

インクルーシブ教育における小学校家庭科の 栄養教育プログラムの検討 — 発達障害児の学習過程の分析から —

伊藤 圭子 ・ 山崎 優子*
(2012年12月7日受理)

Research and Study on the Nutrition Education Programs for the Homemaking in Elementary School of the Inclusive Education: Analysis of Learning Process of Child with Developmental Disabilities

Keiko ITO and Yuko YAMASAKI

Abstract. This study developed and practiced classroom model for the Nutrition Education of the Homemaking in Elementary School from the viewpoint of receiving Inclusive Education, especially analyzing the procedure of lessons for the child Mr. A. with developmental disabilities. Subject of our investigation included 5th graders of the elementary school (34 children) and one child Mr. A. with developmental disabilities.

The result of our study is as follows:

1. By analyzing Mr. A's personality and to call his attention, we created the class to have him come up with visual materials.
2. We made a comparison before and after the Unit, the study of food item selection behavior, and found out that most of the children of the class showed correct answers of increased number of items, while Mr. A showed poor mark on the test of behavior of choosing foodstuff among many, notwithstanding of the fact that he showed good result on the test of knowledge for the classification of foodstuffs.
3. When we analyze Mr. A's learning process, we found out that regarding the environment before Mr. A's behavioral mood in the class that arouse in the class, and teachers reaction to it after Mr. A's behavior showed relation of negative spiral.

1. はじめに

近年、食を取り巻く環境の変化により、私たちは食べたいと思えば何時でもどこでも何でも食することが可能となっている。このような状況においては、栄養的なバランスに基づいて自ら判断し、食べ物を選択できるスキルの習得が必要となる。文部科学省による『食に関する指導の手引き』（平成22年）でも、子どもの「偏った栄養摂取や不規則な食事などの食生活の乱れ、肥満や過度の痩身などが見られる」ことが指摘され、学校教育において食育を推進することが重要であると述べられている。学校において系統的に栄養に関する教育を教科の中で行っているのは家庭科であることから、家庭科は喫緊の課題として子どもたちが

前述したスキルを身につけられるように取り組む必要がある。特に発達障害児は偏食傾向や食行動の偏りによって健康障害が誘発されることが指摘されている¹⁾ことから、発達障害児への栄養教育が求められている。

一方、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」（平成24年12月）によると、小学校の通常学級には7.7%の「知的発達に遅れはないものの学習面、各行動面で著しい困難を示すとされた児童」が在籍している。家庭科は特別支援教育の開始以前から、通常学級の子どもと特別な教育的配慮を必要とする子どもがともに

*広島大学図書館

学ぶ機会が多い教科である。しかし、多様な子どもの実状に対応できる指導方法が確立されているとは言い難い状況であり、未だに家庭科担当教師による授業の模索が続いている。平成24年7月には、中央教育審議会初等中等教育分科会 特別支援教育のあり方に関する特別委員会によって「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」も示され、インクルーシブ教育の推進と「合理的配慮」への留意が強調されている。これは、今後さらに、障害の有無で区分することなく、すべての子どもが共に学び、その中で個に応じた教育を行うインクルーシブ教育によって学習する機会が多くなることを示唆している。

そこで本研究では、インクルーシブ教育の観点から小学校家庭科の栄養教育プログラムを試案して授業実践し、その有効性を特に発達障害児の学習過程の分析から実証的に検討することを目的とする。

2. 方法

1) 授業対象児

東広島市立M小学校5年生34名であり、そのうち1名が発達障害児（以下A君とする）であった。児童のアセスメントは、学級担任であり家庭科担当でもある教員への対象児に関するインタビュー調査と、観察による実態把握によった。

A君は、自閉症の傾向がみられ、独自のこだわりがある。身の回りの物を几帳面に整えてからでないと作業にとりかかることができず、一つ一つの作業に時間をかけて丁寧に行う。自分が納得のいくまで取り組むため、他児の作業に比べ遅れがみられる。また、他児を待たせているという自覚はあるようだが、周りに合わせて急ぐ姿はあまり見られない。物事をじっくりと考えるので、他児よりも視覚的な手がかりが必要であるという教師からの助言があった。コミュニケーションに困難は見られない。漢字の読み書き、計算等においても知的な遅れは見られない。さらに、聞くことが苦手で、競争心が強く、手遊びの回数が多い。

