

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 28 年 11 月 3 日現在

機関番号：14503

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2013～2015

課題番号：25381257

研究課題名(和文)個人・学年目標を明確にした特別支援学校食育モデルカリキュラムの提示・実践・検証

研究課題名(英文) Proposition of Model Curriculum for Shokuiku, New Food and Nutrition Education, in Special-Needs School for Mentally-Retarded Children and Verification of the Effectiveness through Education Practice

研究代表者

増澤 康男 (Masuzawa, Yasuo)

兵庫教育大学・学校教育研究科(研究院)・名誉教授

研究者番号：30119622

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,700,000円

研究成果の概要(和文)：本研究の目的は、目標を明確にした特別支援学校(知的障害)の食育カリキュラムを作成し、実践・評価後、モデルとして提示することである。実践校における前年度の学習を食育の目標分類に従って整理し、これを元に年間指導計画を作成した。このカリキュラムは目標が明確で無理なく実施できると全教員から評価された。高等部カリキュラムにおける調理実習を組み込んだ食事バランスの学習では、多くの生徒の意欲・気づき・理解を促すことができた。また、全学部に通じて、クラス・個人目標は50%以上達成ができた。以上より、本研究で作成した食育カリキュラムは、特別支援学校における食育のモデルとなる可能性が示唆された。

研究成果の概要(英文)：In this study, a curriculum of 'Shokuiku' (Japanese new food and nutrition education) with clear aim was proposed for special-needs school (mentally-retarded) and the effectiveness was verified through education practice. The former year tuition's contents of a special-needs school were clarified into an aim category of Shokuiku and the contents were rearranged to make a new curriculum for the year. Most of the school teachers appreciated that the new curriculum can be easily executed and the aim is clear. In senior high school section, the class including cooking practice to study food balance increased an incentive to learning and enabled most students to realize and understand the importance of food balance. In all school sections, each class or individual child set a learning goal and more than 50% of classes and children achieved the goals. These results indicated that the curriculum created in this study may serve as a model curriculum of Shokuiku for special-needs school.

研究分野：食育

キーワード：食育 特別支援学校 カリキュラム 評価

1. 研究開発当初の背景

(1) 小学校～高等学校の新学習指導要領（文科省 2008・2009）に初めて食育の推進が明記された。しかし、何をどのように学ぶかは示されず、健康と給食に重点を置く食に関する指導の手引きの一部改訂にとどまった。特別支援学校学習指導要領（2009 文科省）にも、小学校～高等学校と同様に食育の推進が明記された。実施する時間枠に自立活動が加えられている点が異なっているが、学習指導要領解説自立活動編への食育の記述は皆無であり、文科省による食育の位置づけには普通校よりも更に不明な点が残された。

(2) 特別支援学校・学級での食育の大切さは広く認識され、実践事例も報告されているものの、食育の位置づけや学校全体での取り組みは不明である。従来と同じ給食指導を食育としている学校も多く、一人ひとりの学習の評価も全くなされていない。どの特別支援学校の教育課程にも、無理なく効果的に食育を組み込むことを可能とするカリキュラムのモデルを示すことが望まれている。

2. 研究の目的

(1) 本研究は、個人・クラス目標と学習内容・方法を明確にした特別支援学校の食育カリキュラムを提示し、教材等を工夫した実践とその評価を踏まえて、モデルとして提示しようとするものである。上記を更に具体化した研究目的(研究目標)として次の3点を設定した。Ⅰ. 食物に関連した学習の実態把握と食育の目標設定 Ⅱ. 目標に沿った無理のない食育カリキュラムの作成 Ⅲ. 授業の実践・評価とカリキュラムのモデル化の可能性の検討

3. 研究の方法

(1) 特別支援学校高等部の食に関連した学習項目を抽出し、学年別食育目標・評価規準に従って整理する。不足する内容は総合学習・日常学習で補ってカリキュラムを作成する。保護者と連携して生徒の個別目標を別に定める、モデルカリキュラム試案を提示する。

(2) 上記カリキュラムに沿い、教材や学習方法等にも工夫を加えて授業実践し、主に個別目標の達成度からカリキュラムを評価し、モデルカリキュラムとしての妥当性を確かめる。

4. 研究成果

(1) 食物に関連した学習の実態把握と食育の目標設定

平成 22～24 年度、教科等で行われていた食物に関連した学習を洗い出し、実施されている時間枠（各教科、自立活動等）・指導枠（生活単元学習、作業学習 等）、時間数、学習内容等を食育の柱に従って整理した。この時使用した食育の柱は、研究代表者が兵庫県食育実践プログラム

