

## 報告

# 栄養教育実習の事前指導の在り方に関する一考察

三宮 章香<sup>1\*</sup>, 田邊 重任<sup>1</sup>

**要約**：栄養教育実習においては、教育の実際を知るだけでなく教員の立場に立って教育実践を展開するなど、教育を動的に捉え体験的に学ぶことが大切である。しかしながら、「教育を受ける」立場で教育を捉えてきた学生にとっては「教育をする」立場に立って教育を捉えることが難しく、さらに教員免許法で規定されている実習としての義務意識が拭えない。そこで、「教育を受ける」立場の学生が「教育をする」立場に立って教育を捉え実践しようとする学生の意識の変容を目指した教育実習の事前指導の在り方を工夫し授業改善を行った。授業評価では、「連想法」と一言感想に基づき改善授業の有効性について考察した。本研究を通し、学生の望ましい意識変容を確認できたことから、今後の授業改善に繋げることができると考えられる。

**キーワード**：栄養教育実習，事前指導，食に関する指導，給食の時間における指導，連想法

## 1. はじめに

食生活を取り巻く社会環境は大きく変化し、食生活の多様化が進む中で、子どもの食生活の乱れが指摘される状況に鑑み、子どもが「食の自己管理能力」や「望ましい食習慣」を身に着け、将来にわたって健康に生活していけるようにするためには、学校における食に関する指導が重要であるなどの提言をうけて、文部科学省は栄養教諭制度を創設し、平成17年度から施行されている<sup>1,2)</sup>。

一方、栄養教育実習については、栄養教諭として必要な知識、技能、態度、心構え等を習得させるとともに、栄養教育の意義や教師としての在り方を体験的に学ぶことを目的とした教育実習であり、教育職員免許法で規定されている必須教科である。言うまでもなく、教職は社会的自覚が求められる職業であり、高度な専門的知識や強い使命感が求められ、実習生としての学生が、教員とし

ての実践的体験を通して、大学での学問的研究の成果を主体的に再構成し、教育現場に適用させることが求められていると言える。

しかしながら、座学を中心とする大学教育で捉える教育から実際の学校現場という違うステージに立って教育を捉え実践する栄養教育実習では、学生にとっては大きな意識の変容と対応が求められる。つまり、教育を受ける立場から捉えた「教育」を、教育をする立場から捉えようとするのが求められるとともに、子どもとのかかわりにおいては、様々な子どもの多様な変化に柔軟に対応することが必要とされ、座学を中心とする静の学びから子どもとかわる動的な学びを通して教育を考えようとする意識の変容が求められるのである。

一方、教育実習に臨む学生に目を向けると、教育を受ける立場で教育を捉えていた学生にとって、教育を実践する立場に立って教育を捉えるこ

<sup>1</sup> 高知学園大学 健康科学部 管理栄養学科 \*Email: asannomiya@kochi-gu.ac.jp

とが難しく、また、栄養教育実習は教員免許を取得するために教員免許法で規定されている実習であるため、学生の義務意識が拭えない。また、教育は方法論的な側面だけで完結するのではなく、方法論を支える教師の使命感や子どもに対する深い愛によって成立するものであり、この視点から教育実習に参加しようとするとき、学生の深い学びが期待できる。

そこで栄養教育実習においては、大学で教育を受ける立場の学生が教育者として教育を実践する立場に立って教育を捉え、実習に取り組もうとするよう意識を高めることが必要であり、教育実習の事前指導の在り方についても工夫が求められる。なお、本学の栄養教育実習事前事後指導においては、シラバスに基づく全15回の講義を2人の教員で連携し担当している。前半では栄養教育実習の目的や意義、栄養教育実習の心構えや態度、実習内容や教育方法の概略について講義形式で指導している。そこでは、多様な子どもたちへの変化に柔軟に対応することの大切さや教師の使命感や深い愛情を持つことの大切さも指導する。それらを受けて、食に関する指導案を作成し、具体的な展開への授業を行っている。

本研究では、栄養教育実習の食に関する指導を中心に授業を構想し、授業を通して、授業に対する学生の意識にどのような変化がみられるか解析を行い、事前事後指導における指導の在り方を検討し、授業改善に繋げる可能性を探ることとした。

## 2. 研究の目的

学生に「単に学校現場を体験する受動的な学び」から「教育を実践する立場に立って教育を捉えようとする能動的な学び」を深めようとする姿勢を持たせるための栄養教育実習事前事後指導の在り方を探ることを目的とする。

