

米国の世代間メンタリング・プログラムにおける相互支援と評価 ——問題を抱える若者への包括的支援にみるケアと学びの連関——

中 川 恵里子*

Evaluation of One to One Connections' Approach in Intergenerational Mentoring Programs in USA — The Mentoring Impact on Problem-Solving Learning in a Hollistic Support System for "at Risk" Youth —

Eriko Nakagawa

How can we develop collaborative school-community partnerships that support "at risk" youth to improve their life and to make their way? In USA intergenerational mentoring program is recognized to be one of such those strategies. Across Ages is a comprehensive, Intergenerational mentoring program designed to reduce adolescent ATOD use and to increase their problem-solving skills and to help older adults (55+) maintain active roles in their communities. Across Ages is noted for its positive program evaluation. With a good reference to its outcome or process data, I am going to discuss the mentoring factor on this comprehensive program, taking a suggestion of the view point of "Learning by Expanding"

はじめに

- I 章 AA 成立の概要と理論的根拠
 - A AA (アクロス・エイジズ) 成立の概要
 - B AA の理論的根拠: 青少年の「弾性」
- II 章 AA の包括的活動システム
 - A メンタリング活動
 - B コミュニティ・サービス活動
 - C 生活スキル・カリキュラム
 - D 家庭・親子関係支援
 - E AA の包括的活動システム
- III 章 メンタリングが与える効果の評価
 - A 評価の方法 (効果評価とプロセス評価)
 - B 効果の分析
 - C メンタリングがAAの活動システムに与える効果
- IV 章 考察と結び
 - A 「学習Ⅲ」への拡張とメンタリング
 - B 結びと課題

はじめに

問題を抱える思春期青少年が、生活を改善し、主体的生き方を見出す事はいかに可能だろうか。思春期は、危機的時期である一方で、自らの生育環境を乗り越える転機になるともいわれる。彼らに対して、地域や学校はいかに連携し、支援システムを創り得るのであるか。

従来の青少年支援研究では、思春期は、仲間関係がとりわけ重要になる時期であるとされ、仲間との横の関係、すなわち青少年集団を支援する事に重きがおかれていた。これに対して、本論では、親でない大人との関わりという世代的(縦の)関係性に光を当てる。実社会への橋渡となるような、若者と年長者との関わりが、現代社会で希薄化しているといわれる。若者の自立を育む意味で、こうした関係づくりはいかに可能だろうか。そうした戦略として、今日、米国で社会的支持を集めているのが、世代間アプローチ(Intergenerational Approach)という、シニアの次世代育成への参加を促進する考え方や実践である¹⁾。本論が取り上げる世代間メンタリング・プログラム(以下IMPとする)は、一対一支援を含む世

* 静岡医療福祉専門学校(非常勤)

代間アプローチであり、特に問題を抱える若者が生き方を見出すのに優れた効果が認められている。本論では、IMP分析を通じ、次世代育成に向けた新たなコミュニティ・システム作りの可能性を、支援と教育とを繋ぐホリスティックな(包括的)支援という角度から検討を試みる。

世代間アプローチは、シニア対策と青少年対策を同時に満たす財政効率の高いコミュニティ戦略として、1960年代に大学で開発された。それ以降、その時代々の社会的ニーズに応えつつ、シニアの知恵や経験を次世代育成に活かす縦の社会的循環を生み出してきた。初期の事業である養祖父母計画(Foster Grand-parent Scheme)は、低所得高齢層の救済が主な目的であった。続く70年代の学校ボランティアでは、退職者の社会参加推進が目指されたが、青少年問題が顕在化してくる80年代以降は、次世代育成問題への対応へとその焦点を移行させる。問題を抱える青少年を支援するという重要な役割を担う事で社会的支持を広げ、体系的・継続的なプログラムへと発展した。こうした転換を可能にした文化・社会的基盤として、メンタリング運動の潮流がある。メンタリングは、約1世紀前の非行少年更正運動に始まり、今日では、BBBS(Big Brothers and Big Sisters of America)のような全米的市民活動を始め、各地の地域組織、学校、職場組織に次世代育成制度として浸透している²⁾。このメンタリング運動のノウハウを世代間アプローチに取り入れたのがIMPである³⁾。筆者がIMPに注目する理由は、個別支援が青少年に効果があるというだけでなく、“一般の”(専門家でない)シニアが、“個人的に”次世代育成に参加できるというやり方が、多くの現代中高年の心を捉えているという点で、「相互援助」の新たなコミュニティ作りに向けた有望な戦略になる事が予想されるからである。

米国で誕生した世代間の考え方は、各国に拡大し、今や国際的動向となりつつある。しかし、プログラムを発展させ、一つの領域を確立しているといい難いのは、次世代問題への対応という重要な役割を担いきれていないからではなかろうか。米国でそれを可能にしているキー・アプローチが、このIMPであると考えられる。

我国の世代間研究の動向は、中高年のいきがい対策が世代間事業の主目的であった90年代を経過して、2000年以降の新たな動きは、少子高齢社会対策の一貫として、或は、学校・地域施設の合理化や複合化が進展する中で、まちづくり、福祉、教育、保育、家庭経営などの視角から老若の交流の意義が議論されるに至った事である⁴⁾。例えば東京都児童福祉審議会提言「少子社会の進展と子供たちの自立支援」(2006.6)では、「世代を超え

て共に育ち合う」都市づくりへと、「相互援助」が提言された。2004年に内閣府が実施した「共生社会に関する基礎調査」⁵⁾では、人々が最も関心を寄せているのが「高齢者と若い世代の共生」であったという。こうした動向からも、老若世代を繋ぐ議論は、今日、そうした関心の高まりをいかに活動レベルに具体化していくのか、そのシステムづくりを待つ時代になったといってもよからう。

本論の試みは、我が国では未開発である課題、すなわち、問題を抱える次世代支援にいかにシニアが参加できるのか、そのシステムづくりの可能性を、支援と教育とを繋ぐ包括的支援という視点から論じる事である。今日、我が国の若者自立支援論においても、包括性や個性は議論の焦点である⁶⁾。しかし、本論で強調したい事は、単に支援を提供する事でなく、「相互援助」の活動システムを地域社会に創る事であり、プログラムを通じて、生活システムを組み替え、新たな関係性づくりを通じた学びの可能性を探る事である。メンタリングのような個別支援の方法は、知的体系的カリキュラムといかに関わり、青少年の生き方に変化を与える学習になりうるだろうか。この議論は、ひきこもりやニート等、我国の今日の若者問題にも多いに示唆を与える事が予想されるが、筆者の問題意識の背景には、米国における以下の思春期に関する議論がある。

