

生活科における「食育」を行う方法に関する一考察

梶田 尚吾

(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

A Consideration about "Food Education" in Living Environment Studies

Shogo KAJITA

(Graduate Student, Aichi University of Education)

I 研究の目的

平成 20 年版小学校学習指導要領の第 1 章「総則」には「学校における食育の推進」という文言が明記された¹⁾。「食育」が、現代の学校現場において重要視されていることが分かる。また、2011 年 3 月に出された「第 2 次食育推進基本計画」には、「子どものころに身に付いた食習慣を大人になって改めることは困難であり、子どものうちに健全な食生活を確立することは、(中略)生涯にわたって健全な心身を培い、豊かな人間性をはぐくんでいく基礎となる。」²⁾とある。これより、「食育」は、子どもが食生活を確立する前から行われなければならないと考えられ、小学校低学年段階における「食育」の重要性がいえ

る。小学校低学年における「食育」を考えた際に、「具体的な活動や体験を通して、(中略)自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ」³⁾ることを教科目標とした生活科は、「食育」を扱うのに適しているといえる。なぜならば、「食育基本法」の前文には、「様々な経験を通じて(中略)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」⁴⁾が述べられており、生活科の教科目標は、これと重なるためである。これらのことから、生活科において、どのように「食育」を扱っていけばよいのか明らかにする必要があるだろう。そのため筆者は、拙稿「生活科における『食育』の扱い方に関する一考察」の中で、生活科における「食育」で育てていく資質・能力を、「食事の楽しさ、食べ物大切さを感じ、食に感謝の気持ちを持てるようにすること」と示し、こうした資質・能力を育てていくことで、

日常生活における望ましい食習慣を身に付けることにつながるようにしたいと考えた⁵⁾。そこで本稿では、そうした生活科における「食育」で育てたい資質・能力を身に付けさせ、望ましい食習慣につなげていくための方法についての検討を行う。さらに、その手立てを用いた授業実践を行い、その有効性を検証することを本研究の目的とする。

II 生活科における「食育」を行う際の手立て

1. 生活科において食習慣を身に付けさせること

子どもたちに望ましい食習慣を身に付けさせることは、生活科が目標とすることにつながるといえる。しかし、生活科の中で、食習慣のようなスキルのみを取り出して、子どもに教え込もうと指導するだけでは、生活科の趣旨とのズレが生じてしまう。なぜなら、生活科の教科目標は、「具体的な活動や体験を通して、(中略)その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、(後略)」⁶⁾(下線は筆者による)となっており、具体的な活動や体験の過程において、子どもに食習慣を身に付けさせなくてはならないためである。また、生活科の成立当初には、生活習慣を単独に、ストレートに取り出して指導することにより、「生活科は『しつけ科』や『第二道徳科』になりかねない」という指摘もあったことから⁷⁾、教師はそのことを常に意識しながら指導をしていく必要があるといえる。習慣を身に付けさせるために、指導をすることとなると、しつけのような指導になりがちである。しかし、生活科の授業の中では、教科の特徴を生かして、教師が直接的にやらせようとするだけではなく、子どもが自ら望ましい習慣へと変容していけるような、教師の支援が望ましいと考

える。

これらのことに、生活科の中で望ましい食習慣を身に付けさせることを当てはめて考えてみると、望ましい食習慣を身に付けさせることだけを目的として指導していくのではなく、授業の中で食にかかわる体験活動を行った際に、児童が望ましい食習慣を身に付けることができるように指導していかなくてはならない。児童が、「先生に言われたから、ご飯を残さず食べないといけないな」と考えるように指導していくのではなく、学習が終わった後に自発的に、「大切なご飯だから残さず食べたいな」と考えることができるように指導していくのが理想であろう。

2. 生活科で食習慣を身に付けさせるモデル

これまでに明らかにした指針に基づき、生活科において、児童に望ましい食習慣を身に付けさせるためのモデルを検討する。また、先ほど示したように、「食事の楽しさ、食べ物大切さを感じ、食に感謝の気持ちを持てるようにすること」という、生活科における「食育」で育てていく資質・能力を身に付けることが、望ましい食習慣の形成につながると考える。そこで、生活科における「食育」が目指す資質・能力の育成も含めた学習モデルの作成を行う。それに合わせて、そのモデルの中で、どのように教師は支援をしていけば良いのかを考えていく。

食習慣の育成について、丸谷宣子ら（2006）は、「現代の食育における究極の目標は、個人の健康的食行動変容である」としたうえで、「行動変容を促す学習を行わせようとする場合には、KABモデル（中略）と呼ばれる簡単な行動変容モデルをベースに進めるとよい。」⁸⁾としている。また、健康日本21の「各論1 栄養・食生活」の「付録4：個人の行動変容に関わる要因としての知識、態度」の中でも、「個人の行動変容のためには、必要な知識の習得と理解、並びに望ましい態度の形成が必要とされる。」と述べられており、KAPモデルおよびKABモデルが提示されている⁹⁾。KAPモデル・KABモデルのKは知識「Knowledge」、Aは心理的態度「Attitude」、Pは習慣「Practice」（Bは行動「Behavior」）である。つまりこのモデルは、知識の習得が態度の変容をもたらし、結果として習慣や行動が変容すると考える理論である。