2) 教材開発

栄養教育において、子どもたちは栄養という目に見えない概念学習に困難を生じやすい。そこで、

この栄養という概念を視覚化させた伊藤（2009）の開発教材を参考とした。A君の特性に配慮した教材は、他の通常学級の子どもも共に興味・関心をもって自主的に取り組むことができるという観点で教材を開発した。教材開発の観点の一つ目は、A君の「人の話を聞くことが苦手」「手遊びが多い」ことから、アニメキャラクターのストーリーを用いて授業展開し、具体的な場面を想定することで、興味を持って参加できるように工夫する。さらに、「ドラえもん」の替え歌で、歌詞は食品と食品群の色を関連づけられるようにする。二つ目には、「じっくり考える」というA君の特性から、視覚的教材を用いることで具体的にイメージが持てるようにする。例えば、カード（カード表に食品写真、裏に各食材の食品群の色を貼る）によって食品と食品群との関係を、積み木（赤、青、黄の積み木）などを用いて栄養のバランスの必要性が習得できるようにする。三つ目として、「競争心が強い」という特性から、カードによるゲームを取り入れる。

3. 授業実践

1) 授業実践の概要

開発教材を用いた授業の流れを図1のように試案した。

授業実践における到達目標を「6つの食品群の分類の知識をもとに、栄養的なバランスの判断ができ、適切な食物選択ができる」と設定した。そして、本実践における栄養教育の流れは、次のようなステップを経るよう計画した。それは、①身近な食品を3色の食品群に分類できる ②食品の主な3つの働きと身体への影響を知る ③3色の食品群の分類からさらに栄養的なバランスを考える視点を広げるために、6つの基礎食品群とその主な働きを知る ④身近な食品を6つの基礎食品群に分類できる ⑤6つの基礎食品群をもとに栄養的にバランスのよい食事の在り方を考えることができる ⑥以上のことを日々の食生活の中で意識し、適切な食物選択をすることができるとした。

