

世代間交流実習プログラムの導入による
保育者養成のモデル構築

2019

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
吉津 晶子

凡 例

1. 図表については項毎に番号を付した。
2. 脚注を採用し，節または項毎に番号を付した。
3. 人名の後に（ ）で示した数字は，引用文献の原著刊行年である。
4. 原則として西暦を使用した。一部，法や省庁発出の指針等は和暦（元号表記）を使用し，その場合は後に（ ）で西暦を示した。
5. 引用部分について，原則として漢字等の表記はそのままとした。

目 次

第1章 研究の背景と目的	
第1節 研究の背景と問題の所在	
第1項 研究の背景と課題	2
第2項 保育者養成カリキュラムにおける「世代間交流」の位置付け	11
第3項 本研究の目的	14
第2節 世代間交流に関する研究動向	15
第3節 研究の内容構成	35
第2章 クロス・トレーニング・プログラムの開発	
第1節 クロス・トレーニング・プログラムの構築	
第1項 クロス・トレーニング・プログラム	41
第2項 クロス・トレーニング・プログラムの準備	49
第3項 クロス・トレーニング・プログラム（プレ・プログラム）の 実際	60
第4項 参加学生の意識調査を元に	70
第2節 クロス・トレーニング・プログラムの再構築	
第1項 クロス・トレーニング・プログラムの再検討	82
第2項 クロス・トレーニング・プログラム再試行の実際	87
第3項 参加学生の意識調査を元に	97
第3節 クロス・トレーニング・プログラムの改訂	110
第3章 学生への質問紙調査を元にしたクロス・トレーニング・プログラムの 検証	
第1節 学生への質問紙調査	122
第2節 調査結果の考察	137
第4章 研究の総括と今後の課題	
第1節 世代間交流の意味と可能性	141

第2節	クロス・トレーニング・プログラム開発の総括	
第1項	クロス・トレーニング・プログラム開発の経過	145
第2項	フェーズから見るクロス・トレーニング・プログラムの開発	148
第3項	学生への質問紙調査を元にした検証	158
第3節	クロス・トレーニング・プログラムの可能性と今後の課題	160
引用文献		164
巻末資料		171
謝辞		

第 1 章 研究の背景と目的

概 要

第 1 章では、本研究の背景と目的について述べるため、第 1 節で社会的な背景を概観すると共に保育と世代間交流について考察する。さらに保育者養成における世代間交流の位置付けと課題について明らかにし、本研究の目的について述べる。

第 2 節では、国内外における世代間交流の実践、研究を概観すると共に、その教育的意義についての考察を行う。その上で、改めて保育者養成における世代間交流についての学びと経験の必要性について述べる。

第 3 節では、本研究の内容構成について説明し、各章における研究方法及び研究対象、分析方法等について示すと共に、本研究全体にかかる用語の統一について述べる。

第1節 研究の背景と問題の所在

第1項 研究の背景と課題

1. 社会的な背景

子どもが育つには、家族・地域・社会等、様々な関係性と環境が必要であるということ
を柏女（2002）¹は、「子どもたちが主体的に遊び、自らの可能性を開花させ、生きる力の
基礎を育成することのできる『三間（時間、空間、仲間）』」という言葉で表している。さ
らに、その三間の縮小化が進行している所に現代の子どもを取り巻く環境の変化と問題が
あると述べている。つまり、子どもが育つために必要な要素が、適切な時期に適切な量と
質をもって子どもに与えられることが大切であるとされながらも、現代社会の抱える様々
な要因によって、それらの機会が狭められている可能性への示唆と捉えることができるだ
ろう。

一方、現代の子どもが育つ社会の問題を「3つの間（時間、人間関係、世間）の喪失」
と表現した多田（2002）²は、「スムーズに機能していない多世代社会と限られた機能が弱
体化したコミュニティ」の中で育つ子どもの経験の希薄化を指摘している。柏女（2002）
³と多田が述べる「縮小化」と「喪失」は、表現の違いはあっても、子どもが育つために必
要な環境の減少に対する共通の危機感の表れと捉えることができるのではないだろうか。

これら子どもが育つために必要とされる環境の変化に対し、子どもとその家族、家庭を
支えるという点からも保育の果たすべき役割は大きい。しかしながら現実として、その機
能が十分に果たされているとはいえない。その理由の1つとして、多田（2002）⁴の言によ
るところの「特定年齢集団」と「特定事情集団」を挙げることができる。例えば、保育所
や幼稚園、小学校～高校のように、学齢期等で区分するような特定の年齢の集まりが形成
されること、何らかの障害があれば特別支援学校や施設というように、特定の事情を持っ

¹ 柏女霊峰，子育て支援と保育者の役割，フレーベル館，2003，p.16

² 多田千尋，遊びが育てる世代間交流，黎明書房，2002，pp.12-29

³ 柏女霊峰，前掲

⁴ 多田千尋，前掲，pp.30-51

た集まりが形成されることを指している。保育の場においても、これらの年齢による集団性、集団性を避けることは難しい。つまり、年齢や事情を越えた別集団との出会いの難しさが、子どもの経験の希薄化に繋がる理由の1つとして考えられるのである。このような状況に対して、国の政策レベルでの対応を見てみると、2003年に制定された少子化社会対策基本法の下に策定された「少子化社会対策大綱（2004）⁵」では、4つの重点課題に取り組むための28の具体的行動の中で、〔IV 子育ての新たな支え合いと連帯（18）地域住民の力の活用、民間団体の支援、世代間交流を促進する〕と示している。この具体的行動の内容は、各省庁における施策に反映されることになるが、「世代間交流の促進」という点において、『保育所保育指針』等では「世代間交流」がどのように捉えられているのかについて見ていく。

2. 保育と世代間交流

これまで保育の分野では、領域「人間関係」において、「高齢者、地域の人々との関わり」に関する項目の中で世代間交流に関わる内容が取扱われてきている。2017年告示の『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では、「高齢者を始め地域の人々等の自分の生活に関係の深い色々な人に親しみをもつ」⁶と述べられている。さらに続いて、その内容の取扱いとして、「高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人と触れ合い、自分の感情や意志を表現しながら共に楽しみ、共感し合う体験を通して、これらの人々などに親しみを持ち、人と関わることの楽しさや人の役に立つ喜びを味わうことができるようにすること。また、生活を通して親や祖父母などの家族の愛情に気づき、家族を大切にしようとする気持ちが育つようにすること」⁷とされている。このように『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』等の中において「世代間交流」という直接的な表現はされていないながらも、実質的には高齢者や地域の人々との「世代間交流」のことを指す内容となっている。

領域「人間関係」において、前述のように「世代間交流」を指し示す内容に関し、その変遷について表1に示した。

⁵ 少子化社会対策大綱 <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/09/h0903-4c.html>

⁶ 例として、『保育所保育指針』「イ人間関係（イ）内容13」、厚生労働省告示第百十七号、2017、p.38

⁷ 『保育所保育指針』「イ人間関係（ウ）内容の取扱い6」、前掲、2017、p.40

表1 『幼稚園教育要領』 領域「人間関係」より

改正年	内容
平成元年（1989）	自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ
平成10年（1998）	高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深い色々な人に親しみをもつ
平成20年（2008）	高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深い色々な人に親しみをもつ
平成29年（2017）	高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深い色々な人に親しみをもつ

表1に見られる特徴としては、「高齢者」という具体的な記述が記載されるようになったのは、平成10年（1998）年度の改正からである。このような具体的な記述に関して尾崎（2017）⁸は、「大家族の崩壊、核家族化や晩婚化・非婚化などによって少子高齢化が加速し、地域コミュニティの衰退、地域との関わりや人との関わりの希薄化が背景にあると考えられる」と述べている。つまり尾崎が指摘したのは、高齢化社会全体の問題と捉えることができる。

高齢化社会という観点から見ると、平成10年（1998）の改正前となる平成6年（1994）に、国勢調査で高齢化率⁹が14%を超え、日本は「高齢化社会」から「高齢社会」へと移行したことの意味も大きいと考えられる。1995年には高齢社会対策基本法が施行され、社会全体として高齢社会への対応が迫られることとなり、基本法の下に策定された高齢社会対策大綱（1996）¹⁰においては、次の記述が見られる。それは、具体的行動として示された〔3 学習・社会参加（2）社会参加の促進 ア高齢者の社会参加の促進〕で、「高齢者と若者世代との交流の機会を確保し、ボランティア活動を始めとする高齢者の自主的な活動を支援するとともに、高齢者の社会参加活動に関する啓発、情報提供、相談体制の整備、指導者養成などを図る」というもので、前述した少子化社会対策大綱に示された世代間交流に関する記述と関連する内容となっている。

このように少子化と高齢化は、核家族化や地域における関わりの希薄化等、社会問題と

⁸ 尾崎司，保育における「高齢者とのかかわり」：世代間交流概念から領域「人間関係」をとらえ直す，東京家政大学教員養成教育推進室年報4，2017，pp.57-63

⁹ 高齢化率とは65歳以上人口が総人口に占める割合。7%以上を高齡化社会，14%以上を高齡社会，21%以上を超高齡化社会と呼ぶ。ちなみに2007年に超高齡社会となった。

¹⁰ 高齢社会対策大綱 <http://www.ipss.go.jp/publication/j/shiryuu/no.13/data/shiryuu/souron/22.pdf>

して表裏一体の関係であり、その問題への対策として少子化社会対策大綱と高齢社会対策大綱も関連し合いながら5年毎の見直しが行われていることが理解できる。つまり、少子高齢化によって顕在化した社会問題に対する国の対策や対応は、間接的に『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』等の改正に影響を及ぼしていると考えられる。その影響の1つが表1に示された「高齢者」という具体的記述であると推察する。

2017年10月、高齢化率は27.7%となり、人口の4人に一人が65歳以上の高齢者である。今後も図1¹¹に見られるように少子高齢化が進む中で、「世代間交流」はさらに必要となり、「保育」との関わりもさらに増していくことが予想される。そのように捉えた時、保育に携わる我々は「世代間交流」をどのように受止め、どのように対応していくことが必要であろうか。次項において保育における世代間交流の実態と課題について、アンケート調査と先行研究から考える。

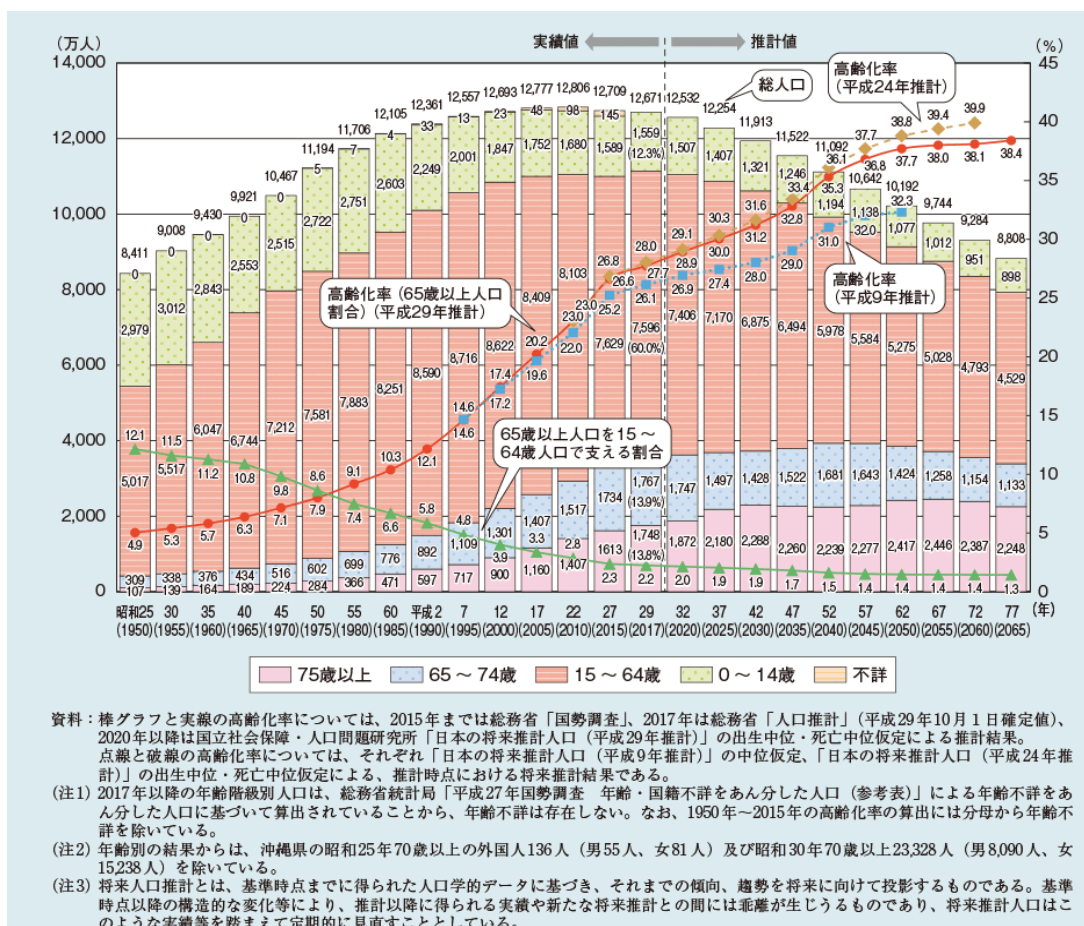


図1 高齢化の推移と将来推計（内閣府，2018）

¹¹ 内閣府，平成30年版高齢社会白書，https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2018/html/zenbun/s1_1_1.html（2019年10月参照）

3. 保育における世代間交流の実態と課題

(1) 幼老統合¹²施設における世代間交流のアンケート調査より

子どもと高齢者の保育と介護を同じ施設や敷地内で行なっている幼老統合施設に対して行なったアンケート調査(吉津, 2007)¹³を引用し, 幼老統合施設における世代間交流の実態と課題について述べる。

2006年10月から11月にかけて行った質問紙による「世代間交流活動における音楽の位置付けに関する調査」では, アンケート送付先186施設(幼老統合施設)の内, アンケート返送89施設(返送率47.8%), 有効回答87施設(有効回答率97.8%)であった。このアンケート調査は, 世代間交流計画担当職員に回答を求めると共に, 交流の頻度, プログラム実施の具体的内容, そしてアンケートの最後に「世代間交流活動」自体に対する悩みや疑問点について任意で書き込める様式とした。

結果は, 図2に見られるように, 交流活動の頻度については, 週1回以上(毎日という回答も含む)と月2回以上で39%を占め, 月1回も含めると57%であった。この結果から半数以上の施設では定期的な交流を持っていた。また年数回, 特に決まっていないと回答した39%は, 特に交流をしていないという訳ではなく, 状況に応じて交流活動を行っているということであった。

¹² 調査当時は「幼老統合」または「幼老複合」の呼称が主であったため, そのまま使用している。2016年以降は厚生労働省から「地域共生社会の実現に向けて」が発出され, その後「地域共生型」「共生ケア」等の呼称で使用される頻度が高い。

¹³ 吉津晶子, 文化を核とした世代間交流: 音楽プログラムの可能性, 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, 2007, pp.72-86

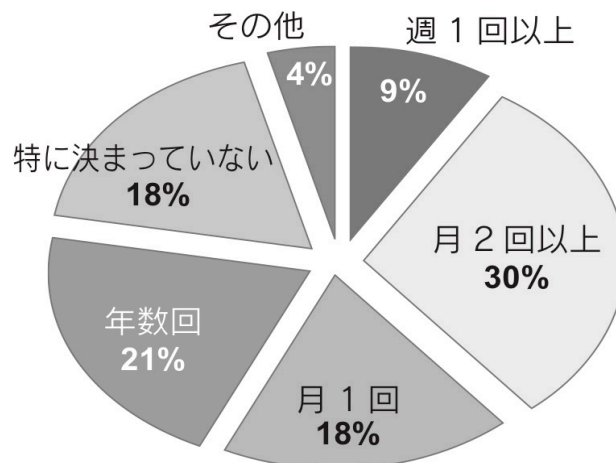


図2 世代間交流の頻度

アンケートの回答を依頼した「世代間交流担当職員の職種」については、図3に見られるように、保育・教育職（以下、保育者）という子ども側の職員が59%、介護職・相談員等（以下、介護者）という高齢者側の職員が41%という結果だった。一部、返送されたアンケートの中に「多忙のため回答できません」という内容のものが介護者より2件送られてきた。そのような事実があるため、保育者の方が介護者よりも交流計画を担当している施設が多いとは断言できない。しかし、交流プログラムの内容について確認すると、子ども側から高齢者側への訪問交流という形が多く見られたことから、その責任者である保育者が交流計画の主たる担当であるということが推察できた。

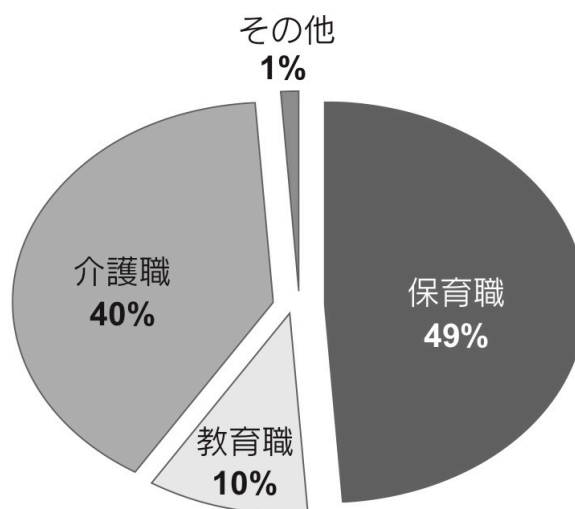


図3 交流計画担当職員の職種

世代間交流活動を行う上の悩みや疑問に関する自由記述例を表2に示した。自由記述の結果からは、世代間交流を「日常のもの」と捉えている施設と、「特別なもの」と捉えている施設があることが分かった。「日常のもの」と捉えている施設においては、子どもと高齢者との距離感を縮めるための悩みが見られ、「特別なもの」と捉えている施設においては、世代間交流プログラム自体の内容についての悩みが見られた。両者に共通しているのが、子ども側から高齢者側への接近を基本として考えていることであった。この点に関しては、高齢者の認知面における重症度が進んでいる中で、子どもからの働きかけという交流の形をプログラムすることの方が容易であるからと推察できた。

さらに、合築・併設という環境的に近く、世代間交流に適していると見える施設においても、プログラムの実施・運営における問題を抱えているということが分かった。その問題の1つは、免疫力や感染症等の問題である。特に合築の場合、子どもと高齢者が距離的に近いことと、空間の共有率が高い状況から、一旦インフルエンザ等の感染症が流行り出すと、交流プログラム実施の間隔が空いてしまう問題である。さらに二次的な問題として、実施間隔が空いてしまうことによって、子どもの参加に対する意識を持続させることの難しさを指摘する意見もあった。

表2 世代間交流を行う上での悩みや疑問

自由回答例
感染症の問題や抵抗力の問題があり、施設内で風邪等が流行すると長い間交流がもてない（特に冬場）。そのため間隔が空いて小さな子どもが慣れられないことがある。
子どもと高齢者の活動時間帯の違い。
毎日休み時間に交流できるが、交流する子どもが限られてきている。
高齢者施設へ行って演奏して帰るだけなので、もっと聴衆と交わるプログラム・パフォーマンスを考えたい。
交流活動を多くしたいが時間が足りない。
重度認知症利用者の場合の対応が困難である。
保育園児を中心に行っているため、4月や9月の入園時期の実施が困難である。

以上、アンケート調査の結果から、次の4点が幼老統合施設における世代間交流の実態と課題が明らかとなった。

- ① 合築や併築という距離的に近い環境が整っていても、意図的に世代間交流の機会を設けなければ交流に至り難い現実（子どもと高齢者との生活時間帯の違いも含む）
- ② 世代間交流の計画（プログラムマネジメント）、準備を担う保育者の役割
- ③ 感染症等への対策
- ④ 認知症等の重度化への（保育者）の対応

これらに関しては、全国の幼稚園・保育所における子どもと高齢者の触れ合いに関する実態調査を行った關戸（2006）¹⁴も同様の結果を導き出している。關戸¹⁵によれば、「複合型施設は、子どもと高齢者の触れ合いを進める上では理想的と考えられるが、実際には（触れ合いは）¹⁶非常に少ない」と指摘し、「複合型施設であっても日常的な触れ合いを実施していない幼稚園・保育所もあった」と述べている。また、世代間交流の内容に関しても「その形態は、子どもの歌や遊戯等を高齢者が鑑賞するが最も多く、触れ合いとは呼べない形態」であると指摘し、世代間交流のプログラムを担当する側（保育者）の世代間交流に対する意識と負担感が世代間交流の実施における隘路になっていると述べている。

以上、アンケート調査と先行研究から、幼老統合施設の中には、世代間交流を行う上で、ハード面における環境は整っているものの、ソフト面である人的環境（保育者）に課題を残している施設があることが明らかとなった。人的環境である保育者の課題としては、世代間交流に対する意識や負担感、さらに世代間交流におけるプログラムマネジメントの力量形成が必要であるということが示唆された。

¹⁴ 關戸啓子、全国の幼稚園・保育所における幼児と高齢者のふれあいに関する実態調査、川崎医療福祉学会誌 Vol.15 No.2, 2006, pp.655-663

¹⁵ 關戸啓子、前掲

¹⁶ （ ）に主語を補足した。

(2) 先行研究に見られる課題

幼老統合施設内における保育所等が増加¹⁷している中、「保育と世代間交流」に関する調査研究が散見されるようになってきた。その中でも、「保育者の役割」や「人材の問題」が、他の先行研究においても課題として挙げられている。例えば、林谷ら(2012)¹⁸は「職員の専門性を生かした連携と協働」の中において、人材不足と他職種との調整不足を指摘している。さらに、その要因を高齢者と子どものケアに関わる人材が、それぞれ独立の専門課程で養成されていることによるスキルや知識の不足であるとしている。同様に、下村ら(2009)¹⁹や金森(2012)²⁰も「保育者に高齢者の身体的・心理的特徴に関する知識がない、介護者に子どもの身体的・心理的特徴に関する知識がない」という指摘を行っている。

また一方で、川出ら(2003)²¹は、保育者の高齢者観の変容を分析し、子どもへの影響を調査した中で、保育者の高齢者観が向上することによって、子どもが高齢者を受入れやすくなるという調査結果を導き出している。その上で、保育者のもつ高齢者に対する「怖さや壁」といった思いへの変容要因を7つ(①施設での研修、②施設長の話、③サポートイブな環境、④先輩の助言、⑤他職員からの触発、⑥シェアリング・相互作用、⑦関わりの回数)示し、今後の世代間交流に関わる人材の育成に対して示唆を与えている。

以上、これらが示すのは、保育における世代間交流の課題であり、さらに保育者養成に関わる課題でもあると捉えることができる。そのため、今後の保育者養成において世代間交流をどのように位置付け、どのように教えていくのかという検討が必要である。

¹⁷ 2015年7月末集計：28都道府県1,375箇所(NPO全国コミュニティライフサポートセンター、多世代交流・多機能型福祉拠点のあり方に関する研究報告書、2016、p.14)

¹⁸ 林谷啓美・本庄美香、高齢者と子どもの日常交流に関する現状とあり方、園田学園女子大学論文集46、2012、pp.69-87

¹⁹ 下村美保・下村一彦、少子高齢社会における世代間交流の意義と課題：その2幼老合築型施設‘みどの福祉社会’のアンケート調査を通して、山形短期大学紀要41、2009、pp.179-193

²⁰ 金森由華、高齢者と子どもの世代間交流：交流内容を中心に、愛知淑徳大学論集. 福祉貢献学部篇(2)、2012、pp.69-77

²¹ 川出富貴子・鍵小野美和・大見サキエ・岩瀬貴美子・吉田治子、子どもと老人ふれあい場面創出過程における老人に対する保育士の思いの変容と園児の反応および変容要因、愛知医科大学看護学部紀要2、2003、pp.23-30

第2項 保育者養成カリキュラムにおける「世代間交流」の位置付け

(1) 保育者養成カリキュラムの改正から

近年の保育者養成においては、子どもと家庭そして家族を支えるといった保育ソーシャルワークの必要性が「保育士の専門性」(例えば、鶴;2009²², 若宮;2012²³)という観点から語られることが多い。しかし具体的に何をどのように教えるのかについては、保育者養成カリキュラムに準じながらも、各養成校の裁量に委ねられている部分も多く、理論と実技そして、フィールドワークを一体として養成課程の中に組み込んでいく試みを模索しながら行っている状況である。

保育現場では、子どもに対する日常のケアワークや保護者に対するソーシャルワーク、そして地域における役割をどう担っていくのかといった様々な課題が課せられている(例えば、松本;2008²⁴, 高野;2013²⁵)。保育者養成において前者の2つは、保育原理・発達心理学・保育内容や家族援助論(2017年までの名称)等で学修することは可能であるが、地域貢献に関しては既存のカリキュラムのみで学びを構築することは難しい。しかし今後の社会情勢を考えると、保育所の地域社会における地域貢献の必要性と、それに携わる保育者の養成が急がれる。

2010(平成22)年の保育士養成カリキュラムの改正²⁶においては、科目の名称の変更や学びの観点を明確にすることと共に、①～④までの教科目の新設が行われた。

- ① 改正前の「保育原理」に含まれていた保育士の役割と責務、専門性や制度的位置付け等について学ぶ「保育者論」の新設
- ② 改正前の「教育心理学」と「発達心理学」を統合して「保育の心理学」の新設
- ③ 計画・実践・省察・評価・改善というサイクルを進めていくことが保育にとって重要であることを踏まえ「保育課程論」の新設

²² 鶴宏史, 保育ソーシャルワーク論;社会福祉専門職としてのアイデンティティ, あいり出版, 2009

²³ 若宮邦彦, 保育ソーシャルワークの意義と課題, 南九州大学人間発達研究 2, 2012, pp.117-123

²⁴ 松本しのぶ, 保育士に求められるソーシャルワークとその教育の課題;地域子育て支援をめぐる動向から, 奈良佐保短期大学研究紀要 15, 2008, pp-65-75

²⁵ 高野亜紀子, 保育ソーシャルワークと保育士養成に関する一考察, 東北福祉大学研究紀要 37, 2013, pp.159-174

²⁶ 厚生労働省, 保育士養成課程等の改正について, 2010, <https://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/dl/s0324-6a.pdf>

④ 保育士の「保護者に対する保育に関する指導」（児童福祉法 18 条の 4）について具体的に学ぶことが重要であるため「保育相談支援」の新設

特に「保育者論」においては、「保育者の協働」の中で、保育と保護者支援、専門職及び専門機関との連携、地域社会との協働といった、保育マネジメントに関わる内容の理解を学べるように促されている。また、「保育の心理学」においては、発達心理学をより発展拡大して捉え直し、生涯発達の視点から、胎児期・新生児期、乳幼児期、学童期・青年期、成人期・老年期の発達の理解を通し、初期経験の重要性について学べるように促されている。

その後の改正²⁷では、前回の改正における方針を維持しつつ、必要な章立ての見直しと記載内容の変更・追記等が行われ、未満児の保育に関する記載の充実、保育所保育における幼児教育の積極的位置付け、環境の変化を踏まえた健康及び安全の記載の見直し、地域と連携した子育て支援、職員の資質・専門性の向上という改正の方向性が示された。

これらカリキュラムの改正から見えて来ることは、保育者の専門性をどのように位置付け、養成していくのかということに関する養成校の在り方が問われているのと同時に、これまでの子どもに対するケアワークと平行して、保護者へのソーシャルワーク、地域連携といったことがより鮮明に打ち出されていることである。つまり、これらの学びを具体的かつ総合的に提供できるような体制作りが養成校に求められているといえよう。

（2）保育士養成カリキュラムにおける課題

保育士養成カリキュラムにおいて「世代間交流」という文言が使用されていたのは 2010（平成 22）年の改正前までであった。それも科目名「総合演習」の課題として「少子高齢化と世代間交流」という参考例のみであった。この科目は 2010 年の改正より「保育実践演習」と名称変更が行われるが、これは幼稚園教諭養成課程における「教職実践演習」の科目の名称変更を受けたものである。科目自体の目標について大きな変更はないものの、課題例や参考例として「世代間交流」という文言が消え、以降のカリキュラムにおいて「世代間交流」をどの科目で扱うべきなのか、また扱える可能性があるのかということが分か

²⁷ 厚生労働省、保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容について

<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/betten1.pdf>

り難くなったと考えられる。

しかし、『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』等では、前述したように領域「人間関係」に、世代間交流の必要性が示されている。そのため、今後は世代間交流をどの科目の中で取り扱うのか、また取り扱える可能性があるのかを検討していく必要があると考える。

(3) 保育者養成に世代間交流の視点を

保育者の役割には、子どもに対するケアワークのみならず、保護者や地域に対しての関わりも増えてきているということは前述の通りである。具体的には、2007（平成19）年度において、地域の子育て支援拠点である「つどいの広場」と「地域子育て支援センター」の再編が、児童館の活用も図りながら全ての中学校区1万箇所の整備を目標に前倒して実施され、その後も地域の子育て支援拠点整備が進められている。特に地域子育て支援センター（ひろば型）については、多くの保育所に併設されるようになり、2009（平成21）年には3100ヶ所となっている²⁸。さらに2017（平成29）年までには、「つどいのひろば事業」と合わせて6441ヶ所と、その数を増やしている²⁹。このような状況の中、保育者の役割も広がってきている。つまり保育所内における子どものケアとその保護者へのケアだけに留まらず、拡大して地域の子育て家庭の支援を行なうこと、そして地域の人々との交流を行うことが求められている。

保育者を養成する中で、保育者の担うべき役割の広がりに対する理解を深めることと、子どもと保護者のケア、さらには、その背後にある家庭や地域、地域の人々との交流といった内容をどのように教えていくのかということは、今後の養成校における大きな課題である。また、今後の福祉の在り方として進められている共生型施設の増加に対応していくためにも、施設入所・通所の高齢者へ対応できる力量を備えた保育者を養成していくことも課題である。これらの課題に対して「世代間交流」という視点から、生涯発達を縦の軸、異世代・異文化を横の軸として捉え（吉津，2007）³⁰、学びを深めていくことのできるカリ

²⁸ 厚生労働省，http://www.mhlw.go.jp/topics/2009/02/tp0226-1/dl_10koyou/10koyoua_0054.pdf，2019年10月参照

²⁹ 厚生労働省，地域子育て支援拠点事業の実施か所数の推移【事業類型別】，2019年10月参照

https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kyoten_kasho_31.pdf

³⁰ 吉津晶子，保育者養成カリキュラムに世代間交流視点導入を，世代間交流学の創造—無縁社会から多世代間交流型社会実現のために，あけび書房，2010，pp.186-197

キュラムを用意し、養成していくことが必要であるとする。

第3項 本研究の目的

本節において、研究の背景と課題を述べてきた。その中で、子どもが育つために必要な要素が、適切な時期に適切な量と質をもって子どもに与えられることが大切であるとされながらも、現代社会の抱える様々な要因によって、その機会が狭められている可能性について示した。その上で、「少子化社会対策大綱」や『保育所保育指針』、『幼稚園教育要領』等で「世代間交流」が推し進められている意味を考えた。さらに、保育と世代間交流、保育における世代間交流の実態、保育者養成カリキュラムについて検討する中で、課題は世代間交流に関わる人材の育成であり、その養成カリキュラムの検討であると捉えた。

以上の課題意識を元に、保育者養成課程の学生を対象とした、子どもと高齢者の間に立った「世代間交流の支援」という専門性を高めるための保育者養成プログラム開発を本研究の目的と定め、その具体的な内容をクロス・トレーニング・プログラムの開発とする。

第2節 世代間交流に関する研究動向

本節では、世代間交流に関する教育的意義について、その研究動向を整理・検討すると共に、実践及び研究上の課題を明らかにするものである。特に1960年代以降の世代間交流に関する日米を中心とした先行研究を俯瞰し、その教育的意義についての考察を行うことを目的としている。

1. 世代間交流とは

世代間交流とは、「二世代間の協力、相互作用または交流を促進するプログラム（アメリカ：全国エイジング協議会，1985）¹」，「高齢者と青少年の間で互いの能力や知識を意図的・継続的に交換しあう社会的媒体（オランダ：国際世代間交流プログラム協会，2002）²」と定義されている。日本においては、「子ども，青年，中年世代，高齢者がお互いに自分たちの持っている知恵や英知，経験や技術などを出し合って，自分自身の人間的発達・向上と，自分の周りの人々や社会に役立つような健全な地域作りを実践する活動で，一人ひとりが活動の主役になることである（草野，2010）³」と定義されている。つまり世代間交流とは，世代の間に存在する意図的・継続的な活動であると考えられる。近年，二世代間だけに留まらず，広く多世代を対象とした世代間交流についての認識も広がりを見せ，三世代交流・四世代交流についての知見が生涯発達の視点から報告されるようになってきている（例えば，金田，2009）⁴。

この世代間交流については、『小学校学習指導要領』（2008）⁵にも示されているように，高齢者との交流機会を設け，感謝と尊敬の気持ちや思いやりの心を育み，高齢者から生き

¹ カプラン，M.，世代間プログラム—どの程度深く関与するかの問題，現代のエスプリ インタージェネレーション，至文堂，2004，pp.51-58

² カプラン，M. 前掲，2004

³ 草野篤子，あとがき，世代間交流学の創造，あけび書房，2010，p.238

⁴ 金田利子，生涯発達理論と世代間交流：世代間交流の各世代への意義，世代間交流効果，三学出版，2009，pp.181-204

⁵ 文部科学省 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sou.htm（2015年4月参照）

た知識や人間としての生き方を学ぶことが勧められている(第1章第4の2(12))。また、『新学習指導要領』(2017告示)⁶でも総則(第5の2のア)において、家庭や地域社会との連携や協働と並び、高齢者や異年齢の子どもなど、地域における世代を越えた交流の機会を設けることが学校運営上の留意事項として示されている。

『幼稚園教育要領』(2008)⁷では、第2章「人間関係」、『保育所保育指針』(2008)⁸第3章「保育の内容」においても高齢者との関わりが勧められている。さらに、『新幼稚園教育要領』(2017)⁹においても「高齢者をはじめ地域の人々など自分の生活に関係の深い色々な人に親しみをもつ」という表記はそのまま使用されている。

しかしながら、世代間交流の実践報告や事例研究に関しては、世代間交流が行われている環境という視点から複合施設における建築類型(浅沼, 2002)¹⁰、世代間交流の内容を分類・整理する枠組(君島, 2001)¹¹、世代間交流を支援する視点からの分類(吉津, 2009)¹²等が見られるが、教育的意義に関する総括的議論は挙げられてこなかった。また、国外の先行研究についても世代間交流の実践的成果から教育的意義の整理が十分に成されていないのが現状である。

そこで、本項では、まず世代間交流活動を成立させるプログラムに関する日米の歴史的背景を述べ、次に世代間交流プログラム内容及び実施実態を分類・整理する。その際、New York State Intergenerational Network (NYSIgN)^{註1}の世代間交流プログラム類型¹³による“Elders

6

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf
(2019年9月参照)

⁷ 文部科学省『幼稚園教育要領』, 2008

⁸ 厚生労働省『保育所保育指針』, 2008

⁹ http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf
(2019年9月参照)

¹⁰ 浅沼由紀, 高齢者複合施設, 市ヶ谷出版社, 2002

¹¹ 君島菜菜, 高齢者の世代間交流に関する先行研究の現状と交流を分類・整理する枠組の検討, 大正大学大学院研究論集 25, pp.232-246, 2001

¹² 吉津晶子, 幼老統合ケアにおける世代間交流プログラムの開発, 平成18~20年度科学研究費補助金研究成果報告書, 2009

¹³ New York State Intergenerational Network, “Good Practices in Intergenerational Programming”, 2010

註1 New York State Intergenerational Network(NYSIgN)は、ニューヨーク州の地域ネットワークをサポートし、世代間交流プログラムの開発、研修、情報収集等を行うと共に、公共政策への提言を行うNPO団体である。本論で用いる世代間交流プログラムの類型は、NYSIgN監修の下、New York City Department for the Agingから発行されたGood Practices in Intergenerational Programmingを一部援用している。

http://pages.stern.nyu.edu/~kbrabazo/NYSIgN_Web_Site/ (2015年4月参照)

“Elders Serving Youth”, “Youth Serving Elders”, “Joint/ Shared Programs”を用いる。“Elders Serving Youth”は、「高齢者が若者を支援する」タイプの世代間交流, “Youth Serving Elders”は「子どもや学生主体」タイプの世代間交流, “Joint/ Shared Programs”は, 「子どもと高齢者相互主体」タイプの世代間交流である。

2. 日米における世代間交流プログラムの変遷

(1) 米国の世代間交流プログラム

1960年代の半ば、米国では gerontologists (老年学者)、心理学者、教育者、人間発達論の研究者らが世代間交流の必要性を指摘するようになった (Newman, 1989)¹⁴。その背景には、少子高齢化と核家族化、都市部への人口の集中等による結果として、高齢者と若い世代の交流断絶に起因するエイジズム^{註2}や高齢者の孤独化現象や疾病問題があった。これらに対し、Newman, S. (1977)¹⁵ (1995)¹⁶は、世代間交流プログラム“Intergenerational Program”という意図的なプログラムによる世代間への介入とその必要性を唱えた。

世代間への介入政策の中で、最も初期のものが「里親祖父母プログラム：Foster Grandparent Program (以下、FGP)」である。1963年に Community Action Project の一環として設立された初期の FGP は低所得高齢者の能力開発を目的としたものであったが、1965年以降は volunteer ACTION network に加わり、プログラムが本格化した (Newman, 1989)¹⁷。このプログラムでは、60歳以上のシニア世代が、有償にて週5日、約20時間、家庭的に恵まれない子どもを対象に祖父母のような役割を果たすものであった。このプログラムは、現在も55歳以上のシニア世代を対象に、週15-40時間という形で発展的に継続されており、子どもの読み書きに対する個別指導や問題を抱えた青少年の精神的な支援、障害を持つ未熟児や子どもの世話、被虐待児へのケアを目的に世代間交流が行われている (National & Community Service, 2008)¹⁸。また、FGPが高齢者にもたらす効果についての研究 (高齢者の知能等に関する縦断研究：Detroit Study) では、参加高齢者の心理的・身体的な活性化等の効果が報告されている (Saltz, 1989)¹⁹。

¹⁴ Newman, S., A History of Intergenerational Programs, The Haworth Press, Inc., 1989, pp.1-16

¹⁵ Newman, S., History and Evolution of Intergenerational Programs, *Intergenerational Programs –Past, Present, and Future*, 1977, pp.55-79

¹⁶ Newman, S., History and Current Status of the Intergenerational Field, *University Center for Social and Urban Research*, 1995, pp.2-7

¹⁷ Newman, S. 前掲書, 1989

¹⁸ National & Community Service, Foster Grandparents –Share Today. Shape Tomorrow-, Operations Handbook, 2008

¹⁹ Saltz, R., Research Evaluation of Foster Grandparent Program, *Journal of children in contemporary society*, 20(3-4), 1989, pp.205-216

註2 年齢による差別をさす。特に高齢者に対して行われる年齢差別をいう。

1969年には「退職シニアボランティアプログラム：Retired Senior Volunteer Program（以下、RSVP）」と「国立サービスラーニングセンター：National Center for Service-Learning」が設立された。現在、前者は米国最大のボランティアネットワークの一つとして発展し、コミュニティにおける様々なボランティア活動が無償で行うと共に、若者への支援や指導を行っている（National& Community Service, 2008）²⁰。後者は、学生によるボランティアとサービス・ラーニング・プログラム^{註3}として設立され、高齢者へのボランティアと地域におけるサービス・ラーニング・プログラムの開発普及を目的としている。設立当初は約50の大学から、看護、社会福祉、リハビリテーション等の分野の学生が参加していた。主な活動は、学生がコミュニティ内の高齢者を毎週訪問し、高齢者との交流を通して地域社会を学ぶものであった。このプログラムは1982年に規模が縮小されたが、それ以降も学生と地域の高齢者間の相互作用の機会を提供し続けているという報告がある（Newman, 1989）²¹。

（2）日本の世代間交流プログラム

1960年代、日本においても米国と同様に、核家族化、都市部への人口集中という社会的背景による地域の繋がり希薄化についての議論が世代間の断絶という視点で語られている（例えば、岡本, 1968）²²。この時期に行われた世代間交流の事例がエイジング総合研究センター（1994）²³によって明らかにされており、世代間交流の調査資料としては現在のところ最も古いものである。

その調査の対象は、1969年に開始された島根県隠岐海士町（あまちょう）の「老人会の世代間交流事業」である。その内容は、海士町老人クラブ会員を主とした高齢者と小学校、保育所の子どもが、様々な行事やイベントを通じて交流を深めるというものである。交流の目的は高齢者から子どもへの文化伝承であり、具体的には、季節の行事や注連縄作り、竹細工作り等が行われている。このような世代間交流の形態は、現在も見られる世代間交

²⁰ National& Community Service 前掲, 2008

²¹ Newman, S. 前掲, 1989

²² 岡本包治, 失われた対話—世代間の断絶をめぐって, 青少年問題 15(5), 1968, pp.6-10

²³ 世代間交流に関する調査研究委員会, 世代間交流に関する調査研究報告書, 1994, pp.198-213

^{註3} 体験学習（experiential education）と地域における奉仕活動とを結びつけた総合的な学習活動のプログラム。

流の代表的な形であるといえる。

また、最近の学校教育の現場では、2008年より学校支援地域本部事業（文部科学省）がスタートし、「学校支援ボランティア事業」によって学校・家庭・地域の連携協力の下に子どもを育てる体制が採られてきた（村山，2010）²⁴。このような背景の元、シニアボランティアによる学校内でのボランティア活動を通して、世代間交流が図られているという報告もされている（角間・草野，2012）²⁵。

一方、1980年代後半以降、福祉の現場では、幼老複合施設^{註4}における世代間交流が各地で見られるようになり（例えば江東園，くわなの宿）²⁶、保育所と高齢者施設，学童保育と高齢者施設というように生活の場を共有する形の世代間交流が見られるようになった。近年は、国による地域共生型サービスの推進により、地域福祉としての世代間交流の在り方が議論・検討されている（厚生労働省，2013）²⁷。

（3）日米の世代間交流プログラムの変遷を通して

日米の世代間交流プログラムの変遷から得られた示唆は、サービス・ラーニングと地域共生の視点である。サービス・ラーニングとは、学生が地域に一方的に奉仕するボランティア活動とは異なり、学生と地域社会が対等な関係性の中、異なる文化や知識を持ち寄り、建設的・創造的な協同作業を通して、学生の能力開発を目的とするものである（Jacoby, 1996²⁸; Furco, 1996²⁹）。体験教育を通して地域課題（地域共生）を学ぶというサービス・ラーニングの形は、今後、学生が世代間交流プログラムをどのように経験し、学ぶのかという検討に必要な視点であると考えられる。

