

私たちはどのように市民育成者になっていくのか

—分野・学校種・環境の異なる人々のフォーマル／インフォーマルな学びに注目して—

How Do We Become Citizen Educator:

Focusing on Formal / Informal Learning of Persons from Different Fields, School Types, and Environments

後藤 賢次郎

Kenjiro GOTO

私たちはどのように市民育成者になっていくのか

—分野・学校種・環境の異なる人々のフォーマル／インフォーマルな学びに注目して—

How Do We Become Citizen Educator:

Focusing on Formal / Informal Learning of Persons from Different Fields, School Types, and Environments

後藤 賢次郎

Kenjiro GOTO

I. 問題の所在

1. 市民育成を社会全体に開こうとする動きと教職の専門職化のせめぎ合い

教職の専門職化や質保証を求める声が大きくなってきている。教師の発達と力量形成を体系的に研究してきている山崎（2012）によれば、2008年度からの教員免許更新制の導入などの動きに対応して、比較教育学の視点から海外の教員評価及び教員スタンダードに関する研究が盛んになり、教員の高度な資質能力、専門的力量的の解明と開発が目指されてきている¹。教員には、他とは異なる職業人としての専門性がある、というわけである。実際、教員は「授業を想定した教科内容知識」と「省察」習慣をもち、「学習者／実践共同体」を組織するという特質が明らかにされている²。こと市民育成に関して言えば、森分孝治などが社会科独自の、固有の役割として科学的社会的認識形成を主張してきた³。

一方で、今日、主権者教育やアクティブラーニング、真正な学習などの流行も相まって、子どもの学びを教室の中の授業で完結させるのではなく、学校全体や現実社会に開いていこうという試みが多く見られるようになった。また、市民育成に携わっているのは、専門性、経験年数、勤務環境・活動環境の異なる現場教師、市民運動家、大学研究者、地域住民…など、多岐にわたる人々であることも再認識され始めている。さらには、2018年3月に新学習指導要領が小学校から高等学校まで出揃ったが、それらの「前文」において「社会に開かれた教育課程」が要請されている。

こうした、市民育成を行う「場」と「担い手」を広く捉えようとする動きと、教職の専門職化が同時に進む中で、コラボレーションも盛んになってきている。学校の授業に外部講師をゲストティーチャーとして招いたり、美術館・博物館など文教施設と連携して見学に行ったりなどである。しかし、これらを実際に行おうとすると、誰が、何を、どうやって（どこまで）教え、責任を持つのかという問題を解決せねばならない。つまり、市民育成を担う他教科・他校種の教師や学外の様々なアクターとの関係、そこでの一社会科教師の役割、そして市民育成の担い手の育成のあり方を問い直すことが必要になる。このようなとき、まずは市民育成を担う多様な人々が市民育成をどう捉え、どう関わろうとしているのか、どう担い手となっていったのか、自らどのように語るのかを丁寧に拾い上げていかねばならないのではないのか。

2. 研究の方針

(1) 教育観を対話的・構築的に引き出す

しかしながら、自身の教育観は自覚されにくい。市民育成に携わっている人々でも、普段から自覚的に、他者に説明しようとしているわけではない。例えば、現在、社会科教育・市民育成実践に精力的に取り組む、学会発表も度々行っている40代の現場教師は、教員養成学部における4年時について、次のように振り返った。

(卒業論文ゼミは) 東洋史を学ばれたというのは、何か理由があるのですかー

いやいや、当時はそんなに社会科教育そのものに、漠然と社会の先生になりたいってくらいだったの。教科教育として学びたいっていうのはほとんどなかったんですよ。部活ばかりやっていたから。で、俺もともと、小中学校からずっと三国志読んでるし。

当時は“なんとなく”社会科教育・市民育成に携わろうとしていた人が、どのようにして現在のようになったのだろうか。市民育成に関する考えを引き出すには、対話的・構築的な調査が求められる。

(2) 調査対象を広げる

また、先行研究の多くは、「社会科」の「教師」(になるつもり)の学生)を調査や考察の対象にして、自他の「(各教科の)目標に対する考え」「信念」「教科・教育観」の省察・再構成の重要性を指摘している(後藤(2012), 村井(2014), 大坂(2016)など)。しかし、冒頭に挙げたように、市民育成の担い手とその場が拡大している状況から、それらを社会科教師と学校教育現場に絞って考えることは、今後実態に合わなくなっていくだろう。

(3) フォーマルな学び, インフォーマルな学び

インフォーマルな学びとは、「教員がおらず、学習者中心で学習が進められていくこと」(Park, 2011), 「非形式(casual)なコミュニケーション, 試行錯誤, 質問, 他者を観察するといった行動」(Garcia-Penalvo, 2012)のことであり、アルバイトやサークル活動, 勉強会・学会等への自主的な参加, 教育現場・職場での同僚との交流, 被教育期の体験などが含まれる。大学での教員養成課程や初任者研修など各種公的・制度的に用意されたフォーマルな学びの他に、このインフォーマルな学びの影響が教育者(教師)の生涯学習, 熟達, 力量形成の点に注目する研究で指摘されており(秋田, 今津, 山崎など), これらに注目する必要がある。

以上に対して後藤(2018)は、教員養成学部)の学生に、自身がどのように市民育成に関わろうとしているか、なぜそのように考えるようになったか、進路選択に注目してインタビューし、仮説的ではあるが市民育成への関わり方を左右する観点を抽出した。しかし、データからは大学の授業や教育実習, 被教育期の経験や在学中のアルバイトなどの影響の大きさが伺えたが、これらフォーマルな学びとインフォーマルな学びとが、どのように関わり合っているのかまでは描き出せていない。

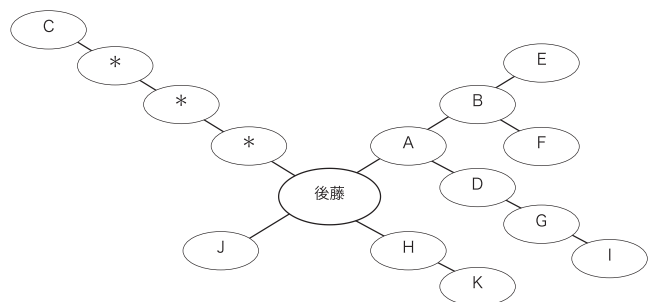
そこで本稿では、調査対象者を必ずしも社会科を担当する教師に限定せず、後述する方法で対話的・構築的にデータを収集し、調査対象者の市民育成観形成過程をフォーマル/インフォーマルな学びを視点に捉えることで、市民育成や教員養成, 市民育成者養成に課題を得ることを目的とする。

II. 研究方法

1. データの収集

(1) スノーボールサンプリング

調査対象者のサンプリングは、発表者と既に親交のある者に「情報量豊かなケースを知っている人びとを知っている人びと」を紹介していただく「スノーボール(雪だるま式)サンプリング」を用いて行った。この方法は、特に複数の分析対象の質的な特質の分析を通して、理論や仮説、傾向を導くのに適している(Bryman, 2008)。知人を紹介してもらうため、職場が同じ、世



*は、別稿「山梨大学教育人間科学部生の社会科教育観の変容と進路選択イメージマップとライフストーリーチャートを用いて」『山梨大学教育学部紀要』第26号、2018、pp.99-118。にて取り上げた。

図1 サンプリングの実際

代が同じ、しかし考え方は異なる…といった緩やかな接点がある調査対象者が得られやすい。

紹介していただいた調査候補者に対し、調査目的、調査内容、調査方法、情報の取り扱いと任意参加の保障等について事前に説明した上で、表1に示す11名の調査協力を得た。この11名から、以下に述べるイメージマップ、ライフストーリーチャートと、それについてのインタビュー記録をデータとして取得した。

