

集団保育における自立活動の発想を踏まえた指導 —保育者と発達障害幼児のやりとり分析を通して—

本田 和也

Guidance Based on the Concept of Self-Reliance Activities in Group Childcare : Analysis of Interaction between Caregivers and Child with Developmental Disabilities

Kazuya HONDA

キーワード：自立活動，幼児教育，集団保育，やりとり分析，ビデオ録画

概要：本大学人間発達学部では、「連携学校園方式」の「協働と往還」により、学生たちの学びを深めるとともに、地域の学校園の教育の質向上を目指している。しかし、「連携園」においても、特別支援教育の対象となる幼児は増加傾向にある。このような幼児に対して、自立活動の発想を踏まえた指導が求められ始めている。しかし、自立活動の理解が十分になされているとは言えない。そこで、本研究では、「連携園」と協力し、「集団保育における自立活動の発想を踏まえた指導」とはどのようなものかを、保育のビデオ分析を通して検討した。その結果、集団保育の場においても自立活動の発想を踏まえた指導が効果的であることが明らかとなった。

1 問題と目的

近年、幼稚園や保育所、幼保連携型認定こども園において、発達障害を含めた障害のある幼児が在籍しており、特別支援教育の対象となる幼児の数は年々増加傾向にある。

このような中、平成26年に、日本は「障害者の権利に関する条約」を批准した。これを受け、「幼稚園教育要領」等の改訂が行われ、平成30年度から全面実施となった。今回の改定において、「障害のある幼児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行う」ことが示された。

また、「幼稚園教育要領解説」（文部科学省，2018）には、障害のある幼児への配慮事項例が示され、保育者には、幼児の障害の種類や程度を十分に理解して指導内容を設定し、指導方法の工夫を行うことが求められることとなった。しかし、幼児の障害の種類や程度によって、一律に指導内容や指導方法が決まるわけではないため、幼児一人ひとりに応じた指導内容と指導方法といった適切な指導を検討することが必要である。

「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編」（文部科学省，2018）によれば、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する

ための指導内容や指導方法を検討する際は、自立活動の内容が参考になる。「幼稚園教育要領解説」（文部科学省，2018）には、障害のある幼児などの指導に当たっては、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものがある。このことは、本来、自立活動は特別支援学校のみ位置づけられている領域であるが、幼稚園等においても重要な領域であり、保育者も自立活動に関する理解を深めることが求められていると捉えることができる。

松原（2011）は18の幼稚園に質問紙により「自立活動に対する認知度」の調査を行った。その結果、「内容を理解している」と回答した割合は約5%に過ぎなかった。

本田・川田（2021）は、Z市保育園協会主催保育士キャリアアップ研修「障害児保育研修会」に参加した保育者70人（回答者数69人）を対象に、自立活動に関する質問紙による予備調査を行った。回答した保育者を保育経験年数により「10年未満群（35人）」と「10年以上群（34人）」と群分けし、「自立活動を知っているか」を質問した。その結果、「理解している」と回答した割合は、「10年未満群」で5.7%、「10年以上群」で12.2%であった。このことから、幼児教育の現場においては、依然自立活動の認知度は低く、保育経験年数ともほとんど関連がないことが示唆された。

また、同調査において、様々な障害についての項目で、「その障害を理解しており、指導ができているか」と質問した結果、保育経験年数による差がほとんどないことが示唆された。これらの結果を踏まえると、障害のある幼児の指導の課題を解決する方向性を示すものの一つが自立活動であり、「自立活動の発想を踏まえて指導内容や指導方法を設定し、実践および評価、改善を行うこと」が、指導の充実へとつながることが重要であることが示唆された。

さて、本大学人間発達学部では、都城市や三股町等との教育委員会および幼稚園や保育所、幼保連携型認定こども園の関係機関と連携協定を結んでいる。その一環として、「連携学校園方式」による教育・保育実習を行っている。本方式の「協働と往還」により、学生たちの学びを深めるとともに、地域の学校園の教育の質向上を目指している。しかし、「連携園」においても、特別支援教育の対象となる幼児は増加傾向にある。このような幼児に対して、自立活動の発想を踏まえた指導が求められ始めている。しかし、自立活動の理解が十分になされているとは言えない。

