

# 生活科での人との交流を通じた食育の価値に関する研究

梶田尚吾

(生活科教育領域)

## I 論文構成

はじめに 研究の目的と方法

### 第I章 小学校教育と食育

第1節 食育とは何か

第2節 現代における食育

第3節 現代の小学校教育に求められる食育

### 第II章 生活科と食育

第1節 生活科における食育

第2節 学校現場での食育についての意識調査

第3節 生活科で食育を行う価値と課題

第4節 小学校教育における食育のなかでの生活科の役割

第5節 人との交流による食育の価値

### 第III章 生活科における人との交流の中で

食育につながる実践事例分析

第1節 実践事例分析の概要

第2節 実践事例分析

第3節 実践事例分析のまとめ

第4節 生活科における人との交流の中で食育を扱う際の手立て

### 第IV章 授業実践

第1節 授業実践の計画

第2節 授業実践の結果と考察

### 第V章 食育を学年テーマとした

生活科年間指導計画

第1節 生活科年間指導計画作成の現状

第2節 学年テーマ設定の有効性

第3節 食育を学年テーマとした生活科年間指導計画の価値

おわりに 研究の成果と課題

## II 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<sup>1)</sup>。「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月に発表された「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。」<sup>2)</sup>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。

小学校学習指導要領第2章第5節「生活」には、直

接「食育」という言葉は記載されていないが、生活科の目標について、「(前略)生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。」<sup>3)</sup>と規定されている。こうした目標をもつ生活科において、「規則正しい食生活」という、生活上必要な習慣を身に付けることを目標とする「食育」を扱うことには、価値があると考えられる。また、学習指導要領解説生活編に「身近な自然を観察するとは、(中略)諸感覚を使って繰り返し自然に触れ合うこと(中略)などである。」<sup>4)</sup>とあるように、生活科では、諸感覚を使って対象に触れ合うことが重要視されている。諸感覚の1つである「味覚」を、児童が用いることができるようにするには、その場を教師が特別に設定する必要があり、そのために、「食育」を扱うことは適切であるといえる。さらに、生活科は学習指導要領改訂の基本方針の1つとして、「生命の尊さを実感する学習活動を充実する。」<sup>5)</sup>ことを挙げている。子どもが「食」にかかわる中で、食べ物の命をいただいていることに気付くことが、生命の尊さの実感につながると考えられる。これらのことから、生活科において、「食育」を行うことには、意義があるといえる。

しかし、ただ「食育」を行うといっても、「食育」が目標としている資質・能力は実に多様である。足立己幸ら(2005)は、「2000年代に入って、現代の食育は、食をめぐる様々な取り組みや教育がくくられて使用されるようになった(中略)食育の推進方法が先んじて、食育の概念やねらいなどについて不鮮明だという指摘も少なくない」<sup>6)</sup>と述べている。どのような資質・能力を育てていくことを、生活科で行う「食育」では目指していくべきか検討する必要がある。

また、生活科では「身近な人々」が学習対象の一つとなっており、平成20年の学習指導要領改訂で新たに、「身の回りの多様な人々と進んで交流できるようにすることを旨とする」内容(8)「生活や出来事の交流」が加わった<sup>7)</sup>。「食育」というと、食べ物そのものや、栄養素を学習対象にする場合が多く、人との交流を主の対象とした「食育」の研究はあまりされていない。しかし、生活科の特性を生かし、「食育」を行う際にも、人との交流を取り入れていくことに価値があると考えられる。

そこで、本研究では、①生活科における「食育」が目指すべき資質・能力を明らかにすること、②それを達成するための、人との交流活動を生かした手立てを明らかにすること、の2点を研究の目的とする。

