

## 小学校の進級引き継ぎにおける算数科資料の作成 －学校改善と児童の学力向上をめざして－

木村憲太郎

大阪府小学校教諭・大阪教育大学連合教職大学院修了生 xgyxp001@outlook.jp

**要約：**学校現場では、毎年4月上旬に新学年に関する進級引き継ぎ会が行われる。引き継ぎされる枠組みは、主に児童の身体・アレルギーに関すること、特別な支援を必要とする児童名とその内容、集金の未納、家庭環境、学力低位層に位置する児童名等である。時間的制限があるためか、教科に関することは引き継ぎされにくい現状がある。しかし、学習の系統性が強い算数科については、引き継ぎされるべきであると考えた。そこで、事例校において実施した算数科の学年末テストの結果を分析し、進級引き継ぎにおける算数科資料を作成した。その資料には、知識及び技能と思考力・判断力・表現力等を分けて、①支援を要する児童、②児童が苦手とする単元・問題の傾向、③学力格差のイメージを記載し、全体的に関わることとして、旧担任としての取組んできた実践と今後の実践を記載した。

### キーワード

算数科  
進級引き継ぎ  
児童理解  
学年末テスト  
結果分析

## 1. はじめに

### (1) 問題設定

学校現場では、毎年4月上旬に新学年に関する進級引き継ぎ会が行われる。学校によるが、筆者が2020年度まで勤務していた小学校(以下、事例校と表記)の引き継ぎ会に参加するメンバーは、新担任・旧担任(転勤していない場合)・管理職・主幹教諭・養護教諭・旧学年に携わっていた教員・特別支援学級の担任(在籍児童がいる場合)である。引き継ぎされる枠組みは、主に児童の身体・アレルギーに関すること、特別な支援を必要とする児童名とその内容、集金の未納、家庭環境、学力低位層に位置する児童名、問題行動が多い児童名、児童同士の関係性等である。これらの枠組みは、新担任やこれからその学年に携わる教員にとって、重要なことばかりである。引き継ぎ会には時間的制限があるためか、教科に関することは引き継ぎされにくい現状がある。しかし、学習の系統性が強い算数科については、引き継ぎされるべきであると考えた。算数科に関することが引き継ぎされると、新担任は重点を置くべき単元に対してカリキュラム・マネジメントの視点を持って算数科の年間指導計画を立てることができることや、4月当初から児童の実態に即した授業、個別の支援を行うことができると考える。

### (2) 先行研究・目的

1986年にリー・ショーマンは、PCK(Pedagogical Content Knowledge: 教育的 content 知識)の概念を提唱し

た。当時、アメリカでは教育内容さえ知っていれば、「授業はできる」「教えることができる」と考えられていた。それに対して、ショーマンは無視されてきた教育方法の知識と内容の知識を繋ぐ PCK を教員が身に付けることの重要性を指摘した(小柳 2016)。ショーマンが提唱した PCK の概念を参考にして、吉崎(1988)は、図 1 に示す授業についての教師の知識領域を提案した。その知識領域の 3 点とは、「生徒についての知識」「教材内容についての知識」「教授方法についての知識」である。また、藤井(2013)は、教材研究モデル(図 2)を提案している。このモデルでは、目標を四角錐の頂上に、教材研究の 4 つの構成要素を四角錐の底面に示されている。教材研究を行う上で重要とされる 4 つの構成要素を教員のアウトプットの形式で簡潔に説明すると、①学習指導の系統性、②いわゆる教材観、③いわゆる児童観、④いわゆる指導観である。吉崎や藤井を参考すると、教員は実際の授業や教材研究を行う上で、児童の実態を把握しておく必要があるといえる。そのためには、やはり進級引き継ぎ会で算数科に関することが引き継がれるべきである。

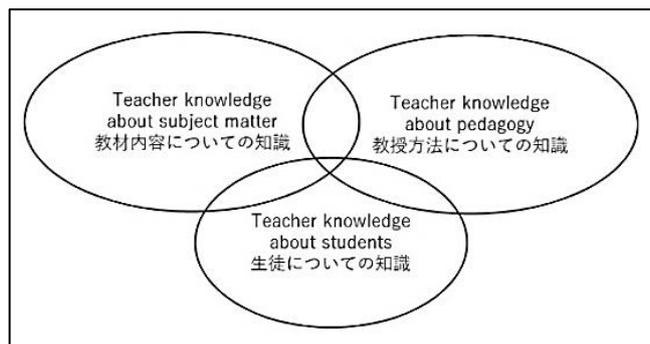


図 1. 授業についての教師の知識領域(吉崎 1988)

