



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

東京都A市の小学校中学校の食育の実態と課題：
食育活動のキーパーソンへのインタビュー調査から

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2014-03-31 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大竹,美登利, 野田,智子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/134672

東京都A市の小学校中学校の食育の実態と課題

—— 食育活動のキーパーソンへのインタビュー調査から ——

大 竹 美登利*・野 田 智 子**

家庭科教育学分野

(2013年9月11日受理)

1. はじめに

世界一の長寿社会を実現しているわが国は、その要因の一つとして栄養学的にバランスのとれた食物の摂取、すなわち日本型食生活を誇ってきた。しかし近年は、脂質の摂取過多など栄養バランスの欠如に起因する生活習慣病の増加、若者層を中心とした不規則な食事などの食生活の乱れ、そして食糧資源の浪費等が問題視されている。そこで、国民の健康な生活を取り戻すために、政府は食育推進に取り組むことになった。こうした状況を背景に、2005年(平成17年)に食育基本法が制定された。その前文では、「子どもたちに対する食育は心身の成長及び人格の形成に大きな影響を及ぼし、生涯にわたって健全な心と身体を培い豊かな人間性をはぐくんでいく基礎となるものである」と、とりわけ子どもに対する食育の重要性を述べている。さらに同年、食に関する指導(学校における食育)の推進に中核的な役割を担う「栄養教諭」制度が創設され、施行された。

新たに学校に導入された栄養教諭制度は、必ずしも順調に学校教育の中に充分位置づけられ活動が展開されたわけではない。例えば高橋・川田(2010)によれば、鹿児島県の栄養教諭の配置は2009年でも8%にとどまっていると報告されており、制度はできたものの栄養教諭は必ずしも十分に配置されていない。栄養教諭は教員のTAとしてではなく単独で授業を行えるため、食教育がスムーズに行えるとの評価がある一方、授業時間の増加による負担増によって、給食管理業務との両立が難しいなどの課題も示されるように

なった(大富ら2007)。また、鈴木(2007)の小学校を対象にした調査によれば、教科担当との連携協力による授業では、教員からの依頼や受け入れに対する理解が食育は鍵となっており、職場の人間関係に左右される実態が明らかとなっている。

すなわち自治体によって栄養教諭の配置数が相違し、また実践の取り組みでは教科担当者と栄養教諭の連携協力の仕方が食育推進に影響を与える。一方、生活を対象とする家庭科において食生活の自立はその主要な学習領域であり、食育基本法が施行される以前から食生活の教育の実績が積まれてきており、新たに導入された栄養教諭による食育とこれまで家庭科が担ってきた食育との関係や、学校全体の取り組みにおける栄養教諭との協力関係は、家庭科教育の側からも整理すべき課題となっている。その際、クラス担任と家庭科の専科の教員、栄養士の関係は小学校と中学校では相違し、食育への取り組みも異なると思われる。そこで、東京都A市における小学校と中学校の食育のキーパーソンを対象としたインタビュー調査から、食育の取り組みの実態とその相違を明らかにすることを本研究の目的とした。

A市は東京都のほぼ中央、武蔵野台地の南西部にあり、面積は11.33km²で、東京都の62市区町村の中では50番目と小さな市である。市内にはJR線や私鉄の駅があり国道も通る比較的交通の便の良いところである。古くは江戸時代に新田開発が活発になって急速に集落が発達したところで、戦後は都心に通うサラリーマンの住宅地として人口が増加した。現在は人口11万人を越え、東京都の62区市町村の中では38番目に

* 東京学芸大学生生活科学講座
** 青森県立弘前実業高等学校教諭

人口の多い市である。A市における農地面積は0.91km²と市全体の面積のおよそ8%を占めており、農家で農産物の庭先販売を行っているなど、首都東京にありながらも農地を身近に感じられる街である。

東京都では2006年(平成18年)9月に食育推進計画を策定し、学校における食育を充実させるためには、各校に食育推進チームを編成すること、食育リーダーの選任や養成研修等、食育推進のための校内体制を整備すること、食に関する指導の全体計画を作成し、計画に沿って関連教科等において食に関する指導を進めること、教員、学校栄養職員などが協力したチームティーチングなどによる食に関する指導の充実を図ることなど、具体的な提案をした。これを受けてA市は、2008年(平成20年)6月に食育推進計画を策定し、A市における食を取り巻く状況やA市民の食に関する実態を踏まえた上で、「野菜」「団らん」「ふれあい」「環境」をキーワードとした「A市らしい食生活」のある人づくり・まちづくりを‘A-Style’として展開していくことを目指した。A市食育推進計画でも子どもに対する食育の取り組みを重視し、特に小学校・中学校における食育の集中的な取組を挙げた。具体的には授業における食育指導として、総合的な学習の時間や生活科、家庭科等を活用し、食に対する理解などを深める指導を行うこと、給食を通じた食育として、食育リーダーを中心に給食だよりや給食委員会の活動等を通して、望ましい食習慣を身に付けさせること、などが示された。

A市には市立小学校9校、中学校が5校あり、市内の14校全てに学校栄養士、給食調理員を置き、各校で独自に献立を立て調理をする自校式給食を展開している。都内ではセンター方式の給食を採用している地域があることを考慮すると、地場野菜や手作りにこだわった自校式給食を行っているA市は、児童生徒の食を重要視しているといえる。また、学校栄養士や給食調理員が各校にいて、児童生徒は日常的に何らかの学びを受けており、各校の食育の取組みでは栄養士や調理員の個性が生まれると考えられる。

