

養護教諭による養護実習の指導経験過程に関する省察
—インタビュー調査に基づく質的検討—

鶴岡 尚子・原 康行

養護教諭による養護実習の指導経験過程に関する省察

—— インタビュー調査に基づく質的検討 ——

Experiences and Learning of School Nurses Who Supervised Practical Trainings : A Qualitative Study Based on Interviews

鶴岡 尚子^{※1} 原 康行

※1 東京医療保健大学和歌山看護学部

養護実習を指導した養護教諭へのインタビューを通じて、実習指導における経験と省察を質的に分析した。分析の結果、13のサブカテゴリーと6つのカテゴリーが生成された。協力者は実習を通して自己の専門性を再確認し、実践の省察や次世代育成への責任意識を深めていた。実習指導には負担を伴う一方で、実習生の成長や他者からの反応が達成感につながり、専門職としての自覚や組織的連携の重要性を再認識する契機となっていた。

キーワード：養護教諭、実習指導、省察的实践、専門性、次世代育成

1 はじめに

近年、子どもたちを取り巻く健康課題が多様化・複雑化する中で、学校保健活動の中心的な担い手である養護教諭には、単なる健康管理にとどまらない多様な専門的に対応が求められている(中央教育審議会 2008)。その育成には現場での経験が不可欠であり、大学での学びと教育現場での実践が融合する養護実習は、その中核を担う重要な機会とされている(大谷 2015)。

これまでの教育実習に関する研究では、主として養護教諭以外の担任教員を対象とし、実習生の意識の変容や能力の形成など、実習生側の学びに焦点が当てられてきた(三島 2009; 姫野 2010; 川田 2024 など)。養護実習においても同様に、児童生徒とのかかわりや実践経験を通して得られる気づき、自己の課題の明確化など、実習生の成長に関する知見が蓄積されている(仁王 2012; 齋藤他 2018; 浅田他 2024 など)。

一方で、こうした実習生の学びを支える立場にある指導教員、すなわち実習を受け入れ、指導を担う養護教諭自身

の経験や、実習指導を通じて得られる学びに着目した研究は少ない。教育実習は、実習生だけでなく指導者にとっても、自己の実践を見直し、他者との対話を通して専門性を再構築する機会となり得ることが、近年の教育実習研究において指摘されている(阿部他 2021; 坂本他 2024; 浅井他 2025)。教育が本質的に相互的な営みであると捉えるならば、こうした省察的な学びは自然な結果ともいえる。養護教諭にとって実習指導は、通常業務に加えて指導・評価・連携などを要する負担の大きな業務である。しかし、その一方で、専門性の再確認や職業的意義の再認識といった肯定的側面をもつ可能性もある。こうした背景を踏まえ、本研究では、養護実習の指導を経験した養護教諭へのインタビューを通して、養護教諭がどのような背景や思いを抱いて実習に臨み、実習指導の中で何を体験し、どのように省察したのかを記述的に明らかにすることを目的とする。本研究は、実習指導を担う養護教諭に焦点を当てることで、養護実習が指導教員にとっても意味のある営みであることを示し、今後の養護実習のさらなる質的向上に資する基盤的知見を提供することを目指す。

表1 協力者の属性とインタビュー時間

| 協力者 | 年齢 | 勤務経験のある校種 | 実習受け入れ回数と受け入れ 当時の勤務年数 | 実習指導を引き受け た時の校種 | 受け入れた実習生 の所属学部 | インタビュー 時間 |
|-----|-----|------------------|------------------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| A | 40代 | 小学校, 中学校, 特別支援学校 | 1回: 7年目 2回 | 中学校 | 教育学部 | 33分 |
| B | 50代 | 小学校 | 1回目: 11年目 2回目: 16年目 2回 | 小学校 | 看護学部 | 102分 |
| C | 30代 | 小学校, 中学校 | 1回目: 17年目 2回目: 18年目 2回 | 中学校, 小学校 | 看護学部 | 47分 |
| D | 40代 | 小学校 | 1回: 15年目 | 小学校 | 看護学部 | 65分 |

2 方法

2.1 研究協力者とデータ収集方法

養護実習の指導経験のある養護教諭を対象とし、縁故法により協力者を募った。

養護教諭が実習指導に臨む背景や思い、そこから得た学びを、協力者自身の語りから丁寧に記述することを重視した。村井(2014)は、教育実践の背景には生活世界に根ざした価値観があると指摘しており、本研究でも養護教諭の人生経験や専門的背景を含めた語りを通して、実習指導の意味づけを探ることを目的とした。そのため、半構造化インタビューを用い、協力者が自由に語れるよう配慮した。インタビューは2024年6月から12月にかけて実施し、1人あたりの所要時間は33~102分であった。すべてICレコーダーで録音し、逐語録を作成した。インタビューガイドは、研究目的に対応するよう構成し、主な質問項目は以下の通りである。