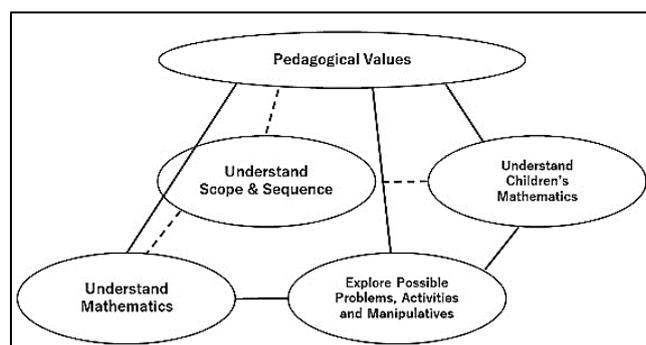


図 2. 教材研究モデル(藤井 2013)

そこで、引き継ぎに関する先行研究を探ると、校種間の引き継ぎに関するものがある。例えば、小学校と中学校における引き継ぎに関する研究(赤塚・大石 2009)や、保育者と小学校教員の引き継ぎに関する研究(石倉・仲村 2011)である。また、障がいを抱える児童の引き継ぎに関する研究(成田・古川 2000;山本 2010;和田・水内 2016 等)もなされている。さらに、校種間ではないが、教員の入れ替わりに伴う、図書館司書の引き継ぎに関する研究(野口ほか 2018)、小学校と院内学級の引き継ぎに関する研究(門脇・藤井 2018)がなされている。先述したが、算数科は系統性の強い教科であるため、算数科に関することは、引き継ぎされるべきであると考えている。しかし、算数科の引き継ぎに関する研究はなされていない。そこで、事例校において実施した算数科の学年末テストの結果を分析し、進級引き継ぎにおける算数科資料を作成することを本研究の目的とした。

## 2. 方法

### (1) 調査対象と分析データ

事例校は、大阪府下に位置する全学年単学級の小規模小学校である。2020 年度、筆者は第 5 学年の担任であった。その学級の児童を対象に新学社が発刊している算数科の学年末テスト<sup>1)</sup>を 2021 年 3 月 18 日に実施した。その学年末テストには、知識及び技能に関して評価する問題として、大問が 9 問、小問が合計 20 問設定されていた。思考力・判断力・表現力等に関して評価する問題として、大問 5 問が設定されており、それぞれ問題文を式に表すことができるかどうか、表した式を計算することができるかどうかという小問 2 問ずつが設定されていた。

本稿では、児童が特定されないようにするため、児童番号(1~32)を割り振った。児童番号 7・9・10 の 3 名は、支援学級在籍のため調査対象外とした。また、児童番号 11 は調査当日欠席であったため調査対象外となった。分析データは、調査対象外を除く 28 名の学年末テストの結果である。

(2) 方法

28名のデータを、知識及び技能、思考力・判断力・表現力等に分けて、分析を行う。分析の視点は個人・集団・問題の3点である。それらの分析結果から、事例校の第5学年の児童が第6学年に進級する際に、新担任等に提案できる進級引き継ぎにおける算数科資料を作成する。本研究では、主体性(学びに向かう力・人間性)に関しては、対象外とした。

