

~~~~~  
 研 究  
 ~~~~~

学童保育所における「わくわく食探検」 プログラムの開発と評価

吉岡有紀子¹⁾, 高増 雅子²⁾, 足立 己幸³⁾

〔論文要旨〕

学童保育所の学習環境条件を踏まえて開発した「わくわく食探検」プログラムの実施可能性を、進行状況、並びに参加児童の“楽しさ”の視点から検討することを目的とした。プログラムは「おやつパワーゲーム」と「ぴったり弁当づくりゲーム」の2回である。結果1. 児童数を異にする2つの学童保育所の進行状況は大差なく順調に進行した。2. 学習直後にプログラムを“楽しい”と評価した児童は全体で90%であった。3. さらに“とても楽しい”と評価した児童(58名)は他の児童(36名)に比べ、学習内容がよくわかった、また参加したい等の回答が有意に高かった($p < 0.01$)。以上、学童保育所における本プログラムの実施可能性があると示唆された。

Key words : 学童保育所, 児童, 食育, プログラム開発, おやつ, 弁当(箱)

I. はじめに

近年、子どもたちの食をめぐって、発育・発達の重要な時期であるにもかかわらず、朝食欠食など食事時間の乱れや異世代との共食機会の減少など食事スタイルの変化、それに伴う単調な料理の組み合わせなどによる偏った栄養素の摂取など、問題点の多様化、深刻化、広域化が進んでいる。

こうした現状の中で、子どもたちにとってどのような食生活が望ましいのか、その実現のために子どもたち自身、そして子どもたちを支える家族、学校関係者などが何をどうしたらよいかが問われている。

その課題を解決すべく、組織的な推進の重要性が問われ、「次世代育成支援対策推進法」「食

の安全・安心のための政策大綱」「食に関する指導の充実のための取組体制の整備について」などの公表や法制化がなされ、全国的に急速な「食育」の重要性が取り上げられ、推進されつつある¹⁾。

一方、共働き家庭などの増加により、放課後、子どもたちが過ごす学童保育所へのニーズが確実に広がっている²⁾。

そこで、本報ではこれまで著者らが開発し実践してきた「自然から食卓まで子ども自身が構想し実践する食事づくりセミナー」^{3)~5)}のプログラムをベースに、学童保育所の学習環境条件に合わせた「わくわく食探検」プログラムを開発し、その実施可能性について次の点から評価することを目的とした。

1. 本プログラムを実施した2学童保育所に

Development and Evaluation of Nutrition Education and Promotion Program Named
 “Exciting Food Adventure (Wakuwaku Shoku Tanken)” in the After-school Care Institutions
 Yukiko YOSHIOKA, Masako TAKAMASU, Miyuki ADACHI

[1573]

受付 03.11. 5

採用 04. 6.29

1) 女子栄養大学栄養学部助手・食教育学(研究職/管理栄養士)

2) 日本女子大学家政学部専任講師・調理教育学(研究職/管理栄養士)

3) 女子栄養大学栄養学部教授・食生態学(研究職/管理栄養士)

別刷請求先: 吉岡有紀子 女子栄養大学食生態学研究室 〒350-0288 埼玉県坂戸市千代田3-9-21

Tel/Fax: 049-282-3721

におけるプログラムの進行状況

2. 参加児童のプログラムに対する“楽しさ”を中心としたプログラムの評価

II. 方 法

1. プログラムの開発

i. プログラムの目的

足立の食育の定義¹⁾, すなわち「いきいきと、自分らしい生活や学習ができるように“健康で楽しい食事を整えたり, 味わう力を育てること, そうできる仲間や環境を育てること”」を基本に, そうした力を児童自身がより主体的に高めていくことを目的とした。

ii. プログラムの構成

本プログラムは全2回で構成し, 第1回「おやつパワーゲーム」, 第2回「ぴったり弁当づくりゲーム」からなる。本プログラムは, 児童が出会う食べ物であるおやつや弁当について, 体や気持ちにぴったり合った量はどれくらいかを考え, 具体的に理解し, 次には家庭生活の中で実践, 家族や仲間に伝え, 食について“楽しく”“わくわく”してとらえられるようになることを目標とした。

