

「小中ギャップ」を乗り越える力に関する一考察  
— 小中連携・小中一貫教育にむけたカリキュラムマネジメントのために —

大島 充代\*

A consideration on the power to overcome the “Shou-Chu Gap“

— For curriculum management for elementary and junior high school cooperation and integrated elementary and junior high school education —

Michiyo Oshima\*

要 旨

義務教育9年間を見通した教育のための小中連携・小中一貫教育が推進される背景には、小中接続期の学校不適應「小中ギャップ」緩和がある。「ギャップ」という言葉で表現される所以を義務教育9年間に設定された発達を促すための違いととらえ、乗り越える力に着目し考察を行った。その方法は先行研究から得た視点による事例分析である。学校規模や地域性など条件が変われば事例も異なるとしても、乗り越える力として一人ひとりの自尊感情や自己有用感、学力が関係しているということが考察から見えてきた。また、小中学校の違いを緩やかにし前倒しの経験や交流を行えば、「小中ギャップ」は緩和されるのかという問題意識から、小中連携・小中一貫教育におけるカリキュラムマネジメントにむけた考察も行った。そこから、小中学校教員が共有する子どもに対する姿勢をマネジメントの土台とし、「小中ギャップ」を乗り越える力を意識した柱を持つことが子どもを中心においた連携・一貫教育につながるということが見えてきた。「小中ギャップ」緩和については少ない事例での分析だったので、今後も「小中ギャップ」の教育的意義と逆の効果について事例をもとに分析し、乗り越える力を探っていききたい。教育課題に関する先行研究や様々な事例分析を行うことで課題にせまり、マネジメントの土台を固めることと方向性、柱を持つことが児童生徒の実態を中心においたカリキュラムマネジメントにつながるという考えに基づいて、今後もさらに探求していききたい。

キーワード：中一ギャップ、小中ギャップを乗り越える力、小中連携、小中一貫教育、カリキュラムマネジメント

## 1 問題意識

2000年代初頭、不登校者数・いじめ件数の増加、学習意欲の低下が中学一年時に顕著であることが問題になった。小学校まで不登校ではなかった児童が中学校入学を機に不登校になることや小学校では見られなかったいじめが中学一年生で増加するなどの現象が「中一ギャップ」として認識されるようになった。「中一ギャップ」解消にむけた様々な研究が行われ、対策として小中の緩やかな接続に取り組むよう連携したり、先進的に小中一貫教育に取り組んだりする学校もあった。文部科学省中央教育審議会「小中一貫教育特別部会」において検討が行われ、2016年に文部科学省から「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引き」が発出された。

上記の手引き、第1章小中一貫教育が求められる背景・理由の一つとして、「いわゆる『中一ギャップ』と呼ばれる現象への効果的な対応の必要性」が挙げられている。

小中一貫教育推進の背景の一つが中一ギャップ解消であるとするれば、小中学校の差異（ギャップ）を緩やかにしていくことでいじめ・不登校の増加は解消するのだろうか。

1990年代半ば頃から、就学前の教育・保育施設と小学校との接続期に起こる「小一プロブレム」

と名づけられた現象が問題となった。「小一プロブレム」とは、小学校入学期の1年生児童の不適応行動によって、授業が成り立たない、指導が通らない、学級がまとまらないといった問題が起り、担任一人では対応が難しい状態を指している。接続期における児童の不適応「小一プロブレム」が幼小接続の課題を浮き彫りにし、それまでの入門期の学校の様相を大きく変えた。文部科学省中央教育審議会での議論はもちろん、幼小のなめらかな接続をキーワードに各自治体において学校教育活動における「小一プロブレム」の解消を目指した授業・指導やカリキュラムの在り方、就学前の子ども理解を基盤とする幼小連携の在り方の研究などが進められた。

「小一プロブレム」に関しては、就学前の教育・保育は義務教育ではないという制度の違いがあるため、学校教育活動の工夫だけでなく、入学前の発達に関する支援体制や保育機関との交流・情報共有など、市町の教育委員会と市長部局との協働のもと取り組まれたものも多い。一番の变革は、市町教育委員会と市長部局（福祉関係）という行政の枠を超えた取組が行われたということ、ある意味、小一プロブレム解消にむけた取組は、それまでの行政区分による弊害を改善の方向へ大きく進歩させたと筆者は考えている。「小一プロブレム」として起こった大きな波は行政の枠をこえて、教科の枠をこえて、子どもを中心においた変化として良い効果を生んでいる。

幼小連携における生活科のカリキュラムマネジメントに取り組んだ経験がある筆者は、校種の接続期に起こる不適応という点では同じであるのに、現象を言い表す言葉がプロブレムとギャップであるのはなぜかという疑問を持った。「中一ギャップ」は、「小一プロブレム」同様、義務教育年齢に達した子どもに起こる不適応状況を示しているのだから「中一プロブレム」ではないのかと考えたとき、プロブレムではなくギャップと表現される理由は、義務教育期間の校種接続で起こる現象であるからではないかという思いに至った。義務教育期間ということは、そのしくみと教育内容、施設、人的配置など、全て法律や制度を前提に設定されているものである。これまでも様々なプロブレムが生じ、その対策や対応が議論され取り組み、改善されながら現在に至っている。

「中一ギャップ」は、それらのプロブレムとは違うという視点に立つことが解消のための取組、ひいては義務教育9年間を見通したカリキュラムマネジメントを考えるポイントになるのではないかと考える。

