

『就実教育実践研究』第11巻 抜刷
就実教育実践研究センター 2018年3月31日 発行

幼稚園の昼食場面における共食者としての保育者と 子どものかかわりに関する検討

A Study of Teacher - Children Lunchtime Interaction in Kindergarten

伊 藤 優

幼稚園の昼食場面における共食者としての保育者と 子どものかかわりに関する検討

伊藤優 (幼児教育学科)

A Study of Teacher - Children Lunchtime Interaction in Kindergarten

Yu ITO (Department of Infant Education)

抄録

本研究では、保育者が子どもと同じ食事の主体者としてかかわっている場面を抽出し、保育者が食事の主体者として子どもにかかわっているからこそそのやりとりや、そのやりとりが子どもにどのような影響を与えているのか検討することを目的とする。その結果、共食が可能な食事場面は保育者と子どもが場を共にし、同じように食べる行為を行うことを通して、子どもに共感し、子どもの自主的な行動を促すことが可能となっていた。一方で、保育者は意図せずして子どもの状態を把握することなく食べることを強要したり、保育者自身が子どもの行動を待つことなく、片づけを手伝ってしまうこともあった。以上のことから、幼稚園の弁当場面において、子どもと同じ食事の主体者である保育者は子どもとの「教える者-教えられる者」という関係性をより強固にも、あいまいにもしやすい可能性が示唆された。

キーワード：幼稚園、昼食場面、かかわり、保育者

I. はじめに

近年、多くの幼稚園や保育所が食育活動を積極的に取り入れており、先行研究においても食育活動の重要性やその効果が示されている（松本, 2012; 吉田・甲田・中村・竹内, 2000）。しかし、これらの報告は、栽培活動に絡めたクッキング体験や親子料理教室などのイベント的な活動に関するものが多い。

一方で、先行研究から、幼稚園や保育所で楽しく食事をしたという経験と大人になっての食事の楽しさに関連があることや（古郡・菊地, 2009）、保育施設での食事場面が子どもの食事の意義を理解する際の学習機会となること（瀬尾・榊原, 2013）が明示されている。これらから、保育施設における日常的な食事の経験は、幼児に大きな影響を与えることが示唆される。そして、このような食事場面について、保育者の多くが、「食育」の場として捉え、重要視していることが報告されている（逸見・焰硝岩・春名・大西, 2011; 大森・八倉巻・高石, 2000）。つまり、保育者自身も日々繰り返される食事場면을重要な「食育」

の場として意識して、子どもとかがかかわっているといえる。食事場面において保育者が子どもに与える影響は大きいことから（Addessi, Galloway, Visalberghi, & Birch, 2005）、幼児期の「食育」を考える上で、食事場面での保育者と子どもとのかかわりを詳細に検討することが必要となる。

多くの保育施設の食事場面では、保育者と子どもはコミュニケーションを取りながら一緒に給食や弁当を食べる。その際、保育者は子どもにマナーを教えたり、食事を供給したりするが、食事場面においては保育者も子どもと同じ食事の主体者の側面を有している。しかし、保育施設の食事場面における保育者と子どものかかわりを検討した先行研究の多くは、食事場面での保育者の働きかけの方法や内容に焦点を当てている（中澤・鍛治・石井, 1995；今村, 2008）。つまり、伊藤（2013a）が指摘しているように、保育者と子どもとのかかわりを扱った先行研究では、マナーなどを教える存在や食事を供給する存在として保育者を捉えており、子どもと同じ食事の主体者として保育者を捉えていないといえる。保育施設で保育者と子どもと一緒に食べる意味や食事場面での保育者の役割を見出す上で、保育所や幼稚園の食事場面において、「食事の主体者」という観点から、保育者と子どもが保育施設の食事場面においてどのようにかかわりながら食べているのかを検討することは必要である。そして、これらを明らかにすることは、保育所と幼稚園の集団食事場面において、子どもと共に食事をとる共食者としての保育者の新たな側面を明示することにもつながると考えられる。

これまで保育者を「食事の主体者」という観点で、保育者の食事行動を対象として分析した研究（伊藤, 2016）はみられるが、食事場面において食事の主体者である保育者と子どもの共食者としてのやりとりを子どもへの影響も含めて検討するには至っていない。

