

# 小学校1年生児童の学校給食における食行動の観察

古島そのえ（教育学研究科）・金子佳代子（家政教育講座）

## The study of dietary behavior at school lunch of the first grade primary school children.

Sonoe Furushima and Kayoko Kaneko

本研究は、小学校低学年児童と人や環境との関わりが、児童の食行動にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的として、1年生の児童の給食について参与観察を行い、小学校1年生児童の学校給食における行動変容に影響を与える要因について分析した。

児童の行動観察の記録、給食時の残菜の概量、児童の自己評価の結果を資料として、給食での児童にみられる行動について5つのステージに分類した。給食開始時と1学期末、2学期末の3回について行動変容ステージの分類を行った。児童の行動変容は「給食開始時より、継続して喫食状況の良い児童」「給食開始時から、2学期末までに行動変容の見られた児童」「行動変容の見られなかった児童」の3つのグループに分けることができた。

この3つのグループの特徴的な児童の様子と、特に変化が顕著に見られた児童の様子に注目し、1年生児童の学校給食における行動変容に影響を与える要因を分析した。

1年生児童の学校給食における行動変容には、児童の「食べる意欲」が重要であり、「食べる意欲」に影響を与える要因は「個人的要因」と「環境的要因」が考えられ、「個人的要因」には「学校生活への慣れ」「味覚の広がり」「体の成長」「学習体験」が、「環境的要因」では担任や学校栄養職員との関係作りや励まし、児童同士の学び合いや励まし合いなどの「人との関わり」、楽しく食べる雰囲気や食べることに集中できる時間の保証などの「食環境」、ねらいと指導の共通理解や家庭との連携を図り、味覚を育てることを意識した「献立」づくりが要因として分類された。中でも特徴的な変化が見られた児童は人との関わりによって食行動の変容に動機付けがされた。特に担任教諭が児童理解のもとに児童に関わり、家庭にもはたらきかけたことが有効であった。

1年生児童への関わりとして注意すべき事柄として、食に関する指導の受け止め方に個人差があり、児童によっては強く受け止めてしまい逆効果になる場合があることや、食行動はその児童の生活全体からとらえる視点が必要であることが挙げられた。

### 1. 目的

近年、児童の周りには多くの食品があふれ、豊かな食生活を享受している一方で、食事のあり方や、食に起因する健康課題の増加が指摘されている。

小学校の児童においても、食物を教材として扱う学習場面では興味・関心を持って取り組むが、実際の児童の食生活に目を向けてみると、自分の食事には関心が薄く、食について学んだことがらも、なかなか生活に結びつかない様子が見られる。小学校の給食においても、嫌いな食物は一口も

食べずに平気で残し、食物で遊んだり、一緒に食べている人が不快になるような食べ方をしたりする様子がみられる。食欲のない児童は他の場面においても意欲がみられない、偏食の児童は人間関係も偏りがある、などと食に見られる児童の様子は、生活全体に見られる傾向であるという声も学校現場では聞かれる。

児童期は生活を営む上での価値観や基本的な生活習慣を身につける上で大切な時期であり、食の自立と嗜好の形成の面でも大変重要な時期である。自分の意思によって食するものの内容や量を決める機会が増え、周囲の人々の食傾向や食物の与えられ方などの状況によって嗜好が影響される。したがって、児童期に、食生活に主体的に関わり、豊かな食生活を営むための基礎的な能力を身につけることが大切であり、小学校での食育（食教育）の重要性が指摘されている。国の行政においては2005年度より栄養教諭が導入され、「食育基本法」が成立して食育推進の取り組みが進められている。

小学校では6年間行われている学校給食が食育の場となっている。特に新1年生にとっては、学校給食は、家庭の食卓から離れ、新しい食の広がりを経験する大きな役割を果たすものである。それは、未知の学校世界への期待や喜びの大きな部分を占めている。しかし、新しい体験には不安を持つ児童もあり、担任教諭や学校栄養職員による給食指導も、一人ひとりの児童の状態を把握し、個に応じた指導の配慮が必要となる。したがって、小学校における食育をすすめる上で、1年生の食行動の変化とそれに影響を与える要因について明らかにすることは重要であると考えられる。

そこで、本研究では、低学年児童と人や環境との関わりが児童の食行動にどのような影響を及ぼすかを明らかにするために、1年生の児童の給食について参与観察を行い、小学校1年生児童の学校給食における行動変容に影響を与える要因について分析することを目的とする。

## 2. 方法

### (1) 観察対象クラスの概要

神奈川県内の公立A小学校1年生の1クラスにおいて観察を行った。A小学校は人口約35万人の都市の住宅地に位置し、学級数28学級、児童数約900名である。給食は自校方式で学校栄養職員1名、調理員は常時6名が配置されている。1年生は4学級あり、対象クラスの児童は男子19名女子20名の計39名である。

### (2) 観察方法

2004年4月の給食開始時より、2004年12月までの計28回参与観察を行った。観察では、フィールドには入っているが、その場の人々の日常生活の流れを乱さないように観察する「消極的な参加者」<sup>1)</sup>の立場をとり、週1回程度、12:15~1:00までの給食時間の様子を継続的に観察した。観察中にその場でメモ書きしたものと、観察直後に振り返り、まとめて記録したもの、担任教諭や学校栄養職員等より聞き取り調査を行った記録をデータとした。観察者である筆者について、担任教諭から児童に向けて「みんながどんなふうに給食を食べているか見に来ました。カメラで撮影もする古島先生です」と紹介された。学校給食に関係のある教諭として認識されており、クラス全体を見て、いろいろな児童の様子をメモしたり、撮影したりしていると思われる。