- ① 現在の学校に勤務するまでの、勤務校などの経験を教えてください。
 - ② これまでどのような学生の養護実習を指導したのか教えてください。
 - ③ 養護実習を指導することで、自身の認識や価値観に変化がありましたか。
 - ④ 実習指導者として、どんな困難や課題に直面しましたか。
 - ⑤ それらにどのように対処しましたか。対処方法や工夫について教えてください。
 - ⑥ 実習指導者としての役割や責任について、どのように捉えていますか。
 - ⑦ 実習指導の経験から、どんなことを学びましたか。成長したり、変化したと感じる点はありますか。
 - ⑧ 実習指導の経験を通じて得たことを今後の職務にどのように生かしたいと考えていますか。

図1 インタビューガイド

2.2 倫理的配慮

倫理的配慮として、得られたデータについては個人情報特定できないように処理し、研究目的以外には一切使用しない旨を説明した。なお本研究は、第一筆者が所属する大学の倫理審査委員会の承認を得て行った。(承認番号: T24-03D)

2.3 分析方法

トランスクリプトは、全体的な内容を把握するために記述を数回繰り返して通読した。その後、まずは協力者ごとに下記①、②を行った。

①トランスクリプトを意味のまとまりごとに切片化し、その内容を表す要約を付す。

②類似性のある要約をまとめ、コードを付す。その際、京極(2024)を参考に、データの中にある特定の質問に関連するセグメントや、協力者の価値観、態度、信念に焦点を当ててコーディングを行った。その過程で、データの意味や本質を的確に反映する言葉やフレーズを生成した。

続いて、協力者4名間でコードを比較・統合し、類似性や関係性をもとにカテゴリとサブカテゴリを生成した。

3 結果

協力者の属性とインタビュー時間を表1に示す。

分析から、実習指導を通じた養護教諭の経験に関する表2の枠組みが生成された。以下、カテゴリ名は【 】、サブカテゴリは〈 〉、コードは「 」、語りは『 』で示しながら、協力者たちの経験を記述する。プライバシーに配慮し、語りは意味が変わらない範囲で一部変更した。なお、以降は分析によって見出された3つの上位カテゴリの流

