

る（外化）。学習の深さを重視する「ディープ・アクティブラーニング」は内化と外化の組み合わせが課題であると言われる⁴⁾。この点からみて、本プログラムはまずは「ディープ・アクティブラーニング」となっていると見えよう。

しかし、実際に学生にとって深い学習ができるプログラムとなっているかどうかは、プログラムの設計とは別話である。そこで本稿では、体験から「学ぶ」ことを考えるプログラムに参加した学生が、プログラム終了直後に書いた記述式の事後アンケート等を分析することで、実際に学生が何を学んだのかを明らかにする。（中島葉子）

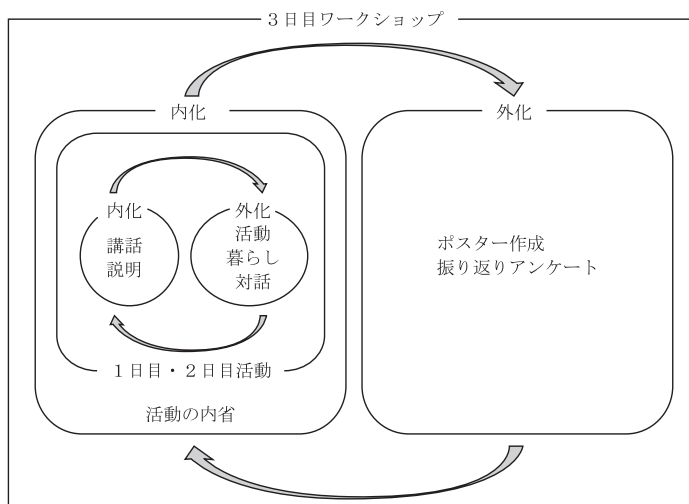


図1 プログラムの構造図

II. 運営団体・プログラムの概要

本稿の目的である学生が得た学びの分析を行う前に、本プログラムを共同開発した NPO 団体および本プログラムの実施概要について述べる。

1. NPO 法人グリーンウッド自然体験教育センターについて

(1) 団体の生まれた経緯・時代背景

NPO 法人グリーンウッド自然体験教育センターは、長野県泰阜村に拠点を置き山村留学など村内外の子どもたちの教育にかかわる様々な事業を展開している。1980年代、学校は管理教育、学力偏重に進む一方、校内暴力や非行、登校拒否など子どもを取り巻く課題が社会問題化され、それに対するように自由な教育を目指したフリーキャンプが行われていた。その発展型として行われた1年間のキャンプ＝山村留学が、グリーンウッドのはじまり「暮らしの学校 だいだらぼっち」である。

1986年にスタートした、「暮らしの学校 だいだらぼっち」では、食事づくりや掃除、洗濯、五右衛門風呂焚きや燃料の薪を集め、割る作業も全て子どもたちの手で行われる。手に届く範囲での自給自足を目指し、田畑を耕しニワトリを飼い、自分たちの食器は陶芸で手づくりする。1年間のスケジュールや暮らしのルール、トラブルも話し合いで決めていく場だ。

しかし料理ひとつとっても、暮らすことは一人ではできない。仲間と協力し、知恵を出し合わなければならない。また農作業をしたことがない、燃料の薪を手に入れる山もないとなると、自ずと地域の方に頼らざるを得なかった。木を切らせていただき、田んぼの管理を教わり、時に採れ過ぎた野菜をいただく中で、地域に支えられながら子どもたちは育っていく。子どもたちの失敗や容易にすすまない「暮らし」こそが、「人間として生きる知恵」を学ぶ場だと確信し、その後、「暮らし」を教育財として捉えた事業を発展させてきた。

(2) 現在目指しているもの、事業の発展

現在は33年目となり、「だいだらぼっち」で得た学びの手法を使い、対象を幼児から大人までに広げて活動を提供、さらに培われたノウハウを他地域や他団体へ提供する視察・研修受入や講演活動なども行っている。ひと夏に1,000人が参加する「信州子ども山賊キャンプ」をはじめ、様々な事業で年間20,000人ほどの交流人口を生み出してもいる。

