

## 医療保育科学生と看護科学生の入学時と小児病棟実習後における 子どもイメージの比較

岡田 恵子<sup>1</sup>, 阿部 裕美<sup>2</sup>, 宮津 澄江<sup>1</sup>

### Comparison of Images of Children made by Students at the Time of Enrollment and after the Childcare Training in the Department of Nursing Childcare and the Department of Nursing

Keiko OKADA<sup>1</sup>, Hiromi ABE<sup>2</sup> and Sumie MIYAZU<sup>1</sup>

キーワード：医療保育，小児病棟実習，医療保育科，看護科，子どもイメージ

#### 概 要

本研究は，小児病棟実習を体験する，医療保育科病児保育コース学生と看護科学生の子どもに対するイメージが入学時と小児病棟実習後ではどのように変化したかを調査，比較することにより，実習効果を把握し，今後の小児病棟実習に向けて基礎資料を得る目的で実施した．対象者は医療保育科病児保育コース37名と看護科72名，対象群として発達障害児保育実習を体験する医療保育科発達障害児保育コース37名，計146名の学生である．調査結果からは，1）子どもに対する活動的イメージの肯定度は病児保育コースと看護科学生は低下したが，発達障害児保育コース学生では変化がなかった．2）子どもの性格に対するイメージの肯定度はすべての学生において上昇した．3）子どもへの親和感情は発達障害児保育コース学生では低下したが，病児保育コースと看護科学生は変化がなかった．4）子どもに対するイメージ総得点においては，医療保育科学生は小児病棟実習後に上昇したが，看護科学生では変化がなかった．

#### 1. はじめに

本研究の目的は，医療の知識を学び，同じ小児病棟実習を体験する本学医療保育科病児保育コース学生（以下，病児保育コースと称す）と看護科学生の子どもに対するイメージと子どもへの親和感情が小児病棟実習後どのように変化したか，両科学生の実態を把握することにより，小児病棟実習における実習効果を考察し，今後の小児病棟実習に向けて基礎資料を得ることである．

水島<sup>1)</sup>は「イメージは認知の枠組みを形成したり，行動統制的役割をもっている」と述べ，同様に菅<sup>2)</sup>も，学生のもつ子どもに対するイメージは，実習における子どもとの関わりの質を決定したり，問題解決など具体的行動をさまざまなレベルで規定する重要な資質で

あると指摘している．したがって保育者を目指す医療保育科学生にとってこれらの資質を肯定的に育ててゆくことは重要であると考ええる．また，河上ら<sup>3)</sup>も，子どもに対する肯定的なイメージや親和感情をもつことは，小児医療に携わる看護科学生にとっても子どもへの思いや考えを深め，看護ケアを行う上で相対的に相手の価値観を認め相手への理解を深めることになると述べており，看護科学生においても重要な課題であると考ええる．

先行研究において遠藤ら<sup>4,5)</sup>は，学生が実習でふれ合った子どもや障害児に対して肯定的なイメージを持つことが実習効果をより高めていたことを確認している．しかし，阿部ら<sup>6)</sup>は小児病棟実習を経験した看護科学生においては，子どもの活発性，生き生きとした感じ，あたたかさなどの「生氣」に対する肯定的なイメージは下がったと報告している．

そこで筆者らは，学生の実習を通して生ずる子どもに対するイメージや親和感情の変化を学生の子どもの理解や子どもに対する意識の深まり，つまり実習効果を測る指標と考え，病児保育コース学生と看護科学生の入学時と小児病棟実習後の変化を知り，今後の効果

（平成22年10月15日受理）

<sup>1)</sup>川崎医療短期大学 医療保育科，

<sup>2)</sup>川崎医療短期大学 看護科

<sup>1)</sup>Department of Nursing Childcare, Kawasaki College of Allied Health Professions

<sup>2)</sup>Department of Nursing, Kawasaki College of Allied Health Professions

的な学習方法に生かすために、実態を調査することにした。

また3年課程の医療保育科は、健康な子どもだけでなく健康に問題をもつ子どもや発達障害児といった医療を必要とする子どもにも対応できる保育者を養成することを目的としている。そのため3年次は病児保育コースと発達障害児保育コースに分かれ、それぞれ90時間の小児病棟実習と発達障害児保育実習を体験する。両コースの学生とも健康問題や発達障害などさまざまなニーズをもつ子どもたちと関わるため、医療の基礎的な知識や技能が必要であるという点で差はない。しかし、関わる対象児の特性が異なるため、小児病棟実習の特色をより明らかにする上からも、対象群として医療保育科発達障害児保育コース学生（以下、発達障害児保育コースと称す）の子どもに対するイメージや子どもへの親和感情も比較し考察することにした。

