

教師のライフヒストリーから見るカリキュラムの変容

大橋 隆 広

(2007年10月4日受理)

Curriculum Change from Life-History by the Teacher

Takahiro Ohashi

Abstract. The aim of research is explain that how the SEIKATUKA subject has practiced it and how the elementary school teacher has accepted it when it has been established from their life histories. The research cooperater 'A teacher' have made own educational philosophy that teachers, parents and children cooperate each other. The philosophy has made by the study in a teacher union. The philosophy is a core for 'A teacher' and is power to get over the various education reform (ex. New Liberalism reform in recent year). The SEIKATUKA subject isn't exception. But this research cleared that because the policy of SEIKATUKA is vague and wavelike education reforms has done, SEIKATUKA has been become a mere pleasure and a mere façade, while SEIKATUKA has been introduced with the brightness. 'SOUGOUTEKINA GAKUSYUNO JIKAN' overlap SEIKATUKA, but 'SOUGOUTEKINA GAKUSYUUNO JIKAN' may go the same dangerous way like SEIKATUKA. To stop the dangerous before happens, we need to accept a good lesson severly.

Key words: SEIKATUKA, SOUGOUTEKINA GAKUSYUNO JIKAN, education reform, a mere façade, life history

キーワード：生活科，総合的な学習の時間，教育改革，形骸化，ライフヒストリー

I. はじめに

文科省による昨今の教育政策の通称である「ゆとり教育」が社会的キーワードになって久しい一方、特にそのカリキュラム内容がいかなる政治過程を経て誕生したのか、この問いに十分に答えるものは必ずしも多くない。また、ゆとり教育は種々のイデオロギーを内包する一方、その典型的な具体化としての「生活科」からそれらのイデオロギーを検証する試みは先行研究においても十分になされていない。そこで大橋(2006, 2007)では、生活科という教科の単位からそこに内在するイデオロギーの分析を通し、そのカリキュラム内容がいかなる政治過程を経て誕生したのかを考察することでゆとり教育の姿を再考した。

ここでは、生活科は、一般に「ゆとり教育」と称される、文部省による「新学力観」をスローガンとする

教育の「個性化」政策（文言としては「個性重視の原則」）の下、生まれた教科であること。そして、この教育の「個性化」政策の下に生まれた生活科は、臨教審の教育の「自由化」政策を取り込みながら形成されたものであることが明らかになった。一方で、これらのマクロなイデオロギー対立の葛藤の産物としてある生活科カリキュラムが、ミクロな教育実践の現場において教師一人一人にいかにかに受けとめられ、実践されているのか、その現実を探る必要性は課題として残されたままであった。

さて、1989年指導要領告示において設置を規定された生活科は、誕生から18年を迎える。この鳴りものいりて設置を規定された生活科は、どのように実践されてきたのだろうか。ひとつの教科のアイデンティティの判断基準として特に、その教科の学問化すなわち大学教育におけるコース化の深度というものがあげられ

る (Goodson 1985, p.360, 朝倉編 2002, 7頁)。しかし、いくつかの大学においてコース化が試みられているが、教師を養成する任務を負っている教員養成コースをもつ大学のうち、生活科を独自のコースとして持つものはまだそれほど多くない。大学におけるその教育の多くは、理科教師と社会科教師の分担・連携によって行われており、小学校の教育現場に立つ教師には、生活科を専門とする教師は多くない。

このように、生活科は今だ試行錯誤の状態にあるといえる。しかし、指導要領告示前後においては、期待とともに混乱や戸惑いを伴いながら頻繁にその実践もとりあげられた一方、現在はその盛り上がりはなりをひそめている。さらには、1998年指導要領において設置を規定された「総合的な学習の時間」により、生活科はそのアイデンティティが問われている。つまり、総合的な学習の時間は教科生活科とその目標、内容ともに重複する部分が多く、生活科は独自のアイデンティティを失いつつあるのだ。

