

芦屋大学論叢 第84号
(令和7年7月30日)抜刷

《研究ノート》

重複障害児における我が国の給食指導の現状と課題

ー自己決定理論の視点を通してー

林 知 代
高 田 亜希子

《研究ノート》

重複障害児における我が国の給食指導の現状と課題

— 自己決定理論の視点を通して —

林 知 代 (1)

高 田 亜希子 (2)

(1) 芦屋大学臨床教育学部特任教授

(2) 芦屋大学大学院教育学研究科博士後期課程

1. はじめに

重複障害児における給食指導は、近年児童の実態が多様化して、経口摂取だけでなく、経管栄養の児童もあり、教員の知識や支援方法も実態に合わせた幅広い専門性が必要である。経口摂取の児童も丸呑みや早食い、偏食、手指機能の障害による自力摂取ができない等の課題がある。文部科学省は特別支援学校の幼稚部及び高等部における学校給食の適切な配慮を要請する通達を出しているが、実態が多様化しているなか、個に適した食事形態や介助方法、自立活動の時間における指導が各校で教員の専門性に差があり、2次障害を引き起こしたり、給食を喉に詰まらせて窒息する命にかかわる重大な事故が起きたりしているのが現状である。こうした現状下で、教員の専門性にも格差があり充分障害児に対する給食の際の個々の困難さに添った給食指導の必要最低限な知識でさえも習得しないまま、現場で余裕のない対応に追われてしまう場合も出てくる。本稿では、こうした状況への課題の一つに、こうすべきとの給食指導が中心となり、児童と教員の、「食」することへの自然な欲求を満足させるための情緒的な相互性にほとんど目が向けられていない点に注目し、給食の際の、内発的および外発的な動機づけの自己決定理論の概念を応用することにより、指導の経験や知識に加え、よりスムーズな給食指導の可能性があるのではないかという考えのもと、探究、考察していくことを目的としている。

2. 障害種ごとの「給食」の特徴

特別支援学校では、重複して障害を持つ子どもが実態の多様化と関係していると考えられる。重複障害の定義について、文部科学省(2017)は、学校教育法施行令第22条の3に重複障害者は、「当該学校に就学することになった障害以外に他の障害を併せ有する児童生徒であり、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由及び病弱について、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を複数併せ有する者」と説明している。学校教育法施行令第22条の3では、特別支援教育の対象としては、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱を指している。

重複障害の組み合わせについて詳しく分析すると、知的障害と肢体不自由、知的障害と病弱、知的障害と聴覚障害、知的障害と視覚障害、肢体不自由と病弱、肢体不自由と聴覚障害、肢体不自由と視覚障害、病弱と聴覚障害、聴覚障害と視覚障害など実態は様々であり、なかには知的障害と肢体不自由と視覚障害など3つ以上の障害を有している児童もいる。こうした諸障害の中でも、食領域に関して特に注意を必要とするの

は、肢体不自由のある児童で、重度重複障害をもつ児童への配慮は、具体的には以下のようなことが挙げられる。

(1) 知的障害

知的障害のある児童は偏食が多く、特定の食べ物にこだわりがあるため、食材に関しては、野菜全般が食べられず、にんじん、ピーマン、しいたけが特に苦手。しかし、ラーメンなどの麺類が好きで、ある特定の銘柄のみ食べられるケースもある。主食は、白米が苦手で、ふりかけをかけないと食べられなかったり、菓子パンのみ食べたりする。副食は、肉や魚が苦手であるが、苦手な肉や野菜もフライなら食べられる。特に、フライドポテトが好きである。食べ方に関しては、口の中にいっぱい詰め込んで、咀嚼をほとんどせずに丸呑み込みである。その結果、お皿にある食べ物がすぐになくなり、咀嚼がないため、満腹感がえられにくい。上記のような特徴があり、誤嚥や窒息の危険があるため、教員が隣で少量ずつお皿に食物を載せたり、咀嚼をするように言葉掛けをしたり、見守りや介助が必要である。そして、食習慣については個人差があるが、食器をもって食べることや肘をついて食べない、箸の持ち方などを繰り返し、写真やイラストカードで伝えて定着できるようにする配慮がある。