## 2. 研究方法

### (1) 調査対象者と調査時期

対象者は2005年4月に入学した医療保育科1期生77名のうち記入漏れの見られた者を除いた74名；小児病棟実習と発達障害児保育実習後の病児保育コースの37名と発達障害児保育コース37名、看護科86名のうち同じくすべての実習終了後に調査のできた72名、計146名である。入学時の調査時期は、医療保育科、看護科ともに2005年6月、小児病棟実習または発達障害児保育実習後の調査時期は医療保育科は2008年1月、看護科は小児病棟実習後の2007年10月に実施した。

### (2) 調査方法

調査は、研究の趣旨に同意し、協力の得られた両科の学生に対して授業後質問紙を用いて実施した。その際、個人のプライバシーが漏れることはなく、研究以外には使用しないこと、回答は任意であることなどを伝え、倫理的配慮に留意した。

なお、本調査においては、実習効果を探る指標と位置づけた両科学生の子どものに対するイメージを「子どもイメージ」という言葉で表し、学生に提示し調査した。また本論文中においても、子どもに対するイメージを他の論文にならい「子どもイメージ」という表現を用いて表わすことにした。

### (3) 調査内容

#### 1) 子どもイメージ

両科学生のもつ子どもに対するイメージについて

表1 子どもイメージ調査項目（23項目）

因子	調査項目	
子どもの活動的イメージ	意欲的な	— 無気力な
	明るい	— 暗い
	積極的な	— 消極的な
	元気な	— 疲れた
	陽気な	— 陰気な
	活発な	— 不活発な
	敏感な	— 鈍感な
	外交的な	— 内向的な
	愉快的な	— 不愉快的な
子どもの性格に関するイメージ	理解力のある	— 理解力のない
	きちんとした	— だらしない
	頼もしい	— 頼りない
	落ち着いた	— 落ち着きのない
	安定した	— 不安定な
	たくましい	— 弱々しい
	言うことをきいてくれる	— 言うことをきかない
	伝達力のある	— 伝達力のない
	静かな	— うるさい
	まじめな	— ふまじめな
対子ども感情イメージ	かわいらしい	— にくたらしい
	好きな	— 嫌いな
	気持ちのよい	— 気持ちの悪い
	良い	— 悪い

は、矢野ら<sup>7)</sup>が作成した「明るい—暗い」などのプラス—マイナスの子どもイメージを表す形容詞対25組をもとに、筆者<sup>8)</sup>が先行研究でさらに精選した表1の23項目を、7段階評定で回答させ、得点化した。調査した23項目の質問紙は、子どもの活動的イメージ因子9項目、子どもの性格に関するイメージ因子10項目、対子ども感情イメージ因子4項目の3因子構造である。プラス—マイナスの子どもイメージを表す形容詞対に対し、「どちらでもない」を0点とし、得点が高いほどプラスのイメージが強い、つまり子どものイメージが肯定的であることを示している。

#### 2) 子どもへの親和感情

両科学生のもつ子どもへの親和感情については、「子どもと話したい—子どもと話したくない」「子どもと遊びたい—子どもと遊びたくない」「だっこしたい—だっこしたくない」「子どもにふれたい—子どもにふれたくない」のプラス—マイナスの親和感情の対4項目を7段階評定で得点化した。子どもイメージの調査と同様に「どちらでもない」を0点とし、得点が高いほど子どもへの親和感情が肯定的であることを示している。

