

原著論文

自閉スペクトラム症児の学校給食における 食の課題の変化の要因 — 解釈学的現象学分析を用いた質的研究 —

京都大学大学院医学研究科 人間健康科学系専攻

井上 眞由美

京都大学大学院医学研究科 人間健康科学系専攻

田畑 阿美

京都大学大学院医学研究科 人間健康科学系専攻

草野 佑介

京都大学大学院医学研究科 人間健康科学系専攻

Mi An

京都大学大学院医学研究科 人間健康科学系専攻

笹井 武広

京都大学大学院医学研究科 人間健康科学系専攻

伊藤 凌太郎

京都大学大学院医学研究科 人間健康科学系専攻

駒木 美紗

関西医科大学 リハビリテーション学部, 京都大学大学院医学研究科 人間健康科学系専攻

加藤 寿宏

抄録

【背景・目的】自閉スペクトラム症（autism spectrum disorder：以下ASD）児には、選択的な食事や食事場面におけるこだわりなど食の課題が見られる。本研究は、学童期のASD児の学校給食での食の課題の改善にどのような要因が関わっているのかを検討し、ASD児の食事指導の一助とすることを目的とする。

【方法】特別支援学校の教師 8 名を対象に半構造化インタビューを実施し、質的研究法である解釈学的現象学分析を用い分析を行った。

【結果】ASD児の食の課題の変化の要因として①教師の試行錯誤と経験の積み重ねから見いだされる個々の児に応じた適切な指導 ②教師が児を観察し、理解すること ③児が食に向かえる環境設定、関わり、手立ての工夫 ④学校と家庭などとの緊密な連携と相互の取組の積み重ね ⑤児の教師に対する安心感の芽生え、教師と児との信頼関係の深まりの5つをマスターテーマとして抽出した。

【結語】5つのマスターテーマから、児自身の成長に伴う変化とともに、教師が児の全てを受容しようとする姿勢を常に持ち、試行錯誤しながらも児の食の課題が変化するような環境、指導方法、手立てを作り出すことに注力することが重要であることが示唆された。また、児にとって、楽しい学校生活と楽しい給食時間の相乗効果が基盤となり、食の課題に向かう力を発揮できるということ、その相乗効果を作り出すのも教師の経験により培われた教育力であることが示唆された。

key words：自閉スペクトラム症，特別支援学校，学校給食，食の課題（偏食および食事場面でのこだわり），解釈学的現象学

1. はじめに

ASD児は定型発達児と比較し、摂取する食べものの数や種類及び食行動などにおいて課題があることが多くの先行研究で示されている¹⁾。いわゆる「偏食」や、喫食の場所や食事を共にする人、食具の儀式的な使用や食べる順番、食材の大きさや固さへのこだわりなどの「食事場面でのこだわり」は、ASD児の約46～89%に見られる食の課題であるとされる²⁾。

ASD児の食の課題は、家庭での食事だけでなく、幼稚園、保育所、学校での給食においても生じている問題である。ASD児の食事摂取の問題として野菜や果物の摂取不足、蛋白質、ビタミン類、ミネラル類の摂取不足による栄養不良、ひいては成長への悪影響³⁻⁴⁾、あるいは高カロリーな糖質や脂質由来の食品や料理を好む傾向³⁾による偏った食事を継続することで肥満や生活習慣病などの発症も危惧される⁴⁾。文部科学省が学校給食法⁵⁾及び学習指導要領⁶⁾などに基づいて作成した食に関する指導の手引き第二次改訂版⁷⁾では、全ての児童生徒が生涯に渡って健やかに生きるための基礎を培うことが重要であると示している。食の課題があるASD児においても生涯に渡っての健康作りは欠かせないものであり、食の課題解決は、健康的な成長を導き、QOLの向上につながるものである。

ASD児の食の課題の変化の要因に関する横断的研

■連絡先 京都大学大学院医学研究科人間健康科学系専攻
井上 真由美
E-Mail: inoue.mayumi.78m@st.kyoto-u.ac.jp
/mayuppii@gmail.com /inouesmart@k7.dion.ne.jp

究は、数多く報告されている。例えば、成長による食欲の増進⁸⁾、食に関する指導や家庭でのしつけによる食べられるものの増加⁹⁾、食材の大きさを変える、小分けするなどの料理形態の工夫による食事に対する意欲の向上¹⁰⁾などである。また、ASD児が食事内容や食事時の行動を変化させる要因のひとつとして、周囲とのコミュニケーションがとれるようになること¹¹⁾も報告されている。

一方、偏食の改善や食事場面でのこだわりの軽減には学童期からの支援、指導が大切であることは先行研究⁹⁻¹¹⁾で示されているが、学校給食におけるASD児の食の課題の変化の要因について検証した研究は散見するに過ぎない^{8,10)}。

以上から、本研究の目的は、学童期のASD児の学校給食での食の課題の改善について、教師が食の課題の背景をどのように捉え、指導に関わっているのかを探索的に検討することである。これを検討するため、ASD児の学校給食における指導の基盤となる考えや内省、指導の経験などについての教師自身の語りを分析する。本研究の意義としては、食の課題があるASD児への学校給食における教師の支援や指導の在り方が明確となり、今後の指導の方向性を示し、ASD児の食の課題を改善する一助となることである。

II 方法

本研究は、質的研究報告ガイドラインである standards for reporting qualitative research (SRQR)¹²⁾に基づいて報告する。

