小学校給食指導におけるミニマムの探求
—よりよい給食指導へのシステム論的アプローチ—

高橋　候輔（国分寺市立第十小学校）
遠藤　康弘（台東区立谷中小学校）
近藤　精一（東京学芸大学）

１．研究の目的

（１）はじめに

私はこれまで、2 つの対極に位置する給食指導に出会った。１つは、静かに食べることを優先し、自分に配られたものは全て食べさせる指導である。もう１つは、おしゃべりに対して注意はせず、嫌いなものは少しでも食べれば残してよいという指導である。

これらの指導は、異なる日に同一のクラスで行われたものであり、児童はそれぞれの教師のねらいの下で給食の時間を過ごし、給食を終えた。何よりも驚いたのは、教師の目指す方向へ適応する児童の姿であった。まさにそこに、私は給食指導の責任の重さを感じたのである。

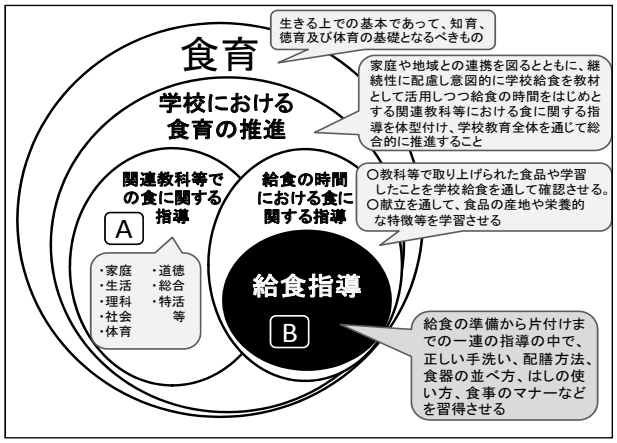
（２）学校給食の意義

学校給食は、1954 年に「学校給食法」が制定されることで明確な法的根拠が与えられた。1958 年改訂の学習指導要領では初めて“学校行事”として位置付けられ、教育課程への位置付けが明確にされた。その後、1989 年には特別活動の中の“学級活動”として位置付けられた。2005 年には“食”の重要性を盛り込んだ食育基本法が施行。それを受けて 2008 年改訂の学習指導要領に“学校における食育の推進”が明記され、関連教科等においても食育に関する記述がなされた。そして、2009 年には「学校給食法」の目的と目標が約 50 年ぶりに整理・充実されることにより、従来の“学校給食の普及充実”に加えて“学校における食育の推進”が新たに規定された。このような流れを踏まえると、学校給食が学校教育の一環であるという趣旨がより明確になってきていることが分かる。

（３）問題の背景

（ｉ）　食育としての「給食指導」の必要性

上記のように「食育」の必要性が叫ばれる状況の中、「関連教科等での食に関する指導」の一環として「給食」を中心とした様々な教科横断の研究・実践がこの 10 年の間幅広く行われてきた。その中には「食育キャラクター」を作成し、それらのグッズが小学生の食に対する意識にどのように変化を及ぼすか検討した西村ら（2010）の研究など、食育のアプローチの幅の広さを示すものが多数存在している（【図１】A）。一方、「給食の時間における食に関する指導」の中の「給食指導」（【図１】B）に焦点を当てた研究は極めて少ないのが現状である。文科科学省による



【図１】給食指導の位置付け（関連資料を基に筆者作成）

「食に関する指導の手引き」(2010)では、「給食指導」は「食に関する指導の目標」を達成するために、毎日の給食の時間に学級担任がおこなう食に関する指導とし、学級担任が食育における「給食指導」の重要性の認識の下に日々の指導を行う必要性があると述べている。以上のことから、食育としての長期的でダイナミックな計画を立てるだけではなく、もっとシンプルに、日々の給食指導をどうするべきかというミクロな視点で改めて給食指導を見つめ直す必要があると考える。

（ⅱ） 小学校の給食指導における課題

給食指導に関しては、これまでも様々な指導のあり方が指摘されている。足利市立小俣小学校（1981）は、「配膳や食事のマナー、楽しい食事にするためのくふう等についての指導の多くは担任教師の姿勢にまかせていたところが多く、まちまちであった」ことを指摘している。また、生島（2010）は、「クラスの中に、被虐待、発達障害、摂食障害などで悩んでいる児童・生徒たちも含まれているため、『偏食』や『食事のマナー』等の指導を巡って困難が生じることも多い」と述べている。さらに、飯島（2005）は「給食指導には教科指導とは異なる指標の不分明さがあることを否めない。(中略) 給食指導で何が期待できるのか。また、期待される結果をもたらすためにはどのようなアプローチで給食指導を行うべきかが指導者に十分理解されていなければならない」としている。