制度上の壁やしくみの狭間で生じる問題（小一プロブレム）を解決するために幼小連携があるならば、制度やしくみの中に組み込まれたギャップを小中連携や小中一貫教育で解決していくためにはどのような接続、どのような学校のしくみ、どのような授業が必要であるのか。義務教育期間で育成する力、特に小中ギャップを乗り越える力について考え、子どもの実態を中心においた小中連携・小中一貫教育のためのカリキュラムマネジメントについて考えたい。

## 2 先行研究の概観

### ① 中一ギャップではなく小中ギャップ

まず、小中接続段階での不適応を表現する言葉について考えてみたい。

神村・上野（2015）によると、不登校やいじめなど、子どもたちの心の不調や荒れは、中学校に進学した直後の1年間に、最も多く出現することがわかっており、この現象を初めて調査対象としたのは平成15年当時の新潟県教育委員会であった。この現象への「中一ギャップ」というネーミングは、ある会議である指導主事の「どうしてここにギャップができちゃうのかね。」という「つぶやき」がきっかけだった。ここから、小学校から中学校への接続期に現れる不適応が「中一ギャップ」という名で呼ばれるようになった。

小学校と中学校の生活や学校のしくみなどの違いに受け入れられず、いわゆる段差、壁を乗り越えられない、学校生活に適応できないという状態は、中1時代特有の事として捉えられているが、中1のみの現

象ではなく、中2には中2の中3には中3の段差や壁が存在するのではないか。

神村（2015）は、中1から中2への不登校の増加を、「中二スロープ」と呼んでいる。学校を挙げて「中一ギャップ」の予防に努め、一定の成果を収めたものの、その翌年度、「中二不登校」が増えている、という中学校の例は決して少なくないとし、「中一ギャップ」に続く「中二スロープ」は、セットとして中学校での、積極的な生徒指導・教育相談のためのスローガンにすえておきたいとしている。中一時代の特有のギャップを乗り越えても、さらに壁は現れるということを踏まえながら不適應への対応を考えなければならない。

文部科学省「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引き」では、「中一ギャップ」に関して、小学校段階での指導と中学校段階での指導に、発達の段階に応じた独自性があることは当然と言える。将来の進学や就職、転職などの大きな環境の変化を念頭に置いた場合、適度の段差が小・中学科王段階観に存在することの意義や教育効果も大きいものと考えられる。とし、小・中学校間の教育活動の差異として、①授業形態の違い②指導方法の違い③評価方法の違い④生徒指導の手法の違い⑤部活動の有無等を挙げている。

このように、小学校と中学校の間には、多くの違いが存在する。では、接続段階でこのギャップ=違いを無くし、徐々に慣れていけば、「中一ギャップ」は解消するのだろうか。

国立教育政策研究所は中学校1年生段階での不登校の増加に着目した事業を展開し、学校の居場所づくり、絆づくりにより不登校未然防止の取組を推進している。国立教育政策研究所発行の生徒指導リーフ（2020）には、「ギャップ」という言葉が安易に用いられることで、小6から中1に至る過程の大きな「壁」や「ハードル」が存在し、それが問題を引き起こしているかのようなイメージを抱きがちであるが、多くの問題が顕在化するのは中学校段階からだとしても、実は小学校段階から問題が始まっている場合が少なくないとしている。さらに、その背景には小学校が抱える問題が従来と比べものにならないほど増えてきたとしながら、小学校段階で予兆が見えて居たり顕在化し始めていたりする問題の「積み残し」や「先送り」が増えていると指摘している。

これらを踏まえ、本稿では、学校生活不適應は中1段階で表出するけれども、小学校段階からそれは始まっているという考えに立つことで、9年の義務教育期間全体を見る連携・一貫したカリキュラムマネジメントができると考え、「中一ギャップ」ではなく「小中ギャップ」と捉えることとする。

ただ、「小中ギャップ」という表現によって、小学校の指導が原因だとか中学校の受け入れ体制に問題があるといった、小中学校間でお互いの指導体制を批判しあうような受け取り方にならないように気をつけなければならない。

冨家・宮前（2009）は、その研究から教師間にもギャップが存在していることを明らかにした。小学校教員と中学校教員がお互いの事情が具体的にわからず、相互理解が十分でない面があるのだろうとしながらも、教師間の認知のズレが信頼関係の構築を妨げ、小中連携を阻害する要因になっていることもうかがえるとしている。不適應に悩む児童生徒を立ち直らせ、学校生活への意欲を持たせるためには、制度やしきみを変えることと同じくらいに教員の働きが重要である。その点でも、小中接続期の不適應解消のために教員の認識、意欲にも目をむける必要がある。

POINT①「中一ギャップ」ではなく「小中ギャップ」として考える。

POINT②「小中ギャップ」緩和にむけたカリキュラムマネジメントでは、教師間の認知のズレ、ギャップにも目を向ける。

## ② 小中接続段階での不適応

次に不適応の状態を整理するために先行研究を見ていきたい。佐藤（2017）は、学校不適応の状態とは、本来楽しいはずの学校生活に苦痛を感じるようになり、学校生活自体に意欲を失ってしまう状況であるとしている。さらに「学級に違和感がある、居場所がない、学級に入れない」などから不登校に至るケースや「暴力行為、授業妨害、授業抜け出し、授業中の校舎徘徊」など反社会的行為などの形で表出されるケースもあるとしている。

