

幼小接続に係る小学校の実態に関する研究の展望と学習状況

－NISE データベースの分析をとおして（１）－

山崎 晃¹・松井 剛太²・濱田 祥子³

本研究の目的は、幼稚園・保育所・認定こども園などの就学前施設と小学校との連携・接続に関する研究を概観すると共に、就学前施設から小学校へのスムーズな移行や幼小接続・連携を阻んでいる要因を明らかにすることであった。小学校や中学校に在籍する児童の障害として、知的障害が最も多く、次いで自閉症、ADHD の順であった。学習状況に関して、共起ネットワーク分析の結果、小学校においては、「小学校」を中心として、「児童」、「体育（科）」、「音楽科」、「図画工作科」、「特別支援学級」と続くネットワークの連携と、「指導」、「教室」、「通級」と続くネットワークが中心であった。中学校においては、「目標」、「継続」、「読み書き」、「集団」、「家庭科」へと続くネットワークと、「目標」、「地域」、「生活」のネットワークが中心的であり、学校種によって共起ネットワークが異なっていた。また、20 の複合語出現の頻度の高い上位 20 語の約 2/3 は小学校と中学校で重複していたが、現実には 1/3 の差異が存在することは、特別な配慮を必要とする児童生徒にとっては、大きな学習上の課題となる可能性があることを示唆している。

キーワード：幼保小接続、移行、特別支援、共起ネットワーク、カリキュラム

問題と目的

1. 幼小接続とカリキュラム

幼小接続については渡邊（2017）に詳しい。それによれば、幼小接続研究は、国内では、①「小1 プロブレム対策」・「教育の接続」、②幼児と児童の個々の交流に関する研究、③接続期カリキュラムの作成や取り組み、④幼児教育実践の中に小学校教育につながる芽生えを見付け、強化し、小学校教育につなぐ実践、が行われているという。海外では、就学レディネス、特に社会的スキルが重要であること及び、適応を支援する準備の必要性に関する研究、学習に関する

レディネスへの関心による学校化への危惧への課題と対策、幼小接続に必要な条件などについて研究されている。

文部科学省（2015）は、平成 26 年に全国の市町村を対象として幼小接続の状況を明らかにするために「幼児教育実態調査」を実施した。その結果は以下のような内容である。幼小連携の予定・計画については、図 1 に示されているようにステップ 2 が約 60% と最も多く、ステップ 3、ステップ 0、ステップ 1、ステップ 4 と続く。平成 20 年度～ 23 年度から平成 24 年度～ 27 年度に、幼小接続期カリキュラムを作成・改訂した自治体は、51 自治体から 96 自治体へと約 2 倍に増加し、アブローチカリキュラムとスタートカリキュラムを共に作成し

1：広島文化学園大学 2：香川大学

3：比治山大学

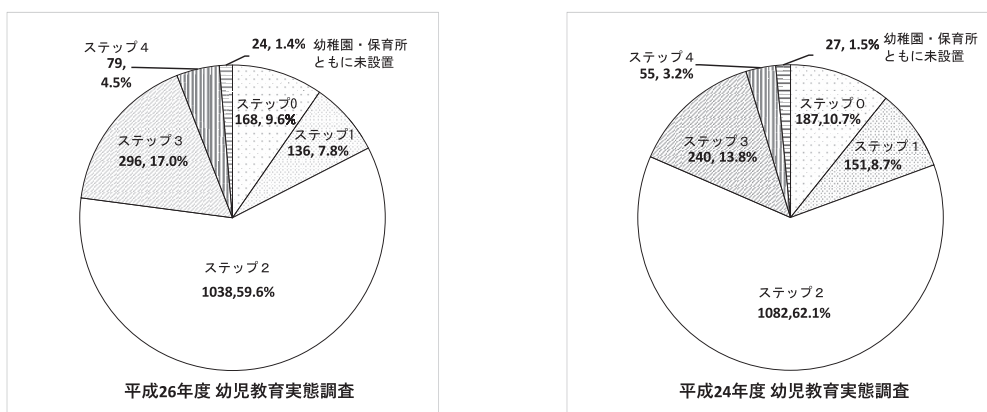


図1 平成24年度と平成26年度の幼児教育実態調査（文部科学省、2015）

- ステップ0：連携の予定・計画がまだない。
 ステップ1：連携・接続に着手したいが、まだ検討中である。
 ステップ2：年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施されていない。
 ステップ3：授業、行事、研究会などの交流が充実し、接続を見通した教育課程の編成・実施されている。
 ステップ4：接続を見通して編成・実施された教育課程について、実践結果を踏まえ、更によりよいものとなるよう検討されている。

ている自治体の割合が増加しているという。幼小接続期を貫く柱立てをしたカリキュラムが作成されている自治体の割合が増加した。柱立ては2～4本の範囲で3本が91.4%であり、学びの基礎力や生きる力へつながら柱立てが多かった。アプローチカリキュラムやスタートカリキュラムについては、自治体が定めたものに従いつつ、各校園の実態に基づいて作成している学校や園が多かった。幼小連携や幼小間の交流については、年長児と小学生との交流を年に2～3回実施し、生活科の時間等を活用している学校や園が多かった。その形態は、年長児が小学校に行って小学生と一緒に活動する形が多