（兵庫県教育委員会）の編纂に関わる過程で普通学校について作成し、有効性が確かめられたものを特別支援学校に合わせて改変してあり（表 1）、食育として必要な学習内容を大項目 3、小項目 7 に分類整理した内容となっている。各大項目・小項目は食育の目標の枠組みを示している食育の柱と捉えられ、各項目毎に各学校の実情に合わせた具体的で明確な目標を設定して食育実践を行うことで、明確な目標を持ち評価可能な食育実践が可能となると考えられる。

表 1. 食育目標の枠組み

食育の目標の枠組み：食育の柱（試案）	
大項目	小項目
食べ方について学ぶ	① コミュニケーションをとった楽しい食事
	② 健康的な食事と生活リズムの維持・改善
	③ 食事の準備・マナーや衛生に気をつけた食事・後片付け、食べる機能や食事動作の向上
食べ物について学ぶ / 食べ物を通して学ぶ	④ 食品、料理、食文化
	⑤ 生産・調理してくれ方への感謝の心
	⑥ 自然の恵みへの感謝の心、環境への配慮
体験的に学ぶ	⑦ 栽培、調理・食品加工、買い物、食事体験

このような食育の柱に沿って学習内容を整理した結果の概略を表 2 に示す。研究対象校では、食育に関連した学習が、幅広い教科・領域・時間枠・指導枠で実施されており、全体として食育の柱をまんべんなく網羅したものであることが分かった。

表 2. 兵庫県立 H 特別支援学校高等部 2 年「食に関連した学習内容」と食育の柱（試案）との関連

表2-a. 各教科で行われていた食に関する学習	
教科・領域 時間枠 指導枠	現行の食に関連する学習内容
国語	好き嫌いの自己紹介、「しょっぱい」を使った文章作成、家族が注文したメニューを聞きとる。
数学	食べ物カード、食べ物の重さ・量、食べ物の値段、いちごと同じ数だけのシール
理科	作物の生長を観察後収穫して食べる
社会	郷土料理を知る、旬の食べ物
家庭科	クリスマスの食卓
	味噌汁、炒り卵、おひたし・ポテトサラダの調理
	食事マナーと箸の使い方
	学校給食の献立
	牛乳パックの片付け、ゴミの分別
総合的な学習の時間	コースターの作成
	生活時間、
生活単元学習	レストラン・ホテルバイキングの食事マナー
	楽しく食事をする
作業学習	野菜の栽培
	コースターづくりとコースターの機能
	お菓子づくり、加工食品づくり(イチゴジャム、らっきょう・梅干し等)、衛生的な作業、食べ物の大切さ
日常学習	野菜の栽培
	楽しく食べる、食事中的会話
	給食の準備と後片付け、姿勢、衛生、味と臭い、食品の働き、摂食指導
	食品の名前、旬の食べ物
日常学習	調理員への感謝
	買い物

表2-b. 教科で行われる学習と食育の柱との関連
(○は関連があることを示す)

教科・領域 時間枠 指導枠	「食育の柱」(試案)						
	食べ方			食べ物			体験
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
国語				○			
数学				○			
理科				○	○	○	○
社会				○			
家庭科			○				○
		○					
			○				
		○					
総合的な 学習の 時間	○		○			○	
生活単元 学習		○					
作業学習				○			
				○	○	○	○
日常学習	○						
		○	○				
				○			
					○		○

(2) 目標に沿った無理のないカリキュラムの作成
表2に示した従来の学習内容は大きく変更せず、これを生かして大項目について学習目標を決定し、従来の学習では不足している内容を補って食育全体計画、年間指導計画を作成した。
表3に高等部3年の食育年間指導計画を示す。H特別支援学校の全員の教員からは、目標はH特別支援学校の実態に即したものであり、従来の学習を踏まえた無理のないカリキュラムであるとの評価を受け、ほぼ全ての内容を実践に移すことができた。