本研究は、京都大学大学院医学研究科・医学部及び医学部附属病院医の倫理委員会（承認番号R-2550）の承認を得て実施した。参加者には文書を用いて研究計画及び個人情報の保護に関する説明を実施し、書面にて同意を得た。

1. 研究デザイン

本研究は、Smith¹³⁾の解釈学的現象学的分析 (interpretative phenomenological analysis: 以下 IPA) の理論を採用した。IPA は心理学あるいは

臨床心理学の質的研究法のひとつで、広い範囲の リサーチクエスチョンに適した方法であり、特に 新奇なトピックや未研究なもの、複雑で曖昧なもの、過程や変化についての理解に関係するトピックに適するとされている¹⁴⁾。また Smith は、個々人が直面している特定の状況をどのように知覚し、自分の個人的及び社会的世界をどのように理解しているかを研究者が明らかにしようとする場合 IPA が適していると述べている。近年、IPA は心理学のみならず教育分野などにも用いられている質的研究法である。

参加者には、ASD 児の食の課題を解決するために、どのように教師が関わり、どのような変化を与えたのか、変化を与えた要因などについて語ってもらった。教師は語りを通じて自己の経験を振り返り、思いや考えを内省することとなる。研究者は、IPA が教師一人ひとりの語りから見えてくる世界を理解、解釈、分析するのに最も適切な分析方法であると考えた。

2. 「食の課題」の操作的定義

本研究では、ASD 児における偏食および食事場面でのこだわりを総称として食の課題とした。偏食の定義は明確に示されていない¹⁵⁾ため、偏食とは「特定の食べものや料理を過度に摂取あるいは拒否すること、また特定の食べものや料理の持つ特徴（味や色、温度、匂いなど）を過度に好み摂取または拒否すること」、また食事場面でのこだわりとは「偏食に加え、食事場面での環境や食具などへのこだわりなども含むこと」と定義した。

3. 参加者

参加者の適格基準は、X 地域の特別支援学校小学部で ASD と診断された児童の担任経験が 5 年以上ある教師¹⁶⁻¹⁸⁾とした。一つの学級を複数の教師で担任している場合であっても、その学級に ASD 児が在籍する場合は、ASD 児の担任経験があることとした。参加者のサンプリングは、X 地域の特別支援学校のうち 4 校の校長に研究依頼した後、研究内容の説明資料を校内で配布し、参加希望者からの申

し出を受けた。

4. 調査方法

適格基準を満たした参加者の所属校に研究者が訪問し、個室あるいは他教員の出入りのない教室などにて個別に面接を実施した。主たる研究者および面接実施者は、特別支援学校において38年間栄養教諭（途中中学校栄養職員からの任用変更あり）として勤務した後、7年間大学院にて研究生としてASD児のリハビリテーションについて研究を行っている女性である。データ収集は、半構造化インタビューと質問紙への回答とした。半構造化インタビューで得たデータは匿名化し、ID番号にて登録し、逐語録を作成した。質問紙の内容は年代、性別、婚姻歴、勤務校歴と勤務校ごとの勤務年数、担任したASD児数、現時点での担任学年・学級である。

なお、データ収集において、追加の新しい情報を取得でき、研究を再現するのに十分な情報があり、それ以上のコーディングが見込めなくなった時に、データ飽和に達したとした¹⁹⁾。

5. インタビューガイド

ASD児の指導経験が5年以上ある教師2名にインタビューガイドの原案を用いてプレインタビューを実施し、内容を修正したのち、以下の4項目に決定した。

- ① 食のこだわりがある児の指導についてエピソードをお聞かせください
- ② その食のこだわりについて、時間経過とともに変化したと感じたことはありますか
- ③ 食のこだわりの変化において、どのようなことが影響したと思いますか
- ④ ③のことがらについて指導のエピソードの中で思い当たることはありますか

6. 分析方法

分析はSmith¹³⁾ 及び伊賀²⁰⁾の分析方法の手順に則った。以下、分析方法の概要を示す。分析には6

段階ある。第1段階は、最初に分析する事例についてデータ（テキスト）から作成した逐語録を繰り返し読み、どのような物語が構成されているかを読み取る。第2段階は第1段階と並行して、その中で興味深い点をコメントとして書き留める。第3段階では、コメント同士の結びつきやパターンを発見しテーマとする。第4段階では、テーマ間の結びつきを発見し、図に表し、テーマを絞り込む。テーマはリサーチクエスションと関連性のあるテーマに絞る。第5段階は、最初的事例同様、次の事例以降全てについて第4段階まで実施する。第6段階は第4段階まで実行した全ての事例から、最も卓越したテーマ、事例横断的に共通して見られるテーマを発見し、マスターテーマとする。分析は共著者らによるpeer debriefingを行い信頼性の担保を行った。共著者は研究者所属の研究室メンバー7名で、全員が本研究の計画立案に関わった。また7名のうち1名はデータ収集（インタビューおよび逐語録作成）以外の全てに関わり、6名は分析段階の第3段階から第6段階で分析に関わった。研究者は共著者とは定期的に協議を進め、本研究のテキスト解釈や分析が研究者の主観的な解釈や恣意的な結果とならないように、その問題点などの指摘や助言を受け、検討を重ねた。また、以上のデータ分析は、質的研究に精通した1名の研究者のスーパーバイズのもと実施した。

