

個の学びを組織内に活かすためのリフレクション

— 幼稚園での人事交流経験に注目して —

島田 桂吾 石原 比奈子

(静岡大学教育学部) (静岡市立長田南小学校)

Reflection to apply individual learning to the organization

- Focusing on the experience of personnel exchange in kindergarten -

Shimada Keigo Ishihara Hinako

要旨 (論文は Abstract)

本研究は、A 大学附属幼稚園への人事交流を行った小学校教員らが、異種校での教育実践の経験をどのように自身の学びに活かしているのかについて、インタビュー調査及び交流会を行い、その内容を分析した事例的研究である。分析の結果、人事交流が小学校教員の教育観に対して大きな影響を与えていることが明らかとなった。また、インタビュー内では異種校での人事交流に対するとまどいや苦勞が多く表出されたが、それらが人事交流を経た際に自身の教育観・子ども観の変容を顕著に自覚するきっかけとなっていることも明らかとなった。また、本研究においてリフレクションの機会を得られたことが、人事交流経験を価値付けることになったことも明らかとなった。こうしたことから、教員同士でリフレクションする機会をもつことは、互いの教育観を価値付けていくと同時に、教員の力量形成において意義があることが示された。本研究で取り挙げたようなリフレクションを意識的に組織内に取り入れることが、学校組織の活性化の一助となる可能性が示唆された。

キーワード： 幼小接続 人事交流 リフレクション 学校組織

1 はじめに

幼児教育から小学校教育への円滑な接続は、アプローチカリキュラム及びスタートカリキュラムの充実のもと様々な取組がなされた今もなお、改善すべき教育的課題とされている。平成 29 年に告示された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び小学校学習指導要領では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手がかりに、幼児期から児童期への発達の流れを理解することの大切さが示された。さらに、令和 4 年 7 月中央教育審議会「初等中等教育分科会」は「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」を設置し、令和 5 年 2 月に審議のまとめとして「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」をとりまとめた。とりまとめでは「幼児期に培った資質・能力は、生涯にわたり重要なものであり、それを小学校において更に伸ばしていくことが必要である。～中略～幼保小においては、このような架け橋期の位置付けや重要性について認識を共有し、子供の成長を中心に捉えながら一体となって、架け橋期の教育の充実に取り組むことが求められる」とした。中でも、架け橋期のカリキュラムの作成及び評価の工夫による PDCA サイクルの確立や教育の質を保障するために必要な体制を整えることについて言及しており、架け橋期の教育の質保障のために必要な人材育成等の 1 つとし、幼児教育施設・小学校に携わる

参加研修、相互の職場体験、人事交流等に取り組む必要性を述べた。

しかしながら、幼稚園教員と小学校教員の人事交流は以前から行われている研修システムである。

小学校と幼稚園の両方に勤務した経験を連携に活かした事例として、片岡 (2015) の事例が挙げられる。N 幼稚園での 1 年間の長期研修を行った J 小学校 I 教師の経験を通じた学びを中心に、小学校と幼稚園が互いに連携しながらスタートカリキュラムを編成した事例である。人事交流の延長線上に接続カリキュラム編成を設定したことにより、保育者と小学校教員双方が、自らの教育観や子ども観を問直し、「一人一人の子どもの育ちに寄り添うことや遊びの中にある子どもたちの学びに気付くことで、自身の教育観や子ども観を大きく変容させた。N 幼稚園と J 小学校における接続期のカリキュラム編成の過程は、I 教師自身の変容が映し出されたものであった。」としている。この事例における人事交流の成果として、カリキュラム編成の場を設けたことが大きな意味を持っていたと考えられる。幼児期の教育と小学校教育では発達に即した違いが存在しているが、カリキュラム編成を通して発達の違いを双方が理解する機会となり、人事交流経験者の経験を反映させることができたといえるだろう。

他にも、小学校と幼稚園の両方に勤務した経験をもつ教員は、互いの保育・教育を理解し合い子ども観を共有するための核となる人材となりうることの重要性

が示唆されている(杉田・松井, 2021)。佐藤(2017)は、小学校教員が人事交流で幼稚園教員として2年間勤務した経験から、特殊な状況下で生まれる困難を乗り越え、幼小連携の中心を担う強い意思と、幼稚園と小学校のお互いの教育を尊重する姿勢という変容につながった事例を取り挙げた。同時に、人事交流を経た教員の深い子ども理解という意識変容だけでなく、組織的な研究推進体制の必要性を述べた。人事交流を経験するだけでなく、その経験をフィードバックする機会が、より人事交流による成果を生み出すといえるだろう。

しかし、人事交流経験をフィードバックする制度は見当たらない。実際、研修成果の還元に関する研究では(岡崎, 2013)、研修で得た知識や経験が自己変容や他の英語教員の為に十分活用・還元できていないとの実態があり、その要因として、研修に対する理解者不足や還元機会の欠如等を挙げている。制度としての人事交流は根付いているが、それを還元する機会やそれを活かす場づくりは、人事交流を経験した教員個人に委ねられているといえる。

人事交流はキャリア形成の一環でもある。長友(2015)は、実践的知識や専門的な資質能力の育成のための研修方法として、いくつかの方法を述べている。その中で、教師の力量形成のために、脇本らが「行為について振り返る」ことを中心としたサイクルを回していく学習モデルが有効であるとする仮説をたて、その有効性を実証したことを取り挙げ、「行為の振り返り」の重要性について述べている。

こうした「行為の振り返り」は「リフレクション」として、教師自身の実践を振り返り意味づけをする、教師教育に必要な研修として多く活用されている(若木, 2018)。中でも、コルトハーヘン(2001)は、省察のプロセスを示すALACTモデルや人間の本質的な内面にもつ資質に着目する「玉ねぎモデル」「コア・リフレクション」「8つの問い」等を提唱し、教師が個々の内面を発達させるために、自身の経験や関心についての省察を行うことが重要であり、そこに本質的な気づきをもたらすことが自身の強み、使命や信念等を自覚することにつながると述べている。同時に、自己の内側に自らの意識を向けながら、経験の中で起こりうる複数の葛藤をどう調整していったのか、自分自身の内面における変化のプロセスを認識していくこと、それが、深いリフレクションを生み、経験から学んだことを自覚する事ができると述べている。

