

米を題材として「食べる」ことを考える授業の試み

A Teaching Plan in Consideration of “from Farm to Table with Rice” for Elementary School

山本 奈美
Nami YAMAMOTO
(和歌山大学教育学部)

藤原 ゆうこ
Yuko FUJIWARA
(和歌山大学附属小学校)

2010年11月2日受理

Abstract

In order to consider “dietary education” for elementary school, a concept of “from farm to table” for the rice was applied to teaching plan for forth-year elementary school children. Children could understand the rice was a kind of plant seed and had great values as foodstuffs after the class. However, some episodes concerning with the teaching plan, by which children’s attention could be obtained, misled children into misunderstanding the teaching purpose, the teaching means should be reconsidered and well-polished.

1. はじめに

現代の食にかかわる問題のひとつとして、食の「生産」と「消費」のかい離が指摘される。大量生産・大量消費のもと、分業化によって食の生産・流通過程が消費者にとってブラックボックス化しているため、消費者は食べ物の生産過程を意識することなく、単なる消費財として食べ物を消費している。こういった現状が「食べる」ことの本質を見失わせているという問題である。このような問題に対して阿部¹⁾は、商品化され消費されるような「切り身」の体験ではなく、地域の生活文化と結びついた「生身」の体験をさせ、それを知的な探求へと展開させていく必要性を述べている。

生活実態のみならず、小学校における食に関する学びをみても、教科ごとの区分によって食べ物を扱う視点や内容は異なってくる。例えば、「米」の扱いは平成10年告示の学習指導要領では以下のとおりである。

○社会科(第5学年)

内容の(1)のウ(食料生産に従事している人々の工夫や努力、生産地と消費地を結ぶ運輸の働き)については、(中略)稲作のほか、野菜、果物、畜産物、水産物などの生産の中から一つを取り上げるものとする

○家庭科(第5学年)

内容(5)のエ 米飯やみそ汁の調理ができること

この扱いは平成20年告示の新学習指導要領でも同様であり、また米のおもな成分であるでんぷんは、種子の中の養分として理科の第5学年で扱われる内容であ

る。

さらに、学校教育における食に関する教育は、家庭科、社会、理科、保健体育科等の各教科だけでなく、学校給食、特別活動、道徳、総合的な学習の時間といった、さまざまな学習の機会によって行われている。2005年には食育基本法が制定され、それまでの学校教育における食に関する指導内容に加えて、学校教育全体を通して「食育」を推進することが求められている。しかもそれらは、教科横断的に関連付けられることで成果を上げるものと考えられ、計画的な食に関する指導を体系的に行うため、各学校において食に係る指導の全体計画を作成することが求められている²⁾。その一方で、これまでの学校における食に関する学びは、学習指導要領によってその教科に限定的な内容の取扱いに制限されてきたことも事実であり、教師の意識や指導の実際は転換が必要であろう。

食の生産場面である農と食べることをつなぐ教育的取組としては、「食農教育」が挙げられる。栽培して食べるといった体験活動や学びは、学校のみならず地域を巻き込んで(あるいは地域が主体となって)行われ、その成果が報告されている。例えば食育コンクールデータベースによると、2009年度の掲載事例193件のうち75件が食農体験学習分野として掲載されている³⁾。しかし「食農教育」の実践には様々な難問があり⁴⁾、だれもがすぐに取り組める状況にはない。したがって、まずは各教科における食の学びを相互に結びつける視点を持ちながら、それぞれの授業を展開することが求められるだろう。また、そのような視点がなければ総合的な学習の時間などで栽培活動を取り入れたとしても、

単なる体験に終わり、食に関する総合的な学びに発展させることができないのではないと思われる。

本授業実践では、小学校第4学年の児童を対象として、米の生産場面である稲作と消費場面である米飯を結ぶ視点を持たせるための授業づくりを試みた。前述のとおり、現行の学習指導要領においては、稲作や米飯は第5学年の学習内容として位置付けられているが、本実践で対象としたのはこれらを学ぶ前の第4学年の児童である。第5学年からの学習に臨むにあたって、各教科での学びをつなぐ視点を児童に持たせ、これからの学習の見通しを持たせることを目的としたためである。このクラスでは、今年度の総合の授業において、和歌山の食べ物や地産地消について考える中で「食べ物」の生産・流通等に関わる人々のはたらきや思いを知る活動に取り組んでいることから、ここに関連付け

