

子どもの食習慣を育成するための環境としての 「食教育」に関する一考察 (第Ⅱ報)

— 中国の食教育実践の現状と「文化」概念を中核に据えた食教育実践の可能性 —

佐藤 園 ・ 出野 誉大* ・ 陳 北辰* ・ 山本 郁子*

学校教育における今日的課題として、学校・家庭・地域相互の連携を目指した、子どもの食習慣を確立させるための食教育実践の充実が求められている。先んじて、第Ⅰ報では、これまでの食教育実践に関する先行研究の現状を、子どもの食教育に関する基本的価値認識の観点から明らかにしていった。それに続く第Ⅱ報では、食教育の比較教育学研究を試みるため、第Ⅰ報での研究視点・研究方法を援用しながら、中国における食教育実践に関する先行研究の現状について検討し、日中両国の食教育の類似点・相違点を明らかにしていくことで、「文化」概念を中核に据えた就学前・初等教育における食教育実践の検討可能性を理論的に示唆することを試みていく。

Keywords：食教育の基本的価値、中国の食教育実践、文化概念、拡張的側面としての価値認識

I. はじめに

— 本研究における本稿の展開と構造 —

本稿は、先に取り上げた第Ⅰ報に継続する研究論文である。第Ⅰ報では、子どもに認識させるための食教育に関する基本的価値として、「Ⅰ：人間らしい食の価値（作る）」「Ⅱ：生命・健康の価値」「Ⅲ：人間らしい食の価値（味わう）」「Ⅳ：自然環境と農業の価値」「Ⅴ：食文化の価値」の5つを取り上げ、これらを分析枠組みとしながら、わが国の就学前・初等教育における食教育実践論文を分析し、その評価を試みていった。その結果、これまでのわが国における食教育実践に関する先行研究の現状として、Ⅰ～Ⅳの価値認識に欠如が見られるために、Ⅴの価値認識が十分になされていない点を指摘するとともに、食教育実践の課題として、Ⅴの価値のみを重点的に認識させ、Ⅰ～Ⅳの価値認識を家庭教育・社会教育などに譲ることは、子どもの「食文化」や「食

習慣」の望ましい形成を阻害する可能性がある点を指摘した。

以上に見られるような、わが国で生じている食教育実践の現状と課題は全世界的に包括されたものなのだろうか。このような問題の所在の下、本稿では、食教育研究においてあまりなされていない「食習慣」に関する比較教育学研究を試みるため、とりわけ中国でなされている食教育実践の理論と実際を評価するとともに、両国における望ましい「食習慣」の形成を目指した食教育の類似点・相違点を明らかにしていき、「文化」概念を中核に据えた就学前・初等教育における食教育実践の検討可能性を理論的に示唆していく。

II. 中華人民共和国の初等教育における今日一般的な食教育の現状

前述したように、第Ⅰ報において、わが国におけ

岡山大学大学院教育学研究科 生活・健康スポーツ学系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*岡山大学大学院教育学研究科修士課程 (平成28・29年度)

A Case Study Considering “Food-Related Education” in Combination with Environment to Foster Ordinary Food Habits of Children (2) : Situations about the Practice of Food-Related Education in China, and Possibilities of Focusing on the Concept “Culture”.

Sono SATO, Takahiro IDENO*, Hokushin CHIN*, and Ikuko YAMAMOTO*

Division of Life, Health, and Sports Education, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushimanaka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Graduate School of Education (Master’s Course), Okayama University (2016-17)

る食習慣を重視した今日一般的な食教育実践論文の具体的な分析とその評価をおこなったため、本稿では、中国におけるその分析・評価を検討していく。まずは中国における子どもを取り巻く食に関する環境の変化と学校教育での対応をまとめておこう。

1. 中国における食教育改革の動向

(1) 中国における子どもを取り巻く食に関する環境の変化と政府の取り組み

子どもを取り巻く食に関する環境の変化は、国を越えても同じである。中国においては、わが国同様、児童生徒の偏食問題や肥満症の問題が目立っており、その原因は、現在の児童生徒の飲食に関する知識や食品安全・健康食品に関する知識の不足にあるとされている¹⁾。具体的に言えば、バランスの良い食事が摂れていない、栄養摂取が合理的に行われていない、食習慣が行為に結びついていない、食品衛生を考慮していない、食の安全についてあまり考えていない、という状況が見られている。

このような食に関する深刻な状況を踏まえ、1997年から国民健康推進を目的に、中国栄養学会によって、「中国居民膳食指南(中国人の食事摂取指針)」(以下、「指南」と略記する)が制定された。2007年には、その改訂版が公表され、健康飲食の生活理念と健康意識の向上というねらいに基づいて、学校教育における飲食栄養教育の構想が明示された。いわば、「指南」制定は中国における食育推進の契機になったとも言えよう。実際、「指南」制定以後、「栄養士法」「栄養法」「栄養条例」「食品安全法」などの食育関連の法整備が進み、中国における食育は政府の課題として社会的に推進されてきた²⁾。