したがって本研究では、すべての学校に栄養士が配置されているこの東京都A市の公立小学校・中学校を対象に、そこで行われている食育活動の実態と課題を、学校栄養士と教員(クラス担任または教科担任)との関わりを含めながら探ることとした。

2. 調査方法および対象者

2-1 調査対象

本調査はA市の公立小学校9校、公立中学校5校の

全てを対象にする悉皆調査である。悉皆調査を選択した理由は2点ある。1点目は、調査の対象が東京都A市の公立小学校・中学校全14校と、サンプル調査をするには数が限られていることがある。2点目は、14校全てを対象とすることにより、特別な事例に偏らない、調査対象地区全体に当てはまる実態と課題を明らかにすることができる考えたためである。

以上の点を踏まえ、平成23年6月にA市の公立小学校全9校の学校長へ、平成24年5月にA市の公立中学校全5校の学校長・家庭科教諭・学校栄養士へ、インタビュー調査の依頼状を郵送した。後日電話にて再依頼を行った。ここで了承が得られた小学校8校、中学校4校を本研究の対象とした。

各小学校・中学校で行われている食育の全体像を把握している者をその学校での食育のキーパーソンと位置づけ、その人を調査対象者とした。校長や栄養教諭、家庭科教諭とこちらから指定しなかったのは、小学校・中学校それぞれにおいて食育活動の主体は異なるのではないかと考えたからである。例えば小学校では大半の教科を学級担任が教えるが、教科の中で食教育を取り上げる5、6年生の家庭科は専科の教員が教える場合があり、学級担任よりも家庭科専科の教員を対象とした方がその学校における食育活動の実態をより深く把握できるだろうし、校務分掌における給食担当教員の方が詳しい場合や、栄養士が給食を通じた食育に力を入れている場合もあるなど様々である。したがって、小学校においては「各校における食育の実態とその課題」というインタビューの趣旨と概要を伝えた上で、学校側が適任者と考え紹介した人物をその学校における食育の中心人物、すなわち食育のキーパーソンとしてインタビュー調査対象者とした。一方で中学校の場合は教科担任制であり各教員の教える内容が明確であることから、家庭科教諭と学校栄養士などの食育担当者が学校における食育の全体像を把握していると考えられたため、家庭科教諭と食育担当者をインタビュー調査対象者とした。

実際のインタビュー調査対象者となったのは校長、副校長、家庭科教諭、栄養士と、学校により異なった。B小学校は副校長と栄養士の2名が、B中学校とD中学校は家庭科教諭、栄養士の2名がインタビューに応じた。そのため小学校におけるインタビュー調査は8つの学校、9名を、中学校におけるインタビュー調査は4つの学校、6名を対象とした。ただしインタビューの形式として、B小学校では副校長、栄養士が共にインタビューに答えたのに対し、B中学校とD中学校は家庭科教諭、栄養士がそれぞれ別々にインタ

ビューに答えるという相違があった。以下、小学校のインタビュー調査対象者を表1に、中学校のインタビュー調査対象者を表2に示す。

表1 インタビュー調査対象者（小学校）

対象校名	対象者名	役職名
A	a	副校長
B	b-1	副校長
	b-2	栄養士
C	c	栄養士
D	d	栄養士
E	e	校長
F	f	栄養士
G	g	校長
H	h	栄養士

表2 インタビュー対象者（中学校）

対象校名	対象者名	役職名
A	a	家庭科教諭
B	b1	家庭科教諭
	b2	栄養士
C	c	家庭科教諭
D	d1	家庭科教諭
	d2	栄養士

2-2 調査方法

調査の日程は、インタビュー調査対象者との電話による交渉の上、決定した。小学校における調査時期は、平成23年6月15日から7月19日、中学校における調査時期は平成24年5月18日から5月25日であった。インタビュー調査の時間は、小学校はおおむね20分～1時間、中学校はおおむね10分～40分であった。

インタビューは半構造化インタビュー調査とした。すなわちインタビューの概要を示したインタビューガイドをインタビュアー、インタビュー対象者がともに見ながら、インタビュアーが順番にする質問に対し、対象者に自由に答えてもらった。今回調査方法として半構造化インタビューを選択した理由は2つある。1つに本調査の目的とすることが、各校で行われている食育の実態を探ったり、それに携わる者が直に感じる難しさや課題を明らかにしたりすることであり、したがって、量的調査では明らかにしづらい食育実践の実態や実践者の本音を聞き出すため、インタビュー調査とした。2つめとしては、インタビュアーとインタビュー対象者のやり取りの中から、実態や課題の背景を探ったり、各校の抱える状況を十分に把握できるようにす

るため、インタビューの流れに応じて適宜話を深めることのできる柔軟性を持った半構造化インタビューを選択した。

インタビュー調査に際しては、倫理的考慮としてプライバシー保護、人権保護の観点から、インタビュー調査対象者にあらかじめ調査の目的、インタビューの内容、インタビュー調査対象者の権利、プライバシー保護等について説明を行った。その後、同意書への署名をもって、調査協力への了解を得た。

インタビューの内容はその後の分析に活用するため、事前にインタビュー対象者の了解を得た上で、ICレコーダーを用いて録音を行った。

2-3 調査内容

調査の内容は表3に示したように、1. 食育の取り組み実態に関する項目、2. 食育に対する周囲の理解に関する項目、3. 食育をどのように捉えるかを問う項目、の大きく3項目とした。これらの質問を通して、各学校の食育実践者が食育を具体的にどのようなものであると考え、どのような点を重視し実践を行っているのか、実際の取り組みに際しどのような物理的・心理的課題や問題があるのか把握することを目的とした。インタビューの内容は、インタビュー調査対象者が答えやすいようできる限り具体的に設定した。またははじめは回答しやすい項目から、徐々に抽象的で核となる問いに近づくよう順番の工夫を行った。

