

## 正 誤 表

p.92 右列

15 行目～25 行目

(誤)	(正)
<p>「子どもと高齢者との交流に参加・指導できるプログラムの充実」についても充実させた。2011年度同様にフィールドビンゴ（ネイチャーゲーム）を「学生同士」，「学生と子ども」，「学生と子どもと高齢者」という体験の階層を重ねている他，造形を中心としたプログラムを事前及び本実習に導入した。前年度においては，高齢者と学生が共同で多色のビニールテープを用いたモザイク画を作成することで，言語による対応がむずかしい高齢者にも造形活動を通してコミュニケーションの可能性が示された。本年度は造形活動に子どもも参加させる拙稿で手形を撮る活動を導入し，プログラムの充実を図った。</p>	削除

# 保育者養成課程における世代間交流指導のための クロス・トレーニング・プログラムの試み

—実習参加学生の質問紙調査からの考察—

吉津 晶子\*, 溝邊 和成\*\*

(平成25年6月18日受付, 平成25年12月3日受理)

## The Experiment of Cross-Training Program for Teaching Intergenerational Exchange in Childcare Workers' Training Course : Discussion of a Questionnaire by Students Participating in Training

YOSHIZU Masako \*, MIZOBE Kazushige \*\*

This is a discussion of a questionnaire conducted among 8 students who learn in the childcare workers' training course, participating in an intergenerational cross-training program. As a result, the following were derived from the questionnaire.

1. It was effective for students in order to understand about the elderly and to interact directly with the elderly.
2. It was proved the enhancement of a part of the programs that students can participate and guide in exchange activities with the elderly and children. However it is necessary to consider how to assess and set activities.
3. About for students learning and observing the staff skills, it was proved the appropriation of the modified program that they participate in the staff conference. However it leaves room to consider how students participate in the staff conference.

Key Words: Intergenerational, Cross-Training, Practice Education, Childcare Workers' Training Course

### 1. はじめに

近年, 日本においては, 少子・高齢化の進展に伴い, 幼老統合/幼老複合ケア<sup>註1</sup>の必要性が示され(広井, 2000)<sup>(1)</sup>(多湖, 2006)<sup>(2)</sup>, 社会資源として, 施設の複合化が進んできている(浅沼, 2002)<sup>(3)</sup>。またその背景となる「地域共生ケア」という概念も確立されつつある(地域共生白書, 2003)<sup>(4)</sup>。その説明によると, 地域共生ケアは, 共生ケアの利用者とスタッフおよび共生ケアの「場」と地域という二つの関係性から成り立っている。石川(2005)<sup>(5)</sup>は, 「共生」「ケア」に関して, 「共生」という出発点から考えていくことがケアリングの原点であると述べている。また広井(2000)<sup>(6)</sup>は, ケアを生活モデルから捉え直し, 「コミュニティケア」を「コミュニティにおけるケア care in community」ということに尽きるのではなく, 「コミュニティ(づくり)のためのケア care for community」であると述べている。

このように「地域」「共生」「ケア」にかかわる考え方が変化する社会の中で, 保育者<sup>註2</sup>のあり方も, 従来の子どもだけに特化した立場にとどまらず, 幅広く地域や

地域の人々を対象とした福祉職としての立場が求められるようになってきている(金田, 2010)<sup>(7)</sup>(上積・土永・岡崎, 2004)<sup>(8)</sup>。

地域に貢献する福祉職としての保育者像から見た保育士<sup>註3</sup>の専門性は, 「保育所内外の空間や物的環境, 様々な遊具や素材, 自然環境や人的環境を生かし, 保育の環境を構成していく技術」ととらえることができる(保育所保育指針解説書, 2008)<sup>(9)</sup>。

また一方で, 平成23年度から実施された保育士養成新カリキュラムにおいては, 実習教育の充実が求められ, 養成校と実習現場における学びの関連がより一層重視されるようになった(保育士養成課程等検討会, 2010)<sup>(10)</sup>。この実習教育は, 子どもの保育を直接的に体験する場であると同時に地域にかかわる活動を体験する場でもある。すなわち, 上述した共生を出発点としたケアリングにおける専門性および地域性理解を出発点としたコミュニティケアの専門性を合わせ持った「地域貢献型福祉職としての保育者」を養成する機会であるにとらえることができる。

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

\*\* 兵庫教育大学 (Hyogo University of Teacher Education)

これら「地域に貢献する福祉職としての保育者の専門性の萌芽」とそれを育むより確かな「実習教育（養成校と実習現場における学びの関連）」を保育者養成段階においてにどのように担保し、実施するかについて、以下のように研究を進めてきた。

2006～2008年においては、世代間交流プログラム実施のために必要な理論と実践についてまとめるとともに、世代間交流プログラムに携わる施設職員や保育者の養成こそ今後の課題であるという結論を導き出した（吉津, 2008, 2009）<sup>(11)(12)</sup>。また、2009年～2012年では、世代間交流における人材育成のためのカリキュラム開発（保育者養成課程）について研究を焦点化し、具体的な実習教育のプログラム計画・作成に取り組んだ（吉津・溝邊, 2011）<sup>(13)</sup>（溝邊・吉津, 2011）<sup>(14)</sup> ほか。

こうした研究経過のもと、「地域に貢献する福祉職」としての総合力を兼ね備えた保育者の養成が必要である点が強く再確認され、幼老統合/幼老複合福祉施設との連携を通じた実習教育の新たなあり方の検討が必要であるとの結論に至った。特に、子どもと高齢者を同じ環境、相互のかかわりあいの中で両者の思いや要求を察して、見守り、かかわり、両者の関係性をつないでいくという「世代間交流」の視点に立った保育者の力量形成の必要性についても主張してきた（吉津・溝邊・田爪, 2012）<sup>(15)</sup>。

世代間交流の視点に立った保育者養成に関する研究については、直接的な先行研究は見られないが、保育や教育と関連する研究として、以下のものが挙げられる。高齢者に関する知識を学ぶとともに直接的なかかわりの体験がプログラムとして組み入れられた世代間交流活動を推進するトレーニング（Rosebrook & Bruno, 2005）<sup>(16)</sup> や幼児と高齢者の世代間交流における「過干渉モデル」と「エマージェントモデル」という2つの環境設定による比較研究（Kaplan & Larkin, 2004）<sup>(17)</sup>、藤原ほか（2007）<sup>(18)</sup> の「REPRINTS」プログラムのように、子どもが高齢者と接することによって肯定的なイメージを維持するという報告などである。また、幼老統合/複合福祉施設を対象に、異なる職種間の連携や日常レベルで職種を超えた事例報告も散見される程度である（多湖, 2006）<sup>(19)</sup>（杉, 2010）<sup>(20)</sup>。

