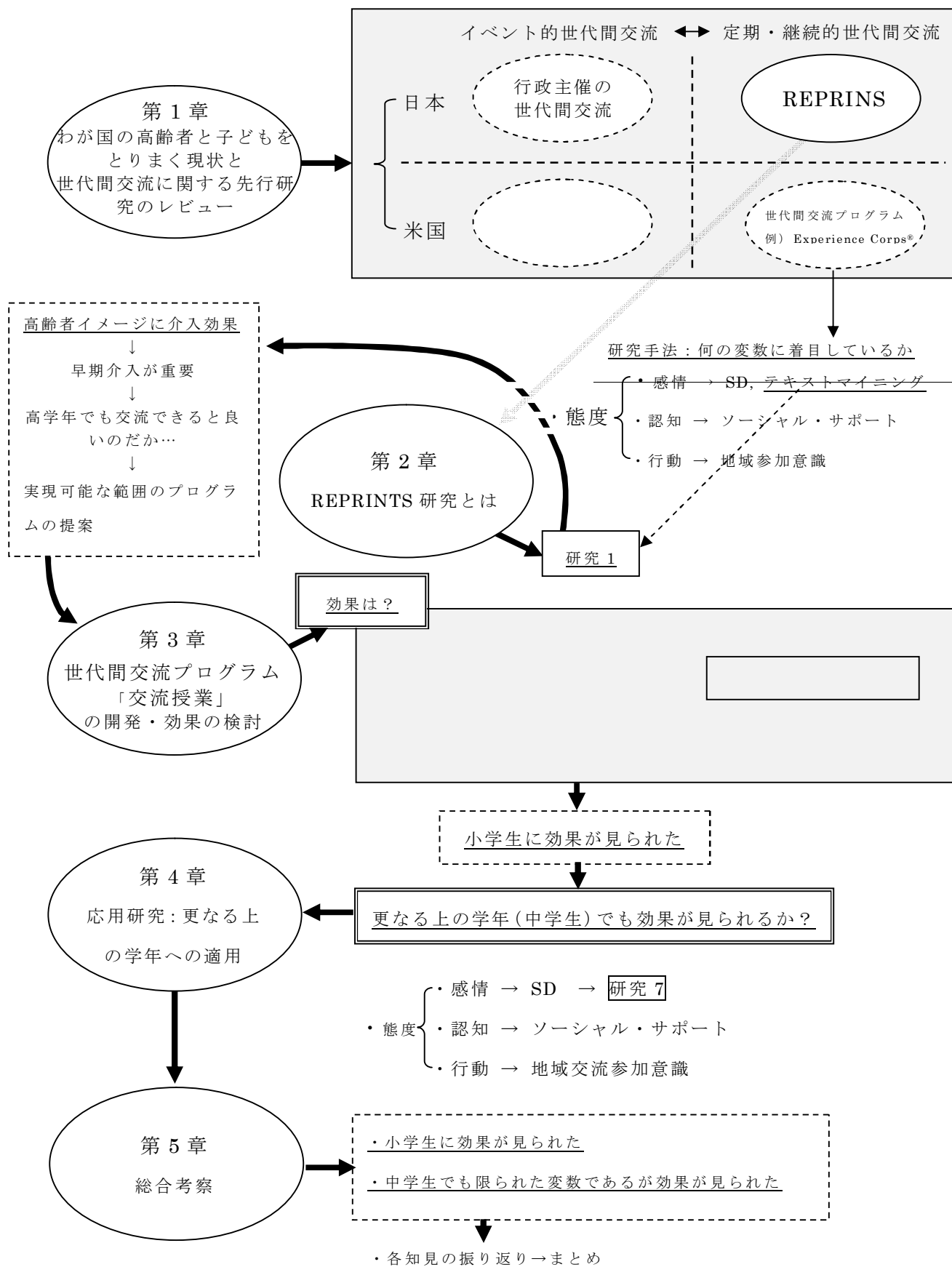


図 1-1 本論文の概要

1-2 現在の高齢者と子どもをとりまく環境

少子高齢化が急速に進むわが国においては、高齢者が比較的ゆとりのある時間、経験、能力などを地域への参加をとおして社会に還元し、社会全体の活性化につなげていくことが求められている。世代間交流プログラムへの参加もその選択肢の一つである。本節では、こうした現状の発端となっている少子高齢化、高齢者の現状、家族形態の変化を取り上げ、子どもと高齢者が世代間交流に参加することへの期待がたかまっている背景を明らかにする。

1-2-1 人口構造の変化

①4人に1人が高齢者という超高齢社会の現状

総務省統計局（2010）『平成22年国勢調査』の基準人口（平成22年10月1日現在）によると、わが国の総人口は、1億2805万7352人であり、このうち65歳以上の高齢者は2948万3665人と2900万人を超えている。これは、国民のほぼ4人に1人（23.02%）が高齢者という超高齢社会をむかえていることを意味する。

内閣府（2011）の『平成23年版高齢者白書』によると、次ページの図1-2が示す通り65歳以上の高齢者人口は、1950年では、総人口の5%に達していない。しかし、1970年には国連の報告書で「高齢化社会」と定義される水準の7%を超え、1995年にはその倍の「高齢社会」の水準である14%を超えている。

②2055年には2.5人に1人が高齢者という社会の到来

図1-2が示す通り、2005年前後を頂点にわが国の総人口は減少に転じ、2025年には1億2000万人、2055年には9000万人を下回ることが推計されている。さらに、同図からは、65歳以上の高齢者人口は、いわゆる「団塊世代」（1947年～1949生まれの者）が65歳以上となる2015年には3000万人を超え、その10年後の2025年には3500万人に達すること、総人口が減少する一方で高齢者が増加することにより、総人口に対する高齢者の比率、すなわち、高齢化率は上昇し、2005年に20.1%、2030年に31.8%、2055年には40.5%に達し、国民2.5人に1人が65歳以上の高齢者となる社会が到来することが予測されている。

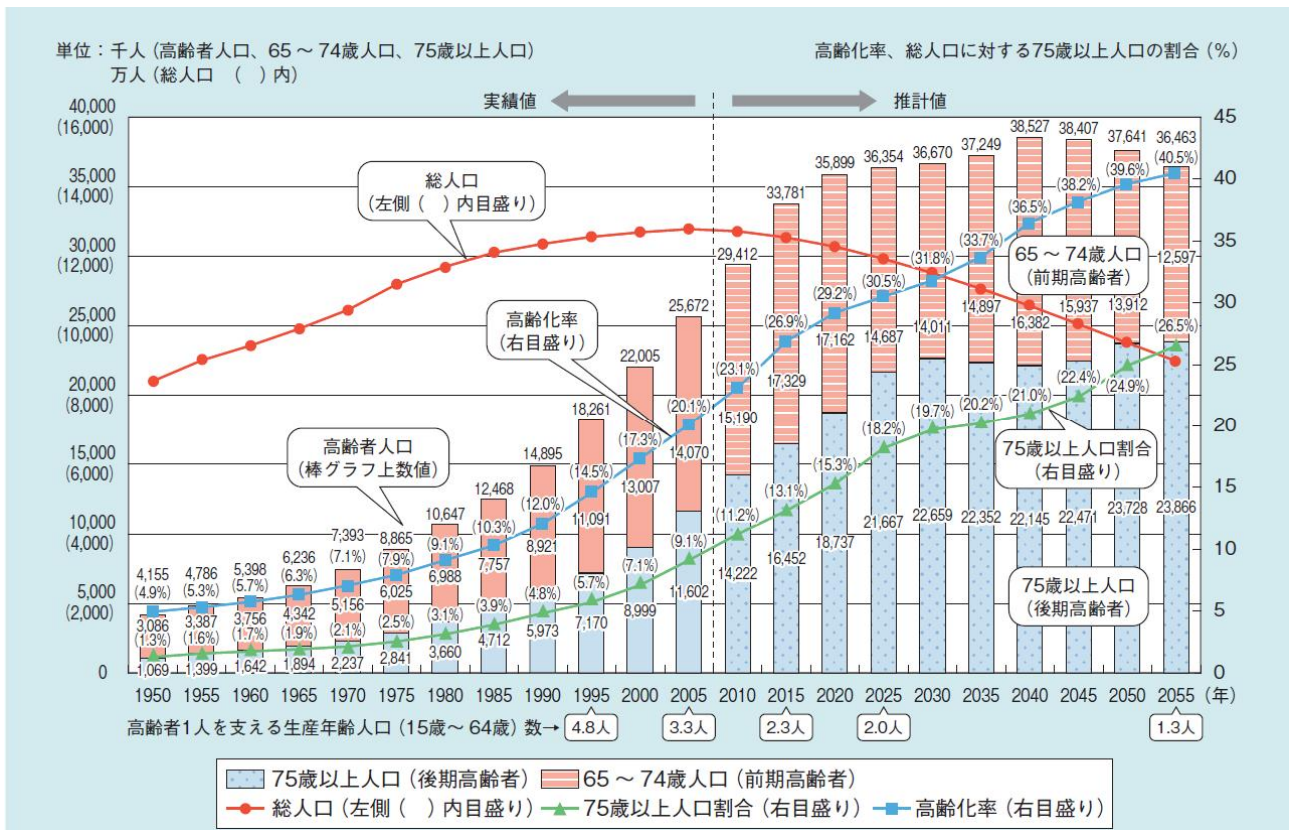


図 1-2 わが国における高齢者人口の推移

引用：内閣府（2011）の平成 23 年版高齢社会白書（2005 年までは総務省「国勢調査」，2010 年以降は国立社会保障・人口問題研究所「日本の将来推計人口（平成 18 年 12 月推計）」の出生中位・死亡中位仮定による推計結果

③長寿化の現状

内閣府（2011）の『平成 23 年版高齢白書』によると，次ページの図 1-3 が示す通り，平均寿命は，1955 年の時点では，男性 63.6 歳，女性 67.8 歳であった。その後，1985 年には，男性 74.8 歳，女性 80.5 歳，2005 年には，男性 78.6 歳，女性 85.5 歳，2055 年には男性 83.7 歳，女性 90.3 歳に達し，今世紀半ばには女性の平均寿命が 90 歳を超えることが推計されている。

厚生労働省（2010）の『平成 23 年簡易生命表』の平均余命の年次推移によると，65 歳時の平均余命は，1947 年には，男性 10.16 年，女性 12.22 であった。その後，平成 23 年では男性 18.69 年，女性 23.66 年となり，男女ともに高齢期が長くなる傾向が示されている。

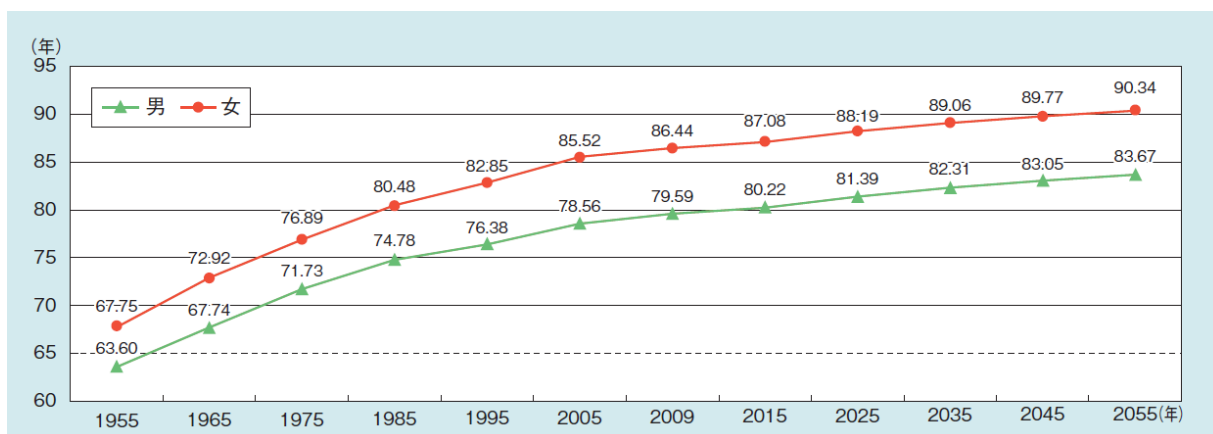


図 1-3 平研寿命の推移と将来推計

引用：平成 23 年版高齢社会白書（2005 年までは総務省「国勢調査」，2009 は厚生労働省の「簡易生命表」，2015 年以降は国立社会保障・人口問題研究所「日本の将来推計人口（平成 18 年 12 月推計）」の出生中位・死亡中位仮定による推計結果

④少子化の現状と予測

内閣府（2011）の『平成 23 年版高齢白書』によると，次ページの図 1-4 が示す通り，出生数は減少を続け，2006 年の時点で，109 万人（総人口に対して 8.5%）であった出生数が 2055 年には 46 万人（総人口に対して 5.1%）を下回ることが推計されている。この減少の結果，内閣府（2011）の図 1-5 が示す通り 0～14 歳の年少人口は 2005 年の時点で 1752 万 1 千人（総人口に対して 13.7%）であったのに対し，2045 年には 903 万 6 千人（総人口に対して 9.0%），2055 年には 751 万 6 千人（総人口に対して 8.4%）と，現在の半分以下になることが推計されている。

さらに，出生数の減少は，15～64 歳までの生産年齢人口にまで影響を及ぼし，図 1-5 が示す通り，2005 年の時点で 8409 万 3 千人（総人口に対して 65.8%）であった生産年齢人口が，2055 年には 4595 万 1 千人（総人口に対して 51%）にまで減少することが予測されている。

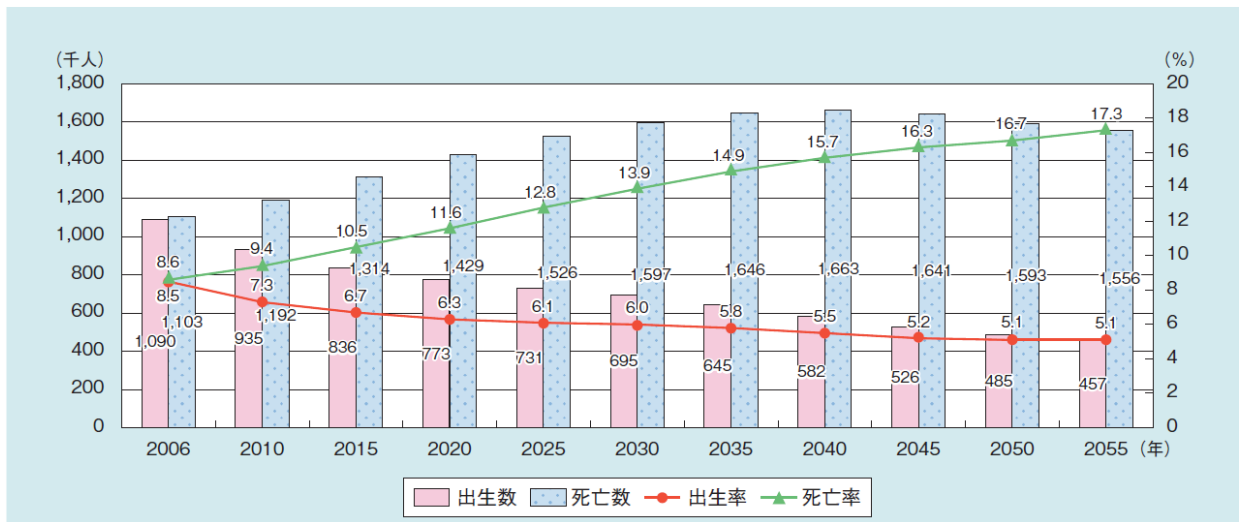


図 1-4 出生数及び死亡数の将来推計

引用：平成 23 年版高齢社会白書（国立社会保障・人口問題研究所「日本の将来推計人口（平成 18 年 12 月推計）」の出生中位・死亡中位仮定による推計結果

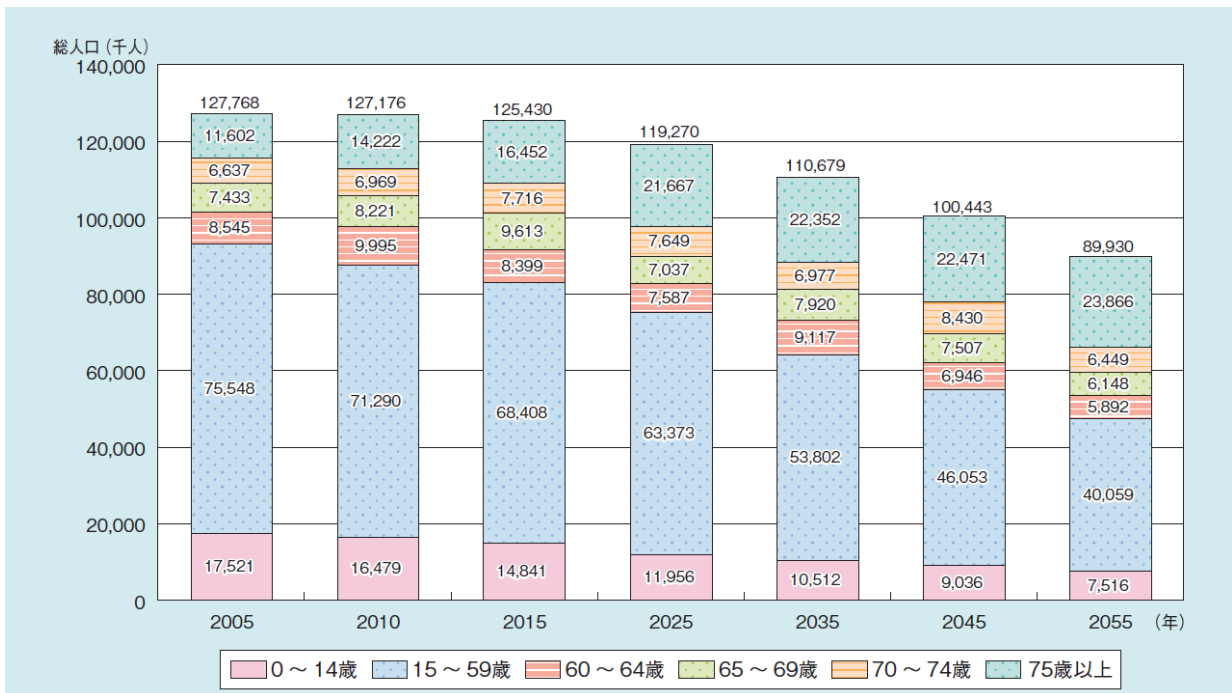


図 1-5 年齢区分別将来人口推計

引用：平成 23 年版高齢社会白書（2005 年までは総務省「国勢調査」，2010 年以降は国立社会保障・人口問題研究所「日本の将来推計人口（平成 18 年 12 月推計）」の出生中位・死亡中位仮定による推計結果

⑤ 高齢者の支え手の減少

内閣府（2011）の図 1-2（p.7）の横軸の西暦の下に示されている「4.8人」や「3.3人」という数字は、65歳以上の高齢者人口と15～64歳の生産年齢人口の比率を意味している。この比は1960年には1人の高齢者に対して、11.2人の生産人口がいたのに対し（表中には示されていない）、2005年には高齢者1人に対して3.3人、2055年には1.3人の生産人口という比率になることが推計されている。

この比率は15歳以上を全て生産年齢人口に入れての推計である。したがって、大学全入時代を迎え、本人の希望と経済的な支援さえあれば、進学が可能な現在においては、15～22歳前後まで実質的な生産人口は使用されている数値よりも少ないと予測される。したがって、この高齢者の支え手の推計値はもう少し厳しいものとなるかもしれない。

こうした若者世代への負担の増大とそれに伴う高齢世代と若者世代の対立への懸念は、「はじめに」で述べたとおり、米国においては1960年代からすでに唱えられていたことである。現在、わが国においてこうした深刻な対立は表面化していないが、未然に防ぐという観点から、元気で意欲のある高齢者には、職場や地域において積極的な役割を担い、一緒に社会を支えて欲しいという、高齢者の活躍に対する期待が高まっていくことは間違いないであろう。

つまり、高齢者が地域社会の活動に参加し、世代間交流の一翼を担うことへの期待の高まりの背景には、元気で長生きの高齢者による生きがいを求める動きばかりではなく、社会側からのニーズの高まりもあると言える。

1-2-2 高齢者の健康度の増進

65歳以上の高齢者がどの程度心身の健康度を維持しているのかについては、次ページの表 1-1 に示す厚生労働省の平成 19 年度国民生活基礎調査「性・年齢階級別に見た日常生活への影響がある者」によると、健康上の問題により日常生活に影響がある65歳以上の高齢者は2割程度（22.6%）、社会参加への積極的な参加が期待される65歳から74歳に限れば、1000人中165.3人（16.5%）にとどまり、多くの高齢者が身体的に自立した生活を送っていることが示唆されている。

表 1-1 性・年齢階級別に見た日常生活への影響がある者（複数回答）（6歳以上人口千対）

引用：厚生労働省・平成19年度国民生活基礎調査

性 年齢階級	日常生活への影響がある者						日常生活 への影響 がある者 (平成16年)
	日常生活 動作	外 出	仕事・家事 ・学業	運 動	その他		
総 数	106.8	37.3	33.7	46.1	33.9	15.4	110.2
6～14歳	37.0	10.1	4.3	11.0	22.7	5.5	38.5
15～24	44.6	11.9	6.9	18.8	18.9	7.1	47.0
25～34	53.8	13.8	12.0	29.9	15.3	9.1	54.8
35～44	67.1	16.8	13.0	36.8	21.1	11.7	68.2
45～54	88.4	22.5	16.5	47.0	28.3	13.8	92.9
55～64	109.3	29.9	26.0	49.3	37.6	18.8	116.0
65～74	165.3	57.4	56.4	63.2	54.5	22.9	190.1
75～84	277.6	122.2	133.2	107.1	72.7	31.5	296.8
85歳以上 (再掲)	395.6	258.2	213.3	128.5	90.6	40.3	416.8
65歳以上	226.3	99.4	98.1	84.6	64.3	27.5	246.1
70歳以上	262.1	121.9	121.6	97.1	70.5	30.1	281.4
75歳以上	304.6	153.2	151.5	112.0	76.8	33.5	322.5
男	95.7	32.1	26.1	36.3	34.2	14.4	99.3
6～14歳	40.3	10.6	5.0	11.6	25.3	5.5	41.9
15～24	42.7	11.4	5.9	15.0	21.9	6.8	45.5
25～34	47.2	12.1	8.1	22.1	14.8	8.4	47.6
35～44	58.2	14.6	9.3	30.6	20.2	9.9	62.2
45～54	77.9	20.5	12.1	38.1	26.3	13.0	83.8
55～64	106.2	29.4	21.8	44.6	38.7	18.6	112.4
65～74	163.3	56.7	52.3	51.4	60.8	24.3	185.4
75～84	259.6	113.0	112.9	79.7	78.6	30.3	280.1
85歳以上 (再掲)	374.7	234.8	190.7	104.2	88.4	38.2	399.8
65歳以上	209.5	87.6	81.8	64.3	68.5	27.2	228.8
70歳以上	243.1	107.0	101.6	73.0	76.4	30.1	258.8
75歳以上	280.3	135.0	126.9	84.1	80.3	31.7	300.7
女	117.1	42.1	40.9	55.2	33.6	16.3	120.3
6～14歳	33.5	9.5	3.4	10.4	20.0	5.4	35.0
15～24	46.6	12.5	7.9	22.7	15.8	7.4	48.6
25～34	60.1	15.4	15.8	37.3	15.9	9.7	61.6
35～44	75.6	18.9	16.7	42.7	22.0	13.5	74.0
45～54	98.5	24.5	20.7	55.8	30.2	14.6	101.9
55～64	112.2	30.3	30.0	53.7	36.6	19.0	119.3
65～74	167.0	58.1	60.1	73.7	48.8	21.7	194.3
75～84	290.7	128.8	148.0	126.9	68.5	32.3	308.3
85歳以上 (再掲)	405.2	268.9	223.6	139.6	91.6	41.2	424.6
65歳以上	239.5	108.7	110.9	100.4	60.9	27.8	259.3
70歳以上	275.9	132.9	136.4	114.9	66.2	30.1	297.3
75歳以上	320.4	165.1	167.6	130.2	74.5	34.6	336.2

注：日常生活への影響がある者には入院者は含まないが、分母となる世帯人員数には、入院者を含む。

さらに、文部科学省（2011）の『平成 23 年度体力・運動能力調査』によると、65 歳から 79 歳までを対象にした調査で、握力（図 1-6）、上体起こし（図 1-7）、長座体前屈（図 1-8）、開眼片足立ち（図 1-9）、10m 障害物歩行（図 1-10）、6 分間歩行（図 1-11）、新体力テストの合計点（図 1-12）のいずれにおいても向上傾向が示されている。

したがって、社会参加、世代間交流の基盤となる体力のある高齢者が増えていることが示唆されている。

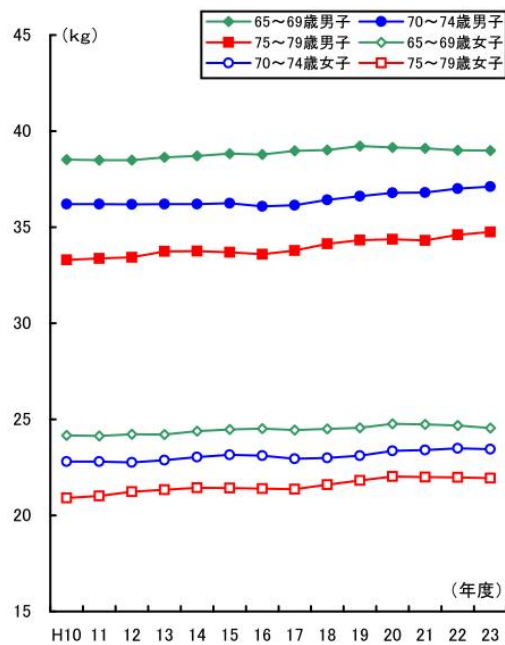


図 1-6 高齢者の握力の年次推移

引用：文部科学省の平成 23 年度体力・運動能力調査

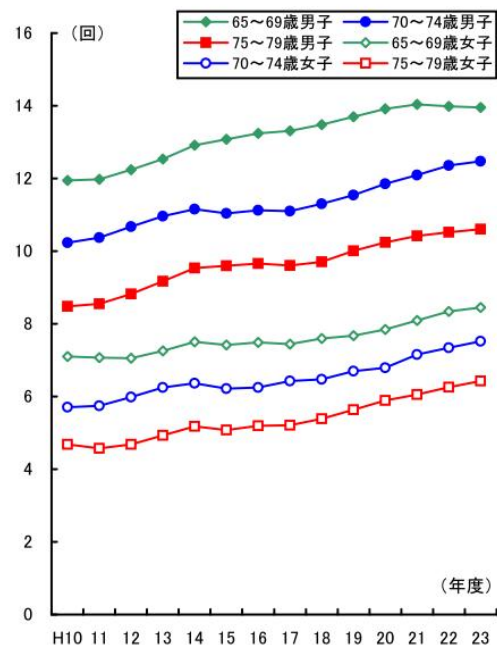


図 1-7 高齢者の上体起こしの年次推移

引用：図 1-5 に同じ

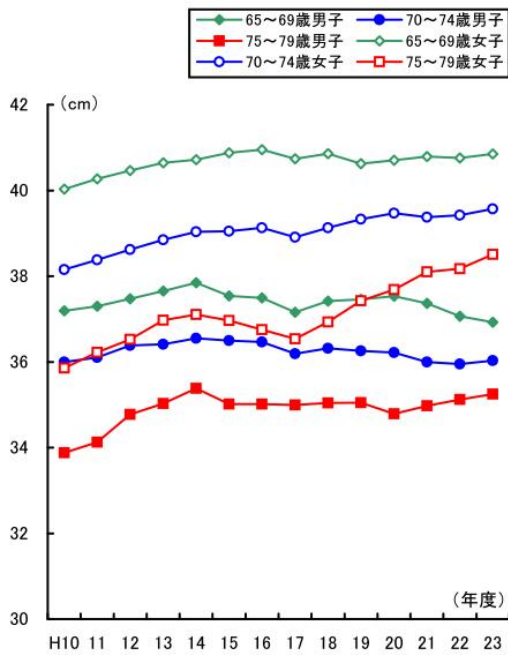


図 1-8 長座体前屈の年次推移

引用：図 1-5 に同じ

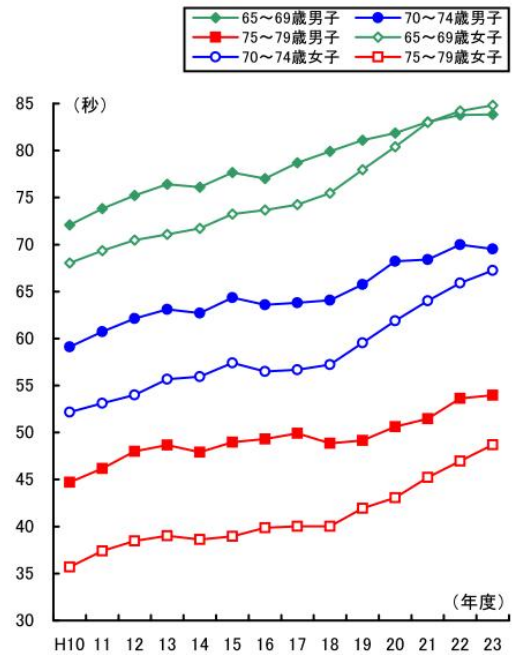


図 1-9 開眼片足立ちの年次推移

引用：図 1-5 に同じ

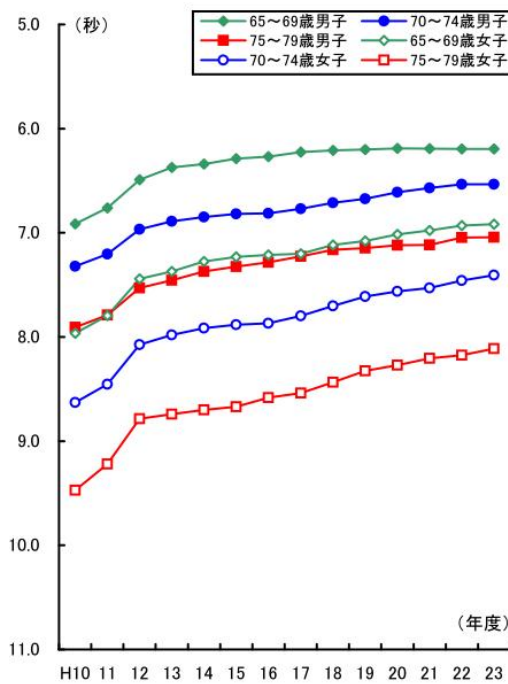


図 1-10 10m障害物歩行の年次推移

引用：図 1-5 に同じ

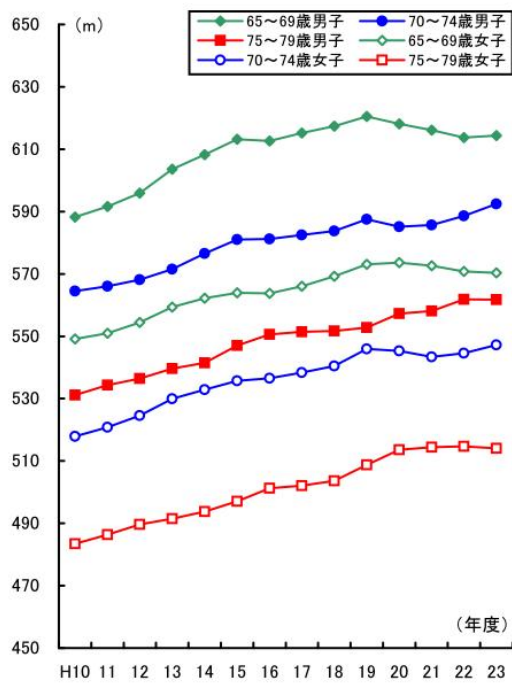


図 1-11 6分間歩行の年次推移

引用：図 1-5 に同じ

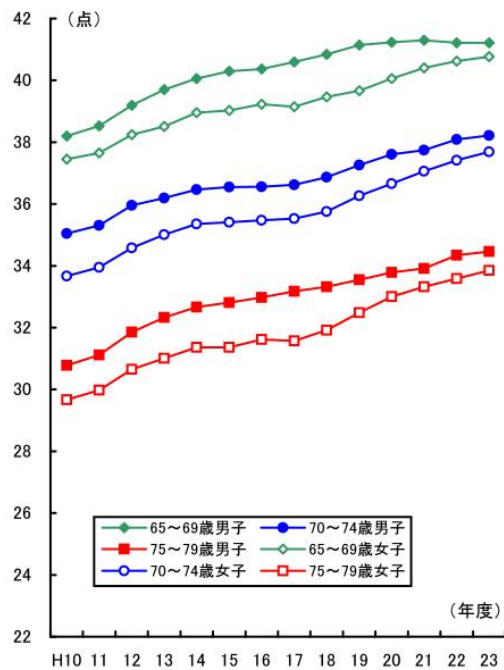


図 1-12 新体カテストの合計得点の年次推移

引用：図 1-5 に同じ

1-2-3 家族形態の変化

子どもと高齢者を取りまく状況の中で、大きく変化したものに家族形態が挙げられる。次々ページの表 1-2 は厚生労働省（2011）の『平成 23 年国民生活基礎調査』の「世帯構造別にみた 65 歳以上の者のいる世帯数及び構成割合の年次推移」の引用である。

これによると、65 歳以上のいる世帯数（岩手県，宮城県，福島県を除く）は，昭和 61 年に 976 万 9 千世帯（26.0%）から（カッコ内はわが国の全世帯数に対する割合），平成 23 年に 1942 万 2 千世帯（41.6%）に 25 年で 15% 近く増加している。

その内訳をみると，65 歳以上の単独，夫婦のみ，親と未婚の子のみの世帯は，昭和 61 年から平成 23 年に，それぞれが 128 万 1 千（13.1%）から 469 万 7 千（24.2%）世帯に，178 万 2 千（18.2%）から 581 万 7 千（30.0%）世帯に，108 万 6 千（11.1%）から 374 万 3 千（19.3%）世帯に増加する一方，三世帯世帯では，昭和 61 年か

ら平成 23 に 437 万 5 千世帯 (44.8%) から 299 万 8 千世帯 (15.4%) にまで減少している。

このことから、この 25 年間で、祖父母世代と孫世代とが一つ屋根の下で生活を共にする世帯が急激に減少し、自然発生的な世代間交流の機会が少なくなったことが推測される。

65 歳以上の単独世帯、夫婦のみの世帯の増加は、高齢者の心身、および、認知機能が低下した時に、誰がどのように支援するのか、孤独死をどのように未然に防ぐのか、地域の治安をどのように維持するのかといった地域社会における問題につながっている。こうした問題への取り組みとして、社会・保健福祉的な観点から、高齢者の外出を促し、心身および認知機能低下の予防や高齢者同士や若者世代同志のネットワークの形成、孤立感の解消を目指して、高齢者のボランティア活動、世代間交流の場への参加を推進することが必要とされていると考えられる。

一方、家族形態の変化は、若者世代、特に子育て世代に与える影響も大きいと推測される。夫婦と子どものみの核家族や共働き夫婦が増えることで、地域とのつながりも希薄な子育て世代は、サポートを受ける先が少なく、心身への負担が大きくなっていることが予想される。育児不安、育児放棄をはじめとして家庭の育児・教育力の低下はこの家族形態の変化によるところが小さくないと考えられる。また、三世代同居世帯の減少は、子ども世代が同居する祖父母の行動や地域との付き合いを見て、年を取るということがどういうことなのかを学び、地域においてどのような役割を担っていくのかについて学ぶ機会の減少も意味している。

表 1-2 世帯構造別にみた 65 歳以上の者のいる世帯数及び構成割合の年次推移

引用：厚生労働省平成 23 年度国民生活基礎調査の概況・世帯数と世帯人員数の状況（単位：千人）

年次	65歳以上の者のいる世帯	全世帯に占める割合(%)	単身世帯	夫婦のみの世帯	親と未婚の子のみの世帯	三世帯世帯	その他の世帯	(再掲) 65歳以上の者のみの世帯	
									推計数 (単位：千世帯)
昭和61年	9 769	(26.0)	1 281	1 782	1 086	4 375	1 245	2 339	
平成元年	10 774	(27.3)	1 592	2 257	1 260	4 385	1 280	3 035	
4	11 884	(28.8)	1 865	2 706	1 439	4 348	1 527	3 666	
7	12 695	(31.1)	2 199	3 075	1 636	4 232	1 553	4 370	
10	14 822	(33.3)	2 724	3 956	2 025	4 401	1 715	5 597	
13	16 367	(35.8)	3 179	4 545	2 563	4 179	1 902	6 636	
16	17 864	(38.6)	3 730	5 252	2 931	3 919	2 031	7 855	
19	19 263	(40.1)	4 326	5 732	3 418	3 528	2 260	8 986	
22	20 705	(42.6)	5 018	6 190	3 837	3 348	2 313	10 188	
23	19 422	(41.6)	4 697	5 817	3 743	2 998	2 166	9 560	
			構成割合 (単位：%)						
昭和61年	100.0	・	13.1	18.2	11.1	44.8	12.7	23.9	
平成元年	100.0	・	14.8	20.9	11.7	40.7	11.9	28.2	
4	100.0	・	15.7	22.8	12.1	36.6	12.8	30.8	
7	100.0	・	17.3	24.2	12.9	33.3	12.2	34.4	
10	100.0	・	18.4	26.7	13.7	29.7	11.6	37.8	
13	100.0	・	19.4	27.8	15.7	25.5	11.6	40.5	
16	100.0	・	20.9	29.4	16.4	21.9	11.4	44.0	
19	100.0	・	22.5	29.8	17.7	18.3	11.7	46.6	
22	100.0	・	24.2	29.9	18.5	16.2	11.2	49.2	
23	100.0	・	24.2	30.0	19.3	15.4	11.2	49.2	

注：1) 平成 7 年の数値は、兵庫県を除いたものである。

2) 平成 23 年の数値は、岩手県、宮城県及び福島県を除いたものである。なお、平成 22 年の岩手県、宮城県、福島県及びこれら 3 県分を除いた 44 都道府県の数値は、19 頁の参考表 2 に掲載している。

3) 「親と未婚の子のみの世帯」とは、「夫婦と未婚の子のみの世帯」「ひとり親と未婚の子のみの世帯」をいう。

1-2-4 ここまでのまとめ

現在の我が国は4人に1人が高齢者という超高齢社会である。今後も高齢者の総人口に対する割合は増加し、2055年には2.5人に1人が高齢者という社会が到来することが予測されている。その一方で、出生数は減少を続け、2006年の時点で、109万人（総人口に対して8.5%）であった出生数が2055年には46万人（総人口に対して5.1%）を下回ることが推計されている。

また、平均寿命については1955年の時点では、男性63.6歳、女性67.8歳であったものが、2055年には男性83.7歳、女性90.3歳に達し、女性の平均寿命が90歳を超えることが推計されている。

こうした人口比率の変化により、65歳以上の高齢者人口と15～64歳の生産年齢人口の比は、1960年には、1人の高齢者に対して11.2人の生産人口であったのに対し、2055年には1.3人の生産人口という比率になることが推計されている。

こうした若者世代への負担の急激な増大とそれに伴う高齢世代と若者世代の対立は、1960年代の米国同様に今後わが国においても懸念される事項であり、高齢者が地域社会の活動に参加し、世代間交流の一翼を担うことへの期待の高まりの背景には、元気で長生きの高齢者による生きがいを求める動きばかりではなく、高齢者世代と若者世代の対立を未然に防ぐという社会側からのニーズの高まりもあると言える。

実際、表1-1 (p.11) や図1-6～1-12 (p.12～14) で見てきたように、こうしたニーズに応えられだけの健康度を高齢者が維持していることが明らかになっている。

さらに、子どもと高齢者をとりまく状況について大きく変化したものとして、家族形態が挙げられる。表1-2が示す通り1986年から2011年にかけて家族形態は、夫婦のみ、親と未婚の子のみの世帯が増加する一方で、3世代世帯が44.8%から15.4%にまで減少することが示されている。

このような家族形態の変化という側面からも、高齢者が自分の子や孫に限らず、地域の若者世代を何らかの形で支援し、交流することで、世代間の理解を促進し、信頼感を高め、連帯感の醸成につなげることが、少子高齢社会が直面する様々な問題を乗り切るために不可欠になってきている。

1-3 高齢者と子どもの世代間交流に関する研究

「はじめに」で述べたように、わが国における世代間交流の成立と展開の経緯は米国のそれとは異なる。そのため、世代間交流プログラムに対する考え方や現在抱える問題や課題も異なる。

本節では、わが国の世代間交流に関する実践や研究の現状について、時系列と国際比較の観点から述べる。

1-3-1 国内における歴史的背景

草野(2004)によると、我が国においても1960年以降、米国同様に第1次産業から、第2次、第3次産業への産業構造のシフトにより、都市部への人口の集中、地方の過疎化が生じ、核家族化が進行した。その結果、子育ての場面における祖父母など親以外の複数の大人が関与することが物理的に困難になり、家庭の教育力の低下が指摘されるようになった。こうした問題への取り組みとして、老人クラブ、保育園、子ども会、学校などを中心に少しずつ世代間交流の実践が行われるようになった。

1980年代以降は、都市化、過疎化が益々進み、子育てや介護に関連した諸問題が表面化したことで、子育て支援を目的としたボランティア団体やNPOが全国的に増え、高齢者施設と保育園・小学校などの子どもの施設との合築または併設による統合ケアの実践等の試みが見られるようになった。

教育施設における世代間交流の導入の動きが生まれるきっかけとなったのが、1987年の臨時教育審議会第3次答申で初めて用いられた「開かれた学校」の推進である。それというのも、そこでは「従来の学校教育に偏っていた状況を改め、『開かれた学校』への転換を促進し、家庭・学校・地域が相互に連携・融合するようなことが必要」と述べられたからである。その後の1996年の第15期中央教育審議会答申では、さらに一歩踏み込んで、「これからの学校が、社会に対して、『開かれた学校』となり、家庭や地域社会に対して積極的に働きかけを行い、家庭や地域社会とともに子どもたちを育てていくという視点に立った学校運営を心がけることは極めて重要である」と述べられている。

1-3-2 国内の世代間交流の研究の推移

1980年代：個別の活動報告が中心

わが国における世代間交流に関する研究が文献として報告されるようになったのは1980年代である。その嚆矢といえる報告が、『社会教育』（1981）における「世代間交流と社会教育」という特集である。ここでは、6つの事例が報告されている（表1-3参照）。ここでの交流は高齢者と子どもに限定されたものではなく、地域住民同士、異なる世代間の関係づくり、地域（ふるさと）づくり（棟尾，1981）がテーマとなっている。交流の場所は公民館や野外活動などである。公民館による社会教育事業としての世代間交流と子ども会、婦人会、青年団などによる地域活動としての世代間交流との区別の必要性が述べられている（棟尾，1981）。活動先として教育機関などは含まれていない。

表 1-3 『社会教育』1981年12月号に掲載された世代間交流の実践例

引用：小笹（2002）

題目と著者	実践事例の概要
「世代間交流と新旧住民のふれあい」（京利幸）	神奈川県川崎市多摩区の市民館の学級講座活動
「ボランティアと世代間交流」（祝迫登）	鹿児島県隼人町の婦人ボランティア育成講座をきっかけに誕生した婦人ボランティアグループによる子ども会キャンプへの参加活動
「わが町における世代間交流」（大嶋洋一）	愛媛県久万町の公民館における、青年・婦人・壮年・老人の各団体の職員が集まる三世代交流学习会や、「工作と遊びの教室」「お正月教室」「昔ばなし教室」による高齢者と小学生高学年との交流、三世代参加による農林業の複合経営についての産業振興のための講座などの活動
「高崎市の婦人と高齢者の交流」（藤原光彦）	群馬県高崎市の公民館による高齢者教室への婦人学級同窓生の参加や女子高校落語クラブの招待、高齢者と子ども育成会の婦人との共同映画鑑賞会、婦人ボランティアの会による高齢者への指圧講習会などの活動
「婦人の世代間交流」（山口賢治）	佐賀県鹿島市における衰退しつつある婦人会の「会員をつなぎとめるための手立てとして」の世代間交流の活動
「高校生の社会参加」（北原新平）	石川県鳥屋町高校生連絡会による清掃や保育所訪問の奉仕活動、町民文化祭や体育祭、子ども会活動などへの参加の活動

つぎに、世代間交流の事例をとりあげているのが、『青少年問題』の1984年9月号、同年12月号、1986年9月号である。表1-4に小笹（2002）によってまとめられたものを引用する。ここでは世代間の交流先として、児童館、公民館など社会教育関連の施設以外に、中学校、高校などの教育機関も含まれている。

交流の内容は、高齢者訪問や交遊の他、竹細工やわらじづくりなどの民芸品の作成、民話、昔話、昔の生活史などの伝承に関する内容など高齢者から子どもへの次世代継承を意識した内容が目につく。中でも、河地（1986）の「少年と高齢者のふれあい促進事業」は全体で10~20時間以上、2か月以上の期間に渡って行われる定期・継続的な交流が行われている。

以上、1980年代までの世代間交流に関する研究は、個々の活動報告が主な内容であり、活動の効果評価や定量的なデータの収集はほとんど見られない。また、活動の実施主体は、公民館など社会教育の事業の一環として、あるいは、青少年の地域ボランティア活動の一つとして行われる交流が中心となっている。このことは、小笹（2002）が指摘しているように、文部科学省が1973年度から高齢者教室開設費の市町村への国庫補助を開始したこと、さらに、1978年度から高齢者人材活用事業を行う都道府県、市町村への国庫補助を開始したこと、1984年度からはこれらの事業を含めた「高齢者の生きがい総合促進事業」を開始し、市町村への国庫補助を行ったことによる影響が大きいと考えられる。

表 1-4 『青少年問題』に掲載された世代間交流の実践例

引用：小笹（2002）

題目と著者	実践事例の概要
<p>「高齢者とこころ結びあう若者たち」 (斎藤信夫) * 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・茨城県鉾田第二高等学校のユネスコクラブによる「独居老人訪問」活動 ・山形県天童市の中学校の文化祭における地域の高齢者による「わら細工教室」 ・東京都社会福祉協議会・東京ボランティアセンターが毎年夏に行っている「青年ボランティア体験学習」による特別養護老人ホームでのボランティア活動 ・日本青少年奉仕協会の「国内青年ボランティア活動計画・一年間ボランティア」プログラムによる山谷地域の簡易宿泊所に居住する高齢者の老人クラブの援助と老人の生活史の聞き取り活動
<p>「児童館と老人との交流」 (福光揮志夫) * 2</p>	<p>杉並区立下高井戸児童館と地域のボランティア活動グループとの共催による夏休みの養護老人ホーム訪問</p> <p>お年寄り子どもがペアになって「輪投げ」「タオル送り」などのゲームをしたり、子どもたちが「震源地」「へびじゃんけん」などのゲームに興ずる姿を高齢者たちが「目を細めながら眺めたり、声援を送」ったり、児童館の子どもたちが用意した「めだかの兄妹」をいっしょに合唱したりして過ごし、最後に子どもたちの描いた絵などをプレゼントするといった活動内容。初めての試みで、綿密に準備を行った児童館職員の緊張を伝える報告。</p>
<p>「異年齢のふれあいで」 (鈴木敏春) * 3</p>	<p>静岡県沼津市の原公民館での寿大学の高齢者による子どもとの交流活動</p> <p>「小学6年生と地域学習＝ふるさと伝承」「小学校授業参観と給食交歓会」「竹細工教室」「ふるさと民芸教室＝わらじ足ながづくり」など</p>
<p>「世代間の交流」 (市村政典) * 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・茨城県と県老人クラブの主催によるレクリエーションやスポーツを楽しむ「老人と集う三世代の広場」 ・地域の単位老人クラブが実施する「民話の伝承」「ふれあい史跡訪問」「民芸品の製作伝承」「ふれあいふるさと塾」「ふれあい農園」などの「高齢者と子どものふれあい事業」
<p>「ふるさとの未来をはぐくむ」 (河地良一) * 5</p>	<p>北海道教育委員会の市町村への委託事業「少年と高齢者のふれあい促進事業」</p> <p>「少年二〇人以上、高齢者一〇人程度の三〇人以上のグループ」で行う、「労作体験学習（二〇時間以上）」「生活伝承学習（一〇時間以上）」「遊びの学習（一〇時間以上）」の3つのプログラム</p>
<p>「地域におけるコミュニティづくり」 (大国喜幹) * 6</p>	<p>島根県出雲市立第五中学校での「町内老人と中学生との、世代間交流事業」</p> <p>「町内の昔話を聞くつどい」「町内の文化財めぐり」「老人との懇談会」「わら縄作り」「わらぞうり作り」「ハイキング」「手作りエプロンプレゼント」「体育祭への招待」など</p>

資料：* 1. 『青少年問題』 31-9, 1984.9, 12-19 項、* 2. 同、20-25

* 3. 『青少年問題』 31-12, 1984.12, 42-45 項

* 4. 『青少年問題』 33-9, 1986.9, 17-20 項、* 5. 同、21-23 項、* 6. 同、24-26 項

1990年代：実態調査が多く実施

1990年に入ると、世代間交流に関する研究は比較的大規模な実態調査を行うことで全体像を把握しようとする研究が見られるようになる。世代間交流協会（1991）、社団法人エイジング総合研究センター（1994）、安田火災長寿ライフサポート株式会社（1995）の3つである。以下にそれぞれの調査結果の概要をまとめる。

①世代間交流協会（1991）

東京都のベッドタウンから1地区を選択したうえで、アンケート調査と交流の実施主体である社会教育主事、青少年指導員連絡協議会代表者、子ども会へのインタビュー調査からなる報告書である。対象者は、青少年層1329名（対象：小学5年生～中学3年生）、成人層297名（30～40歳代）、高齢者層148名（60～70歳代）であった。

当該報告書の問題意識は、生涯学習、地域福祉、コミュニティ形成の視点から、「より内容の濃い世代間交流の実現が、将来的により望ましい『地域社会』成立の鍵であると仮説を立て」、そのような世代間交流がいかなるものとして可能であるかを模索するために、実態を明らかにする必要があるというものであった。

報告書は青少年層と成人層、成人層と高齢者層、青少年層と高齢者層の三世代3つの組み合わせの関係について報告しているが、本研究では青少年層と高齢者層との関係について概略する。

青少年層の家族構成の内訳は、本人と両親81名（6.1%）、本人と兄弟姉妹と両親915名（68.8%）、三世代同居231名（17.4%）、単親世帯65名（4.9%）、複合単親世帯24名（1.8%）、その他9名（0.7%）、無回答4名（0.3%）であった。

このうち、現在、祖父母あるいはそのどちらかと三世代同居でくらしている者は、全サンプル内で「三世代同居」、「複合単身世帯」、「その他」のうちの3名（祖父母との生活）を合計した258名（19.4%）であった。

つぎに、表1-5に「内容別祖父母との交流頻度」を引用した。この結果では、祖父母に対して「したことがない」の回答が多かった項目は「老人ホームで手伝いをする」約9割、「近所のお年寄りの家に手伝いに行く」約8割であった。一方、「よくある」の回答が比較的多かった項目は「坂道や横断歩道などで、助け

てあげる」，「電車やバスなどで席をゆずる」，「町の歴史や戦争の話しなどを聞く」約 3 割，「昔の歌や，遊び道具の作り方をならう」，「一緒にゲームやスポーツを楽しむ」約 2 割であった。

表 1-6 に「内容別祖父母以外の高齢者との交流頻度」を引用した。この結果では，祖父母以外の高齢者に対して，「したことがない」の回答が多かった項目は，「老人ホームで手伝いをする」約 9 割，「近所のお年寄りの家に手伝いに行く」約 8 割であり，祖父母との交流の場合とほとんど差異がなかった。

そして，「したことがない」の回答の割合が祖父母の時に比べて多かった項目が，「坂道や横断歩道などで，助けてあげる」6 割，「この町の歴史や戦争の話しなどを聞く」「昔の歌や，遊び道具の作り方をならう」約 5 割，「一緒にゲームやスポーツを楽しむ」6 割であった。「したことがない」の回答が祖父母の場合に比べて減っていたのは「電車やバスなどで席をゆずる」であり，「たまにある」「1～2 回はある」が祖父母の場合に比べて増えていた。

報告書の結論は，世代間交流の現状を特に青少年の側から言えば，地域で接する大人が，ただ道で出会うというだけで影響を与えられるような関係は地域という場ではまれになっているとしている。したがって，今後の課題は，成人および高齢者世代による「自分たちのたのしみを地域に向かわせてゆくためのリーダーシップ」と「地域の隠れた資源を発掘する情報のコーディネーター，つまり，『コミュニティー・コーディネーター』」の養成と「行政に依存した青少年の地域活動を見直し，民間での基盤づくりなど，多様な選択肢の模索」の必要性を述べている。

表 1-5 内容別 祖父母との交流頻度

引用：財団法人伊藤忠記念財団（1991）

(%)〔無回答を除く〕

内容	頻度	よくある	たまにある	1～2回 はある	したことが ない	合 計 ()内実数
(1) 老人ホームに 一緒にお見舞 いに行く	全 体	4.5	3.8	4.0	87.6	100.0 (478人)
	男 子	5.0	4.2	4.2	86.6	100.0 (262人)
	女 子	3.3	3.3	3.1	90.3	100.0 (214人)
	小学生	3.6	3.0	5.4	88.0	100.0 (169人)
	中学生	5.0	4.3	3.3	87.4	100.0 (309人)
(2) 近所のお年寄 りの家を手伝 いに行く	全 体	4.6	8.6	10.7	76.1	100.0 (475人)
	男 子	5.0	10.4	9.2	75.4	100.0 (260人)
	女 子	3.8	6.6	12.7	76.9	100.0 (213人)
	小学生	4.2	11.9	10.7	73.2	100.0 (168人)
	中学生	4.9	6.8	10.7	77.6	100.0 (307人)
(3) 坂道や横断歩 道などで、助 けてあげる	全 体	27.7	22.3	19.1	30.9	100.0 (476人)
	男 子	27.6	18.4	19.1	34.9	100.0 (261人)
	女 子	27.7	27.2	19.2	25.8	100.0 (213人)
	小学生	34.5	23.2	18.5	23.8	100.0 (168人)
	中学生	24.0	21.8	19.5	34.7	100.0 (308人)
(4) 電車、バスな どで席をゆず る	全 体	32.1	26.2	16.9	24.8	100.0 (474人)
	男 子	31.5	25.4	16.9	26.2	100.0 (260人)
	女 子	32.5	27.3	16.5	23.7	100.0 (212人)
	小学生	32.5	31.3	13.3	22.9	100.0 (166人)
	中学生	31.8	23.4	18.8	26.0	100.0 (308人)
(5) この町の歴史 や戦争の話し などを聞く	全 体	24.9	24.7	25.7	24.7	100.0 (478人)
	男 子	24.4	24.0	22.1	29.5	100.0 (262人)
	女 子	25.2	25.7	30.4	18.7	100.0 (214人)
	小学生	31.3	27.8	23.1	17.8	100.0 (169人)
	中学生	21.4	23.0	27.2	28.5	100.0 (309人)
(6) 昔の歌や、遊 び道具の作り 方をならう	全 体	19.5	23.1	21.6	35.8	100.0 (476人)
	男 子	15.3	19.5	21.4	43.8	100.0 (261人)
	女 子	24.4	27.7	22.1	25.8	100.0 (213人)
	小学生	24.3	24.3	18.9	32.5	100.0 (169人)
	中学生	16.9	22.5	23.1	37.5	100.0 (307人)
(7) 一緒にゲーム やスポーツを 楽しむ	全 体	16.8	24.4	19.3	39.5	100.0 (476人)
	男 子	16.0	22.9	16.8	44.3	100.0 (262人)
	女 子	17.5	26.4	22.6	33.5	100.0 (212人)
	小学生	24.9	27.8	18.9	28.4	100.0 (169人)
	中学生	12.4	22.5	19.5	45.6	100.0 (307人)

表 1-6 内容別 祖父母以外の高齢者との交流頻度

引用：財団法人伊藤忠記念財団（1991）

(%)

内容	頻度	よくある	たまにある	1～2回はある	したことがない	無回答	合計 (1,329人)
(1) 老人ホームで 手伝いをする	全 体	1.6	2.4	7.1	88.4	0.5	100.0
	男 子	2.0	2.0	6.0	89.5	0.4	100.0
	女 子	0.9	2.8	8.3	87.3	0.6	100.0
	小学生	0.5	4.3	5.7	88.9	0.7	100.0
	中学生	2.1	1.5	7.8	88.2	0.5	100.0
(2) 近所のお年寄 りの家に手伝 いに行く	全 体	3.3	4.7	8.5	82.9	0.6	100.0
	男 子	3.6	5.8	7.2	82.8	0.6	100.0
	女 子	2.8	3.4	10.0	83.1	0.7	100.0
	小学生	2.3	7.3	10.7	79.1	0.7	100.0
	中学生	3.8	3.4	7.4	84.8	0.4	100.0
(3) 坂道や横断歩 道などで、助 けてあげる	全 体	3.5	14.2	22.4	59.1	0.7	100.0
	男 子	4.4	12.8	21.9	60.1	0.7	100.0
	女 子	2.5	15.8	23.0	58.1	0.6	100.0
	小学生	3.9	15.9	28.2	51.4	0.7	100.0
	中学生	3.4	13.4	19.5	63.0	0.7	100.0
(4) 電車、バスな どで席をゆず る	全 体	21.3	34.9	28.2	15.0	0.6	100.0
	男 子	24.4	32.4	25.5	17.1	0.6	100.0
	女 子	17.8	37.7	31.3	12.5	0.6	100.0
	小学生	22.5	34.5	28.6	13.6	0.7	100.0
	中学生	20.6	35.1	28.1	15.7	0.4	100.0
(5) この町の歴史 や戦争の話し などを聞く	全 体	6.8	13.6	29.1	49.9	0.5	100.0
	男 子	7.7	14.2	26.7	50.8	0.6	100.0
	女 子	5.6	13.0	31.8	49.1	0.5	100.0
	小学生	8.4	20.0	35.9	35.5	0.2	100.0
	中学生	6.0	10.5	25.7	57.2	0.7	100.0
(6) 昔の歌や、遊 び道具の作り 方をならう	全 体	7.9	13.0	28.4	50.2	0.5	100.0
	男 子	8.2	12.6	26.3	52.6	0.4	100.0
	女 子	7.5	13.6	30.7	47.6	0.6	100.0
	小学生	10.7	18.0	34.3	36.6	0.5	100.0
	中学生	6.5	10.6	25.4	56.9	0.6	100.0
(7) 一緒にゲーム やスポーツを 楽しむ	全 体	5.3	12.8	21.3	60.0	0.6	100.0
	男 子	6.9	12.4	19.6	60.6	0.6	100.0
	女 子	3.6	13.3	23.2	59.3	0.6	100.0
	小学生	5.9	20.2	26.6	46.6	0.7	100.0
	中学生	5.1	9.1	18.6	66.6	0.6	100.0

②社団法人エイジング総合研究センター（1994）

当該報告書は、高齢者との世代間交流について、総務庁老人対策室に設置された事例選定委員会が、全国の各都道府県などから推薦のあった 302 事例から、①高齢者とその他の世代が対等な立場で交流しているもの、②平成 3 年度以前に開始され、その後継続して実施されているもの、③世代間交流を主な目的とするもの、④月 1 回程度以上実施されていて、実施調査可能なものの 4 つの条件に該当する 39 事例を選び、さらに事業の特徴や地域のちらばりなどを考慮して、なるべくタイプの異なった特色ある事例として選定された 10 例について現地調査を実施して作成された報告書である。

302 の事例は、交流の場所と内容による分類によると、学校、保育所（保育所、小学校、中学校、高校、左の組み合わせ）を単位としたもの 83 例（27.5%）、施設（老人福祉施設、児童館、公民館、養護学校、町営学校）を基盤としたもの 35 例（11.6%）、地域における活動（遊び・レクリエーション、行事、教室（高齢者中心）、教室（その他）、伝統芸能の伝承、農作業、地域おこし、その他）139 例（46.0%）、訪問によるもの（友愛訪問、給食・弁当、電話、郵便）45 例（14.9%）であった。

この分類によると、「地域における活動」がもっとも多く、全体の 46.0%を占めている。さらに、この「地域における活動」のなかの「遊び・レクリエーション」が 80 例（26.5%）と全体の中で 4 分の 1 を占めている。このことは、1990 年代の世代間交流の内容が遊びの要素を含んだ行事を中心とした交流事業が主流であったことを示唆すると思われる。

さらに、先の 4 つの条件から選ばれた 39 の事例の内訳は、スポーツ・レクリエーション 4 例、高齢者の生活を支援するもの 8 例、高齢者の知識・技能を伝承するもの 3 例、地域おこしをするもの 1 例、複合したもの 23 例であった。

この結果から、4 つの条件を満たすとは、つまり、継続的・定期的に実施されている世代間交流の事業のことであるが、そうした事業のうち、23 例が内容が複合した事業となっている。このことは、交流事業の多くは、複数の目的をもって展開され、総合的な効果を狙って実施されていることがうかがわれる。

さらに、最終的に選ばれた特色ある 10 事例を表 1-7 に引用する。この事例の分類について、当該報告書は、「多世代を相手に高齢者が交流を図る事業がもっとも多く」、これらの「多世代間交流には、ほとんどといってよいほど幼児や小

学生が含まれていることを考えるなら、交流の相手としては幼児や小学生などの児童が中心になっているとみてよい」、したがって、「大学生や青年層との交流が極めて少ない」と述べている。

当該報告書は、事業実施上の問題点と提言を次のように総括している。

- 1, 事業の推進に当たってどのようにして住民の参加を促すか、すなわち、効果的な参加方策が問題となる。
- 2, 地域の人口構成が急速に変化してきている。このことにより、高齢者が増加、子どもが減少することによっておこる交流主体のアンバランス化にとどまらず、事業全体の運営の担い手や伝統芸などの後継者の不足なども含む問題となっている。
- 3, 事業の継続性の問題。つまり、事業への新たな参加者の確保をどのように図っていくかが大きな課題となっている。
- 4, 事業評価の問題。
- 5, 交流を促進するための場である施設のあり方の問題。つまり、施設利用がたの交流においては、施設というハードを効果的に活用するためのシステムとしてのソフト作りが大切であるということである。
- 6, 行政側による財政支援が今後も不可欠である。

いずれの課題も現在の世代間交流が引き続き問題として抱えている事柄であり、その後の世代間交流の事業がこうした問題への具体的な可決策を検討しながらの道のりであったことがうかがわれる。

表 1-7 調査事例の事業名，事業主体，交流主体，開始年度一覧

引用：社団法人エイジング総合研究センター（1994）「世代間交流に関する調査研究報告書」

p.4

都道府県 ・ 市町村名	事業名	事業主体	交流の主体	開始年度
1. 北海道 音更町	高齢者と若者の ふれあい住宅	音更町	高齢者と帯広大 谷短期大学の学 生	平成3年度
2. 栃木県	高齢者 福祉教育推進事業	栃木県教育委員会	高齢者と高校生	昭和63年度
3. 群馬県 笠懸町	笠懸町親老児童館	笠懸町 社会福祉協議会	登録高齢者(22 名)と幼稚園児 小学校低学年の 児童	昭和57年度
4. 千葉県 三芳村	手づくり発見事業	三芳村教育委員会	高齢者と中学生	平成3年度
5. 富山県 上市町	家庭クラブの ボランティア活動	富山県立 上市高等学校	高齢者と高校生 ボランティア	平成元年度
6. 岐阜県 美濃加茂市	健やか ふれあい事業	美濃加茂市	老人会を含む各 種住民団体(婦 人会・若衆会等)	平成3年度
7. 京都府 京都市	在宅老人ふれあい 活動助成事業	京都市社会福祉 協議会 (各学区社会福祉 協議会)	高齢者と 小学生など	平成元年度
8. 兵庫県 竹野町	中学生による 友愛訪問活動	社会福祉協議会	高齢者と中学生	昭和56年
9. 島根県 海士町	老人会の 世代間交流事業	老人クラブ、 保育所、小学校	高齢者と保育所 園児、小学生	昭和44年
10. 鹿児島県 蒲生町	蒲生町 世代間交流事業	蒲生町	高齢者と子ども 会会員(小学生 子ども会育成会 員)	昭和59年

③安田火災長寿ライフサポート株式会社（1995）

当該報告書は、調査の目的を「世代間のギャップを埋める方策として『世代間交流』の実態を把握するとともにその問題点・課題等を抽出し、『世代間交流』の推進のあり方の一助とすること」としている。

調査対象は世代間交流の活動実施団体（幼稚園，保育園，小学校，中学校，高校，地域自治体，老人福祉施設，老人クラブ，自治会・町内会，民間企業，公益法人，任意団体）であり，活動を実践していると思われる団体にアンケートを送付することによる実態調査，および，実施者に対する追加のヒアリング，活動参加者へのグループインタビュー，交流のイベント参加者へのアンケート調査から構成されている。

活動実施団体への調査用紙の発送は，10都県（東京，神奈川，埼玉，群馬，山梨，長野，鳥取，高知，福岡，熊本）約7132の対象に行われ，1973通が回収され，そのうち，1292（回収調査票中65.5%，全発送調査票中18.8%）で世代間交流が実施されていることが明らかとなったとしている。

以下に，活動団体別実施状況，交流の内容とその具体例，活動の頻度・継続期間，世代間交流を行っていない理由，世代間交流を実施する際の条件に関する結果の概要を示す。

図1-13には活動団体別の世代間交流の実施状況を引用した。この結果からは，福祉施設（76.4%）や老人クラブ（76.0%）での実施率が高く，教育機関については，小学校（73.5%），幼稚園・保育園（73.3%），中学校（61.5%），高校（55.7%）の順で実施されていることが示されている。

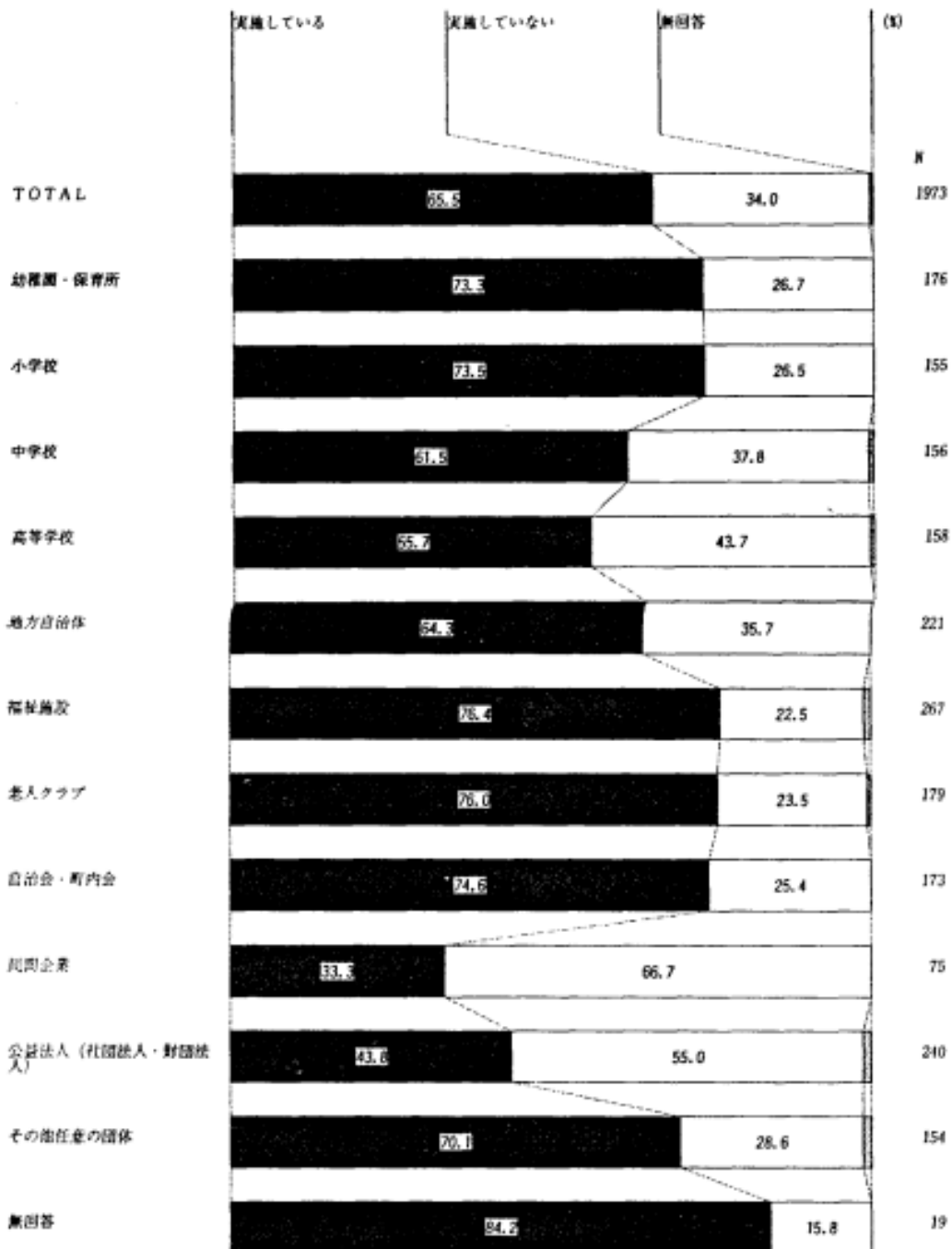


図 1-13 活動団体別の世代間交流の実施状況

引用：安田火災長寿ライフサポート株式会社（1995）

また、図 1-14 に「実施されている世代間交流の内容」を引用した。全体として最も多かった交流が「ボランティア活動を通じた交流」（34.3%）であり、中学校（53.1%）や高校（59.1%）などの教育施設で実施が多いことが示されている。さらに、表 1-8 に「世代間交流の活動内容事例」を引用した。この表によるとボランティア活動を通じた交流とは、具体的には、「クリーン○○」のような清掃・美化活動や体験・ワークキャンプ、高齢者宅・福祉医療施設の訪問などであることが分かる。

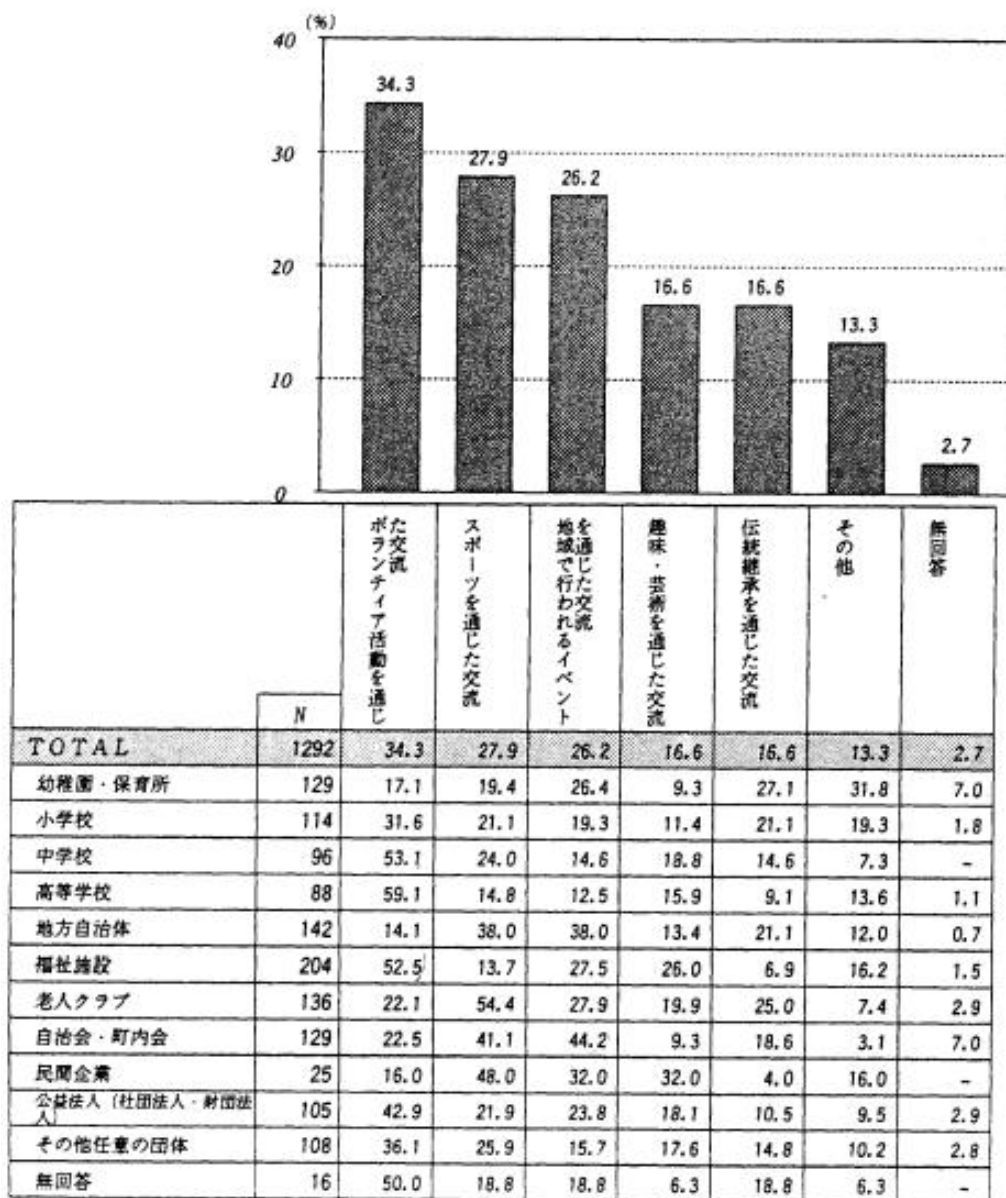


図 1-14 実施されている世代間交流の内容

引用：図 1-12 に同じ

図 1-14 で実施されている世代間交流活動の具体的な内容において、次に多かったのが、「スポーツを通じた交流」(27.9%)である。具体的な内容としては、表 1-8 によると、運動会、ゲートボール、ハイキングなどが多く行われていることが示されている。

表 1-8 世代間交流の活動内容事例

引用 図 1-12 に同じ

交流分野	アンケート項目	アンケート記入欄回答(多く回答されたもの)	活動事例 (地方自治体の活動事例を中心に抜粋)
(1) 趣味・芸術を通じた交流	4	(活動内容は様々、活動形態としては通常の活動・講座・発表会・展覧会等)	<ul style="list-style-type: none"> ・「陶芸教室」(高齢者が参加者に陶芸を教える) ・「家具づくり教室、バターづくり、手作りろうそくづくり等」 ・「お茶会」(養護老人ホーム、シルバー〇〇との交流お茶会) ・「カルタ(百人一首早取り競技)」(小学校からお年寄りまですべての年齢層が参加するもの) ・「囲碁・将棋 老人クラブ名人に挑戦」
(2) スポーツを通じた交流	2	<ol style="list-style-type: none"> ①運動会・体育祭・スポーツ大会(市民運動会・地区運動会等) ②ゲートボール・グラウンドゴルフ ③ハイキング・歩け歩け会(歩こう会・山歩き・市内散歩等) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「福祉の風土づくり『三世代交流スポーツフェア』」(地区持ちまわりで子供、大人、老人の三世代で「グラウンドゴルフ」と「キックベースボール」を行う。終了後、三世代交流ランチ、昼食にカレーを食べる。) ・「〇〇やまびこマーチ」(老若男女が歩くイベント) ・「三世代グラウンドゴルフ大会」(参加者100人程度、10月上旬実施)
(3) 地域で行われるイベントを通じた交流	3	<ol style="list-style-type: none"> ①祭り(町民まつり・夏祭り等) ②イベント・催し物(フェスティバル・敬老行事・凧上げ大会・バーベキュー大会・レクリエーション大会等、「熱いおひなめ」) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「〇〇ふるさとまつり」(〇〇川を中心として、自然に親しみ、伝統芸能を保存し、子供から若者、大人、年配者まで楽しみながら地域の世代間交流の場としてのイベントとして定着してきている。) ・「〇〇川遊、裕和和国」(「自然と人々の調和」をテーマに日常忘れかけている心と遊びを見つけ老若男女集い、各種催しを開催する)
(4) 伝統継承を通じた交流	4	<ol style="list-style-type: none"> ①わら細工・しめ縄飾り作り・竹細工 ②昔のおもちゃ・昔の遊び ③昔の話 ④伝統芸能の継承 	<ul style="list-style-type: none"> ・「竹ぼうき作り」(高齢者が子供たちにぼうきの作り方を教える) ・「おもちゃ教室」(高齢者が親子を対象に木や竹細工を指導) ・「三世代ふれあいの集い」(毎年、地域を変えて公民館等の体育ホールを利用し、昔ながらの遊具(竹鉄砲・竹トンボ・折り紙・お手玉等)を共に作り、遊び型を伝えたりすることにより、三世代の交流を深める。) ・「伝統芸能(獅子舞、神楽舞、屋台囃)の子供達への伝承」
(5) ボランティア(福祉・介護・環境保護・まちづくり等)を通じた交流	1	<ol style="list-style-type: none"> ①福祉・介護(慰問・ワークキャンプ、施設手伝い等) ②環境保護・環境美化(清掃活動・花植え活動等) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「クリーン〇〇」老人クラブ連合会、青少年相談員、子供会、一般に広く呼び掛け、自分の足で町内を歩き、ゴミを拾うことによって、町を見直すと共に、ゴミを捨ててはいけないことを認識し、歩きながらお年寄りといふれあい、そして語り合い世代間の交流を図る。 ・小学生・中学生・高校生「ふれあいワークキャンプ」 ・福祉施設のバザー手伝い(世代を超えて参加)、デイサービスの手伝い
(6) その他		<ol style="list-style-type: none"> ①学校行事への招待 ②農業・農業体験 ③旅行 	<ul style="list-style-type: none"> ・「収穫祭」(高年者と子供たちに正月のしめなわ作りを教える。子供達が管理してきた田作りでモチ米の収穫、一緒になってモチつき大会を行う。) ・「世代間交流バスハイク」(小学生3年～6年生と60歳以上の高齢者各45名がバス2台に分乗し、1日バスハイクを実施している。バスの中および行った先で高齢者と小学生がふれあい、もって高齢者の生きがい対策を図る。)

世代間交流の活動頻度についての調査結果を図 1-15 に引用した。この結果によると、「年 2～6 回程度」（42.9%）、「年 1 回程度」（38.9%）の 2 つが高い割合を占めている。このことから、わが国で行われている世代間交流の 8 割程度が年に一桁代の頻度で行われるイベント的な傾向の強い内容であることが示唆される。

さらに、世代間交流が始められてからの年数を図 1-16 に引用した。この結果から、継続の期間は「3 年以上 10 年未満」（44.2%）が最も多く、以下、「10 年以上 20 年未満」（23.6%）、「20 年以上」（14.4%）と続いており、世代間交流実践の歴史は比較的長く、1 割程度が 1970 年代より続けられてきたことがうかがわれる結果であった。

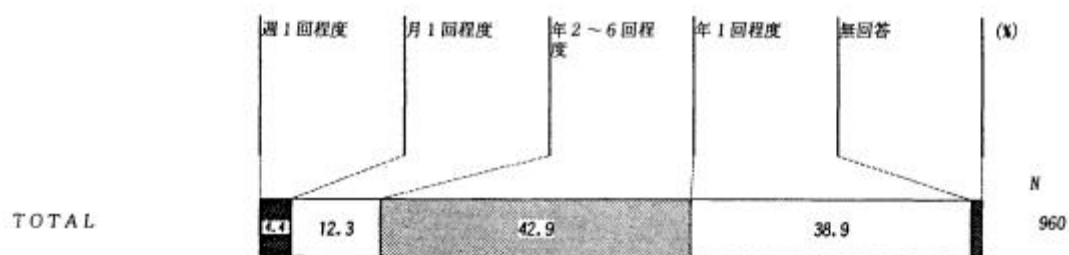


図 1-15 世代間交流の活動頻度

引用：図 1-12 に同じ



図 1-16 世代間交流の継続期間

引用：図 1-12 に同じ

つぎに、世代間交流に関する意識についての質問で、「世代間交流は意義があることとは思いますが実施ができる状況にない」、「実施する気はない」、「過去に

は実施したが、うまくいかず、現在は行っていない」と回答した団体（416 団体）に対する「うまく行っていない理由」を尋ねた結果が図 1-17 である。

その結果からは、「交流となるような企画がない」（40.4%）、「リーダー・協力者に関する人材不足」（31.0%）が上位を占め、次ページの図 1-18 に示す「どのような機会・条件があれば世代間交流を実施するか」と同様に、「企画」と「リーダー」が課題となっていることが示唆されている。