こうしたことから、経験を学びに活かすためには、自覚的にリフレクションする場を校内研修等組織的に位置付ける必要があるといえる。つまり、単純に個人の経験談や感想として留めることなく、意図的にリフレクションする機会を設定することで、幼稚園への人事交流という特殊な状況下での経験を、自覚的な学び

に変えていくことが可能なのではないだろうか。

さて、B市では、A大学附属幼稚園との人事交流を20年以上前から続けている。しかしながら、人事交流の結果、経験した教員にとってどんな変容があったのか、又は組織的にどのような影響をもたらしたのかについての実践報告は見られない。さらに、A大学附属幼稚園への人事交流に対象となる教員は20代から30代前半の教員が多く、初めての人事異動で幼稚園勤務という異種校への人事交流を経験している上に、3年間から4年間という長期間の人事交流が通常である。該当教員に与える人事交流に対する困難さは非常に大きいのではないかと予測される。

そこで、本研究では、A大学附属幼稚園と人事交流を経験した教員に対してインタビュー調査を通したリフレクションを行い、自身の教育観・子ども観がどのように変容したのか、またそれをいかに自覚するのかについて考察する。また、個人のリフレクションの成果を組織に還元するには、どのような手段が望ましいのか検討するため、交流会を実施し、その成果について考察することとした。

2 研究方法と手続き

(1) インタビュー調査

2022年7月～8月にかけて、A大学附属幼稚園への3年間の人事交流を行ったB市の公立小学校教員4名(30代の女性:T1～T4)及び現在A大学附属幼稚園にて人事交流中であるB市の公立小学校教員3名(20代～30代の女性:T5～T7)に対して、異種校での教育実践をどのように自身の学びに活かしているのかについて、インタビュー調査(半構造化面接)を行った。インタビュー調査対象者の概要を表1に示す。インタビュー調査は40分～90分の時間で行い、録音の許可を得て記録した。

表1 インタビュー対象者の概要(数字は経験年数)
*インタビュー現在幼稚園人事交流中

対象	年代	交流前 小学校勤務	幼稚園 勤務	交流後 小学校勤務
T1	30	3	3	9
T2	30	3	3	6
T3	30	6	3	2
T4	30	7	3	4
T5	30	3	3.5	0*
T6	30	3	1.5	0*
T7	20	3	0.5	0*

本研究でのインタビュー調査にあたり、小学校教育と幼稚園教育との間にある違いとして「遊び」と「学び」の認識の違いがあるのではないかと考えられた。山崎ら(2007)も幼小教育課程編成の在り方を模索した際に、「遊び」と「学び」について相互に認識のズレがあることを示している。山崎ら(2007)は、そうしたズレを認識する手段として、20のキーワードをイ

インタビュー対象者に示し、「遊び」と「学び」のどちらに含まれると考えているか、自身の捉え方について、キーワードを操作する形で配置図に示し、認識のズレについて検討していた。本研究でも、インタビュー調査を実施する際、単なる自身の経験を伝えるだけではなく、自覚的にリフレクションすると同時に、自身の教育観・子ども観の変容を浮き彫りにするために、幼小の認識のズレが出たという山崎ら（2007）のキーワード等を用いることにした。キーワードは「楽しさ」「好奇心」「自己実現・目標の達成」「創造性」「冒険心」「集中力」「身体の成長」「現実に満たされない欲求の充足」「人間関係」「競争心」「娯楽」「苦しさ」「気晴らし」「協調性」「表現力」「思考力」「知識の獲得」「実生活への準備・練習」「休憩・余暇」「文化と歴史の伝承」の20項目であった。本研究における参加者も、インタビュー前にキーワードを配置してもらった。配置する際には、20のキーワードが「遊び」に「含まれる」と思うのか「含まれない」と思うのか、「含まれる」度合いが高ければ左に、「含まれない」度合いが高ければ右に、というように自身の考えで配置してもらった。その後、「遊び」について配置した場所から「学び」について考え直した場合、どう配置するのか、自身の考えで配置してもらった。

その配置図をもとに、本質的な気付きをもたらすリフレクションとするために、①幼児教育を通して気付いたこと②幼児教育のよさを感じる③幼児教育に対して戸惑ったこと④幼児教育を通して認識が変わったこと（教育観・子ども観等）⑤小学校教員としての実践の変化⑥幼小の連携について伝えたいこと、の順に質問をし、自由に語ってもらった。その後、インタビュー調査から逐語録を作成し、内容について分析した。同様に、現在A大学附属幼稚園にて人事交流中であるB市の公立小学校教員3名（20代～30代の女性：T5～T7）に対しても、同様のインタビュー調査を行った。ただし、⑤小学校教員としての実践の変化については、未経験のため「小学校に戻ったら実践したいこと」の質問に変えて行った。

（2）交流会

人事交流経験者7名のリフレクション結果を利用して、2023年2月交流会を行った。交流会は、組織内でのグループ研修を想定し、参加者がグループトークを行う形式をとった。人事交流を経験したことのない教員と経験した教員とが共存しているのが組織であるため、交流会でも同様に、人事交流経験者とそうでない教員とを混在させた。具体的には、A附属幼稚園人事交流経験者6名（内インタビュー経験者3名）、幼小接続に関心をもつ小学校教員等10名が参加した。