「思春期の健康に関する全米長期的研究2000」(National Longitudinal Study of Adolescent Health 2000)によると、「学業上の失敗」と「保護者の監督なしで過ごす時間」という2要因は、人種、所得、家族構成以上に、青少年の不健全な行動を誘発する原因となっているという。同報告書は、これらの問題を改善するため、放課後を充実させる良質なアフタースクール・プログラムやコミュニティ活動など、積極的な教育的介入と同時に、個々の青少年を支える責任ある大人による支援の重要性を提起している。こうした課題を受けて、ピッツバーグ大学GT(Generation Together)は、コミュニティ政策やサービ斯拉ーニングを、テンプル大学世代間学習センター(以下CILとする)は、IMPを重点化するに至る⁷⁾。両者共、学校との連携を強める傾向にあるといえるが、伝統的ボランティアと異なる点は、学校の補完でなく、自立的なコミュニティ事業として、学校と対等な立場で協働するアプローチを促進する点である⁸⁾。

アクロス・エイジズ(以下、AAとする)は、CILで開発された90年代を代表する世代間プログラムであり、メンタリングを中核とする包括的支援で知られる。その成功の鍵は、メンタリングの個別支援のメリットにあるといわれる。しかし、プログラムとしてAAが優れている点は、メンタリングのインフォーマルな性格を活かし

ながらも、支援に留まらず、若者の生活向上と市民性を導く学習を含む点にあると筆者は考える。それが、メンタリング、コミュニティ活動、生活スキルカリキュラム、家庭・親子関係支援という4活動を組み合わせる事で可能になっている。本論がAAを取り上げる理由は、地域と学校が連携し、こうしたホリスティック(包括的)な支援システム作りに成果をあげているからである。

AAの効果を理解するためには、世代間、及びメンタリングの効果に関する議論が参考になる。思春期支援研究で知られるJ. ローデス(2002, 2005)は、「効果的な支援関係は、相互信頼と、理解され、好かれ、尊重されていると感じうるつながりによってアクティブになる。こうした絆なしに効果的なダイナミクスは決しておこらないであろう」と、支援による効果は、第一に情緒的つながりによって生じるという。そしてメンタリングはそれに適した方法であり、若者に、情緒的支え、知的・社会的スキル、役割モデルを提供する、調整的・仲介的機能を果たすと論じる⁹⁾。一方、世代間効果に関する議論では、世代間領域確立に尽力したS. ニューマン(1997)は、エリクソンの生涯発達論と子供の発達論とを繋ぐ事で、老若間には互いの発達のニーズを満たし合う特別な相乗効果(synergy)が存在すると説く¹⁰⁾。これに対して、K. ヴァンダーベン(1999, 2004)は、従来の発達論の一元的発達解釈の限界性を指摘し、発達を社会環境と切り離さず、循環するダイナミックなプロセスと捉える発達論(ダイナミック・システム・アプローチ)を世代間効果分析に応用する事を提起する。彼女は、発達の目的とは、段階の達成でなく、多様性の増加と方向性の転換であると捉えるべき事を提起し、新たな行動様式を獲得するには時を要する事、若者の成長には多様な経験が必要である事を説く¹¹⁾。

これらの議論によると、メンター関係は、若者に、情緒、認知・社会的スキル、生き方の展望など、多次元的な発達を促す事、若者が生き方を改善するためには、多様な経験を持続的に提供する包括的機会と親密な関係作りが問われるといえる。とはいえ、IMPは支援を一方的に提供する機会とも異なる。シニアもまた支援する事で成長するという世代的相乗効果を内包するゆえに、そうした活動自体が自己組織的に成長し、一つの活動システムを創発する事が予想される。本論では、こうしたダイナミックな相互援助システムづくりの可能性を、支援と教育とを繋ぐ試み、AAの活動分析を通じて明らかにしたい。検証を試みる具体的課題は、包括的システム作りにメンタリングがいかに作用するのか、特に若者の生き方改善に、知的学習とメンター活動がいかに関するのか、その複合的効果を明確にする事である。分析では、プロ

グラム評価のために収集された既存データを活用する。

本論の構成は、1章で、AAが成立した背景とその理論的根拠となったワーナーらによる議論を検討する。2章では、AAの活動システムの構造を紹介する。3章では、AAの評価を参考に、メンター関係がプログラム全体の活動システムに及ぼす効果を分析する。結びでは、メンタリングが、若者が生き方を変える学習に発展するメカニズムと、そのシステム作りについて考察を試みる。

1章 AA成立の概要と理論的根拠

A AA(アクロス・エイジズ)成立の概要

ペンシルバニア州では、1985年度の調査で、中学生の薬物使用人口への増加(約3割が使用)、不登校(2.5~3割)、留年、10代の妊娠、犯罪行為の増加、基礎学力の低下等の問題が報告されたのを受けて、「ペンシルバニア薬物撲滅プラン(The Governor's Plan for Drug Free Pennsylvania, 1989)」¹²⁾が作成された。問題を抱える(at risk)青少年の多くは、親の所得が低く、保護者の管理下でない自由時間が多く、職員不足の学校に通うといわれる。

AAは、こうした中学生の生活スキル向上とシニア(55歳~)の役割創出をめざし、1991年にテンプル大学CILが開発した学校拠点型コミュニティ・プログラムである。同州の場合、運営資金は、同州教育局、薬物防止センター、全米ヘルス&ヒューマンサービス部局など、教育、健康・福祉部局が提供し、実際の運営はコミュニティが主導する¹³⁾。主な目標は、ATOD(飲酒、煙草、薬物)を減らし、学校出席率を高める事である。そのための具体的課題として、以下の項目が打ち出された¹⁴⁾。

- ・健康、薬物使用に関する知識と姿勢を向上させる
- ・大人に対する知識や態度を向上させる
- ・学校出席率、学業、学校における態度を改善させる
- ・問題解決能力を発展させ、自己価値を確信させる
- ・ケアやコミュニケーション能力を向上させる
- ・人間的成長とATOD拒絶を促すクラス環境づくり
- ・若者、大人、地域の連携を学校が支えるシステムづくり

一方、シニアへの目標は、社会役割意識を高め、経験や知恵を次世代に伝える機会を提供する事である。多くの青少年プログラムの中でAAが目目される理由は、評価の実施によりプログラムの有効性を実証した点と、メンタリングを含む、下の4活動を組み合わせる事で、知と生活空間とを繋ぐ包括的支援がめざされた点にある。

- ① メンター活動(週1回、図書室、カフェテリア、
空教室、校庭などで個別交流)
- ② 生活スキル・カリキュラム(生活スキル育成のた

め知識を提供し、自己認識を促進)

③ コミュニティサービス活動(地域活動へ参加促進)

④ 家庭・親子関係支援(若者と家族の集会活動促進)

青少年はメンター関係に支えられつつ、地域サービスに参加し、コミュニケーションや抵抗の技術を学び、家族と週末の活動に参加する。メンターには、月60ドル程が支給される他、若者との活動を活性化すべく、企業からスポーツチケット等の寄贈がある。謝礼は、交通費やお昼代程度とはいえ、低所得層シニアの参加を可能にする重要な要件である。生徒は、最低1年、メンターと相性が良い場合は3~4年継続して参加するといわれる。活動はテンプル大学CILが組織し、メンター募集、スクリーニング(選抜)、マッチング(組み合わせ)、事前訓練、活動のモニタリング、評価の順に実施される¹⁵⁾。

