

# 和食の伝統を活かした食育総合カリキュラム —その開発と実践—

千葉 昇

## 1. はじめに

東京の荒川の地には、かつて「三河島菜」なる江戸伝統野菜があり、一世を風靡した。三河の国で生まれたこの菜は、江戸開幕とともにこの地に持ち込まれ、譜代の三河武士が故郷で親しんだ伝統の味が広まり、この地に根付いた。荒川の運ぶ肥沃な土と江戸の下肥に支えられて、60 cmを超える大株の三河島菜は、緑の無くなる冬場に、旨くて柔らかく重宝され、主に漬け物用に加工され人気を得た<sup>(1)</sup>。「江戸自慢」なる当時の番付でも、西の前頭に漬け菜として登場している程である。しかし、やがて明治に伝来する白菜に取って代われ、やがてその姿を消していった。

その復活に挑んだのが、荒川区立尾久宮前小学校の取り組みである。これを契機として、尾久宮前小は、食育を核とした総合学習カリキュラム開発に取り組み、3年に渡って筆者も関わることとなる。本稿は、その実践開発に基づいた食育総合カリキュラムの一考察である。

その開発の核となっているのは、地域を活用した「和食の伝統」のカリキュラム化である。現代の子どもたちの食育環境を土台に、総合的学習のコアの一つである「地域文化<sup>(2)</sup>」に立ち返り、実践的カリキュラム開発をテーマとしている。

奇しくも、「和食；日本人の伝統的な食文化」が平成25年4月、ユネスコ無形文化遺産に登録が決定した。「自然の尊重」という日本人の精神を体現した食に関する社会的伝統慣習である和食は、折からの世界的な日本食ブームとともに、その価値が世界に認められた。

しかしながら日々の実生活では、和食本来の価値に気づいていないのが、当の日本人であるという現実もある。本稿では、その問題点にも触れながら、子どもたちと和食文化の関わりのある方を総合的学習のカリキュラム化の中で追究していくものである。

## 2. 食育の現状と問題点

今、子どもたちは、無国籍、無地域、無季節、無家庭、無安全という「五無の食生活」という現実の中にいる。現代社会の急激な変化は、今や物流にも及び、日本で日々口にする食材は、世界中からという豊かさをもたらしてはいるものの、安定供給の状況のもとに季節感を失い、トレーサビリティによる食の安全は、益々追い切れない状況を呈している。この問題は、食に関する日本人の価値観や生活習慣にも大きな変化と影響を及ぼしていることは言うまでも無い。

特に子どもたちにとっては、「**6つのこ食**」が問題となっている。

子ども一人だけで食べる**孤食**・**子食**や家族がバラバラに食べる**個食**が、コミュニケーション不足の原因となり、社会性や協調性の無いわがままな子どもたちを生み出している。そして、自分の好きなメニューばかりを食す**固食**とスナック間食等がもたらす**小食**は、栄養バランスの偏りを導き、延いては肥満と生活習慣病の増加、或いは反対に痩身志向の無気力状況に子どもたちを追い込んでいる。

更に、粉ものを主食とする**粉食**と調理済みや加工食品の濃い味付けに浸る**濃食**は、季節感も食材本来の味もわからなくなり、味覚障害にまで至る状況にきている。

この危機的な状況を踏まえて、政府は、平成17年6月公布・7月施行となった「食育基本法」で食育推進基本計画の作成を定め、平成23年3月には、「第2次食育推進基本計画」が決定された。平成25年12月の一部改訂では、学校給食における国産食材使用を80%以上とする目標を追加し、地域の産業や文化に関心を持たせ、地域農業への着目によって食の安全と地場産物への理解促進を狙いとした<sup>(3)</sup>。

その目的として同法付則の中では、子どもたちの豊かな人間性を育み、生きる力を身に付けていくため

の「食」の重要性を挙げ、「食育」の基本理念とその方向性を示した。そして、国・地方公共団体及び国民の食育推進に関する取り組みを、総合的かつ計画的に推進する必要性を強調している<sup>(4)</sup>。

更に、消費者と生産者の共生と対流による信頼と活性化を挙げ、豊かな食文化の継承及び発展を目指している。

「食育」の概念には、食生活における知識・選択力の習得を通じた単なる食生活の改善にとどまらず、食を通じたコミュニケーションやマナー等の基本所作に加えて、自然の恩恵に対する感謝の念と理解、優れた食文化の継承など、広範な内容が含まれる。つまり、「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修得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てる」ことを目指している。

