

給食時における幼稚園教諭の発話分析

— 幼児期における「既存型」の食育の枠組みの解明を目指して —

今 村 光 章

Analysis of speeches of kindergarteners during the lunch time

— Searching for the reframing of “existential” dietary education (food education) in the early childhood —

Mitsuyuki Imamura

1. 問題と目的

本論文の目的は、幼稚園教諭の給食時の発話を分析し、「既存型」とも称することができる食に関する「教え」のあり方を明らかにすることである。ひいては、幼稚園や保育所等の就学前教育機関や家庭、地域において、幼児（3-6歳児）が食事の時間にどのような食に関する「教え」をすでに受けているのかについて、より広く再考する手がかりとしたい。

昨今、子どもたちが健全な身体を培い、心身ともに健康な大人になるためには、食に関する学習（食育）が必要であると言われて久しい。2005年に食育基本法が成立したことを受け、食育の必要性はおそらく誰もが認めるところとなりつつあると思われる。

実際、この数年で、家庭科や総合的な学習の時間における実践をはじめ、栄養教諭による実践など、小中学校や高等学校などで、さまざまな食育の実践事例が報告されている⁽¹⁾。他方では、生涯学習の場や家庭における食育を推進しようとする動きも活発である。

こうした流れを受け、幼稚園や保育所においても同様に、少なからず、幼児向けの食に関する教育の報告がなされるようになってきている⁽²⁾。

具体的な取り組みとしては、幼児に焦点をあてた食育実践の取り組みをすすめる報告や⁽³⁾、異年齢集団のコラボレーションによる食育システムの構築に関する報告⁽⁴⁾など多彩な実践事例がある。紙芝居やパネルシアターを使った実践

もかなりの数にのぼる。幼児期における食育の取り組みの多様性には目を見張るばかりである。

小学校就学以降（6歳以降）に食育を受ける以前にも、幼児自身が食に関するごく基礎的な知識と食を選択するきわめて基礎的な力を身につけて、健全な食生活を実践することができるように、保育者（両親、幼稚園教諭・保育士など）が援助することも重要な課題である。なぜなら、幼児期は、その後の長い人生における食に関する嗜好や習慣などに大きな影響を及ぼすような、いわば「臨界期」ともいえる重要な時期であると考えられるからである。

他方、直接に幼児を対象としてはいないが、乳幼児を持つ両親向けの食育講座も各地で開催されており、それらも幼児期の食育のひとつとして高く評価できるであろう⁽⁵⁾。

幼児期の食育には以上のような動向が見られるものの、概して言えば、幼児期の食育に関する先行研究の実践事例は、食育という言葉が普及し、食育基本法という法整備や施策があつてこそ芽生えているように見受けられる。つまり、そうした実践事例は、食育という理念が先行した意図的かつ計画的な教育活動であると言える。本稿ではこうした食育をひとまず「理念型食育」と称することにしよう。

「理念型食育」が脚光を浴びているが、その反面で見落としてはならないのは、食育という用語が普及する前にも、親や保育者と子どもの間に、食に関する指導が存在していたことである。あるいは、普段の食に関する指導で、明確に食育とまでは認識されてはいないが、それに

近い性質を有する指導や援助が存在することである。

「理念型食育」に対照させて名付けるなら、そうした食育は「既存型食育」と称すべき「教え＝学び」や模倣行動と言えるであろう。本稿においては、こうした「既存型」の食育に注目したい。

ただし、「既存型食育」を研究対象として総合的に把握するのはやや困難であると言わねばなるまい。なぜなら、そうした食育の指導が、偶発的に起こるために計画的に観察しにくかったり、あるいはまた、家庭生活で出現するために外部から見えにくくなっていたりするからである。しかも、時として非言語的であるため、対象化したり数量化したりすることが困難である。

しかしながら、「既存型食育」が出現するのは家庭ばかりではない。就学前教育機関にも登場する。家庭とは若干性質は異なるかもしれないが、就学前教育機関の給食中であれば、そうした「既存型食育」を比較的容易に観察できる。しかも、非言語的活動や模倣行動ではなく、給食中の保育者の発話であれば容易に考察対象となる。

以上のような問題意識から、本論文の前半においては「既存型」の食育の再発見を目指して、給食中の幼稚園教諭の発話分析を行いたい。また、後半では、「摂食促し発話」の戦略についてより詳しく分析したい。そうしたことが家庭での食育を意識した発話の参考にもなるように考えられるからである。

