

領域「健康」における新内容「食育」の目指すもの  
—刈谷市保育園の取り組みを中心に—

加納 誠司  
(中部学院大学)

A Study about aims of the new contents "Food Education" in a domain "Health"  
Seiji KANO  
(CHUBU GAKUIN UNIVERSITY)

I はじめに —研究の目的—

平成17年に制定された食育基本法、文部科学省が推進する早寝早起き朝ご飯運動など、現在我が国における食育の必要性は大きな関心を集めている。なぜこれまで食育がクローズアップされるのか。一つには食生活が豊かになる一方で生活習慣病や肥満の増加、感染症や衛生面から生じる食の不安など、様々な社会問題への対処が考えられる。しかし、食の問題はむしろ社会や大人の問題というより、これからの未来を生きていく子どもへの問題、それもなるべく早い時期から取り組んだ方がいい問題ととらえるべきである。

平成20年に改訂された幼稚園教育要領には、心身の健康に関する領域「健康」の2の(5)に「先生や友達と食べることを楽しむ」が新しく加わり、園内における食の重要性が示された。それを受け、3の内容の取扱い(4)では「健康な心と体を育てるためには食育を通じた望ましい食習慣の形成が大切であることを踏まえ、幼児の食生活の実情に配慮し、和やかな雰囲気の中で教師や他の幼児と食べる喜びや楽しさを味わったり、様々な食べ物への興味や関心をもったりするなどし、進んで食べるようとする気持ちが育つようにすること」とし、食育とはっきりとした言葉で強調された。また同年に改定された保育所保育指針でも同様に、第5章「健康および安全」の中に食育の推進が新たに位置づけられた。

このように学校教育だけでなく保育の分野でも注目が集まる食育であるが、近年になって価値づけられた教育理念のため、まだ真意が現場に浸透しきっていないとは言い難い状況にあるのではないか。そこで本研究では、まず食育を推進する法案、幼稚園教

育要領などから幼児期における食育の観点を導き出す。そして早くから食育の重要性に気づき、実践を重ねてきた愛知県刈谷市の保育園での事例を手がかりに、改めてその意味づけや価値づけを行う。保育の中で見せる子どもの姿を丁寧に分析し、幼児期にこそ育まなければいけない食への意識や在り方、保育での食育指導の役割や可能性、今後の展望などを明らかにする。

II 幼児期における食育のとらえ

1 食を通して心を育む

食育基本法によれば「食育」は「知育」「体育」「徳育」という3つの教育の基礎として位置づけられている。平成20年改訂にかかわる中央教育審議会の答申においても改善の基本方針の7に「豊かな心や健康やかな体の育成のための指導の充実」が示され、心と体の育成が当面の課題とされた。愛知県では食育の対策として平成18年に「あいち食育いきいきプラン」を策定し、「健康な体・豊かな心・環境に優しい暮らし」の3つの柱を打ち出した。これらの食育の側面は、丈夫な体、健全な食生活をつくるだけの働きはもちろんのこと、食べ物への感謝の気持ち、五感を働かせ美味しいと感じる感覚など、目に見えない精神的な成長も重視された。むしろ幼児期においては、この心の素地を育てることの方が先決ではないか。食育推進の重要な担い手である「健康」は、心身の健康に関する領域である。新内容「食育」の位置づけは、心の育成を基盤としてとらえ、そのうえで体づくりに関連づけるという系統制が考えられる。

## 2 人とかかわって楽しく食べる

今改訂の幼稚園教育要領から領域「健康」に新たに加わった内容及び内容の取扱いから食育のキーワードを挙げると、以下の点に集約され、そこから幼児期における食育の方向性が見えてくる。

### 【内容】

- ・食べることを楽しむ

### 【内容の取扱い】

- ・和やかな雰囲気をつくること
- ・様々な食べ物への興味や関心をもつこと
- ・進んで食べようとする

要するに幼児期においては、食の大切さを理解することよりも、食べるという行為そのものを楽しむことが前提となっているのである。特に普通の保育では昼食の時間が重要な役割を占める。その昼食は先生や友達と食べることになる。それらの人と和やかな雰囲気をつくるのが楽しく食べること、食べることが好きになることの支えとなる。「人とかかわることによって食べるのが楽しくなる」これを幼児期にしっかり育むことにより、幼児教育の究極目標である「人格形成の基礎を培う」へとつなげていく。さらにそこで育まれた心を小学校以降の食に関する教科教育、領域に接続・発展していくことが幼児期での食育指導の役割ではないか。