ここで注目した“楽しさ”は, 先行研究から学習中に児童が“楽しさ”を実感することにより, 学習効果が高まること⁶⁾⁷⁾が確認されている。

iii. 「おやつパワーゲーム」の学習内容

a. 学習目標

おやつにはさまざまな種類の食品があること, それらはさまざまな容量, エネルギー量(本プログラムでは“パワー”と呼ぶ)や栄養素量があることを知る。その中から自分に適量のおやつを選ぶ必要性と, その具体的なパワー量を目測し, 自分への適否について考えるようになることを目標とした。おやつは1日の食事全体量の10~15%, すなわち食事1回量の1/2弱(低学年: 150~200kcal, 高学年: 200~250kcal)が目安であることを知り, その学習は“楽しい”と感じることである。

b. 事前準備

学習に用いたおやつは, 両学童保育所で児童にとって日常的に摂食頻度が高く, かつ児童の嗜好性の高いおやつ(各学童保育所で調査)計

50種である。これらのおやつは, 学童保育所近辺で購入し, 購入時の商品単位で内容・重量・エネルギー量(パワー)を確認した。

また, すべてのおやつを商品単位で並べることが可能なように, 縦軸にエネルギー量(10kcal毎の目盛線), 横軸に重量(50g毎の目盛線)をとり, おやつパワーマップを作成した。

c. プログラムの流れ(表1)

プログラムは表1に示す通り, アセスメント・計画, 実施, 評価の順に進めた。①学童保育所に到着順に受付後, 各自名札作成, ②質問紙調査, ③“身長計測シート”などを用いて身長と体重を計測, ④(全員そろったところで)あいさつ, 当日のプログラムの紹介(課題確認), ⑤おやつのかごから各児童が好きなおやつを選び, ⑥そのおやつのパワーを当てっこ, ⑦おやつパワー確認, ⑧自分の適量を, マップの目盛と1食の食事見本(実物大料理カードによる)とを照合しながら視覚的に確認, ⑨各自が好きなおやつを数種類の中から, 適量になるよう選択, ⑩再度パワーの確認, ⑪実際に食べて評価する, ⑫まとめとあいさつをし, 終了する。

iv. 「ぴったり弁当づくりゲーム」の学習内容

a. 学習目標

発育やライフスタイルなどにより食事の適量が異なることを学習し, 自分の適量を知る。いつも食べているさまざまな料理をどのように選択し, 組み合わせたらよいかを考え, 実践できるようになることを目標とした。すなわち料理選択型栄養教育の指標⁸⁾である主食, 主菜, 副菜を組み合わせることと, 弁当箱に主食・主菜・副菜を上部からみた表面積比で3:1:2に詰めることにより, ほぼ弁当箱の容量と同量のエネルギー量を確保し, かつ主要な栄養素の摂取量が確保されることが実証されている弁当箱法⁹⁾を学習し, さらにその学習が“楽しい”と思えることを目標に加えた。

b. 事前準備

児童が1回の食事に主食・主菜・副菜を組み合わせ, 適量把握の目安とするため, 一人一人に適量の弁当箱⁹⁾(低学年では450~550ml, 高学年では550~700ml容量の弁当箱)を用意した。弁当箱に, 主食・主菜・副菜を表面積で3:1:2に詰めること, その際しっかり動かないよ

表1 「第1回おやつパワーゲーム」プログラムの流れ

学習のポイント・進行	児童の活動	教材・教具	スタッフの支援
13:30 ①受付・名札作成 ・出席、氏名の確認	掲示物やスタッフなどいつもと少し違う雰囲気、何が始まるのかなあと期待 到着順にスタッフ名札をもらい、自由に名札を作成	名札。ペン	名札作成の補助 児童の中に自然に溶け込むように、児童と一緒に遊びたいようだったら一緒に遊ぶ
アセスメント・計画 ②質問紙調査などアセスメント ・事前調査票の実施 ・弁当箱の計測 ③身体計測 ・身体計測シートで計測	一人ずつ調査票記入 持参した弁当箱の容量を調べる	調査票 身体計測シート	1・2年にはスタッフが個別面接法で読み上げて記入してもらう
15:30 ④あいさつ・学習課題の確認・共有 ・自己紹介 ・今日はおやつパワーゲームをして自分にぴったりのおやつを食べることを発表	おやつが食べられる?!とわくわく期待		
⑤実物おやつから好きなおやつ選び ・実物のおやつ約50種の中から一人1種類ずつ好きなおやつを選ぶ ⑥選んだおやつのパワー当てっこ ・選んだおやつをおやつパワーマップの上を歩きながら置きに行く	沢山あるおやつのをみておやつの種類が沢山あることに気づき、驚く おやつによってどっちがパワーがあるか推測したり相談したり色々マップの上を歩いたりして参加	おやつ50種 おやつパワーマップ	低学年から順番に選ぶようにサポート 児童が皆パワーを考えたり、マップの上に置けるように相談されたら一緒に考える
実 ⑦おやつのパワー確認 ・置いた場所が正しいかスタッフと確認 ⑧自分の適量を知る ・適量は1回の食事の1/3～約半分であることを料理カードで作った食事モデルを目盛におき視覚的に確認	自分の置いた場所が正しいかドキドキしながら答えを確認 低学年では200kcalくらい、高学年では250kcalくらいとパワーとそのおやつ、食事モデルを照合し、見比べる	モデルの食事の料理カード	正しい場所におやつを一つずつ置く。または正解を発表
施 ・ちょうどよいおやつを量マップの目盛にちょうど良いマークの旗を立てる ⑨ちょうどよいおやつ選び ・いろんなおやつから自分のちょうどよいおやつを選ぶ	旗の範囲以外のおやつは食べてはいけないうか疑問に思い、どうしたらよいか考える 商品単位ではなく中身を小分けにする、かつ食べたいおやつを組み合わせるとしての適量を考えて盛り合わせる	ちょうどよい量を示す旗 銘々皿	児童が盛り合わせる際にさまざまな工夫の方法を出すようにサポート
評 ⑩自分の適量からみたおやつのパワーの確認 ・選んだおやつが自分にちょうどよいか確認 ⑪食べてみて適量チェック(おやつタイム) ・ちょうどよい量を食べてみる	もっと食べてよい、減らすなどひとりひとり思案する ちょうどよい量を確かめながら食べてみる		選んだ量がちょうどよいかスタッフと一緒に計算
備 ⑫まとめとあいさつ ・来週またくることを予告			・おやつパワーマップを貼っておくので見てと利用を促す

