

# 弱視児童に対する遠隔食事指導の実践

—食事行動の変化に及ぼす指導効果について—

原 田 怜 奈 (豊田市立高嶺小学校)

相 羽 大 輔 (愛知教育大学特別支援教育講座)

**要約** 本実践は、弱視の単一障害のある対象児に対して遠隔による食事指導を行った上で、得られた指導効果を報告することを目的とした。指導開始前に課題として得られた、箸の使い方、食器の扱い方、姿勢、一口大の感覚、食べこぼし・食べ残しの5項目を指導し、指導の結果、全ての項目において、指導効果が高かった。その要因には、先行研究で指摘されていた弱視児童への食事の配慮を実践したことが挙げられた。また、見えにくくてもきれいに食事をする術を弱視児童に習得させ、食べやすさを実感させたことも要因として挙げられた。一方で、箸の持ち方を始めとする模倣を必要とする食事行動に指導効果の低さが見られた。今後、弱視児童に対する遠隔指導では、保護者との連携や見本の提示の仕方等の工夫等、遠隔指導の最適化について考えることの必要性が示唆された。

**キーワード**：弱視 食事 遠隔指導 指導効果

## I. 問題と目的

近年、食育が注目されており、新学習指導要領(文部科学省, 2017)において、「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」の中に、食に関する資質・能力の考え方が示され、「学校における食育の推進」についてこれまで以上に明確に位置付けられた。また、食育基本法(農林水産省, 2005)においては、食育の重要性が示され、食事は、豊かな人間性をはぐくみ、生きる力を身に付けていくために必要なものであることが示された。よって、食育の推進は、障害の有無に限らず、必要不可欠なものといえる。

食育には、食事の重要性・心身の健康・食品を選択する力・感謝の心・社会性・食文化の6つの視点が示されている。このうち、社会性が、食事のマナーにあたり、箸の使い方や食器の並べ方等の知識・技能を身に付ける必要性が示されている(文部科学省, 2019)。食事のマナーに関する知識・技能を身に付けるためには、視覚的模倣が必要である。食事のマナーは視覚的に模倣をして学習するものであるため、弱視児童には、当然、難しいものになってくる(杵見・佐島, 2011)。更に、見えにくいゆえに、食器に目を近づけることで姿勢の悪さが目立つ(香川, 1996)、食べこぼしや食べ残しが多い(高橋, 2012)等のきれいに食事をするということにも困難性が出てくる。

このような弱視児童に対し、食事指導では、どのような配慮が必要であろうか。模倣が困難であることへの配慮については、弱視児童でもわかるように丁寧に言葉で説明すること(大川原・香川・瀬尾・鈴木・千田, 2014)が示されている。また、見えにくさへの配慮については、コントラストのある食器を用いること(香川, 1996; 大川原ら, 2014; 高橋, 2012)や、口元まで食器を持ってきて背筋を伸ばして食べられるようにすること(江原, 2014)が示されている。これらの配慮は、非常に重要なことであると推察できる。

現在、新型コロナウイルス感染症の影響を受け、感染症を予防する点から遠隔による指導が注目されている(文部科学省, 2020)。視覚障害者に対し、遠隔で指導を行うケースには、松井(2020)の報告があり、この研究では、授業の前後で資料を配布し、できるだけ指示語を用いず、音声情報のみで理解できる授業の工夫等が必要であることが示されている。本研究で扱う食事指導においても、音声情報について十分な配慮を行い、実施することが必要であると考えられる。ただ、食事指導で、十分な指導効果が得られるのか否かについては、実際に指導していく中で検討が必要である。

本研究は、弱視児童の食事に関する実態把握の結果に基づき、指導プログラムを作成し、弱視児童に対して遠隔による食事指導を行った上で、得られた指導効果を報告することを目的とした。具体的には、全7回の指導を通して、箸の使い方と食器の扱い方、姿勢、一口大の感覚、食べこぼし・食べ残しの5項目に関する指導を、模倣の困難さや見えにくさに配慮しながら実施した。その指導が、弱視児童の食事行動やマナーに対する理解や意識に及ぼした効果を、指導者・観察者の自由記述による記録や弱視児童とその保護者の評価から総合的に検討した。

