

〈研究論文〉

中学校籍教員の小学生に対する授業の特質

——小中一貫校における事例分析——

樋口直宏
落合一浩

中学校籍教員の小学生に対する授業の特質

——小中一貫校における事例分析——

樋口直宏*
落合一浩**

はじめに

小中学校間の接続において、「中1ギャップ」が今日の課題となっている。それは「小学校を卒業して中学校に入学した後の急激な環境の変化によって不登校やいじめが急増する現象」を意味しており、2005(平成17)年には新潟県教育委員会において対策が始まっている^①。木村・酒井・加藤は、小中移行期における学校適応について、学習意欲、対教師関係、級友関係の3つの側面から変化を分析しており、それぞれの過程に違いはあるが、いずれも悪化することを示している^②。小中学校間の変化としては、例えば学習面ではカリキュラムや教科担任制などの授業形態の違い、学習内容の高度化、学習進度のスピードアップ等が、また生活面では複数の小学校から集まった新しい仲間との関係や部活動内の人間関係があげられる。さらに、中学校教員の指導観や関わり方は小学校教員の児童に対するそれとはかなり異なるということからも、こうした小中の段差が「中1ギャップ」の原因の1つとして考えられる。

野島は「中1ギャップ」を、「人生の移行(トランジション)の問題」ととらえる^③。中1ギャップとは、小学校から中学校へのジャンプ力の不足から生じている現象であり、人生の移行にギャップはつきものである。人間はこのような移行体験を通して鍛えられるのであり、ギャップを成長の機会と考えたのである。また毛利は、ギャップを「障壁」ととらえてそれをなくすことで小中の接続をスムーズにしていこうという

考え方と、ギャップを成長のチャンスととらえてたくましさを育てていこうという考え方の2つを提案する^④。小中一貫教育は、小中の間の急激な段差を徐々に中学校タイプの学校生活に馴染ませていくことで緩やかにしようとすることを目的にして行われてきた。その意味では、ギャップを「障壁」ととらえることに重点を置いた考え方と言えるだろう。

ギャップを「障壁」ととらえて小中の接続をスムーズにするためには、どのような取り組みがあるのだろうか。例えば、通常の6-3制を、4-3-2制や5-4制、2-3-4制、3-4-2制に区切るように、教育的に意味のある段差から構成された節目の持ち方を検討する取り組みがある^⑤。小中一体となったカリキュラムを編成する他にも、小中の児童生徒間交流プログラム等その接続を円滑にしようとする試みを見ることができる^⑥。これらは小学校と中学校との接点に絞って問題解決を図ろうとするものであるが、教員同士の交流についての取り組みはそれほど多くない^⑦。

その中で、石川は「中1ギャップ」を小中担任の連携で乗り越えることを主張しており、現職教員の視点からカリキュラム開発の他に子ども達の事前体験で中学の仕組みに慣れさせること、引き継ぎやカルテ、小中の教員の協力・理解・信頼関係の構築をあげている^⑧。また富家らの研究では、小中の教員がお互いにどのような授業および生活を送っているのかをあまり知らないことが指摘され、それゆえ「中1ギャップ」を抑えるためには教員のニーズを把握し、教員が考える小中の望ましい連携の在り方を模索する必要があると述べている^⑨。さらに、教

* 筑波大学教育学系

** 筑波大学大学院 人間総合科学研究科

員同士の意識に着目した研究を行った佐藤らは、小中学校の教員はどのような考えで日々の教育に当たっているのかについての意識を調査している¹⁰⁰。この調査から見える小学校教員像とは「教員という職業に自負をもって仕事に取り組み、普段から保護者と親しく交流することを心がけて教育に当たっている」のに対して、中学校教員は「仕事に自負をもって意欲的に取り組んでいるが、その職域は広く、子どもから大人へと成長していく不安定な時期を指導する教員にとって、生徒指導上の問題に遭遇することは多い。これらの問題への対応や校内における部活動、進路指導等で慢性的に時間が足りないという感を彼らは強く抱いている」という意識を持っている点が特徴である。その上で、校内外での連携を深めるために小中一体となった実践を取り上げている。

以上のような小中学校の教員間の取り組みの1つに、中学校の教員が小学生を教えること、またはその逆によって教員間の相互理解を深めて小中の接続を円滑にしようとする試みがある。中(小)学校籍教員が小(中)学校で教えることは、教員採用の段階から視野に入れている教育委員会もある。例えば文部科学省資料や2011(平成23)年度の教員採用試験募集要項によると、全国のうち岩手県や栃木県等複数の自治体で小学校と中学校の併願が可能である¹⁰¹。なかでも堺市では、2009(平成21)年度より小中学校の免許状を必須とした「小中一貫・連携推進」という特別枠を設定している。また静岡県や浜松市においても、小・中学校共通教員枠を小学校種や中学校種と別に用意している。さらに採用後の人事についても、新潟市においては、小学校教員と中学校教員を相互に派遣し交流する「交換交流」を積極的に進めている¹⁰²。しかし、小中一体となった学校経営やカリキュラム開発に比べて、中(小)学校籍の教員が小(中)学生を教えるといった教員による授業交流の試みは、あまり進んでいないようである。

そこで本研究では、小中一貫校で小学生を担当した中学校籍の教員の授業を分析し、授業の特質について検討することを目的とする。具体

的には、授業記録および教員自身の意識から、中学校籍教員の小学生に対する授業の特質について明らかにする。

研究の方法は、授業の観察および教員に対するインタビューに基づく事例分析である。2009(平成21)年度2・3学期にかけて、筆者の2名もしくは1名は、首都圏にある公立小中一貫校を週1回の割合で定期的に訪問した。同校においては、中学校籍の教員1名が担当する5学年国語の授業を観察しながらビデオ撮影を行い、その記録をもとにして文字起こしを行った。また、単元「大造じいさんとガン」については全時間の授業を収録して、単元全体を通しての分析も行った。授業記録の他にも、教員が作成した学習指導案、授業中に使用したプリント等の教材、定期テスト等についても可能な限り収集した。これらの資料については、筆者2名がそれぞれ中学校籍教員の特質と思われる授業場面を、一定の意味のまとまりで抽出した。それを合議しながら、単元構成、教材研究、指導法という視点から整理した。

それとともに、同教員に対して2010(平成22)年3月にインタビューを行い、ICレコーダーで録音の上、同様に文字記録を作成した。これについては、教員の教授学的知識や意識、および信念にあたる部分を抽出し、授業の特質との関連という観点から分析した。またこのインタビューとは別に、6学年担任であった小学校籍の同僚教員に対して、4か月後の7月にインタビューを行った。それによって、同僚の目から見た中学校籍教員の授業の特質や同僚教員自身への影響を探ることを狙っている。なおこれらの調査は、学校長および対象の教員より同意を得て行っている。

以下まず1では、研究の対象となる学校やその地区での小中一貫教育、さらには対象教員の属性等の基本的な説明を行う。2では、対象とした教員の授業の特質について、授業記録と照らし合わせながら論述する。3では、教員の持つ児童への印象や授業に対する意識等について、さらに4では同僚教員がこれらをどのように見ていたのかについて、インタビュー記録から検

