東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

「多様な活動と連係した食育」の教育的意義：総合的学習単元「極めろ！日本の食～米・大豆・小麦～プロジェクト」の事例の分析を通して

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2011-06-15
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 中村,泰之, 平野,朝久
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/108078

東京学芸大学紀要　総合教育科学系Ⅰ　62: 55－69, 2011.

「多様な活動と連係した食育」の教育的意義

―― 総合的学習単元「極めろ！日本の食～米・大豆・小麦～ プロジェクト」の事例の分析を通して ――

中　村　泰　之*・平　野　朝　久**

教　育　学

（2010年9月27日受理）

1．はじめに

文部科学省は食育を推進するにあたり，「子どもの食生活を取り巻く状況」[1]として，以下のデータを掲げている。

・小学生の頃から朝食欠食の習慣化が始まっている（平成９年国民栄養調査）。

・一人で食事をする子どもは，昭和57年には22.7％だったが，平成5年には31.4％になっている（平成９年国民栄養調査）。

・肥満傾向の子どもが増加している（学校保険統計調査）。

このようなことを踏まえ，平成18年３月31日に食育推進基本計画が決定された。

食をめぐる現状として，近年，健全な食生活が失われつつあり，我が国の食をめぐる現状は危機的な状況にあるとし，地域や社会を挙げた子どもの食育をはじめ，生活習慣病等の予防，高齢者の健全な食生活や楽しく食卓を囲む機会の確保，食品の安全性の確保と国民の理解の増進，食料自給率の向上，伝統ある食文化の継承等が必要であるとしている。

これまでも食育への取組がなされてきており，一定の成果を挙げつつあるが，危機的な状況の解決につながる道筋は見えていない。このため，平成18年度から22年度までの５年間を対象とする基本計画に基づき，国民運動として食育に取り組み，国民が生涯にわたり健全な心身を培い，豊かな人間性を育むことができる社会の実現を目指すとしている。[2]

その中の「食育の推進に関する施策についての基本的な方針」の項目から，小学校における食育に関係すると思われる項目を抜粋する。

①食に関する感謝の念と理解

様々な体験活動等を通じ，自然に国民の食に対する感謝の念や理解が深まっていくよう配慮した施策を講じる。

②子どもの食育における保護者，教育関係者等の役割

子どもの父母その他の保護者や教育・保育関係者の意識向上を図り，子どもが楽しく食を学ぶ取組が積極的に推進されるよう施策を講じる。

③食に関する体験活動と食育推進活動の実践

家庭，学校，地域等様々な分野において，多様な主体から食を学ぶ機会が提供され，国民が意欲的に食育の活動を実践できるよう施策を講じる。

④伝統的な食文化，環境と調和した生産等への配意及び農山漁村の活性化と食料自給率の向上への貢献

伝統ある食文化の継承や環境と調和した食料生産等が図られるよう配慮するとともに，食料需給への国民の理解の促進と都市と農山漁村の共生・対流等により農山漁村の活性化と食料自給率の向上に資するよう施策を講じる。

⑤食品の安全性の確保等における食育の役割

食品の安全性等食に関する幅広い情報を多様な手段で提供するとともに，行政，関係団体，消費者等の間の意見交換が積極的に行われるよう施策を講じる。

（番号は筆者（中村）が付した）

また，「食育の総合的な促進に関する事項」におい

＊　大田区立矢口小学校
＊＊　東京学芸大学（184-8501　小金井市貫井北町 4-1-1）

て，「学校や保育所における食育の推進」の項目を掲げている。学校に関するものは，以下の通りである。

○ 指導体制の充実

栄養教諭の全国配置の促進，学校での食育の組織的・計画的な推進等

○ 子どもへの指導内容の充実

学校としての全体的な計画の策定，指導時間の確保，体験活動の推進等

○ 学校給食の充実

学校給食の普及・充実と「生きた教材」としての活用，学校給食での地産地消の推進，単独調理方式の効果等の周知・普及等

○ 食育を通じた健康状態の改善等の推進

食生活の健康等への影響の調査とこれに基づく指導プログラムの開発等

これらのことから，食育が学校教育における急務の課題であり，様々な活動を通してそれに取り組む必要があることがわかる。

２．本研究における多様な活動について

本研究における多様な活動とは，食育を目的とした活動から発展的に展開した活動や，食育を目的とした活動と密接な関わりをもつ活動を指す。

例えば，子どもたちによる「耐火レンガで組み立てる解体可能な石窯」を創り上げる活動が挙げられる。

石窯を作ることは，ものづくり活動であるが，その活動が食育の活動のおもしろみを高め，子どもの興味関心や探究への意欲を持続させた。

平成19年度，筆者が担任した５年生で「究極の食プロジェクト」と題して「食育と連係したものづくり活動」を行った際に，子どもたちが石窯を開発したのである。

その活動では，餅をつくための棒杵も子どもたちの手によって開発され，餅つき大会でそれらは幼児のために大活躍した。

これらの食育と連係したものづくり活動は，

「食育とものづくり活動を連係させることによって，活動自体が持つおもしろみが大きくなる。これは，子どもたちのやる気を持続させ大きな達成感を味わうことに結びつく。」

「食とものづくり活動を連係させることで，食が豊かな生き方と結びつくことが実感できる。これは，食べることとそのために必要なものを作るという行為が，人間の生活の基盤であることを体験を通して知ることができるからである。」

という成果があった。[3)]

