

〈資料〉

小児看護学実習の保育施設における学生の学び

Students' Learning in preschool of Pediatrics Nursing Practicum

高田理衣・元山彩織・宮良淳子

Rie Takada, Saori Motoyama and Junko Miyara

要 旨

本研究は、保育実習での学びを今後の小児看護学実習教育に生かすため、A大学看護学生の保育実習での学びの特徴を明らかにすることを目的とした。学生は保育実習において、『保育士と子どもとのコミュニケーションに関する学び』を最も多く学んでいた。また、保育士をモデリングとしながら、子どもの年齢によって異なる関わりの必要性を学び、改めて子どもの発達について学んでいた。【保育士や子ども同士での言葉での関わり】では、9つの視点の学びが得られていた。発達段階に合わせた声かけによって子どもの健やかな成長発達を促すだけでなく、子どもを尊重することにつながることを学んでいた。

キーワード：小児看護学，保育実習，コミュニケーション，モデリング，看護学生

I. はじめに

近年、少子・高齢社会に加えて、核家族化の進行や地域社会での人間関係の希薄化などの社会情勢により、身近で子どもと接したことの少ない若者が増えている。

看護学生においても、子どもとどのように関わればよいのかわからず、戸惑いが大きい。ため、実習が進む中で多くのつまづきを経験する(高橋・大見・宮城, 2012)。

小児看護は、子どもの発達段階を踏まえ、その特徴を理解して子どもと関わり、人間関係を築き、子どものニーズを把握し、その子どもの持てる力を引き出すような援助をする能力が求められている(小代・檜木野, 2010)。しかし、年少人口の減少により小児を取り巻く社会環境は大きく変化しており、

小児病棟は小児・成人の混合病棟に転換され、さらに入院期間の短縮化の傾向にある等、実習環境の不足があることから、実習環境の多様化が進められている。

A大学の小児看護学実習は、病院における実習に先立ち、幼稚園・幼児園において保育実習を行っている。小児看護学実習で、保育所実習を経験した学生と、経験していない学生に質問紙調査を行い比較したところ、保育実習を行った方が、健康障害のある子どもを理解することに効果があるとの報告がある(岸川・田村, 2000)。具体的には、健康に生活している子どもと関わることで、健康を害した子どもの援助を行う視点を育てることに繋がっており、実際の乳幼児と関わり世話をすることで、子どもの表出する反応を観察す

ることができ、子どもを理解することに繋がっていた(岸川・田村, 2000)。保育実習は、子どもをありのままに理解する学習機会となっており、重要な学習の段階であることが示唆されている。

また、保育実習が看護学生の子ども観に及ぼす影響についての質問調査では、学生は子どもとの関わりをとおして学んだ経験から、子どもに対する感情・イメージが好転し、子どもとの関係性の育成につながり子ども観を培うことができていた(矢田・笠柄・吉田, 2007)。臨地実習による看護学生の子どもに対する関心の変化についての調査では、保育所実習後の肯定的な関心は、病院実習を通してマイナス方向に変化するのではなく、保育所実習で学んだことや経験を生かし、肯定的な感情を持ちながら関係を築くことができていた(高橋・高梨, 2000)。さらに、学生は、保育士と子どもとの関わりを観察することにより、各年代の成長・発達の特徴を実感しながら理解し、具体的な対応方法について学ぶことができていたとの報告がある(糸井・松田, 2010)。子どもを肯定的にとらえ、成長発達を学ぶために保育実習は有効であり、疾患をもつ子どもとの関わりにも良い影響を及ぼすことが示唆されている。

本研究は、保育実習での学びを今後の小児看護実習教育に生かすため、A大学看護学生の保育実習での学びの特徴を明らかにすることを目的とする。

II. 研究目的

本研究は、保育実習での学びを今後の小児看護実習教育に生かすため、健康な小児を対象とする幼稚園・幼児園における「保育実習で学んだこと」についての最終レポートか

ら、A大学看護学生の保育実習での学びの特徴を明らかにすることを目的とする。

III. A大学の小児看護学実習について

1. 小児看護学実習の概要

小児看護学実習(2単位90時間)は3年次後期に開講している。実習スケジュールは、1週目に保育実習を行い、2週目に病院における実習としている。

2. 実習目標

保育実習での目標は、健康な子どもの成長・発達を理解し、成長・発達段階に応じた子どもの養育ができることである。

また、保育・病院実習での共通目標として、小児看護における看護師としての態度と子ども観を形成する機会とすることである。

IV. 研究方法

1. 調査対象

A看護大学3年生72名のうち、研究協力の同意が得られた学生67名(93%)が小児看護学実習最終日に提出した、「保育実習で学んだこと」についてのレポートを対象とした。

