

# 玉置哲淳教授主要文献解題(1)

## 幼児教育カリキュラム論・方法論

吉 田 直 哉

### はじめに：検討の対象

本稿は、幼児教育学者・玉置哲淳<sup>てつじゅん</sup>教授(1944-2020)の業績のうち、その傑出した幼児教育カリキュラム論・方法論に関する主要業績を取り上げ、その理論的・実践的先駆性を明示することにより、玉置幼児教育学の継承に供することを旨とするものである(なお、本稿は、玉置教授のカリキュラム論・教育方法論の全体像を把握するために必須の文献に焦点を当てたものであるため、教授の集団主義保育論と、それと密接に絡み合う同和保育・人権保育論に関する重要文献については、別稿において詳述する)。

玉置教授は1944年大阪に生まれ、1968年大阪大学文学部教育学科卒業、1973年同大学院文学研究科教育学専攻博士課程を満期退学後、大阪府科学教育センター研究員として勤務する。1978年に大阪教育大学教育学部講師に就任する(79年助教授、92年教授)。この間、1994年より文部省長期在外研究員として渡米、ヴァージニア工科大学において幼児教育カリキュラムの比較研究に従事した。1997年、「人権保育のカリキュラム開発の研究」により、聖和大学から博士(教育学)の学位を授与される(同論文は、『人権保育のカリキュラム研究』(明治図書出版、1998年)として公刊される)。2010年に大阪教育大学を定年退職後、同大名誉教授、大阪総合保育大学大学院教授・総合保育研究所所長を務め、2020年9月、現職のまま病没した(享年76)。大阪教育大学・大阪総合保育大学在職中には、多くの門弟を輩出した。第一線にある門下生として、筆者(大阪総合保育大学において学位論文の指導・主査を引き受けて頂いた)のほか<sup>しめだ</sup>田真一郎(常磐会短期大学)、中橋美穂(大阪教育大学)、山本淳子(大阪キリスト教短期大学)、柴田智世(名古屋柳城短期大学)、小寺玲音(関西女子短期大学)らが知られる。

玉置教授の研究活動は、①同和保育・人権保育に関わる領域、②保育における集団の形成と展開に関する領域、③指導計画(保育カリキュラム)の編成に関する領域、という大きな三つのフィールドにおいて展開されてきた。いずれの領域においても、理論と実践の相互錬磨を試みるという志向性は一貫しており、保育実践現場との緊密な研究上の連携、フィールドワーク的姿勢は終生失われることはなかった。本稿が主に取り上げるのは③指導

計画(保育カリキュラム)の編成と実施に関する領域に属する業績である。

玉置教授の研究の重点は、1980年代までは集団主義保育理論に置かれていたが、1990年代からカリキュラム論研究へとシフトし、最晩年に至るまでカリキュラム研究・教育方法研究への関心は維持された。ただ、玉置教授のカリキュラム論、教育方法論の有する意義についての検討は少ないままに留まっている。ただ稀有な例として、教授の大阪教育大学における門下生が執筆した柴田・ト田・中橋(2010)がある。柴田らは、玉置教授のカリキュラム研究は、「関係活動モデル」「川の理論」という二つのオリジナルな概念が創り出されたことで、教授自身の遊び研究との架橋がなされたとしている。そのうえで、1980年初頭から一貫する玉置教授のカリキュラム論の主題が、日本保育カリキュラム論史における「教科カリキュラム」と「経験カリキュラム」との対立の乗り越え、克服にあつたとし、両者が統合されたカリキュラムプランを「系統的なカリキュラム」と位置付けていたとしている(柴田ほか 2010: 50)。本稿でも見ていくように、玉置教授が「教科カリキュラム」対「経験カリキュラム」の対立があくまで観念上のものに過ぎないと見なしていたことは事実であり、柴田らの見立ては適切な評価である。残された課題は、柴田らが詳細に追うことのなかった、両者の「克服」を実現する玉置教授のカリキュラム論の内実が、いかなる経緯を辿って形成されたのかを明らかに示すことにある(なお本稿においては、玉置教授と同様に、教育課程、カリキュラムという二つの語は、特に断りのない限りは、ほぼ同義に用いる)。