²⁴ 村山陽，シニアの学校ボランティア活動に注目して，世代間交流学の創造，あけび書房，2010，pp.136-148

²⁵ 角間陽子・草野篤子，学校における世代間交流—アメリカと日本の事例から，多様化社会をつむぐ世代間交流，三学出版，2012，pp.94-106

²⁶ 多湖光宗監修，幼老統合ケア，黎明書房，2006

²⁷ 厚生労働省，『宅幼老所の取組』，2013

²⁸ Jacoby, B., Service-Learning in today's higher education. IN Barbara Jacoby, et al (Ed.). Service-learning in higher education: Concepts and practices, San Francisco: Jossey-Bass, 1996

²⁹ Furco, A., Service learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.) Expanding boundaries: Service and learning, Corporation for National Service, Washington, D. C., 1996

^{註4} 「保育所やデイサービス，特別養護老人ホーム」等の子どもと高齢者が同じ敷地や建物内で生活できるような環境下にある施設をさす。

3. 高齢者主体の世代間交流プログラムとその研究動向

高齢者が若者を支援するという世代間交流プログラム (Elders Serving Youth) は、前述した FGP や RSVP に始まり、40 年以上の学校支援ボランティアやヘッド・スタート等の活動の中で一定の評価を得ている (National & Community Service, 1994)³⁰ (Teh & Terry, 2008)³¹。ここでは、高齢者主体のプログラムとその研究動向として、日米に共通した事例として学校支援ボランティアに焦点を当て、それらの事例研究を取り上げて概観する。

(1) Experience Corps (現 AARP Experience Corps)

Glass (2004)³²らによると、1993 年から 1995 年にかけて高齢者の学校支援ボランティアの新たなプログラムがエリクソンの発達課題 (generativity)^{註5}を元に Fried, L. & Freedman, M.によって設計され、その後 FGP と RSVP の協力の下、パイロット・プロジェクトを実施。1997 年より本格始動を始めた非営利の団体組織が Experience Corps (2011 年より AARP Experience Corps^{註6})である。主な活動内容は、読み書きを苦手とする小学生を中心に、識字教育、読書教育を教室内で行うこと、高齢者がメンターとしての役割を負うことである (写真1)。これらの活動は、子どもの学力向上と高齢者のヘルス・プロモーション^{註7}を目的として実施されている。

³⁰ National & Community Service, *An Evaluation Report on the Foster Grandparent Program*, 1994

³¹ Teh, L. & Terry, D., Fpster Grandparent Program, *Journal of Intergenerational Relationships* 3(1), The Haworth Press, Inc., 2005, pp.79-84

³² Glass, T. A., Freedman, M., Carlson, M. C., Hill, J., Frick, K. D., Tielsch, J. M., Wasik, B. A., Zeger, S. & Fried, L.P., Experience Corps: Design of an Intergenerational Program to Boost Social Capital and Promote the Health of an Aging Society, *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine* vol.81 (1), The New York Academy of Medicine, 2004, pp.94-105

^{註5} generativity は「世代性・次代育成能力」と訳され、Erikson (1963)⁽⁵⁹⁾が「次世代を確立させて導くことへの関心」と定義し、Erikson & Erikson (1998)⁽⁶⁰⁾によって「自分自身の更なる同一性の開発にかかわる一種の自己—生殖も含めて新しい存在や新しい制作物や新しい概念を生み出すこと」と再定義された概念である。

^{註6} AARP Experience Corps <http://www.aarp.org/experience-corps/> (2015 年 4 月参照)

^{註7} WHO (世界保健機関) が 1986 年のオタワ憲章において提唱した新しい健康観に基づく 21 世紀の健康戦略で、「人々が自らの健康とその決定要因をコントロールし、改善することができるようにするプロセス」と定義されている。



写真1 Abigail Vare Elementary School in Philadelphia Pennsylvania

(2007年4月撮影：吉津)

子どもの学力向上に関する研究 (Rebok, et al, 2004)³³では、ボルチモア (メリーランド州) における Experience Corps プログラムにおいて、K から 3 grade の 1194 名の子どもを対象に調査が行われた。結果は、3grade の生徒において、標準化された読み取りテストのスコアが有意に高いことが示された。また、学力以外にも教室内における破壊的な行動を減少させたとの報告がある。これらの結果から、高齢者が教室に入り学習支援を行うことと交流を持つことが、子どもの学力向上のみならず、学習環境の適正化に寄与したということが窺える。このような子どもへの好影響の他、参加する高齢者の持つ社会への貢献意欲の充足、生産的な役割についての報告 (Glass, et al., 2004)³⁴から、Experience Corps のプログラムによって、高齢者の社会的可能性の広がりが示されたといえよう。

(2) REPRINTS (Research of productivity by intergenerational sympathy : りぷりんと)

Experience Corps をモデルとし、2004年に日本への応用を試みた研究事例が REPRINTS である (藤原, 2009)³⁵。プログラムの基本コンセプトは、高齢者による世代間交流を通じた「社会貢献」「生涯学習」「グループ活動」で、活動内容は子どもへの絵本の読み聞かせである。参加者は60歳以上の公募による高齢者で、ボランティア養成セミナーを修了後、

³³ Rebok, G. W., Carlson, M. C., Glass, T.A., McGill, S., Hill, J., Wasik, B. A., Ialongo N., Frick, K. D., Fried, L. P. & Rasmusse, M. D., Short-Term Impact of Experience Corps® Participation on Children and Schools: Results From a Pilot Randomized Trial, *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine* 81 (1), The New York Academy of Medicine, 2004, pp.79-93

³⁴ Glass, et al. 前掲, 2004

³⁵ 藤原佳典, 高齢者のプロダクティビティ (productivity) と世代間交流, 世代間交流効果, 三学出版, 2009, pp.59-71

地域の公立小学校、幼稚園、児童館へ定期的に訪問し、交流を行った。

交流の結果、児童の高齢者観が交流頻度の高い児童では1年後も肯定的なイメージを維持することの示唆（藤原ら，2007）³⁶、児童の心身におけるストレス症状の緩和（竹内ら，2012）³⁷、子どもへのソーシャル・サポートを提供する可能性（安永ら，2011）³⁸についての結果が得られている。高齢者にとっての効果として、自身の健康度自己評価や握力等、心身の健康度が1～2年後も維持・向上すること（Fujiwara, Y. et al., 2009）³⁹が報告されている。また、REPRINTS 活動を通して、その活動評価が児童を通して保護者にも伝わり、高齢者と保護者世代という三世代の信頼感構築に寄与する可能性も示された（藤原ほか，2010）⁴⁰。

（3）高齢者主体の世代間交流プログラムとその研究動向を通して

世代間交流を通じた子どもとの関わり以外に、高齢者にとってどのような報酬が得られるのかという検討は、世代間交流プログラムの持続可能性という点から必要である。Experience Corps と REPRINTS の事例から、高齢者の社会的可能性の広がりと共に伴う活動評価が、高齢者の社会への貢献意欲の充足へと繋がり、世代間交流プログラムへの参加意欲の強化に寄与したことが明らかとなった。このような参加意欲の強化は、次の参加へと繋がり、世代間交流プログラムを継続していくための動機付けになると考えられる。

³⁶ 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・井上かず子・天野秀紀・内田勇人・角野彦彦・新開省二，児童の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から，日本公衆衛生雑誌第54巻第9号，2007，pp.615-625

³⁷ 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，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“りぶりんと”特別プログラムより，日本世代間交流学会誌2(1)，2012，pp.49-56

³⁸ 安永正史・藤原佳典・村山陽・竹内瑠美・大場宏美・野中久美子・鈴木宏幸・西真理子・草野篤子，高齢者ボランティアとの交流授業が児童のソーシャル・サポートにおよぼす影響，日本世代間交流学会誌1(1)，2011，pp.39-46

³⁹ Fujiwara, Y., Sakuma, N., Ohba, H., Nishi, M., Lee, S., Watanabe, N., Kousa, Y., Yoshida, H., Fukaya, T., Yajima, S., Amano H., Kureta, Y., Ishii, K., Uchida, H., & Shinkai, S., REPRINTS: Effects of an Intergenerational Health Promotion Program for older Adults in Japan, *Journal of Intergenerational Relationships* 7(1), The Haworth Press, Inc., 2009, pp.17-39

⁴⁰ 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，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(6)，2010，pp.458-466

4. 子ども、学生主体の世代間交流プログラムとその研究動向

子どもや学生が高齢者を支援するという世代間交流プログラム（Youth Serving Elders）は、前述した「国立サービスラーニングセンター：National Center for Service-Learning」を始めとして、テンプル大学世代間センターによる Project SHINE^{註8}、コロンビア大学の大学院生や卒業生によって設立された DOROT^{註9}などが代表的である。ここでは若者を主体としたプログラムとその研究動向として、高齢者の生活支援ボランティアに焦点を当て、事例研究を概観する。

（1）Project SHINE

1979年、Henkin, N.（創設者兼センター長）によって設立された Intergenerational Center at Temple University（テンプル大学世代間交流センター）のプログラムの一つである。このプログラムは、移民や難民問題に伴う異文化、異世代のコミュニティにおける諸課題に対するブリッジ機能を支援することを目的としている。主な活動は、学生が移民高齢者に英語や米国の歴史を教え、市民権獲得のサポートを行うことで、多様なコミュニティ内の異文化や世代間の理解を促している（JIUA&PSU, 2009）⁴¹（写真2）。1997年以降、本プログラムは全米16都市で200以上のコミュニティと連携し、31の大学、1000以上のコースが Project SHINE を通じてサービス・ラーニングを取り入れ、これまでに約1万人以上の学生が参加したとされている。

プログラムによる交流の成果として、高齢者に対しては、社会的孤立感の解消、新しい文化に対する理解と言語スキルの獲得が示され、学生に対しては高齢者に対する理解と高齢者の生きてきた時代や歴史を知る機会、共感のスキル獲得が示された（Yoshida, H., Henkin, N., et al., 2013）⁴²。



写真2 “Coffee Cup” in Philadelphia: Project SHINE
中国移民の高齢者に対する語学支援および交流のカフェ
（2007年4月撮影：吉津）

⁴¹ NPO 法人日本世代間交流協会（JIUA）・ペンシルバニア州立大学（PSU）、「米国世代間交流スタディー・ツアー報告書」、2009

⁴² Yoshida, H., Henkin, N. & Lehrman, P., Strengthening Intergenerational Bonds in Immigrant and Refugee

(2) DOROT

DOROT とは、ヘブライ語で「諸世代」を意味しており、全ての世代を指す言葉である。世代間の支援“Generations helping Generations”を主旨としたプログラムを多数展開している NPO 組織である。コア・プログラムとして、Friendly Visiting（高齢者宅への訪問）、Holiday Package Deliveries（祝祭日用プレゼントの宅配）、Kosher Meals for the Homebound（孤立している高齢者へユダヤ食材の宅配）、Shop and Escort（買い物のエスコート）、Homelessness Prevention Program（ホームレス予防プログラム）等がある。プログラム参加者は、DOROT と提携している 156 の学校（公立、私立）の生徒、学生が中心である（写真3）。

プログラムによる交流の結果として、高齢者にとっては、日常的な家事等の支援を受けることができる、これまでの人生の振り返りと人生経験を若者と共有することができる、若者に（民族的）価値観を伝えることができる等が示された。また生徒・学生にとっては、高齢化や孤立によって生じる課題の理解、コミュニティサービスに関する単位の取得、NPO に関する学び、コミュニケーション及び社会的スキルの獲得等が結果として示された（NYSIgN, 2010）⁴³。



写真3 DOROT建物内にあるホールでの世代間アートプログラム
(2007年5月撮影：吉津)

(3) 子ども、学生主体の世代間交流プログラムとその研究動向を通して

Project SHINE と DOROT は共にサービス・ラーニングとして機能しており、その学びの形から得られる示唆は大きい。また、両者とも異世代と異文化という両側面から世代間交流を捉えており、そこから学生が経験し、学ぶ内容も幅広いと考えられる。このような世代間交流プログラムの在り方は、我が国において確認されていないため、今後の研究における重要な視点であると考えられる。

Communities, The Intergenerational Center at Temple University, 2013

註⁸ Project SHINE <http://projectshine.org> (2015年4月参照)

註⁹ DOROT http://www.dorotusa.org/site/PageServer?pagename=homepage_DOROT (2015年4月参照)

⁴³ New York State Intergenerational Network 前掲, 2010, pp.5-24

5. 相互主体の世代間交流プログラムとその研究動向

日本において、子どもと高齢者、児童と高齢者等の相互に影響し合う世代間交流プログラム (Joint/ Shared Programs) については、前述した1980年代後半より福祉領域で事例が散見されるようになってきている。ここでは、相互主体の世代間交流プログラムとその研究動向として、幼老複合施設での交流に焦点を当て、事例研究を取り上げて概観する。

(1) 江東園

1976年、社会福祉法人江東園(東京都江戸川区)によって養護老人ホームの同一敷地内に江戸川保育園が開所され、幼老統合ケア^{註10}が始まった。高度経済の発展により、働く母親の増加、核家族世帯の増加の中で、保育所のニーズが高まったことがその背景となっている。1987年、江東園は創立25周年を機に老朽化した建物の全面改築し、特別養護老人ホーム・高齢者住宅サービスセンター、既存の養護老人ホーム・保育所の4施設合築の幼老複合施設として新たな出発をした(杉, 2010)⁴⁴。江東園は世代間交流を「施設を一つの社会・大家族として考え、スタッフ、保護者を含む三世代・四世代が一家団欒の生活を作り出すこと(杉, 2004)⁴⁵」と捉え、施設の運営方針としている。

江東園の交流内容は、日課としてのプログラム(朝の挨拶・ラジオ体操等)、年中行事としてのプログラム(季節の行事等)、共同作業プログラム(畑での作物作り、芋掘り等)、伝統継承プログラム(舞踊・茶道・お手玉作り等)がある。

杉(2004)⁴⁶は、高齢者に対する交流の効果として、「生活リズムが活性化されたこと」、一緒に食事をするという「食」を中心とした交流に大きな可能性が見られたこと、「教える・伝える」という活動を通して役割感や有用感が芽生えたことを挙げている。また子どもに対しての効果としては、昔遊びや技能を学ぶこと、高齢者の存在を自然に受け止めること

⁴⁴ 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, 2010, pp.86-97

⁴⁵ 杉啓以子, 子どもと高齢者の交流, 現代のエスプリ インタージェネレーション, 至文堂, 2004, pp.73-81

⁴⁶ 杉啓以子 前掲, 2004, p78

^{註10} 幼老統合ケアとは、高齢者福祉と子育てを繋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)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。

等を挙げている。さらに、中学生から大学生までを対象とした「卒園児追跡調査」を行い、子ども時代の交流の思い出と共に、目上の人に対する接し方や仕草が自然であるといったコミュニケーション能力に関する効果も報告されている（杉，2004）⁴⁷。

（2）ひかりの里

2001年、ウェルネスグループ（三重県桑名市）によって、グループホーム^{註11}と学童保育の合築施設として開設され、当初より幼老統合ケアを実践している。グループホームに学童保育専用室を併設、中庭を共有できるようにし、日常的に交流できる関係が子どもと高齢者間に築ける環境を整えている。

交流の内容については、高齢者と児童の交流の「しかけ（計画交流）」によって、釜戸でのご飯炊き、農園（中庭）での野菜作り、食事を共同で作って食す、散歩、年中行事等が用意されている。その他に児童の宿題、学習を一緒に行うこともプログラムに入っており、学習や読書等には少人数で落ち着いて行えるような習慣付けを促している（多湖，2010）⁴⁸。

交流の効果として、認知症によって自信を失っていた高齢者の自信回復に繋がることが報告されている。認知症の特徴として、繰り返し（行動障害・認知障害）や感情のコントロールの難しさ等が指摘されるが、これらを正の行動として捉え、子どもとの交流に生かしている。具体的には、宿題や学習の場面で繰り返し続けることができる、喜怒哀楽（感情）が直接的に出ることによって、子どもに伝わりやすい等である。また、若い頃の経験に関しては認知症の影響を大きく受けないため、子どもに教える・伝えるといったことが自然に行える結果、不安感の軽減・自信の回復へと繋がったと報告されている（多湖，2003）⁴⁹。さらに、児童に対する効果としては、高齢者と生活を共にすることによって、食事時の行儀・挨拶等という生活の規範を学ぶこと、高齢者に対する気遣いが増えたことが報告されている（多湖，2006）⁵⁰。

⁴⁷ 杉啓以子 前掲，2004，p78

⁴⁸ 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，2010，pp.98-109

⁴⁹ 多湖光宗，痴呆老人力を子育てに生かすー三世代交流共生住宅相乗効果の実際，社会福祉法人自立共生会，2003

^{註11} ここでは認知症グループホームをさす。認知症の状態にある要介護高齢者が入所する小規模施設である。

⁵⁰ 多湖光宗，複合施設での幼老統合ケア，幼老統合ケア，黎明書房，2006，pp.46-52

(3) Seagull School

Seagull School は、1971年に設立されたNPO法人によって1972年に開設されたプレ・スクール (Kailua, Hawaii) に始まる (Larson, 1994)⁵¹。現在はオアフ島に5つ、ハワイ島に1つの学校を有し、900名の子どもが学んでいる。その中でも1995年に開設されたSeagull School Kapolei 校^{註12} (子ども240名、高齢者50名) は、プレ・スクールと高齢者のデイケアセンターを敷地内に併設しているという特徴を持っている。Kapolei 校における高齢者には2通りあり、教員をサポートするシニアアシスタント (クラス別配置) とデイケアセンターに通所する高齢者 (認知症、障害等) である。この両者とも子どもとの交流を行っているが、デイケアセンター利用者に関しては、心身の状況によって交流が可能であればクラス内に配置されている。

子ども (Keiki) と高齢者 (Kupuna) が個人的な関係を構築できるように、偶発的・計画的な交流が計画され、両者の視覚的及び物理的な接触が可能となるような環境が整えられている (Mendelson, et al., 2011)⁵²。

交流の内容については、造形やぬり絵、外遊び、パズル/テーブルゲーム等で、ここでは高齢者が子どもに対して指導的立場に立つということに固守せず、子どもと同じ立場での参加が促されているのが特徴である (溝邊ら, 2011)⁵³ (写真4)。

交流の効果として、高齢者にとっては加齢によって疎遠となってしまった孫世代と一緒にいることにより孤独感が薄れること (Mendelson, et al., 2011)⁵⁴、子どもにとっては、人は異なる能力を持っているということを知り、お互いに思いやる気持ちを学ぶことができる (溝邊ら, 2011)⁵⁵可能性が報告されている。

⁵¹ Larson, C., Meet Cover Directors, *Child Care Information Exchange* n97, 1994, pp.27-28

⁵² Mendelson, M., Larson, C. E. & Greenwood, H., Intergenerational Shared Sites in Hawaii, *Journal of Intergenerational Relationships* 9(4), The Haworth Press, Inc., 2011, pp.445-451

⁵³ 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 1(1), 2011, pp.109-118

⁵⁴ Mendelson, et al., 前掲, 2011

⁵⁵ 溝邊和成・吉津晶子 前掲, 2011

^{註12} Seagull School <http://www.seagullschools.com/home> (2015年4月参照)



写真4 Seagull School 子どもと高齢者（デイケア利用者）が同じ活動（パズル）を行う様子

(2010年10月撮影：吉津)

（4）相互主体の世代間交流プログラムとその研究動向を通して

江東園，ひかりの里，Seagull School に共通するのは，子どもと高齢者というケアの対象者相互による「共助の関係性」が窺えることである。また，それぞれの事例において，子どもと高齢者の関わり方に多少の差異は見られても，世代間交流プログラムの先に，子どもと高齢者が「何かを得る」という可能性が示されている。このように相互に報酬を得ることができる「互恵性」という観点から，世代間交流を捉えていくことが必要であると考ええる。

6. 教育的意義についての考察

(1) 日米の歴史的取り組みからの考察

日米の世代間交流プログラムの歴史的取り組みから導出されたのは、「世代間交流プログラム」という意図的に世代を結び付ける試みが、日米ほぼ同時期に行われるようになったということである。ただし、日本と米国の社会的事情を比較すると、それに求められたニーズの違いが明らかである。

米国の場合は、低所得高齢者の能力開発から始まり、その能力を若い世代に移譲することによって対価を得られることと同時に、社会参加への道が開かれたことである。同時に、ケアの受け手としての高齢者の立場からは、地域の若者の参画によって、交流と様々な支援を受けることができるという地域福祉の在り方が、サービス・ラーニングにおける世代間交流プログラムを通して形作られたことである。一方、日本の場合は、世代間の断絶を防ぐための方策として、文化継承という形での世代間交流プログラムが高齢者参画と地域コミュニティの再生を目的として形作られてきたことである。このことは近年の学校支援ボランティアにも通じ、地域福祉というよりも、地域の教育力補完という意味合いが考えられる。

(2) 3つの世代間交流プログラム類型からの考察

世代間交流プログラムの類型として、“Elders Serving Youth”，“Youth Serving Elders”，“Joint/ Shared Programs”を用いて、日米の事例を概観してきた。これら3つのプログラム類型に共通するのは、プログラムの主体者、非主体者に拘らず、世代間交流プログラムを通して何らかの恩恵を得ているということである。

米国の高齢者の場合は、有償ボランティアとして、僅かながらでも所得が発生するという現実的な利益が生じている。また、Experience Corps の事例のように、プログラム設計段階から高齢者の生きてきた経験を若い世代に伝えていく「世代性 (generativity)」に焦点を当て、社会への貢献意欲の充足という自己実現の機会を世代間交流プログラムは提供している。この傾向は日本の高齢者も同様に見られ、REPRINTS による高齢者の健康指標の維

持・向上の研究報告（藤原ら、）⁵⁶によって裏付けられている。

子どもや学生に対しては、高齢者と交流することによって、高齢者の生きてきた歴史や経験を学べるということ、高齢者理解の深化についてが、全ての事例に共通している。また、Experience Corps の事例に見られるように、高齢者が教室に入り学習支援を行うことによって、個別の学習支援のみならず、クラス全体の学習環境の適正化に寄与したという報告から、高齢者の存在が「教育環境」としての役割を担う可能性が示されていることに、世代間交流における教育的意義の一つを見出すことができると考える。教室内の高齢者の存在について、ポストロム（2012）⁵⁷も同様に、スウェーデンの「クラスのおじいちゃんプロジェクト」を例に挙げ、高齢者を人的資本と捉え、その存在を重要視している。さらに、教師と高齢者が協力することによって、学校におけるソーシャル・キャピタル^{註13}の増加に貢献できる可能性を述べている（Boström, 2011）⁵⁸。近年は、ソーシャル・キャピタルとしての高齢者の存在を前提に、学校を自然な社会単位の一つとして捉え、「価値についての真の社会的な基準（Dewey, 1900）⁵⁹」を基盤とした学校モデルとして Intergenerational School が設立されている（Cleveland, Ohio）。ここでは、教育における世代間交流の在り方と意義について、先に述べたエリクソンの generativity を各世代や地域を対象に広く発展させた新たな概念である intergenerativity^{註14}を軸に、地域コミュニティ・学習環境・相互作用という点から検討されつつあり（Whitehouse, P., 2000）⁶⁰、世代間交流プログラムにおける教育的役割の新たな展開が期待できる。

子どもと高齢者の相互を主体者として見た幼老統合ケアに関しては、高齢者の多くは何

⁵⁶ 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、前掲、2010, pp.458-466

⁵⁷ アン・クリスティン・ポストロム、スウェーデンの義務教育における世代間交流活動とソーシャル・キャピタル、多様化社会をつむぐ世代間交流、三学出版、2012, pp.1-20

⁵⁸ Boström, A. K., Lifelong learning in Intergenerational settings: The Development of the Swedish Granddad Program From Project to National Association, *Journal of Intergenerational Relationships* 9(3), The Haworth Press, Inc., 2011, pp.293-306

⁵⁹ ジョン・デューイ（市村尚久 訳）、学校と社会、講談社、1998, p.74-75, (Dewey, J., *The School and Society*, The University of Chicago Press, 1900)

⁶⁰ Whitehouse, P., Intergenerational Community Schools: A New Practice for a New Time, *Educational Gerontology* 26, 2000, pp.761-770

^{註13} 社会関係資本と訳される。社会の信頼関係、ネットワーク等の社会組織の重要性を説く概念。

^{註14} intergenerativity とは、世代間における会話や経験の共有から生じる感情的な融合を意味し、個々の心情、社会生活、世界にベネフィットをもたらす行動であり、全ての世代の人々を繋ぐ概念である。

らかのケアを必要とする立場にあること、子どもの場合も幼児が多く、高齢者と同じくケアの対象者である。このケアを受ける立場同士が、お互いの世代を意識し助け合うという「共助の関係性」から、いくつかの教育的意義が考えられる。江東園やひかりの里の事例から、世代間交流プログラムによる子どもの存在が、高齢者の生活リズムを整え、活性化させること、高齢者自身の役割感や効用感の向上が見られる等の報告がされている。このような報告は他にも見られ(例えば、広井 2000⁶¹, 多田 2002⁶²), 福祉文化^{註15}の視点から、高齢者の well-being との関連が指摘されている。前述した高齢者の存在が「教育環境」としての役割を担うということと対比させて考えれば、子どもの存在が高齢者にとっての「生活環境」としての役割を担う可能性が示されていると考えられる。

幼老統合ケアの対象となる高齢者は、日米共通して認知症の高齢者が多い。認知症の高齢者に関しては、ひかりの里の事例のように、生活に関わる活動や宿題を一緒に行う等の活動において、特に大きな問題は見られず、高齢者は子どもに対しての指導的な立場に立つこともある。一方、Seagull Schoolに見られる高齢者は、指導的立場に固守せず、同じ立場で交流を持つ姿が見られる。これらの事例から考えられるのが、子どもと高齢者間におけるピア学習の可能性である。Campら(2011)⁶³も、モンテッソーリを基盤とした活動を世代間交流プログラムに導入した研究において、建設的な相互作用をピア学習がもたらすと報告している。つまり、日常生活レベルにおける活動を世代間交流プログラムとして行うことによって、子どもと高齢者相互に教育的な効果がもたらされる可能性が示唆されている。

以上、これらの事例研究から、子どもは成長していくために必要な基盤としての「生活形式」^{註16}を高齢者から学び、高齢者は子どもから「存在を肯定」されるという互惠関係が世代間交流プログラムを通して成り立つと考えられる。

⁶¹ 広井良典, 老人と子ども 統合ケア, 中央法規, 2000

⁶² 多田千尋, 遊びが育てる世代間交流, 黎明書房, 2002

⁶³ Camp, C. J., Lee, M. M., Montessori-Based Activities as a Transgenerational Interface for Persons With Dementia and Preschool Children, *Journal of Intergenerational Relationships* 9(4), The Haworth Press, Inc. 2011, pp.366-373

^{註15} 福祉文化とは、福祉を軸とした地域づくりであり、誰もが安心して暮らせる社会を目指した概念である。

^{註16} ここで使用している「生活形式」とは、ウイトゲンシュタイン(哲学探求 31, 202, 241)の述べるところの、人の間で生きて作用している「価値・規範」, 「生活の持っている規則」を意味する。

7. 総括

世代間交流における教育的意義に関し、日米の歴史的背景を概観し、複数の事例や研究動向を踏まえ整理・検討してきた。これまでに述べてきたことを以下に総括する。

第一に、意図的に世代間交流を仕掛ける世代間交流プログラムの発生は、日米共1960年代というほぼ同時期に起こり、その背景には少子高齢化と核家族化、都市部への人口集中によるコミュニティ内の交流断絶、人間関係の希薄化という諸問題に対する方策として必要とされたものであった。しかしその当初の方策には違いがあり、米国の場合は高齢者個人の経験を基盤とした関わりを重視した世代間交流プログラムであり、他方、日本の場合はコミュニティを基盤とした文化継承が主体であった。これらは日米における大きな違いであり、世代間交流の教育的意義を考える上で「個人基盤」と「コミュニティ基盤」という視点が示唆されているといえよう。

第二に、主体者別に3つのプログラム類型に従って事例の整理を行ってきたが、プログラム類型の別に拘らず、両方の世代共、世代間交流から恩恵を得ていた。具体的には、子どもや学生の場合、高齢者の生きてきた歴史からの学びを得ること、学力の向上、学習環境の適正化、社会的価値観、社会的スキル、コミュニティに対する理解等である。高齢者の場合、社会的孤立感の軽減、新しいスキルの獲得、社会への貢献意欲の充実に伴う自己実現の機会等である。

第三に、日常生活レベルにおける活動を世代間交流プログラムとして行うことによって、子どもと高齢者相互に教育的な効果がもたらされる可能性である。この可能性は幼老統合ケアにおける世代間交流プログラムにおいて、より明確な形で現れており、生活と関連した価値や規範を学ぶことのできる、また伝えることのできる「教育の場」「教材」としての世代間交流の位置付けである。このことは Dewey (1916)⁶⁴が経験の伝達について述べている「人は共通の点があることによって共同の生活を成し、交流の手段によって共通のものを獲得する～中略～すなわち共同の理解である」に通じ、世代間交流プログラムの根底を成す教育的意義であると考えられる。

⁶⁴ Dewey, J., *Democracy and Education*, New York The Macmillan Company, 1916, p.5

8. 課題

これまでの論述から、世代間交流プログラムがもたらす教育的意義が確認できた。そこから導き出された知見は、次の研究課題提示とも捉えられる。

先に見たように、子どもにとって高齢者は、「教育環境」としての存在であり、その交流は、文化・社会の伝承・創造を含む学びの場となっている。また高齢者にとって子どもは、自らの生活にアクセントを与えてくれる「生活環境」の一部であり、交流は心身にわたって充実感を与えてくれる。

しかしながら、それらは、一方の「教育環境」や「生活環境」のみに留まらず、同時に双方にとっての「教育環境」であったり「生活環境」であったりする。そうした関係性を豊かに醸し出すには、当事者と共に第三者でかつ当事者の特性を十分に理解・把握している媒介者が必要となる。この媒介者の必要性とその課題に関しては、第1章第1節において、「保育者に高齢者の身体的・心理的特徴に関する知識がない、介護者に子どもの身体的・心理的特徴に関する知識がない（下村ら 2009⁶⁵、金森 2012⁶⁶）」という指摘を踏まえ、子どもと高齢者を理解し、両者に関わる人材育成の必要性と保育者の役割について述べたが、未だこの課題について具体的な解決の方策は示されていない。

子どもと高齢者とが会う世代間交流プログラムの推進においては、子どものみならず、高齢者の特性をも把握できる媒介者としての保育者の役割が大きく影響すると考えられる。このような子ども及び高齢者のケア経験を豊かにもつ保育者養成が、本節において述べた教育的意義についての考察から発展する研究課題と捉えている。

⁶⁵ 下村美保・下村一彦，『少子高齢社会における世代間交流の意義と課題：その2 幼老合築型施設‘みどの福祉会’のアンケート調査を通して』，山形短期大学紀要 41，2009，pp.179-193

⁶⁶ 金森由華，『高齢者と子どもの世代間交流：交流内容を中心に』，愛知淑徳大学論集. 福祉貢献学部篇 (2)，2012，pp.69-77

第3節 研究の内容構成

1. 研究の内容

本研究は、保育者養成課程の学生を対象に、子どもと高齢者の間に立った「世代間交流の支援」という専門性に関する力量形成を養うための保育者養成プログラム開発を目的とし、以下の通り4章で論文を構成した。

第1章では、保育者養成における最近の動向を概観すると共に、保育者養成における「世代間交流」の位置付けについて明らかにする。次に、国内外における世代間交流の実践、研究を概観すると共に、その教育的意義についての考察を行う。

第2章では、クロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）の本研究における定義付けを行い、世代間交流の人材育成の理論的枠組とCTPの関係を明らかにする。その上で、CTPの実習計画全体について詳説し、CTPの内容充実を図りつつプログラム開発を行ったことについて、その経過と経緯について述べる。

第3章では、CTPの参加者に対する量的および質的な分析を通して、CTPへの参加が保育者養成課程の学生の世代間交流に関する認識にどのような影響を及ぼすのかについての検討を行う。これらの検討を基にCTPの検証を進める。

第4章では、本研究の主要部分である第2章「クロス・トレーニング・プログラムの開発」と第3章「クロス・トレーニング・プログラムの検証」における研究成果を総括し、CTPの可能性と今後の課題を述べる。

2. 研究の方法と対象者

本論の研究方法は、第1章では文献研究、第2章では第1節第3項が実践研究、同第4項が調査研究、第2節第2項が実践研究、同第3項が調査研究、第3章第1節が調査研究となっている。研究方法、対象者及び分析方法等の詳細は表2の通りである。

表2 研究方法、対象者及び分析方法等

章・節・項	研究方法	対象者	分析方法等
第1章第1節	文献研究		関連文献の整理
第1章第2節	文献研究		関連文献の整理
第2章第1節第3項	実践研究	プログラム参加学生	プログラムの概要整理
第2章第1節第4項	調査研究	プログラム参加学生	学生の高齢者観に関する量的分析
第2章第2節第2項	実践研究	プログラム参加学生	再試行プログラムの概要整理
第2章第2節第3項	調査研究	プログラム参加学生	学生の内省の量的・質的分析
第3章第1節	比較調査研究	プログラム参加および非参加学生	質問紙による量的・質的分析

3. クロス・トレーニング・プログラム開発におけるフェーズについて

クロス・トレーニング・プログラムの開発におけるプログラムの修正・改訂について、**図1**のフローチャートに示した。第1フェーズをプログラムの基本的な枠組の構築として位置付け、第2章第1節第2項から第2章2節にかけて詳述した。

プログラムの発展、試行と再考として位置付けた第2フェーズ、期間短縮バージョンとしてのラダープログラムを経て、プログラムの安定化と位置付けた第3フェーズに関しては、第2章第3節において修正・変更及び改訂を行った部分について述べた。

図1のフローチャートの内容をより詳細に表した改訂表に関しては、**巻末資料1**に示した。

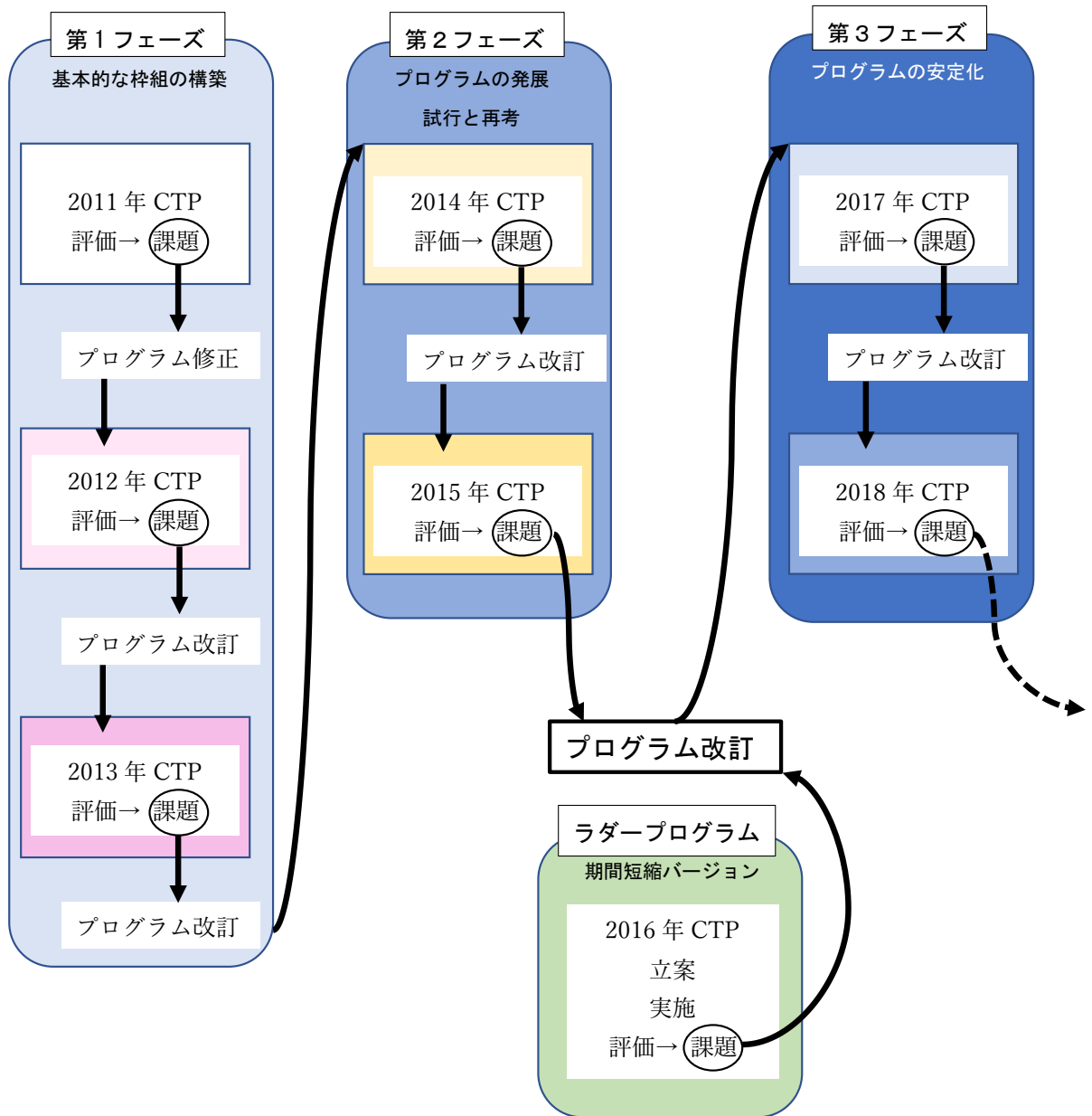


図1 クロス・トレーニング・プログラムの修正・改訂と各フェーズのフローチャート

4. 用語の統一

(1) 「保育士」と「保育者」の扱い

本研究において対象とする「保育者」とは、保育所・こども園に勤務する保育士、幼稚園・こども園に勤務する幼稚園教諭を総称として使用し、「保育者養成課程・カリキュラム」「保育者の専門性」等に関しても同様の取り扱いとする。しかし一部、厚生労働省発出資料等、引用文献に由来する場合のみ「保育士」「保育士養成課程・カリキュラム」「保育士の専門性」を使用する。その場合、該当箇所を示すと共に、脚注として同頁内に引用元を記す。

(2) 「世代間交流」と「多世代交流」の扱い

「世代間交流」という用語は、Intergenerational の和訳で、研究者によっては「異世代間交流」(例えば、上垣内¹、北村²)と使用している場合もある。

「多世代交流」という用語は、翻訳元の語は Multigenerational で、和訳して「多世代交流」である。この用語に関しては、国内における受け止められ方と国外における考え方に相違が見られる。Multigenerational は、多くが社会学、家族学、経済学等の分野で使用されてきており、Generations United³ では次のように定義している。

「多世代交流とは、複数の世代がプログラムに関わっているが、必ずしも相互に関わっていることではない。多世代交流は、年齢層の多様性を理解し、その差を尊重することである」⁴

つまり、国外における「多世代交流」の考え方は、具体的な世代間の関わり合いというより、概念的な意味合いの方が強い。しかし、国内においては「多世代交流」を「世代間交流」とほぼ同義で受け止め、使用してきたと考えられる。その根拠の1つが、CiNii に

¹ 上垣内伸子、とっときのとっかえっこ：幼児と高齢者の異世代交流の絵本を読む、幼児の教育 98(8), pp.8-12, 1999

² 北村安樹子、幼老複合施設における異世代交流の取り組み-福祉社会における幼老共生ケアの可能性、ライフデザインレポート (153), pp.4-15, 2003

³ <http://www.gu.org/HOME.aspx>

⁴ <http://www.gu.org/OURWORK/Programs/MakingtheCase.aspx>

おける Hit 数であり、これまでの国内研究において、「世代間交流」の使用が「多世代交流」よりも圧倒的に多いことが指摘できる⁵。

一方、近年は厚生労働省⁶、文部科学省⁷、総務省⁸、全国市長会政策推進委員会⁹等、政策・行政に関わる用語が「多世代交流」で統一されつつある。

これらを踏まえ、本研究においては「世代間交流」の用語を使用しながらも、関係省庁発出資料等、引用文献に由来する場合のみ「多世代交流」を使用する。その場合、該当箇所を示すと共に、脚注として同頁内に引用元を記す。

5. 倫理的配慮

本論においては、第2章を中心にクロス・トレーニング・プログラムの実際を詳述するため、臨地実習先の社会福祉法人の利用者、へき地保育所の園児、プログラム参加学生の写真を使用している。これらに関しては、全て「研究協力依頼書」を社会福祉法人経由で提出し、対象者個人又は家族の同意を得て、「研究協力同意書」を受けている。

また、表2に示された実践研究・調査研究の内、質問紙は統計的処理を行い、個人の特定がされないこと、回答内容は研究のみに使用し、授業や実習の成績には関係しないことを説明し、同意を得ている。

⁵ 2019年9月現在、CiNiiにおいて、「世代間交流」639 Hits、「多世代交流」152 Hits

⁶ <https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/15/index.html> (平成27年版厚生労働白書)

⁷ http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/1389013_010.pdf (生涯学習社会の実現)

⁸ http://www.soumu.go.jp/main_content/000332459.pdf (まち・ひと・しごと創生総合戦略について)

⁹ http://www.mayors.or.jp/p_action/documents/280523tkouryu_houkokusho.pdf (人口減少社会における多世代交流・共生のまちづくりに関する研究会)

第 2 章 クロス・トレーニング・プログラムの開発

概 要

第 2 章では、クロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）の本研究における定義付けを行い、世代間交流の人材育成の理論的枠組と CTP の関係を明らかにする。その上で、CTP の実習計画全体について詳説し、CTP の内容充実を図りつつプログラム開発を進めたことについて述べる。

第 1 節では、世代間交流における人材育成の理論的枠組の中から、旧保育士養成カリキュラムおよび新保育士養成カリキュラムの補完及び強化として位置付けられるような細目を抽出し、これらを合わせて検討する。また、CTP の実施計画を作成する上で必要な事項の検討を行い、CTP 実施計画（プレ・プログラム）の作成を行った。さらに CTP の実践を経て、臨地実習に参加した学生を対象とした意識調査を元に、課題の導出を行う。

第 2 節では、前節で導出した 3 つの課題毎に修正プログラムの検討を行う。CTP の再検討に際して、学生の意識調査、実習記録の記述、さらには CTP に参加した研究者との研究結果を基にプログラムの修正、変更、充実を図ると共に、CTP 再試行プログラムの妥当性の検討を行う。

