

食の循環を視野に入れた教職実践演習（栄養教諭）のカリキュラムの検討

女子栄養大学准教授 松下佳代 女子栄養大学教授 田中みどり

I. はじめに

教職課程認定大学では、2010 年度入学生から「教職実践演習」が新設・必修化された（中央教育審議会 2006）¹⁾。教職実践演習の目的は、教員として必要な知識・技術を修得したことを確認することで、教職課程の「総仕上げ」に位置づけられ、4 年後期に開講される。中央教育審議会（2006）は、教職実践演習において、「1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」、「2. 社会性や対人関係能力に関する事項」、「3. 幼児・児童・生徒理解や学級経営等に関する事項」、「4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項」の 4 つの事項を含めたカリキュラムと授業実践を求めている。これらの事項を網羅し、「学生が身につけた資質能力が教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたか課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認する（中央教育審議会 2006）」という教職実践演習の趣旨を達成するために、教職課程認定大学では、教職実践演習のカリキュラムが検討されてきた。授業方法は、双方向の演習、ロールプレイ、事例研究、フィールドワーク、模擬授業などを取り入れることが求められている。

では、管理栄養士・栄養士を基礎資格として持つ栄養教諭の養成課程における教職実践演習は、どのようなカリキュラムがよいのだろうか。平成 17 年 4 月に栄養教諭制度が開始され、その職務は給食の管理と食に関する指導を一体的に担うものとされた。また、食に関する指導の目標として、次の 6 つが設定された（中央教育審議会 2004²⁾ 及び文部科学省 2010³⁾）。「食事の重要性、食事の喜び、楽しさを理解する」、「心身の成長や健康の保持増進の上で望ましい栄養や食事のとり方を理解し、自ら管理していく能力を身につける」、「正しい知識・情報に基づいて、食物の品質及び安全性等について自ら判断できる能力を身に付ける」、「食事を大切にし、食物の生産等にかかわる人への感謝する心をもつ」、「食事のマナーや食事を通じた人間関係の形成能力を身に付ける」、「各地域産物、食文化や食に関わる歴史等を理解し、尊重する心をもつ」である。これらの目標の達成にむけて、家庭や地域との連携を図るとともに、継続性に配慮し意図的に学校給食を教材として活用しつつ給食の時間をはじめとする関連教科等における食に関する指導を体系付け、学校教育活動全体を通じて総合的に推進すること、とされた。

栄養教諭制度が開始された同年 7 月に食育基本法が施行され、政府の食育推進会議が食育推進計画を作成することが定められた。平成 28 年 6 月には、第 3 次食育推進基本計画が決定し、その重点課題の一つとして、「食の循環や環境を意識した食育」が位置づけられた。そこには、学校給食に地場産物を使用し、食に関する指導の生きた教材として活用

すること、食に対する感謝の念を深めることや多くの関係者により食が支えられていることを理解するために食料の生産から消費に至る食の循環を意識した食育にすること、食料を海外に大きく依存する我が国における、食品ロスの発生による食料資源の浪費や、食品廃棄物の大量発生による環境への負荷の増加にも目を向ける必要があること、そして、国、地方公共団体、食品関連事業者等の様々な関係者と連携しながら食育を推進することが明記された。これらの内容には、先述した学校における食に関する指導の6つの目標との共通点や、目標を達成するための方法論などが含まれている。加えて、食料自給率や食品廃棄物の環境への影響にも視野を広げた食育の必要性を示唆するものである。また、学校における環境教育の重要性の強調とも符合している⁴⁾。「持続可能な開発のための教育 (ESD)」は学校において焦点の課題となっている。

本学では、創立以来、大学農園を活用しつつ教育活動を行ってきた。農作物の栽培活動を通じ、食の安全・安心や、食と農についての知識を高めること、農作物の基本的な性質や栽培管理技術の習得、そして、農産物の加工や保存技術、農業文化などについて学修することを目標として、講義・演習・実習を組み合わせた授業が展開されている。このような特徴もふまえた、カリキュラムの構築が必要であると考えた。

そこで、管理栄養士・栄養士を基礎資格とする栄養教諭養成課程の教職実践演習に、食の循環や環境を意識した食育の視点を導入し、そのカリキュラムの有用性について検討を行うことにした。具体的には、1. 栄養教諭教育実習の前後の変化を確認し課題の抽出を行い、2. 教職実践演習（栄養教諭）のカリキュラムの検討、3. 教職実践演習（栄養教諭）終了後に教員として必要な知識・技術がどの程度、修得されたのかを評価することを目的とした。