17:30

うに詰めること, 同じ調理法の料理を用いないこと, 見てきれいでおいしそうであることを確認した。(低学年の児童には, 面積の概念理解が難しいと考え, 事前に適量の弁当箱に主食, 副菜の半分量を詰めておき, 低学年の児童は主菜と残りの副菜を自由に詰めるようにし, 主食・主菜・副菜の量を確認した¹⁰⁾。)

c. プログラムの流れ (表2, 図1)

プログラムは, アセスメント・計画, 実施, 評価の順に進められた。

①受付, ②あいさつ, 本日の学習課題確認, ③弁当箱に詰める料理の実物を見て, 自分で食べたい弁当設計図の作成, ④自分の体と心にぴったりの弁当づくりのポイントの学習, ⑤自分に適量の弁当箱の大きさ確認 (弁当箱の大きさがぴったりでない児童には別の弁当箱と交換), ⑥設計図と学習内容のずれを発見し, 修正案を検討, ⑦ぴったり弁当を作る, ⑧作った弁当の記録 (写真撮影), ⑨食べてみて適量チェック, 片付け, ⑩質問紙調査をしてまとめ, あいさつ, 解散の流れであった。

2. プログラムの実施 (表3)

S市の学童保育所は, S市学童保育の会が運営する公設民営施設で, 市内に9箇所ある。プログラムは学童保育の会を通し, 参加協力を得た2学童保育所で実施した。参加児童は, 2学童保育所 (F学童保育所, N学童保育所) に通う小学1年~6年生の男女計110名, うち解析対象者は94名である (F学童保育所32名, N学童保育所62名)。

2学童保育所間において, 学年, 性別とも構成に有意な差はなく, 児童の日常の家庭での食事づくりの手伝いの状況も, 両保育所とも有意な差はみられなかった。

i. 実施の手順

調査者が作成したプログラム実施協力についての依頼文を, 2学童保育所の施設長から各所の児童の養育者へ配布してもらい, 調査協力の合意を得た。

ii. 実施時期および時間

2003年2月の平日, 各学童保育所で週に1回ずつ2週連続で実施した。時間は, 一番早く通所してくる低学年にあわせ午後1時半を受付開

始とし, 全員がそろそろ3時半からプログラムを開始, 全員の帰宅時刻に終了とした。約2時間~2時間半とし通常の保育時間内とした。

iii. プログラムの評価

進行状況の評価については, 当日のプログラムの進行記録とプログラムの流れと照合した。児童によるプログラムの評価は, 主に第2回プログラム終了直後にプログラムについて質問紙調査を実施した。具体的には, プログラムが楽しかったか, 内容は理解できたか, また参加したいかなどである。調査は, 1・2年生は個別面接法にて設問を読み上げて自記式, 3年生以上は各自自記式で実施した。

ぴったり弁当づくりゲームでは, 実際に児童が作成した弁当を写真で記録し, 学習効果についてスタッフが分析, 評価した。

iv. 解析方法

学童保育所, 並びに群間の差の検定は χ^2 検定, 平均の差の検定は t 検定を行い, 統計解析パッケージSPSS11.5を使用した。

III. 結 果

1. プログラムの進行状況からみたプログラムの実施可能性

両学童保育所とも, 予定したプログラムの流れにそって進行した。所要時間については, 当日の学童保育所への出席予定者が全員そろい, 欠席者の確認が取れるまで多少手間取り, 両保育所とも予定時刻に約10分遅れて始めたにもかかわらず, 終了時刻は予定時刻にほぼ終了した。児童数の異なる保育所においても, 進行上大きな問題は生じなかった。

2. 児童のプログラムに対する自己評価

i. プログラムの“楽しさ”について (表4)

