

## 〈肢体不自由・病弱教育〉

# 重度・重複障害のある子どもの発達を促す指導の工夫

— 手づかみ食べによる給食指導を通して —

沖縄県立鏡が丘特別支援学校教諭 高 村 知 子

## I テーマ設定の理由

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編の重度重複障害者等に関する教育課程の取り扱いで「重複障害者については、一人一人の障害の状態が極めて多様であり、発達の諸側面にも不均衡が大きいことから、心身の調和的発達の基礎を培うことをねらいとした指導が特に必要となる。」とある。また、自立活動の目標は「(中略) 心身の調和的発達の基礎を培うことによって、自立を目指すことを示したものである。ここでいう『自立』とは、児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り發揮し、よりよく生きていこうとすることを意味している。」と示されている。このことから、児童生徒の障害の有無や程度に関わらず、学校教育の主人公は子ども自身であり、どの子も学び、どの子も成長するという前提の下、障害や発達の実態に応じたきめ細かな指導が重要であると考える。

本研究の対象児童（以下「A児」とする）は、特別支援学校知的代替の教育課程で学ぶ小学部4年生の男子である。腎不全などの疾患に加え、脳原性運動機能障害、弱視、知的障害を併せ有し、医療的ケア（胃ろう）を必要としている。明るくひょうきんな性格で活動にはおおむね積極的であるが、弱視を有するため対象物を目でしっかりとらえたり、模倣したりすることが難しい。A児は小学部入学当初は給食の全量を胃ろう注入していたが、学年進行とともに少量の固形物の味見を経て、徐々に経口での摂取量を増やすことができた。昨年度、学校歯科医の摂食指導研修において、摂食の発達段階を踏まえた指導の重要性についての話があった。当時、A児は教師の手添えによるスプーン使用で食事をしていたが、発達段階に合った指導なのか疑問を抱くようになった。A児は道具を使用して食べる技術を高める段階ではなく自分で食べる意欲を育てる段階であると判断し、手づかみ食べに取り組むことにした。すると食べる意欲が伸び、麻痺はあるものの手指を使って自ら食べることを楽しむ様子が見られるようになった。さらに、食事中の自発的な発言や教師とのやり取りも増え、毎日の給食時間がA児にとって楽しく主体的に活動できる時間となった。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の教育課程の編成における個別の指導計画の配慮事項として「児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに学習の進度等を考慮して、個別指導を重視するとともに、グループ指導、繰り返し学習、学習内容の習熟の程度に応じた学習、児童又は生徒の興味・関心等に応じた課題学習、(中略)など、指導方法や指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図ること」と示している。A児にとって、興味・関心が高く毎日繰り返し学習のできる給食指導が、自分で食べる意欲を育てる段階から一步深める段階にきているのではないかと感じた。そこで、給食指導を自立活動の具体的な指導内容と関連付けて指導を行うことで、多角的に発達を促すことができるのではないか。楽しく意欲的に取り組んでいる手づかみ食べで、教師がねらいに即した場面設定や言葉かけをすることで、より主体性を育みながら様々な発達を促すことができるのではないか。さらに、培われた力を他の生活場面や学習場面につなげていくこともできるのではないかと考えた。

そこで本研究では、毎日繰り返される手づかみ食べによる給食指導を、自立活動と関連付けて捉えなおすことで、手指機能の発達や認知発達等を促すことができると考え、本テーマを設定した。

## 〈研究仮説〉

- 1 楽しく意欲的な手づかみ食べによる給食指導を、自立活動の具体的な指導内容と関連付けて捉えなおすことで、給食時における指導内容を整理することができるであろう。
- 2 教師がねらいに即した場面設定や言葉かけをすることで、A児の手指機能の発達や認知発達等を促すことができるであろう。

## II 研究内容

### 1 手づかみ食べについて

個人差はあるが、離乳食に慣れてきた生後10カ月頃になると手づかみ食べが始まる。ぐちやぐちや手遊びから始まり、食べ物を手のひらで口に押し込むことができるようになる。毎日の繰り返しで次第に食べ物を横から入れたり、前から入れたりして食べられるようになる。親指、人差し指、中指の三指（以下「三指」とする）で食べ物をつまめるようになると、握る力も食べ物に応じて調整ができるようになり、手づかみ食べの完了期となる。その後、手の延長としてスプーンを持ち、徐々に道具として使うことができてくる。

A児は手指に麻痺があるため、三指でつまむ動作が難しい。将来的にはA児の食事も道具の使用に移行していくこととなる。そのためにも、手づかみ食べを十分に経験させることができることがスムーズなスプーンへの移行の土台にもつながると考える。また手の指は「突き出た大脳」と言われる程、脳の発達に大切な部分である。その指を使って食べるということは知的な発達につながる。手づかみ食べは、手指の機能そのものの発達と、自分の手で食べることによって高められていく感覚機能や運動機能の協応性、手指の巧緻性、認知する力の向上などの機能の発達に関して大きな意義を持つ。例えば自立活動で綿球をスプーンでくわう課題をさせ、給食時間に般化させるなどの活動はよく見られるが、給食指導を通して育んだ様々な機能を、他の教科や生活場面に発展させることができれば、給食指導がより教育効果の高い指導の場となるだろう。

### 2 摂食障害児の食事について

田角（2013）は、乳幼児の摂食障害について「多少でも食べる意欲がある場合は“少しでも多く食べることや訓練をやめること”と“安全を考慮した上で固形物の手づかみ食べを進めること”を中心に個別に計画をたてて対応する」とし「摂食機能の発達には、受動的に食べさせてもらう部分と能動的に自分で食べるという両面からの発達過程があることを理解することが大切で（中略）“食べさせる”ことばかりが意識され、本来子どもが持っている自分で食べる機能の発達を促すことを忘れがちになることに注意がいる」と述べている。

