

生徒の学校適応の方法

- P. ウッズ編 『生徒の戦略』 -

中村 顕

Peter Woods ed.

Pupil Strategies

(London: Routledge, 1980)

Akira NAKAMURA

1. はじめに

生徒は学校で教師から様々な指示を受ける。1つの例として宿題を取り上げる。宿題を全ての生徒が完璧にこなしてくることはあまりない。これは生徒によって宿題への取り組み方が異なることを意味する。先生に褒められたい生徒は宿題を完璧にこなすだろうが、先生に怒られるのが嫌な生徒は必要最低限の宿題しかしないだろう。また先生に怒られても動じない生徒は宿題をしないと考えられる。これは生徒と教師の関係を取り上げた一例であるが、他にも友達や保護者との関係も、同様に宿題の取り組み方に影響を与えると考えられる。その影響はいずれか1つからだけでなく、いくつかの影響を受けることもある。例えば先生に怒られるのには慣れているが、親に怒られるのが嫌な生徒は、教師から保護者に連絡をされない程度に宿題をするといったこともあり得る。こうした駆け引きは宿題だけでなく、学校生活のあらゆる場面で行われる。駆け引きによって、自分に不都合な状況にうまく対応し、生徒は学校生活をより良く過ごそうとする。そうして周囲の環境の変化に対応することが適応であり、適応の仕方を状況に合わせて変化させることを適応戦略と呼ぶ。生徒が学校生活を送る上で必要な、学校や教師、他の生徒へのこのような適応戦略を明らかにしたのが本書である。

本書では特に、適応の形式の1つである「同調」に焦点が当てられる。編者のウッズはどのような生徒も、自らの主張を最大限に通すことを考える際に、教師の主張と折り合いをつけるため、同調戦略をとると述べる。彼は同調戦略を分析する際、逸脱した生徒など、一部の生徒に焦点を当てるのではなく、あらゆる生徒を対象としている。あらゆる生徒が様々な形で直面する学校生活での同調を明らかにするため、別々の調査データを利用し、分析を行うだけでなく、その調査も複数のクラスを調査するなど、多様な生徒を対象にする努力がなされている。例えば2章で扱われるウッズの適応モデルは、生徒が学校に同調していると考えられ、このような研究の対象になっていなかったイギリスのパブリックスクールの調査を元になっている。またR. J. メイエンによる6章の女子生徒の友人グループの研究では、調査対象の学校は1校であるが、4クラスを対象にしていた。これは2章の著者であるM. ハマースレイとG. ターナーが指摘する、次のような問題意識を本書の著者たちが共有していたからだと考えられる。

近年生徒の関係や適応の研究が教育社会学で台頭してきた。しかしD.H. ハーグリーブスからP. ウィリスまで、逸脱した生徒や反学校的な生徒に焦点が当てられていた。(p. 29)

それまでの研究は、逸脱行動をとる生徒の学校でのふるまいを扱ったものばかりであり、ここでの同調は、学校で教師から良いと評価される目標を持ち、その目標を学校で認められる手段で達成しようとする生徒が持っている性質として一通りに扱われていた。しかし、その同調にも多くの種類があることを示すため、本書では逸脱者以外を扱い、より多くの生徒に当てはまる適応モデルを作ろうとしたと考えられる。

特に本書の2章は、ウッツの作成した学校に対する生徒の適応類型の検証と、相互作用論の概念を用いた修正が行われており、興味深い。ウッツは生徒の会話の分析から、適応の仕方を理論的に分類した。ハマスレイとターナーは相互行為論的視点が欠けていると批判するが、ウッツの行ったような類型化は現在でもほとんど見られない¹⁾。その点で、2章で扱われる生徒分類は、それだけでも取り上げる意義がある。だがこれだけであれば、ウッツがこのモデルを紹介した“The Divided School”(1979)を参照すればよい。2章ではさらに、ウッツの適応モデルを批判的に検討した上で、相互作用論の視点を導入し、生徒分析の方法の改善策を提示する。適応モデルを批判する過程では長所と短所が明らかになり、そこでまず適応モデルへの理解を深めることができる。さらに相互作用論の紹介として、いくつかの相互作用論を利用して生徒分析を行った理論が、概観されている。そのため、相互作用論への理解も深めることができる。したがって、本書は先行研究の体系立った理解に役立つと考えた。

