

# 栄養教諭を中核とした食育の効果についての研究

～自己管理能力を育成するために～

中村 仁美<sup>\*1</sup>・瓦屋 大志<sup>\*2</sup>・藤上 真弓

A Study on the effect of Food Education with Nutrition Teachers  
to develop self-management ability

NAKAMURA Hitomi<sup>\*1</sup>, KAWARAYA Hiroshi<sup>\*2</sup>, FUJIKAMI Mayumi

(Received August 3, 2020)

キーワード：栄養教諭、食育、自己管理能力の育成、チーム学校

## はじめに

近年、食を取り巻く社会環境が変化し、食習慣の乱れによる肥満や過度の痩身、生活習慣病の増加、食物アレルギー等の健康問題、食品の安全性の確保や食品ロス削減等の食に関わる課題が山積している。このような中、自らの食のあり方を学び行動することが求められている。生涯にわたって健康で豊かな人生を送るためにも、義務教育期間に、自己を管理し、健全な食生活を創造するための土台を築かねばならない。文部科学省が提唱するように、栄養教諭が中核となり、教育に関する資質と栄養に関する専門性を生かし、教職員はもとより、関係機関・専門家、家庭・地域との密接な連携を図った食育の推進が求められている。

## 1. 研究の目的と方法

本研究は、子どもに自己管理能力を身に付けていくためには、栄養教諭が中核となって食育をどのように推進していったらよいのか、明らかにすることを目的とする。教員や教職志望学生と関わる中で、栄養教諭の存在や職務内容に対する認知度が低いことを痛感し、栄養教諭の存在意義を共有する必要性を強く感じた。そこで、まず、栄養教諭制度が創設された背景、栄養教諭の職務、栄養教諭制度の現状と課題について明らかにする。次に、食育で目指す子どもの姿を具体化し、その姿に近づけるために栄養教諭はどのような手立てを行うと効果的か、明らかにする。そして、実際に行った手立てが有効であったかどうか、検討する。

## 2. 栄養教諭制度が創設された背景や栄養教諭制度の現状と課題等

### 2-1 栄養教諭制度が創設された背景

#### 2-1-1 食の多様化に伴う子どもたちへの食育の必要性

中央教育審議会答申(2002)「子どもの体力向上のための総合的な方策について」において、「近年、子どもの体力は長期的に低下傾向にある」と指摘され、「体力の向上や健やかな成長のために、子どもの生活習慣全体を見直し、適切なものにするには、現在のライフスタイルの多様化の中でも変わらず大切なことである。そうした観点から、『調和のとれた食事、適切な運動、十分な休養・睡眠』という、“健康3原則”が子ども自身に徹底されることが必要である。特に、子どもが健やかに成長し、生涯にわたり健康で豊かな生活を送る上で、健全な食生活は、欠くことのできない基本的な営みである。近年、食生活を取り巻く社会環境などが大きく変化し、食に起因する新たな健康課題が見られる状況にあり、家庭での取組とともに、学校

\*1 山口県阿武町立阿武小学校(令和元年度山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻実践開発コース)

\*2 山口大学教育学部附属山口小学校

における食に関する指導の一層の充実が求められる。」とされている。このことから、体力の低下の面からも基本的な生活習慣の1つである食事や学校における食育の充実が求められていることが分かる。

さらに、中央教育審議会(2004)「食に関する指導体制の整備について」では、「近年、食生活を取り巻く社会環境の変化などに伴い、偏った栄養摂取などの食生活の乱れや、肥満傾向の増大、過度の痩身などが見られるところであり、また、増大しつつある生活習慣病と食生活の関係も指摘されている。このように、望ましい食習慣の形成は、今や国民的課題となっている。特に、成長期にある児童生徒にとって、健全な食生活は健康な心身を育むために欠かせないものであると同時に、将来の食習慣の形成に大きな影響を及ぼすものであり、極めて重要である。」と述べられている。また、「健康と体力は今後の教育が目指すべき『生きる力』の基礎となるものであり、食に関する指導の充実は、子どもの『生きる力』を育てていく上でも非常に重要な課題である」と述べられている。これらから、望ましい食習慣の形成は国民全体の課題であり、中でも成長期にある子どもにとって、健康な心身を育むためにも、子ども自身が将来、望ましい食習慣を形成するためにも、子どもの「生きる力」の基礎を固めるためにも非常に重要であることが分かる。

これらの現状を受け、食育基本法(2005)第1条「国民が生涯にわたって健全な心と身体を培い、豊かな人間性をはぐくむ」ことを目的として、食育基本法が制定され、学校における食育の位置づけが確立した。そして、「教育に関する資質」と「栄養に関する専門性」を併せもち、学校給食を生きた教材として活用した効果的な食に関する指導を行う職員として、2005年に栄養教諭制度が開始された。それに伴い、食育基本法が2006年12月に、学校教育法が2007年4月に改正された。また、2008年3月には学習指導要領が改訂された。笠原(2009)は、「これにより、小中学校総則の教育課程編成の一般方針において、『学校における食育の推進については、体育科、保健体育科の時間はもとより、家庭科、技術・家庭科、特別活動などにおいてもそれぞれの特質に応じて適切に行うよう努めることとする』ことが新たに明記されるとともに、食育に関する記述が充実した。さらに、このような時代の変化に対応して学校給食法も一部改正(2008年6月、2009年4月1日施行)され、学校給食を活用した食に関する指導の充実と明確化と、学校給食の水準および衛生管理を確保するための全国基準の法制化が講じられたことにより、栄養教諭の位置づけは、より明確になった。」(p. 1)と述べている。また、農林水産省(2016)が策定した「第3次食育推進基本計画」では、「(1)若い世代を中心とした食育の推進(2)多様な暮らしに対応した食育の推進(3)健康寿命の延伸につながる食育の推進(4)食の循環や環境を意識した食育の推進(5)食文化の継承に向けた食育の推進」(pp. 4-5)の5つの重点課題が設定された。その中でも特に、「学校、保育所等における食育の推進では、栄養教諭の配置の促進に努めること」(p. 18)、「食に関する指導の時間が十分確保されるよう、栄養教諭を中心とした教職員の連携・協働による学校の食に関する指導に係る全体計画の作成を推進する」(p. 18)、「効果的な食育の推進を図るために、各地域において、校長のリーダーシップの下、栄養教諭を中核として、学校、家庭、PTA、関係団体等が連携・協働した取組を推進するとともに、その成果を広く周知・普及する」(pp. 18-19)等が示され、学校における栄養教諭の役割が非常に期待されている。

このように、生涯にわたって心身ともに健康な生活を送るために、子どもたちの健全な食習慣を確立することの重要性が高まっている中、栄養教諭が専門性を発揮して、学校、家庭、地域と連携・協働しながら食育を推進していくことが求められている。