両学童保育所とも男女間で, ほほ同じ傾向を示し, 全体で“とても楽しかった”が61.8%を占め, “少し楽しかった”“あまり楽しくなかった”“楽しくなかった”の合計は, 38.2%であった。前者を楽しさ多群, 後者を楽しさ少群として, 以下の検討を行った。

ii. 児童の“楽しさ”からみた実施可能性 (表5)

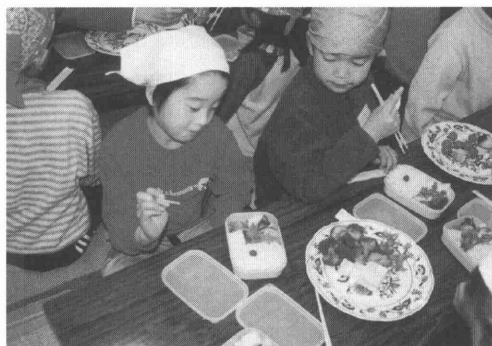
「弁当づくりゲームがわかったか」の問いに対し, 男子では“よくわかった”が19名(39.6%),

表2 「第2回びったり弁当づくりゲーム」プログラムの流れ

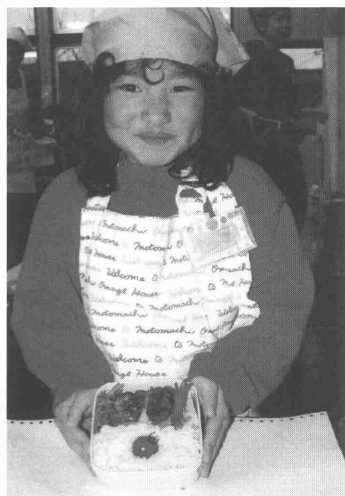
学習のポイント・進行	児童の活動	教材・教具	スタッフの支援	図1	
13:30 ①受付 前回の名札を並べる	通所してきた児童から名札をつけ、おやつマップを見たり時間になるまで自由に遊ぶ		児童の中に自然に溶け込むように、児童と一緒に遊びたいようだったら一緒に遊ぶ料理の搬入と分配準備		
15:30 ②あいさつ・学習課題の確認 ・自己紹介 ・前回を少し思い出し問いかけ ・本日の予定は「自分にびったりのお弁当を作って食べてを実際に行く」ことの発表 ③自分で食べたい弁当の弁当設計図の作成 ・今日作って食べる料理の紹介（実際の料理を見せる） ・自分の弁当箱の大きさを紙に写し、料理を描く	・先週も来たーなど反応 ・おやつパワーマップで確認した、など前回からの様子を話す 実際に食べられる、という気持ちになり、わくわくする 好きな料理や苦手な料理があるなあなど感じる時間がとれるようにそれぞれ料理を良く見る 持参した弁当箱を紙に写す。 食べたい料理を紙に書く	色鉛筆、弁当スケッチ用紙	料理名のわかりにくい料理があれば、説明 うまく写せない場合補助 実際の料理を一緒に見たりする		
実 施	④自分の体と心にびったりのお弁当づくりのポイントレクチャー ポイント1) 主食・主菜・副菜当てっこクイズ：料理には主食・主菜・副菜の3種類あること ポイント2) 3:1:2のポイント発見：自分にあった弁当箱に主食・主菜・副菜を3:1:2の表面積に詰めること	料理の定義の話を聞いた後、希望者は料理カードを持ってそれぞれ当てはまると思った料理のところに貼りに前に出てくる。間違ってもみんなで考える 自分にあった弁当箱の容量は、おおよそ低学年で500から600ml高学年で600から700mlとして自分の弁当箱を確認。もし異なっていたらスタッフが持ってきた弁当箱に変更してもよい 弁当箱のどの場所にとどの料理の種類がはいるか考えて答える 持参した弁当箱の大きさを確認し、合わない場合には交換（500～700ml）	主食・主菜・副菜の定義のポスター、今日の料理カード 弁当箱、弁当箱ダイエット法のポスター	レクチャーに集中できるように促す さまざまな形の弁当箱でも展開できることを自分のグループの児童の弁当箱を見ながら説明	a
	⑤自分の弁当箱のサイズを確認 ⑥設計図と学習内容のずれを発見し、修正案を考える ・弁当づくりのポイントと、設計図にどんなずれがあるか見比べる ⑦びったり弁当づくり ・手洗い、身支度、弁当箱洗い ・弁当箱に料理のずれを直した設計図を参考に詰める ※1・2年生は主食・副菜はスタッフが詰めたものに、ゆっくりと主菜を詰める	ずれを発見できた場合には、どう直すかを記入 爪やひじの方までしっかり洗う 各グループに配られた料理を詰めていく	料理	わからない場合には具体的にいくつかの提案をする 手洗い場で洗い方をサポート まず、主食から詰めると詰めやすいことを助言	b
	⑧作った弁当の記録 詰めた弁当と一緒に記念撮影	弁当箱を手を持った形と、弁当箱のみ写真にとってもらう。		児童が自分なりに詰めた後に、詰め方、例えばすき間があったりした場合には詰め方を一緒に直したり、アドバイス	c
17:00 ⑨食べてみて適量チェック ・いただきます ・食べる	食べることによって、自分にびったりかを自己評価しながら、満足感を得る		一緒に食べてわかちあう	d	
17:20 ⑩感想・まとめ ・質問紙調査記入 ・まとめとあいさつ	アンケートの記入、片付けをしながら、内容を反芻	アンケート	1・2年生には個別対応 何か疑問がないか片付けながらも話し合う		