そこで本報告では、大橋 (2006, 2007) で残された課題をもとに、アイデンティティの危機にあるとも言える生活科は、現在どのように実践されているのか、そして誕生当初教師達はどのように生活科を受けとめたのかを、小学校教師のライフヒストリーを通じて明らかにする。

II. 調査の枠組み

近年カリキュラム研究において教師のライフヒストリー研究に注目が集まっている。カリキュラムは教師によって受け止められ、教師の手によって実践されて初めて機能する。さらには、同じ教材を使用しても、全く同じだという実践が存在しないように、教師の手に渡った時どのような形で実践されるのかは、各教師の歴史的な経験によってコンスタントにその様を変える。すなわち、カリキュラムの機能を正確に把握するには、「個人の経験に規定されるものとしてカリキュラムを研究する方法が要求される」(Goodson 1988, p.59) のである。カリキュラム研究において、教師の歴史的な経験と教師によるカリキュラムの受け止めやカリキュラム実践との間の関係を考察する上で、教師のライフヒストリー研究が有効性を持つのである。

本報告で、ライフヒストリーという手法を採るのには2点の理由がある。1点目の理由は、生活科という教科の制定時における特質にある。制定当初生活科は、受験教育との対比の中で、理念的にもはやされる一方で、実態を伴ったものとは言えなかった (朝倉編 2002, 7-8頁)。現場の教師は自らで試行錯誤しながら、

その実践を作ってきたのである。生活科の実践は導入以後次第に「画一化」、形骸化していったと指摘されながらも、少なくとも導入当初は個々の教師は独自で、多様な形で実践を行おうとしていた (朝倉同上, 9-10頁)。したがって、実践の形をリアルに捉えるならば教師個人の語りから、その「画一化」、形骸化の過程も明らかにしていく必要がある。ここにライフヒストリーという手法をとる必要性がある。

2点目の理由は、教師の教職アイデンティティ、教育観、指導観は教育現場においてだけではなく、生活を通じて歴史的にいわば「人生」というスパンで形成されるものであるからである (グッドソン 藤井泰・山田浩之編訳 2001, 35-46頁)。特に、生活科は教育理念としての「児童中心主義」や「経験主義」をその中に持っている (荻谷 2002, 22-23頁)。つまり、生活科は自らの教育理念や教育観との関係性を問うリトマス紙的存在であるとも言えるのである。したがって、教師の生活科実践をリアルに捉えるならば、実践の背後にある教育理念や教育観への考察が必要といえ、ライフヒストリーという手法を通して明らかにしていく必要がある。

III. 調査の概要

本報告では、2006年11月～2007年8月の時期に、中国地方のある地域X市の小学校教師A先生の協力を得て、教師へのライフヒストリー・インタビューを行った。

調査協力者A先生は、30年以上のキャリアを持つ50歳代の女性教師で、現在X市で小学校1年生のクラスの担任を務めているとともに、学年主任も兼ねている (初任はY市)。X市は近年の市場化改革の影響を特に受けているとされている地域である。また、ある教職員組合の教師を通じた「共同研究」はA先生の教育観にも少なくない影響を与えている。

IV. ある小学校教師のキャリア

以下では、A先生のキャリアを追うことで、いかなる経緯で教職に就いたのか、またその教育観はいかように形成されたのか、その「教職人生」を見ていく。

1 教職に就くきっかけ

A先生は、最初は企業就職を決めていたが、中学生時代の恩師に薦められる形で教職につくことになり、「子どものかわいさ」を魅力に感じ、現在まで教職を続けてきている。以下はA先生が教職につくまでのス

トリーである。

A先生は、「うーん、私はねー、教師になろうと、思わなかったんですよ」と、当初教職を目指すつもりはなかった。大学卒業後の、他県の企業での就職が決定していた。しかし、父親に「女は勤めるもんじゃない」と言われ、地元Y市に戻り、父親の薦める洋裁学校に通うことになった。

