

幼児期にふさわしいルーブリックの活用のあり方

—グローバル人材の育成に焦点を当てて—

君岡 智央・渡邊 拓真・森田 水加穂・伊東 広大・掛 志穂
杉村 伸一郎・清水 寿代 (研究協力者) 板垣 祐美

Many teachers are concerned about and resistant to the use of rubrics in kindergartens, which quantify the current state of children's development. Therefore, the purpose of this study was to show how rubrics should be used in early childhood from the perspective of global human resource development. In May and October 2021, we used rubrics to guide the children in our kindergarten in order to provide assistance based on their understanding of young children. The rubric consisted of attitudes toward connecting with people, things, and things.

As a result of the study, the impression of the rubric among the classroom teachers in our kindergarten changed from "a tool to grasp the current status of children's development numerically" to "an important tool to carefully observe each child and derive assistance based on the understanding of young children. It has become an important tool for carefully observing each child and deriving assistance based on an understanding of the child. In addition, each classroom teacher began to consider the stage of development of each child when providing assistance, felt an improvement in the quality of "looking back (Furikaeri) " when discussing the teaching and the children's condition, and began to provide assistance by carefully observing even the children in the middle of the rating range, which is easily overlooked. They also began to provide assistance to children in the middle of the rating range, which is often overlooked. These results not only dispel the concerns and resistance that many teachers have to the rubric, but are also important results that can be applied to daily assistance and learning about understanding young children by classroom teachers.

1. 問題と目的

広島大学附属学校園研究推進委員会は、世界の経済及び社会の急速なグローバル化に対応するため、平成23年度から「社会のグローバル化に対応した初等中等カリキュラムの開発」として、本学の附属学校園に在籍する幼稚園から高等学校の全ての子どもたちを対象にグローバル人材の育成に取り組んでいる。この取組の中で筆頭著者は、前任園である広島大学附属三原幼稚園在籍時より、幼児期の子どもたちにおけるグローバル人材に求められる資質・能力及び態度の学級全体の育ちの現状について、ルーブリックを作成し評定を行ってきた。ルーブリックを用いた理由としては、育みたい資質・能力及び態度の育ちの現状に関して学級平均を出す

ことができ、学級全体の子どもの育ちが一目で分かる、と考えたからである。

ルーブリックについては国によって、または職種や目的によって使用方法は様々であるが、君岡他(2019)¹⁾が述べているように、教育現場では一般的に「今の自分の学習状況をしっかりと見つめながら自己評価を行うことができる大学生などが、授業やカリキュラムで求められる到達目標に対し、どの程度達成できているかを確認するためのツール」として知られている。しかしながら幼児期の子どもたちの発達の特性上、今の自分の育ちの現状を自分で評定することを求めることは困難であると判断し、学級担任と副担任が保育を行いながら客観的に観察した後、評定を行うことにした。観察期間は、10

日間である。評定を行うと、子どもたちの育ちの現状が数値化される。この子どもの育ちの現状の“数値化”というイメージがあるがためにルーブリックに対する懸念や抵抗感を示す保育者は多いのではないかと推察する。現に本園においても、令和元年度に行っていた持続可能な開発のための教育で育みたい能力及び態度をグローバル人材に求められる資質・能力及び態度として位置づけ、それらにかかわる子どもの育ちの現状について、松本他(2018)²⁾が作成したルーブリックで評定を行い、数値化しようとする、各学級担任や副担任から次のような懸念や抵抗感を示す声が挙がった。「個々によって学びは様々であるにもかかわらず、幼児期の子どもたちを評定基準に当てはめるルーブリックは不向きではないか」、「エピソード記録で子どもの育ちを把握することが主流の中、ペーパーテストがない幼稚園で幼児期の子どもの育ちの現状を数値で示すことが本当に必要なのか」などである。

それでは世論や本園の学級担任や副担任から上がった声のように、幼児期の子どもたちを対象にルーブリックを用いることは非現実的であるのか、はたまた活用の仕方次第では育ちの現状を評定することだけに限らず、新たな可能性を秘めているのか、令和元年度に幼児期の子どもたちを対象にルーブリックを用いることの可能性を探った。その中で、「学級担任と副担任が、子どもの育ちの現状についてルーブリックの評定基準を基に話し合い、それを基に一人一人の今後の援助について考えていくことができるのではないか」ということが見えてきた。我々はこの点に着目した。ただし、前述したルーブリックの可能性は、幼稚園教育要領解説(2018)³⁾で幼稚園が「幼児を理解し、適切な援助を行う教師と共に生活する場であること」と記されているように、“幼児理解を基に”が前提となる。したがってルーブリックを用いながら、幼児理解に基づく話し合いが行われ、個々に応じたふさわしい援助を導き出すことができれば、学級担任自身の幼児理解の学びや変容につなげていくこともできるのではないかと。

そのように考えた時、我々が着目したルーブリックの活用方法が実際に運用可能であることや、グローバル人材の育成に向けた一助となることを明らかにできれば、多くの学級担任や副担任がもっていると思われるルーブリックへの

懸念や抵抗感を払拭することができるだろう。加えて保育現場での援助に生かす、学級担任自身の幼児理解に関する学びにつなげていくことも可能となり、幼稚園で積極的な活用も見込まれるだろう。

そこで本研究では我々が着目したグローバル人材に求められる資質・能力及び態度に焦点を当てたルーブリックの活用方法が実際に運用可能であるのかを検証し、幼児期にふさわしいルーブリックの活用のあり方を示していくことを目的とする。

2. 研究の方法

本研究の目的に向かっていくため、令和2年10月から令和4年1月までの間に以下の手順で研究を進めた。

- (1) 松本他(2018)²⁾が作成したルーブリックを基に、その内容と使用法について検討した。
- (2) 改善したルーブリックを用いて、本園の園児53名(3歳児学級17名・4歳児学級17名・5歳児学級19名:各学年1学級)を対象に令和3年5月(1回目)と令和3年10月(2回目)に、ともに10日間の観察期間を設けた後、一人一人を評定した。
- (3) 令和3年5月の評定後、グローバル人材に必要な資質・能力及び態度に関する各学級全体の育ちの現状について考察を行った。更に各学級から1名の対象児を抽出し、ルーブリック内の評定基準等を参考にしながら学級担任と副担任が幼児理解に基づく援助を考え、実践した。その時の対象児の様子を記録し、グローバル人材に求められる資質・能力及び態度が身に付いている、或いは身に付きつつある、と思われる姿を捉えた。
- (4) 令和3年10月の評定後、グローバル人材に求められる資質・能力及び態度に関する各学級全体の育ちの変容と、変容に至った要因について考察した。また、各対象児のグローバル人材に求められる資質・能力及び態度の育ちについて考察を行うとともに、各学級担任の幼児理解に関する学びや変容等も捉えていった。
- (5) 幼児理解に基づく援助を行うためにルーブリックを用い、その成果を洗い出すことで、我々が着目した活用方法が運用可能であることを示した。また、課題も出していき、研究の今後の方向について導き出した。

