

特別支援学校（知的障害・肢体不自由）における給食の時間の指導に関する基礎的研究

－ 自立活動の視点から －

藤井和子*・笠原芳隆*

(平成29年2月28日受付；平成29年4月21日受理)

要 旨

本研究は、特別支援学校（知的障害・肢体不自由）で行われている給食の時間における指導の現状を明らかにし、給食の時間における指導を自立活動の視点から進めていくための基礎的な知見を得ることを目的とした。A県内の特別支援学校の教師を対象に質問紙調査を実施し、51名から回答を得た。指導を担当する教師の特別支援学校免許保有率は68.6%、摂食指導に関する研修を受けたことがある教師は62.7%にとどまり、給食の時間における指導に関わる専門性を担保する研修体制の整備が求められた。一方で、給食の時間における指導では、複数担当制による指導が工夫されており、他の教師から指導法を学ぶ等研修の機能も果たしていることが明らかになった。また、給食の時間における指導は、教育課程に位置づけて行われていたものの、給食の時間における指導と各教科等の指導との関連は明確ではなかった。実態把握や指導記録の方法が予め決められておらず、個々の教師の裁量で指導が行われている実態にあるのではないかと推察された。特別支援学校は、教育の目的を達成するために自立活動を設定している。そのため、特別支援学校における食に関する指導では、自立活動の視点を加味することが求められている。今後、給食の時間における指導と自立活動及び各教科等の指導との関連を明確にしたうえで、計画的に食に関する指導を進めていくことが求められる。

KEY WORDS

知的障害 intellectual disability 肢体不自由 physical disability 食に関する指導 food education
自立活動 jiritsu katsudo 教育課程 curriculum ティーム・ティーチング team teaching

1 問題と目的

平成17年7月、食育基本法が施行された。平成20年1月に中央教育審議会から示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）」（文部科学省、2008a）では、食育は、社会の変化への対応の観点から、教科等を横断して改善すべき事項であるとされ、平成20年3月告示の小学校・中学校学習指導要領総則（文部科学省、2008b・2008c）、平成21年3月告示の特別支援学校学習指導要領総則（文部科学省、2009）において、「学校における食育の推進」が明記された。各学校は、平成22年3月に改訂された『食に関する指導の手引き』（文部科学省、2010）を活用し、食に関する指導に取り組んでいる。

『食に関する指導の手引き』（文部科学省、2010）によれば、特別支援学校では、小学校、中学校に準じて食に関する指導の目標を設定し、指導を進めることになっているが、小・中学校にはない独自の教育目標を達成するための指導領域として「自立活動」が設定されていることから、教育課程における給食指導の位置づけが小・中学校とは異なり、食に関する指導の目標を設定する際には自立活動の視点を加味することが必要とされている。例えば、給食の時間において、手洗いなどの衛生面の指導、給食着の着脱や食べ方の指導、食材の名前や色、形などの言葉や概念を育む指導を「日常生活の指導」として行う場合は、「各教科等を合わせた指導」として、また、咀嚼・嚥下、食事をする際の姿勢、食器具の操作などの学習をする「自立活動の時間における指導」として位置づけて行う場合もあり、このような場合には、給食の時間における指導を授業時数として算定し、総授業時数に含めても差し支えないと記されている。その際、各教科等の個別の指導計画との関連を図ることが必要である（文部科学省、2010）。自立活動は、障害のある個々の児童生徒が自立を図り、障害に基づく学習上又は生活上の困難を主体的に克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を培う領域であり、時間を特設して行うほか、学校の教育活動全体を通じて行う（文部科学省、2009）。したがって、「自立活動の視点を加味すること」をどのように具体化するかの検討が重要である。

特別支援学校における児童生徒の「食」に関する指導について、これまで実施された研究を概観すると、指導に対

する教師の心理的・身体的な負担感の実態を明らかにした研究（青木・山下，2004；藤井，2006），給食の時間の指導における医療職等との協働に関する研究（加藤・里見・浅沼・千田・柳本，2005；藤井・武田・松永・松澤，2006；高橋・今野，2008），特別支援学校（知的障害）における学校栄養職員の職務の実態を明らかにした調査研究（井上・勝二，2002），特別支援学校高等部の生徒の卒業後の生活を見据え，栄養教諭と連携して実施した食の授業の実践（村山・梅原，2009）が報告された。さらに，発達障害のある児童生徒を対象として，学校給食場面において生じる困った行動への支援を取り上げた研究（坂本，2008；鶴見・五味・野呂，2012），発達障害者が有する咀嚼・嚥下に関する困難の実態や背景要因を明らかにし，支援の在り方を検討した研究（高橋・斎藤・田部・石川・内藤，2015），児童生徒の食行動の困難や合理的配慮の決定の方法に関する研究（田部・高橋，2015）が実施された。また，栄養教諭が制度化された平成17年度以降は，知的障害児及び肢体不自由児のより高い関心と反応を引き出すための食育推進プログラムの開発（土田・青山，2016），栄養教諭と連携を図った食育の実践（大竹・佐藤・池尻・藤田・盛内・山田・横山，2014），障害の状態に応じた食育教具の開発（高木・加古・駒居・本窪田・鈴木・林・住田・永井，2015）等，障害種別を越えて「食育」の観点から実施された研究が報告されている。しかしながら，これらの先行研究では，自立活動の視点からの検討が十分になされていない。

