

保育実習で使用する指導案の ルーブリック評価作成の試み

An attempt to create a rubric evaluation for instructional plans used in childcare practicum

山本 健志郎・古和 友子・中野 広大
Kenshiro YAMAMOTO・Tomoko KOWA・Kodai NAKANO

Abstract

This study aimed to develop a rubric as a tool for deeper learning by confirming the purpose and significance of lesson plan creation with students and their instructors, visualizing the criteria of learning, and reflecting on the consistency, objectivity, validity, and unity of the lesson plans among students, instructors, or peers. A questionnaire survey was conducted with teachers from a childcare training school with rich experience in childcare. Concepts were extracted from the text data obtained, and a SCAT-based rubric was developed. The process of creating the rubric revealed that students felt challenged and lacked specific guidance on lesson plans owing to the diversity of lesson plan instruction. A rubric was created as a tool to facilitate lesson plan instruction among students, teachers, and childcare practitioners in charge of practical training.

1. 研究の目的と背景

保育士・幼稚園教諭等を目指して学ぶ学生が大学の講義及び保育所・幼稚園等での実習を経験する中で、難しさや負担を感じていることの一つに、「指導案作成」があげられる。大滝（2005）は、調査の中で、学生が、指導案が書けないことの様々な状況・理由を示している。『中でも「何を書けばよいのかわからない（18.6%）」「子どもの動きの予想とその対応がわからない（17.4%）」の項目は、書き始めることができない状態だといえる』として、書き始める前からすでに負担を感じていることに注目している。本学においても例外ではなく、指導案に関する授業の際には、書き出すことができず頭を悩ませていたり、書き出せたとしてもその後、手が止まって進まないといった姿が散見される。

現行の保育所保育指針（2018）では、「指導案」と同様の意味の言葉として「指導計画」があげられる。指導計画は、大きく「長期指導計画（年間・月間・期ごと等の計画）」と「短期指導計画（週・日等の計画）」に分けられ、学生が学ぶ「指導案」は、「短期指導計画」に属する。その内容について、保育所保育指針では、「保育所は、全体的な計画に基づき、具体的な保育が適切に展開されるよう、子どもの生活や発達を見通した長期的な指導計画と、それに関連しながら、より具体的な子どもの日々の生活に即した短期的な指導計画を作成しなければならない。」とし、「指導計画においては、保育所の生活における子どもの発達過程を見通し、生活の連続性、季節の変化などを考慮し、子どもの実態に即した具体的なねらい及び内容を設定すること。また、具体的なねらいが達成されるよう、子どもの生活する姿や発想を大切に適切な環境を構成し、子どもが主体的に活動できるようにすること。」とある。また、大豆生田ら（2020）は、「指導案とは、今までの子どもの姿を理解し、保育する筋道を立てていくための計画書」であり、「子どもにどのような願いをもってかかわるか、その思いや願いの方向性を明確にし、子どもの主体性を尊重した保育を構想するためのもの」としている。これらの文章の中には、指導計画（指導案）の意義や目的、また、作成時に大切にしなければならない事柄が、保育の専門用語として多数出てくるが、保育を学ぶ過程にあり、子どもを目の前にした経験がほとんどない学生にとって、これらの言葉の意味を理解し、保育において大切にしなければならないことをイメージした上で、それらを具体的に反映させながら、指導案の作成に取り組むことは、至難の業であるといっても過言ではない。このように考えると、冒頭で述べたような「（指導案を）書き

出すことができない学生」の気持ちが理解できる。

しかしながら、指導案について学び、ある程度作成できるようになることは、その先に続く「実習」、また近い将来、現場の保育者になった時においても必要不可欠なスキルであり、学生にとって避けては通れない課題である。

一方で、学生を指導する立場の大学教員は、このような学生の姿をどのように受け止めることができるだろうか。玉置（2006）は、「実際に学生が作った指導案をどのように指導するか、学生が行った保育を学問としてどのように関与していくのが大学教育として課題」であると述べている。また、指導案の指導に関して「指導する人（教員）の経験に依拠していることが多い」とも述べている。そのため、学生を指導する方法は多岐にわたり、また、評価においても指導者個々の経験を踏まえた基準で行われていると思われる。