このモデルを、生活科における「食育」へと当てはめていく。生活科の場合、教師からの知識教授による、系統的で客観性のある「知識の習得」というよりも、体験活動を行うことで得られる、児童の主観的な「気付き」としたほうが自然であると考えられる。すると、生活科において食習慣を身に付ける過程の例として、①生活科の授業で活動をしていく中で、食べ物を作っている人と交流する、②普段自分が食べている物が、多くの人の努力によって作られていることに気付く、③食べ物が大切であると感じようになる、④食事を残さず食べようとするようになる、といった流れが考えられる。（図1参照）

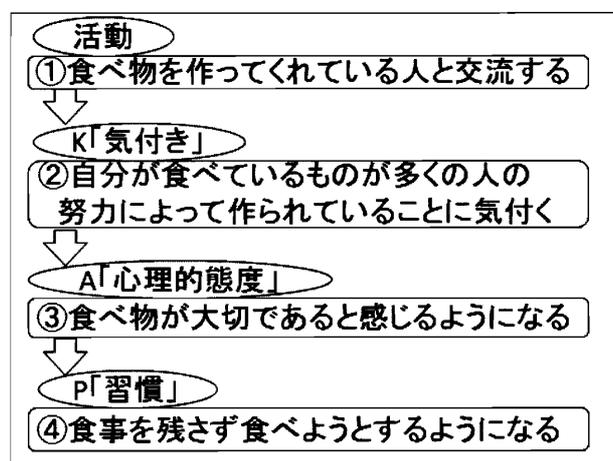


図1 生活科で食習慣を身に付けるモデル

ここでの③が、生活科における「食育」で育む資質・能力と示したものに当たり、④が、その結果で身に付けさせたい食習慣に当たる。この過程における、子どもの活動やそれに伴う気付き、そこから得られる心理的態度には、他にも多くのパターンがあると思われる。しかし、どのような場合でも教師に求められる役割は、子どもの気付きを心理的態度につなげ、心理的態度を習慣につなげることができるように、支援することであるといえる。それは、「知識の習得、理解が必ずしも行動変容に結びつかない現状」¹⁰⁾が存在するためである。教師は、児童が望ましい食習慣を身に付けることができそうな場面を見逃さずに、適切な支援をしていきたい。そのためには、計画の段階から、その場面を予測し、意図的に支援ができるようにする必要がある。

3. 生活科で食習慣を身に付けさせる支援

ここでの教師が行う支援として考えられるものを、以下に3項目挙げ、それぞれに当てはまる手立てを、検討していく。

ア：活動の充実に関する支援

望ましい食習慣を身に付けるための指導としては、食べ物そのものや、栄養についての知識教授や、行動を強制するしつけのような指導が、始めに思い浮かぶ。しかし、生活科の「食」にかかわる体験活動を充実させることで、児童は自ら、「食」について多くの気付きを獲得していくことができる。まずは、「食」にかかわる体験活動を充実させる、教師の支援が必要ではないか。以下が、そのために予想される手立てである。

○食にかかわる人の思いに触れさせること

「食」にかかわる人との交流場面において、その人の思いに触れる機会があるだろう。児童に、かかわった人の仕事内容や、作業過程にだけでなく、その人の思いや、人間性にまで、目を向けさせたい。その際に、教師は、「食」にかかわる人の魅力を、児童が強く感じられるように、出会いの場面や交流の仕方、単元構成を工夫したい。

○児童が自由に考えて、工夫できる場面を設けること

教師が活動内容を全て決めてしまうのではなく、児童が自由に考え、選択したり、工夫したりできる場面を設けることで、児童は、「食べること」について、より真剣に考えるようになるだろう。また、そのようにしてかかわった食べ物は、児童にとって特別な、愛着を感じるものになるのではないか。その結果、児童にとって、充実した自発的な活動になり、単調な活動からは、得ることができない気付きを、得ることができると考える。

イ：児童の思いを高める支援

生活科での活動の中で、児童が食べ物やそれにかかわる人や事物について何らかの気付きを得た時に、それを心理的態度へとつなげるために必要な支援である。

○児童の思いを明確にすること

児童が得た、食べ物についての気付きに対して、教師が「それで、どう思ったのかな」と問いかけたり、感想カードに記入する場面で、声かけや、朱書

きを行ったりすることで、児童は、「食」に対する自分の気持ちや、感情にも気付くことができると考えられる。こうして、児童の思いを明確にする支援を行い、対象への気付きから、自分自身への気付きへと、児童の気付きの質を高めていくことで、児童が、自らの「食」に対する思いに、気付く必要があるのではないか。

