

小児看護学における保育園実習の展開とその学習効果

藤原 宰江

はじめに

看護婦養成規則における小児看護学は、1968年のカリキュラム改正以前は、講義については「小児科学」「小児科看護法」を教授することと定められ、実習は小児科病棟および小児科外来での臨地経験を得るように指定されていた。すなわち、病児（小児内科疾患を中心とする）の看護を学ぶことが目的となっていたのである。カリキュラム改正を期に、看護教育の大綱は健康と不健康を網羅することとなったが、¹⁾ 当然小児領域においても健常児の成長・発達・養護をふまえての病児の対応が説かれた。従来の疾病偏重から、年齢階級別の特性を重視した教科内容の組み換えが行われたのである。

小児看護を教授するに当って、小児の発育および保育の前提なしにこれを説くことは多岐亡羊の感を免れず、筆者は既に1954年の関連教科担当時から自作ノートを頼りに講述をすすめてきたが、²⁾ 実習場の拡大については関係者の理解を得ることが甚だ困難であった。しかし、前述の法改正に伴って実習のあり方にも改変が可能となったので、本学では直ちに保育園実習の採択にふみ切った。

当時看護学生が保育園実習を行うということは、全国的にみても例がなく、受入れ施設にとってももちろん始めての経験であった。実習解説書もないままのスタートであったので、さし当っての実習要項は、“要説教育実習”³⁾などを参照して作成し、できるだけ現場の了解を得易いような内容・方法で構成した。以来16年にわたって岡山市立保育園の協力を得てきたが、現在まで当該実習の大綱にはほとんど手を加えていない。

学生は保育園実習に極めて好意的・積極的の反応を示し、その経験は、児童への理解ならびに接続する小児病棟実習に、予想以上の効果をもたらしている。近年保育園実習を取り入れる短大・専修学校が激増し、その報告もいくつみられるが、^{4)~9)} 実習構成や成績についてはなお弥縫の域を出ない。本稿は、16年にわたる実績をもとに、ほぼ固定化された実習の概要を報告し、あわせて、学生の記録物および調査表の結果から、その教育的効果を明

らかにしようとするものである。

保育園実習の概要

1 授業計画

実習学年である3年次生の臨床実習マスタープランは本学実習要綱の通りで、¹⁰⁾ 小児看護実習は9月開講、4回のローテーションで12月末に終了する。それぞれに4週を配当しているが、学外出向は3週間（火曜日を除くフルタイム）で、前後に学内実習があり、通算で135時間3単位を認定している。保育園実習には、学外実習の第1週目が当てられ、実習園の規模により、1施設3～6名を配属している。

授業計画は表1に示す。（昭和59年度実施分）全体を健常児・病児・障害児の実習で構成し、冒頭にプレテストおよび事前準備を含む学内実習、終了後に学習総括およびポストテストのための学内実習を組み入れている。

2 保育園実習の目標

保育園で実習する目標を

- (1) 乳幼児期における身体的・精神的・社会的発達について、その実態を観察する。
- (2) 乳幼児の行動の意味を理解しようとする態度を養う。
- (3) 乳幼児との接触を通して、子どもへの親しみを増し、よりよい関係を作る方法を学ぶ。
- (4) 保育活動に参加することによって、育児の基礎技術を習得する。

(5) 保育者の業務がどのようにすすめられ、子どもの生活にどのような意味をもつかを考える。と定めているが、これらの目標は小児看護実習全体の授業目標である以下の3項に包括されるものである。

- 小児の成長・発達を体験的に理解し、子どもの特性を捉える。
- 基本的な生活の援助を実践するとともに、診療上必要な看護方法を学ぶ。
- 実践を通して、のぞましい児童観を養うとともに、小児医療・小児看護のあり方を考える。

注.法規定では“保育所”と明示されているが、岡山県ではその呼称が通称“保育園”となっている。

表1. 授業計画（昭和59年度）

| 期間 | 場所 | 実習要目 | 実習目標 |
|---------------------|-----------------------------|---|--|
| 2 ～ 3 日 | 学 内 | <ul style="list-style-type: none"> ・実習目標の確認 ・設定保育グループワーク ・看護過程ペーパープラン ・保育園オリエンテーション ・ペーパーテスト ・参考書抄読 | <ol style="list-style-type: none"> (1) 小児看護及び関連領域の知識・技術を復習する。 (2) 実習目標を理解し、実習計画を検討する。 (3) 設定保育についての計画を立案し、必要な準備をする。 (4) 看護過程について理解を明確にし、実践への準備をする。 |
| 1 週 | 保 育 園 | <ul style="list-style-type: none"> ・健康児および保育実践の観察 ・保育活動への参加 ・設定保育の実施 ・実習記録の作成 ・反省会 | <ol style="list-style-type: none"> (1) 乳幼児期における身体的・精神的・社会的発達についてその実態を観察する。 (2) 乳幼児の行動の意味を理解しようとする態度を養う。 (3) 乳幼児との接触を通して、子どもへの親しみを増し、よりよい関係を作る方法を学ぶ。 (4) 保育活動に参加することによって、育児の基礎技術を習得する。 (5) 保育者の業務がどのようにすすめられ、子どもの生活にどのような意味をもつかを考える。 |
| 2 週 | 病 院 | 省 略 | |
| 2 日 内 | 学 日 内 | <ul style="list-style-type: none"> ・ケース報告 ・目標の達成度・修得した技術についての検討 ・面接テスト | <ol style="list-style-type: none"> (1) 看護の過程を要約し発表・討論する。 (2) 実習目標の達成度を検討し残された問題は何かを明確にする。 (3) 履習した看護技術について適用・準備・手順・あとしまつ・観察点・記録・注意事項などを明確にする。 (4) 実習課題を充足する。 |
| 3 日 | 施設 | 児童福祉施設の見学・実習（別途計画） | |