「指南」の内容に触れておくと、中国における食教育の方向性として、主に次の2点が示されている。1点目は、「有害食品に関する知識と内容の教授」である。すなわち、まず、教師は子どもに有害食品を識別する能力を培わせ、ジャンクフードを遠ざける習慣を身に付けさせていく。また、教師は子どもに、有害食品を摂取しすぎると健康を損なう可能性があることを認識させ、その上で食品の選択ができるよう、有害食品に関する教育を行い、子どもによりよい食習慣をつけさせようとしている。2点目は、「健康食品に関する教育内容の教授」である。すなわち、教師は子どもに、健康食品が人体に良い食べ物であることを認識させ、栄養バランスのことを考えたり、食物の多様性を重視しながら、食物を組み合わせるとることができるよう、健康食品に関する教育を行い、子どもによりよい食に関する科学的知識をつけさせようとしている。

(2) 中国における食教育の教育課程編成の問題点とその克服

このように、学校教育における食教育の推進が政府主導でなされているのだが、教育課程自体にはあまり盛り込まれていないのが現状である。例えば、中国の小学校では、食教育を内容とする教科目「労働と技術」が設置されている。「労働と技術」における食に関する子どもの学習は、家庭での調理や食品の主な栄養成分の理解を図る「家政」学習や、作物の栽培・動物の畜産への取り組みにより、農業技術の把握を図る「技術基礎」学習として取り上げられている³⁾。すなわち、「労働と技術」において取り扱われている食教育の内容のほとんどは、調理実習や栽培演習を通して、食物にはどのようなものがあるのか、あるいは花卉類の栽培に必要な技術にはどのようなものがあるのかについて実践的に学ばせることで子どもに習得させている。そのため、子どもが獲得する知識は実習や演習に必要な最低限の知識であり、自らの食生活を改善したり、見つめ直したりするような学習にはなっていないという課題が見出されていた。

このような現状に鑑み、陸論文⁴⁾では、食品を識別する能力、栄養バランス、良い食生活習慣、健康食品などに関する教育を提唱する目的で、2009年に『小学飲食教育読本』(以下、『読本』と略記する)が開発されたことが取り上げられている。次項では、この『読本』の単元構成や教材構成を分析することで、中国における食習慣を重視した今日一般的な食教育実践論文を評価することにしていきたい。ただし、『読本』の原本を手に入れることはできなかったため、本稿では、それを取り上げている論文内の記述から単元構成・教材構成の原理を導き出すことに終始しておきたい。

2. 中国の初等教育における食習慣を重視した食教育の現状とその評価

— 『読本』にみられる食教育の構成原理 —

第I報では、これからの学校教育における食教育実践の方向性として、学習者である子どもが食教育実践においてどのような基本的価値を認識したのかを捉える、子ども側の認識に基づく食教育実践研究が目指されるべきだと述べた。本稿においても、そのような視点から各単元の構成について考察することにしていきたい。

(1) 単元構成原理

— 食教育に関する科学的知識と食習慣の自己認識 —
まず、陸論文に掲載されている『読本』の目次—

表1 『小学飲食教育読本』の単元構成と認識のレベル

| 単元構成 | 学習内容 | 認識のレベル | |
|--------------|---|------------------------------------|-----------------------|
| I：飲食教育の意義 | 第1節 なぜ、飲食に関する知識を学ぶのか？ | 食教育に関する 目的・目標の 総体的認識 | 食教育に関する科学的知識と食習慣の自己認識 |
| II：バランスの良い食事 | 第2節 豊富な食物 –伝統的な主食を中心に：米・小麦などから 玄米・トウモロコシまで– | 食教育に関する 科学的知識の 総体的認識 | |
| | 第3節 野菜、果物、芋などをよく食べる | | |
| | 第4節 乳製品を毎日摂る 第5節 魚類、家禽類、卵、赤身肉を適度に食べる | | |
| III：合理的な栄養 | 第6節 豆類と豆製品をよく食べる | 食教育に関する 食生活行動の 総体的認識 | |
| | 第7節 鉄分とビタミンCの豊富な食物を食べる | | |
| | 第8節 一日三食は合理的で、朝食をとることを推奨する | | |
| | 第9節 適量のお菓子を食べる 第10節 毎日多くの水分を摂って、飲み物を合理的に選択する | | |
| IV：食習慣と行為 | 第11節 適度に食べ、毎日運動する | 食教育に関する 食生活行動の 総体的認識 | |
| | 第12節 甘いものを控え、味のバランスを考える | | |
| | 第13節 塩分量を控え、あっさりした食べ物を摂る | | |
| V：食品衛生 | 第14節 食品衛生にこだわり、「病は口から入る」ことを予防する | 食教育に関する 食生活行動の 認識変容と 価値判断 | |
| | 第15節 タバコを吸わない、お酒を飲まない | | |
| | 第16節 揚げ物を食べ過ぎない | | |
| | 第17節 焼き鳥を控える | | |
| VI：食の安全 | 第18節 多く摂ることが好ましくない漬物 | 食教育に関する 食生活行動の 認識変容と 価値判断 | |
| | 第19節 毒性のある身近な食物と予防方法 | | |
| | 第20節 毒性のある植物性食物の予防を学ぶべきである | | |