○児童同士の交流活動を取り入れること

児童同士の交流活動を行うことで、児童は、自分のやりたいことを級友へと伝えるために、自分の「食」に対する思いを言葉にしなくてはならなくなる。また、級友の「食」に対する思いを聞くことになる。それにより、児童は、自分の「食」に対する思いに気付くのではないか。

○児童が苦勞したり、失敗したりするような体験活動を取り入れること

簡単に成功してしまう活動だけではなく、児童が苦勞したり、失敗したりするような活動を取り入れたい。そうした体験を経ることで、児童は、食べ物に対する思いを一層強めると考える。苦勞したり、失敗したりすることで、児童は、食べ物を作ることの難しさ、大変さに気付き、食べ物の大切さが分かり、毎日おいしい食事ができる自分の幸せを感じ、「食」への感謝の気持ちを持つであろう。

ウ：生活につなげる支援

児童が、食に対して好ましい心理的態度を得た時に、望ましい食習慣へとつなげていくための支援である。

○日常生活を振り返らせること

食べ物の重要性を感じた児童が、普段の自分の食生活を振り返ることができるようにしたい。教師が声かけを行ったり、そのための伝え合いの場面を設けたりすることや、道徳や給食と関連させていくことで、児童は、実生活の中での、理想には至らない自分の姿に気付くと思われる。それにより、生活科で得たものを日常生活に生かしていくことができるのではないか。

○多くの視点から、「食」に触れさせること

例えば、野菜の栽培活動を行うことで、児童が、「自分の育てた野菜を大切にしたい」という願いをもつことが考えられる。その児童は、「食べ物を大切に感じる」ことができているといえる。しかし、児

童がその思いを向ける対象が、「自分の育てた野菜」に限定されてしまっているのは、日常生活において健全な食習慣を築くことができないのではないかと。児童が、「この野菜は、自分が育てたあの野菜じゃないから、残してもいいや。」とってしまったら、元も子もないだろう。そこで、野菜の生産者の視点から、「食」に触れる体験が必要となってくる。農家の人とかかわる中で、農家の人の野菜作りでの苦労や、野菜への思いに気付いた児童は、その気付きを、自らの野菜栽培の体験と結びつけると考えられる。それにより、児童は、「自分の育てた野菜」だけでなく、他の野菜に対しても、大切さを感じることで、望ましい食習慣を築けるのではないかと。よって、多くの視点から、「食」に触れさせる体験を、教師が計画する必要があるといえる。

○手本となる姿を見せること

児童が、「食」に対して、望ましい心理的態度を身に付けた時、「食」にかかわる活動の中で、教師が手本となるような姿を見せたり、学級内の手本となる児童をほめたりすることで、児童は自分もそのようになりたいと考えるのではないかと。また、年上の児童や、年下の子どもとの交流の中で、交流対象の方が、自分よりも優れた食習慣をもっていると、児童が感じたときにも、同様のことがいえるだろう。丸谷らは、観察・模倣学習について、社会的学習理論を挙げており、「社会的学習とは、『人間の行為を観察し模倣することによって、Model と同じ行動をとることができるようになる』という行動学習を意味する。身近な他者の食行動を観察することは、『同じように行いたい(行動欲求)』、あるいは『行えるのではないかと(行動期待)』という気持ちを高め、Model が望ましい食行動をとれば、同じ方向への行動変容につながる。」と述べている¹¹⁾。ここからも、身近な他人との、「食」を通じた交流活動を設けることで、健全な食習慣の形成につながる効果が、期待できると分かる。児童の、「食」に対する思いを高めた上で、そうした交流活動を取り入れていきたい。

以上、生活科における「食育」の学習モデルを示し、その過程で教師が行う支援と、その具体的な手立てを明らかにした。(図2参照)ここで示した手立てのいくつかを用いて、授業実践を行うことで、その有効性を示していきたい。