a 料理カードを用いて主食・主菜・副菜を学ぶ



b 学習内容に基づいて弁当箱に料理を詰める



c 作った弁当の記録
(写真撮影)



d 食べてみて適量チェック

図1 参加児童の学習
(第2回びったり弁当づくりゲーム)

女子では22名(47.8%)であった。楽しさ多群では、その比率は高く58.6%であるのに対し、楽しさ少群では19.4%にとどまり、楽しさによる群間差がみられた ($p < 0.05$)。女子もほぼ同様の傾向がみられた ($p < 0.05$)。

「今日作って食べた弁当はおいしかったか」の問いに対し、男子では「とてもおいしかった」が31名(64.6%)、かつ楽しさ多群ではその比率が有意に高率であった ($p < 0.01$)。女子も同様の傾向がみられた ($p < 0.01$)。

さらに、「また弁当づくりゲームをしたいか」の問いに対し、男子の楽しさ多群では「とてもしたい」が21名(87.5%)に対し、楽しさ少群

では41.7%にとどまり、有意に低率であった ($p < 0.001$)。女子も同様の傾向がみられた ($p < 0.01$)。

以上、「びったり弁当づくりゲーム」の自己評価においては、楽しさ多群の学習効果が高かった。

iii. 楽しさ群別料理の詰め方と、弁当の量についての自己評価(表6)

子どもたちが実際に詰めた弁当について、写真記録より表面積で主食・主菜・副菜が3:1:2の比率で詰められているかを分析した結果、ほぼ3:1:2の割合に詰められていた弁当は、男子では15名(31.3%)、女子24名(52.2%)

表3 参加児童の属性

学童保育所 性別	F			N			合計			
	男子	女子	計	男子	女子	計	男子	女子	計	
学 年	1年	5	4	9	8	7	15	13(27.1)	11(23.9)	24(25.5)
	2年	2	1	3	6	7	13	8(16.7)	8(17.4)	16(17.0)
	3年	2	3	5	8	6	14	10(20.8)	9(19.6)	19(20.2)
	4年	2	2	4	6	5	11	8(16.7)	7(15.2)	15(16.0)
	5年	4	4	8	4	3	7	8(16.7)	7(15.2)	15(16.0)
	6年	0	3	3	1	1	2	1(2.0)	0(48.7)	5(5.3)
日常の食事づく りの手伝い	している	10	16	26	28	24	52	38(79.2)	40(87.2)	78(83.0)
	していない	5	1	6	4	3	7	9(18.8)	4(8.8)	13(14.0)
	不明	0	0	0	1	2	3	1(2.0)	2(4.0)	3(3.0)
合計	15	17	32	33	29	62	48(100.0)	46(100.0)	94(100.0)	

学童保育所間で有意差なし

人数(百分率)

表4 学童保育所別「びったり弁当づくりゲーム」プログラムの“楽しさ”の自己評価と群分け

学童保育所 性別	F			N			合計			楽しさ群	
	男子	女子	計	男子	女子	計	男子	女子	計		
今日は楽し かったか	とても楽し かった	10	12	22 (68.8)	14	22	36 (58.1)	24 (50.0)	34 (73.9)	58 (61.8)	多群
	少し楽し かった	5	3	8 (25.0)	14	5	19 (30.6)				
	あまり楽し くなかった	0	1	1 (3.1)	4	2	6 (9.7)	24 (50.0)	12 (26.1)	36 (38.2)	少群
	楽しくな かった	0	1	1 (3.1)	1	0	1 (1.6)				
合計	15	17	32 (100.0)	33	29	62 (100.0)	48 (100.0)	46 (100.0)	94 (100.0)		

学童保育所間で有意差なし

人数(百分率)

にとどまった。この原因については不明である。

「今日作って食べた弁当の量について」の問いに対し、男子では31名(64.6%)が“ちょうどよかった”と回答した。“多かった”“少なかった”など適量でなかったのは17名(35.4%)であり、楽しさ多群では、適量と回答した男子が有意に高率であった ($p < 0.05$)。女子においても同様で、楽しさ多群の26人(76.5%)が適量と回答し、有意に高率であった ($p < 0.05$)。

iv. 楽しさ群別プログラムに対する自己評価総合得点(図2)