## 3 教えるのではなく体験を通して学ぶ

先にも述べた「あいち食育いきいきプラン」では「感謝の気持ちをもつこと」や「食事でのマナーを身に付けること」など、食を通じた豊かな心を育む取り組みを示している。その中でも幼児期特有の取り組みとして大切にしたいことは、「諸感覚を使って食事を楽しむこと」と「食べ物の生産過程を見学、体験すること」である。これは既存の食育観を教え込むことではなく、体験を通して実感して学ぶことを意味している。触って、嗅いで、食べて、諸感覚を存分に活用した体験からは、様々な質の高い感じ方や気づきが生まれる。昼食の時間はもとより、遊びや野菜の栽培などの活動を仕組み、子どもが直接に体験したことから食べることの楽しさや喜びを、自らが実感して学びとることが大切である。

## III 刈谷市保育園の取り組み

ここでは、愛知県刈谷市の2つの保育園で実際に取り組んできた食育の実践を通して考察する。ここで取り上げる事例1～4に関しては富士松南保育園、事例5、6に関してはさくら保育園、ともに平成22年度に実践された事例である。富士松南保育園の研究主題は「楽しく食べることをめざして」、さくら保育園は「友達や先生と楽しく食べる子をめざして」である。まさしくこれからの食育にふさわしい課題で実践研究に取り組んできた2園である。

### 1 楽しんで食べることへの意欲を育む実践

#### (1) 安心して食べられる環境を設定する

#### 事例1 【0・1歳児】給食での子ども理解<sup>1)</sup>

資料1は普段の何気ない幼児と保育者との食事のやりとりを記録したものであるが、この中から今改訂でねらう食育指導での教師、保育者としての資質が垣間見えてくる。

#### 資料1 A児と保育者の給食でのエピソード

<2010.6.15>

A 児:(食事が始まりすぐに大好きなプチトマトを食べ始める)

保育者:Aちゃんトマト大好きだもんね、おいしいね

B 児:(寝ていたが目覚めて「うあーん」と大きな声で泣く)

保育者:(B児を抱きながら)B君起きたね、みんなご飯食べているね、B君も一緒に食べようね

A 児:(着ているエプロンを引っ張って)んーっ(泣きそうな表情になる)

保育者:①あれ?Aちゃん、ごちそうさま?

A 児:(手を合わせてごちそうさまのポーズ)

保育者:②(心配そうにA児を見る)

A 児:(泣きそうな顔で保育者の顔をじっと見ながら、両手を前に出し、抱っこを求めるしぐさをする)

保育者:③Aちゃんも抱っこされたいんだね(A児を抱っこする)

A 児：(抱っこされたらにこにこして) えへへ  
(声をたてて笑う)  
保育者：(A 児を膝に乗せ) A ちゃんゆかりごはんおいしいよ、一緒に食べよ (スプーンにすくって A 児の口に近づける)  
A 児：(にこにこして口をあけて食べる、その後も保育者の膝の上で食べる)

※下線は筆者が引いたもの

まず下線①から③にかけては、食事の場面で子どもとかわる場合、身に付けなければいけない保育者としての姿勢が見てとれる。まず①では A 児の突然の変容が単なる愚図りではないことを察しなければいけない。これは B 児の目覚めが悪いことで保育者の意識が B 児にいつてしまったことへの不安の表れなのである。保育園に入園したばかりの A 児にとって、保育園での食事の時間は普段の家庭での食事とは異なった緊張状態にある時間なのである。そのような状態で自分に寄り添ってくれていた保育者が一瞬とはいえ、他の幼児に向けられたことで、落ち着いて食事をとることができなくなってしまったのである。そこで保育者はとっさに手を広げ A 児を受け入れている。A 児も保育者の懐に飛び込み、保育者の温かみを感じながら、後半は常ににこやかな表情で食事をとることができた。もし、①から②の段階で A 児の本当の思いを見過ごしていたらどうなっていたらだろうか。しばらく A 児にとって保育園での食事はストレスを感じるものになってしまい、愚図ったり、拒絶したり、この日のように自分から食べることを止めてしまうかもしれない。0・1歳という年齢にとって保育園での食事は、先生や友達と食べることを楽しむ第一歩である。大切なことはこの保育者がやって見せたように、A 児にとっての食事場面を家庭と同じように安心できる空間にすることである。保育者が A 児の気持ちを受け止めているからこそ安心して食事ができたのである。端的に言えば「楽しく食べる」の根底には「安心して食べる」ことがあり、この基盤なくしては楽しく食べるという意識は育っていかないのである。

## (2) 作って、食べて、食の生産過程を楽しむ

### 事例2 【2歳児】ビニール袋でおにぎりを作る<sup>2)</sup>

続いての実践の着眼点は、わずか2歳でありながら自分で作ったものを食べるという調理体験を取り入れたことである。2歳という年齢は、何でも自分でやりたがるという意欲が高まっていくという特徴がある。食に関しても手づかみ食べも発展してきて、いろいろなものを手にとって自分で食べることができる年齢でもある。2歳の子どもは既に自分のことは自分でしたいと強く願っているのである。大人は子どもの成長に自立する姿を望む。それなら例え汚したり失敗したりしたとしても、大人が子どもの意欲や自主性を奪ってはいけないのである。

