

栄養教諭養成課程における「生徒指導論」の実践と効果

－実践的指導力と「チーム学校」の意識の向上を目指して－

Effects of “Student Life Guidance” Practice in the Nutrition Teacher Training Course: Developing Awareness-raising in Practical Teaching Skills and School as the Team新井英志¹⁾

Hideshi ARAI

要旨

本稿では、T大学の栄養教諭養成課程における「生徒指導論」の実践と効果について、実践内容とともに、3つの研究課題を設定して検証した結果を報告する。研究対象は、2016年度の教職課程2年次学生16名である。研究方法は、最終授業後のアンケート（質問紙調査で5件法と記述を併用）を活用し、当該学生の自己評価結果について統計解析を行った。質問項目は、授業目標の達成や授業内容の適切さなどについて12項目を設定した。また、生徒指導において実践的指導力の基盤となると考えた「知識・技能理解」で13項目、「行動意欲」で14項目の質問項目を設定した。1つ目の課題である「3つの授業目標の達成度、学習内容の適切さ、アクティブ・ラーニングなど」は、12項目の評価平均値が4.29であり、概ね達成したと評価した。2つ目の課題である「生徒指導において実践的指導力の基盤となる「知識・技能理解」と「行動意欲」の達成状況」においては、「知識・技能理解」では、評価平均値が4.45で十分達成したと評価した。また、「行動意欲」では、評価平均値が4.44であったが、内容から概ね達成したと評価した。3つ目の課題である「栄養教諭特有の問題を克服する要素である「チーム学校」の意識向上」については、「知識・技能理解」、「行動意欲」の項目とも、学生達は「チーム学校」に関する質問項目に対して、それ以外の項目より高く自己評価した。このことから、「チーム学校」の意識向上を目指す授業のねらいは概ね達成したと評価した。さらに、平均値の低い質問項目から授業改善の課題が明らかになった。

This paper reports on the results of the analysis of the effects of “Student Life Guidance” practice in the Nutrition Teacher Training Course at T College. Participants were 16 sophomores in the course in the 2016 academic year. A five-point scale and self-administered questionnaire was given to the participants in the last class session. The questionnaire included 12 items such as the achievement of course aims and the appropriateness of course content, 13 items in “understanding of knowledge and skills,” which is considered to be fundamental to practical teaching skills in student guidance, and 14 items in “behavior and motivation.” Data was collected

1) 天使大学 看護栄養学部 教養教育科

(2017年6月29日受稿、2018年1月15日審査終了受理)

and statistically analyzed from the viewpoint of the following three research questions: 1) “to what extent the three course aims were achieved and whether or not course content was appropriate;” 2) “to what extent there was ‘understanding of knowledge and skills’ and to what extent ‘behavior and motivation’ were developed;” and 3) “to what extent ‘awareness-raising’ in the concept of School as the Team was achieved.” Regarding the first research question, the mean value among the 12 items was 4.29, the second research question, the mean value among the 13 items was 4.45 and the mean value among the 14 items was 4.44, and the third research question, the mean value among the items related to awareness-raising in School as the Team was higher than the one among the other items. The items with low mean values also indicated some teaching approaches and methods still need to be improved.

キーワード：栄養教諭養成課程：Nutrition Teacher Training Course

生徒指導論：Student Life Guidance

実践的指導力：Practical Teaching Skills

チーム学校：School as the Team

アクティブ・ラーニング：Active Learning

I. はじめに

「生徒指導論」は、教育職員免許法施行規則(2008年改正)によると、「教職に関する科目」において「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」の中にある「生徒指導の理論及び方法」を授ける科目として位置付けられている。学校教育において、生徒指導は、学習指導と並ぶ指導の両輪と言われており、教職課程科目である「生徒指導論」において、生徒指導の実践的指導力を育成することは極めて重要となっている。

栄養教諭一種免許状の取得を目指す本学において「生徒指導論」は、2年次後期の2単位必修科目として開講されている。しかし、栄養教諭としての生徒指導においては、二つの特殊な問題を抱えている。その一つは、学校教育法で規定される栄養教諭の職務が「児童の栄養の指導及び管理をつかさどる」ことから、基本的には学級担任とならない点である。二つ目は、栄養教諭は職場に一人だけの配置となる(場合によっては複数校での栄養教育指導もある)点である。そのため、学校現場の実務経験がある筆者としては、「生徒指導論」を展開する上で、上記二つの問題点を克服することが、生徒指導において実践的指導力の高い栄養教諭、すなわち、他の教員以上若しくは並みの実践的指導力を有する栄養教諭を養成する要諦と考えた。

また、2017年5月には、教職課程コアカリキュラム案¹⁾が文部科学省から示されるなど、教職課程の全国的水準の確保と、各大学における質保証が一層求められている。

そこで、本研究では、2016年度に実践した「生徒指導論」が、栄養教諭特有の問題点を克服しながら、生徒指導の実践的指導力を高めているかどうかを検証・考察するとともに、成果と課題を明らかにして、授業改善に生かすことを目的とした。

本論は、次の9つの部分からなる。

II. 先行研究 III. 研究課題 IV. 研究方法
V. 教員に求められる実践的指導力・資質能力と

質問紙調査の質問項目の検討 VI. 「生徒指導論」の実践概要 VII. 結果 VIII. 考察 VI. まとめ X. 今後の課題

II. 先行研究

先行研究については、「実践的指導力」の単語を含む教育実践の研究論文は多い(国立情報学研究所のCiNii検索で482件(2017年6月12日現在))ものの、「実践的指導力」の定義や考え方についての研究は多くはない。時田(2009)は、実践的指導力の捉え方が、文部科学省、教育委員会、小中学校教員、学部学生、大学教員の当事者間で違いがあることを明らかにした²⁾。青木(2009)は、教員養成課程で育む「実践的指導力」について、「将来にわたる職能成長を保証する素地としての基本的能力を培っていくことが養成課程に課せられた実践的能力への対応」と述べている³⁾。

また、「生徒指導論」に関する研究も、多いとは言えない。吉田(2004)は、大学教職免許取得課程における『生徒指導』論の現状と課題について報告するとともに、神戸宝塚高校校門圧死事件、体罰、いじめの実践事例を紹介した⁴⁾。伊藤(2012)は、教職志望学生の生徒指導に関する質問紙調査を報告し、学生たちの生徒指導に対する意識が偏っていること等を明らかにした⁵⁾。

さらに、「栄養教諭」と「生徒指導論」に関する論文はごくわずかである。田村(2007)は、栄養教諭免許課程における「生徒指導論」の実践報告とともに、そのカリキュラムの成果と課題について、学生がグループワークで作成した作品を中心に分析・検証した⁶⁾。稲田(2015)は、教職科目「生徒指導」について、授業内容や受講生の様子をまとめ、あわせてその課題を検討した⁷⁾。

III. 研究課題

前述した現状を踏まえ、次の3点を研究課題として

設定した。

- 1) 「生徒指導論」は、授業目標を達成しているか、また、授業内容は適切であったか。
- 2) 「生徒指導論」は、生徒指導における実践的指導力の基盤となる、「知識・技能理解」と「行動意欲」を高めることができたか。
- 3) 「生徒指導論」は、栄養教諭特有の問題点を克服する要素である「チーム学校」の意識を高めることができたか。