### III 研究の概要

#### 第I章 第1節

「食育基本法」<sup>8)</sup>から、「食育」とはどういった教育か考察した。それをまとめたものが図1である。

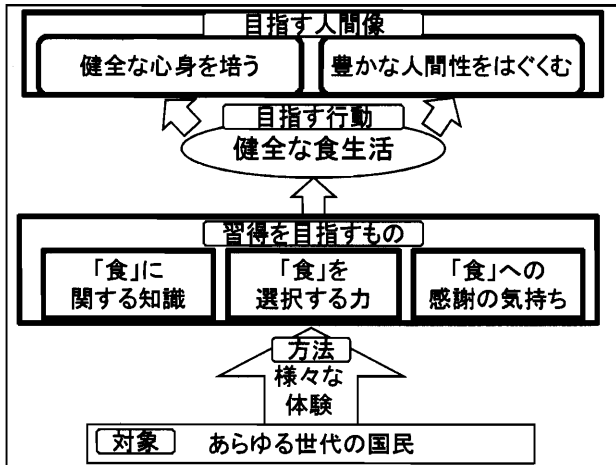


図1 「食育基本法」から読み取れる「食育」の姿

#### 第2節

「食育」の歴史的な検討を行った。そこから、「食育」の性質について次の2点を挙げた。

- ①いつの時代でも変わらず、「食育」は、人が人として成長するための基礎となる教育であった。
- ②「食育」の内容は、その時代によって変化する。

#### 第3節

小学校教育における「食育」について考察し、その課題を2点挙げた。

- ①実践的な活動を行うことができる時間の不足。
  - ②低学年で「食育」を扱おうとしている教科がない。
- この2点に対応するために、生活科で「食育」を扱うことに価値があると考えた。

### 第II章 第1節

学習指導要領にある、生活科の目標と、内容に対して、「食育」は、どのようにかわるのかを考察した。その結果、生活科の目標と「食育」は、重なる部分があること、生活科の内容の中で、「食育」につながる活動を行うことが可能であることが明らかになった。また、生活科の教科書調査を行った結果、「食育」につながるような記述が、多数掲載されていることが分かった。

#### 第2節

「食育」が目標としている資質・能力について、それぞれ、生活科も含めた各教科等のなかで、どのように育てていくべきだと考えているのか、教師の意識調査を行った。その結果から、生活科においては、食に関する知識を身につけることを目的とするのではなく、食に対する望ましい心情を育て、それに基づいて望ましい食生活を送れるようになることを、目的としていくべきだと、考えられていると分かった。大田原みど

り(2011)は、低学年の「食育」に関して、「食品や栄養の中心に学習を進めることが多かった。しかし、子どもたちにとっては実感が伴っていなかったかもしれない。学習後は意識できていても、時間の経過とともに薄れていく」<sup>9)</sup>と述べている。このことから、生活科では、単に食品や栄養に関する知識を理解することを目標とするべきではないといえる。そこで、食に対する望ましい心情を育てることを、まずは重視していくべきであると考えた。食べることの楽しさや重要性を感じたり、食に対する感謝の気持ちをもったりすることは、重要事項であり、「食育」の基礎になる部分だと考える。こうした心情が育まれていないと、太田原が述べていたように、望ましい食習慣や食に対する知識が、子どもたちのなかに定着していかないのではないだろうか。低学年の間に、食に対して望ましい心情を確実に育てておくことが、その後の食に関する知識や習慣を身につける際に役立つと考えられる。ここから、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、食べ物の大切さを感じ、食に感謝の気持ちを持てるようにすること」とした。それを踏まえ、小学校教育の中での「食育」の進め方を示したものが図2である。