2. 研究方法

(1) 調査対象

本研究で分析対象とするデータは、岐阜県内のG市内およびM市内の公私立幼稚園（合計6園、公立幼稚園4園、私立幼稚園2園）の年長児を担当する12人の幼稚園教諭の給食中の発話（言語的コミュニケーション）内容である。

本研究に着手するにあたり、2004年度中に、幼稚園と保育所で筆記記録や録音データを採録する方法論の試行を含め予備調査（観察）を8回行った。その結果、年少児や年中児よりも、年長児を対象とするほうが食の指導に関する言葉

がけが多かったため、今回は年長児の担当教諭の発話を研究対象とした。もちろん、対象児が異なれば、発話内容も異なるので、今後、年少児・年中児を担当する幼稚園教諭を対象とした調査も実施する予定である。

なお、本稿では保育所保育士を分析の対象とはしなかった。なぜなら、保育所では複数担任であることが多く、しかも勤務体系が幼稚園よりも多様であることから、個別の保育士の発話を左右する諸条件が均一ではないと判断したためである。本論文では、他の諸条件を統一して検討できるように、年長児を単独で担当する幼稚園教諭のみを対象とした。保育所保育士の給食中の発話内容の調査についても後日を期したい。

(2) 調査期間および分析対象の時間帯

2005年9月～12月までの間に1週または2週おきに各園を訪問し、11時ごろから2時ごろまで滞在しデータをとった。

この時期の以前にもデータをとりようとしたが、新学期がはじまった直後には多少の混乱があるためデータを取れなかった。また、5月中は給食中のルールの設定が行われていないように見受けられたため調査対象からはずした。さらに、6月から7月にかけても観察したが、夏休み後に子どもたちの様子が大きく変化するため、比較的孩子もたちの様子が落ち着く夏休み以降の9月～12月の時期のみをデータとして分析対象とすることにした。

分析対象とする給食の時間については、各園でばらばらなので、一斉に食事前の挨拶として唱和することが多い「いただきます」から、最後の「ごちそうさま」までの間とした。分析対象とする12の園すべてで記録を開始する時間を「いただきます」をする時間に設定できた。ただし、一斉に「ごちそうさま」をしない2教諭分のクラスがあったため、その場合、「いただきます」から50分間を対象とした。対象時間を50分間としたのは、幼稚園での給食場面を予備調査した結果、「いただきます」から40分から50分前後で食事の片づけまでがほぼ終わることが多かったためである。

一斉に「ごちそうさま」をしても、すべての子どもが給食を食べ終わらず、保育者が引き続き指導をしている場合も見受けられたが、そのような働きかけは、保育者のなかでは一旦給食の時間が終了している意識があるものと考えられ、しかも、終了時刻を設定することが困難なので調査の対象外とした。

なお、食育をテーマに録音をすることは個別の教諭には告知していない。目的を明らかにせず、普段どおりにお話をしてくださいと依頼した。

(3) 調査方法と発話回数のカウント

給食中の発話内容をすべて分析するため、給食の時間の数十分前に幼稚園教諭の胸元や襟にICレコーダーを装着し、保育者の発話内容をすべて録音するというデータ収集の方法を用いた。同時に、その場で観察しメモをとり、聞き取れる会話はできる限り書き取った。以上の二つの方法で総合的に行った。

分析については、すべての発話に関して、メモを参考にICレコーダーを聞きながら逐語録を作成した。その際、①発話の対象（話しかける相手）が変更した場合、②発話の対象が同じでも、話題がまったく違うものに変更した場合、③3秒程度の間隔がある場合においては、ひとつの発話の開始と終了とみなした。連関のある話題が同一の子どもと繰り返される場合、その間に他の会話が入っている場合は複数の会話とみなした。このようにして発話を区分し、発話回数をカウントした。

(4) 発話対象の分析カテゴリー

予備調査段階で、給食時における保育者の発話の分析枠組みを作成した。この段階では、発話対象と発話内容という二つのカテゴリーによって発話分類を試みた。

保育者が誰に話しかけようとしているのかという発話対象は次の三つに分類した。

第一に、保育者が子ども一人に対して話しかけている場合、たとえば、「Aちゃん、牛乳を飲もうね。」のように、名前を示したり、顔を向けたりするなど特定の一人の子に対して直接話

