

「食育」に関わる教育実践の検討

Analysis of Practical Food Education in Elementary Schools

金森俊朗*

要旨

食育基本法制定されて以来、自治体や教育機関での食育実践は活発に展開されている。学校現場で模索、追求されている食育に関わる教育実践はほぼ5種類に類型化できる。その中で地域の農業と密接につながっている先駆的な実践は、子どもたちの農体験を土台にして、食に関わる諸問題に切り込んでいる。しかし、実践を通して子どもが何を学び、どのような認識を獲得したのかが十分に解明されていない。子どもの学び成立の要因を問う。

キーワード：食育／農体験／子どもの学び

はじめに

「生きる力を身に付けていくためには、何よりも『食』が重要である¹⁾」と規定している食育基本法が2005年に制定された。それを受け、08年までに47都道府県の全てが食育推進基本計画を作成した。それらに対応すべく08年6月に学校給食法が改正された。「学校給食の目標」(同法2条)は、4点から以下のように7点に大きく増やされた。

- 一 適切な栄養の摂取による健康の保持増進を図ること。
- 二 日常生活における食事について正しい理解を深め、健全な食生活を営むことができる判断力を培い、及び望ましい食習慣を養うこと。
- 三 学校生活を豊かにし、明るい社交性及び協同の精神を養うこと。
- 四 食生活が自然の恩恵の上に成り立つものであることについての理解を深め、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 五 食生活が食にかかわる人々の様々な活動に支えられていることについての理解を深め、

勤労を重んずる態度を養うこと。

- 六 我が国や各地域の優れた伝統的な食文化についての理解を深めること。
- 七 食料の生産、流通及び消費について、正しい理解に導くこと。

これまでは、食事についての理解、食生活の合理化、栄養の改善などが中心だったが、四～六に見られるように、生命や環境、生産者、伝統食をも重視するように改正された。

さらにもうひとつ大きく変えられたのは、同法第三章第10条「学校給食を活用した食に関する指導」において栄養教諭の役割を明確化したことである。特に注目したいのは、2項に「地域の産物を学校給食に活用することその他の創意工夫を地域の実情に応じて行い」、「地域の食文化、食に係わる産業又は自然環境の恵沢に対する」「理解の増進を図るよう努める」としたことである。

行政によるこうした矢継ぎ早の改革及び要請は、現場においてどのように受け止められ、実践されているかの実態と今後の課題を明らかにするのが本稿のねらいである。

主に学校で展開されている「食育」に関わっての教育実践は、まだまだ不十分な調査だが、今の

* KANAMORI, Toshiro
北陸学院大学 人間総合学部 社会科・生活科

時点で大別すれば以下の5種になると考える。

- A、地域の農業と結合しながら、子どもたちが農の体験や加工・調理体験をもしながら、食に関わる諸問題（生産労働、安全、地産地消、饑餓、偏食、栄養など）を学び、展開している「食教育」の実践。
- B、地場産給食と農体験を重視する「食農」教育実践。
- C、栄養士（栄養教諭）のリードで給食の改善と並行しながら教師集団との共同で様々な食問題に取り組む実践。
- D、栄養士（栄養教諭）と担任教諭との連携による単発型授業実践。
- E、ニワトリの屠畜・解体・料理を通して、命を食べていることを実感させる実践。

第1章 「食育」教育実践の分析

1 愛媛県今治市立城東小学校の取り組み

A型実践の典型は、愛媛県今治市立城東小学校であろう。フリージャーナリスト・佐藤由美が取材し、書かれた記録「学校給食は今 残食ゼロ作戦から環境、国際理解へ 給食は世界へとつながっている²⁾」をもとに検討したい。

城東小学校の実践の始まりは、着任した丹下晴美学校長が給食の残量の多さに驚いたときからであった。残量は児童数262人で一日あたり10キロ、多い日には20キロに達していた。丹下は単に量の多さのみに驚いたのではなかった。

自校方式による今治市の学校給食は、センター方式からの転換を求める運動の末に市民が勝ち取った成果であったこと。さらに、城東小を含む3校の給食を供給する城東調理場には、この運動を主導した今治立花有機農業研究会の生産者が20年以上にわたって有機野菜を供給しているという良質の背景と実態があったにもかかわらずの残量であった。

「地域の人たちがつくりあげたこの恵まれた給食はあたりまえのものではない」が食べ残してはいけないと論ずるのではなく、給食委員会の子どもたちに生産者を訪ねることを丹下は提案した。これは見事な指導といえる。

