

野村芳兵衛における幼児教育の取り組み

—保育記録によるあそびの「保育診断」—

A Study of Nomura Yoshibeï's Early Childhood Education and Care Theory:

A Focusing on "A Childcare Diagnosis" by analysis of the play in the Record of the Practice

布村 志保*

NUNOMURA, Shiho

【要旨】野村芳兵衛(1896-1986)の幼児教育での取り組みから、1970年代以降に提唱した保育記録をもとにしたあそびについての「保育診断」を取り上げて検討を行った。野村の「保育診断」は保育記録から保育場面を取り上げ、子どもの活動と保育者のはたらきかけという呼応する関係を捉えて診断するという特徴を持つ。また、野村はあそび場面において子どもが「自発しているか」が診断のポイントと捉えており、子どものあそびの眼を育てていこうとするものであるため、野村は保育診断が主観的なものにおわるのではなく、「科学的吟味」を行う必要があることを示した。さらに、保育者養成校の学生とともに保育診断を用いながら「保育診断」を改良することによって、効果をあげうる要素とその条件を示しながら原因を探ることを容易にし、さらに大きな活動群に分け、あそびのなかで子どもたちと何をどのように展開させていくかを明確化していった。幾つかのあそびごとへの診断を行いつつ、つながりを持ったあそびとしても診断していくという活動群による診断を通して、あそびの内容を深めるものにつなげようとし、保育実践をより良いものにするための方策を目指した。野村の「保育診断」は難しさも伴っているが、保育者の援助と子どもたちの活動を的確に捉える振り返りと次への課題が表れる省察の1つと考える。

キーワード 保育診断、保育記録、幼児教育、あそび

はじめに

保育現場では保育を振り返り、子どもたちの育ちを捉えるとともに自らの実践を省察し、次に生かす取り組みが続けられている。自らの営みを改善し、より充実したものとするために、保育

* 頌栄短期大学保育科

現場では取り組みへの「評価」が不可欠である。各園で実施されてきた「評価」であるが、近年法制化も進み、幼稚園・保育所のガイドラインもそれぞれ策定されている。特に保育者の取り組みを改善していく保育者の「自己評価」は、自らの取り組みを振り返り、保育の質を高めることを目指している。

保育者養成段階においても、幼稚園や保育園における責任実習や事前指導での模擬保育で、学生自ら保育を計画し、実践し、振り返る営みを通じて保育実践力の向上が目指され、これまでも省察の方法について検討がなされている¹。ただし、学生による振り返りが時として指導案通りに進んだかどうか、発達段階にあっていただけなのか、子どもたちが楽しんだかというような点に収斂していく場面に出合う。保育現場においても、保育者養成校においても、取り組みのなかで「何をどのように評価するのか」という点の明確化が必要となる。とりわけ、学生にとっては責任実習や模擬保育で取り組むあそびについて、次への課題を具体的に意識できることが目指される。

そこで、本稿では野村芳兵衛（1896-1986）の幼児教育での取り組みから、保育記録をもとにしたあそび場面についての「保育診断」を取り上げ、検討を行いたい。

野村は大正自由教育期に池袋児童の村小学校訓導として活躍した教師の一人として著名であり、戦後は学校教育のみならず幼児教育にも携わった人物である。保育者養成校で講義を受け持つとともに、園内研究会や研修会にも加わって研究に取り組み、池袋児童の村小学校での子どもを生活の主体とする生活教育の取り組みを基盤としながら、あそびを軸とした幼児教育論を構築している。

野村の幼児教育におけるあそびについて、木下比呂美は保育活動におけるあそびの位置づけを行っており、豊田和子は子どものあそびと学習の関係を論じている²。また拙稿では野村の自由あそびと課題あそびの関係やあそびの指導について明らかにしているが、「保育診断」への検討はこれまでなされていない³。

野村が1970年代以降提唱し、大きく4回改良した保育記録に基づくあそびの「保育診断」について、野村の用いた具体例も含めて検討を行いながら、その内容と特徴を明らかにすることを目的とする。野村がどのような点を振り返ることが必要と考えていたのか、改良のなかで捉えていた点などを検討する。

1. 「保育診断」の意義

1975年に野村は、診断とは「幼児の活動と教育展開とがうまく出会っているかどうかを吟味し、つねに教育の軌道修正をして行く」⁴ことであると示す。その上で、あそびにおいては、日常あそびでも設定あそびでも子どもが「自発しているか」が診断のポイントであると示す⁵。

