

# 「総合的な学習の時間」における「教師研究」に関する一考察

— 今後の教師教育にむけて —

松葉口玲子<sup>\*</sup> 比屋根哲<sup>\*\*</sup>

(2004年2月5日受理)

Reiko Matsubaguchi, Akira Hiyane

A Study of the Teacher in "The Period for Integrated Study"

— Searching for Teacher Training in the Future —

## 第1章 はじめに

平成10年度学習指導要領の改訂により、「総合的な学習の時間」が新設されたことにともない、小・中学校では平成14年度から、高等学校においても平成15年度から、「総合的な学習の時間」の授業が本格的に行われている。にもかかわらず、この「総合的な学習の時間」をとりまく状況は、けして順調とは言い難く、たとえば「生活科」の導入期に再浮上した戦後初期新教育に対する「はいまわる経験主義」への懸念や「学力」問題が問われているのが現状である。

ところで佐藤(1996)はすでに「総合的な学習の時間」(総合学習)の可能性と危険性について次のように指摘をしている。可能性としては、第一に、「教科学習」と「総合学習」の2つの課程で構成されるカリキュラムが実現すること、第二に、「課題(主題)」を中心とする学習が「教科学習」の改革を促進する可能性である。危険性としては、第一に、これまでの経験単元や総合学習の実践が陥った活動主義・体験主義の弊害を再生産する危険性、第二に、教師自身が総合学習として教えたい内容や、探求したい主題がなければ、形骸化し、無意味で無味乾燥になる危険性である。

そもそも「総合的な学習の時間」新設の背景には、近代公教育の弊害ともいえる「知識注入主義」の克服という魅力的な展望も存在していたと思われる。あまりに抽象的な「生きる力」という言葉の空虚さを克服し、そこに積極的な息吹を吹き込むには、「教師の実践力」が従来にも増して必要となり、そのためにも日々行われている「教育実践」の根幹を太く支えることが肝要である。そして「教育実践」の根幹を担っているのは、何といても現場教師であり、ここに、「教師研究」の必要性が切り拓かれる。同時に、それは、今後の教師教育のあり方を再考する契機となるとも考えられる。

こうした視点にたち、本稿では、第一に、すでに平成11年度には「総合的な学習の時間」を先駆的に実践していた学校の典型事例を、国立大学附属中学校と旧文部省指定校からそれぞれ選定し、第二に、「総合的な学習の時間」の本格的導入と同時に「環境」をテーマに実践する学校を、論争的な課題を取り上げている事例とトータルに展開している事例という2つの異なった視点から選定し、これらの学校で「総合的な学習の時間」の推進役を主として担っている教師への取材を通して、教師研究

\* 岩手大学教育学部

\*\* 岩手大学農学部

の必要性と今後の方向性について考察する。

## 第2章 「総合的な学習の時間」の先駆的事例

### 第1節 横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉中学校における「たくましく生きる生徒を育む総合的な学習の時間 [LIFE]」

(1) カリキュラム上の位置付けと特徴：教科の学習において専門的な「基礎学力の定着と向上」を図るとともに、この「総合的な学習の時間」（金曜5・6校時）において教科で学んだ知識や考え方を経験や実生活と統合させて、最終的に総合的な「生きる力」の育成を図ることをねらいとして、週2時間（金曜5・6校時に）設定されている。めざすべき学力は、終わりのない学習への入り口、すなわち生徒が生涯にわたり学び続けていこうとする意欲や態度の育成である。

具体的には、事前に実施した生徒への「学習に取り組んでみたいテーマ」アンケートの結果から、生徒の興味・関心を6つのグループ（国際理解・健康・環境・情報・表現・福祉）に分け、さらにその中に問題解決的学習、体験的学習、創作的活動等を盛り込んだ講座を教師が開講し（結果的には17講座）、生徒はその中から個人で所属したい講座を選択するというシステムになっている。講座ごとに月に1度の報告会で報告することによって、情報交換をしている。金曜の5・6校時、全学年縦割りで実施している点、すなわち学年の枠組みがオープン（異学年集団）である点も特徴である。