討する。最後に、中学校籍教員による小学校に対する授業の特質をふまえて、小中一貫教育における異校種教員の活用について考察する。

1. 小中一貫校における指導体制

本研究の対象校がある地区では、2006(平成18)年に施設一体型小中一貫校がはじめて開設された。対象校は、翌2007(平成19)年に地区内2番目の小中一貫校として、小・中学校各1校が統合する形で開校した。この地区ではその後も小中一貫校の開設が続き、2010(平成22)年度までに上記も含めた4校が開設され、今後も2校の開設が予定されている。なお、これら以外の各小・中学校においても、施設分離型連携校という形で小中一貫教育が実施されている。

小中一貫教育を地区全体で展開するにあたって、この地区では構造改革特区(現在は、教育課程特例校)として認定を受けるとともに、「小中一貫教育要領」を作成して制度および内容上の指針を示している。その背景には、「小学校と中学校の間には、授業における指導観や生活指導に対する危機意識など学校文化の違いとも言うべき状況があり、このことが学習や学校生活に対する子どもの不安や戸惑いを招き、学力や学習意欲の低下を引き起こしているケースもみられる」といった状況がある⁽³⁾。これを受けて「小中一貫教育要領」においては、学習指導要領総則に基づきながら、「小中学校共通の学力観、指導観に基づく継続的で一貫性のある指導を行い、基礎・基本の学力を確実に習得させる」「均一性、平等性を重視した教育から脱皮し、個性を大切にされた教育の充実に努める」「社会の一員として必要な教養を身に付け、自らにふさわしい人生観を構築するための基礎を養う」といった点を独自の方針としている⁽⁴⁾。

具体的には、小中一貫教育では9年間を4-3-2年のまとまりに分けるとともに、中学生に対して7・8・9年生と呼んでいる。教育課程については、学校教育法施行規則で定められている総時間数より、1学年は20時間、2学年以上は各学年とも35時間多い。教科についても、1学年からの英語科、「ステップアップ学習」と

呼ばれる選択および課題学習、道徳、特別活動、総合的な学習の時間に代わる「市民科」等、独自の学習活動が設定されるとともに、各教科の内容も学習指導要領より充実するように作成されている。

本研究の対象校は、4-3-2年のまとまりをそれぞれ学年団(または学団)と呼び、校舎も9学年を、1・2年(1階)、3・4年(2階)、5~7年(3階)、8・9年(4階)のように各階ごとに配置している。学校では標準服と呼ばれる制服を指定する一方、運動会や遠足等は全校もしくは複数学年合同で行われ、部活動も5学年からの参加を可能にするなど、異学年交流の取り組みもさかんである。また5学年から教科担任制をとっており、定期試験もある。各学年は、1~6学年については3学級、7~9学年については5学級編成であり、特別支援学級を加えると全校児童生徒は1200名、教職員も50名をそれぞれ超える。ただし、学校教育法には小中一貫教育に関する規定がないため、教職員は、形式上小学校および中学校の兼務という扱いになる。

本研究で授業分析の対象とした教員は、これまで中学校で国語を教えてきた26年目の男性である。5学年を担当するのは、教員生活で初めてとなる。当該年度は、5学年3学級の国語と書写、9学年のTT(ティームティーチング)副を担当するとともに、学級担任として市民科や学級活動も受け持つ。また、学年主任および主幹教諭でもあり、校内の委員会や部活動の顧問も務める。対象校では、開校以来毎年中学校籍の教員が1名小学校の授業を担当しているが、当該年度はこの教員だけである。ただし、異学年交流やTTの機会において、中学校籍の教員が小学校の授業に部分的に入ることはあり、その逆もある。

2. 対象教員による授業の特質

(1) 単元構成と授業展開の特質

本研究の対象となる教員が担当した、2~3学期の単元計画は、以下の通りである(表)。

表 単元計画（2～3学期）と学習活動

	単元計画	授業内容	活動	
10月	千年の釘にいどむ	読書会・ブックトーク		
	原稿用紙の使い方	禁則と主語述語		
	人ともものつきあい方	難品度別プリント・比べ読み		
	わらぐつの中の神様	語句の意味・短文作成		
11月		比べ読み		新聞スピーチ
	漢字の広場		実用日本語語彙力養成ドリル	
	言葉の組み立て・同じ読み方の熟語 文の接続(特設単元)		森林教室応募作文	新聞スピーチ
12月	工夫して発信しよう・編集して伝える			
	漢字の広場			
	漢字の形と音・意味(6年上巻より移行単元)		百人一首	
	漢字の読み方と使い方			新聞スピーチ
1月	詩の授業	フレーズからタイトルを推測		
	言葉っておもしろいな		書き初め	
	宇宙人からのメッセージ	文章の形態の学習		新聞スピーチ
	ニュース番組作りの現場から			
2月	物語を作ろう	文章構成の学習	飲料メーカー主催の俳句に応募	
	段落の役割(補助資料)			
	失敗をめぐって	分類の仕方、KJ法		
	同音異義語	同訓異字語	実用日本語語彙力養成ドリル	
	漢字の広場			新聞スピーチ
3月	大造じいさんとガン	グループ学習		
		学習発表会		

漢字テスト(毎週月曜日)

ここでまず注目される点として、教科書に沿った主たる単元と、それとは異なる活動とが並行して行われていることがあげられる。単元とは別の活動には、定期的に行う活動と不定期に行う活動とがある。前者には、先月の気になった新聞記事について皆の前で紹介・意見を発表する新聞スピーチや、毎週月曜日に行う漢字テストとがある。後者については、森林環境教室の作文コンクールに応募するための作文指導や、川柳や標語等の校外のコンクールへの応募、漢字検定や実用日本語語彙力検定の練習が行われている。さらに12月には年明けに行われる百人一首大会の練習を取り入れる等の活動が、単元に並行して進められていた。

また各単元においては、場面に沿った読解を行った後に発展的な活動を行うことや、最初に学習のめあてを決めて、それに沿って個別に作業をさせた上で、グループで話し合う形をとっている。前者の例としては、単元「わらぐつの中の神様」において、図書館から本を借りてきて、その作品と教材文との共通点等を比較して読み込む「比べ読み」の活動が行われていた。また後者については、単元「大造じいさんとガン」において、次のように児童に「心情・主題の変化」や「情景について」等の読みのめあてを選択させて、同じめあての児童でグループを

作り、単元末に発表の機会を設けていた。

○授業記録2.23単元「大造じいさんとガン」

T:「大造じいさんとガン」という物語を今読んでいます。(中略)どんな読み方をするか自分で決めて、その決めた事柄に合わせてプリントをもらって、各自で違うプリントを教科書を見ながら読み込んでいます。そのプリントに関わっている問いとかを、ずーっと教科書を見ながら、教科書に書いてあることをまとめています。(中略)で、この時間になったら、同じ読み方をしている子達同士で集まってグループずつで、相談をしています。

これは、「大造じいさんとガン」のまとめ段階として、学習のしかたについての説明をしている場面である。この説明から、児童が課題ごとに異なるプリントを使って個別の作業を行った後、共通するテーマごとにグループを作って発表させようとしていることがわかる。一般的な授業では、本文の展開にしたがって、場面ごとの情景を教員と児童が一緒になって読み込む展開をとるが、この教員は児童が選んだテーマに即した文章全体の精読を求めているという点で特徴的である。それは、教材の内容を理解していることを前提としながら発表させるという点で、児童に高度な力量を求める授業展開であると言えよう。

