



「特別活動」「道徳」における「食に関する指導」
の教育原理：栄養教諭と養護教諭の陶冶論

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-03-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高根, 雅啓 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00004334

「特別活動」「道徳」における 「食に関する指導」の教育原理

—栄養教諭と養護教諭の陶冶論—

高 根 雅 啓

特別活動における学級活動に、学級給食の指導は位置づく。食に関する指導にあたって、学校給食を活用し、学級活動の授業を展開し、これら相互の有意義な関係の中で、児童生徒を指導する特別活動の在り方が求められる。食に関する指導は、特別活動に限らない。小学校での家庭科や体育科、中学校での技術・家庭科や保健体育科等の各教科だけでなく、特別活動や道徳など教科外の領域に及ぶ。したがって、食に関する指導の考察は、学校における教育活動全体を課題とする。

平成20年版「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」において、食に関する指導、食育については、学校教育全体を通じて行うことが明記された¹。特別活動においても、食に関する指導が新たに強調された²。道徳においても充実した取り組みが求められる。それらに先立って平成16年には、栄養教諭制度が新設された³。児童生徒の健康教育の中心と

1 例えば、「小学校学習指導要領」「第一章 総則 第1-3」では、健康教育、食に関する指導について次のように記す。「学校における体育・健康に関する指導は、児童の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、学校における食育の推進並びに体力の向上に関する指導、安全に関する指導及び心身の健康の保持増進に関する指導については、体育科の時間はもとより、家庭科、特別活動などにおいてもそれぞれの特質に応じて適切に行うよう努めることとする。また、それらの指導を通して、家庭や地域社会との連携を図りながら、日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮しなければならない」。(下線は筆者による)。

2 例えば、平成20年版「小学校学習指導要領」では、特別活動の学級活動において、「食育の観点を踏まえた」という文言が新たに付け加えられた(内容(2)-ケ)。改訂に対応した食に関する指導については次の論稿が参照できる。緑川哲夫「食育の観点を踏まえた指導」(日本特別活動学会監修『小学校・中学校・高等学校学習指導要領対応 新訂キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版社、2010年、所収)。

3 栄養教諭の創設期の議論については、次の論稿が参考となる。川越有見子「栄養教諭制度の創設過程に関する考察 - 審議経過を中心に -」(『東北大学大学院教育学研究科研究年報 第56集・第1号』、2007年、所収)。例えばこう指摘する。「栄養教諭創設の背景には、国としての栄養・健康政策の転換があり、いわゆる栄養教諭が必要とされた社会的必然性があったのである。つまり、21世紀を目前にこれまでの栄養の問題は欠乏症から過剰症へ、そして

して、養護教諭とともに、栄養教諭は、食に関する指導に当ることとなる。さらに、平成19年には、文部科学省が『食に関する指導の手引』⁴を公にし、学校教育における食に関する指導の指針を示した。

食の問題に対してさまざまな施策が行われている⁵。しかし、学校教育において、食に関する指導は、成果を上げるのが難しい。こう言わざるをえない。例えば、特別活動における学級活動の授業において、学習指導要領にあるように「食育の観点で踏まえた…望ましい食習慣の形成」が目指される。あるいは、特設道徳の時間の授業でも、食に関する授業が行われる。もちろん、こういった取り組みを通じて一定の成果を上げている教師や学校がある。しかし、現在の児童生徒が直面している食の問題についての教育が十分であるとは言えない。食に関する指導は、道徳の指導の難しさを考えれば、容易にその難しさを想像できる。昭和33年に道徳の時間が特設されるなど、道徳教育ではさまざまな施策、そして、学校や教師の取り組みがなされてきた。しかし、学校教育における道徳教育が不十分であるという意見は強い。また、道徳はそもそも学校教育で教えられるのかという原理的な問題もある。