2. 実習期間

2016年11～12月

3. 分析方法

分析方法は、研究者で対象としたレポートを繰り返し読み、保育実習での学生の学びに該当する感想・考察・気づきが記述されている一文を抽出し、文脈の意味を崩さないように簡潔な箇条書きに要約し、分類した。

要約したものを、実習の行動目標を基に6つの学びの視点に分類を行った。次に、その中のコミュニケーションに関する学びに焦点をあて、類似した意見内容を持つものを分類

し、保育士と子ども、および子ども同士での言葉での関わりに焦点をあて分析を行った。

4. 倫理的配慮

研究協力者の学生に対して、途中で参加する意思がなくなった場合は研究協力を中断することができること、研究過程で出たメモ等は、研究終了後にシュレッダーで破棄することや成績には関係しないこと等を口頭と文書で説明した。同意の確認は同意書の提出をもって行い、同意が得られた学生のレポートを対象に実施した。個人情報削除した上でコピーをとり個人が特定されないよう、データは記号化して処理を行った。筆者の所属大学の研究倫理審査会にて承認を得て実施した(承認番号 16-07)。

V. 結果

レポートに記述された保育実習における学生の学びに関する項目を表1に示す。

分析の結果、保育実習における学生の学びとして、抽出された項目は278であった。以下、実習行動目標を基にした学生の学びの視点は『 』、保育士と子どものコミュニケーションに関する学びは【 】, 保育士と子ども同士での言葉での関わりを< >として示す。

幼稚園・幼児園実習の実習状況は、3歳未満児を受け持った学生が17名、年少クラスを受け持った学生は21名、年中クラスを受け持った学生は16名、年長クラスを受け持った学生は18名であった。

実習行動目標を基に6つに分類した学びの結果は、『年齢による成長・発達段階に関する学び』49項目、『遊びの重要性に関する学び』49項目、『基本的日常生活の援助に関する学び』1項目、『安全環境の重要性に関する学び』35項目、『健康管理に関する学び』

1項目、『保育士と子どもとのコミュニケーションに関する学び』141項目の計276の項目であった。

学生の学びとして『保育士と子どもとのコミュニケーションに関する学び』が最も多く、その項目を分類すると【保育士や子ども同士での言葉での関わり】116項目、【子どもの遊びによる関わり】16項目、【子どもの表情を観察する関わり】2項目、【場面における保育士の声色・話すスピードによる関わり】3項目、【保育士の子どもの視線を合わせる関わり】4項目の5項目であった。

【保育士や子ども同士での言葉での関わり】は116項目と最も多く、この項目を更に分類すると以下の9つであった。<褒めることでやる気を起させる声かけ>23項目、<次にどうしたら良いか考えさせる声かけ>11項目、<行動や言動を振り返ることを促す声かけ>14項目、<社会的ルールを育むことを促す声かけ>15項目、<人間関係を良好にするための声かけ>4項目、<欲求の充足をさせる声かけ>3項目、<お互いの気持ちを汲み取るように促す声かけ>18項目、<意見や助けを求めるなどの発言>8項目、<子どもを尊重・共感・傾聴や代弁の声かけ>20項目の9項目である。学生が捉えた【保育士や子ども同士での言葉での関わり】の9項目について述べていく。

1. <褒めることでやる気を起させる声かけ>

23項目が抽出されており、学びについて具体的には以下のようなものがあつた。

この項目は、各年齢層ともに、保育士から子どもへ向けられた声かけのみであった。

3歳未満児クラスで実習を行った学生は、子ども自身が出来た時は「できたね、すごいね」と声かけをすることで、子どもは満足感

や達成感を得られていたことを学んでいた。褒める時は、具体的に褒めることで自分のことをきちんと見てくれているという喜びを得ることや、次からまたやろうと思えるように声かけをおこなうことで、今後のやる気の向上や活動の促進に繋がることを学んでいた。

年少クラスでは、保育士が最初から全て手伝ったりするのではなく、子どもの状況を見ながら「一緒にやってみよう」と子ども自身ができるような声かけをおこなっていた。そして、出来た時には褒めることで満足感や達成感を持たせるよう声かけが大事であることを学生は学んでいた。

年中クラスでは、子どもが一人で理解できたときには褒めること、子ども達同士で話し合いができた時には「自分達で考えられたね。よくできたね。」といった声かけをおこなっていた。子ども達に自信をもたせることに繋がるということを学生は学んでいた。