ただし、以下に示す場面のように、児童の理解が浅いと教員が判断した場合には、児童に発表させてから全体で丁寧に精読することもある。

○授業記録3.5単元「大造じいさんとガン」

T：こんなことを読み込んでいくとすごい時間がかかるので。たかが鳥っていうのはまあ馬鹿にしていますけど、ちょっと侮っているところがあるよね。何でそこで笑いが出るのかよく分かりませんが、侮っていますね、たかが鳥って。なかなか利口なやつっていうのは、何で利口だってわかるの？出てこないか…ここだけはやっちゃいたい、はい。(挙手した児童を指名)

この場面では、児童による発表が教員の期待していたレベルに達しておらず、改めて教員主導の詳細な読解を行った。教員の「こんなことを読み込んでいくとすごい時間がかかるので」という発話から、時間をかけてでも丁寧に読み込んで理解させようと考えていることが見てとれる。

さらにこれに関連して、以下のように読解における形や枠組みを先に示してから、個別の場面を読みとるといった特質がある。

○授業記録11.5単元「わらぐつの中の神様」

T：今日は心情をやります。で、心情を読むのはいくつかの、描写、表現、文の書いてある中身、書いてあることから、心情を読み取ります。これちょっと復習ですけど、「新しい友達」の時にもやりましたが、どんなことから、心情を読むんだっか、覚えているか。あるいはノートを見てもいいですから、ちょっと言ってくれますか。(中略)

T：「新しい友達」ってとこでね、前に勉強しました。全部でね、4つの種類が実はあるんですけどね。(中略)

T：で、この4つ、セリフ、行動、言葉、それから情景。ここから、心情を読み取っています。

単元「わらぐつの中の神様」の事例においては、まず教員が描写、表現、文の書いてある中身、書いてあることから心情を読みとることを説明する。そのうえで、心情を読みとる手がかりにセリフ、行動、言葉、情景があることを説

明してから、それに基づいた学習を進める。それは、すでに「新しい友達」という以前の単元でも行っていて、そのような読み方を繰り返している。場面の状況に即して心情を読みとるだけでなく、先に読み方の枠組みを教える授業展開は、他の場面にも見られる。例えば同じ「大造じいさんとガン」における読み方「しかけ・伏線」について、教員は次のように説明している。

○授業記録2.16単元「大造じいさんとガン」

T：どういう風に言えばいいかと言うと、構成の工夫、という言い方しておくけども、仕掛けがあるんです。…魚釣りじゃないよ？

C：あははは。

T：仕掛けがあるんです。あるいは、もうちょっと専門的な言い方をすると、これ習ってなかったらしいんだけど、伏線って言い方をします。伏線って言葉がある。

ここでは最初に「しかけ・伏線」という構成上の工夫を教えてから、教材文の伏線部分を確認していくという授業展開をしている。それとともに、以前に勉強した単元「わらぐつの中の神様」のおみつさんと若い大工が、マサエのおじいちゃんとおばあちゃんだったことがわかる場面の伏線の箇所についても、その後探させている。

このように、単元構成と授業展開の特質としては、既習事項を確認・活用して進めるといった点を含む複数の単元を並行して進める授業展開と、全体の内容を理解していることを前提にしながら、学習のめあてを決めて個別およびグループでの活動が多く見られる点、さらには読解の形や枠組みを教員が先に教えるといった点があげられる。

(2) 教材研究における特質

教材研究における特質としては、まず教員が高度な内容を扱うということがあげられる。具体的には、色々な作品に見られる様々な表現の工夫を授業で取り扱う場面がある。例えば、毎週月曜日の漢字テストの後半で、次週の出題範

困の漢字の解説を行う際には、関連する知識や情報を付け加えている。「大造じいさんとガン」の本文「あかつきの光が、小屋の中にすがすがしく流れこんできました。」の「あかつき」についても、教員は以下のように説明している。

○授業記録3.15単元「大造じいさんとガン」

T：太陽の、光のことを言うし、あるいはまあ、そういう時間帯のことも覗いて言うんですが。古くは、細かーく分かれてました。覗きだけではなくて、もうちょっと色々。百人一首でも覗いて言葉が出ているけど。
C：あーあ、あかつきのってあった。
T：そうそう、あかつきばかりうきものはなしていうのはあれは、徹夜したんだよね。
C：あははははは。
T：あかつきの、朝の日がこう見えるでしょ、あかつきばかりが見えて、憂きものはなして言うんだから、もう残念で残念でしょうがないってことですね。憂きってというのは、物憂くとか暗い気持ちになる、鬱になるにちょっと近いかもしれないですね。残念だっていう気持ち。あかつきばかり憂きものはなしてそういうことですね。

ここでは「あかつき」について、1月に学習した百人一首の歌と関連づけている。その際、古典で扱う「あかつきばかり憂きものはなし」の「憂き」の意味をあわせて解説して、さらに歌の解釈も行っている。また別な例としては、次の場面がある。

○授業記録3.15単元「大造じいさんとガン」

T：そういう読み方も実はあるんです。色の対照というか、ちょっと書いてみよう。これね、残念ながらもうちょっとあるかもしれません、青と白と。対照というのはこの場合、キミら習ってないかもしれないけど。習っている字の中での、コントラスト、楽器ではありません。
C：それも知らないです…。
T：これも、イメージとしては、ここからも読み取れるんですね。

これは、残雪の仲間を助けようとした清々しい行動を表す空の青と飛び散った羽の白という色の対比を読みとる場面である。「キミら習って

ないかもしれないけど」からわかるように、児童は「対照」について未習であるが、教員はさらに「コントラスト」という語も用いて説明しようとする。「それも知らないです」という発言に見られるように、児童にとっては「対照」も「コントラスト」も知らない語だが、教員はあえてそれらを提示して、語彙を増やしながら理解を深めようとしている。

またこれらに関連する教材研究の特質として、テストの形式や言語の本質を意識させようとすることがあげられる。それは、次に示す場面に見ることができる。

○授業記録3.9単元「大造じいさんとガン」

T：ここちょっと、あと一言入れておこうか。これこの言葉必要ですね、「あの残雪」ね。「あの」って部分に込められている意味ってあるよね。こうやって文章全部読みとっていったって、それで定期試験だったら、こういうところに線を入れて。（「あの」に傍線）あの残雪、どういう意味を込めているでしょうかって質問が出てくるでしょう。これ誰か答えられる人いますか、あの残雪っていうところ。これもう実は答え出てるんですけどね。

ここで教員は、もし試験ならば指示語「あの」が何を指しているのかを考えさせる設問が出題されることを説明している。言葉の細部にこだわることの大切さを追求する指導であり、そこには、定期試験で問われるような形式を通常の授業で取り上げ、対応できるようにしておきたいという教員の思いが感じられる。また別の場面においては、言語活動や文化の重視といった国語という教科への姿勢を、次のように見ることができる。

○授業記録3.5単元「大造じいさんとガン」

T：ずーっとここにきて、大造じいさんとガンに来てから、イントネーション、アクセントにすごくこだわっているんですけども。こだわらないとマズいよ、キミ達の言語生活、言葉の力がグッシャグシャになったまま残っていくから。あの、本当に。ちょっと聞くところによるとある塾の先生は、国語の先生は関西方面の方のようですけども。ザンセツって言ってるらしいですけども、関東では