そして、一学期を過ぎた頃、現在は教育委員会に勤める中学校の頃の「恩師」に、ある調査の仕事の「手伝い」を頼まれることになる。A先生は「まあ、私はあの一、そんな洋裁よりは、ええから」と、その調査の仕事を引き受け、調査の終了まで、教育委員会に勤めることになる。

調査の終了後、その中学生時代の恩師に、「あんた学校へ行け。学校へ勤めんか」と言われ、「あ、ほんなら採用試験受けようか」とその後採用試験を受けることを考えるようになる。恩師の先生は、就職することを反対していた父親を説得してくれ、採用試験を受けることになった。

その後採用試験に合格し、教職に就いたA先生は、現場に出て子どもとふれあう中で、「子どもがかわいくて、かわいくてー（笑い）」と子どもの「かわいさ」から、その後教職を「いい仕事じゃなー」と思いながら、続けることになる。

2 教職アイデンティティと力量の形成

組合で働いていたB先生がA先生の赴任したY市の学校に復帰した。そしてそれを契機に、A先生はB先生の呼びかけで組合に所属する教師たちと継続的な「共同研究」を行いながら、教職について「勉強」をすることになる。

この時の、「勉強」はその後のA先生の「教育観」や「子どもを見る目」を決定することになる。「一番大事なところ」を培うことができたのである。また、A先生はこの継続的な「共同研究」の経験の蓄積によって、「私ら、そうやってあの一みんな共同研究をずーっと積んできとるから、じゃけー、ね、まだいいけどー」と、昨今の教育改革をたくましく乗り切る力も身につけることができたようである。

3 教育観

さて、上記のような継続的な「共同研究」を通して培われたA先生の「教育観」や「子どもを見る目」はどのようなものであったのだろうか。以下では、A先生の語りからその姿を探っていくことにする。

(1) 信頼関係—学校と家庭の協力

A先生は、「もう教育っていうのは信頼関係なかったらでき、もう成り立たないからー」と、何よりも教育における「信頼関係」を大切にしている。直に話をする事で、「分かりあえるところあるけー」と、教師、親、子どもがお互い信頼していくこと、協力していくことにより、子どもは「頑張れる」と考えている。

(2) 特徴的な実践—学級通信

A先生は、親への「お便り」や「学級通信」を頻繁に作成している。「学級通信」に関しては、週3回以上というペースである。「新採のころ」から現在まで、この「学級通信」の作成は継続的に行っており、A先生がそこに込める思いは強い。

例えば、A先生は「学級通信」に親の意見や子どもの作文を載せている。ここには、i:「子どもの様子」や「学校のこと」、そして教師の実践の「こういうつもり」を伝えること、ii:親同士の間接的な「交流」を紙面上で展開することを意図する先生の思いがあるのである。それらの2点のことは「やっぱり教師の仕事だと思う」とA先生はとそこに教職のアイデンティティを感じることも、[「でもあれは絶対に必要よ」と「学級通信」を通じてそれら2点のことを達成しようとしている。

一方で、「学級通信」に関して、「先生はどうしてそんなことするんね?」というような親からの不信感を解消し、信頼を得るために「自分、をアピールする場はそれしかない」とも感じている。つまり、A先生にとって、上記のような昨今の教師と親の「信頼関係」の不在を解消するための一つの重要なツールが「学級通信」なのである。

また、A先生のクラスに親がPTA会長を務める子どもが在籍していた。このPTA会長は子どもを通じてA先生の「学級通信」を受け取った。A先生はこのPTA会長の信頼を獲得することができ、「学級通信」は学校の中で市民権を得ることになる。

(3) 「ほんとの」学力、教育

またA先生は、自身のいわゆる「学力観」についても語っている。つまり、それは「ほんとの学力」について、「テストができたっていうもんじゃない」とする学力観であり、さらには「相手の気持ちを考えた教育をする、話をする」教育観なのである。