## 2-1-2 学校栄養職員制度の見直し

川越(2007)は、「従来の学校栄養職員の制度下では、食に関する指導の法的な位置づけが不十分であったこと、食教育の体系化がなされていなかったこと、基礎資格が学校給食法上明確ではなかったこと、そして社会的背景として健康栄養政策を大きく転換しなければならない深刻な事態が進行していたこと」(p. 1)を課題として挙げている。このような課題の解決に向けて、栄養教諭制度の創設へとなったわけであるが、反対する意見もあった。川越(2007)は、「そもそも栄養教諭とは何を担当するのか、何故、家庭科や保健体育科の教諭に担当させないで栄養教諭を新設するのか、学校・教員側は要請していない制度ではないか、国家財政難の時期にあえて栄養教諭を新設する必要があるのか、等々の厳しい指摘があった。」(p. 19)と家庭科教育学会からの厳しい意見をまとめている。それらの意見に対して川越(2007)は、当時中央教育審議会スポーツ・青少年分科会に設置された食に関する指導体制部会の浅見部会長の説明を要約し「栄養職員たちの声、栄養職員たちのすばらしい実践、学校内のチームワークと校長のリーダーシップなどの可能性をあげ、現実に職員会議から排除されている栄養職員の実態と、栄養職員に足りない教育への認識などの課題をあげ

て、栄養教諭を制度として創設することは意義がある」(p. 11) とまとめている。

このように中央教育審議会や国会で幾度も審議がなされた。川越(2007)は、学校栄養職員の課題に対処するため『教育に関する専門性』と『食に関する専門性』とを併せ持った専門職としての栄養教諭制度が創設された。」(p. 1) と述べている。つまり、栄養教諭の意義は職務内容に反映されていることが伺える。

## 2-2 栄養教諭の職務と役割

栄養教諭の職務は、学校教育法第37条13項において「児童の栄養の指導及び管理をつかさどる」と規定され、文部科学省(2017a)では、「教育に関する資質と栄養に関する専門性を生かして、教職員や家庭・地域との連携を図りながら、食に関する指導と学校給食管理を一体として行うことにより、教育上の高い相乗効果をもたらす」(p. 4) と説明されている。栄養教諭の職務は、「(1) 食に関する指導」と「(2) 学校給食の管理」の2つである。(1)は、①給食の時間の指導②教科書等の指導③個別的な相談指導、(2)は①栄養管理(献立作成)と②衛生管理に分類される。そして、栄養教諭には、学校給食を生きた教材として食に関する指導に反映させ、家庭・地域と連携しながら食育を進めることが求められている。

栄養教諭の役割について、文部科学省(2017a)は、「食に関する指導における全体計画作成や実践等で中心的な役割を果たすとともに、学校給食の管理において、栄養管理や衛生管理等に取り組み、学校内における教職員間及び家庭や地域との連携・調整で要としての役割を果たすこと」(p. 5) が求められていると示している。つまり、学校で食育を効果的に行うために、コーディネーターとしての役割が期待されている。

## 2-3 栄養教諭が置かれた現状と課題

先に挙げた職務をこなし、栄養教諭としての役割を果たそうとする際の課題は3点あると考える。

第1に、給食センター化が進み、栄養教諭が常勤していない学校も多く、栄養教諭の存在や役割を意識しながら食育を推進することが難しい状況下でも、配属されている学校同様な食育を実現しなくてはならないことである。岡邑(2015)は、「栄養教諭の絶対数の少なさ」(p. 2) を取り上げ、「全ての子どもたちに専門的な知識を用いた食育が行き届いているとは言えず、ある学校の子どもたちには専門的な食育の授業が実施され、またある学校の子どもたちにはそれがおこなわれていないという、不平等な状態が生じていることが推測される。」(p. 2) と、栄養教諭を取り巻く環境の問題点を指摘している。また、村上ら(2006)は、「複数校を兼任するような配置形態をやめ、1校に専属的に配置する必要がある」(p. 13) と述べている。さらに、片渕ら(2009)は、「全ての学校に栄養教諭が配置されることが望ましいが、全ての学校に栄養教諭の配置が難しい現状や、栄養士個人への負担の大きさ、職場の人間関係に左右されるような食に関する指導では学校ごとに実施に差があり問題である」(p. 10) とし、食育推進体制の問題点を挙げている。

文部科学省(2018)「栄養教諭の配置状況」によると、山口県においては「122名」(p. 2) の栄養教諭が配置されている。山口県統計分析課(2018)によると、「2018年度の山口県の公立小学校数は310校、公立中学校は156校」(p. 12) であり、栄養教諭が配置されていない学校が圧倒的に多い状況である。

栄養教諭の配置については、川越(2007)も、「配置が地方自治体に任せられていること」(p. 20) を問題として挙げている。法的には、学校教育法第37条2項において、「小学校には、全校に規定するもののほか、栄養教諭その他必要な職員を置くことができる。」と明記されているが必置義務はされていない。また、栄養教諭、学校栄養職員の配置については、公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の標準に関する法第8条の2をもとにした文部科学省初等中等教育局財務課(2017)の教育関係職員の定員の状況については、「給食単独実施校では、児童生徒数549人以下の学校に1/4人、550人以上の学校に1人、共同調理上においては、児童生徒1500人以下の場合1人、1500～6000人の場合2人、6001人以上の場合3人」(p. 25) とされている。また、文部科学省の「栄養教諭制度の概要」では、「すべての義務教育諸学校において給食を実施しているわけではないことや、地方分権の趣旨等から、栄養教諭の配置は地方公共団体や設置者の判断によることとされている。公立小中学校の栄養教諭は県費負担教職員であることから、都道府県教育委員会の判断によって配置される」と示されている。このように、栄養教諭が複数の学校を受け持つ状況で、子ども一人ひとりに健全な食習慣を確立できるよう食に関する指導を行っていかねばならない。

第2に、学校において食に関する指導を連携して行う必要があるにもかかわらず、このような状況下では、教職員との打ち合わせや食育でめざす子どもの姿等を共有する時間の確保が難しいことである。子ども一人ひとりに健全な食習慣を確立するためには、管理職はもとより、学級担任との連携が必要不可欠である。特

に、子どもの実態を把握し、子どもに継続的に関わり続けることができる学級担任の協力が非常に重要となる。しかし、岡邑（2015）は、「栄養教諭制度が始まって10年も経つものの、いまだに栄養教諭に対する周囲の教職員の理解・協力が不足しており、そのことが、栄養教諭のはたらきを阻害している可能性」（p. 8）を指摘している。また、村上ら（2006）は、「栄養教諭が兼任校の学級担任は、栄養教諭と事前打合せをする時間がない割合は本務校より優位に高く、希望する時に授業を担当してもらえない、食に関する指導のための校務が増えたなどの不満をもっている」（p. 14）等、教職員との連携の難しさを明らかにしている。

