

《報告》

「栄養教諭レベルアップのためのワークショップ」の プログラム形成

上原 正子^{*, **} 西尾 素子^{*, ***, **} 足立 己幸^{**}

研究の背景

1 栄養教諭の現状

2004年4月に栄養教諭が誕生して6年が経つ。栄養教諭は文部科学大臣の認定を受けた大学の課程または同大臣の指定する教育養成機関において必要な単位を取得することにより得られる。各都道府県により多少のばらつきがみられるものの、2011年4月現在、全国で3,853人が栄養教諭として任用されている¹⁾。

その間、2005年の食育基本法制定や、2006年の教育基本法改正、2007年の教育三法の改正による2009年3月の学習指導要領の改訂、2008年6月学校保健安全法の改正、さらに2009年の「学校給食法」の改正など、学校教育活動において「食育」に関する大きな動きが見られている。

特に小学校において完全実施（2011年4月）となった学習指導要領の第I章総則に、「第1教育課程編成の一般方針」として「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、体育の時間のもとより、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。―後略―」と明記され²⁾、食育の位置付けや栄養教諭の学校での役割がより明確になったといえる。

文部科学省は食育を推進していくための栄養教諭の評価要素として「①自らが担当する学

校や地域における、児童生徒の食に関する実態を調査等を通じて把握する、②実態を把握した上で、解決すべき課題、また、その解決手法について、校長をはじめとした全ての教職員の共通理解を図り、学校ぐるみで取り組む、③取組によって、児童生徒等の状況がどのように改善しているか把握する」を挙げており³⁾、栄養教諭が配置された学校において食育の中核となることを求めている。

このような栄養教諭の役割を遂行するために求められる資質には、「教諭としての教育力・指導力」「管理栄養士としての高い専門性」とともに、「食をコーディネートするためのマネジメント力」や「豊かな人間力」がある⁴⁾。しかし、栄養教諭の専門性の高度化に関する調査の結果⁵⁾からは、給食管理に関する項目は「どちらかといえば身につけている」「すでに身につけている」が約90%であるのに対し、「各教科等における指導方法」「児童生徒の発達への理解」「個別指導の知識・技術」「調査の集計と活用方法」は「さらなる資質向上が必要」「どちらかといえば身につけていない」が50%を超える状況がみられる。

学校教育という大きな枠組みの中に、「食に関する指導」の主要な担当者としての栄養教諭が位置づけられ、期待も高まる⁶⁾中で、栄養教諭に求められる資質を確実に身に付けるためには、栄養教諭の現状を把握した効果的な研修内容の確立が急がれる。

* 名古屋学芸大学健康・栄養研究所客員研究員

** 名古屋学芸大学健康・栄養研究所所長

*** 愛知みずほ大学短期大学部

**** 奈良女子大学生生活環境学部

2 新たな研修の必要性とその導入

著者の一人上原は、栄養教諭が任用された2006年から、愛知県において行われている県教育委員会主催の新規採用栄養教諭研修や栄養教諭として任用された者(学校栄養職員の経験を持つ)が自主的に行う研修などに継続的に企画・参加し、栄養教諭の学校における役割などについて提案・助言をしている。また、地域で自主的に行う研修に参加し、地域性を活かした栄養教諭の食育の進め方について一緒に考えてきている。

その中で、栄養教諭が食育を客観的に評価できるスキルや学校教育全体からみた知的発達理論と行動理論に関する理解が不十分であると感じている。その理由として栄養教諭が学校において指導的立場の経験が少ないこと、子どもに関する知的発達や行動についての知識を身に付けなければならないという動機づけが欠如していることが挙げられる。その結果、栄養教諭が行う多くの実践事例において、栄養教諭の意欲や高い使命感が学校の食育に効果的に働いていない状況がみられる。

また、他の教諭と効果的な連携をとるためには食育に関する理論的な裏付けが必要であるが、栄養教諭自身の認識の違いが学校における食育を継続的に定着させてきている事例とそうではない事例を生んでいることも考えられる。

これらのスキルや知識の向上、望ましい態度形成を支援するためには、問題解決型の研修方法を試みる必要があると考える。この研修におけるプログラムの視点を「学校給食と食育の一体化」とし、コーディネーターには管理栄養士の能力形成、学校給食現場の専門的知識・スキル形成、並びに栄養教諭のフィールドとなる義務教育の体系や内容を専門としている者の協働が必要と考えた。

3 研究の目的

栄養教諭が子どもの認識や発達に関する知識及び行動理論の必要性に気付き、実践につながる知識やスキルを身につけることにより、栄養教諭の専門性の高度化に繋がることが期待される。