3. 分析方法

3-1 分析方法の選定

分析にはKJ法を使用した。KJ法とは、川喜田二郎により創案された、問題の基本構造を個性把握的・定性的・総合的に捉える方法である。KJ法を用いてデータを分析することにより、データの中に含まれるインタビュー対象者の要望、時に当人たちが気づいていないものの構造を質的に明らかにすることができる。本章で分析の対象とするインタビューのデータは、一つひとつを見ると各学校で特に意欲のある栄養士や家庭科教諭がそれぞれに行った食育実践や、それぞれが抱える課題を各々表したものにすぎない。しかし小学校8校分のインタビューデータ、中学校4校分のインタビューデータをまとめてKJ法を用いて分析することにより、各学校の食育実践に関する実態や抱える課題を、個別に把握しながらも全体に共通することを明らかにしたり、課題の本質を明確にしたりことができる。このことは分析結果をフィードバックした際、イ

ンタビュー調査対象者自身が気付いていなかった校内における食育実践の実態や課題の構造を把握し、今後のより良い実践の一助になると考えられる。

以上のことから、KJ法は本研究の対象とするインタビュー調査の分析に適当であると考え、分析の方法とする。

3-2 KJ法を用いた分析の方法

はじめに、各校で実施したインタビューの録音データを逐語録に起こした。その逐語録の中でインタビューの質問項目に関連すると思われる内容に着目し、それらを1つの意味内容が含まれる最も短い文章の区切りで抽出した。その後、抽出した文章が示す内容を端的な言葉で名づけるラベリングの作業を行った。ここで名づけた言葉を「ラベル」と呼ぶ。次に、それらのラベルの示す内容が近いもの同士を集めてグループ編成を繰り返し、グループの名前である「表札」を作成した。表札作りもラベリングの作業と同様に、複数集まったラベルが示す内容を端的な言葉で言い表したものである。その上で更に表札を見比べて、内容が近いもの同士を集めたまとまりである「島」を作成しながら、島同士や表札同士の関係を考慮して、図に表した「図解」を作成した。特に表札や島同士で因果関係が想定される場合には、KJ法の「関連づける記号のいろいろ」(川喜田 1970: 89)を参考にして、想定される因果関係を示す矢印、互いに反対した関係を示す矢印などを付した。

3-3 分析結果の妥当性に関して

分析結果の妥当性に関しては、分析結果を大学院ゼミナールで報告し検討するという方法を取った。具体的には、共同研究者ではないゼミナールの参加者に対し、分類結果の図解を提示し、それが客観的に理解できる図であるかどうか、評価してもらった。その結果、各参加者が理解・納得でき、小学校や中学校における食育の実態や課題に対する説明力があると判断できた図のみを取り出し、図解として表した。

4. 小学校における分析の結果

4-1 小学校における食育活動の図解

表3に示したインタビューガイドに沿ってインタビューを行った。インタビューの逐語録から、これらの質問に対応していると思われる内容を抽出し分類した結果、校内には食育を推進する力と、それを押し留める力の、2つの力があることが分かった。これを図1に示す。

表3 インタビューガイド

1. 学校での食育の内容とその効果、課題について (小学校で)

- ① 給食の時間に、何か食育として取り組んでいらっしゃることはありますか。
- ② 教科の中で、食育として取り組んでいらっしゃることはありますか。
- ③ その他に、食育として取り組んでいらっしゃることはありますか。

(中学校で)

- ① 学校として食育に関し、取り組んでいらっしゃることはありますか。
 - ・学校全体で
 - ・教科の中で
 - ・家庭科の中で
 - ・給食の時間に
 - ・その他の時間に
- ② 食に関する年間指導計画を見せていただけますか。
- ③ 学校の中で食育を進める上で、中心となっている方はいらっしゃいますか。

2. 食育を取り巻く環境について

- ① 校内で食育を進める上で、相談できる方、協力して下さる方はいらっしゃいますか。
- ② 新たな食育の取り組みを始める時、他の教員は、また学校は協力的な姿勢ですか。
- ③ 食育に関して困っていることはありますか。