そこで、本研究では、「連携園」と協力して、「集団保育における自立活動の発想を踏まえた指導」とはどのようなものかを検討していく。Y幼稚園に在籍するA児に視点を当て、保育者による自立活動の発想を踏まえた指導がA児に効果的に働いているのかを分析し、今後の「連携学校園方式」による協働・往還の在り方の一助とする。

2 方法

(1) 観察対象学級および観察対象者

Y幼稚園年少組(男児11名、女児8名、計19名)を観察対象学級とし、そのうちA児に焦点を当て、主に保育を行う保育者(以下、「MT」とする)とA児の補助に入っている保育者(以下、「ST」とする)を観察対象とする。

A児は自閉症スペクトラム障害の診断を受けており、Y幼稚園とともに近隣の児童発達支援センターに定期的に通い、指導を受けている。

Y幼稚園には、電話にて研究依頼を行い、その後、直接、研究の説明をし、研究と施設使用の許可を得た。その後、承諾書への記入をもって、研究を開始した。

(2) 観察期間および観察場所

観察期間は、20xx年6月、8月、9月、10月、12月の計5回であった。実施日は、保育内容や園内行事、A児の出欠等を考慮し、Z幼稚園と話し合った上で決定した。

観察場所はY幼稚園の年少のX組であった。

(3) 手続き

朝の会が始まる前までに、教室の四隅に4台のビデオカメラを設置し、保育の様子を撮影した。撮影時間は、午前9時半頃から午前11時頃までであった。ただし、回によっては、A児の登園時刻が遅くなることがあったため、その都度臨機応変に対応した。

(4) 分析方法

方法としては、主にA児とMTおよびSTとのやりとりを中心に、撮影した動画をもとに継続的にトランスクリプト化していった。トランスクリプトから、回を重ねるごとに、A児とMTおよびSTとのやりとりにどのような変化があったのかを分析した。

3 結果

【6月】

1. MTが保育を始めるに当たって、ピアノを弾き始めると、子どもたちは各自で椅子を持って指定の机の場所に移動し、着席を開始する。A児も他児の様子を見て、自分から椅子を取りに行き、指定された机の場所に移動し始める。移動途中に、MTに向かって「はみがき、はみがき。」と訴えるが気付いてもらえない。その後、30秒程度着席する。
2. MTが、「お茶を飲みたい人は、飲んでください。」と言うと、数名の子どもたちが離席し、教室前方に置いてあるお茶のところに行き、飲み始める。その様子を見て、A児も立ち上がり、お茶の置いてある場所に移動し始めるが、お茶を飲むことはせず、教室をぐるぐる回り始める。A児の座席のすぐ後ろにSTがいたが、教室後ろの棚の整理をしており、A児の離席には気付かない。A児が教室をぐるぐる回っている間は、一度A児の様子を見る。
3. MTがはみがきの手遊び歌を歌いながら、ピ

