

喫食前には、もう一度全員での手洗いがされていたが、その後の喫食までに時間がたったため、手遊びやパンツを触ったりという行動が見受けられた。

## (2) 保育士の関わり

### ① つく作業

もちをつく際には、保育士などが補助をし、重い杵で、けがをしないように配慮がされていた。

### ② 丸め作業

もちを丸める際には、使い捨て手袋を使用していた。

### ③ 配膳・喫食

その日の昼食に雑煮が提供されていたが、鍋を机の上に運搬後に保育士がその場を離れてしまう場面があり、やけどの危険性が伺えた。

## (エ) サンドイッチの事例

### (1) 園児の関わり

ジャムサンドを作ったが、作る量は、自分がたべる事ができる分だけを作ることになっていた。各園児に浅い皿が配布され、その中でジャムサンドを作っていた。園児によって作る量が異なるため、たくさん作っている園児は、サンドイッチが皿からあふれて机の上に落ちてしまう事があった。

### (2) 保育士の関わり

ジャムサンドの作り方を保育士が実際に見本を見せて説明をしていた。

### (3) その他

サンドするパンは、扱いやすいようにまた、食べやすいように、食パンを1/4に切られていた。

## D. 考察

### 1) 園児に関すること

#### ① 身支度

ほとんどの園で、園児の身支度はエプロンを三角巾であった。三角巾を身につける事は、園児にとって難しい。また、髪の毛を全部入れて身につけることも難しいので、簡単に準備できる帽子の導入が望まれる。異物混入を防止する点からも必要である。

手洗いに関しては、作業開始前には、必ず実施されていた。しかし、手の洗い方が不十分な園児もみられた。洗い残しや、手の先だけしか洗っていないなどの行動が見

られた。このことから、手の洗い方の指導の必要性を感じた。手洗いは、調理保育に限らず、日常的に保育時間中に何回も行うことであることから、手洗いの方法を含めた衛生教育の必要性を感じた。また、手洗い後から実際に作業に関わるまでの時間が長い場合には、園児が手遊びなどをして、様々な所に触れてしまっているため、作業開始直前にもう一度手を洗うなどの必要性が感じられた。しかし、この事は、調理保育を行なう場所と手洗い設備の場所の関係と保育士などの指導者側の人数が関係すると思われる。

#### ② 加熱前への関わり

主に、材料を切る作業が多かった。園児によって包丁への慣れの違いが見られた。

#### ③ そのまま喫食するものへの関わり

まるめる、はさむなど、直接食べる材料を素手で触って何かをするという作業が多く見られた。いずれも、手洗いは実施されていた。また、ラップなどを使い、衛生面での配慮はされていた。消毒用アルコールを使用している園もあり、手洗いだけではなく、アルコールの使用も一方法である。しかし、アルコールを使用する際には、正しい方法での使用を行わないと、アルコール消毒の意味をなさないため、注意が必要である。

#### ④ 配膳・喫食

配膳時には、熱い料理などもあるので、やけどの注意が必要である。

## 2) 保育士に関すること

### ① 身支度

保育士の身支度も園児同様の注意が必要であると考えられる。すべての保育士が、エプロンと三角巾で身支度をしていた。しかしながら、前髪などの髪の毛が三角巾から出ている事が多く、異物混入の点からも改善が必要である。

### ② 加熱前への関わり

主に、園児が切る作業への援助が多く見られた。包丁の正しい使用方法を理解していない場面も見られ、そのために切る作業に必要な以上の力を要している場面があったことから、調理器具などの正しい使用方法についての教育の必要性を感じた。

包丁やまな板の数に限りがあり、使いまわしての使用であるので、これらの調理器具が、多くの人の手を介していることから、途中での洗浄や消毒を行なった方がよいと考えられる。

#### ③そのまま喫食するものへの関わり

そのまま喫食するものを園児に配布する際には、トングなどの器具使用または、使い捨て手袋の使用が望まれる。また、この時の園児の行動をよく観察し、顔を触ったりなどの手遊びによる手指の汚染に注意を払う必要がある。

#### ④ 配膳・喫食

③と同様である。また、調理保育で作ったものを喫食する時が給食であることが多い。このことから、給食の配膳に関わることもであるが、鍋など熱いものが園児のそばに置かれることも多いので、やけどへの注意が必要であると考えられる。

### 3) 栄養士・調理員に関すること

#### ①身支度

栄養士自体の身支度はもちろんであるが、前述したとおり、園児や保育士の身支度の問題があることから、栄養士などが中心になって、身支度の方法と必要性についての教育の必要性を感じた。

#### ② 調理・配膳

調理保育の中では、材料や器具や食器の準備が主に感じられた。いずれの場合にも運搬作業が伴うため、衛生的な配慮が必要である。サンドイッチに見られた、食器からサンドイッチがあふれてしまうことは、予測がつくことであるので、あらかじめゆとりも持った枚数の皿を配布するなどの配慮が必要である。

### 4) その他

#### ①天候・場所

屋外での実施の場合には、天候が大きく影響する。今回の芋煮を例にすれば、天気は良かったが、非常に風が強い日であったため、落ち葉や砂埃がひどく、衛生的な喫食環境が確保されていなかった。天候状態によっては、どこまでを屋外で行い、どこから屋内で実施するかを検討が必要であると考えられる。

#### ②調理器具

調理器具の整備の必要性を感じた。今回調査対象の園においても、包丁が研いで整備されていなかった。包丁の切れが悪い事が、必要以上の力を要して切る作業を行なってしまうため、かえって危険である。

また、攪拌操作でも見られたことであるが、鍋とかき混ぜる道具の大きさが合っていないため、やけどの危険性はあった。

## E. 結語

神奈川県内の4保育所において、調理保育活動の実態調査を行い、以下の結果が得られた。

- 1) 園児への衛生教育が必要である。
- 2) 園児の調理保育中の集中力が途切れてしまうと、無意識に顔や髪の毛を触ったりなどの手遊びが多く見られるので注意が必要である。
- 3) 園児だけでなく、保育士への調理技術指導と衛生教育の必要性ある。
- 4) 保育所全体での保育活動であるので、安全に実施することが必要で、そのためには、各種職員の連携が必要である。