(2) 評価の仕方：修了証を発行。この修了証には、個人やグループで努力したこと、作品への工夫点、今後の学習に向けての課題や生徒に対する助言などを文章化して記している。さらに、ポートフォリオ評価を実施し、通知表には、領域名と講座名のみを記載。しかし、このポートフォリオ評価の難しさを実感しているのも事実である。たとえば、体育ではペーパーテストが出来ても実技の出来ない子どもがいるが、それとは逆のパターン、つまり上手く表現できない子が損をしてしまうのではないかと懸念がある。子どもの定点計測をどこにするかが今後の課題である。

(3) 教師の悩み：新学習指導要領の2/28時間にすぎないのに、会議が多いことである。講座主任、領域主任会という会議（21:00~23:00）など、どうしても会議が多くなりがち。また、教務主任は授業をもたなかったため、生徒の顔がわからなかったという悩みもあった。

(4) 教科との関係：たとえば国語の場合、前年度終了時の生徒への振り返りアンケートなどをもとに、生徒たちが、国語科の学習内容として[LIFE]の授業の中で役立った内容やこれから学びたい内容を明らかにしたうえで、次年度の国語科で独自に扱う事項と他教科や[LIFE]で共有できる学びの部分（実用的側面）を、具体的な内容との照らし合わせという作業過程を経て、最終的に年間指導計画の作成をしている。それゆえ、逆に、国語のこういう部分が使えりかな、と実感する。子どもによって、レポートや発表などの表現の仕方も選択できると良いかもしれないと思っている。

「教科」の場合は、わかっているのは「教師」だけれども、「総合」の場合は「共に学ぶ」こと。とはいえ、「支援」だけではなく、やはり「指導」である（観光バスの旗持ちとは違う）。両者を検証することが重要である。

(5) 地域との連携：基本的に「附属」なので、生徒にとっての「地域」というのがないが、鎌倉という土地柄から、鎌倉自主研というのを昭和40年代からやっている歴史があったりする。しかし、たとえば神社への取材など、参拝者の多いところでは嫌がられる場合も多い。そこで生徒はつまづきながら、常に大人が何かを与えてくれるものではないことを学ぶのである。地域との連携としては、たとえば商店街の人を呼んでも、「こういうことを学ばせたいから協力してほしい」という姿勢がない

と実現しない。

(6) 成果：教師は子どもに対しての興味が強いから、パンドラの箱のようにアイデアが湧き出てくる。生徒は、評価が評定・テストでないため、前向きに取り組む。しかし何もしなければ何もいまま。動きたいと思う衝動が高まることを期待している。むしろ教師の方が変わる。情報交換や他教科とのつながりが高まるし、評価会議の時など、他教科からの視点の違いなどがわかって、とても勉強になる。また、教師と生徒とのギャップ、つまり教師側がこれを学べると思っていることと子どもが思っていることとのギャップが存在することが明確になる。

(7) 今後の課題：①領域自体が現状のもので良いか。②外に出た時の安全面。今年から、事故発生に備えて、学年主任（3年）と養護や待機するようにした。③「1年限りの講座」という考え方。生徒が来年やりたいと思っていたのがなくなってしまうという問題をどうするか。ちなみにリピーターは約4割。つまり、これをどうするかという問題である。④教師がなかなか休めないこと。

## 第2節 相模原市立谷口中学校（平成11～13年度「総合的な学習の時間」文部省研究開発校）における「谷口ドリーム学習」

(1) カリキュラム上の位置付けと特徴：教科学習の中で身に付けた知識を、必要に応じて総合し活用していく場として、ドリーム学習を位置づけている。この中で、自分の知識や経験の足りなさを子ども自身が感じ、教科学習の必要性を感じ取るという相乗効果も現れる。教科の独自性や、基礎・基本の重要性も浮き彫りになる。週3時間（文科省による平成14年度の総合的学習と同じ時間設定）。問題解決学習とふれあい体験学習の2側面から構想。特に以下の点に留意している。

