

中学校家庭科における共食をテーマとした食学習のデザイン
—鳥取市の小・中学生の縦断的な食生活調査から—

福田 恵子・船田 京子

Learning Design of Foods Area based on Eating with Family in Junior High
School Home Economics Subject

: Through a Longitudinal Survey on School-Aged Children's Eating Habits in Tottori City

FUKUDA Keiko, FUNADA Miyako

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要） 第14巻 第3号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol.14 / No.3

平成30年3月26日発行 March 26, 2018

中学校家庭科における共食をテーマとした食学習のデザイン

—鳥取市の小・中学生の縦断的な食生活調査から—

福田恵子*・船田京子**

Learning Design of Foods Area based on Eating with Family in Junior High School Home Economics Subject :
Through a Longitudinal Survey on School-Aged Children's Eating Habits in Tottori City

FUKUDA Keiko*, FUNADA Miyako**

キーワード： 共食，思春期，生活実践力，学習デザイン

Key Words : Eating with Family, Adolescents, Practical Living Skills, Learning Design

はじめに

平成 29 年 3 月に公示された学習指導要領では、中学校「技術・家庭」家庭分野（以後、中学校家庭科という）の食生活の内容として、「食事の果たす役割」内で「食事を共にする意義」¹⁾—①人間関係を深める，②偏食を改善し，栄養のバランスがよい食事につながる，③食文化を伝える—を扱うことが明示され，家族・家庭の基本的な機能と関連づけ，健康・快適，生活文化の継承等の視点から考えること，他教科や学校給食との関連を図ることとされている。

新教育課程では，教師主体の「何を教えるか」から，子どもが「何ができるようになるか」という資質・能力をベースとした考え方に立っており，そのために「何を（内容）」、「どのように学ぶ（方法）」かが問われている。そして，身につけた知識・技能で，生活課題の解決を図る実践的な学びを通して，生活を工夫し創造する力を育むことが目指されている。この観点からすれば，家庭における共食率の低下が危惧される今日，実践に結びつける学習は形骸化しやすい反面，現状の背景にあるさまざまな要因と関連づけて学ぶことができる広く深い学習を構想することもできると考える。

本研究は，新学習指導要領における共食の意義の理解と生活実践を通じた食学習のデザインを目的としている。そのため，まず，思春期の食に関わる問題を縦断的な調査から把握し，共食の実態と心理的側面の分析から共食に関連して取り上げるべき事柄を明らかにする。次に，それらをふまえて生活実践力に結びつく知識の構造化および学習過程について検討する。

I. 食学習のデザインに関わる本研究の基本的立場

1. 家庭科における共食の扱いと現実的な課題

従来，家庭科における共食は「食卓での家族の団らん」として扱われてきたが，社会の変化とと

*鳥取大学地域学部地域学科人間形成コース

**鳥取大学大学院持続性社会創生科学研究科研究生

もにその扱ひも変化してきた。表²⁾によれば、食卓での家族の団らんが通常であった1970年代前半までは中学校の教科書での記述はみられず、1980年代に子どもの孤食問題³⁾がクローズアップされると同時にコラム等に登場したものの、ライフスタイルの多様化に伴って2000年前後には記述が極めて少なくなる。しかし、2005年の検定教科書では孤食や個食の説明とともに復活し、今回の改訂では、食育基本法および食育推進基本計画のもとで指導内容として明示されたという経緯をたどる。その扱ひは、家族の人間関係や心理的側面へのプラスの影響が中心におかれてきた。

しかしながら、共食の成立には、家族が同じ時間・空間に集う必要があり、個々の生活時間の調整と参加意思が求められる。そう考えると、超過勤務労働が常態化している日本社会の産業構造に伴う労働問題、部活動のみならず習い事等で多忙な中学生の生活時間といった個々を取り巻く生活環境を無視できない現実がある。また、食卓が安らぎの場である場合には良質の食事や共食が心の健康によい効果をもたらすが、そうない場合には効果をもたないあるいは負の効果をもつ⁴⁾といった報告や、一人で食事をする場合がよい結果となる場合もある⁵⁾といった報告は、共食がプラスの影響ばかりではなく、思春期といった発達段階をふまえる視点や家族の関係性を見つめ直す視点をふまえて考える必要があるといえる。

2. 生活実践力の捉え方

本研究の目指す方向性を明確にするため、生活実践力について整理をしておく。福田ら⁶⁾は、生活実践力は学習者の現実世界において行為として遂行されるものであり、その行為に至る過程は、個々の内面において、認知・技能・情意が内的に統合され、意思決定を経て顕現すると考える。そして、生活における行為を「目的合理的行為」(ものの性質やそこに働く科学的法則、技術的な合理性等を用いて目的を達成する行為)、「コミュニケーション行為」、「開放的行為」(常に現実の問題を批判的に思考しながら新しい状況を開拓していく行為)の3つに類別して捉えている⁷⁾。つまり、これらの行為として顕現されたものが生活実践力であり、加齢とともに発達する部分、経験によって体得する部分のほか、意図的な学習によって培われるとする。

この捉え方を新学習指導要領の目標に照らし合わせてみる。今回、中学校家庭科の目標は3つの観点から構成されている。まず、“生活の自立に必要な知識・技能の習得”が掲げられているが、これは、これまでの家庭科学習の中核をなすもので、「目的合理的行為」を支える知識・技能といえる。次に、それらの知識・技能を実生活上の問題の解決に活かすこと、そして、問題解決に向かう学習を実際に踏むことで“生活を展望して課題を解決する力”を養うことが目指されており、実践を通して知識・技能を「目的合理的行為」に結びつける意味をもっている。最後に、これらの実践的な学習過程を経て、“生活を工夫し創造しようとする実践的な態度”すなわち「開放的行為」を支えるものの見方や考え方、価値観、意志、行動傾向等を身につけるのであるが、加えて“家族や地域の人々と協働”するといった「コミュニケーション行為」の育成も盛り込まれている。