## II. 方法

### 1. 対象児

弱視の単一障害のある公立小学校の弱視学級に在籍する4年生(9:10)(以下、A児)であった。眼疾はコーツ病であり、視力値は、遠方視力が右眼(0)、左眼(0.08)、両眼(0.08)であり、近見視力もこれと同様であった。優位眼による最大視認力は、0.4/3cmであった。指導開始前の実態把握のうち、保護者による事前評価と指導者・観察者による行動観察では、箸の使い方と食器の扱い方、姿勢、一口大の感覚、食べこぼし・食べ残しに課題が見られた。

## 2. 手続き

食事に関する実態把握の結果に基づき、指導目標・指導内容を設定し、指導計画と指導スケジュールを作成した。そして、保護者にインフォームドコンセントをとり、本研究への任意参加の同意を得た。同意を得た上で、指導を実施し、A児の食事行動を評価した。指導が終了した2か月後に、振り返り指導を行い、指導効果の持続性を確認した。A児と保護者に食事行動を評価させ、指導がA児と保護者にとってどのような意味を持ったのかを把握した。

## 3. 食事指導の概要

(1) 指導期間・時間・場面・構成：20XX年6月から同年10月までの期間において、Zoomによる遠隔通信を活用し、計7回(60分/1回)の指導を実施した。指導の様子(Fig. 1)は、①正面方向(Zoomのクラウドレコーディング機能)と、②側面方向(A児の自宅に設置したiPad)から録画した。また、1回の指導の構成は、導入・展開・まとめであった。

(2) 食材・教材・指導内容：食材は、主食(ご飯)、汁物(みそ汁またはうどん)、主菜、副菜であった。教材・指導内容は、箸の使い方については、まず、基礎指導として、糟須海・西田(2017)に従い作成した「はしの持ち方表」を使用し、画面越しで手本を見せながら指導した。更に、応用指導として、うどん(麺類)の食べ方について指導した。教材については、実際にうどんと箸を使用した。箸先(約2cm)でしっかり掴むことに併せて、箸先から5cmくらいのところで掴むと隙間があり、箸からうどんが落ちてしまうことを指導し、実践させた。

食器の扱い方については、ホワイトボードに主食、汁物、主菜、副菜、副副菜のイラストをマグネットで貼ったものを使用した。この教材は、伝統的な食器配置を理解させること、イラストを動かしながら見やすく食べやすい食器配置について考えさせることをねらいと

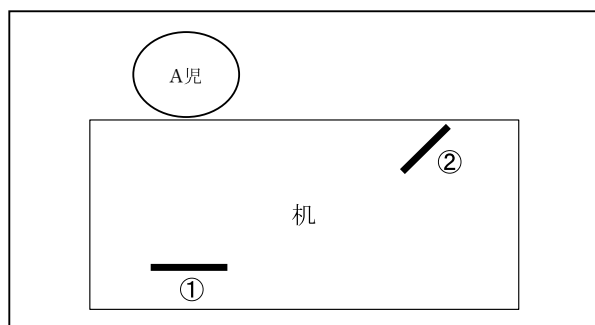


Fig. 1 実施体制

して作成した。食べやすい食器配置については、主菜を食べるときに、奥側にある食器をお碗と入れ替え、優位眼である左目で見やすいよう、食器の配置を変えることを指導した。食器の持つ持たないの区別についても、この教材を用い、指導した。食具を持たない手を皿に添えることによって食事の姿勢が起き、適切

な姿勢で食事ができるようになる(巷野・向井・今村, 2008)とあることから、食器を持つことや持つ高さ、左手を添えることは繰り返し指導した。

姿勢については、「しせい表」を使用した。毎回の指導の始めに「しせい表」を用いて姿勢の確認をした。第2回からは、食器の扱い方の指導と関連付け、食器を口元まで持つてくることにより、背筋が伸びることを実感させた。物に目を近づけて見る弱視児童は、食事においても姿勢の悪さが目立つ(香川, 1996)という指摘があることから、主菜を食べる際には、掴むときは目を近づけ、口に運ぶときは背筋を伸ばすというルールを作り、猫背にならないよう指導した。

