

# 教育実習（栄養教諭）での授業における学生の自己評価 —授業実施回数との関連について—

齋藤 さゆり（管理栄養学科）・大嶽 真康（元教育学科）・  
落合 由美（管理栄養学科）・長谷川 輝美（管理栄養学科）・  
大中 佳子（管理栄養学科）・中谷 弥栄子（湘南医療大学）

## Study on Students' Self-evaluation of Class Implementation in the Teaching Practice of Nutrition Teachers: The Effect of the Number of Classes Taught

Sayuri Saito<sup>1</sup>, Masayasu Otake<sup>2</sup>, Yumi Ochiai<sup>1</sup>,  
Terumi Hasegawa<sup>1</sup>, Yoshiko Onaka<sup>1</sup> and Yaeko Nakatani<sup>3</sup>  
<sup>1</sup>Department of Nutrition and Dietetics, Kamakura Women's University  
<sup>2</sup>Former Kamakura Women's University  
<sup>3</sup>Shonan University of Medical Sciences

### Abstract

We surveyed student's self-evaluation of the classes they conducted in teaching practice for the role of Nutrition Teacher. On the basis of this result, we explored the issue of students teaching elementary school students.

Key words: nutrition teacher, teaching practice, self-evaluation

キーワード：栄養教諭、教育実習、自己評価

### はじめに

学校教育法において、栄養教諭は「児童生徒の栄養の指導及び管理をつかさどる」教員として規定されており、栄養に関する専門性と教員に関する資質を生かし、学校の食に関する指導に係る全体計画の策定や、教職員や家庭・地域との連携・調整を図りながら、子供たちの健全な食生活の実

現に取り組んでいくことが求められている。栄養教諭の職務として、食に関する指導と給食管理（栄養管理、衛生管理等）を一体のものとして行うことにより、地場産物を活用して給食と食に関する指導を実施するなど、教育上の高い相乗効果がもたらされ<sup>1)</sup>、「食に関する指導」については「①給食の時間の指導」「②教科等の指導」「③個別的な相談指導」の3つに体系化されている<sup>2, 3)</sup>。

また、各自治体の教員の資質向上に関する指標には、授業力も含め教職課程で学ぶ学生の姿や着任時の姿が示されている<sup>4)</sup>。

栄養教諭一種免許状の取得には、管理栄養士国家試験受験資格に必要な単位に加え、教職に関する科目ならびに教育実習等の単位取得が必須である。教育実習（栄養教諭）の目標は、「学校における教育計画の概要理解」「教職員としての服務の理解と実践」「生活指導の理解」「各教科・道徳・総合的な時間の理解」「食に関する指導の理解と指導」であり、具体的な実習内容には、「研究授業の実施」や「給食の時間の教育・指導」が含まれている。K大学では小学校あるいは中学校での実習期間は、教育実習の1週間と栄養士免許取得に必須な臨地・校外実習「給食の運営」の1週間をあわせ2週間と短い期間で実施され、教育目標到達のための実習期間として十分な期間とはいえないと考える。

本稿では、限られた実習期間で効果を得るために必要となる教育実践に関する科目内容を検討することを目的とし、学生が教育実習で実施した授業への自己評価から児童の前で授業・指導を行うための課題を探索したので報告する。

倫理的配慮

本研究は、鎌倉女子大学研究倫理委員会の承認を受け実施した（承認番号 鎌倫-21025）。対象者には、研究目的、調査結果は研究目的以外に使用しないこと、授業の成績評価等不利益をもたらすことは一切ないことを書面にて説明し、同意を得られた場合にのみ実施した。

方法

1. 調査対象者

令和元年度から令和3年度のK大学4年生栄養教諭一種免許状取得希望者で調査に同意し回答した17名のうち、授業経験による変化を検討するため教育実習中に授業を2回実施した者10名を対象者とした（表1）。