以上のことから、本研究では、保育者が子どもと同じ食事の主体者としてかかわっている場面を抽出し、保育者が食事の主体者として子どもにかかわっているからこそそのやりとりや、そのやりとりが子どもにどのような影響を与えているのか検討する。

なお、本研究では幼稚園の弁当場面を観察対象とする。弁当は給食のように配膳や片付けの必要がないことから、多くの幼稚園の弁当場面において、保育者は子どもと同じ場所で、子どもと同じように弁当を食べることができ、その間に子どもとコミュニケーションをとることもできる。このように幼稚園の弁当場面は、食事の主体者としての保育者と子どもとのかかわりが給食場面より顕著にみられると推察される。

II. 方法

(1) **観察対象**：F幼稚園4歳児クラスの子どもたち（29名）と幼稚園教諭（担任：保育者H・副担任：保育者M、及び観察者）を観察対象とする。本幼稚園の弁当場面において、部屋の中で食べる時は一つの机を5～6人で囲み、向かい合って食べる食事形態であり、ホールや外（森）で食べる際はブルーシートを敷き、その範囲内の好きなところで食べる食事形態であった。

また、毎回観察後に子どもの様子や変化などについて、保育者Hにインタビューを実施した。インタビューの中で保育者Hは、子ども自身で考えていることが言えるようになることを本クラスの子どもたちの課題として捉えていた。また、弁当場面においては、子どもたちが楽しく食べられるように、屋外やホールで食べるなど環境づくりにも配慮していると述べていた。

本観察では年中クラスの子どもを観察対象とする。4歳児は、友達とのかかわりが多くなる一方でけんかが増えてくる時期であり、決まりを守ったり、身近な人の気持ちを考え行動できるようになる時期である(厚生労働省, 2008)。幼稚園の弁当場面は、友達とコミュニケーションをとれる場であるとともに食事に関するマナーやルールなどの制約が存在する場でもある。そのため、上記のような発達的特徴を示す年齢集団である年中クラスの弁当場面では、友達や保育者と話をしながらマナーやルールなどにも言及したかかわりがみられると考えられる。また、実際に予備観察でも年少児クラスや年長児クラスと比べ、年中児クラスでは弁当場面において保育者と子どもとのかかわりが顕著にみられたことから、年中児クラスを観察対象とした。

また、保育者Hだけでなく、観察者と子どもとのかかわりも観察対象とした。本研究における保育者とは、集団食事場面において子ども集団に大きな影響を与える大人とした。弁当場面において、予備観察で子どもとのラポール付けを十分行った観察者が子ども集団に与える影響は大きいと推察される。保育者と子どもとの食事を行うことの意味を見出す際、観察者も一緒に弁当場面を共にし、子どもとかわることによって、より詳細に保育者と子どもとのかかわりを検討できるのではないかと考えられる。以上のことから、保育者Hと保育者Mの子どもとのかかわりとともに、観察者の弁当場面での子どもとのかかわりも対象とする。

(2) **観察期間**：2013年6月下旬から12月上旬である。

(3) **観察の手続き**：観察時間は保育者が「お弁当食べようか」などと弁当場面への移行の声かけをしてから、最後の子どもが「ごちそうさまでした」と言い、弁当の片づけを終えるまでの間とした。観察方法は幼稚園の弁当場面において、対象となる保育者と子どもとのかかわりをビデオカメラにより撮影した。

(4) **分析の方法**：分析の手順としては、まず弁当場面での保育者と子どもとのかかわりをエピソードとして文字化した。そして、それぞれのエピソードの中から、保育者が子どもと同じ食事の主体者としてかかわっている特徴的なエピソードを抽出し、抽出されたエピソードを川喜田(1967)のKJ法に基づき分類し、それぞれの特徴的なエピソードを検討した。