(3) 大学受入れにつながるもの

「子ども山賊キャンプ」を運営するために必要不可欠なのが大学生を中心としたボランティアの存在であった。子どもの安全管理はもちろんだが、多様な価値観を持つ大人の存在が子どもにとって必要であると考えたからだ。

その中で子どもが成長するためのキャンプが、支える側のボランティアにも大きな変化があることを

発見した。「携帯電話を触らない4日間が新鮮だった」「ご飯づくりを精一杯やってそれだけなのに心の底から楽しい」「自分が大人なんだと気づいた」「時計がない暮らしが新鮮だった」。普段の暮らしをふりかえり、どのように自分が生きているかを相対的に捉えていた。さらには「本音で話せる仲間ができた」と、共に苦勞を乗り越えたボランティア同士の結びつきと普段の友人たちとのコミュニケーションとの質、量の違いに感動する者もいた。

「同じ釜の飯を食う」という言葉通り、暮らしを共にする一体感が、学生たちの関係性の変化を促すのだ。一方で参加するボランティア自体の経験値の低さも課題として浮き彫りになってきた。料理や火おこしのアドバイスをするはずのボランティアが、「一度も料理したことが無い」「火をつかったことも無い」といった子どもたちと同じレベルで参加する様子も散見されはじめた。そんな学生たちの中に「将来先生になる」と話す学生が多いのも危機感を増した。

そのような状況から将来教育活動に従事する若者たちに体験の場を提供することの必要性を感じ実施したのが「先生になりたい人のための体験学習ワークショップ（2005年～2011年）」である。学びとは何か、教えるとは何か、を泰阜村の自然、文化、暮らしを自らが体験する中で、「正しいこと」を教え込まずに自らの発見と仲間との対話を通して獲得していく場を創り上げた。そこで得た成果、「安心できる仲間がいることで学びの速度が上がる」「教える教育から教えない教育」「暮らしを軸にすることで社会問題を我が事へと考えられる」というものは先生を目指す学生に限らず必要な学びであると考え、様々な大学の先生と協働で実施したのが「大学受入事業」である。

2. 大学受入れ事業とは

(1) 育てるのは学びの土台

グリーンウッドの大学受入事業で育てるのは、学びの土台づくりである。知識を得ることが学びの本質ではない。自らが主体者となって考え、さらに得た学びをお互いに伝え、深め合えることが本当の学びにつながる。そのためには「安心して発言し、他者と共有」できなくてはならない。それらが生み出される仕組みを大学のゼミや授業の場につくり出すのが、この大学受入事業である。

(2) プログラムのコンセプトは「日常の当たり前を学びにする」

プログラムのコンセプトは「日常の当たり前を学び」にすることである。プログラム中の食事づくりや風呂焚き、掃除などの暮らしの作業は全て参加者が行い、またその方法も参加者同士が話し合っ決めて。これは「学ぶ＝受け身」、「学ぶ＝知識」という考えから脱却し、自ら関わっていくという主体性と、どこにでも学びはあるという考えを育む土台となる。

その土台をもとに、泰阜村の暮らしに根付いた本物の体験を行う。日常生活から離れた特別な体験は非日常となってしまう、自分事として捉えにくくなる。村で当たり前に行われていることをプログラムにすることで、目の前の出来事を自分の暮らしにつなげていき、学びを広げていける。

(3) 学びの土台を生み出す方法

学びの土台を生み出すために、参加者の身近なことからはじめ、仲間や集団のこと、社会へと徐々に視野と関心を広げるようにプログラムをつくっている。そのために自分の暮らしに関わることからスタートするのは前述した通りだ。さらにそれらを集団生活で行うことで、人と関わることの豊かさや多様性を感じていく。社会課題や暮らしに関わる体験を行うことで、社会と自分のつながりや、社会でいったい何が起きているのか、何が問題なのかという「学び」に出会えるようにしている。

