

栄養教育実習評価と学業成績並びに人物評価による 事前指導改善策の検討

清水 陽子

Study on nutrition education practice evaluation, academic achievement and preliminary guidance improvement measures by character evaluation

Yoko SHIMIZU

1. 緒言

栄養教諭は、教育に関する資質と栄養に関する専門性をあわせ持つ教員免許であり、学校給食を生きた教材として効果的な指導を行うことが期待されている。栄養教諭免許を取得するためには、管理栄養士または栄養士を取得し、かつ教育実習を含む教職に関する科目単位を修得する必要がある。栄養教育実習は、栄養教諭養成のカリキュラムの集大成であり、教育現場における給食をはじめ、教科や特別活動などの授業を通して食に関する指導を実践する科目である。

本学では、毎年20名程度の学生が栄養教諭免許取得をめざしている。指導教員は、栄養教育実習に対して、様々な不安を持っている学生に対して、丁寧な事前指導を行い、貴重な実習経験が有意義なものとなるように支援しなければならない。

そこで本研究では、よりよい栄養教育実習とその事前指導を行える改善策を見出し、効果的な栄養教諭の養成教育に役立てることを目的に、実習

先からの実習評価と学業成績および実習後の学生アンケート並びに教員による人物評価との関連を検討した。

2. 方法

1) 調査対象

函館短期大学食物栄養学科に平成27年度に入学した学生のうち、2年次に「栄養教育実習」を履修した学生23名とした。

2) 機能的GPA (functional GPA)

函館短期大学では、学生の成績評価に機能的GPA (functional GPA, 以下fGPA) を導入している^{1,2)}。一方、栄養教育実習では、本学独自の評価の観点を加えた評価票を作成し、実習校へ各項目（「教授・学習の指導」、「教師としての適性」、「児童・生徒の理解」、「勤務の状況」）について5段階評価を依頼している。表1に栄養教育実習の評価項目を示す。

表1 栄養教育実習の評価項目

教授・学習の指導	教材研究	児童・生徒の理解	児童・生徒への接し方（前向きに明るく）
	学習指導案		児童・生徒の学習意欲の把握
	教材・教具		児童・生徒の食生活に対する指導
	学習の展開		児童・生徒への公平さ
	授業中の態度		学級経営の理解
教師としての適性	研究意欲	勤務の状況	出勤
	創造性		誠実
	責任感		熱意
	協調性		態度
	教師観		服装

3) 質問紙調査

質問紙調査は、平成28年9月に「教職実践演習(栄養教諭)」の1回目の講義時に担当教員により調査票を配布し、調査終了後に回収した。質問項目として、教育実習に入る前の心境についての不安感および楽しみ感の程度とその要因とした。不安感、楽しみ感については0から100までの数値で記述してもらい、その要因については、自由記述での回答とした。

4) 人物評価

人物評価は、堀本³⁾の質問項調査の心理的特性を参考に「責任感の欠如」、「自発的行動が苦手」、「ストレスに弱い」、「要点的把握が苦手」、「不安感が強い」、「固執性である」、「報告・連絡・相談ができない」の8項目とした。評価にあたっては、「栄養教育実習」を担当している教員2名により協議し、5段階(かなりそう思う(5点)、そう思う(4点)、どちらとも言えない(3点)、そう思わない(2点)、全くそう思わない(1点))で得点化した。

5) 分析

学内における成績評価(fGPA)は、fGPAを平均値以上(fGPA上位群)と平均値以下(fGPA下位群)により分類した。人物評価については、合計得点を平均値以上(高値群)、平均値以下(低

値群)に分類した。学内における成績評価(fGPA)および人物評価と実習評価の比較には、対応の無いt検定を用いた。統計解析には、エクセル統計Statce12を用い、有効水準は5%とした。

6) 倫理的配慮

調査内容や回答者の個人情報の取り扱いについては、函館短期大学実験等倫理委員会の審査を受け、承認を得た(H. 28-36号)。調査対象者となる学生には、調査結果は授業の評価には一切影響しない旨を伝えた。