Ⅲ. 結果

保育者が子どもと同じ食事の主体者としてかかわっている特徴的なエピソードとして、全部で57件が選出された。そして、それらのエピソードを分類したところ、【弁当の特性

を考慮したやりとり】、【同じルールや規則を共有していることで生じたやりとり】、【同じものを食べることで生じたやりとり】、【保育者の「食べる」行為に触発されたやりとり】という保育者が子どもと同じ食事の主体者として子どもにかかわっているからこそこのやりとりが示された(表1)。そこで、これらの4つのカテゴリーについて、それぞれ特徴的なエピソードを挙げ、検討する。

表1 カテゴリーの定義と件数

大カテゴリー	定義	件数(件)
弁当の特性を考慮したやりとり	保育者と子どもと一緒に「弁当」を食べることで生じるやりとり	17
同じルールや規則を共有していることで生じたやりとり	「いただきます」や「ごちそうさま」などの食べる前後の挨拶、食べる時間など保育者と子どもが同じルールや規則を共有していることで生じるやりとり	12
同じものを食べることで生じたやりとり	保育者と子どもが同じものを食べることで生じるやりとり(弁当で同じものが入っていたなどは除く)	15
保育者の「食べる」行為に触発されたやりとり	保育者が「食べる」様子に、子どもが間接的に影響を受けたやりとり	13

(1) 【弁当の特性を考慮したやりとり】

エピソード1 【隣で食べよう】(7月9日、教室)

保育者Hが自分のお茶を注いでいると、女兒Sが女兒Aと一緒に弁当に嫌いな物(ピーマンの肉詰め)が入っていると言いに来る。保育者Hは「食べれんの?でもお母さんが一生懸命作ってくれたものなんだよ。先生、Sちゃんの隣で食べるけん、頑張っておべよ」と女兒Sの背中をたたき、先に席に戻るよう促す。しかし、女兒Sは席に戻った後も黙って弁当を見ている。

お茶をつぎ、女兒Sの隣に座った保育者Hは、「Sちゃん、一緒に食べようね」と言いながら、自分の弁当を食べ始める。(a) 女兒Sは保育者の弁当に興味を持ち、身を乗り出して見る。保育者Hは食べていたが、女兒Sと目が合うと「Sちゃんのお弁当おいしそう。これ(卵焼き)先生と一緒にだね」と笑顔で言う。女兒Sも保育者Hと目が合うと嬉しそうに笑う。

その後、女兒Sは好きな物から食べ、嫌いな物を残して弁当を片づけようとしたが、もう一度弁当を戻し、保育者Hに「これ嫌い」と弁当の中身を見せながら言う。保育者Hは、「(b) ちょっとずつ食べてみようか。先生も嫌いな物があったら、ちょっとずつ食べるようにしとるんよ。ちょっとずつ食べてみる?」と言う。保育者Hの発言を受け、女兒Sも少しずつ食べ進める。しかし、途中でまた箸が止まったため、保育者Hは「よく食べたね」と女兒Sの頭をなで、「お母さん作ってくれたけんね。食べようね。(c) Sちゃんの(ピーマンの肉詰め)おいしそうだから先生も今度お弁当に入れようかな」と声をかける。女兒Sはしばらく保育者Hを見つめていたが、その後ピーマンを小さく一口かじる。

弁当に嫌いな物が入っていた女兒Sに対し、保育者Hは下線(b)のように、直接食べやすいように嫌いな物を小さくしたり、食べさせたりするのではなく、一緒にご飯を食べる中で、自分が嫌いな物があったときにどうやって食べるかなど保育者自身の経験を示している。また、弁当は各々が家庭から持参するものの、共通の食材が入っていることも多い。下線(a)において、女兒Sと保育者Hは、同じ食材を「一緒だね」と保育者Hと言い合いながら、同じ空間の中で、一緒に食事をしている。その際に見せた女兒Sの笑顔からも、保育者Hとのやりとりが、女兒Sに安心感や落ち着きを与えていると推察される。つまり、保育者と子どもと一緒に食べていることが、「食べなさい」などの保育者の一方向的な指示に留まらない子どもへの食事に対する意欲を高めているのではないかと考えられる。