このように、人材育成の立場から見た世代間交流にかかわる調査研究は国内外ともに希少であり、保育者養成課程における実践事例も見当たらない点、本研究上にその意義を見出している。

## 2. 研究の目的

本研究は、今後の保育者養成における実習教育の新たな方向性を見出す取り組みの一環として、その目的を次のように置く。すなわち、幼老複合福祉施設における「世代間交流」を核とした実習（クロス・トレーニング・

プログラム）について、参加した学生の学びを対象に検討を行うことを目的とする。具体的には、次節に示すように、これまでの研究成果を踏まえて計画・実施した修正版実習プログラムに対して、参加学生の質問紙調査の結果から検討を行い、実習意義を明らかにすることである。なお、ここでの実習は「地域の中における保育所の役割と、保育者のあり方を学ぶ場」ならびに「子どもと高齢者に実際にかかわり、両者の理解とともに両者のかかわりを豊かにする技を学ぶ場」と設定している。

## 3. クロス・トレーニング・プログラム

### 3.1 クロス・トレーニング・プログラムとは

世代間交流におけるクロス・トレーニング・プログラムとは、プログラムを運営する上で欠くことのできない人材育成のための方策の一つであるととらえられている。American Association of Retired Persons：全米退職者協会（1998）<sup>(21)</sup>によれば、「クロス・トレーニングは、全てのプログラム・コンポーネントからスタッフとボランティアを構築する機会」であると述べられ、「質の高いプログラムのメンテナンスと見なすことができる」としている。また、わが国においては、多湖（2010）<sup>(22)</sup>の実践に見られるように、主に高齢者のケアを担当する介護職と子どものケアを担当する保育職との「職種間相互の体験的入れ替えを通じたトレーニング」と位置づけられている。

これらの主張に見られるように、クロス・トレーニングは、世代間交流プログラムの実施・運営にかかわる全ての人材にとって必要なものであるといえる。

### 3.2 実習教育としてのクロス・トレーニング・プログラム

本研究に用いる「クロス・トレーニング・プログラム」の「クロス」とは、子どもと高齢者に同時にかかわることを意味し、前述した職種間相互の完全な体験的入れ替えを意味したことはない。しかし、子どもへのかかわりを中心に学んできた学生に対して、高齢者介護の内容に一部かかわることから、クロス・トレーニング・プログラムの名称を使用した。

本クロス・トレーニング・プログラムでは、世代間交流における人材育成の視座から理論的枠組を述べたRosebrook & Larkin（2002）<sup>(23)</sup>の6つの基準と特に関連の深い細目を踏まえた指導者育成のための世代間交流実践の基準を作成した（表1）。Larkin & Rosebrook（2002）<sup>(24)</sup>の6つの基準はATE（Association of Teacher Educators）のStandards for Teacher Educatorsのフォーマットをモデルとして作成され、NAEYCのDAP（Developmentally Appropriate Practices：発達における適切な実践）に合致していると述べられている。この6つの基準は、世代間交流実践のための基準として支持され、アメリカにおける大学を基盤としたコミュニティカレッジ等における

世代間交流に関する講義・演習のガイドラインとして準拠されている（例えば，Dowling College<sup>註4</sup>，Penn State Extension<sup>註5</sup>，Generations United: Staff Development<sup>註6</sup>）。

表1 指導者育成のための世代間交流実践の基準

基準Ⅰ 生涯発達についての知識と理解
1.1 若者と高齢者に共通する発達上のニーズを理解し、相互に益のあるプログラムの計画を行うこと
1.2 発達段階の異なる人々についての理解を踏まえ、多感覚とインタラクティブなアプローチを用いること
1.4 全ての世代にとって、安全・安心な場の提供の必要性を認識すること
1.7 身体的な能力の異なるあらゆる世代の参加者が、興味を持てるような活動が行える環境をデザインすること
基準Ⅱ コミュニケーション力
2.1 社会的、言語的、文化的、感情的、精神のおよび身体的な観点から世代間の発達や能力の違いを理解すること
2.2 文化的背景や身体的な障害が原因で発生する障壁を最小限に抑える世代間交流の環境をつくること
2.3 異なる世代の参加者の間で計画的な相互作用を促進するために適切な会話をを行うこと
2.4 年齢に関係なく、プログラムに関与する全ての参加者にポジティブな（正の）関心を伝えること
2.5 関係者のそれぞれに応じた思いやりと細やかな気遣いで接すること
基準Ⅲ 協働のためのスキル獲得
3.1 世代間の制度的な境界や専門的教養を横断した知識を共有することの利点を認識する
3.6 現場において、高い倫理観と他分野の専門性を尊重し、合議関係を維持する
基準Ⅳ 関連領域の研究知見に関する理解
4.1 歴史的、文化的、社会的な世代間交流プログラムにかかわる知識を理解する
4.3 世代間交流の活動を展開する中で、様々な学問分野から関連する知識やコンテンツを適用する
4.7 世代間交流を促進するために、プログラム展開上、必要な素材と技術を利用する
基準Ⅴ 評価テクニック
5.3 関係機関と相互に協力し、データの収集と分析に関する情報交換を行う
5.6 アクションリサーチを実施し、調査結果の報告を行う
基準Ⅵ 専門家としての適性についての理解
6.1 互恵性が予想される世代をマッチさせ、世代間交流プログラムによって相互の関係構築を促進する

注）本表は，Larkin & Rosebrook (2002)のGuidelines & Standards for Intergenerational Practiceから抽出し，筆者らが作成。

表1に示す基準を踏まえ、クロス・トレーニング・プログラムの具体的な活動として以下の3点を用意した。

- ① ネイチャーゲームと造形活動（アクティビティを通じた理解）
- ② ネイチャーゲームと生活プログラムの共有（地域性を通じた理解）
- ③ 生活プログラムの共有と介護職員補助（身体的・精神的特性を通じた理解）

また本クロス・トレーニング・プログラムは、保育士養成の新カリキュラム（保育士養成課程等検討会，2010）<sup>(25)</sup>における次のような科目に対応する内容の補

完・充実であるともとらえている。

- ① 「保育の心理学」：子どもから高齢者までの生涯発達を見通すこと（基準Ⅰ相当）
- ② 「保育者論」：保育者の役割と責務に関する内容を、コミュニケーション力（基準Ⅱ相当）・協働のためのスキル（基準Ⅲ相当）・関連領域における研究知見についての理解と関連付けて理解すること（基準Ⅳ相当）
- ③ 「保育課程論」：計画、実践、省察・評価、改善の過程についてその全体構造を能動的にとらえ理解すること（基準Ⅴ・Ⅵ相当）