2. 調査方法ならびに調査内容

対象者に小学校での実習終了直後に自記式質問票を配付、1週間程で回収した。

これまでの教育実習の大学教員による事後指導時の学生の反省等を踏まえ、課題項目を設定し、

表1 教育実習参加人数の内訳（人）

年度	教育実習 参加人数	同意・ 回答人数	実施人数	
			授業1回	授業2回
令和元	5	5	0	5
令和2	7	3	3	0
令和3	10	9	4	5
合計	22	17	7	10

（3回以上の授業実施者：0人）

表2 質問項目－課題項目と総合評価

項目	
a. 授業前準備	①児童の実態把握
	②児童との関係性
	③事前練習
b. 指導案	①作成
c. 媒体・教材	①内容
	②使い方
	③ワークシートの使用方法
d. 授業	①内容
	②時間配分
	③児童への指示
	④児童の質問・発言への対応
	⑤児童への発問・指名の方法
	⑥児童参加型の授業
	⑦自身の態度・ふるまい
	⑧自身の言葉の使い方
	⑨自身の話し方（速さ）
	⑩自身の声の大きさ
	⑪担任との連携
e. 総合評価	①授業を通して

総合評価とともに評定尺度法（4段階評価）及びその評価理由を記述させた（表2）。

### 3. 解析方法

評定尺度法は、「とても適切であった。とても良くてできた」を4点、「適切であった。できた」を3点、「あまり適切ではなかった。あまりできなかった」を2点、「適切ではなかった。できなかった」を1点として換算した。さらに、換算した点数の3点と4点を「高評価者」、1点と2点を「低評価者」とした。

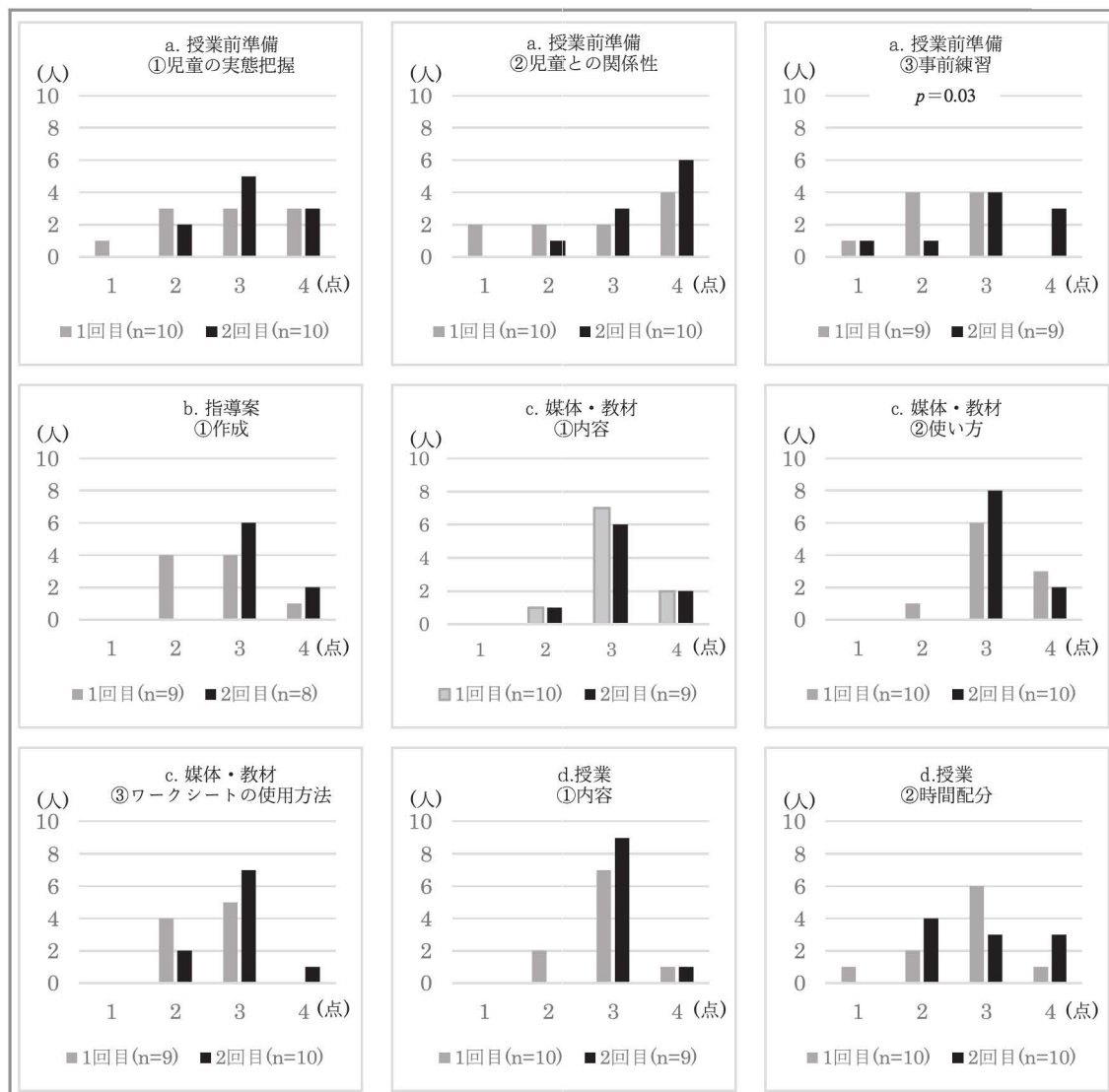
統計学的処理には IBM SPSS Statistics25 for Windows を使用し、有意水準5%（両側検定）とした。授業を2回実施した場合の自己評価には、Wilcoxon 符号付順位検定を用いた。