第3に、栄養教諭が複数校を受け持つ状態にもかかわらず、家庭や地域を巻き込んだ食育が求められていることである。望ましい食習慣は家庭との連携なしでは育むことができない。なぜなら、学校以外の時間や1日の3分の2の食事は家庭で共有され、どのような食材を食べるか、どのようなタイミングで食べるのか、どのようにして食べるのか等の食事のリズムや判断基準の育成には家庭の食生活の影響が大きいからだ。株式会社三菱総合研究所（2015）が、農林水産省の委託を受け「今後の食育推進の施策について」まとめた中に、「食育の推進対象は子ども中心となっている面があるが、親の世代が理解しなければ効果は薄いものとなる」（p. 16）と、家庭での食育の重要性を示している。そして、家庭だけでなく地域とつながり、地域資源を活用することで、その土地に根差した文化について考えるだけでなく、自分の地域で作られた食べ物や自分の身近な人が作った食べ物、支えてきた食文化等、自分に身近に感じることで子どもが自分事として考えるきっかけになる。そのため、家庭・地域の両方から食育を推進していくことが求められている。

### 3. 食育を通してめざす子ども像

本研究では、食育でめざす子ども像を「食に関する自己管理能力を身に付けた子ども」とした。自己管理能力という言葉から、自分で栄養バランスや食事内容等、栄養について管理する力と連想するかもしれない。本研究では、「自分の健康を管理することに留まることなく、食文化や食事のマナー等食に関わる全てにおいて自分はどのようにあるべきかを思考・判断して行動する力」と定義する。望ましい行動ができることがゴールではなく、そうする意義や根拠を踏まえた上で行動ができる姿をめざす。なぜなら、意識と行動が伴い、理解して行わなければ形骸化が生まれ、次世代へと継承されないと考えるからだ。また、学校における食育で知識や情報を得るだけに留まらず、自身の食生活についてふり返り、自分で思考・判断し、行動に移すことができなければ、子どもの食生活は変わらないと考えるからだ。このことは、赤松ら（2015）も「学校における食育では、『望ましい食習慣の形成』が目的となる」（p. 2）とし、「知識・スキル・態度レベルに留まることなく、日常生活で実践する食習慣レベルの内容も含む必要がある」（p. 2）と述べている。

文部科学省教育課程部会体育・保健体育、健康、安全ワーキンググループ（2015）は、第4回議事録資料において、自己管理能力をキーワードとして取り上げている。そこには、食育を通して育成すべき資質・能力として、「食に関する自己管理能力の基礎となる各教科等の知識・技能、自らの食生活を適切に判断し、食に関する課題を解決する力、食の大切さ、健全な食生活の実現に向かう情意や態度等」（p. 16）の3つが挙げられている。それらの資質・能力は、「アクティブ・ラーニングの視点からの（中略）課題解決的な学習プロセスの実現」（p. 16）により育まれるとされた。さらに、文部科学省教育課程部会総則・評価特別部会（2016）第4回配付資料では、「食に関する自己管理能力の基礎」という文言が「健全な食生活を送るための基礎」（p. 14）に改められた。また、「児童生徒が生涯にわたって生き生きと暮らすことができるよう、自らの食生活を適切に判断し、食に関する課題を解決するための資質や能力を育成し、健全な食生活の実現に向かう情意や態度を育てることをねらいとしている。」（p. 12）が付け加えられた。子どもが自分の食生活を見直し、自分の課題を解決するために思考・判断して行動に移すという本質的な部分は変わっていない。

さらに、自己管理能力は、国際的な視点から公衆栄養活動においても重要視されている。前大道・松原ら（2016）によると、WHO（1986）の提唱によって開催された国際会議のオタワ憲章では、「ヘルスプロモーションとは、人々が自己の健康をコントロールし、改善することができるようにするプロセスである」（p. 10）と定義しており、「ヘルスプロモーションを進めるうえで、見落としとしてはならない重要な戦略の1つとして自己管理能力（エンパワメント）ということがある。」（p. 13）と述べている。

### 4. めざす子ども像に近づけるための手立て

前大道・松原ら（2016）は、自己管理能力獲得のプロセスとして、ブラジルの教育学者パウロ・フレイレの3段階の発展過程「第1段階：傾聴（傾聴によりコミュニティが抱えている問題を理解する）、第2段階：対話（対話を通じて共有した問題の理解を深める）、第3段階：行動（自分たちの生活は自分たちで変えることができるという信念で、個人的・社会的行動へと発展していく）」（p.13）を挙げている。そして、「この過程で重要なのは、各過程で自己決定が行われることである。」（p.14）と述べている。

そこで、本研究では、自己管理能力を高めるためには、「思考・判断の手がかり」と「行動に移す手がかり」が必要だと考えた。なぜなら、行動に移すためには、まず、理想の食生活が分かること、行動に移す具体的な方法が分かること、なぜその行動をすることがよいのかという意義や価値、その行動をすることで自分にとってどのようなメリットがあるのか、行わないことでどのようなデメリットがあるか等の手がかりが必要だからである。また、納得できる行動を自己決定する場がなければ、行動の意義を踏まえて変容することは難しいからだ。このことは、行動科学理論や社会的認知理論においても裏付けられている。

その理論の1つに、行動変容モデルのトランスセオレティカルモデル（TTM）がある。赤松・武見（2007）は、TTMは「Prochaskaらによって、1983年に禁煙教育を目的としたモデルとして発表された。」（p.1）、「TTMは、理解しやすく、実践的なモデルであるため、現在では様々な健康行動に応用され、食行動の変容にも適用されている。」（p.1）と説明している。また、同研究において、「Prochaskaらは、人の行動が変わっていく過程には、10の変容過程があることを発見した。」（p.2）と説明している。逸見・佐藤（2015）は、その10の変容プロセスには、「考え（認知）に関するものと行動に関するもの」（p.34）に分類して説明（表1）している。