【注】 1) 「単元構成」および「学習内容」部分は陸作成のものを陳が訳出。

2) 網掛け部分は、出野による分析結果を示している。

覧から単元構成の原理を明らかにしていこう。表1⁵⁾は、『読本』の目次一覧と各単元の認識のレベルを類型化したものを構造的に示しているものである。

単元Iにおいては、飲食教育についての直観的学習が、単元IIから単元Vまでは、飲食教育についての分析的学習が、単元VIにおいては、飲食教育についての総合的学習が組織されている。以下、各単元の特質について具体的に分析し、認識レベルの変革・成長過程としての単元構成原理を読み取っていこう。

1) 各単元の特質

単元I「飲食教育の意義」では、「なぜ、飲食に関する知識を学ぶのか？」について学ぶ。具体的な学習内容としては、後述するように、テレビに出演するモデルやアイドルに代表されるような痩せている女性と、食べることが大好きなふくよかな女性を事例に、子どもはそのいずれもが不健康であることを認識し、自らの生活をよりよくするための飲食栄養知識を習得することになる。

単元II「バランスの良い食事」では、単元Iの「飲食教育の意義」を基盤としながら、自らの健康によい食物やその摂り方について学ぶ。具体的な学習内

容としては、米や小麦、玄米、トウモロコシといった栄養素が豊富である伝統的な食物（主食）について取り上げられていたり、野菜や果物、芋などの根菜類を摂取する、チーズや牛乳といった乳製品を毎日摂取する、魚類、鶏、卵、赤身肉を適度に摂取する、といったそれぞれの食物の摂取方法についても取り上げられる。

単元III「合理的な栄養」では、前半部分の学習内容として、単元IIの「バランスの良い食事」に同じく、自らの健康によい食物やその摂り方について学び、後半部分の学習内容として、自らの健康によい食物の摂り方を遂行するための具体的な食習慣について学ぶ。具体的には、前半部分では、豆類や豆製品をよく摂取する、鉄分やビタミンCなどの栄養素が豊富な食物を摂取する、といったそれぞれの食物の摂取方法が取り上げられている。後半部分では、一日に三食食えることが合理的で、欠食が見られがちな朝食の摂取を推奨する、適量のお菓子を食することで、ジャンクフードを食べすぎないようにする、水分を多く摂取することを推奨するが、水やお茶とジュースなどの飲み物の合理的な選択ができるようにし、後者を飲みすぎないようにする、といった個々の食習慣をつけさせるための具体的な食行動につ

いての提案がなされている。

単元Ⅳ「食習慣と行為」では、単元Ⅲ「合理的な栄養」の後半部分に引き続き、自らの健康によい食物の摂り方を遂行するための具体的な食習慣について学ぶ。具体的な学習内容としては、食物を適度に食べるだけでなく、毎日の運動を欠かさないようにする、甘いものの食べ過ぎに留意しながら、酸味や甘味などの味のバランスを考えた食事を行うようにする、塩分を多く含む食品の食べ過ぎに留意しながら、比較的味つけの薄い食べ物を摂取するようにする、といった個々人の食習慣をつけさせるための具体的な食行動についての提案がなされている。

単元Ⅴ「食品衛生」では、単元Ⅲ「合理的な栄養」の後半部分や単元Ⅳ「食習慣と行為」に引き続き、自らの健康によい食物の摂り方を遂行するための具体的な食習慣について学ぶ。具体的な学習内容としては、子どもは、自らが食物を摂取するという性格上、食品衛生・食品管理の大切さを認識する。そして、「病は口から入る」という慣用句のもつ意味合いについて深く考えるようにする、喫煙や飲酒をほどほどにする、揚げ物を食べ過ぎないようにする、脂溶性ビタミンであるビタミンAを多く含むレバーなどの焼き鳥を食べ過ぎないようにする、といった個々人の食習慣をつけさせるための具体的な食行動についての提案がなされている。

単元Ⅵ「食の安全」では、単元Ⅱ「バランスの良い食事」から単元Ⅴ「食品衛生」までの学習内容を基にしながら、自らの健康によい食物の摂り方を遂行し、よりよい食習慣を確立するためには、これまでの自らの食生活行動を改め、どのように改めるべきかについて学ぶ。子どもの具体的な学習内容としては、塩味を効かせた漬物を事例としながら、少量摂取することは自らの健康のためにもよいことではあるが、あまりにも多く摂りすぎることがあってはならないということを認識し、もし塩分の多い食物や酸味の強い食物などを多く摂っている場合には、そのような食習慣を改め、なるべく塩分を控えたり、酸味を抑えたりするなどの具体的な行動へと移す必要があることを認識する。また、じゃがいもなどの毒性のある身近な食物(植物性や動物性に関わらず)を事例としながら、ソラニンなどの有毒物質を含む箇所を除去する必要があることなどの留意点を学び、このうち特に、毒性のある植物性の食物の摂取の際には自分ならどのような予防をすべきかを考え、価値判断をしていくのである。

