

『小学校低学年における給食指導の特徴』

原 千 尋 越谷市立南越谷小学校
河 村 美 穂 埼玉大学教育学部家政教育講座

キーワード：学校給食、給食指導、低学年 語りの分析

1. 研究目的

近年、子どもたちの食の問題状況が顕著になり、学校教育においては様々な食育実践が広まりを見せている。なかでも、1954年の学校給食法制定以降実施されている学校給食は、重要な食育の機会としてあらためて、様々な実践が行われるようになってきている。食育基本法が制定され(2005) 栄養教諭も少しずつ各学校に配置されるようになってきているが、日常的な給食指導はクラス担任に任されているのが現状である。給食指導を行う多くの教師は給食当番の活動がクラス全体のために働くということになるということを読いたり(本図2007)、作ってくれた人や生産者に感謝をして食べるという点も強調したり(飯島2005)など、給食に多様な意図を持たせて指導している。一方で時間内に決められた栄養分を摂取するという目標として指導する(本図2007)ことも重視され、とくに、低学年においては、食卓のマナーを教えることも含めて限られた時間内に給食を終えることは指導上の課題となっている。このように学校給食の指導は、教師にとって習得すべき教育技術と考えられ、その内容・方法については、教員養成レベルにおいて学ぶ必要も示唆されている(鈴木2013)。

これまでの学校給食の指導に関する先行研究においては、教師による給食指導が「給食時間に児童が他者と会話することを否定し、時間内に完食させる指導」「子どもの給食時の食事をコミュニケーションの一場面と考え、『共食』の重要性を意識させることを目指した指導」の2つに大別され、給食時間の短さと共食の重要性が論じられている(野邊・岡本2011)。この給食指導の二つの種類は、そのまま現状の学校給食の課題でもあると認識できる。すなわち①時間が短く制約が多い給食時間内に給食を終えること、②給食が食についての豊かな学びの場となるよう工夫することが求められているのである。実際に学校における給食時間は準備・食事・片づけの全プロセスが約40分で行われており、とくに準備や片づけに手間取る低学年においては食事時間の確保が恒常的な課題となっている。さらに現状では家庭での食経験が十分でない児童も多く、そのような児童にとっては、短い給食時間であっても学校給食が豊かな食の経験をつむぐ場とすることがこれまで以上に求められていると言えよう。

そこで、本研究は、以上のような学校給食における指導上の課題に対する解決の方途を考えることを目指し、実際の指導場面の記録をもとに学校給食時の教師の活動や発言をよみとくことによって、教師の給食指導の特徴を明らかにし、課題の解決方法を探究することを目的とする。

2. 研究方法

本研究では、実際の給食の指導場面を観察し、教師の指導の活動記録、発話記録、給食指導中

の録画を、以下の方法でデータとして収集した。

- 1) 教師の指導の様子（活動記録）と発話を記録する。
- 2) 教師の胸元にICレコーダーを装着し、発話を録音する。
- 3) 定位置に固定したビデオカメラで主として教師の指導の様子を撮影する。

2-1 調査対象

調査対象は表1に示した4名の教師である。予備調査より低学年の給食指導の方が中高学年にくらべて多くの発語が確認されたことから、データの収集が容易であると判断し研究対象とした。なお、対象の教師に対しては本調査の目的を伝え、発話記録をデータとして分析することについての了解を得た上で行った。さらに、発話記録のSCRIPTおよび分析結果については対象者本人に確認をとり研究をすすめた。

表1 調査対象の属性

	A教師	B教師	C教師	D教師
勤務校	公立小学校	国立附属小学校	公立小学校	公立小学校
教職経験年数	23年	4年	8年	3年
調査実施日	2012/02/21	2012/03/06	2012/05/18	2012/06/22
担任学年	1年	2年	1年	1年

2-2 調査方法

この調査において主要となるデータは「活動記録」および「発話記録」である。これらは、実際に給食の時間に教室に入りデータ収集した。観察は、フィールドに入りながらも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「消極的観察者」の立場をとり行った。観察中にその場で活動記録をとり、ICレコーダーによる発話を録音し、給食時間終了後に担任教師に可能な範囲で聞き取りを行った。ビデオカメラによる録画については活動記録データの補足、考察の参考を使用した。