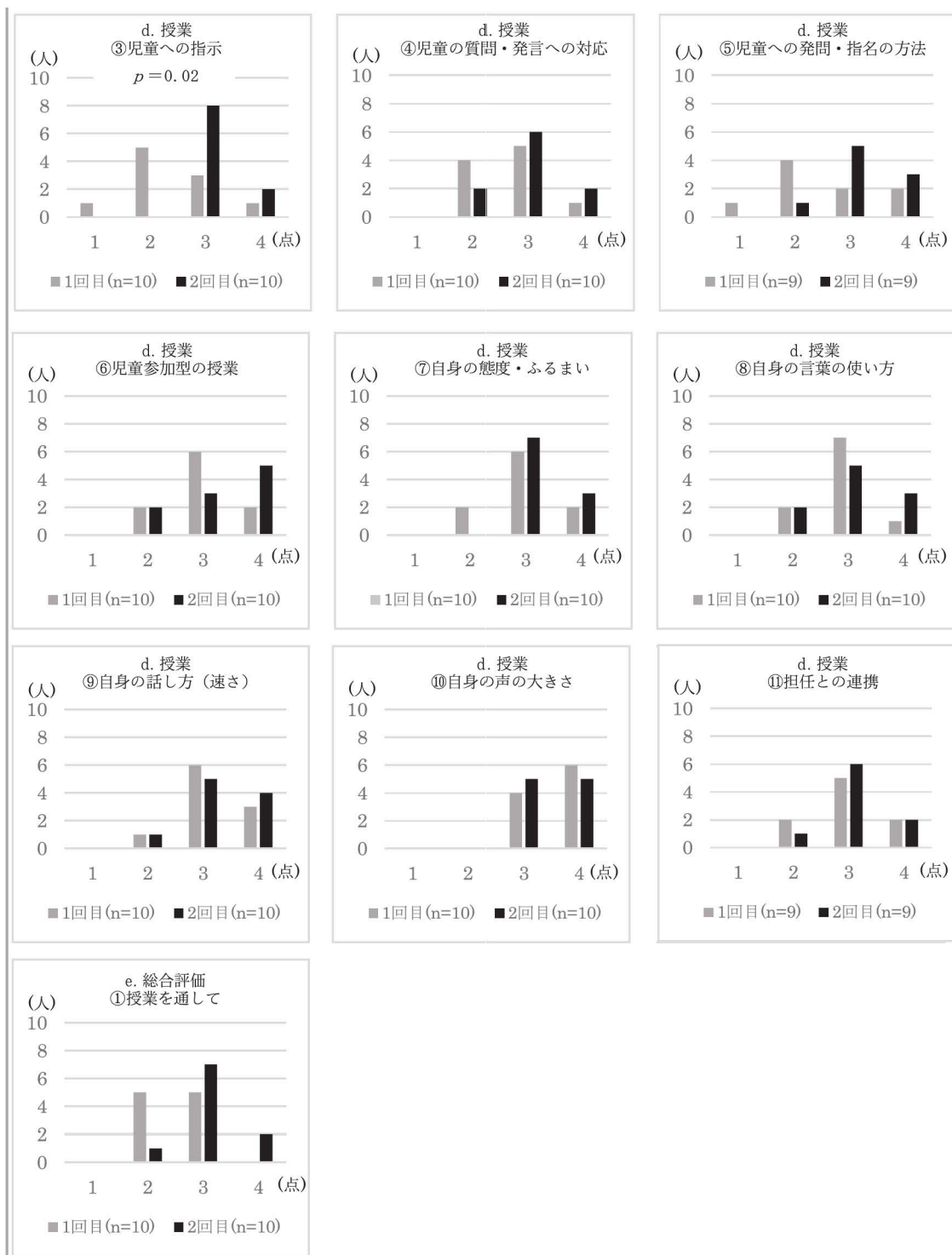
### 結果ならびに考察

#### 1. 各項目の自己評価について

対象者の1回目と2回目の授業における自己評価の評定尺度法による結果を図1に示す。

なお、「a. 授業前準備 ③事前練習」ならびに





(p 値 : Wilcoxon 符号付順位検定)

図1 教育実習での授業における自己評価



「d. 授業 ③児童への指示」の2項目についてのみ1回目と2回目にWilcoxonの符号付順位検定による有意差（ $p < 0.05$ ）がみとめられ、これら $p$ 値は図中に記した。

1回目の授業において低評価者は、「d. 授業 ⑩自身の声の大きさ」以外のすべての項目でみられた。有意差がみとめられた「d. 授業 ③児童への指示」については、1回目の授業において低評価者が最も多いものの、2回目の授業での低評価

者はみられなかった。「d. 授業 ③児童への指示」の項目を含め多くの項目で、2回目の授業で低評価者は減少しており、改善がみられた。しかし、「d. 授業 ②時間配分」については、1回目よりも2回目に低評価者が1名増えており、時間配分における調整の難しさが示された。