そこで，本研究では，特に，授業時数として含めることのできる「給食の時間における指導」に着目し，そこにおける指導の現状を明らかにし，自立活動の視点から進めていくための基礎的な知見を得ることを目的とする。

2 方法

2.1 対象

A県内の特別支援学校（知的障害3校・肢体不自由1校）の学級担任教師。

2.2 方法

調査期間は，2016年11月であった。調査用紙を郵送あるいは管理職に手渡し，教員に配布してもらった。アンケート用紙に記入後，管理職を通じて回収した。

質問項目は，藤井（2006），食に関する指導の手引き（文部科学省，2010）を参考に作成し，特別支援学校教員2名（知的障害・肢体不自由それぞれ1名ずつ）を対象とした予備調査を経て確定した。①教員の実態，②児童生徒の実態，③給食の時間における指導の実態（教育課程上の位置づけ，個人目標の設定，各教科等の個別の指導計画との関連，実態把握の方法，記録の方法，指導体制）④指導上の課題，であった。

対象校の管理職に対し研究依頼を行う際には，個人情報保護について説明を行った。本研究を実施するにあたって，上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を得た（承認番号2016-30）。

なお，分析において，教師の実態及び自由記述（指導体制，指導上の課題）は，全体的な傾向を把握するため，特別支援学校の障害種を分けずに集計した。

3 結果

3.1 回答数

特別支援学校（知的障害）の教師37名，特別支援学校（肢体不自由）の教師14名，合計51名から回答が得られた。

3.2 教員の実態

3.2.1 個人属性

男性18名，女性33名，年齢は，20歳代2名，30歳代12名，40歳代19名，50歳代18名であった。特別支援学校教諭免許状を所有している教師は35名（68.6%）であった。

教職経験年数は平均19.8年，特別支援学校経験年数は，平均10.4年であった。重複障害者の指導経験を有する教員は30名（58.8%），医療的ケアの必要な児童生徒の指導経験を有する教員は16名（31.4%），自立活動を主とする教育課程の指導経験を有する教員は23名（45.1%）であった。

3.2.2 研修

摂食指導に関する研修経験のある教師は32名（62.7%），経験のない教師は18名（35.3%），無回答1名であった。

研修内容は，「摂食・嚥下の仕組み」33名，「摂食・嚥下時の介助の実技」27名，「摂食・嚥下機能の発達」24名，「摂食・嚥下時の姿勢」24名，「摂食・嚥下障害のある子どもの事例検討」12名，「摂食・嚥下の評価方法」8名，そ

の他0名であった（複数回答可）。今後研修したい内容は、「摂食・嚥下障害のある子どもの事例検討」19名、「摂食・嚥下の評価方法」19名、「摂食・嚥下時の介助の実技」16名、「摂食・嚥下時の姿勢」10名、「摂食・嚥下機能の発達」7名、「摂食・嚥下の仕組み」4名、その他0名であった（複数回答可）。

3. 3 児童生徒の実態

3. 3. 1 主たる障害種及び医療的ケア

児童生徒の主たる障害名は、特別支援学校（知的障害）では、「知的障害」84名、「自閉スペクトラム症」39名、「ダウン症」21名、「その他」20名であった。「その他」の内訳は、クラインフェルター症候群、てんかん、プラダー・ウィリー症候群等であった。特別支援学校（肢体不自由）では、「脳性麻痺」16名、「自閉スペクトラム症」8名、「知的障害」4名、「ダウン症」3名、「その他」13名であった。「その他」の内訳は、筋ジストロフィー、ウイルス性急性脳炎後遺症、乳児重症ミオクロニーてんかん等であった。医療的ケアを要する児童生徒の在籍は、特別支援学校（知的障害）では4名、特別支援学校（肢体不自由）では5名であった。

3. 3. 2 教師が気になる給食の時間における児童生徒の姿

特別支援学校（知的障害）の教師によって選択された項目は、「姿勢が崩れる」、「偏食がある」であり、続いて「口の中にたくさん入れてしまう」、「こぼすことが多い」であった。特別支援学校（肢体不自由）では、「ほとんど丸のみをしている」、続いて、「箸が使えない」、「咀嚼がうまくできない」、「むせることがある」であった（表1）。

表1 給食の時間において気になること（複数回答n=50）

気になる姿	人数	
	知的障害	肢体不自由
姿勢が崩れる	22	4
偏食がある	22	3
こぼすことが多い	16	4
口の中にたくさん入れてしまう	18	2
箸が使えない	14	5
咀嚼がうまくできない	12	5
ほとんど丸のみをしている	10	6
手づかみをしてしまう	15	0
歯磨きのとき、口の中に食べ物が残っている	10	4
むせることがある	7	5
たくさん食べたがる	11	0
周囲の人の動きが気になり、食事に集中しない	8	3
麺をすすれない	6	2
よだれがたくさん出る	6	2
床に落ちたものも食べてしまう	7	0
周囲の音に気を取られ、食事に集中しない	3	3
自分から食べる意欲がない	5	1
スプーンですくうことができない	3	2
小食である	4	0
食事中に大声を出す	2	1
話すことに夢中になり、食事に集中しない	3	0
アレルギー	2	0
異食がある	1	0
皆と同じ部屋で食べることができない	0	1
食事中に歩き回る	0	0
その他		9
早食い	(3)	0
時間がかかる	(1)	(1)
全身の緊張	0	(1)
音を立てて咀嚼	0	(1)
1品ずつ食べる	0	(1)
反芻	(1)	0