若者への効果は、自分や学校に前向きになり、将来を考えるようになった事、ストレスや不安に対処できるようになり、薬物への自己管理技術や大人とのコミュニケーションを学んだ事、が報告されている。一方、シニアは、生産的感覚や目的意識、地域での役割を得た事があげられ、子供以上に恩恵が齎されるといわれる。思春期は若者が危機的状況にある時であるといわれ、実際、80年代以降、多くの社会問題がこの時期の若者に生じている。にもかかわらず、現行プログラムの大半はより若い子供やハイティーン向けであった。多くの公立中学が生徒の成績不振や不品行という悩みを抱える中で、中学生に向けたプログラム開発が求められていたのである。プログラム効果が実証されるに伴い、AAは千人を超える小中学生に対応する大事業へと発展してきた¹⁶⁾。

B AAの理論的根拠：青少年の「弾性」

思春期とはいかなる時期であろうか。「思春期発達に関するカーネギー会議」(Carnegie Council on Adolescent Development, 1992, 1995)は、思春期の特徴として、

- ① 仲間集団の影響が強くなる、
- ② 中学生となり、学校環境が大きく変化する、
- ③ 多様で相対的な見方ができるようになる、
- ④ 身体・精神発達上にアンバランスが生じる、
- ⑤ 危機的状況にも関わらず、親からの配慮が減少する等をあげ、発達上の特別な時期であると述べている¹⁷⁾。

ワーナーら(1982, 1992)は、思春期に問題を生じた青少年のライフコースを32年間に亘り調査する画的的研究を行った。その結果、約3割は18歳迄に有能な若者に成長し、最も適応が困難だった者も、30代前半迄には問題解決能力を確立するに至ったという¹⁸⁾。こうした思春期の危機を克服する性質として注目されたのが「弾

性」(Resilience)である。弾性とは、ハウザーら(1985)によると、「危険要素に晒されている青少年が、それを克服し、非行や学業不振、ストレスを避ける能力である」という¹⁹⁾。一方、ラターら(1983)は、危機への緩衝作用を齎す性質を「保護要素」と呼び、その前提となる「支援を受け入れる力」に注目する。この力が保護要素となり、「弾性」が育つというのである²⁰⁾。

「弾性」を持つ青少年の特徴に関しては、ガマンジー、ラター、ワーナーらが、個人、周囲からの支援、家族、自己概念等について議論(1983, 1984, 1986, 1990)を展開している²¹⁾。彼らによると、個人的特長とは、①問題解決への創造的・行動的アプローチ、②他者の注意を引く力、③自己の経験や人生への楽観的・肯定的見方、④自主的・活動的である事を肯定する見方が関係するといふ。つまり、弾性は、社会環境への主体性に関係するといえる。周囲からの支援への姿勢としては、役割モデルを見極め、関心を払ってくれる大人からの支援を受け入れる力を指摘している。家族状況に関しては、①幼年期に長期間、保護者から隔離されない、②2歳内年齢差で子供がいすぎない、③保護者の存在、④支援や助言をくれる多様な年齢の親戚の存在、⑤兄弟や心許せる友達存在、⑥貧困とストレス状況にあっても、家庭に組織性とルールがあるなど、他者の支えや規則的な生活環境が保障される必要性を論じている。また、自己概念については、自己とストレスの原因との間に境界を設ける事で自分を守る力、逆境を克服した成果を自己評価し、自信や自己能力に繋げる力などが重要であるという。

一方、ベンセン(1996)は、詳細なケース分析を基に、若者を危険な行動から保護し、健全な成長を促す要素として、家庭からの支援、コミュニティサービスや創造的活動への参加、コミュニケーションやケアの社会的スキル習得、達成感や目的意識の育成などをあげている²²⁾。

総括すると、「弾性」に必要な要素とは、大人とコミュニケーションできる事、生活習慣を変えたり、コントロールする自分なりのルールを見出す事、社会に主体的に関ると同時に、社会から身を守るスキルを身につける事、自己や社会に対する楽観的、肯定的見方を育む事、生活を自己評価する事で達成感や自己肯定感を培い、目的意識に繋げる事、などとまとめる事ができる。これらは、ローデスが説く青少年支援の3次元効果の中で、社会・認知的スキルとは何かを示唆するものといえよう。

AAの包括的なプログラムの在り方は、ワーナーらが80~90年代に築いた、「弾性」に関するこうした研究成果に基いている。90年代後半以降はAA独自の評価が実施されるに至り、支援の在り方について、経験的成果が蓄積されつつある。それでは、AAを構成する4活動

はいかに機能しているのだろうか。

II章 アクロス・エイジズの包括的活動システム

AAの目的は、「若者を大人や地域の規範に繋げるよう、インパクトを与えること」²³⁾であるとされ、若者自身の主体性を重視しながらも、大人社会への橋渡しが想定されている。AAを構成する4活動は、こうした目的や目標にいかに関わりうるのだろうか。

A メンタリング活動

AAの中心は、一対一支援を提供するメンタリングである。研究者の中には、ケアする大人の存在が青少年の弾性を育む唯一重要な要素であるという者さえいる。メンターは、教会、老人ホーム、退職者クラブ等の地域組織から参加したシニアの内、審査と準備訓練を受けた者であり、65～75歳という人生第三期のアフリカ系低所得者が多い。準備訓練は、若者問題の理解、コミュニケーション力（聴く・話す力）、目標確認、家族や学校との関係作り、活動計画作り、プログラムの理解等の事項について実施される。その後、1年の活動期中は、スタッフから支援を受ける他、月一度の定例会に参加する。活動は最低週4時間を子供と過ごす他、宿題やクラス活動を手伝う、クラス旅行への同伴、スポーツ大会や学校行事、地域活動への参加がある。参加動機として、参加により規則正しい生活が維持できる事、感謝されたり生産力を有する事へのニーズをあげるシニアが多い²⁴⁾。

評価によると、出席率、成績、薬物、生活スキル改善に効果がみられたのは、メンタリングと他活動を組み合わせた場合であり、その効果はメンター関係の程度と相関するという²⁵⁾。特にシニアがメンターに適する理由は、将来的方向づけを欠き、好機を見逃しがちな若者に、逆境に耐える事の生き方モデルを提供するからだという。成功するメンター関係はメンターがシニアが多いという報告からも、シニアの適正は、エリクソン等の発達論のみならず、実際に実証されている²⁶⁾。メンタリングは受手中心の支援が可能であるといわれるが、AAでは相互関係に任せているだけでない。若者とシニアが現実的目標を共有し、その実現に向けて協働すべく、技術的助言を提供する等、2者関係の危うさを補い、適切な方向性を調整する、モニター役の必要性が認識されている²⁷⁾。