本稿では、1980年代後半から2000年代初頭にかけての玉置教授のカリキュラム・教育方法に関する主要な5つの業績(論文4、著書1)の概略を紹介し、その新奇性・革新性を示していきたい。少なくとも、本稿が取り上げる論文はいずれも、玉置教授の勤務校であった大阪教育大学の機関リポジトリにおいて公開されているため、興味を持たれた場合は是非とも原文について頂くことを念願するものである。

## 1. 玉置哲淳「新幼稚園教育要領とデューイのカリキュラム論の関係についての試論：幼児教育課程の構造的理解のために」『大阪教育大学紀要』第IV部門、43巻1号、1994年

本論文は、ジョン・デューイを児童中心主義の核心部分を思想化した論者として取り上げ、デューイのカリキュラム論と、1989年幼稚園教育要領におけるカリキュラム論を比較することにより、両者の特質を際立てようと試みるものである。

玉置教授は、両者は「生活が教育する」という点、保育の営みの「中心」、座標軸の原点を「子ども」に据えようとしている点では共通しており、特に後者の点において、両者は共に「児童中心主義」に立っているものと見なす。その上で、デューイのカリキュラム論を「活動主義」、89年教育要領のカリキュラム論を「環境主義」として区別する。

玉置教授によれば、89年教育要領における中心理念である「環境を通しての教育」は、①子どもの主体性の重視、②遊び活動の重視、③個別性の重視を特色としており、この三つのモメントを包括する概念として提示されている。「環境」というのは、あくまで子ども自身の「生活」の中に、それと不可分に編み込まれたものであるとされる。「生活の中で自分の興味や欲求に基づいた直接的、具体的な経験」を通して子どもは学ぶのであり、「生活」の目標は、主体における「充実感」の醸成であるとされる。このような89年教育要領の立場は、それに先立つ64年教育要領が「技能や知識の習得」に重点をおいていると解釈されがちであったことに対する批判から来ている。64年教育要領が、技能や知識獲得のために、教師が「望ましい活動を選択する」ことによって教育課程を編成するという視点に立っていたことを、「教師中心」的であるとして批判しているのである。それゆえ、64年教育要領から89年教育要領への転換は、「活動の選択論から環境の構成論」への移行と見ることができるという。

続いて、玉置教授はデューイの『子どもとカリキュラム』、『民主主義と教育』を検討し、そこにおけるカリキュラム論の特色を抽出しようと試みる。教授によれば、デューイは子どもの生活は「1つのまとまりを持った完全なもの」と見たとした上で、生活主体としての子どもの、教育の出発点に据えるだけでなく、子どもの「自己実現」を教育目標の位置に据えた。子どもの学習は、生活を構成しようとする自己活動として現れるのであるが、その活動は「環境との関わり」において見ることで、初めてその質を捉えることができるという。つまり、デューイにおける学びの環境は、生活環境と重なり合うとされる。ただ、この環境は、静的な存在ではなく、子どもの活動によって変容しつつ、さらに子どもに反作用を加えてくる動的な存在である。それゆえ、玉置教授はデューイの教育方法論を「活動教育論」と呼ぶこともできると言っている。子どもは、社会的本能、探求の本能、制作の本能、表現の興味という、生得的な複数の「衝動」を持つため、これらの活動に駆り立てられるというのが、デューイの活動教育論の基礎をなす子ども観であった。

両者の相違点として注目されているのは、89年教育要領における子どもは、内面の充実を図る心情的存在としての「純粋個人」であるのに対し、デューイの子どもは「社会的本能」を備える「社会的個人」であったという点である。そのため、デューイにおける子どもは他児と社会関係を形成しながら、環境に働きかけ、そこから反作用を受けることで発達していくのに対し、89年教育要領における子どもは、環境からの刺激を先ず受け、それに触発されるように活動を開始していくと見なされている。この子ども観の違いは、デューイの環境が、子どもたちの活動そのものを組み込んだ動的なものであるのに対し、89年教育要領の環境は、子どもたちに刺激を与えたり、活動を受けとめたりする人的・物的環境として位置づけられており、「環境」自体は活動そのものではないという把握の差異