II. 栄養教諭教育実習前後の変化と課題の抽出

1. 方法

1.1 調査対象者および調査方法

調査対象者は、2016年度に教職実践演習（栄養教諭）を履修した4年生25名である。栄養教諭教育実習前の調査を2016年4月～5月に、栄養教諭教育実習後の調査を2016年8月～9月に実施した。

1.2 調査内容

「学習指導」、「学級経営・児童生徒指導」、「他者との協力・協働」、「計画し、実行する力」の4つの評価の観点、計17項目から構成される指標を用いて評価した。具体的には、「学習指導」は、1. 児童・生徒の知的発達段階の違いを説明できるか、2. 目標

にあった学習指導案の作成ができるか、3. 目標にあった教材の作成ができるか、4. 細案の作成ができるか、である。「児童生徒指導・学級経営」は、1. 児童・生徒の知的発達段階を理解したうえで、指導ができるか、2. 児童・生徒の学校・家庭・地域での生活と学校生活との関連が説明できるか、3. 学校・学級で児童・生徒が活動するための基本的ルールに基づき、指導することができるか、4. 児童・生徒との共感的コミュニケーションや、状況に応じた働きかけの実践ができるか、である。「他者との協力・協働」では、1. 学校・家庭・地域との連携・協力の必要を理解したうえで、活動に参加することができるか、2. 教科指導について、教職員と協力・協働して行うことができるか、3. 児童・生徒指導は教職員と協力・協働してできるか、4. 学校栄養職員と栄養教諭の業務の違いを明確に説明できるか、である。「計画し、実行する力」は、1. 児童・生徒との信頼関係をつけるための努力はできるか、2. 学校行事や学年行事などの年間指導計画を基に、それらの役割について考え、行動できるか、3. 個人情報、学校や学年の情報を適切な方法で管理することができるか、4. 教職員や保護者に適切な対応ができるか、である。それぞれの項目について、栄養教諭の教育実習前後に「できる」、「まあできる」、「あまりできない」の三段階から回答を求めた。

1.3. 解析方法

統計解析パッケージ IBM SPSS Statistics 24 (日本アイ・ビー・エム株式会社) を使用し、教育実習前後の得点を Wilcoxon の符号付き順位検定を用いて比較した。有意水準は 5% (両側検定) とした。

2. 結果

結果は表 1 に示すとおりである。栄養教諭教育実習前 (以下、実習前) に比べ、栄養教諭教育実習後 (以下、実習後) は、17 項目中 16 項目で、「できる」と回答した者の割合が増加した。まず、学習指導に関する項目は、4 項目全てで有意な変化が認められた。児童・生徒の知的発達段階を理解できたと回答した者は、実習前の 32.0% から実習後の 60.0% へと有意に増加した ($p < 0.011$)。目標にあった学習指導案の作成ができる者は、実習前の 8.0% から実習後の 48.0% へ ($p < 0.001$)、目標にあった教材の作成ができる者は、16.0% から 76.0% へ ($p < 0.011$)、細案を作成し、そして、実行できる者も、24.0% から 56.0% へと有意に増加した ($p < 0.033$)。

児童・生徒指導、学級経営に関する項目は 5 項目中、2 項目で有意な変化があった。児童・生徒の知的発達段階を理解したうえで、指導ができる者は、20.0% から 56.0% へ ($p < 0.005$)、児童・生徒との共感的なコミュニケーションや、状況に応じた働きかけの実践ができる者も 44.0% から 68.0% へと有意に増加した ($p < 0.034$)。

他者との協力・協働に関する項目は 4 項目中 2 項目で有意な変化があった。教職員と協力・協働して教科指導ができる者は、36.0%から 65.0%へと有意に増加した ($p < 0.046$)。学校栄養職員と栄養教諭の業務の違いを理解することができた者は、72.0%から 56.0%へと有意に減少した ($p < 0.038$)。

計画し、実行する力に関する項目は 4 項目中 1 項目で有意な変化があった。児童・生徒との信頼関係を築くための努力ができる者は 52.0%から 84.0%へと有意に増加した ($p < 0.019$)。

児童・生徒の家庭・地域での生活と学校生活との関連が理解できた、学校と保護者、地域との連携の必要性を理解し活動に参加できる、などの項目については、実習前に比べ実習後、できると回答した者の割合は増加したものの、有意な変化は見られなかった。

