



## 食育プログラムにおける特別支援学級在籍男児の習得過程：興味・関心、意欲の変容より

メタデータ	言語: ja 出版者: 公開日: 2024-04-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岡田, みゆき, 大橋, 裕子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/0002000203">https://doi.org/10.32150/0002000203</a>

# 食育プログラムにおける特別支援学級在籍男児の習得過程

## —興味・関心、意欲の変容より—

岡田みゆき<sup>\*1</sup>・大橋 裕子<sup>\*2</sup>

### 概 要

障害を抱える子どもの多くは、食行動における課題があることから、食生活の改善を目指した継続的な取組が必要である。本研究は、小学校特別支援学級に在籍する児童の課題から、食生活の自立に向けた食育プログラムを実施し、児童の学習への興味・関心、意欲の変容について明らかにした。結果は以下の通りであった。

着席の遅れや手遊びなどの行動は減ったことから、児童の食への興味・関心は高まったことがわかった。自分の食生活の改善や栄養バランスを良くしようという感想文の記述から、児童の食生活への意識が高まったことがわかった。調理実習後のワークシートには、料理のおいしさ、児童の調理に対する達成感が述べられていることから、自分で調理し、食べることへの意欲が見られた。このことから、開発した食育プログラムは児童の食への興味・関心や意欲を高めるうえで効果的であった。特に、小学校特別支援学級在籍の児童には視覚的教材を使うことや自分一人で調理実習を行うことが重要で、自己の食生活に対する興味・関心を高めたり、自分で調理して食べる意欲をもたせたりすることに繋がった。

### 1. はじめに

近年、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童・生徒の割合は増加傾向にある。文部科学省の調査（2012）によると、それに該当する児童・生徒は総数の約2.7%、学習や生活で特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の割合については約6.7%を示している。そして、このような子どもたちの課題について、文部科学省（2007）は、将来に向けた生活の自立と社会参加ができることであると明示している。また、それらの課題を解決するために特別支援学校や特別支援学級には、生活の自立や社会参加のための教育を行う領域として自立活動を設けている（文部科学省、2009）。

生活の自立の中でも、とりわけ、特別な支援を必要とする子どもは食生活に課題をもつ傾向が高い。このことについて、大隅（2012）は、特別な支援を必要とする子どもは、食欲のコントロールが健常児に比べて難しいため、食生活に課題があることを指摘している。また、これらの課題は後に肥満や糖尿病による生活習慣病の疾患へ繋がり、大きな問題となっている（伊藤、2005）。このような状況の中で、特別な支援を必要とする子どもに対して家庭科教育が担う役割は大きいと言える。

このように、特別な支援を必要とする子どもの課題である食生活の自立を促すためには、学校教育

---

\*1北海道教育大学旭川校

\*2別海町立中西別小学校

で取り組む必要がある。また、授業を構成する際、特別な支援を必要とする子どもは、食べることへの興味・関心や食行動に個別の課題があるため、個人的な対応と食生活改善を目指した継続的な支援が必要（松葉、1996）である。

大橋（2022）は、小学校特別支援学級在籍児童を対象に食育プログラムを開発し、授業を行い、次のような結果を得た。調理用具と食材の切り方名称テストの結果、繰り返しテストを行うことで正答数は増加した。さらに、調理用具テストにおいては、4回目以降から9割以上の正答数が得られ、知識の定着が見られた。児童の感想からは、栄養に関すること、調理用具の使い方や調理手順、食材の炒め方や野菜の切り方などが理解できたという記述が多かった。また、調理を行うことを通して、火や包丁など、留意点を考えながら活動していた。調理実習中は、調理手順や調理用具、調理技能に関わる質問や報告が多いが、調理の経験を重ねることにより、調理中に教師を呼び、質問等を行った回数は児童全員が減少した。このことから、調理用具の使い方や調理手順、食材の切り方などの知識及び技能の習得は、一人で調理する際に必要な要素であるという知見を得た。