を生みだしていると考えられたのである。

## 2. 玉置哲淳「幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想：戦後幼稚園教育要領のカリキュラム論との比較を手がかりに」『エデュケア』18、1998年

本論文は、94年の論文に引き続いて、89年教育要領の特色を、それに先立つ三つのカリキュラムガイドライン(48年保育要領、56年教育要領、64年教育要領)と比較することで明らかにしようと試みるものである。玉置教授は、上記4つのカリキュラムガイドラインの共通点として、カリキュラム編成原理としての「子ども中心主義」に立つこと、活動・経験に焦点が当てられていることがあるとする。ただ、活動・経験を捉えるとき、それを「未来」における目標に視点を置いてみる立場(56年教育要領、64年教育要領)と、「現在」における充実に視点を置いてみる立場(89年教育要領)に分岐していることを指摘する。

玉置教授は、戦後幼児教育カリキュラムの理論的検討が不十分であるのは、幼児教育カリキュラム論を、学校教育学における「教科主義」と比較して、そのコントラストによって捉えようとしていることが原因の一つであるとする。「教科主義」と対比すれば、戦後の4つのカリキュラムガイドラインは、全て経験主義・活動主義として同質のものに見えるが、玉置教授の見るところ、これら4つの間には、経験・活動の捉え方における重大な相違が存する。すなわち、48年保育要領は「典型活動主義」、56年教育要領は「最善成長活動主義」、64年教育要領は「総合活動主義」、89年教育要領は「自己活動主義」と呼ぶべき、互いに相異なる特質を持っているという。

48年保育要領では、「子どもの特質」に適合する保育方法をとるべきこと、子どもの「興味や要求を出発点とする」ことを強調した上で、生活経験を通して協同的な社会関係を作れるようになること、現実的な生活を子ども自身が作り上げられるようにすることが目標に据えられる。それを実現するための「保育内容」として、12の「楽しい幼児の経験」が列挙される。すなわち、①見学、②リズム、③休息、④自由遊び、⑤音楽、⑥お話、⑦絵画、⑧製作、⑨自然観察、⑩ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居、⑪健康保育、⑫年中行事である。なぜこの12項目が選択されたのか、なぜこの順に配列されたのかが定かではない。うえ、「自由遊び」が12項目の中で特に強調されていることから、実質は自由遊びとその他の11の経験という、質的に異なる活動が羅列されているに過ぎないという性格を有するものであった。例えば、デューイのように、子どもに複数の異質な「衝動」が内在していて、保育はその「衝動」を満たしていくという後追いであると思えば、活動の選択は、その「衝動」の出現に対応させて行えば、それぞれの活動どうしは「自然に繋がる」だろうし、それによって「調和的」な発達が実現できるかもしれない。しかし、子どもの中に「衝動」があるということを前提としないのであれば、12の項目のどれを選択し、ど

ういう配列をするかは全く方向性をもたない乱数表のようになってしまいかねないことを玉置教授は危惧するのである。

56年教育要領では、「幼稚園教育の目標」において「最善の成長が促されるように努力する必要」を強調し、「子どもの興味が出発点である」という保育要領の前提は撤回された。この「最善の成長」を支えるものが「望ましい経験」であるとされた。「望ましき」というのは、教授の見るところ「未来」において実現する望ましきであるから、現在における経験と未来における意味との調和を前提としていた保育要領とは著しい相違がある。

「望ましい経験」は、保育内容を「便宜上分類」したものであるとされた。経験の分類であるから、当然ながら知識の分類としての教科とは異なる。カリキュラムの編成は「適切な経験の配列」となるのであり、「活動配列論」としての性格を色濃く有している。幼児教育の方法の独自性を、学校教育における「生活指導」の形態と同質のものとして位置づけ、幼児生活全般を通しての学びに配慮は示しているが、方法論以外において幼児教育の独自性を提起することができていない。

64年教育要領では、カリキュラム構成を「望ましい幼児の経験や活動を選択、配列」することだとしている。ただ、64年教育要領における「望ましい経験と活動」は「目標群」、「ねらいの束」とされている点が新しい。つまり、56年教育要領においては、「望ましい経験」は分類された具体的な活動そのものを意味していたのだが、64年教育要領における「望ましい経験」は、分類された活動の枠なのではなく、「具体的・総合的な経験・活動」なのであり、活動それ自身が細分化されうるとはされていない。