第 3 節では、8 回に及ぶ CTP の実施を第 1 フェーズ、第 2 フェーズからラダープログラムを経て第 3 フェーズというカテゴリーから概観し、立案・実施・検討という螺旋構造化によって CTP の内容充実を図ってきたことを述べる。

第1節 クロス・トレーニング・プログラムの構築

第1項 クロス・トレーニング・プログラム

1. クロス・トレーニング・プログラムの定義

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捉えられている。American Association of Retired Persons：全米退職者協会（1998）¹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、「プログラムの質を高めるためのメンテナンスと見なすことができる」としている。また、我が国においては、多湖（2010）²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」と位置付けられている。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・運営に関わる全ての人材にとって必要なものであるといえる。

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関わることを意味し、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ものではない。しかし、子どもへの関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関わることから、クロス・トレーニング・プログラムの名称を使用し、次のように定義した。

本研究におけるクロス・トレーニング・プログラムとは、保育者養成課程に学ぶ学生を対象とした、子どもと高齢者に同時に関わる実習教育を含む学びの総称であり、世代間交流における人材育成のプログラムである。

¹ AARP, Intergenerational shared site project.; A study of co-located programs and services for children, youth, and older adults: final report, AARP, Washington, DC, 1998, p.21

² 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, 2010, pp.98-109

2. クロス・トレーニング・プログラムの理論的枠組

本研究におけるクロス・トレーニング・プログラムは、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 (2003)³の6つの基準 (Guidelines & Standards for Intergenerational Practice)^{*}の中から、旧保育士養成カリキュラム (2010)⁴および新保育士養成カリキュラム (2017)⁵の補完および強化として位置付けられるような細目を抽出整理した。抽出の根拠であるが、以下に示す6つの基準自体、基本的に保育者・教員養成を基盤として、その上に世代間交流の人材育成が行えるように構築されており、その点において我が国の保育士養成カリキュラムにも援用が可能であると判断した。

以上を踏まえ、世代間交流における保育者育成のための「世代間交流実践の基準 (2014)」⁶を作成 (表1) し、事項に述べるクロス・トレーニング・プログラムの構造化を行った。

※**Guidelines & Standards for Intergenerational Practice: Larkin & Rosebrook (2002)⁷, Rosebrook & Larkin (2003)⁸**によって提案された「世代間交流実践の基準 (Guidelines & Standards for Intergenerational Practice)」 (巻末資料2) では、6つの基準を設け、それぞれの基準の下位に複数の項目を置いている。具体的には、Association of Teacher Educators (ATE) の Standards for Teacher Educators のフォーマットを使用し、NAEYC の Developmentally Appropriate Practices (発達的に適切な実践) の基本原則との一致を計り、同ように高齢者向けプログラムの倫理的実践とも一致するように作成されている。これら6つの基準は、世代間交流における専門性を身に付けようとする学生を対象に、世代間交流の人材育成を目的として定められた。この基準が提案された初期の頃にはフィンドレー大学 (USA) の大学院プログラムで試験運用されていたが、改訂

³ 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), 2003, pp.133-144

⁴ 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

⁵ 保育士養成課程等検討委員会, 保育士養成課程等の見直しについて (検討の整理; 別添1), 2017

⁶ 吉津晶子・溝邊和成, 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—, 教育実践学論集 第15号, 2014, pp.89-99

⁷ Larkin E. & Rosebrook V., Standards for Intergenerational Practice: a proposal. *Journal of early Childhood Teacher Education* 23, 2002, pp.137-142

⁸ Rosebrook V. & Larkin E., 前掲, 2003

の後、「世代間交流実践のための基準」⁹として広く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^{註1}、Penn State Extension^{註2}、Generations United: Staff Development^{註3}）。

表1 保育者育成のための世代間交流実践の基準

<p>基準I 生涯発達についての知識と理解</p> <p>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。</p> <p>1.2 発達段階の異なる人々についての理解を踏まえ、多感覚と双方向のアプローチを用いる。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
<p>基準II コミュニケーション力</p> <p>2.1 社会的、言語的、文化的、感情的、精神的及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。</p> <p>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作る。</p> <p>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行う。</p> <p>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肯定的な（正の）関心を伝える。</p> <p>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。</p>
<p>基準III 協働のためのスキル獲得</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
<p>基準IV 関連領域の研究知見に関する理解</p> <p>4.1 歴史的、文化的、社会的な世代間交流プログラムに関わる知識を理解する。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
<p>基準V 評価テクニック</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
<p>基準VI 専門家としての適性についての理解</p> <p>6.1 互恵性が予想される世代を組み合わせ、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。</p>

注) 本表は、Larkin & Rosebrook (2002, 2003)の Guidelines & Standards for Intergenerational Practice から抽出し、吉津ら (2014) が作成

⁹ Rosebrook V. & Larkin E., 前掲, 2003

註1 <http://www.dowling.edu/intergenerationalcenter/> (2012年5月参照)

註2 <http://extension.psu.edu/youth/intergenerational> (2012年5月参照)

註3 Generations United, Under One Roof: A Guide to Strengthening Intergenerational Shared Site Programs, Generations United, 2005

3. クロス・トレーニング・プログラムの構造

(1) 保育士養成カリキュラムの教科目との関係

クロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）の実施プログラムを作成するため、表1で示した6つの基準を元に保育士^{註4}養成カリキュラムと合わせて検討した。具体的には6つの基準を保育士養成カリキュラムの基礎的理解（保育の心理学・保育者論・保育課程論）と応用・発展・深化（保育内容演習・保育の表現技術）に対応させている（図1）。

旧保育士養成カリキュラム（2010）¹⁰および新保育士養成カリキュラム（2017）¹¹における3つの系列^{註5}より、世代間交流を考える上で必要とされる教科目を①保育の心理学（子ども家庭支援の心理学^{註6}）、②保育者論、③保育課程論（保育の計画と評価^{註7}）、④保育内容演習・保育の表現技術（保育内容の理解と方法^{註8}）さらに⑤社会福祉と捉えた。その上で次のように6つの基準と照らし合わせ、その意義付けを行った。

【基礎的理解】

①保育の心理学（子ども家庭支援の心理学）

本科目は新カリキュラムへの移行に伴い「保育の心理学」と「子ども家庭支援の心理学」に教授内容が分けられているが、生涯発達の視点から保育を理解するという点についての変更はない。この生涯発達という視点は、基準I：生涯発達についての知識と理解（表1参照）と共通のものであり、世代間交流の対象者を理解し、対象者に合わせた支援の在り方を考察する上において重要な視点である。保育者養成課程で学ぶ学生にとって、子どもの発達に関する学びや理解は、通常の教授内容や実習等を通じて理解を深めることは可能であるが、老年期における発達の理解については難しいと考えられる。そのため

¹⁰ 保育士養成課程等検討委員会，前掲，2010

¹¹ 保育士養成課程等検討委員会，前掲，2017

^{註4} 本項においては、厚生労働省発出の用語を引用するため「保育士養成カリキュラム」のように「保育士」を使用する。

^{註5} <系列：保育の本質・目的に関する科目><系列：保育の対象の理解に関する科目><系列：保育の内容・方法に関する科目>

^{註6, 7, 8} ()内，新カリキュラムの科目名称

CTPで高齢者と接し、さらに子どもと高齢者と同時に関わる機会は、この科目の補完・強化として機能すると考えられる。

②保育者論

本科目は新カリキュラムへの移行に伴い、科目の目標に「保育者の連携・協働について理解する」が追加され、内容の方も専門職間や専門機関との連携・協働に加え、4（1）保育における職員間の連携・協働、及び4（3）地域における自治体や関係機関との連携・協働が追加された¹²。これらの連携・協働という視点は、基準Ⅲ：協働のためのスキル獲得（表1参照）と共通するものである。CTPは幼老複合（統合）施設^{註9}において臨地プログラムを展開するため、保育所や幼稚園等とは違った専門職種間の連携・協働を観察することができると共に、場面によっては直接的に関わることも可能である。そのため、この科目の補完・強化として機能すると考えられる。

③保育課程論（保育の計画と評価）

本科目は新カリキュラムへの移行に伴い、科目の目標が「保育の内容の充実と質の向上に資する保育の計画及び評価について理解する」及び「子どもの理解に基づく保育の過程（計画・実践・記録・省察・評価・改善）について、その全体構造を捉え、理解する」と整理された。これらの子ども理解に基づく保育の内容の充実とその評価にかかわる視点は、基準Ⅴ：評価テクニック（表1参照）に通じる。CTPには、幼老複合施設の専門職（保育職・福祉職）の他、複数の研究者も参画しているため、学生の経験や学びを即座にフィードバックできる環境が整っており、学生と一緒にアクション・リサーチを進めることが可能である。そのため、CTPがこの科目の補完・強化として機能すると考えられる。

【応用・発展・深化】

④保育内容演習・保育の表現技術（保育内容の理解と方法¹³）

¹² 保育士養成課程等検討委員会，前掲，2017，p.13

¹³ 保育士養成課程等検討委員会，前掲，2017，pp.31-32

^{註9} 複合施設にはさまざまな種類があるが、このうち幼老複合施設とは、保育園や児童館、小学校などの子ども用の施設と、老人デイサービスセンターや特別養護老人ホームなど的高齢者用の施設が合築・併設された施設を指す（北村安樹子，幼老複合施設における異世代交流の取り組み，LifeDesign REPORT 2003，pp.4-15）

本科目群を1つの枠内で捉えた理由は、保育の5領域に関わる基礎的な知識・技術（保育の表現技術）を基に、それらを有機的に結び付け、総合的に保育を展開していくための知識・技術・判断力を養う（保育内容演習）という複層型の位置付けを意識したためである。さらに新カリキュラム移行に伴って、保育内容演習は「子どもの発達過程に即して具体的な保育場面を想定しながら環境の構成、教材や遊具等の活用と工夫、保育の過程（計画・実践・記録・省察・評価・改善）の実際について理解する」¹⁴とあるように目標としてより具体的に示されることとなった。この包括的とも捉えられる目標は、前述した「子どもの心理学」「保育者論」「保育課程論」を踏まえた応用・発展でもあり、さらに基準I～基準VI（表1参照）の全てと通ずる。そのため、CTPがこれらの科目群の学びをより深化させる可能性が高いと考えられる。

【基準外の基礎的な理解】

⑤社会福祉

本科目¹⁵に関しては、旧カリキュラム及び新カリキュラム共に、科目目標の中に「5. 社会福祉の動向と課題について理解する」が設定されている。その中でも新カリキュラムでは内容5（1）で少子高齢化社会における子育て支援についての理解、5（2）では共生社会と障害者施策についての理解というように、子どもを対象とした社会福祉だけではなく、もっと広範な視座からの理解が求められている。つまり、これらは社会福祉に関わる職種に対して、個別ニーズのみではなく、地域における多様な支援ニーズに対して的確に対応していく必要が求められ始めたという発想の転換点でもある。つまり2005年から始まった地域包括ケアの議論¹⁶から起こってきた「地域共生社会」^{註10}の実現へ向けた大きな動きの中¹⁷に、保育士養成も位置付けられているといえよう。

¹⁴ 保育士養成課程等検討委員会、前掲、2017、p.29

¹⁵ 保育士養成課程等検討委員会、前掲、2017、pp.6-7

¹⁶ 地域包括ケア研究会、地域包括ケア研究会 報告書～今後の検討のための論点整理～、2008

¹⁷ 厚生労働省、「地域共生社会」の実現に向けて（当面の改革工程）、2017

註10 「地域共生社会」とは、制度・分野ごとの『縦割り』や「支え手」「受け手」という関係を超えて、地域住民や地域の多様な主体が『我が事』として参画し、人と人、人と資源が世代や分野を超えて『丸ごと』繋がることで、住民一人ひとりの暮らしと生きがい、地域を共に創っていく社会を目指すものである。

これらを踏まえて、本科目は6つの基準のどれかに対応させるという位置付けではなく、CTPの様々な学びを支える前提であると共に、6つの基準外の基礎的な理解でもありと捉えた。

(2) 保育士養成カリキュラム外の内容

図1において、「支援の技術」と位置付けているのが、「高齢者支援の方法」と「間接的支援」である。これらに関しては、保育士養成カリキュラムの中で扱われていないことからCTP独自の項目立てとなっている。特に「高齢者支援の方法」に関しては、高齢者の身体的介助に関わる車椅子の操作や姿勢保持の支援など直接的な援助を想定している。さらには認知症の理解や高齢者の特性といった高齢者と関わる上で必要な知識・技能を習得することを目的としている。

また「間接的支援」に関しては、子どもと高齢者間の交流を促進するため、保育者としてどのような配慮を行うべきかという支援の在り方について学ぶことを目的として設定している。この項目に関しては、CTPの臨地実習中に実施され、当日の学生の活動を客観的に振り返ってフィードバックすることで、翌日の活動へすぐに反映することが可能となっている。

これら「支援の技術」における「高齢者支援の方法」と「間接的支援」は、CTP独自の内容であり、保育者養成課程の学生にとっては新しい学びとなっている。この2つの学びは、6つの基準のうち基準Ⅰ：生涯発達についての知識と理解および基準Ⅱ：コミュニケーション力に相当する。

以上、本項ではクロス・トレーニング・プログラムの定義、理論的枠組についてまとめ、「保育者育成のための世代間交流実践の基準（6つの基準）」について整理した。その上で、6つの基準と保育士養成カリキュラムと照らし合わせながら、その意義付けを行ってきた。これらは、次項以降におけるCTP計画・実施のための基盤として位置付くことになる。

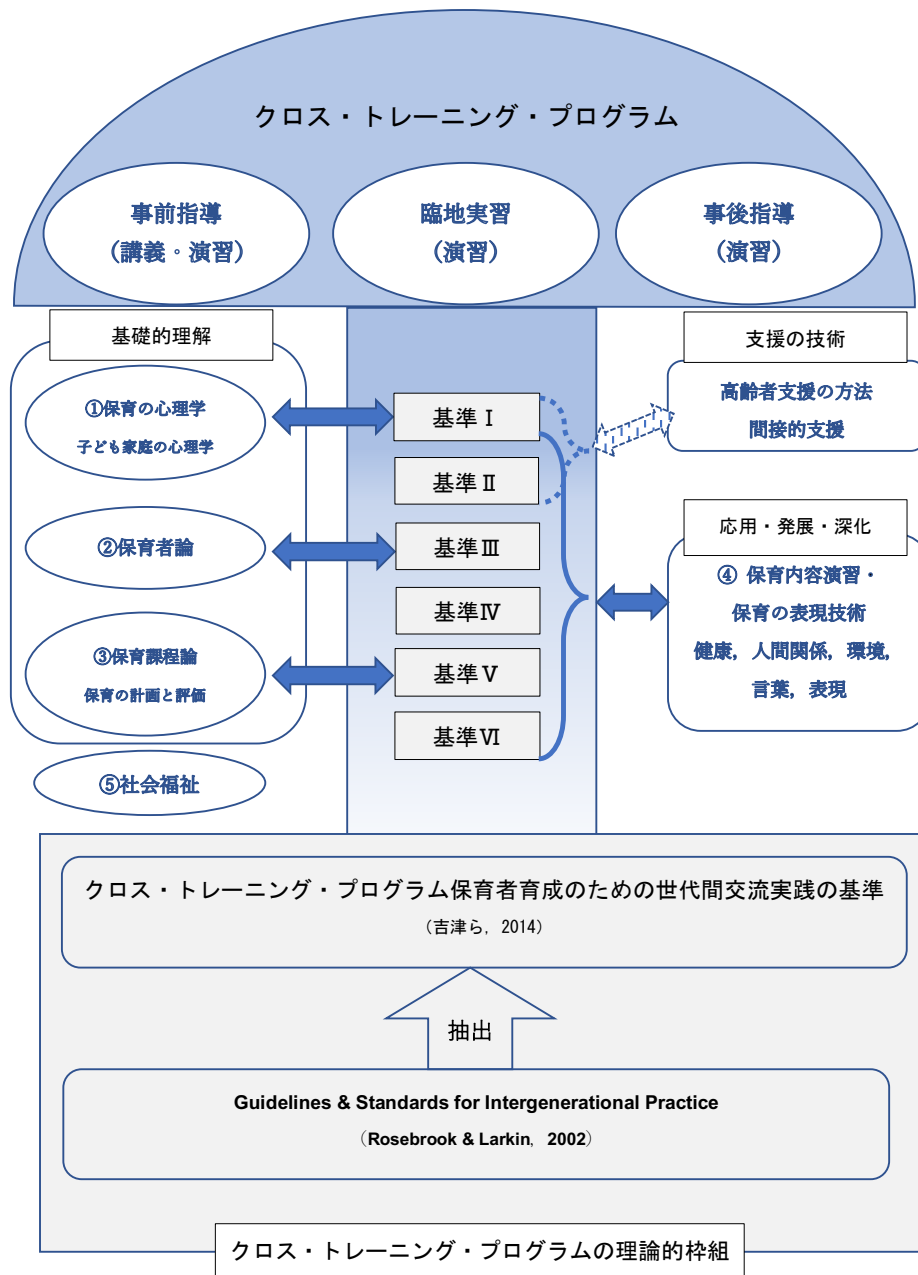


図1 クロス・トレーニング・プログラムの構造
(吉津ら, 2012¹⁸, 2014¹⁹; Yoshizu et al., 2019²⁰ rev.)

¹⁸ 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 2(1), 2012, pp. 69-78

¹⁹ 吉津晶子・溝邊和成, 前掲, 2014

²⁰ Yoshizu, M., Tazume, H., Yano, M., Mizobe, K., Results of Research on HR Development for Intergenerational Exchange in Japan, Generations United 20th Global Intergenerational Conference, 2019年6月13日 発表 https://researchmap.jp/?action=cv_download_main&upload_id=254972

第2項 クロス・トレーニング・プログラムの準備

1. クロス・トレーニング・プログラムの実施計画

前項で整理したクロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）の枠組みと「保育者育成のための世代間交流実践の基準（6つの基準）」を元に、CTPの実実施計画を作成する上で、いくつかの検討¹が必要であった。その1つが実習教育として保育者養成課程の中にどのように位置付けるのかということである。さらに対象となる保育者養成課程の学生の実態を踏まえた上で、どのようにCTPをデザインするのかということである。以下、K大学を対象としたCTPの実実施計画について述べる。

（1）実習モデルの提案・検討

CTPを実施するK大学社会福祉学部子ども家庭福祉学科は4年制大学であり、保育士養成課程と幼稚園教諭養成課程および社会福祉士養成課程を有し、学生はこれらの課程から2つまで選択して所属することが可能である。これらの学生の中から幼稚園教諭養成課程および保育士養成課程の学生を対象にCTPを実施する場合の実習モデルを表1のように検討²した。表1に示した実習のモデルは大きく3つで、さらに「期間」「単位の有無」および「内容」で分類している。期間に関しては、Short Termを1日未満で完結するもの、Medium Termを複数日で完結するもの、Long Termを複数か月で完結するものと仮定した。さらに、単位の有無に関しては、自主実習の単位なし、養成校独自の自主編成実習の単位あり、法下編成実習の単位あり（ただし、通常の保育所・幼稚園等の実習先ではなく幼老複合施設を実習先に想定）として検討を行った。

その結果、K大学の状況・実情を踏まえ、タイプA（単位なし）のMedium Term実習モデル（幼老複合施設における宿泊型実習）を選択することとなった。また、CTPの参加者

¹ Yoshizu, M., Mizobe, K., The Planning of Practical Cross-Training for Intergenerational Programs, Pacific Early Childhood Education Research Association 12th Annual Conference, 2011年8月2日発表

https://researchmap.jp/?action=cv_download_main&upload_id=153498

² 吉津晶子・溝邊和成・田爪宏二・矢野真, 養成課程における実習の新たな試み～世代間交流を核としてII～, 日本保育学会第67回大会, 2014年5月18日発表

https://researchmap.jp/?action=cv_download_main&upload_id=153500

については、保育者としての基礎的な学びを修め、且つ応用・発展的内容の学修に適していると考えられる3・4年次生を対象候補とした。

表1 実習のモデル別設定

タイプ	単位の有無等	内容例	期間
A	自主実習 :単位なし	・七夕、祭り等の地域の季節イベント	Short Term
		・保育所、高齢者施設での1日交流	Short Term
		・幼老複合施設等における宿泊実習	Medium Term
		・幼老複合施設への通所実習(半期または通年)	Long Term
		等	
B	養成校独自 自主編成実習 :単位あり	・タイプAの内容例に対し、単位認定 (単位認定に必要な日数・コマ数の確保)	
		幼老複合施設等における宿泊実習 + 定日実習(高齢者施設等)	Medium Term Medium Term
C	法下編成実習 :単位あり	・保育実習ⅠおよびⅡ:幼老複合施設における実施 ・教育実習ⅠおよびⅡ:幼老複合施設における実施	

CTP実習モデル, 吉津ら(2014改訂)

(2) 実習モデルの位置付け

K大学の3・4年次生を対象としたタイプAのMedium Term実習モデルでCTP実施計画を作成するため、保育者養成課程の実習教育全体におけるCTPの実習配置の検討³を行った。まず実習全体を見通すため、それぞれの実習の種類と目的を表2に示し、表3には実習の年次配置を示した。次に実習の目的に着目し、CTPと直接的・間接的な関係の可能性について検討を行った。その結果、表2下線部に示された「地域社会との連携(保育実習Ⅱ)」及び「地域社会との関わり方の基本や工夫(教育実習Ⅱ)」を第1章第2節において述べたサービス・ラーニングと捉え、CTPがこれらの実習を補完・強化する機能を持つ可能性が示された⁴。

これらの結果から、対象学生を4年次生に絞り、全ての法下編成実習修了後の時期にCTPを配置することとなった。具体的には、表3の教育実習Ⅱ(6月)の後、宿泊実習が可能な複数日を確保できる夏期休業(9月)の時期である。

³ 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2(1), 2012, pp.69-78

⁴ 吉津晶子・溝邊和成・田爪宏二, 2012, 前掲

表2 K大学の保育者養成課程における実習の種類と目的

保育士養成課程	
保育実習 I (4 単位必修：保育所実習 2 単位, 施設実習 2 単位)	保育所，社会福祉施設等の役割や機能を具体的に理解すると共に子どもへの理解を深める。
保育実習 II (2 単位選択必修：保育所)	保育所の役割や機能について具体的な実践を通して理解を深め，子どもの保育及び保護者・家庭への支援と <u>地域社会等との連携</u> について学ぶ。
保育実習 III (2 単位選択必修：保育所以外の施設実習)	児童福祉施設等（保育所以外）の役割や機能について実践を通して学ぶ。
幼稚園教諭養成課程	
教育実習 I (2 単位必修)	観察・参加を中心とし，子どもを観察し，その実態を把握し，保育者の職務ならびに子どもの活動を理解する。
教育実習 II (2 単位必修)	指導実習を行うことを念頭に，子どもやクラスの特徴を掴む。保護者および <u>地域社会との関わり方の基本や工夫</u> を学ぶ。

表3 K大学の保育者養成課程における実習の年次配置

	幼稚園教諭養成課程	保育士養成課程
2 年次	教育実習 I (2 単位必修)	保育実習 IA (保育所) (2 単位必修)
		保育実習 IB (施設) (2 単位必修)
3 年次		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)	
	クロス・トレーニング・プログラム (幼老複合施設) (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)	

2. 実習先施設「楚洲あさひの丘」

(1) 「楚洲あさひの丘」の概要

CTPの臨地実習を実施する幼老複合施設「楚洲あさひの丘」⁵について、以下に詳述する。

楚洲あさひの丘は、2004（平成16）年に廃校となった公立小中学校を改築して、2006（平成18）年に沖縄県北部における複合福祉施設として開設された（図2）。その特徴は、へき地保育所と高齢者デイサービスセンター、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（図3）。また、宿泊を伴う臨地研修が可能な和室、和洋室、シャワールーム、調理室、食堂、ラウンジ等が上階に設置されている。さらに、自然に囲まれた環境の中、多様な野外活動もできる運動場、アスレチック場等に恵まれている点も長所であり、村外からの観光客を呼び込む努力が様々になされている。建物については、1階部分（保育所・デイサービスセンター・生活支援ハウス）は厚生労働省の補助金、2階部分（宿泊施設等）は総務省の補助金というフロア毎に異なった補助金によって改築が行われ、運営は指定管理者制度により、地元の社会福祉法人が行っている。

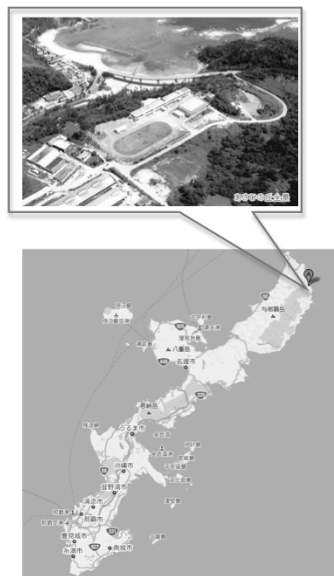


図2 楚洲あさひの丘の位置



図3 施設配置

⁵ 吉津晶子，沖縄県国頭村楚洲に見る幼老統合ケアの未来，多様化社会をつむぐ世代間交流一次世代への『いのち』の連鎖をつなぐ，三学出版，2012，pp.146-161

(2) 利用者について

楚洲あさひの丘は、へき地保育所・デイサービスセンター・生活支援ハウスという3つの福祉施設の集合体である。利用者は2011（平成23）年12月現在、保育所（18名）、デイサービスセンター（14～15名/day）、生活支援ハウス（14名）である。生活支援ハウスに暮らす利用者は、元々高齢者単身世帯だった人もおり、ニーズに沿った福祉サービスが生活支援ハウス（要介護度2まで）とデイサービスという形で提供されている。

保育所には、国頭村東海岸沿いの4つの集落から子どもが通っており、1年保育（幼稚園）が主流の沖縄県において、0歳から小学校入学まで保育所に通うことのできる環境が整っている。また同様にデイサービスセンターも4つの集落から高齢者が集まっている。

(3) 職員構成とその特徴

施設職員は、保育士（2名+補助1名）と介護士・看護師のケアスタッフ（3名）のほか、事務職員および調理スタッフで構成されている。日常的に各職種間の連携が取られ、利用者（子ども・高齢者）に対しての支援も職種間で必要に応じたサポート体制が取られている。具体的には、相互の施設において手が足りなくなった時、その時手の空いているスタッフがすぐに対応ができるように、子どものケア・高齢者のケアの両方についての知識・経験を有していることである。

(4) 生活プログラムの共有

楚洲あさひの丘における世代間交流プログラムは、**図4**に見られるように生活プログラムの共有を通して行われる。具体的には、食堂兼デイサービスセンターにおいて、毎日子どもと高齢者が一緒に昼食を摂ること、高齢者の午後の活動時間に子どもが一部参加することである。

昼食では、デイケアサービスセンター内の厨房で用意された同じ内容の献立が子どもと高齢者に供される。保育室から食堂へ直接やってきた子どもは、高齢者が座っているテーブルの間を高齢者と会話しながら抜けて、それぞれの席に座る。高齢者の間に子どもを交互に座らせていくというような特別な「しかけ」はないが、高齢者の生活空間の中に子どもが自然に存在する場が用意されている。子どもだけで囲むテーブルもあれば、高齢者だ

けで囲むテーブルもある。また一方で、子どもと高齢者が対面するようなテーブル（写真1）も存在するというように、子どもにとっても高齢者にとっても無理のない配慮のされた環境が用意されている。つまり、日常であるということ、お互いが気を使うことなく、普通の大家族の食卓のような雰囲気の中で食事を摂ることができるのである。

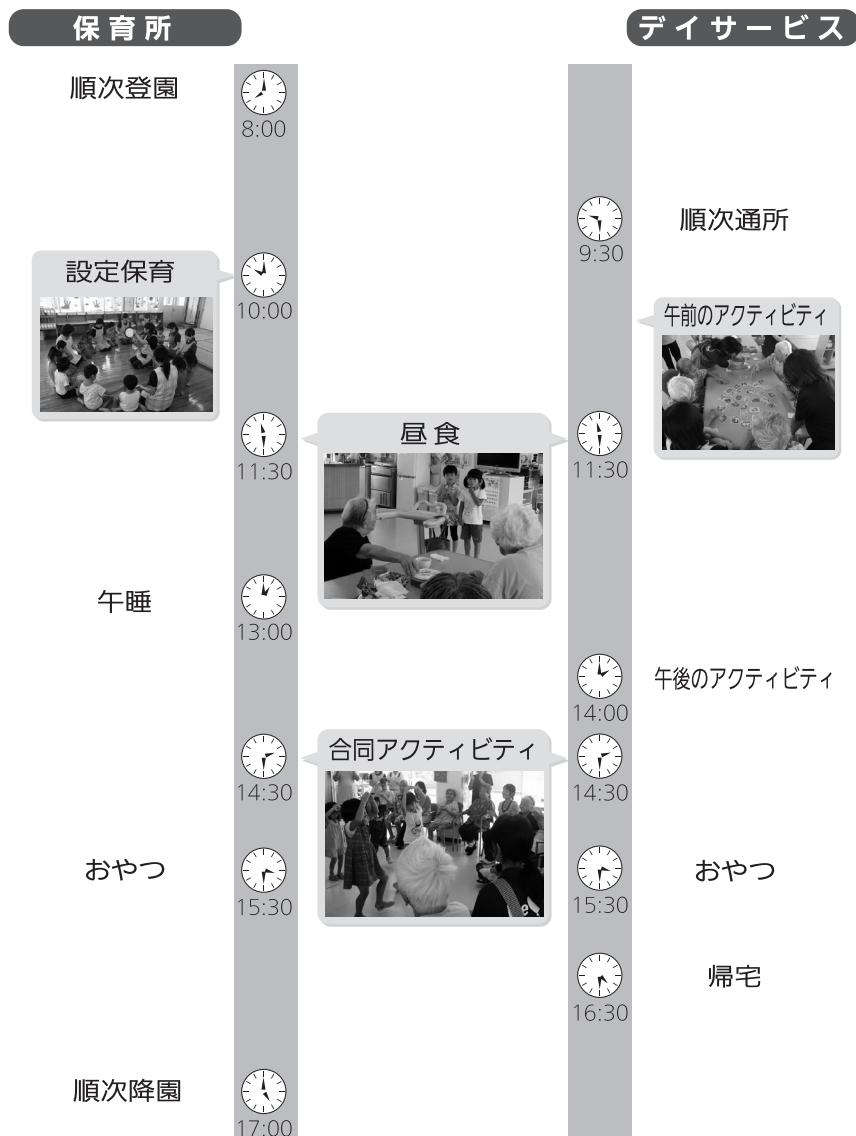


図4 各生活プログラムとその共有

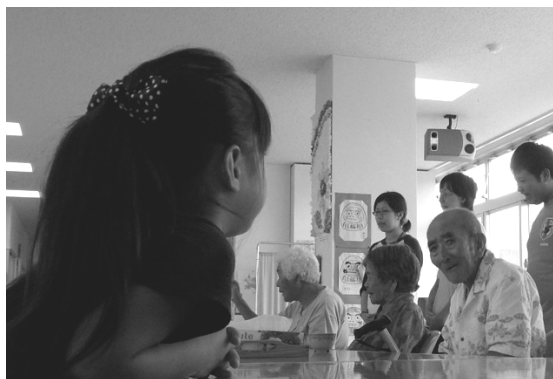


写真1 高齢者と同じテーブルにつく子ども

図4に見られるように生活プログラムを一部共有する以外、子どもは保育所の時間を過ごし、高齢者はデイサービスの時間を過ごしている。これらは両者にとって、それぞれ特有の時間が担保されているということである。午前を中心に、子どもは設定保育を通じて発達に応じた保育内容を経験し、高齢者は体調管理を受けた後、それぞれの興味関心に応じた活動への参加や入浴が行われている。一日の中で子どもは子どもの、高齢者は高齢者の時間を過ごした後、生活時間の交差する昼食と午後の活動で交流を行うといった、無理のないプログラム設定がなされている点が特筆すべき点である。

3. クロス・トレーニング・プログラム実施計画（プレ・プログラム）の作成

前項で整理したクロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）の枠組みと「保育者養成のための世代間交流実践の基準（6つの基準）」、前述した実習モデルの検討結果、CTPの対象学生の状況、及び実習先の状況を合わせて検討し、次のように実施計画（プレ・プログラム）を考案した⁶。「プレ・プログラム」の名称に関しては、本格的運用を行う前段階として、問題点や改善点を明らかにするための予備的な実施と位置付け、2011年度実施回のみでの使用である。

（1）クロス・トレーニング・プログラム実習の特徴と目標

このCTP実習の特徴を以下のように捉えた。

- ① 保育について理解を深めるには、子どもだけではなく、子どもを取り巻く環境や地域との関わりを理解しなくてはならない。実習は、地域における保育所の役割と保育者の在り方を学ぶ場である。
- ② 実習は、学習課題の発見の場であると同時に、理論的に学んだことを実践的に確かめる場である。
- ③ 実習は、保育への意欲と関心を高め、福祉職である保育者としての意思と適性を確認する場である。

さらに、実習の目標は以下のように設定した。

- ① 子どもと高齢者に触れ合い、両者を理解する（対象者との関わり）
- ② これまでの実習経験を活かした子どもとの関わり合いを深める（実習経験の活用）
- ③ 高齢者の身体的・心理的・社会的特徴を学ぶ（高齢者の理解）
- ④ 施設内における子どもと1日の流れを把握し、子どもと高齢者との関わり方を学び、両者をつなぐ（子どもと高齢者間の交流）
- ⑤ 職員の動きを観察し、職員間の連携について学ぶ（職員連携の理解）

⁶ 吉津晶子・溝邊和成・田爪宏二，前掲，2012

(2) クロス・トレーニング・プログラムの全体計画と臨地実習計画

クロス・トレーニング・プログラムの全体計画は、事前指導、臨地実習、事後指導の3期（図5）に分かれている。臨地実習は、到着初日にオリエンテーション（施設紹介と実習内容の確認）を予定している。実習2日目～4日目においては、2ブロック（午前1ブロック・午後1ブロック）の実習及びその反省会を設定している。最終日となる5日目には、全体の反省とまとめを行うこととした（表4）。

臨地実習の具体的な取組みについては、表4に見られるように、全体の2/3を高年齢者中心に、1/3を子ども中心に関わることを基本としている。図4の生活プログラムの観察実習だけではなく、職員の補助となる活動にも参加する。さらに職員の動きを観察し、職員間の連携についても学ぶ機会を設定した。

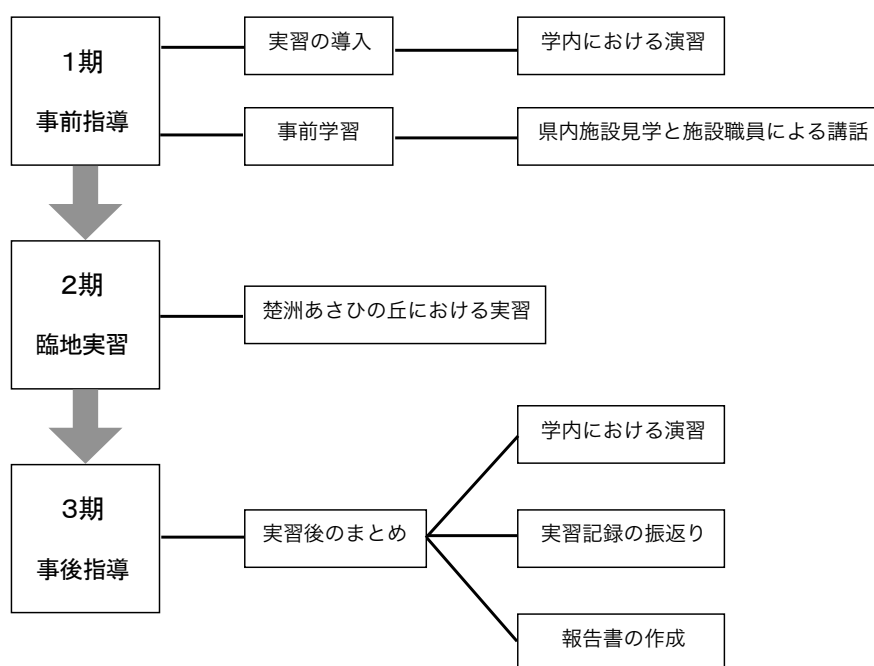


図5 クロス・トレーニング・プログラムの全体計画

表4 2011年クロス・トレーニング・プログラムの臨地実習計画（プレ・プログラム）

	午前	午後
9月4日		レクチャー
9月5日	諸注意： 高齢者との関わりの中で気を付けること 実習を行う上で気を付けること	Aグループ：子ども Bグループ：デイケア Cグループ：デイケア・その他
9月6日	Aグループ：デイケア Bグループ：デイケア・その他 Cグループ：子ども	Aグループ：デイケア Bグループ：デイケア・その他 Cグループ：子ども
9月7日	Aグループ：デイケア・その他 Bグループ：子ども Cグループ：デイケア	Aグループ：デイケア・その他 Bグループ：子ども Cグループ：デイケア
9月8日	全体反省	

以上、本項においては、クロス・トレーニング・プログラムの枠組みと「保育者育成のための世代間交流の基準（6つの基準）」を基に、CTPの実施計画を作成する検討の経過について述べてきた。その検討の1つが、CTPを実習教育として保育者養成課程の中に位置付けるためのものであった。その方法として、CTPを実施する場合の実習モデルを大きく3つ（A: Short Term・B: Medium Term・C: Long Term）のモデルに仮定し、提案を行った。これらの提案を元にCTPを実際に行おうとするK大学及び学生の状況・実情を踏まえ、タイプAでCTP実施計画（プレ・プログラム）の作成を進めることになった。

さらに、CTPの中核となる臨地実習における実習先の「楚洲あさひの丘」について詳述し、CTPの実施計画作成の参考とした。

CTP実施計画（プレ・プログラム）作成においては、臨地実習の目標を5つ定め、それらに添ったCTPの全体計画と臨地実習計画を立案した。具体的には、臨地実習全体の2／3を高年齢者中心に、1／3を子ども中心に関わることを基本としたものである。さらに、

生活プログラムの観察実習だけではなく、職員の補助となる活動にも参加し、職員の動きを観察し、職員間の連携についても学ぶ機会を設定した。

これら CTP 実習目標、CTP 実習実施計画（プレ・プログラム）を用い、2011 年度の CTP を実施した結果については次項において述べる。

第3項 クロス・トレーニング・プログラム（プレ・プログラム）の実際

本項では、前項で述べたクロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）の全体計画と臨地実習計画を基に立案したCTP（プレ・プログラム）について詳細を述べていく。具体的には、1. 事前指導（2011年7月）、2. 臨地実習（2011年9月）、3. 事後指導（2011年10月～2012年1月）の流れに沿って学生の学びを中心に示す。さらにCTP（プレ・プログラム）における具体的な実施内容についても述べる。

1. 事前指導における学び

（1）実習の導入

前項で示した図5¹の1期（事前指導）の前半に当たるのが実習の導入である。ここでは主にCTPの目的や概要等と合わせ、参加学生がこれまで学んできた保育者養成カリキュラムとの関係を意識させる教示を行い、新たに世代間交流についての理解を深めることから始める。実習先施設に関する情報もここでは提供し、映像資料等の使用を通して、より理解しやすいように提示している。さらに、これまでの保育実習や教育実習における経験を活かし、CTPにおける実習記録の取り方を考える等の準備を行っている。

（2）県内施設見学と施設職員による講話

県内施設見学と施設職員による講話は、図5の1期（事前指導）の後半にあたり、実習の導入で学んだ内容を元に、高齢者と実際に接する（写真1）というものである。ここで接する高齢者は認知症の高齢者が中心で、それ以外にも何らかの支援が必要な高齢者である。そのため、普段高齢者と接し慣れていない学生にとって、スムーズなコミュニケーションが難しい場合も多く、施設職員から接し方のアドバイスを受けながら、高齢者をどのように理解するのかを学ぶ機会となっている。



写真1 事前学習（高齢者と接する）

¹ 本論 p.57

2. 臨地実習における学び

(1) 施設の生活プログラム

前項で示した図4²の生活プログラムに添って、表4³のように子ども・デイケア（高齢者）・その他（生活支援ハウスの高齢者）に分かれて施設職員の指示の下、次のように実習を進める。

①へき地保育所：子ども側に配属の場合、へき地保育所における縦割り保育の実験を経験することになる。午前8時頃からの登園してきた子どもが、午前10時の設定保育までは自由遊びのため、その支援や見守りが主な活動となっている（写真1）。さらに順次登園して来る子どもの保護者とのコミュニケーションも重要な活動である。午前11時頃からは、3歳未満児を対象に保育室で昼食となるため、その支援も行う。午前11時30分からは3歳以上児を対象に、デイケアのホールへ移動し、高齢者と一緒に昼食となる。昼食後には保育室へ戻って午睡となり、その間の見守りを行う。午睡明けの午後2時30分頃からは、3歳以上児を中心にデイケアを訪れ、高齢者と一緒に午後の活動に参加し、そのままおやつ時間となる。その後保育室へ戻り、順次降園となるため、登園時と同じように遊びの支援や見守りが活動の中心となる。

このように、学生がこれまでに経験してきた保育実習や教育実習の内容と同じ部分もあれば、へき地保育所特有の少人数保育、縦割り保育を経験することができる。さらに、高齢者と一緒に過ごす日常的な時間も設定されており、子どもと保育者だけではないという人的な環境の下で過ごす子どもの姿を一日の流れの中で観察することができる。これらは実習の目標⁴である「①子どもと高齢者に触れ合い、実感的に両者を理解する」と「②これまでの実習経験を活かした子どもとの関わり合いを深める」に相当している。



写真1 へき地保育所の様子

² 本論 p.54

³ 本論 p.58

⁴ 本論 p.56

②デイケア（デイサービスセンター）：高齢者側に配属の場合、デイケア及びその他として生活支援ハウスにおいて、事前指導で学んだことを活かしながら高齢者支援の実際や高齢者とのコミュニケーション等を経験することになる。生活支援ハウスでは、高齢者一人ひとりの居室を訪ねて、掃除や洗濯等の手伝いに入り、必要とされる支援を考えながら対応する必要がある。そのため学生は、高齢者との距離感を意識しつつ、対応する方法を考えていくことになる。また、デイケアでは、午前9時30分頃から送迎バスによって通所してくる



