

教員養成スタンダードと対応するパフォーマンス課題の探究：
実践コミュニティを活用した「低学年図画工作」の
実践から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-10-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 濱口, 由美 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/7741

教員養成スタンダードと対応するパフォーマンス課題の探究

実践コミュニティを活用した「低学年図画工作」の実践から

濱口 由美

I はじめに

1 福井県教員採用選考の見直しにあたって

2013年1月、季節外れの教員採用試験説明会が福井大学において行われた。2014年より校種別教科別の教員養成採用選考募集へと見直しを図ることを表明した福井県教育委員会が、教員志望の学生たちに対し、選考見直しの背景と主旨について説明するためであった。同席していた筆者にとっては、選考試験が教員養成と学校現場における教師教育の架橋になるのではという期待感と共に、教員養成スタンダードを念頭に置いた授業改革への責務を改めて抱く場となった。それは、説明者から「専門性の高い教員の確保」や「教員養成・採用試験・教員研修が一体となった教師教育」といった選考見直しの理由が述べられた後、具体的な選考方針として「2011年に策定された福井大学養成スタンダードは、福井県教育委員会も一緒になって考案されたものであり、採用試験もこのスタンダードを踏まえたものに見直したい」といった檄を飛ばされたからである。

2 福井大学教員養成スタンダード

福井県教員採用選考試験のキーワードとなって浮上してきた福井大学教員養成スタンダードとは、いったいどのようなものなのであろうか。

福井大学の「教員養成スタンダード」策定に向けて先導的に「教師に必要な能力の定義・選択とその記述・評価の方法に関する研究」¹⁾に取り組んできた八田らは、公教育を担う市民の代表として、同僚や・保護者・地域住民・他の専門職と協働し省察的に学び、市民社会に対して応答責任を果たす教師を育てることを教員養成の使命の一つとして掲げながら、【A】教員が共有すべき使命【B】「学生が目指すべき目標」

【C】「学生に保障すべき学習経験」【D】「証拠となる学習成果物」【E】「学習成果物の評価規準」の5項目からなる教員養成スタンダード共通を策定した。

【C】学生に保障すべき学習経験

1. 子どもたちの成長と発達を促す実践に参加する。
2. 実践と省察を繰り返す専門職的な学習のプロセスを経験する。
3. 教科が成立する根拠や意義、歴史的背景について理解を深め、教科の目的・目標・内容について考えさせる。
4. 教育内容と方法、および人間の学習・発達や教育の理念・歴史・制度に関する理解を総合的に発達させるために、総合的事例に基づいた事例研究法を行う。
5. カリキュラム・単元・授業・学習集団の運営方法に関して実践的に理解を深めるために、カリキュラム・単元・教材・活動の開発と提案を行う。
6. 学識を形成し発達の足跡を残していくために、学習個人誌を作成する。
7. 後の世代を育てることを通して発達し、また自身の発達を後の世代に伝えるために、世代継承サイクルを組み込んだ学習コミュニティを実現する。
8. 民主的な集団活動の運営が求められる協働的实践を行う。
9. 子どもの個別的なニーズを把握し受容的に関わる実践を行う。

表1：「福井大学教育地域科学部 教員養成スタンダード」より

これからの教員に求められる資質能力

- () 教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通して、自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
- () 専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育、その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的な学びなどをデザインできる指導力）
- () 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

この教員養成スタンダード共通は、校種や教科領域または免許状の種類に関わらずすべての教師が共通にすべき目標でもあり、この中の【B】「学生が目指すべき目標」や【C】「学生に保障すべき学習経験」(表1)を、中央教育審議会の審議のまとめ「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上対策について」(2012.5.15)で提起された「これからの教員に求められる資質能力」(表2)に照らし合わせると、十全に連動しており、福井大学教員養成スタンダードが新たな時代に向けた教育養成カリキュラムを創造していくための指針であることを改めて確認する。

3 研究の目的と方法

筆者はこれまでカリキュラム外の教員養成プログラムとして実施していた出前授業を、自らが担当する「低学年図画工作」や「美術科教育法」の授業におけるパフォーマンス課題として設定していくことにした。先行研究「出前授業型プロジェクト学習の導入に向けての指針を探る」²⁾という拙稿における考察の結果³⁾から、出前授業を授業目標の中に組み込むことで、学生たちがいくつかの実践コミュニティを活用しながら、授業づくりを核として省察的に学んでいくことのできるカリキュラムが展開できると考えたからである。実際、出前授業が組み込まれたパフォーマンス課題に取り組んできた学生たちは、実践コミュニティを活用しながら、実践的省察的に教職の専門性を培っていると手応えを感じているが、表1のような学生たちに保障すべき学習経験が実現できているかどうかを評価し改善していくためにも、その教育的意義を本稿で明らかにしていきたい。