以上のように、各単元ごとに特質があるのだが、各単元共通に見られる原理は、食教育に関する科学的な栄養知識を一つでも多く、より概念内容豊

かな形で認識させるというものである。例えば、単元Ⅱ「バランスの良い食事」や単元Ⅲ「合理的な栄養」の前半部分では、米・小麦・玄米・トウモロコシなどの伝統的な食物、野菜・果物・芋などの根菜類、チーズ・牛乳などの乳製品、魚類、肉類、卵類、豆類・豆製品、鉄分・ビタミンCなどの栄養素の豊富な食物といった、さまざまな種類の食物に関する科学的知識を取り上げることで、自らの健康によい食習慣を形成するためにはどのような生活を営めばよいのかを価値判断させる単元構成の組織的配列となっている。

2) 各単元の組織と認識のレベル

前項で述べたように、各単元を貫く単元構成原理は、食教育に関する科学的知識を一つでも多く、より概念内容豊かな形で認識させる「食教育に関する科学的知識と食習慣の自己認識」である。それでは、各単元の組織の仕方(直観的学習・分析的学習・総合的学習)から、子どもは、より具体的にどのような認識を形成していくのかを分析していこう。

直観的学習としての単元Ⅰ「飲食教育の意義」では、「なぜ、飲食に関する知識を学ぶのか?」について、痩せている女性とふくよかな女性を事例としながら学ぶことで、子どもは食教育に関する目的や目標を総体的に認識することができる。

分析的学習としての単元Ⅱ「バランスの良い食事」および単元Ⅲ「合理的な栄養」の前半部分では、「米・小麦・玄米・トウモロコシなどの伝統的な食物」「野菜・果物・芋などの根菜類」「チーズ・牛乳などの乳製品」「魚類、肉類、卵類」「豆類・豆製品」といった、さまざまな種類の食物に関する具体的な科学的知識を学ぶことで、食教育に関する科学的知識を総体的に認識することができる。

また、同じく分析的学習としての単元Ⅲ「合理的な栄養」の後半部分から単元Ⅴ「食品衛生」にかけては、「一日に三食食えることが合理的で、欠食が見られがちな朝食の摂取を推奨する」「食物を適度に食べるだけでなく、毎日の運動を欠かさないようにする」「喫煙や飲酒をほどほどにする」「揚げ物を食べ過ぎないようにする」といった、さまざまな種類の食物を食する際の個別具体的な食習慣(食生活行動)について学ぶことで、食教育に関する目指されるべき個人的な食生活の行動を総体的に認識することができる。

総合的学習としての単元Ⅵ「食の安全」では、毒性のある身近な植物性食物・動物性食物を事例としながら、有毒物質を含む箇所を除去したり、安易に食べないようにする必要があることなどの留意点を

学び、毒性のある食物を摂取する際には自分ならどのように予防すべきかを考えることで、食教育に関するこれまでの個人的な食生活行動を改め、よりよい食生活行動を営めるよう認識を変容させたり、価値判断したりすることができる。

そして、子どもは、直観的学習で投げかけられた「なぜ、飲食に関する知識を学ぶのか？」という問いについて、さまざまな科学的な飲食栄養知識やそれに基づく食生活行動の実際に照らし合わせながら、食教育に関する目的や目標をより総合的に認識することができるのである。

（2）教材構成原理

－多様な学習課題の設定に基づく幅広い科学的知識の教授－

次に、陸論文に掲載されている『読本』における教材選定の特色および基準から、教材構成の原理を明らかにしていくことにしたい。『読本』における教材選定の特色としては以下の4点に、教材選定の基準（単元の取扱い）としては以下の5点にまとめて提示している。

【特色】

- 1) （児童）生徒の学習興味を喚起させるため、各節に「物語のひらめき」が導入事例として配置されている。例えば、〔筆者補注：単元Ⅰの〕「なぜ、飲食に関する知識を学ぶのか？」では、「モヤシちゃん」（痩せている人）と「スイカちゃん」（太っている人）というキャラクターの話を取り上げ、栄養過剰と栄養不足のどちらもが不健康のことを児童（生徒）に伝えていく。
- 2) 飲食知識に関連する「ご注意」というコラムが各所に掲載されている。「中国居民膳食指南」に示された要点を取り上げて、いくつかのコラムに補足的な説明を付記している。
- 3) また、「お医者さんの診断と処方」というコラムが掲載されている。児童（生徒）は「お医者さんの診断」のモデルケースに示された事例の問題について分析・思考し、そして最後に「お医者さんの処方」というコラムから科学的な飲食知識を習得する。
- 4) 多様な学習課題を設定し、主に授業中における課題、授業外における課題、休業期間における課題という形で考えさせる。授業中における課題は、授業内での知識を固めるために、主に判別式問題と「議論」という形で取り組む。判別式問題は、従来の飲食知識についての非科学的な認識を解消するために設定されており、「議論」は、身近な生

活の実例について取り上げられることで、児童はそれに沿って考え、食品の有害性について深く認識する。授業外における課題は、児童がどのような問題意識をもって学習に臨めばよいかを示している。授業外における課題においては、休業期間における課題と同様に、児童は実践の中で食品の科学性を体験する。一週間や一ヶ月という期間内に、インタビュー調査やアンケート調査などの形でおこなっている。⁶⁾