生産者を訪問し直接生産者と生産現場を見聞きした「給食委員会の子どもたちは、自分たちの健

康を願って安全な有機野菜が栽培されていることを知り、すぐに新聞や放送、集会を通じて全校に報告した。これをきっかけに子どもたちは自発的に『残食ゼロ作戦』を立案し、実践に移す。毎日の放送で各クラスと全校の残食の量を知らせ、量が少ないクラスを表彰することも子どもたちが考えた。すると、残食は一日あたり5kgに半減した」という。地域に出て直接学ぶ機会を作り、子どもの自主的な活動を支援する働きかけが成功したのだった。

それでも「出てしまう残食は、給食委員会の子どもたちが落ち葉や米ぬかと混ぜて堆肥にし、全学年で取り組む校庭での野菜づくりに利用する。」その上、城東小学校では、プラスチックプランターもウッドプランターも廃止し、ミカンや野菜栽培を全て直植えに切り替えた。雨水タンクとコンポストも設置するという徹底ぶりである。

そうした活動を支え、育んでいるのは、全校で進める総合学習である。三年生から五年生までが環境、六年生は平和をテーマに設定して学ぶ。三年生は「住みたい町」をテーマに、地球温暖化の原因となる自動車の使用を控える「車のないまちづくり」と、二酸化炭素を吸収し、しかも食べられる「実のなる木のあるまちづくり」を考える。四年生で「省エネルギー」を、五年生で「食と環境」を学ぶ。その後、六年生の平和学習では、最大の環境破壊である戦争が食料をはじめとする資源をめぐることを知り、その予防について考える。

食について最も本格的に学ぶのは、五年生である。その指導計画は以下のようになっている。

(1) テーマ 考えよう 食と環境

(2) ねらい

○環境保全型の農業に触れたり食について調べたりする活動を通して、安全な食の大切さに気がつくことができる。

○食料を作り出したり食べたりする過程の中で、環境破壊などいろいろな問題が発生していることをとらえ、自分の意見をもつことができる。

そのねらいに基づき、一学期は「食の安全」、

二学期は「フードマイル」、三学期は「食と環境問題」を調べる学習が計画されている。一学期の実際の取り組みでは、地域の有機農業を追求している人々を招き、そこからの学びを生かして、野菜を一人ひとりが選択して、安全な野菜を育てている。それを土台にしながら後の学習を展開しているのは高く評価できる。その中でフードマイル、地産地消、食と環境問題などかなり高度な課題を個人やグループで調べているが、情報源がパソコンや本などにとどまっているのは残念である。

それらの問題は当然ながら生産者にとっても、父母保護者や地域住民にとっても切実な問題であり、生活者の論理で調べてこそ、様々な対立も浮き彫りになってくる。直接、様々なその問題に取り組む当事者を直接訪れ、問い、その人の「人生の物語」を引き出し学ぶことを重視すべきだろう。

パソコンや本で調べたことはどう生かされているのか。ルポでは以下のように書かれている。

保護者は子どもたちの成長に驚き、喜ぶとともに、子どもたちの真剣な要求に心をゆさぶられ、意識や行動を変化させていった。総合学習のノートに保護者が毎回、書き綴る感想文がそのことを物語っている。「親が知っているようで知らないことを子どもたちから教えてもらいました。ちょっとしたことでも、自分や家族の身の回りで実行したいと思いました。」「今の自分たちの暮らす環境よりも子どもたちの暮らす将来の環境が少しでもよくなるよう、今の大人たちが努力することが一番大事だと思います。」

そして、家庭を巻き込んだ実践は地域へと広がり始めた。地域の盆踊りではマイカップを持参するよう呼びかけ、のみの市ではうどんの容器を発泡スチロール製から木製のものに変えるよう協力を求め、受け入れられた。それによってごみの量を大きく削減することができた。自分たちが世界の現実を知り、問題に対する解決策を考え、思いを伝えれば共感する人を増やすことができる。そして、ともに行動を起こせば、子どもにも世界を変えることができる。子どもたちはそう確信するようになった。

以上を見ると、調べ深めたことから生み出された提言を、家族、地域に向けて発信、提起している。家族、地域もきちんと受け止め、子どもも大人も積極的に日常行動していることが分かる。多くの食育が給食の食べ方に終始したり、調べてもその成果をせいぜい同じ学年内に発表する程度で終止符を打つことが多い中で、家族、地域をも巻き込んで実践化に踏み込んでいることは高く評価できる。