そこで、本研究では、この食育プログラムの効果について、児童の興味・関心や意欲の視点から、その変容について分析することを目的とする。

## 2. 研究の方法

### 2.1 研究対象と実施期間

研究対象者は、X市立Y小学校、自閉症・情緒障害学級に在籍する第5学年の男児4名である。授業は家庭科と自立活動の時間（全19時間、授業回数は15回）で、2015年5月～2016年3月に実施した。

### 2.2 分析方法

分析にあたっては、開発した食育プログラムを通して、児童の興味・関心、意欲がどのように変容したのかを分析することとした。食育プログラムの概要は表1に示す。分析資料は、授業中のビデオと児童が記述したワークシートを分析対象とした。授業中のビデオ映像からは、事象見本法を用いて行動を分析した。また、毎授業で使用したワークシートから内容を抽出し、記述内容からカテゴリを作成して結果を整理した。その他に、調理実習で使用したワークシートからは、児童別に興味・関心、意欲に関わる記述内容を整理して分析した。

## 3. 結果と考察

### 3.1 食に関する学習への関心

上野ら（2009）は、自閉性障害幼児の遊びスキルの獲得に向けた指導を検討する中で、子どもが課題開始前に自発的な着席を行うことは好みの活動の指標になると述べている。つまり、自発的な着席行動は活動又は学習への関心の高さを知る指標であると言える。そこで、全15回の授業において、授業のビデオ映像から計測し、児童が授業開始から着席するまでの時間について比較した。結果は図1の通りである。図中の縦軸は着席までの時間を表し、横軸は授業時間を示す。また、この数値における授業開始時刻（チャイムが鳴る時刻）を0とし、数値がプラスの場合、授業開始から着席までの時間を示し、数値がマイナスの場合は、着席から授業開始までの時間を示す。なお、空欄は欠席を示している。

表1 食育プログラムの概要

学習回数	授業形態	主な学習内容
1回目	座学	・自分の食生活をふり返る
2回目	座学	・食べ物の名前と食材の仲間について考える ・給食の栄養バランスについて考える
3回目	座学	・教科書の22種類の調理用具を知る ・次時の調理実習に向けての事前学習
4回目	調理実習	・一人でゆでる（たまご、じゃがいも、マカロニ） ・食事のマナーに気をつけて食べる ・使った調理用具を片づける ・調理のふり返りを書く
5回目	座学	・お弁当教材を使ってお弁当を作る①
6回目	座学	・五大栄養素とその働き、3つの食品群について知る
7回目	座学	・朝食の役割を知る ・6回目の授業で作ったお弁当の栄養に偏りがいないかを確認する
8回目	座学	・お弁当教材を使ってお弁当を作る②
9回目	座学	・次時の調理実習に向けての事前学習
10回目	調理実習	・一人で三色野菜いためとスクランブルエッグを作る ・食事のマナーに気をつけて食べる ・使った調理用具を片づける ・調理のふり返りを書く
11回目	座学	・主食、汁物、おかずなどの言葉と1分の組み合わせ方を知る ・自分が作りたい1食分の献立を考える
12回目	座学	・切り方の名称を知る ・前時で考えた献立の栄養バランスを確認する
13回目	座学	・自分が作る1食分の食事を作る手順を確認する
14回目	座学	・次時の調理実習に向けての事前学習
15回目	調理実習	・一人で1食分の食事を作る ・食事のマナーに気をつけて食べる ・使った調理用具を片づける ・調理のふり返りを書く

図1より、授業の1～3回目までは個人差があるが、全体的に授業開始時間になっても着席ができず、遅れて授業を開始していることがわかる。しかし、4回目の授業以降は、授業開始合図のチャイムと同時に着席し、遅れる行動は見られなかった。また、7回目以降は、チャイムの合図が無くても自発的に着席する傾向にあった。つまり、食に関する学習への関心が高まっていることが言える。特に、4回目の授業は、単元の中で初めて調理実習を行う活動で、5回目の授業はお弁当教材を用いた学習、6、7回目は食品カードを使用した栄養素の学習内容であった。調理やお弁当を詰める等の具体物や視覚的教材を取り入れた学習活動により、児童の学習への意欲が高まり、着席時間の変容に繋がったと考えられる。