い。アプローチカリキュラムの開始は年長児の2学期から、スタートカリキュラムは入学後2週間～4週間の間に、15分程度のモジュールで区切られ、遊びを取り入れた活動や生活科を中心として、小学校に慣れるための活動から構成されているケースが多かった。

2. アプローチカリキュラム・スタートカリキュラム

経験年数によってアプローチカリキュラム作成の際に重視する内容が異なり、年長クラスの経験年数が高いほど、小学1年を見据えた知識、理解、スキルの獲得を促すと同時に、幼児一人一人の関心や意欲、他者を尊重する態度も育てることに配慮していた（丹生、2017）。

就学に向けたアプローチカリキュラムの具体的内容として、「学校ごっこ」の実践を通して、想像世界の「学校を遊ぶ」経験する研究がある（岡花・津川・七木田、2016）。学校という文化を遊ぶことを通して、学校での振る舞い（ハビトゥス）「実践感覚」や、教師や学習への向き合いかたを先生役の保育者を媒介しながら経験する間接的な経験は、「小学生としての自分」を演じることをとおして、学校の世界へと一歩あゆみを進めるきっかけになる（岡花・津川・七木田、2016）。



スタートカリキュラムについて、文部科学省は、「幼児期からの学びと育ちを生かす活動や環境を意図的に設定することで、子どもは自信や意欲をもって活動し、自己発揮できるようになります。」とする（文部科学省、2017）。そのスタートカリキュラムには、児童が幼稚園や保育所の生活で幼児期に体験してきた遊び的要素と、これからの小学校生活の中心をなす教科学習の要素の両方を組み合わせた活動、生活科を核にした合科活動をスタートカリキュラムの中に組み込み、教科のスタート学習を取り入れることが必要であるという（木村、2010；和田、2013；善野、2008）。その上で、「交流」、計画的な目標設定に基づく「連携」、そして、アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムづくりによる「接続」が求められるようになる（木村、2014）。

スタートカリキュラムを「ねらい」とするための就学前施設への周知事項として、地方公共団体では、①一人ひとりの安心感と自己発揮、②新しい学級や学校のルールを受け入れ、みんなと楽しく過ごす、③学習への興味・関心を持ち、意欲的に学習に取り組むことをあげている。また、留意点として、①幼稚園・保育園での経験や学び、保育者の指導を参考にする、②指導方法として、生活に即した学びの構成を考える、③合科的・関連的な指導の充実を図る、④授業時数の適切な割り振りに配慮する、⑤学習環境の工夫を考える、⑥幼稚園や保育園の先生と一緒に作成したり、作成したのを見てもらったりする、⑦職員全員の理解を図る、をあげている（横浜市教育委員会、2012）。

岡山県（2017）は「幼保小接続スタンダードについて」をHPに、幼保小接続に向けての基本方針を発表している。たとえば、内容は、基本方針として、①接続カリキュラムの準備、②取組体制、③接続カリキュラムの随時検

証・改善、④検証を明確に示している（岡山県HP、2017）。

善野（2008）は、5歳児後期から小学校入学まで間の総合活動の中で、交流・を繰り返しながら入学後に教科のねらいに即して合科的カリキュラムに発展させていく方向を示している。

さらに、山口県教育庁義務教育課（2014）は、①幼稚園、保育所等と連携、協力する、②学校全体での取組とする、③合科的・関連的な指導の充実を図る、④学習への興味・関心を大切にする、⑤授業時間や学習環境を工夫する、⑥保護者への適切な説明を行う、をあげている。

3. 引継ぎ内容と支援

小学校への引継ぎツールとしての就学スキルチェックシートの作成に関すると課題分析を行い、併せて、最近の理論的根拠や知見に基づく支援や配慮のあり方が検討されている。就学スキルチェックシートによって5歳児の課題を確認し、コンサルテーションを行う取組が、社会的スキルの指導につながることで、学習レディネスを把握することができること、さらに、コンサルテーションで取り上げた指導実践は小学校へのスムーズな移行支援となることを明らかにされた（今中、2011）。気になる園児の行動（コミュニケーション、遊び、着席の状況など）に関する具体的な対処方法等、支援や配慮を小学校に引継いでほしいとの思いが強いことが明らかになっている。同様に、就学支援シートやサポートファイルなどの「支援ツール」によって「情報のつながり」を持たせ、幼稚園の訪問や情報交換会、接続期カリキュラムなどの「支援システム」によって「人のつながり」を持たせることが、よりよい幼小連携へとつながる可能性を指摘した研究も行われている（本杉、2014）。



幼児教育と小学校教育の円滑な接続のためには、①幼稚園や小学校の行事交流を糸口に、交流内容・指導の共通理解を図り教育内容の充実、②互いに年間計画に交流を位置付けるなどの接続期カリキュラムの連携、③教員間の交流をとおして、それぞれの教員の子ども観や指導観、評価について相互理解、信頼関係の深化などが重要とする指摘もある（植松・廣岡・中村、2008）。