学校教育に関して文部科学省は、「食に関する指導の目標」<sup>(5)</sup>として、環境教育をはじめとした各教科・領域との関連を含めて、以下の6点を挙げている。

- 食事の重要性、食事の喜び、楽しさ
- 心身の健康……自ら管理していく能力
- 食の安全……自ら選択していく能力
- 食物・食物生産への感謝
- 食事を通じた人間関係形成……社会性
- 食文化

いずれも、前述した子どもの食の問題点を踏まえた目標設定と能力育成である。

この中で、最後に取り上げている「食文化」に関わっては、平成26年版の「食育白書」<sup>(5)</sup>の中に次のような統計がある。

「地域や家庭の料理や味の継承」に関わるこの統計では、「地域や家庭で受け継がれてきた郷土料理や伝統料理の味を、「よく知っている」「知っている」の割合は49.6%と約半数を割っている。しかし、「次世代へ伝えたい」というその伝承への願いは79.2%と大変高いものがあり、性別による差異も見られない数字を示している。これは、和食の伝統の中に流れる「地域文化」に対する継承の意識の高さを示していることを受け止めることができよう。

教育現場では、栄養教諭の配置とともに、欠食指導や給食指導を始めとした「食育」への取り組みは広がりつつあるものの、まだまだ啓蒙的取り組みに留まっているのが現状である<sup>(6)(7)</sup>。

### 3. 和食の魅力

ファーストフードに代表される食の欧米化の進行とカロリー過多の「カタカナ食」の氾濫、今、この状況からの脱却のために、「ひらがな食」とも言われる和食への回帰、まさに手をかけてつくるスローフードへの回帰が求められている。

では一体、この和食の魅力とは何であろうか。もう一度その原点と現点に立ちかえって教育の実践化に活かす内容を押さえておく必要がある。

農林水産庁が発行する「和食」<sup>(8)</sup>や神山典士<sup>(9)</sup>、そして原田信男<sup>(10)</sup>のとらえを整理すると、和食の特徴は、以下の5点に集約できる。

#### (1) 新鮮で豊饒多様な食材とその持ち味の尊重

南北に広がる国土を活かした豊かで多様な素材、そしてなによりもその素材の新鮮さを尊重する和食は、かつしゅほうじゅう割主烹従の言葉で表されるように、素材にはできるだけ手を加えず、塩と出汁を基本にして、素材本来の味を引き立たせる味付けを重視している。

## (2) 豊富な軟水利用の豊かな料理方法

蒸す・煮る・茹でる・湯引く・浸す・和える・漬ける……といった水と火による食材の持ち味を活かした調理方法が和食には豊かにある。神山典士は、フランス料理や中国料理の味覚を味を足していく「足し算の料理」と指摘し、反対に和食は、素材のおいしさ・美しさ・食感を愛でる「引き算の料理」として特徴を挙げている。

## (3) 栄養バランスに優れた健康的な食

油脂をあまり使わない低カロリーな和食は、「一汁三菜」の構成といわれる。米を主食＋副食を基本形として、理想的な栄養摂取量を誇る。美食を戒め、粗食の伝統を大事にしていることは、世界的な和食ブームの推進力ともなっている。また、「身土不二」の言葉に代表される医食同源の考えの中には、自然の添加物を使用し、食養生こそが豊かな時間を過ごすことになるという考え方が底流にある。

## (4) 自然の美しさや季節の移ろいを核とする「おもてなしの心」

神山典士は、翻訳不可能な「いただきます」「ごちそうさま」の挨拶の言葉に顕れるように、料理を作ってくれた人や環境への感謝と共に、食材を育んだ自然や命への感謝であると指摘している。単なるサービスの意味を超えた「おもてなしの心」は、神撰料理に端を発する和食の伝統にも一貫して流れている。また、自然との一体感、自然が醸し出す季節感、盛りつけや食環境を整えるという「おもてなしの心」でもあり、食文化を一層豊かなものにしてきている。その意味では、色彩の調和の重視した美意識を活かすものとなって顕れる。和食は、「料理 5 森＋器と卓上 25 森＋環境 70 森」と言われる所以もここにある。