IV. 研究方法

1. 調査対象

調査対象は、2016年度に「生徒指導論」を履修したT大学栄養学科・教職課程の2年次生のうち、研究参加に同意した16名とした。

2. 調査方法

対象の学生が評価・記述した次の内容を分析して検証した。①最終授業後のアンケート（質問紙調査で5件法と記述を併用、2017年1月18日実施）の記述内容、②アクティブ・ラーニング後の自己評価シート（質問紙調査で5件法と記述を併用、2016年12月21日実施）である。

また、統計解析には、Excel 2010 (Ver. 14.0.7166.5000) と、エクセル統計 (Ver. 2.13) を使用した。

3. 倫理的配慮等

本研究は、本学研究倫理委員会の承認（受付番号 2016-27）を受けた。承認時の委員会の指示により、2017年1月18日に、研究対象者に口頭および文書で、成績には一切関係が無いことを説明するとともに、研究協力を依頼し、承諾書の受理をもって研究参加の同意とみなした。

V. 教員に求められる実践的指導力・資質能力と質問紙調査の質問項目の検討

検証は質問紙調査で行ったが、その質問項目に関係のある実践的指導力・資質能力と質問項目の検討について述べる。

1. 各種答申に見る実践的指導力・資質能力

学校教育における実践的指導力は、文部科学省が関係する各種答申で幾度となく記載^{8)~12)}され、教員に必要な資質能力の一つとなっている。実践的指導力の答申での登場は、1987年の教育養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」の「はじめに」⁸⁾にさかのぼる。その中では、「学校教育の直接の担い手である教員の活動は、人間の心身の発達にかかわるものであり、幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教員の職責にかんがみ、教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である」（下線：筆者加筆、以下同様）と述べられている。

1997年の教育職員養成審議会・第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」⁹⁾でも、実践的指導力には同様な記載がある。また、「教員として最小限必要な資質能力」とは、「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を意味するものである。より具体的に言えば、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」とされた。

2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」¹⁰⁾では、「いつの時代にも求められる資質能力」の中で、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等」とされた。

また、2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」¹¹⁾では、「これからの教員に求められる資質能力」の中で「思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員」「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高める」と述べられるとともに、「初任者が実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力を十分に身に付けていない」と、学校現場の現状も示された。

さらに、2015年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」¹²⁾においては、「教員が備えるべき資質能力については、例えば使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等…。これら教員として不易の資質能力は引き続き教員に求められる。」とあり、実践的指導力は、当然、教員が身に付けるべき資質能力の一つとされている。さらに、同答申では、学び続ける教員像の確立が求められるとともに、「「チーム学校」の考え方の下、教員は多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、教員とこれらの者がチームとして組織的に諸課題に対応するとともに、保護者や地域の力を学校運営に生かしていくことも必要」とされた。

このように近年では、実践的指導力だけでなく、学び続ける教員や「チーム学校」の考え方が教員に一層求められている現状にある。

2. 生徒指導で求められる実践的指導力に関する質問項目の検討

それでは、生徒指導についての実践的指導力を、どう捉えるべきであろうか。筆者は、「生徒指導提要」¹³⁾を踏まえ生徒指導に必要な力量を身に付けるための教員研修の在り方についてまとめた「生徒指導に関する教員研修の在り方について（報告

書）」(2011)^{14, 15)}に着目した。同報告書においては、教員を一般教員、中核教員、生徒指導主事、管理職に区分して、生徒指導に関して教職員に求められる力量が示されている。その中で、特に、全教員に関係する<基盤能力>と、<一般教員に求められる力量>が「生徒指導論」で踏まえるべき実践的指導力に関係が深い部分と考えた。

表1にその内容を示す。表1の語尾は、「…を理解している。」と「…できる。」で構成されている。このことから、「生徒指導論」において養成すべき生徒指導の実践的指導力を、「知識・技能の理解」(…が理解できた)と、「行動意欲」(…する意欲が高まった)に焦点化して評価することとした。

表1. 生徒指導に関して教職員に求められる力量

<基盤能力>すべての教員に関係 ・肯定的な児童生徒観に立脚し、一人一人の個性、多様性を尊重し、共感的に関わることができる。(子ども理解・指導実践) ・資料の活用や観察により情報を収集、分析し、児童生徒がどのようなニーズを抱えているかを特定できる。(分析) ・生徒指導は様々な教育活動や集団の特質を活かしながら行うものであることを十分に理解している。(生徒指導観) ・学校内外の関係者と連携してチームとして活動することができる。(連携・組織) ・自己研鑽に励むことができる。(研修)
<一般教員に求められる力量> ・学級担任・教科担当教員として、教科及び教科外における生徒指導をそれぞれ実践できる。(生徒指導観・指導実践) ・児童生徒理解の基本的理論を理解している。(子ども理解) ・児童生徒の状態や課題を理解し、個別支援計画を立て適切な支援ができる。(分析・企画) ・学級・児童生徒会のもつ組織的機能を高めることができる。(学級経営) ・個別指導・集団指導の基本を理解し、保護者や他の教職員と連携できる。(子ども理解・連携)

※ 文献14)より転載

そして、質問内容は、表1の内容を踏まえるとともに、教科書として使用した「生徒指導提要」¹³⁾の内容理解の評価も加えることとした。

研究課題や上記の検討結果より、質問紙調査の質問項目は、次の4項目を評価するよう作成した。

①「生徒指導論」における授業目標の達成度の評価、②「生徒指導論」における授業全般の総括と学生の取組状況の評価、③「生徒指導論」におけるアクティブ・ラーニングの総括的評価、④「生徒指導論」において生徒指導の実践的指導力の基盤となると考えた「知識・技能の理解」と「行動の意欲」の達成度の評価である。

なお、学生の回答に係る時間的な負担軽減に配慮して、質問項目は最小限に精選した。

VI. 「生徒指導論」の実践概要

1. 「生徒指導論」の授業目標・ねらい

I. で述べた栄養教諭特有の二つの問題を克服するとともに、一般教員としての立場で身に付けるべき生徒指導の実践的指導力の向上を目指して、「生徒指導論」の授業目標を次の3点とした。

- ① 生徒指導の意義・原理や学校の指導組織・体制などについて理解を深める。
- ② いじめ、不登校、少年非行などの今日的な教育課題について理解を深める。
- ③ 子どもたちの発達段階の理解を深め教育相談的手法を活用するなど、生徒指導の実践的指導力を高める。

また、授業内容のねらいとしては、前述した栄養教諭に特有の問題点を克服するため、①学級担任の職務や気持ちを十分理解しながら担任を強力に支援できる実践的指導力を高めること、②栄養に関する高い専門性ととも、高いコミュニケーション能力、調整能力、連携能力など他と協働して課題解決できる資質能力、いわゆる「チーム学校」の意識を高めること、の2点とした。表2に2016年度のシラバスを示した。