一口大の感覚については、左振(2019)に従い作成した「一口大の切り方表」を使用した。また、一口大に切る練習をするシートと粘土、割りばしを使用した。粘土は粘性や硬さがあり、切りにくい素材であった。3つの方法を実践し、どの食材を切るときに適しているのかを考えさせた。食事後に、どの方法で切ったのかを聞き、どの方法がどの食材に適しているのか再度確認した。一口大の大きさについては、きちんと自分の口の大きさを意識し、口からはみ出ないように掴むことを繰り返し指導した。

食べこぼし・食べ残しについては、食材を注視し、しっかりと箸で掴むことに留意して繰り返し指導した。なお、食べ残しを減らすため、食器類は、コントラストに配慮し、黒い食器を使用した。

## 4. 本指導の評価とその分析方法

(1) 指導効果の分析：指導効果を検討するために、食事行動の変化を整理し、評価した。指導者1名と観察者2名が記録した自由記述の記録の中で、合議で得られた内容を、菅・樋口(2017)に従い、整理し、項目化した上で表にまとめた。この表を基に、食事行動の変化が明確にわかるよう、矢印で変化を示した表を作成した。そして、作成した表とビデオ録画した映像を用い、指導効果が非常に見られた食事行動と指導効果が部分的に見られた食事行動を指導効果が高かった食事行動とし、指導効果が高くなった要因は何なのか、反対に、指導効果を低めた要因は何なのかを、自由記述とビデオ映像、A児が振り返り指導時に記入したワークシート、指導後に実施した保護者による事後評価を用い、分析した。

(2) A児・保護者による評価の分析：指導がA児にとってどのような意味を持ったのかを検討するため、A児が振り返り指導時に記入したワークシートと毎回の指導後に付けた点数を用い、評価した。その際、指導開始前と終了後を比較し、食事行動の変化をどの程度、実感できたかや習得した食事行動をどの程度、意識できているのかを、指導した内容と関連付けて分析した。

また、指導が保護者にとってどのような意味を持ったのかを検討するため、指導後に実施した保護者によ

る事後評価を用い、回答された内容を評価した。その際、指導による食事行動の変化と関連付けながら、保護者の A 児の食事行動の捉え方を分析した。

### Ⅲ．結果と考察

#### 1. 自由記述に基づく食事行動の整理

食事行動の変化を明らかにするため、指導者・観察者が自由記述した内容を整理した。そして、食事行動がどのように変化したのか、継続したのかを検討するため、食事行動の変化を矢印で示した (Table1)。なお、Table1 は、点線の矢印に指導開始前の実態把握から変化が見られなかった食事行動、実線の矢印に指導効果が部分的に見られた食事行動、二重実線に指導効果が非常に見られた食事行動を示した。

#### 2. 指導効果が高かった食事行動とその要因

Table1 に基づき、5 項目について、指導効果が非常に見られた食事行動と指導効果が部分的に見られた食事行動を指導効果が高い食事行動とし、画像を用いて食事行動の特徴を整理した。そして、指導効果が高くなった要因を検討した。

(1) 箸の使い方: 全ての観点において指導効果が高かった。本指導により、正しい位置で箸を持つことが増え、箸の持ち方も意識できるようになった。その結果、X 箸も改善した (Fig. 2)。



Fig. 2 X 箸 (左)・箸の持ち方 (右)

なぜなら、毎回の指導の始めに、箸の持ち方や持つ位置を確認し、その他の観点についても食事中に繰り返し指導したことで、意識が高まったからであると推察できる。ところで、X 箸を改善するには、親指・人差し指・中指で正しく遠箸を把持することや捕食する食べ物の大きさが重要である (大岡ら, 2006) という報告がある。A 児が正しい箸の持ち方や一口大の意識をしたことで、X 箸も大きく改善できたのではないかと推察できる。

ただし、A 児は、正しい箸の持ち方が常にできている訳ではない。そのため、振り返り指導では、気が緩み、

X 箸になることもあった。したがって、箸の持ち方は、今後も指導が必要であると推察できる。

(2) 食器の扱い方: 全ての観点において、指導効果が高かった。本指導により、食器の持つ持たないの区別を、概ね理解でき、茶碗やお碗を口元まで持ってこられるようになった。また、食器の配置についても、適宜見やすいように配置を変え、食後には、自ら元の配置に戻すことができた (Fig. 3)。