## (5) 伝統文化（地域色のある年中行事や人生儀礼）との密接な関わり

ここには、以下の4つの要素がふくまれる。

1つ目は、「FOOD は風土」なる言葉である。その土地でとれた物をその地でいただく「地産地消」、更に、旬の季節（走り・旬・名残）に、その土地の旬の食べ方で食す「土産土法」が本来の和食の持つ大きな魅力である。

2つ目は、成長の節目となる人生儀礼と結びついた「ハレ食」としての行事食も地方色が濃く出るものである。年中行事や通過儀礼という季節とも深く結びついた食の伝統文化は和食の特徴である。

3つ目は、箸の文化に支えられた高い衛生観と、箸で量を調整しながら自分の好みの味に個々が仕上げる「口中調味法」の伝統である。

そして最後に、「お袋の知恵・おばあちゃんの知恵」といわれる伝統の味や調理・保存方法の工夫や継承である。ここには、伝統文化に連なる地域色だけに留まらず、各家庭色をも生み出す伝統にまで至っている。

更に和食は、6つの料理様式の積み上げの中で形成されてきた歴史的背景があることも忘れてはならない。

すなわち、「神撰料理→大饗料理→精進料理→本膳料理→懐石料理→会席料理」という歴史的な様式の積み上げの中で形成されてきたことを原田は指摘する。この足跡には、海外からの影響を取り入れて独自のものを創造していく日本文化の伝統が流れている。その摂取範囲は、南蛮料理の影響にも見られるように、古今東西を問わないものとなっている。

この伝統は、近現代に於いても色濃く見られる。スキヤキにラーメン、焼き餃子にカツ丼、オムライスにライスカレーライスといった洋風のものまでも取り入れて創造され、今や日本食のひとつとして海外に発信している文化にまで挙げられる程である。この和食の懐の深さもまた大きな特徴のひとつとして挙げることができよう。

更に和食には、心・健康・教養・価値観・美眼・人間関係・伝統文化……という広い要素が、食育の魅力となっ

て詰め込まれている。それは、現代的課題を追究する総合的学習の大事な要素にも深く関係していることは言うまでも無い。

しかし、この要素をすべて学校教育の中で取り込むことにはもちろん無理がある。前述した多様な「現代的な食の課題」に対して、子ども自身が立ち向かうべき要素をシャープに絞り込んで、体験的な問題解決学習として組み立てることなしには学習として具現化しないという大きな課題がある。

#### 4. 食育と総合的学習

食育は、啓蒙的取り組みを超えた現代的課題の学習として取り組む必要があることは前述してきた。ここでは、現代的課題を追究していく総合的学習の場として食育を捉え、身近な生活と自分との関わりを追究する生活科をも含めて、学校教育に於ける6年間の実践化を図るために、その方向性を論じる。

総合的学習のコアについては、拙稿で提案したとおり、6つのコアを挙げてきた。そしてそれを学校色のあるカリキュラムデザインとして具体化するには、6年間で積み上げる学校としての体験知とその内容の組み合わせが不可欠であることも指摘してきた<sup>(11)</sup>。

食育は、この6つのコア、すなわち「国際」「環境」「福祉・健康」「地域・伝統」「人間」「情報」をもとに俯瞰するとき、先ず世界の食糧事情と密接に関わるグローバル社会の現実から、「国際」と「情報」の問題追究がある。また、「環境と農」そして「地域環境」との関わりとして、「環境」のコアの追究も必要となる問題である。そして、自分の健康を支える能力育成のために、「健康」のコアとも関わっていく。更に、地域文化や伝統を取り扱う「地域・伝統」のコアとしては、学校の独自色を打ち出す大切なコアとなる。最後に、和食の中に流れる「おもてなし」を考える「人間」のコアも欠かすことができない。

このように食の問題は、総合的学習の中では、広いコアに重層的に及んでいることがわかる。また、学校教育への食育の推進施策の具体化からは、給食指導をはじめとした生徒指導との関わりをもって進めていく必要がある。

ここに食育の実践化とカリキュラム化の難しさがあり、すべてのコアを扱うには当然無理も生じ、核とするものを絞っていくことが不可欠となる。後述する尾久宮前小では、「地域環境と伝統の理解」にその核を絞って内容と活動を精選し、実践開発とカリキュラム化を試みている。