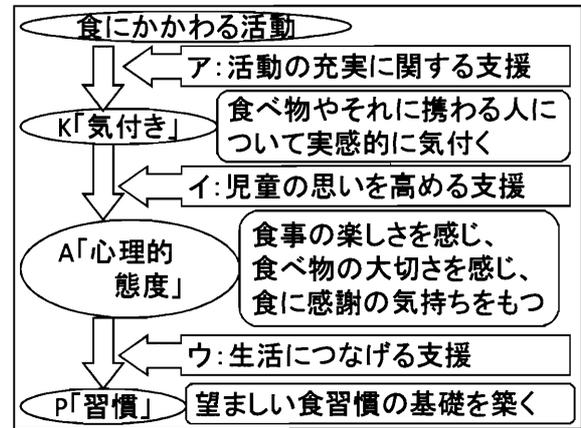


図2 生活科で食習慣を身に付けさせる支援

III 授業実践

1. 授業概要

先ほどの手立てを用いて、生活科における「食育」の授業実践と、それにかかわる道徳の授業実践を行った。授業概要は以下のとおりである。

○実践日程：平成24年11月・12月

○対象：刈谷市立富士松北小学校 第2学年の児童

○授業者：筆者（筆者は、4月より毎週金曜日にボランティアとして、本学級の教育活動に終日かかわり、児童とのレポートが成立している。）

○活動の流れ（6時間完了）：

第1次	<ul style="list-style-type: none"> ○ゲストティーチャーが登場する。 ○ゲストティーチャーにもらった団子の材料を予想する。 ○団子がどんぐりで作られていること、自分たちでも作ることができることなどを知る。 ○どんぐりにもいろいろな種類があり、味が違うことを知る。 ○いろいろな種類のどんぐりを拾いに行く。 ○どんなどんぐりがあったのか、どんな特徴があったのかを発表する。
第2次	<ul style="list-style-type: none"> ○どのようなどんぐりがあったのか、名前と特徴を確認する。 ○どんぐりの味見を行う。 ○味の感想をワークシートに記入する。 ○味の感想をクラス全体で交流する。 ○どのどんぐりを使って、どんぐり団子を作るのかを、話し合っ決めてみる。

第3次	○拾うどんぐりの特徴を確認する。 ○愛知教育大学にどんぐりを拾いに行く。 ○目的のどんぐりの特徴を意識して、どんぐりを探す。
第4次	○どんぐり団子を調理する。 ○完成したどんぐり団子を食べる。 ○調理し、食べた感想をワークシートに記入する。 ○感想をクラス全体で交流する。

また、生活科の授業後に、その活動と関連させた、道徳の第1学年及び第2学年の内容2「主として他の人とかかわりに関すること」の、(4)「日ごろ世話になっている人々に感謝する。」に、当てはまる内容の道徳の授業を行った。

2. 検証項目について

(1) 生活科における「食育」が目指す資質・能力は育成できたか。

生活科における「食育」が目指す資質・能力である、「食事の楽しさ、食べ物大切さを感じ、食に感謝の気持ちを持てるようにすること」が達成できたかを検証する。資質・能力の育成のために、「活動の充実」についてと、「思いを高めること」について、以下の手立てを用いることとした。

ア：活動の充実について

- ・ゲストティーチャーとの交流を行うこと
- ・材料を自分たちで選択できるようにすること
- ・地域の自然を生かすこと

イ：思いを高めることについて

- ・学級内での伝え合いの場面を設けたこと
- ・調理で苦勞する場面を設けたこと
- ・家族にふるまう機会を作り、絵日記に記述させること

(2) 望ましい心理的態度から、望ましい食習慣の形成につなげることができたか。

生活科の活動の中で得た、望ましい心理的態度を基にして、望ましい食習慣を形成していくことができたか検証する。手立てとして、生活科で扱った内容と、関連した内容の、道徳の読み物教材を作成し、それを用いた道徳の授業を行う。それにより、望ましい心理的態度を得た状態で、自らの日常生活を振り返ることができるのではないかと考えた。具体的

な流れは以下の通りである。

- ・生活科の授業後に、自分で作ったどんぐり団子を、家族にふるまう体験をさせることで、自分が作った料理を誰かにふるまうことの喜びを、児童に感じさせる。
- ・その体験とつながるように、道徳の授業では、読み物教材に登場する、料理の作り手である「主人公の母親」の気持ちを、児童が想像する学習を行う。
- ・家族にどんぐり団子を食べてもらった時の「自分」の気持ちと、関連付けて考えさせることで、主人公に料理を作った、「主人公の母親」の気持ちを、児童に気付かせたい。
- ・物語上の「主人公の母親」の気持ちと、「児童自身の母親」の気持ちを、重ねて想像することで、児童が日常生活の振り返りをさせる。

3. 結果と考察

児童の中から、2名を抽出児として設定し、その変容の様子を検討していく。

(1) A児について

A児は、授業中の発言が多く、活動的な児童である。給食も楽しそうに、残さず食べることができるため、元々望ましい食習慣をある程度築くことができていると考えられる。そのようなA児が、生活科の授業で「食育」を行った際に、「食」への関心を高め、目指すべき資質・能力を、さらに高めていくことができたかを検討する。

第1次

A児は、授業の序盤で、ゲストティーチャーから、どんぐり団子をもらった際、とてもうれしそうに味わっていた。ゲストティーチャーに、「作ってくれた人ありがとう」とお礼をし、ゲストティーチャーとかかわることに、喜びを感じていた。A児は、どんぐり団子と、ゲストティーチャーの両者に興味・関心をもっていたと考えられる。

しかし、どんぐり拾いをした後にA児は、「どんぐりは、いがいとたくさんおちていることがわかりました。あと、きせつはずれの、せみのぬけがらを見つつけられて、うれしかったです。」とワークシートに記述している。この記述から、A児の興味の中心は、「どんぐり」から「せみのぬけがら」へと、移って