交流会では、まず、交流会の趣旨や内容について筆者¹が説明した後、「リフレクションシート」に記入する時間を設けた。本研究で使用した「リフレクション

シート」は、コルトハーヘンが提唱した省察の理想的なプロセスを説明するALACTモデル(Korthagen, 2001, 坂田・他, 2019)を元に筆者が作成した。ALACTモデルとは、A「行為」L「行為の振り返り」A「本質的な気付き」C「行為の選択肢の拡大」T「施行」等を順に行っていくリフレクションモデルである。「リフレクションシート」には、ALACTモデルのL（行為の振り返り）として「交流経験を活かしたな、と思うこと」もしくは「交流経験をいかせなかったな、と思うこと」のどちらかについて、自身の経験を踏まえて記入してもらった。交流経験のない参加者には、1年生を担当している時のことを交流経験に置き換えて考えてもらった。

その後、参加者を3つのグループに分け、グループトークを行った。始めは「幼児期の遊びと児童期の学びの連続性について」話をするように伝えた。その際、資料としてインタビューの結果得られた各教員の「遊びと学びの配置図」と「A大学附属幼稚園でのビデオカンファレンスのまとめ」を提示した。リフレクションする際に幼小間に「遊び」と「学び」に認識のズレがあることを視覚的に確認してもらうために「遊びと学びの配置図」、幼稚園での保育を一度も見たことがない参加者がいたために具体的なイメージの手助けとして「ビデオカンファレンスのまとめ」を提示した。次に、リフレクションシートに記入したことをもとに「ヒーロー・インタビュー」として、一人を話し手とし、自身の経験を話してもらった。聞き手は、コルトハーヘン（2001）の「8つの問い」を意識して質問することを伝え、経験をより掘り下げて検討する、実践知について検討できるようにした。「8つの問い」は「私は何をしたのか？」「私は何を考えたのか？」「私はどう感じたのか？」「私は何をしなかったのか？」「相手は何をしたのか？」「相手は何を考えたのか？」「相手はどう感じたのか？」「相手は何をしなかったのか？」といった自分と相手とにどれだけのずれがあるかを検証するためのものである。グループトークは100分程度行い、それをもとに逐語録を作成した。

（3）分析方法と手続き

本研究では、コルトハーヘンのALACTモデルを参考にしていることから、経験の中で起こりうる複数の葛藤をどう調整していったのか、自分自身の内面における変化のプロセスを認識しているか、行動の変化を自覚しているか、等が本質的な気付きを生むと考えられた。そのため、「自身のとまどい」「自身の気付き・認識の変容」「実践の変化」に該当する発言をインタビュー調査逐語録の結果から意味がとれるまとまりで区切って抽出し、各教員の教育観や子ども観の共通点や相違点について分析した。

4 研究結果と考察

（1）インタビュー調査の逐語録の分析結果

まず、T1～T7の逐語録をもとに全体的な傾向を分析

した。その結果、人事交流を経て小学校での勤務を行っている T1～T4 と、現在も幼稚園での勤務を継続している T5～T7 との間において、「自身のとまどい」についての相違が見られた。

具体的には、幼稚園での人事交流を経て小学校に戻った T1～T4 からは、幼稚園での自身のとまどい、なぜそれをとまどいと感じていたのかについて、多く語られていた。例えば、T1：「一生懸命、学年経営とか考えるじゃないですか、こういう教材とか遊びとか制作とかコーナーとかも提案するけど、なんか小学校っぽいんだよねとか言われちゃって」T2：「教科書がない。何をもとに、やったらいいのか」「子どもたちが主体だから、学びもそうなんだけど、どう入っていったらいいかなっていう」T3：「全体を見ようとしちゃうことが多くて」「待つっていうことが自分は最初あんまできなくて」T4：「本当になんで一斉じゃないんだろう」「遊んでばかり。真逆のことを毎日してる」等である。こうした語りには環境の変化と同時に小学校での自分との比較、つまり、教育観や子ども観の問い直しからとまどいを認識していると考えられた。

一方、現在も幼稚園に勤務している T5～T7 からは、目の前の状況、具体的な場面についてのとまどいが多く語られた。例えば、T5：「怪我はどこまでオッケーかなってのが」「おうちの方が毎日来るじゃないですか」T6：「幼稚園に来たら、いろんな先生は見るし、いろんな大人はいるし、自分のクラスっていつもほぼ学年だし。なんか、すごい大変だな」「先を見通すのが大変になって。小学校だとだいたい同じ時期に同じ行事があって、やり方も大体一緒で、ほぼ毎年一緒じゃないですか」T7：「ここまで何を終わらしておけばいいのかっていうのは、ふわっとしすぎて。計画立てるとか準備立てるってのが、今、多分、一人だとできない」等である。異文化での現状を受け入れたり、適応しようと考えたりしている、つまり、目の前の環境に対してとまどいを認識しているようだった。

加えて、「自身の気付き・認識の変容」については、小学校に戻った T1～T4 からも多く語られていた。例えば、T1：「どうするとどこに何を置くと子どもそこに引っかかるかなとか、動線をすごい考えるようになった」「子どもといる時の時間はすごい伸び伸びと、幼稚園の一人ひとりの時間を大事にするっていう生活は活きてる」T2：「子どもたちの声をちゃんと聞く、表情とか、言葉とか行動とか見ていく」「遊びから、子どもたちの興味関心から、という考え方になってきた」「発達の段階にこれあってないよねとか、気にするようになった」T3：「個の成長の速度で違い、それをこちらも理解しなきゃいけないんだっていうことがまず学び」「全部普通に教えられた子どもにとっては面白くないよなと思って。試行錯誤しながら考える余

地があって、自分たちが見つけたことだったらすごく頭にも残る、これ考えてみたい、とか、なんでだろうって思わせる仕掛け、そこが大事」T4：「一年生なんか教え込まなきゃと思ってたんですけど、君たちできるでしょっていうスタンスで4月からいける」等である。4名とも人事交流前後で自分の実践が変容したことを認識していた。これらの語りから、小学校で再び勤務することで幼稚園交流前の自分と幼稚園交流後の自分とを比較することが自然と行われていた。そして、自身の教育観や子ども観の変容を認識するとともに、変容することになった自身の交流経験を価値付けていると考えられた。