### (4) 分析方法

病児保育コース、発達障害児保育コース、看護科の

表2 医療保育科学生と看護科学生の入学時と小児病棟実習または発達障害児保育実習後における子どものイメージおよび子どもへの親和感情得点の変化

質問項目			病児コース		発達コース		看護科	
			入学時	実習後	入学時	実習後	入学時	実習後
子どもの活動的イメージ	意欲的な	— 無気力な	1.76	1.59	1.84	1.86	1.69	1.38
	明るい	— 暗い	2.30	2.30	2.19	2.38	2.30	2.12
	積極的な	— 消極的な	2.16	1.81	1.68	1.70	2.05	1.41
	元気な	— 疲れた	2.38	2.22	2.57	2.30	2.43	2.24
	陽気な	— 陰気な	2.03	1.73	1.89	1.92	2.08	1.72
	活発な	— 不活発な	2.43	2.05	2.16	2.30	2.19	2.12
	敏感な	— 鈍感な	1.41	1.51	1.49	1.51	1.46	1.45
	外交的な	— 内向的な	1.16	0.97	1.32	1.19	1.26	0.80
	愉快な	— 不愉快な	2.11	1.86	2.16	1.95	1.96	1.57
	得点平均		1.97	1.78	1.92	1.93	1.94	1.65
子どもの性格に関するイメージ	理解力のある	— 理解力のない	−0.08	0.51	0.05	0.51	−0.29	−0.01
	きちんとした	— だらしない	−0.19	0.35	0.11	0.54	−0.50	−0.11
	頼もしい	— 頼りない	0.14	0.78	0.19	0.68	−0.31	0.11
	落ち着いた	— 落ち着きのない	−1.32	−0.76	−1.41	−0.43	−1.46	−1.12
	安定した	— 不安定な	−0.49	−0.51	−0.57	−0.11	−0.78	−0.61
	たくましい	— 弱々しい	0.78	1.27	0.84	1.43	0.46	0.66
	言うことをきいてくれる	— 言うことをきかない	−0.30	0.35	−0.03	0.46	−0.36	−0.22
	伝達力のある	— 伝達力のない	−0.24	0.19	−0.27	0.35	−0.41	−0.12
	静かな	— うるさい	−1.30	−0.97	−1.32	−0.65	−1.19	−0.99
	まじめな	— ふまじめな	0.22	0.54	0.11	0.89	−0.28	0.18
得点平均		−0.28	0.18	−0.23	0.37	−0.51	−0.22	
対子ども感情イメージ	かわいらしい	— にくたらしい	2.27	2.30	2.59	2.50	2.32	2.12
	好きな	— 嫌いな	2.16	2.35	2.57	2.51	2.00	1.92
	気持ちのよい	— 気持ちの悪い	1.68	1.68	2.03	2.00	1.28	1.45
	良い	— 悪い	1.73	2.16	2.14	2.24	1.89	1.78
	得点平均		1.96	2.13	2.33	2.31	1.88	1.82
子どもへの親和感情	話したい	— 話したくない	2.41	2.16	2.73	2.43	1.92	1.77
	遊びたい	— 遊びたくない	2.43	2.14	2.78	2.49	1.93	1.85
	だっこしたい	— だっこしたくない	2.41	2.19	2.84	2.46	2.08	2.03
	ふれたい	— ふれたくない	2.35	2.22	2.81	2.49	2.01	1.92
	得点平均		2.40	2.18	2.79	2.47	1.99	1.89
子どもイメージ総得点の平均			22.78	26.30	24.32	30.04	19.80	19.50

学生の入学時および小児病棟実習または発達障害児保育実習後における子どもの活動的イメージ、子どもの性格に関するイメージ、対子ども感情イメージ、子どもへの親和感情の各調査項目、子どもイメージ総得点の得点平均値は表2のようになった。この得点に対し、第1要因を病児保育コース、発達障害児保育コース、看護科コース（看護科はコースではないが、要因の分類上）これら3コースの3水準被験者間配置、第2要因を実習時期（入学時、小児病棟実習または発達障害児保育実習後）の2水準被験者内配置として、3水準

×2水準の混合計画による2要因の分散分析を行った。

### 3. 結 果

1) 子どもの活動的イメージについて

図1に入学時と小児病棟実習または発達障害児保育実習後における子どもの活動的イメージの変化を示した。分散分析の結果、コースの主効果 ( $F(2,143)=2.48, p<0.1$ )、時期の主効果 ( $F(1,143)=13.4, p<0.01$ )、交互作用 ( $F(2,143)=5.53, p<0.01$ ) が有意であった。そこでコースの単純主効果を検定した結果、小児病棟実習または発達障害児保育実習後にはコースの効果が有意であった ( $F(2,286)=6.81, p<0.01$ )。多重比較の結果、小児病棟実習または発達障害児保育実習後は看護科<病児保育コース、看護科<発達障害児保育コースで（ともに  $p<0.01$ ）、看護科は病児保育コース、発達障害児保育コースより得点が低かった。次に時期の単純主効果を検定した結果、病児保育コースに有意な傾向 ( $F(1,143)=3.19, p<0.1$ )、