89年教育要領では、保育内容としての活動の総合性という64年教育要領の考え方を引き継ぎつつも、経験の「望ましき」という規範的な記述を取り払って、子どもの活動の自己展開を目指す「遊びを通しての指導」に焦点が移行した。このことは、56年、64年教育要領の「活動の配列論」が抛棄されたことを意味している。「ねらい」は、心情・意欲・態度という子どもの「内面」の育ちの側面から記述され、獲得されるべき知識・技能の側面からは捉えられていない。心情・意欲・態度という内面の育ちと、「環境による教育」というときの環境との関連は、それが内面的な相互作用であるため、保育者が内面と環境の関連を捉えることには困難が生じる。それゆえ、89年教育要領では、子どもの内面を見通すような観察・理解が重視されている。しかし、要領においては、子ども理解の基本的な枠組みが提示されているわけではないので、子ども理解が永続的な、果てしない行為になってしまっているのである。

### 3. 玉置哲淳「関係活動モデルの基礎的考察：幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想(3)」『大阪教育大学紀要』48、(2)、2000年

本論文は、先立つ戦後カリキュラムガイドラインへの批判的検討を踏まえて、玉置教授自身のカリキュラムモデルを提示しようと試みるものである。玉置教授は、本論文に先立つ論文(玉置 1999)において既に、自らのカリキュラムモデルを「関係活動モデル」と名づけた上で、その構想を具体的な指導計画を検討する際の分析枠組みとして利用することで、その実践的有効性を確かめようと試みていた。本論文は、それを受けて、「関係活動モデル」の「理論的な基礎」を据えることを試みるものである。

玉置教授の「関係活動モデル」は、子どもの活動を〈内的活動／外的活動〉という二側面の不可分な絡み合いとしてみる点、外的活動を「外的関係」を軸にして検討する点、内的活動を「内的操作」「他者イメージ」「自己イメージ」の三つの軸から把握しようとする点、という三つの特徴を持つものである。

第一に、「活動」とは、「外在的な世界・環境にどのように関わっていくかの単位」であると定義される。この定義は、レオンチェフらのヴィゴツキー学派の示唆によるものであるという。ただ、この「活動」は、「行動主義」におけるように、単に外界からの刺激に対する反応だとされるのではなく、子どもの内面を一旦くぐらせた上で発現するものであるとされる点で、子どもの内面に主体性の座が据えられる。このアイデアも、「子どもが対象に働きかける活動は「内的な条件」を介して働くものである」というヴィゴツキー学派の提起を踏まえたものである。ここには、環境に働きかける際の「外的に見える活動・行為」としての外的活動と、その結果として、子どもの内面に獲得されるイメージを扱う内的活動の両側面に注目するべきだという姿勢が現れている。

第二に、外在的な環境への働きかけとしての「活動」は、他者との「関係」によってこそ実現し、深められると考えられている。このことは、玉置教授が抱き続けた「個人主義的な立場からの孤立した自己を捉える枠組みを超える」という問題意識の反映である。子どもが活動する際に依拠する「社会的な関係」というのは、具体的な他者との相互作用のみならず、文化的・歴史的継承物としての「道具」や「言語」を使用することとしても現れるとされる。

第三に、活動の一側面である「内的活動」における「内的操作」は、外的行動・操作を行い、それを自己の中にイメージとして蓄える結果可能となる思考である。内的操作は、「外的な行為・操作の予測」と、外界に対する「意味づけ・興味・態度」という二つの活動からなる。この「予測」と「意味づけ・態度決定」が、社会的な関係性、他者に対して行われるとき、その操作は「他者へのイメージ」と呼ばれる。一方、「自己イメージ」とは、自分にとっての「自信」の把握、自分の帰属に関する認識であるアイデンティティの構築を含む活動である。内的操作、すなわち思考は、自己イメージ、他者イメージを抱くことと絡み合いながら、並行的になされるものだとされるのである。