小学校1年生で表出する「小一プロブレム」の主な様相は、授業妨害、授業中の徘徊、授業抜け出し、教師の指示に従わないなどで、学級崩壊に繋がる危険性を含んでいる。反対に、中学校1年生段階での問題、いわゆる「中一ギャップ」の多くは不登校または生徒間のいじめという形で表出することが多い。中村・太田・丹・福田（2016）は、小中接続期の生徒の困り感に着目した研究で「中一ギャップ」として浮彫りになったことは「学習の理解」と「思春期心性」であるとしている。同じ接続期の不適応であっても、遊びから授業へと生活の中心をどこにおくかについて、幼児期の園生活から小学校の学校生活への大転換により不適応が生じる「小一プロブレム」に対して、「中一ギャップ」は、より個人の能力や内面、心理的発達に影響しているということがわかる。このことを、学級担任制と教科担任制の違いを例に考えると、学級の仲間や担任との関係性の中で生活全般を過ごしていた小学校に比べ、自分と周りとの関係性を、中学校の方が教科学習やクラブ活動といった様々な枠組みの中で、より柔軟にとらえることが必要となる。その関係づくりや、人間関係がうまくいかないときに、それを助けるものは何か。学習の理解は成績を良くし進学するためだけに必要なものか。

小中接続段階での不適応を考える視点を、中村・太田・丹・福田（2016）の研究で明らかにされた「学習の理解」と「思春期心性」といった個人の能力や内面、心理的発達としたい。

POINT③小中接続段階での不適応は、「学習の理解」と「思春期心性」、個人の能力や内面、心理的発達が大きく影響している。

## ③ 小中学校間のギャップ「段差」の教育的意義

小中接続期の不適応が義務教育期間の課題と認識されるようになってから、様々な研究や取り組みを経て、義務教育期間9年間を見通した教育、カリキュラムの必要性が言われている。文部科学省は、連携・一貫教育の考え方として、9年間を見通した目標をもった教育の実施を勧めようとしている。

このように一貫した教育目標、教科担任制の導入などスムーズな接続に重点が置かれるようになっていく中で、筆者は、それぞれの教科カリキュラムの統一や合同行事、交流活動を行えば、不適応状態は少なくなっていくのかという疑問を抱いている。

「小一プロブレム」は、入学という区切りを境に、遊び・活動を中心とした環境による教育から学習中心の言葉・文字による教育へという転換が保育と教育の間のシステムの中で劇的な変化を伴って行われていたことが大きな要因であったと言えるが、小中学校間のシステムの変化は成長の過程に合わせた発達課題を克服するためのものではないのか。初等教育から中等教育の移行期に自ずとあるギャップという観点に立ち、小中学校の仕組みの違いにも目を向けたい。

中学校の指導は15歳で社会に出ることを想定して行うべきだと多くの中学校教員は言う。15歳で義務教育期間が終了するので当然であると言えるが、高等学校への進学率は、95%以上という実際を見ると、中学校の指導の多くは、高等学校への進学に目を向けているといってもよいだろう。志水（2010）は、中等教育の前期にあたる中学校の3年間で、後期いわゆる高等学校への選抜を行う準備をするということ。その前提に学歴主義が存在することを示唆している。

志水（2010）は、初等教育では横並びの教育を受け、その後、子どもたちが社会に出るための選

抜に向けて縦に並び変えられることに着目し、中学校の教師たちがいかなる倫理と活動とで「横のものを縦にしていくのか」（＝小学校時代は横並びであった子供たちを偏差値等で輪切りにされた高校という進路に割り当てていくのか）という問いから中学校の研究を行っている。「平等性」を旨とする日本の小学校と「階層性」を顕著な特徴とする日本の高校をつなぐ中学校にこそ、日本の教育の本質が隠されているのではないかという考えから中学校の研究を行ったとしている。

小・中学校の接続期に起こっていることを、毛利（2008）は、学校文化の移行とし、異なる「学校文化」の移行に伴う衝撃を、思春期という人生の移行期において経験することが子どもにとって大きな意味があるとしている。また、毛利（2008）は、学校文化の違いを小学校における「理想主義的」な学校文化と中学校における「現実主義的」な学校文化の違いと表現している。学業の達成を例にとり、小学校教師は「どの子ものびる」という理想主義的な見方に傾きがちであるのに対して、中学校教師は「能力差異がある」という現実主義的な見方の傾きがちであるように思うと言っている。筆者は、志水のいう「横のものを縦にする」中学校という表現に通じるところがあると考えられる。

どの子も伸びるという理想のもと意欲を引き出す小学校教育から、自分の力を把握し現実を見つめ、選抜という出口に向かう中学校教育への移行。毛利（2008）は思春期という人生の移行期は、子どもが自分と世界についての（子どもらしい）理想主義的な見方と（大人らしい）現実主義的な見方を加え、両者を統合していく時期と解釈している。その時期を乗り越えるために、学校教育としてどのような取り組みができるのか。「小中ギャップ」には、理想と現実に向き合うという人生におけるギャップを乗り越える課題も含まれているととらえることができる。

石村・藤森（2015）は、この「小中ギャップ」を「段差」ととらえ、その教育意義に着目した研究を行い、小中学校の仕組みや教育方法の違い（ここでは「段差」という）を教員の多くは意味のあるものとして積極的に位置付けていることを明らかにしている。「段差」を乗り越えていける教育を積極的に展開すること、乗り越える経験を教員がサポートすること、乗り越えさせる小中「連携」を展開することが必要であると指摘している。