写真2 足浴の手伝い

高齢者を席まで誘導し、お茶出し、体調管理（体温測定、血圧測定等）の手伝いに入る。その後、午前中の活動に高齢者と一緒に参加しつつ、入浴の必要な高齢者には浴室まで付き添い、また足浴の必要な高齢者には実際に足浴を行う（写真2）。午後11時30分には、子どもがデイサービスセンターへやってきて、高齢者と一緒に昼食を取るようになる。学生はこの時、子どもや高齢者それぞれの元へ配膳を行い（写真3）、各テーブルの高齢者と子どもの状況を把握しながら自分たちの昼食を持って着座することになる。昼食後の片付けについては、子どもは自分で行うため、それを見守り、高齢者に対しては必要な手伝いをする事となる。昼食後、子どもは保育室に戻り、高齢者は午睡やテレビ視聴等、それぞれの時間の過ごし方をするため、学生は昼休みとなる。午後2時頃からは午後の活動が開始され、簡単な体操、ゲームで体を動かす高齢者と一緒に学生も参加し、しばらくすると子どもが保育室より移動して活動に参加する（写真4）。この午後の活動の時間を使って、学生が立案した世代間交流プログラム（自然観察活動）を実施することになる



写真3 配膳の様子

るが、この内容については後述する。この後、おやつ
の時間及び帰宅までの時間の過ごし方については、保
育所とほぼ同じであり、学生は高齢者それぞれのニー
ズに添った行動を取るようになる。

このように、学生がこれまでに経験してきた保育実習⁵や教育実習では出会うことのない高齢者との関わりの中で、子どもとは違うニーズを汲み取って対応すること、子どもとは違ったコミュニケーションの取り方を学ぶことにより、高齢者の特性やその理解について深めることが可能である。これらは実習の目標⁶である「③高齢者の身体的・心理的・社会的特徴を学ぶ」と「④施設内における子どもと一日の流れを把握し、子どもと高齢者との関わり方を学ぶ」に相当している。また、実習の目標⑤の「職員の動きを観察し、職員間の連携について学ぶ」については、前述したへき地保育所とデイケア両方に共通しており、それぞれ保育職・介護職員の姿を通して学ぶことが可能である。



写真4 午後のアクティビティ

(2) 世代間交流プログラムの実践（自然観察活動）からの学び

CTPの中心的内容となるのが、世代間交流プログラムの実践である。子どもと高齢者を繋ぐ方法を考え、準備し、実践し、評価するという中で、これまで学んできた保育の5領域に関わる知識・技術を応用するものである。臨地実習の中で学生が用意するのは造形活動と自然体験活動である。ただし、2011年実施のCTPプレ・プログラムの中では、世代間交流プログラムとして用意したのは自然体験活動のみであったため、本項では自然体験活動について詳述する。

①準備1（環境の調査）：臨地実習初日の午前中、楚洲あさひの丘の周りを散策しながら環境調査を行う。その際、へき地保育所の園庭、デイサービスセンター周りの庭、楚洲あさひの丘が立地している元小中学校グラウンド、敷地外の道路等を安全性の観点からチェ

⁵ K大学では保育実習の内、施設実習において子どもに関係する施設のみを実習先対象としているため、他の養成校で一部採用している高齢者等福祉施設での実習経験がない。

⁶ 本論 p.56

ックすると共に、様々に植生している植物の場所を記録する。安全性については、アレルギーの可能性のある植物の確認、足場の問題、また車椅子の走行確認等も行っている。また、日中の陽射しが強いため日陰を探したり、水分補給のための用意など、子どもと高齢者両者にとって必要な事項についての確認を学生相互に行っている。植物の記録に関しては、主に子ども目線の草花が対象であるが、これらの他に、この土地特有のパパイア、グアバ、ハイビスカスの木等も確認していく。その際にグアバ（実）、ハイビスカス（蜜）の味の確認、月桃の葉を千切って香り確かめたりしながら、「見る」「味わう」「匂う」「触る」さらに遠くに聞こえる波の音・鳥の声などを「聞く」といった五感で環境を確認すること（写真5）を行っている。



写真5 フィールド調査

②準備2（フィールド・ビンゴの作成）：次に環境調査を基にしたゲームの作成を行う。ここで学生が作成するゲームは、ネイチャー・ゲーム（シェアリング・ネイチャー）⁷の中からフィールド・ビンゴを援用している。今回学生が準備したのは2種類である。1つは子どもにビンゴゲームの方法を教えるためのもので、写真6のように身近なモノを全員で探し出すというものであった。もう1つが世代間交流プログラム用（写真7，8）で、子どもと高齢者が屋外で一緒になって探せる項目を用意した。これらのフィールド・ビンゴは、環境調査を基に作成されているが、他にも「子どもの言語活動が刺激されるような表現を考える」という課題を事前に提示していた。そのため、子どもや高齢者に見つけて欲しいモノそのものの名称ではなく、「ぴよんぴよん」や「ぐるぐる」等オノマトペの多用、「おんぶができるむし」等の擬人化した表現が多く見られた。このように教材（ビンゴカード）作成過程には、健康（安全）・人間関係（世代間）・環境（地域）・言葉（オノマトペ等）・表現（造形表現）という5領域全ての要素とその知識・技能が必要とされる。

⁷ シェアリングネイチャーは、1979年に米国のナチュラリスト、ジョセフ・コーネルの著書 *Sharing Nature with Children* において発表された。「直接的な自然体験を通して自分を自然の一部ととらえ、生きることのよこびと自然から得た感動を共有することによって、自らの行動を内側から変化させ、心豊かな生活を送る」という生き方を目指しており、ネイチャーゲームはこの考え方に基づいている。

<https://www.naturegame.or.jp> (2019年4月参照)



写真6 フィールド・ビンゴ



写真7 子どもと高齢者用1

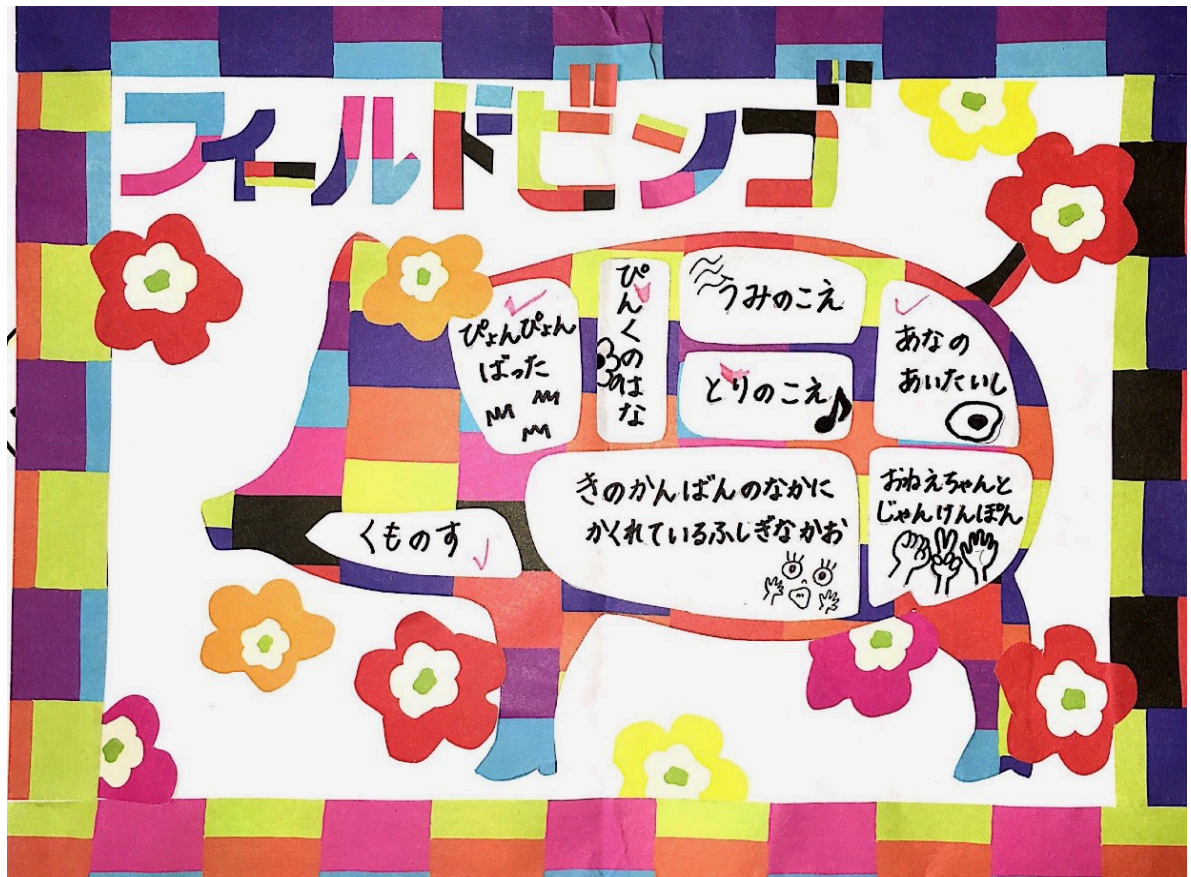


写真8 子どもと高齢者用2 (貼り絵で作成したビンゴカード)

③実践1（子どもを対象としたゲーム）：臨地実習最終日，午前中の設定保育の時間に12名の子どもを対象としたフィールド・ビンゴを行う。場所は体育館を使用し，子どもがすぐに見つけられるものをビンゴカードの素材としている。この時間の目標は，子どもがゲームの仕方を楽しみながら理解できるように支援することである。



写真9 ビンゴの答え合わせ

④実践2（子どもと高齢者を対象としたゲーム）：臨地実習最終日，午後の活動の時間に，子ども12名とデイケアの高齢者18名を対象としたフィールド・ビンゴを行う。場所はデイルームでゲームの説明の後，屋外へグループ毎に移動してゲームを行うというものである。子どもと高齢者のグループ分けに関しては，施設職員の助言に従い個々のマッチングを行っている。この時間の目標は，子どもと高齢者の世代間交流がフィールド・ビンゴを通して活発になるように援助することである。



写真10 ゲームの説明

⑤実践1と2を通した学生の学び：前述した実践1と2を通して学生が学んだことについて活動報告集⁸より以下に示す。

（実践1）実習の最終日になり，フィールド・ビンゴをする事になりました。スムーズに進める事ができるよう，まずは子どもにフィールド・ビンゴのルールを説明していきます。子どもに分かりやすいよう，a. あらかじめ書いておいた大きめのビンゴの紙を黒板に貼り，b. 動作を含めて説明をしていきました。説明が終わると，私達がc. 誘導して子どもと一緒にゲームをしました。d. 実践してみた事で，子どもはルールを理解したようでした。

⁸ 生田有佳梨・岩田絵美里・大林愛佳・鎌田理衣・松山香菜子・丸野由紀子，クロス・トレーニング実習「沖縄県国頭村楚洲あさひの丘」，2011年度活動報告集，2012，pp.27-39

(実践2) 世代間交流の時間になりました。戸外でする予定でしたが雨が降ってしまったため、e. ルールとビンゴの紙に書いた内容を室内用に変更しました。ルールは①子どもと高齢者のペアを作る。②高齢者は座ってもらい、子どもは書いてある物を見つけに行く。③見つけた物を子どもが見せに行き（感覚的なものはあった事を報告する）、高齢者がビンゴ用紙に○をつけるというものです。実際にf. ゲームをしている様子を援助しながら見ている、雨で戸外には行けませんでした。近付いて見つけようと頑張る子どもの姿、微笑ましく見ている高齢者がとても印象的でした。子どもは見つけるとペアの高齢者の所に行き、雨の滴を手を集めている子もいる等、必死に伝えようとしている姿が見られました。また高齢者は子どもを見て笑顔が絶えなかったので、フィールドビンゴを楽しんでもらえて良かったと思うと同時にg. 子どもと高齢者の両者が触れ合う事ができ、楽しめるという事が分かりました。

子どもを対象とした**実践1**の活動において、学生は「子どもに分かりやすいよう」な指導法を子どもの理解度に合わせた3つステップに分けて展開したことが下線部よりうかがうことができる。下線部a.で大きく描いたビンゴゲームを黒板に貼って図示し、下線部b.で具体的な活動を動作で示し、下線部c.で一緒に活動を行っている。これら活動前の導入を丁寧に行うことによって、子どものゲームに対する理解が深まり、最後のd.に見られるように「実践してみた事で子ども達はルールを理解したようでした」という結果が導き出されている。このように子どもの理解度に合わせた指導に関しては、臨地実習の間、子どもと過ごした時間の中で、子ども一人ひとりの発達を生活や遊びを通して観察したことによって導き出したものであり、保育者養成課程で学んできたことを応用し、発展させることができたと考えることができる。これらより、**実践1**の目標であ



写真11 雨天用カード

る「子どもがゲームのやり方を楽しみながら理解できるように支援すること」が達成できたと考えられる。

子どもと高齢者という世代間を対象とした**実践2**の活動において、学生は急な降雨による環境変化によって、遊びの内容を屋内用に変更して展開したことが下線部 e.より確認できる。**写真11**に見られるように、ビンゴカードの上に付箋紙を貼り、室内から子どもや高齢者が確認できる項目へ変更しており、環境条件が変わっても直ぐに対応できたことが窺える。さらにゲームの方法も「②高齢者は座ってもらい、子どもは書いてある物を見つけに行く」「③見つけた物を子どもが見せに行き（感覚的なものはあった事を報告する）、高齢者がビンゴ用紙に○をつける」というように、活動の役割を分けて、子どもと高齢者の両者がその場で楽しめる方法に切り替えている。これらの判断については、室内を子どもと高齢者30名が同時に動くことの難しさもあるが、学生が高齢者と過ごした時間を通して、高齢者の身体的な状況等を考慮できるようになったとも考えられる。これらは環境を即時に評価して、安全を優先させた遊びへの転換ができていると判断でき、保育者養成課程で学んできたことを応用、発展した行動が見られたといえよう。また下線部 f.では、子どもと高齢者が相互に楽しんでいる姿を見守りつつ援助しており下線部 g.の気付きに繋がっている。これらの状況に即した環境調整を行った上で、世代間に対して必要以上の関わりをせず見守るという姿は、**実践2**の目標であった「子どもと高齢者の世代間交流がフィールド・ビンゴを通して活発になるように援助すること」が達成できたと考えられる。

以上で臨地実習における学びは終了となる。学生はCTP用に作成したフォーマットの実習記録（**写真12**）に記録を残しており、それを元にしながら次に述べる事後指導へと入っていくことになる。

3. 事後指導

事後指導に関しては臨地実習終了後から始まる。CTPでは臨地実習の前後において次項に述べる「参加学生の意識調査」を質問紙の形で行っている。その記入に際し、学生は実習記録を参照しながら振り返りを行うことになる。さらに、**写真13**に示した報告書を作成しており、CTP全体を振り返ると共に、学生個人個人の総括が収録されることとな

る。この作業は、10月から翌年1月までの4か月間を費やし、学生で原稿を揃え、編集、印刷出しまでの一連の作業を行うこととなる。

本報告書は、卒業論文集に準じた扱いとし、学生がCTPで経験した内容を将来に生かすことができるよう、CTPに関する資料と共に編集されている。



写真12 実習実施要項（実習記録含む）



写真13 活動報告集

第4項 参加学生の意識調査を元に

これまでにクロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）の理論的枠組から CTP 全体の構造、実施計画、臨地実習計画（プレ・プログラム）とそれらの具体である CTP の実際を述べてきた。本項では、これらの CTP 全体を改善していくための方策を検討すべく、臨地実習に参加した学生を対象とした意識調査¹を基に、CTP プレ・プログラムにおける課題の導出を行った。

1. 調査内容と方法

本調査では、実習に参加する K 大学 4 年次生 18 名（対象者のうち 1 名は実習後の調査に不参加であったため、実習後の分析対象者は 17 名とした）を対象に、実習前後において質問紙を用いた調査を実施した。実習前の調査時期は、2011 年 7 月上旬、実習後の調査時期は、2011 年 9 月中旬であった。質問紙は無記名であり、調査項目は高齢者観（調査 1）²、実習目標の達成度（調査 2-1、実習後のみ）・実習の積極さ（調査 2-2、実習後のみ）³とした。それぞれの具体的な内容、方法については調査毎に示す。

2. 調査 1：高齢者観の変容

（1）調査内容と方法

調査内容として、大村（2010）⁴の高齢者観に関する質問項目を使用した。すなわち、「高齢者に対する印象」として、表 1 の項目について、5 件法の SD 法により回答を求めた。因子は大村と同様に因子 1「親しみやすさ」、因子 2「悲哀のなさ」、因子 3「身勝手でない」とした（因子項目は表 1 に示す。表には形容詞対のうち前向きな表現を記載した）。各因子の因子項目の平均値をその因子の尺度得点とした。

¹ 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 2(1)，2012，pp.69-78

² 資料 1（項末）

³ 資料 2（項末）

⁴ 大村壮，特別養護老人ホーム職員の高齢者イメージのズレが施設内老人虐待に与える影響，心理学研究 81，2010，pp.406-412

(2) 調査結果

実習前後における高齢者観の平均値および標準偏差は表1の通りである。実習前後の各因子の尺度得点を対象者間の t 検定により比較したところ、「因子1：親しみやすさ」において実習後の方が高い傾向が見られた。質問項目毎にみると、因子1「親しみやすさ」の「愛らしい」「可愛い」「温かい」、因子2「悲哀のなさ」の「外向的な」、因子3「身勝手でない」の「自立的な」に有意差または有意傾向が認められ、いずれも実習前の平均値より実習後の平均値の方が高かった。

表1 CTP 実習の前後による高齢者観の比較

因子 / 因子項目	実習前 (N=18) 平均値(SD)	実習後 (N=17) 平均値(SD)	t
因子1. 親しみやすさ	4.06(0.50)	4.35(0.48)	1.75 +
因子2. 悲哀のなさ	3.32(0.67)	3.68(0.64)	1.62
因子3. 身勝手でない	3.02(0.50)	3.27(0.48)	1.50
因子1 親しみ やすさ	愛らしい	4.00(0.59)	4.65(0.61) 3.19 **
	可愛い	4.00(0.69)	4.59(0.62) 2.66 *
	関わりたい	3.94(0.73)	4.18(0.53) 1.08
	思いやりがある	4.22(0.73)	4.59(0.62) 1.59
	共感できる	3.61(0.61)	3.94(0.66) 1.54
	話しやすい	3.78(0.94)	3.59(0.71) 0.67
	尊敬できる	4.50(0.62)	4.47(0.72) 0.13
	温かい	4.39(0.70)	4.76(0.56) 1.75 +
因子2 悲哀の なさ	前向きな	3.50(1.20)	3.76(0.90) 0.73
	幸福な	3.78(0.65)	4.12(0.70) 1.50
	派手な	2.44(1.04)	2.76(0.56) 1.12
	嬉しい	3.67(0.84)	4.00(0.71) 1.27
	元気な	3.67(1.14)	4.12(1.11) 1.19
	自由な	3.28(0.75)	3.65(1.27) 1.04
	外向的な	3.06(1.06)	3.65(0.93) 1.75 +
	楽な	3.17(0.86)	3.35(1.00) 0.59
因子3 身勝手 でない	客観的な	3.06(0.87)	3.18(0.64) 0.47
	利他的な	3.39(0.70)	3.29(0.85) 0.36
	忙しい	2.17(0.99)	2.29(0.59) 0.46
	自立的な	2.83(0.62)	3.47(0.62) 3.03 **
	気長な	3.67(0.97)	4.12(0.86) 1.45

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

3. 調査 2-1：目標の達成度と高齢者観

(1) 目標の達成度

本実習の目標は、前述のように①対象者との関わり、②実習経験の活用、③高齢者の理解、④子どもと高齢者間の交流、⑤職員連携の理解の5点であった。実習後の質問紙調査では、これらに対する達成度について、「とてもよくできた、よくできた、普通、あまりできなかった、できなかった」の5件法により回答を求めた。さらに、目標の達成度に関する各項目について、「とてもよくできた、よくできた」と回答した者を達成度高群、「普通、あまりできなかった、できなかった」と回答した者を達成度中低群とした。

結果を表2に示す。表2からも分かるように、どの項目も「できなかった／あまりできなかった」とする者は少数であった。高齢者に関わる項目①、③や職員に関わる項目⑤においては、他の項目に比して「よくできた／とてもよくできた」とする人数が少なかった。

表2 CTP 実習の目標の達成度

実習の目標	達成度高群		普通	達成度中低群	
	とてもよくできた	よくできた		あまりできなかった	できなかった
①対象者との関わり	1(5.9)	9(52.9)	6(35.3)	1(5.9)	0(0.0)
②実習経験の活用	3(17.6)	10(58.8)	4(23.5)	0(0.0)	0(0.0)
③高齢者の理解	2(11.8)	7(41.2)	7(41.2)	1(5.9)	0(0.0)
④子どもと高齢者間の交流	5(29.4)	10(58.8)	2(11.8)	0(0.0)	0(0.0)
⑤職員連携の理解	1(5.9)	9(52.9)	6(35.3)	1(5.9)	0(0.0)

ただし、表内の数値は人数、括弧内は有効回答(N=17)に対する割合(%)を示す。

(2) 目標の達成度の高低による高齢者観の比較

達成度高群と中低群との高齢者観の尺度得点を対象者間の t 検定により比較した。目標のうち「②実習経験の活用（高群 13，中低群 4）」及び「④子どもと高齢者間の交流（高群 15，中低群 2）」については高群と中低群との人数の偏りが大きく（総数 17 名に対する人数比の差が 25%以上、すなわち 11：6 以上の偏りを大きいとみなした）、これを除く 3 つの目標のみを分析対象とした。

結果を表3に示す。目標1「対象者との関わり」では高齢者観の因子1「親しみやすさ」、因子2「悲哀のなさ」において、目標3「高齢者の理解」では高齢者観の因子1

「親しみやすさ」において、目標5「職員連携の理解」では、因子2「悲哀のなさ」、因子3「身勝手にない」において、それぞれ有意差または有意傾向が認められ、いずれも高群の得点は中低群のそれよりも高かった。これらの結果から、特に子どもや高齢者との関わりを始めとして、実習目標の達成度が高い者ほど前向きな高齢者観を抱いていることが窺われる。

表3 CTP 実習の目標の達成度の高低による高齢者観の比較

実習の 目標	因子	達成度高群		達成度中低群		t
		N	平均値(SD)	N	平均値(SD)	
① 対象者との関わり	親しみやすさ		4.56(0.34)		4.04(0.49)	2.62 *
	悲哀のなさ	10	3.96(0.52)	7	3.27(0.58)	2.58 *
	身勝手にない		3.30(0.38)		3.23(0.63)	0.29
③ 高齢者の理解	親しみやすさ		4.53(0.36)		4.14(0.53)	1.78 +
	悲哀のなさ	9	3.75(0.73)	8	3.59(0.55)	0.49
	身勝手にない		3.27(0.48)		3.28(0.51)	0.04
⑤ 職員連携の理解	親しみやすさ		4.46(0.59)		4.18(0.17)	1.23
	悲哀のなさ	10	3.91(0.59)	7	3.34(0.57)	1.99 +
	身勝手にない		3.52(0.44)		2.91(0.25)	3.24 **

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

(3) 目標の達成度の高低による自由記述

実習後の質問紙調査では、目標に対する達成度について、前項で述べた尺度評定と共に、それに対する感想を自由記述*により回答を求めた。この自由記述について、前項における達成度高群と中低群とにおける記述の特徴を分析した（複数回答を含む）。自由記述の分類作業は、当該研究者3名の一致率8割を保持し行われた。

目標①「対象者との関わり」

「子どもと高齢者と実際に触れ合う」という目的に対して、交流がよくできていたという点に触れていた（[a]：具体的な記述例は表4のaを参照、以下、同様の参照については[]にアルファベットで記載）のは、達成度高群の2名のみであった。「高齢者を理解する」という目標については、達成度高群の3名、達成度中低群の5名に高齢者の特徴を捉

* 自由記述に関しては、学生の記述を原文のまま記載している。

えることができたという肯定的な表記が見られた[a]。子どもと高齢者との交流のさせ方については、達成度中低群において学ぶことはできながらも難しさを感じたことを示す表記が見られた[b]。

目標②「実習経験の活用」

達成度高群の多くには、「今までの経験があったので、戸惑うことなくできた」、「実習で学んできた様々な場面での対応の仕方を生かすことができていた」など「経験が活かされている（9名）」と「関わりがうまくいった（4名）」という表記が多く見られた[c]。また、「子どもとの関わり合いはどんな場面でも同じ」という理解の記述も見られた。他方、達成度中低群の記述には、「今までの経験がある分、関わりには不安を感じない」とする一方で「やはり難しい」とする記述が見られた[d]。また「経験が生かせていない」と述べた2名は、時間的制約と子どもの行動把握をもっとすべきという理由をつけていた[e]。

目標③「高齢者の理解」

達成度高群は「先生や職員の方の話、関わりの中で理解できた」というように「職員の話」と「直接的な関わり」から理解できたことを記している者は4名いた[f]。また、この実習で特徴を学んだと述べている者は3名を数える。達成度中低群においても2名は「職員の話」と「直接的な関わり」からの理解を説明し、2名は「直接的な関わり」によって理解が進んだと述べている。しかし、「心理的理解の困難さ」に関する記述が見られ、「3日間では掴めない」というように、時間的に短かった点などを指摘していた[g]。

目標④「子どもと高齢者間の交流」

達成度高群には、「自分も一緒に生活しながら」や「(保育所と高齢者デイケアセンターとの) どちらでも実習させていただくことで」、「午後の両方の触れ合う時間に参加させていただいて」という記述が見受けられる[h]。このように、個々の活動や両者が交流する活動に参加することで子どもと高齢者への関わり方が把握できたとしている者が8名あった。達成度中低群では、「一日がどのように流れていくのか大体わかった」としながらも

自分が「聞く側」になってしまったという反省が見られた[i]。また、「一日一日、その人によって流れは違っていった」という発見を示す記述もあった。

目標⑤「職員連携の理解」

達成度高群では、「職員の方々は、一人一人ていねいに利用者の方と関わっていらっしやって」、「報告、連絡、相談がよく見られた」のように、職員の取り組みの肯定的な受け止めが全員の記述に見られた[j]。他方達成度中低群では、「援助や声かけの姿勢などを学ぶことができた」という意見もありながら、「職員への意識」について「ミーティング等の場面を見ていないので」、「高齢者や子どもばかりを見てしまって、あまり職員の方を見ることができなかった」という記述が見られた[k]。

表4 CTP 実習の各目標における自由記述（感想）の例

目標①「対象者との関わり」

- a(高) 高齢者の方との関わりは戸惑いも多かったのですが、少しずつ積極的に話しかけ、理解できてきたと思います。
b(低) 両者をどう繋ぐべきか考えることはできましたが、見ていて分からないところもありました。

目標②「実習経験の活用」

- c(高) 保育所での実習をして、子どもとたくさん関わることができました。異年齢保育でしたが、今までに経験があったので、とまどうことなく実習できました。
d(低) 今までの経験がある分、関わりには不安を感じませんでした。保育展開はやはり難しく、事前の準備のみならず、力量が問われると思います。
e(低) 初日に保育所で、あまり時間がなかったということもありますが、活かせていなかったかなと思います。

目標③「高齢者の理解」

- f(高) 先生や職員の方の話、関わりの中で理解できた。
g(低) 身体的な部分は見えるのと、職員の方に何うのとのある程度大丈夫でした。心理的(な側面)は3日間ではつかめなないと思いました。

目標④「子どもと高齢者間の交流」

- h(高) 高齢者と子どもが、いつ・どのような関わりをしているのか自分も一緒に生活しながら学びました。
i(低) 一日がどのように流れていくのかは大体分かりましたが、お年寄りとの会話がどうしても聞く側に尽力してしまっていたように思います。

目標⑤「職員連携の理解」

- j(高) 職員の方々はみなさんとても仲がよく、各場面で丁寧に話し合いながら連携されていました。
k(低) 高齢者や子どもばかり見てしまって、あまり職員の方を見ることができなかったように思います。

ただし、(高)は、達成度高群、(低)は、達成度中低群を表す。

4. 調査2-2：実習の積極性と高齢者観

(1) 実習の積極性

実習後の質問紙調査では、実習に対する積極性について、「①子どもへの関わり」「②高齢者への関わり」「③子どもと高齢者との交流への関わり」「④職員の補助的な活動」「⑤高齢者ケアスタッフ及び保育者のカンファレンスへの参加」の項目として、「とても積極的、積極的、普通、やや消極的、消極的」の5件法により回答を求めた。さらに、各項目について「とても積極的、積極的」と回答した者を積極性高群、「普通、やや消極的、消極的」と回答した者を積極性中低群とした。結果を表5に示す。

表5から、子どもとの関わりを含む項目である①と③では積極的に実習できたと回答した者が多いことがわかる。高齢者への関わりである②や職務内容に関する項目である④、⑤においては、その数は少なく、普通ないしは消極的であったとする者の数が多くなっていった。

表5 CTP実習における積極性

実習の内容	積極性高群		積極性中低群		
	とても積極的	積極的	普通	やや消極的	消極的
①子どもへの関わり	6(35.3)	9(52.9)	2(11.8)	0(0.0)	0(0.0)
②高齢者への関わり	1(5.9)	8(47.1)	6(35.3)	2(11.8)	0(0.0)
③子どもと高齢者との交流への関わり	4(23.5)	7(41.2)	6(35.3)	0(0.0)	0(0.0)
④職員の補助的な活動	0(0.0)	5(29.4)	8(47.1)	4(23.5)	0(0.0)
⑤カンファレンスへの参加	1(5.9)	2(11.8)	6(35.3)	4(23.5)	4(23.5)

ただし、表内の数値は人数、括弧内は有効回答(N=17)に対する割合(%)を示す。

(2) 実習の積極性の高低による高齢者観の比較

積極性高群と中低群との高齢者観の尺度得点を対象者間の t 検定により比較した。「②高齢者への関わり」以外では高群と中低群との人数の偏りが大きく、「②高齢者への関わり」のみを分析対象とした。その結果を表6に示す。因子「親しみやすさ」、「悲哀のなさ」において、それぞれ高群の得点は中低群のそれよりも高い傾向が見られた。

表6 GTP 実習の積極性の高低による高齢者観の比較

実習の内容	因子	積極性高群		積極性中低群		t
		N	平均値(SD)	N	平均値(SD)	
② 高齢者への関わり	親しみやすさ		4.53(0.36)		4.04(0.49)	1.78+
	悲哀のなさ	9	3.92(0.59)	8	3.27(0.58)	1.76+
	身勝手にない		3.31(0.40)		3.23(0.63)	0.36

+p<.10

5. 考察

(1) 高齢者観

調査1では、高齢者観の変容について検討してきた。実習前後で、参加学生の高齢者観のうち因子「親しみやすさ」において、また下位項目では「愛らしい」「可愛い」「温かい」「外交的」「自立的」というイメージが、それぞれ実習後において実習前よりも高くなることが示された。すなわち、実習を通じた高齢者観の変容としては、高齢者に対する親しみやすさや、高齢者が自立した生活をしているというイメージが向上したと考えられる。このような結果は、山田(2011)⁵の報告と同様に、本実習で高齢者と直接触れ合う機会が用意されたことが、高齢者に対するイメージを肯定的に変化させていると捉えることができよう。

(2) 目標の達成度と高齢者観

調査2-1の結果から、目標の達成度では、実習の経験を踏まえた目標②「実習経験の活用」や、対象者の観察に関する目標④「子どもと高齢者間の交流」における達成度が他の目標のそれよりも高かった。後者についても、施設の一日の流れを把握し、対象者を観察するということは、これまでの子どもを対象とした実習において経験していると思われるため、実習の経験を生かすことができる内容についての達成度が高いということが推察される。他方、これらの項目よりも達成度が低い、高齢者との関わりを含む目標①「対象者との関わり」や③「高齢者の理解」、職員の活動に関する目標⑤「職員連携の理解」につ

⁵ 山田和廣，児童と高齢者の世代間交流効果—児童と高齢者のコミュニティフレンド事業の場合—，日本世代間交流学会誌 1(1)，2011， pp.89-97

いては、今回の実習に固有の内容を多く含むものである。この点においては、実習に固有の内容や、既習の経験と関連した指導により重点を置く必要があると推察される。

目標の達成度の高低による高齢者観の比較においては、①「対象者との関わり」と③「高齢者の理解」の達成度が高い方が、「親しみやすさ」に影響がある結果が得られている。また①「対象者との関わり」と⑤「職員連携の理解」の達成度が高い方が、「悲哀のなさ」に影響が認められ、「身勝手にない」については、⑤「職員連携の理解」の達成度が高い方がより影響を与えると見ることができよう。

これらの結果から、高齢者観としての「親しみやすさ」の変容に繋がるプログラム内容として「実際に触れること」や「高齢者の心身の特徴について学ぶ」機会が必要となってくるといえる。さらに、外交的といった「悲哀のなさ」に関しても「実際に」触れ、「実感的な」理解の場が求められるだろう。⑤「職員連携の理解」からは、職員の高齢者に対する支援行為から高齢者の「悲哀のない」性格や「身勝手にない」自立的な生活振りが見えてくるためのものと解釈できる。

上記の考察をより支持するものとして、自由記述を捉えることができる。①「対象者との関わり」では、「関わりが多い・積極的」の表記とともに「高齢者の特徴を捉えることができた」と述べている点がそうである。③「高齢者の理解」では、その記述内容から「職員の話」と「直接的な関わり」が支持されるだろう。また、⑤「職員連携の理解」においても「職員を見てない」ことや「ミーティングの場面を知らない」等の記述を踏まえれば、職員の動きが見えやすいようにする点や職員のカンファレンス等への学生参加も考えられる。

さらに、②「実習経験の活用」に関わる記述が示すように、CTPでは「経験が生かされている」と捉えている。この点は、高齢者のみに関わるのではなく、子どもと高齢者が交流する活動や子どもの保育場面にも参加する点が保障されていたためと推察される。また、④「子どもと高齢者間の交流」に繋がる記述からも、子どもと高齢者の両方の活動に参加することが必須であることが窺える。

以上のように、実習の目標の達成度については、自由記述の中で心理的理解の困難さも指摘されていた点、「子ども・高齢者と関わる」時間をどのように配慮していくかが課題となる。

(3) 実習の積極的な関わりと高齢者観

調査 2-2 の結果から、子どもへの関わりや高齢者への関わり、子どもと高齢者との交流への関わりにおいては積極性が認められた。特に高齢者への関わりが積極的なほど、高齢者観の「親しみやすさ」「悲哀のなさ」に影響があることも示された。この点に関しては、積極的な関わりの保障が、高齢者観の変容に繋がると捉えられることから、「積極的な働きかけ」ができるプログラム内容の工夫が求められる。「職員の補助的な活動」や「高齢者側の介護職員および保育者のカンファレンスへの参加」については、消極的であった。その結果から、プレ・プログラムでは、その時間的保障があまりなされていなかったと言える。前項でも述べたように、職員との直接的な関係作りも取り入れたプログラムの内容修正が要点になる。

6. 課題

本調査では、幼老複合施設において、CTP プレ・プログラムに参加する学生を対象に実習前後に意識調査を行い、その結果を検討し、今後の展開の方向性を見出すことを目的としていた。特に高齢者観と共に臨地実習の目標に関する達成度、積極的態度に注目して、その結果を分析、考察を行ってきた。それらによって、次の3点を見出した。

1つ目が高齢者との関わりに重きを置いたプレ・プログラムが肯定されたことである。この結果によって、今後の CTP においても、高齢者と直接的に接することのできる内容と高齢者理解のための知識を得られるようなプログラム内容の強化が必要であることを再確認した。

2つ目は、子どもと高齢者とが交流する場への参加ができるようにする点である。高齢者のみの対応ばかりではなく、保育に関するこれまでの経験を生かした取り組みができる世代間交流プログラム内容の設定である。

3つ目は、職務内容に関するプログラム内容の充実と実習先との連携強化である。「実習の積極性」より明らかとなった職員の補助的な活動への参加と介護職員及び保育者のカンファレンスへの参加については、学生間に差があったことと、十分な参加が行えなかったことが示された。この結果を受けて、今後の CTP においては、事前に職員（介護職・

保育職)との調整を行い、施設内における連携の在り方を学ぶことのできる機会が必要である。

本調査においては、上述のように今後のCTPを再構成していくための知見が得られたが、より詳細で具体的な検討にまで至ったとは言えない。そのため今後の研究では、実習の参加人数や施設の条件を配慮しながら、上記3点のそれぞれにどの程度の重点を置けばよいか、CTPのバリエーションを具体的に検討していくことが課題である。また、本調査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る必要がある。今後、より客観性の高い結果を得るためには、継続的に実践を積み重ねる中でデータを蓄積する必要がある。

資料1 CTP 実習の事前アンケート (高齢者観)

<p>①自己課題(今回の実習で学びたいこと、取り組んでみたいこと) →自由記述</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <p>②実習に際して不安なこと →自由記述</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <p>③高齢者観</p> <p>Q. 高齢者に対する印象についてお尋ねします。各項目について、どちらにどのくらい当てはまると思われますか? 番号に○をつけて答えて下さい。</p> <p>(因子1: 親しみやすさ)</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>非常に</th> <th>どちらかといえば</th> <th>どちらでもない</th> <th>どちらかといえば</th> <th>非常に</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>愛らしい</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>憎らしい</td> </tr> <tr> <td>かわいい</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>かわいくない</td> </tr> <tr> <td>関わりたい</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>関わりたくない</td> </tr> <tr> <td>思いやりがある</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>思いやりがない</td> </tr> <tr> <td>共感できる</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>共感できない</td> </tr> <tr> <td>話しやすい</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>話にくい</td> </tr> <tr> <td>尊敬できる</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>尊敬できない</td> </tr> <tr> <td>あたたかい</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>冷たい</td> </tr> </tbody> </table> <p>(因子2: 悲哀さ)</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>非常に</th> <th>どちらかといえば</th> <th>どちらでもない</th> <th>どちらかといえば</th> <th>非常に</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>前向きな</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>後ろ向きな</td> </tr> <tr> <td>幸福な</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>不幸な</td> </tr> <tr> <td>派手な</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>地味な</td> </tr> <tr> <td>うれしい</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>悲しい</td> </tr> <tr> <td>元気な</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>病気がちな</td> </tr> </tbody> </table>		非常に	どちらかといえば	どちらでもない	どちらかといえば	非常に		愛らしい	5	4	3	2	1	憎らしい	かわいい	5	4	3	2	1	かわいくない	関わりたい	5	4	3	2	1	関わりたくない	思いやりがある	5	4	3	2	1	思いやりがない	共感できる	5	4	3	2	1	共感できない	話しやすい	5	4	3	2	1	話にくい	尊敬できる	5	4	3	2	1	尊敬できない	あたたかい	5	4	3	2	1	冷たい		非常に	どちらかといえば	どちらでもない	どちらかといえば	非常に		前向きな	5	4	3	2	1	後ろ向きな	幸福な	5	4	3	2	1	不幸な	派手な	5	4	3	2	1	地味な	うれしい	5	4	3	2	1	悲しい	元気な	5	4	3	2	1	病気がちな	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>自由な</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>不自由な</td> </tr> <tr> <td>外向的な</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>内向的な</td> </tr> <tr> <td>楽な</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>つらい</td> </tr> </table> <p>(因子3: 身勝手さ)</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>非常に</th> <th>どちらかといえば</th> <th>どちらでもない</th> <th>どちらかといえば</th> <th>非常に</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>客観的な</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>主観的な</td> </tr> <tr> <td>利他的な</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>利己的な</td> </tr> <tr> <td>忙しい</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>暇な</td> </tr> <tr> <td>自立的な</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>依存的な</td> </tr> <tr> <td>気長な</td> <td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> <td>短気な</td> </tr> </tbody> </table>	自由な	5	4	3	2	1	不自由な	外向的な	5	4	3	2	1	内向的な	楽な	5	4	3	2	1	つらい		非常に	どちらかといえば	どちらでもない	どちらかといえば	非常に		客観的な	5	4	3	2	1	主観的な	利他的な	5	4	3	2	1	利己的な	忙しい	5	4	3	2	1	暇な	自立的な	5	4	3	2	1	依存的な	気長な	5	4	3	2	1	短気な
	非常に	どちらかといえば	どちらでもない	どちらかといえば	非常に																																																																																																																																																																				
愛らしい	5	4	3	2	1	憎らしい																																																																																																																																																																			
かわいい	5	4	3	2	1	かわいくない																																																																																																																																																																			
関わりたい	5	4	3	2	1	関わりたくない																																																																																																																																																																			
思いやりがある	5	4	3	2	1	思いやりがない																																																																																																																																																																			
共感できる	5	4	3	2	1	共感できない																																																																																																																																																																			
話しやすい	5	4	3	2	1	話にくい																																																																																																																																																																			
尊敬できる	5	4	3	2	1	尊敬できない																																																																																																																																																																			
あたたかい	5	4	3	2	1	冷たい																																																																																																																																																																			
	非常に	どちらかといえば	どちらでもない	どちらかといえば	非常に																																																																																																																																																																				
前向きな	5	4	3	2	1	後ろ向きな																																																																																																																																																																			
幸福な	5	4	3	2	1	不幸な																																																																																																																																																																			
派手な	5	4	3	2	1	地味な																																																																																																																																																																			
うれしい	5	4	3	2	1	悲しい																																																																																																																																																																			
元気な	5	4	3	2	1	病気がちな																																																																																																																																																																			
自由な	5	4	3	2	1	不自由な																																																																																																																																																																			
外向的な	5	4	3	2	1	内向的な																																																																																																																																																																			
楽な	5	4	3	2	1	つらい																																																																																																																																																																			
	非常に	どちらかといえば	どちらでもない	どちらかといえば	非常に																																																																																																																																																																				
客観的な	5	4	3	2	1	主観的な																																																																																																																																																																			
利他的な	5	4	3	2	1	利己的な																																																																																																																																																																			
忙しい	5	4	3	2	1	暇な																																																																																																																																																																			
自立的な	5	4	3	2	1	依存的な																																																																																																																																																																			
気長な	5	4	3	2	1	短気な																																																																																																																																																																			