【基準（単元の取扱い）】

- 1) 教育目標を決めるという原則
児童は、基礎的・基本的な知識を習得することで、科学的な価値観が形成される。
- 2) 教科横断的な学習という原則
飲食教育は単なる食に関する教育ではない。幅広い内容に及んでいる栄養学や生理学などの知識を活用しながら、飲食に関する知識を説明する。
- 3) 創造性という原則
教師は、児童の実際の状況を踏まえながら、教材を活用し、学習指導案を作る。
- 4) 教授方法の多様性という原則
固定的な教授方法を使わず、インタビュー調査や主題学習などの教授方法も行う。
- 5) 趣味という原則
児童は趣味を持ちながら学習することで、児童自らの主体性を育てる。⁷⁾

すなわち、教師は、子どもに、自分に身近な状況や趣味に合わせながら、基礎的・基本的な飲食栄養教育に関する知識を一つでも多く習得させ、科学的な価値判断ができるようにすることで、食習慣・食生活に関する見方や考え方を形成させようとしている。「お医者さんの診断と処方」という項目を子どもにもわかりやすい言い回しを用いて意図的に設定することにより、子どもは、望ましい食習慣の確立のために必要な科学的知識を容易に獲得することができるのだ。また、飲食栄養教育に関する科学的知識の習得を授業内だけでなく授業外においてもおこなったり、休業期間においても課題として提示することで、科学的知識の習得を徹底させるねらいが読み取れる。さらに、課題として提示されるものは、従来の飲食知識に関する認識を覆すために設定された「判別式問題（一問一答式問題）」と、身近な生活の実例を取り上げながら、食品の有害性について認識させる「議論（記述式問題）」から構成されており、子どもは、自らがどのような問題意識や見通しを持たなければならないのかを認識しながら、よ

り主体的に個別の課題に取り組むことができるのだ。授業外においては、保護者等へのインタビュー調査やアンケート調査などを子どもに実施させることで、教師は、飲食栄養教育に関する科学的な知識の習得とその活用を子どもによりよく保証していると言えよう。

したがって、『読本』の教材構成の原理は、「多様な学習課題の設定に基づく幅広い科学的知識の教授」であると言うことができよう。このことは、先に見たような『読本』の単元構成原理としての「食教育に関する科学的知識と食習慣の自己認識」からも容易に見出され、とどのつまり、「なぜ、食に関する知識を学ぶのか？」という食教育の目的論・目標論的問いに答えるためには、食教育に関する科学的な知識を概念内容豊かに学ばせ、それに基づきながら、自らの食生活や食習慣を改め、自ら価値判断することが必要である。教師は、その目的達成のための手段である「食教育に関する科学的知識の総体的認識」を可能にするような多様な学習課題を教材として選定し、飲食栄養教育に関する科学的な知識を一つでも多く子どもに認識させようとしているのは、言うまでもないことであろう。

(3) 中国の初等教育における食習慣を重視した食教育の評価

『読本』は、「有害食品に関する知識と内容の教授」と「健康食品に関する教育内容の教授」という「指南」が明らかにした飲食教育の2つの方向性を踏ま

えながら開発されたものである。

子どもは、『読本』を通して、「食品を識別する能力、栄養バランス、良い食生活習慣、健康食品など」に関する科学的知識を習得することができ、いわゆるⅡの価値のうち、身体・健康と食事・栄養との結びつきについては認識できる。しかしながら、『読本』では、食事と生命との結びつきを考えさせるような単元・学習内容は設けられていない。たしかに、単元構成・教材構成のレベルでの分析のため、内容構成レベルでの分析が必要であることは論を俟たないが、とはいえ、内容構成・授業構成・教材構成を包摂する単元構成が「食教育に関する科学的知識と食習慣の自己認識」を目指す以上、子どもが生命と食事・栄養との結びつきを考察することなしにⅡの価値を認識するには不十分であるし、その他のⅠ・Ⅲ・Ⅳの基本的価値について認識することもできないと言わざるを得ない。したがって、これまでの基本的価値に問題点・欠如が見られれば、必然的にⅤの価値は、子どもに十分に認識されてはいかれないと言えよう。

Ⅲ. わが国・中国の就学前・初等教育における今日一般的な食教育の課題

第Ⅰ報および前章までの研究成果を踏まえれば、今日一般的に見られる食習慣・食文化を重視した食教育における基本的価値認識形成の有無は、表2のようにまとめることができる。表2から読みとれる、わが国および中国の就学前・初等教育における食教