以上から、今回の改訂では、意図的な学習のなかに経験によって体得する学習を方略的に組み込み、生活実践力の育成を展望しているといえる。

3. 生活実践に至る内的統合モデル

資質・能力の育成を考える際、先述した行為に至る内的統合システムに関与する視点、換言すれば、習得した知識・技能を自分との関わりにおいて意義づける視点は欠くことはできない。何を、どのようにインプットすれば目的とする行為が顕現されるのか、その内的統合に関する本研究の立

場について述べる。

(1) 状況論を導入した認知論的アプローチ

現行の教育課程においては、学習者が自分の認知の状態を把握しながら認知行動をコントロールするといった認知論的アプローチの中でもメタ認知の側面が重視されている⁸⁾。今回の改訂においては、学んだことをつなぎ合わせて真正の文脈に対応して使える力、すなわち、ここでいう生活実践力が目指されている。これは、環境との相互作用のあり方から認知的行動を捉える状況論の考え方を導入したものであり、「認知を理解するためには、その人間が現に住んでいる日常の環境および自然の目的的な活動の文脈の中でそれを捉える必要がある」⁹⁾といったそれまでの認知研究の課題を克服する立場にある。佐伯は、この立場から「学習とは、頭の中で知識が構築されていくことではなく、文化的実践への参加の過程である」¹⁰⁾と考へ、自分が対象にはたらきかけて変化を与えるという感覚(自己原因性感覚)だけでなく、対象の変化に導かれて自分を変えられるという感覚(他者原因性感覚)、これら双原因性感覚を育てることが主体的な学習意欲を育てることにつながるとする¹¹⁾。新教育課程の基盤は、この立場の浸透によって培われた。図1は、佐伯の考えを踏襲・発展させた宮腰の学習に関する内的統合モデルである。宮腰は、当時既にこのモデルの妥当性を現場教育において検証しており¹²⁾、本研究もこの立場から学習をデザインするものである。

(2) 内的統合に関する宮腰モデル

宮腰のモデルについて説明する。外界に対する認知は、①「学習活動の意義の認知過程」、②「学習対象・状況の認知過程」といった2つの認知過程をたどる。前者は、「ある事柄を学習することの自分なりの意味づけ」の過程であり、行動の方向性・選択性と関わっている。後者は、「学習する過程で、自分の意思が、対象や自分を取り巻く世界にどれだけ反映されていくか」という判断の過程であり、学習の原動力に結びついている。これらの認知過程は、「善さへの要求」と関わりながら、感情の影響を受けつつ、その程度や方向が決定づけられ、行動として顕現されるというものである¹³⁾。このモデルの特徴は、学習の意義や価値づけの認知過程を組み込んでいること、その判断要素として村井¹⁴⁾による「善さ」といった哲学的な観点を位置づけている点にある。具体的には、「善い」という判断は、「社会性」(村井によれば相互性)：対象と自分自身あるいは他者との関係性への要求、「有効性」(効用性)：自分の生活の維持・発展に対する快さへの要求、「一貫性」(無矛盾性)：事柄の筋道を知る・立てる・貫くことへの要求といった3つの基本的要求が、同時的、複合的に関連し合っ成り立っていると考へる。

「学習活動の意義の認知過程」は、学習者にとって意味のある学びをデザインする上で欠かせない判断過程であると同時に、「学習対象・状況の認知過程」は、実践的な学習が内的にいかにか統合されていくかを説明する上で重要な判断過程である。そして、善さを構成する3つの要求は、よりよい生活を目指す上での基準として有用な観点であると考へる。

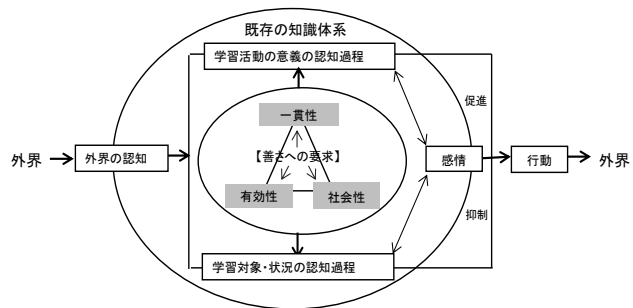


図1 宮腰による学習に関する内的統合モデル

Ⅱ. 思春期の共食に関する現状と課題—児童・生徒の縦断的な食生活調査から—

第1の研究目的にしたがって、鳥取市の小・中学生の食生活に関する縦断的な調査から、思春期の食の現状と課題を把握するとともに、実生活に基づいた共食の理解と実践に結びつけるため、共食に関わって学習で取り上げるべき知識について考察する。

表1 調査対象（有効回答）の属性

調査時期	学齢	性別	人 (%)
平成25年度	小学校 5年生	全体	1678 (100.0)
		男子	845 (52.4)
		女子	833 (47.6)
平成28年度	中学校 2年生	全体	1508 (100.0)
		男子	744 (49.3)
		女子	764 (50.7)

1. 調査の概要

本調査は、鳥取市教育委員会学校給食課と共同して実施した調査である。小学校5年生時（平成25年度）から中学校2年生現在（平成28年度）の3年間の変化を検証するものであるが、筆者らは、後者の調査の実施および縦断的なデータ解析を担当した。

(1) 調査対象

調査対象は、平成25年度調査は、鳥取市内の公立小学校（44校）の5年生1,693名（有効回答率99.1%、1,678名）、3年後の平成28年度調査は、鳥取市内の公立中学校（17校）の2年生1,589名（有効回答率94.9%、1,508名）である。調査対象の属性を表1に示す。