子どもが自発していると診断した場合には、「何に親しんでいるか、何に慣れているか、何をたのしんでいるかを、1つ1つ吟味してみなくてはならぬ。そして、自発したあそびの芽を育ててやらねばならぬ」⁶と指摘する。子どもが自発していないという診断の場合には、原因が内にあるか、外にあるか吟味し、原因を探って、対策を立てることが求められた。そこでは保育者には材料や道具、場所などの提供と実演などによる呼びかけや提案によって、子どもの活動に呼応した役割を果たしていくことが提示された。

また、自由あそびのなかであそびの「意味づけ」ができるか診断するが、意味づけができない

場合、自発力が弱いことが原因であると捉えている。さらに、あそびを自発している子どもたちがあそびの意味づけをしたときに共鳴するだけでなく、あそびの芽を育てることが保育者の役割であると示した。

保育において子どもたちが自発しているか、あそびをたのしみ、関心を深めていくことができているか、そのために保育者が子どもの活動を見守りながら、安心してあそびこめるような適切な援助を行い、子どもたちの「自発を強化する」⁷ことができているかが問われている。子どもの「自発」によってあそびが展開される保育を目指した「診断」なのである。

野村は次の保育に向けて適切な対策を立てるには、保育実態や保育記録にもとづいた診断を行うことが必要であり、その「診断」が主観的あるいは直感的な診断だけに終わらず「科学的吟味」⁸による診断が不可欠と捉えた。保育者養成のなかで、直感的な判断のみでは今後の課題や対策が見えないと感じた野村は、「保育診断基準」を構想し、「科学的な診断の仕方」⁹を示していく。養成段階から「科学的吟味」による診断を行うことが、卒業後に保育者として自らの保育を診断し、適切な対策を立てて次の保育に生かすことにつながると考えていたのである。

「保育診断」を行うには「科学的な診断」となる適切な「診断基準」が必須と捉え、野村は1975年に出版した『続・0歳から6歳までの保育』における「保育診断」の提示を端緒として、検討を重ねていく。その際、学生の実習時の保育記録をもとに演習しながら「保育診断基準」の改良を進めていくが、1979年には「保育診断」について、次のように位置づけている。

今回の保育を、少しでも効果のあるものにするために、今回の保育を正しく吟味して、保育効果があったと思われるところはどこか、それは、何が原因で、そうなったのか、失敗したと思われるところはどこか、それは、何が原因で、そうなったのかを、科学的に吟味して、その対策を考えることにほかならない¹⁰。

野村のいう「科学的吟味」とは、保育記録の十分な吟味と一つ一つの保育事実について原因結果の関係づけをおこなって考えていくことを意味していた。今後の保育に役立てるためのものであることはもちろん、その「科学的吟味」を通じて、保育の展開がどのように行われたのか、子どものあそびの芽がどのように育ち、また保育者の活動とどのように出合ったのかを読み取る観点への理解とともに保育を観る力と省察力も培われていくのである。

野村は「保育診断」を行ううえで、保育記録を用いるとし、1982年にはテープレコーダーやビデオがもつ利点も捉えつつ、保育者自身が実践後に書く記録の重要性を明示している¹¹。保育者自身が記すことによって、その保育において大事と考えるところ、診断してほしいところが明確に記されると考えている。

なお、1973年に野村は「保育評価」とは「保育目標がどの程度達成されたかということ」¹²であると示している。その上で、どのような立場で評価したのか、だれが評価したのかによって意味が異なると述べる¹³。野村は保育記録を保育者自身で診断するだけではなく、他の保育者が診断することへの認識も持っていた。また、保育者だけでなく、子ども自身も自己評価を行うこと、子どもたちによる合評を行うことにも意味があると捉えている¹⁴。

2. 「保育診断基準」による分析診断

(1) 印象診断と分析診断

野村の「保育診断」の特徴の1つは、感じたままの印象で直感的に判断する印象診断だけではなく「保育効果」を分析診断によって行う点である¹⁵。野村は「保育診断」を数回改良して提示しているが、改良していったのは主に「分析診断」をするための診断基準である。