3. 食育の目的について

- ① 食育とはどのようなものと考えていけばいいか、教えて下さいますか。
- ② 食育を通して、生徒のどのような変化を期待していらっしゃいますか。

4. まとめの質問

最後に、食育を行う上で、改めて今思っていること、付け加えたいことがありましたらお話し下さい。

4-2 《押し留める力》について

見出された食育を《推進する力》とそれを《押し留める力》の相反する二つの力は、食育を進める上で栄養士の大きな葛藤になると考えられる。

《押し留める力》は〈学校の多忙感〉〈栄養士自身のためらい〉〈管理職や教員の食育に対する消極性〉から構成されていた。

栄養士は校内で食育の取り組みを行おうと考えても、

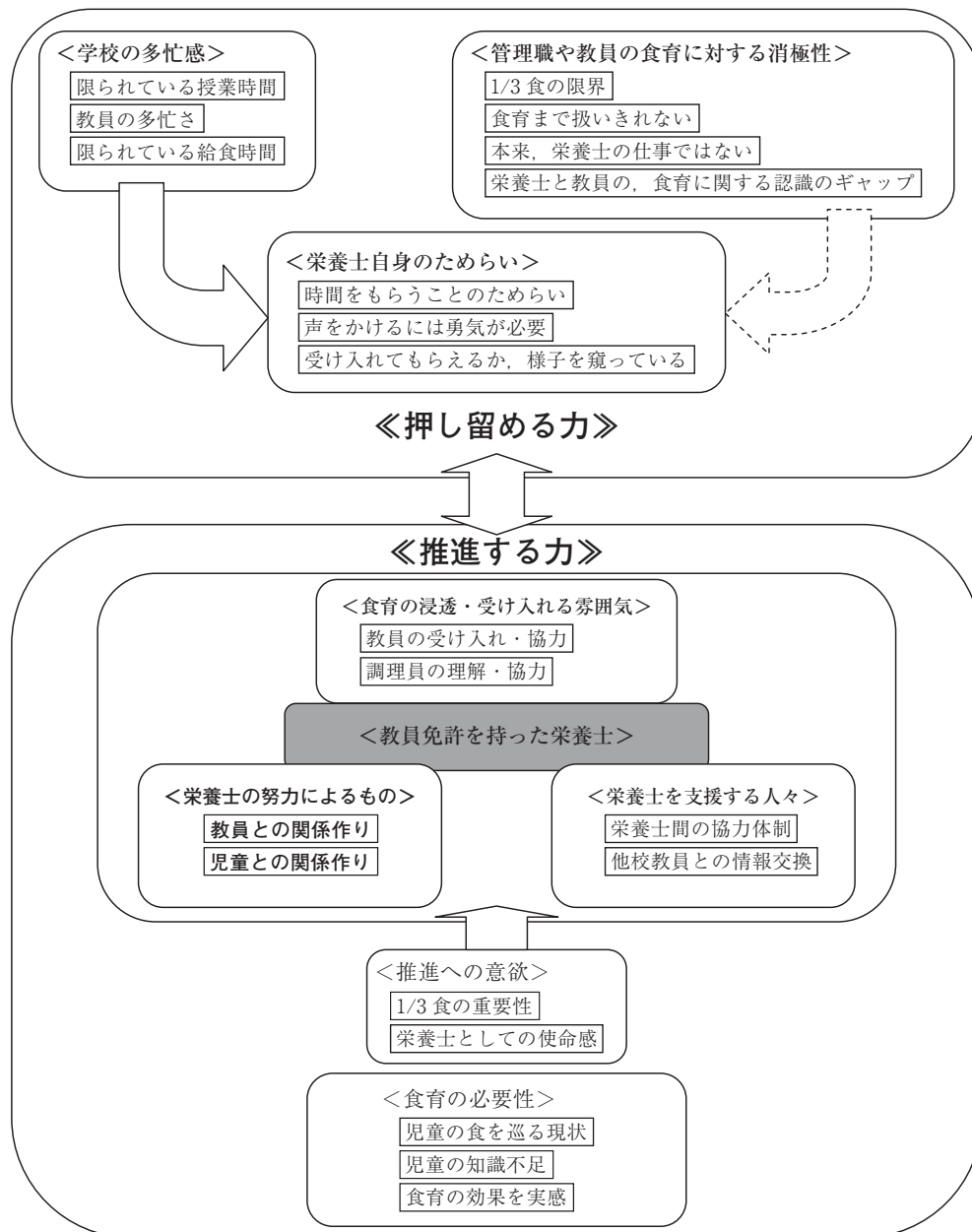


図1 小学校における食育活動の図解

膨大な量の教育内容を「限られている授業時間」内で教える教員の様子を見て、授業だけで手いっぱい、話す時間もないくらい、と「教員の多忙さ」を認識していた。また管理職からは、食育に大きく関連する給食時間であっても、準備から片付けまでを限られた時間内に行わなければならない、その中で食事のマナーなどを含めた食育を扱うのは時間的に難しいという、「限られている給食時間」との課題が明らかになった。これら〈学校の多忙感〉が食育の取り組みを持ちかける際、〈栄養士自身のためらい〉を生む要因になると考えられる。

〈栄養士自身のためらい〉を構成するものとしては、教員に対して、忙しい時に来たと思われているのではない、時間をもらってもいいのだろうか、といった「時間をもらうことのためらい」や、食育の取り組みを

持ちかける際、「声をかけるには勇気が必要」であることが挙げられた。加えて新しい学校に着任したばかりの栄養士からは、新しい環境に慣れていないため、食育の取り組みを「受け入れてもらえるか、様子を窺っている」といった心情も明らかにされ、食育の取り組みを持ちかけるまでに、栄養士がそれを大きくためらっている様子が明らかとなった。

また管理職へのインタビューからは、次のような考えが述べられた。一つに、学校でどれほど食育の指導をしても、それは1日3食のうちの1食でしかないという、「1/3 食の限界」、学校では行うことが多すぎる、担任に食育の観点は無い、という「食育まで扱いきれない」というものだ。加えて食育の取り組みは「本来、栄養士の仕事ではない」ため、栄養士の主体的発案は

難しいのではないかという認識も挙げられた。栄養士の側からも、教員には食育が根付いていないと感じたり、教員は栄養士ほど食育を必要視していないだろうと認識するなど、「栄養士と教員の、食育に関する認識のギャップ」があることも分かった。これら〈管理職や教員の食育に対する消極性〉は、普段大きく語られることはないだろう。しかし各校に1人配置の栄養士は食育の取り組みを持ちかける際、教員や学校の様子を窺い、ためらい、勇気を振り絞って声をかけているということからも、大きくは語られない食育に対する〈管理職や教員の消極性〉が、間接的に〈栄養士自身のためらい〉を大きくする一因になっていると考えることができる。