しかし、敢えてさらに課題を指摘するとすれば、これだけの学校ぐるみの実践であるならば、自治体や各種農業団体、消費者団体、教育関係団体などに向かって、「食と環境」についてもっと大胆な提言や意見を発表できる段階にきていると思われる。筆者の頭にあるのは、子どもの権利条約の意見表明権の行使である。

以上、見てきた城東小学校の実践からA型を規定する。それは以下の要素でもって構成されている実践である。

- ① 安全な食を追求する地域の生産者・販売者・消費者との結合を図る。
- ② 子どもたちが農の体験を継続的に実践する。
- ③ 給食調理員・栄養士（栄養教諭）・教職員・保護者の共同による給食づくりと給食にかかわる指導の改革。
- ④ 加工・調理を含む、食・命・環境にかかわる諸問題を子ども自身が自ら課題を設定し、調べ、交流し深める学習。
- ⑤ 子どもの自主性・自治的な要素が学習と活動に貫かれている。

2 喜多方市立熱塩小学校の取り組み

このA型の①～③の要素を極めて重視しているのが、B型であり、その典型は喜多方市立熱塩小学校にみられる³。

その学校では、1989年から地元産の有機低農薬米による米飯と有機無農薬野菜による調理が実現し、今日に至っている。校区の熱塩加納町は、25年間にわたって化学肥料や除草剤を使用しない有機農業による地域作りを展開してきた。給食に関しては、「学校給食有機無農薬野菜供給者会」

を組織し、1992年に「まごころ野菜供給者の会」と解消し現在も継続中である。地元から提供される野菜の量は、給食使用野菜の80%に及んでいるという。まさに地元生産者立給食センターといえる。

では、この地域の先進的な取り組みに対応して学校側の取り組みはどうなっているか。

①安全性の高い食材が地域から供給されるのに呼応して、調理に際し、化学調味料を使用せず、味噌は地元の無農薬大豆使用、ケチャップは無農薬野菜をベース、醤油は国産無農薬大豆使用して製造、砂糖はキビ砂糖、塩は天然のものを使用している。だしも化学調味料は一切使用せず、煮干し、昆布、削り節を使用している。

また、伝統食の活用も重視し、祖父母に調理の依頼もし、地域の食文化を維持発展させることも大切にしている。

②食事ときには、献立の説明以外に野菜の提供者の名前を伝え、地域内産直を実感させている。

③田んぼの中で綱引き、リレーなどを楽しみ、どろんこを楽しむ「どろんこ祭り」を楽しむ。

④「農業科⁴⁾」を設け、土づくり、種まき、除草、肥料、水管理、収穫、加工・調理に至る農の営み全体過程を地域の生産者を指導員として実施している。稲、ジャガイモ、サトイモ、ナスエゴマ、インゲン、ラッカセイ、カボチャ、ミニトマト、エダマメ、ダイズ、アズキ、ネギ、カボチャと多彩な作物を育てている。