そこで、本論では、出前授業を組み込んだパフォーマンス課題に取り組んだ「低学年図画工作」を出前プロジェクト型授業の事例として取り上げ、実践コミュニティが授業の実際の中でどのように機能していたのかを整理するとともに、学生たちがどのようなことを学んできたのかを明らかにし、教員養成課程における授業の中に出前授業を組み込んだパフォーマンス課題を設定することの意義を検討していく。

まず、ウェンガー⁴⁾らによる実践コミュニティの手引書となる『コミュニティ・オブ・プラクティス』⁵⁾を用いて、実践コミュニティがどのように機能していたのかを整理する。次に、学生たちが開発した題材がどのようなものであったのか、筆者の観察記録や学生

の実践報告書から学習記録として再構成する。さらに、学生たちが出前授業を組み込んだパフォーマンス課題に取り組むことでどのような教職の専門性を培っているのか、対象学生の実践報告書を糸口にして解釈的に分析する。

II 「低学年図画工作」における実践コミュニティ

1 「低学年図画工作」(保育内容の指導法)の概要

(1) 実施時期 2012年4月から2012年8月まで

(2) 履修学生について

学部3年11名 学部4年5名 計16名

履修学生は、全て美術教育を専門としていない。また、学部3年の学生は、教育実習の未経験者である。学部4年生は、3年次に小・中のいずれかの校種において教育実習を経験しているが、幼稚園実習は未履修である。

(3) 出前プロジェクトの目的

この科目に導入した出前プロジェクトは、「幼稚園児のための美術作品を活用した造形遊び」の題材開発と実践を目的とするものである。

(4) 出前授業先

福井大学教育地域科学部附属幼稚園(以下、幼稚園と記す)

2 『コミュニティ・オブ・プラクティス』からの視点

実践コミュニティは、ウェンガーらによって、1991年に発表されたコンセプトである。彼らは、グローバルな企業組織の観察を通して、どんな組織にも必ず「人々が学ぶための単位」があることを発見し、「共通の専門スキルやある事業へのコミットメントによって非公式に結びついた人々の集まり」を実践コミュニティと名付けた⁶⁾。そして、実践コミュニティを核とし多様な価値を創造してきたグローバル企業(ゼロックスやシェル石油など)の事例を用いて、実践コミュニティが組織変革へと導くための原動力になることや具体的なアクションへの重要な視点を『コミュニティ・オブ・プラクティス』にまとめた。

学校と大学との協働による学校改革実践研究に先導的に取り組んできた福井大学教職大学院も、「実践者の能力開発と職業的アイデンティティを組織の戦略として結びつけることによって価値を創造する」⁷⁾

といった同書からの視座が、どこにでもある教職大学院や学校でのコミュニティを教師としての professional development とアイデンティティとしての実践コミュニティづくりに転化させていくための重要な課題としてきた⁸⁾。さらに「二重編みの知識組織」⁹⁾からは、指揮命令関係を増やすマトリクス構造ではなく同僚性を重視したコミュニティの組織化に着目した同書からの視点を、福井大学教職大学院の学校拠点方式や教師教育改革を進めるための組織化の方法の基本的な考え方とした¹⁰⁾。このようなことから、同書はコミュニティを活用しながら出前授業を組み込んだパフォーマンス課題に向かって探究していく授業の意義を検討していく上での重要な指標を見出す手引書にもなると考える。

本稿では、パフォーマンス課題を探究していくプロセスにおいて、実践コミュニティがうまく機能していたかどうかを検討する視点として「実践コミュニティを形成する三つの基本要素」を、学生の学びを考察する視点としてコミュニティの同僚性から育まれる「専門的能力の開発」を用いる。

3 実践コミュニティの三つの基本要素と「低学年図画工作」のカリキュラム

「低学年図画工作」の出前プロジェクトにおける実践コミュニティとは、「幼稚園児の成長発達を促す活動づくりを共有のテーマとしている学生・幼稚園教員・大学教員らの集団」を指す。この実践コミュニティが、「低学年図画工作」の課題探究のプロセス中でのどのようによく活用され、互いのための共鳴版の役目を果たしてきたのであろう。

実践コミュニティは、「一連の問題を定義する領域(ドメイン)」、「領域に感心をもつ人々のコミュニティ」、「領域で効果的に仕事をするために生み出す共通の体験知¹¹⁾(実践)」の三つの基本要素によって構成されており、これらの三つの要素がうまくかみ合っており、初めて知識を生み出す社会的枠組みとなる¹²⁾。そこで、本項では、この三つの基本要素が、それらが出前授業を組み込んだパフォーマンス課題とどのようにかみ合いながら探究のプロセスを支えていったのかを検討していく。