3. 研究の内容

(1) ルーブリックの内容及び使用法の検討

本研究の対象となったルーブリックは、グローバル人材に求められる資質・能力及び態度に焦点を当てて作成されているが、本園の教育方針に沿って定められた目指す子ども像(「自らしようとする遊びや生活に向かって、生き生きと取り組む子ども」「友達と心を通わせ、協力して遊びや生活を創り出す子ども」「身近な環境に心を動かし、かかわりを深めようとする子ども」)から「人とつながろうとする態度」「ものをつなごうとする態度」「こととつながろうとする態度」の3項目で構成されている。項目ごとに4つの段階を設け、各段階に「評価基準」と評価の際に参考にするための「具体的な姿」が記載されている。それらの内容が曖昧であることから、評価基準や具体的な姿の捉え方や評価の仕方は使用する者によって様々であった。そこで、ルーブリックの内容と使用法について検討を行い、結果、以下のように意識統一を図った。

- ・ルーブリック内の評価基準や具体的な姿は、観察期間内の子どもがどの段階に位置するかを判定するための目安や参考にするためのものとし、具体的な姿の文言や内容については、あえて曖昧なまま現状維持とする。そのようにしておくことで、学級担任と副担任との間で深い議論が生まれる可能性がある
- ・具体的な姿と観察期間に見られた姿の下に空欄を設け、観察期間内の子どもの姿を記録する

表1が本研究で用いたルーブリックである。

表1 本研究で用いたルーブリック

①人とつながろうとする態度		
段階	評価基準	具体的な姿と観察期間に見られた姿
第1段階	直接のかかわりは少ないが、身近な人への関心はある	・友達が遊んでいる様子を見ていることはあるが、自分から周りにいる人にかかわることは少ない。
第2段階	友達と一緒に過ごしたり、遊んだりしながら、かかわる	・気の合う友達とはかかわるが、それ以外の友達とはかかわることは少ない。 ・自分の思いは主張するが、相手の思いは受け入れられないことが多い。もしくは、友達と行動を共にするが、自分の思いを主張できないことが多い。
第3段階	気の合う友達に、自分の思いや考えを伝えたり、友達の思いを聞いたりする	・自分の思いや考えを、友達に適切に伝えたり、友達の思いを聞いたり、汲み取ったりしながら、折り合いをつけて遊ぶことが多い。
第4段階	クラスのいろいろな友達に関心に向け、一緒に話し合ったり、協力したりしながら遊びや生活を行う	・気の合う友達だけでなく、いろいろな友達に関心をもってかかわる。 ・相手の話に興味をもって聞いたり、お互いに話し合ったり、協力したりしながら一緒に遊びや生活を行う。

②ものをつなごうとする態度		
段階	評価基準	具体的な姿と観察期間に見られた姿
第1段階	身近な人の促しで周りのものにかかわる	・学級担任や副担任、友達が示したことをする。 ・自分から周りのものにかかわることが少ない。
第2段階	慣れているものや用意されているものに自分からかかわろうとする 遊びの中で、自分なりに試したり見立てたりしながら身近なものにかかわろうとする	・普段からかかわっていたり用意してあったりする対象にかかわることが多い。 ・単純な使い方やかかわり方、単一的なかわりが多い。
第3段階	自分もしくは自分たちの目的に向かって、考えて工夫したり試行錯誤したりしながら、身近なものに働きかける 身近な人の促しで周りのものにかかわる	・身近にあるものを自分なりに見立てを楽しんだり、試したりしながらかかわる。 ・思いつきで試したり、新たな発想でやってみたりするが、失敗から学んで試行錯誤したり、じっくりと考えて工夫することは少ない。
第4段階	慣れているものや用意されているものに自分からかかわろうとする	・自分なりに考えたり工夫したりしながら、対象とのかかわる姿がしばしば見られる。 ・こうやっただうなるかなど、試行錯誤しながらかかわることが多い。 ・一度の失敗で諦めず、別のことを試してみる。

③こととつながろうとする態度		
段階	評価基準	具体的な姿と観察期間に見られた姿
第1段階	自分の関心のあることはするもしくは関心のあることを見つければ、学級担任や副担任に言われたことをする	自分のしたいことや関心があることはするが、学級担任や副担任に促されても関心のないことはない。 もしくは片付けや集いの内容など学級担任や副担任に促されたことはするが、自分のやりたいことが見つけられず、周りの物事にかかわっていきづらさがある見られない。
第2段階	関心のあることをすると同時に、学級担任や副担任の促しによってみんなのためになることや、みんなでやる活動をしようにする	・自分のしたいことや関心のあることをする。 ・学級担任や副担任の誘いや促しによって、みんなでやる活動に参加する。 ・学級担任や副担任に言われたら、気が進まなくてもみんなのためにできることをしよう、認めてもらうためにみんなのためにできることをしようとする。
第3段階	自分たちの生活や活動に関心することを自分からやるようにする	・学級担任や副担任に言われなくても、例え認めてもらえなくても、自分たちの生活や活動に意識を向け、みんなのためになることを自分からやる。 ・集いや様々なクラスの活動などに自分から参加するが、全ての活動に主体的に取り組むわけではない。
第4段階	自分たちの生活や活動に意識を向け、自分たちにとってかかわったり、みんなのために行動したりしようにする	・みんなのためにやった方がいいと思うことや必要だと思うことを自分から見つけてやる。 ・自分たちの生活や活動に意識を向け、興味の有無にかかわらず話し合いに参加したり考えを出し合ったりよくしたり、みんなで物事を決めていったりなど、自分のこととして考えたりかかわったりする。 ・自分たちで考えて決めたことは、行動にうつしたり守ったりしようにする。

(2) 改善したルーブリックによる1回目(5月)の評価

1) 観察期間

1回目の評価は、令和3年5月18日から令和3年5月31日の10日間である。多くの子どもたちが、進級した学級や初めての集団生活に慣れてきたと判断し、前述した日に観察期間を設けた。観察は子どもが登園した時から降園するまでの間とした。

2) 評価の方法

客観的に観察した後、学級担任及び副担任は担当学級の子どもたち一人一人について、グローバル人材に求められる資質・能力及び態度に焦点を当てたルーブリックにある人とつながろうとする態度、ものをつなごうとする態度、こととつながろうとする態度にかかわる子どもの姿の記録やメモを取った。それらを基に学級担任と副担任は後日、各自で評価を行った。

定終了後は、双方の評定を突き合わせ、一人一人の子どもの姿を語り合いながら総合していくことにした。その際、全体の約3割の子どもに1段階、または2段階の開きが項目によって生じることがあった。

このような場合、どの段階に位置付けるか、開きが生じた子どもの観察期間の詳細な姿を基に学級担任と副担任で検討し、決定した。続けて、各学級担任と副担任で評定結果についての考察を行った。

3) 1回目(5月)の評定の結果から

①各学級1回目(5月)の評定

各学級の1回目の評定は表2の通りである。

表2 各学級の1回目(5月)の評定

【3歳児学級】

名前	人	もの	こと
A児	2	2	1
B児	1	2	1
C児	2	2	2
D児	2	2	1
E児	2	2	1
F児	1	2	1
G児	1	2	1
H児	2	2	1
I児	2	2	1
J児	2	2	1
K児	2	2	1
L児	2	2	1
M児	2	2	1
N児	2	2	1
O児	2	2	2
P児	1	2	1
Q児	2	2	1

【4歳児学級】

名前	人	もの	こと
A児	2	2	1
B児	2	3	2
C児	2	2	1
D児	2	3	2
E児	3	3	2
F児	3	2	1
G児	2	2	2
H児	2	3	2
I児	3	3	2
J児	3	2	2
K児	2	3	1
L児	2	2	2
M児	2	3	2
N児	1	3	1
O児	2	2	2
P児	2	2	2
Q児	2	4	2