看護科に有意差が認められ ( $F(1,143)=11.26, p<0.01$ )、それぞれ小児病棟実習後は得点が低下していた。

2) 子どもの性格に関するイメージについて

図2に入学時と小児病棟実習または発達障害児保育実習後における子どもの性格に関するイメージの変化を示した。分散分析の結果、コースの主効果 ( $F(2,143)=7.38, p<0.01$ )、時期の主効果 ( $F(1,143)=53.48, p<0.05$ ) が有意であった。交互作用はみられなかった。コースの主効果を検定した結果、小児病棟実習ま

たは発達障害児保育実習後にコースの効果が有意であり，看護科＜病児保育コース，看護科＜発達障害児保育コースで（ともに $p<0.01$ ）であった．小児病棟実習または発達障害児保育実習後，看護科は病児保育コ

ース，発達障害児保育コースより得点が低かった．時期の主効果を検定した結果，病児保育コース，発達障害児保育コース，看護科とも時期の効果が認められ，（すべて $p<0.01$ ）いずれも小児病棟実習または発達

障害児保育実習後の子どもの性格に関するイメージ得点は有意に高くなっていた．

### 3) 対子ども感情イメージについて

図3に入学時と小児病棟実習または発達障害児保育実習後における対子ども感情イメージの変化を示した．分散分析の結果，コースの主効果が認められた（ $F(2,143)=4.96$ ,  $p<0.01$ ）．多重比較の結果，入学時，小児病棟実習または発達障害児保育実習後ともに看護科＜発達障害児保育コース（入学時 $p<0.05$ ，小児病棟実習または発達障害児保育実習後 $p<0.01$ ）であり，看護科は病児保育コース，発達障害児保育コースより得点が低かった．

### 4) 子どもへの親和感情について

図4に入学時と小児病棟実習または発達障害児保育実習後における子どもへの親和感情の変化を示した．分散分析の結果，コースの主効果（ $F(2,143)=8.45$ ,  $p<0.01$ ）と時期の主効果が認められ（ $F(1,143)=4.25$ ,  $p<0.05$ ），入学時と小児病棟実習または発達障害児保育実習後ともに看護科＜発達障害児保育コース（入学時 $p<0.01$ ，小児病棟実習または発達障害児保育実習後 $p<0.05$ ）であり，看護科は発達障害児保育コースより得点が低かった．各コースにおける時期の単純主効果を検定した結果，発達障害児保育コースにおいて時期の効果が有意であり（ $F(1,143)=3.01$ ,  $p<0.05$ ），入学時より発達障害児保育実習後の方が子どもへの親和感情得点は有意に低下していた．