これまで確認してきた学習効果について、個人別に得点を算出し、群別に検討した。「弁当づくりゲームはわかったか」「おいしかったか」「また弁当づくりをしたいか」の3項目について、“とても”から順に4, 3, 2, 1点と配点し、12点満点とした。

男子楽しさ多群では、平均11.2点±1.1、楽しさ少群では8.6点±2.0と有意に多群の得点が高かった ($p < 0.001$)。また、得点ごとの人数

表5 楽しさ群別 「ぴったり弁当づくりゲーム」の自己評価

	性 別	男 子			女 子				
	楽しさ群	多 少	合 計	有意差	多 少	合 計	有意差		
	n	24	24	48		34	12	46	
ぴったり弁当づくりゲームはわかったか	よくわかった	14	5	19 (39.6)	*	20	2	22 (47.8)	*
	少しわかった	8	11	19 (39.6)		12	8	20 (43.5)	
	あまりわからなかった	1	7	8 (16.7)		2	2	4 (8.7)	
	わからなかった	1	1	2 (4.2)		0	0	0 (0.0)	
今日食べた弁当はおいしかったか	とてもおいしかった	21	10	31 (64.6)	**	32	6	38 (82.6)	**
	少しおいしかった	3	10	13 (27.1)		2	5	7 (15.2)	
	あまりおいしくなかった	0	1	1 (2.1)		0	1	1 (2.2)	
	おいしくなかった	0	3	3 (6.3)		0	0	0 (0.0)	
またぴったり弁当づくりゲームをしたいか	とてもしたい	21	4	25 (52.1)	***	25	3	28 (60.9)	**
	少ししたい	3	12	15 (31.3)		9	6	15 (32.6)	
	あまりしたくない	0	4	4 (8.3)		0	3	3 (6.5)	
	したくない	0	4	4 (8.3)		0	0	0 (0.0)	

χ^2 検定 * : $p < 0.05$, ** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

人数 (百分率)

表6 楽しさ群別 料理の詰め方と弁当の量についての自己評価

	性 別	男 子			女 子				
	楽しさ群	多 少	合 計	有意差	多 少	合 計	有意差		
	n	24	24	48		34	12	46	
主食・主菜・副菜が3 : 1 : 2 に詰まっているか	詰まっている	7	8	15 (31.3)	n.s	18	6	24 (52.2)	n.s
	詰まっていない	16	14	30 (62.5)		14	6	20 (43.5)	
	弁当記録写真なし	1	2	3 (6.3)		2	0	2 (4.3)	
詰めた料理の量は適量だったか	丁度よかった	18	13	31 (64.6)	*	26	5	31 (67.4)	*
	多かった	3	4	7 (14.6)		7	7	14 (30.4)	
	少なかった	3	7	10 (20.8)		1	0	1 (2.2)	

χ^2 検定 * : $p < 0.05$, n.s : 有意差なし

人数 (百分率)

では12点満点が一番多く、24人中13人と半数以上を占めた。

女子においても同様の結果を示し、楽しさ多群は平均11.2点 \pm 0.8で、楽しさ少群の平均9.4点 \pm 1.6と比べ、有意に高い得点であった ($p < 0.001$)。また、12点満点は34名中14名であった。

IV. 考 察

1. 学童保育所における食育プログラムの実施可能性

i. プログラムの進行状況から

今回実施した学童保育所は、児童数の規模がF32名、N62名と異なり、利用児童数によって分類される国の補助金の枠組みから見ると、各々基本、大規模と異なる規模の保育所にあつた。