表1 10の行動変容プロセス

概要		内容
認知に関するもの	① 意識の高揚	健康問題に関する情報を集めて、それを理解すること
	② 感情的体験	不健康な行動とそれによっておこる結果から不安、心配といった負の感情や適切な行動によって重大な結果を回避できるという安堵感を体験させること
	③ 環境の再評価	不健康な行動を続けることや、健康のために行動を変容することが自分の身近な環境や周囲の人々にどのような影響をおよぼすのか、感情と認知の両面から評価すること
	④ 自己の再評価	不健康な行動を続ける、あるいは、健康行動をとるという二つの自己についてのイメージを描き、両者を感情と認知の両面から自分にどのような影響（メリット、デメリット）をおよぼすのかを見直すこと
	⑤ 社会的解放	健康的な生活を送ることに影響する、自分の周りの環境や社会の変化を知ること
行動に関するもの	⑥ 自己の開放	行動変容することを選択し、決意を誓ったり、周囲に決意を宣言したりするなど、不健康な行動を変容できると信じる。ある心情に基づいて行動できること
	⑦ 行動置換	不健康な行動の代わりに健康的な行動を学習すること
	⑧ 援助関係の利用	健康行動へのソーシャルサポートを求めて活用すること
	⑨ 強化マネジメント	行動変容やその維持のための報酬などの外的ならびに自己強化
	⑩ 刺激の統制	不健康な行動を引き起こすきっかけ（刺激）を除き、健康な行動を促進するきっかけ（刺激）を増やすこと

（逸見幾代、佐藤香苗、pp.34-35、2015. をもとに筆者が整理）

この10の行動変容プロセスから、「①意識の高揚」は理想の食生活が分かることに値し、「⑦行動置換」「⑧援助関係の利用」「⑨強化マネジメント」「⑩刺激の統制」は、理想を実現するための具体的な方法だと考えた。また、「②感情体験」「③環境の再評価」「④自己の再評価」「⑤社会的解放」は、その行動をとる意義や価値、メリット・デメリットにあたり、それらを把握することで「⑥自己の開放」として自己決定でき、行動に移せるのではないかと考える。

しかし、赤松ら（2007）は「食行動は喫煙行動と異なる特徴があるためTTMを食行動に適用しようとすると、いくつかの問題点が生じることが指摘されている。」（p.1）とする。問題点として、「変容ステージを正確に分類できるか」（p.5）、「（変容ステージを時間で分類しているが）対象者の状態の質で分類した方がより適切な教育ができるのではないか」（p.6）、「食行動では変容プロセスも喫煙行動と異なるのではないか」（p.6）、「食行動では複数の行動が対象となる特徴が、統一した評価指標の作成を妨げている」（p.6）が挙げている。そのため、TTMの変容プロセスをそのまま食行動に適用することは難しいかもしれないが、行動変容には「思考・判断の手がかり」が必要であることが伺われる。また、子どもに「行動に移す手がかり」を提供するのは、教員や保護者、地域等の大人の役目である。

次に、自己効力感という社会的認知理論の概念である。逸見ら（2015）は、「人が他者の行動を見たり、聞いたりするだけでも行動を学習する過程において、人が行動を実行するには、バンデューラの自己効力感という概念が関係している」（p.30）と述べている。さらに、「自己効力感、つまり、ある行動を行う自分の

能力に対する信念には、二つの要素がある」(p. 31) とし、「結果期待」と「効力期待」の二つの要素だと述べている。逸見らは、「結果期待」とは、「ある行動をとれば、確実に成果をあげることができるという見通し」(p. 31) のことで、「効力期待」とは「自分はその行動をとることができるという自信度」(p. 31) と説明している。また、「結果期待、効力期待の両方が高いと、その行動が実行されやすい」としている。この「結果期待」は、理想の食生活が分かることやその実現に向けて具体的な方法が分かること等の「思考・判断の手がかり」や「行動に移す手がかり」につながると考える。「効力期待」である自分にはできるという自信は、自己決定をするための第1歩になると考える。このように自己効力感を得て行動に移すためにも、「思考・判断の手がかり」や「行動に移す手がかり」、自分にはできるという自信が必要である。

本研究において「思考・判断の手がかり」とは、食に関する情報や知識・技能、食生活をふり返る視点等である。具体的には、前述した理想の食生活、なぜその行動をすることがよいのかという意義や価値、その行動を行うことで自分にどのようなメリットがあるのか、行わないことでどのようなデメリットがあるか等を把握することである。また、「行動に移す手がかり」とは、得た「思考・判断の手がかり」をもとに、行動に移すことができる機会の設定や取り組む段階や順序の例示等、やってみたいと思ったり、取組の方向性を把握したりできる仕掛けである。理想の食生活に近づけるためどのように行動したらよいのか具体的な方法をとらえた上で実際に体験する場を設けることで、行動に移すことができるのではないかと考える。

## 5. 授業実践 第2学年 学級活動(2)「箸の正しい持ち方」

### 5-1 授業実践の設定理由

授業実践は、A小学校の第2学年の1学級34人を対象に行った。本学級の箸の持ち方や使い方に関する実態として、箸をクロスさせて食べ物を持ち上げたり、お茶碗にご飯粒が残っていたり、そのご飯粒を手でとって食べたり等、箸を正しく持つことができていない子どもが多くいる。

### 5-2 授業実践の概要

#### 5-2-1 本時のねらい

本時のねらいは、箸の持ち方や使い方についてふり返り、コツを見付ける活動を通して、箸を正しく持つて使う意欲を高め、「おはし名人・達人」になるための取組を決めることができるようにすることである。

#### 5-2-2 子どもが本時で得る手がかり

正しい箸の持ち方は、一色(1998)により、「まず、(中略)箸を持って次の3点を確認する。①二本の箸の先が揃い、東部の所が手より一センチメートル位、はみ出している。②親指の先が人差し指の第三節(第二指関節の前方)のところに軽く固定している。③下側の一本は、動かさずに固定し、箸先の開閉は上側の箸一本だけを動かして行う。最後に、二本の箸とそれぞれの指との位置を確かめる。」(pp. 172-173)と定義されている。つまり、箸を持つ位置と箸が指に当たる位置、上の箸だけを動かすことが箸の正しい持ち方や動かし方である。また、箸の機能には、「つまむ・はさむ・切る・すくうなど」(p. 174)があると述べられている。他にも、運ぶ、巻く、まぜる等の機能があると考えられる。箸を正しく持つよさは、箸の機能を十分に発揮できることや見た目が美しいことが挙げられる。奥田(2013)の「伝統的な箸の持ち方をしている人が伝統的でない箸の持ち方をしている人を見た時、どんな感じがするか」(p. 109)という調査では、回答が多い順で「①美的視点:『気になる』『違和感』『下品』『だらしない』『不思議』などで『不格好だ』と批判の目でみていることが分かる。②機能的視点:『魚が食べにくそうだな』『取りにくそうだな』『よくこぼしているな』などと他人事ながら食べにくさを心配している。③矯正的視点:『練習したら直るのではない』『持ち方を変えたらどうだろう』『直してあげたくなる』などである。これで見える限り、箸に無関心な人は少なく、他人の箸使いには不快感を抱いている。」(pp. 109-110)という結果となっている。