れに沿って、協力者の語りをもとに記述していく。

表2 実習指導を通じた養護教諭の経験

| 上位カテゴリー | カテゴリ【】 | サブカテゴリ<> | コード「」 | 代表的な語りの例『』 | |
|--------------|---------------------|------------------------|---|--|---|
| 養護教諭自身の学びと成長 | 養護教諭としての経験と実習指導への影響 | 異動による校種間の比較と視点の変化 | <ul style="list-style-type: none"> ・中学生への保健指導の限界と小学校への異動決意 (C) ・小学校のきめ細やかな対応と中学校との違い (C) (D) | <p>『もう中学生になったらどうしようもない。生活習慣も出来上がってて、だから小学校は長くかわられるし、どんな感じかかって。』</p> <p>『小学校がまよったことでも教師が家庭に連絡する。支援の仕方が全然違うと思った。』</p> | |
| | | 小学校勤務を通して得た学びと指導への反映 | <ul style="list-style-type: none"> ・小学校での研修機会と知識の広がり (A) ・小学校でのアレルギー対応と危機管理の学び (B) ・長期的な発達支援への関心 (C) | <p>『中学校は給食がなかったからアレルギー対応とか、全くしたことなかった。』</p> <p>『小学校へ来て初めて嘔吐物処理とかエビペンの研修を任せられた。自分で調べてすごく勉強になった。』</p> | |
| | 実習指導を通じた自己成長と省察 | 実習を通じた自己成長と省察 | <ul style="list-style-type: none"> ・実習指導を通じた自身の変化 (A) (B) (C) ・養護教諭の仕事伝えるための自己省察 (A) (C) ・実習指導による自己課題の発見 (A) (B) (C) ・子どもへの対応を振り返る機会としての実習 (B) (C) ・実習生の最新知識からの学びと自己省察 (C) ・実習生の丁寧な対応を見て自身を振り返る機会 (B) (C) | <p>『養護教諭ってどんな仕事ってお伝えなあかんって思ったら、振り返るから、自分のやってることを。』</p> <p>『学生さんの対応見てたら、丁寧に問診してて、私ももう少し丁寧に詳しく聞こうとか思ったりした。』</p> | |
| | | 実習生の評価と指導者としての責任 | <ul style="list-style-type: none"> ・実習生の評価に対する責任の重さと緊張感 (C) ・養護教諭の知識を伝えることへの慎重さと不安 (B) (C) (D) ・実習指導で「養護教諭の魅力」を伝えることの重要性 (A) (B) (C) | <p>『評価付ける時、この実習生の人生に関わることやと思ったら、やっぱり緊張する。』</p> <p>『この実習で、この先生の夢を潰してしまったらあかんって。養護教諭っていいな、って思ってもらいたいのが一番。』</p> | |
| | 実習指導の負担と達成感の対比 | 実習の成果と喜び | <ul style="list-style-type: none"> ・実習生の授業と子どもの反応による喜びの共有 (C) ・子どもの笑顔を通じて実習生への良い経験提供を実感 (C) ・授業後の担任の先生からの感謝の言葉と意義の実感 (A) (B) | <p>『指導案を一細く考えて授業をして、で、子どもたちから反応が返ってきたら、私が授業したわけじゃないけど嬉しいなっていう感覚はすごくあった。』</p> <p>『授業やってもらったら嬉しいよって、担任の先生は言ってくれる。』</p> | |
| | | 実習受け入れの負担と達成感 | <ul style="list-style-type: none"> ・実習受け入れ準備の負担と事前計画の重要性 (A) (C) (D) ・実習指導のスタート前の負担感と終了後の達成感の対比 (B) (C) (D) | <p>『「やっぱり先生、私、養護教諭を目指したいと思いました」って言うてくれて。ああ、よかったって思っ。』</p> <p>『しんどいの分かっているけど、終わったら、「よっしゃ！やった！」って思う感じ。スタートするまでがすごく嫌やけど、っていう感覚に近いかも。』</p> <p>『じゃあ次はもっとうしようって。』</p> | |
| | 指導力と育成への責任 | 実習指導における指導力と対応力の向上 | 実習生の受け入れと指導の工夫 | <ul style="list-style-type: none"> ・初めての養護教諭実習受け入れと準備 (A) (B) (D) ・運動会に向けた保健活動と実習生の活用 (B) ・実習生の学びを考慮した保健行事の組み込み (A) (C) ・授業の負担軽減を考えた実習生の活動 (B) (C) ・保健指導の重要性と実習生への挑戦機会 (C) ・実習生のスケジュール管理と指導計画の工夫 (A) (B) (C) | <p>『どんな風に指導したらいいの全然分からなくて、指導経験のある先生に聞きまくった。』</p> <p>『保健指導は絶対やってもらおうって思っ。やっぱり教える立場に立つことも含めて、しんどいけど授業づくりって経験しておいたら、絶対あとがラクだから。』</p> |
| | | | 実習指導と業務の両立 | <ul style="list-style-type: none"> ・自身の業務との両立の難しさ (C) (D) ・実習準備の重要性と負担 (A) (C) (D) ・看護学部出身の自身と教育的指導の課題 (B) (C) ・看護学部所属の実習生の知識と適応力 (A) (B) ・実習生の積極性と信頼 (A) (B) (C) (D) | <p>『実習を受け入れるってなったら、準備、頑張らなあかんって思う。何しようか、何伝えようかって考えるのは大変。実習中も自分の執務もあるし。』</p> <p>『私は教育系の知識をちゃんと教えてもらったことないから、経験でしか指導できないから。』</p> |
| | | 次世代養護教諭の育成と専門職としての責任意識 | 実習生の指導方法と関わり方 | <ul style="list-style-type: none"> ・学生の特性に応じた指導と関わり方の工夫 (A) (B) (C) ・実習指導を通じた基本の振り返り (A) (D) ・実習生の課題に注目しすぎる事への反省 (C) | <p>『学生さんのタイプにもよるけど、あんまり積極的じゃないタイプの方だったら、「こうしたほうがいいよ」ってアドバイスすることの方が多かったり。足りないところを探してしまっただけかも。』</p> |
| | | | 実習生受け入れの意義と育成への自覚 | <ul style="list-style-type: none"> ・養護教諭が一人職であるがゆえの実習生受け入れの意義 (B) ・次世代の養護教諭育成への責任と受け入れの必要性 (B) (C) (D) | <p>『養護教諭って一人だから、他の先生には分からない、自分だけが伝えられる仕事があるし。』</p> <p>『やっぱり誰か受け入れないと次の養護教諭が育たないから。』</p> |
| 学校組織との関係 | | 学校組織との連携の強化と調整力の向上 | 指導者としての意識の変化とキャリアの影響 | <ul style="list-style-type: none"> ・ライフステージや経験の蓄積による意識の変化 (A) (B) (C) ・養護教諭の指導者としての役割を意識する年齢の変化 (A) (C) (D) | <p>『タイミングもあるかな。自分も子育てして、次世代を育てる意識とか芽生えたかも。』</p> <p>『学生さんと年齢が近すぎたら、育てようっていう意識をもつのは難しいかもしれんけど、今は思える』</p> |
| | | | 情報共有と周知の工夫 | <ul style="list-style-type: none"> ・実習生の授業参加のための根回しの重要性 (B) (C) ・事前調整としての授業日程確保の必要性 (C) (D) ・実習生の存在を周知できなかったことへの反省 (C) ・保護者への周知の必要性 (D) | <p>『うちの先生たちは、どんどん授業やっけて下さい、って時間ももらえるんです。』</p> <p>『実習指導者としては、クラスに授業行かせてもらうとか、先の根回しがちょっと足りなかったなっていうことが時々あった。』</p> <p>『保健室に来ない子は、実習生が来ることを知らないままだったと思う。校長と相談して集会とかで紹介してもらえたらよかった。』</p> |