A児においても昨年度当初は教師の手添えによるスプーン使用で食事をしていたが、A児が食べることを楽しめているのか疑問を抱くようになっていた。スプーンの使用はA児の発達段階を踏まえると、実態に沿っていないのではないかと考えた。スプーンを使用している状態から、手づかみ食べに取り組むことは、一見段階を後退させると捉えられるのではないかと迷いも生じたが、発達の積み上げ直しという視点に立ち、保護者やA児に関わる教師、看護師、栄養士、主治医等に相談の上、連携のもとチームで取り組むことにした。

また田角は、食べることと運動の発達について「食べるということを通して、より生活に近いところで上肢機能の発達のための練習ができ（中略）上肢機能の発達に食べるということを利用しない手はない」としている。興味関心の幅が狭く、積み木やおもちゃなどの課題に対してなかなか興味を示さないような障害児においても、食べることは、食べておいしい、食べて満腹感を感じるなど、直接的に感覚に働きかける営みである。教師との食事における信頼関係を十分構築し食べる意欲を尊重しながら自分の手を使って食べることで、食べる機能の発達のみならず、運動機能の発達、コミュニケーションや社会性の獲得等、子どもの社会生活全体の向上につながると考える。

### 3 特別支援学校における食に関する指導の展開

食に関する指導の手引きには、障害の状態が極めて重度の児童生徒に対しては「見る、聞く、触るなどの感覚を十分に活用し、食べる意欲を高めたり、食べたい意思を表情や身振りで表現したりするなど、主体的な取組を促す工夫が必要」とある。そして障害種ごとの配慮の例を以下のように示している（表1）。

A児は肢体不自由と弱視を有するので、双方の配慮を必要とする。肢体不自由による身体の動きの制限を加味しつつ、できるだけ自発的に身体を動かせる環境づくりを行う。また弱視を有するため見えにくさを考慮し、視覚のみに重きを置くのではなく、様々な感覚を通して食べ物を多面的にとらえるような支援を工夫していく。

表1 各障害種共通の指導上の配慮の例(一部抜粋)

障害種	指導上の配慮の例
視覚障害者	<ul style="list-style-type: none"><li>・味覚だけでなく、触覚や嗅覚等も活用して、食の経験の拡大を図れるようにする。</li><li>・聴覚、触覚及び保有する視覚などを十分に活用して、食品・料理名など食に関する事物と言葉とを正しく結びつけ、的確な概念の形成を図り、言葉を正しく理解させる。</li><li>・視覚的模倣や空間的な把握が困難なことから、マナーの説明や基本動作の習得に重点を置いた指導を十分に行う。</li></ul>
肢体不自由者	<ul style="list-style-type: none"><li>・児童生徒の身体の動きの状態や生活経験の程度等を考慮して、食に関する指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどして指導する。</li><li>・脳性疾患等の認知特性から、課題を見て理解したり、聞いて理解したりすることに困難がある場合があるので、課題を提示するときに、注目すべき所を強調したり、視覚と聴覚の両方を活用したりするようにする。</li></ul>

### 4 視覚障害児の視覚認知の基礎指導について

佐島（1999）は「弱視児の見え方は一人一人で異なるという認識に立ったうえで、その子どもの保有する視覚を最大限活用するための基本的な『見る力』を育てることに基礎指導の意義がある」と述べている。見えにくい子どもの指導ではまず「見ることを嫌いにならない」で「見ることが楽しい」と感じ「積極的に見よう」という意欲と、それを支える基本的な視覚活用の技能を育てることが重要であるとしている。「なんとなく見える」という状態から「意識的・目的的に対象を見る」力を育てるためには、A児の意欲が高い給食場面は効果的であり、メニューごとに配膳し一皿ずつ注視させる工夫は有意義であると考える。また、膳の中から置かれた皿を探索し視覚的に定位する行為（視覚的探索）や言葉かけをしながら皿を動かすことで追視を促すなど、食べる活動の中でA児の見る力を育てることができる。加えて、牟田口（1999）は、弱視児の指導においては、視覚以外の感覚も有効に活用できるような配慮が必要と述べている。そのためには、指導者も音や感触に注意を向けて子どもと共に共感したり、子どもの取り込んだ情報を大切にしたりして子どもが視覚以外の感覚を十分活用できるように心がける必要があるとしている。

手づかみ食べにおいては視覚だけでなく、触った時の手ざわり（触覚）、食べ物のにおい（嗅覚）、歯で噛んだ時の音（聴覚）、口にした時の味わい（味覚）等、五感を十分に活用することができる。給食は教師やクラスメイトも同じものを食べるので、共感もしやすい教材であると言える。また、弱視児への配慮として、手指を使い操作する能力を養うことを挙げている。手づかみ食べは目と手と口の協応を促す活動であり、手指の操作能力を十分に養う場となる。手指は使ってこそその能力が高められるため、教師が支援の手を差し伸べすぎず、A児自らの動きを引き出し、促すことも心掛けていきたい。

### III 研究の実際

#### 1 A児の実態把握

##### (1) 学校での様子

A児は人見知りや初めての場所に緊張を示すことが多いが、明るくひょうきんな性格である。話を聞いてほしい教師の名前を呼び、注意を自分に向けてから話し始めたり「○○先生に見せる」「ママに言つといでね」などと第三者を意識した発話をしたりと、他者とのかかわりやコミュニケーションを楽しもうとする様子が見られる。普段は車いすを使用しているが手引き歩行や20mほどの独歩も可能で、空の麦茶ポットを持ったまま手引きで歩いたり片手でつかめる柔らかいボールなどをつかんで、腕を大きく横から前に振って投げたりすることができる。