### 5) 子どもイメージ総得点について

図5に入学時と小児病棟実習また

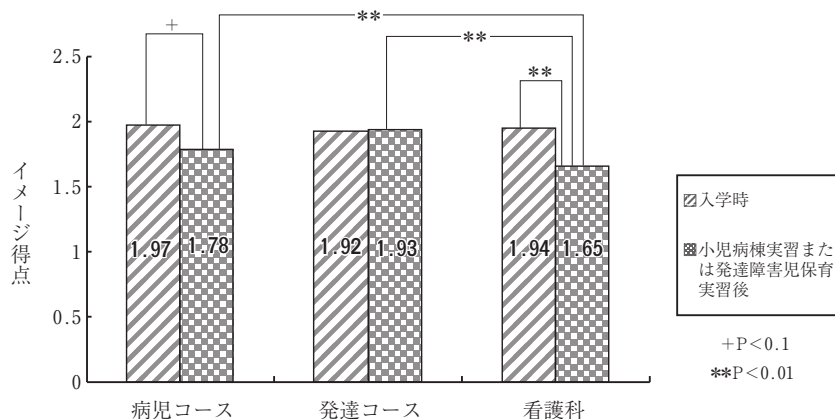


図1 医療保育科学生と看護科学生の入学時と小児病棟実習または発達障害児保育実習後における子どもの活動的イメージの変化

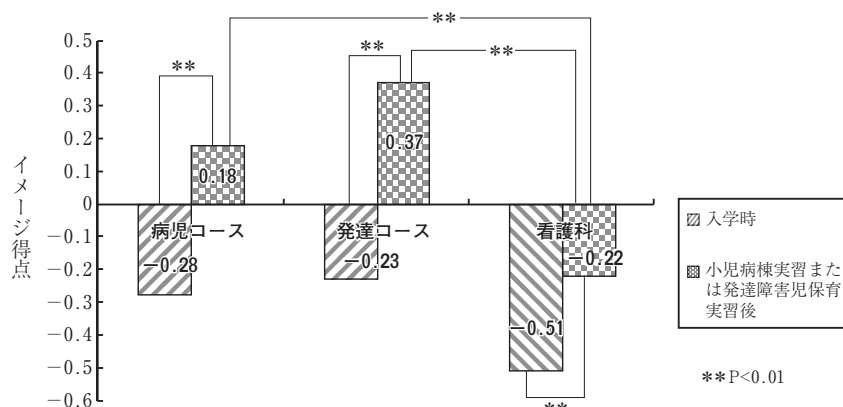


図2 医療保育科学生と看護科学生の入学時と小児病棟実習または発達障害児保育実習後における子どもの性格に関するイメージの変化

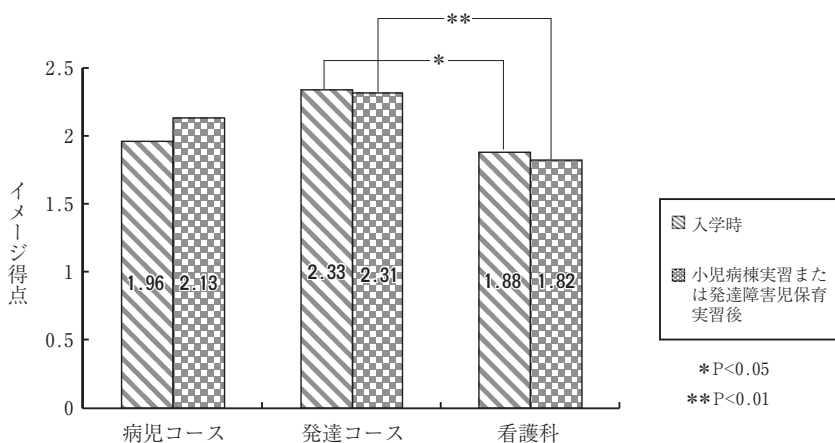


図3 医療保育科学生と看護科学生の入学時と小児病棟実習または発達障害児保育実習後における対子ども感情イメージの変化



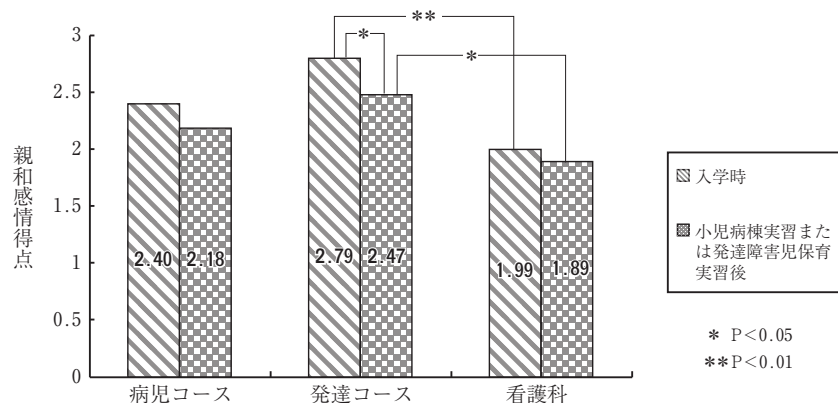


図4 医療保育科学生と看護科学生の入学時と小児病棟実習または発達障害児保育実習後における子どもへの親和感情の変化

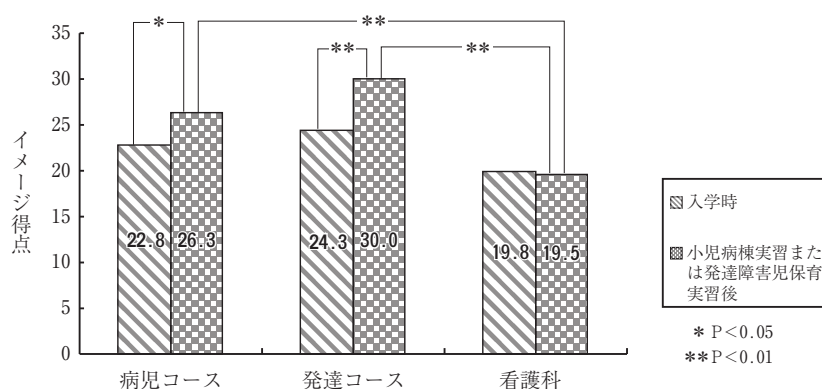


図5 医療保育科学生と看護科学生の入学時と小児病棟実習または発達障害児保育実習後における子どもイメージ総得点の変化

は発達障害児保育実習後における子どもイメージ総得点の変化を示した。分散分析の結果、コースの主効果 ( $F(2,143) = 6.79, p < 0.01$ )、時期の主効果 ( $F(1,143) = 9.66, p < 0.01$ )、交互作用 ( $F(2,143) = 3.25, p < 0.05$ ) が有意であった。そこでコースの単純主効果を検定した結果、小児病棟実習または発達障害児保育実習後にコースの効果が有意であった ( $F(2,286) = 9.66, p < 0.01$ )。多重比較の結果、子どもイメージ総得点は、看護科<発達障害児保育コース、看護科<病児保育コース (それぞれ  $p < 0.01$ ) であり、小児病棟実習または発達障害児保育実習後、看護科の子どもイメージ総得点は発達障害児保育コース、病児保育コースの得点よりも低かった。また各コースにおける時期の単純主効果を検定した結果、病児保育コースと発達障害児保育コースにおいて時期の効果が有意であり (それぞれ  $F(1,143) = 4.53, p < 0.05$   $F(1,143) = 11.6, p < 0.01$ )、ともに入学時よりも小児病棟実習または発達障害児保育実習後の方が有意に高くなっていた。

