

特別支援学級児に対する「給食・調理実習」を通じた食教育支援の可能性

—「生きる力」を育む特別支援教育としての食育をめざして—

岡本 秀己

滋賀県立大学 人間文化学部 生活栄養学科

<要 旨>

脳に障がいのある子どもを対象とした特別ニーズ教育としての「特別支援学級児に対する、調理実習を通じた食育の可能性」とその食育支援が「発達障害児の学習上または生活上の困難を克服し、社会性を獲得する可能性」を検討し、「生きる力」を育む教育支援の方法を探ることを目的とした。

そこで、彦根市立小学校の全校（17校）調査を行い、まず特別学級児の障害や程度、食育の機会、好き嫌いや問題行動、給食時の様子等の実態調査を行った。

養護教諭記入による特別支援学級児個別調査では学習内容の理解は知的障害児 89%、身体障害児 65%、発達障害児 48%が難しいとあり、発達障害児では、特に自閉症 70%、ADHD 57%で理解ができていないとあった。給食での問題点としては「好き嫌いをなくす」「残さず食べる」で、発達障害別にみると、自閉症では「好き嫌いをなくす」、ASP では「楽しく食べる」、情緒障がいでは「当番の仕事ができる」、ADHD では「好き嫌いをなくす」「落ち着いて食べる」「楽しく食べる」「当番の仕事ができる」という指導が必要という回答が多く、障がいの種類によって傾向は異なった。給食時の問題行動のあるものは、知的障害 38%、身体障害 29%、発達障害 42%で、発達障がいのうち情緒障害、LDで特に多かった。問題行動の内容も発達障害の種類によって異なっていた。このような情報を得たうえで、7名の発達障害児を募り、「クリスマスパーティー—クリスマスケーキとロールサンドを作ろう」を実施し、調理の説明媒体の工夫、目的の明確化、役割分担、自分の役割や手順の進行状況がいつでもわかるような工夫を行なった。その中で、協力、助け合いの光景が多くみられ、それぞれの児童の満足感、達成感に溢れた笑顔より、調理実習による「食育」の可能性、更にその過程で、「生きる力」つまり、社会性や協調性、コミュニケーション力を獲得する可能性が示唆された。

<キーワード>

特別支援学級児 食育 食育の実態 食育教育プログラム作成 食育教育プログラム実践

【はじめに】

平成18年5月1日現在、義務教育において盲学校・聾学校・養護学校及び小・中学校の特別支援学級の在籍者・通級による指導を受けている児童生徒の割合は約1.9%となっている。また、学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等、自閉症、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数は、約6%の割合で通常の学級に在籍している可能性を示している。そこで、障害の重度・重複化や多様化、LD) や注意欠陥・多動性障害（ADHD）等の児童生徒への対応や、早期からの教育的対応に関する要望の高まりから、平成19年に学校教育法に「特別支援教育」が位置づけられた。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人

の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものとある。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものとある。

一方、平成17年に食育基本法が制定され、子どもたちが豊かな人間性を育み、生きる力を身に付けていくためには、何よりも「食」が重要であり、改めて、食育を生きる上での基本であって、知育、徳育及び体育の基礎となるべきものと位置付けるとともに、様々な経験を通じて「食」に関する知識と「食」を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てる食育を推進することが求められて

いる。食育はあらゆる世代の国民に必要なものであるが、子どもたちに対する食育は、心身の成長及び人格の形成に大きな影響を及ぼし、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んでいく基礎となるものである。

特別支援教育では教育を施すとともに、「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授ける」ことを目的とするとされ、これは、個々の幼児児童生徒の「自立活動」の指導が中心として行われる。自立活動の内容には、「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」や「健康状態の維持・改善に関すること」等が含まれており、特別支援児には特に「食育」が不可欠であると考えられる。