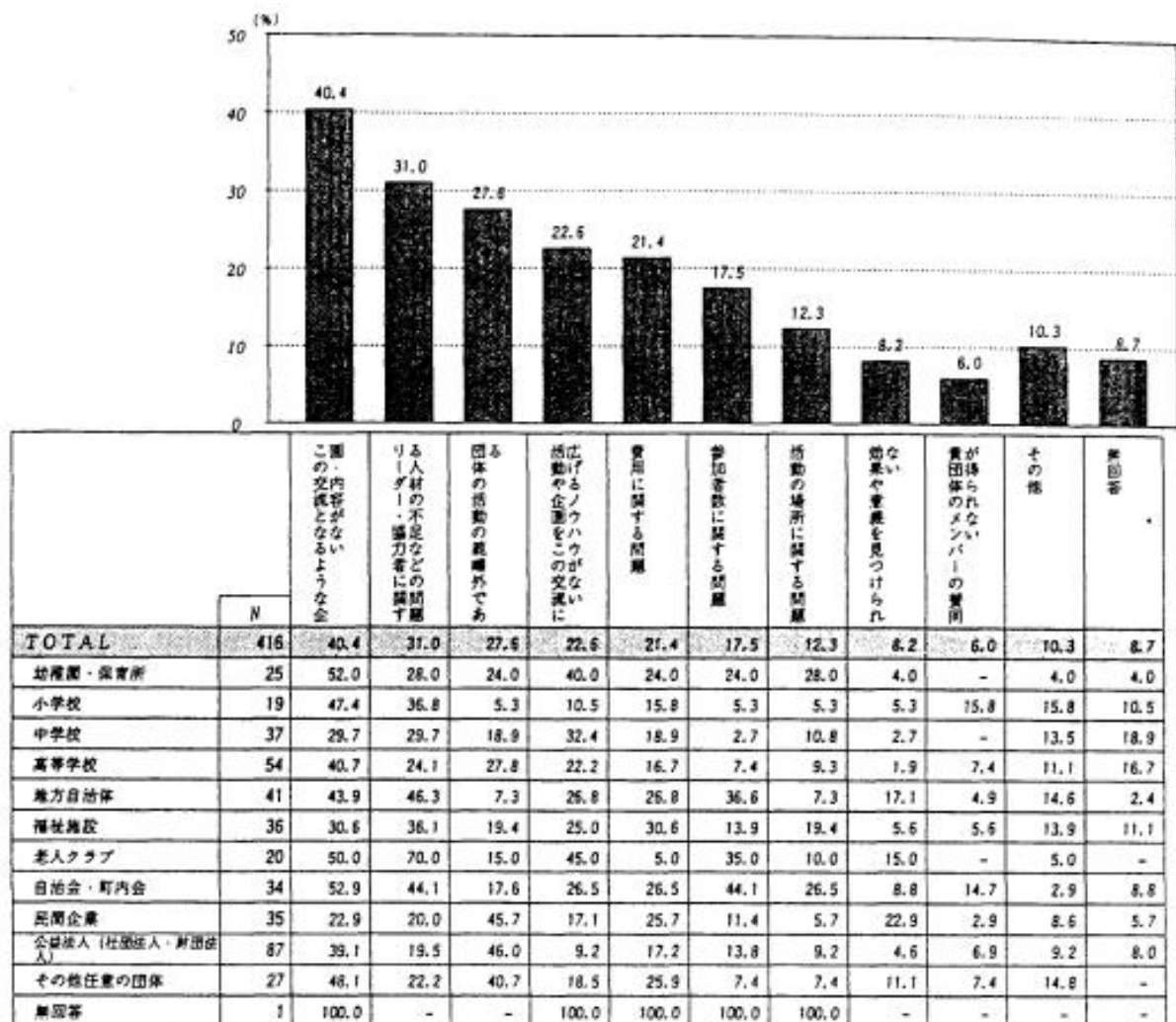


図 1-17 世代間交流がうまく行っていない理由

引用：図 12 に同じ

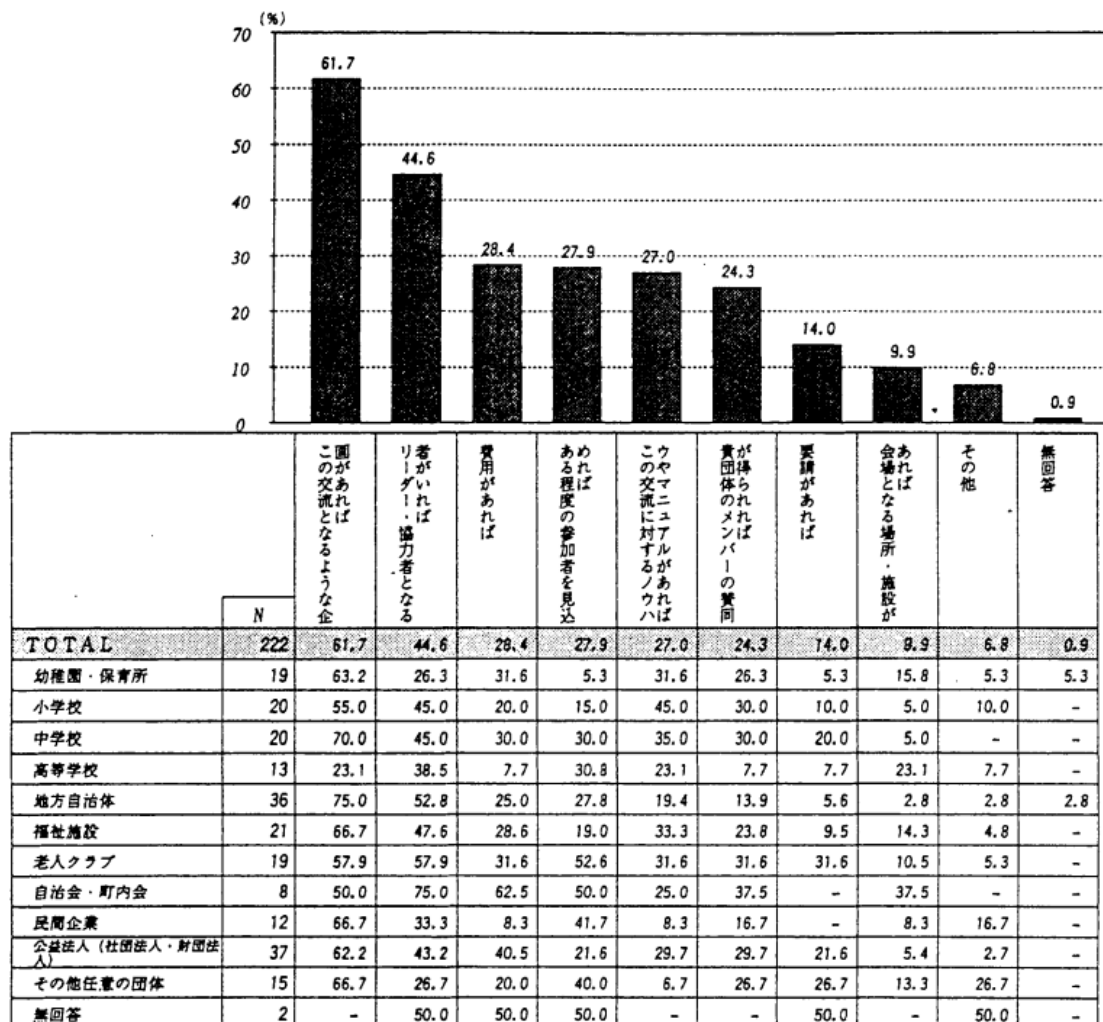


図 1-18 どのような機会・条件があれば世代間交流を実施するか

引用：図 12 に同じ

当該報告書は結論と今後の課題として、参加者数の問題、リーダー・協力者に関する問題、費用に関する問題、活動内容に関する問題の 4 点を挙げている。参加者数の問題とは、参加者が少なく、メンバーが固定する傾向にあること、活動の経過とともに参加人数の減少が起こり、新たな参加メンバーの獲得が課題として挙げられている。

リーダー・協力者の問題とは、ほとんどの団体でリーダーの人材が不足しているということである。このことについて、当該報告書は、「参加者の大部分は何か興味や問題意識を抱き活動に参加するだけの意欲はあるが、団体の中心になって活動を運営していくだけの積極性は持ち合わせていないものと考えられる」と指摘している。費用の問題とは資金面の制約から活動が制限され、費用をかけないようにすると活動が盛り上がらなくなる問題がおこり、小さな団体ほど財源確保が難しい現状が明らかになっている。

活動の内容の問題とは、世代間交流を推進していくうえで、活動が形骸化し参加者の主体性や参加意欲の低下が指摘されている問題である。具体的には、「交流が表面的で、心の交流が不足している」とか、「手段であるはずのイベントが目的となりつつある」といった意見が地方自治体や実施施設の担当者から意見として出されていること、活動の実施担当者からのヒヤリングでは、「いろいろ活動を行っているが、そこが浅く一過性で済んでしまい、それが何かに結びつき発展していかない」といった意見が報告されている。すなわち、「世代間交流を行っていない理由」で指摘されていた「企画」の問題である。

以上のように、1990年代の比較的大規模な調査からは、世代間交流が抱える問題として、「参加者の募集」、「後継者」、「継続性」、「リーダー」、「企画」、「コーディネーター」、「財源」などが挙げられ、今日の世代間交流が抱える問題がすでにこの時点で指摘されている点が興味深い。

1990年代後半以降：統合ケアと Intergenerational Program の影響による国際比較，介入に関する研究の導入

1990年代後半～2000年に入ると，米国の世代間交流プログラムの影響を受けた比較調査や世代間交流のより科学的なデータに基づく効果評価を行おうとする研究，高齢者の福祉施設と保育園などの施設を同じ建物に合築することによって生じた世代間交流に関する研究，さらに「開かれた学校」による学校へのプログラムの導入に関する体系的な研究が見られようになる。

米国の世代間交流プログラムの影響を受けた比較調査や世代間交流のより科学的なデータに基づく効果評価を行おうとする研究として，Kaplan, Kusano, Tsuji, et. al. (1998) が挙げられる。

当該文献は，日本における50事例を比較検討し，日本の世代間交流の特色を明らかにしようとした日米研究者による共同調査研究をまとめたものである。ここでは，世代間交流事業 (Intergenerational Initiatives) を「60歳以上の人々と21歳以下の人々との間の協同 (cooperation)，相互活動 (interaction)，交流 (exchange)を増すように計画されたイベントや進行中のプログラム (ongoing programs)」と定義したうえで，世代間交流事業を，①政府が援助する健康と社会福祉を目指した事業 (government-sponsored health and social welfare-oriented initiatives)，②学校をベースにした事業 (school-based initiatives)，③コミュニティをベースにしたプログラム・イベント・活動 (community-based programs, events, and activities)，④全国的組織によって促進される事業 (initiatives promoted by national organization)，⑤国際的要素をもつ事業 (initiatives with an international component)，⑥民間部門の事業 (private sector initiatives) にカテゴリー化している。

この文献によると，成功した世代間交流事業は，準備計画 (preliminary planning) と組織間の協同作業 (interorganizational collaboration) に多くの注意を払っており，異なる施設のスタッフメンバーが活動開始以前に，プログラムの目的について話し合い，一緒に行う活動の考え方や計画を開発し，活動中の世代間交流の促進のためのスタッフの共同の戦略や明確な計画を確立するために会合を行っていた。

一方，問題のあった事業は，典型的な世代間交流 (intergenerational interaction) と言われるものであっても，しばしば一方通行 (one-way) であり，

一方の年齢から他方の年齢へ見せたり、歌ったり、表現したりして、終わったら、即座に高齢者の流儀で、その多世代の場（**multigenerational setting**）を去ってしまい、せっかくのお膳立てされた自然な交流の機会を失っていると指摘している。

こうした成功・不成功事例を踏まえて、当該文献は、世代間交流の目的が意味のある交流のための機会の創造と参加者の生活の質の改善にあるのなら、プログラムの計画と実行の考察は、単なる世代間の接触の推進に焦点をあてる以上に及ばなければならず、世代間のコミュニケーションを育むためのプロセスは漸進的（**gradual**）であるべきであり、子どもも高齢者も徐々に関係性を作るためのウォームアップする時間が必要であると述べている。

したがって、一回かぎりの（**one-time-only**）、または季節ごとや年一回の世代間のイベントや活動と頻繁（**frequent**）に定期的に行われる（**regularly scheduled**）継続型の世代間交流とは質的に異なっている。世代間のイベントや活動は世代間関係の形成に向けた第一歩以上には進展しないとしている。

さらに、米国とわが国の世代間交流の実践状況の比較から次の5つの相違点を指摘している。①米国には広範な社会学者、教育家、社会政策アナリストや行政官、コミュニティ活動家を結びつける「世代間交流分野（**intergenerational field**）」がある。しかし、日本にはこうした大きな規模の動きがない。②米国の世代間交流事業の多くの担当者は、あらゆるタイプの世代間交流事業を結ぶ包括的な理論的枠組み（**overarching theoretical framework**）のもとで活動している。しかし、日本には、そのような包括的な理論的枠組みは不在であるように見える。③米国の世代間交流事業では、世代間の平等性（**equality**）が明確な目標となっているのが一般的である。しかし、日本では、年少者は高齢者を大変地位の高い人として扱うことが期待され、高齢者は容易に先生の役割を演じる。しかし、これはアメリカ人の観点からは、あまりにも一方的なコミュニケーションのあり方として映る。④米国の世代間コミュニケーションは、直接的（**direct**）で、明示的（**over**）コミュニケーションとして理解されるのが普通である。しかし、日本には、子どものやっていることを見て楽しむ（**communication by watching**）というような、受容的な見ることによるコミュニケーションのダイナミクスがある。⑤日本の世代間交流は継続的な「プログラム」として発展することは稀で、周期的、季節的、特別なイベントタイプの交流として提供されることが多い。これは、学

校をベースにした世代間交流において、日本の学校は入試の準備が最重視されていることと正規のカリキュラムの過密さによって、「継続型」ではなく「特別の行事タイプ」になりやすいからである。しかし、米国の学生も忙しいことには変わりがないが、米国の方がカリキュラム外の活動への参加が重視されていることと、学校がコミュニティサービスなどの課外活動に対する時間的な裁量をより多く有していることとがこの差異に関係しているようである。

高齢者の福祉施設と保育園などの施設を同じ建物に合築することによって生じた世代間交流に関する研究に国立長寿センター（1999）が挙げられる。

当該文献では、熊本県南西部に位置する特別養護老人ホーム天寿園を調査対象に「おもちゃ図書館」をとおしての世代間交流の調査、統合ケアに関する自治体の取り組みの調査の報告を行っている。

調査の対象は地方自治体（市町村及び特別区）1000地区であり、全国の地方自治体を地域ブロック及び市町村人口規模により層化し、層ごとの割り付けを行っている。その結果、調査票の回収率は370自治体（37.0%）であった。

高齢者と子ども世代の統合ケアの現状については、空間的合築、文化等活動面の合築、制度の合築の3面に分けて報告されている。空間的合築とは、高齢者利用施設と児童利用施設との建物の合築を意味し、「施設の併設」（隣接を含む）と、高齢者施設の子どもへの利用提供や児童施設の高齢者への利用提供などの「施設の転用」の2つに分けられる。文化等活動面の合築とは、併設施設における高齢者施設と児童施設との間の交流活動と、その他の交流活動や交流事業全体の「交流活動」を意味する。制度の合築とは、福祉関連施策や制度の対象を年齢等によって限定しないなどの「制度の統合」を意味する。なお、上記の合築は、公立・私立を問わず市区町村内にあるものすべてとして調査を行っている（図1-19、図1-20）。

空間的合築としての「施設の併設」は、全国の21.9%の市区町村が実施していた。実施率は市町村規模別の違いが顕著であり、村部では10%未満であるのに対して、東京特別区及び政令指定都市（以下、「大都市」と略記する）で94.1%にのぼり、市町村規模が大きくなるほど高くなっていった。したがって、空間的合築の発想は、土地確保の困難な大都市で施設空間を上下に積み上げたところから始まったのが実態であること、また、地域ブロック別には関東で実施率が高いが、こ

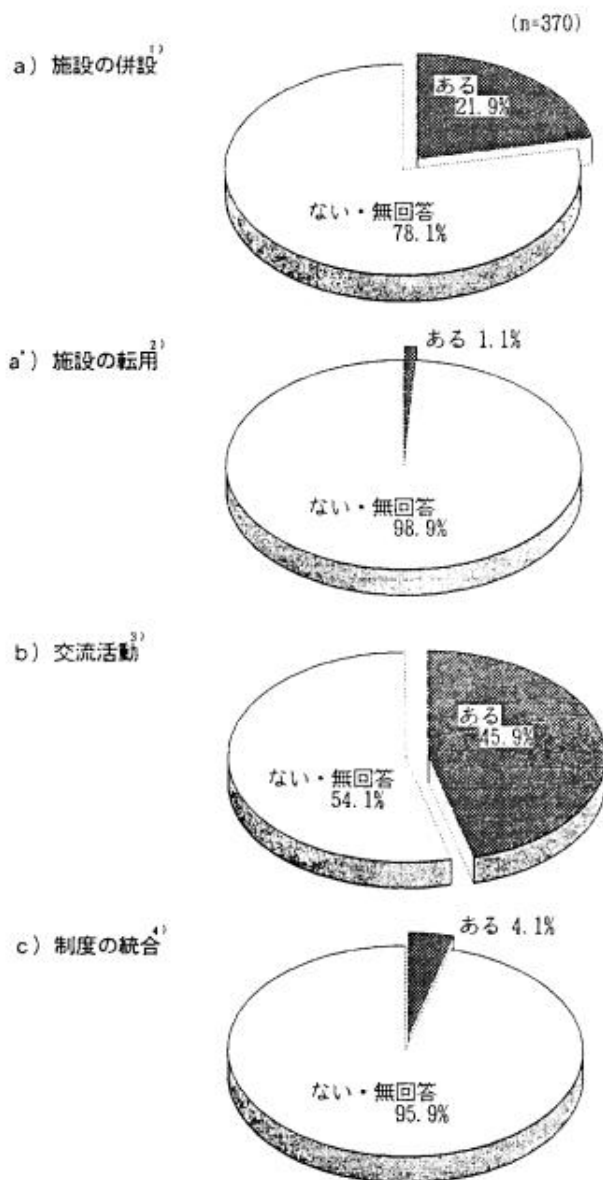
これは東京都区部の影響を受けたものと推測され、この点を考慮すると地域ブロックによる違いはほとんどないと考えられると当該文献は述べている。

同じ空間的合築でも「施設の転用」は 1.1%(4 例)と少ない。関東と中部に各 1 例、近畿に 2 例見られるのみである。

文化等活動面の合築「交流活動」の実施率は、合築の中で最も高い 45.9%であった。この「交流活動」も市町村規模による違いが見られる。しかし、大都市以外はいずれも「施設の併設」の実施率より高く、町村部でも 30%台にのぼっている。併設施設における交流活動を除くと、市町村規模による違いは、「施設の併設」ほどは大きいものではないと言える。

「制度の統合」の実施率は全国で 4.1%(15 例)である。上記「施設の転用」と同様、事例が少ないために、地域ブロックや市町村規模別の特徴をとらえるのは難しい結果となっている。

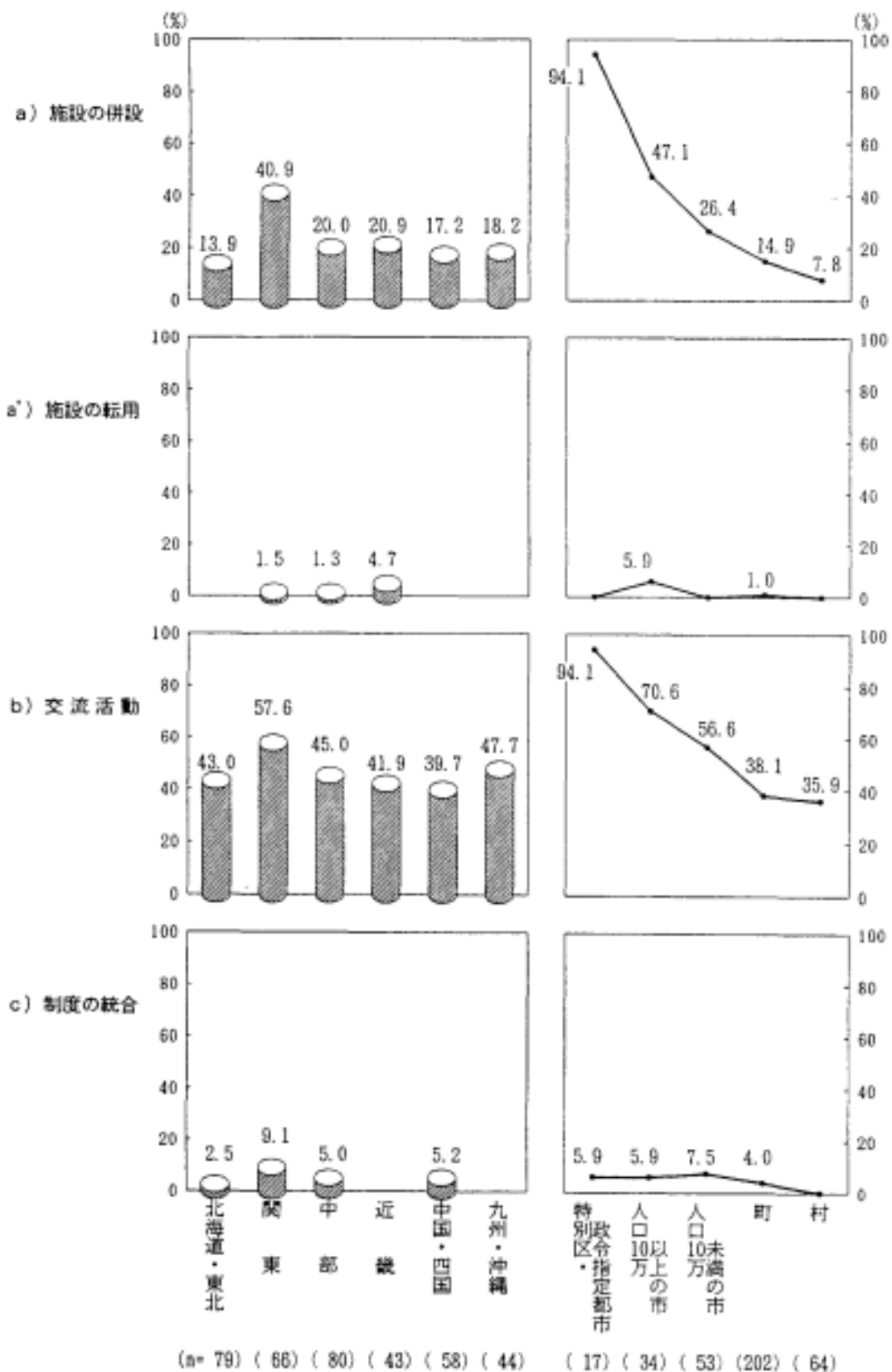
当該報告者は現状と課題として次のように述べている。まず、現状としては、土地の有効利用という発想から始められた合築であるが、それまでなかった「子供から高齢者を見る視点」と「高齢者から子どもを見る視点」という別の視点が加わることで、それぞれの施設で「本来的機能の幅が広がった」。また、「交流活動」が施設同士の交流として多く、高齢者と子どもの交流を進めるうえで効果的な方策となりえることが示唆されている。しかし、課題として、「交流活動」の内容は全体として多様とは言えず、年単位・季節単位の行事による交流のみとなっていることが実情として触れられている。また、高齢者側から子どもへの働きかけは、伝承活動が中心であるとも述べられている。ここでも、交流の内容の企画が問題となっていることが示唆されている。



- 注 1) 「併設」には隣接を含む。ここでとりあげた施設は以下のとおり。
- ・高齢者利用施設：高齢者本人が通ったり住んだりするための施設とし、在宅介護支援センターや訪問看護ステーション等は除いた。施設の種類の図3-3参照。
 - ・児童利用施設：児童本人が通ったり住んだりするための施設とする。ただし、学校と相談所、地域のと図書館や公民館等、住民全体のための利用施設等は除いた。施設の種類の図3-4参照。
- 2) 施設本来の目的や対象層以外に、他の目的や対象層に利用を広げて、1つの施設を高齢者と児童の両方が利用しているもの。ただし、一般の住民対象の学校開放は除いた。
- 3) 併設施設における交流活動、及びそれ以外の日常的または定期的を実施している活動。ただし、年1～2回程度の行事は除いた。
- 4) 施策や制度の対象年齢を限定せずに、同種の施策・制度を統合的に実施しているもの。

図 1-19 老人と子どものための合築の有無

引用：国立長寿センター（1999）



図表 1-20 地域ブロック別及び市町村別にみた合築率

引用：国立長寿センター（1999）

つぎに、世代間交流の実践に対して実証的なデータに基づく効果評価を行おうとする研究を取り上げる。例えば、上村・岡花・若林ほか(2007)では、参加した幼児の保護者への質問紙調査の自由記述の結果から、保護者が高齢者との交流の機会を幼児が他者への思いやりやコミュニケーションスキルを学ぶ良い機会であると考えていることが報告されている。

また、黒澤(2005)では、複合型の福祉施設内の特養やデイサービスを利用する高齢者と児童館に通う小中学生との交流について、活動参加後の子どもの感想文の分析から、日常の中に高齢者がいるということが、子どもの気づきや他者への理解、配慮へとつながっている可能性が指摘されている。

さらに、世代間交流効果の指標として、子どもの高齢者観について定量的な指標を用いて検討を行った中野(2007)、藤原・渡辺・西ほか(2007)や内田・藤原・新開ほか(2011)が挙げられる。

中野(2007)では、小学生が施設を訪問することで疑似的な孫-祖父母関係を作るという世代間交流プログラムの効果の検討を行っている。高齢者観の指標は、① Semantic differential(SD)法、②Olejnik&LaRue(1981)のスケールを短縮して作成された高齢者観スケール、③桜井(1984)の児童用社会的望ましさスケールを25項目から7項目に短縮して作成された自分観スケール、④活動後の振り返りノートの記述の4つが用いられている。Semantic differential(SD)法とは、「温かい - 冷たい」、元気な - 病気がちな」などの対極にある抽象的な形容詞 X と Y に対して、評価対象のイメージがどちらの形容詞によりあてはまるのかを評定する尺度である。以降の記述では、SD法と記述する。交流の結果として、①～③のスケールにおける有意な効果は見られなかったが、自由記述の4割に「相手の尊重」、3割に「老いの理解」、2割弱に「支えあい、自尊心」に当てはまる記述が見られている。

藤原ほか(2007)では、公立の小学校で行われた高齢者による絵本の読み聞かせボランティアの効果として、高齢者が小学生と継続的に交流を持つことで、交流頻度が高い児童で、1年後も肯定的なイメージが維持されていた(2章にて詳しく扱う)。

内田ほか(2011)では、高齢者が学級担任の指導に基づき国語、算数、道徳、生活、体育、図画工作、休み時間における遊び、清掃などに対する教育支援活動を

行った結果、プログラム終了の2年後においても良好な高齢者イメージが児童に維持されていた。

1-3-3 国内における世代間交流の種類

以下に、藤原(2008)を基に、意図的に行われる実践、介入政策、プログラムとしての世代間交流についてテーマ別にまとめる。

①子育て支援

現在、少子化対策、また次世代育成施策として、さまざまな子育て支援活動が展開されている。そうした活動の中には、高齢者が子育て支援者として地域の保育事業に協力する試みが含まれており、地域における多世代交流の再現、また高齢者の社会貢献の促進、生活満足度の向上などの効果もあわせて期待されている。

②教育への貢献（学校教育，社会教育を含む）

近年、地域の中高年による学校支援活動や、文部科学省によって平成16年度より開始された地域子ども教室推進事業（放課後や休日に、地域の大人の協力を得て、子どもの活動拠点として学校を活用しようとする事業）が実施されるようになってきている。それとともに、施設面で学校教育と社会教育・福祉事業との複合化が進んでおり、さまざまな高齢者との交流が学校教育で期待されている。例えば、環境教育、キャリア教育、食育、ボランティア教育など、さまざまなアプローチの中で高齢者の知識と経験を教育に活かす取り組みが展開されている。

本学位論文で取り上げる地域高齢者による子どもへの絵本の読み聞かせボランティア活動は、世代間交流のテーマという観点から見た場合、この教育への貢献に位置づけられる。全国的には、2章でとりあげる藤原（2008a, 2008b）、藤原ほか（2006, 2007, 2010）の“REPRINTS”研究以外には、ほとんど報告されていない世代間交流実践である。

③高齢者福祉と生活文化の融合

老人ホームと保育園との幼老統合ケアや介護予防対策として地域のサロンへ子どもを招いての交流など、世代間交流型ケアに関心が集まっている。こうした取り組みでは、高齢者福祉と生活文化の融合、地域との交流、子どもとの統合ケア

など、世代間の相互理解と相互支援の推進が提案され取り組まれている。米国では全国規模で統合施設プロジェクト（Project SHARE）が実施されている。

④文化継承

伝統文化や芸能，生活文化などの次世代への継承は，世代間交流の主要なテーマである。ユニークな事例としては，伝統的なおもちゃの展示施設（おもちゃ美術館）を老人福祉施設に併設し，文化伝承と同時に地域の親子と高齢者の交流を推進する活動が行われている。

⑤まちづくり・環境保全

昨今では，子どもの育ちと子育て支援のため，地域性を活かした家庭・学校・地域の連携によるまちづくりの取り組みが注目されている。この種の取り組みによって，まちづくりと地域の学校教育，社会教育，福祉サービスの連携が生まれ，世代間の協働が生まれる土壌となっている。具体的には，地元の史跡，旧跡の保護や伝承，里山や河川などの環境教育，環境学習が展開されており，地域住民が青少年の地域学習を支援する取り組みも普及している。また，防犯に関するネットワークづくりも緊急の課題となっている。

1-3-4 米国における歴史的経緯

本論文の冒頭で述べた通り，世代間交流の必要性が指摘されるようになったのは，米国において，少子高齢化と核家族化，ならびに都市部への人口の集中が進行し，高齢者と若い世代の自然な交流が次第に減少した結果，エイジズムや高齢者虐待，高齢者を狙った犯罪の深刻化が懸念されるようになったからである (Newman, 1997b)。

この時期，米国では職業本位の家族移動が活発化することによって，多くの家庭で高齢者と若い世代との物理的な分離が生じつつあった。さらに，この分離に拍車をかけたのが，「ハッピー・リタイヤメント」と称してフロリダやアリゾナ，南カルフォルニア等の暖かい地域に，若い世代と離れて移り住む高齢者が増加したことである。その結果，アリゾナ州フェニックス市サンシティに建設された退職者コミュニティの周辺で新しい学校建設について投票が行われた際，退職者住民が建設を反対するという事態が生じた。この地域に学校建設の資金を賄うための学校税が新たに課されることを懸念して反対運動となったのである。この事態を憂慮した連邦政府によって，意図的な世代間交流のプログラムが考案され，地域への体系的な政策介入が開始されるようになった。

一連の介入政策の中で最も初期（1963年）に実施された世代間交流プログラムが「里祖父母プログラム（Foster Grandparent Program）」である。内容は60歳以上の低所得層の高齢者が週に5日間程度，約20時間，愛情を必要とする子どもと関わり，祖父母のような役割を有償で果たすというものであった。次に，1969年に実施された「退職シニア・ボランティアプログラム（the Retired Senior Volunteer Program）」では，55歳以上の高齢者が隣人を見守り，育児支援，家屋の補修，移民への語学教育などを無償で行うということが実施された。

1980年代以降は，高齢者や若者世代の教育，健康，福祉に関係する全米の多様なシステムに世代間交流のプログラムが取り入れられ，広く社会問題全般に取り組む媒介手段となってきた。

1-3-5 米国以外の世代間交流の実践活動

スウェーデンの世代間交流

ボストロム（2004）の実践報告によると、スウェーデンのストックホルムにおいて、1996年から始められた「クラスのおじいちゃん（Class Granddads for Children）」プロジェクトは地域高齢者が学校の要請に応じて様々な形で子どもをサポートする世代間交流プログラムである。プログラムの目的は、学校に経験豊かな大人が「常に」いることで教職員の安定を図り、すべての子どもが居心地良く安心して過ごせるように支援することにある。

プロジェクト参加者のほとんどが無職の50才以上の高齢者であった。プロジェクトに参加している学校数は33校であり、41人の高齢者がこれらを拠点に活動を継続的に行っている（2000年12月時点）。ボストロム（2004）における調査結果から、子どもからの評価は、「クラスのおじいちゃん」は支援者であり、揉め事を解決し、制裁を加え、様々な科目で子どもを補助し、話し相手となって元気づけくれる存在として認識されていることが示されている。また、学校に対して行った調査からは、「クラスのおじいちゃん」は子どもを様々な場面で支援し、その場にいるだけで揉め事を減少させ、活動をとおして子ども達の社会的資源に良い影響を及ぼしている。さらに、かれらが授業に参加している時ばかりでなく、休み時間であっても校庭にいただけで、教室で授業をしている教師に良い影響をもたらしているという結果も得られていると報告されている。

ノルウェーの世代間交流

草野・石橋（2011）が報告している、「学校のおじいちゃん・おばあちゃんプロジェクト（"School Grandparents"Project）」を取り上げる。文部研究省からの委託により、小中学校教育委員会が2003年に実施し、2006年に終了している。目的は学校における高齢者と子どもの世代間交流の良きモデルケースを構築することであった。プロジェクトには全国から10校の小中学校が参加している。プロジェクトは文部研究省、教育/研修委員、教育ユニオンの各代表によって構成された運営委員によって運営された。プロジェクトの責任者は有償で、参加校の校長が出向し勤めた。対象者は、小学生、中学生、年金受給をうけているシニアであった。プロジェクトにおける高齢者の実際の活動は、各参加校によって異なっ

たが、共通点としては、高齢者は週に1回、小学1年生と過ごすということが行われた。週1回以上参加すること、また、1年生以外の生徒と過ごすこともあった。交流の場所は、高齢者の希望により決められ、料理教室、野外、木工室など様々であった。隣国のスウェーデンの「クラスのおじいちゃん」プロジェクトの影響を受けている。プログラムの評価としては、参加校が回答した16質問からなる記述式の評価用紙、参加した高齢者へのインタビュー、高齢者による評価用紙であった。その結果、プロジェクトは、参加校・参加高齢者すべてから高く評価され、子どもへの影響も明らかに良い結果が得られていると報告されている。

イギリスの世代間交流

草野・伊藤（2012）によると、BETH JOHNSON FOUNDATIONの取り組みによって英国における世代間交流実践は目覚ましい発展を遂げており、

栗山（2004）によると、その特徴は、「アメリカのインタージェネレーションが草の根的活動による方法論であるとすれば、イギリスはアメリカとは対極に位置する地域政策・全国ネットワークとしての組織づくり」である。

イギリスの世代間交流プロジェクトのねらいは次の3つに集約される（栗山，2004）。

- ①各世代が異世代への理解と尊敬を促し、より健全な地域を再編成すること—この活動は包括的であり、プロジェクトを通して異なる世代がお互いの世代に対して肯定的な視点を持つことが可能になる。
- ②地域の活性化とそれぞれの世代が公平な市民権を確立すること—それぞれの世代が地域において平等な市民権を得ることによって真の意味での地域の活性化が可能になる。
- ③近隣ネットワーク機能の復活—英国においても家族や地域社会のつながりの希薄化は深刻な問題である。少年犯罪や育児問題、児童虐待など様々な家庭の問題を是正する一つのキーワード近隣ネットワークの復活である。

具体的な実践活動の例としては、たとえば、ロンドンにおける世代間交流プロジェクト“Magic Me”が挙げられる。“Magic Me”は民族舞踊やモザイク作品の共同制作など芸術性を取り入れていることを特色としたプログラムである。アーティスト、ミュージシャン、ダンサー、写真家、印刷業、作家などのスペシャ

リストによってチームが導かれている。1992年に異なる宗派、異なる世代をつなぐ懸け橋としとなることを目指して設立された。責任者1名に5人の専従スタッフによって運営されている。この他に、7名の役員、2名の連携者、自由契約の芸術家27名、専門家としての協力者7名などによってサポートされている。活動先は、小学校やケアセンターなど様々な場所で行われており、そこへ様々な芸術家や交流参加者が出かけて行って交流を行っている。1年間の参加者はレギュラーの参加者が290名、短期の参加者が45名という内訳であった。

同じくロンドンにある45～50%の生徒が給食の無料支給をうける、家庭的にはあまり恵まれない生徒が通うHAVERSTOCK SCHOOLでは、過去20年以上にわたって、学校がコミュニティの中心的な役割を果たすことで、生徒と地域住民の交流が図られている。世代間交流としては、生徒がクリスマスに高齢者を訪れプレゼントを渡したり、新年のパーティーを高齢者の為に開いたり、デジタルアートプロジェクト、詩作の大会、亡くなった方へ手紙を書く、彫刻の共同制作などが行われている。

以上のように、イギリスの世代間交流実践は、私立の財団や企業、コミュニティー、行政などが中心となり、民間と行政が連携して行われている点が特徴的である。

イギリスの世代間交流の残された課題として、次の4つを栗山（2004）は上げている。

- ①人口統計学的変化を踏まえたプログラムのさらなる体系化
- ②社会構造の変化に伴ったインタージェネレーションの方向性の模索
- ③異世代共同参画による政策立案の実現
- ④地域開発、特に北アイルランド、ウェールズ、スコットランド地方の世代間ネットワークの活動研究

1-3-6 米国における先行研究

世代間交流の効果を信頼できる指標を用いて検討している代表的な研究としては、Fried ほか(2004)の Experience Corps®研究が代表的な研究として挙げられる。この研究に参加した高齢者は、地元の小学校で児童の読み書き計算などの基礎学習のサポートを行っている。60～86歳の参加者128名が6～10人のボランティアのチームに編成され、週に最低15時間程度のボランティアサービスを提供した。ボルチモア市内で行われた4～8カ月間のパイロット研究の結果によると、受け入れ校での児童の基礎学力テストの成績が向上し、生活態度が改善したことが報告されている。

また、Chowdhary ほか(2000)では、小学校における5日間のカリキュラム(4日目に老人ホーム訪問)の前後で子どものエイジング観を検討し、一部のクラスにおいてポジティブなエイジング観の変化を見出している。Newman ほか(1999)は、「学校メンタリング・プログラム」における高齢者と子どもの相互作用を取りあげ、世代間交流の行動分析の測度である Elder-Child Interaction Analysis(ECIA)を使用して子どもの社会的行動への効果を検討している。その結果、高齢者が児童を励ましたり賞賛したりしながら課題に取り組む様子が観察され、相互にポジティブな交流であることが示されている。

1-3-7 世代間交流の定義の歴史的変遷

世代間交流の定義，およびその意図的・継続的な取り組みとしての世代間交流プログラムは，その背景となる文化，歴史，社会的な影響を受けて，少しずつその趣旨をを変えてきている。ここでは，米国，わが国，国際世代間交流学会の定義を取り上げる。

Newman (2003)の定義 (米国)

Newman (2003)の定義によると世代間交流とは「異世代の人々が相互に協力し合って働き，助け合うこと，高齢者が習得した知恵や英知，ものの考え方や解釈を若い世代に言い伝えること」と定義される。

この定義の背景には，本章の冒頭「はじめに」で述べたとおり，1960年代以降，米国においては，職業本位の家族移動によって家庭や地域社会で子どもと高齢者が居住場所のみならず，人的交流のうえでも孤立化・分離化が進行することで，かつては当たり前に行われていたこの世代間の交流が失われ，エイジズム（高齢者に対する不合理な年齢差別）が顕在化することが社会的な問題として懸念されるようになった米国の社会的な状況が存在する。したがって，定義の視点も，「両者が一緒に」という世代間の分離への解消にあると推察される。

1980年代以降は，世代間交流プログラムの社会的価値に対する評価の高まりから，高齢者や若者世代の教育，健康，福祉に関係する全米の多用なシステムに取り入れられ，広く社会問題全般に取り組む媒介手段となってきた。

日本の世代間交流の定義

草野(2004)によると世代間交流とは，「子ども，青年，中・高年世代の者がお互いに自分達の持っている能力や技術を出し合って，自分自身の向上と，自分の周りの人々や社会に役に立つような健全な地域づくりを実践する活動で，一人一人が活動の主役となることである」と定義されている。

この世代間交流の定義においては，地域づくりという言葉に見られるように，一度その力が弱まった，家族，地域での絆の強化に一役買うと同時に，都市では未だに作り上げられていない未完成のコミュニティを再構築するという点が強調されている。その過程，および，結果として，教育，福祉などの諸問題の解決に

貢献できるとしており、後節（1章5節4,5項）で取り上げるソーシャル・キャピタルの考え方が反映されていると思われる。

ソーシャル・キャピタルの理論に立てば、世代間交流プログラムとは、対象を直接的に交流する高齢者と若年者の個人レベルや小グループレベルに限定して、その効果を論じるだけではなく、地域レベル、自治体レベルなど関与者を取り巻くより広範囲に波及効果をもたらすこと、つまり、地域のくらし安さを高めることが、本質的なゴールとして論じられることとなる。

1960年代の米国における世代間の断絶と対立の懸念という観点とは異なり、地域づくり、まちづくりといった視点からの定義といえる。

国際世代間交流協会の定義

国際世代間交流協会（Intergenerational Consortium for Intergenerational Programmes）が1999年にオランダで開かれた社会変革を促進するための第1回世代間国流国際会議で採択した定義は、「世代間交流プログラムは、社会に存在するさまざまな資源や知識・知恵を高齢世代と若年世代の人々で交換し合い、個々人や社会の役に立つものにしていくための意図的・継続的な仕掛けである」（Hatton-Yeo & Ohsaka, 1999）。

米国をはじめ、現在では、欧州、アジア諸国においても、各国独自の社会・文化・歴史的な環境にそくして世代間交流は展開されるようになってきている。こうした広がりの中で、世代間交流プログラムとして普遍性の高い要素として、高齢者から若年世代への知識・知恵の継承であり、その意図的・継続的な取り組みを挙げているが、きわめて幅広い定義となっている。これは、それだけ広範囲で多種多様な実践的なプログラムが行われてるといって、国際的、学際的な領域であることであろう。

1-4 子どもの高齢者観についての研究

世代間交流を「意図的・継続的」に創出することの必要性が唱えられるようになったのは、1960年代の米国で高齢者世代と若者世代との交流が減ったことによるエイジズム（高齢者に対する不合理な年齢差別）の顕在化と対立の深刻化が懸念されるようになったからである。

そのため世代間交流プログラムの成果の評価の際には、若者世代が抱いている高齢者観、高齢者イメージの変化が用いられてきた。

本研究では、プログラムの成果に対する評価として米国で最も一般的に用いられてきた高齢者観とその変容に注目した研究に焦点をあてる。

1-4-1 高齢者観の定義

中谷ほか(1991)によると「老人ⁱⁱ観（高齢者観）」に関する研究報告は1950年代から行われている。しかし、その概念は必ずしも統一されていない。つまり、国内研究において散見される「高齢者イメージ」、「高齢者像」、「高齢者観」といった用語は厳密に定義されて区分して用いられているわけではなく、いずれの用語も概ね「高齢者をどのようにとらえているか」という意味で用いられている。

一方、国外においては、attitude(態度)、perception（認識・認知）、person perception（対人知覚）、stereotype（固定観念）、belief（確信）、knowledge（知識）が用いられている。こちらも、「態度」と「認識」、「知識」の区別以外は、国内同様に区分は不明確である。

いずれの用語も意味が同じであれば、本研究を進める上で問題は生じない。しかし、先行研究によっては、中谷ほか（1991）のように「高齢者イメージ」と「高齢者観」を明確に区別しない立場もあれば、中野ほか（1991）のように、「高齢者イメージ」を「高齢者観」の下位要素として位置づける立場もあり、用語の関係性、使用の仕方に研究間で相違があるため、本研究の理解にも混乱が生じる可能性がある。

ⁱⁱ 引用先では、「老人」が使用されているが、現在においては「高齢者」がより一般的に使用されている。本研究では固有名詞として使用されているなど特別な理由がない限り高齢者と表記を統一する。

そこで、本研究においては次のように定義する。まず、高齢者観については、「高齢者に対する態度」と定義する。さらに、態度の三要素モデル(Breckler, 1984)に基づき、「態度とは認知 (cognition) , 感情 (affect) , 行動 (behavior) の3つの構成要素から構成される上位概念である」と定義する。高齢者イメージと高齢者像は、ほぼ同じ概念を指し、3要素モデルにおける感情的要素に位置づける。

ここで、認知的要素とは、対象に関する信念や期待、感情的要素は交感神経系の反応や、「好き - 嫌い」といった感情の言語的表現、行動的要素は、対象に対する接近傾向と回避傾向を意味する(安藤, 1995)。たとえば、「原子力発電」に対する態度を考えると、「原子力発電は環境と人類の生存にとって危険な設備である」という信念が認知的要素である。「原子力発電は恐ろしい、嫌い」と考える気持ちは感情的要素である。「原子力発電所からなるべく離れたところに住む、原子力発電所の再稼働に反対する」が行動的な要素に該当する。

以上のように、本研究では、高齢者観を認知、感情、行動の3つの要素から構成される高齢者に対する態度と定義する(図 1-21)。

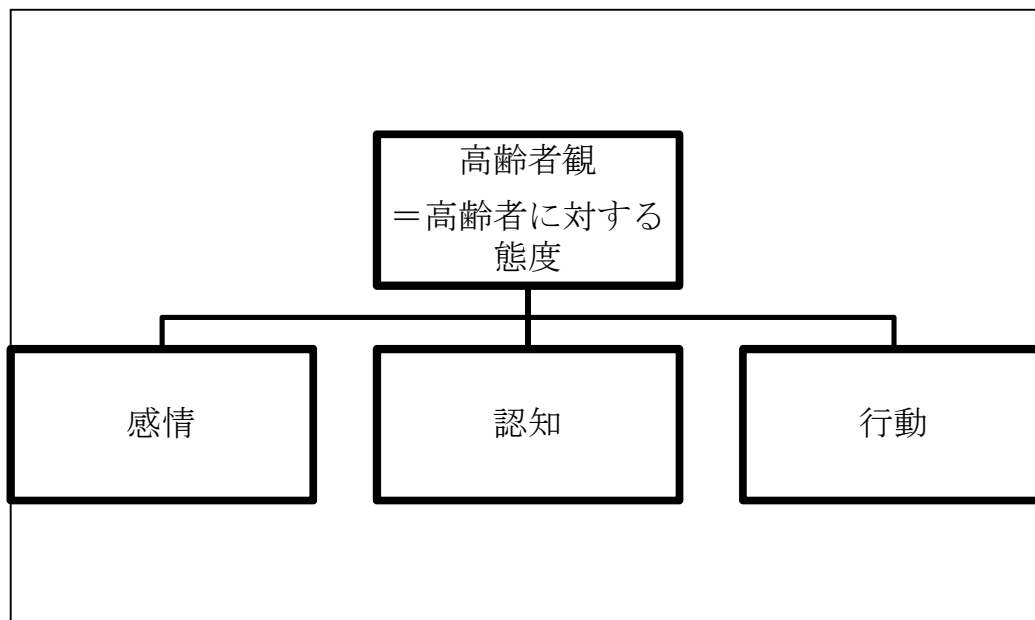


図 1-21 Breckler (1984)の態度の3要素モデルに基づく本論文の高齢者観の定義

1-4-2 わが国の高齢者観の歴史的変遷

高齢者観は、その社会的な背景、文化、歴史的な影響を受けて絶えず変化をしてきた。ここでは、わが国の高齢者観の文化歴史的な変化についてとりあげ、なぜ本研究において世代間交流の実践評価に用いるのかについて述べる。

敬老思想の起源

わが国には、早くから敬老の思想が存在していた（例えば、宮田、1996）。古くから伝わる記紀の古典のなかでは、高齢男性は「長老」「老夫」「老翁」と記して「おきな」と読み、高齢女性は「老婆」「老婦」「老女」と記して「おみな・おうな」と呼ばれ呪術、精霊的な特徴を持つ尊敬の対象とされていた（国際長寿社会日本リーダーシップセンター、1995）。

橋（1971）によると、日本の記紀に登場する特別な能力を持つ高齢者は「常世人」あるいは「常世神」としての高齢者を想起させると述べている。常世人(神)とは、神々の仕事を助ける存在であり、神と人間の間位置する一種の精霊のようなものとしてとらえられていたのではないかと述べている。さらに、橋（1971）は、当時の「おきな(おうな)」の観念について、「呪術的性格として、さらにまた現実の長寿者としての英雄的な性格として、畏怖、長敬、尊崇の対象となっていた」と解釈している。

家族制度の中の高齢者

上記のような起源をもつ敬老思想は、奈良時代に、仏教、儒教が渡来し、わが国におけるその思想的な影響力を増す過程で、儒教思想の影響の強い高齢者に対する「孝」という「敬老思想」が醸成され、近世以降の中央集権的な武家社会の確立の過程で、儒教道徳の中樞をなす親への「孝」と君主への「忠」の忠孝一体の思想として再編成され、わが国の家族道徳の根本を成す敬老思想に発展していった（荒川、2004）。「孝」の思想は、親に対する子の恭順、服従としての徳であるが、これは君主に対する家臣団、一般民衆の恭順と服従ともなり、徳川幕府以降日本の封建社会を支えた徳でもあったと言える。その意味で、「孝」の徳性は徳川時代においては幕府の統制力の源泉となっていたとも言える。武家社会において家長=戸主は、私的な家族の中心者であると同時に、外部に対しては納税や兵役など封建的な義務奉仕を行う公的な存在でもあったために、病気や高齢の

ためその本務が行えなくなった場合には、若い世代に家督を譲り自らは隠居するという隠居制度が存在していた。この制度は、単に家族の中心となる者が交代するという私的なレベルに留まらず、公的なものとして制度化されていたのであり、社会や家族の中での高齢者の地位が社会制度のなかで規定されていたと見ることができる。

明治に入ってから、近代社会の構成単位として「家」は重視され、儒教的・封建制度的な「家制度」は、わが国の家族イデオロギーの基礎として規定されてきたと言える。

つまり、家制度は家族内部の私的な制度に留まらず、ひとつの社会秩序として日本を支えるシステムとしての役割を果たしてきたのであり、一家と一国を同じシステムと見なすことによって、親に対する「孝」、天皇に対する「忠」という観念を作り上げ、天皇を中心とした封建体制が維持されてきたと言える。

「家制度」で強調された「孝」の思想においては、自分を生み育ててくれたことに対する「恩」が重要であり、いかなる時においても親または家長の意見を尊重し、権威に従うことが「恩」であるとされる。また、老いた親を養うことは子供の当然の義務であり、それは生を受けた子どもが親にその恩を返すという意味を持っていたと言える。

この「家制度」の効果的な存続のために隠居制度が必要とされた。国際長寿社会日本リーダーシップセンター（1995）によると、「隠居」とは満60歳に達したのを契機に行われることが多く、満60歳というのは、公的な勤めから退く時期を意味した。また、還暦祝いが行われ、高齢者として扱われる時期に達したと世間からも承認される時期であった。隠居制は家督権の譲渡によるものであるが、隠居とは家長が高齢者になり家長としての役割を果たし得なくなった時、それをその家の若い世代に継承していくことであり、それによって常に、名実共に強力な戸主権を設定することができたということである。

以上のような隠居制度のなかに表れている老年観を副田(1986)は以下の5つにまとめている。①老化により、心身の諸能力が衰えている。②社会生活の主要な諸活動から引退している。③親族によって扶養されている。④敬愛の対象である。⑤経験や慣習に関する知識の多さで尊敬されている。

上記のような老年観が存在する「家制度」のもとでは、高齢者の社会的、家族的地位は家族制度の中ではっきりと規定されていたのであり、ある意味ではその地位は明確に高かったと言える。つまり、この時代の高齢者の役割とは、多くの経験によって身につけた知識の伝承者であり、明治絶対主義体制の基礎を成した「家」の権威と服従の象徴であり、現代においても「理想の」高齢者像として残っている。Kaplan et al. (1998)における日米の世代間交流の相違に関する指摘としているように、米国における子どもと高齢者の関係が平等性という明確な目標を持った交流であるのに対して、高齢者を非常に地位の高い人として扱うことが子どもに暗に求められていることの歴史的背景にこの過去の家制度が存在していると言える。

戦後の新憲法における思想的基盤の変化と産業化の影響

第2次世界大戦の敗戦後、日本は新憲法とその理念にそった新民法によって封建的家族制度から解放された。「個人の尊厳」や「基本的平等」を明確に示した新憲法と従来の家制度の基本的考え方とは矛盾する。婚姻や相続についての本質的平等の精神は、戸主権や家督相続の存在を認めず、また従来の家制度の重要な内容のひとつであった子に対する親の権力に関しても、未成年の子の保護のためだけに効力を有することが明示されている。

つまり、戦前までの高齢者の社会的また家族的地位を保証してきた戸主権や親権を規定する家制度は新憲法と矛盾するということであり、ここにおいて、高齢者は、その地位を支えてきた思想的基盤を失い、封建的・家族制度的に規定されていた地位から転落してしまったということになる。

その後、わが国は産業化、工業化による高度成長期を迎えた結果、スピード、効率、力強さ、生産性などを重視する価値観が強まり、社会の発展・繁栄に役立つような何かをする能力がある者が価値ある人間であるという「効率主義的人間観」や「業績達成主義」が広まったと言える。

このような価値観からみると、体力が衰え、若者と同等には働けなくなった高齢者の価値は低下せざるをえない。また、「若さ」を無条件に肯定する考え方に基づけば、「老い」は否定され、軽蔑・嫌悪・無関心の対象となっていくと言える。

さらに、副田(1986)によれば、1963年に制定された老人福祉法には、ある意味における敬老思想が表れているという。つまり、老人福祉法の第二条では、高齢者を「敬愛され、かつ健全で安らかな生活を保障されるもの」と規定しており、その理由としては「多年にわたり社会の進展に寄与してきた」ことをあげている。

ここに表れている敬老思想は従来のように年齢のみを要件にして敬う思想でもなければ、儒教思想を基盤とした親への「恩」に基づく敬老思想ではない。現代の日本社会において受け入れられている実績主義によって正当化された敬老思想であり、高齢者を過去において社会に貢献した存在であると規定しているのである。この実績主義的敬老思想について副田(1986)は、「①社会の進展に貢献しなかった老人は敬愛しないでよいか、②社会の進展を阻害した老人は迫害・放置されるべきか」と述べている。

つまり、副田によれば、この実績主義的敬老思想は「タエマエ」として日本の社会に存在するのであって、一方で、「ホンネ」としての老人蔑視や老人に対する無関心が存在する可能性を示唆している。「ホンネ」としての老人蔑視の思想は、老人を社会的弱者として位置付ける考え方の中にも表れている。

この考え方は、能力主義的人間観に基礎づけられており、高齢者が現在において能力が不足や欠落しているもの、無能力な存在である点を強調しているとも言える。

以上のように、わが国においては老人の社会的地位を保ってきた敬老思想は、政治的、あるいは制度的に利用されてきた。その結果、戦後の新しい政治体制と制度のもとでは、その思想的根拠を失い、高齢者の役割や規範も曖昧なものになり、工業化・産業化の高度成長期の中から生まれた新しい価値観の中で、高齢者のもつ知識や技術は「時代遅れ」となり、高齢者の体力の衰えや生産性の低下は、「否定的な側面」と見なされるようになったと考えられる。

つまり、現代の日本社会においては高齢者に対する敬老思想とは、「タテマエ」として残るものであり、新しい価値観による老人への蔑視や無関心は、「ホンネ」として子どもに内在化される可能性が高いのである。

したがって、米国のように、エイジズムが懸念されておらず、表面上は非常に地位の高い人に対するかのように接するわが国の子どもにあっても高齢者観は否定的な方向に推移している可能性がある。多くの世代間交流が子どもの高齢者に対する敬老の思いを育むことをねらいとするなら、はたして、実施した交流によ

って，高齢者に対する態度に影響が見られるかどうかについて実証的なデータに基づき検討が必要である。

1-4-3 国内の先行研究

国内において高齢者観を扱った研究としては、村井(1976)が中学生とその祖父母を対象に行った調査が最も古い実証的な研究である。この調査によると、孫との接触頻度が高い祖父母が低い祖父母より好まれることが示されている。また、中野・中谷ほか(1994)では、学年と祖父母との過去の交流経験が高齢者に対する肯定的なイメージに影響し、農村地域か都市部かの地域性は影響していないことが報告されている。

総じて、高学年ほど否定的なイメージを持つ傾向があり、祖父母との交流経験が多いほど肯定的なイメージを持つことが報告されている(中谷, 1991; 中野ほか, 1994; 馬場・中野ほか, 1993)。ただし、単純な頻度や物理的な距離が影響するというよりは、交流の際の内容が重要であることが指摘されている。

吉田ほか(1991)は、小学生児童の高齢者との現在の交流と過去の内容の関係を明らかにする目的で、①父方の同居か母方の同居か②小さい時に祖父母から日常の世話をうけたかどうか、③高齢者との過去の交流経験、④同居の祖父母については、現在の交流の様子の4つについて尋ね、同居と別居の高齢者との交流に影響する要因について分散分析による分析を行っている。

ここで、③の高齢者との過去の交流については、高齢者から「泊りがけの旅行に連れて行ってもらったことがありましたか(お父さんやお母さんやその他の大人の人と一緒にいった旅行は除く)」「ボール投げ、なわとび、ゲーム、しょうぎなどをして、一緒に遊んでもらったことがありましたか」などの11項目についての有無を尋ねている。

④の「同居の祖父母との現在の交流」については、先週1週間に、同居の祖父母、曾祖父母と「家で夕食を一緒に食べましたか」「あいさつ以外に学校のことや友達のことを話しましたか」などの12項目についての有無を尋ねている。

結果は、①②③の高齢者との交流・経験に関する変数が高齢者との現在の交流に影響していることが明らかになっている。さらに、高齢者との過去の交流の内容として多かったのが、「おこづかいをもらう」「プレゼントをもらう」等の受動的な経験や日常生活上の経験であった。また、現在の交流も、同居の祖父母との交流については、「挨拶」「食事」「テレビを見る」などの生活習慣的な交流が多かったことを報告している。

中野ほか(1994)は、小学生と中学生の高齢者イメージを Semantic Differential (以下 SD と省略する)法を使用して調査する際に、吉田ほか(1991)と同様に、高齢者との交流について、①祖父母との同居・別居の状況、②小さい時に祖父母から日常の世話を受けたか否か、③高齢者との過去の交流経験、④別居の祖父母との現在の交流、そして、祖父母と同居している児童については、⑤同居の祖父母との現在の交流の5つについて尋ね、SD法の分析の際、共分散分析の共変量(説明変数)として使用している。

④の「別居の祖父母との現在の交流」については、調査日前の1ヶ月間に、別居の祖父母・曾祖父母に「会いに行きましたか」「電話をかけましたか」などの5項目について有無を尋ねている。SD尺度とは「温かい-冷たい」「元気な-病気がちな」などの対極にある抽象的な形容詞 X と Y に対して、評価対象のイメージがどちらの形容詞によりあてはまるのかを評定する尺度である。

これらの要因についての共分散分析の結果、吉田ほか(1991)同様に、高齢者との交流・経験に関する変数の全てが、児童の高齢者イメージに有意に影響を与えていることが見いだされている。つまり、過去の経験、現在の交流のいずれについても、多いものほど、肯定的な高齢者イメージを抱く傾向が一貫して認められている。ただし、同居と別居では、一般的には同居の児童の方が接触・交流の経験が多いと考えられるが、同居の児童の方が別居の児童に比べて相対的に否定的なイメージを抱いているということが明らかになっている。このことについて、中野ほか(1994)は、「機会が多いだけでは肯定的なイメージの形成を促す要因になりえないことを示唆している」と述べている。さらに、同別居と地域との間に交互作用が確認されたことから、同居がどの地域においても普遍的に否定的なイメージ形成の要因になっているわけではなく、同居や別居という形態よりも、具体的にどのような交流や経験を持ったのかという交流の内容や質の方が重要であると述べている。

その後、藤原ほか(2007)においても中野ほか(1994)の高齢者との過去の交流について高齢者イメージとの関係を検討した結果、児童の高齢者イメージにおける高齢者との過去の交流の影響が示されている。

そのほか、内田ほか(2011)が世代間交流の介入効果という視点で、子どもの高齢者イメージをSD法を用いて検討しており、高齢者が学級担任の指導に基づき国語、算数、道徳、生活、体育、図画工作、休み時間における遊び、清掃など

に対する教育支援活動を行った結果、プログラム終了の2年後においても良好な高齢者イメージが児童に維持されていることを報告している。

以上の国内における高齢者観の研究をまとめると、わが国の高齢者観は、現在のところ、児童の高齢者観についての研究は必ずしも多くはない。高齢者との交流の頻度や内容についての研究がこれまでに行為れており、一致した見解としては、過去の交流内容が児童の高齢者イメージや交流の多寡に影響を及ぼしているということである。ただし、世代間交流として、児童の内面に形成されているイメージに働きかけることができるのかどうかの実証研究は皆無といってよく、ごく最近になってようやく取り組まれるようになってきたという状況である。

1-4-4 国外の先行研究

子どもの高齢者観研究として先駆的な研究とされるのが、Tuckman&Lorge (1953, 1956, 1958)である。この研究では、高齢者に関する13領域137項目の質問に「はい」か「いいえ」で回答する「Tuckman-Lorge 老人観スケール」が使用されている。調査の結果、若者世代の間に老いや老年期に対する否定的でステレオタイプ的な見方が存在することが確認され、若者世代の多くが12~13歳頃までには、すでに老いに対する否定的な態度が形成されていると結論付けている。

その後行われた追試研究では、支持する結果(Hicky & Kalish, 1968; kastenbaum & Durkee, 1964; Kogan, 1979),肯定、否定のどちらとも言えない中立的な結果(Lane, 1964),矛盾する結果(Hicky, Hicky, & Kalish, 1968)が得られ、一貫した傾向は示されていない。

さらにその後の1970年代以降に行われた研究では、新たな研究手法、尺度を開発し検討することで、先の矛盾する結果の説明が試みられている。しかし、新聞の写真や絵画を使用した研究(Seefeldt, Jantz, Galper, et al., 1981)では否定的な態度が報告される一方で、同じ手法で幾分ポジティブな報告もされている(Jantz, Seefeldt, Galper, et al., 1977)。また、CATEⁱⁱⁱスケール(Children's Attitudes Toward The Elderly)を使用した研究では、感情面では肯定的、身体面ではステレオタイプ、または、否定的な態度が初期の研究で報告されている(Seefeldt, et al., 1977)。その後の研究では全般的に否定的な結果や(Page, Oliveas, & Driver, 1981),全体的に肯定的、特に感情面で肯定的であったという結果(Zandi, Mirle, & Jarvis, 1990)が示されている。

SD法を使った研究は、CATEスケールの一部として行なわれた研究も含くめ、多く行われている(Baggett, 1981; Fillmer, 1982, 1984; Jantz et al., 1977; Rosencranz & McNevin, 1969; Seefeldt et al., 1977; Thomas & Yamamoto, 1975)。SD法による結果では、因子分析によって、①評価因子、②情動因子、③活動性・力量性因子の3因子が抽出され、全般的に、③の活動性・力量性因子は

ⁱⁱⁱ CATEは①“高齢者について知っていることを話してください”などオープンエンド形式の質問への回答、②12対の対照的な形容詞対を用いて7段階で高齢者の評価を行うSD法、③4枚の人物スケッチを見て、誰が一番年寄だと思うか、どんな手助けができるかなどの質問への回答によって構成された検査である。態度に関する3要素説の立場に立って作成されている。

否定的な結果が得られる一方で、①評価因子、②情動因子は比較的肯定的な結果が示されている。

上記のような矛盾する結果を説明するために、子どもの様々な属性と高齢者観との関係を検討した研究が多く行われている。例えば、Ivester & King (1977)によると、農村地域の青年の方が都会の青年より祖父母との関係が良好であった。また、Rosencranz & McNevin (1969)によると、少なくとも1週間に1度は祖父母と接触している大学生はそうではない大学生よりも高齢者に好意的な態度を示した。しかし、Drake (1957)では、接触の頻度や同居と高齢者イメージの間には関連が示されなかった。さらに、Thorson (1975)においても同様に同居は関連していないことが示されている。

以上のように、国外における子どもの高齢者観研究は、「Tuckman-Lorge 老人観スケール」の追試検討後は、老人観スケールとは異なる尺度開発と実施、SD法を用いた研究、個人差要因の検討が行われた。さらにその後については、否定的な高齢者観が児童に存在することを前提に、肯定的なものに変化させるためのプログラム、すなわち、世代間交流プログラムの効果を測定する研究へと研究の重点が移っている(Baggett, 1981; Carstensen, Mason, & Caldwell, 1982; Corbin, Kagan, & Metal-Corbin, 1987; Couper, Sheehan, & Thomas 1991; Nishi-Strattner & Myers, 1983; Olejnik & LaRue, 1981; Rich, Myrick, & Campbell, 1983; Seefeldt et al., 1981)。

1-5 世代間交流プログラムの根拠となる理論

1-5-1 はじめに

本節では世代間交流の実践を行い、その効果を評価する上で参考になると考えられる3つの理論、すなわち、Newman(1997)が、子どもの発達に関する重要な理論として世代間交流プログラムを補強する考えを具現化したものとして取り上げている「ジェネラティビティ理論」と「社会発達理論」、さらに、近年、社会的な視点から注目されている「ソーシャル・キャピタル理論」を紹介する。

1-5-2 ジェネラティビティ理論

世代間交流の実践を行う上で、また、その研究を進める際に、その基盤となる理論として最初にとりあげるのは、「個人の生涯の発達(ライフサイクル)」を超越して、「世代から世代へのサイクル」を提唱したエリクソン(たとえば、Erikson, 1963, 1982)の「ジェネラティビティ理論」である。

エリクソンは、「年齢に相当して要求される心理社会的な発達課題があり、人間は生涯全体を通して変化・発達していくもの」とし、これらに基づいた8つの発達段階を展開した。その7番目の発達段階にあたる「壮年期」の重要な発達課題として、「ジェネラティビティ (generativity)」という用語を用いた。この語は世代から世代へと受け継がれる、あらゆるものを産み育む行動と、そうした行動につながる関心を意味し、世代継承性と和訳される。

エリクソンは、互いに立場の異なる大人と子どもの相互性を捉え、「大人は、子どもによって動かされつつ、子どもを育てることによって自ら成長し、子どもは、親によって育てられることを通して、親を成長させつつ、自らも成長していく。この歯車のように噛み合った関係において、異質であるが故に互いに補完しあう良きパートナーシップの関係が生じ、そこにおいてこそ、子どもも大人もはじめて活力を得る」(西平, 2001)と述べている。これは、異世代である中高年者と子どもの相互作用がお互いを活性化し、向上するという世代間交流のまさに本質をついた理論と言える。

1-5-3 社会発達理論

ヴィゴツキーが提唱した社会発達理論は、人間の発達における文化や社会の役割を強調しており（黒石，2007），子どもの学習を促進する環境としての世代間交流の意義を説明していると考えられる。

この社会発達理論に基づくと，子どものある対象物・活動に対する認知は，「子どもの主観的な物の見方」「置かれている環境」「過去の経験からの知識」の結合によって形成される。その際，他者との相互作用とその相互作用の過程で伝えられる文化・歴史，社会的な知識の伝達により，認知構造が進化することが，子どもの学習においては重要である（Crawford, 1996）。ヴィゴツキーは，「より見識のある他者（More Knowledgeable Others）」についても言及している。これは特別な課題や過程，概念に関して，学ぶ立場の人よりも知識や経験が豊かであるか，指導者やコーチといった高い能力のレベルをもつ人のことである。ヴィゴツキーはさらに，「発達の最近接領域（The Zone of Proximal Development）の概念」を提唱している。この概念は大人の指導あるいは仲間の協力のもとで課題を行う子どもの能力と，子どもが独立して問題を解決する能力との距離であると説明し，子どもの学習を促進するためにはこの最近接領域に適合している必要があると述べている。

この理論は，子どもの学習において地域社会や高齢者などの経験豊かな他者の関与，個々の子どもの能力に応じたサポートの必要性を示唆しており，授業や課外活動における子どもの学習やスポーツの支援活動において地域高齢者を活用した世代間交流の理論的根拠になり得る。子ども側にも「学習能力の向上」「（異なる価値観に触れることで）物事をより多面的に見られる能力」「他者への信頼の増大」といった効果が考えられる（糸井，2012）。

1-5-4 ソーシャル・キャピタル理論

近年は，世代間交流をソーシャル・キャピタルの視点から捉える研究もなされている。

1章2節1節で取り上げたように，超高齢化と少子化が諸外国に比べて急速に進行するわが国においては，医療費，介護費，年金，さらには，雇用の不安定による生活保護費の増大など急増する社会保障へのコストの対応と限られた資源の

配分が対応の急がれる重要課題となっている。この中でも、高齢者にかかるコストについては、こうした課題の克服の際に、研究者や政策立案者は加齢に伴う疾患や障害の予防に意識が偏る傾向があるのではないだろうか。そのため、疾患や障害の発生を少しでも先送りにし、不健康な状態をなるべく短くするという発想につながり、結果として病気や介護を受ける期間の短縮が目指されることとなる。しかし、高齢期の疾患や障害には多種多様で不可避なリスク要因が存在する。さらには、それらのリスク要因は重積することが多い。そのため、個々のリスクに対処していくことは、限られた資源や人材に依拠した政策としては非効率的かつ非現実的と言える。同時に、リスクを有する個人を対象にする、いわゆる「ハイリスク・アプローチ」も効率的とは言い難い。

したがって、一般の市民や住民など集団全体を対象に、コミュニティの社会的・物理的環境にアプローチしていくことにより、リスク要因が発生しそうな環境を未然に修正・改善していく方法が近年注目されている。

このアプローチの遂行には、社会的な欠乏・不足や格差を解消していくような政策、例えば、住宅、教育、雇用、所得、近隣環境、そしてソーシャル・キャピタルへの対策が重点事項となる。

パットナム (Putnam,1993) は、ソーシャル・キャピタルを、「人々の協調行動を活発にすることによって社会の効率性を高めることのできる『信頼』『規範』『ネットワーク』といった社会組織の特徴」としている。

この三者が、共通の目的を達成するための協調行動を導くものとされている。ソーシャル・キャピタルについては、社会学、政治学、経済学をはじめ、公衆衛生学、教育学など多くの分野で、この概念は、導入されている。例えば、自治体間の格差についての研究では、ソーシャル・キャピタルが豊かな地域ほど、失業率や犯罪率は低く、出生率は高く、また平均寿命も長いという調査結果がある(稲葉, 2007)。わが国でも、ソーシャル・キャピタルは社会関係資本と訳され、近年、街づくりの基本概念として注目されている。

この理論に立てば、世代間交流プログラムとは、対象を直接的に交流する高齢者と若年者の個人レベルや小グループレベルに限定して、その効果を論じるだけでなく、地域レベル、自治体レベルなど関与者を取り巻くより広範囲に波及効果をもたらすこと、つまり、地域の暮らし安さを高めることが、本質的なゴールであるということになる。

Fried ほか(2004)の Experience Corps®研究は、この視点に立った代表的な世代間交流プログラムである。地域高齢者による学校支援ボランティアがプログラムの具体的内容であるが、この高齢者による活動を通して、子どもをとりまくクラス、学校、地域の安心、安全にも寄与することを目指している。

パットナムの重視するソーシャル・キャピタルの構成要素の『信頼』『規範』『ネットワーク』を世代間交流の枠組みに当てはめると次のようになるであろう。

第一に、パットナムの『信頼』の考え方によると、『信頼』があってはじめて自発的な協力関係が生まれる。そして、自発的な協力関係が『信頼』を育む。このようにパットナムは、信頼をソーシャル・キャピタルの本質的な構成要素の一つとして捉えていると同時に、ソーシャル・キャピタルが信頼を生み出すとも考えている。

世代間交流プログラムでは、自然には生まれにくい世代を超えた「自発的な協力関係」を様々な工夫を凝らして仕掛ける。その結果、高齢世代と若年世代が相互に自分の時間、知識、労働力などを出し合い、協力し合うことによって両者に親密感が生まれ、『信頼』関係が育まれることが期待される。そして、育まれた『信頼』は、新たな自発的な協力関係を呼び込み、新たなメンバーとの『信頼』関係が生まれることとなる。

第二に、パットナムは様々な規範の中でも、互酬性(reciprocity)の規範を特に重視している。互酬性とは相互依存的な利益交換である。同等価値のものを同時に交換する均衡のとれた互酬性と、現時点では不均衡な交換でも将来均衡がとれるとの相互期待を基にした交換の持続的関係といえる一般化された互酬性に分類される。

互酬性の概念を世代間交流の枠組みに当てはめると、高齢者と若年者との交流が即時的に、両者の感動、喜びあるいは、発見につながる場合がある。その一方、ジェネラティビティ(世代継承性)理論という視点に立つと、世代間交流プログラムは高齢者が若年者に経験や英知を継承するプログラムが多いため、通常は、高齢者から若年者が利益を得ることになる。しかし、当該高齢者も若年者であった頃には、当時の高齢者から経験や英知を継承してきたはずである。そして、高齢者からの学びを得た若年者が将来、超高齢社会を支える担い手となってくれるなら、間接的かもしれないが、利益は将来均衡し互酬的に継承されていくことになる。

第三に、パットナムはネットワークについては、家族や親族を超えた友人、知人といった広範な「弱い紐帯」を重視し、その中でも特に、直接、対面するネットワークが核であるとしている。ネットワークの概念を世代間交流の枠組みに当てはめると、祖父母と孫の世代間交流を除き、地域の高齢者と若年者間のプログラム化された世代間交流の場合には、まさに、広範で弱い紐帯に該当する。

以上の3つのソーシャル・キャピタルの構成要素の関係について、パットナムは、互酬性のある規範と住民が積極的に参加するネットワークから、徐々に社会的信頼が生じる可能性を指摘している。更に、いずれかの構成要素が増強すると他の構成要素も増強するといった相互的・相補的な強化モデルを呈するとも指摘している。

三重野ほか（2007）によると、ソーシャル・キャピタルは、自治会・町内会等の地縁的な活動を担う組織社会の接着剤とも言うべき強い絆や結束によって特徴づけられるソーシャル・キャピタルは、「結束(bonding)型」と呼ばれ、内部志向的であるとされている。この性格が強すぎると「閉鎖性」や「排他性」につながる場合もあり得る。これに対してボランティアやNPO活動を担う市民組織などは「橋渡し(bridging)型」のソーシャル・キャピタルと呼ばれる。こうした市民組織は「結合型」にくらべ、絆や結束は薄い反面、より「開放的」、「横断的」であり、社会の潤滑油ともいうべき役割を果たすとされている。多くのソーシャル・キャピタルの議論において、後者の開放的な「橋渡し型」のソーシャル・キャピタルが個人レベルにおいても、地域レベルにおいても重要であるとされている（Murayama・Fujiwara・Kawachi, 2012）。

ソーシャル・キャピタルを類型化した枠組みで世代間交流プログラムを考える場合には、高齢者、子ども、障がい児・者、移住してきた人をはじめ様々な社会生活面で問題をかかえた人々などを排除するのではなく包摂していく姿勢をとることが基本となる。よって、特に「橋渡し型」ソーシャル・キャピタルが世代間交流プログラムを支持する理論として注目される。

ソーシャル・キャピタルは偶然もしくは自然に発生するわけではなく、地域レベルでの多様な住民組織やボランティア・NPO等の市民団体など、構造的な潜在力により徐々に形成されるものである。潜在力とは、政策的なものだけでなく、脈々と続く住民の流動や文化・風土なども包含している（Kawachi・Subramanian・Kim2008）。つまり、どんな地域でも、種類やレベルに違いはあ

れど、それぞれに独自のソーシャル・キャピタルを持つのである。そして、現時点の地域が持つソーシャル・キャピタルは、世代間交流プログラムの効果の程度や効率性に影響を及ぼすことになる。

世代間交流プログラムがもたらす効果は、プログラムの良し悪しや参加者特性によって変わるだけでなく、地域に現存するソーシャル・キャピタルによっても影響を受けるということである。同時に、地域でプログラムを行うこと自体もソーシャル・キャピタルに何らかの影響を及ぼす。プログラムによって影響を受け、高められたソーシャル・キャピタルは、次に新たに展開されるプログラム、あるいは継続して行われるプログラムに好影響を与えていく。このようなポジティブなサイクルが繰り返されると、プログラムの効果が地域の中で持続性を持ち、徐々に拡大・浸透していくのである。つまり、世代間交流プログラムとソーシャル・キャピタルは互恵的な関係性を持ち得るのである。

以上、世代間交流プログラムを支持する理論として、「ジェネラティビティ理論」は成人期発達課題における世代間交流の必要性の根拠として、「社会発達理論」は若年者の学習における世代間交流の必要性の根拠として、古典的理論としての位置づけが考えられる。さらに、当事者である高齢者と若年者に留まらず、最終目標として世代間交流がコミュニティ全体の向上に資するとの理論は、「ソーシャル・キャピタル理論」として近年注目されている。

本研究のように新たに世代間交流プログラムを企画し、運営、評価するすべての過程において、これらの理論を常に確認しながら推進することが、今後の研究者のみならず、実務者、施策者にも求められるものとする。

第 2 章 世代間交流プログラム“REPRINTS”

2-1 “REPRINTS” とは

本学位論文の目的は、米国で体系化の進んだ世代間交流プログラムの観点からの学校施設への世代間交流プログラムの導入の効果と課題を明らかにすることである。そこで、本章では、わが国の意図的・継続的な世代間交流プログラムの先駆的研究である“REPRINTS”研究（藤原，2008a, 2008b；藤原ほか，2006, 2007, 2010）をとりあげ、プログラムの内容，これまで明らかになっている高齢者と子どもへの効果について概説した後，この研究の特色である絵本の読み聞かせを使った世代間交流がその他の世代間交流プログラムと異なる点について述べる。

2-1-1 プログラムの開始

藤原（2008a, 2008b），藤原ほか（2006, 2007, 2010）の“REPRINTS”とは，東京都老人総合研究所（現 東京都健康長寿医療センター研究所）が，2004 年度より開始した世代間交流プログラムである。この名称は高齢者ボランティア（以下，他の世代との区別を必要としない限り単にボランティアと記す）が絵本の読み聞かせ活動を通じて児童と世代間交流を行う介入研究“Research of Productivity by Intergenerational Sympathy の頭文字に由来する。

“REPRINTS”は米国の Experience Corps®（Fried et. al. 2004）を研究の先行モデルとしている。しかしながら，Experience Corps®はボランティアの主たる活動が，基礎学力の向上を目的とした授業サポートであるのに対し，“REPRINTS”は同じ小学校をボランティアの活動拠点としながらも，絵本の読み聞かせである点で大きく異なる。

プログラム開始にあたって参加者は，都心部（東京都中央区），都心部近郊（神奈川県川崎市多摩区），地方小都市（滋賀県長浜市）の 3 つの地域で 60 歳以上を対象に一般公募によって集められた。

プログラムに参加するにあたり，高齢者は絵本の読み聞かせによる学校ボランティア活動を始めるための準備として，週 1 回 2 時間のボランティア養成セミナーを 3 カ月間受講した。セミナーの内容は絵本に関する知識と読み聞かせの実技，

ボランティアについての基礎知識，地域における子育て事情，学校教育の現状，健康づくりなどであった。

2004年度の開始時のボランティア受け入れ先は，全体で小学校6校，幼稚園3園，全ボランティア数は52名であった。実際にボランティアとして活動する際には，Experience Corps®研究同様に，1校あたり6～10人程度のグループに分かれて担当した。

その後，2006年に杉並区での活動が加わり，退会者のための補填と読み聞かせ施設の増加に合わせてボランティアの増員が行われた結果，2011年度末においては，活動施設数84，ボランティア数220名にまでその規模を広げている。

2-1-2 交流の状況

絵本の読み聞かせの対象や様式は地域や学校などの施設の実情に合わせて様々である。例えば、中央区内のある小学校でのボランティアの活動は、1学級あたり月2回である（年間18回）。朝の学級活動の時間に1～6年生の教室に訪問して絵本の読み聞かせ（15分程度）を行っている。読み聞かせの実演は、ボランティアが黒板を背に教壇に立つか、椅子に腰かけ、その前に小学生が絵本が見えるように半円形に取り囲んで椅子に座るか、床に直接座って聞くという状況で行われる。つまり、読み聞かせと聞いて一般的に思い浮かべられる親子の間で行われるような一対一の読み聞かせとは異なる。高齢者一人に対してクラスの児童全員という一対複数の形態で行われる。

低学年の児童に対しては手遊びが導入として行われることもあるが、基本的には絵本の読み聞かせが主たる活動である。高齢者は子ども達に自らの伝えたい思いを絵本に込めて読み、児童は表情、態度、時には、つぶやきでそれに応えるという「物語の世界の共感」が世代間交流の中心的な内容である（世代間交流プロジェクト・りぷりんと・ネットワーク，2008）。

絵本の選書については、基本的に担当のボランティアに任されているが、事前に公立図書館の司書職を務めた経験のある専門的指導者や小学校の図書担当の教諭，ボランティア同士で協議して最終的に決定されている。こうした選書，読み聞かせの練習，実演を重ねることで蓄積された情報は，読み聞かせを行う時節，対象学年，目的に応じた定番作品として共有されている（世代間交流プロジェク

ト・りぷりんと・ネットワーク，2008）。読み聞かせの実演の日は、前後に他のボランティアや図書担当の教諭との打合せを行うため、ボランティアは全体で1～2時間程度、校舎内に滞在するのが一般的である。

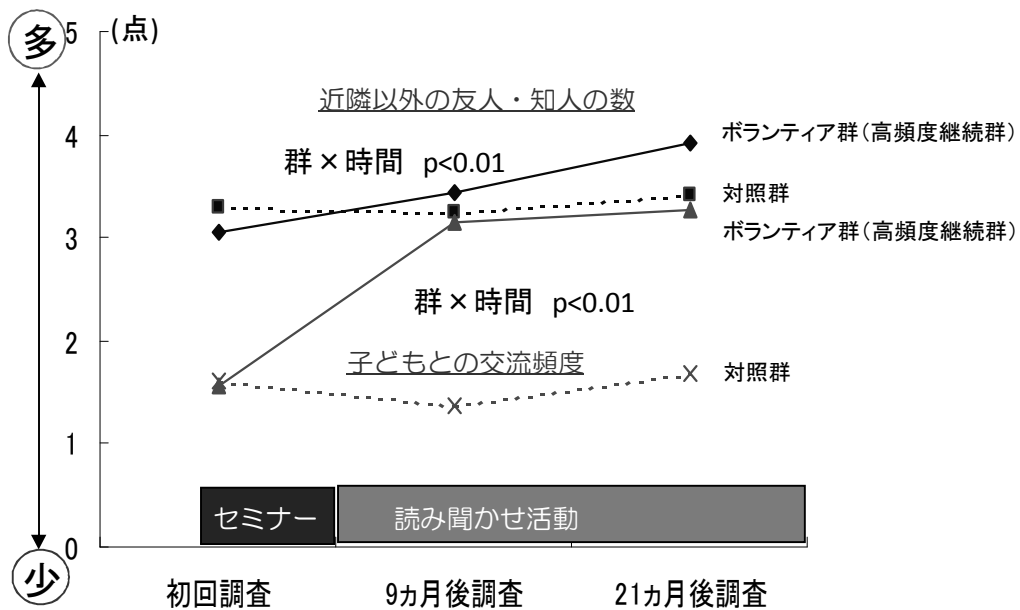
2-1-3 プログラムの効果

この研究から報告されている高齢者ボランティアへの短期的な効果としては、孫、近隣以外の子どもとの交流頻度および近隣以外の友人・知人の数の増加、友人・近隣の人へのサポートの提供が増加、地域への愛着と誇りの高まり、健康度自己評価と握力における有意な改善または低下の抑制が示されている。

また、21カ月経過時点での追跡調査からは、月2、3回以上の学校訪問・交流を継続していた参加者において、孫、近隣以外の子どもとの交流頻度および近隣以外の友人・知人の数が有意に増加しており（図2-1）、健康度自己評価においても有意な改善が維持されていた（図2-2）。

一方、交流の受け手である小学生児童への効果については、高齢者ボランティアとの交流頻度が高い児童では、1年後も高齢者に対する肯定的なイメージが維持されていた（図2-3）。

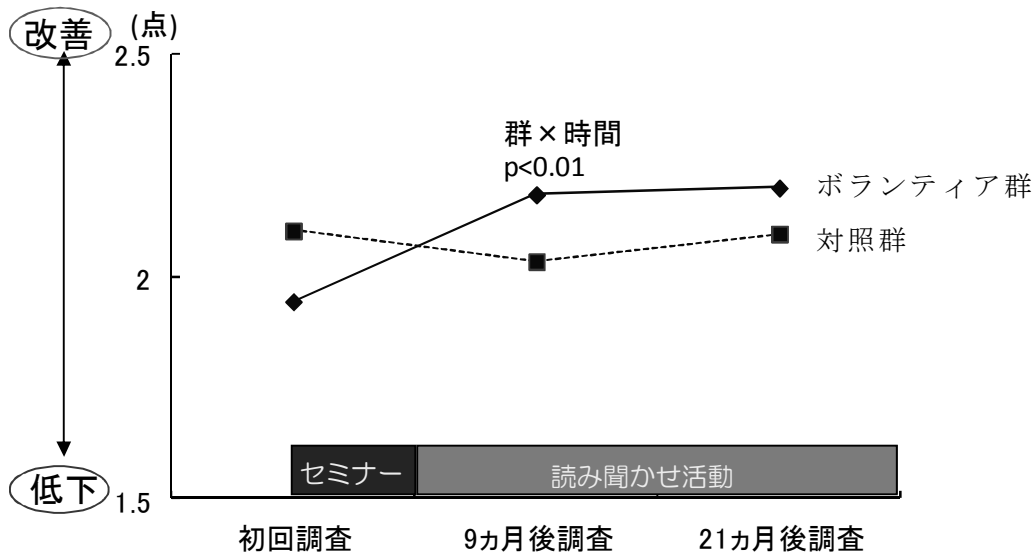
我が国の小中学生を対象にした従来の研究では、高学年ほど否定的なイメージを持つ傾向がある一方で、高学年の中でも祖父母との交流経験が多いほど高齢者に対する肯定的なイメージを持つことが報告されている（中谷，1991；中野ほか，1994；馬場・中野・冷水・中谷，1993）。したがって、この結果から、祖父母に限らず、高齢者ボランティアとの定期的な世代間交流によって高齢者全般に対するイメージが肯定的なものに維持・改善される可能性が示唆されている。



* 一般線形モデル 性, 年齢, 地域, 初回健診時の社会活動性得点を調整済み
Fujiwara et al., Journal of Intergenerational Relationship 2008

図 2-1 孫, 近隣以外の子どもとの交流頻度および近隣以外の友人・知人の数

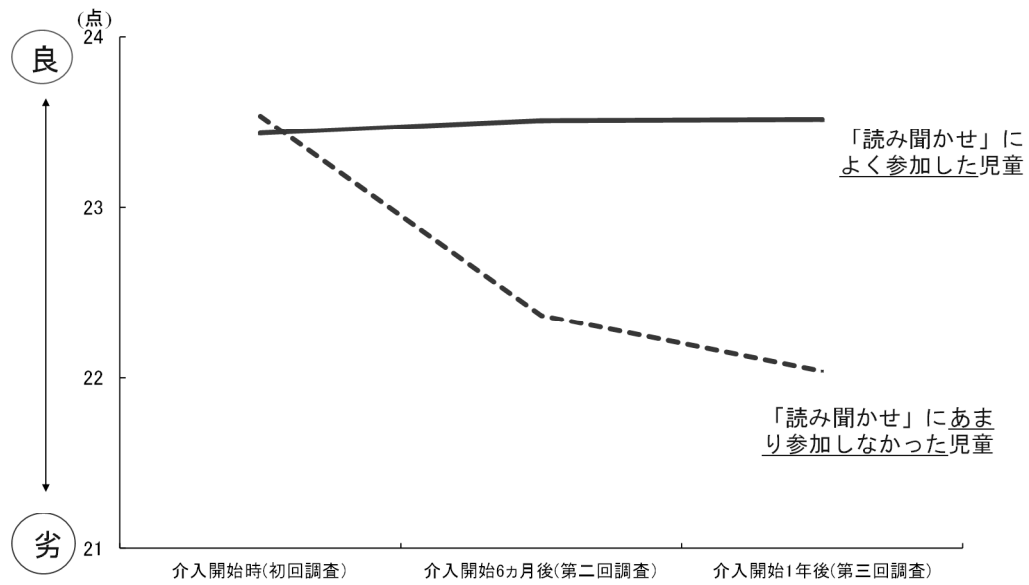
引用: Fujiwara et al. (2008)



Fujiwara et al., Journal of Intergenerational Relationship 2008

図 2-2 健康度自己評価

引用: 図 2-1 に同じ



学年、性、祖父母等の高齢者との交流経験総得点、社会的望ましさ尺度短縮版を調整した。統計上有意差あり。引用：藤原他、日本公衆衛生雑誌2007/9を改変

図 2-3 “REPRINTS”ボランティアとの交流頻度の多寡別にみた高齢者に対するイメージの推移

引用：藤原ほか（2007）.