3. 結果・分析

(1) 学年末テストの結果

1) 知識及び技能に関して評価する問題の結果

28名のすべての問題の解答を、正答(○)、誤答(誤)、無答(無)に整理すると表1のようになる。100点は1名であり、最も低い点数は25点であった。

表1. 知識及び技能に関して評価する問題の個人別解答結果と合計点数

児童番号	大問・小問		1		2		3		4		5		6			7		8		9		合計点数 (点)	
	①	②	①	②	①	②	①	②	①	②	①	②	③	④	①	②	式	答え	式	答え			
1	○	誤	無	無	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	誤	誤	誤	無	無	○	誤	○	○	50
2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	95
3	誤	無	○	○	無	無	○	○	誤	○	○	○	○	誤	誤	誤	誤	無	無	無	無	35	
4	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	誤	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	90
5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	100
6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	誤	○	○	無	無	80	
8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	誤	約	○	○	○	○	85	
12	○	○	誤	○	誤	○	誤	誤	無	無	無	無	無	無	○	約	無	無	無	無	無	25	
13	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	誤	誤	○	約	○	○	誤	誤	70	
14	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	誤	○	約	○	○	誤	誤	75	
15	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	○	95	
16	○	○	○	○	誤	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	○	90	
17	○	○	○	○	単	誤	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	○	誤	○	○	誤	誤	70	
18	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	○	○	○	○	○	○	90	
19	○	誤	○	○	誤	誤	○	○	○	○	誤	○	誤	誤	無	誤	誤	誤	誤	○	○	45	
20	○	○	○	○	誤	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	誤	約	○	○	誤	誤	70	
21	誤	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	○	○	○	○	約	○	○	誤	誤	75	
22	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	誤	○	○	○	○	○	○	90	
23	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	約	○	○	○	○	90	
24	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	95	
25	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	誤	誤	○	○	○	○	誤	誤	75	
26	○	○	○	○	単	○	誤	○	○	○	誤	○	○	○	○	○	約	○	○	○	○	80	
27	○	誤	○	○	単	誤	○	○	○	○	誤	○	○	誤	誤	誤	誤	誤	○	○	無	無	50
28	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	誤	○	誤	誤	○	約	○	誤	○	70	
29	○	○	○	○	誤	誤	○	誤	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	○	○	誤	○	75	
30	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	95	
31	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	誤	誤	約	約	○	○	誤	誤	65
32	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	誤	誤	○	誤	○	○	○	80	

学年末テストには、知識及び技能に関して評価する問題として、大問が9問、小問が合計20問設定されていた。その問題の内容と正答率・誤答率・無答率を整理すると、表2のようになる。

表2. 知識及び技能に関して評価する問題の内容と結果(N=28)

大問	小問	内容	正答率(%)	誤答率(%)	無答率(%)
1	①	小数を100倍した数を求めることができる。	92.9	7.1	0
	②	小数を1/10にした数を求めることができる。	85.7	10.7	3.6
2	①	分数をわり算の式で表すことができる。	92.8	3.6	3.6
	②	小数を分数で表すことができる。	96.4	0	3.6
3	①	小数で表された割合を百分率で表すことができる。	67.8	28.6	3.6
	②	百分率で表された割合を小数で表すことができる。	78.5	17.9	3.6
4	①	合同な2つの四角形の対応する頂点を見つけることができる。	89.3	10.7	0
	②	合同な2つの四角形の対応する辺を見つけることができる。	85.7	14.3	0
5	①	正多角形の名前がわかる。	78.5	17.9	3.6
	②	正多角形の中心のまわりの角の1つ分の角度がわかる。	75.0	21.4	3.6
6	①	1.25×7.6の筆算の計算ができる。	78.5	17.9	3.6
	②	0.34×2.9の筆算の計算ができる。	82.1	14.3	3.6
	③	2.21÷1.7の筆算の計算ができる。	57.1	39.3	3.6
	④	3.9÷7.5の筆算の計算ができる。	60.8	32.1	7.1
7	①	1/4+3/7の計算ができる。	75.0	21.4	3.6
	②	2と1/10+5/6の計算ができる。	28.6	67.8	3.6
8	式	三角形の2つの角度から、残りの1つの角度を求めることができる。	89.3	3.6	7.1
	答え	三角形の2つの角度から、残りの1つの角度を求めることができる。	82.2	10.7	7.1
9	式	台形の面積を求めることができる。	57.1	28.6	14.3
	答え	台形の面積を求めることができる。	60.7	25.0	14.3

まず、正答率に目を向ける。最も正答率が低い問題は、大問7の小問②である。その内容は、「2と1/10+5/6の計算ができる。」であり、計算はできたが、最後に約分をすることを忘れた児童が多かった。この問題の正答率は28.6%であり、他の問題よりも圧倒的に低い割合である。また、誤答率も67.8%と他の問題より圧倒的に高い割合である。2番目に正答率が低い問題は、大問9である。その内容は、「台形の面積を求めることができる。」であった。式の正答率が57.1%、答えの正答率が60.7%であった。式よりも答えの正答率の方が高いのは、台形の面積を求める公式「(上底+下底)×高さ÷2」の格好を書き忘れていた児童がおり、式は不正解であったが、答えは正答であったためである。3番目に正答率が低い問題は、大問6の小問③で、その正答率は57.1%であり、4番目に正答率が低い問題は、大問6の小問④で、その正答率は60.8%である。いずれの問題の内容も「小数同士のわり算の筆算の計算ができる。」であった。