そこで、特別支援学級に対する食育を充実させるため、まず特別支援学級の食育の現状及びその児童の食に関する調査をし、問題を明らかにすることを目的とした。

【方法】

1. 特別支援学級の食育実態

1-1 対象

彦根市の全小学校（17校）に質問項目を配布し、特別支援児食育実態の回収率は82%、

なお、この調査は本学の倫理委員会の承認（承認番号212号）を受け実施し、小学校学校長の同意を得られたものである。

1-2 質問項目

①特別支援学級の現状

「特別支援学級児数」、「主な障害」、「特別支援学級数」、「クラス分けの基準」、「特別支援学級担任教諭数」、「支援員の有無及び人数」、「一般学級で給食を食べる日の有無及びその日数」

②食に関する指導

「野菜等の栽培及び収穫した野菜などの利用法」、「食品生産過程の見学・体験の有無及びその内容」、「特別支援学級担任が食に関する指導を行う頻度」、「食に関する指導の際必要だと感じたもの」

③その他

「特別支援学級児に対する食に関する指導における他教諭との連携」、「栄養教諭に期待すること」、「特別支援学級児に対する食に関する指導の重要性」

とした。

2. 特別支援児の個別状況調査

2-1 対象

特別支援児の個別の個別状況調査の回収率は85%であった。回答があった学校に在籍する支援児は127名で（表-1）、担任等の記述による個別回答があったものは108人であった。

1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
18人	29人	26人	21人	15人	18人	127人

表-1 学年別特別支援学級児数

2-2 質問項目

- ①特別支援児個別の学年、性別、身長、体重、
- ②障害の種類とその程度、学習の理解度、授業の集中度、授業中の問題行動の有無とその内容
- ③給食時の様子（手洗い、準備、挨拶、箸の使い方、かたづけ等を含む）
- ④好き嫌い、食への強いこだわり等とした。

3. 特別支援児を対象とした「調理」を含む食育の実施

3-1 対象

彦根市教育委員会の後援を得て、大学周辺の5校の小学校を通し、特別支援児の保護者宛てに案内を行い、同意の得られた特別支援児7名とその兄弟に対し実施した。

3-2 実施項目

料理は「ブッシュドノエルとロールサンド」で、当日の様子を行動観察するために、記述式の観察と合わせて、写真やビデオ撮影（保護者には文書で研究の主旨を説明し、ビデオ、写真の了解を得た）を行った。

また、現職の栄養教諭や保護者などが同席し、パニック状態になった時への対応策とした。

【結果と考察】

1. 特別支援学級の食育実態調査

1-1 特別支援児の主な障害とクラス数・クラス分けの基準、担当教諭、支援員の有無等

特別支援児において、知的障害が最も多く65人(51%)で、次いで情緒障害が24人(19%)、自閉性障害が10人(8%)であった（表-2）。

表-2 主な障害の種類

	人数	%
知的障害	65	51
肢体不自由	9	7
病弱・身体虚弱	1	1
視覚障害	2	2
聴覚障害	2	2
自閉性障害	10	8
レット障害	0	0
小児期崩壊性障害	0	0
アスペルガー障害	2	2
情緒障害	24	19
言語障害	0	0
学習障害	1	1
注意欠陥障害	5	4
広汎性発達障害	5	4
トゥーンレット障害	1	1

1校当たりの特別支援学級数は3クラスが8校で最も多く、クラス分けは「障害別」で行われていた。また、担当教諭は各学級に1人で、その他にひとつの学校につき支援員1名が配属されていた。

給食を普通学級で食べる日は「決まっていない」学校が多く、基本的に特別支援学級児は特別支援学級で給食を食べていた。

1-2 特別支援学級の食に関する指導の現状

14校すべての学校が「野菜や果物を栽培している」と回答した。「最近栽培した野菜・果物」を表-3に示す。栽培したものでは、さつまいもが最も多く、他にも様々なものを栽培していた。

「収穫した野菜や果物の利用方法」は表-4に示すように、「調理実習」や「給食の食材」として利用している学校が多く見られた。

収穫した野菜などは、調理実習や給食の食材として使われているケースが多かった。

表-5に示した特別支援学級担任による食育の頻度は、別途調査した一般学級よりはるかに多かったが、担任によっては、年に1回という学校が2校あった。

1-3 その他

特別支援学級担任と他の学級担任、校長・教頭との「食育の連携」はあまりないが、学校栄養職員・栄養教諭に対しては不十分から十分の意見に分かれたがそれなりに、関わりがあることが分かった（表省略）。