しかし、このような指摘は十分に学校現場で生かされているとはいえず、2012 年に調布市立小学校の給食時間中に食物アレルギーによる児童の死亡事故が発生した。この報告書（調布市立学校児童死亡事故検証結果報告 2013）では、「『おかわり』する児童がいないか教室内を配り歩いていた担任の行動は、給食を残さず完食するという目標達成が優先していた結果、『おかわり』がもたらす影響についての注意を怠ったことが事故につながった」と分析している。まさに、給食指導を行う上で、教師自身が自分の給食指導の方法とそれが与える結果を予察することが求められていると考えられる。

特に小学校では、学級担任制であるために同時に行われる互いの給食指導を見合う時間・場が用意できない。そのため、初任者教員にしてもベテラン教員にしても、自分自身の給食指導以外の指導を見る機会はほぼ無いといっても良い。結果的に、自分自身の指導がどのような指導であるのかを客観的に知ることが困難な現実があるといえる。小学校の学級担任なら誰しもが行わなければいけない給食指導ではあるが、自分とは違う他の指導を知ることによって、それまで以上に自分の指導を深めていくことが他の教科教育の研究同様に可能であると考える。

本研究では、以上のような問題意識から、給食指導における多様な給食指導の在り方と、そこから導き出されるミニマムを明らかにすることを目的とする。給食指導におけるミニマムとは、教師がより確実に幅広い視野で給食指導ができるようになるための基本的なベースとなる視点であると考える。本研究では、給食指導を様々な要素が互いに絡み合って形成されるシステムと捉える。その上で、システムの構成要素である実際の給食指導の方法や教師と児童の姿を細かく観察及び分析し、その複雑なシステムを一つ一つ紐解いていくことで、それらのシステムに共通した一般理論を構築していく。これによって明らかになったものを、小学校給食指導におけるミニマムとする。

２．研究の方法

（１）研究の方法

（ⅰ） 調査研究【給食の時間の観察】

① 観察対象のクラスの概要

東京都にある公立A小学校の第2〜6学年（各学年2学級/計10クラス）の給食時間の観察を行った。なお、第1学年では複数教員による給食指導を行っているため、各教師の指導に焦点をあてる今回の研究にはそぐわないと判断し、対象から外した。A小学校は児童数約300人で、給食は完全給食で自校方式である。

② 観察時期

2013年9月の給食開始2週目より2013年11月までに計21回の観察を行った。これは今村（2008）の「新学期が始まった直後は多少の混乱があった」という反省を受け、「比較的子どもたちが落ち着く夏休み以降の9月〜12月の時期のみ」を対象とし、さらに、A小学校の実態を加味した上で設定した。

③ 観察方法

観察では、フィールド内で日常の流れを乱さないように観察する「消極的な参与」の立場をとり、「4時間目の終わり」（12時15分）から「ワゴンが片付けられるまで」、もしくは「最後まで食べている児童が片付けるまで」教室内で観察及び記録をした。

その際、「給食当番」「その他の児童」「日直」「教師」の4つを基に、発言と動きを時系列で記述した。それと同時に、「ワゴン到着」「配膳開始」「配膳終了」「いただきます」「ごちそうさまでした」「ワゴン出発」の時刻を記録した。なお、参観後には担任を対象にインタヴューを行った。

（ⅱ） まとめ（データ分析/総合考察）

観察記録を基に分析の視点及びカテゴリーを生成し、給食指導を行う際のミニマムを明らかにした。

３．研究の結果

観察した結果を基に、ⅰ 給食の時間配分 ⅱ 教師の発話 ⅲ学級における給食指導システムの実際とその意義の三つの観点で考察を行う。なお、参観した2年生から6年生までの計10学級の給食指導をA〜Jと名付けた。また、給食の時間を「配膳」「食事」「片付け」の三つに分け、それぞれの定義は以下のようにした。

「配膳」	配膳を始めてから最後の1つが配り終えるまで
「食事」	「いただきます」から「ごちそうさまでした」まで
「片付け」	「ごちそうさまでした」からワゴンが教室を出るまで

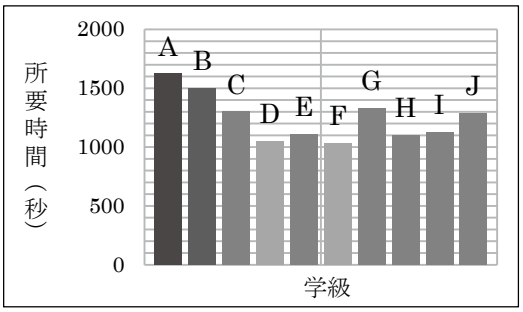
※「準備」は4時間目の終わりから「いただきます」までの大きい区分とし、「配膳」も含める。