3.1 【養護教諭としての経験と実習指導への影響】

3.1.1 <異動による校種間の比較と視点の変化>

協力者たちは、それぞれのキャリアの中で培ってきた経験や背景が、実習生への指導のあり方に影響していた。特に、配置された学校種や異動経験は、養護教諭としての視点や指導観に変化をもたらしていた。

例えばかつて中学校に勤務していた養護教諭は『もう中学生になったらどうしようもない。生活習慣も出来上がって。だから小学校は長くかかわれるし、どんな感じかなって。』と、「中学生への保健指導の限界と小学校への異動決意」を語った。中学校では心身の変化が顕著であるにも関わらず、個々への継続的な支援に限界を感じており、小学校での長期的な発達支援に魅力を感じて異動を決意したという。このように、異動経験により協力者は、校種ごとの児童生徒の特徴や指導の限界を比較し、自身の指導観を見直す契機を得ていた。

3.1.2 <小学校勤務を通して得た学びと指導への反映>

実際に小学校で勤務を開始すると、その環境は中学校とは大きく異なっていた。「小学校のきめ細やかな対応と中学校との違い」という視点から、小学校では児童一人ひとりへの細やかな対応が可能であり、この違いが実習指導の内容や姿勢にも影響を与えた。実習生に対しては、保護者や担任への細やかな連絡について指導を行っていた。

さらに、「小学校でのアレルギー対応と危機管理の学び」のように、食物アレルギーや慢性疾患のある児童への対応、緊急時の対応に関する具体的なスキルが求められ、それらが実習指導においても重要な教育内容として位置付けられるようになったという。加えて、教職員に向けてエビペンや嘔吐物処理の研修を養護教諭が担っており、「小学校での研修機会と知識の広がり」が経験されていた。こうした校内での危機管理や研修の機会が、実習生にも伝えたい知識として蓄積されていた。

このように、小学校勤務で得られた学びは、実習生への指導内容や姿勢に影響を与えており、単なる指導技術の伝達を超えて、自身のキャリアを土台とした学びの継承として表れていた。

3.2 【実習指導を通じた専門性の再確認と深化】

3.2.1 <実習を通じた自己成長と省察>

協力者たちは、実習指導という機会を通じて、自身の養護教諭としての在り方を見つめ直していた。例えば『養護教諭ってどんな仕事ってお伝えせなあかんって思ったら、振り返るから、自分のやってることを。』と語られたように、実習生に業務の意義や魅力を伝えようとする中で、自らの実践を言語化しようとする意識が芽生え、結果として「養護教諭の仕事伝えるための自己省察」が促されていた。

また、「実習指導を通じた自身の変化」や「実習指導による自己課題の発見」といった語りからは、実習を契機とした内省が専門職としての成長につながっていることがうかがえた。例えば、『学生さんの対応見てたら、丁寧に問診してて。私ももう少し丁寧に詳しく聞こうとか思ったりした。』というような、学生の丁寧な問診や子どもの訴えを聞き取る姿勢から、自身の対応を反省したことが協力者から語られた。実習生の行動や言動を通して「子どもへの対応を振り返る機会としての実習」となったり、「実習生の最新知識からの学びと自己省察」を経験するなど、若い世代の視点から新たな気づきを得ていた。

このように、実習指導は協力者たちにとっても省察を深め、専門性を再確認する機会となっていた。実習生の存在が、協力者自身の成長を促す鏡として機能していることが示唆された。

3.2.2 <実習生の評価と指導者としての責任>

ここでは、指導者としての立場の重みに向き合う姿が語られた。特に『評価付ける時に、この実習生の人生に関わることやと思ったら、やっぱり緊張する。』という語りは、評価者としての判断が実習生の将来に影響するという自覚によるものであり、指導者の心理的負荷を表していた。