### (3) 分析方法

個々の児童の行動変容について、給食開始時、1学期終了時、2学期終了時の3回について、

Prochaskaらによる行動変容のステージ<sup>2)</sup>を応用し、分析した。Prochaskaらによる行動変容のステージは表1のように、行動をその特徴から「無関心期」「関心期」「準備期」「実行期」「維持期」に分類し、それぞれ一般的定義として「健康行動を実践せず、行動変容の意図もないもの」「健康行動は実践していないが、行動変容の意図はある者」「行動が少しずつ変化しつつある者」「健康行動を実践しているが、十分に定着していない者」「健康行動を実践しており、習慣として定着している者」と定義されている。これを応用して児童にみられる給食での行動について5つに分類した。ステージ1は「給食で残すことに抵抗がない。残さないようにしようとする意識もない者」ステージ2は「給食を残すことはいけないと思うが、どうしたらよいかわからない者」ステージ3は「給食を残さないためにはどうしたらよいかわかつてはいるが、なかなか実行できない者」ステージ4は「給食を残さないように努力、実行しているが、十分に定着していない者」ステージ5は「給食を残さず食べ、習慣として定着している者」と定義した。

児童の行動変容のステージについては、前述した行動観察の記録と、給食時の残菜量、児童の自己評価の結果を資料として分析した。給食時の残菜量については、その場でメモしたものとデジタルカメラによって撮影したものをデータとし概量を記録した(表3)。児童の自己評価については、学期末に「給食をがんばって食べましたか」という質問に対し、◎、○、△で回答したものをデータとした。

個々の児童の行動変容を観察し、その中から特徴的な行動変容の見られた児童について注目し、1年生児童の学校給食における行動変容に影響を与える要因を分析した。

表1 行動変容のステージの定義

記号	一般的定義	1年生児童の食行動のステージ
1 無関心期	健康行動を実践せず、行動変容の意図もない者	給食で残すことに抵抗がない。残さないようにしようとする意識もない者
2 関心期	健康行動は実践していないが、行動変容の意図はある者	給食を残すことはいけないと思うが、どうしたらよいかわからない者
3 準備期	行動が少しずつ変化しつつある者	給食を残さないためにはどうしたらよいかわかつてはいるが、なかなか実行できない者
4 実行期	健康行動を実践しているが、十分に定着していない者	給食を残さないように努力、実行しているが、十分に定着していない者
5 維持期	健康行動を実践しており、習慣として定着している者	給食を残さず食べ、習慣として定着している者

#### (4) 観察及び調査の日程

観察及び調査の日程について表2に示した。4月26日の給食開始から12月17日の2学期給食終了まで計28回の観察を行った。行動観察の記録と担任等への聞き取り調査は計28回、残食の概量調査は計18回、児童の自己評価は1学期末、2学期末の計2回行った。

表2 観察及び調査の日程

	月日	行動観察記録	残食概量調査	児童自己評価	担任等聞取調査
1	4月26日	○			○
2	5月6日	○	○		○
3	5月7日	○	○		○
4	5月12日	○	○		○
5	5月14日	○	○		○
6	5月20日	○	○		○
7	5月27日	○	○		○
8	6月4日	○			○
9	6月11日	○			○
10	6月25日	○	○		○
11	7月2日	○			○
12	7月8日	○			○
13	7月9日	○			○
14	7月15日	○		○	○
15	9月10日	○	○		○
16	9月17日	○	○		○
17	9月24日	○	○		○
18	10月1日	○	○		○
19	10月7日	○	○		○
20	10月14日	○			○
21	10月25日	○			○
22	10月29日	○			○
23	11月12日	○	○		○
24	11月19日	○	○		○
25	11月26日	○	○		○
26	12月3日	○	○		○
27	12月10日	○	○		○
28	12月17日	○	○	○	○

○は実施したもの

表3 残食の概量調査結果

児童	1学期						2学期					
	牛乳	パン	ご飯	魚	おかず	デザート	牛乳	パン	ご飯	魚	おかず	デザート
C1	0	0	0	0	0	0	3	8	8	10	1	0
C2	0	0	0	10	4	20	0	0	13	0	3	26
C3	10	17	0	25	7	50	9	0	0	0	6	19
C4	0	0	0	50	4	0	3	0	0	45	5	21
C5	0	0	20	15	7	0	12	8	8	50	13	0
C6	44	0	0	0	4	15	0	25	0	0	8	0
C7	0	0	0	25	2	0	0	0	0	0	0	3
C8	0	0	0	45	4	0	6	18	0	65	18	4
C9	0	0	0	100	17	0	0	0	0	25	6	19
C10	7	7	0	15	2	0	6	13	0	40	13	26
C11	50	70	92	75	89	73	24	35	28	90	82	71
C12	0	0	0	45	3	0	0	0	0	0	0	0
C13	7	0	7	25	8	24	6	3	8	15	15	14
C14	0	0	0	60	10	0	3	8	8	70	25	37
C15	0	0	0	40	5	0	2	0	0	0	7	0
C16	19	20	0	50	26	0	24	7	3	90	8	30
C17	7	0	23	50	18	0	3	0	0	0	6	7
C18	0	0	10	0	1	0	9	5	0	10	2	0
C19	11	0	0	0	4	0	12	0	0	15	0	11
C20	11	27	0	10	10	0	3	5	0	60	3	0
C21	1	0	10	5	1	0	6	0	8	0	0	7
C22	0	20	17	0	19	48	0	28	20	0	21	50
C23	0	37	33	35	28	23	9	35	23	0	31	30
C24	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	1	14
C25	0	0	0	25	5	0	9	5	8	45	7	44
C26	0	30	17	5	11	0	0	15	0	0	5	0
C27	0	30	0	50	10	5	6	5	28	40	15	19
C28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C29	0	33	10	50	14	38	12	22	0	40	37	26
C30	0	10	0	0	1	0	14	8	0	45	27	26
C31	0	30	43	55	23	23	0	33	0	100	42	0
C32	34	50	73	40	28	66	12	28	20	100	13	31
C33	0	0	0	25	8	0	0	0	0	10	3	7
C34	36	0	0	0	0	24	15	10	0	0	1	9
C35	4	0	0	0	2	0	6	0	5	25	30	0
C36	14	3	60	55	13	0	9	22	20	75	32	23
C37	0	0	7	15	13	0	0	0	0	0	9	0
C38	0	7	0	40	8	0	18	2	0	25	2	4
C39							0	0	53	90	36	4

数値：残食の概量の平均 (%)

