

【研究論文】

子どもの食事場面⁽¹⁾における笑い — 道徳教育としての食育からの検討 —

伊藤 理絵*

要 旨

本論では、「笑い」と「共食」に焦点を当て、食事場面の規範性と自由性の観点から、道徳教育としての食育について考察した。保育における食事場面で表出された子どもの笑いと言語行動のエピソードについて「食事規範の確認と笑い」「共食を楽しむ笑い」「共食を楽しめない笑い」から検討した結果、大人は子どもの食事規範が守られた行動については受容・共感し、さらには行動を強化するような働きかけを行うが、食事規範外での笑いや行動は抑制するような働きかけをしていた。また、食事場面が食事規範に基づく自由性を保障している場だからこそ、笑い手と受け手で共有できない笑いが見られる可能性があることも示唆された。道徳教育としての食育の実践では、人間らしさを象徴する「共食における笑い」といっても、一律に良きものとして見なすのではなく、人間の行動を一步引いてみる視点から、考え、議論していくことが必要ではないかと思われる。

キーワード：笑い、共食、ユーモア行動、道徳教育、食育

I. 背景と目的

食べ物を「分かち合う」ことや食を「楽しむ」ことは、人を人たらしめる行動である。山極(2007, 2014)^{1) 2)}によると、優劣社会のサル社会では、劣位なサルが食べる場所を見られてしまうと優位なサルに食べ物を取られてしまうため、食物は葛藤を引き起こすもとであり、サル社会から見ると、仲間と食事をともにするという人間の共食は、“奇妙な食習慣”である。人間は、葛藤のもとになる食物を親しい仲間との社会交渉に使い、共食により、互いの絆や協力関係を確立しているのだという。

人間社会においては、共に食べ物を分かち合い、食を楽しむ中で生まれる笑いもある。食も笑いも、人と人との絆を深める役割を果たしている。人間は、出生直後から乳児嚥下によって哺乳を開始するが、「口腔」の3大機能は①食べること、②会話すること、③呼吸することであり³⁾、口は生涯の「食べて、話して、笑う」ところとして、人間の生活の質を支え、人間であることを支えている⁴⁾。高齢者においては笑いがよく見られる者ほど、嚥下機能が低いことも示唆されている⁵⁾。共に食事をしながら、笑顔

を交わし、楽しく笑い合うことは、生涯にわたり生活を豊かにし、人と人との関わりを深めることに寄与するものと思われる。

一方で、食事場面で見られる笑いやユーモア行動⁶⁾が、必ずしも楽しいものとは限らないことも報告されている。例えば、幼児期における攻撃行動に伴う笑いの研究では^{6) 7)}、同じテーブルで食べていた子ども同士の食事での会話の中で、一人の男児を5人の女児が無視し、男児をからかって笑う場面が報告されている。また、食事の準備場面でスープをこぼしてしまった子を笑い、笑われた子が泣いてしまうというエピソードも見られている⁸⁾。

我々の食事場面を振り返ってみると、食事をするためには、手を洗い、テーブルもきれいに拭いておかなければならない。主食や副菜などには決まった置き方があり、箸やスプーンなど料理に合わせた道具とともに正しく並べる必要もある。姿勢を正して(場合によっては、手を合わせて)「いただきます」を言うまでもなく、その文化のマナーとされるいくつかの条件を乗り越えて食にありつくことができる。また、食事でも口に食物を入れている時は、口を閉じて味わい、口の中に入っている食物を見せること

*岡崎女子短期大学

なく会話を楽しみ、箸や器の持ち方にも配慮しなければならぬ。食べ終わった後は、姿勢を正して(場合によっては、手を合わせて)「ごちそうさま」を言い、食器を片付け、食べ終わった後のテーブルはきれいに拭く等、食事場面には定められた一連の流れが常に見られる。

食事という行為は、大人が子どもに「食べさせる」ことから始まるが、大人は子どもが楽しく食べられるように配慮しながら、文化的生活に相応しい食事ができるように教育的働きかけを行う^{9) 10) 11)}。つまり、人間が共食を楽しむ姿は、食事場面に相応しいとされるマナーが守られた中で会話する自由が保障されているという規範を、生まれて間もない時期から社会的営みとして伝達されてきた結果であると言える。

このように考えてみると、前述した子どもの食事場面での無視に伴う攻撃的な笑いや失敗を笑うという行動は、たまたま食事場面に見られたことが単なる偶然ではないように思えてくる。なぜなら、ベルクソン(Bergson, 1900/1976)¹²⁾が、社会規範に反した者の行為を矯正するために笑いが用いられるという笑いの「矯正機能」について指摘しているように、食事場面で笑いが生じる時は、共食を楽しむ笑いでなく、食事規範への逸脱に対する笑いや共食から一部の者を排除する笑いがあることが推察されるからである。先述した子どもの食事場面で見られた笑いの例で言えば、スープをこぼすという食事規範に逸脱した他者を笑った事例、食事をしながら特定の子を無視するという共食からの排除を意味する笑いが挙げられる。