III. 結果

1. 参加者とデータ収集

研究協力の応募者は11名であったが、研究内容の説明後、辞退者が1名、適格基準を満たさない者が2名あり、最終的に8名を参加者として登録した（表1）。面接は2020年10月から2021年7月に実施し、8名のデータ収集を終了した時点で飽和に到達したと判断した¹⁹⁾。インタビューに要した時間は、平均87分（47～118分）であった。

表1 研究参加者概要

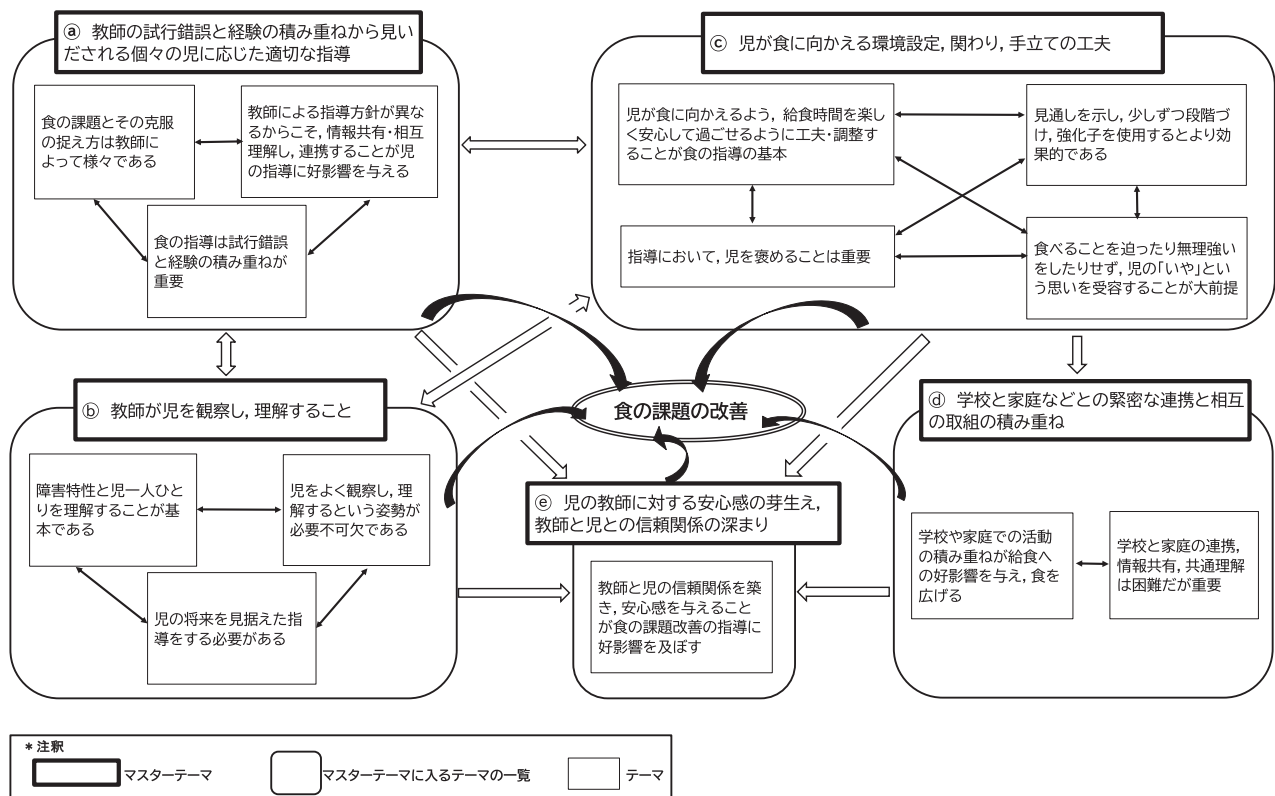
ID	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
性別	女性	男性	男性	女性	男性	女性	女性	男性
年齢	60代	30代	30代	50代	50代	50代	30代	30代
教職経験年数 (講師を含む)(年)	35.5	14	11	12	33	28	17	8
うち ASD児の担任・指導の 経験年数(年)	5	5	11	10	20	17	8	5
担任・指導したASD児の人数 (人)	18	20~25	30	16	50	40	8	4
インタビュー時間(分)	47	55	74	111	87	98	108	118

2. 分析

全ての事例から第1, 第2段階で抽出されたコメントは合計1668であった。各事例について第3段階でテーマを抽出し、さらに第4段階でテーマを絞り込んだ。第5段階で全ての事例からテーマの抽出を図り、13のテーマに絞り込み、さらに第6段階としてテーマを絞り込み、ASD児の学校給食に

おける食の課題の変化の要因について、マスターテーマとして5つ抽出した。以下、マスターテーマとテーマを図1に示し、さらにマスターテーマの元となるテキストを例示する。マスターテーマを【 】、テーマを《 》、テキストを「斜字」、そのテキストを語られた参加者をID番号(①~⑧)と表記する。