「小中ギャップ」が発達を促すものとしての教育的意義を持つとするならば、カリキュラムマネジメントには、乗り越える力が存在するという視点が必要になってくるだろう。

**POINT④**「小中ギャップ」の持つ段差としての教育的意義を認識し、乗り越える力の存在を意識する。

#### ④ 小中連携・小中一貫教育にむけて

2016年に文部科学省から「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引き」が発出される以前に、先進的に小中一貫教育を実施していた自治体対象に実態調査（2014年）が行われた。中央教育審議会「小中一貫教育特別部会」で報告された文部科学省小中一貫教育実態調査（2014）によると、87%の学校が効果ありと回答していると同様に、課題があったと回答した学校も87%であった。また、小中一貫教育推進の主なねらいとして「9年間を通して児童生徒を育てる教職員の意識改革」が92%、「学習上の成果を上げる」が95%、「中一ギャップの緩和など、生徒指導上の成果を上げる」は96%にのぼっていた。

では、9年間の教育課程・指導方法の系統性・連続性確保の取り組みとしてどのようなことが行われたのか。同調査によると、小中の合同行事の実施が70%と多く、次に各教科別9年間の系統性を整理、小中一貫したカリキュラムを組んでいるが52%、続いて9年間をひとまとまりととらえた学校教育目標の設定47%、小中学校共通の学校経営理念の設定46%と続く。逆に、カリキュラムに関わってあまり取り組まれなかったものとしては、独自の教科・領域の設定25%、教科横断的な小中一貫カリキュラムの編成を総合的な学習の時間、食育、キャリア教育等分野ごと全てが20%未満であった。

大きな成果が認められる内容としては、中学校への進学に不安を感じる児童が減少した、いわゆる「中一ギャップ」が緩和されたが、小中学校の教職員間で協力して指導にあたる意識の高まり、互いの良さを取り入れる意識の高まりであった。大きな課題が認められる内容としては、教職員の負担感・多忙感の解消、打ち合わせ時間の確保、小中合同の研修時間の確保であった。

これらのことから、1つは、ねらいとして設定していた事柄の内、教職員の意識改革についてあまり成果が認められていないということ。2つは、教科についてのカリキュラムマネジメントに比べ、教科横断的な分野のカリキュラムマネジメントがあまり取り組まれていないということ。3つは、「中一ギャップ」緩和や教職員間の協力・相互理解に関する意識の高まりについての効果は実感できたものの、取組のための時間確保、教職員の負担感・多忙感に課題が残るということの3つの点に着目したい。

POINT⑤小中連携・小中一貫教育のためのカリキュラムマネジメントを考えるにあたり、時間確保、小中学校教職員の意識改革の課題があることを念頭におく。

分析の視点を整理すると、この5点になる。

POINT①「中一ギャップ」ではなく「小中ギャップ」として考える。

POINT②「小中ギャップ」緩和にむけたカリキュラムマネジメントでは、教師間の認知のズレ、ギャップにも目を向ける。

POINT③小中接続段階での不適応は、「学習の理解」と「思春期心性」、個人の能力や内面、心理的発達が大きく影響している。

POINT④「小中ギャップ」が持つ段差としての教育的意義を認識し、乗り越える力の存在を意識する。

POINT⑤小中連携・小中一貫教育のためのカリキュラムマネジメントを考えるにあたり、時間確保、小中学校教職員の意識改革の課題があることを念頭におく。

### 3 研究目的

本研究では、中一ギャップ解消も含めた様々な課題解決のために小中連携・小中一貫教育に係る制度やしきみを変えることに重点が置かれているという現状をふまえ、学校現場での「小中ギャップ」の実際と緩和の取り組みを明らかにし、小・中学校間の指導方法やしきみの違いを包含した「小中ギャップ」を乗り越える力とカリキュラムマネジメントについて考察することを目的としている。

### 4 研究方法

筆者自身が小学校教諭、小学校管理職、教育行政職員の立場で、小中接続期に表出する様々な児童生徒の適応・不適応とその解消にむけた取り組みについて経験・観察したことに加筆修正した3つのエピソード事例を、先行研究や国の方針等から得た視点をもとに、分析を行う。本研究における分析のための視点及び分析結果は、小中連携・小中一貫教育に向けたカリキュラムマネジメントを行う上での一方向として有効に活用できると考える。

### 5 結果

#### 5-1 エピソード紹介

##### 5-1-1 「小中ギャップ」が自分を変えるきっかけになったケース

筆者がかつて在籍していた学校で出会ったAは体に先天性の疾患があり、生活にある程度の制限がある児童であった。保護者は小学校入学に際して、学校に配慮事項を示し、不安なことは積極的にやり取

りをしながら、時には強く自分の思いを貫いてきた傾向があった。

保護者は、Aの身体のことを心配して慎重に学校生活を送らせたいという思いでいると周囲は理解していた。それが伝わるのか、A自身も学習面ではわからなくても仕方がないとか、生活面でも自発的な行動をとろうとするがすぐ気弱になってしまうという傾向があり、どこか自信なさそうな様子があったが、みんなに守られながら過ごすことで精神的な逞しさも育ってきていた。筆者は、Aと接する中で、Aは気が強く、もっとみんなの前で自分の意見をはっきり言ったり、表情豊かに楽しさや喜びを表したりすることが好きな児童であると感じていたが、幼く弱い存在として守られている自分であることが常になっているようだった。関わる教職員も身体のことでは何か危険なことが起こらないように注意を払い、Aが「守られている自分」でいることを容認していた観がある。