以上のことから、本論では、「笑い」と「共食」に焦点を当て、子どもたちが食事場面でどのような笑いやユーモア行動を表出するのかを考察する。幼児期の食事場面で見られる笑いやユーモア行動のエピソードについては、筆者がこれまでに行ってきた子どもの笑いに関する観察記録³⁾から提示し、食事場面で見られた笑いやユーモア行動について、食事場面の規範性と自由性の観点から、道徳教育としての食育について検討する。

II. 食事規範の確認と笑い

観察の協力が得られた保育所は、年少組と年中組の合同クラス(以下、年少中組)と年長組で構成されており、年長組の給食時間では基本的にグループ

ごとに席に着き、グループの中で給食を運ぶ係を輪番で行っていた。おやつ時間は、子どもが好きな席を選ぶことができるが、食べる前と後の挨拶は「今日のお当番さん」の担当になったグループが行っていた。

それに対し、年少中組では、グループやお当番はなく、毎回好きな席を選ぶことができるものの、保育士主導で食事を運ぶ順番が決められ、保育士によって食べる前と後の挨拶が行われていた。特に食事の前は、保育士の「静かに待つ」という教示によって、子どもたちが笑ってはいけない場面を意識的にも無意識的にも理解できるような配慮がなされていた。そこで見られる笑いには、規範を守る緊張がほぐれるような笑顔のやり取りがある一方で(エピソード1)、エピソード2のように規範からの逸脱と見なされるユーモア行動には、保育士だけでなく仲間からも行動修正が促されることもあった。また、規範遵守の模範となる行動をした子どもを保育者が認めることで、認められた子どもに笑顔が見られることもあった(エピソード3)。

<エピソード1: 保育士による静かに待つ規範の確認>

騒がしくなってきたので、給食を配る前に担任保育士が「手はおひざ」と声をかける。続けて「お口は?」と言うと、N子(5歳10か月)は口を両手で押さえる。その時、私と目が合い、にっこり笑うので、私も笑い返すと、N子はさらににっこり笑う。担任保育士が「昨日(日曜日)でお休みだったから心臓ドキドキの人、多いなあ…」と静かにすることを促すように話し始めると、N子はじっと担任保育士を見て話を聞く。

<エピソード2: 保育士と仲間による静かに待つ規範の確認>

騒がしくなってきたので、担任保育士が「手はおひざ」と言って静かになった後、「手はおーくち」と続ける。K男(5歳1か月)は、両手で手を押さえる。そして、給食を取りに行くために、子どもたちは静かに配膳台の前に整列する。すると、K男の後ろに並んだR男(4歳11か月)がにこにこ笑いながらK男に抱きつく。K男は振り向き「静かにするんだよ。」と言うが、R男はにこにこ笑って抱きしめ続け、K男を離さない。気付いた担任保育士が「ドキドキしな一い。」と言うと、R男は手を離し、K男も「ドキ

ドキしないんだよ。」と伝える。

<エピソード 3：静かに待つ規範の模範行動を認められ喜ぶ>

お汁のお椀は、こぼれることを避けるために担任保育士が運ぶことになっている。担任保育士が運び始める前に「手はお一ひざっ!」と言うと、J男(5歳8か月)は「はい!」と返事して手を膝の上に置き、隣の席に座るK男(5歳1か月)も手を膝の上に置く。担任保育士は「あ、いいお口だから、ここから置こうかな」と言って、J男とK男の前にお椀を置く。K男はにこにこ笑い、置かれたお椀の中を笑顔で覗く。

平野(2016)¹³⁾は、ユーモアと教育の関係について論じる中で、学校教育における「正しいことは良いことだ」という絶対化が笑いによって相対化される可能性があることを指摘する一方で、それでもなお、「正しいことは良いことだ」の問題から脱する難しさを論じている。エピソード1~3は、保育という乳幼児期の教育が行われる場での食育において、「正しいこと」を伝える保育者とそれを遵守/逸脱する子どもの様子が表れていると思われる。

エピソード1は、食事を待つ場面には相応しくないとにぎやかさを統制するため、保育者は食事を待つ規範である手を適切な場所に置き、口を閉じて静かにするという行動を促している。それを適切に受け止めるN子だが、遵守する中で目が合った筆者(私)と規範の中にあるかすかな私的空間を分かち合うかのように笑い合う。しかし、保育士がクラス全体に向けて、食事を待つ時は静かにする必要があることを示唆する見解を述べると、N子からは笑顔が消え、静かに待つという食事規範を守ることに徹する。エピソード3では、模範行動を示した子どもを保育士が認め、優先的に食事を運ぶことで、食事場面における“正しいこと”をクラス全体に伝えており、認められたK男は、嬉しそうに笑う。

エピソード2では、保育士が伝える食事規範の「正しいこと」を、K男が受容し、規範に逸脱するR男に規範に応じた行動修正を求めている。子どもの行動の中で、規制の対象となる行動として「ふざけ」があるが、子どものふざけは「悪ふざけ」として受け取られ、大人に肯定されにくいことがある¹⁴⁾。ふざけのようなユーモア行動は、それを見た者が笑ったり、行為者が笑いながらユーモア行動を行ったりするが、エピソード2では、K男はR男が笑いなが