「農業科の目標及び内容について」特区域計画書では次のように策定されている⁵⁾。

a 目標

「なすことによって学ぶ」精神に基づき、農業の実体験活動を重視した教育を展開する。

ア 農業の実体験を通して、自然の係わり合いの複雑さについて理解し、他の生き物と共存することの大切さを理解することができるようにする。

イ 農業の実体験を通して、食べることの意味を理解し、生命の大切さを理解できるようにする。

ウ 農業に必要な気象、土壌、生物等の基本的な知識を習得すると共に、将来を予測し、計画的に農業に取り組むことができるよう

にする。

b 農業科の実施の方針

ア 体験的な学習を重視し、土に親しむということを中心に農業についての学習を進めるようにする。

イ 教科指導との関連を図りながら、気象、土壌、生物等についての基本的な知識を習得できるようにする。

ウ 3・4年生では、主として農作業を中心に学習を進め、5・6年生において「健康」や「生命」いわゆる「食育」との関係について学習を進めるようにする。

エ 5・6年生では、記録をとりながら将来を予測し、計画的に農業に取り組む基礎的な力を養うことができるようにする。

オ 農業科の時間は、直接的な農作業体験の時間とし、「生命の尊重」「健康」「環境」「食物」などに関する事柄は、各教科や道徳、特別活動との関連の中で指導する。

カ 地域との連携を重視し、地域のボランティアの支援を受けながら活動に取り組む。

c 各学年の指導内容

ア 小学校3年生

1年間の農作業の体験を通して、継続して作物の世話をすることの大切さを学ぶことができるようにする。

イ 小学校4年生

農作物を育てるためには、土作りや苗作り、除草等個々のきめ細かな作業が大切であることを理解できるようにする。

ウ 小学校5年生

1年間の農作業を通して、食と健康との係わりについて学習し、食を守るための農業の大切さについて理解することができるようにする。

エ 小学校6年生

1年間の農作業を通して、自然界には様々な生命が息づいていることや環境を守りながら自然と人間が共生することの大切さを理解することができるようにする。

以上を読むと、農業科は本格的に自然条件や土壌と対応した農の労働と農作物の生長過程を捉え

ながら学ぶように組織されている。その上、食、健康、環境の学習を他の教科との関連の中で学習することにしている。全学年に渡って継続的にここまで教える体制は、恐らく全国的にも希であろう。

特筆すべきは、目標にも内容にも食育にすぐに盛り込みがちな「生産者、他の命への感謝を」という安易な道徳教育を取りたてて入れていない、ということである。筆者の38年間にわたる小学校教師経験から言えることは、地域の農業や生産者に直に触れながら、丁寧な労働体験を追求すれば、子どもは自ずと見事な道徳心を育てていく。

熱塩小学校ではこの計画に基づいて実践が展開されている。というよりは、先駆的な実践を創造した成果を喜多市が全市に広げようとしていると見てよい。その結果子どもが獲得した学びの全体像は、まだ調査不足である。⁶

以上のA、B型の「食」に関わる教育実践は、食育基本法の制定や学校給食法改正以前から、安全な農に取り組む地域・生産者の要望を受け止めたり、子どもの事実を捉えて改革を進めてきた「ホンモノ」であるといってよい。食育基本法の制定や学校給食法改正はそれらの先駆的な実践の成果とも言える。

3 栄養士（栄養教諭）を中心とする取り組み

C型は、「食育」ではなく「食教育」という概念を意識的に使用している、先進的な栄養職員の取り組みである。そうした栄養職員は民間教育研究団体の一つである「いのちをはぐくむ学校給食全国研究会」（代表雨宮正子）を組織している。その会員である元小学校栄養職員吉田真理子は、「食教育」という概念を使う理由を以下の様に述べている⁷。

人間の物化が当たり前化してくる中で、子どもの体と心の歪みが顕著になってきた。「もう単なる栄養中心の生理学的教育だけでは人間として育ちきれない」という思いと人間を丸ごと見つめて「文化、人格、生き方」等を土台に据えて育てつつ、健康な体と心が育つ食事のあり方、意味合い、ジーンと感ずるいのちの大切さ教育など、日常生活の中に染みこみ、心底深く

生き方として根付く教育の必要性を強く意識するようになった。

つまり、自然環境破壊から始まる存在、生命を脅かす時代の中で、給食のマナーと健康問題にとどまりがちな「食育」ではなく、日常を安全・健康で文化的に生きる生き方にまで高まるような教育を目指すとしているが、吉田は実際にはどのような取り組みをしているのだろうか。

① 日刊通信「ふれあい」の発行。食材や調理の仕方を始め、以下のような取り組みとその中エピソードを伝える。

「私とNちゃんはいかはあまり好きではありません。でも『ふれあい』に歯にもいいし、旬の味だと書いてあったので2人でよくかんで食べてみました。さすがスルメイカ、かむほどにおいしさが出てきて、おいしいねと2人とも好きになりました。やっぱり秋だからかなあ。」

② 子どもが献立を作る。毎月「〇年生の献立の日」を設定し、クラスごとに考えた内容を学年としてまとめて献立に反映したり、「教師が贈る献立の日」や「お母さんの献立の日」の設定。当然、それを作るためにはかなりの学習と論議が展開される。

③ クラスと調理室をつなぐ交換ノート。全クラスのノートがいつでも誰もが読めるようにしてある。

④ 子どもの実態分析とそれに見合った取り組みに食も位置づける。

A、B型の実践は、生産地や生産者の中に位置する学校でないと実現性は低いが、この①～④の取り組みは、都市部でも可能である。注目すべきは、子どもの声が直接調理する側と他学級・学年に届けられていることである。

しかし、子どもの学びに焦点あてた詳細な実践報告が見つからないので、残念ながらこれだけでは「食育」を否定し「食教育」にこだわるだけの指導と学びの内実が見いだせない。今後の課題である。