(1) 領域とパフォーマンス課題

実践コミュニティの領域とは、コミュニティが焦点を当てるテーマのことを指し、「メンバーは、領域を

共有することで、一連の知識に対する責任感を覚え、その結果、責任を持って実践を生み出すようになる。」¹³⁾と記されている。

今回の実践コミュニティは、先にも述べたように「幼稚園児の成長発達を促す活動づくり」を目的とした集まりであるため、このことが領域となるのだが、実質にはもっと焦点化された領域をもっていた。それが、筆者が学生たちに設定した次のようなパフォーマンス課題である。

年長児(5歳児)を対象とした「美術作品を活用した造形遊び」の題材をグループで協働的に開発し、附属幼稚園で実践する。、そして、開発した題材が園児たちにとってどのような学びの場をもたせのかを、子どもたちの「見る」という視点を中心に見取り、園児にとって意味ある鑑賞方法を子どもたちの実際の学びの場から捉え直す。

筆者は、前述の先行研究で、学校からの「注文」のような課題を共有ミッションにすることで、それぞれの立ち位置や個性を生かした実践共同体が形成されると述べた。今回の出前プロジェクトにおいて、幼稚園教諭も参入する実践コミュニティを求めるとすれば、幼稚園教諭にとっても関心のもてる課題の設定が大切になると考え、幼稚園現場においてまだまだ未開拓の領域である美術作品の鑑賞活動を盛り込んだ課題を設定したのである。もちろん、このパフォーマンス課題を実際に解決していくのは学生たちであり、幼稚園教諭が出前授業の計画や実践に直接かかわるものではなかった。しかし、幼稚園教諭たちも、学生たちが開発した題材開発に非常に興味を持ち、積極的な授業観察や実践への意味づけに取り組んだ。幼児たちの日常や成長発達と結びつけた見取りや意味付けは、現職教員ならではのものであり、出前授業後の実践報告書からも、幼稚園教諭たちが学生たちの省察を支えるキーパーソンであったことがよく伝わってきた。

これは、今回のパフォーマンス課題が、メンバーが現実に直面する重要な課題や問題から成り立つ領域として学生にも幼稚園教諭にも共有されていた結果と言えよう。

(2) 臨機応変に編成するチーム

ウェンガーたちは、コミュニティを単なる寄せ集めではなく、影響を与え合い、共に学習し、関係を築き、そしてその過程で、帰属意識や互いに対するコミット

メントを築いていく人々の集団¹⁴⁾と捉え、知識を有効に体系化するうえで極めて重要な要素¹⁵⁾になると記した。

題材開発(チーム・大学教員) 模擬授業(学生・大学教員) レポート作成と模 擬の振り返り(チーム・大学教員) 出前1回目の計画・準備(チーム) 出前1 回目(学生・幼稚園教員・大学教員) レポート作成と振り返り(クロスチー ム) 出前1回目の振り返り(学生・大学教員) 出前2回目計画・準備(チー ム) 出前2回目(学生・幼稚園教員・大学教員) 振り返りレポート作成(チ ム) 出前2回目の振り返り(学生・大学教員) 全体の振り返り(学生・ 幼稚園教員・大学教員) 実践報告書作成
--

表3 コミュニティを活用した流れ

出前授業プロジェクトでは、3~5名のグループに分かれ、チームごとに美術作品を活用した造形遊びの開発に着手していくことにした。少ない人数で構成されるため、一人一人に重要な責任と役割が生じるが、同時に個々の意見が交換しやすい開放的な実践コミュニティも生まれる。しかし、それぞれのチームメンバーだけで、パフォーマンス課題に取り組んでいくわけではない。

チームメンバーは、それぞれが目指す課題に向かってのコアメンバーとして取り組んでいくが、そのプロセスにおいては「全ての学生メンバー」「大学教員とチームメンバー」「チームメンバーと幼稚園教諭と大学教員」といったように、臨機応変に望ましいコミュニティが組織されていった。例えば、ほとんどが自主学習の時間に行われた題材開発においては、筆者も全てのチームの会合に参加し、学生たちと対等なコミュニティの一員として積極的に関わった。出前授業後における振り返りの場には、幼稚園教諭も参加した。このように、コミュニティの組織を、活動内容に応じて、変化させていくことで、互いに影響を与え合い、共に課題を探求していこうとする基盤が無理なく築かれていった。模擬授業後の振り返りを全員で行った後、「コアグループと指導教員で、もう少し深い振り返りをしたい。」と申し出てきたチームが出てくるなど、学習コミュニティの有用性や同僚性を実感することで、パフォーマンス課題に対するコミットメントも強化されてきたと思われる。