## 文 献

1. 水野清子他：保育所における給食の在り方に関する調査研究、平成12年度厚生科学研究報告書（2002）

表1 栽培・収穫・下処理・加工のプロセス別 子どもが食物と関わる活動の出現頻度

		出現数 (73園中)	%			出現数 (73園中)	%			出現数 (73園中)	%
栽培	とうもろこし	10	13.7	収穫	さつまいも	22	30.1	下処理	そら豆のさやむき	24	32.9
	ピーマン	9	12.3		じゃがいも	16	21.9		とうもろこしの皮むき	21	28.8
	ミニトマト	9	12.3		ミニトマト	14	19.2		枝豆もぎ	10	13.7
	じゃがいも	9	12.3		とうもろこし	12	16.4		芋洗い	8	11.0
	さつまいも	8	11.0		米	11	15.1		グリーンピースのさやむき	7	9.6
	米(田植え)	8	11.0		ピーマン	11	15.1		竹の子皮むき	4	5.5
	なす	6	8.2		なす	10	13.7		絹さや筋取り	3	4.1
	だいこん	5	6.8		よもぎ	9	12.3		いちごのへた取り	1	1.4
	ブロッコリー	5	6.8		きゅうり	8	11.0		とうもろこしの種取り	1	1.4
	人参	4	5.5		枝豆	7	9.6		枝豆の皮むき	1	1.4
	二十日だいこん	4	5.5		いちご	7	9.6		オクラの種取り	1	1.4
	きゅうり	4	5.5		いんげん	6	8.2		ピーマンの種取り	1	1.4
	枝豆	4	5.5		だいこん	6	8.2		いんげん筋取り	1	1.4
	米(もみまき)	3	4.1		ブロッコリー	4	5.5		じゃがいもの皮むき	1	1.4
	アスパラガス	2	2.7		そら豆	4	5.5	枝豆のさやむき	1	1.4	
	すいか	2	2.7		オクラ	4	5.5	よもぎの仕分け	1	1.4	
	ごま	2	2.7		スイカ	4	5.5	梅のへた取り	1	1.4	
	そら豆	2	2.7		竹の子	4	5.5	ミニトマトのへた取り	1	1.4	
	かぼちゃ	2	2.7		落花生	3	4.1	長ねぎ皮むき	1	1.4	
	オクラ	2	2.7		里芋	2	2.7	たまねぎ皮むき	1	1.4	
	いんげん	2	2.7		二十日だいこん	2	2.7	加工	梅干	5	6.8
	落花生	2	2.7		人参	2	2.7		味噌	3	4.1
	しいたけ	2	2.7		しそ	2	2.7		梅ジュース	3	4.1
	里芋	1	1.4		さやえんどう	2	2.7		たくあん	2	2.7
	ごぼう	1	1.4		かぼちゃ	2	2.7		白菜漬け	2	2.7
	バジル	1	1.4		ほうれん草	2	2.7		干し柿	2	2.7
	しそ	1	1.4		ラディッシュ	2	2.7		干しだいこん	1	1.4
	レタス	1	1.4		りんご	2	2.7		茶	1	1.4
	ほうれん草	1	1.4		茶	2	2.7		らっきょう漬け	1	1.4
	いちご	1	1.4		梅	2	2.7		こんにゃく	1	1.4
	さやえんどう	1	1.4		カリフラワー	2	2.7		豆腐	1	1.4
	シュガースナック	1	1.4		ごぼう	1	1.4		納豆	1	1.4
ゴーヤ	1	1.4	玉葱	1	1.4	梅シロップ	1		1.4		
白菜	1	1.4	アスパラガス	1	1.4	バター	1		1.4		
パセリ	1	1.4	バジル	1	1.4						
とうがらし	1	1.4	レタス	1	1.4						
しめじ	1	1.4	ししとう	1	1.4						
			そら豆	1	1.4						
			ごま	1	1.4						
			絹さや	1	1.4						
			さくらんぼ	1	1.4						
			にら	1	1.4						
			小松菜	1	1.4						
			白菜	1	1.4						
			グリーンピース	1	1.4						
			あんず	1	1.4						
			レタス	1	1.4						
			キャベツ	1	1.4						
			しいたけ	1	1.4						
			春菊	1	1.4						
			菜の花	1	1.4						
			キウイフルーツ	1	1.4						

表2 料理別 子どもが関わる調理活動の内容

		出現数 (73園中)	%	下処理	加熱	盛り付け
料理 ・主食	餅つき	19	26.0	洗う(とぐ)		つく 丸める
	カレーライス	16	21.9	洗う(とぐ) 切る むく くり抜く(種取も含む)	炒める	トッピング
	おにぎり	9	12.3	洗う(とぐ) する つめる にぎる 塗る	焼く	
	うどん	5	6.8	切る こねる 足踏み 混ぜる(振る) のばす		トッピング
	パン	4	5.5	こねる 混ぜる(振る) 丸める 成形		トッピング
	飯	3	4.1	洗う(とぐ)		
	お好み焼き	3	4.1	切る 割る	焼く	トッピング
	ピザ	2	2.7	洗う 切る むく こねる 混ぜる(振る) のばす 丸める 塗る		トッピング
	サンドイッチ	2	2.7			塗る 挟む
	どんと焼き	2	2.7	丸める		
	海苔巻き	1	1.4			敷く 巻く トッピング
	焼きそば	1	1.4	切る ちぎる	炒める	
	ホットサンド	1	1.4			挟む
	ちゃんこ鍋	1	1.4	洗う		
主菜	野菜炒め	4	5.5	洗う 切る ちぎる	炒める	
	餃子	2	2.7	包む		
	焼き魚	1	1.4	振り塩		
	目玉焼き	1	1.4	割る	焼く	
	ゴーヤチャンプルー	1	1.4	切る くり抜く(種取も含む)	炒める	
副菜	煮浸し	1	1.4	ちぎる		
	ポテトサラダ	1	1.4	洗う 切る むく つぶす		
	サラダ	1	1.4	ちぎる		和える
汁	芋煮	7	9.6	洗う 切る ちぎる		
	豚汁(さつまい)	5	6.8	洗う 切る むく		
	すまし汁	2	2.7	切る 削る		
	味噌汁	1	1.4	洗う 切る ちぎる 頭・はらわた取り		
	団子汁	1	1.4	切る むく ちぎる		
おやつ	団子	20	27.4	刺す つぶす ちぎる する 混ぜる(振る) 丸める	ゆでる	
	焼き芋	19	26.0	洗う 包む		
	クッキー	15	20.5	割る 混ぜる(振る) くり抜く(種取も含む) のばす		トッピング
	デコレーションケーキ	6	8.2			塗る 絞る トッピング
	ホットケーキ	5	6.8	割る 混ぜる(振る)	焼く	トッピング
	スイートポテト	4	5.5	むく こす つぶす 混ぜる(振る) 成形 絞る		
	ゼリー	3	4.1	混ぜる(振る)		
	いちごジャム	2	2.7	つぶす		
	柏餅	2	2.7	こねる のばす 包む		
	フルーツヨーグルト	2	2.7	切る		トッピング
	茶巾絞り	2	2.7			絞る
	カップケーキ	1	1.4	切る 割る 注ぐ		
	フルーツポンチ	1	1.4	ちぎる くり抜く(種取も含む)		注ぐ
	クラッカーサンド	1	1.4			塗る 挟む
	カナッペ	1	1.4			トッピング
	メロンパン	1	1.4	丸める		
	フランクフルト	1	1.4		焼く	
	ドーナツ	1	1.4	丸める 成形		
	五平餅	1	1.4	つぶす 成形		塗る
	プリン	1	1.4	割る 混ぜる(振る)		
チョコレート	1	1.4			トッピング	

表3 調査期間中の保育園施設内、施設外の空中浮遊細菌および温湿度

施設	屋内		屋外	
	平均値(試験数)		平均値(試験数)	
A	一般細菌数	空中	1200(2)	300(2)
	環境	気温(°C)	19(2)	21(2)
		湿度(%)	47(2)	45(2)
B	一般細菌数	空中	1300(2)	
	環境	気温(°C)	22(2)	
		湿度(%)	36(2)	
C	一般細菌数	空中	400(2)	200(1)
	環境	気温(°C)	19(2)	7(1)
		湿度(%)	46(2)	59(1)
D	一般細菌数	空中	700(1)	
	環境	気温(°C)	22(1)	
		湿度(%)	36(1)	

1)空中浮遊細菌数:CFU/m<sup>3</sup>

2)本調査期間:11月中旬~12月下旬

表4 調査期間中の保育園施設の施設表面細菌

施設	平均値±標準偏差(試験数)
A	62±111(36)
B	21±30(12)
C	7±13(12)
D	8±8(6)