学生の意識の変容をキーワードで示すと、「職場を体験しようとする実習から教育を実習しよう」という意識の変容であり、教育実習を単に体験するだけでなく、食に関する教育が子どもにとってどんな意味をもち、確かな力を育むために

はどう展開を工夫すれば良いのかなど、単なる参加意識から参画意識をもって実習に臨むということである。その際、栄養教諭の職務である「食に関する授業」や「給食の時間における指導」では、『食に関する知識と食を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育成するものであり、知育、徳育、体育の基礎となるものである』<sup>3)</sup>という食育の視点から価値を見出し、その実践にやりがいや喜びを見つけ出す必要がある、過去の先輩が作成した指導案が食育の視点を踏まえていることや分かる楽しい授業を創るためにどのように工夫しているのかを臨場感をもって捉え、さらに先輩の実際の授業を視聴し指導案を静的に捉えることから動的なイメージで捉えるようにした。

## 3. 研究方法

### 3.1. 対象

高知学園大学健康科学部管理栄養学科で栄養教育実習事前事後指導を履修する2022年度3年次生15名を対象とした。

### 3.2. 授業計画・授業の概要

本研究を対象とした授業は、先に述べた全15回のうち2回実施した。研究対象とした授業は、第5回目の2022年5月13日、第6回目の同年5月20日である。なお本研究では、第5回目の授業を第1回目、第6回目の授業を第2回目として示している。授業の概要、授業の主な流れについて、表1に示す。

第1回目は、食に関する授業について、一般的な指導案の作成の仕方を知り、無難に授業を展開しようとする学生の意識から、授業が子どものために展開されるものであり、食育の視点から確かな力を育てる必要があるという基本的なことを改めて確認し、教育者の立場に立って実習に臨み、食に関する授業を展開しようとする意識へと高めることを目指した。そこで次の2点から事前指導の授業改善を試みた。①食に関する授業の指導案は、健全な食生活を実践することができる子どもを育てるための指導案であり、食育の視点で指導

表1 第1回目・第2回目の授業の概要、授業の主な流れ

	第1回目	第2回目
概要・シラバス上の位置づけ	<p>栄養教育実習の目的、意義、実習における心構え、態度などに関する授業を実施する。第1回目、第2回目では、食、給食の時間に関する指導案の作成が主な内容である。栄養教育実習での実習内容を中心とし、教材教具・指導案作成の基本的事項を押さえることを中心的なテーマとしている。</p>	
授業の主な流れ	<p>1. 指示語「指導案」とする。「指導案」という言葉から連想する言葉を1分間で書かせた。</p>	<p>1. 指示語「給食の時間の指導」から連想する言葉を1分間で書かせた。</p>
	<p>2. 「食に関する指導案の作成」と本時の学習内容を確認した。</p>	<p>2. 給食の時間に行われる食に関する指導について、「給食指導」と「食に関する指導」の2点の振り返りを行った。</p>
	<p>3. 指導案を作成する意義についてグループで話し合った。食育の授業を展開するための指導案であり、食育に関する確かな力を育むものであることを明らかにした。</p>	<p>3. 教員による給食の時間における5分間指導の模擬指導を実演した。実際に行われる内容を視覚的に得ることを目的とした。</p>
	<p>4. 食育の視点とは何かを確認し、食に関する指導案では、食育の視点を踏まえた学習指導案であることに気づかせる。そこで、過去の栄養教育実習で作成した指導案を用い、「食に関する知識」「食を連想する力」「健全な食生活」の視点で作成していることをグループで学び、明らかにさせた。</p>	<p>4. 模擬指導後、グループワークにて給食の時間の指導における指導案を作成させた。給食の時間で扱う内容にはどのような題材があるか、グループで検討し、検討内容から1つ題材を選び、指導案を作成させた。</p>
	<p>5. 学習指導案の内容を考える。食育の視点を踏まえた学習指導案を構成する基本的な内容はどうかあればよいのか具備すべき内容を考えさせた。</p>	<p>5. グループで作成した指導案を用い、グループ代表者1名による模擬指導を行った。模擬指導後、聴講した学生及び教員から講評を行い、改善点等を共有した。</p>
	<p>6. 学習指導案作成上の留意事項を考える。食育の視点から子どもの学習を成立するために何が必要かをグループで考えさせた。</p> <p>○子どもが問いを持ち、考えさせるための問いづくりの在り方について。</p> <p>○子どもからの問いに答えるための話し合い、理解を深めるための教材教具づくりや方法を検討について。</p> <p>○実践に向かうための支援の在り方を考える</p>	<p>6. 再度、指示語「給食の時間の指導」から連想する言葉を1分間で書かせ、また、第2回目の授業の一言感想も書かせた。</p>
	<p>7. 再度、指示語「指導案」から連想する言葉を1分間で書かせた。</p>	