()の数字は内数

3. 4 給食の時間における指導の実態

3. 4. 1 教育課程における給食の時間における指導の位置づけ、個人目標の設定と個別の指導計画との関連

教育課程上の位置づけについて、「各教科等を合わせた指導として位置づけている」教師は、23名（45.1%）（特別支援学校（知的障害）22名、特別支援学校（肢体不自由）1名）、「自立活動として位置づけている」教師は17名（33.3%）（特別支援学校（知的障害）9名、特別支援学校（肢体不自由）8名）、「位置づけていない」教師は、9名（17.6%）（特別支援学校（知的障害）6名、特別支援学校（肢体不自由）3名）、無回答2名であった。

個人目標を設定している教師は31名（60.8%）（特別支援学校（知的障害）24名、特別支援学校（肢体不自由）7名）、設定していない教師は19名（37.3%）（特別支援学校（知的障害）13名、特別支援学校（肢体不自由）6名）、無回答1名であった。個人目標を設定している特別支援学校（知的障害）の24名の教師のうち、個人目標を「各教科等の個別の指導計画」のみに関連させている教師は、5名（20.8%）、「自立活動の個別の指導計画」のみに関連させていると回答した教師は9名（37.5%）、「各教科等の個別の指導計画と自立活動の個別の指導計画の両方」と関連させていると回答した教師は4名（16.7%）、「関連させていない」5名（20.8%）、無回答1名であった。個人目標を設定している特別支援学校（肢体不自由）の7名の教師は、全員が「自立活動の個別の指導計画」のみと関連させていると回答した。さらに、個別の指導計画との関連の程度については、個人目標を設定している31名の教師のうち、「十分に関連づけている」は5名（16.1%）、「少し関連づけている」は20名（64.5%）、「どちらともいえない」は1名（3.2%）、「あまり関連づけていない」は1名（3.2%）、無回答4名であった。

なお、個人目標を設定する際に連携している相手は、副担任が28名（特別支援学校（知的障害）22名、特別支援学校（肢体不自由）6名）で最も多く、ついで、寄宿舎指導員3名（特別支援学校（知的障害）1名、特別支援学校（肢体不自由）2名）であり、栄養教諭2名（特別支援学校（知的障害）2名、特別支援学校（肢体不自由）0名）、養護教諭2名（特別支援学校（知的障害）2名、特別支援学校（肢体不自由）0名）であった（複数回答可）。

その他は1名で学部主事であった。

3. 4. 2 実態把握の方法

給食の時間における指導の実態把握の方法について、「学校として方法が決まっている」と回答した教師は、51名中7名(13.7%)、(特別支援学校(知的障害)2名, 特別支援学校(肢体不自由)5名), 「学部として方法が決まっている」と回答した教師は、51名中3名(5.9%) (特別支援学校(知的障害)3名, 特別支援学校(肢体不自由)0名), 「学級として方法が決まっている」と回答した教師は、51名中8名(15.7%) (特別支援学校(知的障害)7名, 特別支援学校(肢体不自由)1名), 「個人的に決めている」と回答した教師は、51名中10名(19.6%) (特別支援学校(知的障害)7名), 特別支援学校(肢体不自由)3名), 「方法は決まっていない」と回答した教師は51名中21名(41.2%) (特別支援学校(知的障害)18名, 特別支援学校(肢体不自由)3名), その他1名, 無回答1名であった。

3. 4. 3 記録のとり方

給食の時間における指導の記録のとり方について、50名から回答が得られ「学校として方法が決まっている」と回答した教師は、3名(6.0%) (特別支援学校(知的障害)2名, 特別支援学校(肢体不自由)1名), 「学部として方法が決まっている」と回答した教師は、1名(2.0%) (特別支援学校(知的障害)0名, 特別支援学校(肢体不自由)1名), 「学級として方法が決まっている」と回答した教師は、8名(16.0%) (特別支援学校(知的障害)7名, 特別支援学校(肢体不自由)1名), 「個人的に決めている」と回答した教師は、8名(16.0%) (特別支援学校(知的障害)6名, 特別支援学校(肢体不自由)2名), 「記録のとり方は決まっていない」と回答した教師は30名(60.0%) (特別支援学校(知的障害)22名, 特別支援学校(肢体不自由)8名)であった。

記録の方法については、43名から回答が得られ、「記述記録」40名(93.0%) (特別支援学校(知的障害)31名, 特別支援学校(肢体不自由)9名), 「ビデオ」5名(11.6%) (特別支援学校(知的障害)3名, 特別支援学校(肢体不自由)2名), 「写真」3名(7.0%) (特別支援学校(知的障害)1名, 特別支援学校(肢体不自由)2名), 「その他」として、「特記すべきこと以外は記録しない」、「チェックリストへの記入」が挙げられた(複数回答可)。

