

「特別活動」での「食に関する指導」の教育原理： 教育者としての栄養教諭と養護教諭

| | |
|-----|---|
| 著者 | 高根 雅啓 |
| 引用 | 人文学論集. 34, p.27-36 |
| URL | http://doi.org/10.24729/00004311 |

「特別活動」での「食に関する指導」の教育原理

—教育者としての栄養教諭と養護教諭

高 根 雅 啓

栄養教諭が担う教育の専門性について考察を行い、その考察を通じて、栄養教諭、さらには、養護教諭の担う教育とは何かという問題を論じる。

栄養教諭の役割は、「食に関する指導」と学校給食の管理とされている。しかし、栄養教諭制度が創設されてまもなくであることから、その専門性については絶えず議論されている。教育者としての栄養教諭といったテーマについては、いまだ十分には考察されていない。この点で、栄養教諭と同じく健康教育の中心となる養護教諭についての研究とは異なる状況にある。養護教諭については、さまざまな教育実践の研究を通して、その専門性の研究が蓄積されている。そのため、改めて、栄養教諭の専門性及び教育者としての栄養教諭の在り方についてテーマとする必要がある。教育者としての栄養教諭という視点をとるのは、栄養教諭の教育実践が実践的かつ技術的志向に重きを置きがちなことに対して、食に関する指導の教育原理と栄養教諭にとっての教育学的思考の意義とを強調したためである¹。栄養教諭だけでなく養護教諭を含む学校の教育活動全体が、技術的志向性をもつのは、取り立てて指摘するまでもない。なお、食に関する指導が、教科外活動である特別活動を中心に行われることから、特別活動という語句を表題に掲げる。また、栄養教諭に関する考察が本稿の中心となるとしても、栄養教諭と並んで健康教育を担う中核である養護教諭についても、共通する議論を取り上げることから、副題に養護教諭というテーマを加える。

1. 教育者としての栄養教諭

栄養教諭制度が成立した現在でも、食に関する指導を担う栄養教諭の専門性とは何か

1 教育原理、教育学的思考については、次の拙稿を参照。「ヘルムート・ダンナーにおける『陶冶』の三つの『展望』—陶冶論の再構築へ向けて」、関西教育学会紀要、1997年。本稿では、陶冶という観点を重視するが、簡単に言えば、教育においてどのような人間像を念頭においているかという観点を重視するという意味である。

という基礎的な問題についての答えは必ずしも明確ではない。栄養教諭の職務については、食に関する指導と学校給食の管理とが学校教育の中に位置づけられている。しかし、職務に関する位置づけの議論と専門性に関する議論とは異なる。最初に、栄養教諭の専門性について、川越有美子の先行研究について考察し、次に、食に関する指導について、フレツェルのテーゼをもとに、先行研究を整理しながら論じる。これらの考察を通じて、栄養教諭の食に関する指導の教育哲学的考察のスタートポイントを明らかにする。食に関する指導は、栄養教諭だけが行うものではなく、養護教諭にとっても、重要な教育課題であることはあえて言うまでもない。

もちろん、栄養教諭については、国政レベルでの栄養教諭制度構想の審議の中で、栄養教諭の教育的意義について考察が深められてきたことが既に指摘されている²。この審議経過については、川越有美子が『栄養教諭養成におけるカリキュラム開発研究』（2015）において、詳細に解明している。同書は、現在のところ、栄養教諭について、包括的に論じた優れた研究と考えられる。川越は、栄養教諭の役割について、つまり本稿のテーマに従って率直に言い換えると、栄養教諭の専門性について、総合的なマネジメント能力にあると結論づけている。

栄養教諭制度構想の議論の中で、栄養教諭の基礎資格が管理栄養士か栄養士かのどちらにするかについて、多くの識者が管理栄養士を考えていたことが指摘されている。栄養教諭の基礎資格が管理栄養士であることは議論するまでもなく審議の前提だったのに反して、結果として栄養士が基礎資格となったことは、関係者にとって予想外のことだった。このような川越の指摘について、教育者としての栄養教諭という観点から注目し、ここから端緒を開き栄養教諭の専門性を論じることにする。