- ① 視点の明確化・・・学習を展開するうえで大切となるポイントを「ドリーム学習10ポイント」としている。具体的には以下のとおり。
  - (1)なぜやるのか？（意欲・意義）、(2)見通しはあるのか？（予想・仮説）(3)どうやるのか？（方法・技術）(4)意義はあるのか？（社会的意義）(5)ふれあいはあるのか？（心的交流）(6)外に出て活動したか？（具体的体験）(7)発見や疑問があったか？（発見・疑問）(8)感動や喜びがあったか？（感動・喜び）(9)悩みや失敗があったか？（試行錯誤）(10)次の学習はどうするのか？（発展・向上）
- ② 生徒の興味・関心に基づいた自由な課題・・・3年間を見通した学年発展型学習。たとえば平成12年度の領域は、「国際」「伝統」「文化」「福祉・健康」「環境」であった。
- ③ 教師バンクの設置：教師の特技、趣味などを登録して適宜活かす。
- ④ 地域に開かれた学校：地域に向けた授業公開日を年8回。同じ中学校区の小学校とも連携・交流している。

(2) めざすべき学力（めざす生徒の姿①～④）：

- ① 友だちをつくる生徒になる。(心)                      ② 学力、創造力をつくる生徒になる。(知)
- ③ 体力、気力をつくる生徒になる。(体)                ④ 生活をつくる生徒になる。(行)

(3) 教師に求められる資質・能力：最も重要なのは、チャレンジ精神、柔軟性、ポジティブ・シンキングなど。いずれにしても、教師の意識改革が必要である。自分自身、「総合的な学習の時間」を通して、日常で「教え屋」「教えている」自分というものに気づいたが、このことは、教科の授業でも重要な視点である。その他、「知識」を「知恵」にするために、情報をどう紡いでいくか、「体験」と「経験」の違いなど、考えることは多い。

教科は「見える学力」、見えない生徒の目標を「見るように見る」のが「総合」。自分にとって「な

「ぜやるのか」を問いつつ、自分との距離感をつっこんでいく。そのためには教師があえて「壁になる」ことが必要。「それを調べて何になるの?」と問い続けて「学び」に達成する。「何かやってみよう」が1～3年まで同じだと悲しい。

### 第3章 「環境」をテーマにした事例

上記2つの事例は、「生徒の興味・関心」から発生する「学び」に力点をおく「総合的な学習の時間」であった。一方、「教師の思い」が先立ち、「総合的な学習の時間」として展開される場合もある。ここでは、「環境」をテーマにした事例についてみてみたい。

#### 第1節 「産廃問題」を扱う青森県立T高校

##### (1) 「総合的な学習の時間」の概略

一学年60人(2クラス)、全学で180人程度の小規模校である。平成14年度「総合的な学習の時間」における「環境」(ほかに、郷土など全8テーマ)のなかで、青森・岩手県境産廃問題を扱った。その概略は以下のとおりである。

- 9月 : デイリー日報で特集→生徒たちに産廃のことを話す
- 10月初旬: 百人委員会会長(N氏)と岩手日報記者とともに現場見学
- 10月中旬: 文化祭で現場の状況・感想等の壁新聞を提示  
N氏、岩手日報社らも見学
- 11月21日: 百人委員会N氏の講演
- 11月下旬: 町の文化祭にも展示

こうした産廃問題を、自分たちの生活の問題へとつなげるために、今後は、「家庭からのゴミの問題」へとつなげる予定である。

##### (2) 取り組みの背景にある教師像

上記の実践は、生物担当のN教諭によるものである。N教諭は、教師歴15年目、着任して3年目(12年間は出身地である八戸高校だった)であり、学生時代は硬式テニス部、現在は軟式テニス部顧問でもある。当初からとりわけ環境問題に興味があったわけではない。ただ、前任校での、植物に詳しい(県で3本の指に入る)先輩教師の存在や八甲田野外実習(2～3日間)などの体験は、若干影響を与えているかもしれない。しかし、テレビドラマで、香川県豊島の問題に興味を持ち、中坊弁護士の「正義」に感動した。豊島の住民から「しかたない」という言葉を聞いて悲しいと思い、生徒たちの気持ちも聞いてみたところ、同感だった。