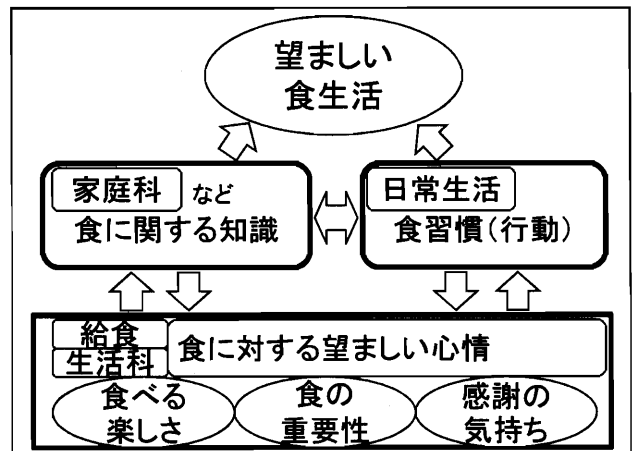


図2 食育の進め方について

#### 第3節

生活科で「食育」を扱うことで、生活科という教科にとってどのような利点があるか考察した。

- ①児童の活動への関心・意欲を引き出すこと
  - ②諸感覚を活用できること
  - ③見付ける、比べる、たとえるなどの多様な学習活動ができること
  - ④生命の尊さを実感する指導につながること
- 以上の、4点の利点を挙げた。

また、生活科で「食育」を行う際に生じる課題についても考察した。

- ①安全面・衛生面での課題
- ②知識の教え込み、習慣のしつけになる危険性
- ③活動の多様性の保障

④家庭状況への配慮

⑤アレルギー・好き嫌いへの対応

以上の5点の課題を挙げた。

#### 第4節

生活科においても、「食育」においても、幼児教育や他教科等との接続が求められている。そこで、生活科教育とその他の教育を、「食」を通して関連付けて学習させることができるのではないかと考えた。

幼児教育との連携では、「①幼児教育の成果を踏まえること」、「②体験を重視すること」、「③基本的な生活習慣等を育成すること」、の3点を意識して、生活科における「食育」を行うべきである。また、幼小間における「食」を通じた交流活動を、計画することに価値があると考えた。

給食と生活科における「食育」は、どちらも「体験的である」という点で共通している。しかし、給食の時間で行うことのできる「食育」の体験は、あくまでも「給食を食べる」体験の範囲内ではしかない。無論、その体験を毎日のように積み重ねていけることが、給食の長所といえるのだが、生活科では、その体験を基として、さらに広い体験活動が可能である。給食での体験をもとにして、生活科で体験活動を行い、そこで得た学びを、給食の時間に生かしていくといった流れが理想だと考える。

道徳の時間における「食育」と、生活科における「食育」を関連させる方法の1つとして、生活科で活動した体験とかかわりのある内容を道徳の時間で扱うことが挙げられる。例えば、生活科の内容(2)「家庭と生活」で、家族の仕事を体験した児童に対して、道徳の時間に、道徳教育の低学年の内容4(3)「家族集団とのかかわりに関する内容」の学習を行うことが考えられる。これにより、生活科で得た思いを、道徳の時間にさらに高めることができるのではないかと。

「食育」を通じた、生活科の他教科へのつながりを示したものが、図3である。

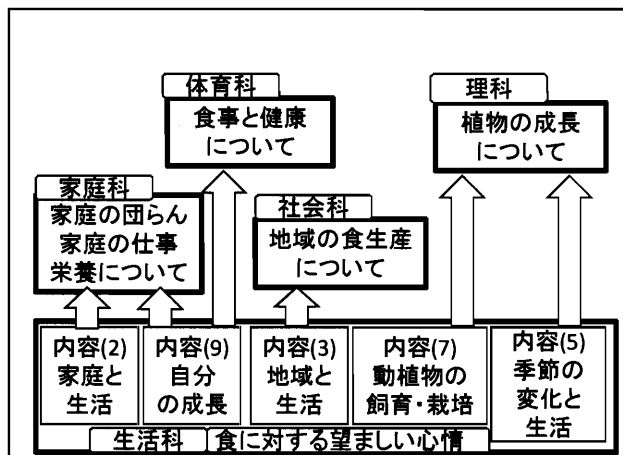


図3 食育を通じた生活科の他教科へのつながり

図3から、低学年の生活科で、幅広い内容で食に関

わっておくことで、中学年以降に、他教科で食に関する知識を学習する際にも、生きてくるのではないだろうか。例えば、生活科における、町探検の中での食を支える人と交流した体験や、自分の日常の食生活を支えてくれている家庭の人への気づきが、中学年以降の社会科や家庭科において「食育」に関わる内容を学習するときの基盤になると思われる。「食育」は、生涯にわたって行われるべきものであり、生活科で食育を行っていく際にも、上学年へのつながりを意識する必要があると考えた。