幼小連携カリキュラムの開発に関して、幼稚園における「数量・形」と小学校での「算数」の学びをつなげる研究（船越・白川・澤田・福田・中塚・上埜・西川・穴田、2010）や、幼小接続カリキュラムにおける5歳児の「教育課程」と「指導計画」の内容を検討し、指導計画には既に「学びに向かう力」が埋め込まれており、それを意識し、系統立てることによってアプローチカリキュラムが作成できる可能性を明らかにした研究がある（横山・木村・竹内、2013）

また、「接続カリキュラム」作成の基本方針、接続カリキュラム例など具体的なモデルを周知している自治体も多い（東京都品川区、東京都中央区、高知市、横浜市、東京都北区など）。中央区教育委員会・中央区福祉保健部（2017）は、幼児期の教育と小学校教育との接続をより円滑にすることを目的とし、主に接続期の教育方法について明らかにした「幼保小の接続期カリキュラム」を作成し、全区にそれを周知している。

幼小連携において目指されるものが幼児教育から小学校教育への「円滑な接続」であり、スムーズな移行・円滑な接続単なる「交流」にとどまらず、カリキュラムをつなぐこと、「接続」にまで踏み込み考える必要があるが、具体的方策の提示は数少ない（横井・酒井、2005；横井、2007）。

4. スムーズな移行・円滑な接続

齊藤（2017）は、幼小における教育課程の接続に必要な方策について検討している。それによれば、幼小教員同士の共通理解・共通認識、学びや経験のつながり、「接続期」の3つの視点から幼小における教育課程の接続に必要な方策について、①幼小教員同士の共通理解・共通認識の促進、すなわち、保育方法や指導方法への共通理解や共通認識を促進することにつながる取り組みは、教育に対する考え方や価値観のみならず、幼小双方の組織のあり方や文化を問い直す手がかりを得ることにもなり、②学びや経験のつながりへの理解は幼稚園教育要領の「領域」と小学校学習指導要領の各教科の記述を比較し、そのつながりを検討し、学びの連続性を確認することになり、③「接続期」の有効性が発揮される。すなわち、幼小間に「接続期」を設定することで、育てたい力が明確になり、それを土台として、「教育内容→分野・科目の検討→単元・大単元の開発→指導法の検討」のように、子どもの実態にあわせたボトムアップの教育課程編成が実現する。意味のある連携・接続にしていくためには、教員同士が異校種に対する共通理解・共通認識をもつことや、幼小間での学び・経験のつながりや子どもの発達・実態を理解することの必要性がこれまでの整理から示唆された（齊藤、2017）。したがって、各自治体が策定した基本方針や支援方策に従い、提示された「接続期」を中心とした教育課程に則って、保育・教育に取り組むことが連携や接続の真の意味するところではない。各自治体から提示された教育課程を基本としながらも、子ども同士の交流活動や合同授業等の実践において、幼小双方の教員による保育環境・方法や教育方法、たとえば、分野・科目、単元・大単元、指導法などについて検討するプロセス



を経ることによって新たな教育課程編成が実現される。すなわち、幼小双方の教員が育てたい子どもの姿を目指した教育課程を編成することを目指すると共に、目の前の子どもの実態把握から創りあげられるボトムアップの教育課程を構成する必要がある（斎藤、2017;43-44）

幼保小のスムーズな移行に関わる要因について、移行期の前後の仲間関係が変わらないことが児童の不安を軽減しスムーズに学校生活に移行させる可能性がある（白神・黒岩、2017）。また、幼児教育と小学校教育と一貫した教育課程に関して、学ぶ内容や学び方の違いが大きいことが移行期の不適応の原因となっていることから幼少間の一貫した教育課程の編成の必要性が、意識されにくいという指摘もある（網野・増田・秋田・尾木・高辻・一前、2012）。

幼小連携や接続がなぜうまくいかないかに関する報告がある。幼稚園教育が小学校教育とのつながり具体化することが難しいという地方自治体の認識（市町村：52%）、幼稚園、小学校が十分に理解・意識していない（市町村：34%）、幼稚園又は小学校が、接続した教育課程の編成に積極的ではない（市町村：23%）こと（文部科学省 中央教育審査議会、2015）（教育課程企画特別部会、2015）も現実の幼小連携を妨げている要因でもある。また、ほとんどの地方公共団体で幼小接続の重要性を認識しているが（都道府県では100%、市町村では99%）、実際には「接続関係を具体的にすることが難しい」（52%）や「幼小の教育の違いについて十分理解・意識していない」（34%）、「接続した教育課程の編成に積極的ではない」（23%）という認識や実態がある。

5. 環境移行プロセスと支援計画

子どもはどのようなプロセスで新しい環境へ移行していくか、その接続プロセスは行きつ戻

りつするらせん形であり、幼小接続や幼小移行について子どもたちにも分かりやすく伝えるために、教師・保育者間の協働が必要であるという主張がある（Ackesjo、2013）。また、教師と保護者が子どもの発達や学校への期待について、重要な情報を交換できるような包括的な接続計画への参加の実態に関する研究（Nelson、2004）、プリスクールでの経験による発達がその後の幼稚園での課題を乗り越えることができることを示唆した研究（Recchia & Bentley、2013）等がある。