表3 知的障害のある特別支援学校の食育に関連した年間指導計画(高等部三年) 4~9月

		4月	5月	6月	7月	8月	9月	
		前期						
目標	食べ方	食事のマナーをおぼえて楽しく食べよう						
	食べ物	食べ物のはたらきを知って献立を立てよう						
	体験	栄養バランスのとれた料理をつくらう						
到達目標	食べ方について学ぶ	しっかりとんでゆっくり食べる。食器を持って食べる。正しく配膳する。適量食べる。朝食を食べバランスよく食べる。						
	食べ物について学ぶ	どんな栄養が含まれているか知る。旬の食べ物について知る。地域特有の食べ物について知る。						
	体験的に学ぶ	栽培した食べ物を利用して調理する。バランスのよいお弁当や朝食を衛生的につくる。自分でメニューを考える。						
各教科等で行われる活動	生活単元			食育指導 秀の食べ物	いろいろなタイプの食事			
	家庭科		ランチクロス・作り作り	おにぎり作り	ランチクロス作り		パスタ作り/エプロン作り	
	理科			旬の食べ物と自然				
	国語							
	農園芸(生活コース)	夏野菜植え付け	サツマイモ植え付け			収穫	冬野菜植え付け	ナスパジル収穫ソース作り
	農園芸(社会コース)	夏野菜植え付け				収穫		
	給食時間	ゆっくりよくかんで食べる(砂時計/小分けの皿)、適量食べる(キッチンスケール)、配膳(視覚支援ツール)、姿勢よく食べる(肘をつかない等)、丁寧な後片付け						
個別対応								

(3) 授業の実践・評価、クラス目標・個人目標の達成度とカリキュラムのモデル化

年間指導計画に基づいてカリキュラムに記載した授業は全て実施できた。各担任教員の口頭での自己評価では、授業は概ね目標通り実施できたとされた。また、高等部の家庭科と生活単元学習では目標に基づく評価を計画通りに実施できた。ただし、小学部、中学部では評価まで至った授業は少なく、高等部でも農園芸については、評価まで至らなかった。

クラス毎の目標と家庭との連携のもとに作成した児童・生徒の個人目標は全学部で実施でき、教員による評価結果も全学で得られた。立てられたほぼ全てのクラス目標・個人目標は食べ方に関するものであり、目標に関わる指導は給食時の食べ方指導が中心で他の授業内容との関連は余り大きくはない。

授業実践の評価、クラス目標・個人目標の達成度(=給食時食べ方指導の評価結果)を以下a~bに記載する。

a. 授業実践とその評価: 家庭科と生活単元学習を連携させた食育指導(高等部)

家庭科と生活単元学習では単独の授業の他に、連携した食育指導を高等部三年間にわたって同じクラスの生徒に対して実施してきた。表3に示した高等部三学年の授業では、「弁当づくり」「調理実習」(家庭科)と「バランスのとれた食べものを選ぼう」(生活単元学習)に相当する。生活単元学習における授業の目標は「食べものに興味を持ち、バランス良く食べることの大切さに気づく」「バランスの良い料理の組み合わせを理解する」「(家庭や教職員の協力の下で)自らバランスの良い食事をとることを心がける」とした。

家庭科の指導は家庭科担当教員に加えて栄養教諭がゲストティーチャーとして加わり、生活単元学習は栄養教諭(本研究協力者)が中心となって指導した。生徒自らが考え工夫できるような指導を心がけ、調理実習という体験的な学習や給食という身近な題材を取り上げることに重点を置いた。更にはそのまんま料理カード・そのまんまお弁当カード(群羊社)などわかりやすく工夫された教材を積極的に活用した。

生活単元学習では、3年間にわたって毎回生徒の感想文(わかったこと、嬉しかったこと、難しかったこと等を自由記述)を集め、これをKJ法によって分類することで、評価に活用した。また3年生の最後の家庭科授業では、カードを用いて食品を三つの働き(エネルギーになる、体をつくる、体の調子をととのえる)にわけられるかどうかをテストした。

表4は、生徒の感想文をKJ法によって分類した結果である。各感想文は短文で記載されており、内容は一つのみで表4各分類項目の数に重なりはない。

表 4. 食育実践に対する生徒の感想

生活単元学習における食育の授業実践における生徒の感想										
高等部の生活単元学習の3回の授業実施後の生徒の感想を区分し整理した										
	楽しかった うれしかった	わかった・気づいた			意欲			難しかった		
		献立	バランス	食べ方	家	自分	今後	カロリー	メニュー	バランス
1回目の学習 に関する感想 の集計	9	6	3	9	5	9	1	4	3	4
2回目の学習 に関する感想 の集計	9	18			15			11		
3回目の学習 に関する感想 の集計	4	2	9	9	0	4	2	3	1	8
3回目の学習 に関する感想 の集計	4	20			6			12		
3回目の学習 に関する感想 の集計	3	5	9	9	1	8	2	1	1	1
3回目の学習 に関する感想 の集計	3	23			11			3		