かけている場面は、「子ども一人」に該当する発話として分類した。

第二に、保育者が子ども数人に対して話しかけている場合、たとえば、「Bちゃんと、Cちゃんはどっちが早くお片づけできるかな?」「Dグループさん（グループ名）は、E（料理名・食品名）を全部食べることができたね」のように、数人を意識して話しかけているときには、「子ども数人」に該当するものとして分類した。

第三に、保育者がクラス全員に対して話しかけているとき、たとえば、「みんな、Fちゃんはもうサラダを食べたよ」「G組のおともだち、もう、ごちそうさまの時間ですよ」の場合、「クラス全員」に該当するものとして分類した。

(5) 発話内容の分析カテゴリー

次に、予備調査の結果判明した発話内容に関するカテゴリーを次の七つに設定した。

(a) 摂食促し発話とは、食べることに関する幼稚園教諭からの働きかけの総称である。たとえば、「ニンジンも食べようね」のように、子どもが食べることを促す言葉がけを摂食促し発話とする。

(b) マナー指導発話とは、食べるときの姿勢や礼儀、作法などのマナーについて注意することである。たとえば、「座って食べなきゃだめだよ」のように、食事をする上での姿勢や礼儀、作法についての言葉がけをマナー指導発話とする。

(c) 栄養指導発話とは、食品に含まれている栄養について話すことである。たとえば、「大根はお腹の中をきれいにしてくれるんだよ」のように、栄養に関することや、食物の機能についての言葉がけを栄養指導発話とする。

(d) 価値付け発話とは、給食の際に食事をしている様子などについて子どもを褒め、認める発話である。たとえば、「牛乳が全部飲めたの。すごいね」のように、子どもの食に関する行動を称える言葉がけを価値付け発話とする。

(e) 片づけ促し発話とは、片づけることを促すように話すことである。片づけば、「食べ終わったら食器はどうするのか?」のように、給食を食べ終わった子どもに対して食器やナフキンの片づけを促すような言葉がけを片づけ促し発

話とする。食べ終わってからの行動であり、食事時のマナー指導発話とは異なっているため、このカテゴリーを設けた。対応して準備促し発話というカテゴリーも設けることはできるが、本調査では調査の対象時間を「いただきます」からにしたためこのカテゴリーは設けていない。(f) 日常会話発話とは、食事に関すること以外の会話である。たとえば、「先生のお誕生日は12月だよ」のように、世間話のような発話である。(g) 意味不明に分類したのは、完全な聞き取りが不可能な発話のことや、子どもが話しかけてきたことに対する返答である。

保育者が何について話しているのかという発話内容は、以上の七項目に分類する。

(6) 除外項目と分析カテゴリーの一致

このようにして収集した幼稚園教諭の全発話回数は1519回であった。ただし、論文執筆者との会話や、ICレコーダーに関する会話、全園への一斉放送へ反応する独り言、他の教諭や園長との業務に関する会話などが53回含まれていたため、それらの発話はカテゴリー分析の対象から除外した。そのため、本稿で分析対象となる発話数は1466回である。

分類カテゴリーの確認は、執筆者が保育学研究室の学生(2005年度の岐阜大学教育学部4年生)一人と、本研究で使用したデータについてまったく独立でカテゴリー分析を行い、一致率を求めた。不一致であった発話に関しては、両者の協議によって一致した分類を行った。以上の方

法で客観性を高めた。最初の一致率は96.4%であったが、最終的に100%の一致率をみた。

3. 結果および発話分析

(1) 分析カテゴリー全体の結果

前述したとおり分析対象となる発話は合計1466回で、ICレコーダーの総録音時間は合計506分であった。ただし、それには1園で計2名の教諭の時間を50分間と定めたもの合計100分も含めている。その2教諭を除いた10教諭の平均録音時間(「いただきます」から「ごちそうさま」まで)は40.6分であった。

まず、全発話対象と発話内容の結果は以下の表1のとおりである。給食中は、幼稚園教諭は一人の子どもに個人的に話しかけることが約77%と圧倒的に多く、数人に対しては約13%であった。個別的な発話が大半であることが分かる。

また、発話内容の約40%が摂食促し発話であり、マナー指導発話は約18%、価値付け発話は約12%である。栄養指導の発話は全体の約2%ときわめて少なかった。食に関する指導であると考えられる、摂食促し発話・マナー指導発話・価値付け発話・栄養指導発話の合計は全体の約72%であり、日常会話の約20%に比べてはるかに多い。

