

望ましい食習慣形成を促進する中核となる食育プログラムの実践・開発

—日常・非日常（災害時）を想定した反復学習での食育を通して—

原 祐太 教職基盤形成コース 教育課題探究プログラム

キーワード：望ましい食習慣，献立作成，食育，防災教育，反復学習

1. 問題の所在と研究の目的

近年、偏った栄養摂取、朝食欠食などの食生活の乱れ、肥満、やせなど、子どもたちの健康を取り巻く問題が深刻化している。こうした現状を踏まえ、学校における食育では、子どもが食に関する正しい知識を身に付け、望ましい食習慣を実践することができるよう、積極的に食育に取り組んでいくことが重要になっている。赤松(2015)においても、学校における食育では「望ましい食習慣の形成」を目的とすることが説明されている。学校で食育を行うことによって、児童生徒の食に関する知識や技術が向上し、次いで食生活における態度や行動が変容する。そして、給食の場や家庭を通して望ましい食行動を実践し、それを繰り返すことによって食生活における自己管理能力が養われ、最終的には望ましい食習慣を習得することができる。筆者はこれまで、児童が望ましい食習慣を習得するためには、食に関する指導の全体計画に沿って食育を進めることが重要だと考えていた。筆者は、小学校学習指導要領(平成29年告示)に示された家庭科の栄養を考えた食事についての内容を小学校の食育の中核と考えており、これは、第5学年及び第6学年で扱われる。しかし、児童の第二次発育急進期が女性では約8～13歳、男性では約9～14歳であることから、第4学年まで早めてもよいのではないかと考えるようになった。このような背景から、筆者が実習を行う信州大学附属松本小学校において第4学年の児童36名を対象とし、上記で示した家庭科の授業内容の代わりとして食育の授業の実践・開発を行い、児童の望ましい食習慣の形成が促されるか検証することを目的とした。

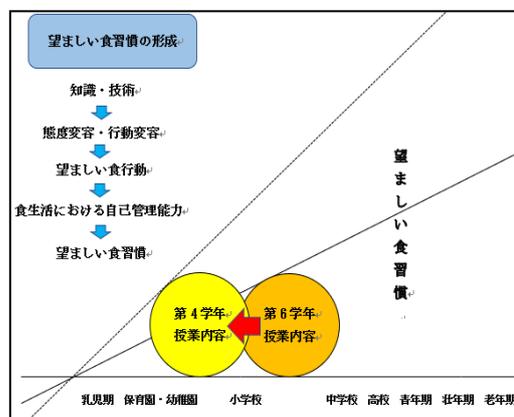


図1 望ましい食習慣の形成を促すイメージ 2)

2. 単元構想

「わたしたちの給食」と「防災と食事」という2つの単元計画を組み合わせた食育プログラムを開発した。これらの2つの単元計画により、日常だけではなく、非日常の食事や栄養に関する知識や技術が補完され、児童は日常から非日常までの食事や栄養について総合的に学ぶことができる。さらに、日常と非日常の食事と栄養を結びつけ、反復的に知識と技術の理解が強化されることで、より日常としての児童の望ましい食習慣の形成が促されることを期待した。献立作成の評価方法については、小学校学習指導要領(平成29年告示)に示された家

庭科の第5学年及び第6学年で扱う栄養を考えた食事についての内容を基に下記の3つの評価項目を定めた。「3色の食品グループのすべての食品を使用しているか」、「献立が主食、主菜、副菜、汁物で構成されているか(主食と主菜を兼ねるものなど例外あり)」、「各料理に適切な食品を使用できているか」。これら3つの評価項目を達成できた数により、3個で「よくできた」、2個で「できた」、1個で「あまりできなかった」、0個で「できなかった」と評価した。