図1 マスターテーマとテーマ構成図



1) 【⑤ 教師の試行錯誤と経験の積み重ねから見いだされる個々の児に応じた適切な指導】

ASD児の食事指導は「その人のオーダーメイドというか、ひとりひとり違うので(⑥)」と語られたように、その障害特性から指導方針、手立てなどの具体的内容、環境設定などが個々の児によって異なる。加えて、ASD児の食事指導について確立したマニュアルやシラバスがないことが明らかになった。その中で教師は《食の指導は試行錯誤と経験の積み重ねが重要》と認識し、自身の経験則や入手した情報、他の教師からの教示や模倣などを行いつつ、指導に対峙している。時には教師同士の意見の相違や意思疎通の不十分さも経験したり、児の主担任ではないが食の指導に関わる立場での指導に歯がゆい思いを抱いたりしながら、自身の指導方法を模索している。また、教師は児に応じた指導にあたり、《食の課題とその克服の捉え方は教師によって様々である》が、《教師による指導方針が異なるからこそ、情報共有・相互理解し、連携することが児の指導に好影響を与える》ことを認識していることが示された。以下にそのテキストを掲げる。

《食の指導は試行錯誤と経験の積み重ねが重要》の例示

③からの例示「食のシラバスとかないですね。人參食べれたらピーマン、ピーマン食べれたら何々とか、刻みができたら次は、とか…」

⑥からの例示「やっぱり私もいろんな経験を積み重ねている中で、今さっきいったところに今きている。最初からそういうふうに思っていたのではないので」

《食の課題とその克服の捉え方は教師によって様々である》の例示

⑦からの例示「まあ自分が納得できるかどうかかなあ、(中略)ベテランの先生がいうことが必ずしも正しいとは思ってないし、でも自分にそこに反論できる材料というか知識とか実績とかがないのも自分で自覚してるから、やってみないとわか

らないってということも結構あったりして」

《教師による指導方針が異なるからこそ、情報共有・相互理解し、連携することが児の指導に好影響を与える》の例示

③からの例示「どの会議も大切ですけど、指導者会議が一番大切で、クラスの児の実態に向き合えるし、あの時なんでああいう指導したんって言いやすいし、あれはああやったからです。あっそうか(中略)、私も迷っててんとか、迷ってるところも共通理解できる」

2) 【⑥ 教師が児を観察し、理解すること】

教師には児の苦手なものを勧める際に、まず児を理解すること、そのためには児をよく観察し、状況、表情、視線、行動の微細な変化を見逃さないという姿勢がある。児は、成長に伴い様々な変化をみせる。実際に語られたものとして、例えば、食欲が増進し(⑥)、食の経験を積み重ね(④)、味や匂いに対する慣れ(②⑤)や味覚の変化(⑧)などである。教師は児に一口勧めるための「そのタイミングを、それはもう本当日々一分一秒見ます(⑥)」と語られる程、日々児を観察してこれらを理解している。その上で児に応じた指導方針を練り上げ、それが指導場面での手応えと関連することは多くの語りから散見される。多くの教師は食の課題改善の指導において《障害特性と児一人ひとりを理解することが基本である》《児をよく観察し、理解するという姿勢が必要不可欠である》と児を観察し、理解することの重要性を示唆している。

また、学童期は「小学部のうちは食に関してだけでなくいろいろなことに無限の可能性がある(⑧)」時期であり、「中学部・高等部に進学すると進路などの課題に指導が注力される(⑧)」ことから、学童期に食の課題が改善すれば中学部・高等部での食の課題が軽減し、高等部卒業後の食生活を含む社会生活もより豊かになると述べている。給食時に他害を繰り返す児の事例では、高等部卒業後の進路を見据えて「他害をしないことは最優

先事項(⑦)」との指導方針のもと、児を観察し、発達特性や児への理解に基づく指導によって児が変化していったと語られている。このように学童期の食の指導は「高等部卒業後を見据えた逆算の指導が大事であり(⑧)」，《児の将来を見据えた指導をする必要がある》という前提には発達特性や児への理解を十分深めることが重要であることが明らかになった。以下にそのテキストを掲げる。

《児をよく観察し、理解するという姿勢が必要不可欠である》の例示

⑦からの例示「やっぱり、子どもなりにちらっとその材料見たりとか友達見たりとかは(中略)そういうちょっとした雰囲気やったりとかは見逃さへんようにして、で食べてみようかなって手が伸びることももちろんあらはるから、その一瞬一瞬をこっちが見逃さへんようにしたらいいんかなあて思うんですけど…」

《障害特性と児一人ひとりを理解することが基本である》の例示

⑦からの例示「むしろ ASD の子ってコミュニケーション障害で言ってやっぱり表出の弱さから、(中略)そういう他害であったり、もろもろの問題行動に繋がるから、やっぱり食だけでその子に迫るのではなくて、その子のコミュニケーション力あげたりとか、認知をあげたりとか、体のそういう運動したら食べたくなるとか、その欲求を十分にこまめた上で、その食に向かえるようにするんが大事なやつて」

《児の将来を見据えた指導をする必要がある》の例示

⑧からの例示「～やっぱり、社会に出ていかんとあかんと思うので、これからの子たちは、だから家の中とか施設の中とかだけじゃなくて、出て行って生きていくためには、やっぱりそういうところで食べれる経験、食べられるものというものを増やして行く必要があると思うんで、それをちっちゃい頃から、外へ、外に広げておいてあげないと、なんか中学部高等部になってからいざやろ