2) 実施時期 2009年12月18日～1月13日

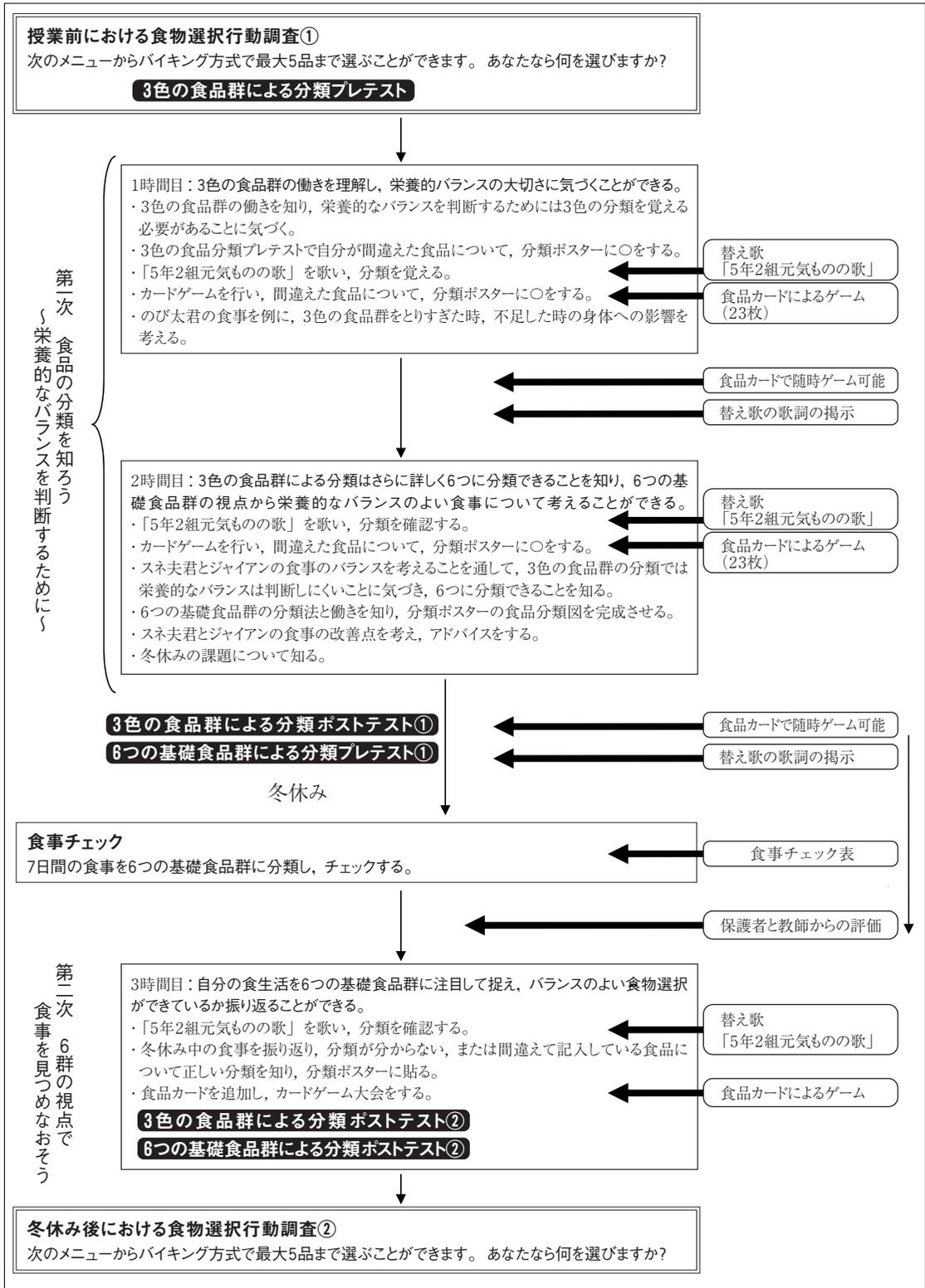


図1 授業計画

3) 授業者および対象者

本対象児童の学級担任である教師が、授業を実施した。対象者は2. 方法1)の授業対象児と同じである。

4) 情報の収集と分析

(1) 参与観察

学級担任であり家庭科担当でもある教師に対して、授業構成に対する意見などをインタビュー調査した。授業中は3名の観察者が子どもと教師の活動に対する反応を記録した。それをビデオ撮影し、参与観察を補強した。そして、これらの結果を分析した。

(2) 到達度評価

到達度評価は図1に示す各時点に、3色（赤は体をつくるもの、黄色は力や体温となるもの、緑は体の調子を整えるもの）の食品群による分類、6つの食品群による分類を把握するテストを実施した。また、単元前後で、子どもの食物

選択行動の変容をみるために料理メニュー表を用いた食物選択行動調査を行った。これは1食分の食事を選択するように設定し、20品目の料理をカラー写真で掲載し、この中からバイキング形式で最大5品目まで選ばせ、選出された料理とその選出理由を記述させた。選出料理を6つの基礎食品群に分類し、栄養的にバランスがよいかを判断した。なお、6群の油類だけの料理は設定しにくいいため、メニュー表には1～5群までの料理を掲載した。

4. 結果

1) 「食品と食品群との関連」に関する栄養概念の習得

(1) 3色の食品群分類における栄養概念の習得

i) 家庭科の学習者における変容

3色の食品群の分類におけるプレテストとポストテスト①における正答数の変化を表1に、ポストテスト①とポストテスト②における正答数の変化を表2に示す。

表1 3色の食品群の分類における正答数の変化（プレテスト・ポストテスト①）

人数 (%)

ポストテスト① プレテスト	22問正解 (100%未満)	19～21問正解 (86%-100%未満)	16～18問正解 (73%-86%未満)	15問正解 (73%未満)	合計
22問正解 (100%)	7 (20.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (20.6)
19～21問正解 (86%-100%未満)	16 (47.1)	2 (5.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	18 (52.9)
16～18問正解 (73%-86%未満)	7 (20.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (20.6)
～15問正解 (73%未満)	0 (0.0)	1 (2.9)	1 (2.9)	0 (0.0)	2 (5.9)
合計	30 (88.3)	3 (8.8)	1 (2.9)	0 (0.0)	34 (100.0)