一方、自分一人で形あるものを作り口に運ぶということには、まだ困難な年齢でもある。そこでビニール袋を使いその中にご飯を入れ、それを振って回すことで遠心力を利用し固めておにぎりにする方法を取り入れたのだ。まずは、保育者がやって見せる。当然子どもたちもやってみたくなり、保育者の真似をしてビニール袋を振り回し始める。「といやー」と掛け声をかけながら回す子。「のりのり〜」と言って固まったおにぎりをのり巻きにして食べる子。たちまち部屋はおにぎりパーティーの会場と化していった。

普段完成したものを口にする存在のおにぎりを、ご飯の段階から自分で作ることで、完成する生産過程を体験でき、食べることを楽しむことにつながった。また調理体験は子どもたちの諸感覚をも刺激する。食事場面だけでは味覚に集中してしまうが、炊き立てのご飯をビニール袋に入れたときの匂い。ビニール袋を回したときに聞こえる(あるいは自分で発する)「ぶんぶん」「ぐるぐる」などの音。完成したおにぎりを手に持ったときの感触。嗅ぐ、握る、食べる等、様々な諸感覚を刺激することが子どもの知の発達を促進するのである。さらに友達と同じものを作るという共通体験も効果的に働く。みんなと同じものを作って同じものを食べる。同じことを経験したからこの味の感動を友達と分かち合えるのである。現に実践後半、友達や先生のおにぎりとは比べながら「いっしょ〜」という言葉を数人の子どもが発しながら楽しく食べている様子が記録には残っている。こうして口に運ばれるおにぎりは、普段とは

違う心で感じた特別な味を醸し出してくれることが期待できる。

## 2 人とかがわって食を楽しむ実践

### (1) 献立を知らせ、食事を心待ちする

#### 事例3 【4歳児】ホワイトボードに献立を書く<sup>3)</sup>

食べることが楽しくなってきた子どもたちは、給食の時間が待ち遠しくなる。毎日の給食の献立を保育者に尋ねにくるのは日常茶飯事であるが、そこでもうひと工夫加え、さらなる言葉の伝達をねらった。音声言語で伝えるのではなく、ホワイトボードに書いて知らせる方法を取り入れたのである。11月12日の献立は「すいとん」であった。すかさず保育者はホワイトボードに「すいとん」と記入する。すると子どもたちは「今日のご飯何?」「すいとんって何?」と近寄ってくる。もちろんこの年齢の子どもたちは、文字を読めない子どもがほとんどである。保育者が目に見える文字にして表し、それを読んであげることによって聞き、さらに子どもたちが言葉を話す。子どもたちの興味・関心を様々な諸感覚を刺激しながら促していくことができるのである。自分に関心のある食のことであるからこそ成立する環境構成といえる。

「すいとん」に関しては食べたことがない子どもがほとんどであった。そこで保育者は「作っているところ見に行ってみる?」と投げかけ、何人かを引き連れ調理室に向かう。事例2でも言及したが、食べ物の生産過程を見せることは、その料理がどのようにしてできたのかを理解するうえで効果的な指導である。調理員が間近で調理する光景はすぐに子どもたちの感じる心を動かし、「わー何か生クリームみたい」「とろとろだよ」「スープに入れると固まるのかな」「Cさん(調理員)が魔法をかけて固めているのかな」と、様々な言葉が生まれる。

食事の場面では、「先生のすいとんは、もちっとするよ」「僕のは、ねばってするよ」「私のは、もにゅもにゅする」その他にも「もちもち」「にゅるってする～」など「すいとん」の食感を自分が感じた言葉で多様に表現しているのである。ホワイトボードに書くという支援は、インプットされた言葉のイメージを実際に見て、食べるという感動体験、仲間との

協同体験を経て、質の高い言葉を新たにアウトプットすることを可能にするのである。つまり、ホワイトボードで「す・い・と・ん」という文字に出会い、諸感覚を存分に発揮した体験へと経由する。口に入れたときの食感や味覚、目に見えた形などをイメージした言葉を付随し、子どもにとって意味のもった「すいとん」という言葉に変換されていくのである。養者はこの過程を「この入出力の経験を積んでいくことが言葉を憶えるところにつながっていく」<sup>4)</sup>と述べている。

### (2) 言葉をつかって食を伝え合う

#### 事例4 【5歳児】お味見当番が本日の給食を伝える<sup>5)</sup>

ここでは「お味見当番」という子どもたちがクラスの友達に本日のメニューを伝える場面を取り上げる。お味見当番とは、1日にクラスで2名ずつ、給食の前に調理室に出向き、本日の給食の味見、さらには調理員にメニューや食材、それに使われている調味料まで聞いて、クラスの友達に伝えるという当番である。資料2にその流れを示した。