Aが小学校を卒業、中学校に進学し、2か月ほど過ぎたころに、母親と話をする機会があった。Aに関する中学校への引継ぎは、健康面、生活面、学習面それぞれに担任や養護教諭から丁寧に行われていたが、母親は、「中学校の先生が、全然Aのことをわかってくれない。」という思いを持っていた。その主な理由は、Aの体調について心配なことがあり、学校に話についても養護教諭しか対応してくれない。早退させてほしいと言って、迎えについても先生は誰も出てこない。運動の部活動ができないので、Aの孤立が心配だと言っても親身に話してくれない。といったことだった。

中学校の教員とこのことに関して話すと、Aは健康面では十分な配慮が必要だが、それ以外は他の子と変わらず接していった方が良いという認識をもっていた。Aの気質を踏まえて幼さを克服させたいというものが根底にあり、養護教諭を含む担任団でAについて何度も話し合い、管理職同意のもと対応を決めていたということだった。

結局、Aが徐々に中学校生活になじんでいった様子を見て、母親は、「最近では中学校の先生に任せとんの。」というまでになり、心配は落ち着いていった。

#### 5-1-2 「小中ギャップ」が良く働いたケースと悪く働いたケース

このエピソードは「小中ギャップ」が良く働いた一人と悪く働いた一人という同学年の対照的な二人の生徒についてである。

Bは、小学校中学年頃から行き渋りがあり、高学年になると登校していても別室で過ごす、または早退するという日が続いた。登校する時にも、なかなか学校に入れなかったり、保健室で休んでから教室へ行ったりということが多かった。友だち関係は良好で、Bが教室に入ると話しかける子も多く、休んでいた間のサポートを得ることもできた。生活も昼夜逆転傾向にあり、朝、起きることができないというのもBの課題であった。保護者にもBの生活の様子を改善することは難しかった。怠学の色が濃いBであったが、持ち前の頭の回転の速さで、教室では授業をリードするような鋭い発言をしたり物知りな面を活かして知識を披露する場面があったりして他の児童からも認められることは多かった。ただ、積み重ねが必要な算数や国語の漢字、言葉という分野では、やる気がなくなるという状態であった。

ところが、Bは中学校入学を期に、登校できる日が多くなり、昼夜逆転の生活も改善されていった。2年生になる頃には、毎日登校するようになり、学級委員や生徒会に立候補するという学校生活への意欲も見せるようになった。

Cは、小学校の時の登校状況には問題はなく、マイペースで凝り性な所はあるが友だちと共に穏やかな学校生活を送っていた。Cにはマイペースであること他に、忘れ物や勘違い（話を正確に聞けないとか聞いていないことが主な原因）が多かったり、持ち物の管理が苦手だったりという行動面での課題があった。また、学習面での課題も抱えていた。小さい時から一緒に過ごしてきた同じ学年の友だちはそれを理解して大らかに受け止め、先生たちは個性として認めて緩やかな対応をしていた。そんな環境

の中で、Cはちょっと個性的な子という認識がされていた。

ところが、Cは中学校に入学すると、だんだん学校を休む日が増えていった。原因ははっきりとしていなかったが、中学校の教職員は、学習についていけないことが大きいという認識をもっていた。凝り性であったCは、家で好きなゲームをすることに夢中になり、昼夜逆転に陥り、朝、起きられないという悪循環の中で、不登校になった。

### 5-1-3 小中連携に取り組んだケース

Z市では、2017年・2018年の2年間、国立教育政策研究所が行っている「魅力ある学校づくり調査研究事業」委託を受け、また2019年には独自に事業内容の継続をし、不登校・いじめの未然防止、特に小中接続期における不登校者数の抑制に取り組んだ。この事業の主な内容は、中学校区内の小中学校が連携して、授業改善、行事等を通した「居場所づくり」や児童生徒の「絆づくり」に取り組み、児童生徒の意識調査によってPDCAサイクルを回しながら不登校者数の増減を注視し、対応、改善していくことである。

Z市においては、X中学校区で他に先駆けて実施した後、2018年に、実践校を市内全中学校区に広げた。三重県教育委員会が行っている人権感覚あふれる学校づくりの取組である、中学校区を母体とし、人権教育に関わる様々な取組や情報共有を行っていく子どもネットワークの組織を活用し、人権教育と魅力ある学校づくりの二本立てで取り組むこととした。

子どもネットワークの活動は、同一中学校区内の小中学校それぞれの管理職や人権教育担当者等で組織する校区連絡会で活動計画から実践、振り返りの機会が企画されている。小中学校で行われる人権をテーマにした授業をお互いに見せ合い、人権教育目標を校区で共有したりカリキュラムの作成をしたりと、その取組は、組織としても活動としても、従来から根づいているものである。この組織を活用することは、教職員による小中連携の基盤ができてきている状態で、不登校・いじめ未然防止の取組についても、目標の共有や指導方針や指導体制の相互理解、児童生徒の情報共有をスムーズに進め、9年間を見通した指導に近づけるといふねらいがあった。また、「小中ギャップ」による新たな不登校者の増加は、他市町の例にもれずZ市でも課題であったので、小中連携体制の実効性を高めることも、この事業の目的の一つであった。