表2 今日一般的に見られる食習慣・食文化を重視した食教育における基本的価値認識形成の有無

| 学校段階 学習領域 | 学術論文 番号 | 5つの基本的価値認識形成の有無 | | | | | | |
|--------------|------------|-----------------|-----|-----|-----|-----|---------|-----|
| | | 食文化に関する個別的価値認識 | | | | → | 文化的価値認識 | |
| | | I | II | III | IV | | | V |
| わが国 | 幼稚園健康 | ① | 【○】 | △ | △ | △ | → | × |
| | 小学校各教科 | ② | ○ | × | 【○】 | × | → | × |
| | | ③ | ○ | △ | × | 【○】 | → | × |
| | 小学校2領域 | ④ | △ | △ | ○ | × | → | 【×】 |
| | 小学校3領域 | ⑤ | ○ | 【○】 | × | ○ | → | × |
| 中国 | 小学校各教科等 | ⑥ | × | 【△】 | × | × | → | × |

【注】 1) 網掛け部分は、出野による分析結果を示している。
 2) 「2領域」は「各教科、特別活動」を、「3領域」はこれらに「総合的な学習の時間」を加えたものを表している。
 3) 「5つの基本的価値認識」内のⅠ～Ⅴの項目は、第Ⅰ報の図6に記載されているⅠ～Ⅴの項目と合致している。
 4) 各項目Ⅰ～Ⅳの記号の意味は、基本的価値認識の形成が認められる場合は○、部分的に認められる場合は△、全く認められない場合は×で示している。また、各項目のうち、最も重視している基本的価値は【○】等で示している。
 5) 項目Ⅴは、Ⅰ～Ⅳの形成の有無を受けての最終的な評価を下す項目であるため、△や×が1つでも入っている場合、食文化に関する基本的価値認識の形成は望まれないもの(×)と判断される。

育の課題は、大きく次の2点に集約することができよう。

1. 食文化に関する価値認識の二者択一性

—個別的価値認識形成を目指す食教育か、文化的価値認識形成を目指す食教育か—

第Ⅰ報および前章までの論理的帰結からもわかるように、日中両国の就学前・初等教育における今日一般的な食教育実践は、食文化に関するⅠ～Ⅳの個別具体的な基本的価値を認識させることを主眼に置くことで、Ⅴの価値に関する認識を閉ざすか、教育行政的政策に基づきながら、Ⅴの価値を認識させることを主眼に置くことで、食文化に関するⅠ～Ⅳの個別具体的な基本的価値に関する認識を閉ざすかのいずれかであった。

具体的には、桑畑編著論文ではⅠ、因編著論文ではⅡ、村上論文ではⅢ、安場編著論文ではⅣの価値を重視していた。しかしながら、この4つの価値が“基本的価値”として位置づいている以上、本来的にはそれらに優劣は存在せず、あくまで各論文がいずれの“基本的価値”を子どもに強調して認識させているのかを可視化するために用いた便宜的な尺度である。それゆえに、例えば、Ⅱ・Ⅳの価値のみを子どもに認識させ、その他の食教育の価値に関しては家庭教育や社会教育にその役割を譲るということはできないのだ。また、能瀬編著論文で取り上げられたⅤの価値もまた“基本的価値”である。なぜならば、単にⅤの価値のみを子どもに認識させ、就学前・初等教育において、その他の食文化に関する個別的な価値を認識させることを放棄するということはできないからだ。

したがって、わが国において目指されるべき食教育実践とは、「人間らしい食の価値（作る・味わう）」「生命・健康の価値」「自然環境と農業の価値」のすべての認識形成を中核としながら、「食文化の価値」を子どもに認識させていく総合的な食教育実践なのである。

2. 縦断的側面に限定した食文化に関する価値認識の原理的限界

—拡張的側面としての基本的価値認識の存立可能性—

子どもの獲得する食教育の基本的価値認識の観点に基づけば、わが国の食教育の特質がⅠの価値を重視する技能主義的側面、中国のそれがⅡの価値を重視しながら、より多くの科学的知識の習得を教育目標とする科学主義的側面としての認識形成を目指すものであることに相違点が見られる。

しかしながら、いずれにせよ、食教育の“基本的価値”として位置づけられている「食文化の価値」を子どもに認識させられていない点は、日中両国の食教育の共通点であると言わざるを得ない。良くも悪くも、「食文化の価値」という縦断的・総体的な食教育の基本的価値を子どもに認識させるためには、食教育の4つの横断的側面であるⅠ～Ⅳの価値の基盤を確立させる必要がある。そのためには、従来のような、人間と歴史・地理・食事との関わりを「文化」や「習慣」という概念から認識させる縦断的側面としての「食文化の価値」という枠組み自体に限界性を見出さなければならない。すなわち、図1に示すように、拡張的側面としての「食文化の価値」という新たな役割を見出さなければならないと言えよう。

Ⅰ～Ⅳの基本的価値はいわば「食文化の価値」認識の手段となるものである。開かれた「食文化の価値」認識形成を目指すためには、その中核となる4つの基本的価値認識形成を、就学前教育段階では領域「健康」において、初等教育段階では「各教科」「特別活動」「総合的な学習の時間」において保証することが求められる。

また、初等教育段階であれば、「各教科」から「特別活動」から「総合的な学習の時間」へと基本的価値認識が深化されるよう、拡張的側面としての「食文化の価値」認識の機能が働かなければならないのだ。その理由としては、次の3点が考えられる。