(2) 幼稚園教諭別発話回数および発話割合

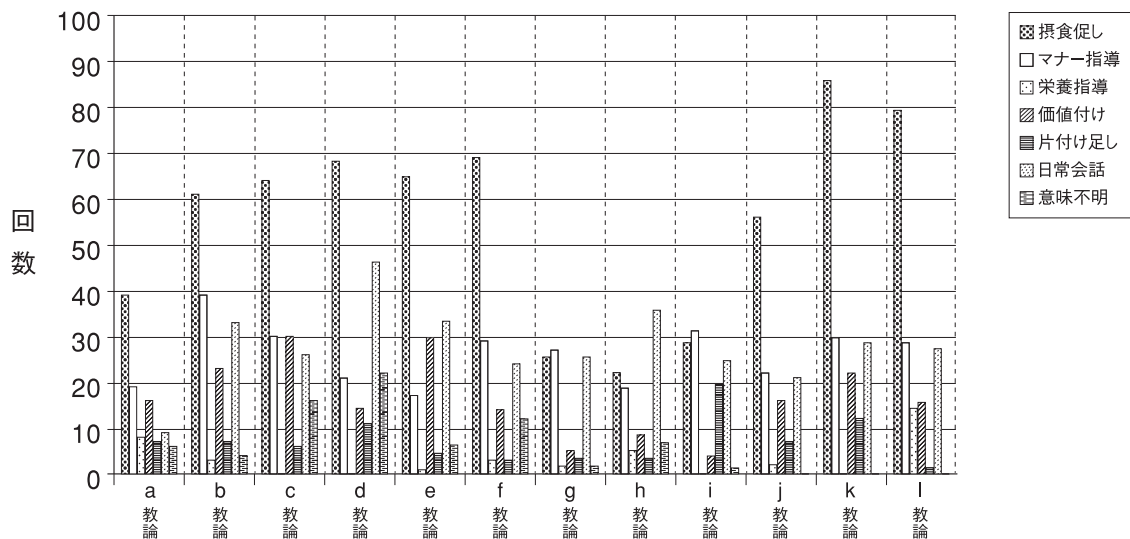
教諭別の発話内容の回数については表2のとおりであり、それを図で示したものが、図1である。発話回数の総数の差が非常に大きいこと

<表1> 分析カテゴリー全体の結果

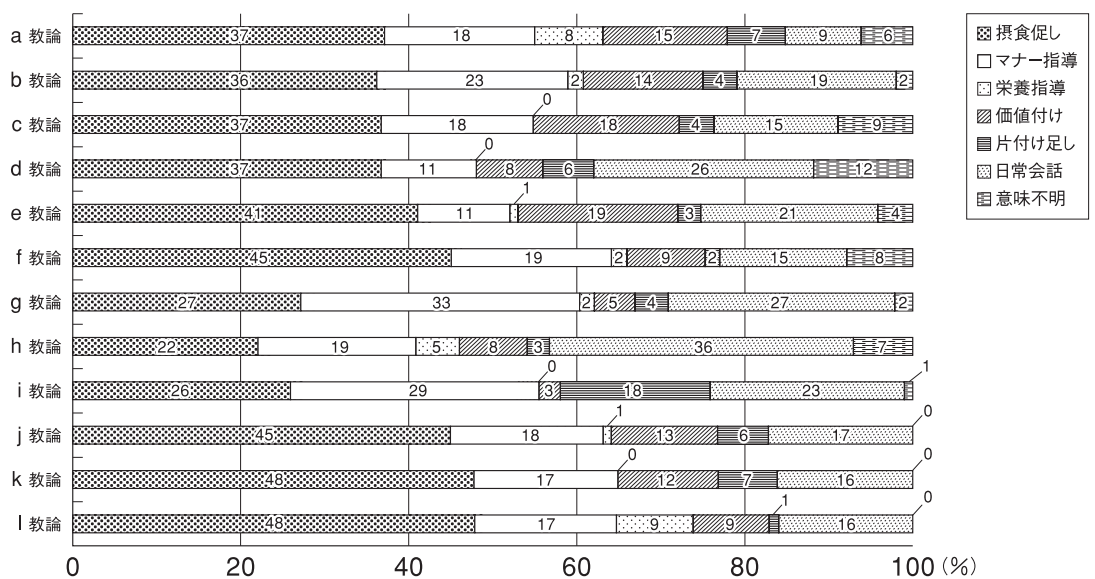
発話内容 \ 発話対象	一人	数人	全員	計
(a) 摂食促し発話	462回 (32%)	50回 (3%)	68回 (4%)	580回(40%)
(b) マナー指導発話	202回 (14%)	32回 (2%)	30回 (2%)	264回(18%)
(c) 栄養指導発話	19回 (1%)	6回 (1%)	7回 (0%)	32回 (2%)
(d) 価値付け発話	146回 (10%)	19回 (1%)	8回 (1%)	173回(12%)
(e) 片付け促し発話	54回 (4%)	7回 (1%)	12回 (1%)	73回(5%)
(f) 日常会話発話	182回 (12%)	74回 (5%)	25回 (2%)	281回(19%)
(g) 意味不明発話	59回 (4%)	4回 (1%)	0回 (0%)	63回(4%)
合計	1124回 (77%)	192回 (13%)	150回 (10%)	1466回(100%)