2-2 研究 1 “REPRINTS” 活動が児童の高齢者イメージに与える影響

—テキストマイニングと対応分析による検討—

2-2-1 はじめに

先に取り上げた“REPRINTS”研究の結果で、祖父母に限らず、地域高齢者との定期的な世代間交流によって高齢者に対するイメージが肯定的なものに維持・改善される可能性が示された。しかし、この結果は、高齢者に対するイメージをSD法による形容詞対（例えば、「元気な - 病気がちな」）で子どもがどちらの言葉がより高齢者に当てはまるかを評定したデータに基づいているため、分析の範囲は評定に使用された形容詞対に限定的されたものであった。したがって、

“REPRINTS”ボランティア自身、あるいは、その活動内容から、子どもたちがどのような影響を受け、変化したかについては明らかにされていない。つまり、「絵本の読み聞かせ」というプログラム固有の特性、たとえば、作品が持つメッセージや価値観に触れることに対する面白さや、声に出して読んでもらうという行為の楽しさが影響したのかもしれない。あるいは、プログラム前後で挨拶を交わしたり、おしゃべりをしたり、名前をお互いに覚えたことによって親しみがわいたなど、プログラム固有の特性とは関係なく、定期的に高齢者と交流を持ったことが児童の高齢者に対するイメージの維持・改善につながった可能性も考えられる。

多くの世代間交流プログラムが提案・実践され、その知見が集積されつつある現在にあっては、今後、プログラムが高齢者のイメージの向上に効果を持っているということを漠然と示すだけでなく、プログラムの目的や特性が子どもたちにどのような影響を与えているかについて、より詳細に明らかにしていくことが求められている。

そこで、この研究1では、この高齢者イメージを従来のSD法とは異なる手法を取り上げ、“REPRINTS”プログラムの効果についてと残された課題について明らかにしたい。

異なる手法として、本研究1では当該プログラム参加の高齢者が行う絵本の読み聞かせ活動のどのような側面に子どもたちは興味をひかれ、印象に残ったのか

を明らかにするために、高齢者イメージに関する子どもの自由記述の15か月間の経時変化を分析する。

また、先にも取り上げた通り、本プログラムでは、絵本の読み聞かせを通して若年世代の図書・文学への関心を高めることを目的としている。そこで、プログラムの目的や特性が子どもたちに与えている影響の検討ために、この基本的な目的がそもそも達成されているのかについて、プログラム開始前後の絵本への関心の変化を取り上げる。

2-2-2 方法

1. 調査期間

第1回目の調査(以下 R1)は2006年9月に実施された。この時期は“REPRINTS”ボランティアが対象校での読み聞かせの活動をはじめてから約1か月後(夏休みを除く)であった。第2回目の調査(以下 R2)は2007年3月(R1から約7か月後)に実施された。第3回目の調査(以下 R3)は2007年11月(R1から約15か月後)に実施された。

R1は、ボランティアが読み聞かせを初めて1ヶ月後ではあるが、この1ヶ月間は挨拶や教員との連絡が中心であったため、ベースラインとして位置づけることとした。

2. 調査対象者

調査対象者は2006年度より“REPRINTS”ボランティアの活動校となっている中央区C小学校の1年生～6年生の全児童生徒であった。R1の有効回答数は206名、R2の有効回答数は207名、R3の有効回答数は210名であった。ただし、本研究はR1～R3における縦断的な分析を目的としている。したがって、R1、R2後に卒業し、R3の調査データのない6年生と、R3のみで、R1、R2の調査データを持たない新1年生は分析の対象から外した。また、R1～R3を通じて欠損値のある対象者を分析から除いた。その結果、分析対象者は156名となった。

3. ボランティアの活動状況

中央区 C 小学校での“REPRINTS”ボランティアの活動状況は、1 学級あたり月 2 回であり（年間 18 回）、朝の学級活動の時間に 1～6 年生の教室に訪問して絵本の読み聞かせ（15 分程度）が行われる。C 小学校を担当したボランティアの実数は、男性 1 名、女性 13 名の合計 14 名であった。各学年に 2、3 名ずつ割り振られ、1 年間を通して同じメンバーが読み聞かせを担当した。開始時点でのボランティアの平均年齢は 68.8 歳であった。

4. 調査実施方法

調査期間は 1 週間を設け、その期間内の任意の授業時間（学級活動の時間を含む）において、学級担任が調査の目的と教示を含む調査用紙本文全てを口頭で読みあげることによって集合自記式アンケート方式で行われた。記入方法や注意事項を詳細に記入した「アンケート調査マニュアル」を配布した。児童への調査協力の依頼と同意については、回答したくない、できない質問については提出をしない、あるいは、空欄でかまわないことを学級担任を通して伝えてもらい、調査用紙の提出をもって同意とみなした。また、調査の実施にあたっては、事前に保護者宛てに校長名で告知と説明文の配布を行うことで保護者からの同意を得た。

以上の実施方法は本博士論文で取り上げる研究 1～7 の全てにおいて基本的には同様であったため以降の研究では記載を省略する。

5. 調査項目

調査項目は学年、性別、祖父母との同居・交流経験などの基本属性の他に以下の 2 項目について尋ねた。

① ボランティアによる絵本への興味の喚起の程度

ボランティアによって、児童の絵本への興味がどの程度引き出されたかについて、「読んでもらった本で心に残った物語はありますか」、「読んでもらった本でもう一度読んだ本はありますか」の 2 つの質問に「なかった」、「すこしあった」、「あった」の選択肢の中からいずれかに回答を求めた。基本的には、1 冊

もなかった場合には「なかった」，1，2冊あった場合に「少しあった」，3冊以上あった場合には「あった」を選ぶように教示を行った。

②高齢者についてのイメージ

高齢者イメージについては、「あなたが、おとしよりについて好きだと思う点，苦手だと思う点を，下のわくの中に自由に書いてください」と教示を与え，「好きな点」と「苦手な点」を別々の記述欄に十分な時間をとって記述させた。

6. 分析方法

①ボランティアによる絵本への興味の喚起の程度の分析方法

ボランティアによる絵本への興味の喚起の程度の分析に際しては，「読んでもらった本で心に残った物語はありますか」と「読んでもらった本でもう一度読んだ本はありますか」の2つの設問への回答に，それぞれ「なかった」を1点，「すこしあった」を2点，「あった」を3点として合計得点を算出した（最大6点，最小2点）。次に，R1において1年生から3年生までを低学年（計112人），4，5年生を高学年（計69人）として2群に分けて平均点を算出した。このように，学年を統合して高 - 低2群に分けた理由は，分析に際して，児童の発達年齢を考慮するためである。小学校の国語教育では，絵本を読書教育の導入の教材として使用しても，徐々に活字のみで文章の理解ができるように指導が進む。したがって，絵本は幼児の読むものという考え方が，学年が進むほど子どもたちの中に増え，内容としては高学年の鑑賞に十分に耐えうる作品であったとしても，ボランティアによる絵本の読み聞かせによって絵本に対する興味や関心を高学年児童からは引き出し得ない可能性がある。そこで，ある程度の人数を確保しながら，発達の的に影響の相違を見るために，1～5年生までを高低の2群に分けて分析を行った。

②高齢者についてのイメージの分析方法

高齢者イメージについて子どもが自由に記述した回答に対して，村山（2007）を参考にテキストマイニング手法を用いて分析を行った。テキストマイニングとは，テキストデータを定量的に分析して有用な情報を抽出するためのさまざまな方法の総称である。自然言語処理，統計解析，データマイニングなどの基盤技術

の上に成り立っている（松村・三浦，2009）。自由記述形式のアンケートなどで得られた大量の文章データを対象とした分析方法として有用な方法である。したがって，本研究のように自由記述された大量の文章情報を要約し，全体的な回答傾向を把握するのに適した手法である。

このテキストマイニングを行うために使用したソフトは，KH Coder (Ver.2. beta.23)（樋口，2010）であり，分散分析などの統計処理には SPSS 18.0 for Windows を使用した。

統計的な有意水準は $p < .05$ とした。使用したソフト，有意水準は本博士論文で取り上げる研究 1～7 全てに共通のため以降の研究では記載を省略する。

KH Coder は，テキストデータの分かち書き処理から，対応分析，クラスター分析などの多次元データ解析までを行うテキストマイニングに特化したソフトである。日本語の文章の分かち書きの処理のための日本語形態素解析システムはいくつか提案されているが，当該ソフトでは ChaSen「茶筌」が採用されている。

分析は以下の(1)～(6)の手順で行った。

- (1)自由記述の中で，「なし」の回答および，無記入のケースを分析の対象から外した。
- (2)全ての文章データを分かち書き処理し，記号，句読点，助詞，助動詞，接続詞，「私」，「自分」，「これ」，「あれ」，「それ」などの代名詞を分析対象から外した。
- (3)類似語の置き換え処理を行った。例えば，「おじいさん」の記述が 1 回，「おじいちゃん」の記述が 2 回出現していた時には，記述数の多い「おじいちゃん」に統一し，3 回出現したと数えさせる処理を行った。
- (4)平仮名表記と漢字表記の 2 種類が存在するような場合にも，記述数の多かった表記に統一した。例えば，「優しい」が 3 回，「やさしい」が 5 回出現していた場合には，「やさしい」に統一した。
- (5)語尾変化による表記の相違があり，動作主が高齢者，対象が子どもの場合には，その関係が分かるように「くれる」をつけた表記に統一した。例えば，「読み」と「読む」の記述があり，高齢者が動作主，子どもが対象の場合，「読んでくれる」に表記を統一した。
- (6)以上の事前処理に基づき調査ごと（R1～R3）に記述された単語の出現数を数えた。

(7)全体的な出現傾向を把握するために、調査時期と 2 つ以上出現した単語の出現頻度による対応分析を行った。

7. 倫理的配慮

本研究 1 の調査では、児童に高齢者イメージとして、「好きな点」、「苦手な点」を尋ねた。この「苦手な点」に関する質問は、高齢者に対する否定的なイメージを児童に喚起させるという負の教育効果を生じさせる可能性が当初懸念された。そこで、C 校校長および副校長に教育視点からの判断を仰いだが、「苦手な点」という表現であれば問題ないであろうとの校長の判断で、「苦手な点」も調査項目に含まれた。

このように、調査用紙の内容、量、言葉の適切性については全て、事前に学校施設担当者に教育的視点からの判断と指示を仰いでいる。

また、交流の諸変数への影響を明らかにするためには、それらの変数を事前と事後において比較する必要がある。しかし、同時に個人情報保護の観点から、個人が特定できない形でデータを取り扱う必要がある。そこで、対象者のデータには ID 番号を付与し、ID 番号で調査票の管理を行った。また調査用紙は厳重に保管した。以上の手続きに関して、事前に東京都健康長寿医療センター研究所倫理委員会における審査にて承認されている。

以上の倫理的な配慮は本博士論文で取り上げる研究 1～7 の全てにおいて同様であるため以降の研究では記載を省略する。

2-2-3 結果

1. 祖父母との同居経験の有無

祖父母との同居経験をベースライン時（R1）の回答に基づき集計した。その結果、「今、住んでいる」が 22 人（10.7%）、「昔、住んでいた」が 45 人（21.8%）、「住んだことがない」が 139 人（67.5%）であった。

2. 祖父母等の高齢者との交流経験

祖父母等の高齢者との交流経験をベースライン時（R1）の回答に基づき集計した。その結果を表 2-1 に示す。祖父母等の高齢者との交流経験では、「ボール遊び・縄跳び・ゲーム等をして一緒にあそんでもらう」が 74.3%の回答があり、最も多い交流内容として挙げられた。最も少なかったのは、「悲しい時・つらい時に話を聞いてもらう、はげましてもらう」の 49.0%であった。

表 2-1 祖父母等の高齢者との交流経験

交流内容	経験あり N (%)
ボール遊び・縄跳び・ゲームなどをして一緒に遊んでもらう	153(74.3)
本を読んでもらう／昔話をしてもらう	126(61.2)
悲しい時・つらい時に話を聞いてもらう／励ましてもらう	101(49.0)
病気・けがの時に看病してもらう	121(58.7)

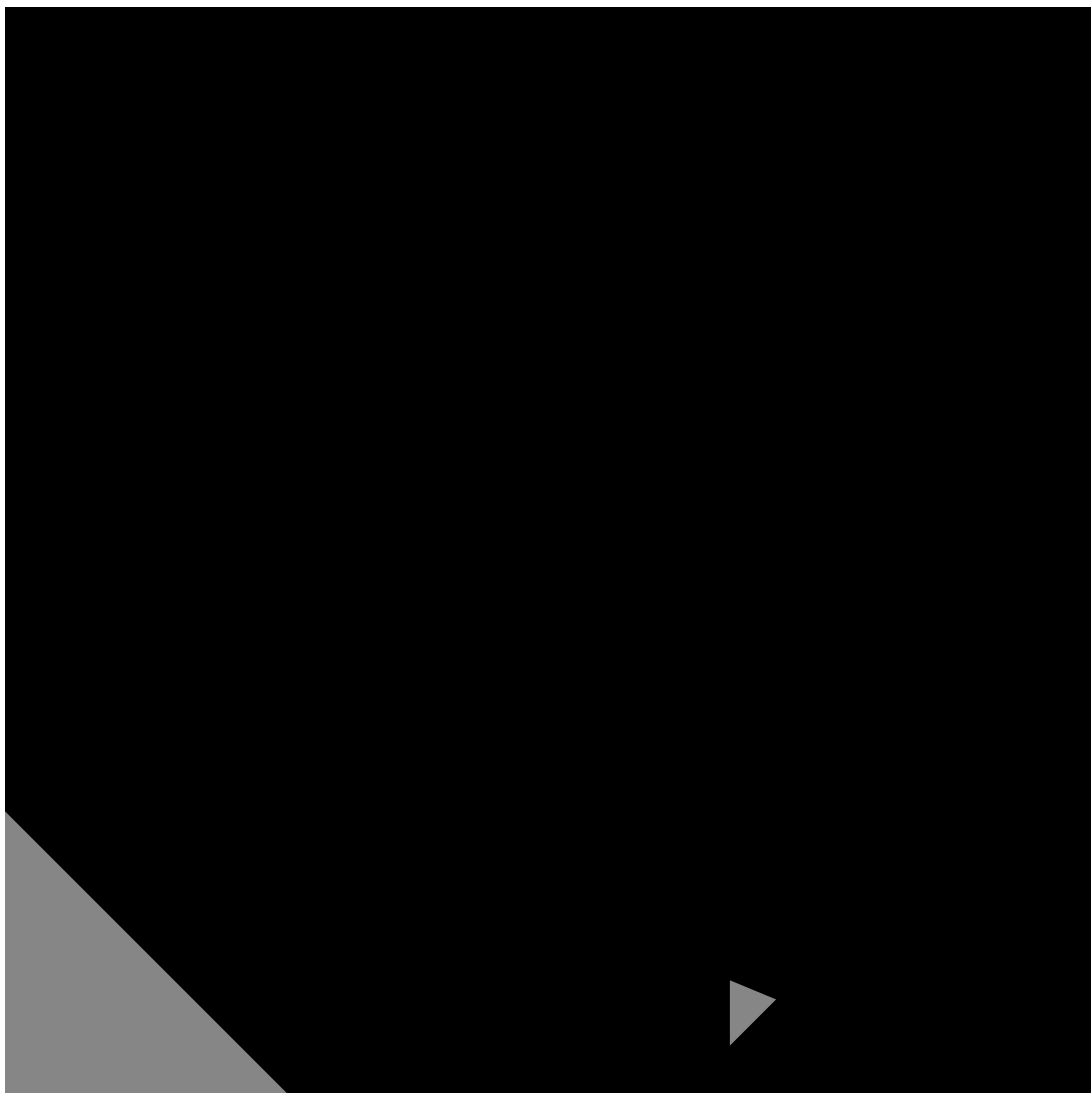
3. ボランティアによる絵本への興味喚起の程度

図 2-4 は、児童の絵本への関心に関する得点を R1～R3 について高学年と低学年に分けて、平均値と標準偏差を示したものである。

平均値の差を検討するために、学年の要因を参加者間、調査の時期の要因を参加者内とする 2×3 の 2 要因混合計画の分散分析を行った。その結果、調査の時

期の要因に主効果がみられ ($F(2,304) = 3.25, p=0.04$) , Ryan 法を用いた多重比較の結果, R1 と R3 の間に有意な差が見られた (MSe=1.06, 5%水準)。学年の要因, 交互作用は有意ではなかった。

つまり, 15 か月あまりの間に, 学年に関係なく子どもたちの絵本への関心が高まったと推測される。



4. 高齢者イメージ

①好きな点

R1～R3までの各調査において、児童が高齢者について好きな点を自由記述した文に2回以上出現した単語は表2-2の通りであった。

記述の特徴を単純に記述数で見えていくと、「やさしい」の記述が3回の調査全てにおいて最も多く出現している。「教えてくれる」の記述も1回目に16回（3番目に多い）、2回目に28回（2番目に多い）、3回目に11回（5番目に多い）と全ての調査において上位を維持する出現率であった。「遊んでくれる」「買ってくれる」はR1、R2では比較的上位の出現率であったがR3で大きく減少するか（買ってくれる）、ほとんど記述されなくなっている（遊んでくれる）。「昔」「話」「昔話」も3回の全ての調査において、比較的上位の出現率を維持している。ちなみに、「昔話」「昔」「話」と3つに出現数が分けてカウントされている。「昔の遊び」のように別の語（ここでは「遊び」）を修飾していた「昔」が単語として切り出され、「昔」単独で1つとカウントされたことを意味する。「話」も同様である。つまり、「昔話」を「昔」と「話」に分けて2重にカウントしているわけではないということである。

対応分析の結果（図2-5）、各調査に統計的に有意に多く見られたのが、R1は、「お金」、「はげます」、「おばあちゃん」、「買ってくれる」、「ゲーム」であった。R2は、「遊び」、「教えてくれる」、R3は、「読んでくれる」、「心をこめて」、「ゆっくり」、「声」、「あいさつ」、「うまい」の記述であった。

②苦手な点

苦手な点の記述は、「なし」、あるいは、全く記述のなかったケースの割合が全体の86%であった。したがって、十分な記述量が集まらなかったため、対応分析は行わなかった。特徴的な記述の例としては次のようなものが見られた。「話」9件、「声（が聞きづらい）」6件、「よくわからない」5件、「（話が）長い」4件、「耳」4件、「遠い」3件、「しつこい」2件、「むずかしい」2件であった。

表 2-2 高齢者の「好きな点」について児童が自由記述した文を構成する要素とその度数

(2 以上)

ベースライン(R1)		7か月後(R2)		15か月後(R3)	
構成要素	構成要素数	構成要素	構成要素数	構成要素	構成要素数
やさしい	86	やさしい	80	やさしい	74
遊んでくれる	16	教えてくれる	28	読んでくれる	29
教えてくれる	16	遊んでくれる	24	昔	15
買ってくれる	14	読んでくれる	14	本	12
昔	12	昔	12	教えてくれる	11
話	9	本	12	知っている	11
知っている	8	買ってくれる	10	話	11
物	7	すき	9	すき	10
おばあちゃん	7	遊び	8	いろいろ	9
おこづかい	7	話	7	遊び	8
本	6	知っている	6	ゆっくり	7
読んでもらう	6	おこづかい	5	あいさつ	6
お金	6	聞かせてくれる	4	親切	6
遊び	5	お金	3	聞く	6
昔話	4	絵本	3	おとしより	5
はげましてくれる	4	親切	3	えがお	5
おもちゃ	4	うれしい	2	声	5
連れて行ってくれる	3	おもちゃ	2	うれしい	4
ゲーム	3	もらえる	2	おもしろい	4
おかし	3	アドバイス	2	気持ちを込めて	4
うれしい	3	楽しい	2	うまい	3
親切	2	気をつかってくれる	2	気持ち	3
楽しい	2	経験豊富	2	経験豊富	3
なぐさめてくれる	2	作ってくれる	2	心	3
かわいがってくれる	2	昔話	2	戦争	3
おもしろい	2	戦争	2	買ってくれる	3
おこられた	2	読み聞かせ	2	分かりやすく	3
おくってくれる	2	聞いてくれる	2	ありがとう	2
あいさつ	2	勉強	2	かわいがってくれる	2
		連れて行ってくれる	2		
		話しかけてくれる	2		
		話しやすい	2		

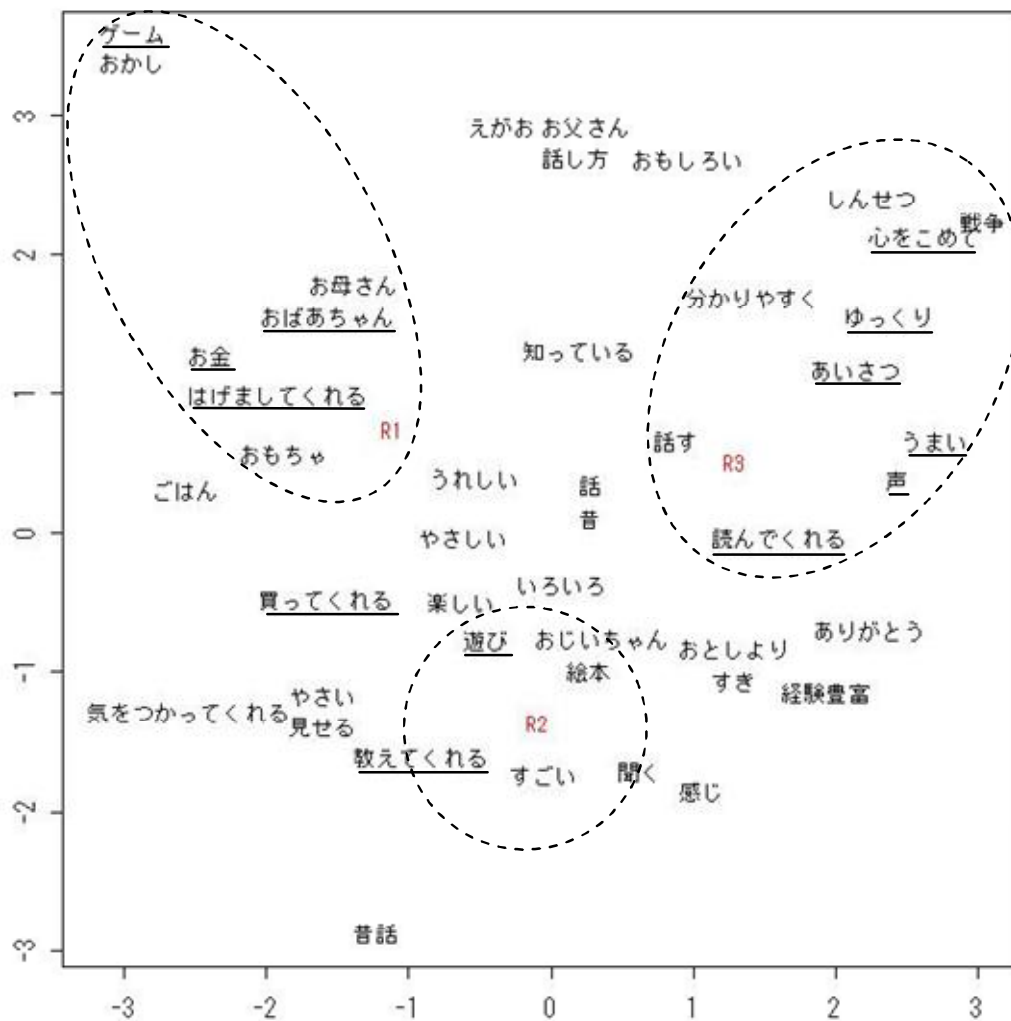


図 2-5 児童が高齢者について好きな点を自由記述した文に 2 回以上出現した単語の対応分析の結果

注) 図中の R1 は第 1 回目の調査 (ベースライン調査) であり 2006 年 9 月に実施された。R2 は第 2 回目の調査であり 2007 年 3 月 (R1 から約 7 カ月後) に実施された。R3 は第 3 回目調査であり 2007 年 11 月 (R1 から約 15 カ月後) に実施された。

2-2-4 考察

1. 祖父母との同居・交流経験

「今、住んでいる」と回答した児童が 22 人 (10.7%) であった。この割合は第 1 章 2 節 3 項の「家族形態の変化」において国民生活基礎調査を基に示した平成 23

年の時点の3世代世帯が299万8千世帯(15.4%)、あるいは、中野ほか(1994)が示している東京都と埼玉県内の小学校3年生から中学3年生までを対象に行った調査の同居率30.5%と比べて低い結果であった。「昔、住んでいた」の児童45人(21.8%)を含めても3割程度しか同居の経験がなく、逆に、約7割程度の子どもは自分の祖父母と生活をほとんど共にした経験がないということになる。

この同居率の低さは、調査対象校が元々、核家族化が進行している東京都心の東京都中央区にあって、近年、都心回帰のあおりから高層マンションの増加により、更に核家族が流入している湾岸地域であったことが影響していたと推測される。

したがって、本研究1の「おとしよりについて好きだと思う点、苦手だと思う点」の記述は、こうした同居率の低さを反映した記述、高齢者イメージであるという点を留意する必要がある。

2. 祖父母等の高齢者との交流経験

祖父母等の高齢者との交流経験をベースライン時の回答に基づき集計した。その結果を表2-1に示す。祖父母等の高齢者との交流経験では、「ボール遊び・縄跳び・ゲーム等をして一緒にあそんでもらう」が74.3%の回答があり、最も多い交流内容として挙げられた。最も少なかったのは、「悲しい時・つらい時に話を聞いてもらう、はげましてもらう」の49.0%であった。

3. ボランティアによる絵本への興味の喚起の程度

低学年、高学年の区別なく、ベースラインと比べて15か月後の絵本への興味の喚起の程度が有意に高かったことから、“REPRINTS”プログラムが児童の絵本への興味を高める一助となった可能性が示唆された。したがって、月2回、15分程度の交流ではあるが、絵本の読み聞かせによって、“REPRINTS”ボランティアの活動目的の一つである「絵本に親しみ、感動する体験を伝える」ことが学年に区別なく達成されることが期待される。

従来、低学年向けと考えられがちな、絵本の読み聞かせが、高学年においても、興味や感動を引き出す可能性があることが示された。読み聞かせを行う高齢者ボ

ランティアにとって、絵本の選書は重要な課題の一つである。そのため、公立図書館の司書職を務めた専門的指導者から選書と読み方の指導を受け、ボランティア同士で情報を交換し、学習会を開き、実際に子どもたちからの反応を確かめながら選書の妥当性について絶えず検討を重ねている（藤原，2007，2010）。

したがって、この結果は、そうした選書が高学年にとっても記憶に残る、文学・芸術作品としての絵本を提供する上で効果を上げていることの一つの表れとしても解釈できるであろう。

4. 子どもの高齢者イメージへのボランティア活動の内容の影響

“REPRINTS”ボランティアが行う絵本の読み聞かせ活動のどのような側面に子どもたちは興味をひかれ、印象に残ったのかを明らかにすることを目的に、子どもの自由記述を対象に分析を行った。本研究における自由記述は、子どもが高齢者について「好きな点」、「苦手な点」をそれぞれ自由に記述したものである。

その結果、好きな点の記述は、ボランティア活動開始時のベースライン（R1）から15カ月後（R3）まで、「やさしい」など全般的に肯定的な記述が多く、苦手な点は記述そのものが少なかった。

したがって、子どもたちは高齢者に対して、肯定的なイメージを元々持っており、それが維持されたことが明らかになった。この結果は、欧米の研究において子どもたちがネガティブなイメージを持っていることを示す結果が得られていることとは矛盾する。一方、わが国における小学生児童を対象とした高齢者イメージ研究では、ポジティブなイメージが報告されていることから、本研究はこれを支持する結果と言える。

つぎに、自由記述の内容の全体的な傾向を把握するために、高齢者の好きな点の構成要素を対象に調査時期（R1，R2，R3）との対応分析を行った。

その結果、ボランティア活動開始1カ月後（R1）では、「お金（をくれる）」や「ゲーム」、「買ってくれる」等、誕生日やクリスマスなどプレゼントを通じた祖父母との即物的な関係を示すと思われる記述が多く見られた。7カ月後（R2）では、「遊び」、「教えてくれる」など、やはり、祖父母との関係を示すと思われる記述が多く見られた。ただし、出現数としては2件と少なく、参考程度の意味しか持たないが、「気をつかってくれる」「話かけてくれる」の語が見られた

ことは、絵本の読み聞かせのプログラムの影響として、絵本の読み聞かせというプログラムの中身というよりは、高齢者からの挨拶や声掛け、気遣いといった、より一般的な交流態度の影響と解釈できる。さらに、15カ月後（R3）では、「読んでくれる」、「心をこめて」、「ゆっくり」など、「絵本の読み聞かせ」のプログラム内容・特性の影響を反映していると推測される単語の出現数の増加が統計的に有意に示された。

以上のことから、子どもたちは高齢者に対して元々好意的なイメージを持っていたが、“REPRINTS”ボランティアに接することで、祖父母との関係を連想させる一般論的、表層的なイメージから、“REPRINTS”ボランティアの交流態度の影響を受けたと取れるイメージに、次いで、プログラムの内容・特性を包含したイメージへと変容することが示された。

近年、多くの世代間交流プログラムが実践され、報告されているが、プログラムの内容・特性が、子どもたちの内面に及ぼす影響について実証的に言及した研究は見当たらない。本研究は、世代間交流プログラムによって、子どもが抱く高齢者イメージが影響を受けて変容する過程をプログラムの内容・特性との関係から明らかにした点で意義を持つと思われる。

今後、世代間交流プログラムを考案する際に、プログラムのツールや内容を熟慮することの重要性が示唆された。

5. 交流頻度

これまでの研究で、世代間交流をどの程度の頻度で行い、どの程度の交流の時間を持てば、プログラムとしての効果がみられるのかについて検討を行った研究は少ない。今回の“REPRINTS”ボランティアの活動先小学校での活動頻度は学期中の月に2回（年間18回）、読み聞かせの時間は15分程度であった。したがって、年間の総活動時間は約4.5時間であった。一方、先に取り上げた Experience Corps®研究では、学期中（9か月間）、最低でも週3回、計15時間、年間の総活動時間は、約540時間と長時間の接触がなされている。それと比べれば、頻度、接触時間ともに少ない。しかし、本研究の結果から、たとえ月2回程度の短時間のプログラムであっても、1年以上継続することで、プログラムが子どもの内面

に影響を及ぼす可能性が、絵本への興味の高まりと高齢者イメージの変化という側面から示された。

このことは、余暇や趣味に比較的時間をかけることができると思われがちな高齢者も、実際には、家事や家族の介護、あるいは他の社会活動に忙しく毎日をごろごろとしており、そうした高齢者が、低頻度、短時間であっても濃密で熟慮された世代間交流プログラムであるならば、その一員として十分に社会貢献できる可能性を示唆している。

2-2-5 今後の展望

今回の分析では、自由記述を形態素解析と対応分析を用いることで、質的なデータを定量的なデータとして分析することを試みた。その結果、質的な情報のままでは印象による解釈に終始しがちな分析において、定量的な指標によるデータの構造化と全体的な傾向の把握を行うことができた。しかしながら、単語の形態素への分割、出現率と共起性の計算によるこの種の手法では、文脈の情報が多く失われてしまう。たとえば、「絵本が好き」と「絵本が好きではない」という2つの自由記述をそれぞれ形態素に分け、対応分析を行うと、「絵本」「好き」「ない」という情報に集約され、2次元平面上に「絵本」と「好き」が近くに、「ない」は少し離れた場所に布置された結果が得られる。あるいは、「ない」は出現率が低いということで布置されない。そうした場合、全く反対の意味の内容の文が、この手法では同じ情報として集約されてしまうことになる。こうした弊害を避けるために、常に原文での単語の使用を確認しながら結果の解釈が必要であることが指摘されている(村山, 2007)。本研究においても、重要な語に関しては、そうした確認を行っているが、全ての語に対して確認を行うことは難しく、対応分析の結果として示される2次元散布図はそうした限界を有していることを常に留意しながら見る必要があるであろう。

また、協力校が1校であったこと、1学年が1クラス30名、あるいは、2クラス60名の比較的小規模校であったため、イメージの変化を高齢者との同居率、交流経験によって分けた上で、統計上有意な対応分析を試みることが出来なかった。今後は対象人数を増やすことで、こうした対象者の属性との観点からの分析が望まれる。

さらに、本研究では、藤原ら（2007）同様に、協力校の制約上、対照群を設定できなかった。したがって、本研究における高齢者イメージの変容は、

“REPRINTS” ボランティアとの交流によるものではない可能性も残されている。しかし、同校では、“REPRINTS” ボランティア以外に高齢者ボランティアは入っていないこと、本研究において明らかになった高齢者との同居率が1割程度であったことを考え合わせると、高齢者イメージの変容は、“REPRINTS” ボランティアとの交流による影響と考えるのが妥当であると考えられる。

今後世代間交流プログラムの子どもへの効果を評価する際に、SD法による高齢者イメージの調査は、比較的簡便に大規模な調査対象にも実施・分析ができることから多く用いられていくと推測される。したがって、SD法による調査で、高齢者のイメージの変化は十分に捉えられるのか否か、自由記述やその他の手法によってどのような点が補えるのかについて、今後は複数の協力校からのデータの集積と質的・量的なイメージの関係性を明らかにしていくことが必要であろう。

もう一つ研究の方向性としては、小学校高学年以上の発達的なニーズに応えられるプログラムの提案である。

先行研究では、高学年ほど否定的なイメージを持つ傾向があることが報告されている(中谷, 1991; 中野ほか, 1994)。しかし、藤原ら（2007）及び、本研究1の結果から、祖父母に限らず、高齢者ボランティアとの定期的な世代間交流によって高齢者全般に対するイメージが肯定的なものに維持・改善される可能性が示唆されている。

ただし、両研究が示唆するのは、少なくとも小学校という比較的早い段階への“REPRINTS”プログラムの効果である。高齢者イメージの低下は、中学生以上の思春期以降であることが指摘されている。したがって、小学校高学年、中学生の発達的なニーズに応えられる世代間交流プログラムの開発は、高齢者イメージの低下の事前抑制という観点から重要な課題と言えるであろう。

2-2-6 研究 1 のまとめ

本研究 1 では高齢者イメージ研究で良く用いられる研究手法の SD 法とは異なる手法，観点から，世代間交流プログラムが与える高齢者イメージへの効果と課題について明らかにすることを目的とした。

そのために，世代間交流プログラム“REPRINTS”が展開されている小学校における児童が高齢者について書いた自由記述の分析を行った。

分析対象とした児童は東京都内の 1 小学校全校児童 210 名の内，活動開始時から 15 か月後までに行われた 3 回の調査全てに参加した 156 名であった。この期間，“REPRINTS”ボランティアは 2 週間に 1 回，学校を訪れ 15 分程度の絵本の読み聞かせを児童に行った。調査は活動開始 1 か月後，7 か月後，15 か月後に行われた。

児童が高齢者について書いた自由記述の分析にはテキストマイニング手法と構成する単語の対応分析を用いた。その結果，子どもたちは高齢者に対して元々好意的なイメージを持っていることが明らかになった。これに加え，“REPRINTS”ボランティアに接することで，祖父母との関係を連想させる一般論的，表層的なイメージから，“REPRINTS”ボランティアの交流態度の影響を受けたと取れるイメージに，次いで，プログラムの内容・特性を包含したイメージへと変容することが示された。

近年，多くの世代間交流プログラムが実践され，報告されているが，プログラムの内容・特性が，子どもたちの内面に及ぼす影響について実証的に言及した研究は見当たらない。本研究 1 は，世代間交流プログラムによって，子どもが抱く高齢者イメージが影響を受けて変容する過程をプログラムの内容・特性との関係から明らかにした点で意義を持つと思われる。今後、世代間交流プログラムを考案する際に、プログラムのツールや内容を熟慮することの重要性が示唆された。

2-3 絵本の読み聞かせの特色

本節では、「1-3-3 国内における世代間交流の種類」で取り上げたように、多種多様に存在するわが国の世代間交流プログラムの実践の中で、なぜ本研究が「絵本の読み聞かせ」に注目したのかについて、先に取り上げた2004年度より取り組まれている藤原(2008a, 2008b), 藤原ほか(2006, 2007, 2010)の“REPRINTS”研究を例に、学校施設で世代間交流プログラムを実施していこうとする際の交流のためのツール(手段)としての特色という視点から述べる。

2-3-1 わが国の教育・保育施設への導入のしやすさ

世代間交流プログラムを計画・実施する際に検討対象になるのが、時間(いつ)、実施場所(どこで)、交流の主体(誰が)、交流のためのツール(手段:何によって)、方法(どのように)、目的(何のために)である。ここでは、本博士論文の目的が学校施設への子どもと高齢者の世代間交流プログラムの導入の効果と課題を明らかにすることであることから、このうち、交流の主体を高齢者と子ども、実施場所を小学校、幼稚園、保育園などの教育施設に限定して論を進める。

小学校、幼稚園、保育園などの教育・保育施設での世代間交流プログラムの実施を前提とした場合、次に問題となるのが時間、すなわち、どの時間帯に交流を行うかである。なぜなら、世代間交流を効果的に行うためには定期的・継続的に交流を行えるかどうか重要であるが、この要件を教育・保育施設で満たそうとすれば、どの時間帯に交流を行うかによって、プログラムを実施するうえでの困難度が大きく異なるからである。

例えば、米国の Experience Corps® (Fried et. al. 2004)では、高齢者の主たる活動は、子どもの基礎学力の向上を目的とした授業サポートである。したがって、高齢者と子どもの交流は正規の授業時間を含む全ての時間帯、交流のための主なツール(手段)は授業サポートということになる。全ての時間帯に授業サポーターとして高齢者を学校に導入していくということは、授業カリキュラムの編成にまで立ち入る作業となる。したがって、準備には学校側との入念な打ち合わせが必要であり、時間も労力も非常にかかるであろう。そのため、我が国でも、同様のプログラムは散見されるものの(たとえば、内田 2011)、授業サポートは関係性の十分にできていない学校向けに提案するには難しい交流ツールであろう。

一方，“REPRINTS”の交流の実施時間帯は、朝の学級活動の時間、昼休み、放課後などの15分～30分程度であり、子どもたちを前に高齢者が絵本の読み聞かせをすることが主な交流ツールとなっている。こうした時間帯であれば、短時間という時間的制約はあるが、正規の授業カリキュラムへの影響はほとんどなく、定期的・継続的なプログラムを実施することが可能である。そのため学校側としては比較的受け入れやすい交流ツールであろう。

また、絵本の読み聞かせは、わが国における朝の学級活動の時間に児童が読書をする、いわゆる「朝の読書」運動という取り組みの全国的な広まりによって、学校ではなじみの学習活動である。朝の読書推進協議会（2012）によると、朝の読書の実施校は、小中高校を合わせて27451校（全国平均で75%）に上る。こうした読書推進の取り組みの一環として、保護者が学校に来て図書室の整理、読み聞かせを行う活動も、学校単位、学級単位で広く行われている。この普及の程度は全国的な統計データは見当たらないが、たとえば、有働(2005)によると、東京都大田区では、多くの小学校で保護者による読み聞かせが行われているが、協力できる保護者が集まらずにそこまで至っていない学校も存在すると報告されている。

したがって、こうした学校を中心に図書整理・絵本の読み聞かせの潜在的なニーズの高さという視点からも、絵本の読み聞かせは、教育・保育施設側にとって受け入れやすい世代間交流ツールと推測される。

実施・導入のしやすさという点では、昔遊びや地域の昔の暮らしの学習は学校施設で比較的多く行われており、ポピュラーな交流ツールである。「総合的な学習の時間」や生活科の時間にこうした昔遊びや地域の暮らしの学習による世代間交流プログラムを実施している学校も多い。しかし、こうしたイベント型のプログラムはせいぜい年に数回であるのが一般的である(築山ほか, 2007)。したがって、Experience Corps®や“REPRINTS”のような定期的・継続的な交流プログラムと比較すると、長期的な効果は低くならざるを得ないであろう。

2-3-2 活動の継続のしやすさ

プログラムが効果的であるためには、数年単位で長期的に活動が続けられるかどうか、すなわち、長期継続性の視点も重要である。

プログラム参加の時点で健康な高齢者であっても、活動を長期に継続するにつれ、加齢に伴う身体・認知機能の低下は避けられず、何かしらの疾患を抱えるようになるのが一般的である。

そこで、心身の機能的な問題を高齢者が抱えながらも、可能な限り長期的にプログラムへの参加が継続できること、そして、そのために体調や状況に応じて負担を調整できる柔軟性を交流ツール自体が性質として持っていることが、プログラム全体の長期継続のみならず高齢者における様々な機能低下の抑制という観点から重要である。

例えば、絵本の読みきかせは、大勢の子どもを前にしての読み聞かせが最も難易度が高く、心身・認知機能への要求度が高い。なぜなら、大勢の子どもを前にした場合、読み聞かせには、後ろの席の子どもまで届く声、絵を見やすくするために、立位で肩の高さで絵本を片手で水平に固定し続けることが可能な筋力が必要になるからである。また、読み聞かせはライブパフォーマンスの活動である。読み聞かせをしながら、子どもたちからの様々な反応にも随時対応できるだけの状況対応力つまり高度な認知的処理能力が必要になるからである。

2-3-3 交流ツールとしての魅力

長期的にプログラムが続けられるためには、高齢者、子どもの双方にとって、プログラムで使用されている交流ツールが魅力的であるという点が重要であることは言うまでもない。

高齢者にとって、たとえ心身および認知機能の低下抑制に効果があったとしても、魅力のない交流ツールであれば、長続きはせず、結果的に効果も期待できないであろう。また、これは子ども側においても同様のことが言える。つまり、魅力を感じない交流ツールでは、交流の促進にも、高齢者への親密感の醸成にもつながらないであろう。

Experience Corps®における授業サポートは、高齢者にとっては、教育という社会的に意義の高い活動に参加していることへの満足感を、子どもにとっては、基礎学力向上への支援といった実利的な側面とマンツーマンでの高齢者からの支援という親近感・安心感を与える点が魅力であろう。

一方、絵本の読み聞かせ活動においては、絵本そのものが持つ魅力がまず挙げられる。絵本は世代を超えて読み継がれる、いわゆる定番の作品から、年間 1792

冊（2008年の新刊出版点数；日本出版学会，2010）は出版される新刊に至るまで，対象年齢やジャンルに応じて豊富にあり，興味が尽きない。

さらに，高齢者にとって，読み聞かせの実演は，読み聞かせの対象児童に応じた選書を行うための経験と知識，作品の解釈に応じた適切な表現力の熟練を必要とする奥深い世界であるという点も魅力の一つである。結果として高齢者は飽きずに生涯学習として長く続けられる。

さらに，絵本の読み聞かせの持つ魅力として，読み聞かせの場における臨場感さらには一体感が挙げられる。ただし，ここでの読み聞かせは，通常親子の間で行われるような一対一の読み聞かせではなく，高齢者一名が複数の子どもを前に読み聞かせる場合を指している。

複数の子どもを前にしての読み聞かせの場合，それが相互交流であるとの印象は持たれにくい。高齢者が子どもに一方的に読んでいる姿しか思い浮かばないからである。しかし，高齢者は子ども達に自らの思いを伝えるために表現に工夫をこらし，子どもたちの反応を見ながら読み進める。一方，児童は表情，態度，時には，つぶやきでそれに応える。実際，小学校低学年，幼稚園・保育園の子どもが聞き手の場合は，反応が明確で，このやりとりがはっきりと見て取れる。

こうした絵本の読み聞かせは，音楽のライブコンサートや落語の寄席に見られるような会場内の共有感，やり取りに似た相互交流を魅力として持つ。

2-3-4 適用年齢

どのような年齢層に適した交流ツールであるのか，子どもの発達段階に応じた内容の提供という視点は，すべての世代間交流プログラムに共通してその適切性を見極める際の要件である。

財団法人滋賀県レイカディア振興財団（2003）によると，小学生は昔遊びや自然の中での遊びなど活動的な内容を高齢者との交流に期待する一方，中学生は高齢者の人生経験や昔の話を聞くことに関心があることが報告されている。したがって，交流の内容はこうした発達の段階に応じて変化させる必要がある。

絵本の読み聞かせであれば，低学年には活字教育の導入として，小学校高学年以上に対しては，高齢者が人生経験やメッセージや想いを伝えるツールとして，

その役割と内容を変化させることで発達的なニーズに対応することができる。つまり、対象年齢は少なくとも1, 2歳～中学生までと幅広い年齢層に対応できる。

2-3-5 中学生に絵本を読み聞かせることの意義

社団法人読書推進運動協議会(2008)によると、2008年度の時点で、読み聞かせ、紙芝居、人形劇など読書推進の実演グループの数は全国で4926グループである。この中で中学校で絵本の読み聞かせを行っている高齢者グループが何グループあるのか統計的な数値は見当たらないが、全国的に見ても決して多くないと推察される。

中学校で絵本の読み聞かせが少ない理由は、高校受験を意識したカリキュラム編成において、成績向上に関係のない絵本の読み聞かせのために時間をとるのは必要ではないという学校側の事情と、絵本は、ひとりで文字を読み、理解できない幼児向けの幼稚な文学であるというのが一般的な認識だからであろう。この絵本を幼稚な文学作品と位置づける認識は大人よりも、むしろ小中学生に強く存在する様子であり、自ら絵本を手にとったり、読み聞かせに接する機会が小学校に入学する頃から急に少なくなることが指摘されている(植田・牧野, 2010)。

しかし、近年は、大人の鑑賞に耐えうる内容の絵本も多く出版されており、文学作品として、あるいは、絵画も含む芸術作品としての理解も進みつつある(詳しくは、世代間交流プロジェクト「りぷりん」と・ネットワーク」(編著)・藤原(監修), 2010)。

先にも述べた通り、中学生になると、高齢者の人生経験や昔の話を聞くことに関心が向き始める。したがって、こうした絵本を使って高齢者が人生についての考え方や物事の捉え方などを伝えることは中学生の発達のニーズに応えるばかりでなく、そうした奥深い内容が絵本に含まれていることを中学生が知るきっかけとなりうるという点で意義があるであろう。

2-3-6 何をどう伝えるか

世代間交流プログラムを考案する際には何を伝えることを目的とし、それをどのように伝えるかについて工夫が必要である。高齢者と子どもが一緒にいる状況をただ作っただけでは交流は生まれにくいからである。杉岡、倉岡(2006)によれ

ば、この点について、もともと家族や地域における人間関係が密接であった日本においては、世代間の関係構築は簡単であると考えられる傾向にあり、交流の内容や運営方法に十分な配慮がないまま実施された結果、世代間の交流を促進できず、継続もできないで終わることが多い。したがって、世代間交流のプログラムでは、「良く配慮された仕掛け」が重要であると述べている。

絵本の読み聞かせは、高齢者が明確な目的を持って何らかのメッセージを子どもたちに伝えることができるという点で大きなメリットを持っている。絵本は比較的短い作品が多く、5分～15分という短時間で物語が完結する。したがって、朝の学級活動のように短い時間でメッセージや思いを簡潔に伝えるのに適している。

また、命の大切さ、優しさ、愛などは直接表現したのでは、抽象的な内容で終わってしまったり、説教じみてしまう内容である。しかし、物語としてであれば、子どもたちも理解しやすく受け入れやすい形で伝えることができるのではなかろうか。

多くの世代間交流プログラムに共通することではあるが、保育・教育施設で地域高齢者と交流することは、普段高齢者と接する機会の少ない子どもにとっては、高齢者への親近感が生まれ、その理解の機会となる。これは、長期的な発達の展望に立てば、地域に貢献する魅力的な老いのあり方のモデルを得る機会となるであろう。絵本の読み聞かせはこうした機会を保育・教育施設に定期的に、日常的な営みとして導入する上で特に有効であると考えられる。

2-3-7 読み手が高齢者であることの意義

先にも述べた通り、保護者が学校に来て読み聞かせを行う活動は全国的に広く行き渡った活動である。こうした保護者や教師による読み聞かせではなく、高齢者が絵本の読み聞かせを行うことにどのような意義があるであろうか。

まず、保護者の場合、子ども同士の間隔によって交流が制約される可能性がある。また、保護者同士の交遊関係が子ども同士の交流に影響を与えることも考えられる。単に絵本の読み聞かせに訪れた保護者であっても、自身の子どもと他の子どもとを比較して見る視点は不可避であり、子どもの側もこの評価的な視点で見られていることを常に意識してしまうであろう。有働（2005）では、こう

した弊害を避けるために、保護者が自身の子どもがいるクラスとは別のクラスで読み聞かせを行っている学校が紹介されているが、完全にこうした影響を排除できているとは考えづらい。

教師の場合も、読み聞かせが日常的な教科学習の延長線で行われ、評価者と被評価者の関係が持ち込まれることは避けられないであろう。

しかし、地域高齢者は平等に愛情を注いでくれる第3者である。こうした評価的な視点を意識しないで済む高齢者が学校に継続的に出入りしており、学校で会うことがあるということは、子どもにとって大きな安堵・安心感につながるであろう。実際、米国の Experience Corps®研究 (Fried et. al. 2004) では、プログラムの学校環境への波及効果として、高齢者がクラスや学校環境に与える安心感を報告している。

また、多忙な保護者世代にとって、絵本の読み聞かせのために、絵本についての情報を収集し、図書館や書店に出かけて選書し、読み聞かせの練習を行い、実際に読んだ時の反応を記録する時間を十分に持つことは容易ではない。その一方で、高齢者は比較的時間に余裕を持って準備を行うことができるため、良質の読み聞かせを用意できる。

さらに、地域の高齢者が、自身の居住地区周辺の幼稚園・保育園、小学校で絵本の読み聞かせを行うことで、3、4歳から12歳程度までの長期間に渡って定期的に同じ子どもと高齢者が絵本の読み聞かせを通して接するというケースが

“REPRINTS”で散見されている。これは、第1章5節4項で取り上げたソーシャル・キャピタルの向上という観点から意義があると考えられる。保護者の場合でもこうしたケースは生じうるが、自身の子どもが所属するクラス、学年での読み聞かせが中心であり、子どもの卒業や進級とともに活動が終了してしまうことが多いため (有働, 2005), “REPRINTS”のような定期的・継続的な交流につながるケースは少ないであろう。

以上の点が高齢者が絵本の読み聞かせをすることの特色であり意義である。

2-3-8 今後の展望

ここでは、“REPRINTS”研究を取り上げ、多種多様に存在するわが国の世代間交流プログラムの実践の中で、なぜ本研究が「絵本の読み聞かせ」に注目した

のかについて、学校施設で世代間交流プログラムを実施していこうとする際の交流のためのツール（手段）としての特色という視点から述べた。

絵本の読み聞かせは、わが国において高齢者によるボランティア活動を小学校に定期的・継続的に導入する上で、高齢者と子どもの双方にとって互恵的であり、また柔軟性と内容の多彩さを特色として有している。

しかしながら、読み聞かせは基本的に高齢者から子どもへと一方向的に行われるという性質・特質も合わせ持ち、行為そのものは言語的に双方向的な交流とは言い難い。また、授業前や休み時間という限られた時間で行われるため交流は長くて30分程度の短時間である。そのため、短時間かつ一方的な読み聞かせでは、より深いコミュニケーションという点では物足りなさを感じる子どももあるかもしれない。

したがって、今後の展望としては、「絵本の読み聞かせ」を世代間交流のツールとしながらも、より双方向的な交流のあり方の模索とその効果の検討が望まれる。

そこで、次章では、総合的な学習の時間を使って、絵本の読み聞かせボランティアから絵本の読み聞かせの仕方の指導を受けた6年生児童が、その指導を基に1年生に絵本の読み聞かせを行うという、「『絵本の読み聞かせ』の指導」を通じた世代間交流プログラムを提案し、その効果について検討することで、学校施設への世代間交流プログラムの導入の課題を明らかにする。

2-4 1章および2章のまとめ

現在、我が国は急速な少子高齢化の進行の只中にある。その結果、2055年には1人の高齢者を1.3人の生産人口で支える社会が到来することが推計されている。

そのため、こうした若者世代への負担の急激な増大とそれに伴う高齢世代と若者世代の対立が、今後わが国においても生じる懸念が出始めている。その結果、元気な高齢者には、自身の健康維持のみならず、地域社会の活動に参加し、世代間交流の一翼を担うことで、高齢者世代と若者世代の対立を未然に防ぐために一役買ってほしいという社会的なニーズが、ますます高まっていくことが予想される。

わが国の1980年代までの世代間交流に関する研究の特徴は、個々の活動の報告が主であるということ、また、そうした交流の多くが地方自体の支援の基に行われているということであった。

1990年代までの研究は比較的大規模な調査に基づく報告が多いということの特徴とする。この時期の世代間交流が抱えている課題は、「世代間交流のプログラムへの参加者募集の難しさ」、「高齢者側における世代間交流の担い手、後継者の不足」、「継続性の難しさ」、「リーダーのなり手不足」、「企画不足」、「コーディネーター不足」、「財源の確保の難しさ」であり、これらは今日においてもなお多くの世代間交流プログラムで見られる問題となっている。

1990年代後半以降における研究の特徴は、それまでのわが国の世代間交流に関する実態調査を踏まえた上で、国際比較による広い視点での議論と提案を行った研究や幼老統合という世代間交流の新しい動き、米国流の「世代間交流プログラム」の国内への導入が見られるようになったことである。

たとえば、米国との比較という国際比較の観点から Kaplan, et al. (1998) は、今後のわが国の世代間交流は、①（わが国には）世代間交流に関係する情報を共有するための組織、②包括的な理論的枠組み、③高齢者と子どもの間における米国的な平等性の思想に基づく相互的なコミュニケーション、④定期的・継続的な世代間交流プログラムの4つが必要であると指摘している。

また、幼老統合ケアという新しい試みからは、子どもと高齢者のための福祉保育施設を「合築する」というアイデアは世代間の交流が生まれる可能性を多分に持った方策であるが、施設を一緒にすれば自然に交流が生まれるというものでは

なく、やはり両者の交流を促進する「企画」が重要であることが明らかになっている。

さらに、最近の研究動向として、世代間交流の実践に対して米国流の「世代間交流プログラム」の観点から実証的なデータに基づく効果評価を行おうとする研究が少しずつではあるが行われるようになってきている。

世代間交流に関する国際比較という観点からは、米国での世代間交流プログラムの開始と展開の歴史的背景、他国の世代間交流実践の状況を紹介した。その後、米国における世代間交流の代表的な研究を取り上げた。

米国での世代間交流研究は、エイジズムの現状の把握を目的に始められたが、次にその解消を目指して世代間交流プログラムとして行われるようになった。

現在、わが国においては世代間交流のためのプログラムは多種多様なものが開発され実施されている。しかし、草野ほか(2009)が指摘するように、その多くのプログラムが実証的なデータに基づく効果の評価が行われずに、単発的、イベント的に行われているのが現状である。

継続的・計画的に行われている世代間交流プログラムは少ないが、数少ない研究の一つとして藤原ほか(2007)の“REPRINTS”プログラムが挙げられる。

この研究によると高齢者が絵本の読み聞かせボランティアとして学校に出入りし、定期的な世代間交流を行うことによって、高齢者自身の社会的なネットワークが広がり、心身の健康が維持・改善されていることが報告されている。また、子どもへの影響として、高齢者全般に対するイメージが肯定的なものに維持・改善される可能性が示唆されている。さらに、高齢者に対するイメージについて自由記述された単語の分析という別の角度からの研究(安永ほか, 2010)からも継続的な交流によって、子どもの高齢者イメージが高齢者の読み聞かせの行為と結びつきつつ肯定的な内容へと変化する様子が報告されている。

この“REPRINTS”プログラムでは、絵本が持つ魅力と高齢者が持つ豊かな経験に基づく表現の深みが世代間の交流をつなぐ鍵となっている。

しかしながら、読み聞かせは基本的に高齢者から子どもへと一方向的に行われるという性質・特質も合わせ持ち、行為そのものは言語的に双方向的な交流とは言い難い。また、授業前や休み時間という限られた時間で行われるため交流は長くて30分程度の短時間である。そのため、短時間かつ一方的な読み聞かせでは、

より深いコミュニケーションという点では物足りなさを感じる子どももあるかもしれない。

そこで、次章では、近年「開かれた」学校の動きにより、総合的な学習の時間に地域住民との交流を行う学校が増えてきているという状況を踏まえ、学校施設への世代間交流プログラムの展開の試みの一つとして、絵本の読み聞かせボランティアから絵本の読み聞かせの仕方の指導を受けた6年生児童が、その指導を基に1年生に絵本の読み聞かせを行うという、「『絵本の読み聞かせ』の指導」を通した世代間交流プログラムを提案し、その効果について検討することで、学校施設への世代間交流プログラムの導入の課題を明らかにする。

第 3 章 世代間交流プログラム「交流授業」の開発と効果の検討

3-1 本章について

この第 3 章では絵本の読み聞かせが持つ世代間交流のツールとしての魅力と長所を生かしつつ、高学年の発達的なニーズに応える世代間交流プログラム、すなわち、高齢者が子どもに「絵本の読み聞かせの仕方を指導する」交流プログラムの効果の検討を行う。

このプログラムの効果を検討する指標としては、これまでの高齢者観研究同様に、高齢者観の変容に着目した。高齢者観は認知、感情、行動の 3 要素で構成される概念である。そこで、3 要素それぞれに対応する尺度を用いて検討を行った。

まず、感情的側面については、SD 法を用いた（研究 2, 7）。認知的側面については、ソーシャル・サポート尺度（知覚されたサポート）（研究 3, 4, 5），行動的側面については、地域活動参加意識（研究 6）を使用した。

3-1-1 「絵本を読んでもらう」から「絵本を読んであげる」へ

“REPRINTS” ボランティアの「絵本の読み聞かせ」の対象児童は、基本的には小学校低学年までの児童であった。この子どもたちも、やがては成長し、高学年に至る。小学校の高学年ともなれば、「お兄さん、お姉さん」としての自覚を持ち、低学年の児童の世話をするということが、期待されるようになる。

こうした中、“REPRINTS” ボランティアの活動先の小学校で、自分たちが低学年生にできることとして、絵本の読み聞かせを行う子どもが散見されるようになり、やがて、こうした動きが 6 年生の卒業前の活動として、6 年生と 1 年生の学年単位の交流として行われる発表会へと発展することとなった。その際、その実演については、絵本の読み聞かせを同校で行っていた“REPRINTS” ボランティアに指導してもらえば良いのでは、ということになった。

こうした経緯を経て、2006 年度から“REPRINTS” ボランティアの活動先である神奈川県川崎市 A 小学校で、高学年の発達的なニーズに応える世代間交流プログラムとして、高齢者が子どもに「絵本の読み聞かせの仕方を指導する」交流プログラムが、国語科または「総合的な学習の時間」7 時限分（授業の 1 時限は 45 分である）を利用して 6 年生と“REPRINTS”ボランティアとの間で毎年 1 回実

施されるようになった。以後、本学位論文では、正規の授業として高齢者ボランティアが6年生児童に「絵本の読み聞かせの仕方を指導する」交流プログラムを指す用語として「交流授業」を使用する。

なお、本学位論文は、この交流に対して、2010年度から時間数や内容、参加ボランティアを統一してプログラム化して調査研究を行った。

この“REPRINTS”ボランティアから「絵本を読んでもらっていた」子どもたちが成長し、6年生として1年生に「絵本を読んであげる」ことを行い、そして、その絵本の読み聞かせの仕方を高齢者ボランティアが指導することによって支えるという関係、交流への展開は以下の通りに説明できる。

まず、高齢者ボランティアと子どもの「絵本の読み聞かせ」による従来の世代間交流は、高齢者は自らのメッセージを込めて絵本を読み聞かせ、子どもたちは表情、態度、つぶやきなどで応えるという交流である。基本的には、高齢者から子どもへと一方向的に行われるという性質・特質も持つプログラムである（図3-1）。

この従来の「絵本の読み聞かせ」を通して高齢者ボランティアに支え、育まれた子どもたちが、やがて6年生に成長することで、この度は自分たちが1年生などの低学年生を世話し、支える立場となる（図3-2）。つまり、「支えられる」から「お世話する・支える」への立場の転換が起きる。

そして、6年生が1年生を「お世話する・支える」活動の一つとして絵本の読み聞かせ発表会を行うために、読み聞かせの知識と経験を持つ高齢者ボランティアが指導を行う（図3-3）。この最終的な段階は、1年生と6年生が従来型の「絵本の読み聞かせ」を通しての世代間交流を行い、6年生と高齢者が「絵本の読み聞かせ指導」を通しての世代間交流を行うという交流が連鎖的に行われている状態と言えるだろう。

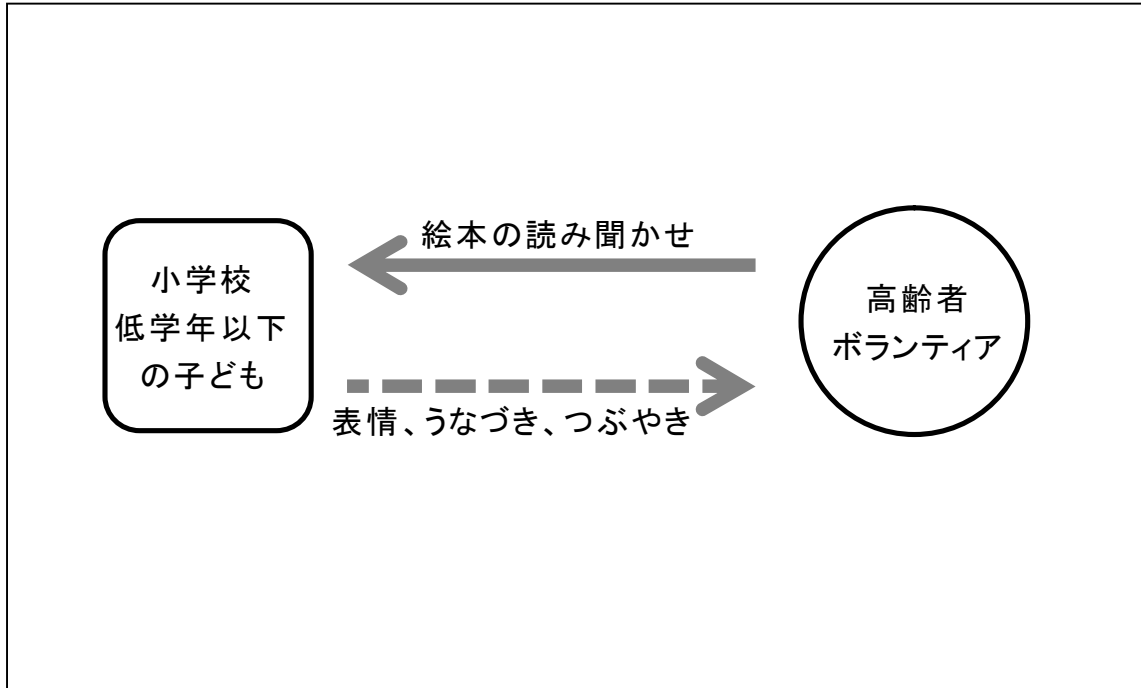


図 3-1 「絵本の読み聞かせ」による従来の交流

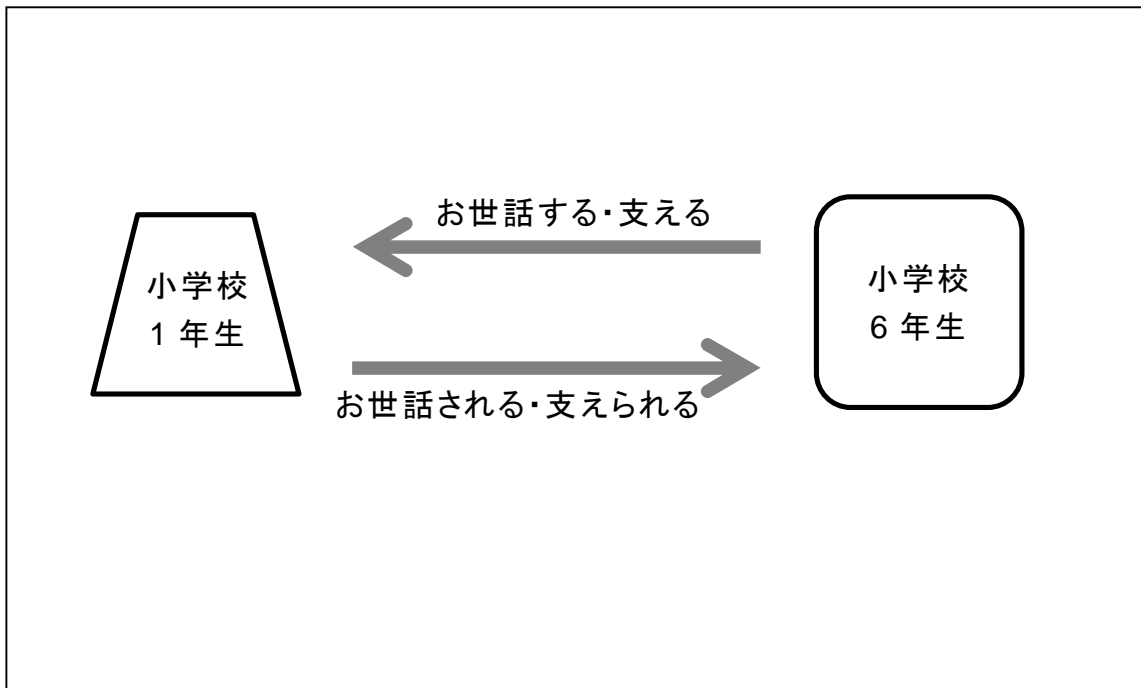


図 3-2 高学年生として、「支えられる」→「支える」立場への転換

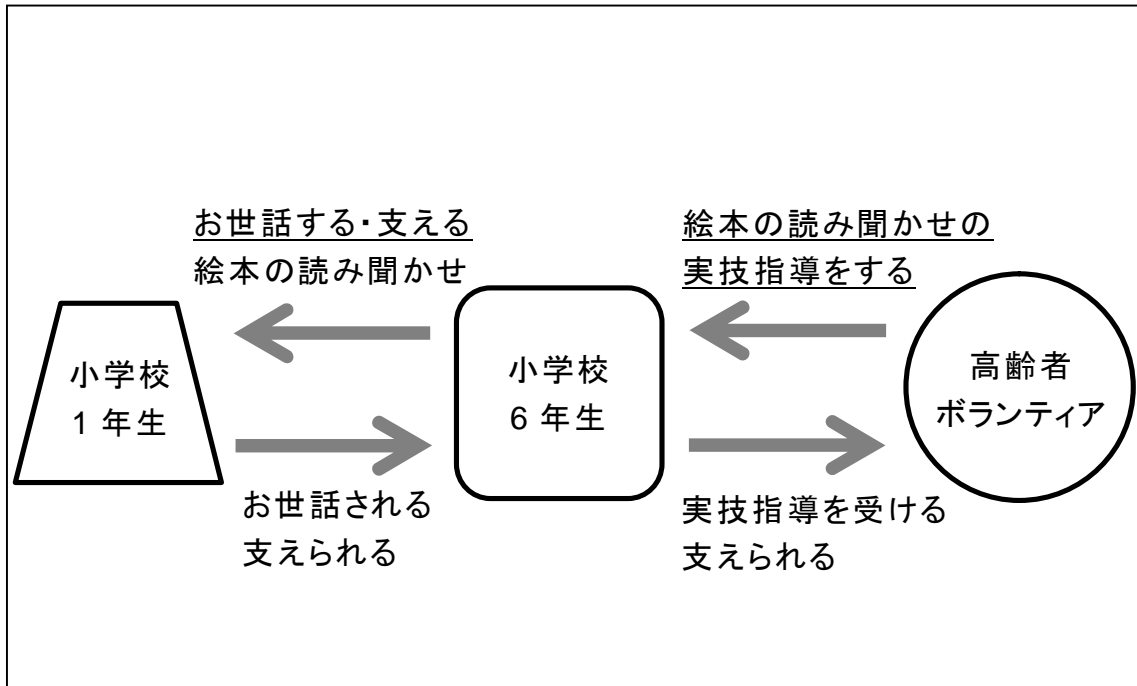


図 3-3 高齢者，小学校 6 年生，1 年生の「支えられる」→「支える」の連鎖的な交流

3-1-2 「交流授業」の内容

この「交流授業」は 6 月の初旬から開始され週に 2 回のペースで 4 回実施された後、最後の 5～7 回分は、絵本の読み聞かせ発表会を含めて 3 時限まとめて実施される。他の教科，学校行事との関係から週に 2 回必ず実施されるわけではないため、3 週から 4 週に渡るプログラムとなっている。初回から第 7 回までの授業内容を表 3-1 に示す。また、各回の授業の様子と内容，タイム・スケジュールについては資料 1 に掲載した。

授業の効果の測定のために介入群と対照群を設ける必要性から、6 年生を構成する 2 組あるいは 3 組を前半に授業を受ける組と後半に受ける組の 2 つに分けて実施された（図 3-4）。

授業は児童 5，6 名に対して高齢者ボランティア 1，2 名がチューターとして入り、グループワーク形式で進められる。初回，高齢者ボランティアは担当したグループの児童一人一人と話しながら読み聞かせ絵本の選書についてアドバイスを

し、実演指導を行い、発表会プログラムの相談にのる。「交流授業」における児童への指導は基本的に高齢者ボランティアに任されており、担当教諭は直接的な指導は行わない。

「交流授業」の全体の進行とボランティア間の調整、意思統一などは、A小学校の学校ボランティア・コーディネーターであり、“REPRINTS”に読み聞かせの実技指導を行っているY氏によって行われた。Y氏は、A小学校学区内に在住しており、学校ボランティア・コーディネーターとして長年A小学校の様々な行事や活動に従事している。

この“REPRINTS”ボランティアのメンバーで「交流授業」に参加したのは2010年6月8日のプログラム開始時に31名（男性6名，女性25名）であり、当時の平均年齢は68.7±5.9歳であった。以降の研究2～5におけるボランティアメンバーは毎年、基本的にはこのメンバーが中心になって行っているため記載を省略する。

表 3-1 世代間交流プログラム「交流授業」の各回の内容

授業の内容	
第1回	導入, 1年生向けの絵本の選書
第2回	絵本の読み聞かせの技術指導 I
第3回	絵本の読み聞かせの技術指導 II
第4回	最終リハーサル
第5回	1年生への読み聞かせ本番
第6回	全体でふりかえり
第7回	ボランティアから個別のコメント

3-1-3 調査デザイン

先にも触れた通り，この世代間交流プログラム「交流授業」の効果を検討するために，図 3-4 に示すようにクロスオーバーの調査デザインが組まれた。倫理的公平性を保つため，対照群にも介入群に続き「交流授業」が行われた。しかし，プログラムの効果を検討するための分析にはベースライン調査（研究 2～5 における研究計画の説明では，授業の前後の調査結果しか扱わないため「授業前」と記述した）と事後調査 1（同様な理由から「授業後」と記述した）の調査データのみを用いた。

なお，「交流授業」は 2008 年より 1 年に 1 度行われているが，毎年 6 月初旬から実施されること，クロスオーバーデザインとなっていること，調査用紙の配布と実施も同じタイミングで行われていることなど共通点が多い。そこで，この「交流授業」に関する調査研究 2～5 についての研究デザイン，調査時期についての記述を年度によって異なる点を除いて省略する。

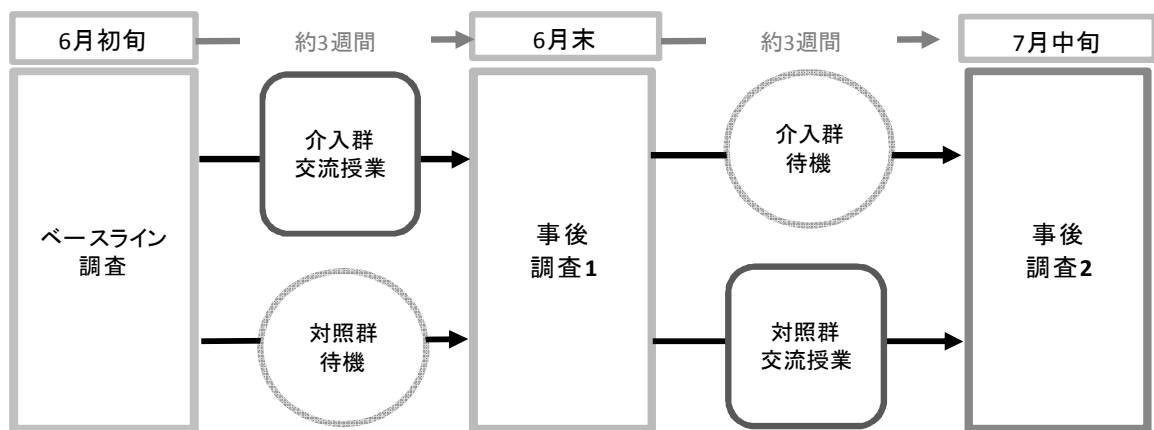


図 3-4 「交流授業」の概要と効果評価のための調査のデザイン

3-1-4 「交流授業」の学習形態

学習理論の領域では、「交流授業」のような学習形態を正統的周辺参加(*legitimate peripheral participation*)学習と呼ぶ。正統的周辺参加学習とは学習者があるコミュニティのメンバーとともに問題を解決し、課題を達成することを繰り返して関連する知識やスキルを獲得し、やがてコミュニティの中核メンバーへと成長していく過程である(Lave & Wenger, 1991)。