年長クラスでは、保育士は子どもが一人で最初から頑張ったことを褒め、認めるような関わりをしていた。これは、子どもが自信を持つことに繋がる。このように褒める関わりは、子どもの心身の発達に必要なことを学生は学んでいた。

このことから、3歳未満児クラスは、出来たことを具体的に褒めるなどの、子どもの満足感や達成感を得られる声かけ、年少クラスは褒めることで子どもの自立を促す声かけ、年中クラスは褒めることで子どもの積極性のある行動に繋がる声かけ、年長クラスは褒めることで自信が持てようになり、自分で行動できるような声かけをおこなっていたことを学んでいた。

2. <次にどうしたら良いか考えさせる声かけ>

11項目が抽出され、具体的に以下のようなものがあ

った。

この項目は、各年齢層ともに、保育士から子どもへ向けられた声かけのみであった。

3歳未満児クラスでは、保育士が「次の行動を子ども達に問いかけて、子ども達自身で気づくことができるように声かけ」から、子ども自身が考えて行動する促しの声かけを学んでいた。

年少クラスでは、保育士は「子どもが考えて答えられるような聞き方」、「それをやるならこういう風にしようね」と子どもが考えて答えられるような聞き方を意識することが大切であることを学んでいた。

年中クラスでは、保育士は「どうしたらいいと思う?」と問いかけにより、子ども達が自ら考えて答えを促す声かけをおこなっていた。そこで、子ども達だけで解決が出来ない時は「どうすべきか考えるきっかけを伝えること」で、子ども達で答えを導く関わりについて学んでいた。

年長クラスでは、保育士は子ども同士で話し合えるように誘導し、ヒントを出しながら子ども達で解決できるような声かけをすることによって、その後は自主的に解決できるような声かけをすることを学生は学んでいた。

この結果から、3歳未満児クラスは次の行動に移せるような声かけ、年少クラスは子どもが考えて答えられるような声かけ、年中クラスは子ども達で答えを導くことができるような声かけ、および年長クラスは子ども達で解決できるような声かけをおこなっていたことを学んでいた。

3. <行動や言動を振り返ることを促す声かけ>

14項目抽出され、具体的に以下のようなものがあ

った。この項目は、各年齢層ともに、保育士から

子どもへ向けられた声かけのみであった。

3歳未満児クラスでは、「こういう時は何て言うんだっただかな」と保育士が子どもに問いかけすることで、次は何をするかを促す声かけおこなっていた。そうすることで、子どもが自分でおこなった行動を振り返り、子どもが自分で次の行動へ移せる声かけを学んでいた。

年少クラスでは、保育士は「～するとよかったね」「～しようか」といった肯定的な言葉かけをおこなっていた。そのうえ、「貸して欲しい時はなんて言えば良いかな」「貸してもらったら何て言うのかな」など子どもたちの経験から振り返ることが出来るようにして、自分で考えて答えを出せる声かけを学んでいた。

年中クラスでは、保育士は「何が原因で、出来ないか」「どうしたらよいか」を質問しながら、子どもに考えさせ、ヒントを与えることで、子どもが自分で行動をおこしたり考えたりできるように声かけをおこなっていた。

年長クラスでは、保育士は「子ども達で考える時間」を作り、子どもが自らを振り返りながら、意見を伝え合えるように声かけをしており、子どもがコミュニケーション力をつけられるような声かけや関わり方をしていることについて、学生は学んでいた。

このことから、3歳未満児クラスは保育士が子どもの行動を振り返る言葉を伝えながら子どもが考えることに繋がるような声かけ、年少クラスは肯定的な言葉で伝え子どもの経験からどうしたら良いかを促す声かけ、年中クラスはどうしてなのかを問いながら子どもに振り返りさせ、次に繋げるような声かけ、年長クラスは子ども達で考える時間を作り、意見を伝え合いながら振り返ることができ

るような声かけをおこなっていたことに気がついていた。

4. <社会的ルールを育むことを促す声かけ>

15項目が抽出されたが、具体的に以下のようなものがあった。

この項目は、各年齢層ともに、保育士から子どもへ向けられた声かけのみであった。

3歳未満児クラスでは、子ども同士の喧嘩などが起こった時、保育士はどちらが悪かったのかを見極めたうえで、正しいことを子どもに伝えている姿を観察していた。そして、子どもに他の子が使っているものが欲しい時には、「貸して」と一言いうことを保育士が繰り返し伝えることで、社会的ルールを伝え、子どもが自分から「言葉で伝えよう」とする気持ちを育てる声かけをしていることを学んでいた。