しまっていることが分かる。この時点ではまだ、A児の中で、どんぐりを食べる活動への意欲は、そこまで高まっていないと考えられる。

第2次

どんぐり団子を作るために、材料のどんぐりの種類を選んだこの時間で、A児は、他の児童がマテバシイを選ぶ中、1人だけアベマキで作りたいと言い張っていた。授業者としては、グループによる調理活動の行いやすさを考慮して、全員が同じ種類の材料のどんぐりを活用するようにしたかったのだが、活動の多様性を保障し、児童の思いを尊重する観点から、A児だけが、アベマキを用いてどんぐり団子を作ることとした。

おいしさ、食べやすさでいえば、マテバシイが最もどんぐり団子の材料に適していると思われるが、なぜA児は、アベマキでどんぐり団子を調理したいという、強い思いをもったのか。A児はワークシートに、アベマキを選んだ理由として、「くりのあじがするのでいろんな人をだませそう。」と記述している。この記述からだけでは、A児は、「人をだましたい」という思いから、アベマキを選んだと読み取れる。しかし、マテバシイも栗の味がするため、この理由は、アベマキを使ってどんぐり団子を作りたいという、強い思いにはつながらないように思える。そこで、教師が、「なんで、アベマキなの。」と問いかけると、「富士北のシンボルだから。」と答えた。実は、授業を行った富士松北小学校には、大きなアベマキの木があり、学校のシンボルとして大事にしている。A児には、味の違い以上に、学校のシンボルとして慣れ親しんできた、アベマキの木に対する特別な思いがあったといえる。

その、A児の思いの強さが分かった場面が、学級内での伝え合いの場面である。他の児童が、「マテバシイで作りたい」として、その理由を述べる中、A児は1人、「アベマキで作りたい」と発言した。他の児童は、それに対して、「えー」と一斉に反対し、さらに、A児に、マテバシイの良さを伝えようとした。A児は、マテバシイのおいしさはある程度認めたものの、それでも、頑なに自分の意見を変えなかった。この一連の伝え合い活動の様子から、A児のアベマキに対する思いの強さが分かるとともに、伝え合い活動を行ったことで、さらに、絶対にアベマキでど

んぐり団子を作りたいという思いが強くなっていったと考える。

第4次

A児は、苦労しながらアベマキのどんぐり団子を作っていた。1人だけ別のどんぐりを材料としていたため、大変だった面もあったが、ゲストティーチャーの援助を受けながら、楽しそうに活動していた。そして、完成した自分が作ったアベマキのどんぐり団子と、友だちが作ったマテバシイのどんぐり団子を交換し、食べ比べをしていた。食べた感想として、「どちらもおいしい。」と言いつつも、「やっぱりアベマキが一番だな。」とうれしそうに話していた。授業の日に、A児が書いた絵日記の記述は、図3の通りである。

11月30日（金）晴れ
わたしは、お母さんに、どんぐりだんごをたべさせました。お母さんは、「とてもおいしい」と、言ってくれたので、よかったです。お母さんは、マテバシイもよかったですけど、アベマキもおいしかったと、まよっています。やっぱりわたしは、あべまきがおいしかったです。

図3 第4次後のA児の絵日記の記述

この記述から、A児は、自分が作ったどんぐり団子を、母親にほめてもらい喜んでいることが分かる。他人に食べ物をふるまう喜びを、感じることができたといえる。ただし、母親が、マテバシイもアベマキもおいしかったと、言っていることについては、不満があるようで、自分が作ったアベマキのどんぐり団子が一番であることを、最後の一文で強調している。A児が、自らが作ったアベマキのどんぐり団子に、強い愛着をもっていることが分かる。

以上のように、A児は、生活科の授業を通して、自分が作った、アベマキのどんぐり団子への愛着を育んでいる。活動全体を通して、A児は生き生きと活動をすることができていた。自分の思いを大切に、一生懸命に目的へと進んでいった結果であると考えられる。そうしたA児からは、食べることの楽しさや、食べ物大切さを強く感じている姿を見て取ることができた。

(2) B児について

B児は、食べることにに関して積極的ではなく、苦手な食べ物が多い。給食の時間も、決められた時間内に完食することが難しい児童である。活動を通して、「食」に対して、どのような気持ちをもつようになるか、望ましい食習慣を築くことにつながったかを考察する。