#### 4. 玉置哲淳「児童中心主義・教師中心主義を超えて：独自の幼児教育課程論 7」『エデュケア』23、2002年

本論文は、1980年代から継続されてきた玉置教授のカリキュラム研究の中間的総括として位置づけられるものである。冒頭で玉置教授は、幼児教育のカリキュラムをめぐって、二つの主要な対立的構図が常に提示されてきたという。第一のものは、発達原理としての〈教育の積極的な役割／成熟の原理〉という対立であり、第二のものは、〈子どもの自己活動／教育〉という対立である。しかし、これらの対立を、実践上において、そのうちのどちらかの項を選択して、他方を捨て去ることで解決することはできない。というのも、これらの対立する二項はいずれも、幼児教育カリキュラムを構想する上で、共に考慮されなければならない「価値」として示されているからである。玉置教授によれば「あれかこれか」というような二者択一型の議論は、原理的思考の際には有効であっても、実証的・実践的にカリキュラムを検討する際には相応しくない。玉置教授によれば、幼児教育カリキュラムが実現すべき価値は多元的・複合的なものである。それゆえ、それらの諸価値を並行的に実現するためには、複眼的な視点を持ち続けなければならない。

幼児教育が実現すべき価値が複数的・多面的なものであるとする以上、カリキュラムモデルも、そのような価値の実現を総合的に達成する多次的なものである必要があるだろう。そこで玉置教授が提案するのが、カリキュラムの総体を、子どもによる諸活動の合流・分流のようなプロセスとして捉え、それを「川」として図式化するモデルである。教授自身によって、後に「川の理論」と名付けられるものだが、これは一種の保育活動の構造論である。玉置教授は、活動がなす構造が静態的なものではないというニュアンスを出すために、あえて「川」という流動的な比喻を用いたものであろう。

「川の理論」において、川を流れている「水」は「活動」である。具体的には、「生活行動」「遊び活動」「学習活動」「仕事・労働」「ワーク」という5つが想定されている。「ワーク」というのは「遊びと仕事の間」に位置するものであり、「それ自体のプロセスが楽しみであるが、何かの有用性を持っているような活動」(成人における趣味の活動に相当する)である。本論文に掲げられた玉置教授自身によるスケッチを見ても明らかなように、活動の水路としての「川」は、徐々に支流へと分流してゆく。これは、発達において見られる活動の「分化」を表現しているものであろう。

玉置教授は、発達を、①身体的発達、②知的発達、③情緒・社会的発達、④表現的・芸術的発達の4つの側面を見通すことによって捉えるべきだとする。いわば、発達の4側面が「発達の領域」として捉えられているのであるが、この発達の領域と、「内容の領域」は必ずしも重なり合うものではないから注意が必要であるという。

川を流れる「水」は「活動」に相当するが、その「水」を流そうとするエネルギー(地学的に言えば重力)は、子どもの生きようとする生来的・本能的な意欲であり、デューイのいう「衝動」だと玉置教授は捉える。既に上で見たように、デューイのいう衝動には、①社会的衝動、②探求衝動、③制作衝動(構成衝動)、④表現の興味(衝動)の4つがある。本能的意欲(=衝動)という「水」を流すエネルギーがなければ、そもそも「堤防」に喩えられるカリキュラムは無意味なものとなるであろう。

「川の理論」においてカリキュラムは、川の「水」を方向づける「堤防」やダムなどに喩えられる。活動を方向づけるものがカリキュラムだとされるからである。「堤防」には、左岸・右岸という両岸が無ければ溢水が起こってしまう。対向する二つの原理を構造化して組み込んでおくべきだという主張を表現するにあたって、両岸を護る堤防というのは相応しい比喻だと教授には感じられたはずである。

## 5. 玉置哲淳『指導計画の考え方とその編成方法』北大路書房、2008年

本書は、80年代から約20年にわたった玉置教授のカリキュラム研究の集大成としての性格を持つ。それまで、論文の中で提示された教授独自の様々なアイデアが総括的に取り上げられ、初出の際よりも明確・詳細な論究がなされているためである。

玉置教授は、指導計画作成の6つの原理として、次の項目を挙げているが、これらが、本稿でも見てきた諸概念を総合するものであるということは明瞭だろう。

- ①子どもの事実から教育課程を編成する
- ②保育は子どもと保育者がともにつくる
- ③保育の中心は子どもの活動であり、その中核に遊び活動と生活活動がある
- ④活動は内的活動と外的活動がある
- ⑤活動は関係の面と活動内容の面の両面がある
- ⑥子どもはお互いに尊敬しあう関係を形成しながら力を発揮するなかで、成長を遂げていく