資料2 GTP 実習の事後アンケート（実習目標の達成度）

<p>Q1. 次に挙げる実習の目標および自己課題について、どのくらい達成できたと思いますか？自己評価欄のあてはまる数字に○をつけ、各項目についての感想やコメントを書いて下さい。</p>		<p>Q2. 次に挙げる実習の内容について、どのくらい積極的に取り組めたと思いますか？自己評価欄のあてはまる数字に○をつけ、各項目についての感想やコメントを書いて下さい。</p>																					
<p>目標1 子どもと高齢者と実際にふれあい、実感的に両者を理解する。</p>	<p>自己評価（達成度）</p> <table border="1"> <tr> <td>とても良かった</td> <td>良かった</td> <td>普通</td> <td>おかげで良かった</td> <td>良かった</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった	5	4	3	2	1	<p>内容1 子どもへの関わり</p>	<p>自己評価（積極さ）</p> <table border="1"> <tr> <td>とても積極的だった</td> <td>積極的だった</td> <td>普通</td> <td>やや積極的だった</td> <td>積極的だった</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	とても積極的だった	積極的だった	普通	やや積極的だった	積極的だった	5	4	3	2	1
とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった																			
5	4	3	2	1																			
とても積極的だった	積極的だった	普通	やや積極的だった	積極的だった																			
5	4	3	2	1																			
感想・コメント		感想・コメント																					
<p>目標2 これまでの実習経験を活かした子どもとのかわり合いを深める。</p>	<p>自己評価（達成度）</p> <table border="1"> <tr> <td>とても良かった</td> <td>良かった</td> <td>普通</td> <td>おかげで良かった</td> <td>良かった</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった	5	4	3	2	1	<p>内容2 高齢者への関わり</p>	<p>自己評価（積極さ）</p> <table border="1"> <tr> <td>とても積極的だった</td> <td>積極的だった</td> <td>普通</td> <td>やや積極的だった</td> <td>積極的だった</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	とても積極的だった	積極的だった	普通	やや積極的だった	積極的だった	5	4	3	2	1
とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった																			
5	4	3	2	1																			
とても積極的だった	積極的だった	普通	やや積極的だった	積極的だった																			
5	4	3	2	1																			
感想・コメント		感想・コメント																					
<p>目標3 高齢者の身体的・心理的・社会的特徴を学ぶ。</p>	<p>自己評価（達成度）</p> <table border="1"> <tr> <td>とても良かった</td> <td>良かった</td> <td>普通</td> <td>おかげで良かった</td> <td>良かった</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった	5	4	3	2	1	<p>内容3 子どもと高齢者との交流への関わり</p>	<p>自己評価（積極さ）</p> <table border="1"> <tr> <td>とても積極的だった</td> <td>積極的だった</td> <td>普通</td> <td>やや積極的だった</td> <td>積極的だった</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	とても積極的だった	積極的だった	普通	やや積極的だった	積極的だった	5	4	3	2	1
とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった																			
5	4	3	2	1																			
とても積極的だった	積極的だった	普通	やや積極的だった	積極的だった																			
5	4	3	2	1																			
感想・コメント		感想・コメント																					
<p>目標4 施設内における一日の流れを把握し、子どもと高齢者両者との関わり方を学ぶ。</p>	<p>自己評価（達成度）</p> <table border="1"> <tr> <td>とても良かった</td> <td>良かった</td> <td>普通</td> <td>おかげで良かった</td> <td>良かった</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった	5	4	3	2	1	<p>内容4 職員の補助的な活動</p>	<p>自己評価（積極さ）</p> <table border="1"> <tr> <td>とても積極的だった</td> <td>積極的だった</td> <td>普通</td> <td>やや積極的だった</td> <td>積極的だった</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	とても積極的だった	積極的だった	普通	やや積極的だった	積極的だった	5	4	3	2	1
とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった																			
5	4	3	2	1																			
とても積極的だった	積極的だった	普通	やや積極的だった	積極的だった																			
5	4	3	2	1																			
感想・コメント		感想・コメント																					
<p>目標5 施設職員の動きを観察し、職員間の連携について学ぶ。</p>	<p>自己評価（達成度）</p> <table border="1"> <tr> <td>とても良かった</td> <td>良かった</td> <td>普通</td> <td>おかげで良かった</td> <td>良かった</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった	5	4	3	2	1	<p>内容5 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</p>	<p>自己評価（積極さ）</p> <table border="1"> <tr> <td>とても積極的だった</td> <td>積極的だった</td> <td>普通</td> <td>やや積極的だった</td> <td>積極的だった</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	とても積極的だった	積極的だった	普通	やや積極的だった	積極的だった	5	4	3	2	1
とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった																			
5	4	3	2	1																			
とても積極的だった	積極的だった	普通	やや積極的だった	積極的だった																			
5	4	3	2	1																			
感想・コメント		感想・コメント																					
<p>※自己課題</p>	<p>自己評価（達成度）</p> <table border="1"> <tr> <td>とても良かった</td> <td>良かった</td> <td>普通</td> <td>おかげで良かった</td> <td>良かった</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった	5	4	3	2	1												
とても良かった	良かった	普通	おかげで良かった	良かった																			
5	4	3	2	1																			
感想・コメント																							

第2節 クロス・トレーニング・プログラムの再構築

クロス・トレーニング・プログラムにおける学生の意識調査から導出されたプレ・プログラムの課題は3つであった。本節ではこれらの課題を踏まえたCTPの再構築とその実施について述べると共に、プログラムが現在の形に整うまでの過程について述べる。

第1項 クロス・トレーニング・プログラムの再検討

クロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）のプレ・プログラムより導出された3つの課題について、それぞれの課題毎に検討した内容^{1・2}について述べる。

1. 課題1：高齢者理解を深めるプログラム

「高齢者への直接的な関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」については、高齢者理解に関する事前学習を充実させた。具体的には、高齢者への関わりに際して気を付けるべきことや姿勢等についての高齢者ケアの専門家から講話を受ける機会を導入した。プレ・プログラムにおいては、同じ事前学習であっても、「幼老統合ケア³」に関する内容が中心であったため、高齢者の特性と高齢者に対する関わり方に関する内容が十分ではなかった。その点、修正プログラムにおいては「幼老統合ケア」に関する内容を紹介程度に留め、より高齢者理解を深める内容へと変更した。

¹ 吉津晶子・田爪宏二・矢野真，養成課程における実習教育の新たな試み：世代間交流を核として，日本保育学会第66回大会（福岡），2013年5月11日発表

² 吉津晶子・溝邊和成，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—，教育実践学論集15，2014，pp.89-99

³ 幼老統合ケアとは，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，そこでの文化の継承，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。一番ヶ瀬康子，幼老統合ケア：高齢者福祉と子育てをつなぐケアの実践と相乗効果（幼老統合ケア研究会編），黎明書房，2006，pp.8-11

2. 課題2：世代間交流活動プログラムの充実

(1) 造形活動の追加

「子どもと高齢者との交流に参加・指導できる世代間交流プログラムの充実」についても事前学習を充実させた。具体的には、造形を中心としたプログラム（矢野ら, 2013）⁴を再試行 CTP の事前学習に導入すると共に、臨地実習においても子どもと高齢者の世代間交流プログラムとして造形活動を取り入れた。事前学習では、世代間交流に向いている造形活動についての話し合いを学生同士で行い、そこで出てきた意見を造形活動に反映させるための方法論や素材に関するフォローを教員が行うというものである。この事前学習を経て得られた知識や技能を基に、学生は臨地実習までの期間に造形活動に関する準備を行うこととなる。

(2) フィールド・ビンゴの実施方法について

フィールド・ビンゴの活動内容を精査（溝邊ら）⁵し、後藤（2004⁶, 2007⁷）、野田・天羽（2006）⁸の先行研究の成果等を踏まえると共に、臨地実習先職員の意見を参考し、ゲーム指導の展開をプレ・プログラムの表1から表2に示した内容に修正した。

まず、学生を対象とした講義とフィールド・ビンゴの作成及び実施に関しては、再試行 CTP の事前学習に新たな項目を立て、そこに移動させた。臨地実習におけるゲーム活動は、子どもと高齢者を対象に学生がその指導をすぐに行えるようにした。そのため新第1ステップとしては、実習1日目に環境調査をした情報を元に、子どもの興味関心が持てそうな項目を選択し作成したカードを用いてゲームを行い、子どものよう子を観察することとした。さらに新第2ステップでは、実習1日目に環境調査をした情報を元に、高齢者に

⁴ 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 3(1)，2013，pp.67-76

⁵ 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，日本世代間交流学会誌 3(1)，2013，pp.77-86

⁶ 後藤範子，保育者養成におけるネイチャーゲームの可能性について，研究紀要 25，国際学院埼玉短期大学，2004，pp.13-21

⁷ 後藤範子，保育者養成におけるネイチャーゲームの可能性について（3）：第4段階「感動を分かち合う」活動に関する考察，研究紀要 27，国際学院埼玉短期大学，2006，pp.21-26

⁸ 野田敦敬・天羽武，低学年児童の諸感覚の活用能力の育成についての調査研究—四季を通したネイチャーゲーム「フィールドビンゴ」の活用から，愛知教育大学教育実践総合センター紀要，2006，pp.83-90

とって無理のない行動範囲を意識しつつゲームを行い、高齢者との会話を大事にした。これらのステップを踏まえて、子どもの興味関心・高齢者の知識や知恵を活かしたカードの作成を行い、新第3ステップでの世代間によるフィールド・ビンゴの実施という展開に改めた。

表1 プレ・プログラムにおけるゲーム指導の展開

第1ステップ：学生がネイチャーゲームについて学ぶ段階

学生は、実習2日目の午前中にネイチャー・ゲームに関する講義とフィールド・ビンゴを実施することについて簡単な説明を受けた後、フィールド・ビンゴで使用するカードを各自で作成した。作成に当たっては、既成のカードを参考にせず、1枚のカードに4×4マスのマトリックスを作り、施設の周りがある自然物を記入した。カード完成後、他の学生のカードを受け取り、実際のフィールドでゲームを体験した。体験後、ゲームの工夫について振り返った。

第2ステップ：子どもにゲーム指導を行う段階

事前に学生間で話し合っって自然物を9点選択肢、1点ずつ文字と絵で表したA4用紙をゲーム用カードとした。それらをホワイトボードに貼り付け、全員が一つを見るように設定した。ゲームは、体育館で子どもと学生全員が集まって一斉に行う。その進行は、代表の学生が行うが、野外活動は学生と子どもがペアとなって直接的に関わりができるようにした。

第3ステップ：子ども・高齢者にゲーム指導を行う段階

本ステップで使用するフィールド・ビンゴのカードは第2ステップで用いた子ども用カードと同様に3×3項目のマトリックスとし、実施日（第4日目）までに各自が準備した。ゲーム開始前に、子どもと高齢者を一同に介して、第1ステップで学生に講義した担当者がゲームの仕方を簡単に説明する。このゲームでは、高齢者1名と子ども1～2名のグループに対して学生を1名配置するようにした。全体説明を受けた後、各グループの担当学生が、再度ゲームを理解できるまで子どもと高齢者に説明を行った。各グループで未決定の項目を決めた後、準備していたカードを持って、施設付近のフィールドへ移動した。学生の指導の元、グループ毎にゲームを20分実施した。終了後、ゲーム指導について振り返った。

溝邊ら（2013）⁹

⁹ 溝邊和成・吉津晶子，前掲，2013

表2 修正プログラムにおけるゲーム指導の展開

新第1ステップ：子どもにゲーム指導を行う段階
実習2日目の午前中設定保育の時間に実施する。その際、実習1日目に環境調査をした情報を元に、子どもの興味関心を持つような項目を選択し作成したカードを用いる。子ども1~2名に学生1名が担当し、実施中の子どもの様子（言葉や動き）を中心に観察する。
新第2ステップ：高齢者にゲーム指導を行う段階
実習3日目、午前の活動時間に実施する。その際、実習1日目に環境調査をした情報を元に、高齢者にとって無理のない行動範囲を意識しつつ作成したカードを用いる。高齢者1名を学生1名が担当し、実施中はゲームを行いながら、高齢者との会話を重視する。その際、高齢者の経験が活かされた会話内容などは記録として残し、第3ステップで使用するカードの作成の参考とする。
新第3ステップ：子ども・高齢者にゲーム指導を行う段階
実習3日目、午後の活動時間に実施する。その際、第1ステップ、第2ステップで得られた情報を元に、子どもの興味関心を持つ項目、また高齢者が会話しやすい項目を揃えたカードを用いる。ゲームの実施中に見られる子どもと高齢者の様子について観察する。

溝邊ら（2014）¹⁰を修正

3. 課題3：スタッフカンファレンスへの参加

「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内容への修正」については、CTP プレ・プログラムにおいて、職員間（介護職員及び保育者）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、CTP 修正プログラムにおいては、事前に施設との調整を行い、施設内における連携の在り方を学ぶことのできる機会（ミーティング）を随時設けることとした。さらに図1に見られるように、スタッフカンファレンス（朝の申し送り）及びミーティングへの参加許可が取れたことによって、高齢者の個人情報に関わる内容にまで接することとなった。そのために守秘義務に関する説明を事前指導に追加することで、高齢者福祉における福祉職としての職務規範について

¹⁰ 溝邊和成・吉津晶子，保育士養成課程学生を対象としたクロストレーニング 実習プログラムの修正：導入した高齢者向けネイチャーゲーム指導に見る学生の学び，日本世代間交流学会誌 4(1), 2014, pp.25-37

の学びを厚くすることができた。

沖縄県国頭村におけるクロス・トレーニング実施プログラム(確定)

午前	昼食	午後	15:00以降
移動		移動	
7:00 大学集合→福岡空港		マイクロバス移動: 那覇空港→(美ら海水族館)→あさひの丘	
8:30 朝の申し送り・ミーティング参加		交流実習 or 各世代ごとの交流	フィールドビンゴカードづくり
9:00 現地フィールドの確認		自然体験プログラム: 高齢者対象フィールドビンゴ体験	
10:00 高齢者、園児とのかかわり			
8:30 朝の申し送り・ミーティング参加		交流実習: 自然体験プログラム: 世代間交流フィールドビンゴ体験	造形の準備
自然体験プログラム: 10:00 園児対象フィールドビンゴ体験 フィールドビンゴカードづくり			
8:30 朝の申し送り・ミーティング参加		交流実習: 造形プログラム: 彩色	仕上げ
造形プログラム: 型取り			
8:30 朝の申し送り・ミーティング参加		交流実習: 辺土名へ移動 国頭村敬老会参加	学びの森へ移動
自由交流			
学びの森のプログラム 10:00～12:00 森林エコツアー 12:00～昼食		学びの森のプログラム 13:30～16:30カヌー体験	反省会
移動		移動	
学びの森出発→観光→那覇空港		熊本空港→(大学バス)→大学	実習実施要項2012年度版

職員の連携に関する学び
自然体験プログラム

造形プログラム

図1 CTP 実施プログラム (2012 年度) の日程

第2項 クロス・トレーニング・プログラム再試行の実際

前項では、クロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）のプレ・プログラムの結果から導出された課題を元に修正プログラムの検討を行った。本項では、CTP 修正プログラムによる再試行の実際について、1. 事前指導（2012年6月）、2. 臨地実習（2012年9月）における学生の学びを中心に示す。事後指導については、CTP プレ・プログラムの内容や進め方と相違がないため、本項においては省略する。

1. 事前指導における学び

（1）高齢者理解を深めるプログラム内容

前項で述べた課題1に対する増設修正プログラムとして、高齢者ケアの専門家から講話を受け、その上で高齢者と接する（写真1）という内容では、2012年7月に熊本市内にあるT園（総合ケアサポートセンター）での事前学習を準備した。ここで得られた学生の学びについて、活動報告集の記録¹から表1に示した。

表1の記述より、学生の学びには次のような5つの傾向が見られた。1つ目が、高齢者との関わりを通して病気や障害を受け止め、さらにその先への高齢者理解の必要性を感じたもの（下線部 a）。2つ目が、高齢者と職員との関わりを観察して、一緒に楽しむことの必要性を感じたもの（下線部 b）。3つ目が、施設は地域から隔離されたものではなく、そこに暮らす高齢者の生活があるという新しい認識（下線部 c）。4つ目が施設職員の講話で示された4つの言葉を元に、高齢者との関わり方を考えるというもので、それは高齢者以外の人との関わりにとっても大切であるとの理解（下線部 d, e）。5つ目が、自分のこれまでの経験を基にした関わりからの考察（下線部 f）である。以上のように、施設職員の講話を通して高齢者との接し方（姿勢）を学び、その延長線上で高齢者と直



写真1 高齢者と接する
高齢者の聞こえる側に座って会話し、話をよく聞く。

¹ 内尾理絵・清田麻美・原田康世・伊藤安那・長谷茉莉・松永藍・渡邊華奈子・住岡亜由美・西田遥香、2012年度活動報告集、2013、pp.71-102

接交流する機会を持つことによって、より高齢者を理解しようとする気持ちが深まっていると考えることが窺える。

つまり、高齢者と笑顔で出会い、一緒に楽しみ、障害や病気を理解し、言葉を選び、側に居るという道筋を職員の姿から学んだと考えることができる。

表1 CTP 実習の事前指導における学び（高齢者理解）

学生 A	<p>T園の利用者の方々は認知症の症状がある方が多く、接するときの言い方がきつくなる方もいました。そのような方と接したのは初めてで、とても驚いてしまいました。病気で感情のコントロールが難しくなることもあるようなので、悪意はないことだと分かります。<u>a.そのような方もいるということも分かって関わりを持っていかなければならない</u>と思いました。</p>
学生 B	<p><u>b.高齢者と職員と一緒に活動することでその楽しさを共有</u>することができ、とても生き生きした生活を送ることができると学びました。</p>
学生 C	<p>T園は社会から隔離された施設ではない、<u>c.高齢者の方々が暮らす第二の住まいである</u>ということが分かりました。<u>d.穏やかな顔で接し、相手の顔を穏やかにすること、愛のある言葉を使うこと、行程を踏むこと、隣にいることが大切</u>ということが分かりました。</p>
学生 D	<p>子どもと高齢者が自然と日常的に触れ合えるような環境を整えることはとても大切なことだと思いました。また <u>e.高齢者との関わり方について4つの貴重な言葉を教えていただきました。「和顔施」「慈眼施」「愛語施」「床座施」</u>で、これらは高齢者に限らず、全ての人と関わる上でも大切なことだと感じました。</p>
学生 E	<p>高齢者の方々と交流する時間がありましたが、何を話せばよいのか分かりませんでした。しかし、祖母と話すように関わると、高齢者の方も答えてくれ、話してくれるようになりました。まず <u>f.相手をほめることが大事</u>だと知り、相手の話を聞き、認めることが大切だと学びました。</p>

(2) 世代間交流プログラム内容の充実

子どもと高齢者との交流に参加・指導できる世代間交流プログラムの充実として、以下の造形活動の追加とネイチャー・ゲーム（自然体験活動）における学生の学習と体験の機会について修正を行った。それぞれについての概要と学生の学びについて述べる。

①造形プログラムの追加：2012年6月に実施。ここでは、技術や材料を用いた手順や方法についての理解と共に「型取り」²の意義について学び、さらに「型取り」実践のための準備を行った。事前指導における「型取り」制作の手順は以下の通りである。

- a. 工作用紙を使い、流し込みのための「型」を作る
- b. 「型取り材」を練り型に流し込み、手を入れて3分で硬化するのを待つ（写真2）
- c. 硬化した「型」に石膏を溶き、注型する（写真3）
- d. 石膏原型が割れないように「型」から取り出す（写真4）



写真2 硬化を待つ



写真3 注型する



写真4 取り出す

事前指導後、学生自らがテーマを設定し、臨地実習における作品制作までの準備を行うという課題を与えた。事前学習の学生の学びとして、矢野ら（2013）³はエピソード記述法を用い、次のように述べている。

事前指導の開始直後の学生は、見たことも触れたこともない材料を前にして戸惑っていたが、実際に型取り材や石膏に慣れるにしたがって、楽しく制作している姿が見られた。制作を行いながら、「子どもならこんな大きさかなあ」「じっとしていただけるかなあ」等、実践でどのようにするかといったシミュレーションを学生で行っている姿

² 「型取り」は、子どもと高齢者が容易に参加できること、子どもと高齢者相互に関わり合える可能性、作品として長く展示可能、以上3点が導入の理由である。

³ 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 3(1)，2013，pp.67-76

が見られた。

これらの事前指導を通して、学生は子どもや高齢者の手や足を型取って壁面構成を制作するという方向で準備に入った。この段階での学生の学びとしては、新しい素材（型取り材）との出会いを通して、どのようなものを創造するのかということを相互に話し合うこと、子どもや高齢者の状況を踏まえて、どのような支援をしたらいいのかということを検討することであった。

②ネイチャー・ゲーム（学習と体験）：2012年7月に実施。ここでは、フィールド・ビンゴ作成のための基礎的知識を得るために、ネイチャー・ゲームについての講義と演習を行なっている。内容と手順は以下の通りである。

- a. ネイチャー・ゲームの説明
- b. キャンパス内の自然観察（写真5）
- c. 自然の中のグラデーションを見つける（写真6）
- d. 見つけた小石に名前を付ける（写真7）

以上の手順でネイチャー・ゲームについての理解を深め、さらに自然の中の色や形を見つけ出し、そこから生まれる言語表現について考えるということを行なっている。この段階での学生の学びとしては、環境を通して子どもや高齢者がどのように楽しむことができるか、そのためのビンゴ・カードの項目立てをどうするのかということを検討することであった。ネイチャー・ゲームの学習と体験を事前指導に移動させたことによって、時間的な余裕ができ、学生自身の環境の捉え方とそこから派生する豊かな言語表現⁴について深めることができた。



写真5 自然観察



写真6 グラデーションを見つける



写真7 小石に命名する

⁴ 溝邊和成・吉津晶子，保育士養成課程学生を対象としたクロストレーニング 実習プログラムの修正：導入した高齢者向けネイチャーゲーム指導に見る学生の学び，日本世代間交流学会誌 4(1), 2014, pp.25-37

2. 臨地実習における学び

(1) 造形活動

臨地実習4日目(2012年9月)の昼食を挟んで午前(型取り)と午後(彩色)に実施した造形活動「型取り」について、手順に添って内容を示した後、学生の学びについて述べる。造形活動の参加者は、子ども12名(0～5歳児)、高齢者8名、学生8名の計25名である。

①実践1：前日に準備した「型」を用意し、子どもと高齢者へ学生が個別に制作の方法を伝えた。学生は子どもや高齢者とコミュニケーションを取りながら「型取り」を行う(写真8～10)。取れた手や足の型に石膏を流し込み、補強材を入れて乾燥させる(写真11～13)。白い石膏に水彩絵の具を使って彩色を行う。ここまでが世代間での制作工程である。

(写真14～16)



写真8 型の用意



写真9 手型を取る



写真10 足型を取る



写真11 取れた型を乾燥



写真12 石膏を流し補強材を入れる



写真13 石膏を乾燥



写真14 取れた型を見る



写真15 彩色を行う



写真16 出来上がり

②実践2：彩色して乾いた個人作品を全員の壁面作品として完成させるため、それぞれの個人作品の配置を決めるため全員で話し合い（写真17）、壁面への設置作業を行う（写真18）。作品完成「花火」（写真19）。



写真17 話し合い



写真18 設置



写真19 作品完成

③実践1と2を通した学生の学び

実践1と2を通した学びについて矢野ら（2013）⁵は、対人援助に関わる項目を「子どもへの援助技術の獲得」「高齢者への援助技術の獲得」「子ども－高齢者間の関わりに対する援助技術の獲得」の3つに分けて学生の自由記述を分析している。その中で、「子どもと高齢者との交流に参加・指導できる世代間交流プログラムの充実」というCTPの課題2⁶と直接関係する「子ども－高齢者間の関わりに対する援助技術の獲得」について次のように述べている。

活動を通した子ども－高齢者間の関わりに対する援助技術の獲得に関する記述は、主に「型取り」実践や石膏彩色の場面において見られている。これらの場面では、学生は子どもや高齢者の「型取り」や石膏色彩について技術的側面から援助する活動に取り組んでいる。～中略～（学生の行う）⁷行動観察においては子どもが楽しそうに彩色する姿を見て、彩色を楽しむ高齢者の姿も見られている。～中略～すなわち、子どもの活動が直接高齢者に影響を及ぼすことを学生が観察しながら、造形に関する技術的な援助を行うことにより、学生には子ども－高齢者間の関わりに対する援助技術についての学びがあったことが推察される。

⁵ 矢野真・田爪宏二・吉津晶子，前掲，2013

⁶ 本論 p.83

⁷ （ ）内は、主語を補った。

以上のように、世代間を対象とした造形に関する技術支援の中において、子どもや高齢者の姿を通じた学生の学びが見られたことが示され、さらには造形活動によって子どもと高齢者の関わりが豊かになる可能性も示された。

(2) フィールド・ビンゴ

臨地実習3日目(2012年9月)の昼食を挟んで午前(子ども対象)と午後(世代間対象)に実施した自然体験活動「フィールド・ビンゴ」について、手順に添って内容を示した後、学生の学びについて述べる。フィールド・ビンゴの参加者は、子ども9名(3~5歳児)、高齢者8名、学生8名の計25名である。

①**実践1**：子ども対象のゲームでは、最初に子ども用に準備した大判カードを使用し、体育館においてゲームの説明を行う。子どもがゲームのルールについて理解ができた後、園庭に出てゲームを行う。その際、子どもが興味関心を示した自然物等の記録を行うと共に、午後の世代間対象のゲームに向けた意識付けを行う。



写真20 屋外へ移動

②**実践2**：世代間対象のゲームでは、始めに子どもと高齢者のグループ分けを行う。その際、高齢者の心身の状況を踏まえると共に子どもの活動性を合わせて考慮している。この点については、スタッフ・カンファレンスを通じた高齢者の状態把握および職員からの助言に従っている。次に、室内においてゲームの説明を行い、理解ができたグループから屋外へ移動(写真20)し、それぞれにゲームを行う(写真21)。30~40分ほどで、ゲームを終了したグループから室内に戻り、グループ毎に振り返りを行う。その際、担当したグループ担当の学生は、子どもと高齢者の会話が円滑に進むように配慮する(写真22)。



写真21 ゲームを行う



写真22 振り返り

③**実践1と2を通した学生の学び**：実践1と2を通した学びについて溝邊ら（2013）⁸は、ゲーム指導過程の設定から学生が理解し、実施した指導上の配慮事項を「項目選択の工夫点」と「実施上の留意点」に集約し、学生の実習記録の記述を元に分析を行った。その結果、参加学生8名が学び得たものとして、カードに記す項目の選択基準に関する工夫が6点、ゲーム実施上の留意点について5点が見出された（表2）。

表2 フィールドビンゴにおいて学び得た指導上の配慮事項

項目選択の際の工夫点	実施上の留意点
身体の一部の名称を使って表すこと	健康面の配慮
多様な感覚を用いる工夫	安全の確保
自分自身の直接体験に基づく項目の用意	作業スピードへの対応等個別の関わり
互惠性を意識すること	コミュニケーションの媒体としての立場を意識
子ども、高齢者の知識・経験を活用すること	実施当日の天候
他学生の知を活用すること	

溝邊・吉津（2013）を元に作成

このような結果が導き出された背景には、前述したネイチャー・ゲームの学習と体験を事前指導に移動させたことによって、学生自身の環境の捉え方とそこから派生する豊かな言語表現について深めることができたということが推察され、項目選択の際の工夫点に影響を及ぼしている可能性が高いと考えられる。さらに、対人援助に係わる実施上の留意点については、事前指導において高齢者理解の道筋を職員の姿から学んだことを学生なりに理解し実践したことによる結果であると考えられる。これらを踏まえた世代間の支援に関わりの深い学生の学びについては、表3の実習記録（世代間の支援に関する記述）に示した。

⁸ 溝邊和成・吉津晶子，保育者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—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 4(1)，2013，pp.77-86

表3 実習記録（世代間の支援に関する記述）

A-8: また3人で見つけたことを確認するとYちゃんに丸をつけてもらうようにしました。そうすることで、Yちゃんが一人で先に行ってしまうということがなく、3人で探すという形が続けられ、見つけた喜びを共有することができました。
B-5: 外に出ると、Yさんは、2本の杖を使い、どんどん進んでいきます。皆は施設の前に出て行きましたが、Yさんは施設の建物の横に行きました。Yさんは、「あっちには、全然ないから、私はこっちにあるのを知っている」と言い、お題にある草や葉、枝をすぐに見つけて行きました。そしてそれをRちゃんに持ってもらいました。
B-6: 一人一人感じ方が違いますが、子どもと高齢者の方が見つけたものを比べることで、他人の感性に気づき、互いの感性を認めることができるのだと感じました。
B-7: 高齢者の方がとった葉や草を子どもに渡している場面もあり、自然のものを集めてプレゼントすることで、思いやりの心も育むことができると感じました。自然の中で世代間交流をすると室内では見られなかった会話やプレゼントをするなど、様々なコミュニケーションができると学びました。
C-4: 今回は、高齢者と子どもをつなぐ支援が中心ということで、それは頭にありましたが、実際は個人への声かけの方が多かったように思います。「SさんとTくんは笑顔かな？」と聞いたり、「Sさんに見せてごらん」と声かけをすることで、気持ちを共有できるようにすることが、両者をつなぐためには大事だと思いました。
D-7: 子どもを引き付けるような声かけを行なっていく、子どもたちが見つけたものに対して、お年寄りが共感できるようにしていく必要があると感じました。
D-8: お年寄りの方は、子どもたちが探している姿を見て、とても笑顔になっており、ゲームを行なっていくことができよかったなと思いました。
E-6: 見つかると、Nさん、Wちゃんにペンを渡して、丸をつけてもらうことで喜びが共有できるようにと試みました。
E-7: 「鳥の鳴き声」は難しくあきらめかけていましたが、Nさんがあの辺りはどうだろうと私たちを案内してくれました。(略)、小さくスズメの鳴き声でした。その瞬間、3人はハイタッチをし、最後の○はNさんにつけてもらいました。
F-4: 車椅子なので、自分の手で何かを拾うという行動はできませんでしたが、子どもが探したものを一緒に触ったり、石や葉っぱなどは、いくつか拾った中から高齢者の方に一つ選んでもらったりと探し物を共有できるようにかかりました。
G-4: ゲームを始めるとKoくんが「次はこれ」と見つけるものを決めて進めていきました。見つけてくれたものを私がKさんとKoくんに確かめて二人の意見が一緒だと見つかったことにしました。
G-6: また子どもは元気に自由に動き回れますが、高齢者ははやく動くことができないので、子どもへの声かけをどうするかなども考えなければなりませんでした。
G-7: するとKさんが自分の杖で草むらや木の葉のところをガサガサと音を立てて虫を無理やり飛ばそうとされている様子に私たちは笑ってしまいました。Kさんもゲームを楽しんでくれているようでした。
H-5: 高齢者が子どもに話しかけたり、3世代で遊んでいる実感ができてよかったと思います。

溝邊・吉津 (2013)⁹を元に作成⁹ 溝邊和成・吉津晶子，前掲，2013

(3) スタッフ・カンファレンス

臨地実習期間中、全日に設けられたのがスタッフ・カンファレンスへの出席であった。特に施設全体の打合せでもある「朝の申し送り」(写真 23)では、当日のデイサービスにおける利用者の状況について詳しく情報提供がなされ、高齢者の心身の状況から家族のこと・地域のこと等、学生が高齢者と接する上で会話のきっかけとなるような情報を把握する



写真 23 朝の申し送り

機会となった。また、デイサービス職員が保育所の補助に入る場合もあるため、そのことに関する打合せも併せて行われている。朝の申し送り以外のスタッフ・カンファレンスについては、臨地実習中に1回お昼休みの時間を使って行われた。そこでは、職員と学生相互に意見交換をし、朝の申し送りでは十分に伝えられない内容についての情報提供が行われた。

第3項 参加学生の意識調査を元に

本項は、第1節第4項で導出したクロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）プレ・プログラムの課題を元に、第2節第1項においてCTPの再検討、第2項CTPの再試行を行ったCTP修正プログラムの結果について、参加学生の意識調査¹からその妥当性を検討するものである。

1. 2011年度に実施したCTPから導出された3つの課題とその修正

2011年度に実施した実習の反省から導出された3つの課題（吉津・溝邊・田爪 2012）²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関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

課題2：子どもと高齢者との交流に参加・指導できる世代間交流プログラムの内容充実

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内容修正

（1）課題1への対応

「高齢者への直接的な関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」については、事前学習を充実させた。高齢者への関わりに際して気を付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講話を受けるという内容を事前学習に導入した。2011年度のCTPでは、同じ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「高齢者との関わり方」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留め、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講話、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。

¹ 吉津晶子・溝邊和成，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—，教育実践学論集 15，2014，pp.89-99

² 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 2(1)，2012，pp.69-78

(2) 課題2への対応

「子どもと高齢者との交流に参加・指導できる世代間交流プログラムの内容」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」, 「子どもと学生」, 「子どもと高齢者と高齢者」という体験の階層を重ねている他, 2012年度には「高齢者と学生」の体験も追加している。さらに造形を中心とした活動を事前及び臨地実習に導入した。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。2012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, 世代間交流プログラムの充実を図った。

(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グラムへの内容修正」については, 2011年度のCTPにおいて, 介護職員及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CTPでは, 施設内における連携の在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。

2. 研究対象と研究方法

研究対象は, CTPに参加したK大学保育者養成課程の4年生8名である。研究に際し, 参加学生に対して研究の目的と趣旨並びに個人情報保護, 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, 実習先となる幼老複合福祉施設あさひの丘に対しても, 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, 臨地実習実施後に「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触れ合い, 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関わり合いを深める)」、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・高齢者との関わり方を学ぶ)」、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「対子ども(子どもへの関わり)」、2「対高齢者(高齢者への関わり)」、3「対交流(子どもと高齢者との交流への関わり)」、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。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。

3. 研究結果

(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1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、項目毎に達成度が高い者(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2-1~表2-6

表1 CTP 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: ぶつう, 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。

のようになる。表2-1(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関わり、両者の理解と共に両者の関わりを豊かにする技を学ぶ実習」との関連が深い。

表 2-1 CTP 実習参加学生の自由記述（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 ¹ 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 ² 。
A	4	最後のフィールドビンゴで理解につながりました ³ 。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きてくれたり、沖縄独特のものの名前 ⁴ 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きうれしかったです。
C	4	高齢者の特性にあわせたふれあい方 ⁵ 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 ⁶ 、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 ⁷ 、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、どのよう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 ⁸ をするということが分かりました。

表 2-2 CTP 実習参加学生の自由記述（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、今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 ⁹ 遊んでみました。子どもたち自身、皆優しく、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 ¹⁰ 。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 ¹¹ 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、障害のある子どもでも自分できるように見守ることができました ¹² 。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 ¹³ 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。

※ 以下、自由記述に関しては、学生の記述を原文のまま記載している。

自由記述の内容では、「活動を通した理解（下線部 2, 3, 以下同様）」、「地域性を通した理解（1, 4）」、「身体的・精神的特性を通した理解（5, 6, 7, 8）」が見られ、特に CTP の基準³ I・II 及び基準IV（細目 4.1）に関わっていることが分かる。

表 2-2（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在り方に関する姿（12）が見られた。

表 2-3（高齢者理解）においては、高齢者個人との 1 対 1 の関わりの中から学んだことについて見るができる。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分かる。同様に、CTP 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 2-3 CTP 実習参加学生の自由記述（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 ¹⁴ 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、 <u>背景を考えながら聞くこと</u> ¹⁵ 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 ¹⁶ 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 <u>自然と腰に手を添えながら共に歩行をし</u> ¹⁷ 、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 ¹⁸ 、 <u>足や手がうまく動かすことができないことも多い</u> ¹⁹ 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。 <u>じっくりと関わることもできた</u> ²⁰ 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。

³ 本論 p.43

表 2-4（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（22,24）と、両者の生活時間（21,25,26）が交わる場面という3つの生活時間の経験を通して、両者への理解や関わり方について学んだことが窺われる。

表 2-5（施設職員の連携）では、①他職種との連携の実態について（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 2-4 GTP 実習参加学生の自由記述（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、 <u>関係がうまくつづられている</u> ²¹ 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 <u>ずっと何かの活動をしているのではなく</u> ²² 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、 <u>好きなことについての話はとても盛り上がる</u> ²³ 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 <u>自分の時間を大切にしている</u> ²⁴ 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、 <u>色んな関わり方があるのだなあ</u> ²⁵ 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が <u>一緒に食事をされていました</u> ²⁶ 。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 2-5 GTP 実習参加学生の自由記述（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 ²⁷ 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 <u>一日の過ごし方を伝え合われていて</u> ²⁸ 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、 <u>全体で情報を把握して</u> ²⁹ <u>連携されている</u> ³⁰ 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、 <u>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</u> ³¹ 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、 <u>話しをされていました</u> ³² 。また、行事を行う時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、 <u>職員同士が話し合っていたので</u> ³³ 、 <u>連携が取れている</u> ³⁴ なと思いました。

表 2-6 (自己課題) は、臨地実習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 2-6 から分かるように、半数以上の学生は、①子どもと高齢者との関わりについて学ぶ (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「対子どもへの関わり」と比較し述べていることが分かる (41)。

表 2-6 CTP 実習参加学生の自由記述 (自己課題)

学生	自己課題	評価	記述内容
C	高齢者と多く関わる	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> ³⁵ 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> ³⁶ 。また、沖縄と熊本の文化の違いを会話する中で知ることができ ³⁷ 、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> ³⁸ 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つ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下さった</u> ³⁹ 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	<u>子どもがいるだけで高齢者の方はうれしそう</u> ⁴⁰ 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> ⁴¹ 。

(2) 実習内容に対する積極性について

表3-1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3-2～表3-6のようになる。

表3-1 CTP 実習内容に対する積極性

評価	1	2	3	4	5
1 対子ども	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

表3-2（対子ども）では、①名前を覚え呼びかけること（42,44）、②一人ひとりの関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3-3（対高齢者）では、①1対1の関わりの中から理解を深めること（49,51,56）、②活動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（52,53,54）等、積極的姿勢を表している。一方、高齢者から話しかけられ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3-4（対交流）では、子どもと高齢者の間に立って、どのように両者を繋いでいくのかということ①会話を通して（58,60,62,63）、②活動を通して（57,59,61）、それぞれに努力をしていたことが窺える。

項目4「職員補助」（表3-5）では、職員の動きを見ながら邪魔にならないように配慮し、できる範囲での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3-6）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む記述が見られた（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捉えられる（71）。

表 3-2 CTP 実習参加学生の自由記述（対子ども）

学生	評価	記述内容
A	5	名前を早く覚えること ⁴² を意識し、その子の興味のあるものを使ってコミュニケーション ⁴³ 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した。
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ありますが、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名前を呼びかけて話をする ⁴⁴ ようにしていて、ささいなことでも話しかける ⁴⁵ 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所で子どもと遊ぶことが出来ましたし、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、積極的に名前を呼んで話しかけ ⁴⁶ 、一人ひとりとの関わりを大切にすること ⁴⁷ 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 ⁴⁸ が、それまでに関わったことが少なかったのもう少し関わればよかったです。

表 3-3 CTP 実習参加学生の自由記述（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。全員に声かけをしましたが、一人の高齢者と積極的に話したり ⁴⁹ 、歌を歌う中で仲を深めていくこと ⁵⁰ 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のも、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 ⁵¹ 。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 ⁵² 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 ⁵³ 。
E	4	話しかけてもあまり反応がない方がいらっちゃって、「どうしたらいいんだろう」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 ⁵⁴ 、手形を一緒にとったり色をつけたり ⁵⁵ 、一つひとつの関わりを大切にする中で ⁵⁶ 、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、最初の方も関わる事があまりできませんでした。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、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 3-4 CTP 実習参加学生の自由記述（対交流）

学生	評価	記述内容
A	5	フィールドビンゴでは、 <u>真ん中の部分を先に決めることからスタートしました</u> ⁵⁷ 。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 <u>いろいろな提案をしてくれた</u> ⁵⁸ のでスムーズにいききました。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 <u>三人協力して大成功</u> ⁵⁹ 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「 <u>〇〇くんが〇〇を探しに行きたいみたいですよ</u> 」とか「 <u>〇〇を見つけたそうですよ</u> 」と <u>子どもの様子を伝えたり</u> ⁶⁰ 子どもに「おばあちゃんのとめと同じ大きさの石を探そうか」など <u>お互いに意識し合えるよう</u> ⁶¹ に関わったつもりです。
D	5	子どもに「 <u>おばーにも見せて</u> 」と <u>言葉掛けをし</u> ⁶² 、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「 <u>〇〇ちゃん、すごいですよね</u> 」などと <u>声をかけ</u> ⁶³ 、子どものことを知ってもらおうとしました。

表 3-5 CTP 実習参加学生の自由記述（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、 <u>素早く動くようにしました</u> ⁶⁴ 。
A	4	配膳や掃除など職員の方の <u>じゃまにならない程度に声をかけて</u> ⁶⁵ いきました。ただ、もっと <u>積極性を</u> 出していきたくかったです。
C	4	掃除や配膳など <u>少しでも役に立ちたい</u> ⁶⁶ と感じました。
E	4	職員の方の動きをよく観察して、 <u>今何をすべきか考えて行動</u> ⁶⁷ できていたように思います。

表 3-6 CTP 実習参加学生の自由記述（カンファレンス）

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

4. 考察

上記の結果を元に、2011年度の実習から導出された課題とその修正内容毎に考察する。

(1) 課題 1：高齢者への直接的な関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強化

修正されたプログラムの実施は、学生の高齢者に対する理解を深めたと言える。その理由として、表1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2-1の自由記述から「活動を通じた理解、地域性を通じた理解、身体的・精神的特性を通じた理解」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2-3に見られた「障害のある方への支援」や「傾聴の大切さ」など、深く関わって学び得た記述も修正における効果と捉えることができる。さらに表3-3項目2「対高齢者」では、「1対1の関わりの中からの理解」「活動を介しての理解」「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関わり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。

(2) 課題 2：子どもと高齢者との交流活動に参加・指導できる世代間交流プログラムの内容充実

2012年度も2011年度に実施した学生企画の活動（ネイチャー・ゲーム：フィールド・ビンゴ）と新規の活動（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2-1, 2-2, 表3-2, 3-3, 3-4内13箇所（8名11項目中）に見られ、活動を通してコミュニケーションの取り方や支援の在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）⁴の報告を支持する結果と言える。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3-3,55）」のみであった。矢野・田爪・吉津（2013）⁵

⁴ 溝邊和成・吉津晶子，2013，前掲

⁵ 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：保育者をめざす学生の学びを中心に，日本世代間交流学会誌 3(1)，2013，pp.67-76

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つの活動には、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じ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)⁶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、仕草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、CTP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。

(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内容修正

施設職員の連携に関する学びについては、表2-5に示すように、ほとんどの学生が肯定的に捉えており、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分かる。また、表3-5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窺われる。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。

⁶ 矢野真・田爪宏二・吉津晶子, 2013, 前掲

5. 課題

CTP 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、高齢者への関わりや高齢者理解に対してその効果が認められ、交流のための活動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と捉えられる。以上を踏まえ、今後は世代間交流のための各種活動の効果的な設定とその効果を捉えると共に、学生のカンファレンスの参加形態に関する検討が必要である。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必要がある。

第3節 クロス・トレーニング・プログラムの改訂

前節で述べてきたように、プレ・プログラムの企画立案、実施を経て、質問紙や学生の実習記録を元にクロス・トレーニング・プログラムの課題を明らかにしてきた。さらにそれらの課題の検討を通して、再試行プログラムの立案、実施、検討という螺旋構造化によってクロス・トレーニング・プログラムの内容充実を図ってきた。本節では、これまでに8回（表1）実施してきた中で行われた改訂について述べる。