年少クラスでは、子どもが友達の使っているおもちゃなどを借りたい時は「じゃあ、Bくんが終わったら貸してもらおうか」と解決策を保育士が子どもに伝える様子を観察していた。さらに、園庭から教室へ帰って来た時やトイレの後など「手を洗ってないよ」と具体的に何をする必要があるか、子どもが気づくように伝えることで、生活習慣を子どもに身につけるようにする声かけを学んでいた。

年中クラスでは、箸の持ち方について、上手に持てるように具体的に声かけをおこなうことで、習慣として身につけられるような声かけを学んでいた。

年長クラスでは、おこなってはいけない行動をした際に、保育士は何がダメであるかを子どもに理解してもらえるようにきちんと理由を述べ、子どもとルールの確認をおこなっていた。そのうえ、何に困っているのか、次に何に気がつけて遊んだらよいか保育士が仲

介役となり、子どもと一緒に考える姿勢をとることで、子どもに社会的ルールを考えさせるようにかかわる声かけを学んでいた。

この結果から、3歳未満児クラスの保育士はどうしても良いかを伝える声かけ、年少クラスの保育士は子どもに次にすることを思い出せる声かけ、年中クラスは箸の持ち方などのマナーを教える時には具体的な声かけ、年長クラスは子どもにルールなどの確認を行い、ルールを守る必要性を考えさせるように声かけをしていることを学んでいた。

5. <人間関係を良好にするための声かけ>

4項目抽出されたが、具体的に以下のようなものがあった。

この項目は、保育士から子どもに対する声かけと子ども同士での声かけがあった。

年少クラスでは、子どもは「促すとみんなきちんと謝って仲直り」をする様子から、人との関係性について身につけられるような声かけを学んでいた。

年中クラスでも、子どもは喧嘩をした後に「ごめんなさい」と言われたら、「いいよ」と言葉で伝え、許すことで交友関係を築くことが大切であると学んでいた。

年長クラスでは、子どもは助けて貰った時は「ありがとう」と相手に伝えることで、言われた子どもは自分がおこなったことに自信が付き、助け合う気持ちが生まれる様子を学んでいた。

以上のことから、年少クラスは保育士が促すことで謝る様子、年中クラスはでこういう時にはどうするべきかを子ども同士で自ら言っている様子、年長クラスの子どものは教えてもらった時はどのように感謝の気持ちを伝えるのかを子ども同士で話し合っている様子を観察していた。

6. <欲求の充足をさせる声かけ>

3項目が抽出されたが、具体的に以下のようなものがあった。

この項目は、各年齢層、保育士から子どもへ向けられた声かけであった。

3歳未満児クラスでは、子どもが保育士に「自分から何かをして欲しいという主張」を伝えることが出来ることを学んでいた。

年少クラスでは、子どもに「ちょっと、待っていてね」と伝えるのではなく、「後で行くから楽しみに待っていてね」と伝えることが、こどもの欲求に対応する声かけであると学んでいた。

年中クラスでも同様に、保育士は「ネガティブな言葉で子どもの気持ちを押し殺すのではなく、ポジティブな言葉がけで待っている時間を楽しみに変える」声かけをおこなっている様子を観察しており、欲求に対応する声かけを学生は学んでいた。

このことから、3歳未満児クラスは自己の欲求を子どもがことばで伝えることが出来ること、年少クラスと年中クラスは肯定的な声かけをおこなうことで、こどもの欲求を受け止める声かけをおこなっていたことを気づくことが出来ていた。

7. <お互いの気持ちを汲み取るように促す声かけ>

18項目が抽出され、年齢の低いクラスは、保育士から子どもへ向けられた声かけが多かったが、年齢が高くなると子ども同士での声かけとなっていた。

3歳未満児クラスでは、子ども同士のトラブルが起こった時に、保育士は双方を呼んでお互いの意見を聞いて対応している様子を観察しており、子ども達が納得できるように保育士は相手の子の気持ちを子どもに説明し、

仲直りをするような働きかけをしていることを学んでいた。

年少クラスでは、保育士が子ども一人一人に「どうして」「どう思う」と子どもの話を聞いて、保育士が相手の思っていることを伝えることで、子ども同士がお互いの気持ちを理解するかけ橋になっている様子を学んでいた。

年中クラスでは、保育士は喧嘩の際に、子どもに相手にも気持ちがあることを理解させ、相手の立場に立って物事が考えられるような関わりをしており、子どもが表現できない気持ちを保育士が相手に伝える等を行ない、解決できるように関わる様子を学んでいた。