1点目は、年間授業時数⁸⁾の観点に起因する。食教育に関連する「各教科」とは、第Ⅰ報の表2に示されているように、家庭科、理科、社会科、体育科、

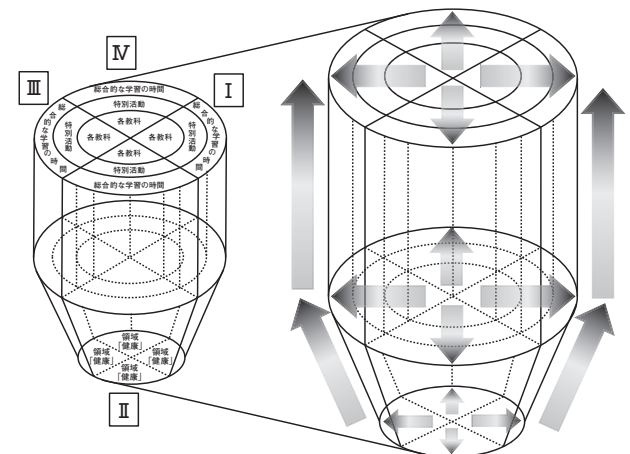


図1 就学前・学校教育における食教育の基本的価値認識と学習領域の構造（再編成版）

【注】矢印は、すべて「食文化の価値」が担っている側面に値する。このうち、立体外の矢印は「縦断的側面」としての基本的価値を、立体内の矢印は「拡張的側面」としての基本的価値を表している。

特別の教科・道徳である。学校教育法施行規則に定められている上記教科の年間授業時数は、それぞれ55～60単位時間、90～105単位時間、70～105単位時間、90～105単位時間、34～35単位時間となっており、その総年間授業時数は、339～410単位時間である。また、食教育に関連する領域としては、「特別活動」と「総合的な学習の時間」が挙げられる。総年間授業時数は、前者では34～35単位時間、後者では70単位時間である。言うまでもなく、これら授業時数すべてを食教育に充当することはできないが、各教科が有する年間授業時数が多いことは、学校教育における食教育実践の中核をなすのが「各教科」であることを示唆しているものと言えよう。そして、「各教科」で認識した食教育の個人的な基本的価値を、子ども同士の集団活動や学校行事を行う中で、家庭や地域に開かれた総合的・拡張的な基本的価値へと変容させることができるのは「特別活動」であろうし、家庭・地域とともに食環境や食習慣・食生活に関する総合的な課題に取り組む中で、それをより総合的・拡張的な基本的価値へと変容させることができるのは「総合的な学習の時間」であろう。このことは、年間授業時数が前者よりも後者の方が増加していることから容易に説明がつくであろう。

2点目は、「各教科」「特別活動」「総合的な学習の時間」のもつそれぞれの固有性の観点に起因する。「各教科」の独自性は、科学や学問を基盤とした法則や理論を子どもに系統的に学習させることで、科学的な認識を育成することにある⁹⁾。「特別活動」の独自性は、子どもが自主的・実践的に集団活動を行うことで、子ども自身が自己実現感を有することにある¹⁰⁾。「総合的な学習の時間」の独自性は、子ども自らの興味・関心や生活経験を基盤に、自発的・主体的に社会的問題の解決を子どもに取り組みさせることで、生きた統一的な認識を育成することにある¹¹⁾。「各教科」で育成された科学的な認識を、学級活動や学校行事を含む「特別活動」において転移させることで、子どもは自らの趣味や生活を豊かなものにし、より実用的な形としての科学的な認識を形成することになる¹²⁾。また、子どもの身近な生活に関する課題の解決を通して、子どもの自己実現感を獲得させるのが「特別活動」の特質だとすれば、環境や福祉・健康といったより社会的課題の解決を通して行うのが「総合的な学習の時間」の特質であり、子どもの自己実現感の獲得というねらいは共通のものである¹³⁾。

3点目は、「各教科」「特別活動」「総合的な学習の時間」のいずれにおいても、家庭・地域との連携が学校教育における喫緊の課題であるという観点に

起因する。家庭・地域との連携を目指す「各教科」における取り組みは、食教育に限定しても、先行研究として取り上げた安場編著論文などを中心に幅広くなされている。「特別活動」においては、よりよい生活や人間関係を築いていくための自主的・実践的態度を育成するために、子どもは望ましい集団活動を行い、家庭や地域の支えを借りながら、自らが学級や学校を創っていかうとすることが目指されている¹⁴⁾。「総合的な学習の時間」においては、子どもは、自らの生活に身近な諸問題について自発的・主体的に学んでいくにつれて、やがては地域社会や家庭を巻き込んだ学校外で生起される諸問題についても体験的・課題解決的に学習し、自らの認識をより深化させていくことが目指されている¹⁵⁾。

序章で述べた学校教育における「環境」の定義から考えれば、学習者が生活をよりよく営むためには、「学習者（子ども）と家庭との関わり」や「学習者と地域との関わり」を認識する、いわゆる「学習者と人との関わり」の側面が重要である。したがって、学校・家庭・地域の連携を目指す食教育実践においては、「各教科」から「特別活動」、「特別活動」から「総合的な学習の時間」へと「食文化の価値」認識が拡張的に深化されていくことが必然的に求められるのである。