表2 3色の食品群の分類における正答率の変化（ポストテスト①・ポストテスト②）

人数 (%)

ポストテスト② ポストテスト①	22問正解 (100%未満)	19～21問正解 (86%-100%未満)	16～18問正解 (73%-86%未満)	15問正解 (73%未満)	合計
22問正解 (100%)	28 (82.4)	2 (5.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	30 (88.3)
19～21問正解 (86%-100%未満)	3 (8.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (8.8)
16～18問正解 (73%-86%未満)	1 (2.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (2.9)
～15問正解 (73%未満)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
合計	32 (94.1)	2 (5.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	34 (100.0)

プレテストに比べポストテスト①で正答率が上昇した者(表中太字)は25名(73.5%)であった。ポストテスト①において正答率86%-100%未満だった者は3名(8.8%)であったが、ポストテスト②では正答率100%へ上昇した。

ii) A君における変容

3色の食品群分類における正答数の変化を図2に、その解答を表3に示す。

プレテスト, ポストテスト①, ポストテスト②における正答率はそれぞれ63.6%, 82.6%, 100.0%であり, 正答率の上昇が認められた。プレテストにおける誤答に赤の食

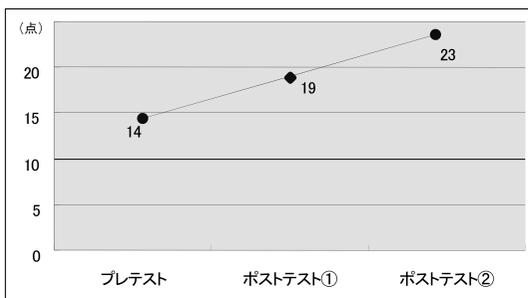


図2 3色の食品群分類テストにおける得点推移

品群という解答が多く見られ, 「りんご」, 「トマト」を見た目の色で判断したためと推測される。ポストテスト①において, 無回答の「にんじん」「メロン」「たまご」「トマト」以外は正答であり, 冬休み明けに実施したポストテスト②においては, 23問全て正答であった。ポストテスト②の答え合わせをする際に, それまで積極的に発表することがほとんど見られなかったA君が, 全問に元気よく手を挙げる姿が見られた。これは3色の食品群分類に関する知識を維持できているという自信が生じたと推察される。

(2) 6つの食品群分類における栄養概念の習得

i) 家庭科の学習者における変容

6つの基礎食品群による分類におけるプレテストとポストテスト①における正答数の変化を表4に, ポストテスト①とポストテスト②における正答数の変化を表5に示す。

プレテストからポストテスト①に正答率が上昇した者(表中太字)は19名(55.9%)であった。しかし, 正答率が減少した者が9名(26.5%)存在した。

表3 3色の食品群の分類における各食品の解答

■は誤答, -は無回答

	ほうれん草	肉	食パン	さつまいも	にんじん	とうふ	かぼちゃ	バター	ラーメン	メロン	魚	わかめ	りんご	ごぼん	たまご	きゃべつ	うどん	ピーマン	トマト	牛乳	キャンディー	ごま油	レタス
プレテスト	緑	赤	黄	赤	緑	赤	緑	黄	赤	黄	赤	赤	赤	黄	緑	緑	赤	緑	赤	赤	赤	黄	緑
ポストテスト①	緑	赤	黄	黄	-	赤	緑	黄	黄	-	赤	赤	緑	黄	-	緑	黄	緑	-	赤	黄	黄	緑
ポストテスト②	緑	赤	黄	黄	緑	赤	緑	黄	黄	緑	赤	赤	緑	黄	赤	緑	黄	緑	緑	赤	黄	黄	緑

表4 6つの基礎食品群の分類における正答率の変化(プレテスト・ポストテスト①)

人数(%)