うと思ってももう先が見えてるんで、なかなかそこに力を注ぐことはできないんじゃないかな」

3)【◎ 児が食に向かえる環境設定、関わり、手立ての工夫】

ASD児の食の課題の変化の具体的な要因には、教師の具体的指導によるものと児自身の成長による変化とがある。児が食に向かうためには、教師の具体的指導、即ち環境設定、関わり、手立ての工夫をすることが重要であることが示された。環境設定としては、料理の提示の工夫や配膳活動への参加、級友との関わりの設定、教室の室温や児が落ち着く椅子の設置などがある。《児が食に向かえるよう、給食時間を楽しく安心して過ごせるように工夫・調整することが食の指導の基本》というのは環境設定であり、関わりの工夫でもある。関わりの工夫としては他に、児の自発的行動を待つ(④)、無理強いをしない(②)、工夫した褒め方を(⑦)など多岐に渡る。自発的行動を待つとは、性急に指導を進めても、本来の食の課題改善とはならず、あくまでも児自身が自発的に食べようとする行動を待つということである。また、無理強いをしないとは、食べることを無理強いした結果「児が食べたとして嬉しいのは教師であり、児が自発的に食べていないのなら根本から食の課題の改善に至ったとはいえない(⑥)」ということである。無理強いされて、不本意な思いで苦手なものを食べることは児にとってトラウマにもなる事象であることを留意しなければならない。

全ての教師は《食べることを迫ったり無理強いをしたりせず、児の「いや」という思いを受容することが大前提》であると語っている。さらに《指導において、児を褒めることは重要》ではあるが、その褒める際の意識的あるいは自然発生的な声かけにも工夫が必要であると考えている。手立ての工夫については食材を温める、食材を分けて提供するなどがあるが、特に《見通しを示し、少しずつ段階づけ、強化子を使用するとより効果的である》ことが明らかになった。王道のパター

ンと語られた“〇〇したら〇〇”といった強化子を用いた指導方法も、児の特性を見極め、慎重かつ丁寧に指導を進めることが基本となる。以下にそのテキストを掲げる。

《児が食に向かえるよう、給食時間を楽しく安心して過ごせるように工夫・調整することが食の指導の基本》の例示

②からの例示「～ああそりゃ、楽しく食べるでしょ。雰囲気悪い中で食べたらおいしくないでしょ。（中略）絶対楽しく食べるのが一番、それは絶対伝わると思います。それ大事、そこが一番大切に行っているところですね。大人が楽しまんと、この子らは、まず楽しまないって思いながら、いつも授業も給食もしているの」

《指導において、児を褒めることは重要》の例示

③からの例示「他の先生とかにももちろんご家庭にもご協力いただいて、今日は魚の骨が食べられたので、家でも褒めてあげて下さいねとか、よかったねえとか、隣のクラスの先生に『A君食べたよ』とか言ったら褒めてもらえるってところが強化につながるっていうのがあるかなあて思います」

《見通しを示し、少しずつ段階づけ、強化子を使用するとより効果的である》の例示

②からの例示「…好きなものを頼りに苦手なものをほんの少し、一番最初は小指の爪ぐらい、（中略）これぐらいをスプーンにのせて渡して、それを食べたらごはんのお替り、一番好きなおかずのお替りがあるよっていう、これはもう王道のパターンで…」

《食べることを迫ったり無理強いをしたりせず、児の「いや」という思いを受容することが大前提》の例示

①からの例示「～誰が担当になってもこれも食べてみたらっていつてみて、いやーってなったら、そうかあ、ほなまた今度ねって言う感じで引き下がって無理させないようにしながら、ちょっとずつ続けましたね」

4)【④ 学校と家庭などとの緊密な連携と相互の取組の積み重ね】

教師は、ASD児の食の課題の改善は学校での指導だけで完結するものではなく、家庭などでの食事の状況なども大いに関与すると認識していることが明らかになった。しかし、家庭ではきょうだい児との関係などにより、毎日の生活が精一杯で食べられるものをだしている、食事のことは諦めているなどの様子が明らかになった。

一方、後述の例示⑤に示すように、早期療育への参加などで、食の課題の改善に対する保護者の理解が以前に比べ深まり、積極的に手立てに取り組んでいる保護者がいることも教師の語りから示された。いずれにしても、学校以外の食の経験の積み重ねが人や環境への慣れに影響をもたらす点を考慮することや、《学校と家庭の連携、情報共有、共通理解は困難だが重要》であり、児の食の課題解決に不可欠であることが示された。以下にテキストを掲げる。

《学校と家庭の連携、情報共有、共通理解は困難だが重要》の例示

⑤からの例示「もうあきらめちゃってはる人が多かったですね。食べれたらいいですってみたいな感じで、そのお野菜をね、ちゃんと食べてほしいとか、栄養をきっちり取ってほしいとか、もちろん思っではいはるんですけど、そのためにこういろんな努力をするってとてもできません。きょうだいさんが忙しかったりとか、そんな感じですね」

《学校や家庭などでの取組の積み重ねが給食への好影響を与え、食を広げる》の例示

⑤からの例示「幼児期の療育施設がすごく充実してきているっていうのがあると思います。そこでお母さん方がすごく勉強してきはって、（中略）なので、ちょっとしたやりとり、さっきの好きなもの、嫌いなもの食べてから好きなものとかっていう発想を自然にしはるお母さん方が多いです」