本稿で本書を取り上げたのは、この2章の面白さに加え、2章以外の各章もそれぞれ興味深いテーマを扱っており、相互作用論を取り入れた生徒分析の入門書として手に取りやすいと考えたためである。さらに本書を取り上げる理由はもう一つある。それは、本書がRoutledge Library Editionsの1つとして2012年に再刊されたことである。Routledge Library Editionsは、「かなり前に刊行された本だが、各学問分野や領域で受け入れられている」ものを選んだとRoutledgeのホームページにある。つまり今でも読まれ続けている、もしくは再度目を向ける価値のあるものとされている。そこでこの再刊のタイミングで、本書を再度取り上げる価値があると考えた。本稿では、特に興味深い議論がされている2章を中心に本書を紹介する。

本稿の構成は以下の通りである。まず2節で本書の紹介を行う。そこでは本書1章を参考に、本書の概略を述べる。次に本書2章の紹介を行う。2章でハマスレイとターナーは、ウッツの生徒の適応モデルの検討を行っているが、それ自体についての説明は詳しくない。そこで3節において、ウッツの生徒の適応モデルの説明を補足する。それを踏まえて、4節では2章のハマスレイとターナーの議論を紹介する。

2. 本書の概要

2.1. 本書について

まず編者のウッツを簡単に紹介する。ウッツは元々歴史学者であり、11年間初等教育や中等

教育段階の教師も行っていた。リーズアンドブラッドフォード大学で社会学を学んだ後、1972年からオープン大学で長く勤めていた。この間 ESRC (The Economic and Social Research Council) の資金による研究プロジェクトを指揮し、Centre for Sociology and Social Research や Education and Society Programme area の代表も務めた。1987年には教育学の教授に就任している。1998年から2005年まではプリマス大学に在籍した。また日本で客員教授を行っていたこともある。その他、The British Journal of Sociology of Educationをはじめ、多くの学会誌の編集委員や査読も担当していた。

本書はウッズが象徴的相互作用論や質的調査研究を主に用いた研究を行っていた時期にオックスフォードのセントヒルダ大学で行われていた研究会の成果をまとめたものである。

そこで次に本書の全体の構成であるが、目次は以下のようになっている。

イントロダクション (ピーター・ウッズ)

1. 生徒戦略の発達 (ピーター・ウッズ)
2. 同調主義の生徒とは? (マーティン・ハーマスレイ、グレン・ターナー)
3. 生徒戦略と開かれた教室 (マーティン・デンスコム)
4. 正解への道: 教師の質問に答えるための生徒の戦略 (マーガレット・マクルアー、ピーター・フレンチ)
5. 学校における逸脱ラベル: 生徒の見通し (キャシー・バード)
6. 学校の女子集団 (ロバート・J・メイエン)
7. 教室における第一印象と構成員化の過程 (ステファン・J・ボール)
8. 戦略の統合と研究: 社会学的想像力への研究計画 (アンディ・ハーグリーブス)
9. 相互作用論者の経験論について (マーティン・ハーマスレイ)

本稿では特に1章と2章を取り上げる。1章は本書の目的と全体の概略が述べられている。したがって以下では、1章を元に全体の概略を述べ、本書の全体像を掴む。

2.2. 本書の概略

本書の議論の中心は、生徒が学校生活で適応戦略をどのようにとっているかにある。ここでの「戦略」は、“Teacher Strategies”(1977)において、場面ごとの意図的な行動として定義されたものである。ウッズは戦略を用いて適応を説明するにあたり、生徒が折り合い(negotiation)を付けようとするに着目する。折り合いを付けるという概念は3つの特徴をもっている。第1に「権力を扱うこと」である。例えば、一般的に教師は生徒より権力を持つと考えられている。したがって生徒は権力で勝る教師と折り合いを付けなければならない。このときの権力関係をどのように処理するかが問われる。第2に「関係性の可変性」がある。教師-生徒関係は一通りではないが、習慣化している折り合いの付け方とそのための戦略がいくつかあるとされる。だが、教師と生徒の間で、折り合いを付ける作業が全く行われないわけではなく、新たに利益の最大化を求めて、それらの折衝の修正が行われることもある。第3に「折衝に対する関心の程度の集団ごとの差」がある。逸脱傾向の強い生徒集団と同調傾向の強い集団では折り合いをつける際の目標や手段が異なり、それらが実行に移されるための判断基