プレテスト \ ポストテスト①	22問正解 (100%未満)	19~21問正解 (86%-100%未満)	16~18問正解 (73%-86%未満)	15問正解 (73%未満)	合計
22問正解 (100%)	0 (0.0)	4 (11.8)	1 (2.9)	0 (0.0)	5 (14.7)
19~21問正解 (86%-100%未満)	2 (5.9)	5 (14.7)	2 (2.9)	1 (0.0)	10 (29.4)
16~18問正解 (73%-86%未満)	1 (2.9)	0 (0.0)	1 (2.9)	0 (0.0)	2 (5.9)
~15問正解 (73%未満)	4 (8.8)	11 (32.4)	1 (2.9)	1 (2.9)	17 (50.0)
合計	7 (20.6)	20 (58.8)	5 (14.7)	2 (5.9)	34 (100.0)

表5 6つの基礎食品群の分類における正答率の変化（ポストテスト①・ポストテスト②） 人数（%）

ポストテスト① \ ポストテスト②	22問正解 (100%未満)	19～21問正解 (86%-100%未満)	16～18問正解 (73%-86%未満)	15問正解 (73%未満)	合計
22問正解 (100%)	5 (14.7)	2 (5.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (20.6)
19～21問正解 (86%-100%未満)	9 (26.5)	8 (23.5)	3 (8.8)	0 (0.0)	20 (58.8)
16～18問正解 (73%-86%未満)	0 (0.0)	3 (8.8)	2 (5.9)	0 (0.0)	5 (14.7)
～15問正解 (73%未満)	0 (0.0)	1 (2.9)	1 (2.9)	0 (0.0)	2 (5.9)
合計	14 (41.2)	14 (41.2)	6 (17.6)	0 (0.0)	34 (100.0)

ポストテスト①からポストテスト②に正答率が上昇した者（表中太字）は14名（41.2%）であった。しかし、ポストテスト②において正答率が減少した者が5名（14.7%）みられた。

ii) A君における変容

6つの食品群の分類における正答数の変化を図3に、その解答を表6に示す。

プレテスト、ポストテスト①、ポストテスト②における正答率はそれぞれ65.2%、91.3%、91.3%であった。ポストテスト①では正答率の上昇が認められたが、ポストテ

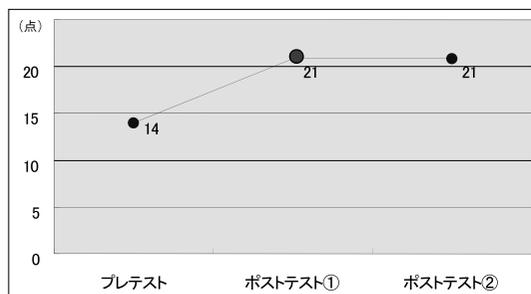


図3 6つの基礎食品群分類テストにおける得点推移

スト②では変化が見られなかった。ポストテスト②の誤答は「トマト」「ピーマン」であったが、特に「トマト」はプレテストから通して同じ誤答となっていた。

2) 食物選択行動の習得過程

(1) 家庭科の学習者における変容

単元前後に実施した食物選択行動調査の結果は食物選択行動の変容によって3つに大別された。単元前後を比較し、選んだ群数が増加していれば「向上」、変わらなければ「変化なし」、減少していれば「低下」とみなした。それを表7に示す。

選出した群の数が増加した者は23名（67.6%）、低下した者が2名（5.9%）、変化が見られなかった者が9名（26.4%）であった。

i) A君における変容

単元前後における食物選択料理とその選択理由を表8に示す。

選んだ食品群の数は、プレテストでは3つの群だったが、ポストテストでは5つの群に増加した。単元前の選択料理は、1群（たん

表6 6つの基礎食品群の分類における各食品の解答（数字は食品群を示す）■は誤答

	ほうれん草	肉	食パン	さつまいも	にんじん	とうふ	かぼちゃ	バター	ライメン	メロン	魚	わかめ	りんご	ごはん	たまご	きゃべつ	うどん	ピーマン	トマト	牛乳	キャンディー	ごま油	レタス
プレテスト	3	1	6	5	3	1	3	6	6	4	1	2	3,4	6	1	3	6	5	4	2	5	6	4
ポストテスト①	3	1	5	5	3	1	3	6	6	4	1	2	4	5	1	4	5	3	4	2	5	6	4
ポストテスト②	3	1	5	5	3	1	3	6	5	4	1	2	4	5	1	4	5	4	4	2	5	6	4