## 2. 今後の指導に向けて

今後、われわれ教員が教育実習に行く学生に向

表3 評価理由の否定的・肯定的内容による分類

項目	否定的内容	肯定的内容
a. 授業前準備	①児童の実態把握 <ul style="list-style-type: none"> <li>・期間が短く詳しく知ることができなかった（1）</li> <li>・はじめて関わるクラスであったため、雰囲気や児童の特徴などが把握できなかった（1）</li> <li>・先生に教えていただき、授業や給食時に様子等を把握することはできたが、不十分であった（2）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ボランティア時に給食の様子をみて問題点を抽出した（1,2）</li> <li>・ボランティア時に先生から話を伺った（1,2）</li> <li>・担任の先生から給食の時間の話を伺った（1）</li> <li>・給食の様子から把握した（1,2）</li> <li>・教室訪問しコミュニケーションを取った（1,2）</li> <li>・授業の様子を見学した（1,2）</li> <li>・喫食調査を行った（2）</li> </ul>
	②児童との関係性 <ul style="list-style-type: none"> <li>・一度一緒に給食を食べたのみであった（1）</li> <li>・初めて入るクラスであったため、名前や性格がわからず、良くなかった（1）</li> <li>・話しや遊ぶことがあまりできなかった（2）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ボランティア時に互いに慣れていた（1,2）</li> <li>・ボランティア時に話かけるなどした（2）</li> <li>・授業時間や休み時間に話かけ良い関係づくりをめざした（1）</li> <li>・教室訪問、休み時間でコミュニケーションをとった（1,2）</li> <li>・食物の好き嫌い調査や給食時間の準備を通し交流をもち授業でもコミュニケーションが取りやすい状況にあった（1,2）</li> </ul>
	③事前練習 <ul style="list-style-type: none"> <li>・練習はしなかった（1,2）</li> <li>・イメージトレーニングは行った（1,2）</li> <li>・家や大学のみ練習した（1）</li> <li>・声に出して話す練習が不足していた（1）</li> <li>・指導案や教材づくりに追われ練習できなかった（1）</li> <li>・授業前に練習時間を確保することができなかった（2）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前日に黒板を使って練習をした（1）</li> <li>・1回目の授業の反省点を活かして実施した（2）</li> </ul>
b. 指導案	①作成 <ul style="list-style-type: none"> <li>・少し難しい内容だった（1）</li> <li>・誤字や間違いがあったまま提出した（1）</li> <li>・軽く作って確認した程度であった（1）</li> <li>・板書計画をのせられなかった（2）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・栄養士や担任の先生に確認いただいた（1,2）</li> <li>・先生にみていただき、修正、改善した（1,2）</li> <li>・事前に担任の先生と授業の様子を確認してから作成した（1,2）</li> <li>・1回目の授業を踏まえ改善した（2）</li> </ul>
c. 媒体・教材	①内容 <ul style="list-style-type: none"> <li>・わかり難い言葉・少し難しい内容だった（1）</li> <li>・栄養をイラストで表現するのが分かりにくかった（2）</li> <li>・口頭で補足説明をすることが多かったため、もう少し的確な教材作成ができれば良かった（2）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生と確認しながら作成した（1）</li> <li>・栄養教諭の先生の授業の見学や授業の様子を踏まえ教材作成などをした（1）</li> <li>・学年に合わせてわかりやすくまとめた（1）</li> <li>・見やすいようにフリガナをふるなど工夫した（1,2）</li> <li>・キャラクターを用いた（1,2）</li> <li>・給食などの実物を使用した（1,2）</li> </ul>

d. 授業	② 使い方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最初に手持ちのカードにどのような食材があるか提示した方が親切であった（２）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童の近くまで行って給食を見せ、おいをかいでもらったら、身を乗り出して給食に興味を持った（２）</li> <li>・教材の見せ方などを少し工夫するだけで児童が興味を持って、楽しそうに授業を聞いてくれた（２）</li> <li>・見やすいような教材の貼り方を研究した（２）</li> </ul>