なぜなら、ホワイトボードを用い、正しい食器配置と見やすい食器配置、持つ持たないの区別を指導し、実践させたことで、食べやすさを実感したからであると推察できる。食器配置に関する指導では、大皿を手前に持つてくることで、食べこぼしが減ることや一口大に切りやすいことを実感させたことも、指導効果が高くなった要因であると推察できる。これらの指導により、A 児は、ワークシートに、「食器を最後に元の所にもどす」や「大きいお皿の時はささえ、小さいお皿の時は持ち上げる」と記述しており、食器の区別や配置を理解し、意識できていることが確認できた。

ただし、持たないように食べることを指導した大皿を持って食べてしまうことが振り返り指導時まで観察された。これは、背筋を伸ばして食べることに、十分に伝わった証拠であるが、手の平より大きい食器は置いて食べる (江原, 2014) という食事のマナーがある。そのため、今後は、食器に関するマナーをしっかり理解させ、背筋を伸ばしたまま、大皿を置いて食べられるように指導すべきであると示唆される。



Fig. 3 配置 (左)・区別 (右)

(3) 姿勢: 全ての観点において、指導効果が高かった。本指導により、茶碗やお碗を持って食べられるようになり、背筋が伸びるようになった。また、大皿を食べる際にも、背筋が伸びるようになった (Fig. 4)。

なぜなら、毎回の指導の始めに、姿勢を確認し、その他の観点についても食事中に繰り返し指導したからであると推察できる。また、背筋が曲がっているときには、背筋を伸ばした状態で茶碗を口元まで持つてく

Table1 食事行動の変化

		指導開始前	第1回(7/21)	第2回(8/6)	第3回(8/21)	第4回(9/4)	第5回(9/25)	第6回(10/2)	第7回(10/13)	振り返り指導	
箸の 使い方	X箸	X箸になるときがある						X箸にならない		X箸になるときがある	
	持ち方	豆移動	正しく持つことができない								
		食事中	正しく持つことができない		正しく持てるときがある	正しく持つことができない	正しく持てるときがある				
	持つ位置		キャベツ・ご飯・うどんを食べるときは真ん中辺りまたは真ん中よりも下の方を持っている			箸の下の方を持つ場面はあるが、箸の上の方を持って食べられる場面が増えた			常に箸の上の方を持って食べられている		
							一口大に切るとき、真ん中よりも下の方を持っている				一口大に切るときであっても上の方を持つ場面があった
	箸置きの使用	箸置きの使用なし						箸置きの使用あり	箸置きの使用があるときとないときがある	箸置きの使用あり	
種類 の 握り方	箸先で握めていない							箸先で握めていない	箸先で握めることが増え、箸先で握もうとする意識が見られる	箸先で握ることができる	
食器の 扱い方	配置(食後に元の配置に戻す)	食後に元の配置に戻していない	指導者の指示により、食後に元の配置に戻すことができる				指導者の指示なしで、自ら食後に元の配置に戻すことができる				
	区別	茶碗やお椀を持たないことが多い		茶碗やお椀を持って食べられることが増えた	常に茶碗やお椀を持っている			茶碗やお椀を持たない場面が数回あるが、ほとんどの場面で持つことができる			
		大皿	持ち上げて食べるときがある								
	持つ高 さ	茶碗	茶碗を持つ高さが常に低い	茶碗を持つ高さが低くなる場面があるが、茶碗を口元まで持ってこられる場面もある							
		お椀	お椀を持つ高さが常に低い	お椀を持つ高さが低くなる場面があるが、お椀を口元まで持ってこられる場面もある	常にお椀は口元まで持ってこられる						
	大皿に左手を添える	大皿に左手を添えられていない			大皿に左手を添えられない場面があるが、添えられる場面が増えた						
姿勢	茶碗を持つときの背筋	持つ高さが低いときは頭が下がり姿勢が悪くなっている					持つ高さが低くとも背筋が伸びていた				
	大皿を食べるときの背筋	口へ運ぶときに背筋が伸びていない		口へ運ぶときに背筋が伸びる場面があった							
	肘	肘をついている				肘をついていない	肘をついている		肘をついていない		
一口大	握む	一口大を握むことができず、口からはみ出ていることが多い		一口大に握めていない場面があったが、一口大に握める場面が増えた	常に一口大に握むことができる	一口大に握めていない場面があったが、一口大に握める場面があった	一口大をしっかり握み、口からはみ出していない				
	コロッケ等	一口大に切らず、かぶりついて食べている				包丁のように切る切り方では、箸をしっかりと揃えて切っている					
	切り方	豆腐	スプーンを使って食べている				豆腐を食べるときには、真ん中に指して切る切り方やはさんで切る切り方で上手に切っている				
		その他					少しずつ切ることで切りやすいことに気付く	きれいに切ることができていない	激しく箸を動かしている		