同様に、現在幼稚園勤務をしている教員3名からも、小学校に戻ったらこんな実践をしたい、という思いが語られていた。しかし、思いだけであるため、実際に自分ができるかどうかは不明瞭である。そのため、まだ自身の教育観や子ども観の変容を自覚するには至っていないと考えられた。変容の途中であるといえる。

つまり、異種校での人事交流経験は、自分の内面に過去の自分と今の自分という比較対象が生まれ、そのズレを自分自身に問い続けていたと考えられた。加えて、今回のインタビューの機会が、他者からの問いかけによって経験を振り返ることとなり、本質的な気付きを確固たるものとしたと考えられた。

(2) 「遊び」と「学び」のキーワード配置図及びそれに伴う語りについての分析

反対に、インタビューの際にリフレクションに必要と考えられた20のキーワードを配置した図の分析からは、個々の「遊び」と「学び」に対する認識の違いが明らかになった。最初に「遊び」についてキーワードを配置し、次に「学び」についてキーワードを配置してもらったため、「遊び」と「学び」の配置図におけるキーワードの配置が、1cm以上移動した場合を「変容した」と捉えた。また、「学び」に含まれるように変容した場合を1ポイント、「遊び」に含まれないように変容した場合を-1ポイント、変容がなかった場合を空欄として表2に示した。

全体としては、「学び」に含まれるように変容するキーワードは、合計で3ポイントから6ポイントとなった「集中力」「表現力」「思考力」「知識の獲得」「実生活への準備・練習」「文化と歴史の伝承」であった。学びに含まれないように変容するキーワードは、合計で-2から-7ポイントとなった「楽しさ」「好奇心」「身体の成長」「現実に満たされない欲求の充足」「娯楽」「気晴らし」「休暇・余暇」であった。「楽しさ」は幼小人事交流を経てもなお、7名が「含まれない」との回答をしていた。このような結果となる要因として、履修内容が決められている、達成目標が明確である小学校教育の意味合いが強いと捉えられやすいキーワードが「学び」に含まれるように変容したと

表2 「遊び」と「学び」の図におけるキーワード変容

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
自己実現・目標の達成			-1	1			
創造性		1	-1	-1	-1		1
冒険心	1	-1	-1	-1	1	-1	-1
人間関係	1		-1			1	-1
競争心	1		-1	1			
苦しさ		1	1	1	1		-1
協調性	1	1	-1		1	1	1
楽しさ	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
好奇心			-1				-1
身体の成長			-1	-1		-1	-1
現実に満たされない欲求の充足		-1		-1	-1	-1	-1
娯楽	-1		-1	-1	-1	-1	-1
気晴らし			-1	-1	-1	-1	-1
休憩・余暇	-1		-1	-1	-1		
集中力					1	1	1
表現力		1	1			1	1
思考力			1	1			1
知識の獲得		1		1	1	1	1
実生活への準備・練習				1	1	1	1
文化と歴史の伝承	1		1	1	1	1	1

考えられた。反対に、自由な活動、体験を重視した幼児教育の意味合いが強いと捉えられやすいキーワードが「遊び」に含まれると考えられた。

注目すべきは、「自己実現・目標の達成」「創造性」「冒険心」「人間関係」「競争心」「苦しさ」「協調性」の7つのキーワードである。これらは「学び」に含まれるように変容した場合、「遊び」に含まれないように変容した場合の両方が見てとれ、特に「創造性」「冒険心」「人間関係」は捉え方の差が大きかった。同じように人事交流を経験していても、「遊び」と「学び」に対する認識の違いを生んでいる要因と考えられ、幼小の違いに対する認識が異なっている、もしくは人事交流を経たからこそ、そのように認識が変容したと考えられた。

そこで、さらに各個人の「遊び」と「学び」の図とそれに伴う語りについて詳しく分析することにした。以下は、7名の「遊び」と「学び」のキーワード配置図である（図1～図7参照）。

まず、「遊び」と「学び」に20のキーワードがほぼ含まれると捉えていたのは、T1, T2, T3, T7である。この内キーワードの変容が少なかったT1(図1)を見ていく。T1はほぼ「遊び」と「学び」を同等に捉えていた。T1の語りからは「どうするとどこに何を置くと子どもそこに引っかかるかな」「(小学校でも)子どもという時の時間はすごい伸び伸びと、幼稚園の一人ひとりの時間を大事にするっていう生活」といった幼稚園時の子どもとの関わり方を小学校でも継続していることが分かる。また、「系統性みたいなのは意識できるようになった。指導要領とか、理論面も」という語りからも、幼小の接続が発達の延長であり、教育という観点でつながっていると認識していると考えられた。