【5歳児学級】

名前	人	もの	こと
A児	2	2	1
B児	2	3	2
C児	2	2	1

D児	2	3	2
E児	3	3	2
F児	3	2	1
G児	2	2	2
H児	2	3	2
I児	3	3	2
J児	3	2	2
K児	2	3	1
L児	2	2	2
M児	2	3	2
N児	1	3	1
O児	2	2	2
P児	2	2	2
Q児	2	4	2

②1回目の評定後の学級担任及び副担任が行った考察と対象児の抽出

【3歳児学級】

人とつながろうとする態度に関しては、時期的に丁度、多くの子どもたちが友達に目を向け始めたり、気の合う友達を見つけたりし始めた頃だが、B児、F児、G児、P児は他の子どもと比べると友達と場を共にしたり、かかわろうとしたりする姿が殆ど見られなかった。特にB児は学級担任や副担任、実習生にはかかわろうとする姿は見られても、友達のことを気に留める様子がなく、F児、G児、P児よりも一人で遊ぶことが多かった。

ものをつながろうとする態度については、3歳児なりに用意してあるものや自分の興味に沿って身近なものや自然にかかわろうとする姿が見られた。かかわり方が単純なため第3段階の試行錯誤までは見られず、第2段階に皆、落ち着いている。

こととつながろうとする態度については、この時期の3歳児学級の保育に“みんなのためになることをする”ということまでは求めておらず、片付けも遊びの要素を取り入れて行った。みんなのためという点を意識した保育を行っていないこと、そして、子どもたちに皆が関心のあることにしか目が向いていないため、ほぼ全員が第1段階となった。その中でもB児は片付けになると「いや!」と言って、その日の機嫌によって片付けを拒むこともあったが、大抵は片付けを行っていた。外遊びでは、関心のあることを見つけるまで他の子どもと比べると時間がかかっていた。

F児、G児、P児に関しては6月に入り、人とつながろうとする態度の成長の兆しが見えるが、B児に関しては、成長の兆しが見えてこな

いこと、こととつながろうとする態度については、発達段階を考慮した保育を行っている最中であり、多くの子どもが第1段階に位置付いていること、これらのことを考慮し、3歳児学級はB児を対象児とし、B児の人とつながろうとする態度に焦点を当てることにした。

【4歳児学級】

人とつながろうとする態度に関しては、新年度が始まってひと月が経ち、同じ遊びをする友達との交流が増えるなど少しずつ友達と遊ぶ姿が見られ、多くの子どもが同じ学級の友達に関心をもちながら遊ぶようになった。その中でもN児は進級に伴う生活の変化に不安を感じ、未だ他の友達に対して意識が向く段階ではなかった。そのため、第1段階に位置づく結果となった。

ものつながろうとする態度に関しては、積み木や製作遊び、砂場での遊びなど、保育室付近の環境に自らかかわろうとする、第2段階の姿が多く見られた。中には工夫しながら製作を行ったり、砂場での水の流し方を考えながら試したりするなど、第3段階の姿が見られた子どももいた。

こととつながろうとする態度においては、多くの子どもが第1段階、第2段階となった。これは、第3段階である“みんなのためになることを自分からやろうとする”ことを子どもたちに求めておらず、片付けも楽しみながら行えるよう、遊びの要素を入れながら行ったためである。中には片付けを促されても自分の遊びを継続する子どももいたが、学級担任や副担任が促すことで片付けに取り組む子どもが比較的多く見られた。

N児はものつながろうとする態度において工夫しながら遊ぶ姿が見られたため第3段階と評定したが、人とつながろうとする態度、こととつながろうとする態度の評定は共に第1段階となっており、ものつながろうとする態度のみが突出して高く評定された。そのため、N児を抽出児とし、ものつながろうとする態度を中心に考察を行っていく中で、N児への幼児理解を深めていく。

【5歳児学級】

進級からひと月が経ち、子どもたちは新しいクラスの環境に慣れてきた頃である。クラス替えのない進級であり、4歳児学級時からの子どもの入れ替わりがなかったため、子どもたちは

それぞれに気の合う友達と、好きな遊びを楽しんでいた。しかしF児は、いつも特定の友達と一緒にいる様子が見られた。また、製作活動を好み、進んで行っているが、F児が作成したものをよくみると、毎回、隣で一緒に製作をしていた友達の作品と同じものが出来上がっていた。これらの点から人とつながろうとする態度、ものつながろうとする態度においては、第2段階の評定が妥当であると考えられた。

しかし、こととつながろうとする態度においては、自分の関心のあるものに関しては進んでかかわるものの、一斉活動の開始場面では、学級担任や副担任が活動の始まりを伝えても自分の好きな遊びを続けているため、クラスの活動への参加が遅れることが多く見られた。そのため、5月時点でF児におけることとつながろうとする態度の評定は第1段階に位置付くと考えられた。

このようにループリックによる評定を行った結果、中でもF児の人とつながろうとする態度、ものつながろうとする態度、こととつながろうとする態度の合計点が最も低く表れていることがわかった。更にF児が5歳児であることを考えると、一斉活動の開始場面で学級担任や副担任が活動の始まりを伝えても、自分の好きな遊びを続け、クラスの活動への参加が遅れてしまう、ということは今後の小学校の生活にも影響をきたすと思われる。

以上の理由から、5歳児学級では、F児を対象児とし、F児のこととつながろうとする態度に焦点を当てることにした。

(3)各学級担任と副担任による各対象児に対する見取りと、幼児理解に基づく援助の方針

B児(3歳児)は人とつながろうとする態度について、N児(4歳児)はものつながろうとする態度について、F児(5歳児)はこととつながろうとする態度について、ループリックの各項目の評定基準と観察期間に見られた姿を参考に、学級担任と副担任によって3人の子どもたちに対する見取りと、幼児理解に基づく援助の方針を考えていった。

1) B児(3歳児):人とつながろうとする態度

【学級担任と副担任によるB児に対する見取り】

入園して約1か月の5月であるが、多くの子どもは友達とかかわってみようとする、或いは“友達と場を共にしている”という様子である。しかしながらB児の場合、学級担任や副担任が

他の子どもたちとかかかわっていると集団から外れて一人であることが多い。また、友達に興味をもち、一人で集団に入っていくようなタイプではない、と捉えた。

【幼児理解に基づくB児への援助の方針】

観察期間終了直後ではあるが、先日の自由遊びでは新聞紙遊びを楽しそうにしていたが、同じ遊びをしている友達が近くにいっても友達に関心を示すことはなかった。そのような場面で、B児が集中して遊んでいる姿を崩さないようにしながらも、友達と楽しさを共有するなど、同じ遊びをしている友達とかかわるきっかけを学級担任や副担任の仲介を受けながらつくっていくようにする。

また、同性の友達からB児にかかわっていく姿も見られたため、そのようなタイミングを学級担任や副担任が見計らって会話をつなぐなどの援助も行い、会話を広げていけるようにする。

2) N児(4歳児):ものをつながろうとする態度

【学級担任と副担任によるN児に対する見取り】

折り紙を折り目に合わせて器用に折る、割りばしやガムテープを使って大きな武器を細部にこだわりながら作るなど、得意な遊びの中では工夫しながら遊ぶ様子が見られる。好きな遊びの時間は室内で製作遊びをしていることがほとんどで、屋外で遊ぼうと促しても室内で製作遊びを続けていたことから、一つの遊びを何度も繰り返して行うことを好んでいると捉えた。