準も異なる。だが、いずれの場合でも、折り合いを付けるためには教師に同調するしかない。そこでウッズは適応戦略の中でも「同調」に着目した。この「同調」を明らかにするため、学校内で生徒が主張を通す際にどのように教師と同調しているかや、同調を行う際になされている学校への適応行動を捉える。

また戦略を語る際に必要とされるもう一つ概念がキャリアである。生徒は進級や進学のように段階的にキャリアを進む。キャリアが進むときにはステータスの変化を伴う。その際、ウッズは経路 (passage) という概念を用い、個人の所有する属性や文化はその経路に依存しており、トラッキングのように、進む経路が階層によって固定される構造があると述べる。その経路ごとに、異なった折衝戦略があり、それらは無意識のうちに行われる。そこでの戦略的行動は、H.S. ベッカーやB. ギアの考えた「潜在的アイデンティティ」と呼ばれるような部分から生じていると考えられる。さらに生徒のキャリアの中では「変わったというエピソード (transformational episodes)」が生じるとされる。これはキャリアの持つ重要な特徴であり、生徒の戦略の発達に影響する。「変わったというエピソード」は、生徒が変化を体験した場面について生じる。これはA.L. ストラウスが、「アイデンティティの変容」と呼ぶものであり、「決定的な出来事」や「ターニングポイント」がその変容を導くとされる。「決定的な出来事」や「ターニングポイント」は役割をうまく演じることや、それまで気づいていなかった潜在的能力の発見に役立つ。そこで新たな戦略が学習されるため、「変わったというエピソード」が重要だとされるのである。

「第二の社会化」のための場である学校で、生徒は新たな経験や状況への対応を要求される。そこで生徒は、多くの問題に直面する。その問題に戦略を用いて対応することによって、学校適応が行なわれる。このような適応を通して、アイデンティティや場面ごとの適切な振る舞いが身につく、それにより生徒は、自らに適した適応の方法を獲得するのである。このような生徒の適応戦略とその戦略の獲得、行使の過程が本書で示される。

最後に各章の概略に触れておく。2章では、生徒の視点や適応に関する先行研究として、ウッズの適応モデルを紹介する。ウッズの適応モデルの問題点として、生徒の行動の複雑性を説明できなかったことを指摘し、相互作用論の導入を行う。3章は、戦略が文脈依存的であることを述べる。組織の形式の違いが生徒に与える影響を検証し、その結果、多くの生徒の行動は出来事に対する反応として生じ、そのために行動の多くは、対応戦略であることを示す。4章では、教師-生徒の相互作用を教師が支配していることについて述べられる。ここでは会話分析を用いて、生徒が多様な戦略を用いていることが明らかにされる。5章は、ラベリング理論の考察が行われる。一般的なラベリング理論では逸脱者としてのラベルを貼られた生徒は、逸脱行動にますます向かうようになるとされる。しかしバードはこれを修正する。バードによれば、多くの生徒は自らに与えられたラベルを知らない。教師-生徒の相互作用が流動的であるため、ラベルに気がつかないことが原因とされる。6章では、メイエンが女子グループの調査から仲間集団の存在を捉える。仲間集団は常に存在し、集団の維持には細心の注意が払われる。この集団が、学校と関わるための生徒の文化を発展させる。7章では、教師-生徒関係を扱った研究が教室内の関係や状況を固定的なものとして考えていることを問題視し、教師-生徒関係がどのように発展するのかを考える。特に教室内のコミュニティに何の関係性も持たない新しい教師が入ってくる初顔合わせ (initial encounter) の場を取り上げ、戦略が試され、ルールが形

成される過程を確認する。8 章では、ハーグリーブスが C. W. ミルズの社会学的想像力を参考に、個人の経験と周囲の環境の関係を明らかにすることを目的として、戦略概念を用いた先行研究の理論的再検討を行っている。9 章は、ハマーズレイによる社会学への問題提起である。相互作用論はミクロな分析だけでなく、マクロな分析にも適用可能であるが、それまでの社会学では経験主義に基づいたミクロな分析にとどまっていたと述べる。これはマクロかミクロか、形式か実体かといった線引きにより、社会学者が棲み分けていることが問題であるとした。そこでこの境界を取り払う試みを提示する。

3. ウッズの生徒の学校適応類型

本節では、学校への生徒の適応についてのウッズの理論を簡単に紹介しておく。ウッズは日常的な生徒の活動を把握するために、その分析枠組みを必要と考えた。そこで提示されたのが、マートンの適応モデルを応用した次の図式である。(図 1)