表1 調査対象者

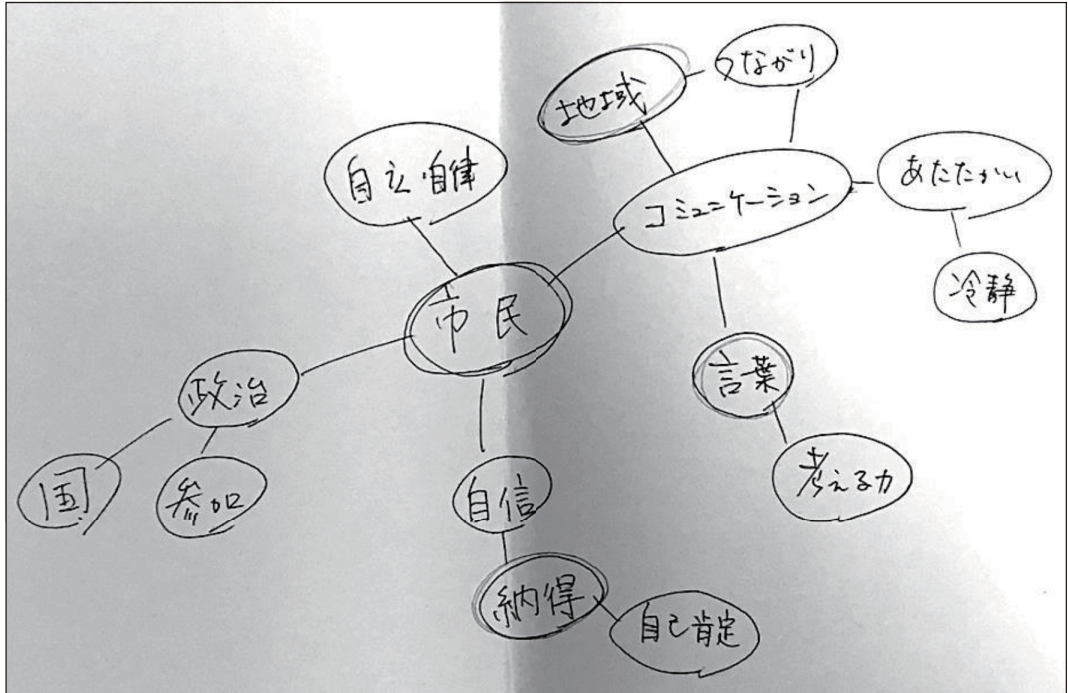
	調査日	年齢(当時)	性別	勤務先	経歴等
A	9/2/2017	26	女性	僻地の公立小学校	社会科教育で修士，全て小規模校で期間採用
B	12/4/2017	28	女性	私立高校（美術）	個展の開催など作家活動
C	12/15/2017	24	男性	IT企業	社会科の教員養成課程を卒業，大人の発達障害を支援する部署の広報を担当
D	12/17/2017	32	女性	僻地の公立小学校	教員養成学部で心理学を専攻
E	12/21/2017	30	女性	私立高校（養護）	県と民間の福祉施設で重度の障がい者を担当
F	12/25/2017	28	女性	私立高校（美術）	個展の開催など作家活動
G	1/6/2018	33	女性	公立中学校（国語）	心理学で修士，市民吹奏楽団に所属
H	3/19/2018	40	男性	国立大学附属中（社会）	社会科教育で修士，学会発表，論文投稿を積極的に行う
I	3/27/2018	33	男性	公立小学校（国語）	学級経営，国語を中心に研究会の立ち上げなどを行う
J	2/15/2019	26	女性	NPO法人	社会科教育で修士，自治体と連携して総合的な学習の時間のプラン等を高校に提案
K	3/15/2019	37	男性	国立大学附属中（社会）	荒れた学校を経験。自身の生徒指導，教科指導を理論的に位置付け発展させるために挑戦中

（2）イメージマップとライフストーリーチャート

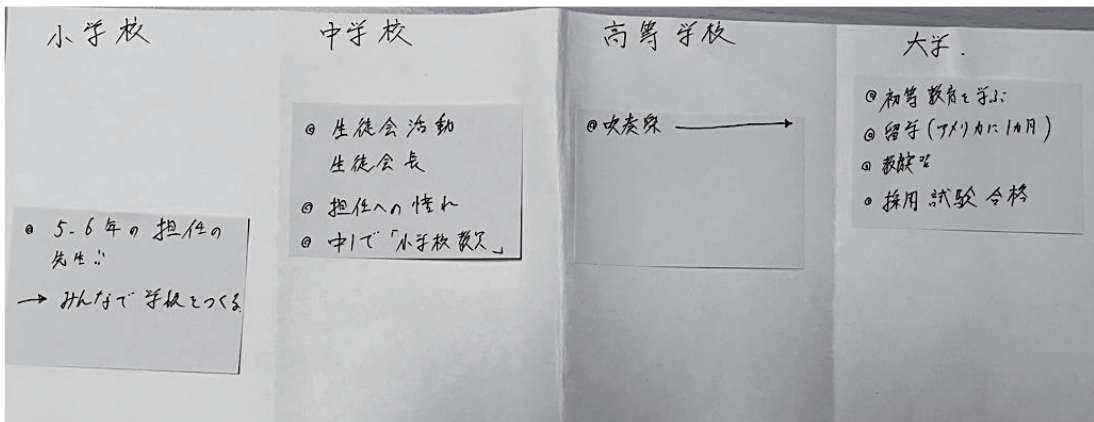
イメージマップとは、紙面の中央に書かれたキーワードから連想・派生する言葉を次々と書き足していくものである。この作業を通して、「自分の思考や固定観念を視覚化し、より明確にそれらを見つめ」たり、「それぞれが持つイメージを比較しあうことを通して、自分の「ものの見方」を客観的に分析したり、多様な「ものの見方」に気付いたりすることができる」ものである⁴。本調査では、挙げてもらったキーワードの中から、特に大事だと思うものをさらに絞って選んでもらった。

ライフストーリーチャートは、人がそれぞれの人生の転機でどのように判断したのかを、時間的な経緯を重視して明らかにする「TEM：Trajectory Equifinality Model」を基にしている。TEMは、人間の行動、選択、経験は多様であり、その径路は複線的に捉えられるが、どこまでも末広がりには多様なのではなく、その場に特有な歴史的、文化的、社会的な影響を受けることによって、ある定常状態に等しく辿りつく（等至線：Equifinality Point）、という考え方を基本としている。具体的にライフストーリーチャートの作成は、横長の紙の横軸に時間軸を取り、縦軸に現在の市民育成に関する立場や考え

(イメージマップで特に重要だとした言葉)と、それと対極的な立場・考えを取る。そこに、現在のその立場や考えに至る上で、特に印象的だった出来事・経験について書いた付箋を貼っていった。



資料1 イメージマップの例



資料2 ライフストーリーチャートの例

(3) インタビュー

以上のイメージマップとライフストーリーチャートのデータは、並行してインタビューを行い、対話的・構築的に作成した。

インタビューは上記の日時で、一人につき1時間から1時間半かけて行った。質問内容は、以下の大枠を用意し、調査対象者がイメージマップとライフストーリーチャートを作成しながら、あるいは参照しながら語ることに応じて、適宜質問を追加して尋ねた。

・あなたが育てたい市民について、イメージマップをもとに教えてください。マップの中で、特に大事だと考えているものは何ですか。実際にあなたがやっている教育実践は例えばどんなものがありますか…など。

・あなたの市民育成観や教育実践に影響を与えたのはどのような出来事や経験ですか。ライフストーリーチャートをもとに教えてください。

2. 分析方法

本稿では、特にライフストーリーチャートをフォーマル／インフォーマルな学びを視点に解釈する。

その際、以下のTEMの概念を用いる。人が人生の経路を進む中で援助的な作用が働くポイントを表す「社会的ガイド (Social Guidance)」, 反対にその作用が阻害・抑制的なものとして影響するポイントを表す「社会的方向付け (Social Direction)」, そして11名を比較することから、共通の経験や状況などのポイントを示す「必須通過点 (Obligatory Passage Point)」である。これらによって、彼らがフォーマル／インフォーマルな学びの経験をどのように意味付けているかの理解を深めることができる。

以上により調査対象者の経験を、フォーマル／インフォーマルな学びを通して、どのようにして市民育成者になってきたかというストーリーとして理解し、その多様性と共通性を指摘したい。