さらに、河邊ら（2009）、「保育者が体験していないことや、保育者が大事に思えないことは目に止まらない。」と述べている。これは、保育者と子どもとの関係について言及したものであるが、大学教員と学生、あるいは、実習において学生を指導する現場の保育者と実習生との関係にも同様のことが言えるのではないだろうか。学生が実習の時に提出した指導案について、指導する立場の教員・現場の保育者が自身の経験（学生時代から就職後のこと、あるいはそれ以外の経験など）をもとにした基準（指導案作成において、どこに重点を置くか）によって、指導・評価する可能性がある。これは個々の指導者が大切だと思っていることを基準にして、学生の指導案を見ていくということであり、逆に言えば、大切だと思っていないことについては、目に留まらない、受け止められない可能性がある。つまり、指導者の経験が「指導案作成」に関する指導を大きく左右するということである。さらに、指導者間で、指導の重点や評価基準について、ズレが生じることも否めない。そのような状況を学生が感じ取り、混乱し、学びが止まってしまうのではないかということも容易に想像できる。

以上の問題点から、学びの場である授業あるいは保育実習等で学生を指導する立場の者と学生が、指導案作成の目的と意義等その方向性を確認するとともに、学びの在り方の基準を可視化する意義は大きい。そのため、本研究は、学生と指導者、あるいは学生同士、指導者同士で振り返り、一貫性や客観性・また妥当性・統一性を図りながら、より深く学ぶためのツールとしてのループリックを模索し、そのモデルを開発することを目的として行う。

2. 方法

本研究は、岡山県内の保育者養成校に勤務しており保育・幼児教育の現場経験のある教員6名を対象に、保育実習における指導案作成の指導ポイントについてのアンケート調査を実施し、得られたテキストデータについてSCATを参考にテキスト分析を行った。

①調査時期：2023年7月

②アンケートの内容：アンケートは(1)日付など基本情報、(2)子どもの姿、(3)ねらい、(4)内容、(5)時間、(6)環境構成、(7)子どもの活動、(8)保育者の配慮・援助の8項目について、講義内でどのようなことを指導しているか自由記述の形式で行った。

【テキスト分析とループリック作成の手順について】

大谷（2007）により提唱された質的データ分析手法SCAT（Step for Coding and Theorization）は、観察記録や面接記録などのデータを4ステップのコーディングと構成概念を繋ぎ合わせることで、ストーリー・ラインと理論記述を作成する手法である。本研究のテキストデータとなるアンケートの内容は、指導案作成の指導ポイントについての回答を求めるものである。また、得られた回答から指導ポイントとして重要な要素を、指導案のループリック評価作成に落とし込んでいくことを目的として

いるため、構成概念の考案手順は省略し、横浜国立大学の大学教育総合センターFD推進部（2015）が公表している「授業別教員向けルーブリック評価の作成マニュアル」を参考に、下記の手順で分析した。

- ①<テキスト>から着目すべき語句を抽出し、<1>テキスト中の注目すべき語句に記載
- ②<1>で着目した語句について、他の語句での言い換えを<2>に記入し、テキスト外での語句による説明を試み<3>に記入した。
- ③<1>で抽出された語句について、アンケートの同じ項目内で一つひとつ比較し、同様の概念と考えられるものは一つの概念とし、別の概念と考えられるものは、新たに概念項目を作成した。
- ④各項目で得られた概念を基にまずは5段階評価の4段階目を抽出された概念を極力使用する形でストーリー・ラインを作成した。次に<1>での語句数が3つ以上の概念を中心に2段階目のストーリー・ラインを作成し、文末を「書いている」と表記した。そして、文末を「書けていない」と表記し1段階目とした。最後に語句数が2つの概念を中心に加筆したストーリー・ラインを3段階目とし、4段階目のストーリー・ラインに<1>で得られた語句を使用し、具体性を高めた文章を5段階目に記述した。

【倫理的配慮】

本研究では指導案のルーブリック評価の作成を意図したアンケートであることを対象者に説明し、協力を求めた。対象者への倫理的配慮について特定できるような氏名、所属等は非公開としているため、十分になされていると考えている。