B コミュニティ・サービス活動

AAの評価によると、若者が意欲を回復する要素の一つは、他者のためになる活動に、直接的、個人的に参加する事であるという。コミュニティ活動は、若者自身がやり甲斐を感じるという点で重要であり、参加により、

社会的・技能的スキルを身に付けると共に、主観的責任感を向上させる効果が認められている。コンラッドの調査(1988)によると、コミュニティ活動への参加によって、大人への態度、問題解決能力、自尊心や責任感が向上し、職業への興味が促進されたという²⁸⁾。一方、サイプ(1996)は、偏らない経験を継続させることの重要性を強調する。このように、コミュニティ活動は、保護されるだけでなく、若者自身が社会的責任を担う主体となるための重要な機会を提供している²⁹⁾。

AAでは、週に2回、地域のナーシングホームの高齢者を訪問し、スポーツやリクリエーションを楽しみ、宗教や伝統文化を共にする。コミュニティ環境保護プロジェクトに参加し、植林、清掃、公園の拡張事業等を手伝う場合もある。こうした活動に当たり、週90分のエイジングに関する事前授業、活動後には、生徒自身が記録を作成し、体験を話し合う事後学習が設定されている³⁰⁾。このように、コミュニティ活動への参加は、生徒とコミュニティ相互の利益になるよう注意深く計画・構成され、単なる体験に終わらず、体験を内省し、知的経験に繋げる教育的配慮がなされている。こうした試みの背後には、学校カリキュラムとコミュニティ活動との連携を図るサービス・ラーニングの考え方がある³¹⁾。サービス・ラーニングでは、青少年がサービス活動に価値を感じるだけでなく、その価値を位置づける学習を伴って始めて、政治や社会や自己の生き方への関心が育つことが強調される。AAの活動においては、コミュニティ活動と次に紹介する生活スキル・カリキュラムとの連携が、そうした試みとして位置づけることが可能といえよう。

C 生活スキル・カリキュラム (Life Skill Curriculum)

AAでは、青少年がコミュニケーションや抵抗技術を体得し、判断力を磨くためのカリキュラムを提供する。それが、科学的知識と社会的スキルを体系的継続的に指導する生活スキルカリキュラムである。採用された教授モデルは、批判的思考と問題解決技術を養うPYDC(青少年発達促進カリキュラム Positive Youth Development Curriculum)³²⁾であり、都市環境づくり等で施行されてきた。AAでは、週2回45分授業を26回、半年に亘りクラス活動として実施する。PYDCの目的は、危機への判断力、問題解決能力、仲間や教師や親などと共同する社会的力量を向上させる事、健康への意識や薬物使用への正しい判断力を育成する事である。PYDCを実践するに当たり、教師はニューヘブン学区のコンサルタントから、PYDCの理論と実践について学ぶと同時に、プロジェクト・スタッフから技術的支援を提供される³³⁾。

ホーキンスら(1987)は、非行少年の研究で、若者が明確な目的を持ち、自覚して能力を磨こうとする時、ネガティブな同輩集団の圧力や薬物を拒絶できるようになると³⁴⁾、保護するより、生き方への主体性を育む事の重要性を論じる。PYDCでは、知識の提供に加え、自己に関する評価(自己価値評価、行動評価、問題解決評価)や生活記録(薬物使用、孤立や不安等について)作成を実施する事で、生徒が自己の生活を知り、目標を自覚する事を促す、生活体験と知をつなぐ機会を提供している。

D 家庭・親子関係支援

心身共に健康な子供を育む力を米国の家庭は失いつつあるという警告が80年代から存在する。親子の絆を補強する事は絶望や疎外感などひっくり返す効力を持つが、これは、実行の最も難しい挑戦であるともいわれる³⁵⁾。

AAでは、青少年個人に介入するのみならず、家庭や地域など、彼らを取り巻く環境全体に働きかけ、親子の絆を再生し、地域への帰属意識を育て、彼らの社会的関係作りに助力する。具体的事業としては、①親子でワークショップや地域活動に参加する機会を提供する事業、②メンターとの関わりを通じて、若者が学校やコミュニティサービスにアクセスしやすくする事業などがある。

ワークショップや活動は、プログラム開催校近くのコミュニティセンターや教会で、月一度開催される。各集会のテーマは、参加者(スタッフ、メンター、親、生徒)が決定する。ワークショップは、地域サービスへのアクセスの仕方、思春期の性への理解などのトピックに焦点が当てられる。活動例は、演劇、ダンスリサイタル、ストーリーテリング、スポーツ大会、文化祭があり、昼食や交通費も支給される³⁶⁾。こうした活動を通じて、親や家族と共に新たな生活システムを拓く事が、AAによる効果を持続可能なものにするために重要と考えられる。

E アクロス・エイジズの包括的活動システム

以上、AAの特徴は、メンタリングを基盤に、生活カリキュラムなど学校拠点の集団活動に加え、地域や家庭への拡張事業など、個別支援と集団活動、体験と知的カリキュラム、学校と地域等、青少年の生活システム全体に働きかける包括的支援事業として、一つの活動システムとも呼べる形を作り上げている事にあるといえよう。

こうした包括的形態を取る事で、個別支援のメリットを活かしながら、自覚や判断力を育む学習への発展が図られている。この試みが大人本意にならないためにも、若者との向き合いを重視するメンタリングの果たす役割は大きいと思われる。それでは、メンタリングはこうしたAAの活動システムにいかなる効果を与えているのだ

うか。プログラムの既存の評価を参考に検討を試みる。

III章 メンタリングが与える効果の評価

1995年以降の世代間研究の焦点は、プログラム評価の問題といってよい。プログラム普及がある程度達成された今日、議論は質の問題に移行している。青少年への効果をいかに測るのか、データに基づき効果を検証する事が予算獲得の条件になったためである。テンプル大学のテラーらは、1992-95年の活動成果を97-99年に分析し、プログラムの有効性を検証した³⁷⁾。分析項目は、成功したメンター関係の特徴、メンターのプロフィールと参加動機、スクール・パフォーマンスへの影響である。データとして、学校出席記録、生徒の生活記録、聴き取り調査(スタッフ、メンター、教師、親)が利用された。採られた方法は、メンタリングを含むすべてに参加、メンタリングを除く3活動に参加、前後テストのみという3グループを作り、効果を測定し比較する方法である。

- ・MG(メンタリングG、メンタリングを含むすべてに参加)

- ・PG(プログラムG、メンタリングを除く3活動に参加)

- ・CG(コントロールG、不参加、事前事後テストのみ)

検証が試みられた仮説は、「メンタリングを含む集団は、含まない集団より効果が大きい」すなわち、メンタリングを組み合わせると、AA全体の効果が上がる事である。なお、「成功したメンター関係」とは、交流が月20時間以上で、1年以上続く場合であるという。

A 評価の方法(効果評価とプロセス評価)