<表 2> 教諭別の発話内容の回数

カテゴリー	教諭名											
	a教諭	b教諭	c教諭	d教諭	e教諭	f教諭	g教諭	h教諭	i教諭	j教諭	k教諭	l教諭
摂食促し発話	39	61	32	62	72	69	15	13	22	56	78	61
マナー指導発話	19	39	15	19	19	29	18	11	24	22	27	22
栄養指導発話	8	3	0	0	1	3	1	3	0	2	0	11
価値付け発話	16	23	15	13	33	14	3	5	3	16	20	12
片付け促し発話	7	7	3	10	5	3	2	2	15	7	11	1
日常会話発話	9	33	13	42	37	24	15	21	19	21	26	21
意味不明発話	6	4	8	20	7	12	1	4	1	0	0	0
計	104	170	86	166	174	154	55	59	84	124	162	128



<図 1> 幼稚園教諭別発話回数



<図 2> 幼稚園教諭別発話割合

が分かる。平均は122回で、一分間に約3回の発話が行われている。

また、発話内容の割合については、それぞれの調査対象の録音時間が異なるので、50分あたりに換算して発話割合を比較して分かりやすく示したのが図2である。全発話の中で摂食促し発話の割合が半分近くを占める保育者もいれば、マナー指導の割合が全発話数の三分の一という保育者もあり、教諭ごとに偏っていることが分かる。

(3) 栄養指導発話の分析

食育と最も関連すると考えられる栄養指導発話を行う幼稚園教諭は12人中8人であり、その内容は事前的な指導と事後的な指導のふたつに大別できた。事前的な栄養指導とは「ごぼうとか入るとで、お腹の中もきれいになるよ。だから食べようね」のように、子どもが食べる前に栄養指導を行う場合である。事後的な栄養指導とは、「ご飯をおかわりしたから、筋肉ついたね」のように、子どもが給食を食べた後に栄養指導を行う場合である。

前者は摂食促し発話、後者は価値付け発話でもあると把握できるが、食品名とその効果が明らかにあげられているものを栄養指導発話として分類した。こうした発話は全体の約2%ときわめて少なく、しかも事後的な栄養指導を行う教諭は一名だけであった。

また、栄養指導の内容についても、「牛乳を飲んだから、ここ(腕の筋肉を指して)がカチカチになったね」などと必ずしも正しいとは思えないような栄養指導をしている場合もあった。子どもが理解しやすいように栄養素のことを伝えるための工夫と意欲については高く評価したい。だが、幼児対象といえども明らかに間違った栄養指導については控えなくてはなるまい。

(4) 日常会話について

日常会話が約19%と少なく、給食中に保育者が子ども一人一人と関係を築くことが、それほど意識されていない点にも注目したい。食事の時間は、保育者が子どもとの人間関係を構築したり、子ども同士の関係を強くしたりするため

の大切な時間でもある。

そのため保育者は、発話対象が食育関係に偏ることがないように、さまざまな話題を振りまいて、バランスよく、一人に話す、数人に話す、クラス全員に話すようにすることが大切だろう。