図1: T1のキーワード配置図

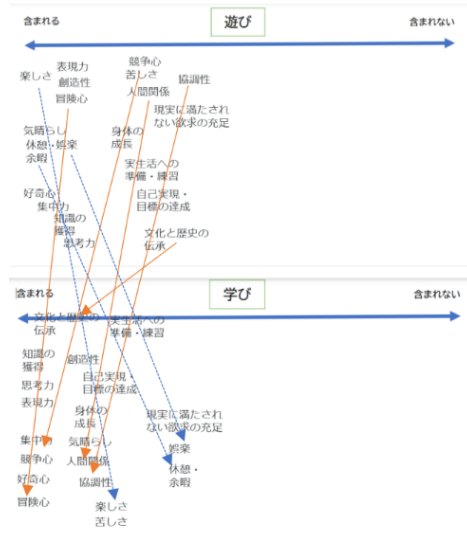


図2: T2のキーワード配置図

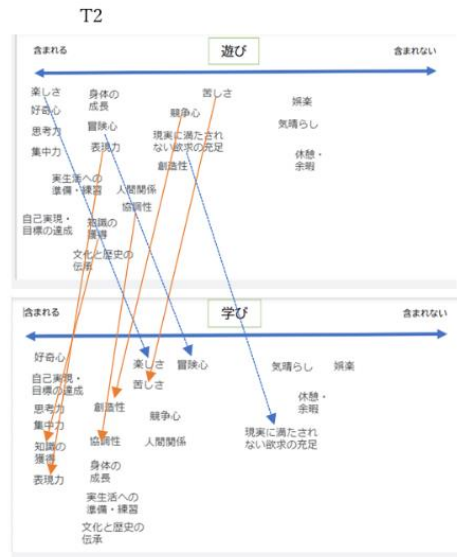


図3: T3のキーワード配置図

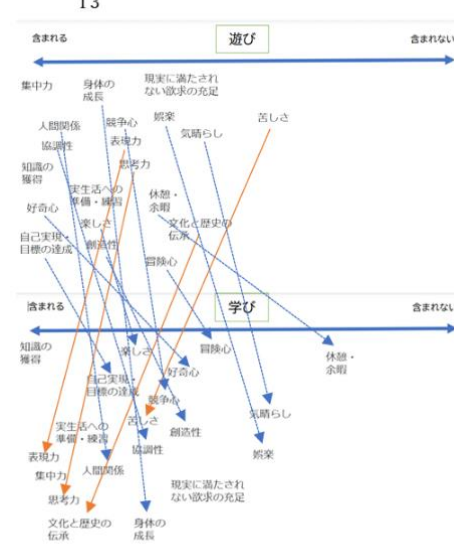


図 4 : T4 のキーワード配置図

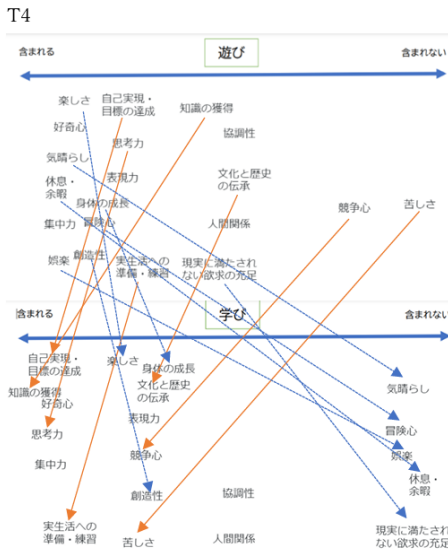


図 5 : T5 のキーワード配置図

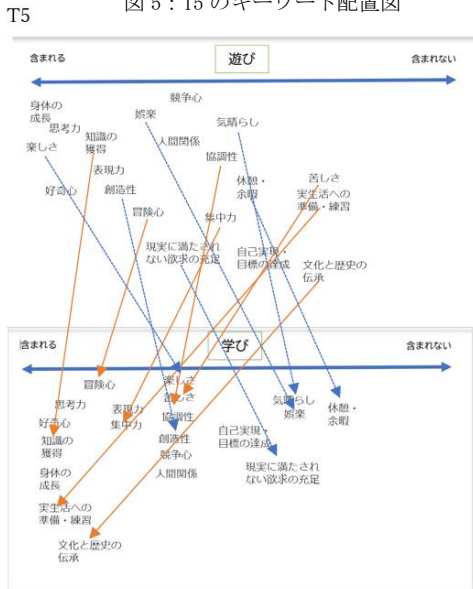


図 6 : T6 のキーワード配置図

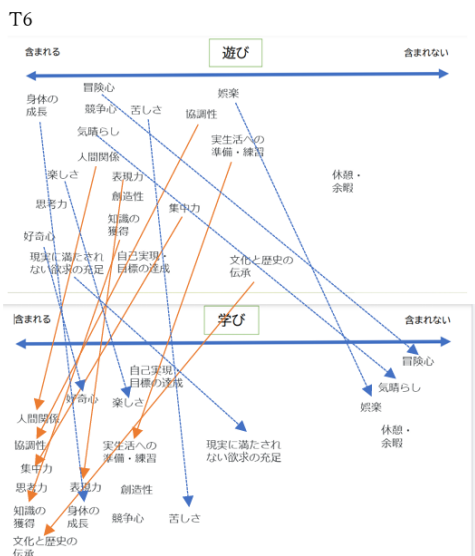
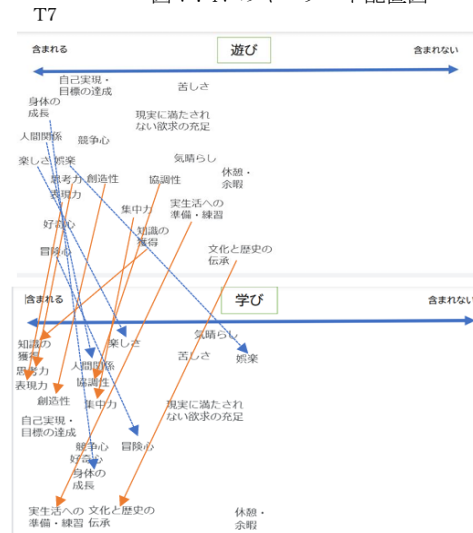


図 7 : T7 のキーワード配置図



1 年生を担当した際に幼稚園での実践を再現した例も多く挙げられ「ちょっとした時間の遊びにもなるし、教材と絡めて。うん、面白かったなあ」と楽しさを感じている語りが頻繁に出てきていた。また、「冒険心」「競争心」といった新たなことに挑戦することや「協調性」「人間関係」といった他との関わりが「学び」に必要になると考えていたことから、心の成長を「学び」に見出していると推測された。

