

# 給食指導を中心とした食習慣・食生活の形成をはかる教育実践

## — 共食のもつ効果の提案 —

別宗 智美

金沢大学大学院教職実践研究科

**【概要】** 給食指導に関しては、その重要性が説かれ、目標も示されている。一方、その指導は教員の経験によるところが大きい。児童にはコロナ以後黙食が続いており、給食が「食に関する指導の手引き」に示されているような「楽しく会食する時間」になっていない現状がある。そこで、本研究では児童自らが食生活を振り返り、自分にとって望ましい食生活と食習慣を形成するための給食指導を実施した。

具体的には、児童の望ましい食習慣の形成を図ることに向けて、①「食事を通して人間関係をより良くすることの良さや意義の理解」をし（知識）、②「楽しい食事の在り方や健康に良い食事のとり方について考え」（技能）、③「改善を図って自分にとって望ましい食習慣を形成するために、判断しながら行動する態度」（態度）を涵養するために行われた様々なイベントに介入する手立てを考えた。継続的に給食時間の様子を観察し、聞き取りを踏まえた介入をすることにより、児童には徐々に食に関する関心が高まり、知識・技能・態度を養うことができた。

### I 問題と目的

#### 1. 問題

##### (1) 食に関する問題

平成17年「食育基本法」が制定された。その背景には、「食」を大切にすする心の欠如、栄養バランスが偏った食事や不規則な摂食習慣の増加、肥満や生活習慣病（がん、糖尿病など）の増加、過度な痩身志向、「食」の安全上の問題の発生、「食」の海外への依存、伝統的な食文化の喪失など、食に関する諸問題があった。これら現代的課題に対応するため、食育基本法制定後、5年おきに食育推進基本計画が見直されてきている。

直近の令和3年第4次食育推進基本計画では、目標をわかりやすく発信するためにピクトグラムが示されている。その1つ目に「共食」があり、「家族や仲間と会話を楽しみながら食べる食事で、心も体も元気にしましょう」

と呼びかけている。しかし、全世代を対象にした共食に関する調査では、家族で一緒に食べる頻度は年々減り、1人で食べる頻度が増えている。小・中・高校生を対象にした調査（日本学校保健会、2020）では、夕食での共食が8割、朝食での共食が7割を超えているものの、小学生から中学生、高校生へと学年が上がるにつれて孤食は増え、この傾向は、夕食より朝食に多いとの結果が示されている。また、一般に、朝食を摂ることが望ましい食習慣とされるが、食育に関する意識調査（農林水産省、2021）の結果から、小学校段階で既に朝食の「欠食」が始まっている児童がいることがわかる。

##### (2) 学校給食の現状と課題

「食に関する指導の手引き—第二次改訂版—（平成31年3月）」において、給食時間と

学級担任等の役割には、「給食時間は児童生徒が友達や担任等と和やかで楽しく会食する時間」とされ、学級担任等には「食事にふさわしい環境を整え、ゆとりある落ち着いた雰囲気の中で食事ができるように、日頃から児童生徒が安心して食べられる食事環境作りに心がける」ことが求められている。これにより、小学校では、児童の望ましい食習慣の形成を図ることに向けて、①「食事を通して人間関係をより良くすることの良さや意義の理解」をし(知識)、②「楽しい食事の在り方や健康に良い食事のとり方について考え」(技能)、③「改善を図って自分にとって望ましい食習慣を形成するために、判断しながら行動する態度」(態度)の涵養が目指されている。

このような学校給食は、本来「共食」であるが、コロナ以後は孤食に近い形態となっている。石川県では「県立学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理ガイドライン(令和5年4月1日改訂版)」に従い、現在は「食事前後の手洗いの徹底」とともに、「飛沫を飛ばさない注意」の下、共食が再開されている。具体的には、適切な換気を確保すること、大声での会話を控えること、机を向かい合わせにしないこと、座席を向かい合わせにする場合には、対面する生徒の間に一定の距離(1m程度)を確保すること等の措置を講じることにより、『黙食』は必要ないとしている。しかし、未だ黙食が続いている学級・学校は少なくない。

さて、上述のように給食指導の重要性を鑑みると学級担任(教師)に期待される役割は大きい。また、新保ら(2017)の調査では、給食指導の内容に関して、『(教師)自身が家庭で受けた教育』(59.6%)、『(教師)自身が小学校の時に受けた給食指導』(45.6%)、『栄養教諭・学校栄養職員との相談による指導』(37.7%)などが回答の上位を占めた。このことから、給食指導の内容に関して、教師自身が受けてきた教育の経験に基づく指導により、

内容の偏りや不足が危惧される。前述した給食指導の目標に向けた教師の具体的な指導や介入のあり方に関する知見が求められている。

## 2. 本研究の目的

従来、給食指導は食に関する様々なイベントを随伴させて行われてきている。その一方で、これらイベントと給食指導が乖離した取り扱いや教師による指導介入を行っても教師の個別経験に依拠した指導によるところが大きい。いずれにしても、教師からの一方的な規範の提示に終始してきた実態が見られる。この状況に対して、「食に関する指導の手引き」が目指すことの実現には、児童自らが食生活に関して情報を得て、食生活を振り返り、判断しながら行動して、より良い習慣(食に関する自己管理行動)を形成することが重要であると考えた。

そこで本研究では、給食指導を中心に、自らの食生活を振り返り、自分にとって望ましい食生活と食習慣を形成するための指導のあり方についての実践研究を行うことを目的とした。

## II 研究方法

### 1. 対象及び児童の特徴

#### (1) 対象児童

石川県内の公立小学校5年生27人とした。

#### (2) 学級及び児童の特徴

学校は市周辺部に位置する小規模校であり、対象児童らが在籍する学級は入学時からずっと単級である。児童らの家族形態は核家族が多いが、近所に祖父母が住んでいる児童も少なくない。そのため放課後を祖父母と共に過ごし、夕食を一緒に摂る機会が多い児童もいる。また、豊かな二次的自然環境(田畑や水など)が身近にあり、祖父母が農業を生業としている児童もいる。このような地域性から、学校への児童の転入出も少なく、学級の児童は幼児期から保育所や地域で共に過ごしてお

り、児童間の関係性が固定的になりがちでもある。

給食に関しては、入学前からコロナの影響下で過ごしてきたため、黙食に慣れていた。前年度までは前を向いて黙食、もしくは隣の座席の人とだけ話す、などの制限下での給食を経験してきた。