D型実践についても少しだけ言及しておきたい。

今日、全国的にはこのD型が最も多いと思われ

る。金沢市のように大型共同調理場方式による学校給食は、献立立案や食材の購入が一括方式のため、栄養職員が食材や食の質に関わる領域が極端に少なく、また調理員も子ども、教職員との接点がないからである。そうした学校での「食育」授業を参観したが、栄養と食マナーの指導が主であること、授業も継続的でなく一時限完結型であること、また子どもの問いを大切にしながら子どもと共に追求する学びの側面が乏しいことのため、ここでの検討対象にまで高まっていないのが実情である。

以上これまでに検討してきた食に関わる実践には、共通する弱さが見られる。それは、教師による働きかけ、指導はよく分かるが、その過程や結果において、子どもたちが何をどのように学び取ったのか、その世界が子どもの言葉と論理で明らかにされていないことである。それがきちんと報告されていないと「生きる力」⁸の育ちが十分に見えてこない。それは具体的にどのような育ちを要求しているのかを次に述べる。

第2章 「生きる力」につながる子どもの学びの成立

1 金森のニワトリの屠畜・解体・料理学習

以下の『「生きる力」につながる子どもの学び』は、筆者自身の実践である。筆者は03年3月に、ニワトリを屠畜・解体・料理して食べる取り組みを、「四年一組オヤジの会」主催の親子学習として取り組んだ。それは、金沢市立南小立野小学校3、4年生の2年間にわたって追求してきた「いのち・人間の尊厳を考える」学習の総集編的实践の一部である。このとき、02年4月からNHKスペシャルの撮影が行われていたが、放映された「子ども・輝けいのち 涙と笑いのハッピークラス・・・四年一組命の授業」(03年5月12日放送)には盛り込まれていない。

その実践の詳細な全容は、『いのちって何だろう』⁹に紹介されているので、ここでは割愛する。

子どもたちは4月から給食を調べたり、作物を育て食べたりして¹⁰他の生き物のいのちを奪うことによって私たちは生かされているとは分かっていた。しかし、とりわけ牛、豚、ニワトリの肉になると生命体の命を奪うことを誰かに委ね、命を奪っている実感も痛みも感じていない。それど

ころか誰かに委ねている営みを「残酷だ」と突き放して評する自分たちがいることにも気づいていた。それでいいのかが論議になった。

そこで筆者は、ニワトリの屠畜・解体・料理・食する体験を提起した。その体験に踏み込むかどうかをめぐって、学級・家庭で、さらに父親たちに集まってもらい懸命に話し合った。子ども親もたくさん自分の意見、体験を書き、語り合った。

いよいよ屠畜の当日を迎えた。7羽のニワトリを屠畜・解体・料理する指導者は、元農業高校畜産科の白石教諭である。学級の子、その兄弟姉妹、保護者、同僚、友人など100名近くが集まった。屠畜に積極的意見を展開していた浩介は次のように書いている。長文になるが、分析上必要になるため、敢えて引用する。

こわい。心ぞうがバクバクする。ちょっと胸にもやもやがあつて苦しい。とちくをやらないと決めた。

「お母さん、やっぱりやらん」

「やらんって、ニワトリ切るのを？」

そう、明日はニワトリをとちくして、ふだん食べているものが『命』で、誰かが代わりにやっている。それを実感する勉強だ。

「うん、やりたくなくなった」

まだ胸が苦しいままねむった。

朝。空は太陽がさんさんとしている。学校ではもうみんな集まっている。男子何人かは教室のボールで笑いながら遊んでいる。みんなはこわくないのかなあ。ニワトリはさっきから「コケッコー」となっている。もうすぐ自分が死ぬこと分かってんのかなあ。こわい。動物のじゅみょうを人が決めて、生かす死なすも人の自由。そうやって死んだ動物をふだん食べているんだけど、自分がそれをやる、見るとなるとこわくなるものだ。