そこで、本時では、「思考・判断の手がかり」を、正しい箸の持ち方、箸の機能(つまむ・運ぶ・切る・巻く・混ぜる等)、箸を正しく持つよさ(きれいに食べることができる・落ち着いて食事ができる・箸が使えなくて食べられない物が減る等)、箸を正しく持つ意義(食文化の継承・食事時間を気持ちよく過ごせる・人間関係が円滑になる)、自分の食生活をふり返る視点(箸の持ち方・できる使い方とできない使い方・箸に対する概念)と設定した。正しく箸を持つことができていない子どもにとって、これら全てが「思考・判断の

手がかり」になる。また、すでにできている子どもにとっても、今後も続けるよさの自覚化が「思考・判断の手がかり」となる。

「行動に移す手がかり」は、箸を正しく持つためのポイントやコツをレベルごとに順序で示したワークシート（図1）、練習の機会、目標を自己決定する機会、家庭で取り組む際に用いる「おはし名人・達人になろう」のワークシート（図2）等である。箸を正しく持ちたいと強く思っても、実現する手立てが分からねば、箸を正しく持つという行動に移すことができない。そのため、どの指に着目したらよいのか、どのように箸を持てばよいのか、どのように動かせばよいのか等、箸を正しく持つためのポイントやコツが分かる必要がある。そこで、ポイントやコツを「レベル1：箸を持つ指、下の箸が当たるポイントの確認」「レベル2：箸を動かす指、箸を持つ位置の確認」「レベル3：しっかり食べ物をつまむコツ」「レベル4：食べ物を落とさずに運ぶコツ」「レベル5：柔らかい食べ物を切ってつまむコツ」「レベル6：薄い食べ物で他の食べ物を巻くコツ」と段階で示した。レベルを示すことで、取り組む順序が分かり、行動に移すことができるのではないかと考えた。また、その順序を「おはし名人・達人への道」として示し、子どもが上の段階に進みたくなるようにした。また、実際に練習する場を授業内で確保するだけでなく、家庭で取り組むことができる機会を設定した。また、ふり返りカード（図3）には、これから頑張りたいことを書く欄を設け、自己決定をする機会を設けることとした。

### 5-2-3 手がかりを共有しながら次の段階へと進む授業構想

文部科学省（2017b）学習指導要領（平成29年度告示）解説特別活動編に示された、学習過程「課題の把握→原因の追究→解決方法等の話し合い→個人目標の意思決定」（p.70）をもとに、授業を構想した。

導入では、紙芝居を用い、本時で得る「思考・判断の手がかり」のうち、箸の機能や箸を正しく持つよさについて把握できるようにした。紙芝居は、箸を正しく持てず上手に使えない主人公が、2か月後には正しく箸を持ち、使えるようになる物語とした。主人公の2か月前と今の箸の使い方の違いに着目させることで、正しく箸を持つと、自分にも周りの人にもよいことがあることに気付くことができるようにした。また、箸の機能に着目さ

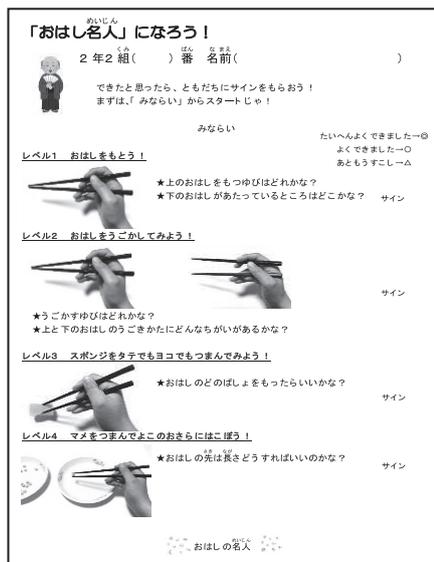


図1 本時に思考・判断の手がかりと行動に移す手がかりを得るためのワークシート

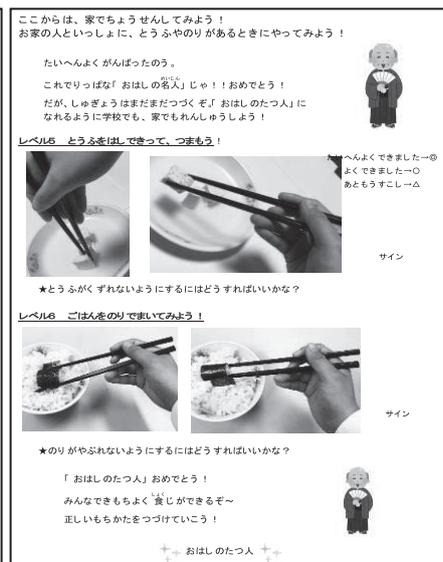


図2 家庭において行動に移す手がかりを得るためのワークシート

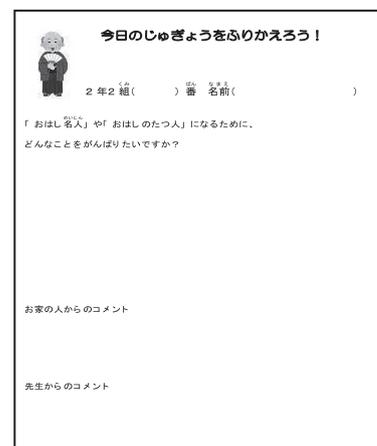


図3 子どもが行動に移す手がかりを残したり栄養教諭が家庭や担任と連携したりするためのワークシート



図4 レベル2の動かし方のポイントを探るペア



図5 正しく持つポイントを共有する場面



図6 レベル3の豆の移動に挑戦する子ども



図7 レベル3の豆の移動に挑戦する左利きの子ども

せることで、正しい持ち方は上手な使い方にもつながることに気付いたり、自分の箸の持ち方や使い方についての課題にも目を向けたりできるようにした。

展開では、まず、「おはし名人・達人への道」ワークシート（図1）にある達人の質問を手掛かりにさせ、ペアでレベル1と2に挑戦させた。少し取り組んだ後に、正しい持ち方ができる数人に図5のように、前で箸を動かしてもらい、正しい箸の持ち方や動かし方のコツを共有し、自分の持ち方や動かし方を見つめることができるようにした。その後、また、ペアで話し合いながらレベル1～4に挑戦する場を設け、段階に応じたコツを見つけることができるようにした。そして、正しい持ち方や使い方をすると、用途に応じられることに気付けるようにした。終末では、本時の活動をふり返り、自分の課題に応じて、「おはし名人・達人」になるための今後の目標を決定する場を設けた。皆で正しい持ち方・使い方ができるようになる取組も考えている子どもがいたら価値付け、協力し合う雰囲気の大切さに目を向けることができるようにした。そして、自分に合った目標を立てることができたか、ふり返りカードの記述から見取った。