野村は直感的な印象診断について野村は「それなりに当を得た診断ができる」¹⁶と捉えつつ、保育記録の吟味が不十分さによる誤診や独断が生じることがあると指摘する。さらに保育事実への吟味不足により、何が子どものあそびを拡大や深化につながったのか、あるいは何がつながりのない働きかけになったのかなど原因結果がみえず、反省や改善につながらないことが起こりうる。例えば、子どもの話した言葉から判断し、保育者やその子どもの行動を含めて相互関係を踏まえていないための誤診が生じることや保育者の1つの働きかけに対し診断が分かれることもある。そのため、野村の診断は「印象判断」と科学的な吟味を行う「分析診断」の両方を用いて、1つの取り組みについての「保育診断」を実施していく¹⁷。

(2) 「分析診断基準」に基づく保育効果による吟味

野村は保育実習生による日常の保育場面で生まれた5歳児クラスの「カブトムシあそび」の記録を具体例として「保育診断」を提示している。1975年より計4回の診断を提示するが、比較資料として同じ保育記録を用いて改良を提示した¹⁸。保育展開と呼応した子どもの活動がどのようであったか、そのようになった原因を「分析診断基準」をもとに探っていく。

1975年には子どもや保育者の言葉や行動の1つずつを節として分け、保育者あるいは子どもの活動について診断する。たとえば、カブトムシが木を「うまくのぼるだろうか」という子どもの質問に対し、「どうかなあ、やってごらんよ」と述べた点について¹⁹、保育者（実習生）が先に結論を教えず、「やってごらん」と呼びかけて、子どもたち自身がやって見つけること、確かめるように展開している点がよいと診断している。あるいは「Sが『先生、ブローチみたい』といった発想。それに共鳴して、実習生が『動くブローチねえ』といているのは申し分のない発想と共鳴の出会いであると診断する」²⁰と記している。

この事例における実習生の活動に対して、野村は子どもたちの表情や動きを見守ってチャンスをつかみ、「タイミング」²¹のよい援助ができていのかどうかを診断によって示している。あそびの展開に「連鎖」があるかどうか、子どもたちの活動や思いに対して適切であったかどうか、野村は、1つ1つの事実について吟味する。

ここで、野村は「あそびを強化する効果」を持つ「提供・実演・一役・助言・共鳴・橋渡し・紹介」の8つを示した「保育診断基準」を提示し、1節ごとの事実を吟味した診断のうえで次への対策を考えていく。また、子どもの様子・発言から、子どもたちの自発・工夫・助け合い・教え合い・予想・期待・感動・発見などを捉えるとともに、子どもの発想や発言に対し、保育者がどのように応えていくかを問うていったのである。

1975年の分析診断により、あそびの展開に関して野村が反省課題としたのは、仲間づくりにかかわる部分と「自然あそび」である「カブトムシあそび」の展開が「連鎖」していなかった箇所である。「カブトムシあそび」の展開に関しては、子どものカブトムシのつくりについて「確かめ

が不十分であり、これを上塗りして、実習生の予想が概念に走って、自分の眼を忘れたために、概念的な誤りに到達していることは、まことに残念である」²²と述べ、保育者が子どもの認識に対して「確かめ」をせずに概念で展開させた点を誤りとしている。

さらに、あそびの展開からとびだし、次につながらなかった活動や、まとめにならずに別のあそびを提供した点を課題の個所として示す。それまでのあそびではなく、別のあそびになった個所に関しては、野村があそびの例を示して次の保育への手がかりを示している²³。この「カブトムシあそび」の実践について、野村は提供・実演・助言・共鳴・橋渡しが有効に使われ、結果として「暖かい雰囲気の中で、たのしくあそびが行われている」²⁴と診断しつつ、グループ活動へと展開がなされたならば、より短時間で子どもたちはより多くのやってみたりなってみたりする機会が持てたのではないかと指摘する²⁵。細かな吟味の上で、あそびが「連鎖」していない部分を提示するとともに、クラスとして自発的であるかどうか全体を捉え、診断のまとめとなる学級経営と保育展開への対策を提起したのである。

その後、1979年にはより手軽でいっそう的確にできるものとして新たな「保育診断基準」を示す。「保育効果をあげうる要素と、その条件を明らかにする」診断基準として「仲間づくり効果・ねらい効果・計画効果・指導効果」の4つの項目に節を分類した診断を示している²⁶。