栄養教諭制度設立についての審議経過の中で、管理栄養士を基礎資格としてすることが審議の前提となっていたが、そういった考えと反対に、制度成立の最終的結果として、栄養士が基礎資格となった。一般的に、栄養士が対物について、管理栄養士が対人について活動することがそれぞれ職務内容の特徴となっている。栄養教諭は、児童生徒への対人援助・指導という教育活動を行うことから、栄養士よりも管理栄養士が栄養教諭の基礎資格となるのは当然のように思える。栄養教諭制度設立のための審議において

2 川越有美子『栄養教諭養成におけるカリキュラム開発研究』、風間書房、2015年。この論考は、栄養教諭の養成という立場からの栄養教諭論という立場をとるが、現在、栄養教諭に関する総括的論文として最も優れたものとして位置づけることができる。また、次の論文も、栄養教諭の養成過程について明確にした論考として参照した。並河信太郎「栄養教諭養成にかかる栄養教育実習の課題と現状」相愛大学研究論集、2011年。

も、管理栄養士が栄養教諭の基礎資格となることを前提に栄養教諭制度が構想されたが、基礎資格は結果的に栄養士になった³。しかし、教育者としての栄養教諭という観点に立つならば、学校栄養職員から栄養教諭という教育者へと明確に位置づけが変わる時点で、必然的に議論する意義がなくなるはずである。

栄養教諭は、教育者として、教育的関係の中で教育的責任を担う。教育者として明確に位置づけられた時点で、基礎資格が栄養士か管理栄養士かどうかは問題ではない。栄養教諭の専門性の議論を、ことさら、管理栄養士の専門性に求める必然はない。つまり、対物という栄養士の職務に対して、対人という特徴をもつ管理栄養士の専門性に求める必然はない。したがって、教育者としての栄養教諭という視点を明確に取ったうえで、栄養教諭を考えるならば、栄養士・管理栄養士と、栄養教諭とは、まったく異なる職種として考えるのが妥当である。栄養教諭の専門性も、栄養士・管理栄養士とはまったく異なる。

国政レベルでの栄養教諭制度構想の審議経過の検討とは別に、「栄養教諭の職務実態を通して求められる資質」について、川越は、実態調査を通じて論じている。資質という観点での議論から、栄養教諭の専門性を明らかにするという問題の手がかりを得られる。

栄養教諭における「児童生徒への個別的な相談指導」、「児童生徒への教科・特別活動等における教育指導」、「食に関する指導の連携調整」の三つの教育活動を指摘したうえで、川越は、栄養教諭の資質について、次のように総括している。「審議経経過や答申で示された栄養教諭の役割は、教科との連携や総合的な学習の時間を通して、コーディネーターの役割が求められていたが、実態調査の結果から、コーディネーターをさらに発展させた『総合的なマネジメント能力』が求められていたのであった」⁴。栄養教諭の職務実態の研究を通じて、栄養教諭の教育的資質について、「総合的なマネジメント能力」であると川越は結論とする。「総合的なマネジメント能力」は、「児童生徒への個別的な相談指導」「食に関する指導の連携調整」を担う「栄養士力」と、「教科・特別活

3 川越は前掲の著書において「栄養教諭制度構想にみる審議経過」について次のようにまとめている（101ページ）。「今回の審議経過は、管理栄養士・栄養士養成の免許制度の在り方について審議されたことが中心であり、要するに、栄養士の養成に関する教育の在り方を審議したものである。その中で養成される栄養教諭に求められた資質は、平成14年のカリキュラム改正を踏まえ、さらには、栄養士法の主旨から健康面についての指導は、管理栄養士が担う職務であることを前提に審議されたものであった。そして最終的には給食管理の職務が優先した形で栄養士免許が基礎資格となったのである」。

4 川越有美子、前掲書、165ページ。

動等における教育指導」を担う「授業力」とから構成される。栄養教諭に必要な資質が、「栄養士力」と「授業力」という二つからなる「総合的なマネジメント能力」とであると整理している。

栄養士力と授業力を含む総合的なマネジメント能力という指摘について検討し直すならば、栄養士力に含まれる「食に関する指導の連携調整」は、むしろ、授業力に含められるであろう。広い意味で、授業力を、「教科・特別活動等における教育指導」だけでなく、学校教育全体での「食に関する指導の連携調整」を含むと考えるのが適切である。なぜなら、授業は一つの授業単位で成り立っているわけではなく、栄養教諭に求められる授業力は、食に関する指導の、それぞれの学校でのカリキュラム開発となるからである。児童生徒が体験する学校での教育活動全体を総合的にとらえるという視点が、カリキュラム開発には求められる。カリキュラム開発を推進する力量が、総合的なマネジメント能力の中核の一つとなる授業力であろう。