また、「養護教諭の知識を伝えることへの慎重さと不安」からは、実習生に何をどのように伝えるべきかという迷いや、専門職としての自信と責任の間で揺れる姿が読み取れた。一方で、『この実習で、この先生の夢を潰してしまったらあかんって。養護教諭っていいな、って思ってもらいたいのが一番。』のような「実習指導で『養護教諭の魅力』を伝えることの重要性」という語りからは、単なる知識の伝達ではなく、仕事への誇りや意義を次世代に継承してい

くという使命感もうかがえた。

3.3 【実習指導の負担と達成感の対比】

3.3.1 <実習の成果と喜び>

実習指導の中で協力者たちが感じた充実感や達成感が語られた。とくに『指導案と一緒に考えて授業をして、で、子どもたちから反応が返ってきたら、私が授業したわけじゃないけど嬉しいなっていう感覚はすごくあった。』（「実習生の授業と子どもの反応による喜びの共有」）や「子どもの笑顔を通じて実習生への良い経験提供を実感」といった語りからは、実習生が子どもと関わる中で得た反応や成長の場面を通して、指導者自身も喜びを分かち合っている様子が見えがえた。

また、「授業後の担任の先生からの感謝の言葉と意義の実感」では、実習生の活動がクラス全体にも良い影響を与えたことを実感し、指導者としての役割の価値を再確認する場面が示されていた。

このように、実習指導には多くの準備や労力を要するものの、実習生の成長や周囲の反応によって得られる喜びが、それらの負担を上回る大きな意味ややりがいとして実感されていた。

3.3.2 <実習受け入れの負担と達成感>

<実習受け入れの負担と達成感>では、実習指導の開始に向けた準備の負担や、業務との両立への不安が複数の語りから示された。「実習受け入れ準備の負担と事前計画の重要性」に見られるように、スケジュール調整や受け入れ体制の整備には多くの労力が必要であり、実習開始前には心理的な負担も大きいことが語られた。

『しんどいのが分かってるけど、終わったら、「よっしゃ！やった！」って思う感じ。スタートするまでがすごく嫌やけど、っていう感覚に近いかも。』との語りは、開始前の抵抗感と終了後の達成感とのコントラストが鮮明に示されていた。「実習指導のスタート前の負担感と終了後の達成感の対比」では、『「やっぱり先生、私、養護教諭を目指したいと思いました」って言ってくれて。ああ、よかったって思ってる。』と振り返っていた。実習生からの言葉が実習指導の価値を実感させる場面として語られた。

このように、準備段階では負担感が先行するものの、実

習を通じて得られる実習生の成長や感謝の言葉は、協力者たち自身にとって大きなやりがいとなり、結果的にポジティブな経験として記憶されていた。

3.4 【実習指導における指導力と対応力の向上】

3.4.1 <実習生の受け入れと指導の工夫>

『どんな風に指導したらいいのか全然分からなくて、指導経験のある先生に聞きまくった。』と語られたように、協力者たちは、初めての実習生受け入れに際して不安や準備の大変さを語っていた（「初めての養護教諭実習受け入れと準備」）。その中で、運動会に向けた保健活動など、学校行事を実習にうまく取り入れる工夫がなされていた（「運動会に向けた保健活動と実習生の活用」）。

また、実習生の学びを意識しながら、あらかじめ保健行事の中に実習生の役割を組み込んだり（「実習生の学びを考慮した保健行事の組み込み」）、授業の負担軽減を見据えて活動の一部を共に考えたり、既存の教材や絵本を用いた指導を提案したりといった対応も見られた（「授業の負担軽減を考えた実習生の活動」）。

さらに、『保健指導は絶対やってもらおうと思って。やっぱり教える立場に立つことも含めて、しんどいけど授業づくりって経験しておいたら、絶対あとがラクだから。』と語られたように、保健指導の本質を伝えるため、あえて実習生が避けたいと感じる内容に挑戦させる意図もあった。こうした指導の実施には「実習生のスケジュール管理と指導計画の工夫」が不可欠であり、指導者自身の計画力や調整力も試される場面となっていた。

これらの実践からは、実習を通じて指導者自身も工夫や調整を重ねながら、結果的に指導力や対応力を高めていく様子が見えがえた。

3.4.2 <実習指導と業務の両立>

実習指導を行うことと「自身の業務との両立の難しさ」については、例えば毎日実習日誌へコメントを書いて返却することへの負担感が語られた。また、『実習を受け入れるってなったら、準備、頑張らなあかんって思う。何しようか、何伝えようかって考えるのは大変。実習中も自分の執務もあるし。』と実習前と実習中の率直な負担感が語られた。実習生の受け入れには事前準備が不可欠であり、それ