ら行うユーモア行動を受け入れず、保育士もK男の食事規範を遵守する行動を支持する働きかけを行っている。R男は、2人から食事規範に逸脱するユーモア行動の修正を求められ、最終的に従っている。

以上のように、食事に至るまでには、少なくとも、規範を遵守するというある種の緊張から解き放たれるかのような笑いや、規範から逸脱した笑い、規範を遵守することを認められる喜びの笑いがあることが考えられる。子どもたちは食事場面における規範性と自由性という緊張と緩和が含まれる中で、笑いやユーモア行動を表出しているものと思われる。

Ⅲ. 共食を楽しむ笑い

食事には遵守すべき行動が求められるが、食事に関する様々な知識は、教育を通して習得される。前章のエピソードでみたように、大人は子どもに食事規範を教え、規範を守る行動については、積極的に承認する。褒めたり、頷いたり、手を添えたり、暖かく見守ったり、「教える」ことで文化的伝統が次の世代に引き継がれていくことは、人間の教育の特徴でもある¹⁵⁾。

外山(1991)によると¹⁶⁾、食事スクリプト、すなわち「食事は1日に3回食べる」「手づかみでなく、箸やフォークで食べる」「デザートは最後に食べる」などの食事の手順に関する知識の習得は、幼児期において既に認められる。食事スクリプトの習得は、本論で述べてきた食事規範を繰り返し確認する大人からの教育や、仲間から食事規範を守ることを求められる経験によりなされていくものと思われる。また、食事スクリプトに続いて学ばれるのは、「栄養を取るために食べる」「食べると大きくなれる」という食事の生理的意味に関する知識の習得であり、「食事中に話をするのは、楽しいから」といった食事が社会的意味を持つ場であるという知識が生理的意味よりも重要視されるようになるのは小学校高学年くらいからであるとされている。

食事を楽しむことは、幼い頃から多くの者が経験していると思われる。共食を楽しむ中で表出される笑いの意味を自覚化し説明できるのは幼児期や小学校低学年では難しいかもしれないが、食事の社会的意味は幼い頃から無意識のうちに育まれ、内面化されていることが推察される。幼児期の観察記録では、食事を待つ時間を子どもたち同士で楽しんだり(エピソード4)、一緒に食べる相手は誰でも良いわけで

はなかつたり (エピソード5)、目の前にはいないけれども、おやつを提供してくれた地域の人に思いを馳せて味わう姿も見られた (エピソード6)。

<エピソード4: 食事を待つ時間を楽しむ>

K 男 (5 歳 1 か月) は席に着くと、一人で手遊び (じゃんけんポイポイ) をしている。K 男の斜め前に座っている R 男 (5 歳 10 か月) が K 男を見ながら「あいこ、あいこ」とテーブルをグーでどんどん叩く。K 男はにこにこ笑って R 男を見てから、R 男の真似をして笑顔で机を叩く。その時には R 男は隣の席の S 男 (5 歳 10 か月) を見ており、K 男に気付かず、R 男は S 男とにこにこ笑いながらじゃれ合う。それを見た K 男は、自分の隣の席に座る T 男 (5 歳 8 か月) と話を始める。一方、S 男は、L 男 (5 歳 9 か月) と手遊び (じゃんけんポイポイ) をにこにこ笑いながら始め、それを見て R 男はケラケラと声を上げて笑ったり、にこにこ笑ったりしながら S 男と L 男の様子を見ている。

<エピソード5: 友達と隣で食べる喜び>

R 子 (5 歳 10 か月) が、どこの席でおやつを食べようか迷っている。うろうろしている R 子に気付いた W 子 (5 歳 8 か月) が「R 子ちゃん、ここ」と、にこにこ笑って自分の隣を指すが、R 子は気付かず、C 子 (4 歳 8 か月) の所へ向かおうとする。それを見た W 子は「R ちゃん R ちゃん! ここ!!」と語気を強めて言うが、R 子は気付かない。すると、W 子は立ち上がって R 子のそばに行き、笑顔で R 子を抱きしめると「R 子ちゃん、こっち。友達でしょ?」と優しく言う。R 子は W 子についていき、W 子の隣に座る。

<エピソード6: 地域の人とのつながり>

今日のおやつには、B 男 (4 歳 7 か月) のおじいさんが作ってくれた爆弾あられが振舞われている。K 男 (5 歳 1 か月) は、「やっぱり、B 男君のおじいちゃんのバクダンはおいしいなあ。」と、にこにこ笑って言いながら食べる。

2 歳児と 4 歳児の食事場面での席とり行動の観察研究では (外山, 1998)¹⁷⁾、2 歳児も 4 歳児も隣り合わせあるいは直角に並ぶヨコの関係で座ることを好んでいたが、4 歳児の方が席とり行動が多く見られ、他者の着席位置について意見表明していた。エピ

ソード5は、まさしく、友達に自分の隣に座ること (ヨコの関係) を求め、それが実現するよう働きかける中で見られた笑いである。一方で、エピソード4は、隣に座る仲間と楽しみながら食事を待っているだけでなく、自分から離れた位置に座る仲間の行動にも親しみを示しており、着席位置のヨコの関係に留まらない仲間関係の広がりが見られている。