【幼児理解に基づくN児への援助の方針】

これまで通り製作をするための物的環境を整え、屋内で遊ぶ時間を確保するとともに、クラスでの活動する際に屋外での活動を行い、N児が新たな環境の中で遊ぶ機会をつくる。また、遊びの中で自然物を見立てて使う様子を見せるなどして、更に工夫しながら遊べるようにかかわる。

3) F児(5歳児):ことをつながろうとする態度

【学級担任と副担任によるF児に対する見取り】

特定の一人の友達と一緒に過ごす姿が多く見られ、それ以外の友達とは進んでかかわろうとしなかった。また、友達からの声掛けに対して「嫌」などと主張はするものの、相手の思いを聞き入れる様子はあまり見られない。しかし、特定の友達に対しては、その友達に自分から合わせて行動する様子が見られる。

このような姿から、自分の興味のある相手や活動には自らかかわろうとするが、興味のない

相手や活動については否定するなどして、人や活動とのかかわりが限定的になっていると考えられる。また、特定の友達に対しては、その友達と同じ行動をとることが多いことから、生活の中で特定の友達に依存している傾向が見られる。

【幼児理解に基づくF児への援助の方針】

様々な活動を通して、多くの友達とかかわり、一緒に楽しむ経験をすることで、興味や関心の広がりをもたせる。また、特定の友達と同じ行動をとることに関して、F児の行動を見守りながら、学級担任や副担任も遊びに参加し、F児自身の表現を楽しむことができるように支える。

(4)各対象児の様子と援助の記録

5月の評定終了後の対象児の姿や発話、対象児への援助を以下のように記録していった(表3)。なお記録内の白黒マーカー部分は、学級担任と副担任がルーブリックにある評定基準や具体的な姿の内容と対象児の姿を照らし合わせ、吟味したうえで各対象児の姿がルーブリック内のどの段階に位置付くかを示している。そのようにすることで、対象児にグローバル人材に求められる資質・能力及び態度が身に付きつつあるのか、否かを捉えていくようにした。

表3 5月の評定終了後からの各対象児の様子と援助の記録

【B児(3歳児):人とつながろうとする態度】

日にち	幼児理解に基づくB児への援助	援助後のB児の姿または援助なくとも見られたB児の姿
6. 24	B児がくねくねした線(模様)が入った葉っぱを見つけ、嬉しそうに担任に見せに来た。それに興味をもって見に来たK児がいたため、「すごい発見だからKちゃんにも見せてあげたらどう?」と声をかけ、友達とのやりとりが生まれるようにした。	B児は笑顔を見せ、「見て〜くねくね〜」と嬉しそうに友達に乗っばを見せる。K児が「あつ、すご!どこにあったん?」と驚きながら言うと、B児は「こっち来て!」と手招きして場所を伝え、「ここにあったんよ〜」と自慢げに教えている。K児が「へえ〜すごい」と答えた後、B児が地面に小さな穴を見つけ、二人で「何この穴?」と言いつつ中を覗いたり指を突っ込んだりしている。 【気の合う友達とかかわる(第2)】
8. 31	O児と口喧嘩をしている場面を見つけたが、口喧嘩とはいえずB児とO児との「やりとり」になっているのであえて口喧嘩に「どうしたの?」と割って入らず、見守った。	O児と口喧嘩している。二人が結構な大声で「あっち行って!」「言わないで!」などと言いつつ合っている。その後、O児に自分から歩み寄り、「さっきはごめんね」と話す。O児も「Oもごめん・・・」と言いつつ笑顔を見せ、一緒に遊び始める。 【思いを伝える・聞く・友達の思いを汲む(第3)】
9. 1	「J児とレールで遊びたいけども入れてもらえない・・・」と副担任に言いに来る。「大丈夫よ。ちゃんと入れてって言ってごらん」と副担任が話すが言えない。そこで副担任は、J児に「Bちゃんがお話があるみたいよ」と伝える。	副担任がJ児に呼びかけた後、B児は自分で「入れて」と話す。J児も「いいよ」と了解し、一緒にレール遊びに入れてもらい喜んでいる。 【自分からかかわろうとする(第2)】 レール遊びをきっかけにJ児にかかわろうとしている。 【これまでかかわりがなかった友達にかかわろうとしている(第3)】
9. 22	室内での遊びで、ダンボールの囲いと新聞紙を用意しておく。	早くから整頓してきている友達に先にダンボールの囲いを浴槽に見立て、新聞紙のお風呂遊びを楽しんでいる。その遊びの中に自分から入り、友達に新聞紙をかけている。互いに新聞紙をかけ合い、B児たちが楽しそうに顔を合わせている。 【自分からかかわろうとする(第2)】

【N児（4歳児）：ものとながろうとする態度】

日にち	幼児理解に基づくN児への援助	援助後のN児の姿または援助しなくても見られたN児の姿
8.30	製作遊びのために割りばしなどの素材を準備する。	割りばしで弓を作る。うまく飛ばすことはできなかったものの、家に持ち帰って父と練習をして、次の日は弓をうまく打てるようになっていた。【考えて工夫したり試行錯誤したりする（第3）】
9.24	山際で遊びを見つけれず、ブランコに乗って他の友達を見ている姿が見られる。森で製作遊びができるよう、ポンドをできるようにした。	山際での製作に関心を示さず、ブランコに乗っていた。【普段からかかっていた遊びを行う（第2）】
9.27	ポンドと木材を使って、比較的大きな銃を作成し、戦いごっこに誘った。また、戦いごっこの最中に保育者の武器をN児に渡した。	学級担任が作った武器に対して魅力を感じておらず、N児が室内で作った武器のみで戦いごっこを行った。学級担任の武器を渡した際も、学級担任の武器を少し使った後にその武器を置き、N児が作った武器を再度使っていた。【あらかじめある対象にかかわる（第2）】