幼児教育と初等教育との対等な連携の必要性が提示されている（OECD、2006、2012、2015）。幼小接続に関連して、入学前の子どもの就学レディネスとその後の適応の指標である学業成績、社会情動的スキルとの関連を検討した研究もある（門田、2011）。就学前教育で、読み書きや数の学習などの学校化の急速な進行や、幼児の発達を無視した早期教育が奨励されていることも危惧されている（Lillejord ら、2015）。幼児期の子どもと教師の関係の質は、学校での問題行動を予測するという結果もあることから（Wildenger & McIntyre、2012）、移行後の適応を支援するために幼稚園等でのアプローチカリキュラムと小学校入学後のスタートカリキュラムの重要性が指摘される。

幼保小連携・接続については、小学校1年生における授業不成立や小1プロブレムの問題として脚光を浴びるようになってきた。就学前施設においては遊びを中心とした教育・保育が行われ、小学校への入学を境に時間に区切られた教科を中心とする指導に移行する。そのような中で、子どもがいかにスムーズに移行できるか、体験するギャップをいかにうまく乗り切り、小学校での生活に適応するかは重要な問題である。アプローチカリキュラムやスタートカリキュラムは、定型発達の子もだけに焦点を



当てたものではない。また、平成 17 年の発達障害者支援法の施行により障害児に対する支援に取り組む必要が広く喚起されたが、障害のある子ども達を対象とした就学前施設から小学校への移行に関する研究はそれほど進んでいないのが現状である。

特別な支援を必要とする幼児の幼小接続期の個別の指導計画や個別の教育支援計画、合理的配慮、保育者や小学校教員の認識などに関する一連の研究がある（文部科学省委託研究、2012、2013、2015、2016、2017）。就学移行時における就学前施設から小学校への記録の活用についての示唆的研究によれば、保育者と小学校教諭に対するインタビュー調査の結果から、幼保小連携・接続の意義として、①小学校の人的環境に対するなじみによる安心感、②保育者・小学校教諭の関係性構築、③保育者・小学校教諭の保育・教育の省察と子ども理解の深化の契機、④子どもの育ちのつながりに対する意識、の 4 点が見出された。加えて、配慮を要する子どもにとっての意義として、①関わりや指導の一貫性、②集団の視点を含めた子どもの姿の捉えがあるという（濱田・松井・八島・山崎、2019）。

また、幼小接続・連携に関する研究では、幼小・家庭・地域との連携（小山、2009；善野、2010；網野他、2011）、カリキュラム（一前・秋田、2012；内海、2017）、就学レディネス（三輪、2010；秋田・佐川、2011）に関する研究等があり、とりわけ質的研究を中心として主に幼児教育側の視点から行われてきた。

しかし、障害児や気になる子どもが増加してきており、どのように対応すればよいのか、幼児教育段階から小学校教育にどのようにつなげていけばよいのかについて戸惑いが多いという現場の教員・保育者の声に、応えることができる支援モデルの構築が期待される。さらに、障害

のあることものの特性を捉え、戸惑いを解消できない原因はどこにあるかなど、現場のニーズに応え、幼保小の実践の現場に還元できる研究はほとんどみられない。

以上のことを背景として、一連の研究をとおり、就学前施設から小学校へのスムーズな移行や幼小接続・連携を阻んでいる要因を明らかにすることを目的とする。本研究では、その第 1 報として就学前施設、小学校、中学校において、子どもたちがどのような指導を受けているのか、実態を明らかにする。

方 法

1. 分析対象

独立行政法人国立特別支援総合研究所のインクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクル DB）：<http://inclusive.nise.go.jp> の『『合理的配慮』実践事例データベース』に平成 29 年 3 月 18 日時点で掲載されていた 251 事例（幼稚園：15 事例、小学校：175 事例、中学校：45 事例、高等学校 16 事例）であった。なお、特別支援学校の幼稚部、小学部、中学部、高等部はそれぞれ、幼稚園、小学校、中学校、高等学校として扱った。そのうち、幼稚園と高等学校の事例は少数であったので、実際に本研究の分析対象としたのは、小学生 175 名、中学生 45 名、計 220 名であった。

データベースの内容は、【Ⅰ】対象児童生徒等の障害種、【Ⅱ】対象児童生徒等の障害の程度（学校教育法施行令第 22 条の 3）、【Ⅲ】対象児童生徒等の在籍状況等、【Ⅳ】基礎的環境整備の観基礎（基礎①ネットワークの形成・継続性のある多様な学びの場の活用、基礎②専門性のある指導体制の確保、基礎③個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導、基礎④教材の確保、基礎⑤施設・設備の整備、基礎⑥専門性のある教員、支援員等の人的配置、基礎⑦個に応じた指導や学びの場