今年度からは、4～5人のグループを編成し、机を向かい合わせに配置して給食を摂るようにした。話すことに関しても制限を加えていない。

## 2. 給食指導の手続き

給食及び、食に関わる校内のイベントを関係づけ、これらを食に関する事象として捉え、各事象において児童に対する介入を行った。

(図1)。

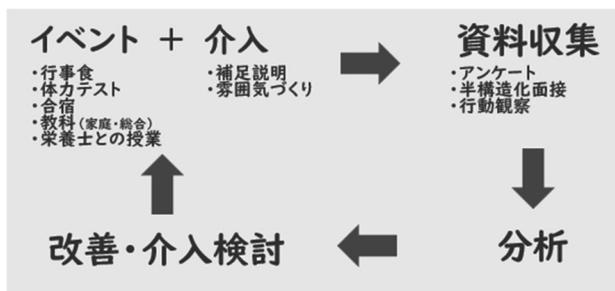


図1 研究の方法と手続き

### (1) イベント

以下のイベント(表1・2)を給食指導に関係づけて指導の機会とした。給食時におけるイベントは以下の通りである。(表1)

表1 給食時におけるイベント

イベント	頻度
行事食(氷室の献立や各国の料理等)	3～4回/月
カミカミ(よく噛んで食べる)メニュー	2回/月
児童に人気の高い献立	5回/月
苦手な郷土料理の献立	3回/年
お昼の放送(献立紹介)	毎日

また、給食以外では以下のようなイベントを活用した。(表2)

表2 給食以外におけるイベント

イベント	頻度
体力テスト	1回/年
合宿(バイキング・野外炊飯)	1回/年
総合学習(米作り活動)	3回/年
家庭科授業(調理活動)	4回/年
栄養教諭の出前授業	1回/年

### (2) 介入

学級の児童全体に対する働きかけを介入として行った。

- ・給食メニューに関連づけて、栄養教諭からの指導内容を想起させた(知識)。
- ・給食時放送による献立説明への補足、及び追加の説明(知識)
- ・行事食に対する補足、追加説明(知識)
- ・食を楽しくするための雰囲気づくり(技能・態度)
- ・教師が児童の班に入り、一緒に給食を食べる(技能・態度)
- ・各自の食に関する目標や課題に対する日常的・継続的な声かけ(技能・態度)

### (3) 資料収集

#### ①給食の時間に関する自己評価アンケート

学級の児童に対して、6月(4回)と7月(7回)に、9月(8回)と10月(4回)の給食後に実施した。問いは「給食の時間は好きか?」に対し「A:とても好き B:好き C:どちらでもない D:嫌い E:大嫌い」の選択肢からの回答とその理由の記述を求めた。

次に「気になった給食時の話題」についての自由記述を求めた。

#### ②行動観察

イベントや給食時の児童の反応、教師の介入に対する児童の反応をビデオ記録し、合わせて、エピソードを記述した。

また、毎日机を合わせて食べている児童の班に順繰りに入り一緒に食事を摂った。会話に加わる中で行動を観察した。

### ③ 半構造化面接

イベントや介入により児童に何らかの行動変容が見られた時、また、特徴的な言動が見られた時には、半構造化面接を実施し、言動の意図をより具体的に聴取した。

#### (4) 分析

収集資料を元に「食に関する指導の手引き」が志向する3つの観点を到達目標として、児童の行動を分析し、イベントと介入の効果を評価した。評価の観点は以下の通りである。

- ①食事を通して人間関係をより良くすることの良さが理解できたか。
- ②楽しい食事の在り方や健康に良い食事のとり方について考え行動したか。
- ③自分にとって望ましい食習慣を形成するために、判断しながら改善を図る行動が見られたか。

#### (5) 改善・介入検討

イベントと介入に関する評価に基づいて、次のイベントと介入に対する改善を検討して、操作を加えて実践するサイクルを循環させた。

## Ⅲ 実践結果と考察

### 1. 給食に対する児童の評価から

給食に対する自己評価アンケートの結果を図2に示す。

「給食の時間は好きか」の問いに対して評価A（とても好き）又はB（好き）は、60～100%で推移しており、D評価（嫌い）は0～10%であった。E評価（大嫌い）は0%であった。また、C評価（どちらでもない）も0～20%で推移していたことから、児童には給食の時間は概ね楽しい時間と感じていたことがわかる。評価理由で多かったのは「デザート（が好き）」「カレーなど好きな献立」「カナダ料理などの行事食（好奇心の喚起）」である。他方、「苦手な献立（好ましくない）」や「不人気な行事食（好ましくない）」の時はC・D