特別支援学級担任が栄養教諭に期待することは「線が級での授業の増加」「個人に応じた指導」「障害に対する知識・理解」「食の指導のための教材・ツール」が多かった（表-6）。

表-3 野菜や果物の栽培(校)複数回答

作物	校数
さつまいも	7
きゅうり	5
大根	4
トマト	4
ピーマン	4
ミニトマト	4
なす	3
枝豆	2
かぼちゃ	2
玉ねぎ	2
とうもろこし	2
落花生	2

表-4 収穫した野菜の使い方(校)複数回答

持ち帰らせる	7
調理実習	12
給食の食材	6
その他	2
図工の材料	1
洗って食べる	1

表-5 特別支援学級担任の食育の頻度(校)

1週間に1回	3
2週間に1回	1
1か月に1回	2
1学期に1回	1
1年に1回	2
その他	5
ほぼ毎日	1
給食を食べながら	1
適宜	1
必要に応じて随時	1

表-6 特別支援学級担任が栄養教諭に期待すること(校)複数回答

個人に応じた指導	6
障害に対する知識・理解	5
支援学級での授業等の増加	10
食の指導のための教材・ツール	5
教員の食の指導のための研修	3
特になし	0
その他	1

表-7に示した、特別支援学級の担任が特別支援児に対する食の指導の重要性については、回答のあった14校中「重要」と答えた担任は9名、「やや重要」と答えた担任が4名と非常に食育の重要性を感じている担任が多かった。

表-7 担任が感じる特別支援児に対する食の指導の重要性(5段階)(校)

重要でない	0
やや重要でない	0
どちらでもない	1
やや重要	4
重要	9

表-8 学年別、性別 (人)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
男	11	20	15	13	5	13
女	6	5	4	5	7	2
合計	17	25	21	18	12	15
%	16%	23%	19%	17%	11%	14%

2 特別支援児の個別状況調査

2-1 児童の基本情報

特別支援児童は女児より、男児の方が多く(表-8)、身長と体重から算出した体格指数はやせ型 25%、普通約 50%、太型 25%であった(表-9)。

表-9 身体の体格指数(ローレル指数による)

	やせ	やややせ	ふつう	やや太り	太り	無回答
%	3	22	49	13	12	1

表-10 発達障害別体格指数(%)

%	知的障害 n=65	身体障害 n=17	発達障害 n=64	その他 n=3
やせすぎ	2	6	2	33
やややせ	28	18	19	33
ふつう	48	53	52	33
やや太り	14	12	9	0
太りすぎ	9	12	17	0
無回答	0	0	2	0

ここには示さなかったが、障害の重さは、各障害、軽度から中度が多かったが情緒障害で1名、自閉症で1名重度の児童がいた。

表-10 では、障害別、また身体障害や発達障害については、障害別に%で体格指数の分布を示した。ここでは、発達障害についてみると、自閉症では「やせ」傾向 ADHD、広汎性発達障害では「太り」傾向があることが観察された。

%	身体障害				発達障害					
	肢体不自由 n=11	病弱・身体虚弱 n=1	視覚障害 n=3	聴覚障害 n=2	自閉症 n=27	ASP n=10	情緒障害 n=5	LD n=3	ADHD n=14	広汎性発達障害 n=5
やせすぎ	9	0	0	0	4	0	0	0	0	0
やややせ	18	0	33	0	30	10	20	33	7	0
ふつう	36	100	67	100	41	60	60	67	57	60
やや太り	18	0	0	0	11	0	20	0	7	20
太りすぎ	18	0	0	0	15	20	0	0	29	20
無回答	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0

以下、知的障害、身体障害は省略し、発達障害についてのみ示す。(表-14は除く)