### 3.3 クロス・トレーニング・プログラムの実習デザイン

クロス・トレーニング・プログラムは、保育者養成のために仮デザインされたものである。保育者養成カリキュラムの実習教育全体における位置づけは、表2に見られるように、幼稚園教員養成課程および保育者養成課程における全ての実習教育修了後の4年次夏期休業中の自主実習とした。ただし内容面から、事前指導（6月）、本実習（9月）、事後指導（10～11月）の3期に区分している（表3）。

本実習は2011年度実施と同様に、沖縄県国頭村の複合福祉施設「楚洲あさひの丘」（へき地保育所・高齢者生活支援ハウス・デイケアサービスセンター）<sup>註7</sup>において宿泊型の実習として行った。

2012年度は5泊6日で行い、初日はオリエンテーション、第2日目～4日目においては、午前午後の2ブロックの実習およびその反省会を設定した。全体的な反省会

表2 幼稚園・保育士養成課程における実習配置

	幼稚園教員養成課程	保育士養成課程
2年次	教育実習Ⅰ（2単位必修） 観察・参加実習	保育実習ⅠA（保育所） （2単位必修）
3年次		保育実習ⅠB（施設） （2単位必修） 保育実習Ⅱ（保育所） （2単位選択必修） 保育実習Ⅲ（施設） （2単位選択必修）
4年次	教育実習Ⅱ（2単位必修） 指導実習	幼老複合施設におけるクロス・トレーニング （自主実習） 子ども家庭福祉実習（2単位選択必修） （幼稚園・保育所・施設）

表3 実習の展開

(1) 事前指導 (学内・近隣施設)	①実習の意義説明、自己目標の設定 ②事前指導：T園施設（高齢者用）見 学と同職員による講話
(2) 実地実習 (楚洲あさひの丘)	①高齢者対象実習 ②幼児対象実習 ③世代間交流実習
(3) 事後指導 (学内)	①実習記録を中心にした省察 ②冊子（実習の成果と課題に関するレ ポート）の制作

は4日目に用意し、振り返りと自己評価、事後アンケートの実施を行った。

実習の具体的な取り組みは、全体の2/3を高齢者中心(世代間交流アクティビティ含む)に、1/3を子ども中心にかかわることを基本としている。特に、子どもと高齢者が接する生活プログラム(昼食・午後のアクティビティ)には、学生が両者と同時にかかわることができるよう配慮した。

### 3.4 前回実習より導出された課題とその修正

2011年度に実施した実習の反省から導出された3点の課題(吉津・溝邊・田爪, 2012)<sup>(26)</sup>に対し、プログラム内容の追加・修正を以下のように行った。

課題1: 高齢者への直接的なかわりごとと高齢者を理解するための内容を増設したプログラムの強化

課題2: 子どもと高齢者との交流に参加・指導できるプログラムの充実

課題3: スタッフが行うカンファレンスに参加できるプログラムへの修正

#### 3.4.1 課題1への対応

「高齢者への直接的なかわりごとと高齢者を理解するための内容を増設したプログラムの強化」については、事前学習を充実させた。高齢者へのかかわりに際して気をつけるべきことや姿勢等について、高齢者ケアの専門家からレクチャーを受けるプログラムを事前学習に導入した。2011年度のプログラムは、同事前学習であっても、「幼老統合ケア」に関する内容が中心であったため、「高齢者とは」と「高齢者とのかわり方」に関する内容が十分ではなかった。その点、2012年度では「幼老統合ケア」に関する内容を紹介程度にとどめ、より高齢者理解を深める内容へ変更した。その具体として、T園(高齢者施設)において、認知症の特性についての説明、視覚障害・聴覚障害・身体障害への支援の方法と車椅子の使用法を学ぶことのできる機会を設けた。

#### 3.4.2 課題2への対応

「子どもと高齢者との交流に参加・指導できるプログラムの充実」についても充実させた。2011年度同様にフィールドビンゴ(ネイチャーゲーム)を「学生同士」、「学生と子ども」、「学生と子どもと高齢者」という体験の階層を重ねている他、造形を中心としたプログラムを事前および本実習に導入した。前年度においては、高齢者と学生が共同で多色のビニールテープを用いたモザイク画を作成することで、言語による応対が難しい高齢者にも造形活動を通してコミュニケーションの可能性が示された。本年度も同様の趣旨を反映させ、かつ子どもも参加可能な石膏で手型をとる活動を導入し、プログラムの充実を図った。

#### 3.4.3 課題3への対応

「スタッフが行うカンファレンスに参加できるプロ

ラムへの修正」については、前年度のプログラムにおいて、介護職員および保育者のカンファレンスへの参加が十分に行えなかったことが示された。この結果を受けて、2012年度のプログラムでは、施設内における連携のあり方を学ぶ機会を設けることとした。

その具体として、全日程において、毎朝の申し送り事項の確認とスタッフカンファレンスへ参加を行う職員間の連携を学ぶ機会を設けた。また、施設全体の行事に関する合同調整会議(介護職・保育職・事務職・調理)への参加も用意した。

## 4. 研究対象と研究方法

研究対象は、本プログラムに参加した熊本県内のK大学社会福祉学部保育者養成系学科の4年生8名である。

「子どもと高齢者との交流に参加・指導できるプログラムの充実」についても充実させた。2011年度同様にフィールドビンゴ(ネイチャーゲーム)を「学生同士」、「学生と子ども」、「学生と子どもと高齢者」という体験の階層を重ねている他、造形を中心としたプログラムを事前および本実習に導入した。前年度においては、高齢者と学生が共同で多色のビニールテープを用いたモザイク画を作成することで、言語による応対が難しい高齢者にも造形活動を通してコミュニケーションの可能性が示された。本年度は造形活動に子どもも参加させる石膏で手型をとる活動を導入し、プログラムの充実を図った。

研究に際し、参加学生に対して研究の目的と趣旨ならびに個人情報保護、学会誌等への公表について説明し、研究参加への任意性を確保した上で同意を得ている。同様に、実習先となる楚洲あさひの丘に関しても、研究協力同意書を作成し、任意性を確保した上で、同意を得ている。

研究方法は、本実習実施後に「実習の目標および自己課題の達成」についての質問紙調査を行い、項目の自己評価と自由記述の分析を行った。

質問紙調査の項目は、1「実感的理解(子どもと高齢者と実際にふれあい、実感的に両者を理解)」、2「実習経験の活用(実習経験を活かして子どもとのかかわり合いを深める)」、3「高齢者の特徴理解(高齢者の身体的・心理的・社会的特徴を学ぶ)」、4「施設の活動理解(施設の一日の流れを把握し、子ども・高齢者とのかわり方を学ぶ)」、5「施設職員の連携(施設職員への行動観察から職員間の連携について学ぶ)」、6「自己課題(学生各自が設定した課題)」である。それぞれの項目に対して、「1:できなかった、2:あまりできなかった、3:普通、4:良くできた、5:とても良くできた」の5件法により回答(自己評価)を求めた。