(3) 体験知を生み出すコミュニティの活用

実践コミュニティにおける「体験知(実践)」につい

て、監修者である野村は、現場での状況に依存した意思決定に関わる重要な知識であり、「仕事のやり方(理論)」ではなくやってみて学んだ「体験知(実践)」という言葉に置き換え、これらをいかに組織的に共有・活用していくかが大切であると述べている¹⁶⁾。

筆者は、福井大学教職大学院の松木が教師の専門性の中核と位置付ける「物語知」¹⁷⁾も、この「体験知(実践)」の一つであると捉えている。「物語知」は、教師が子どもの成長発達の方角を定めながら、子どもの視点に立って子どもの学習活動をさせていくための「実践的な知」であり、教育実践に関する新たなヴジョンとして統合される「協働の知」でもある。松木は、熟練教師の力量は、形式知(言葉に置き換えが出来る知、例えば理論知)と暗黙知(状況判断等の言葉になりにくい知、例えば実践的な経験知)から構成されているが、その大半は疑似形式知であり疑似暗黙知であると説く。そして、疑似形式知は言葉が経験によって裏打ちされる中で、疑似暗黙知は経験を言葉に置き換えようと努力する中で、はじめて機能する知であり、どちらも実践 省察 再構成のサイクルの中で、語るという行為を通過することが肝要であると述べている¹⁸⁾。幼稚園での出前授業という現実の課題と関わる学生たちの探究プロセスも、表3のような模擬授業 振り返り 出前授業といったサイクルの中で、互いが学びあったことを語り合う活動が必然的に生まれていたことから、「体験知」の一つである「物語知」を育みやすい実践コミュニティが機能していたと言えよう。

III 開発された題材と実践コミュニティでの学び合い

1 開発された4つの題材

本出前プロジェクトで、開発された題材は 『ダリ作品と出会って、とろけさせて遊ぼう』 『草間彌生作品と出会って、模様をつけて遊ぼう』 『エルンスト作品と出会って、凸凹を感じて遊ぼう』 『クレー作品と出会って、線を見つけて遊ぼう』の4つであった。

本章では、この2つの題材を取り上げ、筆者の観察記録、学生の実践報告書、記録写真などから、学習記録として再構成する。さらに、学生たちが実践コミュニティを活かし、どのような教職の専門性を培っているのかを、対象学生KとTの実践報告書を踏まえて解釈的に分析する。

2. 『草間彌生の作品と出会って、模様を付けよう』
の実践

(1) 出前授業の概要と学習記録

開発に当たったメンバー4名は、全員、学部3年である。活用した美術作品は草間彌生作『夜』²⁰⁾『きのこ』²¹⁾など、いずれも草間の代表するモチーフの水玉模様が描かれた5点の作品である。

題材名『草間彌生の作品と出会って模様を付けよう』

活動日時 出前1回目 7月5日 13:00～13:40

出前2回目 7月19日 13:00～13:40

活動児 5歳児学級 11名

主な材料 粘着性透明シート(液晶の保護シート A4サイズ) 不透明油性マーカー 花瓶(陶器・100円商品)

1 時間目の活動の展開	1 時間目の活動の様子
1. 草間彌生の作品パズルで遊ぶ。 	幼児たちは、2人組になって作品パズルに挑戦していった。ケーキが描かれている作品のパズルは、よく似た数種類の模様が混在しているため、「5歳児には難しい」のではないかと懸念していたが、幼児たちは細かい模様の差異を見分けながら作品パズルを次々に完成させていった。
2. 陶器の小さな花瓶に、自分の好きな模様を油性マジック(不透明)で描く。  	幼児たちは、高さ15cmほどの花瓶に、好きな色のマジックを選びながら、思い思いの模様を描いていった。数種類の色を組み合わせると細かい模様を描く幼児もいれば、花瓶の元の色を塗り替えるように青のマジック一色で塗りつぶしてしまう幼児もいた。ほとんどの幼児が、花瓶の内側や底まで模様を付けたり着色したりしていた。そのうち、机や自分の手にまで模様を描き始めてしまった。模様の付いた花瓶を「見