取組の結果、2018年度にはZ市の不登校者数は減少した。2018年度末に集約した教職員の意見を主な取り組み、成果と課題に整理したものは以下のとおりである。

	小学校	中学校
取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・6年生に中学校生活を意識して生活を送らせた。</li> <li>・行事の意味を改めて考え、自立的活動としてのねらいを共有した。</li> <li>・担任が問題を抱え込むことがないように共有、協働した。</li> <li>・児童が活躍する場を意識的に設定する。(有効だった。)</li> <li>・児童一人ひとりとの面談、聞き取りの時間を作り児童理解を深めた。</li> <li>・わかる授業の工夫を行った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校へのお出前授業や出前クラブ指導を行った。</li> <li>・生徒同士が関わる機会を多く設定した。</li> <li>・学校行事での視点をはっきりさせ、学年で共有した。</li> <li>・生徒の個々の悩みや課題に細かく対応した。</li> <li>・掃除の仕方や挨拶指導など小中で一緒に考えた。</li> <li>・わかる授業を意識し、安定感のある授業進行や授業改善に取り組んだ。</li> <li>・小中でお互いの授業参観を行った。</li> </ul>



小中ギャップを乗り越える力に関する一考察

	小学校	中学校
成果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中学校とのつながりが強くなった。</li> <li>・中学校との連絡調整が気軽にできるようになった。</li> <li>・授業交流で中学校への不安解消ができた。</li> <li>・不登校、いじめ未然防止への教員の意識が高まった。</li> <li>・わかる授業の工夫で児童の変容が見られた。</li> <li>・児童の自主的な行動が見られた。</li> <li>・目標の共有で小中が同じ方向を向いて指導することができた。</li> <li>・進学について中学校教員と詳しく話すことができた。</li> <li>・小中で児童生徒を大事に思うということが共有できた。</li> <li>・不登校や不登校傾向のある児童について、中学校と情報交換できた。</li> <li>・児童が主体的に取り組む授業への改善ができた。</li> <li>・同じ目標をもって、小中9年間の取組を模索できた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中一段階での新規不登校を出さないという良い意味でのプレッシャーが芽生えた。</li> <li>・生徒と話をする機会が増えた。</li> <li>・出前授業や出前クラブ指導を行い、児童の中学校に対する心の壁が低くなった。</li> <li>・小学校と情報交換する機会が増え、小学校とのスタンスの違いがわかった。</li> <li>・小中で授業参観をし、事後の研修会で多くのことを学んだ。</li> <li>・校内での生徒の情報交換の必要性やその方法について再考することができた。</li> <li>・教科担任制の良さとして、生徒の情報交換が気軽にできる環境があると認識した。</li> <li>・小学校での丁寧なコミュニケーションの取り方など参考になった。</li> <li>・小中連携を進めていきたいと思った。</li> <li>・中一の入門期に緩やかに慣れていけるように配慮できた。</li> </ul>
課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合いや会議の時間が取りにくい。</li> <li>・仕事が増えたという負担感がある。・事務作業の増加。</li> <li>・全職員への周知がスムーズにいかない。</li> <li>・せっかく小中で授業参観をし合っても、共同の事後検討会が時間的にもてない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校との具体的な連携が難しい。</li> <li>・仕事が増えた。・話し合いの時間を捻出する事が難しい。</li> <li>・今の時代に合わせた生徒指導、生徒支援を教員が学ぶべきだが、その時間と資金がない。</li> </ul>

5-2 エピソード分析

5-2-1 「小中ギャップ」が子どもを変えるきっかけになったケース（事例5-1-1）

筆者は、Aが「守られている自分」でいる間は、成長はないと感じていたのに、殻を破る手助けをしなかったことを思い知らされた。中学校の先生方は、学校・学年全体でAと向き合おうとしていたとわかった。中学校のチームでの対応の強固さを感じるとともに、何より確実にAが成長したということがうれしかった。

（分析 POINT①）本ケースは、「小中ギャップ」が児童生徒の成長のきっかけとなった事例であると言える。小学校では、保護者や個々の児童への対応は「まず担任」ということになる。Aの場合、小学校入学時の体も小さく体力もない状況で行っていた対応が6年生までずっと続いたのは、進級するその時々担任が自分で対応しなければならず、長いスパンでAの成長に目を向けた共通認識や対応ができていなかったからではないか。

もちろん、小学校でも発達段階に合わせてその学年に合う到達目標を設定しながら、個々の担任が取り組んでいるが、Aのように健康面の配慮と保護者対応が必要な場合、「守られている自分」の状況を変えることなく6年間を過ごすことも多いだろう。健康面については、個人差があるので一概には言えないが、もし、その状況が中学校まで続いたら、Aの可能性をせばめることになっていただろう。中学校の生徒の自立を促すための指導、長いスパンでAの成長を考えた学年団や養護教諭といったチームとしての対応など、「小中ギャップ」がAの潜在的に持っていた自立への意欲を引き出したと考える。

（分析 POINT④）本ケースの場合、中学校での、これまでの特別扱いを極力控えた自立を促す対応によって、Aが不適応を起こす可能性もあった。Aが適応していったのは、Aの中に困難に耐える力や自

分を変えたいといった自立の芽が育っていたからだと思われる。中学校という環境に身をおいたことで、自分では殻を破ることができなかつた状況を変えるきっかけとなった。これまでの保護者からの厚い加護、受容、筆者が感じていたAの勝気な面や自己表現への欲求がきっかけをうまく生かすことに大きく関わっていたと考える。