ザンセツではなくて残雪なんです。ここは関東だから。残雪って言わなきゃマズいんです。それが、キミ達の言葉の文化の素になるから、関東で残雪、残雪じゃないと困るんです。トウリョウって言われると困るんだよ。投了ってこれなんです。これは将棋とか碁とかで、途中で、あ、これは負けました、自分は負けましたって言う意味でこういうの使います。投了したって。分かりました、諦めましたって。投了ってイントネーションはそういう意味を持っているんです。これは頭領です。

これはガンの頭領「残雪」について、「頭領」および「残雪」それぞれのアクセントを説明する場面である。この単元の冒頭から、児童は音読や発表の際にアクセントの違いを指摘されている。そのことが教員の発話からも見てとれる。そしてアクセントは言葉の文化の素であり、その重要性を説いているのである。

教材研究の特質はこの他に、ワークシートの活用においても見られる。授業で使用するワークシートは教員による自作であり、模範解答を定めてそこに収束させようとする構成が多い。授業においては、これについて次のように説明している。

○授業記録10.21単元「人と『もの』との付き合い方」

T：ステージ1をやっている人で時間が余ったら、ステージ2もやってもいいです。それから、ステージ2をやっている人、時間が余ったらステージ1をやってもかまいません。それから、やり終わった人がちょっと増えてきたらまた指示をします。どうぞ、スタート、作業スタートです。

ここでは教員が、教材を読んで筆者の意見をまとめながら自分の感想や意見を書かせるために、「ステージ1」と「ステージ2」の複数のワークシートを準備している。2枚のワークシートは同内容であるが、「ステージ1」においては、手がかりとなる記述があらかじめ書かれていて空欄を埋めるだけであるのに対して、「ステージ2」では手がかりの記述がなく、すべて児童が考えて書かなければならない。このように、児童の力量に合わせた複数の難易度を持つワークシートを教員は作成しており、それらを活用

しての個別作業が授業では多い。またその内容も、用意した模範解答へ向けて考えを収束させる問いの形式をとっていることが特質である。さらに、定期試験は教員による自作の試験問題であり、授業で扱った教材文だけではなく、いわゆる実力試験で用いられるような初見の問題文も採用した難易度の高い問題である。

このように教材研究についての特質としては、意図的にレベルの高い知識や情報を口にして児童に興味を持たせるやり方をとっていた。また、試験に関する話題を積極的に取り入れるとともに、難易度別の構成になっている自作ワークシートの活用についても挙げることができる。

(3) 指導法における特質

指導法における特質としては、中学校での教員経験をふまえながら、小学生に合わせていることがあげられる。例えば、丸読みと言われる教材文全部を皆で一文ずつ音読する方法や、以下に示すように児童を個別に称賛する方法である。

○授業記録3.15単元「大造じいさんとガン」

T：何となく分かりましたっていう人、どのぐらいいます？手を挙げてくれる？お、いいじゃないですか、見てごらん〇〇くん、キミの発表でこれだけの人が分かったって言うってくれる。はい、ありがとう。大変、良い、素晴らしい発表だったんじゃないかなーと思います。

これは児童が読みのめあての1つである情景描写から読み取った内容を発表した箇所であり、それを教員がみんなの前でほめている場面である。このようなクラスみんなの前でほめることによって動機付けを行う方法は、小学生に合わせた指導法と考えることができる。

しかしその一方で、この教員の授業様式に小学生を合わせようとする指導法も見られる。例えば次のように、児童の意見に対して本文中から根拠を求めようとする場面である。

○授業記録3.5単元「大造じいさんとガン」

T：どう思ってるの？キーワードがあるじゃないですか、ずーっと、はい、〇〇くん。
C：利口だから、すぐ…。
T：ごめん、本文に！何て書いてある？本文で表現していますから！何て言ってるの。キミ達の感想を聞いているんじゃないんだよ、本文で何て書いてあるの？

ここでは本文のどの部分を解答の根拠とするのかを問いかけており、児童が自分の言葉で答えようとするのを「キミ達の感想を聞いているんじゃないんだよ」と遮りながら、本文をそのまま答えさせている。このような解答の根拠を明確に意識させる問いかけは小学生では徹底することが難しく、さらにこの場合は入試や定期試験を意識したものであり、中学校での指導が色濃く反映していると考えられる。

さらに、この教員が中学校で行ってきた指導は、授業規律や生徒指導という点で特徴的に表れている。例えば以下の場面では、教員が児童をある程度突き放して扱っていることが見てとれる。

○授業記録3.16単元「大造じいさんとガン」

T：もう放つといいよ。聞こえても無視する人もいるし、あの、注意することによって自分の集中が削がれるのもあまりいいことではないっていうか。つまらないことだから、まあまだ今年生だからなー。うん…と思いますけどね。

この場面では、授業中に何度注意しても私語をやめない児童を指して、クラス全体に向けて発話している。教員は、「まあまだ今年生だからなー」と小学生であることを勘案しながらも、「もう放つといいよ」と児童を突き放しているように見える。それは別の場面においても、「先生は評価をしています」「先生は判断しています」といった発言があることからわかる。しかしながら以下に示す場面では、児童を単に突き放すのではなく、こうあってほしいという高い理想を求めている。

○授業記録11.27関連活動「森林教室作文」

T：これは作文コンクールだからね、いいですか。添削作文じゃないから。書きあげてから先生に、これじゃ駄目ですかとか。

これは、森林教室の応募作文の指導場面である。授業においては、応募する作文の一言一句について質問をする児童が多く、教員は自分の責任で文章を書いて応募することを児童に求めた。そこには、もう5学年なのだから自分でまず考えてから質問や依頼をして欲しいという理想を感じることができる。このような児童の発言や態度について、教員は小学生として扱いながらも、児童自身に考えさせて判断させようとしていることがわかる。

以上のように指導法については、教員は小学生に合わせた指導法をとる一方で、問いかけに対しては、中学校に準じたスタイルである明確な根拠を含めた解答を求めている。それとともに、児童の発言や態度についてはなるべく自分で考え判断させるような、発達段階を考慮した指導法を展開していた。

3. 中学校籍教員の意識

これまで明らかにしてきたような授業の特徴は、教員のどのような意識に基づいているのだろうか。ここでは、年度末に教員に対して行ったインタビューの記録を用いて検討する。まず教員は指導にあたって、中学校籍教員の中から自らが5学年を担任することになった経緯や児童の印象について、次のように回想している。

「誰かが5年にいかないといけないというときに、様子を見て、ああ私しかないだろうな、ということもあり、それから折角一貫校に居るので、小学校の担任をしながら授業見たりするのも、何かの役に立つだろう、と。」

「最初に心がけようとしたことは、本校の一番とても大切なところの5、6、7年ということなので。4と5の切り替え、5年からは中学校というイメージを持たせたい。」

「うちの子達なら、できるはずだから、ま、やれるかなーと。ただ時数は、こちらもゆっくりやって、行きますけど。」

この教員は、主幹教諭という教員のリーダー的な役割にあり、小中一貫校の教員として自ら積極的に関わる立場にある。また小中一貫教育の特色である、4-3-2年制をふまえて指導しようとする姿勢がみてとれる。特に、5-7年のまとまりや中1ギャップを考えて、「5年からは中学校というイメージを持たせたい。」と考えている点が特質である。また教員は、この学校の児童・生徒について、他校と比較して全体的に学力が高いと考えていた。