似たような表れは T2(図 2)にも見られた。T2 は「創造性」「協調性」が「学び」に含まれると回答していることから、「学び」は誰かと一緒に何かを生み出すことと捉えていると考えられた。「子どもたちの声とかよく見るっていうのを大事にした」「子どもたちの声をちゃんと聞く、表情とか、言葉とか行動とか見ていく」という語りからも、子どもたちの思いから「学び」が生まれるという認識が強いことが分かった。

T3(図 3)と T7(図 7)は「遊び」と「学び」を同じようなものとして配置してはいるが、変容は大きかった。特に、T3は「真剣に遊んでいる」「追求して遊んでいる」「遊びの中にはすごいいろいろな要素がある」という「遊び」のよさを強く認識した語りが多く、「学び」に含まれないように変容するキーワードが7名の中で一番多かった。反対に、「学び」に対する苦しさを強く認識しており、「必要だから、社会性っていうところもソーシャルスキル。授業をやる時でもすごく必要になってくるところと、学びに向かう時の素地として持ってほしい」という語りから「協調性」が足りない小学校教育に対するもどかしさを感じられた。しかし、幼稚園での経験があったからこそ、小学校教育に対する要求が高まったようにも考えられた。T3は「試行錯誤しながら考える余地があって、自分たちが見つけたことだったらすごく頭にも残る、これ考えてみたいとか、なんでだろうって思わせる仕掛け、そこが大事」と語り、困難さを乗り越えることに「学び」

の意義を感じていると考えられた。T3の教育観・子ども観の変容が見られると同時に、T3自身もそこに人事交流の価値を認識していることが分かった。

そう考えると、一見同様に見られたT7だが、T3と比較すると、「遊び」に対する理解がまだ深められていないようにも見えた。T7は「私すごくそれを初めてここでやらせてもらったときは、めちゃくちゃ開放感」「私がギャアギャア言っているところに子どもを呼び寄せるっている手法」という、自分がどう遊んでいるかについて多く語っていた。実際、インタビュー当時は半年間の実践であったため、子どもの表れと幼稚園教員としての実践とが結びついていないことも想定された。また、「え〜、教科の実践。難しいな」「授業みたいに何分間でやんなきゃいけないとか、ここまでこれ絶対終わらせなきゃいけないっていうことがない」という語りや、7名の中で「学び」に含まれるように変容すると考えたキーワード数が一番多いことから、ほぼ「学び」に含まれると回答しながらも、詳しく見ていくと「遊び」と「学び」との違いが大きいと認識しているのではないかと考えられた。

一方、T4、T5、T6は「遊び」と「学び」を違うものとして捉えていることが明らかであった。教師に対して子どもがどう行動するか、という意識が強く、T4の「子ども=教えなくちゃならない存在ではなくて、子どもも考えられる。合理的な判断ができる。任せられるところは任せるようにはなった」という語りからも教師行動を重視していることが分かった。また、T4は、「苦しさ」「競争心」をほぼ「遊び」に含まれないと大きく右側に配置し、「学び」に含まれるように変容させている。一番変容が大きい。インタビューの語りでも「遊びは苦しいものじゃなく、ほしくてやる。」「競争して楽しい遊びもあるけど、そこが苦しさに繋がっちゃうと、ちょっとやめちゃったりする」とあり、楽しく、やってよかったって思えるものが「遊び」であり、「苦しさ」や「競争心」は「学び」の中のみであると捉えていると考えられた。

反対に、T6は唯一「苦しさ」が「学び」に含まれなくなると考えており、「遊び」に対して「苦しさ」を感じていることが分かった。「(決められたところがある方が)落ち着きます。楽だなんていうか、楽だなんて思います」「ずっと遊びますね。疲れますね」という語りからも、人事交流の最中であり、困難さやとまどいを強く感じている思いが「遊び」に対する認識にも影響していると考えられた。

T4とT5では「冒険心」が「学び」に含まれるようになることが違いとして見られたが、ほぼ同様な傾向であった。しかし、T4はすでに人事交流を終え小学校での勤務に戻っていたが、「遊び」と「学び」に対する認識の違いは大きいままであった。そこまで大きく認識を変えることがなかったのか、経験したからこそ

やはり幼小の違いが大きいと認識しているのか、今回の結果からは明らかにならなかった。

以上のことから、人事交流で得た学びは一律ではないと考えられた。また、「遊び」をどう捉えたのかがその後の教育実践に影響すると考えられた。

(3) 交流会逐語録の分析結果

A グループでは、大学教員がファシリテーターとして参加し、幼稚園交流経験教員(T8:女性30代)と現在1年生担任(T9:男性20代)の教員が意見を交わし合う形でグループトークを行った。

T8は、グループトークという場を設定されたことで人事交流についてリフレクションしたと考えられた。例えば、グループトークの中で、T8が「どうしたら主体性が引き出せるかとか、どうしたら楽しくなるとか、常に考えられるようになった」「評価っていうのは次につなげるための、子どもにとっては次につなげるための意欲づけの一面もあると思う」と教育観・子ども観について語っていることから、人事交流経験を自身の学びに活かしたことを認識していることが明らかになった。また、グループトークを通して、経験を想起しながら回答を見つけることで、経験を価値付けていると考えられた。例えば、「友達同士のトラブルとか。その中で、先生が意識されてた解決方法とか、小学校でも活かしているとかありますか」という質問に対し、「どうすればいいのかっていうのを自分なりに考えていくっていうのはすごくプロセスとして大事だと思うんですけど、それを今も、活かせると思ってます」とT8が答えたこと等である。

一方、T9は今回の交流会で、T8の語りが自身の経験との比較対象となり、自身の経験から気づきを得ようとしている事が明らかになった。例えば、「今、話を聞いていると」「今になってみれば」という言葉が多く語られており、この交流会に参加していなければリフレクションが行われていなかった。「確かに今思えば、意識してなかっただけでやってはいたけど、じゃあそれが、どこまでそう捉えようと思ってやってたかっていうと、そんな強い意識はなかった」という語りからもなかなか現場で自身の実践を振り返る時間を持ちづらいことも明らかになった。すでにリフレクションしていたT8との対話が、T9にとってのリフレクションを促したといえるだろう。