4. 幼稚園教諭の摂食促し発話の分析

こうした結果と分析を踏まえて、さらに考察した結果、「既存型食育」に関連する「摂食促し発話」がきわめて多様な形をとりながら、いくつかのパターンに分類できるように看取できた。つまり、摂食促し発話のなかには、①価値付け戦略、②実況戦略、③目標設定戦略、④自己決定戦略、⑤栄養持ち出し戦略、⑥その他の戦略というさらに細分化される戦略があり、それぞれさらに細かく分類すれば、表3で示すように計22点の発話戦略があることが明らかになった。まずはここで観察された発話戦略について個別に見ておきたい。

(1) 価値付け戦略

直接的価値付け戦略、間接的価値付け戦略、家庭連携戦略の3種類に分かれる価値付け戦略は、直接的リードと間接的リードによって、摂食を促すものである。たとえば、直接的価値付けとは、「お野菜がんばったね、今日はすごい」のような発話であり、間接的価値付け戦略とは、「Hくんは上手にお茶碗を持ってるよ」といった情報を当人の周囲の子どもに言って価値付けを行うことである。家庭連携戦略とは、「これくらいがんばるとき、先生、今度お母さんにお話できるわ」のように、家庭との連携を示唆することである。

(2) 実況戦略

実況戦略とは、あたかも食事を実況中継しているかのように保育者が食べ方を説明することである。実況戦略には、子ども自身の自己の行動実況戦略、他児の行動実況戦略、保育者の行動実況戦略の3種類がある。

自己の行動実況戦略とは、「さぁ。ご飯の残りを食べます。さぁ。大きいお口でー、パク」のように、子どもの行動を実況するように話すこ

とである。自分の行動を説明してもらうことによって、子どもは楽しみながら、遊んでいるような感覚で給食を食べることができる。

他児の行動実況戦略とは、「さっきね、Iちゃんも苦手やけど食べれたよーって言っとったよ」のように、他児の行動を説明することである。保育者の行動実況戦略とは、「先生ね、ネギが嫌いなんやけどね、お味噌汁に入れて食べたらおいしかったよ」のように、保育者自身のことを説明することである。保育者自身のことを話すことによって、保育者の存在を子どもが身近に感じることができると考えられる。

(3) 目標設定戦略

目標設定戦略とは、食事に関する目標を設定することである。目標設定戦略には、目標時間設定戦略、目標量設定戦略、目標すり替え戦略の3種類がある。

目標時間設定戦略とは、「今日ね、8(時計を指さし12時40分)ぐらいまでにはがんばってください」のように、給食を食べ終わる目標の時間を設定することである。目標量設定戦略とは、給食を途中まで食べているときに「(あと)半分だけがんばれる?じゃあ半分だけがんばろうか。」のように、食べる量の目標を設定することである。目標すり替え戦略とは、「早く(食べ)なくていいから、いっぱい食べて」のように、始めの目標を別の目標にすり替えることである。目標時間設定戦略や目標量設定戦略、目標すり替え戦略は、摂食を促す場面で頻繁に用いられる。

(4) 自己決定戦略

自己決定戦略とは、子どもが給食に関することを自分で決めるように自己決定を促すことである。自己決定戦略には、事前自己決定戦略、事後自己決定戦略、伝達重視戦略の3種類がある。

事前自己決定戦略とは、配膳する前に「給食の量は大丈夫ですか?」のように自分が食べることのできる量を判断し、子どもが自己決定するように促すことである。事後自己決定戦略とは、「食べられない(食べられなかった)ものがあつたら持ってきてください」のように、食べ終わっ

て残すときに使う発話である。

伝達重視戦略とは、「何のおかわりですか?」のように、自分の食べたいものや気持ちを人に伝えることを重視していることである。食べたいものや食べることのできる量を伝えるときだけでなく、給食時のあらゆる関わりの中で重視しなければいけないことだと考えられる。

(5) 栄養持ち出し戦略

栄養指導発話も含めて、栄養持ち出し戦略とは、栄養に関することを話すことである。栄養持ち出し戦略には、事前的栄養持ち出し戦略、事後的栄養持ち出し戦略、食材説明戦略、健康意識増進戦略の4種類がある。しかし、それほど頻繁に使われてはいない。

食材説明戦略とは、「シーフードライスって言ったけど、何が入ってる?」のように、献立や食材について話すことである。献立や食材名を言うだけでも、食に対する興味を育てることができると考えられる。食に対する興味を持つことにより、積極的に摂食を行うようになるとも考えられる。