近年、栄養教諭や養護教諭の養成のための教職課程を新たに設置する大学が増えている⁶。そういった状況の中では、栄養教諭と養護教諭の専門性について、再度、検討する必要がある。栄養教諭と養護教諭の専門性は、保健学、医学、看護学、栄養学等の自然科学と教育学とに基づく。教科の教諭と比較すれば、自然科学に主にに基づく専門性を活かして教育活動を行うことを特徴とする。しかし、養護教諭と栄養教諭は、子どもを前にして、教育者として、食に関する指導に当る。教育者として、子どもの前に立つ存在である。食に関する指導の困難さ、難しさに直面したとき、教育学的思考が必要となる。それゆえ、教育学的思考様式の特徴を原理的に検討し直すことが本稿の目的である。食に関する指

生活習慣病へと変化し、保健、医療、福祉の政策が大きな変革期を迫られたものである。そこで栄養に携わる栄養士の責務が問われ、栄養指導と健康教育を求める社会的要請がにわかにか高まったのである。健康教育について国の大きな政策転換があったことを明らかにする。このことは、栄養教諭だけでなく、健康教育の中心にある養護教諭の役割を考えるうえでも重要なことである。

4 『食に関する指導の手引き』文部科学省、2007年。第一次改訂版、2010年。

5 主なものは次の通りである。平成16年中央教育審議会答申「食に関する指導体制の整備について」。「食育基本法」（平成17年）。「第2次食育推進基本計画」（平成23年、内閣府・食育推進会議）。

6 栄養教諭の養成、教職課程の問題点については次の論稿を参照できる。並河信太郎「栄養教諭養成にかかる栄養教育実習の現状と課題」（『相愛大学研究論集第27巻』、2011年、所収）。

導について直接に考察するのではなしに⁷、ここでは、食に関する指導の〈難しさ〉という契機をきっかけとして、教育学的思考について、陶冶論的に検討することとする^{8,9}。さらに、教育課程の在り方についても考察する。

1. 食に関する指導の〈難しさ〉

食に関する指導について、平成16年に中央教育審議会は次のように答申している。「近年、食生活の乱れが深刻になっており、望ましい食習慣の形成は、今や国民的課題となっている。子どもたちが将来にわたって健康に生活していけるようにするためには、子どもたちに対する食に関する指導を充実し、望ましい食習慣の形成を促すことが重要である。また、食に関する指導の充実は、『生きる力』の基礎となる健康と体力を育むほか、食文化の継承、社会性の涵養などの効果も期待できる」。食生活の乱れ、望ましい食習慣の形成といった教育的課題は、きわめて難しい取り組みを必要とする。もちろん、これらの教育的課題には現代社会の生活様式の変化等がある。それゆえ、現代社会の生活の在り方について考察し、望ましい食習慣の形成について解決のための具体案を提示するという研究アプローチが多い。しかし、本稿では、大人が子どもを教育することの〈難しさ〉、とりわけ、自然科学的知識を伝えることの〈難しさ〉ということについて原理的に考察する。食に関する指導、健康教育においては、自然科学的知識を伝えることが教育の中心となることが多いため、あるいは、自然科学的知識は容易に教えられ健康教育が成功すると論じる識者も多いため、このような考察を行う。このように、教育の原理的ないし陶冶論的考察を行うために、精神科学的教育学の立場に基づく。

ファン・デン・ベルグ(Van den Berg, 1914-?)のひそみに倣って、次のような架空の例

7 食に関する指導、食育について、多くの先行研究の中でも、次の論稿を挙げたい。中井孝章『食育が子どもを救う－知識から知恵へ－』（大阪公立大学出版会,2005年）。中井孝章『子どもたちの食育原論』（日本教育研究センター,2007年）。とりわけ、前者の「補遺：子ども問題の文化主義的アプローチに対する批判」（75-81頁）は、食に関する指導についての研究方法を考察する際に参考となる。

8 後に述べるように、本稿では、教育哲学を基に考察を進める。教育哲学を基にして、特別活動について論じた先行研究としては、例えば次の論稿を挙げることができる。加澤恒雄『教育人間学的視座から見た「特別活動と人間形成」の研究』大学教育出版、2009年。福西憲太郎『特別活動の人間学的射程』（山口満編『新版特別活動と人間形成』学文社,2010年、所収）。前者は、ボルノウ(O.F.Bollnow)が取り上げられ、後者では、ランゲフェルド(M.J.Langeveld)が取り上げられている。