#### 4. 考 察

本調査の結果、1) 小児病棟実習または発達障害児保育実習後、病児保育コースと看護科の学生は子どもの活動的イメージの肯定度が低下する傾向にあったが、発達障害児保育コース学生は変化がみられなかった。2) 小児病棟実習または発達障害児保育実習後、病児保育コースと発達障害児保育コースの学生および看護科学生の子どもの性格に関するイメージの肯定度はそれぞれ上昇していた。3) 小児病棟実習または発達障害児保育実習後、発達障害児保育コース学生は子どもへの親和感情が低下したが、病児保育コースと看護科学生は子どもへの親和感情に変化がみられなかった。4) 小児病棟実習または発達障害児保育実習後、病児保育コースと発達障害児保育コース学生の子どもイメージ総得点は、上昇していたが、看護科学生は変化がみられなかった。

##### 1) 小児病棟実習または発達障害児

保育実習後の子どもの活動的イメージ

医療保育科学生は、これまで保育所や幼稚園で健康で活発な子どもと接してきた。そして保育所実習後、子どもイメージ得点が上昇し肯定度が高まったことが見出されている<sup>9)</sup>。しかし、保育所や幼稚園で元気に遊ぶ子どもたちとは異なり、小児病棟実習では病気のため活気がなく、治療のため安静にしている病児の状態把握や病状に応じた関わり方や遊びを提供していくことに戸惑ったことが予想される。そのことが子どもの活動的イメージの肯定度に影響を与えたのではないと思われる。

看護科学生においても、これまでの生活体験の中で健康な子どもと接触した経験をもとに子どもの活発さや元気さなどの活動的イメージが形作られたと思われる。入学時には保育科学生と同程度の肯定度であった。ところが小児病棟実習では、病状からくる活動制限によりベッド上安静が必要な子どもや急性期で活気がなくぐったりしている子どもに直接関わることになる。そこで看護科学生は、看護者として子どもを「何とか

守ってあげたい」、「支えてあげたい」という思いが強くなり、それが子どもの弱さや無気力などの印象を強め、子どもの活動的イメージの肯定度を低下させたのではないかと考えられる。

一方、発達障害児保育コース学生の子どもの活動的イメージの肯定度は低下していなかった。これは発達障害児の場合、その特性から保育者の指示に反しても活発に動き回る子どもや陽気な子どもも多く、生活指導や保育で配慮が必要ながあっても子ども本来の日常的な元気で活発なイメージを損なうものではなかったと考えられる。