次に，食育の活動で感じたことや学んだことから創出する表現活動が挙げられる。

これは，学習発表会での発表という形に止まらず，歌を創ったり，自分たちの活動を劇にしたりすることで，伝えることの意義を感じると同時に自分たちの活動の意義を再確認することにもつながるであろう。

その他にも，食育活動から導き出された栽培活動や地域との交流活動等が考えられよう。

本研究においては，このような活動を多様な活動と考えることとしたい。

３．研究の目的と方法

３．１　研究の目的

本研究では，実践事例を分析することによって「多様な活動と連係した食育」の教育的意義について考察する。

そのために，事例とする活動における子どもたちの変容を明らかにする。

３．２　研究の方法

事例として以下の実践を検討した。

事例：平成21・22年度大田区立矢口小学校５・６年生総合的学習「極めろ！日本の食～米・小麦・大豆～プロジェクト」

小麦・米・大豆からできる身近な食べものを自分たちで作るために情報を収集し，試行錯誤を繰り返しながら何度も作ることで，学ぶ喜びを味わい，食について追究していく活動である。

平成22年度には学校のプール跡地を田んぼや畑に利用できることとなった。区内の学校農園としてはかなり広い耕地面積が確保できることになった。

そのため，２年間の活動とし，２年目には１年目で育まれた「食」への興味を実際に自分たちで野菜を育てるという栽培活動へ発展させ，更なる探究活動をすることができた。

この実践は筆者（中村）が担任教師としてかかわったため，子どもたちの様子やワークシート等から子どもたちの学びを明らかにしやすい。また，６年生に進級後も同じ子どもたちを担任したため，子どもたちの変容を把握しやすい。

４．事例について

４．１　活動にいたる経緯

平成21年４月，筆者（中村）は大田区立矢口小学校で５年生を担任することになった。102名，３クラスである。４年生から５年生への進級時にクラス替えを行っていた。

好奇心旺盛で前向きな気持ちをもっており，素直で明るい子どもたちであった。

一方でクラス内が小グループ化しているようにも思われた。男女ともにその傾向はあり，リーダーが不在であった。

学力面でも課題は多く，基礎的な事項を理解しておらず，通常の授業に参加することが難しいと思われる子どももいた。

そのような事情から，調べ学習中心ではない，おもしろくて達成感や成就感が感じられる活動が必要であると担任一同は考えた。

加えて，学校の事情もあった。

同年度，学校のプールの改修工事が行われることが予定されていた。プールを既存の場所ではなく，校庭の一部の別の場所に新しく建築するという計画であった。旧プールの跡地の活用について，教職員から学校園にしたいとの希望があり，当初の区の計画である「芝生か散策できる場所」を変更して，プール跡地は全て「畑もしくは田んぼとして活用できる土地」にすることに決定していた。

管理職としては，低学年の生活科で栽培活動，高学年の総合学習で農業に関係する実践を行い，農園を活用した活動を充実させていきたいという方針があった。

以上のようなことから，本校で平成19年度に実施した「究極の食プロジェクト」の活動を更に充実させて行うことはできないかと考えたのである。

これまで試行錯誤しながら，身近な食べ物を自分たちで作り食べる活動は子どもたちのやる気や探究心を高めたという実感があった。今年度の子どもたちにもそれは向いているように思われたのである。体験活動を中心に据え，そこから必然的に生じる課題であれば，調べ学習も充実する。学力的な個人差も大きな問題にはならないことが経験上わかっていた。

しかし，子どもたちが興味を示さなければ，教師の思いのみが先行した活動になってしまう。そこで子どもたちに投げかけてみることにした。

子どもたちには，平成19年度の５年生が大田区ものづくりフォーラムの発表用に作製したDVDを見せ，これから取り組もうとしている活動に対して具体的にイメージをもてるようにした。

活動を記録し，子どもたちの手で編集した映像を残すことは，子どもたち自身が活動を振り返る上で非常に有効であるが，同時にその活動の意義等を他者に伝えることにおいても有効である。

「究極の食プロジェクト」の内容を15分程度にまとめているその映像は，活動した子どもたち自身がまとめているため，ポイントを押さえており，活動のおもしろさが伝わったようであった。（写真１）

映像を見た後のA児の振り返りカードには「自分たちで石窯を創ったり，豆腐やピザ，パンまで何度も工夫して作っていてすごいと思いました。ぼくたちは何ができるかわからないけど，パンや豆腐を自分たちで調べて作ってみたくなりました。」と書かれていた。