(2) 肢体不自由障害

肢体不自由障害のある児童は、障害からくる身体的な特徴として、上下肢が動かしにくいいため、スプーンや箸が握りにくく、長時間スプーンを握り続けられない。そして、手の可動域が狭かったり、手の返しが上手くできなかったりするため、食物をすくえない。また、体幹機能が弱いいため、バランスが悪く、いすにしっかりと座ることができず、ふらつきがでてしまう。食べ方に関しては、口腔機能に課題があり、飲み込める形状が難しい。頸部が安定していないと、口腔機能が未熟であり、食べられる形態が低いため、柔らかい形態の食物を主食や副食にしている。教員は、児童が食塊形成不全や誤嚥を起こすこともあるため、食形態には十分注意が必要である。

(3) 病弱

病弱の児童は、一般に食事の量が少なく、成長期の1日の必要エネルギーが摂取できていない。そして、香辛料や食物の形状により、腹痛や体調不良につながることが多い。また、服用している薬も多種類あるため薬にあわない食物、例えばてんかんの薬にはグレープフルーツがあわないなど、教員は、提供する食材により、体調が悪くならないように注意する必要がある。

(4) 聴覚障害

聴覚障害のある児童は、隣席の友達とコミュニケーションをとりすぎて、食べる時間が長くなりがちである。食べ方に関しては、食物を口腔内に入れた後、すぐに飲み込みあまり咀嚼をしない。これは、幼少期に母親が咀嚼に関しての指導をしても、聞こえなかったため、起きやすい。そのため、咀嚼をするように言葉掛けをすることや食事のマナーを守ることを伝えていく必要がある。

(5) 視覚障害

視覚障害のある児童は、食器の位置や食べ物の形状がわからないため、食べこぼしが多くなり、食物の温度がわからず、事故につながることもある。そして、自分の好みにあった食物から食べることが難しい。そ

ここで教員は、食器の位置や食べ物の形状を詳しく児童に伝えたり、実態によっては食物を食べやすいようにカットしたりする必要がある。

上記のような児童の主障害についての理解と特徴、特に給食における特徴を知り、実態に応じた課題を設定することが必要である。

3. 重複障害児「給食」の課題

給食の時間は、重複障害のある児童にとり、もっとも意欲的に自分から主体的に行動できる最適な機会である。しかし、彼らは、摂食嚥下障害を有していることが多く、適切な食事の形態・介助方法・食環境が引き出されないと命の危険がともなってくる。そのため、正しい知識や技術が不可欠である。

とくに、給食における実態は知的障害と肢体不自由を有している場合は、障害の程度も重く摂食嚥下の機能的な問題を抱えていることが多い。重度重複障害のある児童の実態の例として、口腔内に食物を取り込んだ後に、口腔内処理が上手くできないため、咽頭に詰まらせたり、誤嚥性肺炎を起こしたりすることもある。また、偏食が多く、特に自閉症を持つ児童の場合は、白いもの（ご飯、麺類）や揚げ物を好み、野菜が食べられないことがある。また自食ができず、介助者の支援が必要であり、一部介助または全介助で食事をとる。柄の曲がるスプーンやフォーク、ばねの付いた箸、ふちが高い貝皿等の自助具を使用し、給食時に自食がしやすいようにしている。食物は丸呑み込みをするため、食物を実態に応じて一口大に切ったり、刻んで食べやすくしたり、ミキサーをかけてさらに飲み込みやすくしている。

介助が必要な児童にとって、各校の教員の専門性によるものが大きいですが、実際は専門的な指導は勤務校の研修に頼られているのが現状である。筆者は、大学付属病院の摂食嚥下外来において、長年内地派遣研修をした経験を生かし、給食の介助方法や支援方法を学び、医学的な検知による指導と、長年重複障害学級の給食指導に携わってきた知識と経験を生かし、教育活動としての安心安全な摂食指導をアドバイスしてきた。

文部科学省は「特別支援学校の幼稚部及び高等部における学校給食実施基準の一部改正について」（2021）のなかで、学校給食の適切な摂取基準に関する通達をした。特別支援学校における食事内容の改善については、児童等の個々の健康や生活活動などの実態や地域の実情等に配慮し、弾力的に運用するとともに、以下のことに留意することを重要としている。