9 この論稿では、栄養教諭の在り方について次の書を大いに参照した。金田雅代編著『三訂 栄養教育論－理論と実際－第2版』（健帛社、2013年）。

話の記述から始める。正確に言えば、精神科学的教育学の立場に立って、次のような例話の記述から始める。

——ナツは、保育園に通っている。父親が夕方保育園に迎えに行き、自宅まで一緒に帰る。ナツは帰り道にある駄菓子屋に寄りたいと言い出す。しかたなく、親子は、駄菓子屋に立ち寄って、いかにも人工甘味料がたくさん入っているように見えるお菓子を買うこととなる。「甘いものばかり食べて、また太ってしまうぞ」、父親は言う。しかし、ナツは、自宅までの帰り道で、もうお菓子を食べだしている。父親は叱ることをもう諦めている。子どもの好きなものは、甘すぎて、体に悪いようなものばかりのように父親は思っている。「体に悪いぞ」。——

——ナツは、テレビ番組に夢中である。録画し再生する機能をもったテレビのリモコンを自在に操って、録画した番組を見る。「音がうるさい」「目が悪くなるぞ」。両親がいくら叱ってもやめない。同じ番組を何度も見る。「こんなに遅くまで見ていたら、明日、起きられない。保育園に遅刻だ」。「テレビばかり見ていたら眼を悪くする。テレビから離れたところから見なさい」。「体に悪いぞ」。両親の言うことをナツは聞くつもりはない。——

子どもは、子ども固有の世界に生きている。ファン・デン・ベルグはこのように指摘する。大人は、高度に科学化された世界に生きている。大人との会話において、直接的な感覚知や直観的知と科学知との間のギャップに子どもは直面してしまう。子どもばかりではない、実は、大人もこのギャップを経験している。先に記述した大人と子どもとの架空のやり取りでは、大人こう言う。「太ってしまうぞ」「明日の朝、起きられないぞ」「眼を悪くするぞ」。このような大人の説明に子どもは納得できない。子どもは問い返すかもしれない。「なぜ太ってしまうの?」「なぜ、起きられないの?」「なぜ、眼を悪くするの?」。甘いものを食べると太る。就寝時刻が遅いと寝不足になり発達によくない。テレビの画像は刺激的すぎて眼に悪い。こういった、大人の説明に子どもは納得できない。子どもの問いに、大人は満足する答えをだせない。子どもの問いは止まらない。なぜ太るのか、なぜ起きられないのか、なぜ眼が悪くなるのか。大人の問いに満足できないから、問いは続く。しかし、「明日は遠足だ。9時に保育園集合だ。早く寝よう」。このようなとき、子どもは急いで寝る。子どもは納得している。遠足の前の晩は、早く眠らないといけない。

現代ドイツの教育学者 W・リピッツ (Wilfried Lippitz) は、「現象学的 - 解釈学的に基礎づけられた教育学」(phänomenologisch-hermeneutisch begründete Pädagogik) を提唱している¹⁰。リピッツは、ファン・デン・ベルグの主張を引き継いで教育学を構想する。リピッツ

10 Wilfried Lippitz : Überlegungen zu einer phänomenologisch-hermeneutisch begründete

ツは、教育学理論の中では、「精神科学的教育学」(Geisteswissenschaftliche Pädagogik)の流れに位置する¹¹。精神科学的教育学は、現象学、解釈学、弁証法を考察の方法としている¹²が、リピッツは、とりわけ、現象学に基づいた教育学を構想する。リピッツの教育学の構想については、既に論じたことがある¹³。