そこで、栄養教諭のレベルアップを図るためのプログラムの開発に向けて、前述したコーディネーターにより実施したワークショップについて、参加者(学習者)である栄養教諭が論理的な考えを持つことが必要であることや支援のためのスキルが必要であることに気付くことができたかどうか、それらを身につけることができたかどうかの観点から検証することを本稿の目的とした。

なお、本ワークショップは、名古屋学芸大学健康・栄養研究所の主催で行われた。

研究方法

1 ワークショップの目的

栄養教諭は学校に1人配置であることから、学校内で栄養教諭同士が現行の栄養教諭の課題について議論することは困難である。そこでまず、栄養教諭の職務である「学校給食」と「食育」の一体化についての共有化を図ることをワークショップの目的とした。また、併せて考える過程を体験することにより、論理的な思考を身につけることを目的とした。

2 ワークショップの内容(表1)

1) 自らの学習課題の確認と共有(第1回)

グループワークのテーマを「理想の給食」「給食時間の充実」「担任の食への意識を高める」とした。また、講義は「学校における栄養教諭の役割」「社会が求めている食育」とした。

2) 授業における専門意識(第2回)

食育授業の指導案作成演習を通して、授業における栄養教諭の関わり方をグループで協議した。

3) 論理的な考え方の必要性(第3回)

グループワークのテーマを「地域産物活用の意義とマネジメントを取り入れた進め方」とした。事例発表は「愛知県で食にかかわる人の集まる大会で、栄養教諭として、学校での地場産物の取り組みについて発表するとしたら、どういう流れで発表するとよいか」という想定で行った。説明の組み立て方については見えないデータは提示しない、話す内容を的確に示す、全国平均など比較できる数値を示す等具体

表1 2010年度栄養教諭のためのワークショップの研修内容

回	日時	参加人数	学習形態	テーマ	講師 ^{※2} ・ファシリテーター
第1回	2010年8月8日 10時～17時	18名	開講	栄養教諭活動への社会的要請の高まりの中で、自らの学習課題の確認と共有	講師A・B・D
			グループワーク ^{※1}	①「理想の給食」 ②「給食時間の充実」 ③「担任の食への意識を高める」	講師A・B
			講義	①学校における栄養教諭の役割 ②社会が求めている食育	講師A
第2回	2010年8月9日 10時～17時	18名	演習 ^{※1}	食育授業の指導案作成	講師A・B
第3回	2010年10月10日 9時30分～19時	19名	グループワーク ^{※1}	①地場産物の活用状況 ②地域産物の意義とマネジメントを取り入れたすすめ方	講師A・B
			講義	学習指導要領の改訂をふまえての食育の重要性	講師C
第4回	2010年12月25日 9時30分～17時	18名	講義	介入研究への理解を深めるための論文抄読	講師D
			講義	教育哲学の立場からみた授業計画とその評価	講師C
			閉講	自らが提示した課題の学習成果の共有	講師A・B・D

※1 グループワーク、演習のすすめ方：カード法を用いて各グループメンバーが意見を自由に出し合い、グループでそれぞれ発表テーマを決めた上で発表内容をまとめた。その後、発表および討論（意見交換）を行った。

※2 講師はすべて大学教員、A：食生態学・食教育学（管理栄養士）、B：栄養教諭論・給食管理（管理栄養士）、C：教育哲学、D：栄養教育学（管理栄養士）

的に助言し、データについては、仮説を必ず立て、仮説が正しいかどうか、いえない部分はどこか、どこに問題があったのか等について助言・協議した。また、学校給食は地域にどのような影響を与えるのか、家庭や地域行政にどのような効果をもたらすのかなど、地域の構造論を含め考えることができるように議論した。また、全体にわたり子どもの態度や行動の変容に着目することの重要性についての気づきに重点を置き、子どもを主体者として認識することも腹案とした。

4) 論文・評価への興味（第4回）

「論文の目的・方法・実施・評価の読みとり方」や「学校教育における授業計画・学習評価・授業評価」についての講義を行った。栄養教諭は子どもの心身の健康づくりに関わる栄養・食の専門職としてのエビデンスを提供していく立場になることや、学校の中で教職として他の教員と連携を深めていくことが求められることから、これらの視点は重要であると考えた。

3 調査の実施

ワークショップの実施に伴い、参加者（学習者）の知識・スキルや態度等に変化がみられたかを明らかにするために、2011年10月に自記式質問紙調査を郵送法にて行った。対象者20名のうち15名から有効回答が得られた（有効回答率75%）。