しかし，全員が食に関する活動を行いたいと思ったわけではない。

「ツリーハウスを作りたい」,「学校の遊具を自分たちで作りたい」等のものづくり活動を希望するものも多かった。

これは，本校が平成16・17・18年度と文部科学省研

写真１　映像の中の１シーン
石窯について解説している。

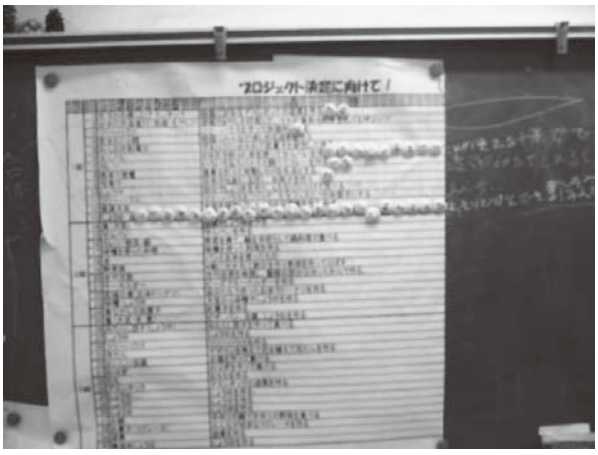

写真２　子どもたちからの企画一覧表
全部で４０企画。食に関係するものが多いが，ミニ公園作り，ツリーハウス，古代住居作りなどものづくりに関係するものが９案ある。

究指定校として「ものづくり科」の研究を実践してきたことと関係していると思われる。

高学年においては，渡し舟を作製し，多摩川を渡る実践，地域の公園をプロデュースする実践，馬小屋や遊び場を自分たちで作り，ポニーを飼育する実践等を行ったのである。

「ものづくり」を通して，子どもたちは考えたものが形になっていく喜びを味わい，手先の巧緻性等を身に付けた。

また，渡し船を作ったり馬を飼ったりすることによって，自分一人では到達できない学びが展開され，子どもたちは共に学ぶ喜びと自己実現していく達成感を味わった。[4)]

このような活動を身近で見てきていることや，自分たち自身も生活科で染め物を体験したり，中学年では飛行機や凧を作ったりしてきているので，ものづくり活動をやりたいという思いをもつことは自然なのである。

学年全体での話し合いの機会を数回もった。その中で子どもたちは自分たちがやりたいと思う総合的学習の企画について，プレゼンテーションを行った。

様々な意見が交わされたが，「今回の食の活動は，前回のとはちがうと思います。それは，来年も続けることができる可能性が高いからです。プールの跡地に畑を自分たちで作って，自分たちで育てた野菜で食べ物を作るという活動はまだ誰もやっていないのでやりたいです。ものづくりもそこでできると思います。」というK児の意見に集約されていった。

やはりものづくりの要素を入れる必要があるということを教師側も実感したのであった。

教師側の事情のみを重視するのであれば，今年度の総合的学習の内容を子どもたちに伝えるのみでよいと思うが，それではあらかじめ学ぶ内容が決定されている教科学習と同じである。

子どもを見取り，子どもの思いを尊重しながら，そこに教師の思いを反映させて行く過程が必要だと思われる。

この過程を省いてしまうと，自ら課題を見つけ探究していくべき総合学習でありながら，子どもたちは，「やらされている活動」という印象をもつであろう。

４．２　学習活動の構想

学習活動を構想する上で以下の点を大切にした。

①５年生時は米，大豆，小麦からできる食べ物で，自分たちが作りたいものを作る活動を中心とする。その活動から６年生時の畑を利用した活動を導き出す。日本の食に着目した活動としたい。

②解体可能な石窯等，平成19年度の活動で教育的意義の大きかったものを今回の活動に取り入れる。

③食の活動から派生したり密接に関係する活動を展開し子どもたちの学びを深める。

①については，翌年度の畑の活動を「はじめに畑ありき」の活動にしたくないという筆者（中村）をはじめとする担任の希望からである。自分たちで食の活動を深め，その探究上に「自分たちで育て食べる」という体験をしたいという思いが必然的に生じるようにしたかったのである。

②については，解体可能な石窯というものづくりの要素を取り入れることで，子どもたちの探究への思いをより大きくできると考えたのである。

③については，学習発表会等で単なる発表をするのではなく，劇作り等の表現活動にすることによって，自分たちの活動を振り返り，それを発展させていくことができるのではないかと考えたからである。

単元の目標は以下のようにした。

・米，大豆，小麦からできる身近な食べものを自分たちで作るために情報を収集し，試行錯誤を繰り返しながら何度も作ることで，学ぶ喜びを味わい，食への興味関心を高めその文化と知恵を知る。

・食料自給率や地産地消等について考え，食を取り巻く社会的な課題や，安全な食についての課題を追究し自らの生活に生かそうとする。

・食にかかわる活動や表現活動等，多様な活動をすることによって，食から派生した様々な活動が豊かに生きることにつながっていくことを実感する。

この活動では主に以下のことを「子どもに育てたい力」とした。

◎学習方法・技能に関する力

課題発見力	（食べ物を作る過程で生じた問題（なぜ失敗したのか）や自分たちの食にかかわる問題（食品添加物の問題）等を自ら見つける力。
課題解決力	試行錯誤を繰り返す中で，課題を解決していく力。
思考力・判断力	状況に応じて何が必要か何をすべきかを考え，判断していく力。
情報収集力	よりよい（よりおいしい）食べ物を作っていくために必要な情報を集める力。
表現力	自分たちの学びを伝えるために適切な表現方法を選び説得力のある伝え方をする力。
課題探究力	体験から学んだことを生かし，改善を重ね根気よく取り組む力。

◎自分自身に関する力

学ぶ喜びを実感する力（達成感）	集めた情報から実際に食べ物を作ったり必要なものを作ったりすることや，新しい知識を得たりすることで学ぶ喜びを味わう力。
生活実践力	学んだことを生活に生かす力。食の安全性の知識を日常の食に生かす力
学習を振り返る力	計画・実行・反省・改善のサイクルの中で学習を振り返りよりよくしていく力。