	③ ワークシートの使用方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童の実態把握を十分に行うことができず、分量が多すぎてしまった（１）</li> <li>・記入欄が多かった（１）</li> <li>・適したワークシートを作成することができなかった（１,２）</li> <li>・ワークシートの説明が足りなかった（１）</li> <li>・一部わかりづらいところがあり、数回説明した（２）</li> <li>・内容やメリハリをつけるうえで導入や展開部分に使用すると良かった（１,２）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前に授業見学をさせていただき、児童の実態把握ができていたため、効果的に使用できた（１,２）</li> <li>・ワークシートのみで理解できるように書式を変更した（２）</li> </ul>
	① 内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・少し難しい内容だった（１）</li> <li>・分かりやすいように行えなかった（１）</li> <li>・もう少し専門的な話をしてもいいと思った（１,２）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級の実態を見て内容を決めた（１,２）</li> <li>・担任の先生や栄養教諭の先生に事前に確認いただいた（１,２）</li> <li>・内容が少し難しく、言葉をかみくだいた（２）</li> <li>・多くの内容を盛り込まずにできた（２）</li> </ul>
	② 時間配分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・導入に時間がかかり、まとめ部分の時間を十分に確保できなかった（１,２）</li> <li>・導入が延びた分、修正できなかった（２）</li> <li>・導入の時間を短くしたが、途中で脱線し、話を戻すのに時間がかかった（２）</li> <li>・導入部分を短くしたが、まとめの時間の確保ができず、授業時間内に終わらせることができなかった（２）</li> <li>・展開に時間を使いすぎた（１）</li> <li>・オーバーし、次の時間もいただいた（１）</li> <li>・児童が考える時間を作ると良かった（２）</li> <li>・時間の関係で省略した部分について、残した方が良くと指摘を受けた（２）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前に授業中の児童の様子を確認できていたため、配分を考えることができた（１,２）</li> <li>・与えられた時間内で話すことを調整し、授業時間内で収まるように気を付けた（２）</li> <li>・１回目の反省をいかして展開・まとめに時間を割けた（２）</li> </ul>
	③ 児童への指示	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どこを見ればいいのか指示が不十分であった（１）</li> <li>・児童が一回で指示を理解できていなかった（１）</li> <li>・ワークシートの説明が不十分であった（１）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指示が通じるようメリハリをつけた（２）</li> <li>・一つ一つの指示を細かく区切り、具体的にするようにした（２）</li> <li>・ワークシートのどこをどう行うのかももう少し細かく指示をした（２）</li> <li>・発問と指示との区別がつかないと指摘いただいたため、区別できるよう声かけを実践した（２）</li> </ul>
	④ 質問・発言への対応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・想定していたよりも多くの反応があり、収集できなかった（１）</li> <li>・予想外の発言に少し戸惑った（１）</li> <li>・子どもたちの反応を上手く拾えなかった（１）</li> <li>・いい意見を拾うことができなかった（１）</li> <li>・全ての発言や質問に対応できなかった（２）</li> <li>・声を拾うことと質問の間が短かった（２）</li> <li>・余裕がなく、児童の発言を邪魔してしまった（２）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・予想外のことに柔軟に対応することができた（１,２）</li> <li>・一つずつ共感しながら返事をした（１,２）</li> <li>・つぶやきも拾えた（１,２）</li> <li>・おとなしい子の発言も聞くことができた（２）</li> <li>・一度児童の言葉を聞いてから板書した（２）</li> </ul>