次に、無答率に目を向ける。すると、大問9の無答率が14.3%と他の問題よりも高い割合であることがわかる。大問9の内容は、「台形の面積を求めることができる。」であり、台形の面積をどのようにすると求められるのか、公式は何だったのかを理解・定着できていない児童が多く存在するということがわかる。

## 2) 思考力・判断力・表現力等に関して評価する問題の結果

対象児童28名のすべての問題の解答を、正答(○)、誤答(誤)、無答(無)に整理すると表3のようになる。満点の50点は3名であり、最も低い点数0点は3名であった。

表 3. 思考力・判断力・表現力等に関して評価する問題の個人別解答結果と合計点数

児童番号	大問・小問		10		11		12		13		14		合計点数
	式	答え	式	答え	式	答え	式	答え	式	答え			
1	誤	無	誤	無	誤	誤	無	無	無	無	無	0	
2	○	単	○	○	○	○	○	○	○	○	○	45	
3	無	無	無	無	無	無	無	無	無	無	無	0	
4	○	単	○	○	○	○	○	誤	○	○	○	40	
5	○	○	○	○	○	誤	○	誤	○	○	○	40	
6	○	誤	○	○	○	○	○	無	○	○	○	40	
8	○	○	○	○	○	○	無	無	無	無	無	30	
12	誤	誤	○	○	誤	誤	○	誤	無	無	無	15	
13	○	○	○	○	○	誤	無	無	○	○	○	35	
14	○	○	無	無	○	誤	○	○	無	無	無	25	
15	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	45	
16	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	誤	40	
17	○	誤	○	○	○	○	単	誤	誤	無	無	20	
18	○	単	○	○	○	○	無	無	無	無	無	25	
19	無	無	無	無	無	無	無	無	無	無	無	0	
20	誤	誤	誤	誤	○	誤	誤	誤	○	誤	誤	10	
21	無	無	○	誤	無	無	無	無	無	無	無	5	
22	○	○	○	○	○	○	誤	○	誤	誤	誤	30	
23	○	○	○	○	○	○	単	○	誤	○	○	40	
24	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	50	
25	反	○	○	○	○	○	○	誤	誤	○	○	35	
26	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	50	
27	○	誤	無	無	無	無	無	無	無	○	○	15	
28	○	○	誤	誤	○	○	○	○	誤	○	○	35	
29	○	○	○	○	○	○	○	誤	誤	○	誤	35	
30	○	○	○	○	○	○	○	○	誤	○	○	45	
31	無	無	○	○	無	無	無	無	無	無	無	10	
32	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	50	

表 4. 思考力・判断力・表現力等に関して評価する問題の詳細と結果(N=28)

大問	小問	内容	正答率(%)	誤答率(%)	無答率(%)
10	式	小数同士のかけ算の文章問題を式に表し、計算することができる。	71.4	14.3	14.3
	答え		53.5	28.6	17.9
11	式	分数同士のたし算の文章問題を式に表し、計算することができる。	75.0	10.7	14.3
	答え		71.4	10.7	17.9
12	式	文章問題を単位量あたりの大きさを使って式に表し、計算すること	75.0	7.1	17.9
	答え	ができる。	50.0	32.1	17.9
13	式	容積を求める式を表すことができる。	53.6	14.3	32.1
	答え	求められた容積の単位cm <sup>3</sup> をLに変換することができる。	17.9	46.4	35.7
14	式	もとにする量と割合から、比べられる量を求める式を表し、計算す	60.7	3.6	35.7
	答え	ることができる。	50.0	14.3	35.7

思考力・判断力・表現力等に関して評価する問題として、大問5問が設定されており、それぞれ問題文を式に表すことができるかどうか、表した式を計算することができるかという小問2問ずつが設定されていた。その問題の内容と正答率・誤答率・無答率を整理すると、表4のようになる。