B グループでは、教職大学院での人事交流中の小学校教員(T10:男性30代)がファシリテーターの役目をし、特別支援学校と教職大学院で人事交流を行った小学校教員(T11:男性30代)と幼稚園での人事交流経験教員(T12:男性40代)でグループトークを行った。3人とも人事交流経験者ではあったが、校種が異なっていた。ここでは、幼小連携のカリキュラム編成を中心にグループトークが進められた。例えば、T10:「大枠をどんどんピンポイントにしてくっていう。この接

続というか連続性があるのかなってというのは感じました」T11：「制約とか、環境設定、場面設定とかを変える設定があって。それの方が当然、伸びていく能力は多様になるし、子どもにとっても良い刺激になる、楽しいと思うようになる」T12：「中学だろうが、高校だろうがやってることの一致は、先っぽっていうか、根っこっていうか。それは、やっぱり幼児教育」といった語り等である。B グループの教員らが他のグループと比べて年齢が高かったことから、学校全体を捉えた語りが多く見られた。しかし、幼児教育の実践については、やはり幼児教育を経験していたT12が一番多く語っていた。例えば、「(人事交流では)子ども理解。何を考えてるのかっていうのをじっくり考える機会になった」「授業やって前にいた時と違って、子ども達と一緒に入って、自分も環境の一部で、自分の言動、いろんなことがすべて子ども達に影響を与えるっていうすごい感じる。どこに立つか？どうしゃべるか？立ち振る舞いとかもそうだし、いろんな影響を与えるっていうのは幼稚園で学んだ」等であり、自身の経験をリフレクションし、教育観・子ども観の変容を自覚した語りが多く見られた。それを受けてT10：「強引に近づけて、引っ張る教育じゃなくて。一人一人の思いを大切に」「そういう環境でっていう、大事な学びなのかなって」T11：「振り返りも含めて実感していくっていう生活科を提案したところまで、多分一番楽しかったかな」とT10もT11も自身の経験を価値付けていた。互いの考えを伝え合ったことがさらなるリフレクションを生み出したと考えられた。

C グループでは、筆者がファシリテーションとして参加し、T2、T3、T5の3名でグループトークが行われた。3名ともインタビューを経験していたため、自身がインタビューで語ったことと他の参加者との違いに気づき、交流会を通して再度リフレクションした語りが多く見られた。例えば、T2：「共通点は『楽しさ』っていうのが下降してる。私たちがそう思うってことは、小学校の子どもたちも楽しんでできてないんじゃないかな。興味関心っていう部分が、教科書はあるけれども、目の前の子どもたちに合わせた学びの楽しさが感じられるような教材研究をしなきゃいけないっていうのを本当に感じました」T3：「『思考』をずっと『思考』しているのは皆さん含まれるにあるから。遊びも学びも当たり前ですけど、ずっと思考し続けてやってみることかなって」T5「私も楽しさと逆に『苦しさ』が上がってきている方が多いなと思ったので、楽しさが減って、制限のある中で、学んで、苦しさを感じている子が多いかな。先生も苦しいのかなって」等である。インタビュー経験が自身のリフレクションとなり、その結果を通してさらに本質的な気づきを深めていく姿だといえる。それだけでなく、T2：「幼稚園の経験を活かして子どもたちを見て。なんか通じ合ってるなあ

っていう授業の時に『あー、幼稚園行って良かったなあ』って純粹に思って。結構柔軟性が幼稚園に行く前よりかは自分の対応としてできてきたなと思って。だから、子どもたちがこうなら、こうやってみようかなとか、いろいろ引き出しが増えたり。もうちょっと子どもたちの顔、声を聞いてみようとか思ったり、なんかそういうのができてきた。うまくいった時に嬉しいなって思う」というように教育観・子ども観を再認識する機会にもなっていた。

T3 はインタビュー時にも語った個人の興味でグループを構成した結果、子どもが生き生きと活動に取り組んだ事例を取り挙げて語っていた。それは、一度リフレクションしたことで、自身の教育観・子ども観に影響を与えていたことを自覚し敢えて他人にも伝えなくなったのではないかと推測された。一方、T5は、インタビュー時には語られなかった思いを伝えていた。「やっぱり話をするのも待つじゃないですか。早くしたいなと思うときもあるけど、話すまで待つというか、聞き出すのを待つ時間とか。そこに時間かけてるな、大変だなと思うけど、それはすごく大事なことで、そういうのあるから話ができるようになるんだな」というように同様な経験をした教員同士の語りがかきつけとなり、本質的な気づきを生んだと推測された。

さらに、交流会に参加した幼稚園人事交流経験者全員が、人事交流経験を「よかった」「学ばせてもらった」と語っていた。例えば、T8：「自分が幼稚園に行ってすごいよかったなって思うのが、この幼稚園って、本当に時間の確保がすごくされていて、その子につけてほしい力をつけるために待つ時間が十分に確保されているなあとあって」T2：「幼稚園の時の経験はすごく、環境を整えてあげたり。言葉がけをひたすら考えるとか、そういうことは、小学校でもかなり活かせる」等である。交流会を通して幼稚園での教育実践をリフレクションしたことで、人事交流の価値に気付いたと考えられた。加えて、T12：「自分は小から幼いって小だったので、元の小を知っているの。なので、そこは割と整理できたかな。固まっちゃうと、辛かったかもしれない」という語りが見られたことから、キャリア形成の中で人事交流を位置付けて価値付けていることも明らかになった。