	て、見て」と学生や担任教師に見せ、「お母さんに早くあげたい。」「家に持ち帰りたい」などと言い出した。
3. 写真撮影と片づけ 	模様の付いた花瓶を持って記念写真を撮った。どの子も「花瓶が主役だよ」と、言わんばかりのポーズをとっていた。家に持ち帰ることができるように、学生に新聞紙で包んでもらうと、自分で鞆に中に入れていた。手に落書きをした幼児は、水で洗ってもマジックの色が落とせないことに気付くと爪で剥がし始めていた。
2 時間目の活動の展開	2 回目の活動の様子
1. 今日の活動を知る。	前回の終わりに学生がガラスに貼っておいた模様付きの透明シートを見ながら、「やる、やる」と意欲をみせた。
2. 粘着性の透明シートに模様  	水玉、星、花、波線など、幼児たちは思い思いの模様を組み合わせながら、透明シートに描いていった。中には、友達と遊んでいるところや魚釣りをしているような生活画を描いている幼児もいた。机の上の白い紙にも描いてもよいことにしていたが、模様を伸ばしていく幼児は2名だけだった。ほとんどの児童はA4サイズの透明シートの模様付けに夢中であった。
3. 模様のついた透明シートを園内の色々な所へ貼っていく。   	椅子・鏡・窓ガラス・コーン・ごみ箱・テレビ・先生など、子どもたちは色々な場所に透明シートを貼って、模様の世界を楽しんだ。

(2) 学生Kの学びから

『コミュニティ・オブ・プラクティス』には、コミュニティがもたらす価値が、帰属意識を醸成し、探究

心を引き出すといった無形の成果にもあると述べられている。ここでは、Kの報告書を切り口とした活動背景を振り返りながら、出前授業のパフォーマンス課題に取り組むKの姿勢がコミュニティにおける学び合いを通してどのように変化してきたのかを解釈的に分析していくことで、課題探究のプロセスにおける無形の学びを浮かび上がらせたい。

探究心を高め合い、教材研究の意義を学び合う
この題材では、幼児の活動の場をどんどん広げていく発展性のある材料(「花瓶」や「液晶の透明シート」)を用意したことで、幼児たちの興味がどんどん広がっていく姿が見られた。このような、魅力のある材料が選択されるまでのプロセスについて、Kは、次のように綴っている。

この人(草間彌生 引用者)には世界がこんな風に見えるのか、と考えると今私が見ているこの景色もきっと全然違った風を感じているのだろうと思った。(略 引用者)教材研究の段階では、毎回の話し合いでどのような授業にするかの展開が違って、なかなか決まらず苦戦していた。大きなビニールシートに模様を描いてみたり、鏡やサンダルやカップなど、実際にあるものに模様を自由につけてみたり、いろいろなことをやった。しかし、それらを通して私たちの中に一貫していた(下線 引用者)ことは、幼児にも草間彌生が見ているような世界で模様を感じてほしいということであった。

この記録からは、学習展開が決まらないことへの不安があったKが、自分で材料に働きかけるうちに、この題材に対する愛着を育ててきたことが読み取れるが、材料研究に最初に取り組み出したのはMとNであった。草間作品をもとに題材開発をすることが決まった1回目の会合の後、MとNは「造花、花瓶、メガネ、コーヒーカップ」など、草間作品に登場しそうな100円商品を多数購入し、それらに模様を付けてみた。2回目の会合では、それらを持参し模様の世界を新たにつくり出す活動のおもしろさを自分たちの体験を通して語ったのである。Kは、そんな二人に触発され、日用品や透明シートなどに模様を描くことを試みを始めたのである。そして、MやNたちと自分の材料研究から学び合ったことを話し合うなかで、「私たちの中で一貫していた」という幼児たちへのメッセージをグループで共有してきたのであろう。

Kは、チームのメンバーと一緒に材料研究するこのような実践コミュニティの中で、材料を探究していくおもしろさ、教材の価値を体験的協働的に見出すことの意義、そしてグループメンバーと活動目的を共有することの大切さなどを学んだと思われる。

実践の振り返りを促す実践コミュニティの支援

Kは、2回目の出前の後、草間作品や学生たちの見本作品を見ていたにも関わらず、生活画のような絵を透明シートに描いていく幼児たちの姿を次のように記録していた。

透明なシートといえど、幼児にとっては普段絵を描くのと同様な「紙」としてシートを捉えている子が多く、「模様」というよりは「絵」を描いている幼児の方が多かった。

このことについて、Kは模擬授業や出前授業の振り返りにおける他グループの学生や幼稚園教諭からのアドバイスを重ね合わせながら、後日次のように捉え直している。

附属幼稚園での授業を終えて、この模擬授業のときのアドバイスを生かして「水玉」を描こうという題材にしても良かったかなと感じた。(略 引用者)振り返りのときにも、幼稚園の先生に、「模様ってという言葉を使わなくて、幼児にもしっかりとイメージがないから絵を描いてしまったのかもしれない。模様を描くときは『飾ろうね』ってよく言ったりします。だから、幼児は曖昧な「模様」という言葉だけだと、自分の好きなもの、楽しかったことなどを描いてしまったのかもしれないね。」と言われた。自由に描かせたいという思いが先行してしまったから幼児の好きにさせてしまったけれど、(目的をもった活動にする時には引用者)ある程度の制限というのも大事なのだと気づいて、模擬授業のときのこともしっかりと振りかえって出前授業に臨めば良かったと感じた。