(2) 調査時期および調査方法

平成25年度調査、平成28年度調査ともに、7月に鳥取市教育委員会学校給食課から各校へ依頼・配布した。実施および調査紙の回収については学級担任に一任した。

(3) 調査内容

表2に、調査内容とデータ化の手続きを示す。平成25年度および平成28年度調査の共通項目は、属性（性別）、家族との共食状況（朝食および夕食）、朝食の摂取状況、子どもの食に関わる生活実践的項目として食事時のあいさつ、料理・食事の手伝い、給食便りの閲覧状況、以上に加えて、心理的側面として食事を楽しんでいると感じる時を問うた。これらは小学校5年生時からの変化をみる事が可能な項目である。

平成28年度で新たに追加した項目は、朝食および夕食での家族との共食に関する子どもの希望である。この項目によって、共食の現状を子ども自身がどのように受けとめているかを捉えることができる。また、栄養等に関わる質的側面を詳細に捉えるため、給食（昼食）の残食の実態を把握するとともに、調査当日の朝食内容を主食・主菜・副菜・汁物・乳/乳製品の項目に分け、該当するものを選択する形式で問うた。これらを栄養および手間の観点から得点化し、指標として分析に供する。表3を参照されたい。「栄養得点」は、主食・主菜・副菜・汁物・牛乳/乳製品の各カテゴリで該当するものが1つ以上あればカテゴリ素点1とし、5つのカテゴリ素点を合計した値で

表2 調査内容とデータ化の手続き

平成25年	平成28年	調査内容の構成		評定方法
○	○	属性	性別	[2カテゴリ] 1)男性、2)女性
○	○	家族との共食	状況(朝食)	[5カテゴリ] 1)ひとり食べる、2)子どもだけで食べる、3)おとなの家族の誰かと食べる、4)家族そろって食べる、5)その他
○	○		状況(夕食)	[5カテゴリ] 1)ひとり食べる、2)子どもだけで食べる、3)おとなの家族の誰かと食べる、4)家族そろって食べる、5)その他
—	○		希望(朝食)	[5カテゴリ] 1)ひとり食べる、2)子どもだけで食べる、3)おとなの家族の誰かと食べる、4)家族そろって食べる、5)その他
—	○		希望(夕食)	[5カテゴリ] 1)ひとり食べる、2)子どもだけで食べる、3)おとなの家族の誰かと食べる、4)家族そろって食べる、5)その他
○	○	栄養等に関わる質的側面	朝食の摂取	[4段階評定] 1)ほとんど食べない、2)週に2~3日食べる、3)週に2~3日食べる、4)毎日食べる
—	○		給食の残食	[3段階評定] 1)いつも残す、2)ときどき残すことがある、3)いつも全部食べる
○	○	生活実践的側面	食事時のあいさつ	[3段階評定] 1)いつもしない、2)ときどきしないことがある、3)いつもする
○	○		料理・食事の手伝い	[4段階評定] 1)しない、2)ほとんどしない、3)ときどきする、4)よくする
○	○		給食便りの閲覧	[4段階評定] 1)知らなかった、2)ほとんど読まない、3)ときどき読んでいる、4)いつも読んでいる
○	○	食事を楽しんでいると感じる時(複数選択可)		[8項目]
				①好きなものを食べる、②レストランなどで外食する、③家族そろって食べる、④自分が作ったり手伝ったりしたものを食べる、⑤学校の給食、⑥テレビや雑誌を見ながら食べる、⑦ひとり食べる、⑧特に楽しいと感じることはない

あり、得点範囲は0～5点である。「手間得点」は、手作りの料理13項目の選択数であり、得点範囲は0～13点である。

2. 思春期における食行動・意識の変容

思春期でもある中学生の時期は、自我を模索する様々な葛藤のなかにあることから、家族や仲間集団との関係のあり方にも変化が生じる時期でもある。親への反抗的な態度がみられたり、仲間関係を強く意識する一方で、他者との交流に消極的な傾向も見られるといった思春期特有の課題をもっている。ここでは、小学校5年生時と中学校2年生現在を縦断的に比較分析することで、思春期における食行動や意識の変容を把握する。

(1) 行動的側面における変容

まず、食に関わる行動的な側面から変容を捉える。

1) 朝食の摂取状況 (図2)

中学校2年生現在、男女ともに約85%が朝食を「毎日食べる」習慣があるが、小学校5年生時に比べると欠食する子どもがやや増えていることがわかる。具体的には、女子では90.6%から83.0%へ、男子で90.1%から86.0%へと減少しており、女子に顕著にみられる。内閣府調査¹⁵⁾においても同様の傾向(2016年度：小学生87.3%、中学生83.3%)がみられるが、本調査の縦断的比較からも、中学生期の朝食の欠食割合は小学生期よりも5%程度増えるといえる。

2) 家族との共食とそれに伴う行動

① 家族との共食実態 (図3)

朝食については、小学校5年生時では「家族そろって食べる」「大人の家族のだけかと食べる」が

表3 朝食内容：栄養および手間に関する得点化

カテゴリー	栄養得点		手間得点
主食	炭水化物	ごはん、パン、菓子パン、家庭で作った調理パン、買った調理パン、種類、即席種類、シリアル食品、その他	①ごはん ②種類 ③家庭で作った調理パン
主菜	たんぱく質、脂質	卵料理、肉料理、魚料理、大豆・豆製品、その他	④卵料理、⑤肉料理、⑥魚料理
副菜	ビタミン、無機質	野菜料理、いもを使った料理、海藻を使った料理、果物、家庭で作った果物・野菜ジュース、買った果物・野菜	⑦野菜料理、⑧いもを使った料理 ⑨海藻を使った料理 ⑩家庭で作った果物・野菜ジュース
汁物	ビタミン	家庭で作ったみそ汁、即席みそ汁、家庭で作ったすまし汁、即席すまし汁、家庭で作ったスープ、即席スープ	⑪家庭で作ったみそ汁 ⑫家庭で作ったすまし汁 ⑬家庭で作ったスープ
牛乳・乳製品	無機質、たんぱく質	牛乳、ヨーグルト、チーズ	—
得点範囲	0～5点		0～13点