まず、無理なく食べられるような献立及び調理について十分配慮することである。

二つ目は、食に関する指導の教材として、「学校給食が障害に応じた効果的な教材となるよう創意工夫に努めること」と述べている。この点について、筆者がみる限り、具体的な創意工夫の前例がなく、給食指導の支援ブック等がないため、学校独自の研修に頼っているのが現状である。そのため、各校に所属する教員の専門性や給食指導に対する課題意識による研修内容や回数に格差が生じている。研修も、毎月自主研修をしたり、外部講師を招いて研修をしたりしている学校もあれば、少ないところは年に1回それも年度当初に重複障害学級担当者だけの研修で終わっている学校もある。藤井（2017）が述べているように、重複障害のある児童の給食においては、教師が専門的な助言を得られにくいこと、家庭との連携や教師間の連携が難しいこと、指導法がわからないなどがある状況である。

4. 給食時間の現状

先ず重複障害のある児童に対する給食指導の現状を、特別支援学校の現場を通して明らかにしていく。20年程前の給食指導においては、栄養重視で、全食がよいとされていた。給食指導の時間は、全量食べ終わることが指導上よいとされ、教員や保護者、給食に携わる関係者などの給食指導は、「完食重視」「全量主義」が多かった。そのため、全量を給食の時間内に食べるために大きなカレースプーンに食物を載せて、児童に介助したり、食べやすいように主食と副食を混ぜあわせてミキサーを一度にかけたり、水分を多くして完食させることもあった。また、全量を食べきるには時間がかかってしまうため、子どもが疲労性の誤嚥性肺炎を引き起こすこともあった。その反省から摂食機能の段階に応じた段階食が注目されるようになり、多くの点で工夫が必要であることがわかってきた。

児童にとって、嫌いな食べ物を食欲がないときも時間をかけて食べさせられることは、非常に辛いことであり、ましてや実態にあわない（硬すぎたり、柔らかすぎたりする）食物の場合、「食」への楽しみより抵抗のほうが強くなり、食べることへの拒絶を生起させることにもなる。教員にとっても同様で、食事が進まない児童と長時間、完食するまで食べさせ続けることは、長時間の同じ姿勢や、腕の腱鞘炎、抱っこによる腰痛など、肉体的な苦痛を強いられることもあった。本来「食」とは、生理欲求の基本であり、満たし満たされるという心的状態が自然なことであるにもかかわらず、こうした状況では心身ともに疲れて結果的に給食の時間が教師と子ども双方に苦しい時間となる。藤澤（2019）は、教員は子どもとの信頼関係を築きながら個々の子どもの実態に合わせた給食指導をしていく大切さについて述べているが、こうした点は顧みられていなかった。

著者・高田による、長年の給食指導の現場に関わる体験から、児童や教員にとって給食が楽しいと感じられる時間になることと、相互の信頼関係には相関があることがわかってきた。子どもの、「この先生とだったら、苦手な食べ物でも食べよう」「もう少し頑張って食べよう」という気持ちに繋がる所以である。教育的な意味でも、児童が自分で食べられることの達成感で意欲をもつことができ、主体性が生まれ、やる気につながる。そして、内的動機づけが高まることにより、意欲的に食べられるようになり、口腔機能の向上や手指機能の向上にもつながってくる。教員にとっても給食指導の成果が児童の表情や反応に変化が表れ、仕事への充実感や自尊感情を高めるものとなり、良い循環を生むこととなる。

個々の障害に対する知識の重要性和同時に、心理的サポートとして食事の時間を楽しいものにするためには、好きな食材を取り入れたり、安心できる雰囲気を作ったりすることで、食事への抵抗を減らすことが大切である。そのためには、自分で食べることができた経験や、上手にスプーンなど活用できたときなどに褒められることで、自信を持つことができる。食事の回数や量の調整はすでにされているが、それでも一度に食べる量が多いと負担に感じることもある。そのため小分けにすることで食べやすくする等の工夫がいるだろう。

社会性の育成も給食を通して得られることがある。食事は、社会的なスキルを学ぶ場でもあるという考えに立つと、集団のルールやコミュニケーションの支援を行う場ともなる。配膳の順番や「いただきます」「ごちそうさま」の習慣を視覚的に示し、毎回繰り返すことで順番やルールの理解を促し定着させていくことが可能であるし、食べ物をこぼさない、落ち着いて食べるといった基本的なマナーを少しずつ習得できるよう支援することも可能である。