調査内容は、ワークショップに参加した動機、ワークショップの内容の満足度、ワークショップで得ることができた力、栄養教諭に必要と考える力、ワークショップ参加後にみられた業務における変化、ワークショップで学習した内容をいかして実践したこと等であった。

結果

1 ワークショップの進行とともに確認された学習者の変容（表2）

第1回において、自由な発言の中で「地産地消の給食」「温かい給食」等、栄養教諭の視点

表2 ワークショップの進行とともに確認された学習者の変容

回	子どもの認識や発達を把握し、支援するスキルの獲得		課題解決の仕方、方法論の理解と自分の課題への展開	
	○獲得できた力や気づき	△獲得できなかったこと ▲新たに課題として明らかになったこと	○獲得できた力や気づき	△獲得できなかったこと ▲新たに課題として明らかになったこと
第1回	○担任と子どもの食の実態を共有することの重要性についての気づき	▲子どもを主体として考えることの重要性 △学校全体が抱える課題と食育との関係	○めざしたい姿の確認 ○問題点、課題の確認	
第2回	○場の設定がスムーズにできる			△論理的な思考力が乏しい
第3回	○子どもの態度や行動の変容に着目することの重要性についての気づき ○地域の特殊性をいかすことの重要性の理解		○論理的に考えることの必要性の理解	
第4回			○論理的なものの見方 ○評価の重要性の理解	

からいくつかの理想が挙げられた。しかし、子どもの視点「楽しみな給食」「自慢できる給食」等は思い描けない者もあり、給食の主体者は子どもであり栄養教諭は専門支援者であるという意識は低いと感じられた。

また、栄養教諭の立場からみた実践事例が多く、教員が「給食の時間」をどう捉えているかがわかるような発言は少なかった。これは学校全体が抱えている課題と「給食の時間」を関連させる意識が低いことを表していると考えられる。

しかし、ワークのまとめに「担任と子どもの食の実態を共有する」という発言が見られたことは、ワーク実施効果として思考の広がりがみられたといえる。

第2回において、栄養教諭の専門性を活かすことができる場面についての議論では、「栄養教諭ができる場所はどこか」と小さくまとまった検討内容となった。「ここでなぜ栄養教諭の専門性が必要になるのか」という論理的な思考力が乏しく、学校教育は子どもが主体者であることの認識が不足していることが新たにわかってきた。

第3回において、まとめからは、地域の特殊性を捉える必要性、子どもの実態の捉え方、地場産物を取り入れる手立て、地域産物を活用し

た教育活動、その評価などを盛り込むことができ、学校給食の「地場産物」を積極的に取り入れるためには、論理的に進めることが必要であることを理解したようであった。

地場産物を取り入れることの評価・成果には、「感謝の心」「郷土への愛」「味わって食べる行動」「残さず食べる態度」など、行動や態度という言葉が多く見られ、「学校給食」と「食育」の一体化について共有化を図るというワークショップの目的にも近づくことができた。

2 ワークショップ後の調査でみられた学習者の変容 (表3～4)

学習者の変化を、ワークショップ後に行った調査票から①得ることのできた力②業務における変化③実践したことで捉えてみた。課題解決の仕方や方法論の理解と自分の課題への展開については「論理的なものの見方」が修得できたとする者が多かった。「いろいろな考え方や価値観」「全体を俯瞰して見る力（見ようとする力）」等が身につく、「物事を考える時に広い視野と柔軟性を持つことの必要性を感じ、それを意識するようになった」との実践的な変容を挙げる者がみられた。また、「論理的な考え方ができるようになった」まではいかないものの、今まで自分が偏った考え方やものの見方であったかに気づく姿も見られ、今後の態度や