(注)点線:指導開始前の実態把握から変化が見られなかった食事行動、実線:指導効果が部分的に見られた食事行動、二重実線:指導効果が非常に見られた食事行動



ることや、大皿のおかずを食べるときには、食器に目を近づけたまま食べるのではなく、背筋を伸ばして、箸で掴んだ食材を口元に近づけることを指導したことも指導効果が高くなった要因であると推察できる。A 児は、ワークシートに、「ゆかに足をつける」や「いすを引く」、「せすじをのばす」等と記述しており、姿勢表で学習したことや背筋を伸ばすことを意識できていることが確認できた。

姿勢を改善するには、食具を持たない手を皿に添えること(巷野ら, 2008)や持つべき器をきちんと持つこと(服部, 2007)が重要であるという報告があるように食器の扱い方の指導と関連付けたことで姿勢が改善したと推察できる。これは、接近視をしないと、食材を上手く掴むことができない弱視児童には、食器に顔を近づけずに、食器を口元まで持ってくることを指導する必要があることを意味していた。

なお、茶碗を持つときの背筋については、持つ高さが低くとも背筋が伸びた場面が観察され、持つ高さに関係なく、背筋を伸ばすことを意識できていたことが伺える。ただし、この場面では、箸で掴んでいる様子を視認しておらず、憶測で掴んでいた。背筋を意識できていることは、高く評価すべきであるが、今後、弱視児童の食事指導では、食べこぼしを防止するために、しっかりと掴んでいる様子を視認できるよう、背筋を伸ばした状態で茶碗を口元まで持ってくることを指導する必要があると推察できる。



Fig. 4 茶碗を持つ時の背筋(左)・大皿を持つ時の背筋(右)

(4) 一口大の感覚：全ての観点において指導効果が高かった。本指導により、常に一口大に掴むことができるようになった。また、一口大の切り方を理解し、実践することができた(Fig. 5)。

なぜなら、一口大に掴むときや一口大に切るときに、これまでの食べ方と比較させたことにより、食べやすさを実感したからであると推察できる。これらの指導により、A 児はワークシートに、「キャベツを口からは

み出さない」や「かたい食べ物は、包丁のようにして、やわらかい時は、中からはさんで切る」と記述し、一口大に掴むことや、一口大に切って食べることの必要性を理解できていることが確認できた。

ただし、一口大に切る際に、激しく箸を動かし、きれいに切ることができない場面が観察された。切り方は理解できているが、一口大に切るときの箸の動かし方は、未だ、習得できていない。箸の基本的な操作や滑らかな動きが定着した後に、はさみ切る練習をする(左振, 2019)という報告がある。そのため、今後、箸の基本的な操作や滑らかな動きをしっかりと習得させてから、一口大に切る際の箸の動かし方を指導していく必要があると推察できる。



Fig. 5 一口大に掴む(左)・一口大に切る(右)

(5) 食べこぼし・食べ残し：全ての観点において、指導効果が高かった。本指導により、食べこぼしは全く観察されなくなり、食べ残しも少量であった。

なぜなら、その他の項目と関連付け、茶碗・お椀を口元まで持ってくることにより、視距離が短縮することを指導したことで、しっかりと掴むことができることを実感したからであると推察できる。これらの指導により、口元まで茶碗を持ってきて、ご飯粒を注視し、掴む場面が第3回から観察されるようになった。指導後の保護者による事後評価では、「特に変化した食事行動は何か」という問いに対し、「食べこぼしがかなり減った」という回答が得られたように、食べこぼしは大きく改善した。