3. 考察

栄養教諭教育実習（以後、教育実習）前後の変化から、教育実習前に比べ教育実習後に自信が高まった項目と、変化が認められなかった項目について整理することができた。児童・生徒の知的発達段階を理解できた、目標にあった指導案の作成ができた、目標にあった教材や細案の作成ができた、児童・生徒との共感的なコミュニケーションや状況に応じた働きかけの実践ができたなどの項目については、有意な差が認められた。栄養教諭の教育実習は、一週間という短い期間ではあるものの実習校の協力により、ほぼ全ての学校で研究授業を行うことができる。担当学年、教科、単元、テーマに加え、児童観などは、事前の打ち合わせで可能な範囲で情報収集を行い、大学内で学習指導案、教材の作成、そして模擬授業を実施する。学生間のやりとりや、教員からの指摘を受け改善し完成度を高め教育実習に参加している。さらに、実習校での指導を受けた後、研究授業の実施となる。こうした準備の積み上げと、当日の実施、さらにその後の協議会等での指導や評価を受け、改善案を作成するという体験は、学生に大きな達成感を得ることにつながったため、このような変化が認められたのではないかと考える。

一方、学校栄養職員と栄養教諭との業務内容の違いが理解できたか、の項目では、教育実習前に比べ教育実習後できたと回答した割合が有意に低下した。これは、栄養教諭配置校であったか否か、学校における臨地実習の体験の有無など、更に詳細な検討を実施し、対策を行いたいと考える。

教育実習前から教育実習後に、有意な変化が認められなかった項目として、児童・生徒の学校・家庭・地域での生活と学校生活との関連が説明できたや、学校、家庭、地域と連携の必要性を理解したうえで活動することができたと、であった。これらは、実習期間の中で、体験するのは難しかったと考えられる。体験が困難であったとしても、学校の年間

行事の中での位置づけや、今までの取組み事例について質問することを促す、などの指導を積極的に行っていくことは必要であろう。実習期間外で、地域や家庭との連携した行事等が行われる時は参加する、といった事も考えられる。食に関する指導において、家庭や地域との連携は欠かせないため、今後、改善していく必要があると考える。もう一点、変化が認められなかった項目がある。児童・生徒指導は、教職員と協力・協働して行うことができたか、学校、学級の基本的ルールに基づき指導することができたか、の学級経営や児童・生徒指導に関わる項目である。担任をもたない栄養教諭であるが、チームティーチングとして食に関する指導を行うことは多い。担任の指導法や、学級のルールを理解してこそ、継続的な食に関する支援が可能となるだろう。評価項目も含め、再検討したいと考える。

Ⅲ. 教職実践演習（栄養教諭）のカリキュラム構築と実施

本大学の教職実践演習（栄養教諭）は、達成目標を「教職課程の授業、栄養教諭教育実習をとおして栄養教諭として必要な資質能力（使命感や責任感・教育的愛情、社会性や対人関係能力、児童生徒理解、食に関する指導力）、知識・技能が形成されたかを振り返って、深化・補充を行うことができる」、「子どもの発達の特徴や生活実態を把握することが食に関する指導を支えることを理解し、これまでに獲得してきた知識・技能を振り返って深化・補充をすることができる」、「学校、保護者、地域と連携した食に関する指導の計画・実施・評価にあたって具体的な工夫をすることができる」と設定し、その目標を達成するためのカリキュラムを表 2 に示した。

第一の特徴は、食の循環や環境を意識した食育の視点を新たに導入し、第 3 次食育推進基本計画（平成 28 年度～32 年度）の重点課題 4 に沿うものになっていることである。平成 18 年制定の第 1 次食育推進基本計画を経て、第 2 次食育推進基本計画（平成 23 年 3 月）では重点課題として、1. 生涯にわたるライフステージに応じた間断ない食育の推進、2. 生活習慣病の予防及び改善につながる食育の推進、3. 家庭における共食を通じた子どもへの食育の推進、の 3 つが掲げられた。これらに続いて第 3 次食育推進基本計画ではさらに広い視野に立って「食の循環と環境を意識した食育」が重点課題となったことは、日本における食育の成熟度を示すものともいえよう。食品ロス等の問題、気候変動による穀物の不作や海水温上昇による魚種の変化等も報じられているため、時宜に合った重点課題であり、これを栄養教諭の教職課程の総仕上げのカリキュラムに組み込むことは非常に有意義なことと言える。

第二の特徴は、魚を中心に据えたことである。児童の魚を食べる行動に着目した理由は、次の通りである。1 つは、水産業、魚などのキーワードは、3～5 年生の社会科、5、6 年生の理科や家庭科など多様な教科で扱われ、クロス・カリキュラムの豊かな可能性を有