「自然あそび」において、生物とのあそびでは「できるかな」「わかるかな」という2つのねらいを捉えており、野村は今回の「カブトムシあそび」²⁷では「できるかな」あそびの展開は難しいとし、「わかるかな」あそびを展開し、カブトムシのくらしとからだのつくりへの興味関心につなげていく必要があったと「ねらい効果」としての診断をする。次の取り組みの目安となるあそびのねらいを示している。野村は、カブトムシあそびで何を子どもたちが捉えたのかという点で、子どもたちはカブトムシが木を登ること、木に留まったまま向きをかえること、落ちないことの3点を見つけたと述べる。その上で、何のために登るのか、どのように向きをかえるのか、なぜ落ちないかという点では実習生が誤りを覚えさせたと指摘する²⁸。

1975年から1979年での違いは、1点目に1節ずつではなく、各節を「仲間づくり効果・ねらい効果・計画効果・指導効果」に分類したうえで、診断を行っている点である。2点目は4つの効果に分類した点から生じた「ねらい効果」に関する指摘である。1975年では「自然あそび」への言及が「ねらい効果」という診断により、整理されている。

3点目として、それぞれの保育効果がつながっていると捉えて診断した点である。「カブトムシあそび」の計画効果としては飼育の上での「虫あそび」であり親しみをもって行われたとして効果があったと指摘しつつ、ねらいの失敗が計画の効果に役立てなかったとも述べる²⁹。1975年には述べられなかった計画効果のよさとする診断を明示しながら、あそびのねらいが発達段階と、計画・ねらい・保育の展開がすべてつながりを持っているということを示している³⁰。

(3) 「活動群」の連鎖を踏まえた保育効果の吟味

1982年に示した「保育診断基準」では、保育記録を「活動群」に分析して、その活動群を対象に前後の群を関連づけて診断した点がこれまで2回と異なっている。この改良により、1つの大きな活動にはいくつかの活動の連なりがあり、その連なりごとに分けた診断をすることによって、子どもたちがどのようなあそびを展開したのかを明確にしようとしていた。具体例として示す「カブトムシあそび」の記録では、「あそびの準備、木登らせあそび、腕這わせあそび、服這わせ

あそび、車引かせあそび、あそびの後片付け」の6つの活動群に分けた。

活動群での分析という改良により、「診断が生きたものになった」³¹と野村は記している。あそびはばらばらに行われるのではなく、幾つかのあそびが連鎖して一つの活動となっていると捉えたためである。

また、1979年と異なり「呼びかけ-みちびき-まとめ」効果を関連させて吟味を行い、呼びかけからまとめに達成しなかった場合に、「仲よし、あるいはねらい」効果によって再診断を行うこととする5項目の診察基準を立てている。改良のポイントは保育効果の有無とその原因を吟味し、次の保育にいかすための対策を考えていくための、よりの確な「診断基準」を示すことであったが、学生と保育診断を試しながら改良を図ることにより、診断作成当初よりも「手軽」に行えるものの提示にもつながっている。

1986年の診断では、1979年の診断で示したあそびの展開における課題部分を付加した形であり、課題となった点について野村は診断根拠を詳しく示し、今後の保育にいかすものとなるよう吟味している。1か所目はこれまでの診断と同様の部分について、カブトムシが木を登ることについての呼びかけと助言のタイミングが早いと記したことであり³²。2か所目は子どもが腕にカブトムシを這わせ、カブトムシの爪の痛さに顔をしかめた時に実習生が「痛いか」と尋ねた場面である。その後の展開は以前の診断でも指摘されていたが、1982年では「痛いか」という言葉に関して人間の意識としてはよいと言及しつつ、カブトムシのくらしに注目させるという観点からマイナスと指摘する。また、その後の展開に関しても1979年までは子どもたちに誤ったことを覚えさせたことという診断にとどまっていたが、1982年にはどのような助言が可能であったのか、爪のつくりに着目できるような問いかけの具体例を示して、これからの保育への示唆を行っている³³。

さらに、4回目の提示となる1986年には保育者の活動の「呼びかけ・みちびき・まとめ」の3つが子どもの活動の「自発・あそび・発表」の3つに呼応しており、この両者をそれぞれ呼応させた診断を提示する³⁴。保育者の保育展開と子どもの活動の呼応を明確にして診断しようとしたことが1986年の特徴である。なお、1986年の提示ではこれまで診断で指摘した個所が改めて示されているが、次に向けての助言等は記されていない。それまで記されていた仲間・仲よし効果が「幼児活動」の発表に入っていることも異なる点であり、準備や教えあいは子どもの自発として捉えられている³⁵。子どもの活動をとらえる視点を診断基準に示すことが意図されている。