「けい動脈を切る人は、このあごのわきのここを切ります。けい動脈の位置はどの動物もみな同じです」

えっ！と思った。ということは、形のちがうキリンと人間、ゾウと人間、サイと人間、すべて共通点があるということだ。すごいと思う。

いよいよ大人三人が、一羽目を切った。目を

開けているけど気は失っているようだ。血が土に落ちていく。

「おおっ、来た!」

細鳥さんがそう言ってしっかり押さえる。けいれんしているのだ。ちょっとすると血ももう出なくなった。次はぼくたちの番だ。

「愛情を持って下さい」

白石先生が言う。みんな「えっ?」と白石先生の方を見た。なんで愛情を持つのだ?愛情持ったら殺せないじゃんと思った。

ぼくの班は一班。命を絶つのは、二羽しかないレア物の名古屋コーチンだ。まずは役決めだ。

「足持つ人?」

「はい、オレやる」

市谷君が足持ちになった。

「次、羽持つ人?」

これはなかなか決まらなかったが、榊さんになった。榊さんはなんでもやっというような感じだったからすごいなあと思った。

「首のけい動脈を切る人?」

…だれもいない。これを「やるやる」と言っていた大本さんもなにもやりたがらない。オレと同じでこわいのかなあと思った。

「あと、一班だけやぞう〜」

先生がせかす。やれば分からないことが分かるし、でもやるのはこわいし、心が分かれた。早くしないと心臓がばくはつしそうだ。決めた。間にあった。やろうと決めた。首を持って、プロ用のほうちょうを手を持った。けい動脈にスーツとほうちょうを入れ、ぬいた。

今、このニワトリの命を奪ったと思うと胸がいたんだ。気を失っているのに目は開いたままで、血が大量に出ている。他の班で大人が命を絶ったニワトリとちがい、鳴かなかったから植物人間みたいだ。

「うわあっ!」思わず手を放してしまった。大人がするのを見ていると、そんなに動かなかつたように見えたけど、かなりふるえる。気を失っているのにこんなに動くなつてすごい。血を土に返し終わってみんな感想を言い合った。

体験を終えた翌日に書いた作文である。作文から読み解けることを列挙する。

①浩介にとどまらず参加者の子が、誠実に長文を綴ったのは、奪った命への敬意と感謝の心である。

②浩介は屠蓄・解体・料理の体験学習を積極的に支持し、先頭になって賛成論を語っていた。その浩介でも、前日苦しくなって屠蓄役を降りる決断をする。簡単な気持ちで臨もうとしていないことがよく分かる。

③屠蓄直前に「生かすか死なすか」「寿命の長さ」の決定権を全て人間が持っていること、それを自ら行使することの怖さを実感していること。

④屠蓄直前にプロが発した一言「愛情をもって」にひっかかっている自分を描いている。この一言が「奪われる生への祈り」であることに後に気づく。

⑤命を奪われた生命体が最期に激しく悶絶、痙攣の動きを、奪った側に与える。それをしっかり記録している。

⑥解体・料理にかかった時間はとても長かった。そのプロセスにおいて、興奮、感動、対話が大きくあったにもかかわらず、長文の作文は全て、「命を絶つ、奪う、殺す」に集中している。その行為がいかに子どもにとって、重く深いものであるかがよく分かる。ふだん、鶏肉を食べているとき、これは誰かがニワトリの命を絶って料理したものだと思っても、言葉の上での理解であって、これだけの緊張、葛藤、苦悶は経験して初めて生まれたものである。

多くの子の作文は、以上の浩介型である。真佑花は解体に焦点を当てて「人間として生きるってむずかしい」との思いに至っている。その思考回路は以下の通りである。

「もくとうをささげて下さい」金森先生がいった。じっと考える。→ この七羽を愛情をもって解体したい。→ 熱い温湯に入れてにわとりの羽をぬく。→ 体の大きさをみると、予想とぜんぜんちがって、すごく小さかった。→

かんぞうは人間の肺の形とにっていました。かんぞうは思っていたより小さかった。→ 人間はよくばりすぎだと思います。にわとりだって、人間のようにもっと長い間生きていきたいのに動

物と人間どうしてそんなに差があるのかなあと
思いました。生きていてすごく大変だなあ。
だって、生きている人は、生きるために生きて
いるものをうばって生きなければならない。生
きるってすごくむずかしいなあと思いました。

羽を取った後の体が予想以上に小さかったこ
と、その小さな体の中にある内蔵は人間と同じよ
うだったという事実の集積から、真佑花は「人間
は欲張りすぎ」との感覚的な捉えを、生きるため
に常に命を奪っていかなければならない人間の本
性の困難さを考えている。

「食育」にかかわらず、教育は常に教師が何を
したか、ではなく、子どもが何を学び取ったかが
問われなければならない。それを十分に問わない
まま、教師の意図と指導が大きく注目された実践
がある。今後の「食育」が同じような間違いをし
ないように最後にそれを検討したい。

2 鳥山敏子のニワトリの屠蓄・解体・料理学習

筆者に先だって1980年にニワトリの屠蓄・解
体・料理を試みた教師は鳥山敏子である。村井淳
志著『「いのち」を食べる私たち』（教育史料出版
会）によると、公立小学校における筆者のニワト
リ屠蓄学習は、鳥山実践以来24年ぶりだと言わ
れている。