表2. 2016年度「生徒指導論」のシラバス

回	授業内容の概要
第1講	1 オリエンテーション 生徒指導の意義と原理 1)生徒指導の意義 2)生徒指導の原理
第2講	2 教育課程と生徒指導 1)授業と生徒指導 2)特別活動と生徒指導 3)生徒指導と進路指導・キャリア教育
第3講	3 児童生徒の心理と児童生徒理解 1)児童生徒理解の基本 2)児童期・青年期の心理と発達
第4講	4 学校における生徒指導体制 1)生徒指導の組織と役割 2)教育相談体制 3)生徒指導と危機管理
第5講	5 生徒指導の進め方(1) ・事例研究1(特別な支援を要する児童) : 課題解決～個人の検討
第6講	6 生徒指導の進め方(2) ・事例研究2(学級崩壊) : 課題解決～グループごとの検討・討議
第7講	7 生徒指導の進め方(3) ・事例研究2(学級崩壊) : 課題解決～グループ発表・討議
第8講	8 生徒指導演習(1) ・事例研究3,4(児童間のトラブル) : 個人とグループごとの検討(分析・指導法)
第9講	9 生徒指導演習(2) ・事例研究3,4(児童間のトラブル) : グループごとの検討(カウンセリング手法)
第10講	10 生徒指導演習(3) ・事例研究3,4(児童間のトラブル) : グループ発表(ロールプレイ)
第11講	11 課題「いじめ問題」について(1) ・資料を使つての検討～個人
第12講	12 課題「いじめ問題」について(2) ・グループでの検討・討議
第13講	13 課題「いじめ問題」について(3) ・グループ発表・討議
第14講	14 保護者・地域・関係機関との連携 1)少年非行 2)ネットトラブル 3)児童虐待への対応 4)不登校
第15講	15 まとめ

授業の特徴としては、次の4点である。

- ① 第1～4講と第14講の計5回は、教科書である『生徒指導提要』の内容理解を中心とする授業によって構成したこと。
- ② 第5～7講、第8～10講、第11～13講と、3回ずつの区切りで3回、計9回をアクティブ・ラーニングによる授業によって構成したこと。
- ③ ②のテーマは、実践的指導力の向上と、栄養教諭特有の問題を克服することを目指し、現職教員が取り組むことを想定した事例研究を中心

に、それらを教材化して構成したこと。

- ④ 各授業においては、「学習シート」を提出させ、評価の材料としたこと。「学習シート」とは、授業前の動機付け、学習内容の確認・まとめ、今後の学びへの意欲・感想を含むA4版1枚のシートである。これは、要約力、思考力、表現力等の向上もねらいとし、発表時には評価票ともなり、授業毎に提出させた。

Ⅶ. 結果

Ⅲ. の研究課題に沿って、結果を述べる。

1. 「生徒指導論」は、授業目標を達成しているか、また、授業内容は適切であったか。

「生徒指導論」の授業目標や授業内容等についての達成状況について、5件法による質問紙調査を行った。それらの大項目における自己評価の評価平均値の比較を図1に示した。また、それらの質問項目、評価平均値、標準偏差、評価段階の内訳を図2～図4に示した。

1) 授業目標の達成状況

「生徒指導論」の授業目標は、Ⅵ. で示したように3項目ある。それらの評価平均値は4.44～4.25の範囲にあり(図2)、3項目の平均値も4.33であった。また、評価段階の内訳を見ると、評価5(十分達成)と評価4(ほぼ達成)の合計は100%

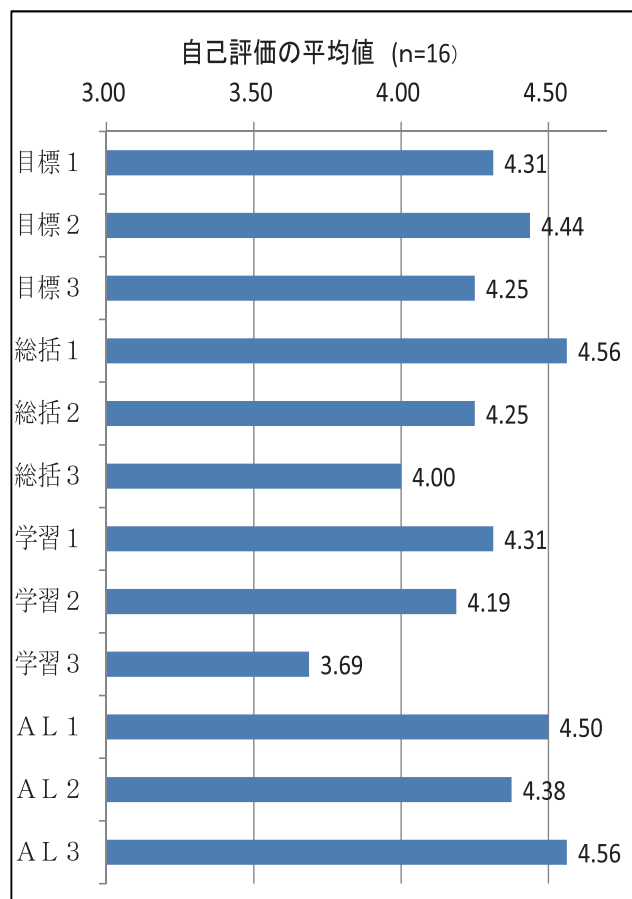


図1. 学生による授業目標や授業内容等の大項目における自己評価の評価平均値の比較

※ AL: アクティブ・ラーニング

だった。このことから、授業目標については、十分達成したと判断した。

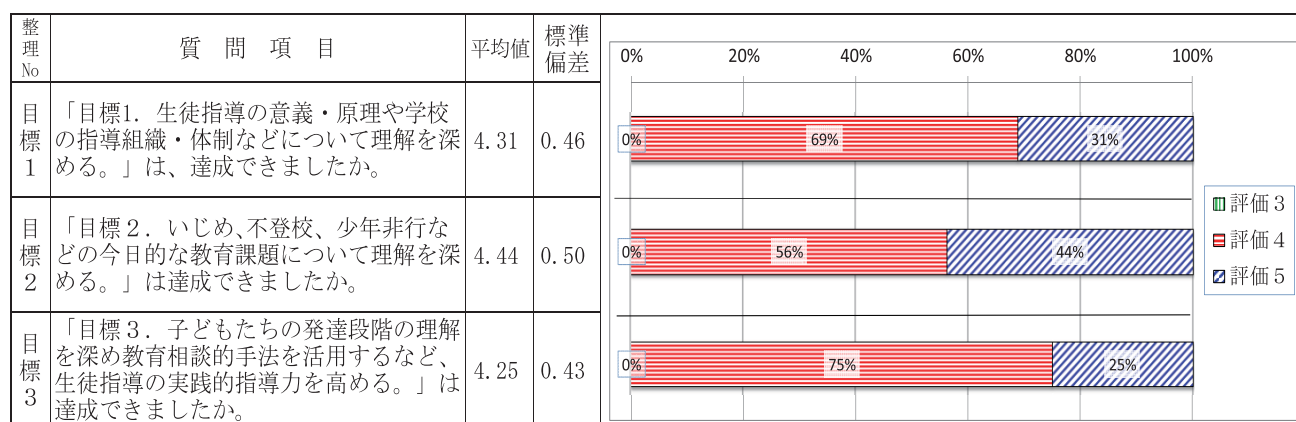


図2. 学生による授業目標についての自己評価結果 (n=16)

※ 評価基準は、5:とてもそう思う(十分達成)、4:そう思う(ほぼ達成)、3:どちらとも言えない、2:そう思わない(少し不十分)、1:全くそう思わない(大変不十分)である。