本稿が見てきた諸論文は、②、③、④、⑤に関わりの深いものであった。子どもの活動が、遊び活動・生活活動という二つの軸から捉えられ、それぞれを〈内的活動／外的活動〉の絡み合いとして捉えていく視点の重要性が再説されている。さらに、活動が、関係的側面を常に持つことを強調しつつ、保育実践が、子どもと保育者、子どもと子どものダイナミックな関係性という文脈の中においてこそ実現するという、玉置教授年来の主張が込められている。



②について、カリキュラム実践としての保育の共同性を重視する玉置教授にとって、保育は、子どもと保育者の「織り成し」である。保育は常に、子どもと保育者との出会いとしてのノード(結節点)において展開される関係的な営みなのである。

③について、活動を見る際、保育者は「行動の内容・遊びの内容」という側面に目が奪われがちだが、それと緊密に絡み合うように「かかわり・関係性」という側面があると玉置教授はいう。活動と関係を並列させて捉えるのではなく、「活動のなかにおける関係」というように、関係性を活動に埋め込まれたものとして捉える視点を持つことが重要なのである。

④について、玉置教授は、内的活動／外的活動の交絡について述べた論者として、ジェームス・ワーチらの新ヴィゴツキー主義者を挙げる。ワーチらは「活動はたんに外から見える活動だけではなく、内的操作を伴っている」ということを主張したのだと玉置教授は評価し、教授とワーチは互いに近い思考を提示していたとみる。ただ、内的活動と外的活動の絡み合いを重視する玉置教授は、だからといって外的活動の価値を低く見ているわけでは決してない。「内的活動のイメージをもつためにも、外的活動の予想としての活動の配列は必要である」というのが教授の考えなのであり、「外的活動を出発点にしないでは、内的イメージを議論する土台がない」。つまり、「外的活動」というあらわれを通して、保育者は子どもの内的活動、イメージを類推していくのであるが、それが可能なのは、外的活動の結果として内的活動が活発化し、それが更に外的活動を動機付けていくというような相互作用があるからである。両者は緊密に結合しあってはいるものの、決してどちらかに還元され尽くすものではない。「遊び(外的活動)の配列は必要」であるが、それは外的活動それだけの実現を目指すから必要なのではなく、「保育者が考える子どもの遊びの内的活動を示すために外的活動を「例示」しているという点において重要なのである。保育者から見て、ある外的活動を子どもたちに促すことで、その結果として子どもたちに抱かれる内的活動としてのイメージを方向づけようとするのが、外的活動を計画の中に組み入れていくことの意味にほかならない。

本書でも、「川の理論」が再掲され、2002年論文

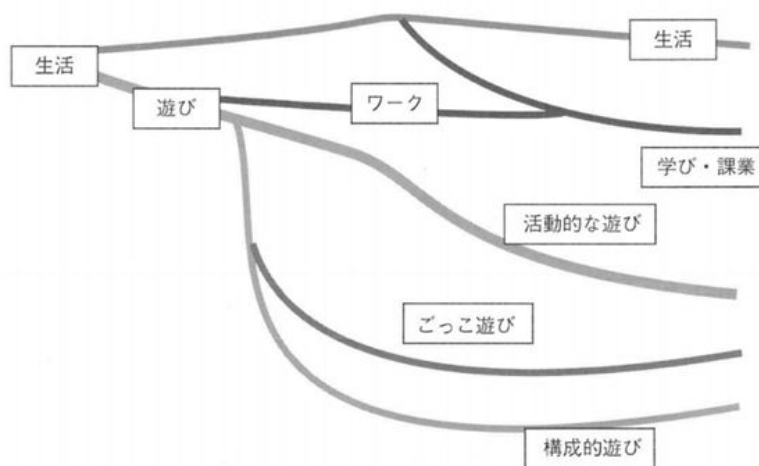


図1 川の理論

におけるアイデアがより充実させられている(図 1)。ここから見て取れるように、「川」の第一の分岐は生活と遊びの分化であるとされた。「遊び」が更に「ワーク」(学び・課業に発展していくもの)と、「活動的な遊び」「ごっこ遊び」「探求・構成的遊び」という三つの類型に分化していくというように、活動の分流が発達図式として描き出されている。ただ、一旦分流した複数の支流は、それ以降交わらないわけではなく、支流は複雑に入り組み合流しながらも、全体としては緩やかに分流を繰り返しながら下流へと続いてゆく。「川」の比喻は子どもの発達と能力の分化を動的に表現する発達モデルであると同時に、発達を支援するカリキュラムモデル(発達の方向づけとしてのカリキュラム編成)でもあるというように、保育実践の過程全体を表現する包括的な図式として完成されたのである。