3. 結果および考察

1) 学内における評価(fGPA)および人物評価と実習評価の比較

学内における成績評価別の実習評価の平均値の結果を表2に示した。

fGPA上位群、fGPA下位群ともに実習評価全体との有意な差はみとめられなかった。また、実習評価の大項目である「教授・学習の指導」、「教師としての適性」、「児童・生徒の理解」、「勤務の状況」についてfGPA上位群、fGPA下位群で比較したところ、fGPA上位群において全ての項目で実習評価の平均値が高かった。

人物評価別の実習評価の平均値の結果を表3に示した。

表2 成績評価別の実習評価の平均値

	上位群 N=8	下位群 N=15	有意差
教授・学習の指導(25点)	21.0±2.9	20.5±2.6	ns
教師としての適性(25点)	21.1±3.3	20.7±4.1	ns
児童・生徒の理解(25点)	21.4±3.1	20.7±3.1	ns
勤務の状況(25点)	23.5±3.5	22.6±3.9	ns
全体(100点)	87.1±12.6	84.5±13.0	ns

平均値±SD 対応のないt検定 ns;有意差なし
上位群;fGPA 平均値以上, 下位群:fGPA 平均値以下

表3 人物評価別の実習評価の平均値

	高値群 N=10	低値群 N=13	有意差
教授・学習の指導（25点）	21.8±2.2	19.8±2.7	ns
教師としての適性（25点）	22.3±2.1	19.7±4.5	*
児童・生徒の理解（25点）	22.4±1.8	19.8±3.4	*
勤務の状況（25点）	24.7±0.7	21.5±4.5	ns
全体（100点）	91.4±6.4	80.8±14.5	*

平均値±SD 対応のないt検定 * ; $p<0.05$, ns ; 有意差なし
高値群 ; 人物評価平均値以上, 低値 ; 人物評価平均値以下

人物評価の高値群については、「児童・生徒の理解」、「教師としての適性」、「実習評価全体」の項目について実習評価が高く有意な差がみられた ($p<0.05$)。また、成績評価別の結果と同様に、人物評価の高い学生は、全ての項目において実習評価が高かった。

文部科学省は、学力の重要な要素として、(1) 基礎的・基本的な知識・技能、(2) 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、(3) 主体的に学習に取り組む態度をあげており、これらの3つの要素について特に意を用いる必要があるとしている⁴⁾。本調査結果では、成績評価別による差は見られなかつ

たが、人物評価別の実習評価で差がみられたことは、実習現場では、知識・技能だけではなく、知識・技能を活用し課題を解決する能力、学習に取り組む態度を重視していると推察できる。これらのことから、事前指導では学生の学習態度を把握しながら個別に対応していくことがよりよい栄養教育実習につながると考える。

2) 成績評価 (fGPA) および人物評価別の教育実習に入る前の心境 (不安感・楽しみ感) の関連

次に、成績評価 (fGPA) および人物評価別の教育実習に入る前の心境を比較した (表4-1, 表4-2)。

表4-1 成績評価 (fGPA) および人物評価と教育実習に入る前の不安感 人数 (%)

不安感	全体 N=23	成績評価別		人物評価別	
		fGPA上位群 N=8	fGPA下位群 N=15	高値群 N=10	下値群 N=13
50	8 (34.8)	2 (25.0)	6 (40.0)	2 (20.0)	6 (46.2)
70	5 (21.7)	2 (25.0)	3 (20.0)	4 (40.0)	1 (7.7)
80	3 (13.0)	2 (25.0)	1 (6.7)	2 (20.0)	1 (7.7)
90	1 (4.3)	0 (0.0)	1 (6.7)	0 (0.0)	1 (7.7)
100	6 (26.1)	2 (25.0)	4 (26.7)	2 (20.0)	4 (30.8)

不安感については、0 から 100 までの数値で記述させた
数値が大きいくほど不安感が大いことを示す

表 4-2 成績評価 (fGPA) および人物評価と教育実習に入る前の楽しみ感 人数 (%)