指導者の「経験させたいこと」と幼児たちの「やってみたくいこと」のずれが生じたことに対し、Kは「うまくいった・いかなかった」というような尺度で振り返るのではなく、幼児たちの学びの姿を「事実」として受け止め、その「事実」をどのように解釈し、どのように次に生かせばよいのかといったような、複眼的な視点に立った振り返りがなされたことが伺える。その意味付けは、十分とは言えないにしても、幼児役を

引き受けた学生の感想や幼稚園教諭の知見を新たな
ヴジョンへと発展させようとする省察的思考が、実践
コミュニティの学び合いから培われていると言える
であろう。

さらにKは、「自分がつくった作品を家に持って帰
りたがる子は、やはり造形活動が好きな幼児である」
や「今回の活動の中で幼児に変化が見られなかったり
積極的に活動しようとしなかったりしても、明日から
遊びに今日の活動が活かされ変化がでてくることも
ある。」といった幼稚園教諭の豊かな実践知に触れた
ことで、次のような記録も残している。

(略 引用者)あとは、教師も幼児の感情を共有
できる第一の人(下線 引用者)であることが大
切なのだと思った。幼児が「お母さんに見せる
の!」という言葉がたくさん発していたのは、そ
の子の母親が幼児の作品を見たときにしっかりと
認めてあげてほめてあげているからなのだろ
うと思った。認めてもらったら幼児も達成感を味
わうし、幼児がさらなる高みを目指すようになれ
ば、そうやって活動がより良いものになっていく。

現職の幼稚園教諭が存在する実践コミュニティで
は、幼児の長い成長のプロセスや日常生活とも関連さ
せ意味付けしていこうといった俯瞰的視点からの省
察的思考が育まれてきていると思われる。

3.『ダリと出会って「とろけさせてみよう」』の取り 組み

(1) 出前授業の概要と学習記録

『ダリと出会って「とろけさせてみよう」』の開発に
当たったメンバー3名は、学部3年が2名、学部4
年が1名である。活用した美術作品はサルパドル・
ダリ作『記憶の固執』²²⁾である。

題材名『ダリと出会って「とろけさせてみよう」』

活動日時 出前1回目 7月5日 13:00~
13:40

出前2回目 7月19日 13:00~
13:40

活動児 5歳児10名 主な材料 土粘土

1 回目の活動展開	1 時間目の活動の様子
作品から、「と 	幼児たちは絵(記憶の固執)を 囲むようにして傍まで集まり、 意見を活発に出し合った。チー ズのように軟らかくとろけてい る時計もすばやく発見し、「ぐ

ろける」を見つけ る。	にゃっ」といった自分なりの言 葉でそれらの不思議な状態を説 明していた。
とろける音に合 わせて、自分の体 をとろけさせる。 	とろける音(学生作)に合わせ ながら、幼児たちは、自分たち の体をとろけさせていった。舌 を出して顔の表情までとろけさ せたり、体をしならせながらだ んだん小さくなり最後は床に寝 そべてしまったりするなど、 「ぐにゃっ」や「とろける」と いう言葉の意味を全身で受け止 めていた。一人でとろけた後は、 二人組になったり全員で輪をつ くったりしながらとろけた。
粘土でとろけさ せてみたいものを つくる 	最初は粘土に触ることを躊躇し ている幼児もいたが、慣れてく るとこれまでの経験を生かしな がら、思い思いのものをつくり 出した。何かをつくっては壊し、 壊してはつくるという活動が繰 り返され、幼児たちに意識化さ れないまま「ぐにゃっ」となる 工程が既に何度も生じていた。 最終的に、「ぐにゃっ」とさせ てみたいものとしてつくった粘 土作品には、15個の小さなドー ナツ、コーヒークップなどがあ った。
2 回目の活動展開	2 回目の活動の様子
ダリ作品を見な がら前回の活動を 思い出す	ダリの絵を幼児たちに渡すと、 新たな発見をしようと縦にしたり 逆さにしたりしながら絵にく らいつき「時計が、ぐにゃっとな っていて変でしょう。ここには 蟻がいっぱいいて・・・」と前 回以上に語り出した。
学生の粘土作品 の逆再生(とろけ させた状態から元 の状態にもどす) 写真を見ながら、 今日の活動の目当	学生たちがプロジェクターの準 備をしていると、幼児たちはプ ロジェクターの光源で、指や全 身に形をつくって遊び出した。 学生のとろけた粘土作品が映し 出されると、その形を自分の知