第1次

B児は、ゲストティーチャーからもらったどんぐり団子を、あまりうれしそうに食べていなかった。もらったときは、うれしそうにしていたが、団子を口に含んだ瞬間、険しい表情となった。B児は、授業の最後で、ワークシートに、「どんぐりがたべられるなんてびっくりしました。だんごがおいしくなかったけどどんぐりひろいとかはたのしかったです。」と記述している。ここに、「だんごがおいしくなかったけど」とあるように、B児は、どんぐり団子をまずいと感じていた。しかし、B児は、どんぐり団子を完食している。教師がB児に、「無理だったら残してもいいんだよ。」と声をかけたにもかかわらず、最後まで食べ続けたのである。まずいと感じながらも、全部食べることができた背景には、目の前にいるゲストティーチャーが、自分たちのために作ってくれた団子であることが、影響しているのではないかと推察される。普段の給食の時間の様子を見る限り、食べるのをやめるのではないかと予想したが、給食とは違い、作り手の顔が見えたため、最後まで食べることができたと考えられる。また、どんぐりが食べられることを知って驚き、その後のどんぐり拾いを楽しんでいることから、B児が、「どんぐり」という木の果実自体には、愛着をもっており、どんぐりにかかわる活動をそれなりに楽しめていることが分かる。

第2次

B児は、どんぐりの食べ比べに乗り気ではなく、どんぐりを味見すると、すぐに吐き出していた。ただし、その際に、B児はワークシートに、マテバシイを選んだ理由として、「いちばんまだからです。おいしくはなかったけどいちばんよかった。」と記述している。この記述から、B児は、嫌々ではあるものの、活動の目的である、味見と、使用するどんぐりの選択に関しては、しっかりと行っていることが分かる。どんぐりの味は嫌いだと感じてはいるもの

の、活動に対しては前向きであることがいえる。また、3種類のどんぐりを食べ比べた結果、マテバシイの良さに気付いたことで、次の活動への意欲を感じることができたと考えられる。

第3次

B児は、マテバシイの特徴を意識しながら、一生懸命どんぐりを拾っていた。拾ったどんぐりを食べることに対しては、あまり強い意欲をもっていなかったかもしれないが、どんぐりを拾うという活動自体には、強い意欲をもつことができていたと考えられる。また、袋いっぱい拾ったどんぐりを、うれしそうに教師へと見せていた姿があった。自らが苦勞して拾ったどんぐりを、教師に自慢したいという思いがあったと考えられる。一生懸命どんぐりを拾ったことに充実感があり、自らが拾ったどんぐりに愛着を感じていることが分かる。

第4次

B児は、友だちと協力しながら、どんぐり団子を作成していた。どんぐりの殻をむいている途中で、爪が割れるというアクシデントがあったものの、最後まで楽しそうに調理していた。活動を終えたB児のワークシートと、その日の絵日記の記述は以下の通りである。

まえよりおいしかったです。みんなでつくったかひがありました。

図4 第4次のB児のワークシートの記述

十一月三十日（金）晴れ
金曜日、わたしは、二の一とどんぐりだんごを作りました。
わたしは、5はんでつくってどんぐりのからをむいているときにつめがわけてたいへんでした。いたかったです。まるめるのがたのしかったです。いちばん5はんがどんぐりだんごがいっぱいで10こくらいおうちにもってかえれました。たのしかったです。おうちでゆでてたべました。このまえよりきょうつくったほうがあったかくておいしかったです。

図5 第4次後のB児の絵日記の記述

これらの記述から、B児が、自分たちで作ったどんぐり団子を、おいしく食べることができたことが分かる。

る。さらに、授業を行った日の帰りの会で、教師が「今日の生活科の授業はどうだった。」と聞いた時も、B児は挙手をして、「今日の生活科は、楽しかった。どんぐり団子が、この前食べたのよりもおいしくて、みんなで頑張ったかいがあった。」といった発言をしている。第1次の段階では、「おいしくなかった」という感想をもっていたB児が、「おいしかったです」といった感想をもったことには、価値があると考ええる。そして、B児は、以前食べたどんぐり団子よりも、今日作ったどんぐり団子が、おいしかったことを強調している。一生懸命活動をする中で、自分たちが作るどんぐり団子への愛着が高まり、おいしいと感じるようになったのではないか。この単元を通して、B児は、料理することや食べることの楽しさを感じることができたと考ええる。

また、絵日記からは、B児はどんぐり団子を、いっばい家に持って帰ることができたことを喜んでいふことを読み取ることができる。家族にふるまうという体験を楽しんでいたことが分かる。

道徳の授業

授業の終盤で、教師が、「この前の生活科の授業で、作ったどんぐり団子を、お家の人に食べてもらった時どうだったかな。」と問いかけた際に、B児は以下の発言をした。

T	みんなもさ、先週だったよね？ どんぐり団子を作って、…… どうだった、お母さんたちに食べてもらって。 (B児を指名)
B児	お姉ちゃんは、おいしくないって言ったけど、 お母さんとお父さんは、おいしいって言ってくれた。
T	そうか。それで、おいしいって言ってもらって、 どうだったの。
B	うん。うれしかった。

図6 道徳の時間のB児の発言記録

ここから、B児は、生活科の活動から、他人に料理をふるまい、喜んでもらうことのうれしさを感じたことが分かる。そのようなB児が、道徳の授業の感想として、「わたしは、ピーマンがきらいなのでわ