さらに、エピソード6になると、園内にはいない他者を思い浮かべながら、食を楽しみ、味わっている。いつも共に過ごしている仲間の家族であるおじいちゃんが提供してくれたおやつから、目の前にいないその人に思いを馳せ、食べる。その姿は、食を通じて、子どもが人間と社会とのつながりを感じているようにも見える。「想像するちから」もまた、人間をして人間をたらしめている心のはたらきである¹⁸⁾。エピソード6の子どもは、想像する力のある人間だからこそその共食の姿であることが示唆される。

IV. 共食を楽しめない笑い

給食やおやつ時間は、椅子に座って食事をとるという慣習的な規範の遵守と、同じ空間にいる者同士で食を楽しむという私的空間の共有が求められており、パブリックな側面とプライベートな側面が同時に成立しているものと思われる。食事のルールが守られる範囲内ではユーモア行動が許容されているため、それが時に、攻撃的な笑いの発現につながる可能性がある。次に示すエピソードは、同じ空間にいる仲間同士で食事を楽しんでいた中で笑い手と受け手の感情にズレが生じた笑いである。

<エピソード7: 仲間と共有できない笑い>

A 男 (6 歳 10 か月)、M 子 (6 歳 10 か月)、D 男 (6 歳 3 か月)、Y 子 (6 歳 0 か月) は同じグループであり、給食の時間、同じテーブルで食事をしている。A 男が映画の話を始めると、その映画に登場するキャラクターが「ようこそ、ヒマラヤへ」と言うシーンが話題になる。D 男が「ようこそ、ヒマラヤへ」と真似をすると、A 男と D 男は 2 人で声を上げて笑い合う。D 男は、その真似を 3 回繰り返し、その度に A 男は面白がって声を上げて笑い、D 男も声を上げて笑う。D 男が今度は向かい側に座っている M 子にも真似して見せ、2 人でにこにこ笑い合う。それを見て、Y 子が「(私にも) 見せてー。」と笑顔で言う

と、D男は「(何度もすると)もう面白くなくなっちゃうよ。」と言いながらも、笑顔で真似して見せる。それを見て、Y子もにこにこ笑って面白がる。そして、今度は、D男、A男、Y子の3人でにこにこ笑いながら、何度も一緒に真似し合う。盛り上がる中で、A男が笑顔でD男の頭を叩き出す。すると、D男からは笑顔が消え、痛そうな顔をするが、Y子とM子にはにこにこ笑って見ている。D男は、A男に叩かれてしかめ顔のままであった。

エピソード7は、食事規範の中で認められた自由性の高い私的空間で見られた笑いであると考えられる。D男が映画に出てくるキャラクターの真似をするというユーモア行動をしたことをきっかけに、A男とD男が盛り上がり、D男は向かい側に座るM子にもユーモア行動を示して笑わせる。プロのユーモリストは、人を笑わせるためのユーモアの技法(驚き・不調和・簡潔さ)を駆使している¹⁹⁾。Y子がD男にユーモア行動を要求した際にD男が発した「(何度もすると)もう面白くなくなっちゃうよ」という言葉からは、D男が人を笑わせる条件を理解しているように思える。ユーモアの技法を説明しているかのようなD男の発言は、「ようこそ、ヒマラヤへー」を真似するという簡潔なユーモア行動を何度も繰り返してしまえば驚きはなくなり、ズレ(不調和)を楽しむことができなくなることを意味しているかのようである。ユーモアの技法について、D男はD男なりに理解した上で、ユーモア行動を行っていることが推測される。

しかしながら、笑いに溢れる共食の喜びが行き過ぎ、A男がツッコミを入れるかのようにD男の頭を叩くと、D男からは笑顔が消え、痛そうな表情を示す。向かい側に座るM子とY子には、それもD男のユーモア行動と映っているのか、D男の表情を見て笑っている。だが、D男にとって、もはや叩かれた痛みはユーモアの域を越えており、行き過ぎた痛みには笑える状況ではない。岡林(1995)²⁰⁾は、5歳児男児2名の「ボケツッコミ的対話」の観察より、ツッコミ役の男児の攻撃的態度や非社会的行動が次第にエスカレートし、ボケ役の男児との心理的距離が離れていく事例を取り上げている。ツッコミ役だった男児は、自分の攻撃的行動を改め、協調的な行動を示すようになるのだが、ボケ役の男児は再び遊ぶようになって、自嘲的な台詞やすぐ泣いてしまう姿が見られていたという。

エピソード7は、A男のD男に対する行き過ぎたツッコミであるが、A男にとってはD男と共食を楽しむ中で生まれている笑いであろう。A男のツッコミに痛がるD男を見て笑うM子とY子にとっても、A男とD男によって、共食がより楽しい時間となっていることだろう。しかし、A男、M子、Y子の3人とD男との間には、笑いに対する感情の不一致が見られている。このズレが即座にいじめに繋がるわけではないとしても、いじめには、誰が見ても明らかにいじめと判断するものとそうでないものがあり、被害者側とそれ以外の者による認識にズレが生じることが多い²¹⁾。そして、食事規範が守られている中で生じる笑いは、「食事を楽しむ」という人間の共食らしい光景だけに、どのような笑いであっても、楽しく食事をしているように見えてしまう恐れがあるかもしれない。