フィラデルフィア北西部の3中学校から3クラスづつ、計729人の生徒が選ばれ、知識、態度、行動に加え、飲酒、薬物、煙草の摂取について測定が実施された。参加者はやや女子が多い。人種(生徒自身が認識する)は、52%がアフリカ系、16%が白人、9%がアジア系、9%がヒスパニックである。検査項目は、長期欠席、停学、学業成績、言動障害、薬物乱用である。成功したメンター関係は関係の深さに相関する事が明らかになった。これを測定するため、活動記録、生徒の個人記録、生徒への聴き取り調査が利用された。その結果、優良とされたメンタリングは、交流は週8時間以上、計画を共にたてる、活動範囲が広い、生徒の危機にメンターが役立つ等の特徴がある³⁸⁾。この優良レベルは、平均的メンター像(交流は週4~6時間)に比べると決してスーパーレベルではない事が解る。評価は、PYDCの従来の尺度が採用され、質問も従来の尺度が修正された。3年に亘り測定が実施されたのは、以下の11項目であった³⁹⁾。

- ① 薬物使用に関する状況への対応,
- ② ストレスと不安への対応,
- ③ 自己認識プロフィール (自己行動・自己価値を評価),
- ④ 薬物頻度測定 (使用頻度を自己記録に基き測定),
- ⑤ 高齢者に関する知識 (加齢と高齢者について),
- ⑥ ランドの福祉尺度 (孤立感, 不安, 悲しさなど日常の精神状態を自己記録に基き測定),
- ⑦ 問題解決の有効性を自己評価,
- ⑧ 薬物使用に関する知識,
- ⑨ 学校, 高齢者, 将来への姿勢,
- ⑩ 目上の人への態度,
- ⑪ コミュニティ活動に関する知識・姿勢

効果評価を実施するに当たり, 事前・事後テストが実施された。その間に行われたのがプロセス評価であり, その枠組は一貫してキングらの評価モデル⁴⁰⁾に依拠する。プロセス評価は, ①メンターと生徒の関係性, ②家庭内行為のモニタリング, ③プログラムが学校やクラス活動に齎す影響, ④コミュニティとのパートナーシップ, などについて, 生徒, 親, 教師の満足度に加え, メンター関係の質と発展を追うことで実施された。データは, 参加者 (メンター, 親, 教師, 地域関係者) への聴き取り調査, 生徒やスタッフによる記録, 及びボランティアの参加申込書より収集された。そして, 最後に実施されたのが活動期間中に生じた問題を確認する作業であった。

B 効果の分析

1 結果の分析⁴¹⁾

活動に参加したMGとPGが, 活動に参加しないCGより正効果を示すという仮説を検証するため, ANCOVA (共分散分析) が実施された。表Aは, 1992-95年に, 3グループで得られた各尺度に対する生徒の平均的スコアである。表Aの11尺度の内, 学校・将来・高齢者への姿勢, 目上の人への態度, コミュニティ活動への姿勢, 薬物使用への対応など4項で, MGはCGより良いスコアを示した。特に良かった項は, 学校・将来・高齢者への姿勢と, 目上の人への姿勢であり, 薬物使用頻度への効果はやや低い。ここから, メンタリングが他の活動と共に実施されると, 大人とのコミュニケーション力や社会環境への主体性が向上する事が見出される。

教師や研究者の関心は学校出席率にあるという。出席率では, MGは, CGやPGより, 欠席日数が大きく改善した。彼らの関心は, 更にMG内のメンターの介入レベルに進む。メンター関係は欠席にいかに関わるだろうか。分析の結果, メンター関係が深い方が欠席率が低い事, 学校・将来・高齢者への知識, 目上の者への態度, 薬

表A 各尺度に対する3グループの生徒の平均的スコア

尺 度	CG	PG	MG
学校, 将来, 高齢者への姿勢	2.92	2.87	3.02
目上の人への態度	2.51	2.58	2.71
ランドの福祉尺度	2.35	2.35	2.47
エイジングについて	0.33	0.38	0.33
薬物使用に関する状況への対応	6.82	6.87	7.15
コミュニティ活動への姿勢	0.46	0.50	0.50
薬物使用の頻度	0.12	0.17	0.12
ストレスへの対応	1.82	1.78	1.88
自己認識	1.72	1.74	1.73
薬物への知識	0.53	0.54	0.55
問題解決への効果	2.58	2.41	2.60

* CG (不参加) PG (メンタリング除く3活動に参加) MG (メンタリング含む4活動に参加)

* 出典 LoSciuto, L., Townsend, T., RaJaLa, A., & Taylor, A., An outcome evaluation of Across Ages, *Journal of Adolescent Research*, 11(1), 1996.

表B メンタリング・レベルについてのANCOVA

尺 度	平均以下のM	優良M
学校・将来・高齢者への姿勢	2.78	3.09
目上の人に対する態度	2.64	2.89
薬物使用に関する状況への反応	7.21	7.48
薬物乱用についての知識	0.50	0.54

* 出典は表Aを参照 (Mとはメンタリングをさす)

物使用状況への反応, 薬物知識の項で, 優れたMGが平均以下のMGより高い効果を示す事が検証された。表Bはメンタリング・レベルが異なる場合のスコアである。

2 プロセス・データ (活動中のデータ) の分析⁴²⁾

メンターの自己報告によると, 主な参加動機は, 彼らが人生で得た知識, 技能, 知恵を若者と分かち合うためである。その他, 退職期が予想に反して幸福とはいえない事, 子供や孫以上に若者が自分達を重んじてくれる事, 参加することで生活が規則的になり, 心身の健康が維持できる事, 等の動機をあげる者が多い。特に注目すべきは, 多くのシニアが, 人から感謝されたり, 生産力を有しているという感覚を必要としていることである。

効果的なメンター関係とは, 両者が満足し, 長く支えあえる関係性であるという。テンプル大学の世代間プロ

グラム“Linking Lifetimes”の評価を担当したスタイルズとマロウによると、メンター関係の満足度は関わり合う様式に関係し、双方が満足する形とは、若者中心、若者主導(youth-centered, youth-driven)、若者が認める方法で彼らの必要性を認識し、それに焦点を合わせるような形である⁴³⁾。言わば、若者自身がペースを創りうる関係作りに配慮するのがメンターの役割といえよう。

AAの聴き取り調査の結果、若者を熱心に教育し、共に問題解決に励み、その家族と協力的な関係を築くメンターほど、参加による満足度が高い事、そして、若者が現実的で実行可能な目標を定める事を助ける事がメンター自身の満足に繋がり、関係作りの成功に繋がる事が明らかになった⁴⁴⁾。ここで「実行可能な目標を定める」作業は特に重要と筆者は考える。なぜなら、それにより、進歩を自ら測り、新たな方向性に繋げる自己組織的循環が生み出され、活動システム形成の第一歩になる事が予想されるからである。そして、そうしたプロセスとメンター関係による満足度とは、相乗的に進展する事が推測される。一方、失敗する例は、メンターが若者の考え方を考慮せず、自分の筋道だけを主張する場合や、若者を救おうとするだけで、共に楽しむ事を忘れた場合であるという。しかし、多くのメンターは、過ちから学び、挑戦し続ける中で、よりよい方法を見出していくといわれる。