たしもピーマンをすきになりたくなりました。(でもピーマンはたべたくない)」と書いている。B児は、ピーマンをきらいな物語の主人公が、お母さんの気持ちに気付いて、ピーマンを食べられるようになったと考え、現実世界の自分も、ピーマンを好きになって、料理をしてくれているお母さんを喜ばせたいと考えていることが読み取れる。また、括弧内に、「でもピーマンはたべたくない」と書いていることから、本当はピーマンの味が嫌いだから、食べたくないけど、好きになりたいと、努力しようとしていることがうかがえる。B児が、こうした感想をもった背景には、生活科での体験から、感じたことがあったためではないかと考える。

以上のように、B児は、最初はおいしくないと感じていたどんぐり団子を、単元の最後には、おいしいと感じるようになっており、活動を通して、どんぐり団子への愛着を深め、料理して食べることの楽しさを感じているといえる。また、どんぐり団子を家族にふるまう体験から、実感的に料理を作る側の人の気持ちに気付き、自分の好き嫌いをなくそうと考えるようになっていく。このことから、B児は、生活科の活動を通して、望ましい食習慣の基礎を育むことができたと考ええる。

(3) 生活科における「食育」が目指す資質・能力は育成できたか。

ここでは、手立てごとに、その有効性を検証していくことで、本実践において、生活科における「食育」が目指す資質・能力を育成することができたかを考察する。

1) 活動の充実について

・ゲストティーチャーとの交流を行うこと

A児の様子からも分かるように、ゲストティーチャーとの出会わせの場面において、児童にどんぐり団子をプレゼントしたことで、児童は、ゲストティーチャーに対して、親しみを感じるようになったと考える。また、B児のように、ゲストティーチャーが、自分たちのためにせっかく作ってくれたどんぐり団子だから、と感じ、どんぐり団子を食べていた児童もいた。出会わせの場面で、ゲストティーチャーが児童に食べ物を与えることにより、上手く児童を手懐けて、人心掌握することができたと考ええる。

また、どんぐりの味見や、調理をするときには、ゲストティーチャーにどんぐりの灰汁抜きを依頼し、その様子を写真で紹介してもらった。その時に、児童は、ゲストティーチャーがしてくれたことを喜び、感謝の言葉を述べるとともに、どんぐりを食べられるように調理したゲストティーチャーのことを、すごいと感心していた。児童にとっての、ゲストティーチャーの価値を高めることができたと考える。その結果、児童は、活動の最中に、たびたびゲストティーチャーを、「木の実先生」と呼び、質問をしたり、話しかけたりしていた。以上のように、ゲストティーチャーの魅力的な面を児童に見せることで、児童は、ゲストティーチャーに親しみを感じるようになった。このことが、ゲストティーチャーが提供してくれた木の実に対しても、児童が愛着を強める要因の1つになったと考える。

・材料を自分たちで選択できるようにすること

A児の例からも分かるように、どんぐり団子を、どの種類のどんぐりで作るかを、児童自身によって決定させたことで、児童は完成したどんぐり団子への愛着を、高めることができた。教師がすべて決めてしまうのではなく、児童が自分で決める部分を残しておくことで、食べ物への思いを強め、食べ物の大切さを感じることに繋がったと考える。

・地域の自然を生かすこと

A児は、自分の小学校のシンボルである、アベマキのどんぐりで、どんぐり団子を作ることに価値を見出し、アベマキのどんぐりで作ったどんぐり団子に、強い愛着をもっていた。また、生活科の町探検で、何度か愛知教育大学を訪れていた児童は、どんぐり拾いのために、再び大学に行けることを楽しみに感じ、そこで拾ったどんぐりを、うれしそうに持ち帰っていた。これらのことから、地域の自然を生かし、教材としたことで、児童は、食べ物に、より関心をもったと考える。

2) 思いを高めることについて

・学級内での伝え合いの場面を設けたこと

A児は、伝え合い活動の中で、自らのアベマキに対する思いを、伝えようとする中で、その思いを、さらに強いものにしていった。また、それ以外の児童も、アベマキが良いと主張するA児に対し、活動の

中で気付いたマテバシイが優れている理由を、懸命に伝えようとする中で、「自分は絶対にマテバシイでおいしいどんぐり団子を作る」という思いを強くしていた。「マテバシイをえらんでよかったです。」と、最後のワークシートに記述している児童もおり、選んだどんぐりへの思いの強さが読み取れた。伝え合いの場面を設けたことで、児童は、活動の最中に気付いたことへ対する、自らの思いを確認し、その思いを強いものにすることができたと考える。