すると言える。給食でも魚料理は提供され、児童にとって親しみのある食べ物である。ユネスコの世界文化遺産に登録された和食の中で代表的な料理でもあるので、食文化とも深く関わっている。魚は、DHA など豊富な栄養素を含み健康づくりへの影響が大きい⁵⁾にもかかわらず、摂食量の減少が指摘されている食べ物でもある。そこで、児童の日常的な魚を食べる行動や、魚への興味・関心などを把握することは、児童の生活行動をふまえた教科への展開の可能性が高まると考える。2つには、海の魚が、私たちの食事となるまでの仕組み、つまり、どこで生産され、加工され、販売されて食卓にいたるかという食の循環の視点を学修するのに適した教材だと考えたためである。3つに、漁業者から、食品製造業・食品卸売業、食品小売業・外食産業などの様々な関係者と連携することができるテーマの一つだと考えたためである。

第三の特徴は、子どもの健康意識や魚を中心にした家庭での食生活や興味・関心等の調査を行なうことである。教育実習前後の変化を確認した結果、学校、家庭、地域と連携した活動の体験学習が少ないことが課題の一つとして抽出された。その内容をカバーするため、児童のふだんの食生活について実態を把握する調査や地域資源の活用を取り入れることにした。実態調査の調査設計をとおして、調査目的の明確化の重要性への気づきが生まれ、児童の発達段階に関する理解が深まり、家庭での食生活の実態も明らかとなり、個人情報適切な管理方法についても身につけることができると考える。

具体的に、第1回は、オリエンテーションで、学生に教職に関する学びを振り返り、課題の自覚化を促すことを目的とした。履修カルテへの記入や、自身の課題についてのまとめと発表する活動を行った。

第2～6回は、児童・生徒理解力を高めるため、小学校5、6年生を対象とした食生活調査の計画、実施、評価を行った。調査法や調査の枠組みについて基本的な学習を行ったうえで、グループワークで調査項目ならびに調査票の作成を行った。調査項目は、日常的な水産物の摂食とその効果に関する食生態学的研究⁶⁾を参考に作成し、現地調査を実施した。回収した調査票は、記入漏れなどの確認を行い、データの入力、集計、まとめを行った。さらに、幾つかのグループは、詳細なデータの分析を行い、児童は日常的にどれくらい魚を使った料理を食べているか、を中心とした食生活調査を行った。

第7～10回は、魚を例に食の循環について学んだ。ここでは、学内講師と学外講師がペアで授業を行った。まず、食の循環について、さかな丸ごと探検ノート（以下、探検ノート）⁷⁾を教材として用いた。探検ノートは、魚の生態、生産・流通、食事づくり・食べる、生活環境の4側面から構成されている。この教材の特徴は、私たち日本人が魚の良さを生かした食生活を営むためにはどうしたらよいか、その生活が持続可能な環境と共生するにはどうしたらよいか、答え探しを児童の興味・関心をもとに「探検」しながら進められる点にある。次は、生産、加工、販売の段階の学習である。日本の各地域の漁場の特徴、

鯛を例に天然と養殖との相違点について、新鮮な魚を消費者に届けるための流通、そして、魚の摂食量を増加させるための販売促進などについて、具体的に学んで行った。最後に、食卓づくりとして、3・1・2 弁当箱法⁸⁾の実践を行った。魚料理を主菜、地場産物を活用した副菜を作成し、1食あたりの食料自給率の算出を行った。

第 11~13 回は、各グループで、これまでの学習のまとめ、授業への展開を検討した。児童の実態をふまえた食に関する指導の内容、栄養教諭と担任とのチームティーチングの可能性、地域資源の活用法、などを議論し、まとめと模擬授業のリハーサルを重ねた。模擬授業では丸ごと食べられるシシャモが給食に出たことに関連させるなど、発達段階に応じて食の循環や環境を意識したものとなるよう配慮された。

第 14~15 回は、履修成果発表会である。児童の実態調査のプロセスとその結果について、魚を例に食の循環について、そして児童の実態調査や食の循環を視野に入れた模擬授業のグループが、それぞれ発表を行った。ここには、4年生、次年度履修予定の3年生、担当教員、そして現場の栄養教諭が参加し、活発な意見交換が行われた。

IV. 教職実践演習（栄養教諭）カリキュラムの評価

1. 方法

1.1 調査対象者および調査方法

調査対象者は、本学 4 年教職実践演習（栄養教諭）履修者 25 名である。調査は、教職実践演習（栄養教諭）終了後の 2017 年 1 月に履修カルテへの記入を求め実施した。