また、中・高学年の教科で学習する内容は、「食育」の知識面についての内容が中心となっている。生活科において、心情面での「食育」の目標を達成することができれば、その後学習する知識の定着や、その知識を生かした習慣の定着にもつながると考える。金子佳代子(2006)は、「味覚や食物の嗜好にかかわる記憶は幼児期にその基礎が培われるので、幼児から小学生の時期には、楽しく(感じて)食べること、おいしく(感じて)食べることをたいせつにして食に対する好ましい記憶が形成されるようにしたい。」<sup>10)</sup>と述べている。低学年の時期は、発達段階から見て、食に対する好ましい記憶の形成を目指さなくてはならない時期であり、「食」に対する好ましい心情を築くことが、生涯を通じた「食育」の基礎になると考える。さらに、藤沢良知(2005)が、「子どもは年代が若いほど、新しい知識や訓練を容易に受け入れやすい傾向があるので、この時期に望ましい生活習慣の基礎を養ってあげれば、それがやがてはその児童の習性として身につくことになる。」<sup>11)</sup>としている。生活科では、その後を見据えて、生活習慣の基礎を養うことが求められるだろう。

#### 第5節

嶋野道弘(2007)は、生活科における「食育」について、「生活科の内容を扱う中で、身近な幼児や高齢者、障害のある児童生徒など多様な人と触れ合い、食べ物を作ったり食べたり、また、地域に残る食べ物の話を聞いたりなどして、食事を楽しむことができる。」<sup>12)</sup>としており、人々との交流の重要性に触れている。また、中川知美他(2011)は、児童に自立した食生活を営むことができる力を育てるために、「様々なかかわりを結びながら食育活動を行うこと」が重要であるとした上で、「かかわりの中には友達との楽しい体験や、地域の方々と理解し合える交流を含む。(中略)様々なかかわりを結びながら楽しく多様な体験を通して食に触れ、知育・徳育・体育の基礎となる食育を行う」と述べている<sup>13)</sup>。ここからも、「食育」において様々な人々とかかわるような体験の重要性がいえる。

小学校教育における「食育」では、家庭や地域との連携が求められている。また、「孤食」の問題があるため、「共食」を勧めたり、食事中のコミュニケーション能力を高めたりすることを目指している。こうした特



性をもつ「食育」を行う際に、人との交流は当然重視されなくてはならないであろう。

一方で、生活科においても、人との交流は重要視されている。学習対象として「身近な人」を定めていることや、新しく内容(8)「生活や出来事の交流」を設けたことから明らかであろう。このように、人との交流を重視した教科である生活科において、人との交流が重要な要素となる「食育」を行うのであれば、人との交流活動を大切にすることは当然であるといえる。そこで、生活科における「食育」で、考えられる「交流活動」を挙げ、その活動ごとに、どのような教育的価値があるのか検討した。それとともに、考えられる「交流対象」を挙げ、その対象と交流することで、どのような教育的価値があるのか検討した。

### 第Ⅲ章 第1節, 第2節, 第3節

生活科における「食育」の実践事例分析を行うことで、生活科における「食育」の価値を明らかにするとともに、行う際に、有効だと考えられる手立てを明らかにした。児童が自ら考え工夫していけるように活動に自由な部分を設けること、児童が苦勞する活動を取り入れたり失敗を体験させたりすること、諸感覚の活用を促すような教師の声かけ、といった手立てが、分析した事例において、有効であった。また、大人との交流場面において、教師の仕事は、児童が交流する対象である大人の、魅力的な部分をいかに引き出すかであると考えた。交流対象である、「食」にかかわっている大人が、魅力的だと感じれば感じるほど、児童は、その大人がかかわっている「食」についても、よい印象をもつだろう。交流対象の大人の魅力を前面に引き出すような、交流活動が効果的であると考えた。