### 3. 結果

#### (1) 児童の行動変容

行動観察の記録と、給食時の残菜の概量、児童の自己評価の結果を資料として、Prochaskaらによる行動変容のステージを応用し、給食での児童にみられる行動についてステージ1：「給食で残すことに抵抗がない。残さないようにしようとする意識もない者」ステージ2「給食を残すことはいけないと思うが、どうしたらよいかわからない者」ステージ3：「給食を残さないためにはどうしたらよいかわかってはいるが、なかなか実行できない者」ステージ4：「給食を残さないように努力、実行しているが、十分に定着していない者」ステージ5：「給食を残さず食べ、習慣として定着している者」と定義し分類した。

給食開始時と1学期末、2学期末の3回について行動変容ステージの分類を行い、結果を表4、図1に示した。給食開始時には、ステージ1が15名、ステージ2が15名、ステージ3が4名、ステージ4が1名、ステージ5が3名であった。1学期末には、ステージ1とステージ2がそれぞれ減少して8名、11名となり、ステージ3、ステージ4、ステージ5がそれぞれ増加して、12名、3名、4名となった。2学期末には、ステージ1、ステージ2はさらに減少し、それぞれ3名、9名となった。ステージ3は1学期末よりも減少し、8名となった。ステージ4とステージ5はさらに増加してそれぞれ10名、8名となった。給食開始時にはステージ1、ステージ2の児童の数が最も多かったが、2学期終了時にはステージ4の児童が最も多く見られた。

表4 1年生児童の行動変容ステージ

ステージ	給食開始時	1学期末	2学期末
1	15	8	3
2	15	11	9
3	4	12	8
4	1	3	10
5	3	4	8

数値：人数（人）

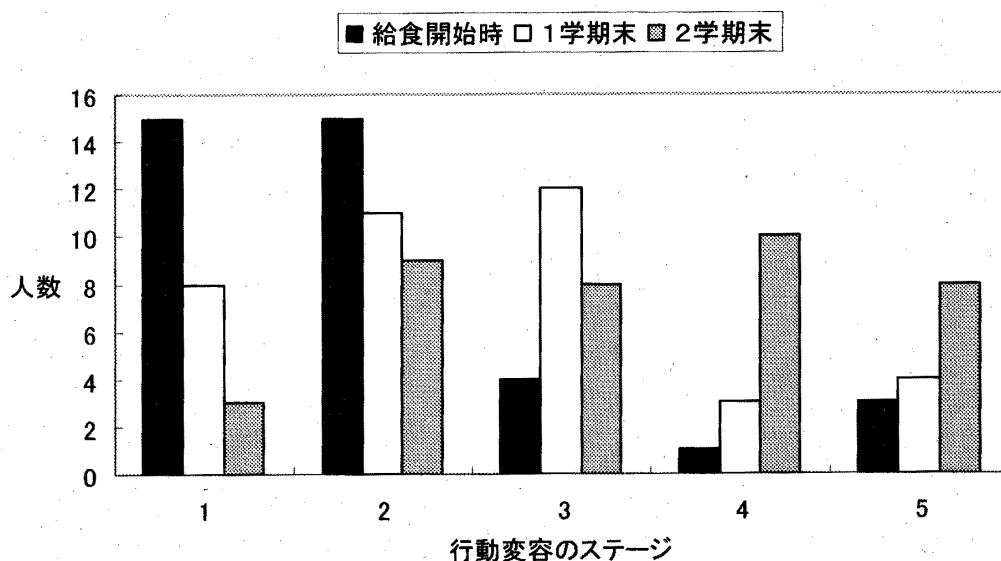


図1 1年生児童の行動変容の結果

個々の行動変容の様子については表5に示した。多くの児童において、給食開始時から2学期末までの給食での行動にプラスの変容がみられたが、2学期末にステージ1であった3名の児童は、給食開始時よりステージ1のまま行動の変容が見られなかった。児童の行動変容は、①給食開始時より、継続して喫食状況の良い児童、②給食開始時から、2学期末までに行動変容の見られた児童、③行動変容の見られなかった児童の3つのグループに分けることができた。

表5 1年生児童の行動変容ステージ

	児童	給食開始時	1学期末	2学期末	自己評価1学期	自己評価2学期	備考
1	C1	5	5	5	◎	◎	
2	C2	3	3	4	◎	◎	
3	C3	1	2	3	◎	◎	2学期に三重〇を付けた
4	C4	2	2	3	◎	◎	
5	C5	2	3	4	◎	◎	
6	C6	1	3	4	◎	◎	
7	C7	5	5	5	◎	◎	
8	C8	1	1	1	○	◎	
9	C9	3	3	4	◎	○	
10	C10	2	3	3	◎	◎	
11	C11	1	1	2	○	○	
12	C12	2	5	5	◎	◎	2学期に三重〇を付けた
13	C13	2	2	2	◎	◎	
14	C14	1	1	2	○	○	
15	C15	2	3	5	◎	◎	
16	C16	2	2	3	◎	○	
17	C17	2	3	4	○	◎	
18	C18	2	3	4	◎	◎	
19	C19	1	2	3	◎	◎	2学期に三重〇を付けた
20	C20	1	2	3	◎	◎	
21	C21	2	4	5	◎	◎	
22	C22	1	2	4	◎	○	
23	C23	1	1	1	欠席	◎	
24	C24	1	3	4	◎	◎	
25	C25	2	2	3	◎	◎	
26	C26	4	4	4	◎	◎	
27	C27	1	1	2	◎	◎	
28	C28	5	5	5	◎	◎	
29	C29	1	1	1	◎	◎	
30	C30	2	2	2	○	◎	
31	C31	1	1	2	○	◎	
32	C32	1	2	2	×	△	1学期に選択肢にない ×をつけた
33	C33	2	3	5	◎	◎	
34	C34	3	3	3	◎	○	
35	C35	2	2	2	◎	◎	
36	C36	1	1	2	◎	◎	
37	C37	3	4	5	◎	◎	2学期に三重〇を付けた
38	C38	2	3	4	◎	◎	
39	C39			1		◎	2学期後半に転入