本指導では、食べ残しを減らすため、黒い食器を用意した。コントラストに配慮したことで、食べ残しが少量であったことから、食べ残しを減らすには、指導だけでなく、環境整備も必要不可欠であると推察できる。ただ、未だ、少量の食べ残しが観察されるため、食後に目を使って確認させる癖をつけさせることによって、よりきれいに食べられるよう指導することが大切である。その場に、家族や先生がいる場合には、食べ残しがないか見てもらうという手立ても必要であると示唆される。

### 3. 指導効果が低かった食事行動とその要因

どの項目も、全ての観点で指導効果が高かったと判断したもの、完璧に適切な食事行動が習得できている訳ではなく、箸の持ち方等、未だ習得が不十分な観点があった。指導効果が低くなった要因には、模倣に限界があったことと、十分な時間の確保ができなかったことが推察できる。

模倣の限界では、画面上で箸の持ち方を見せながら模倣をすることが難しかった。音声情報に配慮し、丁寧に説明したものの、振り返り指導時まで正しく箸を持つことができる場面は少なかった。そのため、模倣を必要とする食事行動は、手を取って教えるという手立てが必要であることが推察できる。ただ、遠隔指導の実施を余儀なくされる現代において、遠隔指導が弱視児童の指導に適していなかったとしても、保護者との連携等、工夫を凝らし、遠隔指導の最適化について考えていくべきである。弱視児童への遠隔指導の工夫とは、例えば、模倣を必要とする場合には、指導時に保護者ともコミュニケーションを図りながら、弱視児童ができていないところを、手を取って教えてもらうという連携が考えられる。また、画面上で、見本を見せる際に、コントラストに配慮することや、見本で示す指導者の箸の持ち方と児童が見た自分の箸の持ち方が一致するようにすることも工夫として考えられる。

十分な時間の確保では、回を重ねるごとに食事行動が改善していることや、第7回の指導が終了して約2か月後の振り返り指導においても、指導効果の持続や更なる改善が見られたことから、完璧に食事行動を習得させるには、十分な時間の確保が必要であったことが推察できる。

### 4. A児・保護者による評価と指導の意味

A児が毎回の指導後に付けた点数では、指導開始前と終了後を比較すると点数が上がっていた。また、指導開始前に立てた、「ちゃんと箸で分けて食べられるようになりたい」、「姿勢をよくしたい」、「皿を持って食べるようにしたい」という目標は全て達成され、A児は、振り返り指導時のワークシートに、「切る時にうまく使い分けながら食べることができた」、「せすじをのぼせるようになった」、「大きさ別に持ったりささえたりすることができた」と記入した。指導後には、「普段のご飯でも意識したい」という新たな目標が得られた。

これらから、A児は、食事行動が改善したことを実感でき、自分の食事行動に自信をもてたことが推察できる。きれいに食事することに課題があったA児が、指導により、自分の食事行動に自信をもち、普段の食事でも意識したいと目標ができたことがA児にとっての指導の意味であった。

保護者による事後評価では、5件法で評価をさせた。常にできる:5点~常にできない:1点として表に示した。ほとんどの質問に対して、「常にできる」・「ほとん

どできる」と評価された。これは、保護者から見て、A児の食事行動が気にならなくなったことが推察でき、本指導は、保護者にとっても意味深いものであった。

ただし、食事行動が十分に習得できていない観点や、気の緩みから意識が低下してしまう場面がある。そのため、A児の普段も意識できるようにしたいという思いを確実にするため、常に意識しながら食事ができる環境整備等を保護者と検討していく必要がある。

## IV. まとめ

この一連の指導の結果、指導効果が高かったのは、箸の使い方と食器の扱い方、姿勢、一口大の感覚、食べこぼし・食べこぼしの5項目全てであった。本指導では、見えにくさに配慮したことで、A児は、見えにくくても、工夫次第できれいに食事できることを実感できた。これに伴い、A児と保護者による評価も高くなり、指導の意味が見出された。

そこで、本研究から示唆されたのは、見えにくさに配慮した指導をし、見えにくくてもきれいに食事をする術を弱視児童に習得させ、食べやすさを実感させることである。その実感が、自信に繋がり、食事マナーを守ろう、きれいに食事をしようという意識に繋がる。