<p>てを確認する。</p>	<p>っているものに置き換えながら次々と説明していった。思いがけず、ここでも見立て遊びが始まった</p>
<p>とろける音にあわせて、粘土の作品をとろけさせる。</p> 	<p>幼児たちは、粘土をこぶしでつぶす、ねじってちぎるという方法でとろけさせようとしていた。粘土に対して「撫でる」という働きかけの経験がないことを悟った学生が、粘土を指でゆっくり撫でなでるようにしてとろけさせて見せた。すると、幼児たちも、指先や掌全体で撫でるような働きかけを粘土に始めた。カップの作品をつくっていた幼児は、「ほら、こことろけてきたよ、下(底の部分)の所がとろけたら、こっち(表の部分)に出てきた」と形が変化していく様子を語っていた。</p>
<p>とろける前と後の作品写真を見ながら、形が変わることのおもしろさを楽しむ。</p>	<p>「とろける前は何だったのでしよう。」という学生からの問いに、最初は反応していたが、再びとろけた形からの見立て遊びが始まっていた。活動の終わりが告げられると、「もっとやりたかった」「時間が短すぎ」と口ぐちに発していた。</p>

(2) 学生Tの学びから

ウェンガーたちは、実践コミュニティが「問題解決のための場」といった組織的短期的な価値だけでなく、コミュニティメンバーの専門的能力の開発を促すといった長期的な価値も創造していくことにも大きな意味を見出している。

そこで、この項では、専門的能力を「実践的な知」・「協働的な知」でもある「物語知」を構成していく力と置き換え、Tがパフォーマンス課題を探究していく中で実践コミュニティを活用しながら、どのような物語知を育んできたのか、実践報告書を糸口にして考察する。

実践から理論を紡ぐ

Tの実践報告書は、教材研究から出前授業に至るま

でを物語のように時系列で綴られているが、ここでは[5歳児の「見る」]と[5歳児のための鑑賞方法]の観点からの「物語知」にあたる判断した箇所を筆者が抜粋し整理した。

[5歳児の「見る」]

- ・細かいところにも注目しながら絵を見る。
- ・同じ絵でも、幼児たちは飽きることなく何回も楽しく見る。
- ・「ごっこ遊び・何かに見立てる・なりきる」などは、幼児たちの日常的な遊びである。日常の遊びで培われた力が作品を見るときにも生かされ、たくさんの言葉が引き出されたり作品を見て「見立て遊び」が始まったりする。
- ・幼児たちの日常には、想像する力や自由な発想でものを見るという活動が当たり前のよう存在している。だからこそ、不思議な絵を見ても自由に想像できる。
- ・幼児たちは、音の高低と体の動きの上下と結び付けるなど、聴いた音と体の動きを上手くリンクさせる能力をもっている。
- ・幼児たちは、身の回りにある面白いものを見つけると、それらを工夫して自分たちの遊びに変化させることができる。

[5歳児のための鑑賞方法]

- ・絵を鑑賞するだけでなく、見たことや聴いた音のとろける感じを体感するために身体のとろける動きを入れたことが、最終的な粘土の活動へとつながる。
- ・思ったことが自由に発言できたり、作品そのものとの距離を近く感じたりすることが、幼児にとっての絵の楽しみ方となる。
- ・絵を持って逆さまにしたり縦向きにしたりすることができるように、絵と触れ合いながら自由に見る空間づくりが大切である。
- ・今回使用したダリのような絵は、幼児が自分の思うままに自由に見ることができるものである。

[5歳児の「見る」]の3番目に取り出した物語知は、Tが想定していなかった場面で、「幼児たちの見立て遊びが次々と起こってしまった」という出来事に対しての後付けでもある。出前授業後の振り返りの場において、Tはこの出来事を「何をやる活動なのかを幼児に理解してもらっていないために起こった出来事」と語った。しかし、それを聞いた、幼稚園教諭は「ごっこ遊びや何かに見立てる、なりきるなどは、幼

児たちの日常的な遊びです。興味がわいたものを自分なり理解しようと、この遊びの力を使ったのかもしれませんがね。」と意味付けしながらその活動の意義の捉え直しを図った。実践コミュニティを活用した振り返りは、出前授業の課題を評価するための学び合いだけでなく、互いの知識を開発し合う役割も担っているため、学生一人一人の学びに添ったこのような語りと傾聴の話し合いの場が生まれることがある。自己の視点からだけでは浮かび上がらなかった事実や意味付けと対峙することになる貴重な学びの場である。

