

# インクルーシブ教育のための TEACCH プログラムと 性格特性的「強み」を活用した調理実習の提案

Proposal to use the TEACCH Program and Student Character Strengths to support Inclusive  
Education in School Cooking Classes

青木 孝文\*<sup>1</sup>

## 要 旨

発達障害の認知が進み、社会・教育支援体制が整備されてきている。一方、教育現場ではインクルーシブ教育の導入に伴い対応の困難感が示されている。障害者に対する支援は、社会を変化させるか、障害者自身を変化させるかの2種類ある。共生社会を想定する場合、これらの組み合わせが効果的と言える。本稿では、TEACCHプログラムの活用を社会の変化、性格特性的「強み」の活用を発達障害児本人の変化と捉え、それらを組み合わせた調理実習を提案したい。TEACCHプログラムの教育手法を用い調理実習に必要な情報を保障し、「強み」を用いた動機づけにより意欲的な学びに繋げる。加えて栄養教諭が主となり授業を行い、担任教諭が学習に対し「つまずき」を持つ児童への支援を主で行う役割分担を通し、授業改善を行う。実生活に近い家庭科において、本提案を実践することで、学習内容の般化が促され共生社会に近づけることを期待している。

Keywords : インクルーシブ教育, TEACCH, 性格特性的「強み」, 栄養教諭, 調理実習  
inclusive education, TEACCH, character strengths, nutrition teacher, school cooking class

## 1. 背景

時代の変遷とともに、発達障害の認知と社会・教育支援の体制が整備されてきている（片桐正善，2011；角南なおみ，2019；石川路子，2021）。中でも特別支援教育では、発達障害児童と校内委員会等により「障害による困難がある」と判断された発達障害未満の児童等を通常学級で学習させることで共生社会を目指すインクルーシブ教育が導入されている（文部科学省，2017）。一方、受け皿となる教育現場では、通常学級での対応範囲の拡大と対応数の増加により、対応の困難感が浮き彫りとなっている。角南（2019）によると、日本の通常学級でよく用いられている一斉授業において「複数名の発達障害児に対する個別指導の時間が十分取れないだけでなく、一部の対象児は学習以外に学級適応が難しい状況もみられる」ことが一因と考えられている（図1）。

発達障害児に対する教育手法は、徐々に研究が進められてきており、その1つにTEACCH（Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children）プログラムがある。このプログラムは、多様性を持つASD（Autism Spectrum Disorder）児に対し、単純な1つの技法ではなく複数の技法を組み合わせた包括的な治療と教育を行うものである（高木隆郎，2009）。教育手法としては、「自閉症の文化」と考えられる情報の認識不良に

---

\*<sup>1</sup> 川崎医療福祉大学 医療技術学部 臨床栄養学科

対する支援として、限定的な興味に対し動機を高める支援、暗黙的学習から明示的学習への移行、環境の構造化（物理的構造化：活動場所の境界の明確化、刺激となる物を隠すなどの情報統制、通常と違う環境での自身の位置の明確化など、時間的構造化：予定のスケジュールリング、進行段階の確認など、視覚的構造化：聴覚的な情報を視覚的な指示と共に、色や大きさをわけて明瞭にし、材料を種類ごとに容器で分ける組織化を行い提示するなど）などを行うことである（図1）。端的に言えば、ASD児者の動機を高めた状態で、余分な情報は徹底的に削り、明示的な指示を視覚情報で伝え、計画に基づき学習を行い、スキルを磨いていくということであろう。もちろん、発達障害未満、あるいは学習に対する「つまずき」が教育者と子どものどちらにも認知されていない場合にも、有効性があると考えられる。このプログラムの中で注意すべきことは、本人の興味や教育的なニーズは個人で異なるということである。これらの個人的なニーズを認識できない限り、期待した教育効果は得られない。

従来から行われている発達障害児者に対する個人の支援として、行動療法的介入がある（図1）。社会生活を営む場合に必要な社会スキルを高めることで、問題とされる行動を減少させる試みである。端的に言えば、本人を社会へ適合させるということである。問題行動の減少あるいは改善、学習効果向上の可能性が示されている一方で、実施には最初の分析と計画の立案から準備に至るまで詳細な準備と専門の実施手順が必要となり、教師が日常的に実施するには困難な状況がある（角南なおみ，2019）。