学習者はコミュニティにおける活動を通して、現実的な文脈での問題の解決方法を学習していく。したがって、こうした学習形態においては自分の持つ知識やスキルを実践する過程で、コミュニティの先達をはじめとする他のメンバーからフィードバックを得て、さらにその内容を洗練していくことが期待されている。

この理論に「交流授業」における高齢者ボランティアが6年生に絵本の読み聞かせの仕方を教える過程を表3-1の授業の流れに沿って当てはめると次の通りになる。すなわち、「絵本の読み聞かせ」というコミュニティに6年生児童が参加、弟子入りするというのが第1回目の授業である。この段階で、6年生児童は、1年生に読み聞かせをするとしたら、自分ならどのようなものにするかを考え意向を話す。高齢者は実際に図書室に子どもたちを連れて行き、自分ならどのように考えて、どのように行動するのか、「絵本を決めるまでのプロセス」を示しつつ、根拠や理由を説明する。さらに、子どもたちが選んだ絵本について、選んだ理由を尋ね、1年生の理解の範囲にあるかどうか、伝えたいと考えているテーマに対して作品が妥当か、読み聞かせ実演の日の全体持ち時間との兼ね合いから作品の長さが適切か、一緒に読み聞かせの実演を行う同じグループの他の子どもが選んだ絵本との関係性など、高齢者自身が日頃の読み聞かせ活動で培い、注意を払っている観点からアドバイスを与え、問題点があれば、その解決策を話し合う。つまり、指定の絵本があったり、クラス全員が共通に読む絵本があらかじめ決められているわけではなく、「絵本の決め方」を先達から学ぶことに意義があるということである。

第2回目は、絵本の内容の理解の仕方の段階に進む。子どもたちはこの段階で、事前に家庭などで自分が選んだ絵本を声に出して読んできている。ボランティアはその段階での状況を確認するために声を出して読ませ、適切な読み方には、まず作品の理解が重要であることを伝え、自らが普段行っている作品の読み込みの仕

方、観点を説明しながら、子どもたちにもそのやり方で作品を読み返すことを指導する。

第3回目は、読み聞かせを子どもが行ったうえで、それに対して高齢者がフィードバックをすることが繰り返され、当日の発表に向けて読みのパフォーマンスを洗練させていく。つまり、獲得した知識を基にスキルを実践する過程で、コミュニティの先達をはじめとする他のメンバーからフィードバックを得て、さらにその内容を洗練していく過程である。

第4回目は3回目と同様に実戦形式の読み聞かせの指導の他に、1年生への読み聞かせ本番に備えてのプログラム作り、演出、全体構成の確認などがされる。

第6、7回目は5回目で行われた読み聞かせの発表会について、全体的な講評と個別のフィードバックが行われ、改善点や工夫の余地、今後どのようなことにこの経験が活かされるかなどがボランティアから伝えられる。

絵本の読み聞かせには、自分の行為、パフォーマンスが他人の目にはどのようなように映るのか、自分が伝えようと思っていることが適切に相手に伝わっているのか、そのためにはどのような工夫や配慮が必要であり、また、出来るのかについて考える機会であり、大人になってから仕事をする上で極めて重要な視点と言える。

したがって、認知的な発達上、抽象的な思考と客観的な視点の獲得が可能になるこの年代においては、自分が見られることを意識し、どう見せるかを考え、それを実際に表現し、その表現した結果が適切か否かに対するフィードバックをもらい、かつ、その結果として自己を表現することに自信を得る機会を持つことは、こうした知的な発達を促し自尊心を育むという意味でもきわめて意義のあることと思われる。

しかしながら、普段の一斉授業形式の学習の中では、自らを客観的な視点から見るという行為は、意識をさせる程度に留まり、実際に行動し、それに対するフィードバックを受けながら学習する機会を得るのは難しいのではないだろうか。

正統的周辺参加学習型の世代間交流プログラム「交流授業」は、教育上、児童の認知的な発達を促し自尊を高めるという意味において良い機会になっていると思われる。

この学習の際に、コミュニティの先達として見本となり、フィードバックを与える立場の人間が高齢者であることの最も大きな利点は、子どもの気づきや行動を他の年代に比べれば「待つこと」と「受容」できる点であろう。自己表現が苦

手な子どもにとっては、人前で声を出すことさえ困難な行為である。その子どもなりに表現させ、穏やかに受け止め、良いところを誉めながら、子ども自身が成長するのを待つのは、効率性と結果重視に意識が行きがちな現役世代にはなかなか難しいのではないだろうか。

以上のように「交流授業」は児童期から青年期への移り変わりの時期である 6 年生において、内容面、および、コミュニケーションの相互性という点で、十分に発達的な要求に応えることのできる内容と考えられる。

こうした正統的周辺参加学習を通しての交流形態は、従来の“PEPRINTS”プロジェクトにおける読み聞かせ交流とは、同じ絵本の読み聞かせを交流のためのツールとしながら、質的に全く異なる交流プログラムとなっている。

3-2 研究 2 「交流授業」が児童の高齢者イメージに与える影響

－SD法による感情的要素の検討－

3-2-1 はじめに

第1章で述べたように、国外においては、高齢者観研究、世代間交流研究はエイジズムの現状把握と解消を目指してはじめられた経緯を持つ。このエイジズムの現状の把握のために定量的な指標として用いられてきたのが、**Semantic Differential (SD)**法という心理学的手法である。SD法を使った調査で子どもたちが行うのは、形容詞対（例えば、「元気な - 病気がちな」）に対して、どちらの言葉がより高齢者のイメージとして当てはまるかを選ぶことである。この手法を用いた高齢者のイメージ研究は、心理学、社会学、教育学などの領域において多く行われ、知見が積み重ねられてきている。たとえば、SD尺度を構成する形容詞対は、尺度の質を決定する重要な要素であるため、形容詞は何を用いるべきか、量ほどの適度が望ましいかなど尺度構成上の信頼性、妥当性の検証からはじまり（たとえば、中野ほか、1991）、祖父母との同居経験（たとえば、保坂・袖井、1988）、家族構成などの家庭環境、居住場所の特性（たとえば、Ivester&King, 1977）、交流頻度（たとえば、Rosencranz & McNevin, 1969）など、様々な観点から行われてきている。

しかし、結局のところ、子どもたちが抱いている高齢者イメージが、否定的なものなのか否かという基本的な命題においてさえ一致した見解が得られていないというのが現状である。

このことに加え、高齢者への態度は、国外の諸研究が個人属性や環境要因との関係を明らかにすることを目的として多く行われてきたことから明らかなように、文化・歴史的、社会的な要因との関係抜きには説明するのが困難な事象である。したがって、諸外国で明らかになった事柄、理論を、即わが国においても適用するということが簡単にはできないであろう。

一方、国内におけるSD法を用いた高齢者のイメージ研究は、中野ほか(1991)の一連の研究、藤原ほか(2007)、内田ほか(2011)以外、体系だった研究はほとんど行われていないのが現状である。

藤原ほか(2007)の“REPRINTS”プログラムが与える小学生児童の高齢者イメージへの効果については、第2章1節3項にて述べた通り、ボランティアとの交流頻度の多い子どもに、1年後も肯定的な高齢者イメージが維持されていることが明らかになっている。

しかし、「交流授業」について説明した通り、同じ絵本の読み聞かせを交流のためのツールとしながら、正統的周辺参加学習型の世代間交流プログラム「交流授業」は、交流期間、交流周期、内容などの点で、従来の“PEPRINTS”プログラムにおける読み聞かせ交流とは、質的に全く異なる交流プログラムとなっている。

そこで、この研究2では、“REPRINTS”研究を始め多くの研究で使用されてきたSD法を用いることで、正統的周辺参加学習型の世代間交流プログラム「交流授業」の高齢者イメージへの効果を先行研究との比較を通して検討することを目的とする。

3-2-2 方法

1. 調査期間

第1回目の調査は2012年6月に実施された。第2回目の調査は約3週間後の2012年6月下旬、前期群が「交流授業」を終えた後に実施された。第3回目の調査は2012年7月上旬に後期群が「交流授業」を終えた直後に実施された。

2. 調査対象者

調査対象者は2004年度より“REPRINTS”のボランティア活動校となっている神奈川県川崎市のA小学校の2012年6月の時点で6年生児童84名であった。

「交流授業」が先に実施されたクラスを介入群(56名:男子27名,女子29名),後から実施されたクラスを対照群(28名:男子18名,女子14名)とした。

3. 調査項目

性別,同居経験などの基本情報と高齢者に対する情緒的なイメージについて,藤原ほか(2007)のSemantic Differential(以下SDと略す)尺度10項目短縮版を使用した。SD尺度とは「温かい - 冷たい」「元気な - 病気がちな」などの

対極にある抽象的な形容詞XとYに対して、評価対象のイメージがどちらの形容詞によりあてはまるのかを評定する尺度である。本研究では10項目の形容語対について、児童は高齢者のイメージとしてよりあてはまるものを、「とてもX」「どちらかといえばX」「どちらでもない」「どちらかといえばY」「とてもY」の中から1つを選んだ。

教示および、調査用紙の記載例を図3-5に示す。この図3-5の「1.」では、ポジティブ（肯定的）な形容語「温かい」が左側に、ネガティブ（否定的）な形容語「冷たい」が右側に記載されている。しかし、「2.」では、逆に、ポジティブ（肯定的）な形容語「うれしい」が右側に、ネガティブ（否定的）な形容語「悲しい」が左側に記載されている。このように左右を入れ替えて片側に意味が偏ることのないように配置した。

世間一般の“お年寄り”のことを考えたときに、あなたは、どちらの言葉の方がよりあてはまると思いますか。“1～5”の中から <u>一つ選んで番号に○をつけてください。</u>						
		どちらか とても	どちらか といえば	どちらで もない	どちらか といえば	とても
1.	温かい	1	2	3	4	5 冷たい
2.	悲しい	1	2	3	4	5 うれしい

図3-5 SD尺度10項目短縮版の調査用紙での記載例

藤原ほか（2007）のSD尺度10項目短縮版は、中野ほか（1991）のSD尺度18項目版から、「質問自体が高齢者に対する侮蔑的なイメージを児童に喚起する可能性があり、公教育の場では避けるべきと調査実施校から指摘を受け」た7項目と残った11項目に対して行った因子分析（主因子・Promax回転）の結果、因子負荷量が0.35未満となった1項目「元気な - 病気がちな」を取りのぞいて作成された尺度である。

道徳的・教育的見地から調査実施校と“REPRINTS”を導入する都内の小学校の校長、担任教師によって不適切とされた形容語は、「醜い - 美しい」「汚い - きれい」「貧乏 - お金持ち」「邪魔をする - 手伝ってくれる」「だらしない - きちんとした」「愚かな - 賢い」「鈍い - 鋭い」であった。

残りの10項目で再度因子分析を行った結果、因子構造は中野ほか（1991）と同様に2因子構造が保たれ、それぞれ「評価性」因子（6項目：寄与率33.3%）、「活動性・力量性」因子（4項目：寄与率14.2%）と決定された。

このSD尺度10項目短縮版の併存的妥当性の確認は、中野ほか（1991）の18項目版とのPearsonの相関係数の算出によって行われており、「評価性」因子、「活動性・力量性」因子いずれも $r=0.92$ （共に $p<0.001$ ）であった。

内的一貫性はCronbachの信頼性 α の算出によって行われており、「評価性」因子、「活動性・力量性」因子のそれぞれ0.76, 0.70であった。

この信頼性は、松井（2006）が α 係数について「0.6以上であれば、『高い』と表記し」ていること、太田・甲斐（2002）は、 $\alpha=0.6$ を目安としていることから、十分に高いと判断した。

否定的な形容語については、本研究2についても調査に先立ち、実施校長および担任教師に判断を求めた。その結果、高齢者との交流を深める授業で行われる調査には適さないのではないかと指摘があった。

以上、否定的な形容詞を外しながらも「評価性」と「活動性・力量性」の2因子構造が保たれ、妥当性、信頼性も十分に確保されている判断できるという理由から、藤原ほか（2007）のSD尺度10項目短縮版を採用することとした。

なお、研究6, 7においても藤原ほか（2007）のSD尺度10項目短縮版を尺度としている。尺度としての説明、および、採用理由は同様であるため省略する。

4. 分析方法

最初にSD尺度10項目短縮版の評定値を得るにあたっては、ポジティブとネガティブの形容語の配置が左右で逆の項目（表3-2において項目番号, 1, 3, 6, 9）について、評定値「1」と「5」, 「2」と「4」を入れ替える処理をする。次に、同居経験別にSD尺度の項目ごとの回答の傾向を把握するために、項目ごとに回答の選択率を算出する。次に、形容語ごとにそれぞれの形容語に対して授業の前後、介入の有無で群分けを行ったうえで平均評定値と標準偏差を算出する。その後、児童が抱く高齢者イメージの因子構造を明らかにするために、因子分析（主因子法・Promax回転）を行う。因子構造が明らかになったら、因子ごとに合計得点を算出し、それぞれに対して授業の前後、介入の有無で評価得点に有意な差

がみられるかの検討を行う。差の検定には、被験者間要因として介入の有無の 2 水準、被験者内要因として授業の前後の 2 水準、2 要因混合計画の分散分析を行う。

以上の分析手続きによって、「交流授業」による児童の高齢者イメージの変化を、イメージを構成する因子ごとに明らかにする。

3-2-3 結果

1. 祖父母との同居経験の有無

祖父母との同居経験について記入のあったのは 82 例（回答率 98%）であった。この 82 例に対して集計した結果、祖父母との同居経験の内訳は次の通りであった。「今、住んでいる」が 12 人（14.6%）、「昔、住んでいた」が 17 人（20.7%）、「住んだことがない」が 53 人（64.6%）であった。

2. 回答傾向

SD 尺度 10 項目短縮版の回答傾向を把握するために、同居経験別に SD 尺度の回答分布の項目ごとの結果を表 3-2 に示すとおり作成した。各数値は回答の選択率（%）である。

回答傾向を概観していくと、右寄り（ポジティブ）な傾向が見られる項目が、「1.冷たい-温かい」「2.悲しい-うれしい」「3.正しくない-正しい」「4.ひどい-すばらしい」「6.悪い-良い」の 4 項目、左より（ネガティブ）な傾向が見られた項目は、「7.ひまそうな-忙しそうな」「8.おそい-はやい」「10.弱い-強い」の 3 項目、中心化傾向が見られた項目が、「9.小さい-大きい」「5.話しにくい-話しやすい」の 2 項目である。

また、同居経験の有無によって回答傾向に違いが見られた項目が「4.ひどい-すばらしい」と「7.ひまそうな-忙しそうな」である。「4.ひどい-すばらしい」では、現在同居群は「4」に 45.5%のデータが集まっていることに加えて、「5」に 18.2%と 2 割近くのデータがある。一方、同居未経験群は「4」に 47.2%のデータが集中している点は現在同居群とほぼ同じであるが、「3」に 41.5%、「2」には、3.8%

と、「1」に1.9%と現在同居群に比べると、左にデータが寄る傾向を見ることができる。「7.ひまそうな-忙しそうな」では、現在同居群は、「3」に45.5%、「4」に18.2%、「5」に9.1%と歪度 (Skewness) が正、つまり、右へと裾野が広がる分布である一方で、同居未経験群では、「3」に39.6%、「2」に35.8%、「1」が15.1%と左へと裾野が広がる分布となっている。

表 3-2 同居経験別 SD 項目の回答分布

%, N=82

形容語	同居経験		と	と	も	と	と	
			ても	ど	ど	ど	ても	
			1	2	3	4	5	
1. 冷たい-温かい	今住んでいる		0.0	0.0	10.0	50.0	40.0	温かい
	昔住んでいた	冷たい	0.0	0.0	6.7	46.7	46.7	
	住んだことがない		0.0	0.0	15.7	51.0	33.3	
2. 悲しい-うれしい	今住んでいる		0.0	9.1	54.5	36.4	0.0	うれしい
	昔住んでいた	悲しい	0.0	13.3	26.7	53.3	6.7	
	住んだことがない		1.9	3.8	69.8	18.9	5.7	
3. 正しくない-正しい	今住んでいる		0.0	0.0	45.5	45.5	9.1	正しい
	昔住んでいた	正しくない	0.0	0.0	40.0	26.7	33.3	
	住んだことがない		0.0	0.0	39.2	47.1	13.7	
4. ひどい-すばらしい	今住んでいる		0.0	9.1	27.3	45.5	18.2	すばらしい
	昔住んでいた	ひどい	0.0	6.7	40.0	40.0	13.3	
	住んだことがない		1.9	3.8	41.5	47.2	5.7	
5. 話しにくい-話しやすい	今住んでいる		0.0	27.3	45.5	9.1	18.2	話しやすい
	昔住んでいた	話しにくい	6.7	6.7	53.3	20.0	13.3	
	住んだことがない		3.8	28.3	34.0	26.4	7.5	
6. 悪い-良い	今住んでいる		0.0	0.0	54.5	27.3	18.2	良い
	昔住んでいた	悪い	0.0	0.0	42.9	35.7	21.4	
	住んだことがない		0.0	0.0	42.0	44.0	14.0	
7. ひまそうな-忙しそうな	今住んでいる		0.0	27.3	45.5	18.2	9.1	忙しそうな
	昔住んでいた	ひまそうな	0.0	33.3	46.7	20.0	0.0	
	住んだことがない		15.1	35.8	39.6	7.5	1.9	
8. おそい-はやい	今住んでいる		9.1	54.5	36.4	0.0	0.0	はやい
	昔住んでいた	おそい	6.7	53.3	40.0	0.0	0.0	
	住んだことがない		11.3	41.5	47.2	0.0	0.0	
9. 小さい-大きい	今住んでいる		0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	大きい
	昔住んでいた	小さい	0.0	0.0	90.0	10.0	0.0	
	住んだことがない		0.0	0.0	81.8	9.1	9.1	
10. 弱い-強い	今住んでいる		0.0	36.4	27.3	18.2	18.2	強い
	昔住んでいた	弱い	0.0	43.8	50.0	6.3	0.0	
	住んだことがない		11.3	28.3	45.3	11.3	3.8	

次に、SD 尺度 10 項目短縮版の因子構造の検討に進む前に、項目ごとの SD 尺度平均評定値と標準偏差を授業の前後、介入の有無に分けて検討を行った (表 3-3)。

その結果、授業の前後、介入の有無の全ての条件において、SD 尺度平均評定値に床効果、天井効果のいずれも見られなかったため、10 項目全てを用いて因子

分析を行うこととした。なお、同居経験の有無によるイメージ構造の差の検討は対照群が28名と少なかったため、ここでは行わなかった。

表 3-3 介入の有無と前後の要因ごとの児童の高齢者イメージの平均得点と標準偏差

項目 番号	形容語	介入群		対照群	
		授業前	授業後	授業前	授業後
		平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差
6	悪い-良い	3.7 ± 0.8	3.9 ± 0.8	3.7 ± 0.7	3.9 ± 0.7
3	正しくない-正しい	3.7 ± 0.7	3.9 ± 0.8	3.6 ± 0.8	3.9 ± 0.8
4	ひどい-すばらしい	3.6 ± 0.8	3.7 ± 0.8	3.6 ± 0.7	3.4 ± 0.7
1	冷たい-温かい	4.2 ± 0.7	4.2 ± 0.7	4.3 ± 0.6	4.3 ± 0.7
9	小さい-大きい	3.2 ± 0.7	3.3 ± 0.7	3.1 ± 0.8	3.1 ± 0.8
2	悲しい-うれしい 注3,4)	3.3 ± 0.8	3.4 ± 0.7	3.2 ± 0.8	3.3 ± 0.8
5	話にくい-話しやすい	3.1 ± 1.0	3.2 ± 1.1	3.2 ± 1.0	3.0 ± 1.0
	「評価性」因子平均	3.6 ± 0.8	3.7 ± 0.8	3.6 ± 0.8	3.6 ± 0.8
7	ひまな-忙しそう	2.6 ± 0.9	2.7 ± 0.9	2.7 ± 0.9	2.6 ± 0.9
8	おそい-はやい	2.4 ± 0.8	2.5 ± 0.8	2.3 ± 0.8	2.3 ± 0.8
10	弱い-強い	2.7 ± 0.9	3.0 ± 0.9	2.7 ± 0.9	2.4 ± 0.9
	「活動性・力量性」因子	2.6 ± 0.9	2.7 ± 0.9	2.6 ± 0.9	2.4 ± 0.9

注1) * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

注2) 項目番号に下線のある形容語は調査用紙においては形容語が左右逆に記載された。

注3) 「2. 悲しい-うれしい」は、主因子法・Valimax回転による因子分析の結果得られた2因子構造において、2つの因子にほぼ等しい因子負荷量であったため最終的には除外された項目である。

注4) 「評価性」因子平均に「2. 悲しい-うれしい」に対する評定値は含まれていない。

3. 高齢者イメージの構造

SD 尺度 10 項目短縮版の因子構造を明らかにするために、評定項目 10 項目に対する評定結果に主因子法・Promax 回転による因子分析を授業前の両群に対して行った。その結果、固有値の減衰状況は、3.55, 1.62, 1.05, .90…となったことから、2 因子構造が仮定された。そこで、10 項目中、因子負荷量が十分に得られなかった「悲しい-うれしい」(.227 (第 1 因子), -.390 (第 2 因子)) を分析から除外して、残り 9 項目に対して再度 2 因子を仮定した主因子法・Promax 回転による因子分析を行ったところ、明確な 2 つの因子が得られた。また、2 つの因子間の相関は-.01 とほぼ直行していた。2 因子がほぼ直行していたので、主因子法・Varimax 回転による因子分析を行った (表 3-4)。累積寄与率は、41.71 であった。

表 3-4 高齢者イメージ SD10 項目短縮版の因子分析結果 (Varimax 回転後の因子行列)

	I	II	共通性
6. 悪い-良い	.80	-.01	0.64
3. 正しくない-正しい	.78	-.07	0.62
4. ひどい-すばらしい	.69	.23	0.53
1. 冷たい-温かい	.61	-.11	0.39
9. 小さい-大きい	.56	.19	0.35
5. 話しにくい-話しやすい	.45	-.01	0.20
7. ひまな-忙しそう	.01	.60	0.36
8. おそい-はやい	-.41	.48	0.40
10. 弱い-強い	.31	.41	0.26
	因子寄与	0.87	3.75
	寄与率	9.64	41.71

第 1 因子には「悪い-良い」「正しくない-正しい」など 6 項目が含まれ、中野ほか (1991)、藤原ほか (2007) と同様に、本研究 2 においても「評価性」因子と命名した。また、第 2 因子には「ひまな-忙しそう」「おそい-はやい」「弱い-強い」が高い正の負荷量を示しており、こちらも先行研究同様に「活動性・力量性」因子と命名した。内的一貫性を検討するために、Cronbach の信頼性係数

α を計算したところ、「評価性」因子 6 項目においては .81, 「活動性・力量性」因子 3 項目においては .54 が得られた。

このように「評価性」因子については十分な信頼性が確認できたが、「活動性・力量性」については十分な値が得られなかった。信頼性係数は因子を構成する項目の数が少ないことに影響をうける（松井, 2006）したがって、本研究において「活動性・力量性」因子を構成する項目数が 3 項目と少ないことが信頼性の低くなった要因の一つとも考えられる。本研究の目的は、信頼性の高い尺度の作成ではなく、「交流授業」の効果をいくつかの要因に分けて検討することである。したがって、「活動性・力量性」合成関数として、この 3 項目を使用することとした。

4. 高齢者イメージへの「交流授業」の効果

「評価性」因子と「活動性・力量性」因子ごとに合計得点を算出した（表 3-3）。その結果、「評価性」因子は、介入群で、授業前が 3.6 ± 0.8 , 授業後が 3.7 ± 0.8 , 対照群で、授業前が 3.6 ± 0.8 , 授業後が 3.6 ± 0.8 であった。また、「活動性・力量性」因子では、介入群で、授業前が 2.6 ± 0.9 , 授業後が 2.7 ± 0.9 , 対照群で、授業前が 2.6 ± 0.9 , 授業後が 2.4 ± 0.9 であった。

介入の有無と授業の前後で評価得点に有意な差がみられるか否かを検討するために、介入の有無を被験者間、授業の前後を被験者内とする 2 要因混合計画の分散分析を行った。

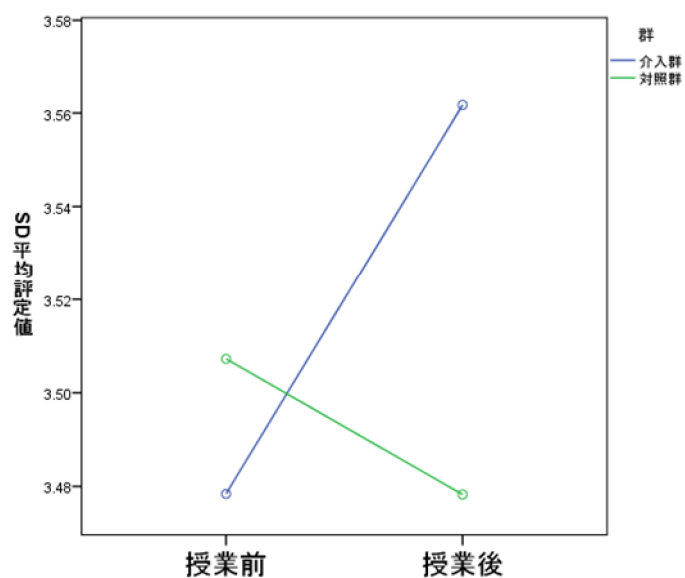
その結果、「評価性」因子においては主効果（介入の前後 $F(1,75)=.15, p=.70$; 介入の有無 $F(1,75)=.05, p=.83$ ）, 交互作用 ($F(1,75)=.62, p=.43$) のいずれも有意ではなかった(図 3-6)。

一方、「活動性・力量性」因子においては、介入の前後の要因に主効果は認められなかった ($F(1,77)=.45, p=.83$)。しかし、介入の有無の要因（群間差）に主効果が認められた ($F(1,77)=1373.96, p=.00$)。また、交互作用が有意 ($F(1,77)=5.62, p=.02$) であった(図 3-7)。

交互作用が有意であったので、単純主効果の検定を行った。その結果、介入群 ($F(1,77)=3.67, p=.06$) , 対照群 ($F(1,77)=2.44, p=.12$) とともに、授業の前後の要因に有意な単純主効果は認められなかった。

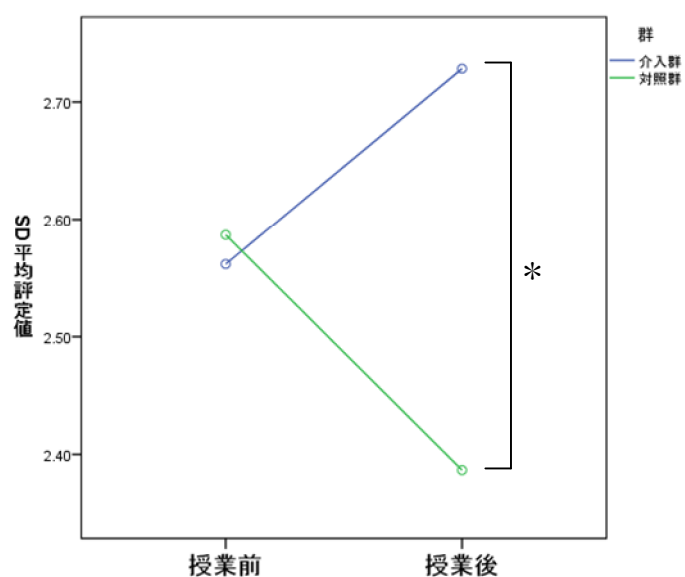
一方、「授業前」において、介入の有無の要因（群間差）に単純主効果は認められなかった（ $F(1,77)=.03$ $p=.87$ ）。しかし、「授業後」において介入の有無の要因（群間差）に単純主効果が認められた（ $F(1,77)=4.02$ $p=.046$ ）。

つまり、「交流授業」を受けた児童の「活動性・力量性」因子の平均評価得点に改善傾向が見られた。



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

図 3-6 群別の「評価性」因子の交流授業前後の得点



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

図 3-7 群別の「活動性・力量性」因子の交流授業前後の得点

3-2-4 考察

この研究 2 では正統的周辺参加学習型の世代間交流プログラム「交流授業」の児童の高齢者イメージへの効果を，SD 法を用いて検討することを目的とした。以下に示された結果の要点について考察する。

1. 祖父母との同居経験の有無

祖父母と現在同居している児童は 82 人中 12 人（14.6%），一度も同居したことがない子どもが 53 人（64.6%）であった。この割合は第 1 章 2 節 3 項の「家族形態の変化」において国民生活基礎調査を基に示した平成 23 年の時点の三世帯世帯が 299 万 8 千世帯（15.4%）とほぼ同程度の割合である。調査協力校がある地域は東京近郊の一般的なベッドタウンである地域的特性が反映されていると思われる。したがって，本調査の結果は，少なくとも祖父母との同居経験という点では，全国的な傾向が反映されていると考えてよいのではないだろうか。

2. 回答傾向

SD 尺度 10 項目短縮版の回答傾向を把握するために，同居経験別に SD 尺度の回答分布を項目ごとに作成した。

ここで取り上げたいのが，同居経験の有無によって回答傾向に違いが見られた形容語である。あらためて簡単に結果を振り返ると，「4.ひどい-すばらしい」では，現在同居群は「4」に半数近くのデータが集中していることに加えて，「5」も 2 割近くのデータがあった。一方，同居未経験群は「4」に 50%近くが，次に「3」に 40%程度のデータが集中し，「2」，「1」へと数%ずつであるが回答が存在し，全体的に左に寄る傾向が見られた。

また，「7.ひまそうな-忙しそうな」では，現在同居群は，「3」45.5%をピークに回答傾向が右へと裾野が広がる分布である。一方，同居未経験群では，「3」と「2」に全体の約 8 割が集まり「1」が 15.1%と左へと裾野が広がる分布の傾向を見てとることができる。

つまり，「4.ひどい-すばらしい」「7.ひまそうな-忙しそうな」への回答をまとめると，祖父母と現在同居中の子どもたちは，祖父母のことを「すばらしく」，「いそがしそう」であると見ている者が多い一方で，同居未経験群は「どちらと

もいえない」，敢えて言うなら，「すばらしい」，「ひまそう」であると見てい
ると言える。

おそらく，このような違いが生まれたのは，「ひどい - すばらしい」に対して
は具体的な体験の有無が，「ひまそう」に対しては高齢者一般に対するステレオ
タイプが影響した可能性が考えられる。

つまり，同居の経験がない児童の方が，自分の祖父母から「ひどい」ことをさ
れたり，「すばらしい」ことをしてもらった経験は相対的に少ないであろう。また，
どちらともいえないと同居未経験群の半数近くが回答しているのは，具体的な経
験が思い当たらなかった結果，判断ができないという意味，判断保留の回答であ
ると推察される。また，「ひまそう」についても，同居未経験群においては，実
際に「ひまそう」であるかまでは一緒に住んだことがないのでわからないが，現
役世代に比べれば，高齢者が時間に余裕があることは知っているので，こうした
回答傾向が見られたと思われる。一方，現在同居中の子どもの2割近くが，どち
らかという忙しいと見ているのは，高齢者が現役世代とほとんど変わりなく
日々を活動的に過ごしていることを身近に住んでいるからこそ知っているという
ことを反映した結果と推測される。

3. 高齢者イメージの構造

SD 尺度 10 項目短縮版の因子構造を明らかにするために，評定項目 10 項目に
対する評定結果に対する因子分析を行った結果，10 項目中，因子負荷量が十分に
得られなかった「悲しい - うれしい」を除く 9 項目に対して，明確な 2 つの因子
が得られた。

第 1 因子には「悪い - 良い」「正しくない - 正しい」など 6 項目が含まれ，「評
価性」因子と命名した。また，第 2 因子には「ひまな - 忙しそうな」「おそい - は
やい」「弱い - 強い」が含まれ「活動性・力量性」因子と命名した。

藤原ほか（2007）の SD 尺度 10 項目短縮版における 2 因子と本研究 2 におけ
る 2 因子を構成する形容語の違いは次の 2 点であった。まず，藤原ほか（2007）
で，「活動性・力量性」因子に含まれた「9. 小さい - 大きい」が本研究 2 では，
「評価性」因子に含まれた。つぎに，藤原ほか（2007）で，「活動性・力量性」

因子を構成した「2.悲しい - うれしい」が、本研究 2 では十分な因子負荷量が得られなかったため除外された点である。

ここまでの因子分析から、80 名程度の人数で先行研究とほぼ同じ因子構造が得られたことにより、2 項目の違いは見られたが、この SD 尺度 10 項目短縮版は比較的安定した尺度であると言えるのではないだろうか。

4. 高齢者イメージへの「交流授業」の効果

「評価性」因子と「活動性・力量性」因子ごとに合計得点を算出し、介入の有無、授業の前後で評価得点に有意な差がみられるか否かについて、2 要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、「評価性」因子においては主効果、交互作用のいずれも有意ではなかった。

また、「活動性・力量性」因子においては、介入の前後の要因に主効果は認められなかったが、介入の有無の要因（群間差）に主効果が、また、交互作用が有意であることが認められた。そこで、単純主効果の検定を行った結果、介入群、対照群ともに、授業の前後の要因に有意な単純主効果は認められなかった。一方、「授業前」において、介入の有無の要因（群間差）に単純主効果は認められなかったが、「授業後」において介入の有無の要因（群間差）に単純主効果が認められた。

つまり、「交流授業」を受けた児童の「活動性・力量性」因子の平均評価得点に改善傾向が示唆された。

ただし、ここで、「良くなった」あるいは、「改善した」とまでは言えないのは、介入群に授業の前後の要因の単純主効果が有意になっていないからである。つまり、図 3-3 に傾向が示されているように、介入後に出た有意な差は、対照群の得点が下がったからかもしれない。

今後、対照群と介入群あわせて 80 名前後のデータ数であること、また、児童用社会的望ましさ尺度短縮版（研究 3, 4, 5 で採用されている尺度。自己報告型の回答を求める場合に、質問への児童の回答が社会的に望ましい方向に偏向する傾向を調整するために使用される尺度である。詳しくは、次章にて改めて説明す

る)による補正を行うことで有意差が無くなる可能性があることについては、今後の検討事項と言える。

つぎに、本研究2の結果とこれまで国内で行われたSD尺度を用いた高齢者イメージ研究の結果とを比較検討する。以下の表3-5にそれぞれの要点を示す(研究7は第4章で詳しく触れる)。

表 3-5 SD 尺度による高齢者イメージ研究の結果と研究 2~7 までの同居率

	中野ほか (1991)	中野ほか (1994)	藤原ほか (2007)	研究2	研究3	研究4&5	研究6	研究7	
調査年	1990	1990	1992	2012	2010		2011		
人数	910	858	964	84	78	82	281	717	
調査対象学年	小3~6	小2~小6	中1~中3	小1~小6	小6	小6	中1	中1~中3	
SD評価尺度のタイプ	SD18	SD18	SD18	SD10	SD10	-	-	SD10	
祖父母との同居率	37.6%	30.5%	17.3%	14.6%	14.1%	11.0%	13.9%	16.5%	
SD平均 得点									
「評価性」因子	4.0	4.0	3.6	3.8	3.6±0.8	-	-	2.9±0.5	3.6±0.7
「活動性・力量性」因子	3.3	3.3	2.7	2.9	2.6±0.9	-	-	2.6±0.6	2.8±0.8

まず、結果に影響を与えると考えられる祖父母との同居率について取り上げる。本研究2の同居率は、14.6%と表3-5の中で比較的低い値である。しかし、先にも述べた通り、わが国の平成23年の時点での三世代同居率15.4%であり、これと比べてそれほど大きな差はない。したがって、本研究2の結果は、同居率については、ほぼ全国的平均と同程度の影響を反映していると思われる。

つぎに、「評価性」因子の得点であるが、同じ小学生を対象に行った、中野ほか(1991)、および、中野ほか(1994)の3.96、藤原ほか(2007)の3.84と比べて10%前後低い。これは、わが国の高齢者イメージ得点は高校生あたりまで、学年が進むにしたがって低下する傾向にある(中野ほか, 1994)との指摘に基づけば、6年生のみに調査を行っている研究2が、5年生以下の学年を含む他の研

究に比べて得点が低いのは妥当な結果であると言える。また、この6年生の得点は、中野ほか（1994）の中学生への調査の結果や研究7の得点に近い。したがって、中学生に近づくと従って、徐々にこの「評価性」因子の得点は低下するという傾向を支持した結果と言える。さらに、中野ほか（1991, 1994）の研究以降、藤原ほか（2007）や本研究2まで約20年の経過がある。祖父母との同居率が半分以下になっている時代による影響も無視できないであろう。

「活動性・力量性」因子の得点も表中で最も低い値となっている。中学生を対象にした中野（1994）や研究7よりも低い。A小学校は藤原ほか（2007）が本研究2の8年前に調査を実施した小学校であり、“REPRINTS”が2校時と3校時の間の中休みや昼休み図書館で読み聞かせを定期的に続けてきた学校でもある。このことを考えると、藤原ほか（2007）に見られる交流頻度の高い児童にみられた肯定的なイメージが1年後も維持されていたという結果も、本人の自由意思による読み聞かせへの参加者に限られた効果であった。したがって、こうした一部の生徒に限られる効果よりも、同居率の低下や社会の変化など巨視的な要因の方が高齢者イメージへ影響が大きい可能性がうかがわれる結果である。

こうしたより大きな影響に比べれば、「交流授業」という短時間の交流プログラムの影響は極めて小さいであろう。しかしながら、わずかであってもSD法を用いた高齢者イメージに授業前後の得点の変化が見られたことから、正統的周辺参加学習型の世代間交流プログラム「交流授業」の高齢者イメージへの効果が示唆されたと考えられる。

今後は「交流授業」のようなプログラムを短期間で終わらせずに、定期的・継続的プログラムとして展開することを模索する必要があるであろう。

3-2-5 今後の展望

今回使用したSD尺度10項目短縮版は、藤原ほか（2007）の尺度の短縮版作成の過程において説明したように、実施学校長、担任教師からの主に教育的な配慮から、高齢者に対する否定的な項目を中野ほか（1991）から除外して作成された尺度である。実施の簡便性の点からも用いやすい尺度である。しかし、そうしたネガティブな形容語の変化にこそ、世代間交流プログラムの効果が出やすいとも考えられる。また、最も興味深い側面でもある。

実際、国際長寿センター（1999）の特別養護老人ホーム天寿園での世代間交流の実践報告には、子どもと高齢者の相互理解ができる前の子どもの発言として、「おばあちゃんボケとっと」「この前行ったら、ばあちゃんくさかったけん行か〜ん」などの記載がある。記録には、当初はこうした発言の見られた子どもたちに、高齢者への理解や思いやりの行動や発言が増えていく様子が描かれており、子どもの自然な反応の変化を垣間見ることができる。

おそらく、このように自然に現れたネガティブな感情や発言を捕えることは、ネガティブな語を排除した SD 尺度からは難しいであろう。

今後、ネガティブな形容詞や高齢者のステレオタイプと結びついた語を採用した尺度による検討は研究の一つの方向性になるであろう。

そのためには、例えば、Babcock, MaloneBeach, Hou, & Hannighofer (2012) が、認知心理学の潜在的（記憶）手法をつかって、子どもと高齢者に対するステレオタイプを検討している研究手法が参考になるかもしれない。実験は画面に写し出された単語や顔などが高齢者に当てはまるかどうか、なるべく早く判断して回答するというものである。実験室研究としてはポピュラーな手法であるが、子どものいる現場に画像を提示する機材を複数台持ち込むことの難しさなどから、なかなか検討されてこなかったと思われる方法である。しかし、建て前だけでも、敬老の態度が社会的な通念として存在するわが国では、ネガティブな反応を含む本音が出やすいようにするために、本人にそうしたことを意識・考えさせる暇なく反応を集める実験手法が有効であろう。幸い安価で性能の良いタブレット PC が出回り始めている昨今においては、こうしたタブレット PC を調査対象校に持ち込むことで、これまで行うのが難しかった実験的な手法による実地調査が気軽にできるようになるであろう。今後はこうした実験室的な手法を取り入れて高齢者のイメージ研究をさらに広げていくことが望まれる。

また、SD 法ではなく、質的な研究になるが、本人に実験者としての意図を意識させない手法としては、村山（2010）の高齢者の絵を描かせるという方法も有効ではないだろうか。この方は、SD 法に回答できない年齢にも用いることができる点は大きなメリットと言える。

研究 2 の課題として、同じ学校で既に“REPRINTS”ボランティアが日常の読み聞かせ活動をしていたことによる結果への影響は十分に考えられる。しかし、先述のように、読み聞かせに参加するのは、興味がある子どもたちだけであり、

絵本という内容から、1, 2年生にほぼ限られている現状を考えると限定的な影響と言えるのではないだろうか。

今回の結果は、1校だけでの実施であるため、やはり、“REPRINTS”ボランティアが普段活動を行っていない学校を含めて、複数の学校での「交流授業」の効果の検討が必要であるだろう。

3-2-4 研究2のまとめ

本研究2では正統的周辺参加学習型の世代間交流プログラム「交流授業」が、高齢者観を構成する感情的な要素である高齢者イメージに与える影響について検討した。高齢者イメージの測定にはSD尺度法を用いた。このSD尺度によって得られた得点に対して因子分析を行い、抽出された2因子「評価性」因子と「活動性・力量性」因子ごとに合計得点を算出し、それぞれに対して介入の前後、介入の有無でこの得点に有意な差がみられるか否かについて、2要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、「評価性」因子においては主効果、交互作用のいずれも有意ではなかった。一方、「活動性・力量性」因子においては、介入の前後の要因に主効果は認められなかったが、介入の有無の要因（群間差）に主効果が、また、交互作用が有意であることが認められた。そこで、単純主効果検定を行ったところ、介入群、対照群ともに、授業の前後の要因に有意な単純主効果は認められなかった。一方、「授業前」において、介入の有無の要因（群間差）に単純主効果は認められなかったが、「授業後」において介入の有無の要因（群間差）に単純主効果が認められた。つまり、「交流授業」後に、授業を受けた児童と受けなかった児童の間に「活動性・力量性」因子の得点に有意な差が認められたが、介入群自体に得点の有意な上昇が示されなかったことから、「交流授業」の効果を明確に示すとは言えない結果であった。

しかしながら、7回の交流でSD法を用いた高齢者イメージに得点の変化が見られたことから、正統的周辺参加学習型の世代間交流プログラム「交流授業」の高齢者イメージへの効果を仮定しても良いのではないだろうか

今後は「交流授業」のようなプログラムを短期間で終わらせずに、定期的・継続的なプログラムとして展開することを模索する必要があるであろう。

3-3 研究3 「交流授業」が児童のソーシャル・サポートに及ぼす影響

3-3-1 はじめに

現代の児童に関する発達、教育上の問題を語る上で、「学級崩壊」、「いじめ」、「不登校」、「キレる児童」などの言葉が欠かせないキーワードになって久しい。こうした問題が生じる背景には、家庭、学校、地域など子どもたちを取り巻く主要な生活空間の変化が原因にあることが指摘されている(門脇, 1999)。

総務庁青少年対策本部(2009)は、子どもを取り巻く生活空間の変化について、内閣府や厚生労働省が行ったいくつかの生活と意識に関する世論調査の結果を基に以下のように数字を示しながら、家庭、学校、地域において、子どもと周囲の大人との交流が減少していることを指摘している。

まず、家庭環境については、平成12年と平成18年を比較して、平日の父子の接触時間に関して「ほとんどない」の回答が平成12年では14.1%であったのに対し、平成18年では23.3%に増加している。

この調査結果に直接影響していると思われるのが、平日の親の帰宅時間である。特に父親の帰宅時間は「19時までに帰宅する」が平成14年では4割であったのに対し、19年には26.1%に減少している。これに付随して「21時以降に帰宅する」の回答は増加しており、平日に触れ合うことのない父子が増加傾向にあることが明らかになっている。また、母親も帰宅時間が遅くなっており、「18時までに帰宅する」が減少し、「18時から20時までの間に帰宅する」が大きく増加している。親の帰宅時間が遅くなれば、家族がそろって夕食を共にする機会もその分、減っていることだろう。

さらに、昭和51年と平成16年の調査を比較した結果、夕食に家族がそろう頻度について「毎日」、「週4日以上」の回答が減少する一方、「週2~3日」が増加していることが明らかになっている。

学校については、教師と生徒の間の信頼関係が薄れていると感じるかという質問に「はい」と回答した一般成人が昭和58年では42.2%であったのに対して、平成10年では47.0%と上昇している。また、学校と家庭の連絡・協力が不足していると感じるかという質問については、昭和58年では「はい」の回答が14.9%

であったのに対し、平成 10 年では 21.8%と上昇しており、学校と家庭の関係性においても交流が減少していることが示唆されている。

地域社会については、平成 12 年と平成 19 年の近所づきあいの程度に関する回答を比較した結果、「よく行き来している」と「ある程度行き来している」が減少し、「あまり行き来しない」と「ほとんど行き来しない」は増加していた。その結果、「あまり行き来しない」、「ほとんど行き来しない」、「あてはまる人がいない」の回答率の合計が 6 割に達しており、近所付き合いが緊密なものではなくなってきている傾向が明らかになっている。

この報告から、現代の子どもたちの生活空間としての家庭環境、学校環境、地域社会が変容し、子どもたちが周囲の大人や友人と相互に交流する機会を以前よりも失っている可能性が示唆されている。

周囲の環境と児童の発達上の問題との関係は、社会学、心理学、教育学などの領域では、社会的発達の問題として議論されている。問題を議論するための視点は様々であるが、児童が環境に適応し健康を維持していくという観点からは、ストレス緩衝要因 (buffer) としてのソーシャル・サポート (以下、SS と記す) の重要性が指摘されている。

SS とは「他者との間の社会的支援関係」と定義されており、次の 3 つに分類される(岡安・嶋田・坂野, 1993)。第一が社会的包絡 (social embeddedness) である。これは個人が持つ社会的ネットワークの大きさやネットワークを構成する成員間の緊密性などの人間関係の構造を意味する SS である。第二が認識されたサポート (perceived support) である。これは、他者からの援助を受ける可能性に対する期待あるいは援助に対する主観的評価を意味する SS である。第三が実行サポート (enacted support) である。これは、他者から実際に受けた援助を意味する SS である。

児童の SS を理解し支援をしていくためには、SS のどの側面に注目するのかを考慮する必要がある。岡安ほか(1993)は児童の SS を測定する尺度を作成するにあたり、認識されたサポートが重要であることを指摘している。これは、児童を取り巻く環境について、児童自身が実際にどのように評価し、どのようなサポートを期待しているかが重要であるということに基づいている。

周囲に期待する SS という観点では、次の 4 つが挙げられる(川原, 1994b)。第一に情緒的・自尊感情的サポート (emotional support/ esteem support) である。

これは、一緒に悲しんでくれたり、喜んでくれたりと情緒的に働きかけたり、また、行動や考え等を評価し、誉めてくれるという自尊心を高揚させてくれるサポートである。第二に情動的サポート (informational support) である。これは、周囲からのアドバイスや指導といった解決への情報を受けるサポートである。第三は共行動的サポート (companionship support) である。これは、周りの人と一緒に遊ぶことや、活動することで緊張状態が低減するサポートである。第四に道具的サポート (instrumental support) である。これは、ストレスや悩みごとを解決するための資源や働きかけを直接受けるサポートを指す。

これらの SS の主な与え手(サポート源 : support resources)として、母親、父親、友人、教師の 4 つが挙げられている(川原, 1994b)。これまでにそれぞれのサポート源を対象とした研究が行われており、サポート源ごとの特徴が明らかになっている。サポート源としての母親に関する研究は他のサポート源に比べ最も多くなされている。これは、母子の愛着関係が SS 研究の理論的基礎にあるためである。母親に対するサポートの期待はサポート源の中で最も高く、特に情動的・情動的サポートへの期待が高いことが示されている(岡安ほか, 1993)。また、男子児童より女子児童の方が母親へのサポートに対する期待が高いことが示されている(Furman & Buhrmester, 1985; 川原, 1994a)。父親のサポート源としての役割については母親ほど論じられていないが、母親や友人よりもサポートの期待が低いことが指摘されている(岡安ほか, 1993; 川原, 1994a)。サポート源としての友人に関しては、成長により変化することが示されており、中学生になると父母よりも友人のサポートを期待するようになることが明らかになっている(Buhrmester & Furman, 1987; Hunter & Youniss, 1982; 川原, 1994a)。さらに、共行動的サポートに限れば、児童でも友人に父母と同等かそれ以上のサポートを期待するようになることが示されている(Furman & Buhrmester, 1985; 川原, 1994a)。教師のサポート源としての特徴に関しては、児童が情動的サポートを他のサポート源よりも期待することが明らかにされている(Reid, Landesman, Treder, & Jaccard, 1989)。しかし、その他の種類のサポートについては他のサポート源ほど期待していないことも示されている(Furman & Buhrmester, 1985; 岡安ほか, 1993)。

SS 研究の視点に立つと、周囲の大人や友人との交流が少ない今日のわが国の子どもたちは、家庭、学校、地域といった周囲の環境から SS を得にくい状況に置

かれていると考えられる。ただし、これまでの研究では、サポート源として祖母や地域高齢者など的高齢世代の役割はほとんど言及されていない。その理由として、核家族化によって高齢者と児童との接触機会が減少したことがあげられる。

一方、近年、疎遠になってしまった高齢者世代と若者世代の交流を、良く配慮された「仕掛け」(杉岡・倉岡, 2006)によって意図的に促進することで、分断された家庭、学校、地域をつなぎ、活性化していこうという世代間交流活動の推進の動きがある。

草野(2004)によると世代間交流とは、「子ども、青年、中・高年世代の者がお互いに自分達の持っている能力や技術を出し合って、自分自身の向上と、自分の周りの人々や社会に役に立つような健全な地域づくりを実践する活動で、一人一人が活動の主役となることである」と定義されている。この世代間交流においては、高齢者も若者世代も互恵的な関係の中で、SSをお互いに提供しあう関係の構築が期待される。

こうした世代間交流の活動の推進の動きによって、地域住民である高齢者が学校にボランティアとして赴き児童と接する機会が増えてきている。

「交流授業」もこうした機会の一つである。「交流授業」における高齢者の役割は、絵本の読み聞かせの仕方の指導者(ティーチャー)というよりは、学習をサポートする良き理解者(メンター)としての色彩が濃い。岡安ほか(1993)によると、他者からの援助、サポートを受ける可能性に対する期待感や認識されたSSとして位置づけられ、過去において援助を受けた経験や他者との親密感の高さが影響すると考えられている。

したがって、子どもたちは、「交流授業」において絵本の読み聞かせの実演を高齢者のサポートによってやり遂げること(援助を受けた過去の経験)や高齢者への親密感の高まりによって、何かあった時には高齢者は頼れる、援助してくれる存在であるとの期待感、すなわち、認識されたSSが高まるのではないかと推測した。

しかし、これまでの我が国における世代間交流研究は、自然発生的で単発のイベント型のものが多く(草野・藤本・杉・秋山, 2004)、定量的な指標をもちいて、その効果を検討したものは少ない。この研究3で取り上げる認識されたSSについても同様である。

そこで、本研究 3 では「交流授業」の特色とも言える高齢者のサポートが 6 年生児童が抱く高齢者への SS の期待感に与える影響について検討することを目的とした。

3-3-2 方法

1. 調査期間

第 1 回目の調査は 2010 年 6 月に実施された。第 2 回目の調査は約 3 週間後の 2010 年 6 月下旬、前期群が「交流授業」を終えた直後に実施された。第 3 回目の調査は 2010 年 7 月上旬に後期群が「交流授業」終了直後に実施された。

2. 調査対象者

本研究 3 の対象者は神奈川県川崎市 A 小学校の 2010 年の時点で 6 年生の児童生徒 78 名（男子 35 名，女子 43 名）である。6 年生は 2 クラスあり、「交流授業」が先に実施されたクラスを介入群（40 名：男子 17 名，女子 22 名），後から実施されたクラスを対照群（39 名：男子 18 名，女子 21 名）とした。

3. 調査項目

性，クラスなどの基本的な属性の他に，岡安ほか(1998)のソーシャル・サポート尺度（The Scale of Expectancy for Social Support：SESS，以下，研究 4 で使用した中学生用 SESS と区別するために，小学生用〈短縮版〉SESS と記す）（表 3-6）と桜井（1984）の社会的望ましさ尺度・短縮版（馬場ほか，1993）（表 3-7）の 2 つの尺度を用いた。

①小学生用〈短縮版〉SESS（岡安ほか，1998）

この尺度は将来何か問題が生じた場合に，周囲の人々から，どの程度の援助が期待できるかを調べることを目的としている。岡安ほか（1998）では表 3-6 に示す 3 つの項目に対し，4 つのサポート源（父親，母親，教師，友達）から，将来

どの程度の援助が期待できるかについて、「絶対にちがう」、「たぶんちがう」、「たぶんそうだ」、「きっとそうだ」の4段階で評定を求めるように構成されている。合計得点が高いほど、サポートへの期待感が高いことを表している。

本研究3では、サポート源を「お父さんやお母さん」（「父親」と「母親」の違いは本研究3の興味の対象ではないので、先行研究では別であったものを一つにまとめた）、「先生」、「友人」、「高齢者ボランティア」の4つの条件を設定した。

表 3-6 本研究で使用した小学生用〈短縮版〉SESSの質問内容

引用：岡安・由地・高山（1998）

No	項目内容
1.	あなたに元気がないと、すぐに気づいて、はげましてくれる。
2.	あなたが、なやみやふまんを言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる。
3.	ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかってきている。

②社会的望ましき尺度・短縮版（馬場ほか，1993）

「社会的望ましき」とは、「どのような行動や感情や態度が、社会的な是認を得るかについて一致した判断」（Fofdyce, 1956）と定義される。パーソナリティについて自己報告型の回答を求める場合に、質問への児童の回答が社会的に望ましい方向に偏向する傾向を排除することが難しいことから、直接測定して取り除こうとする試みとして作成された尺度である。

この尺度によってどのように「偏向」を取り除くかについての一致した見解は現在得られておらず、様々な修正法が試みられている（詳しくは、登張，2007）。修正法の例は、国内の研究としては、重回帰分析において調整変数の一つとして投入する（渋谷・坂本，2004）、共分散分析の共変量として使用する（中野ほか，1991；中谷ほか，1991；馬場ほか，1993；藤原ほか，2007）、得点の高い者を除く（2標準偏差以上）（村山，2009）などが代表的なものとして挙げられる。

研究3～5で使用したSESS，ストレス症状，親密感は、心理的・主観的に自己報告する尺度である。したがって、社会的に望ましいとされる回答に偏向する可

能性がある。特に、本研究のように授業時間内に担任教師のガイダンスに従って調査が行われる場合には、その偏向の可能性が高まると考えられる。なぜなら、教師から児童に、個人的に回答を評価しないことと自由に回答するようガイダンスで強調されても、なお回答内容を教師や保護者に評価されるのではないかと考え、無意識的に望ましい方向に回答する可能性があるからである。

そこで、本研究 3 では、この偏りを除外するために、社会的望ましさを共分散分析における共変量（調整変数）として投入することにした。

使用した社会的望ましさ尺度は、桜井(1984)の児童用社会的望ましさ尺度 25 項目の中から、子どもへの調査の負担を軽減することを目的に、馬場ほか(1993)が 25 項目全体の得点と各項目の偏相関係数の高いものから選んで、最終的に 10 項目に絞った短縮版（表 3-7）である。なお、25 項目の本来のスケールは、十分な信頼性と妥当性があることが報告されている。

次節以降の研究 4, 5 における児童用社会的望ましさ尺度短縮版の説明は上記と全て同様であるため記載を省略する。

表 3-7 本研究で使用した児童用社会的望ましさ尺度・短縮版

引用：馬場ほか（1993）

No	項目内容
1.	年上のひとには、いつも礼儀正しくしていますか。
2.	自分より小さい子を、いじめることがありますか。
3.	ときどき、先生の言うことに、さからいたくなることがありますか。
4.	ときどき、物を投げたり、こわしたりしたくなることがありますか。
5.	自分の失敗を、ときどきほかの人のせいにしてますか。
6.	助けてほしい人がいれば、いつもその人を助けますか。
7.	いつもお父さんやお母さんの言うことをききますか。
8.	「ありがとう」とか「ごめんなさい」と言うのを、わすれたことがありますか。
9.	いつも部屋の整理整頓には気をつけていますか。
10.	いつもよろこんで、クラスの人に協力できますか。

* No.の下に下線がある項目は、逆転項目であり、「いいえ」と回答すると社会的望ましさに反応したことになる

4. 分析方法

4つのサポート源別に小学生用〈短縮版〉SESSの3項目の合計得点を算出する。得点化に際しては、「絶対にちがう」を1点、「たぶんちがう」を2点、「たぶんそうだ」を3点、「きっとそうだ」を4点とした。したがって、合計得点は、最小が3点、最大が12点となる。

この小学生用〈短縮版〉SESSの得点の「交流授業」前後の介入群と対照群の差の検討を行うために、児童用社会的望ましさ尺度・短縮版の得点、祖父母との同居・非同居、性を共変量（調整変数）にする2要因混合計画（介入の有無：被験者間計画2水準、授業の前後：被験者内計画2水準）の共分散分析を行う。ここで、性を共変量として投入するのは、先行研究でSESS得点には性差が指摘されているからである（嶋田ほか，1993；岡安ほか，1993；川原，1994b）。

3-3-3 結果

1. 祖父母との同居経験の有無

祖父母との同居経験について記入のあった78例（回答率100%）であった。集計の結果、祖父母との同居経験の内訳は次の通りであった。「今、住んでいる」

が 11 人 (14.1%) , 「昔, 住んでいた」が 13 人 (16.7%) , 「住んだことがない」が 54 人 (69.2%) であった。

2. SESS 尺度と児童用社会的望ましさ尺度短縮版の因子構造の確認

本研究で使用した小学生用〈短縮版〉SESS 尺度, 児童用社会的望ましさ尺度・短縮版はそれぞれ信頼性と妥当性が確認されている尺度であるが, 本研究 3 における「交流授業」の効果の分析を進めるにあたって, それぞれ因子構造の確認を行った。その結果, 小学生用〈短縮版〉SESS 尺度については, 主因子法による因子分析を行った結果として, 表 3-8 に示す因子得点, 共通性, 因子寄与率, 寄与率が得られた。固有値の変化は, 「2.39, .37, .24」であり, 1 因子構造であると判断するのが妥当であると考えた。そのため, 先行研究同様に, 3 項目の合計を SESS 得点とすることとした。累積寄与率は 69.83% であった。

表 3-8 SESS 尺度の因子分析の結果

	I	共通性
「元気がないと, すぐに気がついて, 励ましてくれる」	0.87	0.75
「悩みや不満を言っても嫌な顔をしないで聞いてくれる」	0.76	0.58
「普段から, あなたの気持ちを良く分かってくれる」	0.87	0.76
因子寄与	2.09	2.09
寄与率	69.83	69.83

次に, 児童用社会的望ましさ尺度・短縮版について, 主因子法による因子分析を行った。表 3-9 に因子得点, 共通性, 因子寄与率, 寄与率を示した。固有値の変化は, 2.65, 1.46, 1.10…となり, 1 因子構造が示唆された。累積寄与率は, 18.92% であった。

なお、「自分より小さい子を、いじめることがありますか」の因子得点が、0.15、共通性が 0.02 と低かったが、この 1 項目を除いても、内的整合性の指標である信頼性係数 α の値が .68 から .69 になる程度であったため、そのまま 10 項目による合成得点を本研究 3 における社会的望ましさ得点とすることとした。

以上の因子構造の確認は、基本的には、研究 4、研究 5 でも同様であるため、同研究の結果の記述では省略する。

表 3-9 児童用社会的望ましさ尺度・短縮版の因子分析の結果

	I	共通性
1 いつも喜んで、クラスの人と協力できますか。	0.52	0.27
2 「ありがとう」とか「ごめんなさい」と言うのを忘れたことがありますか。	0.45	0.20
3 助けてほしい人がいれば、いつもその人を助けますか。	0.55	0.30
4 いつもおとうさんやおかあさんの言うことをききますか。	0.44	0.19
5 時々、物を投げたり、こわしたりしたくなることがありますか。	0.31	0.10
6 時々、先生の言うことに、さからいたくなりますか。	0.59	0.35
7 自分より小さい子を、いじめることがありますか。	0.15	0.02
8 年上の人には、いつもれいぎ正しくしていますか。	0.42	0.18
9 自分の失敗を、時々、人のせいにしますか。	0.42	0.18
10 いつも部屋の整理整頓には気をつけていますか。	0.30	0.09
	因子寄与	1.89
	寄与率	18.92

3. クラス全体の SS への効果

授業の前後で回収された調査用紙は 78 名分（回収率：98.7%）であった。サポート源ごとの小学生用〈短縮版〉SESS 得点、児童用社会的望ましさ尺度・短縮版に欠損値のあった 13 名を除き（有効回答率：83.3%）、分析を行った。

表 3-10 にサポート源，群，介入前後，性ごとの小学生用〈短縮版〉SESS の平均得点（M）と標準偏差（SD）と共分散分析の結果を示す。

結論から先に述べると，共分散分析の結果，全てのサポート源に共通して交互作用は有意ではなかった。つまり，いずれのサポート源に対しても介入効果は見られなかった。

以下にサポート源ごとに共分散分析を行った結果の詳細を述べる。

両親に対する小学生用〈短縮版〉SESS の得点について，社会的な望ましき尺度 ($F(1,63)=.08, p=.78$)、性 ($F(1,63)=1.08, p=.30$) は有意にならず，祖父母との同居・非同居が有意となった ($F(1,63)=4.12, p=.05$)。一方、共変量の影響を取り除いた後の介入群と対照群の間の差に有意な傾向が見られ ($F(1,63)=3.32, p=.073$)、調査の前後の差 ($F(1,63)=.74, p=.40$) と交互作用 ($F(1,63)=39, p=.53$) は、いずれも有意とはならなかった。

教師に対する小学生用〈短縮版〉SESS の得点について，社会的な望ましき尺度 ($F(1,63)=.01, p=.74$)、性 ($F(1,63)=.10, p=.75$) は有意ではなかったが，祖父母との同居・非同居が有意となった ($F(1,63)=5.91, p=.02$)。一方、共変量の影響を取り除いた後の介入群と対照群の間の差 ($F(1,63)=1.31, p=.26$)、調査の前後の差 ($F(1,63)=3.97, p=.05$)、交互作用 ($F(1,63)=1.30, p=.26$) は、いずれも有意とはならなかった。

友人に対する小学生用〈短縮版〉SESS の得点について，社会的な望ましき尺度 ($F(1,63)=.02, p=.90$)、祖父母との同居・非同居 ($F(1,63)=00, p=.96$)、性 ($F(1,63)=.05, p=.82$)，共変量の影響を取り除いた後の介入群と対照群の間の差 ($F(1,63)=.01, p=.96$)、調査の前後の差 ($F(1,63)=.01, p=.92$)、交互作用 ($F(1,63)=.06, p=.81$) のいずれも有意とはならなかった。

高齢者ボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESS の得点について，社会的な望ましき尺度 ($F(1,63)=77, p=.38$) と祖父母との同居・非同居 ($F(1,63)=.04, p=.85$) は有意とはならなかったが、性が有意となった ($F(1,63)=6.87, p=.01$)。一方、共変量の影響を取り除いた後の介入群と対照群の間に有意な差が見られ ($F(1,63)=10.35, p=.01$)、調査の前後の差 ($F(1,63)=4.34, p=.04$) と交互作用 ($F(1,63)=.27, p=.60$) は、いずれも有意とはならなかった。

表 3-10 各サポート源別、群別、介入前後別、性別の小学生用〈短縮版〉SESS 平均得点（カッコ内は標準偏差）と共分散分析の結果

サポート源	群	事前		事後		同居の有無 F値	社会的望ましき尺度 F値	性差 F値	前後差 F値	群間差 F値	交互作用 F値
		男児	女児	男児	女児						
両親	介入群	7.76 (3.13)	9.23 (2.25)	7.41 (2.69)	9.72 (2.57)	4.11*	.08	1.08	.74	3.32*	.39
	対照群	9.29 (1.51)	10.29 (1.85)	9.00 (2.45)	9.95 (1.99)						
教師	介入群	7.76 (2.59)	8.64 (2.04)	7.88 (2.55)	8.81 (1.71)	5.92*	.12	.10	3.97	1.13	1.31
	対照群	8.06 (2.01)	8.05 (2.11)	7.94 (2.33)	7.57 (2.58)						
友人	介入群	7.88 (2.29)	9.62 (2.01)	7.65 (1.93)	9.43 (2.13)	.00	.02	.05	.01	.01	.06
	対照群	7.82 (1.47)	9.48 (1.86)	7.65 (2.06)	8.81 (2.86)						
高齢者ボランティア	介入群	7.47 (2.32)	7.40 (2.01)	7.76 (2.08)	7.05 (2.04)	.04	.77	6.87*	4.34*	10.35*	.27
	対照群	5.94 (2.10)	5.85 (2.06)	6.35 (2.06)	5.25 (1.83)						

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

4. 身近な他者と親密なSSを持たない児童への効果

「交流授業」の効果を想定していない両親、教師、友人に対しての小学生用〈短縮版〉SESSの得点に変化がなかったのはごく自然な結果と言えるだろう。

しかし、ボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESSの得点に変化が見られなかったのはどのような理由からであろうか。一つの仮説として考えられるのは、両親、教師、友人に対しての元々の小学生用〈短縮版〉SESSの得点の多寡により介入効果に違いがあり、それらが全体としてまとまることで効果が相殺、あるいは、希釈されることで、統計的に有意な差として検出されなかったということである。

この仮説を基にすると今回の結果について次のことが考えられる。

- ① 両親、教師、友人に関して小学生用〈短縮版〉SESSの得点が高い子どもは、これらとのサポートの授受関係が良好であり、親密関係を十分に構築できている子どもである。したがって、こうした小学生用〈短縮版〉SESSの元々高い子ども

もは、授業においてはじめて交流を持つボランティアに対しても、それまでの経験から、比較的高い小学生用〈短縮版〉SESSを持って接するであろう（本研究の授業前の調査における両親，教師，友人に対する小学生用〈短縮版〉SESSの合計得点とボランティアに対するそれとのpearsonの相関係数は，.43（ $p<.01$ ）であり，この仮説を支持している）。

しかし，こうした子どもが，ボランティアを新たなSSとして親密な関係を作っていこうとするのか否かは別の問題である。なぜなら，両親，教師，友人に対して十分に親密な関係を築き，信頼関係が出来上がっている子どもは，何か困った時に頼りにする相手は，信頼のできる親密な関係のサポート源と予測される。したがって，あらたなサポート源であるボランティアにこうした関係を最終的に期待する動機はむしろ低いと考えられる。つまり，新しい対象への目移り，浮気は起こらず，結果的にボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESSの得点にはあまり変化が起きないかもしれない。

② 両親，教師，友人に関して小学生用〈短縮版〉SESS得点が低い子どもは，授業開始前におけるボランティアに対する期待感も低いと考えられる。したがって，こうしたSESSの元々低い子どもは普段は他者との親密な関係を持たない（持つ必要がない），あるいは，築くのが苦手な子どもと推測される。通常であれば，こうした子どもは，ボランティアとも積極的な交流を持たないかもしれない。しかし，授業であるということ，また，交流を持たずにはこの課題はやり遂げられないとの必要性から，ボランティアと交流を持たざるをえないはずである。こうした必要性から始まった関係性であっても，ボランティアから希望や意志を尊重され，努力や工夫などを誉められるなどの情緒的・自尊感情的サポートを受け，読み聞かせに関する具体的な情動的，道具的サポートを受けることで，授業後には，小学生用〈短縮版〉SESSの得点が上昇する可能性がある。

以上の2つの可能性，つまり，両親，教師，友人に関して小学生用〈短縮版〉SESS得点が高い子どもと低い子どもへの効果について検討することにした。

そのための手続きとして，両親，教師，友人に対する小学生用〈短縮版〉SESS得点の介入前の合計点を算出したうえで，度数分布を確認した（図3-8）。

次に，合計点の平均（ $M=26.1$ ）に標準偏差（ $SD=5.3$ ）を加えた値（31.4）より，大きい合計点（32点以上）の児童（ $n=11$ ：介入群6名，対照群5名）と，標準

偏差($SD=5.3$)を引いた値 (20.8) より小さい合計点(20 点以下)の児童 (n=8 : 介入群 4 名, 対照群 4 名) を抽出した。

両親, 教師, 友人に関して小学生用〈短縮版〉SESS 得点の高かった子どもと低かった子どもにたいして, ボランティアへの SESS 得点に関する上記と同様の共分散分析を行った。

その結果, 高かった子どもについては, 社会的な望ましさ($F(1,6)=.47, p=.52$), 祖父母との同居・非同居 ($F(1,6)=.41, p=.55$), 性 ($F(1,6)=.14, p=.72$) の共変量, 共変量の影響を取り除いた後の介入の有無($F(1,6)=1.05, p=.35$), 介入の前後 ($F(1,6)=.38, p=.56$) の主効果, 交互作用 ($F(1,6)=.19, p=.68$) のいずれにおいても有意な傾向は認められなかった。

また, 低かった子どもについては, 社会的な望ましさ($F(1,3)=2.67, p=.20$), 祖父母との同居・非同居 ($F(1,3)=.64, p=.48$), 性 ($F(1,3)=.3.94, p=.46$) の共変量, 共変量の影響を取り除いた後の介入の有無($F(1,3)=.41, p=.57$)と介入の前後 ($F(1,3)=.41, p=.57$) のいずれの要因にも有意差は見られなかった。しかし, 交互作用 ($F(1,3)=5.23, p=.066$) に有意な傾向が見られた。一般的には, 有意傾向では, 単純主効果の検討まで行わない。しかし, ここでは傾向をつかむために, さらに, 単純主効果の検定を行った。その結果, 介入群 ($F(1,3)=9.24, p=.42$) で授業の前後の要因に有意な単純主効果が認められる一方で, 対照群 ($F(1,3)=.32, p=.88$) では, 介入の前後の要因に有意な単純主効果は認められなかった。

一方, 「授業の前」と「授業の後」における, 介入の有無の要因(群間差)に単純主効果はいずれも認められなかった(授業前: $F(1,3)=.45, p=.22$; 授業後: $F(1,3)=1.22, p=.42$)。

つまり, 両親, 教師, 友人に関して小学生用〈短縮版〉SESS 得点の低かった子どもにだけ「交流授業」後に高齢者ボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESS の得点が介入前に比べて高くなっている傾向が示された。

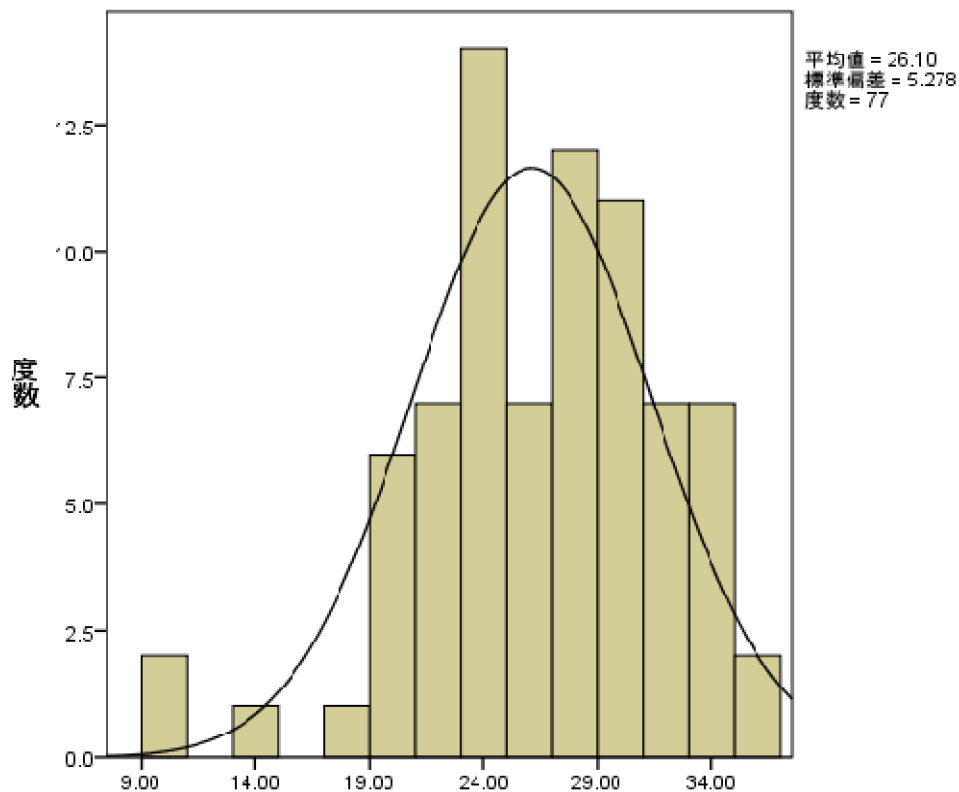


図 3-8 両親，教師，友人に対する SESS（3 項目）の合計得点の度数分布表

注）両親，教師，友人に対する小学生用〈短縮版〉SESS の合計得点は，最低得点が 9 点，最高得点が 36 点である。77 名に対して合計得点を算出した結果，平均が 26.1，標準偏差が 5.3 となった。

5. 項目分析

SS への授業の効果が出にくかった理由として，小学生用〈短縮版〉SESS 尺度の 3 項目内の回答傾向の相違による影響が考えられる。なぜなら，表 3-8 で示したように，SESS の 3 つの質問項目については，全体としては，十分に高い因子負荷量が得られているが，「悩みや不満を言っても嫌な顔をしないで聞いてくれる」は他に比べて得点が低く（他が.87 に対して.76 であった），共通性も低かった（他が.75 に対して.58 であった）。

そこで、質問項目ごとに小学生用〈短縮版〉SESS 得点の差を検討することにした。表 3-11 に、質問項目別、群別、介入前後別、性別の小学生用〈短縮版〉SESS 平均得点 (M) と標準偏差 (SD) と共分散分析の結果を示す。

共分散分析の結果、質問 1 から質問 3 までのいずれの質問に対しても社会的望ましさと祖父母との同居・非同居については有意な傾向は示されなかった。しかし、性の要因が質問③で認められた。また、介入の有無の要因（群間差）の主効果が全ての質問で、介入の有無の要因（群間差）は質問 3 で認められた。さらに、質問 2 の「悩みや不満を言っても、嫌な顔をしないで聞いてくれる」で交互作用が有意であり、介入後の得点が介入前の小学生用〈短縮版〉SESS 得点よりも高く、介入効果が示された。その他の質問では交互作用は有意ではなかった。

表 3-11 サポート源が高齢者ボランティアの場合の質問項目、群、介入前後、性ごとの SESS の得点（カッコ内は標準偏差）と共分散分析の結果

質問項目	群	事前		事後		同居の有無 F 値	社会的望まし さ尺度 F 値	性差 F 値	群間差 F 値	前後差 F 値	交互作用 F 値
		男児	女児	男児	女児						
質問1 「元気がないと、 すぐに気がついて、 はげましてく れる」	介入群	2.41	2.48	2.35	2.48	.09	.31	.02	7.49*	.30	.18
		(.80)	(.68)	(.93)	(.60)						
	対照群	2.12	1.95	2.06	1.85						
		(.93)	(.69)	(.83)	(.75)						
質問2 「悩みや不満 を言っても、 嫌な顔をしない で聞いてくれ る」	介入群	2.65	2.76	2.94	2.67	.13	.61	3.56	15.1*	2.12	10.32*
		(.93)	(.94)	(.83)	(.97)						
	対照群	2.06	2.15	2.18	1.70						
		(.83)	(.93)	(.95)	(.57)						
質問3 「普段からあなた の気持ちを分 かってくれる」	介入群	2.41	2.25	2.47	2.00	.28	.14	7.31*	5.53*	4.96*	.67
		(.80)	(.79)	(.94)	(.73)						
	対照群	1.76	1.75	2.12	1.70						
		(.56)	(.71)	(.70)	(.73)						

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

3-3-4 考察

1. 祖父母との同居経験の有無

祖父母と現在同居している児童は 78 人中 11 人 (14.1%)，一度も同居したことがない子どもが 54 人 (69.2%) であった。この割合は第 1 章 2 節 3 項の「家族形態の変化」において国民生活基礎調査を基に示した平成 23 年の時点の 3 世代世帯が 299 万 8 千世帯 (15.4%) とほぼ同程度の割合である。したがって、本調査の結果は、少なくとも祖父母との同居経験という点では、全国的な傾向が反映されていると考えて良いであろう。

2. クラス全体の SS への効果

「交流授業」が、6 年生児童の SS に与える影響について小学生用〈短縮版〉SESS の得点を用いて検討を行った。この SESS 得点の分析には、社会的望ましさと性を共変量に投入した共分散分析を用いた。その結果、高齢者ボランティアに対する児童全体の小学生用〈短縮版〉SESS の得点への「交流授業」による介入効果は見られなかった。

全体としては「交流授業」の効果が見られなかったので、授業の効果以外の点についてサポート源ごとに考察を加えてく。

両親に対する小学生用〈短縮版〉SESS の得点が、介入の有無の要因 (群間差) が有意であり、事前も事後も一貫して対照群の得点が介入群より高かった。本研究 3 を含む研究 5 までの「交流授業」に関する介入研究では、介入の有無は、すなわち、クラスの違いであった。したがって、一貫して対照群のほうが、両親への SS が高かったことはクラスの雰囲気、教諭の影響力の相違による可能性が一つ考えられる。介入群のクラスはベテランの教諭が担当しており、「交流授業」が開始された 6 月までクラス替えから 2 か月間の短期間に、集団としてまとめあげられていると感じさせられるクラスであった。一方、対照群となったクラスはこの年はじめて高学年を担当する教諭が受け持ちであり、比較的緩やかに関係づくりを進めている状況であるということ、したがって、全体的に子どもたちのやり取りが控え目な印象を受けるクラスであった。

川原 (1994b) によると、小学生における SS のサポートの対象は、発達が進むにつれて、両親から友人へ移行が進む。この見方に立てば、介入群となったベテ

ラン教諭のクラスは、早くからクラスがまとまっていることが、子どもたちの SS を求める対象が友人へと移行しつつあり、相対的に両親への SS を求める期待感が下がっている可能性が考えられる。一方、対照群のクラスはまとまりとしてはまだまだであるため、友人への SS を求めるまでには親密性が高まっておらず、何か困ったことがあった時には両親にサポートをもとめる段階にとどまっており、一貫した両親への SS の高さとしてあらわれたと推測される。

本研究では教師をサポート源として性差が本研究では見られなかった。この理由は対照群の女兒と男児に、教師をサポート源とした SESS 得点に差がない、あるいは逆転していることが影響していると思われる。これには、先にも述べた通り、対照群のクラスは、この段階でまとまりが出来上がる前の段階であり、担任教師との関係性が未だ十分ではなかったことが影響したと思われる。

高齢者ボランティアへの SS を期待する傾向が介入群で高かったことも、このクラスの担任教諭がベテランであり、“REPRINTS”ボランティアへの理解もあり、授業前から「交流授業」のこと、ボランティアのことなどを折に触れて話していたことが影響したと考えられる。

共変量（調整変数）として投入した性の要因の効果が高齢者ボランティアをサポートの対象とする場合に見られた。これは、小学生を対象に行った嶋田ほか（1993）で父親、母親、兄弟、教師、友人の全ての項目で、また、中学生を対象にした岡安（1993）では、父親を除く、母親、兄弟、教師、友人に対して、女兒が男児に比べて SS を期待する傾向が異なる結果である。理由として考えられるのは、高齢者ボランティアの多くが女性であったことと関係があるかもしれない。

3. 身近な他者と親密な SS を持たない児童への効果

ボランティアの SS に「交流授業」の効果が見られなかったのは、両親、教師、友人に対しての元々の小学生用〈短縮版〉SESS 得点の多寡により介入効果に違いが生じたからであると仮説を立て、この点を検討するために、両親、教師、友人に関して小学生用〈短縮版〉SESS 得点が高い子どもと低い子どもを抽出して、ボランティアへの小学生用〈短縮版〉SESS 得点に関する共分散分析を行った。

その結果、両親、教師、友人に対して小学生用〈短縮版〉SESS 得点の高い子どものボランティアに対する SESS 得点に主効果、交互作用のいずれにおいても有意な傾向は認められなかった。

したがって、両親、教師、友達など特定のサポート源と親密な関係を既に持つ児童にとっては、悩み事は信頼のできる親密な関係のサポート源に打ち明けるものと捉えられており、こうした児童からは、高齢者ボランティアに対しては、SS を期待する相手としては相対的に低い評価が与えられたということであろう。「交流授業」が 7 回程度の交流であることを考えると、これはごく自然な結果であると考えられる。