1982年と1986年はいずれも「呼びかけ-みちびき-まとめ」効果としてつながりをもつことが意識されている。効果の項目数にも変化はあるが、保育者の活動における診断の項目に関し、「呼びかけ・みちびき・まとめ」の3つが効果を持ちうるものとして「診断基準」に含まれていることは、あそびにおいて保育者あるいは実習生がどのような意図を持ってどのように援助をすることが子どもたちにとって必要なのか、また適切であるのかを診断によって捉えることが不可欠と認識しているためである。保育者にはあそびが子どもたち適切な働きかけができるよう求めているのである。

野村が4回提起した診断で共通している点は次の2点である。1つ目は、子どもたちの活動について、保育者の場面に比べて子どもたちの活動場面が約2倍あることから、子どもが活発にあそび、保育者が子どもの足場であそべるようにしていると捉えていることである。野村にとって子どもたちが自発して、自分の足場であそんでいるかどうかは診断の重要なポイントの1つで

あった。

2つ目に、子どもの活動に対する確認をせずに進んだところ、子どもたちへの働きかけが適切ではなかったところを指摘し、子どもたちの活動がより充実するものとなるように今後の保育にいかすための方法を例示していることである。

加えて4回を通じて取り上げている「カブトムシあそび」は野村にとって重要な取り組みである「自然あそび」の1つである。野村は「自然あそび」を「世話あそび・あやつりあそび・ためしあそび・しらべあそび・(発表あそび)」に分けており、「カブトムシ」は「世話あそびとためしあそび・しらべあそび・(発表あそび)」ができると捉えている³⁶。取り上げて用いたカブトムシあそびでは、「木登らせあそび」「腕這わせあそび・服這わせあそび」「車引かせあそび」が行われている。

しかし、「自然あそび」のねらいが曖昧であったこと、「自然あそび」についての学習不足によって保育効果を逃していることを指摘している。野村は自然から直接気づいたり、調べたり、ためしたりする「科学的態度の芽を培」っていく「自然あそび」を目指している。そのためには、保育者にも子どもたちの発想やあそびを広げ、働きかけをすることができる正しい認識と自然あそびのさまざまな方法を認識していることを求めている。自然の評価に関しては「小動物の動きを不思議がって質問するか・小魚や昆虫の成長と変化に関心を持つか・自然物で玩具を作ってあそぶか」³⁷等は示されているが、野村のような吟味による診断は管見の限り見られない。

表1 「保育診断基準」の変遷³⁸

	1975	1979	1982	1986
	<ul style="list-style-type: none"> 自由あそびのなかであそびの意味づけができていますか 発表あそびを育てたか 提案、提供、実演、一役、助言、共鳴、橋渡し、紹介	<ul style="list-style-type: none"> 仲間づくり効果 ねらい効果 計画効果 指導効果 	<ul style="list-style-type: none"> 呼びかけ効果があったか みちびき効果があったか まとめ効果があったか 仲よし効果があったか ねらい効果があったか 	<ul style="list-style-type: none"> 自発効果—呼びかけ はげみ効果—みちびき 発表効果—まとめ
子どもの活動	自由あそびのなかであそびの意味づけができていますか ①無意識に意味づけしている ②意味づけを、友だちや先生に知らせられる ③意味づけたことを発表あそびの場で発表できる ④発表あそびの場で、仲間づくりの課題あそびができる	<ul style="list-style-type: none"> 仲間づくり効果 話し合ってよく遊んだか 相談して約束を守ったり、仕事を分担したりしてあそんだか ねらい効果 そのあそびによっていろいろのあそびをみつけたか どういうことができるようになったか、どういうことが分かったか、どういう作品をあらわしたか 計画効果 あそびが順序よく流れて、盛り上がったか 場所が安全で、道具や材料が有効に使われたか 指導効果 ねらいに向かって自発したか ねらいに向かって楽しくあそんだか ねらいに向かって、発表できたか 	<ul style="list-style-type: none"> 仲よし効果があったか 自発して、はげんだか 仲よくあそんで、楽しんだか きまりを守って、おちついたか 	<ul style="list-style-type: none"> 自発効果(幼児が対象物と親しんでくると、自発効果は発揮される) やる気になって、話し合って、準備する 幼児が対象物に親しんでこそ偉力を発揮する はげみ効果(幼児に、あそびの態度や能力が育つことによって、発揮される) 探して、みつめて、つくり出す対象物に対する好奇心や探究心が働いてこそ、その偉力を発揮する 発表効果(幼児たちの仲間づくりの態度の深まりと、あそびの高まりとによって、発表効果は発揮される) 教え合う、力試しをする、明日の相談をする 幼児相互に仲よしの態度がなかったらその偉力を発揮することはできない