一方で、女兒Sは、一度片づけた弁当を戻し、保育者Hに弁当の中身を見せている。このような女兒Sの行動から、保育者が隣で一緒に食べることが、女兒Sに残してはいけないというプレッシャーを少なからず与えているのではないかと推察される。それに対し、保育者は下線(c)のように女兒Sの苦手なピーマンの肉詰めをうらやましがり、今度自分も弁当に入れたいと女兒Sの苦手な食材に対し肯定的感情を伝えることで、女兒Sの苦手意識を取り除くような言い方をしている。そして、女兒Sも苦手なピーマンの肉詰めを食べ始めることで、保育者Hに応えている。

(2) 【同じルールや規則を共有していることで生じたやりとり】

エピソード2 【保育者と競争！】 (10月11日、教室)

保育者Hが、一緒に食べていた男児Cに「片づけして」と何回か注意を行う。しかし、男児Cは遠くを見つめたり、友達と話をしたりしながらゆっくりと片づけをしている。保育者Hは自分の弁当を片づけながら、ちらちらと男児Cに視線を送り、(d) 男児Cと目が合うと「追いつきよるよ」と笑いながら言う。

保育者Hは弁当を片づけ終わった後、まだ弁当を片づけ終わっていない男児Cに対し、「C君、先生の方が先だったよ～」と言い男児Cを見つめる。男児Cは無言で保育者Hを見つめ、片づけを始めようとしめない。すると、(e) 保育者Hは男児Cに「ごちそうさま終わったし、早く片づけよっか。難しいんかね？」と聞き、男児Cの弁当を片づける。

エピソード2において、友達と話したり、遠くを見つめている男児Cに対し、保育者Hはどちらが早いか競争しているような声かけを行っていた(下線部(d))。このように、保育者Hは同じ弁当を片づけている者という立場を利用し、男児Cの注意を少しでも弁当の片づけに移そうとしている様子が見受けられる。

しかし、男児Cの反応はこのような保育者Hの声かけの意図とは異なるものであった。そのため、下線部(e)において、最終的に保育者Hは自分の行動のついでに、気になる子どもの弁当を片付けている。弁当場面において、保育者と子どもは同じ行動を行っているからこそ、保育者は子どもに「やってあげてる」感を出さずに、一連の流れの中で自然と

気になっている子どもに手を貸すことができている。一方で、食べる時間や食べる時のルールは子どもも保育者も同様である。そのため、時間内に子どもだけでなく保育者自身も片付けまでしないといけないという見えない焦りやプレッシャーが保育者にもあるのではないかと推察される。つまり、保育者も子どもと同じルールや規則を共有しているからこそ、エピソード2のように、子ども自身が一人で言うことを待つことなく、保育者が手を貸してしまう状況を作り出していると考えられる。

(3) 【同じものを食べることで生じたやりとり】

エピソード3【栗、おいしいね】(10月1日、森)

この日は園に隣接した森の中でブルーシートを広げ、円になって食べていた。そして、弁当を食べ終わった後、デザートとして子どもたちが森で拾ってきた栗を食べることが決まっていた。(栗は保育者Mと数人の男児が焼いてくれている)

栗を食べている子どもたちに観察者が「栗おいしい?」と聞くと、子どもたちは「おいしい」と口ぐちに言う。「どんな味がした?」と観察者が続けて聞くと、子ども達は「おいしい」と繰り返す。

その後、観察者が栗を食べようとする、女児Mが観察者の隣に座り、一緒に栗を食べようとする。女児Mが「あちちち」と言いながら栗をむこうとする。観察者も一緒になって「あちちち」といいながら栗をむこうとする。(f) 観察者が「どうやってむけばいいのかな〜?」と言いながら皮をむこうとしていると、女児Mが「こうやって食べればいいんだよ」と少し栗をむいたあと、栗にかじりつく食べ方を観察者に教える。女児Mは「こうしたら手もあんまり汚れなくておいしく食べられるでしょ?」と観察者に言う。観察者が女児Mに教えてもらった食べ方で食べていると、観察者を見ていた女児Mと目が合い、二人で微笑み合う。女児Mは持っていた栗を食べ終わると、「もう一個食べよ」と言い、新しい栗を食べ始める。女児Mは食べながら、「いっぱい食べようね」と観察者に笑顔で言う。観察者も食べながら「栗っておいしいよね。私、栗大好きだなあ」とつぶやくと、女児Mは (g) 「この黄色いところが甘くておいしいね。みんなこれ食べると好きになっちゃうの」と嬉しそうに言う。