「家庭科」は、生活者の自立と共生を目指す教科であり、すべての子どもに学習を保障する必要があるという認識のもと教育や研究が行われてきている（伊藤圭子，2016）。我々も同様の認識のもと、栄養教諭と担任教諭が通年で共働して授業展開を行う小学校家庭科の授業年間計画の提案を行ってきた（青木孝文ら，2023a；青木孝文ら，2023b）。重要な点は、栄養教諭が関わることで専門性の担保と担任教諭の負担軽減が行えることや、実生活に最も近い「家庭科」において **well-being** の達成を主軸としたことである。結果として「生きる力」のゴールである個性を伴った多様な形での「自立」の達成へ近づくことができると考えている。特に、この計画内で用いている性格特性的「強み」の活用は、**well-being**、レジリエンス、抑うつなどの精神的健康との関連が示されていること（阿部望ら，2016）、自己肯定感や高揚感の発揮、意欲・活力の向上、個人的な課題の創造と追及など（Seligman，2014）、「自立」の主體的な発展に重要な要素を向上させること、個人個人の「強み」の把握が自他ともに得意不得意の可視化に繋がることから、「自立」を促す上で期待の持てる手法である。日本における教育現場での「強み」の活用に関する研究報告は少ないながらも、努力や可能性追求、ポジティブ感情、**well-being** の増加の成果がまとめられている（阿部望ら，2016）。また、この「強み」の把握と活用は、TEACCHプログラムでも重要視されている、個人の特徴把握や意欲の向上、個別指導を行う上で役立つと考えている。さらに、行動療法のような専門的ではない、性格という身近で理解しやすいツールであり、日常的な使用が可能と言える。したがって、TEACCHプログラムという社会を変化させる支援と組み合わせることで、共生社会の構築に対し効果的に作用することが期待される。そこで、本稿ではTEACCHプ

プログラムを社会の変化、性格特性的「強み」を発達障害児者本人の変化と捉え、それらを組み合わせて活用した調理実習（図1）について、時案を例に以下へ示す。

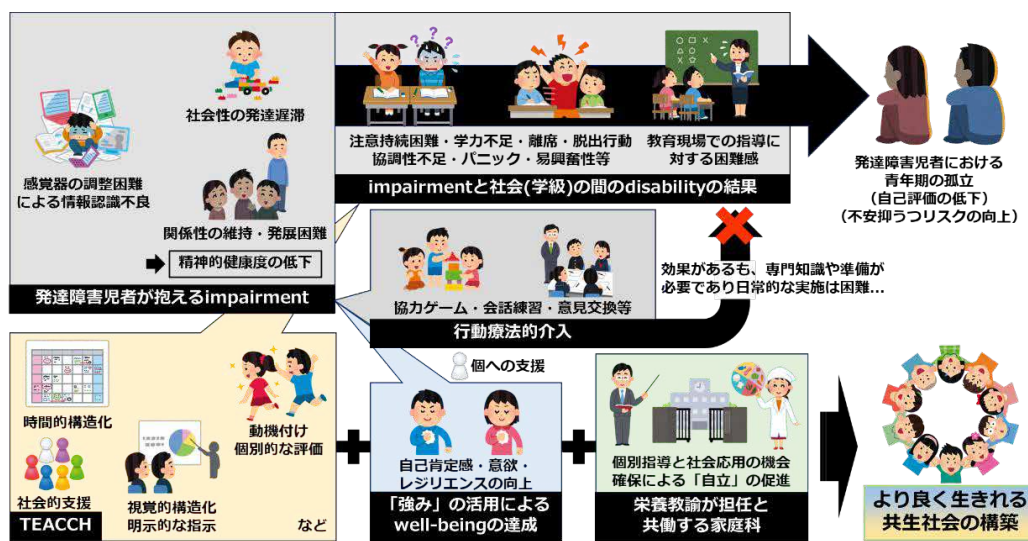


図1：インクルーシブ教育での問題点と本提案が目指す解決策

## 2.インクルーシブ教育のための調理実習の時案（表1）

単元名：食事について考えよう～準備・調理・費用・時間・味～

本時案：「調理をしてみよう①炊飯，だしの取り方，お味噌汁の作り方」

### 2.1 本時案の概要

本時案は、インクルーシブ教育における発達障害児から発達障害未満の児童と教員の両者の困難感を低下させるための授業モデル作成を主眼に置き、我々が提案してきた栄養教諭と担任教諭の共働による授業展開（青木孝文ら，2023a；青木孝文ら，2023b）を一部引用改変し作成した（表1）。栄養教諭とチームティーチングの形をとることで担任教諭の負担が軽減すると同時に、専門性のある授業展開を提供できる。さらに、通常授業で十分な対応が行いにくい支援が必要な児童に対し、個別指導を行え、授業改善の機会が担保される。内容としては、初回の調理実習として、炊飯，だしの取り方，お味噌汁の作り方について行い、ICT機器を活用した調理時の記録とその記録を活用したレポート課題を課し、調理する意味を理解することを到達目標とした。特に、支援を要する児童への手立てとして、TEACCHプログラムの手法や「強み」の活用を取り入れている。詳細は事項以降に譲る。

### 2.2 TEACCHプログラムを活用した支援案・教材案

TEACCHプログラムを活用した支援案を、表1の支援を要する児童の手立てとして、黒丸数字で示した。具体的には、⑤・⑥動機付け、⑧・⑪明示的な指示、①・②・⑧物理的構造化、④・⑦・⑧・⑪視覚的指示化、明瞭化（視覚的構造化）、⑧時間的構造化、③・⑨・⑩・⑫個別的な評価と分類することができる。