1. クロス・トレーニング・プログラム参加者

これまでのクロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）への参加者について表1に示した。主たる参加者は、保育者養成課程に所属するK大学4年次の学生（93名）である。他大学、大学院からの参加者（36名）についての内訳は、保育者養成課程・小学校教諭養成課程に所属するK女子大学4年次生（32名）、心理学系に所属するK教育大学大学院修士課程2年次生（2名）、教育学系に所属するH教育大学大学院修士課程2年生（2名）となっている。他学の参加者は、臨地実習のみの参加であり、CTP全体（事前指導、臨地実習、事後指導）を経ていないため本研究の対象としてはいないが、CTPにおける造形活動等において、準備や実施における後方の立ち位置からK大学の学生を支援している。

また、CTPを支える教員として複数の研究者が関わっており、その研究領域は、保育・教育、心理学、造形、健康科学等である。

表1 CTP実習参加者数と実施年

実施年度	実施先	K大学参加者	他学の参加者※	学生参加者合計	教員参加者
2011年	沖縄	18	1	19	2
2012年	沖縄	8	1	9	4
2013年	沖縄	14	4	18	4
2014年	沖縄	10	5	15	4
2015年	沖縄	9	6	15	3
2016年	熊本※※	10	12	22	3
2017年	沖縄	13	4	17	3
2018年	沖縄	11	3	14	2
合計		93	36	129	

※他学からの参加者は臨地実習のみ

※※熊本地震の影響により、2016年のみ熊本で開催

2. クロス・トレーニング・プログラムの改訂

CTPは第1章第3節の図1¹に見られるように、これまでに第1フェーズ、第2フェーズからCTPラダープログラムを経て第3フェーズまでの過程を経ている。それぞれのフェーズにおいて「CTPの改訂」、その「評価」から明らかになった「課題」という視点からCTP改訂の全体を俯瞰する。これらCTP改訂の資料や根拠となったのは、本章第1節第4項、第2節第3項で使用したCTP事前事後調査紙（高齢者観）、事後調査紙（実習目標の達成度）及び学生個人の実習記録、さらにCTPに参画した研究者の記録である。

（1）第1フェーズ：基本的な枠組の構築

第2章を通して述べてきたのが、このCTPの基本的な枠組の構築であった。2011年のCTPプレ・プログラムの評価から3つの課題である「高齢者への直接的な関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」「子どもと高齢者との交流に参加・指導できる世代間交流プログラムの内容充実」「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内容修正」が明らかになった。これらの課題は2012年のプログラム修正によって再試行プログラムの実施を通して評価検討され、次の3つの課題「一層の高齢者理解のため、必要な知識・技術を得られるプログラムの強化」「言語的・非言語的コミュニケーションへの配慮」「学生のカンファレンスへの参加方法の工夫」の導出へと繋がっている。これらの課題は、次の2013年のCTP修正へと活かされることになる。このようにCTPプレ・プログラムからCTP再試行プログラムを経て本プログラムまでをCTPの基本的な枠組を構築するための第1フェーズと位置付け、その発展が第2フェーズとなる。

（2）第2フェーズ：プログラムの発展（試行と再考）

第2フェーズでは、第1フェーズの課題として導出された「高齢者に対する接し方と関係性を高めるプログラムの内容検討」「間接的支援の力量形成」「職務内容に関するプログラムの充実と連携強化」を受けて、定日実習の導入、臨地実習内での講義、世代間交流プログラム実施運営を通じた連携という3項目における改訂が行われた（吉津ら、2015）²。

¹ 本論 p.37

² 吉津晶子・田爪宏二・溝邊和成、実習教育に世代間交流の視点を導入した試み：世代間交流プログラムの修正による実習生の効力感の変化、日本保育学会第68回全国大会、2015.5.9発表

高齢者に対する接し方と関係性を高めるプログラムの内容検討：この検討については、事前指導の中で定日実習として実施し、担当する高齢者とのプライマリーな関わり³の中から関係性を作り上げていくという手法を取った。図1に見られるように、対象となる高齢者の心身や環境を把握し、その上で関わっていくという内容である。この定日実習は第2フェーズの中で2回試行され、一定の成果が見られたが、学生の時間的拘束の負担が重いと判断されたため、第3フェーズで再考することとなった。

間接的支援の力量形成：間接的支援の力量形成 (Tazume・Yoshizu, 2018)⁴については、子どもと高齢者のコミュニケーションが活性化するためには、保育者としてどのように関わっていけばいいのかという課題（対象者を繋ぐ）に対する世代間交流プログラムの見直しでもある。学生の実習記録から、自然体験活動や造形活動の時間だけで子どもと高齢者と同時に関わるには限界があることが確認された。さらに、単純に活動を増やしても、学生が世代間を上手く支援する方法は見出しにくいと判断されたからである。そのため臨地実習の中間部分で間接的支援に関する講義の時間を設け、前半の活動を振り返って後半に望むという方法を新たに導入した。その結果、第5実施回（2015年）の事後アンケートの中には表2*に見られるように、「間接的支援」に関連する記述が確認でき、子どもと高齢者の間における保育者としての在り方、関わり方に対する振り返りを通して省察を深めている姿が見られた。

表2 2015年CTP実習の事後アンケートより（子ども-高齢者支援：自由記述例）

学生	2015年
A	まず、お互いのことをよく理解していなければできないと思いました。最初は、たくさん話すことをがんばっていたけど、一歩引くということを学んで、 間接的支援 をするように心がけました。

https://researchmap.jp/?action=cv_download_main&upload_id=153501（2019年4月参照）

³ プライマリー・ケアの視点から、プライマリーな関わりとは、総合的・継続的な関わりと位置付けている。

⁴ Tazume, H.& Yoshizu, M., "Indirect Support" in Intergenerational Communication, 2018 International OMEP conference in Prague, 2018. 6.28 発表

* 以下、自由記述及び実習記録に関しては、学生の記述を原文のまま記載している。

- E **間接的保育，一步下がった支援**の大切さを学ぶことができた。まだまだ，世代間で会話が弾んだりするところを見たり，そういう環境を作り出すのは難しいですが，これから機会があれば，たくさんの世代の方と関わっていききたいと感じた。
-
- F 子どもの行動，高齢者の行動をどうお互いに関連することができるか考えるのが難しかった。**1歩引いての必要な支援**ができるようになるには，もっと高齢者のことを知る必要があると感じた。
-
- G まだ力不足で，間に入ってつなぐという支援の方法しかできなかったが，**一步引いたところで関わり，子どもと高齢者が自然に交流できる支援**をこれから少しずつできるようになりたいと思った。
-
- J 世代間交流の場だけでなく**間接的支援**は，とても大切であると感じました。もし，またこのような機会があれば，参加させていただきたいと思いました。もっとたくさ，勉強や実践をつみたいと感じました。
-
- L 積極的に支援していくよう心がけましたが，実際関わって振り返ってみると**立ち位置や間への入り方**など，関わりすぎたように感じ，反省点がたくさんあります。今までこのような機会がなかったのもとても新鮮でした。その分課題もたくさん見つかったので，次回の活動につなげていきたいです。
-

この間接的支援の力量形成の講義については，第2フェーズにおいて有効性が確認され，CTPの中核となる内容でもあることから，第3フェーズにおいても引き継ぐこととなった。

職務内容に関するプログラムの充実と連携強化：第1フェーズにおいて，学生がスタッフ・カンファレンスへ参加することによって，職種間の連携について学ぶということは担保された。しかしこの内容はあくまで職員間の連携を観察するという事に留まっており，積極的に学生が発言するという姿を見ることはできなかった。そのため職種間の連携を体験する方法として，学生が企画した活動を実施する際，保育職員や介護職員に協力を依頼し，事前調整を行うという形をとった。活動を中心に置いた協力依頼をすることによって，学生も円滑にコミュニケーションが取れるようになった。2015年のCTPではこの点について再確認され，第3フェーズにおいても引き継ぐことになった。課題としては，自然体験活動や造形活動の企画実施に加え，事前調整など細かい内容が増えたため，2つの世代間交流プログラムを限られた時間の中で展開していくことの限界も見えた。この件

に対する検討は次のフェーズに持ち越すこととなった。

実習記録の改訂：第2フェーズでは実習記録の改訂も行われた。学生が自己評価を行えるように各学修内容の目標に対応した評価欄を設けた。事前学習（**図1**）における自己評価欄（点線囲み）を例として示す。この他の自己評価に関しては、毎日の実習記録の最後に、当日の自己目標を評価し、振り返りと共に翌日の目標を立てる上での参考となるように配慮した。

事前学習4 <高齢者を知るII>

目標：

- ① 高齢者と接し、実践的なコミュニケーションを学ぶ。
- ② プライマリーななかかわりの中で、援助のあり方について考える。

I ケースの把握 (ADLとQOLに留意のこと)：

- 1) 個人の生活歴と生活背景(プライバシーの侵害にならない程度の聞き取り)
- 2) 身体的側面についての状況
- 3) 心理的側面についての状況
- 4) 生活活動
 - 移動： _____
 - 食事： _____
 - 排泄： _____
 - 入浴： _____
 - その他： _____

II 対話と観察の記録

実習日	場面観察記録等
1日目 (/)	
2日目 (/)	

III まとめと振り返り

目標の達成 (事前学習4)

目標1	自己評価 (達成度)	達成状況	達成状況
高齢者と接し、実践的なコミュニケーションを学ぶ。	5 - 4 - 3 - 2 - 1	達成状況	達成状況
感想・コメント			

目標2	自己評価 (達成度)	達成状況	達成状況
プライマリーななかかわりの中で、援助のあり方について考える。	5 - 4 - 3 - 2 - 1	達成状況	達成状況
感想・コメント			

図1 2014年版CTP実習要項より

(3) ラダープログラム：クロス・トレーニング・プログラムの期間短縮型（熊本地震対応）

2016年4月、熊本地震の発生によって、これまでのCTPと同様の内容を行うことが不可能となった。その理由として、これまでは事前指導の中で、高齢者施設において高齢者の特性について学んでいたが、災害対応をしている高齢者施設に学生の受け入れを依頼することができなかった。さらに学生の自宅も全半壊しており、大学へ通学することも難しい状況であった。そのため沖縄でCTPを実施することを断念し、県下で条件（子どもと高齢者の世代間交流が可能）に近い施設を探し、臨地実習実施時期も施設の受入れが可能となる時期を待つこととなった。以上、全てにおいて条件が異なっていたため、期間を短縮したCTPラダープログラムという位置付けで計画（図2）することになった。

クロス・トレーニング・プログラム (熊本版)								
		午前	お昼	午後A	午後B	夕食	夜	備考
2016/8/31(水)	9:00 グリーンヒルみふ ねに集合	注意事項 車イス等の取り扱い コミュニケーション	11:30頃 配膳の補助 昼食	13:00～施設理解	17:45申し送り	夕食配膳の補助	翌日準備	華ほたる 入浴 宿泊：地域交流室
2016/9/1(木)	6:30 起床 7:30～朝食配膳 9:00～9:15申し送り	世代間プログラム (造形部分)	11:30頃 配膳の補助 昼食	世代間プログラム (自然体験部分)	15:00～ 多職種連携について 17:45申し送り	夕食配膳の補助	講義：間接的支援	華ほたる 入浴 宿泊：地域交流室
2016/9/2(金)	6:30 起床 7:30～朝食配膳 9:00～9:15申し送り	世代間プログラム 作品鑑賞	11:30頃 配膳の補助 昼食	反省会	15:00 解散			

職員の連携に関する学び
 自然体験プログラム
 造形プログラム
 高齢者のケアについて

図2 CTP 実習ラダープログラム (2016年)

高齢者理解：前述の通り、事前学習において高齢者理解に関するプログラム内容を用意することができなかったので、表3に見られるように「高齢者との接し方が分からない」等の不安を残しての実施となった。臨地実習1日目の午前中に車椅子の操作法、高齢者との関わり方などについての研修を集中的に行った。その結果、車椅子の操作や障害別の対応など、技術的なことに関しての理解は進んだが、高齢者との関わり方には不安を残す学生

が見られた。これらのことから、高齢者理解に関する内容は、時間的にも内容的にも十分に準備する必要があるということが改めて確認された。

表3 2016年CTP実習の事前アンケートより（不安なこと）

学生	不安なこと
C	高齢者との接し方が分からない。
D	自分の祖父としか高齢者の方と関わることがないのでどう話したらよいか不安。
F	高齢者との交流は、普段あまりないので、きちんと接することができるか不安。
G	今まで子どもたちとの接し方しか学んできていないので、高齢者ときちんと交流できるかが不安です。
H	高齢者と関わることがあまりないので、上手く関われるかどうか不安です。
J	子どもや高齢者どちらかに偏った関わりにならないか不安。うまく話を繋げられるか不安。
K	高齢者の方々の反応と実際の動きについて。
M	お年寄りの姿が想像できないので、どのように接すれば良いのか少し不安に感じます。
N	高齢者との関わり
O	初めて会う高齢者の方とのコミュニケーションの取り方。

子どもと高齢者との交流に参加・指導できる世代間交流プログラムの充実：第2フェーズでは、複数の世代間交流プログラムの企画実施とその調整を限られた時間で行うことの難しさが明らかとなったが、ラダープログラムにおいては通常のCTPよりも余裕のない日程となったため、次のように世代間交流プログラムの内容を修正した。



写真1 造形活動（フォトフレームづくり）



写真2 自然体験活動（私の美術館）



写真3 作品鑑賞(みんなの美術館)

これまで別々に企画実施し、完結していた自然体験活動と造形活動を1つの連結プログラム(図3)として捉え、さらに造形活動(写真1)をK女子大学学生、自然体験活動(写真2)をK大学学生、作品鑑賞(写真3)を両大学学生と相互に連携しながら進めた(Yoshizu, et al. 2017)⁵(吉津ら, 2017)⁶。その結果、連結プログラムの実施に関しては、学生間での連携・協

力が進み、今後のCTPにおいても世代間交流活動毎の学生分担を検討する上での示唆が得られた。また、連結プログラムは子どもや高齢者にとっても興味を持てる活動になった可能性も示され、今後の世代間交流プログラムの企画立案を行う上での示唆が得られた。

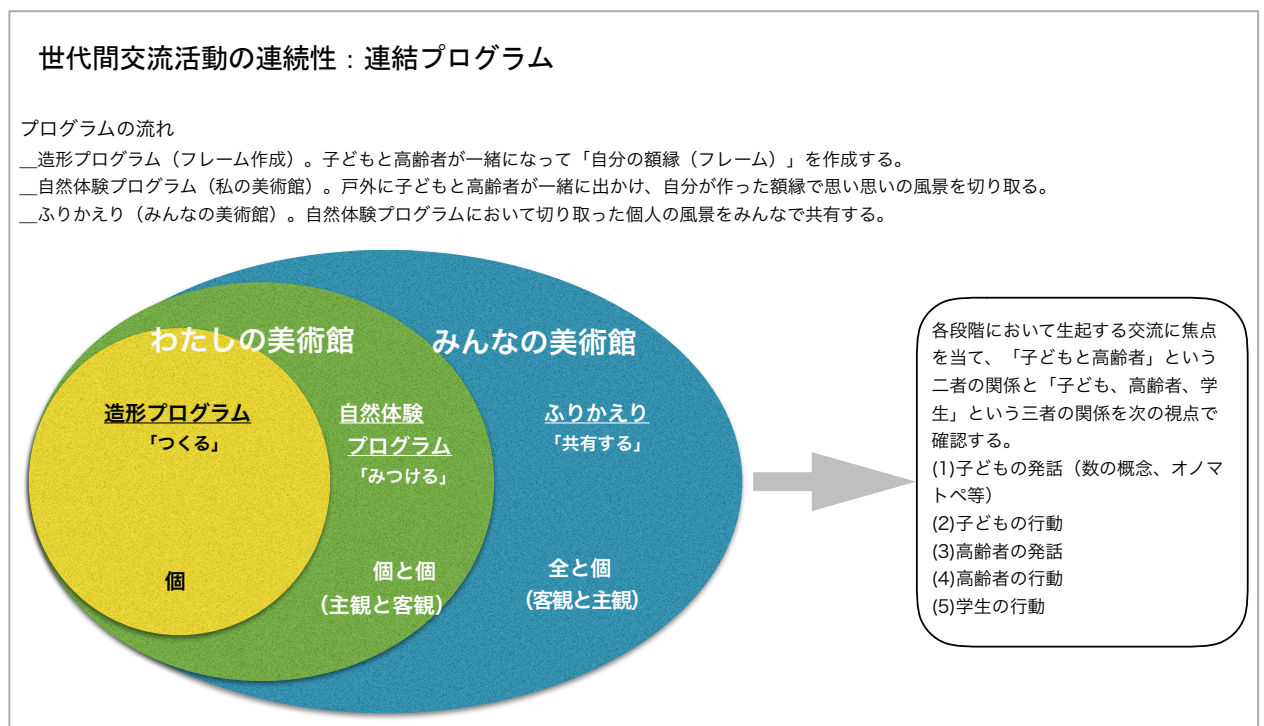


図3 世代間交流活動の連続性：連結プログラムについて(学生説明用資料より)

⁵ Yoshizu, M., Mizobe, K., Tazume, H. and Yano, M., Program Interconnection in Intergenerational Exchange: Through Creative Activities and Natural Experience, *Generations United 19th Global Intergenerational Conference*, Milwaukee; USA, 2017. 6.15 発表 https://researchmap.jp/?action=cv_download_main&upload_id=153499 (2019年4月参照)

⁶ 吉津晶子・溝邊和成(編), 多世代交流のヒント, 学研ココファン, 2017, pp.71-76

(4) 第3フェーズ：クロス・トレーニング・プログラムの安定化

第1フェーズ、第2フェーズを経て、間にラダープログラム挟み、1つの継続課題と2つの改善点、さらにラダープログラムからの示唆を得て、第3フェーズの改訂となった。具体的には、継続課題として「間接的支援の力量形成」に関わる教授方法についての検討である。2つの改善点としては、1つは「定日実習の負担軽減」、もう1つは「複数の世代間交流プログラムを企画実施する学生の負担軽減」である。これらに対しては、ラダープログラムより得られた示唆を元に、内容を反映させ以下のように検討した。

間接的支援の力量形成：第2フェーズにおいて行われた教授方法は、学生と施設職員の世代間に対する支援の姿を記録映像で比較し、それらから改善すべき点を学生自らが考えるというものであった。この方法による学びは第2フェーズにおいて有効性が確認されており、第3フェーズにおいても同ような方法で行われた。その結果、学生の実習記録の総括部分（表4）において間接的支援に関わる表記が増えると共に、子どもと高齢者への支援についての考察が深まったことが確認された。これらの結果を受け、CTPの中核として「間接的支援の力量形成」に関する学びが再肯定された。

表4 間接的支援に関わる表記

2018年（学生）	実習記録より抜粋
2018A	両者を繋ぐ役割として、保育者は「 一歩引いて見守る姿勢 」が、世代間交流を行う上でとても重要であるということを学びました。私は最初、保育者が中心となり物事を進めなければなかなか状況は進展しないのではないかとばかり考えていました。しかし、 保育者が中心となり両者に関わりすぎてしまうことにより、かえって子どもと高齢者の交流の機会を奪ってしまう きっかけになりかねないということを学びました。
2018B	一歩ひいて子どもと高齢者の間に入り、「 困った時に助けてくれる存在 」として 位置することを学びました 。世代間交流において一番大切なのは、子どもと高齢者のかかわりができることです。 保育者が子どもと関わりすぎてしまうと、保育者と高齢者、子どもと高齢者のかかわりが少なくなってしまう です。
2018C	子どもと高齢者自身がコミュニケーションをとり、関わり合いを深めていくためには保育者の支援が重要だと思えます。高齢者と子どもが自然とお互いにコミュニケーションをとることができるように、 見守りながら、交流のきっかけとなる言葉掛け をしようと思いました。～高齢者や子どもに対しての言葉掛けや働きかけはその時の状況に応じて工夫していきたいと思えます。
2018D	活動を通してさらに話を広げていく働きかけを支援する私たちの役割が（世代間）の 関係性の中でとても重要 である。～両者の積極的な活動の中で楽しく行いながら一緒に活動を進めていけるような 見守りが必要 である。
2018E	世代間交流を 側方または背後から支援する支援 が必要です。一歩引くところ、関わることを考えながら 困っている時は助けに入り、それ以外では直接的に関わらず見守ることが大事 だということが分かりました。
2018F	二者の間に入るということができるようにならなければ見守ることが大切だと知りました。また、 保育者が進めて次に行くことを細かく声掛けしたり、説明以外で介入したりするのではなく、活動に対して全体的に見守ることが前提である ということを学びました。今まで学んできた、「 保育者の環境作り 」という面がいかに大切かということを改めて感じることができました。

定日実習の負担軽減：第3フェーズ内において、前半の2017年は実習頻度の検討が行われ、後半の2018年では定日実習を行わないという改訂を行った。前半では、月1回（5、6月）に世代間の音楽活動⁷に補助者として参加し、高齢者を中心に関わるというものであった。結果としては、子どもと関わっている高齢者の姿を観察でき、その場における職員の関わり方も観察できたとする学生も複数いたことから、一定の評価を認めることができた。しかし、同様の機会にまた恵まれるということは難しく、再現性という点に課題を残した。この段階において、定日実習そのものの見直しを行うことになり、後半の2018年では定日実習を行わず、その部分の学びを臨地実習の最初に移行し、臨地実習全体の延長を行った。その結果、現地において車椅子の操作を学ぶことによって、施設内の環境を深く観察でき、さらに施設の高齢者との関わりの時間がこれまでのCTPよりも延びた。この第3フェーズの結果により、次年度以降も臨地実習期間の延長という方向で検討されることとなった。

複数の世代間交流プログラムを企画実施する学生の負担：第2フェーズでは、自然体験活動と造形活動を全て学生が企画実施するのは負担が大きいという課題が導出されていた。この課題に対し、ラダープログラムでは期間短縮という点からも両方の活動を連結させ、さらに学生間で分担と連携を行ったことで、学生の負担が軽減され、一定の評価を認めることができた。これを受け第3フェーズでは、自然体験活動をK大学学生、造形活動をK女子大学学生に主導させ、実際の活動内ではそれぞれに協力・連携するという分担方式を採用した。この結果、実質的な学生の活動負担が軽くなり、子どもと高齢者に余裕をもって関わる時間が増えた。以上、学生による世代間交流プログラムの分担と連携が、学生の負担を軽減し、世代間の関わりに集中できる可能性が示された。そのため次年度以降も学生間の分担と連携を継続させることになった。

⁷ 吉津晶子・溝邊和成（編）、前掲、2017、pp.50-57

第 3 章 学生への質問紙調査を元にしたクロス・トレーニング・プログラムの検証

概 要

第3章では、クロス・トレーニング・プログラム（CTP）の参加者に対する量的及び質的な分析を通して、CTP への参加が保育者養成課程の学生の世代間交流に関する認識にどのような影響を及ぼすのかについて検討した。第1節では研究結果を示し、第2節ではその考察を述べる。

研究の対象は、保育者養成課程に所属する4年次学生20名で、内10名はCTPの参加経験を有している。研究方法は、子どもと高齢者及び学生の世代間交流活動中の映像を同時に視聴し、その内容について質問紙による回答を求めた。その結果、量的分析によって、CTP への参加が学生の世代間交流に関する認識のうち（1）世代間交流への支援について肯定的な認識、（2）高齢者への支援に対する肯定的な認識、（3）高齢者に対して親しみやすい印象、の3点を向上させる可能性が導出された。さらに質的分析によって、これらに関するCTP への参加の有無による学生の具体的な視点の差異が示された。また、活動全体を有機的に捉える視点が養われる可能性も認められた。

第1節 学生への質問紙調査

1. 目的

これまでに CTP の概要及び学生の高齢者観についての報告 (吉津・溝邊・田爪, 2012¹), 学生による造形活動の支援 (矢野・田爪・吉津, 2013²; 2015³; 2016⁴; 2017⁵), 世代間交流における自然体験プログラムの試行とその検討 (溝邊・吉津, 2013⁶; 2014⁷), CTP の修正プログラムからの検討 (吉津・溝邊, 2014⁸) などの報告を行ってきた。

以上の研究の中で, 保育者養成課程で学んできた学生にとって CTP における学びは, 保育者としての専門性を多角的な視点から広げていく可能性が指摘されている。しかし一方で, CTP 参加者と非参加者との比較がなされていないため, 上述した CTP への参加が世代間交流に対する認識へ及ぼす効果が十分に検討されているとは言えない。

そこで, 本項における研究の目的は, CTP の参加者に対する量的及び質的な分析を通して, CTP への参加が保育者養成課程の学生の世代間交流に関する認識 (高齢者観および世代間交流の支援) にどのような影響を及ぼすのかについて検討し, CTP を検証することである。具体的には, 学生に世代間交流を撮影したビデオを視聴させ, そこにおける世代間交流, 学生の支援についての評価, 及び高齢者観に関して, CTP 参加者と非参加者との比較を行った (吉津・田爪, 2019⁹)。

¹ 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 2(1), 2012, pp.69-78

² 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 3(1), 2013, pp.67-76

³ 矢野真・田爪宏二・吉津晶子, 保育者養成に関わる造形領域における実践的教材の開発: 造形活動を通じた幼児と高齢者間の世代間交流に対する支援事例から, 京都女子大学発達教育学部紀要 11, 2015, pp.127-134

⁴ 矢野真・田爪宏二・吉津晶子, 保育者養成におけるコミュニケーションをテーマとした造形活動: 造形活動による幼児と高齢者間の世代間交流に対する支援事例から, 京都女子大学発達教育学部紀要 12, 2016, pp.155-162

⁵ 矢野真・田爪宏二・吉津晶子, 保育者養成における世代間のコミュニケーション支援に着目した造形活動: 木育活動における事例的検討, 大学造形美術教育研究 (15), 2017, pp.26-31

⁶ 溝邊和成・吉津晶子, 保育者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: 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 3(1), 2013, pp.77-86

⁷ 溝邊和成・吉津晶子, 保育士養成課程学生を対象としたクロストレーニング実習プログラムの修正: 導入した高齢者向けネイチャーゲーム指導に見る学生の学び, 日本世代間交流学会誌 4(1), 2014, pp.25-37

⁸ 吉津晶子・溝邊和成, 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, 教育実践学論集 15, 2014, pp.89-99

⁹ 吉津晶子・田爪宏二, クロス・トレーニング・プログラムへの参加が世代間交流に対する認識に及ぼす影響-保育者養成課程における検討-, 日本世代間交流学会誌 9(1), pp.13-22

2. 研究の対象と方法

(1) 研究の対象

研究の対象は K 大学の保育者養成課程に所属する 4 年次女子学生 20 名で、内 10 名は CTP の参加経験を有している。対象者全員、保育士及び幼稚園教諭養成に関わるカリキュラムを履修しており、その違いは CTP 参加の有無のみである。ただし、参加経験を有する学生は、CTP への参加を自ら志望した者である。

(2) 研究の方法

研究の方法は、子どもと高齢者及び学生の世代間交流活動中の映像¹⁰を同時に視聴し、その内容について質問紙による回答を求めた。質問紙の内容は、(1) 世代間交流活動中における支援者（学生）、子どもと高齢者の様子に関する問い、(2) 世代間交流活動中における子どもと高齢者に対応する支援者（学生）の姿に関する問いと、(3) 高齢者観に関するものである。各設問においては、量的（尺度評定）及び質的（自由記述）による回答を求めている。詳細については研究結果において述べる。

3. 倫理的配慮

倫理的配慮に関しては、質問紙は統計的処理を行い個人の特がされないこと、回答内容は研究のみに使用し、授業や実習の成績には関係しないことを説明し、同意を得ている。

¹⁰ 3 分程度：前年度 CTP のビデオ映像で、子どもと高齢者、学生のグループがフィールド・ビンゴの活動を行なっている世代間交流場面

4. 研究結果

4.1. 量的分析

(1) 世代間交流活動中における世代間交流の様子に対する評価

視聴したビデオにおける世代間交流活動の感想として、表1^{※1}に示す各項目について「とてもそう思う(5)～全くそう思わない(1)」の5件法で質問し、得点化した。平均値(M) および標準偏差(SD) は表1の通りである。各項目の得点を対象者間の t 検定により比較したところ、項目c「学生の、世代間の交流への支援はよくできていると思う」において、非参加者よりも参加者の得点が高かった。

表1 CTP参加の有無による、世代間交流の様子に対する評価

質問項目	CTP参加者		非参加者		t
	M	(SD)	M	(SD)	
a. 学生の、子どもへの関わりはよくできていると思う	4.20	(0.63)	3.80	(0.63)	1.41
b. 学生の、高齢者への関わりはよくできていると思う	4.50	(0.71)	4.00	(0.82)	1.46
c. 学生の、世代間の交流への支援はよくできていると思う	4.40	(0.52)	3.30	(0.68)	4.09 ***
d. 子どもは、活動に積極的に参加していると思う	4.10	(0.32)	3.60	(0.97)	1.56
e. 高齢者は、活動に積極的に参加していると思う	4.00	(0.67)	4.00	(0.67)	0.00
f. 子どもと高齢者の交流はうまくいっていると思う	3.80	(0.42)	3.50	(0.85)	1.00

*** $p < .001$

以上より、CTPの参加により、少なくとも世代間交流への支援についての肯定的な認識がなされるようになると考えられる。

(2) 世代間交流活動中における子どもと高齢者に対応する支援者の姿に対する評価

視聴したビデオにおける、支援者(学生)の活動のうち、「子どもへの関わり」「高齢者への関わり」「世代間(子ども-高齢者)交流への支援」について、それぞれ表2に示す各項目について「とてもそう思う(5)～全くそう思わない(1)」の5件法で質問し、得点化した。平均値及び標準偏差は表2の通りである。

各項目の得点について、CTPへの参加(対象者間計画, 2:参加者群/非参加者群)×対象(対象者内計画, 3:子どもへの関わり/高齢者への関わり/世代間交流への支援)の混合計画による2要因分散分析を行った。その結果、CTPへの参加の主効果は項目a「わか

※1 以下、表中及び本文に示す表記については、質問紙において実際に使用したものとする。

りやすく援助することができている」, b「能力に応じた課題を出すことができていている」, e「活動を考慮しながら, 適切な対応ができていている」において有意であり, 単純主効果検定の結果, いずれも参加者の得点のほうが高かった。対象の主効果は, 項目 a「わかりやすく援助することができている」, d「気持ちや状態を把握して, 適切な対応ができていている」, e「活動を考慮しながら, 適切な対応ができていている」において有意であり, 多重比較(有意水準 5%の Ryan 法による)の結果, 項目 a および e においては高齢者に対する支援の得点が他のそれよりも高かったが, 項目 d においては対象間の差は見られなかった。なお, いずれの項目においても 2 要因間の交互作用は有意ではなかった。

以上の結果から, CTP への参加によって, 支援者の支援を肯定的に捉えるようになり, 特に高齢者への支援においてそれは顕著であることが考えられる。

表2 CTP参加の有無×対象による, 支援者の姿の評価の比較

質問項目	対象	CTP参加者		非参加者		主効果		交互作用
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	CTP参加	対象	
aわかりやすく援助することができている	子ども	4.10 (0.57)	3.70 (0.68)	4.55	7.84	*	***	1.36
	高齢者	4.60 (0.52)	4.30 (0.68)					
	世代間交流	4.30 (0.48)	3.50 (0.97)					
b能力に応じた課題を出すことができていている	子ども	4.30 (0.48)	3.40 (0.52)	8.15	0.13	*		0.58
	高齢者	4.20 (0.79)	3.70 (0.68)					
	世代間交流	4.20 (0.79)	3.60 (0.97)					
cコミュニケーションをとることができている	子ども	4.40 (0.70)	3.90 (0.88)	1.74	1.33			2.10
	高齢者	4.20 (0.79)	4.20 (0.92)					
	世代間交流	4.30 (0.82)	3.50 (1.18)					
d気持ちや状態を把握して, 適切な対応ができていている	子ども	4.00 (0.67)	3.70 (0.48)	0.90	3.68			0.14
	高齢者	3.90 (0.57)	3.80 (0.79)		*			
	世代間交流	3.50 (0.53)	3.30 (0.95)					
e活動を考慮しながら, 適切な対応ができていている	子ども	4.10 (0.57)	3.40 (0.84)	4.47	3.26	*	*	0.97
	高齢者	4.10 (0.32)	4.00 (0.82)					
	世代間交流	3.70 (0.82)	3.30 (0.68)					

*** $p < 0.001$, * $p < 0.05$

注 主効果および交互作用について: CTP参加の有無×対象の2要因分散分析の結果を示している。数値はF値。

(3) 高齢者観

高齢者観に関する質問項目は大村(2010)¹¹の質問項目を使用した。すなわち, 「高齢者に対する印象」として, 表3の項目について, 5件法のSD法により回答を求めた。因子は大村と同様に因子1「親しみやすさ」, 因子2「悲哀のなさ」, 因子3「身勝手でない」

¹¹ 大村壮, 特別養護老人ホーム職員の高齢者イメージのズレが施設内高齢者虐待に与える影響, 心理学研究 81, 2010, pp.406-412

とした。

CTP参加者と非参加者の高齢者観の平均値及び標準偏差は、表3の通りである。各因子の尺度得点を対象者間の t 検定により比較したところ、因子1「親しみやすさ」において参加者の方が高い傾向が見られた。質問項目ごとに見ると、因子1「親しみやすさ」の「かわいい」「尊敬できる」「あたたかい」に有意差または有意傾向が認められ、いずれも非参加者より参加者の方の得点が高かった。

以上の結果から、CTPへの参加により高齢者に対して親しみやすいという印象を抱くことが考えられる。

表3 CTP参加の有無による、高齢者観の比較

因子	／因子項目	CTP参加者 M(SD)	非参加者 M(SD)	t
因子1. 親しみやすさ		4.55(0.33)	4.26(0.33)	1.95 +
因子2. 悲哀のなさ		3.20(0.54)	3.26(0.33)	-0.30
因子3. 身勝手でない		3.46(0.46)	3.52(0.38)	-0.32
因子1	愛らしい	4.70(0.48)	4.40(0.52)	1.34
親しみやすさ	かわいい	4.70(0.48)	4.00(0.47)	3.28 **
	関わりたい	4.50(0.53)	4.50(0.53)	0.00
	思いやりがある	4.50(0.53)	4.30(0.48)	0.89
	共感できる	4.00(0.47)	3.70(0.68)	1.15
	話しやすい	4.20(0.79)	4.30(0.48)	-0.34
	尊敬できる	4.90(0.32)	4.40(0.52)	2.61 *
	あたたかい	4.90(0.32)	4.50(0.53)	2.06 +
因子2	前向きな	3.60(0.97)	4.00(0.67)	-1.08
悲哀のなさ	幸福な	4.20(0.63)	4.20(0.42)	0.00
	派手な	2.80(0.63)	2.80(1.14)	0.00
	うれしい	4.10(0.57)	3.90(0.57)	0.79
	元気な	3.60(0.84)	3.70(0.95)	-0.25
	自由な	3.50(1.08)	3.30(0.82)	0.47
	外向的な	3.70(1.25)	3.50(0.85)	0.42
	楽な	3.60(0.84)	3.20(0.63)	1.20
因子3	客観的な	3.50(0.85)	3.10(0.99)	0.97
身勝手でない	利他的な	3.00(1.25)	3.40(0.70)	-0.89
	忙しい	2.40(0.70)	2.70(0.68)	-0.98
	自立的な	3.50(0.53)	3.00(1.05)	1.34
	気長な	3.60(0.70)	4.10(0.74)	-1.56

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

4.2. 自由記述の質的分析

質問紙では、各質問項目において自由記述も求めている。世代間交流活動中における支援者、子どもと高齢者の様子、世代間交流活動中における子どもと高齢者に対応する支援者の姿について、CTP参加者と非参加者は、どのように受止め理解したのかということを経験的に分析するため、これらの自由記述を樋口(2014)¹²が開発した計量テキスト分析用ソフト KH Coder 3¹³を使用した。

抽出語のリストを作成した結果、CTP参加者の記述からの総抽出語は2,660語で、そのうち助詞や助動詞等一般的に用いられる語を除いた「抽出語」は949語、分析対象とする「異なり語数」は379語、使用語は270語であった。同様に、非参加者の記述からの総抽出語は1,914語、そのうちの「抽出語」は660語、分析対象とする「異なり語数」は324語、使用語は223語であった。自由記述中で多く出現している言葉の出現回数を示す抽出語リストの中から、例として名詞と動詞上位10語をCTP参加者と非参加者別に表4に示した。

以下、これらの抽出語を元に、共起ネットワークによる分析、階層的クラスタによる分析、KWICコンコダンスによる確認、さらに共起ネットワーク×階層的クラスタの検討を行った。

表4 自由記述からの抽出語(名詞・動詞)

CTP参加者				CTP非参加者			
抽出語(名詞)		抽出語(動詞)		抽出語(名詞)		抽出語(動詞)	
子ども	59	思う	18	高齢	35	思う	34
高齢	58	感じる	12	子ども	33	見る	17
学生	22	持つ	12	学生	16	話す	13
言葉	11	見る	11	笑顔	6	感じる	8
目線	11	探す	10	目線	6	見える	8
自分	9	合わせる	9	感じ	5	聞く	7
場面	7	見せる	8	言葉	5	楽しむ	4
ゲーム	6	渡す	7	場面	5	合わせる	4
1つ	5	聞く	7	ビデオ	4	立つ	4
気持ち	5	話す	7	様子	4	慣れる	3

数値は出現回数

¹² 樋口耕一, 社会調査のための計量テキスト分析; 内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版, 2014

¹³ KH coder とは, 樋口らによって開発されたテキスト型データの計量的な内容分析, テキストマイニングのためのフリーソフトである。コード化作業をコンピューターによって自動化することで, コード化の基準に揺らぎや恣意性が生じないとされている。本研究で使用したのは, 2018年3月に公開された KH coder Ver.3 Alpha 版である。

(1) 共起ネットワークによる分析

記述内容の全体的傾向を把握するため、CTP参加者、非参加者別に共起ネットワークを描いた。共起ネットワークとは、出現パターンが似通った語を線で結んだものであり、紐帯の強いものほど語同士の関係が強いと解釈することができる。図1-1 (CTP参加者) 及び1-2 (CTP非参加者) は、抽出語の最小出現回数5回、表示共起関係40で共起ネットワークを描いたものである。また、図中の共起ネットワーク内における特徴的な箇所については破線で強調した。図1-1と1-2の比較から、子ども-高齢者-支援者(以下、学生)という三者の関係性について、CTP参加者と非参加者では、子どもと高齢者に対する学生の関わり方や姿の読み取り方が異なる可能性が示唆された。

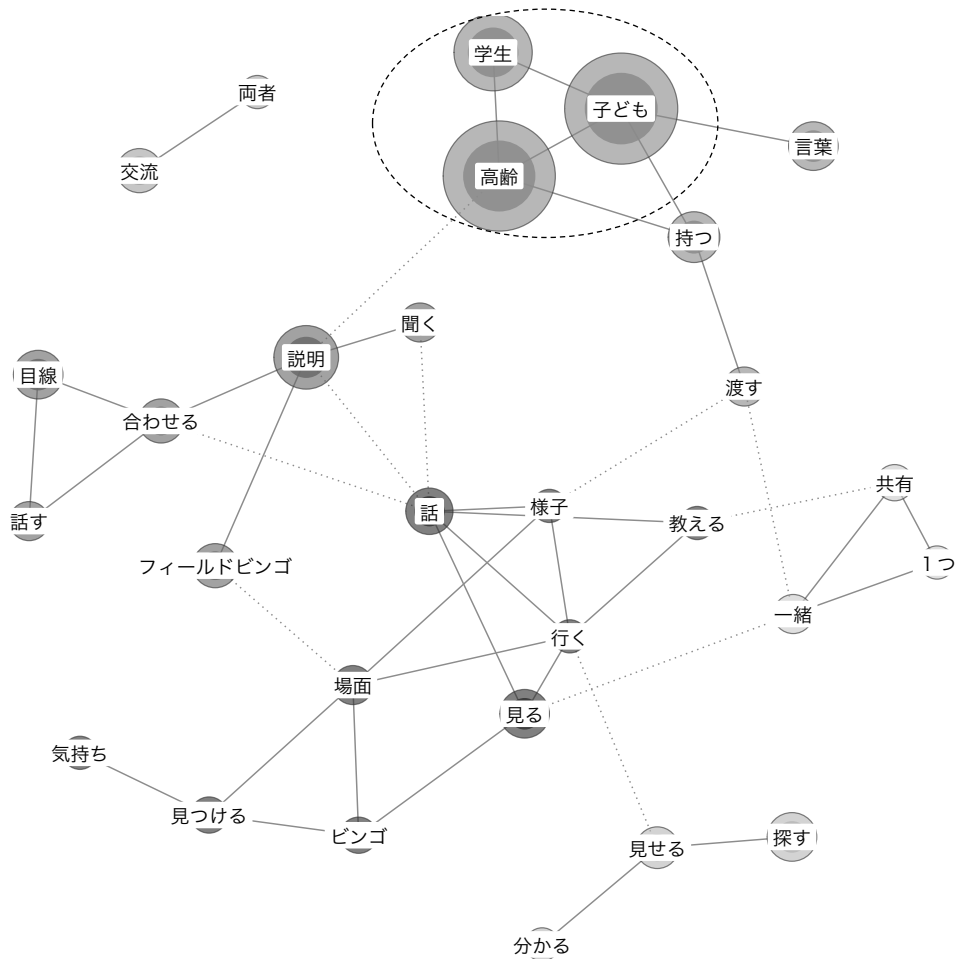


図1-1 CTP参加者 (共起ネットワーク)



図 1-2 CTP 非参加者（共起ネットワーク）

（2）階層的クラスタによる分析

さらに、抽出語を分類するために、語と語の結び付きを分析する階層的クラスタ分析を行った。結果を図 2-1 と 2-2 に示す。図 2-1（CTP 参加者）では 6 つのクラスタが導出され、それぞれクラスタ 1（学生の姿）、クラスタ 2（相互交流）、クラスタ 3（対象の姿と教材を通した活動）、クラスタ 4（関わり方）、クラスタ 5（教材の共有）、クラスタ 6（対象への配慮）と命名した。図 2-2（CTP 非参加者）では 4 つのクラスタが導出され、それぞれクラスタ 1（学生の姿）、クラスタ 2（対象の姿）、クラスタ 3（支援）、クラスタ 4（関わり方）と命名した。