学習の理解度を表-11に示す。担任は「理解できていない」が自閉症で70%、ADHDで57%、LD33%で、反対に「理解できている」

ASP40%、広汎性発達障害児では高いと判断していた。

表-11 発達障害児の学習内容の理解度(%) 重複回答

	発達障害					
	自閉症 n=27	ASP n=10	情緒障害 n=5	LD n=3	ADHD n=14	広汎性発達障害 n=5
理解できていない	70	20	20	33	57	0
どちらともいえない	22	40	60	67	21	0
理解できている	0	40	20	0	14	40
無回答	7	0	0	0	7	60

表-12 発達障害児の授業中の様子 (%) 重複回答

	発達障害 (%)					
	自閉症 n=27	ASP n=10	情緒障害 n=5	LD n=3	ADHD n=14	広汎性発達障害 n=5
ほぼ集中できる	42	30	40	0	21	20
あまり集中できない	50	50	40	67	79	60
全く集中できない	8	10	20	33	0	20
無回答	0	10	0	0	0	0

表-13 授業時間問題行動 (%) 重複回答

	発達障害 (%)					
	自閉症 n=27	ASP n=10	情緒障害 n=5	LD n=3	ADHD n=14	広汎性発達障害 n=5
ある	81	90	80	100	93	80
ない	19	10	20	0	7	20

表-14 問題行動の内容 (のべ人数) (全障害を含む)

行動	知的障害	身体障害	発達障害	行動	知的障害	身体障害	発達障害
姿勢	4	1	3	私語	6	0	5
こだわり	1	0	2	大声・奇声	4	1	9
ぼんやりする	4	0	4	自傷行為	2	1	1
注意欠陥	7	0	5	破壊	1	1	2
集中力	9	2	11	嫌なことはしない	11	1	8
多動	11	1	13	学習・理解困難	2	0	5
感覚過敏	0	0	3	身体的問題	7	6	2
感情コントロール	5	2	10	その他	5	0	11

表-12 に示したように、授業児に「あまり、ほぼ集中できない」が自閉症(58%)、ASP(60%)、情緒障害(60%)、LD(100%)、ADHD(79%)、広汎性発達障害(80%)であった。

また、表-13 に示したようにほとんどの生徒に問題行動があり、表-14 に示した問題行動の内容で知的障害、身体障害と比べると、「感覚過敏」「感情コントロール」「大声・奇声」など感情に関するコントロールやその結果としての行動が多いことが分かった。

2.2 特別支援児個別の給食時や食におけるこだわり

2-2-1 食に関する指導について

「食の指導」は普通学級で 39%、あるいは特別支援教室で 49%が受けていたが、全く「経験なし」という児童も見られた(表-15)

表-15 食に関する指導の経験 n=127 重複回答

	普通学級で	特別支援学級で	合同授業等	経験なし
人数	49	62	3	13
%	39%	49%	2%	10%

また、担任が「最も必要と考える指導」は知的障害、身体障害、発達障害でそれほど大きな違いはなかった(表省略)

しかしながら、表-16 に指導者(特別支援の担任)が最も必要と思う指導をみると、「自閉症」全体に分散するが特に「好き嫌いをなくす」、ASPでは「楽しく食べる」、「情緒障害」では「好き嫌いをなくす」、[LD]では大きな指導は見られず、「ADHD」反対に多岐に分散していた。「広汎性発達障害」もn数が少ないがあまり食における問題点は少なかったがその障害に応じて、特色らしいものが出ていた。

表-17 でみると約半数の児童は普通学級で給食を食べる機会があったがその回数は月に1回から2日に1回と差が大きく、学校長、養護教諭、栄養教諭等の考え方などで異なってくるものと考えられる。

表には示さないが、「食べる速さ」は発達障害では特に特徴はなかった。

また、給食で苦手な食べ物があると答えた発達障害児、知的障害児に多く、「たくさんある」と答えたのは、圧倒的に発達障害児であった(33%)。表-18 から特に「魚」、「肉」、「野菜」が「こんにやく」「食感」など感覚的に