5)【⑤ 児の教師に対する安心感の芽生え、教師

と児との信頼関係の深まり】

「いやですとか食べたくないですっていうことをまず受け止めるっていうことを大事にしてるんです(⑥)」と語られているように、教師には児のありのままの姿を受け入れようとする姿勢がある。児は教師と一緒に過ごす中でまずは自分を受け止めようとする教師の姿勢を感じ、教師への安心感が芽え、さらに信頼関係が構築されていき、「この先生が食べてるならちょっと食べてみようか(⑥)」という気持ちに至る。食べることへの不安感を表出する児とどのように信頼関係を構築し、食に向き合えるような指導の工夫をしたのかについての事例では、後述の⑦からの例示に示しているように、児の心を取りこにした遊びを展開しながら、児との信頼関係を作り、そこから食の指導へと展開を広げた指導の様子が語られた。

また、児の変化の要因は「安心感と信頼感に尽きると思います(⑦)」と自信にあふれた語りがある。初めての食材や料理を食べるという行為はASD児にとってハードルの高い行為であり、そこを乗り越えるには児の教師への安心感と両者の信頼感のある関係が不可欠であることが示された。さらに、安心感と信頼感は何よりも教師の「児にとって学校生活、給食時間が楽しいものであってほしい(⑤)」という思いの根底でもある。学校生活と給食時間は関連しあっており(⑦)、給食の場面でのこだわりの軽減(⑦)やコミュニケーション力(⑥)、集中力の向上(④)などは、学習の場面を始め学校生活全般でも見受けられ、これらは相互に影響し(④)、学校生活と給食時間において相乗効果をもたらしている。それを教師が理解していることが明らかになった。以下にテキストを掲げる。

《教師と児の信頼関係を築き、安心感を与えることが食の課題改善の指導に好影響を及ぼす》の例示

⑦からの例示「…その児は前籍校で無理強いばかり多分されてきたのか、こっちが声かけ

ようものなら、わあああ～てすぐパニック。ほんで、担任となった先生がすごい遊びが上手な先生やったんですけど、もうねえその児がすごくもうなんていうかとりこになるような遊びを展開してるんですよ。もうその児はその先生に寄せる信頼は絶大やって、もうあっという間にその先生と一緒に座れる、その先生と一緒にならどうこうできるみたいな。だから、やっぱり人間信頼関係が土台やなあって。安心感と信頼感。給食もそう、食べはる…」

IV 考察

結果の図1より5つのマスターテーマは相互に関連を持ちつつ、それぞれがASD児の食の課題の改善につながっていることが示唆された。ASD児の学校給食における食の課題の変化の要因について以下の概念が生成された。

1. 教師は児の変化する環境、指導方法、手立てを作り出す

ASD児への食事指導は、個々の特性を理解した上での個別対応である(マスターテーマ【⑥教師が児を観察し、理解すること】より)が故に、困難性があり、その中で教師は、試行錯誤し、児の食の課題が改善する環境や、より良い指導方法、手立てを創意工夫しながら模索している(マスターテーマ【①教師の試行錯誤と経験の積み重ねから見いだされる個々の児に応じた適切な指導】【③児が食に向かえる環境設定、関わり、手立ての工夫】より)。そこには苦労や苦悩、葛藤がありながらも、児に食の豊かさ、食べることの楽しさを経験して欲しいという思いを込めて指導する教師の姿がある。時には教師同士の軋轢や意思疎通の難しさ、担任でない立場での児に関わることの難しさもあり、食の課題の克服とはどういうことか、ゴールとは何かという命題を抱え自問する教師の姿もある。教師はこのように様々な経験を積み重ね指導に向き合っていることが明らかになった。また、教師は

家庭などでの食経験の積み重ねが給食に好影響を及ぼすことや家庭などとの連携に困難さがあっても両者間の緊密な連携は大事であるという認識を持ち、家庭などといかに円滑に連携するかに注力している（マスターテーマ【④学校と家庭などとの緊密な連携と相互の取組の積み重ね】より）。

ベテランといわれる教師は「子ども達から学ぶ事も多く自分自身はまだ学びの途中（⑥）」と語っている。教師自身も日々の指導に悩みながらも児に真摯に対峙し、内省しながら「*自己の指導の考え方の核を作り上げていく（⑥）*」のである。

2. 児のありのままを受容しようとする教師の姿勢が児に安心感をもたらし、児と教師の信頼関係が構築される

多くの教師は、声かけや苦手な食材の最初の一口を勧めるタイミングを図るのは感覚としか言いようがないと語っている。教師の経験から生まれるその感覚は、児の表情、視線、行動の微妙な変化を見逃さない観察眼に依拠する。そこから生み出され適切と考えられた指導も担任した当初からできるものではない。指導を始めるためには、児の「*毎日の微々たる変化の積み重ね（④）*」を見逃さず、児の「いや、食べたくない」の思いをまず理解し、児の全てを受け入れる（マスターテーマ【⑥教師が児を観察し、理解すること】より）、「*児の世界の内側を知る（⑥）*」ことが前提となる。

一方、児も教師をよく見ており、自分に対して誠実に向き合ってくれる教師の姿を見て、「この先生の言うことなら大丈夫、自分に嫌なことはしない存在として捉えている（④）」ことも見過してはならない。即ち、教師が戦略的に見いだした手立てが児にとって適切な指導方法であっても、相対する教師が児にとって安心する存在でなければ、感覚の過敏さを持ち²¹⁾、新奇な課題や物ごとの変化に不安を感じるASD児にとって、