表1-1：家庭科 学習指導案

指導者	栄養教諭：□□(T1)	担任教諭：■■(T2)	指導学年：小学校第5学年	
単元名	食事について考えよう～準備・調理・費用・時間・味～			
単元設定の理由	生きる上で重要な食事について、家事、費用や時間などの社会性、調理の意味や味などの嗜好性について、理解を深め実践し、自立の契機を与える。			
到達目標	家庭での朝ごはんの準備が行えるようになること			
食育の視点	調理の意味、嗜好の重要性、家事としての食事を理解することで、「食事の重要性」、「社会性」、「感謝の心」を養う。			
指導計画				
時数	題材・内容	到達目標	評価観点	評価方法
1 ・ 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>●食事はどうやって作られるか調べてみよう</li> <li>・食材の生産から、配送、購入、下ごしらえ、調理、片付けなど社会資源の利用と喫食者の状態に変化することを認識する</li> <li>・自身と友人の家庭での同異点について、どのような因子が影響するか、話し合いや発表を通して理解を深める</li> <li>・調理実習の準備(手の洗い方、火や包丁の扱い、調理の分担)</li> <li>・性格特性的「強み」テストの実施による強みの把握(表3, 図3)</li> </ul>	①家事としての食事について理解を深める	「知識及び技能」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行動観察</li> <li>→話し合い</li> <li>→発表</li> </ul>
3 ・ 4 【本時】	<ul style="list-style-type: none"> <li>●調理をしてみよう1 炊飯,だしの取り方,味噌汁の作り方(表2,図2)</li> <li>・炊飯・昆布とかつお出汁の取り方・みそ汁の作成</li> <li>・ご飯が炊けるまでの変化をICT機器を活用し記録する</li> <li>・だしのみ、だしなしのみそ汁、だし入りのみそ汁で味を比べる</li> <li>・だしなしみそ汁へ味噌を加え、だし入りみそ汁と同程度の塩味になる味噌の量を知る</li> <li>・その時の塩分濃度を塩分濃度計を用いて測定する</li> <li>・宿題：ご飯の調理による変化とだしの有無による味の変化についてレポートを作成する</li> </ul>	①調理をする意味について理解を深める	「知識及び技能」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行動観察</li> <li>→調理</li> <li>・レポート</li> </ul>
5 ・ 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>●調理をしてみよう2 茹で方をマスターしよう</li> <li>・卵と青菜の茹で方について</li> <li>・茹で時間と時間による食材の変化をICT機器で記録する</li> <li>・茹で時間の違いによる味・食感への影響について確かめる</li> <li>・宿題：おいしい茹で時間と理由についてレポートを作成する</li> </ul>	①調理をする意味について理解を深める	「知識及び技能」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行動観察</li> <li>→調理</li> <li>・レポート</li> </ul>
7 ・ 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>●献立を作ってみよう1 朝ごはんの献立を作ってみよう</li> <li>・家での朝ごはんについて記録する</li> <li>・朝ごはんはどんな食べ物をよく食べるかを考えてみる</li> <li>・グループで、食べたい朝ごはんを考える</li> <li>・朝の家庭状況を思い浮かべ、献立を考える上で注意点を考える</li> <li>・その注意に基づいて、再度献立を考える</li> </ul>	①学んだ内容を活かし、家事としての食事の作成について課題設定し、解決方法立案、実践する	「思考力、判断力、表現力等」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行動観察</li> <li>→話し合い</li> <li>→発表</li> <li>・献立</li> </ul>
9 ・ 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>●調理をしてみよう3 考えた朝ごはんを作ってみよう</li> <li>・作成した朝ごはん献立の調理を行う</li> <li>・計画通りだったこと、計画にそぐわなかったこと、どう対処したか、今後の改善計画についてレポートを作成する</li> <li>・ポートフォリオを確認し、自己評価を行う</li> </ul>	①家事としての食事の作成について、計画に基づき実践、評価改善し、課題解決力を身に付ける	「思考力、判断力、表現力等」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行動観察</li> <li>→調理</li> <li>・レポート</li> <li>・ポートフォリオ</li> </ul>
11 ・ 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>●家事に必要な時間と費用を計算してみよう</li> <li>・調理に必要な時間とお金を計算する</li> <li>・食材の分類を行い、どんな食材で価格が変動するか感じる</li> <li>・それを給食費と比較してみる</li> <li>・価格を調整するためのポイントについて理解を深める</li> </ul>	①消費生活について食事の作成から理解を深める	「知識及び技能」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行動観察</li> <li>→話し合い</li> <li>→発表</li> <li>・確認テスト</li> </ul>
・本指導計画は、青木ら、2023bより引用し、改変して使用した。				