数値：行動変容のステージ（表1参照）

「給食をがんばって食べましたか」に対し◎○△で答えた

## (2) 特徴的な児童の様子

(1)の児童の行動変容で見られた3つのグループの特徴的な児童の様子について表6に示した。具体的な児童の様子については以下の通りであった。

## ① 喫食状況の良い児童

給食開始時より、継続して喫食状況の良い児童について「喫食状況の良い児童」とした。

- i) C1・C7・C28は、給食開始時より給食をほとんど残すことはなく、自己評価にも◎をつけた。作文にも「嫌いなものが食べられた」「給食を残さず食べた」等の記述が見られ給食時間を楽しみにしている様子が見られる。自分のことだけでなく、片づけをすすんだり、食べるのが遅い友だちに時間を知らせて励ましたりする。「おいしい」「好き」などの声で食べるムード作りをする推進力となっている。
- ii) C12は3月生まれで体が小さく、アレルギーもあるので給食開始時には不安を持っていたが、給食の献立に出される食材がわかり、慣れていくうちに食べられるものが増えて、自信がついた。2学期末にはすすんでお代わりをし、食べられない友だちを励ましたり、準備や片づけを進んで行った。自己評価は1学期には◎を、2学期には三重○を付けた。
- iii) C15、C21、C37は学校生活全体に慣れていくうちに、生活全体に見通しが持てるようになり、給食での行動も積極的になった。自分のグループ全員が食べ終わることに喜びを感じ、友だちを励ましたり、隣のグループと競ったりして、食べる意欲の持てるムード作りをしている。自己評価には◎を付けており、C37は2学期の自己評価に三重○を付けている。

## ② 行動変容の見られた児童

給食開始時から、2学期末までに行動変容の見られた児童について「行動変容の見られた児童」とした。表4に見られるように、クラス内の多くの児童は、給食開始時よりもプラスの行動変容を示した。その中でも特徴的な児童については以下の通りであった。

- i) C6、C19、C22、C24、C31は担任教諭や学校栄養職員、他の児童など人との関わりによって励まされることで、食べる意欲を持ち、少しずつ行動変容が見られるようになった。家では自分の嫌いな料理は出されることがないと話し、給食開始時には、牛乳などそれぞれ苦手な食物があったが、給食でのルールや励ましによって、食べられるものが増え、それが自信につながって、食べる意欲を持つことができるようになった。
- ii) C11は、給食開始時はほとんど何も手を着けず、友だちと食事中に話すこともほとんどなかった。おとなしく体も細く、家でも学校同様に食にムラがある。しかし、学校生活に慣れ、学習もペースがつかめて、仲の良い友だちもでき、2学期末には給食中も友だちと話しながら、パンと牛乳だけは食べられるようになった。自己評価には1、2学期ともに○をつけていた。
- iii) C32は、3月生まれで体が小さく、行動は何事もマイペースである。好きなデザートがでて「うれしい」と言うが、自分で順番に食べていくのでそこまでたどり着けずに時間が来て食べられないということがよくあった。食べたい気持ちがあっても、食べるのが遅いので結果的に食べられない。2学期後半は時間を意識して食べられるようになったものの、遊びやテレビ放送に夢中になって時間が過ぎ、お腹がいっぱいになってしまい食べられないということが多かった。1学期には自己評価の選択肢にはない×を付けていたが、2学期末には△を付けた。



表6 特徴的な児童の様子

主な特徴	児童	ステージの変容の様子				児童の様子
		給食開始時	1学期期末	2学期期末		
喫食状況良好	C1	5	5	5		給食開始時より残すことはほとんどない。1学期の自己評価もAをつけ、作文には給食について「嫌いなものが食べられた」「給食を残さず食べた」などの記述が見られた。片づけをすすんだり、友だちを励まして食べるムード作りの推進力となっている。
	C7	5	5	5		
	C28	5	5	5		
	C12	2	5	5		3月生まれで体が小さくアレルギーもあるので、給食開始時には、保護者は給食について不安を持っていた。魚などのアレルギー反応のそうなるものを自分で見分けることができ、それをさけてよく食べ、お代わりもするようになった。自己評価もA、大嫌いなもの(ひじき)が食べられるようになったことを作文に書き、一回しか残していないこと(肉の堅い部分を残した)を自慢げに話した。よく気がつき、準備や片づけをすすんで行う。
	C15	2	3	5		学校生活全体に慣れ、見通しを持てるようになって、給食での食行動も積極的になった。準備や片づけをすすんだり、友だちを励まして食べるムード作りの推進力となっている。
	C21	2	4	5		
	C37	3	4	5		
行動変容あり	C6	1	3	4		牛乳が苦手であったが、コミュニケーションをとり、励ますことで飲めるようになり、自信もついた。牛乳以外のものもよくお代わりをするようになった。
	C11	1	1	2		給食準備は楽しそうにしているが、1学期は給食にほとんど手を着けなかった。チーズケーキ、プリンなどは食べた。家でも学校同様で食にムラがあるが、兄弟も同様で、保護者はおおらかに受け止めている。おとなしく体も細い。お菓子の話題では目を開いて話をする。2学期はパンと牛乳は食べられるようになった。1学期は給食中ほとんど話をしなかったが、2学期後半は友だちとも給食時間中に話したり、話しながら食したりするようになった。
	C19	1	2	3		はじめは牛乳が飲めないことがあったが、全部食べられたらお代わりをするというルールが本児に合ったようだ。「いつも一番にお代わりをする。」と自慢げに話した。2学期後半になり、再び牛乳を残し始めたが、自己評価では3重〇を付けている。
	C22	1	2	4		1学期当初は好き嫌いはつきりして、食事の態度が暗かった。家では自分の嫌いな物は食卓に出ないという。人との関わり方もマイペースである。体調が悪いことを訴えるという形で大人とコミュニケーションを取る。しかし、友だちとのトラブルから、保護者と担任が連絡を取り、本児への関わり方に変化があったから、本児の生活全体の行動が変化し、食行動にも変化が見られるようになった。「食べられた」ことを報告し、ほめられるというコミュニケーションに変化し、励ましによってより食べられるようになり、食事の態度が明るくなった。
	C24	1	3	4		食することも含めて全体的に行動が遅い。「嫌い」ということをはっきり言うが、声をかけ励ますことでがんばって食べようとする様子も見られるようになった。家では自分の嫌いな物は食卓に出ないという。学校生活に慣れ、見通しを持って行動できるようになり、給食も時間内に食べられるようになった。最近ではお代わりもする。
	C31	1	1	2		1学期始めは、嫌いなものも手を着けなかった。ラーメンやハンバーグが好きで、家では好きなものだけが出るという。牛乳を一番に飲み干し、友だちに抜かれたときには次の日学校を休んだ。まだまだ偏食は多いものの、励ましによって食べられるものが増え、自分でも食べようとする意欲が見られるようになった。
	C32	1	2	2		3月生まれで体が小さく、何事も遅い。遊びに夢中になってしまっていることが多い。好きなデザートがあっても、自分で順番に食べていくのでそこまですぐに食べられない。食べたい気持ちがあっても、遅いことと遊びに夢中になってしまいうことで結果的に食べられない。2学期後半は時間を意識して食べられるようになり、食べたいのに食べられないということはない。最近では、時間が足りなくなり、時間が足りないということが多い。
行動変容なし	C8	1	1	1		食することに興味がない。マイペースで、友だちとの意志疎通もあまり得意ではない。食べ物で遊んだり、食べ散らかす様子が見られる。
	C23	1	1	1		
	C29	1	1	1		