		目的					
		平凡	迎合	同一視	代替	両面価値	拒否
手段	平凡	戦線離脱			戦線離脱		
	迎合		ご機嫌とり	ご機嫌とり			
	同一視	儀礼主義	← 従順	→ 従順			
	代替	戦線離脱			戦線離脱		
	両面価値	コロナイゼーション				日和見	
	拒否	↓ 非妥協					反抗

図 1 中等教育における適応類型の修正版
Woods (1979) をもとに作成

マートンの 5 類型に加え、コロナイゼーション (Colonization)、迎合 (indulgence)、従順 (compliance)、ご機嫌とり (ingratiation)、日和見 (opportunism)、非妥協 (intransigence) を加えた。各類型の説明は J. H. バランタインと F. M. ハマックがまとめたものを参考にする。

1. コロナイゼーション

コロナイゼーションは目的に対する無関心さと手段に対する曖昧な感情の組み合わせである。生徒は自分たちが過ごさなければならない場所として学校を受け入れるが、許可されているかいないか、公式か非公式かにかかわらず、得られる満足感を最大化しようとする。学校のシステムの各部分ではこうした生徒を受容することができるが、こうした生徒は他人が書いたものを引き写したりテストのカニングのように、対処のために非合法な手段をよく用いる。

2. 迎合

学校の目的と手段に対するかなり積極的な反応である。

3. 同調

これは以下のいくつかのカテゴリーに分けられる。

a. 従順 (compliance)

生徒は「目的と手段にある程度共感し、共鳴している」。

b. ご機嫌とり

生徒は「権力者に気に入られることによって、自らの利益を最大化することを狙っており、たいていは仲間内での不人気も気にしない。」

c. 日和見

生徒は「勉強への一貫性のない適応と、その他の流行に対する頻繁だが一時的な偏向」を示す。一つに定める前に、それらを試している。これは結果的に行動の揺らぎをもたらす可能性がある。

4. 非妥協

この戦略を採用する生徒は、学校の目的には中立で、規則、儀式、規制を通した目的を達成するための手段を拒絶する。彼らは授業を邪魔したり、さらには教職員に身体的な暴行を加えたり、備品を壊すというようなことまでするかもしれない。こうしたタイプの生徒は、髪形、服装、靴やブーツなどの見かけによって見分けられるかもしれない。こうした生徒は一般的に学校にとって扱いが難しい。

5. 抵抗

生徒は学校の目的と手段を拒絶するが、他のことで代用する。これはより上級の学校段階でよくみられる。目的の代替によってこの生徒集団は非妥協の生徒たちほど脅威でなくなる。(Ballantine and Hammack 2009=2011)

最後の抵抗 (Rebellion) についてはマートンの類型にもあるが、ウッズは「非妥協」との比較のため、説明を加えている。次に、これらの適応類型がどのような時に採用されるのかを考える。そこでは状況ごとに、支配的な類型が異なっている様子が示される。

中等教育の1年次²から3年次までは一貫して、「楽観的な従順」³である「日和見」が優勢だとされる。4年次、5年次では、適応の形式に分化が見られる。まず分かれ目になるとされるのは、高等教育の受験をするかどうかである。受験する集団はそれだけで「同調」に向かう傾向があり、受験しない集団はそれだけで「不調和」に向かってしまう。受験集団は「初期の順応」が行われる。この時点では、「道具的な従順」や「儀礼主義」が多い。さらにその中の主な者は「同調」へと向かう。また一部「初期の順応」ができない者が出てくる。これらの生徒は「不調和」になる。一方受験しない集団は主に手段と目的のどちらかもしくは両方を拒否するか平凡な成果を手に入れることで、「戦線離脱」か「非妥協」か「反抗」に至る。彼らは「不調和」とみなされる。受験しない集団の生徒には「二次的順応」により、同調を行う者も多い。彼らは「コロナイゼーション」が支配的な適応類型となる。また僅かであるが受験しない集団から「初期の順応」を行う者もいる。彼らは受験する集団と同様、「道具的な従順」や「儀礼主義」をとり、同調を行う。