リピッツは次のように述べる。なぜ、子どもは納得しないのか。なぜ、子どもの問いが続くのであろうか。「確かに必ず『一つの』解答は存在する。しかし、その解答は、子ども自身の経験の基盤、つまり、直観を奪い、——文字通り——子どもたちの足元をすくうものだからである」。このように解釈する。子どもは直接的な経験の世界にしか生きていない。「子どもには見るべきものはそれ以上なく、もはや問うことしかすることがないので、子どもたちは問いを続けるのである」¹⁴。なぜ叱られるのか、なぜ食べてはいけないのか、なぜテレビを視てはいけないのか、子どもは本当に知らないのだ。

大人はどうであろうか。リピッツによれば、大人は、科学というフィルターを通してしか世界を見ることができない。子どもは、科学化される以前の世界に生きている。したがって、大人は子どもが満足する「解答」を示すことができない。大人は、子どもを納得させることができない。だだをこねる子どもを前にして、大人は何もできない。科学というフイ

Pädagogik. In : H. Danner/W. Lippitz (Hrsg.) : Beschreiben - Verstehen - Handeln - Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. München, 1984. リピッツの教育学の概略と教育学的意義は、次の拙稿で論じた。拙稿「W.リピッツにおける教育学の構想」(大阪府立大学紀要(人文・社会科学)第54巻,2006年、所収)。なお、この拙稿では取り上げることができなかったが、リピッツについては、次の論文でも論じられている。岡本英明「チュービンゲン学派のミュゼ的=美的教育論とその特質」(岡本英明『解釈学的教育学の研究』九州大学出版会、2000年所収)。リピッツについて、「近年とりわけ現象学的教育学の旗手の一人として活躍している」と紹介している(130頁)。

11 精神科学的教育学は、歴史的な意味で用いられる場合もある。例えば、宮野は次のように精神科学的教育学を定義している。「『精神科学的教育学』は、ディルタイ(Wilhelm Dilthey)の『精神科学』(Geisteswissenschaft)の影響の下に、一方では実証主義的に定位づけられた教育学に、他方ではヘルバルト派や新カント派の教育学に対抗して登場し、かのヴァイマル期に発展を遂げ、第2次世界大戦後のある時期まで支配的地位にあったものである。わが国では、この立場はかつて『ディルタイ派の教育学』あるいは『文化教育学』として紹介され、そのように論じられたこともあったが、精神科学的教育学をたとえば『文化教育学』に限定することは、狭い見方と言わなければならない。というのも、精神科学的教育学には、単なる文化教育学的な次元を超える諸側面が含まれているからである」。(宮野安治『リットの人間学と教育学-人間と自然の関係をめぐって』溪水社、2006年、3頁。

12 Vgl. Helmut Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einleitung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München. 1979. 5.Aufl. 2006.

13 前掲拙稿「W.リピッツにおける教育学の構想」。ここで、第二章として「リピッツの『現象学的-解釈学的に基礎づけられた教育学』の構想の意義」については論じた。

14 W. Lippitz. a.a.O., S.81.

ルターを通してしか世界を見ることができない、というリピッツの表現を言い直すと次のようになる。大人は、科学化された世界にしか生きていない。しかし、科学というフィルターを通して見る世界と科学化される以前の世界という二重の構造に世界がなっているわけではない。科学化される以前の世界の上を、科学的世界が覆っているわけではない。大人の世界は、今生きている世界しかない。次のようにも言うこともできる。過去に原因があって現在の結果が生まれるという世界、現在の原因が将来の結果を引き起こすという世界を、子どもは生きてはいない。

教育者にとって重要なことが明らかになる。教育には〈憂鬱な気持ち〉が必ず付きまとう。「大人は、自分たちが子どもたちにこういった性質の学習を無理強いしていることを自覚するようになったら、憂鬱な気持ちになるだろう。経験の『科学化』によって、子どもは自分の眼をもはや信じることができなくなるのではないだろうか」。このようにリピッツは問いかける。

リピッツの問いに答えよう。教育には〈憂鬱な気持ち〉が必ず付きまとう。このように、現象学的記述は、教育現実にある一つの根本的な現象を明らかにする。〈憂鬱な気持ち〉は、教育と陶冶を考えるうえで、本質的なものである。教育者は〈憂鬱な気持ち〉をもつ。