また、A児は弱視を有しているため、対象物をしっかり焦点化して見ることが難しい。そのため、まずは対象物を視覚で大まかにとらえることができるよう、自分のロッカーに自分でランドセルを片付ける活動や、自分でごみを持ち、ごみ箱まで歩いて捨てる活動などを歩行練習と合わせて取り組んでいる。

##### (2) 食事について

A児は昨年度より手づかみ食べに取り組み、ごはんと荒刻みにしたおかずと一緒に入れた固定皿で食事をしていた（図1）。固定皿1枚のため、見る必要性をあまり感じていない様子がうかがえ、食事が進むうちに複数のおかずが混ざってしまい、それぞれの味や食感等の違いに気づきにくい状況であった。

また、おかずは全て荒刻みにして配膳していたため、A児が食べ物を噛み切ったり、かじり取ったりする活動につなげることが難しかった。汁物や牛乳などは教師が器を持って飲ませていた。A児は好き嫌いがなく、出されたものはおおむね何でも食べる。「おいしい」「おしまい」などの発言は時々あるが、自ら食べたいものを伝えたりおかわりを要求したりすることはほとんどない。毎回の摂取目標量を保護者が決めており経口摂取量がそれに満たない場合は牛乳を胃ろう注入している。



図1 昨年度、固定皿での様子

##### (3) 関係者との連携

個別の教育支援計画における保護者の願いに「自分の気持ちを伝えるだけでなく、相手の気持ちや状況を想像できるようになってほしい。」「注視して手の作業（つまむ、置く、入れる、書く等）ができるようになってほしい。」「簡単な数字やひらがなや記号を理解し、一つでも書けるようになってほしい。」とある。手づかみ食べを通して、コミュニケーション能力や手指の巧緻性の向上が期待できる。また、片付けの際に同じ形の皿を重ねることで、形の理解へつなげたい。

A児は週に1回作業療法訓練を受けている。担当作業療法士によると①「上半身に不必要的力が入りがちなので、活動前に肩周りのストレッチなどを取り入れる」②「現在は視覚を使わせること以上に、探索する手を育てることに重きを置く」との助言があった。A児は経験不足から触覚を使うことに慣れていないため、触覚を育てることが認知機能の向上につながることであった。

視機能訓練士による視機能相談では、視野がかなり狭く、眼振があり、注視の際にも眼球の揺れが強く認められることであった。近眼は検査不可ということで、①「本人の視野に入るよう、目の前に近寄って会話したり課題を提示したりするとよい」②「コントラストをはっきりさせて見せるようにするとよい」③「見える範囲で、本人の興味のあることをさせるとよい」との助言があった。

(4) 自立活動におけるA児の実態把握と給食に関する指導内容

A児の自立活動の流れ図と給食における指導内容及びねらいとする力を表2にまとめる。

まず、自立活動の六つの区分（ア）に整理し、そこから指導目標（イ）や自立活動における項目（ウ）具体的な指導内容（エ）と関連付け、さらに給食における指導内容及びねらいとする力（オ）を示した。本研究では主に（オ）「給食における指導内容及びねらいとする力」の①から⑤を基本としながら学習を進めていくこととする。

表2 自立活動の流れ図と給食における指導内容及びねらいとする力

(ア)

項目	1 健康の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 環境の把握	5 身体の動き	6 コミュニケーション
実態把握	・腎不全などを併せ有しているが、健康状態や生活リズムは安定している。	・明るくひょうきんな性格で活動に対してもおむね積極的である。	・人見知りや初めての場所に緊張を示すことがある。 ・話したい教師の名前を呼んで注意を向けてから話しかけるなど、慣れた教師とのかかわりを楽しむことができる。	・箱の中の大きなビー玉を1個ずつ取り出すことができる。 ・弱視のため、対象物をしっかりと焦点化して見たり、模倣したりすることが難しい。 ・2つのものの形の違いを理解することが難しい。	・大きい対象物であれば、視覚でとらえることができるが、机上の課題は手探りで取り組むことが多い。 ・対象物を三指でつまむことがまだ難しく、親指以外の四指と母指球に挟んで物を操作することが多い。	・会話への意欲は高いが、語彙が少なく、会話がパターン化している。 ・簡単な教師の問い合わせに答えることはできるが、自分から要求を伝えることは少ない。

(イ)

指導目標	・視覚以外の感覚も活用し、ものの全体像をとらえる。 ・注視を促しながら手の巧緻性を高める。 ・語彙を増やし、自分の要求や気持ちを伝える。
------	----------------------------------------------------------------------------

(ウ)

自立活動における項目	1 健康の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 環境の把握	5 身体の動き	6 コミュニケーション
				(1)保有する感覚の活用に関する事。 (2)感覚や認知の特性への対応に関する事。 (3)感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。 (4)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。	(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。 (2)日常生活に必要な基本動作に関する事。 (3)作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事。	(2)言語の受容と表出に関する事。 (3)言語の形成と活用に関する事。

(エ)

具体的な内容	①様々な感触のものを触る、いろいろな音を聞くなどの豊かな経験を通して感覚機能の発達を促す。	②やり慣れた課題を二つ提示し、好きな方を選ばせるなどの活動を多く取り入れる。	③課題の大きさや音などを手掛かりに、課題のある位置や場所を認識し、手を伸ばす、つかむなどの目と手の協応運動を高める。	④上肢のダイナミックな動きや手指の細かい動きを組み合わせた活動を設定し、身体機能の向上を図る。	⑤教師とのやりとりの中で、語彙を増やし、「おかわり」「もっと」「おしまい」などの自分の要求や意思を伝える力を育む。
--------	-----------------------------------------------	----------------------------------------	------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

(オ)