（ⅰ） 給食の時間配分

はじめに、給食の時間配分を見ることで、給食指導にどのような時間的傾向があるかを明らかにした。【図２】は、A〜J の食事の時間のそれぞれ複数回観察した所要時間を平均したデータを並べたもの、【図３】は総時間から見た配膳と片付けのそれぞれの割合を学級人数で割ったものである。（「配膳」・「片付け」にかかった時間÷「ワゴン到着」〜「ワゴン出発」までの時間÷学級人数）これは、配膳と片付けは学級の人数が所要時間に影響するためである。

食事の時間は、1032秒（17分12秒）〜1626秒（27分06秒）となった。A小学校の給食の時間は12時15分から12時55分までの40分間であり、割合で表わすと約43%〜68%

の時間を食事に充てていることになる。このことから、学級ごとに偏りはあるものの、どの学級も食事の時間を長く確保していることが分かる。その中でも、低学年（AB）の所要時間が長い。これは、低学年においては、意図的に食事を長く確保していると考えられる。

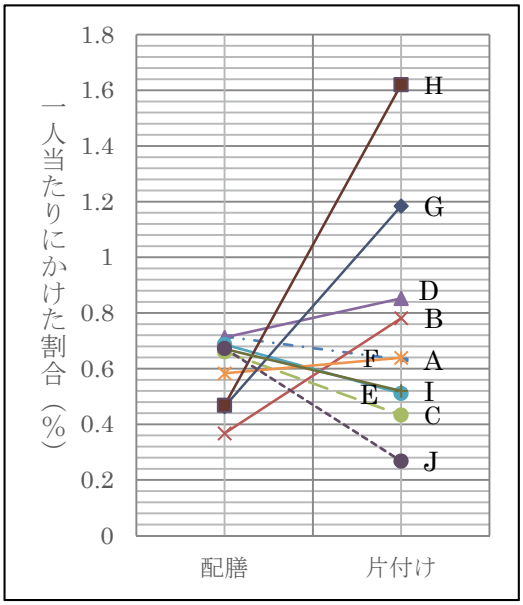


【図２】各学級の食事の平均所要時間

【図３】では、配膳（0.36%～0.71%）よりも片付け（0.27%～1.6%）の割合に大きな開きがでた。配膳では、どの学級も早く準備をさせ、食べさせる時間的な早さを求めているのに対して、片付けでは急がないクラスも存在していた。この差は、後述する給食のシステムと大きく関連があった。

具体的にHの指導では、教師は片付けを強制することなく食べ終わるのを待ち、給食を最後に片付けた児童がワゴンの片付けをするので割合が増えていた。

以上のことから、配膳では時間的な早さを重視しようとする教師の思いが見られる。つまり、配膳では1人にかける時間の割合を少なくすることがミニマムである。一方、片付けでは教師の指導方法のバリエーションが多くあり、結果的にその差が各学級間の割合の差となって表れていた。つまり、片付けでは、時間的に早い片付けが必ずしも給食指導のミニマムとなるとは言えないことが分かった。



【図３】各学級で一人当たりにかけた割合

（ⅱ）　教師の発話

全21データの発話総数は533であり、その内訳は、準備が167、食事が273、片付けが93であった。準備において片付けの約2倍の発話がなされていることから、片付けよりも準備に力を入れている教師の姿が浮かび上がる。

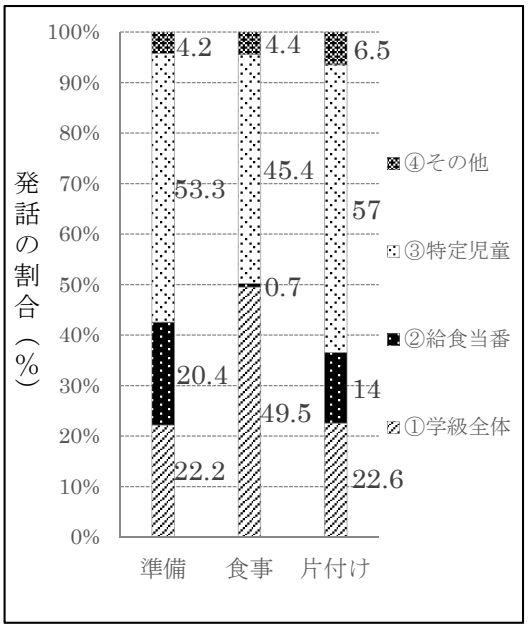
また、食事で教師は最も多く話しており、その多くはおかわりの方法といった、給食を早く、静かに、全部食べさせるための直接的な声掛けであった。それらには「好き嫌いしないで食べる（B）」「できる限り食べる（C）」「できるだけ好き嫌いなく、色々な食べ物に親しむ（D）」「いただきます - 命をいただいていること（I）」「食に対する感謝（G）」など、教師の価値観が反映していた。その反面、その日の献立に関する食育的な会話（「おもちとおはぎは違うということ全員に対して話す」（B））はほとんどなされていなかった。