- アノを弾き始めると、A児は自分から着席をし、MTの方を見ている。A児が着席するのを確認したSTは、A児の後ろに座り、手遊びを続ける。
4. ぼんぼんの子どもたちが手遊びをする中、A児は、しばらく間着席をして、MTの方を見ていたが、歌の途中で立ち上がり、教室を回り始める。STの後ろも歩いているが、STはA児にかかわることなく、手遊びを続けている。
 5. 教室の出入り口近くで、くるくる回りながら、首にかけたエプロンがヒラヒラ動く様子を見ている。STはその様子をA児の座席の後ろから見ている。
 6. MTが、子どもたちに「次は何の歌がいい？」と聞くと、「とけい。」という子どもたちがいる。その様子をA児は見て、ピアノを弾いているMTのところに行き、「とけい。」と言うが、A児に反応することはない。
 7. 「とけい」の歌の間、教室の前方を走ったり、前方隅でくるくと回ったりしている。
 8. 首から掛けていたエプロンが取れず、STのところを取ってくれるよう求めに行く。
 9. エプロンを取った後、STが椅子の座面をトントンとたたき、座るように促すが、A児は教室内を走り始める。STはA児を追うこともなく、その場に居続け、A児のエプロンをたたんでいる。
 10. 他児が歌を歌う中、A児は水道で手を洗い始める。STはA児の様子を見ていたが、しばらくするとA児のところまで行き、手を洗い終わって、手を拭くように促す。
 11. 手を洗い終わった後、教室をうろうろ歩き始める。STの近くに来た時に、STが椅子に座るように促すが、その指示には従わず、歩くことを続ける。
 12. 他児がMTの言葉に合わせてお祈りをする中、A児は本棚の本を見始める。
 13. お祈りの最中、教室を歩き始め、STと目が合い、STがお念誦を差し出すと、それを受け取り、椅子に座る。
 14. 朝の挨拶では、他児が挨拶をした後、A児も挨拶をする。その後、他児に合わせて椅子に座る。
 15. MTの持っている箱に他児がお念誦を入れる様子を見て、A児も入れる。
 16. 今日の日付の話題になると、離席をし、教室の後ろの棚のところに移動する。STはその様子に気づくものの、その場から離れることはない。
 17. MTが箱を提示し、「この箱の中から聞こえる。」と言いながら、箱に耳を当てるしぐさをすると、その様子に興味を示して、立ちながら見ている。
 18. MTが、「何だろう、開けてみようか。」と言って、箱を開けようとする、MTの近くまで行き、立ちながら見ている。
 19. MTが箱を覗きながら、「あ！」という表情をすると、さらにMTに近づき、箱を指さす。
 20. 箱の中におもちゃの時計が入っていることが分かると、その場を離れる。
 21. MTの指示に従い、他児が棚から粘土のふたを取りに行くと、A児も取りに行く。その後、時間はかかるが自分の椅子に座ると、STから褒めてもらえる。
 22. 他児が時計を作る材料をもらい始めると、気になって立ち上がり、教室の前に移動する。
 23. MTが「A君。」と名前を呼ぶと、大きな声で「はい！」と言い、自分の席に戻って粘土のふたを持ってくる。MTと目が合い、材料を指さすと、自分から材料を選んで、ふたの中に入れる。
 24. MTが時計の作り方を説明した後、材料を持ち、STに提示し、手伝ってほしいことを伝える。それに従い、STは、はさみで切ることを身振りも添えながら伝える。
 25. A児が紙を切り始めると、STは拍手をして切れていることを褒める。
 26. A児の上履きが脱げ、履こうとする際に、STが、左右が反対であることを伝えるが、そのまま履いてしまう。
- 【8月】**
1. 絵本をMTに提示すると、「ありがとう、ここ入れて。」と指示させたので、手に持っている絵本を絵本棚に片づける。
 2. 教室の後ろでごろんと横になっていると、STが前に行くように指をさしたので、その指示に従い、他児のいるところに移動する。
 3. MTがワニの手遊び歌をしているため、MTの様子を見ながら、手を動かし始める。
 4. MTが提示した絵本を、他児が「新しい絵本。」

と言うのを聞いて、A 児も「あたらしいえほん。」と言う。しかし、MT はすでに絵本を読み始め、A 児に応答はしない。

5. MT が、「何が描いてあるかな？」と聞くと、他児が「たいよう。」というのを聞いて、A 児も「たいよう。」という。すると、その言葉を受けて、MT が「そうだね。」と応える。
6. 絵本を指さしながら、「アンパンマンみたい。」と言う。
7. 立って、MT が持っている絵本を指さしに行く。
8. MT が「お日さまだよ……」と言うと、「おひさま。」と言う。
9. A 児が立って絵本を指さすと、MT が A 児を見て「だよね。」と応える。
10. 他児たちが大きな声を出し始めると、A 児も声を出しながら、後ろにいる ST を見る。ST が、うなずくと、また前を見る。
11. MT が「どうぞ、召し上がれ。」と言って、子どもたちの前に絵本を提示すると、他児たちが食べる模倣をし始める。A 児はその様子を見て、立ち上がり、絵本の絵を取ろうとする。

【9月】

1. MT が保育を始めようとするが、なかなか座らないため、「座ろう。」と行って A 児を MT が抱き上げる。「ST の先生とお願いします。」と言って、持ち上げるが、脱力をするため、ST の先生の膝に座らされる。
2. ST が椅子に座るように、座面をトントンするが、ST を見ながら、どんどん離れていく。
3. 教室をうろうろし始め、時々 ST と目が合う。その時に ST が椅子の座面をトントンするが、そのまま離れていく。
4. 教室の後ろの、ST の近くまで来たら、そのまま寝転がる。ST が近寄り、A 児の体をツンツンとつつき始めるが、触らないでといった反応を示す。
5. ST が教室の窓の方を指さし、その指さした方を見ながら、椅子に座る。
6. A 児が窓の方を指さし、ST も同じ方向を指さす。時々、「あ、いた。」と指をさしながらいい、ST は「いたね。」と言葉を掛ける。
7. あくびをした後、床に寝転ぶ。ST は、椅子の座面をトントンし、座るように促すが、A 児は寝転んだままである。