表1-2：家庭科 学習指導案

本時の目標	次の項目から、調理をする意味について理解を深める。 ①米の炊飯による変化 ②だしの有無による味の変化				
準備物	食材(米、かつお節、昆布、みそ)、塩分濃度計、動画及び画像撮影機器、大型ディスプレイ				
本時案 指導計画 第3・4時					
	時間	学習活動	○指導上の留意点 ●支援を要する児童への手立て		評価方法
			T1	T2	
導入	5分間	1.本時計画と注意事項の確認 ・前時で示した内容を確認する	①本時の意義・計画・器具の使用ルールを示す。 ②どこが自分の席と調理台かを示す。 ④スライドや動画を用い視覚的に示す。 ⑤動機向上のために、well-beingの構成要素を満たすことを「めあて」で示す。	①本時で使用しない器具や棚等は視野から隠す。 ③興奮したり、集中できていない児童がいないか確認する。 ⑥動機向上のために、性格特性的「強み」に働きかける支援を行う(表3)。	本時の意義、計画・器具使用のルールについて理解している。
	めあて例：調理をする意味を知り、楽しく、おいしく食生活に活かそう♪				
展開	15分間	3.手技の見学 ・米のとぎ方, 炊き方 ・出汁の取り方 ・味噌の溶かし方	②下ごしらえや調理が必要な意味を示す。 ⑦テロップ付きの動画を用いる。		手順書や役割分担を理解し、実習に取り組んでいる。
	35分間	4.調理の実践	③食材を配付する。 ⑤児童の手技を確認・支援する。 ⑧手順書は、計画や個人の役割などを明示的かつ視覚的に示す(表3, 図2)。 ⑨危険行動の確認と注意を行う。	④撮影機器の準備と指示を行う。	
	10分間	5.試食 ・米と飯の違い、だしによるみそ汁の味の違いを記録する	⑥試食を行い、確認する点について、ワークシートを用い指示を行う。	⑩机間指導を行い、進行状況によって助言する。	

表1-3：家庭科 学習指導案

	時間	学習活動	○指導上の留意点 ●支援を要する児童への手立て		評価方法
			T1	T2	
展開	10分間	5.試食(続き) ・だし有みそ汁の味に近い味の、だし無みそ汁塩分濃度を調査する。 ・その理由を考える。	⑦塩分濃度計の準備と指示を行う。	⑩机間指導を行い、進行状況によって助言する。	自分の考えを表現している。
		6.意見交換・発表・まとめ	⑧発表させ、出た意見を板書する。 ⑩「まとめ」を行う。 ⑪レポート作成の指示・助言を行う。	⑨使用機器の片付けを行う。	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">                     児童のまとめ例                      ・調理は、食べ物をおいしく食べる工夫に満ちている。                      ・おいしい食事には調理という理由がある。                      ・食事をおいしく楽しくする方法が調理である。                 </div>					
終末	5分間	7.次時の提示	⑫実習内容の提示 ⑬役割分担の指示		
	10分間	8.片付け	⑪使用器具・食器・場所の洗浄・清掃を明示的・視覚的に指示する。	⑭清掃状態の確認を行う。	
板書計画					
めあて例：調理をする意味を知り、楽しく、おいしく食生活に活かそう♪					
米と飯の違い ・硬さ ・見た目 ・味 ・違う理由	だしの有無による味の違い ・風味 ・旨味 ・おいしさ ・違う理由	・だし無で同じ味にするために必要な塩分濃度 ・その理由	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">                     児童のまとめ例                      ・調理は、食べ物をおいしく食べる工夫に満ちている。                      ・おいしい食事には調理という理由がある。                      ・食事をおいしく楽しくする方法が調理である。                 </div>		

教材案として、⑧に示す手順書の炊飯作業について全体（表2）と手順ごと（図2）の例を作成した。全体の手順書における TEACCH プログラムの手法の活用としては、数字を用いて順序を示し、かつ進行段階をチェックボックスで確かめる時間的構造化、調理工程を1つ1つに分ける情報統制（物理的構造化）、使用する器具の明示、工程の指示について数字を用い客観化、各々の役割分担の提示、役割分担や調理段階を色分けして示すなどの視覚的構造化と明示的な指示をそれぞれ取り入れた。加えて、現在の手順を視覚的に捉えることが可能なように、一つの手順が図を用いて1枚で示された、一手順ごとの手順書も併せて作成し（図2）、個々人の特性に合わせて使用ができるよう配慮した。

なお、これら構造化や明示的な手法による手順書に関しては、すでに刊行されている教科書内においても活用されている。具体例を挙げると調理の手順が1つずつ写真付きで掲載され、かつQRコードを読み込むことで、調理工程や調理による食材の変化等を動画として閲覧可能である（鳴海多恵子ら、2020）。したがって、実際には教科書の内容の情報統制やさらなる個別化、あるいは教科書通りではない専門的かつまたは多様な教育を行う場合に、上記の手法で教材の調整を行うことが重要と言える。これら既成の教材に加え、必要に応じて対象者に併せた教材を予習や復習、授業内で活用することで、情報を保障し学びを支援することができると言える。