式に関して正答率が低いのは、大問13である。その内容は、「容積を求める式を表すことができる。」であったが、体積を求める公式「縦×横×高さ」通り、式に表せば正答となる。しかし、誤答率が14.3%、無答率が32.1%であることから、容積という言葉と体積という言葉の意味を理解することができていない児童が存在していることがわかる。また、式の正答率が53.6%であるのに対し、答えの正答率が17.9%と大きく下落している。その理由は、問題で $\text{cm}^3$ からLへの単位変換が求められており、「 $1000 \text{ cm}^3 = 1\text{L}$ 」が理解・定着できていないことがわかる。次に、大問14の式の無答率が35.7%であることに着目する。大問14は、「もともになる量×割合＝比べられる量」で求められる。2本の数直線図もテストに示されていたにも関わらず、無答率が高いことから、数に関する量感(倍の概念に関する量感)や2本の数直線図の理解、割合に関する理解が乏しい児童が学級の1/3を占めていることがわかる。

## (2) 分析

### 1) 個人に関する分析

学年末テストにおける知識及び技能の平均は75.2、分散は356.2、標準偏差は18.9であった。このことから平均+標準偏差( $75.2+18.9$ )の94.1点以上の点数の児童をA群、平均-標準偏差( $75.2-18.9$ )の56.3点以下の点数の児童をC群、その間をB群と定義づける。するとC群に位置付けられる児童は、算数を苦手とする、つまり支援を要する児童であると判断できる。C群に位置付けられる児童は、児童番号1(50点)・3(35点)・12(25点)・19(45点)・27(50点)の5名となる。

思考力・判断力・表現力等の平均は28.9、分散255.0、標準偏差は16.0であった。このことから平均+標準偏差( $28.9+16.0$ )の44.9点以上の点数の児童をA群、平均-標準偏差( $28.9-16.0$ )の12.9点以下の点数の児童をC群、その間をB群と定義づける。するとC群に位置する児童は、児童番号1(0点)・3(0点)・19(0点)・20(10点)・21(5点)・31(10点)の6名となる。

これらの結果を比べると、知識及び技能でC群に位置していた児童番号12の児童が、思考力・判断力・表現力等では、B群に位置し、知識及び技能ではB群に位置していた児童番号20・21・31の児童が思考力・判断力・表現力等では、C群に位置した。知識及び技能と思考力・判断力・表現力等は、分離して捉えるものではないため、総括して支援を要する児童と捉え、引き継ぐ必要があるといえる。

### 2) 集団に関する分析

対象児童28名の知識及び技能の合計点数をヒストグラム化(横軸：点数、縦軸：人数)した(図3)。すると、90点以上の層が10名、80点以上90点未満の層が4名、70点以上80点未満の層が8名であり、70点未満の層が6名であることがわかった。

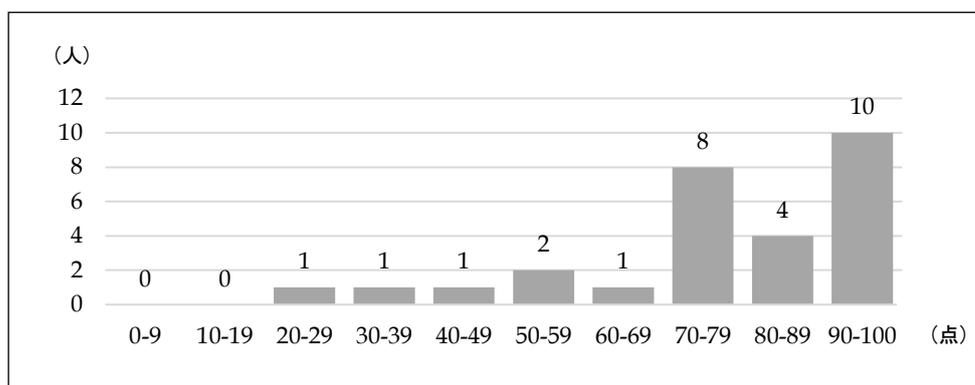


図3. 知識及び技能に関して評価する問題の点数分布

また、思考力・判断力・表現力等の合計点数をヒストグラム化(横軸：点数、縦軸：人数)した(図4)。すると、40点以上の層が11名、30点以上40点未満の層が6名、30点未満の層が11名であることがわかった。