また活動で得た学びはグループ内でシェアし、深めていくワークショップで明らかにしていく。重要なことは「対話」である。誰の答えが正しいか、そうでないかを議論で考えるのではなく、お互いの学びを持ち寄り、聞きあう「対話」を通して、自分だけでは発見できない学びを手に入れていくことに重点を置いた。

(4) 学びのスパイラル

体験から得た学びよりも若者たちの成長の意欲を育てるのは、実は学ぶことを楽しいと感じることと、それらを共感できる場があることだと考えた。

現代の若者は、周りの仲間と「政治のことをまじめに話したい」「将来について語りたい」「就職の悩みを共有したい」と思っている。しかし、発言することによって場の空気を壊すのではないかと、不安を感じている。否定されるのではという恐れから、自分を出さず、仲間に踏み込まない。それが結果と

して希薄な仲間関係をつくり、負のスパイラルを生み出している。

一方で、グリーンウッドの事業では、暮らしを共につくった体験と活動により、仲間のなかに否定されないという安心感が生まれる。そうすることで自分の考えや自分らしさを発揮でき、お互いに心を開き仲間となって、チャレンジする、高め合うといった相乗効果につながるのだ。

(5) やすおか村×グリーンウッドが生む学びの場

泰阜村は人口1,700人、国道も信号もコンビニもない村で、いわゆる「なにもない村」だ。しかし、今も素朴な自然と人の暮らしがつながる営みが行われている地域でもある。

このプログラムは、村民が厳しい自然の中で限られた山の資源を活かし暮らし、培ってきた知恵を、村の達人やその道で生きてきた方に提供していただくことで、生き様や哲学までも学びにつなげている。またグリーンウッドには「暮らしの学校いだらぼっち」という山村留学施設を運営しており、薪で焚く風呂や食事をつくるスペースがあるなどハード面が整っていることをはじめ、30年で培ってきた村内外のネットワーク、関わるスタッフがIターン者であり、都会と山村の両方の視点を持ち得たものが、ファシリテーションに入ることによってプログラムを相対的に捉えられるようにしている。

3. 岐阜聖徳学園大学のプログラムについて

将来教員となる学生が教育学部全体の約8割ということを受け、テーマは「学ぶ」とは何かを考えることにした。現代は「教育」も消費的、受動的に捉えがちになってしまう。ひとつは得た学びを社会に還元し、新しい価値や課題解決を「生み出す」視点を得るため、もうひとつは泰阜村の暮らしは自らが関わって創り上げるものであることから、あえて「生み出す暮らしから考える」と銘打った。教育者となる学生たちにとって当たり前である「学ぶ」ことを、自らの生み出す体験と他者の意見から捉えなおすことに意味があると考えた。

(1) 2014年度

第一回のプログラムは、元学校林にある木製デッキの撤去とつくり替えを行った。ツリーハウスがあり、幼児から小学生向けのプレイパークのような形で、定期的に活動が行われている場所である。参加者には、伐倒で得たヒノキと基礎となる栗材を使ってデッキを製作するなかで、木の種類によって役割が異なることや、身近な自然を活かすことや人と協力しなければ成り立たない山の暮らしを、活動を通じて体験してもらった。実際行ったのはバールを使ってのデッキの撤去と、伐倒したヒノキの皮むき、足場となる台に載せ、固定する作業であった。単純な作業ではあったが、予想以上の材の重さや皮むきに苦戦しながら行われた。