C メンタリングがAAの活動システムに与える効果

青少年の生活改善のために親密なメンター関係が有効である事が明らかになったが、M. フリードマンは、問題を抱える青少年との関係形成それ自体の難しさを指摘する。彼によると、若者との関係には、情緒的関係性と実務的関係性という2類型が認められるという。前者は、肉親のような親密性を特徴とし、後者は、仕事探しや進路選択など、友好的だが、決して親密にはならない隣人同士のような関係性であるという⁴⁵⁾。彼のカテゴリーで言えば、AAで効果が認められている型は、前者の情緒的関係性に当たる。一方、職業への移行期である高校・大学期には、後者の実務的関係が重要になってくる事が明らかにされている。特に大学では、今日、メンター制度の拡充も著しい中で、若者の職業への移行をサポートする、より学術的な資質がメンターに求められている⁴⁶⁾。

このように、若者といかなる関係を形成すべきかは、その発達段階や状況に応じて異なるといえるが、中学生では、とりわけ親密なメンター関係の効果が確認された。

それでは、こうしたメンター効果は、知的学びといかに関るのであろうか。この問題については、予想外の結果が考えるヒントを与えてくれる。その一つは、PGでは、「薬物使用の頻度」が改善されるどころか、0.12→

0.17へと、約1.4倍に増加した事である。(表A参照)これについて、担当者は、PYDCや生活カリキュラムで知識を得る事で、薬物使用を正直に答えようとする勇気が促されたのではないかという「正直効果」を論じている⁴⁷⁾が、筆者自身は以下のように考える。

カリキュラムでは、薬物や健康に関する知識に加え、自己の生活行動を内省し、認識を促す試み(自己価値や行動評価、生活記録の作成)が実施されている事を考慮すると、逆説的結果からは、むしろ意識の向上という知的効果を読みとる事ができる。一方、MGでは、薬物頻度はCGと同じ0.12まで減少している。数字だけみると、薬物頻度へのAA全体の効果は0である。しかし、意識向上による「正直効果」を考慮すると、メンタリングが加わる事で、4割ほど薬物頻度が改善した事になる。ここから考えられる事は、カリキュラムには、意識や判断力を向上させる事は期待できるが、それだけでは、生活習慣を変化させるのは難しい事、そしてそれを可能にする鍵が、メンター関係にあるらしいという事である。

薬物頻度以外ではいかがであらうか。PGにおける逆効果は、学校・将来・高齢者への姿勢、ストレスへの対応、問題解決の項でみられる。これらも、やはり学習による意識向上の現われと考えられる。したがって、CGのスコアに関しては、回答時の意識の低さも懸念されるため、PGやMGと比較する際は、多少低く見積もる必要があらう。予想外の結果から推測される事は、カリキュラムによる知的学習は、健康や薬物回避への意識を高めるが、薬物を控えるという習慣・行為のコントロールに至るには、メンターによる支えが欠かせない事である。

IV章 考察と結び

メンタリングは、AAの活動システム全体を活性化する事が明らかになった。カリキュラムによる意識向上の効果も、メンターに支えられて始めて生活習慣や行為の変容に繋がる。ローデスや「弾性」の議論は、青少年が危機を乗り越えるためには、情緒、認知・社会的スキル、生き方の展望など、3次元を相互発展させる必要性を示唆していた。メンターは、各次元を繋ぎ、一つの活動システムを創発させる仲介役を果たすと考えられる。そのためにも包括的なシステムづくりが問われよう。

効果的なシステム作りには、第1にメンター関係の質が問われる事が確認された。テラーによると、良い関係を育てるメンターの要素とは、人の話を聞く力、共に計画を立てる力、相手を尊重する力であり、持続的関係を築くには時を要するが、それを達成する事はメンター自身の充実感につながるという。2つ目は組織作りである。受け手中心の支援を提供できるという個別支援の良

さは、2者関係の危うさ（閉鎖性、密室性、不安定さ）をも内包する。そのため、スタッフによるモニタリングや技術的助言を提供する仲介役を充実させ、風通良い中で、適切な方向を調整すべき組織作りが指摘されている。今後の課題は、いかに有能なメンターを維持するかであるという。若者のニーズに見合うメンター数を確保する難しさは、提供される若者が希望者の半数という数字からも推測できる。これは、シニアの参加数の問題に加え、メンター自身や配偶者の病気や死亡も原因している⁴⁸⁾。

AAは、生活改善への介入を行うだけでなく、学校や将来への積極的姿勢、大人になる事や歳をとる事、理解、大人とコミュニケーションする術を若者が身につけ、社会的責任を果たす機会を提供する。ここで彼らの生活と学びを繋ぐのがメンタリングといえる。それでは、生活習慣や生き方に変化を与える学習とはいかなる学びであろうか。認知発達理論に依拠し、多少の考察を試みる。

A 「学習Ⅲ」への拡張とメンタリング

G. ベイトソン (1972) は、こうした学びを学習Ⅲと呼ぶ。彼によると、学習Ⅱとは習慣や性格の獲得に当たり、人はこのおかげで、「生活の出来事の多くを、一々抽象的・論理的に分析する手間が省ける」という。この学習Ⅱの状態を打破り、「自己の習慣や体制を意識し、問い直し、変化を迫り…、コントロールする…、大きな柔軟性を齎す、意識的な自己変革」、ともいえる学習が学習Ⅲであるという⁴⁹⁾。彼の議論の正当性は、組織や専門職における「シングルループ/ダブルループ学習」についてのアーギリスやショーン (1974, 1978, 1983) の分析等で確かめられている⁵⁰⁾。

AAでは、生活カリキュラムとして、生活習慣を内省する機会が設定されている。しかし、それによる意識の向上が、薬物習慣の改善を導くとは限らない事がAAの評価で確認された。意識の変化はいかに生き方の変化に繋がるだろうか。そのプロセスについては、Y. エンゲストロームの拡張的学習論が示唆深い。

エンゲストロームは、学習Ⅲに3種の発達型を認める。その中で彼が追求する型は、個人の精神変容に終結してしまわず、新たな生き方や社会作りへと拡張する型であり、彼によると、それは集団的活動から生じるという。彼は、習慣の獲得に当たる学習Ⅱ（学習の結果の一般化）を、ⅡaとⅡbに分けて考える。Ⅱaは実験的一般化（所与の課題の解決に試行錯誤する過程）、Ⅱbは理論的一般化（その経験から法則を導き、理論化する過程）である。Ⅱbは、試行錯誤の結果を自己評価し続ける意識的主体であるという点で、真の学習にみえる。だが、例えば、ショーンがいう「行為の途中での省察」や「小休止（相