5. 重複障害児の特性と内発的動機づけ及び外発的動機づけ

5.1 内発的動機づけと外発的動機づけの意義

児童が教師と信頼関係をもち、「食べる」ことに興味をもち、自発的に楽しむ環境をつくることは重要なことである。給食指導では、児童が選択できるように「どのおかずを食べるか」「自分で食べる量を決める」「食べるときに使う食器や食具を選ぶ」「自分で食べるか、食べさせてもらうのか」など、児童の意志決定を尊重するのは大切なことである。論じたり強制したりするような方法は却って逆の結果を生みかねない。こうした「食」への自立性が生じるためには、子ども自身が自ら食べることを楽しいと感じたり、興味・関心を抱いたりする必要がある。教師の側にも、自分の指導に子どもがどのように応答するかにより、より給食指導の方法を自分で工夫したり情報を入手し活用したりする気持ちが湧いてくるかによって、同じ作業が内的には違うものになってくる。

Deci, L.E と Ryan, M.R (1985) によって提唱された自己決定理論は、人間の動機づけに関する理論で、特に「内発的動機づけ」に焦点があてられている。しかし、動機づけは内発的動機づけのみではなく、外発的動機づけも影響を受けている。この自己決定理論は、この両方の動機づけをつなぎ、より実践に即した理論である。

外発的動機づけとして、食事への拒否感が強い場合への対応がある。嚥下障害があり、食事そのものを苦痛に感じている場合、食事へのルーチンを習慣化することは拒否を和らげることであり、そのためには、段階的な報酬を提示する方法が考えられる。具体的には、「今日はしっかりと噛めたね」「たくさん食べられたね」「食べたなら、好きな遊びをしようね」など重複障害児の特性にあわせた外発的動機づけをすることは大切である。内発的な動機づけと外発的な動機づけを促すためには、まず児童のもつ障害の知識を身に付け、そのうえで介助をすることが必要である。個々の児童のもつ障害に対する知識が備わっていることは、給食指導に携わる教師には必須のことである。児童の内発的な動機を高めるためには、知識を持ったうえで教師が食べるおかずや量、食べ方などについて児童がこうしたいという思いを図り、自分の意志が尊重されていることを感じるにより、「給食」を通して「自分でできた」「がんばれた」という肯定感を高めることにつながっていく。

Deci, L.E. と Ryan, M.R. は、内発的動機づけを「活動そのものが楽しい、興味深い、または満足感をもたらすために行動すること」(2018) と定義している。これは、外的報酬や強制ではなく、個人の内的な興味や価値観によって動機づけられる状態を指す。内発的動機づけにおいては、外的な報酬を求めるのではなく、それ自体にやりがいを感じているために、その行動自体に取り組む状態のことである。このような状態では、興味・関心・好奇心がからだの内側から自発的に湧いてくる。内発的動機づけが高まると、物事に対して自らの意思で行動するようになる。内発的動機づけの継続・維持により自分で目標を設定し、達成するために努力することも厭わなくなるだろう。個人の内側から湧き上がる興味や関心は結果的に自己成長を促す。

Deci, L.E. の行ったソマ・パズル実験では、報酬を与えられたグループよりも、報酬なしでパズルを解いたグループの方が、自由時間に自主的にパズルを続ける傾向が強かったことが示された。これは、外的報酬が内発的動機づけを低下させるアンダーマイニング効果を示す重要な研究であった。この実験によって内発的動機づけのメリット・デメリットが示された。内発的条件づけのメリットは、外的刺激に左右されず、自らの意思で行動できる点である。持続性が高く、自分で設定した目標を達成するためなら、努力を惜しまない。しかし、もともと無関心のことに對して、内発的動機づけを高めることは困難である。もしできるとしても時間がかかる。興味や関心には個人差があり、同じ結果になるとは限らない点も、内発的動機づけのみに焦