1.2 調査内容

文部科学省から提案されている「教員に必要な資質能力についての自己評価」⁹⁾を用いた。「学校についての理解」、「子どもについての理解」、「他者との協力」、「コミュニケーション」、「教科・教育課程に関する基礎知識・技術」、「教育実践」、「課題探求」の 7 項目 30 指標から構成される評価表である。1~5 までの五段階から回答を求めた。

1.3 解析方法

学生の回答の評価は、中央値(3)を母平均とする t 検定を用いた。解析は、統計解析パッケージ IBM SPSS Statistics 24（日本アイ・ビー・エム株式会社）を使用し、有意水準は 5%（両側検定）とした。

2. 結果

調査結果を表 3 に示した。教職意識や教員の役割、職務内容、子どもに対する責務を理解している ($t(24) = 12.970, p < 0.001$)、をはじめ 30 項目中 29 項目で、有意な差が認められた。これらの結果は、各項目について、学生が肯定的な回答をしたことを示すものである。とりわけ、4.0 以上の高い平均値を示したのは、14 項目あった。具体的には、他者の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができる ($t(24) = 15.087, p < 0.001$)、保護者や地域との連携・協力の重要性を理解している ($t(24) = 13.394, p < 0.001$)、などの他者との協力の項目の全て、児童・生徒の発達段階を考慮して、適切に接することができる ($t(24) = 12.273, p < 0.001$)、気軽に児童・生徒と顔を合わせ、相談に乗ったりするなど、親しみをもった態度で接することができる ($t(24) = 12.384, p < 0.001$) などのコミュニケーションの項目の全て、栄養に関する専門的知識を生かし、食に関するコーディネーターについての役割を理解している ($t(24) = 11.817, p < 0.001$)、自己の課題を認識し、その解決にむけて、学び続ける姿勢を持っている ($t(24) = 12.970, p < 0.001$)、そして、いじめ、不登校、特別支援教育などの学校教育に関する新たな課題に関心をもち、自分なりに意見を持つことができる ($t(24) = 9.714, p < 0.001$)、の項目であった。一方、学級経営案を作成することができる、については有意な差は見られなかった。

3. 考察

教職実践演習(栄養教諭)の事後調査では、ほぼ全ての項目について肯定的な評価を得ることができた。食の循環や環境を意識した食育の視点を導入したカリキュラムは、学生同士の双方向の演習、現地調査、地域資源の活用など主体的な活動を通して、学校や子どもの理解を高め、他者との協力体制やコミュニケーション力を高めることにつながったのではないかと考える。また、現職の栄養教諭を交えた討論の機会を設けたことで、学生が考えた食に関する指導の学校現場での実現可能性や、学校現場がかかえる課題を検討することができ、栄養教諭の専門性や、食に関するコーディネーターとしての役割を強く認識できたと考える。学級経営案を作成できるか、の項目については、肯定的な評価は得られていない。今後、学習内容と評価項目の両面から検討をしたいと考える。

本稿の限界として、1 点目は、単年度のみ結果であることが挙げられる。本対象者が例年と比べて大きく異なる学生ではないと考えられるものの、次年度以降の学生についても同様の傾向が見られるか継続的に検討する必要がある。2 点目は、評価のデザインである。本稿は、食の循環を視野に入れた教職実践演習(栄養教諭)のカリキュラム評価である。今後は、他のカリキュラムとの比較で効果を検証する必要がある。

以上のような限界は有するものの、本稿では、食の循環を視野に入れた教職実践演習（栄養教諭）は、栄養教諭教育実習後に抽出された課題の解決をはかり、教職実践演習（栄養教諭）の到達目標を、ほぼ達成できるものであることが確認された。

今後の課題として、教育実習前に比べ教育実習後に変化が認められた者とそうでない者の特徴をふまえた、教職実践演習（栄養教諭）の具体的な内容や方法も検討していきたい。

4. 結論

食の循環を食の循環を視野に入れた教職実践演習（栄養教諭）のカリキュラムは、管理栄養士・栄養士を基礎資格として持つ栄養教諭の養成課程における教職実践演習として有用である可能性が示唆された。