### 2.3 性格特性的「強み」の活用による支援案

動機づけの支援策として、前時の授業において性格特性的「強み」テストを実施する計画とした（表1-1）。Seligman（2014）の書籍にある簡易版「強み」テスト<sup>注1</sup>を用いることで、図3のような結果が得られる。9点以上の項目を上位の「強み」、6点以下の強みを下位の「強み」と判断する。すなわち図3では、最も上位の「強み」が⑩寛容さ・慈悲心、⑨自己調整・自制心、⑳審美眼、最も下位の「強み」が⑪愛情、⑫社会的知能となる（表3）。このように、得られた結果から表3に示す「強み」のうち、自身の中で上位の「強み」に該当する項目について、自身や学級そして教員が把握することで、調理作業中に「強み」を実践することや、調理作業分担の考慮内容とすること、支援が必要な児童に対する教員からの働きかけの際に活用する計画である。「強み」ごとの支援例を表3に示した。なお、「強み」は積極的な活用で強化することが可能である。したがって、下位の「強み」しかない場合においても、自身の嗜好に合う「強み」を積極的に活用していくことで強化することが期待でき、個性として自他ともに認識し、より良く生きる well-being の達成に近づけることができる。

## 3. 考察

障害者に対する支援は、2種類あると考えられる（熊谷晋一郎、2017）。障害者を変化させるか、社会を変化させるかである。このことは、「障害」に対する2つの考え方に置き換えると理解が深まる。1つ目は障害者の心身の<中>に障害が宿るという impairment（例：脳性まひにより足が動かない場合、その「足が動かない」という特徴が身体の<中>に宿り

表2：TEACCHの手法を用いた炊飯の手順書(全体)

		ご飯の炊き方	役割		
			実践	確認	撮影
準備	①	<input type="checkbox"/> 米2合が入っているボウルへ、水を8分目まで入れる。	A	B	C
	②	<input type="checkbox"/> その水の中で、米を10秒かき混ぜて、ザルにあげる。			
	③	<input type="checkbox"/> ザルにあげた米を、指先を使い、軽くシャツシャツと20回とぐ。			
	④	<input type="checkbox"/> ①～③を2回繰り返す。	C	A	B
	⑤	<input type="checkbox"/> 炊飯鍋にといだ米と、水を計量カップで450ml入れる。			
炊飯	⑥	<input type="checkbox"/> 炊飯鍋をコンロに置き、中火(つまみを左斜め60°の位置)で、5分加熱し、沸騰させる。	B	C	A
	⑦	<input type="checkbox"/> 沸騰した後、微沸騰が続くように、弱火(つまみを左斜め80°の位置)で、15～20分加熱する。			
	⑧	<input type="checkbox"/> 最後に5秒だけ、強火(つまみを左に回しきる)にした後、火を止める。			
	⑨	<input type="checkbox"/> 火を止めた後、ふたを閉めたままにして10分間蒸らす。			
盛付	⑩	<input type="checkbox"/> 炊飯なべのふたを開け、ご飯をしゃもじで優しく底から持ち上げ、全体を5回混ぜる。	A	B	C
	⑪	<input type="checkbox"/> しゃもじを使い、ご飯をお茶碗へ、6等分する。			

時間的構造化

物理的構造化  
(情報統制)


視覚的構造化

明示的指示

### ご飯の炊き方

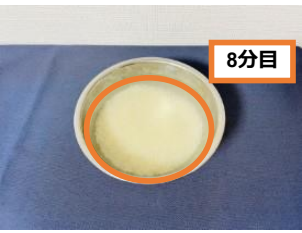
実施後チェック

① 米2合が入っているボウルへ、水を8分目まで入れる。



米2合が入ったボウル  
(約300g)

➔



水を8分目まで  
入れる

時間的構造化

物理的構造化  
(情報統制)

視覚的構造化

明示的指示

図2：TEACCHの手法を用いた炊飯の手順書(手順ごと)