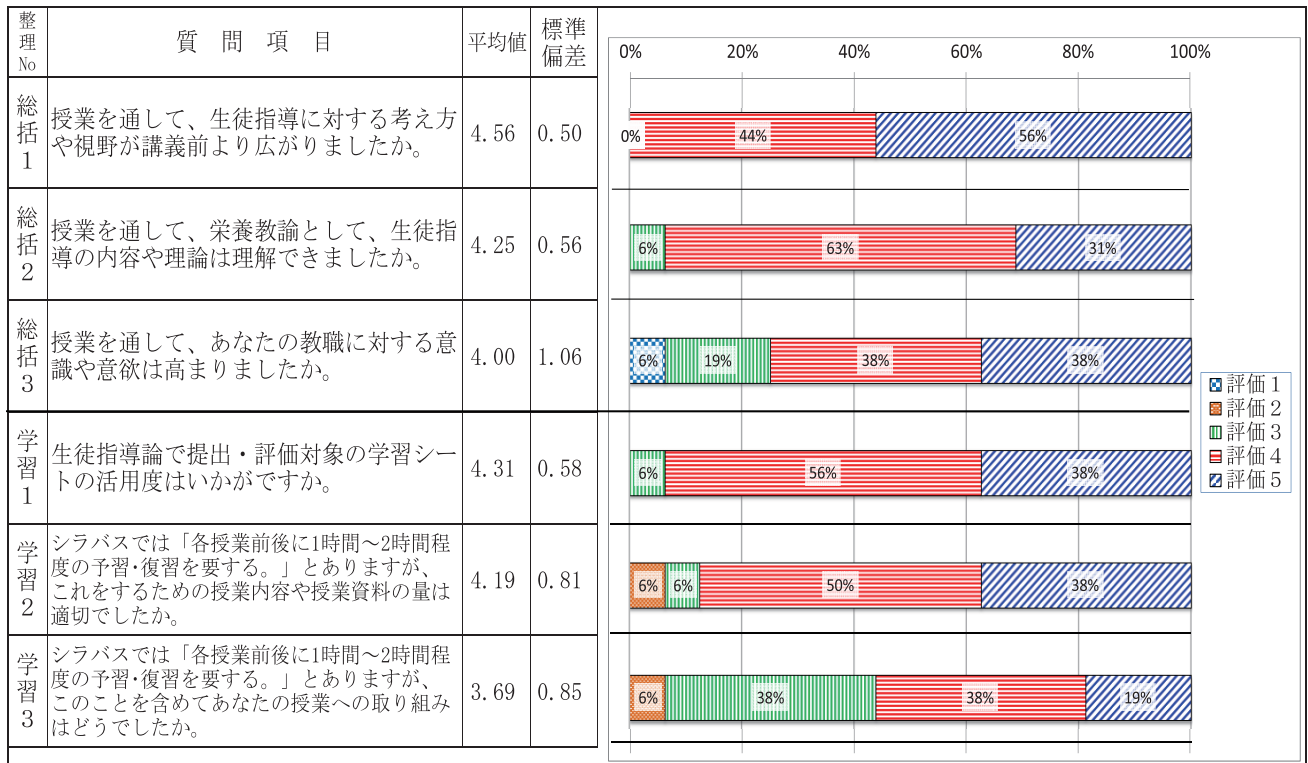


図3. 学生による授業内容の総括、学習への取組についての自己評価結果 (n=16)

※ 評価基準は、5：とてもそう思う（十分達成）、4：そう思う（ほぼ達成）、3：どちらとも言えない、2：そう思わない（少し不十分）、1：全くそう思わない（大変不十分）である。

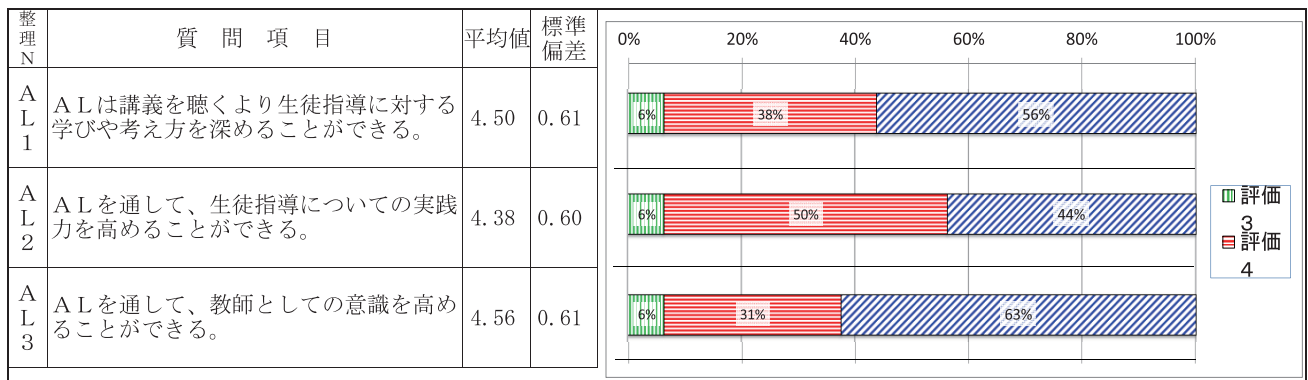


図4. 学生によるアクティブ・ラーニング（AL）の効果についての自己評価結果 (n=16)

※ 評価基準は、5：とてもそう思う、4：そう思う、3：どちらとも言えない、2：そう思わない、1：全くそう思わない、である。

2) 学習内容と学習への取り組みについての評価結果

図3に「生徒指導論」における学生の学習内容の総括と学習への取り組みについての自己評価結果を示した。学習内容の総括は3項目に絞って調査したが、総括1「生徒指導に対する考え方や視

野が講義前より広がった」（評価平均値:4.56）が最も高い結果となった。次いで、総括2「栄養教諭として生徒指導の内容や理論の理解ができた」（評価平均値:4.25）、総括3「教職に対する意識や意欲が高まった」（評価平均値:4.00）の順であった。この評価平均値や評価段階の内訳から、学習

内容の総括としては、概ね達成したと評価した。

学生の学習への取り組みについても3項目に絞って調査した(図3)。学習1「提出・評価を対象とした学習シートの活用度」(評価平均値:4.31)が最も高い評価となった。評価段階の内訳は、評価5が38%、評価4が56%で、この合計は94%となり、「学習シート」が大変有効だったことが示された。

学習2「授業内容や授業資料の量の適切さ」の評価平均値は4.19であり、評価5が38%、評価4が50%で、この合計が88%であり、概ね適切だったと評価した。

学習3「シラバスで示した学習時間を含めた授

業への取り組み」の評価平均値は3.69であり、今回の調査項目中、最も低い値となった。

3) アクティブ・ラーニング(AL) についての評価結果

表2で示したように、個人による資料読解、グループ討議、全体発表等を含むアクティブ・ラーニング(以下、「AL」と表記)は、15回の授業中に9回実施した。本稿では、ALの最終授業(第13講)後に実施した総括的な3項目の質問紙調査の結果を示した(図4)。

学生による自己評価結果を評価平均値の高い順に見ると、AL3「ALを通して、教師としての意識を高めることができる」(評価平均値4.56)