(2) 2015年度

自分たちの手足を使って村内各所で食料を集めるプログラムを実施。徒歩と電車を利用して養鶏農家で廃鶏を、農家では余り野菜をいただきながら村内を歩いた。廃鶏は絞めること、解体といった役割分担から学生に考えてもらい、自分たちの手で命をいただくことも体験した。自分たちで食料を得るなかで、「食料を手に入れる＝手段はお金」ではない山村の価値観と「スーパーで売られている肉はいったいどのように肉になるのか」という見えない社会の一部を自ら体験することで、現代社会の生き方を俯瞰した見方となるようにした。一方、村内巡りはスタッフも同行したことで、受動的な関わりとなってしまう、農家の方と話すといった活動に学生にとっての必然が生まれづらい状況となってしまったのが反省点であった。

(3) 2016年度

再び元学校林をフィールドに、ファイヤープレイスというたき火をして参加者が集うベンチスペースのつくり替えを実施した。元学校林で行われる活動の参加者も増え、現在ある場所が手狭になったこと、小さな子どもには不安定であることなど課題や要望を伝え、それらを改善する場づくりを考えてもらった。前年は学生たちの受け身の印象が色濃く出てしまったため、設置場所、デザインも学生たちに考えさせた。実際の作業ではベンチとなる材をクサビを使って割ったり、安定させるための細工をナタで行ったりなどを行った。

(4) 2017年度

引き続き元学校林をフィールドに実施。森の中心部につながる搬入路が急な斜面につくられているた

め、法面から土砂が道に流れ込み、浸食しはじめている。今後も継続的に活動を行え、かつ道路も維持するために土砂を止める土留め作業が必要になり、この合宿で学生たちに作業してもらった。スタッフがチェーンソーで長さ50cmほどに切った栗材を、ナタで削り出して90本の杭を製作。打ち込んだ杭に、丸太の3段ほど重ねる作業を行った。参加者の考えやアイデアなどが必要となるようなプログラムではなく単純な作業であったが、その分効率の良い作業方法や材の置き方、杭の打ち方など各自が工夫し、体得し、それらを仲間と共有しながらより精度の高い作業を行うといった主体的な関わりがみられるものとなった。(齋藤新)

Ⅲ. 学生の「学び」の分析

本節では、まず本稿で分析するデータの概要と分析方法を明示したうえで、分析結果をまとめたのち考察を行う。

1. 分析データ・分析方法の概要

本稿で分析するデータは、2014年度から2017年度まで毎年行われた「生み出す暮らしから『学ぶ』を考える合宿」に参加した学生計26名の記述式事後アンケート等にかかれた記述である⁵⁾。I節で述べたプログラムの枠組みに変更はないものの、前年度の実施状況を見ながら毎年改善しているため、事後アンケートの内容は年度によって異なる場合がある。また、3日目のワークショップにかかった時間と現地を出発する時間との関係で、事後アンケートの時間が充分にとれなかった年度もあり、学生の記述量は一定ではない。こうした年度ごとの不一致によるばらつきをできるだけ最小限にするため、本稿で分析するデータは以下の条件のいずれかを満たした記述とした。

- (1) 「学ぶ」ことや「学び」について記述したもの
- (2) プログラムを振り返って書かれたもの

データは実施年度に分けずすべて統合し、4年間を通して全体として学生が何を学び得たかを分析することとした。その理由として、前述したとおり年度によって記述内容や記述量にばらつきが存在すること、参加学生が4年間で26名と多くないこと、プログラムの詳細は年度ごとで異なるものの枠組みは一致していること、以上3点挙げられる。

分析方法については、量的分析手法と質的分析手法とを併用した。

量的分析手法としては、テキストマイニングを行った。テキストマイニングとは「テキスト（つまり文書）から知見を引き出す（マイニングする）技術」のことで、より具体的には文書を形態素解析し、単語ごとの頻度をまとめていく分析手法である⁶⁾。テキストマイニングは大量の文書データを量的に分析するときに適する手法であり、一方本稿の分析データはさほど多くないため、テキストの全体像をつかむために簡易に行った。