### ③ 行動変容の見られなかった児童

給食開始時より行動変容の見られなかった児童は以下の3名の児童であった。

C8、C23、C29は食べることに興味がない。マイペースで、他の児童との意志疎通もあまり得意ではない。食べ物で遊んだり、食べ散らかす様子が見られ、担任教諭に何度か注意されたが、行動変容は見られなかった。自己評価には○や◎をつけている。

以上のように、「喫食状況の良い児童」が他の児童への励まし等により、給食での食べる意欲を高める雰囲気を作り出す推進力となっていた。始めに不安を持っていた児童も、学校生活全体に慣れて、学校生活の一部である給食でも行動や時間の使い方に見通しを立てることができるようになり、給食で使われる食材や、給食の味にも慣れて残さず食べられるようになってきた。「行動変容の見られた児童」は、学校生活や給食に慣れるとともに、児童同士や、教員、学校栄養職員等に励ましや、お代わりのルールなどの動機付けが食べる意欲につながり、食べられるものが増えてきた。しかし、まだ遊びやテレビ放送などに夢中になってしまう様子も見られる。「行動変容の見られなかった児童」は給食開始時より、食物を粗末にする様子が見られ、他の児童や教員の励まし等も、行動変容にはあまり影響を及ぼさなかったようであった。

### (3) 行動変容が顕著に見られた児童 (C22) の事例

ここでは行動変容が顕著に見られたC22に焦点を当てた。C22は給食開始時にはステージ1であったが、1学期末にはステージ2に、2学期末にはステージ4となった。本児は小学校入学前は学区外の幼稚園に通っていたため、その幼稚園から入学したのは本児一人であった。本児の話によると、幼稚園での昼食はほとんど弁当であったが、たまに給食もあったとのことである。担任教諭によると、普段から行動はマイペースであるとのことであった。

#### <事例1>

○5月6日

メニュー：うさぎパン 牛乳 クリームシチュー フルーツあえ

初めての給食である。教室が期待に満ちた雰囲気、メニューはどれも食べやすいものに配慮されている。観察者が教室の中を歩き回っていると、C22が話しかけてきた。

C22：(ジャガイモを残している。)「じゃがいもはツブツブができる」

観察者：「ツブツブができるの、無理しなくていいよ」

特に「残してはいけない」と言う話は担任教諭からはなかった。担任教諭は、1学期は給食に慣れることが第一目標であり、準備、食べる、片付けるの一連の流れを身につけることに重点を置いた。本児はジャガイモを残す理由をアレルギーだと話し、クリームシチューを7割残した。教室を回りながら児童の話を聞いているとき、C22が後ろからストローで頬をつついてきた。

観察者：「それはやめて」

C22はだまって、もう一度ストローで頬をつついた。

観察者：「やめてね」

観察者と会話をしたいが、どう関わってよいかわからずに試しているようであった。

○5月7日

メニュー：ハンバーグサンド (セルフ) 牛乳 キャベツとベーコンのスープ バナナ

前回同様、教室を回っているとC22が話しかけてきた。

C22:「バナナを食べるとツブツブができる」

観察者:「ツブツブができるの、無理しなくていいよ」

C22:「ハンバーガーは嫌い」

観察者:「何が好きなの」

C22:「モギモギっていうグミとガムが好き」

ハンバーグサンドは5割、バナナは一口も食べずに残した。バナナを残す理由もアレルギーであることを強調した。

○5月14日

メニュー:チキンライス 牛乳 ワカメスープ バナナ

C22:「バナナはツブツブができる」

担任教諭:「一口でも食べてごらん」

担任に声を掛けられてC22はバナナを一口食べるがあとは残す。アレルギーではないようである。ワカメスープのニンジン、タケノコも残している。好き嫌いがはっきりしている。ワカメスープのニンジン、タケノコを残し、バナナは9割残した。家では自分の嫌いなものは出ないと話した。

○7月2日

メニュー:さくらえびと枝豆のおこわ 牛乳 むらくもスープ ラフティー(豚の角煮)

C22は「具合が悪い」と言い、ほとんど給食には手を着けていない。

普段の授業中も腹痛など体調が悪いことをしばしば訴え、保健室で休むことが多い。算数など苦手なことがあると保健室に行くことが多いようである。このメニューは「沖縄の料理」という普段とは違った企画メニューであり、食べたことはないと話した。

○7月8日

メニュー:サンドパン 牛乳 タンドリーチキン こふきいも ごもくスープ

学校栄養職員が教室に回ってきた。C22は学校栄養職員に気づくとすぐに寄っていき話した。

C22:「バナナとスープ、一口は食べる」

学校栄養職員:「約束したよね」

友だちとはほとんど会話をせず、学校栄養職員が来ると他の児童が話していても遮って話し、手をつないだりして独占しようとした。この日の給食は全て食べた。この後9月10日にバナナが出て半分食べ、10月7日にはバナナを全部食べた。