2-3 データの収集と分析手続き

給食時間中の活動記録をもとに担当教師の(1)活動時間を算出し、(2)活動の様子を動線図として明らかにした。さらに、ICレコーダーの(3)発話記録はすべてSCRIPTに起こしデータ化した。これら3つのデータの分析の手続きについて以下に詳述する。

(1) 活動時間の算出—給食指導の時間区分について

本研究では、教師の給食指導に関する活動時間を算出するにあたって、給食指導の時間を区分して考えることとした。まず、給食時間の起点を「配膳

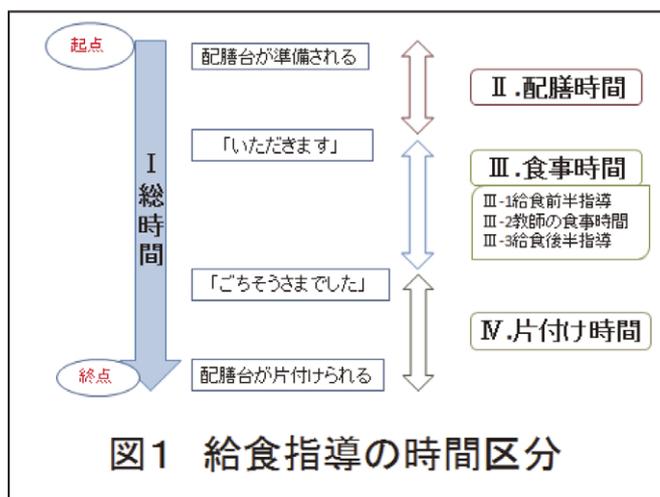


図1 給食指導の時間区分

台が準備される」時点とし、加えて「『いただきます』という」「『ごちそうさまでした』という」を区切りとし、「配膳台が片付けられる」を終点とした。すなわち、給食指導の時間の区分は図1のようになる。なお、Ⅲ食事時間については、教師の食事時間をより明らかにするためにⅢ-1給食前半指導 Ⅲ-2教師の食事時間 Ⅲ-3給食後半指導 という下位区分を設けた。

(2) 活動の様子—給食指導の活動記録

給食時間中の教師の観察記録及び録画記録をもとに、どのように活動しているのかを動線図に整理した。その際、調理実習中の教師の動線から活動の特徴を捉えるために用いた調査方法（佐藤2008）を参考に、教師はどのような軌跡をたどっているか、どのような場所で立ち止まったか。なぜそこで立ち止まったかなどについて分析を行った。動線図には教室内の配膳台の位置や、教師の食事する場所、気になる児童の席などを示して教師の活動の軌跡を明らかにした。

(3) 発話記録の分析—発話カテゴリーの設定

給食指導における教師の発話については、スクリプトに起こした上で意味ある文章ごとに区切ってデータ化した。このデータを分析するにあたっては、Flanders (1970) によるFIAS (Flanders' Interaction Analysis Systems) を参考にした。

Flandersは、教室内の発話を教師発話、児童発話、沈黙の3つに分け、それぞれの発話カテゴリーを作成し、授業内においてそれぞれのカテゴリーがどのように生起しているかを調べることで授業の特徴を把握した。本研究が対象とするのは授業ではないが、給食という指導場面であることから教師の発話を中心に分析することによって、給食時間の指導の特徴が明らかになるのではないかと考えた。FIASでは、教師と学習者の発話を表2に示した10のカテゴリーに分類し、単位行動の推移によって授業過程を示している。さらに教師の、児童生徒に及ぼす影響のパターンには、間接的影響と直接的影響とがあるとしている。間接的影響とは、(1)感情を受け入れる(2)賞賛または激励(3)アイデアの受け入れと利用(4)発問であり、児童生徒を支持し、その発言の自由を拡張しようとするものである。一方の直接的影響とは、(5)講義(6)指示(7)批判及び教師の権威を正当化する自己弁護の発言であり、生徒の発言の自由を限定し、学習活動を教師の側でコントロールしようとするものである。これらのカテゴリーを用いて分析することによって、教師がどの程度授業をリードしているか、あるいは学習者がどの程度授業に参加しているかを授業全体の傾向として求めることができると言われている。