#### 資料2 お味見当番の活動の流れ

<2010.12.20>

##### 伝える場面

- D 児：今日は煮魚を食べてきました。中に入っていたものは、①魚と生姜が入っていました。使われていた調味料は醤油と砂糖と…  
(次々にメニューと使われている食材、調味料を伝える)
- E 児：やったーおれの(予想)当たったー
- F 児：やっぱりねー
- G 児：私も当たったー
- D 児：(E児らの反応に笑顔になり)あと臭みを消すためにお酒が入っていました、何か質問はありますか
- H 児：②生姜は辛かったですか
- D 児：辛くなかったです
- I 児：③生姜は固かったですか
- D 児：固くなかったです
- J 児：④魚は甘かったですか

D 児：甘かったです。

(このようなお味見当番とその他の幼児とのやりとりがしばらく続く)

#### 食事場面

F 児：生姜ぜんぜん味しないじゃん！俺、全然食べれちゃう

E 児：細く切ってあるし、辛い

K 児：本当だ、甘いから大丈夫だ

D 児：でも食べたら喉がすーっとしたよ

L 児：えーっ、私、生姜食べれない（不安そうな表情）

保育者：生姜って体にいいんだよ、体を温めてくれる力を持っているんだよ、この寒い冬に食べるといいんだから

L 児：へーそうなんだ

保育者：だから生姜も残さないで食べるといいんだよ。

※下線は筆者による

資料2の下線①に着目したい。保育園での最高学年である5歳児とはいえ、かなり正確にメニューを伝えていることが分かる。しかも、生姜、醤油などの調味料もしっかり覚えて正確に伝えている。何より5歳の年齢で数多くの食材や調味料の言葉を知っていることに驚かされる。これはD児だけに限ったことではなく4歳児での経験が生きているのである。4歳児の際はホワイトボードに書かれてある献立のメニューを読む、話す、実際に調理場面を見る、仲間とともに感想を言い合うなどの体験を経てきている。当然、子どもの語彙も増えてくることは事例3でも言及した。ここでは、目的意識をもって伝えるという流れが子どもたちの言語能力をさらに高めていることがわかる。ただ味見をして調理員に聞いてくるだけではいけない、その後教室に帰って友達に伝えるという仕事があるのである。②～④の質問の様子からは、かなり真剣に見て聞いてこなければ、友達に正しい情報は伝えられないことがわかる。「伝えなければいけない」という気持ちが確かな言葉の習得を生むのである。

また、お味見当番と調理員との関係も重要である。

これも4歳からの築き上げが子どもの育ちをつなげている。なぜなら事例3に限らず富士松南保育園の子どもは、調理員という人的環境と、調理室という物的環境が心理的に非常に身近な存在として位置づけられているからである。4歳のときから子どもたちの興味が沸けば、すぐに調理室に出向き生産過程を見学に行くという活動を繰り返し行ってきた。これは、生産過程を理解するという効果の他にも、自分たちの食べる給食を、汗を流しながら一生懸命作ってくれている調理員さんに気付くきっかけもついている。目の前に出されたものをただ食べるだけでなく、どうやってその料理ができるのか、誰がどんな思いで作ってくれたのかを知ることは、家庭だけでなく園でも経験させたい活動である。お味見当番と調理員さんとの関係も、こうした経緯を経てきているので、味見やインタビューのときでもしっかりとかわっていけるのである。自分にとって身近な調理員さんの話に安心して耳を傾け、疑問に思ったことはさらに尋ね、確実な自分の言葉として、友達に伝えることができるのである。また、こうした調理員とのかかわりは作ってくれた人への感謝の気持ちの芽生えにも有効に働くのである。

### 3 食への興味・関心を育む実践

#### (1) 体にいいものを食べる意義を実感する

#### 事例5 【3歳児】ピーマンマンの劇を活用する<sup>6)</sup>

保育者が演じるピーマンマンの劇を観るところから始まり、実際に給食の時間に5歳児の育てているピーマンを食べるまでの実践の流れを資料3に示した。

#### 資料3 ピーマンマンの劇から給食までの流れ

<2010.6.23>

#### お楽しみ会で劇を観ている場面

(ピーマンマンがのどいたバイキンマンやはらいしたバイキンマンと戦っている)

M 児：①ピーマンマンがんばれー(席を立ち応援する)

M 児：②(劇が終了すると)ピーマンマン強かったね(N児に話しかける)