給食における指導内容	①さまざまな食べ物を手づかみで食べることで触覚、味覚、嗅覚等の感覚機能の発達を促す。	②メニューごとに食器を分け、一品を意識させることで、食べ物の違いの理解を促し、選ぶ力の向上につなげる。	③食べ物のある位置や場所を認識し、手を伸ばす、つかむ、口に運ぶなどの目と手と口の協応運動を高める。	④A児が握りやすいような食べ物の刻み方を工夫し、つまむ、握る、かじり取るなどの動きを向上させる。	⑤教師とのやりとりの中で、語彙を増やし、「おかわり」「もっと」「おしまい」などの自分の要求や意思を伝える力を高める。
ねらいとする力	●五感を使う力	●違いの理解 ●選ぶ力 ●同じ形を捉える力	●意識して見る力 ●探索する手 ●位置の認識 ●目と手と口の協応	●上肢・手指の運動機能	●コミュニケーション力 ●意思表示、要求する力

## 2 検証授業 1【平成 30 年 5 月 30 日】

(1) 題材名 「自分で食べよう！選んで食べよう！」

(2) 本時の目標

- ① 小皿の位置がわかり、手を伸ばすことができる。
- ② 小皿の位置の変化に気づき、好きなものを選んで食べることができる。
- ③ 小皿がぴったり重なった時の感覚を感じることができる。

(3) 本時の展開（一部抜粋）

	学習活動	指導の手立て	備考
導入 展開	1 給食準備等 2 給食を食べる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手洗い等、衛生面に十分配慮しながら給食指導を行う。</li> <li>・計量した給食の膳を見せながら、メニューを紹介する。</li> <li>・膳の端に食べ物の入った小皿 2 枚を、できるだけ A 児から離れたところにセットし、A 児の前に出す。</li> <li>・A 児が小皿に気づかない場合は、手添えをして場所を確認させる。</li> <li>・小皿に向かって手を伸ばし、食べ物をつかむことができたら、手短にほめる。</li> <li>・A 児の好みがわかつたら「○○がおいしいね」「○○が好き」などと言葉かけし、復唱を促す。</li> <li>・好みの食べ物がわかつたら、途中で皿を置く位置を変化させる。A 児がそれに気づき、手の動きを変化させることができたら手短にほめる。</li> <li>・自由なペースで食事を楽しめるよう、特に好きなものがあればおわりを促す。</li> </ul>	エフ・ン タオル テーブル 秤 給食 ハサミ 滑り 止めシ ート
まとめ	3 あいさつ、計量	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ごちそうさまのあいさつをし、摂食量を計量する。</li> <li>・摂食量が 130g 以下であれば、看護師に注入の連絡をする。</li> </ul>	
片付け	4 片付け	<ul style="list-style-type: none"> <li>・膳の上で、小皿を重ねる。</li> <li>・「ぴったりだね」「同じだね」などと言葉かけしながら、重ねた小皿を触らせたり、何度も重ねる動作を繰り返したりして、重なった時の感覚を体感させる。</li> </ul>	

(4) 考察

検証授業では、前もって参観者へ授業の視点をアンケートに項目立てて提示した（表 3）。視点を前もって提示したことで、より焦点化したアドバイスをもらうことができた。

検証授業では、普段と違う参観者の多い雰囲気に A 児が緊張を示し、A 児のよさを引き出すことが難しかった。要因として、教師が指導内容を遂行したいという思いから、緊張し

ている A 児の気持ちを十分にくみ取ったり、普段通りの楽しい雰囲気や食事以外の会話を広げたりすることができなかつたことが挙げられる。しかし A 児は緊張しながらも小皿に手を伸ばし、麺を選んで食べている様子が見受けられ、食後「どれがおいしかった？」の言葉かけに「めん」と答えることができた。

指導の見直しや改善点を表 4 に示す。「②初めに一口ずつ給食の味見をすることで給食の全体像を把握させる。」を受け、メニュー全てをごく少量ずつ配膳し A 児に手づかみ食べで味見させることにした。しかし給食時間内に食事を終えることが難しくなったため、教師が食べ物の名前や様子を言葉かけしながら、一口ずつスプーンで与えることにした（図 2）。これにより、

表3 アンケート項目

○給食指導を A 児の発達を促す場として適切に設定できたか
○認知発達を促す指導になっているか（目と手と口の協応運動、好きなものを選ぶ力、形の弁別）
○小皿を置く位置（A 児からの距離、皿の入れ替え）
○給食の進め方（2 皿配膳すること、2 皿の選択の仕方〈主食・副菜〉、他のメニューや汁物を出すタイミング）
○言葉かけの仕方や内容（本人の意思の言語化、様子や状況の共有、言葉や話題の広げ方）
○その他

それぞれの味見をした際のA児の表情や様子に教師が注目することができ、A児が好きであろうメニューの見当を付けながら、最初に配膳する2皿を選ぶことができるようになった。

「④計量、配膳の仕方を工夫し、おかわりの要求があつた際にすぐ対応できるようにする。」を受け、計量の仕方を改善した。それまでは、あらかじめ計量しながら小皿に分けて配膳し、おかわりの要求があれば再度おかわり分を計量して与えていた。それを、初めに給食の総量を計量し、最後に全ての残量を差し引いて摂取量を求めるようにした(図3)。これにより、おかわりの要求があつた時に、すぐにその場で小皿に配膳することができるようになった(図4)。

表4 授業の見直しと改善点

①楽しく食べることを前提とした中で、ねらいをおさえながら指導する。
②初めに一口ずつ給食の味見をすることで給食の全体像を把握させる。
③少量ずつ小皿に配膳することでおかわりの要求を出しやすくする。
④計量、配膳の仕方を工夫し、おかわりの要求があつた際にすぐ対応できるようにする。
⑤A児が食べている様子や手指の動き、視線等をよく観察し、活動が落ち着いてから話しかける等、待つ姿勢を心掛ける。
⑥「今食べているのはごはんだよ」「次は何が食べたい?」など聴覚の活用を充実させたり匂いや味の違いを言語化して伝えたりする。
⑦過度な支援に注意し、A児からの要求の欲求を引き出すようにする。