案を作成し、確かな力を育むことが大切であるという意識を持たせるようにする。そこで、過去に作成した指導案を用いて、食育の視点で作成しているということに気づかせるようにする。具体的には、「3色食品群」「カルシウム」「地産地消」「バランスのよい食事」「行事食」の5つの指導案が「食に関する知識」「食を選択する力」「健全な食生活」と食育の視点で作成され、食育に関する確かな力をつけようとしていることに気づかせる。また、②指導者には、子どもの学習が成立するために、教材研究と指導の工夫が求められる。子どもが問い、考え、分かる、実践しようとする授業が成立するための「問いづくり」「教材教具づくり」について、実演（模擬指導）を通して理解させようとした。これらの授業では、授業前後における「指導案」という指示語に対する連想の変化から、食に関する授業を能動的に捉えようとしたかについて評価する1つと考えた。

第2回目は、給食の時間における指導について実施した。給食の時間における指導は、栄養教育実習で必ず求められるものである。学校給食の給食時間は短時間であるため、指導は端的に分かりやすくまとめる必要がある。また、扱われる内容は多種多様であり、指導場面、対象特性に応じた題材選択をする力も必要である。そこで、給食の時間の指導を教員が実演（模擬指導）し、その後学生がグループに分かれ指導案を作成しグループ代表者が模擬指導を行うよう授業を計画し実施した。その際、学校給食を生きた教材として展開する給食の時間の指導をどのように工夫すれば、どのような教育的効果が期待できるのかを中心に、グループワークで深めるようにした。このことを通して、「教育を受ける」立場から、「教育をする」立場へと意識が高まるようにした。

### 3.3. 授業内容、解析方法

第1回目は、授業前に指示語「指導案」から連想される言葉を1分間書かせた。その後、授業を90分間実施し、再度指示語「指導案」から連想される言葉を書かせた。指示語「指導案」に対する

回答語の変化から、授業を通してどのような意識の変容があったのか解析した。

第2回目は、授業前に指示語「給食の時間の指導」から連想される言葉を1分間書かせた。授業内容は、教員が給食の時間における指導の実演（模擬指導）を行い、その後、グループワーク（3グループ、5人/グループ）にて指導案を作成させ、各グループ代表学生1名が模擬指導を行った。学生の模擬指導後、聴講した学生及び教員の講評を行い、改善点等を共有した。授業後、再度指示語「給食の時間の指導」から連想される言葉を1分間書かせた。また、第2回目の授業の一言感想も書かせた。

### 3.4. 授業評価

第1回目、第2回目ともに各指示語から連想された言葉は、連想法を用いて授業評価をした。連想法は、上藪（2011）に基づく授業評価の方法であり、連想処理アドインソフト（Ver.5.01）を用いてカテゴリ化させ、連想マップを作成した<sup>4)</sup>。この連想法では、「子どもの胸中に去来するさまざまな思いと思いつく言葉を集めて学びの集団に何が結集したかを知識、思考、心情など全体として臨床的に評価する技法である。」<sup>5)</sup>と示されている。本研究では、指示語「指導案」「給食の時間の指導」から学生が連想する言葉を連想マップに表して解析し、得られた情報から連想エントロピーを計算し、指示語による回答が「集中の方向」をとったのか、「拡散の方向」をとったのかを判断しようとした。「集中の方向」とは、誰もが連想するような一般的な言葉が集まったことを意味し、「拡散の方向」は多面的・多角的な思考を通して獲得した多様な知識としての言葉が並んだ状態と捉えることが可能である。

連想エントロピーは、平均情報量であり、対数の底に2を用い、単位はビットである。なお、次の式で計算されたものである。

$$H = -\sum_{i=1}^Z P_{z_i} \log P_{z_i} \text{ (bit)}$$

Z：回答語種数      P<sub>wi</sub>：対回答語確率

連想マップにおいては、指示語と回答語の関係を想起した人数との関係に基づく回答語ごとに求

められる量によって連想距離及び連想量として規定している。

$$D_i = -\log P_{pi} \quad A_i = -P_{pi} \log P_{pi}$$

$D_i$ ：連想距離  $A_i$ ：連想量  $P_{pi}$ ：対回答者確率  
 (連想マップでは連想量は回答語を表す円の面積で表現され、連想距離は中心からの距離で表現されている。)<sup>6)</sup>