両親、教師、友人に関して小学生用〈短縮版〉SESS 得点が低い子どもだけを抽出して、ボランティアへの小学生用〈短縮版〉SESS 得点に関する共分散分析を行った結果、交互作用に有意な傾向が認められ、授業後に、ボランティアへの小学生用〈短縮版〉SESS 得点の上昇が見られた。

したがって、身近な他者と親密な SS を持たない児童にとっては、「交流授業」で高齢者ボランティアから、温かく、受容的な態度で、情緒的・自尊感情的サポートを受けたことで、自身が支えられているという意識が生まれ、高齢者ボランティアへの信頼感や親密性が増し、SS に対する期待が高まったと推測される。

ただし、この研究 3 においては、既存のサポート源への小学生用〈短縮版〉SESS の得点が低い子どもに対してのみ弱い効果が示されたに過ぎない。

そこで、次の研究 4 では、次年度に行われた「交流授業」で、中学生用 SESS 尺度を用いて、この弱い効果が全体に見られるものなのか、ごく一部に対する効果なのかを追試検討することとした。

4. 項目分析

3 項目から構成される小学生用〈短縮版〉SESS の合計得点ではなく、質問項目ごとに小学生用〈短縮版〉SESS 得点の差を検討した。その結果、高齢者ボランティアに受容的・包容的な態度を期待する SESS 項目（「なやみや不満を言っても、嫌な顔をしないで聞いてくれる」）で、「交流授業」による介入効果が見られた。

一方、「交流授業」による小学生用〈短縮版〉SESS 得点の上昇が見られなかった項目は、「元気がないと、すぐに気づいて、励ましてくれる」と「ふだんからあなたの気持ちを良くわかってくれる」であった。

どちらの項目も「すぐに気がついて」や「ふだんから」「よくわかってきている」などの言葉が入り、日常的にある程度の頻度で接していることが前提となる状況内容である。

したがって、多少は学校内で面識があって、「交流授業」で続けて数時間会っただけの高齢者ボランティアに対しては、児童も確信を持って「そうだ」とはなかなか答えられなかったのではないだろうか。また、「励ます」は高齢者ボランティアから児童への能動的な働きかけを児童が期待するかどうかに関する質問でもある。したがって、これも短期集中型の交流では、高齢者ボランティアにはなかなか難しいのではないかと児童が判断したことが推測される。。

その一方で、「なやみや不満を言っても、嫌な顔をしないで聞いてくれる」は、必ずしも日常的に頻繁な交流がなくても多忙な現役世代に比べて生活時間に比較的余裕がある高齢者ボランティアができることである。また、「交流授業」での児童への指導の方針としても、高齢者ボランティアは可能な限り、児童の自主的な判断と行動を尊重するように、非指示的で、受容的な態度で接するように打ち合わせられていた。「交流授業」を通して、高齢者ボランティアによるこうした受容的な態度が児童に伝わっていた可能性がある。

そのため、こうした態度と最も関係の深い質問項目において、介入の効果が見られたと推測される。

3-3-5 今後の展望

本研究 3 では、十分なサンプル数を確保したとは言い難い。本研究の結果が信頼性の高い結果であるのか否か確認のために、サンプルサイズの追加、および質問項目の再検討による追試が必要であろう。

研究 3 における興味深い結果の一つに高齢者ボランティアに対して、男子児童が女子児童よりも SS を多く期待するということが示された結果がある。これまでの先行研究(Furman & Buhrmester, 1985; 岡安ほか, 1993; 川原, 1994b)では、サポート源として、母親、父親、祖父母、年上の兄弟、年下の兄弟、友人、先生

などが検討されているが、そのいずれにおいても、男子児童の方が女子児童よりもSSをより多く期待するという結果は示されていない。興味深い結果であるが、本研究だけでは、説明の困難な結果である。今後この点に着目した調査が望まれる。

また、本研究の結果では両親と高齢者ボランティアに対しては、もともとクラス間に小学生用〈短縮版〉SESS得点の相違が存在することについて、クラスの雰囲気、担任教諭の影響として考察した。しかし推測の域を超えないものである。今回は小学生用〈短縮版〉SESSの得点という量的なデータを使用して、「交流授業」による児童のSSへの影響を明らかにすることを試みたが、今後は、「交流授業」中の高齢者ボランティアと児童の会話という質的なデータを用いて具体的な分析を行うことで、こうしたクラスの雰囲気や担任教諭の影響が「交流授業」、およびそれに参加している児童のSSに与える影響のより詳細な分析が期待される。

3-3-6 研究3のまとめ

本研究3では、正統的周辺参加学習型の世代間交流プログラム「交流授業」が、児童のSSに与える影響について検討した。調査には小学生用〈短縮版〉SESSを用いた。その結果、「交流授業」以前の時点で両親、教師、友人に対するこのSESS得点が低かった児童において、「交流授業」後に高齢者ボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESSの得点の上昇が見られた。

したがって、身近な他者と親密なSSを持たない児童に対しては、高齢者ボランティアとの「交流授業」が新たなSSを提供する機会になる可能性が示唆された。

今後の課題として、サンプル数の追加、および、質問項目の再検討によって、本研究の結果の追試可能性について検討が必要であろう。

3-4 研究 4 「交流授業」が児童のソーシャル・サポートに及ぼす影響に関する追試検討

3-4-1 はじめに

先にとりあげた研究 3 では、「交流授業」の特色である高齢者のサポートが、6 年生児童が抱く高齢者への SS の期待感に与える影響について検討することを目的とした。その結果、「交流授業」以前において両親、教師、友人に対する SS 期待が低かった児童に、「交流授業」後にボランティアに対する SS の期待感（小学生用〈短縮版〉SESS 得点）に上昇が見られた。このことから、身近な他者に対して SS の期待を持たない児童においては、「交流授業」が、ボランティアという新たな SS を提供する機会になる可能性が示唆された。

しかし、児童全体に対しては、「交流授業」が与える十分な効果が見られなかったという点が問題として残された。

そこで、この研究 4 では中学生用 SESS を用いて研究 3 の効果を改めて検討することとした。

3-4-2 方法

1. 調査期間

第 1 回目の調査は 2011 年 6 月に実施された。第 2 回目の調査は約 3 週間後の 2011 年 6 月下旬、前期群が「交流授業」参加後に実施された。第 3 回目の調査は 2011 年 7 月上旬に後期群が「交流授業」参加後に実施された。

2. 調査対象者

神奈川県川崎市公立 A 小学校の 2011 年 6 月の時点で 6 年生の児童 84 名（男子 29 名、女子 55 名）である。この年の 6 年生は全 3 クラスあった。そのため、この 3 クラスをプログラムの効果を検討するために、図 3-1 (p.107) に示したクロスオーバーの調査デザインに基づき、最初に授業が行われた 1 クラスを介入群

(28名：男子10名，女子18名)，介入群が授業を受けている期間，待機していた2クラスを対照群(56名：男子19名，女子37名)とした。

3. 調査項目

本研究4の追試に際しては，パブリックヘルスリサーチセンター(2004)に収録されている中学生用メンタルヘルス・チェックリスト(ストレス症状，ストレス因，ソーシャル・サポートの3つの下位尺度から構成されている)に使用されているSESSを使用した(以後中学生用SESS)(表3-12)。

ただし，このSESSの5項目は嶋田ほか(1993)の小学生用SESSの5項目と漢字か平仮名かの表記上の違い以外はほとんど同じ尺度であった。したがって，小学生を対象とした調査に使用するのに問題はないと判断した(漢字の表記などは，実施協力校の担任教師に調査用紙を事前に見せ，変更の必要はないことを確認した)。

この5項目のSESSからさらに2項目減らして3項目の短縮版にした尺度が，研究3で使用した岡安ほか(1998)の小学生用〈短縮版〉SESSである。

今回の研究4において，小学生用〈短縮版〉SESSではなく中学生用SESSを採用した主な理由は次の3つであった。1，小学6年生は翌年には思春期を迎える年齢である。したがって，精神的発達の子どものみであれば，むしろ，中学生用を用いる方が妥当ではないかと考えた。2，中学生用SESSは，小学生用〈短縮版〉SESSに比べて質問項目数が3項目から5項目に増やされており，2項目の違いであるが，相対的に測定精度が上がるのではないかと考えた。3，さらに，中学生用SESSの5項目のうちの3項目は小学生用〈短縮版〉SESSと同じなので，3項目だけ取り出して分析ができるため結果の解釈がしやすいと考えた。

5つの質問項目に対する，回答の仕方は研究3同様に，4つのサポート源(お父さんお母さん，教師，友達，高齢者ボランティア)に対して，将来どの程度の援助が期待できるかについて，「絶対にちがう」，「たぶんちがう」，「たぶんそうだ」，「きっとそうだ」の4段階で評定を求めるものであった。

したがって，合計得点が高いほど，サポートへの期待感が高いことも小学生用〈短縮版〉SESSと同様であった。

SESS 以外に使用した社会的望ましき尺度は研究 3 と同じであったためここでの説明を省略する。

表 3-12 中学生用・認識されたソーシャル・サポート尺度 (The Scale of Expectancy for Social Support : SESS)

引用 : パブリックヘルスリサーチセンター (2004)

No	項目内容
1	あなたに元気がないと、すぐに気がついて、はげましてくれる
2	あなたが何か失敗しても、そっと助けてくれる
3	ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかってくれる
4	あなたが何かなやんでいると知ったら、どうしたらよいか教えてくれる
5	あなたが、なやみやふまんを言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる

注) No に下線が付いている項目が岡安ほか (1998) の小学生用〈短縮版〉SESS での使用されている 3 項目である。

4. 分析方法

研究 3 と異なる点は中学生用 SESS の合計得点の算出の際には、項目数が 3 項目から 5 項目に増えたことにより、最小が 5 点、最大が 20 点となったことである。

「交流授業」の効果の分析には、研究 3 同様に、中学生用 SESS 得点の「交流授業」前後の介入群と対照群の差の検討を行うために、児童用社会的望ましき尺度・短縮版の得点、現在の祖父母との同居・非同居、性を共変量 (調整変数) にする 2 要因混合計画 (介入の有無 : 被験者間計画 2 水準、授業の前後 : 被験者内計画 2 水準) の共分散分析を行う。

次に、小学生用〈短縮版〉SESS として 5 項目中 3 項目をとりだし、2 要因混合計画の共分散分析を行い、「交流授業」が SS に与える効果について再現性の検討を行う。

さらに、この3項目については昨年度の結果と統合して分析人数を増やして検討することができる。そこで、小学生用〈短縮版〉SESS得点に対する望ましさ尺度得点、祖父母との同居・非同居、性を共変量とする年度（被験者間計画：2水準）、介入の有無（被験者間計画：2水準）、授業の前後（被験者内計画：2水準）の3要因混合計画の共分散分析を両親、教師、友人、ボランティアをサポート源とする追加分析を行う。去年と今年データの傾向が異なるならば、いずれかに2次の交互作用が出るはずである。しかし、出なければ、年度による違いはなしとみなして、年度は統合し、あらためて2要因混合計画の共分散分析を行う。

3-4-3 結果

1. 祖父母との同居経験の有無

祖父母との同居経験について記入のあった82例（回答率98%、2例欠損値）であった。集計の結果、祖父母との同居経験の内訳は次の通りであった。「今、住んでいる」が9人（11%）、「昔、住んでいた」が9人（11%）、「住んだことがない」が64人（78.0%）であった。

2. 中学生用SESS尺度の因子構造の確認

本研究4で使用した5項目の中学生用SESS尺度も信頼性と妥当性が確認されている尺度であるが、本研究4における「交流授業」の効果の分析を進めるにあたって因子構造の確認を行った。表3-13に4つのサポート源に対するSESS得点の平均値に主因子法による因子分析を行った結果として、因子得点、共通性、因子寄与率、寄与率を示した。固有値の変化は、「3.81, .48, .38」であり、1因子構造と判断するのが妥当であると考えた。そのため先行研究同様に、5項目の合計を中学生用SESS得点とすることとした。累積寄与率は70.19%であった。

表 3-13 中学生用 SESS 尺度の因子分析の結果

	I	共通性
「元気がないと、すぐに気がついて、励ましてくれる」	0.84	0.71
「あなたが失敗をしても、そっと助けてくれる」	0.85	0.72
「普段から、あなたの気持ちを良く分かってくれる」	0.85	0.72
「あなたが何かなやんでいると知ったら、どうしたらよいか教えてくれる」	0.85	0.72
「悩みや不満を言っても嫌な顔をしないで聞いてくれる」	0.80	0.64
因子寄与	3.51	3.51
寄与率	70.19	70.19

3. 中学生用 SESS としての分析

事前および事後調査において回収された調査のうち、サポート源ごとに中学生用 SESS 得点、社会的望ましさ尺度に欠損値のあった 11 名を除き（有効回答率：83.3%）73 名に対して分析を行った。

サポート源別に表 3-14 に群別の平均得点を示す。サポート源ごとに共分散分析を行った結果、両親に対する中学生用 SESS の得点については、社会的望ましさ ($F(1,69)=.67, p=.62$)、祖父母との同居・非同居 ($F(1,69)=.03, p=.87$)、性 ($F(1,69)=1.50, p=.22$) の共変量、共変量の影響を取り除いた後の前後の要因の主効果 ($F(1,69) = .25 p=.62$)、介入の有無の要因（群間差）の主効果 ($F(1,69)=2.31 p=.13$)、交互作用 ($F(1,69)=1.60 p=.211$) のいずれについても有意な傾向は認められなかった。

教師に対する中学生用 SESS 得点については、社会的望ましさ ($F(1,69) = .67, p=.41$)、祖父母との同居・非同居 ($F(1,69)=2.43, p=.11$)、性 ($F(1,69)=1.10, p=.30$) の共変量、共変量の影響を取り除いた後の前後の要因の主効果 ($F(1,69)= .60 p=.44$)、交互作用 ($F(1,69) =2.00 p=.16$) について有意な傾向は認められなかったが、介入の有無の要因（群間差）の主効果 ($F(1,69)=11.26 p=.01$) が有意であった。

友人に対する中学生用 SESS 得点については、社会的望ましさ ($F(1,69) = 1.15$ $p = .29$) と祖父母との同居・非同居 ($F(1,69) = .01$ $p = .91$) は有意ではなかったが、性 ($F(1,69) = 11.67$, $p = .01$) の要因が有意であった。共変量の影響を取り除いた後の前後の要因の主効果 ($F(1,69) = 5.14$ $p = .03$) が有意であった。その一方で、介入の有無の要因(群間差)の主効果 ($F(1,69) = 3.02$ $p = .09$), 交互作用 ($F(1,69) = .01$ $p = .93$) のいずれについても有意な傾向は認められなかった。

ボランティアに対する中学生用 SESS 得点については社会的望ましさ ($F(1,69) = 1.96$, $p = .46$) , 祖父母との同居・非同居 ($F(1,69) = .14$, $p = .71$) , 性 ($F(1,69) = .33$, $p = .57$) の共変量に有意な効果は認められなかった。また、共変量の影響を取り除いた後の前後の要因の主効果は見られなかった ($F(1,69) = 0.00$ $p = .99$) 。しかし、介入の有無の要因 (群間差) ($F(1,69) = 15.99$ $p = .00$) と交互作用に有意な傾向が認められた ($F(1,69) = 4.95$ $p = .03$) 。

交互作用が認められたため、単純主効果の検定を行った。その結果、介入群で授業の前後の要因に有意な単純主効果が認められる一方で ($F(1,69) = 13.53$ $p = .00$) , 対照群では、授業の前後の要因に有意な単純主効果は認められなかった ($F(1,69) = 1.86$ $p = .18$) 。

一方、「授業の前」と「授業の後」における、介入の有無の要因 (群間差) に単純主効果がそれぞれ認められた (授業前: $F(1,69) = 9.75$ $p = .01$; 授業後: $F(1,69) = 19.12$ $p = .00$) 。

つまり、ボランティアに対する中学生用 SESS 得点にだけ、「交流授業」の効果が示された。

表 3-14 サポート源、群、介入前後、性ごとの中学生用 SESS 平均得点（カッコ内は標準偏差）と共分散分析の結果

サポート源	群	事前		事後		同居の有無 F値	社会的望ま しさ尺度 F値	性差 F値	前後差 F値	群間差 F値	交互作用 F値
		男児	女児	男児	女児						
両親	介入群	14.89 (2.76)	17.72 (2.87)	15.40 (3.57)	19.06 (1.80)	.03	.67	1.50	.25	2.31	1.60
	対照群	15.67 (4.12)	16.25 (2.96)	15.83 (3.59)	16.81 (3.41)						
教師	介入群	15.33 (1.87)	16.17 (2.26)	15.80 (2.25)	17.28 (2.65)	2.43	.67	1.10	.60	11.26**	2.00
	対照群	14.33 (3.27)	14.11 (3.02)	14.33 (3.61)	14.08 (3.61)						
友人	介入群	15.78 (2.44)	17.50 (1.89)	15.40 (2.46)	17.89 (2.27)	.01	1.15	11.67**	5.14**	3.02	.01
	対照群	15.59 (2.29)	16.71 (2.48)	13.06 (3.67)	17.00 (2.88)						
高齢者 ボランティア	介入群	13.75 (4.03)	13.82 (3.50)	15.20 (2.57)	16.06 (3.07)	.14	1.96	.33	.00	15.99***	4.95*
	対照群	9.67 (2.95)	11.53 (4.21)	10.12 (3.98)	11.80 (4.87)						

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

4. 小学生用〈短縮版〉SESS としての分析

尺度の説明で述べたとおり，中学生用 SESS は，5 項目のうち 3 項目は，研究 3 で取り上げた小学生用〈短縮版〉SESS（岡安ほか，1998）と同じである。サポート源別に表 3-15 に群別の平均得点を示す。

平均値の差の検定として，この 3 項目の合計についても，児童用社会的望ましさ尺度・短縮版の得点，祖父母との同居・非同居，性を共変量（調整変数）にする 2 要因混合計画（介入の有無：被験者間計画 2 水準，授業の前後：被験者内計画 2 水準）の共分散分析を行った。

結論から先に述べると，統計的な数値は異なるが，結果は先の 5 項目の中学生版 SESS として行ったのと全く同じであり，「交流授業」の後に介入群だけにボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESS 得点の有意な上昇が示された。以下に，共分散分析の結果の詳細を記す。

両親に対する小学生用〈短縮版〉SESSの得点については、社会的望ましさ ($F(1,69)=.04$, $p=.84$)、祖父母との同居・非同居 ($F(1,69)=.05$, $p=.82$)、性 ($F(1,69)=3.86$, $p=.05$)の共変量、共変量の影響を取り除いた後の前後の要因の主効果 ($F(1,69) = .69$, $p=.41$)、介入の有無の要因(群間差)の主効果 ($F(1,69)=1.67$, $p=.20$)、交互作用 ($F(1,69)=2.28$, $p=.14$)のいずれについても有意な傾向は認められなかった。

教師に対する小学生用〈短縮版〉SESS得点については、社会的望ましさ ($F(1,69)=1.38$, $p=.25$)、祖父母との同居・非同居 ($F(1,69)=.187$, $p=.18$)、性 ($F(1,69)=.00$, $p=.99$)の共変量、共変量の影響を取り除いた後の前後の要因の主効果 ($F(1,69) = .08$, $p=.77$)、交互作用 ($F(1,69)=.27$, $p=.61$)について有意な傾向は認められなかったが、介入の有無の要因(群間差) ($F(1,69) = 13.44$, $p=.00$)に主効果が見られた。

友人に対する小学生用〈短縮版〉SESS得点については、社会的望ましさ ($F(1,69)=87$, $p=.35$)と祖父母との同居・非同居 ($F(1,69)=.01$, $p=.92$)は有意ではなかったが、性 ($F(1,69)=10.41$, $p=.01$)の要因が有意であった。また、共変量の影響を取り除いた後の前後の要因の主効果 ($F(1,69) = 5.36$, $p=.02$)が有意であった。その一方で、介入の有無の要因(群間差)の主効果 ($F(1,69)=1.98$, $p=.16$)、交互作用 ($F(1,69)=.14$, $p=.70$)については有意な傾向は認められなかった。

ボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESS得点については社会的望ましさ ($F(1,69)= .09$, $p=.77$)、祖父母との同居・非同居 ($F(1,69)= .34$, $p=.56$)、性 ($F(1,69)=.08$, $p=.78$)の共変量に有意な効果は認められなかった。また、共変量の影響を取り除いた後の前後の要因の主効果は見られなかった ($F(1,69) = .08$, $p=.78$)。しかし、介入の有無の要因(群間差) ($F(1,69)=17.23$, $p=.00$)と交互作用に有意な傾向が認められた ($F(1,69) = 4.67$, $p=.03$)。

交互作用が認められたため、単純主効果の検定を行った。その結果、介入群で授業の前後の要因に有意な単純主効果が認められる一方で ($F(1,69)= 9.39$, $p= .01$)、対照群では、授業の前後の要因に有意な単純主効果は認められなかった ($F(1,69)=.34$, $p= .56$)。

一方、「授業の前」と「授業の後」における，介入の有無の要因（群間差）に単純主効果がそれぞれ認められた（授業前： $F(1,69)=9.83$ $p=.02$ ；授業後： $F(1,69)=20.61$ $p=.00$ ）。

表 3-15 サポート源、群、介入前後，性ごとの小学生用〈短縮版〉SESS 平均得点（カッコ内は標準偏差）と共分散分析の結果

サポート源	群	事前		事後		同居の有無 <i>F</i> 値	社会的望ま しき尺度 <i>F</i> 値	性差 <i>F</i> 値	前後差 <i>F</i> 値	群間差 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
		男児	女児	男児	女児						
両親	介入群	8.67 (2.29)	10.67 (1.88)	9.00 (2.36)	11.44 (0.98)	.05	.04	3.86	.69	1.67	2.28
	対照群	9.50 (2.38)	9.68 (2.01)	9.33 (2.43)	10.03 (2.21)						
教師	介入群	9.22 (1.09)	9.50 (1.42)	9.10 (1.45)	10.11 (1.71)	1.87	1.38	.00	.08	13.44***	.61
	対照群	8.17 (2.18)	8.17 (1.84)	8.56 (2.20)	8.03 (2.13)						
友人	介入群	9.56 (1.59)	10.39 (1.14)	8.80 (1.62)	10.50 (1.54)	.01	.87	10.41**	5.36*	1.98	.14
	対照群	8.94 (2.13)	9.94 (1.53)	7.89 (2.14)	10.03 (1.92)						
高齢者 ボラン ティア	介入群	8.00 (2.35)	8.12 (2.15)	8.70 (1.64)	9.47 (1.94)	.34	.09	.08	.08	17.23***	4.67***
	対照群	5.50 (1.89)	6.78 (2.51)	5.71 (2.57)	6.78 (2.80)						

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

5. 研究3のデータとの統合による分析

前年度の研究3のデータと合わせて，小学生用〈短縮版〉SESS得点，社会的望ましさ尺度のいずれにおいても欠損値のない141人（介入群57人，対照群84人）に対して，社会的望ましさ尺度・短縮版の得点，祖父母との同居・非同居，性を共変量とする年度（被験者間計画：2水準），介入の有無（被験者間計画：2水準），授業の前後（被験者内計画：2水準）の3要因混合計画の共分散分析を両親，教師，友人，ボランティアをサポート源とする追加分析を行った。

その結果，両親，教師，友人，ボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESS得点について調査年度と介入の有無，授業の前後の2次の交互作用は，いずれも

有意とならなかった(両親： $F(1,135)=0.07, p=.93$ ；教師： $F(1,135)=.78, p=.38$ ；友人： $F(1,135)=.24, p=.63$ ；ボランティア： $F(1,135)=1.06, p=.31$)。

2次の交互作用が認められなかったので、年度による違いはないものとみなして年度の要因をなくし、あらためて2要因混合計画の共分散分析を行った。

その結果、ボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESS得点についてのみ、交互作用に有意傾向が見られた($F(1,131)=3.29, p=.07$)。この交互作用に対する単純主効果検定の結果、介入群で授業の前後の要因に有意な単純主効果が認められる一方で($F(1,131)=5.34, p=.02$)、対照群では、授業の前後の要因に有意な単純主効果は認められなかった($F(1,131)=.01, p=.94$)。

一方、「授業の前」と「授業の後」における、介入の有無の要因(群間差)に単純主効果がそれぞれ認められた(授業前： $F(1,131)=13.83, p=.00$ ；授業後： $F(1,131)=23.78, p=.00$)。

両親、教師、友人に対する年度の要因を統合した2要因混合計画の共分散分析の結果については表3-16に示し、詳しい記載は煩雑になるため省略する。

表3-16 サポート源、群、介入前後、性ごとの小学生用〈短縮版〉SESS平均得点(カッコ内は標準偏差)の共分散分析の結果(研究3と4のデータを使用)

サポート源	群	事前		事後		同居の有無 F値	社会的望ま しき尺度 F値	性差 F値	前後差 F値	群間差 F値	交互作用 F値
		男児	女児	男児	女児						
両親	介入群	8.14 (2.80)	9.85 (2.23)	7.91 (2.58)	10.53 (2.12)	1.81	1.30	7.16**	1.30	.13	.11
	対照群	9.32 (2.04)	9.73 (1.99)	8.89 (2.51)	9.84 (2.18)						
教師	介入群	8.45 (2.13)	9.03 (1.82)	8.45 (2.09)	9.65 (1.63)	2.23	.11	.09	.03	8.15**	2.82
	対照群	7.93 (2.05)	8.16 (1.96)	8.07 (2.37)	7.94 (2.27)						
友人	介入群	8.45 (2.09)	9.97 (1.80)	7.59 (1.65)	9.94 (1.92)	.00	.00	2.70	2.88	.23	.05
	対照群	8.36 (1.95)	9.78 (1.69)	7.89 (1.97)	9.67 (2.34)						
高齢者 ボラン ティア	介入群	7.55 (2.28)	7.76 (2.15)	8.14 (1.88)	8.26 (2.34)	.26	.19	.34	1.30	21.46**	3.29†
	対照群	5.71 (2.07)	6.53 (2.36)	5.86 (2.22)	6.41 (2.55)						

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

6. 身近な他者と親密な SS を持たない児童への効果

ここまでに「交流授業」の効果が SESS 尺度について、5 項目、3 項目、昨年とのデータを統合したうえでの 3 つの観点からの検討の結果、いずれにおいても児童全体への「交流授業」の効果が有意な傾向として示された。しかし、研究 3 の仮説である両親、教師、友人に関して SESS 得点が高い子どもと低い子どもへという特定の子どもへの効果について、ここでも検討することにした。

手続きは、研究 3 同様に、両親、教師、友人に対する中学生用 SESS 得点の介入前の合計点を算出したうえで、度数分布を確認した（図 3-9）。

次に、合計点の平均 ($M=47.95$) に標準偏差 ($SD=5.81$) を加えた値 (53.76) より、大きい合計点 (54 点以上) の児童 ($n=10$: 介入群 7 名, 対照群 3 名) と、標準偏差 ($SD=5.3$) を引いた値 (42.14) より小さい合計点 (42 点以下) の児童 ($n=9$: 介入群 2 名, 対照群 12 名) を抽出した。

その上で、両親、教師、友人に関して中学生用 SESS 得点の高かった子どもと低かった子どもにたいして、ボランティアへの中学生用 SESS 得点に関する上記と同様の共分散分析を行った。

その結果、高かった子どもについては、社会的な望ましさ ($F(1,6)=1.59, p=.25$), 祖父母との同居・非同居 ($F(1,6)=.82, p=.48$), 性 ($F(1,6)=1.37, p=.29$) の共変量, 共変量の影響を取り除いた後の介入の前後 ($F(1,6)=.01, p=.98$) の主効果, 交互作用 ($F(1,6)=2.43, p=.17$) のいずれにおいても有意な傾向は認められなかった。しかし、介入の有無の要因(群間差)に主効果が認められた ($F(1,6) = 7.01, p=.04$)。

一方、低かった子どもについては、社会的な望ましさ ($F(1,10)=1.16, p=.30$), 祖父母との同居・非同居 ($F(1,10)=.02, p=.82$), 性 ($F(1,10)=.01, p=.93$) の共変量, 共変量の影響を取り除いた後の介入の有無 ($F(1,10)=.01, p=.94$) と介入の前後 ($F(1,10) = .07, p=.78$) の要因に有意な傾向は認められなかった。しかし、交互作用 ($F(1,10) = 3.52, p=.09$) に有意な傾向が見られた。

有意傾向が見られたので、研究 3 同様に、傾向をつかむために単純主効果の検定を行った。その結果、介入群で授業の前後の要因に有意な単純主効果が認められる一方で ($F(1,10)=7.23, p=.02$), 対照群では、介入の前後の要因に有意な単純主効果は認められなかった ($F(1,10)=1.28, p=.34$)。

一方、「授業の前」と「授業の後」における，介入の有無の要因（群間差）に単純主効果はいずれも認められなかった（授業前： $F(1,10)= 1.12$ $p= .74$ ；授業後： $F(1,10)=.19$ $p= .67$ ）。

つまり，本研究 4 においては，全体としてボランティアに対する中学生用 SESS 得点の上昇が示されると同時に，両親，教師，友人に関して中学生用 SESS 得点の低かった子どもに上昇が見られるという結果が示された。

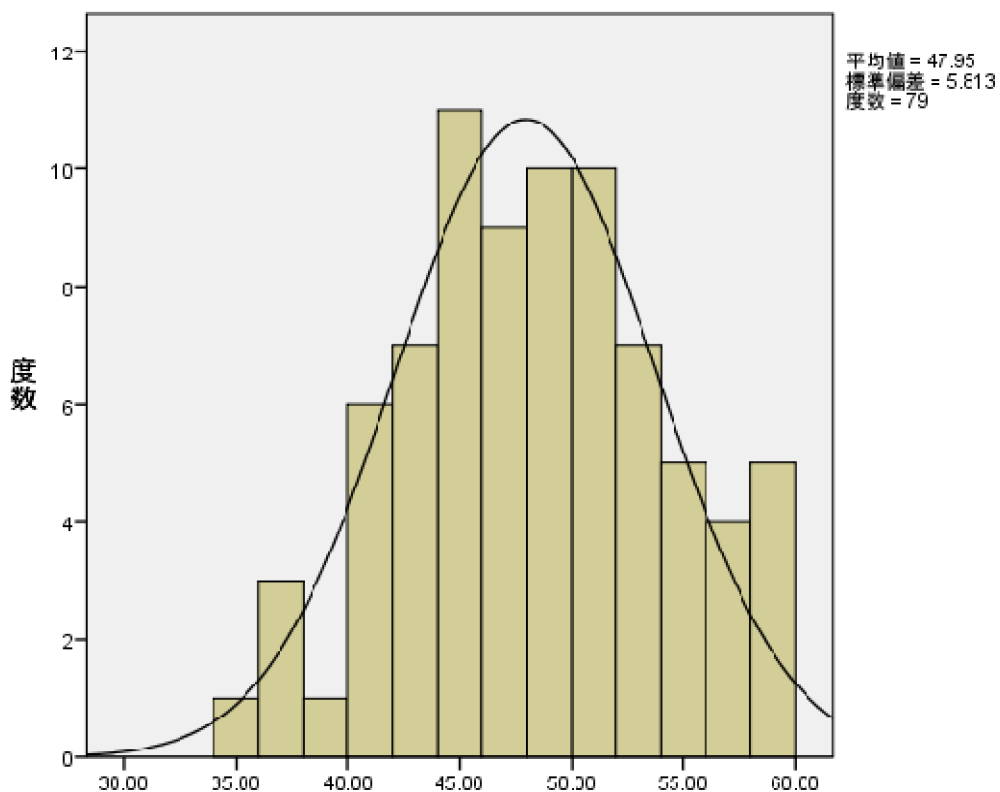


図 3-9 両親，教師，友人に対する中学生用 SESS（5 項目）の合計得点の度数分布表
注）両親，教師，友人に対する SESS の合計得点は，最低得点が 15 点，最高得点が 60 点である。77 名に対して合計得点を算出した結果，平均が 47.95，標準偏差が 5.81 となった。

3-4-4 考察

1. 祖父母との同居経験の有無

祖父母と現在同居している児童は 82 人中 9 人（11%）、一度も同居したことがない子どもが 54 人（78.0%）であった。

この割合は第 1 章 2 節 3 項の「家族形態の変化」において国民生活基礎調査を基に示した平成 23 年の時点の 3 世代世帯が 299 万 8 千世帯（15.4%）とくらべて少ないと言えのではないだろうか。本学位論文中においても、最も低い割合であった。しかし、共変量として投入した結果には、祖父母との同居・非同居の影響は特に見られなかった。したがって、本研究 4、および、同じ対象に行われた次節の研究 5 の結果について、祖父母との同居経験という点は考慮に入れて考える必要はないと思われる。

1. 中学生用 SESS としての分析

「交流授業」が、6 年生児童の SS に与える影響について SESS 尺度を小学生版（3 項目）から中学生版（5 項目）へと尺度の構成数を増やすことによって追試検討を行った。中学生用 SESS 得点の分析に際しても、研究 3 同様に社会的望ましさ尺度・短縮版、祖父母との同居・非同居、性を共変量に投入した共分散分析を用いた。その結果、介入の有無の要因（群間差）と交互作用に有意な傾向が認められ、単純主効果の検定の結果、介入群で授業の前後の要因に有意な単純主効果が認められる一方で、「授業の前」と「授業の後」における、介入の有無の要因（群間差）に単純主効果がそれぞれ認められた。

つまり、研究 3 では一部の子どもに見られた高齢者ボランティアに対する中学生用 SESS 得点への「交流授業」による介入効果が児童全体で見られた。なぜ、研究 3 では見られなかった効果がこの研究 4 で見られたかについては、次の小学生版（3 項目）として分析した結果と合わせて考察する。ここでは、ボランティアに対する中学生用 SESS の得点に見られた授業の効果以外に、今回の研究 4 の結果の特徴について考察を加えていく。

今回の研究 4 では、教師に対する中学生用 SESS 得点に介入の有無の要因（群間差）、すなわち、クラス担任の効果による差が見られた。これは、研究 3 でも触れた通り、授業に合わせて調査を行ったため、介入の有無がクラス単位となら

ざるを得ず、結果的に、介入の有無の要因（群間差）とクラス内の雰囲気、担任教諭の違いによる影響が交絡することとなった。また、介入群となったクラスは、前回同様のベテラン教師であった。残りの2クラスの担任教師は初めての「交流授業」であったため、先にベテラン教師のクラスが受け、その様子を残りの2クラスの担任教師が見学などをした上で、後半に2クラス同時に「交流授業」を行うという流れとなった。

担任教師は初回の授業の始めにボランティアにクラスの紹介をした後は、基本的には毎回の授業中は、子どもとボランティアと授業の様子を見てまわり、授業の残り2、3分に観察して感想や、気が付いたことなどを子どもたちに告げるというスタイルをとっていた。

授業の内容そのものはボランティアが担当し進行するため、この担任教師による「交流授業」への効果はそれほど大きなものとは考えていなかったが、繰り返し、また強くクラスの要因の影響が見られたことから、世代間交流プログラムを行う上でのクラスの雰囲気やそれを作っている担任教師の影響は小さくないと言える。

恐らく「交流授業」の前後で、クラス担任が授業のことで、サポートする機会は少なくなかったのではないかと思われる。たとえば、ボランティアは授業の時しか学校にはいないため、「交流授業」で出された宿題や次の授業のための準備で児童が困った時には、身近な担任教師が相談に乗っていたと予測される。こうした場合に、「交流授業」に慣れたクラス担任であれば、適切なアドバイスを与えることができ、授業におけるねらいや重要点につて折に触れて子どもたちに話すことができたかと推測される。

つぎに特徴的な結果として、友人に対する中学生用 SESS に調整変数として投入した「性」に有意な傾向が認められたことが挙げられる。友人に対する中学生用 SESS 得点の性差は、先行研究(嶋田ほか, 1993; 岡安ほか, 1993; 川原, 1994b), および、研究 3 でも示されており、そのことを支持する結果と言える。したがって、今回の結果は、対象となった6年生児童の女兒に両親から友人へと SS の期待の対象が男児に比べて早く移行していることを示したと言えるのではないだろうか。

その一方で、介入の前後の要因が有意となり、授業を受けた児童も受けなかった児童もこの期間中に友人への中学生用 SESS 得点が上昇していることについて

は、本研究からだけでは解釈できない結果であり、授業以外の要因が働いたとしか考えられない。

以上、本追試結果から当該「交流授業」が世代間交流プログラムとして有効に機能し、地域在住の高齢者が児童のサポート源になり得る可能性が示された。

2. 小学生用〈短縮版〉SESSとしての分析

中学生用 SESS は、5 項目のうち 3 項目、つまり、小学生用〈短縮版〉SESS に対して、児童用社会的望ましさ尺度・短縮版の得点、祖父母との同居・非同居、性を共変量（調整変数）にする 2 要因混合計画（介入の有無：被験者間計画 2 水準、授業の前後：被験者内計画 2 水準）の共分散分析を行った。

その結果、5 項目の中学生版 SESS 同様に、「交流授業」の後に介入群だけにボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESS 得点の上昇が示された。

この上昇については、介入群の SESS の得点は「交流授業」の前後ともに対照群より優位に得点が高く、かつ、その介入群の得点が、介入後の方が介入前の得点に比べて有意に高かったというものであった。

研究 3 とは異なる結果が出た理由としては、同じ 3 項目であっても、5 項目の中で尋ねられる場合とそうでない場合とでは、回答傾向が変わる可能性が考えられる。同種のことを尋ねられる回数が増えれば、回答における内的な基準が安定し、回答傾向に一貫性が出てくる可能性は十分に考えられる。実際、内的整合性を検討する際に用いられる信頼性係数 α を SESS について算出した結果、2010 年度の SESS3 項目の α 係数 (.86) < 2011 年度の SESS3 項目での α 係数 (.88) < 2011 年度の SESS5 項目での α 係数 (.92) の順番となり、わずかではあるが、2011 年度の SESS の方が信頼性係数 α が高いことが示されている。この結果として非常に弱い効果である SESS の統計的な有意差の検出につながった可能性が考えられる。

3. 研究 3 のデータとの統合による分析

前年度実施の研究 3 のデータと合わせて、小学生用〈短縮版〉SESS の得点について、社会的望ましさ尺度・短縮版の得点、祖父母との同居・非同居、性を共変量とする年度（被験者間計画：2 水準）、介入の有無（被験者間計画：2 水準）、

授業の前後（被験者内計画：2水準）の3要因混合計画の共分散分析を両親、教師、友人、ボランティアをサポート源とする追加分析を行った。

その結果、両親、教師、友人、ボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESS得点について調査年度と介入の有無、授業の前後の2次の交互作用は、いずれも有意とならなかった。

2次の交互作用が認められなかったので、年度による違いはないものとみなして年度の要因をなくし、あらためて2要因混合計画の共分散分析を行った。その結果、ボランティアに対する小学生用〈短縮版〉SESS得点についてのみ、交互作用に有意傾向が見られ、その単純主効果検定の結果、介入群で授業の前後の要因に有意な単純主効果が認められる一方で、「授業の前」と「授業の後」における、介入の有無の要因（群間差）に単純主効果がそれぞれ認められた。

統計的には分析の人数を増やせばそれだけ有意な結果が得られて当然である。しかし、研究3とデータを統合し、分析対象人数が2倍近くなったにもかかわらず、「交流授業」による小学生用SESS得点への効果は、有意傾向にとどまった。統合前の段階で有意差が示されていたことを考えると、統合データには、研究3の得点傾向が少なからぬ影響を与えたということになる。しかし、3要因の分散分析で交互作用がなかったことから、有意といえるほど研究3と研究4の回答傾向に相違はなかったと推測される。したがって、最終的に授業のSESSへの効果が有意傾向という差にとどまったのは、もともとのSESSへの効果が弱いということであろう。

4. 身近な他者と親密なSSを持たない児童への効果

研究4においても研究3の手順を踏んで、両親、教師、友人に対しての元々の中学生用SESS得点の多寡による介入効果の相違について検討するために共分散分析を行った。

その結果、研究3と基本的に同じ結果が得られた。すなわち、高かった子どもについては、共変量、主効果、交互作用のいずれにおいても有意な傾向は認められなかった。ただし、異なる点として介入の有無の要因（群間差）に主効果が、つまりクラスの違いの影響が認められた。

一方、低かった子どもについても研究 3 同様に、共変量、主効果は有意ではなかったが、交互作用に有意な傾向が見られ、単純主効果検定の結果、授業後に、ボランティアへの小学生用〈短縮版〉SESS 得点の上昇が見られた。

したがって、身近な他者と親密な SS を持たない児童にとって、「交流授業」で高齢者ボランティアから、温かく、受容的な態度で、情緒的・自尊感情的サポートを受ける経験を持つことは、自身が支えられたという意識として残り、それがボランティアへの信頼感や親密性の高まりにつながり、SS に対する期待が高まったことが推測される。

この研究 4 においては、3 から 5 へと項目数を増やし対象者数の追加を行うことで追試検討をした。その結果、SESS の効果はこうした有意差が出やすい状況でようやく検出される基本的に弱い効果であるが、身近な他者と親密な SS を持たない児童に繰り返し見られたことから、ある程度の安定した傾向であると推測される。

3-4-5 今後の展望

これまで、地域高齢者、あるいは高齢者ボランティアをサポート源とした SS の検討はほとんど行われていない。したがって、身近な他者と親密な SS を持たない児童に「交流授業」の効果が見られたことは、世代間交流、または、SS 研究領域において新規な知見であるという事だけでなく、今後の世代間交流における高齢者の役割、児童への接し方の一つのありようを示したと言える。つまり、高齢者が学校ボランティアとして児童に接する際には、必ずしも高齢者から積極的に働きかける必要はなく、包容的、受容的な態度で接することで、児童にとっては、重要なサポート源としての役割を果たしうるということである。

また、本交流プログラムは高齢者ボランティアが絵本の読み聞かせの仕方を指導するという特殊な内容である。したがって、ここで見られた効果の一般化という点ではさらなる検討が必要であろう。しかし、絵本の読み聞かせの仕方そのものは、学校の評価や成績、進学とは直接結びつかないため、プログラム終了後もこうした指導を理由に高齢者へのソーシャル・サポート期待が高まったとは考えづらい。特殊な内容そのものよりも、「アドバイス」をしたり、「相談にのる」など児童の自主的な行動に対して支持的に関わりを持った高齢者の姿勢という、

より普遍性の高い要因による影響が大きいと推察される。したがって、今後、世代間交流プログラムの効果を検討していく際には、内容、頻度はもとより、どのような姿勢で高齢者が交流に臨んだのかという点も配慮する必要があると考えられる。

研究 3 における興味深い結果の一つに高齢者ボランティアに対して、男子児童が女子児童よりも SS を多く期待するということが示された結果であるが、本研究 4 でこの結果は追認されなかった。こうした結果の不安定さは SS が持つ特性であり、尺度としての限界ではないだろうか。

今後は研究 3 の展望で触れたが、こうしたクラスの雰囲気や担任教諭の影響が「交流授業」、およびそれに参加している児童の SS に与える影響のより詳細な分析には、「交流授業」中の高齢者ボランティアと児童の会話という質的なデータや観察記録などの具体的な質的データと組み合わせることが期待される。

もう一つ残された課題として、今回の SS の効果は、「交流授業」の直後に見られた効果である。こうした効果は、一時的なものではなく、長期的な効果であることが世代間交流プログラムとして望まれる効果である。今後は、長期的な効果の検討も必要であろう。

3-4-5 研究 4 のまとめ

本研究 4 では、正統的周辺参加学習型の世代間交流プログラム「交流授業」が児童の SS に与える影響について研究 3 を基に追試検討した。その結果、「交流授業」後に高齢者ボランティアに対する SESS 得点の有意な上昇が認められた。したがって、児童にとって高齢者ボランティアとの「交流授業」が新たな SS を提供する機会になる可能性が示された。

研究 3, 4 では、高齢者観を構成する認知的な要素として、SS を取り上げた。その結果、SS への期待感という認知的な側面において、子どもの高齢者観に効果が示唆された。

次の研究 5 では、この SS と密接な関係にあるストレスへについて「交流授業」の効果と課題について検討をさらに進める。

3-5 研究 5 「交流授業」が児童のストレスにもたらす効果^{iv}

3-5-1 はじめに

現代はストレス社会であるという言葉をよく耳にする。実際、内閣府（2008）の「平成 20 年度国民生活白書」によると、全国の 15 歳以上 80 歳未満の男女 4163 人を対象に「あなたは日頃、ストレスを感じますか」と尋ねたところ、「ストレスを感じる」と回答した人（「とてもストレスを感じる」、「ややストレスを感じる」と回答した人の合計）が、57.5%と過半数を占めることが明らかになっている。

こうした状況は子どもも同様であると推測される。なぜなら、児童における無気力、登校拒否、校内暴力、いじめなどの学校における様々な不適応行動は、様々な心理的ストレスを日々抱えて学校生活を送っていることが少なからぬ影響を与えていると推測されているからである（たとえば、Lorion, Cowen, & Caldwell, 1975; Forman & O'Malley, 1984; 嶋田・岡安・坂野, 1992）。

学校生活においてどのような事態が小学生児童にとってストレスフルかについて、長根（1991）は、「友人関係」「授業中の発表」「学業生活」「失敗」の 4 つの因子を抽出している。

ただし、こうしたストレスフルな事態にさらされた時、どの児童も高いストレス反応を示し、不適応に直結するかといえは必ずしもそうとは限らない。なぜなら、ストレスを与える事態とストレス反応の関係には、様々な個人的変数や状況変数、さらには個人を取り巻く社会環境的変数が影響しているからである（Cohen & Wills, 1985; Cooper & Payne, 1991; Thoits, 1982）。

^{iv}本研究 5 は次の論文を筆頭筆者の承諾をえて加筆修正して収録したものである。

竹内瑠美・村山陽・安永正史・野中久美子・倉岡正高・大場宏美・鈴木宏幸・西真理子・小宇佐陽子・李相侖・藤原佳典(2011). 児童のストレスに世代間交流授業がもたらす効果—高齢者ボランティア“りぷりんと”特別プログラム—. 日本世代間交流雑誌, 1, 39-46.

こうした社会環境的変数の中で、ストレスを軽減する働き（buffer）を持つものとして注目されているのが研究 3～5 で取り上げたソーシャル・サポート（SS）である。

Cobb（1976）によると、SS とは、その人を取り巻く重要な他者から得られる有形無形の援助のことであり、他者からケアされている、愛されていると信じさせるような情報、他者から尊重され、価値ある者とみなされていると信じさせるような情報、相互に義務を負うようなコミュニケーション・ネットワークに所属していると信じさせるような情報と定義されている。日常の対人関係の中で、このような情報を受け取るような機会が多ければ、その受け手は情報の発信者に対して強い信頼感を抱くようになり、サポートの入手可能性に対する期待が高まる。この期待は、ストレスに対する嫌悪性を低下させ、コントロール可能性を高めること、すなわち、認知的評価(Lazarus & Folkman, 1984)に影響を及ぼすことによって、ストレス症状の生起を抑制すると考えられている。

SS とストレスとの間に負の相関があること、すなわち、認識されたサポートが高いほどストレス反応が小さいことを報告した研究としては、たとえば、Schaefer, Coyne et al.(1981)や Tuner（1981）が挙げられる。

また、わが国においては、岡安ほか（1993）や嶋田ほか（1993）が、両親、教師に対するサポート期待の高い生徒ほど、ストレスの経験が多くてもストレス症状が低いレベルにあること、すなわち、ストレス耐性が高いことを報告している。

さて、先の研究 3 と 4 では「交流授業」後に高齢者ボランティアへの認識された SS の期待が高まっていることが示された。特に身近な他者（両親、教諭、友人）と親密な SS を持たない児童にこの傾向が示唆された。したがって、多くの先行研究で示されているように、認識された SS とストレス反応に負の相関があるなら、認識された SS の高まりは、ストレス反応の低下として現れると予測した。

そこで、本研究 5 では、「交流授業」の SS への効果が、子どものストレスの軽減として現れているかの検討を行うことを目的とした。

3-5-2 方法

1. 調査期間

研究 4 と同じである。第 1 回目の調査は 2011 年 6 月に実施された。第 2 回目の調査は約 3 週間後の 2011 年 6 月下旬、前期群が「交流授業」参加後に実施された。第 3 回目の調査は 2011 年 7 月上旬に後期群が「交流授業」参加後に実施された。

2. 調査対象者

神奈川県川崎市公立 A 小学校の 2011 年 6 月の時点で 6 年生の児童 84 名（男子 29 名，女子 55 名）である。詳しくは研究 4 参照。

3. 調査項目

調査項目は性別，祖父母との同居・非同居，ストレス症状，SS 尺度，児童用社会的望ましさ尺度・短縮版を用いた。

ストレス症状については，パブリックヘルスリサーチセンター（2004）に収録されている中学生用メンタルヘルス・チェックリスト（ストレス症状，ストレス因，SS の 3 つの下位尺度から構成されている）に使用されている中学生用ストレス反応尺度(岡安・嶋田ほか, 1992)を用いた。

この中学生用ストレス反応尺度は「身体的症状」,「抑うつ・不安」,「不機嫌・怒り」,「無力感」の 4 つの下位尺度各 4 項目，全 16 項目からなる尺度である。「全くあてはまらない」「少しあてはまる」「かなりあてはまる」「非常にあてはまる」の 4 件法で評定する。ストレス症状は得点が低い程，ストレスが少ないとされる。介入前のストレス状態の変化を検討するため介入前のストレス症状データを用いて因子分析を行った。

小学生に対して中学生用に標準化された尺度を用いた理由は，研究 4 で述べた理由と同じである。すなわち，研究 3 が行われた 2010 年度の調査で用いられた小学生用のストレス関連の調査項目（ストレス症状，ストレス因）に明確な効果が認められなかったからである。また，小学校 6 年生は翌年には思春期を迎える年齢である。したがって，精神的発達の早い子どもであれば，むしろ，中学生用

を用いる方が妥当ではないかと考えた。さらに、中学生用は小学生用に比べて質問項目数がストレス症状においても増やされており、相対的に尺度としての信頼性と測定精度が上がるのではないかと考えた。

なお、漢字の表記など、実施協力校の担任教師に調査用紙を事前に見せ、指摘に従って、言葉の置き換えや振り仮名をつけるなどの変更を行った。

SS 尺度は、研究 4 と同じパブリックヘルスリサーチセンター（2004）に収録されている中学生用メンタルヘルス・チェックリストに使用されている SESS を使用した（以後中学生用 SESS）（表 3-12 参照）。詳しくは研究 4 に記してあるためここでは省略する。

児童用社会的望ましさ尺度・短縮版については、すでに研究 3 の手続きにおいて説明しているのでここでは省略する。

4. 分析方法

中学生用ストレス反応尺度について得点化を行う。得点化には、「全くあてはまらない」を 1 点、「少しあてはまる」を 2 点、「かなりあてはまる」を 3 点、「非常にあてはまる」を 4 点とする。

このストレス反応尺度の得点の回答傾向を把握するために因子分析を行う。なお、この因子分析の結果に、社会的望ましさによって回答が偏向する傾向を除外することを目的に、児童用社会的望ましさ尺度・短縮版の高得点（平均値 4.04 + 標準偏差 1.90 = 5.94, したがって 6 点）以上であった 7 名分のデータを除いた。

研究 3, 4 では共分散分析に共変量（調整変数）として、この児童用社会的望ましさ尺度・短縮版の得点を投入することで、この偏向を調整することを試みた。しかし、因子分析にはこうした調整方法がないため、得点が平均得点 + 標準偏差以上の者を除外する方法（村山, 2009）を採用した。

この因子分析の結果を基に、抽出された因子ごとに合計得点を算出する。次に、この因子ごとの合計得点を従属変数として、「交流授業」の前後と有無の 2 要因混合計画の分散分析を行う。この分散分析の目的は、「交流授業」の効果とストレス反応との直接の関係を確認することである。

最終的に、「交流授業」の効果は独立変数、祖父母との同居・非同居、性、児童用社会的望ましさ尺度の得点を規定要因（調整変数）、授業後の両親、教師、

友人，ボランティアへの SESS 得点を媒介変数とする構造方程式モデリングによりパス解析を行う。

5. 分析モデル

本研究 5 では，ストレスと認識された SS との関係には負の相関があるとする先行研究に基づき，研究 3, 4 で示されたボランティアに対する認識された SS の高まりは，ストレス反応の低下として現れると予想した。

この仮説を検証するために，「交流授業」の効果が独立変数，授業後のストレス反応の因子ごとの合成得点が従属変数，ボランティアに対して認識された SS の変化量（授業後の SESS 得点 - 授業前の SESS 得点によって算出）が媒介変数というのが基本的なモデルである。これに，これまで世代間交流の研究において議論されてきた同居・非同居の要因，多くの SS 研究（嶋田ほか，1993；岡安ほか，1993；川原，1994b）で指摘されている性差，自己報告式の調査では配慮が必要となる社会的に望ましい方向への偏向の対応として，児童用社会的望ましき尺度をモデルの規定要因として投入した。

さらに，ボランティア以外（両親，教師，友人）の認識された SS（授業後）も媒介変数として投入した。これは，研究 3, 4 で示唆されたとおり，両親，教師，友人への SS 期待が高い児童は，こうした特定の他者との親密な関係が十分に築かれているため，ボランティアへの SS の期待は相対的に低く，結果的に変化も見られなかった結果に基づく判断である。つまり，ボランティアに対する SS 期待の変化は，他のサポート源との関係によって影響を受ける可能性があるため，他のサポート源に対する SS も媒介変数として採用することとした。

以上の観点より構築した因果モデル（図 3-10）において，ボランティアに対する認識された SS の高まりが，ストレス反応の低下に影響しているか否かをパス解析によって検証する。

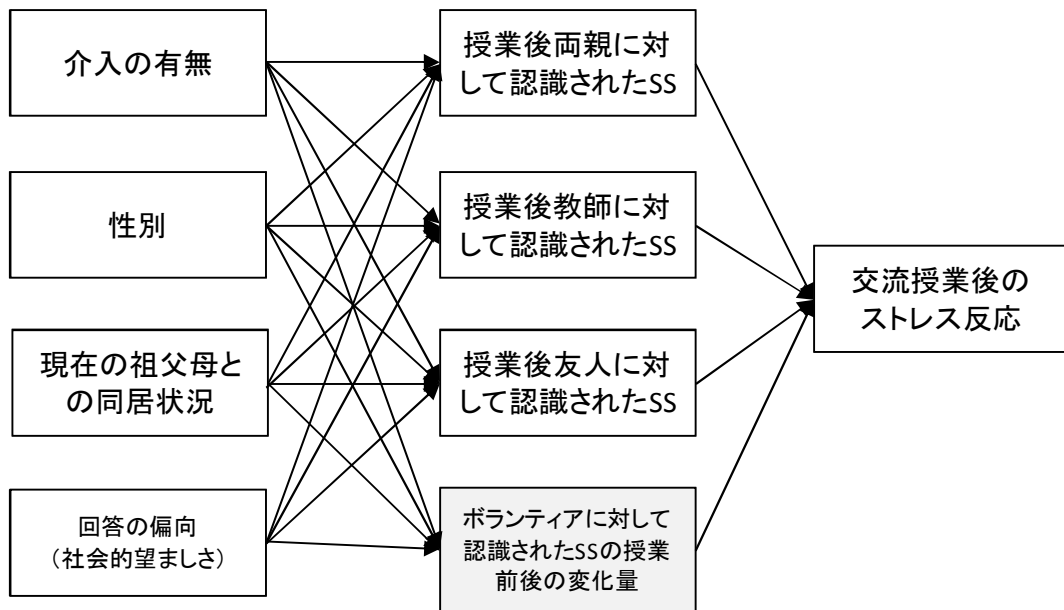


図 3-10 ストレス反応を従属変数とした因果モデル

注) SS：ソーシャル・サポート

3-5-3 結果

1. 調査対象者

調査対象者の特性について、男女比、祖父母との同居状況、児童用社会的望ましさ尺度・短縮版の得点を表 3-17 に示した。

調査用紙は 84 名分全て回収された（回収率 100%）が、祖父母との同居・非同居、ストレス症状、SS 尺度、児童用社会的望ましさ尺度・短縮版に欠損値があった 14 名分が除かれた（有効回答率 83%）。

表 3-17 対象者の属性

		介入群		対象群	
男女比(人)	男児	10	35.7%	19	33.9%
	女児	18	64.3%	37	66.1%
祖父母との現在の同居状況(人)	同居	3	10.7%	7	12.5%
	非同居	25	89.3%	49	87.5%
社会的望ましさ得点(平均)		4.04	1.90	4.91	1.71

カッコ内は標準偏差

2. ストレス症状尺度の信頼性の確認

ストレス症状尺度の因子構造を確認するために、全 16 項目に対する評定結果に主因子法・Promax 回転による因子分析を授業前の両群に対して行った。その結果、固有値の減衰状況は、5.78, 2.69, 1.38, 1.23, .85…となったことから 4 因子構成が妥当であると仮定された。

16 項目のうち「腹立たしい気分だ」の項目が第 I 因子と第 II 因子両方の因子負荷量が高かったため除き、全 15 項目にて再度同じ手順で因子分析を行った。その結果 4 因子が抽出された(表 3-18)。抽出された 4 因子は岡安ほか(1992)と異なる下位因子であった。

岡安ほか(1992)との相違点は次の 3 つであった。まず、(11)「腹立たしい気分だ」が本研究では 2 因子に対して因子負荷量が同程度であったため除外された。2 つ目に(13)「つかれやすい」が、先行研究では「心身的症状」とほぼ同じ概念である「身体的反応」に分類されていたが、本研究 5 では、「集中困難」に分類された。3 つ目は、(14)「心が暗い」は「悲観感情」とほぼ同概念である「抑うつ・不安感情」に分類されていたが、本研究 5 では「心身的症状」に分類された。

第 I 因子は、「ひとつのことに集中することができない」や「勉強が手につかない」など集中することが難しい項目が多かったため「集中困難」と命名した。第 II 因子は、「いらいらする」や「怒りを感じる」といった項目であったため「イライラ、怒り」と命名した。第 III 因子は、「泣きたい気分だ」や「悲しい」など悲観的な項目であったため「悲観感情」と命名した。第 IV 因子は、「体がだるい」や「心が暗い」など身体や心の症状であったため「心身的症状」と命名した。4 因子での説明可能な分散の割合の総和、つまり、累積寄与率は 60.60%であった。

内的整合性を検討するために下位因子ごとに Cronbach の信頼性係数 α を算出したところ、.67～.87 という値が得られ、内的整合性が確認された。

尺度は 20 年近く前に作成された尺度であることを考慮し、今回得られた 4 因子において分析することとした。

表 3-18 ストレス症状の因子分析の結果

質問項目	因子負荷量				共通性
	I	II	III	IV	
第I因子「集中困難」					
(4)一つのことに集中することができない：	.72	.20	-.04	.50	.61
(8)むずかしいこと考えることができない：	.70	.38	-.02	.05	.59
(16)勉強が手につかない	.70	.40	.15	.10	.57
(13)つかれやすい：*(先)第IV因子	.69	.40	.02	.42	.51
(12)根気がない	.55	.12	.10	.32	.36
第II因子「イライラ、怒り」					
(7)いかりを感じる	.38	.91	.35	.52	.86
(15)いらいらする	.42	.89	.34	.39	.79
(3)だれかに、いかりをぶつきたい	.32	.80	.38	.37	.66
第III因子「悲観感情」					
(6)泣きたい気分だ	.20	.31	.93	.20	.92
(2)さみしい気持ちだ	-.06	.45	.75	.17	.63
(10)悲しい	.09	.42	.73	.31	.58
第IV因子「心身的症状」					
(9)体がだるい	.63	.43	-.15	.71	.73
(5)頭が痛い	.09	.29	.27	.63	.45
(14)心が暗い：*(先)第III因子	.25	.37	.42	.59	.46
(1)よく眠れない	.36	.43	.11	.54	.36
項目の α 係数	.80	.87	.83	.67	
因子間相関(右上)・得点間相関(右下)	I	II	III	IV	
I 「集中困難」	—	.40	-.00	.39	
II 「イライラ、怒り」	.44**	—	.35	.40	
III 「悲観感情」	.13	.53**	—	.15	
IV 「心身的症状」	.46**	.53**	.33**	—	

** $p < .01$

注 1) *(先) は先行研究 (岡安, 1992) において分類されていた因子である。

注2) 項目番号(11)「腹立たしい気分だ」は、本研究5では第Iと第IIと両方の因子負荷量が高かったため除外された。

3. ストレス症状尺度の因子ごとの合計得点の算出と有意差検定の結果

第1因子「集中困難」の合成得点を質問項目(4),(8),(12),(13),(16)の評定得点の合計から算出した。第2因子「イライラ、怒り」は、(3),(7),(15)の評定得点の合計から算出した。第3因子「悲観感情」は(2),(6),(10)の評定得点の合計から算出した。第4因子の「身体的症状」は、(1),(5),(9),(14)の評定得点の合計から算出した。

授業の前後の調査から得られたストレス尺度得点に対して、この第IV因子までの合計得点を算出した。因子を構成する項目数が異なるため、因子同士の得点の高低の比較がこの合計得点では困難である。そこで、合計得点を因子を構成する項目数で割って平均得点(合計得点/項目数)化した。表3-19にこの平均得点を介入群と対象群に分けて標準偏差値とともに示した。最低得点が1点、最高得点が4であり、得点が高いほど、ストレス症状が強く表れていることを意味する。

各平均得点間の差の検定を行うために、介入の有無と授業の前後の2要因混合計画の分散分析を行った。その結果、結論から先に述べると「集中困難」「イライラ、怒り」「悲観感情」「心身的症状」のいずれにおいても交互作用は認められなかった。有意な傾向が認められたのは、「心身的症状」で授業の前後、「イライラ、怒り」「悲観感情」「心身的症状」で介入の有無(群間)であった(表注1)*(先)とは、先行研究(岡安ほか、1992)の因子構造と異なった項目であり、先行研究で分類された因子を示している。

注2) 先行研究における項目番号(11)「腹立たしい気分だ」は、本研究5では、第Iと第IIと両方の因子にまたがらうたため除外された。

「集中困難」の平均得点について、授業の前後の要因(群内)、介入の有無の要因(群間)の両方に主効果は認められなかった($F(1,66)=87, p=.36, F(1,66)=1.27, p=.26$)。交互作用は有意ではなかった($F(1,66)=.04, p=.85$)。

「イライラ、怒り」の平均得点について、授業の前後の要因(群内)と交互作用いずれも有意ではなかった($F(1,66)=.06, p=.81, F(1,66)=1.81, p=.18$)。しかし、介入の有無の要因(群間)の主効果が認められた($F(1,66)=7.61, p=.01$)。

「悲観感情」の平均得点について、授業の前後の要因(群内)と交互作用いずれも有意ではなかった($F(1,66)=.22, p=.64, F(1,66)=.56, p=.46$)。しかし、介入の有無の要因(群間)の主効果が認められた($F(1,66)=6.66, p=.01$)。

「心身的症状」の平均得点について、授業の前後の要因（群内）、介入の有無の要因（群間）の両方に主効果が認められた（ $F(1,66)=7.80, p=.01, F(1,66)=5.64, p=.02$ ）。交互作用は有意ではなかった（ $F(1,66)=1.10, p=.30$ ）。

4. 中学生用 SESS の結果

中学生用 SESS の結果は研究 4 で述べた通り、ボランティアに対する中学生用 SESS 得点だけに「交流授業」の効果が示された。表 3-19 に男女を統合した平均値および、共変量を入れずに分散分析を行った簡単な結果を示す（詳しくは表 3-14 と研究 4 本文を参照のこと）。得点が高いほどサポート源に対して SS を期待する認識が高いことを示す。5 点が最低点、20 点が最高点である。

尺度としての内的信頼性については、研究 4 において因子分析によって一貫性が高いことが示されている（表 3-13 参照）。ここで確認の為に、Cronbach の信頼性係数 α を算出したところ、両親に対する SESS 尺度得点の α 係数は、.89、教師については、.90、友人に対しては、.89、ボランティアに対しては、.96 と十分に高いことが示された。

表 3-19 「交流授業」の前後（群内要因）、介入の有無（群間要因）の平均と差の比較

	カッコ内は標準偏差							
	交流授業前		交流授業後		前後差 F値	群間差 F値	交互作用 F値	
	介入群	対照群	介入群	対照群				
両親へのSS期待観	16.58 (3.20)	16.04 (3.33)	17.50 (3.24)	16.48 (3.32)	6.54*	.99	.83	
教師へのSS期待観	16.08 (1.93)	14.02 (3.07)	17.00 (2.19)	14.48 (3.48)	8.18**	10.82**	.92	
友人へのSS期待観	16.83 (2.24)	16.20 (2.50)	16.58 (2.55)	15.76 (3.68)	.43	.98	.01	
ボランティアへのSS期待観	13.74 (3.60)	10.72 (3.91)	15.67 (2.71)	11.26 (4.64)	13.20**	15.27**	4.22*	
ストレス症状 集中困難	1.47 (0.55)	1.64 (0.66)	1.43 (0.51)	1.63 (0.63)	.87	1.27	.04	
ストレス症状 イライラ, 怒り	1.19 (0.45)	1.51 (0.76)	1.06 (0.15)	1.63 (0.87)	.06	7.61**	1.81	
ストレス症状 悲観感情	1.02 (0.10)	1.18 (0.39)	1.02 (0.07)	1.24 (0.40)	.22	6.66*	.56	
ストレス症状 心身的症状	1.47 (0.33)	1.72 (0.62)	1.28 (0.24)	1.65 (0.62)	7.80**	5.64*	1.10	

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

注 1) SS 期待観の尺度の各数値は 5 項目 4 件法の尺度の合計得点と標準偏差である。最低点が 5 点, 最高点が 20 点である。

注 2) ストレス症状尺度の数値は 1 項目あたりの得点であり, 最低得点 1 点, 最高得点 4 点である。

表 3-20 変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. 性別	1.000											
2. 介入の有無	.071	1.000										
3. 社会的望ましさ得点	.070	.230	1.000									
4. 祖父母との同居状況	-.090	-.056	.024	1.000								
5. ボランティアへのSS期待観	.119	-.460**	-.110	.026	1.000							
6. 両親へのSS期待観	.325**	-.148	.011	-.092	.266*	1.000						
7. 教師へのSS期待観	.129	-.364**	-.026	-.033	.563**	.357**	1.000					
8. 友人へのSS期待観	.550**	-.118	-.079	.013	.265*	.325**	.360**	1.000				
9. 心身的症状【授業後】	-.154	.318**	.223	-.176	-.423**	-.169	-.311**	-.430**	1.000			
10. 悲観感情【授業後】	.032	.310**	.209	-.129	-.278*	-.209	-.159	-.349**	.497**	1.000		
11. イライラ、怒り【授業後】	-.234	.354**	.317**	-.079	-.422**	-.227	-.332**	-.522**	.533**	.507**	1.000	
12. 集中困難【授業後】	-.163	.158	.088	-.180	-.198	-.147	-.345**	-.377**	.426**	.243*	.411**	1.000

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

5. 因果モデルに基づく仮説の検証

表 3-17 に示した対象者の特性（規定要因）および、対象間の媒介変数，従属変数の関係（表 3-19）が確認されたので，表 3-20 における規定要因，媒介変数，従属変数間の相関関係の結果を基に，授業後の「集中困難」，「イライラ，怒り」，「悲観感情」，「心身的症状」の 4 つのストレス反応を従属変数として想定した因果モデル（図 3-11）に従ってパス解析を行った。

手順は，まず要因間にパスを全て設定した状態で始め，有意ではないパスを消去しながら分析を進め，最終的に全てのパスが有意（傾向を含む）（ $p < .10$ ）になるまでモデルの検証を繰り返し行た。

授業後のストレス反応（集中困難）に対するモデルのパス解析による検証の結果，最終的に採用されたモデルの適合度は， $\chi^2 = 45.60$ ， $p = .026$ ，CFI = .72，RMSEA = .09 となり，モデルの妥当性が示されたと判断した。

図 3-8 によると，「介入の有無」すなわち，「交流授業」に参加したか否かは，「授業後教師に対して認識された SS」と「授業後ボランティアに対して認識された SS」にネガティブに影響を与えていた。介入の有無の要因は，介入群を「1」，対照群を「2」と設定していた。したがって，それぞれの認識された SS へのネガティブな影響とは，対照群は介入群に比べて，授業後の教師に対して認識された SS が低く，ボランティアに対して認識された SS も低かったということの意味す

る。「性別」は、「授業後両親に対して認識されたSS」と「授業後友人に対して認識されたSS」にポジティブに影響を及ぼしていることが示された。性別は男児を「1」、女児を「2」と設定していた。したがって、それぞれの認識されたSSへのポジティブな影響とは、男児にくらべて女児の方が、授業後の両親に対する認識されたSSが高く、友人に対して認識されたSSも高かったことを意味する。「『交流授業』後のストレス反応（集中困難）」には、「授業後教師に対して認識されたSS」と「授業後友人に対して認識されたSS」と「ボランティアに対して認識されたSSの変化量」が、それぞれネガティブに影響していた。つまり、ボランティアに対して認識されたSSの変化量が多いほど、また、両親に対して認識されたSSか友人に対して認識されたSSが高い児童ほど、授業後のストレス反応（集中困難）が低いということが示された。

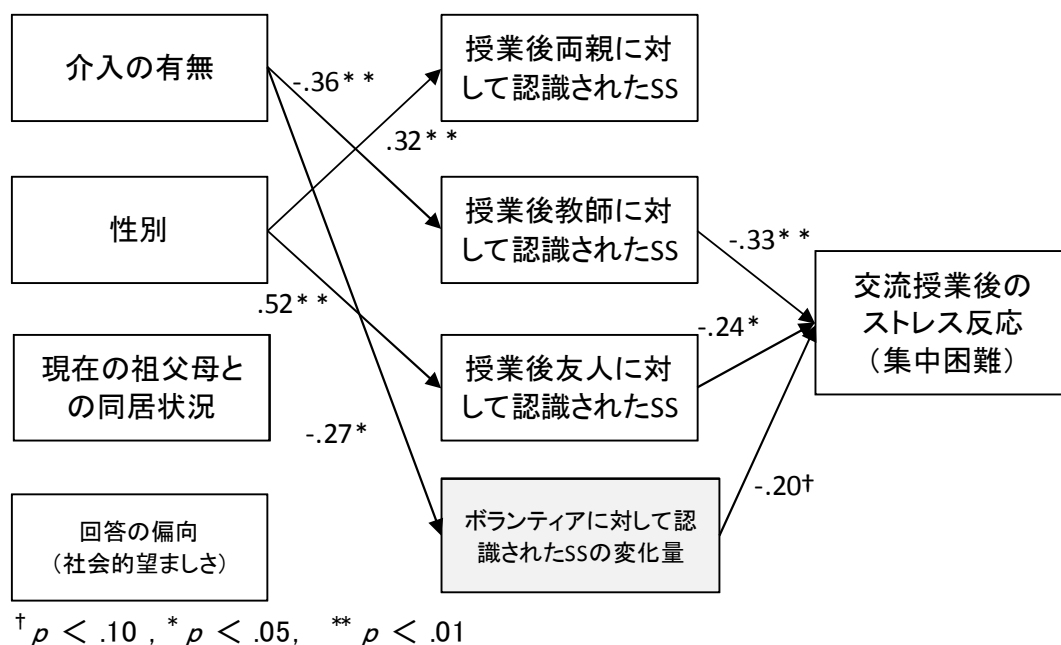


図 3-11 「交流授業」後のストレス反応（集中困難）に対する「交流授業」の効果に関するパス解析の結果

授業後のストレス反応（イライラ，怒り）に対するモデルのパス解析による検証の結果，最終的に採用されたモデルの適合度は， $\chi^2=56.87$ ， $p=.002$ ，CFI=.76，RMSEA=.11 となり，モデルの妥当性が示されたと判断した。

図 3-12 によると，「介入の有無」すなわち，「交流授業」に参加したか否かは，「授業後教師に対して認識された SS」と「授業後ボランティアに対して認識された SS」にネガティブに影響を与えていた。「性別」は，「授業後の両親に対して認識された SS」と「授業後友人に対して認識された SS」にポジティブに影響を及ぼしていることが示された。「『交流授業』後のストレス反応（イライラ，怒り）」には，「授業後友人に対して認識された SS」と「ボランティアに対して認識された SS の変化量」がそれぞれネガティブに影響していた。

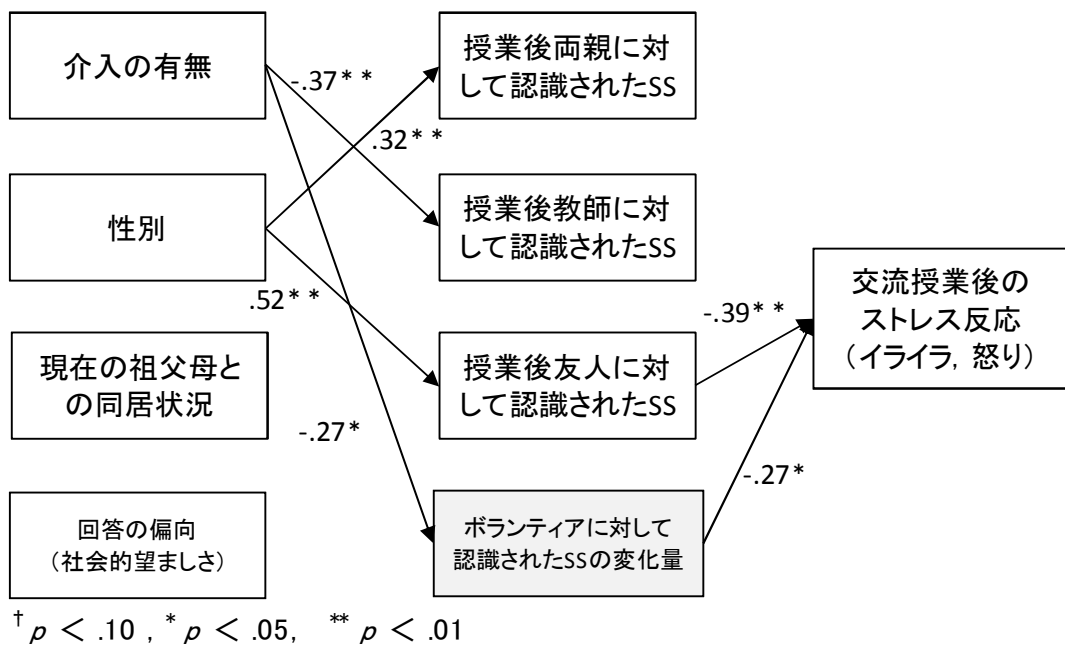


図 3-12 「交流授業」後のストレス反応（イライラ,怒り）に対する「交流授業」の効果に関するパス解析の結果

授業後のストレス反応（悲観感情）に対するモデルのパス解析による検証の結果，最終的に採用されたモデルの適合度は， $\chi^2=45.63$ ， $p=.04$ ， $CFI=.72$ ， $RMSEA=.09$ となり，モデルの妥当性が示されたと判断した。

図 3-13 によると，「介入の有無」すなわち，「交流授業」に参加したか否かは，「授業後教師に対して認識された SS」と「授業後ボランティアに対して認識された SS」にネガティブに影響を与えていた。「性別」は，「授業後の両親に対して認識された SS」と「授業後友人に対して認識された SS」にポジティブに影響を及ぼしていることが示された。「『交流授業』後のストレス反応（悲観感情）」には，「授業後友人に対して認識された SS」がネガティブに影響していた。

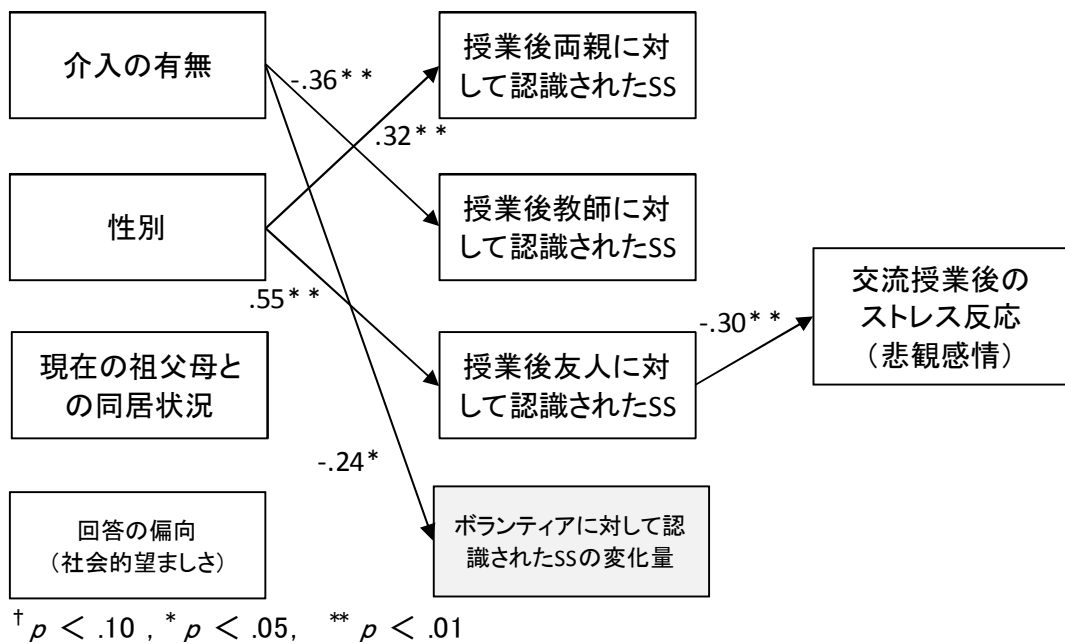


図 3-13 「交流授業」後のストレス反応（悲観感情）に対する「交流授業」の効果に関するパス解析の結果

授業後のストレス反応（心身的症状）に対するモデルのパス解析による検証の結果、最終的に採用されたモデルの適合度は、 $\chi^2=43.05$, $p=.07$, CFI= .76, RMSEA=.08 となり、モデルの妥当性が示されたと判断した。

図 3-14 によると、「介入の有無」すなわち、「交流授業」に参加したか否かは、「授業後教師に対して認識された SS」と「授業後ボランティアに対して認識された SS」にネガティブに影響を与えていた。「性別」は、「授業後の両親に対して認識された SS」と「授業後友人に対して認識された SS」にポジティブに影響を及ぼしていることが示された。「『交流授業』後のストレス反応（心身的反応）」には、「授業後友人に対して認識された SS」がネガティブに影響していた。

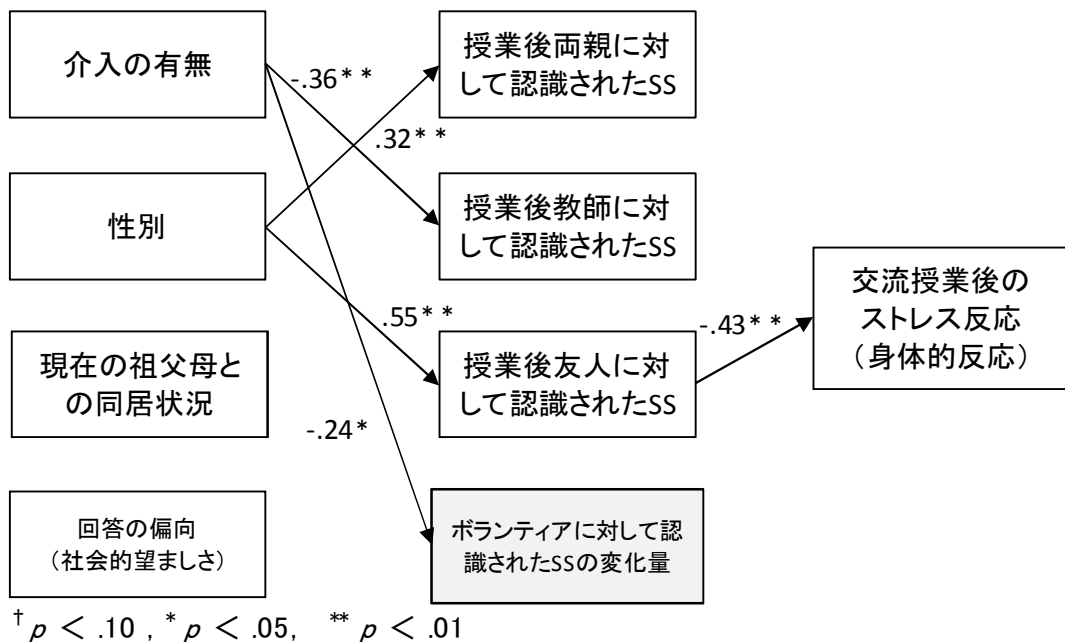


図 3-14 「交流授業」後のストレス反応（心身的症状）に対する「交流授業」の効果に関するパス解析の結果

3-5-4 考察

本研究 5 では、研究 3, 4 において「交流授業」後に高齢者ボランティアへの認識された SS の期待の高まりが示された結果に基づき、先行研究が示す通り、認識された SS とストレス反応に負の相関があるなら、ボランティアへの認識された SS の高まりは、ストレス反応の低下として現れると予測した。

その仮説の検証のために、対象者の特性（規定要因）および、対象間の媒介変数、従属変数の関係を確認した上で、これらの規程要因、媒介変数、従属変数間の相関関係の結果を基に、授業後の「集中困難」、「イライラ、怒り」、「悲観感情」、「心身的症状」の 4 つのストレス反応を従属変数として想定した因果モデルを構築し、このモデルによって、ボランティアに対する認識された SS の高まりが、ストレス反応の低下に影響しているか否かをパス解析による検証によって試みた。

以下に、ストレス症状尺度の因子分析、抽出された因子ごとの授業前後と介入の有無の 2 要因の分散分析の結果とパス解析の結果について考察する。

1. ストレス症状尺度の因子分析の結果

ストレス症状尺度の因子分析を、児童用社会的望ましき尺度短縮版の成績が高かった者（平均値 $4.04 + \text{標準偏差 } 1.90 = 5.94$ 、したがって 6 点）以上であった 7 名を除いたうえで行った。

その結果、4 因子（「集中困難」、「イライラ、怒り」、「悲観感情」、「心身的症状」）が抽出された。

この 4 因子は、先行研究（岡安, 1992）の結果とは、異なり、(11)「腹立たしい気分だ」、(13)「つかれやすい」、(14)「心が暗い」が本研究では除外されるか、別の因子に分類された。尺度が 20 年前に作成されたことと、そのように回答した同じ子どもがその他のソーシャル・サポートや望ましき尺度などに回答していることを考慮して本研究での因子構造を採用した。

しかし、本研究の分析の対象とした回答数は欠損値による削除（14 名）と望ましき尺度の 6 点以上の高得点者 7 名の除外によって、63 件（75%）であった。したがって、16 項目 4 件法で尋ねられた回答の因子分析には十分とは言えない人数であったと思われる（先行研究は 602 名分の有効回答を使用している）。そのた

め、先行研究と3項目の相違が生じたのはこうした人数の相違による影響が一つの要因と考えられる。

ただし、それ以外の項目については、先行研究の因子構造を本研究5でも再現したことから、比較的安定した尺度であり、本研究の結果も信頼できるものであると思われる。

2. 抽出された因子に基づく合成得点に対する介入の有無と授業前後の差の検定の結果

抽出された因子に対して、それぞれ平均得点を算出し、介入群と対照群の「交流授業」前後の各ストレス症状得点の間に統計的に有意な差が見られなかった。表3-19に示す通り、見た目の数値上は「集中困難」「イライラ、怒り」「悲観感情」「心身的症状」のいずれにおいても、介入群で低下し、対照群は、上昇と低下が半々である。標準偏差も大きくないことから、有意な交互作用がありそうである。しかし、統計的には有意な効果が認められなかった。

この理由は、本研究5の仮説であるSSによるストレス軽減が働いたためと考えられる以外に、全体的に数値が低いこと、つまり床効果が働いた可能性が考えられる。

つまり、1点が最低点であることを考えると平均値の多くがこの最低点に近い。したがって、多くの子どもたちがそれほどストレスを感じていない状態であったため、何らかのストレス軽減の効果が働いたとしても、数値としては出にくかったということである。

その一方で、介入群にストレス症状の増加が見られなかったことにより、「交流授業」そのものが子どもたちにとってストレス源になっていた可能性は否定されたと言えるだろう。

3. 因果モデルに基づく仮説の検証結果

ストレス反応の表出には、本研究5の仮説であるSSによる軽減作用以外に、対象者の特性（規定要因）や変数同士の関係が複雑に影響を与えていると予測される。そこで、本研究5では、図3-7に示すストレス反応（授業後の「集中困難」、

「イライラ，怒り」，「悲観感情」，「心身的症状」)を従属変数とする因果モデルを仮定してパス解析を行った。

その結果，授業後のストレス反応に対するモデルのパス解析による検証の結果，「集中困難」と「イライラ，怒り」で，ボランティアへのSS期待観の変化量がネガティブな影響を与えていることが示された。

この結果は，ボランティアへのSSの期待観が多く変化した児童ほど，「集中困難」と「イライラ，怒り」の因子に関係するストレス反応が低かったことを意味する。さらに，このボランティアへのSS期待観の変化量には，介入の有無がネガティブな影響を与えていることが示されている。つまり，介入群は対照群と比べてSS期待の変化量が多かったことを意味する。したがって，「交流授業」後にボランティアへのSSの期待感が高まった子どもほど，「集中困難」，「イライラ，怒り」が低かったということである。

以上の結果から，ボランティアへのSSの期待観の高まりが2つのストレス因子に対して負の影響を及ぼした可能性が示されたと言える。

高齢者ボランティアは，授業の事前のオリエンテーションにおいて，児童の主体性やセンスを尊重しながら，見守りつつ励まし，適宜，アドバイスをすることや，原則として児童を褒めるよう申し合わせていた。そのため，児童は自尊感情や満足感を高めやすかったことが推測される。ストレスと満足感については，高校生を対象とした研究において，学校生活の満足度がストレス減少に結びつくことが示されている(関・岡戸・松本，1993)。よって，読み聞かせ「交流授業」自体の満足感・達成感がボランティアに対する親密感につながり，認識されたSSを高め，結果的にストレスの低減に影響したのではないだろうか。

ボランティアへのSS期待観の変化量以外に興味深い結果として，全ての因子において，友人に対して認識されたSSが交流後のストレス反応にネガティブな影響を与えていたことである。たしかに，研究3,4において，友人に対するSESSの期待感(SESS得点)に性差と授業の前後において有意な傾向が示されていた。

先行研究では，思春期に入るとSSの期待する相手が母親から友人へと推移すること，女兒の方が全般的にSSの期待が高いということが指摘されており，本研究はこの結果を支持する結果と言える。

また，介入群の児童で授業後の教師に対して認識されたSSが高い児童は，ストレス反応として「集中困難」の因子の合計得点が低いことが示された。

この結果を含めて、教師への SS の期待観への授業の有無の要因、すなわち、クラスの雰囲気、担任教諭との関係性が全ての要因において示された。

このことは、研究 4 でも述べたが、こうした授業を行う際、たとえ授業の内容に担任教師が参加していなくとも、担任教師の普段の子どもとの関係性や授業に臨む姿勢が少なくない影響力を持っていることを示唆した結果といえるのではないだろうか。

小学校 6 年生は思春期に入り、心身の成長が著しい時期である。思春期の「疾風怒濤」時期前にはストレス症状が出現しやすいことも考えられる。ストレスは、年齢増加と共に出現率が増加することや(荒木田ほか, 2004; 山城・小泉, 2000), ストレス症状である抑うつは年齢とともに増加することが指摘されている (Shaffer et al., 1996; Sugawara et al., 1999)。

ストレスに対する脆弱性が精神的症状に影響を与えることが示される中、地域在住の高齢者が授業に参加することで、新しいサポートの可能性とその緩和に影響することが示されたという意味において、本研究 5 の結果は世代間交流の新たな有効性を示唆したと言える。

3-5-5 今後の展望

本研究 5 では、ストレスと認識された SS との関係には負の相関があるとする先行研究に基づき、研究 3, 4 で示されたボランティアに対して認識された SS の高まりは、ストレス反応の低下として現れると予想した。

この仮説を検証するために、「交流授業」の効果を独立変数、授業後のストレス反応の因子ごとの合成得点を従属変数、ボランティアに対して認識された SS の変化量(授業後の SESS 得点 - 授業前の SESS 得点によって算出)を媒介変数、これまで世代間交流の研究において議論されてきた同居・非同居の要因、性差、児童用社会的望ましさ尺度をモデルの規定要因として投入して因果モデルを構築し、ボランティアに対して認識された SS の高まりが、ストレス反応の低下に影響しているか否かをパス解析によって検証した。

その結果、ボランティアに対して認識された SS の高まりが、ストレス症状下位尺度「集中困難」と「イライラ、怒り」の低減に繋がるという結果が示された。つまり世代間交流が、児童や思春期のストレス低減効果を及ぼす可能性が示唆さ

れた。しかし、「交流授業」のどのような関わり方が、または、児童の心理的変化が、ストレス症状低下に影響したのかは示されなかった。そのため、本「交流授業」においてはストレス症状が低下したが、関わり方や授業内容によっては、そのような効果は得られないかもしれない。「交流授業」のどの要素が児童のストレス低減に影響し、サポート体制を高めることができるのか検討する必要がある。また、今回介入した高齢者ボランティアは、普段から同小学校にて絵本の読み聞かせを行っている。そのため、普段関わりのない小学校に突然高齢者ボランティアが介入しても、同様の結果が得られるとは限らないことが考えられる。

さらに、分析を行った対象人数が少ないことも、検討課題である。課題事項を検討しつつ、子どものストレス緩和や肯定的な心理的変化を促す介入として、世代間交流の検証を続けていくことが期待される。

3-5-6 研究 5 のまとめ

本研究 5 では、ストレスと認識された SS との関係には負の相関があるとする先行研究に基づき、研究 3, 4 で示された「交流授業」によるボランティアに対する認識された SS の高まりは、ストレス反応の低下として現れると予想した。

この仮説を検証するために、「交流授業」の効果を独立変数、授業後のストレス反応の因子ごとの合成得点を従属変数、ボランティアに対して認識された SS の変化量を媒介変数、その他の規定要因として投入して因果モデルを構築し、ボランティアに対して認識された SS の高まりが、ストレス反応の低下に影響しているか否かをパス解析によって検証した。

調査対象者は神奈川県川崎市公立 A 小学校の 2011 年 6 月の時点で 6 年生の児童 84 名（男子 29 名，女子 55 名）であった。

その結果、ストレス症状下位尺度である「集中困難」と「イライラ，怒り」が、介入群において有意に低下した。「交流授業」後に心や体に関するストレス症状が緩和することが示唆された。

3-6 研究 6 小学生時の高齢者読み聞かせボランティア "REPRINTS"との世代間交流が中学入学後 の地域交流参加意識に及ぼす影響^v

3-6-1 はじめに

研究 2～5 までの結果から、正統的周辺参加学習型の世代間交流プログラム「交流授業」が、高齢者観を構成する感情的な要素である高齢者イメージ、認知的要素であるソーシャル・サポート (SS) に与える影響が示唆された。しかし、これまでの結果は、「交流授業」が終了した直後の短期的な効果のみが検証されたに過ぎない。したがって、これまでに示された結果から長期的には児童にどのような影響が見いだされるのかについては未検討である。

藤原ほか(2007)では約 1 年にわたり、高齢者の読み聞かせボランティア“REPRINTS”との交流が児童の高齢者イメージに及ぼす影響について検証している。その結果、高齢者ボランティアとの交流頻度が高い児童では、1 年後も肯定的なイメージを維持しうることを見出している。

しかしながら、この研究では対照群を設けておらず、「交流授業」の効果は明確には明らかにされていない。そのうえ、1 学期から 3 学期にかけての変化をとらえたものであり、中学校入学後の変化はとらえられていない。

そこで、本研究では児童期における世代間交流体験が青年前期にあたる中学生の発達に及ぼす長期的な効果に焦点を当てる。青年前期は、思春期ともいわれる時期であり、身体的には大きく成長し、社会的にも子どもとして扱われることが減少する一方で、心理的には統合された安定感には至らず、成長と成熟のアンバ

^v本研究 6 は次の論文を筆頭執筆者の承諾をえて加筆修正して収録したものである。
村山陽・安永正史・大場宏美・野中久美子・西真理子・李相侖・渡辺直樹・小宇佐陽子・深谷太郎・竹内瑠美・倉岡正高・新開省二・藤原佳典 (2012).小学生時の高齢者読み聞かせボランティア"REPRINTS"との世代間交流が中学入学後の地域交流参加意識に及ぼす影響—絵本の読み聞かせ高齢者ボランティア REPRINTS の実践報告から—。老年社会科学,34(3),382-393.