質的分析は、次のような手順で行った。

- (1) 筆者らがそれぞれに学生の記述を読み、プログラムを振り返って学びや学んだことについて書かれた記述を付箋に抜き出していった。
- (2) 記述が抜き出された付箋を意味に着目して類似の記述ごとにカテゴリー化した。その際にもとの記述を参照する必要があるときは、読み返した。
- (3) 目を別にして、もう一度カテゴリー化された付箋を見直し、協議しながら配置しなおしたり新たなカテゴリーをつくったりした。
- (4) カテゴリーに名前をつけた。

以上のように、できるだけ一人の主観でカテゴリー化されないように注意を払い学生が得た学びの構造化を行った。

2. 分析結果および考察

(1) テキストマイニングによる量的分析結果

テキストマイニングによって、単語（名詞・動詞・形容詞）の出現頻度および2つの単語がペアになって出現する回数（共起回数）について調べた結果を表1、表2にまとめた。それぞれ、もっとも頻度・回数が多いものから10位までを表に示している^{7) 8)}。

表1 品詞における単語の出現回数（上位10位）

名詞			動詞			形容詞		
順位	単語	出現回数	順位	単語	出現回数	順位	単語	出現回数
1	自分	86	1	思う	66	1	楽しい	14
2	大切	23	2	学ぶ	31	2	いい・良い	11
3	生活	22	3	できる	29	3	すごい	8
4	体験	15		なる		4	大きい	4
5	今回	11	5	考える	28	6	難しい	3
6	たくさん	9	6	感じる	27		深い	
7	学び	8	7	やる	11		つまらない	
	合宿			気づく				
	気持ち			9		わかる	8	強い
10	言葉	7	聞く	8	熱い			
	時間		知る		新しい			
	つながり		変わる		怖い			
	様々				軽い			
						少ない		
						何気ない		
						ありがたい		
						優しい		

表2 単語の共起回数（上位10位）

動詞			形容詞		
順位	単語	出現回数	順位	単語	出現回数
1	大切 思う	14	6	思う 意見	8
2	学ぶ 思う	12		学ぶ 考える	
3	できる 思う	11		できる 感じる	
4	できる 学ぶ	10	9	体験 学ぶ	7
5	思う 言う	9		思う 生活	
				体験 思う	
				できる 体験	

以上の結果から、プログラムに対して概ね肯定的な捉え方をしていること、またプログラムの特徴である体験や生活に焦点を当てて振り返りがされていること、そうした体験や生活から感じたこと、思ったこと、考えたこと、学んだことが書かれていること、が推察される。

しかしながら、テキストマイニングによる出現頻度の分析は、学生の意味世界を明らかにしなため、次に意味に重点を置いた質的分析の結果を示す。

(2) 質的分析結果—意味に着目したカテゴリー化—

本節1 分析データ・分析方法の概要にすでに示した手順で書かれた文章の意味に着目して分析したところ、学生がプログラムを通して得た学びについて、大きく①学び・学ぶとは、②暮らし、③対話という3つにカテゴリー化できた。これら3つは独立しているわけではなく、重なり合っている。下位カテゴリーとともにその重なりを図2に示した。

第一カテゴリーの「学び・学ぶとは」は、プログラムを通して学生が考え導き出した学びまたは学ぶことの定義や意味についての記述および、学び・学ぶことの特質や方法についての記述で構成される。前者の定義・意味の記述例としては、次のようなものが例として挙げられる⁹⁾。

- ・物事のなかから何かを得ること。
- ・少しの勇気でやらないよりも本当に多くのことを学べる。
- ・やってみたいと思うことを自分ですることで得られることはたくさんある。
- ・知識を教えることは誰でもできる。「自分のものとできる学び」は教えるだけでは身につかない。
- ・学ぶこと、考えることは楽しい。
- ・出し入れの繰り返し。
- ・自分をみつめなおす。