◎他者とのかかわりに関する力

人間関係力	友だちと共に学び合う楽しさを味わい，友だちのよさを認め共感する力。

（参考：みらいの会「子どもに育てたい力」2007, 6）

４．３　主な学習活動と児童の学び

【1学期】

５年生の社会科の学習は日本の第一次産業の単元から始まる。このことは，食の活動への子どもたちの興味関心を高めたようであった。

米作りの単元を学習しながら，例年５年生が行っている米作りもやりたいと希望し，５月初旬には各自がバケツ稲を育てると同時に，学校敷地内の５メートル四方ほどの狭い田んぼに田植えをした。

５月は運動会，６月は移動教室と大きな行事があるため，食の活動は２学期以降となった。

【2学期】

９月

各クラスを小麦・米・大豆の３チームに分け，各チームを作りたいものによって小グループ化した。

子どもたちはこの活動に「極めろ！日本の食～米・大豆・小麦プロジェクト」と名付け，日本の食に着目していくことをこの活動の重要な点とした。

これは社会科の学習で食料自給率の問題や日本の農業の事情等について学んだからであると思われれる。

日本の食という視点を大事にしようという共通理解があったため，米チームは煎餅作りや団子作りなど，和菓子に着目したものが見られた。

大豆チームは，豆腐，納豆が主なものである。

小麦チームは，普段食べているパンを作りたいという希望が多かった。

それぞれのチームを作りたいもの別にグループに分けた。学年全体で活動を進めたが，調理の作業は，クラス単位で行うこととした。

自分たちが作りたいものについて情報を収集し，必要な情報を選り分け，レシピを作製したり，重要な情報を情報コーナーに張り出したりした。

情報コーナーというのは，３クラス教室前のコンピューター室の壁に設けられた各グループが調べたことを張り出せる場所である。これによって，お互いの情報を共有し，各グループが協力しながら，みんなで食について追究していくことができた。

10月４日。

自分たちで集めた情報や，情報コーナーで得た情報等をもとに，１回目の調理を行った。

筆者（中村）のクラスでは，米チーム14名（２グループ）は煎餅作り，大豆チーム７名（１グループ）は豆腐作り，小麦チーム12名（２グループ）はパン作りという内容であった。子どもたちの希望を優先したため，各チームの人数には差があった。

子どもたちが調理のために調べた内容について，不足な点があっても，その時点では教師からは何も助言しなかった。試行錯誤を尊重するのであれば，学ぶ者の論理を優先しなければならない。すなわち，課題解決に向けて前進したかと思えば後戻りしたり，横道へそれたり等の経路を経て，解決した状態に達するということである。[5)]

その結果，第１回目の調理で成功したのは，パンチームのみであった。

煎餅を作った１グループは，焼く前に天日に干す行程で，ラップをかけたまま天日に干していた。途中で気付き，ラップを外したが，干す時間が足らず，単なる焼き餅となった。

豆腐グループは，味は良かったものの，うまく固まらず不満げであった。

振り返りカードには

「煎餅は失敗です。全然ぱりっとしてないし，焼いたご飯を食べてるみたいでした。干さなきゃいけないのにラップをかけたままにしたり，火も強すぎたと思います。どうやればうまくできるかを調べます。」（H児）

「味は良かったのに，豆腐は固まりませんでした。3組の豆腐チームが使っていた木型があればいいと思いました。今度は絶対に失敗しないようにがんばりたいです。」（E児）

と書かれていた。

10月下旬に２回目の調理を行うことにして，子どもたちはそれぞれの課題の解決のために調べ学習や聴き取り調査に入った。

大豆チームのM児は，近所の豆腐屋に通い，どうやれば豆腐がうまくできるのかを調べ始めた。にがりをもらったり，「これを入れれば絶対に豆腐が固まる」

という魔法の粉を手に入れたりした。

満面の笑みでその粉を見せにきたM児だったが，同グループのY児に，「それが何なのかを確かめなければ使えない」と言われ，消泡剤であることを調べた。豆腐屋の店主からも「本当は使わない方がいいんだよ」と言われていたことを思い出したM児は，グループのメンバーと相談した。

筆者（中村）は食品添加物に関する本を子どもたちに貸した。

子どもたちは消泡剤を使わない豆腐を目指すことにした。「安全でおいしい」ものを目指すことを自覚してきたのである。

煎餅グループは，インターネットで情報を収集していた。煎餅の作り方が詳細に載っている煎餅屋のホームページをT児が探し出した。

おいしい煎餅を焼くには，炭火の遠火で手をかざしてちょっと熱いと感じるくらいの火加減で30分以上かけて焼くことが重要であるという情報を掴んだのである。

それを調べたT児は，「先生，石窯で使ったレンガを使って煎餅を焼く台を作ってもいいですか。」と言ってきた。

ここで，必要なものは自分たちで作るというものづくり活動に子どもの追究の必然として結びついたのである。

10月16日

２回目の調理を行った。

米チームの煎餅グループは，煎餅焼き台にこだわりをもって取り組んでいた。

大豆チームの豆腐グループは，自分たちで豆腐の木型を作製した。3組所有の木型を借り，寸法を測り，自分たちで檜の板木を買いに行き，作り上げたのである。ここでも，子どもの追究の必然としてものづくり活動に結びついたのである。

筆者（中村）は，豆腐が固まるか固まらないかは，にがりを入れるタイミングであったり，豆乳の温度であったりするのではないかと思ったが，その時点では何も言わずにいた。

小麦チームは，小麦粉に着目していた。国産の小麦粉と外国産の食べ比べを企画した。

映像で活動内容を紹介したことで，やってみたいという気持ちになったようであった。

それぞれのグループが２回目への目標をもち，期待があった。活動を繰り返すことによって，子どもたちは，前回の経験を生かし，前回とは違った新たな取り組みを展開することができる。