<p style="text-align: center;">保育者の活動</p>	<p>発表あそびを育てたか</p> <p>①自由あそびの時、見守ってやり、あそびの意味づけをした時、共鳴してやったか</p> <p>②自由あそびの時、あそびの芽を育てたか 幼児の質問や相談を受けて、あそびの芽を育てたか。実演と一役で協力をしたか。そして、あそびの回路を辿って、助言と共鳴であそびの芽を拡大深化させたか</p> <p>③自由あそびの後で、幼児たちの意味づけを紹介して、紹介あそびをさせたか</p> <p>④紹介あそびから発表あそびへ育てたか</p> <p>⑤発表あそびで、幼児たちに仲間の課題を結晶させて、課題あそびへ橋渡しをしたか 提案、提供、実演、一役、助言、共鳴、橋渡し、紹介</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間づくり効果（診断） 指導者の人柄や態度の影響ではないか 朝の会や帰りの会での日ごろのしつけの効果ではないか ・ねらい効果（診断） ねらいは保育目標から見て的確であったか ねらいは発達段階から見て適当であったか ・計画効果（診断） あそびが順序よく流れたということは、内容的にも、ねらいからも、順序よく、保育計画が立っていたため ねらいをはっきりさせ、混乱のないようにしておく 準備は、必要な道具や材料を忘れないだけでなく、吟味もしないでやたら出しておくのも準備不足 ・指導効果（診断） 自発は呼びかけ効果いかに（場所、材料、道具の刺激、実演呼びかけの魅力、問いかけ興味の強さ、身振りによる発想） ねらいに向かって、楽しませるのは、みちびき効果いかに（見守ってチャンスをつかむ、報告には確認共鳴、相談には歩かせ助言） 発表はまとめ効果いかに（橋渡し、紹介や競争や動作表現や作品展示へ、みんなに結びつけまとめ） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ねらい効果があったか ねらいは、適切であったか 準備は、適当であったか あそびの順序づけはよかったか ・呼びかけ効果があったか 同行の呼びかけで、仲よくあそびたいと、自発させたか 実演と、道具や材料の提供で、お願いあそびを呼びかけて、できるようになりたいと自発させたか 実演と、道具や材料の提供で、問いかけあそびを呼びかけて、分かりたいと自発させたか 一役買って、みぶりあそびを呼びかけて、味わいたいと自発させたか 話し合いあそびを呼びかけて、発想と材料を結んで、あらわしたいと自発させたか ・みちびき効果があったか 本人の足場であそばせ、見守っていて、タイミングよくみちびいたか 歩かせ助言で励ましたか 確認共鳴ではげましたか ・まとめ効果があったか 仲よしのことは、橋渡しでまとめたか できたことは、力だめしで励ましたか わかったことは、実演とお話で教え合わせたか 味わったことは、みぶりで追体験させたか 	<p>呼びかけみちびきまとめの3つは、幼児活動の自発あそび発表の3つに呼応したがって教師活動の診断も幼児活動の診断も、呼びかけと自発、みちびきとあそび、まとめと発表を呼応させて診断</p> <ul style="list-style-type: none"> ・呼びかけ効果 場所をどう選んだか 道具や材料をどう準備したか どういう実演をしたか という3つの保育能力が、ばらばらに働いても保育効果はうまく出ない、同行のよびかけという指導態度が一貫して働く時のみ、その偉力を発揮（同行の呼びかけとは、先生も一しょになってやる気になってよびかけること） ・みちびき効果（一緒にやりながら導くこと） どう見守ったか どうチャンスをつかんだか どう歩かせ助言したか ・まとめ効果（橋渡しによる出会いによってのみ、効果を上げることができる。お互いのやり方や考え方や味わい方を合わせること） 教え合わせたか 力だめしをさせたか 明日への話し合いをしたか
---	--	---	---	---