5 総合考察

以上のことを踏まえ、総合考察を述べる。

第一に、異文化を乗り越える人事交流が小学校教員の教育観や子ども観に対して大きな影響を与えていることが明らかとなった。これは、異文化という環境に身を置くことで、教師としての行動や子どもの見方を異文化に適応させることを迫られ、自分の内面に問いかけながら自身を変容させていった結果だろう。そして、教師として何が大事なのか、子どもにとって何が大事なのか、新たな気づきを得た結果なのだろう。逐

語録からは、明らかに変容を自覚した語が多く見られ、幼稚園での人事交流には教員の資質・向上に対して一定の効果があると考えられた。同時に、そうした教育観・子ども観の変容が人事交流における「学び」だといえる。

第二に、交流経験の価値や自身の教育観・子ども観の変容に気付くのは、人事交流を終えて小学校勤務に戻った時だということである。インタビューや交流会の逐語録からは、以前とは違う見方や考え方で子どもに接している、自身の教育観や子ども観の変化を認識していることが明らかとなった。小学校勤務に戻ると同時に「人事交流以前の自分」「人事交流中の自分」「人事交流以後の自分」というように、比較対象が増えることが要因だと考えられる。人事交流以前に「当たり前」と思っていたことが「当たり前」と思えなくなる、小学校勤務に戻ることで、再び異文化を越える経験をもたらしたといえる。交流経験を経た教員らは、日々の教育実践において自然とリフレクションを繰り返していた。そうした行為が経験を価値付け、かつ学びを生み出すことにつながると考えられた。

第三に、組織内で意図的にリフレクションの場を設定する必要があるということである。本研究では個々のリフレクションを求める際、ALACTモデルを取り入れたインタビューや対話を通してリフレクションする場を設けた。その結果、本質的な気付きを得ること、人事交流を経た教員の学びが他の教員にとっての気付きを促すこととなった。リフレクションについて「自身が“話す”ことに多くの時間があり、自身の考えを再認識することができました。また、相手の考えを“聴く”ことでも、自身の考えに新しいものが入ってくる感覚もあり、とても有意義な時間でした」と、好意的な意見が多く聞かれたことから、リフレクションの機会をもつことが、様々な人事交流の成果を組織内にもたらし、ひいては組織の活性化の一助になるといえる。

しかし、実際には現場におけるリフレクションの機会はほとんどない。「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて」（中央教育審議会、2021）において述べられている、「学びの成果が可視化（何が身についたのか自ら説明できる状態）されることにより、教師は自らの「現在の姿」を適時適切に更新することが可能となる。」ことから、人事交流を経た学びの成果を可視化することは、組織にとっても必要である。組織内で教員同士の学びの成果を可視化することを促す風土があれば、リフレクションの機会が増え、互いの経験に基づく教育観について語り合い、比較し、価値付け、変容させると同時に、教員の力量形成において意義があるといえる。

6 今後の課題

本研究では、小学校教員が幼稚園に人事交流として

勤務することは、教育観・子ども観の変容をもたらす、教員の資質・向上にとって有効であることが示された。しかし、どのような変容をたどったのか、詳細について明らかにすることはできなかった。また、捉え方の違いが生まれた7つのキーワードが、どうしてそのような違いをもたらしたのかについても、個人差としてしか示すことができなかった。この点については、今後明らかにしていく必要がある。

また、今後の実践においてリフレクションを実施に行ってみて、どのような成果が生まれたのかについても検討していく必要がある。

【註】

¹ 本論文は、石原が執筆し、島田が全体総括を行った。特に断りがなければ「筆者」は石原を指す。

【参考・引用文献】

- 中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて(審議まとめ)。
https://www.mext.go.jp/content/20211124-mxt_kyoikujinzai02-000019122_1.pdf (最終閲覧日:2023.03.02)
- 中央教育審議会・初等中等教育分科会・幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会(2023)「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」
https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_youji-000028085_2.pdf (最終閲覧日:2023.03.02)
- 片岡元子(2015)「幼小連携の取り組みに関する一考察—小学校教師の長期研修に着目して—」『香川大学教育実践総合研究』第30巻, pp. 65-78.
- 加藤達也・島田桂吾(2019)「教育効果を相互に高める組織化されたスタートカリキュラムの事例研究:園からの連続性を生かした小学校全体で取り組むカリキュラム・マネジメントの可能性」『静岡大学教育実践総合センター紀要』第29巻, pp. 179-187.
- Korthagen, F. A. (2001) Linking Practice and Theory-The Pedagogy of Realistic Teacher Education, 武田信子監訳(2010)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—』学文社.
- 厚生労働省(2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館.
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版社.
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』東洋館出版社.
- 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.
- 長友義彦(2015)「大学・教育委員会と連携した若手教員のキャリア形成」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第40号, pp. 13-22.

- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館。
- 岡崎浩幸・加納幹雄（2013）「海外長期研修経験を有した英語教員の研修成果の還元に関する研究」『日本教科教育学会誌』第36巻，第3号，pp. 37-47.
- 坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子（著）一般社団法人学び続ける教育者のための協会（編著）（2019）『リフレクション入門』学文社。
- 佐藤康富（2017）「幼小連携の人事交流における教員の意識変容に関する研究」『鎌倉女子大学紀要』第24巻 pp. 49-60.
- 杉田かおり・松井千鶴子（2021）「小学校と幼稚園の勤務経験がある教員の意識に関する事例的研究—A市における幼保小の接続にかかわる現状を踏まえて—」『上越教育大学教職大学院研究紀要』第8巻，pp. 121-130.
- 若木常佳（2018）「教師が行うリフレクションについて—KorthagenとKeganから—」『福岡教育大学紀要』第67号，第4分冊，pp. 241-255.
- 山崎晃・杉村伸一郎・若林紀乃・越中康治・財満由美子・松本信吾・林よし恵・菅田直江（2007）「幼小教育課程の編成のありかた—幼小一貫カリキュラム編成に関わる学びと学習—」『広島大学学部附属学校共同研究機構研究紀要』第35号，pp. 9-17.