図2は、授業中の集中を欠く行動回数について、事象見本法を用いてビデオ映像からカウントした結果である。縦軸は行動回数を、横軸は授業時間を示している。空欄は欠席を示している。なお、図2の授業は全て座学の授業を抽出した。カウントする行動は、筆記用具を触る、手や服で遊ぶ、立ち歩く、体をゆするなどの9つの事象を授業の集中を欠く行動としてカウントした。

図2より、授業の1～3回目までは集中を欠く行動回数が多く、5回目に大きく減少し、7回目以降、個人差はあるが、さらに行動回数が減少したことがわかる。図1と同様、図2についても5回目

の授業以降、行動に変容が見られた。

以上から、具体物や視覚的教材、調理実習を取り入れた活動は、児童の食に対する興味を引き、学習への意欲を高める結果に繋がった。また、関心が高まると授業への集中力も高まり、学習に取り組む姿勢においても意欲的になったことが示唆される。

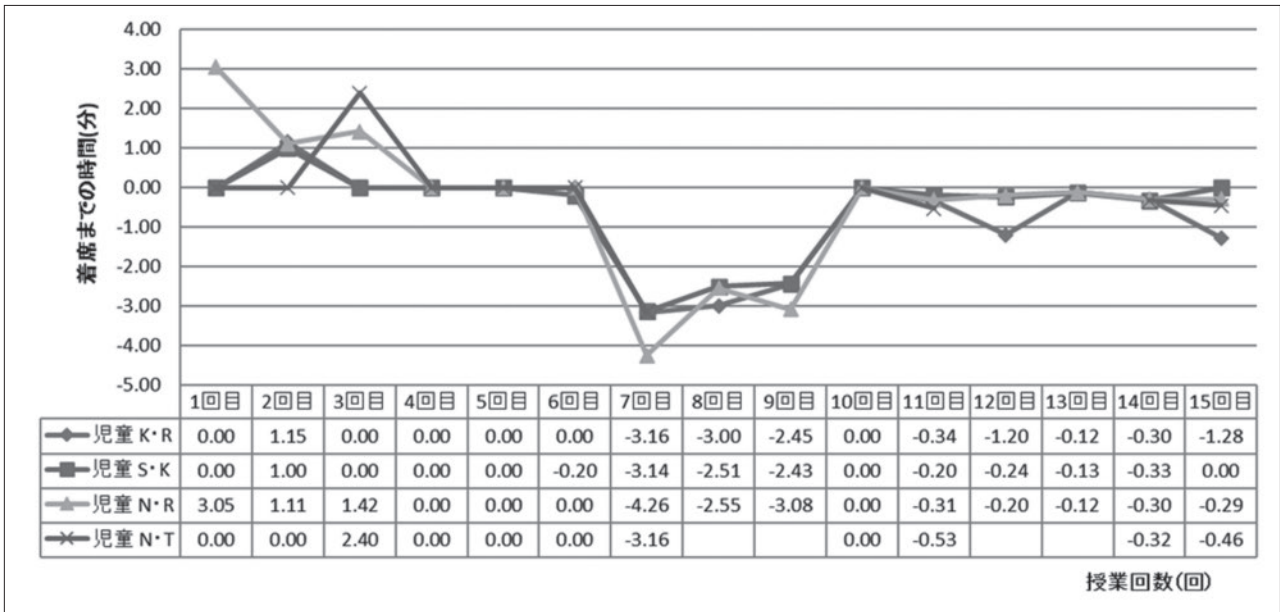


図1 児童が着席するまでの時間

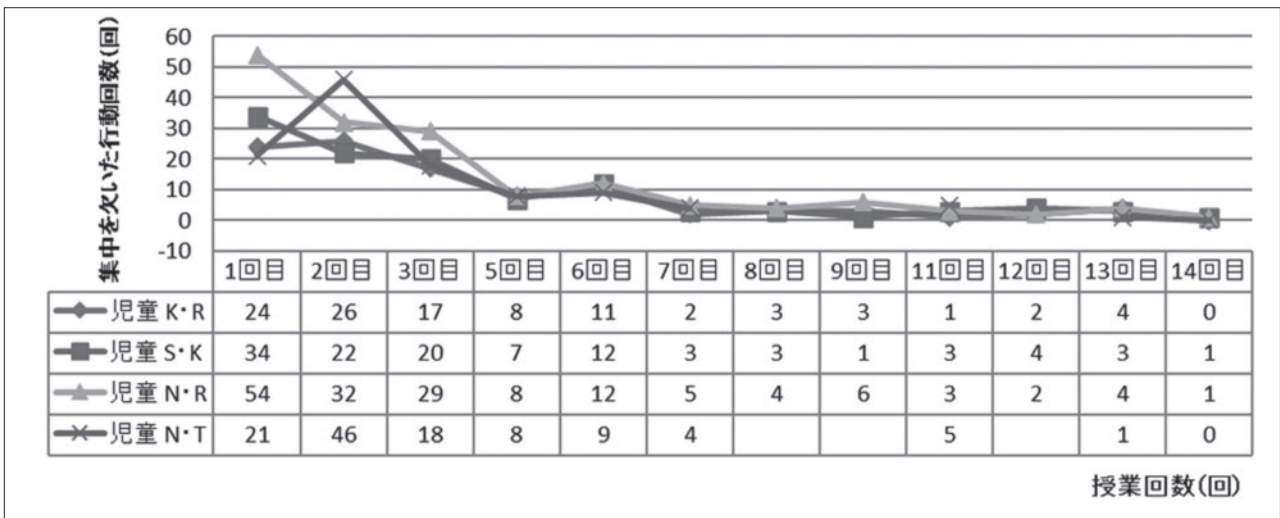


図2 授業中の集中を欠く行動回数

### 3.2 児童の食生活に対する意識の変容

表2は、毎授業（調理実習は除く）で使用したワークシートの授業の感想について、児童の記述した内容からカテゴリーを作成し、表にまとめた結果である。