3. 4. 4 指導体制

給食の時間の指導体制について、48名から回答が得られ「担当を固定している」と回答した教師は、15名(31.3%)

表2 複数担当制のメリット(児童生徒)

カテゴリー	具体的な記述内容例
楽しくたくさん食べることができる	いろいろな先生と食べる経験が増え、それにより摂食意欲が増すこともある 心理的安定, 気分転換など 生徒にとって楽しい時間であるので、一緒に食事をすることで楽しさやおいしい気持ちを共有しながら進めることができる
自分の食べ方にあった支援がわかる	自分が食べやすくなる支援がわかる
いろいろな人からの支援を受ける力を伸ばす	違うタイプの人と多く接する経験が持てる いろいろな人からの支援を受ける力を伸ばせる いろいろな人からの介助を受け入れることができる
自分が頑張らなければならないことを意識できる	どの教員と食べても「苦手なものも食べなければならない」などの自分の頑張らなければならないことを意識させることができる どの担当が行っても同じ歩調で行っていることを生徒に示すため
どの職員とも食べることができる	どの介助者とも落ち着いて食事をするすることができる 複数の職員と食べることに慣れる。手立て、支援のやり方は共通理解を図っているが、それでも微妙に差がでる。どのような支援でも対応できるようにする
共通した支援が受けられる	誰からも共通した指導を受けることができる 一人の教師の偏った指導ではなく、複数で情報共有しながら指導を行える
食べやすい支援をわかってもらえる可能性が広がる	違った目でみてもらうことで、困難さやその原因、改善する手立てをみとってもらえる 自分の食べるもの、好むものをひろってもらえる可能性がでてくる いろいろな指導者から幅広く見てもらえる 支援してくれる人が増える
指導方法をいろいろ探索し、効果的な方法を選択することができる	複数の目で見て、課題や支援方法について気づき、指導に役立てることができる いろいろな角度から実態を把握できるので、指導法の方法もいろいろ試して効果的な方法を選択できる
多くの目で実態把握ができる	多くの目で実態を把握することができる

（特別支援学校（知的障害）13名，特別支援学校（肢体不自由）2名），「担当者は固定していない」と回答した教師は33名（68.8%）（特別支援学校（知的障害）22名，特別支援学校（肢体不自由）11名）であった。「担当者を固定していない」と回答した教師に対して，どのくらいの期間で担当が変わるのかを聞いたところ，1週間で17名（特別支援学校（知的障害）10名，特別支援学校（肢体不自由）7名），2週間で2名（特別支援学校（知的障害）1名，特別支援学校（肢体不自由）1名），1か月間で2名（特別支援学校（知的障害）1名，特別支援学校（肢体不自由）1名），6か月が2名（特別支援学校（知的障害）1名，特別支援学校（肢体不自由）1名），毎日が3名（特別支援学校（知的障害）3名），適宜が2名（特別支援学校（知的障害）2名），「給食の時間中も変わる」が4名（特別支援学校（知的障害）3名，特別支援学校（肢体不自由）1名），無回答1名であった。

複数の教師で指導を行う体制による児童にとってのメリットと教師にとってのメリット及び課題について，自由に記述してもらった。児童にとってのメリットに関する記述は，32名の教師から35の記述が得られ，KJ法を参考にまとめた（表2）。「楽しくたくさん食べることができる」，「自分の食べ方にあった支援がわかる」，「いろいろな人からの支援を受ける力を伸ばす」，「自分が頑張らなければならないことを意識できる」，「どの職員とも食べることができる」，「共通した支援が受けられる」，「食べやすい支援をわかってももらえる可能性が広がる」，「指導方法をいろいろ探索し，効果的な方法を選択することができる」，「多くの目で実態把握ができる」の9つのカテゴリーに分けられた。教師にとってのメリットに関する記述については32名の教師から39の記述が得られ，KJ法を参考にまとめた（表3）。「よりよい支援方法を考えることができる」，「複数の目で客観的に評価できる」，「実態・指導方法の共通理解を図ることができる」，「個に応じた食べさせ方ができる力量を高めることができる」，「一人ではなく相談しながら支援を進めることができる」，「教師の心理的な安定を図ることができる」，「子どもと楽しく食べる環境をつくることできる」の7つのカテゴリーに分けられた。さらに，複数担当制の課題については，21名の教師から22の記述が得られ，KJ法を参考にまとめた（表4）。「支援方法が統一しない」，「支援体制の妥当性」，「支援方法の共通理解を図るための手だての工夫」，「共通理解すべきポイントの明確化」，「共通理解・評価し合う時間がない」，「介助を受け入れてもらえない」の6つのカテゴリーに分けられた。

3. 5 指導上の課題

給食の時間における指導上の課題について，自由記述によって回答を求めたところ，26名の教師から29の記述が得られ，KJ法を参考に収束した（表5）。「児童生徒の食事上の課題」，「個に応じた給食の提供の困難」，「指導法がわ