「総合的な学習の時間」は、平成10年12月の学習指導要領に告示され、平成14年に完全実施された。本来は以下に示す目標を持って新設された学習である。そして、今回の指導要領改訂（平成19年3月告示、23年完全実施）に伴い、その目標を維持しつつも、105時間（週3時間）から70時間（週2時間）へと、時数を縮小させてきている。そこには、子ども主体の体験的な実践を進めるには、内容が過多になりやすい傾向があり、子どもの問題解決を成立させる精選が必要となる現状がある。また、現代的課題に集約されるべき子どもの体験的学習の負担から、名目だけの「かみキュラム」に陥っていたり、他の時間への振り替えをしたりという状況もまだまだ多く見受けられる。そこで、今回の改訂では、各学校の総合学習カリキュラムを教育委員会への報告としても義務づけられた。

この総合的学習の実施現状から脱却して、総合的学習の原点に立ち返って、実践に基づいたカリキュラム化を進める必要がある。

現代的な課題に対して、子ども自身が主体的体験的に取り組む総合的な学習は、以下の3点の要素を欠かすことができない。

##### (1) 子ども本来の問題解決力を取り戻す学習としての総合的学習の価値

総合的学習は、子どもひとり一人が現代的な課題に立ち向かう学習である。その追究過程の中では、問題発見→問題把握→問題追究→自己表現→社会参画といった「問題解決の過程」で子どもの主体性を重



視する必要がある。受け身の姿勢で課題を待つ今の子どもたちは、問題解決を知らない世代とも言われる。子どもたちが本来持っている問題解決力を一人ひとりに取り戻し、自ら発見し、確かな根拠を持って考え、追究・解決していく学習こそ、この学習の不可欠の価値となる。

その為には、すでに拙稿で提案した「学習材の構造化」を欠かすことができない。子どもにとっては、主体的な問題解決と学習材を想定したの内容構造の捉えであり、教師にとっては、階層分析による内容構造の分析である<sup>(12)</sup>。

## (2) 自ら働きかける能動的活動と体験的追究による学習構成

総合的学習では、自ら考え判断する根拠となるリアリティー溢れる体験的な学習でなければ、子どもたちの主体性は成立しない。更に、その対象や事象に対して、自ら働きかける能動的な活動で無ければ、知識を得るだけの学習に留まる。その意味では、まさに子どものアクティブ・ラーニングを求める学習を成立させなければならない。

これは、次に述べる「3つの知」の中で、子どもの方法知の獲得に当たる。

## (3) 3つの知（内容知・方法知・自分知）の重視

拙稿の中ですでに提案してきた3つの知は<sup>(13)</sup>、子ども自身が何を学ぶかの内容知、子ども自身がいかに関わるかの方法知、そして、子ども自身がいかに関わりを深めていく自分知である。

内容知は、複雑多岐に関わる現代的課題を精選して、知恵に繋がる子どもの学習内容を絞り込む必要がある。方法知は、前述したように子ども自身の学習方法の獲得であり、子ども自身の主体的・能動的追究活動の保証である。自分知は、自己発揮・自己発見という、まさに子ども自身が学習する価値であり、学ぶ意味である。