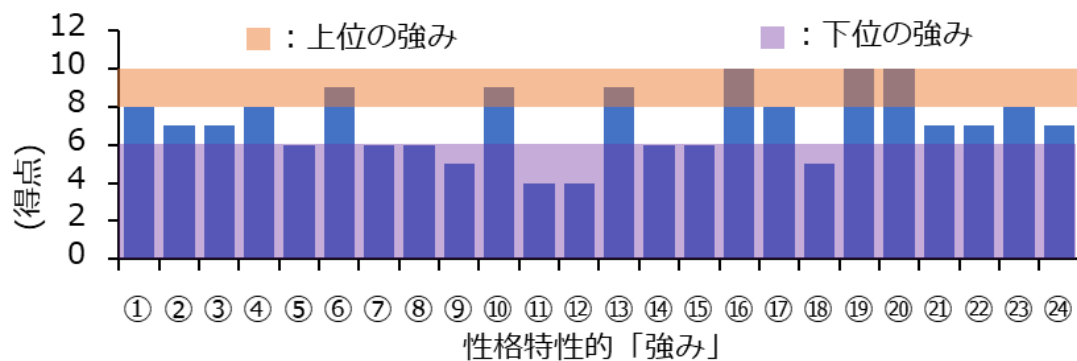


図3：性格特性的「強み」テストの結果例とその上位と下位の強み

・丸数字は、表3における各「強み」を指す

表3：性格特性的「強み」の分類とその活用のための支援例

美德	No.	「強み」	支援例	美德	No.	「強み」	支援例
知恵	①	独創性	手順書にはない、自分なりの注意点を書き加えるよう提案してみる	正義	⑬	公平さ	人の好き嫌いよりも、正しいかどうかを話し合いの結論として優先するよう頼んでおく
	②	好奇心	積極的に調理作業へ加わるよう提案してみる		⑭	リーダーシップ	班の調理計画を実現できるよう、声掛け、ミスのフォロー、気持ちの盛り上げを頼んでおく
	③	向学心	事前に、ご飯が炊ける仕組みについて調べるよう促してみる		⑮	チームワーク	リーダーを率先してサポートし、グループで与えられた役割を十二分にこなすよう頼んでおく
	④	判断力	事前に、動画教材などを用い予習してみるよう促す	節制	⑯	寛容さ 慈悲心	いじわるされても、仕返しをせず、許すよう促してみる
	⑤	見通し	事前に、家で実際に調理してみるよう促す		⑰	慎み深さ 謙虚さ	上手にご飯が炊けても、威張らないよう促す
勇気	⑥	誠実さ	自分の考えや、行いたい内容を、班内で発言してみるよう促す		⑱	思慮深さ	手順書を丁寧に読み込んでおくよう促す
	⑦	勇敢さ	班で仲間外れの人を作るなど不道徳な行いがあった場合、間違いを正すよう頼んでおく		⑲	自己調整 自制心	規則正しい生活を続けていることをほめる
	⑧	勤勉	献立を考える際に、中心となってやり遂げるよう促してみる	⑳	審美眼	炊飯による米の変化の興味深さを伝え、よく観察してみるよう促す	
	⑨	熱意	調理作業へ元気に取り組めるよう声掛けを行う	㉑	感謝	班員が調理作業の時に助けてくれた場合、しっかりと感謝を伝えるよう促す	
人間性	⑩	親切心	班員が、調理作業に慣れていない場合、サポートしてあげるよう促してみる	超越性	㉒	希望	調理実習の面白さを伝え、それが自分にも出来て、楽しめるようになるために予習を促す
	⑪	愛情	班員と積極的に関わるよう促してみる		㉓	ユーモア	話し合いの際に、ユーモアを交えた発言をしてみるよう促す
	⑫	社会的 知能	話し合いで不和が生じた場合、お互いの気持ちを汲み取り、解決へ進めるよう頼んでおく		㉔	精神性	「食」や「栄養」の重要性を伝え、その視点について声掛けを行う

・支援例は、性格から考えられるものとして著者が作成した。

不利益が生じること), 2つ目は社会と障害者の<間>に障害が宿るという **disability** である (例:「足が動かない」場合に, エレベーターがついていない建物と身体の間>に障害が宿り不利益が生じること). 発達障害者の場合, 前者に対する試みとしては, 社会的認知コミュニケーション, 社会的技能の向上を目指した行動療法的な介入であり, 後者に対する試みとしては, 発達障害者の **impairment** の状態を把握し, その状態に対する適切な対応により **disability** を克服することであり, TEACCH プログラムが該当すると言える.

本稿で示した TEACCH プログラムのアプローチは, インクルーシブ教育を想定した場合に, 公正な情報伝達手法ではないという社会 (学級) との **disability** に対して行われていると言える (図1). 熊谷 (2017) は, ASD 者の当事者研究<sup>注2</sup>から定型発達者と比較し, 音声情報の認識 (複数の音情報から必要な情報の聞き分け) や発声の調整, 視覚情報の認識 (形態の類似性からくるアルファベットの認識困難, 明暗情報の過剰取得, 体調不良による視覚情報の乱れ) など, 感覚器の調整や情報の認識が困難である **impairment** の存在を抽出し, 社会的な情報保障のデザインを検討している. 注意すべき点は, あくまでも個人差があり, すべての ASD 者に共通することではないということである (熊谷晋一郎, 2017; 高木隆郎, 2009). したがって, 現行の社会が多数派の感覚で構成されているならば, 少数派の感覚を持つ発達障害者の認識あるいは感覚を多数派が共有し, その解決できる手立てを検討し, **disability** の状態を克服する. 仮にその手立てから外れていたとしても受け入れる気持ちの準備が必要なのではないだろうか. このことが, 社会の変化であると言え, 教育者が抱えるインクルーシブ教育の困難感を減らすために重要ではないだろうか. そして教育者が, TEACCH プログラムのような教育手法を用いることで, 将来を担う発達障害児, 定型発達児に対し, 公正な情報伝達手法であることを知らず知らずのうちに認識, 蓄積していくことで, 共生社会が築けていけるのかもしれない.