1)施設表面細菌数:CFU/9cm<sup>2</sup>

表5 保育園施設の空中浮遊細菌と施設・器具表面細菌のマイクロフローラの分布

空気				
菌叢	検出(%)			
	A	B	C	D
グラム陽性球菌	2(20)	2(29)		2(67)
グラム陽性桿菌				
芽胞非形成菌	5(50)	3(43)		
芽胞形成菌	3(30)	2(29)	9(100)	1(33)
グラム陰性菌				
その他(酵母)				
合計	10(100)	7(100)	9(100)	3(100)
表面				
菌叢	検出(%)			
	A	B	C	D
グラム陽性球菌	16(20)	17(47)	1(4)	9(75)
グラム陽性桿菌				
芽胞非形成菌	34(42)	11(31)	7(27)	
芽胞形成菌	19(23)	5(14)	18(69)	3(25)
グラム陰性菌	10(12)	1(3)		
その他(酵母)	3(4)	2(6)		
合計	82(100)	36(100)	26(100)	12(100)

表6-1 調査期間中の保育園施設内で調理された食品の一般細菌数、大腸菌群数、糞便性大腸菌群数、腸球菌、*B.cereus* (冬季)

保育園名	調理名および食材料	一般細菌数 <sup>1)</sup>		大腸菌群数 <sup>2)</sup>		糞便性大腸菌群数 <sup>2)</sup>		腸球菌 <sup>1)</sup>		<i>B.cereus</i> <sup>1)</sup>		
		検体数	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	
A-1	おにぎり(芋煮など)	1	1.0								<2.0	
	おにぎり(出来上がり)	1	3.6								<2.0	
	米(生)	1	1.0								<2.0	
	豚汁(出来上がり)	1	1.0								<2.0	
	にんじん(生)	1	4.4	1.1							11<	
	大根(生)	1	3.6	224≤								
	ねぎ(生)	1	4.2									
	じゃがいも(生)	1	5.5	1.3								
	さといも(生)	1	2.8	4.26								
	ふた肉(生)	1	2.8								<2.0	
みそ	1	2.8								<2.0		
合計		10	3.0±1.6	57.7±110.9					11±0		<2.0±0	
A-2	ジャンボ海苔巻き	1	2.0									
	のりまき(出来上がり)	1	1.0									
	酢飯	1	1.0									
	ちくわ煮物	1	2.8									
	きゅうり	1	2.1									
	にんじん煮物	1	2.5									
	たまご焼き(市販品)	1	1.0									
	たくわん(市販品)	1	2.3									
	でんぶ(市販品)	1	1.3									
	かんぴょう	1	—									
合計		10	1.6±0.9									
A-3	もち	1	3.2			0.93						
	きなこもち(出来上がり)	1	1.0									
	のりもち(出来上がり)	1	3.2									
	きなこもち(園児作成)	1	3.1									
	もち	1	3.3									
	もち米	1	2.2									
	きなこ	1	1.0								<2.0	
	のり	1	1.0								<2.0	
	合計		7	2.4±1.0	0.93±0							<2.0±0

1) log of cfu/g 2) MPN/g 3) 記載のないものおよび(一)はnot detected

表6-2 調査期間中の保育園施設内の調理された食品の一般細菌数、大腸菌群数、糞便性大腸菌群数、腸球菌、*B.cereus* (冬季)

保育園名	調理名および食材料名	一般細菌数 <sup>1)</sup>		大腸菌群数 <sup>2)</sup>		糞便性大腸菌群数 <sup>2)</sup>		腸球菌 <sup>2)</sup>		<i>B.cereus</i> <sup>1)</sup>		
		検体数	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	
B-1	蒸しパン											
	蒸しパン(出来上がり)	1	1.0									
	牛乳	1	1.3								<2.0	
	ホットケーキミックス(粉)	1	1.0									
	さつまいも練り生地(生)	1	1.0									
	さつまいも(生)	1	3.9								<2.0	
	生地(さつまいも無し)	1	1.7									
	生卵	1	—									
	合計	8	1.5±1.0									<2.0±0
	B-2	クリスマスケーキ										
クレープ(出来上がり)		1	2.2								<2.0	
イチゴ(洗浄前)		1	2.8								<2.0	
イチゴ(カット後)		1	—									
キウイ(洗浄前)		1	3.2								<2.0	
キウイ(カット後)		1	2.8								<2.0	
黄桃(開缶後)		1	—									
黄桃(カット後)		1	—									
牛乳		1	2.4									
生クリーム		1	2.8									
ホイップクリーム		1	—									
生地		1	3.0									
小麦粉		1	2.6									
砂糖		1	1.7								<2.0	
クレープ(皮)		1	3.6									
イチゴジャム		1	—									
合計		15	1.8±1.4									<2.0±0

1) log of cfu/g 2) MPN/g 3) 記載のないものおよび(—)はnot detected

表6-3 調査期間中の保育園施設内で調理された食品の一般細菌数、大腸菌群数、糞便性大腸菌群数、腸球菌、*B.cereus* (冬季)

保育園名	調理名および食材料名	検体数	一般細菌数 <sup>1)</sup> 平均値±標準偏差	大腸菌群数 <sup>2)</sup> 平均値±標準偏差	糞便性大腸菌群数 <sup>2)</sup> 平均値±標準偏差	腸球菌 <sup>2)</sup> 平均値±標準偏差	<i>B.cereus</i> <sup>1)</sup> 平均値±標準偏差
C-1	もちのまゆ玉	1	4.5				
	のりもち(出来上がり)	1	2.3				
	きな粉もち(出来上がり)	1	3.5				
	納豆もち(出来上がり)	1	2.6				
	もち米	1	4.3				
	のり	1	2.2				
	きな粉	1	3.6				
納豆	1	3.3±0.9					
合計	7	3.3±0.9					
C-2	ごまクッキー	1	1.0				
	ごまクッキー(出来上がり)	1	3.2				
	小麦粉	1	6.3				<2.0
	ごま	1	2.4				
	マーガリン	1	1.0				
	砂糖	1	2.8±2.2				<2.0±0
	合計	5	2.8±2.2				
D	サンドイッチ	1	1.8				
	食パン(マーガリン+イチゴジャム)	1	1.8				
	(出来上がり)	1	—				
	食パン(マーガリン+アンズジャム)	1	1.5				
	(出来上がり)	1	—				
	食パン(I)	1	—				
	食パン(II)	1	—				
マーガリン	1	—					
イチゴジャム	1	—					
アンズジャム	1	—					
合計	7	0.7±0.9					

1) log of cfu/g 2) MPN/g 3) 記載のないものおよび(一)はnot detected



表7 調査期間中の保育園施設内で調理された食品から分離された  
大腸菌群の生物型別

施設	検体数	陽性 検体数	試験 菌株数	<i>E.coli</i>			<i>A.aerogenens</i>		<i>C.freundii</i>		その他
				I	II	III	I	II	I	II	
A	27	7	27		3			1		3	20
B	24										
C	12										
D	7										
Total	70	7	27		3			1		3	20