Ⅲ. 調査結果

1. 分野・学校種・環境の異なる人々の市民育成観

市民育成観の全体像は各々個性的なものであった。ただし、イメージマップについてのインタビューから、調査対象者が特に大事だと挙げた各ワードの意味内容を確定したところ、ある程度共通するものがあつた。

表2 調査対象者の市民育成観

	1	2	3
A	他者を思いやれる	進んで学習する	自分で考え, 判断する
B	コミュニケーションを取れる (思いやり)	選択できる	乗り越えられる
C	「私たち」の幸せを追求する, 感謝	自立, 地域	探求, 好奇心
D	思いやり	コミュニケーション	夢, 仕事
E	相手のことを考える力	やりたいことを決める力	気持ちを伝えられる (コミュニケーション力)
F	コミュニケーション力	発信	表現
G	言葉	納得	地域
H	議論	教育	地域
I	人とのコミュニケーション能力	自己肯定感	権利行使の主体
J	民主主義	だれを幸せにするか	持続可能性
K	一緒に働きたい人材 (自分の役割を全体を見渡した上で, 方法を自分で決められる人材)	幅 (人間的な)	主張

(1) 思いやり、相手のことを考える力

市民に求められる力として、11人の調査対象者のうち5人が、他者の立場になって考えられることの大切さを共通して述べた。

A氏は、「まず相手のこと考えて、自分のことしか考えてない子が多い気がして。例えば、相手に言葉がけ一つあっても、それってその子のことと思って言ってんのかなって思うことがあるんですよ」と言う。またC氏は「(自分だけでなく「私たち」が幸せになる上で) 会う人会う人を、常に大事にしてほしい」と、D氏は「やっぱり思いやりかなって思ったので。何か、みんなで一緒に生活していく中で、あってほしいなっていう。今見ている子たち、クラスだと2人なので。やっぱり2人しかいないから、そうですね、道德とか、学活とかでも」と述べた。E氏も「自分の意見ももちろんなんですけど、相手のことを考えて合わせるといふか。お互いを大事にする方向で。尊重させるといふか」と述べた。

半数近くの調査対象者が同様の内容を述べたことから、市民といったときに、自分たちが生活する同じ社会の中には他者がいることと、他者を尊重することとは、市民の姿として広く共有されやすいと考えられる。

(2) コミュニケーションが取れる、気持ちを伝えられる、コミュニケーション力

同じく11人のうち5人が、コミュニケーションができることを市民に求められる力として述べた。

B氏は、

私、思いやりってことを結構、大事にして。そのためには、ちゃんと相手の話を聞いて、自分の意見ばかり言うわけじゃないし、相手の言っていることを否定するわけでもなくて、ちゃんと相手の話を受け入れるということ。話をできる、相手に伝えることができるっていうところで、コミュニケーションは大事ななと思っています。

と述べている。E氏も、「(思いやりは) コミュニケーションをとるのに一番大事ななっていう」「嘘も本当も、黙っている人もいるし、相手に合わせて自分の気持ちじゃないことを話してしまう(人もいる)ので」と述べ、I氏も「(学級経営をする上で) 一番大事にするところですね。他者を理解し、協調し協力するっていう」と述べている。

このように、「思いやる」ことから派生して、思いやるための手段やスキルとして述べているのが特徴である。これらに対して、自身の視野や能力の幅を広げるために、コミュニケーションが必要だと捉えているのがF氏である。

(作品の表現の幅を広げるだけでなく) ~市民としても、~自分なりに何かを発信したり、コミュニケーションとったり、相手に自分を知ってもらうのは絶対に重要だと思います。自分のこと分かってくれる人だけでいいとか、そういう人すごい多いんですけど、そうじゃなくて、何か、もうちょっと広い目で見れたらいいのかなって。

(3) 進んで学習する、自分で考える・判断する、選択できる、自立する、権利行使の主体、夢を持つ

11人の調査対象者が挙げたもので、最も多かったのが、これらの自立的・主体的に進んで何かをすることができる力や態度に関する内容であった。

A氏は「やりたくないって思うものとか正直あるじゃないですか。~そういうのでも逃げないで、取り組んでいくっていう感じかな」とした上で、自身が受け持っている児童を念頭に、

彼は、みんなが楽譜を覚えている中で、一人だけが楽譜を覚えていない。そういうのに、自分か

ら、危機感を持って、何ていうんですか。そこが他者を思いやれていないんですよ。自分ができなくてもいいって思ってるわけじゃないですか。合奏ってみんなで作るものなのに、そういうの考えてないですよ。そういうのに向かって行ってほしい。

と述べた。他者を思いやるために、自分の苦手なことにも進んで取り組む姿勢を期待する、という関係で考えている点にA氏の特徴がある。またI氏は、「いわゆる自治の力であったり、社会の形成者、まあ要は、民主主義的だったりとかなんですけど、やらされているという感覚ではなく、自分には権利があるんだ」と述べている。ここには、受け身ではなく権利を自ら主張する態度への期待も見取れる。

自分で選ぶことと自立を関連づけ、それに伴う「責任」に注目しているのが、B氏である。「メンタルが弱い」「おとなしい」という高校生たちを指導しているB氏は、

自分の人生に責任を持つ、ではないですけど、こう、誰かのせいにしたくなる、誰かのせいにこれはしているんだろうなあっていうふうに思うことがいろいろあって。～いろいろ考えた上で、自分で何が正しいのか、自分はどれを選びたい気持ちなのかっていうのを、ちゃんと考えて選んで欲しいなっていうふうに思っているんですね

と述べた。またC氏は、自立は孤立ではないと考え、「自立って、何か一人で生きていくというよりかは、誰かに頼りながらも自分らしく生きていく人っていうのは結構自立しているなって思っていて」と、支え合うことで自立できている側面にも触れている。

(4) 表現, 言葉

コミュニケーションについて、より具体的にその大切さを述べたのが、F氏とG氏である。F氏は、

～どんどん発信していけば、そういうのって表現にもつながっていくし、その表現することによって、こう、周りの人たちもきっと感化されてしてくれたり、逆に反対意見もたくさんあると思うんですけど。

このちっちゃい学校だけで、すごい視野って狭くなるのに、自分が住んでる〇〇県が、自分の世界だと思っちゃうから、そうじゃないんだっていうのを含めて、コミュニケーション力とか、発信とか、表現っていうのは、大事ななあ。

と語った。またG氏は、

国語の教員であることもあるんですけど、やっぱり世界を知って言葉でいろいろ考えてっていうところがあるので、いろんな言葉で、出会って欲しいなということとか、なんでもヤバイで済んじゃう昨今…～単純なことじゃない、心のひだみみたいなものを表す言葉というものをうまく使って、あとは言葉にならない部分っていうところにまで思いを馳せられるように、市民っていうとあれですけど、人になってもらいたいなあ。

と述べた。両者に共通しているのは、他者とコミュニケーションをとることで、またその際に多様な表現や言葉を介することで、視野を広げ物事の多様な側面に気づけることを重視している点である。

(5) 自己肯定感, 納得

G氏とI氏は、個人の自立を支えるものとして、自分の存在を肯定的に認められることを市民の要件に挙げた。G氏は、

心理学を専攻したので、病院とかで働きたいなあって思っていたんですけど、～やっぱり何かそういう子たちって納得してない、自分に納得してないというか。あの、ダメなところもある、そんな自分もまあまあいいかなって、思って社会に出て行って欲しいというか

と述べている。I氏も、「自分自身の良さ、可能性を知るとか。前向きな感情ですね」と述べている。

両者は、自身の欠点や短所も、前向きに捉えることが重要だと考えている。

(6) 民主主義，議論，主張

これまで取り上げてきた市民の要件の基調になっているものとして、主張と民主主義，議論を挙げたのが、K氏と社会科教育で修士を取得しているH氏とJ氏である。

社会科教師であるK氏は、STAP細胞の存在をめぐる議論を引き合いに出して、

主張ができなかったのもはやないことになっているっていう。っていう出来事から、主張ってすごく重要だっていうか、ここで根拠だったり、意見も含めて、相手を納得させられる、社会を納得させられる主張っていうのはすごく重要なんじゃないかなあと思って。