楽しみ感	全体 N=23	成績評価別		人物評価別	
		fGPA上位群 N=8	fGPA下位群 N=15	高値群 N=10	下値群 N=13
0	2 (8.7)	1 (12.5)	1 (6.7)	1 (10.0)	1 (7.7)
20	2 (8.7)	1 (12.5)	1 (6.7)	1 (10.0)	1 (7.7)
40	1 (4.3)	0 (0.0)	1 (6.7)	0 (0.0)	1 (7.7)
50	14 (60.9)	4 (50.0)	10 (66.7)	6 (60.0)	8 (61.5)
80	1 (4.3)	1 (12.5)	0 (0.0)	1 (10.0)	0 (0.0)
100	3 (13.0)	1 (12.5)	2 (13.3)	1 (10.0)	2 (15.4)

楽しみ感については、0 から 100 までの数値で記述させた数値が大きいほど楽しみ感が大きいことを示す

不安感の程度について、全体では「不安感50」と回答した者が8名 (34.8%)、「不安感70」と回答した者が5名 (21.7%)、「不安感100」と回答した者が6名 (26.1%)であり、23名全員が半分より不安と回答した。不安感0から40と回答した者はいなかった。楽しみ感については、不安感と異なり0から100まで数値が分かれた。全体では「楽しみ感50」と回答した者が14名 (60.9%)と最も高く、次いで「楽しみ感100」と回答した者が3名 (13.0%)であった。成績評価別および人物評価別での不安感および楽しみ感については大きな差はみられなかった。

表5-1、表5-2に自由記述による不安感および楽しみ感の内容を示した。

不安の内容としては、指導案作成、授業づくりに関することが19件、児童・生徒、先生との関係づくりに関することが23件、学校現場のことをよく知らない、児童・生徒が理解しやすいような話し方ができるか等といった事前理解の必要に関することが4件、実習中決められた活動内容ができるかという活動内容に関する8件が挙げられた。楽しみの要因としては、児童・生徒、先生との関わりなどの出会いを期待する内容が29件と最も多く、実習中にできるだけ多くのことを学びたいといった実習の意義に関する4件が挙げられた。

大富⁵⁾は、栄養教育実習の経験による学生の栄養教諭に対する意識の変化を検討し、その中で、実習を楽しみに思っている学生が7割いる一方で、

表 5-1 自由記述からみた不安感の内容

【授業・指導】 (計19)
研究授業 (4)
授業が成り立つか・うまくできるか (6)
授業づくり (5)
教材・指導案の不備 (1)
挫折せずにできるか (1)
実習についていけるか (1)
授業を行う時数が多い (1)
【人間関係】 (計24)
人間関係 (2)
生徒との関わり方 (5)
先生たちはどのような人か (1)
コミュニケーションがとれるか (2)
児童に受け入れてもらえるか (2)
先生方とのかかわり (5)
栄養教諭との先生との付き合い方 (4)
緊張 (1)
学校になじめるか (2)
【事前理解】 (計4)
知識不足 (1)
準備不足 (1)
実習内容がわからない (1)
1人で知らない環境に行くこと (1)
【活動内容】 (計8)
全校朝会での挨拶 (1)
他の先生からの指導 (1)
着任式での挨拶 (1)
遅刻しないか (1)
給食を残さず食べられるか (2)
給食時間 (1)
挨拶マナー (1)
【その他】 (計1)
短大の引率教員がない (1)

表5-2 自由記述からみた楽しみ感の内容

【出会い】 (計29)
児童との関わり・笑顔・触れ合い (16)
配属学年が1年生だったこと (1)
生徒との関わり・交流 (8)
指導教諭に会うこと (2)
所属クラスの児童との関わり (1)
配属学級の生徒と過ごすこと (1)
【意義】 (計4)
授業への興味 (1)
机上では体験できないことができる (1)
実際の教育現場を見ることができる (1)
栄養教諭の活躍 (1)
【その他】 (計5)
給食 (4)
給食時間の様子を観察をすること (1)