### 3.5. 倫理的配慮

本研究は、高知学園大学研究倫理審査委員会(第32号)の承認を得て実施した。研究実施に際し、対象者には研究の目的として授業の一環で実施すること、連想法、一言感想は無記名であること、得られた結果の分析、活用の概要について十分に説明し、了承を得て行った。

## 4. 結果

### 4.1. 第1回目

表2, 図1, 図2は、カテゴリ分類及び連想マップである。分類基準A(イメージ・情意面)では、授業前の語数比37.1%から授業後は語数比12.2%に減少した。分類基準C(指導案の必要性・役割)では、授業前の語数比8.2%から授業後の語数比23.0%と大幅に増加した。分類基準D(指導に関する配慮、展開の留意点)は、授業前の語数比11.3%から授業後の語数比25.7%と大幅に増加し、さらに分類基準E(教材づくり)でも、授業前の語数比7.2%が授業後語数比18.9%と大幅な増加がみられた。

表2 指示語「指導案」の語数比と回答語数(授業前, 授業後)

22.5.13 第1回目 「指導案」	語数比		回答語数	
	授業前	授業後	授業前	授業後
A イメージ、情意面	37.1%	12.2%	36語	9語
B 指導案の内容	23.7%	14.9%	23語	11語
C 指導案の必要性、役割	8.2%	23.0%	8語	17語
D 指導に関する配慮、展開の留意点	11.3%	25.7%	11語	19語
E 教材づくり	7.2%	18.9%	7語	14語
F 漠然と学校を連想	6.2%	5.4%	6語	4語
G その他	6.2%	0.0%	6語	0語

カテゴリ名	回答語数	語数比%	人数比%
A: イメージ・情意面	36	37.1	240.0
B: 指導案の内容	23	23.7	153.3
D: 指導に関する配慮・留意点	11	11.3	73.3
C: 指導案の必要性・役割	8	8.2	53.3
E: 教材づくり	7	7.2	46.7
F: 学校を連想	6	6.2	40.0
G: その他	6	6.2	40.0

カテゴリ名	回答語数	語数比%	人数比%
D: 指導に関する配慮・留意点	19	25.7	126.7
C: 指導案の必要性・役割	17	23.0	113.3
E: 教材づくり	14	18.9	93.3
B: 指導案の内容	11	14.9	73.3
A: イメージ・情意面	9	12.2	60.0
F: 学校を連想	4	5.4	26.7

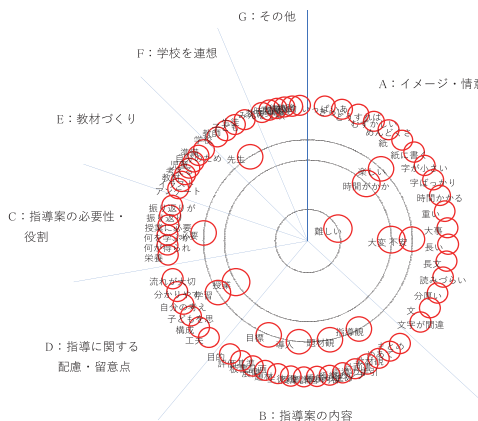


図1 連想マップ(授業前, 第1回目)

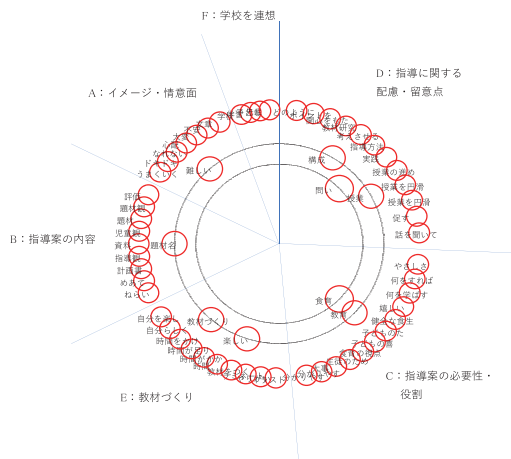


図2 連想マップ(授業後, 第1回目)