と述べた。J氏は、

民主主義ってすべての言葉を包括していて、一人の人が自分のことを主張できる場を提供することもそうだし、それを受け入れることをどういうふうにしていくか、全員で考えないといけないもの、というふうな、場、機会のあり方としての言葉であったり自分がどうあるべきかって言葉であったり、全てを言っているのではないかと思っています。誰か一人のための社会を作り出すだったり、何か場を作り出すのではなくて、それぞれの人たちが、それぞれ、我慢をするけども幸せであるようにっていう。っていうようなものを作り出すような概念として、すごく大切だなあと思っているというところです。

と、民主主義という概念が持つ包括的な意味や、それが保証している個人一人一人が自立的に意見を言える権利などを重視している。

H氏は、

(民主主義社会には)方法としての議論というのは欠かせないだろうと思っています。そうしたことはほっとらかしとつても身につかないので、それは教育という、やっぱり意図的な、目的的な、働きかけを通してしか育成できないものではないかと思っています。

と述べ、民主主義社会は、またそれを担う市民に期待される議論する力は、放っておいて作られたり身についたりするものではないと、教育の重要性を強調している。

(7) 地域 (コミュニティ)

G氏とH氏は、市民には地域が必要だと述べた。

その理由として、G氏は

私の出身の〇〇市とかの、～地域というのがすごく濃い。～何かそういう、血の繋がりとかはないけれど、地域の繋がりがみたいなものって、すごい、いいなあと思って。市民って思ったときに、私も今〇〇市市民吹奏楽団っていう地域の吹奏楽団に入っていて、家庭でもない、職場でもない、

コミュニティがそこにあるっていうか。そういうのは、煩わしさもあるんですけど、何かちょっと、大事なあななんて。

と述べるように、自身の抛りどころ、帰属意識の源となるものとしての地域が重要だという。

一方H氏は、

そして、その時に、具体的な事象を通して学んだことが具現されていく、というものとして地域。何か対象物がないと、彼らは教育を受けても実現する意義なりなんなりを見出せないの、そのためにはやっぱり、まずは地域。

と、市民を「育てる」「教育する」という観点から、具体的な現実の社会としての地域の必要性を述べている。

以上のように、分野・学校種・環境の異なる人々の市民育成観には、他者への思いやり、コミュニケーション力、自立的・主体的に思考・選択・判断できることを重視する、といった共通点が見られた。一方で、コミュニケーション力を掘り下げ表現や言葉に注目する回答もあった。社会科教育に携わる者は、以上の市民の要件の基盤としての民主主義、議論、主張、さらにそれらを育む教育と地域を挙げ、より原理的な次元で回答するなど、専門性によると考えられる違いもあった。

2. 市民育成観形成に影響を与えた出来事や経験

では、こうした考え方は、どのような出来事や経験によって形成されたのだろうか。分析の視点として先に述べた、調査対象者にある程度共通して見られた経験である必須通過点は、(1) 被教育期：「他者」との関わり・学級集団作り・交流、(2) 大学在学時：大学の授業・大学外での経験・教育実習、(3) 教育現場に出てから(就職後)：子どもの多様性、挫折を乗り越える経験、自主的な教育・研究活動、子育て、を抽出することができた。これらに関して、それぞれの調査対象者にとって教育観形成を抑制するような経験を社会的方向づけ、促進するような経験を社会的ガイドとして抽出している。

(1) 被教育期

① 「他者」との関わり(社会的ガイド)

C氏は、虐待と貧困から非行に走っていた自分を更生させてくれた恩師や母、友人について話した後に、

すごく自分だけでは生きていけないっていうのをすごく実感したんで。ちょっと自分とは距離のある人でも助けてくれるっていう意味合いで、大事にしたほうがいいじゃんね、と思うようになっていったんですね。(破線筆者)

と語り、これがC氏の「私たち」の幸せ、自立、感謝を重視する考えの元になっているという。

またB氏も、

人間関係のもつれをきっかけに、保健室登校になってしまって。～そこで初めて他者っていうものについていろいろ考え始めることができたと思うんですよね。まずいろんな考え方を知る必要があると思って。でまあ、良い悪いは、その時の価値観というか状況によって変わるので、とにかく全てのいろんな人が考えていることを全て受け入れられるようになろうと思ったとかして。(破線筆者)

と述べ、これがコミュニケーション、思いやりを重視することにつながっている。

② 学級集団作り、交流（社会的ガイド）

I氏は、小学校時代の恩師に影響を受けたといい、

5,6年の担任の先生が、あの、何ですかね、学級を作るのはお前たちだ、みたいな。とことん話し合って、考えさせられたっていう。自分たちでこんなふうにはできるんだみたいな気持ちになってたんですよ。で、それがすごい楽しい。話し合って決めてくって楽しいっていうところが、何でしょう、僕の一番の原体験です。それが教育観につながっているんだと思いますね。(破線筆者)

と語り、これが「コミュニケーション力」と「権利行使の主体」を挙げる理由となっている。

E氏は、

(中学時代に)障がい者の施設に行くっていうのがきっかけで、広がったのかなあ、自分の中で。障がい者と会っていく中で、自分の中でプラスっていうか、楽しかったなっていう記憶が、ストレートに物事を伝えてくることに、すごく嬉しかったりした記憶があります

と述べ、氏が重要視している「気持ちを伝えられる」ことのもとになっているという。

こうした「原体験」が、それぞれが考える市民の要件の基盤になっているわけである。

③ 家庭環境

C氏のように、虐待や貧困という家庭環境によって非行を繰り返し、周りの助けで更生したという経緯と対照的に、J氏は、両親ともに社会科教師の教育一家に生まれた。食卓では、政治や時事的な話題が多くのおぼたり、選挙に連れて行かれたり、「社会科っていうのに対して精通している家だなという自覚があつて」と振り返った。そのため、社会を作っていくためには教育や学問が欠かせないこと、自分たちが参加する必要があること、それらに応えるのが学校であることを早いうちから感じ取っていて、「市民っていうところに焦点を当てた時に、私は割と中学校で出来上がってます」という。

(2) 大学在学時

① 大学の授業（社会的ガイド）

B氏は、大学の授業で学んだ内容が、被教育期に言葉にできなかつたり位置付けられなかつたりした経験を、理解することにつながったと語る。

教育って、結構哲学とか思想をすごいこう、いろいろあるじゃないですか。で、そこでの考え方っていうのが、本当にこの、私が中学校の時の、思ってたことが、いろんな形で繋がってきて。絵に向かう姿勢っていうのと、自分が誰かと向き合う姿勢っていうのが、それは同じことなんだっていうのが、私の中で繋がったんですよね。

同様にE氏も、養護教諭になるための専門的な内容を学ぶ中で、

やっぱ、養護だったんで、カウンセリングの勉強がすごい多くて。あの、生徒に関わる、何だろうな、準備だつたりとか、考え方とか。～大学に行って、授業の一環でそういう意見の交換だつたり、発表だつたりするのを聞いて、すごく影響だつたり、世界が広がった気がします。

といったことを経験し、自身の物の見方が広がったことを挙げている。

大学の授業での意見交換や発表など非日常的な学びは、二人にとって当時は理解できなかったことを言語化したり、自身の思考の幅が広がったりすることにつながっている。

しかし、これらの大学など養成機関での学びの経験は、コミュニケーション力や他者を思いやることなどの市民育成観の“中身”と繋げて語られることはなかった。ただしJ氏は、大学院で指導を受けた研究室で学校以外の場で共同する機会に恵まれ、「教育について考えている方々がこれだけたくさんいる」と思ったのと同時に「でもそういう人たちがなかなか学校に入りづらい現状もある」「もったいない」という問題意識が生まれた。この現状を改善し、民主主義社会を築いていくためには、学校も教師も変わっていかねばならない。そこで、学校と社会をとりもつコーディネーター、というわけである。市民育成、民主主義社会の実現を目指したとき、その主要な場である学校を良くするために、社会とつなぐことを視点に教育観が構成されているのが、J氏であると見ることができる。