健康意識増進戦略とは、「お腹喜んどるよ」のように、自分の体が成長している、健康が増進しているという意識を子どもが持つことができるようにする発話である。体に対する食べ物の働きを話しているので、事後的栄養指導戦略と似ている。

(6) その他の戦略

その他の戦略とは、以上の5点に分類できなかった次の戦略である。視線戦略、代弁戦略、アニミズム戦略、調理員戦略、三角食べ戦略、咀嚼促し戦略、それぞれについて概略を記しておこう。

視線戦略とは、「先生見とってあげるでね、先生の前で一口飲んでごらん」のように、子どもが保育者の視線を感じるようにすることである。

代弁戦略とは、「今日の給食のこのメニュー食べたくなかったで、椅子に座るのも嫌やったねえ。」のように、子どもの気持ちを共感し、代弁することである。つまり、子どもの積極的な気持ちでも消極的な気持ちでも受け入れ、保育者が

言葉に代えることである。

アニミズム戦略とは、「インゲンは喜んでるよ」のように、人間や動物以外のものにも、気持ちがあるように話すことである。アニミズム戦略では、箸や食器などにも気持ちがあるように話し、それらを大事に扱うようにマナー指導を行うこともできる。

調理員戦略とは、「給食のおじさんとおばさんがね、味付けてくれたでちょっと食べてみ」のように、調理員さんの存在を示唆することである。また、給食を残すときに調理員さんの存在を示唆すると、食べ物を残すことで悲しむ人が

いるということに子どもが気付くことになる。

三角食べ戦略とは、三角食べを促すことであり、嫌いなものだけが最後に残らないようにする戦略である。咀嚼促し戦略とは、噛むことを促すことである。健康意識を育てることにもつながると考えられる。

以上のように、給食中に保育者が豊富な発話戦略を用いていることが判明し、個別の保育者によってコミュニケーション戦略の偏りや量的な違いがあることが明らかになった。ただし、すべての戦略を使う保育者はいなかった。

<表3>

ストラテジー 教諭名	価値付け戦略			実況戦略			目標設定戦略			自己決定戦略			栄養持ち出し戦略				その他の戦略						
	直接的価値付け	間接的価値付け	家庭連携	自己の行動実況	他児の行動実況	保育者の行動実況	目標時間設定	目標量設定	目標すり替え	事前自己決定	事後自己決定	伝達重視	事前的栄養指導	事後的栄養指導	食材説明	健康意識増進	視線	代弁	アニミズム	調理員	三角食べ	咀嚼促し	
a	○		○				○	○						○									
b	○	○			○			○						○		○		○		○			
c	○	○					○	○								○		○					
d	○	○						○		○					○			○				○	
e	○	○			○		○							○		○				○			
f	○			○	○		○					○		○	○				○				
g	○							○						○		○							○
h	○					○		○						○		○							○
i	○									○					○								
j	○				○			○	○					○		○		○					
k	○				○										○		○			○	○		
l	○													○			○		○		○		

5. まとめと考察

本調査では、幼稚園教諭の給食中の発話内容を検討したが、まずは、人間の生活共同体のなかに脈々と受け継がれている「埋没＝既存型」ともいえる食に関する指導が存在することが明らかになったと言えよう。加えて、次のように本研究の成果をまとめることができる。

①幼稚園教諭の食事中的コミュニケーションの中で最も多いのは、摂食促し発話（約40%）であり、次いで、日常会話発話（約19%）、マナー指導発話（約18%）である。

②幼稚園教諭の給食時の発話では、摂食行動に関する内容が非常に多い反面、直接的な栄養指導発話のごくわずか約2%しかない。しかも、事後的な栄養指導発話はきわめて少ない。

③幼稚園教諭の個別の発話回数と発話内容にはかなりの偏りがある。

④多様な摂食促し発話があるが、それをすべてバランスよく用いている教諭はいない。

こうしたまとめを踏まえて、幼稚園教諭に関しては、次のような提案ができるであろう。

①幼稚園教諭は、給食中に、やや意識しながら日常会話を増やす必要がある。

②幼稚園教諭は、直接的・間接的を問わず、栄養指導発話など、食に関する指導・助言を積極的に行う必要がある。

③幼稚園教諭は、自らの発話回数と発話内容をときおり振り返る必要がある。

④幼稚園教諭は、さまざまな「摂食促し発話」をバランスよく用いる必要がある。

本論文では、調査対象を幼稚園教諭に絞ったが、家庭や他の就学前教育機関においても、保育者は、自分自身の食事中的発話回数と内容を振り返り、日常会話や栄養指導発話を自覚的に加えるとともに、多様な摂食促し発話をすべきであろう。