IV. おわりに 一本稿の結論と今後の課題一

序章でも述べたように、第Ⅱ報の目的は、文献事例の分析を通して、子どもの食教育における基本的価値認識の観点から、これまでの中華人民共和国における食教育実践に関する先行研究の現状を明らかにし、今日一般的に行われている食教育実践の理論と実際を評価するとともに、両国における望ましい「食習慣」の形成を目指した食教育の類似点・相違点を明らかにしていくことにあった。

本稿で明らかになったことは、以下の4点である。1点目は、第Ⅰ報で取り上げた研究視点・研究方法を基にしながら、中国の初等教育における食習慣を重視した食教育実践論文を分析することを通して、わが国のその分析結果同様に、Ⅰ～Ⅳの4つの価値認識に問題点・欠如が生じているために、Ⅴの価値認識が十分になされていないという現状が明らかになったことである。2点目は、わが国の食教育実践と中国のそれとの類似点は、食文化に関するⅠ～Ⅳの個別的な基本的価値を認識させることを主眼に置くことで、Ⅴの価値に関する認識を閉ざすか、教育行政的政策に基づきながら、Ⅴの価値を認識させることを主眼に置くことで、食文化に関するⅠ～Ⅳの個別的な基本的価値に関する認識を閉ざすかのい

ずれかにあり、食教育の“基本的価値”としての性格を帯びたⅤの価値認識には至っていないという点が明らかになったことにある。3点目は、わが国の食教育実践と中国のそれとの相違点は、前者の特質がⅠの価値を重視する技能主義的側面としての認識形成を目指すものであるのに対し、後者の特質がⅡの価値を重視しながら、より多くの科学的知識の習得を教育目標とする科学主義的側面としての認識形成を目指すものであることに見られる点が多くなったことにある。4点目は、わが国・中国の就学前・初等教育における食教育の課題克服の方略として、「食文化の価値」という食教育の基本的価値を子どもに認識させる（＝縦断的側面としての食教育）には、その基盤となるⅠ～Ⅳの4つの基本的価値を（＝横断的側面としての食教育）、「各教科」から「特別活動」、「特別活動」から「総合的な学習の時間」へと深化されるように認識させていく（＝拡張的側面としての食教育）ことが求められる点が多くなったことにある。

したがって、本研究の今後の方向性として見定めなければならないことは、年間授業時数、教科・領域等の独自性、学校と家庭・地域との連携の観点および学校教育における「環境」の概念規定の観点を踏まえながら、縦断的側面かつ拡張的側面を持ち合わせている「食文化の価値」を総体的に認識することの可能性を示唆し、それを具体的に検討していくことにある。そのように考えれば、総合的な食教育実践における子どもの認識の主眼となる「食文化の価値」とはどのようなものなのかを、理論的に考察することから始めていき、実践事例に即しながら実証的に考察していかなければならない。前者に関する理論的な考察は第Ⅲ報に、後者に関する実証的な考察は第Ⅳ報に、それぞれ譲ることにしておきたい。

V. 注釈

- 1) 皮文昊・赤松純子「中国における飲食教育への提言－日本における食育と比較して－」、『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』, 24, 2014, 85頁
- 2) 皮・赤松前掲論文, 87頁
- 3) 上海市教育委員会編『上海市中小学劳动技术课程标准（试行稿）』, 上海教育出版社, 2004, 40頁・45頁より陳訳出
- 4) 陸少明「小学饮食营养教育校本课程的开发与实施（小学校における飲食栄養教育課程の開発と実施）」、『現代中小教育』, 5, 2010, 15－19頁
- 5) 陸前掲論文, 17頁より陳訳出・出野作成
- 6) 陸前掲論文, 17頁より陳訳出
- 7) 陸前掲論文, 17－18頁より陳訳出
- 8) 市川須美子・小野田正利・勝野正章・窪田眞二・中嶋哲彦・成嶋隆編集委員『教育小六法（平成30年版）』, 学陽書房, 2018, 200－201頁
- 9) 佐藤園「総合的学習と家庭科」, 福田公子・山下智恵子・林未和子編著『生活実践と結ぶ家庭科教育の発展』, 大学教育出版, 2004, 77頁
- 10) 高旗正人「特別活動の特質と課題」, 高旗正人・倉田侃司編著『新しい特別活動指導論 第2版』, ミネルヴァ書房, 2011, 90－91頁
- 11) 今谷順重「総合学習と教科学習」, 片上宗二・木原俊行編著『新しい学びをひらく総合学習』, ミネルヴァ書房, 2001, 57－58頁
- 12) 高旗正人「教科指導と特別活動の関連」, 前掲書10), 136頁
- 13) 矢澤雅「特別活動と総合的な学習」, 山口満・安井一郎編著『特別活動と人間形成 改訂新版』, 学文社, 2010, 104－105頁
- 14) 須田康之「特別活動の目標」, 前掲書10), 25頁
- 15) 北神正行「総合学習と学校改革」, 前掲書11), 80頁