授業後は、正しく持つコツをレベルで示したワークシート（図1・図2）と目標を書いたふり返りカード（図3）を家庭に持ち帰り挑戦することを宿題とした。さらに、「レベル5・6」を設定し、取り組む意欲を高める工夫をした。保護者からもコメントをもらった。さらに、筆者のコメントも付け加えて返却した。

## 6. 授業実践の結果・考察

### 6-1 子ども、家庭、担任の意識・行動等の変容

子どもと保護者双方の記述があるワークシートを、29枚回収できた。これをもとに、子どもが手がかりを得ることができたのか、また、手がかりをどのように活用し食生活を変容させていったのか、考察する。

#### 6-1-1 子どもの意識・行動等の変容

授業中に練習する機会を設けた際に、ほぼ全ての子どもが練習を行うことができていた。正しい持ち方の見本を写真として示したこと、レベルで段階に分けたこと等が有効だったと考える。しかし、左利きの子どもが数人おり、左利き用正しい持ち方の見本を用意できていなかったため、どうやって持てばよいのか悩んでいた。次回行う際には、左利き用の正しい持ち方の見本を用意し、個別的な対応を行っていきたい。

まず、授業後の子どもの記述をもとに、本時で獲得をねらった手がかりを子どもが得ることができたのか、得たことをもとに具体的に今後の取組の方向性を見出しているか見取った。28人が、「～できるようになりたい」「～を頑張りたい」「～をもっと練習する」等という目標を立てていた。目標の決め方は、箸の機能（7人）・箸を正しく持つよさ（6人）・正しく持つポイントやコツ（8人）に着目、食生活をふり返って見付けた課題をもとに（6人）、レベルを見極め次の段階へ（3人）、「名人・達人になりたい」（4人）、「箸を上手に持ちたい・もっと練習したい」（11人）という思いをもとにしたものに分類できた。

箸の機能に着目した子どもの記述は、「豆を移したり、ご飯をつかんだりすることを頑張る。」「のりを箸だけで巻けるようになりたい。豆を101個つかめるようになりたい。」「お箸をもっともつと綺麗に持ったり魚を自分で切ったり、豆腐がばらばらにならないように切ったりできるようになりたい。」等である。

箸を正しく持つよさに着目した子どもの記述は、「今日できなかったことを頑張って練習して気持ちのよいごはんの食べ方をして食べたい。」「たまにご飯粒を残すから、次からは全部きれいに食べることを頑張りたい。」「毎日おうちと学校でご飯の米粒とトレイを汚さないようにする。」等である。箸のよさに着目していると同時に、自分の食生活をふり返っている記述もあることが分かる。

正しく持つポイントやコツに着目した子どもの記述は、「下の箸を動かしていたから、次は下の箸を動かさないようにする。」「箸の上から持つか下から持つかはこれから頑張りたい。」等である。正しく持つコツを全体で共有したことで、このような具体的な目標を決めることができたのではないかと考える。

自分の食生活をふり返って見付けた課題をもとにした子どもの記述は、「いつも箸の持ち方が変でばってんだから、ばってんにならないように頑張りたい。今日はできたから、続けてそのまんま頑張りたい。」「もっと箸をずらさず×型にならないところを頑張りたい。」等である。課題を自覚し、正しく持つポイントやコツと照らし合わせていることが分かる。

取り組むレベルを見極めた子どもの記述は、「レベル4がすごく難しかった。紙芝居だけでも色々なことが分かって嬉しかった。次は箸で小さいものをつまむことを頑張りたい。」「レベル2が難しかったけど、友

達のことを聞いてできるようになった。レベル2をもっと頑張りたい。」等である。レベル別に正しく持つことができるよう順序を示したことで、現時点で自分が抱えている課題を見付けることができているが、具体的にどのようなコツを見出したのか、どのように取り組むのかについては記述できていない。

「名人・達人になりたい」と思いをもとにした子どもの記述としては、「お箸をもっとうまくつかめるように練習してうまくしたい。お箸の達人になりたい。」「お箸名人になれるようにいっぱい練習して名人になりたい。」「お箸の名人になりたい。毎日練習する。」等である。これらを記述した子どもは、「おはし名人・達人への道」という設定が動機付けとなったと考える。しかし、名人・達人になるための具体的な方法や自分の箸の使い方をふり返り、具体的な課題を見付けることができている傾向がある。授業で正しく持つポイントやコツの共有が全員とできていなかったことが浮き彫りになった。

11人が「もっと練習したい・持ち方に気を付けたい」と抽象的で、いつ、どのように、何を練習するのかという具体的な目標にはなっていなかった。正しい箸の持ち方と自分の持ち方の比較が難しかったのか、できていないことを表現することに戸惑いがあるのか、すでに正しい持ち方ができていたのか等が考えられる。

取組の方向性を具体化できていない子どもも多くいたため、一人ひとりに手がかりを残すためには、自分の箸の持ち方や動かし方をふり返るだけでなく、見出したコツを具体的に言語化させるとともに、一人ひとりに応じた具体的な取組の方向性を自覚化していく時間や手立てが必要であることが明らかになった。

### 6-1-2 保護者の意識や行動等の変容

保護者のコメント欄の記述をもとに、本時の授業やふり返りカードの効果について考察する。

家庭での取組が伝わる記述が17人から見られた。「家で一生懸命豆腐をつかもうと頑張りました。」「豆は難しそうでしたが他の物は上手につかめていました。」「ご飯をのりで巻いて食べることは初めての体験でしたね。」「豆腐を切ってつまむこと、のりでご飯を巻くことは上手にできたね。」等である。これらから、子どもの記述や取り組む段階を示したワークシートは家庭で行動に移すきっかけとなったことが分かる。

また、子どもが抱えている課題にふれた保護者が7人いた。「動かして食べるのが難しいようなので、沢山練習してできるとよいです!!」「なかなかの『お箸名人です』!スゴイ。これからは骨のある魚の身をほぐして食べられるようになるよ、立派なお箸名人になれます。左手と姿勢も頑張ろう!!」「箸の持ち方がにぎり箸になっていて、正しく持つとうまく動かせなくなってしまい、とても大変そうに食べていました。」等の記述が見られた。普段から、箸の持ち方に留意して食べる様子を見ている保護者もいるだろうが、ふり返りカードの記述から、子ども自身がとらえている課題を把握できたのではないかと考えられる。

授業で得た箸を正しく持つコツやポイントにふれていた保護者は、6人いた。「箸を持つ位置を少し下にするよと思うよ。」「食べるものによって箸の持ち方(向き)や力の入れ方に工夫してできるようになりました。」「箸を持つ時、もう少し上の方を持つようにしましょうね。」等、具体的に子どもにアドバイスしたコメントが見られた。箸を正しく持つコツを家庭で一緒に考えるきっかけになったことが分かる。一方で、コツやポイントにふれていない保護者の方が23人いた。これは、授業で正しく持つポイントやコツの共有が子ども全員とできていなかったからではないかと考える。また、保護者への配付が授業で用いたワークのみだったため、本時の子どもの姿やねらいを学級通信等で知らせることが必要だったと考える。