本研究では、給食時間の特徴を勘案してこのカテゴリーをそのまま用いることが不適当と思われるため、いくつかの改良版を検討した。その中でもFIASを発展させた岸・野嶋(2006)は、教室も社会的文脈の中で一定のやり方で学習する・挨拶を交わす等の社会的な相互作用が望まれるという考えから、FIASの直接的影響と間接的影響を捉え直し「教授に関わる発言(教授発言)」「教室運営・維持に関わる発言(運営・維持発言)」と区分し、教師の直接的な教授活動以外の言動(運営・維持発言)にも焦点を当てている。表3に示したように、岸・野嶋は教授発言の下位カテゴリーとして「説明」「発問」「指示」、運営・維持発言の下位カテゴリーとして、「復唱」「感情受容(評価)」「(児童の発言に対する)応答」「注意」「雑談」の各カテゴリーを設定している。

本調査は、この岸・野嶋のカテゴリーを参考にして、低学年の給食時間における準備や片づけの指導が重要であるという点を勘案し、表4のようなカテゴリーを設定した。表4の下方にある「運営・維持発言」は、④応答(賞賛を除く)⑤賞賛⑥感想から成る。このうち④応答(賞賛を除く)

表2 FIASにおける分類カテゴリー (Flanders 1970)

教師発言	間接的影響	応答	1. 感嘆
			2. 賞賛
			3. アイデア
	直接的影響	自発	4. 発問
			5. 講義
			6. 指示
			7. 批判
生徒発言		応答	8. 生徒応答
		自発	9. 生徒自発
沈黙			10. 沈黙

表3 岸・野嶋 による発話カテゴリー

発言者	分類	カテゴリー	定義
教師	授業関連	説明	学習内容についての説明や意見・講義
		発問	学習内容等についての問いかけ
		指示・確認	指示・促し・確認・問いかけ
	運営・維持関連	復唱	児童の発言を繰り返す
		感情受容	児童の態度・気持ちなどを察知・受容し明確化する発言
		応答	児童からの問いかけに対しての応答
		注意	発言・行動に対し、注意したり、修正したりする発言
	雑誌	授業の内容と関係ない話題全て	
児童	応答	指名応答	教師の個人への指名に対しての発言
		自発応答	教師の発問に対し、自発的な応答要求をした後の発言
		非指名応答	不特定多数への暗黙的発話要求をうけて発言
	発言	発言	教師の働きかけに関係なく発言する、自発的な発言

と⑤賞賛は、児童の発言に応答して行われることが多い発言であるが、とくに⑤賞賛が教師の指導の特徴をより示す発言であるために④応答（賞賛を除く）とは区別して設定した。

「運営・維持発言」のほかに、表4の上方に給食を円滑にすすめるための「直接的発言」として①指示・確認・呼びかけ・依頼 ②問いかけ ③注意を設定した。なおここでの③注意は授業における「注意」とは異なり、問題状況に対する注意を促す発言であり、①指示・確認・呼びかけに類似したものであったため「運営・維持発言」には含めず分類した。これらのカテゴリーに分類できない給食指導とは関連のない発言については⑦その他とした。