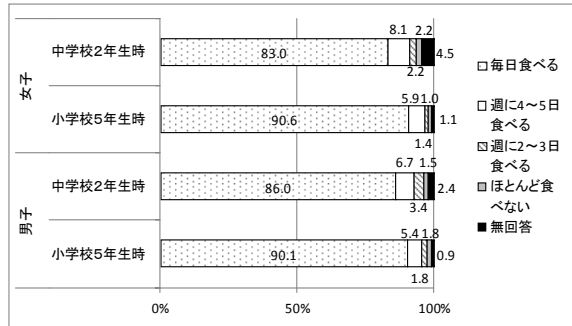


図2 朝食の摂取状況

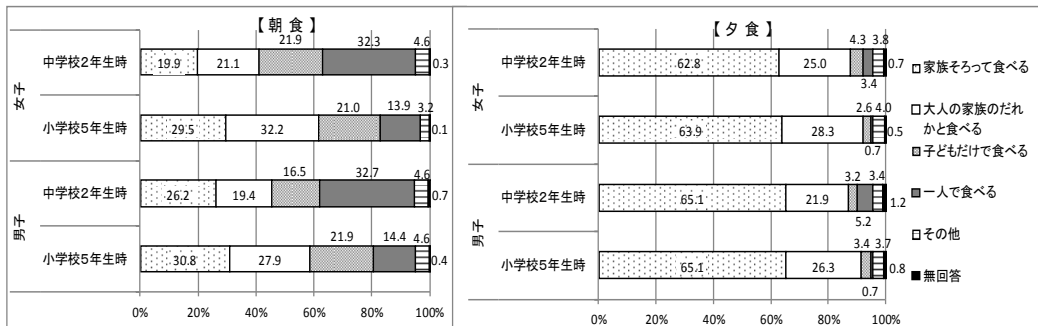


図3 家族との共食状況

合わせて約6割であったのに対し、中学校2年生現在になると、女子では40%へ、男子では45%へと減少している。一方、「一人で食べる」割合は、男女ともに倍増している。

夕食については、「家族そろって食べる」割合は、小学生5年生時と変わらず男子65%、女子63%であった。しかし、「大人の家族のだれかと食べる」割合にやや低下がみられ、男女ともに「一人で食べる」割合がわずかに増加していることがわかる。

このように中学生になると共食率が低下することが明らかとなったが、共食の成立は、子どもの時間的・心理的状況に限らず、家族が集う時間的なゆとりも関わっており、保護者の生活は産業構造や経済状況の影響を受けている。川崎市の調査¹⁶⁾によれば、低所得家庭ほど親の仕事のかけもちや夜遅くまでの労働によって夕食の孤食割合が増えることが明らかにされている。また、金子¹⁷⁾によれば、母子世帯は孤食になる可能性が2倍程度高いとされる。このことをふまえ、図4を参照されたい。これは、本調査における中学校2年生現在の「家族そろって食べたい」という共食への希望の割合と現状を比較したものである。朝食では、「家族そろって食べたい」割合が、現状よりも15%高くなっている。このことから、必ずしも子どもが好んで一人で食べているわけではなく、保護者が朝早く出勤する、あるいは夜遅くまでの勤務が朝食に影響しているケースがあると考えられる。一方で、夕食において、「一人で食べたい」と希望する割合が現状よりも約9%高いことから、孤食を好む生徒の存在も見逃せない。

以上から、共食の実態を捉える際には、子どもの発達段階からくる心理的要因のみならず、保護者の生活環境を考慮するといった2側面からの検討が必要である。

② 食事時のあいさつ (図5)

家庭で食事をするときのあいさつについては、学齢に関わらず「いつもあいさつをする」割合は女子の方が高いものの、中学生になると男女ともに「いつもあいさつをする」割合は7~8%減少し、中学校2年生現在では、女子67%、男子61%であった。あいさつは、幼少期より培われた習慣的な行為であると同時に、食事およびその提供者への感謝の意、また共食時における良好なコミュニケーションの役目を果たすと考えられる。したがって、あいさつをする割合の低下は、思春期の家族間のコミュニケーションのあり方の変容ともいえ、3~4割の生徒が家族とのコミュニケーションに何らかの課題を抱えていると考えられる。

③ 食に関わる情報収集行動：「給食便り」の閲読 (図6)

「給食便り」は、定期的に提供される身近な食に関わる情報源である。しかしながら、閲読状況は芳しくない。「いつも読んでい

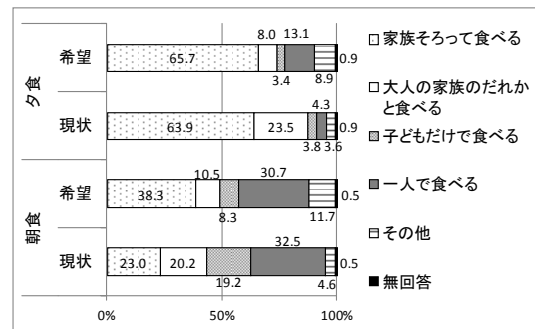


図4 家族との共食現状と希望 (中学2年生現在)