図2 初めに一口ずつ味見をする



図3 総量から残量を差し引く



図4 その場ですぐおかわり

### 3 検証授業2【平成30年7月12日】

(1) 題材名 「自分で食べよう！選んで食べよう！」

(2) 本時の目標

- ① メニューの違いがわかり、好きなものを言葉や動作で伝えることができる。
- ② 3皿から好きなものを選んで食べたり、皿の位置の変化に気づいたりすることができる。
- ③ 小皿がぴったり重なった時の感覚を感じることができる。

(3) 本児の展開 (抜粋)

	学習活動	指導の手立て	備考
導入	1 給食準備等	・手洗いやエプロン着用等、衛生管理に十分留意する。 ・弱視のため、慣れた活動であっても丁寧に言語化する。	エプロン タオル
展開	2 あいさつ 給食を食べる	・一口ずつ全体の味見をさせ、その様子を観察する。 ・ご飯とコロッケの二品を味見させ、どちらが食べたいか尋ねる。 A児から表出があれば手短にほめる。 ・膳の端に食べ物の入った小皿2枚を、できるだけA児から離れたところにセットする。小皿に向かって手を伸ばし、食べ物をつかむことができたら、手短にほめる。 ・常に楽しい雰囲気を心がけ、食事中の様子を共有し、A児から出てきた言葉を大切にしながらやりとりを広げる。 ・「サクサクだね」「固いね」「落ちたね」などと言葉かけし、食事中の様子を共有する。 ・においや感触にも意識を向けるような言葉かけをする。 ・状況を見ながら、新しいメニューを追加、味見させ、3皿から選べるようにする。 ・食べ物がなくなったことに気づき、おかわりの要求を促すため、	テープ ル 秤 給食 滑り 止め シート バミ

まとめ 片付け	3 あいさつ 4 片付け	<p>少なめに配膳する。要求があればおかわり分をすぐに追加する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>好みの食べ物がわかつたら、途中で皿を置く位置を変化させる。A児がそれに気づき、手の動きを変化させることができたら手短にほめる。</li> <li>汁物を摂る際は、器の持ち手をしっかりと握ることを確認し、最小限の支援で飲めるようにする。</li> <li>すいかはかじり取りできるように、大きめに切って手に持たせる。</li> <li>A児が言いたいと思われることを言語化し、復唱を促す。</li> <li>あいさつ。摂食量を計量し、必要があれば看護師に連絡する。</li> <li>膳の上で小皿を重ね、重なった時の感覚を体感させる。</li> </ul>	
------------	-----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

#### (4) 考察

検証授業2では、緊張している様子が見られたが、教師がクラスの友達のことを話題に挙げたり、学級の教師と連携してA児をほめたりと、和やかな雰囲気を作ることができ、検証授業1の時と比べ、意欲的に活動に取り組むことができた。参観者からも「以前よりA児の選ぶスピードが速くなった」「食べこぼしが減ってきた」「拒否の意思表示がはっきり出ていた」「皿を重ねる場面では教師とのやりとりを楽しみながら活動できていた」などの感想が得られた。

#### 4 研究仮説の検証

本研究では、A児が楽しく意欲的に取り組んでいる「手づかみ食べ」による給食指導を、自立活動と関連付けて捉えなおし指導することで様々な発達を促すことをテーマに、授業づくり、授業実践を行ってきた。ここでは授業実践の振り返り、児童の行動観察、発言等を通して検証する。

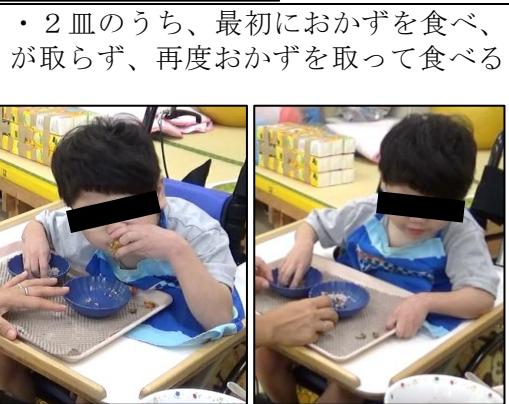
(1) 「楽しく意欲的な手づかみ食べによる給食指導を、自立活動の具体的な指導内容と関連付けて捉えなおすことで、給食時における指導内容を整理することができるであろう。」について

本研究では、A児における給食時の指導内容を、自立活動の具体的な指導内容と関連付けて整理した。例えば「環境の把握」において意識して見る力、探索する手、位置の認識等の発達をねらいとし、食べ物のある位置や場所を確認し、手を伸ばす、つかむ、口に運ぶなどの目と口の協応運動を高めることを指導内容とした(表2参照)。場面設定の工夫として、皿をA児から離れたところに置いたり、途中で皿の位置を移動させたりと、教師が明確なねらいを持って、意図的に設定することができた。このように、指導内容を自立活動と関連付けて捉えなおすことで、具体的な指導につなげることができた。