#### 第4節

第3節で示した手立てを用いながら、どのように、生活科における「食育」が目指す、資質・能力を児童に身に付けさせていくべきか、それとともに、児童の日常生活における食習慣の改善を目指していくべきか、その学習モデルを検討した。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う。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、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や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、(後略)」<sup>14)</sup>(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。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。

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。」<sup>15)</sup>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<sup>16)</sup>。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、まとめたものが図4である。

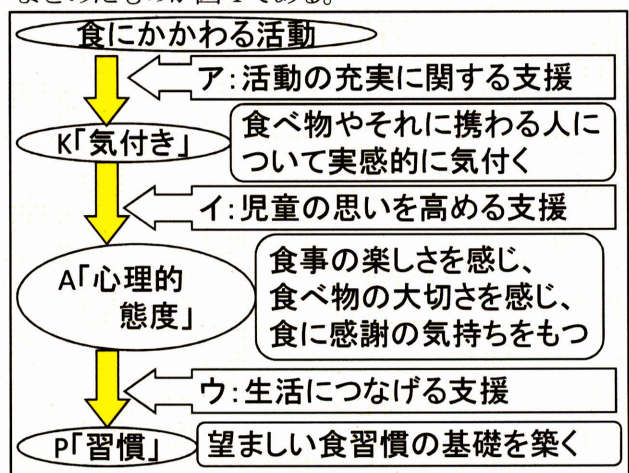


図4 生活科において食習慣を身に付けるモデル

図4にあるように、ここで考えられる教師の支援を3つに分けて、以下に示す。

ア：活動の充実に関する支援

- 活動の中で食にかかわる人の思いに触れさせること
- 諸感覚の活用を促すこと

イ：児童の思いを高める支援

- 児童が自由に考えて、工夫できる場面を設けること
- 児童の思いを明確にすること
- 児童同士の交流活動を取り入れること
- 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

ウ：生活につながる支援

○日常生活を振り返らせること

○多くの視点から、「食」に触れさせること

○手本となる姿を見せること

#### 第IV章 第1節, 第2節

第三章で明らかにした手立てを用いて、生活科における「食育」の授業実践を行った。単元名は、「みんなで秋をあじわおう」とし、単元の流れは以下の通りである。

第1次	第1時	○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。 ○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。 ○食べ比べて、どのどんぐりを使うのか決めるため、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	第2時	○どんぐりの灰汁抜きの様子を写真で見る。 ○どのようなどんぐりがあったのか、名前と特徴を確認していく。 ○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、話し合っで決める。
第3次	第3・4時	○拾いに行く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	第5・6時	○どんぐり団子を調理する。 ○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。

それらの実践の結果から、以下の3点の項目について、検証を行った。

①「食べる」活動を取り入れることで、生活科の教科

としての充実があったか。

②生活科における「食育」が目指す資質・能力は育成できたか。

③望ましい心理的態度から、望ましい食習慣の形成につながることはできたか。

①の検証項目については、「a)食べる活動により、子どもに関心・意欲をもたせることができたか。」「b)食べる活動により、子どもの観察力を養うことができたか。」「c)食べる活動により、子どもの表現力を養うことができたか。」の3観点において、児童の様子や、ワークシートへの記述から、それぞれ有効であるという結果を得ることができた。生活科の目標を達成するためにも、「食育」につながる「食べる」活動を、生活科の授業へ取り入れていくことには、大いに価値があると考えられる。

②、③の検証項目については、A児とB児の、2名の抽出児の変容を通して、検証していった。A児は、授業中の発言も多く、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は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した。一方の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した。

②については、「活動の充実」と、「思いを高めること」につながる手立てを取り入れた。「活動の充実」に関して、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、愛着を強める要因の1つになったと考える。また、どんぐり団子を、ど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、最終的に完成したどんぐり団子への愛着を、児童は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。さらに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った。地域の自然を生かすことによって、児童は、食べ物に、より関心をもったと考えられる。