その指導は受け入れ難いものになる。児がその指導を受け入れる根底には、教師と意思疎通を図りながら互いの存在を認め、思いを受け入れるという過程がある。

そこから児はこの教師と過ごす時間、空間は自分にとって安心できるものという思いに至り、さらに安心感と信頼感が深まり、「この先生が言うのはそんなに悪いことじゃないから、じゃあ食べてみようか（⑥）」という思いを想起し、最初の一口を食べ、食の世界を広げる契機となる。その関係性の構築は一朝一夕に出来上がるものではない。教師と児との信頼関係の始まりは教師が児の文脈に入っていく中で関係を構築していくものと考えられ²²⁾、まずは児の懐に入っていく姿勢が大事なのである。

マスターテーマの【⑤児の教師に対する安心感の芽生え、教師と児との信頼関係の深まり】は、他のマスターテーマ【④教師の試行錯誤と経験の積み重ねから見いだされる個々の児に応じた適切な指導】【⑥教師が児を観察し、理解すること】【③ 児が食に向かえる環境設定、関わり、手立ての工夫】【④学校と家庭などとの緊密な連携と相互の取組の積み重ね】と強くつながっており、教師が児の全てを受け入れる姿勢が指導の前提であることが示唆された。

3. 安心感と信頼関係が楽しい学校生活と楽しい給食時間の相乗効果をもたらす

食事の場は楽しい時間であることが重要であり、何よりも教師が楽しい雰囲気を作成することが求められると多くの教師が語っている。また、給食時間での食べようという意欲、自発的行動は学習場面での達成感、自己肯定感と相互に結びついており、そこには相乗効果があると考えられる。その効果をもたらす大前提は、児が学校生活の中で自らが楽しく学べ、教師や級友との居心地の良い関係性がある場として認識すること、児と教師の間に信頼関係があることである。教師たちは、食の指導において、様々

な場面で教師としての経験を重ね（マスターテーマ【①教師の試行錯誤と経験の積み重ねから見いだされる個々の児に応じた適切な指導】より）、児を理解し、ありのままを受け入れながら、個々の児に応じた指導や手立ての工夫を行っている（マスターテーマ【②教師が児を観察し、理解すること】【③児が食に向かえる環境設定、関わり、手立ての工夫】より）。その中で、常に児の健やかな成長を願いながら、生涯に渡って営まれる食事が児の心身の健康を育むことを理解し、さらに、学校給食を教育の一貫と捉え、ASD児の食事指導に取り組んでいるのである。

V 本研究の限界と今後の課題

本研究の参加者はASD児の食の指導経験が5年以上の教師であり、自己の経験や内省、葛藤、心情などについての積極的な語りから、それぞれの教師が悩みながらも様々な経験を積み重ね、食の指導を実践している様が窺えた。その指導は児のありのままを受け入れる姿勢、児個々の特性を理解した上での指導や関わり方、さらに、学校生活全てを児にとって楽しく安心して過ごせる環境に構築することという実践の経験を積み重ねることで、より児に応じた指導が展開されていくと考えられる。一方、決まったマニュアルがない中、指導に苦慮してきた様子も窺えることから、経験に基づいた指導や手立ての実践が、どのように生み出されたのか、科学的根拠に基づいているのかなどを探求することで、ASD児の食の課題解決をより一層図ることができると考えたが、本研究ではこれらを明らかにできなかったことを本研究の限界とし、今後の課題とする。

結語

ASD児の食の課題の変化の要因として、教師は児を受容しようとする姿勢を常に持ち、試行錯誤しながらも児の食の課題が改善するような環境、指

導方法、手立てを作り出すことに注力していることが示された。また、楽しい学校生活と楽しい給食時間の相乗効果が基盤となり、児は食の課題に向かう力を心身に蓄えて、発揮できるということが考えられる。学校給食は学校教育の一環として位置づけられており、ASD児にとって学校給食は単なる栄養摂取だけではなく、周囲の環境に順応しながら教師との信頼関係を結ぶことで豊かな心身の成長を育むことができる教育活動の場と考えられる。

謝辞

本研究にご協力頂いた協力者の皆様、本稿作成にご協力頂いた京都大学大学院医学研究科 人間健康科学系専攻の皆様、また論文作成にあたりご助言頂いた京都府教育委員会教師力向上アドバイザー/関西学院大学 酒井弘先生に心より感謝申し上げます。

利益相反

本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

引用文献

- 1) Linda G. Bandini, Carol Curtin, Sarah Phillips et al. Changes in Food Selectivity in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2017;47:439-446
- 2) Jennifer R. Ledford, David L. Gas. Feeding Problems in Children With Autism Spectrum Disorders A Review. *FOCUS ON AUTISM AND OTHER DEVELOPMENTAL DISABILITIES* 2006; 21(3):153-166
- 3) William G. Sharp, Rashelle C. Berry, Courtney McCracken. Feeding Problems and Nutrient Intake in Children with Autism Spectrum Disorders: A Meta-analysis and Comprehensive