以上、〈学校の多忙感〉〈管理職や教員の食育に対する消極性〉が〈栄養士自身のためらい〉を生み、校内で食育推進を《押し留める力》となっていると考えられる。

4-3 《推進する力》について

《推進する力》の土台となるのは、栄養士が日々の食育活動や児童との関わりより実感する〈食育の必要性〉と自身の専門性も踏まえ高まる食育〈推進への意欲〉である。

インタビューの中で、栄養士の多くは、旬に関わらず食材が手に入り食べることができたり、お金さえあれば空腹を満たしてしまうといった「児童の食を巡る現状」を憂いていた。加えて給食場面を中心とした児童の食に関する言動から、いくら栄養バランスの良い給食を食べていても、単に食べているだけでは分からない、教えないと何が良いのか分からない、といった食に関する「児童の知識不足」を認識していた。このような現状の中で栄養士は、過去に行った食育の授業が好評だったことや、ちょっとした取り組みにより給食の残菜量が減少したこと、教員の給食指導にも変化があったことなどから「食育の効果を実感」している。これらのことから、栄養士は〈食育の必要性〉を感じていた。

上記〈食育の必要性〉が基になり、インタビューでは食育〈推進への意欲〉が語られた。

具体的には1日3回の食事のうち、1回を給食として学校で食べることの重要性、つまりは「1/3食の重要性」が管理職から語られ、学校で食育を行う意義が示唆された。他にも多くの栄養士は、専門的立場から食に関して少しでも伝えていきたい、食に興味を持ってもらい食育を広めていきたい、といった「栄養士としての使命感」を語り、食育〈推進への意欲〉となっ

ていることが分かった。

以上〈食育の必要性〉〈推進への意欲〉を踏まえ、《推進する力》が具体的に現れてくる。核となるのは〈教員免許を持った栄養士〉の存在である。多くの者は栄養教諭の免許を取得しているが、A市では彼らを栄養士として採用している。このほかに東京都採用の栄養教諭が1名配属されている。市採用の栄養士は栄養教諭として働いていないが、教員免許状取得の過程で、授業のあり方や児童を引き付ける工夫などを学べたとの前向きな感想が挙げられていた。また教員免許を持つことは法律上1人で授業ができることを意味し、これは学校で働く栄養士にとって、食育活動をする上で大きな自信につながるものと考えられる。

栄養士は、校内で〈「食育の浸透・受け入れる雰囲気」〉を感じていることが明らかとなった。具体的には、栄養士の食育活動提案の多くを受け入れてくれ、協力的であるという「教員の受け入れ・協力」や、給食の食材やメニューで多少の手間がかかるものであっても、児童のためならばと協力してくれたり、アドバイスをくれる「調理員の理解・協力」があった。加えて来年度以降の食育予算に関する相談を管理職にしたところ、「それくらいなら今年やってもいいよ」という回答が得られたり、栄養士自身、明確な目的を持ち練った授業ならば、管理職はおそらく協力してくれるだろうという前向きな予想も持っていたりする。これら〈「食育の浸透・受け入れる雰囲気」〉は食育活動推進の大きな力となっている。

しかし、食育を《推進する力》は黙っていて生まれるものではない。〈栄養士の努力によるもの〉と〈栄養士を支援する人々〉の存在が大きい。〈栄養士の努力によるもの〉として栄養士は教員に対し、給食に関するエピソードや残菜についての相談など、雑談を通し協力関係を築いたり、給食時間に教室へ顔を出し、教員がいつでも声をかけやすいようにするなど、「教員との関係づくり」を工夫していた。また、栄養士である自分を知ってもらうことから給食を好きになって欲しいと考え、児童に積極的に声をかけるなど、「児童との関係づくり」も行っていた。

〈栄養士を支援する人々〉としては、「栄養士間の協力体制」、「他校教員との情報交換」の2つが見出された。各校1人配置の栄養士にとって、栄養士会での情報交換や、実践資料の共有、研究授業に際して協力した指導案作成など、「栄養士間の協力体制」があることはとても心強いものである。更に各校の食育リーダーが集まる会議では、他校の食育活動や、教員側から見た校内での食育について「他校教員との情報交換」ができ、

自校の参考にすることができる。

以上のことから、栄養士は自己の努力も、周囲の支援もあり、校内で食育を推進する力を得ていることが分かった。

5. 中学校における分析の結果

5-1 中学校における食育活動の図解

表3に示したインタビューガイドに沿って質問を行った。インタビューの逐語録から、これらの質問に対応していると思われる内容を抽出し分類した結果、大きくは《中学校ならではの学校文化》と、それに跳ね返される栄養士の〈食育への期待〉が存在することが分かった。また、〈食育への期待〉が跳ね返される《中学校ならではの学校文化》は、〈教員の多忙さ〉と〈教科中心〉主義から構成されていた。これを図解に表す。

5-2 栄養士が抱く〈食育への期待〉について

栄養士は食育基本法の制定をはじめとして食育が叫ばれるようになった現状を、それだけ皆が食育について考えるようになったことはいいことだと捉え、食育の広まりに好感を示していた。加えて日頃家庭科教員と食に関する様々な情報交換を行い、それを日々の給食に生かしていることや、せっかくなら色々やりたいという前向きな意欲から、各教科の学習事項に関連させた食に関する掲示物作り等を行うなど栄養士としての専門性を生かして活動していた。中にはこ

れまで食育に関する授業をした経験や給食を通し生徒に伝えたいことがあることなどから、機会があれば授業に入って行きたいとの思いを持つ栄養士もいた。

5-3 《中学校ならではの学校文化》について

食育への期待を抱く栄養士が小学校から中学校に転勤した際に大きく戸惑うことが多く、その要因が《中学校ならではの学校文化》である。同じ義務教育学校であっても、小学校と中学校は学校文化が大きく異なることが、インタビューより明らかとなった。