食事は教師も食べなければいけない時間だが、いかにその限られた時間の中で食を通じて児童と教師の関わりがもてるかが、食育という点では重要になってくるであろう。「いただきます」をしてからすぐは、授業に置き換えれば挨拶してすぐの状態であり、児童の食事への集中も加わるため、教師が容易に語れる時間でもある。その貴重な時間をどう使う

かは、食事の重要なポイントであろう。

①発話対象の傾向

それぞれの場面の教師による発話の対象が､①学級全体(学級内にいる児童) ②給食当番③特定の児童、の中のどれに該当するか分類し、そのどれにも該当しないものを④その他に分類した。その上で、各場面で①から④に対してどれぐらい発話がなされているのか割合で表したものが【図４】である。



【図４】 各場面の発話数の対象別割合

まず、準備と片付けでは、③ある特定の児童、に対する発話が多く見られた。また食事では、②学級全体、に対する発話が他２場面の２倍以上の割合で見られた。それぞれの発話対象から、①を全体指導、②と③を個別指導と考えると、準備と片付けは個別指導を中心に進められていることが分かる。また、食事では全体指導が用いられるなど、場面に応じた全体／個別指導の使い分けがなされていた。

②具体的な発話記述

準備では､「児童の係等の仕事分担に対する発話」が行われていた。例えば、特定の児童に対して仕事を促す指導〔【表１】ア〕がなされているが､あまりにも「給食の準備に相応しくないと感じた行為」に対しては強い指導〔【表１】イ〕がなされていた。さらに、教師がすぐ介入できない場合は、教室から出す指導〔【表１】ウ〕も行っていた。これは、準備の安全を考えた上での対応であると考えられる。実際に、全体に対する声かけでも、配膳物の危険性を基に教室の過ごし方の注意〔【表２】ア〕を行っている。これは、走り回る、あるいはふざけ合って怪我をした場合の危険を教師が予期していると考えられ、これは除去食のある児童に対する対応でも同様である〔【表１】エ〕。

【表１】準備における特定児童への発話「仕事への促し」「注意」

ア	「机拭きの人たちもーはいじゃあ給食の用意するよ。」
	「ねえ４班～給食当番の作った？」
	「今戻ってきた人、手洗って配りを手伝ってください。」
イ	「立っている人は何で立っているの？」
	「ここでは喋らないでください。」
	「３班はどうして呼ばれないか男の子達考えて！昨日と同じなんだけど。」
	「やることあるんじゃないの？」
	「○○！座らないと給食始まらない。」
ウ	児童同士でいざこざがあり、周りの子も騒いだ時に「はい、退場。」
エ	「あ、○○くんアレルギーのちゃんともらってね。あれ？○○くんのは？」と言って台に置いて除去食をもらって本人のおぼんの上に置く。

全体に対しては特定の児童に対しての発話とは違い、教師が良いと思った行為に対する声かけ〔【表２】イ〕がなされていた。これは、全体指導でよく言われる、できる児童を褒めることで児童全体を動かすということにリンクしている。さらに、教師が時間に関

【表２】全体への発話「安全」「時間への意識」

ア	「今日も温かいスープがあるから走らないこと。」
	「ちょっと、おでん熱いから絶対走らないでね。」
イ	「えらいね。ちゃんと準備しているね。」
	「あーえらいね、もう手を洗いに行っている人がいるよー早いなー。」
	「もう終わった？これいつもより早いんじゃない。新記録・・(省略)」
	「お、早い。みんなのおかげでこんなに早くできた。」
ウ	「あら大変！あと２分しかない。」「残念だわ、あと１０秒しかない！」
	「もう少し早く準備ができるんじゃないかなーということです。」
エ	「切り替え！しっ！切り替えできないなら待ってな。」

する意識を児童にもたせるような発話〔【表２】ウ〕をしているのは興味深い。【表２】のエはいただきます直前に騒がしかった高学年のクラスでの発話だったが、「切り替えをするまで待つ」教師の姿は、児童に対して無駄に時間が過ぎているということを非言語で伝える高学年ならではの方法だと感じた。各教師は、発達段階に応じた時間への意識のもたせ方を行っていると考えられる。