3. 抽出した語句の概念化

① 基本情報	【日付】 【曜日】 【天候】 【実施日】 【季節】 【保育人数】 【年齢】 【長期計画での段階】
-----------	---

② 子どもの姿	【書き方】 【ねらい内容の根拠】 【観察した子どもの様子】 【担任保育者と相談】 【クラスの状態】 【友達関係のかかわり】 【興味関心を持っている遊び】 【活動の段階】 【体験や生活場面】
------------	--

③ ねらい	【子どもの発達段階に適した】 【具体的】 【子どもの姿を踏まえた】 【内容を通して】 【子どもが主語】 【保育者の願い】 【季節に適した】 【楽しむなどの豊かな心情や意欲】 【長期計画との関連】
----------	---

④ 内容	【ねらいを達成するため】 【ふさわしい活動を通して指導する】 【子どもが主語】 【具体的】 【ねらいより具体的】 【発達にあった活動】
---------	--

⑤ 時間	<ul style="list-style-type: none"> 【時系列】 【節目の時刻】 【活動にあった時間】 【目安】 【発達段階に適した時間】
---------	--

⑥ 環境構成	<ul style="list-style-type: none"> 【環境構成図】 【わかりやすい説明】 【保育者・実習生・子どもの位置】 【保育を行う場所】 【完成図】 【予備も含めた必要な準備物】 【事前に留意すること】 【空間の意図】 【誰が見てもわかる】 【定規を用いた直線】 【活動ごと】 【クラスに適切】
-----------	---

⑦ 子どもの活動	<ul style="list-style-type: none"> 【活動のまとまりを「○」で記入】 【時系列の子どもの活動は「・」で記入】 【予想される子どもの活動】 【子どもが主語となる活動】 【低年齢児は子どもが受け身】 【活動の終わり】 【活動のルールや手順】 【誰が見てもわかる】 【短文で書く】
-------------	---

⑧ 保育者の配慮・援助	<ul style="list-style-type: none"> 【記述数】 【子どもの状態】 【具体的】 【配慮・援助】 【子どもの目線での援助と配慮】 【保育者の動き】 【子どもを想定】 【ねらい・内容の達成を意図】 【個々の良さを認める】 【保育者の記述の統一】 【個別の対応】
----------------	---

4. ルーブリックの作成

保育・教育実習で使用する指導案のルーブリック評価表					
	1 かなりの修正が必要	2 修正が必要	3 やや修正が必要	4 十分に満足できる	5 期待している以上である
①日付など 基本情報	○日付、天候、保育人数、年齢に記入漏れがある。	○日付、天候、保育人数、年齢に記入漏れがない。	○実施予定日の日付、曜日、天候、保育人数、年齢に記入漏れがない。	○実施予定日の日付、曜日、天候、保育人数、年齢に記入漏れがなく、季節が予定の活動と合っている	○実施予定日の基本情報に記入漏れがなく、何年保育の何年目などこれまでの経過も踏まえている。
②子どもの姿	○ねらい・内容の根拠となる友達関係のかわりや観察した子どもの実際の様子について書けていない。	○ねらい・内容の根拠となる友達関係のかわりや観察した子どもの様子について書けている。	○ねらい・内容の根拠となる友達関係のかわりや観察したクラスの状況と子どもの実際の様子、興味関心を持っていることについて書けている。	○ねらい・内容の根拠となる友達関係のかわりや観察したクラスの状況と子どもの実際の様子、興味関心を持っていることなど細かく担任保育者と相談して書けている。	○ねらい・内容の根拠となる子どもの姿について、体調や生活場面も含めて、これまでの経験やできていることなど細かく担任保育者と相談して書けている。
③ねらい	○子どもが主語の文章で、内容を通して、子どもの発達段階に適した保育者の願いの形で書けていない。	○子どもが主語の文章で、内容を通して、子どもの発達段階に適した保育者の願いを育っている。	○子どもが主語の文章で、内容を通して、「楽しむ」などの豊かな心情や意欲について、発達段階に適した、保育者の願いを育っている。	○子どもの姿を踏まえ、子どもが主語の文章で、内容を通して、「楽しむ」などの豊かな心情や意欲について、発達段階に適した、保育者の願いを具体的に育っている。	○子どもの姿を踏まえ、子どもが主語の文章で、長期計画とその日の保育が関連付けられ、子どもの発達段階や実施日の季節に適した、内容を通して、「楽しむ」などの豊かな心情や意欲について、発達段階に適した、保育者の願いを具体的に育っている。
④内容	○子どもが主語の文章で、ねらいを達成するための活動が書けていない。	○子どもが主語の文章で、ねらいを達成するための活動が書けている。	○子どもが主語の文章で、ねらいを達成するために保育者が指導する、発達に適した活動が書けている。	○子どもが主語の文章で、ねらいを達成するために、保育者が指導する、具体的に発達に適したふさわしい活動が書けている。	○子どもが主語の文章で、子どもの姿を基にねらいを達成するために、保育者が指導する、具体的に発達に適したふさわしい活動が書けている。