○9月17日

メニュー:シュガートースト、牛乳、スープ煮、えだまめ

C22は、3・4時間目は体調が悪く保健室で休んでいたが、給食時間は教室に戻ってきた。給食時には元気を取り戻し、枝豆を増やす列に走ってきて並んだ。シュガートーストは耳だけを残した。スープ煮は半分残した。

○10月1日

メニュー:カツサンド、牛乳、豆と野菜のスープ、ゼリー

C22:「アップルフレッシュ、おいしそう。しまじろうくん(黒板に貼ってあるぬいぐる

み)がみんなのお弁当(給食)、おいしそうだねって見てる」

観察者：「そうだね」

テレビ放送の紙芝居「つるの恩返し」をじっと見ながら、ときどき食べ物を口に運ぶ。

C22：「先生(観察者)これなあに？」

C16：「ウインナーだよ」

友だちが答えることは無視して、観察者に話しかける。

C22：「(パンが)切れちゃった」

観察者：「切れちゃったね」

C22：「おいしい、固い(ゼリー)スプーンでとるとやわらかい」一口食べて

C22：「これどうしよう、なめるとおいしいけど、食べるとまずかった」

担任教諭「もうすぐ時間なんだけど、食べ終わった？もう少し時間延ばしてあげるからがんばって食べなさい」

早く食べ終わった児童がゼリーのフタを集めている。

C22：「どうしようこれ(ゼリー)」

と担任教諭にゼリーを見せる。

C19：「ちょうだい」

担任教諭：「食べたの？」

C22：「ちょっと食べちゃった」

担任教諭：「じゃ、食べるの？」

C22、首を振る。

担任教諭：「スープのところに入れておきなさい、口をつけたら他の人が食べるわけにいかない。口をつけてなければ、誰かお代わりしたい人が食べられる」

豆と野菜のスープを2割、ゼリーは9割残した。

<事例1>では、本児は「バナナを食べるとツブツブができる」など、苦手な食物が食べられない理由としてアレルギーがあるかのような発言をしていた。しかし、担任教諭の「一口でも食べてごらん」や学校栄養職員の「約束したよね」という声かけで少しずつ食べてみた結果、2学期末にはバナナが食べられるようになった。はっきりと「嫌い」と話す本児に対して、家では本児の嫌いなものは食卓に出ないと言う。初めて食べる献立が出されたときに体調不良を訴えたことは、本児の食体験不足が関係しているのではないかと推測された。本児は当初、児童同士の関わりが苦手で、他の児童とのトラブルが見られた。他の児童が本児に話しかけても、その働きかけを遮ったり、無視したりして、観察者など大人との関わりを求めている。

#### <事例2>

○10月24日

メニュー：セサミトースト、牛乳、ライス入りコーンチャウダー、三色ソテー

C22は「お腹が痛い」と言いつつも、「食べられそう」と話す。コーンチャウダーをじっと見る。他の児童の様子を見ながら少しずつ食べている。

担任教諭「全て売り切れです(配膳が終わって食缶が空になった)」「今日は残さないで食べようね」と各グループを回り児童に声を掛ける。声を掛けられた児童は表情が明るくな

る。

C22は担任教諭に「頑張って食べてえらいね」とほめられた。表情が明るくなり、コーンチャウダーを全部食べた。声を掛けられた後、食べる早さが増していた。全て食べ終わって担任教諭に報告し、観察者にも空になったお皿を見せて報告した。この後、担任教諭はC22に何かと声を掛け、C22も担任教諭に近づいていくことが多くなった。

○11月12日

メニュー：チーズパン、牛乳、カレイのかわりあげ、粉ふきいも、春雨スープ

観察者が教室に入るとすぐに近寄ってきてC22：「今日は（給食時間の前に）ぞうきんとほうきと、トレイを洗ってから、ゴミも拾った」と指を折り、数えながら報告する。「汚いところをきれいにして、落とし物を拾って配った」と担任教諭にほめられたことも嬉しそうに報告する。

C22：「おいしい（カレイ）」と大きな声で言う。

C6：「マジックできる？」（パンからチーズを取り出す）

C10：「チーズ」

C6：「チーズ」

C22も「チーズ」「チーズ」と言い合う。

C22、C10、手遊びを始める。

C22：「先生（観察者）、あとちょっと。（で全部食べられる）」

C37：「まだ終わらないの？」

C6：「食べ終わった」

C24：「あとパンだけ」

C22：「食べた」と空になった皿を観察者に見せる。担任教諭にも見せに行きほめられる。

○11月26日

メニュー：ごはん、牛乳、鮭の塩焼き、豆腐入りかき玉汁

C22は観察者の顔を見ると「交通事故の足、治ったよ」「昨日トウモロコシ食べたよ。シチューお代わりしたかったから食べた」「クリスマスツリー作ったよ、見て見て」など一生懸命に話す。

担任教諭：「気持ちを込めてね、命をいただいてるんだよね」

という言葉掛けにいつもよりも明らかに大きな声で「いただきます」を言う児童。前日に動植物の命と給食の残食について、生活科でのアサガオやサツマイモの栽培を思い出して、考える道徳の授業があり、心を込めていただきますを言おうと話合った。その学習が心に残っているようである。

C22、C6、C24全部食べて、魚をお代わりする。C6、C24はごはんもお代わりする。C22、魚をもう一度お代わりする。C22、食べ終わった食器を担任教諭に見せに行く。C22のグループ（C24、C6、C4、C10）はC6を中心に食べる雰囲気が良く、全員が食べ終わった。