食育の活動事例には，子どもたちが学ぶべき内容が予め決められているものも多い。

しかし，総合的学習で食育の活動を行う場合，子どもたち自身が課題を決定し，探究していく過程を大切にしていくことが重要だと思われる。

ここでは前回と大きく変わった煎餅グループと豆腐グループについて述べる。

どちらのグループも今回の活動にものづくり活動を取り入れていた。

自分たちで作った木型で豆腐作りに挑戦した豆腐グループは真剣そのものであった（写真３）。今回の活動では，大豆を日本産のものにし，豆腐はほとんどが水であるから良い水がいいということをY児の姉（２年前の活動の経験者）から聞き，軟水を用意していた。

今回は，豆腐を豆腐らしくしたいということが大きな目標だったらしく，豆腐がかたまった時点で大喜びであった（写真４）。

焼き方に注目した煎餅グループは，校庭で煎餅を焼く台を作り，十分に薄く伸ばして干したものを，じっ

写真３　自分たちで作った木型で豆腐を作る

写真４　うまく固まって豆腐らしくなったので喜ぶ子どもたち

くりと焼いていた（写真５）。

煎餅グループは，それぞれ工夫した焼き台を作り，耐火レンガで火からの距離を調節する等の工夫をみんなで共有していた（写真６）。

煎餅そのものに，どのタイミングで醤油を塗るか等はそれぞれにこだわりがあるようであったが，じっくり時間をかけて焼いていくと市販の煎餅のように生地が空気を含んでふくらんだようになり，子どもたちは「売ってるお煎餅みたい！」と歓声を挙げた。

豆腐の木型や焼き台作りはものづくり活動と言えよう。子どもたちはものづくり活動を取り入れ，食の活動を更にやりがいのあるものにしていた。

全てのグループが何か必要なものを作ったわけではないが，ものづくり活動を食育の活動と関連づけることで，食育の活動を充実させることができるのではないであろうか。

振り返りカードからそのことがわかる。

写真５　煎餅グループが作った焼き台
レンガで炭との距離を調節し，調度良い火加減にしている。

写真６　別グループの焼き台
写真５の焼き台と違い，レンガ４つで高さを調節している。

「今回は豆腐作りが成功した。みんなで豆腐の木型を作ったのがよかったと思う。プラスチックの豆腐が入っていた容器だと，うまく水が切れなかったけど，木型だと上の部分に重さがあって，しっかりとした豆腐の形になった。食べてみたら，前のよりおいしかった。水を変えたのもよかったと思う。今度はいろんな人に食べてもらいたい。」（豆腐グループY児）

「おせんべ作りが成功してよかったです。レンガで台を作って火がちょうどよくなるようにしたら，長い時間をかけてやいてもこげたりしないで，本当に売っているおせんべみたいになりました。食べたらとてもおいしかったです。」（煎餅グループT児）

10月28日

３回目の調理。

米チームは煎餅の厚さとおいしさの関係に着目していた。なるべく薄くしてよく乾かした方が，おいしくなるのではないかと考えていた。

大豆チームは今回は納豆作りをしたいということであった。豆腐を極めて欲しいという教師の願いもあったが，大豆からできる代表的な食べ物である納豆も是非作ってみたいというので，子どもたちが調べた納豆菌を購入して，納豆作りに挑戦することになった

小麦チームのうちの１グループは全粒粉で作ったパンと精製した白い小麦粉で作ったパンの食べ比べを企画していた。「できれば石窯で焼いてみたい。」と子どもたちから申し出があった。

煎餅のグループは前回の活動を活かし，薄焼きの塩煎餅を焼き上げていた。１月の学校公開日に保護者にも食べてもらったらどうかと提案すると，とても喜び，どうやって更においしくするかを考えていた。

大豆チームは，初めての納豆作りに奮闘した。発酵のために40度位にまで温度を上げ，一晩そのままにしておかなければならないため，発泡スチロールの容器を家から持参していた。

自分たちで持って帰り，翌日の給食の際に試食したが，市販の納豆よりも臭いが強いため，大騒ぎとなった。

小麦チームは，全粒粉と精製した白い小麦粉の食べくらべをするため，小さめに作ったパンをたくさん用意していた。いろいろな人に食べてもらってアンケートを取りたいということであった。

この時点では，子どもたちは，全粒粉と白い小麦粉の違いについて，ふすまが入っているかいないかのちがい程度にしか理解していなかった。全粒粉の方が栄養価が高いということも調べ学習で調べていたが，実際に玄麦を見たことがないということが実感を伴わな

い原因だと思われた。

子どもたちに粉にする前の麦を見たいかと尋ねると，是非見たいという答えが返ってきた。

玄麦と電動の石臼を取り寄せ，粉を自分たちで挽くところから取り組むこととなった。

耐火レンガで組む石窯を，先輩が残してくれたDVDを見ながら，なんとか組み上げて火を入れた（写真７）。

子どもたちは石窯の組み方を教師に聞かない。教師は知らないからである。筆者（中村）や他の担任は石窯のレンガの組み方を未だに知らない。あえて覚えないようにしている。その結果，子どもたちは教師に聞かず，先輩たちが創った映像を見て，必死にメモしながら自ら考え，工夫してレンガを組もうとした。