⑤時間	○活動の始まりや終わりといった区切りとなる時間が時系列で書けていない。	○活動の始まりや終わりといった区切りとなる時間が時系列で書けている。	○活動の始まりや終わりといった区切りとなる時間がわかり、活動の目安が書けている。	○活動の始まりや終わりといった区切りとなる時間がわかり、発達段階に適した時間の目安が時系列で書けている。	○活動の始まりや終わりといった区切りとなる時間がわかり、発達段階に適した活動時間が見通しをもった目安として書けている。
⑥環境構成	○活動ごとに環境構成図が定規を用いて書いており、保育者・実習生・子どもの位置や準備物がわかるように図や文章で書けていない。	○活動ごとに環境構成図が定規を用いて書いており、保育者・実習生・子どもの位置や準備物がわかるように図や文章で書けている。	○活動ごとに、誰が見てもわかるように、保育者・実習生・子どもの位置や必要な準備物が環境構成図や文章で書けている。また、活動のルールや制作物の完成図が書けている。	○活動ごとに、誰が見てもわかるように、保育者・実習生・子どもの位置や種類といった具体的な数量や種類といった必要な準備物、保育室の配置が環境構成図や文章でわかりやすい説明が書けている。また、活動のルールや制作物の完成図が書けている。	○活動ごとに、誰が見てもわかるように、保育の場所や空間の意図、活動のルール、制作物の完成図などの保育環境や活動についてや、保育者・実習生・子どもの位置や準備も含めた具体的な数量や種類といった必要な準備物、保育室の配置が環境構成図や文章で十分に説明できており、その活動で事前に留意することについても書けている。
⑦子どもの活動	○子どもが主語の短文で、活動のまとまりごとに大項目は「○」、小項目は「・」を文頭に書き、予想される子どもの活動を時系列で書けていない。	○子どもが主語の短文で、活動のまとまりごとに大項目は「○」、小項目は「・」を文頭に書き、予想される子どもの活動を時系列で書けている。	○誰が見てもわかるように子どもが主語の短文で、活動のまとまりごとに大項目は「○」、小項目は「・」を文頭に書き、予想される子どもの活動を時系列で書けている。	○誰が見てもわかるように子どもが主語の短文で、活動のまとまりごとに大項目は「○」、小項目は「・」を文頭に書き、活動のルールや手順などの流れがわかるように子どもの予想される活動が時系列で書けている。	○誰が見てもわかるように子どもが主語の短文で、活動のまとまりごとに大項目は「○」、小項目は「・」を文頭に書き、活動のルールや手順などの流れがわかるように子どもの予想される活動が時系列で書けている。また、低年齢児は文末を「してらう」にするなど、年齢に適した書き方となっている。