本幼稚園では、園に隣接する森にあげびや栗、きのこなどたくさんの食材があり、見つけてはよく保育者と子どもたちで食べている。エピソード3において、観察者と女児Mは同じ食べ物を同じように食べており、食べ物を触ったときの温度や食べ物の味などを共感しあうことができている。つまり、保育者と子どもは同じ食べ物を食べることで、食べ物を媒介に、五感全てを用いて、「保育者-子ども」という立場関係なく、互いに意見を交換することが可能である。また、観察者と女児Mは食べる際、隣同士で食べており、お互いの食べ方を見たり、会話もしやすい。

下線(f)において、観察者はF幼稚園で焼き栗を食べるのは初めてであり、上手く皮がむけない観察者に普段から食べ慣れている女児Mが食べ方を教えている。このように、食事場面においては子どもの方が指導者・教示者になることもある。食事は年齢問わず、全ての者が必ず行う行為であるからこそ、子ども独自の食べ方などを、保育者にも対等な

立場で教えることができる。そして、本エピソードのように、子どもが食べ物を媒介として保育者（観察者）に教える関係が自然と生じ、結果として、この関係性の変化が、子どもの食べ物への興味をより強くしている。

さらに、自身が食べていない時の観察者は、「おいしい?」「どんな味した?」と一方的な質問を子どもにし、それに対し子どもからは「おいしい」という返事しか返ってこなかった。しかし、観察者も子どもと一緒に同じものを食べ、味覚や触感を体験したことで、観察者自身の子どもへのかかわりが、一方向的な質問から自然と子どもと共感することを楽しむような言い方や行動に変わっている。同じ食べ物を子どもと一緒に食べるという行為が観察者自身の言動にも変化をもたらし、それが下線(g)のような女児Mの嬉しそうな表現につながっている。

(4) 保育者の「食べる」行為に触発されたやりとり

エピソード4【〇〇になれ!】(9月20日、ホール)

全体で「いただきます」をした後、保育者Hが弁当のふたが開かない男児Kを手伝った際、そばにいた男児Hが「お弁当のふた…あけ!」と言う。保育者Hは弁当のふたを開けた際、「H君が『お弁当のふた、あけ!』って言ってくれたから空いたのかも。ありがとう。H君魔法使いみたいだね」という。それを受けて、男児Hは保育者Hに「かちかちになれ」と言い、保育者Hも固まる真似をする。すると、その様子を見ていたみんなが一斉に「〇〇になれ」と保育者Hに言いだす。保育者Hはできるだけ子どものリクエストに応じようとする。

その後、保育者Hが自分の弁当を持ってきて食べだしても、子ども達は「〇〇になれ」と保育者に魔法をかける遊びを楽しんでいる。そのような子どもたちに、(h) 保育者Hは「私早く遊びに行きたいから、早く食べよ」と言い、食べる。その後も子どもたちは「〇〇になれ」と保育者Hを遊びに誘おうとするが、保育者Hは視線だけ子どもたちの方に向け、うなづきながら食べ続ける。そのため、子どもたちも各自自分の弁当を開き、食べ始める。

本エピソードでは、保育者Hが男児Kの弁当のふたを開けた際の男児Hの言葉をきっかけに、保育者と子どもたちが共通の遊びで盛り上がっている場面である。幼稚園の昼食場面において、子どもたちは向かい合って近くに座って食べる。そのため、保育者と子どものかかわりに簡単に他児も入ることができ、共通のイメージを共有して遊びが広がったといえる。このような遊びに対して、保育者Hも進んで子どもたちが作った「〇〇になれ」という遊びに参加している。インタビューの中で、保育者Hは弁当場面において、楽しく食べることを重視していると述べており、一緒に食べる者として、子どもとともに楽しい雰囲気の中で食べたいという思いが保育者Hの中にあつたため、子どもたちの遊びに積極的に参加したと考えられる。