「強み」の活用は, 精神的な **impairment** にアプローチしていると捉えることができる (図1). 日戸と藤野の総説によると (2017), ASD 児者は, 仲間・友人関係の持ち方は定型発達児者と比較し質的に低いものの, 小学校の同級生からの受け入れ状況は定型発達児と差異が見られない一方で, 年齢が上がり青年期になると孤立による自己評価の低下, 不安や抑うつリスクが高まることが示されている. この要因に, ASD 児者は定型発達児と比較し, 独自の仲間関係の形成がゆっくり発達することや, 仲間関係を自力で維持・発展することに限界があることが示唆されている. 発達障害児および定型発達児の両者が「強み」を活用することで, 両者とも自己肯定感や高揚感の発揮, 意欲・活力の向上, 学びや社会的な「つまずき」に対するレジリエンスが高まること, そして個々人の「強み」の把握による自他ともに得意不得意の可視化が, 学級内での仲間関係の形成や維持に繋がる可能性があると言えないだろうか. 従来の手法と異なる重要な点は, 発達障害児の変化のベクトルが現状の社会へ合わせるのではなく, 本人の **well-being** の達成を目指していることである. **well-being** は, 主観的に評価される. すなわち, 本人が本人らしく, より良く生きていると感じることができれば, 完全に社会に適合していなくともよいのである.

障害者における偏食は、感覚過敏や「こだわり」から多くなることが予想されているが、その実態把握や改善するための支援が進んでいないことが示されている（田部絢子ら，2018）．一方、「調理実習」や「栄養教育」の学びは、代表的な手技や内容について学ぶことで知的障害児や発達障害児においても、その学びが般化される可能性が示されており（伊藤圭子，2016），障害者の自立を考える上で「家庭科」の重要性が高まってきていると言える．伊藤（2016）は、インクルーシブ教育の観点から見た家庭科教育において、学習に対する「つまずき」が個々人で異なる複数の要因が関連し、連鎖的に生じていることを示している．したがって、「家庭科」における「つまずき」は、特別な教育的ニーズを持つ子どもたちだけでなく、全ての子どもたちで生じ、要因だけでなく「つまずき」の種類や時期も個々人で異なり、大学生になっても克服できない者が多くみられるとのことである．解決策として、“特別な教育的ニーズのある子どもへの教育と家庭科教育の両方の専門性と指導性を有した教員が、子どもの教育的ニーズとその環境を的確に把握して、それに基づいた適切な指導を行い、さらに授業開発、教材開発、指導方法の確立に早急に取り組む”ことを挙げている．本提案は、特別な教育的ニーズのある子どもへの教育を主に担任教諭が、家庭科教育を主に栄養教諭が行うという役割分担から解決を目指す試みである．この実践例として、特別支援学級児に対する調理実習を題材にした岡本の報告がある（岡本秀己，2011）．学習内容の理解が不十分かつ給食での問題行動（偏食など）がみられることの多い発達障害児であっても、調理の説明媒体の情報提示方法の工夫（目的の明確化、役割分担、自身の役割と手順の進行状況を把握できるなど）により児童の満足感が得られている．さらに調理実習過程での協力や助け合いなどから、社会性や協調性、コミュニケーション力が養われる可能性が示唆されている．

その他、「自立」について興味深い見解がある．熊谷（2012）は、「障害者というのは、“依存先が限られてしまっている人たち”のことで、健常者は”さまざまなものに依存出来ている人たち”と考えている．さらに、「実は膨大なものに依存しているのに、“私は何にも依存していない”と感じられる状態こそが、“自立”といわれる状態であり、障害者の自立生活運動は“依存先を親や施設以外に広げる運動”だと言い換えることができる」としている．したがって、発達障害児においても本稿のように TEACCH プログラムの手法により保障された「家庭科」の情報を、「強み」の活用で意欲的に学ぶことで、学習内容が日常生活に般化され、最終的に依存先を増やす「自立」に近づける可能性があるのではないだろうか．

#### 4. まとめ

本稿は、インクルーシブ教育における発達障害児や発達障害未満の児童と教員のどちらもの困難感を低下させるための調理実習の提案を行った．単元の一時案を例に、指導上の留意点と支援を要する児童への手立てについて、TEACCH プログラムを用いた情報保障と「強み」を用いた動機づけを行い、栄養教諭を主にした授業展開から担任教諭の授業負担を減らし、「つまずき」を持つ児童の抽出と対応を普段の学校生活の状況をよく把握している担任

教諭が行うことで個別対応を図り、今後の授業改善の視点としている。個々人で異なる実生活に近い「家庭科」で TEACCH プログラムの手法を用いた学級という社会への介入と、「強み」の活用による個人への介入を組み合わせることで、より良い共生社会に近づける提案だと考えている。