それではこのような考えを具体化する手立てとして、教員はどのような方針で児童を指導しようとしているのだろうか。ここでは、児童との接し方、テストと入学試験、授業の方法という3点から考察してみたい。

(1) 児童との接し方

児童との接し方という点については、まず、児童に自分が今何をしているか、そしてどういう行動をすればよいかを自覚させようとしていることがあげられる。例えば児童の忘れ物について、次のように述べている。

「忘れ物をして、先生忘れまして言いに来るんで、いっぱいいますよね。中学生よりいっぱい言いに来ますね。だけどその時に、私は、あしなさい、こうしなさいって言わないんですよ。言われるの待ってるんですよ、だからどうしたの？って私は言うので、ええーとかって、はい。で、最近、だから？って聞くと、あっ友達に見せてもらいますとか、忘れたのでこれを貸してくださいとか、言うようになってます。」

教員は、忘れ物をした児童に対してすぐに注意したり指示するのではなく、どう行動すべきか児童自身に考えを言わせている。それによって、児童が忘れ物をしないことについても自覚させようとするのである。

また、国語科ということもあるためか、教員は次のように言葉づかいについての指導を重視している。そこには、指導を通じて日常的な親しい関係は維持しながらも、教員と児童の立場の違いを意識させようとする意図が読みとれる。

「プリント、先生はいプリントって、先生プリントじゃない、とか。そういう言葉づかいだとか、敬語を使えっていうようなことも、そんなに頻繁に言ったことはないんですけど。」

「先生できました、遅れてすいません、とか。そういう言葉を使うようになってきているので、要求すればやれるし。小学生ってタメ語をね、使いますけども、僕らは大人だから、教えてもらう立場の先生に対して使うべきものじゃないよねっていう。でも平気で会話しちゃいますけどね。先生これ何？って言われて、これこれだよってうっかり言ってますけども。」

この他にも、教科担任制ということもあり、教科係による連絡ボードおよび生活ノートの活用ということがあげられる。これについては、次のように述べている。

「4年までだと担任が全部教えてますから、音楽と図工のことだけ担任が聞いていけばいいわけで、担任から全部伝えてますよね。ところが今は違うので、教科連絡をするのは教科係なんです。教科係の生徒。そのために教室に、マグネットのシート。(中略) そうですね、あそこに貼ってますよね。」

「毎日の連絡帳が無くなりましたけども、保護者はきっと不安でしょうけども。連絡帳ってのは保護者と担任の連絡ですから。で、今度は自分が書いて、自分で翌日の時間割を揃えて行くっていうことなんでしょうけども、なかなか書かない子もいるんですね。」

「他のクラスの子でも自分の国語の教材を忘れたときには、何で忘れたんだって聞いて、連絡帳に書いてあるのか、生活ノートですね、生活ノートに書いてあるのか生活ノートを見て、ちゃんとやったの、と。(中略) 担任じゃないのかということ、私の教科。私の教科についてそういう風になったんだから、先生に見せろ。」

この学校では5学年から教科担任制を実施しているため、学級担任も自身の教科以外は詳しく把握しておらず、教科係が授業に必要なものを連絡するとともに連絡ボードに書かせている。児童はそれを生活ノートに写すことによって、自分で管理する。ここで特徴的なのは、教員が教科担任としてルールを作り、他の学級も含めて徹底させようとしている点である。逆にいえば、学級担任として受け持っている児童であっても、自分の教科以外についてはその教科担任

に任せ、教員全員で児童を指導しようと構想している。これは指導体制に言及している点で、教員個人の指導観にとどまらない特質である。

(2) テストと入学試験

テストと入学試験については、5学年の児童には直接関係しないが、受験や進路は、本人ならびに保護者にとって、将来的に関心の高い問題である。教員はそれをふまえて、次のようにテストと入学試験を積極的に意識している。

「レベルを上げるためには、どうしたらいいかっていうと。中学生に要求するぐらいのレベルはないですけども、量だとか回数、1回の量だとか1枚の回数を高めながら。それから定期考査がありますので、定期考査の問題からして、やっぱり受験する子もいますし、中学校はしなくても高校は受験する。それに慣れる意味でも高いレベルの問題も入れておきたい、と。」

「きっと受験の話とかってまったくしないでしょからね。高校じゃなくて、中学ですよ。入試問題出たら、とか、入試問題だとか外部のテストとかを受ける、受ける子が居るっていうのを当然のように私が話していて、そういう問題に出会ったときには、こういう風に答えなくちゃね、とかっていう話は、結構してますね。」

中学生を指導してきた経験、「5年からは中学校というイメージを持たせたい」という小中一貫教育の特色、レベルをあげても適応できる児童の学力への期待、私立中学校受験や高校入試を考える児童の存在といった要因が、受験を意識した指導へと結びついている。また、この指導観が顕著に出ているのが定期試験である。この学校では、5学年からテストを教員が自ら作成するが、これについて教員は次のように述べている。

「基本的には変えてないです。(中略) レベルは、まあ落としてますけど。ただ、使う文言を、振り仮名を振るとか。最初に傍線で引かかったみたいですよけどね。」

「そうですね、(入試みたいなもの) を、入れました。(中略) でも勉強のできる子達っていますから。慣れるだけで、全然答え方はよくなるんですよ。だから

ら確実に、1回目と2回目の定期テストの平均点は、格段の違いがありますよ。」

「最初やったのは平均が54点ぐらいなんですよ、驚いちゃったみたいですね、皆ね。90点とか100点ばかり取ってるような子達が50点台なので。本当に得意だと思ってる子達が70点台で、ショックを受けたみたいで。」

「あと、解説の紙を配ってるんです。模範解答の裏に、解説の紙を入れておいて、答え方の、どういう風に答えなきゃいけないよねっていうことと、問題の取り組み方だとか、試験勉強のやり方について。そうすると、次の定期試験では70点平均になるんですよ。やり方ややることがはっきりすれば、ちゃんできるんですよ。」

小学校と中学校とでは、テストの難易度と形式はともに異なるが、教員はレベルを落とすものの基本的には変えない、すなわち高校入試の形式に準じようとしていることがわかる。特に、授業で扱った単元からだけでなく、中学入試の過去問題等、未習の応用問題を出題している点は、この教員ならではの特色と言えよう。当初、この教員の試験の平均点は通常の単元テストを大きく下回ったが、回数を重ねるごとに平均点は上昇した。これはやり方や解答の仕方に慣れ、同時に成績も向上したことを意味する。中学校にせよ高校にせよ、入学試験や学力調査のテストでは初めて見る問題を解答しなければならず、また得点が分布するように作られている。それゆえ、応用問題を加えるとともに、問題の取り組み方や解答のしかたについての解説を配布することで、そのような問題にも対応できるようにしているのである。

(3) 指導の方法

具体的な単元について、教員は小学校の標準的な授業とは異なる方法を模索している点が特質である。例えば、単元「わらぐつの中の神様」の研究授業を担当することになった際の回想として、次のような発言がある。