評価が比較的が多かったことから、食の好み  
が楽しさに影響していると思われた。

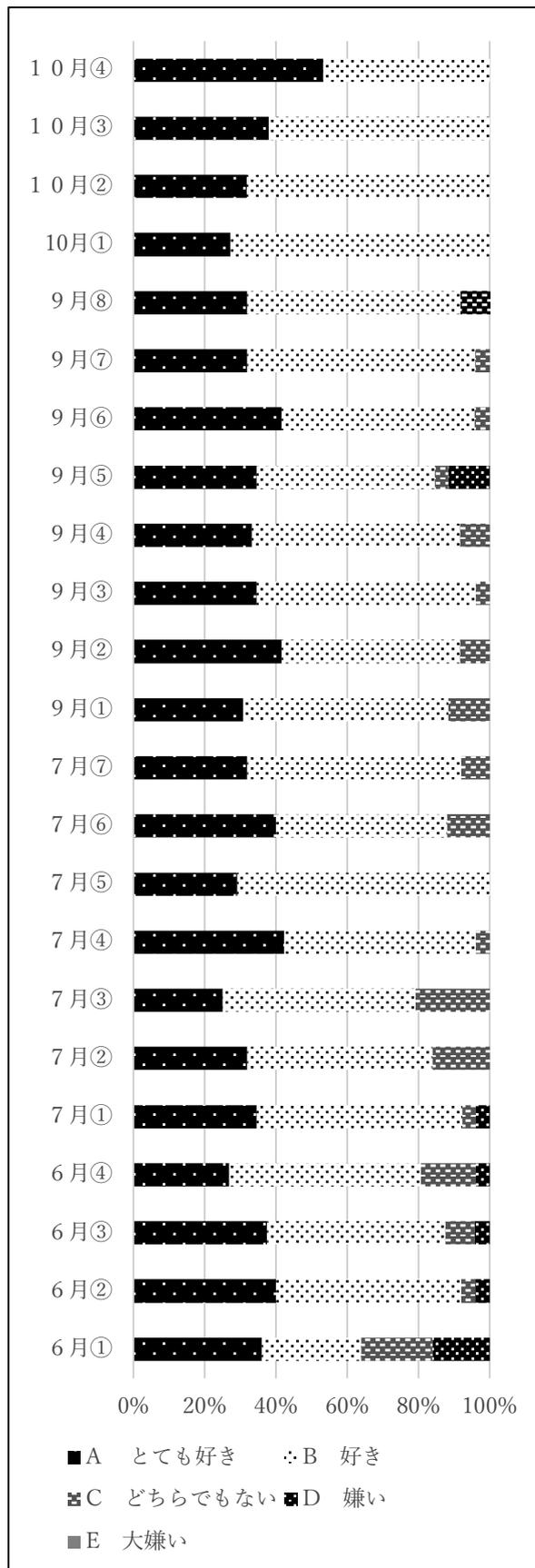


図2 給食に対する自己評価アンケート

また、6月①、④、9月⑤は、他の日と比較してC・E評価が多かった。6月④には、「直前の授業が注意指導により延長して給食時間が短かった」。6月①と9月⑤には「配膳中または食事時間中に特定の班の児童らに口論が生じた」など、気分を害する出来事があり、楽しさに影響したと考えられた。

これらのことから、給食を楽しむには、食の好みや対人的雰囲気の影響すると思われた。特に共食を基本とする給食を楽しむには、対人的な雰囲気づくりが重要であるとの糸口が得られた。

## 2. 食事を通して人間関係をより良くすることの理解とその促進

給食における学級担任の役割に「日頃から児童生徒が安心して食べられる食事環境作り」に心がけることは前述のとおり重要である。給食の関わりが人間関係の広がりにつながった事例を挙げる。

### (1) 人間関係の広がり (A児とB児)

児童Aは、日頃から社会的で積極的に他児とコミュニケーションをとっていた。Q-U (学級生活満足度調査) では満足群に属する児童である。

#### ① イベント (机を向かい合わせた給食)

4月最初の2週間は出席番号順で座り、最初の給食から毎日、座席が近い4・5人で机を合わせて食べた。出席番号順であり、友人関係を考慮しない構成であった。

#### ② 介入 (喧嘩の仲裁)

4月当初、Aは、同じ班で話に入れなかった児童とトラブルになった。そのため、給食時間の過ごし方について話し合いの場をもった。相手の児童は「仲間外れにされた。」と主張し、Aは「そんなつもりはない。ただ普通にしゃべっていただけ。」と主張した。双方の主張を聞き合い、話し合う中で「仲間外れにするつもりはなかったが、好きなことを好き

な者同士で話していたら、(故意ではなく)仲間外れみたいにしてしまっていたかもしれない」と自分の行動を振り返り、反省した。

#### ③ 半構造化面接

給食時間に関する意識調査を行った際、Aは「仲間外れを作らないように、みんなに話をふるようにしている」と回答したため、詳しく聞き取りを行った。

T: 仲間外れをつくらないためにどうしてる?

A: “〇〇は?” と言うように話しかけるようにしてる

T: なんで?

A: その方が楽しい。前よりも人数が増えたから

T: ん? クラスの人数は変わってないよ?

A: ううん。一緒に食べる人数。前は隣の人とだけで前を向いて食べていたけど、今は4人くらいいて、もっと楽しい。おしゃべりが幅広くなって・・・前までは少ない会話っていうか、あんまり続かんかったけど、今は人数が多いから、結構話が盛り上がる。

#### ④ 分析

Aへの聞き取りから、共に食べる児童が増えることで話題が増えて(原因)楽しくなる(結果と価値)と感じていた。また、そのために、同じグループの児童たちに話題を振って話を盛り上げる手段をとっていた。給食の時間は、食事を摂るために4~5人が集まって一定の時間を共有できる自由な場となり、授業や休み時間とは異なる場となる。このような「場」に「おしゃべり」が展開することで人間関係に影響すると思われた。

#### ⑤ 改善・介入

分析の結果から、操作として席替えを行うことにした。グループのメンバーを替えて、会話を促すことによって人間関係にどのような作用が生じるのかを検討した。

#### 2回目① イベント (席替え: 9月2日)

AとBは居住地域が異なり、習い事も異な

り共有するコミュニティーが少なかった。学級では、各々別の友達と話しているため、休み時間に話をしている様子がほとんど見られなかった。この2名を「席替え」で同じ班になるように操作した。

## 2回目の②介入（雰囲気づくり）

AとBは給食で一緒に食べるようになった。その経過でどのような会話を行っているか聞き、「雰囲気づくり」に児童の関心を向けた。

## 2回目の③資料収集

介入の結果、給食中に兩名の会話が生じて、休み時間にも会話をすることが増えた。

また、下校後も遊ぶ約束を交わすことも増えた。このことを振り返りAの思いを聞き取った。

T：席替え後、どうけ？あまり話さなくてよかったBさんと一緒にの班やけど？  
 A：めっちゃ話すようになった！  
 T：そうなん？例えば？  
 A：ゲームの話とか、アニメの話とか。同じやつ好きやってん。それから、給食中じゃないけど、休み時間に話して、今日フレンド（ゲーム内の友達）に招待してもらった！

## 2回目の④分析

このように、AとBは給食の「場」で関心のある話題で話すことで共存し、共通する興味や価値に気づいて、日頃の関わりの頻度も増えた。共食を通して人間関係をより良くすることの良さが実感できたと考えられる。

## （2）人間関係の広がり（C児）

児童Cは、Q-Uの要支援群に属している児童であった。承認得点が著しく低く、その原因には「かかわり」や「みんなと同じくらい、話をしている」の自己評価点の低さが影響した。一方、普段の様子を観察すると休み時間には体を動かし、多くの児童と活発に遊ぶ様子が見られた。

## ①イベント（席替え：6月2日）

4月当初、Cは給食を2～3分で食べ終わっていた。食後は本を読んだり、食器の片付けを始めたりしていた。同じ班になった児童と話すこともなく過ごしていた。

## ②介入（雰囲気づくり）

担任が各班に入り一緒に食事を摂り、会話に介入した。月に3・4回ほどの頻度で、担任は6つの班のいずれか順に入り一緒に食事を摂った。

## ③半構造化面接

1学期の終わり頃に、Cに対して、給食時間の過ごし方について、聞き取りを行った。

T：（4月）当初、2・3分で片付けとったけど、今は15分くらいかけて食べるがいね？なんで？  
 C：はやく食べてもすることなくて暇やし。話しながら食べる方が楽しい。  
 T：前と今と変わったところある？  
 C：食べる速さ。ゆっくりになった。知らん人とも話すようになった  
 T：1～4年まで同じクラスやったんに知らん人ってどういうこと？  
 C：知らん人っていうか・・・今までは話す人と全く話さない人にくっきり別れとった。今は、あまり話さない人が班におったけどその人と話すようになった。