カリキュラム開発の具体的な方法について、山口満の所論を紹介しておく⁵。山口は、カリキュラム開発の具体的な方法については、全教職員が協力できるような組織をつくること、学校外の人びとや施設・機関などとの協力・連携ができるようにすること、できればカリキュラム開発室といった部屋を設けること、地域マップや人材バンクをつくるなど、地域社会についての情報を収集すること、単元を単位にした開発の方法を考えること、指導方法の開発を目的にするだけでなく、教材やカリキュラムの開発を目的にした授業研究の在り方を考えること、カリキュラム評価の方法についての情報を収集すること、カリキュラム開発に関する専門的な力量を高めるための研修体制を整えることなどを挙げている。カリキュラム開発という観点のもとでは、栄養教諭には、狭い意味での授業だけでなく、食に関する指導の連携調整と教科・特別活動等における教育指導を含む総合的な意味での授業力が求められている。授業力を総合的な意味でとらえなおすならば、栄養教諭の専門性は、学校教育における食に関する指導を、総合的にマネジメントする能力にあると言える。

栄養教諭にとっては、教育内容が予め決められているものではなく、食に関する指導について、総合的立場から、それぞれの学校単位でカリキュラム開発を行うことになる。これに対して、従来、栄養教諭以外の教員は、所定の教育内容をいかに効率的に教える

5 山口満「カリキュラム開発の今日的課題と方法」、山口満編『現代カリキュラム研究』第二版、学文社、2005年、11-18ページ。山口満の研究に注目するのは、2000年以降で比較的まとまった形で、カリキュラム開発についての編著を公刊しているからである。

かという問題に、関心を持つ傾向が強い。このような傾向に対して、栄養教諭は、食の指導において、批判的な態度をとるべきであろう。なぜなら、このような効率性の重視は、教育内容を効率的に教えることができるという考え方を前提にするからである。このことは、本稿のテーマとする食に関する指導の教育原理という観点からは、特に強調しなければならない。これは、養護教諭にとっても、同様のことが言えるであろう。養護教諭は、保健指導について、効率性に捉われることなく、総合的な立場から、学校単位でカリキュラム開発する課題をもつ。

したがって、カリキュラム開発を行うために、カリキュラム開発のいくつかのモデルの中で、目標分析モデルについての山口による批判的分析は、栄養教諭にとって意義がある⁶。これを格別に論じるのは、もともと、管理栄養士の行う栄養教育が、行動科学の影響が強いからである。山口の考察を再び見るならば、目標分析モデルは、「わが国におけるカリキュラム研究や授業研究にも、1970年代から80年代にかけての時期に、学力低下の克服、学力保障というテーマとかかわって、大きな影響を与えた」⁷とされる。これに対して、「行動目標の価値中立性を疑う余地のない真実、前提としていること」、そして、「行動目標のアプローチの対象を無制限に拡大しようとしていること」という二つの点が問題となる。

次のような総括的批判を山口は行う。「より一般的に言えば、行動科学に基礎を置くカリキュラム開発論に対しては、(1) 行動的なタームでとらえられるものだけが教育目標ではない、(2) 要素的な目標を累積すれば一般目標が達成されるというわけではない、(3) フィードバックは即時的なものだけではなく、長期の時間を置いてからのものがある、(4) 知識や技能の習得だけを重視するだけになりやすいなどの問題点を指摘することができる。目標分析の考え方や方法は、今日でもなおわが国の学校教育の実践とその研究に大きな影響をもっているが、それに内在するこうした問題点をどのように克服しながら実践と研究の内実をつくって行くのかということが、子どもたちの学びの質の転

6 山口は、カリキュラム開発のモデルとして、目標分析モデル、ゴール・フリーモデル、状況分析モデルの三つをあげ、これら三つのモデルを効果的に使い分けたり、組み合わせたりして、カリキュラム開発を行うことを求めている (17ページ)。