表-16 指導者（特別支援の担任）が最も必要と思う指導 複数回答

	発達障害					
	自閉症 n=27	ASP n=10	情緒障害 n=5	LD n=3	ADHD n=14	広汎性発達障害 n=5
残さず食べる	3(11%)	0	0	0	0	2(40%)
好き嫌いをなくす	7(26%)	0	2(40%)	1(33%)	3(21%)	0
落ち着いて食べる	1(4%)	0	0	0	1(7%)	0
楽しく食べる	2(7%)	3(30%)	0	0	2(14%)	0
当番の仕事ができる	1(4%)	1(10%)	1(20%)	0	2(14%)	0
その他	3(11%)	4(40%)	1(20%)	0	2(14%)	0
無回答	1(4%)	0	0	0	0	0
複数回答	6(22%)	2(20%)	1(20%)	2(67%)	2(14%)	2(40%)
特になし	3(11%)	0	0	0	2(14%)	1(20%)

	ある	ない							
人数	49	59							
%	45%	55%							
頻度 (人数)	1回/ 月 7	2回/ 月 2	4回/ 月 13	8回/ 月 10	16 回/ 月 1	20回/ 月 10	4~8 回/ 月 1	8~12 回/ 月 3	無回答 2

表-17 普通学級で給食を食べる回数

表-18 特に苦手な食べ物 (人) (重複回答)

	知的障害 71人	身体障害 17人	発達障害 73人		知的障害	身体障害	発達障害
ごはん	2	0	2	こんにゃく	1	0	3
パン	3	0	3	果物	6	4	6
肉	2	1	5	甘いもの	2	0	3
魚	8	0	14	食べられないもの	2	1	0
卵	4	1	6	味	3	1	2
牛乳・乳製品	5	2	5	食感	1	0	3
野菜	17	3	26	その他	1	1	10
きのこ類	2	2	6	無回答	5	2	2
豆	3	0	2				

嫌いなものがあることが分かった。また、食べのこだわりを表-19に示したが、身体障害児では見えあれず知的障害・発達障害の特に多かった。ともに「やはり、「食感」「食材」く、これを発達障害児だけで見てみたものを表-20に示す。

自閉症・広汎性発達障害では「食材」、ASP「食感」、情緒障害・LD、ADHDでは「食材」にこだわるという特徴がみられた。

表-21に給食時の問題行動を示した。

表-19 こだわりの内容 重複回答

	知的障害 n=41	身体障害 n=3	発達障害 n=54
温度	0	0	0
食感	7(25)	0	16(29)
見た目	2(7)	0	6(11)
食器の形等	0	0	0
環境	1(4)	0	1(2)
食材	13(46)	1(33)	22(43)
調理方法	1(4)	0	5(9)
相手	2(7)	1(33)	2(4)
その他	2(7)	1(33)	2(4)

表-20 発達障害児の食のこだわり 重複回

	発達障害(%)					
	自閉症 n=21	ASP n=9	情緒障害 n=3	LD n=5	ADHD n=14	広汎性発達障害 n=2
温度	0	0	0	0	0	0
食感	6(29)	3(33)	1(33)	1(20)	3(21)	2(100)
見た目	3(14)	1(11)	0	0	2(14)	0
食器の形等	0	0	0	0	0	0
環境	0	0	0	0	1(7)	0
食材	9(43)	2(22)	2(67)	3(60)	6(43)	0
調理方法	1(5)	2(22)	0	1(20)	1(7)	0
相手	1(5)	0	0	0	1(7)	0
その他	1(5)	1(11)	0	0	0	0

表-21 給食の問題行動 重複回答

	知的障害 n=65	身体障害 n=17	発達障害 n=64	その他 n=3
ある	25 (38%)	5 (29%)	27 (42%)	1 (33%)
ない	40 (62%)	12 (71%)	37 (58%)	2 (67%)

	発達障害					
	自閉症 n=27	ASP n=10	情緒障害 n=5	LD n=3	ADHD n=14	広汎性発達障害 n=5
ある	9 (27%)	4 (40%)	4 (80%)	2 (67%)	8 (57%)	0
ない	18 (67%)	6 (60%)	2 (20%)	1 (33%)	6 (47%)	5 (100%)