おわりに

野村は保育記録から保育場面を取り上げ、子どもの活動と保育者のはたらきかけという呼応する関係を捉えて「保育診断」を行っている。野村はあそび場面において子どもが「自発しているか」が診断のポイントと捉え、子どものあそびの眼を育てていこうとした。そのために、保育診断が主観的なものにおわるのではなく、「科学的吟味」を行う必要があると捉えている。

実際に野村は展開される活動を「保育診断基準」による診断を行っていく。子どもたちがたのしくあそべた原因やうまくいかなかった部分の原因が保育者のどのような働きかけであったのか、子どもと保育者の活動を呼応させて確認することを目指して作成した基準は、実習生や保育者が1つ1つの働きかけの重要性を意識することにつながるだけでなく、何が問題であったのかを確かめていくとともに、次はどのようにすればよいかというあそびへの手がかりも生み出そうというものであった。

また、「保育効果」を示した診断基準への改善により、効果をあげうる要素とその条件を示し、うまくいかなかった原因を探ることを容易にし、さらに大きな活動群に分け、あそびのなかで子どもたちと何をどのように展開させていくかを明確化していく。活動群に分けたことによって幾つかのあそびごとへの診断を行いつつ、つながりを持ったあそびとしても診断していく。この活動群による診断により、あそびの内容を深めるものにつなげようとし、保育実践をより良いものにするための方策を見つけていこうとしていた。そこには、保育者の援助と子どもたちの活動を的確に捉える振り返りと次への課題が表れている。

野村は「保育診断基準」によって、吟味して次の保育に生かすことを求め、的確な「診断基準」を作成する取り組みを進めたが、自身も指摘しているように「手軽に」という点においては、改良した「診断基準」であっても容易ではなく、そこに「診断」の難しさが残る。実際に分析した保育記録は「自然あそび」であることから、保育者には子どもたちを正確な科学の認識へとつなげていける自然認識とさまざまな「自然あそび」の方法を理解し、実践することを求めるものとなっている。ただし、求められる自然に関する専門性が高く、実習生の知識では捉えにくい。しかし、野村の「科学的吟味」の重要性を理解し、保育記録に自身が記したあそびの展開を子どもと保育者の呼応をふまえて振り返ることは、責任実習や模擬保育における学生にとって、省察と課題を確認する方法に示唆を与えうると考える。

野村の幼児教育論にとって重要な「仲間作り」との関連や「自然あそび」の認識を含めたより緻密な検討は今後の課題とする。

註

- 1 松山由美子「保育者養成における『保育実践力』育成のためのカリキュラムの構成と評価：『理論と実践の融合』についての一考察」『四天王寺大学紀要』46号、pp.233-253、2008において「保育を実践し、反省し、次の活動に活かす課題を見出す力」を保育実践力の1つと指摘している。また、坂本真由美・田中のみこ「自己省察が学生の保育実践の意識向上に与える影響に関する一考察—模擬保育における他者評価と映像の自己省察から—」『中村学園大学発達支援センター研究紀要』第7号、pp.19-24、2016や利根川智子・音山若穂他「対話的アプローチによる保育実習事後指導の実践：AIミニインタビューによる実習の振り返りと課題の発見」『東北福祉大学研究紀要』41号、pp.187-199、2017等により検討がなされている。
- 2 木村比呂美「自由主義的幼児教育構想におけるあそび観について」『林学園女子短期大学紀要』第7号、pp.11-26、1978および豊田和子「幼小接続カリキュラムの視点から野村芳兵衛（1896～1982）を読み解く—『遊び』と『学習』を中心に—」『名古屋芸術大学研究紀要』第38号、pp.201-215、2017
- 3 布村「野村芳兵衛の幼児教育論における『あそび』認識」『幼児教育史研究』創刊号、pp.13-24、2006
- 4 野村芳兵衛『続・0歳から6歳までの保育』黎明書房、1975年、p.13
- 5 同上、p.28
- 6 同上、p.28
- 7 同上、p.111
- 8 同上、p.96
- 9 同上、p.97
- 10 同上、p.128
- 11 野村は『出会いの保育』（黎明書房、1982年、pp.172-173）において、「テーブルコーダーをセットしておいて記録をとるとか、VTRをとっておくことは、望ましいことではあるが、指導者自身の保育記録もそれに劣らぬ重要性を持っている。テーブルコーダーは、操作が簡単だし、持ち歩きも容易なので便利だ。VTRは、姿も声もわかるので、いっそう都合がよい」と述べた上で、保育記