カテゴリーに分類する際には、教師の発話が学習者にとってどのような働きを持つかによってその発話内容の機能を重視して判断した。

表4 各カテゴリーの定義と具体的発話例

		定 義	発 話 例
直接的発言	①指 示 確 認	行動の指示 再度認識の確かめを行う発言	「座りましょう。」 「袋なわとび結びしてください。」 「はい目標時刻ぴったり7です。」
	呼びかけ	応答を求めない声かけ	「牛乳あるよ。」 「がんばって。」
	依 頼	行動の代行を求める発言	「ブロッコリー食べたい人！」 「○さんそのままごみ袋ください。」 「先生のパンもってきて」
	②問いかけ	応答を求める問いかけ	「どこにあるの？」 「牛乳だれですか？」
	③注 意	発言・行動に対し、注意や修正を求める発言	「ちよつとうるさいです。」 「○さん左手でお皿もって。」
運営・維持発言	④応 答 (賞賛を除く)	児童の自発的発言や行動に対する賞賛以外の発言	「はい、どうぞ。」 (問いかけや態度に対し)「それは残念」
	⑤賞 賛	児童の自発的言動や行動に対する賞賛	「えらい。」「上手。」 「すごいじゃん。○くん全然こぼさないね。」
	⑥感 想	教師の体験や感情の表出	「おいしそう。」 「あっこれ手でやるんだな。」
	⑦そ の 他	給食指導とは関連のない発言及び定型文言	「いただきます。」 「じゃあ連絡します。(今後の予定など)」

3. 結果と考察

3-1 給食の時間配分からみる指導の特徴

4名の教師の給食時間中の時間配分を比較して表5に示した。総時間は36～47分であるが、最長の47分であった教師Cは、昼休みを利用して給食のI総時間を確保していた。I総時間を長くすることにより、他と比較して多くのIII食事時間(26分)を確保することができている。また、教師DはII配膳時間が8分と短い。児童は自分の分ではなくクラス全体で皆の給食のセットをつかって配膳するという方法をとってII配膳時間の短縮を図っていたためである。

次にIII食事時間中の指導の時間配分をみるために下位区分に従って内訳を示したものが表6である。なお教師Bに関しては食事をとりながら児童のおかわりの配膳をするなど指導と食事が混在して行われていたため下位区分の内訳を示すことはできなかった。

その他の3人の教師のIII食事時間を見ると、6～14分とかなり短いことがわかる。児童の食事時間が短いという問題だけではなく、給食指導のために教師が十分な食事時間を確保できていないという問題も明らかになったと言えよう。なかでも教師Dは教師Aや教師Cに比べ半分以下の時間で食事を終えている。その分、III-3給食後半指導で児童への個別指導にあてる時間を長くとることができている。

また、教師CのIII-1給食前半指導が長いのは、調査日のメニューが焼きそばであったため、つぎ分けて配膳するという作業を食事時間中にも行っていたことによる。

表5 給食時間の配分

(分)

	教師A	教師B	教師C	教師D
I 総時間	38	45	47	36
II 配膳時間	11	10	13	8
III 食事時間	20	22	26	20
IV 片付け時間	7	13	8	8

表6 食事時間中の指導の時間配分

(分)

	教師A	教師B	教師C	教師D	平均
III 食事時間	20	22	26	20	22
III-1 給食前半指導	1	*	6	2	3
III-2 教師の食事時間	14	*	13	6	11
III-3 給食後半指導	5	*	7	12	8

*教師Bは食事中に頻繁に指導を行っていたために下位区分での区分が不可能であった。

3-2 給食指導の動きからみる特徴

(1) 各教師の特徴

それぞれの教師の給食指導中の動きを図2に示した。以下のその様子を詳述する。なお、図中の●は全体指示を行うために立ち止った位置、★は個別指導のために立ち止った位置を示している。

教師A

教師Aは後方から全体指示をしながら配膳の指導を行っていた。特に汁物などはこぼさないようにお盆の配置を整えながら配膳するよう支援していた。そのため、配膳台の行き来が多い。また、後方から教務机に行くまでに児童の様子を見まわっていた。食事中は全体を見ながら食事し、時には近くの班の児童の発言に応答していた。後半は食事中に話に夢中になって食事が進まない班に注目し、時間の管理を促すような呼びかけを行った。教室内は班の間の通路が狭いため、比較的通りやすい真ん中の通路を通過して前後に移動していた。食後は配膳台で片づけの準備をするため、配膳台周辺を頻繁に行き来し、片づけを急ぐよう配膳台から全体に指示を行っていた。