## 2) 小児病棟実習または発達障害児保育実習後の子どもの性格に関するイメージの変化

病児保育コースと発達障害児保育コースの学生および看護科学生は小児病棟実習または発達障害児保育実習後は入学時よりも肯定度が有意に上昇していた。これは小児病棟実習や発達障害児保育実習のなかで直接子どもと関わることで、今まで気づけていなかった子どもの情緒的な内面に触れたことで、より一層子どもの理解が深まりイメージの変化に影響したものと思われる。とくに看護科学生においては、子どもの性格に関するイメージのみが小児病棟実習後に肯定度を上昇させている。これは、病気で辛い経験をしている子どもが泣きながらも治療を受け入れがんばっている姿を見たり、子どもの内面に秘めた力強さを感じることができているためではないだろうか。

## 3) 小児病棟実習または発達障害児保育実習後の子どもへの親和感情の変化

病児保育コース学生は初めての小児病棟実習であるため、実際には病状の安定している子どもと関わる機会が多く、プレイルームなどで遊びの支援をすることが多い。そこで、病児保育コース学生は比較的子どもの要求にスムーズに対応できたり、子どもも学生が提供する遊びや働きかけに良い反応を示したりすることで、大きな困難感をきたすことはみられなかったのではないと思われる。また入学以来「子どもと話したい」、「子どもとふれたい」という思いは強く持ち続けており、病児保育コース学生が病児を前にしても否定的な情動反応やイメージを強めることはなかったと推察できる。

また看護科学生の場合、子どもに対し苦手意識の有無にかかわらず、病気で辛い思いをしている子どもに関わらなければならないという職業意識が働き、病児に対して「理解したい」「近づきたい」「世話をしたい」

といった感情が行動につながり、関係性を築こうとする姿がみられる。ところが、小児病棟実習においては、付き添っている家族との関係性もつくりながら子どもと関わらなければならない。そのため、思うように子どもに近づけない場面や、実施した看護ケアに対し泣かれたり拒否されるといった子どもの反応や対応に直面し、困難感をきたしてしまうことも多い。そういう場面ではしり込みをしてしまうこともあるが、病児に関わりケアしたいという気持ちは働いているため、子どもへの親和感情が低下することはなかったと思われる。

しかし発達障害児と関わる発達障害児保育コース学生の子どもの親和感情の得点は発達障害児保育実習後には低くなっていた。発達障害児保育実習で関わる子どもたちは学生の積極的な行動や声かけをスムーズに受け入れることができなかったり、こだわりが強く学生の意図や熱意が通じなかったりすることも多い。発達障害児保育コース学生は実習中一生懸命関わっていくのだが、あくまでも子どもたちのペースに合わせ支援することが基本であるため、子どもたちと心を合わせ行動することや、共感しながらコミュニケーションをとるということは容易ではない。それが子どもへの近づくにくさという感覚を生み、子どもに対する親和感情の低下に影響した可能性が考えられる。

## 5) 小児病棟実習または発達障害児保育実習後の子どもイメージ総得点の変化

病児保育コースと発達障害児保育コース学生の子どものイメージの総得点は入学時に比べ小児病棟実習または発達障害児保育実習後は上昇したが、看護科学生の子どものイメージの総得点は入学時と小児病棟実習後では変化がみられなかった。

医療保育科学生はもともと子ども好きで保育士になろうと入学してきた学生であり、また、「子どもが生涯にわたる人間形成にとって極めて重要な時期に、子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培うために、十分に養護の行き届いた環境の下に、子どもの様々な欲求を満たし、生命の保持及び情緒の安定を図る」「子どもの状況や発達過程を踏まえ、その健全な心身の発達を図る」<sup>10)</sup>などの保育の指針を3年間繰り返し教えられる。さらに保育所実習、施設実習、幼稚園実習などでさまざまな子どもと関わる。その過程で子どもの理解や子どもの成長・発達を保障するという保育意識が入学時よりも培われ、それが小児病棟実習または発達障害児保育実習においても生か