その結果，毎回個性的な石窯が出来上がり，繰り返して作るうちに，洗練されたものになっていった。

この過程こそが「学ぶ者の論理」であり，総合的学習で最も尊重されなければならないものだと考えている。

うまく焼き上がったパンを食べて子どもたちは満足そうであったが，全粒粉のパンについては意見が分かれた。おいしいという意見と，やはり白いパンの方がいいという意見であった。

教員や参観した保護者にアンケートをとった結果，「全粒粉の方が，挽きたての小麦粉の味がする」「全粒粉のパンの方が体にいいし，おいしい」等の意見があった。子どもたちはそれをまとめた。

子どもたちの振り返りカードは以下のようなものがあった。

「ひくまえの小麦を初めて見ました。電動石うすでひくと，とてもいいにおいでした。パンにしたら明らかに味が違いました。お母さんがたまに買ってくる高級なパンの味でした。ぼくは白いパンの方がおいしいと思ったけど，よくかんでるとどんどんおいしくなってくるのは全粒粉の方でした。」（Ｉ児の振り返りカードより）

写真７　自分たちで組み上げた石窯にパンを入れて焼く。

この活動で小麦チームは，玄麦を手にして実際に自分たちで挽いてみることによって，ふすまの存在や小麦粉がもとは玄麦であることを体験を通して知ったのである。

小麦が農産物であるという実感はこのような体験を通してもつことができるのではないであろうか。

11月

11月15日の文化フェスタ（学習発表会）に向けて，どのような発表内容にしようか教師と子どもたちで検討した。

子どもたちは教室発表で各グループ毎に今まで取り組んできた食の活動について発表する予定で学んだことをまとめていた。

教室発表だけでなく，舞台での発表はどうかと子どもたちに投げかけると，昨年度の６年生の創作劇を見ていたＹ児たちから舞台での発表も是非やりたいという希望があった。

各クラスの米・大豆・小麦チームを合わせた３クラス合同の米・大豆・小麦チームで自分たちの経験を劇にしていこうということになった。

Ｙ児は，自分たちのやってきたことを歌にしたいと歌詞を書いてきていた。それをもとに歌を創るチームが結成され，全ての歌詞を書き上げた。

資料１は子どもたちが書いた歌詞の一部である。

全ての作物が大地から採れることを子どもたちはテーマにしている。自分たちで作物を育てたわけではないが，社会科での学習や自分たちの調べ学習から，自分たちでテーマを決定していったのである。

資料１　子どもたちが作った歌詞の一部

タイトル「僕と地球～命の大地と共に」

いまぼくたちが　生きているのは
かけがえのない　大地のおかげ　だから
鳥よ　水よ　海よ　川よ
命の歌を　おくるよ　笑顔で

「食べなきゃ生きられない　生きるために食べるんだ　それって命をそのままもらうこと　食物連鎖と簡単にいうけど　人間は命をつなぐために
たくさんの命をもらってる もらってる」

子どもたちは，主人公たちが自分たちと同じように，

米・大豆・小麦について学んでいくうちに，食べ物の事を知り，感謝の気持ちを持つようになるという粗筋を考えた。

各チームが自分たちの経験から10分ほどの劇を創り上げ，それを繋げて米・大豆・小麦の活動での体験を学んだことが伝わるように工夫した。

活動の様子がわかる写真も劇中に入れ，自分たちの活動を再現し，学んだことを伝えていこうとした。

小麦チームは国産の小麦と外国産の小麦の違いや全粒粉と精製粉の違いの食べ比べをしたことを劇にし，国産の方がおいしく感じられらこと，小麦の自給率は低いので国産を食べるようにしようと投げかけた。(写真８)

この劇は観劇した保護者に活動のおもしろさや子どもたちの思いを伝えることとなり，「子どもたちが生き生きと活動する様子が本当によくわかり，今までの文化フェスタで一番おもしろいと思った。」(文化フェスタ終了後のアンケートより）という感想も寄せられた。

写真８　国産と外国産のちがい，全粒粉と精製粉のちがい等，小麦の食べ比べを示す子どもたち

12月

土曜参観日に今までの活動の集大成として，来校した保護者に，自分たちの作った食べ物を食べてもらおうという企画を立てた。

子どもたちは，自分たちが作ったものを食べてもらえるということで，準備段階から真剣そのものであった。

何人に食べてもらう予定なのかを考え，材料を準備する際には算数の学習が必要になる。各チーム共にアンケート用紙を用意し，成果と課題を把握しようとしていたが，その際にはインタビューが必要となる。

教科の学習を実際の活動に活かすことが可能となることも総合的学習の意義の１つであろう。必要に迫られて学んだり学んだことを活かしたりすることによって，本当の知識として身に付いていくと考えられる。

米チームはパリッとしたおいしい煎餅を焼くことを企画し，大豆チームは大豆と水にこだわった豆腐作り，小麦チームは石窯で焼くパンを食べてもらうことを計画していた。

当日の気温は低かったが，米チームと小麦チームは校庭に焼き台と石窯を組み，朝から調理に取りかかった。

写真９のように保護者から活動について質問されたり，味についての評価を受けたりすることは，子どもたちにとって他者からの評価を受ける良い機会となる。

そのことによって自分たちの活動を振り返ることができ，自己肯定感も高まっていく。

「今日，学校公開でぼくたちが作ったせんべいを食べてもらいました。『本格的だね』とか『本当においしいよ！』って言ってもらえてよかったです。いろいろ調べたり，レンガを組むことを工夫したりしてがんばってよかったなと思いました。」(T児の振り返りカードより）