表7 対象者の選択料理の分類（単元後）

向上の様子と人数		変化無しの様子と人数		低下の様子と人数	
単元前から単元後の選択した群数の変化	人数(%)	単元前から単元後の選択した群数の変化	人数(%)	単元前から単元後の選択した群数の変化	人数(%)
2から4	2 (5.9)	4から4	5 (14.7)	5から4	1 (2.9)
3から4	8 (23.5)	5から5	4 (11.8)	4から3	1 (2.9)
3から5	<u>4 (11.8)</u>	合計人数	9 (26.4)	合計人数	2 (5.9)
4から5	9 (26.4)				
合計人数	23 (67.6)				

下線はA君の位置を示す

表8 A君の単元前後における食物選択理由

	1群（たんぱく質）	2群（ミネラル）	3群（カロテン）	4群（ビタミン）	5群（炭水化物）
単元前	オムレツ とりのからあげ エビフライ	牛乳		りんご	
	オムレツの中には熱いケチャップごはん とりのからあげは、 外側と中側がおいしいから エビフライは、外側が パリパリで中側もえびが おいしいから	牛乳は、とても冷えているし、 冷たいし、飲んだりしたらとても おいしいから		りんごは、音がムシヤムシヤして おいしいから	
単元後	エビフライ	牛乳	かぼちゃスープ	りんご	そうめん
	えびフライは中がえびで外が パリパリでおいしい	牛乳は冷たくておいしいから	かぼちゃのスープは飲むと体が 温かくなっている	りんごはとてもおいしいから	そうめんはとても冷たくてツルツルとして おいしい

ぱく質)から「オムレツ」、「とりのからあげ」、「エビフライ」の3つ、2群(ミネラル)から「牛乳」の1つ、4群(ビタミン)から「りんご」の1つであった。単元終了後においては、1群から「エビフライ」、2群から「牛乳」、3群から「かぼちゃスープ」、4群から「りんご」、5群から「そうめん」の5つであった。これらを選んだ理由については、その多くが「おいしいから」という『嗜好』によるものであった。単元終了後、3色分類にかかわるテストは全問正答であったにもかかわらず、『栄養』を理由とした食物選択は見られなかった。以上のことより、食品群の分類に関する知識の習得および、栄養的にバランスのよい食事を判断し、食物選択行動調査において食品選択するスキルの習得には学

習効果が認められた。しかし、食物選択の場面において、その知識を活用できるまでに至っているとは言い難かった。

3) A君の学習過程の分析

A君の学習過程に変化がみられたのは、3色の食品群分類における解答時であった。それまで手を挙げて発表する姿はみられなかったが、その時は、元気よく、身体を前に乗り出して挙手していた。これは、3色の食品群分類に自信が持てた現れであると推察される。分類知識習得を支援した物として、替え歌、食品カード、食品分類ポスター、食事チェック表への記入が考えられる。

しかし、A君の学習過程において、つまずきの生起を誘発する可能性のある、次のような事例が見られた。

- (1) 教師の学級全体へ向けた話を聞くことが困難
教師の話聞いていないと思われる場面を事例1, 事例2に示す。

A君は、教師が説明している時に下を向いていることが多くみられた。そのため、作業のやり方がわからなくなることが多かった。その原因として、学級全体で教師が話をする時は自分の興味・関心が強いものにしか反応せず、聞いていないことが挙げられる。

事例1

経過時間	教師・児童の発言と行動
0:45	教師：こうやって給食の時にもね食品を3つにわけてお勉強しているんだけど、それぞれこの働きがどんな働きかわかってる？ 赤の食べ物ってどんな働きですか？ I出君。 A：（耳をほじる。指遊びをする。）
9:00	教師：じゃあ答え合わせしてみて。 A：（右隣の人を見る。教師の方を見る。）