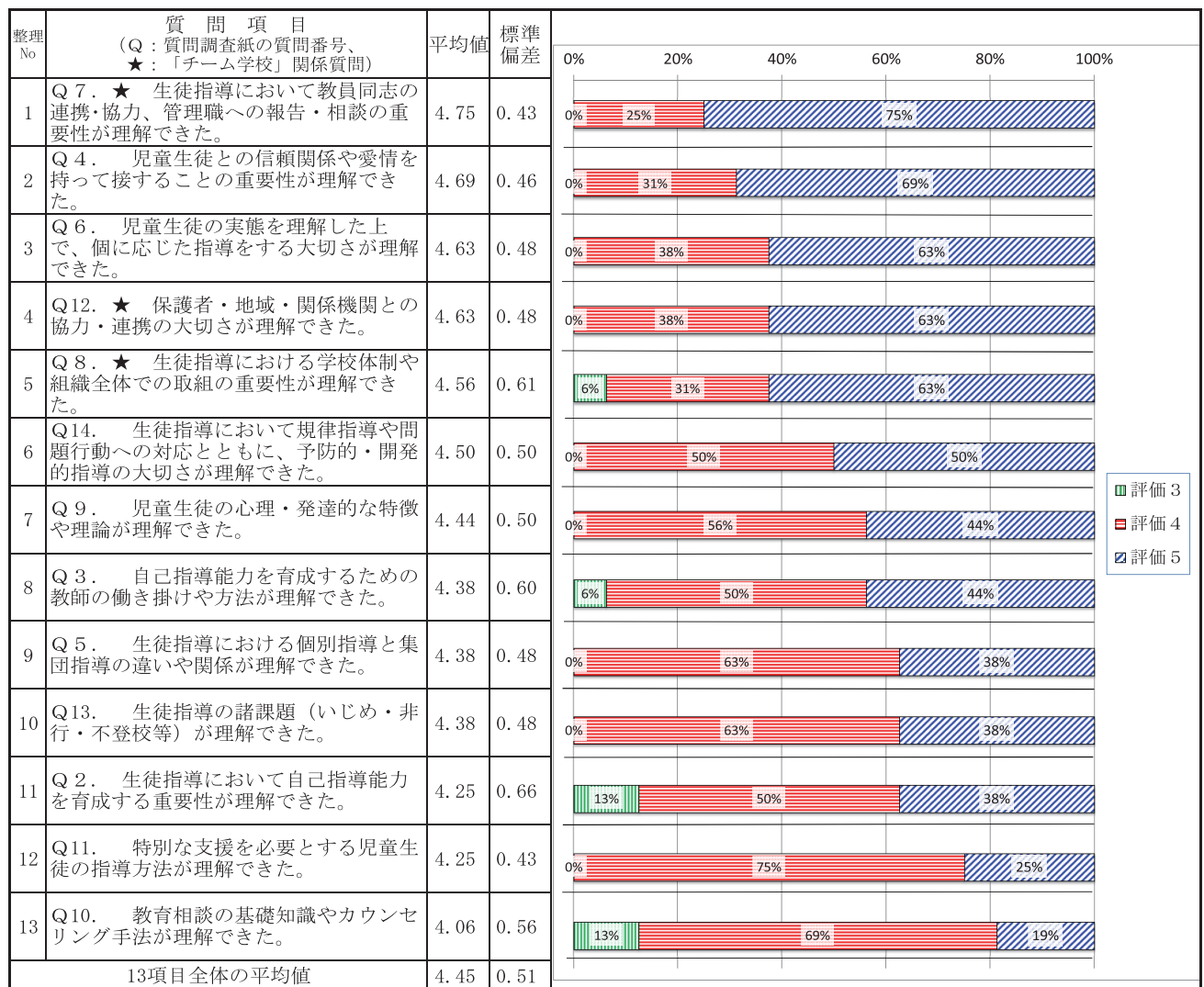


図5. 実践的指導力の基盤となる「知識・技能の理解」における学生による自己評価結果 (n=16)

※1: 質問項目は評価平均値の高い順に並び替えて整理した。

※2: 評価基準は、5:十分達成、4:ほぼ達成、3:どちらとも言えない、2:少し不十分、1:大変不十分である。

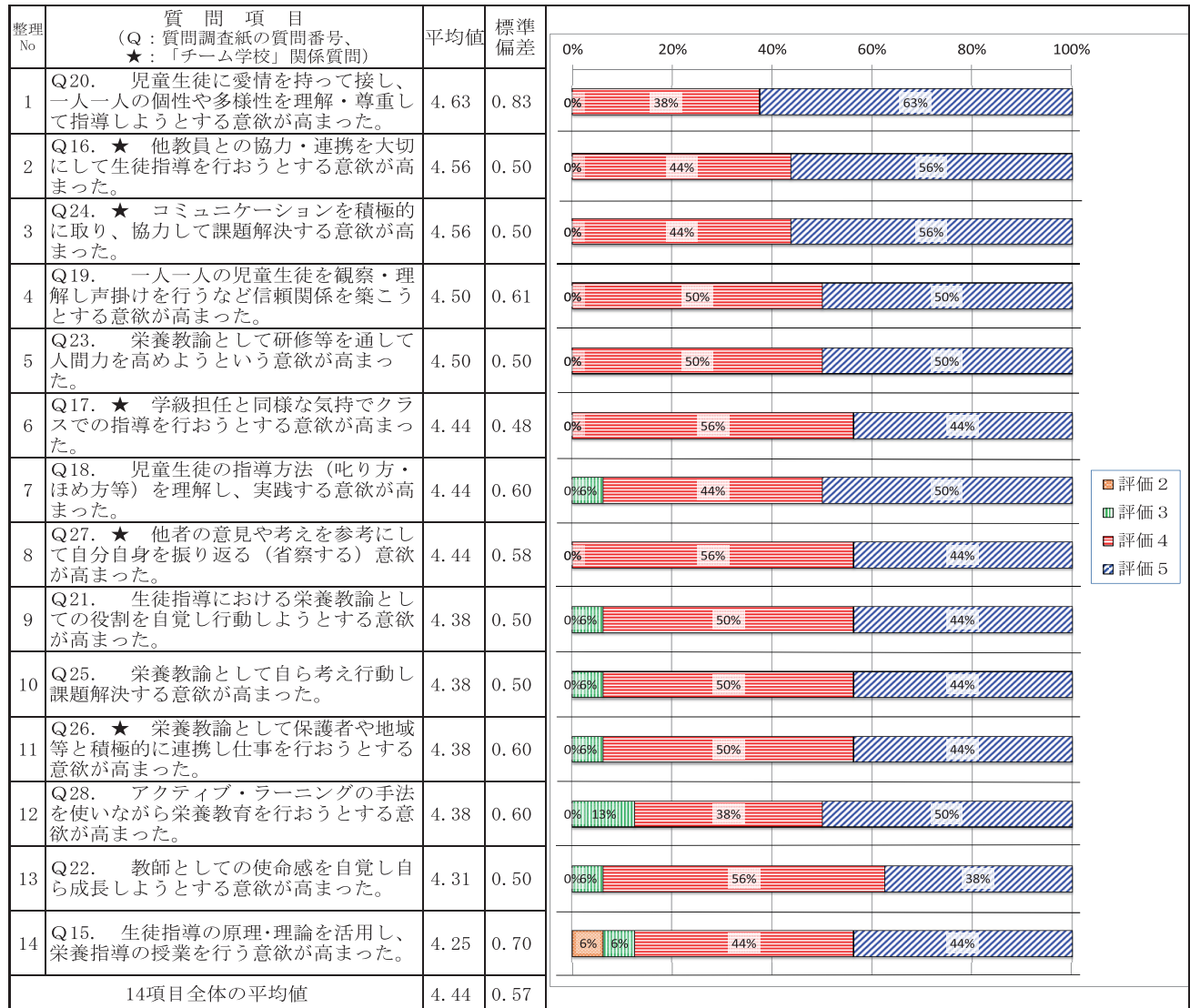


図6. 実践的指導力の基盤となる「行動意欲」における学生による自己評価結果 (n=16)