② 大学外での経験

むしろ、市民育成観形成と絡めて多く語られたのは、大学の授業ではなく、アルバイトやボランティア活動など、実社会での経験＝インフォーマルな学びだった。

大学生時代に居酒屋でアルバイトをしていたF氏は、

バイトってというのが自分の中で、気持ちを整理できたり気晴らしになるポイントだったんですけど。そこのバイト先に来ているお客さんたちが本当にいろんな人が来ていて、個人経営の居酒屋だったので。そういった人たちと知り合ってすごい視野が広がって。

バイトのお客さんに、そういう、ちょっと相談をしたんですよ、周りはそうだけど、自分はやりたいことがたくさんあるから、それをやりたいと言ったら、やりたいことは全部やれて言われて、就活とかして、ちっちゃく終わるんじゃなくて、やりたいことがあるんだったら、ちゃんとやりきって次のことをやったり、同時進行でやれるんだったら、やりたいことは全部やったほうが、自分の人生たかが80年とかそこらなんだからって言われて。

と、進路選択や教育観に影響を与えたのは、アルバイト先の人生経験豊富なお客さんたちで、これが自身の視野を広げる表現とコミュニケーションを重視する理由だという。

同様にG氏も、相談員やメンタルフレンドのアルバイト先の子どもの様子から、進路選択にも影響を受けたのと同時に、イメージマップに挙げた「言葉」や「自己肯定感」の大切さを学んだと答えた。

週に1回、相談員として相談室に行って、一回1000円みたいな感じで行って。その時に、ふと病院で働こうかなと思ったんだけど、この病院に来る子ってやっぱ一握りで。その前段階の、学校現場っていうか、そういうところで生徒と関わった方がより多くの子たちと関われるのかなあと思って。

～で、学校の、国語の先生になろうかなっていう風に思いました。なのでやっぱりそういうところがあるので、言葉の大切さとか、何でしょう、心理って言ったらあれですけど、心の自立みたいなところで、自分もなかなかいいなっていう風に思ってくれたらいいなあっていうところに、大事にしたいなっていうのが私の根底にあるのかなあって思います。(破線筆者)

③ 教育実習（社会的ガイド／社会的方向づけ）

教育実習は、調査対象者によって、教師になる意思が強まった者もいれば、後の経験から悩みや戸惑いとなった者もあり、異なる形で位置付けられている。

G氏は、「国語を教えるっていうか、考えさせるっていうか、本当に、授業者のさじ加減で結構変わっ

ちゃうっていうところがあったりして、難しかったんですけど、難しいなあと思いながら、これは面白いなあという風に思っ」と述べている。

F氏も、

教育実習の時の生徒が、進路とか制作とかで悩んで、相談に乗ったこととかもあったんですね。～やっぱ悩んでいた生徒たちの話を聞いていると、ああ私もこう思ってたなあとか、私は美大でこうだったよとか、学校卒業してこうだったよっていう話ができる。～（先生と呼んでくれたことが）何かすごい、言葉にできない感慨深いものが、すごい、心の中にあって。

と述べている。ただし、大学の授業と同様、コミュニケーション力や他者への思いやりなど、市民育成観の“中身”への影響の点では、教育実習と絡めてはどの調査対象者からも語られなかった。どちらかと言えば、教育実習で授業実践の面白さに気づいた経験や生徒との触れ合いは、教師として教育に関わることの意識を高める、ガイドとなっていると考えられる。

一方、後述するように、初任校で児童の対応に苦労したA氏などは、教育実習では学べない学級経営の難しさを指摘している。

教育実習の少ない期間で、なりたいて思う方もやだし、これでなれない、諦めるって方もちょっと違うなって思っ。あれって、担任の先生が作っている教室の、一角の中に私たちが入るだけなので。それって、あなたが作り出したものではなくて、その先生が作り出したものじゃないですか。その中に放り込まれて、ああここが良かったって思うことはもちろんあるかもしれないんですけど、何か完全に、私教員になれるかもって自信につなげるのは、は？って思っ。～だから実際に働いてみて、決めて欲しいって思っ。(破線筆者)

同様にI氏も、

ある意味では一番良い部分をね、見さしてもらいましたね。～でも、実習って誰かが作ったクラスで、やるから、当然うまくいくに決まってるわけなんですよ。ところがあの、大学出て、じゃあ、春休みもなんとなく過ごして、いざ着任して、はい3年生の担任ですと言われて、教室入るわけじゃないですか。正直に何をどうしていいかわからないと。(破線筆者)

と語った。

A氏とI氏は、教育実習を行った当時は他の調査対象者と同様に、自身の教育観や進路がある程度方向づけられたかもしれない。しかし、教育実習で「一番良い部分」を見た経験は、学校現場の難しい状況から目を逸らしている点で、現在の両氏の教育観からするとネガティブな位置づけとなったのである。

(3) 学校現場に出てから(就職後)

① 子どもの多様性(社会的方向づけ)

多様な子どもへの対応の難しさや、またそれが集団となった時の学級経営の難しさは、調査対象者の多くが述べた。

とりわけ、A氏は「今持っている子がそうだからそうかもしれんですけど」「今持っている子は～何か進んでやることがないんですよ」「でもあの子に関しては、…」といった言い回しが多く見られ、具体的な子どもの実態と切り離して自分の教育観はこうだという回答はしなかった。

同様にD氏も、「今見ている子たち、クラスだと二人なので」「そうですね、今の職場の子どもと、こ

れまでの子どもたちを思い浮かべながら（イメージマップを描いた）」と述べている。両者は常に自身が受け持っている個々の児童をイメージして、その児童が市民としてこうなってほしいという言い方で答えていた。

このように両者は、イメージマップとインタビューへの回答には、各教科の目的や目標、指導方法、大学在学時まで学んだことではなく、学校現場の多様な実態（一部は被教育期の経験）を関連付けて答えていた点に特徴がある。

対照的にG氏は、子どもの実態に応じるところは当然あっても、教育観はブレないと答えた。

いろいろなものがコロコロ変わったりしたりする中で、でも何か、どんな風になっても、目の前に来る子がどんな子が来ても、なんか、大事にするところだけは絶対ブレないようにしたいなと思うのが、やっぱり言葉っていうところ、自分にこう、自己肯定をしてもらいたいって部分なので。

同様に、H氏、I氏、K氏も、ブレない考え方や原理・原則を持っていることを強調した。

② 挫折を乗り越える経験—原理・原則の発見—（社会的ガイド）

ただし、G氏が学部時代の相談員のアルバイト経験を通して形成した教育観を貫いてきたのに対して、H氏、I氏、K氏は、やはり難しい学校現場を経験し、自ら学ぶ中で教育観を形成してきた。H氏は、

まあ、若かったのもあって子どもが言うこと聞かないし、学校が大変だったっていうのもあって、まあ、打ちのめされて、これでいいんだろうかと。楽しくないですね、仕事もきついし。で、授業を教えるっていうのは理論があるんだと。方法があるだっていうのを教えていただいて、月一回、1時間ちょっとかかるんですけど、〇〇市民センターに出向いてですね。千本ノックを受けるといって、時間かければ子どもたちも、まあ、授業楽しんでくれるし、そうなるこっちも楽しいってことが分かったのもこの時でした。

と、社会科の勉強会に参加したことを契機に挙げている。

K氏は、荒れた学校を複数経験し、生徒指導で少しずつ頭角を表す中で、イメージマップに挙げた「一緒に働きたい人材」「人間的な幅」を重要と考えるようになったという。しかし、教科の指導は自身でも満足ができていなかったため、研修制度に応募し自ら学ぶ機会を求めた。この研修によって、自身の経験的な教育観が言語化されたのだという。