N 児：うん、ピーマンマン強かった

お楽しみ会后、給食を待つ場面

M 児：はらいたバイキン弱かったあー

N 児：③先生、ピーマンの苦味は、はらいたバイキンとのどいたバイキンやっつけるんだよ

保育者：④そうだよね、ピーマン食べると元気もりもりになるから風邪ひかないね

M 児：⑤知ってるよ、ピーマンのにがにがで風邪がいなくなるんだよ

O 児：⑥ピーマンマン食べたくなくてきちゃったあ

保育者：今日ねー、ぞう組さんが育てているピーマンをみんなに分けてくれるって言ってたよ

M 児：やったー早く食べたい

給食の場面

5歳児：(ピーマンの入ったボウルを持って)ぞう組が育てたピーマン食べてください

3歳児：はい

保育者：⑦このピーマンってどんな味かな？

O 児：⑧にがにがあるよー

M 児：⑨にがにががお腹のバイキンをえいってやっつけるんだもんね

保育者：そうだよ、にがにがを食べると強いピーマンマンになれるんだよ

M 児：⑩ピーマンおいしい(保育者のほうを見る)

保育者：⑪よかったね、にがにがはあった？

M 児：にがにがちょっとあったよ、あとでもう一回おかわりするよ

※下線は筆者による

M 児は食事の中で食に関して「これおいしい」とか「これは何て食べ物？」とか食材に関して興味・関心をもっている。そこで保育者が演じるピーマンマンの劇を観て、普段はその苦味からか中々箸が進まないピーマンにも興味をもってもらおうと考えたのである。下線①、②の段階では、まだピーマンマ

ンのキャラクターそのものの魅力が先行している状態で、保育者のねらいは達成できたとは分析し難い。そこで③のN 児の発言を保育者は見逃さず、すかさず④のようにピーマンの苦味の意味を価値づけたのである。するとM 児もN 児と保育者に影響されて⑤でピーマンの苦味の意味を自分の言葉で話せたのだ。劇を観たことによって感覚的にピーマンの苦味の意味をわかっている、しっかりと自分の言葉にして話すことでより確かな理解につながるのである。

実際の食事の場面では、⑦で子どもにピーマンの味を尋ねると、まずはO 児が⑧で苦味を答える。M 児もすかさず⑨で苦いこと、さらには苦味の意味を答えるのである。そして重要なのは、苦味の意味を理解するのではなく、自分の体のため、健康のためを思って、実際に口にすることである。例えば口に入れたときの味覚は、自分が受け入れ難いものであっても、食べることの意義を受け入れることができれば、幼児期の子どもが口にできる食材は徐々に広がっていくのである。その意義を置き去りにして、ただ口にすることだけを大人が強要しては、食べる食べないは別にして、食材に対して嫌なイメージしか残らないのではないか。そういった点でこのピーマンマンの劇から食事場面の流れは、M 児の状況に寄り添った理想的な食育指導の流れといえる。

また、友達や先生との言葉の交流もM 児の成長を支えたと考察できる。④や⑨のようにM 児の発言は必ずK 児、R 児の後で発せられたものである。榎本は自己肯定感の形成要因として他者から与えられた評価や評価的態度、他者との比較を挙げている<sup>7)</sup>。友達がわかっているなら私も、友達と一緒に食べられる、といった比較、協同の心理状態や自尊感情がM 児の背中を押し自分を高めていけるのである。おそらくM 児はピーマンを口にすると、多少の緊張はあっただろう。それを推測できるのは⑩である。おいしい、という言葉が発しながらM 児は保育者のほうを見ている。これは、「先生見てっ、ちょっと苦いけど頑張って食べたよ」というM 児の心の中を表した行為なのである。事例1でも言及したが保育者は子どもの真意を受け止めなければいけない。それができているからこそ、⑪によってすかさず価値づけられるのである。そのときの「よかったね」という返しは、M 児がこの瞬間一番かけてもらいたい言

葉なのである。

(2) 栽培活動から子どもの興味・関心を引き出す  
事例6 【5歳児】話し合い活動とサツマイモ新聞<sup>8)</sup>

資料4は、ぞう組の子どもたちが自分たちで栽培したサツマイモをどうやって食べるのかの話し合いである。

資料4 収穫したサツマイモをどうやって食べる  
のかの話し合いと食事の様子

話し合いの場面

<2010.10.22>

P 児：小さい組さんも喜んでいたら、おイモあげたい

保育者：Pちゃんは、他の組のお友達にも食べてもらいたいんだね、ぞう組さんが収穫しているのを嬉しそうに見てたもんね、Pちゃんはこう言っているけど、①みんなはどう？

多 数：みんなにあげたい、食べてもらいたい

保育者：②じゃあぞう組さんの考えはみんなに食べてもらうんだね、③どんな料理なら、みんながおいしく食べられるかな～？

Q 児：ふかしイモは、あれおいしいよな

R 児：(収穫したイモが40個という数を考えて)でもさ、みんなが食べられるかな？

保育者：確かに、みんなに食べてもらうとなると、ふかしイモは数が足りないかもしれない

Q 児：大学イモは？

保育者：大学イモね、それならいいかな

R 児：でも40個できるのかな？

M 児：じゃあ近藤さん(調理員)に聞いてみよう

(その後、調理員に聞いたところ、40個では数が少なくサツマイモご飯なら園中で食べられることが可能であることを聞き、10月25日にサツマイモご飯にして食べるようになった)