点化することのデメリットといえる。内発的動機づけの程度によって、報酬や罰を設定する外発的動機づけの方が、同じ結果を再現しやすいといえる。

内発的動機づけと外発的動機づけの違いは、原動力が何かという点が第一に挙げられる。内発的動機づけにおいて原動力となるのは、自らの興味や好奇心である。一方、外発的動機づけにおいては、報酬や罰が大きく影響する。興味関心は、自ら生まれるものなので、長期的に持続していく。一方、外発的動機づけでは、短期的である。しかし、Deciの実験でも明らかなように、外発的動機づけは短期の効果を期待できる。また、内発的動機づけは自立的な行動を促すが外発的動機づけは、外部からの影響を受けやすいといえる。外発的動機づけは、動機づけとして導入しやすいといえる（表1）。

<表1 内発的動機づけと外発的動機づけの違い>

内発的動機づけ	外発的動機づけ
興味・好奇心が原動力	報酬・罰が原動力
長期的な持続性がある	短期的な効果が強い
自律的な行動を促す	外部からの影響を受けやすい

Deci, L.E.らは、内発的動機づけを高めるには自律性・有能感・関係性という3つの心理的欲求を満たすことが重要だと主張している。Deci, L.E.らは、これら3つの欲求が満たされると、人としての適応的な発達・精神的健康・心理的成長をもたらすと説明している。内発的な学習の方がより高い効果が得られるのである。

しかし、Deci, L.E.らの実験結果からわかるように、内発的動機づけのみでは、動機づけの程度により外発的動機づけの方により強く作業が左右されることが分かる。自分や他人にやりがいを感じさせることより、褒美や罰で行動を促すほうが簡単だと言えるのである。

よって、このどちらか一方のみでは効果的ではなく、この2つが繋がっているという視点が必要であることが解る。

5.2 自己決定理論 (Self-Determination Theory, SDT)

自己決定理論 (Self-Determination Theory, SDT) は、Deci, L.E.と Ryan, M.R. (1985) によって提唱された。自己決定理論では、人間の行動を促す動機を「自律的な動機」と「統制的な動機」に分けている。基本的には「自律性」が高まっていくに応じて段階が進んでいく。進むプロセスとして5段階があり、第1段階は「外的調整」で、完全な外発的動機づけの状態である。つまり報酬や罰によって意欲が決定される状態である。第2段階は、「取り入れ」である。この段階では、義務感のために行動する。自分がやらなくてはならないという意識、ノルマ意識が芽生えている状態で、指示されなくても行動ができる。報酬や罰だけでなく、自身の評価に対するプライドや他者との関係性を考慮する段階といってもよい。第3段階は「同一化」である。「同一化」とは、その行動を当然のこと・自分のものであると認識している状態をいう。そして、その行動の必要性も十分に認識しており、その必要性によって行動する段階である。第4段階は「統合」であるこの段階では、自身の目的や欲求とその行動の価値が一致してくる。内発的動機づけに近い状態であるといえる。行動としては積極的になっている。最終の第5段階は「内発的動機づけ」である。内的動機づけとは、その行動自体にやりがいを感じ、楽しんで行動する段階である。結果的に高いパフォーマンス、学習効果が期待できる。

以上の自己決定理論によって規定される内発的動機づけに至るプロセスの5段階を表にすると次のようになる。

＜表2 内発的動機づけに至るプロセスの5段階＞

外 発 的 動 機 づ け	0	非動機づけ	↓	動機づけなし
	1	外的調整		報酬や罰によって
	2	取入れ		義務感によって
	3	同一化		必要性によって
	4	統合		目的や価値観と合致
	5	内発的動機づけ	↓	やりがい/楽しさ

また Deci, L.E.と Ryan, M.R.は、人間が自律的に行動するためには「3つの基本的欲求」を満たすことが重要であるとしている。1つ目は自律性（Autonomy）である。自律性とは自分の意志で判断・決定できることをいう。2つ目は有能感（Competence）である。有能感とは自分が「できる」と感じることを意味している。3つ目は関係性（Relatedness）である。関係性とは、周囲と繋がっているという感覚を意味する。