また、実習内容に対する積極性について1「対幼児(子どもへのかかわり)」、2「対高齢者(高齢者へのかかわ

り)], 3「対交流 (子どもと高齢者との交流へのかかわり)], 4「職員への補助 (職員への補助的な活動)], 5「カンファレンス (高齢者ケアスタッフおよび保育者のカンファレンスへの参加) の項目を挙げた。それらの項目に対しても5件法 (1: 消極的, 2: やや消極的, 3: 普通, 4: 積極的, 5: とても積極的) により自己評価させた。

自由記述の集積ならびに分析は, 特徴をより明確にするために, 肯定的評価と否定的評価を示す学生の記述を取り上げた。なお, それぞれの自由記述内容の分類等は, 当該研究者ならびに研究協力者の合意の下で行った。

## 5. 研究結果

### 5.1 実習目標および自己課題の達成について

観点別の結果を示す表4から, 全ての項目で「良くできた/とても良くできた」とする者が全体の半数以上で, 「実感的理解」は, 全員が肯定的であった。またほとんどの項目で「できなかった/あまりできなかった」とする者は見られなかった。

また, 項目ごとに達成度が高い者 (5: とても良くできた, 4: 良くできた) と低い者 (2: あまり出来なかった 1: 出来なかった) との各項目に対する自由記述を示すと表5-1~表5-6のようになる。

表4 実習の目標および自己課題の達成度

評価	1	2	3	4	5
1 実感的理解	0	0	0	7	1
2 実習経験の活用	0	0	1	4	3
3 高齢者の特徴理解	0	0	2	4	2
4 施設の活動理解	0	0	2	4	2
5 施設職員の連携	0	0	1	5	2
6 自己課題	0	1	2	3	2

ただし, 評価の数値は1: できなかった, 2: あまりできなかった, 3: ふつう, 4: よくできた, 5: とてもよくできたを表し, 表内数値は人数を示す。

表5-1 (実感的理解) では, 本プログラム実施目標として設定している「子どもと高齢者に実際にかかわり, 両者の理解とともに両者のかかわりを豊かにする技を学ぶ実習」との関連が深い。

表5-1 自由記述 (実感的理解)

学生	評価	記述内容
D	5	「うちなーぐち」や沖縄民謡を知っていたので, 会話をたくさんすることが出来ました。また, 高齢者の方と民謡を歌ったり, 子どもたちとエイサーの練習をする中で, 距離を縮めることが出来ました <sup>9)</sup> 。
A	4	最後のフィールドビンゴで理解につながりました <sup>3)</sup> 。ルールを説明して伝わるか不安だったのですが, 高齢者と子どもと私で上手く連携できました。丸をつけるにしてもそれぞれに頼んで行ってもらったり, 高齢者の知恵を伝え共有したりと本当にいろんな活動を通して多くの思い出をつくることができました。

B	4	保育所では子どもの方から声をかけてくれたり, <u>沖縄独特のものの名前</u> <sup>4)</sup> を教えてくれたりとたくさん関わることができました。高齢者の方では最初は何を話そうか迷うこともありましたが, みなさん優しく話して頂こうれしかったです。
C	4	高齢者の特性にあわせたふれあい方 <sup>5)</sup> が大事だと思いました。
E	4	高齢者の方とふれあう機会があまりなく, どんなふうに声をかければよいのか戸惑うこともありましたが, 関わる時間が増えるほどに一人ひとりへの理解が深まり <sup>6)</sup> , 会話を楽しむことができました。
F	4	子どもとは, あの短期間にしては仲良くなれたと思うし, ふれあえたと思います。高齢者の方とは, あまり積極的に関われなかったです。
G	4	高齢者と触れ合う中では, 目や耳の聞こえない方への声のかけ方 <sup>7)</sup> , 高齢者と子どもの相互の働きかけを学ぶことができました。
H	4	障害がある人には, どの様なことに気をつけて関わっていけばよいかなど, その人の特徴に合わせた接し方 <sup>8)</sup> をするということが分かりました。

自由記述の内容では, 「アクティビティを通じた理解 (下線部 2, 3, 以下同様)」、「地域性を通じた理解 (1, 4)」、「身体的・精神的特性を通じた理解 (5, 6, 7, 8)」が見られ, 特に表1の基準I・IIおよび基準IV (細目 4.1) にかかわっていることがわかる。

表5-2 自由記述 (実習経験の活用)

学生	評価	記述内容
A	5	短い間でしたので, どのようなインパクトを与えて深く関わりが持てるようにするか考えました。自己紹介での工夫・名前を早く覚え, 子どもたちがはまっている名を逆さに呼ぶのを真似して <sup>9)</sup> 遊んでみました。子どもたち自身, 皆優しくて, 花の名前や配膳の仕方を教えてくれて嬉しかったです。
B	5	2日目の午睡の間に紙芝居を読ませて頂きました <sup>10)</sup> 。子どもたちが好きでよく見ている紙芝居で私は初めて見たのですが, 子どもたちもよく見てくれていて楽しく読むことができました。
H	5	子どもとかかわる時間は少なかったのですが, 子ども達と楽しく過ごすことをまず第一に接していきました。子どもが好きそうなこと, 食いついてくれる話題を用い <sup>11)</sup> て仲良しになっていったと思います。
C	4	子どもの目線になることを大切にしました。
D	4	全て援助するのではなく, 障害のある子どもも自分でするように見守ることができました <sup>12)</sup> 。誰かが話をしているとき, 静かにするようにとの言葉掛けや働きかけが足りないと思いました。
E	4	一緒にネイチャーゲーム (フィールドビンゴ) をするなかで, 子ども達とたくさん関わることができました。その際, 今まで学んできた言葉掛け, 働きかけ <sup>13)</sup> がとても役に立ったように思います。子どもとの関わりを十分に楽しむことができました。
F	4	子どもと関わる時間は少なかったのですが, よく子どもの方から接してくれました。言葉掛けをすると, 子ども達は理解して受け入れてくれました。

表 5-2（実習経験の活用）では、積極的にかかわろうとする姿（9,10,11,13）と見守りを通した支援のあり方に関する姿（12）が見られた。

表 5-3（高齢者理解）においては、項目 A よりも踏み込んだ内容となっている。高齢者個人との 1 対 1 のかわりの中から学んだことについて見ることができる。

自由記述から、①視覚・聴覚などの感覚器官に障害のある高齢者への支援（14,18）、②運動器官に障害のある高齢者への支援（17,19）、③傾聴の大切さ（15,16,20）という 3 つ視点から高齢者のありのままの姿を受容し接していくことの大切さを学んだことがわかる。同様に、表 1 における基準 I の生涯発達における理解、基準 II の細目 2.2 障害が原因で発生する障壁に対する理解と対応についての学びが成立している。