厚生労働科学研究費補助金（子ども家庭総合研究事業）  
分担研究報告書

6. 諸外国における幼児教育での食をめぐる取組の特徴  
—米国、ニュージーランド、韓国、中国における実践から—

分担研究者 酒井 治子 東京家政学院大学 助教授  
研究協力者 森 眞理 東洋英和女学院大学 助教授

研究要旨：

「飽食の時代」「個食・孤食・固食の時代」といった「食」をめぐるフレーズが聞かれてから久しい。こうした社会状況の中で、食を通じた子どもの心身の健やかな育成（食育）に対して、子どもの生活場所である家庭における教育はもとより、保育教育施設における教育のあり方においても、試行錯誤がすすんでいる。近年、食育の保育実践の報告書の出版や研修等の活動も盛んになっており<sup>1)</sup>、保育者をはじめ、保護者や行政の意識も高まってきている。こうした動きの中、保育施設や地域社会において食育を「教育実践のプログラム」として、子どもの発達の側面や学びのプロセスから捉えた実践を、より一層浸透させ充実・発展させていくためには、どのような方法や実践が必要で有効であるのか検討が求められている。乳幼児期における食育に関する課題や研究は、日本に限らず諸外国においても実践の展開として取り組んでいることが、保育者向けの研究誌や紀要等の刊行物、学会の発表や研修会等の保育者同士の現職教育の場、さらに実践の見学や視察、保育者との話しあいによりわかる<sup>2)</sup>。本研究では、食育を教育保育実践のプログラムとして、展開し検討をすすめている米国・ニュージーランド・韓国・中国における取り組みについて探った。その結果、幼児教育保育における食育への取り組みは①「学びとケアのコミュニティ形成」をめざして進められており、子どもの発達と文化を考慮した②「総合的な学びの展開」としての食育プログラムとして位置づけられていた。そして、そこには、さまざまな③「対話的学び」のプロセスがあることが明らかになった。この3点を、今後の日本の食育プログラム開発に重要な視点として提案した。なお、本研究で取り上げた実践例は限られているので、取り上げた事例を「国」として一般化はできないことを付け加えておく。

A. 研究目的

本研究の目的は、諸外国の乳幼児教育保育現場における食の取り組みを探ることから、それぞれの国における食育の枠組みと課題を明らかにすると同時に、日本の幼児教育保育現場における課題と展望を明らかにするものである。

乳幼児の食にかかわる問題は、世界を概観すると<sup>3)</sup>、干ばつや津波等の自然災害や紛争、貧困等により、発達に必要な栄養が十分に摂れない子どもが多くいる。そうした現実を認識しつつ、本研究では、日本の多くの乳幼児保育現場における課題として、日本の多くの子どもや保育者が直面している課題に似た状況<sup>4)</sup>にある諸外国の乳幼児

教育保育現場における食育の取り組みの実態を探り、日本の保育現場における課題と展望が明らかにするという立場をとることとした。

B. 研究方法

2001年から2005年を対象に、研究者や保育者を対象に発刊されている乳幼児教育保育ジャーナルから、具体的な食育プログラムの実践報告、並びに筆者が訪れた実践の場において食育を重点的に取り上げている実践の観察を対象とした。

報告書、ならびに実践の観察から、食育の実践を比較検討し、それぞれの主題や課題を明らかにする。そこから、日本におけ

る今後の乳幼児保育教育現場における食育実践のあり方について、示唆することを述べた。但し、保育形態をはじめ実践のあり方は国や現場により異なっており、単純な比較や日本への導入には無理があることをここで断っておく。

### C. 研究結果・実践報告

#### I. 米国における食育への取り組み

##### 1. 「DAP（発達にふさわしい実践ガイドライン）」から食育に対する姿勢を探る

周知の通り、米国には『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』といった国が発行した実践のガイドラインや教育課程は存在しない。そうしたことを受けて、会員（海外も含む）約 10 万人<sup>5)</sup> を有する乳幼児教育保育者が多く所属する NAEYC(National Association for the Education of Young Children 全米乳幼児教育協会)が、1987 年<sup>6)</sup> に乳幼児教育保

育の指針として、DAP(Developmentally Appropriate Practice: 「発達にふさわしい教育実践ガイドライン」)を発行するに至った。米国では乳幼児期を「誕生から 8 歳(小学校低学年)」と位置づけており、その中で発達区分を「誕生から 3 歳(なお、この中でも『幼い乳児(誕生から 9 ヶ月)』『活発な乳児期(8 から 18 ヶ月児)』『幼児前期児(16~36 ヶ月)』と区分している)」「3歳から 5 歳」「6 歳から 8 歳」として、それぞれの時期の発達にふさわしい実践とふさわしくない実践を項目(環境、遊びと学び、保護者や家庭との関係、カリキュラム等)ごとに示している。NAEYC では、こうした表示はあくまでもガイドラインとして捉えることとして、子どもの文化背景や気質、地域性を考慮するように示されている。食育という項目を DAP では特定化していないので、食生活に関する記載を筆者が選定し下記する。

#### \* 乳児（誕生から 9 ヶ月）【●食生活】の項目より

ふさわしい実践	ふさわしくない実践
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 乳児は、哺乳瓶で授乳されるとき、その角度に合う体勢で抱かれている。</li> <li>・ 子ども 1~2 人につき、保育者 1 人で食べる。必要な場合、他の援助がある。自分の手で食べることを奨励し、保育者はどんなにちらかしても子どもが自分で食べることを認める。健康的な食べ物をすこしずつ与え、子どもが自分で食べられる量とやめる時選べるようにする。食べることは、社会性を身につけることであり、楽しい時間であると見なす。</li> <li>・ 大人は、個々の乳児の食べ物と哺乳瓶に名前をつけて、菓は別に冷蔵庫の中に保管する。個人の名前が明記されたよだれかけは食べる場所の近くにかけておく。お皿やフォーク等は共有せず、毎食後洗う。哺乳瓶とおしゃぶりは毎食後殺菌する。一度温められたり使われた牛乳の再使用はしない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 乳児は乳児用椅子に縛られ、哺乳瓶は枕に備え付けられている。</li> <li>・ 大きなグループの子どもたちは、一斉に食事が与えられるか、フォーク等を渡されておき去りにされる。クッキーや砂糖の量が多い食品がおやつとして与えられる。大人は、何が好きなのか、とか、お腹がいっぱいになったという、子どものサインに対応しない。会話はほとんどない。</li> <li>・ 大人は、乳児の食べ物を冷蔵庫に所かまわず保管し、乳児の哺乳瓶の共有を認める。瓶はカウンターの上に置きっぱなしになっており、名前は明記されおらず、再使用される。</li> </ul>

\* 幼児期前期（16～36ヶ月）【●生活と学び】の項目より

ふさわしい実践	ふさわしくない実践
<ul style="list-style-type: none"> <li>大人は、食事、排泄や衣服の着脱など日常生活に必要な課題である日課が、子どもが生活について学び、技能を獲得し、自分の行動を統制する力を得ていくうえで、援助する大切な機会であることを認識している。食事とおやつは指やボウル、スプーンといった子どもが簡単に使いこなせる道具で食べられるようにする。瓶からカップへ飲めるように移行する際、目盛りがついた入れ物を使い、子どもが自分でつけるようにする。</li> <li>大人は、一人一人の子どもの食事時間や睡眠時間を尊重する。幼児前期児はおやつ回数を多くし、幼児後期児に比べて少量にする。たとえば、幼児後期児より早い時期に午前中2回のおやつ時間がある。水分は頻繁に補給し、子どもの食べ物の嗜好は尊重される。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもは1人で使いこなすのは無理であると、食事に必要な道具を使わせてもらえなかったり、大人の手が必要な小さなボタンやレースのついた服を着せられることで、子どもは自分が無力であると感じる。</li> <li>日案は決まっており、子どものニーズより大人のニーズに基づいて立てられている。食べ物は報酬や罰としてのお預けとして用いられる。食事は、スケジュールどおりに始まらないので、子どもは待ったり、決まった時間で食べなくてはならないので、うるさくなったりいらいらしたりする。</li> </ul>