表-22 給食時の問題行動の中身 重複回答

	自閉症 n=14	ASP n=6	情緒障害 n=4	LD n=2	ADHD n=10
食事マナー	6 (43%)	2 (33%)	1 (25%)	0	4 (40%)
姿勢	1 (7%)	1 (17%)	0	0	1 (10%)
咀嚼	1 (7%)	0	0	0	0
食事意欲	0	0	1 (25%)	0	3 (30%)
食べる量	0	1 (17%)	0	1 (50%)	1 (10%)
食べる速さ	0	0	0	0	0
話しすぎる	2 (14%)	0	0	0	0
こだわり	0	0	1 (25%)	0	0
集中力	1 (7%)	1 (17%)	0	0	1 (10%)
パニック	1 (7%)	0	0	1 (50%)	0
その他	2 (14%)	1 (17%)	1 (25%)	0	0

「給食時の問題行動」は、知的障害児、発達支援児で 40%程度みられ、「自閉症」「ASP」「ADHD」では「食事マナー」が多く、広汎

性発達障害では特に問題はなかった。また、「自閉症」では「話しすぎる」、{ADHD}では「食事意欲」が挙げられていた。

3. 特別支援児を対象とした「調理」を含む食育の実施

3-1 対象の特性 (表-23)

	A児	B児	C児	D児	E児	F児	G児
学年	1年	3年	4年	6年	2年	3年	6年
性別	女	男	男	男	男	女	男
身長(cm)	99.2	136	145	回答なし	123.4	135	140
体重(kg)	18	41	47.4	回答なし	23	28	28
ローレル指数	179(太りすぎ)	161(太りすぎ)	155(太り気味)	回答なし	120(標準)	114(やせぎみ)	102(やせぎみ)
障害の種類	肢体不自由	・知的障害 ・ADHD	・知的障害 ・自閉性障害	高機能広汎性発達障害	・情緒障害 ・ADHD	肢体不自由 (教育無形成症・両手両足))	情緒障害
授業に集中度	ほぼできる	あまりできない	あまりできない	回答なし	あまりできない		ほぼできる
授業中に見られる問題行動	特にない	・ボーっとする ・気が散る ・話をする	・ボーっとする ・学習内容の指示が入らない	回答なし	・落ち着かない ・身体がよく動く ・起りやすい ・周りにあたる	回答なし	・人前で声が出しづらい ・行動が固まる傾向
最も必要な食に関する指導	友達と楽しく食べる	・立ち歩かない ・落ち着いて食べる	・好き嫌いをなく食べること ・友達と楽しく食べること	回答なし	・配膳等、給食当番の仕事をする	・好き嫌いをなく食べること ・友達と楽しく食べる	・好き嫌いをなく食べること ・友達と楽しく食べる
苦手な食べ物	肉の皮	なし	野菜すべて	回答なし	なし	回答なし	もやし
調理への興味	回答なし	あり	あり	回答なし	あり	回答なし	あり

3-2 手順と工夫

1・2章で各発達障害の様々な特性や個々の情報を理解し、そのうえで工夫や支援児にわかりやすい媒体、授業の進め方を検討した。

3-2-1 対象者に配慮した実習の工夫

多くの特別支援学級児の特性である「言葉での説明を理解することが苦手」「物事を理解・認識するのが苦手」「予定の見通しが立たないと不安」「自分の気持ちを表すことが苦手」

「はじめてのことへの挑戦に消極的」「役割が分からないと不安」といったことに今回は特に配慮した。

3-2-2 特別支援学級児の特性に配慮した指導媒体・プログラムの作成

作業工程が多かったため、作業手順の説明や調理に時間がかかり、児童の集中が持続しないことが予想されるため、「スポンジ作り」「チョコクリーム作り・飾り付け」の工程に分けて、児童が集中できるようにした。更にそれぞれの細かい工程を作業手順ごとに分割した。