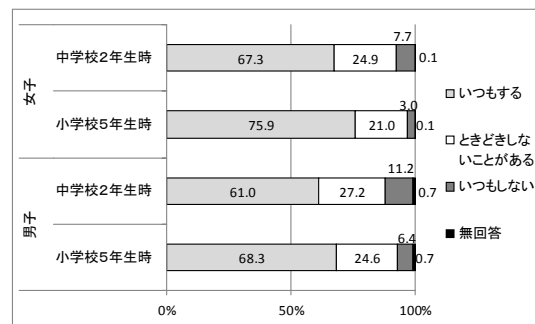


図5 食事時のあいさつの状況

る」「時々読んでいる」を合わせても小学校5年生時で4割をやや超える程度であるが、中学生になると半減し2割程度に止まっている。このことから、中学生の食に関する興味・関心、知識的な欲求は小学生時よりもさらに低下し、決して高いとはいえない状況にあることがわかる。

(2) 心理的側面における変容 (図7)

次に、食に関わる心理的側面から変容を捉える。食事を楽しみと感じる時は、年齢に関わらず「好きなものを食べる」であり、75%を超えている。次いで「レストランなどで外食をする」「家族そろって食べる」「自分が作ったり手伝ったりしたものを食べる」といった家族での食行動の共有項目が続いている。しかしながら、中学生になると、これらの共食に関わる行動を楽しみと感じる割合は14%以上の減少がみられる。とりわけ「自分が作ったり手伝ったりしたものを食べる」においては半減している。食を通じた家族への貢献意欲や行為が減少することは、やはり思春期という発達段階上の課題といえよう。このことは、「一人で食べるのが楽しい」と回答した生徒が7%、食事時に「特に楽しいと感じることはない」生徒も同程度の割合存在していることからもうかがえ、生活の中で「食事が果たす役割」については、生活経験が理解を阻害する可能性が示唆されている。

さらに、「学校給食が楽しい」と感じている割合は、小学校5年生時、中学校2年生現在ともに低いことにも着目したい。給食時間は、楽しめるほど十分な時間が設定がなされていない現状¹⁸⁾に起因していると考えられるが、この結果は、学習指導要領で述べられている“学校給食と関連づけた学び”が効果的であるとは必ずしもいえないことを示唆している。

3. 共食の類型化からみえる食生活における課題

思春期における孤食志向は否めない一方で、家族そろった食事を望む生徒も現状以上に高いことから、共食-孤食の実態をさらに細分化して捉える必要がある。川崎¹⁹⁾によれば、心の健康には“食事の質”よりも“食卓の雰囲気”の方が重要であること、“食卓の雰囲気”は日常の親子関係を反映していることを明らかにしている。これをふまえて、ここでは、[1] 朝食における共食-孤食の実際と、[2] 心理的側面：「家族そろった食事が楽しい」に関する回答の有無の2軸で類型化を試み、各類型の特徴から食生活上の課題を明らかにする。なお、ここでいう共食とは「家族そろって食べる」「大人の家族のだけかと食べる」、孤食とは「子どもだけで食べる」「一人で食べる」としている²⁰⁾。

(1) 共食に関する類型化と全体に占める割合 (表3)

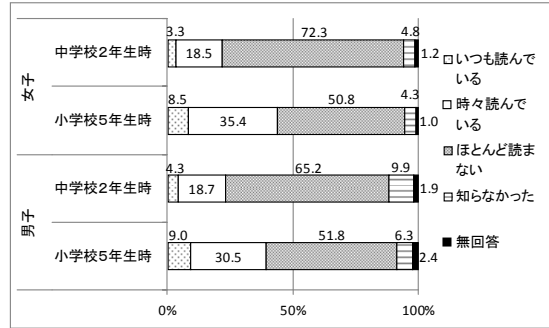


図6 「給食だより」の閲読状況

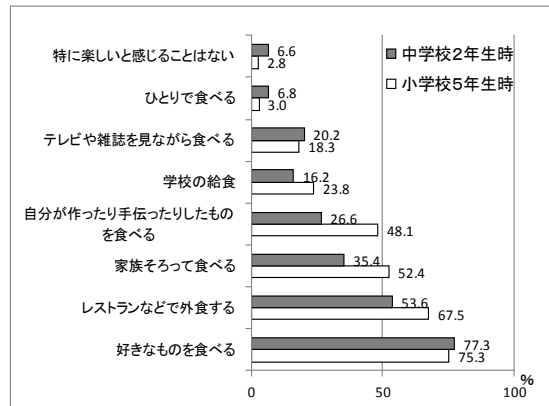


図7 食事を「楽しい」と感じる時

表3に、4つの類型と該当割合を示す。《類型Ⅰ》は、朝食を家族そろってあるいは大人の誰かと食べており、それが楽しいとする心理的にも満たされている「満足型」であり、全体の約2割に相当する。《類型Ⅱ》は、共食ではあるものの、楽しいと感じていない心理面における「不満内在型」であり、4人に一人(24%)

表3 「共食(朝)」と「家族そろった楽しみの食卓」に基づく類型化

共食類型	全体		男子		女子	
	人	%	人	%	人	%
I. 共食-楽しみ [満足型]	284	18.8	122	43.0	162	57.0
II. 共食-楽しみでない [不満内在型]	368	24.4	217	59.0	151	41.0
III. 孤食-楽しみ [未充足型]	238	15.8	84	35.3	154	64.7
IV. 孤食-楽しみでない [無関心型]	542	35.9	282	52.0	260	48.0
無回答	76	5.0	39	51.3	37	48.7

はこのタイプである。《類型Ⅲ》は、朝食は子ども達だけあるいは一人で食べているものの、家族そろっての食事が楽しいと感じている「未充足型」である。この類型は、保護者の事情から朝食を共にできない家庭とも考えられ、全体の16%に相当する。《類型Ⅳ》は、大人のいない朝食が通常であり、家族一緒に食卓を楽しいとも思っていない「無関心型」である。全体に占める割合は最も高く36%を占めている。言い換えれば、孤食でも構わない・孤食がよい類型とも考えられ、3人に一人がそれに該当する。これらの類型から、共食の意義の理解について考えた際、6割の生徒(類型Ⅱおよび類型Ⅳ)が、その生活経験値から課題を抱えていると思われる。