が負担となる場面も多かった(「実習準備の重要性と負担」)。

特に、看護学部出身の協力者は、『私は教育系の知識をちゃんと教えてもらったことないから、経験でしか指導できないから。』と語り、教育的視点での指導に悩みを抱えていた(「看護学部出身の自身と教育的指導の課題」)。一方で、看護学部所属の実習生は基礎知識が豊富で適応力もあり、その点では指導しやすさを感じる場面もあった(「看護学部所属の実習生の知識と適応力」)。

さらに、実習生が積極的に指導者に支持を仰いだり、指導者の提案に応じたりする様子は指導者にとって大きな支えとなり、信頼関係を築く中で指導の手応えも感じていた(「実習生の積極性と信頼」)。こうした中で、実習指導と業務の両立という困難さの中にも、やりがいや成長の機会が見いだされていた。

このように、協力者たちは自身の力量を試され、同時に実習生の反応に支えられながら実践を重ねていた様子が語られた。

3.4.3 <実習生の指導方法と関わり方>

『学生その子、その子の特性を見ながら、どういう時にどういう声かけをしてあげたらいいかな、気をつけてますね。』と語られたように、協力者たちは学生一人ひとりの個性や特性に応じた対応の工夫を行っていた(「学生の特性に応じた指導と関わり方の工夫」)。実習を重ねる中で、これまで当たり前に行っていた基本的な対応や説明を改めて見直す機会となり(「実習指導を通じた基本の振り返り」)、自らの指導スタイルを省みる契機となっていた。

一方で、『学生さんのタイプにもよるけど、あんまり積極的じゃないタイプの方だったら、「こうしたほうがいいよ」ってアドバイスすることの方が多かったり。足りないところを探してしまったかも。』と語られたように、実習生の課題にばかり注目しすぎることで、実習生の努力や成長を見落としていたことへの反省も語られた(「実習生の課題に注目しすぎることへの反省」)。

このように、実習生との関わりの中で、指導者自身も学び続ける姿がうかがえた。実習指導は単に知識や技術を伝えるだけでなく、指導者自身が関わり方を模索し、内省を重ねる営みであることが語られた。

3.5 【次世代養護教諭の育成と専門職としての責任意識】

3.5.1 <実習生受け入れの意義と育成への自覚>

協力者たちが専門職としてのキャリアを積む中で、次世代の育成に対する責任意識が高まっていく様子がうかがえた。「養護教諭が一人職であるがゆえの実習生受け入れの意義」では、例えば『養護教諭って一人だから。他の先生には分からない、自分だけが伝えられる仕事があるし。』と語られたように、学校における唯一の専門職として、実習生にその職務の実際を伝えることの重要性が語られた。

また、「次世代の養護教諭育成への責任と受け入れの必要性」では、実習の受け入れには負担も感じる一方で、『やっぱり誰かが受け入れないと次の養護教諭が育たないから。』と、後進を育てることも自身の役割の一つであるという自覚が語られた。

3.5.2 <指導者としての意識の変化とキャリアの影響>

また、協力者たちは年齢や経験の蓄積を通して、指導者としての立場や育成の担い手としての意識が変化していくことも示された。『タイミングもあるかな。自分も子育てして、次世代を育てる意識とか芽生えたかも。』という語りから、個人のライフステージやキャリア形成が育成への自覚に影響を与えていることが示された。

このように、協力者たちは自身のキャリアと経験を通じて専門職としての在り方を再考しつつ、次世代の専門家育成にも関与する姿勢を示していた。

3.6 【学校組織との連携の強化と調整力の向上】

3.6.1 <授業参加を円滑にする事前調整>

協力者たちは、実習生が授業に参加するためには、校内での事前調整が不可欠であると語った。「実習生の授業参加のための根回しの重要性」では、授業に関わる機会を確保するためには、クラスの状況を把握した上で、担任との信頼関係と事前の説明が必要であるという実践知が語られた。

また、「事前調整としての授業日程確保の必要性」からは、実習生の活動を具体化するには、日常業務の中での綿密なスケジュールリングと、教職員全体への理解と協力の取り付けが求められることが示された。

3.6.2 <情報共有と周知の工夫>

一方で、「実習生の存在を周知できなかったことへの反省」では、情報共有や周知の工夫の重要性も語られた。実習生を全校生徒に紹介する機会をもつよう、管理職に働きかけなかったために、実習生の存在を広く知ってもらえなかったという課題も示され、指導者としての調整力が問われる場面が浮かび上がった。

このように、実習指導を通して、協力者たちは学校組織内での情報共有や調整の在り方を再認識し、指導者としての実践的な工夫を積み重ねていた。

4 考察

本研究は、養護教諭が実習指導を通じて何を体験し、どのように省察したのかを明らかにすることを目的としていた。その結果、協力者たちは、これまでのキャリアや実践知をもとに実習指導にあたり、実習生との関わりの中で自己の実践を内省し、専門性を再構築していた。また、実習指導に伴う負担と達成感の往還が、次世代育成への責任感や専門職としての自覚を促す契機となっていた。以下では、得られた知見を4つの観点から考察する。