8. ずっと寝転んだままであるため、ST が抱え上げ、椅子に座らせる。
9. また、ST の方を見ながら床に座り込む。ST が何度か椅子の座面を指さして座るように促すが、無視をしている。
10. MT がお念誦を配り始めたことが分かると、自分から椅子に座り始める。
11. MT が、「はい、A 君どうぞ。」と言ってお念誦を渡すと受け取る。
12. 立って、朝の挨拶の後、A 児が床に座り込んでいるので、ST が抱き上げて、立ち上がらせる。
13. 座っている時に ST を見て、ST が話し掛けると、床に寝転ぶ。そのため、ST が A 児を抱え上げ、自分の膝に座らせる。
14. 3 度目、床に座り込んで ST を見る。その後、床に寝転んで ST を見る。
15. MT が制作の説明をし始めると、自分から椅子に座る。
16. 他児たちが準備物をもらいに行っていることが分かると、自分の体を MT の方に向ける。
17. MT が教材を配るときに、「A 君。」と言うと、「はい。」と返事をし、MT が「いい返事です。」と言う。
18. 他児たちがのりを取りに、立ち始めるが、その状況が理解できず、自分の後ろにいる ST を見る。ST が身振りも添えながら、のりを持ってくることを伝え、自分から棚の方へ移動する。
19. 絵を描いている途中に、「せんせい、みて、ほら！」と MT に向かって話し掛ける。MT は、「いいね、A 君。」と応える。その後、MT は A 児のところに行き、「あ、いいな、いいな。めめ描いたんだね。」と言う。

【10月】

1. これまでは後ろの方に座っていたが、今回は前の方に座っている。
2. ST が A 児に、手に持っている紙コップを片付けるように言うが、それを聞かず、机にうつぶせている。
3. ピアノを弾き終わった MT が、「A 君、それ(紙コップ)、あそこに持っていこう。」と言って、近づくと、机の下に隠そうとする。MT が、「それ、踏まれちゃったら大変だよ。」と言い、一緒に棚まで片付けに行く。

4. MTがお念誦を集めに来るが、渡そうとしない。そのため、STが近くに行き、持っていくように促すが、机に顔をうずめ、動こうとしない。
5. 集団保育が始まり、さっき作ったことをMTに伝え、MTが、「何を作ったの?」、「ハサミでチョコチョコキしたよね。」と応える。
6. MTが白板にシートを張り始めると、「おりがみ。」と言ったので、MTが「おりがみ。」と繰り返す形で応える。
7. MTが白板を指さし、「どれが隠れているでしょう?」と質問をし、他児らが手を上げ始めると、A児も手を挙げる。
8. 他児が白板に張っている様子を見ながら、「つぎ、やりたい。」と言う。
9. MTが、「これは誰にしてもらおうかな?」と質問をすると、ピョンピョン跳ねながら手を挙げる。MTが、「A君。」と言うと、「はい。」と返事をして前に出てきて、カードを張る。
10. 張り終わった後、MTが、「A君、これは何ですか?」と質問をすると、「ライオン。」と応える。すると、MTが、「そう、ライオンが隠れていました。」と言う。
11. 正解したため、MTが、「A君に拍手をお願いします。」という、嬉しそうにウサギの身振りをしながら、自分の椅子まで帰っていく。
6. MTが白板にだるまさんの作り方の紙を張ると、指をさして、「やったあ。」と言い、他児を見る。
7. 白板を指さし、「ねんねしてる。」という、MTが、「ね。」と応える。そして、「こっちは?」とおもちゃを指さして質問をすると、A児は、「起きてる。」と応え、MTが、「起きてるね。」と応答する。
8. MTが、「カラーペンを持ってきてください。」という、上履きを履いて、棚に取りに行く。
9. MTがだるまさんを作る材料を配る時に、「A君。」と言うと、「はい。」と言い、走りながら取りに行く。MTは、「いい返事です。」と言いながら、材料を渡す。
10. 絵を描きながら、MTの方を向き、絵を指さしながら、「にっこり。」と言うと、MTが、「にっこりだね。」と応える。
11. MTの方を見て、「上手。」と言うと、MTが「まるが上手ね。」と応える。その後、白板のだるまさんを指さし、STを見る。STは、A児と同じように指さしをする。
12. STは、A児の描いている絵を見ながら、拍手をする。
13. 描きあがっただるまさんをMTに見せに行くと、MTは拍手をしながら、「いいね。」と応える。