まだ僕にはこの時点では理論武装もないし、もう、言われればなしなんですよね。で、研究主任にこれじゃできないって言ったところで、もう、頑張ってくださいとしか言われぬ。だから、結局、言えない自分と、結局誰も何も言えないから、苦しい教師集団。結局それで、研究授業させられて、公開授業打って。上手くいかなくて、中学校何やってんだみたいなご指摘がポンと出てくる。これじゃいけねえ、誰か物が言える人間が学校にいないといけぬと思って、研修に行ったっていう、このつながりですね。

～僕は研修、派遣研修員として、一年間、社会科の授業作りを学ぶために附属に入って、その時の担当がH先生で。結局その社会科っていうのが、社会に直結していて、議論無くして成立しないとか、社会科のそもそものところに出会ったことで、それこそ、最初に言ったんですけど、今まで自分がやってきたことの、正しかったこと、理論的にも感覚的にも、ああこれをやっぱりやり続けていくべきなんだっていうことと、そうじゃないことを、明らかに整理できたっていうのが2018年。（破線筆者）

また、I氏も、

一切通じない。何してもダメだった。～この教頭先生が学べと、校長先生もね、学ばんとダメだつて。～二度とこういう何ですか、学級崩壊はごめんだって思っで、そっからですね。～片っ端から研究会、セミナーに出る。他県、県外問わず行き、書籍を買いまくるんですよ。で、読みまくって、共通点を挙げていきました。おそらくこれが原理原則だろうって見えてきたんですよ、そこを外さなければ、成り立つてことにも気づいたんです。

と述べている。3氏は共通して、このような難しく厳しい教育現場の中で学んだり、それによって自身の教育経験を位置付け直したりしたことを、市民育成観の背景として述べていた。

③ 自主的な教育・研究活動－教育観のアップデート－

ただし、原理原則を持つことは、どの児童生徒や学校現場にも自身の教育観を押し付けるということではない。

H氏は、「～この頃の、ある理論使っで授業作るっていうことではもう満足しなくなっで、それでは足りないからこんなことがしたいとか、こんな理屈持ち込んでやってみたいとかいう」というように、新しいことに挑戦し続けたいとを考えている。

I氏は今後教員の大量退職の時代を迎えるにあたり、若手教員の育成が最重要だと述べた上で、

僕は国語教育が教科でいうとメインでやっでいるので、国語教育探求の会っでいうのがあっでですね、～全国に支部があっで、それ〇〇県の立ち上げをしました。～で、学級経営と教科教育を融合させようっでいうのが、〇〇県のメインですかね。スキルのな、国語の授業作りの講座を20分くらいやっで、で、僕の方で学級経営の講座をやっで、模擬授業をやっで検討して、みたいな。

と、中堅としての「使命感」を持っで、有志の勉強会・研究会を立ち上げ、学ぶ機会を自ら作っでいる。

K氏は、自身がイメージマップに挙げた「主張」も、時代や社会からの要請によっで、変わる可能性があると述べる。

こっちが高まれば高まるほど。こっちも絶対高まっでくると思っで。うん、ここが、どうなるかなっでいう。今はだけえ、日本人が喋らないことが、badと思わっでいるくらい、もう絶対将来的には揺り戻しがくるので。

このように、H、I、K氏が行っできた自主的な教育・研究活動や、今後の見通しから示唆されるのは、それらによっで指導法はもちろん、そのもとになる市民育成観などの教育観も、今後更新されっでいくことである。

④ 子育て

私生活におけるライフイベントも、市民育成観に大きな影響を与えっでいることが、とりわけH氏からの回答で明らかになっでた。H氏は、育児休暇を取得したのだが、

～まあ当時大きく新聞で取り上げられたりもして。男性の育児休暇とかいうので。まあ社会的な問題としてはかなり大きいテーマなんだなっでいうのはかなり身をもっで実感しました。で、一方で、それがあっで、今じゃあ何か変わっでたかっでいうと全然変わっでないですしね、世の中。

もう何年になるのかな、僕がお休みをとってもう5年、6年になりますけど、何も変わってないですね、世の中、とも思います。それだけやっぱ世の中って変わらないんだなって、難しいんだなって思いました。

と言うように、放っておいては社会は変わらないこと、それを担う市民は育たないことを身をもって経験したことから、「教育」を市民育成観のイメージマップに挙げたのである。

IV. 整理と考察

以上のように、11名の調査対象者には、緩やかながらも市民育成観に共通して影響を与える出来事や経験となる必須通過点が見られた。それをフォーマル／インフォーマルな学びを視点に仮説的なタイプに分けた上で、考察を行う。

図2は、横に時間軸を、縦にフォーマル／インフォーマルな学びを設けている。図は全体として、右側から左側にかけて時間の経過とともに、フォーマル／インフォーマルな学びからの影響を受けて、市民育成観が形成（社会的ガイド「→」）／形成が抑制（社会的方向づけ「▶」）されていくことを表している。

以下、このモデルを用いることで、市民育成観の形成過程のタイプを視覚的に表すことにする。なお、各タイプには当てはまる調査対象者を挙げていますが、厳密には複数のタイプの特徴にまたがっていることも考えられる者は、（ ）に括って表した。

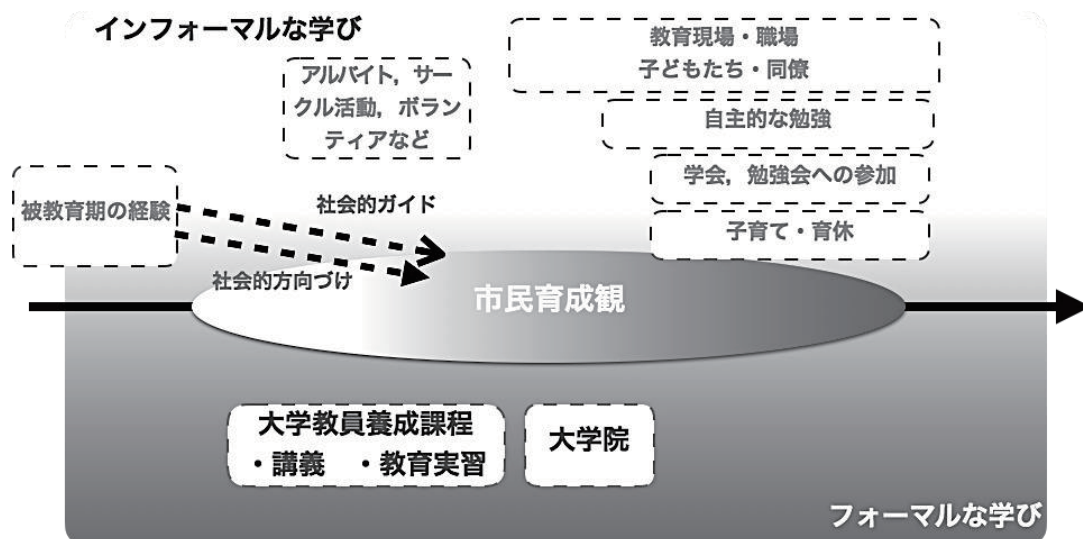


図2 市民育成観の形成過程の仮説的モデル

1. 現場適応タイプ

このタイプは、A氏、(B氏) D氏が当てはまる。被教育期の経験や、大学での学びよりも、学校現場と児童・生徒の多様な実態が市民育成観に与える影響が大きい。教育観は自身が受け持っている個々の学校現場の児童生徒と切り離されず、“その子どもが”こうなってほしいと考える。

A氏とD氏は同じ僻地の小規模校に勤務しており、共に、山村留学で他県からその地域にやってきた家庭の子どもと、主張の強い保護者の対応に苦勞することもある、と述べている。こうした勤務校の環境もあって、個々の子どもに根ざした教育観が形成されていると考えられる。B氏も、もともとは作家活動のほうをメインにしたかったが、勤務先の高校の生徒が、自分がかつて経験した人間関係から