<p>⑧ 保育者の援助・配慮</p>	<p>○保育者が主語で、「○○を通して□□ができるようにする」という記述形式で書けている。また、子どもの発育や友達関係の状態を理解し、子どもの意欲に関する配慮や援助が書けていない。</p>	<p>○保育者が主語で、「○○を通して□□ができるようにする」という記述形式で書けている。また、子どもの発育や友達関係の状態を理解し、子どもの意欲に関する配慮や援助が書けている。</p>	<p>○保育者が主語で、「○○を通して□□ができるようにする」という記述形式で書けている。また、子どもの発育や友達関係の状態を理解し、子どもの意欲に関する配慮や援助が書けている。さらに、あらゆる子どもを想定し、保育者の動きが書けている。</p>	<p>○保育者が主語で、一つの活動に対して一つの子どもの意欲に関する配慮・援助が具体的に書けている。また、子ども発育や友達関係の状態を理解し、あらゆる子どもを想定し、個々の良さを認める、子ども目線での援助が書けている。さらにねらい・内容を達成する意図を持った援助が書けている。</p>	<p>○保育者が主語で、一つの活動に対して一つの子どもの意欲に関する配慮・援助が具体的に書けている。また、子ども発育や友達関係の状態を理解し、あらゆる子どもを想定し、個別の対応や個々の良さを認める、子ども目線での援助が書けている。さらにねらい・内容を達成する意図を持った援助が書けている。</p>
--------------------	--	---	--	--	--

5. 考察

【指導案作成の指導の多様性について】

ループリック作成に際して、6名の現場経験の豊富な教員にアンケートを行いテキストの概念化を図ったが、各項目で抽出された概念が一致する教員はおらず、指導案の指導で重視する事柄に多様性が見られた。これは玉置（2006）が述べるように、教員が保育者としての経験は豊富であるが、それぞれで経験したことには違いがあり、その違いが指導に顕れているためと考えられる。

この教員による指導の違いは、学生が指導案作成を難しく感じている要因の一つであろう。教員によっておおまかな指導は揃っているものの細部で教員の価値観が違ったまま、指導を受けるため、学生はどのように書けばよいか判断がつかない状態に陥っていると考えられる。また、アンケートの回答では、学生が失敗から学ぶことをねらって、あえて全部は伝えないという回答もあった。そのため、初めから高評価の指導案を学生は作成できない。

養成校の教員でも、指導案作成の指導に個人差が見られるため、実習に行った園での指導案に対する価値観はさらに多様であろう。養成校で教わった指導案の書き方を忠実に再現できていたとしても、園の担当保育者の価値観が違った場合には、担当保育者の指導に沿って書き方を変える必要がある。そのため、実習という普段とは違う環境で尚且つ、実習日誌も毎日書かなければならないという時間に制限がある中で指導案の書き方を修正するのは大変なストレスである。

さらに、近年コーナー保育など遊びのゾーニングを重視したマップ型の指導案や子どもの興味・関心を重視した保育ウェブを活用した指導案など、本研究で扱った時系列指導案とは異なる形式での指導案も見られるようになった（大豆生田ら,2020）。時系列の形式での指導案でも重点をどこに置くかは保育者によって異なり、その書き方に多様性があるなかで、今後実習で作成する指導案はさらに他の形式の指導案への対応も必要となってくると、学生への指導は困難になる可能性が非常に高い。

このような指導案の現状になった背景は、保育を行う施設で統一された指導計画が無いことである。保育施設を運営する各自治体、社会福祉法人、学校法人で各々が使いやすい形で指導計画の形式を使用し、その書き方も運営主体により異なる。しかし、今から指導計画の形式を統一かすることは非常に難しく、学生や養成校が各施設に合わせて対応する必要がある。

【抽出された語句からの学生の感じる指導案の難しさへの推察】

本研究でテキスト分析を進めていった際に、③ねらい、④内容、⑧保育者の援助・配慮で〈具体的〉という概念が抽出された。この〈具体的〉という指導が抽象的であり、どれをどこまで書けば具体的と言えるのかは指導する教員や保育者によって考え方が違うことが考えられる。そのため、学生が考える具体的な記述と教員や保育者の考える具体的な記述との齟齬が指導案作成の難しさに繋がっているのではないであろうか。