ランスとそこから生じる不安定さが生じる時期でもある（伊藤，2006）。心理的な不安定さから，学校ストレスや非行のような適応上の困難が生じやすくなることも指摘されている（中島，2006）。

こうした青年前期の課題に対して，親や友人による支援だけではなく，社会的な支援が必要になる。とりわけ地域の経験豊富な高齢者による青少年支援対策は「世代間メンタリング」と呼ばれ，注目と期待が集まっている（間野，2007）。「高齢者と青少年との世代間交流に関する調査研究」（兵庫県ヒューマンケア研究機構，2003）では，高齢者ボランティアとの世代間交流を通して中学生の高齢者理解の深まりだけではなく，社会との関わりに関する意識も高まることが認められている。

地域活動やボランティア活動のような社会的行動の心理学研究は，「向社会的行動」や「援助行動」として研究されている（福岡，2000；高木，1998）。

地域高齢者との世代間交流体験が青年の向社会的行動の生起に影響するプロセスは，心理学では社会的学習理論におけるモデリング(modeling)の理論としてとらえられる（堂野・堂野，2000）。モデリングとは，Banduraにより提唱された概念であり，周囲のモデルとなる人物の日常の行動や態度を，模倣しながら社会的場面における行動様式が獲得されるプロセスのことを指す。モデリング理論では，観察者の認知的過程を重視しており，「行動の習得」と「行動の遂行」を区別し「行動の遂行」のためには学習者の「動機づけ」が必要であるとされている。

モデリング理論は，世代間交流の効果として利他行動や愛他的行動に形成との関連を説明する概念として用いられている。Bryant（1985，1987）は，児童の共感性の発達に関する質問紙調査から，祖父母や近隣の高齢者との関わりの機会を多くもつ児童ほど，共感性が高いことを見出している。村山（2009）は，日常の祖父母との世代間交流頻度が，児童の共感性および高齢者イメージを介して児童の高齢者に対する援助行動に影響することを明らかにしている。

本研究6ではこのモデリング理論を基に，児童期の高齢者ボランティア“REPRINTS”との交流体験が青年前期の地域活動参加意識にどのような影響を及ぼしているのかを明らかにし，さらに両者を媒介とする高齢者イメージのような認知過程に加えて「交流授業」に対する関心，高齢者ボランティアに対する親密感といった情意過程を検討することを目的とした。

3-6-2 方法

1. 調査期間

2011年の2月下旬から3月中旬にかけて、各クラス担任の判断で学活の時間などに実施された。実施手順については、基本的には研究1で述べた通りであるため、ここでは省略する。

2. 調査対象者

“REPRENTS”が読み聞かせ活動を行っており、「交流授業」が行われているA小学校の卒業生が通う同市立B中学校の中学生1年生281名を調査対象とした(表3-21)。

B中学校の校区内の小学校の中で“REPRENTS”が学校ボランティアとして活動しているのはA小学校のみである。したがって、A小学校で行われている世代間交流プログラム“REPRENTS”および、「交流授業」の長期的な効果を検討するには最適であると考えた。

ただし、B中学校では、「朝の読書」の時間に年2回程度の絵本の読み聞かせと週2日程度お昼休みの図書貸し出し管理に“REPRINTS”が活動している。そのため、A小学校以外の小学校出身者も、中学校入学後に“REPRINTS”との接触はある。

このため中学校での交流経験が少ないと思われる1年生を調査の対象とした。

表 3-21 調査対象者の特性

		%	人数
性	男性	50.9	143
	女性	49.1	138
出身小学校	A小学校	19.4	55
	その他の小学校	79.5	228
部活動	運動系	75.1	205
	文化系	19.8	54
	不参加	5.1	14
祖父母との居住形態	同居	13.9	39
	近居	18.1	51
	遠居	67.9	191
祖父母とのつきあい	ほぼ毎日	10.2	28
	週に2,3回	2.9	8
	週に1回	9.9	27
	月に1回	24.5	67
	半年に1回	39.8	109
	まったくない	12.8	35

3. ボランティアの活動状況

B 中学校では 2006 年度より図書室の管理運営に週に 2,3 回、地域の高齢者ボランティアとして REPRINTS が参画しており、「朝の読書」の時間に毎年 2 回（1 年生は 4 回）、中学生を前に教壇に立って、20 分程度の絵本の読み聞かせを行っている。絵本の選書については、基本的に担当のボランティアに任されているが、中学校の図書担当の教諭や学校教育ボランティア・コーディネーターと協議して最終的に決定している。つまり、学校から図書の指定がされたり、全体で共通の絵本が読まれるということも行われていない。例えば、2011 年の 6 月に 3 年生に読まれた作品は、『綱渡りの男』（Gerstein (2003), 川本訳 (2005)）、『風切る翼』（木村・黒田(2002)）、『彼の手は語りつぐ』（Palacco (1994), 千葉訳 (2001)）『クラウディアのいのり』（村尾・小林(2008)）などであった。

読み聞かせの実演の日は、前後に他のボランティアやコーディネーターとの打合せを行うため、ボランティアは全体で 2 時間程度、校舎内に滞在した。また、図書室の管理運営の補助ボランティア（以降、図書室ボランティアと記す）としては週 2, 3 日の図書館開室日に当番制で来校し（一人当たりでは月に 1, 2 回）、主に昼休みに生徒への本の貸し出し・受け取りを行っている。図書室ボランティ

アとしての校内への滞在時間は、図書の整理作業なども含めて、およそ4時間程度であった。

高齢者ボランティアのうち、2010年度にB中学校の読み聞かせ、および、図書室ボランティアに1度でも参加したボランティアは15名(女性11名)であり、平均年齢は69.6歳±5.9歳であった(2011年3月の時点)。

4. 調査項目

1) 基本属性

性別、出身小学校、部活動の他に、地域参加意識に関連すると思われる祖父母との交流頻度(物理的距離・接触頻度)に関する項目を設けた。

2) 高齢者ボランティア(絵本の読み聞かせボランティア)との親密感

最も親しい絵本の読み聞かせボランティアについて、Aron, Aron, et al. (1992)により作成されたIOS尺度(Inclusion of Other in the Self Scale)を使用して親密な感情を評定させた(図3-15)。

評定者を意味する円と評定対象を意味する円が外接した状態が「1」であり、「2」「3」と親密性の段階が進むに従って円の重なり具合が増し、「7」はほとんど重なった状態(最も親密な関係)になる。この尺度に対し参加者は自分と最も親しい“REPRINTS”ボランティアとの関係を評定した。

なお、本尺度の信頼性と妥当性は先行研究にて確認されている。

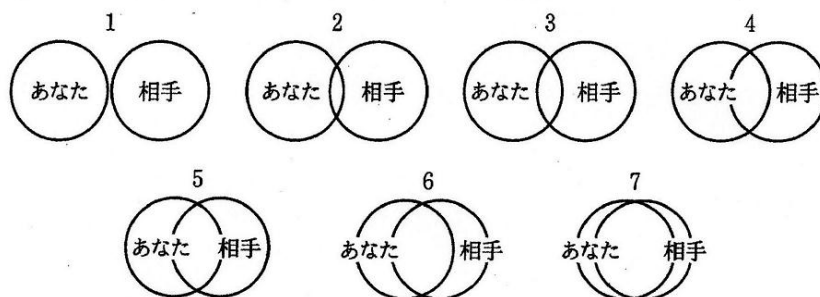


図 3-15 IOS 尺度(日本版)

3) 絵本の読み聞かせに対する関心

「あなたは、絵本のシニア読み聞かせが好きですか」に対して、「とても好き」「まあまあ好き」「あまり好きではない」「好きではない」までの4件法で回答を求め、順に4点から1点までの得点を与えた。同様に、「あなたは、自分が誰かに絵本の読み聞かせをすることに興味がありますか」に対して、「とても興味がある」「少し興味がある」「あまり興味はない」「まったく興味はない」までの4件法で回答を求め、順に4点から1点までの得点を与えた。

4) 高齢者イメージ

研究2で使用した藤原ほか(2007)の Semantic Differential(以下SDと略す)尺度10項目短縮版を使用した。詳しい内容は研究2で説明しているためここでは省略する。

5) 地域活動への参加意識

本研究6では、地域活動として美化活動や募金活動などは除き、「他世代との交流」を想定した。「あなたは、これから、以下にあげる地域の活動に参加したいと思いますか」に対して、①お年寄りの世話・介護、②幼稚園や保育園の子どもの世話、③地域の伝統文化(料理,遊びなど)を教わる活動、について「1.まったく思わない」から「5.とても思う」までの5件法での回答を求め、順に5点から1点までの得点を与えた。

5. 分析方法

調査対象の特性を確認したうえで、本研究の仮説モデルで使用する尺度の作成に当たり、因子分析により因子的妥当性を検証し、Cronbachの α 係数を算出することで内的整合性を検証した。次に、各変数間における性別およびシニアボランティアとの「交流授業」体験のあるA小学校出身者「交流体験あり群」とその他小学校出身者「交流体験なし群」の差異を明らかにするために、t検定を実施した。ついで、相関分析を行い、各変数間の関連について確認した後で、児童期の交流体験が青年前期の地域活動参加意識に与える影響、およびそれを媒介する諸要因(高齢者イメージ、シニアボランティアとの親密感、絵本の読み聞かせへ

の関心」との関連を明らかにするために、構造方程式モデリングによりパス解析を行った。また、媒介変数および説明変数の平均値の差の検定を行った。

6. 分析モデル

モデリング理論をもとに、本研究 6 では、「小学生時の“REPRINTS”ボランティアとの交流体験」を説明変数とし、従属変数に「中学入学後の地域活動参加意識」を想定した。また、世代間交流効果の規定要因について検討した村山(2009)をもとに、媒介変数として、「“REPRINTS”ボランティアとの親密さ」、「絵本の読み聞かせに対する関心」、「高齢者イメージ（評価性）」、「高齢者イメージ（活動性・力量性）」、規定要因として「性別」と「祖父母との交流頻度」を想定した。これにより構築した因果モデル(図 3-16)について、パス解析による検証を試みた。

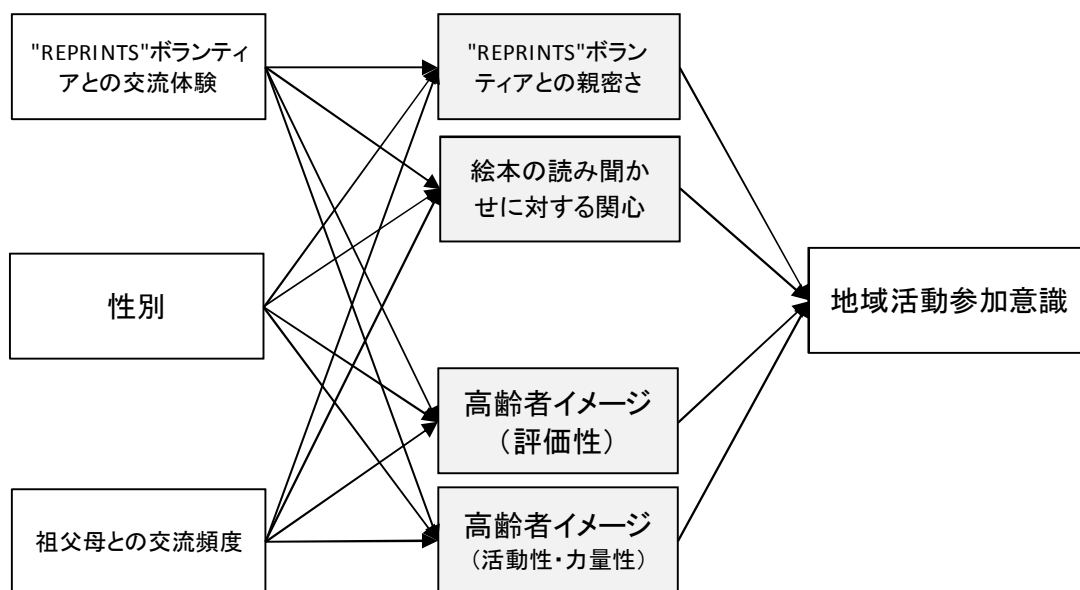


図 3-16 地域活動参加意識を従属変数とした因果モデル

3-6-3 結果

1. 調査対象者の特性

調査対象者の特性は、表 3-21 に示した。調査対象者である中学生は、「REPRENTS」による「交流授業」が行われている A 小学校出身者が 2 割、その他小学校出身者が 8 割であった。以下では、A 小学校出身者を「高齢者ボランティアとの交流体験あり群」、その他の小学校出身者を「高齢者ボランティアとの交流体験なし群」として分析を行った。

祖父母との居住形態をみると、同居と近居を含めて 3 割弱程度、遠居が 6 割強であった。祖父母との接触頻度については、「ほぼ毎日」が 1 割、「週に 2,3 回」と「週に 1 回」をあわせると 1 割、「月に 1 回」が 2 割弱ほど、「半年に 1 回」と「まったく会わない」をあわせると 5 割を占めていた。

媒介変数となる「“REPRINTS”ボランティアとの親密感」、「絵本の読み聞かせに対する関心」、「高齢者イメージ（評価性）」、「高齢者イメージ（活動性・力量性）」、および従属変数となる地域活動参加意識については、平均および標準偏差（SD）の分布を算出した（表 3-22）。小学校高学年生の高齢者イメージ（評価性因子、活動性・力量性因子）の平均得点は、藤原ほか（2007）によると、それぞれ、22.0、10.9 とされており、本研究 6 の結果は評価性因子において先行研究に比べて低くなっている。

表 3-22 記述統計

	平均値	SD
絵本の読み聞かせ関心:あなたは、絵本の読み聞かせが好きですか	2.62	0.73
絵本の読み聞かせ関心:あなたは、自分が誰かに絵本の読み聞かせをすることに興味がありますか	1.92	0.74
高齢者イメージ:評価性因子	17.34	3.09
高齢者イメージ:活動性・力量性因子	10.39	2.43
地域活動参加意識:お年寄りの世話・介護	2.68	1.01
地域活動参加意識:幼稚園・保育園の子どもの世話	3.32	1.24
地域活動参加意識:地域の伝統文化を教わる活動	2.73	1.08
親密感:“REPRINTS”ボランティアとの親密感	1.87	1.25

2. 得点の算出と尺度の作成

1) 絵本の読み聞かせに対する関心

2項目間の各尺度の信頼性を確認するために相関係数を分析したところ0.44であり、中程度の相関関係が示された。Cronbachの α 係数は、.61とある程度の内的整合性が認められた。そこで、本研究6では、2項目の和を「絵本の読み聞かせ関心得点」として使用した(M=4.55, SD=1.29)。

2) 高齢者イメージ

藤原ほか(2007)のSD尺度10項目短縮版の10項目に対して因子分析(主因子法, バリマックス回転)を行ったところ、藤原ほか(2007)と同様の2因子が抽出された。第1因子は「あたたかい - つめたい」「うれしい - 悲しい」「良い - 悪い」「正しい - 正しくない」「すばらしい - ひどい」「話しやすい - 話しにくい」の6項目であり、「評価性因子」と命名した。第2因子は、「大きい - 小さい」「ひまな - いそがしそうな」「おそい - はやい」「強い - 弱い」の4項目であり、「活動性・力量性因子」と命名した(それぞれ M=28.03, SD=4.54; M=7.65, SD=1.82)。

評定値が高いほど高齢者イメージがポジティブになるように得点化されている。因子寄与率は、それぞれ 27.29, 15.56 であり、ある程度の因子的妥当性が確保された。したがって、各項目を単純加算したものをそれぞれ評価性得点, 活動性・力量性得点として用いることにした。Cronbachの α 係数は、それぞれ.83, .70と高い内的整合性が認められた。

3) 地域活動参加意識

3項目間の関係について相関係数を算出し検討したところ0.39~0.60であり、全項目間で相関関係が示された。因子的妥当性の確認のために因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行ったところ1因子のみ抽出された。寄与率は46.22であり1因子のみで測定された尺度として十分な説明力を有する。Cronbachの α 係数は.76となり、高い内的整合性が得られた(M=14.18, SD=4.15)。

3. 因果モデルの妥当性の検証

「性別」, 「“REPRINTS” ボランティアとの交流体験」, 「祖父母との交流頻度」, 「“REPRINTS” ボランティアとの親密さ」, 「絵本の読み聞かせに対する関心」, 「高齢者イメージ(評価性)」, 「高齢者イメージ(活動性・力量性)」, 「地域活動参加意識」との相関係数を算出した(表 3-23)。

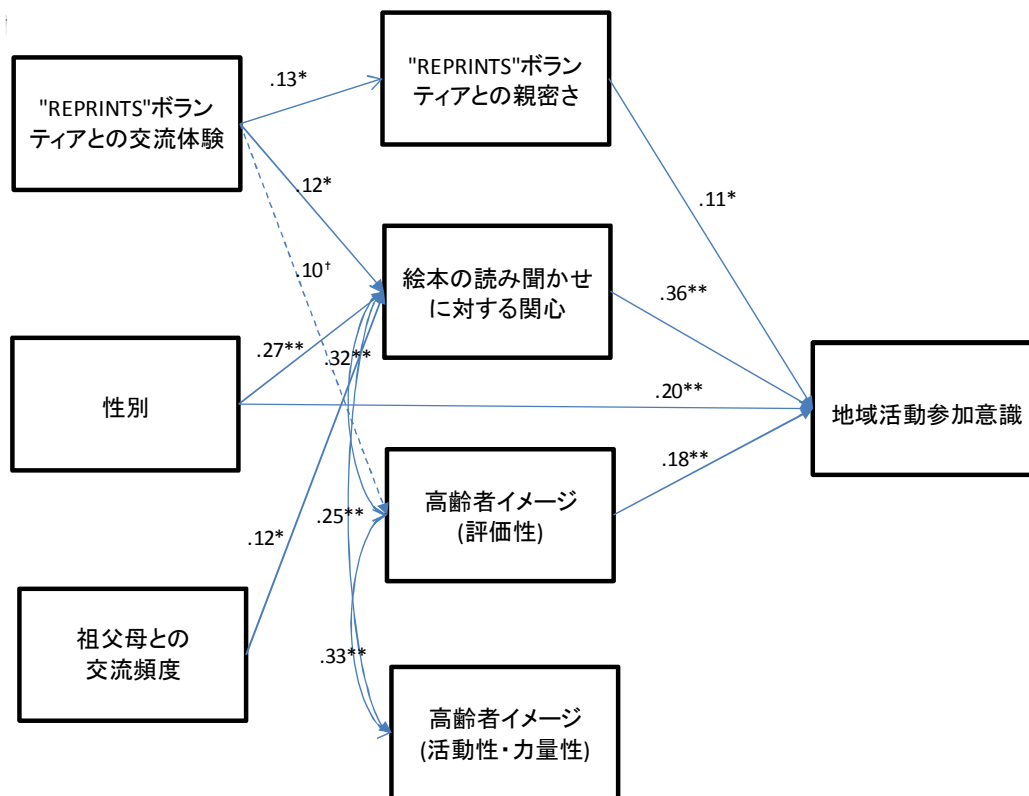
この結果をもとに, 地域活動参加意識を従属変数として想定した因果モデル(図 3-7)に従いパス解析を行った。要因間にパスを設定し有意ではないパスは消去して分析し, 最終的に全てのパスが有意になるまで繰り返した。採用したモデルの適合度は, $X^2=21.972$, $p=.144$, $CFI=.970$, $RMSEA=.036$ となり, モデルの妥当性が示されたと判断した。

表 3-23. 変数間の相関係数

変数	1	2	3	4	5	6	7	8
1 性別	1.000							
2 “REPRINTS”ボランティアとの交流体験	.102 †	1.000						
3 祖父母との交流頻度	.073	.065	1.000					
4 “REPRINTS”ボランティアとの親密さ	.064	.130 *	-.007	1.000				
5 絵本の読み聞かせに対する関心	.289 **	.158 **	.166 **	.122 *	1.000			
6 高齢者イメージ(評価性)	.063	.106 †	.081	.101 †	.332 **	1.000		
7 高齢者イメージ(活動性・力量性)	-.059	.033	.027	-.052	.224 **	.322 **	1.000	
8 地域活動参加意識	.317 **	.141 *	-.009	.185 **	.491 **	.317 **	.177 **	1.000

† $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$

図 3-17 によると「“REPRINTS”ボランティアとの交流体験」は, 「“REPRINTS”ボランティアとの親密さ」および「絵本の読み聞かせに対する関心」にポジティブに影響していた。「性別」は, 「絵本の読み聞かせに対する関心」および「地域活動参加意識」にポジティブに影響していた。さらに「地域活動参加意識」には, 「絵本の読み聞かせに対する関心」, 「“REPRINTS”ボランティアとの親密さ」および「高齢者イメージ(評価性)」がそれぞれポジティブに影響していた。



† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

図 3-17 パス解析の結果

4. 高齢者との交流体験および性別と各変数との関連

高齢者ボランティアとの交流体験(あり群・なし群)と性を独立変数, 「高齢者イメージ(評価性)」「“REPRINTS”ボランティアとの親密さ」「絵本の読み聞かせに対する関心」「地域活動参加意識」を従属変数とした分散分析を行った(表 3-24)。

その結果, 「絵本読み聞かせに対する関心」に有意な交互作用が見いだされた。単純主効果検定の結果, 女子生徒で交流体験あり群は, 女子生徒で交流体験なし群より得点が有意に高かった($F(1,274)=13.49, p < .01$)。「高齢者ボランティアとの親密さ」には, 「交流体験」の主効果が有意であり, 交流体験あり群は交流体験なし群よりも得点が高かった。「地域活動参加意識」は, 「性」の主効果が有

意であり，女子生徒は男子生徒よりも得点が高かった。また「“REPRINTS”ボランティアとの交流体験」の有意傾向が認められ，交流体験あり群は交流体験なし群よりも得点が高い傾向が示された。「高齢者イメージ(評価性)」には有意傾向ではあるが交互作用が認められた。単純主効果の結果，女子生徒で交流体験あり群のほうが，女子生徒で交流体験なし群よりも得点が高い傾向がみられた ($F(1,266)= 6.71, p<.01$)。

表 3-24 高齢者ボランティアとの交流体験および性別による各変数の分散分析結果

変数	N	交流体験あり		交流体験なし		ANOVA(F値)							
		N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差	性	交流体験	交互作用			
高齢者ボランティアとの親密さ	男性	22	4.41	1.10	119	3.83	1.19	0.72	n.s.	3.97	*	0.72	n.s.
	女性	32	4.75	1.16	102	3.76	1.14						
絵本読み聞かせ関心	男性	22	4.09	1.05	120	4.24	1.24	29.1	n.s.	4.00	n.s.	7.98	**
	女性	32	5.59	1.13	104	4.71	1.17						
高齢者イメージ(評価性)	男性	22	27.45	3.46	118	27.69	4.92	3.65	n.s.	2.35	n.s.	3.55	†
	女性	32	30.06	4.55	98	27.71	3.99						
地域活動参加意識	男性	22	13.32	3.09	117	12.91	4.37	21.1	**	3.45	†	1.40	n.s.
	女性	32	16.84	3.88	100	14.99	3.61						

* $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

3-6-4 考察

本研究では，「小学校時の“REPRINTS”との世代間交流体験」および「性別」が，「“REPRINTS”ボランティアとの親密さ」，「絵本読み聞かせに対する関心」および「高齢者イメージ」を媒介として，「中学入学後の地域活動参加意識」の向上に寄与することが認められた。

世代間交流体験の影響について，モデリングの理論に従うと，小学生時の地域の高齢者ボランティアとの世代間交流体験が，「地域のために活動するべきだ」という社会的規範の内面化を促し，それにより地域活動参加意識が向上したと解釈できる。

ただし，単に世代間交流プログラムを体験するだけではなく，「“REPRINTS”ボランティアとの親密さ」，「絵本の読み聞かせに対する関心」および「ポジティブな高齢者イメージ」が地域活動参加意識の向上に必要な媒介要因であることが示唆された。

川崎市立 A 小学校では、周辺地域在住の高齢者ボランティアによる全児童を対象とする自由参加の休み時間を利用した図書室での読み聞かせや 6 年時の「交流授業」を通して、高齢者と定期的かつ自然に世代間交流をする環境が整備されている。子どもたちは、学校のみならず、街中でもこの高齢者ボランティアとすれ違い、挨拶をする機会を小学校入学後 6 年間経験しており、日常的に高齢者が学校や地域の行事に参加する姿を目にしている。この結果として、中学入学後の地域活動参加意識の向上という効果をもたらされたと推測される。

本研究の結果は、地域高齢者との交流によって地域活動参加意識が高まったことから、世代間交流が個人的発達だけではなく地域コミュニティ再生の可能性を示したという点で意義が大きいと思われる。

世代間交流が住民同士の協同をうながし、コミュニティの安全や持続型コミュニティの構築につながることは先行知見でも指摘されている(Pain, 2005; Yarrow, 2009)。今後、ソーシャル・キャピタルやネットワークの視点から世代間交流プログラムを検討することが益々重要になるであろう。

研究 3～研究 5 において性差が一部認められているが、本研究 6 においても、性差が認められた。すなわち、女子生徒の方が男子生徒よりも絵本の読み聞かせに関心が高く、男子生徒より女子生徒の方が、地域活動参加意識が高いことが示された。この研究について、第一に“REPRINTS”による絵本の読み聞かせは、男子生徒よりも女子生徒の関心を引きやすい交流ツールであり、そのため、男子生徒よりも女子生徒の地域活動参加意識を規定したと考えられる。第 2 に、中学生を対象にした先行研究では、男子生徒は女子生徒に比べ共感的関心が低い傾向が示されており、こうしたパーソナリティの性差が地域活動参加意識の高低に関連していたと考えられる。

こうした性差は、中高齢期にも認められており、男性は女性よりも閉じこもりやすく社会性が乏しいことが指摘されている(社会福祉法人全国社会福祉協議会, 2003; 平井・近藤・市田・末盛, 2005)。そのため、小学校時から男性の地域活動参加に対する意識を高めることは、その後の社会参加を考えるうえでも重要なことである。すなわち、性差を考慮した多様な世代間交流プログラムを考案することが重要になろう。

最近の調査(内閣府政策統括官, 2009)では、若い世代との交流の機会がある 60 歳以上の高齢者において、小学生との交流がある割合は 14.4%、中高生と交流が

ある割合は 12.4%であり、依然として少ない現状が示されている。今後、児童および高齢者の発達段階および性別に応じた多様な世代間交流のあり方を検討することが必要になろう。

2-6-5 今後の展望

本研究 6 では、自己報告型の調査であり、社会的に望ましい方向に回答が偏向する可能性が予測されたが、社会的な望ましき尺度（2007）による調整を行わなかった。これは、研究 3～5 において、統計的に有意といえるほどの影響がなかったことと、中学校長から調査用紙をなるべく短く、簡易にしてほしいとの要望があったため調査の項目に含めなかった（研究 7 も同様の事情で含まれていない）。今回、使用しなくても有意な結果が示されたことにより、今後、社会的望ましき尺度は、必ずしも使用する必要はないと言えるだろう。

また、本研究 6 は「交流授業」が終了してから 1 年 8 ヶ月後の効果について検証したものであり、さらに経年することでその効果がどのように変化するのかわからかではない。そのため、同サンプルを対象にして、2 年後、3 年後にパネル調査を実施することが求められる。

次に、本研究 6 で示されたモデルは、世代間交流プログラム「絵本の読み聞かせ」を対象にしたものであるが、プログラムにより効果が異なる可能性がある。例えば、交流イベントのような単発的な世代間交流や子どもが高齢者をサポートする形の世代間交流では異なる知見が見出されるかもしれない。より一般化した知見を得るには多様な世代間交流プログラムのタイプを対象に同様の調査をする必要がある。

さらに、今回の調査では、対照校が設けられていない。したがって、本研究における高齢者イメージの結果は、“REPRINTS” ボランティアとの交流によるものではない可能性も残されている。しかし、同校では、“REPRINTS” ボランティア以外に高齢者ボランティアは入っていないこと、本研究において明らかになった高齢者との同居率が 13.9%であったことを考え合わせると、高齢者イメージの変容は、“REPRINTS” ボランティアとの交流による影響と考えるのが妥当であると考えられる。

今後は“REPRINTS”ボランティアが入っていない地区，学校でも調査を実施し比較検討が望まれる。

2-6-6 研究 6 のまとめ

本研究 6 は，小学校時の世代間交流体験の長期的効果として，青年前期の地域活動参加意識に及ぼす影響を検証した。調査対象者は中学 1 年生 281 名であり，その中で小学生時に絵本の読み聞かせボランティア“REPRINTS”との交流体験がある 55 名（「交流体験あり群」），交流体験がない 126 名（「交流体験なし群」）であった。パス解析を実施した結果，「小学校時の世代間交流体験」が，「高齢者ボランティアとの親密さ」，「絵本読み聞かせ関心」および「高齢者イメージ」を媒介として，「中学入学後の地域活動参加意識」の向上に寄与することが認められた。また，「交流体験」と「性」を独立変数，各変数を従属変数とする分散分析を実施したところ，とりわけ女子生徒に交流体験のポジティブな効果が示された。今後，児童および高齢者の発達および性別に応じた多様な世代間交流のあり方を検討することが必要になろう。

第4章 応用研究 更なる上の学年への“REPRINTS”プログラムの応用可能性の検討

4-1 研究7 中学生の高齢者イメージに与える高齢者ボランティア活動の影響—SD法による測定と横断分析—

4-1-1 はじめに

近年、地域高齢者がボランティアとして学校に赴き、若年世代と交流を持つ機会が増えてきている。研究1では、こうした学校における地域高齢者との世代間交流の効果として、“REPRINTS”による小学生の一般的な高齢者イメージの質的な変容について検討を行った。その結果、こうした定期的・長期継続的な交流によって高齢者イメージがポジティブかつ交流の内容に即したのものとして変容することが示された。

しかしながら、世代間の交流の関係性は年齢とともに変化する。特に小学校卒業後、中学生は発達上、青年期の前期に位置づけられ、「児童期の、相対的に安定し、外向化し、行動的社会的な時期から、その内的均衡が崩れ、内向化し、不安となり、自我に目覚め、独立を要求する、相対的に不安定な時期」(西平, 1983)を迎える。つまり、心理的に両親や家族から独立し、同年代の仲間集団との関係を大切にしていこうようになる過程で、両親はもちろんのこと祖父母との関係も一時的に疎遠になる。また、他者に対して理想主義的、批判的な目を向けるようになるため、高齢者に対する見方、態度も厳しくなる時期でもある。実際、杉井(2006)は、中学生が祖父母との交流について「煩わしいと思う」、「口をきいてくれない」、「よくけんかをする」という評価を小学生、高校生、大学生より多くしていることを報告している。したがって、研究6においては、中学生1年生に小学生の時の交流体験の効果として、地域活動参加意識の高まりが示唆されたが、その後、学年が進むにつれて、こうした世代間交流の効果が期待できない可能性がある。

こうした青年期以降の世代と高齢者との接触や交流に関して欧米では次のことが分かっている。まず、Ivester&King (1977)によると、農村地域の青年の方が都会の青年より祖父母との関係が良好であった。また、Rosencranz & McNevin

(1969)によると、少なくとも1週間に1度は祖父母と接触している大学生はそうではない大学生よりも高齢者に好意的な態度を示した。

しかし、Drake (1957)では、接触の頻度や同居と高齢者イメージの間には関連が示されなかった。さらに、Thorson (1975)においても同様に同居は関連していないことが示されている。

一方、我が国においては、村井(1976)が中学生とその祖父母を対象に行った調査によると、孫との接触頻度が多い祖父母がより好まれることが示されている。また、同居との関連については、保坂・袖井(1988)が大学生に行った調査、中野ほか(1994)の小中学生を対象に行った調査、馬場・中野・中谷(1993)が中学生を対象に行った調査のいずれにおいても高齢者イメージ、高齢者観への影響は示されていない。また、先の中野ほか(1994)では、学年と祖父母との過去の交流経験が高齢者に対する肯定的なイメージに影響し、農村地域か都市部かの地域性は影響していないことが示されている。さらに、中谷(1991)においても、祖父母との過去の交流経験の高齢者に対する態度への影響が示されている。

以上の先行研究の結果をまとめると、高齢者に対する態度やイメージの形成には、過去の祖父母との親密な関係や交流経験が1つの要因として関わっており、その関係や交流経験については、単純な頻度や物理的な距離が影響するというよりは交流の際の内容が重要であるということが指摘されている(吉田ほか, 1991)。したがって、青年期以降、発達的な特性によって単純に高齢者との距離が開くとは限らず、過去の交流の内容によっては良好な関係が維持される可能性があるということである。

ただし、ここまでの高齢者との関係とは、基本的に祖父母の関係を意味する。わが国の世代間交流研究で、高齢者イメージに与える影響を扱っている藤原ほか(2007)や内田ほか(2011)は小学生を対象とした研究であり、中学生以上の年代に与える影響を扱った研究は、ほとんど行われていないというのが現状である。

先述したとおり、研究6において中学生1年生に小学生の時の“REPRINTS”ボランティアとの交流体験の効果として、地域活動参加意識の高まりが示唆されている。しかし、学年が進んでも、絵本の読み聞かせによる世代間交流によって効果が得られるか否かについては明らかにされていない。

そこで本研究 7 は，“REPRINTS” ボランティアが中学生に対して行う絵本の読み聞かせ活動が中学生の高齢者に対して抱くイメージに与える影響について、中野ほか(1994)の結果を基に次の仮説を立てて検討する。

まず、絵本の読み聞かせが中学生と高齢者ボランティアとの良好な関係を形成するのに有効であるならば、定期的な交流の蓄積によって進級に伴って高齢者イメージは肯定的な方向へと推移するであろう。一方、高齢者による読み聞かせ活動が中学生の高齢者に対するイメージへの介入効果を持たないか、あるいは、負の効果を持つならば、中野ほか(1994)の結果と同様に、祖父母に対するイメージのみを反映して、中学生の高齢者に対するイメージは進級に伴って低下を示すであろうと予測した。

この仮説の検討の際には、個人的な属性として、先にも取り上げた高齢者イメージの先行研究で検討されている祖父母との同居状況、祖父母との交流頻度、性別、学年を考慮することとした。

4-1-2 方法

1. 調査期間

2011 年 2 月中旬から 3 月中旬。

2. 調査対象者

本調査の対象は神奈川県川崎市 B 中学校全校生徒 744 名であった。B 中学校は都心部から電車で 40 分程度の郊外の住宅地に隣接する学校である。

回答は 735 名から得られた（有効回答率 98.8%）。そのうち、基本属性と SD 尺度の回答に欠損のなかった 1 年生 274 名（男子 139 名，女子 135 名），2 年生 245 名（男子 136 名，女子 109 名），3 年生 198 名（男子 103 名，女子 95 名），合計 717 名を分析対象とした。

3. ボランティアの活動内容

B 中学校における活動状況については研究 6 にて説明したとおりであるため、ここでは省略する。

4. 調査項目

基本属性（学年，性別）の他に，祖父母との関係について，同居・非同居率と交流頻度を尋ねた。

“REPRINTS”ボランティアの活動の中学生への影響については，親密感と絵本の読み聞かせに対する関心を尋ねた。親密感の測定には Aron et al. (1992)により作成された IOS 尺度(Inclusion of Other in the Self Scale)を使用した。詳細は研究 6 で説明したとおりであるため，ここでは省略する。

また，高齢者に対する情緒的なイメージについては，藤原ほか(2007)の SD 尺度 10 項目短縮版を使用した。本尺度も研究 2 で説明したとおりであるため，ここでの説明を省略する。

5. 分析方法

次の①②の横断分析を行った。

①中学生の高齢者に対する情緒的イメージの特徴

学年ごとに高齢者に対する情緒的イメージ（SD）の平均得点を算出した上で，その構造を明らかにするために因子分析（主因子法，バリマックス回転）を行った。次に，高齢者イメージに関連する要因を調べるために，因子ごとに SD 得点を中央値で低得点群と高得点群に分け，基本属性（学年，性別），祖父母との関係性（同居率，交流頻度），“REPRINTS”ボランティアへの親密感，絵本の読み聞かせに対する関心の得点について，低得点群と高得点群の 2 群間で， χ^2 検定または t 検定を行った。

②高齢者に対する情緒的イメージに関連する要因

SD 得点の高さに関連する要因を明らかにするために，高低二群間に有意差が見られた要因，すなわち，「学年」，「祖父母との同居」，「祖父母との交流頻度」，「高齢者ボランティアへの親密感」，「絵本の読み聞かせへの関心」の 5 つを共変量に SD 得点の高低を従属変数に強制投入法を用いたロジスティック回帰分析を行った。

4-1-3 結果

表 4-1 に学年別の中学生の高齢者に対する情緒的イメージ (SD) の平均得点を示した。高成績の項目は高い順に「温かい - 冷たい」, 「良い - 悪い」, 「すばらしい - ひどい」, 「正しい - 正しくない」であり, 3 点 (中立点) 以上であった。低成績の項目は低い方から「はやい - おそい」, 「大きい - 小さい」, 「忙しそう - ひまそう」, 「強い - 弱い」であり, 3 点以下であった。

学年間のイメージ得点の変化の傾向を検討するために Kendall の順位相関係数による傾向性の検定を行ったところ, 「温かい - 冷たい」, 「正しい - 正しくない」, 「すばらしい - ひどい」を除く 7 項目で有意であった。

高齢者イメージの構造を明らかにするために行った因子分析の結果, 先行研究同様に 6 項目 (寄与率 32.72%) と 4 項目 (寄与率 16.91%) の 2 因子構造が本研究においても示された。そこで, 先行研究に習い本研究でも, 各因子をそれぞれ「評価性」因子, 「活動性・力量性」因子と命名した。因子ごとの Cronbach の信頼性係数 α は, 0.77, 0.74 であった。したがって, 本研究においても当該尺度が内的一貫性を保っていることが示された。各因子に含まれる項目全体の平均値は, 「評価性」因子で, 中学 1 年生が 3.6, 2 年生が 3.5, 3 年生が 3.7 であった。

「活動性・力量性」因子では, 1 年生が 2.6, 2 年生が 2.5, 3 年生が 3.3 であった。1, 2 年生の「活動性・力量性」因子で否定的な評価が示されたが, 全体としては肯定的なイメージを中学生が高齢者に対して抱いていることが示された。

表 4-1 学年別にみた中学生の高齢者に対する情緒的イメージ (SD¹⁾) 得点

	1年生(n=274)	2年生(n=245)	3年生(n=198)	検定	
	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	τ ²⁾	
「評価性」因子	温かい-冷たい	4.0 ± 0.7	4.0 ± 0.8	4.0 ± 0.8	-0.02
	うれしい-悲しい	3.3 ± 0.7	3.2 ± 0.8	3.5 ± 0.5	0.13 ***
	正しい-正しくない	3.5 ± 0.8	3.6 ± 0.8	3.7 ± 0.7	0.06
	すばらしい-ひどい	3.6 ± 0.8	3.5 ± 0.7	3.6 ± 0.5	0.04
	話しやすい-話しにくい	3.3 ± 1.1	3.3 ± 1.0	3.9 ± 0.6	0.18 ***
良い-悪い	3.7 ± 0.8	3.7 ± 0.7	3.4 ± 0.7	-0.14 ***	

	「評価性」因子-平均	3.6 ± 0.8	3.5 ± 0.8	3.7 ± 0.6	0.09 ***
「活動性・力量性」因子	忙しそう-ひまそう	2.6 ± 0.9	2.6 ± 0.9	3.4 ± 0.6	0.29 ***
	はやい-おそい	2.4 ± 0.8	2.4 ± 0.8	3.2 ± 0.6	0.32 ***
	大きい-小さい	2.6 ± 0.7	2.5 ± 0.8	3.0 ± 0.5	0.19 ***
	強い-弱い	2.7 ± 0.9	2.6 ± 0.9	3.4 ± 0.5	0.27 ***

	「活動性・力量性」因子-平均	2.6 ± 0.8	2.5 ± 0.9	3.3 ± 0.6	0.35 ***

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ ¹⁾Semantic Differential, ²⁾ 傾向性検定 : Kendall の順位相関分析 (τ) を用いた。

表 4-2 に「評価性」因子と「活動性・力量性」因子のそれぞれの得点に対して、中央値で高低 2 群に分割した中学生の特徴を示した。「評価性」因子、「活動性・力量性」因子ともに、学年、祖父母との同居、祖父母と非同居の者における祖父母との交流頻度、高齢者ボランティアへの親密感、読み聞かせへの関心で高低両得点群間に有意な差が見られた。それに加えて、「活動性・力量性」因子では、祖父母と同居している者の祖父母との交流頻度について高低両得点群間に有意な差が見られた。

表 4-3 に SD 得点の高さに関連する要因を明らかにするために行ったロジスティック回帰分析の結果を示した。「評価性」因子の高低に関連する要因は、祖父母との交流頻度、高齢者ボランティアへの親密感、絵本の読み聞かせへの関心が高いことであった。「活動性・力量性」因子の高低に関連する要因は、学年（3 年生であること）であった。

表 4-2 高齢者に対する情緒的イメージ (SD¹⁾) の下位 2 因子の高低別に見た中学生の特徴

		「評価性」因子			「活動性・力量性」因子		
		低得点群	高得点群	有意差検定 ²⁾	低得点群	高得点群	有意差検定 ²⁾
		(6-21点)	(22-30点)	<i>P</i>	(4-11点)	(12-20点)	<i>P</i>
		n=377	n=340		n=351	n=366	
学年	1年生	39.3%	37.1%	0.02	48.7%	28.1%	<0.01
	2年生	38.5%	29.4%		45.3%	23.5%	
	3年生	22.3%	33.5%		6.0%	48.4%	
性	女	45.6%	49.1%	ns	50.4%	44.3%	ns
祖父母との同居率		12.7%	20.3%	0.01	11.7%	20.8%	0.01
祖父母との交流頻度							
同居者	週1回以上	39.6%	26.1%	ns	53.7%	19.7%	<0.01
	月1回程度	20.8%	27.5%		29.3%	22.4%	
	半年に1回以下	39.6%	46.4%		17.1%	57.9%	
非同居者	週1回以上	9.7%	14.7%	<0.01	13.4%	10.4%	<0.05
	月1回程度	19.7%	27.9%		27.2%	19.4%	
	半年に1回以下	70.7%	57.4%		59.3%	70.1%	
高齢者ボランティアへの親密感	平均値±標準偏差	1.9±1.2	2.7±1.4	0.00	1.9±1.3	2.7±1.3	0.00
読み聞かせへの関心	平均値±標準偏差	2.4±0.8	2.9±0.7	0.00	2.5±0.8	2.8±0.7	0.00

¹⁾Semantic Differential, ²⁾有意差検定: カテゴリー変数については X^2 検定, 連続変量については, t 検定を用い, $p < 0.05$ を有意差ありとした。

表 4-3 中学生の高齢者に対する情緒的イメージ (SD) の高さに関連する要因¹⁾

変数、比較カテゴリ/基準カテゴリ	「評価性」因子			「活動性・力量性」因子		
	Odds比 ²⁾	95%信頼区間	<i>P</i>	Odds比 ²⁾	95%信頼区間	<i>P</i>
学年、2年生/1年生	1.20	0.81-1.80	0.36	0.90	0.62-1.32	0.59
3年生/1年生	1.04	0.63-1.73	0.88	15.55	8.02-30.15	0.00
祖父母との同居率、同居/非同居	0.95	0.59-1.54	0.85	1.36	0.80-2.33	0.26
祖父母との交流頻度	1.34	1.15-1.55	0.00	0.96	0.83-1.11	0.58
高齢者ボランティアへの親密感	1.41	1.22-1.64	0.00	1.04	0.91-1.20	0.57
絵本の読み聞かせへの関心	2.46	1.89-3.20	0.00	1.11	0.88-1.42	0.38

¹⁾ SD 尺度の下位 2 要因の 2 群 (高得点群/低得点群) を従属変数としたロジスティック回帰分析 (強制投入法: 学年, 祖父母との同居率, 祖父母との交流頻度, ボランティアへの親密感, 絵本の読み聞かせへの関心を投入) を用いた。

²⁾ 基準カテゴリに対する比較カテゴリの Odds 比

4-1-4 考察

本研究7では高齢者に対して中学生が抱くイメージへの世代間交流プログラム“REPRINTS”の効果を個人的な属性と世代間交流の内容との関連から検討することを目的とした。その結果、高齢者に対するイメージの高さに関連する要因としては、「評価性」因子について、祖父母との交流が頻繁であること、高齢者ボランティアへの親密感が高いこと、絵本の読み聞かせへの関心が高いことが関係していた。先行研究で示されている祖父母との同居、性別、学年の影響は本研究では示されなかった。

研究仮説としては、ボランティアの読み聞かせが中学生と高齢者との良好な関係を形成するのに有効であれば、進級に伴う高齢者に対するイメージの肯定的な方向への推移が見られると予想した。一方、進級に伴う低下は、絵本の読み聞かせが高齢者に対するイメージの形成には影響を及ぼしていないことを示す結果であり、中野ほか(1994)の結果が示す通り、青年期の低下傾向がそのまま現れると予想した。本研究の結果は、進級に伴う高齢者に対するイメージの変化を上昇下降いずれも示さなかった。しかし、高齢者ボランティアへの親密感と絵本の読み聞かせへの関心の高さに、高齢者に対するイメージの高さとの関連が見られたことから、世代間交流のプログラムとして有効に機能していたと推測される。それが進級に伴うイメージの上昇として現れなかった一因は、発達過程に伴う自然な低下と打ち消し合ったからかもしれない。一方、「活動性・力量性」因子については、3年生のみが他の学年に比べて良いという結果が示されたが、高齢者ボランティアの活動の影響は示されなかったため、はっきりとした傾向はつかめなかった。

このように「評価性」因子のみ高齢者のボランティア活動の影響が見られた理由は、すでに述べたように、絵本の読み聞かせが、高齢者が絵本を通じて何らかのメッセージを伝えることを主眼とした、いわば文化系の活動であったからであると推測される。もし、活動内容が例えば、体育系クラブ活動の指導などの「活動性・力量性」因子に関わる活動的な内容であったなら、この因子に関わる影響が見られた可能性がある。このことは、世代間交流を行えば、単純な接触効果として高齢者に対するイメージが向上するというのではなく、内容に即した効果が生じるということを意味する。また、絵本の読み聞かせになじまない場合には、効果が見込まれないということも意味する。したがって、良質な関係性を持つこ

とのできるプログラムを複数用意し実施することが、中学生全体の高齢者に対するイメージの向上に必要であると考えられる。

次に、高齢者ボランティアの当該中学校での読み聞かせの活動が1年に2回と少なかったにもかかわらず、効果が見られた点に触れる。高齢者ボランティアは読み聞かせ以外の図書室ボランティアとしての活動時間も多くはなかった。このように接触頻度が少なかったにもかかわらず影響が見られた理由としては、次の2点が挙げられる。まず、受け入れ側の学校の全体的な雰囲気が高齢者に対して協力的であったことが影響している可能性がある。Bandura (1986)のモデリング理論に基づけば、教諭が高齢者に接する際に、協力的で真摯な態度で接するのを中学生が見れば、中学生が高齢者に接する際にも同様な態度で接するよう学習するはずである。その過程でボランティアに対する認識や態度にこうした環境要因が少なからぬ影響を及ぼしたと推測される。

もう1点が、前出の先行研究(吉田・冷水, 1991)が指摘しているように、高齢者への態度やイメージに関係しているのは、単純な接触頻度ではなく、内容が重要であるということが影響している可能性がある。祖父母との関係性について述べたものであるが、世代間交流全般に当てはまるかもしれない。世代間交流プログラムにおける継続性・定期性は重要な要件であるが、どの程度の内容をどのくらい頻繁に行えば効果があるのかについてはほとんど明らかになっていない。本研究の結果は、世代間交流において頻度は必ずしも重要な要件ではないということを示唆しているのではないだろうか。

4-1-5 今後の展望

本研究では、藤原ほか(2007)同様に協力校のカリキュラムの制約上、高齢者ボランティアの介入のない対照群を設定できなかった。したがって、本研究において、高齢者の情動的なイメージへの影響要因については、関連性が見られるという言及に留まり、因果関係については明らかにすることができなかった。しかし、こうした疫学的な調査において、厳密な意味で対照クラス、または対照校を設定し、協力を得ることは現実的には、きわめて困難な状況である。したがって、1校のみの調査実施であったが十分意義のある結果が得られたと考えられる。また、横断分析であるため、学年における得点の相違は、発達的な変化ではなく、コホ

ートの違いによる影響である可能性がある。今後、追跡調査や追加調査を実施することで明らかにしていく必要がある。

4-1-6 研究7のまとめ

本研究7の目的は高齢者による絵本の読み聞かせ活動が中学生の高齢者イメージに与える影響を検討することである。測定にはSD法を用いた。調査対象は神奈川県川崎市内のB中学校の全校生徒744名(有効回答数735名)であった。イメージの構造を明らかにするために因子分析を行った結果、先行研究同様に「評価性」因子と「活動性・力量性」因子が抽出され、中学生が全体的に肯定的なイメージを高齢者に抱いていることが示された。高齢者イメージの高低に関連する要因を明らかにするために、ロジスティック回帰分析を行った結果、「評価性」因子では、全学年で祖父母との現在の交流頻度、高齢者ボランティアへの親密感、絵本の読み聞かせへの関心が、「活動性・力量性」因子では学年の要因の影響が示された。高齢者イメージは中高生で低下することが指摘されているが(中谷, 1991; 中野ほか, 1994; 馬場・中野・冷水ほか, 1993), 学校支援活動によって低下が抑制される可能性が示唆された。

第 5 章 総合考察

5-1 各研究の結果の整理と意義

本学位論文では、近年の「開かれた」学校の動きにより、総合的な学習の時間などに地域住民との交流を行う学校が増えてきていることを念頭に、学校への世代間交流プログラムの展開の試みの一つとして、「読み聞かせの仕方を教え・学ぶ」世代間交流プログラム「交流授業」を提案し、絵本の読み聞かせをツールとした世代間交流プログラムの効果と課題を明らかにすることを目的とした。

本章では全体総括として、第 2 章～第 4 章で示した調査研究の結果を改めて概観し、研究としての意義を述べる。つぎに、各調査研究の結果を世代間交流プログラムに関係する理論に基づいて考察する。最後に、「交流授業」について有意差が示されなかった事項、本学位論文では扱わなかった変数と研究としての限界、今後の課題について述べる。

5-1-1 研究 1 “REPRINTS” 活動が児童の高齢者イメージに与える影響

ーテキストマイニングと対応分析による検討ー

研究 1 では高齢者イメージ研究で良く用いられる研究手法の SD 尺度法とは異なる手法による世代間交流プログラムが与える高齢者イメージへの効果を明らかにすることを目的とした。

異なる手法として本研究で用いたのが、児童によって書かれた高齢者についての自由記述のテキストマイニング手法による分析である。

調査対象は都内の 1 小学校全校児童であった。この学校は“REPRINTS”ボランティアが、2 週間に 1 回、学校を訪れ 15 分程度の絵本の読み聞かせ活動を行っている学校である。調査はこの活動開始時と 7 か月後、15 か月後に行われた。

児童が高齢者について書いた自由記述を構成する単語の対応分析の結果、子どもたちは高齢者に対して元々好意的なイメージを持っていることが明らかになった。つぎに、絵本の読み聞かせボランティアに接することで、祖父母との関係を連想させる一般論的、表層的なイメージから、ボランティアの交流態度の影響を

受けたと推測されるイメージに、次いで、プログラムの内容・特性を包含したイメージへと変容することが示された。

研究1で示された重要な知見は、児童の高齢者のイメージの変容には、ある程度の時間がかかるということ、その変容は急激に、あるいは、ある日突然に変わるというものではなく、徐々に、表層的なイメージから、プログラムの内容と関係を持ちつつ変容する可能性が示唆されたことである。

今回、プログラムの内容と子どものイメージとの関係が自由記述に見られるまでに、1年以上を要している。この理由としては、“REPRINTS”プログラムの頻度と一回の量が必ずしも多くはないことと関係があると考えられる。

つまり、高齢者イメージの変容は、高齢者が学校に出入りするようになれば、単純に時間経過とともにイメージの変化が自然に起こるのではなく、1回1回の交流でどれだけ交流を持ったかということと関係しているということであろう。

“REPRINTS”プログラムは、たとえ、1回1回の交流時間は短時間で、毎月2回程度の交流であっても、1年以上長期間継続することによって、イメージの変容が起こることを示した点が大きな意義を持っていると言える。

一方、「交流授業」に関しては、どれだけ交流したかが重要であるならば、1回1回の交流を密度の濃い内容にすれば、たとえ短期間であったも、高齢者イメージへの変容をもたらす、つまり、世代間交流プログラムとしての効果が期待できるということを、この研究1の結果は示唆しているのではないだろうか。

さらに、研究1が示唆する点として取り上げたいのが、7か月後の調査において、高齢者イメージとして、読み聞かせやボランティアについての記述がほとんど見られない段階において、件数としては少ないが、「話しかけてくれる」「気をつかってくれる」の記述が見られたことである。子どもたちは、こうしたちょっとした声掛けを喜んでいるということと、子どもたちの記憶にそれが残っているということの表れと言えるであろう。

5-1-2 研究2 「交流授業」が児童の高齢者イメージに与える影響

—SD法による感情的要素の検討—

研究2では世代間交流プログラム「交流授業」が、高齢者観を構成する感情的な要素である高齢者イメージに与える影響について検討した。高齢者イメージの

測定には SD 尺度法を用いた。この SD 尺度によって得られた得点に対して因子分析を行い、抽出された 2 因子「評価性」因子と「活動性・力量性」因子ごとに合計得点を算出し、それぞれに対して介入の前後、介入の有無でこの得点に有意な差がみられるか否かについて、2 要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、「評価性」因子に効果は見られなかったが、「活動性・力量性」因子において、「交流授業」後に、授業を受けた児童の「活動性・力量性」因子の平均評価得点に改善傾向が示唆されたが、「交流授業」の効果を明確に示すとは言えない結果であった。

研究 2 から得られた重要な知見は、研究 1 で“REPRINTS”プログラムのように、1 回 1 回の交流時間は短時間で、毎月 2 回程度の交流であっても、1 年以上長期間継続することによって、イメージの変容が起こることが示される一方で、「交流授業」のように短期間の交流プログラムであっても、その効果が、高齢者イメージの変容という側面でわずかではあるが示された点である。そして、こうした変化が見られたということは、先に述べた仮説「どれだけ交流したかが重要であるならば、1 回 1 回の交流を密度の濃い内容にすれば、たとえ短期間であっても、高齢者イメージへの変容がもたらされる」が支持されたと言えるのではないだろうか。

ただし、短期間で変容したものは、交流の終了と同時に、短期間で元にもどるか、失われてしまうかもしれない。こうした短期間のプログラムによって変容した内容が長期的な効果を持つかどうかはほとんど検討されていない。したがって、今後の長期的な追跡研究を待たなければならないが、1 回きりのプログラムとして終わらせずに、数か月後にはフォローアップになるようなプログラムを入れたり、“REPRINTS”プログラムのように別に定期的・持続的に行われている世代間プログラムがあるならば、そのプログラムと連携していくなどの対策が取れるであろう。

5-1-3 研究 3 「交流授業」が児童のソーシャル・サポートに及ぼす影響

研究 3 では、「交流授業」が児童のソーシャル・サポートに与える影響について検討した。調査にはソーシャル・サポート尺度 (SESS) を用いた。その結果、「交流授業」以前の時点で両親、教師、友人に対する SESS 得点が低かった児童

において、「交流授業」後に高齢者ボランティアに対する SESS 得点の上昇が見られた。

この結果から身近な他者と親密な SS を持たない児童に対しては、高齢者ボランティアとの「交流授業」が新たな SS を提供する機会になる可能性が示唆された。

研究 3 と 4 は基本的には同じ調査であり、示唆される結果も同じため、次の研究 4 でまとめて述べる。

5-1-4 研究 4 「交流授業」が児童のソーシャル・サポートに及ぼす影響に関する追試検討

研究 4 では、研究 3 の追試検討を行った。対象は 2011 年度に神奈川県川崎市内の A 小学校で 6 年生 84 名であり、調査には SESS 尺度を用いた。その結果、「交流授業」後に高齢者ボランティアに対する SESS 得点の上昇が見られた。したがって、高齢者ボランティアとの「交流授業」が新たな SS を提供する機会になる可能性が示された。

この研究 3, 4 において示唆的な知見は、「交流授業」以前の時点で両親、教師、友人に対する SESS 得点が低かった児童において、「交流授業」後に高齢者ボランティアに対する SESS 得点の上昇が見られた点であろう。

これまで、地域高齢者、あるいは高齢者ボランティアをサポート源とした SS の検討はほとんど行われていない。したがって、研究 3 において、「交流授業」のように短期間の交流であっても、身近な他者と親密な SS を持たない児童には、親密な関係を形成する機会となっているということは、こうした意味において、高齢者が学校の授業をサポートする意義を示したと言える。

また、高齢者が学校ボランティアとして児童に接する際には、必ずしも高齢者から積極的に働きかける必要はなく、その受容的な態度で接することで、児童にとっては、重要なサポート源としての役割を果たしうるということも意味する。

さらに、この SS に関する知見で触れておきたいのが、この短期的なプログラムにおいて、この SS における変化は尺度の面ではわずかであったという点である。つまり、ボランティアへの SS の期待感は見られる効果ではないため、平均値化してしまうと、ごくわずかなものになってしまうことが示された。

5-1-5 研究5 「交流授業」が児童のストレスにもたらす効果

本研究5では、ストレスと認識されたSSとの関係には負の相関があるとする先行研究に基づき、研究3, 4で示された「交流授業」によるボランティアに対する認識されたSSの高まりは、ストレス反応の低下として現れると予想した。

この仮説を検証するために、「交流授業」の効果を独立変数、授業後のストレス反応の因子ごとの合成得点を従属変数、ボランティアに対して認識されたSSの変化量を媒介変数、その他の規定要因として投入して因果モデルを構築し、ボランティアに対して認識されたSSの高まりが、ストレス反応の低下に影響しているか否かをパス解析によって検証した。

調査対象者は神奈川県川崎市公立A小学校の2011年6月の時点で6年生の児童84名（男子29名、女子55名）であった。

その結果、ストレス症状下位尺度である「集中困難」と「イライラ、怒り」が、介入群において有意に低下した。「交流授業」後に心や体に関するストレス症状が緩和することが示唆された。

ストレス症状の緩和にSSが重要な役割を果たすことを示した知見は多く存在するが、ボランティアとの短期的な交流で効果が見られたことを示した知見はあまりない。今後、ボランティアは、有効なサポート源になりえること、ストレスという指標においてもそれが示されているということ、また、そうした役割を高年齢者ならではの存在感で果たしうるということは新たなプログラムを計画する際に有益な知見となるであろう。

5-1-6 研究6 小学生時の高齢者読み聞かせボランティア"REPRINTS"との世代間交流が中学入学後の地域交流参加意識に及ぼす影響

研究6では、小学校時代の世代間交流体験の長期的効果として、青年前期の地域活動参加意識に及ぼす影響を検証した。調査対象者は神奈川県川崎市のB中学校の1年生281名であり、その中で小学生時に絵本の読み聞かせボランティア"REPRINTS"との交流体験がある55名（「交流体験あり群」）、交流体験がない226名（「交流体験なし群」）であった。パス解析を実施した結果、「小学校時の世代間交流体験」が、「高齢者ボランティアとの親密さ」、「絵本読み聞か

せ関心」および「高齢者イメージ」を媒介として、「中学入学後の地域活動参加意識」の向上に寄与することが認められた。

本学位論文では、高齢者に対する態度変容について、感情、認知、行動の3つの指標を用いて検討した。地域活動参加意識は、行動の側面に関する指標であり、3つの指標の中では、最も出にくい指標と予測された。なぜなら、この指標においては、実際に行動しないまでも、そうした状況を想定して回答しなければならないからである。しかも、交流のあった当時から、2年近く経過していること、思春期を迎え、自分自身への関心の高まりの反面、こうした地域への関心が低下すると思われる中学生が対象であったからである。

しかしながら、「絵本読み聞かせ関心」および「高齢者イメージ」を媒介として、地域活動参加意識の向上が示された。このことは、この因果モデルの仮説的根拠となっているモデリングの理論がA小学校で行われている「交流授業」や“REPRINTS”プログラムにおいて有効に働いている可能性を示している。すなわち、地域の高齢者が無償で学校支援のサポートをしている姿が行動のモデルを提供しているということである。地域高齢者が学校でボランティアとして活動することは、それを目にした子どもたちにもそうした意識を与え、実際にそれが指標としてあらわれた点で興味深い結果と言えるであろう。

5-1-7 研究7 中学生の高齢者イメージに与える高齢者ボランティア活動の影響—SD法による測定と横断分析—

研究7では、絵本の読み聞かせによる世代間交流のさらなる上の学年への拡大を探索的に調べることを目的に、世代間交流プログラ“REPRINTS”が中学生の高齢者イメージに与える影響を横断的に検討した。測定にはSD法を用いた。調査対象は神奈川県川崎市内のB中学校の全校生徒744名（有効回答数735名）であった。イメージの構造を明らかにするために因子分析を行った結果、先行研究と同様に「評価性」因子と「活動性・力量性」因子が抽出され、中学生が全体的に肯定的なイメージを高齢者に抱いていることが示された。高齢者イメージの高低に関連する要因を明らかにするために、ロジスティック回帰分析を行った結果、「評価性」因子では、全学年で祖父母との現在の交流頻度、高齢者ボランティア

への親密感、絵本の読み聞かせへの関心が、「活動性・力量性」因子では学年の要因の影響が示された。

高齢者イメージは中高生で低下することが指摘されているが（中谷, 1991; 中野ほか, 1994; 馬場・中野・冷水ほか, 1993）, 学校支援活動によって低下が抑制される可能性が示唆された。

この研究で示唆された重要な知見は、高齢者イメージの高低に「評価性」因子において、祖父母との現在の交流頻度、高齢者ボランティアへの親密感、絵本の読み聞かせへの関心の影響が示された点であろう。

5-2 世代間交流プログラムに関係する理論に基づく考察

研究1と藤原ほか（2007）の結果から世代間交流プログラム“REPRINTS”が子どもの高齢者イメージの感情的要素に及ぼす効果が質的（研究1）, 量的（藤原ほか（2007））に示された。しかし、絵本の読み聞かせという交流ツールの性質から小学校低学年までの早期介入に REPRINTS は有効であるが、小学校高学年以上にはよりレベルの高い交流を提供できるプログラムが期待されることが示唆された。

そこで、絵本の読み聞かせによる世代間交流プログラムの展開の試みの一つとして、総合的な学習の時間への導入を念頭に、「絵本を読み聞かせる」交流プログラムの発展プログラムとして、高齢者ボランティアが「読み聞かせの仕方を指導する」交流プログラム、すなわち、正統的周辺参加型世代間交流プログラム「交流授業」を提案し、この新たなプログラムの効果の検討を小学校6年生を対象に研究2～6において行った。

この「交流授業」における高齢者の役割は、社会発達理論における「より見識のある他者（More Knowledgeable Others）」と言えるであろう。この理論では、子どもの学習において地域社会や高齢者などの経験豊かな他者の関与、個々の子どもの能力に応じたサポートの必要性が指摘されている。まさに、「交流授業」において子どもの学習をサポートする高齢者の立場は、「より見識のある他者」と言えるだろう。

また、高齢者が自らの絵本の読み聞かせの知識を6年生に伝える過程は、ジェネラティビティ理論における「大人は、子どもによって動かされつつ、子どもを

育てることによって自ら成長し、子どもは、親によって育てられることを通して、親を成長させつつ、自らも成長していく。この歯車のように噛み合った関係」と言える。高齢者はかつて学び、現在実践している絵本の読み聞かせについて、6年生児童に教えるという行為を通して「学び直し」を行うとともに、絵本の読み聞かせについて新たな側面に気が付き、自らの取り組みを見直すきっかけを得る。一方、6年生児童は読み聞かせの指導を受けることを通して、高齢者に影響を与えつつ、自らその技術や考え方を取得するのである。互惠性、相互発達という意味において「交流授業」は世代間交流の本質を押さえたプログラムと言える。

この様に「交流授業」に対して、研究3～5の結果から高齢者ボランティアが新たなソーシャル・サポートを提供する存在に成りえることが示されたこと、特に、身近な他者との親密な関係が十分でない子どもに対して、特に効果が見られたことは、社会発達理論における「より見識のある他者」として子どもの信頼を得ることができたことの一つの現れであると解釈できるのではないだろうか。

また、研究6からは行動的要素である地域交流参加意識にも世代間交流の影響が見られた。この地域交流参加意識についての知見は、ソーシャル・キャピタル理論の立場から興味深い結果と言えよう。なぜなら、地域の高齢者が無償で学校支援のサポートをしている姿が行動のモデルを提供することで、それを目にした子どもたちにそうした意識を与え、実際にそれが指標としてあらわれているからである。しかも、子どもたちが、ボランティアをモデルとしたのは、両者に「親密感」、パットナムの言葉でいうなら、「信頼」関係が生まれたからである。ここには「交流授業」という教室内での関係が地域や街づくり、地域の安全性につながる可能性を示していると言えよう。また、こうした視点はソーシャル・キャピタル理論からしか捉えることができないという意味において、当該理論は世代間交流プログラムの評価において有益な視点を提供していると言えよう。

以上の研究2～6の結果により、「交流授業」が子どもの高齢者に対する態度の変容に関して感情・認知・行動のいずれの側面においても効果が示された。このことは、「交流授業」が世代間交流プログラムとして短期間であっても子どもの高齢者観の変容という点においては効果が示されたと言える。

研究7では“REPRINTS”研究のさらに上の学年への応用可能性の検討をSD尺度法を使用して行った。その結果、「評価性」因子では、全学年で祖父母との現在の交流頻度、高齢者ボランティアへの親密感、絵本の読み聞かせへの関心が、

「活動性・力量性」因子では学年の要因の影響が示された。高齢者イメージは中高生で低下することが指摘されているが(中谷, 1991; 中野ほか, 1994; 馬場・中野・冷水ほか, 1993), 学校支援活動によって低下が抑制される可能性が示唆された。

中学生に対する絵本の読み聞かせの有効性が示されたことについては, ジェネラティビティの理論による説明ができるのではないだろうか。この理論の本質は, 「育ちあい」である。世代継承性と訳されるため, 絵本の読み聞かせの場合, 両者の関係は高齢者からの一方的なメッセージの送信と見えるかもしれない。しかしながら, 絵本を中学生に読むということは, 大変な緊張感を持って臨む行為であり, 中学生からの感想は何よりの励みとなっている。つまり, 両者の間には, 西平(2001)が述べるように, 中学生を「成長させつつ, 自らも成長していく。歯車のように噛み合った関係」が存在しているといえるのではないだろうか。

5-3 有意差が示されなかった結果について

ここまで有意差が認められた結果を中心に考察を進めてきたが, 有意差が示されなかった結果についてもここで言及しておきたい。

まず, 研究2ではSD尺度法による高齢者イメージの評定値を「評価性」因子と「活動性・力量性」因子ごとの合計得点として算出し, 介入の有無, 授業の前後で評価得点に有意な差がみられるか否かについて, 2要因混合計画の分散分析を行った。その結果, 「評価性」因子においては主効果, 交互作用のいずれも有意ではなかった。

藤原ほか(2007)では, 「評価性」因子で介入の効果が認められる一方で, 「活動性・力量性」因子においては有意な効果は認められていない。このように本研究2では, 先行研究と矛盾する結果が得られている。この要因として考えられるのは, 「交流授業」では, 高齢者ボランティアが絵本の読み聞かせの指導の際に, 絵本を片手で肩の高さに保持しながら立つお手本を示したり, 個別指導をするために教室を移動する際に迅速に行動する様子を垣間見る機会があり, 高齢者の身体的な活動性や力量性の高さを目にする機会が藤原ほか(2007)に比べて多かったこと, 評価性な因子に関する, たとえば, 「冷たい・温かい」, 「悲しい・うれし

い」，「正しくない・正しい」は，授業以前に天井効果を既に示しており，これ以上評価が良くなるという状態になかったということが考えられる。

また，SD 尺度による評定法は直前の経験が評定結果として出やすい傾向がある。したがって，効果が見られやすい反面，不安的な結果であるとも言える。藤原ほか(2007)との結果の相違は，直前に目にした経験の差が出た可能性もある。ある程度安定した高齢者イメージの変化であるかどうかは，数か月，数年の後の追試調査によって明らかにする必要があるであろう。

研究 3, 4 のソーシャルサポートについては，全体としての効果は統計的な有意差がようやく示されるわずかな差として示された。また，高齢者ボランティア以外の両親，教師，友人といった身近な他者との関係が良好な児童においては一貫して効果が見られなかった。このことは，研究 3, 4 の考察で述べた通り，両親，教師，友人に対して十分に親密な関係を築き，信頼関係が出来上がっている子どもは，何か困った時に頼りにする相手は，信頼のできる親密な関係のサポート源であり，新たなサポート源であるボランティアとの数日間の交流で，こうした関係を最終的に期待する動機の低さに変化が起きなかったことは，むしろ当然の結果と言えるだろう。