また、[5歳児の「見る」]や[5歳児のための鑑賞方法]は、実践コミュニティを通して形成された多義的で重層的な「実践的な知」であり「協働の知」でもある。佐藤学は、こういった物語知が構成されていく実践報告を「語りの様式」²³⁾と記し、このような語りを通して築かれ伝承される教育の知恵と見識こそが、教職の専門性の規定を準備するものである²⁴⁾と言及している。

IV おわりに

1. 出前授業を組み込んだパフォーマンス課題を導入することの意義

教員養成課程の授業に出前授業を組み込んだパフォーマンス課題を導入することの意義を、教員養成スタンダード【c】「学生に保障すべき学習経験」(表1)に照らし合わせながら次のようにまとめた。

出前授業を組み込んだパフォーマンス課題を設定することで、実践コミュニティの三つの基本要素が有機的に働き、学生たちは実践と省察が繰り返される専門職的な学習のプロセスを経験することができる。

出前授業を組み込んだパフォーマンス課題の探究活動を通して、題材開発・教材研究・授業計画・授業構想といった一連的な授業づくりが、協働的実践的に理解することができる。

実践コミュニティを活用することで編まれてきた物語知を、学びの足跡として実践報告書として残すことができる。

2 今後の課題

今後は、次にあげたような課題を踏まえ、出前授業を組み込んだパフォーマンス課題を美術科教育法にも導入していく。

出前授業を組み込んだパフォーマンス課題に対する評価を実践報告書と結びつけながらどのように捉えていくべきかを検討する。

学生たちが開発した題材・実践報告書が、後輩たちに受け継がれていくようにしたい。

付記

本稿は、拙稿「実践コミュニティを活用した教員養成課程の授業研究 保育内容の指導法に関する科目「低学年図画工作」の実践から」(『大学美術教育学会誌』 45、2013年3月 pp311-318)に、加筆・修正を加えたものである。

註

- 1) 八田幸恵[研究代表]、『教師に必要な能力の定義・選択とその記述・評価の方法に関する研究 福井大学「教員とその記述・評価の方法に関する研究 福井大学「教員養成スタンダード」の策定に向けて - 』、実践的な教師教育研究拠点の基盤形成 平成21年度福井大学教育地域科学部重点研究 研究成果報告書、2010年
- 2) 拙論、「出前授業型プロジェクト学習の導入に向けての指針を探る」、『教師教育研究 Vol.5』福井大学教職大学院、2012年、pp227-234
- 3) 同上、学校からの「注文」のような課題を担当教師との共有ビジョンとすることで、それぞれの立ち位置や個性を生かした実践共同体を形成し、担任教師とプロジェクトスタッフとの互恵的な学びの場が生まれる。」ことを、出前プロジェクトを導入する指針の一つとした。
- 4) ウェンガーは、当時ゼロックス PARC から生まれた学習研究所の研究員であった。ジーン・レイブと共に1991年実践コミュニティのコンセプトを発表した。
- 5) エティエンヌ・ウェンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー、『コミュニティ・オブ・プラクティス』、翔泳社、2002年
- 6) 監修者(野村恭彦)序文、同上、p12
- 7) 同上、p53
- 8) 寺岡英男、「実践コミュニティにおけるスクールリーダーの学び」『第12回 スクールリーダー・フォーラム スクールリーダーの学びの場』大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト、2012年、p7

- 9) エティエンヌ・ウエンガー他、上掲書、p51、「二重編みの知識組織」は、実践共同体 (communities of practice) と公式の組織の二重構造である。実践共同体の知識創造の機能を現場との相互作用により最大限にいかす機能があるとされている。
- 10) 寺岡英男、上掲書、p7
- 11) 同上、p63 三つの基本要素の一つとして記した「体験知」、同書では「実践」と記されているが、通常の意味で使用される「実践」との混乱をさけるため、本稿では監修者(野村恭彦)が置き換えた「体験知」(実践)という言葉を使用する。
- 12) 同上、pp64-65
- 13) 同上、p66
- 14) 同上、p72
- 15) 同上、p71
- 16) 同上 p14
- 17) 松木健一、「福井市至民中学校の学校改革を点から線に」、『教師教育研究 Vol. 2』、福井大学教職大学院、2009年、p37
- 18) 松木健一、「教師教育における教師の専門性の捉え直し」、『教師教育研究 Vol. 3』、福井大学教職大学院、2010年、p6
- 19) エティエンヌ・ウエンガー他、上掲書、pp78-79、
- 20) 草間彌生、『きのこ』、1995年
- 21) 草間彌生、『夜』、1989年
- 22) サルバドール・ダリ、『記憶の固執』1931年
- 23) 佐藤学『教育方法学』岩波書店、2007年、p150
- 24) 同上、p152