(4) 家庭生活との関係—夫の協力

さて、一般に既婚の教師にとって、教職と家庭生

活との関係は切っても切り離せないものがある。A先生は家庭と教職との関係をどう考えているのだろうか。A先生の場合は、「うちねー、大体もう夫がもう全部ご飯もしてくれるからー」と、「夫」が全面的にA先生の教育実践を支えてくれているようである。

A：だから私ほんとあのー、うちねー、大体もう夫がもう全部ご飯もしてくれるからー。

*：あー、そうなんですか？（笑い）

また、昨今の改革によってもたらされるさまざまな問題によって、「そうしないとねー、もう思い切った教育できない、今」とも考えている。下記からは、昨今の教育改革が既婚の教師の教職生活と家庭生活の両立を困難にしていることが分かる。

A：そうしないとねー

*：あー。

A：もう思い切った教育できない、今。24// *：うんうんうん // 時間自分の時間じゃないとねー。

*：そうですね。

A：できない。

V. ある教師の生活科実践

上記のように3章からは、教師・保護者・子どもの3者がお互いに「相手の気持ちを考えて」、信頼関係に基づいた観点から教育を行おうとしているA先生の教育観が浮かび上がる。また、その教育観においては共同研究の経験から習得された、「子どもを見る目」や「一番大事なところ」は技術的にも、精神的にもA先生の核をなすものとなっていることが明らかになった。これらを核とするA先生の教育観は、種種の教育改革をたくましく乗り切る力の源になっている。生活科の導入をめぐるでも、それは例外ではない。「わけわからん」と当惑しながらも、導入当初は理科と社会科の統合教科としての性格を持つ生活科の、「理科的なこと」、「社会的なこと」をみんなで話し合いながら、たくましく前向きに対応しようとしている。

以下では、そのような教育観をもつA先生の語りから、生活科実践のリアルな姿を明らかにしたい。A先生の語りからは、華やかさを伴いながら導入された生活科が、その規定の曖昧さや昨今の教育改革の波の中で、ただの「遊び」となっていれば次第に形骸化していった姿が明らかになる。下記は、A先生の語りから

明らかになる、それらの姿を裏付ける生活科実践の実態の5つの特徴である。

1 「遊び」になってしまった生活科

先述したように、生活科は「受験教育」との対比の中で鳴り物入りで導入された。しかし、A先生の教育現場においては「わけわからんかったねー」と当惑をもって受けとめられたようである。一方、理科と社会科の統合教科としての性格を持つ生活科の実践を、「最初は」それぞれの性格を踏まえた観点から前向きに構成している姿が見て取れる。生活課設置という教育改革を必死に受けとめ、対応しようとしている教育現場の姿が見て取れるのである。

*：あの、最初生活科その一、文部省側から言われた生活科。どう受け止められたのかなーってのがあってー。

A：そうねー。わけわからんかったねー。

*：そうですねー。自分たちでやってきた生活科っていうのがまた別にあるわけー。

A：うん、うん、うんー。だからあのその一、あの生活科が最初に入ったときはねー。

*：はい。

A：でもみんなでねー。社会科一、社会的なことと、理科的なことを私ら、その一、しようねっていうてみんなでごうね。言って、はじめたんよ。でも最初は。

しかし、その努力も実らせることはなかなか難しかったようである。1989年前後においても懸念されていた問題であるが、生活科はだんだんただの「遊び」になってしまったのである。このように、生活科は少なくともA先生の教育現場においては、その誕生当初のきらびやかさとは裏腹に、さまざまな限界の中で輝きを失いつつあると言える。

A：最初は。

*：うん。でもだんだんにもうねー、ほんまもうー（笑い）、なんか遊びになってしもうてからねー。

2 曖昧模範な生活科—「何をせにやいけないというのがない」

上述したような、A先生においては当惑をもって受けとめられた生活科の姿は下の引用からも読み取れる。「新学力観」のもとに体験や問題解決を重視する生活科は、理念が強調される一方、そのメリットとし