\* 3歳から5歳【●カリキュラム内容と教育方法】の項目より

ふさわしい実践	ふさわしくない実践
<ul style="list-style-type: none"> <li>服の脱ぎ着、トイレの習慣、給仕や食事、歯磨き、手洗い、お片づけなど、まさに発達しつつある自立の力を現したり、練習する機会が与えられ、教師からの援助もみられる。教師は、子どもがトイレに失敗したり、食べ物をこぼしたり、作業をやり終えることができない場合にも忍耐強く見守っている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子ども自身でやるよりも、大人のほうが早くできるからといって、生活習慣にかかわる課題にしばしば大人が手をだしてしまう。</li> <li>子どもがトイレを失敗したり、食べ物をこぼした時に、大人が怒ったり、子どもに恥ずかしい思いをさせる。</li> </ul>

\* 6歳から8歳【●カリキュラムの内容】の項目より

ふさわしい実践	ふさわしくない実践
<ul style="list-style-type: none"> <li>栄養、歯の健康、体操、健康法、薬物乱用の予防などの健康と安全に関するプロジェクトは、健康と安全についての重要な概念を子どもにはぐくむように構成されている。これらのプロジェクトは毎日の習慣と統合されており、健康のための取り組みとして家庭や学校での日常の生活に組み入れられている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>健康教育は、週に一度の保健の授業で行われるか、年に一度の保健単元に限られている。教師は、保健の授業を子どもに健康と安全に関する理解と概念を育てる場ではなく、してはいけない行動を教える場だと思っている。</li> </ul>

上記の概観のみで断定できないが、米国では、食に関する保育・教育を「心身発達の側面」、「健康と安全」、「家庭(地域)との連携」の視点から捉えていると読み取れる。また、3歳以上については、生活の中の食が、「カリキュラム」項目の中に明記されており、食は「教育方法」でもあり「教育実践」としての学びであるとも捉えられる。すなわち、食を教育課題として位置づけて、子どもと共に考え学ぶ実践とすることをNAEYCは奨励しているのである。

## 2. 食育に関する実践から

先述したNAEYCでは、保育季刊誌として『Young Children』を発行している。同誌の内容は、リサーチや実践プログラムの紹介をはじめ、国の保育教育政策や動向、各地支部における活動、大学をはじめとする研究機関の求人案内など多岐に亘っている。

2003年度の11月号では「家庭との連携」、また2004年度の3月号では、「健康と安全」の特集が組まれた。そこで、本節では、実践プログラムの概要を紹介することとする。

事例1)「教えることにおける教師の働き：子どものキッチン活動から」<sup>7)</sup>

### (1) 実践への問題の所在とねらい

本プロジェクトの実践研究者であるエリザベス・シェンケルバーグは、ニューヨーク市のプリスクール(3歳から4歳児)の担任教師として、子どもたちが市販の加工食品中心の食生活で、偏食傾向が高いことから、栄養価の高い食品や旬の食べ物に対する知識や、調理を通じた食に対する認識や態度を変える実践に取り組むことにした。

### (2) 実践の取り組み(プロセス)

以下は、担任教師のシェンケルバーグが子どもや保護者と展開した実践のプロセスである。

#### プロセス1：家族とのオリエンテーション

まず、子ども一人一人の食生活を把握することを教師の役割として、年度始めの家族との懇談会の席で食をテーマとした取り組みを行うことを伝えた。そして、保護者

が子どもの食生活についてオープンに話し合える調査を行った。親は、

- ・ ジェームスは、大変深刻なピーナッツアレルギーがあります。
- ・ ルーシーは、乳児の時に胃食道逆流症があったことから、限られた食べ物しか摂ることができません。その一つはピーナッツバターです。
- ・ ティファニーは偏食が激しく、家族は栄養士に相談しようかと話しています。
- ・ シェレルは、家から持参したもののしか食べたことはありません。

といった悩みや不安を打ち明けた。この調査から、子ども一人一人のニーズや状況を把握することとなり、親と共に学び育ちあうというパートナーシップ形成を目指した食をめぐる実践へと駒をすすめることとなった。

#### プロセス2：「バナナマフィン」づくり

子どもとのバナナマフィンづくりでは、バナナをつぶしたり、材料をかき混ぜたり、型に流し込んだり、焼いたりすることを実際に行い、プロセスを観察することから食べ物の変容を学び、匂いをかいだり、感触を味わい、また自分たちが関わったという成就感を体験した。

しかし、半数の子どもが、なじみがないとして食べるのを嫌がった。そこで、何か他の食べ物の可能性を調査すると、クラッカーは全員の子どもが食べられるものと判明した。

#### プロセス3：「ビスケット」づくり

次に、クラッカーと同様になじみのあるビスケットを焼いた。その際の導入として、モーリス・センダック作の絵本『In the Night Kitchen』を読み聞かせをしたり、歌をうたったりして、子どもの興味をより高める活動を取り入れた。

#### プロセス4：調理で好きなこと

調理の中で、どのようなことが好きであるか子どもと話し合い、リストを作成した。このリストから、調理の作業にはどのようなことがあるのか意識を高めることになった。

**\* 子どもたちが調理で好きなこと**

- ・プラスチックナイフでフルーツを切る  
こと
- ・小麦粉をかきまぜること
- ・スプーンでソースをぬること
- ・食べ物がお料理すると変わっていく様  
子を見ること
- ・塩をつまんだり、ハーブを指でふりか  
けること
- ・フルーツをしぼること
- ・かわいたものとじめじめしたものを一  
緒にまぜること
- ・何かを注ぐこと
- ・卵の殻をわること

**プロセス5：食べ物のリスト作成とクッキ  
ングブック作成**

プロセス4に加え、さらに子どもたちと  
一緒に調理した食べ物のリストを作成し、  
クッキングブック作成へと発展した。

その中で、子どもたちは、

- ・「雨の日特別バター入りポップコーン」
  - ・「筋肉をつかってつくったパンケーキ」
- と命名したお料理リストを作ることで、米  
や豆をはじめ、いろいろな食べ物への関心  
や味見しようとする姿勢が高まり、暖かい  
雰囲気のカラス形成につながったのである。

**(3)実践からの学び**

この活動を通して、シェンケルバーグは、  
食を単に食べることとしての「最終結果」  
や「生産物」として捉えるのではなく、

- ・家庭との連携や信頼関係を築き深めるこ  
と
- ・何かをする際の準備の大切さ
- ・食べ物大切さ（残すことや余ったこと  
から）
- ・五感を働かせること
- ・共同体としてクラスづくり（仲間との関  
わりを通した暖かい雰囲気づくりや意見の  
相違等から生じる葛藤をのりこえること）  
として、教育実践とそのカリキュラム形成  
を展開した。そして、こうした実践をここ  
で終わるのではなく、特に、子ども一人一  
人のニーズや発達側面から見ると、ここに  
あげた食べ物を食べられない子どもや食べ  
物が余るといったことが生じたとして、こ

うしたこととどのように向き合っていくか  
を今後の課題としてあげている。

事例2)「あの食べものは気持ち悪くなる  
の」乳幼児教育保育施設における食  
べ物アレルギーに対する取り組み<sup>8)</sup>

**(1)実践への問題の所在とねらい**

「子どもの食べ物アレルギーと偏食」が、  
米国の保育現場における深刻な問題であり、  
保育者の大きな悩みの一つとなっている、  
と捉えた著者マルナ・ホランドは、こうし  
た課題に実践を通して、取り組んだのであ  
る。