教師B

教師Bは配膳の場面では、配膳台の横に立ち、その位置から教室全体を眺め児童の様子を見ていた。配膳をする児童に対し、個別に感想などの声かけをすることで特徴が見られた。また、今後の行動の指示などは教卓の前に立つなど、声の通りやすい特定の位置で行っていた。さらに、自身の食事中に児童のおかわりへの対応を行っていたため、食事をとっていた班と配膳台との行き来が多かった。児童の席を回るというよりは、おかわりや片付けの際に児童の食事に関する指導を行っているという様子であった。

教師C

教師Cは、全体を通して歩く速度も遅く、ゆっくりと児童を見るなど余裕をもって指導を行っていた。気になる児童に話しかけるときは、腰を下ろすなど、じっくり児童の話を聞き、一方完食が

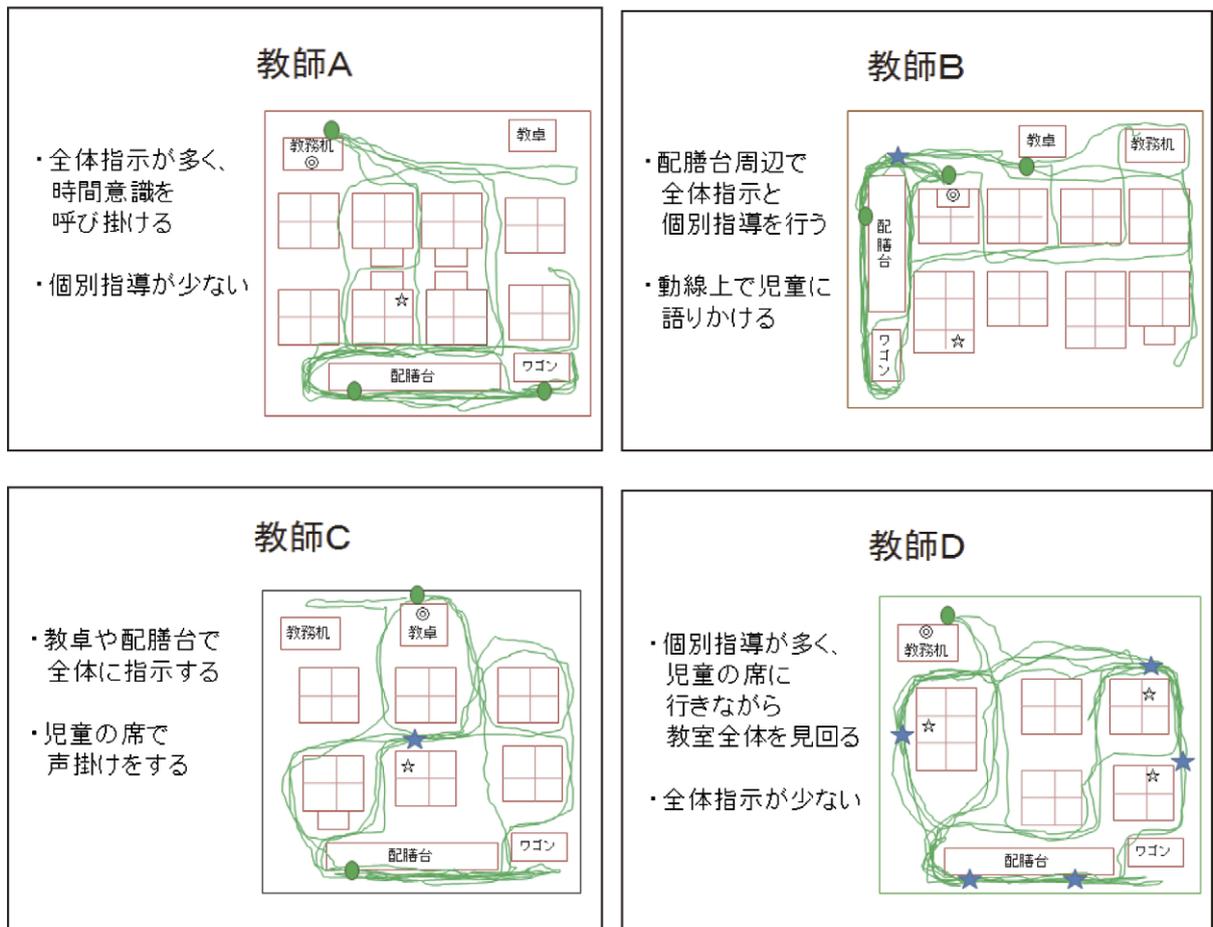


図2 給食指導中の教師の動きとその特徴

困難な児童は、自分の意見を教師Cに伝えるなど児童とのやり取りが見られた。教師Cは、個々の児童とのコミュニケーションを大切にして個々の児童の席で声をかける個別指導を行っていた。配膳の際はほとんど配膳台にいて、給食当番がつぎ分ける配膳の量について支援していた。全体に対する指示は日直の児童に任せており、日直から注意される回数が多い児童がいると、教師Cが報告を受ける仕組みを作っていた。自身は教卓で全体をよく見まわしながら食事をとっていた。近くの児童に対する会話もあれば、全体に対してまるで個別に話しかけるような語りかけもあり、そのような語りかけに児童たちもよく反応を示していた。

教師D

教師Dは全体に対して指示をすることがほとんどなく、その分、気になる児童に個別指導をする時間がほとんどであった。各班を見て回り、「椅子をひいてますか」など児童に声かけをしながら、食事の様子をよく観察していた。特に、支援の必要と思われる児童たち（☆印）に対しては、魚の身をほぐす、食器の位置を直すなどの支援を行っていた。このような個別の指導のあと全体をまわり、さらに時間をおいて個別指導を行うようにして「お皿きれいね」など児童の良いところを評価するなど支援の必要な児童の給食への意欲を保つような工夫をしていた。