【F児（5歳児）：こととながろうとする態度】

日にち	幼児理解に基づくF児への援助	援助後のF児の姿または援助しなくても見られたF児の姿
7.2	F児がやりたがっていた手遊びを、集いの時間にクラスの友達と一緒にを行う。	・F児は集いの時間が始まる前に「くまの手遊びやりたい」と学級担任に伝えた後、学級担任が同意すると、イスに座って集いの時間が始まることを待つ。 ・F児は集いが始まる前に学級担任に以前クラスで行った室内遊びを皆でやりたいと伝える。その日は別の予定が入っていたため、「今日は予定があるから出来ないかもしれないけど、出来なければ明日やろうね」と言うと、F児は「えー」と言って残念そうにするが「明日、絶対やろうね!」と言いながら、その日の集いに参加する。 【自分の関心のあることを、友だちと一緒にしようとする（第2）】
9.14	保育室での好きな遊びの時間の片付け時、F児は片付けをせずに製作を続けていた。学級担任が「ここを片付けるのはだれかな?」と声をかけると、F児は「ここは私のところ」と言って、自分の使ったものが散乱している机を指し、片付けを始めた。	F児は、クラスの子ども達と一緒に片付けに参加している。自分が製作活動で使ったハサミやクレパスなどの所有物を片付けたり、使用しなかった折り紙を所定の場所に戻したりしている。それらを片付けた後、学級担任が「まだ机の上にたくさん残っているね」とF児に声をかけると、F児は他児が使用したであろう製作素材を、進んで片付ける。そして学級担任に「ここは私が全部きれいにしたんだよ」と伝え、得意気にほほ笑む。 【活動に意識を向けて参加する（第2）】
10.1	F児は友だちと共にホールで大型積木を使って遊んでいた。片付けの時間になっても、遊びに区切りを付けて片付けに向かうことができずにいた。学級担任が「片付けようか」と声をかけるが、「嫌、まだやる」と納得できない様子であった。そのため学級担任が「じゃあ積木の写真を撮って、今度続きが出来るようにしたら?」と提案すると、学級担任のカメラを借りて自分で写真を撮り、片付けを始めた。	ホールにて、いつものように大型積木で遊んだ後、片付けの時間になると、F児は保育室へ折り紙とペンを取りに行く。そして、大型積木の前に戻ると、絵を描き始める。学級担任が「何してるの?」と尋ねると、「また作れるように設計図描いてる」と伝える。設計図を書き終えると、友だちと一緒に大型積木を片付ける。 【学級担任の提案を自分なりに解釈し、納得して活動に参加する（第2）】
10.18	集いの時間が始まる少し前に、学級担任が「あと5分したら片付けて、皆で集まろうね」と声をかけるようにした。	F児は、遊びの際中に学級担任を呼び止める。学級担任が「どうしたの?」と振り返ると、「あと何分で片付け?」と尋ねる。学級担任が「もう少し遊べるよ。片付けの5分前くらいになったら教えるね」と伝えると「わかった」と言って、友だちと遊ぶ。その後、学級担任がF児に「あと5分だよ」と伝えに行くと、「はい」と返事をし、友だちに学級担任の言葉を伝えたり、一緒に集いに参加しようと声をかけたりするなどしながら、遊びを終わらせようとする。 【見通しをもって、みんなでする活動へ向かう（第2）】

1) B児（3歳児）の記録に関して

9月1日の記録に、「【これまでかかわりがなかった友達にかかわろうとしている（第3）】」と記述がされている。人とつながろうとする態度の第3段階の評定基準には、「気の合う友達に、自分の思いや考えを伝えたり、友達の思いを聞いたりする」とあり、対象が「気の合う友達」

で、主には思いや考えの伝え合いができていくか否かに視点が当てられている。しかし第2段階の具体的な姿には、「気の合う友達とはかかわるが、それ以外の友達とかかわることは少ない」とあり、B児にとってはこれまでかかわることがなかったJ児にかかわろうとしている姿が見られたため、9月1日のB児の姿は「第2段階の位置付けを超えた」と判断した。

2) N児（4歳児）の記録に関して

8月30日の記録では、作った弓を上手に飛ばそうと粘り強く取り組むなど、ものとながろうとする態度の第3段階の評定基準となる姿が見られた。しかし、9月24日では山際で遊びを見つけれず、これまで遊び慣れていたブランコに長い時間乗っている姿が見られた。ブランコに対しては自ら関わろうとしていたものの、ブランコに乗りながら友達の様子を眺めるだけに留まっていた。9月27日の戦いごっこの際も、戦いごっこの敵役である学級担任と意欲的に戦おうとする姿勢はみられたものの、周囲にあるものを武器に見立てるなどの姿は見られなかった。そのため、8月30日の時点ではN児のものとながろうとする態度を第3段階と評定していたが、9月27日時点では第2段階であると判断した。

3) F児（5歳児）の記録に関して

学級担任は、F児がやりたがった手遊びをクラス全員で行ってきた。5月時点では集いの時間になっても自分の好きな遊びを続けることを優先してきたF児が、7月頃から少しずつではあるが、集いに自主的に参加する姿がみられるようになった。自分のやりたいことが集いの時間に実現することができる経験を経て、集いの時間を期待して迎えることができるようになったと考えられる。

また、片付けに関しても、「誰が片付けるべきか」という責任の所在が明確になるように声をかけたことで、自分が使ったものを片付ける姿が見られるようになった。9月14日の記録では、自分のものだけではなく、机の上に散乱した他児が使用したのものも進んで片付けることができるなど、片付けに対して意識をもつようになってきた姿から、「学級担任や副担任の促しによって、みんなのためになることをしようとする」という、第2段階の評定に当てはまると考えられる。

活動の区切りに関しては、作成したものを写

真や設計図に残すことで、次回も同じ遊びが続けられるという見通しをもって遊びを終えることができた。また、学級担任や副担任がF児に対して活動の終わりや次の活動の開始を見通すことができるような言葉をかけることで、スムーズに片付けに移行することができるようになってきたと考える。

(5) ルーブリックによる2回目(10月)の評定

1) 観察期間

2回目の評定は、令和3年10月20日から令和3年11月2日の10日間である。多くの子どもたちが、園生活に充実感を感じている時期であると判断し、前述した日に観察期間を設けた。観察は子どもが登園した時から降園するまでの間とした。

2) 評定の方法

評定の方法は、1回目(5月)と同様である。

3) 2回目の評定の結果から

①各学級2回目(10月)の評定

各学級の2回目の評定は表4の通りである。対象児にかかわる部分に関しては白黒マーカで示す。

表4 各学級の2回目(10月)の評定

【3歳児学級】

名前	人		もの		こと	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
A児	2	2	2	2	1	1
B児	1	3	2	3	1	2
C児	2	3	2	2	2	2
D児	2	3	2	3	1	2
E児	2	3	2	3	1	3
F児	1	3	2	3	1	1
G児	1	2	2	2	1	2
H児	2	3	2	3	1	1
I児	2	3	2	3	1	2
J児	2	3	2	3	1	2
K児	2	2	2	3	1	2
L児	2	3	2	3	1	3
M児	2	2	2	2	1	3
N児	2	3	2	3	1	2
O児	2	3	2	3	2	3
P児	1	3	2	3	1	2
Q児	2	3	2	2	1	2

【4歳児学級】

名前	人		もの		こと	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
A児	2	2	2	3	1	3
B児	2	2	3	2	2	2
C児	2	1	2	2	1	1
D児	2	2	3	3	2	4
E児	3	3	3	3	2	2
F児	3	2	2	3	1	2
G児	2	3	2	2	2	2
H児	2	3	3	3	2	4

I児	3	2	3	2	2	2
J児	3	3	2	3	2	4
K児	2	3	3	3	1	2
L児	2	3	2	2	2	2
M児	2	3	3	3	2	2
N児	1	2	3	2	1	2
O児	2	3	2	3	2	4
P児	2	2	2	3	2	2
Q児	2	2	4	3	2	2

【5歳児学級】

名前	人		もの		こと	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
A児	2	3	3	3	2	3
B児	2	3	2	3	3	3
C児	2	2	2	3	2	3
D児	3	3	3	3	2	3
E児	3	3	3	3	2	3
F児	2	3	2	3	1	2
G児	3	4	3	3	2	3
H児	2	3	3	3	1	2
I児	3	3	4	4	2	3
J児	2	2	3	4	1	2
K児	3	3	3	4	2	3
L児	2	3	3	3	2	3
M児	2	2	2	3	2	2
N児	2	3	2	4	2	3
O児	2	3	3	4	1	3
P児	2	3	2	3	2	3
Q児	2	2	3	3	2	3
R児	2	3	3	4	1	2
S児	2	2	2	2	2	3