小学校の担任制と異なり、中学校は各教科を専門の教員が教える教科担任制である。インタビューの中から、中学校は学校全体で何かに取り組むよりも、各教科がそれぞれの役割を担うといった〈教科中心〉の学校文化があることが示された。すなわち食育に関しても、学校全体で一斉に取り組むことは研究指定校にでもならない限り難しく、取り組むのならば各教科での認識である。

5-3-1 〈家庭科教員の主張〉について

中学校では食育の中心は家庭科教員であるという意識が抽出された。これは、教科中心の学校文化においては食育も教科で取り組む意識が強く、食育は家庭科教員が担うものであるとの考えによる。このことは栄養士の側も認識していた。

次に、栄養士とは対照的に家庭科教員は食育をそれほど好意的には捉えていないことが明らかとなった。最も大きな要因は、教科の専門性を持つ家庭科教員が食育は家庭科に内包されているとの認識を持つこと

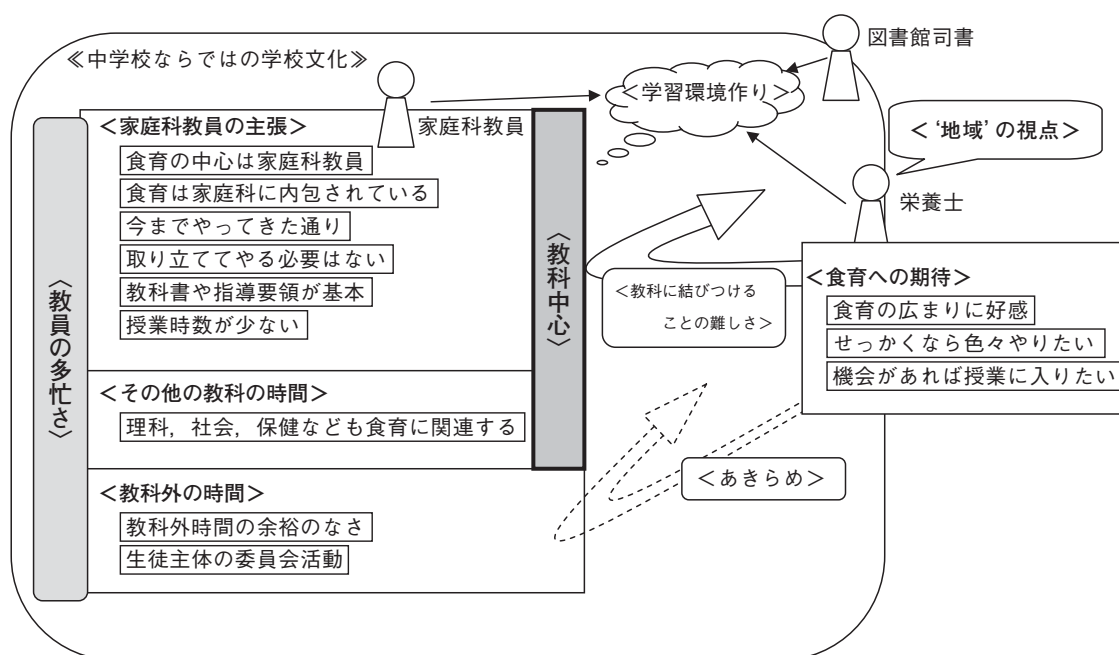


図2 中学校における食育活動の図解

にある。具体的には、食物、食生活や家庭生活等の家庭科で扱う全ての分野が食育に関連すること、これまで教えてきたことに「食育」という新たな冠が付いたに過ぎず、今までやってきた通りのことなので、「食育」として取り立ててやる必要はないとの思いがある。

また、以前家庭科の時間に栄養士と共に食育の授業を行った際、予定していた年間指導計画から外れた授業となってしまった経験から、教科書や指導要領が基本となる家庭科の授業での食育の実践に難しさも感じていた。その他にも、そもそも家庭科の授業時数が少ないため、食育を掘り下げて行うのは難しいだろうとの考えが明らかとなった。以上のことから、家庭科教員は「食育」という言葉の広まりに対して、今までやってきた通りのことで取り立ててやる必要はないと静観の構えであること、情報を集めながら必要に応じて行ってはいきたいが、長年1人で学校の家庭科を担ってきたこともあり、あまり枠組みにはめられるのもやりにくいとの認識を持つことが分かった。

5-3-2 〈その他の教科の時間〉について

栄養士にとっては、家庭科以外の教科においても教科中心の壁が立ちはだかる。各教科の年間指導計画から、理科、社会、保健なども食育に関連することを栄養士は把握している。しかし授業に入っていくとなると、どのように入っていけばいいのか、また自分の教えることがどう教科の学びに結び付くのか分からないといった、教科に結びつけることの難しさを感じていた。

これらのことから、中学校においては専門性ある教員や教科中心という《中学校ならではの学校文化》が大きな壁となり、栄養士の抱く機会があれば授業に入りたいといった〈食育への期待〉は跳ね返されてしまう現状が明らかとなった。一方で栄養士の中には、教員のように授業をすることは難しいので、サポート役に徹する方が上手くいく、と中学校における栄養士の役割を、自分なりに見出している者もいた。

5-3-3 〈教科外の時間〉について

小学校では総合的な学習の時間や学級活動などの時間に、学級担任に依頼されて栄養士による食育活動が行われていたが、中学校においては家庭科教員、栄養士双方から教科外時間の余裕のなさが明らかにされた。学級担任をしている家庭科教員からは学級活動や総合的な学習の時間数も食育を行う余裕が無いこと、栄養士の側からは年度当初に取り組み事項が整然と計画されている状況下で、食育のために時間を下さいと言いつづらい状況があることが述べられた。