事例2

経過時間	教師・児童の発言と言動
35:00	A：（鉛筆を持つ。）
35:30	教師：（書く場所を指でさす。）

- (2) 競争心が強い

事例3では、右斜め前の児童がカードをシャッフルする様子を見て、A君も早くシャッフルできるようになった。しかし、事例4では、教師からシャッフルするように指示があったが、カードゲームの準備の際に、カードをシャッフルせず、カードの色を合わせ、すぐに取り出せるように不正行為を行っていた。A君の勝負へのこだわりを察することができる。また、事例5のカードゲームでは、正解したときに大変喜んでいる様子が伺える。

事例3

経過時間	教師・児童の発言と行動
	教師：よくわからん人？（A：手をあげない。頭をかく。）
	A：（7回シャッフルする。右斜め前の児童をみる。さっきよりも速いスピードでシャッフルする。）
	教師：まだできてない人？ A：（手を小さくあげる。）
34:16	A：あっとった！ A：（右手で「1」をつくって教師に見せる。） A：結構あつとるよ。
	A：（前の席の児童に話しかけられ、「0」を指で作りながら）全部あつとったよ。
	教師：ああ、わかめも魚もどっちも？ 赤だねえ。はい、3つ以上間違い。いない。おお～！ パーフェクト！ C：はい！（Aも手をあげる。）

事例4

経過時間	教師・児童の発言と言動
5:00	教師：はい、シャッフルして。パーフェクトを目指して、OK？ A：（シャッフルしてない）
	教師：まだ書けてない人？ A：（小さく手をあげる。）

事例5

経過時間	教師・児童の発言と行動
62:02	教師：いくよ！ じゃあ、栄養神経衰弱、用意スタート！
63:00	C：はい、いいよ。 A：よし、…よっしゃ！ これ！
65:25	C：これ？ A：うん。…あたった！ やった。どれだったっけ？ え？ またあたった！ ああ！
65:30	教師：それじゃあしてもいいよ。何回してもいいよ。 A：これ！ またあたったで！
67:10	C：何個目？ A：えー、これで3つ目！ C：はい、終わりー。

(3) 手遊びが多い

事例 6

経過時間	教師・児童の発言と言動
46:03	A：（クーピーの箱に火興しのようにしてクーピーをクルクル回す。その後、クーピーを両手の手のひらでクルクル回す。手が汚れる。）

事例 6 から授業中に手遊びをしている様子が見える。手遊びは教師が教壇に立って、一斉に説明する時によく見られる。手遊びによって、集中力が途切れて次の作業のやり方や授業内容を聞き逃している可能性があることが理解される。

5. 考察

以上から、A君の学習過程を分析した結果、図 4 に示すような関係が見られると考える。

この図におけるアセスメントは授業前に学級担任でもある家庭科担当教師へのインタビュー調査の結果と観察からの実態把握によった。これらのA君の特性を踏まえた栄養教育プログラムを試案し、実践した。その結果、A君は3色の食品群の分類テスト、6つの食品群の分類テスト、食物選択行動において正答数の増加がみられ、A君にとって本栄養教育プログラムの有効性が検証された。しかし、参与観察の結果から、図 4 に示すつまずき行動が見られた。このつまずき行動は単独で生起するものではなく、その行動以前にきっかけとなる行動が存在していた。そして、複数のきっかけ要因が影響を及ぼしてつまずき行動が生起し、悪循環に陥るケースが観察された。

その中でも特に多くみられたつまずき行動である「担任の話や他児の発表を聞いていない」を例にあげて図 5 に示す。「作業のやり方がわからない」ことをきっかけに作業開始が遅れ、A君が作業にこだわることにより、学習内容に係わる重要