表 5-3 自由記述（高齢者理解）

学生	評価	記述内容
D	5	高齢者の方々も歩行が困難な方、目が見えない方、耳が聞こえない、聞くのが困難な方など様々でした。 一人ひとりに合わせ、目の前の状況を伝えたり、身振りで表すなど工夫をすることが大切だと思いました。また、それをネガティブに伝える人や戦争のことを話す方もいるので、背景を考えながら聞くこと <sup>15</sup> も大切だと思いました。
H	5	パートナーの方をなくされて一人で生活していた方が入所されているように感じました。また足腰の他に耳が聞こえない、目が見えないといった方が多くいらっしゃいました。
A	4	“多くのことを話したい”という気持ちを持って頂けた <sup>16</sup> のか、昔の話から最近のことまで高齢者の方のことを深く知ることができました。（少しですが・・・）そのおかげで自然と腰に手を添えながら共に歩行をし <sup>17</sup> 、その上、手形の色付けを嫌がっていた高齢者の方も私の声掛けでやる気になったよ！と言って頂きました。目が悪いから・・・というネガティブな発言もほんの少し変えられたと感じます。
B	4	高齢者の方は目や耳に不自由があったり <sup>18</sup> 、足や手がうまく動かすことができないことも多い <sup>19</sup> ということが分かりました。また、「私は目が見えないから・・・」「分からないからやって」など自分に対して否定的になりやすいのかなと感じました。
E	4	支援ハウスの掃除をさせていただいた後に、お部屋で一人の高齢者と 30 分ほどお話をすることができました。じっくりと関わることができた <sup>20</sup> ので、高齢者の目線になって色々なことを考えることができました。
F	4	身体的特徴（耳が悪い、目が悪いなど）の把握が良く出来ました。

表 5-4（施設の活動理解）では、その記述から、子どもと高齢者それぞれ固有の生活時間（22,25）と、両者の生活時間（21,23,24,26）が交わる場面という 3 つの生活時間の経験を通して、両者への理解やかかわり方について学んだことがうかがわれる。

表 5-5（施設職員の連携）では、①他職種との連携の

表 5-4 自由記述（施設の活動理解）

学生	評価	記述内容
F	5	子どももお年寄りのデイサービスのことをよく知っていたり、お年寄りが子どものことを知っていたり、関係がうまくつけられている <sup>21</sup> ことが分かりました。
B	4	施設の中で暮らしているからといって高齢者の方はずっと何かの活動をしているのではなく <sup>22</sup> 部屋でゆっくりしたり散歩や草取りをしたりと自分の好きなことをする時間がたくさんありました。また、好きなことについての話はとても盛り上がる <sup>23</sup> のでお話しするときもたのしかったです。
C	4	流れの把握はできましたが世代間交流の援助は難しいと思いました。
D	4	高齢者は食事や世代間交流の時間は決まっていますが、それ以外の時間は自分の時間を大切にしている <sup>24</sup> と思いました。 子どもと高齢者が同じこと（風船バレー・ボーリングなど）をすることによって関係が深まると思いました。
E	4	昼食のとき、子ども達がやってくると、嬉しそうな顔をされる方や声をかけられる方もいれば、じっとただ見つめている方もいらっしゃって、色んな関わり方があるのだなあ <sup>25</sup> と思いました。体操を日常的に取り入れられていて、子どもと高齢者が自然に交流できるのがとても素敵だと思いました。
H	4	昼食は高齢者と子どもと一緒に食事をされていました <sup>26</sup> 。また、午後のレクリエーションの時間には一緒にボーリングなどゲームをされていました。

表 5-5 自由記述（施設職員の連携）

学生	評価	記述内容
A	5	とても仲良しなイメージ <sup>27</sup> です。冗談を言い合いながらも高齢者の様子をしっかりと観察され伝え合っておられました。
B	5	朝の申し送りや休憩中などわずかな時間を見つけて利用者さんの様子や一日の過ごし方を伝え合われていて <sup>28</sup> 一人ひとりの様子を全職員が把握しようとされているんだなと感じました。
C	4	高齢者が行動するときは見守るか、援助をすることが大事だと思いました。
E	4	毎朝、申し送りの際にデイサービス、保育所、事務所などそれぞれの部署から報告があり、全体で情報を把握して <sup>29</sup> 連携されている <sup>30</sup> 姿がとても印象的でした。
F	4	様々な役職、所属、肩書きがある中で、全員が自分の仕事だけでなく全体を見ながら動いておられる <sup>31</sup> 印象をうけました。
H	4	朝の申し送りの際に、デイサービス、支援ハウス、保育所の方々が集まり、話しをされていました <sup>32</sup> 。また、行事を行うときには事前にそれぞれの職員が集まって話し合いをされていました。
G	4	保育所とデイサービスとかけもちしている方もいて（障がい児がいるから）互いに状況が分かるし、朝の申し送りでも、職員同士が話し合っていたので <sup>33</sup> 、連携が取れている <sup>34</sup> など思いました。

実態について（27,30,31,34）、②全体で情報を共有することについて（28,29,32,33）、施設職員の動きや会話の中から学んだ点が受け取られる。

表 5-6 自由記述（自己課題）

学生	自己課題	評価	記述内容
C	高齢者と多くかかわる	5	そこに高齢者がいたら、かかわりたいという気持ちが出て、実際に、 <u>実習前よりもかかわれた</u> <sup>35</sup> と思います。
D	子どもや高齢者との会話や活動を楽しむ	5	ネイチャーゲームでは、 <u>高齢者の方が子どもや私のために自然のものを見つけてくれたり、一緒に同じものを見つけて楽しみました</u> <sup>36</sup> 。また、沖縄と熊本 <u>の文化の違いを会話する中で知ることができ</u> <sup>37</sup> 、楽しかったです。
A	一人でも多くの人とかかわり、知識を増やす	4	挨拶の力は偉大だと感じました。「 <u>笑顔で大きい声</u> 」を意識しながら行くと、 <u>みなさん少しずつ私の声掛けに応じてくれるようになり</u> <sup>38</sup> 嬉しかったです。
B	高齢者の方に積極的に声をかける	4	はじめは話す内容に困ったり、あまり話して下さらなかったりと不安になることもありましたが、今日のフィールドビンゴの時はその時の様子を伝えたり提案をしたりと話を進めて <u>高齢者の方も楽しそうに話してくださった</u> <sup>39</sup> ので良かったです。
F	子どもが高齢者に、高齢者が子どもに与える影響を学ぶ	4	子どもがいるだけで <u>高齢者の方ほうれしそう</u> <sup>40</sup> で、元気をもらえるのかなと思いました。
G	高齢者への言葉かけ	2	いつもは、子ども達と接している時間が長いので、話しかけ方や、話すときの姿勢など、 <u>できていない部分がありました</u> <sup>41</sup> 。