(2) 共食類型にみる思春期の食行動(表4)

次に、各類型のもつ特徴を「栄養等に関わる質的側面」と「生活実践的側面」から把握する。「栄養等に関わる質的側面」としては、保護者の提供する朝食の栄養バランスを点数化した栄養得点、手作りで供された料理を点数化した手間得点、朝食の摂取状況、給食の残食状況の5項目で捉える。「生活実践的側面」としては、食事時のあいさつの習慣、料理やその手伝いといったスキルを伴った実践、学校から定期的に配布される給食に関わる身近な食情報を読むといった知的な実践の3項目である。表4は、類型別に2つの側面に関する結果をまとめたものである。

「栄養等に関わる質的側面」においては、共食-孤食間で明らかな差が認められ、共食家庭の方が、栄養バランスへの配慮が高く、手間もかけられた朝食が供されており、毎日朝食を食べる習慣がある。また、そのような家庭で育っている生徒は、給食も「いつも全部食べる」割合が孤食家庭の生徒よりも高いことがうかがえる。栄養バランスの整った手作りの朝食を毎日家族そろって食べる習慣は、保護者の食に関わる知識やスキル、健康への意識と実践をもとに形成されており、家庭教育のあり方の表出といえる²¹⁾。つまり、日常の共食の機会を通じた子どもへの食教育といえる。一方、孤食家庭では、朝食に手間をかけられない実情が背景としてあり、子どもと一緒に食べる機会の少なさは、健全な食習慣を培う機会の少なさにつながるともいえる。

「生活実践的側面」においては、家族そろっての食事を楽しみしている生徒は、食事時にあいさつをする割合が高く、料理や準備を手伝う等の実践の割合もやや高いことがわかる。また、給食便

表4 各共食類型の栄養等に関わる質的特徴および生活実践上の特徴

共食類型	質的側面										行動的側面					
	栄養得点		手間得点		生活習慣						慣習的実践		スキルの実践		知的実践	
					朝食の摂取			給食の残食			食事時の挨拶		料理・手伝い		給食便りの閱讀	
	平均	t検定	平均	t検定	毎日食べる	いつも全部食べる	いつもする	いつも十時々する	いつも十時々する	いつも十時々する						
I. 共食-楽しみ [満足型]	3.2		2.3		263	92.6	184	64.8	226	79.6	163	57.4	94	33.1		
II. 共食-楽しみでない [不満内在型]	3.0	**]	2.1	**]	328	89.1	238	64.7	220	59.8	174	47.3	88	23.9		
III. 孤食-楽しみ [未充足型]	2.6	**]	1.6	**]	200	84.0	125	52.5	182	76.5	135	56.7	66	27.7		
IV. 孤食-楽しみでない [無関心型]	2.4	**]	1.5	**]	427	78.8	320	59.0	306	56.5	240	44.3	83	15.3		

注) *p<0.05, **p<0.01

りを定期的に読む割合もやや高くなっている。

以上から，“共食”は栄養に関わる質的な側面を支えており，“家族の楽しい食卓”は、食事時の良好なコミュニケーション行為を育むとともに、家族への貢献行為ともいえる食事づくり行動を促すこと、また、食への知的な関心に結びついていると考えられる。

(3) 共食実態からみえる教育的課題（表5）

足立²²⁾は、共食を「生活や社会生活を一緒にしているだけかと食行動を共有すること」と定義づけ、食行動を①食べる行動だけでなく、②共に作る・準備をする等の行動、③情報を受発信するといった食生活を営む力を形成することを含めた食行動であるとする。思春期における自己形成の観点からすれば、②共に作る・準備する行動は、明らかに他者との関わりにおいて意義づけられており、他者とのコミュニケーションや貢献のなかで自らを価値づけている行為である。③情報の受発信は、主体的な意欲に基づく行為であると同時に、自分をとりまく世界とのやりとりのなかで自己を高める行為であるといえる。

この視点から結果を概括すると、《類型Ⅰ》は、3つの行動をすべて満たしており、経験値的に共食の意義の理解が可能なグループであるといえる。《類型Ⅱ》は①一緒に食べる環境が整っているために栄養的には問題のない食習慣が培われているものの、心理的な要因から②作る・準備する行動、③情報受発信への意欲がもてない状況にある。《類型Ⅲ》は②作る・準備する行動および③情報受信行動はみられるが、①一緒に食べる環境が整っていないために健康を意識して三食きちんと食べる習慣が十分に身につけていない。《類型Ⅳ》は保護者に起因する背景や生徒の心理的な要因によっていずれの行動も十分でなく、家庭での食生活を営む力の形成を期待することは難しい状況にあるといえる。表5は、以上をまとめたものである。5割を超える家庭で、朝の共食が難しい実態（類型Ⅲ・Ⅳ）から、保護者由来の原因を意識する必要がある。同時に、健全な食習慣が身につけていない懸念から、健康を維持するための栄養教育や習慣づけに関する学びが求められる。また、6割の家庭にみられる“子どもの心理面に由来した食行動の共有から遠ざかる傾向”（類型Ⅱ・Ⅳ）は、共食をテーマとする食学習が、家族関係のあり方を具体的に考える題材でもあることを示している。授業内容として、家族との共食、食事の準備の手伝い、食情報の受発信を意義づけたとしても、つまり食領域のみで完結する学びは、実生活と乖離しているため、形骸化する可能性がある。したがって、共食に関する学びには、家族・家庭領域と結びつけた展開が重要であると同時に、思春期の発達上の特徴を知ることを通じた自己理解を図る学び（保健体育科との関連づけ）、保護者の生活環境を職業労働に関わる日本の実状や社会構造、制度や仕組みを通して客観的、科学的に考える学び（社会科公民分野との関連づけ）と結びつけて取り上げる必要がある。