3. 授業実践の分析と考察

3.1 単元「わたしたちの給食」の授業実践から

授業実践①(第1・2時)では、3色の食品グループと体の中での働きについて学んだ後に、ジャムボードを用いてグループごとに当日の給食に使用されていた13食品を3色のグループに分けさせ、3色のグループ全てに食品が入っていることで栄養バランスがよくなることを学んだ。また、この授業で児童から「3色の食品グループそれぞれに同じ数入っていないが、それで栄養バランスはよいのか」という疑問が出された。授業後に学級担任ならびに主担当教員との打ち合わせを行い、食事バランスガイドを活用した授業を第3時に追加で行うこととした。授業実践②(第3時)では、授業実践①の授業で生じた3色の食品グループの栄養バランスについての疑問を解決するため、食事バランスガイドを活用して再度考えさせた。授業実践①で児童から出た疑問に対して食事バランスガイドを活用して1日に必要な主食、主菜、副菜などの料理の数を計算することで、1食の献立中に食事バランスガイドで示されている1日に必要な基準の約3分の1取れているから3色の食品グループに食品が同じ数入っていないくても栄養バランスは良いという考え方ができるようになった。授業実践③(第4時保護者参観日)では、食事バランスガイドのワークシートにそれぞれ、朝食は当日の朝の献立、昼食は当日の給食献立、夕食は前日の献立を記入して料理の数を計算させ、児童は自分の1日の食事で何が足りていないかを保護者と一緒に確認することができた。授業実践④(第5時)では、前時の復習の意味で食事バランスガイドを活用した3名の食事の例を挙げ、栄養バランスについて、グループごとにジャムボードで考えさせた。授業実践⑤(第6・7時)では、前時までに学んだことを活かして、個人ごとに1食分の給食献立を考えさせた。2. 単元構想で示した献立の評価方法において、「よくできた」が、69.7%(23名)、「できた」が24.2%(8名)、「あまりできなかった」が、6.1%(2名)個であり、前時までに学習した内容を基にした献立作成ができている児童が9割以上を占めた。

3.2 単元「防災と食事」の授業実践から

授業実践⑥(第1・2時)では、災害が起った場合を想定してどう対応したらよいかを災害発生時の避難方法や避難所での生活までを考えた。その中で自宅の冷蔵庫や備蓄での食事、避難中や避難所での食事について考え、児童ごとに対応方法をタブレットでまとめた。授業実践⑦(第3時)では、宿題として確認した自宅の冷蔵庫にある食品から、児童ごとに1食分の災害時の献立を考えさせた。冷蔵庫の中身は家庭により違っているが、前単元の献立作成のやり方を参考にして行うことで3色の食品グループのどの食品が不足しているのか気づくことができていた。2. 単元構想で示した献立の評価方法では、「よくできた」が、60.0%(18名)、「でき

た」が 26.7%(9 名),「あまりできなかった」が,10.0%(3 名)個であり,前時までに学習した内容を基にした献立作成ができていた児童が 8 割を超えていた。しかし,自宅の冷蔵庫内の食品を使用した献立を立てるという条件や,生ものを優先して献立に使用した児童がいたため,献立の評価としては,評価項目の「3 色の食品グループのすべての食品を使用しているか」,「献立が主食,主菜,副菜,汁物で構成されているか(一部例外あり)」が達成できない場合があり,授業実践⑤の際の献立作成よりも「よくできた」の評価が,69.7%(23 名)から 60.0%(18 名)となり,9.7 ポイント(5 名)低くなった。授業実践⑧(第 4・5 時)では,災害時の調理方法として授業実践⑥(第 1・2 時)で学習したパックスッキングという調理方法を用いてカレー,ごはんの調理実習を行った。調理実習自体は初めてであったが,火の扱い等の注意する点での問題はなかった。グループごとに調理だけではなく,片付けも順調に行われ,各児童が家庭で食事の調理や準備,片付け等をどの程度行っているのか確認できた。授業実践⑨(第 6・7 時)では,前単元を含めて今までに学んだことを活かして,児童ごとに 1 食分の給食献立を考えさせた。2. 単元構想で示した献立の評価方法では,「よくできた」が,85.2%(23 名),「できた」が 14.8%(4 名),「あまりできなかった」が,0%(0 名),「できなかった」が 0%(0 名)であり,前時までに学習した内容を基にした献立作成ができていた児童が大半を占めた。

3.3 単元 1 及び単元 2 で作成された,給食献立の比較から

児童に給食 1 食分の献立作成を各単元の最終時に行わせ,1 回目と 2 回目の比較を行った。2 回目は以下の 3 点の改善点が見られた。1 点目として,児童が作成した献立の評価が 1 回目よりもよくなっていたことである。また,2. 単元構想で示した献立の評価方法の「よくできた」を 3 点,「できた」を 2 点,「あまりできなかった」を 1 点,「できなかった」を 0 点とした場合に 1 回目の平均が 2.64 点だったのに対して 2 回目の平均は 2.85 点と 0.21 ポイント増加していた。2 点目として献立が主食,主菜,副菜,汁物で構成されているかを「4 つで構成されている」を 4 点,「3 つで構成されている」を 3 点,「2 つで構成されている」を 2 点,「1 つで構成されている」を 1 点とした場合に 1 回目の平均が 3.76 点だったのに対して 2 回目の平均は 3.85 点と 0.09 ポイント増加していた。3 点目として献立に使用されていた食品数は,1 回目の平均が 11.8 品だったのに対して 2 回目の平均は 15.8 品と 4.0 品増加していた。上記の 3 点から,単元 1 から単元 2 にかけて,より栄養バランスを配慮した献立作成ができるようになっていたことが示唆された。