**(2)実践の取り組み（プロセス）**

以下は、教育コンサルタントのホランド  
が、保護者や食育に関係する専門家と展開  
した実践例である。

**プロセス1：一人一人の子どもの食の傾向  
(アレルギーの状態)を良  
く知ること**

まず、子ども一人一人の食生活を把握す  
ることが教師の役割として、年度の始めの  
家族との懇談会の席で、食をテーマとした  
取り組みを行うことを伝えた。そして、子  
どもの食生活についてそれぞれがオープン  
に話し合うことで調査を行った。親は、実  
践現場における子どもの偏食や食アレルギー  
への対応の仕方に対する悩みや不安を打  
ち明けた。このことから、子ども一人一人  
のニーズや状況を把握することになり、親  
と共に学び育ちあうパートナーシップ形成  
を目指した食をめぐる実践に着手すること  
となった。

**プロセス2：教師としての専門知識**

教師が、子どもの食アレルギーに関して  
起きる問題は、無知からくることがよくあ  
る。教師は、食物アレルギーがおきやすい  
食べ物とアレルギーの初期兆候をしっかりと  
把握しておくことが求められる。

牛乳/卵/ピーナツ/小麦と大麦/米  
豆(大豆)/木の実/オレンジ/魚介類  
チョコレート(カカオ)/豆(アルファルファ・  
グリーンピース等)

その他、豚肉、牛肉や鶏肉に対してもアレルギーのある子どもがいることを心得ておくことが大切である。

アレルギーの兆候としては、  
かゆみ／唇の腫れ／くしゃみ／湿疹  
鼻水／嘔吐／下痢／息切れ／痙攣  
吐き気／腹痛／じんましん

が主な兆候である。

また、文化や宗教背景により、子どもが食べられないものや子どもの成育歴を元に、食べたことのないものに対する繊細さが教師に求められる。

### プロセス3：専門家とのミーティング

よくあることは、保育者がすべて解決しようとすることである。専門家とのミーティングを頻繁に実施することは、保育者のみならず、専門家が子どもの現況を把握することにつながるようになる。専門家とは、医者、看護師、栄養士、調理師等である。救急時の対処の仕方のワークショップやセミナーを頻繁に行うことが求められる。こうしたミーティングに保護者を招くことにより、保護者の関心も高まると共に、保育の場が「学び共同体」としての役割を果たしていくことにつながるのである。

### プロセス4：文書による家庭の姿勢（趣旨）表明と把握

保育者は、子どものかかりつけの医者（ホームドクター）の観点や姿勢を把握することが子ども一人一人に対応するための基礎知識と責任として欠かせない。子どもが万が一、アレルギー症状を見せた際、どのような処置が大切なのか、加えて、食べ物に関係するパーティ、活動や行事に子どもが参加可能なのか、また、代用の食べ物についてのポリシーを作成しておくことが望まれる。

### プロセス5：子ども一人一人のポートフォリオ（記録）

子どもの食アレルギーに関する記録（ドキュメンテーション）を作成すること。どういった食べものや料理を家庭で摂っているのか、また、保育施設で食べても良い食べものやおやつをリストをファイル等に収めておくことである。こうしたポートフォ

リオは、子ども自身、自分が食べられるものとそうでないことを、しっかりと視覚を通して理解することにもつながるのである。

### プロセス6：子どもの自律・自立と仲間とのかかわり

食アレルギーに該当する子どもはもちろんのこと、まわりの子どもに対する教育的配慮が必須である。年齢が高くなればなるほど、食アレルギーの子どもは、自分の食事が周りの子どもと異なることから、自尊心が低くなることや調理活動に参加できず孤立した状況におかれるのでは、と不安になることがある。

また、食アレルギーの子どもがアレルギーの兆候を見せた際に、周りの子どもがパニックに陥ったり、食事の内容が多くの子とも異なることや調理活動に参加できないことから「変な子」としてレッテルを貼ったりすることにつながることもある。こうしたことが起こらないように、保育現場では、食アレルギーの子どもが自分で何を食べられるのか、どの食べ物に対しては「NO（いいえ）」といわなくてはならないのか、自律心と自立するスキルと態度を身につけられるように支えることが求められる。と同時に、周りの子どもと共に「食べ物のラベルの読み方」「食べものやアレルギーを扱った絵本」「食べ物アレルギーを起こす食べ物」についての活動を取り入れて、子どもの知識を高め、視野を広げていくことが大切である。

### (3)実践からの学び

ホランドは、自分の体験をもとに、協動的な「チームアプローチ」のすすめを強調した。チームのメンバーは、子ども、保育者（アシスタントも含む）、保護者、調理師、栄養士、医者、看護師等、子どもの生活にかかわる人である。チームアプローチを実践していく上で、キーコンセプトとなるのが、

#### ・コラボレーション(協働)

それぞれが、専門分野の知見を有しているので、その役割を共有し助け合うことが、子どもの健康と安全をはぐくむことにつながる。

・**コミュニケーション（双方向の関わり）**  
 専門分野からの情報を交換しあうことから、食アレルギーの子どもや家族が孤立することを防ぐ。

・**ドキュメンテーション（記録）**  
 子どもの記録を取り保管することは、救急時の対処の仕方を適切に行うことや、子どもの成長をとらえることが可能となる。

こうした学びのコミュニティづくりを通して、子どもが健康で安全な食生活を保育現場で展開することになると論じたのである。

<実践の原理 (Principles) > 実践の土台 (中心)	
・ Empowerment (力強さ)	・ Holistic Development (総合的な発達)
・ Family and Community (家庭と地域社会)	・ Relationships (関係性)
<実践の内容 (Strands) > 子どもの学びと発達に不可欠 (必須) の領域	
・ Well-being (心身の健康・健全)	・ Belonging (帰属感)
・ Contribution (貢献)	・ Communication (コミュニケーション)
・ Exploration (探索)	

## II. ニュージーランドにおける食育への取り組み

### 1. 乳幼児教育カリキュラム『Te Whariki (テ・ファリキ)』

ニュージーランドでは、幼児教育プログラムのカリキュラムとして二文化二言語で表されている『Te Whariki (テ・ファリキ：マオリ族に伝わるマットの織り込むというメタファー)』がある。実践の柱となるこの幼児教育カリキュラムは、

から構成されている。注意を要することは、原理と内容がテ・ファリキマットのように織り込まれつつ、子どもの全人的発達を多様な観点から援助する視点に基づいている点である。

テ・ファリキにおける食育は、「Well-being」の中で、体験したい事項として明記してある

#### [●Well-being(心身の健康健全)]

Infants (誕生～18 ヶ月)	Toddlers( 1歳～3歳)	Young children (2.5歳～就学前)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 周りの大人は、子どもの空腹や疲れを観察し、対応する</li> <li>・ 周りの大人は、一人ひとりの子どもの生活リズムに合わせて食事を与える。</li> <li>・ 親近感がありゆとりのある雰囲気の中で、食事をする。その際、安定した人間関係がある大人からいただく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 広くさまざまな種類や調理方法を用いた食べ物に親しむ</li> <li>・ できるだけ子どもが自分で食べられるように自主性を尊重し励ます。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 食事に十分な時間をとる。そのことにより自律性が高まる。</li> <li>・ 親しみのある食べ物とそうでないものとのバランスを考える</li> <li>・ 待つことも大切であるが、なるべく子どもが空腹時にはすぐに対応することを心がける。</li> </ul>