このように考えることは、単純な科学批判ではない。科学的知識を学習することを批判しているのではない。教育現実において、教育者は、〈憂鬱な気持ち〉を持ちながら、教育を行う。このような教育現実をわれわれは解明するのである。そして、教育者の〈憂鬱な気持ち〉について、われわれに考えることを促す。このことを、先に例示した二つの現象学的記述は導く。われわれは、この教育現実の意味を、どのように理解すればよいのだろうか。どのように解釈すればよいのだろうか。〈憂鬱な気持ち〉を感じない教育者などいない。しかし、子どもを教育しなければならない。

ところで、リピッツは、科学以前の世界としての子どもの世界についての考察から、精神科学的教育学の重要な端緒について論じる。「実践は理論に先行している」という「実践の尊厳」ということである。リピッツは述べる。「ここで目指されている『科学以前の経験の復権』は、現象学的・解釈学的に基礎づけられた教育学の出発点である、このようなことはそれほど新しいものではない。『科学以前の経験の復権』は、始めから現象学に根付いていたものであり、教育学の精神科学的伝統に根付いたものである」と¹⁵。

リピッツの指摘を受けて次のように総括できる。「実践は理論に先行している」。この言葉は、実践と理論の循環、実践と理論の往還として理解されることが多い。例えば、教育

15 aa.O.,S.82.

学では実践が大切であり、理論は、実践に役立つ技術を提示しなければならない。提示された技術は実践で応用され、欠点があれば再び理論的考察が行われる。近年しばしば口にされる理論と実践との往還とは、このようなイメージである。リピッツの指摘は異なる。実践は、解明すべきものとされる。実践は、現象学的方法を用いて、明らかにされる。「科学以前の経験の復権」という言葉における科学以前の経験とは、ここでいう実践を指す。教育学は、そのような意味での実践を考察の対象とする。このように考えれば、「実践の尊厳」「実践は理論に先行している」という言葉の意味は、実践と理論との往還というイメージとは、まったく異なって理解される。科学化された実践、理論化された実践は、科学の覆いを括弧に入れて、もともとの現象を解明されなければならない。精神科学的教育学の意図はそこにある。

2. 学習は始まりも終わりもない

実践について理論的考察を再び行おう。実践における学習という契機に注目する。リピッツによれば、学習は、「道程としての学習」としてとらえられる。リピッツの「道程としての学習」という観点に立つならば、従来の学習についての捉え方を再考することとなる。

「道程としての学習」という表現は、学習が知識の蓄積、あるいは、それを促す教授行為が知識の蓄積を促すものだという、常識的考えを覆す。学習は始めも終わりもない道程、プロセスとして解明される。

リピッツの次の指摘は興味深い。すわなち、学習は道程であると考えれば、学習は、逆説的なもの、パラドキシカルなものとなる。教授が先にあって、教授の結果として、学習が成立するのではない。リピッツは次のように述べる。「その逆説というのは、経験をしたものだけが学習できる、というものである。より厳密に言えば、学習というものは、根源的に感覚的・身体的に伸介され、まだ主題化されていない、人間と世界の信頼性という土台のうえに生じる。したがって、学習は、新しい経験として、経験をすでに前提としている。このような、あらゆる新たな経験を根底とする『了解能力』は、事物と自己との間での、主題となる以前の、実践的対話に由来するものであり、すべての学習、すべての経験を可能とする条件である」¹⁶。

リピッツの言葉を受けて次のようにまとめ直す。経験をしたものだけが学習できる、というリピッツの言葉は、為すことによって学ぶといったことを意味しているのではない。

16 aa.O.,S87.