(2) 給食指導中に立ち止まる位置からみる特徴

給食指導の活動のうち教師が立ち止まる位置に着目し、その位置とそこでの主な活動について

表7に整理した。

この表から対象教師4名共に、配膳台付近で配膳を監督していることがわかる。教師Cと教師Dは配膳台後方で主に当番に対し配膳の量などの指示を行っていた。教師Aは当番だけでなく、配膳のために並ぶ児童にもよく声を掛けていた。教師Bは配膳台の児童の配膳を見守りながら給食の内容に関して自身の感想などを児童に話しかけていた。配膳は小学校低学年の児童にとって慣れない作業であることから、時間をかけて見守る必要があるものということがわかる。

全体を見る位置は、教師Aと教師Cは配膳台後方や食事をする教務机や教卓であった。特に教師Cは食事の最中にクラス全体を見渡すことが何度もあったことから、机が高く全体を見渡せる教卓で食事をしていただと考えられる。教師Bは児童の班で食事をしていただが、全体を見渡すのはおかわりや分量調整の際に立つ配膳台付近であり、指示を出すときは教卓の前に立つなど指示が通りやすい場所を選んでいただ。教師Dは教務机での食事を短時間で済ませていただが、その最中にも全体を見ていただ。また食後の机間巡視中にもゆっくり歩きながら全体を見渡していただ。給食は楽しい食事の時間であるが、教師にとっては安全や衛生に最大限の注意を払う必要があり、常に全体を見渡しながら安全を確認していただがわかる。

表7 教師の給食指導中の立ち位置と主な活動

	教師A		教師B		教師C		教師D	
位置	配膳台後方	教務机	配膳台横	教卓前	配膳台後方	教卓	配膳台後方	児童の席
主な活動	配膳の指導 全体指示 児童の様子をみて注意	時間の管理 呼び掛け	全体を見ながら、配膳する児童に話しかける 食事内容に関する話	食事の挨拶や今後の指示	給食当番の配膳補助 麺類やデザートなど分量調整支援	全体を見ながら食事をとる 全体への話しかけ	給食当番の配膳の指示 おかわりや分量調整の支援	食事に関する個別指導 意欲を喚起するような献身的な声掛けと支援