くる精神的・内面的な課題や作品作りの悩みを抱えていることが分かってきて、徐々に使命感のような気持ちに強まってきたのだという。

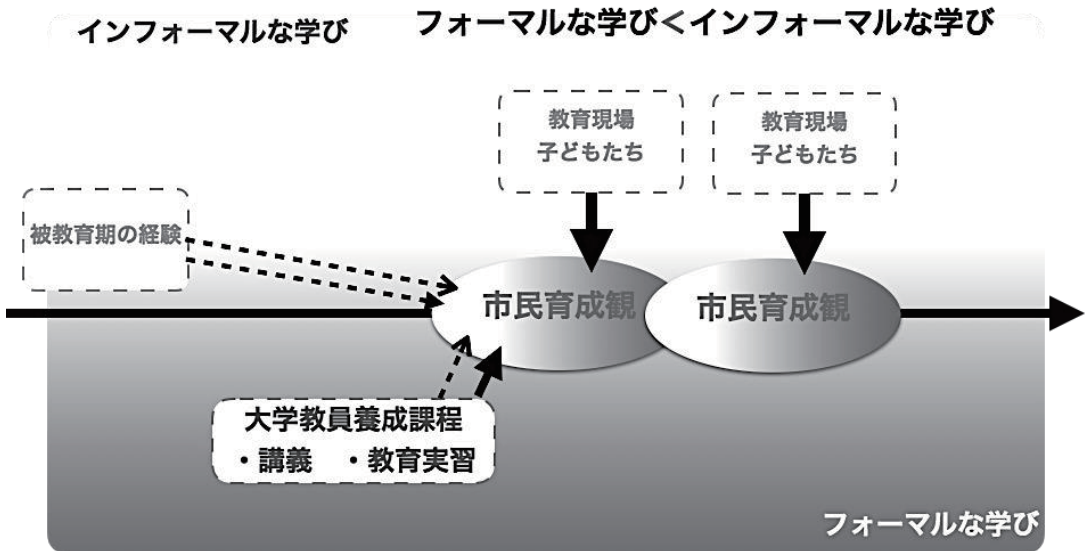


図3 現場適応タイプの市民育成観形成過程

2. 応用・吸収タイプ

このタイプは、C氏、D氏、E氏、F氏、G氏（B氏、J氏）が当てはまる。被教育期の経験や、大学・大学院、専門学校での学びとサークル、アルバイト等、フォーマル／インフォーマルな学びの両方の影響が大きいが、教育現場に出たり社会人になるまでには中核的な教育観が形成されている。個々の教育現場や子どもたちの実態に応じて取り入れたりするものはあるが、現状大きくはブレないと考えている。

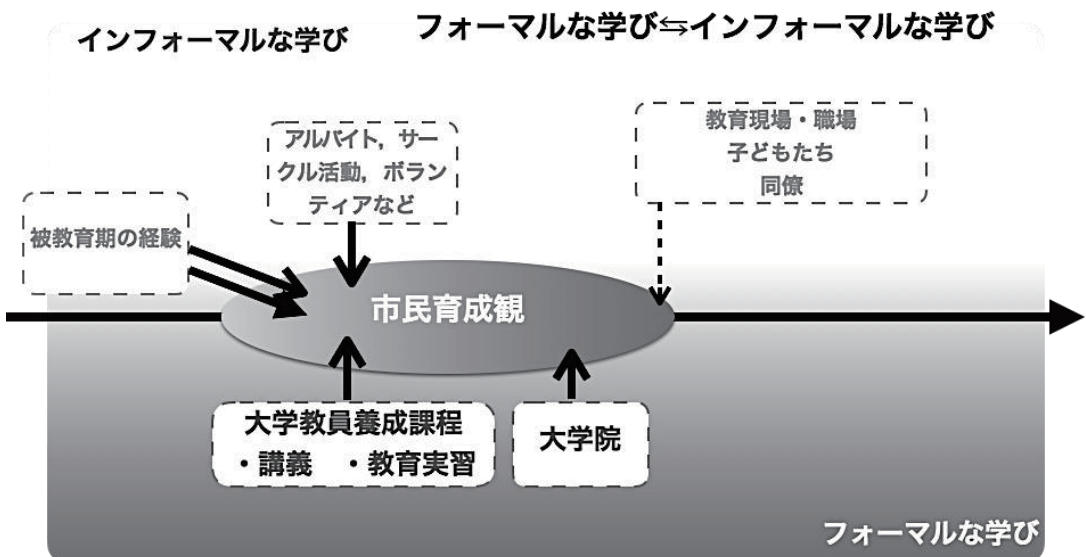


図4 応用・吸収タイプの市民育成観形成過程

例えば、C氏は虐待や貧困のため非行に走った時期を乗り越えた経験や、大学時代の学生団体の活動など、インフォーマルな学びが大きく影響していた。また、E氏は、相談員とメンタルフレンドのアルバイトのように、インフォーマルな学びの影響もありつつ、大学院で心理学を学んでいたことも多く言及していた。J氏も、家庭環境が社会科や社会、政治参加について身近だったこともあるが、やはり大学院で学校現場が社会に十分に開かれていない教育課題を知ったことが大きかった。

そして、このタイプの調査対象者の語りとして、学校現場や職場での苦労や挫折は、少なくとも本人の口からはほとんど聞かれなかったことに特徴がある。

3. 内省・アップデートタイプ

このタイプに当てはまるのは、H氏、I氏、K氏である。被教育期の経験や大学での学びの経験もあるが、それまでの教育観は「ぼんやり」していた。しかし、学校現場に出てからの苦労や、その解決に向けた自主的な勉強、研究会への参加、大学院で学ぶ中で見出した「原理原則」や、それまでの経験が位置づけ直されたことが、市民育成観の形成に影響を与えている。また、社会や時代からの要請に応えようとする中で、学会や研究会への参加、立ち上げなど、新しい学びを得る機会を自ら作り出していることから、今後も市民育成観が変容したり、アップデートされたりすることが考えられる。

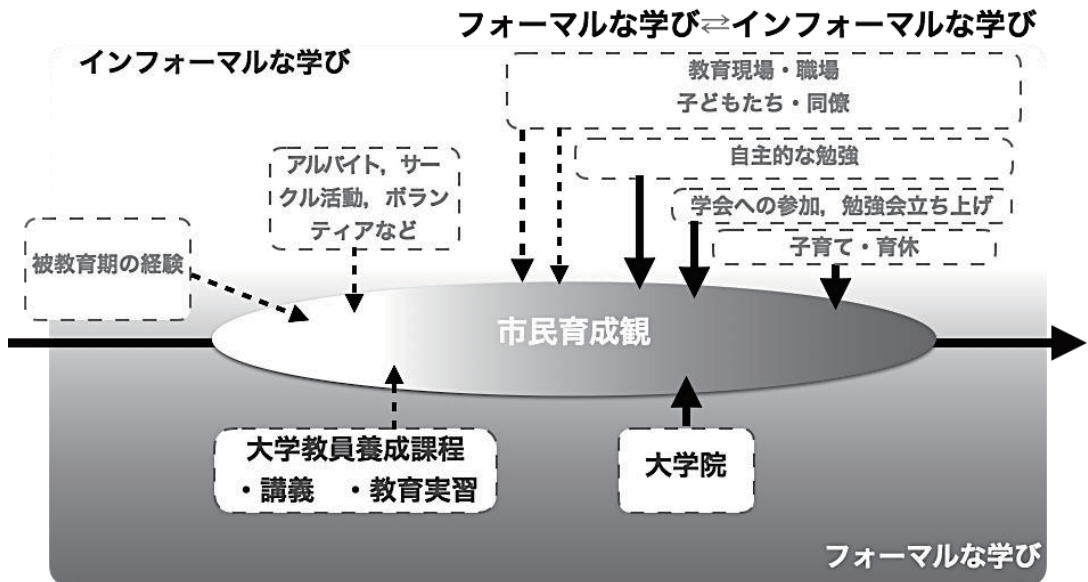


図5 内省・アップデートタイプの市民育成観形成過程

4. 考察：市民育成観の形成過程の3モデルが示唆する課題

最後に、市民育成観の形成過程の3つのモデルから、今後の市民育成や教員養成課程、教師教育、市民育成者養成に示唆する課題を引き出した。

(1) 現場適応タイプの示唆する課題

このタイプは、個々の実践現場において求められる知識や技能を、試行錯誤をしながらその都度習得していくという点から見ると、いわゆるOJT的なキャリア形成モデルと見ることができる。しかし、一方でこのタイプは、現状、一定数の教員には大学教員養成課程や教育実習で学んだことや、大学院での研究はあまり学校現場で活用されていない／活用することが難しい（あるいはリセットされている）こと、言い換えれば、多様な実態に対応し子どもを市民に育てるビジョンを身につけるには現場でまとまった経験をするしかないことを示唆している。各教科の目標や教育内容などは、公教育の性