今後の弱視児童に対する食事指導には、見えにくさに配慮した指導と併せて、見えにくいなりの工夫をすることでみんなと同じようにきれいに食事をする事ができることを実感させる必要があろう。

結びとして、食事は、豊かな人間性をほぐくみ、生きる力を身に付けていくために必要なもの(農林水産省, 2005)であり、障害に限らず、全ての子どもたちにとって楽しく、有意義なものでなければならない。先行研究(文部科学省, 2019)に示されているように、食事を楽しめるよう、食事マナーを重要視していかなければならない。食事のマナーを指導することを基本とし、弱視児童の特性や困難性を把握し、必要な配慮をしていかなければならない。今後も、本研究のように、遠隔教育等の手段を講じる必要性が出てくる時代において、弱視児童に対応しうる遠隔による食事指導プログラムを開発することが期待される。

## V. 本研究における課題

本研究の今後の課題は、遠隔による食事指導の検討が考えられる。本指導では、模倣の困難性から、模倣を必要とするような食事行動は対面で指導することが必要であることが示唆された。ただ、今後、遠隔教育の普及が予測されるため、弱視児童が遠隔であってもわかりやすい指導方法や、遠隔指導時の保護者との連携について考えることが必要である。

また、テーブルマナーの指導の検討も今後の課題である。本指導では、食べやすさの観点を重視し、食器の配置を入れ替えながら食べることを指導した。ただ

し、食器の配置は変えないことが伝統的なマナーである。そのため、今後は、テーブルマナーを守りながら、見えにくさによる食べにくさを解消できる指導方法を検討していく必要がある。

## VI. 引用文献

江原絢子 (2014) 和食と食育. アイ・ケイ コーポレーション.

服部幸應 (2007) 服部幸應のはじめての食育. 株式会社ローカス.

香川邦正 (1996) 視覚障害教育に携わる方のために. 慶應義塾大学出版会.

菅智津子・樋口和彦 (2017) 重度・重複障害児の共同注意行動の発現過程とその支援—二項関係から三項関係への移行期の事例から—. 特殊教育学研究, 55, 145-155.

糖須海圭子・西田真紀子 (2017) 放課後児童クラブにおける箸の持ち方と配膳指導に関する実践報告. 日本食育学会誌, 11, 361-372.

巷野悟郎・向井美恵・今村榮一 (2008) 心・栄養・食べ方を育む乳幼児の食行動と食支援. 医歯薬出版.

栞見瑛莉佳・佐島毅 (2011) 盲幼児の日常生活動作獲得の発達的特徴に関する研究—食事・着脱衣・清潔領域における視点から—. 障害科学研究, 35, 65-78.

松井康 (2020) 視覚障害学生に対する効率的なオンライン動画を用いた授業方法の確立—Microsoft のア

プリケーションを連携させて—. 筑波技術大学テクノレポート, 28(1), 88-89.

文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 総則編. 東洋館出版社.

文部科学省 (2019) 食に関する指導の手引—第二次改定版—. 健学社.

文部科学省 (2020) 新型コロナウイルス感染症を踏まえた、初等中等教育におけるこれからの学びの在り方について. [https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt\\_syoto02-000008827\\_8.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_syoto02-000008827_8.pdf)(2021年1月2日閲覧).

農林水産省 (2005) 食育基本法. [https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/pdf/kihon\\_ho\\_28.pdf](https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/pdf/kihon_ho_28.pdf)(2021年1月2日閲覧).

大川原潔・香川邦正・瀬尾政雄・鈴木篤・千田耕基 (2014) 視力の弱い子どもの理解と支援. 教育出版.

大岡貴史・井上純子・飯田光雄・石川光・向井美恵 (2006) 幼児期における箸を用いた食べ方の発達過程：—手指の微細運動発達と食物捕捉時の箸の動きについての縦断観察—. 小児保健研究, 66(3), 435-441.

左振恵子 (2019) 第5章教科・領域の教育(中学部・高等部) 食事動作・マナーの指導について. 視覚障害教育ブックレット, 1, 64-72.

高橋広 (2012) ロービジョンケアの実際 視覚障害者のQOL向上のために 第2版. 医学書院.