栄養士が大きく関わる可能性を給食に探ってみたところ、生徒主体の委員会活動の存在が明らかとなった。小学校とは異なり、中学校では出来るだけ生徒が主体となり自分たちの生活や学校を運営していくという方針がある。そのため小学校では栄養士が給食場面で児童に働きかけていた食育の取り組みを、中学校では給食委員会を中心とした生徒自身が主体的に取り組んでいる現状がある。また生徒主体の委員会活動ということは、背後には教員の大きな指導があり、例えば栄養士が関与していてもその存在は補助的なものである。

これらのことから、一部委員会活動に関わっている栄養士はいるものの、多くは教科外等の時間に関してその多忙さや内容の多さから、どうせ入れないだろう、断られてしまうだろう、と食育の取り組みを持ちかける前にあきらめている様子が明らかとなった。

5-3-4 〈教員の多忙さ〉について

インタビュー全体を通して中学校〈教員の多忙さ〉が多く語られた。家庭科の授業に特化すると、限られた授業時数で多くの内容を扱い、それを1人で教える家庭科教員の多忙さは想像に難くない。この上栄養士や外部人材と協力した食育の取り組みを行うには、その準備や打ち合わせの時間が必要となり、実現には多くのハードルがある。また総合的な学習の時間や特別活動など教科外時間の余裕のなさや、生徒主体の委員会活動へ実際には教員が大きく関わっていることから、〈教員の多忙さ〉を伺い知ることが出来る。とにかく会議が多いので食育に関する会議までは組めない、研究指定校にでもならない限り学校全体で一斉に取り組むことは難しいとの声からも、学校全体での食育活動実施の難しさが明らかとなった。

5-4 栄養士の持つ〈‘地域’の視点〉、〈学習環境作り〉の可能性について

これまでのことから、小学校では担任等周囲から期待をされ、栄養士が主体的に取り組んでいた食育活動も、中学校では《中学校ならではの学校文化》を前に、栄養士の主体的取り組みが難しくなることが分かった。しかし今後の食育活動を考えた時、栄養士ならではの可能性も残されていた。

1つは、栄養士の多くがA市採用の地域に密着した存在であり、地域を意識した視点を持っていることである。6月の食育月間では市からの要請を踏まえ、地域の食材を活用した献立を作成したり、日常的にA市食育推進計画のテーマである「野菜」「団らん」「触れ合い」「環境」をキーワードとしたA-Styleを意識した

給食の工夫を行っている。これら〈‘地域’の視点〉を強く持っていることは、東京都全域を移動し働く家庭科教員とは異なる栄養士の独自性につながる。

2つ目に、栄養士は教科を越えて校内の食育に関する〈学習環境作り〉に取り組めるということがある。栄養士の中には各教科の年間指導計画を参考に、食に関係しそうな分野での掲示物作りを行っている例があった。これらに関しては掲示物を見た教員から好意的な反応があり、栄養士はやりがいを感じていた。他にも「地域に根差した図書活動」という図書館司書の抱えていた課題に対し、図書館司書、栄養士、家庭科教諭の3者が協力し、郷土料理に関する図書コーナーの設置、全国の郷土料理を取り入れた給食の実施、郷土料理に関する家庭科での学習に取り組んだ事例がある。その他、給食メニューに関する毎日のお知らせプリント等、広く見れば栄養士は以前から、校内で食育の学習環境作りの一翼を担っていたと言える。

今後は、地域に密着し学校を広く見つめられる栄養士ならではの専門性やネットワークを活かし、食育活動を行っていくことが期待される。

6. おわりに

A市の公立小学校・中学校では、栄養士を中心に多くの食育活動が行われている。それはA市が比較的農地に恵まれ、地場の野菜が身近感じられる環境にあること、江戸東京野菜などの特徴的な伝統野菜が採れることなども関係するが、最も大きな要因は各学校に配置された学校栄養士の存在である。日々の給食でダシを取るところから手作りで作り、地域で採れる食材や旬の食材、季節の行事や学校行事を考慮し、各学校に応じた献立作成を栄養士は行っている。また給食時間には給食のポイントを分かりやすくまとめた手紙を毎日作成し配布したり、給食に使われている食材の実物を見せて歩くなどの工夫も行っている。中には給食の枠を越えて、授業での食育に取り組む例もある。小学校低学年では生活科等と連携し、給食で使うとうもろこしやそらまめの皮むきを児童に体験させたり、小学校高学年や中学校では家庭科の学びと絡めて児童生徒にオリジナルの献立作成に取り組ませ、実際の給食として提供したりする例もある。その他にも学校にある夏ミカンの木から実を収穫しジャムを作ったり、校庭の桜を使った桜茶を児童にふるまうなど、栄養士は学校のあらゆる環境を活用し、児童生徒の食育に大きく貢献している。