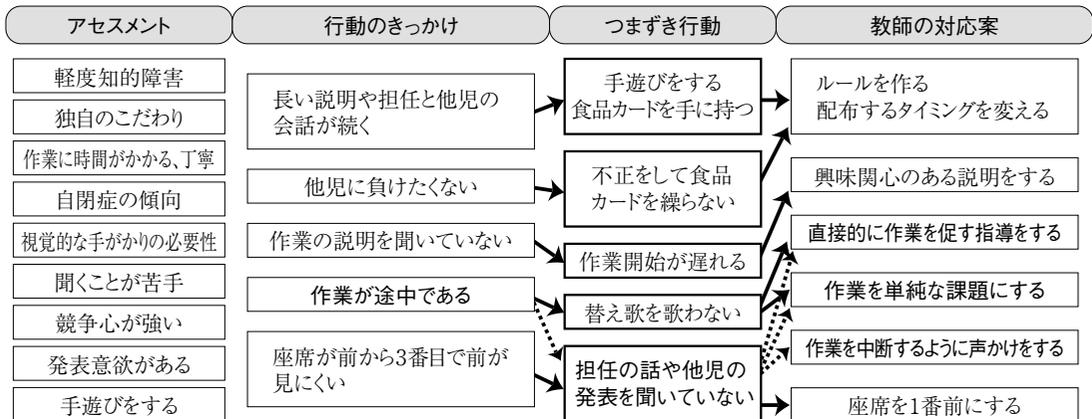


図 4 A君のつまずき行動の生起

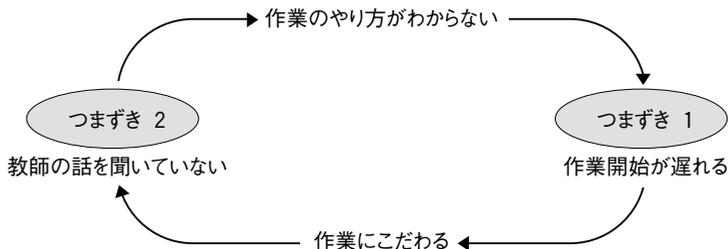


図 5 A君のつまずき行動の連鎖

な話や次の指示を聞き漏らすという負の連鎖が生じていた。これを分断する一例としては、A君の座席を1番前の座席に移動し、A君の興味・関心を喚起するような説明をすることが考えられる。

さらに、A君の誤答の中でも6つの食品群によって単元前から単元後を通して、3回とも「トマト」を全て4群に分類して誤答であった例についても、その因果関係を推察する。この原因としては、「緑黄色野菜」「淡色野菜」の言葉の意味の未理解、そして授業中に、手遊びが多いことから、教師の話聞いていないことが考えられる。前者の原因に対しては、観察場面において3色の食品群の分類で教師と答え合わせをした食品の多くが次のテストでの分類に正答していたことから、教師がA君の答え合わせに介入することによって、知識の定着が可能となるのではないかと推察される。また、後者の原因に対しては、一斉指導時に教師がA君の側に位置付けて説明するだけでも、教師の話に集中しやすくなるのではないかと考えられる。このような教師の子ども側に立脚した手だての積み重ねが、インクルーシブ教育による家庭科授業の構築に繋がっていくと考えられる。

6. おわりに

本研究においては、A君のアセスメントに基づいて小学校家庭科における栄養教育プログラムを試案し、A君を含む通常学級において授業実践を行った。上記の到達度評価の結果から、A君に焦点を当てると、「食品と食品群との関連」に関する栄養概念の習得、食物選択行動の習得において学習成果が認められたと理解される。しかし、複

数のきっかけ要因が誘因となってつまずき行動が生起し、悪循環に陥るケースが観察されたことから、つまずき行動のきっかけとなる教材、教師のA君への対応の仕方など再検討が必要である。

さらに通常学級の子どもの中には単元前に比べ単元後に到達度評価が低下した者が見られた。このことから、インクルーシブ教育の観点から家庭科の授業づくりを行うためには、著しい特別な教育的配慮を要する子どもだけが学習につまずきを生起するのではないという観点から、他児においてもアセスメントを十分に行い、それを授業づくりに活かす必要がある。今後はこれらの課題を検討したいと考える。

参考文献

- 1) 例えば、
原美智子ほか(2001) 知的障害児と肥満，発達障害研究，23・1，3-12.
宮崎とし子ほか(1991) 栄養食事指導からとらえた発達障害児の問題点—栄養士の立場から—，小児保健研究，50・3，409-414.
- 2) 伊藤圭子(2009)，軽度知的障害児を対象とした栄養教育の開発に関する研究，風間書房.

謝辞

本研究を進めるにあたっては、対象校の校長、家庭科担当教員および児童の皆さんに多大なご協力をいただいた。また、堤弥湖さんにはビデオ映像の文字化などご尽力をいただいた。心から感謝の意を表します。