表 5-6（自己課題）は、本プログラム実施前に設定した実習課題の達成に関する記述を示している。表 5-6 からわかるように、半数以上の学生は、①子どもと高齢者とのかかわりについて学ぶ（35,36,39,40）や②高齢者理解を深める（36,37,38）」といった肯定的記述をしている。「2:あまりできなかった」と回答した学生 G は、既習経験である「対子どもへのかかわり」と比較し述べていることがわかる（41）。

## 5.2 実習内容に対する積極性について

表 6-1 に示すように 2（対高齢者）に比べ、子どもと高齢者との交流への支援に関する項目 3（対交流）、職務内容に関する項目 4（職員補助）と項目 5（カンファ

表 6-1 実習内容に対する積極性

評価	1	2	3	4	5
1 対幼児	0	0	1	6	1
2 対高齢者	0	1	0	4	3
3 対交流	0	0	5	0	3
4 職員補助	0	0	4	3	1
5 カンファレンス	0	1	4	3	0

ただし、評価の数値は 1:消極的、2:やや消極的、3:ふつう、4:積極的、5:とても積極的 とし、表内数値は人数を示す。

表 6-2 自由記述（対幼児）

学生	評価	記述内容
A	5	<u>名前を早く覚えること</u> <sup>42</sup> を意識し、 <u>その子の興味のあるものを使ってコミュニケーション</u> <sup>43</sup> を取り始め、そこから年や家族の話などにつなげていきます。
F	5	子ども達がほとんど人見知りもなく寄ってきてくれたこともあります。たくさん子ども達と楽しく遊べて良かったと思います。
B	5	子どもに関わる時には <u>名前を呼びかけて話をする</u> <sup>44</sup> ようにして、 <u>ささいなことでも話しかける</u> <sup>45</sup> と子どもは嬉しそうにしてくれたり、子どもの方からも寄ってきてくれたり楽しく過ごすことが出来ました。
C	4	今まで通り、少しずつ話しかけてアプローチしました。
D	4	一日だけしか保育所に入っていないので、未満児との交流があまりできませんでした。エイサーやくまモン体操以外でも保育室で子どもと遊ぶことができましたし、子どもから近づいてきてくれて嬉しかったです。
E	4	自由遊びのときやフィールドビンゴをするとき、 <u>積極的に名前を呼んで話しかけ</u> <sup>46</sup> 、 <u>一人ひとりとの関わりを大切にすること</u> <sup>47</sup> ができたように思います。子どもの目線になって思い切り楽しんだり、自然を感じたりすることができました。
H	4	保育所の方へ行くことがあまりなく、実習 3 日目によく子ども達と関わりました。フィールドビンゴでは、よく声かけをしたりできました <sup>48</sup> が、それまでに関わったことが少なかったため、もう少し関わったらよかったです。

レンス）においては「積極的」とする者の数が少ないことがわかる。

積極性に関する自由記述を示すと表 6-2～表 6-6 のようになる。

表 6-2（対幼児）では、①名前をおぼえ呼びかけること（42,44）、②一人ひとりとのかかわりを大切にすること（43,45,46,47,48）をより積極的に行っていこうとする姿勢が認められる。

表 6-3（対高齢者）では、①1対1のかかわりの中から理解を深めること（49,51,56）、②アクティビティを介して理解を深めること（50,55）、③継続したコミュニケーション等（52,53,54）など積極的姿勢を表している。一方、高齢者から話しかけてもらえるまで話すことができなかったという学生 F の記述も見られた。

表 6-4（対交流）では、子どもと高齢者の間に立って、どのように両者をつないでいくのかということ①会話を通して（58,60,62,63）、②アクティビティを通して（57,59,61）、それぞれに努力をしていたことがうかがえる。

項目 4「職員補助」（表 6-5）では、職員の動きを見ながら邪魔にならないよう配慮し、できる範囲でのお手伝いをするという姿勢が読み取れる（64,65,67）。また前向きな記述も見られた（66）。

項目 5「カンファレンス」（表 6-6）では、カンファレ

ンスへの出席から職員をモデルに取り組み記述が見られた(68,69)。また、職員間の連携は学べた記述も見られたが(70)、学生Hが述べるように積極的に意見を出すに至らなかった点もとらえられる(71)。

表 6-3 自由記述 (対高齢者)

学生	評価	記述内容
D	5	食事を配るときや交流するときには高齢者と話しました。全員に声をかけましたが、一人の高齢者と積極的に話したり <sup>49</sup> 、歌を歌う中で仲を深めていくこと <sup>50</sup> ができました。
A	4	周りの環境に高齢者の存在がほとんどなかったもので、とても緊張していましたが、天候の話や活動について声をかけました <sup>51</sup> 。不自由な箇所の理解度が乏しかったのが関わりを減らしてしまっていると感じました。
B	4	フィールドビンゴの時に笑顔がすてきなおばあちゃんと一緒に、はじめは話や声掛けをすることに対して「はいはい」と言うだけだったのですが、しばらくすると自分のことも話して下さり、話しかけることの大切さ <sup>52</sup> を改めて感じました。
C	4	挨拶から始めて、だんだん会話を増やすようにしました <sup>53</sup> 。
E	4	話しかけてもあまり反応がない方がいらっしやあって、「どうしたらいいだろう」と戸惑うこともありましたが、継続してコミュニケーションをとるようにしたり <sup>54</sup> 、手形を一緒にとったり色をつけたり <sup>55</sup> 、一つひとつの関わりを大切にすることで <sup>56</sup> 、次第に心が通じ合えて行くような感じがしてとても嬉しかったです。
H	4	実習を行うまでとても不安で、最初の方も関わることがあまりできませんでしたが、徐々に高齢者との接し方が分かり、たくさんお話することができました。
F	2	元々あまり得意ではなくて、あちらから話しかけてくださるときくらいしか怖くて話せませんでした。

表 6-4 自由記述 (対交流)

学生	評価	記述内容
A	5	フィールドビンゴでは、真ん中の部分を先に決めることからスタートしました <sup>57</sup> 。午前中に行っていたおかげで子どもの方から「かぜは？」 「いしは？」といろんな提案をしてくれた <sup>58</sup> のでスムーズにいきました。高齢者の方を暑い中少し無理をされているように感じましたが三人協力して大成功 <sup>59</sup> を収めました！
B	5	両者の仲立ちとして、フィールドビンゴの時は高齢者の方には「○○くんが○○を探しに行きたいみたいですよ」とか「○○を見つけたそうですよ」と子どもの様子を伝えたり <sup>60</sup> 子どもに「おばあちゃんのつめと同じ大きさの石を探そうか」などお互いに意識し合えるよう <sup>61</sup> に関わったつもりです。
D	5	子どもに「おばーにも見せて」と言葉掛けをし <sup>62</sup> 、子どもと高齢者が関われるようにしました。高齢者の方にも「○○ちゃん、すごいですよね」などと声をかけ <sup>63</sup> 、子どものことを知ってもらおうとしました。