保育園実習は、1週5日間という限られた期間であるが、座学で学んだことの臨地的検証と児童の理解や愛着、更には児童福祉への帰納的な考察をねらいとして出発し、現在に至るまでその目標は変更していない。またこの実習では、あとに続く小児病棟実習との関連を重視している。病棟実習は2週間、延10日と極めて短く、量的な経験学習が期待できない。従って、事前に子どもになじみ、小児との対応に馴れ、健康な乳幼児の日常ケアをマスターして、効率的に疾患看護の学習ができることをねらっている。小児病棟の実習要目・目標はここでは割愛したが、主要な実習課題は、ケース・スタディと集団保育の実施である。受持患者に対する看護の方法は既に成人看護実習でも学んできているが、子どもの理解や設定保育の素地・遊び教材の活用などは先行学習である保育園実習から学ぶものが大きい。

3 保育園実習のすすめ方

実習に先立って学内で行う予備学習では、実習全体の

オリエンテーションの他に、サイドブック（保育ガイドブック：川島書店、保育所保育指針解説：ひかりのくにK.K.）の抄読、実習園の訪問オリエンテーションおよび設定保育に関するグループワークを行わせる。

実習は1人、1クラス配属とし、指導母の助言を得て、日常介護と遊び参加を中心に1週間を過す。実習の終末段階では、グループ全員で計画した設定保育（おたのしみ会またはおわかれ会）を、全園児を対象として実施する。設定保育の準備として、あらかじめ実施計画表をグループ単位で立案し、必要な用具や材料は学内で準備しておく。実施にあたっては、実習園に計画資料を提示して、必要に応じて添削・実技指導等をうけている。毎日の記録は所定の書式に、自由記述させる。その他、実習園の理解の為に現地で説明を受けた内容または資料等によって掌握した情報を、定められた様式に記録しておく。一方、保育園に出向してオリエンテーションを受け、各自の受持クラスが決定したあとで、実習の目標を、各人固有の表現で再構成し、毎日の実習主題を明らかにして現場に臨むことになっている。

実習の最終日には、指導母全員と園長・主任を交えた反省会がもたれ、実習日誌を編冊・提出してすべてのスケジュールを終了する。

研究 方法

昭和57年度～59年度に実習した学生150名のうち、Aグループに属した75名の毎日の実習記録を検討し、その記述内容を分類し、実習生の示す関心の頻度を検討した。

またその学習のレベルを、ブルーム（Bloom,B.S.）の提唱する“感情的領域”の区分に従って整理した。¹¹⁾

一方、実習終了後に質問紙による調査を行い、その結果を集計・分析した。質問肢は、「子どもとの関係」「実務参加度」「観察の度合い」「子どもへの接近性」「実習経験の評価」の各領域について準備し、60項目をランダムに配列して、五指択一で解答を求めた。

結 果

1 実習記録に記載された観察事項

1) 観察の傾向

記録にみられた観察内容の総数は645項目であり、その内詳を表2および図1に示す。最も高頻度にみられたのは、**基本的生活援助**に関する項目で172（26.66％）にのぼり、次いで、**設定保育**に関するもの146（22.64％）、**登降園**に関するもの88（13.64％）、**自由あそび**73（11.32％）と、上位4つで74.28％を占めている。以下、

表2. 実習日誌に記載された観察項目の一覧
(57年度～59年度の実習生75名)

| 順位 | 項目 | 延人数 | 順位 | 項目 | 延人数 |
|--------|------------------|----------------|----|------------------|--------------|
| 1 | 基本的な生活援助 | 172 (26.66) | 7 | 成長発達 | 21 (3.25) |
| | ・食事 | | | ・子どもの興味・関心 | |
| | ・おやつ | | | ・言葉の発達 | |
| | ・排泄 | | | ・社会性の発達 | |
| | ・睡眠 | | | ・発育のおくれ | |
| | ・衣服の着脱 | | | | |
| | ・清潔 | | | | |
| 2 | 設定保育 | 146 (22.64) | 8 | しつけ | 10 (1.55) |
| | ・健康領域 | | | 問題のある子ども | |
| | ・社会領域 | | | ・自己顕示欲の強い子 | |
| | ・自然領域 | | | ・くせのある子 | |
| | ・言語領域 | | | 親子関係 | |
| | ・音楽領域 | | | ・分離不安 | |
| | ・造形領域 | | | ・過保護 | |
| ・おわかれ会 | ・放任 | | | | |
| 3 | 登降園 | 88 (13.64) | 9 | 実習性との関係 | 11 (1.71) |
| | ・早出 (健康観察を含む) | | | 集団指導 | |
| | ・朝の会 | | | ・教示 (健康診断・遠足) | |
| | ・居残り | | | ・集合場面 | |
| 4 | 自由あそび | 73 (11.32) | 10 | 給食献立・調理法 | 2 (0.31) |
| | 友だち関係 | | | 衛生的環境 | |
| 5 | ・仲間づき合い | 29 (4.50) | 11 | 保育室の構造・設備 | 1 (0.16) |
| | ・けんか | | | 合計 | |
| 6 | 月行事(練習風景を含む) | 26 (4.03) | | | 645 |

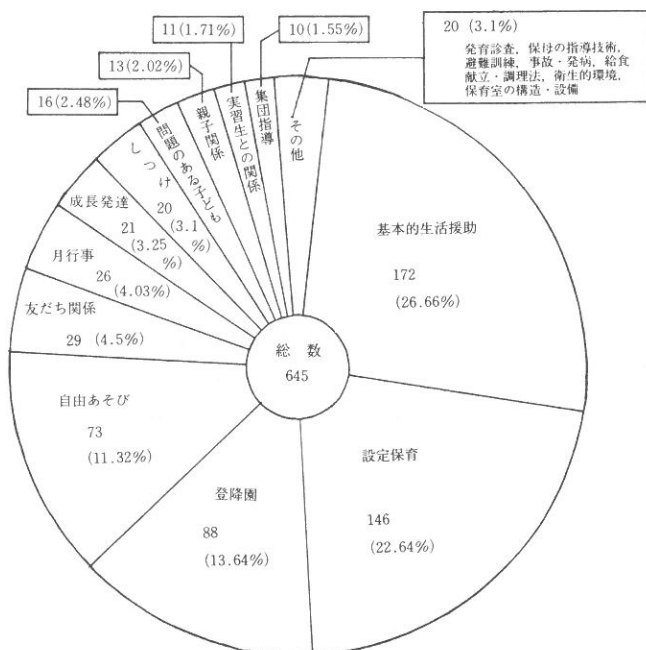


図1. 観察項目の分布 (昭和57～59年の実習生75名)