表3 複数担当制のメリット（教師）

カテゴリー	具体的な記述内容例
よりよい支援方法を考えることができる	支援方法の固定化を防ぐ 柔軟な支援方法を考えることができる
複数の目で客観的に評価できる	一人の生徒の実態について複数の目で検討できる 目標や手立てを共通理解して指導にあたり，一貫した指導をしていく中で，実態の変化など複数の担当者で情報を共有し評価に活かせる 有効な手立てを担当者同士で情報交換することで指導を充実させることができる
実態・指導方法の共通理解を図ることができる	学級に在籍するすべての生徒について，職員が共通理解をしながら支援・指導できる 児童の実態の共通理解を図りやすい，支援，手立て，目標等の話し合いがスムーズ，いろいろな先生に児童の実態を知ってもらえることができる
個に応じた食べさせ方ができる力量を高めることができる	指導に関して自分だけでは気づかないことも指摘してもらえる 様々な課題のある子の指導を体験できる いろいろな発達段階の生徒とその介助の方法がわかる 学級の他の児童のこともよくわかるようになる
一人ではなく相談しながら支援を進めることができる	一緒に児童の摂食の課題，実態等を話し合うことができる 生徒の実態を把握し，自立活動の支援の方法とともに改善していくことができる
教師の心理的な安定を図ることができる	丸のみすることが多く，こちらは真剣なため，1日交代でないと体力が持たない 自分が食べることができる
子どもと楽しく食べる環境をつくることできる	楽しく食べながらコミュニケーションを図ることができる いつでもどこでも誰とでも食べられる

表4 複数担当制の課題

カテゴリー	具体的な記述内容例
支援方法が統一しない	TTの共通理解がうまくいかない年度は、目標や支援方法が統一されない 介助の仕方が担当により多少異なることがある 実態把握や指導の基準を統一するのが難しい 生徒の指導に対して一貫性が欠ける場合が出てくる 支援方法が理解しきれていない
支援体制の妥当性	交代スパンが短いのではないかと
支援方法の共通理解を図るための手だての工夫	十分な情報交換、指導に対する検討を行い、共通理解で指導を進めること 指導の質を下げないようにする共通理解の方法 その日の食べぶりや気になった点等毎日やり取りし、次の日に活かすようにしている その生徒の目標を明確にし、担当者の誰もがその目標を達成できるように支援の工夫をしていくこと
共通理解すべきポイントの明確化	支援者によって、多少の支援方法の違いがある。すべて同じようにするのは不可能だと思う。ポイントだけおさえて共通理解した方がよいが、職員によって考え方に差があり、落としどころが難しい 引継ぎ、共通で確認しておくべきことなどが大切となってくるが、そこが一番大変なところであると感ずる
共通理解・評価し合う時間がない	交代することで、実際の介助にずれが生じるのはやむをえない。共通理解、評価し合う時間の設定が持っていない
介助を受け入れてもらえない	人が変わると慣れていない人からは介助を受け入れられないときがある

表5 指導上の課題

カテゴリー	具体的な記述内容例
児童生徒の食事上の課題	こだわりからくる偏食や丸のみ・早食いが多い 偏食、小食、食器の持ち方、三角食べ、早食い、食べ方が遅い、マナーの定着
個に応じた給食の提供の困難	児童の実態に合った食事量・食形態での提供が不十分である 一人一人の実態に合った食具、テーブル、椅子の確保に制限がある 自校給食ではなく、栄養教諭が配置されていないため、食べることに難のある児童生徒用の献立になっていない。食は命につながるため、特別支援学校の実態にあった食が準備できるよう方策をとるべきだと思う 給食の形態工夫を教師が直接行っている
指導法がわからない	早食いの生徒にどうしたらよく噛む習慣がつけられるか 汁物を食べることができない生徒への支援方法 咀嚼のように生徒が視覚的に捉えにくいものの指導法 牛乳を飲むときに反芻してしまう。その行為をなくすにはどうすればよいか 衛生面に配慮しなければならないため、学習の教材のように簡単に子どもに合ったものを自作したり修正したりということが難しい
家庭等との連携上の課題	学校での給食だと指導できていることが、家庭や施設での生活で活かすことができない
教師間の連携上の課題	交代スパンが短すぎるのではないかと。食事の方法・手順の引継ぎがうまくいかないときがある
専門的な助言が得られにくい	誰に相談したらよいかわからない 専門的な摂食指導をしてもらえる場所が近くにないため、他の機関と連携した指導ができない 医療機関との連携（食形態、必要な摂取量など）
学校に研修が位置づけられていない	多様な児童生徒が在籍している。課題を明確にするための摂食指導についての基礎的な研修の場が学校全体として位置付いていない。軽度の知的障害でも全国的に事故が起きており、基礎的な研修は必須と思われる 専門的な知識がないため、学校として研修の機会があるとよい 誤嚥性肺疾患予防のためにも適切な摂食指導のあり方を学ぶべき 全ての職員が研修を受けているわけではない
教育課程における給食の時間の位置づけが、学校として整理されていない	給食の時間の教育課程上の考え方、時数カウントは各グループによって違う。各生徒の実態も必要とする食に関する指導の具体的な手立ても違う。すっきり取り組むために研修が必要 摂食指導や「給食の時間」における指導、食に関する指導と自立活動との関連について、学校として、小・中・高共通の認識が不足していたり、教育課程によって目標の設定に関して、自立活動との関係を取り入れたり入れなかったりとバラつきがある 自立のための日常生活に根差した活動に関する目標は他にもあり、食（給食）に関する目標は、他に比べて評価の中に組み込まれていない実態がある 一般的な食事マナーを指導の念頭に置いているところもあり、指導者個人によって評価基準が異なるところがあるように思う 重複の運用学級がないため、十分な時間をとることができない