※1: 質問項目は評価平均値の高い順に並び替えて整理した。

※2: 評価基準は、5:十分達成、4:ほぼ達成、3:どちらとも言えない、2:少し不十分、1:大変不十分である。

が最も高い評価となった。次いで、AL1「ALは講義を聴くより生徒指導に対する学びや考え方を深めることができる」(評価平均値4.50)、AL2「ALを通して、生徒指導についての実践力を高めることができる」(評価平均値4.38)の順となった。これらは、学生がALの効果を、十分実感した結果となっている。

2. 「生徒指導論」は、生徒指導における実践的指導力の基盤となる「知識・技能理解」と「行動意欲」を高めることができたか。

1) 「知識・技能理解」の達成状況

生徒指導における実践的指導力の基盤となる「知識・技能理解」に相当する質問項目は、13項目あった。その質問項目と学生による自己評価結果を図5に示した。図5では、質問項目を評価平均値の高い順に並び替えて整理した。また、3.で後述する「チーム学校」の関係質問には★印を表示した。

図5より、「知識・技能理解」で、最も高い評価がされた項目は「生徒指導において教員同志の連携・協力、管理職への報告・相談の重要性が理解で

きた」(評価平均値 4.75)であった。第2位は、「児童生徒との信頼関係や愛情を持って接することの重要性が理解できた」(評価平均値 4.69)、第3位が、「児童生徒の実態を理解した上で、個に応じた指導をする大切さが理解できた」「保護者・地域・関係機関との協力・連携の大切さが理解できた」(評価平均値 4.63)の2項目となった。

一方、最も評価の低かった項目は、「教育相談の基礎知識やカウンセリング手法が理解できた」(評価平均値 4.06)であった。次に「特別な支援を必要とする児童生徒の指導方法が理解できた」「生徒指導において自己指導能力を育成する重要性が理解できた」(評価平均値 4.25)で同じ評価平均値となった。

さらに、13項目全体の評価平均値は 4.45 であった。評価段階の内訳を見ると、評価5(十分達成)、評価4(ほぼ達成)だけの項目が13項目中9項目、評価5、評価4に評価3(どちらとも言えない)を含む項目は4項目であった。このことから、「知識・技能理解」は、十分達成したと評価した。

2) 「行動意欲」の達成状況

生徒指導における実践的指導力の基盤となる「行動意欲」に相当する質問項目は14項目あった。その質問項目と学生による自己評価結果を図6に示した。なお、図6の表記は図5と同様とした。

図6より、「行動意欲」で、最も高い評価がされた項目は「児童生徒に愛情を持って接し、一人一人の個性や多様性を理解・尊重して指導しようとする意欲が高まった」(評価平均値 4.63)であった。次は、「他教員との協力・連携を大切に生徒指導を行おうとする意欲が高まった」「コミュニケーションを積極的に取り、協力して課題解決する意欲が高まった」(評価平均値 4.56)の2項目であった。

一方、最も評価の低かった項目は、「生徒指導の原理・理論を活用し、栄養指導の授業を行う意欲が高まった」(評価平均値 4.25)であった。次に「教

師としての使命感を自覚し自ら成長しようとする意欲が高まった」(評価平均値 4.31)であった。

さらに、14項目全体の評価平均値は 4.44 であった。評価段階の内訳を見ると、評価5(十分達成)、評価4(ほぼ達成)だけの項目が14項目中7項目、評価5、評価4に評価3(どちらとも言えない)を含む項目は7項目であった。このことから、「行動意欲」は、概ね達成したと評価した。

3. 「生徒指導論」は、栄養教諭特有の問題点を克服する要素である「チーム学校」の意識を高めることができたか。

I. で述べたように、栄養教諭は、学級担任と異なる点と、職場に一人だけの配置となる点の二つの特有な問題点を抱えている。これを克服するためには、「チーム学校」の意識を高めることが重要と考えた。このことから、質問項目に、「チーム学校」に関する項目(図5、図6の★印の項目)を設定し、それとそれ以外の項目とに統計的な違いがあるかを分析・検証した。

質問項目の区分は4区分ある。上述した「知識・技能理解」の項目を「チーム理解」と「ほか理解」に分け、「行動意欲」の項目を「チーム意欲」と「ほ

表3. 生徒指導における実践的指導力に関する質問項目4区分の基本統計量

	チーム理解	ほか理解	チーム意欲	ほか意欲
平均値	4.65	4.39	4.48	4.42
標準誤差	0.06	0.06	0.04	0.04
中央値	4.63	4.38	4.44	4.38
最頻値	#N/A	4.38	4.56	4.38
標準偏差	0.10	0.18	0.08	0.11
分散	0.01	0.03	0.01	0.01
範囲	0.19	0.63	0.19	0.38
最小	4.56	4.06	4.38	4.25
最大	4.75	4.69	4.56	4.63
合計	13.94	43.94	22.38	39.75
標本数	3	10	5	9

※: 各4区分のデータ数は、標本数×16(n)である。

表 4. 質問項目 4 区分の評価平均値
における比較検定結果

	チーム理解	ほか理解	チーム意欲	ほか意欲
t-検定: 分散が等しくないと仮定した2標本による検定	P 値=0.00814(*) (平均値の差はある)		P 値=0.14759 (平均値の差はない)	
多重比較: Steel-Dwass 法	P 値=0.04998(*) (平均値の差はある)		P 値=0.27751 (平均値の差はない)	
多重比較: Steel-Dwass 法	2 群ずつ 6 通りの比較: P 値: 0.10356~0.99054 (各群間で平均値の差はない)			

*: $p < .05$

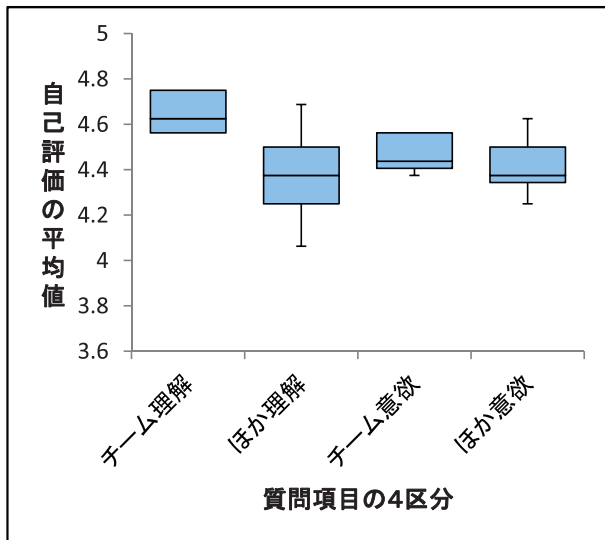


図 7. 質問項目 4 区分の評価平均値の箱ひげ図

か意欲」に分けた。表 3 にこれら質問項目 4 区分の基本統計量を示した。

まず、質問項目 4 区分の評価平均値における有意差の有無を検定した (表 4)。「知識・技能理解」における「チーム理解」と「ほか理解」の平均値には有意差が見られたが、「行動意欲」における「チーム意欲」と「ほか意欲」の平均値には有意差が見られなかった。次に、質問項目 4 区分について多重比較を行ったが、4 区分間の平均値には有意差が見られなかった。なお、有意水準は $\alpha = 0.05$ とし、サンプル数が小さく、かつ異なっていることから、t 検定とともに、ノンパラメトリック法