表2より、「食事摂取」についての感想が最も多かった。中でも、自分の食生活を改善しようという内容が多い。例えば、「バランスよく食べないといけない」、「きちんと食べないといけない」という感想が挙げられる。また、栄養バランスに関する内容の記述も見られた。具体的には、「脂質と無機質を増やしてバランスのよいお弁当にしたい」という記述から、栄養バランスの大切さを意識していることが読み取れる。さらに、「和食はバランスが取りやすいのすごいい」というように、日本食



のよさに気づいた児童もいた。

一方、「活動」において、「バランスのよいお弁当を考えるのは大変」と述べている児童も見られた。これは、バランスよく食べることを考える必要性に気づいたからこそ得られた感想であると言える。つまり、バランスの整った食生活を送るためには、意識して食事をする必要があることに対する気づきと言える。

### 3.3 自分で調理をして食事をする事への関心

表2より、「調理」においては、「作りたい」、「作るのが楽しみ」という内容が多く、調理に対する関心の高さが伺える。また、一人で調理することに意欲的な記述も見られた。調理実習を繰り返すことで、調理に対する恐怖を取り除き、「できた」という達成感から、調理への意欲に繋がれたと考えられる。

一方、「調理技能」においては、「味が濃くならないようにしたい」など、味つけや盛りつけの際の留意点について記述している。これらから、調理する活動に対して、「楽しい」と捉えているだけでなく、失敗しないように気をつけて取り組もうという意識も見られた。