(2) 「教師がねらいに即した場面設定や言葉かけをすることで、A児の手指機能の発達や認知発達等を促すことができるであろう。」について

本研究でのA児の様子を指導内容、指導の手立てごとに整理した。

給食時の指導内容	指導の手立て	A児の様子 (➡は行動から読み取れる力)
・給食指導全体を通して、さまざまな場面で注視や手指・上肢の運動を促す。	・手洗い、机ふき等、給食準備の際、言葉かけをして注視を促す。 ・様子を見て手添えを外しA児に任せ る。	  <p>・手洗いや机ふきの際に、手やふきんをしっかり見ることができた。  <b>➡意識して見る力</b></p> <p>・ふきんを握り、自分で机をふくことができた。  <b>➡上肢・手指の運動機能</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>・さまざまな食べ物を手づかみで食べることで触覚、味覚、嗅覚等の感覚機能の発達を促す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手触りの感触を言語化したり、においを嗅ぐように言葉かけしたりと、五感に意識を向けるよう促す。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の促しに応じ「においクンクン」と言いながらみそ汁と牛乳のにおいを嗅ぎ、みそ汁を選んで飲むようになった。</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>→五感を使う力</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・食べ物のある位置や場所を認識し、手を伸ばす、つかむ、口に運ぶなどの目と手と口の協応運動を高める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・膳の端に食べ物の入った小皿を、できるだけA児から離れたところに置く。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の言葉かけなしで、肉の入った皿を視覚で捉え腕をいっぱいに伸ばして肉をつかみ、口に運んで食べることができた。</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>→意識して見る力</b> <b>→目と手と口の協応</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・メニューごとに皿を分けて注視させ、皿を移動することで追視を促すなど、食べる活動の中で意識して見る力を育てる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・皿をA児の目の前に差し出し注視を促してから膳に置く。言葉かけをしてから皿を移動させる。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・差し出された皿をじっくりと視覚で捉え、2つの皿に交互に顔を近づけて食べ物を見比べるようになった。</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>→意識して見る力</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・メニューごとに食器を分け、1品を意識させることで、食べ物の違いの理解を促し、選ぶ力の向上につなげる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1品ごとの違いを意識できるように、皿を分けて配膳する。2品のうち、好みの食べ物がわかつたら、途中で皿を移動させる。状況を見ながら3皿に増やす。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・2皿のうち、最初におかずを食べ、その後ご飯に手を伸ばすが取らず、再度おかずを取って食べることができた。</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>→違いの理解</b></p> <p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・途中で皿を移動させると、それに気づき、食べたいものを取ることができた。</li> <li>・左の皿から取った食べ物を左の皿に戻し、右の皿の食べ物を取つて食べることができた。</li> </ul> </p> <p style="text-align: right;"><b>→位置の認識</b>    <b>→選ぶ力</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・A児が握りやすいような食べ物の刻み方を工夫し、つまむ、握る、かじり取るなどの動きを向上させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安全面に留意し、A児の食べる様子を観察しつつ、まずは全てを荒刻みにしないで与える。</li> <li>・持ちやすい容器を工夫しなるべく支援を減らす。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・コッペパンを握ってかじり取る様子が見られた。誤嚥もなく、適当な一口大を理解して食べることができた。</li> <li>・持ち手のついたコップにしっかり親指をかけて支援なしでみそ汁を飲み干せた。</li> <li>・コップを両手で口まで持っていた後、片方の手を離し、片手だけでコップを保持し、ひじを浮かせた状態で飲むことができた。</li> <li>・4月当初に比べ、食べこぼしが減った。</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>→上肢・手指の運動機能</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>手づかみで食べることで、自ら手を使おうとする意欲を養い探索する手を育てる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>食べ物がなくなったことに気づきやすいように、少なめに配膳する。</li> <li>A児が状況を自分で判断できるよう、待つ姿勢を心がける。</li> </ul>	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>小皿が配膳されることに気づくと、小皿めがけて、すぐに手を伸ばすようになった。</li> </ul> <p style="text-align: right;">➡意識して見る力 ➡探索する手</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>教師とのやりとりの中で、語彙を増やし「おかわり」「もつと」「おしまい」などの自分の要求や意思を伝える力等を高める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A児から出てきた言葉を大切にし、楽しい雰囲気を作る。</li> <li>過度な支援にならないよう注意し、待つ姿勢を心がけることで、A児からの要求の欲求を引き出す。</li> </ul>	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>給食に関する話だけでなく、友達に「アイーン」などと言って笑わせたり、教師にちょっかいを出したりと、自発的な発言や行動が増えた。</li> </ul> <p style="text-align: right;">➡コミュニケーション能力</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>小皿の食べ物がなくなったことに気づき「ない」と発言するが、教師が黙っているとしばらくして「おかわり」と言えるようになった。</li> <li>おかげを食べている時に「ぎゅにゅう」と言って要求するようになった。</li> <li>教師が差し出したすいかを押し返して拒否の意思表示ができた。</li> </ul> <p style="text-align: right;">➡意思表示・要求する力 ➡選ぶ力</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>身の回りのものの形に注目し同じ形を捉える力を養う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>片付けの際小皿を重ねることで、ぴったり重なった時の感覚を体感させる。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>「ぴったんこ」と言いながら6枚の小皿を全て自分で重ねることができるようになった。</li> <li>重ね終わったことがわかり「できた」と言えるようになった。</li> </ul> <p style="text-align: right;">➡同じ形を捉える力 ➡意思表示</p>

上記のように、教師がねらいに即した場面設定や言葉かけをすることで、五感を使う力、目と手と口の協応、上肢・手指の運動機能、意識して見る力、探索する手、位置の認識、違いの理解、選ぶ力、意思表示や要求する力、同じ形を捉える力等を引き出すことができた。

## 5 考察

### (1) 重度重複障害児の発達段階を踏まえた指導について

本研究において、A児が興味のあること、好きなことである「手づかみ食べ」を取り上げた。教師が与えるのではなく、子どもが興味のあること、楽しく取り組んでいることに教師が入り込み、広げることが重度重複障害児の指導において大切である。子どもが主体的に活動する中で、教師がねらいに即した指導をすることで、子どもは楽しみを広げながら様々な力を発達させることができる。また、教師が子どもの活動を認めたり、ほめたり、達成感の共有に努めたりすることで、子どもが自信を持ち、自己肯定感を育む支援ができる。自分自身を肯定的にとらえることは、新しいことへのチャレンジなど次の活動への原動力にもつながる。本研究でも「上手になっているね」との言葉かけにA児が「うん」と答えたり、自信を持った表情で「できた」と言ったりする様子が見られた。このように子どもの行動や感情を丁寧にフィードバックしながら、意欲と発達を引き出していくことが重要である。