食事の場面

<2010.10.25>

P 児：このサツマイモ、何かほくほくする

R 児：おいしい

P 児：④今までのご飯で一番おいしい

保育者：本当だ、サツマイモが甘くておいしい、⑤みんながお水をあげて、イモ掘りをし、頑張ってくれたからこんなにおいしいのが食べられたんだ

S 児：小さい組さんとか喜んでくれたかな？

保育者：後でどうだったか聞きにいいかな？

多 数：うん、聞きに行く～

(給食後、各クラスにサツマイモご飯の感想を聞きに行く、小さい組が「おいしかった～」「おかわりしたよ」「甘かった」などの言葉に⑥ぞう組の子どもは嬉しそうな表情を見せる)

※下線は筆者による

まずは話し合いの場面では、保育者は下線①や③のように自分の価値観を押し付けることなく、常に決定の行方を子どもに委ねている。目の前のサツマイモは苗植えから収穫まで子どもがかかわったものである。既に子どもたちの中では自分たちのサツマイモであるという意識が根付いている。ここまで意識を高めておけば、5歳児でも十分話し合い活動は成立する。話し合うテーマが自分たちが直面している問題になっているからこそ「何にして食べるか」だけでなく、「誰に食べてもらうか」という質の高い考えで話し合いが展開されていくのである。ここでは、結局調理方法は自分たちが決めたものではなくなってしまった。しかし、そんなことは全く問題ない。大切なことは自分たちが育てたサツマイモを、自分たちで調理方法を決めているという過程を、活動の流れに組み込むことである。また、すべての子どもたちに、クラス全体の話し合いの方向性を示すために②のような確認の言葉も、話し合い活動をスムーズに進める支援として効果的であった。

食事の場面では、子どもは口々にサツマイモの味を称賛することになる。その要因は自分たちで育てたサツマイモであることは言うまでもない。④のような言葉もP児にとっては紛れもなく本心からでた言葉である。「今までで一番おいしい！」このように純粋に感じられる能力を幼児はもち合わせているの

である。保育者はP児の言葉に隠された意味を⑤のように実際にクラス全体に聞こえる言葉で価値付けてやればよいのである。

サツマイモを自分のクラスだけでなく、園全体、特に3、4歳児に提供していることも5歳児の成長につながっている。子どもたち自らがその方法を選んでいるのは、事例5のピーマンの栽培及び提供で経験しているように、自分たちが育てたものを嬉しそうに食べている人の顔を見る喜びを知っているからである。⑥で見せた表情はまさに保育園の顔、5歳児にしか出せない顔なのである。それを憧れのまなざしで見つめる3、4歳児も、将来の自分の姿と重ね合わせ、園全体の単元として食育につながっていくのである。

サツマイモの活動はさらに続いていく。自分たちの栽培活動をまとめた「サツマイモ新聞」づくりに発展していった。土づくりや苗植え、水やり、収穫まで活動の流れを絵や写真で振り返る。そのとき感じたはずの思いや願いを子どもに尋ね返し、言葉として顕在化し新聞にまとめていったのである。充実した体験からは子どもは必ず心を動かされる。もちろん保育の中ではその活動だけで十分であるが、それを何か目に見えるものに残し、さらにつなげることで、自己の活動を肯定的にとらえ、成長に自信をつけ、さらなるチャレンジ精神に発展していけるのである。小学校への連携・接続を意識した場合、ここまで高めておけばなめらかに学校生活へとつなげていけるのではないかと。新聞づくりは5歳児にとっては、かなり高度な実践であるが、教室掲示などで活動の様子を振り返り、子どもの感動体験や育ちをつなげていけば、同じような効果が期待できる。

#### IV 研究のまとめ

ここでは、保育実践で明らかになったことから、これからの食育の在り方や目指す方向性を明らかにする。

##### 1 素直に感じる心を発揮させ食を学ぶ

本実践で言及した子どもは、諸感覚を存分に活用させ、充実した活動のもと、その能力をいかに発揮している。これは幼児期にこそ感じることでできる豊かな感性が発揮されたからといえる。無藤は、

「将来的に必要な原知識を獲得するためには、身体全体をつかった活動が関与されており、その獲得時期は幼児期であると想定できる」<sup>9)</sup>と述べている。食育を学問として位置づけるならば、物事を学ぶ上で最も重要な時期こそが幼児期なのである。学問を科学する心とは素直に感じる心であり<sup>10)</sup>、この素直に感じる心を持ち合わせているからこそ、この時期に食育を学ぶ意義がある。幼児期だからこそ、このときを逃すことなく食の重要性をしっかりと育む必要があるのではないかと。ここで身に付けた力は試験が終われば忘れ去られる力ではない。未来永劫失うことなく、自分の人生を豊かなものにすることができる力である。