友だち関係29, 月行事26, 成長発達21, しつけ20, 問題のある子ども16, 親子関係13, 実習生との関係11, と続くが、僅かながら、健康診断の教示や発育診査, 事故・発病, 衛生的環境などに焦点を合わせている者もいる。

基本的な生活援助の項では、おやつを含む食事が総数87 (13.49%) で最も多く、ひるねの46 (7.13%) がこれに続き、着脱衣・排泄・清潔では、その数が激減して、16～8となる。

設定保育では、学生自身が演者となるお別れ会の記述が48 (7.44%) とトップを占め、造形・言語・健康・音楽リズム・社会・自然の領域順に関心を寄せていることがわかる。

また、健康観察を含む登園時の様子や朝の会、お迎えを待つ居残り児の風景、母親との再会を含む降園の記録が第3位にランクされ、第4位には、戸外でのびのびと動く子どもの様子を中心とした自由遊びが登場する。

これら上位4項目は、実習生のほとんどが強く関心を寄せた部分で、そのうち基本的な生活援助の食事・睡眠、および自由遊びの観察は実習の前半に多く、設定保育・登降園・生活の中の着脱衣・排泄・清潔は中盤から終末段階にかけて多く注目される傾向にあった。

一方、比率は5%以下と少なくなるが、仲間づき合いやけんかの場面を取り上げた友だち関係、旺盛な好奇心や言葉・社会性の発達を中心とした成長発達、幼児期に不可欠な課題であるしつけ、問題行動のある子どもや親子関係など、小児特有のテーマの記載頻度は表示の通りである。

2) 実習記録にみる学習レベルの検討

実習記録の内容を、ブルームらによる教育目標の分類のうち、感情的領域の分類に従ってセレクトした。即ち受容・反応・価値づけ・組織化・価値体系による個性化の5段階に分け、更に受容はa 感知的、b 意欲的受容、c 選択的注意に、反応はa 黙従的、b 意欲的、c 反応の満足に、価

表3. 実習日誌に記載された観察項目の学習到達状況
(57年度～59年度の実習生75名)

延人数/単位:人
(%)

| 学習レベル | 実習前半 | 実習後半 | 実習全体 |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 受容 | 136 (40.60) | 17 (5.49) | 153 (23.72) |
| a. 感知 | 10 (2.99) | 0 | 10 (1.55) |
| b. 意欲的受容 | 41 (12.24) | 3 (0.97) | 44 (6.82) |
| c. 選択的注意 | 85 (25.37) | 14 (4.52) | 99 (15.35) |
| 反応 | 120 (35.82) | 53 (17.10) | 173 (26.83) |
| a. 黙従的反応 | 53 (15.82) | 10 (3.23) | 63 (9.77) |
| b. 意欲的反応 | 44 (13.13) | 17 (5.48) | 61 (9.46) |
| c. 反応の満足 | 23 (6.87) | 26 (8.39) | 49 (7.60) |
| 価値づけ | 72 (21.49) | 156 (50.32) | 228 (35.34) |
| a. 価値の受容 | 37 (11.04) | 47 (15.16) | 84 (13.02) |
| b. 価値の好み | 20 (5.97) | 52 (16.77) | 72 (11.16) |
| c. 確信 | 15 (4.48) | 57 (18.39) | 72 (11.16) |
| 組織化 | 7 (2.09) | 63 (20.32) | 70 (10.85) |
| a. 価値の概念化 | 7 (2.09) | 41 (13.22) | 48 (7.44) |
| b. 価値体系の組織化 | 0 | 22 (7.10) | 22 (3.41) |
| 価値体系による個性化 | 0 | 21 (6.77) | 21 (3.26) |
| a. 一般化された構え | 0 | 17 (5.48) | 17 (2.64) |
| b. 個性化の実現 | 0 | 4 (1.29) | 4 (0.62) |
| 合計 | 355 | 310 | 645 |

(低) ↑ 学習レベル ↓ (高)

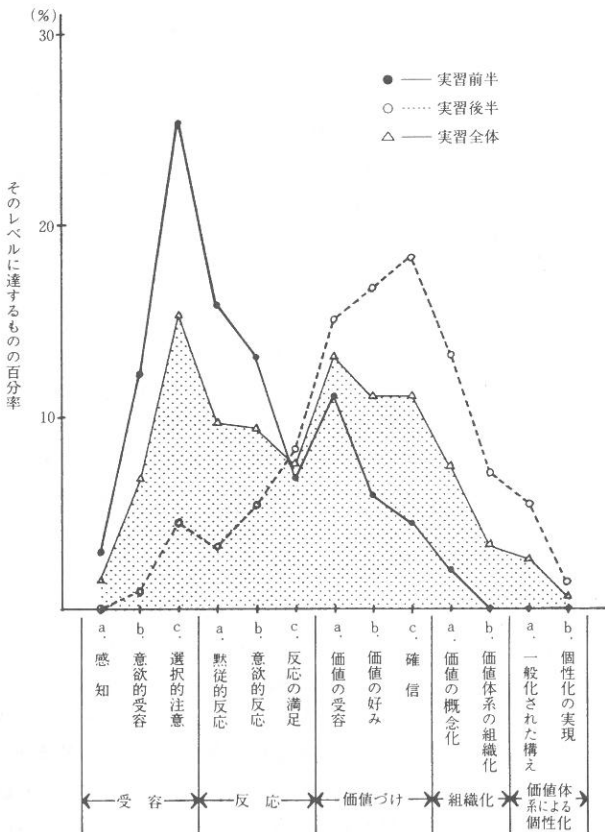


図2. 観察項目における学習到達状況

値づけは a 価値の受容, b 価値の好み, c 確信に, 組織化は a 価値の概念化, b 価値体系の組織化に, 価値体系による個性化は a 一般化された構え, b 個性化の実現と, 13項に細分化した。¹⁾

全体の概観では, 第3段階の価値づけに位置するものが最も多く35.34%を占め, 次いで, 反応の26.83%, 受容の23.72%, 組織化の10.85%と続き, 最下位は, 価値体系による個性化の3.26%であった。(表3参照)