学習が、人間と世界が根源的に一つにつながったところにおいて生じると、リピッツは指摘する。人間と世界が根源的に一つにつながったところで、所与が提示され、学習が生じる。道程としての学習においては、自己と提示された所与は、〈信頼に満ちた〉世界において、対話を遂行し続ける。すなわち、そこで、経験した者だけが学習できる。このようなリピッツの言葉における経験とは、〈信頼に満ちた〉世界において、所与と出会うことを表す。そのような出会いと対話の中で、つまり、経験の過程の中で、先行する経験は、形を変え続ける。これが学習の道程である。道程としての学習においては、学習は、先行する経験と対峙し、それを否定し、あらたに再構成していく。端的に言うと、学習とは、学習のやり直しの永続でもある。それと同時に、学習者自身も転換を迫られる。

したがって、従来の日常的な学習観は否定されることとなる。リピッツの意図は、われわれの通常の学習観について再考を促すことにある。通常、学習は、教授した学習内容を子どもが着実に身につけること目標とする。そして、意図的な教授の成否は、子どもが学習内容を習得したどうかに依存すると考える。しかし、このような学習観は、先入見として批判される。リピッツは、このような先入見を次のように指摘する。「学習というものについて、われわれは、学習の末に成された業績、つまり、結果から成否の裏づけをえられると考える。しかし、学習は、われわれが、あたりまえのように事物を視るという際の時と同じである。事物を視るとき、当然のことながら、われわれは視るという行為を省察の対象として問題としていない。事物を視るという行為と同じように、われわれは学習をとらえるべきである。学習について先に述べたような理解は、行動構造、つまり、生きられる経験として学習が進んでいく過程を、最終的な生産品の陰に隠蔽してしまっている。科学によって裏付けられた知識あるいは外面的には学習を終えたように見える大人が、学習に関する理解の基準となっている学習理論と言える。こうして、学習を客観的に、固定的に考えるときに、その学習理論は、目的論的に構成されている、と断定できる」¹⁷。

学習と同様に、教授に関する、われわれがもつ考えも、先入見として変更を迫られる。リピッツは、こう述べる。すなわち、教授することもまた、道程を歩むこととして理解できる。始めから定められた目標を目指し、計画した教育手段を用い続けることはできない。教授するために、そのような計画的、持続的、生産的なコンテキストを作り出すのではなく、教授は、もっと以前にある。教授という行為は、状況に依存したコンテキストにおいて機能し始める¹⁸、と。

17 aa.O.,S.87.

18 aa.O.,S.88.

つまり、教授という日常的行為は、結果によって閉じられた行為ではなく、前もって開かれた行為である。教授、教えるという行為がなされるコンテキストは、根源的に予め出来上がっている。コンテキストは、子どもと大人、被教育者と教育者との対話によって、出来上がっている。それゆえ、次のように言えるだろう。そのような、より根源的なコンテキストを無視しての、教授ないし教えるという行為は、教育者の意図と異なる結果を生み出すことになる。

3. 食に関する指導の〈難しさ〉についての考察の意義

これまでのリピッツの教育学構想の検討は、食に関する指導についてどのような意義をもつのだろうか。

栄養教諭や養護教諭から、食に関する指導を受ける以前に、児童生徒は、とうぜん自ら生を営み、自らの世界を作っている。子どもは、世界に対して、意味付与を行い、自らの世界を作っている。意味付与と意味理解を行う中で、自らの世界を作っている。科学化される前の世界に住む。食に関しても、家庭での生活において、しつけや嗜好にそって、生を営んでいる。それゆえ、養護教諭や栄養教諭による教育的指導が効果を上げないとしても、養護教諭や栄養教諭の指導法に問題があるわけではない。食という子どもたちが生きるうえで、もっとも基礎的な営みをしている世界は、科学化される以前の世界である。教育者は、科学化された知識を教えようとする。これまでの考察が示すように、子どもは、教育者の言うことを容易に分かりはしない。教育者は、子どもが科学化される以前の世界にいることを知っている。子どもが教育者の言葉を受け入れないとき、教育者は〈憂鬱な気持ち〉になる。教育者には、教える、教育するとは、いったいどういうことなのかという問いが生まれる。ここに、自然科学を強く志向する専門性をもつ養護教諭や栄養教諭の在り方について再検討を行うという陶冶論的課題が生じる。このことが、食に関する指導について、原理的考察を行った第一の意義である。