VI. 参考文献

- 1) 中央教育審議会：今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申），平成 18 年
- 2) 中央教育審議会：食に関する指導体制の整備について（答申），平成 14 年
- 3) 文部科学省：食に関する指導の手引き—第一次改訂版—，平成 22 年
- 4) 国立教育政策研究所：環境教育指導資料〔小学校編〕，平成 19 年
- 5) Crawford, M.A., Bloom, M., Leigh Broadhurst, C., et al., :Evidence for the unique function of DHA during the evolution of the modern hominid brain. *Lipids*,**34**, S39-47(1999)
- 6) (財) 東京水産振興会：日常的な水産物の摂食とその効果に関する食生態学的研究中間報告書, 58-65 (2007)
- 7) 足立己幸編：さかな丸ごと探検ノート，(財) 東京水産会 (2011)
- 8) NPO法人食生態学実践フォーラム：3・1・2弁当箱法，
<http://shokuseitaigaku.com/2014/bentobako> (平成28年2月3日アクセス)
- 9) 文部科学省初等中等教育局教職員課：教職課程認定申請の手引き, 教職実践演習について (平成 22 年度改訂版) , 231-238

(本学 栄養教育学基礎研究室)

(本学 心理学研究室)

表1 栄養教諭教育実習の事前から事後への変化

| 事項 | 項目 | 事前 | 事後 | 前後差 [†] p値 | |
|--|---|-----------|-----------|------------------------|--------|
| 学習指導 | 児童・生徒の知的発達段階を説明できるか | できる | 8 (32.0) | 15 (60.0) | <0.011 |
| | | まあできる | 16 (64.0) | 10 (40.0) | |
| | | あまりできない | 1 (4.0) | 0 (0) | |
| | 目標にあった学習指導案の作成ができるか | できる | 2 (8.0) | 12 (48.0) | <0.001 |
| | | まあできる | 22 (88.0) | 13 (52.0) | |
| | | あまりできない | 1 (8.0) | 0 (0.0) | |
| | 目標にあった教材の作成ができるか | できる | 4 (16.0) | 19 (76.0) | <0.001 |
| | | まあできる | 19 (76.0) | 6 (24.0) | |
| | | あまりできない | 2 (8.0) | 0 (0.0) | |
| 細案の作成ができるか | できる | 6 (24.0) | 14 (56.0) | <0.033 | |
| | まあできる | 18 (72.0) | 10 (40.0) | | |
| | あまりできない | 1 (4.0) | 1 (4.0) | | |
| 児童・生徒指導、学級経営 | 児童・生徒の知的発達段階を理解したうえで、指導ができるか | できる | 5 (20.0) | 14 (56.0) | <0.005 |
| | | まあできる | 16 (64.0) | 11 (44.0) | |
| | | あまりできない | 4 (16.0) | 0 (0.0) | |
| | 児童・生徒の学校・家庭・地域での生活と学校生活との関連が説明できるか | できる | 12 (48.0) | 16 (64.0) | 0.454 |
| | | まあできる | 12 (48.0) | 7 (28.0) | |
| | | あまりできない | 1 (4.0) | 2 (8.0) | |
| | 学校・学級の基本的ルールに基づき指導することができるか | できる | 12 (48.0) | 15 (60.0) | 0.405 |
| | | まあできる | 13 (52.0) | 10 (40.0) | |
| | | あまりできない | 0 (0.0) | 0 (0.0) | |
| 児童・生徒との共感的なコミュニケーションや、状況に応じた働きかけの実践ができるか | できる | 11 (44.0) | 17 (68.0) | <0.034 | |
| | まあできる | 14 (56.0) | 8 (32.0) | | |
| | あまりできない | 0 (0.0) | 0 (0.0) | | |
| 児童・生徒とのあいだに信頼関係を築くことができるか | できる | 18 (72.0) | 23 (92.0) | 0.059 | |
| | まあできる | 7 (28.0) | 2 (8.0) | | |
| | あまりできない | 0 (0.0) | 0 (0.0) | | |
| 他者との協力・協働 | 学校と家庭、地域との連携の必要性を理解したうえで、活動に参加できるか | できる | 11 (44.0) | 13 (52.0) | 0.467 |
| | | まあできる | 14 (56.0) | 7 (28.0) | |
| | | あまりできない | 0 (0.0) | 2 (8.0) | |
| | 教科指導について、教職員と協力・協働して行うことができるか | できる | 9 (36.0) | 15 (65.0) | <0.046 |
| | | まあできる | 12 (48.0) | 8 (35.0) | |
| | | あまりできない | 4 (16.0) | 0 (0.0) | |
| | 児童・生徒指導は、教職員と協力・協働して行うことができるか | できる | 9 (36.0) | 9 (42.0) | 0.439 |
| | | まあできる | 9 (36.0) | 12 (57.0) | |
| | | あまりできない | 7 (28.0) | 0 (0.0) | |
| 学校栄養職員と栄養教諭との業務内容の違いを明確に説明できるか | できる | 18 (72.0) | 13 (56.5) | <0.038 | |
| | まあできる | 7 (28.0) | 7 (30.4) | | |
| | あまりできない | 0 (0.0) | 3 (13.0) | | |
| 計画し、実行する力 | 児童・生徒との信頼関係を築くための努力ができるか | できる | 13 (52.0) | 21 (84.0) | <0.019 |
| | | まあできる | 10 (40.0) | 4 (16.0) | |
| | | あまりできない | 2 (8.0) | 0 (0.0) | |
| | 学校行事や学年行事などの年間指導計画を基に、それらの役割について考え、行動できるか | できる | 8 (32.0) | 12 (54.5) | 0.782 |
| | | まあできる | 16 (64.0) | 9 (40.9) | |
| | | あまりできない | 1 (4.0) | 1 (4.5) | |
| | 個人情報、学校や学年の情報を適切な方法で管理することができるか | できる | 9 (36.0) | 10 (50.0) | 0.488 |
| | | まあできる | 12 (48.0) | 8 (40.0) | |
| | | あまりできない | 4 (16.0) | 2 (10.0) | |
| 教職員、保護者に適切な対応ができるか | できる | 15 (60.0) | 17 (68.0) | 0.480 | |
| | まあできる | 10 (40.0) | 8 (32.0) | | |
| | あまりできない | 0 (0.0) | 0 (0.0) | | |