今後，ソーシャルサポートについては，どの程度の親密感の形成が前提となるか，どの程度の交流によって変化が起きるかについて，更なる調査に期待される事項である。

研究 5 においては，研究 3, 4 で示された「交流授業」によるボランティアに対する認識された SS の高まりが，ストレス反応の低下として現れるか否かの検討を行った。その結果，ストレス反応としての「悲観感情」，「心身的症状」とボランティアに対する認識された SS の高まりには関係が示されなかった。

この点については，普段元気に日常生活を送っている子どもにおいては，「悲観感情」＝抑うつ感情や頭痛などの「身体的症状」は元々少なく，こうした側面において変化は出にくかったことが推測される。つまり床効果と考えられる。また，ストレス反応に影響を与える要因，つまりストレスは子どもの日常においても多く存在する。たとえば，宿題を忘れて担任教師から叱られたり，友達とけんかをしたりなどである。こうした出来事に比べれば，1 回 45 分程度の高齢者との交流はさほど大きな影響力を持たない可能性は十分に考えられることである。

ソーシャルサポート同様に、親密な関係の形成とそれ伴うストレス軽減作用について、日常的な様々なストレス状況というノイズに負けない効果を持つのか否かは、より長期的な視点で見ていく必要があるだろう。

研究 6 においては、“REPRINTS” ボランティアとの交流経験は地域活動参加意識に対して、高齢者イメージの活動性・力量性因子を直接媒介とする関係にはなかった。この結果は、一見すると研究 2 において、高齢者ボランティアとの交流が高齢者イメージの活動性・力量性因子における向上として効果が示されたことと矛盾する。しかし、研究 6 における高齢者イメージの評価は、中学 1 年生が 3 学期に行ったものである。6 年に比べれば、評価者自身の体の大きさ、身体能力は著しく変化が起きて、多くの子どもが高齢者のそれらを凌駕する年代である。したがって、相対的に高齢者のイメージの活動性・力量性因子には低下が予測されることから起きた結果の相違と考えられる。

研究 7 においては、高齢者イメージの高低に関連する要因を明らかにするために、ロジスティック回帰分析を行った結果、「評価性」因子では、全学年で祖父母との現在の交流頻度、高齢者ボランティアへの親密感、絵本の読み聞かせへの関心の影響が示される一方で、「活動性・力量性」因子については学年の要因の影響が示されたに留まり、高齢者ボランティアの活動の影響は示されなかった。

このように「評価性」因子で高齢者のボランティア活動の影響が見られ、「活動性・力量性」因子には見られなかった要因としては、やはり、関わる活動の内容に関係していると考えられる。つまり、世代間交流を行えば、単純な接触効果として高齢者に対するイメージが全て向上するというのではなく、内容の特性に即した効果が生じるということである。また、絵本の読み聞かせになじまない場合には、効果が見込まれないということも意味するだろう。

したがって、良質な関係性を持つことのできるプログラムを複数用意し実施することが、中学生全体の高齢者に対するバランスのとれたイメージの向上に必要であると考えられる。

以上のように、2～7 までの各研究において有意差の示されなかった結果についての考察を行ったが、さらに、本学位論文で扱わなかった「交流授業」の効果について次節で取り上げる。

5-4 「交流授業」の効果として取り上げなかった変数について

本学位論文では、「絵本の読み聞かせ」を世代間交流のツールとしたプログラムの効果を見童の高齢観の変容に着目し、研究2～5は「交流授業」について、研究1, 6, 7は“REPRINTS”について、実証的なデータを使用して検討した。その結果、感情、認知、行動の3つの側面において見童の高齢者観に対して、絵本の読み聞かせによる世代間交流プログラムの効果が示された。

しかしながら、本学位論文では扱わなかった「交流授業」の効果として、自己効力感とソーシャル・スキルについてここで言及しておきたい。

自己効力感 (self-efficacy) とは、個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知を指し (成田・下仲ほか, 1995), 社会的学習理論あるいは社会的認知理論 (Bandura, 1977) の中核をなす概念の1つである。

Bandura (1995, 本明他筆, 1997) によると、自己効力感には成功体験、社会的なモデリング、社会的な説得、生理的な状態が関係している。「交流授業」では、最終的に1年生見童の前で絵本の読み聞かせ発表会を開くことで、人前で自己表現するという意味において上手く読むことができれば成功体験が得られる。また、同級生が上手く読み聞かせをするのを見ることは社会的なモデリングによる効果も得られるだろう。したがって、「交流授業」後には、自己効力感の向上が期待された。

しかしながら、これまでの調査においては効果が示されていない。この理由としては、自己効力感という個人のパーソナリティに近い、かなり安定した特性については、7回程度の「交流授業」の効果としては見込めない可能性が考えられる。また、多少なりとも効果を上げていたとしても、尺度としてそれを捕えることができていない可能性も否定できない。さらに、必ずしもすべての子どもが達成感を味わえるほど上手く発表できているわけではないので、個人差が大きく、全体として平均をとると効果としては出ていないのかもしれない。また、ストレッサー同様に、自己効力感を上げ下げする要因は日常的に多く存在し、それらのノイズの方がむしろ大きいため、「交流授業」による自己効力感への効果が打ち消されてしまうのかもしれない。今後の精査が期待される領域である。

ソーシャル・スキルも「交流授業」の効果として期待された変数である。ソーシャル・スキルとは相川 (1996) によると「対人場面において適切かつ効果的に

反応するために用いられる言語的，非言語的な対人行動と，そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を含む概念」と定義される。「交流授業」では，長年の経験からソーシャル・スキル能力の高い高齢者ボランティアと接することで，こうした能力の向上が期待された。しかし，単純な尺度を用いた調査では効果はまだ示されていない。わずか7回程度の交流では効果は見込めないのかもしれないが，自己効力感などとは異なり，継続的・定期的な交流によって効果の蓄積が期待できる変数である。近年，子どもにおける人間関係の希薄化とともにコミュニケーション力の低下が指摘される中で，高齢者との交流は益々大きな意義を持つと考えられる。「交流授業」のような短期間の交流では効果は得られにくいのであれば，長期的継続的な交流の中で検討していく必要があるだろう。

5-5 研究としての限界

本学位論文において取り上げた「交流授業」について，追試を考えた場合の研究上の限界として，内容の等質性と再現性の2点について触れておきたい。

研究2～5までは3年間に渡って行われた「交流授業」において行われた調査に基づいている。この3年間，高齢者ボランティアの主たるメンバーは同じであった。しかしながら，3年の繰り返しにより，ボランティアの技術や指導力は向上しているであろう。その一方で，体力などは低下している可能性がある。したがって，交流授業の内容の3年間の等質性については，以上のような限界を有するという点である。

また，「交流授業」において，高齢ボランティアの指導は6年生児童の主体的な行動への支持的なサポートであった。したがって，基本的に各回の授業内容や進み具合など基本的なプログラムは統一されていたが，個々の対応は異ならざるを得ないという点で，再現性における限界を有すると言える。この点は同時に，多様な交流を可能性にしているとも言える。

今後はこうした等質性と再現性の問題については，インタビューや観察記録の分析など質的研究によるアプローチが望まれるであろう。

5-6 絵本の読み聞かせによる世代間交流の限界と残された課題

本学位論文の主たる意義は、昔遊びや地域の昔の暮らしの学習など種々ある高齢者と子どもの世代間交流の中で、絵本の読み聞かせをツールとした世代間交流プログラム「交流授業」の子どもに与える効果を実証的なデータに基づき、今回はじめて示した点にある。

今後、「交流授業」は実証的な効果が示された世代間交流プログラムとして、総合的な学習の時間などへの導入プログラムの一つの選択肢となることが期待される。そのために「交流授業」は、より普遍性の高いデータの蓄積と“REPRINTS”ボランティアでなければできないのではなく、ある程度の準備期間があれば、どこでも、だれでもが行うことができる実施マニュアルやパッケージ化が望まれるだろう。

このように、今後の普及が期待される「交流授業」ではあるが、様々な課題が残されていることも確かである。以下に、「交流授業」が持つ研究上の課題をサンプリングと効果の長期継続性の問題に大きく2つに分けて取り上げ、それぞれに対する今後の研究の展望を述べる。

サンプリングの問題とは、調査対象が一般的な児童の意識、回答を反映していない可能性があるというサンプルの偏りの問題である。これは介入研究が必然的に持っている問題点と言える。介入研究は、その性質上個人が対応できる範囲で考えるならば、何百人も対象に調査することはまずありえない。本研究も同様である。介入研究については1回あたり100名未満の対象に対して行われた。しかも、介入群と対象群を設ける必要性から介入群として効果を検討できるのはこの半分以下であり、調査用紙への欠損値が多い場合には各群のデータは30名前後になってしまうこともしばしばであった。さらに、研究協力校は、高齢者ボランティアや読み聞かせなどに好意的な学校であり、こうした要因が潜在的なバイアスとなっている可能性も否定できない。また、“REPRINTS”ボランティアが週2日低学年が対象ではあっても、活動をしているということも結果に影響している可能性を否定できない。ただし、「交流授業」の効果の測定という意味においては、この要因については、介入群と対照群を設けることで解決していると思われる。

介入研究には、こうした問題があるものの、プログラムの効果を直接的に検討できるという意味において大きな利点を有する。したがって、サンプリングの問題については、別の調査方法による対策が必要であろう。

たとえば、大規模集団に対するコホート調査である。国内の高齢者イメージ研究としては、中野ほか（1994）が、東京都と埼玉の小学校3校（858名）、中学校2校（964名）で比較的大きなサンプルに対する調査を行っている。

しかしながら、首都圏に限られたサンプリングであり、20年近く前のデータである。この調査における数字として示されている同居率一つをとっても現在とは大きく異なり、子どもを取り巻く社会環境は現在とは比べものにならないほどに変わっている。高齢者との交流状況が異なれば、その影響を受ける高齢者イメージも異なるのは必然的である。

今後期待される大規模コホート調査では、全国レベルの実施と、子どもの属性（年齢、性別、祖父母との同居状況、過去の交流経験、現在の交流状況）とともに調査を実施し、それらの諸属性で分類しても十分なサンプルサイズを確保することによって、現在の子どもの高齢者との交流状況を把握する基礎資料を作ることが望まれる。

さらに、この大規模コホート調査では、長期的な追跡調査かあるいは、コホートの異なる同規模の集団への繰り返しの調査も期待される。

追跡調査からは、発達に伴って、高齢者に対する態度がどのように変化するかかの傾向が把握できるであろう。今回の研究7における中学生を対象とした調査からは、学年が進むにつれて高齢者に対するイメージがネガティブな方向に推移する（中野ほか、1994）という傾向が一部で示された。果たして、従来指摘されているように、中学生、高校生で最もネガティブとなり、その後回復傾向になる（西川・太鼓場ほか、1993）との従来の考え方が支持されるのか確認することができるであろう。

仮に、ある年代に至れば自然に高齢者観が回復するのならば、敢えて介入を行う必要はないという話にもなるのではないだろうか。

一方、高齢者に対する一般的な意識の把握も必要であろう。第1章でも触れたように近年、急速に進む高齢化の影響から高齢者の福祉・医療費の若年世代への負担の増大とそれに伴う世代間の対立が懸念されている。わが国においては、まだ表面化していないが、こうした不満が潜在的に高まっている可能性は十分に考

えられる。したがって、定期的に、若年層、特に、負担が意識される 20 代前後に対する意識調査において、こうした潜在的な対立意識や不満を常に把握しておくことは、社会政策の側面から重要であろう。

こうした大規模な調査から得られたデータを参照することができれば、サンプルサイズが小さい介入研究の知見を補足できるであろう。

長期的効果についての課題とは、世代間交流プログラムとしては、児童の日常の中では非常に短時間のプログラムであったということであり、今回見られた効果は、一時的な効果にすぎないかもしれないということである。

Experience Corps®研究の交流時間が、学期中、最低でも週 3 回、計 15 時間、年間の総活動時間が約 540 時間と長時間の接触がなされていることと比較すると、長期継続型の交流プログラムである“REPRINTS”も決して多いとは言えない。

したがって、今後は、今回示された効果が長期的な効果を持ち得るものなのかの追跡研究がまず必要であろう。研究 6 は、中学校に進学後の 1 年生を対象に追跡調査を行うことで、読み聞かせへの関心、高齢者ボランティアへの親密感、高齢者イメージ、地域活動参加意識への効果を確認することができた。

現在、追跡可能なのは、同中学校における 3 年生までである。今後は、さらに、高校生、大学生に至るまでの追跡調査を行い、今回の「交流授業」の効果を示すことで、この種のプログラムを学校に導入することの意義を示すことができるであろう。

また、中学生、高校生など、「交流授業」の対象の拡大の試みも望まれる。高校生においては、奉仕体験活動の授業の中で、数種類の体験活動の一つとしてこの「交流授業」のプログラムが取り入れられている。今後は、こうした上の世代へのプログラムの対象拡大と効果に関する知見の集積が望まれる。

さらに、先の追跡的な大規模なコホート調査から高齢者観の発達的な推移が明らかにされれば、子どもの年代に応じた介入策を検討することができ、効果的な介入策を講じることができるのではないだろうか。先にも述べたとおり、中高生でネガティブな方向に推移したとしても、大学生以降は自然回復するのであれば、そもそも介入自体が必要ではないということになるかもしれない。あるいは、持続可能な社会への観点からは、より年長者の 20 代への介入プログラムの考案が優先されるべきかもしれない。

以上のように「交流授業」が持つ研究上の課題と今後の展望をサンプリングと効果の長期継続性の点から述べた。今後の展望としてもう一点加えるならば、これまで同様の対象と方法を用いながらも、今回ほとんど用いなかった質的検討、すなわち、インタビューデータや観察記録から深めていくということも重要な検討課題となるであろう。

引用文献

- 安藤清志 (1995). 態度と態度変化. 安藤清志・大坊郁夫・池田謙一 (編) 社会心理学 岩波書店 pp. 60-76.
- 荒川紘 (2004). 儒教教育の日本的展開 静岡大学人文論集, 55 (1), 1-22. <PDFダウンロード: <http://ir.lib.shizuoka.ac.jp/bitstream/10297/477/1/KJ00004293322.pdf>> (2013年1月30日)
- 荒木田美香子・高橋佐和子・田代順子・金森雅夫・森昭三 (2004). 中学生の精神的健康の変化とその予測的要因: 3年間の縦断的調査から 学校保健研究, 46(3), 227-241.
- Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in the self-scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 596-612.
- 朝の読書推進協議会 (2012). 朝の読書 <http://www1.e-hon.ne.jp/content/sp_0032.html> (2012年12月5日)
- Auerbach, D. N., & Levenson, R. L. (1977). Second Impressions: Attitude Change in College Students Toward the Elderly. *The Gerontologist*, 17(4), 362-366.
- 馬場純子・中野いく子・冷水豊・中谷陽明 (1993). 中学生の老人観—老人観スケールによる測定— 社会老年学, 33, 3-12.
- Babcock, R., MaloneBeach, E., Hou, B., & Hannighofer, J. (2012). Age-Implicit Association Test (IAT): Measuring Children's Stereotypes of Older Adults, GSA 65th Annual Scientific Meeting, 11-17.
- Baggett, S. (1981). Attitudinal consequences of older adult volunteers in the public school setting. *Educational Gerontology*, 7, 21-32.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
(バンデュラ A. 原野広太郎 (訳) (1979). 社会的学習理論—人間理解と教育の基礎).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- ボストロム, A. K. (2004). スウェーデン・ストックホルムの義務教育における「おじいちゃんプロジェクト (granddad project)」 現代のエスプリ, 444, 82-88.

- Barrera, M.Jr. (1986). Distinction between social support concepts, measures, and models. *American journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
- Barrera, M. Jr. (1981). Social support in the adjustment of pregnant adolescents : Assessment issues. In B.H. Gottlieb(Ed.), *Social networks and social support*. Beverly hills : Sage.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Bandura, A. (1977).Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health*. New York: Behavioral Publication.
- (カプラン, G. 近藤喬一・増野肇・宮田洋三郎 (訳) (1979)地域ぐるみの精神衛生 星和書店)
- Carstensen, L., Mason, S. E., & Caldwell, E. C. (1982). Children's attitudes toward the elderly: an intergenerational technique for change. *Educational Gerontology : An International Quarterly* 8, 291-301.
- Chowdhary, U., Schultz, C. M., Hasselriis, P., Kujath, H. A., Penn, D., & Henson, S. (2000). Intergenerating activities and aging appreciation of elementary school children. *Educational Gerontology*, 26, 541-564.
- Cobb, S. (1976). Presidential Address-1976. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S., & Hoberman, H. (1983). Positive events and social supports as buffer of life change stress. *Journal of applied social psychology*, 13, 99-125.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social supports and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cooper, C.L., & Payne, R. (Eds) (1991). *Personality and stress : Individual difference in the stress process*. Chichester : John Wiley & Sons.
- Corbin, D. E., Kagan, D. M., & Metal-Corbin, J. (1987). Content analysis of an intergenerational unit on aging in a sixth-grade classroom. *Educational Gerontology*, 13, 403-410.

- Couper, D. P., Sheehan, N. W., & E.L., T. (1991). Attitude toward old people : The impact of an intergenerational program. *Educational Gerontology*, 17, 41-53.
- Crawford K.(1996). Vygotskian approaches to human development in the information era. *Educational Studies in Mathematics* , 31(1-2), 43-62.
- de Souza, E. M., & Grundy, E. (2007) Intergenerational interaction, social capital and health: results from a randomised controlled trial in Brazil. *Social Science & Medicine*, 65, 1397-1409.
- 堂野恵子 (2009). 直接共感経験及び行い手・受け手のモデリングが高校時から大学時の向社会性の発達に及ぼす効果 安田女子大学紀要, 37, 65-75.
- 堂野佐俊・堂野恵子 (2000). 発達理解の心理学 ブレーン出版.
- Drake, J. T. (1957). Some factors influencing students' attitudes toward older people. *Social Factors*, 35(3), 266-271.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Basic Books.
(エリクソン, E. H 仁科弥生(訳)(1977). 幼児期と社会 I みすず書房)
- Erikson, E.H., & Erikson, J.M. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: W.W.Norton.
(エリクソン, E. H 村瀬孝雄・近藤邦夫(訳) (2001) . ライフサイクル, その完結 みすず書房)
- Fillmer, H. T. (1982). Sex stereotyping of the elderly by children. *Educational Gerontology*, 8, 77-85.
- Fillmer, H. T. (1984). Children's descriptions of and attitudes toward the elderly. *Educational Gerontology*, 10, 99-107.
- Fordyce, W. E. (1956). Social desirability in the MMPI. *Journal of consulting psychology*, 20, 171-175.
- Fried, L. P., Carlson, M. C., Freedman, M., & et, a. (2004). A social model for health promotion for an aging population: initial evidence on the Experience Corps model. *Journal of Urban Health*, 81, 64-78.
- 福岡欣治 (2000). 青年の援助とサポート. 西川正之 (編) 援助サポートの社会心理学 北大路書房 pp.10-25.
- 藤原佳典 (2008a). 世代間交流がもたらすシニア世代の健康と生きがい 生きがい研究(14), 76-101.

- 藤原佳典 (2008b). 読み聞かせボランティアのエビデンス 世代間交流プロジェクト・りぷりんと・ネットワーク, 藤原佳典 (監修), 子どもとシニアが元気になる絵本の読み聞かせガイド ライフ出版 pp.221-242.
- 藤原佳典 (2009). 高齢者のプロダクティビティと世代間交流 草野篤子・金田利子・間野百子・柿沼幸雄(編) 世代間交流効果 人間発達と共生社会づくりの視点から 三学出版 pp.59-71.
- 藤原佳典 (2010a). 教育現場における高齢者ボランティアを阻む諸要因—「りぷりんと」プロジェクトから— 草野篤子・柿沼幸雄・金田利子・藤原佳典・間野百子 (編) 世代間交流学の創造:無縁社会から多世代間交流型実現のために あけび書房 pp.110-121.
- 藤原佳典 (2010b). 「生涯発達」の視点から見た読み聞かせのエビデンス 世代間交流プロジェクト「りぷりんと・ネットワーク」(編著) 藤原佳典 (監修) シニアから君たち(小学校高学年・中学生)へ「読み聞かせ」に託すころのりレー ライフ出版 pp.229-253.
- 藤原佳典 (2012). 世代間交流における実践的研究の現状と課題—老年学研究の視座から— 日本世代間交流学会誌, 2(1), 3-8.
- 藤原佳典・西真理子・渡辺直紀・李相侖・井上かず子・吉田裕人・佐久間尚子・呉田陽一・石井賢二・内田勇人・角野文彦・新開省二(2006). 都市部高齢者による世代間交流型ヘルスプロモーションプログラム“REPRINTS”の1年間の歩みと短期的効果 日本公衛誌, 53, 702-714.
- 藤原佳典・渡辺直紀・西真理子・李相侖・大場宏美・吉田裕人・佐久間尚子・深谷太郎・小宇佐陽子・井上かず子・天野秀紀・内田勇人・角野文彦・新開省二 (2007). 児童の高齢者イメージに影響をおよぼす要因 “REPRINTS” 高齢者ボランティアとの交流頻度の多寡による推移分析 日本公衆衛生雑誌, 54, 615-625.
- 藤原佳典・渡辺直紀・西真理子・大場宏美・李相侖・小宇佐陽子・矢島さとる・吉田裕人・深谷太郎・佐久間尚子・内田勇人・新開省二 (2010). 高齢者による学校支援ボランティア活動の保護者への波及効果—世代間交流型ヘルスプロモーションプログラム“REPRINTS”から— 日本公衆衛生雑誌, 57, 458-466.
- 日本出版学会編 (2010). 白書出版産業—データとチャートで読む出版の現在 文化通信社.

- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Gerstein, M. (2003). *The Man Who Walked Between The Towers*. Roaring Brook Press. (ガースタイン, M. 川本三郎 (訳) (2005). 綱渡りの男 小峰書店):
- カプラン, マット (2006). 世代間交流プログラムと実践についての国際的展望 社会教育, 3, 12-19.
- 厚生労働省 (2011). 平成 23 年簡易生命表. <<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/life/life11/index.html>> (2012 年 12 月 28 日)
- Hicky, T., Hicky, L., & Kalish, R. A. (1968). Children's perceptions of the elderly. *112*, 227-235.
- Hicky, T., & Kalish, R. A. (1968). Young people's perceptions of adults. *Journal of Gerontology*, 23, 215-219.
- 樋口耕一 (2010). KH Coder <<http://khcsourcefor.net/>> (2011 年 4 月 19 日).
- 平井寛・近藤克則・市田行信・末盛慶 (2005). 高齢者の「閉じこもり」 日本公衆衛生雑誌, 69(6), 485-489.
- 保坂久美子・袖井孝子 (1988). 大学生の老人イメージSD法による分析— 社会老年学, 27, 22-33.
- Hunter, F. T., & Youniss, J. (1982). Changes in functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806-811.
- 兵庫県フューマンケア研究機構 (2003). 長寿社会研究所:高齢者と青少年との世代間交流に関する調査研究報告書
- 稲葉陽二著 (2007). ソーシャル・キャピタル—「信頼の絆」で解く現代経済・社会の諸課 生産性出版.
- 石毛みどり・無藤隆 (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連 : 受験期の学業場面に着目して 教育心理学研究, 53(3), 356-367.
- 黒石憲洋(2007). ヴィゴツキー(Vygotsky.L.S.) 青柳肇・野田満 (編) ヒューマン・ディベロップメント ナカニシヤ出版, 247-251.
- 伊藤裕子・秋津慶子 (1983). 青年期における性役割観および性役割期待の認知 教育心理学研究, 31, 146-151.
- Ivester, C., & King, K. (1977). Attitudes of Adolescents Toward the Aged. *The Gerontologist*, 17(1), 85-89.

- Jantz, R. K., Seefeldt, C., Galper, A., & Serock, K. (1977). Children's attitudes toward the elderly. *Social Education*, 41(518-523).
- 門脇厚司 (1999). 子どもの社会力 岩波新書.
- kastenbaum, R., & Durkee, N. (1964). Young people view old age. In R. kastenbaum (Ed.), *New thoughts on old age*. New York: Springer.
- Kaplan M.S., Henkin NZ and Kusano AT (2002). Linking life times:A global view of intergenerationl exchange. University Press Of America.
- (カプラン, M.S.加藤澄 (訳) (2008)グローバル化時代を生きる世代間交流 明石書店).
- Kawachi, I., Subramanian, S. V., & Kim, D. (2008). Social capital and health: a decade of progress and beyond. In I. Kawachi, S. V. Subramanian, & D. Kim (Eds.), *Social capital and health*, New York: Springer. pp.1-26.
- 河地良一 (1986). ふるさとの未来をはぐくむ—少年と高齢者のふれあい促進事業— 33(9), 21-23.
- 川原誠司 (1994a). 子どものストレスとストレスサポート 日本発達心理学会第5回大会発表論文集.
- 川原誠司 (1994b). 子どもを対象にしたソーシャル・サポート研究の動向 東京大学教育学部紀要, 34, 245-253.
- Larkin E, Newman S (1997) .Intergenerational studies: A multidisciplinary field. In Disch R., Brabazon K.(eds.). *Intergenerational Approaches in Aging, implications for education, policy, and practice*, Haworth Press, 5-16.
- Lazarus, R. S., & Folman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- Lorion, R.P., Cowen, E.L., Caldwell, R.A. (1975). Normative and parametric analyses of school maladjustment. *American Journal of Community Psycholog*, 3, 291-301.
- 木村裕一・黒田征服太郎 (2002). 風切る翼 講談社.
- 北村安樹子 (2003). 福祉政策における世代間交流の視点 ライフデザインレポート, 156, 4-15.
- Kogan, N. (1979). Beliefs, Attitudes, and Stereotypes about Old People : A New Look at Some Old Issues. *Research on Aging*, 1, 11-36.
- 国際長寿センター (1999). 超高齢社会における世代間ケアシステムのあり方についての調査研究 「老人と子ども」の3世代モデルの視点から— 老人保健健康増進事業による研究報告書. 廣栄社

- 国際長寿社会日本リーダーシップセンター (1995). 地域社会における高齢者に関する福祉教育の現状についての調査研究報告書.
- 小笹奨 (2002). 学校教育等に世代間交流を取り入れることに関する考察—国内の事例と米国の Intergenerational Programs を手がかりにして— 東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文 (未刊行) .
- 厚生労働省 (2006). 平成 18 年度「労働者の心の健康の保持増進のための指針」(別添) . < <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2006/03/h0331-1.html>. > (2011 年 11 月 25 日)
- 栗山直子 (2004). イギリスの世代間交流—変動する家族と祖父母関係を中心に現代のエスプリ, 444, 124-129.
- 黒澤祐介 (2005). 世代間交流活動に関する研究 関西教育学会紀要(29), 121-125.
- 草野篤子 (2004). インタージェネレーションの必要性 現代のエスプリ, 444, 5-8.
- 草野篤子・金田利子・間野百子・柿沼幸雄 (2007). 世代間交流効果 : 人間発達と共生社会づくりの視点から 三学出版.
- 草野篤子・石橋ふさ子 (2011). 高齢者の学校における世代間交流—ノルウェーの場合— 白梅学園大学・白梅学園短期大学 教育・福祉研究センター「研究年報」, 16, 70-76.
- 草野篤子・伊藤わらび (2012). 英国における世代間交流の実践—ロンドン, マンチェスター, 北アイルランドを中心に— 白梅学園大学・白梅学園短期大学 教育・福祉研究センター「研究年報」, 17, 106-114.
- 草野篤子・藤本裕子・杉啓以子・秋山博介 (2004). ソーシャル・サポートネットワークを創造するインタージェネレーションの展開 現代のエスプリ, 444, 9-32.
- Lane, B. (1964). Attitudes of youth toward the aged. *Journal of Marriage and the family*, 26, 229-231.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *legitimate peripheral participation*. Cambridge University press.
- 三重野卓・田淵六郎 (2007). 特集 趣旨, 論点, 総括—福祉社会の基盤を問うソーシャルキャピタルとソーシャルサポート 福祉社会学研究, 4, p22.
- 内閣府 (2008). 平成 20 年版国民生活白書 内閣府.

- 内閣府 (2011). 平成 23 年版高齢社会白書 内閣府.<http://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2011/zenbun/pdf/1s1s_1.pdf> (2012 年 12 月 28 日)
- 内閣府政策統括官 (2009). 平成 20 年度高齢者の地域社会への参加に関する意識調査;世代間交流についての実態と意識に関する事項
- 中島実 (2006). 青年前期(中学生の時期) 二宮克美他 (編) ガイドライン生涯発達心理学ナカニシヤ pp. 73-78
- 中村有吾・梅林厚子・瀧野揚三 (2010). 発達段階別にみた本邦におけるレジリエンス研究の動向 — 幼児期から青年期まで — 学校危機とメンタルケア, 2, 35-46.
- 中野いく子 (1991). 児童の老人イメージ—SD 法による測定と要因分析— 社会老年学, 34, 23-36.
- 中野いく子 (2007). 世代間交流プログラムの実践と評価 老年社会科学, 28(4), 497-503.
- 中野いく子・豊 冷・中谷陽明・馬場純子 (1994). 小学生と中学生の老人イメージ—SD 法による測定と比較— 社会老年学, 39, 11-22.
- 成田健一・下仲順子・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 (1995). 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る 教育心理学研究, 43, 306-314.
- 中谷陽明 (1991). 児童の老人観—老人観スケールによる測定と要因分析— 社会老年学, 34 : 13-22.
- 植田たい子・牧野詩子(2010). 伝授します！小学校高学年・中学生向けの読み聞かせのポイント 世代間交流プロジェクト「りぷりんと・ネットワーク」(編著) 藤原佳典 (監修) シニアから君たち(小学校高学年・中学生)へ「読み聞かせ」に託すころのリレー ライフ出版 pp.39-62.
- 宮田昇 (1996). 老人と子供の民族学 白水社.
- 森下正康・木村あゆみ (2004). 和歌山大母親の養育態度におよぼす内的ワーキング・モデルとソーシャル・サポートの影響 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 14, 123-131.
- 森和代・堀野緑 (1992). 児童のソーシャル・サポートに関する一研究 教育心理学研究, 40(4), 402-410.
- 棟尾昭雄 (1981). 世代間交流と社会教育事業 社会教育, 36(12), 13-17.
- 村井隆重 (1976). 老人と孫の調査—尊敬される老人とは— 厚生の指標, 24(6), 8-17.
- 松井豊 (2006). 心理学論文の書き方 河出書房新社

- 松村真宏 (2009). 三浦麻子: 人文・社会科学のためのテキストマイニング 誠信書房,東京.
- 村尾靖子・小林豊 (2008). クラウディアのいのり ポプラ社.
- 村山陽 (2007). 子どもたちの抱く「高齢者イメージ」—社会的表象理論の視座からの分析— 人間と社会の探求 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要, 65, 43-54.
- 村山陽 (2009). 高齢者との交流が子どもに及ぼす影響 社会心理学研究, 25(1), 1-10.
- 村山陽 (2010). 小学校における世代間交流;シニアの学校ボランティア活動に注目して 草野篤子・柿沼幸雄・金田利子・藤原佳典・間野百子(編) 世代間交流学の創造:無縁社会から多世代間交流型実現のために あけび書房 pp. 136-148.
- 村山陽 (2010). 世代間交流が子どもの高齢者表象に与える影響 日本質的心理学会第7回大会プログラム抄録集, p.81<<http://www.jaqp.jp/wp-content/uploads/conference/jaqp7/abstract.pdf>> (2013年1月26日)
- Murayama, H., Fujiwara, Y., & Kawachi, I. (2012). Social capital and health: a review of prospective multi-level studies. *Journal of Epidemiology*, 22, 179-187.
- 村山陽・竹内瑠美・大場宏美・安永正史・倉岡正高・野中久美子・藤原佳典(印刷中). 世代間交流事業に対する社会的関心とその現状—新聞記事の内容分析および実施主体者を対象とした質問紙調査から— 公衆衛生雑誌.
- 村山陽・安永正史・大場宏美・野中久美子・西真理子・李相侖・渡辺直樹・小宇佐陽子・深谷太郎・竹内瑠美・倉岡正高・新開省二・藤原佳典 (2012).小学生時の高齢者読み聞かせボランティア"REPRINTS"との世代間交流が中学入学後の地域交流参加意識に及ぼす影響—絵本の読み聞かせ高齢者ボランティア REPRINTS の実践報告から—. *老年社会科学*, 34(3), 282-393.
- Newman, S. (1997a). History and evolution of intergenerational programs. In S. Newman, C. R. Ward, T. B. Smith, J. O. Wilson & M. J. M. (Eds.), *Intergenerational programs : past, present, and future*. Washington, DC: Taylor & Francis. pp.55-79.
- Newman, S. (1997b). *Intergenerational programs : past, present, and future*. Taylor & Francis.
- Newman, S. (2003). An Introductory Message from the Editor. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(1), 1-4.

- Newman, S., Morris, G., & Streetman, H. (1999). Elder-Child Interaction Analysis. *Children and Youth Service*, 20, 129-145.
- 西平直喜 (1983). 青年期. 長島貞夫 (編) 性格ハンドブック 金子書房 pp. 118-119.
- 西平直 (2001). <発達>を<世代継承>につなぐ論理—ライフサイクルと世代継承サイクルとはいかに重なり合うか. 西平直(2001)エリクソンの人間学 東京大学出版会 pp.93-115.
- Nishi-Strattner, M., & Myers, J. E. (1983). Attitudes toward the elderly : an intergenerational examination. *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 9, 389-397.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1993). 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森俊夫・矢富直美 (1992). 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究, 63(5), 310-318.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1992). 中学生用ストレス反応尺度の作成の試み 早稲田大学人間科学研究, 5, 23-29.
- 岡安孝弘・由地多恵子・高山巖 (1998). 児童用メンタルヘルス・チェックリスト (簡易版) の作成とその実践的利用 宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター紀要 第5号, 27-41.
- Olejnuk, A. B., & LaRue, A. A. (1981). Changes in adolescents' perceptions of the aged : the effects of intergenerational contact. *Educational Gerontology : An International Quarterly*, 6, 339-351.
- 太田美緒・甲斐一郎(2002). 老親扶養義務間尺度 社会福祉学, 42(2), 130-139.
- パブリックヘルスリサーチセンター (2004). ストレススケールガイドブック (実務出版)
- Philips, B. (1978). School stress and anxiety. New York : Human Science Press.
- Putnam, Robert D. (1993). Making Democracy Work. NJ : Princeton University Press
- (パットナム, R.D. 河田潤一 (訳) (2001) 哲学する民主主義:伝統と改革の市民的構造 NTT 出版)
- Page, S., Oliveas, R., & Driver, V. (1981). Children's attitudes toward the elderly and aging. *Educational Gerontology*, 7, 43-47.

- Pain, R. (2005). *Intergenerational relations and practice in the development of sustainable communities*: Durham University.
- Palacco, P. (1994). *Pink and Say*. Philomel Books.
- (パトリシア, P. 千葉茂樹 (訳) (2001). 彼の手は語り継ぐ あすなろ書房)
- Reid, M., Landesman, S., Treder, R., & Jaccard, J. (1989). "My family and friends": six- to twelve-year-old children's perceptions of social support. *Child Dev*, 60(4), 896-910.
- Rich, P. E., Myrick, R. D., & Campbell, C. (1983). CHANGING CHILDREN'S PERCEPTIONS OF THE ELDERLY. *Educational Gerontology*, 9(5-6), 483-491.
- Rosencranz, H. A., & McNevin, T. E. (1969). A Factor Analysis of Attitudes Toward the Aged. *The Gerontologist*, 9(1), 55-59.
- 桜井茂男 (1984). 児童用社会的望ましさ測定尺度 (SDSC) の作成. 教育心理学研究, 32, 310-368.
- 世代間交流プロジェクト・りぷりんと・ネットワーク(編著). 藤原佳典(監修) (2008). 子どもとシニアが元気になる絵本の読み聞かせガイド: 現役シニアボランティアが選んだ「何度でも読んであげたい絵本」101選 ライフ出版.
- 世代間交流プロジェクト・りぷりんと・ネットワーク (編著) . 藤原佳典(監修) (2010). シニアから君たち(小学校高学年・中学生)へ「読み聞かせ」に託すころのリレー ライフ出版.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406.
- Seefeldt, C., Jantz, R. K., Galper, A., & Serock, K. (1977). Children's attitudes toward The elderly : Educational implications. *Educational Gerontology*, 2, 301-310.
- Seefeldt, C., Jantz, R. K., Galper, A., & Serock, K. (1981). Healthy, happy, and old: children Learn about the elderly. *Educational Gerontology*, 7, 79-87.
- 世代間交流研究会 (1990). 地域社会における青少年の世代間交流体験の意義と課題達成の方向性を探る調査研究—高齢化社会を臨む青少年の社会化促進の為に— 財団法人伊藤忠記念財団
- 関真利子・岡戸順一・松本恒之 (1993). 高校生のストレスに関する研究(2) 東洋大学児童相談研究, 18, 61-67.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., & Lazurus, R. S. (1981). The health-related function of social support. *Journal of behavior Medicine*, 4, 381-406.

- 社会福祉法人全国社会福祉協議会 (2003). 全国ボランティア活動者実態調査報告書
- 社団法人読書推進運動協議会 (2008). 2008 年度 全国読書グループ総覧—読書会・文庫・実演グループ・研究会・連絡会など— < <http://www.dokusyoo.or.jp/> > (2012 年 1 月 2 日)
- 社団法人エイジング総合研究所 (1994). 世代間交流に関する調査研究報告書.
- 渋谷明子・坂本章・井堀宣子・湯川進太郎 (2004). メディア暴力への接触・接触環境が攻撃性に及ぼす長期的影響—小学生へのパネル調査— 日本社会心理学第 45 回大会 < http://db1.wdc-jp.com/cgi-bin/jssp/wbpnew/master/detail00.php?submission_id=2004-C-0109 > (2010 年 5 月 18 日)
- 嶋田洋徳・岡安孝弘・坂野雄二 (1992). 小学生ソーシャル・サポート尺度短縮版作成の試み ストレス科学研究, 8, 1-12.
- 総務庁青少年対策本部 (編) (2009). 平成 20 年度版青少年白書 大蔵省印刷局
- 総務省統計局 (2010). 平成 22 年国勢調査.< <http://www.stat.go.jp/data/kokusei/2010/index.htm> > (2012 年 12 月 28 日)
- Steitz, J. A., & Verner, B. S. (1987). What adolescents know about aging. *Educational Gerontology: An International Quarterly* 13, 357-368.
- 杉井潤子 (2006). 祖父母と孫との世代間関係—孫の年齢による関係性の変化— 奈良教育大学紀要, 55, 177-189.
- 杉岡さとる・倉岡正高 (2006). 今, なぜ世代間交流なのか 社会教育, 61, 30-33.
- 高木修 (1998). 人を助ける心 援助行動の社会心理学 サイエンス社.
- 竹内瑠美・村山陽・安永正史・野中久美子・倉岡正高・大場宏美・鈴木宏幸・西真理子・小宇佐陽子・李相侖・藤原佳典(2011). 児童のストレスに世代間「交流授業」がもたらす効果—高齢者ボランティア“りぷりんと”特別プログラム— 日本世代間交流雑誌, 2(1), 49-56.
- Thoits, P.A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical problems in the studying social support as a buffer against life stress. *Journal of health and Social Behavior*, 23, 145-149.
- Thomas, E. C., & Yamamoto, K. (1975). Attitudes toward age: An exploration in school-age children. *International Journal of Aging and Human Development*, 6, 117-129.

- Thorson (1975). *Variations in Attitude Toward Aging as a Function of Educational Level*. Paper presented at the the Adult Education Research Conference.
- 登張真稲 (2007). 社会的望ましさ尺度を用いた社会的望ましさ修正法 : その妥当性と有効性 *パーソナリティ研究*, 15(2), 228-239.
- 築山崇・黒澤祐介・草野篤子・角間陽子(2007). 世代間交流の実態調査報告— 京都市・神戸市のアンケート調査より— *福祉社会研究*, 7, 123-129.
- Tuckman, J., & Lorge, I. (1953). Attitudes toward old people. *Journal of Social Psychology*, 37, 249-260.
- Tuckman, J., & Lorge, I. (1956). perceptual stereo-types about life adjustment. *Journal of Social Psychology*, 43, 239-245.
- Tuckman, J., & Lorge, I. (1958). Attitude toward aging of individuals with experiments with the aged. *Journal of Genetic Psychology*, 92, 199-204.
- Turner, R. J. (1981). Experienced social support as a contingency in emotional well-being. *Journal of health and social behavior*, 23, 145-149.
- 内田勇人・藤原佳典・新開省二・山口幸一・作田はるみ・下村尚美・木宮高代・濱口郁枝・東根裕子・矢野真理 (2011). シニアボランティアによる小学校教育支援事業が児童の高齢者イメージに及ぼす影響 *日本公衆衛生雑誌 (特別付録)*, 58(10), 274.
- 有働玲子 (2005). 地域社会, 家庭, 学校における読み聞かせ運動について— 東京都大田区大森地区を中心に— *学術フロンティア推進事業 平成 16 年度研究成果報告書 第 2 部門 少子社会における子どものための地域活動の展開*, 聖徳大学生涯学習研究所 pp. 86-106.
- 上村眞生・岡花祈一郎・若林紀乃・松井剛太・七木田敦 (2007). 世代間交流が幼児・高齢者に及ぼす影響に関する実証的研究 *幼年教育研究年報*, 29, 65-71.
- 山城幸恵・小泉令三 (2000). 中学生のストレス反応過程と性格特性・学年との関連 *日本教育心理学会総会発表論文集*, 42, 569.
- 安田火災長寿ライフサポート株式会社 (1995). 地域における『世代間交流』の現状及び推進のための方策に関する調査研究報告書.
- 安永正史・藤原佳典・村山陽・竹内瑠美・野中久美子・大場宏美・鈴木宏幸・草野篤子 (2011). 高齢者ボランティアとの「交流授業」が児童のソーシャル・サポートに及ぼす影響 *日本世代間交流雑誌*, 1, 39-46.
- 安永正史・藤原佳典・渡辺直紀・大場宏美・西真理子・李相侖・矢島さとる・小宇佐陽子・佐久間尚子・深谷太郎・吉田裕人・村山陽・内田勇人・新開省二

- (2010). 世代間交流プログラム REPRINTS-4.ー交流による児童の高齢者イメージの変容ー 日本公衆衛生雑誌 (特別付録), 57(10), 295.
- 安永正史・村山陽・竹内瑠美・大場宏美・野中久美子・西真理子・草野篤子・藤原佳典 (2012). 中学生の高齢者イメージに与える高齢者ボランティア活動の影響ーSD法による測定と横断分析ー 日本世代間交流学会, 2(1), 79-87.
- 渡辺弥生 (2002). 児童期における家庭のソーシャル・サポートが家庭及び学校の社会的スキルに与える影響について 法政大学文学部紀要, 48, 203-220.
- Yarrow, A. L. (2009). Sustainability and intergenerational solidarity. *Generations*, 33(3), 103-104.
- 吉田純子・冷水豊 (1991). 児童と老人との交流 社会老年学, 34, 3-12.
- Zandi, T., Mirle, J., & Jarvis, P. (1990). Children's attitudes toward elderly individuals: A comparison of two ethnic groups. *International Journal of Aging and Human Development*, 30, 161-174.
- 財団法人滋賀県レイカディア振興財団 (2003). 高齢社会における児童・生徒の意識と行動に関する調査研究報告書ー子どもと高齢者との関わりはどうかー 財団法人滋賀県レイカディア振興財団.

謝辞

最後まで論文の構成が決まらず，とりちらかったデータと文献と格闘すること2年半，あっという間の博論提出日が迫ってまいりました。こうして論文をまとめることが出来たのも多くの皆様のお力添えがあってこそと深く感謝いたします。指導教官の草野篤子先生には，私の仕事の都合に合わせて論文指導の時間を変えていただいたり，お忙しい中，指導日以外でも気軽に相談に応じていただきました。また，個々の論文について励ましと適切なアドバイスと，時に厳しい指導をいただきました。ここに心より感謝申し上げます。

東京都健康長寿医療センター研究所の社会参加と地域保健研究チームの藤原佳典先生には，本博士論文に関わる全ての過程において多大なるご指導をいただきました。多忙を極めるご自分の時間を割いてまで相談にのってくださり，また，日々の仕事に追われるままに論文の執筆が遅れがちになる私を時に励まし，精神面で，また，仕事の面で多大なサポートをいただきました。心より感謝申し上げます。

また同チームの皆様，特に，村山陽，竹内瑠美両氏からは「交流授業」に関する調査の実施，分析，論文化まで多岐に渡りサポートをいただきました。鈴木宏幸氏には，最終的な論文の構成から執筆上のテクニカルなアドバイス，仕事の担当の肩代わり，腰痛と肩こりに悩まされる私にマッサージ器を快く貸してくれたりと様々なご支援をいただきました。桜井良太，長沼亨，小池高史，長谷部雅美，高橋知也の各氏には忙しい中，誤字脱字のチェックを何度もしていただきました。ここで改めてお礼申し上げます。

さらに，本学位論文の主査である小林美由紀先生，副査の汐見稔幸先生，福丸由佳先生には，最終版の提出に至るまで，お忙しい中，繰り返し本論文に目を通していただき，不備について貴重なご指摘をいただきました。心からお礼申し上げます。

また，本研究の実施に際しては，島田若葉，卯木昌史，山川佳美，千葉菜津美，吉岡義順，井坂丈（川崎市立下布田小学校），岡島広幸，竹中政明（川崎市立中野島中学校），熊谷裕紀子（同小学校教育ボランティア・コーディネーター）の

各氏，及び，“りぷりんと かわさき”のボランティアの皆様にも多大なるご協力を
頂きました。ここに厚くお礼申し上げます。

最後に，長年に渡り，私の意思を尊重し，様々な面での支援を惜しまず，本当に
気長に私を支えてくださった父と母に敬意と感謝を込めて深くお礼申し上げます。

2013年2月28日

Appendix

- 資料 1 : 「交流授業」の内容
- 資料 2 : 2010 年度 1 回目調査用紙
- 資料 3 : 2010 年度 2 回目調査用紙
- 資料 4 : 2010 年度 3 回目調査用紙
- 資料 5 : 2011 年度 1 回目調査用紙
- 資料 6 : 2011 年度 2 回目調査用紙
- 資料 7 : 2011 年度 3 回目調査用紙
- 資料 8 : 2012 年度 1 回目調査用紙
- 資料 9 : 2012 年度 2 回目調査用紙
- 資料 10 : 2012 年度 3 回目調査用紙
- 資料 11 : 2010 年中野島中学調査用紙

資料 1：「交流授業」の内容

第 1 回 導入，1 年生向けの絵本の選書



10：30 高齢者ボランティア集合，授業の打ち合わせ。

10：50 授業開始，顔合わせと各班メンバー確認，今日の進行の説明（担任教諭）。

11：00 各教室に班ごとに移動，自己紹介（思い出の絵本），今回、1年生に絵本を読む目的，選書（図書室にて10分程度），本の読み時間を計測。

11：30 図書室集合，宿題の確認後解散。

11：35 高齢者ボランティア打ち合せ。

第 2 回 絵本の読み聞かせの技術指導



10 : 30 高齢者ボランティア集合，授業の打ち合わせ。

10 : 50 各教室で個別に授業開始，選書の決定（理由、読み時間確認）。

11 : 00 「読み聞かせの基礎」，「読解と表現」について高齢者，ボランティアによる説明。

11 : 30 図書室集合，宿題の確認後解散。

11 : 35 高齢者ボランティア打ち合せ。

第3回 ボランティア指導による練習



10：30 高齢者ボランティア集合，授業の打ち合わせ。

10：50 各教室で個別に授業開始，「読み聞かせの基礎」，「読解と表現」についてポイントを確認しつつ、読み聞かせ指導。

※指導のポイント：姿勢、めくり方、めくるタイミング、滑舌、声の大きさ、本の持ち方など

11：30 図書室集合，宿題の確認後解散。

11：35 高齢者ボランティア打ち合せ。

第 4 回 最終リハーサル



10 : 30 高齢者ボランティア集合，授業の打ち合わせ。

10 : 50 各教室で個別に授業開始，読み聞かせの仕上がりの確認，発表会のイメージの聞き取り，発表会の構成・準備について高齢者ボランティアと6年生の意見交換（読み順番、役割分担、司会、会場作り、プログラム作成など）。

11 : 30 図書室集合 宿題の確認後解散

11 : 35 高齢者ボランティア打ち合せ

第 5 回 読み聞かせ本番



9 : 20 高齢者ボランティア集合，授業の打ち合わせ。

9 : 35 各教室で発表会開始。

10 : 00 発表会終了後解散。

第 6 回 全体でふりかえり



10 : 50 図書室集合，講評（読み聞かせ指導者、担教諭）。

第7回 ボランティアからのコメント



11：35 各教室へ移動，高齢者と6年生、それぞれが発表会感想を語る。

12：10 図書室へ移動，担任教諭まとめ。

12：20 解散。

12：30 高齢者ボランティア反省会

資料 2 : 2010 年度 1 回目調査用紙

6年生のみなさんへ

アンケートへの^{きょうりょく}協^{ねが}力を^{ねが}お願いします。

このアンケートは、みなさんの^{からだ}こころと^{けんこう}体の健康^{たす}について助け^{めざ}になることを^{めざ}自指しています。

下の枠線内について、記入してください。

^{がくねん} 学年・ ^{しゅつぎばんごう} クラス・出席番号	^{せいべつ} 性別(○を付けてください)	^{きょう} 今日の ^{ひつひ} 日付
年 組 番	男 ・ 女	月 日

次に、アンケート用紙が 8枚 あります。質問^{しつもん}につづいて、番号^{ばんごう}に○を^つ付けて^{くだ}下さい。

よろしく^{ねが}お願い^{がた}致します。

お^{こた}答え^{けつ}いただいた^{けつ}結果は、データとして^{あつか}扱^{あつか}われますので、

だれ^だだ^だか^かわ^わか^かる^るこ^ことは^はあ^あり^りま^ませ^せん。

記^き入^{にゅう}し^しな^なく^くても^も特^{とく}に^も問^{もん}題^{だい}は^お起^おこ^こり^りま^ませ^せん。

2010 年 5 月

下布田小学校

問1 5年生の時のシニア読み聞かせボランティア（りぷりんと）の方との交流授業についてお聞きします。

交流授業に満足しましたか。

1. とてもそう思う 2. どちらともいえない 3. そう思わない 4. 全くそう思わない

交流授業を受けて、もっと「読み聞かせ」を勉強したくなりましたか。

1. とてもそう思う 2. どちらともいえない 3. そう思わない 4. 全くそう思わない

交流授業の後、絵本の「読み聞かせ」を精一杯やれたと感じましたか。

1. とてもそう思う 2. どちらともいえない 3. そう思わない 4. 全くそう思わない

交流授業のとき、シニア読み聞かせボランティアの方はよく指導してくれましたか。

1. とてもそう思う 2. どちらともいえない 3. そう思わない 4. 全くそう思わない

交流授業のとき知り合ったシニア読み聞かせボランティアの方に、あいさつをしますか。

1. よくあいさつをする 2. たまにあいさつをする 3. あまりあいさつはしない
4. まったくない

問2 《お年寄り》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

問3

【A】あなたは、このごろつぎに書いてある、いろいろな気もちや体のちょうしに、どのくらいあてはまりますか。いちばんよくあてはまるところに、1つだけ、○をつけてください。

れい

たとえば、あなたが、このごろ、すこしねむれないときには、「すこしあてはまる」のところに○をつけます。

し つ も ん	ぜんぜんあてはまらない	あまりあてはまらない	すこしあてはまる	よくあてはまる
(1) よくねむれない	1	2	③	4

それでは、下のしつもんにごたえてください。

し つ も ん	ぜんぜんあてはまらない	あまりあてはまらない	すこしあてはまる	よくあてはまる
(1) 体がだるい。	1	2	3	4
(2) なんとなく、しんぱいだ。	1	2	3	4
(3) いらいらする。	1	2	3	4
(4) 体から力がわからない。	1	2	3	4
(5) つかれやすい。	1	2	3	4
(6) さびしい。	1	2	3	4
(7) ふきげんで、おこりっぽい。	1	2	3	4
(8) あんまりがんばれない。	1	2	3	4
(9) すつうがする。	1	2	3	4
(10) 気もちがしずんでいる。	1	2	3	4
(11) だれかに、いかりをぶつきたい。	1	2	3	4
(12) 勉強が手につかない。	1	2	3	4

【B】 ことしの4月^{がつ}くらいから、きょうまでに、あなたは、つぎ^{つぎ}に書いてあるような、いろいろなことが、どのくらいありましたか。あてはまるところに1つだけ、○をつけてください。

れい

たとえば、なかのよい子が^{がっこう}学校を休^{やす}んだことが、あまりなかったときには、「あまりなかった」のところに○をつけます。

しつもん	ぜんぜんなかった	あまりなかった	ときどきあった	よくあった
(1) なかのよい子が ^{がっこう} 学校を休 ^{やす} んだ。	1	②	3	4

それでは、下のしつもんにご答えください。

しつもん	ぜんぜんなかった	あまりなかった	ときどきあった	よくあった
(1) ^{せんせい} 先生が、よくわけを ^き 聞いてくれずに、おこった。	1	2	3	4
(2) ^{とも} 友だちに、いやな ^な あだ名 ^な や、わる ^{くち} 口 ^い を言われた。	1	2	3	4
(3) ^{ちゅう} じゅぎょう中、わからない ^{もんだい} 問題 ^い があてられた。	1	2	3	4
(4) ^{せんせい} 先生が、あいてにしてくれなかった。	1	2	3	4
(5) ^{とも} 友だちに、むしされた。	1	2	3	4
(6) ^{せんせい} 先生が、よくわからなかった。	1	2	3	4
(7) ^{せんせい} 先生が、えこひいきをした	1	2	3	4
(8) だれかに、いやなことをされたり、言 ^い われたりした	1	2	3	4
(9) テストのけっかが ^{かえ} 返 ^{かえ} ってきて、 ^{てんすう} 点数 ^{てんすう} がわるかった。	1	2	3	4

【C】あなたは、あなたのまわりの人たちが、ふだん、どのくらいあなたの助けになっていると感じていますか。いちばんあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

こたえかた

たとえば、あなたが、病気になったとき、お父さんやお母さんが、あなたのことを、たぶん、はげましてくれるとおもったときには、「たぶんそうだ」のところに○をつけます。学校の先生、友だち、読み聞かせボランティアの場合もおなじように、あてはまるところに1つだけ○をつけます。

(れい)あなたが病気になったとき、はげましてくれる。

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	③	4
学校の先生の場合	1	2	3	④
友だちの場合	1	2	③	4
読み聞かせボランティアの場合	1	②	3	4

それでは、下のしつもんをこたえてください。

[1]あなたに元気がないと、すぐ気づいて、はげましてくれる

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[2]あなたが、なやみやふまんを言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる。

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[3]ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかってきている

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

【D】 つぎに書かれた事柄が、あなた自身に、どのくらいあてはまるか、あてはまるところに1つだけ、○をつけてください。

たとえば、あなた自身の性格が元気で明るいと思ったら、「よくあてはまる」のところに○をつけます。

し つ も ん	ぜんぜんあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	とてもあてはまる
(1) 私は、元気で明るい。	1	2	3	④

それでは、下のしつもんにこたえてください。

し つ も ん	ぜんぜんあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	とてもあてはまる
(1) 失敗しても、最後までやりとげることができる。	1	2	3	4
(2) 少しくらい失敗しても、人に頼らず、自分の力でやりたい。	1	2	3	4
(3) 出された問題がむずかしそうに見えても、とにかくやってみようと思う。	1	2	3	4
(4) めんどくさいことでも、しなければならないことなら、がんばってやる	1	2	3	4
(5) 自分が何かやろうと決めたら、それはきっと実現できると思う。	1	2	3	4
(6) 自分には、いろいろなよいところがある。	1	2	3	4
(7) 自分のことが好きである。	1	2	3	4
(8) 自分は、まわりの友だちと同じくらいか、それ以上に価値のある人間だと感じる。	1	2	3	4
(9) 自分は家族や友だちの役に立っていると思う。	1	2	3	4
(10) 自分には、自慢できるところがたくさんある。	1	2	3	4

し つ も ん	せいぜんあ てはまらな い	あまのあては まらない	あまあま てはまる	あまあては まる
(11) 友 ^{とも} だちとあそぶ。	1	2	3	4
(12) 友 ^{とも} だちに、しんせつにする。	1	2	3	4
(13) 自分 ^{じぶん} かってにこうどうしない。	1	2	3	4
(14) ひきうけたら、さいごまでやる。	1	2	3	4
(15) 先生 ^{せんせい} にあいさつする。	1	2	3	4
(16) 友 ^{とも} だちの気 ^き もちを考 ^{かんが} えて話 ^{はな} す。	1	2	3	4
(17) クラスのやくそくをまもる。	1	2	3	4
(18) 友 ^{とも} だちにいじわるをしたり、い ^い 言 ^い ったりしない。	1	2	3	4
(19) 友 ^{とも} だちの話 ^{はな} を聞 ^き く。	1	2	3	4
(20) 先生 ^{せんせい} にうそをつかない。	1	2	3	4
(21) 相手 ^{あいて} の目 ^め を見て話 ^{はな} を聞 ^き く。	1	2	3	4
(22) あそんでいる友 ^{とも} だちの中 ^{なか} に入る。	1	2	3	4
(23) 友 ^{とも} だちにあいさつする。	1	2	3	4
(24) 自分 ^{じぶん} の意 ^い 見 ^{けん} をはっきり言 ^い う。	1	2	3	4
(25) こまっている友 ^{とも} だちを助 ^{たす} ける。	1	2	3	4

問4 あなたが、白^ひごろしていることや、感^{かん}じていることについて質^{しつもん}問^{もん}します。
 それぞれの質^{しつもん}問^{もん}について、あてはまる方^{ほう}の番^{ばん}号^{ごう}に〇をつけてください。

1) いつも喜 ^{よろこ} んで、クラスの人 ^{ひと} と協 ^{きょうりよく} 力 ^{りき} できますか。	(1. はい 2. いいえ)
2) 「ありがとう」とか「ごめんなさい」と言 ^い うのを忘 ^{わす} れたこ とがありますか。	(1. はい 2. いいえ)
3) 助 ^{たす} けてほしがっている人 ^{ひと} がいれば、いつもその人 ^{ひと} を 助 ^{たす} けますか。	(1. はい 2. いいえ)
4) いつもおとうさんやおかあさんの言 ^い うことをき きますか。	(1. はい 2. いいえ)
5) 時 ^{とき} 々、物 ^{もの} を投 ^な げたり、こわしたりしたく なりますか。	(1. はい 2. いいえ)
6) 時 ^{とき} 々、先 ^{せん} 生 ^{せい} の言 ^い うことに、さか らいたくなりますか。	(1. はい 2. いいえ)
7) 自 ^じ 分 ^{ぶん} より小 ^{ちい} さい子 ^こ を、い じめることがありますか。	(1. はい 2. いいえ)
8) 年 ^{とし} 上 ^{うえ} の人 ^{ひと} には、いつも れいぎ正 ^{ただ} しくしていますか。	(1. はい 2. いいえ)
9) 自 ^じ 分 ^{ぶん} の失 ^{しつぱい} 敗 ^{ぱい} を、時 ^{とき} 々、人 ^{ひと} の せいにしますか。	(1. はい 2. いいえ)
10) いつも部 ^へ 屋 ^や の整 ^{せい} 理 ^り 整 ^{せい} とん には気 ^き をつけていますか。	(1. はい 2. いいえ)

これで質^{しつもん}問^{もん}は終^おわりです。ご回^{かい}答^{たう}ありがとうございました。

資料 3 : 2010 年度 2 回目調査用紙

6年生のみなさんへ

アンケートへの協きょうりょく力ねがをお願いします。

このアンケートは、今後の交こうりゅう流じゅぎょう授たす業の助けになることを自め指さしています。

☞下の枠線内について、記入してください。

学年・クラス・出席番号	性別(○を付けて下さい)	今日の日付
年 組 番	男 ・ 女	月 日

次に、アンケート用紙が 8 枚 あります。質問につづいて、番号に○を付けて下さい。
よろしく願い致します。

お答えいただいた結果は、データとして扱われますので、だれだかわかることはありません。

記入できなくても、特に問題は起こりません。

2010 年 6 月

下布田小学校

問1 あなたは、おじいさん・おばあさんといっしょに住んだことがありますか。

1. 今、住んでいる 2. むかし、住んでいた 3. 住んだことがない

問2 あなたのおじいさんやおばあさんから、次のようなことをしてもらったことがありますか。それぞれ、あてはまる番号に○をつけてください。

(1) ボール遊び、なわとび、ゲーム、しょうぎなどをして、いっしょに遊んでもらったことがありますか。

1. あった 2. なかった 3. 覚えていない

(2) 本を読んでもらったり、昔話をしてもらったことがありますか。

1. あった 2. なかった 3. 覚えていない

(3) 悲しいことやつらいことがあったときに、はなしをきいてもらったり、はげましてもらったことがありますか。

1. あった 2. なかった 3. 覚えていない

(4) 病気やけがのときに、看病してもらったことがありますか。

1. あった 2. なかった 3. 覚えていない

問3 《お年寄り》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

問4 あなた自身のことについてお聞きします。

あなたは読書が好きですか。

1. とても好きだ
2. 好きだ
3. どちらともいえない
4. あまり好きではない
5. 好きではない

あなたは、図書館や図書室に行くことはどれぐらいありますか。

1. 行ったことはない
2. 今までに1度は行ったことがある
3. 2~3ヶ月に1回
4. 1ヶ月に1回
5. 2週間に1回
6. 1週間に2回以上
7. 1週間に2回以上

家でどのくらい本を読んでいますか (マンガは含みません)。

1. 毎日読む
2. ほとんど毎日読む
3. ときどき読む
4. たまには読む
5. ほとんど読まない

家でどのくらいマンガを読んでいますか。

1. 毎日読む
2. ほとんど毎日読む
3. ときどき読む
4. たまには読む
5. ほとんど読まない

家には、自分の本が何冊くらいありますか (マンガは含みません)。

1. ない
2. 1-10冊
3. 11-20冊
4. 21冊-30冊
5. 31-50冊
6. 51冊-99冊
7. 100冊以上

あなたが小さい頃、お父さんやお母さんは、一緒に本を読んでもくれましたか。

1. 毎日読んでくれた
2. ほとんど毎
3. ときどき
4. たまに日
5. 全然読んでくれなかった

あなたのお父さんやお母さんは本をよく読んでいると思いますか (マンガは含みません)。

1. 毎日読む
2. ほとんど毎日読む
3. ときどき読む
4. たまには読む
5. ほとんど読まない

問5

【A】最近（2週間くらい）、あなたは、つぎに書いてあるような、いろいろなことが、どのくらいありましたか。あてはまるところに1つだけ、○をつけてください。

れい

たとえば、なかのよい子が学校を休んだことが、あまりなかったときには、「あまりなかった」のところに○をつけます。

しつもん	ぜんぜんなかった	あまりなかった	ときどきあった	よくあった
(1) なかのよい子が学校を休んだ。	1	②	3	4

それでは、下のしつもんにごたえてください。

しつもん	ぜんぜんなかった	あまりなかった	ときどきあった	よくあった
(1) 先生が、よくわけを聞いてくれずに、おこった。	1	2	3	4
(2) 友だちに、いやなあだ名や、わる口を言われた。	1	2	3	4
(3) じゅぎょう中、わからない問題があてられた。	1	2	3	4
(4) 先生が、あいてにしてくれなかった。	1	2	3	4
(5) 友だちに、むしされた。	1	2	3	4
(6) じゅぎょうが、よくわからなかった。	1	2	3	4
(7) 先生が、えこひいきをした	1	2	3	4
(8) だれかに、いやなことをされたり、言われたりした	1	2	3	4
(9) テストのけっかが返ってきて、点数がわるかった。	1	2	3	4

【B】あなたは、あなたのまわりの人たちが、ふだん、どのくらいあなたの助けになっていると感じていますか。いちばんあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

こたえかた

たとえば、あなたが、病気になったとき、お父さんやお母さんが、あなたのことを、たぶん、はげましてくれるとおもったときには、「たぶんそうだ」のところに○をつけます。学校の先生、友だち、読み聞かせボランティアの場合もおなじように、あてはまるところに1つだけ○をつけます。

(れい)あなたが病気になったとき、はげましてくれる。

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	③	4
学校の先生の場合	1	2	3	④
友だちの場合	1	2	③	4
読み聞かせボランティアの場合	1	②	3	4

それでは、下のしつもんにこたえてください。

[1]あなたに元気がないと、すぐ気づいて、はげましてくれる

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[2]あなたが、なやみやふまんを言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる。

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[3]ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかってきている

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

【C】 つぎに書かれた事柄が、あなた自身に、どのくらいあてはまるか、あてはまるところに1つだけ、○をつけてください。

たとえば、あなた自身の性格が元気で明るいと思ったら、「よくあてはまる」のところに○をつけます。

し つ も ん	ぜんぜんあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
(1) 私は、元気で明るい。	1	2	3	④

それでは、下のしつもんにこたえてください。

し つ も ん	ぜんぜんあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
(1) 失敗しても、最後までやりとげることができる。	1	2	3	4
(2) 少しくらい失敗しても、人に頼らず、自分の力でやりたい。	1	2	3	4
(3) 出された問題がむずかしそうに見えても、とにかくやってみようと思う。	1	2	3	4
(4) めんどくさいことでも、しなければならないことなら、がんばってやる	1	2	3	4
(5) 自分が何かやろうと決めたら、それはきっと実現できると思う。	1	2	3	4
(6) 自分には、いろいろなよいところがある。	1	2	3	4
(7) 自分のことが好きである。	1	2	3	4
(8) 自分は、まわりの友だちと同じくらいか、それ以上に価値のある人間だと感じる。	1	2	3	4
(9) 自分は家族や友だちの役に立っていると思う。	1	2	3	4
(10) 自分には、自慢できるところがたくさんある。	1	2	3	4

し つ も ん	せいぜんあ てはまらな い	あまのあては まらない	あまあま てはまる	あまあては まる
(11) 友 ^{とも} だちとあそぶ。	1	2	3	4
(12) 友 ^{とも} だちに、しんせつにする。	1	2	3	4
(13) 自分 ^{じぶん} かってにこうどうしない。	1	2	3	4
(14) ひきうけたら、さいごまでやる。	1	2	3	4
(15) 先生 ^{せんせい} にあいさつする。	1	2	3	4
(16) 友 ^{とも} だちの気 ^き もちを考 ^{かんが} えて話 ^{はな} す。	1	2	3	4
(17) クラスのやくそくをまもる。	1	2	3	4
(18) 友 ^{とも} だちにいじわるをしたり、い ^い 言 ^い ったりしない。	1	2	3	4
(19) 友 ^{とも} だちの話 ^{はな} を聞 ^き く。	1	2	3	4
(20) 先生 ^{せんせい} にうそをつかない。	1	2	3	4
(21) 相手 ^{あいて} の目 ^め を見て話 ^{はな} を聞 ^き く。	1	2	3	4
(22) あそんでいる友 ^{とも} だちの中 ^{なか} に入る。	1	2	3	4
(23) 友 ^{とも} だちにあいさつする。	1	2	3	4
(24) 自分 ^{じぶん} の意 ^い 見 ^{けん} をはっきり言 ^い う。	1	2	3	4
(25) こまっている友 ^{とも} だちを助 ^{たす} ける。	1	2	3	4

問6 あなたが、ボランティアさんとの交流授業こうりゅうじゅぎょうにおいて、苦労くろうした点てん・苦手だと感じた点を5つまで、下のわくの中に自由じゆうに書いてください。

にがて てん
(苦手な点)

※ないときは「なし」と書きましよう。

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

これで、質問は終わりです。こたえ忘れがないか、もう一度、確たしかめてください。回答かいとうありがとうございました。

資料 4 : 2010 年度 3 回目調査用紙

6年生のみなさんへ

アンケートへの^{きょうりょく}協 力^{ねが}をお願いします。

このアンケートは、今後の^{こうりゅうじゅぎょう}交 流 授 業^{たす}の助けになることを^{めざ}目指しています。

△下の枠線内について、記入してください。

^{がくねん} 学年・ ^{しゅっせきばんごう} クラス・出席番号	^{せいべつ} 性別(○を付けて下さい)	^{きょうひつぱ} 今日の日付
年 組 番	男 ・ 女	月 日

次に、アンケート用紙が 8 枚 あります。質問につづいて、番号に○を付けて下さい。

よろしく^{ねが}願 望^{いた}致します。

お^{こた}答 え^けいた だ いた 結 果^けは、データとして^{あつか}扱 わ れ ま す の で、だ だ だ か わ か る こ と は あ り ま せ ん。

記 入^{きにゆう}で き な く て も、特 に 問 題^{とく もんたい}は 起 こ り ま せ ん。

2010年7月

下布田小学校

問1 《お年寄り》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

問2 《交流授業の絵本読み聞かせボランティア》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

問3 絵本読み聞かせボランティアの方との交流授業についてお聞きします。

交流授業に満足しましたか。

1. とてもそう思う 2. どちらともいえない 3. そう思わない 4. まったくそう思わない

交流授業を受けて、もっと「読み聞かせ」を勉強したくなりましたか。

1. とてもそう思う 2. どちらともいえない 3. そう思わない 4. まったくそう思わない

交流授業の後、絵本の「読み聞かせ」を精一杯やれたと感じましたか。

1. とてもそう思う 2. どちらともいえない 3. そう思わない 4. まったくそう思わない

交流授業のとき、絵本読み聞かせボランティアの方はよく指導してくれましたか。

1. とてもそう思う 2. どちらともいえない 3. そう思わない 4. 全くそう思わない

交流授業のとき知り合った絵本読み聞かせボランティアの方に、あいさつをしますか。

1. よくあいさつをする 2. たまにあいさつをする 3. あまりあいさつはしない
4. まったくない

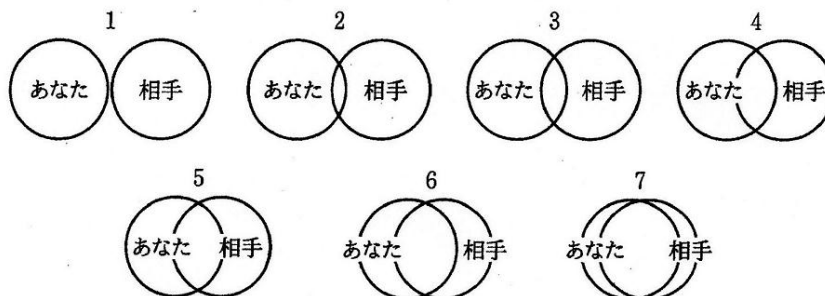
今回の交流授業で、絵本読み聞かせボランティアの方と、どのくらいお話をしましたか。

1. まったく話さなかった 2. あまり話さなかった 3. 少し話した 4. とてもよく話した

今回の交流授業で、絵本読み聞かせボランティアの方とどのくらい親しくなりましたか。

1. とても親しい 2. 親しい 3. すこし親しい
4. あまり親しくない 5. 親しくない 6. ぜんぜん親しくない

あなたと「あなたが最も親しいと感じた絵本読み聞かせボランティア」(相手)との関係を最もよく表していると思う図の番号を1つ選んで、○をつけてください。



【A】あなたは、このごろつきに書いてある、いろいろな^き気もちや^{からだ}体ののちょうしに、どのくらいあてはまりますか。いちばんよくあてはまるところに、1つだけ、○をつけてください。

れい

たとえば、あなたが、このごろ、すこしねむれないときには、「すこしあてはまる」のところに○をつけます。

し つ も ん	ぜんぜんあてはまらない	あまりあてはまらない	すこしあてはまる	よくあてはまる
(1) よくねむれない	1	2	③	4

それでは、下のしつもんにごたえてください。

し つ も ん	ぜんぜんあてはまらない	あまりあてはまらない	すこしあてはまる	よくあてはまる
(1) ^{からだ} 体がだるい。	1	2	3	4
(2) なんとなく、しんぱいだ。	1	2	3	4
(3) いらいらする。	1	2	3	4
(4) ^{からだ} 体から ^{ちから} 力がわかない。	1	2	3	4
(5) つかれやすい。	1	2	3	4
(6) さびしい。	1	2	3	4
(7) ふきげんで、おこりっぽい。	1	2	3	4
(8) あんまりがんばれない。	1	2	3	4
(9) ずつうがする。	1	2	3	4
(10) ^き 気もちがしずんでいる。	1	2	3	4
(11) だれかに、いかりをぶつきたい。	1	2	3	4
(12) ^{ひんきやう} 勉強が手につかない。	1	2	3	4

【B】最近（2週間くらい）、あなたは、つぎに書いてあるような、いろいろなことが、どのくらいありましたか。あてはまるところに1つだけ、○をつけてください。

れい

たとえば、なかのよい子が学校を休んだことが、あまりなかったときには、「あまりなかった」

しつもん	ぜんぜんなかった	あまりなかった	ときどきあった	よくあった
(1) なかのよい子が学校を休んだ。	1	②	3	4

のところに○をつけます。

それでは、下のしつもんにごたえてください。

しつもん	ぜんぜんなかった	あまりなかった	ときどきあった	よくあった
(1) 先生が、よくわけを聞いてくれずに、おこった。	1	2	3	4
(2) 友だちに、いやなあだ名や、わる口を言われた。	1	2	3	4
(3) じゅぎょう中、わからない問題があてられた。	1	2	3	4
(4) 先生が、あいてにしてくれなかった。	1	2	3	4
(5) 友だちに、むしされた。	1	2	3	4
(6) じゅぎょうが、よくわからなかった。	1	2	3	4
(7) 先生が、えこひいきをした	1	2	3	4
(8) だれかに、いやなことをされたり、言われたりした	1	2	3	4
(9) テストのけっかが返ってきて、点数がわるかった。	1	2	3	4

【C】あなたは、あなたのまわりの人たちが、ふだん、どのくらいあなたの助けになっていると感じていますか。いちばんあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

こたえかた

たとえば、あなたが、病気になったとき、お父さんやお母さんが、あなたのことを、たぶん、はげましてくれるとおもったときには、「たぶんそうだ」のところに○をつけます。学校の先生、友だち、読み聞かせボランティアの場合もおなじように、あてはまるところに1つだけ○をつけます。

(れい)あなたが病気になったとき、はげましてくれる。

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	③	4
学校の先生の場合	1	2	3	④
友だちの場合	1	2	③	4
読み聞かせボランティアの場合	1	②	3	4

それでは、下のしつもんにこたえてください。

[1]あなたに元気がないと、すぐ気づいて、はげましてくれる

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[2]あなたが、なやみやふまんを言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる。

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[3]ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかってきている

	ぜったいに ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きっと そうだ
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

【D】 つぎに書かれた事柄が、あなた自身に、どのくらいあてはまるか、あてはまるところに1つだけ、○をつけてください。

たとえば、あなた自身の性格が元気で明るいと思ったら、「よくあてはまる」のところに○をつけます。

し つ も ん	ぜんぜんあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
(1) 私は、元気で明るい。	1	2	3	④

それでは、下のしつもんにこたえてください。

し つ も ん	ぜんぜんあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	よくあてはまる
(1) 失敗しても、最後までやりとげることができる。	1	2	3	4
(2) 少くらしい失敗しても、人に頼らず、自分の力でやりたい。	1	2	3	4
(3) 出された問題がむずかしそうに見えても、とにかくやってみようと思う。	1	2	3	4
(4) めんどくさいことでも、しなければならないことなら、がんばってやる	1	2	3	4
(5) 自分が何かやろうと決めたら、それはきっと実現できると思う。	1	2	3	4
(6) 自分には、いろいろなよいところがある。	1	2	3	4
(7) 自分のことが好きである。	1	2	3	4
(8) 自分は、まわりの友だちと同じくらいか、それ以上に価値のある人間だと感じる。	1	2	3	4
(9) 自分は家族や友だちの役に立っていると思う。	1	2	3	4
(10) 自分には、自慢できるところがたくさんある。	1	2	3	4

し つ も ん	せいぜんあ てはまらな い	あまのあては まらない	あまあま てはまる	あまあては まる
(11) 友 ^{とも} だちとあそぶ。	1	2	3	4
(12) 友 ^{とも} だちに、しんせつにする。	1	2	3	4
(13) 自分 ^{じぶん} かってにこうどうしない。	1	2	3	4
(14) ひきうけたら、さいごまでやる。	1	2	3	4
(15) 先生 ^{せんせい} にあいさつする。	1	2	3	4
(16) 友 ^{とも} だちの気 ^き もちを考 ^{かんが} えて話 ^{はな} す。	1	2	3	4
(17) クラスのやくそくをまもる。	1	2	3	4
(18) 友 ^{とも} だちにいじわるをしたり、い ^い 言 ^い ったりしない。	1	2	3	4
(19) 友 ^{とも} だちの話 ^{はな} を聞 ^き く。	1	2	3	4
(20) 先生 ^{せんせい} にうそをつかない。	1	2	3	4
(21) 相手 ^{あいて} の目 ^め を見て話 ^{はな} を聞 ^き く。	1	2	3	4
(22) あそんでいる友 ^{とも} だちの中 ^{なか} に入る。	1	2	3	4
(23) 友 ^{とも} だちにあいさつする。	1	2	3	4
(24) 自分 ^{じぶん} の意 ^い 見 ^{けん} をはっきり言 ^い う。	1	2	3	4
(25) こまっている友 ^{とも} だちを助 ^{たす} ける。	1	2	3	4

問5 あなたの近所（歩いて30分くらいの所）には、あいさつをする程度のつき合いのある人は何人いますか。年齢層ごとに、もっとも近いものを1つ選び○をつけてください。

	0人 くらい	1人 くらい	2人～5人 以上	5人～10人	10人
1. 高齢者 (だいたい65歳以上の人)	1	2	3	4	5
2. 中年 (だいたい40～65歳の人)	1	2	3	4	5
3. 成人・中年 (だいたい20～39歳の人)	1	2	3	4	5
4. 中学生・高校生 (だいたい13～19歳の人)	1	2	3	4	5
5. 小学生 (だいたい6～12歳の人)	1	2	3	4	5

問6 あなたは、今後、以下にあげる地域の活動に参加したいと思いませんか、またはすでに参加したことがありますか。「1. まったく思わない」から「5. 参加したことがある」までもっとも近いものを1つ選び○をつけてください。

	まったく 思わない	それほど 思わない	どちらとも いえない	少し 思う	とても 思う
1. お年寄りの世話・介護	1	2	3	4	5
2. 幼稚園や保育園の 子どもの世話	1	2	3	4	5
3. 地域のお祭りの手伝い	1	2	3	4	5
4. 読み聞かせ活動	1	2	3	4	5
5. 地域の伝統文化を 学ぶ活動（料理、昔遊びなど）	1	2	3	4	5

これで、質問は終わりです。こたえ忘れがないか、もう一度、確（か）めてください。回答ありがとうございました。

資料 5 : 2011 年度 1 回目調査用紙

6年生のみなさんへ

アンケートへの^{きょうりょく}協力を^{ねが}お願いします。

このアンケートは、今後の交流授業の^{たす}助けになることを^{めざ}目指しています。

△下の枠線内について、記入してください。

学年・クラス・出席番号	性別(○を付けて下さい)	今日の日付
年 組 番	男 ・ 女	月 日

次に、アンケート用紙が 8 枚 あります。質問につづいて、番号に○を付けて下さい。

よろしく^{ねが}お願い^{いた}致します。

お答えいただいた結果は、データとして扱われますので、だれだかわかることはありません。

記入できない質問は空欄^{くうらん}のまま^{かま}で構^くいません(空欄^{くうらん}でも特に問題は起こりません)

2011 年 6 月

下布田小学校

問1 ^{えほんよ}絵本読み聞かせボランティアの方との^{かた}交流^{こうりゅう}についてお聞きします。

(1) シニア・ボランティアの方から絵本の読み聞かせについて教えてもらう授業に^{とく}特に^{きたい}期待することは何ですか。あてはまる番号1つに○をつけて下さい。

- | | | |
|--------------------|-------------------------------|---|
| 1. 絵本の楽しさ | 2. 読み聞かせのテクニック | 3. ^{はっせい} 発声・ ^{はつおん} 発音のやり方 |
| 4. 読み聞かせボランティアとの交流 | 5. ^{どうきゅうせい} 同級生との交流 | 6. ^{ていがくねん} 低学年との交流 |
| 7. 特に期待していない | 8. その他 | |