## ④分析

自分と関わりが薄かった児童を「知らない人」と表現しており、同じ学級で4年間を過ごしてきているにも関わらず希薄な関係の相手がいることがわかった。また、給食時間に「友達と話しながら食べるのが楽しい」と感じていたこと、「知らない人」と話すようになったことなどの変化が見られていたことがわかった。

## ⑤改善・介入

「話す人」と「話さない人」が誰なのかを聞き、理由を聞いていく中で「話す人」とは普段よく遊ぶ児童、居住地が近い児童、学童に

通っている児童であることがわかった。そして、「話す人」は大半が同じ男児であった。

## 2回目①イベント（席替え9月2日）

収集した資料をもとに「話す人」以外の児童を同じ班になるように操作し、Cの行動を観察した。

## 2回目の②介入

1回目の介入と同様、班に入り一緒に食事を摂った。

## 2回目③情報収集

1回目の半構造化面接から席替えを経てどのような変化があったのか、そのことに自覚はあるのかを聞き取った。

T：前、話す人と話さん人とぱっくり別れとるっていってたいね？あれからどうけ？  
 C：ぱっくり別れとる。それは変わらん。  
 T：ふーん・・・話す人増えたとか減ったとかはある？  
 C：あ、それはある。  
 T：なんで増えたん？  
 C：え、席近くなったし。給食ん時しゃべるし。  
 T：例えば誰？  
 C：うーん・・・Dとか・・・

Dは女兒である。Cの友人関係のパターンや行動観察から、「話す人」に含まれるのは男児で体を動かして遊ぶ児童であることがわかる。そのため、Dを同じ班にした。Dは意図的に同じ班に含めた「話さない人」に該当した児童であった。

## 2回目④分析

聞き取りから、「知らない人」と給食時間を共に過ごす中で積極的にコミュニケーションをとるようになった。そこから今までとは違う人間関係への広がりにつながるきっかけとなったと考えられる。

## 3. 楽しい食事の在り方や健康に良い食事のとり方について考えるための介入

前述の給食に関するアンケート結果から、児童にとっての給食の楽しさには、献立への「好み」が強く影響していたことがわかった。これより、「好み」に影響しうる指導介入のあり方を検討した。

### （1）献立への興味・知る楽しさ（E児）

Eは、Q-Uでは学級生活満足群に属し、承認得点が高かった。

普段の学習において、Eは漢字に関心が高く、難読漢字の読み書きに自信があった。他方、給食に関しては、つみれ、つくね、焼売、エビ餃子、ミートボールなど苦手な食べ物があり、類似する練り物でも、はんぺん、ちくわは食べられる、と語っていた。

#### ①イベント（献立への興味・関心）

「えび鹿の子揚げ」が献立に出た。「えび鹿の子揚げ」は年に1・2回は出るメニューである。4年生までにも食べたことがあった。

#### ②介入（献立への知識の補足）

給食の献立が掲示してあり、児童は友だちと一緒に見ていることがある。また、保護者の話から、家で献立表を見てから登校する子もおり、給食の献立に関心のある児童も多い。

Eは、この日の朝、友だちと献立表を見ていたが、その後質問に来た。

E：献立に書いてある『えび鹿（しか）の子揚げ』って何？えびしかのこってどうゆうこと？これ何味？エビなん鹿なん？  
 T：これ、かのこって言うげんよ。鹿の子どもの背中にある、でっかい水玉模様みたいなお料理やと思う、そんな模様付き、みたいな感じ。  
 E：この中なんなん？  
 T：わからん。でも『えび鹿の子揚げ』って言っとるし、たぶん中はえびが入ると思う。はんぺんっぽいっていうか・・・でも丸い感じ。  
 E：えび餃子みたいかな？  
 T：いや・・・どうやろ。先生は好きやけど。周りサクサクしとるし。

Eの疑問を契機に、一緒に画像を検索した。鹿の子揚げと鹿の子どもの背中模様を見た。Eは、和食の名前の付け方のユニークさに笑い、鹿の子どもと鹿の子揚げが似ているようには見えないと言いつつも、この日の給食でえび鹿の子揚げを食べることを楽しみにしていた。

### ③給食時の行動観察

給食時、「えびの鹿の子揚げ」に興味をもって食べていた。「これ、おいしい」「しかの子か・・・」と言って残さず食べた。

### ④分析

このエピソードから、給食メニューへの関心から食知識を得て、食行動が変わる可能性が示唆された。しかし、その関係は単純ではなく、知識だけでは不十分なことも指摘されている(中津井, 2018)。すなわち、「食に関する指導(食育)」研究では、学年が上がるにつれて食知識は向上する傾向にある一方で、食行動がそれに伴って向上するとは限らない実態が指摘されている。得た知識を行動に移すための動機づけや環境整備の必要性を示している。食知識の向上は健康的な食行動の基盤となるが、実際の行動変容を促すためには、知識を実践に結びつけるための具体的な方法論や個人の状況・環境を考慮した多角的なアプローチ(食育、体験学習、心理的サポートなど)が重要となろう。

## (2) 食べ方の工夫による苦手克服(F児)

FはQ-Uでは要支援群に属し、特に承認得点、配慮、かわり項目の自己評価が低かった。

Fは玉ねぎ、ねぎ、牛乳を苦手としていた。苦手なものはほとんど手を付けずに残すことが多かった。運動系の習い事をしており、体を動かすことは好きである。

### ①イベント(出前授業: 6月6日)

栄養教諭による出前授業を受けた。地域の

小学校高学年が参加する「じわもん給食献立」に応募するために献立の作り方について学んだ。その時に出た質問には、苦手なものがあるがどうしたらいいか、絶対食べないといけないのか、などがあった。栄養教諭からは「今、苦手なものでも味の経験を積むことが大事。味の貯金があれば大人になったら食べられるようになることがよくある。だから、苦手でも一口は食べてみよう」と教えられた。この栄養教諭との授業はその後の事例に出てくる様々な児童の考え方に影響を与えた。

### ②介入(出前授業での指導内容の想起)

給食開始後、最初から量を減らしたい児童が食缶の前に並び、どれだけ食べられそうか、何が苦手なのか会話しながら減らすようにしていた。その時に、栄養教諭の指導を想起させた。

### ③半構造化面接

給食後アンケートにおいて、Fの自己評価は、ほとんど毎日「C評価: どちらでもない」「D評価: 嫌い」であった。理由として「苦手なものが入っていたから」であった。そのため、苦手さについて、思いを聞き取った。