このように、N教諭の実践の背景に、強い動機は見当たらない。むしろ、キーパーソンは、先輩にあたるI教諭(社会・倫理)であろう。

そのI教諭は、教師歴22年目、着任して9年目(平成6年に北海道から)であり、生徒会の顧問を7年間担当している。以前の勤務先北海道では原発運動にも関わったことがあり、現在の自分にとって、北海道の自由な風土での13年間は大きいという。

I教諭は、もともとこの町出身である。まだ北海道勤務であった昭和58年にテレビで町のことが放映されたとき、思わず実家の父に電話したところ、父(百人委員会N氏と同じ部落;にんにくの完全無農薬めざしていた)も教員で、事情に詳しくあったという。

I教諭にとって、現在の産廃現場は、昔は牧草地だった。太平といい、ここでよく遊んだ。それが

今では、赤い水、黒い水が流れる場所になっている。

I教諭の次の言葉は印象的である。

「環境を与えれば子どもたちは成長する・表現する。」

「感想を書かせると子どもたちから学ぶことが多い。」(このことによって、自ら成長する。)

「若い人たちに“知”を。」

今後は、3年生たちに、模擬議会や公開討論会など行い、さらには町への発信・提言を行いたいと思っているという。

## 第2節 総合的な環境教育を展開する盛岡市立S中学校

同校は、「総合的な学習の時間」を中心に環境教育に力を注いでいる。しかもそれは、自然環境のみならず、社会環境・生活環境までを扱う環境教育、すなわち1997年のテサロニキ宣言でも明言された「持続可能な社会」をめざした環境教育である。その内容は、松葉口(2004予定)に詳しいが、そこにはジル( Giroux 1997)のいう「変革的知識人としての教師」(teachers as transformative intellectuals)がキーパーソンとして存在している。理科の女性教師U教諭がその人である。彼女は、着任して10年目。現在、S中では、「総合的な学習の時間」を「SHEL」(S=S中で、H=人間と、E=エコロジーを、L=学ぼう、の略)と名づけ、総合的な環境教育を展開している。

その概略については、安田(2002)が次のように、コンパクトにまとめてくれている。

U教諭の環境教育は、平成7年度のリサイクル活動からスタートし、次年度、3年生の理科の授業で環境学習を開始。「森は海の恋人」植林体験(3年生:H8年度導入)、NGOや環境配慮企業訪問(2年生:H10年度導入)、森林体験活動(1・2年生:H12・14年度導入)などの校外活動の他に、生徒際には外部の方を招いてのパネルディスカッションを実施。「エコ委員会」発足と委員会主導のエコ学習会の実施やPTAでの「エコサークル」発足など、近年では「自ら学ぶ」体制が整いつつある。平成14年度の「総合的な学習の時間」実施により、新たに川調査(1・3年生)が導入され、修学旅行や生徒際の環境枠も大幅に拡大された。

ここでいう「森は海の恋人」植林体験とは、「森は海の恋人」運動で有名な牡蠣養殖業者が大川の水源にあたる岩手県根室村で1988年から始めた植林活動を体験するものであり、1日目にホタテの養殖体験を、2日目に山での植林体験を行う。森林体験活動は岩手大学農学部附属寒冷フィールドサイエンス教育研究センターと森林総合研究所の協力の下、1年生では森林についての授業と森とのふれあい活動、2年生では林業に焦点をあてた活動を行っている。