しかし, これを実習の過程で検討すると, その前半と後半では明らかな違いがみられる。即ち, 実習前半の記録では, 受容・40.60%, 反応・35.82%と, その8割近くが初歩的な学習である対象への注意・注目もしくは, 注意を向けたことへの何らかの働きかけで終わっているのに対し, 実習後半の記録では, 価値づけが50.32%と最も多く, 次いで組織化の20.32%が続き, 価値体系による個性化についても6.77%がこの水準に達している。(図2)

実習後半に至ってなお受容, 反応のレベルに止まるものが22.59%みられるものの, 4%以上は, 自己の内面的な価値や信念によって学習を特徴づけており, 価値の相互関係や優劣の確認, 価値体系の確立や個性化の達成に至ると評定できるものもある。記録でみる限り, この進歩は実習3日目頃から台頭しはじめ, 児童観や育児観の進展は経日的に確実なものとなっている。

2 実習終了後のアンケート結果から

昭和59年度に保育園実習を終了した学生50名のアンケート調査をまとめた。(調査表省略) その結果は以下の通りである。

1) 子どもとの関係について

実習生が子どもに接する態度を, サイモンズ (Symonds, P.M.) の親子関係のチェックに慣らって, 教育のために行う社会化作用 (支配と服従) と, 養護のために行う保護作用 (保護と拒否) の面から調査した。それぞれの間に a・b・c・d・e の選択欄を設け, c を「どちらともいえない」として肯定・否定のランクづけをさせ

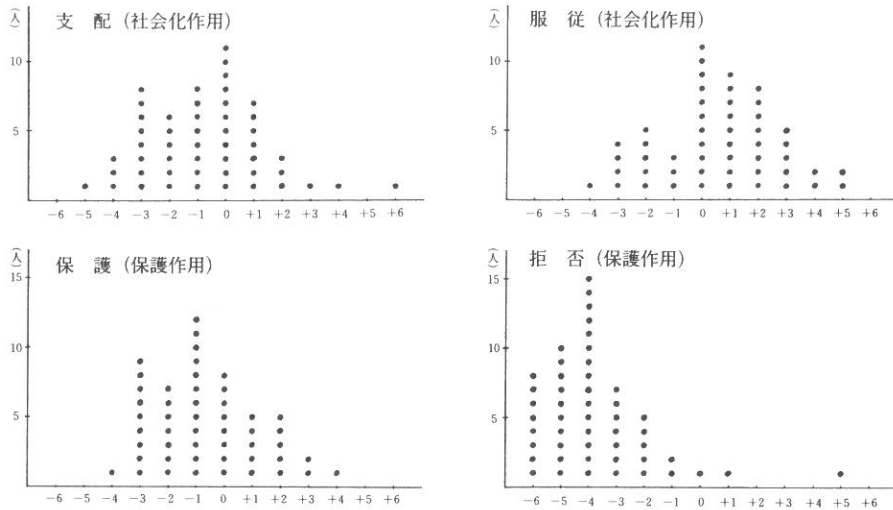


図3. 子どもとの関係(昭和59年度実習生50名)

注・は1人を表わす

た。各項に3問を用意し、cを0として肯定側に+1, +2, 否定側に-1, -2を与え、各人の得点を集計して、クラス全体の分布をみたのが図3である。

支配と保護は、肯定域に位置する者が13名、否定域は26名および29名で、類似の二峰形を示している。これに対して**服従と拒否**は特徴のある分布となった。服従についても二峰形である点は、前二者と同類であるが、肯定とした者26名、否定13名で、どちらともいえないとしている11名を肯定とみなすと、37名の者が「子どものいいなりになる(可能性がある)」いわゆる溺愛型に属していると考えられる。一方拒否の傾向については、極端に子ども嫌いを示した1名(+5)を除けば、-4を頂点とする正規型分布を示しており、絶対多数の実習生が受容型であることがわかる。

2) 子どもへの接近性について

以上のような特性は、子どもへの接近性によく表象されている。表4は子どもへのコンタクトの度合いを表わしたものであるが、82%の学生が、「子どもに向かうと

表4. 子どもへの接近性(昭和59年度実習生 50名)

| | a | b | c | d | e | 計 |
|----------------------------|------------|------------|------------|---|---|-------------|
| 遊びの中に自然に入れる (傍観的でなかった) | 26 (52) | 20 (40) | 4 (8) | 0 | 0 | 50 (100) |
| 目を合わせたり、手をつなぐ、体にあふれることができた | 38 (76) | 10 (20) | 2 (4) | 0 | 0 | 50 (100) |
| 自然に笑顔が浮び、話しかけができた | 41 (82) | 7 (14) | 2 (4) | 0 | 0 | 50 (100) |
| 何かできることはないかと考え努力することが多かった | 21 (42) | 15 (30) | 14 (28) | 0 | 0 | 50 (100) |

注 a: 強肯定 b: 弱肯定 c: どちらともいえない
d: 弱否定 e: 強否定 単位: 人(%)

自然に笑顔が浮び、話しかけができた」の間に強肯定を示しており、全問の平均でも強肯定63%, やや肯定26%, どちらともいえない11%で、否定的な回答をしたものは1名もいなかった。

3) 実務参加度について

実際の保育参加についての学生の自己評価は表5の通りである。

全問の平均では、とてもよく行えたと思う者の割合は35.84%, かなり行えた者43.50%, どちらともいえない者16.83%, 余りできなかった者3.33%, ほとんどできなかった者0.33%となっているが、身体の鍛錬や遊び、保育活動の準備や後片付け、基本的生活援助では過半数の学生が非常によくできたとしており、この4項だけを見た場合には、90~100%の肯定率である。スタッフとの一体感・積極的な質問・保育記録への注意・準備や後始末などに、若干の学生が否定的解答をしているが、総体に実習への適応は良い。

4) 実習終了後の満足度(表6参照)

保育園実習を経験して、子どもが好きになったと答えた者は50名全員で、うち48名がとても好きになったと解答している。また、「子どもへの関心が深まり注意してみようになった」という質問に対しても、38名が強肯定、12名が弱肯定しており、すべての実習生がプラス回答となったのは特徴的である。