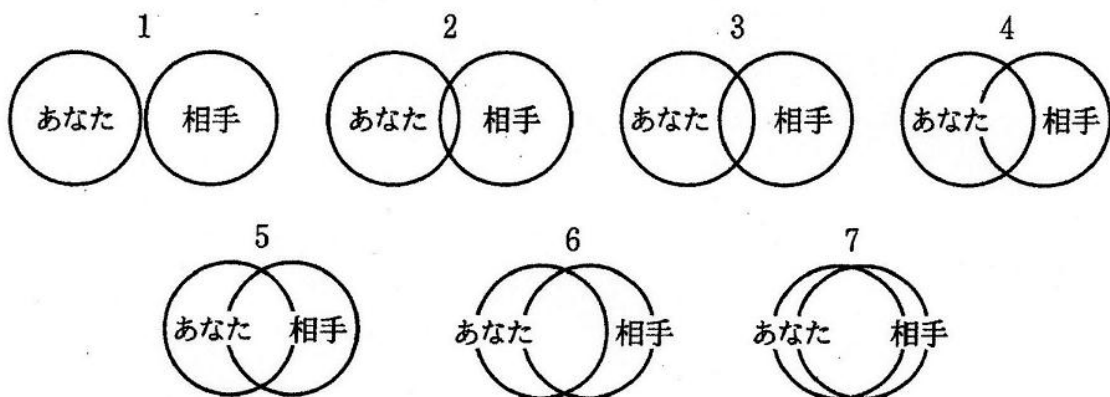
(2) 普段、絵本読み聞かせボランティアの方に、あいさつをしますか。

- | | | |
|--------------|---------------|----------------|
| 1. よくあいさつをする | 2. たまにあいさつをする | 3. あまりあいさつはしない |
| 4. まったくしない | | |

(3) 絵本読み聞かせボランティアの方とどのくらい^{かた}親^{した}しいですか。

- | | | |
|----------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| 1. とても親 ^{した} しい | 2. 親 ^{した} しい | 3. すこし親 ^{した} しい |
| 4. あまり親 ^{した} しくない | 5. 親 ^{した} しくない | 6. ぜんぜん親 ^{した} しくない |

(4) あなたと「あなたが最も親しいと感じる絵本読み聞かせボランティア」(相手)の方との現在の関係を最もよく表していると思う図の番号を1つ選んで、○をつけてください。



問2 下の質問にお答え下さい。

【A】ここでは、最近さいきんのあなたあなたの気持ちきもちや体からだの様子ようすについてうかがいます。下の文章ぶんしょうを
読んで、全くまったあてはまらない場合には1に、少しすこあてはまる場合には2に、かなり
あてはまる場合には3に、非常ひじょうにあてはまる場合には4に○をつけてください。

質問内容 <small>しつもん ないよう</small>	全くあてはまらない	少しあてはまる	かなりあてはまる	非常にあてはまる
(1) よく眠れない <small>ねむ</small>	1	2	3	4
(2) さみしい気持ちだ <small>きもち</small>	1	2	3	4
(3) だれかに、いかりをぶつけたい	1	2	3	4
(4) ひとつのことに集中 <small>しゅうちゅう</small> することができない	1	2	3	4
(5) 頭 <small>あたま</small> が痛い <small>いた</small>	1	2	3	4
(6) 泣 <small>な</small> きたい気分 <small>きぶん</small> だ	1	2	3	4
(7) いかりを感じる <small>かん</small>	1	2	3	4
(8) むずかしいことを考える <small>かんが</small> ことができない	1	2	3	4
(9) 体 <small>からだ</small> がだるい	1	2	3	4
(10) 悲 <small>かな</small> しい	1	2	3	4
(11) 腹 <small>はら</small> 立たしい気分 <small>きぶん</small> だ	1	2	3	4
(12) 根 <small>こん</small> 気がない <small>き</small>	1	2	3	4
(13) つかれやすい	1	2	3	4
(14) 心 <small>こころ</small> が暗 <small>くら</small> い	1	2	3	4
(15) いらいらする	1	2	3	4
(16) 勉強 <small>べんきょう</small> が手 <small>て</small> につかない	1	2	3	4

[B] あなたは、あなたのまわりの人たちが、ふだん、どのくらいあなたの助けになって
いると感じていますか。いちばんあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

[1] あなたに元気がないと、すぐ気づいて、はげましてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[2] あなたが何か失敗をしても、そっと助けてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[3] ふだんからあなたの気持ちをよくわかってくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[4] あなたが何かなやんでいると知ったら、どうしたらよいか教えてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[5] あなたが、なやみやふまんを言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる。

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

【C】あなたは普段、家ぞくや友だちや周りの人にどのように対応していますか。「したことがない」の場合には1、「少しした」の場合には2、「まあまあした」の場合には3、「いつもした」の場合には4に○を付けてください。

下の出来事が今までになかった人は、自分だったらどうするか想像して答えてください。

し つ も ん	したことが ない	少しした	まあまあし た	いつもした
(1) 家ぞくのたん生日やお祝いの日、父の日、母の日にプレゼントをした。	1	2	3	4
(2) 家ぞくに自分の物をかした。	1	2	3	4
(3) 家ぞくの人がつかれている時に、家事を手伝ってあげた。	1	2	3	4
(4) 家の人体が調かわるいとき、かんばんようした。	1	2	3	4
(5) 家ぞくの人を持っている重たい荷物を少し持ってあげた。	1	2	3	4
(6) 家ぞくの人、さがし物をしているとき、いっしょにさがした。	1	2	3	4
(7) 登下校中に雨が降ってきたとき、友だちをカサの中に入れてあげた。	1	2	3	4
(8) 学校で忘れ物(えんぴつ、消しゴムなど)をした友だちに、自分のものをかした。	1	2	3	4
(9) ケガや病気の友だちを、ほけん室までつれて行った。	1	2	3	4
(10) 授業中、得意な教科で友だちがわからないことがあったとき、教えてあげた。	1	2	3	4
(11) 学校で、友達が荷物をたくさん持っているときに、少し持ってあげた。	1	2	3	4
(12) 先生に作業をたのまれた友だちを、手伝ってあげた。	1	2	3	4
(13) 赤いはねや緑の羽などに、ほ金をした。	1	2	3	4
(14) 電車やバスで、お年寄りに席をゆずった。	1	2	3	4
(15) 知らない人が落し物をしたとき、ひろってあげた。	1	2	3	4
(16) 地域の人が、道で具合がわるそうにしているとき、声をかけてあげた。	1	2	3	4

【D】下の文章を読んで、^{まった}全くあてはまらない場合には1に、あまりあてはまらない場合には2に、どちらともいえない場合には3に、ややあてはまる場合には4に、非常にあてはまる場合には5に○をつけてください。

し つ も ん	全くあては まらない	あまりあては まらない	どちらともい えない	ややあてはま る	非常にあては まる
(1) 困っている人がいたら助けたい。	1	2	3	4	5
(2) 体の不自由な人やお年寄りに何かしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(3) 心配のあまりパニックにおそわれている人を見ると何とかしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(4) 落ち込んでいる人がいたら、 ^{ゆうき} 勇気づけてあげたい。	1	2	3	4	5
(5) 悲しい ^{たいけん} 体験をした人の話を聞くと、つらくなってしまう。	1	2	3	4	5
(6) 他人をいじめている人がいると、腹が立つ。	1	2	3	4	5
(7) ニュースで ^{さいがい} 災害にあった人などを見ると、 ^{どうじょう} 同情してしまう。	1	2	3	4	5
(8) 困っている人を見ても、それほどかわいそうと思わない。	1	2	3	4	5
(9) 私は身近な人が悲しんでいても、何も感じないことがある。	1	2	3	4	5
(10) いじめられている人を見ると、 ^{むね} 胸が痛くなる。	1	2	3	4	5
(11) 友達がとても ^{しあわ} 幸せな体験をしたことを知ったら、私までうれしくなる。	1	2	3	4	5
(12) 人から ^{むし} 無視されている人のことが心配になる。	1	2	3	4	5
(13) 人が冷たくあしらわれているのをみると、私は非常に腹が立つ。	1	2	3	4	5
(14) 自分には、いろいろなよいところがある。	1	2	3	4	5

し つ も ん	全くあては まらない	あまりあては まらない	どちらともい えない	ややあてはま る	非常にあては まる
(15) 自分のことが好きである。	1	2	3	4	5
(16) 自分は、まわりの友だちと同じくらいか、それ以上に価値のある人間だと感じる。	1	2	3	4	5
(17) 自分は家族や友だちの役に立っていると思う。	1	2	3	4	5
(18) 自分には、自慢できるところがたくさんある。	1	2	3	4	5

問3 あなたは、今後、以下にあげる地域の活動に参加したいと思いますか。「1. まったく
思わない」から「5.とても思う」までもっとも近いものを1つ選び○をつけてください。

- | | | | | | |
|-------------------------------|----------|---------------|--------------|--------------|---|
| とても
思う | 少し
思う | どちらとも
いえない | それほど
思わない | まったく
思わない | |
| 1. お年寄りの世話・介護 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. 幼稚園や保育園の
子どもの世話 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. 地域のお祭りの手伝い | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. 読み聞かせ活動 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. 地域の伝統文化を学ぶ活動
(料理、昔遊びなど) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

問4 《お年寄り》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

問5 自由に《お年寄り》の絵を下に描いてください。



これで、質問は終わりです。回答ありがとうございました。

資料 6 : 2011 年度 2 回目調査用紙

6年生のみなさんへ

アンケートへの^{きょうりょく}協^{ねが}力を^{ねが}お願いします。

このアンケートは、今後の交流授業の^{たす}助けになることを^{めざ}自指しています。

△下の枠線内について、記入してください。

学年・クラス・ ^{しゅつぎばんごう} 出席番号	^{せいべつ} 性別(○を付けて下さい)	^{きょうひつぱ} 今日の日付
年 組 番	男 ・ 女	月 日

次に、アンケート用紙が 8 枚 あります。質問につづいて、番号に○を付けて下さい。

よろしく^{ねが}お願い^{いた}致します。

お^{こた}答え^{けつ}いただいた^{けつ}結果は、データとして^{あつか}扱われますので、^だだれ^だか^わわ^かる^こことは^ああ^りま^せん。

^き記^に入^りで^きな^い質^{しつ}問^{もん}は^{くう}空^{らん}欄^かの^まま^まで^か構^かい^ませ^ん (空欄でも特に問題は起こりません)

2011 年 6 月

下布田小学校

問1 《お年寄り》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

問2 《交流授業の絵本読み聞かせボランティア》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

問3 絵本読み聞かせボランティアの方との交流授業についてお聞きします。

1) 交流授業に満足しましたか。

1. とても思う 2. そう思う 3. そう思わない 4. 全く思わない

2) 交流授業を受けて、もっと「読み聞かせ」を勉強したくなりましたか。

1. とても思う 2. そう思う 3. そう思わない 4. 全く思わない

3) 交流授業の後、絵本の「読み聞かせ」を精一杯やれたと感じましたか。

2. とても思う 2. そう思う 3. そう思わない 4. 全く思わない

4) 交流授業こうりゅうじゅぎょうのとき、絵本読み聞かせボランティアよききの方かたはよく指導しどしてくれましたか。

1. とてもそう思う 2. そう思う 3. そう思わない 4. まったくそう思わない

5) 交流授業こうりゅうじゅぎょうのとき知り合った絵本読み聞かせボランティアよききの方かたに、あいさつをしますか。

1. よくあいさつをする 2. たまにあいさつをする 3. あまりあいさつはしない
4. まったくない

6) 今回の交流授業こうりゅうじゅぎょうで、絵本読み聞かせボランティアよききの方と、どのくらいお話をしましたか。

1. まったく話さなかった 2. あまり話さなかった 3. 少し話した 4. とてもよく話した

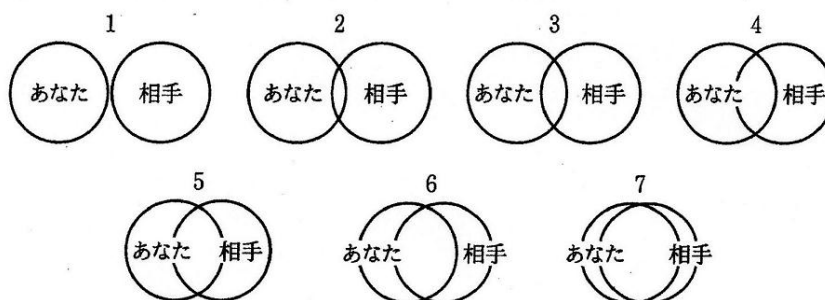
7) 今回の交流授業こうりゅうじゅぎょうで、絵本読み聞かせボランティアよききの方とどのくらい親しくなれたと思いますか。

1. とても親しい 2. 親しい 3. すこし親しい
4. あまり親しくない 5. 親しくない 6. ぜんぜん親しくない

8) 今回の交流授業こうりゅうじゅぎょうで、読み聞かせ以外のことであなたはなにを一番学びましたか。以下の中から最も学んだと思うものを1つ選び○をつけてください。

1. 声の大きさ・発音 2. 思いやりの気持ち 3. ルールを守ること
4. あいさつをすること 5. 絵本の素晴らしさ 6. 相手を楽しませること
7. その他 ()

9) あなたと「あなたが最も親しいと感じた絵本読み聞かせボランティア」(相手)との関係を最もよく表していると思う図の番号を1つ選んで、○をつけてください。



【B】ここでは、最近さいきんのあなたあなたの気持ちきもちや体からだの様子ようすについてうかがいます。下の文章したぶんしょうを
 読んで、全くよまあてはまらない場合ばあいに1に、少しすこあてはまる場合ばあいには2に、かなり
 あてはまる場合ばあいには3に、非常ひじょうにあてはまる場合ばあいには4に0をつけてください。

問4 下の質問にお答え下さい。

質問内容	全くあてはまらない	少しあてはまる	かなりあてはまる	非常にあてはまる
(1) よく眠れない <small>ねむ</small>	1	2	3	4
(2) さみしい気持ちだ <small>きもち</small>	1	2	3	4
(3) だれかに、いかりをぶつけたい	1	2	3	4
(4) ひとつのことに集中 <small>しゅうちゅう</small> することができない	1	2	3	4
(5) 頭 <small>あたま</small> が痛い <small>いた</small>	1	2	3	4
(6) 泣 <small>な</small> きたい気分だ <small>きぶん</small>	1	2	3	4
(7) いかりを感じる <small>かん</small>	1	2	3	4
(8) むずかしいこと <small>かんが</small> を考えることができない	1	2	3	4
(9) 体 <small>からだ</small> がだるい	1	2	3	4
(10) 悲 <small>かな</small> しい	1	2	3	4
(11) 腹 <small>はら</small> 立たしい気分だ <small>きぶん</small>	1	2	3	4
(12) 根 <small>こん</small> 気がない	1	2	3	4
(13) つかれやすい	1	2	3	4
(14) 心 <small>こころ</small> が暗 <small>くら</small> い	1	2	3	4
(15) いらいらする	1	2	3	4
(16) 勉強 <small>べんきょう</small> が手 <small>て</small> につかない	1	2	3	4

[B] あなたは、あなたのまわりの人たちが、ふだん、どのくらいあなたの助けになって
いると感じていますか。いちばんあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

[1] あなたに元気がないと、すぐ気づいて、はげましてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[2] あなたが何か失敗をしても、そっと助けてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[3] ふだんからあなたの気持ちをよくわかってくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[4] あなたが何かなやんでいると知ったら、どうしたらよいか教えてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[5] あなたが、なやみやふまを言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる。

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

【C】ここでは、最近さいきんのあなたあなたの気持ちきもちや体からだの様子ようすについてうかがいます。下したの文章ぶんしょうを読んで、
まったく全くあてはまらない場合ばあいには1に、あまりあてはまらない場合ばあいには2に、どちらともいえない
ほとんど場合ばあいには3に、ややあてはまる場合ばあいには4に、非常にあてはまる場合ばあいには5に〇をつけてください。

し つ も ん	全くあては まらない	あまりあては まらない	どちらともい えない	ややあてはま る	非常にあては まる
(1) 困っている人がいたら助けたい。	1	2	3	4	5
(2) 体の不自由な人やお年寄りに何かしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(3) 心配のあまりパニックにおそわれている人を見ると何とかしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(4) 落ち込んでいる人がいたら、 <small>ゆうき</small> 勇気づけてあげたい。	1	2	3	4	5
(5) 悲しい <small>たいけん</small> 体験をした人の話を聞くと、つらくなってしまう。	1	2	3	4	5
(6) 他人をいじめている人がいると、腹が立つ。	1	2	3	4	5
(7) ニュースで <small>さいがい</small> 災害にあった人などを見ると、 <small>どうじょう</small> 同情してしまう。	1	2	3	4	5
(8) 困っている人を見ても、それほどかわいそうと思わない。	1	2	3	4	5
(9) 私は身近な人が悲しんでいても、何も感じないことがある。	1	2	3	4	5
(10) いじめられている人を見ると、 <small>むね</small> 胸が痛くなる。	1	2	3	4	5
(11) 友達がとても <small>しあわ</small> 幸せな体験をしたことを知ったら、私までうれしくなる。	1	2	3	4	5
(12) 人から <small>むし</small> 無視されている人のことが心配になる。	1	2	3	4	5
(13) 人が冷たくあしらわれているのを見ると、私は非常に腹が立つ。	1	2	3	4	5
(14) 自分には、いろいろなよいところがある。	1	2	3	4	5

し つ も ん	全くあては まらない	あまりあては まらない	どちらともい えない	ややあてはま る	非常にあては まる
(15) 自分のことが好きである。	1	2	3	4	5
(16) 自分は、まわりの友だちと同じくらいか、それ以上に価値のある人間だと感じる。	1	2	3	4	5
(17) 自分は家族や友だちの役に立っていると思う。	1	2	3	4	5
(18) 自分には、自慢できるところがたくさんある。	1	2	3	4	5

問5 あなたは、今後、以下にあげる地域の活動に参加したいと思いますか。「1. まったく思わない」から「5. とても思う」までもっとも近いものを1つ選び〇をつけてください。

- | | とても
思う | 少し
思う | どちらとも
いえない | それほど
思わない | まったく
思わない |
|-------------------------------|-----------|----------|---------------|--------------|--------------|
| 1. お年寄りの世話・介護 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. 幼稚園や保育園の
子どもの世話 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. 地域のお祭りの手伝い | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. 読み聞かせ活動 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. 地域の伝統文化を学ぶ活動
(料理、昔遊びなど) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

問6 《交流授業の絵本読み聞かせボランティア》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____

問7 自由に《お年寄り》の絵を下に描^かいてください。

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for drawing a picture of an elderly person.

資料 7 : 2011 年度 3 回目調査用紙

6年生のみなさんへ

アンケートへの協^{きょうりょく}力^{ねが}をお願いします。

このアンケートは、今後の交流授業の助^{たす}けになることを自^{めざ}指^さしています。

△下の枠線内について、記入してください。

学年・クラス・出席 ^{しゅつぎばんごう} 番号	性別 ^{せいべつ} (○を付けて下さい)	今日 ^{きょう} の日付 ^{ひつは}
年 組 番	男 ・ 女	月 日

次に、アンケート用紙が 8 枚 あります。質問^{しつもん}につづいて、番号^{ばんごう}に○を付^つけて下^{くだ}さい。

よろしくお願^{ねが}い致^{いた}します。

お答^{こた}えいただいた結^{けつ}果^かは、データとして扱^{あつか}われますので、だれだかわかることはありません。

記^き入^{にゅう}できない質^{しつもん}問^{くわん}は空^{かま}欄^{らん}のま^まで構^{かま}いません(空^{くわん}欄^{らん}でも特^{とく}に問^{もん}題^{だい}は起^おこりませ^せん)

2011 年 7 月

下布田小学校

問1 あなたは、おじいさん・おばあさんといっしょに住んだことがありますか。

1. 今、住んでいる 2. むかし、住んでいた 3. 住んだことがない

問2 あなたのおじいさんやおばあさんから、次のようなことをしてもらったことがありますか。それぞれ、あてはまる番号に○をつけてください。

(1) ボール遊び、なわとび、ゲーム、しょうぎなどをして、いっしょに遊んでももらったことがありますか。

1. よくあった 2. あった 3. たまにあった 4. あまりなかった 5. なかった

(2) 絵本を読んでももらったことがありますか。

1. よくあった 2. あった 3. たまにあった 4. あまりなかった 5. なかった

(3) 悲しいことやつらいことがあったときに、はなしをきいてもらったり、はげましてもらったことがありますか。

1. よくあった 2. あった 3. たまにあった 4. あまりなかった 5. なかった

(4) 病気やけがのときに、かん病してもらったことがありますか。

1. よくあった 2. あった 3. たまにあった 4. あまりなかった 5. なかった

(5) 宿題や勉強をみてもらったことがありますか。

1. よくあった 2. あった 3. たまにあった 4. あまりなかった 5. なかった

問3 《お年寄り》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

問4 あなた自身のことについてお聞きします。

あなたは読書が好きですか。

1. とても好きだ 2. 好きだ 3. どちらともいえない
4. あまり好きではない 5. 好きではない

あなたは、図書館や図書室に行くことはどれぐらいありますか。

1. 行ったことはない 2. 今までに1度は行ったことがある 3. 2~3ヶ月に1回
4. 1ヶ月に1回 5. 2週間に1回 6. 1週間に2回以上

あなたは、「ぽぽんたげきじょう」(中休みに図書室で行われているシニア読み聞かせボランティア(りぶりんと)による読み聞かせ活動)に参加したことはありますか。

1. 毎回参加した 2. ほとんど毎回参加した 3. たまに参加した
4. あまり参加しなかった 5. まったく参加しなかった

家でどのくらい本を読んでいますか(マンガは含みません)。

1. 毎日読む 2. ほとんど毎日読む 3. ときどき読む
4. たまには読む 5. ほとんど読まない

家には、自分の本が何冊くらいありますか(マンガは含みません)。

1. ない 2. 1-10冊 3. 11-20冊 4. 21冊-30冊 5.
31-50冊 6. 51冊-99冊 7. 100冊以上

あなたが小さい頃、お父さんやお母さんは、一緒に本を読んでもくれましたか。

1. 毎日読んでくれた 2. ほとんど毎日読んでくれた 3. ときどき読んでくれた
4. たまに読んでくれた 5. 全然読んでくれなかった

あなたのお父さんやお母さんは本をよく読んでいますか(マンガは含みません)。

1. 毎日読む 2. ほとんど毎日読む 3. ときどき読む
4. たまには読む 5. ほとんど読まない

問5

【A】ここでは、最近のあなたの気持ちや体の様子についてうかがいます。下の文章を読んで、全くあてはまらない場合に1に、少しあてはまる場合には2に、かなりあてはまる場合には3に、非常にあてはまる場合には4に○をつけてください。

質問内容	全くあてはまらない	少しあてはまる	かなりあてはまる	非常にあてはまる
(1) よく眠れない	1	2	3	4
(2) さみしい気持ちだ	1	2	3	4
(3) だれかに、いかりをぶつきたい	1	2	3	4
(4) ひとつのことに集中することができない	1	2	3	4
(5) 頭が痛い	1	2	3	4
(6) 泣きたい気分だ	1	2	3	4
(7) いかりを感じる	1	2	3	4
(8) むずかしいことを考えることができない	1	2	3	4
(9) 体がだるい	1	2	3	4
(10) 悲しい	1	2	3	4
(11) 腹立たしい気分だ	1	2	3	4
(12) 根気がない	1	2	3	4
(13) つかれやすい	1	2	3	4
(14) 心が暗い	1	2	3	4
(15) いらいらする	1	2	3	4
(16) 勉強が手につかない	1	2	3	4

【B】以下の質問について、自分にどれくらいあてはまるかを考えて教えてください。よくあてはまるところに○をつけてください。(○は1つです)

[1]あなたに元気がないと、すぐ気づいて、はげましてくれる

	ちがうと思う	たぶんちがうと思う	たぶんそうだと思う	きっとそうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[2]あなたが何か失敗をしても、そっと助けてくれる

	ちがうと思う	たぶんちがうと思う	たぶんそうだと思う	きっとそうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[3]ふだんからあなたの気持ちをよくわかってくれる

	ちがうと思う	たぶんちがうと思う	たぶんそうだと思う	きっとそうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[4]あなたが何かなやんでいると知ったら、どうしたらよいか教えてくれる

	ちがうと思う	たぶんちがうと思う	たぶんそうだと思う	きっとそうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[5]あなたが、なやみやふまんを言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる。

	ちがうと思う	たぶんちがうと思う	たぶんそうだと思う	きっとそうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

【C】ここでは、最近さいきんのあなたあなたの気持ちきもちや体からだの様子ようすについてうかがいます。下したの文章ぶんしょうを読んで、
 まったくあてはまらない場合ばあいには1に、あまりあてはまらない場合ばあいには2に、どちらともいえない場合ばあいには3に、ややあてはまる場合ばあいには4に、非常にあてはまる場合ばあいには5に○をつけてください。

質 問 内 容	あてはまらない	あてはまらない	どちらとも いえない	ややあてはまる	非常に あてはまる
(1) 困っている人がいたら助けたい。	1	2	3	4	5
(2) 体の不自由な人やお年寄りに何かしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(3) 心配のあまりパニックにおそわれている人を見ると何とかしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(4) 落ち込んでいる人がいたら、 <small>ゆうき</small> 勇気づけてあげたい。	1	2	3	4	5
(5) 悲しい <small>たげん</small> 体験をした人の話を聞くと、つらくなってしまう。	1	2	3	4	5
(6) 他人をいじめている人がいると、腹が立つ。	1	2	3	4	5
(7) ニュースで <small>さいがい</small> 災害にあった人などを見ると、 <small>どうじょう</small> 同情してしまう。	1	2	3	4	5
(8) 困っている人を見ても、それほどかわいそうと思わない。	1	2	3	4	5
(9) 私は身近な人が悲しんでいても、何も感じないことがある。	1	2	3	4	5
(10) いじめられている人を見ると、 <small>むね</small> 胸が痛くなる。	1	2	3	4	5
(11) 友達がとても <small>しあわ</small> 幸せな体験をしたことを知ったら、私までうれしくなる。	1	2	3	4	5
(12) 人から <small>むし</small> 無視されている人のことが心配になる。	1	2	3	4	5
(13) 人が冷たくあしらわれているのを見ると、私は非常に腹が立つ。	1	2	3	4	5
(14) 自分には、いろいろなよいところがある。	1	2	3	4	5
(15) 自分のことが好きである。	1	2	3	4	5

質問内容	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	非常にあてはまる
(16) 自分は、まわりの友だちと同じくらいか、それ以上に価値のある人間だと感じる。	1	2	3	4	5
(17) 自分は家族や友だちの役に立っていると思う。	1	2	3	4	5
(18) 自分には、自慢できるところがたくさんある。	1	2	3	4	5

問6 あなたの近所（歩いて30分くらいの所）には、あいさつをする程度のつき合いのある人は何人いますか。年齢ごとに、もっとも近いものを1つ選び○をつけてください。

0人 1人 2人～5人 5人～10人 10人
 (いない) くらい くらい くらい 以上

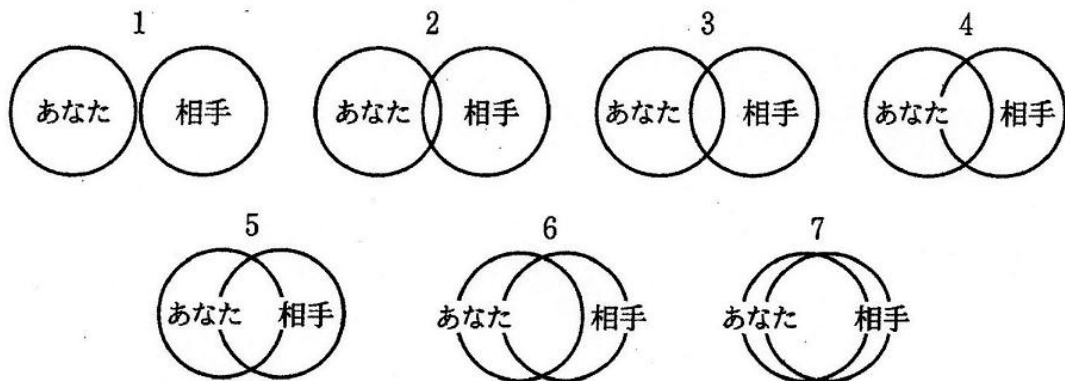
1. 高齢者 (だいたい65歳以上の人) 1 2 3 4 5

2. 成人・中年 (だいたい20～65歳の人) 1 2 3 4 5

3. 中学生・高校生 (だいたい13～19歳の人) 1 2 3 4 5

5. 小学生 (だいたい6～12歳の人) 1 2 3 4 5

問7 あなたと「あなたが最も親しいと感じる絵本読み聞かせボランティア」（相手）との関係最もよく表していると思う図の番号を1つ選んで、○をつけてください。



これで質問は終わります。ご回答ありがとうございました。

資料 8 : 2012 年度 1 回目調査用紙

6年生のみなさんへ

アンケートへの^{きょうりよく}協力^{ねが}をお願いいたします。

このアンケートは、今後の「めざせ下布田アンデルセン!!」の助けになることを^{めざ}目指しています。

☞^{わくせんない}下の枠線内^{について}、記入してください。

学年・クラス・出席番号	性別(○を付けて下さい)	今日の日付
年 組 番	男 ・ 女	月 日

次に、アンケート用紙が 8 枚 あります。

質問^{しつもん}につづいて、番号^{ばんごう}に○を付けたり、言葉^{ことば}を書いてください。

よろしく^{ねが}お願いいたします。

お答え^{こた}いただいた結果^{けっか}は、データとして扱^{あつか}われますので、だれだかわかることはありません。

記入^{きにゅう}できない質問^{しつもん}は空欄^{くうらん}のまま^{かま}で構^くいません (空欄^{くうらん}でも特に問題は起こりません)

2012年5月

下布田小学校

問1 えほんよ き かた こうりゅう き
絵本読み聞かせボランティアの方との交流についてお聞きします。

(1) 1年生の時に6年生のお兄さん・お姉さんに絵本を読んでもらったのを覚えておほいますか。

1. とてもよく覚えている 2. 少し覚えている 3. あまり覚えていない 4. まったく覚えていない

(2) 「めざせ下布田アンデルセン!!」について教えてもらおう授業にとくききたいに特に期待することは何ですか。あてはまる番号1つに○をつけてください。

1. 絵本の楽しさ 2. 読み聞かせのテクニック 3. はっせい・はつおん 発声・発音のやり方
4. 絵本読み聞かせボランティアとの交流 5. どうきゅうせい 同級生との交流 6. ていがくねん 低学年との交流
7. 特に期待していない 8. その他 ()

(3) 普段、絵本読み聞かせボランティアの方に、あいさつをしますか。

1. よくあいさつをする 2. たまにあいさつをする
3. あまりあいさつはしない 4. まったくあいさつはしない

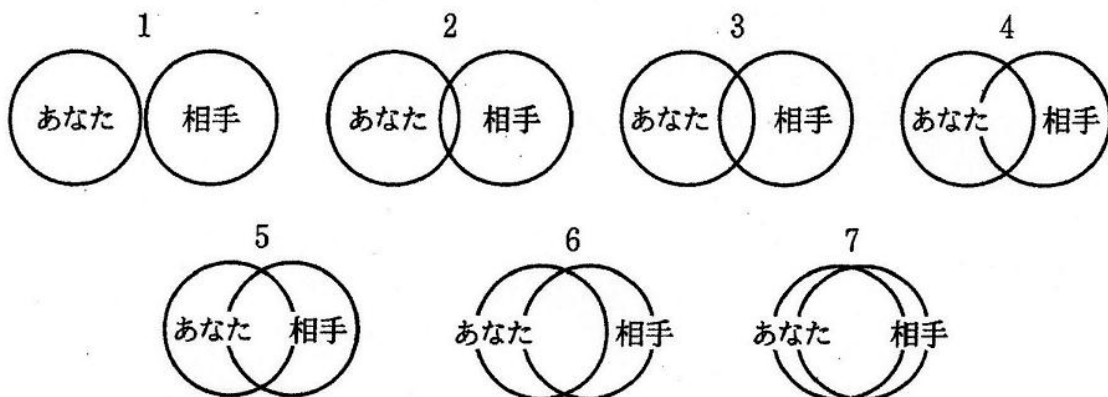
(4) 絵本読み聞かせボランティアの方とどのくらいお話をしますか。

1. よく話をする 2. たまに話をする
3. あまり話をしない 4. まったく話をしない

(5) 絵本読み聞かせボランティアの方とどのくらいしんしいですか。

ぜんぜん 親しくない	親しくない	あまり 親しくない	どちらで もない	少し 親しい	親しい	とても 親しい
1	2	3	4	5	6	7

(6) あなたと「あなたがもっとも親しいと感じる絵本読み聞かせボランティア」(相手)との関係を最もよく表していると思う図の番号を1つ選んで、○をつけてください。



問2 ここでは、最近のあなたの気持ちや体の様子についてうかがいます。下の文章を読んで、全くあてはまらない場合には1に、あまりあてはまらない場合には2に、どちらともいえない場合には3に、ややあてはまる場合には4に、非常にあてはまる場合には5に〇をつけてください。

質問内容	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	非常にあてはまる
(1) 困っている人がいたら助けたい。	1	2	3	4	5
(2) 体の不自由な人やお年寄りに何かしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(3) 心配のあまりパニックにおそわれている人を見ると何とかしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(4) 落ち込んでいる人がいたら、勇気つけてあげたい。	1	2	3	4	5
(5) 悲しい体験をした人の話を聞くと、つらくなってしまう。	1	2	3	4	5
(6) 他人をいじめている人がいると、腹が立つ。	1	2	3	4	5
(7) ニュースで災害にあった人などを見ると、同情してしまう。	1	2	3	4	5
(8) 困っている人を見ても、それほどかわいそうと思わない。	1	2	3	4	5
(9) 私は身近な人が悲しんでいても、何も感じないことがある。	1	2	3	4	5
(10) いじめられている人を見ると、胸が痛くなる。	1	2	3	4	5
(11) 友達がとても幸せな体験をしたことを知ったら、私までうれしくなる。	1	2	3	4	5
(12) 人から無視されている人のことが心配になる。	1	2	3	4	5
(13) 人が冷たくあしらわれているのを見ると、私は非常に腹が立つ。	1	2	3	4	5

問3 《お年寄り》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____
 4. _____ 5. _____

問4 ここに、私たちの人生のさまざまな側面そくめん かん しつもんに関する質問かぐといがあります。各問について、5つの数字のいずれかで答えるようになっています。あなたの回答を表す数字に〇をつけてください。

(1) あなたは、自分のまわりで起こっていることがどうでもいいという気持ちになることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(2) あなたは、これまでに、よく知っていると思っていた人が、思ってもみなかった行動をしてビックリしたことはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(3) あなたは、あてにしていた人にごっかりさせられたことはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(4) 将来しょうらいのあなたは、日々の出来事ひび できごとをどのように感じながら過すぎしていると思いますか？

まったく 楽しくない	あまり 楽しくない	まあまあ	楽しい	とても楽しい
1	2	3	4	5

(5) あなたは、不公平ふこうへいなあつかいを受けているという気持ちになることはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(6) あなたは困こまったとき、どうすればよいのかわからないと感じることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(7) あなたは、毎日の出来事できごとをどのように感じながら過すぎしていますか？

まったく 楽しくない	あまり 楽しくない	まあまあ	楽しい	とても楽しい
1	2	3	4	5

(8) あなたは、自分の気持ちや考えがまったくわからないと感じることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(9) あなたは、ほんとうなら感じたくないような感情をもってしまうことがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3 ³⁰⁶	4	5

(10) どんな強い人でも、ときには「自分はダメな人間だ」と感じることもあるものです。あなたは、これまで「自分はダメな人間だ」と感じたことがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(11) あなたは、今、何が起きようとしているのかははっきりわからない、という不安な気持ちになることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(12) あなたは毎日やっていることにほとんど意味がないと感じることはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(13) あなたは自分でわけがわからない行動をしてしまうのではないかと不安になることはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

問5 ^{しつもん}質問には、どれも「いいえ」「どちらかといえばいいえ」「どちらかといえばはい」「はい」の4つの答えがあり、その下に1～4と数字が書いてあります。4つの中から、いつもの自分にいちばんよく合う答えを、ひとつだけ選んで、その下の数字に○をつけてください。

しつもん 質問内容	いいえ	どちらか といえば いいえ	どちらか といえば はい	はい
(1) 自分に自信がありますか	1	2	3	4
(2) たいていのことは、人よりうまくできると思いますか	1	2	3	4
(3) 自分には、人にじまんでできるところがたくさんあると思いますか	1	2	3	4
(4) 何をやってもうまくいかないような気がしますか	1	2	3	4
(5) 今の自分に、まんぞくしていますか	1	2	3	4
(6) 自分はきっと、えらい人になれると思いますか	1	2	3	4
(7) 自分は、あまり役に立たない人間だと思いますか	1	2	3	4
(8) 自分の意見は、自信をもって言えますか	1	2	3	4
(9) 自分には、あまりいいところがないと思いますか	1	2	3	4
(10) しばいをするのではないかと、いつもしんぱいですか	1	2	3	4

問6 以下のそれぞれの項目を読んで、あなた自身の考えに最もあてはまると思うところの数字に○印をつけてください。

質問内容	全くそうは思わない	そう思わない	あまりそう思わない	どちらでもない	ややそう思う	そう思う	非常にそう思う
(1) ほとんどの人は基本的に正直である。	1	2	3	4	5	6	7
(2) 私は人を信頼するほうである。	1	2	3	4	5	6	7
(3) ほとんどの人は基本的に善良で親切である。	1	2	3	4	5	6	7
(4) ほとんどの人は他人を信頼している。	1	2	3	4	5	6	7
(5) ほとんどの人は信用できる。	1	2	3	4	5	6	7

問7 あなたが「友だちに仲間はずれにされたとき」のことを、想像してください。あなたは、下の質問にどのくらいあてはまりますか。それぞれの質問に対して、いちばんよくあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

質問内容	ぜんぜんあてはまらない	あまりあてはまらない	少しあてはまる	よくあてはまる
(1) だれかにどうしたらよいかを聞く。	1	2	3	4
(2) どうしようもないのであきらめる	1	2	3	4
(3) 大声を上げてどなる	1	2	3	4
(4) そのことをあまり考えないようにする	1	2	3	4
(5) 友だちと遊ぶ	1	2	3	4
(6) 自分を変えようと努力する	1	2	3	4
(7) だれかに言いつける	1	2	3	4
(8) ゲームをする	1	2	3	4
(9) ひとりで泣く	1	2	3	4
(10) 人に問題のいかいけつに協力してくれるように頼む	1	2	3	4
(11) 何がその原因かを見つける	1	2	3	4
(12) ひとりになる	1	2	3	4

問8 あなたは、あなたの周りの人たちが、^{まわ}ふだん、どのくらいあなたの助けになっていると感じていますか。いちばんあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

[1]あなたに元気がないと、すぐ気づいて、はげましてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[2]あなたが何か失敗をしても、そっと^{しっばい}助けてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[3]ふだんからあなたの気持ちをよくわかってくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[4]あなたが何かなやんでいると知ったら、どうしたらよいか^{おし}教えてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[5]あなたが、なやみや^{ふまん}不満を言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる。

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

問9 あなたは、今後、以下にあげる地域の活動に参加したいと思いますか。「1.全く思わない」から「5.とても思う」までもっとも近いものを1つ選び○をつけてください。

	全く 思わない	それほど 思わない	どちらとも いえない	少し 思う	とても 思う
1. お年寄りの世話・介護	1	2	3	4	5
2. 幼稚園や保育園の 子どもの世話	1	2	3	4	5
3. 地域のお祭の手伝い	1	2	3	4	5
4. 地域のスポーツクラブ	1	2	3	4	5
5. 地域の自然体験	1	2	3	4	5
6. 地域の伝統文化を学ぶ活動	1	2	3	4	5
7. 子ども会の活動	1	2	3	4	5
8. 地域の清掃活動	1	2	3	4	5

問10 世間一般の“お年寄り”のことを考えたときに、あなたは、どちらの言葉の方がよりあてはまると思えますか。“1～5”の中から一つ選んで番号に○をつけてください。

	とても	どちらか といえば	どちらで もない	どちらか といえば	とても	
1. 温かい	1	2	3	4	5	冷たい
2. 悲しい	1	2	3	4	5	うれしい
3. 正しい	1	2	3	4	5	正しくない
4. ひどい	1	2	3	4	5	すばらしい
5. 話しにくい	1	2	3	4	5	話しやすい
6. 良い	1	2	3	4	5	悪い
7. ひまそうな	1	2	3	4	5	忙しい
8. おそい	1	2	3	4	5	はやい
9. 大きい	1	2	3	4	5	小さい
10. 弱い	1	2	3	4	5	強い

問11 以下に状態を表す語がいくつかあらわされています。現在のあなたの気分にごくどの程度あてはまるか「1. 全くあてはまらない」、「2. あてはまらない」、「3. どちらかといえばあてはまらない」、「4. どちらかといえばあてはまる」、「5. あてはまる」、「6. 非常によくあてはまる」の中から最も適当なものを選び○をつけて回答してください。

	全くあてはまらない	あてはまらない	どちらかといえばあてはまらない	どちらかといえばあてはまる	あてはまる	非常によくあてはまる
1. 神経質 <small>しんけいしつ</small> な	1	2	3	4	5	6
2. 活気 <small>かっき</small> のある	1	2	3	4	5	6
3. おびえた	1	2	3	4	5	6
4. 誇 <small>ほこ</small> らしい	1	2	3	4	5	6
5. うろたえた	1	2	3	4	5	6
6. 恐 <small>おそ</small> れた	1	2	3	4	5	6
7. 強気 <small>つよき</small> な	1	2	3	4	5	6
8. 興奮 <small>こうふん</small> した	1	2	3	4	5	6
9. びりびりした	1	2	3	4	5	6
10. 決心 <small>けっしん</small> した	1	2	3	4	5	6
11. 苦悩 <small>くのう</small> した	1	2	3	4	5	6
12. やる気がわいた	1	2	3	4	5	6
13. 機敏 <small>きびん</small> な	1	2	3	4	5	6
14. 熱狂 <small>ねつきょう</small> した	1	2	3	4	5	6
15. 恥 <small>は</small> ずかしい	1	2	3	4	5	6
16. イライラした	1	2	3	4	5	6
17. 興味 <small>きょうみ</small> のある	1	2	3	4	5	6
18. うしろめたい	1	2	3	4	5	6
19. 敵意 <small>てきい</small> をもった	1	2	3	4	5	6
20. 注意 <small>ちゅうい</small> 深い	1	2	3	4	5	6

問 12 あなたにとって「お年寄り^{としよ}」とは何歳以上の人をあらわすと思いますか？ あなたの考えに最も近いものを1つ選んでください。

1. 50 歳以上 2. 55 歳以上 3. 60 歳以上 4. 65 歳以上 5. 70 歳以上 6. 75 歳以上 7. 80 歳以上

これで、質問^{しつもん}は終わりです。こたえ^{わす}忘れがないか、もう一度、確か^{たし}めてください。回答^{かいとう}ありがとうございました。

資料 9 : 2012 年度 2 回目調査用紙

6年生のみなさんへ

アンケートへの^{きょうりょく}協力^{ねが}をお願いいたします。

このアンケートは、今後の「めざせ下布田アンデルセン!!」の助けになることを^{めざ}自指しています。

^{わくせんない}下の枠線内について、記入してください。

学年・クラス・ ^{しゅっせきばんごう} 出席番号	^{せいべつ} 性別(○を付けて下さい)	今日の日付 ^{ひづけ}
年 組 番	男 ・ 女	月 日

次に、アンケート用紙が 8 枚 あります。

質問につづいて、^{ばんごう}番号に○を付けたり、^{ことば}言葉を書いてください。

よろしく^{ねが}お願いいたします。

^{こた}お答えいただいた^{けっか}結果は、データとして^{あつか}扱われますので、だれだかわかることはありません。

^{きにゅう}記入できない^{しつもん}質問は^{くうらん}空欄のまま^{かま}構いません(空欄でも特に問題は起こりません)

2012 年 7 月

下布田小学校

問1 今回の「めざせ下布田アンデルセン!!」についてお聞きします。

(1) 授業に満足しましたか。

とても そう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう 思わない
1	2	3	4	5

(2) 授業を受けて、もっと「読み聞かせ」を勉強したくなりましたか。

とても そう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう 思わない
1	2	3	4	5

(3) 授業の後、絵本の「読み聞かせ」を精一杯やれたと感じましたか。

とても そう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう 思わない
1	2	3	4	5

(4) 授業を受けて、絵本の「読み聞かせ」に関心を持ちましたか。

とても そう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう 思わない
1	2	3	4	5

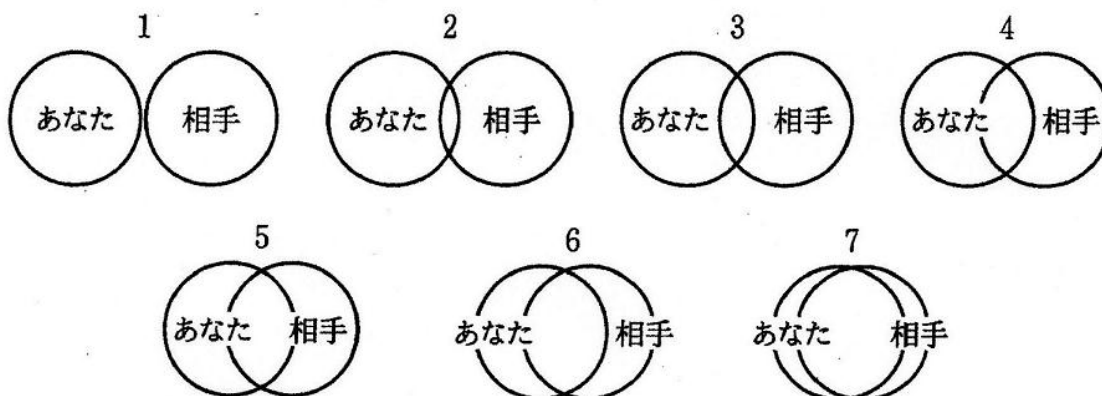
(5) 今回の授業で、絵本読み聞かせボランティアの方と、どのくらいお話をしましたか。

よく話した	少し話した	どちらでもない	あまり話さなかった	全く 話さなかった
1	2	3	4	5

(6) 絵本読み聞かせボランティアの方とどのくらい親しいですか。

ぜんぜん 親しくない	親しくない	あまり 親しくない	どちらで もない	少し 親しい	親しい	とても 親しい
1	2	3	4	5	6	7

(7) あなたと「あなたが最も親しいと感じる絵本読み聞かせボランティア」(相手)との関係を最もよく表していると思う図の番号を1つ選んで、○をつけてください。



問2 ここでは、最近のあなたの気持ちや体の様子についてうかがいます。下の文章を読んで、全くあてはまらない場合には1に、あまりあてはまらない場合には2に、どちらともいえない場合には3に、ややあてはまる場合には4に、非常にあてはまる場合には5に〇をつけてください。

質問内容	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	非常にあてはまる
(1) 困っている人がいたら助けたい。	1	2	3	4	5
(2) 体の不自由な人やお年寄りに何かしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(3) 心配のあまりパニックにおそわれている人を見ると何とかしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(4) 落ち込んでいる人がいたら、勇気つけてあげたい。	1	2	3	4	5
(5) 悲しい体験をした人の話を聞くと、つらくなってしまう。	1	2	3	4	5
(6) 他人をいじめている人がいると、腹が立つ。	1	2	3	4	5
(7) ニュースで災害にあった人などを見ると、同情してしまう。	1	2	3	4	5
(8) 困っている人を見ても、それほどかわいそうと思わない。	1	2	3	4	5
(9) 私は身近な人が悲しんでいても、何も感じないことがある。	1	2	3	4	5
(10) いじめられている人を見ると、胸が痛くなる。	1	2	3	4	5
(11) 友達がとても幸せな体験をしたことを知ったら、私までうれしくなる。	1	2	3	4	5
(12) 人から無視されている人のことが心配になる。	1	2	3	4	5
(13) 人が冷たくあしらわれているのを見ると、私は非常に腹が立つ。	1	2	3	4	5

問3 《お年寄り》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____
 4. _____ 5. _____

問4 ここに、私たちの人生のさまざまな側面そくめん かん しつもんに関する質問かぐといがあります。各問について、5つの数字のいずれかで答えるようになっています。あなたの回答を表す数字に〇をつけてください。

(1) あなたは、自分のまわりで起こっていることがどうでもいいという気持ちになることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(2) あなたは、これまでに、よく知っていると思っていた人が、思ってもみなかった行動をしてビックリしたことはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(3) あなたは、あてにしていた人にかっかりさせられたことはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(4) 将来しょうらいのあなたは、日々の出来事ひび できごとをどのように感じながら過すぎしていると思いますか？

まったく 楽しくない	あまり 楽しくない	まあまあ	楽しい	とても楽しい
1	2	3	4	5

(5) あなたは、不公平ふこうへいなあつかいを受けているという気持ちになることはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(6) あなたは困こまったとき、どうすればよいのかわからないと感じることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(7) あなたは、毎日の出来事できごとをどのように感じながら過すぎしていますか？

まったく 楽しくない	あまり 楽しくない	まあまあ	楽しい	とても楽しい
1	2	3	4	5

(8) あなたは、自分の気持ちや考えがまったくわからないと感じることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(9) あなたは、ほんとうなら感じたくないような感情をもってしまうことがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3 ³¹⁶	4	5

(10) どんな強い人でも、ときには「自分はダメな人間だ」と感じることもあるものです。あなたは、これまで「自分はダメな人間だ」と感じたことがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(11) あなたは、今、何が起きようとしているのかははっきりわからない、という不安な気持ちになることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(12) あなたは毎日やっていることにほとんど意味がないと感じることはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(13) あなたは自分でわけがわからない行動をしてしまうのではないかと不安になることはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

問5 ^{しつもん}質問には、どれも「いいえ」「どちらかといえばいいえ」「どちらかといえばはい」「はい」の4つの答えがあり、その下に1～4と数字が書いてあります。4つの中から、いつもの自分にいちばんよく合う答えを、ひとつだけ選んで、その下の数字に○をつけてください。

しつもん 質問内容	いいえ	どちらか といえば いいえ	どちらか といえば はい	はい
(1) 自分に自信がありますか	1	2	3	4
(2) たいていのことは、人よりうまくできると思いますか	1	2	3	4
(3) 自分には、人にじまんでできるところがたくさんあると思いますか	1	2	3	4
(4) 何をやってもうまくいかないような気がしますか	1	2	3	4
(5) 今の自分に、まんぞくしていますか	1	2	3	4
(6) 自分はきっと、えらい人になれると思いますか	1	2	3	4
(7) 自分は、あまり役に立たない人間だと思いますか	1	2	3	4
(8) 自分の意見は、自信をもって言えますか	1	2	3	4
(9) 自分には、あまりいいところがないと思いますか	1	2	3	4
(10) しばいをするのではないかと、いつもしんぱいですか	1	2	3	4

問6 以下のそれぞれの項目を読んで、あなた自身の考えに最もあてはまると思うところの数字に○印をつけてください。

質問内容	全くそうは思わない	そう思わない	あまりそう思わない	どちらでもない	ややそう思う	そう思う	非常にそう思う
(1) ほとんどの人は基本的に正直である。	1	2	3	4	5	6	7
(2) 私は人を信頼するほうである。	1	2	3	4	5	6	7
(3) ほとんどの人は基本的に善良で親切である。	1	2	3	4	5	6	7
(4) ほとんどの人は他人を信頼している。	1	2	3	4	5	6	7
(5) ほとんどの人は信用できる。	1	2	3	4	5	6	7

問7 あなたが「友だちに仲間はずれにされたとき」のことを、想像してください。あなたは、下の質問にどのくらいあてはまりますか。それぞれの質問に対して、いちばんよくあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

質問内容	ぜんぜんあてはまらない	あまりあてはまらない	少しあてはまる	かなりあてはまる
(1) だれかにどうしたらよいかを聞く。	1	2	3	4
(2) どうしようもないのであきらめる	1	2	3	4
(3) 大声を上げてどなる	1	2	3	4
(4) そのことをあまり考えないようにする	1	2	3	4
(5) 友だちと遊ぶ	1	2	3	4
(6) 自分を変えようと努力する	1	2	3	4
(7) だれかに言いつける	1	2	3	4
(8) ゲームをする	1	2	3	4
(9) ひとりで泣く	1	2	3	4
(10) 人に問題のいかいけつに協力してくれるように頼む	1	2	3	4
(11) 何がその原因かを見つける	1	2	3	4
(12) ひとりになる	1	2	3	4

問8 あなたは、あなたの周りの人たちが、^{まわ}ふだん、どのくらいあなたの助けになっていると感じてますか。いちばんあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

[1]あなたに元気がないと、すぐ気づいて、はげましてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[2]あなたが何か失敗をしても、そっと^{しっぱい}助けてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[3]ふだんからあなたの気持ちをよくわかってくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[4]あなたが何かなやんでいると知ったら、どうしたらよいか^{おし}教えてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[5]あなたが、なやみや^{ひま}不満を言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる。

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

問9 あなたは、今後、以下にあげる地域の活動に参加したいと思いますか。「1.全く思わない」から「5.とても思う」までもっとも近いものを1つ選び○をつけてください。

	全く 思わない	それほど 思わない	どちらとも いえない	少し 思う	とても 思う
1. お年寄りの世話・介護	1	2	3	4	5
2. 幼稚園や保育園の 子どもの世話	1	2	3	4	5
3. 地域のお祭の手伝い	1	2	3	4	5
4. 地域のスポーツクラブ	1	2	3	4	5
5. 地域の自然体験	1	2	3	4	5
6. 地域の伝統文化を学ぶ活動	1	2	3	4	5
7. 子ども会の活動	1	2	3	4	5
8. 地域の清掃活動	1	2	3	4	5

問10 世間一般の“お年寄り”のことを考えたときに、あなたは、どちらの言葉の方がよりあてはまると思われますか。“1~5”の中から一つ選んで番号に○をつけてください。

	とても	どちらか といえば	どちらで もない	どちらか といえば	とても
1. 温かい	1	2	3	4	5 冷たい
2. 悲しい	1	2	3	4	5 うれしい
3. 正しい	1	2	3	4	5 正しくない
4. ひどい	1	2	3	4	5 素晴らしい
5. 話にくい	1	2	3	4	5 話しやすい
6. 良い	1	2	3	4	5 悪い
7. ひまそうな	1	2	3	4	5 忙しそう
8. おそい	1	2	3	4	5 はやい
9. 大きい	1	2	3	4	5 小さい
10. 弱い	1	2	3	4	5 強い

問11 以下に状態を表す語がいくつかあらわされています。現在のあなたの気分にごくあてはまるか「1. 全くあてはまらない」、「2. あてはまらない」、「3. どちらかといえばあてはまらない」、「4. どちらかといえばあてはまる」、「5. あてはまる」、「6. 非常によくあてはまる」の中から最も適当なものを選び○をつけて回答してください。

	全くあてはまらない	あてはまらない	どちらかといえばあてはまらない	どちらかといえばあてはまる	あてはまる	非常によくあてはまる
1. 神経質 <small>しんけいしつ</small> な	1	2	3	4	5	6
2. 活気 <small>かっき</small> のある	1	2	3	4	5	6
3. おびえた	1	2	3	4	5	6
4. 誇 <small>ほこ</small> らしい	1	2	3	4	5	6
5. うろたえた	1	2	3	4	5	6
6. 恐 <small>おそ</small> れた	1	2	3	4	5	6
7. 強気 <small>つよき</small> な	1	2	3	4	5	6
8. 興奮 <small>こうふん</small> した	1	2	3	4	5	6
9. ぴりぴりした	1	2	3	4	5	6
10. 決心 <small>けっしん</small> した	1	2	3	4	5	6
11. 苦悩 <small>くのう</small> した	1	2	3	4	5	6
12. やる気がわいた	1	2	3	4	5	6
13. 機敏 <small>きびん</small> な	1	2	3	4	5	6
14. 熱狂 <small>ねつきょう</small> した	1	2	3	4	5	6
15. 恥 <small>は</small> ずかしい	1	2	3	4	5	6
16. イライラした	1	2	3	4	5	6
17. 興味 <small>きょうみ</small> のある	1	2	3	4	5	6
18. うしろめたい	1	2	3	4	5	6
19. 敵意 <small>てきい</small> をもった	1	2	3	4	5	6
20. 注意 <small>ちゅうい</small> 深い	1	2	3	4	5	6

問 12 あなたにとって「お年寄り^{としよ}」とは何歳以上の人をあらわすと思いますか？ あなたの考えに最も近いものを1つ選んでください。

1. 50歳以上 2. 55歳以上 3. 60歳以上 4. 65歳以上 5. 70歳以上 6. 75歳以上 7. 80歳以上


これで、質問^{しつもん}は終わりです。こたえ^{わす}忘れがないか、もう一度、確か^{たし}めてください。回答^{かいとう}ありがとうございました。

資料 10 : 2012 年度 3 回目調査用紙

6年生のみなさんへ

アンケートへの^{きょうりょく}協力^{ねが}をお願いいたします。

このアンケートは、今後の「めざせ下布田アンデルセン!!」の助けになることを^{めざ}目指しています。

 下の^{わくせんない}枠線内について、記入してください。

学年・クラス・ ^{しゅっせきばんごう} 出席番号	^{せいべつ} 性別(○を付けて下さい)	今日の ^{ひづけ} 日付
年 組 番	男 ・ 女	月 日

次に、アンケート用紙が 8 枚 あります。

質問^{しつもん}につづいて、番号^{ばんごう}に○を付けたり、言葉^{ことば}を書いてください。

よろしく^{ねが}お願いいたします。

お答え^{こた}いただいた結果^{けっか}は、データとして^{あつか}扱われますので、だれだかわかることはありません。

記入^{きにゅう}できない質問^{しつもん}は空欄^{くうらん}のまま^{かま}で構^くいません (空欄^{くうらん}でも特に問題は起こりません)

2012 年 7 月

下布田小学校

問1 あなたは、おじいさん・おばあさんといっしょに住んだことがありますか。

1. 今、住んでいる 2. むかし、住んでいた 3. 住んだことがない

問2 あなたのおじいさんやおばあさんから、次のようなことをしてもらったことがありますか。それぞれ、あてはまる番号に○をつけてください。

(1) ボール遊び、なわとび、ゲーム、しょうぎなどをして一緒に遊んでもらったことがありましたか。

1. よくあった 2. あった 3. たまにあった 4. あまりなかった 5. なかった

(2) 絵本を読んでもらったことがありましたか。

1. よくあった 2. あった 3. たまにあった 4. あまりなかった 5. なかった

(3) 悲しいことやつらいことがあったときに、話を聞いてもらったり、はげましてもらったりしたことがありましたか。

1. よくあった 2. あった 3. たまにあった 4. あまりなかった 5. なかった

(4) 病気やけがのときに、かん病してもらったことがありましたか。

1. よくあった 2. あった 3. たまにあった 4. あまりなかった 5. なかった

(5) 宿題や勉強をみてもらったことがありましたか。

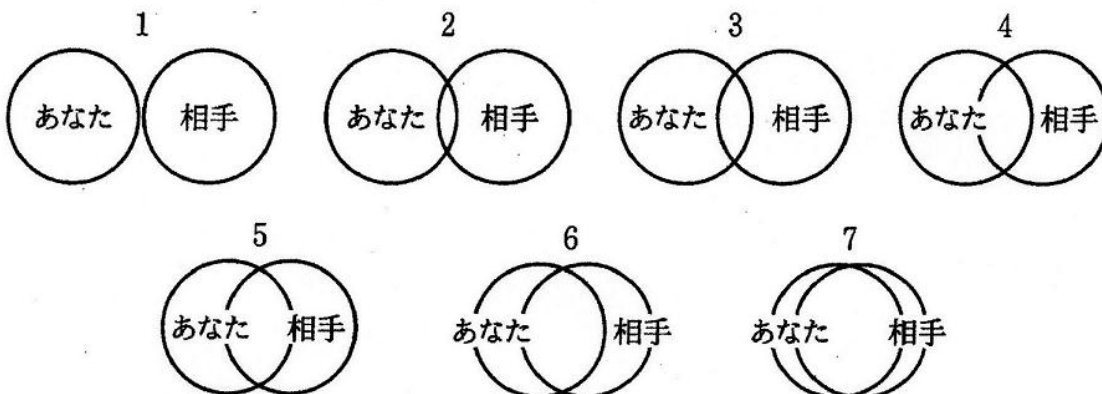
1. よくあった 2. あった 3. たまにあった 4. あまりなかった 5. なかった

問3 えほんよ き かた こうりゅう き
絵本読み聞かせボランティアの方との交流についてお聞きします。

(6) 絵本読み聞かせボランティアの方とどのくらい親しいですか。

ぜんぜん 親しくない	親しくない	あまり 親しくない	どちらで もない	少し 親しい	親しい	とても 親しい
1	2	3	4	5	6	7

(7) あなたと「あなたが最も親しいと感じる絵本読み聞かせボランティア」(相手)との関係を最もよく表していると思う図の番号を1つ選んで、○をつけてください。



問4 ここでは、最近のあなたの気持ちや体の様子についてうかがいます。下の文章を読んで、全くあてはまらない場合には1に、あまりあてはまらない場合には2に、どちらともいえない場合には3に、ややあてはまる場合には4に、非常にあてはまる場合には5に〇をつけてください。

質問内容	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	非常にあてはまる
(1) 困っている人がいたら助けたい。	1	2	3	4	5
(2) 体の不自由な人やお年寄りに何かしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(3) 心配のあまりパニックにおそわれている人を見ると何とかしてあげたいと思う。	1	2	3	4	5
(4) 落ち込んでいる人がいたら、勇気つけてあげたい。	1	2	3	4	5
(5) 悲しい体験をした人の話を聞くと、つらくなってしまう。	1	2	3	4	5
(6) 他人をいじめている人がいると、腹が立つ。	1	2	3	4	5
(7) ニュースで災害にあった人などを見ると、同情してしまう。	1	2	3	4	5
(8) 困っている人を見ても、それほどかわいそうと思わない。	1	2	3	4	5
(9) 私は身近な人が悲しんでいても、何も感じないことがある。	1	2	3	4	5
(10) いじめられている人を見ると、胸が痛くなる。	1	2	3	4	5
(11) 友達がとても幸せな体験をしたことを知ったら、私までうれしくなる。	1	2	3	4	5
(12) 人から無視されている人のことが心配になる。	1	2	3	4	5
(13) 人が冷たくあしらわれているのを見ると、私は非常に腹が立つ。	1	2	3	4	5

問5 《お年寄り》と聞いて思いうかべる言葉を5つまであげてください。

1. _____ 2. _____ 3. _____
 4. _____ 5. _____

問6 ここに、私たちの人生のさまざまな側面そくめん かん しつもんに関する質問かくといがあります。各問について、5つの数字のいずれかで答えるようになっていきます。あなたの回答を表す数字に○をつけてください。

(1) あなたは、自分のまわりで起こっていることがどうでもいいという気持ちになることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(2) あなたは、これまでに、よく知っていると思っていた人が、思ってもみなかった行動をしてビックリしたことはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(3) あなたは、あてにしていた人ががっかりさせられたことはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(4) 将来しょうらいのあなたは、日々の出来事ひび できごとをどのように感じながら過すぎしていると思いますか？

まったく 楽しくない	あまり 楽しくない	まあまあ	楽しい	とても楽しい
1	2	3	4	5

(5) あなたは、不公平ふこうへいなあつかいを受けているという気持ちになることはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(6) あなたは困こまったとき、どうすればよいのかわからないと感じることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(7) あなたは、毎日の出来事できごとをどのように感じながら過すぎしていますか？

まったく 楽しくない	あまり 楽しくない	まあまあ	楽しい	とても楽しい
1	2	3	4	5

(8) あなたは、自分の気持ちや考えがまったくわからないと感じることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(9) あなたは、ほんとうなら感じたくないような感情をもってしまうことがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3 ³²⁶	4	5

(10) どんな強い人でも、ときには「自分はダメな人間だ」と感じることもあるものです。あなたは、これまで「自分はダメな人間だ」と感じたことがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(11) あなたは、今、何が起きようとしているのかははっきりわからない、という不安な気持ちになることがありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(12) あなたは毎日やっていることにほとんど意味がないと感じることはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

(13) あなたは自分でわけがわからない行動をしてしまうのではないかと不安になることはありますか？

まったくない	めったにない	ときどきある	よくある	とてもよくある
1	2	3	4	5

問7 ^{しつもん} 質問には、どれも「いいえ」「どちらかといえばいいえ」「どちらかといえばはい」「はい」の4つの答えがあり、その下に1～4と数字が書いてあります。4つの中から、いつもの自分にいちばんよく合う答えを、ひとつだけ選んで、その下の数字に○をつけてください。

しつもん 質問内容	いいえ	どちらか といえば いいえ	どちらか といえば はい	はい
(1) 自分に自信がありますか	1	2	3	4
(2) たいていのことは、人よりうまくできると思いますか	1	2	3	4
(3) 自分には、人にじまんでできるところがたくさんあると思いますか	1	2	3	4
(4) 何をやってもうまくいかないような気がしますか	1	2	3	4
(5) 今の自分に、まんぞくしていますか	1	2	3	4
(6) 自分はきっと、えらい人になれると思いますか	1	2	3	4
(7) 自分は、あまり役に立たない人間だと思いますか	1	2	3	4
(8) 自分の意見は、自信をもって言えますか	1	2	3	4
(9) 自分には、あまりいいところがないと思いますか	1	2	3	4
(10) しっばいをするのではないかと、いつもしっばいですか	1	2	3	4

問8 以下のそれぞれの項目を読んで、あなた自身の考えに最もあてはまると思うところの数字に○印をつけてください。

質問内容	全くそうは思わない	そう思わない	あまりそう思わない	どちらでもない	ややそう思う	そう思う	非常にそう思う
(1) ほとんどの人は基本的に正直である。	1	2	3	4	5	6	7
(2) 私は人を信頼するほうである。	1	2	3	4	5	6	7
(3) ほとんどの人は基本的に善良で親切である。	1	2	3	4	5	6	7
(4) ほとんどの人は他人を信頼している。	1	2	3	4	5	6	7
(5) ほとんどの人は信用できる。	1	2	3	4	5	6	7

問9 あなたが「友だちに仲間はずれにされたとき」のことを、想像してください。あなたは、下の質問にどのくらいあてはまりますか。それぞれの質問に対して、いちばんよくあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

質問内容	ぜんぜんあてはまらない	あまりあてはまらない	少しあてはまる	かなりあてはまる
(1) だれかにどうしたらよいかを聞く。	1	2	3	4
(2) どうしようもないのであきらめる	1	2	3	4
(3) 大声を上げてどなる	1	2	3	4
(4) そのことをあまり考えないようにする	1	2	3	4
(5) 友だちと遊ぶ	1	2	3	4
(6) 自分を変えようと努力する	1	2	3	4
(7) だれかに言いつける	1	2	3	4
(8) ゲームをする	1	2	3	4
(9) ひとりで泣く	1	2	3	4
(10) 人に問題のいかいけつに協力してくれるように頼む	1	2	3	4
(11) 何がその原因かを見つける	1	2	3	4
(12) ひとりになる	1	2	3	4

問10 あなたは、あなたの周りの人たちが、^{まわ}ふだん、どのくらいあなたの助けになっていると感じてますか。いちばんあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

[1]あなたに元気がないと、すぐ気づいて、はげましてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[2]あなたが何か失敗をしても、そっと^{しつぱい}助けてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[3]ふだんからあなたの気持ちをよくわかってくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[4]あなたが何かなやんでいると知ったら、どうしたらよいか^{おし}教えてくれる

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

[5]あなたが、なやみや^{ふまん}不満を言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる。

	ちがうと思う	たぶん ちがうと思う	たぶん そうだと思う	きっと そうだと思う
お父さんやお母さんの場合	1	2	3	4
学校の先生の場合	1	2	3	4
友だちの場合	1	2	3	4
絵本読み聞かせボランティアの場合	1	2	3	4

問11 あなたは、今後、以下にあげる地域の活動に参加したいと思いますか。「1.全く思わない」から「5.とても思う」までもっとも近いものを1つ選び○をつけてください。

	全く 思わない	それほど 思わない	どちらとも いえない	少し 思う	とても 思う
1. お年寄りの世話・介護	1	2	3	4	5
2. 幼稚園や保育園の 子どもの世話	1	2	3	4	5
3. 地域のお祭の手伝い	1	2	3	4	5
4. 地域のスポーツクラブ	1	2	3	4	5
5. 地域の自然体験	1	2	3	4	5
6. 地域の伝統文化を学ぶ活動	1	2	3	4	5
7. 子ども会の活動	1	2	3	4	5
8. 地域の清掃活動	1	2	3	4	5

問12 世間一般の“お年寄り”のことを考えたときに、あなたは、どちらの言葉の方がよりあてはまると思われますか。“1～5”の中から一つ選んで番号に○をつけてください。

	とても	どちらか といえば	どちらで もない	どちらか といえば	とても	
1. 温かい	1	2	3	4	5	冷たい
2. 悲しい	1	2	3	4	5	うれしい
3. 正しい	1	2	3	4	5	正しくない
4. ひどい	1	2	3	4	5	素晴らしい
5. 話にくい	1	2	3	4	5	話しやすい
6. 良い	1	2	3	4	5	悪い
7. ひまそうな	1	2	3	4	5	忙しそう
8. おそい	1	2	3	4	5	はやい
9. 大きい	1	2	3	4	5	小さい
10. 弱い	1	2	3	4	5	強い

問13 以下に状態を表す語がいくつかあらわされています。現在のあなたの気分にごれほどあてはまるか「1. 全くあてはまらない」、「2. あてはまらない」、「3. どちらかといえばあてはまらない」、「4. どちらかといえばあてはまる」、「5. あてはまる」、「6. 非常によくあてはまる」の中から最も適当なものを選び○をつけて回答してください。

	全くあてはまらない	あてはまらない	どちらかといえばあてはまらない	どちらかといえばあてはまる	あてはまる	非常によくあてはまる
1. 神経質 <small>しんけいしつ</small> な	1	2	3	4	5	6
2. 活気 <small>かっき</small> のある	1	2	3	4	5	6
3. おびえた	1	2	3	4	5	6
4. 誇 <small>ほこ</small> らしい	1	2	3	4	5	6
5. うろたえた	1	2	3	4	5	6
6. 恐 <small>おそ</small> れた	1	2	3	4	5	6
7. 強気 <small>つよき</small> な	1	2	3	4	5	6
8. 興奮 <small>こうふん</small> した	1	2	3	4	5	6
9. ぴりぴりした	1	2	3	4	5	6
10. 決心 <small>けっしん</small> した	1	2	3	4	5	6
11. 苦惱 <small>くのう</small> した	1	2	3	4	5	6
12. やる気がわいた	1	2	3	4	5	6
13. 機敏 <small>きびん</small> な	1	2	3	4	5	6
14. 熱狂 <small>ねつきょう</small> した	1	2	3	4	5	6
15. 恥 <small>は</small> ずかしい	1	2	3	4	5	6
16. イライラした	1	2	3	4	5	6
17. 興味 <small>きょうみ</small> のある	1	2	3	4	5	6
18. うしろめたい	1	2	3	4	5	6
19. 敵意 <small>てきい</small> をもった	1	2	3	4	5	6
20. 注意 <small>ちゅうい</small> 深い	1	2	3	4	5	6

問 14 あなたにとって「お年寄り^{としよ}」とは何歳以上の人をあらわすと思いますか？ あなたの考えに最も近いものを1つ選んでください。

1. 50歳以上 2. 55歳以上 3. 60歳以上 4. 65歳以上 5. 70歳以上 6. 75歳以上 7. 80歳以上

これで、質問^{しつもん}は終わりです。こたえ^{わす}忘れがないか、もう一度、確か^{たし}めてください。回答^{かいとう}ありがとうございました。

おとしよりについての調査

東京都健康長寿医療センター研究所 社会参加と地域保健研究チーム

2011 年 3 月 藤原 佳典

お答えいただいた結果は、データとして統計的に扱われますので、ご協力頂いた個人が特定されることはありません。また、参加を取り止めた場合に、不利益が生じることはありません。

あなたの性別：(数字に○をつける) 1. 男 ・ 2. 女 あなたの学年：

あなたの出身小学校：(数字に○をつける)

1. 中野島小学校 2. 下布田小学校 3. 東菅小学校
4. その他 ()

あなたの家族：あなたが、今一緒に住んでいる人は、あなたを入れて全員で何人ですか。

あなたが所属している部活動：

1. 運動系で熱心に活動している 2. 運動系でほどほどに活動している
3. 文化系で熱心に活動している 4. 文化系でほどほどに活動している
5. 部活動に参加していない

あなたの祖父・祖母 あなたには、祖父・祖母がいますか、いる場合は()内に人数を記入してください。

1. いる ()人 2. いない

※ページの問 1 に進んでください。

あなたの祖父・祖母は、どこに住んでいますか。(一番よく会う祖父・祖母について教えてください)

1. 一緒に住んでいる 2. となりに住んでいる 3. 歩いていける近所
4. 車・電車で片道 1 時間未満のところ 5. 車・電車で片道 2 時間未満のところ
6. 車・電車で片道 3 時間以上のところ 7. その他 ()

あなたは、祖父・祖母と、会ったり、一緒に出かけたりすることはどのくらいありますか。(一番よく会う祖父・祖母について教えてください)

1. 週に 6,7 回 (ほぼ毎日) 2. 週に 2,3 回 3. 週に 1 回くらい
4. 月に 1 回くらい 5. 半年に 1 回くらい 5. まったくない

問1 世間一般の“おとしより”のことを考えたときに、あなたは、どちらの言葉の方がよりあてはまると思えますか。【例】のように、“1～5”の中から一つ選んで番号に○をつけてください。

【例】

		どちらか	どちらで	どちらか		
	とても	といえば	もない	といえば	とても	
明るい	1	2	3	4	5	暗い

(Note: In the original image, the number 2 is circled with an 'O')

- | | | | | | | |
|--|-----|-------|-------|-------|-----|--|
| | | どちらかと | どちらでも | どちらかと | | |
| | とても | い | ない | い | とても | |
| | えば | え | | え | | |
1. 温かい 1 — 2 — 3 — 4 — 5 冷たい
 2. 悲しい 1 — 2 — 3 — 4 — 5 うれしい
 3. 正しい 1 — 2 — 3 — 4 — 5 正しくない
 4. ひどい 1 — 2 — 3 — 4 — 5 すばらしい
 5. 話にくい 1 — 2 — 3 — 4 — 5 話しやすい
 6. 積極的な 1 — 2 — 3 — 4 — 5 消極的な
 7. 元気な 1 — 2 — 3 — 4 — 5 病気がちな
 8. 良い 1 — 2 — 3 — 4 — 5 悪い
 9. ひまそうな 1 — 2 — 3 — 4 — 5 忙しそうな
 10. おそい 1 — 2 — 3 — 4 — 5 はやい
 11. 大きい 1 — 2 — 3 — 4 — 5 小さい
 12. 弱い 1 — 2 — 3 — 4 — 5 強い

問2 あなたの近所（歩いて30分くらいの所）には、あいさつをする程度のつき合いのある人は何人いますか。年齢層ごとに、もっとも近いものを1つ選び○をつけてください。

- | | | | | | |
|--|-------|-----|-------|--------|-----|
| | 0人 | 1人 | 2人～5人 | 5人～10人 | 10人 |
| | (いない) | くらい | くらい | くらい | 以上 |
1. おとしより（高齢者） 1 — 2 — 3 — 4 — 5
(だいたい65歳以上の人)
 2. 成人・中年 1 — 2 — 3 — 4 — 5
(だいたい20～65歳の人)
 3. 小学生 1 — 2 — 3 — 4 — 5
(だいたい6～12歳の人)

問3 学校に来ている、「絵本のシニア読み聞かせ（おはなしライブ）のボランティア」について質問します。それぞれ、あてはまる方の番号に○をつけてください。

1. あなたは、「絵本のシニア読み聞かせ（おはなしライブ）」が好きですか。

1. とても好き 2. まあまあ好き 3. あまり好きではない 4. 好きではない

2. あなたは、自分がだれかに絵本の読み聞かせをすることに興味がありますか。

1. とても興味がある 2. すこし興味がある 3. あまり興味はない 4. まったく興味ない

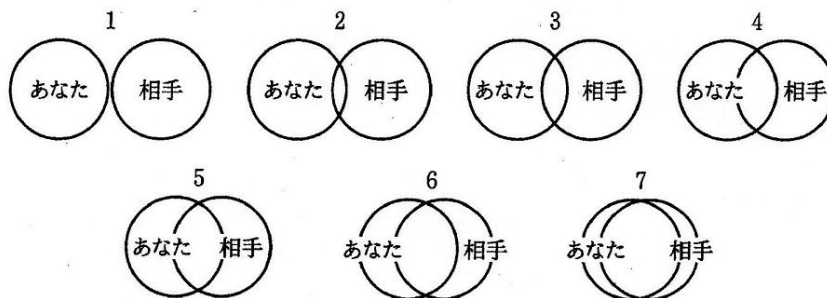
3. あなたは、学校の外で「絵本のシニア読み聞かせボランティア」にお会いしたら、あいさつをしますか。

1. あいさつする 2. たぶんあいさつする 3. たぶんあいさつしない 4. あいさつしない

4. あなたは、「絵本のシニア読み聞かせボランティア」の方と、どのくらいお話をしますか。

1. よく話をする 2. たまに話をする 3. あまり話をしない 4. まったく話をしない

5. あなたと「あなたが最も親しいと感じる絵本のシニア読み聞かせボランティア」(相手)との関係を最もよく表していると思う図の番号を1つ選んで、○をつけてください。



問4 あなたは、今後、以下にあげる地域の活動に参加したいと思いますか。「1. まったく思わない」から「5. とても思う」までもっとも近いものを1つ選び○をつけてください。

	まったく 思わない	それほど 思わない	どちらとも いえない	少し 思う	とても 思う
1. おとしよりの世話・介護	1	2	3	4	5
2. 幼稚園(保育園)の子どもの世話	1	2	3	4	5
3. 読み聞かせ活動	1	2	3	4	5
4. 地域の伝統文化を学ぶ活動 (料理、昔遊びなど)	1	2	3	4	5
5. 地域のお祭りの手伝い	1	2	3	4	5

問5 あなた自身のことについてお聞きします。

(1) 家でどのくらい本を読んでいますか。(教科書やマンガは含みません)

1. 毎日読む 2. ほとんど毎日読む 3. ときどき読む
4. たまには読む 5. ほとんど読まない

(2) 家には、自分の本が何冊くらいありますか。(教科書やマンガは含みません)

1. 100冊以上 2. 51冊-99冊 3. 31-50冊 4. 21冊-30冊
5. 11-20冊 6. 1-10冊 7. ない

(3) あなたが小さい頃、ご家族は、一緒に本を読んでくれましたか。

- | | | |
|--------------|-----------------|---------------|
| 1. 毎日読んでくれた | 2. ほとんど毎日読んでくれた | 3. ときどき読んでくれた |
| 4. たまに読んでくれた | 5. 全然読んでくれなかった | |

(4) あなたのご家族は本をよく読んでいると思いますか (教科書やマンガは含みません)。

- | | | |
|-----------|-------------|-----------|
| 1. 毎日読む | 2. ほとんど毎日読む | 3. ときどき読む |
| 4. たまには読む | 5. ほとんど読まない | |

問6 つぎに書かれた事柄が、あなた自身に、どのくらいあてはまるか、あてはまるところに1つだけ、○をつけてください。

1. 自分には、いろいろなよいところがある。

- | | | |
|--------------|---------------|---------------|
| 1. 全くあてはまらない | 2. かなりあてはまらない | 3. ややあてはまらない |
| 4. ややあてはまる | 5. かなりあてはまる | 6. 非常によくあてはまる |

2. 自分のことが好きである。

- | | | |
|--------------|---------------|---------------|
| 1. 全くあてはまらない | 2. かなりあてはまらない | 3. ややあてはまらない |
| 4. ややあてはまる | 5. かなりあてはまる | 6. 非常によくあてはまる |

3. 自分は、まわりの友だちと同じくらいか、それ以上に価値のある人間だと感じる。

- | | | |
|--------------|---------------|---------------|
| 1. 全くあてはまらない | 2. かなりあてはまらない | 3. ややあてはまらない |
| 4. ややあてはまる | 5. かなりあてはまる | 6. 非常によくあてはまる |

4. 自分は家族や友だちの役に立っていると思う。

- | | | |
|--------------|---------------|---------------|
| 1. 全くあてはまらない | 2. かなりあてはまらない | 3. ややあてはまらない |
| 4. ややあてはまる | 5. かなりあてはまる | 6. 非常によくあてはまる |

5. 自分には、自慢できるところがたくさんある。

- | | | |
|--------------|---------------|---------------|
| 1. 全くあてはまらない | 2. かなりあてはまらない | 3. ややあてはまらない |
| 4. ややあてはまる | 5. かなりあてはまる | 6. 非常によくあてはまる |

6. これまで自分がやったことは、うまくいったことが多い

- | | | |
|--------------|---------------|---------------|
| 1. 全くあてはまらない | 2. かなりあてはまらない | 3. ややあてはまらない |
| 4. ややあてはまる | 5. かなりあてはまる | 6. 非常によくあてはまる |

7. もっと自分自身を立派だと思えるようになりたい

- | | | |
|--------------|---------------|---------------|
| 1. 全くあてはまらない | 2. かなりあてはまらない | 3. ややあてはまらない |
| 4. ややあてはまる | 5. かなりあてはまる | 6. 非常によくあてはまる |