7 「目標分析モデル」について、山口満は、この引用の直前の箇所で、次のように定義している (14ページ)。「目標分析モデルは、タイラー (Tyler, R. W. 1902-1994) やブルーム (Bloom, B.S. 1913-1999) によって代表されるカリキュラム開発論であり、この立場に立てば、カリキュラム開発のプロセスは、①一般的目標の設定、②特殊目標の設定、③行動的目標への変換、④教材の選択と組織化、⑤教授・学習の実施、⑥行動目標に照らした評価という一連の行動の系列としてとらえられる。工学研究に類似した客観的で合理的な手続きを特色としているところから、『工学的アプローチ』という名で呼ばれることもある」。

換を図るということが求められている状況の中で、改めて問われているわけである」⁸。教育実践の中に根深くある効率性の志向をどのように克服していくのかという点が、教育原理のうえでの課題となる。この課題に対して、総合的なマネジメント能力を必要とする栄養教諭は取り組む必要がある。

2. フレッツェルのテーゼ

栄養教諭の総合的なマネジメント能力について、さらに、「フレッツェルのテーゼ」からとらえ直すのは、「食に関する指導」の授業は、教科ではなく、教科外の活動、つまり、特別活動、特別の教科である道徳、総合的な学習の時間に行われることが多いからである⁹。栄養教諭にとっては、教科外活動と教科課程との関係の在り方をどのようにとらえ、そして、どのように教育的に児童生徒に関わっていくのが課題となる。フレッツェルのテーゼと、戦後教育の中での受容とは、教科外活動が中心となる食の指導や保健指導を学校教育の中で位置づけるためには、現在でも有効であると考えられる。

学校の教育活動を、食に関する指導という一つの立場から、総合的にとらえ、教育課程を作ることが、栄養教諭に求められる総合的なマネジメント能力としての授業力であるため、教科外活動と教科課程との関係を対象とするフレッツェルのテーゼをもとに考察する。フレッツェルのテーゼについて山口満が詳細に論じた論稿を著しているので、山口の議論に依拠して考察する。

「フレッツェルのテーゼ」は、フレッツェル (Fretwell, Elbert. K. 1878-1962) が提唱し、1920年代から30年代の教科外活動の教育課程化に影響を与えたテーゼとされる。フレッツェルのテーゼは、二つのテーゼから成り立つ。「1. 生徒も教師も含めてすべての

8 山口、前掲書、15ページ。このような主張は、本稿が基づく教育学的立場と問題意識を共有する。ダンナーは次のように述べている。「教育と教授は、しばしば、経験的方法によって測定可能であると同時に、表現可能であるような社会的、心的、技術的機能に還元されることになった」(M. J. ラングフェルト、H. ダンナー、山崎高哉監訳『意味への教育-学的方法論と人間学的基础』玉川大学出版部、1989年)。ダンナーによる「日本語版への序」で述べられている(4ページ)。なお、目標分析モデルについて、山口が、かつて「学力低下の克服、学力保障」という文脈で現れてきたと述べている点も興味深い。しかし、現在ではそれらとも異なる分脈でも、初等中等教育あるいは高等教育の領域で台頭してきている。これについては稿を改めて論じなければならない。

9 平成27年3月に学校教育法施行規則の改正と「学習指導要領」の一部改訂が告示された。「道徳」は、「特別の教科である道徳」と改められ、道徳の教科化が正式に行われた。「特別の教科である道徳」において、「食の指導」の授業をどのように行うかについては、今後の課題となる。

者が、その場、その時において、十分満足しながら良い市民となる資質を育てることが出来る機会をもつように、全体の場を組織すること、それが学校のなすべき仕事である」[2. どこでも、可能などころで、教科外活動は教科課程の学習から生まれ出て、そしてまた教科の学習に戻ってそれを豊かにすることが必要である]。この二つのテーゼは、山口によれば、次のようにまとめられる。「1のテーゼは良き市民性の育成を図るという観点から、学校生活全体を教育的に組織することが必要であること、2のテーゼは教科課程と教科外課程との有機的な関連を図ることが必要であることを述べたものである」¹⁰。フレッツェルのテーゼは、教科の学習と教科外の活動との有機的な関連を図ることが必要であり、教科学習が「迎え火」となって教科外活動の「大きな炎」を燃え上がらせ、その教科外活動は再び教科学習に戻ってその内容を豊かにすることを簡潔に述べたものであると、山口は以上のように端的に述べる¹¹。そして、このフレッツェルのテーゼは、日本でも、戦後の教育の中で、宮坂哲文、飯田芳郎、宇留田敬一によって、積極的に受け入れられた。