そして同校の大きな特徴は、こうした自然体験学習のみならず、エコ買い物ガイドブックの作成や、リサイクルボックス作成など、日常の消費生活と結び付けているところにある。現に、生徒たちが自らの消費生活を見なおすと同時に、家族に対して改善を迫るといった変化がみられている(松葉口2004)。

U教諭は、学生時代から環境系のボランティア活動に参加し、教職に就いてからも個人的に地域のワークショップや講演会などに積極的に参加していた。こうした活動の中での出会いが、上記のような外部の人材を活用した体験学習を可能にしているのである。ここに「プロデューサー/コーディネーターとしての教師」の姿を見ることができる。しかし今日に至るまで、すべて順風満帆にコトが運んだわけではなく、当初は同僚の理解を得られず孤軍奮闘したこともあった。しかし、生徒たちの様子から徐々に雰囲気は変わり、さらに理解ある校長の赴任や外部からの評価等が伴って、大きく花開いた感がある。現在のU教諭からは信じがたいが、幼い頃、いじめられっ子で、それを何とかしたいと

いう思いから空手をやり始め、高校時代には全国大会で優勝するほどになったという。そんなパワーが、「アクターとしての教師」像も可能にしているといえよう。

#### 第4章 教師とライフヒストリー研究の必要性

以上、4つの事例を通して、ひとくちに「総合的な学習の時間」といっても、そのカリキュラム上のねらいによって主導の仕方が大きく異なることが明らかになった。しかし共通していえることは、第一に、教師同士の協力体制が必要であることであり、第二に熱心に推進する教師がいることである。第一の点については、これまでの職員室の雰囲気ひいては教師文化・学校文化を変えるダイナミズムを有している。佐藤(1997:70)が指摘するように、学校の「同僚性」(collegiality)と先輩教師の「援助的な指導(メンタリング)」(mentoring)は、いずれも、反省的実践家の専門的成長に決定的な役割をはたすものとして注目すべき概念である。また第二の点については、プロデューサー/コーディネーターとしての教師であり、教師自らがカリキュラムを作成する力を持ち、地域の資源(ヒト・モノ・コト)を活かす力を持つ、ということである。特に、「環境」など「教師の思い」が先行する場合、とりわけ「変革的知識人」としての教師像が浮上してくるといってよい。そこには、教師自身がこれまでの人生のなかで獲得してきた価値感が反映されるだけに、「教師研究」が重要である。「教師研究」の必要性については、これまでの教科を中心とした指導の場合でももちろん当てはまるが、教えるべき内容が学習指導要領や教科書によって規定されている分、「総合的な学習の時間」の場合ほどではない。すなわち「総合的な学習の時間」では従来以上に「教師の実践力」が問われるがゆえ、とりわけ「教師研究」が必要なのである。そしてこの「教師研究」において、今後重要となるであろうものとして、ライフヒストリー研究をあげたい。

グッドソン(2001)によれば、ライフヒストリーは、学校の方針やカリキュラムが教師によって受容され、実施される過程を検討する研究手法のひとつであり、ライフヒストリーを語る者とライフヒストリーの聞き手や研究者が共同で構築するものである。「教師の声」をすくい上げ、それを大きくはっきりと響かせるために、教育研究の概念を問い直し、再定義する試みのひとつであり、教師の生活の研究こそがカリキュラム研究と学校教育研究の中心である。

実際、学校内外での教師のライフスタイル、隠れたアイデンティティと文化が教師の教育感と実践に強い影響を与えることは容易に想像できよう。しかも教師の生活と教師の成長は相互に関連しているのである。すなわち、「教師」という存在そのものへ着目する「教師研究」は、「実践」内容だけでなく、その背景にある「思考」「生活」の両面に着目する。同時に、学校における「組織文化」への着目=成功する協力体制の秘訣(とりわけメンターが存在)といったことの分析・解明が必要であると思われる。