## 6. 考察

上記の結果をもとに、2011年度の実習から導出された課題とその修正プログラムごとにまとめると、以下のようになる。

表 6-5 自由記述 (職員補助)

学生	評価	記述内容
D	5	高齢者の方は、自分のことを自分でできるので、掃除ぐらいしかできませんでしたが、素早く動くようにしました <sup>64</sup> 。
A	4	配膳や掃除など職員の方のじゃまにならない程度に声をかけて <sup>65</sup> いきました。ただ、もっと積極性を出していきかけたかったです。
C	4	掃除や配膳など少しでも役に立ちたい <sup>66</sup> と感じました。
E	4	職員の方の動きをよく観察して、今何をすべきか考えて行動 <sup>67</sup> できていたように思います。

表 6-6 自由記述 (カンファレンス)

学生	評価	記述内容
A	4	観察をしながら真似から始めていきましたが <sup>68</sup> 少し理解できました。
C	4	スタッフの方々を参考に、少しずつケアに参加 <sup>69</sup> しました。
F	4	スタッフの連携の様子は見る事ができました <sup>70</sup> 。
H	2	情報を交換されている所を見る事ができましたが、意見を出したりということはあまりできませんでした <sup>71</sup> 。

### 6.1 課題1：高齢者への直接的なかわりと高齢者を理解するための内容を増設したプログラムの強化

修正されたプログラムの実施は、学生たちの高齢者に対する理解を深めたといえる。その理由として、表4の「実感的理解」で全員の学生が「できた」または「よくできた」ととらえ、「高齢者理解」では、否定的評価が見られなかった点が挙げられる。また表5-1の自由記述から「アクティビティを通した理解、地域性を通した理解、身体的・精神的特性を通した理解」という点に、学生の高齢者理解が深まっていたことが挙げられる。表5-3に見られた「障害のある方への支援」や「傾聴の大切さ」など、じっくりとかかわって学び得た記述も修正における効果ととらえることができる。さらに表6-3項目2「対高齢者」では、「1対1のかかわりの中からの理解」「アクティビティを介しての理解」「継続したコミュニケーション」等の自由記述は、高齢者との直接的なかわりの充実から導き出されたと解釈できる。

以上の点より、高齢者理解のための内容を増やした本修正プログラムは、一定の効果が見られたと考えられる。

### 6.2 課題2：子どもと高齢者との交流活動に参加・指導できるプログラムの充実

2012年度も2011年度に実施した学生企画のアクティビティ(ネイチャーゲーム：フィールドビンゴ)と新規

のアクティビティ（造形活動：石膏による手型の作成）を行った。

「フィールドビンゴ」または「ネイチャーゲーム」という単語が表 5-1, 5-2, 表 6-2, 6-3, 6-4 内 13 箇所（8 名 11 項目中）に見られ、アクティビティを通して、コミュニケーションの取り方や支援のあり方などへの反省や考察がなされていたことが明らかである。この点、溝邊・吉津（2013）<sup>(27)</sup> の報告を支持する結果といえる。一方、造形活動に関する記述は、「手形を一緒にとったり色をつけたり（表 6-3, 55）」のみであった。矢野・田爪・吉津（2013）<sup>(28)</sup> の報告では「学生が造形活動を通して、高齢者や子どもとのコミュニケーションを実感し、保育士として必要なコミュニケーションスキルを学ぶことができた」という結果が得られていたものの、本調査の自由記述には、ほとんど表記されていなかった。

この点については、次のように推察される。2 つのアクティビティには、より積極的に言語的コミュニケーションを図り、戸外における言語的な意志疎通を重視するネイチャーゲーム（フィールドビンゴ）と、目の前で作品ができ上がっていく共有体験を通した非言語的なコミュニケーションを大切にする造形活動という違いがある。矢野・田爪・吉津（2013）<sup>(29)</sup> が取り上げた本プログラムの実習記録に、その記述が確認されていた点を踏まえれば、本調査の回答は、総括的反省を中心とする事後に実施され、時間的制約もあったため、しぐさや表情が中心となる非言語的コミュニケーションに関して記述するよりも言語的コミュニケーションに関して記述する方が学生にとって心理的負担や作業量としての負担が少なかったと考えられる。本調査からは、部分的に認められたと考えられるものの、修正プログラムとしての支持が十分に示されていない点、調査方法も含めた検討が今後の課題として受け止められる。

### 6.3 課題 3：スタッフが行うカンファレンスに参加できるプログラムへの修正

施設職員の連携に関する学びについては、表 5-4 に示すように、ほとんどの学生が肯定的にとらえており、他職種との連携や全体で情報を共有することについて施設職員の動きや会話の中から学んでいたことがわかる。また、表 6-5 の記述に表れているように、職員補助に関しても職員の動きを注目し取り組んでいたことがうかがわれる。スタッフによるカンファレンスへの参加においては、半数近くの学生が積極的に関与できていたことから、カンファレンスを通して職員のスキルを学ぶ機会を得ていると解釈できる。また現職員に対して学生から積極的に意見を言う、質問をするまでには至っていない点からすれば、学生のカンファレンスへの参加の仕方に工夫の余地があると考えられる。

## 7. 今後の課題と展望

修正プログラムの設定とその実施に関して、学生への質問紙調査の結果からその妥当性を検討してきた。その結果、高齢者へのかかわりや高齢者理解に対してその効果が認められ、交流のためのアクティビティの重要性も支持されつつある。カンファレンスへの参加に関しては、参加方法に検討の余地があるにとらえられる。以上を踏まえ、今後の課題としては、交流のためのアクティビティの効果的な設定とその効果をとらえるとともに、学生のカンファレンスの参加形態に関する検討が挙げられる。また、本研究は調査対象者が少数であるため、今回の分析結果は 1 つの事例として考え、より客観性の高い結果を得るために、継続的に実践データを蓄積する予定である。その過程において、クロス・トレーニング・プログラムの改善・汎用化へのストラテジーを検討し、その最終段階には、保育士養成カリキュラムに則した形の高度実習プログラムの確立を考えている。