・今の自分はゴールではなくこれからも成長していけるという実感。

一方で、後者の学び・学ぶことの特徴については、人と人とのつながり、対話、協力、異なる他者との理解に言及されており、第三カテゴリーの対話と重なり合う。

次に第二カテゴリーの暮らしについては、プログラムの3日間を非日常ととらえ、その非日常から普段の生活を見直して得られた気づきに言及したものが多く見られた。例えば次のような記述が挙げられる。

- ・ 普段、なまけている。環境破壊しかしていない。
- ・ 当たり前に使っていた物を、大切な資源として大切に使おうと思います。
- ・ 生きていく知恵や、今の自分自身と向き合うことのほうが価値の高い時間になると感じました。
- ・ 日常と離れた生活をしたことで、今の日常を客観的に見ることができた。当たりの環境に感謝したい。

また、薪で風呂を焚き、用意された食材をつかって自分たちで考え協力し合いながら食事をつくるという3日間から、以下のような記述も見られた。これらは第一カテゴリーや第三カテゴリーと重なり合うと考えられる。

- ・ 自然から学べるものは大きい。
- ・ 学びはいつでもどこでもできる。
- ・ 何気ない生活のなかには、いくつもの「つながり」があると学べました。
- ・ 協力すると1+1が2じゃなくて+αが生まれる。

第三カテゴリーの対話については、多数決を行わずすべて学生同士の話し合いで決めていった経験から対話の楽しさや難しさに言及したものが見られた。また対話を通して自己や他者の新たな側面を発見したり、自己と他者が違うと気づいたりしたことに基づいて対話や学びに言及したものもあった。例えば以下のような記述が見られた。

- ・ 話し合い、共同作業はわざわざわしいと思っていた。それは思いを伝えていなかったから。
- ・ 多数決が絶対だと思っていたから、話し合いでまとめきれたのは非常に刺激的な経験でした。
- ・ 話し合うことに苦手意識を持っていたけれど、話し合ったり、考えを共有することって楽しいし、好きだなと思った。
- ・ 内に秘めている考えをもっと聞きたい、隠さず話したいと思いました。
- ・ 話し合いで決めることは本当に難しいことだと思うとともに、だからこそ互いに理解することができるのだと感じました。
- ・ 何気ない日々の中で流してしまっている人への優しさや思いやりを感じ、今一度自分と向き合ってみようと思えた。
- ・ もっと自分を表に出していく。
- ・ 「私が何も言わなくても話がすすんでいくからまあいいや」というのが今までの私。それが間違っていた。意見を出すことの大切さを感じた。

第三カテゴリーと第一カテゴリーの重なりについては、聞くこと、伝えることが学びとつながっていることに言及したものが挙げられる。先述した学び・学ぶことの特徴とあわせて、重なり部分の記述を例示する。