総合的学習においてはこのように成就感や達成感があったほうがよいと思われる。

食についての知識を得たり，そのことを実生活に活かすことが食育の目的のひとつであるが，活動の喜びは「やってよかった」とか「やればできる」ということを実感することから生まれる。

このような思いが学びを自分事として捉えることに役立ち，学んだことを自分の生き方に活かしていくことにつながっていくと考えられるからである。

写真９　煎餅グループと参観する保護者

【３学期】

１月

大豆チームは，醤油造りに取りかかった。インターネットで醤油造りキットを探し，各クラス1瓶の醤油

を作ることにした。

毎日，かき回しながら世話をして，10月くらいに完成することを予定していた。大豆が様々なものに姿を変え，なおかつ栄養面でも非常に価値があることを体験を通して学んだ。

２月

次年度を視野に入れ，栽培活動への興味をもってもらいたいと担任一同は願っていた。

そのような折，高知県の農協が出前授業を行っていることを知り，すぐに申し込んだ。

シシトウ農家が子どもたちの授業のために来校した。

実際に野菜を育てている農家の話は子どもたちにとって新鮮でおもしろく，またシシトウのベーコン巻きの試食ができるとあって活気のある授業となった。また最後にはシシトウの苗を20本お土産にもらい，子どもたちはベランダで世話をすることに意欲を燃やした（写真10）。

一つの株から１シーズンで3000個のシシトウが採れるという話に子どもたちは驚き，自分たちも野菜を育ててみたいという気持ちになったようであった。

「今日はわざわざ来てくださってありがとうございました。私たちは今まで食の学習をしてきました。私は大豆チームでおいしい豆腐を作ることに挑戦し，豆腐にはおいしい水が大切なことなどを学びました。今日お話を聞いて，自分たちで大豆を作ってみたくなりました。愛情と手間をかければかけるほどおいしくなるというお話に感動したからです。私たちがふだんスーパーで買って当たり前に食べているシシトウがこんなふうに作られているなんて知りませんでした。いただいた苗は大切にします。3000個採れるかはわからないけれど，温かくなったら新しくできる畑に植えてお世話をします」（K児のお礼の手紙から抜粋）

写真10　シシトウの苗を囲み，シシトウを生で試食する子どもたち。

【平成22年度　１学期】

４月

年度が改まり，６年生になった子どもたちは，プール跡地の畑を耕し始めた。鍬やスコップ等の器具は全部で十数個しかないので，クラス全体で授業時間を使って活動するよりも，始業前や休み時間，放課後を使っての活動が多くなった。（写真11）

畑でのクラスの分担場所を決定し，あとは随時耕していった。この作業からも協力の大切さを学んだ。

同時に，今年度の総合的学習について何をやるかの話し合いを持った。

子どもたちは，食の活動の継続を希望した。5年生時に，何度も繰り返して活動を深めて後，活用できる畑が出現したのであるから，やってみたいことも自然に出てきた。

小麦チームからは，夏に向けて野菜を育てて夏野菜のピザを作ってはどうかという意見が出た。

大豆チームは，自分たちで育てた大豆で豆腐を作りたいという意見であった。

米チームは，田んぼを５年生に任せてしまうので，メンバーはそのままで夏野菜のピザと冬野菜の鍋の両方に方向転換するという意見であった。

子どもたちは，熱心に畑を耕し，まずシシトウの苗を植えた。

その後は，ピザ用の野菜を自分たちで選び，トマト，バジル，ナス，カボチャ，ピーマン等を育て始めた。

写真11　畑を耕す子どもたち

６月

長野県の東御市で行われる３泊４日の移動教室で農業体験のプログラムを行った。生憎の雨で畑には行けなかったが，東御市の循環型農業の話を聴き，牛の糞のリサイクル肥料を学校農園用にもらえることとなった。

子どもたちは現在育てている野菜に応用できないか

を考えているようであった。

7月

夏野菜のピザを全員で作ることとした。

大豆の収穫にはまだ早いことと，ものづくり活動である石窯を用いて，全員でピザを作り野菜の収穫を祝うためである。

これは，子どもたちから夏野菜の収穫祭をやりたいという申し出から始まったものであった。小麦チーム以外の子どもたちもやはり石窯には興味をもっていたのであった。

石窯の組み方を小麦チームが教えるために，設計図を黒板に描き説明を行う等，全員で協力して1学期最後のイベントを成功させようという意気込みが感じられた。

トマトも各グループでトマトソースを作れる程度には収穫できた。子どもたちは野菜が色づく度に収穫し，満面での笑みで報告に来た。(写真12・13)

クラス毎の夏野菜のピザ作りは成功し，子どもたちは満足そうであった。

この活動のおもしろさを自分たちだけでなく，他の学年にも味わって欲しいと考えたA児は，夏休みのサマーワークショップ（本校が取り組む夏休み中の活動。地域の団体，ボランティア，教員等だれでも開催することができるワークショップ。平成22年度は75ショップ，延べ2500名以上の子どもたちが参加した。）での開催ができないかと聞いてきた。

担任3人が主催者ということで申し込み，6年生児童は先生役で参加することとなった。

7月31日，午前と午後の2回に分けて4・5・6年生100名近くが参加して行われた。

学校で採れた野菜をトッピングに使い，6年生の子どもたちは調理から石窯の組み方まで丁寧に教えていた。(写真14)