4.1 実践知の再構成と専門性の深化

本研究では、協力者たちがこれまでのキャリアを通じて培ってきた実践経験を基盤に、実習指導を展開していたことが示された。異なる校種での勤務経験や日常業務を通じて得た知識・対応力は、実習生への具体的な指導内容に反映されており、特に小学校での危機管理やきめ細やかな配慮は、重要な指導項目として強く意識されていた。

実習指導は、単なる技能や知識の伝達ではなく、自身の実践をふり返り、教育的意味を与えながら言語化し、再構成するプロセスであることが明らかとなった。養護教諭たちは、自らのキャリアの歩みを内省しつつ、次世代に継承すべき実践知を選び取り、意図的に言語化していた。このような省察的営みは、専門職としての自己概念や職務観の再確認にもつながっていた。

さらに、実習に向けた準備や実施の過程では、管理職や他の教職員との連携・調整が不可欠であり、学校組織内での他職種との協働関係をあらためて確認する機会にもなっ

ていた。こうした経験を通して、養護教諭としての専門性は、個人の知識や技術にとどまらず、学校という組織的文脈の中で機能していることが再認識され、専門職としての社会的役割への自覚が一層促されていた。

このような実践知の言語化と再構成のプロセスは、Schön（1984）が示した「省察的実践家（reflective practitioner）」としての専門職の在り方と合致する。すなわち、実習指導という実践の場において、養護教諭が自身の職務経験を省察し、暗黙知を再構造化することは、専門性の深化と継承を可能にする重要な営みである。こうした省察的実践は、次世代へ専門性をつなぐ教育的実践として位置づけられる。

4.2 双方向的で生成的な学び

協力者たちは、実習指導にあたって自らの実践を言語化し、専門職としての姿勢や判断過程を実習生に説明したり模範を示したりする中で、日々の行為を振り返る契機を得ていた。実習生からの質問や活動を通して、自己の対応やケア観、健康観を見直す内省が生まれており、実習指導は一方的な教示にとどまらない、双方向的で生成的な学びの場として機能していた。このような省察的実践は、教員養成に関する先行研究においても、実習指導が指導教員自身の内省を促し、専門職としての学びにつながることで指摘されている（阿部他、2021；坂本他、2024；浅井他、2025）。本研究の結果も、実習生の姿勢や視点に触れることが、養護教諭自身の実践の再考や自己課題の認識へとつながるという点で、これらの先行研究の知見を支持するものである。

さらに、実習生の持つ最新の知識や丁寧な対応を観察することが、自身の実践を見直す契機となったことや、他者の視点を通じて自己を再認識する過程が語られた点は、他者の目を通して自己を捉え直すという「鏡としての他者」（榎本、2014）の働きとも親和的であると考えられる。実習生との関係性の中で指導内容を再構成したり、評価の重みに向き合ったりする姿勢は、専門職としての自己理解と職能形成が進行していることを示していた。

4.3 実習指導の負担と喜びが促す専門職意識

実習指導には、多くの準備と調整が求められ、通常業務との両立の中で心理的・時間的負担を伴っていた。実習日誌への対応や指導計画の策定、授業機会の確保に向けた調整などは、協力者にとって容易ではなく、特に初めての受け入れに際しては不安や困難が強調されていた。

一方で、実習生の積極的な姿勢や成長する姿、そして子どもたちのかかわりによって見せる反応は、協力者にとって大きなやりがいや達成感につながっていた。実習生の授業を通して子どもが笑顔を見せたり、担任から感謝の言葉が寄せられたりする場面は、指導者としての役割意識と誇りを強める経験となっていた。さらに、実習生からの感謝や「養護教諭を目指したい」という言葉は、実習指導の意味を肯定づけ、自己の役割の価値を再確認させるものとなっていた。

このように、実習指導に伴う負担と達成感の往還は、協力者の専門職としての意識を明確化させる経験であり、次世代育成の責任を自覚するプロセスでもあった。「誰かが受け入れなければ次の養護教諭が育たない」と語る姿には、社会的使命感と教育的責任が表れており、実習指導が単なる業務にとどまらず、専門職としての自己認識を深め、次世代を育てる責任を担う立場としての意識を高める営みであることが示されていた。

4.4 養護教諭の学び・育成・組織連携の視点からの今後の実習展望

本研究は、養護実習における指導者としての養護教諭に焦点を当て、その経験を通して実習指導が指導者自身にとっても意味のある営みであることを明らかにすることを目的としてきた。その結果、実習指導は単なる教育活動ではなく、指導者である養護教諭にとっても多面的なメリットをもたらす重要な機会であることが確認された。