#### 2 食を通してコミュニケーション能力を育む

##### (1) 言語活動を活発に取り入れる

人と共に食事をとる意義は、コミュニケーションの機会となり相互理解につながる<sup>11)</sup>。コミュニケーションをとるための最大の手段は言葉である。伸長は子どもたちが失われた育ちの機会として言葉による伝え合いと食生活の問題を挙げている<sup>12)</sup>。現代社会の急激な変化は、子どもから言葉と食を同時に奪った。しかし、本実践で取り上げた子どもたちは、先生や友達、調理員とも会話を交わしながら良好なコミュニケーションを図り、食べることを楽しむことができている。食を題材とした活動は、子どもの知的好奇心を刺激する。食を通じた質の高い活動からは、質の高い言語能力を発揮することが明らかになった。食育指導においては、食べることとコミュニケーションを図ることは一体的にとらえるべきである。

また事例2や事例6のように、目的をもった話し合い活動からは、話し合いの主旨がぶれず、子どもたちの意識が統一されていくことがわかる。お味見当番の伝達でも、育てたサツマイモの料理の話し合いでも、一つの話題に関して話し合い活動が整理され、友達の話していることに注意深く耳を傾け、聞き合う関係が成立しているのである。真のコミュニケーション能力は相互間の意思疎通である。「友達の話していること」が「自分の聞きたいこと」になっているので成立する関係である。これは栽培活動な



ど同じ体験をしていることが影響している。感動体験、協同体験から発せられた思いや考えは言葉の交流を経て、さらに高まったり深まったりする思いや考えに発展していくのである。

保育者の子どもの話を聞く姿勢も大切である。保育者が自分の発する言葉をしっかり受け止めてくれれば子どもは安心して話すことができる。この満たされた気持ちが先生や友達が話していることにじっくりと耳を傾けることにつながるのである。聞くことを育むことは、言語活動の好循環を生み、良好なコミュニケーションをさらに助長するのである。

## (2) 協同の経験を積む

良好なコミュニケーション能力を育むことができたもう一つの要因は、友達と一緒にものを作って一緒に食べる、一緒に栽培したものを何にして食べるか一緒に話し合うなど、友達と一緒に何かをやり遂げた協同の経験があったからである。特にお味見当番やサツマイモ新聞づくりなど、5歳児が見せた姿は、年長児として期待する姿の範囲を超える際立ったものがあつた。学年が進めば進むほどしだいにグループとなり子どもたちは共にいることを楽しみ、一緒にやってみたいことを共通の目的としておくことができるようになる成長過程にある<sup>13)</sup>。協同の経験は小学校の学級での学習の最も大事な基盤となる。これまでの幼児教育で培ってきた一人一人の子どもに寄り添った保育のよさを損なうことなく、協同の経験を徐々に積ませていきたいものである。言い換えれば「みんなちがってみんないい」を大切にしつつ「みんなでやるともっといい」に発展させればいいのである。

## 3 食を通して人格形成の基礎を培う

幼児はもともと知的好奇心の塊である。食事の機会は興味・関心を湧き立たせる場面に多く遭遇する。それにしっかりと応えることが大切で、いい加減な対応で幼児の可能性を奪ってはいけないのである。子どもは、いったん興味・関心をもって動き出せば実に頼もしく活動を進めていく。この逞しさの源は自らが活動の中で、自分がやりたいことを自分が考えた方法で実践していることである。体を動かす原動力はやってみたいこと、しりたいことがあるとい

った心のエネルギーといわれる意欲である。体全体を使って実際に体験したことが自信となり、次の活動への意欲につながるのである<sup>14)</sup>。この体験の繰り返しから生まれる満足感、達成感の積み重なりが生活を豊かにし人格の形成につながっていくと考える。それを実現するため、教師や保育者は、幼児が思う存分に力を発揮できるような指導体制、環境構成を設定することが大切である。

以上、これまでの研究で明らかになったことを整理し食育の目指すものを図1で示した。

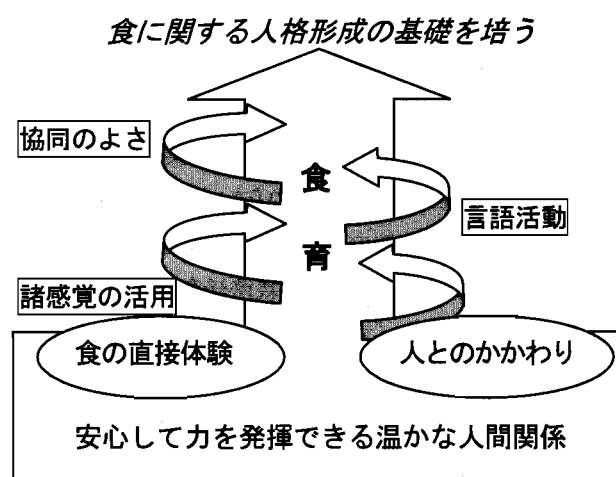


図1 幼児期で目指す食育の構想図

つまり、人とかかわりながら食の直接体験を行うことで、諸感覚の感性や、言語能力など、食を通して様々な能力をスパイラル的に習得、活用しながら、友人や先生と楽しく食べることができるようになり、人格の形成の基礎につながっていくのである。そして、その力を発揮する基盤となるものが、教師や保育者が中心となって築き上げる温かい保育環境から生まれる活動への原動力なのである。