また実習内容のうち、設定保育の経験や指導案の立案、実習日誌や評価表の様式について満足の度合いをきいたが、設定保育や指導案についてはその有益性を指摘する者がほとんどであったのに対し、評価表に対しては(自

表5. 実務参加の度合い（昭和59年度実習生 50名）

| | a | b | c | d | e | 計 |
|---------------------------------------|----------------|----------------|----------------|--------------|-------------|----------------------|
| 全 体 | 215 (35.84) | 261 (43.50) | 101 (16.83) | 20 (3.33) | 2 (0.33) | 600 (100) |
| 積極的に指導をうけ、よく質問した | 10 (20) | 19 (38) | 14 (28) | 5 (10) | 2 (4) | 50 (100) |
| 保育の動きや、子どもの反応をよくみて、ケアのタイミングをつかもうと努力した | 19 (38) | 17 (34) | 14 (28) | 0 | 0 | 50 (100) |
| 保育の記録に注意し、子どものようすを促えようとした | 19 (38) | 21 (42) | 7 (14) | 3 (6) | 0 | 50 (100) |
| 食事・排泄・午睡・清潔・着脱衣の世話ができた | 26 (52) | 21 (42) | 3 (6) | 0 | 0 | 50 (100) |
| 日光浴・外気浴・戸外または室内での運動に参加した | 33 (66) | 15 (30) | 2 (4) | 0 | 0 | 50 (100) |
| 遊びやリクレーション・お集りの中にとけ込めた | 29 (58) | 21 (42) | 0 | 0 | 0 | 50 (100) |
| 社会・自然・言語・音楽・造形などの保育活動のあり方や意味がつかめた | 12 (24) | 36 (72) | 2 (4) | 0 | 0 | 50 (100) |
| 健康状態の観察・保健的環境整備に気をくばった | 5 (10) | 36 (72) | 9 (18) | 0 | 0 | 50 (100) |
| 保育活動の準備やあと片付けをよく手伝った | 28 (56) | 17 (34) | 3 (6) | 2 (4) | 0 | 49 (98) (NA1名) |
| 保育業務の扶けになるように動けた | 6 (12) | 17 (34) | 26 (52) | 0 | 0 | 50 (100) |
| 実習施設のスタッフの一員のように思えた | 17 (34) | 10 (20) | 16 (32) | 7 (14) | 0 | 50 |
| 実習後半には緊張感がはぐれて、自由に動けた | 11 (22) | 31 (62) | 5 (10) | 3 (6) | 0 | 50 (100) |

注 a. b. c. d. eは表4と同じ

単位：人（％）

表6. 実習経験や教材に対する満足度（昭和59年度実習生50名）

| | a | b | c | d | e | 計 |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|-----------|----------|-------------|
| こどもが以前より好きになった | 48 (96) | 2 (4) | 0 | 0 | 0 | 50 (100) |
| 子どもへの関心が深まり、他で子どもに出合った時、注意してみるようになった | 38 (76) | 12 (24) | 0 | 0 | 0 | 50 (100) |
| 設定保育の経験は有益であった（実施） | 39 (78) | 10 (20) | 1 (2) | 0 | 0 | 50 (100) |
| 設定保育の指導案を立てることは有益であった（計画） | 38 (76) | 12 (24) | 0 | 0 | 0 | 50 (100) |
| 評価表の様式（自己評価を含む）は適当である | 8 (16) | 14 (28) | 28 (56) | 0 | 0 | 50 (100) |
| 実習日誌の様式は適切で書きやすい | 24 (48) | 17 (34) | 5 (10) | 2 (4) | 2 (4) | 50 (100) |
| 実習参考書の抄読は、予備学習としてよい | 17 (34) | 21 (42) | 8 (16) | 2 (4) | 2 (4) | 50 (100) |
| 実習冒頭のプレテスト（小児看護学の復習）は役立った | 9 (18) | 12 (24) | 23 (46) | 5 (10) | 1 (2) | 50 (100) |
| 早出や居残りの超過勤務は負担でなかった | 10 (20) | 29 (58) | 7 (14) | 3 (6) | 1 (2) | 50 (100) |
| スタッフの指導は有効であった | 21 (42) | 18 (36) | 10 (20) | 1 (2) | 0 | 50 (100) |
| 教員の指導・介入は有効であった | 9 (18) | 20 (40) | 18 (36) | 0 | 3 (6) | 50 (100) |
| 実習開始時の不安は、終了時には解消した | 36 (72) | 9 (18) | 5 (10) | 0 | 0 | 50 (100) |

注 a. b. c. d. eは表4と同じ

単位：人（％）

己評価にも用いている）過半数に当たる28名が疑義を示し、実習記録の様式についても4名の者が否定している他、5名の学生が「どちらともいえない」と中庸的な回答をしている。

実習用テキストの抄読や、実習開始前のプレテストについては、時間や場所を拘束するテストへの否定が目立ち（6名）、どちらでもよいと答えた23名を合わせると29名（58％）の者が疑問視していることがわかる。

実習は、正規の時間帯の他に早出（7：30AM出勤）、居残り（6：00PM退所）を課して時間的に不規則であったが、これに対して不満を述べた者は4名にとどまった。

指導者のかかわりについては、現場スタッフの指導を了としたものが39名（78％）で、うち21名（42％）は、その指導を極めて適切であったと評価しているのに対して、教員の教育的介入を是とした者は9名（18％）、一応の有用性を認めた者20名（40％）で、あと21名（42％）の者はその存在を活用できないでいるか、または不用と考えている。