⑤ 発問・指名の方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>発問の仕方が区別しづらかった（１）</li> <li>挙手する児童が多かったため、発言前に手を挙げてから話したそうにしていたため、うまく指名ができなかった（２）</li> <li>自由に話してほしかったが、真剣に話を聞いてくれているため、声が出なかった（１，２）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>名前を呼んで指名することができた（１，２）</li> <li>机に名前の磁石が貼ってあったためスムーズにできた（１，２）</li> <li>なるべく全員にあてることができた（２）</li> <li>均等に指名した（２）</li> <li>児童の名前を把握できなかったため、手でさしてあてた（２）</li> </ul>
⑥ 参加型の授業	<ul style="list-style-type: none"> <li>自身の伝えたい内容を一方的に伝える授業になってしまった（１）</li> <li>導入の部分のみ児童に参加してもらい、他は聞いていることが多かった（１，２）</li> <li>問いかけを多くしたが、もう少し考える時間を作るべきであった（２）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一方的な話し方にならないよう、質問を取り入れた（１）</li> <li>児童の発言を促すことができた（１，２）</li> <li>問いかけを多くした（１，２）</li> <li>発言する場面がたくさんあった（１，２）</li> <li>グループワークを取り入れた（１，２）</li> </ul>
⑦ 態度・ふるまい	<ul style="list-style-type: none"> <li>緊張から堂々とした授業ができなかった（１）</li> <li>子どもたちのほうを見て話すことがあまりできなかった（２）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童の意見は全て否定しないようにした（１）</li> <li>児童と同じ目線で授業を行った（１）</li> <li>一人一人と向き合った（１，２）</li> <li>終始落ち着いてできた（１，２）</li> <li>堂々と話すことができた（２）</li> <li>明るく笑顔でいることを心がけた（２）</li> </ul>
⑧ 言葉の使い方	<ul style="list-style-type: none"> <li>上手に伝えられないところがあった（１）</li> <li>緊張のため言葉の選択が適切でない場面があった（１）</li> <li>対象学年に対し難しい言葉を使ってしまった（１）</li> <li>一部説明が難しく、わかり難い表現を用いてしまった（１，２）</li> <li>突発的に専門用語が出てしまった（２）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の言葉でわかりやすく伝えられた（１，２）</li> <li>正しい言葉遣いで話すことができた（１，２）</li> <li>対象学年に合った対応ができた（１，２）</li> <li>１回目よりは言葉の選択が上手になった（２）</li> </ul>
⑨ 話し方	<ul style="list-style-type: none"> <li>少し早かった（１）</li> <li>導入の場面で緊張から早口になってしまった（１）</li> <li>緊張してしまい、余裕のない話し方をしていた（２）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>早口にならないように心がけた（１，２）</li> <li>意識してゆっくりしゃべるようにした（１，２）</li> <li>中盤から終盤はゆっくり話すことができた（２）</li> </ul>
⑩ 担任との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>担任の先生と授業について話す時間をつくれなかった（１）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>指導案作成時にも多くのアドバイスや意見をいただいた（１）</li> <li>クラスの様子などの実態や授業方法について入念に打合せをした（１）</li> <li>よく話し合い、役割を分担した（１）</li> <li>教室でどのように進めるか練習した（１，２）</li> <li>指導案をもとに児童への対応について連携することができた（２）</li> <li>事前の打合せはできなかったため、授業時に声をかけて行った（２）</li> </ul>
e. 総合評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 授業を通して</li> <li>声かけや配慮が不十分でまとまりのない授業になった（１）</li> <li>もっと児童の視線を集中させるような声かけをすると良かった（２）</li> <li>中だるみを防ぐためにも簡潔に話すことが重要であると思った（２）</li> <li>話すポイントを忘れないため原稿を見過ぎた（２）</li> <li>板書が上手にできなかった（２）</li> <li>グループワークのタイミングを間違えた（１）</li> <li>机間巡視できずに教卓のところだけで授業をしてしまった（１）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学級によって雰囲気や全然違うことを理解した（２）</li> <li>一緒にいる時間の長い児童との授業のほうが実施しやすかった（２）</li> <li>机間巡視の際、児童に見て欲しいポイントを伝え、目標設定の際に積極的な声かけを行った（１）</li> <li>机間巡視の際に適切な声かけができた（２）</li> <li>給食の残食量にも授業の影響をみることもできた（１）</li> </ul>