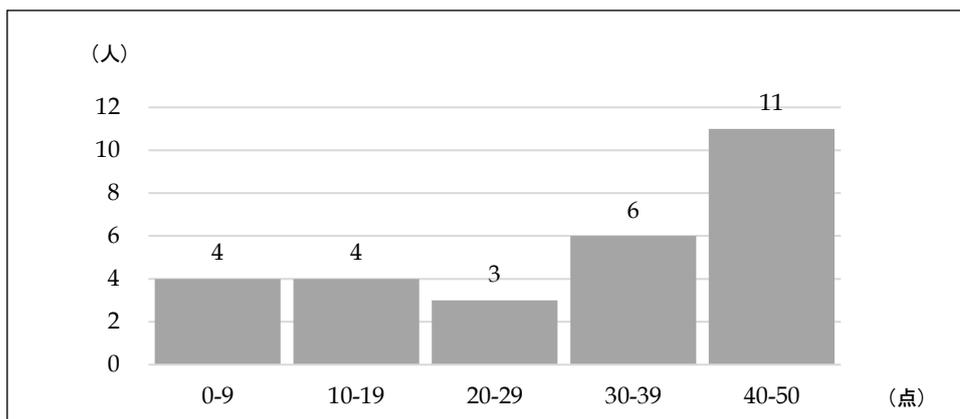


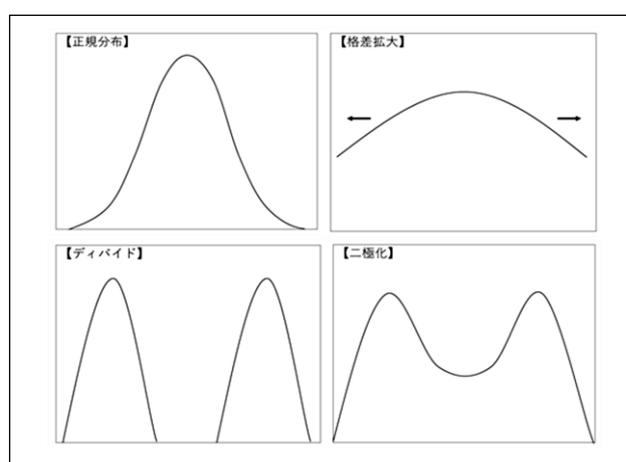
図4. 思考力・判断力・表現力等に関して評価する問題の点数分布

格差のイメージについて、山田(2007)は、図5を示している。格差のイメージが二極化やディバイド

の場合、授業の目標をどの層に位置する児童に焦点をあてたらよいのかを決定することが困難となる。仮に上位層に位置する児童に焦点をあてると、下位層に位置する児童は、学習内容を難しいと感じ、目標が達成されにくい。反対に下位層に位置する児童に焦点をあてると、上位層に位置する児童は目標を達成することはできるが、授業が退屈な時間となりかねない。そこで、格差のイメージが二極化やディバイドの場合、必要に応じて習熟度別指導を行うことができるように年間指導計画を立てる必要があるといえる。

図3を山田の「格差のイメージ」に当てはめようとする、該当するものがない。その理由として考えられることは、学年末テストは、これまでの学習をどの程度理解しているのかを評価するためのものであり、受験等で活用される「落とすためのテスト」ではないということが考えられる。そのため、70点以上に大半の児童が位置付けられる結果となっている。このことから、個人に関する分析でわかったC群の位置する児童を一斉授業において支援をする必要があることが強調される。

次に、図4を山田の「格差のイメージ」に当てはめようとする、二極化に近い。二極化の場合、習熟度別指導が有効であると考えられる。その理由は、先述したことに付け加えると、下位層に位置する児童のみで学び合つと、それらの児童に発言する機会を必然的に与えることができるからである。そこで、少数指導担当者と連携し、必要に応じて習熟度別学習を計画・実施する必要があるといえる。また、上記のヒストグラム(図3・図4)を比較すると、思考力・判断力・表現力等の育成に力を入れた授業展開が必要であるといえる。



(山田 2007 を参考に筆者が作成)