ての自由さが逆に「はつきりせん」というように受けとめられている。生活科は「もう遊びの一、ほんまあの一自由に使える時間のような感じにねー、なまって」いるようだ。生活科導入当初は、生活科を構成する「社会的なこと」「理学的なこと」を意識しながら実践を構想していたようであるが、「気持ち的には」と、その輪郭は明確には描かれない。特に、試験においてその曖昧さは現れているようである。教育において、評価の問題は切っても切り離せない問題であるが、生活科は自由である一方曖昧であるともいえる評価を行うことは困難なようである。その困難さはまた、3年生から始まる社会科と理科との接続において「困るじゃろうな」というように、不安要素となっている。

A：だから、そういうね、もう遊びの一、ほんまあの一自由に使える時間のような（笑い）感じに // *：うん、うん、うん // ねー、なまってしなねー。

*：うん、うん、うん。

A：まあじゃけー、何をせにやいけないうのが無かったからー。

*：はー、そうですよねー。とりあえず体験とかー。

A：そう、そう、そう、そう。

*：あの一、問題解決とか。

II

A：そ、外へ出て虫を、虫をねー探してみようとか。

*：うん、うん、うん。

A：うん。いう感じで。あの、試験がはつきりしてないよねー。

*：うん、うん、うん。

A：だから3年生で。あの一。

*：いきなり。

A：いきなりねー、社会や一、あの理科が困るじゃろうなと思って。

*：うん。

A：気持ち的にはねー。

*：うん。

A：その、そういう風に一教科書にある中で。これは社会的なことじゃなとか、これは理学的なことじゃなと思いはしてらるだけどー。

このように、生活科はメリットとしての自由さを持つ一方、A先生においてはその自由度が逆に「はつき

りせん」と当惑を持って受けとめられている。生活科教育においては、それぞれの学校の「ひと・もの・しぜん」という「特色」にもとづいた「自由な」実践が求められる。しかし、A先生の生活科実践に関する語りからは、そのような「自由化」はデメリットとなって働くこともあるということの、ひとつの教訓となっている。

3 もてあまされる生活科

生活科設置に関する文部省の説明においては、子どもにとって楽しい「遊び」＝「体験」も「学習」の要素として認め、「遊び」的なものを生活科の要素に含めることが求められている。しかし、その楽しいはずの「遊び」も場合によっては長く続かず、「そんな20何時間も外に出て遊ぶわけにはいかない」「そんな長時間かからない」ともてあまされることがあるようである。その結果、現在のA先生の現場における生活科実践は「週案」のような形で形式的には計画されているが、実態的には「音楽発表会の練習」などのような特別活動等にまわされるということも少なくないようである

A：でも結局は一、あの一何かあった時には（…）ねー。その生活がつぶれとるという感じに（笑い）。

*：あー、けっこういろんな方へ回されてる感じだった。

I

A：時間的に余裕があるからね。余裕になるでしょ？それが。だから、ねー。今日の生活科は音楽発表会の練習とか（笑い）。

*：そうなんですか。

A：ほんとねー、勝手にそれはしよんじゃけどー。でも、ま、あの一いわゆる週案には // *：うん、// きちっとこう生活 // *いちおうは // 科でー。うん。で今だったら、例えば一。あの一。なんか外。秋の、秋の野原と遊ぼうとかいう感じの単元がね、二十何時間ば一つとあるので。

*：うん。

A：だからもう、そんな二十何時間も出て遊ぶわけにもいかないし（笑い）。

*：そうですよね（笑い）。

A：うーん。だから一、何か。葉っぱ拾いに行ったりとか。

*：うん、うん、うん。

A：ねー。んでその葉っぱ貼ってみたりとか。

*：うん、うん。うん。

A：でこういろんな形にしてみたりとかした、したらもうねー。そんな時間かからない（笑い）。

このように、「遊び」＝「体験」も「学習」の要素と認めた生活科構想は教育観の一大転換であり画期的であると文部省側は説明するが、その「遊び」は実態的にはもてあまされることも多く、形骸化しているともいえることがA先生の語りからは明らかになる。