②2回目の評定後の学級担任及び副担任が行った学級全体と対象児に対する考察

【3歳児学級】

評定する項目によっては、前回と同じ段階に位置付いた子どももいるが、17人中16人の子ども94.1%が3項目中1項目以上、段階を上げている。

10月は、多くの子どもが自分を出し始めた時期であるため、学級担任や副担任は子どもたちが周囲の環境である、人やもの、身近な自然に一層興味が増すように援助を行った。その結果、発達段階を考慮したうえで目を見張るような伸びを示したのが、3項目の中で最も水準が高い「こととつながろうとする態度」である。5月は2人の子ども11.8%が第2段階に位置したのに対し、10月は17人中14人、82.4%の子どもが第2段階以上に位置し、そのうち、第3段階に位置する子どもたちが4人もいた。

3歳児学級であるため発達の特性上、子どもたちに“みんなのために”という気持ちや、“これをしてあげれば友達が困らない”などという純粋な善意までをもち合わせていた子どもは少ないだろう。しかし、身の周りへの興味や意識が向くようになった分、落とし物があれば、もの

が落ちていたという事実だけを捉えて、そのことを学級担任に知らせ、トイレのスリッパが揃っていないならば、きれいに揃えてみよう、という気持ちからやってみるようになった。結果的には“みんなのためにできること”になっているが、そのような行為の後で周りの人たちから“ありがとう”“助かった～”などと言われるような体験を積み重ねていくことで、自分の行為が“みんなのためにしている”ということを実感していき、やがては進んで行動するようになっていくのだろう。

学級担任や副担任が今後、行っていく援助は、「落とし物が見つかって友達が喜ぶね」「スリッパが揃うと、みんなが気持ちよく履くことができるね。ありがとう」など、相手や周りの人の気持ちを代弁することだろう。徐々にではあるが、3歳児学級の子どもたちに、“みんなのためにできることを”の素地となるような行動が見られるようになってきている。

一方で、A児のように全ての項目において5月と評定が変わらなかった子どももいる。6月から9月のA児は友達と積極的にかかわる姿が見られ、水や砂に興味をもち始め、濡れることを厭わず遊ぶようになった。しかし10月に入り、A児の中に心的な不安があるように思われ、友達とのかかわりも安定しておらず、自分の思いを主張しトラブルになる姿がよく見られた。A児のありのままの姿を受け止めつつも、行動の背景にあるものは何かを探り、家庭との連携も含めた適切な援助が必要になってくると思われる。

B児3歳児：人とつながろうとする態度

【第1段階（1回目）→第3段階（2回目）】

B児の人とつながろうとする態度の評定は5月時点では第1段階であったが、6月後半から第2段階や第3段階に関連するような姿も見られるようになってきている。そして6月後半頃は、B児が目に見えて“園生活に慣れてきた”ということが窺える時期でもあった。この点については、学級担任、副担任とも同意見である。B児が園生活に慣れてきたことで、本人の中で気持ちに余裕が生まれ、友達にも少しずつ意識や関心が向き始めたのではないか。そのような時、表3の6月24日の記録ではB児の誰かに伝えたい発見に対し、その発見を学級担任が受け止め、興味をもって見に来たK児とのやりとりが生まれるように援助している。K児が

「あっ、すご！どこにあったん？」と驚き、どこで見つけたのかを尋ねているが、B児にとっては自分の発見に対して友達が反応を示してくれたことが余程、嬉しかったのではないかと捉えた。それにより、手招きして見つけた場所を伝えたり、二人で見つけた地面の穴に指を入れたりするなど、自然な形でK児とのやりとりや遊びが始まったのだろう。

また、O児やJ児とのトラブルもあったが、B児は回避するのではなく、自分たちで或いは学級担任の援助を受けながら相手の気持ちを汲もうとしたり、自分の思いをあきらめずに伝えようとしていたりしている。そのような場面で、友達とわかり合える、“自分の思いが伝わった”と思える体験をさせていることも友達に自分からかかわっていかうとする要因になっているように思う。このような体験をB児が6月から10月末の観察期間開始までの間に実際に積み重ねてきていることで、2回目の評定が第3段階に位置付くような姿が見られる結果になったと考える。

【4歳児学級】

5月に行った評定と比べると、人とつながろうとする態度は17人中7人の41.2%、ものにつながろうとする態度は17人中5人の29.4%の子どもが段階を上げているが、第3段階から第2段階へと、段階を1段階下げている子どももいる。しかし、その子どもたちも観察期間の前後では第3段階の姿が見られることも多く、この時期の子どもたちは、その多くが第2段階と第3段階の境目にいる状態だと言える。これからの保育の中で、友達と交流する中で折り合いをつける方法を考えたり、ものに関わる際に試行錯誤を促すような働きかけをさせていったりすることで、「人」「もの」の両項目において第3段階に見られるような子どもの姿が増えていくだろう。

こととつながろうとする態度では1段階、もしくは2段階、段階を上げている子どもが、17人中8人の47.1%いた。5月以降、園生活を送るうえで必要なルールをクラス全体で考える機会を何度か設けてきた。その際、学級担任が話し合いを整理しながらどうしたらよいかを子どもたちが決めるようにしたことで、話し合いにおいて子どもが発言することが増えた。また、話し合いの後に、子どもたちが話し合ったルールを意識しながら生活する姿も見られるように

なった。話し合いの機会を設け、自分たちでどうするか考えていくようにしたことで、「こと」に関心が向くようになってきたのだろう。前述したような援助を導き出せたのは、副担任とルーブリックの評定基準を基に子どもの実態を話し合い、共通理解の下、援助の方向性を導き出せたことが要因である、と考えている。

N児4歳児：ものをつながろうとする態度

【第3段階（1回目）→第2段階（2回目）】

5月の時点では人とつながろうとする態度が第1段階であったが、6月に入り、教育実習が終わったことでN児の心的な不安がなくなり、その安心感から他の友達との交流が生まれ、友達と一緒に過ごすという第2段階の姿が見られるようになった。また、ドングリと竹を使ってドングリ転がしをしていた際には、「こうしたらいいんじゃない」と、一緒に遊んでいる友達に対して考えを伝えるなど、第3段階で見られるような姿が徐々に見えるようにもなった。それと同時に、学級担任に促されたら片付けを行う、学級での活動に参加するなど、こととつながろうとする態度の第2段階で見られる姿も徐々に増え始めた。おそらく、園生活に慣れ、学級担任との信頼関係が構築されていったことで、N児が園生活の中で周囲の人や集団に意識を向ける余裕ができたのだろう。その一方、5月の評定ではものをつながろうとする態度が第3段階であったが、10月の評定では試行錯誤する姿が見られなくなり、第2段階という評定となった。

4歳児学級では、9月下旬から遊びの拠点を保育室や保育室付近の砂場から、山際へと移していった。これは10月以降、山際で落ち葉や木の実などの自然環境が充実していき、自然物を使った見立てやごちそうづくりなどの遊びが盛んに行われると予想されるため、これまでの環境と比べ、山際の環境の方がものをつながろうとする態度が育っていくと考えたからである。

しかし、保育室から距離のある山際で自ら遊ぼうとする子どもは少ないことから、意図的に山際で遊ぶ時間を設定する必要があると考えた。そのため、山際で好きな遊びを見つけられるような援助や環境構成を行うと同時に、学級の活動の際に山際で遊ぶ機会を設ける、朝の好きな遊びの時間の際にある程度時間が経過したら山際に行くように促す、昼食を山際でとることでその後は自ずと山際で遊ぶように促す、などの援助を行った。多くの子どもはこれらの援助で、