この活動は，教育課程外の活動であり，6年生の一部が参加したものであるが，自分たちの学びを活かすという面で意義深いものであった。4・5年生の子どもたちはこの活動を楽しみ，6年生は自分たちの学びを人の役に立てることで自尊感情や自己肯定感をもつことができると思われる。

写真12　収穫したトマトを前に喜ぶ子どもたち

写真13　見事に育ったバジル

写真14　4・5年生に石窯の組み方を教える。

5．その後の活動と子どもたちの変容

9月20日現在，子どもたちは冬に向けての畑の準備をしながら，文化フェスタでは本格的な創作劇の発表を考え，ストーリーを構想している。

自分たちが食の活動や，新しい畑での栽培活動を通して学んだことから，ファンタジー的な物語を生み出そうとしているのである。

伝えたいことがあって劇を創り上げようとする時，もう一度自分たちの学びを振り返ることが必要になるであろう。このことによって，食の活動の学びが今一度子どもたちに意識され，自分のものとして自覚されるのではないであろうか。

この活動を通して子どもたちがどのように変容したかについては，以下のようにまとめられる。

・食べ物への感謝の気持ちが育った。

筆者（中村）のクラスは給食を残さずに食べる（完食）を５年生の１学期からずっと継続している。当初はただ残さずに食べるということに価値を置いていたが，この活動を始めてからは，「嫌いなものも少しずつ食べる」や「食べ物と作ってくれた人への感謝を忘れない」という理由から残さずに食べるということを意識するようになった。他の２クラスも５年生の３学期から完食を続けている。本校では，給食を残さず食べている学年は６年生だけなので，お話会等で，全学年に呼びかけるなどの自主的な活動も行うようになってきている。

・家庭で料理を手伝ったり，食べ物に気を配るようになった。

「あゆみ（成績表）」の保護者からの通信欄に，「食べるものに気を配るようになった。」「料理を手伝ったり，自分で作るようになった」「食品の成分欄を見るようになった」「食べ物に感謝するようになった」などの記述が見られた。生きることの基盤とも言うべき「食」をテーマとした活動は子どもたちの生活に活かすことができるといえる。

・栽培活動を通して，土への興味関心が育った。

畑での野菜の栽培活動は，植物を育てる「土」への関心となった。毎朝，畑に足を運び土いじりをしたり，ミミズでよい土を作ろうとしたり，理科の環境の単元では，ダンゴムシを飼って枯れ葉を食べて土にしていることに感動したりした。区内ではかなり広い畑をもつことができた本校のために土作りをどうするかを子どもたちは考えている。

・先を見通して計画的に活動し，成就感のある活動を通して，自尊感情が育った。

食べ物を作ることや，野菜を栽培して夏野菜のピザを作ることで「やればできる」という気持ちを持つことができた。K児の振り返りカードには「野菜ができると達成感があります。一生懸命世話をした野菜を石窯でピザにしておいしく食べると，自分たちってすごいことやってるかもって思います。」と書かれていた。現在創作劇に取り組んでいるが，絶対に成功させようという意気込みが感じられる。達成感や成就感を感じることができたことが，子どもたちを変容させたと考えられる。

６．「多様な活動と連係した食育」の教育的意義

総合的な学習の時間において実施した「多様な活動と連係した食育」の教育的意義について以下のことが明らかになった。

・食の活動から発展した表現活動を展開することによって子どもたちは自分たちの学びを振り返り，その意義を感じることができる。また，伝えることができたという達成感が，活動への新たな動機付けになる。

・食の活動とものづくり活動を連係させることで，食が豊かな生き方と結びつくことが実感できる。これは，食べることとそのために必要なものを作るという行為が，人間の生活の基盤であることを体験を通して知ることができるからである。

・食の活動と栽培活動を連係させることによって，食べ物への感謝の気持ちや友だちと協力することの大切さを実感することができる。どちらも友だちとの協力が必要とされるからである。本活動では，1年間，食の活動を行った後に栽培活動に入ったため，子どもたちのモチベーションが非常に高まった。自分たちの食の活動を充実させるために栽培活動が存在したからである。「はじめに畑ありき」であったら，ここまでやる気が高まったかは疑問である。

・食の活動と教育課程外の子どもたちの自主的な活動を連係させることによって，子どもたちの自尊感情や自己肯定感を高めることができる。自分たちの活動を下学年に教えたりすることによって更に学びは深まる。授業での実施でもよいかもしれないが，本事例では，サマーワークショップという子どもたちの自主的な活動であったが故にやりがいを感じることができたと考えられる。これは，地域と連係した活動でも同様であろう。

課題としては，生産者や農村漁村との交流という視点をもっと入れるべきであったということである。都区内の学校では，近くに農家がないため難しいことではあるが，移動教室で出会った農家等とつながりを保ち，食のつながりという観点から活動を構成する必要があったと考えられる。

文献

１）文部科学省「食育推進基本計画」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/04/06041001/001.htm　2010，9，15

２）同上書

３）中村泰之・平野朝久「食育と連係したものづくり活動の教

育的意義－総合的学習単元「究極の食プロジェクトの事例の分析を通して－」東京学芸大学紀要総合教育科学系第60集　pp.87-100

4）同上論文

5）平野朝久「はじめに子どもありき」 学芸図書　1994年