○12月10日

メニュー：ごはん、牛乳、マーボ豆腐、モヤシ炒め

C22：「今日、先生（観察者）が来たから全部食べる。シイタケ嫌いだけど全部食べちゃった。」

C22：「家でお魚がさばけたんだよ」と話す。

### ＜担任教諭の話＞

10月下旬に友だちとのトラブルから両親と面談をし、担任教諭と保護者の本児への関わり方について話し合った。担任教諭や保護者の関わり方を変えてから、本児の生活全体の行動の様子も変わり、他の児童との関わりも増えた。給食も大目に見つつ、コミュニケーションをとるようにした結果、よく食べるようになった。観察者は「給食に関係のある先生」ととらえられ、観察者がいないときも「今度先生にほめてもらおう」という言葉が聞かれた。

＜事例2＞では担任教諭が本児に言葉をかけることで、本児の表情が明るくなり、食べる意欲を持つことができた様子がみられた。このころ、担任教諭の話にあるように、他の児童とのトラブルがもとで両親と話し合いを持ち、担任教諭と保護者の本児への関わり方に変化があった。家庭でも本児の言葉にあるように家族と一緒に魚をさばいて夕食の準備をしたりするなど、保護者が本児との関わりに配慮していた。担任教諭も本児の様子に気を配り、給食中も何かと声を掛けるようになった。その結果、本児は食べる意欲を持つことができ、コーンやシイタケなどの苦手なものも食べることができる達成感を味わうことができた。他の児童との関わりが少しずつ増えて、競ってお代わりをし、全部食べられることに喜びを感じられるようになった。道徳や生活科での学びから、他の児童と共に心を込めて「いただきます」と言うこともできた。本児の自己評価は1学期が◎で2学期は○であるが、このような体験や学びを通して、食に対する主体的な態度が生まれ、自己の食行動を客観的に見ることができた結果であると考えられた。

## 4. 考察

### (1) 人や環境との関わりが児童の食行動に及ぼす影響

結果(1)に見られるように多くの児童がプラスの行動変容であった。給食開始時にステージ1、ステージ2の児童が多く見られたのは、入学して間もなく、学校生活の一部である学校給食に慣れることで精一杯の様子で、準備をして、食し、片付けるという一連の流れを身につけることが最優先であり、見通しが立たないために時間が足りず、最後まで食べられないという様子が多く見られた。また、ソフト麺などのように一般的にはあまり食さないものなど、学校給食で初めて口にする食物も多い。給食の献立の内容や量に慣れることも児童には必要であった。

1学期末には学校生活にも慣れ、学校給食でも見通しを持った行動ができるようになり、時間が足りずに食べられないという様子はみられなくなってきた。(2)の特徴的な児童の様子に見られるように、学校給食の献立に慣れて食べられるものが増える様子も見られた。その結果ステージ1、ステージ2の児童が減少し、それらの児童がステージ3に移行したものと思われる。

2学期末には、児童の体の成長も見られ、食べる量自体も増えた。(2)の特徴的な児童の様子から、喫食状況の良い児童は、食べるのが遅い児童に時間を教えたり、食べられないものが食べられるようになった経験を話したりして励ます様子が見られ、こうした児童同士の関わりの中で励まされ、食べる意欲を持つことで行動が変容した児童もみられた。「おいしい」「すき」等の言葉は食べる雰囲気を作り、「おかわり」などのルールやグループごとの競い合いなどの担任教諭による食べる意欲を高める環境作りが後押しをして、食べられるものが増えた児童も見られた。このような児童同士の関わりや食べる意欲を高める環境作りによって、2学期末にはステージ1、ステージ2の児童が減少し、ステージ4、ステージ5の児童が増加したものと思われる。しかし、まだ、遊びやテレビ放送に夢中になり、食べ残しをする様子も見られた。ステ

ージ1のままであった児童は、普段の学校生活の中でも児童同士の意志疎通があまり得意ではなく、児童同士の関わりや食べる意欲を高める環境作り以外の手だてが必要であると考えられた。

## (2) 児童C22にみる行動変容に影響を与える要因

結果(3)より、本児は苦手な食物に「アレルギー」を理由にして抵抗を示していたが、担任教諭や学校栄養職員との関わりによって食べられるものが増えた。また、食べ慣れないものに対しても抵抗を示したことが推測されるが、家では本児の嫌いな料理は出ないと話しており、このような児童にこそ学校給食で多くの食体験をすることが必要であろう。本児にとって、観察者も給食に関わる教員であり、食に関する体験や喜びを一生懸命に話していた。このような関わりを、学校給食を作る立場である学校栄養職員と持つことができれば、さらに効果的な学習が行えるのではないかと考えられる。低学年のうちに、このようなコミュニケーションをとり、励ましながら出されたものを全部食べるという習慣作りは大切である。全部食べられたことに喜びを感じる低学年からの積み重ねが大切であると考ええる。

本児は、当初、他の児童との関わりが苦手であったが、担任教諭が保護者に働きかけ、保護者とともに本児との関わりに配慮した結果、少しずつ他の児童とも関わるできるようになり、生活全体が明るくなり、それが食行動にも表れていた。このようなことから児童の食行動は、生活全体からの視点から捉えることが必要であると考えられる。

## (3) 小学校1年生児童の学校給食における行動変容に影響を与える要因

1年生児童の参与観察の結果より、小学校1年生児童の学校給食における行動変容に影響を与える要因について整理した。

### ① 人との関わり

事例の中で、児童は教諭や児童同士の関わりによって有能感や意欲を高めることが認められた。給食を食べられたという達成感と共に、担任教諭や観察者に報告をし、ほめられることで、それが励みとなる。給食指導は、受け取り方によってストレスになる子どももいる。コミュニケーションを重ね、その児童を理解した上での指導が大切である。食べられなかったものが食べられるようになった経験を話し合う等の児童同士の関わりからも、自分の食生活を振り返る学びが可能であった。

担任教諭と学校栄養職員のそれぞれの役割について注目すると、担任教諭は児童理解のもとに児童に関わり、食環境を整え、指導の継続を図ることが重要であり、学校栄養職員は児童との関わりと共に、献立の工夫と、献立による学習のねらいについて学級担任との共通理解を図り、給食を通じた家庭への情報発信を行うことが大切である。効果的な食に関する指導を行うためにも、職員間の共通理解と、給食指導における学級担任や学校栄養職員の時間の確保が必要である。