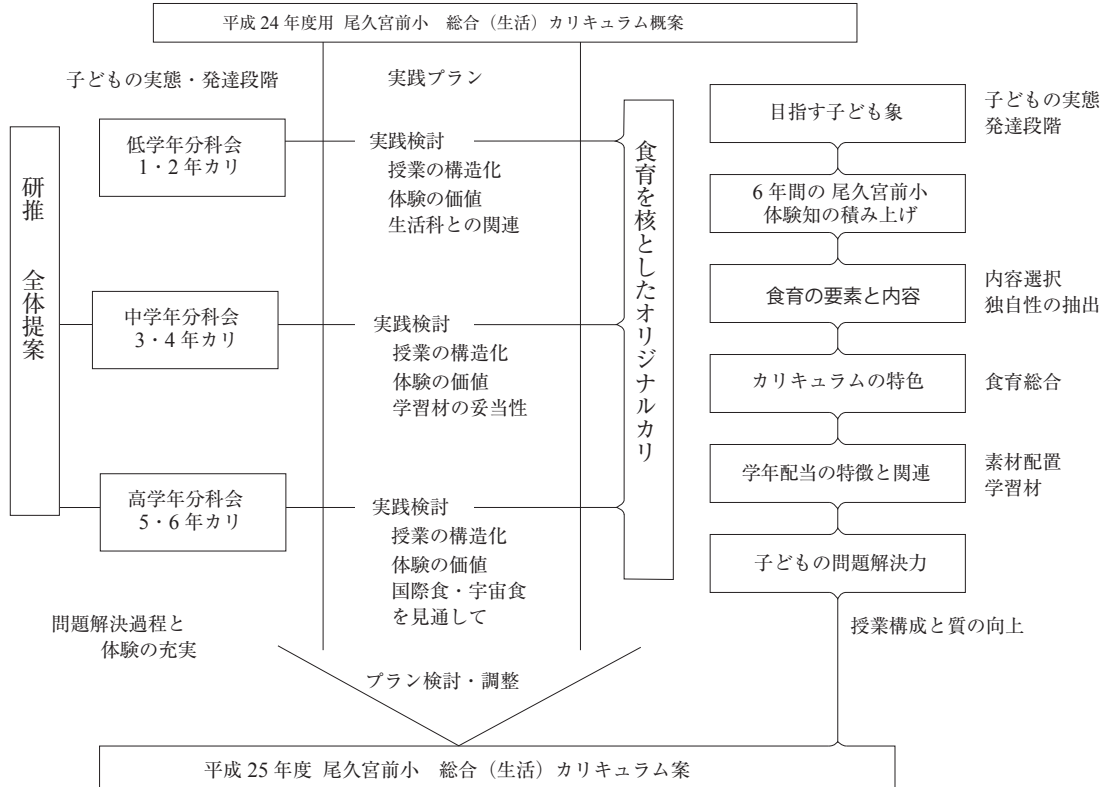
子どもの世界から失われたリアリティーという現実性、一方膨らみ続ける情報の渦の中のバーチャル世界、この狭間の中で子どもたちは、変化の激しい現実と仮想の区別がつかなくなっている。日々迫り来ている巻き込まれる現代的課題に対して、確かに考える根拠に立脚して判断し、そして行動する問題解決を進めることが、総合的学習では問われてくると言える。

## 5. 食育総合実践とカリキュラムデザインの実際

荒川区立尾久宮前小学校は、荒川区西部に位置し、小工場・商店街・住宅が混在する下町風情が残る地域である。今も、都内唯一の都電荒川線が走っている。現在は、この混在性が地域色ともなっているが、三河島菜作りが盛んだったかつての江戸期は、農村地域であった。その後、荒川の水使用による工業化も進んだという歴史的背景を有している。

筆者が関わった3年間の研究のスタートは、社会科学習の実践における「問題解決学習の追究」からであった。そして、総合的学習のカリキュラム構成の検討は、同年平成23年度の学年末、次年度からの総合的学習の追究の為に、尾久宮前小の6年間の体験知を学年別に再整理して、食育と総合的学習の関わりを現状分析し、学校の独自色として核となるものを抽出することから始まった。

図表 1 食育を核とした生活・総合カリキュラム作成プラン



図表 1 に示した研究構想概案は、研究方向を定める為に講師として提案した「食育を核とした生活・総合カリキュラム」作成プランである。

子どもの体験学習による学びを重視する学校長のもと、熱心な栄養教諭の具体的な取り組みと研究への関わりは、若い教師集団の実践追究を促し、研究推進を軸に研究方法を学びながら、実践に根ざした総合的学習のカリキュラム化を試みる学校研究の足跡を残していくこととなった。

尾久宮前小の総合的学習のコアは、「食育」と「環境教育」である。総合的学習の実践に当たっては、ともに広いコアであることは前述した。そこで、「食育」の中から、更に「地域を活用した和食の伝統」に核を絞り、現代の子どもたちの食育環境を振り返る体験的实践を積み上げることとした。総合学習のコアである「環境」からは、共有する「地域環境と文化」に焦点を当てて絞り込み、実践的カリキュラム開発において融合していくこととした。

「和食の伝統」を取り上げる食育総合の価値と視点の土台には、実践開発として学校の伝統になりつつある「三河島菜」実践の存在があることは言うまでもない。地域の環境理解や伝統文化としてのこの素材は、郷土への理解と愛着をも育む素材であり、実践を「和食の伝統」へと導くカリキュラムの可能性を秘めている素材でもある。これを体験的な問題解決の学習材に深めていくことは、他学年の実践を「和食の伝統」という縦軸の系列の中で深めていくことにも繋がると思った。