しかし、子どもたちが遊びに夢中で、食べることを疎かにしていることが続く様子に、保育者Hは子どもからの遊びの誘いにはのらず、「私早く遊びに行きたいから、早く食べよ」

と言いながら食べ始め、その後も子どもの言葉にうなづくだけであった（下線(h)）。そして、このような保育者に対し、子どもも自分の弁当を食べ始めている。つまり、子どもは自分が今何をすべきか、保育者の行動をモデルとして判断することができている。

エピソード5【S君、食べられる?】(9月24日、教室)

保育者Hと男児Sは同じ机で向かい合って食べている。ほとんどの子どもが食べ終わって片付けをしている中、男児Sはまだ食べ終わっていなかった。

男児Sは食べる関心をなくしたのか、まだ食べている男児Dにちょっかいを出し始める。それを見ていた保育者Hが「S君、頑張ろう!」と声をかけると男児Sはうなづいて食べ始めるものの、すぐに男児Sは男児Dにちょっかいをかけ始める。保育者Hは男児Dにちょっかいを出す男児Sを見て、男児Sの弁当を指しながら「多かっただんかね? 食べれる?」と声をかける。男児Sはうなづき、前を向いて食べ始める。その後も、保育者Hが前を向き、男児Sを見ているときは、男児Sは食べようとするのだが、保育者Hが他の子と話したり、みんなを見回したり、自分のご飯を食べることに集中し、視線がはずれると男児Sは男児Dにちょっかいをかけたか、近くで食べ終わった子どもが読む絵本をぼーっと眺めたりしている。しかし、(i) 全体で「ごちそうさま」をした後、保育者Hが急いで残りの弁当を食べている様子をしばらくぼーっと見た後で、自分から残りの弁当を食べだした。

エピソード5において、男児Sは食べることに集中していない様子が見受けられる。保育者Hはそのような男児Sに「食べよう」と促したり、男児Sの気持ちを尋ねている。本エピソードから、保育者Hが前を向き、男児Sを見ているとき、男児Sは食べようとしている。しかし、保育者Hが男児Sに目を向けていないときは、男児Sは男児Dとふざけあっている。つまり、保育者Hが言わない限り男児Sは自分から食べていない。

食事場面は、子どもの食欲と大きく関係しているため、子どもは保育者に食べるよう強く言われても食べられないことも多い。幼稚園の食事場面において、保育者は子どもが楽しく食べる雰囲気も大事にしていることが多く(逸見・焔硝岩・春名・大西, 2011)、子ども同士が楽しそうにしている様子をどの程度制限するかは保育者として難しい課題である(伊藤, 2013b)。一方で、全体での「ごちそうさま」の挨拶後、保育者Hは自分の弁当を食べることに集中しており、ぼーっとしている男児Sに声をかけていない。しかし、下線(i)から、男児Sは保育者の食べる様子をしばらく見てから、男児Sは自分から残りの弁当を食べている。このことから、同じ食事の主体者である保育者Hが食べている様子が男児Sの食べるモデルとなったとともに、保育者Hの食事をしている時間が男児Sに自分から食べようとする時間的余裕を作っているのではないかと推察される。

IV. 総合考察

本研究では、保育者が子どもと同じ食事の主体者としてかかわっている場面を抽出し、保育者が食事の主体者として子どもにかかわっているからこそそのやりとりや、そのやりとりが子どもにどのような影響を与えているのか検討することを目的とした。

弁当のため、保育者と子どもが食べている食べ物は異なっている。しかし、それに関わらず、保育者と子どもは一緒に食事を行うことで食事を介して共通の話題を提示しやすく、食べる楽しみを共有することが可能である。さらに、時間の制限や「いただきます」のあいさつといった食事のルールやマナーも保育者は子どもと共有している。このような食事の主体者としての保育者の立場が、子どもに安心感や食事に対する意欲を与える場面も多くみられた(エピソード1,5)。また、保育者自身も子どもと一緒に食べ、味覚や触感など五感を子どもと共有することで、共感を楽しむようなかかわり方に変化していることが見受けられた(エピソード3)。