### 2. 実践から

筆者は、2001年にニュージーランドのオークランドのC幼稚園を訪れる機会に恵

まれた。ちょうど中心的に展開していた活動のひとつに「料理」としてのクッキー作りがあった。その際、この活動がイベント



や一回きりのお楽しみではないことが、園に一步足を踏み入れた時につたわってきたのである。というのは、保育室内に材料の絵や調理の手順が示されている手描きのポスターや調理器具が並び、また、個人ファイル（ポートフォリオと呼ばれる）には、一人ひとりの子どもの取り組みやクッキー作りを通して学んできたことや発達の側面との関係が記されていたからである。教師は、子どもにクッキーを焼く前と後で、色、重さや感触に変化が生じるかといったことを含めて仮説を立てたり、どういうクッキーがおいしいと思うかといった質問をしつつ、子ども同士の話し合いを奨励しつつ、興味がより深まる役割を果たしていた。クッキー作りという食育は、単に作ることや食べることに終始するのではなく、ものの変容という科学的視点に留意していた。

### 3. 「学びのものがたり (Learning Stories)」

ニュージーランドの保育施設には、保護者が参加している姿を見かけることが多い。保護者は、さして戸惑うこともなく、活動の展開を把握している様子が見えかけた。それだけ、保育者との連携がスムーズなのである。その鍵となるのが、個人ファイル（ポートファイル）であり、それは、「学びのものがたり」と呼ばれている。子どものことばや表現等の観察を日を追って収めたものである。一人ひとりの子どもの学びのプロセスを丁寧に観察し描き出すことにより、子どもの発達側面をあらわすと同時に、観察している大人の振り返りや評価のよりどころとなる。また、子どもの様子を丁寧に観察し描くことは、ある側面のみの子どもの発達を捉えるのではなく、子どもの全人格発達という多様で多面的な捉え方を可能にするのである。

さらに、学びのプロセスがはっきり見えるかたちで家庭に伝わると同時に、家庭における子どもの様子も日々報告され、双方向の学びとしての実践が展開されていることである。

## III. 韓国における食育への取り組み

### 1. 韓国の現状と幼稚園教育課程

韓国の幼児教育者に現代の子どもを取り巻く課題は？と質問すると、多くの場合、「早期教育」「生活リズムの乱れ」からくる「心身の発達のアンバランス」<sup>9)</sup>をあげられる。20世紀後半に高度経済成長期に端を発した急激な産業化・情報化・都市化は、教育投資という形で子どもの生活に影響を与え、将来の成功を夢見てわが子を塾づけにするという様相が示され、その打開策が検討されている。

韓国の保育機関は、大きく分けて「幼稚園」「保育園（子どもの家）」「ノリバン（遊び部屋という意味の家庭保育）」の3つの形態がある。2000年から施行されている「第6次幼稚園教育課程」は、国家レベルによる幼児教育の基本精神であり指針である。この内容の基本の柱としては、「基本的生活習慣」と「協同的な生活態度」を育てることが掲げられている。その中で、「健康生活」「社会生活」「表現生活」「言語生活」「探求生活」の5領域に分けられている。健康生活では、子どもの健全な心身の発達を促すことが主眼となっており、その中に食育が包括されている。

### 2. 韓国の実践から

ここで取り上げる釜山にあるP大学校付設保育園では、「知・徳・体」を兼ね備える全人的な幼児教育を目指すことを保育方針として上げている。知識注入型の教育保育ではなく、体全体と五感を刺激するような遊びと作業を重視することに重点を置いている。

保育プログラムは、「教育」「健康」「栄養」「保護者教育」「地域社会との交流」の領域からなり、それぞれの領域が関連して保育を構成することとしている。食育に関しては、

#### ・ 田畑作りプログラム

季節にあった野菜や穀物を植えて栽培し、収穫することにより、季節と気候の変化、植物の成長、収穫の喜び、自然に対する責任、土の生命力を学ぶ。保護者も田畑の運営・管理に参加する。

#### ・ 料理活動プログラム

子どもが料理に直接参加することにより、味に対する理解や満足感を感じることで料理を身近に感じとれるようにする。また、キムチ作り、味噌作り、辛子味噌作りをはじめとする韓国伝統料理を作る機会を提供する。

#### ・ 老人と子どもの相互作用プログラム

老人ボランティアが週 1 回保育園を訪問し、教育活動、労作活動、間食及び食事の指導をする。

#### ・ 節制・節約プログラム

生態の基本である循環を認識するために、物々交換、廃材利用、生ごみの堆肥づくりを実践する。

が掲げられ、2 歳児クラスから子どもの心身の発達に応じた取り組みが展開されている。「料理活動プログラム」については、4 歳児のクラスでは、キムチ作りに必要な材料の絵合わせパズルが用意されていたり、実際に田畑づくりプログラムと連動して、野菜づくりが組み込まれていたり、近くのお年寄りから話を聞くといった直接的体験と間接的体験が含まれている。

韓国では、日本と同様に子どもを取り巻く環境の変化が著しく、西欧のスナックやファーストフードが町中に溢れており、子どもの食生活のあり方が課題となっている。そうした中、古くから伝わるキムチや味噌の調理を意識的に保育幼児教育の場で展開する傾向が見られる。筆者が訪れた P 大学校付属保育園では、積極的に伝統の味を昼食やおやつで取り入れると同時に、育て作り味わうといった体験的な学びを行っていた。

加えて、西欧型スナックである油質と糖分の含有量が多い食べ物は「よくない」と捉えて、3 歳未満児の保育室にも提示することから、家庭と共に子どもの食育について考えていこうとする姿勢がはっきりと現れていた。

## IV. 中国における食育への取り組みの特徴

### 1. 中国における現状と食育の課題

2005 年 9 月現在、中国の 0 歳～6 歳の子どもの数は、1.3 億人に達し、世界の子どもの人口の 5 分の 1 を占めるといわれている。<sup>10)</sup> 基本的に、人口の約 6 割は、農村に居住する農業従事者とその家族であるが、近年の産業化と都市化により、幼児教育への期待と設備への期待が高まっている。幼児教育の形態は、従来どおり両親が働いているケースがほとんどであり、入所型の保育施設にて子どもが生活する。そうした中、祖父母が子どもの食事を作り与えるケースが多い。加えて、都市部では、近代化の波と同時に海外から家族で駐在し、子どもを幼児教育保育施設に通園させるケースも多くなり、インターナショナル幼稚園に通わせる中国家庭が増えている。

こうしたことを受けて、子どもも欧米型の食生活への移行が見られる。食べ物の変化は、食器や器具の内容に変化が生じるのは当然であり、このことは、すなわち「箸」の使い方を知らない、未体験の子どもが出現するようになったことを意味する。ある幼稚園では、こうしたことを課題に子どもの祖父母や地域の高齢者と共に食事をする、「箸」の使い方について学ぶといった実践や親への教育の機会を設けて、なぜ、「箸」が大切であるのか、文化の継承と子どもの発達の側面から考える実践に取り組んでいる。

### 2. 瀋陽における実践から

#### (1) 実践への問題の所在とねらい

中国の瀋陽市は、中国東北地区随一の都市であり、40 以上の民族が居住する他民族都市である。と同時に、近年、都市化が進んでおり、海外からの居住家庭の子どもを対象にするインターナショナル幼稚園の開園が増えている。こうした幼稚園は、欧米やオーストラリアやニュージーランド人が教職員にあたることが多い。ここでとりあげる S インターナショナル幼稚園の園児 (3 歳から 6 歳の子ども 50 名) は、親(両親)が通常終日働いていることから、幼稚園で三食とる。朝食と夕食時には、祖父母が子どもの傍らに座ることが多い。園長で