考 察

1968年に準備を始め、翌年から開始した保育園実習は、当初さまざまな困難に遭遇した。看護婦養成機関の保育園実習は、当時岡山県下では例がなく、どのような方針で実習させるのか、実習内容や方法をどう組織するののかという点で、実習園の理解を得ることが第一の難関であった。また全国的にも保育園実習の例は皆無に等しく、もちろん実習手引書や教育実践報告例も見当らず、実習要項の作成に苦慮した。結局カリキュラムガイドンスの方針を座右に、教員養成のための実習書を手がかりとして、看護学生用の要項を準備し、再三説明に向いて、とりあえず2箇所の実習園に、受け容れの了解を得ることができた。その後、保母養成校の増設と、看護学校で保育園実習を取り入れるところが漸増したため、実習園2箇所のみでは運用が困難となり、逐年的に実習先を増加して、現在では10施設前後の実習園に分散して依頼するようになっている。しかし実習要項の骨子は、スタート時点と大差はなく、乳幼児の理解と、参加による育児技法の習得、および児童観・育児観の形成が中核である。

通常「実習」とは、講義または書籍によって学習してきたものを、実地または実物について学ぶことと解されており、技能とか職業的技術に属するものでは、特に体験的な理解が必要と考えられる。E.G.オルセンはこれを「作業体験」Work experience と名付けているが、看護婦養成などの課程では、理論的・抽象的知識のみでなく、このような臨地学習が特に重要である。実習経験を通して学生の学ぶものは、対象の本質的理解であり、職業体験そのものであり、また職業に対する態度や精神の習得である。さらに仕事にまつわる環境や諸条件に直接触れられ、造詣深い先輩に接して指導をうけ、その力量に啓発され、考えることと為すことが関係づけられるというメリットも併せ持っている。

将来実践家として立つ若者が、このような臨地体験を通して学びとるものは、予想以上に大きいものである。

1 日誌にみる観察事項について

75名の実習生の日誌に記載された観察事項は、総数645項目であり、1人当たり1日平均1.72項目となる。この記録数は、稲垣ら⁹⁾の報告よりもやや少ないが、詳細には実習の前半に観察項目が多く、後半では観察点を焦点化する傾向がみられた。

本学では当該実習の開始前に、総ての学生が小児概論・保健・疾患および疾患看護の学習を終了しており、小児領域における健康・不健康を含めた観念的な把握は、一定水準において達成されていると考える。しかしそれら抽象的な知識のみでは対象の十分な理解とはいえず、多くの学生が実際の子どもに接してはじめて「…がわかった」と、感動を込めて自らの発見を表現している。このような学びについては杉本らも述べているが、⁴⁾ 保育園での幼児との出会い体験は、まさに原体験にも似た強烈な印象を実習生に実感させるようである。

観察項目の中で最も多く取り上げられているのは、基本的な生活援助に関するものであり、その内詳はおやつを含む食事が全記載項目の13.49%、午睡は7.13%、衣服の着脱は2.48%、排泄は2.32%、清潔は1.24%となっている。このうち、食事・午睡に関する記述は実習初日から2日目に、ほとんどの実習生にみられるが、これはデイリープログラムに従って総ての実習生が体験する一般的で、印象深い生活場面の故と思われる。着脱衣や排泄・清潔は、延数で16、15、8と少なく、しかも実習後半に注目される傾向にあった。これらは食事や午睡と違って個別的行動のニュアンスが強く、また3歳以上のクラスを受持った場合には、介護の必要性が薄らいで関心を引く機会が少なかったためと考えられる。

登降園は13.64%の高率であり、自由遊びも11.32%と多いが、いずれも食事などと同様、日課の中に占める重要なエポック性によるものであろう。

健康観察や受入れを含む登園風景、および朝の会を通して、それぞれの意味を掴み、多様な子どものカオを見出し、夕方の降園時には、門前雀羅の中での子どもたちの淋しさを、母親の迎えに欣喜する様子が、鮮やかに描かれている。

自由遊びの場面では、子どもらしい発想や創造力、やる気や飽くことのない活動力、年令差や個人差に伴う個別性に刮目し、一様にその純粹さに感動して、忘れていた自己の子ども時代を追想している。

一方、設定保育は第2位にランクされているが(22.64%)、保育の中核をなすものとして、実習生が保育六領域の展開に注目したのは当然とも考えられる。各園での保育計画における六領域の配列は、季節や子どもの条件・行事との関連などでそれぞれに特徴があるが、今回のデータでは造形に関心を寄せた者が最も多く、次いで言語・健康・音楽リズム・社会・自然の領域順になっている。

実習生自身が実演したお別れ会については、全体の%がこれを取り上げており、各自の緊張や戸惑い、子どもの反応や充足感を鮮明に記録しているのが印象的である。この会の実施に当っては、前にも述べた通り実習開始前の学内実習段階から、かなりのエネルギーが投入され、実施へ向けてのレイアウト・設定保育指導案作り・必要な用具の作製(自作を前提としている)・練習と、時間的にも労力的にも相当な負担であり、それだけに終わったあとの充実感が大きいのであろう。

以上の上位4項目で、全観察数の74.28%が占められるが、5%以下にランクされた友だち関係・月行事・成長発達・しつけ・問題児・親子関係・集団教示なども、小児特有のまたは園運営上のテーマとして重要であり、若干の実習生が注目した保健上・衛生上の課題の中には、看護学生らしい着想のものもみられた。およそ保育学生が思い至ることのない保健衛生的な観察は、時に現場スタッフを啓発し、件数は僅かながら園の日常業務の改変に示唆を与える緒となることもある。

2 記録にみる学習到達状況について

一般に学習の深まりは、単純な次元から高次のものへと推移する。ブルームは学習のレベルを、一定の刺激に対して注意を向ける初歩的なものから、学習者が価値体系を自らの生き方として内面化し、普遍性のある一貫した人生観や世界観を確立するに至るまでの13段階に分け

ているが、各個人の記録を観察する限り、発達のパターンは必ずしも併行しない。また到達目標の極点も個人差が大きい。

個別には、身辺の状況や事象に単に気付くレベルのものから、保育現実を透徹するリアルな実感を表現したものの、さらには個性化の実現に迫るレベルのものまで多彩である。これらのことは当然実習成績として反映されるが、ここでは集団としての傾向としてとりまとめた。

実習の前半と後半における記録内容を、その到達目標別に検討すると、実習開始期と完了期では著明な差がみられる(図2参照)。すなわち、実習前期群では「選択的注意」を頂点とする鋭い山型がみられ、後期群では価値づけの「確信」をピークとするやや鈍い山型を観察することができる。僅か5日間の実習の前半と後半で、学習レベル別にみる限り、6段階の成長が認められることは、体験学習のもつ意味の大きさを再確認させるものである。