鳥山は、このニワトリ学習のねらいを次のよう
に述べている。¹¹

自分の手ではっきりと他のいのちを奪い、そ
れを口にしたことがないということが、ほん
とうのいのちの尊さをわかりにくくしているの
だ。殺されていくものが、どんな苦しみ方をし
ているのか、あるいは、どんなにあっさりとし
のいのちを投げだすか、それを体験すること。
ここから自分のいのち、人のいのち、生きもの
のいのちの尊さに気づかせてみよう。

そのねらいに迫れたのか。典型作文を以下に引
用する。命を奪う局面においてどういう感情世界、
態度を表出したのか。それを終えて綴っている時
き、何を学んだと自覚しているか。それを考察す
ることが重要になるので、長い全文を引用する。

鶏を殺した。私はとてもざんこくで殺せな
かった。生駒さんや望美さんは、鶏をだいてな
いていた。それなのに男子は、望美さんや生駒
さんのあとをおいかけ、鶏をつかまえようとす
る。のぞみさんたちは、とってもいやがってい
るのに、男子たちはナイフをもっておいかけて
来る。坂内さんは、はらがたつたみたいで、

「あんたたち、命のことを考えないで、殺す
ことばかり考えて、鶏だって命があるんだから」
と、顔をまっかにさせて言った。

鶏を殺すところでは、もうたくさんの鶏が殺
されていた。川は血でいっぱいだった。男子た
ちが殺していた鶏をちらっと見たら、口ばしから
血がポタポタたれていた。男子が、

「女子たち、鶏をだいて、かしてくれない」と、
いっしょに来たおばさんや先生に言っていた。
最後の最後まで鶏をだいていたんだけど、とう
とう鶏はつれていかれた。生駒さんがもってい
た鶏が先生に殺される。先生は、

「鶏から目をそらすな」と言った。だいたい
見ていたけど、がまんできなくなって目をそらし
た。

首をきったけど、まだ生きていた。はねをば
たばたさせ、首からは血がポタポタたれている。

ねっとうに入れると、赤いとさかが黄色く
なって、目もとじて、ただでさえ白い鶏がもっ
と白くかんじた。そのしゅんかん私は、体のな
かのなみだがぜんぶ出そうだった。

女子では中島さん一人が鶏を殺していた。生
駒さんたちは、「お肉、食べない」と言っていた。
けど、ほんとうは、ものすごくおなかがすいて
いたんだろうと思う。「私は鶏を殺してしまっ
たんだから食べなくてはだめだ」と思い、けっ
きよく少し食べた。

石川三樹¹²

これをどう評価するか。この作文からは、金森
学級の浩介たちが、屠蓄の実際と作文に対して、
命の尊厳を強く感じて誠実に向き合っていた姿勢
はほとんど感じられない。筆者がこれ以上言うま
でもなく、鳥山自身が以下のように評価している。

とても気がかりになっていたことがあった。それは『にわとりを殺して食べる』のなかに、子どもたちひとりひとりが、いま自分が生きている現実を超えるために「殺して食べる」という行為に直面したのだということ、なにひとつ描けていなかったことである。これでは伝えられないなあ、と思ったのだ。¹³

筆者も鳥山と同様な評価をしている。ただ「なにひとつ描けていなかった」のは、子どもが何一つ学んでいなかったとは言い切れない。何を学ぶための体験か、子どもに目的・課題意識を育てていない弱さはあっても、子どもは何かを確かに学んでいるはずである。それを自覚的に問うという総括や表現（作文）指導にもかなり大きな問題があったと筆者は見ている。¹⁴

食から命を考えさせる先駆的な実践を大胆に展開してきた鳥山でさえ、子どもの学びを「生きる力」につなげる点に苦慮しているように思える。

終わりに

食に関わる実践は、歴史が浅く、給食や食と農の体験を結合すること、それらを地域との共同において展開することが急務であり、「生きる力」につなげる教材化や教育方法がまだまだ未成熟だと言える。

それは、これまで見てきたように、食に関わる取り組みの中心者が栄養職員であって、彼等は教諭ではなかった。愛媛県今治市立城東小学校の丹下校長のような存在は、希少であり、学びの弱さは、子どもを直接に指導している教諭側の弱さであると筆者は考えている。