表3 ワークショップで得ることができた力等参加後の学習者の変化

ID	ワークショップで得ることができた力		ワークショップ参加後にみられた日々の業務における変化		ワークショップで学習した内容をいかして実践したこと	
	回答	キーワード*	回答	キーワード*	回答	キーワード*
1	グループワーク又は講義よりいかに今まで働いた考え方やものの見方であったかを知ることができた	考え方、ものの見方	かつては1つの物事を少し広く捉えることができているような気がする	広い視野	図示して関係者と共有すること、校内行事の際に実践し計画づくりにより役立てた	関係者との共有
2	力を得ることができたというより、いろいろ考えた後、価値観を知ることができた	考え方、ものの見方、価値観	ない		ない	
3	(経験豊かな先輩方についていくのに必死でした・・・)		実践したことを少しでも記録したり執務記録簿で反省することになった	記録、反省	実践報告書のまとめ方をなるべく工夫した	報告書
4	研修の必要性がますます高まりました。		教育課程全体を食を通して具体的な課題を持って見(考え)ることができるようになりつつあるかなと感じます。課題を持つ(考え)なくてはならないと意識するようになった	課題	現職研修に意識的に取り組むようになりました	現場研修
5	3分間にまとめて企画したことや考えていることを言うようになった	発表、話し方	子ども、学校、給食、家庭、地域などの図を常に頭の中に意識し、今、実施していることがどこに位置しているかを確認するようになった	広い視野、図	ワークショップでの学習において配置校での実態把握の必要性を感じました。それ以来、実態を把握(朝食の様子、毎日の食べる様子、給食指導、朝食欠食状況、配膳、下膳における気がついたことetc)することに努め職員に直接働きかけようとしています。また、掲示板や給食だより等は生徒中心の話題にしていません。	子どもの実態把握、掲示板、給食だより、関係者との共有
6	理論的な考え方(とはどう考えていくか)	考え方、ものの見方	ない		ワークシートの見直しを行った	ワークシート
7	・人にわかっただけの話し方 ・課題に対しての考え方、まとめ方 ・先を見通して活動をするための適切な切り分けやその方法、また計画性などがわかってきたように思います	考え方、ものの見方、まとめ方、計画、発表、話し方	自分の考えていること、やろうとしている事を図式化してはつきりと説明することができるようになったと思います	図、説明	魚料理を献立に多く取り入れ、指導に生かした(生かしている)また調査を行った	子どもの実態把握、給食
8	今までたくさんことをやっていたつもりでしたが残念ながらそれをもっとまとめたり評価したりができていなかったことに気づいた	気づき	少しですが変化を見なくてはと意識するようになった。	子どもの変容	魚の授業を行うことができた	授業
9	物事を分析する力	分析	ない		ない	
10	十分に得られなかつたと感じています。		ない		研修を受け、資料をいただき、自分自身が魚に今まで以上に興味をもつことができたし、子どもたちにも「魚を食べよう」の食に関する指導を効果的に行うことができました	授業
11	1つの物事を考える時に広い視野、また、柔軟性を持って(少しは)考えられるようになったと感じています(が、力がついたらとの確信はないです)	広い視野、柔軟性	問3と関連しますが、物事を考える時に広い視野と柔軟性を持つことの必要性を感じ、それを意識するようになった	広い視野、柔軟性	具体的にはないが、物事を考える上で考え方が参考になっていると思う	考え方
12	要点をまとめた話し方を意識するようになったこと	発表、話し方	児童の食事の実態把握をできるだけできるように日々児童に声をかけ得た情報を書きとめ、担任の先生と共有できるように、どんな些細な変化でも話をするようになった	記録、関係者との共有	給食の時間に栽培体験で作った野菜を給食に取り入れた時に担任の先生に指導してほしいことと給食の配膳や残菜の状況などを職員朝礼で話をしたり文章にして渡すなど学校全体で取り組んでいく働きかけをした	関係者との共有
13	特にない		ない		ない	
14	「栄養教諭」として子どもたちに対し、今の場面では何ができるか」ということを一番最初に考えることもできるようになった。これは「栄養教諭」として子どもたちを指導する上で、校内の現職教育等の研修でも学んできたが、それらは教員に向けての話し方で、栄養教諭として子どもたちに向きあっているというところから力を得ることができたと思う	子ども、考え方	・同僚の栄養教諭が授業をするために単元構成や指導案を作るのにちよつとしたアドバイス等が出来るようになった。 ・子どもたちに対してまた保護者に対する考え方がかわり、いつも頭を「栄養教諭として」を叩いて考えたいようになった。	子どもや保護者に対する考え方、関係者との共有	市教委による学校訪問授業や市の強化指導員訪問授業などで単元構成を考えたこと「栄養教諭でなければいけないこと」「食育の視点で考える」という2つのことを実践することができた	授業、食育の視点
15	全体を俯瞰して見る力(見ようとすること)	考え方、ものの見方	(気持ちや考え方に変化がありました)自分の仕事にいつそ誇りを感じることができた。私にしかできないことがあるはずだと自信をもてるようになった	自信	問5と同様です。仕事のモチベーションが上がりました。	モチベーション