①視覚媒体

作業手順の説明では、視覚的指導が有効な媒体でもあることから、プロジェクターによる動画・写真を用いた「視覚的な指導媒体」を使用した。また、「何」をこれから作るかをまず視覚的に示し、全体の予定を大まかに説明した。

(図-1・2)



図-1 完成品の提示

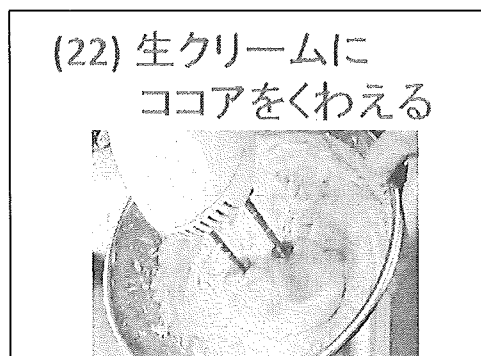


表-24 調理実習の概要

プログラム		
1	フッシュドノエル作り	スポンジの作り方の説明
2		スポンジ作りの役割分担
3		スポンジ作り
4		チョコレートクリームの作り方と飾り付けの説明
5		チョコレートクリーム作りの役割分担
6		チョコレートクリーム作り・飾り付け
7		ロールサンド作り
8		喫食
9		片付け

②役割分担

自主的に手を挙げてもらい、「役割分担」をさせることで役割の選択・意思表示・責任を持って取り組むことができるようにした。

③作業手順表

障害によっては予定の見通しが立たないとパニックを起こすことがあるため「作業手順表」を用いて調理中に手順や役割を確認できるようにした。(表-25)

④行動観察

児童の活動時の様子をビデオ、写真、記録紙で記録した。

表-25 作業と役割分担の一例

		やくわり	
フッシュドノエルのつくりかた		G1	G2
じゅんび	(1) オープンを180どによねつする		
	(2) てんぱんにあぶらをひき、シートをしく	Cさん	Gさん
	(3) さとうを180グラムはかる	Aさん	Fさん
	(4) こむぎこを160グラムはかる	Bさん	Gさん
	(5) バターを60グラムはかる	Dさん	
	(6) イチゴジャムを160グラムはかる	Cさん	Eさん
まじへり	(7) バターをゆせんにかける	Bさん	
	(8) 1こずつたまごをわる	全員	全員
	(9) たまごをときほぐしてさとうをくわえ、ハンドミキサーであわだてる	Bさん Cさん	Eさん Fさん
	(10) バニラエッセンスをくわえ、あわだてる	Cさん	Fさん
	(11) こむぎこをふるいながらくわえる	Aさん	Gさん
	(12) ゴムべらでできるようにまぜる	Dさん	Fさん
	(13) バターをくわえ、ゴムべらでまぜる	Aさん	Eさん
	(14) ボウルをもつ人、ゴムべらでいれる人にわかれ、きじをてんぱんにながしこむ	Dさん	Eさん Gさん
	(15) きじのくうきぬきをする	Dさん	Gさん
	(16) オープンにいれ、スタートボタンをおす		

3-3 調理中の児童の様子

表-26 Y君の調理中の様々な表情

発問・助言など	様子	写真	予想した心情
「これやりたい人」	きよろきよろしている。		
「やってみたい人」	机に顔を伏せて、下を向く		恥ずかしい
「これやりたい人」	手をあげようとして、途中でやめる		やりたい…けど、恥ずかしい
「一緒にやってくれる人いませんか？」	ほぼうつ伏せ→ひじをつく		僕はやらない、暇
お母さんが、パンダナをなおそうとする	避ける		やめて！
「やる？」	「うん」と言いながら持つ		
「バニラエッセンス知ってる？」	「知ってる！」カメラ視線		
ハンドミキサーを見て	「すごいやい！」とお母さんに言う		ハンドミキサーすごい！

児童からは、真剣に調理に取り組む様子が見られた。

- ①積極的に他の児童が作業している様子身を乗り出して見る、他の児童が作業しているのを見てやりたがる（積極性・興味・自立）
- ②促すと挑戦する、きっちり計量する、丁寧に飾り付ける（挑戦・達成感）
- ③丁寧に塗る、うまくできるように自分なりに