### 3) 問題に関する分析

学年末テストの知識及び技能の結果から、大問7の②「2と1/10+5/6の計算ができる。」や大問9「台形の面積を求めることができる。」、大問6の③④「小数同士のわり算の筆算の計算ができる。」が児童の課題であることがわかった。また、思考力・判断力・表現力等の結果から、児童の課題は、算数用語(体積と容積)、単位変換、量感、2本の数直線図、割合であると整理された。そこで、このような児童が苦手とする単元・問題の傾向を引き継ぐべきであると考え、それに付け加え、前担任がどのような取組みをしてきたのか、今後どのような対策・取組みが必要であるのかを伝達する必要があると考える。



ここで、例えば、わり算のような児童がつまずきやすいと考えられる単元のみでも、分析を行うべきであろう。そうすることで、引き継ぎ資料に厚みが増すと考える。また、児童番号 11 は調査当日欠席であったため調査対象外となっており、引き継ぎ資料を作成する上で計画的に進める必要があったといえる。

## (2) 今後の課題

本研究では、小学校の進級引き継ぎにおける算数科資料を作成できた。そして実際に、筆者は資料 1 を第 6 学年の担任に年度末に手渡した。この資料 1 を第 6 学年の担任が、どのように活用し、どのように授業を変えたのか、児童にどのような影響を与えたのか調査が行えていない。そこで、今後は第 6 学年の担任に聞き取り調査を行ったり、児童の学力の変容について調査を行ったりしていきたい。

さらに、本研究は全学年単学級の小規模小学校を事例校とした。そのため、事例校ではクラス替えが行われない。中・大規模小学校になれば、資料を作成するにあたり、旧学年の学級名簿を新学年の学級名簿に入れ替える必要が生じる。そこで、今後は資料に記載する項目を再度検討・精査するとともに、算数科における進級引き継ぎに関するアプリケーションの開発を行っていきたい。

## 註

1) 株式会社新学社が発刊している「基礎・基本算数 A テスト(5 年版)」を筆者が担任を務める学級において 1 年間活用していた。

## 参考文献

- 赤塚正一・大石幸二 (2009). 「通常の学級に在籍する LD のある児童の小中学校間の引き継ぎに関する実践的研究」『特殊教育学研究』46(5), 291-297.
- 石倉健二・仲村慎二郎 (2011). 「[気になる子ども]についての保育者と小学校教員による気づきの相違と引き継ぎに関する研究」『兵庫教育大学研究紀要』39,67-76.
- 稲垣忠・鈴木克明 (2011). 『授業設計マニュアルー教師のためのインストラクショナルデザインー』北大路書房.
- 小柳和喜雄 (2016). 「教員養成及び現職研修における「技術と関わる教育的内容知識(TPACK)」の育成プログラムに関する予備的研究」『教育メディア研究』23,15-31.
- 門脇恵・藤井慶博 (2018). 「入院児の教育を支える学校間連携の在り方ー院内学級において特別支援学校が果たすべき役割ー」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』40,149-155.
- 成田信尊・古川宇一 (2000). 「障害児のライフステージ間の引継ぎに関する予備的考察:幼・小・中・卒後の引継ぎの事例から」『情緒生涯教育研究紀要』10,233-238.
- 野口久美子・横山寿美代・浅石卓真・野口武悟 (2018). 「学校図書館におけるマニュアル整備と業務記録・引き継ぎ資料作成の実態:小学校・中学校及び高等学校司書に対する聞き取り調査から」『八洲学園大学紀要』14, 1-13.
- 藤井齊亮 (2013). 「算数数学教育における授業研究の現状と課題」『日本教科教育学会誌』35(4),83-88.
- 山田昌弘 (2007). 「希望格差社会:「負け組」の絶望感が日本を引き裂く」筑摩書房,64-67.
- 山本公司 (2010). 「通常学級で特別な支援が必要な児童への支援の導入と引き継ぎに関する研究:「個別の引き継ぎ書」の開発とそれを活用した新しい支援モデルの提案」『特別支援教育コーディネーター研究』6,65-71.
- 吉崎静夫 (1988). 「授業研究と教師教育(1)-教師の知識研究を媒介として-」『教育方法学研究』13,11-17.
- 和田充紀・水内豊和 (2016). 「障害のある幼児の就学時における引継と連携のあり方:保育所と知的障害特別支援学校への質問紙調査から」『とやま発達福祉学年報』7, 29-39.