このことは、1990年代から、社会学および教育学周辺領域において、エスノメソドロジーやフィールドワーク、ライフヒストリーといった「質的研究」の手法が注目されていること、また1980年代から始まった教育学分野での「臨床」研究の隆盛と交錯するものであるといえる。たとえば1990年に設立された教師教育学会の2003年度大会の公開シンポジウムでも「教師教育における臨床的アプローチの可能性と課題」とのタイトルのもと、エスノグラフィーへの言及などもなされている。

「教師」という存在は、学校という枠組みに埋め込まれた一種の「教師文化」を形成している。学校教育そのものが文化再生産機能を有していることは、すでにジルー(Groux)をはじめとする「批判的教育学」派を中心に明らかにされていることであるが、教師は、同時に、文化変容のエージェン

トとしても機能する可能性を秘めている。教科指導の枠組みを超えた「総合的な学習の時間」は、こうした教師像をさらに可能にしてくれる。

「最近、教育学を「臨床的」な学問として構想しようとする努力が目立ってきたが、実は、そうした努力のうちの、もっとも有力なものの一つがナラティブ・アプローチであると考えてよかろう」（毛利 2003：32-33）との指摘を待つまでもなく、すでにジルーは、「ナラティブの知」をあげていた。

しかしさらにいえば、日本では、独自の「教育実践の記録」が膨大にあるし、フレイレの『被抑圧者の教育学』に通底する「生活綴り方運動」などは、ナラティブ・アプローチのルーツであったといってもよかろう。宮沢賢治の教育活動も非常に関連が深いと思われる。佐藤（1997：87）は、教師文化研究の進展を次の3つ、すなわち第一に、教師の知識と思考に関する研究、第二に、学校における職業生活と同僚関係の研究、第三の新しい分野として、教師の経歴と生活史の研究をあげ、日本の例として、稲垣らによるライフ・コース研究（稲垣ほか 1988）をあげている。

従来の教育における語り方の多くは、学習指導案や授業実践報告などをもとに、「授業」の目的・方法等の表層を追ったものであった。しかし、「授業」の展開の仕方には、もとより教師の価値観が反映される。換言すれば、その教師のこれまでの生き様が反映されると言っても過言ではない。もちろん、初任者教師と熟練教師の違いなども反映される。たとえば同じ学習指導案に沿った授業であったとしても、教師のキャラクターによって、教室空間および教育効果は全く異なってくるのである。それゆえ、授業そのものの研究のみならず、「教師」自体に光を当てた研究が必要になるのである。とりわけ今日のように、学校をとりまく環境が複雑化し、「悩める教師」像が浮上している現状下においては、「授業実践」とともに、そこに至るまでの「教師のライフヒストリー」を明らかにすることによって、教師固有の「共感性」を築き、教師を励ますことによってこそ、「創造的实践」への参考となるものと思われる。

## 第5章 おわりに—今後の教師教育へ向けて—

以上、総合的な学習の時間の展開事例について、教師像に着目しながら概観してきたが、最後に、今後の教師教育の方向性について述べておきたい。

稲垣（2002）が2つの教師教育実践と指摘する「教師養成」と「現職教育」は、まさに教育学部における教師教育の軸足そのものである。その教師教育実践を大学において展開する際、今後特に留意したいことは、山崎（2001）が指摘するように、教師一人ひとりが描いてきたライフコースのありようを抜きにして語ることはできない、ということである。同時に、山崎も指摘するように、教師一人ひとりが発揮する質の高い教育実践力は、その教師個人の力量程度だけを反映しているのではなく、その職場や地域の教師集団の有する力量程度に規定されていることも忘れてはならない。こうした観点を重視することによって、教職生活の具体的な文脈・状況と切り離れた「制度化された研修プログラム」による形骸化を防ぐことができるであろう。

このことは、佐藤（1997：19）の次のような指摘とも符合する。つまり、これまでの教育学の言説は、教師の実践を外側から認識し統制する「パラダイムの認識（命題的認識）」において構成されてきた。学校教育の制度化の要請がこの「パラダイムの認識」を支えてきたのである。しかし、今求められているのは、制度化された学校教育の内側で生成している具体的な出来事への認識と解明である。これまでの「パラダイムの認識」の方法に加えて、教師の個の身体が体験している経験世界を内側から叙述してその意味と関わりを探求する「ナラティブ的認識（物語的認識）」の方法が求められてい