あるリン・ファレルは、多くの子どもが「自分で食べられない（祖父母や教師に食べさせてもらうことを待っている）」「箸が使えない（伝統文化を学んでいない）」ことに問題を感じ、自分とは異なる文化背景の人の食事に対する見方を調査することで、食に対する文化的意識を明らかにし、子どもの食育プログラムのあり方を検討した。

## (2) 実践への取り組み

### プロセス1：インタビューとディスカッション

ファレルは、祖父母、中国人教師、西洋文化背景をもつ教師、それぞれに子どもの食事に対する見方をインタビューとディスカッションを通して調査した。以下がその結果である。

#### 【●食事に対する見方】

<p>祖父母</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・食は、病を治す薬である。</li> <li>・食は、楽しみであり豪華であるべきものである。</li> <li>・健康的で栄養バランスに富んだ食は、長生きの源である。</li> <li>・子どもの肥満は、繁栄と健康の証である</li> <li>・祖父母は孫の面倒をみる責任があるので、子どものためになることはすべて行う</li> <li>・食費が保育料に含まれているので残さなくて食べなければならない。</li> </ul>
<p>教師(中国人)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・祖父母に孫の食について言うことは、目上の方を敬うという中国の精神に反することである。</li> <li>・食事には医学的恩恵がある。</li> <li>・食は文化的なので、白湯が望ましい。(冷水はよくない)</li> <li>・幼稚園児の基本的な生活習慣の自立は、学びのあり方と直接的に結びつかない</li> <li>・子どもは可能性と有能性に富むという子ども観になじみがない。</li> <li>・中国人は、飢餓に対して神経質である</li> </ul>

#### 教師(西洋人)

- ・子どもの自立に価値を置く
- ・子どもは何をどのくらい食べるか決める権利があり、それは子どもの権利である
- ・中国人が考える「食は薬」とする捉え方の理解が難しい
- ・子どもにふさわしい実践の基準は、自分が育った背景と文化に基づく。
- ・ほとんどの教師は、飢餓を体験したといったネガティブな体験を持ち合わせていない。

### プロセス2：協働(コラボレーティブ)チームによる食育への取り組み

三者に対して食事に対する聞き込み調査の実施から、食と文化、すなわち食に対する価値観が密接に関係していることが明らかになった。食の価値観や目標が異なることは、同時に実践のあり方も異なるということである。ファレルは、園医、看護師、教師を含んだチームを作り、三者の共通点と相違点を明らかにして、その中で合意できる具体的な共通目標を立て、実践することとした。共通目標は、

- ・ 食事の時間は、子どもにとって、ゆとりがあり、幸せで楽しい時間とする
- ・ 子どもが、健康的でバランスの取れた食事に対する知識を得る
- ・ 子どもと教師は相互的に尊重する関係を形成する

## (3) 実践からの学び

それぞれの良さを生かせる子どもに「良かれ」とすることが、文化やその人が暮してきたことに深く関係する。これは、食に関することのみではない。特に、長い間「良い」と思って生活してきたことを覆されることは、屈辱とも受け止められることでもある。

そうした中、チームによる実践から明らかになったことは次のとおりである。

#### ・「子どもに聞くこと」

「子どもの視点」に立って考えることが大切であるという原点に戻り、三者を始め、

子どもの生活に関わる専門家が関わってま  
ず行ったことは、「子どもに聞くこと」で  
ある。「もう少し食べられる?」「何か手  
伝いが必要?」「スープも飲んでみる?」  
と、子どもに尋ねることで、子どもが食事  
を与えられる、食べさせてもらう受動的存  
在から、食べるという能動的な存在への転換  
をもたらしたのである。

#### ・「食事は基本的な生活習慣自立の一つ」

年少児はテーブルの準備、年長児は配膳  
といった役割を決めることで、子どもが食  
事に対して責任感を育てることにつなが  
った。これは、他者に対する責任のみならず、  
自分に対する責任感を育てることにつな  
がった。

#### ・「コミュニケーションの大切さ」

食に対する文化が異なる祖父母には、毎  
日子どもの食事についての記録メモを渡し、  
子どもの食事の内容と量を把握できるように  
にした。年長の子どもは、自分でその日食  
べたものについて、絵などを用いて記録を  
とる習慣を身につけた。

#### D. 考察とまとめ

ここでは、米国、ニュージーランド、韓  
国、中国の4カ国の実践展開を探ること  
から、明らかになった3つの共通主題につ  
いて述べる。この主題を日本における今後  
の課題と展望として考えたいものである。

#### 1. 食育プログラム実践を通じた「学びと ケアのコミュニティ形成」

4カ国の実践を通して共通することは、  
食育プログラムの実践を通して、乳幼児教  
育保育の実践現場が、「学びのコミュニテ  
ィ」の形成へと貢献していることである。  
米国とニュージーランドの実践では、保  
護者の参加が食育への理解の深まりを促  
すと同時に保護者自身も食育プログラム  
実践の当事者としての意識を高めること  
に至っている。それは、保育の場が子ど  
もにとっての育ちの場であることは言う  
までもないが、保護者が実践の場を親  
育ちの学びの場であると意識することは、  
保育者と共に子どもを育てるパート  
ナーとして食育プログラム

をすすめていくことに大きな貢献をする  
であろう。

また、韓国と中国の実践からは、異世  
代の参加が顕著である。しかも、日本の  
現場でよく行われているようなイベント  
やお客さまとしてではなく、お年寄りが  
文化の伝承者や食育の先輩として日常  
的に現場に参加しているのである。子  
どもと同じ方向を仰ぎみつつ活動して  
いることが、まさしく学びとケアの  
コミュニティの形成であるといえよう。  
中国の実践は、そうした中、食を通  
じて異文化との葛藤との出会いとその  
克服についても具体的に述べられてお  
り、これは日本の保育現場における問  
題解決に示唆を与えるであろう。

さらに、食育プログラム実践を通じた  
学びのコミュニティ形成は、医者、看護  
士を含めたコラボレーション（協働）  
的な学びが有効であることを表してい  
る。食育は、保育の現場のみで勧めら  
れていくのではなく、医学の専門家や  
栄養に関する専門家を交えたさま  
ざまなパートナーシップからの取り  
組みがより効果的であることが明らか  
になった。

#### 2. 「総合的な学びの展開」としての食育 プログラム実践

幼児教育保育現場における食育の実  
践は、調理や栄養、野菜の栽培と収穫、  
食事のマナーと偏食といった「食べる」  
ことに重点を置いたものが一般的であ  
る。本研究から、食育を科学的な視点  
やアートとしての視点から取り組むこ  
とへと、総合的な学びとしてその地平  
線が広がる可能性を明らかにした。た  
とえば、ニュージーランドの実践から  
は、食べ物の変容を仮定してみたり、  
米国の実践からは、5感を用いて食べ  
物の変化を想像してみたり。それは、  
単なる小学校の教科としての理科の  
学びではない。とことん子どもの知的  
好奇心を豊かにする科学的な学びで  
あり、創造性と想像性を深める事象  
を多様に捉える力としてのアートの  
学びである。韓国のキムチ作りの中  
に、伝統文化としてのアートを子ど  
もは学ぶことであろう。近代化が進  
む中国にあって、箸の使い方を含め  
た食生活習慣をめぐる活動も文化  
復興としてのアートの間学びであ  
る。日本人の生活習慣についても、幼  
児教