Ⅲ. 共食の実態にもとづく食学習のデザイン

以上の結果から得られた共食に関連して取り上げるべき内容や観点を、新教育課程のねらいや学習指導要領に示された目標構成、内容とその取り扱いに関する留意をふまえて、食学習のデザインを試みる。図8を参照されたい。学習のデザインに際しては、知識の構造化²³⁾と学習過程の設計といった2つ軸から構想している。

表5 各共食類型における「食行動の共有」傾向と主たる背景要因

共食類型	%	共食[食行動の共有]と背景要因		
		①食べる	②作る・準備する	③情報を受発信する
I. 共食-楽しみ [満足型]	18.8	○	○	○
II. 共食-楽しみでない [不満内在型]	24.4	○	—	—
			子どもの心理的要因	
III. 孤食-楽しみ [未充足型]	15.8	—	○	○
		保護者に起因		
IV. 孤食-楽しみでない [無関心型]	35.9	—	—	—
		保護者に起因		
		子どもの心理的要因		

注)「—」:課題があると考えられる項目

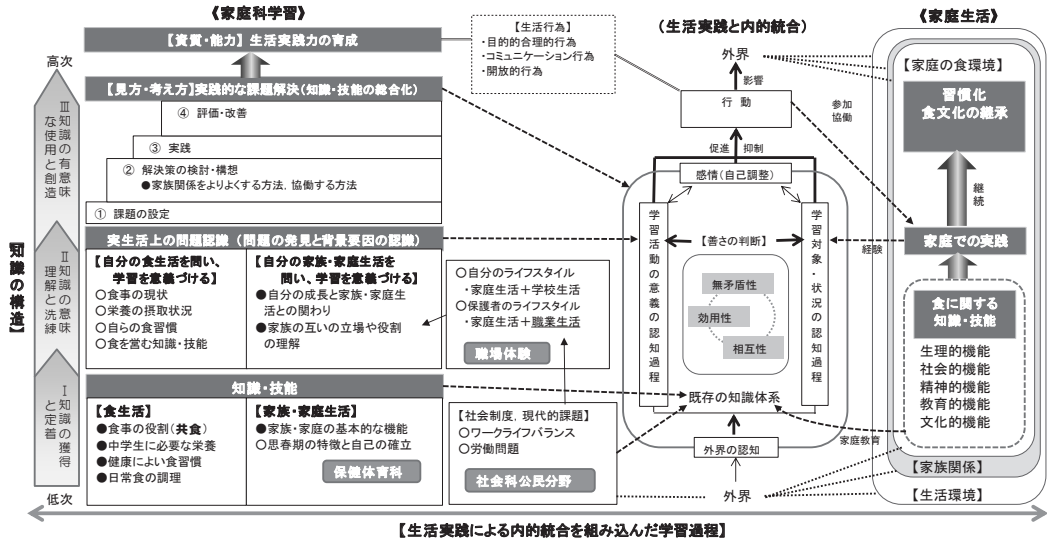


図8 共食をテーマとした食学習のデザイン

新学習指導要領の目標構成に基づき、「I. 知識の獲得と定着」「II. 知識の意味理解と洗練」「III. 知識の有意味な使用と創造」といった3段階の知識構造としている。

「I. 知識の獲得と定着」における内容は、これまでの家庭科教育で重視されてきた知識・技能であり、生活実践を支えるのに必要な基盤を形成するものである。「内的統合」との関わりでいえば、認知過程における判断の基盤となる「既存の知識体系」に関わる部分である。

「II. 知識の意味理解と洗練」は、自らの実生活と結びつけて、Iの知識・技能の意味づけを行う段階である。内的統合における「学習活動の意義の認知過程」に関わる学びであり、従来の学習デザインにおいては意識されずきた知識といえる。中学生になると朝食の摂取率が低下し、孤食が増えることや食事時にあいさつをしなくなる傾向、食に関する興味・関心が一層低下するといった実態は、従来重視されてきたIにおける「食事の役割」「中学生に必要な栄養」「健康によい食習慣」「日常食の調理」といった基礎的・基本的な知識・技能の習得のみでは、生活を変える行為に至る十分な効果を持ち得ておらず、自分自身の生活のあり方と結びつけて課題意識を持ち、学ぶ意味を

考える学習を導入する必要を改めて示すものである。また、“共食”環境のもつ栄養に関わる質的機能、“楽しみの食卓”がもたらす家族への良好なコミュニケーション行為や料理を手伝う等の意欲や貢献的な行為、食への知的関心は、家族・家庭生活と結びつけて食を扱う有効性を示している。しかしながら、思春期における家族関係の難しさへの配慮を欠けば、実生活とかけ離れた形式的な学びに終わることから、保健体育科との関連を図り「思春期の特徴と自己の確立」といった客観的に自分の発達段階とその特徴や課題を理解することも必要である。つまり、自己に関する客観的な知識は、「行動」に影響を与える「感情」を調整する力として機能すると考える。続いて、家族個々のライフスタイルとその背景を社会的な課題や制度もふまえて、科学的な理解に導くことも必要である。とりわけ、共食が現実には難しい家庭においては、保護者の生活環境を理解することも重要であり、労働問題等を社会科公民分野の学習と関連づけて取り扱うことや、総合的な学習の時間で実施されている職場体験等と結びつけて扱うことは、実感を伴った理解を促すことができる。