「おはし名人・達人」をキーワードにしたコメントが9人に見られ、おはし名人・達人になろうという設定は、達成した姿が想像しやすく行動に移すことに有効だったのではないかと考えられる。

その他にも、家庭の食生活についても考えるきっかけとなったことが分かるコメントが9件見られた。「最後まできれいに食べてくれるととても嬉しくなります。お母さんも美味しいごはんとおかずを作れるように頑張るね!」「家族で話題にするよい機会となりました。」「朝晩ご飯の時に、みんなで名人になれるように頑張ってみようね。」「兄弟にも箸の持ち方を教えてくれたり、家族みんなで楽しい時間を過ごしたりすることができました。」等である。また、「私自身もあまり自信がなかったので、この度授業で教えていただき、とても嬉しかったです。」というコメントが1件あり、子どもを通して、学校から正しい持ち方の見本や上達するための取り組み方等を示すことは、保護者が子どもに教える手がかりになることが分かる。

### 6-1-3 教職員の意識や行動等の変容

授業を終えた数週間後の給食時にその学級を訪ねると、学級担任が「みんな箸ちゃんと持ってる?」と

声をかけていた。レベル別の写真を共有しておけば、ここで「今日はレベル1を意識しよう」や「レベル1ができていないか隣の人と確認してみよう」等の声かけができたと思う。教材の共有の大切さを感じた。

## 6-2 課題

見えてきた課題として、学級担任や保護者との連携、子ども自身の目標をもとにした実践の継続化、変容の把握の仕方、発達段階に合わせた系統性の整理が挙げられる。

学級担任や保護者との連携を図るためには、本時でおさえる「思考・判断の手がかり」や「行動に移す手がかり」を共有し、各学級や各家庭の状況に合わせて実践できるようにしなければならない。そして、継続化を図るためには、学校生活や日常生活の様々な場面において、本時で得た「思考・判断の手がかり」や「行動に移す手がかり」を意識する機会をつくる必要がある。給食において、箸の実践の場合であったら、箸で扱づらい食材を意図的に提供することが考えられる。例えば、「つつるつるしたもの・ねばねばしたもの・骨があるもの・柔らかくて大きいもの」等を給食のメニューに入れ、栄養教諭が教室で指導することも考えられる。また、給食時の校内放送で、子どもが「思考・判断の手がかり」を得ながら行動に移せるような内容を伝えることも考えられる。その情報は、担任にとっては「指導する手がかり」となり、子どもへの声かけも変わる。さらに、給食便りで『箸の日』にちなんで箸の持ち方強化週間を設定したことを紹介し、保護者が「子どもに声かけをする手がかり」「食生活を見つめ直す手がかり」を得られるようにすることも考えられる。このように、適宜、意図的・計画的に子どもや担任、保護者に働きかけることが求められる。継続を図るには、1回きりのイベント授業で終わらずに、習慣化していくための手立てを探る必要がある。

そして、技能だけの獲得に留まらず、発達段階や経験に応じて、「思考・判断の手がかり」に多様な視点を付け加えることも大切である。どの学年のどの時期にどの内容を行うのか、またそれがどの教科とどう関わっているのかを明確にした食に関する指導の全体計画を作成する必要性を改めて感じた。各学年において、身に付けたい力を明確にすることや、食における教材の本質や系統性について明らかにすることで、どういった学びを仕組んでいくのかを考えやすくなるのではないか。例えば、箸を題材にした場合は、上学年では、社会見学での箸を作る体験、社会科の地域の文化や生産等の学習、総合的な学習の時間での米作り体験等の学びとつなぎ、地域の食文化や食材、食に携わる人々の思い等にふれ、「思考・判断の手がかり」を増やすことが考えられる。そうすることで、行動への移し方も変わってくると考える。なぜ食育が大切なのか、なぜ、箸を正しく持たないといけないのか等、「なぜ」の部分子どもたちが多様な視点から捉えることができる手立ては、「思考・判断の手がかり」を得るだけでなく、行動の変容も促すということも見えてきた。

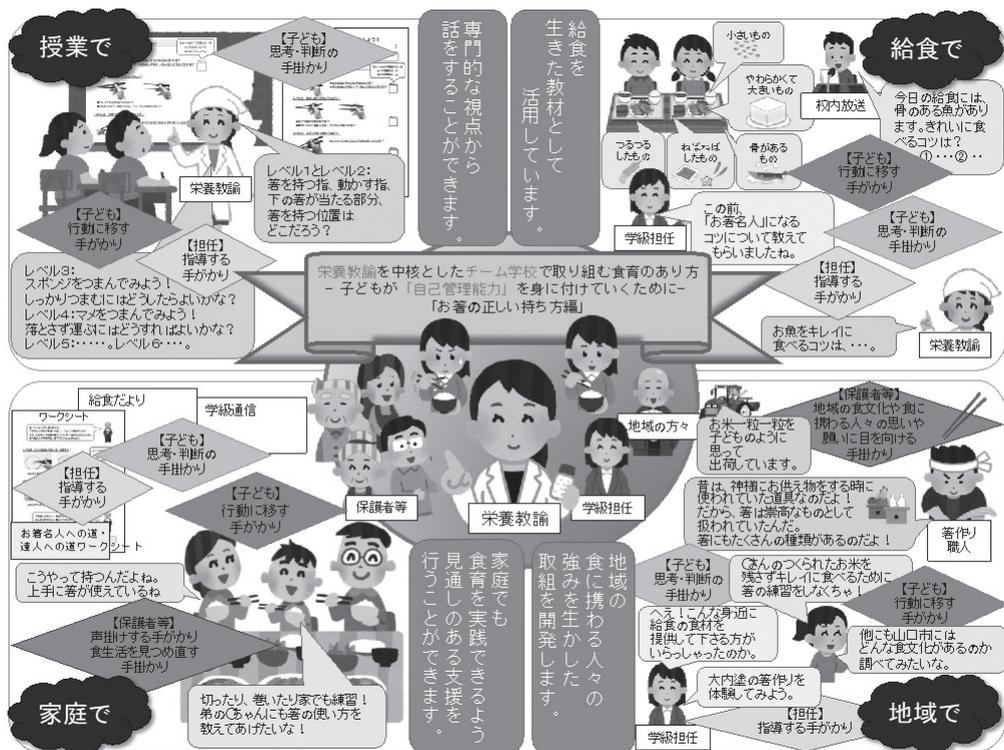


図8 「箸の持ち方」に関わる取組の可能性

## おわりに

この研究を通して、子どもに自己管理能力を身に付けることをねらい、チーム学校としての食育の取組を充実するためにも、栄養教諭だからこそ、学級担任だからこそ、家庭だからこそできる指導はどのようなものなのか明らかにする必要があると感じた。それぞれの立場で行うべきことを明らかにすることで、一人職である栄養教諭が何についてどのように他の立場の人々に情報提供をすればよいのか、子どもにどのように関わっていったらよいのか等、専門性の生かし方、出る場と按配が見えてくるのではないか。そのためにも異なる視点から多くの実践を積み重ね、その実践を省察しながら、実践の効果と課題を導き出す必要がある。