どのような食べ物をどれだけ子どもに食べさせるか、ということももちろん重要だが、どのようにして、食べたい気分させるか、意欲を引き出すかという発話やコミュニケーション戦略も学ぶべきであろう。

本研究では、ただ単に、「早く、たくさん食べましょう」といった指導をしたり、「残さず食べ

ましょう」という指導を厳しくしたりする教諭は皆無であった。小・中学校教諭の意識は、「残さず食べさせる給食」から「自己の健康管理意識を育てる給食」へと変わってきているというが⁶⁾、幼稚園教諭にも同じことが当てはまる。しかしながら、家庭では、なかなか健康管理意識を育てる食の指導は困難であるようにも考えられる。その点では、幼稚園教諭の給食中の指導方法は、家庭における食育においても参考にできるであろう。

さて、今後の課題とすべきは、実際の家庭での親子の食事中的会話を分析すること、発達区分ごとの発話戦略の違いを検証することであろう。

河原紀子の研究によれば⁷⁾、子どもの発達区分によって保育者による摂食促し行動に変化が見られることが明らかになっている。子どもの成長・発達の度合いに応じて、それぞれの子どもが摂食を拒否している理由が変化するため、子どもが受け入れやすい保育者の摂食促し発話が必要となる。そのような発達区分におうじた研究も必要であろう。残念ながら今回はそのような研究に着手できなかったが、今後の課題としたい。

本論文においては、他の保育者の食事中的発話分析を参考に、保育者自身の食事中的コミュニケーションを振り返る資料を提供したともいえる。食育を意図的・計画的にすすめる一方で、保育者は反省的な実践家として自分自身の食事中（給食時）のコミュニケーションを豊かにする必要があると考えられる。こうした成果を手がかりに、さらに「既存型食育」の再発見と意味づけを行っていきたい。

註

- 1) たとえば、学校における食育に関する先行研究の一例としては、文部科学省教育課程課・幼児教育課編（2006）. 特集1 学校における「食育」の推進, 初等教育資料（804）, 1-41頁,（文部科学省教育課程課・幼児教育課 編/東洋館出版社）, あるいは、中尾美美子（2005）. 栄養指導の現場から 幼児期の食育：千葉県長生健康福祉センター館内で行なわれた地域の食育の取り組み

- み, 保健の科学, 47(11), 817-822頁などが挙げられる。
- 2) 幼児に向けての食育の実践研究についての一例を挙げるとすれば, 三輪聖子・小川宣子 (2007). 岐阜県における幼児の食育実態調査と食育推進活動の実践例, 岐阜女子大学紀要 36, 105-114頁, 堀田千津子 (2005). 幼児期における食育推進についての一考察: 保育所・幼稚園の実態からの検討, 食生活研究 25(4) (通号 143), 24-34頁, 馬場啓子 (2005). 幼児期の食の実態と「食育」の重要性について, 三重中京大学短期大学部論叢 (43), 57 - 68頁, などがある。
 - 3) 横山真貴子・池田有希 (2004). 幼稚園における「食育」の可能性を探る : 母親の意識調査からの一考察, 奈良教育大学紀要 人文・社会科学 53(1), 63-72頁。
 - 4) 桑畑美沙子・宮瀬美津子・田口浩継・石川由里子・隅田博美 (2007). 異年齢集団のコラボレーションによる食育システムの構築(1): 幼児に焦点をあてた食育実践の取り組み, 熊本大学教育実践研究 24,127-133頁。
 - 5) 一例を挙げれば, 大村直己 (2005). 食育通信(9) 若いママと乳幼児に向けての食育, 食生活 99(6) (通号 1140), 54 - 57頁。
 - 6) 貝沼やす子 (1999). 食教育について考えるー栄養教育推進モデル事業から学んだことー. 家庭科教育. 第73巻第1号. 家政教育社.
 - 7) 河原紀子 (2004). 食事場面における1~2歳児の拒否行動と保育者の対応: 相互交渉パターンの分析から. 保育学研究. 第42巻2号, を参照にされたい。