第二に、食に関する指導の原理的考察から、教育課程における特別活動と道徳教育を再検討する課題が生じる。食に関する指導の〈難しさ〉に焦点を当てた考察は、原理的考察にとどまらず、道徳や特別活動を始めとする学校の教育課程全体の問題へと広がる。食に関する指導は、学校や家庭生活の根底にある子どもの生活世界全体の問題となる。一つの教科の枠に止まらない。各教科においては、児童生徒は、場合によっては、教えられる知識を、自分の世界と無関係の知識として受け止めることもできる。そういったことは、科学化される以前の世界に生き、食という人間生活の根本に関わる教育とは異なる。児童生

徒の指導を念頭におけば、各教科を超えた指導が重要となる。食に関する科学的知識の教育が、道徳性を養うわけではあるまい。食に関する指導は、教育課程において、特別活動や道徳の領域での教育がポイントとなる。特別活動や道徳における指導は、もともと、学校にとどまらず、家庭や地域の在り方に広がる。ここで、とりわけ、山口満が問題提起する教科外活動の「教育課程化」の議論に注目できる。山口によれば、道徳、特別活動などの教科外活動は、日本の学校教育史を通じて、絶えず正規的教育課程の中に組み入れられてきた。「今日に至るまでの特別活動の内容的な変遷を振り返ってみると、その歩みは、明治以後いわば教科教育にたいしてマイナーな取扱いを受けてきた各種の教科外の活動が正規的教育課程の中に組み入れられ、教科と並んで重要な位置を占め、重要な役割を果たすようになったことを中身としている。一言で、教科外活動の『教育課程化』が考え方のうえでも、実際のカリキュラム編成の上でも、実現をみたことの歴史であったといえることができる」¹⁹。このように教科外活動が教育課程に組み込まれることを教科外活動の「教育課程化」と名付け、特別活動の意義を強調したうえで、山口は次のような問題点を指摘している。すなわち、教科と教科外との教育が有機的な関連性をもたず、教科、道徳、特別活動がそれぞれのやり方で、個々ばらばらな形で行われている、と。したがって、各教科、道徳、特別活動が「相互補完的で相互還流的な関連の在り方」を模索すべきで、それぞれの領域がどのような関連性をもつか、整理しておく必要があると主張する²⁰。このような指摘を基にすれば、食に関する指導という大きな問題に直面している現在、道徳の時間、各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動といったそれぞれ固有の目的をもった領域から構成されている教育課程の中で「相互補完的で相互還流的な関連」をいかに作り、実際の指導に活かすかということが大きな課題となる^{21,22}。食に関する指導という近年新たに

19 山口満「特別活動の歴史の変遷」(『特別活動と人間形成』新版2006年40頁、改訂新版2010年45頁)。

20 次の論稿も参照できる。山口満「子どもの社会的自立とは何か」(山口満編集『子どもの「社会的自立」の基礎を培う』、教育開発研究所、2007年、所収)。

21 山口は、「総合的な学習の時間」が設けられた時点では、「総合的な学習の時間」と特別活動との間で「相互補完的で相互還流的な関連」を作り出すことを提案していた。ともかく、学校では、「食に関する指導の全体計画」について、校長を始め、栄養教諭、養護教諭が中心となって教員全体で十分に検討したうえで作成する必要がある。

22 並河は、前掲の論稿「栄養教諭養成にかかる栄養教育実習の現状と課題」において、栄養教育実習のポイントを次のように指摘する。「教諭・栄養教諭・学校栄養職員による授業を参観することは、栄養教育実習の最も重要な内容である。栄養教諭としての指導力を身につけるために、実際の授業を参観し、自らの指導に活用していくことが必要である」。さらに付け加えて言うならば、栄養教育実習における授業の参観の際には、教育課程における授業の位置づけに留意するように指導する必要がある。また、授業を実習生自身が行う際にも、教育

生まれた教育課題は、特別活動と道徳教育について再考するきっかけとなる。これまで論じた学習観の原理的転換といったことは、特別活動における学級活動の授業や道徳の指導に大きな影響を与える。