「研究授業をやるということになったことで、じゃあ何かやっぱりそれなりのものを出さなきゃならないかなということ。小学校の先生はみんなその、読解の、どうやって読み深めるかっていうところを知り

たいところを、ずっとなんですけど、私としては、(中略)はじめっからそんなところに踏み入れない、もっと違う形で。」

「本屋に行って色々調べていくと、比べ読みの事例があつて、あ、これならやれるかな、やる価値あるなつて。やっぱり何かこう挑戦つていうか、試つてやつてみて、どう思いますか皆さんつていうものを(地域)レベルで研究して、授業でやるべきだと私は思うので、誰かの(読解の)考え方をやつてみましたつていうのは、やっぱり二番煎じつていうか、面白くないですよ。」

ここには、教員の二つの考えがうかがえる。一つは、小学校では読解を重視した授業が多いが、それには固執しないということである。もう一つは、研究授業においてこれまであまり行われていない独自の内容を提案しようとする点である。そこで「わらぐつの中の神様」においては、各場面に沿つた読解だけでなく、それを発展させて言語活動を意識した「比べ読み」を実践したのである。同様な考えは、単元「大造じいさんとガン」にも見られる。教員は教材研究にあたって、次のように述べている。

「読解をすごく強調されて、それで主題は何つていうところまでどうしても求める、小学校の先生。でも、指導書を見ると、これ読解教材なんだけど、最後のまとめなどで、もっと違う、色んな勉強のしかたを自分でやつて、どんどん発表して、で、やろつて内容だつたと気が付いて、みんなそういう風にしてるのかな、してないようだつて、興味とか不思議な気がしました。」

「大造じいさんとガン」においても主題の読み取りが強調されており、教員はそのような小学校の授業に対して違和感を抱いている。それゆえ、いろいろな勉強のしかたで読み取り、それを発表するつていうやり方を実践してみようつて考えたのである。そのような授業を行おうつて思った前提には、「普通の他の中学校なら、私やろつとは思わないですよ。もう結果が見えてるから。はい。」つていう発言にも表れているように、やはり児童のレベルの高さがある。

しかし、この単元について言えば、以下に見

られるように必ずしも教員の満足いく結果にはならなかつたところもある。

「多分、発表の仕方を知らないかなつて私は思いました。そういう発表の仕方しか知らないのかなつて。私は説明したつもりなんですけども、やっぱり分かつてないんだなつて思ったので、しょうがないなつて思いましたね。」

「あと、これで落ちるだろうなつて思った意見に対して賛成はほとんどいなくなつたんですよ。それで、あれ?これはちょっとこのままでは、ここに落とさきれないなつて思つて、それでちょっともとに戻つたような言い方に、なつたんですけど。」

「主題なんて若干やっぱり難しいのかなみたいな感じもあり、主題のイメージもやっぱり持つてないので、あつれ-?つてのと、4年で習つてないのかなつてのが強く感じてましたね。」

教員は児童に発表のしかたを説明していたが、この学級は実際には期待した程度まではできなかつた。また、議論の際にも教員がまとまると思つた意見が出されてもまとまらず、あらためて整理しようつて試みている。主題についても、小学校教員が主題の読み取りを強調しながら、主題つていう言葉を使わずに教えていたため、児童にとつて十分理解できていないと教員は考えていた。それは、小中一貫教育において行つた教員の工夫が児童の学習へと十分反映しなかつた場面の一端とつともに、小学校で主題つていう言葉を使つて指導しないことに対する中学校教員の戸惑いを表している。

このように、教員は小中一貫教育の趣旨を念頭におきながら、児童に5学年から中学校のイメージをもたせようつとした点が特質である。具体的には、自分の現在の姿を考えて行動させるとつともに、言葉づかいや礼儀において児童と一線を画しようつとした。また授業においては、テストや入試を意識した教材を用いたり、比べ読みや発表つていった発展的な指導法も取り入れたりしていた。

4. 同僚教員による視点

中学校籍教員の授業およびその背景となる考え方について、小学校籍の同僚教員はどのよう

に見ていたのであろうか。この教員は、中学校籍教員が5学年を担当していた時に6学年を担当しており、教科も同じ国語科であった。しかも、中学校籍教員が担当していた5学年を翌年度6学年として受け持っている。ただし、5学年は6学年進級時にクラス替えを行っている。ここでは、同僚教員に対して行ったインタビューを、中学校籍教員との相違点を中心に分析する。

同僚教員は前年度、5学年の中学校籍教員の授業もよく参観していた。また同じ学年団の国語科ということで、情報交換も多く行っている。そのうえで、中学校籍教員が前年度受け持っていた児童について、同僚教員は次のように述べている。

「あの……特にその、うーんと、授業を進めている上での、あの違いっていうのはそんなに私は強くは感じないんですけども。」
「でも、非常に先生（中学校籍教員）のこと大好きで、今私たちが持っている、冗談も言ってくれるし、っていうことで非常に、子どもも好きです。で、子ども達は教えられる側なので国語科の魅力みたいなものはやっぱり教える先生によって、違うのかなっていうのはありますから。一概に言えないですけど。（中略）ですから、そういう意味では食いつきも非常に、いいですね。ただ、1つ、不安だなーって思ったのは非常に、学力のない、力のない子にとっては、昨年の授業は難しかったんじゃないかなという、ま、感じています。」

中学校籍教員に教わった児童について、同僚教員は6学年の担任として授業を進めていても、前年度自分が受け持った6学年と大きな違いを感じてはいない。また、児童は中学校籍教員のが好きであり、それが国語の授業に対する魅力にもなると理解している。さらに、授業の様子については、中学校籍教員に教わった児童の学年の方が反応はよい。すでに述べたように、中学校籍教員も児童の力量の高さを感じており、それが教員の授業の特質にもつながっていた。ただし同僚教員はそのことを、力のない子にとっては昨年の授業は難しかったのではないかと考えている。

このような中で、同僚教員のやり方には次のように、漢字学習のしかたを中学校籍教員がそろえていた。

「一番去年力を入れたのは漢字、漢字の書き取りについては、副読本のやり方については、3学年共通にして、やりましょうと。5年は5年、6年は6年でその範囲を、しっかりやらせて上に上げるので。（中略）私のやり方と同じだったので、非常に今6年生になっても、あの、やりやすい。」

漢字学習については地域全体の副読本があり、その扱い方について前年度から各学年ともそろえるようにしていた。そのため、前年度の中学校籍教員による指導法と共通となり、同僚教員にとってやりやすかったと感じている。しかしそれ以外の指導法、特に中学校籍教員が独自に工夫した点については、同僚教員には戸惑うところが多かったようである。具体的には、ノートとテストがあげられる。

まずノートについて、同僚教員は次のように述べている。

「うちの学校がやってるのは1日1ページというペラのノートを使わせたりしてたみたいなんで。私は基本的に1年間蓄積していくこういうノートで、こうページを追っていくノートでしかもそのノートを書かせてしっかり書かせるという、最低板書は写すというところまでやってたんですけど、その辺りはあまり、気になさってなかったのかなって。ノート作りについては、今年は取返して、うるさく言ってます。でも、書くことはあまり嫌がらないので、1学期本当にひと月ぐらいで何とかノート作りについては軌道にのったかなって。」