宮坂、飯田、宇留田はともに、教科と教科外活動をそれぞれ独立した教育内容の領域、学習活動の領域として認めるという前提に立ち、両者の機能的な関連性や統合の可能性を考察し、三者に共通して、「領域・機能論」と呼ばれる立場をとったと山口は指摘する¹²。

栄養教諭における食に関する指導においても、固有の領域として認めたいうえで、固有の機能をも認めるという考えが適切であろう。このような「領域・機能論」という立場にたつて、食に関する指導との教科教育との相互的な関係について考えを深めるべきであろう。食に関する指導が教科の教育をも活性化し、かつ、教科の教育が食に関する指導をも活性化する。食に関する指導におけるこのような教科外活動と教科の活動との相互的な関係が、フレッツェルのテーゼに基づけば強調されるのである。

ここでは、食に関する指導も、領域概念であり、かつ、機能概念であることも重要な

10 山口満「フレッツェルのテーゼの今日的意義」、教育学研究集録第24集、2000年、7ページ。

11 山口満、前掲、9ページ。

12 山口満、前掲、13ページ。山口は、「領域・機能論」を前提にしたうえで、宮坂、飯田、宇留田がフレッツェルのテーゼをそれぞれ独自の立場をとるとしている。宮坂は、教科外活動と教科学習の「相互補完的で、相互還流的」な考えをとりながら、教科外活動の発展のために、教科学習の充実を強調する。飯田は、「相互接近」という立場をとり、教科学習と教科外活動が、無理のない接近や統合の在り方を模索していくという立場をとる。宇留田は、教科学習と教科外活動それぞれが他を視野にいれたうえでのそれぞれ充実を図るというという立場にあると、山口の指摘に基づいて要約できる。

ポイントである。食についての専門家としての栄養教諭は、食についての豊富な知を教授するという学習指導という立場と、それを踏まえての、生徒指導ないし生活指導を行うという立場にたつ。このような教育活動を可能とするためには、教科との相互的な関係を作り、食の指導を教育課程の中に位置づけることが必要であることを、フレッツェルのテーゼは意味している。とりわけ、食に関する指導という領域・機能は、近年作られたためか、食について、各教科の中でどのように教えられているかという視点に限定される傾向にある。学習指導要領を参照し、各教科でどのように食について取り上げられているかという視点のみに限定された一方的な関係の中や、総合的な学習の時間にどのようにして食に関する指導を組み入れるかという一方的な関係の中で、食に関する指導を考える傾向もある。そのような現状において、栄養教諭にとって、フレッツェルのテーゼは意義あるものであろう。

フレッツェルのテーゼが提唱された背景は、重要な意義をもつ。もともと、フレッツェルのテーゼは、第一のテーゼに明らかなように、当時のアメリカにおいて、青少年の市民性を育てるという社会的要請に応えるため、学校の教育活動を整え、教科外活動を教育課程の中に位置づけようという意図をもっていた。「食に関する指導」も、現代社会における子どもたちの食に関する問題という社会的要請に応え、子どもの生きる力の基礎を作り、食についての自己管理能力の獲得を目的とし¹³、その目的のもと、食に関する指導は、カリキュラムに位置づけられた。社会的要請をも含んで、栄養教諭の専門性も考えられなければならない。

3 栄養教諭における教育の意義

栄養教諭の行う教育とは何かを考えるにあたり、同じく健康教育を担う養護教諭の実践例の記述を考察する¹⁴。

――ある中学一年生の男子が小さい頃から両親の不和に悩まされていた。その子は神経性膀胱炎を引き起こす。そういう過程で養護教諭がかかわりをもつ。養護教諭には、問題の深刻さがわかってきて、当面は保健室にやってくるその子を受けとめるしかないということになり、その子との対話を続けていく。信頼関係ができてきたためか、あるときから、その子が自分の辛さを養護教諭に話すようになる。その話を聞きながら、夫