表8 カテゴリーごとの発話傾向

	教師A			教師B			教師C			教師D			
直接的発言	①指示・確認・呼びかけ・依頼	86	62%	80%	68	37%	67%	71	46%	78%	94	42%	70%
	②問いかけ	15	11%		39	21%		33	22%		47	21%	
	③注意	10	7%		17	9%		15	10%		18	8%	
運営・維持発言	④応答(賞賛を除く)	16	12%	100%	12	6%	100%	11	7%	100%	36	16%	100%
	⑤賞賛	2	1%		12	6%		5	3%		17	8%	
	⑥感想	0	0%		20	11%		13	8%		6	3%	
	⑦その他	9	7%		18	10%		5	3%		8	4%	
	計	138	100%		186	100%		153	100%		226	100%	

3-3 給食指導の語りから見る特徴

給食指導中の教師の全発話を表4のカテゴリーに従って分類した結果を表8に示した。全体と

して、①指示・確認・呼びかけ・依頼が多い。さらに「直接的発言」①②③の割合を合計したところ、表8各右欄にあるようにおよそ70～80%である。教師が児童の発言を受け止め、授業の受容的な雰囲気を作ると考えられる「運営・維持発言」(④⑤⑥)よりも圧倒的な割合を示していることから、低学年における給食時間中の指導は、短時間の中で円滑に準備し、食事をして片付けるために担任主導で行われていることがわかる。

一方で、割合は決して高くはないが、「運営・維持発言」の④⑤⑥はそれぞれの教師の特徴を表している。たとえば、教師Aは給食指導を円滑に進める事を重視しているために①②③が多いが、「運営・維持発言」をみると児童の発話にこたえている④応答(賞賛を除く)がほとんど(12%)であった。教師Bは食事に関する思いを児童に語るということが多く、そのことが⑥感想の11%に示されている。教師Cは自身の思いを語りながら児童の思いを受け止めるやりとりがよく見られたことを示す割合(④7% ⑤8%)となっている。教師Dは個別指導が多く、支援の必要と思われる特定の児童との対話をていねいに行っていることから④応答(賞賛を除く)が16%と⑤⑥よりも高い割合を示した。

これらの発話傾向は、先に示した動線や立ち止まる位置に関する結果と照らし合わせても、その理由が十分に説明できるものとなっている。

4. 給食指導中の活動記録と発話傾向からみる教師の給食指導の特徴

—課題解決へのヒント

各教師の給食指導の時間配分、指導中の動線分析、および発話の傾向からわかったことをもとに先に示した2つの課題についてその解決方法を探ってみたい。課題の1つ目に挙げられた「①時間が短く制約が多い給食時間内に給食を終えること」は、給食時間中の最重要課題であることが本研究の観察調査からも明らかになった。実際に教師たちは昼休みの時間を給食時間に組み込む(教師C)、配膳方法を工夫する(教師D)など食事時間の確保に努めていた。また限られた時間の中で、全体指示を行うことや児童に対し時間に対する意識を呼び掛けること(教師A)も行われていた。給食指導中の教師の発話の7～8割を①指示・確認・呼びかけ・依頼②問いかけ③注意で占めていたことは、このように時間に追われて指導せざるを得ない給食の実態をよく表している。

一方で、このような限られた時間の中でも教師たちは給食の円滑な遂行だけを目指すのではなく、課題の2つ目「②給食が食についての豊かな学びの場となるように」、また好き嫌いなく栄養をとる食事となるように様々な形で児童に語りかけていた。発話中に占める割合からいえば、そのような食に関する語りは、必ずしも高くはないが、その語りかけがそれぞれの教師ならではの給食の雰囲気を作り出していた。教師Bは自らの食事時間に児童のおかわりへの対応を積極的に行うなど、楽しそうにおいしそうに指導を行っていた。そのため食事時間の内訳のうち、どれだけの食事時間が確保できたのかは把握できなかったが、食事を一緒にする班の児童やおかわりをすすめるなど食について児童に語りかけ、子どもたちの食欲を喚起することによって児童が時間内に残菜なく完食することを促していた。また教師Dは支援の必要な児童数名を中心に個別指導を丁寧に行い、励まし、寄り添うように支援していた。以上のことから給食が食についての豊かな学びの場となるためには、教師自らが食への思いを語り、児童が楽しく食事ができるような会話の機会を持つこと、児童とのコミュニケーションを重視し、児童も相互に給食への話をして楽しむというこ