【12月】

1. いつもより遅く登園する。
2. MTが大型絵本「だるまさんが」を提示すると、「〇〇と一緒にみたい。」と言い、それを受けて、MTが「一緒にみたいね。」と言う。
3. MTが、「だ・る・ま・さ・ん・が」と言い、絵本をめくり、だるまがつぶれた絵が出てくると、それに合わせて、床に小さくなり、他児を見る。絵本を指さし、「一緒にみたい。」と言うと、MTが、「一緒にみたいね。」と応える。
4. MTが、「だ・る・ま・さ・ん・が・・・・」と言い、絵本をめくり、だるまがおならをした絵が出てくると、笑いながら床に伏せ、他児を見る。
5. MTが、「だ・る・ま・さ・ん・が」と言い、絵本をめくり、だるまがビローンと伸びる絵が出てくると、他児を見ながら手を大きく上に伸ばす。

4 考察

保育の場における合理的配慮と自立活動の関係は、次の二つの関連で捉える必要がある。まず、合理的配慮は、障害のある子どもが他の子どもと平等に保育を受けられるようにするために、障害のある個々の子どもに対して、幼稚園や保育所、幼保連携型認定こども園が行う必要かつ適当な変更・調整という配慮であるという視点である。次に、自立活動は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために、子どもが、困難な状況を認識し、困難を改善・克服するために必要となる知識、技能、態度及び習慣を身に付けるとともに、自己が活動しやすいように主体的に環境や状況を整える態度を養うことが大切であるという視点である。このことから、自立活動の指導においては、指導内容と合理的配慮との関連性についても十分考慮することがこれまで以上に求められているといえる。

「環境の把握」にもあるように、自閉症のある

子どもは、興味のある事柄に注意が集中する傾向があるため、結果的に活動等の全体像が把握できないことがある。6月の保育では、A児は、今日の日付の話題になると、離席し、保育に参加しようとしなかった(6月-16)。しかし、MTの提示した箱に興味を持たせるかかわり(6月-17、18)により、A児は保育に参加することができた。このことは、指導内容とともに、どのように保育活動に興味を持たせるかが重要であることを示唆している。ただし、「興味を持たせる」ことは、子どもにかかわる全ての保育者が実践しているわけではない。例えば、本組は、MTとSTの2名体制で指導を行っているが、STは、A児の近くにはいるものの、直接かかわろうとする場面が少ない(6月-2、4、16)。そのため、STがA児に着席を促しても、その指示に従うことなく離席をし、STもそれ以上かかわることはなかった(6月-9)。

大人と子どもとの関係性を図る視点として、共同注意の成立の有無がある。共同注意とは、「子どもと大人が、注意の対象を共有し、さらに、お互いがそのことを知っていて、情動を共有する」(徳永, 2009)ことである。例えば、前述の場面では、A児とSTが椅子を介してかかわっているが、情動の共有にはつながらず、STのかかわりはA児には指示として伝わっている可能性がある。それが、A児の離席へとつながっていると考えられる。

「人間関係の形成」の「(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。」は、人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働き掛けを受け止め、それに応ずることができるようにすることを意味している。人に対する基本的な信頼感は、乳幼児期の親子の愛着関係の形成を通してはぐくまれ、成長に伴い様々な人との相互作用を通して対象を広げていくが、障害のある子どもは、障害による様々な要因から、基本的な信頼感の形成が難しい場合がある。特に、A児のような自閉症のある子どもは、他者とのかかわりをもとうとするが、その方法が十分に身に付いていないことがある。そのため、まず身近な保育者とのかかわりから、少しずつ、保育者との安定した関係を形成することが大切である。そして、やりとりの方法を大きく変えずに繰り返し指導するなどして、そのやりとりの方法が定着するようにし、相互にかかわり合う素地を作ることが重要である。

先述のMTの提示した箱に興味を持たせるかかわり(6月-17、18)は、物(この場合は箱)を介した共同注意が成立していたからこそ、A児の「見ている」という活動につながったといえる。