山田は“人間と教育”の中で実習教育に触れ、大学や職業学校における理論と技能・技術の統一教育を説いているが、実習や演習は問題意識を育て、その問題意識は、関連の理論的学習や後の技能・技術の学習の質に影響し、そこから更に一段と高い学習が展開されることになるのだと指摘する。さらに、「からだを動かすのと、またそれとの関係で知的操作をすること、そして、そのことが自分の生活を確立していくことになることを自覚したとき、人間はもっとも厳しい学習の場に立つ。」¹²⁾とも述べている。

本来実習は初歩的なレベルから、難度の高いものへと移行すべきものであるから、開始時に稚拙であっても、終末期に、価値づけから組織化または個性化へ発展する傾向は極めて好ましいものである。理論と実技が相寄って、連続した一つの環として更に確かなものへ、更に厳正なものへと磨かれることは、実習を指導する教師の等しく願うところであろう。

今回のデータから引き出されたこの相対する2つの曲線は、実習生の良好な進歩を示しており、学習の成果を十分に裏書きするものと考ええる。

3 子どもとの関係について

子どもは育つ環境によって、時に決定的な影響を受ける。子どもの問題行動の多くは、母子関係のゆがみから生ずるといわれ、古くから親子関係を論じた研究や、関係分析のための標準検査は多いが、学習者として現場に臨む実習生と子どもとの関係を論じたものは少ない。そこで筆者は、従来からサイモンズの親子関係のテストを

遵用して、実習生の特性を捉えようと試みてきた。その結果からは、例年類似の傾向が観察されており、今回の成績でも大差はみられない。

すなわち実習生のかかわり方を支配・服従・保護・拒否の側面からみた場合、今期実習した50名の調査結果でも、支配的・過保護的な面はやや弱く、溺愛的・受容的傾向が強いというデータが得られた。特に受容の側面からみた場合、「拒否的である」と自己採点した者は50名中2名に過ぎなかった。

子どもの自立的・能動的な生活態度を重んじ、社会的成熟を願う心情が、支配・保護の側面を抑圧していると考えられるが、服従の面からみた場合は問題が残る。大多数の者が「かわいそうで叱れない」「おねだりに負ける」「気げんをとってしまう」など、溺愛型に傾き、子どもの、情緒発達や自己中心性からの脱脚に好ましくない影響を及ぼす恐れがある。もちろんこれらのことは、子どもとの依存関係や信頼関係の度合いに左右されるから、長い接触期間を持てば変化する可能性は考えられるが、単なる甘やかに終らないよう自重すべきであろう。

また拒否の面からの問に対しては、極度のマイナス評点が得られた。学生たちの共感的なやさしさについては、既に別の臨床実習の検討でもふれたが、¹³⁾ フィールドが異っても、また年代が違っても、相手を受容しようとする姿勢と心情は、ほぼ平均的に受継がれているように思われる。学習初期の姿勢・態度としては好ましいものであろうが、専門職としての磨を更に期待したい。

子どもへの接近性については、中庸的な回答をした者も含めて100%の者が肯定しており、のぞましいコンタクトを確立していることがわかる。このことは、前述の受容的態度と関係が深く、子どもへの親しさに繋がっており、実習終了時に子どもたちに別れ難い愛着を示す学生が極めて多いことでも確認できる。

4 実習参加について

実習効果を左右する因子は、教材・教師・クラスメート・施設条件など数多いが、学習者自身の取り組みは一層重要である。希望をもって現場に臨む前向きの実習姿勢は、実務への参加状況に大きく影響し、参加がスムーズであれば相乗的に学習効果が上がる。

今回の調査では、参加の項全問の平均で、肯定回答した者は79.34%にのぼる。特に体の鍛錬・遊び・保育業務における準備や後始末・基本的な生活援助では、90~100%の肯定率で、予想以上の好成绩であった。このような結果をもたらしたものは何であろうか。

学習をすすめていく上での重要な要素に、自主的・自

立的取り組みがあげられるが、臨地実習においても同様である。本来実習は、見学実習・参加実習・部分実習・統合実習で組織され、実際的にはそれぞれが輻輳しながら運営されるが、学習の方法としては初期の依存的な在り方が、加速的に能動化されることがのぞましい。(図4参照)

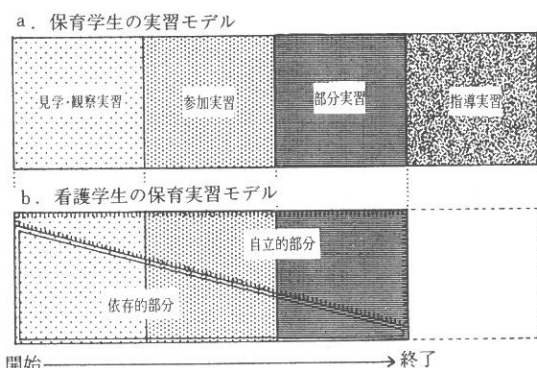


図4. 実習の段階：保育学生と看護学生の対比

保育園実習における第1日目は、完全なデイリープログラムへの随伴であり、園児や保育者の行う業務の観察である。日常介護の初歩的な部分に携わることもあるが、すべて指導保母に依存した形で行われる。しかし経日的に自立部分が増し、後半には指導実習の一部を分担させてもらうこともある。最終段階で行うお別れ会は、指導者の助言を受けるにせよ完全に自主的な立場で行われるから、実習モデルの基本を踏襲する形となり、それだけ満足感が大きいものと思われる。

自主学習のもたらす効果は“教える”学習とは比較にならない。学習者の自覚と意欲を育て、学習課題の発見と応用転移の能力を伸ばすために、より適切な学習方法の模索がのぞまれる。石川はその教育実践の中から、自主学習を発展させる手だてとして、みつける・つかむ・たしかめる・まとめる・おぎなう、の五つの学習過程を提唱し、更にふかめ学習で生活化・個性化への昇華を追求している。¹⁰⁾ 実習教科では、特にこのような学習の方法の組立てが必要であると考えられる。