ここで、A児における食べる発達段階のイメージ図を示す（図5）。昨年度当初のA児は、流動食や固体食を他者に食べさせてもらう段階から、教師の手添えによりスプーンを使用し自分で食べる段階に移行していた。食べる発達段階としては「手づかみ食べ」の段階を飛ばしてスプーン使用に取り組ませたことになる。そしてA児の発達段階を踏まえ、手づかみ食べに段階を戻した。

今回の研究で、手づかみ食べを通して自分で食べる意欲に加え、A児の様々な発達を促すことができた。手づかみ食べで培われた様々な力が、今後スプーンを使用し食べる力を支える土台になると考える。つまり、段階を飛ばさずに一つ一つ積み上げていくことと、飛ばした場合は戻って積み直しを試みることが大切である。現在A児は、手を使うことが楽しいと感じており、主体的に取り組んでいる。将来的にスプーンへの移行を踏まえて、手を使うことが楽しいという段階から、手を使って道具を操作することが楽しいという段階につなげていきたい。そのためにも、給食指導や自立活動、その他いろいろな場面で、もっとA児に手を使うことを楽しませることが重要である。「手を使っていろいろなことができた。もっとやりたい」という意欲や自己肯定感を引き出していくことが、今後の継続課題である。

## (2) 家庭や関係者との連携

A児は一日の経口摂取量、胃ろう注入量、尿量、体重等を保護者が毎日管理している。給食量に関しても、今まででは保護者が決めた給食摂取目標量（180～200g）を配膳しており、完食したら終了していた。もっと食べたような様子を見せることがあっても、ごく少量おかわりをさせる程度であった。

今回、保護者と連携し、A児の毎食の摂取量、体重、尿量等を表にまとめることにした（図6、図7）。主治医との相談で、給食量の上限を定めず、食べたいだけ与えてよいこと、ただし摂取量が130g未満であれば注入するという確認を行い、給食指導に取り組むことができた。日々のメニューや空腹感、体調等の影響もあるが、よく食べる日は300g以上摂取する日も珍しくなくなった。本研究を通してA児自身の摂取量が尊重される給食、すなわち自分で量を決めることができる給食へと変化した。

また、家庭での食事は保護者がスプーンで与えている。A児が生き生きと手づかみで食べている姿や実際に摂取量が増えている様子を伝えることで、保護者から「できるときには家庭でもやってみたい」との発言があった。毎食は難しいが、パン食の時は細かくちぎらずに手づかみで与えており、休日の昼食などは家庭でも手づかみ食べに取り組む日もあるとのことであった。手づかみ食べは片付けに手間がかかる。特に障害を有する子どもを育てる家庭では他の面でも負担が大きいため、手づかみ食べは学校で取り組むこととして、家庭には積極的に協力を求めなかった。しかしA児の変化によって、保護者もできる時はやってみようという気持ち

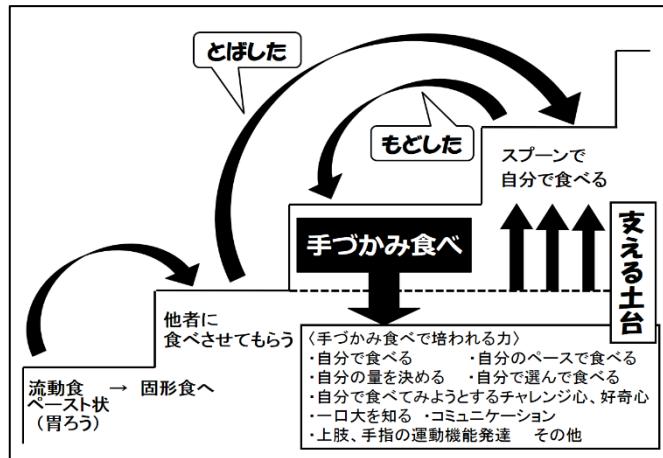


図5 食べる発達段階のイメージ図

日付	5/14月	5/15火	5/16水
朝	経口 53g 200g	経口 78g 200g	経口 52g 200g
昼	給食 195g 200g	給食 200g	給食 197g
夕	経口 100g 200g	経口 56g 200g	経口 102g 200g
就寝時	449380cc 15.92kg	449380cc 15.87kg	449380cc 15.87kg
体重(kg)	(15.92kg)	(15.87kg)	(15.87kg)
尿量	767g	821g	773g
気づいたことなど	おむつを自分で脱ぐ おむつを自分で着ぐ おむつを自分で洗う おむつを自分で干す おむつを自分で捨てる	おむつを自分で脱ぐ おむつを自分で着ぐ おむつを自分で洗う おむつを自分で干す おむつを自分で捨てる	おむつを自分で脱ぐ おむつを自分で着ぐ おむつを自分で洗う おむつを自分で干す おむつを自分で捨てる

図6 食事の記録(保護者)

日付	5/14月	5/15火	5/16水	5/17木
青皿4枚	青皿4枚	青皿4枚	青皿4枚	青皿4枚
746g	603g	566g	606g	
300g	230g	330g	320g	
1046g	933g	896g	926g	
734g	754g	659g	816g	
312g	179g	237g	110g	
おむつを自分で脱ぐ おむつを自分で着ぐ おむつを自分で洗う おむつを自分で干す おむつを自分で捨てる	おむつを自分で脱ぐ おむつを自分で着ぐ おむつを自分で洗う おむつを自分で干す おむつを自分で捨てる	おむつを自分で脱ぐ おむつを自分で着ぐ おむつを自分で洗う おむつを自分で干す おむつを自分で捨てる	おむつを自分で脱ぐ おむつを自分で着ぐ おむつを自分で洗う おむつを自分で干す おむつを自分で捨てる	おむつを自分で脱ぐ おむつを自分で着ぐ おむつを自分で洗う おむつを自分で干す おむつを自分で捨てる