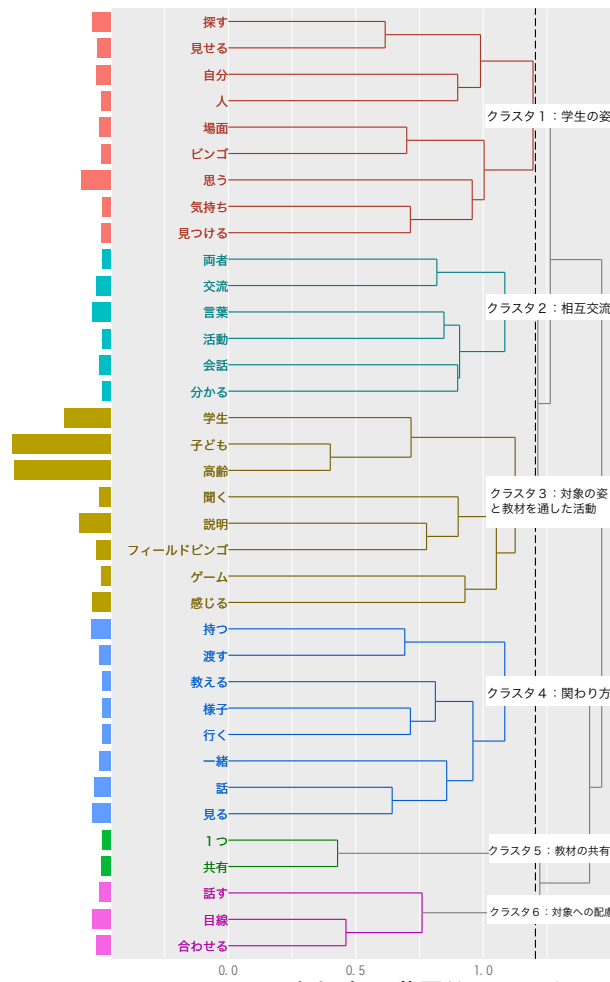


図 2-1 CTP 参加者 (階層的クラスタ)

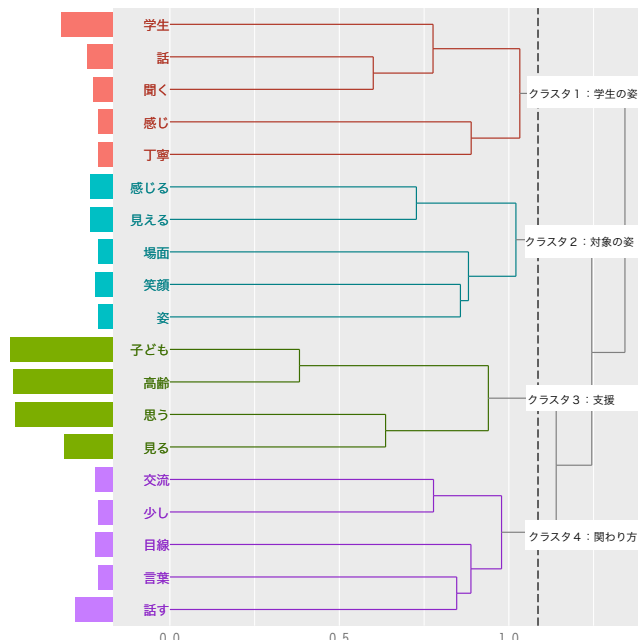


図 2-2 CTP 非参加者 (階層的クラスタ)

(3) KWIC コンコーダンスによる確認

抽出語の前後を含めた記述内容について確認するため、KWIC コンコーダンスを使用した。

CTP 参加者と非参加者で共通するクラスタ 1 (学生の姿) について、KWIC コンコーダンスにおいて抽出語「学生」で出現順にソートした。その結果、CTP 参加者の記述では 28 の記述が該当し (28Hit: 以下の記述についても同様)、非参加者の記述では 18Hit した。前後の語を含む記述部の例を表 5^{※2} に示した。その結果、CTP 参加者の捉えた学生の姿と非参加者の捉えた学生の姿には次のような相違が認められた。CTP 参加者の記述においては、例えば「同じ目線になるように座って話している学生の姿勢がいいなと思った」に見られるように、努力している学生の姿を肯定的に捉え、子どもと高齢者の間に立って関わろうとしている行動を評価していた。一方、非参加者の記述においては、学生の姿を肯定的に捉えようとする記述も見られたが、18Hit 中 6 例において否定的な評価の記述 (～残念に思う。～慣れていない感じ等) を行なっていた。

表 5 クラスタ 1 (学生の姿) における自由記述

自由記述	
CTP 参加者	高齢者と子どもの間に入る 学生 としての言葉掛けや立ち位置
	高齢者と 同じ目線 になるように座って話している 学生 の姿勢がいいなと思った
	学生 が子どもと高齢者のどちらにも言葉をかけ、両者を結びつける役割をしている
	学生 はみな、子どもやお年よりの視線になって話を進めていた
CTP 非参加者	学生 は、子どもたちや高齢者の方の目線に立って語りかけるように接していると感じました
	一緒に協力しているというか、 学生 が つなげよう としているのは感じ取れた
	高齢者は 学生 の話聞きながら、子どもを見ているが、 学生 はそれに気づいて話しているのかなと少し残念に思うところがある
	子どもと高齢者の両者といるときに、慣れていない感じ (学生 の緊張がわかる)

※2 以下、表 5～7 の自由記述に関しては、学生の記述を原文のまま記載している。

さらに CTP 参加者と非参加者で共通するクラスタ 4（関わり方）についても記述の比較を行った。

KWIC コンコーダンスにおいてクラスタ 4「関わり方」に関する抽出語を出現順にソートした。その結果、CTP 参加者では抽出語（渡す, 教える, 様子, 一緒, 見る）の計が 62Hit , 非参加者では抽出語（交流, 目線, 言葉, 話す）の計が 35Hit であった。前後の語を含む記述部の例を表 6 に示した。その結果, 関わりの内容の読み取り方について相違が認められた。同じ「関わり」であっても, CTP 参加者では子どもと高齢者間の関わりについての記述が確認でき, 非参加者では学生の世代間への関わり方を示す記述のみであった。

表 6 クラスタ 4（関わり方）における自由記述例

	抽出語	自由記述
CTP 参加者	渡す	高齢者に見つけたものを渡したり、逆に高齢者が子どもたちに渡す様子や、説明のときに、高齢者の横で子どもが話を聞いている姿があった
	教える	高齢者の方が子どもに教えていたり、子どもが高齢者に教えていたりして互いに知っている情報が合わさっている
	様子	高齢者に見つけたものを渡したり、逆に高齢者が子どもたちに渡す様子や、説明のときに、高齢者の横で子どもが話を聞いている姿があった
	一緒	子どもたちは、学生だけでなく、高齢者に対してもねこじゃらしを渡していたり、一緒になってフィールドビンゴの紙をのぞいていた
	見る	言葉かけをしながらビンゴカードを一緒に見て、同じものを探そうとしていたから
CTP 非参加者	交流	学生が言葉掛け等で交流をしているように感じました
	目線	高齢者の方と目線を合わせて、子どもたちにも話をしている学生
	目線	学生は、子どもたちや高齢者の方の目線に立って語りかけるように接していると感じました
	言葉	子どもたちや高齢者に合わせて学生がお互いに言葉をかけたりしていたので、コミュニケーションが少し取りやすそうに感じました
	話す	子どもに話す時と高齢者に話す時の言葉のかけ方が違った

CTP参加者のみに認められたクラスタが2（相互交流）と3（対象の姿と教材を通した活動）、5（教材の共有）と6（対象への配慮）である。それぞれのクラスタにおける抽出語を中心に、特徴的な記述について表7に示した。その結果、子どもと高齢者、学生という三者が自然体験（フィールドビンゴ）を通した活動を行なっている姿（クラスタ3:197Hit）、さらにその活動の中で行われた交流（クラスタ2:42Hit）という記述の具体が示された。また同様に、子どもと高齢者、学生という三者が自然体験活動における教材を共有する姿（クラスタ5:11Hit）、さらに子どもや高齢者との関わりに際しての学生の配慮（クラスタ6:27Hit）という記述の具体が示された。

表7 クラスタ2, 3, 5, 6における特徴的な自由記述例

クラスタ	抽出語	自由記述
2 相互交流	交流, 活動	それぞれの活動は違っていても、お互いを補うように交流ができています
	言葉	ねこじゃらしを取ってきた後に「ふわふわしているね」「猫が好きそうだね」と言葉をかけている
	活動	お互いが一緒に活動することが良い刺激になっている
	会話, 言葉	子どもと高齢者だけでは上手くいかないような場面でも、学生が「〇〇ちゃんこれは?」「おじいちゃんにも見せて」のように言葉をかけることで、お互い会話はなくても、同じ活動に参加している
	分かる	高齢者と話すときは目を見て分かりやすく説明している。子ども、高齢者の目線に合わせてかがみながら話している
3 対象者の姿と教材を通した活動	学生, 子ども, 高齢者	フィールドビンゴに行く前の説明をしている場面では、高齢者と学生が横に並ぶような形で話をしている。その様子を子どもは時々覗き込んだりしてその場を共有している。説明をしている中で気になる項目があるときには、高齢者が学生に逆に説明をしたり、教えている様子が見られる
	フィールドビンゴ, 説明, 聞く	フィールドビンゴの説明の時も、学生の説明をしっかり聞き、高齢者も「たとえば～ある」というように例を挙げ、積極的な姿があった
	ゲーム	なかなかゲームなどをする機会がないと思われる高齢者もゲームの一員として参加できている
5 教材の共有	1つ, 共有	三者が同じ目線になって1つのことを共有している。高齢者の方が子どもに教えていたり、子どもが高齢者に教えていたりして互いに知っている情報が合わかっている
	1つ, 共有	みんなで1つの物を探そうと、どの項目にどれが当たるか共有しようとしていた
6 対象への配慮	話す, 目線	高齢者と同じ目線になるように座って話している学生の姿勢がいいなと思った
	話す, 目線, 合わせる	高齢者と子どもの目線の高さに合わせて、ジュエスターも交えながら話していたので、子どもと高齢者をうまくつなげられていたと思う
	話す, 目線, 合わせる	子どもに対して目線を合わせて話しかけてる

以上の KWIC コンコーダンスによる確認を通して、CTP 参加者と非参加者における記述の相違が次のように認められた。すなわち、CTP 参加者は非参加者に比べてビデオ映像における学生の支援を具体的かつ肯定的に捉えており、また、世代間交流における関わりを具体的な活動の文脈に沿って捉えていた。さらに、CTP 参加者のみに確認された「教材を通して世代間を捉える視点と学生の配慮に対する読み取りと評価」については、非参加者には認められない特徴であると言えよう。

(4) 共起ネットワーク×階層的クラスタの検討

自由記述については、共起ネットワーク（図 1-1, 2）で全体的傾向を、階層的クラスタの分析（図 2-1, 2）では抽出語の分類を行った。共起ネットワークによる分析では、子どもと高齢者に対する学生の関わり方や姿の読み取りに相違が見られ、階層的クラスタによる分析では、CTP 参加者で6つのクラスタ、CTP 非参加者では4つのクラスタがそれぞれ導出された。これらの結果を元に自由記述の全体的傾向と抽出語の関係性を図 3-1 及び図 3-2 に示し、その特徴についても検討した。

CTP 参加者（図 3-1）の具体的な「関わり」はクラスタ4であるが、クラスタ5（教材の共有）およびクラスタ6（対象者への配慮）と同時に捉えられていることが確認できる。さらにクラスタ3（対象の姿と教材を通した活動）を通してクラスタ2（相互交流）を図れるようにクラスタ1（学生の姿）が支援をしている状況を活動全体の中で有機的に捉えていることが確認できる。

一方、CTP 非参加者（図 3-2）の具体的な「関わり」はクラスタ4で、クラスタ2（対象者の姿）とクラスタ3（支援）の近くに捉えられているが、クラスタ1（学生の姿）とクラスタ2, 3, 4 の間に明瞭な境界が確認できた。これらは、前述した抽出語に関する記述例の中で、多くが「学生」を主語としたものであり、「子どもと高齢者」の姿と「学生」の姿を分けて捉える記述の傾向に特徴付けられたことにも現れている。

つまり CTP 参加者と非参加者における関わりの捉え方の相違は、前者が活動全体の中で子ども-高齢者-学生・教材を有機的に捉えているのに対し、後者が学生対子ども・高齢者、または世代間という枠の中で捉えていたことであると考えられる。

これらのことから、CTP の参加によって、子どもと高齢者の世代間交流への支援のみな

らず、教材を通した活動、教材の共有、対象者への配慮といった多角的な視点を持つに至った可能性が考えられる。

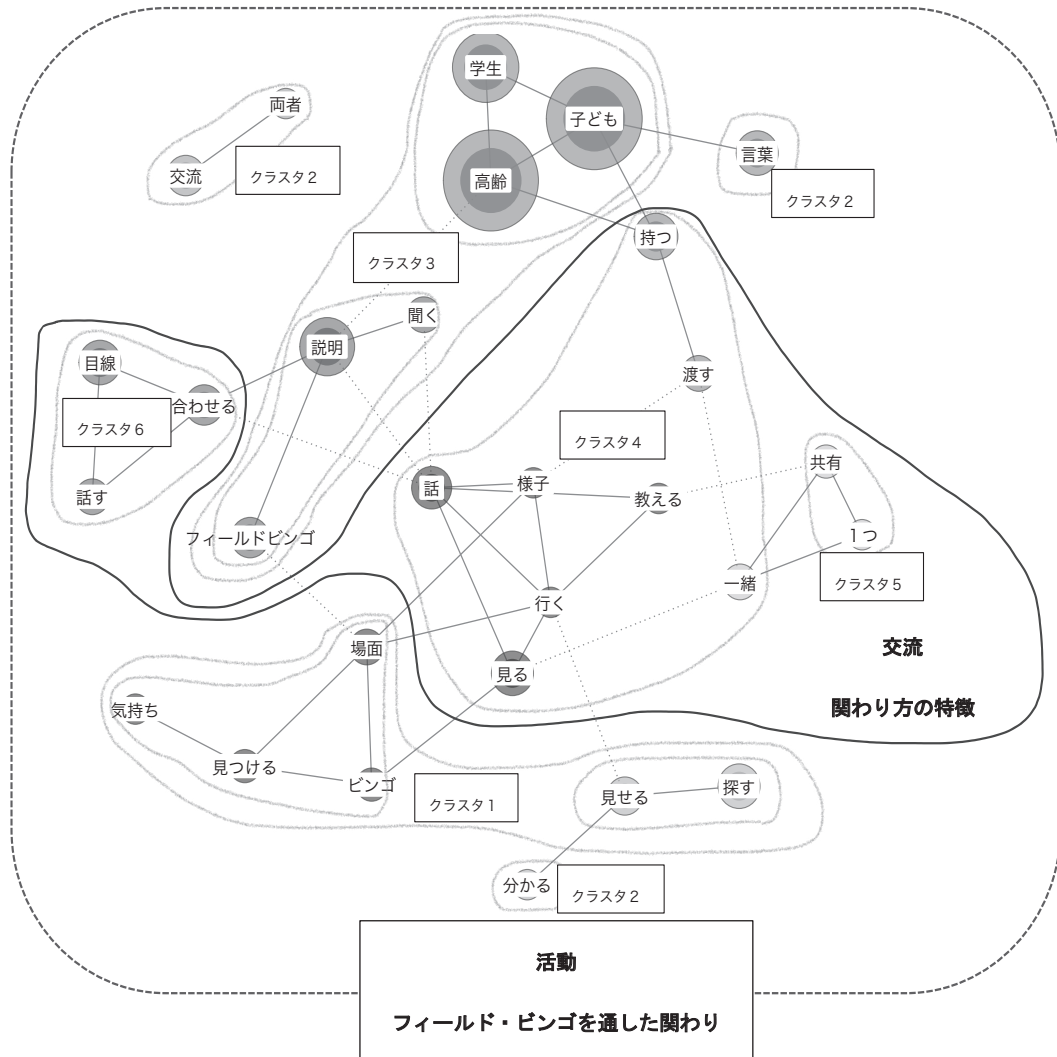


図 3-1 CTP 参加者（共起ネットワーク×階層的クラスタ）

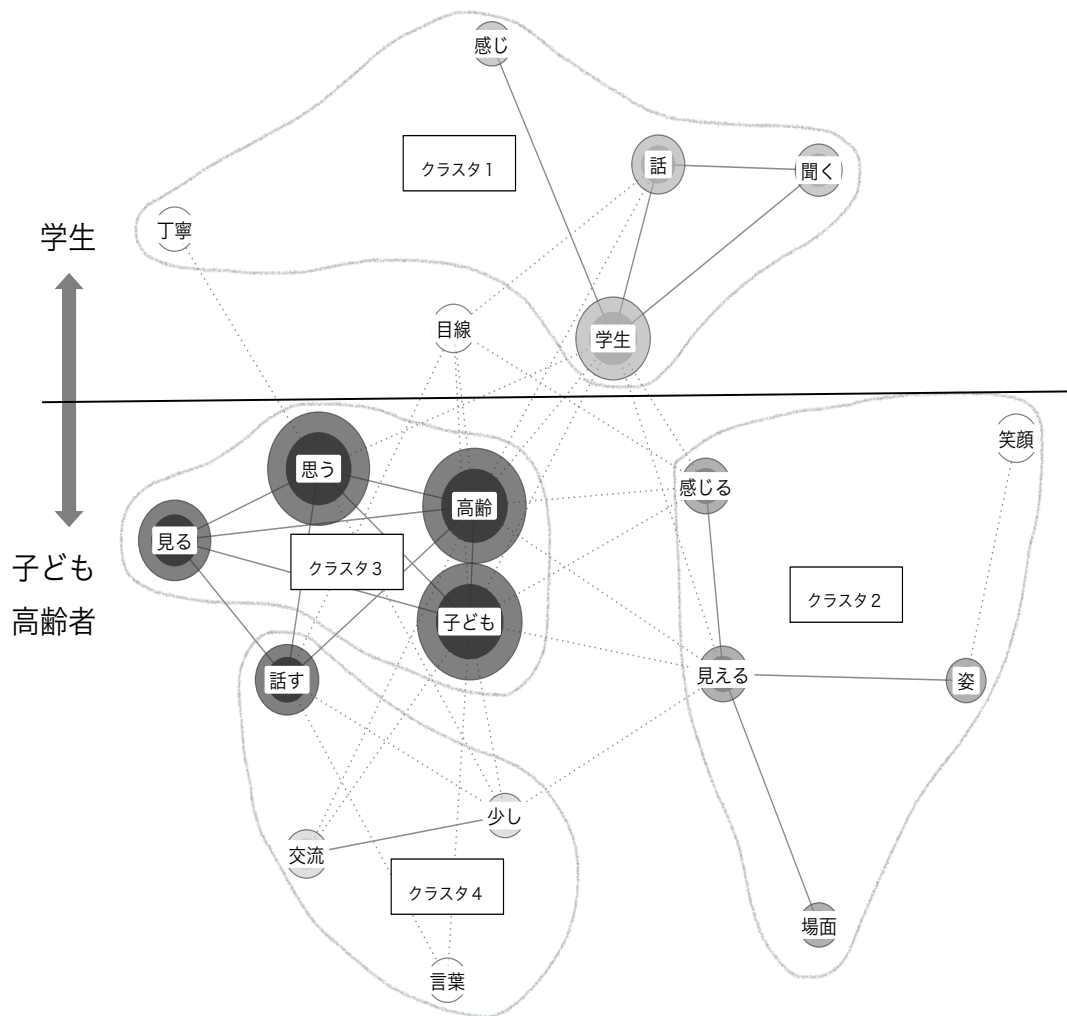


図 3-2 GTP 非参加者（共起ネットワーク×階層的クラスタ）

第2節 調査結果の考察

本節では、前節の調査結果を踏まえ、考察を述べる。

1. 世代間交流への支援について肯定的な認識

CTP参加者と非参加者の認識の違いとして、表5に示した結果の中にその相違が見られた。その相違とは、学生の姿の捉え方であった。例えば、CTP参加者の場合、「同じ目線になるように座って話している学生の姿勢がいいな」や「学生が子どもと高齢者のどちらにも言葉をかけ、両者を結び付ける役割をしている」等、世代間交流を支援する姿に対して肯定的な捉え方が確認された。CTP非参加者の場合は、「学生は、子どもや高齢者の方の目線に立って語りかけるように接している」というように肯定的に受け止める記述もある一方で、「学生はそれに気付いて話しているのかなと少し残念に思う」や「子どもと高齢者両者という時に、慣れていない感じ（学生の緊張が分かる）」という否定的な捉え方が確認できた。以上のように、世代間交流を支援する学生の姿を肯定的に捉えるのか、批判的に捉えるのかという認識の差が、CTP参加の有無によって生じた可能性が考えられる。また、否定的な捉え方に関しては、抽出語として上位には出てきていないが、「どちらか片方ばかりになっていた」や「バラバラな感じが見られていた」という記述も見られた。

また、世代間交流への支援として「関わり」についてまとめた表6においても、CTP参加者と非参加者に認識の差が認められた。それは「子ども-高齢者-学生」間における学生の姿に関する読み取り方の違いであった。例えば、CTP参加者の場合、抽出語「一緒」に見られた子どもの主体的な動きとそれに関連する高齢者と学生の姿や抽出語「教える」に見られた高齢者と子どもの相互に教え合う姿等のように対象者を一体として捉える記述の傾向に特徴付けられる。また一方で、CTP非参加者の場合は、抽出語に関する記述例の多くが「学生」を主語としたものであり、「子どもと高齢者」の姿と「学生」の姿を分けて捉える記述の傾向に特徴付けられる。これらの結果は、図1-1、1-2において確認された傾向とも一致しており、対象者を捉える視点や認識の差が、CTP参加の有無によって生じた可能性が考えられる。つまりこの視点や認識の差は、活動（交流）を通して「子ども-高齢者-学生」のまとまりが見えているか、見えていないかという、世代間の捉え方というよ

りも多世代間の捉え方の相違であると考えられる。

2. 高齢者への支援に対する肯定的な認識

高齢者への支援に対する肯定的な認識に関しては、CTP参加者のみに認められた「教材を通して世代間を捉える視点と評価」の中に窺うことができる。表8の抽出語「話す・目線・合わせる」の記述例では「高齢者と子どもの目線の高さに合わせて、ジェスチャーも交えながら話していた」、「高齢者と同じ目線になるように座って話している学生の姿勢」等のように世代間交流活動中における学生の支援の姿に対して肯定的な認識が窺える。

また、表5における学生の姿を通じた高齢者への支援に対する認識に関しても、前述と同様にCTP参加者は肯定的に捉えている。さらに、「学生が子どもと高齢者どちらにも言葉を掛け、両者を結びつける役割をしている」という記述にも見られるように、活動の中で両者を繋ぐため、高齢者に対してどのような支援が必要なのかという具体的な方策が分かった上で学生の姿を捉えていることが考えられる。

つまりCTP参加者のみが捉えた「高齢者への支援」に対する肯定的な認識は、CTPにおいて実際に高齢者と接し、世代間交流活動を実施運営した「経験知」から、活動の文脈に沿った支援の在り方が理解できるということに影響していることが考えられる。

3. 高齢者に対して親しみやすい印象

量的分析の結果から、高齢者観に関する質問項目の内、因子1「親しみやすさ」の「かわいい」「尊敬できる」「あたたかい」において、CTPの参加者は非参加者よりも得点が高かった。つまり、CTPの参加によって、高齢者に対して親しみやすいという印象を抱いた可能性が示唆された。さらに、表6の高齢者が子どもに教える様子や表7の高齢者が学生に説明をする様子の記述からは、高齢者を支援されるだけの存在としては捉えておらず、むしろプロダクティブ¹¹な有用な存在として捉えているように見受けられる。このような捉え方はCTP非参加者には確認できず、CTP参加者のみに見られる傾向であった。このような傾向に関しては、吉津ら(2012)¹²の結果とも一致しており、CTPで実際に高齢者と

¹¹ ここで使用する「プロダクティブ」とは、R.バトラーによって提唱されたプロダクティブ・エイジングでいうところの「高齢者は生産的(プロダクティブ)で有用な存在である」という考え方をういている。

¹² 吉津晶子・溝邊和成・田爪宏二, 2012, 前掲

関わる中で得られた「正の高齢者観」と言える。つまり、CTPの参加経験の中で得られた高齢者支援の「経験知」が、高齢者の捉え方にも影響を及ぼした可能性が考えられる。

4. 総括

以上の考察を元に、CTPが保育者養成課程に所属する学生の世代間交流に関する認識に及ぼす影響について総括する。

量的分析によって、(1) 世代間交流への支援について肯定的な認識、(2) 高齢者への支援に対する肯定的な認識、(3) 高齢者に対して親しみやすい印象、以上の3点について、CTPが学生の世代間交流に関する認識に影響を及ぼす可能性が導出された。さらに質的分析によって、これらに関する学生の具体的な認識が示された。

(1) 世代間交流への支援についての肯定的な認識に関しては、CTPに参加した学生は世代間交流を支援する学生の姿を肯定的に捉え、他方で非参加の学生は批判的に捉えていた。さらに、参加学生は「子ども－高齢者」という世代間だけではなく、「子ども－高齢者－学生」という多世代のまとまりを捉えていた。

(2) 高齢者への支援に対する肯定的な認識に関しては、CTP参加者のみにおいて活動の具体を捉えたり、活動の文脈に沿った支援の記述が見られたことから、CTPにおいて高齢者と接し、世代間交流活動を実施運営した「経験知」が影響している可能性が示唆された。

(3) 高齢者に対する親しみやすい印象に関しては、CTPで実際に高齢者と関わる中で得られた「正の高齢者観」である可能性が示唆された。

以上の3点が、CTPが学生の世代間交流に関する認識に影響を及ぼしたと考えられる。

さらに本研究で明らかになったのが、図3-1、3-2に見られた多角的な視点をもって活動全体の中で「子ども－高齢者－学生」と「教材」を有機的に捉える力を養う可能性である。この可能性に関しては、世代間交流における保育者の専門性と合わせた今後の検討課題であると捉えている。

第 4 章 研究の総括と今後の課題

概 要

第 4 章では、第 1 章第 2 節の世代間交流に関する研究動向を踏まえ、本研究の主要部分である第 2 章及び第 3 章の研究結果を総括して、今後の課題を述べる。

第 1 節では、世代間交流に関する教育的意義についての先行研究を踏まえると共に、子どもにとっての世代間交流の意味、そして世代間交流の可能性について述べる。

第 2 節では、第 2 章で述べたクロス・トレーニング・プログラムの開発について、フェーズに沿って CTP 開発の総括を行なった。さらに、第 3 章における学生への質問紙調査の検討から導出された結果と合わせて課題を述べる。

第 3 節では、クロス・トレーニング・プログラムの可能性について述べると共に、今後の課題を述べる。

第1節 世代間交流の意味と可能性

1. 世代間交流の教育的意義についての整理から

第1章第2節では、世代間交流に関する教育的意義について、その研究動向を整理・検討すると共に、実践及び研究上の課題を明らかにしようとした。特に、1960年代以降の世代間交流に関する日米を中心とした先行研究を俯瞰し、その教育的意義についての考察を行った。

意図的に世代間交流を仕掛ける世代間交流プログラムの発生は、日米共に1960年代のほぼ同時期に起こり、そこには少子高齢化と核家族化という共通の社会背景が見られた。つまり少子高齢化や核家族化に起因するコミュニティ内の交流断絶、人間関係の希薄化という社会の諸問題に対する方策として世代間交流が必要とされたと考えられる。しかし、その当初の方策には違いがあり、米国の場合は Foster Grandparent Program¹のように高齢者個人の経験を基盤とした関わりを重視した世代間交流プログラムであり、他方、日本の場合は海士町²の例のようにコミュニティを基盤とした文化継承が主体であった。これらは日米における大きな違いであり、世代間交流の教育的意義を考える上で、「個人基盤」と「コミュニティ基盤」という視点が示唆された。

さらに、世代間交流の主体者別に3つのプログラム類型³ “Elders Serving Youth”, “Youth Serving Elders”, “Joint/ Shared Programs” に従って事例の整理を行ったが、プログラム類型の別に拘らず、子ども世代も高齢者世代も、世代間交流から恩恵を得ていた。子どもにとっては、高齢者と交流することによって、高齢者の生きてきた歴史や経験を学べるということと、高齢者理解の深化が事例に共通する恩恵であった。高齢者にとっては、高齢者の生きてきた経験を若い世代へ伝えていく「世代性 (generativity)」という点からも、社会への貢献意欲の充足、自己実現の機会を世代間交流プログラムは提供していることが明らかとなった。

本研究と特に関連するのが、“Joint/ Shared Program” に分類される幼老統合ケア（地域共生ケア）である。子どもと高齢者の相互を主体者としているこのケアにおいては、高齢

¹ Newman, S., A History of Intergenerational Programs, The Haworth Press, Inc., 1989, pp.1-16

² 世代間交流に関する調査研究委員会「世代間交流に関する調査研究報告書」, 1994, pp.198-213

³ New York State Intergenerational Network, “Good Practices in Intergenerational Programming”, 2010

者の多くが何らかのケアを必要とする立場にあり、また子どもも幼児であり、高齢者と同じくケアの対象者である。このケアを受ける立場同士が、お互いの世代を意識し助け合うという「共助の関係性」から世代間交流の教育的意義を次のように導き出した。それが、日常生活レベルにおける活動を世代間交流プログラムとして行うことによって、子どもと高齢者相互に教育的な効果がもたらされる可能性である。子どもは成長していくために必要な基盤としての「生活形式」⁴を高齢者から学び、高齢者は子どもから「存在を肯定」されるという互惠関係が成り立つというものであった。つまり、子どもにとっての高齢者は「教育環境」としての存在であり、その交流は、文化・社会の伝承・創造を含む学びの場となっている。また高齢者にとっての子どもは、自らの生活にアクセントを与えてくれる「生活環境」の一部である。しかしながら、これらは一方の「教育環境」や「生活環境」のみにとどまらず、同時に双方にとっての「教育環境」や「生活環境」であるとも考えられる。このような関係性を豊かにしていくためには、子どもと高齢者それぞれの特性を理解・把握した媒介者が必要であるという考察を得た。

さらに、このような媒介者をどのような場において養成するのかという本研究への示唆として、世代間交流の教育的意義についての整理から得られたのは、サービス・ラーニングの視点を持って本研究を構造化するというものであった。サービス・ラーニングは、体験教育を通して地域課題を学ぶものであるが、この地域課題を「地域共生」とし、「幼老複合施設」をその具現の一つと捉えた。幼老複合施設で体験を通して学ぶという場の設定は、第2章のクロス・トレーニング・プログラムの開発における臨地実習モデルの検討へと反映された。

2. 子どもにとっての世代間交流の意味

世代間交流の教育的意義に関する先行研究から、生活と連関した価値や規範を学ぶことのできる、また伝えることのできる「教育の場」「教材」としての世代間交流という位置付けが明らかとなり、子どもにとって世代間交流が意味のあるものであるという知見を得ることができた。しかし、どのように良いのか具体的に示された研究は散見される程度であ

⁴ ここで使用している「生活形式」とは、ウィトゲンシュタイン（哲学探求 31, 202, 241）の述べるところの、人の間で生きて作用している「価値・規範」、「生活の持っている規則」を意味する。

る。また、それらの研究は、高齢者の生き甲斐や健康に関する調査研究が多くを占め（例えば、藤原; 2009⁵, Fujiwara, et al., 2009⁶）、子どもの側の視点に立った研究は少ない。子どもの「社会性」育成の視点からの研究が一部（例えば、本田ら 2016）⁷見られるが、十分に検討されているとはいえない。子どもに対して世代間交流はどのような影響を与え、どのように良いのかということ进行を明らかにすることが必要だと考えられる。

3. 子どもにとっての世代間交流の可能性

上述した「子どもに対して世代間交流はどのような影響を与え、どのように良いのか」という問いに対して、筆者は、子どもの言葉や行動を学生が参与観察記録より明らかにし、世代間交流が子どもにとって「正の経験」となる可能性についての考察を行っている（吉津, 2019）⁸。

その結果を一部引用すると、学生が参与観察記録より明らかとなったのが、高齢者に「伝えたい・教えたい」とする子どもの積極的な姿と、「～したい」という欲求の言葉の後にある利他的な心情であった。また、高齢者の代わりに動いたり、車いすを押したりといった「他者を観察して、他者に添う」という子どもの行動であった。つまり、子どもは世代間交流活動の中において、「触る」「見る」といった身体を通じた共通体験を通して高齢者と相互的に関わり、その文脈上で高齢者の心身の状態を把握し、一緒に活動するために必要な支援を自ら考え出し、それを実行しているという可能性についての考察が得られた。

このように子どもの自発性や利他性に起因する行動が生じていることから、世代間交流が子どもにとって「正の経験」となる可能性が示唆されたと考えられる。

一方で、支援する保育者（学生）側の課題も明らかとなっている。それは、途中で飽きてしまい、高齢者と一緒に行動することができなくなってしまった子どもへの対応である。

⁵ 藤原佳典, 高齢者のプロダクティビティ 'productivity' と世代間交流, 『世代間交流効果』, 三学出版, 2009, pp.59-71

⁶ Fujiwara, Y., Sakuma, N., Ohba, H., Nishi, M., Lee, S., Watanabe, N., Kousa, Y., Yoshida, H., Fukaya, T., Yajima, S., Amano H., Kureta, Y., Ishii, K., Uchida, H., & Shinkai, S., REPRINTS: Effects of an Intergenerational Health Promotion Program for older Adults in Japan, *Journal of Intergenerational Relationships* 7(1), The Haworth Press, Inc., 2009, pp.17-39

⁷ 本田恵子・岩谷由起, 子どもと高齢者ふれあいのコツ ～介護施設や園ですぐできる～, 学研ココファンホールディングス, 2016

⁸ 吉津晶子, 世代間交流活動にみる子どもの言葉や動きについて～学生の観察記録より考察する～, 家庭教育研究 (24), 2019, pp.17-24

この背後には、子どもと高齢者の特性に対する配慮と準備不足が考えられ、「世代間交流の支援」という点から課題を残した。

つまり、世代間交流を通して子どもに正の経験を与えるためには、そこに介在する保育者の有りようについての検討が不可欠だといえ、本研究の目的である子どもと高齢者の間に立った「世代間交流の支援」という専門性を高めるための保育者養成プログラムの開発の意義もそこに見出すことができる。

第2節 クロス・トレーニング・プログラム開発の総括

本節においては、第2章で述べたクロス・トレーニング・プログラム（以下、CTP）の開発と第3章における学生への質問紙調査の検討から導出された結果を総括する。

第1項 クロス・トレーニング・プログラム開発の経過

1. 定義付けからクロス・トレーニング・プログラムの基盤作り

第1章第1節において、CTPとは「保育者養成課程に学ぶ学生を対象とした、子どもと高齢者に同時に関わる実習教育を含む学びの総称であり、世代間交流における人材育成のプログラムである」と本研究における定義を行った。さらに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 (2003)¹の6つの基準 (Guidelines & Standards for Intergenerational Practice) の中から、保育士養成旧カリキュラム (2010)² 及び保育士養成新カリキュラム (2017)³の補完及び強化として位置付けられるような細目を抽出した。さらに、世代間交流における保育者育成のための「世代間交流実践の基準 (2014)⁴」を作成し、これらを合わせ検討したものが、CTPの構造 (図1)⁵であった。

検討内容としては、世代間交流を考える上で必要とされる教科目を①保育の心理学 (子ども家庭支援の心理学)、②保育者論、③保育課程論 (保育の計画と評価)、④保育内容演習・保育の表現技術 (保育内容の理解と方法) さらに⑤社会福祉と捉えた。その上で6つの基準と照らし合わせ、その意義付けを行った。これらの検討結果は、CTPの計画・実施のための基盤となった。

¹ Rosebrook V. & Larkin E. Introducing Standards and Guidelines: A Rationale for Defining the Knowledge, Skills, and Dispositions of Intergenerational Practice, *Journal of Intergenerational Relationships* 1(1), 2003, pp.133-144

² 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

³ 保育士養成課程等検討委員会「保育士養成課程等の見直しについて (検討の整理; 別添1)」, 2017

⁴ 吉津晶子・溝邊和成, 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—, 教育実践学論集 第15号, 2014, pp.89-99

⁵ 本論 p.48

2. 実習モデルの検討から CTP プレ・プログラムの実施計画の作成

前述した CTP の構造を踏まえ、次に検討したのが CTP の実施計画を作成する上で必要な事項の検討であった。その1つが実習モデルの提案である。実習モデルを大きく3つ (A: Short Term・B: Medium Term・C: Long Term) のモデルに仮定し、K 大学及び学生の状況・実情を踏まえ、タイプ A で進めることとした。さらに、CTP の中核となる臨地実習における実習先の「楚洲あさひの丘」について詳述し、CTP の実施計画作成の参考とした。

もう1つの検討が、CTP 実施計画 (プレ・プログラム) の作成であった。臨地実習の目標を5つ定め、それらに添った CTP の全体計画と臨地実習計画を立案した。具体的には、臨地実習全体の2/3を高齢者中心に、1/3を子ども中心に関わることを基本とした。さらに、生活プログラムの観察実習だけではなく、職員の補助となる活動にも参加し、職員の動きを観察し、職員間の連携についても学ぶ機会を設定した。

3. CTP プレ・プログラムの実施からその評価検討

前述した CTP の実習目標、CTP 実習実施計画 (プレ・プログラム) を用い、2011 年度の CTP を実施した結果について第2章第1節第3項において詳細に述べている。具体的な内容は、1. 事前指導 (2011年7月)、2. 臨地実習 (2011年9月)、3. 事後指導 (2011年10月～2012年1月) の流れに沿った学生の学びが中心である。

CTP プレ・プログラムにおける学生の経験や学びを踏まえ、CTP 全体を改善していくための方策を検討すべく、臨地実習に参加した学生を対象とした意識調査を元に、課題の導出を行った。その結果、1. 高齢者への直接的な関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、2. 子どもと高齢者との交流に参加・指導できる世代間交流活動の内容充実、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内容修正、以上の3つの課題が導出された。

4. 修正プログラムの検討からクロス・トレーニング・プログラムの再構築、再試行

導出した3つの課題毎に修正プログラムの検討を行った。CTP の再検討に際して、学生の意識調査、実習記録の記述、さらには CTP に参加した研究者の研究結果を元に、

CTPの修正、変更、充実を図った。ここにおける大きな変更は、「子どもと高齢者との交流に参加・指導できる世代間交流活動の充実」にかかる造形活動の追加であった。また「高齢者への直接的な関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」に関しては事前指導の充実、さらに「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内容修正」に関しては、臨地実習先の協力を得ることができた。

このようにCTPの再検討から新たに構築されたCTPを再試行プログラムとし、その実際について、1.事前指導（2012年6月）、2.臨地実習（2012年9月）における学生の動きを具体的に示し、事前指導から臨地実習までの学生の学びについて述べた。

5. クロス・トレーニング・プログラム再試行プログラムの評価から本プログラムへ向けて

CTPの再試行プログラムについては、学生の意識調査を元に妥当性の検討を行った。その結果、高齢者への関わりや高齢者理解に対してその効果が認められ、交流のための活動の重要性も支持されつつあり、スタッフ・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と捉えられた。

この調査における課題として、交流のための活動の効果的な設定とその効果を捉えると共に、学生のスタッフ・カンファレンスへの参加形態に関する検討が挙げられた。以上のように、CTPプレ・プログラムの企画立案、実施を経て、質問紙調査や学生の実習記録を元に課題を明らかにしてきた。これらの結果を基に本プログラムが作成されることとなった。

第2項 フェーズから見るクロス・トレーニング・プログラムの開発

CTPの開発における内容の検討については、前述のように実施回毎の評価を行っている。さらに図1（再掲）に見られるように、フェーズ毎の評価検討も行ってきている。具体的には、これまでの8回にわたるCTPの実施を第1フェーズ（2011年，2012年，2013年），第2フェーズ（2014年，2015年）からラダープログラム（2016年）を経て第3フェーズ（2017年，2018年）というカテゴリーで捉えてきた。それぞれ第1フェーズを「基礎的な枠組の構築」，フェーズ2を「プログラムの発展」，第3フェーズを「プログラムの安定化」と位置付け，CTP全体の開発を各回の内枠による改訂と，フェーズ毎による外枠の改訂という二重の螺旋構造によってCTPの全体構造を支えてきている。以下，それぞれのフェーズ毎に総括する。

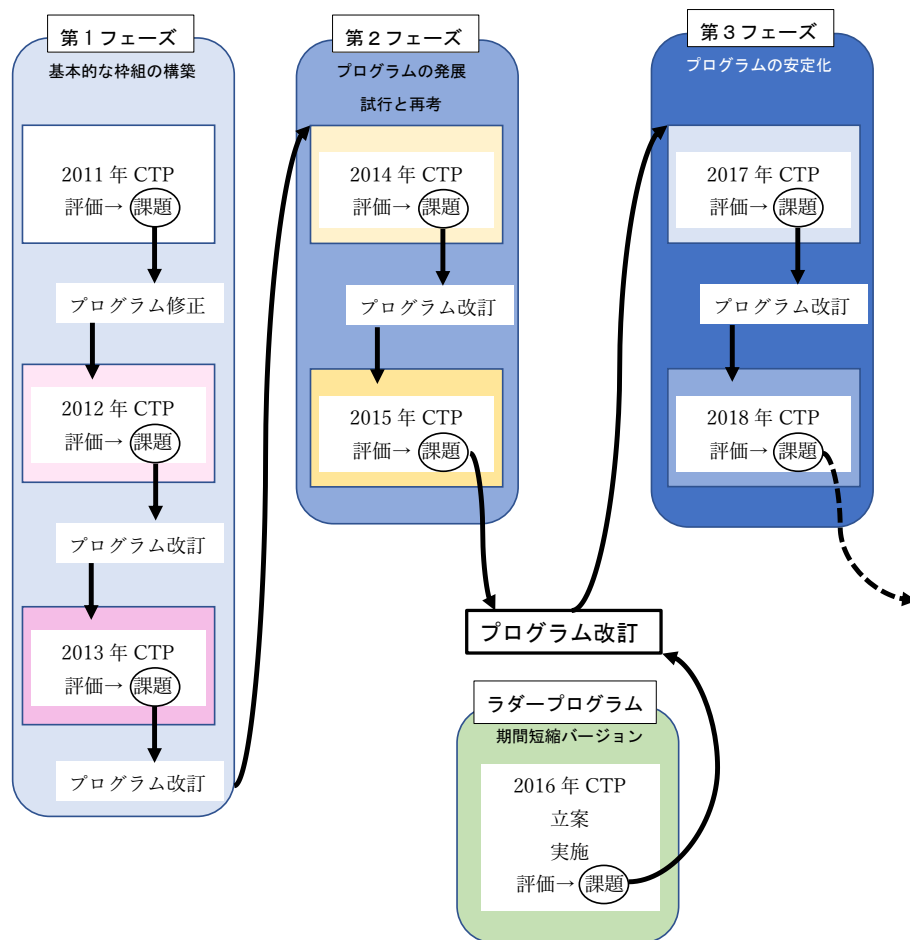


図1 クロス・トレーニング・プログラムの修正・改訂と各フェーズのフローチャート（再掲）

1. 第1フェーズ：基本的な枠組の構築

第2章を通して述べてきたのが、第1フェーズにあたるCTPの基本的な枠組の構築であった。ここで明らかとなったのは以下の3つの課題である。

- ①高齢者への直接的な関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
- ②子どもと高齢者との交流に参加・指導できる世代間交流活動の内容充実
- 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内容修正