片付けでは、「まだ食べている児童への片付けを促す声かけ」が多く見られた。そこから見えてくるものは、教師がどこまで食べれば片付けてよしとするか、という片付けの妥協点である。その方法は様々で、食べていなくても全員一斉に行う〔【表３】ア〕、個別にあと何を食べるかを伝える〔【表３】イ〕、時間で区切る〔【表３】ウ〕、児童に判断をゆだねる〔【表３】エ〕、などが見られた。片付けの基準を設定することは給食指導のミニマムの一つであると考えられる。

【表３】片付けの「妥協点」「食へのフィードバック」

ア	「はい、じゃあみんな片付けて。」 「もう片付けなー。」 「ほらーもう食べ終わっていいよー。」
イ	「もう終わり。牛乳飲めるね。」 食べきれないものは残してゼリーを食べるように言う
ウ	「チャイムが鳴ったら最後の人も片付けてね。」 「ほらーあと２分で食べ終えなよー。しゃべってないで！」 「時間を見なさい。」
エ	「もう諦める人、一緒に持っておいで。」
オ	「オッケー！完食！」もう一人の机のところに行き、牛乳をもち上げて「まだ残ってるじゃん。」 「お一久しぶりに食べたね。」
カ	「あなた喋ってばっかりいるから残っちゃったよ。」 「ねえねえ、食べ終わった人さーしゃべった？」「しゃべらなかったら食べ終われたって人どのぐらいいる？」 「苦手なものから食べるって言ってるじゃんー。」

さらに、それ以外にも完食した児童〔【表３】オ〕、あるいは、食べきれなかった児童がなぜそうなったかを考えさせたり伝えたり〔【表３】カ〕と、「その日の食事に対するフィードバック」をしている。これは学級によって様々であり、【図３】の片付けの割合が大きくばらけた原因にもなっている。したがって、これらの試みは、片付けを単なる食器の片付けで終わらせないところに教師と児童にとっての意義があると思われる。

また教師は、児童と同じように身支度〔【表４】ア〕を行い、教室環境の整備〔【表４】イ〕を行っている。そして、給食当番の補助〔【表４】ウ〕も行っている。そして、食事の時間には当然教師も給食を食べ、児童の班の中で共に給食を食べながらも学級全体の児童を見ている〔【表４】エ〕。しかし、それだけではなく、宿題確認などで児童と話し〔【表４】オ〕、明日の予定の掲示やノートチェック〔【表４】カ〕など、給食とは無関係なことも多く行っていた。また、高学年においてはケンカの対応や前の時間が特別教室を使用した場合、その教室の後片付けを行っていたりして、教師不在のまま給食準備が行われたこともあった。

【表４】教師にとっての給食の時間

ア	手洗いに行く。
イ	スピーカー（放送）の音量を下げる。 教室のゴミをひろう。 窓を閉める。
ウ	黒板に除去食対応の紙を貼る。 ワゴンから台に移すのを手伝う。 （皿を少しずつ取って渡す。） 魚を切って減らす子の魚と交換する。
エ	先生おかわりする。 自分の机で食べる。 １班へおぼんをもって入っていく。 叫んだ子と目を合わせる。
オ	児童の席の横に行き、「○○くん宿題は？」「やりますか？」「じゃあ今やろう。いただきますする前にやろう。指切りげんまんして・・いい？」 「○○くん。太鼓のカンもっといで～どれ？」 音楽から遅れて帰ってきた子と話す。
カ	明日の予定を黒板に貼る。 教室の掲示を貼る。 ノートチェック。

これは、担任にとって食の時間は児童に給食を食べさせるだけの時間ではないという現状を表している。給食の時間は、担任としての仕事をこなす上でも非常に重要で貴重な時間となっていた。しかし、このことは食育の観点から見れば相応しい給食指導の在り方とは言えないのは明らかである。小学校におけるこのような現状を、どのようにすれば克服していけるのか。まさに小学校における給食指導の今後の課題である。

（iii）　学級における給食指導システムの実際とその意義

日々の給食の時間に行っている給食のルール全般を本研究では「システム」と呼ぶことにする。システムは、例えば「３５分までに準備できなかったら黙って食べる（A)」のような、日々教師が実施しているために児童たちの中にルールとして定着しているものである。ここでは、食事における代表的なシステムとその意味について考えていきたい。

今回は食事の代表的なシステムとして、「配膳後の食べ物の扱い方」を取り上げてみる。これは、簡単に言えば食事を減らしたりおかわりしたりすることである。具体的な行為としては、「食缶にもどす」「食缶からとる」の２種類が挙げられる。今回は５つの類型が観察された【表５】。