そこで平成 24 年度の実践研究は、この核に沿って「食育総合」の要素を抽出し、子どもの実態と学年発達を捉えた各学年の素材を、問題解決として明確に組み立てる実践検討となった。この追究は、学校カリキュラム作成において、内容知分析の土台となるものであり、共有カリキュラムの基軸を作成する基本作業ともなる<sup>(14)</sup>。

そして、平成 25 年度の実践研究は、総合カリキュラムとしての縦横の関連・関係分析を図るとともに、子どもにとっての問題解決と体験の価値分析による精選を図り、追究方法獲得のための方法知の分析、そして学ぶ

図表2 尾久宮前小学校 総合的な学習の時間・生活科 年間計画 (上段：環境・食育 下段：人間)

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年生 (102時間)			ありがとう給食 (2)	さやむき (1)				大根を育てよう (23)				
環境・食育		あさがおを育てよう (12) 生活科見学 (7)						楽しさいっぱい秋いっぱい (5) 遠足 (7)				しろっぴ引き継ぎ (1)
人間		学校大好き (6) 運動会 (1)								昔遊びをしよう (5)		もうすぐ2年生 (16)
2年生 (105時間)				おいしく育てわたしの野菜 (12)								
環境・食育				まちたんけんをしよう (23)			うごくおもちゃをつくろう (14)					
人間				春をみつけよう (6)			生きものとなかよし (12)					
3年生 (35時間)												
環境・食育												
人間												
4年生 (35時間)												
環境・食育												
人間												
5年生 (70時間)												
環境・食育												
人間												
6年生 (70時間)												
環境・食育												
人間												

価値である自分知の分析で学習材構造図の再考を図った。これは、カリキュラム評価となる作業となっていった。

図表2に示したものは、平成25年度に集約・整理をしたカリキュラムの一覧である<sup>(15)</sup>。

その実践内容の詳細は、前掲と同じく平成25年度の研究紀要の学年実践記録で整理・考察されている。ここでは、全ての実践において学習材の構造化を試み、「出会い（発見・設定）→体験で親しむ・深める（追究・解決）→生かす（表現）」という子どもの問題解決過程の重視し、それを支える明確な要素抽出による階層分析を実施している。具体的な取り組みの概要は、以下に示す通りである。

1年生では、「おおきなあれ おいしくなあれ」の実践で、「大根」を学習材として絞り込み、「和食の伝統」の一つである保存食の「切り干し大根」へと取り組む実践に挑んでいる。体験に根付いた子どもたちの根拠ある表現は、子どもひとり一人の自信を支え、「食育」のスタートとしての実践の価値づけを得た。

2年生では、「おいしく育て私の野菜」の実践で、キュウリ・なす・トマト・ピーマンの身近な4種の野菜から、子どもが選択する多様性を広げている。野菜生産者の渡戸さんに野菜作りを学びながらの体験学習は、食べるものを自ら作り自ら食すという意味で子どもたちの栽培活動を豊かに広げ、方法知である表現方法も広がり示した。

3年生では、「大豆博士になろう」の実践で、「和食の伝統」を象徴する「豆腐」を学習材にして、「マイ豆腐づくり」に挑むという「大豆の変身」体験を追究している。子どもたちは、豆腐は買うものから、本来は作るものだと認識を改めた。

4年生は、前述してきた「三河島菜を復活させよう」の実践である。江戸伝統野菜の復活栽培を体験し、講師には伝統野菜の実践家を招いている。表現活動では、新旧の料理レシピにまで及んで、次に挑む3年生を対象に、伝達発表・継承を試みている。

5年生は、「ばんざい！日本食」の実践である。和食について総合的に追究するこの実践は、1年生から積み上げてきた「和食の伝統」の体験知と各素材を活かして、和食の良さを「地産地消・土産土法」「地域性と季節感」「年中行事」という点から追究し、それを生かして「自分たちの和食レシピ」を工夫・実施することを総合的な体験知としている。

6年生は、「見つめよう、私たちと世界」の実践で、和食から世界の食文化へと視点を広げ、「食のフェスティバル」の表現活動でその比較に挑んでいる。しかし、「多文化共生」を求めるとなると、世界の食文化の持つ多様性は、食材に限らず、料理法やマナーにまで及ぶ為、素材の抱える多様性の広さに惑わされる面も有り、核を絞り込んで体験を求めの必要があろう。更に、これからの「宇宙食」まで視野に入れたとき、実践開発の可能性がまだまだ潜んでいると考えられよう。