T: ほぼ毎日(評価が)C(どちらでもない)やD(嫌い)なん何で?  
 F: 嫌いなもの(玉ねぎやねぎ、牛乳)が出るし。  
 T: どうしていききたい?  
 F: 食べんのは失礼やし。あと、大人になっても玉ねぎやねぎはたいていのものに入っとるから食べられるようになりたい。  
 T: 誰に対して失礼なん?  
 F: あの人。ほら・・・前来とった人。その人作っとれんろ?  
 T: 栄養士さんのこと? 栄養士さんに失礼ってことか。  
 F: そうや。当たり前やし。あと、食べ物になってくれた物にも失礼や。  
 T: そうやね。じゃあ、食べたいとは思っとるんや。  
 F: うん。

T : どうしたら食べられるようになりそう？  
 F : わからん。楽しい話題の時なら・・・  
 T : 楽しかったら食べられそうなん？  
 F : たぶん・・・なんとなく。わからん。  
       ハンバーグとなら食べられるかも  
 T : 何でハンバーグなん？  
 F : だってハンバーグ好きやもん

#### ④分析

給食を作っている栄養教諭と直接会ったことで、食べないのは失礼と感じていた。また、食べられるようになりたい、との思いがあるとも語った。聞き取りをすることで自分の苦手な食べ物に対して、考えている。楽しかったら食べられる、好きな食べものと一緒なら食べられる、など食べるための方法を本人なりに考えていたことがわかった。

#### ⑤改善・介入

聞き取り後、アンケートには肯定的評価が増えた。苦手な牛乳について、七夕献立の日に星形ハンバーグが出た際は少し飲めた、と嬉しそうに言っていた。さらに、Eには夏休みに習い事の合宿があり、(食事の際に)「バイキングで牛乳(があるから)飲もうかな!」と言っていた。しかし、牛乳はやはり苦手で、残すことが多い。そこで、飲めた時には、なぜ飲めたのかを考えさせる介入を行った。

#### 2回目①イベント

玉ねぎ、ねぎはほとんど毎日給食に使われる材料である。また、牛乳は毎日出る。この毎日の給食時間を改善・介入の機会ととらえた。

#### 2回目の②介入

毎日の給食で、牛乳をどれだけ飲めたか、玉ねぎやねぎをどれだけ食べられたかを、一緒に確認した。

#### 2回目の③観察と半構造化面接

毎日の給食の残量や食べている時の様子についての観察を継続して行った。また、苦手な食べ物に対しての考えや取組についての変

容があったのかどうかさらに詳しく聞くために半構造化面接を実施した。

T : 玉ねぎ、ねぎ、牛乳はどう？(食べられるようになったか)  
 F : ねぎなら・・・いける。  
 T : 食べられるようになったってこと？  
 F : うん。まあまあ。  
 T : すごいじ!じゃあ、牛乳は？  
 F : 牛乳はダメ。無理。  
 T : でも、前ハンバーグの時少しいけたいね。牛乳飲んだの、いつ？  
 F : 5年生の・・・5月くらい。(実際は7月)  
 T : それからずーっと飲んでないってこと？  
 F : うん・・・  
 T : その時何で飲めたん？  
 F : わからん!味せんかった。味せん日あるげん。味せん日やってん!  
 T : え・・・味なんて変わらんよ?牛乳は牛乳なんじゃない?  
 F : 違うよ!味せんかってん!  
 T : 商品ねんからそんなに変わらんがんじゃない?牛乳は牛乳やろ?  
 F : そうやけど・・・味せんかった  
 T : ...どの献立の時?  
       - 献立表を確認 -  
 F : カレー、麻婆豆腐、シチュー・・・かな。  
 T : なんか、共通点ない?  
 F : わからん・・・あるかもしれん。  
 T : 味つけ、濃い日じゃない?  
 F : そうかもしれん。  
 T : じゃあこの日(ハヤシライスの日)、いけそう?  
 F : ...わからん。けどやってみる。

ハヤシライスと一緒に牛乳を飲めるかもしれないと言うため、この日も班に入り、食べている様子を観察した。

T : ハヤシライスの後に飲んでみて。味するかね?  
 F : わからん  
       - 食後 -  
 T : 1本全部飲めたじ!やったね!  
 F : 飲めた!  
 T : 味はどうやった?

F：味した。  
 T：でも、飲めたじ？何でやろう？  
 F：わからん。G（同じ班の児童）が応援してくれたからやと思う。  
 T：そうなん！応援してもらえたんや。  
 よかったね！  
 F：うん。

T：じゃあ、これからFが応援してもらえたら飲めるってこと？  
 F：わからん。やってみる。

翌日の給食も同じ班に入り様子を観察し、食後に聞き取りを行った。

T：今日は牛乳、何口かは飲めたね。  
 F：うん。でも全部はいけんかった。  
 T：何でやろ？今日もF応援してもらったよね。  
 F：うん。飲めたんFのおかげじゃなかった。  
 T：じゃあ、何で昨日飲めたんやろ？濃い味やから？  
 F：違う。好きな食べものやったからや。  
 T：ハヤシライス好きなん？  
 F：うん。  
 T：濃い味は関係ある？  
 F：それも少しある。でも好きなやつやからや。  
 T：好きなやつやと飲めるんや。  
 F：うん。やし、明日は大丈夫。  
 T：何で？  
 F：明日ジャムパンやから。  
 T：ジャム好きなん？  
 F：うん。  
 T：甘いし？  
 F：うん。

牛乳に関する会話を繰り返すことで、飲めた時の味の感じ方や食行動を振り返っていた。その中で、どのようにしたら飲めることができるのかと考え自分なりの工夫を凝らすようになっていた。その理由として「味の濃い日」「友達の応援」「好きな食べものの日」

などを挙げていた。

また、今までは一切手を付けないで牛乳を残すこともあったが、一口・半分・全部と飲む量もふえていった。

T：ねえ。だいが飲めるようになったんじゃない？

F：うん。そりゃ・・・うん。  
 T：何でやと思う？好きなメニューや、とか応援があったから、とかいろいろ言っとったけど、何でやろ？慣れたんかな？好きになった？  
 F：ううん。自分の気持ち  
 T：気持ち？

F：飲まんなんなって。  
 T：なんでそうなったん？  
 F：先生、よく聞いてくるし。  
 T：聞いたら飲めるようになるん？  
 F：飲もうってなる。  
 T：飲もうってなるんや。  
 F：うん。体にいいし。先生言っとったし。好きなメニューの時なら全部いける。  
 T：先生って？私？  
 F：違う。給食の人。嫌いでも続けるって。お母さんも骨になるって。