工夫しながら作業を行う（達成感）などがみられた。

- ④食材の臭いをかぐ、なめてみるなど、食材に興味を持っている様子（好奇心・関心）
- ⑤協力したり他の児童を思いやって作業する、譲るなどの様子も見られた（協調性・社会性）。調理の仕方を教えあう、ポウルを支えるなど

の補助をする、やりたい児童がいたら交代する、順番を待つ、年長者は難しい作業を行う、「がんばれ」と応援する光景が見られた。

4. その他の工夫

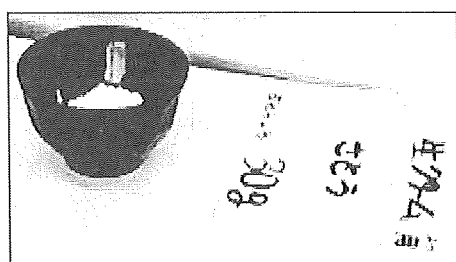
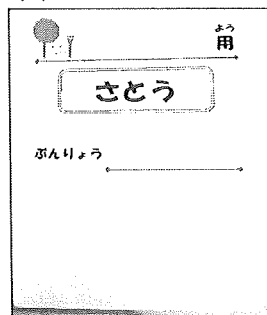


図-3 材料シートと使用している様子

調理では、塩、砂糖、小麦粉など同じような材料が多く、また、作る種類が多ければ何を作るための材料かを明確にしておくとうい。図-3は印刷したものをラミネート包装し、たものである。

5 保護者の感想について

5-1 視覚的な指導媒体と役割分担に対する評価

表-27. 作り方の説明媒に対する評価 (人)

良い	まあ良い	ふつう	やや悪い	悪い
4	2	0	0	0

表-28 役割分担を行ったことに対する評価 (人)

良い	まあ良い	ふつう	やや悪い	悪い
4	1	1	0	0

5-2 保護者からみた児童の様子

図-4に保護者からみた児童の様子を示した。

「楽しそう」「友達と協力」という回答が多く、「責任を持って取り組んでいた」等があった一方で、「戸惑っていた」「緊張していた」という回答もあった。

【総括】

児童は調理に興味を持っていることが今回の調査や、クリスマス料理作りであきらかとなった。難しい調理でも工夫と教え方や教材で、特別支援児に技術的な面を教えることが可能

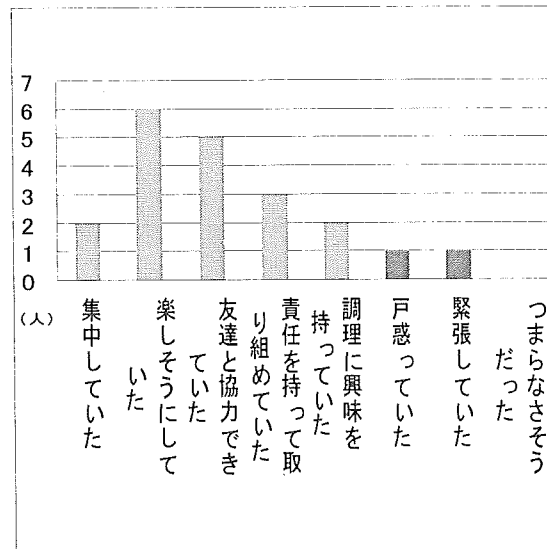


図-4 調理中の児童の様子 複数回答

であることが明らかとなった。そして、それ以上に、「調理」には興味、積極性、自立、達成感、好奇心、協調性、社会性など特別支援児が「生きていく力」を身につけていける可能性があることを大いに感じることができた。現在、集中力が切れる(時間的・興味)、声かけ、コミュニケーション(児童と児童、我々と児童)の増加を検討し、この研究をもとに「特別支援児を対象とした連続食育教室」を実施しているところである。

このような研究の基礎を支えていただきました明治安田心の健康財団様には心より感謝いたします。