である Steel-Dwass 法による多重比較を採用した。

また、4 区分の評価平均値を箱ひげ図 (図 7) で比較した。「知識・技能理解」においては、「チーム理解」(平均値 4.65) が「ほか理解」(平均値 4.39) と較べて、位置・平均値とも高かった。同様に、「行動意欲」においても「チーム意欲」(平均値 4.48) が「ほか意欲」(平均値 4.42) と較べて、位置・平均値とも高かった。以上のことから、学生達は、「知識・技能理解」、「行動意欲」の項目とも、「チーム学校」に関する質問項目に対して、それ以外の項目より高く自己評価し、「チーム学校」の意識を高めたことが分かった。

VIII. 考察

上記の結果を踏まえ、設定した 3 つの研究課題に考察を加えた。

1. 「生徒指導論」は、授業目標を達成しているか、また、授業内容は適切であったか。

1) 授業目標の達成状況

図 2 の結果より、授業目標は達成したと判断したが、3 つの各目標別に見ると、目標 1 (評価平均値: 4.44)、目標 2 (評価平均値: 4.31) は、理解を深める目標のため、目標 3 (評価平均値: 4.25) より高かった。一方、目標 3 は、実践的指導力を高めることが目標であるため、他の目標より若干低い評価平均値となったと考えた。また、目標 2 が最も高い評価平均値 (4.44) となっている理由としては、「生徒指導論」全体の授業効果のため、講義の後半 (第 11~14 講) で、目標 2 に掲げた内容を学習したため、の 2 つの可能性はあるが、現時点でその理由を特定することはできない。

2) 学習内容と学習への取り組みについての評価結果

学生の学習内容についての総括では、評価平均値の高い順に、総括 1、総括 2、総括 3 であったが、評価平均値が 4.56~4.00 の範囲でもあり、概

ね達成したと評価した(図3)。総括3「教職に対する意識や意欲が高まった」(評価平均値:4.00)が他の項目より低くなった理由としては、評価3(どちらとも言えない)が19%、評価1(全くそう思わない)が6%であり、教職に対する意欲不足の学生の存在が影響したと考えた。

学生の学習への取り組みについても、3点に絞って調査した(図3)。学習1の「学習シートの活用」(評価平均値:4.31)については、大変有効だったが、次にその理由を記載内容から紹介する。「内容をまとめているので、学習したことを効率よく復習できた」「内容(重点)を振り返ることができ有効的に活用できた」(評価5)、「自分の手でまとめ直すことによって、よく理解を深めることができた」(評価4)、「読み返して授業の内容を思い出すことに活用した」(評価3)であり、ねらい通りの活用がされていることが判明した。

次に「授業内容や授業資料の量の適切さ」(評価平均値:4.19)は、概ね適切と評価した。しかし評価3と評価2が合わせて12%おり、学生間の学力差や能力差も見られるので、より精選を図るなど改善の必要はあると考えた。

さらに、「シラバスで示した学習時間を含めた授業への取り組み」であるが、今回の調査で最も低い評価平均値(3.69)となった。私の担当する他の科目でも、本学の学生は、この項目に対して低い値を回答する傾向があった。学生の課題や宿題に対する真面目な取り組み状況を見ていると、控えめな回答結果とも考えた。しかし、今後に向けて、改善すべき項目であると言える。

3) ALについての評価結果

ALの評価について、総括的な3項目に絞って調査した(図4)。3項目の評価平均値は4.48で、4.56~4.38の範囲にあり、3項目とも評価5と評価4の合計が94%であった。また、最終授業時の質問紙調査で、授業全体で良かった点を記述させたところ、16人中10人(63%)の学生がグループワークなどのALが良かったと回答した。これ

らのことから、ALの目標は十分達成したと評価できるし、学生はALに意欲的に取り組むとともに、その効果を実感していたことが分かった。

2. 「生徒指導論」は、生徒指導における実践的指導力の基盤となる「知識・技能理解」と「行動意欲」を高めることができたか。

1) 「知識・技能理解」の達成状況

生徒指導における実践的指導力の基盤となる「知識・技能理解」に関する質問項目は13項目あった。それらの評定平均値が4.45であったことや、評価段階の内訳から、「知識・技能理解」は、十分達成したと評価した(図5)。

評価平均値の高い3位までの質問に含まれるキーワードに注目すると、「連携・協力、報告・相談」(Q7)、「信頼関係、児童への愛情」(Q4)、「児童生徒の実態理解、個に応じた指導」(Q6)、「協力・連携」(Q12)が含まれており、生徒指導にとって重要な考え方や対応方法などを理解できたと推定した。

逆に、評価平均値の低い3位までの質問に含まれるキーワードに注目すると、「教育相談の基礎知識、カウンセリング手法」(Q10)「特別な支援を必要とする児童生徒の指導方法」(Q11)、「自己指導能力の育成」(Q2)である。これらは、「生徒指導論」で扱ってはいるが、学生が不十分な理解だったと感じている部分であり、今後の授業改善が必要と考えている。

2) 「行動意欲」の達成状況

生徒指導における実践的指導力の基盤となる「行動意欲」に相当する質問項目は、14項目あった。それらの評定平均値が4.44であったことや、評価段階の内訳から、「行動意欲」は、概ね達成した(図6)と評価した。しかし、「行動意欲」は「知識・技能理解」と評価平均値の違いはほとんどないものの、評価内訳で、評価5、評価4以外に評価3や評価2を含む項目が7項目(50%)あった。これらの項目は、ほとんどが下位6番までに含ま

れており、学生が苦手とする内容や、行動しようとする意識が十分に育まれなかった部分を含んでいる。下位の質問に含まれるキーワードに注目すると、最下位は「生徒指導の原理・理論を活用、栄養指導の授業」(Q15)であった。さらに、「使命感の自覚、自ら成長しようとする意欲」(Q22)、「ALの手法活用、栄養教育」(Q28)と続く。Q28と同じ評価平均値であるQ21、Q25、Q26では、「栄養教諭として」が共通のキーワードであった。授業では、栄養教諭としての立場を自覚するように指導しているが、その意識や資質能力は、個人差が大きいと考えている。しかし、4年次終了までに、これらの個人差を克服させ、教員としての使命感や実践的指導力を、さらに伸長させることが重要だと考えている。

3. 「生徒指導論」は、栄養教諭特有の問題点を克服する要素である「チーム学校」の意識を高めることができたか。

栄養教諭特有の問題点を克服する視点の一つとして、「チーム学校」の意識を高めることを目指して「生徒指導論」を実践した。学生達は、「知識・技能理解」、「行動意欲」の2つの質問区分において、「チーム学校」の関係項目を、それ以外の項目よりも高く評価する傾向があった(図7)。また、「知識・技能理解」の項目においては、「チーム学校」に関する質問項目(「チーム理解」)は、それ以外の質問項目(「ほか理解」)より評価平均値に有意差が認められた。これらのことから、「チーム学校」の意識を高める授業のねらいは、概ね達成したと考えた。

IX. まとめ

本研究では、T大学の栄養教諭養成課程における2年次生必修科目「生徒指導論」の実践とその効果について、3つの課題を設定して検証するとともに、授業改善に生かすことを目的とした。