## 2回目の④分析

今までの会話や学習などが複合的にE児の行動に影響し、牛乳が飲めるようになってきたことがうかがえる。普段の関わりや、栄養教諭との学習で得た知識がE児の食行動に影響したと考えられる。

### （2）苦手を分析して嫌いを克服（G児）

GはQ-Uでは、承認得点が高い一方で、侵害行為認知群に属した。

給食に関して、Gは、きの子類が嫌いである。吐き気がするほど嫌いと言っていた。実際、保護者に確認したところ、何度か吐いたことがあったようである。食べなくても、食べることを想像するだけでも気分が悪くなることもあったそうだ。

体を動かして遊ぶことを好み、よく活発に動いている、また、野球を習っており、体づくりには関心が高い。よく食べ、おかわりもよくする。

#### ①イベント（栄養教諭の出前授業）

事例Fと同様に栄養教諭の出前授業を受けている。その際、嫌いなものがあっても挑戦することで味の貯金ができること、挑戦し続けることの大切さを学んだ。また、授業後は苦手の克服に関して意欲を語っていた。

#### ②介入（栄養教諭授業内容の想起）

給食量の相談時に栄養教諭の授業内容を想起させながらその日に食べる量を決めた。具体的には、一緒に残したいと言って持ってきた食べものに使われている材料を確認する。そして、何をどの量まで頑張るのか本人の意志を確認した。

#### ③半構造化面接

普段から「きのこ嫌や！無理！」など大きい声で言っていた。そのため、きのこのどのようなところが嫌いなのか確認するために面接を行った。

T：苦手なものはなに？  
G：きのこ  
T：なんで？  
G：ずっと無理や。お父さんも嫌いやって。  
T：そうなんや。どうなりたくなって思ってる？  
G：食べられるようになりたい。  
T：どうして？  
G：大人になったら飲み会とかあるから。  
T：お父さんいってん？  
G：うん。飲み会の時に残すのよくないし。作った人に悪いなあって。あと、お兄ちゃんも嫌いやってんけど、今ほとんど食べられるようになってるから。かっこいいし。オレもそうなりたいなあって。

#### ④分析

半構造化面接を実施した時には、食べられるようになりたい、と言う思いを語っていた。

一方、継続して様子を観察していたが、給食量の相談の時には、しめじやしいたけが入っている時には必ず持ってきて全く食べようとはしていなかった。

また、将来、人前で食べるようになることを意識していることも感じられた。その理由として、Gは残さず食べられることが「かっこいい」と捉えているようであった。これにより、食べられるようになりたいと願うようになったことがわかった。この他、きのこに関する知識として、きのこ類には様々な形や色・大きさがあるものの大きな分類である「きのこ」と捉えている。えのきやしめじ等の細分類した名称を用いることはなかった。細分類した理解を得ていないことがわかった。

#### ⑤改善・介入

そこで、まず知識面への働きかけを行うため、きのこ類に関して図鑑を見ながら一緒に分類・整理した。

T：きのこ、だめなんやったよね？えのきも？  
G：えのきは大丈夫。きくらげも。  
T：え・・・きのこ全部じゃないげんね？  
G：うん。いけるやつといけんやつがある。  
T：ふーん。どれならいける？  
—図鑑を一緒に見る—  
G：エリンギ、しめじ、マッシュルーム、シイタケは無理。えのき、きくらげは大丈夫。なめこ、まいたけ、ひらたけ、まつたけは食べたことない。  
T：なんか・・・嫌いなやつに共通点ない？先生、ある気がする。きのこのこは「かさ」って言って、ここは「じく」っていう言うげん。「じく」がダメっぽい？  
G：うん。なんか、その、ぶよっとしたやつが無理。  
T：じゃあ、まいたけならいけそうじゃない？ぶよっとしたところなさそうやよ。ひらひらしとるし。  
G：ほんとや・・・夏休み食べてみようかな

図鑑を見ながら聞き取りを行ったが、図鑑

の写真からイメージしやすく、分類する中で、今まで「きのこ」として全て同一視していたものの、分類することで苦手さの理由に気づくことができた。その結果、「じく」が太いものを苦手としていることがわかった。そこから、まだ挑戦したことのない様々なきのこ類を食べてみよう、と前向きな考え（目標）を持つに至った。

## 2回目の①イベント保護者面談・夏休み

1学期末の保護者面談時にGの努力や苦手なものについて伝えた。面談時に食べたことが無いと言っていたまいたけに挑戦したいと言っていたため、協力を依頼した。また、苦手を克服しようと試行錯誤し、頑張っって食べようとしていることを伝えた。

## 2回目の②介入（仲間との共有1）

夏休み明けに介入を行った。Gの友人であるHもきのこ類を苦手としていたが、かなり克服することができていた。そこで、克服できた理由について聞き取りを行った。Hは「食べられるようになったコツがある」と語った。その後、G、Hと共に話し合った。

T：Hさんも、きのこ嫌いやけど、結構食べられるようになったらしいよ。  
 G：え・・・H、どんだけ食べられるようになったん？  
 H：えのき、しいたけ、マッシュルーム、なめこ、きくらげ。  
 G：すご・・・  
 T：コツ知りたい？  
 G：うん！うらやましい！  
 H：汁物ならいきやすい。なめこやと味噌汁ならいける。ちゅるんと流せるし、味噌味美味しいし。次に、自分で調理して、好きな味付けにするげん。塩味、とかケチャップ味とか。料理すると楽しいよ。それから、栄養士さんが言っていたように挑戦し続けること。栄養士さんが言っていたようにある日私も食べられるようになったよ。  
 G：汁物ならいけそう。料理するのは難しいかな。でも挑戦は続けんなんって思う・・・

H：急にいき大量に食べるのはきつから、ちょっとずつでいいと思う。  
 T：0.1からはじめて次は0.2。その次は・・・0.25みたいな？  
 G：0.25 ありなんや。その次は0.26 でもいいかな  
 H：全然いい！続けたらいいと思うよ！

苦手なものが同じである仲間に励まされ、がんばって食べたい、という思いが強くなったようであった。後日献立に、しめじが出た時には「今日は、0.01は食べる」と宣言しに来て、実際に食べた。また、別の日には「今日は0.03食べる」と宣言しながら挑戦する姿がよく見られるようになった。