不安を感じている学生は9割であったと報告している。本調査結果でも、「楽しみ感50」と回答した者が8割いる一方、「不安感50」以上と感じている学生は100%であり、同様の結果となった。本学では、教育実習事前指導として、教育実習の前に授業用の指導案を1種類、給食時間の指導案を3種類作成している。また、実習前に数名のグループごとではあるが、模擬授業を経験させるよう事前指導を改善してきた。しかしながら、対象となる児童・生徒と接する機会が少なく、イメージが不足したまま栄養教育実習を迎えているのが現状であるためこのような結果が示されたと考える。また、児童・生徒との関係づくり、指導案作成、授業づくりに関することを強く不安に思っている学生は7割程度いた。景山⁶⁾は、学校現場体験や学校ボランティアの参加者と非参加者では、教育実習の目標の達成度について「実習に対する積極性」、「児童とのかかわり」、「必要な知識技能」、「食に関する指導」については、学校現場参加者のほうが「できた」と回答した者が高かったと述べている。本学では、1年次後期の2月に栄養教育実習の事前指導として観察実習を行っている。ここでは、近隣の小中学校に出向き、栄養教諭が学校現場でどのように児童・生徒と関わり、食育の指導を行っているか理解することを目的としている。しかしながら、不安感の要因では、児童・生徒との触れ合いや現場のことをよく知らないといった意見が多く見受けられた。よって、観察実習を行う前に、観察の視点を明確に指導し、自ら

の目標を持って臨み、それらを達成させることで自信をつけるなど工夫が必要と考える。これらの結果より、今後は、教育実習前に学校見学やボランティア等による実践の場を増やすこと、学生の不安の要因を個別に捉えた事前指導を行うことが教育実習における不安感の軽減につながり、質の高い実習になると考える。

4. まとめ

本研究では、実習先からの実習評価と学業成績および実習後の学生アンケート並びに教員による人物評価との関連を検討し、よりよい栄養教育実習とその事前指導を行える改善策を見出し、効果的な栄養教諭の養成教育に役立てることを目的とした。その結果、学内における成績評価別の実習評価との有意な差はみられなかったが、人物評価別では高値群については、「児童・生徒の理解」、「教師としての適性」、「実習評価全体」の項目について実習評価が高く有意な差がみられた。教育実習に入る前の心境としては、多くの学生が不安感を強く抱いており、指導案作成、授業づくりに関することや、児童・生徒、先生との関係づくりに関することを要因として挙げた学生が多かった。以上より、事前指導では、知識・技能だけではなく、知識・技能を活用して課題を解決する能力、学習に取り組む態度を育めるよう学生の学習態度を把握し個別に対応すること、教育実習前に学校見学やボランティア等による実践の場を増やすことが、教育実習における不安感の軽減につながり、質の高い実習になると考える。

5. 謝辞

本研究の調査にあたり、学生の学修時間および成績に関するデータを提供いただきました本学教員沼田卓也先生、また、貴重なご助言をいただきました本学教員澤辺桃子先生、大西正光先生、新沼英明先生に心よりお礼申し上げます。

6. 引用文献

- 1) 猪上徳雄：函館短期大学の成績評価とfGPA制度の導入。函館短期大学第41号；61-68, 2015.
- 2) 猪上徳雄, 能城ひろみ：機能するGPA (fGPA) 算出プログラムの作成とその活用。函館短期大学第41号；69-74, 2015.

- 3) 堀本ゆかり. 職能教育としてのコンピテンシー診断の有効性. 国際医療福祉大学大学院, 2-71, 2012.
- 4) 文部科学省. 現行学習指導要領・生きる力. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1300857.htm (2017/01/17)
- 5) 大富あき子: 栄養教育実習の経験による学生の栄養教諭に対する意識の変化. 鹿児島純心女子短期大学研究紀要, 46 ; 57-73, 2016.
- 6) 景山弘典: 学校における食育の推進を担う栄養教諭の役割と養成. 佛教大学教育学部学会紀要, 13 ; 105-122, 2014.