互作用からの一時的退却）」⁵¹⁾も、所与の課題の解決に限定され、その分脈を拡張する事がないため、Ⅱb、すなわち学習Ⅱの域を出ないと彼はいう。これに対して、学習Ⅲでは、課題それ自体が対象化される。すなわち、「なぜそれをするのか」を問い、その課題が関るより広い社会的分脈へと出て行く事になるという⁵²⁾。

AAの生活カリキュラムは、Ⅱb、つまりⅢに至るために必要な理論的学習を提供するが、そのみでは状況それ自体を変える拡張にまでは至らない。彼の論に従えば、この状態を打ち破るのが集団による「学習活動」であり、それにより、新たな活動システムが拓かれる必要がある。そこでは、外部から課されるのではなく、システムの内側から、問題、課題、動機、ツールが創出され、人は協働する事で、従来の分脈を乗り越え、新たな状況を創り出していく事が可能になるという⁵³⁾。

AAの目的は、具体的生活課題に対応しながらも、個々の課題を超えて、若者自身が主体となり、彼らを取り巻く生活世界に新たな活動システム（生活システム）が創れるよう支える事にあるとあってよからう。見方を変えれば、エンゲストロームがいう「学習活動」とは、前述した「弾性」の3要素、情緒、認知社会的スキル、生き方の展望の各次元を相互発達させる場ともいえる。しかし、「（大人においても）学習Ⅲの達成は極希である」或は、「現代の資本主義社会では、『学習活動』の固体発生は成人期か青年期に、内的矛盾と対峙する時に生じる」⁵⁴⁾という彼の指摘からすれば、より若い時期の達成は難しい事も推察される。AAの分析から解った事は、思春期青少年にこれを可能にする鍵がメンタリングにある事である。

思春期には、自分を肯定してくれる相手と親密な2者関係を構築できるか否かが、若者のアイデンティティ形成や自立に大きく影響する事は、ローデスのみならずK. フィッシャー (2003) も、その成人性発達論で論じている⁵⁵⁾。一方、シニアも、生き方を模索する立場にある点では若者と共通する。「最近接発達領域とは、人の現在の日常行為と、社会活動の新たな形態—それは日常行為に潜むダブルバインドの解決として集団的に生成される—との間の距離である」と、エンゲストロームはヴィゴツキーの論を再定義化している。メンタリングは、2者関係という集団活動の原形を通じて、家族、学校、コミュニティという若者を取り巻くより大きな集団活動を若者にひきよせる。あるいは、若者はシニアと共に最近接発達領域を渡りつつ、世代を繋ぐ新たな社会システム作りに寄与しているともいえよう。

B 結びと課題

本論では、AA分析を通じて、支援と教育とを繋ぐ包括的支援システム作りの可能性を検討した。その結果、メンタリングを組み合わせるとAA全体の効果が上がる事が確認された。メンタリングは、情緒、認知社会的スキル、生き方の展望の各次元を繋ぎ、活動システムを起動させる仲介役を果たすといえよう。すなわち、若者に学習Ⅲ(学習活動)を引き寄せる働きをするというのが、AA分析に基づく本論の結論である。

AAではメンタリングのみの評価は実施されていない。単独ではその効果はいかがであろうか。実施母体が異なる事業で単純に比較できないが、筆者が2002年に訪問したBSAボストン(メンタリング団体)で入手した調査報告では、学校出席率や薬物頻度等、生活習慣改善に関しては、メンタリングだけでかなり効果が認められる。とすると、生活習慣改善には、知的カリキュラムは必要なく、メンターの支えさえあれば良いということになろう。ケアする大人の存在が「弾性」に必要な唯一の要素であると主張する研究者さえいる。

しかし、より重要な事は、生活課題の改善を通じて、それを超えてより広い分脈に繋がる事ではなかろうか。カリキュラムによる知的機会は、日常行為と知を繋ぎ、日常的体験を、より応用可能な経験にする場であると考えられる。或は、シニアとの触れ合い自体が、若者により広い世界を拓く一つの契機ともいえる。こうして、状況と結びついたダイナミックな知、すなわち、自分自身が実感を伴って関わりうる自覚的経験を重ねる事で、自立の礎が築かれるのではなかろうか。言い換えれば、個々の生活習慣の改善自体は学習Ⅲの域ではないが、それが内省や理論化(Ⅱb)の機会(AAではカリキュラム)を伴い、個人の価値観や生き方を組み替えるレベルの変化につながれば、或は社会的に新たな活動システムの形成につながれば、それは、学習Ⅲへと飛躍(拡張)がおこったといえる。ここで、学習Ⅱb→Ⅲへのダイナミクスを起こす媒介が世代間メンタリングである。これは若者のみならず、大人にも言える事ではなかろうか。この仮説に関しては、今後、更に検討を重ねる必要があるといえよう。

注)

- 1) 拙稿「米国における世代間プログラムの成立と展開」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41巻 2002, 429-438.
- 2) 渡辺直登(共訳)『メンタリング』白桃書房, 2003. 渡辺かよ子「円環的生涯発達支援としてのメンタリング・プログラムに関する考察」『日本教育学会』第69巻2002などを参照.
- 3) Taylor, A. S., LoSciuto, L., & Porcellini, L., Intergenerational Mentoring, in D. DuBois, & M. Karcher, (Eds.) *Handbok of Youth Mentoring*, Sage, 2005. 286-287. 拙稿「米国の青少年支援型メンタリング・プログラムの展開と方法」『東京大学大学院教育学研究科生涯学習・社会教育学研究』第27号, 2002, 81-91.等.
- 4) 広井良典 編著『「老人と子供」統合ケア』中央法規 2000. 小笹奨『「世代間交流」から「参加型教育社会」へ』川崎市立西有馬小学校 2002. 多胡光宗監修『老若統合ケア』黎明書房 2006. 『世代間交流』第1号福島大学人間発達文化学類家庭科教育・家庭経営学研究室, 2006. 特集「世代間交流」『社会教育』2006, 3,などを参照.
- 5) 20歳以上の男女五千人を対象に内閣府が2004年に実施した意識調査「共生社会で共生するのは何と何か」への回答で「高齢者と若者」と答えた者が最多であった(有効回収率69.4%).
- 6) 宮本みち子「社会的排除と若者の移行政策」日本社会教育学会2005年度6月集会(東京大学)報告.
- 7) www.gt.pitt.edu. www.temple.edu.を参照.
- 8) Winston, L., Kaplan, M., *Grandpartners; Intergenerational Learning and Civic Renewal*, K-6, Heinemann, Portsmouth, NH, 2001, 16-45.
- 9) Rhodes, J. E., *Stand by Me, The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2002, 24-53. ローデスは、新書Rhodes, J. E., A Model of Youth Mentoring in DuBois, D. & Karcher, M. (Eds.) *Handbook of Youth Mentoring*, Sage, 2005. 30-43では相互信頼と共感の関係構築を描く.
- 10) Newman, S., Smith, T. B., Developmental Theories as the Basis for Intergenerational Programs, In S. Newman & C.R. Ward, (Eds.) *Intergenerational Programs, Past, Present, and Future*, Taylor & Francis, 1997, 5-16.
- 11) Vander Ven, K., Intergenerational Theory, In V. S., Kuehne (Eds.), *Intergenerational Programs, Understanding What We Have Created*, The Haworth Press, NY, 1999, 36-41.
- 12) *Governors's Plan for a Drug-Free Pennsylvania*, PA Department of Health, Harrisburg, PA, 1989.