### 引用・参考文献

1. 石垣恵美子・玉置哲淳編著『幼児教育方法論入門』(第2版)、建帛社、2001年。
2. ヴィゴツキー『思考と言語』(新訳版)、柴田義松訳、新読書社、2001年。
3. コスチューク「子どもの発達と教育との相互関係について」『発達と教育』村山士郎・鈴木佐喜子・藤本卓訳、明治図書出版、1982年。
4. 柴田智世・ト田真一郎・中橋美穂「「玉置幼児教育学」の系譜を巡るⅢ：カリキュラム研究の経緯」『エデュケア』(30)、2010年。
5. ト田真一郎・玉置哲淳「関係活動モデルに立脚した保育方法学の検討」『エデュケア』35、2015年。
6. 玉置哲淳「教育労働論を媒介とした教授過程の決定論的把握への一考察」『待兼山論叢 5(教育学篇)』、1972年。
7. 玉置哲淳「倉橋惣三における近代主義保育思想の一考察」『大阪教育大学紀要：第IV部門：教育科学』28(2・3)、1980年。
8. 玉置哲淳『集団主義保育の理論と実践』(集団主義保育シリーズ1)、明治図書出版、1987年。
9. 玉置哲淳「新幼稚園教育要領の問題点と克服の視点」『大阪教育大学幼児教育学研究』10、1990年。
10. 玉置哲淳「新幼稚園教育要領とデューイのカリキュラム論の関係についての試論：幼児教育課程の構造的理解のために」『大阪教育大学紀要』第IV部門、43巻1号、1994年。
11. 玉置哲淳「アメリカの幼児教育課程の類型論的研究試論：その1」『エデュケア』16、1996年。
12. 玉置哲淳「幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想：戦後幼稚園教育要領のカリキュラム論との比較を手がかりに」『エデュケア』18、1998年。
13. 玉置哲淳「幼児教育カリキュラムにおける活動モデルの有効性：幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想2」『エデュケア』19、1999年。

14. 玉置哲淳「関係活動モデルの基礎的考察:幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想(3)」『大阪教育大学紀要』48、(2)、2000年。
15. 玉置哲淳「「関係的活動アプローチの観察の方法と整理」試論:幼児教育独自のカリキュラム研究の課題と構想(5)」『エデュケア』21、2001年。
16. 玉置哲淳「児童中心主義・教師中心主義を超えて:独自の幼児教育課程論 7」『エデュケア』23、2002年。
17. 玉置哲淳「長期指導計画の編成と事例」石垣恵美子・玉置哲淳・島田ミチコ・植田明編著『幼児教育課程論入門』(新版)、建帛社、2002年。
18. 玉置哲淳「保育方法論の構想(覚え書き):活動アナリシスアプローチ指導を使った指導案作りの提案」『エデュケア』27、2007年。
19. 玉置哲淳『指導計画の考え方とその編成方法』北大路書房、2008年。
20. 玉置哲淳「保育における児童中心主義の功罪:保育の質を考える視点として」大阪総合保育大学総合保育研究所研究会配布資料、2018年(未公開)。
21. 玉置哲淳・大谷彰子・芝田圭一郎「教育課程と指導計画の編成についての一考察:1964年と1989年の幼稚園教育要領の比較から」『エデュケア』31、2011年。
22. デューイ『民主主義と教育』(上・下)、松野安男訳、岩波書店、1975年。
23. デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳、講談社、1998年。
24. 中橋美穂・柴田智世・ト田真一郎「「玉置幼児教育学」の系譜を巡るⅡ:遊び研究の経緯」『エデュケア』30、2010年。
25. バーク・ウィンスラー『ヴィゴツキーの新・幼児教育法:幼児の足場づくり』田島信元・田島啓子・玉置哲淳編訳、北大路書房、2001年。
26. レオンチェフ『子どもの精神発達』松野豊・西牟田久雄訳、明治図書出版、1967年。