## 介入（仲間との共有2）

2学期後半に再び、G・Hと進捗状況や変化について話し合う場を設けた。

T：あれから食べられるようになったの増えた？  
 G：あんま・・・でもしいたけは食べた。  
 T：えーいつ？  
 G：前、ばあちゃんが炊き込みご飯作ってくれてん。そんなうすーい黒っぽいものが入って、これ、何なんかなーって思って食べてん。そしたら、それ、しいたけやったらしいげん。なんか食べれとった。  
 H：わかる！炊き込みご飯に入るとるしいたけってうすーくってちっちゃくって何かわからんよね。  
 G：うん。気づいたら食べとった。  
 H：何かわからんかったらいいけるよね！

## 2回目の③資料収集（観察）

給食量の相談時に「このサイズのしめじならいけると思う。」と言いながら小さいしめじを選んで食べ、薄く切られたしいたけを食べるようになった。

## 2回目の④分析

繰り返し、自分の取組を振り返り、仲間の励ましによって食べられるようになりつつある。同じ学級の友達と一緒にがんばれること

が、前向きに頑張れるようになってきていることがわかる。

#### 4. 望ましい食習慣を形成するために、判断しながら改善を図る行動

児童がより良い食習慣を形成するには児童自らが食生活に関して情報を得て、食生活を振り返り、判断しながら行動することが重要である。そこで、児童が自らの食習慣について判断し行動することができる指導の在り方について検討した。

##### (1) 食事・睡眠・体力の関係を考える

###### (I 児)

I はQ-Uでは学級生活満足群に属する児童である。

1年時より朝食の欠食があった。毎学期、学校内で行われる生活アンケートでは「朝食を食べない時がある」と答えていた。

I はサッカーを習っており、運動が好きである。そのため、体力の向上に関しては関心が高い。

###### ①イベント（体力テスト）

4年生以上に体力テストを実施している。全員に記録用紙を配付し、自分の体力テストの結果を記録・計算させている。

###### ②介入（体力テスト結果と食習慣に関する補足説明）

体力テストの記録用紙に朝食と体力の関係、睡眠時間と体力の関係が示された表が掲載されていた。このグラフから、朝食を毎日食べる児童の体力テスト得点が高く、全く食べない児童の得点は4点も低く出ている。また、睡眠時間が8時間以上の体力得点は高く、5時間以下だと8時間以上に比べて4点ほど低い結果であった。このグラフを見て、自分がどのグループに属するのか、朝食と体力、睡眠時間と体力の関係について確認した。

###### ③半構造化面接

補足説明を聞いていたIは表情を変え、驚きの声をあげた。なぜ驚いたのかについて聞

き取りを行った。

T：体力テストの記録表に載っていた体力と朝食の関係を見てどう思った？  
 I：えっ。どうって・・・こんなに差出るのかなーって思った。  
 T：（差が出るって）知った？  
 I：知らなかった。  
 T：そうなんや・・・1年の時から朝ご飯食べない日あったよね。なんで朝ご飯を食べんの？  
 I：うーん・・・（長い時間考え込む）  
前の夜、遅くまで起きとったら食べたくなる・・・たぶん  
 T：そうなんや・・・。（自分の生活の問題点に）気づいたんやね。これからどうしようと思う？  
 I：早く寝て、朝ご飯を食べる。  
 T：どうしてそう思うん？  
 I：サッカーを習っとるし。体力をつけたい。サッカーうまくなりたいし。

#### ④分析

食事、睡眠、体力の関係に関するデータを見ることによって、体に関する具体的な知識を得た。それらの情報を基に自分の生活を振り返り、「体力をつけて、サッカーがうまくなりたいとの目標（願い）」のための手段として生活の問題点と改善方法を考えた。

#### ⑤改善・介入

その後、たびたび朝ご飯を食べたか聞くようにした。「食べたよ」と答えることが増えた。繰り返し聞くことで自分の生活を振り返る機会を多く取れるようにした。また、意識して行動できていることに気づかせ継続の意欲がもてるように働きかけた。

#### 2回目の①イベント（夏休み中の食生活）

夏休みは学校がある期間とは異なり、一日の生活行動が教師により管理されることはなく、自己管理行動が求められる。

#### 2回目の②介入

このため、学活の時間に夏休みの過ごし方について指導した。体力テストの記録用紙を

想起させながら、朝食をとることや睡眠時間を短くしすぎないこと等の指導を行った。

## 2 回目の③半構造化面接

夏休み明けにIに再度、個別に聞き取りを行った。夏休み前には「健康に過ごす。」「朝ご飯をしっかりとって、ちゃんと寝る。」「ゲームをしすぎない。」と言っていたため、実行状況を聞いた。

T：夏休みどうやった？食事・睡眠に気づけられた？

I：ダメ！全然。だらだらしとっただけやったし。

T：朝ご飯食べてないってこと？

I：それもやけど、寝るの遅い。

T：そうなん。何しとったん？

I：え・・・ゲーム・・・

T：体に何か変化あったけ？

I：走れんかった。走れんくなっとなった。サッカーで金沢のリレーマラソンに出るから夏休みの終わりごろ、8月下旬に家の周りを練習のために走ってみてんけど、全然走れんかった。

T：どんななった？

I：息が苦しい。でも練習したらすぐに走れるようになった。

T：やっぱり、睡眠と朝ご飯、体力には関係あると思う？なとな一くそんな気がする？それとも実感しとる？

I：実感した。朝ご飯、大事や。

## 2 回目の④分析

夏休みに不摂生な生活をしていたところ、体力が落ちた実感があったようである。自分の体の変化から、食事や生活リズムの大切さに気付いているようであった。身をもって実感することで自分にとって望ましい食習慣を形成するために、判断しながら改善を図る必要を考えるようになった。

一方で、知識を得たものの、理解できていたとしても行動に移すことの難しさにも気づくことができた。

## IV 総合考察

### 1. 食事を通して人間関係をより良くすることの良さや意義の理解

本研究では、給食における人間関係をより良くすることの良さや意義の理解を促す介入を行ってきた。単級とはいえ、関わりの浅さ、深さは異なる。仲が良く頻繁に会話する、しないは様々である。そのためイベントとして意図的に席替えをし、給食の時間に自然に話すように仕掛けた。しかし、席替えをすれば良くなるというわけではない。食事の児童の様子を観察し、会話を聞き、担任自身が子どもたちに生じている事象や思いに気づき、雰囲気を作りやすくする支援により、人間関係に広がりを持たせることができた。

また、児童によっては直前の出来事で気分が左右されることがある。特に喧嘩やトラブルが生じた後や、直前の授業で不快な出来事があると不機嫌さを表出することも少なくない。しかし、顔を見合わせ話しながら一緒に食べることで気分を持ち直す姿が見られた。みんなが楽しそうに話していたらいつまでも不機嫌ではいられず、いつのまにか会話に参加する姿が往々にして見られた。このようなことは孤食では、難しいことであろう。