## V おわりに—今後の展望—

最後に食育のこれからの展望を筆者の願望を込めて述べる。

### 1 基本的な生活習慣の確立

これは、3回の食事はもちろんのこと毎日決まった時間に食卓につくことである。園での昼食の時間を軸として考え、朝夕の食事時間を設定する。食事

の時間の位置付けをある程度固定することで、その他の起床、就寝、遊びなどの生活習慣まで安定して位置づいてくる。つまり、食を基準にして毎日の生活リズムを整えれば自ずと基本的な生活習慣は確立されてくるのである。

また、食事以外の時間の充実を図ることも大切である。幼児の場合は体をつかって十分に遊ぶことである。それが空腹感を呼び、食事を楽しみに待つ、食事が好きになる好循環を生み出すのである。近年幼児体育を独自に展開している園が増えてきたことも併せ、食との相乗効果を図っていく保育に期待したい。

## 2 横の連携と縦の連携

本研究は領域「健康」を中心に食育のねらいや指導の効果を検証してきた。しかし、実践の質が高まれば高まるほど、「健康」のねらいだけにとどまらない。本研究から一例を挙げれば、友人や先生との楽しい食事では「人間関係」、栽培活動では「環境」、話し合い活動では「言葉」、新聞づくりでは「表現」など、すべての領域にまたがってそのねらいが達成できるのではないか。今後は、「健康」を核としながらも領域間の横の連携を意識し知の総合化を図り食育の可能性を広げていきたい。

縦の連携とは、食育での育ちを1年間というスパンだけでとらえるのではなく、学年間を見据え園全体で子どもの育ちをとらえることである。保育実践で取り上げた4歳児での事例3が、5歳児の事例4に生かされていくようなつながりを大切にしたい。幼稚園にはない事例1、事例2で取り上げた0～2歳児の考察も食育をさらに広い視野で見るのに役立った。さらに幼児教育で培った育ちを小学校への連携・接続することも意識し、長いスパンでカリキュラムをデザインしていきたい。

## 3 保護者との連携

これまで述べてきた園での食育は3回の食事の1回にすぎない。子どもが園で身に付けた食の意識や取り組みを実際の生活に返してこそ、活用できる食育といえる。そのためには、園側がリードしつつも保護者への啓蒙は欠かせない。家庭での食のよさを反映させたり、あるいは課題を園と一緒に改

善策を練ったりするなど、今後ますますの保護者との連携を図っていきけるような指導体制を明らかにしていきたい。

註

- 1) 富士松南保育園「楽しく食事をする子をめざして」「平成22年度刈谷市保育園研究発表(発表園資料)」2010年 pp. 4-5
- 2) 前掲書1) pp. 13-15
- 3) 前掲書1) pp. 23-25
- 4) 養老猛司「バカの壁」新潮新書2003年 p. 95
- 5) 前掲書1) pp. 29-31
- 6) さくら保育園「友達や先生と楽しく食べる子をめざして」「平成22年度刈谷市保育園研究発表(発表園資料)」2010年 pp. 18-19
- 7) 榎本博明「子どもの『自己肯定感』のもつ意味」『児童心理学3月号』金子書房2010年 p. 4
- 8) 前掲書6) pp. 23-26
- 9) 無藤隆「理科大好き!の子どもを育てる 心理学者・脳科学者からの提言」北大路書房 2009年 p. 2
- 10) 小泉英明, 秋田喜代美, 山田俊之「幼児期に育つ科学する心」小学館 2007年 p. 17
- 11) 野田敦敬「食育は学校と家庭の連携で」「ゆうゆう10月号」愛知県教育振興会 2008年 pp. 20-21
- 12) 神長美津子「新幼稚園教育要領の改訂のポイント」「ここが変わった新幼稚園教育要領改訂のポイント」チャイルド本社2008年 p. 8
- 13) 無藤隆「協同する経験を重ねること」「ここが変わった新幼稚園教育要領改訂のポイント」チャイルド本社2008年 pp. 18-19
- 14) 岩崎陽子「円満な身体の育ちに必要なこと ―食・運動から―」保育学研究第46巻第1号 日本保育学会 2008年 p. 48