て「総合」での扱いとした。

2. 授業実践について

(1)対象及び本時の目標

対象は、和歌山大学附属小学校4年生(男子20名 女子18名 計38名)で、授業実施日は平成22年2月26日であった。

稲作と米(飯)をつなぐために、本時の目標として以下の3点を設定した。

- ①私たちが食べている米は、稲という植物のタネであることを理解させる。
- ②タネ(モミ)が食品(白米)になる過程を理解させる。
- ③普段食べている米飯の量を、栽培されている稲の状態での量と結びつけて考えさせる。

(2)本時の展開

	学習活動	教師の支援	準備物等
導 入	<p style="text-align: center; border: 1px solid black;">小さくて白いのは、何の花だろう？</p> <p>○何の花だと思うか、考えて発言する。</p>	<p>○「稲の花」の写真を見せる。</p> <p>○稲の花であることを知らせる。 ○稲の実が米であることを確認させる。 ○植物の種は発芽して成長していくことを確認させる。</p>	写真「稲の花」
	<p style="text-align: center; border: 1px solid black;">米って稲のタネなの？</p> <p>○稲の成長過程を知る。 ○モミが米になる過程を知る。</p> <p>○お茶碗1杯分の米の数を予想する。</p> <p style="text-align: center; border: 1px solid black;">もし、米を食べ残したら？</p> <p>○1俵の半分(30kg)を数名が持ち上げてみて、その重さを実感する。 ○玄米を観察し、胚芽がついていることを確認する。</p>	<p>○米の生産過程をさかのぼっていくことで、米が稲のタネであることを確認させる。 ○収穫したモミがタネではなく、「食べ物」として扱われることに着目させる。 ○収穫した米以外の副産物(わら、モミがら、ぬ)も昔は生活の中で活用されていたことを知らせる。(米は捨てることなし) ○お茶碗1杯の米は、稲一株分の米に相当することを知らせる。</p> <p>○日本人が一粒ずつ残したとしたら、米87俵分になることを知らせる。 ○私たちが食べている米は、そもそも食べ物として存在しているのではなく、植物のタネを人間が食料として利用していることに気付かせる。</p>	<p>実物見本 「白米」 「玄米」 「モミ」 「ぬか」 「わら」 実物見本 「稲」</p> <p>米袋2つ</p>
ま と め	<p>○5年生での学習の見通しを持つ。 ○授業の感想を書く。</p>	<p>○米を栽培するためのいろいろな工夫を社会科で、植物のタネとしての米を理科で、おいしく食べるための調理を家庭科で学ぶことを知らせる。</p>	



図1 授業の一場面

(3) 授業の様子

図1に授業実施時の様子を示す。導入として米の花の写真を提示し、花が咲き実をつけるといった一般的な植物のイメージと関連つけることによって、稲が植物であることを認識させ、植物としての成長の過程と栽培の様子を説明した。収穫後の稲から籾が取り除かれて白米へと精製されていく過程は、稲(収穫後に乾燥させたもの)、籾、籾がら、玄米、ぬか、白米の実物を教室に持ち込むことによって、栽培時の稲の様子から普段食べている白米に変わるまでの様子を具体的に説明し理解させるよう工夫した。また、玄米と白米は透明なプラスチック容器に入れたサンプルの他、数粒をOHCで投影したり、数粒ずつを各班に配ったりして、その形態の違いを観察させ、植物としての本来であれば芽を出すはずの胚芽の存在に気付かせた。児童はふだんは飯として食べている米粒の様子を、熱心に観察していた。玄米を食べたことがない児童が多かったためか、玄米も食べられることに興味を示し、生の状態の玄米を口にしてしまう児童が多数でってしまったことは予想外であった。

3. 児童の授業後の感想

授業実施後、児童に感想文を求めた。提出のあった33名について、その主な内容を表1に整理した。

新たに知ることによって「びっくりした」内容として、日本人が米1粒を残したとすると、1日でどれだけの量になるかその量の多さに驚いたと記述した児童が多かった。日頃から家庭やクラス担任の指導として、「1粒でも残さない」と言われている児童たちが、単に食事のマナーとして「残してはいけない」だけではなく、その行為がどれだけもったいないことかを具体的に認識させることができた。また、その米粒は稲の種であることが「分かった」と記述した児童も多かった。ただし、日本人が全員1粒ずつ残せば…という問いかけに対して、その1粒の積み重ねでかなりの量になると理解している児童が大半ではなかったかと思われる。本時の目標と照らし合わせて考えると、「種であ