### ② 食環境

教諭や児童同士の関わりの中から生まれる楽しい雰囲気の中で食することが望ましい。クラスの給食におけるルールも雰囲気を左右する。食べる意欲の高まる雰囲気ができるルール作りが必要である。給食時間中の放送については、特に低学年児童は映像に夢中になるので配慮が必要である。食べることに集中できる時間の保証も食環境作りで配慮すべき要因である。

### ③ 献立と味覚の広がり

「家では嫌いなものは出ない」という児童は多く、給食で初めて食べる食物もある。初め

て食べるものに対して新奇性恐怖を示すのは正常で適応的な反応である<sup>3)</sup>。教員や学校栄養職員の働きかけや、児童同士の関わりによって初めての食物も安心して食することにより、食の世界が広がっていく。味覚を育てる献立の工夫と、それを情報発信することによっての家庭との連携も重要である。

#### ④ 学校生活への慣れ

児童は学校生活全体に慣れるうちに、学校生活の一部である給食にも慣れてきた。準備、食べる、片付けるの一連の流れを身につけ、見通しが持てることで食べられる量が増えた。

#### ⑤ 体の成長

1年生では、体そのものの成長によって、食べられる量が増えることが要因のひとつとしてあげられる。

#### ⑥ 学習体験

担任教諭の働きかけによって、学習したことが給食での食行動につながった様子が見られた。栽培や収穫の体験や、資料を基に自分の食生活を振り返る学習が有効であった。

これらの6つの要因について、「学校生活への慣れ」「味覚の広がり」「体の成長」「学習体験」を「個人的要因」、「人との関わり」「食環境」「献立」を「環境的要因」に分類し、図2に示した。

中でも、特徴的な変化が見られた児童は、人との関わりによって食行動の変容に動機付けがされた。人との関わりについては担任教諭・学校栄養職員・児童同士の関わりが挙げられるが、特に担任教諭が、児童理解のもとに児童に関わり、家庭にもはたらきかけたことが有効であった。

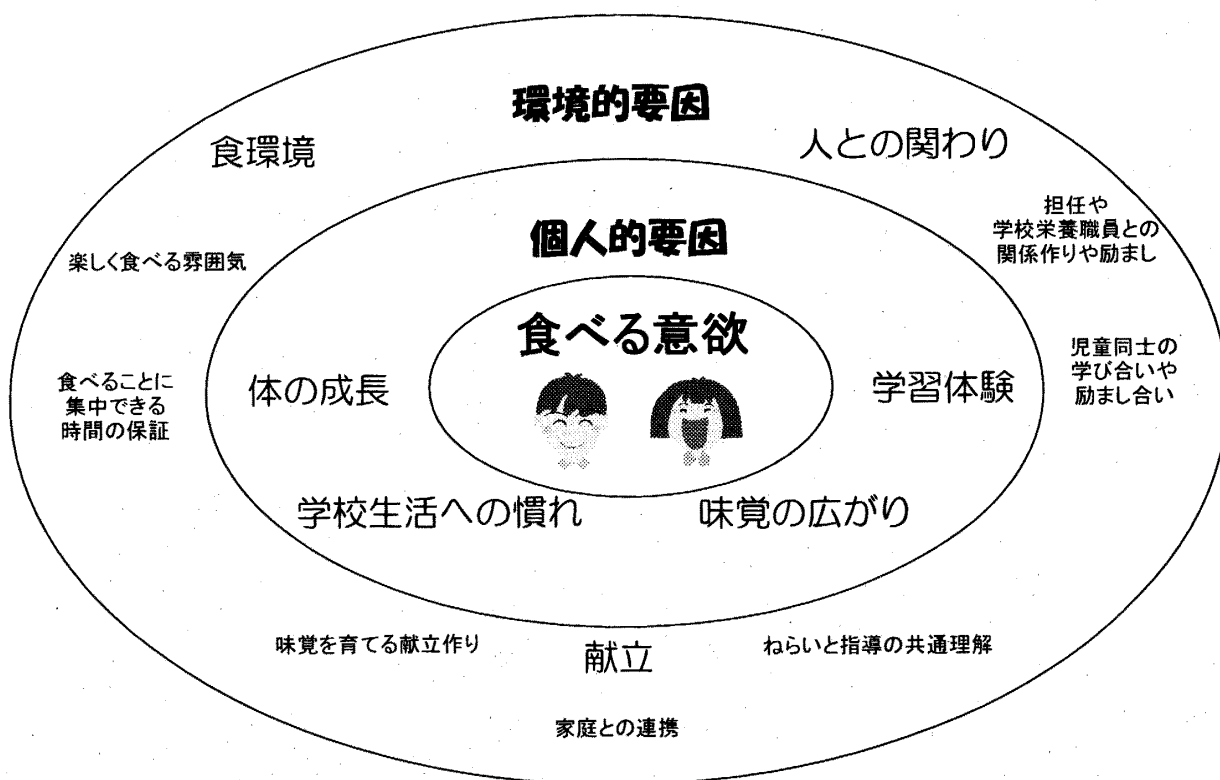


図2 小学校1年生児童の学校給食における食行動変容に影響を与える要因



(4) 1年生の給食指導をすすめる上で注意すべき事柄

1年生児童への関わりとして注意すべき事柄として、食に関する指導の受け止め方に個人差があり、児童によっては強く受け止めてしまい逆効果になる場合があることがあげられる。また、食行動はその児童の生活全体からとらえる視点が必要であることが挙げられる。

参考文献

- 1) 箕浦康子 フィールドワークの技法と実際 ―マイクロ・エスノグラフィー入門― 京都、ミネルヴァ書房、2003、229p
- 2) 井上茂、下光輝一 行動科学からみた運動療法、臨床栄養、104(5)、2004、p.532-537
- 3) 今田純雄 食行動の心理学 東京、培風館、2001、p133、(現代心理学シリーズ16)。
- 4) 佐藤郁哉 フィールドワーク書を持って街へ出よう 東京、新曜社、1999、p234。
- 5) 中澤潤、大野木裕明、南博文 心理学マニュアル観察法 京都、北大路書房、2002、p159。