また、⑥環境構成で〈わかりやすい説明〉、⑦子どもの活動で〈誰が見てもわかる〉と言った「わかりやすさ」についての概念が抽出されたが、この「わかりやすさ」についても読む人の主観であり、基準としては抽象的である。指導案を作成した学生は、自分でやりたい活動で指導案を作成しているため、書き始めから活動のイメージを持っていると考えられるが、どこまで説明を加えれば相手にわかりやすいかについては、元々イメージを持った状態からの説明であるため不足する傾向にあるであろう。

そして、②子どもの姿にある【ねらい内容の根拠】、【観察した子どもの様子】から、指導案を作成する保育の目的自体が、実際の子どもの姿を観察する必要性があり、その観察した子どもの姿が③ねらいや④内容の根拠となることが肝要であると教員が考えていることがわかる。しかし、養成校の講義内では、実際に子どもを観察することができず、保育の目的を明確に説明できない。場合によってはボランティアやこれまでにいった実習で観察した子どもの姿を用いて作成するよう指導する時もあるが、この場合も指導する教員がその子ども達を知らないため、正確に観察できているか、保育のねらいや内容の根拠となっているかの確認のしようがない。そのため、養成校で指導案作成の指導を行

う際にはかなりの労力や工夫が求められるが、難しい現状である。

【今後の課題と展望について】

本研究では、現場経験の豊富な保育士・幼稚園教諭養成校の教員にアンケートを取り、指導案のルーブリック評価の作成を試みた。しかし、養成校教員が一つの養成校の教員であり、地域性や偏りがある可能性があるため、一般化可能性は低いと考えられる。時系列での保育の指導案については本研究の項目ではほぼ統一されているが、岡山県保育実習委員会が示している保育実習の手引きでは④内容の項目が無いなど、地域や保育実習と幼稚園実習など実習の種別により、指導案の項目や形式に差違があるため、今後は広域での保育者や教員に対するアンケートを実施し、一般化可能性を高める必要がある。

次に、本研究で対象とした時系列形式の指導案だけでなく、マップ形式や保育ウェブ形式での指導案を扱う養成校や実習園も増えてきているため、各形式に対応した評価方法を模索する必要があるであろう。時系列形式の指導案では、時間に沿って指導計画を作成するため、保育者主導での保育になりがちである。時間で予定を計画すると、保育者自身が時間を守ろうとしてしまうことも考えられるため、今後は子ども主体の保育計画として、マップ形式やウェブ形式がより増加することが予想される。そのため、多様な指導案に対応した評価方法を作成が求められる。

最後に、作成したルーブリックの実用性について本稿で言及できなかったため、今後の課題である。本研究の目的として、学生の指導案の苦手意識に着目し、学生や教員により、客観的に評価、振り返りができるツールとしてのルーブリック作成を試みたが、このルーブリックにおいて、学生と教員双方の評価一致が重要な課題となる。今後は、本研究で作成したルーブリックを基に、指導案を学生と教員が評価し、その一致率を調査するなど、実用性について検討が必要だと考えている。

謝辞

本研究でアンケートに協力して頂いた先生方や協力者の方々には深謝いたします。

引用参考文献

- 河邊たか子・赤石元子（2009）. 東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎編. 『今日から明日へつながる保育：体験の多様性・関連性を目指した保育の実践と理論』. 萌文書林. 83
- 厚生労働省. (2018). 保育所保育指針
- 厚生労働省. (2018). 保育所保育指針解説
- 大滝まり子（2005）. 保育実習Ⅱについての学生の認識. 北海道文教大学研究紀要. 第29号2005. 125
- 大谷尚（2007）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案－着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－」. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科起用（教育科学）, 54.2, 27-44
- 大豆生田啓友. 渋谷行成. 鈴木美恵子. 田澤里喜（2020）. これからの時代の保育者養成・実習ガイド. 中央法規. 128
- 玉置哲淳（2006）. 保育方法論の構想（覚え書き）－活動アナリシスアプローチ指導を使った指導案作りの提案－. Educare 2006, 27, 1-14（大阪教育大学幼児教育研究室）
- 横浜国立大学 大学教育総合センター FD推進部. (2015). 「授業別教員向けルーブリック作成マニュアル」 <https://www.yec.ynu.ac.jp/about/doc/rubricj.pdf> 2023年10月10日確認