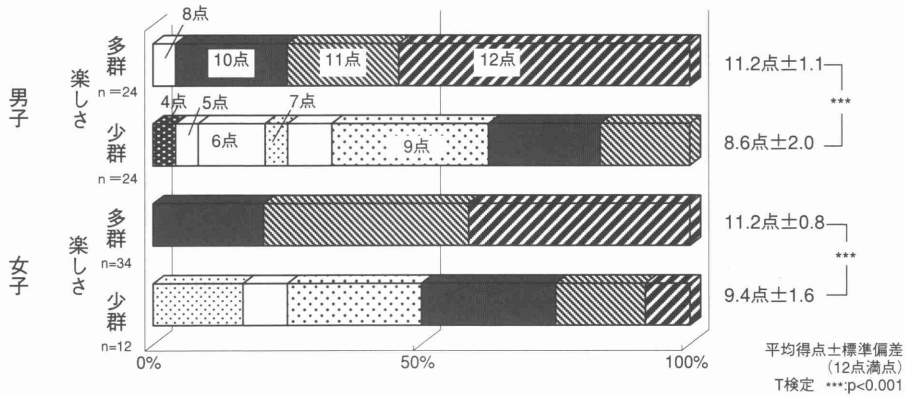


図2 楽しさ群別 プログラムに対する自己評価総合得点

る¹⁰⁾。結果で述べたとおり、当日のプログラムの流れ、時間など各々ほぼ予定通りに進行し、かつ両保育所間の進行状況に大差はなかった。さらに、両学童保育所間において、参加児童自身によるプログラムの自己評価、詰めた弁当の評価においても有意な差は見られなかった。これらのことから、児童数の規模が異なる学童保育所においても、通常の保育時間内での本プログラムの実施可能性があることが示唆された。

ii. 参加児童のプログラムの“楽しさ”評価から

本プログラムの目標は、プログラム実施中、並びにその後も“楽しい”と児童が評価し認識することを重視した。その結果、楽しいと評価した児童は全体で90.4%にのぼり、その目標は達成されたと考察される。さらに、“楽しさ”が学習効果を高めるために有効かどうかを確認するために、より積極的に楽しさを感じた児童を、楽しさ多群として他群と比較したところ、プログラムの理解、弁当の評価、弁当づくりへの学習意欲、作成した弁当への自己評価のいずれについても高い評価であった。

これらの効果の理由としては、取り上げた教材が子どもたちにとって身近な存在であったことが考察される。

児童は好きなものを食べる時に、より食事を楽しんでいる¹¹⁾とあるように、弁当箱に詰めた料理には、児童の好きな料理¹²⁾も入っていた。「ぴったり弁当づくりゲーム」では好きな料理を実際に自分で詰める際の盛り上がりや、真剣

に取り組んでいる時の集中力が“楽しさ”をより高めたと考えられる。

一方、児童と直接関わる指導員対象に行った学童保育所の子どもへの健康と安全に関するニーズ調査¹³⁾では、最近気になる子どもの体や心の様子の中で、「好き嫌が多い」「スナック菓子をはしがる」「野菜を食べない」など、食生活に問題があるとした回答が上位に上げられていた。

第1回プログラムでは、おやつはスナック菓子だけでなく、さまざまな種類の食品がおやつとして適切であることや、自分にとっての適量についても具体的に自分で選んでいる。また、第2回プログラムでは、適量の食事について、主食・主菜・副菜3つの料理の組み合わせと、その3:1:2の比率が大切であることを自分達で実際に弁当箱に詰めて食べて確認している。そのことにより、残食はほとんどなく、野菜を主材料とした副菜もすべて食べるなど、児童のニーズに適したプログラムの内容であったと考えられる。

プログラム終了後、各所の指導員から児童が保護者へ学習内容を説明している、教材として使用したおやつパワーマップに新しいおやつを自ら当てはめている、弁当箱法について児童同士で話し合ったり当日欠席した児童に説明しているなど、児童への影響について報告を受けている。

このように、プログラムの学習内容が日常生活の中で応用され、実践されたことは、本プロ

プログラムの学習目標の達成に近づいたととらえられる。このような行動の変容には、知識だけでなく態度の変容が重要である^{14)~17)}。本プログラムで注目した“楽しさ”は、学習心理学の立場からは内発的動機づけの一つとしても位置付けられ、より主体的な行動への定着に重要である^{18)~20)}といわれていることから、適切であったと考察される。すなわち、日常生活の中で児童が学習した内容を自ら実践し、健康で楽しく自分らしい食生活を行う、さらに家族や友人にもそうしたことを伝えることができる。そのような力をもった児童になるための食育として、“楽しさ”に注目した本プログラムは重要であり、地域で支える児童参加型の食育プログラムとしての実施可能性が示唆された。

ただし、表には示していないが、“楽しさ”の自己評価において小学3年生、特に男子において“とても楽しい”の回答が少なく、“少し楽しい”“あまり楽しくなかった”が7割と、他の学年と傾向は明らかに異なっていた。さらに、“また弁当づくりをしたい”との回答も少なかった。このことは、参加児童の日常生活における食経験の個人差が大きいこと²¹⁾、またプログラムでのグループ編成(3年生は4年生以上とグループング)によって学習へのかかわりに個人差が生じたことなどが考えられる。今後は、学年別、性別の発達段階や日常の食にかかわりの個人差をどのように考慮し、それに対応した教材や学習目標を置いていくかが課題として残された。

近年、個食化が進み、自ら個食を望む児童が増えている²²⁾中、本プログラムにおいて友人と共におやつを選んで食べる、弁当を詰めて一緒に食べるというプロセスの中で、児童は非常に楽しそうに積極的に参加していた。このことは、先に挙げた課題解決において重要な側面であると思われ、今後本プログラムで行ったような食育の必要性がさらに高まるのではと考える。