の設定等による特別な指導、基礎⑧ 交流及び共同学習の推進点)、【VI】合理的配慮の観点(合理① -1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮、合理① -1-2 学習内容の変更・調整、合理① -2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮、合理① -2-2 学習機会や体験の確保、合理① -2-3 心理面・健康面の配慮、合理② -1 専門性のある指導体制の整備、合理② -2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮、合理② -3 災害時等の支援体制の整備、合理③ -1 校内環境のバリアフリー化、合理③ -2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮、合理③ -3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮)であった。

なお、本データベースに記載された内容を分析し、その結果を公表することについては、独立行政法人国立特別支援総合研究所の了解を得た。

2. 分析方法

以下に、データベースの集計結果と分析結果を示す。分析には KHCoder (Ver. 2.00f) を使用した。分析に当たっては、事前に KHCoder に同梱された茶釜を用いて複合語の検出を行った結果、小学校と中学校のそれぞれにおいて、出現数が 10 以上の語については強制抽出する語に指定した。

結果と考察

1. 対象児童生徒等の障害種

幼児・児童・生徒障害の種類と人数(カッコ内)は以下のとおりであった。ここで上げられる数には、学校教育法施行令第 22 条の 3 に被害等の子どもの数も含まれている。重複障害の場合は、障害を個別に数えた。視覚障害 (19)、聴覚障害 (40)、知的障害 (135)、肢体不自由 (53)、病弱・身体虚弱 (24)、言語障害 (27)、

自閉症 (123)、情緒障害 (27)、LD: 学習障害 (45)、ADHD: 注意欠陥多動性障害 (61) のであり、知的障害が最も多く、次いで自閉症、ADHD の順に多かった。

2. 対象児童生徒等の障害(学校教育法施行令第 22 条の 3)

対象者 251 人中、学校教育法施行令第 22 条の 3 に規定する障害に該当した児童生徒は 102 人 (40.6%)、非該当(無記入を含む)は 149 名 (59.4%) であった。第 33 回 教育再生実行会議 配布資料 1 (2015) によれば、平成 26 年 5 月 1 日現在、通常の学級に在籍する学校教育法施行令第 22 条の 3 に該当する者: 約 2,400 人(うち通級: 約 230 人)であるという。また、義務教育段階の全児童生徒数は減少傾向にある一方、特別支援教育の対象となる児童生徒数は増加傾向にあり、特別支援学校に在籍する自閉症・情緒障害、病弱・身体虚弱、聴覚障害、肢体不自由は約 6 万 9 千人 (0.67%)、小学校・中学校の特別支援学級に在籍する視覚障害、知的視覚障害、肢体不自由、聴覚障害、病弱・身体虚弱、知的障害、言語障害は約 18 万 7 千人 (1.84%)、通常学級に在籍し通級による指導を受けている視覚障害、肢体不自由、自閉症、聴覚障害、病弱・身体虚弱、学習障害 (LD)、言語障害、情緒障害、注意欠陥多動性障害 (ADHD) 約 8 万 4 千人 (0.82%)、合わせて 34 万人 (3.33%) であり、平成 16 年に比べて 1.3 倍に上昇している。

このような結果は、幼稚園や保育所などの保育士、小学校教諭の実感とも重なるものであり、様々なニーズを持った児童生徒に対する対応の難しさにもつながっていると言えよう。



表1 複合語の出現数

小学校		出現数 (%)	中学校		出現数 (%)
1	通常学級	144(9.4)	通常学級		26(8.2)
2	算数科	123(8.0)	共同学習		18(5.7)
3	国語科	106(6.9)	交流学級		17(5.4)
4	特別支援学級	94(6.1)	特別支援学級		17(5.4)
5	交流学級	79(5.2)	自立活動		15(4.7)
6	体育科	66(4.3)	国語科		15(4.7)
7	担任教員	60(3.9)	学習内容		11(3.5)
8	音楽科	59(3.9)	肢体不自由特別支援学級		11(3.5)
9	共同学習	57(3.7)	特別支援学校		9(2.8)
10	自立活動	50(3.3)	積極的		9(2.8)
11	図画工作科	47(3.1)	音楽科		8(2.5)
12	通級指導教室	44(2.9)	通級		8(2.5)
13	学習内容	42(2.7)	技術科		8(2.5)
14	学年相応	38(2.5)	書字		7(2.2)
15	生活単元学習	28(1.8)	体育科		7(2.2)
16	保護者	26(1.7)	困難さ		7(2.2)
17	知的障害特別支援学級	25(1.6)	総合的		7(2.2)
18	通級	23(1.5)	中学部		6(1.9)
19	特別支援学校	23(1.5)	支援員		6(1.9)
20	学級担任	22(1.4)	担任教員		6(1.9)

出現順位48番目までの出現数を母数として割合を算出

3. ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用

児童生徒の環境がどのように整備されているかを、「ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用」に関する掲載内容について、学校別に KHCoder による分析を行った。すなわち、「小学校」または「中学校」に関連した語のネットワークを分析することによって、全体的に影響が大きい要素（媒介中心性）