各学年の精力的な実践考察は、常に子どもの体験と結びついた問題解決と根拠ある表現の広がりを焦点としている。その成果は、実践計画・実施の組み立てに共通性と分析の共通性を生み出し、同時に学年発達を踏まえた「和食の伝統」というカリキュラムの縦軸にも共通性を生み出して6年間の学校カリキュラムの作成を可能としている。

もちろん、子どもの発達を基盤にした問題解決過程については、まだまだ実践としての共有検討の余地を残していること、総合的学習の使命である現代的課題へのシャープな実践体験の絞り込み、社会参画として深める表現活動の検討など、今後の問題も積み残している。

しかしながら、地域性と結ぶ「和食の伝統」を軸とした食育総合のカリキュラム作成の成果とその実践的意義は大きいものと言えよう。

保護者の学校評価にも、子どもの体験と追究姿勢、そして子どもの表現活動は、高く評価されており、期待をしている様子が顕れている。子どもの体験の重視と地域性を生かした実践の取り組みが保護者にも評価されたものと言える。



図表3 学習材構造図



図表3に示したものは、各学年の数ある実践の中で、4年生の実践研究会に向けて筆者が作成し加筆した「復活!三河島菜」の学習材構造図である。

縦軸は、学習内容の4階層分析である。目標設定となる中心概念は、到達をめざす社会認識である。そして2層目が、目標を分析した追究対象となる3つの基本的事項である。これは学習計画では「次」を構成する小単元となるものであり、単元全体の子どもの問題解決の流れを構成するものである。

3層目は、価値ある子どもの活動を具体的に生み出す内容構成の要素である。学習問題はここで割り出すことが可能となる。

最下層は、子どもの主体性を生み出す学習活動と授業場面の具体的な追究素材である学習材の割り出しである。これらの階層分析によって、実践時間の配分は、下層から具体的な設定を迎える段階となる。

実践においては、子どもの追究力という実態を鑑みて、学習活動の修正や指導・支援の修正、そして追究素材の具体化が図られていくこととなる。

横軸は、左から右へと問題解決過程（問題発見→問題集約・設定→問題追究・解決→自己表現・伝達→問題発展・深化・参画）の具体的な流れを顕している。すでに拙稿で提案してきたように<sup>(16)</sup>、学習材構造図は、教師サイドの教材構造図に留まらず、子どもの主体的追究と子どもと教師で創り上げる学習をめざして作成していくものである。総合的学習で求める3つの知（内容知・方法知・自分知）は、この実践とその修正の中で具現化を図っていくものとなる。

子どもたちは、この階層を、下からのボトムアップで自らの認識を築き上げていく。一方教師は、上からのボトムダウンの分析を鑑みて、授業実践を通して子どもの現在点を把握し、活動の修正や指導・支援を具体的に講じていくこととなる。つまり、この図は実践分析の指標であるとともに、同時に子ども学習を共有する授業評価の欠かせない視点ともなるものでもある。

更に、これを詳細に具体化したものが指導計画であり、本時案となる。授業単元の事前検討に当たっては、この学習材の構造図において、子ども自らの問題解決学習が保証されているのかというボトムアップの想定、そして目標の階層分析であるボトムダウンの妥当性が十分練り上げられているかを検討する必要がある。各時間の授業実践はこの接点にこそ成立しており、子どもたちの実践の姿で学習材構造図を上下左右していく。事前検討の焦点は、単元全体を想定しての子どもの位置づけというここにこそ価値があるといえよう。

## 6. 終わりに

現在、尾久宮前小は、環境学習としてESD（持続発展教育）の研究を進めると共に、ユネスコスクールの指定を受けて新しい学校の伝統づくりを進めている。

学校カリキュラムは、子どもにとって、そして学校にとって価値ある実践ならば、繰り返し継続実践されていく。しかし逆に、子どもにとって価値の減退したものや実態とのずれが生じたものは、不思議なことに継承されなくなっていくものである。しかも、年月と共に指導者の入れ替わりの激しい昨今、実践本来の価値が継承されていかないと実践内容も形骸化していくのもでもある。学習材構造図と言った子どもと教師で創る授業分析という原点を実践者は常に検討し、変化する子どもの実態を踏まえてめざす子ども像を確かに描き出して今を創造する努力の蓄積が、本来のカリキュラム継承となろう。