これらのタイプを見ていくと、最初に「減らす」ことが行われている学級【表５a, b】とそうではない学級【表５c, d, e】では、担任の食に対する考えに大きな差異があると考えられる。減らすのが許されているクラスでは、児童に「全部食べた」という達成感を味わわせたい、等の理由が存在していて、さらには自分で量を選んだからにはすべて食べなければいけない、というルールが存在しているとも考えられる。

【表５】配膳後の食べ物の扱い方

	食缶に戻す（減らす）	食缶からとる	
		食事前（増やす）	食事後（おかわり）
a	○	×	○
b	○	○	×
c	×	○	×
d	×	×	○
e	×	○	○

実際に「減らす」がなされていた指導では、以下のような様子が見られた。

> 先生は給食当番と一緒にワゴンを教室から運んでいった。教室内には２人机ごと後ろに移動して給食を食べる児童。友達と話しながら食べきろうとしている。様子を見ていると、スープの中に入っていた豚肉が苦手なようであった。しかし、粘り強く食べる様子から、（教師は明示していなかったが）食べきるのがクラスのルールのようであった。この後、片方の児童と食べられない物をそれぞれ交換して食べて片付けていた。「どうしても食べられない時はどうするの」と給食後に観察者が尋ねると、ゴミ箱に目配せをし、そこに入れるという仕草をした。児童もそれはまずいということは分かっているようで、それは観察者に対して言葉で伝えないところからも感じた。
>
> （2013 年 11 月 8 日観察記録より）

これは偶然出会った場面だったが、給食のシステムの表面的な面だけではなく、裏に潜むシステムの設計／管理上の危険性を考えさせる場面であった。この場合重要なのは、教師の意図的に設定したシステムの裏に、教師の予期しない効果が生みだされている点である。確かに、「減らす」ことによって完食は比較的しやすくなる。結果的に、児童の達成感が得られるならば、目的をより達成できる方法と言えるだろう。しかし、この方法を日々行う児童の目的が、結果的に完食になってしまっては本末転倒ではないだろうか。本来の目的と方法のメリット・デメリットを明確に教師が捉えると同時に、それを行う児童と教師の目的が一致していることを、教師が日々振り返る機会を設ける必要があるだろう。

さらに、今回の完食を前提としつつも、そこにはある程度のシステム（ルール）の柔軟性があるべきだと考える。実際に高学年では、【表６】のような、システムの柔軟性を求める発話がなされていた。これは、学年が上がるにつれてその度合いは強まっていくと考え

られる。このような柔軟性をどこまで教師は用意するか、システムの逸脱をどこまで許容するか、がシステムの設計・管理においては重要になるだろう。

【表６】システムの「柔軟性」/システムからの「逸脱」

「今日はしょうがないけど、協力して準備を早くできればいい。急いで食べると体に悪い。より協力して、例えば人がいない所には誰かがやってあげるとか、ルールが無くても臨機応変にできるようになったらいいね。」（給食後の帰りの会にて）

また、システム設計に関しては、必ずしも教師が決めている訳ではない【表７】。したがって、児童が熟知している場合であっても、教師が日々システムを確認し、必要があれば変更することが必要だろう。

【表７】システムの設計

ア「今の学年は去年のものがしっかりしているので、それに乗っかっているだけ。」（中学年） イ「今年は児童がこうやりたい、っていうのを聞いてすすめた。もちろん低学年だったらこうはいかないけど、高学年だから今年はそんな感じ。」

４．総合考察

本研究では､小学校の給食指導を観察することによって得られた諸要素を検討してきた。給食指導には多様な要素が存在しており、それが互いに影響を及ぼし合いながら一つの給食の時間をつくっていた。その全てが明らかになったとは必ずしも言えないが、結果的に導き出された本研究における「給食指導におけるミニマム」は以下のようになる。

【給食指導過程におけるミニマム】

「準備」は、早さが重要である。そうすることによって、最も重要な食事の時間を長く得ることができる。そのためには、配膳の時間をいかに早く済ませるかにかかっている。配膳における学級全体の安全に常に気を配りながら、児童が任された仕事を行うことができるように個別に声かけをしながらスムーズに進める必要がある。