しかし、8月のA児とMTの絵本を介した場面では、A児の絵本への指さしへの応答(8月-9)が見られることもあるが、A児の発言を聞き逃す(8月-4)場面もあった。この時期は、MTが自立活動の発想を踏まえて、十分に実践できていないことが伺えた。

子どもの問題と思われる行動の一つに「注目行動」がある。9月の保育場面では、離席をしているA児に対し、STが着席を促すようにかかわる(9月-2)、さらに離席行動を促すこととなる(9月-3、4)。しかし、STの窓の外への存在への指さしにより、A児の着席行動が続くこととなった(9月-5、6)。この場面は共同注意が成立しており、「人間関係の形成」の内容を指導しているともとれる。しかし、A児の着席行動は長続きせず、A児の寝転びへと発展しまうこととなった(9月-7、8、9)。このことから、保育者の計画的な自立活動の発想を踏まえた指導の重要性が示唆された。

しかし、A児は、保育中にMTに「せんせい、みて、ほら!」と共感を求めることがあった(9月-19)。そのA児の発信に対し、MT「あ、いいな、いいな。めめ描いたんだね。」と共感していた。自閉症のある子どもの場合、言葉や表情、身振りなどを総合的に判断して相手の思いや感情を読み取り、それに応じて行動することが困難な場合がある。また、言葉を字義通りに受け止めてしまう場合もあるため、行動や表情に表れている相手の真意の読み取りを間違えることもある。そこで、生活上の様々な場面を想定し、そこでの相手の言葉や表情などから、相手の立場や相手が考えていることなどを推測するような指導を通して、他者と関わる際の具体的な方法を身に付けることが大切である。そのためにも、他者とのかかわりの重要なものが視線共有である。視線共有は、共同注意の基盤でもある。先述のA児とMTの共感の場面では、ビデオ分析から視線共有の成立が確認された。

視線共有は、ビデオ分析から、10月の保育場面(10月-5、9)や12月の保育場面(12月-2、7、9)でも確認され、定着し始めていることが伺えた。視線共有を経て、共同注意の成立へ

とつながっていくが、その要因としては、MT による A 児との共感の積み重ねの指導（10 月－5、6、10、12 月－3、7、10）の効果が大きいと考えられる。つまり、「人間関係の形成」の「(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。」を MT が計画的に行うことにより、人に対する基本的信頼感の育むことにつながっていることが示唆された。この基本的信頼感は MT だけに限らず、友達を意識する行動にまで広がっていった（12 月－3、5）。

本研究では、「連携園」の一つである Y 幼稚園の協力のもと、「集団保育における自立活動の発想を踏まえた指導」とはどのようなものを検討した。特に、Y 幼稚園に在籍する A 児に視点を当て、保育者による自立活動の発想を踏まえた指導が A 児に効果的に働いているのかを分析したが、保育者の自立活動の発想を踏まえた指導の有無によって、集団の場においても効果的に働くことが明らかとなった。

5 本研究の課題と今後の研究

本大学人間発達学部では「連携学校園方式」による教育・保育実習を行っている。本方式の「協働と往還」により、学生たちの学びを深めるとともに、地域の学校園の教育の質向上を目指している。「連携園」において、特別支援教育の対象となる幼児は増加傾向にあるものの、このような幼児に対して、集団の場で自立活動の発想を踏まえた指導が行われているとは言い難い。今後は、「協働と往還」の在り方を検討し、本学の学生たちにおいても、地域の学校園においても、さらなる質の向上を目指した授業および研修の在り方を考えていく必要がある。

謝辞

本研究を実施するにあたり、Y 幼稚園の園長先生をはじめ諸先生方、ならびに年少の X 組の A 君とお友達に深く感謝申し上げます。

なお、本研究は令和 4 年度南九州大学学長裁量費による教学改革事業（大学研究ブランディング事業）の助成を受けたものです。

引用文献

- 本田和也・川田耕太郎（2021）幼児教育における自立活動を踏まえた指導に関する研究．鹿児島女子短期大学紀要．58, 69-73.
- 松原豊（2010）発達障害のある幼児の特別支援教育に関する研究－幼児教育における自立活動の指導について－．こども教育宝仙大学紀要．1, 65-74.
- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．
- 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説．
- 徳永豊（2009）重度・重複障害児の対人相互交渉における共同注意－コミュニケーション行動の基盤について－．慶応義塾大学出版会．