Aのケースから、小中の違いには成長への教育的意義があるということ、そしてそれを不適應でなく意義に変えるにはギャップを乗り越えるための原動力となるものが必要であると考えた。Aの場合は、自身の自己表現や自己実現の欲求と保護者からの加護と自尊感情であったと思う。

### 5-2-2 小中ギャップが良く働いたケースと悪く働いたケース（事例5-1-2）

（分析 POINT③）この二人の登校状況が小中で逆転したことの一つに、「小中ギャップ」があるのではないかと考える。みんなで横並びの小学校では、Cの個性は内包されていたが、自立を促す中学校では、Cは環境の変化に適應する力や自立の力が十分に育ってなかつたのではないかと。一方、潜在的に学習面で理解力があつたBは、中学校でそれを発揮する場、機会を見つけることができたのではないかと。自立を促し秀でたものを評価する中学校で、学力という自分の力を信じていることができるようになったのではないかと。Cには、中学校で求められる能力、価値に自分の秀でた力を当てはめることが出来なかつたが、ゲームの世界では自分の力が発揮できるという実感が持てたため、それに夢中になっていったのかもしれない。

Cの例では、授業形態の違いや指導方法の違い、部活動の有無など表面的な学校のしくみよりも、個人の能力や内面、心理的発達に目をむけていくことの重要性が浮き彫りになったケースであると思う。

（分析 POINT④）横並びの小学校、横の者を縦に並び変える中学校という仕組みの中で、それに適應できなかつたCと適應できたBには、「小中ギャップ」により対照的な変化が起きた。横並びの者を縦に並び変える変化に対応するためにはどんな力が必要なのか。二人の例から二つのことが考えられる。

周りと良好なコミュニケーションをとり協調することが求められる小学校時代には、注目を集めたいがコミュニケーションを良好に保つにはこだわりが強いBにとって、自己有用感を感じる事が難しかった。しかし、自立、特に学力が評価の指標となる中学校においてBは自信と自尊感情を持つことができるようになった。みんな仲良し、お互いを理解し合うことに価値をおく小学校時代には、Cのマイペースさや個性は温かく包み込まれていた。しかし、それは包み込まれているだけでC自身が自己有用感や自尊感情を意識することはなかつた分、思春期特有の自意識も加わって、中学校での自己評価に耐えることが難しかったのではないかと。

Cが直面した小中ギャップを乗り越えるには、どのような取組が必要だったのか。どのような力が育っていればよかつたのか。これを考えることは、カリキュラムマネジメントの柱を考える視点になる。

### 5-2-3 小中連携に取り組んだケース

（分析 POINT②）この取組の成果として注目したのは、小学校側からは、小中学校の教員同士が連絡を取り合ったり、情報共有をしたりすること、つながりが強くなることについて良かつたという認識もっており、中学校側からは、小学校でのコミュニケーションの取り方やスタンスの違いを知つたことや教科担任制の良さを再認識したといった意見があつたことである。筆者が幼小連携研究に関わつた時にも経験したことであるが、子どもを送り出す（進級させる）方は受け取つた方との交流やつながりを求め、受け入れる（入学させる）方は送り出されてくるまでに子どもがどのように受け止められ、育てられてきたかを知りたいと思う。知ることによって受け入れ側の方向性を確認することにつながる。小中相互に連携の必要性をしっかりと認識し、良好な関係性があるからこういった意見が出るのだろう。幼小

連携研究の時には、お互いの教育方法や教育意義に重きを置きすぎてそれが難しかった。

この取組については、これまで機能していた組織を母体としていたため、共有してきた人権教育推進の行動目標や目的がそのまま生きている。しかし、共有された目的や系統だったカリキュラムはあっても、取組自体はそれぞれの領分で行っていた感がある。

このことに関して注目したいのは、「小中で児童生徒を大事に思うということが共有できた。」という意見である。小中が連携して不登校・いじめ未然防止にむけた今回の取り組みは、お互いに共有すべきこととそれぞれの教育的意義において行うことの二つの柱で成り立っていた。その柱を支えるものが「子どもを大事に思う」土台だったのではないか。連携・一貫の取組において、何に取り組むかの柱は必要で、それが何本かあるとして、それを支える共通認識された土台が必要であると考えられる。

(分析 POINT⑤) この取組の課題として注目したのは、連携のための仕事増加と多忙感である。小学校も中学校も同様に時間がないという意見を持っている。教員同士のつながりがスムーズに行くことや児童生徒の交流機会増加、小中の授業研究交流などは良い事であるという認識でいても、それを実行するための障壁があるのである。国の調査でもそれは明らかになっている。

教員の「小中ギャップ」への意識改革についての意見がないので今回は分析できないが、小学校6年生に中学校生活を意識して生活させたとか小中で挨拶指導や掃除の仕方などを一緒に考える、小学校で一人ひとりの面談、聞き取りの時間をとるといった取り組みは、小中連携に取り組むという大きな目標のもと小中の考え方や方向性の違い、ギャップに気づき、それを共に前向きに考える中での意識の変化の表れではないかと思われる。

## 6 まとめ

本稿の目的は、小中連携・小中一貫教育推進の背景となっている「小中ギャップ」について、それを乗り越える力に着目した考察を行うこと、「小中ギャップ」に着目したカリキュラムマネジメントの在り方を考えることであった。先行研究から得た視点とその視点で行った事例分析から得たことをもとに、「小中ギャップ」を乗り越える力、それに着目したカリキュラムマネジメントについてまとめたい。