- ・ 自分で学んだことを自分だけでおさめず、共有することも学びを深めることにつながる。

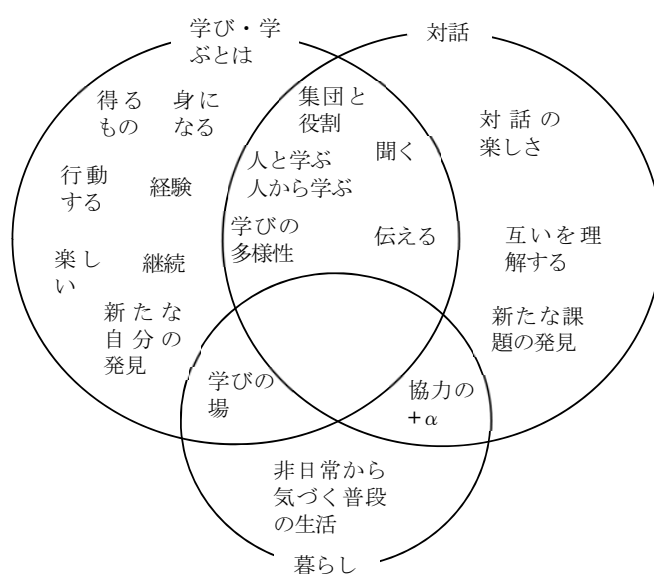


図2 プログラムを通して学生が得た学びの構造

- ・ 人から学べる。
- ・ 自分一人ではできない。
- ・ 他人にもっと興味をもって視野を広げていきたい。
- ・ 人が集まればできないことはあまりない。
- ・ 気づくことは全員違う。「違っても良い」こそ尊重していけば学びが広がっていく。
- ・ 自分は自分、他人は他人ということをわかった上で、その人に合う学びのカタチを考える。
- ・ 心を開いて人間関係を構築するのは「学び」を助ける上で重要になってくる。
- ・ 全く違う環境で育ってきた人の話を聞くのは大切。
- ・ 「自分の知っている言葉でしか、学んだこと、感じたことを記憶できない、人に伝えられない」と思い、もっともと言葉を大切にして、みがいていきたいと思った。

以上の質的分析から、量的分析から垣間見えた活動に対する楽しさなどの肯定的側面を学生が感じただけではなく、学び・学ぶことの考察と、協働で暮らすことや対話することに対する新たな意味づけが活動にもとづいて行われたとみることができる。このことは、本稿で分析したプログラムがただ活動的＝アクティブであるだけではなく、プログラム内で図1に示した内化と外化の往還が学生にとって意味のある形で行われたことを示唆していよう。しかし一方で、学び・学ぶこと、暮らし、対話のすべてをつなげて考察した明確な記述は見られなかった。これは学生の学びの深さの問題ではなく、プログラムのあり方が3つの結節点を学生に感じさせることができていると考えられる。この点を今後のプログラム開発の課題としたい。(中島葉子)

IV. おわりに

本稿は、教育関係 NPO と共同で開発した教員養成課程所属の学生を対象とした体験から「学び」について考える3日間のプログラムのなかで学生が得た学びについて、プログラム終了直後に行ったアンケート等の記述から分析し、その学びの構造を明らかにした。プログラムを通して学生はただ活動したというだけではなく、活動を通して学び・学ぶこと、暮らし、対話に関する新たな気づきや意味づけを行っていたことが明らかになった。本学のクリスタルプランが学びの環境を提供する教師側の視点や指導力を養うものである一方で、本稿で分析したプログラムは学生が学びの主体者として他者と対話をしながら改めて学びや学ぶことそのものを問い直し、学び・学ぶことや対話について経験にもとづいて考察する深い学習を提供していると言えよう。

本稿では、4年間に実施したプログラムを統合して分析し、学生の学びの構造を明らかにした。しかし、プログラムの大枠は変更していないものの、毎年詳細を検討しよりプログラムの趣旨が明確になるように改善している。プログラムの学習効果を明らかにするためには、こうしたプログラムの改善が学生の学びとどのように関連しているのかを分析する必要があるだろう。今後、この点についてさらに研究を重ねていきたい。(中島葉子)

注・文献

- 1) 岐阜聖徳学園大学 web サイト「教育学部 教育学部の特色 クリスタルプラン」
(<http://www.shotoku.ac.jp/education/crystalplan.php> 最終アクセス日 2018年10月8日)
- 2) 文部科学省 (2017) : 「小学校学習指導要領」.
- 3) 松下佳代 (2015) : 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編著「ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために」, 8-9.
- 4) 松下佳代 (2015) : 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編著「ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために」, 9, 23.
- 5) 複数回参加している学生がいるため、参加学生数は延べ人数である。
- 6) 石田基広 (2008) : 「Rによるテキストマイニング入門」, 1, 7-8.
- 7) 表1において、名詞では形式名詞と代名詞を除いた。「たくさん」は副詞としても用いられるが、便宜上すべて名詞としてカウントした。また動詞では補助動詞を除いた。
- 8) 表2において、形式名詞、補助動詞を含む単語ペアは除外した。
- 9) 学生の記述から抜き出した部分について、カテゴリー化の根拠となった部分に下線を引いた。