る」ことが分かり、それが本来は次の稲としての発芽・成長につながっていく存在であること、稲の成長の過程でそこに発芽のためのエネルギーが蓄積されて結実されたものであることから1粒を貴重な存在として考えた児童は少なくなり、日本人全員が…と時間軸ではない方向へ話題を広げることによって、両者をつなぐ視点が弱くなってしまった。また量の多さを具体的に実感させる手立てとして、30kgの米袋を児童数名に持ち上げたせたが、その重さの実感の一部の児童に対しては「これを持ち上げていた昔の人はすごい」と、授業本来の目的からは外れた感想を持たせることになってしまった。同様に、稲が植物であり種をつける存在であることをイメージさせるために、稲の花を導入に用いたが、その時に紹介した「稲の花が数時間しか咲かない」というエピソードに気を取られた児童もいて、本時の展開が十分に練られたものにはなっていなかったのは課題である。また、「(他のおかずは残すこともあるのに) どうして米だけ残してはいけないのか分かった」という児童の記述に表れているように、本時では米を題材にしたことから、日本人の食生活における米の特殊性を強調することになり、私たちが食べている食物全体を同じ視点で考えさせるには至らなかった。本時はこれから炊飯や稲作について学習を始める4年生の児童を対象に行った授業であり、今後の学習の中で、本時で学んだ「私たちは植物を食料として食べている」という視点を喚起させるとともに、食べ物全体についても同様に捉えさせる授業展開を期待したい。

2005年の食育基本法制定により、学校教育ではこれまで以上に食に関する指導に取り組むことが求められるようになった。その食育基本法や食育推進の現状については、背景に国民の健康増進をはかって医療費削減をめざす財政上の意図や、食料自給率の向上を目指した食糧政策的な目的もあり、非常に政策的な背景をもったものであること、これまで行われてきた食に関する教育を全く踏まえていないなどの問題点も指摘されている⁵⁾。政府が「食育」という言葉を使い始めたのは「BSE問題に関する調査検討員会報告」であり、食のリスク問題に対する対応策として始まったとされる。その後、政策検討の過程で様々な目的が加わり、しかも変容しながら食育基本法の制定に至った。最終的に食育基本法に示された基本理念を見ても、健康増進、人間形成、感謝の念の推進、食育を推進する運動の展開や子どもの食育、体験活動、伝統の食文化、環境、農山漁村の活性化、食料自給率の向上、食品安全と非常に幅広い内容を含んだものとなっている⁶⁾。それゆえに、どこに焦点をあてるのか、「食育」として語られる中身は人によって様々で、学校現場ではよくわからないけどとにかくやらなければといった混乱もあるように見受けられる。

様々な教育場面において行われる食に関する学びが

表1 授業後の児童の感想

キーワード	〈人数〉 記述例
びっくりした	〈10人〉 日本中の人がお米1粒を残すと…すごく多くてびっくり
	〈5人〉 お米の正体は種ということに、とてもびっくりしました。1粒で大きい稲ができるということは、1粒でも残すとたくさんお米を残すところになるとびっくりしました。
	〈4人〉 米の花は1時間か2時間しか咲かないときいたので、びっくりしました。
	〈1人〉 お茶碗1杯で約3000粒ということがびっくりしました。私たちはいつも3000粒を食べているんだーと思いました。
	〈1人〉 お米はいらないところがない。
	〈1人〉 昔、60kgの米を運んでいたと聞きびっくりしました。
	〈1人〉 お米の形はふつうに、かけてはいないと思っていました。だけどかけていてびっくりしました。
わかった	〈13人〉 私たちは種を食べているんだとは初めて知りました。
	〈10人〉 お米は大きな恵みということが分かりました。「米には捨てる場所がない」って本当にそうだなあと思いました。(お米は)エコだなあと思いました
	〈9人〉 日本人全員がお米1粒ずつ残したらえらいことになることが分かった。先生が1粒でも残さないようにの意味がわかった
	〈3人〉 これからはごはんを残してはいけないなあと思いました。
	〈2人〉 毎日食べているお米でも、勉強していろいろ発見できた。お米のことが少しずつ分かってきた
	〈1人〉 よくお米刈りに連れて行ってくれたので、最初と最後は知っていたけど、その後どうやって白米になるかなんて知らなかった。
	〈1人〉 基本的にお米のことに興味がなかったのですが、いい経験になりました。
	〈1人〉 お母さんもよく玄米を何かの機械で白米にしていたのを見たことがある。この授業で、お母さんがしていたことがよくわかった。
〈1人〉 お米には花があるって知りませんでした。	
おいしい	〈5人〉 (初めて玄米を食べて) 1粒目は何も味がしなかったけど、2粒目からお米っぽい味がしてきました。玄米を少し食べてみると白米とは全く違う味がしました。
もっと知りたい	〈1人〉 これからもお米のことを知りたい。
もったいない	〈3人〉 私のお家で残していた1粒。この1粒がお茶碗1杯分の量になる。すごくもったいないと思った。
おもしろい	〈2人〉 お米っておもしろいなと思いました。(お米の花はすごく小さいことや白米や玄米のこと)
すごい	〈2人〉 お米ってすごいんだなあと思った。お米の使い道はいっぱいあってすごいなと思いました。