木材を使った製作遊びやごちそうづくり、戦いごっこなど、山際で気に入った遊びを見つけられたが、N児は山際でなかなか気に入るような遊びを見つけることができず、他の友達を眺めている様子が多く見られるようになった。学級担任はN児が製作遊びを好んでいたことから木材や鋸、ボンドなどを使った木工遊びに誘ったものの、N児は木工遊びを行おうとはしなかった。

N児が山際での木工遊びに興味を示さなかった理由について副担任と考察を行った。室内での製作はテープで素材同士を接着するため、加工が容易で、作りたいもののイメージを簡単に形にすることができる。一方、山際で製作しようとする、木材や枝同士を接着する際にはボンドや紐を使用することになり、加工に時間や手間がかかってしまう。加えて素材となる木材や枝の大きさや形がばらばらであり、接着することが容易ではない。「こんな武器が作りたい」と明確なイメージを持って製作をおこなうN児にとっては、時間や手間がかかる屋外での製作に魅力を感じなかったのだろう。そのように考えると、加工する際の手間を簡単にするために、山際で製作をするときにグルーガンやガムテープを使えるようにすることで、山際での製作遊びへの抵抗感を減らすことができたのではないかと考えた。

また、山際での製作遊びには、規模が大きいものをつくりやすい、自然物を使って見立てることで表現の幅が広がりやすい、素材の形や大きさが一つ一つ違うため、素材から新たなイメージを獲得しやすいなどの良さがある。それらを十分に伝えられるものを実際に作ってN児に見せることで、“自分もそのようなものを作りたい”という意欲を引き出し、山際での製作遊びにとりくむきっかけを作ることもできたのではないかと考えた。

【5歳児学級】

2回目（10月実施）と1回目（5月実施）の評定結果を、評定段階別に比較した。「人、もの、こと」の3つの項目のうち、どの項目にも評定段階の上昇が見られなかった子どもは19人中0人、1項目に上昇が見られた子どもは19人中6人の31.6%、2項目に上昇が見られた子どもは19人中8人の42.1%、3項目とも上昇が見られた子どもは、19人中5人の26.3%であり、全員の評定段階に1項目以上の上昇がみら

れた。このような結果となった要因は、ルーブリックを用いて学級全員を評定したことにより、評定結果を参考にしながら学級担任と副担任との間で一人一人の子どもについて、項目毎に語り合ったことによると考える。評定段階をもとに項目毎に具体的な場면을挙げながら語り合うことにより、子どもの現状が把握しやすく、詳細に成長を見取ることができた。これにより、子どもが到達している成長段階について、学級担任と副担任との間で共通認識をもつことができた。

また、学級全員を対象に評定を行ったことにより、対象児だけでなく、子どもたち一人一人への適切な援助につながった。1回目の評定結果から援助が必要な場面が多いと予測された子どもに対してだけでなく、それ以外の子どもに対しても、成長の段階に合わせたかかわりを意識することができた。これらのことが適切な援助を見出すことにつながり、評定結果の上昇に繋がったと考えられる。

F児5歳児：こととつながろうとする態度

【第1段階（1回目）→第2段階（2回目）】

F児の「こととつながろうとする態度」の1回目の評定は第1段階であった。その要因として、大きく二つの点があげられた。

一つ目は、集いなどの集団活動に対して、興味や関心をもつことができているという点である。表3に記載した姿にあるように、F児は好きな遊びの時間においては、特定の友達と一緒に製作活動を行うなど、楽しく過ごす姿が見られていた。集いの時間が始まって自分の遊びを続けようとする姿から、関心のある事柄にはじっくりと取り組むことができると捉えられた。そのため、5月の評定以降の援助として、F児が集いにおける活動を「自分事」として興味や関心をもって参加することができるよう意識した。F児は自分の関心のある遊びを集いの時間に行いたい、と学級担任や副担任に提案するようになり、その思いを学級担任や副担任が受け止めて学級全体で楽しむことにより、F児は次第に集いの時間を「自分がやりたいこと」を行う場として捉えるようになったものと思われる。その結果、F児は進んで集いの場に参加するようになったのだろう。この変化が、10月に行った2回目の評定に表れている。

二つ目は、活動の区切りを付けられず、遊びを止められない点である。保育において、子ど

もが自分の好きな遊びを続ける時間を保障することは、重要な一つの援助である。しかし、集団活動を通して得られる経験を保障することも、同時に重視すべきことである。子どもが自ら自分の遊びに区切りをつけ、集団活動へ向かうためには、活動に見通しをもつことが必要であると考えた。一点目にあげた集団活動に興味をもつことも、次の活動を期待するという点では、見通しをもつことになるだろう。この他に、今行っている遊びを、次回も継続することができるかと理解することも、遊びに区切りをつけることの要因であると考えた。10月1日の援助では、片付けの時間になっても遊び続けようとするF児に対して、カメラを使った提案を投げかけた。F児が作成した積木の写真を撮り、次回も同じものが作成できるように記録しておくことで、遊びを一時的に中断するような意識をもつことができたのではないかと思われる。その後のF児は、カメラを使わずとも、自分で設計図を作成することによって自ら遊びに区切りをつけ、集いの場に参加することができた。

また、時間的な見通しをもつことも有効であった。学級担任や副担任が設定した集団活動の開始時間以前に「あと5分だよ」などと声をかけるようにしたことで、F児自身が行っている遊びを終わらせて集団活動へ向かう見通しをもつことができるようになった。

このように、集団活動に対する期待と、活動の見通しをもつことができるようになったことによって、F児の「こととつながろうとする態度」は5月の評定第1段階から、10月には第2段階へと上昇したと考える。

(6) 本研究による各学級担任の幼児理解に関する学びや変容等

幼児理解に基づく援助を行うためにルーブリックを活用したことによって得られた、幼児理解に関する学びや変容、ルーブリックに対する印象の変化等について、各学級担任から以下のように語られた。

1) 3歳児学級担任

私の中でルーブリックは、あくまでも評定基準に沿って到達“しているか”“していないか”をチェックするもの、或いは“学級全体の育ちを数値で把握するもの”といった印象があった。しかし、今回のような使い方をする事で、学級の子どもたち一人一人を丁寧に見取り、発達段階に応じようとする自分、ルーブリックの評

定基準と照合しながらも、到達“しているか”“していないか”ではなく、ありのままの姿を受け入れようとする自分、そして、その子どもの姿の背後にある背景や事情を探り、それらを汲んだうえで、一人一人に合った援助はどのようなものなのか、を考えている自分がいたように思う。そのような行為こそ、子どもを理解するうえで大事なことだ、と改めて感じた。

2) 4歳児学級担任

これまでも保育終了後にその日の子どもの様子を副担任と振り返る時間を設けていたが、振り返りの際にルーブリックを活用して同じ基準で子どもの見取りを共有することで、子どもの現在の様子について深く話し合えるようになった。子どもの様子や保育の内容について、毎日振り返りを行うことは幼児理解を深め、よりよい保育を行うために欠かせないが、ルーブリックを用いて振り返りを行うことで、振り返りの質を更に高めることができると感じた。加えて、数値を用いて評定することで、自分の保育について振り返ることもできた。

3) 5歳児学級担任

評定基準に則って子どもを捉えようとするルーブリックは、子どもを評価することを連想させ、形式的な観点から子どもの育ちを一方的に決めつけてしまう可能性があると考えていた。しかし、ルーブリックを実際に用いたことにより、評定はあくまで基準であり、一人一人の子どもをより深く知るためにあるものだと考えを改めた。今回の研究において、評価するという観点で子どもを4段階に振り分けるのではなく、子どもが現在どのような成長の段階にいるのかを学級担任と副担任との間で確認し合うためにルーブリックを用いた。そのため、子どもの評定段階や「人、もの、こと」それぞれの態度などについて、学級担任と副担任の間で焦点化して、一人一人について語り合うことができた。その結果、一人一人の子どもについて深く考え、更に理解し、必要な援助をするようになった。