## 付記

本論文の内容は、山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻の実践研究報告書の一部に加筆・修正を加えたものである。

## 引用・参考文献

- 赤松利恵・武見ゆかり：「トランスセオレティカルモデルの栄養教育への適用に関する研究の動向」, p. 1, p. 2, p. 5, p. 6, 2007.  
[https://www.jstage.jst.go.jp/article/kenkokyoiku1993/15/1/15\\_1\\_3/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/kenkokyoiku1993/15/1/15_1_3/_pdf) (2020年1月6日確認)
- 赤松利恵・稲山貴代・衛藤久美・神戸美恵子・岸田恵津：「望ましい食習慣の形成を目指した学校における食育の評価」, 『日建教誌第23巻第2号』, p. 2, 2015.  
[https://www.jstage.jst.go.jp/article/kenkokyoiku/23/2/23\\_145/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/kenkokyoiku/23/2/23_145/_pdf) (2020年1月15日確認)
- 一色八郎：「箸の文化」, 株式会社御茶の水書房, pp. 172-173, p. 174, 1998.
- 逸見幾代・佐藤香苗：「改訂マスター栄養教育論」, 建帛社, p. 30, p. 31, p. 34, pp. 34-35, 2015.
- 岡邑衛：「特別活動における栄養教諭の役割と課題」, 『甲子園大学紀要 No. 43』, p. 2, p. 8, 2015.  
<https://www.koshien.ac.jp/document/aboutus/library/kiyou2015.pdf> (2020年1月13日確認)
- 奥田和子：「箸の作法」, 株式会社同時代社, p. 109, pp. 109-110, 2013.
- 片淵結子・中村修・本田藍：「食に関する指導の現状と課題～栄養教諭・学校栄養職員・学校栄養士のアンケート調査から～」, p. 10, 2009.  
[http://naosite.lb.nagasaki-u.ac.jp/dspace/bitstream/10069/23380/1/Kankyo12\\_1\\_79.pdf](http://naosite.lb.nagasaki-u.ac.jp/dspace/bitstream/10069/23380/1/Kankyo12_1_79.pdf) (2019年10月24日確認)
- 「学校教育法」, 第37条2項、13項
- 川越有見子：「栄養職員制度の創設過程に関する考察～審議過程を中心に～」, p. 1, p. 11, p. 19, p. 20, 2007.  
<https://www2.sed.tohoku.ac.jp/library/nenpo/contents/56-1/56-1-12.pdf> (2020年1月13日確認)
- 笠原賀子：「栄養教諭のための学校栄養教諭論補訂」, 医歯薬出版株式会社, p. 1, 2009. 「食育基本法」, 第1条, 2005.
- 株式会社三菱総合研究所：「農林水産省 平成26年度食育活動の全国展開委託事業（調査）報告書 今後の食育推進施策について最終取りまとめ」, p. 16, 2015.  
[https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/pdf/02\\_h26gaiyo\\_itaku.pdf](https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/pdf/02_h26gaiyo_itaku.pdf) (2020年1月15日確認)
- 中央教育審議会：「子どもの体力向上のための総合的な方策について（答申）」, 2002.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001a.htm#g0305](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001a.htm#g0305) (2019年12月25日確認)
- 中央教育審議会：「食に関する指導体制の整備について（答申）」, 2004.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/04011502.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/04011502.htm) (2019年10月22日確認)
- 中村仁美：「栄養教諭を中核としたチーム学校で取り組む食育のあり方～子どもが「自己管理能力」を身に付けていくために～」, 『令和元年度山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻実践研究報告書』, 2020.

- 農林水産省：「第3次食育推進基本計画（2016～2020年度）」，pp.4-5, p.18, pp.18-19, 2016.  
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/pdf/3kihonkeikaku.pdf>（2019年10月22日確認）
- 前大道教子・松原知子：「ウェルネス公衆栄養学2016年版」，医歯薬出版株式会社，p.10, p.13, p.14, 2016.
- 村上亜由美・荒井紀子：「栄養教諭の小学校配置による家庭科及び学級活動への影響～平成17年度福井県における家庭科主任及び学級担任への調査をもとに～」，p.13, p.14, 2006.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/61349080.pdf>（2019年10月24日確認）
- 文部科学省：「栄養教諭を中核としたこれからの学校の食育～チーム学校で取り組む食育推進のPDCA～」，p.4, p.5, 2017a.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/syokuiku/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/08/09/1385699\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/syokuiku/__icsFiles/afieldfile/2017/08/09/1385699_001.pdf)（2019年10月22日確認）
- 文部科学省：「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編」p.70, 2017b.
- 文部科学省：「栄養教諭の配置状況」，p.2, 2018.  
[https://www.mext.go.jp/content/1257966\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1257966_001.pdf)（2019年10月22日確認）
- 文部科学省：「栄養教諭制度の概要」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/eiyou/04111101/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/eiyou/04111101/003.htm)（2019年10月22日確認）
- 文部科学省教育課程部会体育・保健体育、健康、安全ワーキンググループ：「健康・安全等における育成すべき資質・能力」『第4回議事録配付資料2』，p.16, 2015.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/072/siryu/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/02/1366439\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/072/siryu/__icsFiles/afieldfile/2016/02/02/1366439_1.pdf)（2019年12月30日確認）
- 文部科学省教育課程部会総則・評価特別部会：「資料3-1健康・安全に関する育成すべき資質・能力について」『第4回配付資料』p.12, p.14, 2016.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryu/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/01/1366444\\_3\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryu/__icsFiles/afieldfile/2016/02/01/1366444_3_1.pdf)（2019年12月30日確認）
- 文部科学省初等中等教育局財務課：「教育関係職員の定員の状況について」，p.25, 2017.  
[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000497035.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000497035.pdf)（2019年12月24日確認）
- 山口県統計分析課：「平成30年度教育統計調査結果報告書」，p.12, 2018.  
<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cmsdata/9/4/3/94389a20c92e384ef2de4e9c742815cb.pdf>（2020年1月13日確認）
- World Health Organization：「The Ottawa Charter for Health Promotion」，1986.  
<https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>（2020年1月6日確認）