からない」、「家庭等との連携上の課題」、「教師間の連携上の課題」、「専門的な助言が得られにくい」、「学校に研修が位置づけられていない」、「教育課程における給食の時間の位置づけが、学校として整理されていない」の8カテゴリーに分けられた。さらに、これらの課題間の関係を図に示した（図1）。

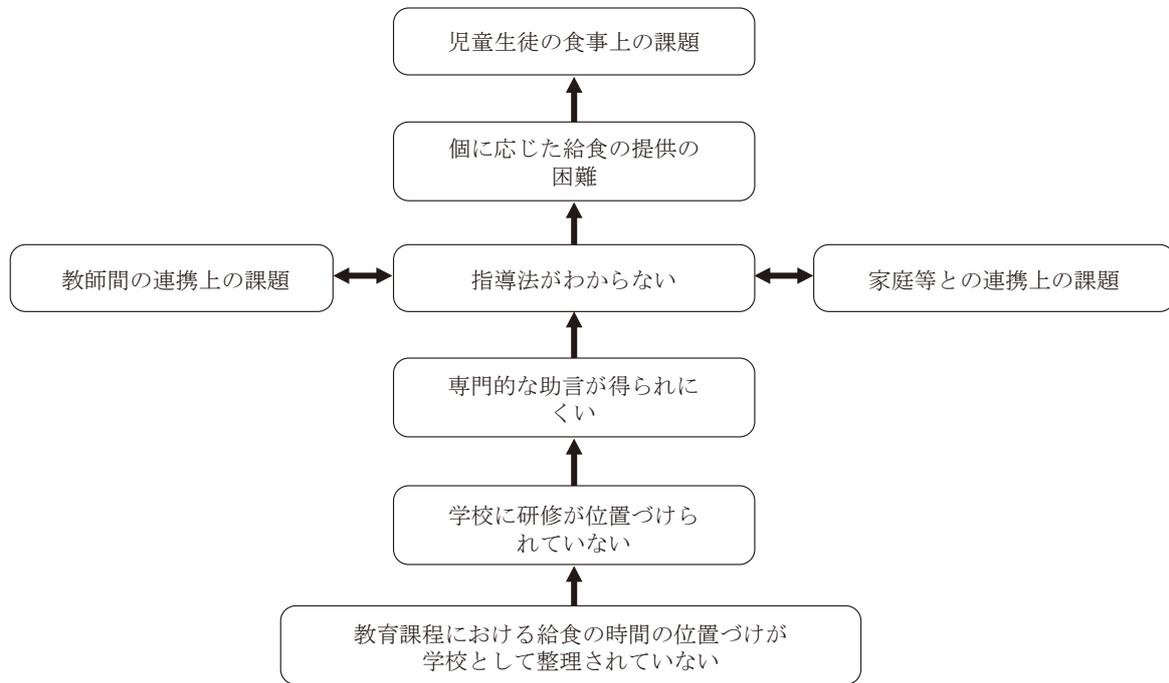


図1 給食の時間の指導における課題関連図

4 考察

4.1 児童生徒の実態と給食の時間における指導を担う教師の実態

特別支援学校（知的障害）では、児童生徒の主な障害として「知的障害」が挙げられ、特別支援学校（肢体不自由）では「脳性麻痺」が第一位に挙げられていたが、どちらの学校も第二位以下には「自閉スペクトラム症」、「ダウン症」が挙げられた。また、どちらの学校にも医療的ケアを要する児童生徒が在籍しており、障害の重度・重複化、多様化は、特別支援学校の障害種別に関わりなく生じていることが考えられた。

障害の重度・重複化が進む特別支援学校で食に関する指導を推進していくためには、「食」の安全性を確保（文部科学省，2012）しつつ、児童生徒の食べる機能を高めていくことのできる専門性が求められるが、本研究の回答者の特別支援学校教諭免許状所有率は68.6%であり、文部科学省（2016）の調査結果（74.3%）よりも低かった。重複障害者の指導経験を有する教員は30名（58.8%）、医療的ケアの必要な児童生徒の指導経験を有する教員は16名（31.4%）、自立活動を主とする教育課程の指導経験を有する教員は23名（45.1%）であり、重度・重複障害のある児童生徒の指導に関する経験は必ずしも豊富であるとは言えない。しかも、摂食指導に関する研修を受けたことがある教師は、32名（62.7%）にとどまっていた。研修経験の不足については、10年前に実施された藤井（2006）の結果と同様であった。研修体制の整備は喫緊の課題であると考えられた。

4.2 給食の時間における指導の実態

4.2.1 指導内容と指導体制

本調査の対象となった教師は、児童生徒の多様な食事上の課題を把握していた（表1）。この多様な課題を示す児童生徒に対し、複数担当制を導入することによって、「どの職員とも食べることができる」力や「自分が頑張らなければならないことを意識できる」力を培い、「いろいろな人からの支援を受ける力を伸ばす」こと、「自分の食べ方であった支援がわかる」ことを通して「楽しくたくさん食べることができる」姿を目指して指導が行われた（表2）。これら、教師たちが実施していた指導の内容は、自立活動の内容の6区分のうち、「心理的な安定」や「人間関係の