計画的・体系的に行われるために、教科横断的な指導であると位置付けられることはもっともである。しかし、食の生産と消費がかい離しているという現代の食に関する問題を取り上げてみても、そもそもこれまでの家庭科の学習の中に食の生産と消費をつなぐ視点がなかったというわけではない。1998年の改訂時には稲から米への過程を示したイラストが検定意見により教科書から削除されたが、当時の学習指導要領に照らし合わせて不必要とされた結果である⁷⁾。食育の推進に当たって問題となるのは、これまで各教科で蓄積された食に関する学びを発展させる視点をもって教科横断的につなぐ取組みとはしなかったことであろう。限られた授業時間の中で行わなければならない困難性はあるものの、本来家庭科が目指してきた食の学びは、他教科や他領域の知識・学習をつなぎながら子供たち自

身の意思決定レベルまで問う具体的・現実的な関心に引き寄せ考えさせる総合的な学びである⁸⁾。

最後に、児童の中には田植えや稲刈りを体験していると思われる者もいたが、その行為は日頃自分が食べている米の存在とは結びついておらず、この授業を通して初めて理解できたと記述していた。体験を日頃の生活事象につなぐ意図的な学びが必要とされており、各教科等で行われている学習活動についても同様のことが言えると示唆するものである。稲を栽培する学習活動は多くの小学校で行われており、その実践報告も多い。教科の枠組を超えて、「食農教育」として取り組まれている。しかし、その活動が単なる体験活動に終わっていないかどうか、食農教育として機能した活動になっているかどうかは、稲や米(食)をめぐる日常の事象や生活・社会環境にいかにつなぐしくみを指導者

側が設計できているかが一つの要因になるであろう。その意味で、家庭科の授業が果たす役割は大きいと思われる。

謝辞

本授業実践の指導案及び教材の作成には、和歌山大学教育学部家政教室の栗田満里奈さんが卒業研究の一環として取り組みました。また、教材の作成にあたっては、教育学部とJA和歌山中央会との協力事業である米プロジェクトでの成果によるところが大きく、ここに感謝申し上げます。

この授業実践は、和歌山大学教育学部の平成21年度附属学校との連携による実践的研究・実践的教育活動経費の支援を受けて実施したものです。

引用文献

1) 阿部道彦(2005)「食農教育の課題と展開」、大村省吾・川端

晶子(編)、『食教育論—豊かな食を育てる』、pp.162-169、昭和堂、京都

2) 文部科学省(2007)「食に関する指導の手引」

3) 日本食育ネット

<http://nipponisyokuiku.net/concour/db/index.html>

4) 野田知子(2009)『実証 食農体験という場の力—食意識と生命認識の形成—』、pp.216-218、農山漁村文化協会、東京

5) 江原絢子・石川尚子・東四柳祥子(2009)『日本食物史』、pp.351-354、吉川弘文館、東京

6) 中村麻理(2009)「第4章 シンボルとしてのスローフード」、『食文化から社会がわかる!』、pp.147-182、青弓社、東京

7) 鶴田敦子(2004)『家庭科が狙われている 検定不合格の裏に』、pp.29-31、朝日新聞社、東京

8) 日本家庭科教育学会編(2005)『家庭科からひろがる食の学び』、ドメス出版、東京