表2 興味・関心、意欲に関わる児童の感想

カテゴリー	記述内容
食事摂取 (13件)	・バランスよく食べないといけないと思った・毎日バランスよく食べたいと思った・きちんと食べないといけないと思った・バランスの良い食事は組み合わせを考えると難しいと思った・炭水化物と脂質とビタミンを増やしてバランスの良いお弁当にしたい・炭水化物とビタミンを増やしてバランスを良くしたい・脂質と無機質を増やしてバランスの良いお弁当にしたい・卵とブロッコリーを入れたお弁当にしたいと思った・和食はバランスが取りやすいのすごかったと思った・バランスよく食べることが大事だと思った・ビタミンが多い献立になってしまった・自分で作る一食分の食事を早く食べたい・自分で作る一食分の食事を食べるのが楽しみだ
調理 (10件)	・キムチ鍋を作ってみたい・料理をしたいと思った・本物のお弁当を自分で作りたい・自分で料理を作ってみたい・何か作りたくなった・改めてバランスを考えて料理をしたい・パスタを作りたい・自分で1食分の食事を作るのが楽しみ・1食分の料理を作るのが楽しみ・自分一人で1食分の食事を作れるように頑張りたい
活動 (4件)	・お弁当に入れる野菜を考えるのが楽しかった・お弁当の作業が楽しかった・バランスのよいお弁当を考えるのは大変だった・最後は先生に頼らないで作りたい
調理技能 (4件)	・味つけの時の調節は大切だと思った・みそ汁をこぼさないように作りたい・スクランブルエッグを作る時に味が濃くならないようにしたい・スクランブルエッグを作る時にはこぼさないように頑張りたい
学習全般 (2件)	・みんなの意見が聞けてよかった・勉強が楽しかった
人間関係 (1件)	・お母さんにお弁当を作ってあげたいと思った

図3は、3回の調理実習における準備時間の変容について、3回の授業のビデオ映像から時間を計測した結果である。縦軸は準備するまでにかかった時間を表し、横軸は授業時間を示している。計測した時間は、食器棚から調理用具を出し、それらを洗い終わるまでとした。

図3より、次第に準備の時間が短くなったことがわかる。その要因は、調理用具で遊ぶ様子が減少したことであると考えられる。例えば、調理用具を見ると、しゃもじと鍋の蓋を持って戦う様子が見られた。しかし、3回目になると調理用具で遊ぶ姿はなかったことから、調理用具として意識するよ

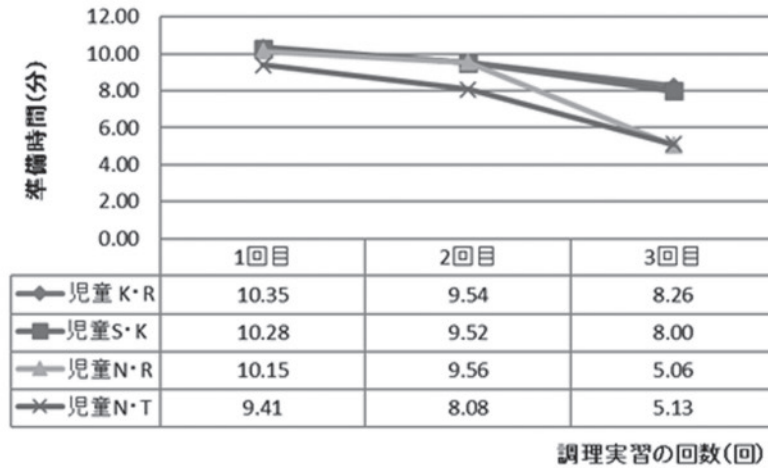


図3 調理実習における準備時間の変容

うになったと言える。このことから、調理用具の名前や準備の仕方を理解したことで、調理用具に対する意識は変わっていったものと考えられる。

表3は、3回の調理実習の試食における児童の記述について、児童別にまとめた結果である。

①児童A考察

調理実習1回目で「自分で作ったサラダはおいしかった」、「家でもつくりたい」と述べている。2回目になると、「コショウの辛さがちょうどいい」、「野菜がやわらかい」と記述していることから、おいしさを具体的な言葉で表現するようになった。さらに、3回目になると、「前回よりもちょうどよい味つけ」、「チーズがよく合っている」などの記述から、味の善し悪しや食材の組み合わせによる、おいしさを表現できるようになった。