謝 辞

本研究は、財団法人こども未来財団平成14年度児童環境づくりなど総合調査研究事業「地域で支える児童参加型食育プログラムの開発に関する研究」(主任研究者:足立己幸)の一貫として行ったものであ

る。埼玉県坂戸市の参加児童と養育者の皆様、坂戸市学童クラブの指導員の方々をはじめ関係者の方々の積極的なご協力に心から感謝いたします。また、プログラムの実践はNPO法人食生態学実践フォーラムのメンバーによって実施されました。深謝いたします。

文 献

- 1) 足立己幸. 食育の概念規定をめぐって. 平成14年度児童環境づくり等総合調査研究事業報告書. 地域で支える児童参加型食育プログラムの開発に関する研究報告書. 財団法人子ども未来財団. 2003: 7-17.
- 2) 学童保育の現状と課題. 全国保育団体連絡会・保育研究所編. 保育白書2002. 東京: 草土文化, 2002: 119-127.
- 3) 足立己幸, 針谷順子. 豊かな「食事像」を育てる食教育の実践的研究, その1子ども参加型の視点. 小児保健研究 1996; 54(5): 551-553.
- 4) 食生態学実践グループ, 足立己幸, 針谷順子. 自然から食卓まで参加者自身が構想し実践する食事づくりセミナーテキストブック. 東京: 群羊社, 2000.
- 5) 足立己幸, 吉岡有紀子. 丸ごと野菜っておいしい! 面白い! 「自然から食卓まで子ども自身が構想し, 実践する食事づくりセミナー」から. 野菜消費改善推進協議会. 2000.
- 6) 足立己幸. 栄養指導から食の学習・食環境づくりへー国内外の多様な実践に学ぶ. 江原絢子編. 食と教育. 東京: ドメス出版, 2001: 158-182.
- 7) 桜井茂男. 学習意欲の心理学. 東京: 誠信書房, 1997: 15-30.
- 8) 足立己幸, 針谷順子, 磯田厚子, 女子栄養大学食生態学研究室編. 「主食・主菜・副菜論」資料. 東京: 群羊社, 1983.
- 9) 足立己幸, 針谷順子. 3・1・2弁当箱ダイエット法. 東京: 群羊社, 2004.
- 10) 文部科学省. 小学校学習指導要領. 東京: 国立印刷局, 2004: 33-50.
- 11) 日本子どもを守る会編. 2002年版子ども白書・学童保育をめぐる動向. 東京: 草土文化, 2002: 167-170.
- 12) 日本体育・学校健康センター. 平成12年度児童生徒の食生活など実態調査報告書. 2001.

- 13) 江藤節代. 学童保育における子どもの健康と安全に関する指導員の学習ニーズ. 小児保健研究. 2003 ; 62 : 96-103.
- 14) Daniel E. Montano, Danuta Kasprzyk, Stephen H. Taplin. The theory of reasoned action and the theory of planned behavior. Karen Glanz, Frances Marcus Lewis, Barbara K. Rimer eds. Health behavior and health education 2nd edition. San-Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1996 : 85-112.
- 15) 吉岡有紀子, 針谷順子, 平本ふく子, 足立己幸. 「お弁当でダイエット」学習の内発的動機づけに注目した評価. 第44回 日本栄養改善学会講演集. 1997 ; 359.
- 16) Donna Matheson and Kristina Spranger. Content analysis of fantasy, challenge, and curiosity in school-based nutrition education programs. J Nutr Educ 2001 ; 33 : 10-16.
- 17) 松下佳代, 足立己幸. 高齢男性に対する実物大料理カードを用いた栄養教育の有効性に関する研究. 栄養学雑誌 2000 ; 58 : 109-124.
- 18) E.L. デシ. 安藤延男, 石田梅男訳. 内発的動機づけ—実験社会心理学的アプローチ. 東京: 誠信書房, 1980 : 104-144.
- 19) 桜井茂男, 高野清純. 内発的-外発的動機づけ測定尺後の開発. 筑波大学心理学研究1985 ; 7 : 43-54.
- 20) 新井邦二郎. 教室の動機づけの新しい流れ. 新井邦二郎編著. 教室の動機づけの理論と実践. 東京: 金子書房, 1995 : 7-20.
- 21) 針谷順子, 平本福子, 足立己幸. 「わくわく食探検 (宿泊タイプ)」プログラム開発と評価. 主任研究者 足立己幸. 平成14年度児童環境づくりなど総合調査研究事業報告書 地域で支える児童参加型食育プログラムの開発に関する研究報告書. 財団法人こども未来財団, 2003 : 18-38.
- 22) 足立己幸, NHK 「子どもたちの食卓」プロジェクト. 知っていますか子どもたちの食卓 食生活からからだと心がみえる. 東京: NHK出版, 2000 : 21-124.