3.4 授業終了後のアンケート調査から

アンケート結果の授業内容の理解については,「食についての授業の内容はわかりましたか」の項目で「とてもよくわかった」が,54.8%(17 名),「わかった」が 45.2%(14 名),「給食の献立を立てる授業は難しかったですか」の項目で「難しかった」が,50.0%(15 名),「とても難しかった」が 6.7%(2 名)で児童の半数以上を占め,授業全体の理解はできたものの献立作成は,難しかったと考えられる。「難しかった」,「とても難しかった」と回答した児童は難しかった内容を複数回答で「献立の組み合わせを考えること」が 25.0%(6 名),「献立を考えること(献立名)」が,29.2%(7 名),「献立の食材を考えること」が 33.3%(8 名),「献立の栄養

バランスを考えること」が、50.0%(12名)であり、献立作成の授業の進行過程と比例して難易度が上がっている傾向が見られた。「献立作成が1回目よりも2回目の方が簡単になりましたか」の項目で「とても簡単になった」が、25.8%(8名)、「簡単になった」が29.0%(9名)で児童の半数以上を占めた。「とても簡単になった」、「簡単になった」と回答した児童は簡単になった内容を複数回答で「献立の組み合わせを考えること」が72.2%(13名)、「献立の栄養バランスを考えること」が、33.3%(6名)であり、献立作成1回目と2回目の間に冷蔵庫の食品からの献立作成を行い、限られた食品から、栄養が不足しないように栄養バランスを考えることが、反復学習となり、より深い学びとなったと考えられる。食態度や食行動の変容については、「食についての授業で学んだことから食事や栄養のことで考え方は変わりましたか」の項目で「とてもかわった」が、41.9%(13名)、「かわった」が9.7%(3名)、「食についての授業で学んだことからできるようになったことはありますか」の項目で「ある」が、51.6%(16名)で両項目とも児童の約半数を占めた。上記の質問で「とてもかわった」、「かわった」と回答した児童はできるようになった内容を複数回答で「食事の準備・片付け」が25.0%(4名)、「料理(献立作成)」が、31.2%(5名)、「買い物」が、31.2%(5名)であり、以前よりも家庭での食生活に児童が積極的に関わっている傾向が見られた。

4. 成果と課題

食育プログラムの開発およびその実践により、児童の食に関する知識や技術が向上したことが献立作成の評価より明らかになり、授業終了後のアンケート結果からも食生活において態度や行動に変容が見られ、望ましい食習慣の形成が促されたことが示唆された。これらの結果から、第4学年を対象とした小学校の総合的な学習の時間等の教科において、食育の中核となる授業を行ってもよいと考える。しかし、本来であれば第6学年で学習する内容を第4学年で学習するため、児童の実態を把握したうえで、学習内容の修正や丁寧な指導、児童の疑問を受け、追加で食事バランスガイドの授業を行ったように補助的な学習を追加する等の考慮が必要であることが、今回の授業実践において明らかになった。また、個々の児童の学習過程におけるニーズの違いや、理解度に対応した授業展開も課題として挙げられる。今回、「わたしたちの給食」と「防災と食事」という2つの単元計画を組み合わせることで日常と非日常の食事と栄養を結びつけ、日常と非日常の食事や栄養に関する学びが相互に補完し合い、反復的学習によりその理解が強化されることで、日常生活での望ましい食習慣の形成に寄与できた。今後の改善点として、学級の年間指導計画や児童の実態を踏まえることが必要ではあるが、「わたしたちの給食」のような日常での食事や栄養を学ぶ基本となる単元と別の単元を計画的に組み合わせることで、より効果的な食育プログラムが発展することを期待する。

文 献

- 1) 文部科学省(2017).『小学校学習指導要領(平成29年告示)』
- 2) 赤松利恵.「望ましい食習慣の形成を目指した学校における食育の評価」.日本健康教育学会誌.2015年,23巻,2号,p146
- 3) 文部科学省(2019).『食に関する指導の手引き(第二次改正版)』