しかし、あらゆる取り組みが全ての学校で上手く

行っているわけではない。小学校には校内で食育を《推進する力》と《押し留める力》が存在し、栄養士はその狭間で時に自分の行う取り組みをためらっている。中学校では〈教科中心〉の壁など《中学校ならではの学校文化》を前に、栄養士は取り組みを跳ね返されたり、自らあきらめたりしている。これらの問題は、給食を管理する役割の栄養士が本来の職務外で好意により行っている食育に、学校が頼っているために起こるものと考えられる。管理職へのインタビューからは、栄養士が食育に関してお膳立てをしてくれるので受け入れているといった受け身の姿勢が見られた。しかし栄養士の側からすると、それは本来の職務ではないため取り組み方が確立されておらず、教員に取り組むを持ちかけることそのものをためらったり、学校側の消極的な姿勢を間接的に感じたりと、状況によっては取り組みを続けることが難しくなる。これまで一人ひとりの栄養士が行ってきた食育の取り組みは、どれも目の前にいる児童生徒の実態を踏まえ、必要性や意義を見出し行っており、その効果は児童生徒や教員、管理職も認めるところであり、栄養士本人も実感している。今一度これまでの取り組みを振り返り効果や課題を洗い出したうえで、学校にとっても栄養士にとっても必要な取り組みがためらうことなく行えるような環境作りや仕組みづくりが必要となる。

また教科中心の中学校では食育を家庭科教員が中心に担ってきているが、栄養士は学年や教科の枠を超えて生徒を把握しているという特徴を生かし、各教科の指導を踏まえた、教科横断的な食に関する掲示物などの〈学習環境作り〉を学校図書館司書などと共に行った事例もある。給食や学習環境作りといった学校全体での食育活動は栄養士ならではの取り組みであり、またそのことによって教科として取り組んでいる家庭科における食育も豊かなものになっている。

市採用の栄養士だからこそ、地域に密着し学校を俯瞰的に見ることのできる専門性やネットワークを生かすことで、校内でより広がりや深まりのある食育活動の展開が期待できるといえよう。

小学校、中学校の食育の課題は、栄養士の個人的な悩みではなく、各学校の共通の悩みである。その解決には管理職を含めた学校全体で体制を作っていくことがより豊かな食育を推進することに繋がることから、本調査より明らかになった。

引用文献

大富あき子、大見奈緒子、大内山雅枝、花木秀子「栄養教諭

制度の施行に伴う教育活動記録・Ⅱ鹿児島県内学校栄養士を対象とした栄養教諭制度に関する意識調査」鹿児島純心女子短期大学研究紀要第37号, pp.69-77, 2007

鈴木洋子「小学校における家庭科担当教員と栄養職員（教諭）の連携による食育の実態と課題」日本教科教育学会誌, 第30巻第2号, pp.9-15, 2007

高橋美穂, 川田容子「小学校b学習指導要領の改訂からみる食育推進の課題（1）」白鷗大学論集, 第25巻第1号, pp.119-131, 2010

参考文献

東京都教育委員会『平成22年度 栄養教諭による「食に関する指導」研究報告書』2011年2月

東京都教育委員会『平成23年度 栄養教諭による「食に関する指導」研究報告書』2012年2月

東京都A市の小学校中学校の食育の実態と課題

—— 食育活動のキーパーソンへのインタビュー調査から ——

The Actual Condition and the Subject of Dietary Education at the Elementary School and Junior High School on A-City in Tokyo: From the Interview to the Key Person of Food Education Activity

大 竹 美登利*・野 田 智 子**

Midori OTAKE and Satoko NODA

家庭科教育学分野

Abstract

This research aimed at exploring the actual condition and the subject of dietary education activity currently performed focusing on the home economics teacher and the dietitian in the elementary school and junior high school in A city.

A half-structure interview was held in the elementary school and junior high school in Tokyo A city. The questions were, about the measure situation and subject of food education to the key person of the food education activity of each school. The data was analyzed by the KJ method.

At the elementary school, nine persons in eight-school and six persons in four junior high schools were targeted.

As a result are following

1. At the elementary school, it turned out that there were two kinds of driving forces. These are “driving force of promoting dietary education” and “driving opposition force of dietary education”.
2. In the junior high school, it turned out that <expectation for dietary education> and << the school culture of junior high school>>.
3. The dietitian employed by A city provided class practices with community based perspective and they played a key role of one of the member of the community.

Key words: Dietary Education, Elementary School, Junior High School, Key Person of Food Education Activity

Department of Home Economics, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究では、A市の小学校中学校において、家庭科教諭や栄養士を中心に行われている食育活動の実態とその課題を探ることを目的とした。

東京都A市内の公立小学校中学校にて、各校の食育活動のキーパーソン（栄養士や家庭科教員）に対し、校

* Division of home economics in Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

** Aomori Prefectural Hirosaki Vocational High School (3-6-10 Ohaza-Nakano, Hirosaki-shi, Aomori-ken, 038-8155, Japan)

内での食育の取り組み状況や課題に関して半構造化インタビューを行い、KJ法で分析を行った。小学校では8校9名、中学校4校6名を対象とした。

その結果次のことが明らかとなった。

1. 小学校では食育を推進する力と、それを押し留める力の、2つの力があることが分かった。《押し留める力》は〈学校の多忙感〉〈栄養士自身のためらい〉〈管理職や教員の食育に対する消極性〉から構成されていた。《推進する力》の土台となるのは、栄養士が日々の食育活動や児童との関わりより実感する〈食育の必要性〉と自身の専門性も踏まえ高まる食育〈推進への意欲〉であった。
2. 中学校では、教科中心の《中学校ならではの学校文化》と、それに跳ね返される栄養士の〈食育への期待〉が存在することが分かった。また、〈食への期待〉が跳ね返される《中学校ならではの学校文化》は、〈教員の多忙さ〉と〈教科中心〉主義から構成されていた。
3. 栄養士はA市が独自に雇い全校に配置しており、東京都採用の教員とは異なり、地域に密着した存在となっている。〈‘地域’の視点〉を強く持つ栄養士は、給食メニューの工夫や地域人材を活用した食育の取り組み等、特徴的な実践を行っていた。

キーワード: 食育, 小学校, 中学校, 食育活動のキーパーソン