5.3 給食指導への応用

重複障害児が「食べることに興味を持ち、自発的に楽しむ」つまり、「食べる量を選べる」「自分で食器を持つ」など、子どもの意思決定を支援することは単に完食をよしとすること以上に大切なことである。このような主体性を促進するために、自己決定理論の概念を、具体的にはどのように障害児の給食指導に応用することができるかについて、上記の自律性、有能感、関係性の視点から考えてみたい。まず1つ目の＜自律性を育む方法＞として、給食指導では、食事の選択肢を子どもに提供することが挙げられる。例えば「初めに何から食べる？」と尋ねる、また食器の扱いを自分で決めさせる（スプーンにするかフォークにするかなど）などが考えられる。

2つ目の＜有能感を高める方法＞における給食指導では、「スプーンを正しく持てた」「自分で食べられた」という成功体験を積み重ねることが重要であると考えられる。そして「できた！」ときにできたことを強調してフィードバックをする。こうした成功体験を少しずつ積み重ねることが大事になる。成功体験は繰り返しその都度「今日はスプーンを持てたね！」というように関わっていくことが実践として考えられる。

3つ目の＜関係性を強化する方法＞の給食指導では、「先生に褒めてもらう」「友達と楽しく食べることができる」など、食事を通じたポジティブな交流が推奨されるだろう。教師と一緒に食べて楽しさを伝えることも関係性を強くするやり方の一つである。また、友達と食事を共有する時間を設けることも、関係性強化につながっていく。

このように、自己決定理論を障害児の給食指導に活用することで、児童に「食べるのが楽しい！」と感じる内的動機づけを高めることが可能となる。それは、同時に教師が給食指導に取り組むときの内的動機づけを高めることになっていく。

5.4 重複障害児の特性と動機づけの関係

重複障害児への給食指導では内発的動機づけだけでなく、外発的動機づけも重要な役割を果たすことを上述した。その理由は、重複障害児の特性による影響が大きいためと言える。

重複障害児の食事行動は、内発的動機づけだけでは難しいことが多い。その理由の1つは、認知的特性によるものだ。知的障害や発達障害を伴う場合、食事の楽しさを「抽象的に理解する」ということは難しい場合がある。そのため、給食に対する意欲を高めるためには、具体的な報酬や視覚的なフィードバックが有効であると考えられる。

2つ目の理由は、感覚的特性である。摂食嚥下障害のある児童は、「食べること自体が苦痛」となることがあり、快楽よりも苦痛回避が優先される傾向がある。このような場合、外発的動機づけ、例えば「安心して食べる環境」を設定するとか、「先生の褒め言葉」が重要な役割を果たすと考えられる。

3つ目の理由は、情緒・行動の特性である。自閉症スペクトラムの児童は、食事に対するこだわりが強く、新しい食材を受け入れづらい傾向がある。このような場合、段階的な報酬を活用し、例えば、「一口食べたら好きな音楽を聴く」のような強化が有効になると考えられる。このとき、注意すべきことは、体質のために自身の身体が受け付けられないものを本能的に拒否することがある。そのため、無理強いをしないという大前提にたっていることは、担当する教師の念頭に入れておかねばならないことである。

以上のように内発的 vs 外発的動機づけのバランスが、重複障害児の場合は健常者に比べ難しい。重複障害児の場合、内発的動機づけのみに頼ると食事の習慣化が難しいため、外発的動機づけを組み合わせる必要があるということである。

以上のこと念頭に入れながら内発的動機づけを活用する場面と外発的動機づけを活用する場合を考えていかねばならない。内発的動機づけを活用する場合は、「食べることに楽しさを見出せる児童であるかどうか」を見極めることである。また、「自分で食事を選びたいという意欲があるかどうか」で内発的動機づけを活用する効果を考える必要がある。さらに社会性を育てるために食事を手段にできる場面であれば、内発的動機づけを活用することができる。

一方、外発的動機づけを活用する方が適切な場面とは、食事への拒否感が強い児童であることが明確な時や摂食嚥下障害があり、食事そのものが苦痛に感じる場合、また食事のルーチンを習慣化するために段階的な報酬が必要な場面も、まず外発的動機づけを活用するほうが良いと思われる。

具体的に重複障害児の教育現場における外発的動機づけの実践では、動機づけの種類としてポジティブなフィードバックを行うという実践例として「今日はよく噛めたね」と言って褒める。視覚を通した場合の動機づけの例としては、食べた量を記録し、達成感を刺激する。また環境による動機づけの促進方法としては、好きな音楽を流しながら食事をするなどもある。さらに、習慣化することで動機づけを強化するために、例えば「食べたら好きな活動が待っている」などの段階的報酬を提示することも可能である。