年長クラスでは、子どもの誰かが泣いていたり、けんかしていたら、周りにいる子ども達が「どうしたの」と声をかける姿や、遊んでいるときに順番を守らない子に、子ども同士で注意する様子を観察していた。子ども同士で解決が出来ない時に、保育士はお互いの思いをしっかりと相手に伝えられるような橋渡しの役割をしており、かかわりの重要性を学んでいた。

このことより、3歳未満児クラスの保育士は、喧嘩などの時は双方を呼んでお互いの意見を聞いて対応する関わり方、年少クラスは保育士が一人一人にお互いの気持ちを確認し、両者に伝える関わり方、年中クラスは保育士が相手の立場に立って物事が考えられるような関わり方、年長クラスは子どもから子どもへの声かけが多く、子ども同士で声かけをおこない子ども同士で解決できる時は見守り、子ども同士で解決できない時には保育士が関わることについて学んでいた。

8. <意見や助けを求めるなどの発言>

8項目抽出され、この項目は、年齢層の低いクラスは、子どもから保育士へ向けられた

声かけが多かったが、年齢が高くなると、子ども同士での声かけとなっていた。3歳未満児クラスでは、子どもが積極的に二語文で自分の意思を伝えようと会話している姿、自分の思いを上手く伝える・言えるように、子どもが自分の言葉で話している姿を学んでいた。

年少クラスでは、子どもは自分の思いを相手に伝えたいという気持ちが強く、本心をぶつけあいながらお互いが意見を伝えあっている様子を学んでいた。

年中クラスでは、子どもたちが主体的に考えたりできる環境を整えることで、子ども達が関わりを育めるように関わられるようにすることが大事であると学んでいた。

年長クラスでは、保育士が言わなくても子ども達で考え、問題解決する姿、困っている子が「助けて」と自ら声に出した時は、解る子が駆け寄り教えている様子などの子どもの姿から、自己の考えを言葉に出して意見や助けを求めることが出来ることを学んでいた。

このことから、3歳未満児クラスは二語文で自分の意思を伝えようと積極的に会話していた姿、年少クラスは子ども達で自分の思いを伝えあう姿、年中クラスは子ども達が主体的になれるように保育士が環境などを整える必要性について学びを得ており、年長クラスでは、子ども同士で問題を解決できていたことに気がついていた。

9. <子どもを尊重・共感・傾聴や代弁の声かけ>

20項目抽出された。この項目は、各年齢層、保育士から子どもへ向けられた声かけであった。

3歳未満児クラスでは、子どもの主張を受け止めながら、子どもの話を聞いて反応すると、子どもが嬉しそうに話してくれる体験か

ら、傾聴と共感の大切さを学んでいた。

年少クラスでは、保育士は子どもが解るような言葉で説明や、子どもに共感する姿勢の大切さについて学んでいた。

年中クラスでは、ありのままの子どもを受けとめてあげる大切さ、子どもを最初から叱りつけるのではなく、できていることを認めた上で、その子の思いや考えを傾聴し、子どもを尊重する姿勢の大切さについて学んでいた。

年長クラスでは、保育士は子どもの意見を十分に聞き、話をするのが最も必要であることや、子どもの思いや行動の理由を聞くこ

となど、共感と代弁の必要性について学生は学んでいた。

この結果、3歳未満児クラスでは、子どもの話を傾聴し、子どもの話に頷きや相槌をうつことで子どもが嬉しそうに話す様子から傾聴時の相槌の大切さについて学び、年少クラスでは、子どもが共感する大切さについて学びを得ていた。また、年中クラスでは、子どもの出来ることを認め、尊重することの必要性について学んでおり、年長クラスでは子どもの意見を傾聴し、共感と代弁をすることの必要性について学生は学んでいた(表2)。

表1. 保育実習レポートからの学びに関する項目(全容)

I. 実習行動目標			II. 保育士と子どもとのコミュニケーションに関する学び			III. 保育士と子どもどうしの言葉での関わり		
項目名	項目数		項目名	項目数		項目名	項目数	
1 年齢による成長・発達段階に関する学び	49		1 保育士や子ども同士での言葉での関わり	116		1 褒めることでやる気を起させる声かけ	23	
2 遊びの重要性に関する学び	49		2 子どもの遊びによる関わり	16		2 次にどうしたら良いか考えさせる声かけ	11	
3 基本的日常生活の機軸に関する学び	1		3 子どもの表情を観察する関わり	2		3 行動や言動を振り返ることを促す声かけ	14	
4 安全環境の重要性に関する学び	35		4 場面における保育士の声・話すスピードによる関わり	3		4 社会的ルールを育むことを促す声かけ	15	
5 健康管理に関する学び	1		5 保育士の子どもと目標を合わせる関わり	4		5 人間関係を良好にするための声かけ	4	
6 保育士と子どもとのコミュニケーションに関する学び	141					6 欲求の充足させる声かけ	3	
						7 お互いの気持ちを汲み取るように促す声かけ	18	
						8 意見や助けを求めるなどの発言	8	
						9 子どもを尊重・共感・傾聴や代弁の声かけ	20	