表2 抽出語の出現数

小学校		中学校		小学校		中学校	
名詞				サ変名詞			
小学校	107	生徒	103	学習	81	学習	432
児童	96	教科	27	指導	49	授業	210
内容	84	教員	21	在籍	46	指導	134
課題	76	内容	21	授業	38	在籍	118
教室	73	学校	19	活動	29	理解	106
体育	68	数学	18	理解	24	交流	95
教科	62	自分	16	交流	19	活動	71
学校	55	中学	16	参加	14	支援	66
自分	52	小学校	14	支援	14	定着	65
漢字	51	漢字	13	計算	13	参加	41

を捉えた。小学校については、「小学校」の語を中心として、一方は、児童、体育（科）、音楽科、図画工作科、特別支援学級と続くネットワークが中心的な連携を成し、他方は、指導、教室、通級と続くネットワークが中心的な連携を成している（図2参照）。中学校については、目標、継続、読み書き、集団、家庭科へのルートと、目標、平成、地域、生活の方向へのルートにネットワークが中心的ネットワークを形成していた（図3）。このように小学校と中学校では共起ネットワークが明らかに異なっていた。

しかし、中学校のデータ数が少なく、信頼性が低い可能性もあり、慎重な解釈が必要である。そこで、複合語について学校別に、出現数47番目までの出現数の合計を母数として、それぞれの複合語の出現数を分子として出現率を算出した。その結果、表2に示されているとおり、20の複合語のおよそ2/3は共通のものであることが分かった。このような結果は、小学校・中学校と教育機関が異なっても学習状況に差はないことを示している。児童が小学校から中学校に進学すると新しい教科が増え、学習する教科内容にも違いがあるので、特別な配慮を必要とする児童生徒については戸惑いや不安を生じさせる原因になる可能性を示唆しているとも考えられる。

抽出語については、表2に示すように、共起ネットワークに示された語のうち名詞の7割が、サ変名詞の9割が出現数10位以内に入っていることが明らかになった。出現数上位10位の複合語の結果と同様に傾向を示すものであった。このように、共起ネットワークの結果に示された小学校と中学校の差異については、関連語や抽出語の分析結果においても確認された。