1つ目の課題では、3つの授業目標の達成度、学習内容の適切さなどを評価した。3つの授業目標の評価平均値は4.44~4.25の範囲にあり、評価5(十分達成)と評価4(ほぼ達成)の合計は100%であったことから、授業目標については、十分達成したと評価した。授業内容の適切さでは、学生の「生徒指導に対する視野・考えの拡大」(評価平均値:4.56)、「生徒指導の内容・理論の理解」(評価平均値:4.25)、「教職に対する意識向上」(評価平均値:4.00)で、概ね達成したと評価した。学生の学習への取り組みについては、「提出・評価を対象とした学習シートの活用度」(評価平均値:4.31)が高い評価だったのに対し、「シラバスで示した学習時間を含めた授業への取り組み」(評価平均値:3.69)は最も低い評価となった。さらに、15回中9回実施したALの授業については、評価平均値が4.48で、総括的な3つの質問項目とも評価5と評価4の合計が94%であったことから、ALの目標は十分達成したと評価した。また、学生はALに意欲的に取り組み、その効果を実感していたことが分かった。

2つ目の課題では、生徒指導の実践的指導力の基盤となる「知識・技能理解」と「行動意欲」の達成状況を評価した。13の質問項目からなる「知識・技能理解」では、全体の評価平均値が4.45で範囲は4.75~4.06、評価5と評価4だけの回答項目は、13項目中9項目あり、十分達成したと評価した。14の質問項目からなる「行動意欲」では、全体の評価平均値が4.44で範囲は4.63~4.25、評価5と評価4だけの回答項目は、14項目中7項目であったことから、概ね達成したと評価した。また、これらにおける評価平均値の低い質問項目から、授業の課題が明らかになった。

3つ目の課題では、栄養教諭特有の問題を克服する要素となる「チーム学校」の意識向上の達成状況を評価した。前述の「知識・技能理解」と「行動意欲」それぞれの質問項目を、「チーム学校」とそれ以外の2区分計4区分として統計解析を行っ

た。「知識・技能理解」では、「チーム学校」の質問項目（評定平均値:4.65）の方が、それ以外の項目（評定平均値:4.39）より評定平均値が高く有意差があった。「行動意欲」では、「チーム学校」の質問項目（評定平均値:4.48）の方が、それ以外の項目（評定平均値:4.42）より評定平均値が若干高かったが有意差はなかった。学生達は、「知識・技能理解」、「行動意欲」の項目とも、「チーム学校」に関する質問項目に対して、それ以外の項目より、高く自己評価した。このことから、「チーム学校」の意識向上を目指す授業のねらいが概ね達成できたと評価した。

X. 今後の課題

今後の課題は3点ある。1点目の課題は、授業改善についてである。本授業においては、学生の自己評価結果から授業目標やねらいが、十分達成または概ね達成と評価できたものの、実践的指導力の基盤である「知識・技能理解」「行動意欲」では不十分な項目が明らかになった。これらを改善するためには、単純に不足部分を補う工夫改善だけでは解決できないと考えている。なぜなら、①今後、教職課程コア・カリキュラムとの整合性が必要となること、②本学の学生が不十分と回答した項目は、他の教職科目との関係性が強いこと、である。①については教職課程の質保証の視点から、十分に整合性を図るとともに、栄養教諭特有の問題点を解決する本学ならではの創意工夫を織り込み改善すべきと考えている。②については、例えば、学生が不十分と感じた「教育相談の基礎知識、カウンセリング手法」は、他の教職科目「カウンセリング概論」や「発達と学習の心理学」と関連性がある。また、「特別の支援を必要とする児童生徒の指導法」は、この6月に改正予定の「教育職員免許法施行規則」において新設科目として予告された「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の科目に関連性が強い。

そのため、それら科目との関連性や相補性に配慮して、シラバスや授業内容の改善が必要であると考えている。

2点目の課題は、生徒指導における実践的指導力の基盤と考えた「知識・技能理解」「行動意欲」の評価の妥当性についてである。今回の検証では、回答に係る学生の時間的負担に配慮して質問項目を最小限に精選した。そんな中で、学生が、「知識・技能理解」では十分達成、「行動意欲」では概ね達成と評価できた点では、これら質問項目の有用性は十分だったと考えている。しかし、今回のサンプル数が16と少ないことから、今後は、何年かのデータを蓄積して検証する必要があると考えている。また、汎用性の高い評価項目とするためには、他の専門家との共同研究も必要と考えている。

3点目の課題は、本授業で実施したALの詳細な分析・検証である。これからの時代の教員に求められる資質能力としては、V. 1. で述べた事項以外に、「ALの視点からの授業改善」¹²⁾も示されており、これを実現できる教員の育成も大学教職課程における課題の一つとなっている。その意味で、大学で実施するALをどのように構成・実施し、次世代の教員育成に役立てるかが重要であろう。今回は紙面の関係もあり、ALの総括的な評価に限定して報告したが、次稿では、もっと詳細な検証を実施し報告すべきと考えている。

謝辞

本研究に参加を承諾した2016年度の「生徒指導論」受講者である学生の皆様16名に厚くお礼申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省：教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方（案），2017。
<http://search.e-gov.go.jp/servlet/Public?>

- CLASSNAME=PCMMSTDETAIL&id=185000902&Mode=0 (2017年6月8日閲覧)
- 2) 時田詠子：教員養成課程における「実践的指導力」の捉え方に関する一考察, 早稲田大学大学院教育学研究紀要 別冊, 17-1, 249-259, 2009.
- 3) 青木幸子：教員養成課程で育成すべき能力と実践的指導力, 東京家政大学博物館紀要, 14, 1-18, 2009.
- 4) 吉田卓司：大学教職免許取得課程における『生徒指導』論の現状と課題, 大阪教法研ニュース, 213, 2004. <http://kohoken.chobi.net/cgi-bin/folio.cgi?index=bun&query=/lib/khk213a1.htm> (2017年1月13日閲覧)
- 5) 伊藤敦美：教職志望学生の生徒指導に関する意識, 敬和学園大学 人文社会科学研究所年報, 10, 93-102, 2012.
- 6) 田村知子：栄養教諭免許課程における講義科目「生徒指導論」の試案, 中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要, 39, 195-205, 2007.
- 7) 稲田克二：食物栄養学科の教職科目「生徒指導」の現状と課題, 千里金蘭大学紀要, 12, 111-116, 2015.
- 8) 教育職員養成審議会：教員の資質能力の向上方策等について はじめに, 1987.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/01/23/1315356_001.pdf
(2017年6月8日閲覧)
- 9) 教育職員養成審議会：新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (教育職員養成審議会・第1次答申), 1997.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm (2017年6月8日閲覧)
- 10) 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) 1. これからの社会と教員に求められる資質能力, 2006. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1336999.htm
(2017年6月8日閲覧)
- 11) 中央教育審議会：教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申), 2012.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf
(2017年6月8日閲覧)
- 12) 中央教育審議会：これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申), 2015.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
(2017年6月8日閲覧)
- 13) 文部科学省, 「生徒指導提要」, 教育図書株式会社, 2010.
- 14) 文部科学省の関係する生徒指導に関する教員研修の在り方研究会：生徒指導に関する教員研修の在り方について (報告書), 2011.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/1310110.htm
(2016年10月21日閲覧)
- 15) 同上 (報告書) の参考資料, 2011.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2011/08/25/1310110_2.pdf
(2016年10月21日閲覧)