形成」との関連が考えられた。例えば、「自分の食べ方にあった支援がわかる」は、「心理的な安定」の(3)障害による学習又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関することと関連があり、「いろいろな人からの支援を受ける力を伸ばす」は、「人間関係の形成」の(1)他者とのかかわりの基礎に関することと関連があると考えられた。

また、複数担当制をとることによって、「指導方法をいろいろ探索し、効果的な方法を選択することができる」等、より効果的な指導方法を開発し、児童生徒がどの教師からも適切な支援を受けられる環境づくりを行っていた(表2)。給食の時間において指導すべき内容及び方法が不確実な事態にあって、複数担当制は、指導を行う教師の指導力を高める研修の機会として機能していることが推察された。一方、「支援方法が統一しない」、「共通理解・評価し合う時間がない」、担当が変わると子供に「介助を受け入れてもらえない」といった課題も指摘された(表4)。これらの課題は、実態把握や記録のとり方が、「決まっていない」と回答した教師が多かったこととの関連が考えられた。記録は、「記述記録」が40名と多かった。記録のとり方が決まっていない状態における記述記録は、記述の観点や記述量等が多様であることが推察される。複数担当制を機能させるためには、担当者間で児童生徒の実態や指導方法を共通理解することが重要になる。根市・中川・佐藤・渡辺・安藤(2000)は、複数担当制における記述記録のわかりやすさの重要性を指摘している。給食の時間における指導においても、複数担当制を前提とした記録方法の検討が課題となっていると考えられた。

4. 2. 2 給食の時間における指導の課題

給食の時間における指導上の課題として、表5に示す内容が挙げられた。本調査の対象教師は、「家庭等との連携上の課題」、「教師間の連携上の課題」のほか、「指導法がわからない」といった不安を感じていた。さらに、「専門的な助言が得られにくい」、「学校に研修が位置づけられていない」といった職務環境の実態があり、「児童生徒に応じた給食の提供の困難」といった課題も指摘された。これら、指導上の課題の背景には、「教育課程における給食の時間の位置づけが、学校として整理されていない」ことがあるのではないかと推察された(図1)。

特別支援学校の給食の時間は、通常の学校とは異なり、自立活動の時間の指導として、又は各教科等を合わせた指導として教育課程上位置づけることができる(文部科学省, 2010)。特別支援学校の各教科等の指導にあたっては、個別の指導計画作成が義務付けられているため、給食の時間における指導が、自立活動あるいは各教科等を合わせた指導として位置づく場合は、個別の指導計画を作成すること、あるいは、自立活動や各教科等の個別の指導計画との密接な関連が求められる。しかし、本研究の結果では、40名(78.4%)の教師が、自立活動あるいは各教科等を合わせた指導として給食の時間の指導を位置づけていたが、自立活動や各教科等の個別の指導計画とどの程度関連づけているかの問いに対して、「十分に関連づけている」回答した教師は5名、「少し関連づけている」についても20名にとどまっていた。このことは、先述したように、自立活動の6区分に示される内容を指導において取り上げてはいるものの、計画的に指導することにおいて課題があることを示していると考えられる。「給食の時間の教育課程上の考え方、時数カウントは各グループによって違う」、「摂食指導や給食の時間における指導、食に関する指導と自立活動との関連について、学校として、小・中・高共通の認識が不足」していると示されている(表5)ように、学校として、給食の時間における指導を教育課程にどのように位置づけるのかを明確にすることが必要であると考えられる。「各教科等を合わせた指導」として位置づけている場合は、「自立活動」を合わせるのか否かも明確にしておくべきである。

また、食に関する指導において、栄養教諭の専門性を活用することが重要である(文部科学省, 2010)が、個人目標の設定において栄養教諭を活用している教師はごくわずかであった。養護教諭の活用もごく限られていた。在籍する児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が著しい特別支援学校においては、より適切な指導を実施する上で外部専門家も含め多様な専門家の活用が必要である。まずは、栄養教諭や養護教諭等の内部の専門家の活用のあり方の検討が求められていると考えられる。

5 まとめと今後の課題

自立活動は、何を指導すべきか定められておらず、指導内容選択における教師の裁量性が大きい(安藤, 2001)。さらに、「知的障害者である児童生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童生徒を教育する場合においては、各教科等のそれぞれの時間を設けて行う指導と、各教科等の全部又は一部を合わせて行う指導を適切に組み合わせる指導が行われていることを踏まえること。」(文部科学省, 2010)とされているように、個に応じた指導形態の工夫ができるようになってきている。本研究の結果から、給食の時間における指導において、「自立活動の視点を加味すること」を具体化していく上でまず求められることは、特に各教科等を合わせた指導として実施する場合は、自立活動の個別の

指導計画との関連を明確にした上で給食の時間の指導目標及び指導内容を設定し、指導の評価を再び自立活動の個別の指導計画へフィードバックする体制を整えることではないかと考えられる。