このように、重複障害児の特性に応じて外発的動機づけを適切に活用することは、食事の習慣化や楽しさにつながる鍵になるといえる。

内発的動機づけを促すためには、まず児童の持つ障害の知識を熟知し、そのうえでの脆弱性への配慮と美味しく食するための心地よさの体験が大事になると思われる。

6. まとめ

本論では、特別支援学校における重複障害のある児童に対する給食指導・介助の現状と課題を提示した。まず、課題解決の一助として、障害特性への十分な理解が不可欠であり、これは教師に求められる基本的な要件である。しかし、現状では教師の障害への知識や対応の格差が課題として挙げられる。特に、重複障害のある児童の場合、摂食機能に困難を抱え、独自の食行動パターンを示すことがあり、安全な給食指導・介助を実施するには、医学的な観点からの助言も不可欠となる。

次に、重複障害のある児童にとって、給食の時間が単なる食事の場ではなく、自立活動を促進する学習の場として機能することに重要性がある。障害児が自身の食行動に関心を持ち、「食べることの自律性」を高めるためには、個々の障害に即した支援のあり方を慎重に検討する必要がある。従来の給食指導では、食事介助における注意や方法や経験に基づく視点を重視しがちであるが、本稿ではそれだけにとどまらず、児童本人の視点に立った内発的動機づけの重要性に注目することが必要であることを強調した。

近年の潮流として、個別の支援ニーズに応じたポジティブな介入が注目されている。特に、給食指導における「楽しみの体験」が強調されており、摂食の自立を促すためのエンパワメントや、強みを活かすアプローチが導入されつつある。しかしながら、ポジティブな支援という概念が「支援者側の思い込み」に偏る場合、児童本人の食事への心理的反応が十分に考慮されない危険性もある。

ここで鍵となるのが、内発的動機づけと外発的動機づけの概念である。自己決定理論 (Self-Determination Theory; Deci & Ryan, 1985) に基づけば、児童が自律的に食べることへの関心を持ち、自ら食を選択する環境を整えることが、持続的な発達を促進する上で重要であることがわかる。一方、外発的動機づけの活用として「介助者の働きかけ」「肯定的な評価」「安心できる食環境」などを適切に活用することで、食事への苦手意識を軽減しながら適応を促すことができる。

以上の視点から、本稿では重複障害のある児童の給食指導において、ポジティブ支援を拡張し、児童本人の「食べることの楽しみ」を育む支援の重要性を提案した。今後は、情緒的側面を重視した給食支援の方法を考え、より体系的なガイドラインの作成を進めていきたいと思う。

【参考文献】

- Deci & Ryan (1985) : *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.
- Deci, Edward L and Flaste, Richard (1996) : *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation* Paperback. Penguin Books. 桜井 茂男監訳 (1999) : 人を伸ばす力—内発と自律のすすめ. 新曜社.
- Deci, Edward L. and Ryan Richard M. (2000) : *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist* Vol. 55, No. 1, 68-78. University of Rochester.
- 速水敏彦 (2019) : 「内発的動機づけと自律的動機づけ」金子書房.
- 藤井和子・笠原芳隆 (2017) : 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—, 上越教育学部研究紀要 第37巻第1号, pp.109-117
- 藤澤憲 (2019) : 肢体不自由児の給食・摂食指導に関する基本事項, 人間生活文化研究, No29, pp.155-161
- 文部科学省 (2017) : 学習指導要領, 第5章自立活動 第3指導計画の作成と内容の取扱い.
- 文部科学省 (2019) : 食に関する指導の手引き—第2次改訂版—, 東山書房.
- 文部科学省 (2021) : 特別支援学校の幼稚部及び高等部における学校給食実施基準の一部改正について.
- 文部科学省 (2017) 学校教育法施行令第22条の3.
- 岡田涼 (2007) : 「内発的動機づけ研究の理論的統合と教師—生徒間の交互作用視点」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 54, pp.49-60.
- 鹿毛雅治 (2022) : 「モチベーションの心理学」中央新書.