「d. 授業 ⑩自身の声の大きさ」の項目は除く。表中（ ）内の数字は、授業の回次を示す。



けての指導内容を具体的に検討するため、評価理由を実施できなかった等の「否定的内容」と実施できた等の「肯定的内容」に分類した(表3)。

有意差がみとめられた「d. 授業 ③児童への指示」については、前述の通り、改善された項目であるため、表3の評価理由にあるように「発問と指示の区別を明確にし、一つ一つの指示を細かく区切り、具体的に指示を行うこと」等を、大学教員が教育実習前の事前指導を含む準備段階に指導することで、初回授業においても自己評価を上げることが可能となると考えられる。さらに、表3に示した否定的内容について肯定的内容にシフトするよう大学において指導を行うことで自己評価の向上に繋げることが可能になると考える。

本研究の限界として、K大学では教育実習(栄養教諭)の履修者数に制限があることから対象者数が少ないことが挙げられる。また、現段階では、教育効果の向上を目指す探索的研究としての域を超えていない。教職実践演習<sup>3)</sup>における「教科・保育内容等の指導力に関する事項」の目標「板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。」などに今回の結果を繋げられるよう知識・技術の定着を図るべく大学での授業に取り入れ、栄養教諭を希望する学生の資質向上を目指していきたい。

## 引用文献

- 1) 文部科学省：栄養教諭制度について。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/eiyou/](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/eiyou/)  
(2022年3月2日最終閲覧)
- 2) 文部科学省：栄養教諭を中核としたこれからの学校の食育(平成29年3月)
- 3) 文部科学省：食に関する指導の手引―第二次改訂版―(平成31年3月)
- 4) 神奈川県教育委員会：神奈川県をめざすべき教職員像の実現に向けて―校長及び教員の資質向上に関する指標―(平成29年8月)
- 5) 文部科学省：教職実践演習(仮称)について。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo)

/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm (2022年8月22日最終閲覧)

## 要旨

本稿では、栄養教諭免許状取得を目指す学生が教育実習で実施した授業への自己評価から児童の前で授業・指導を行うための課題を探索したので報告する。  
(2022年9月12日受稿)