## 4.2. 第2回目

第2回目の授業前、授業後に実施した連想法による結果を以下に述べる。

### (1) 語数比

分類基準D（価値、効果）では、授業前12.0%から授業後32.7%と大幅に増加した。分類基準C（教材、教具、方法）では、授業前37.3%から授業後19.2%と減少した結果が得られた（表3）。

### (2) 回答語数、回答語総数

分類基準A（食育の視点、意義）、B（題材、内容）、D（価値、効果）、E（その他）で回答語数の増加が見られた。中でも分類基準Dでは授業前10語から34語となり、大幅な増加が見られた。分類基準C（教材、教具、方法）では、授業前31語から授業後20語と減少を示した（表3）。

回答語総数は、授業前83語から授業後104語となり、21語増加した（表4）。

表3 指示語「給食の時間の指導」の語数比と回答語数（授業前、授業後）

22.5.20 第2回目 「給食の時間の指導」	語数比		回答語数	
	授業前	授業後	授業前	授業後
A 食育の視点、意義	8.4%	10.6%	7語	11語
B 題材、内容	31.3%	26.9%	26語	28語
C 教材、教具、方法	37.3%	19.2%	31語	20語
D 価値、効果	12.0%	32.7%	10語	34語
E その他	10.8%	10.6%	9語	11語

カテゴリ名	回答語数	語数比%	人数比%
C: 教材、教具、方法	31	37.3	206.7
B: 題材、内容	26	31.3	173.3
D: 価値、効果	10	12.0	66.7
E: その他	9	10.8	60.0
A: 食育の視点、意義	7	8.4	46.7

カテゴリ名	回答語数	語数比%	人数比%
D: 価値、効果	34	32.7	226.7
B: 題材、内容	28	26.9	186.7
C: 教材、教具、方法	20	19.2	133.3
A: 食育の視点、意義	11	10.6	73.3
E: その他	11	10.6	73.3

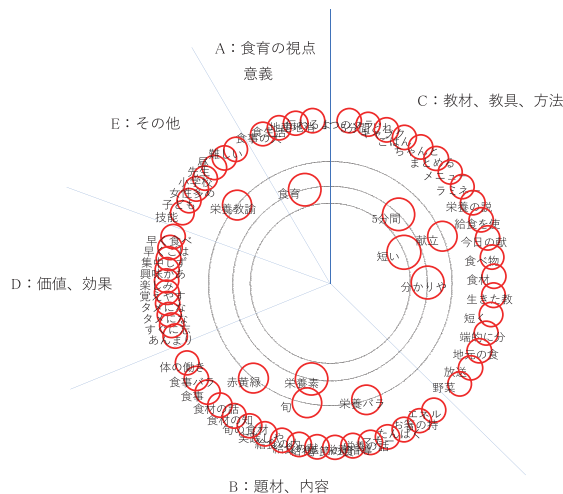


図3 連想マップ（授業前，第2回目）

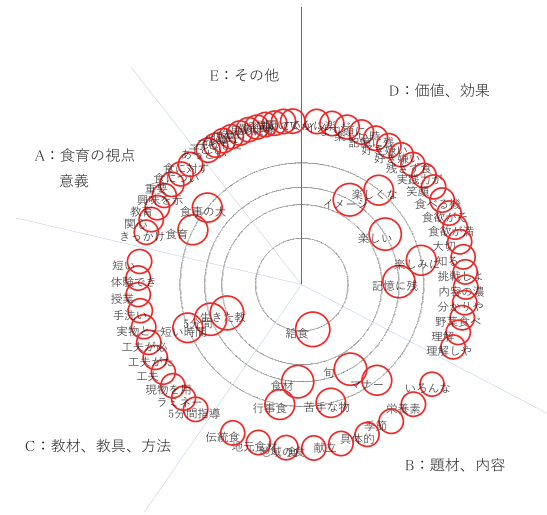


図4 連想マップ（授業後，第2回目）

表4 新出語、消失語の割合（第2回目）

回答語 総数	新出語	消失語	割合
			(消失語 or 新出語/回答語総数)
授業前	—	53	63.9 %
授業後	61	—	58.7 %

表5 新出語, 消失語の一覧 (第2回目)