「思いを高めること」に関して、学級内での伝え合いの場面ではA児は、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児はただ1人、



「アベマキで作りたい」と発言した。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、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A児の思いが、強くなっていったと考える。また、単元の最初でのB児は、嫌そうにどんぐり団子を食べている場面が目立っていた。しかし、単元の最後には、自分たちで作ったどんぐり団子を食べ、おいしいと感じ、苦労したかいがあった、と述べている。材料の採取や、団子の調理での、自分で苦労した経験により、「食」に対する思いが高まったと考えられる。さらに、自分で作ったどんぐり団子を家族にふるまう機会を作り、絵日記に記述させることで、誰かに料理をふるまうことの喜びに気付き、その時の自分の気持ちを言葉で表現することで、うれしい自分に気付くことにつながったと考える。

③については、道徳の授業を行ったことで、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B児の姿が見えた。

## 第V章 第1節

生活科年間指導計画作成の現状を調査し、考察した。生活科年間指導計画作成の際の課題として、①「幼児教育との連携」や、「合科的・関連的な指導」といった、平成20年の学習指導要領改訂の趣向とされたことが、まだ調査時点では、あまり浸透していないという点、②単元の連続性や学年テーマの設定というような、年間を通してのつながりなどの、広い視野を持った学習のつながりが、年間指導計画作成の際にあまり意識されていない点、が明らかになった。

### 第2節

生活科年間指導計画作成の際に、学年テーマを設定することの有効性を明らかにすることで、「食育」をテーマとした生活科年間指導計画作成の価値を示した。学年テーマを設定することの価値として、①児童の意識の流れに合うこと、②児童の学びを深め、広げること、③学校や地域の特徴を生かすこと、④児童が自分の成長を実感しやすいこと、⑤児童が季節による変化を感じやすいこと、が考えられる。

### 第3節

生活科年間指導計画に、「食育」につながる事項を、学年テーマとして設定することの価値を考察した。「食育」の視点から見て、どういった価値があるかについて、多分野で「食」にかかわれること、望ましい食習慣の定着につながることで、段階的に「食」へのかかわりを深めていけること、が考えられる。また、生活科年間指導計画作成の際に、食に関する指導に係る全体計画と、どのように、関連させていくべきなのか、

関連させていくことにどのような価値があるのか考察した。さらに、生活科年間指導計画作成時に、人とのかかわりをどのように位置付けていけばいいのか考察することで、「食育」を学年テーマとして設定した、生活科年間指導計画をより良いものにするための示唆を得ることができた。

## IV まとめ

本研究では、生活科における「食育」について、人との交流活動を中心としながら、その価値を明らかにし、目標とすべき資質・能力を定め、その目標を達成するための方法を、様々な視点から示してきた。その中でも、これまでの先行研究では、あまりはっきりと示されてこなかった、生活科における「食育」が目的とすべき資質・能力を明記したこと、「人との交流活動」に焦点を当てて考察してきたことに、本研究の成果があると考える。

### 【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) 上掲書3), p.31
- 5) 前掲書3), p.4
- 6) 足立己幸, 衛藤久美「食育に期待されること」『栄養学雑誌』(63), 日本栄養改善学会, 2005年, pp.201-212
- 7) 前掲書3), p.37
- 8) 「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)
- 9) 奈良女子大学附属小学校学習研究会『学習研究』(453), 2011年, p.53
- 10) 金子佳代子「家庭における食教育」, 『教育と医学』第54巻第11号, 教育と医学の会, 2006年, pp.72-77
- 11) 藤沢良知「子どもの成長に応じた『食育』」, 『児童心理』第59巻6号, 金子書房, 2005年, pp.60-65
- 12) 奈須正裕・藤本勇二編著『学びを深める食育ハンドブック』学習研究社, 2007年, p.41
- 13) 中川知美, 林未知子「さつまいもを題材とした小学校生活科の授業実践」, 『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』, 2011年, pp.93-97
- 14) 前掲書3), p.9
- 15) 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
- 16) 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