「食事」は給食において最も重要な時間である。この時間をできる限り長く児童に提供する責任が教師にはある。学年が下がるにつれて、時間確保の必要性が増してくる。

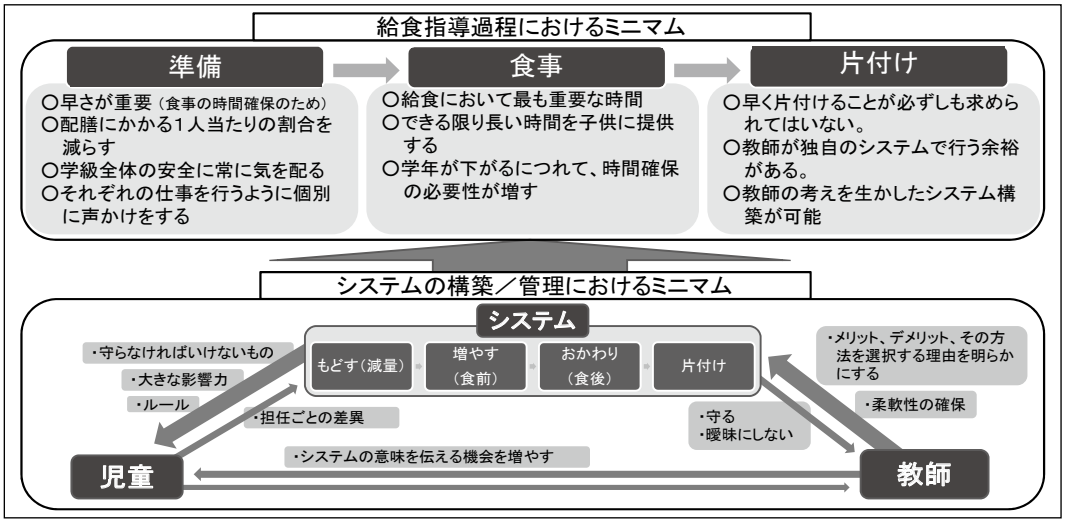
「片付け」は準備とは違い、早く片付けることが必ずしも求められてはいない。この理由としては、A 小学校では、給食の後が昼休みなので時間的な余裕があることが挙げられる。その分、片付けでは教師は自分自身の考える給食指導の理想が表れていると考えられる。そこで、どのような指導を行うべきか考え、指導することがミニマムであると考えられる。

【システム設計および管理におけるミニマム】

給食指導では、システムと児童の姿の関連性が強いということを意識して、システムを設計し日々管理していく必要がある。さらに教師は、自分の教育観の基で意図して実行したシステムであっても、必ずしもその意図された形で児童の姿となってあらわれるとは限らない、ということを意識する必要がある。そのためには、教師自身が自分のシステムの意図を正しく児童に説明すること、設定したシステムを教師自身が曖昧にしないこと、システム自体の柔軟性を確保することが大切である。そして、そのシステム設計における教師自身の願いや意図を正確に児童に日々伝えることで、教師と児童が給食に対しての共通理解をすることが必要である。そうすることによって、より教師の意図したねらいにそった給食指導が実現可能であると考える。

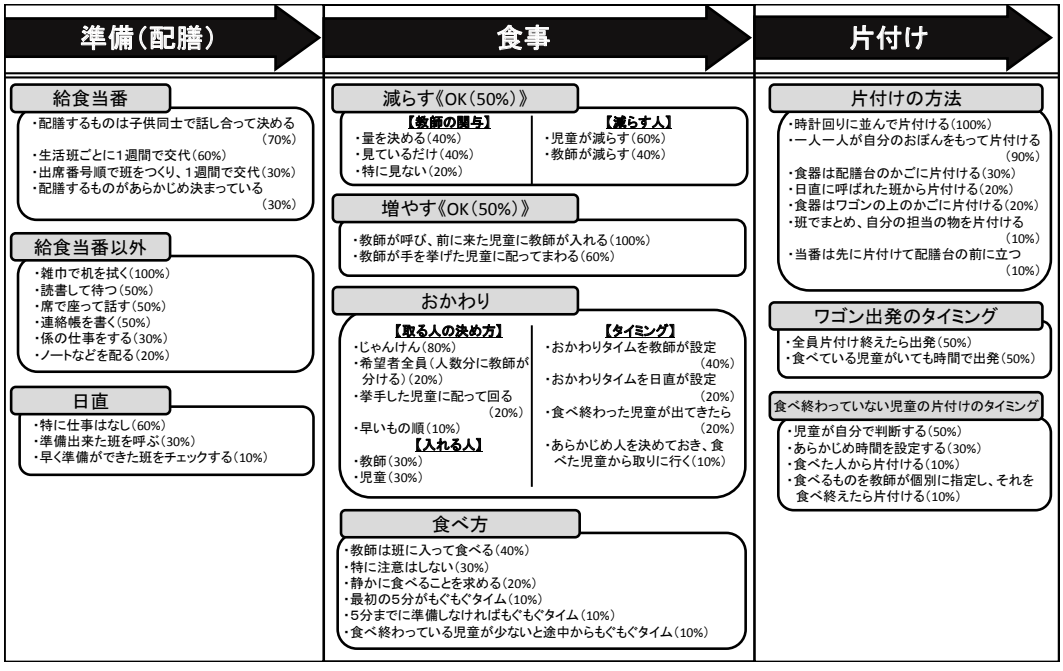
システムにおいてはこれが最も良いという絶対の法則はない。まずはシステムのメリットとデメリットを知り、それを自らの学級で選択する理由を明らかにすることがミニマムであり、よりよい給食指導につながっていくのではないかと考える。