では、なぜ筆者が食に関わる実践において一定の「生きる力」につながる学びを成立させることができたのか。¹⁵

成立させた第一の要素は、それを「食育」という特別領域の教育、あるいは行政という上からの改革要求としてではなく、自分や人間の存在・いのちの本質を読み解く一年間の継続した学習の一つとして位置づけていることである。自分たちの成長、日々を生きる力を生み出し、支えている様々な要素の解明のための必然的な学習である。「食育」とはアプローチが逆であることがキーポイント

になっている。

従って第二の要素は、学習の目的や課題、問いが子どもから生み出され、学びの必然性が大事にされていることである。「食育基本法」とそれに基づく「食育」は、「正しい食で育ってきた世代」が「歪んだ食を正す」という立場、発想が極めて強い。子どもの側から疑問を出し合い、それを調べ、交流し、どうしても調べたい学習・探求課題にまで高めるようなプロセスは大事にされない。例えば、農の体験は、子どもにとって食を深く体感的に捉えさせることをねらって実施されるが、子どもにとってはまず、いじくりの世界を楽しむ体験である。水田でどろんこになって十分に遊び、畑を耕す場面に出会い、なぜ稲に限ってこんなにも水が必要なかと問う場とプロセスが「食育」では重視されていない。

第三の要素は、「食育」に限らず多くの「〇〇教育」と言われる教育は、領域概念として捉えられ、実践されている。教えるための時間とテキスト、カリキュラムが必要条件になっている。

筆者は、長年「いのち・存在」の学習を総合学習の特定時間が設定されていない時代から、機能概念、すなわち視点として持ち、どんな時間や教科であっても可能な限り実践してきた。とりわけ社会科を研究教科としている筆者には「食」を視点として持たなければ第一次産業のみならず、水や公害、環境の学習は成立しないと考えてきた。低農薬・有機栽培・産直にこだわったリンゴ栽培農民を追求した「自分らしく働き、生きる人との出会い」の実践はその典型である。

「食育」に関わる教育実践は、今後、一方ではそれぞれの地域の状況に応じて、学校ぐるみでA～C型の体制を強めながらも、他方では子どもに関わるそれぞれの教師が、「食育」を視点として持ちながら全ての教育活動の領域において日常的に進めることが求められる。さらにそのとき、一方的な教えの過剰ではなく、子どもの内から学びを成立させることが最も必要であろう。

<注>

1 食育基本法前文の一部

子どもたちが豊かな人間性を育み生きる力を身に付けていくためには、何よりも「食」が重要である。今、改めて、食育を、生きる上での基本であって、知育、

徳育及び体育の基礎となるべきものと位置付けるとともに、様々な経験を通じて「食」に関する知識と「食」を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てる食育を推進することが求められている。もとより、食育はあらゆる世代の国民に必要なものであるが、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。

- 2 『食農教育』農文協 2006年4月増刊号
- 3 「農による教育」福島大学行政政策学類教授・境野健児 『サインズ』2009・7月号
- 4 喜多方市構造改革特別区域になり、市として「農業科」を設置
- 5 www.kantei.go.jp/jp/singi/kouzou2/071122/plan/02a.pdf
- 6 注3にも記したように境野は熱塩小を研究対象としているが、「食農」よりも「農の教育」に重点が置かれていると思われる。以下の論考も同様。「農の営みへの参加と子どもの育ち」『教育』国土社 2010・10月号
- 7 『生活教育』2008年9月号「人間らしい脳の輝きはよき未来づくりへの食教育から」
- 8 教えられた事柄や調べたり体験したりしたことを、自分の生き方に引き寄せたり関わらせたりして、自分の

言葉でもって自分の存在や生き方を鋭く問うていく表現を持ったとき、学びが「生きる力」につながっている、と考えている。

- 08年度、09年度北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部 辻・金森共同研究報告書【1】【2】に詳述
- 9 村井淳志・坂下ひろこ・佐藤真紀、コモンズ発行、04年6月。他に拙著『いのちの教科書』角川書店 2003年
- 10 農家の協力を得て、稲・サツマイモ・落花生・ナス・綿等を育て、食べる
- 11 『いのちに触れる』太郎次郎社、1985年 p.18
- 12 前掲書 p.19
- 13 前掲書 p.40
- 14 一定の学習や活動を終えた後、一般的に教師は安易に感想等を書かせていることに筆者は問題提起してきた。「自分に引き寄せ、自分と関わらせて書く」『作文と教育』2009年12月号参照
- 15 そうした評価があって筆者は、社団法人家の光協会（JA）主催「いのちと食と農を結ぶ」全国指導者養成講座の講師などに招聘されている。
- 16 08北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部辻・金森共同研究報告書の資料編