- Review of the Literature. Journal of Autism and Developmental Disorder 2013;43:2159-2173
- 4) Alison Presmanes Hill, Katharine E. Zuckerman, Eric Fombonne. Obesity and Autism. PEDIATRICS 2015;136(6):1051-1061
 - 5) 文部科学省. 学校給食法. <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=329AC0000000160> (参照2024年4月13日)
 - 6) 文部科学省. 特別支援学校学習指導要領等. 平成29年4月告示 https://www.mest.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm (参照2024年4月13日)
 - 7) 文部科学省. 食に関する指導の手引き 第二次改訂版 (平成31年3月) https://www.mest.go.jp/a_menu/sports/syokuiku/1292952.htm (参照2024年4月13日)
 - 8) 細川かおり, 村上芽衣, 中西晴之. 知的障害のある自閉症児の乳幼児期から高等部までの食嗜好の偏りの変化に関する研究. 千葉大学教育学部研究紀要 2018;66(2):139-144
 - 9) 笠原洋子. 自閉的傾向をもつ児童の食生活に関する研究. 情緒障害教育研究紀 1983; 2:41-44
 - 10) 立山清美, 宮嶋愛弓, 清水寿代. 自閉症児の食嗜好の実態と偏食への対応に関する調査研究 浦上財団研究報告書 2013;20:117-132
 - 11) Koji Tanoue, Tetsuya Takamasu, Kiyoshi Matsui. Food repertoire history in children with autism spectrum disorder in Japan. Pediatrics International 2017; 59:342-346
 - 12) Bridget C. O'Brien, Ilene B. Harris, Thomas J. Beckman et al. Standards for reporting qualitative research: A synthesis of recommendations. Academic Medicine 2014; 89(9):1245-1251
 - 13) Jonathan A. Smith, Paul Flowers, Michael Larkin. Interpretative phenomenological analysis theory, method and research. London: Sage, 2009
 - 14) 神戸早紀, 末武康弘. 質的研究法としての解釈学的現象学的分析(IPA)の具体的な手続きについて—「解釈学的現象学的分析」(Smith & Osborn, 2004)より. 神奈川大学心理相談センター紀要 心理相談研究 2011;2:119-132
 - 15) 今田純雄, 長谷川智子, 坂井信之 他. 食の問題行動に関する臨床発達心理研究(1)–偏食の経験的定義–. 広島修道大学論集 2005;46(2)(人文):97-114
 - 16) 吉崎静夫, 浅田匡生, 田孝至, 藤岡完治(編) 成長する教師 教師学への誘い. 東京:金子書房, 1998:162-173
 - 17) Anne Podolsky, Tara Kini, Linda Darling-Hammond. Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. Journal of Professional Capital and Community 2019;4 (4)
 - 18) 山口美里. 特別支援学校における教師の専門性の向上 –SECI モデルによる授業づくりのプロセスをととして. 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要 2024;8
 - 19) Patricia I. Fusch, Lawrence R. Ness. Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. The Qualitative Report. 2015;20(9) How To Article1, 1408-1416
 - 20) 伊賀光屋. 解釈的現象学分析(IPA)の方法論. 新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会学編 2009;6(29):169-192
 - 21) 高橋摩理, 内海明美, 大岡貴史, 他. 自閉症スペクトラム障害児の食事に関する問題の検討 第2 報 偏食の実態と偏食に関連する要因の検討. 日摂食嚥下リハ会誌 2012; 16 (2) 175-181
 - 22) 鯨岡峻. 原初的コミュニケーションの諸相. 京都:ミネルヴァ書房, 1997; 83-128

**Factors influencing to changes in food issues in school
lunches of children with autism spectrum disorder
—Qualitative research using interpretative
phenomenological analysis—**

Mayumi Inoue

Human Health Sciences, Graduate School of Medicine, Kyoto University

Ami Tabata

Human Health Sciences, Graduate School of Medicine, Kyoto University

Yusuke Kusano

Human Health Sciences, Graduate School of Medicine, Kyoto University

Mi An

Human Health Sciences, Graduate School of Medicine, Kyoto University

Takehiro Sasai

Human Health Sciences, Graduate School of Medicine, Kyoto University

Ryotaro Ito

Human Health Sciences, Graduate School of Medicine, Kyoto University

Misa Komaki

Human Health Sciences, Graduate School of Medicine, Kyoto University

Toshihiro Kato

Kansai Medical University Faculty of Rehabilitation

Human Health Sciences, Graduate School of Medicine, Kyoto University

Abstract

Background : Children with autism spectrum disorder (ASD) often experience dietary challenges, such as selective eating and commitment in the meal scene. This study aimed to identify factors that can help improve dietary challenges associated with school lunches for school-aged children with ASD and assist in dietary guidance for them.

Methods : Semi-structured interviews were conducted with eight teachers from special needs schools. Analysis was carried out using interpretative phenomenological analysis, which is a qualitative research method.

Results : The analysis identified five factors that influenced changes in the dietary challenges of children with ASD: ① Appropriate instructions tailored to each child, refined through trial and error and accumulated experience of teachers; ② Teachers closely observing and understanding children; ③ Creating a conducive environment, engaging with children, and devising ways to prepare them for eating; ④ Close cooperation between schools and families and accumulation of mutual efforts; ⑤ Building a sense of security among children and their teachers and deepening mutual trust.

Conclusion : Based on these five master themes, we believe that teachers should always espouse an attitude of accommodating all aspects of children as they grow. The focus should be on creating an adaptable environment and employing teaching strategies that will deal with dietary challenges through trial and error.

In addition, for children, the synergistic effect of a fun school life and a fun school lunch time is the foundation that allows them to demonstrate their ability to tackle food issues, and that it is the educational ability cultivated through teachers' experience that creates this synergistic effect was suggested.

key words : autism spectrum disorder, special needs school, school lunch, dietary challenges (unbalanced diet and commitment in the meal scene), interpretative phenomenological analysis