「食育」の実践は、もちろん総合的学習の範疇だけで終結するものではなく広範囲な視点が指摘されている<sup>(17)</sup>。子どもの生活基盤を支えるという意味では、教科学習をはじめ生活指導や家庭生活とも関わる広範囲の領域であり、様々な観点からも実践が試みられてきた<sup>(18)</sup>。しかし、啓蒙的な知識や価値の提供だけでは、子どもの生活改善の実践的自覚にまでは至らない<sup>(19)</sup>。6年間の子どもの体験知として、有機的な関連が図られて実践されていく必要がある。

現代的課題に立ち向かい、体験を支えに社会参画までも促す総合的学習は、子どもの問題解決を重視して主体的体得をめざす意味で、食育に関しても大事な突破口になる。但し、総合学習の学校カリキュラムの構成を考える時、前述してきた総合的学習の「6つのコア<sup>(20)</sup>」のバランスを図らなければならないという問題も残されている。まさに、学校としてのカリキュラムデザイン力が問われるということである。もちろん全てのコアを満遍なく扱うことがベストの総合カリキュラムではないが、子どもたちが直面する現代的課題は、累加的に増え続け、複雑に絡み合っているのが現状でもある。

子どもたちの今を見つめ、その実態を踏まえためざすべき子ども像を確かに描き、総合的学習のカリキュラムデザインを追究する中で、子どもたちが本来持っている問題解決力を取り戻す実践を積み上げていくことが、学校カリキュラムとしての独自性と伝統を創造していくことになると思う。その意味では、総合的学習のカリキュラム創造という学校研究は、学級—学年—学校としてのコーディネイト力と実践力の蓄積が問われる研究となる。この実践研究は、子どもを変え、学校を変えると受け止めている。

## 註

- (1) 佐藤勝彦『江戸東京野菜』2014年 マガジンランド
- (2) 千葉昇「小学校に於ける総合的学習のカリキュラムデザイン」2010年『国士舘大学文学部人文学会紀要』42号 pp.61-78.  
この中で、総合的学習のカリキュラムコアとして、「国際、環境、福祉・健康、地域・伝統、人間・情報」の6つを挙げて考察した。
- (3) 内閣府『平成26年版 食育白書』2014年 参考1pp.134-139, 参考2 pp.140-143.
- (4) 文科省『食に関する指導の手引き』[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/syokuiku/07061818.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/syokuiku/07061818.htm) (2015.8.15 参照)
- (5) 内閣府『平成26年版 食育白書』2014年 p.6.
- (6) 大城あゆみ「食と食育の課題と解決策の一考察」『西九州大学子ども学部紀要』第3号2014年 pp.89-98.
- (7) 渡邊美穂・中村修・宮崎藍・秋永優子『学校教育における食育の現状』長崎大学総合環境研究第8巻第2号2006年 pp.53-60.
- (8) 農林水産省「和食」<http://www.maff.go.jp/j/keikaku/syokubunka/culture/> (2015.8.15 参照)
- (9) 神山典士『新・世界三大料理』PHP 選書2014年 pp.22-26.
- (10) 原田信男『和食とはなにか』角川ソフィア文庫2014年
- (11) 千葉昇2010 pp.6-70, pp.75-76.
- (12) 千葉昇「教材構造化論の新展開—教材の構造化から学習材の構造化へ—」2015年『国士舘大学文学部国士舘人文学』第5号 pp.27-34.
- (13) 千葉2010 pp.66-68.
- (14) 荒川区立尾久宮前小学校『平成24年度研究紀要』2013年
- (15) 荒川区立尾久宮前小学校『平成25年度研究紀要』2014年
- (16) 千葉2015 p37
- (17) 辻雅善・角田正史・鈴木礼子・池内龍太郎・福島哲仁「医学中央雑誌を基本データベースとした日本における食育の現状の文献的検討」『福島医学雑誌』61巻2号2011年
- (18) 桑畑美沙子編『わくわく食育授業プラン』2004年 農山漁村文化協会
- (19) 中村丁次・田中延子監修『食育指導ガイドブック』2007年丸善株式会社
- (20) 千葉2010 pp.61-78.