5 子どもの理解について

“子どもを知る”ことは小児看護の大前提であり、保育の第一条件である。本実習の主目標は“子どもの特性を捉える”ことであり、それを“体験的に理解する”ことである。

既に履習した小児関連の知識は、座学で学ぶ限り活字の域を出ず、断片的な知識の集積に過ぎない。かなり教材に工夫を凝らしたつもりでも臨場感は少なく、生きて

働く知識とはなり難い。実際に子どもを目の前にして質問してみると、鉛筆を走らせる時のような即答はなく、一様に口ごもるか、驚くほど断片的な捉え方で子どもを表現する。

現実に子どもと生活を共にし、病児の看病をするためには、真に子どもを知ることが要求される。子どもを総合的な視野でみることができなければ、対応はうまくいかず、時に育児や看護で失敗することもある。「子どもがみられるようになることは、小児を総合的にみること、小児の生活がみられるようになるということである。——中略——成熟の程度に応じた生活が把握されていることが必要」⁵⁾ なのだが高野は述べているが、確かにそのような能力の開発がのぞまれる。

その為には実際の子どもの生活場面に直接触れさせなければならない。それも単に“見ている”のではなく、積極的に子ども集団の中に溶け込み、一緒に汗を流し、肌に触れ合って遊ばなければならない。また食べる・排泄する・眠る・着るなどの生活行動や、笑う・甘える・泣く・怒る・争うなどの情緒的社会的側面に直接かわりながらみることが有効である。観念的に知るのではなく、実感として体を通して知ることが最も効果的な方法である。なおそれらの接近は、不特定の児を通して断片的に経験されるのではなく、ある子どもの生活の流れをふまえて集積されることが、より意味がある。

実際のモノに対峙した時、人は感動を伴ってある事に気付くものだ。そしてそのような発見は、個人の発達を支える強力な財産となる。本当の意味の「理解」は現場を通じてしか学べないことを考えて、今後とも実習のあり方を問い続けたい。

ま と め

昭和43年のカリキュラム改正を機に開始した保育園実習の概要を紹介し、その教育的効果を、学生の記録物および質問紙調査にもとづいてまとめた。

- ① 実習記録にみられる観察事項は、基本的生活援助・設定保育・登降園・自由遊びに関する項目の順に多く、この4つで全体の74.28%を占めている。
- ② 実習記録の内容を Bloom.B.S. の分類に従って検討した結果、実習の後半では、前半に比べて到達目標に6段階の進歩があることが認められた。
- ③ 実習終了後の質問紙調査から、以下のことが明らかとなった。

a. サイモンズの親子関係診断技法に準拠して調査した結果、支配と保護は否定寄り、服従は肯定寄り、拒否

は著明な否定となった。

b. 子どもへの接近性では、肯定89%、中庸11%で、否定的な答はみられなかった。

c. 実務参加についても良好な結果を得た。79.34%の割合で、満足度の高い実習となった。

d. 実習を契機としてとて子どもが好きになったとした者は、50名中48名で、全員が肯定的回答であった。

e. 実習に用いている教材等については、設定保育の実施および指導案の立案に対してはほぼ全員が可としたのに対し、評価表や実習日誌の様式については否定意見が目立つ。またプレテストを可とした者は21名に止まった。

f. 指導者については、スタッフの指導を了とした者が39名であったのに対し、教員のそれは29名で、教員の指導を強否定した者も3名みられた。

以上の結果から、小児看護実習の一環である1週5日の保育園実習の効果を評価することができる。全体的にはかなり高水準で実習目標を達成していると考ええる。2・3の発達の思わしくない実習生および、極端に拒否

表示をした学生には、もっとゆったりとしたスケジュールと面接が必要であると反省させられるが、現行のカリキュラムでは1週5日以上を増大はのぞめない。実習園からも、期間が短いと指摘を受けることが多いが、大多数の実習生が好ましい学びをしている現状では、当分の間この形を踏襲していきたいと思う。

問題となる日誌や予備テスト・評価表などについては、今後とも改善志向を持ちたいし、クラス集団から外れる若干の学生についての綿密なフォローアップも必要である。

いくつかの課題が浮彫になったが、子どもを知るための学習として、また病児看護に先立つ学習として将来ともこの実習を継続し、小児看護における学生の能力の啓培を計り度い。

長年にわたって本学看護科の保育園実習に格別のご理解・ご協力を頂いている県・市当局および各実習園の職員・園児の皆様へ感謝の意を表します。

文 献 ・ 資 料

- 1) 文部省大学学術局、看護学校等教育課程改善に関する調査会：看護学校（3年制）教育課程の改善について、看護教育 Vol. 7, No. 7, 医学書院, 1966.7
- 2) 藤原幸江：小児看護学運用に関する報告、全国看護教育学会誌, No. 2, 1970. 8
- 3) 片山清一：要説教育実習、高陵社書店, 1966.10
- 4) 杉本正子他：小児看護の教育における保育所実習の意義、第10回日本看護学会教育分科会集録, 1979
- 5) 同上：看護教育 Vol.20, No. 9, 医学書院, 1979. 9
- 6) 高橋佳子他：小児看護実習における通年保育所実習の試み、第11回日本看護学会教育分科会集録, 1980
- 7) 石川恵美子他：保育園実習の検討—実習目標を通しての考察一、第12回日本看護学会教育分科会集録, 1981
- 8) 同上：—保育園実習記録を通しての考察一、第13回日本看護学会教育分科会, 1982
- 9) 稲垣美智子他：保育所実習の学習効果、第15回日本看護学会教育分科会, 1984
- 10) 岡山県立短期大学臨床実習連絡会：昭和59年度看護学実習実施要項—学校外一、1984. 4
- 11) 倉石精一他編：教育工学、木曜社, 1978.10
- 12) 山田勉：人間と教育、日本看護協会出版会, 1973.10
- 13) 藤原幸江他：臨床実習における学習効果の検討、岡山県立短期大学紀要19号, 1975
- 14) 石川勤：学び方学習、黎明書房, 1968.10
- 15) 高野陽：子どもを知る教育、看護教育, Vol.23, No. 4, 医学書院, 1982. 4

(昭和60年3月30日受理)