表2. 保育士や子ども同士での言葉での関わりの学び(一部抜粋)

III. 項目名	項目数	主な記述例(抜粋)
1.褒めることでやる気を起させる声かけ	23	<ul style="list-style-type: none"> 子ども自身の手で行わせ「できたね、すごいね」などと声かけをすることで子どもに満足感や達成感を得させることができる 「先生あけて」という児に対して「一緒にやってみよう」と声をかけ、子ども自身が出来るよう支援 子どもが一人で理解できたときには、ほめることで子どもの自信につながる
2.次にどうしたら良いか考えさせる声かけ	11	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに対する声掛けが、子どもたちに関心かけで子どもたち自身で考えることができるように声掛けしていた 子どもが考えて答えられるような聞き方を意識することが大切 どうすればいいかを子どもたちと一緒に考える
3.行動や言動を振り返ることを促す声かけ	14	<ul style="list-style-type: none"> 「～するとよかったね」「～しようか」といった肯定的な言葉で論ず 先生たちはどうしてほしいかをすべて言っているわけではなかったが、園児たちはそれに反応し行動した 子ども達で考える時間をつくることで、集中力や考える力を養うようにしていることで社会性やコミュニケーション力をつけている
4.社会的ルールを育むことを促す声かけ	15	<ul style="list-style-type: none"> 相手に謝ることを教えることで子どもが自分から「言葉で表そう」とする気持ちを育てる 「じゃあ、Bくんが終わったら貸してもらおうか」と解決策をあげていた ルールを確認し、仲介役となり、何に困っているのか、次に何に気をつけて遊んだらよいかを一緒に考えるように関わる
5.人間関係を良好にするための声かけ	4	<ul style="list-style-type: none"> 促すとみんなちゃんと謝って仲直り 子どもは遊んでいる最中に喧嘩することがあったが「ごめんね」「いいよ」と言い合って相手の気持ちをかんがえながら交友関係を築いていた 「ありがとう」と言ってもらうことで教えてあげた子の自信もつながら、気にかけてくれた子も友達から認められる喜びを感じお互いに助け合う気持ちが生まれている
6.欲求の充足させる声かけ	3	<ul style="list-style-type: none"> 自分から何かをしてほしいという主張 我慢というネガティブな言葉で子どもの気持ちを押し殺すのではなく、ポジティブな言葉がけで先生を待っている時間を楽しみに変える
7.お互いの気持ちを汲み取るように促す声かけ	18	<ul style="list-style-type: none"> 先生や私がお互いの気持ちを聞き伝えるかけ橋になることが大切 様子を見ながら両者の意見を聞き、相手にも気持ちがあることを理解させ相手の立場に立つて物事が考えられるような関わり だれかが泣いていた時、けんかしていたら周りにいる子が「どうしたの。」と声かけする
8.意見や助けを求めるなどの発言	8	<ul style="list-style-type: none"> 幼児は二語文で自分の意思を伝えようと積極的に会話していた 自分の思いを相手に伝えたという気持ちが強い・幼児期に子どもたちは本心をぶつけあっていた 園児たちが主体的になれるように園児たちが考えたりできる環境を整えたり関わりを育むことが大事
9.子どもを尊重・共感・傾聴や代弁の声かけ	20	<ul style="list-style-type: none"> 発達には個人差があるため、その子に合わせた声かけや援助を行い指導するのではなく楽しんで行える工夫していくこと 最初から叱りつけるのではなく、できていることが認めた上でその子の思い、考えを傾聴する ただしかるのではなく、児の思いや行動の理解を聞き、児の罪悪感の克服に向けた道すじを示すことが重要

VI. 考察

学生は、保育実習において、様々な学びをしていたが、子どもの年齢によって、保育士の声かけの仕方や子ども同士のコミュニケーションの内容に違いがある事を学んでいることが明らかになった。

1. 子どもに関わるモデリングとしての保育士からの学び

子どもと関わった経験に乏しく、子どもと関わることへの苦手意識を持つ学生にとっても、保育士が上手に子どもと関わっている姿を間近で観察できたことによって、子どもへの具体的な関わり方を学ぶことが出来たと考える。保育実習において学生は、子どもとコミュニケーションをとる際に、保育士をモデリングとしており、実際に関わりながら子どもとの良い関係性を築くことでコミュニケーションの取り方や関わり方を経験知としていた。