13 中央審議会答申「食に関する指導体制の整備について」2004年。

14 ここでは、記述により、事象を解明し、本質を開示するというアプローチをとる。

婦の間には夫婦なりの生き方や解決のしかたがあり、それを中学生なりに見守ることも必要なことや、自分の気持ちをお父さんに話せるようになれば少し気持ちが軽くなるかもしれないことなどを話していく。「一緒に考えることは私にもできると思うよ」と言葉をかける。そしてその後、時間をかけながら、少しずつ父親に意見が言えるようになり、しだいにその苦悩から抜けていった¹⁵。――

養護教諭のこの実践例の記述は、藤田和也が、取り上げているものを再構成したものである。藤田は、この実践例から、養護教諭における「対話の教育」という特徴を導き出す。対話の教育は、この例で、二つの面において現れている。第一には、信頼関係を作る中で、子どもが自ら語り出すことにより課題が見えてくることである。第二には、夫婦の問題には立ち入れないが、「一緒に考えることは私にもできると思うよ」という言葉に表れる養護教諭のスタンスへの注目である。「その子と一緒に問題を考えながらその子を支え、その子に寄り添いながらその子が問題を対象化できるように援助している」と藤田は、指摘している¹⁶。

教育的関係における信頼の意義と教育者としての責任の限界が明らかにされていると、この教育事象から明示できる。栄養教諭については、どのように考えればよいのだろうか。栄養教諭の言葉を紹介する。

――「栄養教諭は、どのような勤務地でも、まず給食管理の力をつけ、その給食を使い食に関する指導を『全教育活動』を通して実施することができるように道筋をつける役割をもつ。教諭として学級担任とは違う視点で学校教育をとらえ、具体的な提案を『給食』を通して実施することができれば、現場での食に関する指導の質はより高まる」¹⁷。

これは、栄養教諭として、学校に勤務した経験から出た言葉であろう。栄養教諭が給食を通しての教育を行うことと学級担任とは異なる視点を持つ必要性を強調している。栄養教諭は、学校給食の管理と食に関する指導を行うという職務をもつ。学校給食は食

15 藤田和也『養護教諭が担う「教育」とは何か―実践の考え方と進め方』農文協、2008年。102-103ページ。藤田は、既に『養護教諭の教育実践の地平』（東山書房、1999年）でも、この実践例を取り上げている（81-83ページ）。藤田は養護教諭との交流を深めながら研究を行っている。藤田には、例えば保健指導主事制度への批判など、当時の文部省の政策に批判的な見解が多い。栄養教諭制度構想を推進したグループとは対照的である。全国学校栄養士協議会は、教職員組合や社会党との連携を否定し、政府や自民党への働きかけにより、栄養教諭構想を実現できるように活動していた（川越、前掲書、102ページ）。

16 藤田が、養護教諭の教育活動において、このような子どもに寄り添うという視点を重視するだけでなく、「からだの学習」という保健指導も重視していることも補足しておく。

17 中馬和代「第2章3学校組織と栄養教諭」（金田雅代編『栄養教諭論-理論と実際』三訂第二版、2012年）20ページ。中馬については、前鹿児島県日置市立土橋小学校（所属）と記されている。（引用にあたって、学校担任という語については、学級担任に改めた）。

に関する指導の「生きた教材」とされる。栄養教諭は、生きた教材としての給食を用いて、食に関する知を伝えることで食に関する指導を行う。

養護教諭の実践例に明らかになった信頼に基づく教育的関係の構築、教育者としての責任の限界といった契機は、養護教諭と同じく健康教育を担い、児童生徒への個別的相談指導にあたる栄養教諭にとっても課題となる。それだけでなく、食に関する知を教授することが栄養教諭にとっての優先的な課題であることが明らかになる。教育事象における教育的価値の伝達という課題が、栄養教諭にとって示される。さらに、「学級担任とは違う視点で学校教育をとらえる」という言葉は重要である。教育者としての栄養教諭の課題は、養護教諭とも学級担任とも異なるパースペクティブをもって、教育事象を解明し、解釈することとなる。これは、多くの教員が日常的に行っていることでもある。例えば、児童生徒の問題行動について、学校においては、関係する教員が記録したメモを持ち寄り指導方針を決定し実施していく。学校の教育活動の中では、改めて、教育とは何かということが絶えず問い直されている。