さらに、特徴的なことはサ変名詞の「学習」、

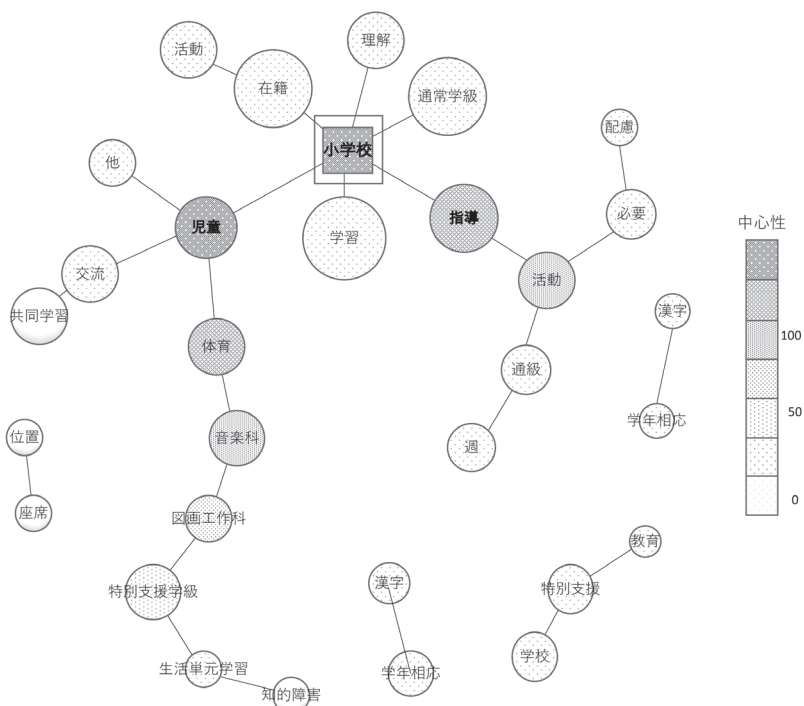


図2 小学校の関連語に関する共起ネットワーク（媒介中心性）スパニングツリー

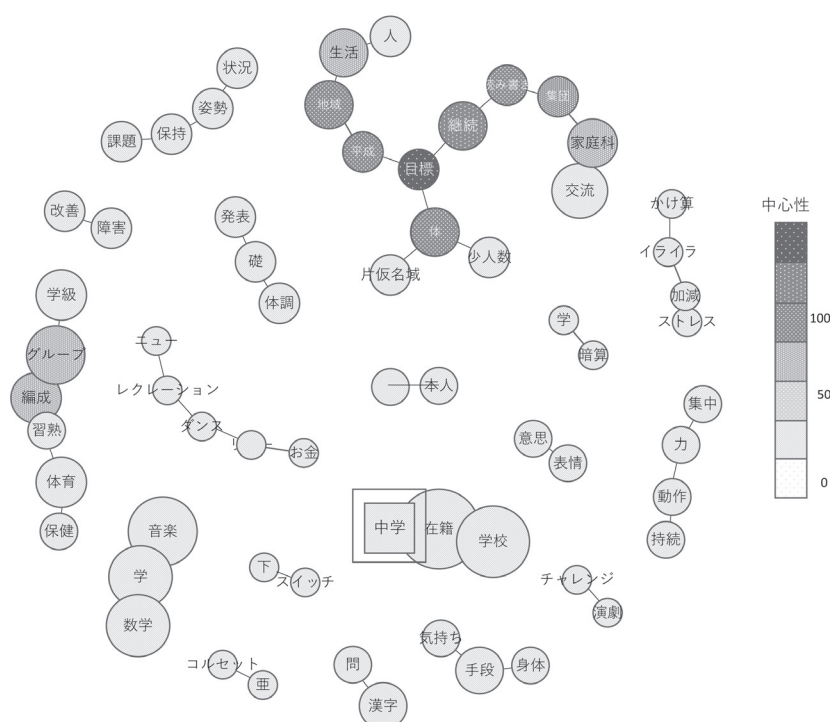


図3 中学校の関連語に関する共起ネットワーク（媒介中心性）スパニングツリー



『授業、指導、理解』については、児童数（小学校）が生徒数（中学校）より大人数にもかかわらず、中学校の出現数が多かった。学習の場においては、強調されていることが推測される。したがって、小学校と中学校の間にある学校システムの違い、教科の違いや教科内容の難易度の違いなど、ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用について、十分に配慮して対応する必要性が改めて示されたと言えよう。

引用文献

Ackesjo, H. (2013) Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, **45**, 387-410.

秋田喜代美・佐川早季 (2012) 保育の質に関する縦断研究の展望 東京大学大学院教育学研究会紀要、**51**、217-234.

網野武博・増田まゆみ・秋田喜代美・尾木まり・高辻千恵・一前春子 (2012) 保育所、幼稚園、小学校の連携等に関する現状分析及び今後の展望に関する研究 III 東京家政大学生活科学研究報告、**35**、1-11.

船越俊介・白川蓉子・澤田淳・福田裕美・中塚景子・上埜吉美・西川千津・穴田恭輔 (2010) 幼稚園における「数量・形」と小学校での「算数」の学びをつなげる幼小連携カリキュラムの開発に関する予備的研究 甲南女子大学研究紀要人間科学編、**6**、83-94.

濱田祥子・松井剛太・八島美菜子・山崎晃 (2019) 幼保小接続カリキュラムの意義と課題 —保育者と小学校教諭に対するインタビューから— 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究

一前春子・秋田喜代美 (2011) 「取り組み段階

の観点からみた地方自治体の幼小連携体制作り」 乳幼児教育学研究、**20**、13-2.

今中綾子 (2011) 「特別支援教育における幼小連携」—早期の支援とその移行— 大阪市教育センター研究紀要、**197**、1-34.

門田理世 (2011) 乳幼児期から児童期への移行期教育における現状と課題：アメリカ合衆国の事例をもとに 西南学院大学人間科学論集、**6**、179-194.

木村吉彦 (2010) 「スタートカリキュラム」のすべて ぎょうせい：東京教育再生実行会議：第33回 配布資料1(2015) 発達障害の子供への教育など特別支援教育について <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai33/sankou1.pdf> (平成30年11月2日採録)

Lillejord, S., Borte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015) Measures with positive impact on transition from kindergarten to school: A systematic review. Oslo: Knowledge Centre for Education.

港区・港区教育委員会 (2015) 「育ちと学び」をつなぐみなときっずなび

文部科学省 (2010) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について (報告) 1-51 (図表を含む) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/hokoku/1298925.htm (2019年2月7日採録)

文部科学省 (2012) 乳幼児の健全育成を果たす施設の役割に関する調査研究 - 特別な配慮を必要とする乳幼児保育カリキュラムの実際と今後の課題 - (文部科学省受託研究 明治学院大学)