新出語	消失語
<p>食に対する感謝, 食事の大切さ, きっかけ, 教育, 重要, 食について知れる, 関心, 興味を示す, 食, 地元食材, 苦手な物, 季節, 伝統食, 行事食, いろんな題材を扱える, 具体的, 地域の食材, 短い時間, 現物を用意する, 工夫, 授業, 5分間指導, 工夫がたくさん, 手洗い, 体験できる教材, 工夫が必要, 実物と一緒に指導, 知る, 楽しい, 楽しくなる, 記憶に残る, 好き嫌いなくなる, 笑顔, 食欲が満たされる, イメージしやすい, 楽しみになる, より頭に残る, 楽しい時間, 残さず食べようという気持ちになる, 大切, 挑戦しようと思える, いかに楽しくできるか, イメージ, 食べる機会になる, 食欲がそそられる, 記憶に残りやすい, 好き嫌い, 実践力がつく, 内容の濃い学び, 分かりやすい, 野菜食べれる, 理解, 理解しやすい, 子どもたち, 児童, あっという間, 早めに簡単に話す, 指導, 発表, 聞いてくれない人, 聞いてくれる人</p>	<p>食生活, 食事の大切さを聞く, 伝わるように, 地産地消, エネルギーの3大, たんぱく質, 栄養指導, 食材の話, 食事バランス, お箸の持ち方, 季節の食材, 給食の内容, 食材の知識, 栄養バランス, 赤黄緑, 栄養の話, 給食の献立, 食事, 体の働き, 実践しやすい内容, 旬の食材, メニュー説明, 5分間どれだけ言えるか, 栄養の説明, 野菜, キャラクター, 給食を使う, 食べ物, 端的に分かりやすく, 分かりやすく, 1つのクラスしか出来ない, ちゃんとまとめられるか, まとめる, 今日の献立, 地元の食材, 放送, ごはん, 短く, 覚えやすい内容, あんまり聞いてなさそう, タメになる授業, 楽しみ, 興味がある, すぐに忘れる, タメになる, 早くごはん食べたい, 早く食べたい, 集中しづらい, 昼, 小学校, 栄養教諭, 技能, 女性多め</p>

### (3) 回答語種数

授業前67種類であったのに対し, 授業後は75種類となり, 増加した。

### (4) エントロピー

エントロピーは, 連想の広がり, 変化を示している。授業前5.929であったエントロピーは, 授業後6.006と増加し, 連想の広がりを示した。

### (5) 連想マップ

第2回目を分類基準ごとで連想マップを作成した(図3, 図4)。授業後では授業前と比較し, 中心に集まっている回答語が増え, より込み合ってきていた。

### (6) 連想された回答語の変化

回答語数が減少した回答語は, 『食育』『栄養素』『短い』『献立』であった。『食育』『栄養素』は分類基準B(題材, 内容)に該当する回答語である。増加した回答語は, 『給食』『生きた教材』であった。

表3は, 授業前と授業後に新出, 消失した回答語の割合を示した。授業前に連想した回答語の約63.9%が消失し, 授業後では58.7%が新出語であった。表4は, 新出語, 消失語の一覧である。消失した語は, 『栄養の説明』『メニュー説明』『旬の食材』『食材の知識』等で, 分類基準C(教材, 教具, 方法)に該当する回答語が多くみられた。また, 『早く食べたい』『あまり聞いていなさそう』『すぐ忘れる』『集中しづらい』というように, ネガティブに捉えられる語も消失した。新たに新出した語には, 『記憶に残りやすい』『楽しみになる』『工夫が必要』『食欲がそそられる』といった, 分類基準D(価値, 効果)に該当する語が多くみられ, ポジティブに捉えられた語が多く新出した。

## 5. 考察

第1回目の授業について, 指示語「指導案」の回答語の変化を考察する。分類基準A(イメージ・情意面)では, 授業前の語数比37.1%から授業後は語数比12.2%に減少していた。難しい, 大変,

不安、時間がかかるなどのネガティブな気持ちで指導案を捉えていた学生のイメージが解消していた。分類基準C（指導案の必要性、役割）では、授業前の語数比8.2%から授業後の語数比23.0%と大幅に増加しており、食育、食育の視点、教育、子どものためなど指導の必要性(指導案の必要性)を考えている学生が増えていた。分類基準D（指導に関する配慮、展開の留意点）では、授業前の語数比11.3%から授業後の語数比25.7%と大幅な増加を示した。問いをもつ、流れを大切にする、考えさせるなど展開の工夫に関するイメージが膨らんだと考えられる。分類基準E（教材づくり）では、授業前後で語数比7.2%から18.9%と大幅に増加した。内容的にも授業前の「教材」「イラスト」といった授業で用いる一般的な言葉から、授業後は、教材づくりのやりがいや楽しさなど情意的な言葉が並ぶようになるなど、意欲的に教材づくりに取り組もうとする学生が増えたと考えられることができる。