・調理で苦勞する場面を設けたこと

B児が、自分たちで作ったどんぐり団子を食べて、おいしいと感じ、苦勞したかいがあった、と言っているように、他の児童も、ワークシートに「くろうしたかいがあったなあとおもいました。手づくりはおいしい!」と書いていた。どんぐり団子の調理に苦勞することで、児童は、完成したどんぐり団子を、さらにおいしいと感じることができたといえる。調理に苦勞しすぎて、授業時間が足りなくなったり、指先にけがをする児童が出てきてしまったりと、アクシデントはあったものの、児童は、最後まで意欲的に調理活動に取り組むことができていた。口では、「つかれた」、「指が痛い」と文句を言っていた児童もいたが、一生懸命作業を続けており、目標をもった活動であれば、児童は、苦勞も乗り越えることができると分かった。また、「どんぐり団子を作るのは大変だな。」とつぶやいた児童や、「せっかく作ったんだから、大切に少しずつ食べる。」と言っていた児童もいた。このように、調理で苦勞する場面を設けたことで、児童は、完成したどんぐり団子への愛着を高めるとともに、食べ物の大切さや有難さを感じることもできたと考えられる。

・家族にふるまう機会を作り、絵日記に記述させること

A児やB児の他にも、絵日記に、家族に食べさせた感想を書いた児童がいた。家族が、どんぐり団子をおいしいと言って食べてくれたことに、喜びを感じている児童は何人もおり、誰かに料理をふるまうことの喜びに、気付くことができていた。自分たちだけで、食べきってしまったらずに、家庭に持って帰るようにしたことには、価値があったと考える。また、絵日記にその様子を記すことは、その時の自分の気持ちを言葉で表現することになり、家族に喜んで

らって、うれしい自分に気付くことにつながったと考える。

(4) 望ましい心理的態度から、望ましい食習慣の形成につなげることができたか。

A児やB児のように、生活科の活動で、家庭の人にどんぐり団子をふるまう体験をしたことで、誰かに自分の作った料理を食べてもらうこと、そして、喜んでもらうことのうれしさを感じ、作り手の気持ちに気付くことができた児童は多かった。教師の、「自分が作ったどんぐり団子を、食べてもらって、どうだったか。」という問いかけに対して、「食べてもらってうれしかった。」「作ったかいがあった。」と、口々に答えていたことから、そのことが分かる。こうした児童は、「食」の大切さや、「食」への感謝の気持ちを感じていると考えられ、「食」に対する望ましい心情を築いているといえるだろう。そのような児童は、ワークシートに、授業の感想として以下のような記述をしていた。

1	どんぐりだんごをかぞくみんなにたべてもらってうれしかった。 おとうとが、なんこもたべてくれた。 たかひろさん（注：物語教材の主人公の名前）もすききらいなくたべてほしい。
2	わたしは、どんぐりだんごをもってかえった時に妹がのこしたので、（中略）妹がきらいになったので、たかひろさんのお母さんののがっかりした気持ちがわかりました。
3	わたしはゴーヤがきらいなので、らいねんの夏にできるから、ゴーヤチャンプルにちょうせんしたいです。

図7 道徳の時間のワークシートの記述

1つ目と2つ目の記述からは、自らの体験から感じた、うれしかった・悲しかった気持ちと、物語の登場人物である、主人公のお母さんの気持ちを、結びつけて考えることができていると分かる。生活科で育んだ、望ましい心情を、別の場面に生かすことができているといえる。3つ目の記述からは、料理をしてくれる人の気持ちを考えて、自分の好き嫌いを克服しようとしている姿がうかがえる。生活科で

育んだ、望ましい心理的態度を、自分の日常生活へと広げ、望ましい食習慣の基礎を育んでいこうとしていると考えられる。

以上のことから、生活科の活動を行った後に、関連した内容の道徳の授業を行うことは、生活科で得た、望ましい心理的態度を、望ましい食習慣の形成へとつなげることに、一定の効果があったといえる。

IV まとめ

本研究では、生活科における「食育」で育てたい資質・能力を身に付けさせ、望ましい食習慣へとつなげるための手立てを検討し、授業実践にて、その有効性を示すことができた。しかし、望ましい食習慣については、完全に形成するところまでは至らなかったため、今後は長期的な見通しをもち、実践を行っていくことが求められる。

【参考・引用文献】

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総則編」, 東洋館出版, 2008年, p. 24
- 2) 内閣府「第2次食育推進基本計画」, 2011年, p. 5
- 3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」, 日本文教出版, 2008年, p. 9
- 4) 「食育基本法」(平成17年6月17日法律第63号) (最終改正:平成21年6月5日法律第49号), 前文
- 5) 梶田尚吾「生活科における『食育』の扱い方に関する一考察」, 愛知教育大学生生活科教育講座紀要『生活科・総合的学習研究』第10号, 2012年, pp. 83-92
- 6) 前掲書3), p. 9
- 7) 宮本光雄『生活科の理論と実践』, 東洋館出版, 1990年, p. 18
- 8) 丸谷宣子ら『『食に関する指導』の在り方』, 『学校給食』(第57巻・第4号), 全国学校給食協会, 2006年, pp. 26-30
- 9) 厚生労働省「21世紀における国民健康づくり運動(健康日本21)」, 各論1 栄養・食生活
- 10) 上掲書9)
- 11) 前掲書8)