図7 食事の記録(担任)

を持ち、実際に取り組む機会ができたことは大変喜ばしいことである。学校での子どもの変化によって保護者が変化し、子どもにとって好ましい環境が広がっていくことは、学校教育の大きな役割の一つであると考える。今後も保護者の気持ちや家庭のペースを尊重しながら取り組みの連携を図っていきたい。

### (3) 他の学習場面でのつながり

#### 【意識して見る力】

本研究を進める中で、A児が提示されたものに対して、自分から顔を近づけてじっくり見ようとする様子が見られるようになってきた。今までA児はカードなどの対象物に対してあまり視線を向けず、手探りのみで課題に取り組むことが多かった。平成30年6月5日実施の朝の会で、呼名する友達を決める場面があった。A児は自ら身を乗り出してカードに注目し、一定時間じっと見つめていた(図8)。これは、給食指導で引き出された「意識して見ようとする力」が他の学習場面にも生かされてきたと考えられる。

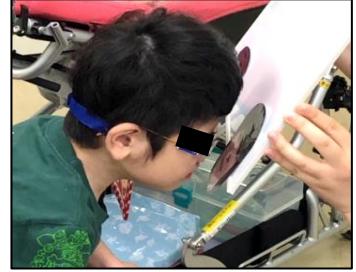


図8 カードに注目する

#### 【意識して見る力、探索する手、選ぶ力】

さまざまな学習活動の中で、選ぶ場面は多くみられる。これまでのA児は提示された2つのものの違いを理解したり、意図的に好きな方を選んだりすることが難しく、A児の視線の方向や手の動きなどを手掛かりに教師が選択していた。平成30年7月5日実施の生活単元学習「野菜スタンプで友達に暑中見舞いを書こう」において、実物のじゃがいもとゴーヤーのどちらかを選ぶ場面があった。A児は提示されたじゃがいもとゴーヤーをじっくりと見比べた後、手を伸ばしてそれぞれを2、3回触り比べた後で、ゴーヤーを選んだ(図9)。これは、給食指導で引き出された「意識して見る力、探索する手、選ぶ力」が他の学習場面にも生かされてきたと考えられる。



図9 野菜スタンプを選ぶ

このように単発的ではあるが、給食指導で引き出された力が、他の場面でも生かされてきている様子が見られたことは、A児の中で、ものの存在への気づきや選択することの意味がわかりつつあることの表れではないかと考える。集団活動の中でもA児がじっくり見たり触ったり選んだりする時間をできるだけ確保し、給食指導で培われた力が他の学習場面でもさらに生かせるように支援していきたい。

## IV 成果と課題

### 1 成果

- (1) 楽しく意欲的な手づかみ食べによる給食指導を自立活動と関連付けて捉えなおすことで、指導内容を整理し、教師が明確なねらいを持って意図的に場面設定することができた。
- (2) 教師がねらいに即した場面設定や言葉かけをすることで、五感を使う力、目と手と口の協応、上肢・手指の運動機能、意識して見る力、探索する手、位置の認識、違いの理解、選ぶ力、意思表示や要求する力などを引き出すことができた。
- (3) 学校での子どもの変化によって、家庭でも手づかみ食べに取り組む日ができた。
- (4) 手づかみ食べで引き出された、意識して見る力、探索する手、選ぶ力が他の学習場面にも生かされてきた。

### 2 課題

- (1) 手づかみ食べの継続研究
- (2) 個別の自立活動の時間等と関連させながら、手を使う活動への意欲や技能の向上を図る。

## 〈主な参考文献等〉

- 山口平八 清水フサ子 2016 『子どもの「手づかみ食べ」はなぜ良いのか?』 IDP 出版
- 大沼直樹 2014 『障害のある子をその気にさせて伸ばす! インタレストメソッド』 明治図書
- 田角勝 2014 『乳幼児の摂食行動と障害』 ベビーサイエンス vol. 14
- 田角勝 2013 『摂食障害児の食事を楽しくとはどういうことか』 つばめの会講演筆記録
- 日本肢体不自由教育研究会 機関紙 2011 『特別支援学校における食育』 日本肢体不自由児協会
- 文部科学省 2010 『食に関する指導の手引き』
- 篠原浩美 2009 『運動障害のある児童生徒の「食べる力」の育成に関する研究』
- 神奈川県肢体不自由児協会 2008 『食事に関して支援の必要な子どもに対する食事指導ガイドブック』
- 宇佐川浩 2007 『感覚と運動の高次化からみた子ども理解』 学苑社
- 宇佐川浩 2007 『感覚と運動の高次化による発達臨床の実際』 学苑社
- 東京都保健所 2007 『障害児の食べ方サポートレシピ』
- 東京都教育委員会 2003 『障害のある児童・生徒の食事指導の手引き』 東京都生活文化局
- 中島知夏子 2001 『摂食コミュニケーション』 オフィス SAKUTA
- 大川原潔 他 1999 『視力の弱い子どもの理解と支援』 教育出版
- (財) 鉄道弘済会弘済学園 1997 『段階式 発達に遅れがある子どもの日常生活指導 1 食事指導編』
- 文部省 1994 『日常生活の指導の手引き』
- 林邦雄、向井剛 1993 『認知の基礎を育てる遊びと教材』 学習研究社
- 文部省 1992 『肢体不自由児のコミュニケーション指導』