コミュニケーションを取るためのツールとして、ことばの発達は不可欠であり、子どもにとって、ことばには2つの大きな役割がある。1つはコミュニケーションの手段としての役割、もう1つは思考の道具としての役割である(高内・佐藤・白野他, 2003)。子どもにとって、ことばの発達は、運動発達や情緒の発達と密接に関係しており、複数の人間のなかで社会生活をするためには、ことばの発達は重要な養育である(高内・佐藤・白野他, 2003)。保育士は、ことばの発達を促すように子どもに関わり、ことばを使ってコミュニケーションが図れるように働きかけていた。

3歳未満児は、生活リズム獲得や自分のことは自分でできることが楽しい時期である。学生は、3歳児には<次にどうしたら良いか

考えさせる声かけ>、<行動や言動を振り返ることを促す声かけ>や<意見や助けを求めなどの発言>などに気づき、子ども自身が考えて行動するような促し、行動を振り返る言葉を伝えながら子どもが考えることに繋がる声かけの必要性について、保育士をモデリングとし学んでいたと推測される。

年少クラスの子どもたちには、<褒めることでやる気を起させる声かけ>や<社会的ルールを育むことを促す声かけ>など、褒めることで子どもの自立を促す声かけが重要であることや、保育士の促しにより子どもが考えて答える様子から、学生は、大人が子どものやりたい気持ちを大切にすることで、年少クラスの子どもは、自立から自律を育む時期となることを、体験として学ぶことができたのではないかと考える。

年中クラスの子どもたちには、<次にどうしたら良いか考えさせる声かけ>、<行動や言動を振り返ることを促す声かけ>や<意見や助けを求めるなどの発言>など、子ども達で答えを導くことができるような声かけをすることが重要であることを学び、学生は、子ども達が主体的になれるように大人が環境などを整える必要性があると学んだと思われる。また、年中クラスの子どもは、みんなで決めたルールをみんなで守るようになる時期であり、共同化や集団化がすすむ時期であることを学生は実感したのではないかとと思われる。

保育実習をとおして、学生は保育士をモデリングとしながら、子どもの年齢によって異なる関わりをする必要性を学び、改めて子どもの発達について学ぶ機会となったと考える。

人間が何らかの社会的役割を果たすために、見習いたいと知覚する行動や態度を占める人物をロールモデルといい(杉森, 舟島,

2012), 保育士をモデルとして子どもと関わっていくことにより, 次第に子どもに対応できるようになっていた(網野・高橋, 2008)との報告もある。人間は, ロールモデルが示す行動に共感し同一化を試みながら, 職業活動をはじめとする社会的活動に必要な行動や態度を修得する。また, いったん修得したロールモデル行動の効果は, 恒久的であり, ロールモデル行動の教育的活用は, 特に専門職教育に向け, 重要な機能を果たす(杉森, 舟島, 2012)ことから, 小児看護学実習において子どもとのかかわりのロールモデルとして, 保育士は効果的であると考ええる。

また, バンデュラは, 他者の行動を観察することから得られる情報の機能, つまり内的な認知的要因に基づいて生じる学習が大部分を占め, そこで生じる過程を「観察学習(モデリング)」とし, 注意過程→保持過程→動作再生(行動産出)過程→動機づけ過程の4つの過程で想定される(氏原・亀口・成田他, 2009)。保育士と子どもの関わり場面をモデリングすることによって, 子どもの発育を促すために望ましい声かけについて学び, 実習において学生も実践し, 経験知とすることにつながったと考える。学生は, 年齢に応じた声かけをすることが, 子どもの成長発達を促す関わりの一つであることを学び, 病院実習においても子どもとの関わりに役立てることが出来ると考える。

2. 子どもの成長発達を促す声かけ

入院中の子どもは, 病気であっても常に発達段階にあることを講義で伝えているが, 学生はどの発達段階の子どもに, どのように関わっていくことが必要かについて具体的にイメージすることが出来ていなかったと考えられる。

日々, 子どもと関わっている保育士は, 子どもの発達段階, 特徴を踏まえて, 常に心身発達を促す援助をおこなっており, その方法は, 保育実習で十分に学べたのではないかと思われる。