これらの課題の内、①と②は本研究の目的である「世代間交流の支援」の専門性を高めるために必要な要素である「対象者理解」、「対象者を繋ぐ」、「世代間交流の教材開発」との関わりが大きいと考えるため、フェーズ内において段階的に内容の充実を図った。まず、「対象者理解（高齢者理解）」に対しては、事前指導の中において高齢者理解のための講話を用意し対応していたが、それだけでは不十分であったため、高齢者との直接的な関わりを増やした。この内容強化の効果については、第2章第2節の質問紙調査⁶の結果に詳しいが、質問紙項目の「高齢者理解」において、否定的評価が見られなかった点、自由記述に見られた「障害のある方への支援」や「傾聴の大切さ」など、深く関わって学び得た記述から一定の効果が得られたと考えられる。

さらに対象者を繋ぐ「世代間交流の教材開発」に対しては、自然体験活動（フィールド・ビンゴ）に加え、造形活動を新たに導入したことにより、自由記述⁷の中に活動を通して、コミュニケーションの取り方や支援の在り方などへの反省や考察の記述が確認できた。これら結果から、部分的な効果が得られたと考えられる。

また、③のスタッフカンファレンスへの参加については、第2フェーズ以降への持ち越し課題となった。

以上、第1フェーズ内で検討された課題を元に、CTPは修正・改訂が行われ、第3実施回（2013年）を本プログラムとして位置付け、その上に第2フェーズ、第3フェーズが展開していくこととなった。

⁶ 吉津晶子・溝邊和成、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—、教育実践学論集 15, 2014, pp.89-99

⁷ 吉津晶子・溝邊和成、前掲、2014

2. 第2フェーズ：プログラムの発展（試行と再考）

第2フェーズでは、第1フェーズの課題として導出された、

- ①高齢者に対する接し方と関係性を高めるプログラムの内容検討
- ②間接的支援の力量形成
- ③職務内容に関するプログラムの充実と連携強化

を受けて、定日実習の導入、臨地実習内での講義、世代間交流活動の実施運営を通じた連携という3項目における改訂が行われた（吉津ら，2015）⁸。

①の検討については、事前指導の中で定日実習（決まった曜日・日時で複数回行う）として実施し、決まった高齢者とのプライマリーな関わりの中から関係性を作り上げていくという手法を取った。この定日実習は第2フェーズの中で2回試行され、一定の成果が確認されたが、講義時間中の空き時間を見つけて施設に通うといった学生の時間的負担が大きいと判断された。そのため第3フェーズでは廃し、その替わりCTPの臨地実習期間を延長することにより、現地における高齢者との関わりを増やした。この結果、臨地実習先における高齢者の生活環境、個人の状況を把握する時間を新たに確保することへと繋がった。

②の間接的支援の力量形成（Tazume・Yoshizu，2018）⁹に関しては、子どもと高齢者のコミュニケーションを活性化させるためには、保育者としてどのように関わって行けばよいのかという課題（対象者を繋ぐ）に対するプログラムの見直しであった。第2章第3節における学生の事後アンケート（表2）¹⁰を手掛かりに、間接的支援についての学びから、対象者を繋ぐ支援の在り方について、学生がどのように考えたのかを明らかにした。その中で、学生は実習中の自分の姿を振り返り、「一歩引いての必要な支援」や「子どもと

⁸ 吉津晶子・田爪宏二・溝邊和成，実習教育に世代間交流の視点を導入した試み：世代間交流プログラムの修正による実習生の効力感の変化，日本保育学会第68回全国大会，2015.5.9発表，https://researchmap.jp/?action=cv_download_main&upload_id=153501（2019年4月参照）

⁹ Tazume, H., Yoshizu, M., "Indirect Support" in Intergenerational Communication, 2018 International OMEP conference in Prague, 2018. 6.28発表

¹⁰ 本論 pp.112-113

高齢者が自然に交流できる支援」といった「対象者を繋ぐ」関わり方に関する省察を深めていることが確認できた。

この結果から、保育者として世代間を支援する際、対象者間の関わりを豊かにするために引くべき時は引き、支援が必要な際には出すぎない支援を行うという、高度な支援技術に関する学びが成された可能性が示唆された。しかし、この支援技術は理解が進んでも簡単に実行できる支援技術ではない。その点に関しては、学生の省察（表2：前掲）からも、

「まだ力不足で、間に入って繋ぐという支援の方法しかできなかったが、一步引いたところで関わり、子どもと高齢者が自然に交流できる支援をこれから少しずつできるようになりたいと思った」

のように、今後の課題として捉える姿が確認できた。

また、間接的支援の学びからさらに省察を深めた中には、

「子どもの行動、高齢者の行動をどうお互いに関連することができるか考えるのが難しかった。1歩引いての必要な支援ができるようになるには、もっと高齢者のことを知る必要があると感じた」

のように、間接的支援（対象者を繋ぐ）を行うためには「対象者理解（高齢者）」が必要であるとの気付きも確認することができた。

③の職務内容に関するプログラムの充実と連携強化については、第1フェーズにおいて、学生がスタッフ・カンファレンスへ参加することによって職種間の連携について学ぶという、いわゆる観察実習の形態をとっていたが、第2フェーズでは、学生が企画した活動を実施する際、保育職員や介護職員に協力を依頼し、事前調整を行うというカンファレンスへの参加形態に変更した。その結果、活動を中心に置いた協力依頼をすることによって、学生も円滑に職員とのコミュニケーションが取れるようになった。

以上、第2フェーズではCTPの発展と位置付けて、プログラム内容の充実を図ることを進めた。そのことにより前述した学生の学び（対象者を繋ぐ）の深化が見られた一方

で、自然体験活動の実施回数の増加や造形活動、学生の事前調整など細かい内容が増えたため、限られた時間の中で活動を展開していくことの限界と学生の時間的・体力的負担増も確認された。そのため、これらの課題に関する検討は次のフェーズへと持ち越されることになった。

3. ラダープログラム：クロス・トレーニング・プログラムの期間短縮バージョン

ラダープログラムは、第1フェーズおよび第2フェーズとは全く違う環境下で行われたCTPの期間短縮バージョンである。しかし、第2フェーズまでの課題に対し、できるだけ対応したいとの考えから、次の2つの課題についての検討を行った。

①高齢者理解

②子どもと高齢者との交流に参加・指導できる世代間交流活動の充実

①の高齢者理解に関しては、事前学習を用意することができなかつたため、第2章第3節の表3¹¹に見られるように「高齢者との接し方が分からない」等の不安を残しての実施となった。臨地実習1日目の午前中に車椅子の操作法、高齢者との関わり方等についての講義を集中的に行った。その結果、車椅子の操作や障害別の対応など、技術的なことに関しての理解は進んだが、実際に高齢者と接し、コミュニケーションをとるということに対しては不十分であった。このことは②にも影響し、「対象者を繋ぐ」という点において不安を残した。これらのことから、高齢者理解に関する内容は、時間的にも内容的にも十分に準備する必要があるということが改めて確認された。つまり、「世代間交流の支援」において、高齢者理解という要素の占める割合が大きいということが具体的に示されたといえよう。

②の世代間交流活動の充実に関しては、CTP短縮バージョン故に、自然体験活動と造形活動を別日に設定することが難しいというスケジュール上の制約によって生まれた連結プログラムの検討・実施であった。午前に造形、午後に自然体験を配し、連結プログラムであることの共通理解を基に、それぞれの活動に対しては学生内で担当・準備を分担するというものであった。この点において、第2フェーズからの課題であった「限られた時間の中で展開していくことの限界と学生の時間的・体力的負担増」に対し、複数の世代間交流活動の集約化と学生内における分担という1つの方策が見出されることとなった。

以上、ラダープログラムから得られた知見によって、CTPが限られた幼老統合（共生）施設だけでなく、その他の状況下における施設等でも実施の可能性有りということ

¹¹ 本論 p.117

が示唆された。さらに，世代間交流活動のみに限れば，連結プログラム（造形活動＋自然体験活動等）を用意することで短期間の実習の可能性も示された。

しかし，ラダープログラムのような短期間のCTPにおいては，対象者の理解（高齢者理解）に関する学びに対して十分な時間と内容を確保することが難しく，その点において課題を残した。

4. 第3フェーズ：プログラムの安定化

第1フェーズ、第2フェーズを経て、間にラダープログラム挟み、1つの継続課題と2つの改善すべき検討課題、さらにラダープログラムからの示唆を得て、第3フェーズの改訂となった。以下がそれらの課題である。

- ①「間接的支援の力量形成」に関わる教授方法についての検討（継続課題）
- ②定日実習の負担軽減
- ③複数の世代間交流活動を企画実施する学生の負担軽減

①の間接的支援の力量形成であるが、第2フェーズにおいて行われた教授方法は、学生と施設職員の世代間に対する支援の姿を記録映像で比較し、それらから改善すべき点を学生自らが考えるというものであった。この方法による学びは第2フェーズにおいて有効性が確認されており、第3フェーズにおいても同様の方法で行われた。

さらに、第3フェーズでは、教授するタイミングについての検討を行い、臨地実習の中間点において間接的支援を演習形式で学べるように配置した。そのことにより学生は、前半の自分の姿を振り返り、後半に向けた意識を持つことができたと考えられる。その根拠として、学生の実習記録の総括に記された省察（表4）¹²から見てみると、

「保育者が中心となり両者に関わり過ぎてしまうことにより、かえって子どもと高齢者の交流機会を奪ってしまう」

「保育者が子どもと関わり過ぎてしまうと、保育者と高齢者、子どもと高齢者の関わりが少なくなってしまう」

という反証的気付きから確認することができる。

また、別の省察では、

「見守りながら、交流のきっかけとなる言葉かけをしていこうと思いました。～略～
言葉かけや働きかけはその時の状況に応じて工夫していきたい」

「話を広げていく働きかけを支援する私たちの役割が（世代間）の関係性の中でも重要である」

¹² 本論 p.119

に見られるように、間接的支援を踏まえた上で、さらに保育者として「対象者を繋ぐ」役割やその重要性に関する気づきが学生の中に形成されたことが窺える。

以上、第2フェーズにおいて確認された間接的支援の力量形成に関する学びの可能性が、第3フェーズにおいて再肯定されたことにより、本研究の目的である「世代間交流の支援」の専門性を高めるために必要な要素である「対象者を繋ぐ」ことに対して、一定の評価を得ることができたと考える。このことは今後のCTPの方向性を探る上でも重要な結果であった。

②の定日実習の負担軽減に関しては、第2フェーズの総括でも触れたが、第3フェーズ内において、前半の2017年は実習頻度の検討が行われ、後半の2018年では定日実習を行わないという改訂を行った。この部分の学びを臨地実習の最初に移行し、臨地実習全体の延長を行った。その結果、現地において車椅子の操作を学ぶことによって、施設内の環境を深く観察でき、さらに施設の高齢者との関わりの時間がこれまでのCTPよりも延びた。この第3フェーズの結果により、次年度以降も臨地実習期間の延長という方向で検討されることとなった。

③の複数の世代間交流活動を企画実施する学生の負担に関しては、第2フェーズにおいて自然体験活動と造形活動を全て学生が企画実施するのは負担が大きいという課題が導出されていた。この課題に対し、ラダープログラムでは期間短縮という点から自然体験活動と造形活動を連結させ、さらに学生間で分担と連携を行ったことで、学生の負担が軽減され、一定の評価を認めることができた。そのため第3フェーズでは、自然体験活動をK大学学生、造形活動をK女子大学学生に主導させ、さらに実際の活動内ではそれぞれに協力・連携するという分担方式を採用した。その結果、学生の負担が軽減され、世代間の関わりに集中できる時間の確保が可能となった。

以上、第3フェーズでは、CTPの安定化と位置付けて、プログラム内容の再確認、さらに内容の精査を進めた。その結果、第2フェーズにおいて確認された間接的支援の力量形成に関する学びの可能性が再肯定され、さらに本研究の目的である「世代間交流の支

援」の専門性を高めるために必要な要素である「対象者を繋ぐ」ことに対して、保育者として「対象者を繋ぐ」役割やその重要性に関する気づきが間接的支援の学びを踏まえて学生の中に形成される可能性が見出されたことも本フェーズにおける成果である。

第3項 学生への質問紙調査を元にした検証

1. 質問紙調査の結果から

本研究において開発を進めた CTP が、学生の中にどのような学びを構築し、その学びが CTP を経験していない学生との間にどのような差異を生じさせたのかについて明らかにしようと試みたのが第3章で述べた学生への質問紙調査による検討であった。その結果を元に量的分析及び質的分析によって導出された CTP の影響と可能性を表1に整理した。

表1 質問紙調査の結果から見る CTP の影響と可能性

量的分析	質的分析	CTPの影響と可能性
(1)世代間交流への支援について肯定的な認識	a. 支援する姿に対しての肯定的な捉え方 b. 立ち位置の読み取り方	①対象者を捉える視点や認識
(2)高齢者への支援に対する肯定的な認識	c. 高齢者に対して必要な支援への理解	②高齢者支援の経験知
(3)高齢者に対して親しみやすい印象	d. 高齢者をプロダクティブな存在として認識 (正の高齢者観)	③高齢者理解の経験知
	e. 活動全体の中で世代間と教材を有機的に捉える力	④保育者の専門性

量的分析によって (1) 世代間交流への支援について肯定的な認識, (2) 高齢者への支援に対する肯定的な認識, (3) 高齢者に対して親しみやすい印象, 以上の3点が導出された。さらに, 導出された (1) ~ (3) に対する学生の具体的な認識が質的分析によって a.~e. に示したように明らかとなった。これら量的分析の結果と質的分析の結果を合わせた, ①対象者を捉える視点や認識, ②高齢者支援の経験知, ③高齢者理解の経験知の3つが, 学生の世代間交流に関する認識に影響を及ぼしたと考えられる。

さらに質的分析を通して明らかになった④**保育者の専門性** (多角的な視点をもって活動全体の中で子ども-高齢者-学生, 教材を有機的に捉える力) を CTP によって養うことのできる可能性も示唆された。

2. 質問紙調査の結果から明らかとなった課題

質問紙調査によって明らかとなった課題は2つある。1つは, 子どもを介した関わりについて, 参加者と非参加者が世代間の支援をどのように読み取るのかという検討が不十分

だったことである。この点に関しては、調査で使用する映像の内容検討（世代間交流場面）の妥当性に関する検証を通して、映像内容に偏りが出ないように改善を行う。

もう1つの課題は、図3-1、3-2に見られた「多角的な視点をもって活動全体の中で子ども-高齢者-学生，教材」を有機的に捉える力を養う可能性の検討である。この可能性に関しては、本研究の目的である「子どもと高齢者の間に立った「世代間交流の支援」という専門性を高めるための保育者養成プログラム開発」の中核を成す問いであり、目指す保育者養成の新たな学びの形でもある。そのためにも継続した実践と調査を通して、CTPの影響と可能性を明らかにしていく。

第3節 クロス・トレーニング・プログラムの可能性と今後の課題

1. クロス・トレーニング・プログラムの可能性

本研究では、保育者養成課程の学生を対象とした、子どもと高齢者の間に立った「世代間交流の支援」という専門性を高めるための保育者養成プログラム開発が目的であった。

第1章第2節及び第4章第1節において先行研究の整理と総括を行う中で、本研究の課題に繋がる視座を明らかにした。それが「子どものみならず、高齢者の特性をも把握できる媒介者としての保育者の役割」であり、「子ども及び高齢者のケア経験を豊かにもつ保育者の養成」であった。

また、第3章の質問紙調査より得られた結果からは、CTPが「多角的な視点をもって活動全体の中で子ども-高齢者-学生、教材」を有機的に捉える力を養う可能性が導き出され、その検討が今後の課題であると述べた。ここで問われてくる保育者としての資質とは、「子ども理解」と「高齢者理解」を踏まえた対人援助が豊かにでき、さらに「教材」研究を含めた保育者としての指導性である。つまり、保育者としての基礎的な学びの上に、様々な保育内容に関する知識・技術を積み上げ、その応用として対象者に合わせた教材研究を行う力、さらにその教材を用いて対象者を支援する力と捉えることができるだろう。

これら「世代間交流の支援」の専門性を高めるために必要な要素である「対象者を繋ぐ」ことに関して、CTPの中で用いた「間接的支援の力量形成」は、世代間交流の支援だけに留まらず、子どもと環境（富田ら,2018）¹、子どもと子ども（鹿嶋,2013）²、対保護者（佐藤,2009）³等、広く保育場面に必要とされる専門性である。本研究で、保育者と

¹ 富田久枝, 中上日登美, 保育所1歳児クラスの給食場面における子どもと保育者の相互交渉-食べ物の差し出し方に着目して-, 千葉大学教育学部研究紀要 66(2), 2018, pp.107-112

² 鹿嶋桃子, 自由遊びにみる子ども・保育者の相互作用と発達支援, 名寄市立大学紀要7, 2013, pp.27-35

³ 佐藤純子, 保育・介護労働の現状と課題-保育所における地域子育て支援の実態調査を通じて-, 2010, pp.99-110

して「対象者を繋ぐ」役割やその重要性に関する気づきが間接的支援の学びを踏まえて学生の中に形成される可能性が見出されたことは、CTP 開発における成果の一つである。

以上、これまで論述してきた CTP 開発の過程で、実施回ごと、フェーズ毎の修正・改訂を繰り返しながら、保育者養成課程の学生にとっての新たな実習教育のモデルを探ってきた。その繰り返しの中で示してきたのは、「世代間交流の支援」の力量形成という新たな保育者の専門性の模索であった。

少子高齢化が進む我が国において、福祉の形が「地域共生社会」という考え方を背景として急速に変化している現在、保育者養成もまた変化していくことが必要である。一時期、ラヒホイタヤ⁴等の福祉・医療の人材育成に関するカリキュラム基本部分共通化の示唆（例えば、小野 2016）⁵や議論も起きた。しかし、ここでの議論は介護人材の確保に焦点化されており、福祉・医療の総合的な人材育成の議論にまでは至っていなかった。また、ラヒホイタヤと保育者の比較検討を行なった井上（2015）⁶によれば、「保育士としての専門性を高めるというよりもケアを必要とする人々（高齢者や障害者を含む）の生活を総合的に支援するという人材育成である」との指摘であった。

現在、これらの議論は落ち着き、福祉職の基盤に関する科目の履修科目免除の方向で進んでいる（保育士養成課程等検討会，2017）⁷が、社会状況の変化によっては、保育者養成の在り方にも影響が出てくると考えられる。その時、保育者の専門性の在り方において、子どもだけ、その保護者支援だけに軸足を置いた考え方では不十分になってくる。地域の人々や高齢者という、子どもを取り巻く人々を視野に入れた保育者の専門性に関する検討は、今後もより必要となってくるだろう。

本研究の目指した対象者の理解（子ども・高齢者）、対象者を繋ぐこと、世代間交流の教材開発、さらに世代間交流のプログラムマネジメントを含めた総合的な力量形成を、新

⁴ ラヒホイタヤとは、フィンランドにおける福祉・保険医療ケアの共通基礎資格である。

⁵ 小野太一、ラヒホイタヤの創設経緯等の日本への示唆、社会保障研究 1(1), 2016, pp.148-162

⁶ 井上清美、幼保一元化にともなう保育者養成のゆくえ：フィンランドのケア共通基礎資格（ラヒホイタヤ）と幼稚園教諭の比較、埼玉学園大学・川口短期大学紀要 29, 2015, pp.101-113

⁷ 保育士養成課程等検討会、福祉系国家資格所有者等の保育士資格取得への対応について、2017、<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/houkoku.pdf>（2019年10月参照）

たな保育者養成課程の検討に資することができるように錬磨していくことは、最終的に学生へと還元され、今後の「地域共生社会」を担う人材の創出へと繋がって行くであろう。

2. 今後の課題

本研究は世代間交流という視座から保育者養成を捉え、新たな人材育成のモデル構築を試みてきた。しかし、まだその研究の途上であり、他の養成校における同様のプログラム実施の可能性、再現性については課題を残している。そのため今後もプログラムの継続を通して実証的研究を行い、プログラムの汎用化に向けた検討を進めて行く予定である。

2019年10月、第9回目となるCTPが修了し、CTP経験者は100名を越えた。今後は修了者を対象とした追跡調査と共に、5年後、10年後という縦断研究を視野に入れ、CTP経験が保育者としての職能形成にどのような影響を与えたのかということについても探求して行く。

引用文献

引用文献

【A】

AARP, Intergenerational shared site project.; A study of co-located programs and services for children, youth, and older adults: final report, AARP, Washington, DC, 1998, p.21
浅沼由紀, 高齢者複合施設, 市ヶ谷出版社, 2002

【B】

Boström, A. K., Lifelong learning in Intergenerational settings: The Development of the Swedish Granddad Program From Project to National Association, *Journal of Intergenerational Relationships* 9(3), The Haworth Press, Inc., 2011, pp.293-306
ポストロム・アン・クリスティン, スウェーデンの義務教育における世代間交流活動とソーシャル・キャピタル, 多様化社会をつむぐ世代間交流, 三学出版, 2012, pp.1-20

【C】

地域包括ケア研究会, 地域包括ケア研究会 報告書~今後の検討のための論点整理~, 2008

【D】

Dewey, J., Democracy and Education, New York The Macmillan Company, 1916, p.5
ジョン・デューイ (市村尚久 訳), 学校と社会, 講談社, 1998, pp.74-75, (Dewey, J., The School and Society, The University of Chicago Press, 1900)

【F】

Fujiwara, Y., Sakuma, N., Ohba, H., Nishi, M., Lee, S., Watanabe, N., Kousa, Y., Yoshida, H., Fukaya, T., Yajima, S., Amano H., Kureta, Y., Ishii, K., Uchida, H., & Shinkai, S., REPRINTS: Effects of an Intergenerational Health Promotion Program for older Adults in Japan, *Journal of Intergenerational Relationships* 7(1), The Haworth Press, Inc., 2009, pp.17-39
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・井上かず子・天野秀紀・内田勇人・角野文彦・新開省二, 児童の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から, 日本公衆衛生雑誌 54(9), 2007, pp.615-625
藤原佳典, 高齢者のプロダクティビティ (productivity) と世代間交流, 世代間交流効果, 三学出版, 2009, pp.59-71
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, 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(6), 2010, pp.458-466
Furco, A., Service learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.) Expanding boundaries; Service and learning, Corporation for National Service, Washington, D. C., 1996

【G】

Glass, T. A., Freedman, M., Carlson, M. C., Hill, J., Frick, K. D., Tielsch, J. M., Wasik, B. A., Zeger, S. & Fried, L.P., Experience Corps: Design of an Intergenerational Program to Boost Social Capital and Promote the Health of an Aging Society, *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine* 81 (1), The New York Academy of Medicine, 2004, pp.94-105

後藤範子, 保育者養成におけるネイチャーゲームの可能性について, 研究紀要 25, 国際学院埼玉短期大学, 2004, pp.13-21

後藤範子, 保育者養成におけるネイチャーゲームの可能性について (3): 第4段階「感動を分かち合う」活動に関する考察, 研究紀要 27, 国際学院埼玉短期大学, 2006, pp.21-26

【H】

林谷啓美・本庄美香, 高齢者と子どもの日常交流に関する現状とあり方, 園田学園女子大学論文集 46, 2012, pp.69-87

樋口耕一, 社会調査のための計量テキスト分析; 内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版, 2014

広井良典, 老人と子ども 統合ケア, 中央法規, 2000

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

保育士養成課程等検討委員会, 『保育士養成課程等の見直しについて (検討の整理; 別添1)』, 2017

保育士養成課程等検討会, 福祉系国家資格所有者等の保育士資格取得への対応について, 2017
本田恵子・岩谷由起, 子どもと高齢者ふれあいのコッ ～介護施設や園ですぐできる～, 学研コ
コファンホールディングス, 2016

【I】

一番ヶ瀬康子, 幼老統合ケア: 高齢者福祉と子育てをつなぐケアの実践と相乗効果 (幼老統合
ケア研究会編), 黎明書房, 2006, pp.8-11

生田有佳梨・岩田絵美里・大林愛佳・鎌田理衣・松山香菜子・丸野由紀子, クロス・トレー
ニング実習「沖縄県国頭村楚洲あさひの丘」, 2011 年度活動報告集, 2012, pp.27-39

井上清美, 幼保一元化にともなう保育者養成のゆくえ: フィンランドのケア共通基礎資格 (ラ
ヒホイタヤ) と幼稚園教諭の比較, 埼玉学園大学・川口短期大学紀要 29, 2015, pp.101-113

【J】

Jacoby, B., Service-Learning in today's higher education. IN Barbara Jacoby, et al (Ed.). Service-learning
in higher education: Concepts and practices, San Francisco: Jossey-Bass, 1996

【K】

角間陽子・草野篤子, 学校における世代間交流-アメリカと日本の事例から, 多様化社会をつ
むぐ世代間交流, 三学出版, 2012, pp.94-106

鹿島桃子, 自由遊びにみる子ども・保育者の相互作用と発達支援, 名寄市立大学紀要 7,
2013, pp.27-35

柏女霊峰, 子育て支援と保育者の役割, フレーベル館, 2003, p.16

金森由華, 高齢者と子どもの世代間交流: 交流内容を中心に, 愛知淑徳大学論集. 福祉貢献学
部篇 (2), 2012, pp.69-77

金田利子, 生涯発達理論と世代間交流: 世代間交流の各世代への意義, 世代間交流効果, 三学
出版, 2009, pp.181-204

- カプラン, M., 世代間プログラムーどの程度深く関与するかの問題ー, 現代のエスプリ インタージェネレーション, 至文堂, 2004, pp.51-58
- 上垣内伸子, とっときのとっかえっこ : 幼児と高齢者の異世代交流の絵本を読む, 幼児の教育 98(8), pp.8-12, 1999
- 川出富貴子・鍵小野美和・大見サキエ・岩瀬貴美子・吉田治子, 子どもと老人ふれあい場面創出過程における老人に対する保育士の思いの変容と園児の反応および変容要因, 愛知医科大学看護学部紀要 2, 2003, pp.23-30
- 北村安樹子, 幼老複合施設における異世代交流の取り組みー福祉社会における幼老共生ケアの可能性, ライフデザインレポート (153), pp.4-15, 2003
- 君島菜菜, 高齢者の世代間交流に関する先行研究の現状と交流を分類・整理する枠組の検討, 大正大学大学院研究論集 25, pp.232-246, 2001
- 草野篤子, あとがき, 世代間交流学の創造, あけび書房, 2010, p.238
- 厚生労働省, 『保育所保育指針』, 2008
- 厚生労働省, 『幼老所の取組』, 2013
- 厚生労働省, 『保育所保育指針』, 「イ人間関係(イ)内容 13」, 厚生労働省告示第百十七号, 2017, p.38
- 厚生労働省, 地域子育て支援拠点事業の実施か所数の推移【事業類型別】, 2019

【L】

- Larkin E. & Rosebrook V., Standards for Intergenerational Practice: a proposal. *Journal of early Childhood Teacher Education* 23, 2002, pp.137-142
- Larson, C., Meet Cover Directors, *Child Care Information Exchange* 97, 1994, pp.27-28

【M】

- 松本しのぶ, 保育士に求められるソーシャルワークとその教育の課題: 地域子育て支援をめぐる動向から, 奈良佐保短期大学研究紀要 15, 2008, pp.65-75
- Mendelson, M., Larson, C. E. & Greenwood, H., Intergenerational Shared Sites in Hawaii, *Journal of Intergenerational Relationships* 9(4), The Haworth Press, Inc., 2011, pp.445-451
- 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ー実践資料, 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 1(1), 日本世代間交流学会, 2011, pp.109-118
- 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, 日本世代間交流学会誌 3(1), 2013, pp.77-86
- 溝邊和成・吉津晶子, 保育士養成課程学生を対象としたクロストレーニング 実習プログラムの修正: 導入した高齢者向けネイチャーゲーム指導に見る学生の学び, 日本世代間交流学会誌 4(1), 2014, pp.25-37
- 村山陽, シニアの学校ボランティア活動に注目して, 世代間交流学の創造, あけび書房, 2010, pp.136-148
- 文部科学省, 『幼稚園教育要領』, 2008

【N】

- 内閣府, 平成 30 年版高齢社会白書
- National & Community Service, Foster Grandparents: Share Today. Shape Tomorrow, Operations Handbook, 2008
- National & Community Service, *An Evaluation Report on the Foster Grandparent Program*, 1994
- Newman, S., History and Evolution of Intergenerational Programs, *Intergenerational Programs –Past, Present, and Future*, 1977, pp.55-79

- Newman, S., *A History of Intergenerational Programs*, The Haworth Press, Inc., 1989, pp.1-16
New York State Intergenerational Network, “*Good Practices in Intergenerational Programming*”, 2010
野田敦敬・天羽武, 低学年児童の諸感覚の活用能力の育成についての調査研究—四季を通じた
ネイチャーゲーム「フィールドビンゴ」の活用から, 愛知教育大学教育実践総合センター紀
要, 2006, pp.83-90
NPO 法人日本世代間交流協会 (JIUA)・ペンシルバニア州立大学 (PSU), 米国世代間交流スタ
ディー・ツアー報告書, 2009
NPO 全国コミュニティライフサポートセンター, 多世代交流・多機能型福祉拠点のあり方に関
する研究報告書, 2016, p.14

【O】

- 岡本包治, 失われた対話—世代間の断絶をめぐって, 青少年問題 15(5), 1968, pp.6-10
小野太一, ラヒホイタヤの創設経緯等の日本への示唆, 社会保障研究 1(1), 2016, pp.148-162
大村壮, 特別養護老人ホーム職員の高齢者イメージのズレが施設内老人虐待に与える影響, 心
理学研究 81, 2010, pp.406-412
尾崎司, 保育における「高齢者とのかかわり」: 世代間交流概念から領域「人間関係」をとらえ
直す, 東京家政大学教員養成教育推進室年報 4, 2017, pp.57-63

【R】

- Rebok, G. W., Carlson, M. C., Glass, T.A., McGill, S., Hill, J., Wasik, B. A., Ialongo N., Frick, K. D.,
Fried, L. P. & Rasmussen, M. D., Short-Term Impact of Experience Corps® Participation on Children
and Schools: Results From a Pilot Randomized Trial, *Journal of Urban Health: Bulletin of the New
York Academy of Medicine* 81 (1), The New York Academy of Medicine, 2004, pp.79-93
Rosebrook, V. & Larkin, E. Introducing Standards and Guidelines: A Rationale for Defining the
Knowledge, Skills, and Dispositions of Intergenerational Practice, *Journal of Intergenerational
Relationships*, 1(1), 2003, pp.133-144

【S】

- Saltz, R., Research Evaluation of Foster Grandparent Program, *Journal of children in contemporary
society*, 20(3-4), 1989, pp.205-216
佐藤純子, 保育・介護労働の現状と課題—保育所における地域子育て支援の実態調査を通じ
て, 2010, pp.99-110
杉啓以子, 子どもと高齢者の交流, 現代のエスプリ インタージェネレーション, 至文堂,
2004, pp.73-81
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, 2010, pp.86-97
下村美保・下村一彦, 少子高齢社会における世代間交流の意義と課題: その2 幼老合築型施設‘み
どりの福祉会’のアンケート調査を通して, 山形短期大学紀要 41, 2009, pp.179-193
關戸啓子, 全国の幼稚園・保育所における幼児と高齢者のふれあいに関する実態調査, 川崎医
療福祉学会誌 15(2), 2006, pp.655-663
世代間交流に関する調査研究委員会, 世代間交流に関する調査研究報告書, 1994, pp.198-213

【T】

- Teh, L., & Terry, D., Foster Grandparent Program, *Journal of Intergenerational Relationships* 3(1), The
Haworth Press, Inc., 2005, pp.79-84
高野亜紀子, 保育ソーシャルワークと保育士養成に関する一考察, 東北福祉大学研究紀要
37, 2013, pp.159-174

- 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, 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”特別プログラムより, 日本世代間交流学会誌 2(1), 日本世代間交流学会, 2012, pp.49-56
- 多湖光宗, 痴呆老人力を子育てに生かす—三世代交流共生住宅相乗効果の実際, 社会福祉法人自立共生会, 2003
- 多湖光宗監修, 幼老統合ケア, 黎明書房, 2006
- 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, 2010, pp.98-109
- 多田千尋, 遊びが育てる世代間交流, 黎明書房, 2002, pp.12-29
- 鶴宏史, 保育ソーシャルワーク論; 社会福祉専門職としてのアイデンティティ, あいり出版, 2009
- 富田久枝, 中上日登美, 保育所1歳児クラスの給食場面における子どもと保育者の相互交渉—食べ物の差し出し方に着目して—, 千葉大学教育学部研究紀要 66(2), 2018, pp.107-112

【U】

- 内尾理絵・清田麻美・原田康世・伊藤安那・長谷茉莉・松永藍・渡邊華奈子・住岡亜由美・西田遙香, 2012年度活動報告集, 2013, pp.71-102

【W】

- 若宮邦彦, 保育ソーシャルワークの意義と課題, 南九州大学人間発達研究 2, 2012, pp.117-123
- Whitehouse, P., Intergenerational Community Schools: A New Practice for a New Time, Educational Gerontology 26, 2000, pp.761-770
- ヴィトゲンシュタイン, L. (丘沢静也 訳), 哲学探求, 岩波書店, 2013

【Y】

- 山田和廣, 児童と高齢者の世代間交流効果—児童と高齢者のコミュニティフレンド事業の場合—, 日本世代間交流学会誌 1(1), 2011, pp.89-97
- 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 3(1), 2013, pp.67-76
- 矢野真・田爪宏二・吉津晶子, 保育者養成に関わる造形領域における実践的教材の開発; 造形活動を通じた幼児と高齢者間の世代間交流に対する支援事例から, 京都女子大学発達教育学部紀要 11, 2015, pp.127-134
- 矢野真・田爪宏二・吉津晶子, 保育者養成におけるコミュニケーションをテーマとした造形活動: 造形活動による幼児と高齢者間の世代間交流に対する支援事例から, 京都女子大学発達教育学部紀要 12, 2016, pp.155-162
- 矢野真・田爪宏二・吉津晶子, 保育者養成における世代間のコミュニケーション支援に着目した造形活動; 木育活動における事例的検討, 大学造形美術教育研究 15, 2017, pp.26-31
- 安永正史・藤原佳典・村山陽・竹内瑠美・大場宏美・野中久美子・鈴木宏幸・西真理子・草野篤子, 高齢者ボランティアとの交流授業が児童のソーシャル・サポートにおよぼす影響, 日本世代間交流学会誌 1(1), 2011, pp.39-46
- Yoshida, H., Henkin, N. & Lehrman, P., Strengthening Intergenerational Bonds in Immigrant and Refugee Communities, The Intergenerational Center at Temple University, 2013
- 吉津晶子, 文化を核とした世代間交流: 音楽プログラムの可能性, 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, 2007, pp.72-86

- 吉津晶子, 幼老統合ケアにおける世代間交流プログラムの開発, 平成 18~20 年度科学研究費補助金研究成果報告書, 2009
- 吉津晶子, 保育者養成カリキュラムに世代間交流視点導入を, 世代間交流学の創造—無縁社会から多世代間交流型社会実現のために, あけび書房, 2010, pp.186-197
- 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 2(1), 2012, pp. 69-78
- 吉津晶子, 沖縄県国頭村楚洲に見る幼老統合ケアの未来, 多様化社会をつむぐ世代間交流一次世代への『いのち』の連鎖をつなぐ, 三学出版, 2012, pp.146-161
- 吉津晶子・溝邊和成, 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—, 教育実践学論集 15, 2014, pp.89-99
- 吉津晶子・溝邊和成 (編), 多世代交流のヒント, 学研ココファン, 2017, pp.71-76
- 吉津晶子, 世代間交流活動にみる子どもの言葉や動きについて~学生の観察記録より考察する~, 家庭教育研究 24, 2019, pp.17-24
- 吉津晶子・田爪宏二, クロス・トレーニング・プログラムへの参加が世代間交流に対する認識に及ぼす影響—保育者養成課程における検討—, 日本世代間交流学会誌 9(1), pp.13-22

卷末資料

資料2 世代間交流実践の基準 (Rosebrook& Larkin, 2002, 2003)

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、多感覚と双方向のアプローチを用いること。
- 1.3 身体的な運動、社会的な相互作用、認知課題を通して、脳を刺激する世代間交流プログラムを計画すること。
- 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。
- 1.5 ライフコース全体の様々な段階において、友情、遊び、自尊心、自立心、損失、悲しみなどの領域の重要性を理解していること。
- 1.6 世代間で発生する可能性のある医学的な問題を認識し、適切に介入を行うことができること。
- 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、精神的、および身体的な観点から世代間の発達の違いや能力の理解。
- 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作ること。
- 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の使用。
- 2.4 年齢に関係なく、関与する全てのプログラムの参加者に肯定的な（正の）関心を伝える。
- 2.5 全ての関係者の個別に応じた思いやりのある、細やかな方法で接すること。

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養成を横断した知識を共有することの利点を認識する。
- 3.2 世代間交流プログラムのメリットを理解し、それらの価値についての啓蒙を行えること。
- 3.3 共同の任務、スケジュール、それぞれの組織の目標を理解し、協働の中で、公平な資源の活用と資金を明らかにする。
- 3.4 世代間に起る問題反応を管理するために効果的な戦略を学習するスタッフのためのクロス・トレーニングを提供する。
- 3.5 関連機関のコミュニケーションとコラボレーションを促進し、管理するために、新しい知見を取り入れる。
- 3.6 現場において、高い倫理観と他の専門を尊重し、合議関係を維持する。

基準Ⅳ 関連領域の研究知見についての理解

- 4.1 歴史的、文化的、社会的な世代間交流プログラムに関わる知識を理解する。
- 4.2 世代によって文化的背景が違い、若者と高齢者では価値観や視点が違うということを理解する。
- 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。
- 4.4 コミュニティ（社会、グローバルレベル）での世代間の問題に対処するため、これまでの知識や新しい方法論などを探究する。

- 4.5 世代間の研究領域における知識を熟知し、アクションリサーチを行う。
- 4.6 各世代は他の世代に貢献するという学際的な視野を反映させた世代間交流プログラムが到達目標である。
- 4.7 世代間交流を促進するために、プログラムの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

- 5.1 複数の評価のための方略を熟知し、プログラム結果を評価することができる。
- 5.2 幅広い社会政策と利用可能な社会的資源が、世代間交流の目標と成果と同じように機能している地域社会を理解する。
- 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。
- 5.4 参加者及び参加者の家族、スタッフを計画と評価の過程に含む。
- 5.5 世代間交流の実践を評価するために、最新の研究と理論という学際的なアプローチを利用する。
- 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対応させ、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。
 - 6.2 全ての年齢層において、効果的で双方向の形をモデル化する。
 - 6.3 世代間交流に関わるプロとして成長し続けるため、定期的な省察を行う。
 - 6.4 批判的思考法と問題解決を促進するため、世代間交流の関係職種から外部のフィードバックを求める。
 - 6.5 世代間交流の研究フィールドに入ってくる新規参入者のメンターとなることの自覚。
 - 6.6 世代間交流の職場に関わる様々な職種間のコミュニケーションを促進し、一般市民に対して世代間交流の重要性を明らかにする。
 - 6.7 地元や全国、そして国際的に、会議や研究発表、調査結果を広め、出版物に書くことによって貢献する。
-

謝 辞

この学位申請論文は、多くの方々のご指導とご厚意によって支えられ、ここに完成させることができました。皆様には深厚より感謝申し上げます。

本論文を書き進めるにあたり、学位申請に係るご推薦を賜りました兵庫教育大学・博士（学術）の名須川知子教授には、終始あたたかい激励、保育者養成のお立場からの深いご教示、学位論文としてのまとめ方や視点の持ち方など、多くのことをご指導いただきました。これまでのご教示を大切に、これからも精進して参ります。

在学中に主指導教員としてお世話になりました兵庫教育大学・博士（学術）溝邊和成教授には、クロス・トレーニング・プログラムの立ち上げにご尽力いただき、更に自然体験活動の開発など大変お世話になりました。ここに感謝申し上げます。また、在学中に副指導教員としてお世話になりました元岡山大学・博士（教育学）渡邊満教授、元兵庫教育大学・博士（文学）橋川喜美代教授には、教育学の新たな視点から有益な数々のご助言をいただきました。ここに感謝申し上げます。

公聴会及び論文審査におきましては、岡山大学・博士（芸術学）高橋敏之教授、岡山大学・博士（学校教育学）西山修教授、岡山大学・博士（教育学）片山美香教授、鳴門教育大学・博士（学校教育学）田村隆宏教授にも、お忙しい中、論文をご精読いただき、刮目のご指摘を多数頂戴致しました。本当に有り難うございました。

京都教育大学准教授の田爪宏二先生には、本論文に至る主要な部分へのご教示・ご助力を多くいただきました。京都女子大学教授の矢野真先生にも、造形活動に関する多くのご教示・ご助力をいただきました。先生方には、クロス・トレーニング・プログラム開発の当初から今日まで、多くのお力をいただき、また一番大変な時期を支えてくださいました。お二人の長年の友情に感謝申し上げます。

熊本学園大学准教授の栗原武志先生には、クロス・トレーニング・プログラムの初期に引率の労をとっていただいたと共に、日頃より多くのご配慮をいただきました。ここに感謝申し上げます。

沖縄県国頭村、楚洲あさひの丘の皆様、当初よりコーディネーターとしてご尽力くださいました新城弘幸様には大変お世話になりました。ここに改めてお礼と感謝を申し上げます。

クロス・トレーニング・プログラムに参加・協力してくださいました熊本学園大学の学生・卒業生の皆様、京都女子大学の学生・卒業生の皆様、そして京都教育大学大学院・兵庫教育大学大学院修了生の皆様に心よりお礼と感謝を申し上げます。

ご支援を賜りました皆様への感謝の気持ちを忘れることなく、これからも一層精進して参る所存です。

最後に、これまで支えてくれたパートナーの森恭三には、熊本地震で失ってしまったデータの復元等、陰となる部分の多くを担ってもらいました。その献身に対して心より感謝します。

本研究は、科学研究費補助金基盤研究(B) 課題番号：21330146「世代間交流プログラムにおける人材育成のための実践的カリキュラムの開発」を受けて成されました。

2020年3月