「楽しかった。うれしかった。」と記載した生徒の数は学年進行（1回目→3回目）に従って減少し、具体的な内容を記載する生徒の割合が増加した。「献立・食事バランス・食べ方等がわかった。気づいた。」とする生徒の割合は徐々に増加した。「家でやってみる。自分からやってみる。今後実践してみたい。」といった意欲について記載する生徒の数は三年間で余り変わらなかったものの、常に一定数の生徒が記述していた。一方、「カロリー・メニュー・バランス等が難しかった。」と記載する生徒は減少し、理解や気づきの記述の増加と対応していた。以上より、3年間の学習を通して、バランスの良い食事についての生徒の理解や気づきが深まっていると評価できた。

表5は食品を三つの働きに分けられるかどうかのテスト結果（三年次）である。一年の当初は分けられる生徒は全くいなかったが、三学年時のテストでは、32名中21名は少なくとも一部は分類することができ、その内9名はサポートなしにほぼ全てを分類できた。

以上から、3年間にわたる家庭科と生活単元を連携させた本実践は、目標をほぼ達成できたと考えられた。

表 5. 食品を三つの働きに分けられるかどうか

食品の3つの働きにわけられるかどうかの調査結果				
家庭科教師の協力を得て、生徒ごとに食品の3つの働きの分類の可否及び状態について調査した				
生徒 の 番号	食べ物を使った 献立を作ることが できない。	分類することができる		
		分類できる品数は少ない （牛乳、ごはん、パン など身近な食品）が 楽にそうに分類できる。	サポートは必要である がおおむね分類する ことができる。	サポートはほとんど必 要なおおむね分類 することができる。
1			1	
2	1			
3				1
4	1			
5	1			
6		1		
7			1	
8				1
9	1			
10				1
11	1			
12	1			
13		1		
14				1
15			1	
16	1			
17				1
18			1	
19	1			
20	1			
21				1
22		1		
23	1			
24			1	
25				1
26	1			
27		1		
28		1		
29		1		
30				1
31			1	
32				1
合計	11	6	6	9

b. クラス目標の達成度：給食指導を主とした食べ方指導のクラス毎の評価

表6は、クラス目標とその達成度別クラス数を目標の内容に従って高等部、中等部、小学部（について示したものである。達成度は「既に到達している」「途中で到達した」「課題継続」の三段階で表示してある。高等部から小学部まで全てのクラス目標は食べ方に関わるものであった。従ってクラス目標の達成度は給食指導を主とした食べ方指導のクラス毎の評価と言い換えることもできる。目標を五つの内容の区分（共食・準備・マナー・好き嫌い・食時動作）に分けたところ、全てについてほぼまんべんなく設定されていたが、高等部では準備やマナーに関わる目標がやや多く設定されていた。マナーに関わる目標の達成度は低かったものの、いずれの学部においても目標は70%以上のクラスで達成されていると判定された。効果のあった具体的な手立ては明確には捉えきれなかったが、個人指導でも見られる細やかな工夫がクラス全体の指導でも生かされたと予想される。また、一つの主たる目標を長期間一定のものとするすることで、教員と児童・生徒の改善への意識が明確になったことも改善の要因と考えられる。

表 6. クラス目標達成度

区分	評価	11月調査結果（数字はクラス数）		
		小学部	中学部	高等部
共食	既に到達している	1	0	0
	途中で到達した	0	0	1
	課題継続	0	0	2
準備	既に到達している	2	4	4
	途中で到達した	1	1	2
	課題継続	1	0	0
マナー	既に到達している	1	0	4
	途中で到達した	0	0	2
	課題継続	1	2	4
好き嫌い	既に到達している	1	0	2
	途中で到達した	1	1	1
	課題継続	1	1	0
食時動作	既に到達している	0	0	2
	途中で到達した	0	2	0
	課題継続	0	0	1
合計	既に到達している	5	4	12
	途中で到達した	2	4	6
	課題継続	3	3	7

c. 個人目標の達成度：給食指導を主とした食べ方指導の児童・生徒個人毎の評価

個人目標はできる限り家庭の意見も踏まえて設定した。クラス目標と同様、ほぼ全てが食べ方に関わるものであり、クラス目標としてあげられたものと内容はほぼ共通していた（データは示していない）。従って、個人目標の達成度は、給食指導を主とした食べ方指導の児童・生徒個人毎の評価と言い換えることも可能である。ただし、クラス目標と比較すると、個人目標は各児童・生徒の実態に則した、より具体的なものになっている傾向が見られた。