子どもにとって, 褒められるということは, 自分自身を認めて貰えることと同義であり, 満足感と自信・意欲に繋がり, 自己肯定感を高めることになる。高崎(2002)は, 子どもにとってほめられる経験は, 結果が適切であることと, 存在価値の肯定であると述べており, 「ほめ」は子どもの知識・情動的側面と, 感情的側面に影響を与える(青木, 2005)ため, 子どもの健やかな成長発達には大切な声かけである事を, 学生は実感することとなったと考えられる。3歳未満児クラスは, 出来たことを具体的に褒めるなど, 子どもの満足感や達成感を得られる声かけをしており, 年少クラスは褒めることで子どもの自立を促し, 年中クラスは褒めることで子どもの積極性のある行動に繋げ, 年長クラスは褒めることにより自信を持たせ, 自分で行動できるように働きかけており, 発達に合った声かけで褒めることにより, 子どもの成長発達を促すことを学んだと思われる。

子どもの年齢や発達に合わせた対応や声かけをすることは, 子どもを尊重する関わりとしても重要である。保育実習を通し, 保育士と子どもの様子から, 発達段階に合わせた対応をすることが, 子どもの健やかな養育に繋がることを実感することになったと考える。また, より効果的な保育実習をするために, 実習前にどのような視点で保育士と子どもとの関わりを観察するのか明確に学生に伝えるとともに, 異なる年齢の子どもへの関わり方を学ぶことができるよう支援していく必要がある。

VII. 結論

学生は保育実習において、『保育士と子どもとのコミュニケーションに関する学び』を最も多くしており、保育士をモデリングとしながら、子どもの年齢によって異なる関わりをする必要性を学び、改めて子どもの発達について学んでいた。【保育士や子ども同士での言葉での関わり】では、9つの視点の学びが得られており、発達段階に合わせた声かけによって子どもの健やかな成長発達を促すだけでなく、子どもを尊重することにつながることを学んでいた。

謝 辞

本研究の趣旨に賛同頂き、ご協力くださいましたA大学看護学部学生の皆様に感謝いたします。

【文 献】

- 青木直子 (2005). ほめることに関する心理学的研究の概観. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 52, 123-133.
- 網野裕子, 高橋紀美子 (2008). 保育園実習4日間の戸惑い場面における看護学生の子どもの関わり方の変化. 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 15 (1), 93-100.
- 糸井志津乃, 松田葉子 (2010). 保育園における小児看護学実習での学生の学習体験. 目白大学健康科学研究, 3, 81-87.
- 岸川亜矢, 田村佳士枝 (2000). 小児看護実習前の保育所実習経験の効果 - 保育所実習を経験した学生と経験していない学生アンケートの比較から -. 19 (1), 7-14.
- 小代仁美, 植木野裕美 (2010). 小児看護学実習において看護学生が子どもと関わることを躊躇させる影響要因. 日本看護研究学会雑誌, 33 (2), 69-76.
- 柴崎由佳, 二宮恵美 (2015). 小児看護学実習における保育園実習での学び. 看護教育研究学会誌, 7 (2), 25-34.
- 清水史恵 (2012). 小児病棟以外の場における小児看護学実習での学生の学びに関する国内文献の検討. 日本小児看護学会誌, 21 (3), 71-77.
- 杉森みどり, 舟島なをみ (2012). 看護教育学第5版. 354-360, 医学書院, 東京.
- 杉村篤士, 佐藤朝美, 永吉美智枝, 廣瀬幸美 (2015). 小児看護学における保育園実習の学習効果に関する文献検討. 横浜看護学雑誌, 8 (1), 57-62.
- 高橋恵美子, 高梨信子 (2000). 臨地実習における看護学生の子どもの対する関心の変化 (1) - 好感度調査からの考察 -. 島根県立看護短期大学紀要. 5. 59-63.
- 高橋由美子, 大見サキエ, 宮城島恭子 (2012). 学生が子どもの立場に立った看護が実践できるようになるプロセス. 日本看護科学会誌, 32 (3), 35-44.
- 高崎文子 (2002). 乳幼児期の達成動機づけ - 社会的承認の影響について -. ソーシャルモチベーション研究, 1, 21-30.
- 高内正子, 佐藤益子, 白野幸子, 宮川公子, 新治玲子, 佐藤洋子, 服部右子, 宮津澄江 (2006). 小児保育実習ガイド. 56-62, 建帛社. 東京.
- 氏原寛, 亀口憲治, 成田善弘, 東山紘久, 山中康裕 (2009). 心理臨床大事典. 163-165, 培風館, 東京.
- 矢田昭子, 笠柄みどり, 吉田由美 (2007). 保育所実習が看護学生の子ども観に及ぼす影響. 島根大学医学部紀要, 30, 35-42.
- 芳田章子 (1999). 小児看護学実習における保育実習の意義. 藍野学院紀要, 13, 55-61.