4) 幼児理解に関する学びや変容を総合して

以上のことから各学級担任の中でルーブリックが、“子どもの育ちの現状を数値で把握するためのツール”から、“一人一人を丁寧に見取り、幼児理解に基づく援助を導き出していくための大事なツール”へと印象を変えてきていることが窺える。

3歳児学級担任は、ルーブリックを用いるこ

とで、「一人一人を丁寧に見取り、発達段階に応じようとする自分」に気付いた、と述べている。子どもの姿を丁寧に見取ったとしても、発達段階を考慮することなく、評定の段階を上げることに特化した援助では、保育に歪が生じるだろう。一人一人の姿を評定基準と照合し、例え段階が低くとも、数値を上昇させることだけに固執するのではなく、発達段階の特性を見据えたうえでふさわしい援助は何か、を考えることこそ、幼児理解に基づいた援助になる、と考える。また、ありのままを受け入れる姿勢で子どもたちに接したり、副担任と子どもの姿を振り返ったりすることは、その子どもに対して先入観を抱くことなく、目の前の子どもたちの姿にある背景や事情を汲んだうえで援助を行っていくことにもつながっていくだろう。

4歳児学級担任は、副担任と子どもの様子を振り返る際、「同じ基準で子どもの見取りを共有することで、子どもの現在の様子について深く話し合えるようになった」と述べている。基準となるものが無いと、子どもを観察する視点は、学級担任と副担任により散り散りとなるため、放課後の話し合いの内容が子どもの様子の報告のみで終わることになるだろう。どの幼稚園にも教育目標に沿っためざす子ども像、そして身に付けたい資質・能力及び態度があり、それらに向かって我々も日々、援助を考えている。そのため、ルーブリックの評定基準を身に付けたい資質・能力及び態度に絞り、それを用いて一人一人に対する振り返りを副担任で行うことは、子どもを観察する視点が散り散りになることなく、むしろ共通理解の下、子どもの気持ちや興味・関心を考えたり探ったりすることができるだろう。このようなルーブリック活用のメリットを4歳児学級担任が実感したことにより、「振り返りの質の向上」を感じることもつながったのだろう。

5歳児学級担任は、「子どもが現在どのような成長の段階にいるのかを学級担任と副担任との間で確認し合うためにルーブリックを用いた」と述べている。ルーブリックを用いて学級の子ども全員を評定して一人一人の育ちを数値化するため、個々の成長がどの段階にいるのかは分かりやすい。それにより、「一人一人について語り合うことができた」とも述べているように、学級担任や副担任からすれば目が向きやすい、所謂、評定の段階が高い層と低い層の子どもだ

けでなく、見落としがちになる評定の段階の中間層の子どもに対しても細やかに見取り、援助につなげていっていることが、5歳児学級担任が語った内容から窺えた。

3人の学級担任の中で4歳児学級担任及び5歳児学級担任は、ルーブリックの存在や本来の使用目的は知ってはいるが、保育の中で実際に使用することは初めてである。そのような学級担任たちがルーブリックに対する印象を変え、幼児理解への学びや変容につなげていっていることは、我々が着目した活用法が有用であることを示唆している、と言えるだろう。

4 研究の成果と今後の課題

幼児理解を基にしながら、個々に応じたふさわしい援助を導き出すためにルーブリックを用いたことによる成果と今後の課題を以下に示す。

【研究の成果】

- ・子どもの姿を丁寧に見取るようになるとともに、発達段階の特性を考慮したうえで必要な援助は何か、を考えるようになった。
- ・先入観をもって子どもに接するのではなく、一人一人のありのままの姿を受け入れ、その子どもの姿、行動にある背景や事情を考えたり探ったりし、汲んだうえで援助を行うようになった。
- ・評定基準や具体的な姿があることで、副担任と子どもの様子を振り返る際、同じ基準で子どもの見取りを共有することができるため、深い話し合いができ、振り返りの質の向上を感じることができた。
- ・数値化することによって表れた評定の段階が高い層、或いは低い層の子どもだけでなく、見落としやすい中間層の子どもにも目を向けることができ、そのような子どもに対しても細やかに見取ったうえで必要な援助を行うことができた。

【今後の課題】

- ・評定の際、どの段階に位置付けるか、判断に悩むことがあったため、評定基準等の再検討を行う。
- ・年度末の学年間の“引継ぎ”の場面でルーブリックを活用することの可能性について明らかにする。

子どもを観察した後の評定において、記録やメモを見返しながら、どの段階に位置付けるべきか判断に悩まされることがあった。これは

ルーブリック内の評定基準や具体的な姿を、評定の際の目安や参考にするためのものにし、評定基準等の文言や内容については、曖昧なまま残したことが要因として考えられる。本園は学級担任と副担任の二人で学級を運営しており、個々で評定を行った後、双方の評定を付き合わせるため、悩んだ箇所については一緒に検討を行ってきた。しかし、幼稚園によっては担任一人で学級を運営する園もあり、そのような園がルーブリックを採用した場合、どの段階に位置付くかは学級担任一人で判断をしなければならぬ。判断に悩まされると、評定の安定さを欠くことにもつながるだろう。この辺りの課題も、子どもの育ちを数値化することへの懸念材料になっているように思われる。今後は、評定基準等の内容について再度見直す必要があるだろう。

また、ルーブリックの活用の仕方については、「年度末に行われる学年間の“引継ぎ”の場面で使用してみても」という意見があった。この引継ぎの時には、進級する子どもの性格、特性、家庭での状況やその子どものエピソード等が一人一人話し合われるが、ルーブリックを用いることでめざす子ども像や身に付けたい資質・能力及び態度に焦点を絞りながら、より丁寧な話し合いがなされ、進級時の援助も幼児理解に基づきながら行うことができ、学年間の円滑な接続も見込まれるのではないかと、ということである。そのような活用の仕方も実際に行い、運用可能であるか、の検証も行っていきたい。

以上のような課題を克服していくことができれば、幼児期に一層ふさわしいルーブリックの活用法を示すことができるだろう。また、引き続き、幼児期にふさわしいルーブリックの活用のあり方としてどのような活用の仕方が考えられるのか、も探っていきたい。

引用文献

- 1) 君岡智央, 妹尾有貴, 森田水加穂, 宗田知佳, 高旗健次, 佐野育代 (2019) 「持続可能な社会の担い手となるために、その基盤となる態度や資質・能力を明らかにし、『自然とのつながり』と『人とのつながり』の直接体験を通してそれらを育成する幼児期の教育課程の研究開発」『幼児教育研究紀要』第41巻 pp.18
- 2) 松本信吾, 妹尾有貴, 堀奈美, 小鴨治鈴, 中邑恵子, 菅村亨 (2018) 「持続可能な社会の担

い手となるために、その基盤となる態度や資質・能力を明らかにし、『自然とのつながり』と『人とのつながり』の直接体験を通してそれらを育成する幼児期の教育課程の研究開発」『文部科学省研究開発学校 平成 29 年度研究開発実施報告書』第二年次 pp.48-49

3) 幼稚園教育要領解説 (2018) pp.17

https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf