

## 小学校教員と中学校教員における児童・生徒理解に関する調査 －「リーダー」「指導が困難な子ども」および「気になる子ども」に焦点を当てて－

### Teachers' Understanding for "Leadership", "Handling Difficulty Students", and "Students with Concern" at Elementary Schools and Middle Schools

秋 光 恵 子\* 大 木 伸一郎\*\*  
AKIMITSU Keiko OHKI Shinichiro

本研究は、「リーダー」「指導が困難な子ども」「気になる子ども」に焦点を当てて、小学校教員と中学校教員の捉え方を具体的に把握することで小・中学校教員の相互理解と連携を促進し、中1ギャップの解消に対する一助とすることが目的であった。小学校および中学校教員115名を協力者とした調査では、「リーダー」および「指導が困難」な子ども像についての自由記述と、小学校と中学校において「気になる子ども」の特徴を11項目から3項目選択することを依頼した。その結果、「リーダー」については小学校と中学校の教員間で差異は認められなかったが、「指導が困難な子ども」については中学校の方が小学校よりも「大人との関係」に課題のある子ども像を記述した教員が有意に多かった。また、「小学校で気になる子ども」では、小学校教員自身の考えとしては「友人関係不適応」が最も多く選択されていたのに対して、小学校教員が考える「小学校で重視されている特徴」では「規則不適応」と「反社会的行動」が多く選択された。一方、「中学校で気になる子ども」ではこのような食い違いはなく、「家庭状況不安定」が最も多く選択された。さらに、中学校教員が考える「小学校で気になる子ども」では無回答が三分の一以上を占めていた。これらの結果に基づき、①小学生と中学生の発達段階を踏まえた育成方針の相互理解が必要であること、②小学校から中学校に対する保護者や家庭状況に関する情報提供が有益であること、③中学校教員は積極的に小学校の学校文化を理解すること、が両者の連携を深め、連続性のある支援を活性化して、子どもが中1ギャップを乗り越えて大きく成長する学校の実現につながる事が考察された。

キーワード：小中連携、リーダー性、指導が困難な子ども、気になる子ども、中1ギャップ

Key words : partnership between elementary and middle schools, leadership, handling difficulty students, students with concern, transition to middle school

#### 問題と目的

文部科学省（2019）による「平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」では、小学6年生から中学1年生にかけて、暴力加害（小学6年生6,450人→中学1年生12,291人）、不登校（小学6年生14,061人→中学1年生31,046人）、自殺（小学6年生4人→中学1年生17人）と、いずれも急激な増加が報告されている。これは以前から継続している現象であり、このような中学校入学後の様々な不適応は「中1ギャップ」と呼ばれる。「中1ギャップ」とは「児童が、小学校から中学校への進学において、新しい環境での学習や生活へうまく適応できず、不登校等の問題行動につながっていく事態」であり（中央教育審議会、2014）、上記のような生徒指導上の諸課題に加え、学習面においても中学入学後に意欲が低下する生徒の増加が指摘されている（文部科学省、2016）。

この「中1ギャップ」について、新潟県教育庁（2007）は、「いじめ・不登校が急増するという現象面と学校制度や教職員の指導等のギャップのふたつのとらえ方がある」としている。ここでの「現象面」は先に述べた諸課題の急増を指しているだろう。また、ふたつ目の「学校制度や教職員の指導のギャップ」については、学級担任制から教科担任制への移行に代表されるような変化であり、文部科学省（2016）も指導の体制や方法等、小学校と中学校での7つの違いを指摘している。このようなギャップを埋めるひとつの方策として、小中一貫教育や小中連携教育も進められ、2017年3月時点で全国1749市区町村の81.1%で小中一貫教育、もしくは小中連携教育が実施されていることが報告されている（文部科学省、2017a）。しかし、これらを件数でみると、設置者が国立大学や学校法人である学校を合わせても301件（設置予定も含む）であり（文部科学省、2017a）、小

\* 兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻学校心理・学校健康教育・発達支援コース 教授

令和2年4月24日受理

\*\* 大阪府堺市立上野芝中学校

学校と中学校という学校組織を一体化した教育の推進は途上段階にある。したがって、従来から行われてきた小学校と中学校の間での連携の取り組みを引き続き丁寧を実施していくことが、当面のギャップを埋めるためには不可欠であると言えよう。

それでは、小学校と中学校における連携ではどのようなことが行われているだろうか。毛利（2008）は香川県下の全ての小学校と中学校を対象に「小中連携」に関する調査を実施している。この調査では「教職員による連絡会」7項目、「授業に関する異校種間交流」9項目、「児童生徒の交流」8項目について整理されており、最も実施率が高かったのは『小学6年生に対する中学校生活に関する事前説明会』（92.3%）、次いで高かったのは『小6担任と中1担任との連絡会』（88.3%）であった。また、これらの連携に対しては『学習指導上の有益な情報が得られた』（小学校：60.7%、中学校：89.7%）、『生徒指導上の有益な情報が得られた』（小学校：79.8%、中学校：93.1%）、『小中学校教員の相互理解につながった』（小学校：70.6%、中学校：75.9%）と、肯定的な評価がなされていた。その一方で、小学校教員と中学校教員の中1ギャップに対する捉え方を比較した結果からは、小学校教員は中学校に送り出した子どもが適応できていないことで中学校に不信感を覚え、中学校教員は小学校では子どもを甘やかして脆弱にしていると感じていることが推察されている（毛利，2008）。

このような小学校教員と中学校教員の意識の違いについての報告は多い。例えば、富家・宮前（2009）は中1ギャップの要因を小学校、中学校双方の教員に自由記述で回答を求め、「友人関係」「教師との関係」「学業」「部活動」「その他」のいずれにおいても相当の違いがあることを示している。例えば「友人関係」では小学校・中学校の教員ともに最も記述が多かったのは『小規模校出身者は肩身が狭い』であったが、小学校教員の記述で2番目に多かったのは『友人関係を築くのが苦手』（24.3%、中学校では9.5%）であり、中学校教員では『小学校からのいじめを引きずる』（19.1%、小学校では0%）であった。また「学業」においても小学校教員が最も多く挙げたのは『内容が難しい・進度が速い』『定期テスト等のシステムに不慣れ』（いずれも34.2%）であったが、中学校教員では『基礎学力・学ぶ習慣の不足』（38.3%）であった。「教師との関係」では学習指導や生徒指導等いろいろな側面において『中学校の先生は接し方が厳しい』という小学校教員の記述を取り上げ、「厳しさの程度の点では、教師の視点から見ても格差があるようである」と述べている（富家・宮前，2009）。また、浦山・内野・笹山（2014）が調査した「小学校時代に子どもに身につけさせたいこと」でも、小学校教員と中学校教員で最も選択率が高かったのはどちらも『基本的生

活習慣・礼儀』であったが、『きまりを守る』（小学校：13%、中学校：24%）や『指導に素直に従う心』（小学校：1%、中学校：12%）では小学校教員と中学校教員の間で大きな開きがあることが報告されている。さらに石村・藤森（2015）では、中1ギャップに対する4つの考え方から自身の考え方に最も近い1つを選択させたところ、小学校教員・中学校教員ともに最も多く選択されたのは『小中の接続をスムーズにすることは適応の問題を抱えた生徒への支援になる』であったが、『ギャップをなくするのが良いとは思わない』を選択した小学校教員は12%であったのに対して中学校教員では29%となり、『接続をスムーズにすることが大切である』を選択した小学校教員は29%に対して中学校教員では4%に留まっていた。文部科学省（2016）も、それぞれの発達段階を踏まえたものとしながらも、小学校は「比較的きめ細かい指導」であり、中学校は「比較的抽象度の高い内容を含めた指導」と、差異があることを認めている。毛利（2008）では「リーダー」についての小学校教員と中学校教員の意見交換が紹介されているが、『どの子どももリーダーになりうるという前提でリーダーを育てている』という小学校教員に対して、中学校教員からは『どの子どももリーダーになりうるというのは、結局、誰もリーダーではないということ』という反論があったという。毛利（2008）はこの議論を、小学校の「どの子ども伸びるという理想主義」と中学校の「能力差はあるという現実主義」という考え方の違いがよく現れていると述べている。

しかしながら、先述のように、毛利（2008）の調査においても小中連携に対しては肯定的な評価がなされている。また、浦山ら（2014）でも、連携における課題として「共通課題の認識不足・指導の力点の違い」が挙げられていたものの、連携を「必要だと思う」という回答は小学校教員・中学校教員それぞれ76%と91%にのぼり、必要性に関する共通認識はできていることが示された。中学校教員を対象にした長島・藤井（2012）の調査でも同様に、「小学校と中学校では生徒観や視点に相違がある」としながらも、「生徒個々についての小学校から情報を生徒のために最大限活用したい」という中学校教員の考えが明らかにされている。実際、中学校にとって、新入生に関する小学校からの引き継ぎ情報が、中学校入学後の生徒理解・生徒対応において非常に大切な情報源であることは間違いない。もし入学後すぐに問題行動が生じたとすれば、担任教師や生徒指導担当教員はまず小学校から引き継がれた情報を確認するだろう。そして、それらの情報を参考にしながら、その生徒に合った対応方法や保護者対応のポイントを検討し、中学校での指導に役立てているはずである。

ところが、中学校入学後に問題行動を起こした生徒が

小学校との引き継ぎでは話題にあげられておらず、いわゆる「ノーマーク」だったということがしばしばある。その逆に「指導上注意が必要」と引き継がれた生徒を注意して見守っていても中学3年間で大きな指導をすることは一度もなく、それどころか部活動や学級で大きく成長・活躍する姿を目の当たりにすることも多い。また、小学校側から「この子はリーダータイプです」と引き継ぎがあり、中学校でも期待をもって観察した結果、小学校での評価に首を傾げるケースもある。このような経験から、小学校と中学校では相互理解を深めるのは困難と感じる教員も少なからず存在するであろう。しかし、先行研究でも明らかのように、小学校と中学校では様々な違いがあることを前提とし、相互理解を深めたいという両者が連携することに異を唱える教員は少ないはずである。

そこで本研究では、小学校と中学校の間の相互理解を深め、形式的ではない充実した連携とするための基礎的な資料を提供することを目的とし、小学校教員と中学校教員の児童・生徒観の違いについて具体的に把握することを試みたい。野口・鈴木・門田・芦田・秋田・小田(2007)では、幼稚園と小学校の教育場面で用いられる8つの語がどのように理解されているのかを比較した結果、すべての語において大きな違いがあることが示されていた。例えば、「トラブル」という語は幼稚園では『いざこざ』や『思い違い』という意味で用いられていることが多かったが、小学校では『攻撃的行動・危険』の意味で捉えている割合が幼稚園の2倍以上であった。つまり、幼稚園では「思い違いをしやすく、いざこざを起こすことがある子ども」という意味で『少しトラブルの多い子ども』と小学校に情報提供をしたつもりが、小学校では『攻撃的で危険な子ども』と受け取られている可能性があるということになる。このようなズレは小学校と中学校の間でも生じていることは十分に考えられよう。中学校において、新入生に関する前情報は小学校からの引き継ぎ情報がほぼ全てであるといつて過言ではない。中学校ではそれらの情報を活用して生徒の新たな学校生活での適応を促し、また問題行動が生じた際には適切に対応することが中1ギャップの解消には必要である。したがって本研究では、小学校と中学校の引き継ぎにおいて必ず確認されるであろう「リーダー」と「指導が困難な子ども」に焦点を当て、野口ら(2007)の研究を参考に、小学校教員と中学校教員がそれぞれをどのような意味で捉えているのかを自由記述式により調査を実施するものとする。さらに小学校と中学校における「気になる児童・生徒」についても検討し、小学校教員と中学校教員の相互理解の促進に対する一助としたい。

## 方法

(1) 協力者 大阪府A市立B中学校教員と同校区内の小学校2校の教員、およびA市立C中学校教員と同校区内の小学校3校の教員に協力を得た。回答者は小学校86名(男性39名,女性47名),中学校29名(男性16名,女性13名)の計115名であった。

(2) 調査時期 平成29年8月にB中学校区およびC中学校区の小学校・中学校夏季合同研修時に実施した。なお、調査の実施にあたっては、協力者の所属する小学校および中学校の校長の了承を得た。

(3) 調査内容 無記名・個別記入式の質問紙調査であり、以下の事柄について回答を求めた。

- i) 学級の中で「リーダー性がある」と考える児童・生徒の特徴を自由に記述する。
- ii) 学級の中で「指導が難しい」と考える児童・生徒の特徴を自由に記述する。
- iii) 「気になる児童・生徒」の特徴をどのようなものと捉えているかを比較するために、下に挙げた(A)から(K)の11項目を示し、「自分自身が気になる特徴」「小学校で重視されていると思う特徴」「中学校で重視されていると思う特徴」の3種類について、それぞれ3つの特徴を選択させた。なお、ここで示した11つの特徴のうち、8項目は中学校における「気になる生徒」について検討した柳川・大谷(2015)によるものであり、3項目は小学校での「気になる児童」について学校心理学を専門とする大学教員1名と学校心理学を専攻する現職教員大学院生6名で検討して追加したものであった。
  - (A) 学習面で心配な児童・生徒：授業中の様子や行動、成績などの学習面が心配
  - (B) 基本的な生活習慣が気になる児童・生徒：学校での生活や行動の様子から、家庭での生活習慣が気になる
  - (C) 家庭状況不安定児童・生徒：保護者の養育態度や経済状況が気になる
  - (D) 不適切行動児童・生徒：周囲の目を意識して(気を引こうとして)不必要な言動をする
  - (E) 消極児童・生徒：おとなしくて、自分から積極的に友達の輪に入っていくことができない
  - (F) 多動児童・生徒：多動傾向があり、授業中立ち歩くなど落ち着きがない
  - (G) 感情不制御児童・生徒：攻撃性、衝動性が強い
  - (H) 対人関係不適応児童・生徒：友達がほとんどおらず、一人で行動しがち
  - (I) 友人関係不適応児童・生徒：友達から避けられている傾向があり、友達の輪に入れてもらえない
  - (J) 規則不適応児童・生徒：学校や学級でのルール、



教員の指導を守らない・守れない  
 (K) 反社会的行動児童・生徒：学校内外を問わず、  
 犯罪行為など反社会的な行動が目立つ

結果

(1) 「リーダー性」について

収集された「リーダー性」の記述は小学校 255 項目、  
 中学校 87 項目の合計 342 項目（一人当たりの平均記述  
 数 3.0 個）であった。これらの記述を、学校心理学を専  
 門とする大学教員 1 名と学校心理学を専攻する現職教  
 員大学院生 6 名で KJ 法により分類を試みた結果、「調  
 整力」「影響者」「尊敬」「自立心」と命名されるよう  
 な 4 カテゴリーが生成された（表 1）。「調整力」は『学級  
 や集団内での状況を把握し周囲に適切に働きかけがで  
 きる力』、『異なった意見や考え方に対して柔軟に対応で  
 きる態度』と定義し、「状況把握力」「協調性」「コミュ  
 ニケーション能力」といった下位カテゴリーを含めた。  
 ここには、学級や集団での様々な意見を取りまとめるな  
 ど「コーディネーター」としての役割とみられる記述が  
 多くみられた。「影響者」は「発信・提案力」「中心的存在」

「人気者の性格」など、その個人の特有の性質で周囲を  
 惹きつけ、適切な働きかけを行うことができることに関  
 する記述のまとめであり、『周囲から一目置かれてお  
 り、集団に対して自分の考えを発信することができる  
 力』、『自然と周りに人が集まる人気者であり、影響を  
 与えることができる存在』と定義した。「尊敬」は「学力・  
 学習」「受容的」「信頼・人望」など、学習や運動などの  
 能力面や、やさしさなどの内面性の豊かさから周囲の児  
 童・生徒から資質を持つ個人へ向けられた視点の記述で  
 あった。そこで「尊敬」に対しては、『本人の持つ能力  
 や学習の特性から尊敬を集め、周囲に働きかける力』、『善  
 悪の判断ができ、集団内で人望がある存在』と定義した。  
 「自立心」は「規範意識」「自分の考え」「行動力」など  
 集団内での自立した個人が持つ特有の性質を示す下位  
 カテゴリーをまとめたものであり、『周囲に流されずに  
 正しく善悪の判断ができ、行動に移す事ができる力』、『周  
 囲の人間の考えに支配されずに物事を進めることがで  
 きる力』と定義した（表 1）。

小学校と中学校の教員それぞれが各カテゴリーに含  
 まれる記述をした割合についてカイ二乗検定を実施し

表 1 小学校および中学校教員の自由記述による「リーダー性」の分類と記述率

大カテゴリー	定義	小カテゴリー	小学校	中学校
調整力	学級や集団内での状況を把握し周囲に適切に働きかけができる力	状況把握力	63.9%	63.3%
		周りを見て行動		
	異なった意見や考え方に対して柔軟に対応できる態度	協調性		
		まとめる		
影響者	周囲から一目置かれており、集団に対して自分の考えを発信することができる力	コミュニケーション能力	55.4%	56.7%
		ミニ教師		
		引っ張る		
	自然と周りに人が集まる人気者であり、影響を与えることができる存在	発信・提案力		
中心的存在				
発言力				
尊敬	本人の持つ能力や学習の特性から尊敬を集め、周囲に働きかける力	遊び	51.8%	43.3%
		プラスの影響		
		元気・声の大きさ		
	善悪の判断ができ、集団内で人望がある存在	人気者の性格		
学力・学習				
リーダーの資質				
自立心	周囲に流されずに正しく善悪の判断ができ、行動に移すことができる力	受容的	48.2%	43.3%
		優しさ		
		信頼・人望		
	周囲の人間の考えに支配されずに物事を進めることができる力	公平性		
正義感				
規範意識				
自立心	周囲に流されずに正しく善悪の判断ができ、行動に移すことができる力	やるべき事が出来る	48.2%	43.3%
		自分の考え		
		積極性		
	周囲の人間の考えに支配されずに物事を進めることができる力	計画性		
行動力				

た結果、どのカテゴリーにおいても校種による差異は認められなかった ( $\chi^2(1)<0.222$ , ns)。

(2) 「指導が難しい児童・生徒」について

「指導が難しい児童・生徒」の記述は小学校 201 項目、中学校 79 項目の合計 280 項目（一人当たりの平均記述数 2.4 個）が収集された。「リーダー性」と同様に整理した結果、「大人との関係」「発達上の課題」「反抗」「社会性の乏しさ」「内面の課題」と命名される 5 カテゴリーが生成された（表 2）。「大人との関係」は「保護者に課題」「大人不信」「家庭が難しい」など、教員と保護者との関係や児童・生徒を取り巻く家庭環境を示す記述をまとめ、『保護者や家庭での養育態度などに起因する課題』『当該児童生徒を取り巻く家庭環境での価値観に学校と家庭で相違が見られる状態』と定義した。「発達上の課題」は「落ち着きがない」「こだわりの強さ」「発達面の遅れ」など、集団生活での困り感や特別支援の観点からの記述であり、『発達障害やその疑いに起因する不適応的な行動』『本人の発達上の様々な課題から学校生活に支障をきたしている状態』と定義した。「反抗」は「嘘つき」「指導不服従」「暴言・暴力」など学級や授業中の児童・生徒の不適切な行動に対する教員の指導が入らない要因としての記述のまとめたものであり、『教員の指導や指示に対する過度な反発や反抗』『学校生活

での様々な場面で指導・説諭に対して指導が入らない状態』と定義した。「社会性の乏しさ」は「わがまま」「協調性の低さ」など学級や集団内での不適応を起こす要因とみられる記述のまとまりであり、『集団内の一員としてのふさわしい態度や行動上での課題』『感情や気持ちがコントロールできずに集団のルールを守れない態度』と定義した。「内面の課題」は「不安」「無気力」「内面の問題からの不登校」などといった当該児童・生徒の持つ内面的な特性とそれが表面化した課題に関わる記述をまとめたものであり、『本人の内面的な課題』『自尊感情や自己肯定感の低さなどに起因する学習や学校生活に対する無気力や不登校』と定義した（表 2）。指導困難の記述についても、リーダー性と同様に小学校と中学校での記述の割合に違いがあるかを確認したところ、「大人との関係」についてのみ小学校教員よりも中学校の教員において記述した人の割合が有意に多いことが明らかになった ( $\chi^2(1)=8.911$ ,  $p<.01$ )。

(3) 「気になる児童・生徒」の特徴について

「気になる児童・生徒」の 11 項目の特徴の中で、「自分自身が気になる特徴」「小学校で重視されていると思う特徴」「中学校で重視されていると思う特徴」について整理した。ここでは、「自分自身」「小学校」「中学校」のそれぞれについて 3 つずつ選択させており、各項目

表 2 小学校および中学校教員の自由記述による「指導が難しい児童・生徒」の分類と記述率

大カテゴリー	定義	小カテゴリー	小学校	中学校
大人との関係	保護者や家庭での養育態度などに起因する課題 当該児童生徒を取り巻く家庭環境での価値観に学校と相違が見られる状態	保護者に課題	36.1%	66.7%
		愛着の課題		
		大人不信	$\chi^2(1)=8.911, p<.01$	
発達上の課題	発達障害やその疑いに起因する不適応的な行動 本人の発達上の様々な課題から学校生活に支障をきたしている状態	落ち着きがない	45.8%	46.7%
		こだわりの強さ		
		同じ失敗を繰り返す		
		発達障害の診断	$\chi^2(1)=0.028, ns$	
著しい低学力				
発達面の遅れ				
反抗	教師の指導や指示に対する過度の反発や反抗 学校生活の様々な場面での指導・説諭に対して指導が入らない状態	嘘つき	37.3%	30.0%
		指導不服従		
		暴言・暴力	$\chi^2(1)=0.070, ns$	
社会性の乏しさ	集団内の一員としてのふさわしい態度や行動上での課題 感情や気持ちがコントロールできずに集団のルールを守れない態度	対人関係不適応	30.1%	36.7%
		わがまま・自己中心的		
		自己コントロール難しい	$\chi^2(1)=0.433, ns$	
協調性の低さ				
内面の課題	本人の内面的な課題 自尊感情や自己肯定感の低さなどに起因する学習や学校生活に対する無気力や不登校	意思表示がない・無表情	31.3%	23.3%
		緘黙		
		不安感		
		自尊感情の低さ		
		無気力	$\chi^2(1)=1.450, ns$	
内面の問題からの不登校				

が選択された割合の高いものから順に第1位、第2位、第3位とした。

その結果、小学校教員が「自分自身が気になる特徴」として選択したもので最も多かったのは「(G) 友人関係不適応」であり、第2位は「(K) 家庭状況不安定」、第3位は「(C) 規則不適応」であった。しかし小学校教員が考える「小学校で重視されている特徴」の第1位は「(C) 規則不適応」と「(J) 反社会的行動」が同率であり、次に多かったのが「(G) 友人関係不適応」と「(A) 学習面」で、やはり同率であった(表3)。また、中学校教員が選択した「小学校で重視されている特徴」の第1位は「無回答」で35.6%に上っていた。また第2位は「(B) 基本的な生活習慣」、第3位は「(G) 友人関係不適応」「(A) 学習面」「(F) 感情不制御」が同率であった(表3)。

一方、「中学校での気になる生徒の特徴」については中学校教員自身、中学校教員が考える中学校教員、小学校教員が考える中学校教員の「気になる特徴」がほぼ一致しており、共に「(K) 家庭状況不安定」「(J) 反社会的行動」が上位となっていた。中学校教員自身と中学校教員が考える「中学校教員が気になる特徴」で第3位であった「(G) 友人関係不適応」は、小学校教員が考えた「中学校で重視されている特徴」でも第4位であった。また、上述のように、中学校教員が選択した「小学校で重視されている特徴」として1位だった「無回答」は、小学校教員による「中学校で重視されている特徴」の第3位となっていたが、その割合は15.5%であり、中学校教員による「小学校で重視されている特徴」での選択の半分以下であった(表4)。

## 考察

本研究は、小学校と中学校の引き継ぎにおいて必ず確認されるであろう「リーダー」「指導が困難な子ども」「気になる子ども」に焦点を当て、小学校教員と中学校教員の捉え方を具体的に把握することで小・中学校教員の相互理解と連携を促進し、中1ギャップの解消に対する一助とすることが目的であった。

小学校教員と中学校教員が考える「リーダー性のある児童・生徒」は「調整力」「影響者」「尊敬」「自立心」の4カテゴリーにまとめられ、それぞれのカテゴリーに属する特徴を記述した教員の割合には小学校と中学校間で有意差は見られなかった。つまり、期待するリーダー像については小学校と中学校で考え方に差異はなかったと言える。毛利(2008)は小・中学校におけるリーダーの育成について、小学校の「どの子どもリーダーになりうる」という理想主義と、中学校の「リーダーの資質を持った者を育てる」という現実主義の対立を指摘したが、本調査結果を合わせて考えると、小学校と中学校の間で異なっているのは育成しようとするリーダー像ではなく、「どの子ども」か「資質を持った者を」というリーダーの育成方針にあると言えるのではないかと。しかし、文部科学省(2016)の指摘を待たずとも小学生と中学生では発達段階に違いがあり、彼らに期待される事柄にも違いがあるのはむしろ当然と言えよう。小学校においてどのような子どもに対しても「リーダーになりうる」という期待をもって指導・支援することは、それぞれの子どもの潜在的な能力を引き出す可能性があろう。一方、子ども自身も自分の能力や適性のある程度理解する中学校段階では、必ずしも全員にリーダー

表3 小学校および中学校教員による「小学校で気になる児童」の特徴

	小学校教員自身		小学校教員→小学校		中学校教員→小学校	
第1位	(G)友人関係不適応	13.6%	(C)規則不適応	14.3%	無回答	35.6%
第2位	(K)家庭状況不安定	12.4%	(J)反社会的行動		(B)基本的な生活習慣	12.6%
第3位	(C)規則不適応	12.0%	(G)友人関係不適応 (A)学習面	10.9%	(G)友人関係不適応 (A)学習面 (F)感情不制御	8.0%

※「小学校教員→小学校」は小学校教員が選択した「小学校で重視されていると思う特徴」

※「中学校教員→小学校」は中学校教員が選択した「小学校で重視されていると思う特徴」

表4 小学校および中学校教員による「中学校で気になる生徒」の特徴

	中学校教員自身		中学校教員→中学校		小学校教員→中学校	
第1位	(K)家庭状況不安定	18.4%	(K)家庭状況不安定	23.0%	(K)家庭状況不安定	26.0%
第2位	(J)反社会的行動		(J)反社会的行動		(J)反社会的行動	18.2%
第3位	(G)友人関係不適応	13.8%	(G)友人関係不適応	12.6%	無回答	15.5%

※「中学校教員→中学校」は中学校教員が選択した「中学校で重視されていると思う特徴」

※「小学校教員→中学校」は小学校教員が選択した「中学校で重視されていると思う特徴」



を期待するのではなく、良いフォロワーとしての資質を伸ばすことが集団における社会性を育むことにつながるのではないか。つまり、小学校の「どの子どもリーダーになりうる」という方針と、中学校の「リーダーの資質を持った者を育てる」という方針のどちらが正しいのかを議論するのではなく、小学生と中学生の発達段階を理解し、2つの方針をどちらも尊重して継続的に子どもを育てることが、小学校と中学校の段差をなくすことになると考えられよう。

一方、「指導が難しい児童・生徒」においては、生成された5つのカテゴリー「大人との関係」「発達上の課題」「反抗」「社会性」「内面の課題」の中で、「大人との関係」については小学校教員よりも中学校教員で有意に記述が多かった。このカテゴリーの定義は『保護者や家庭での養育態度などに起因する課題』『当該児童生徒を取り巻く家庭環境での価値観に学校と家庭で相違が見られる状態』であることを勧案すると、中学校教員は小学校教員に比べて当該生徒自身に課題がある場合の指導よりも、生徒を取り巻く家庭環境の調整や保護者対応に苦慮する生徒に対して「指導が難しい」と捉えていると言えよう。後述の「気になる生徒」でも中学校では「家庭状況不安定」が第1位となっていたことから、中学校教員にとって保護者や家庭の在り様は生徒対応に大きく関係していることが推測できる。多くの中学校では制服や髪型をはじめとして、決められた校則を守ることに生徒指導の重きが置かれている一方、小学校では中学校ほどのルールは定められていないことが多い。そのため小学校では問題にならなかった事象に対しても中学校では指導をする必要が出てくる。そのような時に中学校としては、保護者や家庭は学校と協力して生徒を導く立場と考えており、多くの保護者からはその考えに理解を得ていたとしても、生徒よりも保護者の納得が得られずトラブルになるケースがある。また、トラブルには至らなくても、小学校では子どもをきめ細やかに見てもらえたのに中学校では丁寧に見てもらえないという保護者の不満を聞くこともあろう。成井・打越(2018)は保護者対応の問題点として「アセスメントの不調」を挙げているが、確かに中学校が小学校から引き継ぐのは子どもに関する情報が中心となるため、中学校入学後に生徒指導の事案が発生しても保護者や家庭についてアセスメントするための情報が不足しており、それが指導をより困難にしている可能性もある。小学校から保護者や家庭に関するマイナスの情報を伝えることは中学校側に先入観を与えることにもなりかねず、慎重になる必要はある。しかし、小学校が有している情報は必ずしもマイナスのことばかりではないはずである。小学校はそれぞれの家庭と6年間に渡る関係性を築いており、表面的には注意が必要な要因のある家庭であっ

ても、「こんな良い面がある」といった情報をもっていることもあろう。そのような情報を積極的に中学校へ引き継ぐことは非常に意味があるのではないだろうか。

次に、「気になる児童・生徒の特徴」について考える。「小学校で気になる児童」の特徴については、小学校教員の中でも自身の意見と小学校一般としての意見が一致していなかった。この結果は、1年生から6年生までの幅広い年齢層から構成される小学校では、子どもの学年によって「気になる特徴」が異なることを示唆しているのではないだろうか。これに対して、「中学校で気になる生徒」の特徴は一致しており、「家庭状況不安定」「反社会的行動」が上位となっていた。既に述べたように、中学校教員が「指導が難しい生徒」として最も多く記述したのも「大人との関係」に課題のある生徒であった。中学校に限らず、学校現場から見て、心の安全基地であるべき家庭に様々な問題を抱えている子どもは少なからず存在する。特に、小学校高学年から中学校にかけての思春期にあたる時期は心身の成長のバランスがとりにくく、心理的に不安定になりやすいといわれている。このような心と体がアンバランスになりがちな時期に、中学校入学という大きな変化を体験し、その際に家庭からのサポートが十分ではない場合に中1ギャップをはじめとした様々な問題に発展してしまうケースが多いことを、教員は実感として知っているのだろう。そのことにより、小学校教員が選択した「中学校で気になる生徒」でも「家庭状況不安定」が最上位となったと考えられよう。

また、「反社会的行動」に関しては、文部科学省による調査では近年の小学校における暴力行為が著しく増加し、平成29年度からは中学校での発生件数を上回っていることが報告されている(文部科学省, 2019)。このことから小学校で児童の反社会的行動への指導に苦慮していることが窺え、小学校教員が考えた「小学校で重視されている特徴」でも「反社会的行動」は第1位となっている。ところが、小学校教員の「自分が気になる児童」では「反社会的行動」は上位3位に入っていない。つまり、実際には小学校でも暴力行為のような反社会的行動は増加しているにも関わらず、そのような行動を示す児童を指導する立場の教員にとっては気にかける優先順位が低くなっていると考えられる。同時に中学校教員が考えた「小学校で重視されている特徴」にも「反社会的行動」は上位となっておらず、中学校教員にも小学生には反社会的な子どもは少ないという思い込みがあることが示唆される。一方、「中学校で気になる生徒」では「反社会的行動」は中学校教員でも小学校教員でも第1位もしくは第2位となっている。反社会的行動に含まれるのは暴力行為だけではなく、小学生よりも中学生の方が“反社会度”は大きくなることが予想できるため、

特に中学校において「気になる」特徴となっているのかもしれない。しかし、多くの問題が顕在化するのは中学校からだとしても、問題が始まっているのは小学校段階からであることは少なくない（国立教育政策研究所, 2015）。小学校教員も中学校教員も「児童の反社会的行動」に関する思い込みがあることに留意し、小学校段階での「小さなサイン」を正確に中学校に伝えることができたら、中学校入学後のギャップを埋め不適応行動を予防することができるのではないだろうか。

最後に、中学校教員から見た「小学校で気になる児童の特徴」は無回答が三分の一以上を占めていたことについて考える。毛利（2008）は「志向性のちょっとした違いはそれぞれの教員の目には、より大きな違いとして映るかもしれない」としている。ここでの結果も、小学校と中学校には指導体制等の違いがあることから、「そもそも小学校は中学校とは違うから分からない」といった感覚を中学校教員が持っていることを示しているのではないだろうか。そして、この「分からない」という感覚は「無関心」を生むこともあるだろう。現代の学校における諸問題に対応するためには「チームとしての学校」として外部機関とも連携しながら進めていくことが不可欠である（文部科学省, 2017b）。「チームとしての学校」の一員として外部の専門家を活用することが強調されているが、「チーム」の一員に校区を同じくする小・中学校教員が含まれるのは当然であろう。小学校と中学校の教員が目的を共有し、取り組みの方向性を揃えることが今まで以上に求められているのである。中学校教員が小学校に対して「自分とは違う」「分からない」と感じ、無関心になるとすれば、小学校と中学校における連携は大きく阻害されてしまう。そのことを防ぐためには、中学校教員が積極的に小学校の学校文化を理解することも必要であろう。また、文部科学省（2018）の指摘にもあるように、学校や担当者によっては個人情報の保護への配慮等から情報の引き継ぎに消極的になることがあると思われる。そのため、小学校側からは一部の情報が中学校に伝わらず、その結果、中学校側が「小学校のことは分からない」と感じることもあるだろう。しかし、情報の引き継ぎが適切になされなかった場合に、進学後の学校生活の中で困り感や不適応と対峙していくのは子どもである。子どもの最大の利益を考えた場合には、十分な配慮をしたうえで積極的に情報を共有する必要があるだろう。個人情報の保護に関しては、教員間や関係機関等と共有する情報の範囲や守秘義務等についてさらに共通理解を図ることが必要であり、管理職や担当者の判断で情報伝達に違いが生じることがないようにしなければならない。共通の様式を用いてどのような情報を収集し、どのような管理をするのかを明確にすることが、関係者の共通理解につながるのではないだろ

うか。また、児童・生徒の情報管理や情報共有の校内体制の在り方についても、今後さらに議論を深めていく必要があると思われる。

子どもを取り巻く環境はこれからも変化し、複雑化していくことが考えられる。小学校と中学校が「チーム」として情報共有を図り、サポート体制の充実を実現することはますます重要になるであろう。本研究の調査協力者は同一市内の中学校2校と小学校5校に所属する教員に限られており、この調査のみで小学校や中学校現場の現状を網羅できたとは言えない。今後さらに広範囲での検討を行うことで、学校の地域性や学校の実態等を反映したより詳細な結果を得ることができよう。そのうえで、小学校と中学校の連携をよりいっそう深め、連続性のある適切な関わりや支援を通して、子どもが中1ギャップを乗り越えて大きく成長する学校の実現を目指すことが望まれよう。

## 引用文献

- 中央教育審議会（2014）小中連携、一貫教育に関する意見等の整理 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/09/10/1325226\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/09/10/1325226_1.pdf)（最終閲覧 2020 年 4 月 20 日）
- 石村雅雄・藤森弘子（2015）小・中学校間の「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, 1-8.
- 国立教育政策研究所（2015）「中1ギャップ」の真実 <https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf15.pdf>（最終閲覧 2020 年 4 月 20 日）
- 文部科学省（2016）小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/08/29/1369749\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/29/1369749_1.pdf)（最終閲覧 2020 年 4 月 20 日）
- 文部科学省（2017a）小中一貫教育の導入状況調査について [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/ikkan/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/08/1395183\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/_icsFiles/afieldfile/2017/09/08/1395183_01.pdf)（最終閲覧 2020 年 4 月 20 日）
- 文部科学省（2017b）チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)（最終閲覧 2020 年 4 月 20 日）
- 文部科学省（2018）児童生徒理解・支援シートの作成と活用について [https://www.mext.go.jp/content/1422155\\_003.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1422155_003.pdf)（最終閲覧 2020 年 4 月 20 日）
- 文部科学省（2019）平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-30.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/25/1412082-30.pdf)（最



終閲覧 2020 年 4 月 20 日)

- 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 香川大学教育実践研究, 16, 1-13.
- 長島久美・藤井穂高 (2012) 中学校の学級編成に資する聞き取り調査の在り方 ― 接続期における小中連携の一方策として ― 東京学芸大学教職大学院年報, 1, 13-21.
- 成井紀英・打越正貴 (2018) 保護者対応から見える生徒指導についての一考察 茨城大学教育学部紀要, 67, 827-839.
- 新潟県教育庁義務教育課 (2007) 中1ギャップ解消プログラム～中1ギャップの解消に向けて～ <https://www.kairyudo.co.jp/general/data/contents/05-data/magazine/kyoiku-eye/vol02-3.pdf> (最終閲覧 2020 年 4 月 20 日)
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田 宏・秋田喜代美・小田 豊 (2007) 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究 教育心理学研究, 55, 457-468.
- 富家美那子・宮前敦子 (2009) 教員の視点から見た中1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.
- 浦山由美子・内野成美・笹山龍太郎 (2014) 小学校から中学校への学校移行に伴う不適応行動軽減への取り組み～中学校入学後の生徒とのかかわりを通して～長崎大学教育実践総合センター紀要, 13, 179-189.
- 柳川真紀・大谷正人 (2015) 「気になる生徒」の理解と校内支援について・中学校の実態調査を通じて見える支援の視点 三重大学教育学部研究紀要, 66, 281-293.

## 付記

本研究は第二著者が兵庫教育大学大学院学校教育研究科に提出した修士論文(平成30年度)におけるデータの一部を再分析したものである