なお、本研究の対象は、A県内の特別支援学校4校に限られていたため、本研究によって言及できることには限界がある。今後は、対象を増やし、特別支援学校の給食の時間における指導のあり方を検討することが課題である。

謝辞

本研究の実施にあたり、調査にご協力いただいた方々に厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 安藤隆男（2001）自立活動における個別の指導計画の理念と実践。川島書店。
- 青木葉子・山下 光（2004）大阪府下の肢体不自由養護学校における給食指導－アンケート調査による検討－。大阪教育大学紀要，第IV部門，53，1，73-81。
- 藤井和子（2006）摂食指導を担当する養護学校教員の研修。上越教育大学研究紀要，25，2，605-618。
- 藤井和子・武田陽子・松永真理子・松澤由香（2006）肢体不自由養護学校における摂食指導に関するコンサルテーション－経管栄養を必要とした児童への指導事例を通して－。上越教育大学障害児教育実践センター紀要，12，27-24。
- 井上聡子・勝二博亮（2002）知的障害養護学校における給食に関する研究－学校栄養職員へのアンケートを通して－。茨城大学教育実践研究，21，155-169。
- 加藤晃代・里見達也・浅沼秋穂・千田捷熙・柳本雄次（2005）作業療法士と教員とのチームアプローチに関する研究－給食指導場面における評価表の作成と活用－。心身障害学研究 29，207-217。
- 文部科学省（2008a）幼稚園，小学校，中学校，高等学校および特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf
- 文部科学省（2008b）小学校学習指導要領。
- 文部科学省（2008c）中学校学習指導要領。
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領。
- 文部科学省（2010）食に関する指導の手引－第1次改訂版－。
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/syokuiku/1292952.htm
- 文部科学省（2012）障害のある幼児児童生徒の給食その他の摂食を伴う指導に当たっての安全確保の徹底について（通知）
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1326730.htm
- 文部科学省（2016）平成27年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2016/08/05/1375326.pdf
- 村山富美子・海原清子（2009）知的障害特別支援学校児童生徒の日常生活を支える食育－高等部卒業後の食生活に関する自立をめざして－。和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要，19，121-126。
- 根中正彦・中川修一・佐藤美紀・渡辺政治・安藤隆男（2000）肢体不自由養護学校の集団授業における記述記録のわかりやすさの検討。特殊教育学研究，37(5)，27-34。
- 大竹美登利・佐藤麻子・池尻加奈子・藤田和美・盛内健志・山田潮里・横山英吏子（2014）家庭科・技術科・栄養教諭との連携を図った食育の実践。東京学芸大学総合教育科学系Ⅱ，65，323-336。
- 坂本洋子（2008）小学校特別支援学級在籍児の全校給食場面における困った行動への支援。発達障害研究，30(5)，338-342。
- 高橋恵一・今野和夫（2008）特別支援教育における摂食指導の実態と医療職種導入の効果について～養護学校および教師に対するアンケート調査から～。秋田大学医学部保健学科紀要，16，2，53-63。
- 高橋 智・齋藤史子・田部絢子・石川衣紀・内藤千尋（2015）発達障害者の「食」の困難・ニーズに関する研究－発達障害の本人調査から－。東京学芸大学紀要，総合教育科学系Ⅱ，66，17-72。
- 高木絢加・加古千菜都・駒居南保・本窪田直子・鈴木麻希・林 育代・住田 実・永井成美（2015）特別支援教育における立体的識別感覚を重視した食育教具の開発と観察法による評価。栄養学雑誌，73，6，230-242。
- 田部絢子・高橋 智（2015）発達障害等の特別な配慮を要する児童生徒と学校給食の困難・ニーズ－都内の通級指導学級，特別支援学級・学校調査から－。日本教育学会大会研究発表要項 74，182-183。
- 土田裕美・青山妙子（2016）知的障害児・肢体不自由児への効果的な食育推進プログラムの開発。筑波大学特別支援教育研究，10，75-84。
- 鶴見尚子・五味洋一・野呂文行（2012）通常学級の給食準備場面への相互依存型集団随伴性の適用－相互作用を促進する条件の検討－。特殊教育学研究，50(2)，129-139。

Fundamental Study on School Lunch Instruction at Special Support School for Students with Intellectual Disabilities and Students with Physical Disabilities

– From Perspective of *Jiritsu Katsudo* –

Kazuko FUJII* · Yoshitaka KASAHARA*

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the current circumstances of instruction on school lunch for children with intellectual disabilities and physical disabilities from the perspective of *Jiritsu Katsudo*. *Jiritsu Katsudo* is a specialized area in the national curriculum for special schools that has objective of teaching pupils with disabilities to overcome difficulties caused by their disabilities. Special schools teachers (N=51) at A Prefecture completed a questionnaire. The results were as follows, the teachers who had teaching certificate of special schools was 60%, and the teachers who had received training of ingestion was 64%. It is important to develop the training system of instruction on school lunch. On the other hand, teachers carried out instruction on school lunch by team teaching. It became clear that team teaching had a training function about ingestion instruction. Many teachers recognized instruction on school lunch as a class, but it was not associated with other subjects. It is required instruction on school lunch is *Jiritsu Katsudo*. It will be necessary to relate instruction on school lunch to *Jiritsu Katsudo* and other subjects