「III. 知識の有意味な使用と創造」は、I・IIでの知識・技能の習得や学ぶ意義づけからみえてき

た個々の生活上の課題解決に取り組む段階である。知識・技能を真正の文脈のなかで総合化するとともに、「開放的な行為」に向けたトレーニングとしての意味をもつ。これは、中学校家庭科の各領域ごとに設定されている「課題と実践」に相当する学習である。課題の設定→解決策の検討と構想→実践→評価・改善の課題解決過程をふみながら、家庭で実践する経験は、「学習対象・状況の認知過程」での判断を充実させる学びであるといえ、自分が働きかける（行動）ことによって対象や状況を変化させることができるといった感覚に導くことができる。そして、自分自身の意識や行動もよりよく変わっているという二つの感覚は学ぶ意欲につながり、次第に資質・能力として身につけていくと考える。

おわりに

平成 29 年に公示された新教育課程の方針および中学校家庭科の食領域における共食の意義の導入をふまえて、思春期という発達段階と課題の実際をふまえながら、共食をテーマとした効果的な学習のデザインを試みた。本研究の成果は、知識の構造化のみならず、実践による内的統合の過程の視点から学習過程を検討した点にある。また、高次の知識レベルに進むために必要な知識・技能を、縦断的な食生活調査の結果とその考察から、家族・家庭領域と結びつけて学ぶことの有効性や他教科等と関連づけることによって、生活事象や生徒自身および家族の生活状況を客観的、科学的に捉える観点も明らかにした。また、宮腰の学習の内的統合モデルの導入により、学びが自分自身をいかに変化させ、変化した認知、技能、感情そして顕現された行為によって自分を取り巻く世界を変化させることも説明でき、生徒自身による学びの意義づけと生活実践（体験や経験）がもつ学習の効果²⁴⁾も組み込むことができたと考える。

しかしながら、本学習デザインは共食をテーマとしたものであるため、中学校家庭科で扱うべき食領域の内容すべてにわたって関連知識を検討・記述しているわけではない。いわば、学習をデザインする手法の一つとして提案したものである。実践的な課題解決の段階において、家族のための料理や手伝いを行うならば、「日常食の調理」での知識・技能が発揮されることになるであろうし、そのためには、「食品の選択」における食物の生産や加工・流通、価格と家計の問題、持続可能な社会を意識した消費行動など、消費生活・環境領域とつなげた学びや社会科の地理的分野や公民的分野等との合科的な学びも構想に含める必要があろう。このような学習デザインの構想方法として提案するものである。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省. (2017). 中学校学習指導要領解説 技術・家庭編.
- 2) 表真美. (2006). 家庭科が教えてきた「食卓での家族団らん」：戦後教科書から. 京都女子大学発達教育学部紀要, 2, 43-49.
- 3) 足立己幸. (1983). なぜひとりで食べるの：食生活が子どもを変える. 東京：日本放送出版協会.
- 4) 川崎末美. (2001). 食事の質、共食頻度および食卓の雰囲気が中学生の心の健康に及ぼす影響. 日本家政学会誌, 52(10), 923-935.
- 5) 飯塚由美. (2014). 「共食」と「一人食」における心理および行動パターンの分析 I：テキストによる質的分析から. 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要, 52, 21-29.
- 6) 福田公子, 平田道憲, 貴志倫子, 小林京子, 高橋美与子, 西敦子. (2003). 教育課程における家庭科学習内容の系統化：ライフサイクルを軸に. 広島大学学部・附属学校共同研究紀要, 31, 267-275.

- 7) 林末和子. (2002). 現代アメリカ家庭科カリキュラムに関する研究：生活実践知. 東京：風間書房.
- 8) 森敏昭. (2008). 発達や学年の段階に応じた指導の充実. 無藤隆・嶋野道弘(編). 確かな学力の育成. (pp. 41-44). 東京：ぎょうせい.
- 9) U. ナイサー. (1984). 古崎敬・村瀬文(訳). 認知の構図. (p. 1). 東京：サイエンス社.
- 10) 佐伯胖. (1995). 「わかる」ということの意味. (pp. 191-214). 東京：岩波書店.
- 11) 佐伯胖. (1995). 「わかる」ということの意味. (pp. 102-115). 東京：岩波書店.
- 12) 宮腰誠. (1986). 学習意欲に関する認知論的研究：学習活動におけるメタ認知の分析. 上越教育大学大学院修士論文.
- 13) 宮腰誠. (1993). 子どもが「やる気」を起こすとき. 佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学(編). 学校の再生をめざして 2 教室の改革. (pp. 12-14). 東京：東京大学出版会.
- 14) 村井実. (1978). 「善さ」の構造. 東京：講談社.
- 15) 内閣府. (2017). 平成 29 年版子供・若者白書.
- 16) 川崎市. (2017). 「川崎市子ども・若者生活調査」報告書. 川崎市.
- 17) 金子治平. (2016). 子どもの夕食のとり方とその規定要因：2006 年社会生活基本調査の匿名データを使用して. 農林業問題研究, 52(2), 23-33.
- 18) 鳥取市. (2013). 鳥取市食生活と学校給食に関するアンケート調査報告書. 鳥取市.
- 19) 前掲 4)
- 20) 上田伸男他. (2007). 学校栄養教育概論. (p. 37). 京都：化学同人.
- 21) 前掲 4)
- 22) 足立己幸. (2014). 共食がなぜ注目されているか：40 年間の共食・孤食研究と実践から. 名古屋学芸大健康・栄養研究所年報第 6 号特別号.
- 23) 石井英真. (2015). 今求められる学力と学びとは：コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影. (p. 23). 東京：日本標準.
- 24) 福田恵子・後藤真理. (2012). 実践的推論を導入した問題解決学習の効果：ホームプロジェクトにおける学習方略の変化の観点から. 日本家庭科教育学会誌, 55(3), 150-161.