人数(%) †:Wilcoxonの符号付き順位検定

表2 教職実践演習(栄養教諭)のカリキュラム

| 回 | 項目 | 内容 | 事項 | 学習方法 | 食の循環 | 教育実習後の課題 |
|----|----------------------------|---|--------|------------------|------------------------|-------------------|
| 1 | オリエンテーション | 授業の目的、内容についての説明。履修カルテのふりかえりと課題の抽出をする。 | | | | |
| 2 | 児童・生徒の食生活調査のための調査の枠組み | 実態把握のための調査法について学ぶ。 | 児童生徒理解 | グループワーク(演習・実習含む) | 児童の魚を食べる行動・態度や食環境などの調査 | 児童・生徒の家庭や地域での生活と学 |
| 3 | 児童・生徒の食生活調査のための調査項目と調査票の作成 | 調査項目と調査票の作成。 | | | | |
| 4 | 児童・生徒の食生活調査の実施 | 小学生への調査の実施。 | | | | |
| 5 | 食生活調査結果のデータ入力と集計 | 回収した調査票の検票、データの入力・集計。 | | | | |
| 6 | 調査結果から課題の抽出 | 調査結果を用いて課題の抽出とその解決法の検討。 | | | | |
| 7 | 食の循環～人間・食物・食環境とのかかわり | 魚を例に、生産から食卓までの食の循環性の全体像について学ぶ。 | | | | |
| 8 | 食の循環～生産・加工の段階 | 漁場の特徴、新鮮な魚を消費者に届けるための工夫や、生産者と消費者をつなぐ工夫などについて学ぶ。地域資源を活用した食に関する指導法について学ぶ。 | | | | |
| 9 | | | | | | |
| 10 | 食の循環～食卓づくり | 地域産物の活用、食料自給率を高める料理構成を視野にいたした食卓づくりについて学び、実習を行う。 | | | | |
| 11 | 演習のまとめ | 演習での学びを整理しまとめ、パワーポイントを作成する。 | 模擬授業 | | 食の循環をふまえた食に関する指導の | 学習指導 |
| 12 | 模擬授業の準備 | 課題解決のための模擬授業の準備を行う。 | | | | |
| 13 | 教職実践演習のプレ発表会 | 発表会にむけてのリハーサルの実施。 | 指導力 | 発表会 | 教科への位置づけの検討 | |
| 14 | 教職実践演習(栄養教諭)の履修成果発表会 | 履修内容をまとめ発表する。小学生の食に関する実態把握から抽出された課題について。課題解決のための模擬授業の実施。栄養教諭からの講評。 | | | | |
| 15 | | | | | | |