- 13) Taylor A.S., *Mentoring Across Generations: Partnerships for positive Youth Development*, Kluwer Academic, Prentice Publishers, NY, 2000, xi-xiii.
- 14) Taylor, A.S., LoSciuto, L., Fox, S., Evaluation of the Across Ages :Intergenerational Approach to Drug Abuse Prevention, In V.S., Kuehne, op.cit., 8), 77-85.
- 15) Taylor A.S., op.cit.,10), 1-20.
Taylor, A.S., & Dryfoos, J., Creating safe passage: Elder mentors and vulnerable youth, *Generations*, Vol.22 . (4), 1999, 43-48.
- 16) Taylor, A.S., Rogers, A., Intergenerational mentoring: a viable strategy for meeting the needs of vulnerable youth, *Journal of Gerontological Social Work*, 28, 1997, 125-140.
- 17) Carnegie Council on Adolescent Development, *A matter of Time: Risk and Opportunity in the Non-school HMS*, Task Force on Youth Development and Community Programs, Washington DC, 1992, 1995.
- 18) Werner, E.E., The Children of Kauai, Resiliency and recovery in adolescence and adulthood, *Journal of Adolescent Health*, 13, 1992, 262-268.
- 19) Hauser, S.T., Vieyra, M. & Jacobson, A.M, Vulnerability and resilience in adolescence: Views from the family, *Journal of Early Adolescence*, 5(1), 1985, 81-100.
- 20) Rutter, M., & Giller, H., *Juvenile Delinquency, Trends and Perspectives*, Guilford Press. NY. 1983.
Rutter, M. & Garmezy, N. *Stress, Coping and development in children*, McGraw Hill, NY, 1983, 173-189.
- 21) Garmangy, N., Masten, A., The study of stress and competence in children, *Child development*, 1984, 97-111.
Rutter, M, Meyerian psychobiology, personality, development, and the role of life experiences, *American Journal of Psychiatry*, 143, 1986, 1077-1087.
Werner, E. Protective factors and individual resilience, In S.Meisels & J. Shonkoff (Eds.) *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge University Press, NY, 1990, 97-116, 111.
- 22) Benson, P., *Developmental asset among Mineapolis youth*, Search Institute, MN, 1996.
- 23) Taylor A.S., op.cit., 10), 27.
- 24) Taylor et al., op.cit., 11), 83-85.
- 25) LoSciuto, L., Townsend, T., RaJaLa, A. & Taylor, A., An outcome evaluation of Across Ages, *Journal of Adolescent Research*, 11(1), 1996. 116-129.
- 26) McLearn, K.T., Colasanto, D., Schoen, C., Mentoring matters: A national survey of adult mentoring children, In J. Grossman (Ed.) *Contemporary issues in mentoring*, Private Ventures, Philadelphia. 1999.
- 27) Taylor, et al., op.cit., 11), 92-94.
- 28) Conrad, C. & Hedin, D., Experiential Education Evaluation Project, St. Paul, MN., *Fact and faith: A status report on youth service*, Washinton, DC, 1988, 8-14.
- 29) Sipe,C.L., *Mentoring: A synthesis of PV's research, 1988-95*, Public Private Ventures, Philadelphia, 1996.
- 30) Taylor, et al., op.cit., 11), 81.
- 31) サービス・ラーニングとは、コミュニティサービスと学校カリキュラムとを繋ぎ、アカデミックな学問としてサービスを教育に取り入れようとする考え方や実践であり、90年代以降米国で大きく発展した。
- 32) Weissberg, R.P., Caplan, M., A new conceptual frame work for establishing school-based social competence promotion programs, In L.A. Bond (Eds.), *Primary prevension and promotion in schools*, Sage, CA, 1988, 52-64.
- 33) Taylor, et al., op.cit., 11), 84.
- 34) Hawkins, J.D., Lishner, D.M., Delinquents and drugs, In B.S. Brown (Eds.), *Youth at risk in substance abuse*, DHHS Publish, Washington, DC, 1987, 83-1537(117-151).
- 35) Kumpfter, K. & DeMarsh, J., Genetic and family emvironmental influences on children of substance abusers, *Journal of Children in Comtemporary Society*, 3(4), 1985, 117-151.
- 36) Taylor, et al., op.cit., 11), 84.
- 37) LoSciut, et al., op.cit., 22), 116-129.
- 38) Taylor, et al., op.cit., 11), 87.
- 39) Weissberg, et al., op.cit., 29),
- 40) King, J.A., Morris, L.L. & Fitz-Gibbon, C.T.,

How to assess program implementation, Sage, CA, 1987.

- 41) Taylor, et al., op.cit., 11), 89-92.
- 42) Ibid., 92-93.
- 43) Styles, M., Morrow, C., *Understanding how youth and elders form relationships; A study of four Linking Life times programs*, Public Private Ventures, Philadelphia., PA., 1992.
- 44) Taylor, et al., op.cit., 11), 93.
- 45) Freedman. M., *The Kindness of Strangers*, Jossey bass, San Francisco, 1993, 76-91.
- 46) Reinartz, A.G., White, E.R., *Beyond Teaching to Mentoring*, Jossey-Bass, 2001は、高等教育におけるメンタリングの多様な制度的取り組みを紹介している。
- 47) Taylor, et al., op.cit., 11), 95.
- 48) Ibid., 93-98.
- 49) Bateson, G., *Steps to an ecology of mind*, Ballantine Books, NY, 1972, 287-304.
佐藤良昭 (訳) 『精神の生態学』思索社, 1990.
- 50) Argyris, C., Schön, D.A., *Theory in practice*, Jossey -Bass, San Francisco, 1974.
Argyris, C., Schön, D. A., *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, 1978.
- 51) Schön, D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Book, 1983, 268-269.
D. ショーン (著), 佐藤学・秋田喜代美 (訳) 『専門家の知恵』ゆみる出版, 2001.
- 52) Engeström, Y., *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki : Orienta-konsultit Oy, 1987.
Y. エンゲストローム (著), 山住勝広, 松下桂代 (他訳) 『拡張による学習-活動理論からのアプローチ』新曜社, 1999, 165,168-192, 210-212, 231.
- 53) Ibid., 140-156.
- 54) Ibid., 156.
- 55) Fischer, K., Yan, Z. & Stewart, J., Adult Cognitive Development: Dynamics in the Developmental Web, In J.Valsiner, (Eds.) *Handbook of Developmental Psychology*, SAGE, 2003, 501-504.