る。さらには、その内側からのまなざし（物語的認識）と外側からのまなざし（命題的認識）を循環させる方法論を開発する必要がある。一人ひとりの教師の個の経験の軌跡を「小さな物語」として語り記述し批評し合う研究が求められている、というものである。すなわち、「制度的接近」だけでなく「存在論的接近」の必要性である。

その際、岩田（2000）による、教員の力量のベースとしての、「社会に対する批判的な思考」を広く養うものとしての学問の必要性についての認知度が、新制大学発足時よりも低下したのではないかと指摘は重要である。たとえば教職志望者の中だけで受動的に学習した学生が教員となった際に、直面する多様な現実を乗り越えて子どもたちを導くことができるのか。環境問題のように解決方法が定かではないものを授業で扱うだけの力量はいかに形成されるのか。そうした視点から、フィエン（Fien 1993）が早くから教師教育の必要性を説いていたことは注目に値するであろう。

さらにいえば、近年、「実践的指導力」育成の名のもと、学生を早期から教育現場へ派遣する傾向にあるが、このことは逆に、教師教育は学校現場で行えば良いとの認識を生じさせ、かえって大学教育学部の存続意義を問われる危険性を内包している。真に問われるべきことは、シティズンシップ（小玉 2003、ウィッティアー 2004）を意識しつつ、大学内で教育および教師像について語り合い、理念と教育実践の循環を、「制度的接近」と「存在論的接近」の双方から可能とする「教育研究共同体」をいかに形成するかという点にある。

- \* 横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉中学校および相模原市立谷口中学校の事例は、松葉口が研究組織に加わった平成12～14年度科学研究費補助金基盤研究（A）（2）課題研究12308009「総合的な学習の時間における教師の実践力育成のためのカリキュラム開発に関する研究」（研究代表者：溝上泰）による成果の一部である。

#### <引用文献>

- Fien, John. (1993) *Education for the Environment* (フィエン, ジョン/石川聡子ほか訳 (2001) 『環境のための教育—批判的カリキュラム理論と環境教育—』東信堂)
- Giroux, Henry. (1997) *Pedagogy and the Politics of Hope—Theory, Culture, and Schooling*. Westview Press
- グッドソン, アイヴァー・F/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
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編 (1988) 『教師のライフコース—昭和史を教師として生きて』東京大学出版会
- 稲垣忠彦 (2002) 「教師教育実践と教師教育研究」日本教師教育学会編『教師教育と大学院の役割』日本教師教育学会年報第11号、p. 167.
- 岩田康之 (2000) 「教員養成カリキュラムにおける『大学』性」日本教師教育学会編『新制大学半世紀：「大学における教員養成」の再検討』日本教師教育学会年報第9号、p. 19.
- 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』白澤社
- 松葉口玲子 (2004予定) 「盛岡市立下橋中学校の総合的な学習の時間『SHEL』がはぐくむ『参画力』『環境ケアと持続可能な社会』萌文社



- 毛利猛 (2003) 「教師のための物語学」 矢野智司・鳶野克己編『物語の臨界』世織書房
- 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評』世織書房
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリアー反省的实践へー』世織書房
- ウィッティヤー, ジェフ/堀尾輝久・久富善之監訳 (2004) 『教育改革の社会学ー市場、公教育、シテイズンシップ』東京大学出版会
- 安田亜佐子 (2002) 「中学校における環境教育に関する一考察」『第114回日本林学会大会学術講演集』 p. 210.
- 山崎準二 (2001) 「教師としての発達と専門的力量」日本教師教育学会編『教師教育の総括と21世紀の教師教育を展望するー教師の資質能力を問うー』日本教師教育学会年報第10号、pp. 6-12.