格上、個々の子どもや学校現場の実態とはある程度切り離されて設定されており、そのため大学の教室で習得することは十分可能である。それに対して、人間形成や態度形成などを含み、個々の子どもの理解や現場での対応力など実践知にかかる比重が大きい点に、市民育成を担う人材の養成段階の難しさがある。

ただし、このように3つのタイプに市民育成観の形成過程を整理したが、市民育成観の形成時期と期間には幅があり、そのためそれぞれのタイプは全く異なるものではなく、関連・連続する可能性がある。つまり、現場適応タイプは内省・アップデートタイプの過渡期にある人を表していると見ることができる。その場合、現場適応タイプのA氏は、正統的周辺参加のように⁵、僻地の小規模校という状況に新参加者として入り込み試行錯誤しつつも、今後大学院での学びが活用出来るようになるなどして、H、I氏のように内省・アップデートしていくかも知れない。

(2) 応用・吸収タイプの示唆する課題

他に比べて、フォーマル／インフォーマルの学び両方の影響が大きく、教育現場に立ったり社会人になるまでには教育観がほぼ確立している、早熟なタイプである。しかしJ氏以外は、教員養成課程や実習のフォーマルな学びの、市民育成観の“中身”の形成への影響は見取ることができなかった。調査対象者へのインタビューの限り、学部教員養成課程における授業や教育実習などフォーマルな学びは、コミュニケーション力、他者への思いやり、民主主義など市民育成観の“中身”には大きな影響を与えていない。それよりも、被教育期の経験や、アルバイト、教育現場での苦労、それを乗り越えるための自主的な勉強や学会・研究会への参加など、インフォーマルな学びをインタビューでは引き合いに出していた。つまり、現状はフォーマルな学びは市民育成観の形成を促したり更新したりする原動力や補助輪のようなもの（教員志望の意思が強まる、これまでの視野が広がる）として機能し、インフォーマルな学びは市民育成観の中身（どういった資質が重要か）に影響を与えていると見ることができる。このことは、教職の質保証と専門職化・高度化に向けて教員養成課程の改善が推し進められながらも、市民育成の担い手が拡大する狭間で、どのように捉えられるべきであろうか。市民育成に携わる教員、あるいは社会科教員は、また学校の教員以外の市民育成の担い手は、今後も現状のようにフォーマルな学びの外で自身の教育観を構築し、専門的な知識や技能を身につけていくのだろうか。

(3) 内省・アップデートタイプの示唆する課題

このタイプに当てはまるH氏とI氏は、自身の教育観をアップデートしたり、それが促される学会や研究会・勉強会へ参加してきた。しかし、それらの機会を自分だけで作ったわけではなく、きっかけとなる指導助言を行った先輩教員や、管理職の存在があった。それは、インフォーマルな場においてである。そこで論点となるのが、フォーマルな学び／インフォーマルな学びにおける、メンター的な教師教育者、言わば市民育成者教育者の役割についてである。H氏やI氏のような反省的な実践家には、こうした偶然あった人的資源に頼ったり、それが無い場合は自力でなるものなのだろうか。この点を踏まえると、現状、フォーマルな学びである教員養成課程における教師教育者＝大学教員の役割は、どのように考えるとよいのだろうか。

V. 今後に向けて

本論文は、調査対象者を必ずしも社会科を担当する教師に限定せず、対話的・構築的にデータを収集し、11名の調査対象者の市民育成観形成過程をフォーマル／インフォーマルな学びを視点に捉えることで、市民育成や教員養成、市民育成者養成に課題を得ることを目的とした。

その結果、市民育成観の形成過程に緩やかな共通点を抽出できた一方、個々の市民育成観の形成過程や因果関係は大まかな整理にとどまった。今後は、第一にTEMに基づいた分析を精緻に行い、仮説

的な型のブラッシュアップを行う。例えば、世代、学部（教科教育ベースか一般教育学ベースか、専門科学ベースか）、国立・私立…による教育実習、教員養成課程の位置づけや体制の違いなども社会的ガイド・方向付けとして影響があると考えられる。第二に、調査対象者の教育歴、専門・職業等の幅を広げ、比較をする。第三には、市民育成に関わることへの無自覚的な側面と、専門性について検討する。例えば、B氏とF氏は、生活指導やキャリア教育・進路指導の延長に市民育成を捉えているくらいがあり、それぞれ作家活動を行う芸術家としての経験や考えから指導を行っている。第四に、市民育成や市民育成に携わる人材育成について、より具体的実践的にコラボレーションの可能性と課題を探りたい。

謝辞

本稿作成にあたり、ご協力をいただいた11名の調査対象者の皆様に深く感謝申し上げます。
本研究のデータはJSPS科研費JP17K17771の助成を受けて得られたものである。

〔注〕

- 1 山崎準二『教師の発達と力量形成 続・教師のライフコース研究』創風社、2012、p.19。
- 2 同上、pp.19-20。
- 3 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978。
- 4 開発教育協会ホームページ (<http://www.dear.or.jp/activity/menu09.html>) 2018年7月10日閲覧。
- 5 ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書、1993、pp.1-12。

〔参考文献〕

- ・ 赤尾勝己「生涯学習社会におけるノンフォーマル・インフォーマル学習の評価をめぐる問題－ユネスコとOECDの動向を中心に－」『教育科学セミナー』46巻、2015、pp.1-16。
- ・ 今津孝次郎『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、2017。
- ・ 大坂遊「教職課程入門期における社会科教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成課程とその特質」『社会科研究』第85号、2016、pp.49-60。
- ・ 木原俊行、寺嶋浩介、島田希編著『教育工学選書Ⅱ 10 教育工学的アプローチによる教師教育 学び続ける教師を育てる・支える』ミネルヴァ書房、2016。
- ・ 後藤賢次郎「社会科教員養成課程における学生の社会科教育観の変容と進路選択－山梨大学教育人間科学部生によるイメージマップとライフストーリーチャートを事例として－」『山梨大学教育学部紀要』第26号、2018、pp.99-118。
- ・ 後藤賢次郎「学部生の社会科教育観の変容に関する一考察 社会科教員養成科目（教科の指導法（社会））におけるTA実施記録をもとに」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第61号、2012、p.57。
- ・ 中原淳監修、脇本健弘、町支大祐著『教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達モデル』北大路書房、2015。
- ・ 橋本佳美、鈴木真理子、田中高政、堀内ふき、キン・ケイコ・イマイ「インフォーマルな大学教育としてのオープンキャンパス－学生の社会性育成のために－」『佐久大学看護研究雑誌』3巻1号、2011、pp.53-60。
- ・ 村井大介「地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因－教師のライフストーリーの聞き取りを通して－」『社会科研究』第81号、2014、pp.27-38。
- ・ 安田裕子、サトウタツヤ編著『TEMでわかる人生の径路 質的研究の新展開』誠信書房、2012。
- ・ 山田政寛「インフォーマルラーニングにおけるICT活用に関する研究動向」『日本教育工学学会論文誌』37巻3号、2013、pp.197-207。
- ・ Bryman, Alan. *Social Research Methods, third edition*, Oxford University Press, 2008, pp.164-185。
- ・ Garcia-Penalvo, F.J., Colomo-Palacias, R. and Lytras, “M.D. Informal learning in work environments: training with the Social

Web in the Workplace”, *Behavior & Information Technology*, 31 (8) , 2012, pp.753-755。

・ Park, Y., Heo, M.G. and Lee, R. “Blogging for Informal Learning: Analyzing Bloggers’ Perceptions Using Learning Perspective”, *Educational Technology & Society*, 14 (2) , pp.149-160。