### — 註 —

- 1 幼老統合 / 幼老複合ケアとは、高齢者福祉と子育てをつなぐケアの実践と相乗効果について検討する幼老統合ケア研究会の発足によって用語の整理がなされたものである。一番ヶ瀬（2006）<sup>(30)</sup> によって「人類が本来もっていた当然のあり方で、ぬくもりのある共存社会の実現と、そこで文化の継承、それを通じての創造を改めて取り戻すための方法である」と定義づけられている。
- 2 本論において、「保育者」とは子どもにかかわる職種を意味し、その中に保育士と幼稚園教諭を含める。
- 3 用語として「保育士」を使用する場合は、保育士養成課程等検討会や保育所保育指針中における記述をそのまま採用する場合に限る。
- 4 <http://www.dowling.edu/intergenerationalcenter/>（2012 年 5 月参照）
- 5 <http://extension.psu.edu/youth/intergenerational>（2012 年 5 月参照）
- 6 Generations United . *Under One Roof: A Guide to Strengthening Intergenerational Shared Site Programs*, Generations United, 2005
- 7 「楚洲あさひの丘」は、廃校となった公立小中学校を改築して、2008 年に沖縄県北部で幼老統合施設として開設された複合福祉施設である。その特徴は、へき地保育所と高齢者デイケアセンター、高齢者の生活支援ハウスが同じ施設の 1 階フロアにある点である。また、2 階は宿泊を伴う実地研修が可能である一般宿泊施設となっている。職員の構成は、保育士と介護士のほか、事務職員および調理士である。日常的に職種の異なる職員が連携し、子ども・高齢者に対して必要

に応じたサポートを行っている。世代間交流に関する運営面においては、月例主任会議を設定し、子どもと高齢者との交流事業の検討が行われている。

#### －文 献－

- (1) 広井良典『「老人とこども」統合ケア』中央法規出版, pp.2-19, 2000
- (2) 多湖光宗監修『幼老統合ケア』黎明書房, 2006
- (3) 浅沼由紀編『高齢者複合施設』市ヶ谷出版社, 2002
- (4) 第1回地域共生ホーム全国セミナー in とやま実行委員会『地域共生ケアとは何か 地域共生白書 2003』筒井書房, 2003
- (5) 石川道男編著『ケアリングのとき』中央法規, 2005
- (6) 広井良典『ケア学 越境するケアへ』医学書院, 2000
- (7) 金田利子「保育者養成における世代間交流の位置と意義－家庭科における「中・高生と乳幼児とのふれ合い体験学習」から－」『世代間交流学の創造』あけび書房, pp.173-185, 2010
- (8) 上積宏道, 土永典明, 岡崎利治「保育所における高齢者との世代間交流に関する調査研究」『桜花学園大学保育学部研究紀要』2, pp.89-100, 2004
- (9) 厚生労働省編『保育所保育指針解説書』フレーベル館, pp.19-20, pp.199-213, 2008
- (10) 保育士養成課程等検討委員会「保育士養成課程等の改正について(中間まとめ)案」, 2010
- (11) 吉津晶子「幼老統合ケアの理論と実践」『子ども家庭福祉のフロンティア』晃洋書房, pp.92-99, 2008
- (12) 吉津晶子「文化を核とした世代間交流」『世代間交流効果』三学出版, pp.72-86, 2009
- (13) 吉津晶子, 溝邊和成「アメリカ合衆国ハワイ州 Seagull School (Kapolei 校) の世代間交流の特質」『日本世代間交流学会誌』Vol.1(1), pp.99-107, 2011
- (14) 溝邊和成, 吉津晶子「アメリカ合衆国ハワイ州 Seagull School (Kapolei 校) の世代間交流活動に見られる教員の支援－実践資料, 保育場面及び指導教員への面接を手がかりに－」『日本世代間交流学会誌』Vol.1(1), pp.109-118, 2011
- (15) 吉津晶子, 溝邊和成, 田爪宏二「保育者養成課程におけるクロス・トレーニングの試み－幼老統合施設における実習と参加学生の意識調査－」『日本世代間交流学会誌』Vol.2(1), pp.69-78, 2012
- (16) Rosebrook V. & Bruno K. Staff Development, Training and Retention, *Under One Roof: A Guide to Strengthening Intergenerational Shared Site Programs*, Generations United, pp.47-56, 2005
- (17) Kaplan M. & Larkin E. Lunching Intergenerational Programs in Early Childhood Settings: A Comparison of Explicit Intervention with an Emergent Approach. *Early Childhood Education Journal*, Vol.31 (3), 2004
- (18) 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「児童の高齢者イメージに影響を及ぼす要因: “REPRINTS” ボランティアとの交流頻度の多寡による推移分析から」『日本公衆衛生雑誌』54, pp.615-625, 2007
- (19) 多湖光宗 前掲書
- (20) 杉啓以子「地域再生と行政の転換」『世代間交流学の創造』あけび書房, pp.86-97, 2010
- (21) AARP. Intergenerational shared site project. : A study of co-located programs and services for children, youth, and older adults: final report, AARP, Washington, DC, p.21, 1998
- (22) 多湖光宗「世代間交流・支え合い・統合ケアは縦割り制度違反か」『世代間交流学の創造』あけび書房, pp.98-109, 2010
- (23) Rosebrook V. & Larkin E. Introducing Standards and Guidelines: A Rationale for Defining the Knowledge, Skills, and Dispositions of Intergenerational Practice, *Journal of Intergenerational Relationships*, Vol. 1(1), pp.133-144, 2002
- (24) Larkin E. & Rosebrook V. Standards for Intergenerational Practice: a proposal. *Journal of early Childhood Teacher Education* 23, pp.137-142, 2002
- (25) 保育士養成課程等検討委員会 前掲書
- (26) 吉津晶子, 溝邊和成, 田爪宏二 前掲書
- (27) 溝邊和成, 吉津晶子「保育士養成課程学生の世代間交流実習における自然観察指導に関する学び－ネイチャーゲーム: フィールドビンゴの項目および実習記録の分析をもとに」『日本世代間交流学会誌』Vol.3(1), pp.77-86, 2013
- (28) 矢野真, 田爪宏二, 吉津晶子「保育者養成における子どもと高齢者をつなぐ造形活動－保育者を目指す学生の学びを中心に－」『日本世代間交流学会誌』Vol.3(1), pp.67-76, 2013
- (29) 矢野真, 田爪宏二, 吉津晶子 前掲書
- (30) 一番ヶ瀬康子「幼老統合ケアの意義」『幼老統合ケア』黎明書房, pp8-11, 2006

#### －付 記－

本研究は、日本世代間交流学会第3回全国大会(名古屋芸術大学:名古屋, 2012年10月6日)および日本保育学会第66回全国大会(中村学園大学:福岡, 2013年5月11日)において発表したものを加筆修正したものである。

本研究は、2009・2010・2011・2012年度科学研究補助金基盤研究(B)21330146「世代間交流プログラムにお

る人材育成のための実践的カリキュラムの開発」の交付を受けて行われたものである。

－謝 辞－

本研究において、質問紙調査に関し、京都教育大学の田爪宏二先生より貴重なご示唆とご意見を頂戴いたしました。衷心より感謝の意を表します。