本研究をまとめると、【図５】のようになる。



【図５】小学校給食指導におけるミニマム

A 校で行われている給食指導の主なオプションを「準備」「食事」「片付け」に分けて【図６】に示した。図の中の（%）は、調査で得られたデータを基に、それぞれのオプションが全学級のうちどの程度の学級で採用されているかを割合で表したものである。なお、調査データの中に詳細な様子が記述しきれなかった場面もあるため､100%にならない部分もある。この【図６】を参考にすることで、自らの給食指導におけるオプションを見直すことができると考える。さらに初任者など、これまでに給食指導の経験が無い場合には、まずは多くの教師が使っている割合が高いオプションを参考にすることで、給食指導の一般的なスタイルを知ることができるであろう。その上で、自分自身の給食指導のスタイルを確立していくことができると考える。



【図６】給食指導の主要オプションと採用率

このように研究を行ってきたが､様々な給食を見ることで見えてくる各学級のカラーは、給食以外の時間を参観した時と非常に近いものであった。つまり、給食指導はそれだけで存在し、完結するものではなく、特に小学校では学級経営という大きな枠組みの上に存在していると言える。学級経営と給食指導の関連性を見ることが今回の目的ではないが、本研究のミニマムに出てきたように、児童の動き方を「システム」や「発話」を通して個別、全体に伝える場面の多い給食指導は、教師と児童との関係性がそのまま表れる場ともいえるだろう。

給食指導における課題として、「食事」の時間に、食を通した児童と教師の関わりがより必要ではないかという指摘を行った。しかしこの問題は、だからこうすべきと言うだけで解決できる問題ではなく、現在の学校のカリキュラムとも関係した問題でもある。一般的に、小学校の給食の時間は約 45 分程度である。その限られた時間の中で配膳から片付けを行うとなると、そこで重視されやすいのは、効率性といった、いかに時間内に終わらせるかという視点である。本研究の給食指導のミニマムをみても、スピードが重要なポイントの一つとなっている。

しかし、そのようにして給食に効率性を求める本来の意義を、明らかにする必要があるだろう。本研究では、給食指導のミニマムとして、教師がもっておくべき基本的なベースとしての視点を示した。これをもつことによって、より効率性のある安定的な給食指導が実施可能だと考える。しかし、同時にこれを行った上で、食育の本来目指している実践を日々重ねていくことがよりよい給食指導のためには不可欠である。食事の時間確保の先に、教師が何を求めていくかが、非常に重要な問題となってくるのである。本研究は、そのための第一歩であることを最後に述べておきたい。

また、この研究で得た知見や経験は、以下の点について、今後の教職実践に生かしていきたい。

・教師が自分自身の給食指導を客観的に捉えなおす。
・給食指導におけるミニマムをもとに、学級の実態に応じた給食指導を行う。
・ミニマム及びオプションを年間指導計画へ盛り込む。
・本研究の成果を基にした研修の実施。

５．主要参考文献

・足利市立教育研究所編 足利市立小俣小学校「給食指導に関する重要性の再確認」1981 年 http://kyouiku.ashi-s.ed.jp/ronbun/vol2/shouwa56/p59.pdf（平成 26 年 3 月 13 日取得）
・飯島敏文「『食』の教育的契機への郷土教育論的アプローチ:経験される対象としての『食』の陶冶価値と教材化の視点」大阪教育大学紀要 53, 2005 年 1-15.
・生島博之「給食指導に関する教育臨床学的研究」愛知教育大学教育実践総合センター紀要 13, 2010 年 217-224.
・文部科学省『食に関する指導の手引』東山書房 2010 年
・調布市立学校児童死亡事故検証委員会『調布市立学校児童死亡事故検証結果報告書』2013 年 http://www.city.chofu.tokyo.jp/www/contents/1363069358235/files/kensyou.pdf（平成 26 年 3 月 13 日取得）

・今村光章「給食時における幼稚園教諭の発話分析―幼児期における「依存型」の食育の枠組みの解明を目指して―」岐阜大学教育学部研究報告　教育実践研究 10, 2008 年 125-134.
・西村 友希 , 丸山 浩徳 , 西村 敬子「食育キャラクター活用による食育推進（1）―食育キャラクター「食まるファイブ」の活用―」愛知教育大学研究報告. 芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編 59, 2010 年 63-70.