「食べる」という行為は、その国の文化的なルールやマナーが強く表れる(石毛, 2009)。加えて、幼稚園では各園やクラス独自の決まりも加わり、保育者も食事の主体者として、それらを守る必要が生じる。また、食事場面においては、保育者にも食べられない物があったり、時間内に食べ終わることができないことがあるなど、食べる行為は年齢や能力に左右されない生理的な側面を有する。そのため、保育者は同じ食事の主体者として、子どもの気持ちを理解しやすい(エピソード1,4)。つまり、共食が可能な食事場面は保育者と子どもが場を共にし、同じように食べることを通して、子どもに共感し、子どもの自主的な行動を促すことが可能となる。一方で、食事の主体者としての保育者は、食事場面におけるルールやマナーを子ども同様に守らなくてはいけない存在(伊藤, 2016)でもあるため、保育者自身も食べ終わることに時間的余裕がない場合がある。そのため、意図せずして子どもの状態を把握することなく食べることを強要したり、保育者自身が子どもの行動を待つことなく、片づけを手伝ってしまうことなどもある(エピソード2)。本研究から、幼稚園の弁当場面において、子どもと同じ食事の主体者である保育者は子どもとの「教える者-教えられる者」という関係性をより強固にも、あいまいにもしやすい可能性が示唆された。

以上のように、実際に保育施設の食事場面における保育者と子どものかかわりを食事の主体者としての保育者の側面から検討すると、弁当場面において、保育者は「教える者-教えられる者」という関係を越えて、食べ物を媒介として、保育者の存在や何気ない子どものかかわりが子どもに影響を与えていることが示された。また、本稿から、保育者の子どもや弁当場面に対する考えが、実際の弁当場面における保育者と子どものかかわりにも強く影響していることが示唆された。そのため、今後は継続的に観察を行う中で、保育者の食事観等も合わせて分析を行う必要があるだろう。

引用文献

- Addressi, E. , Galloway, A. T. , Visalberghi, E. & Birch, L. L. (2005). Specific social influences on the acceptance of novel foods in 2-5-year-old children. *Appetite*, 45, 264-271.
- 古郡曜子・菊地和美 (2009) 保育所・幼稚園における食の思い出調査—家庭でのしつけとの関連をふまえて—. 日本調理科学会誌. 42(6). 410-416.
- 今村光章 (2008) 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—. 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究. 10. 125-134.
- 石毛直道 (2009) 石毛直道 食の文化を語る. ドメス出版
- 伊藤優 (2013a) 幼児の集団食事場面に関する研究の動向. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域. 62. 143-150
- 伊藤優 (2013b) 保育所の給食場面における保育士の働きかけの特質. 保育学研究. 51 (2), 63-74
- 伊藤優 (2016) 幼稚園の弁当場面における保育者の食事過程—子どもとのかかわりに着目して—. 就実論叢. 46, 113-120.
- 逸見眞理子・焔硝岩政樹・春名かをり・大西孝司 (2011) 保育所における食育の実態と連携のあり方. ノートルダム清心女子大学紀要. 35(1). 91-103.
- 川喜田二郎 (1967) 発想法—創造性開発のために—. 中央公論社
- 厚生労働省 (2008) 保育所保育指針. フレーベル館. 11
- 松本紘宇 (2012) 食育保育園—この子らに食の未来を託して—. 明石書店
- 中澤潤・鍛冶礼子・石井恭子 (1995) 幼稚園教師の食事場面における援助の分析—子どもの発達と教師の保育観—. 保育学研究. 33(1). 59-67.
- 大森世都子・八倉巻和子・高石昌弘 (2000) 幼児の食生活に関する研究—保護者および保育園長の食意識の比較—. 小児保健研究. 59(1). 72-82.
- 瀬尾知子・榊原洋一 (2013) 幼児の食事の意義理解の発達過程—園での食事経験の違いが幼児の食事の意義理解に与える影響—. 小児保健研究. 72(5). 663-671.
- 吉田隆子・甲田勝康・中村晴信・竹内宏一 (2000) 幼児における実践体験型食教育の試行—味覚識別能、食習慣との関連性—. 小児保健研究. 59(1). 65-71.