幼児期の子どもにおいても攻撃的な笑いは見られており、子どもたちが一見楽しそうに笑っているから言って、笑い手と受け手が必ずしも同じように楽しんでいるわけではなく、コミュニケーションにおける笑いは親和性と攻撃性の両面から捉えて考える必要がある²²⁾。幼児期における攻撃を意図した笑いはほとんど見られないながらも、報告されてきた事例は、偶然にも食事場面が含まれていた⁶⁾⁷⁾。それは単なる偶然ではなく、食事場面が食事規範に基づく自由性の保障という制約がある場だからこそ、制約が課された中で生じる笑いの特徴が表れた事例だったのかもしれない。

V. 道德教育としての食育と笑い

本論の第2章から第4章までに挙げたエピソードで見られたように、食事場面では、食事に関わるマナーや基本的生活習慣の確立といった慣習的な規範の教育がなされると同時に、食を共に楽しむという私的空間の共有が保障されている。つまり、食事のマナーやルールが守られる公的空間の範囲内で私的空間が作り出され、食事規範内のユーモア行動であれば許容されるという構造になっていることが考えられる。そのような食事場面で見られる笑いのパターンを表1および図1に示す。

パターン①および③は、食事規範内で保障されている自由の中で表出される笑いである。対照的に、パターン⑤は、食事規範に逸脱する中で見られる笑いである。食事規範に逸脱する中の笑い（パターン⑤）であっても、大人や仲間などの他者から行動修正を要求され、それに従う中で表出される笑いは、パターン③となる。

パターン②、④および⑥は、笑いの伴わない場合である。そのうち、パターン②および④は、他者からの行動修正に応じたことも含めて食事規範が守られた行動であり、パターン⑥は、食事規範を遵守しない行動である。

表1 食事場面で見られる笑いのパターン

パターン	食事規範	行動修正要求後の食事規範	笑いの有無	特徴
①	遵守	—	有	食事規範内の笑い
②	遵守	—	無	食事規範内
③	逸脱	遵守	有	食事規範内の笑い
④	逸脱	遵守	無	食事規範内
⑤	逸脱	逸脱	有	食事規範外の笑い
⑥	逸脱	逸脱	無	食事規範外