回答の文章は原文のまま。 ※ 著者が回答から抽出した

表4 調査票で確認された学習者の変容

回	子どもの認識や発達を把握し、支援するスキルの獲得		課題解決の仕方、方法論の理解と自分の課題への展開	
		○獲得できた力や気づき	△獲得できなかったこと ▲新たに課題として明らかになったこと	○獲得できた力や気づき
第1回	○担任と子どもの食の実態を共有することの重要性についての気づき ①⑤⑥⑫	▲子どもを主体として考えることの重要性 △学校全体が抱える課題と食育との関係	○めざしたい姿の確認 ⑦ ○問題点、課題の確認 ①④⑦⑨⑫	
第2回	○場の設定がスムーズにできる			△論理的な思考力が乏しい
第3回	○子どもの態度や行動の変容に着目することの重要性についての気づき ⑤⑥⑧⑫⑭ ○地域の特殊性をいかすことの重要性の理解 ⑤		○論理的に考えることの必要性の理解	
第4回			○論理的なものの見方 ①⑥⑦⑨⑪⑫⑭⑮ ○評価の重要性の理解 ③⑥⑧	

○数字：調査票で該当する内容をあげていた者のID

や行動の変容が期待される。

子どもの認識や発達を把握し、支援するスキルの獲得については、子どもの態度や行動の変容に着目することの重要性についての気づきが多くみられた。「残食の様子」「毎日の給食の様子」「給食指導」「朝食欠食状況」「配膳・下膳における気がついたこと」等、子どもの実態を把握することに努め、教員に直接働きかけるようにするなどの行動・態度に変化がみられた者もあり、子どもへ支援するスキルの獲得には、子どもに関する情報収集が必要であり、重要であることの気づきがみられている。

3 結果のまとめ

学習者の態度の変容として「論理的なものの見方」と「子どもの態度や行動の変容に着目することの重要性」及び「担任と子どもの食の実態を共有することの重要性」を挙げる者が多かったことはワークショップの成果といえる。

また、業務に活かすことができたことや実践に繋がったことが具体的に報告されたことは、ワークショップの参加者が日常的に課題であると考えているテーマに適合したものであったと考えられる。

参加者は、食育は子どもが主体であり、子どもの態度・行動の変容のためには自分自身が論理的な考え方をもち、支援できるスキルが必要であるということを感じ取ることができたと考える。

考察

参加者が論理的な思考を身につけ、子どもの行動・発達理論を知ることや子どもを支援するためのスキルに気づきがあったことはプログラム（ワークショップ）の目的を達成できたといえる。

栄養教諭が子どもを支援できるスキルを身に付けることは、管理栄養士の資質を備えた教諭としての行動化に繋がると期待される。ワークショップ方式を取り入れた本研修において子どもを支援するためのスキルに気づきがあった者が多くみられたこと、さらに、日常の業務や実践において変化のあった者がいたことは、期待される栄養教諭の行動化に結びつく有用的なプログラムであったことを示唆している。

栄養・食教育、「食育」とは、「人々がそれぞれの生活の質（QOL）と環境の質（QOE）のより良い、持続可能な共生をめざして、食の営みの全体像（食の循環）を理解し、その視野・視点で食生活を実践し、かつ可能な食環境づくり・仲間づくりを進める力（食生活力、「食力」？）を育てるプロセス」⁷⁾であり、「栄養・食の専門家とはこれらについて、科学的根拠を課題に合わせて再構成し、活用する人や組織である」⁷⁾。「食に関する専門性」と「食に関する指導を担える質とレベル」とが、1人の人間の中で融合することが求められている⁶⁾。栄養教諭のレベルアップにつながるよう、研修内容の充実に向けてさらに検討していきたい。

文献

- 1) 文部科学省スポーツ・青少年局. 平成17～23年度の栄養教諭の配置状況. 2011
- 2) 文部科学省. 小学校学習指導要領. 2008：2
- 3) 文部科学省スポーツ・青少年局. 栄養教諭による食に関する指導実践事例集. 2009：163
- 4) 笠原賀子. 栄養教諭のための学校栄養教育論. 東京：医歯薬出版, 2006：9-11
- 5) 桐生大学医療保健学部栄養学科. 平成21年度文部科学省スポーツ・青少年局学校健康教育課委託事業「栄養教諭の専門性の高度化に関する先導的プログラムの研究開発報告書（栄養教諭の専門性の高度化に関する調査）. 2010：3
- 6) 足立己幸. 「栄養教諭」とはなにかなが期待されているか. 栄養教諭とは何か「食に関する指導」の実践. 東京：女子栄養大学出版部, 2005：11-32
- 7) 足立己幸. 生活の質（QOL）と環境の質（QOE）のよりよい共生を. 日本栄養士会雑誌2008：51：9-14