録について「一切の雑音が省かれて、あそびの展開を、幼児たちの行動やことばや作品で記録し、教師の〈呼びかけ〉や〈みちびき〉や、〈まとめ〉の実際が、教師のことばや行動や材料や道具の提供と関連づけて、記録されるので、教師の保育のねらいと、幼児たちの自発とが、どのように出会えたか非常にわかりやすく示される」ものであると指摘している。また、『新保育ハンドブック』(Now&Now、1986年、p.132)においても、保育診断をする上で、保育者が保育をした後で思い出して書くことがいちばんよい方法だと述べる。

- 12 野村『0歳から6歳までの保育』黎明書房、1973年、p.142
- 13 同上、p.142
- 14 同上、p.142
- 15 野村は『あそびの回路と保育』(黎明書房、1979年、p.131)において、印象診断とは「保育記録全体を通覧して、感じたままの印象を、感想文に書くなり、箇条書きにするなりする」ものであり、分析診断は「保育展開と、これに呼応した幼児活動がうまくいったかどうかを評価すること」と示している。また、『新保育ハンドブック』(Now&Now、1986年、p.135)には、「物事を直感的に判断して成否を判断するのが印象判断である。その一つ一つのあそびの群について『成功』しているか『失敗』しているかを、直感的に判断するのである。」と記している。
- 16 前掲『続・0歳から6歳までの保育』、pp.102-103
- 17 なお、1975年と1979年には全体を通しての保育診断を提示したが、子どもの「活動群」に分けて前後を関連づけて診断をする1982年以降には「印象診断」も活動群ごとの診断を行っている。
- 18 1975年、1979年、1982年、1986年の4回である。
- 19 前掲『続・0歳から6歳までの保育』、p.93
- 20 同上、p.114
- 21 同上、p.109
- 22 同上、p.114
- 23 それまでのあそびが行き止まりになったと考えた保育者(実習生)が手製の小さな紙の車を提供し、競争あそびをしたことが記されている。(同上、p.95)それに対し、野村は同じ競争あそびをするにしても今までのあそびの総まとめとして木登り競争を提案している。(同上、p.115)
- 24 同上、p.118
- 25 同上、p.119
- 26 野村『あそびの回路と保育』黎明書房、1979年、pp.120-124
- 27 野村は『続・0歳から6歳までの保育』(黎明書房、1975年)において、「カブトムシは、頭だけ木屑の中へ突込めばお尻は出しても安心している。何もない箱の中だと、落ちつかないで動き回る。木の枝に止まらせても、じっとしている。木屑を入れたり、木の枝を立てたりして飼うことだ。虫がどうやって逃げたり、かくれたりするか。これは、その虫のくらしを知る上で大事なことだ。だから、飼育箱から出して、虫とあそばせてみる必要がある。木登り、ガラスはわせ、網戸登り、網渡り、ゴンドラあそび、水泳ぎ、はね起き、玉まわし、吊るし飛ばせ、ひもつきジャンプ、車引きなどの虫あそびは、虫の逃げかくれや餌取りみつけを初め、10のくらしみつけをする上で重要なあそびである。」(pp.124-125)と述べている。
- 28 前掲『あそびの回路と保育』、p.132
- 29 同上、p.134
- 30 同上、p.134
- 31 野村『出会いの保育』黎明書房、1982年、p.178
- 32 同上、pp.187-188
- 33 同上、pp.189-190
- 34 野村『新保育ハンドブック』Now&Now、1986年、p.134
- 35 同上、pp.134-137
- 36 野村『科学的態度を育てる幼児の自然あそび12ヵ月』1966年、黎明書房、pp.180-181
- 37 大西憲明「第4章 自然の効果的指導はどうか 六『自然』の指導結果をどう評価・診断するか」山下俊郎・園原太郎監修、大西憲明責任編集『幼児は保育でどうか変わったか』黎明書房、1960年、p.218
- 38 野村『続・0歳から6歳までの保育』(黎明書房、1975年)、『あそびの回路と保育』(黎明書房、1979年)、『出会いの保育』(黎明書房、1982年)、『新保育ハンドブック』(Now&Now、1986年)より拙者作成

本論文は「野村芳兵衛における幼児教育の取り組み—保育記録によるあそびの『保育診断』—」日本保育学会第66回大会（2013年）、および「野村芳兵衛における幼児教育の取り組み—保育記録によるあそびの『保育診断』（2）—」日本保育学会第67回大会（2014年）でその一部を口頭発表している。