ここには、二人の教員のノートに対する対照的な指導方針が見られる。中学校籍教員は、中学生が使っていた1日1ページの罫線入り用紙のノートを、3学期から希望する児童に使わせていた。これに対して、同僚教員は従来型のノートに蓄積させたいと考えている。ノートに書く内容は板書を写すことを最低限の基本として共通しているが、学期初めからそのようなノート指導を徹底するという違いがある。

またテストについては、自作のテストということだけでなく、難易度の違いを次のように感じている。

「まず私が見たときに、あっ、これは、6年よりレベルが高いものを5年生がやってるなっていうのをすごく感じたので。(中略)今度その、定期考査っていうことでやったんですけどあまりにショックを与えなかったんで、子ども達には平均70点ぐらいのテスト、意識して作ってるんですけど。だからちょっと頑張れば80点90点取れる、そういうスタンスで私は定期考査作っているんで、その辺りはやっぱり大きいのかなって思いますねー。」

テストの難易度については、この教員は平均70点ぐらいを考えている。それは、小学校で扱う単元末テストは全員が高得点をとれるようにするというこれまでの経験からきている。このため、中学校籍教員のテストを見て、児童がショックを感じないかということを心配している。また、前年度は5学年のテストと自分が作った6学年のテストとの難易度が逆転してしまうことで、系統性という点でも同僚教員は気にしていることがわかる。ただし先述したように、中学校籍教員もテストの平均は70点程度を目指しており、問題も児童に対して刺激を与えようとして作っているわけではない。それにも関わらず上記のような違いが見られるのは、テストに対する見方の違いが影響していると考えられる。

以上のような相違点は、結局のところ小中一貫教育の国語において何を指すかという目標に収束していくようである。それは、この教員が授業のねらいについて、次のように発言していることからわかる。

「教え方がちょっと違うなっていうのは去年も感じました。で、どちらかというと私は、(中略)情緒的なところをいっぱい育てたいなと思っているので、文学だとかそういうものをすごく大事に扱いたいという気持ち、強いんですけども。」

「例えば主題を読みとりたい時に、小学校だと色んな子ども達に広くこう、声を聞くじゃないですか。(中略)子どものやっぱり、気持ちを大事にすることが

イコール学力につながるかどうか分かりませんが、色んな子が色んな発言をして欲しいという立場で授業を進めているので、答えを1つに求めない部分があるかなんかにはあるんです。(中略)でも、それは1つ、もしかしたら、テストを受けるとか、受験をするとか、ちょっとそっちにつながった方が、もしかしたら力としては伸びるのかなという部分はあって、私自身はずっと課題であるんですよね。あやふやにしておくことはいけないのかなっていう。1つの答えにしてあげることが子どもって、ああそうかって学ぶ部分にもなるのかなって思ったりして。」

この教員の場合、文学教材を中心に児童の情緒面を育てたいと考えている。それゆえ、主題の読み取りにおいても、答えを一つに限定せず多くの児童から多様な意見を求めようとする。それは、これまでの教職経験に基づく信念となっているはずであるが、小中一貫教育という場にいることで、中学生に対する指導や現実を視野に入れざるをえない。このため、テストや受験につながる指導、もしくは国語の学力をつける指導とは何かを考えた方が力は伸びるのかもしれないという葛藤を、教員自身が抱えていることがわかる。これに対して中学校籍教員は、感じ方や情緒についても、言語に即した読み取りという意味で、この小学校籍教員よりも限定的である。そしてそのような読み取りが、テストの結果や学力へとつながるといって、いわば教科観の違いが両者の間にはある。

このように、指導に対する考え方については、中学校籍教員と同僚教員との間に共通点とともに相違点が見られる。ただしそれは、中学校籍教員と小学校籍教員の違いというように安易に一般化することはできない。それは、同僚教員による次の発言からもうかがえる。

「つまり、算数数学だと、答えは1つですよ。解き方は色々あっても絶対これってものが出てくるわけですけども、国語科って本当に、1つの本を捉えるにしても、その読んでいる年齢であったり、時期であったり、自分の心境であったりして全然違うものが出てきますよね。(中略)そうじゃない何か、ふわっとしたものが、あるだけに、その人の人柄みたいなものが国語科って出てくるのかなって、思いますね。」

実際この学校では、翌年度に別の中学校籍教員が新5学年の国語を担当している。この教員について上記の同僚教員は、「子どものことがよく分かんないのよっておっしゃりながら、子どもの気持ちにこう、沿っていくような、授業をしているようです。だから、私、人だと思えます…簡単に言えば。」と述べている。すなわち、同じ中学校籍教員であっても指導に対する考え方は異なるのであり、最終的にはそれは教員の個性や教授学的信念の問題へと帰結していくと言えるだろう。

おわりに

本研究では、小中一貫校で小学生を担当した中学校籍の教員の授業およびインタビュー記録を分析し、どのような特質が見られるかについて明らかにした。その結果、単元構成と授業展開については、段落や場面に即した解釈だけでなく、発展的な学習活動も取り入れていた。また、学習のめあてに沿って個別で作業をさせるとともに、グループで話し合う形を多くとっていた。教材研究については、難易度別の構成になっている自作のワークシートを活用するとともに、入試や受験の話題も積極的に取り入れ、テストについても中学校と同じ形式で実施していた。さらに指導法については、問いかけに対して明確な根拠に基づいた解答を要求するとともに、児童の発言や態度を考えさせながら指導するといった点が明らかにされた。

これらの実践上の背景には、小中一貫校の5学年担当として小中間の接続を考えながら、中学生のイメージを持たせようとする意識が働いていることがあげられる。また、それに応えられる児童の質の高さを教員が感じとった点も、実践へと反映している。そのために教員は、児童に自分の行動を自覚させるとともに、時には児童と親しく接しながらも一定の距離を保っている。それは、言葉づかいや礼儀の重視、児童に対する客観的な評価といった接し方において見られる。私立中学および高校受験についても意識しており、授業における発言や教材として用いるワークシート、自作の定期試験の出題内

容など、さまざまな授業場面で表れている。単元計画および教材研究についても、他の作品との比べ読みや、テーマごとの個別の読解とグループ発表といった、場面ごとに主題を読みとる小学校の授業、あるいは教員が中心になって説明する中学校の授業とも異なる、独自の授業づくりへと結びついているということが出来る。

このような授業の特質に関して、小学校籍の同僚教員は、児童についての様子の把握や漢字の指導法といった点で、中学校籍教員と共通していた。だがその一方で、ノートの使い方および授業やテストの難易度については相違点が見られた。それは、両者の授業実践にもつながる教授学的信念の違いが影響していると思われる。そのような中、試験や学力をふまえた指導に関して、同僚教員が自らの指導観に葛藤を感じている点も特徴である。

最後に、以上の結果をふまえて小中一貫教育における異校種教員の活用について、意義と課題を考えてみたい。

中学校籍の教員が小学生を教える意義としては、中学校の「先取り」があげられる。「先取り」というと、中学校の内容を小学校で扱うことが考えられるが、ここでは児童との接し方や指導法について、中学校の様式を取り入れることを意味する。中学校籍の教員は、児童の実態に合わせて対応するものの、小学校の教員とは異なる振る舞いも多い。それとともに、自ら考え判断し自立した存在になることを目標の中心にすえており、それが教員と生徒の立場を意識させる働きかけにもつながっている。このように、中学校の生徒や教員と同じ校舎で生活するだけでなく、指導を直接受けることで中学校の様式に慣れることにつながり、児童の行動面における適応が容易になる。