されたものと思われる。

一方、看護科学生については、子どもに対し苦手意識をもっていたり、コミュニケーションをとることを不得意としている学生も含まれている。また、看護の対象は子どもだけでなく、あらゆる発達段階の人々を対象として幅広く学んでいくため、3年間の看護教育のカリキュラムに位置づけられている小児看護学教育のなかだけでは、子どもの理解や肯定的イメージが期待するほど深まっていないことが示された。現在、本学の看護科学生は保育所実習や病院実習という限られた環境の中で子どもと関わりをもち、子どもの存在を健康問題の有無にかかわらず「成長・発達している」存在としてとらえ、理解を深めようと真剣に取り組んでいる。しかし、看護体験の乏しい状況のなか、短期間の関わりで子どもに対する苦手意識の克服や子どもの成長・発達をとらえた子どもの理解を深めるにはやはり限界があるのかもしれない。今後の実習においては、本来の健康な子どもが活発に伸びてゆく側面を理解し、もっと学生が子どもとふれあう機会を持ち、子どもを身近に感じ、子どもの特性を多面的に理解できるような関わり方の工夫を考えていくことが重要であると考え、河上ら<sup>3)</sup>も、子どもを多方面からとらえるためには、実習などにおいて看護科学生の子どもと接触する機会を増やし、学生の子どもに対する苦手意識が軽減されるようなアプローチが有効であろうと述べている。看護科学生のもつ子どもイメージは、子どもへの関心や子ども理解に大きく関係する<sup>11)</sup>ため、子どもイメージがさらに肯定的に養われることが求められる。

## 5. おわりに

小児病棟実習で学生が関わる子どもたちは治療を目的に入院しているため、検査や処置などで痛い思いをしたり、安静や活動制限から不安や恐怖心を経験していることが多く、子ども本来の日常的な姿を示しているとは言えない。小児病棟実習において、このようないろいろな状況にある病児に対し、学生はもっと興味、関心を持ちながら積極的に関わり、本来の子どもの姿

を理解することにより子どもに対する意識を深めていくことが重要である。さらに学生の子どもに対するイメージが肯定的になり、実習効果が高まるような指導を引き続き検討していくことが今後の課題である。

## 6. 謝 辞

本研究を行うにあたり、ご協力をいただきました学生の皆さんに心から感謝いたします。

## 7. 文 献

- 1) 水島恵一：人間性心理学体系 第9巻 イメージ心理学，東京：大日本図書，pp. 41—45，pp. 325—327，1990.
- 2) 菅眞佐子：子ども観の形成に関する研究 — 専門教育を受けることで子どもイメージはどう変化するか —，滋賀大学教育学部紀要52：85—94，2002.
- 3) 河上智香，藤原千恵子，上野恵美子，谷口佳生理：4年制看護系大学の学生が持つ子どもイメージの構造，看護研究34：103—106，2003.
- 4) 遠藤芳子，後藤順子：小児看護学（幼稚園）実習の有効性の検討 — 実習前後の看護学生の子ども観と実習のとらえ方の変化から —，山形保健医療研究7：33—40，2004.
- 5) 奥山清子，西崎博子，本保恭子，八重樫牧子：「障害児」と「教職」に対するイメージの変化に影響する障害児教育実習前の知識と経験，ノートルダム清心女子大学紀要19(1)：7—14，1995.
- 6) 阿部裕美，日野照子，岸本光代，谷原政江：看護科学生の子どもに対するイメージとそれに影響する要因（第3報），川崎医療短期大学紀要28：47—51，2008.
- 7) 矢野恵子，佐野和香，宮崎つた子，池田浩子，杉本陽子，我部山キヨ子：育児中の父親・母親の「子ども」イメージ — 1歳6ヵ月児の父母と大学生の父母の世代間比較 —，小児保健研究62(6)：657—666，2003.
- 8) 岡田恵子，中新美保子，谷原政江：医療保育科学生と看護科学生における入学時の子どもイメージの比較，川崎医療福祉学会誌16(1)：179—183，2006.
- 9) 岡田恵子：医療保育科学生の保育所実習前後の子どもイメージ，心理社会的発達の変化とこれらの関連性，川崎医療福祉学会誌16(2)：377—384，2006.
- 10) 保育所保育指針：第一章 総則 第二章 子どもの発達，厚生労働省告示第百四十一号，平成二十年三月二十八日
- 11) 市江和子：小児看護学における子どものイメージに関する研究 — 1980年代から90年代の小児看護文献をもとに —，日本赤十字愛知短期大学紀要13：39—44，2002.