これらがウッズの提示した適応モデルの概略である。そこで次に、この適応モデルを相互作用論の観点から見直した2章の説明を行う。

4. 適応類型と相互作用論

ここでは、前節で取り上げたウッズの生徒の適応モデルを中心に、それまでの研究の課題と相互作用論的観点の導入と両者の統合が図られる。まずハーマスレイとターナーは先行研究において、「同調」という言葉が、非行や逸脱をしておらず、学校の示す生徒役割を受け入れているものとして一通りに考えられていたことを指摘する。そこでハーマスレイとターナーは「同調」を「学校価値や学校規範の中で成功するための計算された戦略」(p. 31)として定義している。

その上で、ウッズの適応モデルに対し、4つの問題があることを指摘する。1点目は「公的な目標と手段に問題のある状態」である。これはウッズが学校価値の複雑性を無視していることや、目標ごとに異なった適応形式をとり、そのために同時に複数の類型に当てはまる可能性を指摘したものである。2点目は「生徒にとって公的な価値や目標が学校環境の主要な特徴であるとの前提」である。生徒は階層文化やジェンダーのような文化やアイデンティティを持っており、それは学校への適応の仕方と関係する。それらの文化やアイデンティティの影響は明らかになりにくい上、多様である。生徒の学校への対応の形式がこの潜在的で多様な文化やアイデンティティで決まっているというのがそれまでの研究の見解であった。そこで本書では、生徒の周囲の状況にどのような特徴があるのか、そして生徒が周囲の状況にどのように対応しているかについての理論ではなく、生徒の志向性の観察から、研究を行っている。それにより学校の要求への同調や逸脱の点だけでは説明できない生徒がいることを明らかにする。3点目は「適応経歴」である。先に示したように、ウッズは同調者や逸脱者の適応を一般化した、その根拠は不十分であった。ウッズが適応類型を作る際に参考にしたR. K. マートンは、行為者があらゆる適応行動を自由に採用できることを前提としていた。マートンの理論を修正したR. クロワードとL. オーリンは、適応行動が学ばなければならないものとする。その際に他者は特定の適応の採用を促す者ばかりでなく、それを妨げる者も存在するとされる。その具体例として挙げられているのが、試験勉強をするか遊びにいくかのジレンマである。学校における目的の1つである良い成績をとることを達成するためには、生徒は勉強するという手段をとるしかない。しかし、友人関係における目標である、友人関係の維持を行うためには、遊びにいくという手段をとらざるを得ない。ここから生徒の適応について次のような仮説を導く。

いくつかの学校への適応は、空間を作り出す教師と折り合いを付けることを要求する。つまり教育システムや特定の学校では異なった位置づけがなされる可能性もあるかもしれない。私達は実際に、生徒自身がどのように振る舞うべきかの概念だけでなく、社会規範の概念を含むものとして、生徒の適応を扱うべきである。(p. 37)

この仮説の確認のためウィリスの『ハーマタウンの野郎ども』から会話の一部を取り出し再検討を行う。そこで、教師に従順な生徒は自らが持つ志向性を疑うことのできない状況に置かれていることが示される。またそれはある種の制限によって成り立っており、教師がこの制限を守ることで、生徒を管理できているとされる。この制限が守られない場合には「従順」は「非妥協」や「反抗」に置き換わることもであると述べられる。4点目は「目標志向行動についての特

別な焦点化」である。ハーマスレイとターナーによれば、適応モデルというのは一般的な社会学理論であり、決定形成理論の基本形態である。そして目標と手段がそれぞれ単一であったため、その組合せだけでは捉えきれない部分を他の社会学理論で補完する必要があった。だが、それが十分になされてこなかったことを問題視している。

そこでV. ファーロンのモデルを紹介する。ファーロンは生徒間でのコミュニケーションの結果、生徒がその場の状況に対して行う意味づけが、変更される可能性を指摘する。一方状況への意味づけに際し、目標や価値との関係に触れられていないことがファーロンのモデルの問題点とされる。

そしてハーマスレイとターナーはこれらを統合したモデルを考える。そのため、これまで紹介した相互作用論的アプローチの問題点を方法と理論のそれぞれについてまとめている。まず方法上の問題として、インタビューデータに頼る傾向があったことが挙げられる。これは安易な一般化への危惧である。理論的には、行動が行為者の属性やその場の状況のみで決まることが無いとしたのは相互作用論による発見であったと評価した上で、生徒の行動の一般化も必要であったと述べる。生徒が一般的に採用する、特定の適応を、単一の態度を示すわけではないが、行動の集合体として考える。そのとき生徒の行動の一般化が可能となる。このような一般化はある行動によって成り立つ事実の理解には役立つとされる。