しかし、中学校籍の教員が小学生を教えるという取り組みには、発達との適合性という点で課題も見られる。具体的には、中学生のイメージを持たせようとする指導が小学生に対して可能かということ、また可能であったとしても負の影響はないかということである。前者については、児童の抱く教員観を「子どもたちは苦し

かったのではないかと中学校籍教員自身が考えており、これまでとは異なる教員の態度や授業の進め方に戸惑い、困難さを感じることを危惧している。それによって児童が授業や学校に魅力を感じなくなるとは、逆効果である。後者についても、例えば手を挙げて発言する、教員との接触を求める、さらには叱られてもすぐに立ち直るといった振る舞いであっても、中学生の態度と比較しての「小学生らしさ」は、5学年という時期にはある程度必要と思われる。中学生に近づけようとするを急ぐあまり、発達上ふまえるべき行動や感情を損なわないように、小中一貫教育においては特に留意すべきである。

これらは、小中一貫教育に携わる教員がどのような指導をすべきかについての指針を示している。すなわち、中学校籍の教員は児童の感情や思考様式をふまえた指導をしなければ、教室や授業を「中学校化」するだけにとどまりかねない。小学校籍の教員も、自らが直接中学生を指導することはもちろんのこと、そうでなくとも指導した児童に関する情報や指導方法を伝えることで、中学校籍教員による授業も変わってくるであろう。それとともに、中学校で何をどのように指導しているのかを小学校籍の教員が理解し、それを見通して、低・中・高学年と発達する児童に適した指導方法を考えることも重要である。このように、小中それぞれの教員が意識しながら、児童・生徒に対して連続性を見通した指導を行うことが、小中一貫教育には求められている。

本研究では、対象とした教員の行動およびインタビュー分析にとどまり、授業を受けた児童がそれをどのように受け止めたかについては分析していない。また、同一単元を小学校教員の授業と比較したり、他の中学校籍教員の授業についてもどのような特質があるのかは未検討である。それゆえ本研究の成果は、中学校籍教員の一般的な特質ではなく、一つの事例と考えるべきであろう。

注

- (1) 小泉令三(2010). 「“中1ギャップ”とは何か：環境移行の観点から」. 『教育と医学』, 58(3), 教育と医学の会, pp. 4-11.
- (2) 木村文香, 酒井朗, 加藤美帆(2009). 「小中移行期における学校適応の変化」. 『情報と社会』, 19, 江戸川大学, pp. 15-24.
また相談員の立場からも、次の研究がある。
小野寺汐美(2009). 「小中移行期における学校適応過程に関する一研究」. 『岩手大学大学院人文社会科学部研究紀要』, 18, pp. 19-40.
- (3) 野島一彦(2010). 「“中1ギャップ”について思うこと」. 『教育と医学』, 58(3), 教育と医学の会, pp. 2-3.
- (4) 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, pp. 1-13.
- (5) 安彦忠彦(2004). 「6-3制を4・2-3制へ：小学校と中学校の接続関係 articulation に関する調査研究」. 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』, 14, pp. 1-21.
安藤福光, 根津朋実(2010). 「公立小中一貫校の動向にみる『カリキュラム・アーティキュレーション』の課題」. 『教育学研究』, 77(2), 日本教育学会, pp. 53-64.
大林百合(2009). 「研修報告 小中一貫教育についての研究—公立学校における先行的事例を中心として—」. 『カトリック女子教育研究』, 15, カトリック女子教育研究所, pp. 47-68.
小柳和喜雄(2008). 「異校園種連携研究における研究動向—小中一貫・小中連携教育を中心に—」. 『教育実践総合センター研究紀要』, 17, 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター, pp. 315-323.
小柳和喜雄(2009). 「幼小・小中連携教育および一貫教育等に関する調査研究」. 『教育実践総合センター研究紀要』, 18, 奈良教育大学教育実践総合センター, pp. 261-267.
- (6) 樋口直宏(2009). 「施設分離型小中一貫校の実践事例」. 『検証教育改革』, 品川区教育政策研究会(代表 小川正人)(編), 教育出版, pp. 124-128.

石井久雄(2009).「教員からみた小学生と中学生の関係性の特徴 ―小中一貫校における『お世話活動』を事例にして―」.『明治学院大学教職課程論叢 人間の発達と教育』, 5, pp. 125-145.

児島邦宏(2010).「“中1ギャップ”の克服プログラム」.『教育と医学』, 58(3), 教育と医学の会, pp. 12-18.

(7) 土屋武志(2007).「小学校と中学校の連携による学校改革」.『中等教育資料』, 56(2), ぎょうせい, pp. 16-21.

(8) 石川晋(2010).「“中1ギャップ”を小中担任の連携で乗り越える」.『教育と医学』, 58(3), 教育と医学の会, pp. 20-28.

(9) 富家美那子, 宮前淳子(2009).「教師の視点からみた中1ギャップに関する研究」.『香川大学教育実践総合研究』, 18, pp. 89-101.

(10) 佐藤京子, 青木真理(2003).「小・中学校教員の連携についての意識」.『福島大学教育実践研究紀要』, 44, pp. 129-136.

(11) 文部科学省(2009).「平成21年度教員採用等の改善に係る取組事例」.文部科学省初等中等教育局教職員課.

(12)「新潟市立小学校・中学校教員の交換交流に関する要綱」(平成19年10月16日施行)

(13) 教育委員会発行の「小中一貫教育要領」(2005年発行, p. 12)による。

(14) 教育委員会発行の「小中一貫教育要領」(2010年改訂版, p. 2)による。

※本研究は、文部科学省科学研究費研究「小中一貫教育における4-3-2学年制が児童生徒の学力・態度形成に及ぼす影響」(研究代表者：樋口直宏)の成果の一部である。ご協力下さった小中一貫校の先生方に、厚くお礼申し上げます。

(執筆分担 樋口：1・3・4・おわりに)
落合：はじめに・2)

The Characteristics of Lessons Taught by Junior High School Teachers to Primary School Students: Case Study of a Combined Primary-Secondary School

Naohiro HIGUCHI

Kazuhiro OCHIAI

A combined primary-secondary school was the target of our study. We clarified the characteristics of lessons taught by a junior high school teacher to primary school children. In units and lessons, the teacher incorporated learning activities in his lessons such as *kurabeyomi*, or comparative reading. For study materials, he used his original worksheets and conducted tests following the same format as for junior high school students. In terms of his teaching methods, he required children to answer questions based on their learning, and also to reflect on their own statements and attitudes.

As the 5th grade teacher at the combined primary-secondary school, he encouraged the children to see themselves as junior high school students and because of this he was able to sense the children's intelligence. He helped them become conscious of their own actions, and kept some distance from the children while also communicating with them at an intimate level. Also, being conscious of the requirements for private junior high school and high school entrance examinations, he planned unique lessons that were different from the lessons in primary school.

Another teacher at the primary school was also teaching primary school children together with secondary school teachers targeting how to better understand children and how to teach Chinese characters. However, there were some differences between primary and secondary students in the areas of note-taking methods and the difficulty levels of tests. Finally, we considered both the implications and premises associated with junior high school teachers teaching primary school children.