とが重要であると考えられる。

5. 今後の課題

本研究は小学校低学年における給食指導の実態を、観察調査を通して明らかにし、そこから給食指導の課題とされている①時間が短く制約が多い給食時間内に給食を終えること、②給食が食についての豊かな学びの場となるよう工夫すること、について、課題解決のためのヒントを得るために検討を加えた。この二つの課題は同時に解決を目指すことが困難な課題であるとも考えられるが、今回対象とした教師はいずれも給食指導を丁寧に行いながら、この2つの課題に向き合っていた。ただし、その方法は一様ではなく、個々の教師の個性ともいえる特徴が示されるものであった。今回給食指導の実態を動線、語りというデータをもとに比較検討したことによって、それぞれの特徴が明らかになり、教師自身が無意識に行っているような指導方法にも、すべて理由があるということが分かった。

今後は、同様の研究方法を用いて分析事例を蓄積し、給食指導における課題の解決方法をさらに精選して具体的に提案できるようにすることが課題である。また給食の時間が短いことによる問題点についても、データをもとに明らかにすることによって、給食時間の改善等に資する研究も行う必要があると考えている。

謝辞

本研究をおこなうにあたりご協力いただいた先生方、およびクラスの児童の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献・参考文献

- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学（2005）教育研究のメソドロジー：学校参加型マインドのいざない，東京大学出版
- 平山満義（1997）質的研究法による授業研究：教育学/教育工学/心理学からのアプローチ，北大路書房
- 本図愛美（2007）学校運営における『食』の意味と課題：学校教育システムと食育の関連から，宮城教育大学紀要42，pp.193-203
- 飯島敏文（2005）「食」の教育的契機への郷土論的アプローチ：経験される対象としての「食」の統治価値と教材化の視点，大阪教育大学紀要，第IV部門53（2） pp.1-15
- 岸 俊行・野嶋栄一郎（2006）小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析，教育心理学研究，54， pp.323-333
- 野邊政雄・岡本真依（2011）学校給食における児童の食行動の変容と食事観の形成に関する研究動向，岡山大学大学院教育学研究科研究集録，147， pp.63-67
- 佐藤千秋（2008）「調理実習中の行動と授業後の語りに見る家庭科教師の信念」埼玉大学大学院提出修士論文
- 鈴木洋子（2013）教員養成段階における学校給食に関する指導内容の検討：安全・衛生面の指導について，教育実践開発研究センター研究紀要（奈良教育大学教育実践開発研究センター）22， pp.95-99

(2013年10月29日提出)

(2013年11月21日受理)

How Teachers Instruct Students during School Lunch in Elementary school Lower Grade levels.

HARA Chihiro

Minami Koshigaya Elementary School

KAWAMURA Miho

Faculty of Education, Saitama University

Abstract

There are two problems during school lunch. One is that lunch time is too short. Another is that eating in the classroom should be a good experience eating with friends. How do teachers solve these problems? This study aims to make clear how teachers act and talk to students during school lunch.

This study targeted four elementary school female teachers. This study used two types of methodology ; direct observation and voice recording. Direct observation was analyzed to find some patterns. The script of the voice recording was categorized using 7categories by Kishi and Nojima (2006) based on Flanders (1970) .

These four teachers struggled to get enough time for eating. For example, one teacher included the break time after lunch to increase the time for eating. The other teacher shortened y preparation to have enough time to eat. 67-87% of all script is direct speaking including the indication of the time and caution by teacher about table manners, etc. 13-26% of all script is indirect speaking that revealed each teacher's character. Teachers talked about food and eating during the lunch time and eating together with someone is a happy occasion.

Key Words : School lunch, Instruction during school lunch, Lower grade levels, Analysis of protocol