4 「ほっとする時間」の生活科

新学力観あるいは近年で言う「ゆとり教育」の二面性は、周知のように「学力低下」という不幸な批判をもたらしている。特に総合的な学習の時間や生活科は、やり玉にあげられることが多い。A先生の学校においても、いわゆる「学力低下」論の波が押し寄せており、それへの対応すなわち「基礎学力」の定着化を迫られたようだ。2時間目終わりの「学びの時間」(漢字練習)、掃除終わりの「ドリルタイム」(計算問題)が新たに設けられている。しかし、「基礎学力」の定着に割かれる時間は子ども達、そして時間を割いて教育を行う教師の学校生活をも圧迫し、「忙しく」しているようである。そのような「遊びが少ない」子ども達の学校生活において、「遊びをしとる」生活科の時間は子どもたちにとって「ほっとする時間」になっている。

A：じゃけー、遊びが少ないので、遊びフフフフ。
遊びをしてる感じ。

*：遊びをしとる感じ。ふーん。けっこうそのー、理念としてはけっこう生活科いいところもあるかなーとは思うんですけどー。

[

A：ま、今はねーこれだけ忙しかったらねー、あの時間がほんと、ほっとする時間よ。

*：あー、そうなんですか。

A：うーん。だってねー。

(中略)

A：じゃからーもうほんとと生活科がねー。

*：うーん。

A：ほっとする時。子どももすごい喜んでる（笑い）。

[

*：ほっとする時間になってる。ほー。

A：すごい喜んでー。

*：ほっとする時間なんですか。

このように、A先生の現場における「基礎学力」への緊急な対応は、ひずみとなって子ども達、そして教師達をも圧迫しているようである。特に生活科は、先述したように受験教育すなわち「詰め込み教育」のアンチテーゼとして登場してきた経緯がある。しかし、その後の昨今の「学力低下批判」の隆盛により、生活科は総合的な学習の時間とともに批判にさらされた。結果、現在文科省は「ゆとりも学力も」の教育改革に舵を切っている。この一連の教育改革の変動過程において、「ゆとり」と「学力」両者の「両立」を目指される中で、生活科教育は置き去りにされ、形骸化していることをA先生の語りは裏付けているのではないだろうか。

5 「遊んでてもええ」生活科

1998年学習指導要領告示により「総合的な学習の時間」の設置を規定されてからは、生活科は類似の目的、内容をもつ総合的な学習の時間との接続を求められている。しかし、A先生の現場においては「総合だったらやっぱり、ある程度こうー、プランを出して」と計画的に取り組みされている総合的な学習の時間に比べて、生活科は相対的に柔軟に見られているところが多いようである。低学年のみで教えられる教科という性格もあって、「低学年だから遊んでても、まー、ええかなー」と相対的に「遊び」の要素は強いようだ。

A：フフフフ。「おもいほりに行こうねー」って、わ// *：うん、うん//ー言うて喜んでるんよね。

*：あー、あー。

A：おもいほらずに虫をこやっぺー一生懸命、もう。幼虫がおったーとか言って。でも、まーそれもいいかなーとか思って。

*：まー、いいかなってかんじで。

A：うーん。だからそれが無く、それも教科に入ったらもうねー、大変。

*：まー、今そのー生活科もー、まー昔から10年以上ありながらー。

A：うーん

*：総合的な学習の時間っていうもうー、だいたい同じような内容のやつがー。あってー。

[[

A：ねー、総合は大変だと思うよー。

*：うーん。

A：うん。生活科がそやってねー、低学年だから遊んでても、まー、ええかなーと思うけどねー。生活科は、や、あの一総合だったらやっぱり、ある程度こうー、プランを出してー。