- 文部科学省 (2013) 平成 24 年度幼児教育実態調査
- 文部科学省 (2015) 幼稚園教員・保育士と小学校教員の障害児に対する理解・認識と指導・関わり方 (文部科学省受託研究 明治学院大学)
- 文部科学省 中央教育審議会 教育課程企画特別部会 (2015) 中央教育審議会教育課程企画特別部会 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afilefile/2015/05/25/1358061_03_01.pdf (2018 年 10 月 1 日採録)
- 文部科学省 (2016) 就学移行時のカリキュラムにおける障害のある幼児児童に対する合理的配慮とその位置づけ -ユニバーサルデザインとインクルーシブ教育システムの構築に向けて- (文部科学省受託研究 明治学院大学)
- 文部科学省 (2017) 幼保小接続における学習機会の保障としての合理的配慮に関する研究 (文部科学省受託研究 名古屋市立大学)
- 本杉和美 (2014) 特別な支援を必要とする子ども達のよりよい移行支援をめざして: 幼・小連携を通して 教育実践高度化専攻成果報告書抄録集、4、109-114.
- Nelson, R. F. (2004) The transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 32, 187-190.
- 丹生裕一 (2017) 熟練した幼児教育・保育の実践者は小学 1 年の国語を見据えたアプローチカリキュラムを作成する際にどのように思考するか? 就実大学大学院教育学研究科紀要、2、69-80.
- OECD (2006) Starting Strong II : Early Childhood Education and Care. OECD Publishing. (2011) (OECD 編著 星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳 2011 『OECD 保育白書人生の始まりこそ力強く: 乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較』 明石書店)
- OECD (2012) Starting Strong III : A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.
- OECD (2015) Starting Strong IV : Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.
- 岡花祈一郎・津川典子・七木田敦 (2016) 遊びを中心としたアプローチカリキュラムの可能性: 保育園における「学校ごっこ」実践の検討を通して 幼年教育研究年報、38、15-23.
- 齊藤多江子 (2017) 幼小接続における教育課程の編成に関する研究 こども教育宝仙大学紀要、8、37-45.
- 白神敬介・黒岩香菜 (2017) 一保育所一小学校の地域に注目した幼保小連携の地域要因の検討 上越教育大学研究紀要、36、337-343.
- 植松利春・廣岡由美・中村喜江 (2008) 幼児教育と小学校教育の円滑な接続の在り方 平成 20 年度奈良県立教育研究所研究紀要、16、3-8.
- 内海緒香 (2017) 5 つの保育カリキュラムと OECD 保育白書の議論: カリキュラム策定への示唆 お茶の水女子大学人文科学研究、13、151-160.
- 和田信行 (2013) 「1. 保小連携の必要性」 保小連携に関する調査研究報告書 『第 1 章 総論 保小連携の必要性と課題』 3-14.
- 渡邊恵子 (2017) 平成 27 ~ 28 年度プロジェクト研究報告書 幼児教育「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」 < 報告書 >、1-196.
- Wildenger, L. K. & McIntyre, L. L. (2012)



Investigating the relation between kinder garten preparation and child socio-behavioral school outcomes. *Early Childhood Education Journal*, **40**, 169-176.

山口県教育庁義務教育課 (2014) スタートカリキュラム実践事例集 (<http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cmsdata//6/f/56f6c8d47585c6ed31a4d038f4c18b74.pdf>) (2019年2月7日採録)

横浜市こども青少年局 横浜市教育委員会事務局 (2012) 横浜版接続期カリキュラム 育ちと学びをつなぐ 27～40.

横浜市こども青少年局 保育・教育人材課 (2018) 横浜版接続期カリキュラム 平成29年度版 育ちと学びをつなぐ

横井絃子 (2007) 幼小連携における「接続期」の創造と展開 お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要、**4**、45-52.

横井絃子・酒井 (2005) 「都道府県・政令指定都市教育委員会調査の報告」 お茶の水女子大学子ども発達研究センター『幼児教育と小学校教育をつなぐ 一幼小連携の現状と課題-』

横山真貴子・木村公美・竹内範子・掘越紀香 (2013) 幼稚園の5歳児クラスにおける環境構成と保育者の援助のあり方：幼小のカリキュラム接続に着目して 教育実践開発研究センター研究紀要、**22**、45-56.

善野八千子 (2010) 幼小接続期におけるカリキュラム開発 奈良文化女子短期大学紀要、**41**、49-67.

善野八千子 (2008) 幼保小連携の課題解決に向けた考察 奈良文化女子短期大学紀要、**39**、57-68.

謝 辞

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所の「特別支援教育情報データベース」のデータを活用することについて承諾を得て実施した。データの使用について許可をいただいたことに対して記して感謝を申し上げます。

また、分析のために樋口耕一の KHcorde を使用した。記して感謝申し上げます。

本研究は、科学研究費補助金基盤研究 (C) (一般)、課題番号 16K01900 (研究代表者：山崎晃) の補助を受けて実施したものである。



A review and study of research on the curriculums of elementary school and early childhood

Akira YAMAZAKI / Gota MATSUI / Shoko HAMADA

The objects of this study were to overview the studies on the cooperation and connections between preschool institutions(kindergartens, day-care centers, certified child centers: nintei-kodomoen) and primary schools, and to clarify the factors preventing smooth shift from preschool institutions to primary schools, and also cooperation and connections of both educational Institutions. As for disabilities found among those in primary schools and junior high schools, intellectual disability came first followed autism and ADHD. As for educational circumstances, based on the analytical results of co-occurrence network, in primary schools, the cooperation of network connecting from “primary schools” to “pupils”, “physical education”, “music”, “drawing and crafts”, “special support class” and also the network expanded to “guidance”, “class”, “attendance”. Among junior high schools, the following two main networks were found; those connecting to “objects”, “continuation”, “writing and reading”, “group”, “home economics”, and those reaching to “objects”, “regions”, “lives”. The co-occurrence network differed according to school types. Though the two-thirds of highly ranked 20 words with high frequency of compound words were overlapped in primary schools and junior high schools. The rest of one-third differed in both institutions. This result shows the possibility of tasks in education for the pupils and students needing special support.