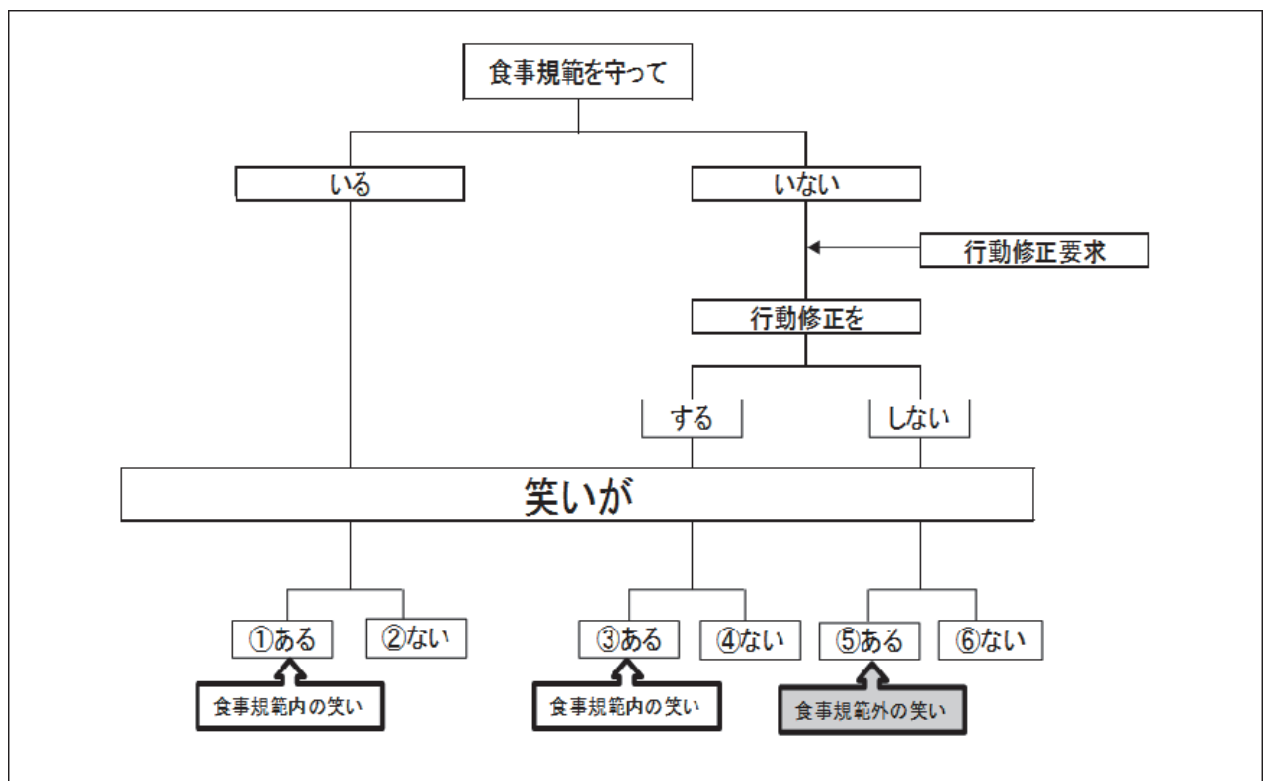


図1 食事場面で見られる笑い

子どもは笑いながら規範に逸脱する行動をあえて行うことで、保育士等の大人からの受容を求める時があるものの、それを大人が許容するか否かは活動の内容や目的に応じて変化することが示唆されている²³⁾²⁴⁾。食事場面で見られる笑いやユーモア行動について言えば、食事規範が守られた行動については受容・共感し、さらには行動を強化するような働きかけがなされるが、食事規範外での笑いや行動については、抑制されるような教育が行われるものと思われる。そこには、共食を楽しむための規範意識・道徳性を育むことをねらいとした教育的配慮が含まれているであろう。

『保育所保育指針解説』²⁵⁾によると、保育所保育における食育は、食育基本法(平成17年法律第63号)を踏まえて積極的に進めていくことが求められており、健康な生活の基本としての「食を営む力」の育成に向け、その基礎を培うために、食べることや食事を楽しみ合う子どもに成長することが目指されている。幼稚園・保育所・認定こども園でも様々な食育活動がなされており、食育から保育を捉え直す実践もみられている²⁶⁾。

幼児教育の5領域の一つである「健康」では²⁷⁾²⁸⁾²⁹⁾、「先生(保育士等、保育教諭等)や友達と食べることを楽しみ、食べ物への興味や関心をもつ。」「身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする。」のように、共食の楽しみとともに、健康で安全な生活に必要な習慣や態度を身に付けることがねらいとされている。加えて、「内容の取扱い(4)」では、食育を通じた望ましい食習慣の形成の大切さを踏まえ、子どもの食生活の実情に配慮し、和やかな雰囲気の中で保育者および仲間と食べる喜びや楽しさを味わい、様々な食べ物への興味・関心をもつことから食の大切さに気付き、進んで食べようとする気持ちを育てるように、食育を意識した配慮が求められている。一方、幼児期における規範意識と道徳性を育むことは、「人間関係」の領域が中心である²⁷⁾²⁸⁾²⁹⁾。また、領域「人間関係」と「言葉」では、コミュニケーションを通して人と人とが関わる力を育てている。共食を楽しむ食育は、幼児教育・保育においては、領域「健康」を中心としながらも、「人間関係」や「言葉」などの他の領域との相互関連性をもちながら、食事場面の規範性と自由性が育まれていることが示唆される。

小学校以上においても、食育は道徳性を育成する大切な役割を担っている。平成27年3月、小学校及

び中学校の学習指導要領等が改正され、これまで教科ではなかった「道徳の時間」が、「特別の教科 道徳」(以下、道徳科)として位置づけられた。その背景には、深刻ないじめの本質的な問題解決の必要性、ルールやマナーを守らない大人や家庭の教育力の低下などが挙げられている³⁰⁾。また、道徳教育は、道徳科に限定されて行われるものではなく、道徳教育自体は各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて行うことが基本であり、あらゆる教育活動を通じて、適切に行われる必要があるとされている³¹⁾。道徳科は学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育の要としての役割を果たすことが求められているため、食育についても明示されているのである³²⁾³³⁾。

実際、食育は、道徳科の4つの視点である「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人との関わりに関すること」「C 主として集団や社会との関わりに関すること」「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の全てに関わっており、その中でも特に、AとCの視点が小学校から中学校において繰り返し教育される傾向にあるようだ³⁴⁾⁴⁾。道徳科の内容で扱う道徳的諸価値は、食育を含む現代社会の様々な課題に関わっており、児童期においては、発達段階に応じて現代的な課題を身近な問題と結び付け、自分との関わりで考えることが求められている³²⁾。食育は、道徳教育がねらいとする内容との共通点が多い「特別活動」のうち、学級活動の「(2)日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」において、「基本的な生活習慣の形成やよりよい人間関係の形成、心身ともに健康で安全な生活態度の形成、食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成」として示されている。

本論で述べてきた食事場面で見られる笑いに関する一連の考察からは、食育を学校における体育・健康の指導から一步踏み込んで、共食という人間ならではの食を営む力を導入に、「人間とは何か?」を問う授業にも展開できるのではないかと思われる。この度の「特別の教科 道徳」という「特別の教科」化は、深刻ないじめの本質的な問題解決の必要性が背景の一つに挙げられているが、その上で中央教育審議会(2016)は³⁵⁾、「多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」という認識に立ち、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を

一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道徳」へと転換を図るものである。」と明言している。共食という行動や食事場面の笑いから人間の本質を問うことは、道徳教育の4つの視点を網羅した「考え、議論する」授業となることが期待できるのではないだろうか。