②児童Bの考察

調理実習1回目では、「じゃがいもが食べられるかたさ」、「パンがサンドイッチみたい」など、食感や見た目に着目して記述している。2回目になると、「味の調節」、「3つの野菜がよく合う」と述べ、味つけや食材の組み合わせなどの多様な視点からおいしさについて述べるようになった。また、「明日から自分で作れそうだ」という記述から、学習したことを自分の食生活へ活かそうとする姿勢も見られた。3回目では、「ピーマンの肉詰めはソーセージでもおいしかった」、「ピーマンの肉詰めをもう一度作りたい」など、児童の苦手としていたピーマンについても前向きな感想を述べている。今回、魚肉ソーセージを肉の代用として使用し、ピーマンの肉詰めを児童自身が調理することによって、嫌いなピーマンを克服できた要因の一つであると考えられる。

③児童Cの考察

調理実習1回目に「キュウリがおいしかった」、「絶妙な味つけ」と、味のみの視点でおいしさを評価している。2回目になると、「色のバランスがよい」、「野菜の歯ごたえがよい」などと記述しており、見た目や食感からおいしさについて表現している。3回目になると、「野菜のための材料は何でも合う」、「みそ汁のダシが効いている」というように、野菜を組み合わせることやダシの効果によるおいしさについて述べるようになったことがわかる。つまり、味だけではなく、見た目や食感、食材の組み合わせなどの視点から、おいしさについて表現に広がりが見られるようになった。

④児童Dの考察

調理実習1回目で「自分で作ったからおいしい」、「タマゴがパンに合う」など、自分で作った達成

表3 調理実習の試食における児童の感想

学習項目	児童A	児童B	児童C	児童D
ゆでる	・自分で作ったサラダはおいしかった・家でも作りたい	・自分の料理がおいしい・サラダはすごくおいしい・次も料理をしたい・じゃがいもが食べられるかたさだった・パンがサンドイッチみたい	・サラダのきゅうりがおいしかった・絶妙な味つけでおいしくできた	・自分で作ったからおいしい・タマゴがパンによく合う・サラダもおいしい
いためる	・コショウの辛さがちょうどよく、おいしい野菜いためができた・野菜がやわらかくいためられていた・じゃがいもを初めていたためてみたが、おいしい	・味の調節が難しかったが、おいしくできてよかった・3つの野菜がよく合っていておいしい・油入れすぎたら、バランス悪くなるだろう・この味は明日から自分で作れそう	・自分で作るとおいしいと思った・野菜に菌ごたえがあっただけでおいしい野菜いためができた・スクランブルエッグにはケチャップをかけるとおいしかった・色のバランスがよくできた・白菜の菌ごたえがよい	・スクランブルエッグが自分でコショウを入れすぎたのでしょっぱくなってしまった・S君はいもがかたい・K君はいもがやわらかい・R君の白菜が甘くておいしかった・みんなのスクランブルエッグはすごくおいしい・ちょうどよい味つけ・にんじんのかたさについて、ちょうどよくいためられた・材料が違くと、4人とも食感が違う
1食分の調理	・自分で作った料理はおいしかった・S君のピーマンの肉詰めはチーズがよく合っている・野菜いためは前回よりもちょうどよい味つけで作れた	・おいしかったピーマンの肉詰めをもう一度作りたい・ピーマンの肉詰めは、ソーセージでもおいしくできることがわかった・K君のじゃがいもがおいしかった・N君のおいしいパスタだった・スクランブルエッグはフワフワにできた・うどんの汁をおいしく作れた・R君のカボチャはすごくおいしい	・特にみそ汁がおいしくできた・他の先生方にも食べてもらいたいくらいおいしくできた・N君のスパゲッティは辛かった・野菜炒めの野菜は何でも合う・みそ汁のダシが効いておいしい	・1食分のメニューをおいしく作れた・S君のうどんは濃かった・N君のみそ汁がすごくおいしかった・キャベツをコンソメで煮るとおいしい・パスタはちょうどよくゆでてある