特に本研究からは、第一に、実習指導を通して自己の実践を省察・再構成する過程が、養護教諭自身の学びと成長につながっていること、第二に、実習生の育成を担う中で、自らの指導力や専門性を再認識し、次世代育成への責任感や専門職としての自覚が高まること、そして第三に、校内での調整や他職種との連携の必要性を経験する中で、学校

組織との関係性を見直し、組織的文脈における自らの役割を再確認する機会となっていることが示された。

こうした指導者にとっての意義がより実感され、実習の質的向上が図られるためには、以下のような支援や環境整備が求められる。まず、養護教諭同士が経験や悩みを共有し、省察的対話を通じて互いに学び合える場の創出は、個々の成長と実践知の洗練に寄与すると考える。また、実習の進め方や指導の工夫に関する基本的な情報提供は、特に初めて実習を受け入れる養護教諭にとって負担軽減につながり、指導への意欲と質の維持を支えると考えられる。さらに、実習指導を学校全体の教育活動の一環と位置づけ、管理職や他教職員の理解と協力を促進することは、組織的な支援のもとで専門性を発揮する基盤となる。

これらの取り組みを通じて、養護教諭にとっての実習指導は「負担の多い業務」から「自己成長と専門性の発展を促す営み」へと捉え直され、その社会的・教育的価値が再評価されることが期待される。

なお、本研究は、主に小学校および中学校に勤務し、養護実習を受け入れた経験のある4名の養護教諭を対象としており、その視点から実習指導の経験と学びを明らかにしたものである。そのため、実習生側の学びや成長との相互の関係については十分に捉えられておらず、今後の課題として残された。また、対象が特定の校種に限定されていたことから、養護実習の経験が校種によってどのように異なり、どのような特徴を持つのかについても十分に検討されていない。

今後は、養護教諭と実習生双方の視点を取り入れ、相互の関わりの中でどのような学びや変容が生じているのかを多角的に検討することが求められる。特に、高等学校や特別支援学校といった他の校種で実習を受け入れている養護教諭の経験に着目することで、校種特有の指導内容や指導上の工夫、課題の違いが明らかになり、今後の養護実習の在り方をより立体的かつ実践的に検討するための知見が得られるものと考えられる。

5 引用文献

阿部雄太・大島崇行(2021) 「教育実習指導における指導教員の変容に関する事例的研究」 『上越教育大学研究紀要』 第41巻 第1号 pp.21-34

- 浅田知恵・渡邊美貴・福田博美・岡本陽・山田浩平 (2014) 「養護実習における学生の学びの検討」 『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』 第9巻 pp. 197-202
- 浅井継悟・半澤礼之・星裕・田中雅子・越川茂樹 (2025) 「教育実習生の受け入れ経験と教師の自律的な学習姿勢および教師効力感との関係」 『日本教育工学会論文誌』 Advance online publication. <https://doi.org/10.15077/jjet.48102>
- 中央教育審議会(2008) 「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体として取組を進めるための方策について (答申)」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyoku/chukyoku0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/01/14/001_4.pdf 2025年6月20日閲覧
- 榎本博明 (2015) 『<自分らしさ>って何だろう?—自分と向き合う心理学』 ちくまプリマ—新書
- 姫野完治 (2010) 「段階的教育実習による教師志望学生の成長観の変容」 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』 第32号 pp.153-165
- 川田英之 (2024) 「羅生門的アプローチによる対話を通じた教育実習生の指導観の変容」 『香川大学教育実践総合研究』 第48巻 pp.15-26
- 京極真(2024) 『質的研究で使えるコーディング入門ガイド』 Thriver Books
- 三島知剛 (2009) 「教育実習中の他者との関りと教育実習生の授業・教師・子どもイメージ、授業観察力の変容」 『日本教育工学会論文誌』 第33巻 第1号 pp.71-81
- 村井大介 (2014) 「ライフストーリーの中で教師は授業を如何に語るか—教師の授業観からみた社会科教育研究の課題—」 『社会科教育研究』 第2014号 pp.14-27
- 仁王紀夫 (2021) 「養護教諭の教育実習における対象学生の意識の変容」 『帝京短期大学紀要』 第22巻 pp.27-32
- 大谷尚子・中桐佐智子 (2015) 『改訂養護実習ハンドブック』 東山書房
- 齋藤千景・竹鼻ゆかり (2018) 「養護実習における学生の学びの要素」 『東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系』 第70号 pp.177-183
- 坂本篤史・三島知剛・一柳智紀 (2024) 「教育実習における実習指導教員の学びに関する探索的研究」 『質的心理学研究』 第23巻 第1号 pp.114-132
- Schön DA (1984) “The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action”. Basic Books, USA. (=2007, 柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.)