これらの結果から、まとめとして、「同調」のより明確な定義が考えられる。それは教師の作る枠組みへの順応である。この枠組みは教師が定めるが、その時々で異なり、また複数が同時に利用されることもある。そこでは自らの立場が繰り返し評価され、その度に状況に応じて志向性を変化させ、志向性を場に応じたものにしていくという作業が行われている⁴。学校における生徒の社会階層的地位や生徒の地位は、生徒が実行することのできた一連の行動や、これらのコストと利益の結果である。だが、これらの要素の影響は、学校を通過することにより、様々に変化する場の特徴にしたがって、乗り越えられ、特徴づけられ、記録することが可能になる。そのため、生徒の意図や動機、行動のレベルで、ここで述べた統合モデルが成り立つならば、学校や、より広い社会の構造的な特徴から、生徒のふるまいのパターンの説明ができるとされる。

5. おわりに

本書では、各章で生徒の学校内の様々な場面での活動が相互作用論的に分析されていた。その際、自分に不都合な状況とどう折り合いをつけていくかという適応戦略が特に注目されていた。本稿で扱った2章は、この適応戦略のうち「同調」に着目したウッズの適応モデルのマクロな理論的分析に、相互作用論のミクロな視点を取り入れることを目指していた。ここからハーマスレイとターナーは、理論的な生徒の分類と、相互作用論の統合を望んでいたと考えられる。現在でもこのような研究はあまり多くない。しかし、中村高康(2011)のようにマクロな分析を量的研究で行い、ミクロな分析を質的研究で行うという試みはある。これは生徒を理論に基づいて分類するか、計量データに基づいて分析するかの違いはあるが、マクロな分析とミクロな分析の統合というハーマスレイとターナーが望んだ方向性であり、今後も同様の研究が蓄積されていけば、教師の生徒理解を助け、教師のより適切な指導実践につながる理論の提案

ができると考えられる。本書はこの可能性を示しており、そのような理論の提示に向けた道標となってくれるだろう。

<注>

- 1 ここで「理論的な分類」としたのは、因子分析による生徒分類は行われているからである。因子分析による分類の場合、各類型に属する生徒の属性等の表面的な特徴の確認だけにとどまり、行動の傾向等、生徒の実態の分析枠組みとして用いられることが少ない。適応の仕方に限らなかった場合でも、理論的に生徒の類型化を行った研究は、大多和直樹（耳塚寛明ら 2002）などわずかである。
- 2 イギリスの中等教育を念頭においた。
- 3 ウッズは従順をさらに2つに分けている。それが「楽観的な従順」と「道具的な従順」である。
- 4 ある目標達成の可能性に対する生徒の評価は、異なった状況で変化するだけでなく、おそらく、異なった目標の望ましさの評価もまた変化する。もちろんジレンマに直面することもある。
(p. 44)

<参考文献>

- Ballantine, J.H. and Hammack, F.M. 2009, *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*, Pearson. (=2011, 牧野暢男・天童睦子監訳『教育社会学——現代教育のシステム分析』東洋館.)
- Merton, R. K., 1957, *Social Theory and Social Structure: Toward the Codification of Theory and Research*, New York: Free Press. (=1961, 森東吾・森好夫・金沢実・中島竜太郎訳, 『社会理論と社会構造』, みすず書房.)
- 耳塚寛明・長須正明・大多和直樹, 2002, 「高校の社会統制の変容——高校生活の変容と高校の社会統制からの撤退」『人間発達研究』25: 13-32.
- 中村高康編, 2011, 『大衆化とメリトクラシー——教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス』東京大学出版会.
- Routledge Taylor & Francis Group, 2014, “Routledge Education Author of the Month, February 2009: Peter Woods,” New York: Taylor & Francis Group, (Retrieved January 20, 2014, http://www.routledge.com/education/articles/routledge_education_author_of_the_month_february_2009_peter_woods/)
- Routledge Taylor & Francis Group, 2014, “What are Routledge Library Editions (RLE’s),” New York: Taylor & Francis Group, (Retrieved January 20, 2014, http://www.routledge.com/articles/what_are_routledge_library_editions_rles/)
- Woods, P., 1979, *The Divided School*, London: Routledge & Kegan Paul.