事項: 中央教育審議会(2006)で、教職実践演習に含めることが求められている項目である。

学習方法: 中央教育審議会(2006)で、教職実践演習では多様な学習方法で取り組むことが求められている。

食の循環性: 第3次食育推進計画における重点項目の一つである。

教育実習後の課題: 表1の結果をふまえ、主な課題の位置づけを行った。

表3 教職実践演習(栄養教諭)の評価

| H18答 申との 対応 | 項目 | 指標 | M | SD | p値 [†] |
|-------------------|-----------------------|--|-----|-----|-----------------|
| A | 学校の教育理解について | 教職意義や教員の役割、職務内容、子どもに対する責務を理解しているか | 4.5 | 0.6 | *** |
| | | 教育の理念、教育に関する歴史・思想についての基礎理論・知識を習得しているか | 3.6 | 0.5 | *** |
| | | 学校教育の社会的・制度的・経営的理解に必要な基礎理論・知識を習得しているか | 3.8 | 0.7 | *** |
| B | 子どもの理解について | 児童・生徒理解のために必要な心理・発達論的基礎知識を習得しているか | 4.0 | 0.6 | *** |
| | | 学習集団形成に必要な基礎理論・知識を習得しているか | 3.9 | 0.6 | *** |
| | | いじめ、不登校、特別支援教育などについて、個々の児童・生徒の特性や状況に応じた対応の方法を理解しているか | 3.8 | 0.6 | *** |
| C | 他者との協力 | 他者の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができますか | 4.7 | 0.6 | *** |
| | | 保護者や地域との連携・協力の重要性を理解しているか | 4.7 | 0.6 | *** |
| | | 他者と協働して授業を企画・運営・展開することができるか | 4.4 | 0.6 | *** |
| | | 集団において、他者と協力して課題に取り組むことができますか | 4.6 | 0.5 | *** |
| | | 集団において、率先して自らの役割を見つけたり、与えられた役割をきちんとできるか | 4.4 | 0.6 | *** |
| B | コミュニケーション | 児童・生徒の発達段階を考慮して、適切に接することができますか | 4.2 | 0.5 | *** |
| | | 気軽に児童・生徒と顔を合わせ、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができますか | 4.4 | 0.6 | *** |
| | | 児童・生徒の声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができますか | 4.4 | 0.6 | *** |
| C | コミュニケーション | 挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人としての基本的な事項が身についていますか | 4.1 | 0.6 | *** |
| D | 技に 関する 基礎 知識 | 栄養に関する専門的知識を活かし、食に関するコーディネーターとしての役割を理解しているか | 4.3 | 0.5 | *** |
| | | 教科書や学習指導要領の内容を理解しているか | 3.7 | 0.6 | *** |
| | | 教育課程の編成に関する基礎理論・知識を習得しているか | 3.5 | 0.5 | *** |
| | | 道徳教育・特別教育の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得しているか | 3.6 | 0.6 | *** |
| | | 総合的な学習の時間の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得しているか | 3.6 | 0.6 | *** |
| | | 情報教育機器の活用に関わる基礎理論・知識を習得しているか | 3.4 | 0.7 | ** |
| | | 学習指導法に関わる基礎理論・知識を習得していますか | 3.8 | 0.5 | *** |

表3 教職実践演習(栄養教諭)の評価

| H18答 申との 対応 | 項目 | 指標 | M | SD | p値 [†] |
|-------------------|----------|---|-----|-----|-----------------|
| D | 教育 実践 | 教材を分析することができるか | 3.8 | 0.6 | *** |
| | | 教材研究を生かした食に関する指導を検討し、児童・生徒の反応を想定した指導案作成ができるか | 3.9 | 0.5 | *** |
| | | 教科書にある題材や単元に応じた教材・資料を開発・作成ができるか | 3.8 | 0.7 | *** |
| | | 児童・生徒の反応をいかし、協力しながら授業をすすめることができるか | 3.9 | 0.6 | *** |
| | | 板書、発問、的確な話し方など授業を行う上での基本的な表現の技術を身につけているか | 3.8 | 0.6 | *** |
| B | | 学級経営案を作成することができるか | 3.0 | 0.8 | n.s |
| | 課題 か | 自己の課題を認識し、その解決にむけて、学び続ける姿勢を持っているか | 4.5 | 0.6 | *** |
| A | 課題 探究 | いじめ、不登校、特別支援教育など学校教育に関する新たな課題に関心をもち、自分なりに意見を持つことが出来ているか | 4.4 | 0.7 | *** |

n=25 †:中央値(3)を母平均とするt検定 ** p<.01, *** p<0.001, n.s 有意差なし

A:使命感、責任感、教育的愛情、B:児童・生徒理解、学級経営、
C:社会性や対人関係能力、D:教科の指導力