事例分析からわかる「小中ギャップ」を乗り越える力については、自立への欲求を行動に移す下支えとなる自尊感情、学力、壁に直面した時に自分を支える自己有用感の3点であった。学力向上は学校教育の大きな責務なので当然取り組まれていることであるが、小学校から「小中ギャップ」を意識した学力形成を行い、みんなできる能力はある前提で横並びを旨とする学力観から、強み弱みを意識させる中等教育にむけた学力観への転換を徐々に行っていくことが個々の壁を乗り越える力になる。

カリキュラムマネジメントに関しては、小中学校の違いを解消し、滑らかな接続を行えば不適応は解消されるのか、という問題意識に立って考察をした結果、不適応は単なる接続期の課題ではなく、校種の接続は発達段階・課題のハードルが上がるタイミングでありそれは自ずと組み込まれているものであるという視点、そして、「小中ギャップ」には教育的意義があるという視点に立ち、校種の特性を踏まえた上で9年間でどんな力を育成し、どのような取組をするのかを考えることが必要であるとわかった。

連携・一貫の取り組みの多くが児童生徒の交流の機会を持つことや授業乗り入れ、教員による教育目標や情報共有の定期的な会議など、形だけになってしまう可能性があることは考えるべき課題である。形式が先行するのは、教員の仕事量増加、多忙感や時間確保の問題が影響していることは明確であるが、課題に応じたカリキュラムマネジメントには、お互いの校種への認知のズレ、教育観・指導観のギャップ、それぞれの教育、指導体制に関する理解を起点とすることが必要である。そのためには、まずは教員間の交流をもつこと。そして、例えば「お互いに子どもを大切に思っていることが共有できた」というような共感できる教育への姿勢を土台とし、児童生徒の実態を中心においた柱が共通のカリキュラム

に組み込まれることが必要であると考える。

例えば、小学校高学年から中学1年生までのスタートカリキュラムを心理面の一つの柱とする。小学校では、単なる前倒し経験や交流ではなく、キャリア形成の視点に立つ目標設定や個々の自己有用感、自尊感情を意識し高める主体的な活動を。中学校では、単なるオリエンテーションではなく、指導体制の理解と生徒同士の協働を促す主体的な活動を。そして、小中学校ともに、心理面の支えとして個人面談実施、セーフティネットとして接続期に特化した専門家による相談の機会を組み込む。

また、学習面の柱として、例えば小中の連続で指導目標が設定されている教科において教員の協働による指導法の共通化、小中統一カリキュラムの設定が挙げられる。また、郷土教育、人権教育、食育やキャリア教育などの教科横断的な領域において、つながりを意識した小中カリキュラムの創造は、受験のための学習だけではない学ぶことの価値を子どもにつかませる上で重要であり、社会に出るまでの多様な価値観の獲得や思春期に自意識が高まる中での自尊感情形成につながるだろう。

事例に基づく筆者なりの考察として、「小中ギャップ」を乗り越える力、カリキュラムマネジメントの方向性、柱となるものについて例を挙げたが、それは学校規模や地域性により異なるということを前提としている。また、今回の事例では教員の意識改革については分析できなかった。筆者は、かつて幼小連携研究を行った経験から、形だけが整えば「小中ギャップ」を緩和することができるのかという疑問を持っていた。本テーマの考察を通して、形だけではない児童生徒の実態を中心においた小中連携・小中一貫教育を行うためには、「小中ギャップ」の事例分析と先行研究から得た視点をもとに課題にせまり、明らかになった課題に向けたカリキュラムマネジメントの方向性、柱を探ることが重要であるという考えに至った。今後の実践を通じて、様々な事例分析を行い、「小中ギャップ」を乗り越える力と教育課題に応じたカリキュラムマネジメントについてさらに探求していきたい。

## 引用・参考文献

- 神村栄一・上野昌弘（2015）「中一ギャップ—新潟から広まった教育の実践—」新潟日報事業社 4, 9
- 国立政策研究所生徒指導リーフ 15（2020）『「中一ギャップ」の真実』生徒指導進路指導研究センター
- 富家美那子、宮前淳子（2009）「教師の視点から見た中一ギャップに関する研究」『香川大学教育実践総合研究』18、89—101
- 佐藤憲夫（2017）「学校不適応（中一ギャップ）解消にむけての小中学校連携の試み」『名寄市立大学社会福祉学科研究紀要』7巻 1—11
- 中村仁志、太田友子、丹佳子、福田奈未（2016）『「中一ギャップ」における問題と背景—小学校から中学校への接続における生徒の困り感について—』山口県立大学学術情報第9号（看護栄養学部紀要第9号）87—92
- 志水宏吉（2014）「学校にできること—人称の教育社会学—」角川学芸出版 132-136
- 毛利猛（2008）「香川県における『小中連携』の取り組みに関する研究」『香川大学教育実践総合研究』16、1—13
- 石村雅雄、藤森弘子（2015）「小・中学校の『段差』の教育的意義を踏まえた小・中『連携』のあり方」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』29号 1—8
- 志水宏吉（2014）『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房
- 田村学（2017）「カリキュラムマネジメント入門」東洋館出版
- 金井香里、佐藤英二、岩田一正、高井良健一 共著（2019）「子どもと教師のためのカリキュラム論」成分堂
- 文部科学省（2018）「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引き」12-13
- 文部科学省（2014）「小中一貫教育実態調査」『中央教育審議会小中一貫教育部会資料』