*：うん。

A：いかなきゃいけないからねー。

*：目玉ですしねー。

A：そうそうそうそう。

上のように、誕生当初は、教育改革の目玉として華やかさを伴っていた生活科であるが、新たな教育改革の目玉としての総合的な学習の時間の誕生の中で、その輝きは色あせつつあるようだ。ここからは、矢継ぎ早に行われる近年の教育改革の波の中で、生活科は形骸化の過程を迎えているということが証明されている。

VI. まとめ

上記のように、A先生の教育観は教師・保護者・子どもの3者がお互いに「相手の気持ちを考えて」、信頼関係に基づいた観点からの教育であることが明らかになった。また、その教育観においては、共同研究の経験から習得された、「子どもを見る目」や「一番大事なところ」は技術的にも、精神的にもA先生の核をなすものとなっていることが明らかになった。これらを核とするA先生の教育観は、種々の教育改革をたくましく乗り切る力の源になっている。生活科の導入をめぐっても、それは例外ではない。「わけわからん」と当惑しながらも、導入当初は理科と社会科の統合教科としての性格を持つ生活科の、「理科的なこと」、「社会的なこと」をみんなで話し合いながら、たくましく前向きに対応しようとしている。

だが一方、Ⅵの5つの特徴に表れているように、華やかさを伴いながら導入された生活科が、その規定の曖昧さや昨今の教育改革の波の中で、ただの「遊び」となっていれば次第に形骸化していった姿が明らかになる。すなわち、教師の「自由な」実践に任されている一方、その構想を描きにくく、ただの「遊び」となって形骸化しているのである。また1998年指導要領における「ゆとり教育」の目玉としての「総合的な学習の時間」、その揺り戻しとも言える「基礎学力の定着」のための教育、そして教科「生活科」の導入など、押し寄せる教育改革の波は現場を混乱に陥れている姿が明らかになった。つまり生活科は、波動的な教育改革中で、置いていかれていった、あるいはないがしろにされていったと言えないだろうか。

生活科と内容や目的において重複する部分が多い「総合的な学習の時間」であるが、生活科がたどった運命のように形骸化してしまう危険性は少なくない。この危険を未然に防ぐためにも、A先生の語りから導き出される教訓を重く受けとめる必要があるのではないかと。

【引用参考文献】

- 朝倉淳編著、2002、『21世紀の初等教育学シリーズ 生活科教育学』協同出版。
- 浅野信彦、2004、「教師教育研究におけるライフヒストリー分析の視点—学校の組織的文脈に焦点をあてて—」『文教大学教育学部紀要』第38集、83-93頁。
- Ivor F. Goodson, 1982, *School Subject and Curriculum Change*, Croom Helm.
- Ivor F. Goodson, 1988, *The making of curriculum: collected essays (Studies in curriculum history 9)*, Falmer Press.
- グッドソン 藤井泰・山田浩之編訳 2001『教師のライフヒストリー—「実践」から「生活」の研究へ』晃洋書房。
- Ivor F. Goodson and Pat Sikes, 2001, *Life history research in educational settings: learning from lives (Doing qualitative research in educational settings)*, Open University Press. (=2001, グッドソン・サイクス 高井良健一訳『ライフヒストリーの教育学』昭和堂, 2006.)
- 藤原顕ら、2006、『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』溪水社。
- 荻谷剛彦、2002、『教育改革の幻想』筑摩書房。
- 岸野麻衣・無藤隆、2006、「教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ」『発達心理学研究第17巻第3号』、207-218頁。
- 中野重人編著、1989、『改訂小学校教育課程講座—生活』ぎょうせい。
- 大橋隆広、2006、「戦後におけるカリキュラムの変遷に関する社会学的研究」『日本教育社会学会大会発表要旨集録(58)』、99-100頁。
- 大橋隆広、2007、「イデオロギーの対立から見るゆとり教育」『日本カリキュラム学会第18回大会発表要旨集録』、71-72頁。
- 山田浩之・大橋隆広・吉岡一志、2007、「市場化時代における教師」中国四国教育学会編『教育学研究紀要(CD-ROM版)』第52巻、24-35頁。
- (主任指導教員 山田浩之)