第1回目の授業では、指導案づくりの必要性、つまり、子どものための指導を充実するために、問いを持つようにした。考え分かる授業を創造することの大切さを理解し、教材づくりの楽しさややりがいを見つけるようになったことが考えられた。このことから、教師の立場で教育実習を捉えようとしているのではないかと考えた。なお、教育を実践する立場に立って教育を捉えようとする能動的な学びをしているかどうかについては、連想法だけではなく、一人一人の感想文や学生の観察などの多面的な評価も求められる。

第2回目の授業は、グループワークを取り入れ、学生が教育をする立場に立って指導内容を考えることを目指し、授業を実施した。

連想法の結果から、語数比、回答語数ともに分類基準D（価値、効果）で回答語の増加が見られた。『あんまり聞いてなさそう』『すぐに忘れる』『早く食べたい』等の回答語から、学生は「教育を受ける」立場で授業前に捉えていたものが、『いかに楽しくできるか』『記憶に残りやすい』『内容の濃い学び』等の回答語が得られたことで、「教育を

する」立場に捉えようとする変化が起こったことが裏付けられた。

また、給食の時間における指導を「受ける立場」で捉える表現が消失語に多く表出した結果も得られた。『早く食べたい』『あまり聞いていなさそう』『すぐ忘れる』『集中しづらい』とネガティブに捉えた回答語が見られた一方で、ポジティブに捉えていたとされる『タメになる』『覚えやすい内容』『興味がある』『実践しやすい内容』等の回答語が消失した（表5）。消失語には、「教育を受ける」立場の視点で連想されており、言わば、児童、生徒の立場でイメージがされていると推察する。

授業実施後に連想した言葉では、「教育をする」立場で捉えた表現が新出語として多く表出した。『イメージしやすい』『記憶に残りやすい』『深い学び』のように、教育的価値や成果を見据えた回答語が多くみられ、学生は授業を受けたことで、子どもの学びをイメージし、指導を考える力が身についたと考えられた。その他新出語の中には、『残さず食べようという気持ちになる』『好き嫌い』『食事の大切さ』のように、具体的内容が入り込み、給食の時間における指導によって育まれるとされる内容も連想されていた。新出語には、給食の時間の指導を、教育的意義（食育の視点）で捉え、さらに教育をする立場で捉えようとしている特徴がみられた（表5）。

新出語と消失語から、本研究の目的である「教育を受ける」立場から「教育をする」立場への変容が大きくみられた。このことは、授業前より授業後で回答語種数、回答語総数が増加したことから考えられる（表3）。また授業では、参考資料として献立表を配布した。献立表を基に、グループで指導案を作成する時、食育の視点から子どもにどのような力をつけさせ、そのためにどのような題材を用い、指導を展開すればよいのか、指導によってどのような力をつけることが出来るかとイメージしていたと考えられる。多面的、多角的な視点が給食の時間における指導では求められ、考える必要があるが、多様な回答語が脳裏をよぎり表出したことから、多面的、多角的視点で考える



ことが出来たのではないだろうか。それは一言感想にも表れており、「給食の5分間という短い時間をどのように活用し、子どもたちにどのような知識、技能を身につけさせたいか等を良く考える授業だった。」「実際に5分間授業の内容について考えた時に、5分間という短い時間で、伝えたいことを分かりやすく聞いてもらうための技術を使いながら行うことの難しさに気がついた。」といった感想が得られた。授業中も、学生が興味を持ってグループワークを楽しんで取り組んでいる姿が見られていた。『あまり聞いてなさそう』『すぐに忘れる』といったネガティブに捉える指導時間を、いかに楽しいものとするのが出来るのか、指導者の立場で考えようとしたことが『楽しみになる』『イメージしやすい』『挑戦しようと思える』等の新出語で分かり、このことから学生の意識変容が起こっていたとみられる。