表7は、個人目標の達成度を小学部から高等学

部までまとめたものである。クラス目標の達成度と比較して、個人目標の達成度は低かったが、半数以上の児童・生徒は目標を達成したと判定され、給食指導における食べ方の指導が効果を上げていたと判定できた。クラス目標より達成度が低かった理由は必ずしも明確ではないが、目標がより具体的になっていて、判定が厳しくなったことも関係しているかもしれない。内容としては、マナーや食時動作に関わるものの達成度はやや低かったものの、一緒に楽しく食べることができるといった共食や、何でも食べるといった好き嫌いに関する目標の達成度は高かった。

表7 個人目標達成度

特記事項		区分		個人目標の達成度まとめ		
				評価	結果(人数)	
			小学部	中学部	高等部	
食べ方	共食	既に到達している	1	0	2	
		途中で到達した	2	0	5	
		課題継続	0	0	0	
食べ方	準備	既に到達している	0	0	0	
		途中で到達した	1	0	1	
		課題継続	0	0	0	
食べ方	その他	既に到達している	0	0	0	
		途中で到達した	0	0	1	
		課題継続	0	0	0	
食べ方	好き嫌い	既に到達している	0	0	4	
		途中で到達した	2	4	6	
		課題継続	3	3	2	
食べ方	マナー	既に到達している	1	0	4	
		途中で到達した	3	1	8	
		課題継続	4	0	11	
食べ方	食時動作	既に到達している	0	0	2	
		途中で到達した	5	1	11	
		課題継続	5	1	12	
食べ方	その他	既に到達している	0	0	0	
		途中で到達した	0	0	2	
		課題継続	0	0	0	
合計		既に到達している	2	0	12	
		途中で到達した	13	6	34	
		課題継続	12	4	25	
			27	10	71	

どのような手立てが食べ方に関する個人目標の達成に有効であったかについて、小学校教員に聞き取り調査を行ったところ、次のような手立てがあげられた。

- 児童・生徒の様子を注意深く見守りながら、適切な声かけを心がける。
- 一緒になって活動する(良くかむよう促すときは一緒に数を数える等)。
- 「できそう」「習慣になってきた」と判断できたときには自分で気づくように見守る。
- 少しでもできたという達成感を味わえるように促す(例えば少しでも食べられた等)。
- 楽しんでできるような雰囲気を作る(後片付けの時など)。
- 関心が高い活動を有効に組み込む(調理実習等)。
- わかりやすい提示、注意が継続できるような表示を心がける(ことばの学習での食材の絵カード、いただきます・ごちそうさまの挨拶カード等の視覚支援カードの使用等)。
- 調理法の工夫(好き嫌いをなくすために、小さく刻む・味付けを変える等)。
- 補助の道具を使う(箸の訓練のエジソン箸等)。
- いずれの手立ても経験豊富な教員皆が用いるで

あろうものであるが、このような手立てを決めた目標を意識して継続的に行うことが、目標達成につながったと考えられる。

また、食べ方の指導は主に給食の指導として行われたが、平行して行った調理実習が有効であったとの意見が多くあげられた。教師から得られた調理実習の効果は次のように具体的なものであった。

○授業でピザを調理したところ、最初のうちは具材とパンを別に食べていたが、繰り返し実践するうちに、ピザとして野菜もすべて食べるようになった。

○授業でやきそばを調理したところ、キャベツ嫌いの児童に買い物から洗浄、裁断、調理までさせたところ、すべて食べた。

○茶碗蒸しを調理したところ、卵嫌いの児童が茶碗蒸しを食べることができた。

○ミニトマトを栽培し、ピザを作ったところ、すべての児童が食べた。

○サンドウィッチの調理体験をしたところ、給食でも食パンにチーズ、ハム、ボイル野菜を挟んで食べるすることができた。

○生活単元学習で「ピザパーティーをしよう」を通して、はじめはパンと具材をバラバラにしないで食べられなかったが、最後の授業では、パンのうえに具材を乗せたまま食べるすることができた。

○野菜やチーズなどの食材の完食に慣れ、抵抗なく触れるようになった。

○生活単元学習の「焼きそばを作ろう」を通して自分たちで材料を買いに行き、調理を行った。みんなでキャベツをちぎったり、それぞれ野菜や肉を炒めたりして作った焼きそばはおいしかったようで何度もお代わりをしていた。