例えば、共食において見られる笑いおよびユーモア行動が、人と人をつなぐための主要な役割を果たしている一方で、その笑いやユーモア行動が共有されない場合や、笑い手と受け手のズレから傷つく者がいることがあること、そこから孤食や個食の問題、さらにはいじめの問題について議論を発展させて考えていくことができるのではないかと思われる。このようなテーマを取り上げるためには、もちろん、発達段階に応じて教育方法を検討する必要がある。しかし、共に食べること、共に笑うこと、そのような日常生活において当たり前に行われている行動の中に潜む闇に光を当てることを恐れずに「考え、議論する」授業を展開する力が、教科化された「特別の教科 道徳」を実践する教育者には求められているのではないだろうか。

VI. 今後の課題

人間は、「思いやりの心の芽」を生まれながらに持っており、積極的に他者への援助や物の分与を行い、自発的な協力や教示を行う利他性と共感性を進化させてきたと考えられている³⁶⁾。共食という食べ物を分かち合い、共感し合う人間の姿が、食事場面には表れており、子どもは食事における規範の教育を受けながら共食文化を内面化していくものと思われる。さらに、人間は目の前にいない他者にも思いを馳せ、味覚を通して共食する心ももっており、その姿は、幼児期にも現れている。

一方で、置かれた文化におけるある種の「正しさ」を身に着けることが学校教育ならば、共食を楽しむという教育は極めて公教育らしいものであると言えるかもしれない。子どもたちは、食事に相応しい行動を社会化していく過程で、食事規範下でどのような笑いやユーモア行動をすれば公的空間から逸脱しないのかも学習していると思われる。そして、食事規範の遵守が求められる公的空間の中に、食を楽しむ自由性が許される私的空間があるために、笑い手と受け手で共有できない笑いが見られることもある。共に食べていながらも、同じ私的空間をもつことを

許さず、特定の者を排除し、笑うこともある。

そのような性質をもった食事場面を道徳教育のテーマにする場合、考え、議論することを教育方法とする道徳科は、どのような役割を果たすことができるだろうか。道徳教育の方法として打ち出されている「考え、議論する道徳」は、何を考え、議論することが求められているのだろうか。

本論から言えることは、「共食」と「笑い」をキーワードに考え、議論を深める中で、「個食」「孤食」を進んで行う者は、共食にある喜びを享受することよりも、他者と関わることを強制されるかのような共食の制約から抜け出したい欲求を実現している姿が見えてくる可能性があるということである。共食を楽しむことを「正しい」とするあまり、食事場面がいじめの芽を育てる場になる恐れがあるかもしれないということである。

人間らしさを象徴する「共食における笑い」といえども、それを一律に良きものとして見なすのではなく、人間の行動を一步引いてみる相対化の視点から、考え、議論していくことが、道徳教育において必要なのではなかろうか。

付記

本研究は、JSPS 科研費 18K13185（代表者：伊藤理絵）により行いました。

注

- (1) 教育・保育において、共食のためには、“みんな”で「いただきます」をする必要があるなど、食育と道徳教育に関わる教育的配慮がなされていると思われる。よって、本論では「食事場面」を給食やお弁当、おやつを食べる場面だけでなく、食事の準備や後片付けも含めた一連の流れで考える。
- (2) 本論では、笑いとユーモアを上野(2003)³⁷⁾の定義に則り、笑いは、ユーモアという心理的現象が行為となって表れたものであり、ユーモアは「おもしろい」「おかしい」といった心の中に沸き上がる気持ちを指す。なお、相手からの笑いを取るきっかけとなったり、時に、他者へ伝染することもあったりする子どもの「ふざけ行動」(堀越, 2018)³⁸⁾のようなユーモアを表出する行動については、「ユーモア行動」と表記する。
- (3) 観察方法の詳細は、伊藤(2012)⁶⁾を参照のこと。なお、実施にあたっての倫理的配慮として、全てのデータを匿名で処理すること、得られたデータ

は研究に必要ななくなった時点で破棄すること、ビデオによるデータは学会等で公開しないこと、研究への協力はいつでも中止できることを協力園と確認し、同意を得た。保護者に対しては、協力園の責任者を通じて研究目的とデータの取り扱いについて伝えていただき、研究への協力を依頼した。保護者からの質問等がある場合の連絡先は協力園にお願いし、責任者を通じて対応することとした。

(4) 佐藤(2018)の論では、「1. 主として自分自身に関すること」「2. 主として人との関わりに関すること」「3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」「4. 主として集団や社会のかかわりに関すること」で示されていたが、改訂により従前の四つの視点は、児童生徒にとっての対象の広がり即して整理され、順序が改められたため^{39) 40)}、改訂後の四つの視点に変更し、記述した。