感からくるおいしさ、食材を組み合わせることによって得られたおいしさについて記述している。2回目になると、「塩コショウを入れすぎたのでしょっぱい」、「食材が違くと、4人とも食感が違う」など、自分の失敗したことからの気づき、他の児童の食材との比較から、多くの気づきを述べている。つまり、味が濃くなってしまったことについての原因、同じ料理でも食材による食感の違いや食感のよさなどについて考えて記述するようになったことがわかる。3回目になると、「パスタもちょうどよくゆでてあった」など、麺類のゆで加減などの視点から記述し、おいしさを表現するようになったことがわかる。

このように、4人の記述から個人差はあるものの、繰り返し実習することで味、見た目、食感な



ど、様々な視点から自分が作った料理のおいしさについて述べるようになった。また、どの調理実習でも、児童が自分で作った料理のおいしさについて述べている点が多い。これらは、個人で調理実習に取り組むことで満足感や達成感が得られ、自分でおいしく作れた喜びは、次の調理実習への活力となり、児童の「作りたい」という意欲へと繋がったものと考えられる。つまり、調理実習の繰り返しの経験がおいしい料理を作りたいという探究心を育み、自分で栄養バランスを考え、調理して食べることへの意欲を引き出す活動であったと言える。

#### 4. まとめ

食生活の自立に向けて、特別支援学級在籍児童を対象に食育プログラムを実施し、児童の学習への興味・関心、意欲の変容について分析した。結果は、以下の通りである。

着席の遅れや手遊びなどの行動は減ったことから、児童の食への興味・関心、意欲は高まったことがわかった。

自分の食生活の改善や栄養バランスをよくしようという感想文の記述から、児童の食生活への意識が高まったことがわかった。

また、調理実習後のワークシートには、おいしさを様々な視点で記述されたり、児童の調理に対する達成感が述べられていることから、自分で調理して食べることへの意欲が見られた。

以上の結果から、開発した食育プログラムは児童の食への興味・関心や意欲を高めるうえでも効果的であった。特に、小学校特別支援学級在籍の児童には、視覚的教材を使うことによって、自己の食生活に対する興味・関心を高められることが明らかとなった。また、一人で行う調理経験も重要で、それは、児童がこれまでの食生活をふり返り、自分の食に対する意識や調理して食べることへの意欲をもたせることに繋がった。しかしながら、現在、特別支援学級には様々な障害を有する児童が在籍しており、障害の程度は多様である。そのため、特別な支援を必要とする子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、食生活の自立を促すための授業開発や教材開発、指導の工夫や改善は、今後、さらに求められると考える。

#### 引用文献

- 伊藤淳一 (2005), 「知的障害者の肥満, および肥満が関与する健康障害の比率」, 『発達障害研究』, 27 (4), pp.307-315
- 上野茜・神山努・野呂文行 (2009), 「自閉性障害幼児の遊びスキルの獲得に向けた指導の検討: 好みの活動の開発」, 『障害科学研究』, 33, pp.249-258
- 大隅順子 (2012), 「特別支援学校における「食育」の実践と課題: 家庭科教員から見た栄養教諭への期待」, 『同志社女子大学生生活科学』, 46, pp.82-85
- 大橋裕子 (2022), 「食育プログラムにおける特別支援学級在籍男児の習得過程: 調理実習を中心とした知識・技能の変容より」, 『学校教育実践ジャーナル』, 第5巻, pp.11-18
- 松葉清子 (1996), 「発達に遅れのある子どもたちの食生活に関する研究」, 『民族衛生』, 62, (4), pp.218-235
- 文部科学省 (2007), 「特別支援について」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm). (最終確認日: 2021.3.14)
- 文部科学省 (2009), 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編』, 東京: 教育出版
- 文部科学省 (2012), 「特別支援について 1 はじめに」,  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/001.htm) (最終確認日: 2021.3.14)