○生活単元学習の「焼きそばを作ろう」を通して、実物を使った買い物や調理は、肉を買った人は肉を炒める、野菜を買った人は洗って皮をむくというように役割を分担したことにより、自分のすることがよくわかったようである。みんなで作った焼きそばは、何度もお代わりをしていた。

○ことば・かずの学習で、ケーキ、アイスクリーム、カレーライス、ハンバーグ、おにぎり、ゼリーの6種類の写真カードのマッチングにおいて、日頃から食べているおやつや好きなメニューなので名前を言いながら楽しんでマッチングをすることができていた。

○えがく・つくるの学習では「恵方巻き」を紙や発泡スチロールで作られた卵、きゅうり、レタス、えび、にんじん、ししたけなどを写真を見ながら好きな具材を選んで作った。恵方巻きを作りながらその楽しさを味わうことができた。

○生活単元学習で卵料理の茶碗蒸しを調理したとき、卵が苦手な児童は、好きな具材と一緒に卵液も食べるすることができた。

以上から、給食時の指導に加え、調理実習を的確に組み込むことによる食べ方指導の有効性が本研究でも明らかになったと考えることができる。

(4)本研究で明らかになったことを以下 a～e にまとめる。

a. 本研究で用いた食育の目標の枠組み(食育の柱)は、特別支援学校における食育カリキュラム作成に有効である。

b. 教科等で行われている食物に関連した学習を特別支援学校のための食育の柱に従って整理し、新たに目標を設定して整理した学習内容を精選・追加することで、従来の学習を踏まえた無理のないカリキュラム作成が可能である。このように作られたカリキュラムは、特別支援学校の食育カリキュラムの有力なモデルの一つとなり得る。

c. 調理実習を組み込んだ学習は、特別支援学校における食べ方全般の改善に非常に有効である。例えば、授業評価の結果、家庭科と生活単元学習を組み合わせた食育は、食べ方の基本である食事バランスの理解とその実践のために有効であることが明らかになった。

d. クラス目標と個人目標をしっかりと立てた上できめ細かい食べ方の指導を一定期間継続することで、児童・生徒の挨拶・食事の準備・好き嫌い・食時動作等を大きく改善できる。

また次の a～e ようなことが今後の課題として残された。

a. 食育カリキュラムのモデルとして提案するためには、本研究で用いたカリキュラムの作成方法を更にいくつかの特別支援学校で実践し、カリキュラム作成方法の有効性を重ねて示すことが求められる。

b. 家庭科や生活単元学習以外の食育授業の有効性を評価する必要がある。

c. 本研究では食べ方に関する学習の効果的な学習法の一つを提示できたが、特別支援学校での食べものに関わる学習をどのように進めたら良いのかを検証することができず、今後の課題となっている。例えば、食べものの栽培を取り入れた食育の授業の有効性の検討等が必要となると考えられる。

d. 食べ方に関する個人目標の達成に関しては一定の成果が得られ、有効な手立ての一端も明らかにできたが、給食指導や調理実習以外の食育の授業がどのような効果を持っていたかは不明であ

る。授業目標の達成と同時に個人目標の達成にも貢献できるような食育授業をどのように進めたら良いかを明らかにする必要がある。

e. 個人目標の作成においては保護者の意見も取り入れ、保護者との連絡も常に取っていたが、記録が不十分で食育における保護者との連携の全体像を提示することができなかった。今後保護者との連携の実態を詳細に記録し、また連携もより密なものとするので、食育の新たな有効性、例えば食意識・生活リズムの変容とこれを通した生活上の困難改善、自立・発達に対する食育の有効性等を明らかにしていく必要がある。

(引用文献)

①文部科学省 小学校学習指導要領 2008 年(平成 20 年) 3 月

②文部科学省 高等学校指導要領 2009 年(平成 21 年) 3 月

③文部科学省 特別支援学校幼稚部教育要領 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 特別支援学校高等部学習指導要領 2009 年(平成 21 年) 3 月

5. 主な発表論文等

6. 研究組織

(1) 研究代表者

増澤康男 (MASUZAWA, Yasuo)
兵庫教育大学・学校教育学部・名誉教授
研究者番号： 30119622

(2) 研究分担者

岸田恵津 (KISHIDA, Etsu)
兵庫教育大学・学校教育学部・教授
研究者番号 70214773

(4) 研究協力者

宮前真智子 (MIYAMAE, Machiko)
兵庫県立しらさぎ特別支援学校・栄養教諭