特に授業前、授業後の連想マップの変化から、分類基準Bで増加した語数が多くなり、中心へ近づいていた。『給食』『食材』『マナー』『旬』等から、分類基準Aを指導者の立場から、臨場感をもって捉え、実践に結び付けようとしていることが考えられる。また、連想マップの込み具合、増加した語数の回答語の内容から、「教育をする」立場で給食の時間における指導を捉えた『短い時間』『楽しい』『楽しく』という回答語が見られたことは、授業が学生にとって実体験のように感じ、受講することが出来たのではないかと考える。

以上のことから、グループワークを取り入れたこと、第1回目から第2回目に実施した授業内容によって、学生は「教育を受ける」立場から「教育をする」立場へ意識が変容したことが考えられた。授業が単なる参加意識から参画意識へと変わり、グループワークを通して、教育をすることへのやりがいや喜びに気づき、教育を実践することによって、子どもに力をつけることとなり、このことが食育の視点で力をつけることへと繋がり、その時にどのようにすべきかという教育的視点から、「教育を実践する」「教育をする」立場へ変容していたのではないだろうか。「生徒の見方では

なく、教師からの見え方が分かった。」の感想からも、学生にとって有意義な指導時間であったことは否めない。

## 6. まとめ

本研究は、学生が「教育を受ける」立場から「教育をする」立場を目指し、授業を実施した。その結果、第1回目、第2回目の授業展開によって、意識変容したと裏付けるに望ましい結果を得ることができた。第1回目の授業で、指導案の作成、教材教具づくりをネガティブに捉えていたものからポジティブな思考へと変わり、第2回目の授業で教員の模擬指導を見、グループワークを行い取り組んだことで、第1回目の学びがさらに深まり、「教育をする」立場へと意識変容された。しかしながら、客観的に解析する時、回答語の言い回しや細かな解析等が必要とされる。学生と教員との教育的関係の中で、学生を調査対象とし分析することも必要であるが、あくまで学生は教育の対象であることが基本であることを忘れてはならない。なお、本研究でのエントロピーによる連想の広がり、授業を通して学生が獲得した多様な知識であるとお考えることが出来るが、授業後の感想も含めて多様な評価方法と組み合わせ判断することが大切となる。今後、授業中の様子、学生の表情を裏付けるデータを取り、確かな評価に基づく授業改善へとつなげていきたい。

## 7. 謝辞

本研究実施に際し、ご協力いただきました研究対象者の皆様に感謝申し上げます。

## 引用文献(References)

- 1) 文部科学省, “栄養教諭制度の概要”, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/eiyou/04111101/003.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/eiyou/04111101/003.htm), (参照2022-09-12).
- 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), 文部科学省, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/04011502.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/04011502.htm), (参

照2022-09-12)

- 3) 農林水産省, 食育基本法, (平成17年6月17日法律第63号・最終改正:平成27年9月11日法律第66号)
- 4) 上藺恒太郎, 連想法による道德授業評価-教育臨床の技法-, 教育出版, 2011
- 5) 上藺恒太郎, 連想法による道德授業評価-教育臨床の技法-, 教育出版, 2011, はじめに

L 3 ~ L 6

- 6) 田邊重任, 授業改善の視点とその評価の在り方に関する一考察-連想法と一言感想による自己評価を通して-, 高知学園大学・高知学園短期大学紀要, 2021, 51, 25-34

受付日: 令和4年10月12日

受理日: 令和5年1月18日

---

**Report**

---

## **Preliminary Guidance on Teaching Practice of Nutrition Teachers**

Ayaka SANNOMIYA<sup>1\*</sup> and Shigetou TANABE<sup>1</sup>

**Abstract:** In the practice of nutrition education, it is important not only to know a proper way of teaching, but also to be able to learn about education dynamically and experientially, and to develop educational practices from a teacher's standpoint. However, for General students who have only seen education from a student's viewpoint, it is difficult to also see it from an educator's perspective who cannot ignore the obligation to teach, as stipulated in teacher licensing policies. Students who are in the position of "obtaining an education" try to understand and practice education from a teacher's standpoint of "doing education." Thus, this study aimed to transform students' conscious understanding of education through improved pre-teaching guidance by devising new instruction methods. Through class evaluations, association techniques and word impressions were employed to analyze the effectiveness of improved classes. This study confirmed the desired changes in student attitudes, and we believe that these changes can lead to the improvement of classes in the future.

**Key Words:** nutrition education practice, prior instruction, guidance on *shokuiku*, guidance during lunchtime, association technique

---

<sup>1</sup> Kochi Gakuen University, Faculty of Health Science , Department of Nutrition, \*Email: asannomiya@kochi-gu.ac.jp