引用文献

- 1) 山極寿一(2007)『暴力はどこからきたか 人間性の起源を探る』NHK出版, p.208.
- 2) 山極寿一(2014)『「サル化」する人間社会』集英社, pp.128-132.
- 3) 小関健由・玉原亨・百々美奈・加藤翼(2014)「口の健康と認知に関する歯科からの話題—健康の基は食べることと話すこと、口の健康から全身の健康へ—」『認知神経科学』第16巻, 第1号, pp.1-8.
- 4) 長谷剛志(2015)「食行動の発達と減退からみた口腔機能の変化—摂食嚥下障害のメカニズムを考える」『日本食生活学会誌』第25巻, 第4号, pp.231-235.
- 5) 森田一三・中垣晴男・熊谷法子・奥村明彦・桐山光生・佐々木晶浩・根崎端午・阿部義和・才藤栄一(2003)「日帰り介護施設(デイサービスセンター)の利用者の生活食事状況と嚥下機能の関係」『日本公衛誌』第50巻, 第5号, pp.456-463.
- 6) 伊藤理絵(2012)「幼児の笑いを考える—笑いの攻撃性の観点から」『チャイルド・サイエンス(子ども学)』第8巻, pp.62-65.
- 7) 伊藤理絵(2017)『笑いの攻撃性と社会的笑いの発達』広島: 溪水社, p.69.
- 8) 同書, p.65.
- 9) 川田学・塚田一城みちる・川田暁子(2005)「乳児期における自己主張性の発達と母親の対処行動の変容: 食事場面における生後5ヶ月から15ヶ月までの縦断研究」『発達心理学研究』第16巻, 第1号, pp.46-58.
- 10) 外山紀子(2008)「食事場面における1~3歳児と母親の相互交渉: 文化的活動としての食事の成立」『発達心理学研究』第19巻, 第3号, pp.232-242.
- 11) 富田久枝・中上日登美(2018)「保育所1歳児クラスの給食場面における子供と保育者の相互交渉—食べ物の差し出し方に着目して—」『千葉大学教育学部研究紀要』第66巻, 第2号, pp.107-112.
- 12) ベルクソン(1900/1976) 林達夫(訳)『笑い(改訂発行)』東京: 岩波書店.
- 13) 平野拓朗(2016)「ユーモアという教育的態度」三好正彦・平野拓朗編著『ユーモアとしての教育論—可笑しみのある教室へ』東京: 現代書館, pp.40-79.
- 14) 平井信義, 山田まり子(1989)『子どものユーモア おどけ・ふざけの心理』大阪: 創元社.
- 15) 松沢哲郎(2018)『分かちあう心の進化』東京: 岩波書店, pp.136-137.
- 16) 外山紀子(1991)「スクリプトの意味的知識の発達—食事スクリプトをめぐる—」『発達心理学研究』第1巻, 第2号, pp.87-96.
- 17) 外山紀子(1998)「保育園の食事場面における幼児の席とり行動: ヨコに座ると何かいいことあるの?」『発達心理学研究』第9巻, 第3号, pp.209-220.
- 18) 松沢(2018)前掲書, pp.191-204.
- 19) アブナー・ジップ(1984/1995)『ユーモアの心理学』東京: 大修館書店, pp.149-177.
- 20) 岡林真実子(1995)「笑いとおもろさの人間関係について—子どもの対話のおもしろさから—」『保育学研究』第33巻, 第2号, pp.53-60.
- 21) 森田洋司(2010)『いじめとは何か』東京: 中公新書, pp.97-113.
- 22) 伊藤(2017)前掲書.
- 23) 伊藤理絵・佐久間路子(2015)「保育の一斉活動場面における大人と幼児のやりとりで見られた笑いについて—noncompliance 行動に伴う笑いの観点から—」『チャイルド・サイエンス(子ども学)』第11巻, pp.71-75.
- 24) 伊藤(2017)前掲書, pp.75-88.
- 25) 厚生労働省編(2018)『保育所保育指針解説』pp.310-315.
- 26) 濱名清美(2018)『食育と保育をつなぐ—こどもをまん中においた現場での実践—』東京: 建帛社.
- 27) 文部科学省(2017)『幼稚園教育要領』

- 28) 厚生労働省(2017)『保育所保育指針』
- 29) 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』
- 30) 文部科学省初等中等教育局教育課程課(2017)「道徳教育の抜本的充実に向けて H29 年度道徳教育指導者養成研修ブロック説明会 行政説明資料」
https://doutoku.mext.go.jp/pdf/h29_block_training_materials.pdf (最終アクセス日 2018/9/27)
- 31) 文部科学省(2018a)『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別の教科 道徳編』
- 32) 同書, pp.14-15, 98-99.
- 33) 文部科学省(2018b)『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別の教科 道徳編』, pp.11-12, 99-100.
- 34) 佐藤典子(2018)「道徳教育としての食育」『東都医療大学紀要』第8巻, 第1号, pp.15-21.
- 35) 中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」 p.219.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (最終アクセス日 2018/11/22)
- 36) 松阪崇久(2017)「チンパンジーの遊びにおける利他性と共感性—遊びを通じた「思いやり」の発達と進化—」『西山学苑研究紀要』第12号, pp.47-64.
- 37) 上野行良(2003)『ユーモアの心理学—人間関係とパーソナリティ—』東京：サイエンス社.
- 38) 堀越紀香(2018)「幼児期におけるふざけ行動の意義」『子ども学』第6巻, 東京：萌文書林, pp.97-126.
- 39) 文部科学省(2018a) 前掲 p.5.
- 40) 文部科学省(2018b) 前掲 p.5.

参考文献

- ・堂本真実子(2002)『学級集団の笑いに関する民族誌的研究』東京：風間書房.
- ・弘田陽介(2010)「闇の深さ・陰の濃さを知る教育：大学教育における教職科目・道徳教育の位置づけ」『大学教育研究ジャーナル』第7号, pp.152-158.