一方で、発達障害に対する認識や手法が拡大していったとしても、新たな問題が出てこないとも言いきれない。時代は生き物のように変化し続けている。いつの時代においても「最近の若者は…」という言葉に象徴される様な、新世代と旧世代の感覚のずれを埋めることは容易ではない。いずれにしても我々旧世代ができることは、新世代に対する歩み寄りとより良く生きれる多様な選択肢を受容し、提供していくことだと言える。今後の課題は、本稿の提案内容を実践し、その結果見えてくる成功点と新たな課題について見極め、トライアンドエラーを繰り返し、発展させていくことである。

## 注

注1 性格特性的「強み」は6つの普遍的な美德 (virtues : 「知恵と知識」、「勇気」、「人間性」、「正義」、「節制」、「超越性」) に分類され、24個存在する (Peterson, 2012)。簡易版「強み」テストは、各「強み」につき2個の質問 (計48問) に回答することで自身の「強み」のおおよその順位付けが把握できる (Seligman, 2014)。

注2 当事者研究とは、精神障害者が自分自身の行動を客観的に分析することを通して、自身がより良く生きれる方法を研究することと読み取れる (浦河べてるの家, 2005)。内容としては、自身の改善したい行動 (障害者であれば症状) に対し、引き起こされる原因を仲間と共に、仲間の事例も参考とし、話し合いながら明らかにして共有する。そこから改善方法を考え、場面を作って練習し、実践を通して、より良く生きれる方法を模索することのようである。重要なのは、1人の孤独な作業ではなく、仲間とともに研究し、「人とのつながりの回復」と表裏一体のプロセスにあるとのことである (浦河べてるの家, 2005)。

## 文 献

- 青木孝文, 合田喜賢, 塩津敦子. (2023年 a). 栄養教諭と担任が共働する小学校家庭科授業の提案—性格特性的「強み」を活用した「個別化した自立」を目指す小学校6年生の授業年間計画—. 川崎医療福祉大学総合教育センター教職課程部門誌, 1 (1), 印刷中.
- 青木孝文, 合田喜賢, 塩津敦子. (2023年 b). 栄養教諭と担任が共働する小学校家庭科授業の提案—well-beingの観点を用いた「生きる力」を育む小学校5年生の授業年間計画—. 川崎医療福祉大学総合教育センター教職課程部門誌, 1 (1), 印刷中.
- 阿部望, 石川信一. (2016年). ポジティブ心理学における強み研究についての課題と展望. 心理臨床科学, 6 (1), 17-28.
- 石川路子. (2021年). 障害者を取り巻く社会保障制度における現状と課題—障害者のQoL向上のために—. 甲南経済学論集, 61 (3・4), 1-32.

- 伊藤圭子. (2016 年). 特別なニーズのある子どもを対象とした家庭科教育. 日本家庭科教育学会誌, 59 (1), 3-12.
- 浦河べてるの家. (2005 年). べてるの家の「当事者研究」. 東京, 医学書院.
- 岡本秀己. (2011 年). 特別支援学級時に対する給食調理実習を通じた食教育支援の可能性ー「生きる力」を育む特別支援教育としての食育を目指してー. 財団法人明治安田こころの健康財団研究助成論文集, 46 (2010 年度), 149-158.
- 片桐正善. (2011 年). 自閉症の定義における「社会」概念の変遷についてースペクトラム概念の可能性に照準してー. 応用社会学研究, 53, 171-186.
- 熊谷晋一郎. (2017 年). 自閉スペクトラム症の社会モデル的な支援に向けた情報保障のデザイン: 当事者研究の視点から. 保健医療科学, 66 (5), 532-544.
- 熊谷晋一郎. (2012 年). 自立は, 依存先を増やすこと 希望は, 絶望を分かち合うこと. TOKYO 人権, 56, 2-4.
- Christopher Peterson, 訳: 宇野カオリ. (2012 年). ポジティブ心理学入門: 「よい生き方」を科学的に考える方法, 東京, 春秋社.
- 角南なおみ. (2019 年). 通常学級における発達障害研究の動向と展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 59, 105-114.
- 高木隆郎編. (2009 年). 自閉症ー幼児期精神病から発達障害へー. 東京, 星和書店.
- 田部絢子, 高橋智. (2018 年). 発達障害児の「食の困難」の実態と支援の課題: 都内小・中学校および知的障害特別支援学校の学校栄養職員調査から, 東京学芸大学紀要, 69 (2), 81-106.
- 鳴海多恵子, 石井克枝, 堀内かおる, 他. (2020 年). わたしたちの家庭科 5・6. 東京, 開隆堂出版.
- 日戸由刈, 藤野博. (2017 年). 自閉症スペクトラム障害児者の仲間・友人関係に関する研究動向と課題. 東京学芸大学紀要, 68, 283-296.
- Martin E. P. Seligman, 訳: 宇野カオリ. (2014 年). ポジティブ心理学の挑戦 “幸福”から“持続的幸福”へ. 東京, ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- 文部科学省. (2017 年). 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から, 教育的ニーズに気付き, 支え, つなぐために～.

(2023 年 9 月 16 日 受理)