給食中の話題は自由である。授業時のように明確な目的が与えられたり、指定されたりするわけではない。また、休み時間のように自分の好みや普段から関わりが深い固定的な人間関係に固執するものでもない。つまり、授業のように限定的ではなく、休み時間のように固定的でない人間関係の中で話題が展開する時間・空間である。そこで新たな人間関係が作られ、共有する話題が広がる可能性が高いと思われた。

### 2. 楽しい食事の在り方や健康に良い食事のとり方について

楽しい食事の在り方や健康によい食事のとり方について考え行動する技能を涵養するた

めに、普段の給食の時間に様々な介入を行ってきた。

毎日の給食時間を通じて食に関する言葉を意識的に使った。そこから、語彙や知識が増える姿が見られた。これ、それ、ではなく献立名を意識的に使って会話したり、放送での食に関する知識を聞いたりすることは有効であった。これにより、徐々に食に関する知識が増え始めたため、食に関する話題や疑問も増えた。どのような食べ物なのか、どこの国の食べ物なのか、どうやって作るのか等様々な疑問をもち、休み時間や一緒に食べている時の会話が発生・活性化した。疑問に対しては、適時的に一緒に端末を使って検索し、画像を見ることで、さらに関心を高めることができることがわかった。

また、長期の休みや連休等を活用して旅行に行き、食事会に参加する児童も多い。休み明けにどこで何を食べたのか、と言った内容の会話もするようになった。児童同士の会話から疑問を持った際には、端末で一緒に調べ、画像やA Iモードの解説を読むことで、さらに知識を増やしていった。

これらの知識をもとに、健康によい食事のとり方について自分で考え行動ができるように、何が苦手なのか、なぜ苦手なのかを一緒に考えた。苦手なもの共通点を見つけることで、漠然と感じていた苦手さを焦点化して認識することで、克服するための具体的な対応行動が見られるようになった。つまり、食材に関して細分類化することで特徴を認識し、自らの苦手さを分析して理解することで、食材の切り方、調理方法、食べる際の組み合わせを考慮して食べられる方法を思索するなど自ら考え行動に移すことができていた。

そして、様々な方法を試す中で知らず知らずのうちに繰り返し食べていたり、ただ嫌悪感を示すだけでなく前向きに挑戦したりする動機につながった。また、苦手なものが共通する児童間で苦手さの克服方法についての情

報を共有させることで、人間関係の中、食べられるようになりたいという気持ちを高めていた。さらに、これなら食べられた、この食べ方はおすすめ、この味付けならおいしい等の情報を交換することで、苦手さの改善努力を前向きに捉えられるようになった。

### 3. 改善を図って自分にとって望ましい食習慣を形成するために、判断しながら行動する

改善を図って自分にとって望ましい食習慣を形成するためにどのような介入が有効であるかについての検討を行ってきた。その中で、知識を得ることで自己決定しながら自己管理を促すことが有効であると思われた。

自己決定を促し、食習慣・食生活を主体的に選び取っていくためには、具体的な知識(データ)を提供することが有効であった。自分の今の状況を知り、自分の目指す姿に近づくためにはどうしたらいいのかを考える手がかりとなっていた。

一方で、理解はできていても行動に移すことは容易ではない。始めは努力していても継続は難しい。食に関する自己管理行動を育てる上での課題も得られた。

以上のように、日常的に給食の時間に行ってきた介入により、複数の児童の食に関する意識が変化し、行動にも変容が見られるようになってきた。このことの裏付けの一つとして、冒頭に提示した「給食に対する自己評価アンケート結果」があげられる。調査開始時の6月と、10月の結果を比較してみると、A Bの評価割合が増え、C D評価の割合が減少していることがうかがえる。この期間中、筆者は日常的な介入を続けており、その期間内において、徐々に児童全体の変化・変容が見られてきたのではないかと考えている。

### 4. おわりに

本研究では、給食時間を中心とした実践を

行い、共に食べることの良さを様々に探ってきた。

給食の時間とは授業の時間ほど縛りがあるわけではなく、しないといけないことがあるわけではない。明確な達成目標があるわけでもない。かといって、休み時間のように「自由」ではなく、移動ができるわけでもない。食べることや会話すること以外はほとんどできず、読書も絵を描くことも立ち歩くこともできない。大声で会話したり、口内を見せて笑ったりすることも認められない。授業の時間でも休み時間でもない特殊な時間であり、その時間を楽しむための工夫が必要となる。

小学校においては1年から6年までの6年間に全員「給食の時間」を各自毎日過ごしている。6年間の合計にしたら膨大な時間である。この時間に子どもたちはいったいどのような過ごし方をしているのか。子どもたちはこの時間で何を身につけ、何を考えているのかを探りたいと考えて、研究テーマに据えて実践検討した。

検討を進める中で、コロナ流行時のような制限がない中で会話し、人間関係をよりよくしようとする児童の姿が見られた。また、食べることを楽しみ、苦手を克服したいと願う姿を見ることもあった。また、望ましい食習慣を形成しようとするものの、その難しさに気づく姿もあった。

給食の時間は短く、学年によってはあわただしい。教師の中にも給食の時間にまで採点や指導など忙しく過ごしている方も多くいるであろう。

本研究から、給食の時間にも子どもたちは成長していることがわかる。何もしないで勝手に成長しているわけではなく、そこには教師の指導や介入が不可欠である。教師も一緒に給食を楽しみ、会話したり児童の思いを聞いて一緒に考えたりすることで成長が見える。給食の時間とは、そのような可能性を大いに秘めた時間であると言える。

## 引用文献・参考文献

- 1) 足立己幸 (2023) 共食と孤食 50年の食生態学研究から未来へ, 女子栄養大学出版部
- 2) 石川県教育委員会 (2023) 県立学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理ガイドライン (令和5年4月1日改訂版)
- 3) 公益財団法人日本学校保健会 (2020) 平成30年度・令和元年度児童生徒の健康状態サーベイランス事業報告書 54-55
- 4) 新保みさ、福岡景奈、赤松利恵 (2017) 小学校における学級担任による給食指導—栄養教諭・学校栄養職員と相談している教員の特徴—, 日健教誌 25巻1, 12-20
- 5) 食育基本法 (2005)
- 6) 中津井貴子 (2018) 児童生徒に対する食育の指導方法と評価に関する研究, 山口県立大学
- 7) 農林水産省 (2021) 「第4次食育推進基本計画参考資料集」 p 36
- 8) 文部科学省 (2019) 食に関する指導の手引き—第二次改訂版—